

**幼小接続の取組における交流活動を
「資質・能力の三つの柱」で捉えた観察・記録の意義**
A Study on the Significance of Observation and Documentation of
Intercommunion in the Connection between Early Childhood Education
and Elementary School Education focus on Competencies

矢 島 毅 昌 ・ 高 橋 泰 道
(保育教育学科)

キーワード：幼小接続カリキュラム、資質・能力の三つの柱、交流活動

1. 本稿の目的

本稿は、令和 5 年度益田市と島根県立大学の共同研究事業「益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した幼小接続の取り組み」(研究代表者:高橋泰道)の一環として、保育所・幼稚園・認定こども園・小学校(本稿では、4つのうち複数をまとめて論じる際は「保幼小」「保幼小」のように表記する)による交流¹⁾活動を「資質・能力の三つの柱」で捉えた観察・記録の意義について考察するものである。

「資質・能力の三つの柱」は、現行の『学習指導要領』等において、各学校で育成することが目指されている。『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説』によると、学校教育が長年その育成を目指してきた「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力として、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つに整理されたものが「資質・能力の三つの柱」であり、すべての教科等の目標及び内容は三つの柱で再整理されている(文部科学省 2018a, p.3)。

『幼稚園教育要領』の「総則」では、同要領第 2 章で示された「ねらい及び内容に基づく活動全体によって育むもの」(同上 2017b, p.6)とされ、『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)』の「総則」では、「児童の発達の段階や特性等を踏まえつつ」実現できるようにするものとされている(同上 2017a, p.18)。

このように学校教育の目標や内容にとって重要な「資質・能力の三つの柱」であるが、現実の保育や教育の実践においては、常にこのことだけを意識して子どもの姿を捉えられるわけではないだろう。「資質・能力の三つの柱」は抽象度が高く、様々な子どもの姿を捉えることが可能な視点ではあるが、無理にこじつけるよりも、意図的に保育や教育の現場で「資質・能力の三つの柱」へ

の着目を強めて児童の姿を捉えるか、あるいは保育や教育の現場で捉えた児童の姿をふりかえる際に「資質・能力の三つの柱」への着目を強めて捉えるか、という流れを想定することの方が必要になるだろう。

これまで矢島・高橋（2022, 2023）において、本共同研究事業から得られた知見を報告してきたが、その際、後述する〈視点1〉の視点を用いて保幼小による交流活動の観察・記録を実施してきた。令和5年度は、益田市教育委員会より新たに〈視点2〉の視点が提供されたことを受け、筆者（矢島）は従来以上に「資質・能力の三つの柱」を意識して、交流活動における「年長児・教員・保育士等-1年生の関わり」の観察・記録を実施した。以下、この観察・記録を振り返ることで、さらなる幼小接続の充実を目指した共同研究としての知見を積み重ねたいと考えている。

2. 交流活動を観察・記録する視点の比較

以下に挙げる〈視点1〉〈視点2〉は、筆者たちが保幼小の交流活動を観察・記録するにあたって、益田市教育委員会から提示されたものであり、観察・記録用紙としての様式が整えられたうえで筆者たちに提供されている。ここでは誌面の都合等により、実際の用紙をそのまま掲載するのではなく、用紙に示された視点を筆者（矢島）が抜き出して表にまとめている（ゴシック体の箇所が、用紙に示された視点である）。

〈視点1〉 令和4年度までの観察・記録の視点

（1）教員・保育士等の子どもへの関わり・支援を見る視点

- ①主体性を尊重するための支援
- ②子ども同士の関わりを尊重するための支援
- ③信頼関係（担任と子ども）を育むための子どもへの関わり

（2）環境構成や教材に関する視点

- ①子どもが主体的に学べるよう物的環境、人的環境が整っているか。
- ②子どもの探究心や好奇心が満たされる時間を保障しているか。
- ③子どもの興味・関心、発達段階にあった内容か。

→大別された2つの視点と、各視点に設けられた3つのより具体的な視点で、交流活動を観察・記録する。

〈視点1〉は、令和4年度まで保幼小の交流活動を観察・記録するために使用していた従来の視点である。この観察・記録の視点は、日常的に子どもと関わっていない観察者がシートを使うこと、幼小接続という営みが教員・保育士等側の目標や課題であることから、直接子どもを観察する視点は含まれてお

らず、主に教員・保育士等や環境構成・教材に観察の視点が向けられている（矢島・高橋 2022, p.101）。

〈視点 2〉 令和 5 年度の観察・記録の視点

- ・ 年長児の姿
- ・ 子どもの姿を支える、教員・保育士等の関わりや環境づくり
- ・ 1 年生の姿

上記↑の各視点を下記↓の各視点と掛け合わせて観察・記録

- ・ 知識及び技能の基礎（学ぶ力）
- ・ 思考力、判断力、表現力等の基礎（生活する力）
- ・ 学びに向かう人間性等（かかわる力） ※「～の基礎」は年長児のみ

→年長児、教員・保育士等、1 年生それぞれについて、「資質・能力の三つの柱」をベースにした視点で捉え、交流活動を観察・記録する。

（つまり、 $3 \times 3 = 9$ つの視点で交流活動を観察・記録する。）

〈視点 2〉は、令和 5 年度の観察・記録用紙に新しく導入された視点である。共通の資質・能力に着目して年長児と 1 年生を観察・記録することを意識できるものになっていることに加え、交流活動において両者をつなぐうえで重要な「子どもの姿を支える、教員・保育士等の関わりや環境づくり」を観察・記録することも意識できるものになっている。

筆者（矢島）による〈視点 2〉での観察・記録は、以下のように実施された。

- ① 教育委員会の担当者が、新しい〈視点 2〉の観察・記録シートを作成。
- ② 矢島が研究者として交流活動を参観し、実際にシートを使用。（6 月～）
- ③ 矢島の記入済み記録シートを例に、実践者向け研修を実施。（10 月）

〈視点 2〉の用紙は、 $3 \times 3 = 9$ つの視点で区切られた欄に書く内容が明確に指定されているので、②において、提示された視点に対応した観察と記録が実践される。これは書き手が筆者以外でも同様になるだろう。

なお、ここで観察・記録される交流活動の様子は、書き手によって様々である。これらの観察・記録用紙の使用を通じて行われる営みが、交流活動の場から特定の事象を抽出するような営みではなく、複数の観察・記録者による主観が不可欠であることを前提にした相互行為としての営みであるとする立場は、従来と同様である（矢島・高橋 2022, pp.102-103.）。

3. ある概念で対象を捉える意義

ここからは、実際に〈視点 1〉や〈視点 2〉に基づいて交流活動を観察・記

録する営みの意義について考えてみたい。そもそも、人が何か(たとえば●●)を見ることができるのは、その●●という概念を持っているからであるとも言える²⁾(西阪 1997, p.141)。とりわけ、本稿で取り扱う交流活動の観察・記録という営みは、ある専門的な概念を使って人々の姿や人々の生きる環境などを捉える営みであり、日常生活で人々の姿や環境などを捉える営みと比べてかなり特殊なものである。グッドウィン (Goodwin) の言葉を借りれば、〈視点 1〉〈視点 2〉や後者のベースである「資質・能力の三つの柱」等の視点は、「コーディング・スキーム」(Coding schemes) である。

グッドウィンによれば、「コーディング・スキーム」とは「世界を専門職上のワークに関連するカテゴリーや出来事へと変容させるために用いられる系統的な実践の一つ」(Goodwin 1994=2010, p.42) である。交流活動の観察・記録において、「コーディング・スキーム」としての「資質・能力の三つの柱」で捉えた観察・記録を実践することで、観察・記録の対象となる活動に「境界線を引いたり輪郭を描いたりする」(同上) ことが可能となる。なお、「全く異種のバラバラな出来事が、単一のコーディング・スキームを通じて観察されることによって、相互に比較可能な観察が可能になる」(同上) ため、視点を定めて観察・記録をすることで、人や場所や内容が全く異なる交流活動を比較できるようになる。

先述した③の研修において、筆者(矢島)は研修開始時に参加者へ概要を説明し、続いて研修中の質問等に対応した。この研修は、午前に交流活動を益田市の実践者と研究者(矢島・高橋)で参観して付箋などにメモを取り、午後にはその付箋と大きな用紙に拡大した〈視点 2〉を使い、グループワーク形式で実践者が相互に観察・記録を突き合わせながら、資質・能力の三つの柱で捉えた年長児・教員・保育士等-1年生の関わりについて理解を深めていくものである。なお、事前の研修案内の送付時には、6月に筆者(矢島)が作成した記録が例として送付されており、この視点を使って交流活動を捉える研修が行われること、研修を担当する研究者もこの視点を使った観察・記録をすでに行っていることが、研修参加者に示されていた。つまり、単一の「コーディング・スキーム」を通じた観察・記録が実践され、複数の観察・記録を相互に突き合わせて比較する研修となっていたのである。

観察・記録の対象となる交流活動の性質上、そこには一つの正解や真実があるわけではなく、様々な捉え方での観察・記録が集まっており、ここにグループワーク形式の研修の意義がある。

4. 考察と今後の課題：特に「実践者と協働する研究者の立場」に留意して

幼小交流活動に限らず人々の活動全般を観察・記録する際の視点は、原理的

には無限の選択肢や可能性が存在する。ある特定の視点で活動を観察・記録するには、その視点で焦点を合わせる促すための意図的な仕掛けが必要である。「このような視点で観察・記録をしよう」という営みは、「コーディング・スキーム」の提示であり、観察・記録に携わる者の活動が概念に拘束されていることに対応した営みであると言えよう。

本稿での考察を、大きく2つにまとめたい。

まず、教員・保育士等の実践者と研究者が各々の立場で交流活動を観察・記録することの重要性は、これまでも矢島・高橋（2022, 2023）で論じてきた。今回の観察・記録では、捉える対象を「年長児-教員・保育士等-1年生の関わり」とすることで、交流活動におけるそれぞれの姿の違いだけでなく、相互に刺激を与えている姿や、よく似た姿なども捉えやすくなったと言える。このように捉えられた姿は、子どもの成長、幼小接続のさらなる充実のための知見や、今後の交流活動の計画など、活動を様々に生かすことが期待できる。子どもと教員・保育士等の姿が多様に捉えられ、それらが突き合わされ、積み重ねられることに応じて、さらに交流活動の意義や価値が明確になることを強調しておきたい。

また、ある概念を主な視点として対象を観察・記録することは、それ以外の視点で見えるものを見えにくくするおそれに留意しなければいけないものの、観察・記録の目的に応じた必要性を理解したうえで実施すれば、重要かつ効果的なものとなる。「資質・能力の三つの柱」という、保幼小で連続性も差異も類似もある概念を視点とすることで、観察・記録をした個々人間での捉え方の多様さだけでなく、実践者／研究者の立場による捉え方の多様さや、異なる学校・保育所等に通う子どもの姿の多様さなども、「相違」「類似」「保幼小の違いの有無」等々に着目しやすくなる。本稿の冒頭で挙げたように、たとえば『幼稚園教育要領』では、「資質・能力の三つの柱」が「ねらい及び内容に基づく活動全体によって育むもの」とされているが、極めて膨大な「活動全体によって育むもの」であるからこそ、意識的に捉えようとしなければ見えにくいものも多いだろう。

最後に、実践者と協働する研究者の立場に関する課題を挙げておきたい。

先述した③の研修のように「教育実践の研究や研修において、研究者が実践者と同様に観察や記録を行う」場合、研究者である筆者がどのような立場になるのかは重要になる。ここでは「実践者と同じように、まずは新視点を使って観察・記録をやってみる」立場であることを示し、それを踏まえて研修の説明や質問に従事したつもりである。

過去に筆者（矢島）は、幼児教育実践機関を持つ研究組織に研究者（ポストドクター）として勤務し、研究者としての役割は担っていない実践者（保育者）

と協働したが、その時の立場と考え方について、以下のように書いている。

教育実践の場の観察や記録を通じて行われる研究において一般的である、実践者よりも研究者の方が「客観的で正しい」観察や記録ができるとする関係も問い直しに晒されることになる。そこでは実践者と研究者との関係が、《実践者＝研究対象／研究者＝研究主体》という関係で位置づけられるのではなく、両者を協働的な関係で並立させることこそが、理論的に妥当なものとなるだろう。

(矢島 2007, p.76)

もちろん、いくら当の本人がこのように考えていたとしても、この研修の参加者にとっては「研究のために交流活動を参観している、研修担当の大学教員」である。交流活動を行った実践者や交流活動を参観した実践者からすれば、もしかしたら「自分たちは常に研究対象とされている」と感じられたかもしれない。先に「従事したつもりである」と書いたのは、そのためである。

この益田市との共同研究で得られた知見が、今後さらに交流活動の実践者に寄与するものとなるための一側面として、実践者と研究者を協働的な関係で並立させる取組にもこだわっていきたい。

【注】

- 1) 矢島・高橋（2022）では、「まだ交流の段階」という評価がつきまといがちな、幼小接続の取組における交流活動の意義を検討することを強調した。本稿は交流そのものの意義を問うものではなく、とりわけ「まだ交流の段階」という否定的な意味を「交流」の語へ込める意図はない。
- 2) 見ることの概念被拘束性と、それに対する疑義についての考察は、西阪（1997, pp.135-149）に詳しい。

【謝辞】

本稿は、令和5年度益田市と島根県立大学の共同研究事業「益田市版保幼小接続カリキュラムを活用した幼小接続の取組」（研究代表者：高橋泰道）の一環として実施した研究成果の一部である。本研究にご協力いただいた益田市・益田市教育委員会・島根県立大学教育連携協議会の皆さま、並びに益田市保幼小連絡協議会関係教職員の皆さまに感謝申し上げます。

【参考・引用文献】

Goodwin, C., 1994, “Professional Vision”, *American Anthropologist* 96(3):

pp.606-633., (=2010, 北村弥生・北村隆憲訳「プロフェッショナル・
ヴィジョン—専門職に宿るものの見方」『共立女子大学文芸学部紀要』56,
pp.35-80).

文部科学省 2017a,『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）』, 東洋館出版社.

文部科学省 2017b,『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館.

文部科学省 2018,『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編』, 東
洋館出版社.

西阪仰 1997,『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』, 金子書
房.

矢島毅昌 2007,「子どもの活動における人・物・環境の関係としてのデザイン
を観察する視点」,『こども芸術教育研究』2, pp.64-79.

矢島毅昌・高橋泰道 2022,「幼小接続の取組における『交流』活動の意義を考
えるために」,『人間と文化』5, pp.98-106.

————— 2023,「幼小接続の取組における交流活動の意義を考える
ための『遊び』と『学び』の関係への着目」,『人間と文化』6, pp.49-58.