

保育者の語りにみる幼稚園における保護者支援：
幼小連携に関する語りの分析

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-06-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 田宮, 縁, 池田, 優, 鈴木, 富美子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007798

保育者の語りにみる幼稚園における保護者支援： 幼小連携に関する語りの分析

田宮 縁* 池田 優** 鈴木富美子***

Educational Support for Parents in Kindergarten: Analysis of Teachers' Narratives of Cooperation with Kindergarten and Elementary School

Yukari Tamiya Masaru Ikeda Fumiko Suzuki

要旨

子どもの基本的な生活習慣の確立の背景には、保護者の意識や姿勢が大きく影響する。保護者が「幼稚園の保護者らしく」振る舞えるようになっていくためには、一定の期間が必要となることを踏まえながら、具体的かつ丁寧な指導に加え、環境の変化による子どもの体験の不足や関係性の中で育つ子どもの姿、育ちの過程などを鳥瞰的な視点をもって支援に臨むことが重要であることが明らかになった。

キーワード 保護者支援 幼稚園 保育者の語り 幼小連携 家庭との連携

1 問題と目的

(1) 「幼小連携」について

幼小連携は、2008(平成 20)年 1 月の中央教育審議会の答申における生活科の課題に、「小 1 プロブレムなど、学校生活への適応を図ることが難しい児童の実態があることを受け、幼児教育と小学校教育との具体的な連携を図ること」が指摘されたところから、研究開発校・研究指定地域以外の幼稚園や小学校でも活発に動き始めている。

しかし、幼小連携については、以前より課題とされていた。例えば、第 3 の教育改革といわれた 1971 (昭和 46) 年 6 月の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(以下、「四六答申」)では、「(1) 4、5 歳児から小学校の低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行うことによって、幼年期の教育効果を高めること」と幼小連携の元となる考え方と方向性も示されている。

さらに遡るならば、日本の幼稚園教育の礎を築いた倉橋惣三は、『幼稚園雑草』の中で次のように述べている。

小学校と幼稚園との関係ということについてはいろいろの問題がある。しかも、それが今日必ずしも理想的に滑かに行っていない問題であります、(中略)幼稚園の時期から小学校の時期に繋っていくということは当然事実でありますから、(中

略)幼稚園の教育は小学校の教育に無関係、無頓着だということは、はなはだ奇妙なことになるのです。(中略)しかるに往々議論が起こったというのは、つまり幼稚園と小学校の関係をあまりに区別しているところから起こってくる結果でありましょう。実際問題として、子供の個人の発達からいっても、あるいは子どもの教育全体から見通していいにしても、幼稚園と小学校は教育的に決して離れているものではないのでありますから、今よりはもっと結びつける工夫もされていいと思うのであります。

倉橋は「幼稚園と小学校の連絡」を述べた上で、当時のコロンビア大学(原文のママ)やシカゴ大学の 8 歳までの初等教育の方法について解説している。この『幼稚園雑草』の初版(1926(大正 15)年、内田老鶴園から出版)当時から、幼小連携については議論がなされていた。

四六答申や倉橋の持論は、現在の幼小連携につながるものであるが、微妙に意味合いが変化してきていることも否めない。

(2) 幼稚園教育要領、小学校学習指導要領における幼小連携

1956(昭和 31)年に刊行された「幼稚園教育要領」(以下、「教育要領」)では、学校教育法における幼稚園の目的にあるように「適当な環境」が必要であるという明確な考え方は保持していたものの、学校

*) 教育学部学校教育講座

) (*) 静岡市立東豊田幼稚園

教育の中に位置づけられて小学校教育と一貫した教育の場にしたいという意思も強くあり、「6 領域」を打ち出し領域の説明内容が教科をイメージさせるものとなってしまった（小田, 2003）。ここで使用する領域とは、幼稚園教育の内容（幼児期に適切な経験）の分類の視点であり、「健康」「社会」「自然」「言語」「音楽リズム」「絵画製作」の6つの領域がある。

さらに、1964（昭和 39）年告示の教育要領でも、領域ごとではなく、「総合的に指導」するものであるという考え方は述べられていたものの、6 領域の考え方がそのまま引き継がれており、教育現場では、小学校教育と同じように領域別に指導している実態があった。加えて、領域別の指導書も刊行され、矛盾を抱えた形で幼小連携が進んでいった。

現行の「5 領域」の教育要領は、2 回の改訂を経て、1989（平成元）年に改訂告示された教育要領の考え方を踏襲したものとなっている。5 領域とは、心身の健康に関する領域「健康」、人のかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」である。この5つの領域に、「ねらい」（幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度など）と「内容」（ねらいを達成するために指導する事項）を幼児の発達の側面からまとめ、示している。

1989（平成元）年告示の教育要領は「環境を通して行うこと」という幼稚園教育の基本を明示し、発達や活動の系統性重視から幼児の主体性を重視する教育へ転換したものである。また、以前の6領域から5領域へ変更し、5 領域は子どもの発達を見るときに窓口であると、領域についての考え方も変更している。この四半世紀、幼稚園教育の基本的な考え方は変わらないものの、小学校との連携については、改訂ごとに連携が強調されている。

1989（平成元）年の教育要領では、幼小連携についての記載はないが、『幼稚園教育指導書 増補版』（文部科学省, 1989）の「第4章 指導計画」に「小学校の連携」の節が設けられており、小学校教育との連携について十分な理解をもって指導計画を作成し指導を行うことが求められている。その中では、特に、領域と教科とは別なものであることが明確に示され、「領域に示されている内容が様々な活動を展開する中で総合的に指導される」という幼稚園教育の独自性が強調され、早期教育に関する警鐘も述べられている。また、同年には、小学校低学年に「生活」が、遊びを通して総合的に指導する幼稚園教育との具体的な接続・発展の教科として新設された。

1998（平成 10）年の改訂では、改訂の基本的な方針の一つに「④小学校との連携を強化する観点から、幼稚園における主体的な遊びを中心とした総合的な指

導から小学校への一貫した流れができるよう配慮すること」があげられ、教育要領では、幼小連携について「第3章 指導計画作成上の留意事項」において「(8) 幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」と示され、その解説には、「修了近い時期には、小学校への入学を念頭に置いて皆と一緒に教師の話の聞いたり、行動したりすることができるように指導を重ねていくことも大切である」と、小学校の生活や学習を可能にするための基礎となる幼児の体験が述べられている。また、小学校と幼稚園の教師間の連携の重要性も強調されている。

2008（平成 20）年に改訂された現行の教育要領では、「第3章 第1 指導計画の作成に当たっての留意事項」は、平成 10 年改訂の教育要領と同様な内容が記されているが、解説には「共に協力して目標をめざすということにおいては、幼児期の教育からみられるものであり、小学校教育へとつながっていくものであることから、幼稚園生活の中で協同して遊ぶ経験を重ねることも大切である」と「協同的な遊び」が強調されており、また、幼稚園教育と小学校低学年における体験的な学習活動や合科的な指導の類似性についても述べられている。さらに、「円滑な接続」を図るための指導方法の工夫についてまで言及している。

「2 特に留意する事項」では、保育所も加え、「保育所・幼稚園・小学校の合同研修、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭の交流、保育所や幼稚園の園児と児童の交流など、三者の連携をすすめ、幼児期の教育の成果が小学校に繋がるようにすることも大切である」と、幼稚園教育といった狭い枠組みではなく、幼児期の教育という就学前の子どもを視野に入れた連携をすすめていくことが述べられている。

また、小学校生活科においても、「入学直後は合科的な指導などを展開することが適切である。例えば、4 月の最初の単元では、（中略）大単元から徐々に各教科に分化していくスタートカリキュラムの編成なども効果的である」（文部科学省, 2008）と学校探検を中核に、他教科を合科的に扱う「スタートカリキュラム」という文言を使用した解説がなされている。

(3) 「家庭との連携」について

家庭との連携についても、1989（平成元）年以降、改訂毎に変化がみられる。1989（平成元）年の教育要領では、「家庭との連携」についての記載はないが、『幼稚園教育要領指導書 増補版』（文部科学省, 1989）で「家庭との連携」の節が設けられており、母親が幼稚園や教師に信頼感をもつことで、幼児が安心して過ごせる。また、信頼関係のもと、幼稚園教育

に対する家庭の理解と協力をえられる、といった信頼関係にかかわる内容が中心だった。

1998（平成10）年の教育要領では、「第3章 指導計画」に「家庭や地域社会との連携」が加わっている。子どもの家庭や地域社会での生活経験が幼稚園における生活を豊かなものにしていくという趣旨のもと、「連続性」と「循環」という文言を用いて、家庭や地域社会との連携の重要性が述べられている。その背景には、学校週5日制の実施もあると考えてよい。解説の中では、「保護者自身、幼稚園生活がわからなかったり、幼児の発達について不安を抱いていたたりすることもある」ため、保育参観や保育参加の機会を設け、幼稚園の生活や幼児期の教育がめざすものに理解を求めていくことの必要性について述べられている。

解説に述べられていた保育参観や保育参加が、2008（平成20）年の改訂では、教育要領の本文に「（中略）家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動の機会を設けたりなどすることを通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるように配慮すること」と明記された。さらに解説では、「情報交換は保護者会などの場を活用するだけでなく、降園時の機会や連絡帳などの場を活用するなど」と具体的な方法が述べられ、「子育てへの不安や孤立感を感じている保護者が増える中」と現在の保護者の実態に触れ、「教師の幼児へのかかわり方を間近でみることで、幼児へのかかわり方を学んだり」、「保護者同士の体験の共有から同じ子育てをする仲間意識を感じたり」とすると、保育参加や保護者会の有用性について解説している。

1988（平成元）年以降、2回の改訂を経て、「家庭との連携」の内容は変化してきている。内容の変化は、子どもの生活の基盤である家庭環境、特に保護者の変容を意味している。

（4）研究の動向

幼小連携について、姜（2012）は幼小連携活動には、「子ども同士の交流」「教員同士の交流や情報の交換」「カリキュラムのつながり」の3つに分類されるとしているが、幼小連携接続期問題については、以前より実践や研究が多数なされていた（佐々木ら,2004、河崎ら,2003、お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校,2006、住野,2006など）。また、連携教育カリキュラムとして、幼稚園・保育所と小学校の接続期のカリキュラムを抽出し冊子を作成している地方公共団体（姫路市教育委員会、埼玉県教育委員会など）もある。

一方、子どもを取り巻く人的環境、特に、保育者、小学校教師、保護者の意識に注目した調査については、筆者が調べた限りでは、野口ら（2007）、徳永（2009）、山田・大伴（2010）、廣瀬ら（2011）が主たるものであった。

野口ら（2007）は、教師が実践を語る際に数多く用いる用語のイメージに着目し、同一の語に対する幼稚園・小学校教師のとらえを比較検討した結果、有意な偏りがみられるとした。全体的には、幼稚園教師は子どもの主体性や自主性を重視する一方、小学校教師は教師側の指導、方向付けを重視する傾向にあること、子ども理解に関しては、「子どもの立場になる」、「受容、認め」については共通であったが、「子どもの内面、姿、行動の読み取りや捉え」、「共感、共に過ごす」というカテゴリーは幼稚園教師に多く、一方、「対話・話し合い（話）・コミュニケーション」といった直接的なやり取りを指すカテゴリーについては小学校教師の方が多くと述べている。さらに小学校教師は「家庭・家庭環境・生育歴」というカテゴリーが多いことから、子どもを理解する際、背景として家庭についての理解が重視されていることも示唆されていた。

徳永（2009）は、5歳児、1年生、4年生の担任を対象にアンケート調査を実施し、幼小連携における実態と課題を明らかにしている。3学年に共通している項目は、「教師の全体への話を聞くことができない」「自分のものを整理整頓ができない」「好き嫌いが多い」「人の嫌がることを言ったり、したりすること」であり、5歳児の頃から4年生に至るまでの課題であるとしている。また、「知っていることを言わないではいられない」という項目は、5歳児と1年生担任に共通しており、徳永は「双方の学年で人の話を聞く、自分の考えを話す習慣が身に付くような指導が求められる」と分析・考察を加えている。

廣瀬ら（2011）は、幼稚園の造形表現、小学校の図画工作という具体的な保育・授業場面を想定し、準備から実施、評価に至るまでの中で、教師がどのような事柄を重視しているかを調べ、保育参観や授業参観を検討している。活動や授業への導入について、幼稚園教諭は、子どものイメージを膨らませるなど子どもの内面を重視しているのに対し、小学校教諭は活動の手順を明示したり道具の使い方を説明したりするなどその後の活動が円滑にすすむことを重視している。廣瀬らは、この結果を踏まえ、小学校においては評価を重視するという姿勢が導入より方向付けをしっかりと行う。また、幼稚園は評価よりも子どもの内発的動機付けを促すことに力点が置かれているのではないかと「推測の域を出ず」と断り考察している。

山田・大判（2010）による5歳児を担任している幼稚園教諭、保育士（以下、保育者）、小学校1年生を担任している小学校教諭、保護者を対象とした調査紙調査では、集団生活における気になる姿として、保育者は「約束やルールを守れない」「困った時や分からないときに自分から助けを求めにくい」という姿を多く選択し、一方、小学校教諭は「一つ一つ直接大人に

確かめたり報告したりすることが多い」「食べ物の好き嫌が多い」を多く選択している。以上の結果より、保育者は「集団生活の中で自立的に行動する姿」を求める傾向にあり、小学校教諭は「担任が対一でかわる必要がある姿を気になる姿」として選択する傾向があるとしている。また、保護者からみた小学校就学前後の心配に関しては、「就学前よりも就学後の方が、より多く、多岐にわたって意識を向けている。(中略)保護者の意識が友達に高くあることが表れている」と述べている。

以上のように、人的環境に注目した研究は限られており、質問紙による量的調査である。さらに「幼小連携」を保護者支援の視点から実証的なデータをもとに論じている研究も筆者が調べた限りでは見当たらない。

(5) 本研究の目的

以上のように、「幼小連携」に関する政策や研究の動向は、保護者不在のまま進んでいる。しかし、幼稚園の生活と家庭の生活とは、子どもを中心に考えると連続的な営みであり、双方が影響しあいながら発達を促していくものである。したがって、「幼小連携」についても、子どもの発達とともに、保護者の発達も視野に入れていく必要がある。

本研究では、保育者の語りを分析し、「幼小連携」という視点から保護者に対する支援のあり方を検討することを目的とする。

2 方法

(1) 質問紙調査「小学校入学までにつけたい力」について

2013(平成25)年10月、当園の卒園児が入学する近隣小学校3校の1年生を担当する教師と教務主任14名を対象に、第2筆者、第3筆者が作成した「小学校入学までにつけたい力」について質問紙調査を行った。幼稚園教師(以下、保育者)が考える幼稚園修了までに育ててほしい力と小学校教師が考える就学までにつけてきてほしい力を明らかにすることで、幼小連携を考えていく一つの契機となることを企図したものである。結果については、前述の先行研究の結果と類似している部分もある。さらに、5歳児クラスの保護者にも同様の質問紙調査を行った。結果(各項目における自由記述は省略)は、以下のとおりである。

問:必要だと思われることを3つ選んで○をつけてください。具体的にはどういう姿があれば()内にお書きください。

	小学校教師 (14名)	保護者 (23名)
(あ)人の話を最後まで聞く	100%	65%
(い)自分の思いを言う	71%	70%

(う)好き嫌いなく食べる	7%	17%
(え)誰とでも遊べる	64%	4%
(お)持ち物の片付けができる	43%	22%
(か)時間を意識することができる	0%	61%
(き)これからやろうとすることが 分かり準備したり、練習したりする	7%	39%
(く)場に応じた行動をとる	7%	35%

(2) 手続き

保育者の語りを引き出す一つの資料として、上記の質問紙調査「小学校入学までにつけたい力」の結果を使用し、小学校教師と保護者の結果の齟齬について注目する。

対象者への了解を得て、討議の内容をビデオカメラとICレコーダーにて記録し、後日逐語録(約16000文字)として起こした。語りを意味内容で区切り、カードを作成し、KJ法を用いて分析する。

(3) 対象・日時・場所

対象:静岡市立東豊田幼稚園 保育者6名(園長、教務主任を含む)。小学校、私立幼稚園の経験も含む平均勤務年数は、21年、レンジ2-35年。

日時:2013(平成25)年12月19日15:00~16:15

場所:静岡市立東豊田幼稚園会議室

3 分析結果

52件の語りをグループ化すると以下のようになる。

【大タイトル】※

- (1) 基本的な生活習慣の確立
- (2) 人的・物的な環境の変化への対応
- (3) 幼稚園からの発信

※	【中タイトル】	【小タイトル】	件数
(1)	「自立」までには一定の時間が必要	片付け・衣服の着脱等	4
		個人差	1
	保護者も反復の中で学ぶ	保護者の時間に関する意識	5
		子どもの時間に関する意識	1
		小学校の生活リズム	2
(2)	子どもの育ちが保護者を変える	「自立」に対する保護者の意識	3
		保護者のマナー	1
	「簡単」「便利」は子どもの体験を奪う	家庭教育に対する保護者の意識	2
		物的環境の変化	1
(3)	世代間伝達のない時代	接し方がわからない	4
		子育ての方法	3
		先輩の保護者から	1
	保護者の視野	保護者の友達関係に関する考え	6
		保育者の友達関係に関する考え	2
		子どもの実態	1

	特別支援教育	子どもの実態	6
		他児と関係	4
		公立幼稚園の役割	1
	その他	質問紙から保育を振り返る	2
		小学校での不登校	2

保護者支援という視点から、今後の支援方法を方向付ける3つの大タイトルが抽出された。

(1) 基本的な生活習慣の確立

① 「自立」までには一定の時間が必要

「生活習慣については、定着ってすごく難しい。担任なり、お母さんたちは、気をつけて繰り返し繰り返し、言っていかないと。やっぱり、(子どもが)忘れちゃうっていうか、本当に意識してできるようになるにはすごく時間がかかる」と、保育者は指示されてできるのと自立的にできるようになるのでは意味が違うということを語る。形式を覚えてできるようになることも大切だが、状況や場が変わっても自立的に行えるように育ててほしいと保育者は願っている。つまり、幼稚園で「おはよう」とあいさつができて、別な場所でもできなければ、身に付いたとは言えない。近所の人とも小学校の先生ともあいさつができるようになることをめざしているということである。

3歳児の現時点(12月)について「新入のときに比べると、身に付いてきたかなって。今、園服の始末なんかも、袖がひっくり返ったり、裏返しになっていたりするの、4月に比べるとずいぶんできるようになってきて。やっぱり、まだ、声をかけないと、遊びだしちゃうとか、そのままやりっ放しで行っちゃうとか。2~3見られますけど、繰り返ししてきたことで身に付いてきた子もいたんで、何度も繰り返しやってきたことでできることもあった」と担任は語った。つまり、幼稚園修了までに自立的に行うことが可能になるよう一人一人の子どもの実態に合わせながら入園当初より丁寧な援助を行うことが必要ということだ。

また、「幼稚園なんかでも行事が立て込んでくると、私たちの気持ちも行事の方へ行っちゃうので、『ロッカー、ぐちゃぐちゃだよ』って言って、1週間に1回か、2回片付けるような時間を設けないと。その都度その都度はなかなか大変で」と、手をかけ、目をかけてゆっくと身に付いていくものであり、短期間で基本的な生活習慣は定着しないと、保育者は感じている。

② 保護者も反復の中で学ぶ

保護者は「時間を意識することができる」を小学校教師と比較して重視している。幼稚園では、「(5歳児クラスの)4月頃からずっと、『長い針が9になったら片付けだよ』とか、子どもが徐々に気付くようになっていき、最近では誰かが『9になったら片付け

だよ』って声を掛け合うようになってきているかなって。これも積み重ねなのかな」と5歳児の担任は語っている。集団生活の中で、担任も時間を意識するような働きかけを行い、5歳児なりに行動する様子が見られるようになってくると、感じている。

一方、「小学校では(小学校の先生は)チャイムで動く(中略)自然に身に付くものと思っているのかもかもしれませんが」と、小学校教師としてのキャリアをもつ園長は、小学校教師の考えを代弁し、さらに、「時間を意識するっていう保護者の、考え方なんですけどね」と、時間を意識しなければならないと考えているのは、保護者自身で、そのことを保護者は自覚しているのではないかと指摘している。この背景には、園からの保護者への働きかけ(例えば、登園時間、降園後の園庭開放の時間など保育者からの繰り返し声かけ)があり、子どもに時間を意識させたいというよりも時間を守ろうとする保護者自身の意識が強く働いていると捉えることができる。

「保護者がすごく変わってきて、(中略)保護者がルールを押さえられない。(中略)8時50分が登園時間だとすると、8時50分までに門の中に入っているのを想像しますよね。(中略)それが、保護者は違うんです。9時までに入ればいいと思っているんです。(中略)ここ3年くらい前から、8時50分に『門、閉めますよ』って行って門を閉める。(中略)だんだん8時50分までに入れるようになってきた」と、毎日正門で親子を迎える教務主任は語った。丁寧な支援を繰り返すことで保護者も徐々に時間に対する意識が高まり、結果的に子どものモデルとなるような振る舞いが可能となることが、保育者の語りから理解することができる。つまり入園と同時に保護者も子どもとともに発達していくのである。

(2) 人的・物的な環境の変化への対応

① 子どもの育ちが保護者を変えていく

昼食の時間の子どもの会話から、「ある子が『これ、まじい』って。女の子ですよ。その言葉、聞いた時は、びっくりしたんですけど、お家ではそういうことを言っているのかなって」と、家庭の多様性について語りながら、「『まじいじゃなくて、おいしくないっていうんだよ』って伝えていったんですけど。そのことをお母さんに伝えたら、『お父さんが言っているから、気をつけますって』」。つまり、父親のまねをしている娘の姿を知りながら、よりよい方向付けをしようとしめない。いわゆる「しつけ」の必要性を感じていない保護者も存在するということである。さらに「肘について食べている子がいるので、『肘について食べないんだよ』って、『お行儀悪いよ』って(幼稚園で伝えたら)、お父さんが肘について食べていたら『お父さん、いけないんだよ』って子どもに言われたと親

からも聞いた」と、3歳児の担任は語った。幼稚園がマナーを子どもに教えていくことで、子どもだけではなく、このように保護者も刺激され、自身の生活を振り返る機会となる場合もある。この語りから、子どもの育ちが保護者を変容させていくという読み取ることができる。

「親の子育てに関する価値観がだんだん違ってきているのかなって。10年前にもっていた（受け持っていた子の）親と最近の親ってまたちがう。（中略）親が子どもをものじゃないんだけど、かわいがり方っていうか、育て方っていうか、わからない。ものっていうか。扱い方がわからない」。この語りから、保護者にとって子どもは、愛情の対象ではあるが、発達段階に必要な家庭教育を行い、社会で生きる基盤を育てていこうという考えをもちあわせていない保護者の中には存在すると解釈することができる。現行の『幼稚園教育要領解説』（文部科学省,2008）にも示されているとおり、「幼児へのかかわり方を学ん」でいくことが必要なのだろう。四六答申では、「家庭は、単に衣食住の場であるばかりでなく、人間としての精神的成長の基盤でもあることにかんがみ、幼年期から青少年期を通じて、基本的な生活習慣と行動の節度を学ばせることによって自制心をつちかうこと（中略）」と「家庭教育に期待すべきもの」が記されている。この40年の間に家庭教育、保護者の姿の変化は否めない。

3歳児の担任が、「3歳児は繰り返し繰り返し伝えていくことで、いろんなことができるようになっていくなかって。片付けも、遊びもやっていると、みんなで片付けるっていうのがだいぶ上手になってきた」と語ると、「3歳児でも片付けられるじゃん。でも、5歳児でも片付けられない子もいる。ただ個の違いだと思う。あるいは、家庭の姿勢というか、そういうものも影響している場合もあるよね。幼稚園は、子どもにしつけ面を支援していくと同時に、保護者へも支援していく必要は大きな問題かな。大事なことかなって思います」と、園長が続ける。このように集団の教育力を活かして指導することで、身に付く場合もあるが、「個人差」も大きい。また、その背景には家庭の「姿勢」、教育に対する考え方の差が大きく影響しているということである。幼稚園では、子どもに対して基本的な生活習慣の自立を促していくと同時に、その意味と必要性について保護者へも伝え、協力を求めなければならぬと保育者らは感じていることがわかる。

②「簡単」「便利」は子どもの体験を奪う

家庭の教育に対する姿勢の差はあるにしても、食事のマナーを身に付けることは、子どもの発達上、欠くことができないことである。「今、うちの幼稚園で年長さんでお箸が持てない（子がいる）。（中略）確かに昔と比べて子どもたちが少なくなってきたというこ

ともあるし、いろいろなこと話しちゃうと、あの（上から握ってまわす）蛇口、少なくなっただけじゃないですか。みんなこれ（レバー：上下に手を動かしながら）になっちゃって」と、箸を使用できない要因として、きょうだいが少ないため、家庭内で子ども自身が見て学ぶ機会が減少していることに加え、生活環境の変化により「子どもたちの握力もだんだん低下」しているのではないかと教務主任は予想する。その対応策として、「うちの幼稚園も直してもらって」と、握力をつけるために当園では、従来の蛇口に改修も行ったと補足する。生活が便利になる反面、毎日行っていた動作がなくなり、無意識のうちに獲得していた粗大運動や微細運動を経験することができなくなっていると感じているのだろう。また、「小学校がこれ（レバーの蛇口）ばかりでない」と、多様な蛇口に子どもが対応することができるようにあえてを用意しているという保育者の語りから、子どもの将来を見据えた願いを保育者がもちながら保育に臨んでいることを読み取ることができる。

箸については、「幼稚園は、以前は2年保育だったので、『4歳児にはもうお箸が使えるように』って指導してきたんですけど、なかなかそれがうしろになってきちゃって。（中略）お箸の持ち方って鉛筆の持ち方にもつながるので、『ちゃんと握れるようにしてください。教えてください』って。『幼稚園では、一回しかご飯を食べないので』って、言うんですけど、なかなか定着しないんです」と、幼稚園での生活は限られており、子どもの生活習慣すべてをカバーできるわけではない。幼稚園での指導を定着させるためには、家庭の協力が不可欠である。さらに、お箸を持つとしない子が鉛筆を正しくもてないのではと疑問を呈している。

以上の語りより、生活や遊びで行われていることが、生活や遊びにとどまらず、すべて学習の基盤となっている。しかし、保護者にとっては、目の前の子どもの姿を見ているだけで手一杯で、子どもの生活環境の変化による経験の不足にまで思いが及ばないという実態を捉えることができる。

(3) 幼稚園からの発信

①世代間伝達のない時代

「幼稚園の先生をしているから。いろいろな保護者の方を見たり、聞いたりしているから、親力の低下を感じるのかもしれない」と、幼稚園での勤務が2年目の保育者は語る。ベテラン保育者は、長いスパンで保護者の変化をとらえているが、新人保育者にとっては、今の保護者がすべてである。「きっと、自分が落ちているとは思っていない。気付かないと思うんですよ。知らないから直すこともできないし。私たちがそれを気付かせてあげられるように」と、基本的な生活習慣は

自然に身に付くものではないということの一つ一つ丁寧に伝えていくことが必要だと感じていることが分かる。すると、ベテラン保育者も「親も子どものように認めてあげながら」、子どもとかかわる経験がない人がほとんどなので、「先入観を持たないで、『お母さん、がんばったね』とか、『えらいよ』とか」認めたり励ましたり、「『ここは、こうした方がいいんじゃないの?』って」具体的に方向付けしたり、「『こんなに子育てがんばったんだから、次はこうしたらどう?』というような」提案を試みたり、子育ての苦労に共感しながらかかわっていくことが重要であると語る。さらに自身の子育ても振り返りながら、「なんか、自分もできない。子育てをしていると、自分が親に教えてもらったことしか子どもに与えられない。たいていそうだと思う」と世代間伝達の視点を述べている。平成 24 年人口動態統計月報年計（概数）によると、第 1 子出生時の母親の平均年齢は 30.3 歳である。したがって、幼児をもつ保護者の年齢は 30 代半ばと考えるとよいだろう。とすると、保護者の世代は、食事のマナーや排泄の訓練などの基本的な生活習慣が、現在のように大きな問題になっていたとは考えにくい。家庭で一定の基本的な生活習慣を身につけてきた世代である。しかし、前述の保育者はこう続ける。「でも、自分がどうやって自分の子に教えたか、そうやって言われると記憶に浮かんでこない。いつおむつを、どうやってとったとか。（中略）漠然としたことは自然に身に付いたと思う」と自身の子育てを振り返る。つまり、子育ては、マニュアルにそって指導すればできるものではないということである。常に、親と子のかかわりの中で、子どもの反応にあわせながら試行錯誤を繰り返し、促している。したがって、「自分がどうやって自分の子に教えたか」明確な説明をすることは、難しいのである。

「自分がどういうふうで育ったのかを親に聞くのも大事」と、親世代も試行錯誤の中で子育てをしてきた現実を知るだけでも保護者にとっては有益なものなのかもしれない。しかし、核家族化の進展により、このような親世代の知見が伝達されにくい。このような状況にあることも考慮しながら、子どもとともに親の育ちを支えていくことも幼稚園の大きな役割となってきたことが、語りより解釈できる。

別な保育者は、「懇談会で、1 学期。お母さんたちでフリートークして悩みを話し合うことをやったんです。それは、先輩のお母さんたちから話を聞いたのが、『やっぱ自分も楽になったし、なんか、こうやってやればいいんだとかがわかってよかった。また、2 学期になってからも、ぜひこういった時間をとって欲しい』みたいな話もあった」と語る。要は、世代間伝達の難しい時代だからこそ、専門家ではなく、身近な経験者の話を聞くことが、保護者も共感を覚え、子育て

の活力を得るのではないだろうか。保護者の状況も考慮しながら、時には、人と人とを結びつけるコーディネーターとしての役割も保育者には求められているということである。

②保護者の視野を意識

「もう一つ淋しかったのが、誰とでも遊べるというのが、今年うちの園の重点目標だったのに、4%だった」と、「(え)誰とでも遊べる」に関して、小学校教師が 64%に対して保護者が 4%だったことを語っている。当園では、1 学年 1 学級という比較的小規模な園であるため、近隣の 3 校の小学校には、それぞれ十数名の就学となる。したがって、一クラスに数名となるため、誰とでも遊べる、かかわれる子に育ててほしいという願いを込めて、「人とかかわりを楽しむ子」という重点目標をかかげ、保育に臨んでいるということである。また、園の方針や保育実践についても、保護者へは頻繁に伝えるように努めているが、保護者の意識としては、4%という結果だった。その要因として、「自分の子ども中心っていう思いが強いんじゃないかな。（中略）仲間関係とか友達関係とか別に意識していないわけではないけれど、次の 2 つ目、2 番目のランクだととらえているのかもしれない」と、園長は語った。この語りから周囲との関係性で子どもをとらえるのではなく、自分の子どもだけに注目し、可視化が可能になるようになったことを保護者は求める傾向にあるのかもしれないと、保護者の心情を想像していることが分かる。また、「誰とでも、っていうけど、保護者自身が好きな人同士のグループなんです。そこに属していれば、安心」で、「子どもたちにもそういった感覚で言っているのかな。（中略）私たちとしては、誰とでも遊んでほしいんです。でも、一人でも友達がいればいい」という捉え方を保護者はしているのではないかと、教務主任は語る。つまり、保護者は、自身の人とかかわりに対する考え方や行動をそのまま子どもに置き換え狭い捉え方をしているが、子どもたちは、就学という大きな環境の変化の中で、新たな人間関係を築いていかなければならない。その際、誰とでもかかわることができれば、生活や学習がスムーズにスタートできるが、このような視点に保護者は及ばないと、保育者は感じている。

一方、「昨年、問題として出てきたのがね。『誰々ちゃんが遊んでくれない』（中略）A ちゃんもそうだし、B ちゃんもそうだし。年中のときに、家で言うそうです。（中略）でも、そのときにはお母さんは必死に、『ちゃんと、みていてください』って。私たちも『ちゃんと、みています』って感じで、友達関係をみていく」と、教務主任は続ける。子どもたちにとって、友達の一つの居場所である。3 歳児後半からは、特に友達を強く求めるようになってくる。その時期には、

保護者も必死で保育者に子どもの思いを訴えるということである。

本調査が対象は3・4歳児の保護者であったのならば、「(え)誰とでも遊べる」の割合は高かったのかもしれない。5歳児の時点では、保護者の意識としては、友達とのかかわりについて心配していないのかもしれない。安定していると思っているからこそ、この項目を選択しなかったとも考えることができる。しかし、新たな環境への移行後、山田・大伴(2010)の指摘のとおり、再び友達関係への意識が高まることも予想できる。何れにしても、長期間での子どもの変容というより、「今」に注目した保護者の意識と考えてよいだろう。保護者は、現時点での我が子だけに注意を注ぎ、周囲との関係性や子どもの変容の過程についてまで考えることは難しいと、保育者らは捉えている。具体的な子どもの変容過程や実態、見通しなど鳥瞰的な視点で子どもをみることができるのは、専門家としての保育者の重要な役目である。

4 考察

本研究は、当初、移行期の子どもをもつ保護者に対する支援に対しての支援のあり方を検討することを意図していた。しかし、考察を進める中で、保護者支援も子どもと同様に短期間でできるものではないということが次第にみえてきた。子どもの基本的な生活習慣の確立の背景には、保護者の意識や姿勢が大きく影響している。そのためには入園と同時に保護者への指導もはじまり、「繰り返し」の中で、保護者も「幼稚園の保護者らしく」なっていく。つまり、保護者としての「役割取得」(Mead,G.H.,1913/1991)のための一定の期間が必要なのである。

Mead,G.H.は、「意味のある他者(significant other)」の期待を取り入れることによって自我が形成されていくと考え、そのことを役割取得の自己形成と呼んで説明している。保護者も子どもとともに幼稚園に入園し、新しい役割を取得していくのである。子どもとともに発達していくといっただけでよいだろう。

しかし、家族形態や地域社会とのかかわりの変化にともない、保護者にとって「意味のある他者」は限定されてきているのではないだろうか。また、駆け出しの保護者の視野は狭く、目の前の子どもの姿を見るだけで手一杯な状態である。したがって、専門家としての保育者は、「意味のある他者」の一人として、丁寧な指導(例えば、リュックに入れるものについては、子どもが自分で処理できるものと伝えるだけでは理解してもらえないので、形状や機能を具体的に伝えるなど)とあわせて、環境の変化による子どもの体験の不足、人との関係性の中での子どもの姿と子どもの育ちの過程などを鳥瞰的な視点をもって支援に臨むことが重要である。

5 今後の課題

本研究を通して、以下の2点が今後の課題として残された。

一つは、「小1プロブレム」の解決が幼小連携の主たる目的とされていることについての検討である。

現在、押し進められている「幼小連携」は、2008(平成20)年1月の中央教育審議会答申以降、活発に議論されるようになってきた。「小1プロブレム」については、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続のあり方に関する調査協力者会議(2000)では、「自制心や耐性、規範意識が十分に育っていない、小学校1年生などの教室において、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授業が成立しない」とことと定義している。

しかし、本調査で、5歳児の担任保育者は、以下のように語っている。

「場に応じた行動をとる」って、「人の話を最後まで聞く」と共通しているかもしれませんが、誕生会やみんなで集まるような場に集まった時、今、ちょっと話をしちやいけなときだなとか、自分で、空気を読むというか…。特に、今、私、年長の担任なので、これから先のことを考えると、「いつでも」ではないけれども、「今は静かにしなければいけない時だな」とかそういうことが少しずつ判断できるってことが、主体性をもってすすめるということではつながっていくのかなって思うんですけど(中略)全員では、ないんですよ。一部。(中略)例えば、一人が大きな声を出すと、いいかなって子どもも思って一緒に騒いで大きくなっちゃうことがありますよね。(中略)本当は、みんなちゃんと座って待っていなければならないのに一緒にふざけちゃう。(中略)我慢ができないっていうか、わからないっていうか、その雰囲気わからない。(中略)それがすごく嫌だっけ子たちもいるんですよ。(中略)同じ教室(保育室)にいと、そこを分けるっていうのが難しかったりする。

上記の語りから、「場に応じた行動をとれない子」や「人の話を最後まで聞けない子」は存在するものの、5歳児の中でも一部であると感じていることがわかる。また、他児との環境の調整に苦慮している様子を解釈することができる。

さらに、教務主任は、次のように語る。

いるんだよね。「静かにしなければならない時」って言うてる子も。(中略)でもそれじゃ、活かされない。数人。それでも同調できるんだけど、やっぱり、はみ出してしまう子の方が多かったり。

(中略) 公立幼稚園なものですから、(中略) 一応面接で入ってこられるので。だいたい特別支援の体制というのか、就園時の相談があったり、子育て相談会があるので、〇〇ドクターに相談に乗っていただいたり、専門機関に行くっていうのも以前よりは、対応する道もたくさんになってきたので、いいかなとは思いますが。やはり、その年によって(中略)。

専門機関との連携など特別支援教育の体制も以前よりは整ってきてはいるが、年度によって特別支援が必要な子どもたちの人数にばらつきがあり、安定したクラス経営が難しい年もあると感じていることがわかる。

「小1プロブレム」の定義をみるかぎり、特別な支援を要する子どもたちの特徴と重なる部分がある。しかし、現在の幼小連携は、その点を整理しないまま議論が進んでいるのではないだろうか。

2つ目の課題は、第2筆者、第3筆者作成の「小学校入学までにつけた力」の項目が「参加の型」(無藤,2009)が中心だったことである。

幼稚園から小学校への移行期については、さまざまな考え方があがるが、無藤は、「参加の型」を身につけ、「文化的な道具」の使い方を学ぶ時期としている。「参加の型」とは、「クラスの中で学習者として『いる』」ことであり、「与えられた枠や目標を自分の目標に転換する」ことである。一方、「文化的な道具」とは、日常生活の中でふれてきた数量や図形、標識や文字などの使い方を学んでいくこと、つまり、実際のリンゴの数をおはじきに置き換えたり、数字に置き換えたりしながら筆算をする。読めるようになったひらがなを書くなど、数字や文字といった「文化的な道具」の使い方を学んでいくことである。

Havighust,R.J. (1953/1995) は、「社会や事物についての単純な概念形成」を乳幼児期の発達課題の一つにあげている。小学校教師は、「文化的な道具」の使い方を学んでいく上で、幼児期にどのような体験をつむことが必要と考えているのか。実際の子どもたちとのかかわりの中で感じている教師の率直な考えを今後明らかにしていきたい。

6 文献

船津衛 (2011) .自分とは何か: 「自我の社会学」入門.恒星社厚生閣.
 Havighust,R.J. (1953/1995) .Human Development and Education.Longmans,Green & Co.,INC. (莊司雅子 (監訳) .人間の発達課題と教育.玉川大学出版会)
 廣瀬聡弥・山田芳明 (2011) .幼稚園と小学校の教師が持つ保育・授業観とその形成: 幼小接続のための相互理解に向けて.美作大学短期大学部紀要

2011,Vol.56 (pp.23-33) .
 姜華 (2012) .幼小連携に関する政策と理念居着いての一考察: 中央審議会答申と幼稚園教育要領を中心に.早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 20-1 号 (pp.70-73) .
 河崎道夫・朝田かおり・北谷正子・杉澤久美子・西原信孝・藤本尚・松本敬子・山崎征子・山田康彦・吉田京子 (2003) .幼小連携接続問題の実践的研究報告: 児童間交流・教師間交流の取り組みを中心に.三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 23 (pp.55-62) .
 倉橋惣三 (2008) .幼稚園雑草 (下) .フレーベル館.
 小田豊 (2003) .幼児教育再生.小学館.
 お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校.子どもの学びをつなぐ: 幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラム.東洋館出版社
 Mead,G.H. (1913/1991) .The Social Self. *The Journal of Philosophy, and Scientific Methods*,10. (船津衛・徳川直人 (編訳) 社会的自我.恒星社厚生閣)
 文部省 (1989) .幼稚園教育指導書 増補版.フレーベル館.
 文部省 (1999) .幼稚園教育要領解説.フレーベル館.
 文部科学省 (2008) .幼稚園教育要領解説.フレーベル館.
 文部科学省 (2008) .小学校学習指導要領解説生活編.日本文教出版.
 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 (pp.457-468)
 住野好久 (2006) .幼小連携における「交流活動」の意義と実践課題.岡山大学教育実践総合センター紀要 第6巻 (pp.101-110) .
 佐々木宏子・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園 (2004) .なめらかな幼小の連携教育: その実践とも出るカリキュラム.チャイルド社.
 徳永静江 (2009) .幼小連携における実態と課題を探る. *生涯学習研究* (7) (pp.79-87) .
 山田有希子・大伴潔 (2010) .保幼・小接続器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・保護者の意識からとらえる. *東京学芸大学紀要.総合教育科学系*,61 (2) (pp.97-108) .
 中央教育審議会 (1971) .今後の学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について (答申) .
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309492.htm
 厚生労働省.平成24年人口動態統計月報年計 (概数) の概要.
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nen>

gai12/

文部省（1956）.幼稚園教育要領.

http://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s31k/index.htm

文部省（1964）.幼稚園教育要領.

http://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/s38k/index.htm

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関

する調査協力者会議（2000）.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）.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf

謝辞

本研究の調査に協力して下さった幼稚園の教職員
のみなさんに感謝申し上げます。