

〈研究ノート〉

文字への「関心・感覚」をどう「書くこと」につなぐのか - 幼保小接続を担う保育者・小学校教員の語りの検討 -

A Study on the Transitions from “Literacy Interest” to “Writing Acquisition”
～ From an Interview Survey with ECEC and Elementary School Teachers ～

常葉大学 甲賀 崇史*¹
浜松学院大学 川島 隆*²

要約：本研究では、幼児教育における文字への「関心・感覚」を豊かにすることから、どのように小学校教育の「書くこと」へつないでいくのかについて示唆を得ることを目的として、保育者5歳児担任および小学校教員1年生担任を対象に幼保小接続に関わるインタビュー調査を行った。その結果、幼児期から遊びのなかで文字に触れる経験を重ねることで「(1) 書きたくなる意欲」を育むこと、幼児期の他者に言葉で伝える経験が小学校での「(2) 書く内容をつくる力」につながること、「(3) 実際に文字を書く力」において、保育者は家庭との連携を、小学校教員は入学時の個人差を課題と感じていること、幼児教育と小学校教育は、それぞれ「(4) 『楽しく書く力』と『正しく書く力』」をより重視しており、保育のなかで大切にされてきた「楽しさ」をそのまま小学校に引き継ぎ、「正しく」書く力をつけていく接続カリキュラムが必要であること、の4つが示唆された。

Key words：文字への関心・感覚 書くこと 幼保小接続 保育者 小学校教員

1. はじめに

幼児期の教育から児童期の教育への接続は、国内外を問わず教育改革の重要な課題になっている (OECD, 2011; 国立教育政策研究所, 2020)。日本では、幼保小接続に関わる教育課程の編成と実施の基本的な考え方が示され (国立教育政策研究所, 2005)、目標や教育課程、教育活動の観点から、幼保小接続の目指す方向が整理されている (文部科学省, 2010)。子どもの発達や学びの連続性を保障するため、両者の教育を円滑に接続し、教育の連続性・一貫性を確保し、子

どもに対して体系的な教育が組織的に行われるようにするための方策が求められている (文部科学省, 2010)。

現行の小学校学習指導要領と幼稚園教育要領等においても、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえ、幼児期の学びと児童期の学びをつなぐ重要性が示されている。例えば、幼稚園教育要領では、教育課程の役割と編成等に「小学校教育との接続に当たっての留意事項」が一つの項目として示され「小学校教育が円滑に行われるよう、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会などを設け、『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を共有するなど連携を図り、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図るよう努める」 (文部科学省, 2018a) こ

*¹ Takashi KOHGA
Tokoha University

*² Takashi KAWASHIMA
Hamamatsugakuin University

とが明記されている。また、小学校学習指導要領では「『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ことにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること」（文部科学省，2018b）が示されている。近年は「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）」が策定され（文部科学省，2022）、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の共通理解のもと、子どもの育ちや教育課程をつなぐ取り組みが行われている。

本研究では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」に関連して、特に文字を「書くこと」に着目する。「書くこと」に関して幼児期の教育では「文字に関する興味や関心、感覚が養われるようにすること」が示されている。例えば、幼稚園教育要領解説（文部科学省，2018a）では「幼児が興味や関心を十分に広げ」、「文字に関わる感覚を豊かにする」ことが大切にされており、そのような「感覚が、小学校における」「文字の学習にとって生きた基盤となる」とされている。それに対して小学校では、第1学年及び第2学年の「知識及び技能」の「(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項」において「平仮名及び片仮名を読み、書くとともに、片仮名で書く語の種類を知り、文や文章の中で使うこと」「(学年別漢字配当表)の第1学年に配当されている漢字を読み、漸次書き、文や文章の中で使うこと」が、「(3)我が国の言語文化に関する事項」において「姿勢や筆記具の持ち方を正しくして書くこと」「点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと」「点画相互の接し方や交わり方、長短や方向などに注意して、文字を正しく書くこと」が示されている（文部科学省，2018c）。このように、

幼児教育で大切にされてきた文字への「関心・感覚」と小学校教育で学習する「書くこと」との段差をどのように捉えてつなげていくのが課題になっている。

本稿で「書くこと」を取り上げる意義は3つある。第一に、「書くこと」は国語科を担当する小学校教員だけでなく、幼児教育を行う園・保育者、さらには子どもが幼児教育施設に通う保護者の関心が非常に高いことである。発達保育実践政策学センター（The Center for Early Childhood Development, Education, and Policy Research. 以下、Cedepとする）の全国調査によると、園・保育者および保護者は、認知的能力に関連する資質・能力のうち特に大切にしたい力として、「文字を読んだり書いたりする力」を「言葉で伝えたり聞いて理解したりする力」に次いで2番目に高い割合で選択している（Cedep, 2021a; Cedep, 2021b）。本稿は、幼保小接続関係者の関心が特に高い「書くこと」に焦点化して分析を行い、接続の在り方に知見を得ようとするものである。

第二は、第一に関連して、子どもの「書くこと」は、小学校生活の全体を通じて必要な力になることである。「書くこと」は、国語科のみならず教科学習の全体にわたり不可欠な力であり、ノートに文字を書くことにつまずきは、そのまま授業の内容理解につまずきにつながり得る。また、時間割や宿題、持ち物を連絡帳に書くなど、授業以外の様々な場面でも「書くこと」を必要としており、子どもの日々の小学校生活を支える力になっている。このように、子どもが思考したり記憶したりといった知的操作全般に使う道具としての「書くこと」の接続は、子どもの小学校教育全体の学習を保障する観点から重要な課題といえる。

そして第三に、第一、第二に示した接続の重要性に関わらず、「書くこと」に焦点化して現状と課題を整理した学術論文は意外なほど少

ない。本稿の問題意識に近い最近の先行研究としては、今野・鈴木（2021）による文字教育に関わるアプローチカリキュラムの実態調査がある。今野らは幼稚園・保育所（園長）を対象とした文字教育に関わるインタビューを行い、各園で子どもが自由に選べる筆記用具の環境が用意され、書きたいと思ったときに書ける環境が用意されていることや、幼児が文字を書こうとした気持ちを尊重して書き順は指導していないといった実態を明らかにしており、インタビューに加え観察記録や写真を用いて園の取り組みが具体的に示された貴重な資料である。

一方、今野・鈴木（2021）の報告では、調査を通して「依然として年長児3月までの『幼児教育』と、小学校1年4月以降の『小学校教育』という二分法的な考え方が根強い」という実態の把握に留まっており、二分法的な考え方を乗り越えて円滑な接続を提案するためには、幼稚園等と小学校の両方で調査を行い、比較しながら考察する研究が必要である。特に、幼保小に関わる教職員が子どもの姿から話し合い、架け橋期のカリキュラムを策定しようという文部科学省（2022）の方向性を踏まえれば、単にどのような指導を行っているのかだけではなく、保育者と小学校教員がそれぞれ文字への「関心・感覚」あるいは「書くこと」についてどのような姿もしくは力を育てたいのかという視点から検討を行うことも必要と考える。以上を踏まえて、本研究では幼児教育で大切にされてきた文字への「関心・感覚」をどう小学校教育の「書くこと」につなぐのかについて示唆を得ることを目的として、保育者5歳児担任と小学校教員1年生担任のインタビューデータを検討する。

2. 方法

(1) 調査期間・場所

調査期間は2021年7月中旬から7月下旬であった。インタビューは勤務園（校）の会議室

など対象者が話しやすい場所で行った。

(2) 調査協力者

A市教育委員会と子供部幼稚園課保育園課に小学校教員4名（a、b、c、d）と保育所、幼稚園、こども園に勤務する保育士、教員、保育教諭（以下、保育者とする）4名（e、f、g、h）の計8名を推薦してもらった。A市を対象にした理由は、①小学校の敷地内に園が設置されていたり、園と小学校が隣接していたりして、幼保小接続を進めやすい環境であること、②保育者と小学校教員の合同研修会を定期的に開催して幼保小接続に組織的に展開しようとしていること、③本研究の実施者の1名が元A市の教職員であり、調査協力者と研究者の信頼関係が十分に形成されていること、の3点である。

対象者の選定基準としては、小学校教員は1年生の担任経験があること、保育者は5歳児の担任経験があることに加えて、A市幼稚園保育園課主催の幼保小接続に関わる研修会「保幼こ小合同研修会」に参加し、スタートカリキュラムの作成に関与していること、ならびに接続する幼稚園等の保育参観を経験していること、の条件をすべて満たす者とした。「保幼こ小合同研修会」とは、接続プラン・スタートプランに関わる協議、中学校区内の教員の情報交換、相互参観の計画等を検討する研修会である。なお、対象者の勤務校・園は市街地、農村部、海岸部、住宅地となるように選定することで、地域性の偏りが生じないように配慮した。

(3) データ収集の方法

インタビューは半構造化面接の形式で行った。小学校教員に対しては、入学後の初期指導で配慮していること、特に言語（話すこと・聞くこと、書くこと、読むこと）に関わる指導で配慮していることと指導事例、ならびに課題と感じていることについて、幼保小接続の観点か

ら自由に語ってもらった。また保育者に対しては、円滑な接続にむけて5歳児後半の保育で配慮していること、特に言葉に関して保育のなかで配慮していることと実践事例、ならびに課題と感じていることについて、幼保小接続の観点から自由に語ってもらった。

インタビューは、全ての対象園・校で研究者2名が立ち合った。1名がインタビュー、もう1名が記録を担当した。インタビューは元A市の教職員が担当し、雑談を交えながら和やかな雰囲気をつくり、調査協力者が自由に語りやすいように配慮した。記録者はインタビューの隣に控えて、適宜インタビューに参加しながら、配慮していることと指導・実践事例、ならびに課題と感じていることに関わる語りが生じた際は卓上に配置したpcで速記した。

(4) 分析手続き

まず、調査協力者から得られた記録をひとつのExcelファイルにまとめた。次に、文字数と文章のまとまり数を確認したうえで、書くことに関わらない語りを対象から外した。そして、オンライン（zoom）上で研究者間がファイルを画面上に共有し、「どのような力を育てたいのか」という本研究の問題意識の解決につながる文章のまとまりを抽出した。

データから育てたい力を導出した手続きについて、本研究が「どのような力を育てたいのか」という問題意識がありながら、指導や実践の配慮や課題を質問項目として設定した理由は、小学校教員と保育者でインタビュー内容を揃えたい一方、保育者が読み取っているのは活動全体によって育まれている具体的な姿、すなわち「育てほしい姿」であり、「育てたい力」を直接質問しても答えることが難しいと考えたからである。そこで本研究では、子どもの豊かな経験を支える環境構成において保育者が配慮していることや具体的な指導あるいは援助が、す

なわち育てたい力の語りにつながるのではないかとこの研究者間の合意のもとデータの解釈を行うことにした。また小学校教員においても同様に、どのような力を育てたいかについて直接質問するのではなく、日々の指導のなかで配慮していることや課題を聞き取り、研究者が「育てたい力」の視点から解釈することを通じて概念カテゴリーを生成した。

なお、本研究のインタビュー調査は、川島・甲賀（2022）と同一の対象者、実施期間に行われた。川島・甲賀（2022）は生活科の授業デザインに関わる研究であり、文字に関わる本研究とはテーマが全く異なること、川島・甲賀（2022）で使用されたインタビューデータと一切の重複がないことを確認したうえで、本研究のデータとして用いることにした。

(5) 倫理的配慮

調査の実施に先立ち、A市幼稚園保育園課に調査趣旨および概要、収集されたデータは研究目的でのみ使用すること、調査協力の中断や辞退の自由、個人情報の匿名化等について、口頭と書面で説明し許可を得た。また、同様の手続きを調査協力者にも行った。なお、論文公表における倫理的配慮に関しては、浜松学院大学短期大学部の倫理審査を受け、承認された。

3. 結果と考察

各園、小学校のインタビューに要した時間は30分程度であった。園長・校長との懇談や川島・甲賀（2022）のインタビュー等を合わせると、各園、小学校に滞在した時間は合わせて60分程度であった。

収集された記録の文字数は約3358単語、文章のまとまりは小学校が12、幼児教育施設が18で合わせて30だった。このうち主に読みを語り、書きについても言及していたり（例：「読みについては、部屋のなかで文字にふれるような、

興味をもってもらえるような環境をつくっている。書きについても。絵本でもそう)、子どもが聞いて書くという流れのなかで、主に聞くことについて語られたり(例:「聞くについては、個人差が大きい。子どもが、こっちをみて聞こうしようとする姿勢ができてから話し始めるように気を付けている」)しているものは分析の対象から外した。

研究者間で協議を繰り返した結果、(1) 書きたくなる意欲、(2) 書く内容をつくる力、(3) 実際に文字を書く力、(4) 楽しく書く力と正しく書く力、の4つの概念カテゴリーに分類された。なお、小学校教員dは「書くこと」に関わる語りは認められなかった。以下、生成されたカテゴリーごとに解説する。

(1) 書きたくなる意欲

・遊びのなかで文字に触れる機会をつくる

【語りA】「正月遊びのかるたで文字に触れている。郵便屋さんごっこで、文字に触れたりしている。」(保育者f)

【語りB】「トランプ、すごろく、年賀状、お手紙ごっこのなかで触れる。友達からもらって書いてみようかなというのを年少、年中とやっていくなかで年長になって書きたくなる。秋のお店屋さんごっこで『〇〇さんごっこ』と書きたい、となる。そうした気持ちになるように指導している。」(保育者h)

【語りA】と【語りB】から、保育者は遊びのなかで文字に触れる機会を意図的につくっていることが伺えた。どちらの語りも、実際に文字を「書くこと」ではなく、文字に触れるなかで「書きたくなる」という意欲を育てようとしていることが読み取れる。

【語りA】と【語りB】の相違点に着目すると、【語りB】は「書きたくなる」という言葉が使われていたのに対して、【語りA】は「触れる」という言葉が使われていた。園生活における子どもの経験内容でみると、文字に「触れる」と「書きたい」と思うことは、重なり

をもちつつも順序性がある。子どもは、まず文字に豊かに「触れる」経験を通じて、日常生活における文字の存在に気づき、次第にそれが身近で見慣れたものになっていく。そして、広く文字に「触れる」経験が、「話す」「聞く」「読む」といった子どもの言語世界の全体と関わりながら、「書きたい」の意欲につながっていく。したがって、書きたくなる意欲は、【語りA】にみられる遊びや生活のなかで文字に豊かに「触れる」経験を基盤として文字に対する興味や関心が育まれていくなかで、【語りB】の自ら書いてみようという意欲が次第に芽生えてくるものといえる。幼稚園教育要領解説(文部科学省、2018a)等において、文字に親しむ体験を重ねることは、領域「環境」の経験内容に示されているほか、「園生活の活動全体を通して育まれるもの」とされている。【語りA】【語りB】から、保育者は子どもの育ちを踏まえて、興味や関心を持ち、自分も書いてみたくなる遊びや、生活のなかで書くことの必要感がもてる機会を意図的に設定していることが読み取れる。

・自分の名前から書くことに関心を育てる

【語りC】「毎月、月間の絵本を買ってもらっている。年長になると本の裏の組などは自分で書くようにしている。興味をもって、だんだん名前が入ってくる。お手紙などでも、はじめは絵だけだったのが、次第に『ありがとう』などを入れるようにしていく。」(保育者e)

【語りD】「自分の物に、テプラで打って貼ってしまうのも良いけれど、目の前でペンで書いてあげると言葉に興味をもちやすいことを保護者に伝えてあげることもある。」(保育者e)

【語りA】と【語りB】が遊びや生活のなかで文字に「触れる」経験を通して子どもが「書きたくなる」ことを述べていたのに対して、【語りC】と【語りD】の特徴は子どもが実際に「書いてみる」ことの活動について述べていることである。先に述べたように、「触れる」が言語活動全般に関わる経験であるのに対して、「名前

を書くことから関心をもつ」というのは読み書きが分化し書きに特化した語りともいえる。【語りC】も【語りD】も、子どもの興味や関心を大切にしつつ自分の名前を取り上げて具体的に書くことに踏み込んだ語りのように思われる。

関連して、調査対象の小学校では、新入生の机に子どもの名前を書いたカードが貼られており、子どもは自分の名前が書かれたカードの席に座って授業を受けるようになっていた。また、調査対象のなかには、名前のカードをクリアファイルに入れて、ポートフォリオの表紙に使う小学校もあった。こうした取り組みは、「読む」から「書く」への過程を大切にしたものといえる。国語の授業においても、授業で最初に書くのは五十音よりも名前が先の場合も多く、子どもにとって馴染みがあるものと思われる。

保育所やこども園では、1歳児や2歳児クラスにおいても、名前の代わりに動物などのマークを自分の目印にして、タオル掛けやロッカーに貼られていることが多い。自分のマークという環境が、自分の名前という文字への関心につながり、さらに小学校以降の書くことへとつながりきっかけになるのではないだろうか。

(2) 書く内容をつくる力

・「何を書けばよいのか」でつまずく子ども

【語りE】「書くことが最近重視されているので、すごく書かせている。ただ、すらすらと文章が、自分の思いを書ける子はいいのだが、そうではない子にどのように指導したらよいのか、非常に迷っている。書くことが考えられず、止まってしまう子の指導や、語彙がちょっと少ない子の指導をどうしたらよいのか、大きな課題になっている。」(小学校教員b)

【語りC】と【語りD】が、自分の名前を取り上げて、子どもが自分で「書いてみる」ことに着目していたのに対して、【語りE】は、そもそも「何を書けばよいのか」でつまずいてしまう子どももいることが語られている。【語

りC】と【語りD】は、書く内容が決まっているのに対して、【語りE】は感想文などのように、書く内容も自分で考える授業を想定した語りであることが大きな違いである。「書くこと」において、子どもは「書きたい」という意欲や「書くこと」の動作だけでなく、「書く内容」をつくり出すための指導もつなぐ必要があることが伺える。

子どもは、書く内容をつくる力をどのように身につけていくのだろうか。小学校教育では、例えば行事の感想文を書く授業において、何を書けばよいのか思い浮かばない子どもがいると、教員が「お話して思い出してみようか」などと個別にやりとりしながら、本人の体験を整理して書く内容を一緒につくっていく指導を行うことがある。こうした指導が有効となり得る理由は、他者に話して伝えることによって、子どものなかで体験が想起され出来事の流れやそこの自分の心情が整理されていくからである。次に示すように、こうした小学校の言葉で伝える活動は、実は幼稚園等の生活の中でも積極的に取り組まれている。

・他者に言葉で伝える経験を積み重ねる

【語りF】「発表する場があるときに、自分がつくったものを伝えたり、自分の見てほしいところを言う機会をつくって、自分の思っていることを言葉にする機会をつくったりすることを大切にしている。話し言葉が増えれば書き言葉も増えるので、話す機会を増やしていきたい。」(保育者g)

【語りG】「日中遊んだことを振り返る時間をつくっている。子どもたちの意見を聞きながら進めていくようにしている。「これがいやだった」「もっとこうしたい」といった意見が回を重ねるごとに多くできるようになってきた。」(保育者e)

【語りF】と【語りG】から、幼稚園等において、子どもが発言したり振り返ったりといった「書く内容」をつくり出すための指導を意図的に行っていることが読み取れる。「自分なり

に言葉で表現する」経験は領域「言葉」の内容においても示されているが、例えば、【語りF】の「自分の思っていることを言葉にする機会をつくる」活動は、他者に話しながら本人の体験を整理する時間であり、上述した小学校における「書く内容」をつくり出すための指導と重なる活動といえる。

したがって、多くの子どもが、幼稚園等で他者に話す経験を重ねることで書く内容をつくりだす基礎を身につけた結果、小学校に入って「すらすらと文章が、自分の思いを書ける」ようになるのであり、上述した「書くことが考えられず、止まってしまう」子どもは、幼稚園等で重ねてきた活動に立ち戻り、教員と丁寧に繰り返していると解釈できる。

このように、(1)で述べた「書きたくなる意欲」のうえに、幼児期からの他者に伝える経験が重なりながら、子どもの書く内容をつくり出す力が豊かに育っていくものと思われる。

(3) 実際に文字を書く力

・書く力の個人差

【語りH】【語りI】【語りJ】は、子どもの個人差に関わる事柄である。【語りH】の「家庭との兼ね合いが難しい」という指摘は、文字への関心や感覚を育むことと文字の読み方や書き方を教わることが、園と家庭のそれぞれで行われていることから生じる難しさを端的に示している。保育者は、正しい姿勢や鉛筆の持ち方で文字を書けるようになるのではなく、遊びや生活のなかで文字への関心・感覚を豊かにするという、書くための基礎づくりを、これまで以上に保護者と共有していく必要があると思われる。一方、家庭で平仮名を教わった子どもの興味や関心が書くことに向かい、それが他の子どもに伝わってクラス全体の方向性となった場合は、保育がそれに応じた活動へと展開していくこともあるだろう。

【語りH】「書くことを教えている家庭もあって、間違えて書いているこどもにも伝えるか否か迷うことがある。文字を教えること自体はしないが、家庭との兼ね合いが難しい。」(保育者f)

【語りI】「書くことについて、個人差が大きい。入口は差が大きいですが、差がなくなっていくので、そんなには気にしていない。みんな同じことをやるので、問題ない。」(小学校教員a)

【語りJ】「書くことは、かなり差がある。去年はコロナで2か月自宅でひらがなを学んでもらったのだが、書き順などをあとで指導していかなければならない。特に読み書きが全くゼロだと、最初、苦勞しているなあとと思う。最後は追いつくんだけどね。」(小学校教員b)

また、【語りI】【語りJ】において、小学校教員は入学時点の個人差が大きいと指摘する一方、次第に「差がなくなっていく」「最後は追いつく」とも述べている。子どもは小学校の授業で正しい姿勢や鉛筆の持ち方の指導を受けて書けるようになっていく。この背景には、幼稚園等の活動のなかで食具を正しく持ったり、絵を描くことを通して適切な筆圧を身に付けたり、姿勢を正して椅子に座り先生や友達の話を聞いたりといった経験の積み重ねがあると思われる。保育者と小学校教員との間で、書くことの基礎をどの時期にどのように指導するかについて共有し、カリキュラム上も整理される必要がある。

・絵を描く延長で/絵を併せて文字を書く

【語りK】「文字に興味をもったりは必要どころだと思う。絵を描く延長で、文字やひらがなに興味をもっていくようにしている。遊びのなかで。特に女の子は買い物ごっこで売り物の名前を書いてみたりとか。友達から刺激を受けて、という感じでやっている。黒板に5歳児は言いながらひらがなで書いている。教師の言った言葉と黒板に書いているのが同じ、というのはやっている。」(保育者f)

【語りL】「外国籍の子どもが多いので、ひらがなだけでは難しい。必ず絵とセットで示すようにしている。書画カメラでモニターに写して一緒にやっている。視覚に訴えることが重要だと感じる。」(小学校教員c)

【語り K】と【語り L】は、子どもが実際に文字を書く際の援助や指導の工夫である。【語り K】は子どもにとって文字を書くことは絵を描くことの延長と捉えており、単に文字の書き方を教えるのではなく、買い物ごっこ「売り物」など遊びのなかで子どもが書くことを必要としている状況において、文字と文字が意味する対象を照らし合わせることでできよう援助している。【語り L】と【語り K】は、どちらも絵を使っているという点において、幼児教育と小学校教育が共有している方法といえる。ただし、保育者の【語り L】はより子どもが書きたい思いに沿わせた援助であるのに対して、小学校教員の【語り K】は子どもの思いよりも「視角に訴える」といった効果的に教える方法が強調された語りであり、教師の強い主導性が伺える。

(4) 楽しく書く力と正しく書く力

・書くことが楽しいと感じる援助

【語り M】「幼稚園のなかで、書くことは、教育要領でもない。書ける子は書いてもいいんだよ、くらい。ただ、小学校にいくと、正しい文字で、そのギャップが激しい。小学校のスピードを緩くしてほしい。園でできるのは字を書くのが楽しいと思ってもらうことだと思う。」(保育者 h)

【語り N】「小学校のスピードを緩くしてほしい。園でできるのは字を書くのが楽しいと思ってもらうことだと思う。その状態で書けるようになったら、字って面白いな、カッコよくかけたな、となるのだと思う。きれいに書きたいな、という方向にいくのは、字を書くのが楽しいということだと思う。」(保育者 h)

【語り O】「幼稚園教育で楽しんでいれば、書くのが楽しいんだと思う。小学校に入って、それは×(バツ)、とか言われるとつまらなくなっちゃうと思う。」(保育者 h)

小学校では、国語科だけでなく他の教科においても、1学期中ごろから、正しく書くことが求められる内容がカリキュラム上編成されている。

それに対して、【語り M】【語り N】【語り O】において保育者は、幼児教育のなかで大切に育んできた書くことへの意欲を大切にしてほしいと考えていることが読み取れる。

保育者の願いに応じるために、小学校教員は子どもが小学校に入学した後も、正しく書けているかどうかに関わらず「楽しみながら書く」時間を確保することも必要かもしれない。授業のなかで、小学校教員が子どもと一緒に楽しく書く時間を設定することで、幼児教育で育まれてきた「書くことは楽しいんだ」「字って面白いな、カッコよくかけたな」という方向の関心・感覚をその後の正しく書くことにつないでいくことができると思われる。

・正しい姿勢や鉛筆の持ち方の指導

【語り P】「鉛筆の持ち方、姿勢、下敷きの入れ方、文房具の使い方などを丁寧に指導する。」(小学校教員 a)

【語り Q】「書くについては、姿勢、持ち方、意識している。筆圧は、濃淡が子どもによって激しい。濃いめの字で書ける経験ができるように、4Bの鉛筆などを持ってくよう、保護者に伝えようと思う。」(小学校教員 d)

上述した保育者の「(小学校は)スピードをゆるくしてほしい」、「小学校に入って、それは×(バツ)、とか言われるとつまらなくなっちゃう」といった指摘は、小学校教員の【語り P】

【語り Q】の前提にある、正しく書かせる指導を念頭においた語りだろう。しかし、接続期の段差を乗り越えるためには、保育者側が小学校側の理解を深めることも必要かもしれない。小学校において、【語り P】【語り Q】の指導が行われる理由は、子どもが1学期中頃から「正しく書く」ことをカリキュラム上求められているからである。例えば、東京書籍の国語科の教科書(東京書籍, 2020)では、4月中旬の教材「えんぴつをつかうときにたしかめよう」において、「姿勢や鉛筆の持ち方、手の置き方を知り、鉛

筆を使うことに関心をもつことができる」が単元目標として設定されている。また、A市の使用教科書である光村図書（2020）年間指導計画例においても、4月の設定された単元「えんぴつとなかよし」において「姿勢や筆記具の持ち方を正しくして書くことができる」が指導目標として明記されている。小学校の教員からすれば、4月中に「正しく書くこと」は、カリキュラムに定められているので、「学校のスピードをゆるく」すること自体は困難といえる。具体的には、調査対象の小学校では概ね5月末までは、担任が時間割を配布するなどしている。「書くこと」は必要とされないが、6月頃になると、予定帳に自分で予定を書いたり、どの教科においてもノートやワークシート等に文字を書いたりすることが始まっていた。例えば学校生活に馴染んできた4月下旬頃から予備時間を用いて、あるいはスタートカリキュラムとして、書くことに関わる時間を設けることにより、「楽しく書く」から「正しく書く力」へ接続を充実させる必要があるかもしれない。

4. おわりに

本研究では、幼児教育における文字への「関心・感覚」を豊かにすることからどのように小学校教育の「書くこと」につないでいくのかについて示唆を得ることを目的として、保育者5歳児担任および小学校教員1年生担任を対象に幼保小接続に関わるインタビュー調査を行った。その結果、幼児期から遊びのなかで文字に触れる経験を重ねることで「(1)書きたくなる意欲」を育むこと、その過程で子どもが自分の名前を書くこと等への興味につなげること、幼児期から他者に言葉で伝える経験を大切に「(2)書く内容をつくる力」につなげること、「(3)実際に文字を書く力」において、保育者は家庭との連携を、小学校教員は入学時の個人差を課題と感じていること、幼児教育と小学校教育は

それぞれ「(4)『楽しく』書く力と『正しく』書く力」をより重視しており、保育者が大切にしてきた「楽しさ」を小学校においても、そのまま引き継ぎ、その上に「正しく」書く力につないでいく接続カリキュラムが必要であることが示唆された。「正しく」書く指導により子どもが受け身になりやすい小学校教育においては、書くことの意欲を高める指導を行うという視点だけでなく、幼児期に育んできた意欲を丁寧に引き継いでいくという視点が重要である。

今後、幼児教育と小学校教育が相互に理解を深める場を設定し、幼保小接続を担う保育者・小学校教員と協働で「書くこと」をつなぐ教育の在り方を検討する必要がある。また、その土壌として、協働して検討を進められる関係づくりが不可欠である。

引用文献

- 1) OECD (2011) OECD 保育白書：人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較．明石書店．
- 2) 国立教育政策研究所（2020）幼児教育・保育の国際比較：OECD 国際幼児教育・保育従事者調査 2018 報告書——質の高い幼児教育・保育に向けて．明石書店．
- 3) 国立教育政策研究所（2005）幼児期から児童期への教育．ひかりのくに．
- 4) 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）．2022年9月15日，Retrieved from https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf
- 5) 文部科学省（2018a）幼稚園教育要領解説．フレール館．
- 6) 文部科学省（2018b）小学校学習指導要領解説 総則編．東洋館出版社．
- 7) 文部科学省（2018c）小学校学習指導要領解説 国

語編．東洋館出版社．

- 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) . 2022 年 9 月 15 日, Retrieved from https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/youzi/documents/kakehashi_1.pdf
- 9) Cedep (2021a) 乳幼児期の非認知能力について意識および取り組みに関する調査 - 園・保育者 調査集計結果 (速報版) -. 2022 年 9 月 15 日, Retrieved from <https://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/survey/hinichi2020/>
- 10) Cedep (2021b) 乳幼児期の非認知能力について意識および取り組みに関する調査 - 保護者 調査集計結果 (速報版) -. 2022 年 9 月 15 日, Retrieved from <https://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/survey/hinichi2020/>
- 11) 今野佑香・鈴木貴史 (2021) 幼小接続期における文字教育の現状 - アプローチカリキュラムにおける書字に着目して -. 帝京科学大学教育・教職研究, 6 (2), 57-67.
- 12) 川島隆・甲賀崇史 (2022) 学びの連続性を保障する生活科の授業デザインの提案. 教育実践方法学研究, 7, 93-100.
- 13) 光村図書 (2020) 小学校国語 年間指導計画・評価計画資料. 1 年年間指導計画例.
- 14) 東京書籍 (2020) 令和 2 年度 年間指導計画作成資料. 国語 1 年年間指導計画作成資料.

謝辞：調査にご協力くださいました保育者・小学校教員の方々をはじめとする皆様に心より御礼申し上げます。また、本論文執筆時にご助言を賜りました川島ちづる先生に深く感謝申し上げます。

Abstract

A Study on the Transitions from “Literacy Interest” to “Writing Acquisition” ～ From an Interview Survey with ECEC and Elementary School Teachers ～

Tokoha University Takashi KOHGA

Hamamatsugakuin University Takashi KAWASHIMA

In this study, we aimed to make suggestions on how to transit from “literacy interest” in ECEC to “writing Acquisition” in elementary school education. We conducted an interview survey regarding the connection between ECEC and elementary school, targeting ECEC teachers and elementary school teachers. Based on the interview records, we suggested to foster “(1) child’s writing motivation” by setting opportunities to interact letters in early childhood, and “(2) child’s ability to create contents” by enriching experiences of communicating with others in early childhood, and “(3) ability to writing letters” by collaborating closely with families in ECEC and by caring individual differences in elementary school. “(4) The transition from drawing in play emphasized by ECEC teachers to writing correctly in elementary school teachers was the essential challenge” and the developing connecting curriculum considered these points was discussed.

Key words : literacy interest, writing acquisition, transition to school, ECEC teachers, elementary school teachers