



～ 京都教育大学 2021 年度 修士論文 ～

学びのつながりと互恵的関係を生かす 継続的な幼小連携・接続

－児童・保護者・教職員/保育士への
アンケート調査からよみとく認識の共通点・相違点から－

学校教育専攻 学校教育専修
寺山 陽子

指導教員	古賀 松香	教授
指導教員	樋口 とみ子	教授

目 次

I	研究の背景および目的・方法・・・・・・・・・・・・・・・・	I
1	幼小連携・接続の動向と課題・・・・・・・・・・・・・・・・	I
1. 1	学習指導要領等にみられる幼小連携・接続の模索と変遷 <1>	
1. 2	幼小連携・接続に関する先行研究 <3>	
	（1）カリキュラムに関する研究	
	（2）接続期における学びと発達に関する研究	
	（3）保護者・自治体を対象とした研究	
1. 3	幼小連携・接続の現状と課題・・・・・・・・・・・・・・・・	7
2	Y市における幼小連携・接続の現状と課題・・・・・・・・	8
2. 1	Y市について <8>	
2. 2	Y市における研究経緯 <8>	
3	本研究の目的および方法・・・・・・・・・・・・・・・・	I I
II	【第I研究】Y市A小学校1年生へのアンケート調査（2021年3月中旬）・・・・・・	I 3
1	調査の概要・・・・・・・・・・・・・・・・	I 3
2	調査結果・・・・・・・・・・・・・・・・	I 3
2. 1	入学前の楽しみ・心配 <13>	
2. 2	園と小学校の共通点・相違点 <13>	
2. 3	小学校で楽しいこと・好きな場所 <14>	
2. 4	各教科の学習／学習以外の時間について <14>	
2. 5	1年間でふりかえって <15>	
3	1年生アンケート全体考察・・・・・・・・・・・・・・・・	I 5

Ⅲ 【第2研究】T市・Y市における幼児教育施設・小学校教職員/保育士へのアンケート
調査（2021年5月下旬～6月）・・・・・・・・・・・・・17

1	調査の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	17
2	調査内容・結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	18
2.1	「指針・要領」「接続期カリキュラム」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」 についての認知度 <18>	
2.2	小学校入学前に身につけておいてほしい力 <19>	
2.3	小学校入学当初の1年生の不安 <21>	
2.4	幼小連携・接続を進めるにあたっての課題 <22>	
2.5	幼小連携・接続を進めるよさ <23>	
2.6	幼小の円滑な接続にあたって <24>	
2.7	自由記述より <26>	
3	教職員アンケート全体考察・・・・・・・・・・・・・・・・	26

Ⅳ 【第3研究】Y市における5歳児・小1保護者へのアンケート調査（2021年7月）
・・・・・・・・・・・・・30

1	調査の概要・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	30
2	調査内容・結果・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	30
2.1	小学校入学前の安心 <30>	
2.2	小学校入学前の心配／入学後の心配（小1保護者のみ） <32>	
2.3	小学校入学にあたっての期待・要望 <34>	
2.4	小学校入学にあたっての家庭生活 <35>	
3	保護者アンケート全体考察・・・・・・・・・・・・・・・・	36

V 総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 37

- 1 各調査からみえる共通点・相違点・・・・・・・・・・・・・・ 37
- 2 互恵的な幼小連携・接続の促進にあたって・・・・・・・・・・・・ 39
 - 2. 1 子どもの姿や情報の共有がもたらす安心感 <39>
 - 2. 2 認識や視点の共有がもたらすよりよい環境と学び・発達の連続性 <41>
- 3 継続的な幼小連携・接続に向けて・・・・・・・・・・・・・・ 42
 - 3. 1 管理職・行政のリーダーシップと体制づくり <42>
 - 3. 2 幼小連携・接続コーディネーターの育成 <44>

VI 課題と展望・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 45

- 1 今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 45
- 2 今後の展望・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 46

<引用・参考文献>・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 47

〔あとがき〕

☆巻末資料

I 研究の背景および目的・方法

幼児教育と小学校教育には、それぞれのねらいがあり、発達に応じた教育の展開が必要である。しかし、子どもの育ちや学びは、当然ながら幼児教育から小学校教育へと一貫してつながっている。

2017年3月改訂（改定）『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』『小学校学習指導要領』すべてにおいて、「幼児教育と小学校教育の円滑な接続」がよりいっそう重視され、幼児教育と小学校以上の教育における育ちの方向性として、「資質・能力」の3つの柱〔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〕が示された（※幼児教育では「基礎」）。また、幼小接続期にあたる5歳児後半における「資質・能力」の育ちの視点として具体的に示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」を幼小で共有することで、子どもたちの発達を長期的な視点でつなげ、円滑な接続を図るよう求められている。

なお、「幼児教育」¹⁾とは、「幼児に対する教育」を意味し、「幼児が生活するすべての場において行われる教育を総称したもので」、「幼稚園における教育、保育所等における教育、家庭における教育、地域社会における教育を含み得る、広がりを持った概念」であるとし、「家庭・地域社会・幼稚園等施設（幼児に対する教育機能を担う幼稚園や保育所等の施設）における教育は、それぞれの有する教育機能を互いに発揮し、バランスを保ちながら、幼児の自立に向けて、幼児の健やかな成長を支える大切な役割を果たしている」とされている。また、「幼小連携・接続」は、「幼児教育と小学校教育の連携・接続」を指すものとする。

I 幼小連携・接続の動向と課題

1. 1 学習指導要領等にみられる幼小連携・接続の模索と変遷

幼小連携・接続については、今回の改訂（改定）に限らず、1872年に『学制』が制定されたときから、そのありかたが模索されてきた。

『学制』には、小学校の種類として「幼稚小学」をあげ、「幼稚小学ハ男女ノ子弟六歳迄ノモノ小学ニ入ル前ノ端緒ヲ教ルナリ」（第二十二章）²⁾と定めている。しかし、この幼稚小学は実現をみなかった。当時は小学校の開設に重点が置かれ、就学前の幼児教育施設にまでは及ばなかったのである。また、浜野(2010)は、明治期において、「教育法令の中では幼稚園と小学校の連続性がみられるものの、幼稚園の設置普及状況から実質的には幼小接続

という展開はほとんどみられなかった」³⁾ ことを明らかにしている。

大正期に倉橋(1923)は、「幼稚園教育は児童生活の一般的の教育をして居るだけのことであって、小学校の予備教育として小学校の準備教育として居るものでない」「幼稚園は今日あるがままの小学校教育法に入るのに都合のいいように、詭へ向きに、注文に応じて教育をして行く所じゃない」、一方で、「幼稚園の時期から小学校の時期に繋って行くということは当然のことであり…幼稚園の教育は小学校の教育に無関係、無頓着だというのは、甚だ奇妙なことになる」「やはりあらゆる意味において幼稚園というものは小学教育の基礎となり準備となるということは極めて当然なことである」⁴⁾と述べている。つまり、幼児教育の「独自性」の重要性とともに、小学校教育への「連続性」の必要性を示唆しているといえる。

1952年に中央教育審議会が発足されると、学習指導要領等の改訂が検討され、幼稚園教育に対して小学校の準備教育という考えを強く求めるようになった。さらに、1971年には、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」⁵⁾において、「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をねらいとした先導的試行に着手する必要がある」という提案がなされているが、否定的な意見等によって実現には至らなかった。その後、1976年には、文部省の「研究開発学校制度」⁶⁾において、「幼稚園及び小学校における教育の連携を深める教育課程の研究開発」が研究テーマとして示されている。

1989年の学習指導要領等の改訂では、幼稚園から高等学校までの教育内容の「一貫性」が求められ、小学校に「生活科」が創設された。また、それまでも幼小の連続性・一貫性についてはいわれてきたが、この改訂により、それまで教科的な保育内容の要素が強かった幼稚園教育の基本は「環境を通して行うものである」と明示され、「遊び」「生活」が重視された。これによって、幼児教育の「独自性」についても強調されたといえる。そして、1998年の改訂では、「生きる力」の育成を目指し、小学校に「総合的な学習の時間」が創設された。

さらに、2007年の『学校教育法』の改正において幼稚園が学校教育の始まりとして学校種の最初に規定されたことをうけ、2008年の改訂においては、発達と学びの連続性の視点から幼小の円滑な接続が求められた。そして、小学校において生活科を中心とした「スタートカリキュラム」という用語が使用されるようになった。しかし、その目的は「学校生活への適応」が主であった。これは、接続期において不適応状態を示す1年生が増加傾向にあった影響をうけたものでもあり、この状態を佐々木ほか(2004)は、幼稚園と小学校の途切れた関係の「狭間に落ち込んだ子どもたちの混乱と困惑」⁷⁾と表現している。また、福元(2014)

は、スタートカリキュラムが「生活科の実践を学校への児童の適応にすり替える問題を生じさせている」⁸⁾と述べている。その後、国立教育政策研究所が、スタートカリキュラムについて、「入学した児童が、幼児期の教育における遊びや生活を通した学びと育ちを基礎として、主体的に自己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」⁹⁾と定義したことをきっかけに、そのありかたは大きく見直され、2017年の改訂（改定）に至っている。

なお、“Starting Strong V”¹⁰⁾においても、「子どもたちが学校のために準備するのではなく、学校が子どもたちのために準備すること」「移行にあたっての誤解や構造的な段差の解消」の必要性が述べられ、海外でも接続期のありかたを見直す動きが高まっている。

このように、幼小連携・接続において、幼小それぞれの「独自性」が求められる一方で「連続性」を重視した「接続」をうながす流れのなかで、実践現場においてはそれぞれの教育のありかたを模索すると同時に、どのように接続させていくべきかが課題となっている。

1. 2 幼小連携・接続に関する先行研究

(1) カリキュラムに関する研究

石井(2006)は、「接続」について、「交流が子どもや教師の活動を指す概念であるのに対し、接続は実践の方向性を指す概念であり、きわめて抽象的にしか定義できない。結果、接続を実践のレベルで具現化する方法については実践的蓄積が乏しい。」¹¹⁾とし、交流活動を特にカリキュラムの接続につながるものへと再構成する必要性を述べている。そして、幼稚園教育の視点から小学校がカリキュラム概念を拡張するだけではなく、園生活のなかに小学校の教科の学びにつながる経験内容を洞察し、そこで形成されている前言語的・直観的・操作的な認識の質を可視化・組織化していくなど、小学校の教科の視点から園の生活経験を見直すことを検討課題としてあげている。

その後、特に2008年の学習指導要領等の改訂以降、交流活動の実践については多くの事例提案や分析がなされているが、一度きりの活動や5歳児と1年生を主としたものが多く、年間を通して全園児・全児童で取り組んだ実践は多くはない。「発達と学びの連続性」を生かすことが大事であるといわれているものの、このように、実践が限られたものになっているという実践現場の実情から、「連続性」を幼小全体として長期的なつながりではなく、幼小接続期に限定してとらえる傾向があるのではないかと推測される。さらに、連携・接続のありかたやカリキュラムについても、多くの自治体等で作成され、研究者による分析もなされているが、幼児教育施設や小学校にひろく浸透し、実践に生かされているかという疑問は残る。また、一度作成したきり見直しがなされていない自治体も少なくない。

善野(2015)は、カリキュラムの改善において、まずは「幼小連携のねらい」を明確にすること、ねらいに対応した実践の評価として子どもの「とまどい」に着目することで「連続した子ども理解」が深まっていくことを明らかにしている。一方で、子ども同士の交流によって、教職員^{*1}間の子ども理解が進んでいるとはいえない現状についても言及し、活動を「教育課程に位置づけ、無理なく意味のある実践を日常的に設定するなかで、幼小双方の呼応関係と継続した互惠関係が構築されていく」¹²⁾と述べている。また、古閑(2018)は、幼小接続カリキュラムについて、「幼小接続期の5歳児と小学1年生に関わるものだけではなく、長期的な子どもの姿を見通したうえで取り組んでいかなければいけない」¹³⁾とし、幼小の「段差」に着目されやすいなかで、差異だけではなく「共通点」もみていくことの必要性、そして、スタートカリキュラム実施にあたって必要な要素を小学校6年間を通してとりいれていくことの必要性を明らかにしている。それから、山下(2019)は、「子供の発達や学び、育まれてきている資質・能力に基づき、相互の教育の手法や考え方を積極的に取り入れて作成する接続期カリキュラムへと発展させていくことが大切である」¹⁴⁾と述べている。

松崎(2018)は、1年生の様子を観察や担任教師へのインタビューから「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と「スタートカリキュラム」の実践との関連について検討している。そして、教師が子どもひとりひとりのなかに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をとらえようと試みることによって、ポジティブに子どもをとらえ、それが支持的なかかわりへとつながり、さらに「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が現れるという好循環が生まれる様子をもとっている。また、幼小接続に必要なこととして、「具体的な遊びや単元のよう保育と教育内容を接続するのではなく、幼児期からの教育により育っている姿を可視化し、子どもの中にあるものが目に見えるような状況を作ること」¹⁵⁾とし、その手立てとして「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の観点の有効性を述べている。

(2) 接続期における学びと発達に関する研究

盛・尾崎(2008)は、幼小の移行期を「危機的環境移行」ととらえ、「新しい物理的環境、対人的環境、社会文化的環境にうまく適応できるかどうかは、学校環境移行における危機的な場面である」¹⁶⁾と述べ、移行の際の適応状態を多角的視点から縦断的に調査している。そして、子どもの状況によっては危機的な状態になることもある一方で、移行危機が生じない背景として、幼小連携事業が進んでいることや幼小が隣接していることで、入学前に小学校

^{*1} 幼児教育施設・小学校に勤務するすべての教員・職員等を指す（管理職・教諭・講師・保育士・保育教諭・養護教諭・栄養教諭・栄養士・事務職員・支援員・用務員等／常勤（講師）・非常勤問わない）

を訪れる経験等を通して小学校についての知識があったことをあげている。また、社会的スキルや基本的生活習慣が身につけているほど学校適応しやすいことも明らかにし、さらに、学業に対する自信が結果的に学校適応を向上させることについても強調している。

角谷・井上(2015)は、積極的に取り入れるべき幼小の段差として「認知的段差」をあげ、「学習に関わる段差を小さくしようと、遊び感覚で楽しめる活動を過度に取り入れたり、自由で自主選択のできる範囲を限定しない形で授業を行うことは、身体的・感覚的学びにとどまらせることでもある」¹⁷⁾と述べ、法則性の発見など、学問の本質的な楽しさを味わうことを通して、学習への興味関心・意欲を高める可能性について、授業観察をもとに示唆している。また、中田(2016)は、幼児教育と小学校教育における「行為的世界」と「対象的世界」を生きる充実感の質的な違いについて、「意識の濃密化」と「事柄の階層構造」という観点から明らかにしている。そして、「問題視される子どもの活動の深刻さやその原因を取りあげ、いわば対処療法的にかかわる」のではなく、「子どもの根源的な在り方としての、彼らの経験構造を捉えたうえで子どもと関わることは、問題視される子どもの活動だけではなく、幼児教育や小学校教育における子どもの経験に寄り添った子どもとの関わり合い方をも導いてくれるはずである」¹⁸⁾と述べている。

善野(2014)は、「教育の本質的使命は、学習者一人ひとりの個性的で主体的な成長を実現していくことである」¹⁹⁾として、自己実現に向けて個々人が内包する可能性を全面的に開花させる「人間教育」の重要性の視点から幼小接続のありかたについて考察している。そして、幼稚園から小学校への移行にともなう新たな環境において、学習者自身によって独自性を創り出すエネルギーは、「できた」という事実の裏付けと他者からの「承認」によって生まれるとし、「できた自分がもっとできる自分になっていきたい、もっとできるに違いないというように、現状に満足するのではなく過信するのではなく、学び続ける自分を創るのが人間教育である」と述べている。齋藤(2008)も、幼小連携の意義として「関係性・人間観の変革」²⁰⁾をあげ、さらに、「地域教育」「社会と出会う場」「社会を形成する力を育てる場」としての意味があることや、ひとり一人の子どもたちの人生に連綿と続く「学び」と「発達」の基盤を地域が連携して「協働」で創ることの必要性について述べている。

これらの研究が示すように、目に見えない子どもの力や育ちをとらえて生かしていくことの重要性が幼小連携・接続のテーマとして明らかになりつつある。これは、今回の要領・指針の改訂(改定)で共通して示された「資質・能力」の3つの柱として重視されている「学びに向かう力・人間性等」にもつながる視点でもある。

(3) 保護者・自治体を対象とした研究

移行期における親の適応については、綾野ら(2019)の研究があり、「個人のレベル」「関係のレベル」「環境のレベル」²¹⁾の3つの視点から分析・考察している。そして、親の不安として、「子どもの様子がわからなくなる」「幼小の違い」「子離れの受け入れ」「小学生の親になること(保護者同士の関係)」などをあげ、子育ての既有経験や小学校での子どもの情報があることが安心感につながることで、学校という場から感じる「同調性の圧力」が周囲との関係性の構築を妨げる要因にもなりうることで、幼小の交流活動等を通して就学前に子ども自身が小学校に対する知識をもっていることが親の安心感にもつながることについて明らかにしている。しかし、出生順位による比較検討はなされているが、幼稚園以外の幼児教育施設出身の子どもの親の適応については検討されておらず、今後の課題としてあげられている。

幼小連携・接続の効果やそのありかたについて一連の調査を実施している近年の研究として、一前・秋田・天野の研究があり、保育者・小学校教諭・保護者に加え、自治体担当者へのアンケート調査やインタビュー等を通し、それぞれの認識や効果についての分析・考察を数年間かけておこなっている。そのなかで一前ら(2016 ほか)は、継続的に保幼小連携に取り組んでいる園・小学校でも課題認識をもっており、その解決にあたっては、「代替案に取り組むことができる園と小学校との協働関係の構築が必要」²²⁾であるとしている。また、幼児・児童への具体的な援助・指導方法は幼小で異なるものの、その方法をとる理由は共通しているとし、保幼小連携の実践において「子どもの発達を支援する」という共通認識をもつことの重要性を示唆するとともに、実践にあたって「園側と小学校側が議論する機会を設けることと、その議論の場に自治体の関係部署の人員が関わって保幼小連携研修等の機会を設定し議論の枠組みを示すこと」が重要であるとしている。そして、そのような機会を通して、自治体内の保育者・小学校教諭が保幼小連携に対する理念を共有し、自治体のすべての子どもが移行支援をうけているという認識をもつことが、移行支援に対する個々の積極的な態度につながるという考えを述べている。それから、保幼小連携は「移行期の子どもへの支援と同時に、その保護者の支援も目的としている」²³⁾とし、保護者の認識をふまえて保幼小連携の理解を促進することや、保護者も連携の当事者であるという意識を高めることの必要性²⁴⁾も述べている。さらに、園と小学校の間の教育的アプローチの連続性を保障する機会として自治体主催の合同研修会をあげ、その機能について県・市区・町村の比較検討をおこなっている。そして、都道府県の機能として「教育課程についての話し合いや他自治体

の取り組みを知る等」、市区の機能として「学区ごとの連携の取り組みを促進し、参加者の関係性を深める等」、町村の機能として「小学校での子どもの様子を保育者が知る、子どもについての情報を交換する等」²⁵⁾をあげている。

1. 3 幼小連携・接続の現状と課題

このように、幼小連携・接続に関してさまざまな研究がなされてきたが、交流活動については子どもの交流に焦点をあてたものが多く、教職員の交流や保護者との連携に焦点をあてたものは少ない。また、一前らによる一連の研究では、おとなどうしの関係の大切さや組織としての取り組みの重要性についての考察は深められているものの、子どもを対象とした調査は実施されていない。一前ら以外の研究者で、同じ自治体や園・小学校での実践・観察・調査等を長期的に続けた研究や、子ども・教職員・保護者すべてに共通した視点（調査項目）をもとに同時期に調査を実施した研究もみあたらなかった。

なお、現在、国立教育政策研究所「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究（2017-2022 年度）」²⁶⁾において、3歳児から小学校2年生までの育ちと学びを継続的に検討するために、同じ幼児・児童を対象とした5年間の継続的な調査の途中段階にある。

これまで述べてきたように、幼小連携・接続のありかたは国の機関や多くの研究者たちによって模索され、課題を明らかにしながら、さまざまな視点から分析・考察がくりかえされてきた。しかし、これまでの研究等の結果、課題とされてきたことは、すでに倉橋(1923)が論じていたこととつながっているものも多く、具体的方策も十分とはいえない。倉橋から100年近く、そして「倉橋の原点に帰る改訂」²⁷⁾といわれた1998年の幼稚園教育要領改訂から20年以上経過した現在もなお、あらゆる方向性が模索されているのである。

では、いったい、「連携が継続しにくい」「連携から幼小全体としての接続に至りにくい」要因はどこにあるのだろうか。また、「方向性がみえたとしても定着しにくい」現実にはどのような背景があるのだろうか。

まずは、子どもの姿や子ども自身の声、教職員の認識、保護者の認識、それぞれの間にあるみえない段差の把握、そして何より、古閑(2018)が示したように、そのなかにも必ずあるにちがいない共通点をいかにみつけ、生かしていくかという視点が大事なのではないだろうか。さらに、校種間だけではなく管轄や地域のちがいなどから生じる認識のちがい、そしてそこにも必ずあるにちがいない共通点をあわせて大切にしながら方向性を見定めていく必要があるのではないかと考える。

2 Y市における幼小連携・接続の現状と課題

これまで述べてきたような課題をふまえ、筆者は小学校教諭の立場から、Y市における幼小連携・接続の取り組みや調査・研究に携わってきた。ここでは、Y市における幼小連携・接続の現状と課題についての研究経緯を述べる。

2. 1 Y市について

本研究の主な対象となったY市は、大都市近郊に位置し、交通の便もよく、自然の豊かさと複数の大企業の進出が共存するコンパクトシティである。公立幼稚園はなく、民間力活用による民間保育園や認定こども園への移行によって公立保育所数も5以下となっているが、幼児教育施設全体としては増加している。教育水準は比較的高く、市独自の教育センターもあり、教育活動に対する保護者・地域の関心や協力も大きい。学力に関しては、学力向上サポーターや特別支援教育支援員等の積極的な配置等の成果もあり、全国学力調査では全国平均を例年上回っている。また、学習環境の充実だけではなく、豊かな人間性等を育む環境づくりを目指し、各小学校区にて地域コミュニティ活性化事業に取り組み、地域のさまざまな活動団体と協働しながら特色ある活動を展開している。

幼小連携・接続の取り組みとしては、市内の全小学校・幼児教育施設で連携グループをつくり、Y市保幼小連携会議において、連携活動年間計画立案・講演・実践発表・年間計画の見直し等をおこなっている。また、各小学校にて、年度当初に1年生の出身園の先生が就学後の様子を参観して情報交換する機会、年度末に園の担任等から入学予定のすべての5歳児について引き継ぎの機会等も設定している。さらに、連携会議とは別の組織ではあるが、保護者より相談があった園児が在籍する園を教育委員会の担当者と就学予定小学校の校長・特別支援コーディネーター等が訪問して様子を参観、園の担任や保護者との懇談を実施し、就学に向けて相談しやすい体制づくりを目指しており、相談者は年々増加傾向にある。

2013年度からは、幼小の円滑な接続を図るために教育委員会が推進している「もうすぐ1年生体験入学」を市内全小学校区にて実施し、市内すべての幼児教育施設の5歳児が、連携小学校にて給食体験や学習体験等をおこなっている。しかし、その他の連携状況は校区によってさまざまであり、決められているものだけの実施や内容の形骸化もみられる。また、連携・接続の必要性・重要性の認識はあるものの、担当者や5歳児・1年生担任任せになっていることが多く、全体として情報共有されにくい現状もある。

2. 2 Y市における研究経緯

2019年2月、Y市内の幼児教育施設・公立小学校に勤務する全教職員対象に、おたがい

の教育に対する理解の促進や互惠性のある連携活動のさらなる充実をはかるために、教職員の幼小連携に対する意識を把握することを目的とし、「幼児教育施設と小学校との連携に係るアンケート調査」を実施した。

Y市内での連携活動実践例に加え、無理なく継続できそうな全国の事例も参考に、活動例17項目〔表1〕をあげ、実際に実施するかではなく、どれくらい興味があるかについて5段階で回答を求め、自由記述欄も設けた。そして、幼児教育施設270名（私立幼稚園69名／公立保育所92名／民間保育園66名／認定こども園43名）・小学校246名の回答を得た。

調査結果〔図1〕には、おたがいの教育や連携に対するとらえ方・考え方のちがいや情報・認識不足などがあらわれ、幼小連携・接続を進めるにあたって、まずは相互理解から始める必要性が明らかになった。また、小学校は連携活動を大きな行事のようにとらえる傾向があり、「計画や準備・指導に時間がかかり大変」「他にもすべきことが多くて忙しくカリキュラムにも時間にも余裕がない」と消極的な回答が多かった一方で、幼児教育施設は連携活動を日常のあそびや生活の一部ととらえ、「特別に何かをしなくても無理のない日常交流を続けたい」「時間や空間を共有し、少しでも小学校や小学生の雰囲気を感じるだけでいい」「小学校の先生と話して小学校のことを知りたい」と、子どもの姿をイメージし、活動を「してみたい」「してもよい」という回答が多かった。さらに、小学校にはほとんどなかった「自ら計画して実践してみたい」という回答が、多くはないものの、ほとんどの項目にみられた。

そのような意識のちがいがあるなかでも、行事や参観日などを活用して、おたがいの様子を「みる」ことに関しては、どちらも消極的な回答が比較的少なかった。その結果をもとに、まずは「みる」ことから始め、おたがいを「知り」、そこで生まれるさまざまなつながりや学びの深まり・こころの育ちなどを少しずつでも「感じる」ことで、それぞれの見方や考え方にも「気づき」、連携への意識が高まっていくのではないかと考えた。

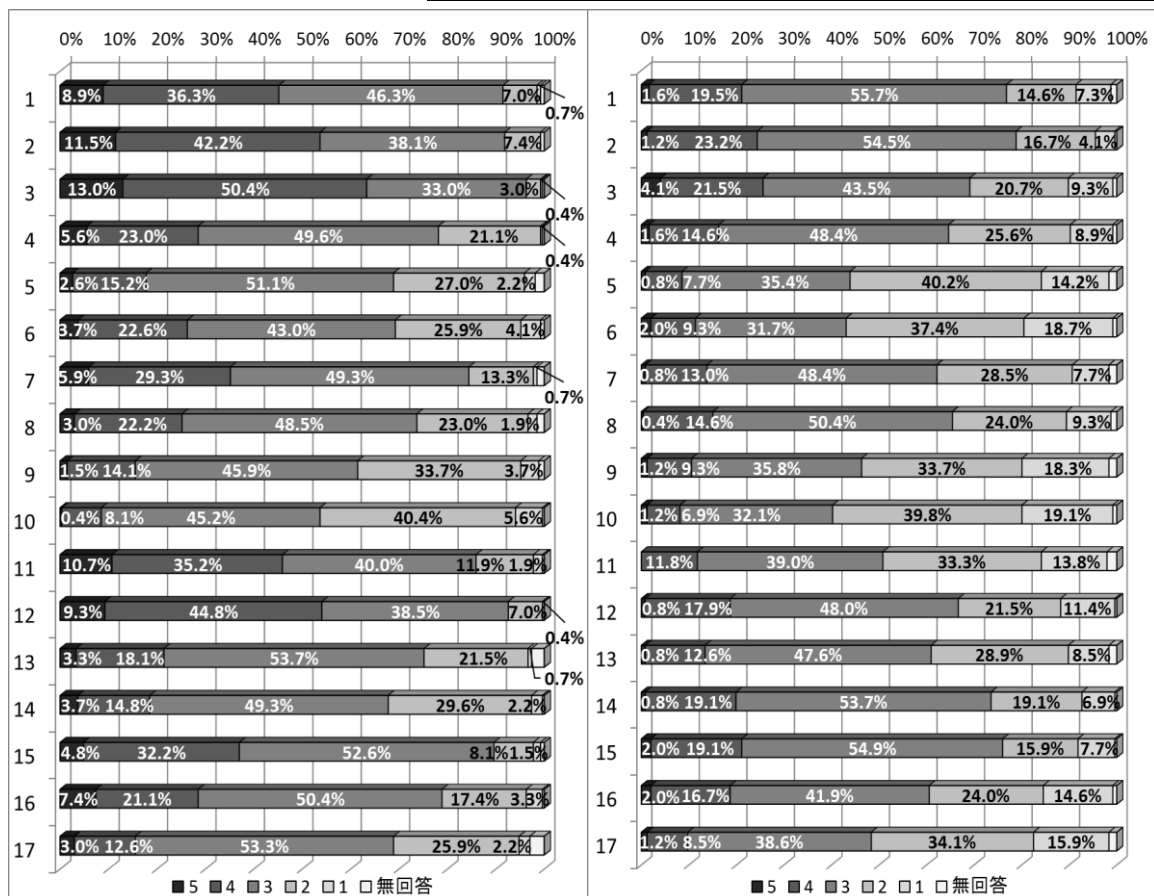
そして2019年度、Y市A小学校にて、全園児・全児童が少なくとも年に一度は交流できるように、各学年の教育課程に幼小のさまざまなつながりを見出し、校区の3ヶ所の幼児教育施設と「つながり」と「互惠性」を大切にしながら年間を通して連携活動を実施した。なお、2019年度の1年間を通じた継続的なかわりが2020年度の1年間の学校生活にもたらした効果については、各活動の様子／児童・教職員のふりかえりと2020年度末に実施した1年生（2019年度の5歳児）と6年生（2019年度の5年生）へのアンケート調査の結果・考察をあわせて、寺山(2022)「学びのつながりと互惠的関係をうながす幼小連携活動の実践－発達段階に応じた自己・他者理解と相互関係の深まり－」²⁸⁾で述べている。

〔表Ⅰ〕 幼児教育施設と小学校との連携に係るアンケート調査項目

小学校各学年と幼児の交流	1	2年生・1年生・5歳児の基本グループを年度初めに決め、活動に応じていろいろな形態（1年生と5歳児、2年生と5歳児、2年生と1年生と5歳児）で、生活科の学習を中心に年間を通して交流する。 【例】学校探検、植物の世話、野菜の栽培、昔遊び、四季の自然活動	場所の共用	9	小学生が所・園のサポーターとして、放課後に所・園でボランティアを行う。
	2	小学校生活の1年間の流れについて、1年生が写真などを用いて5歳児に伝えたり、5歳児の質問に答えたり、5歳児がランリッスを背負う体験をしたりする。		10	所・園の行事などで小学生が準備や受付等のボランティアを行う。
	3	入学説明会を行っている間、5歳児が5年生と一緒に学校探検をする。		11	緊張でいっぱい1年生が入学後間もなくの時に所・園を訪ね（里帰り）、園庭などを短時間借り、ほっとする時間を過ごす中で、所・園での経験を教師とともに共有できるようにする。
	4	小学校の各学年の授業の中で、一緒にできる活動を学期に1回程度定期的に取り入れる。 ※高学年は3歳児、中学年は4歳児、低学年は5歳児など決めてもよい		12	小学校の図書室や運動場の空き時間を所・園が自由に利用できるようにしたり、休み時間に共用スペースを設けて一緒に本を読んだり遊んだりできるようにする。
行事・特別活動	5	小学校のクラブ活動や委員会活動で、幼児との活動などを企画して交流する。	環境整備	13	小学校・所・園の玄関などに「なかよしボード」を設置し、お互いに伝えたいことやお知らせを書いたり掲示したりする。
	6	小学校の運動会で、小学生と5歳児と一緒に参加できる競技を行う。		14	所・園に小学校1年生の教科書コーナーや学級だよりコーナーを作る。
	7	小学校の行事や作品展・普段の図工の授業で作った作品鑑賞の時間などに5歳児を招待し、きょうだい学級や縦割り班のグループに入って一緒に活動したり様子を見学したりする。		15	小学校の参観日や運動会や夏祭りなどの行事の案内を積極的に行い、所・園の教職員や保護者が自由に参観・見学する。
	8	幼児の劇やごっこ遊びや作品展などに小学生を招待し、一緒に活動したり様子を見学したりする。	教職員・保護者	16	夏休み等を利用して、小学校教師が所・園で参観や体験・研修などを行う。
				17	交換授業やT2としての授業補助などの体験を行う。

5：興味があり、自ら計画して実践してみたい。
4：興味があり、カリキュラム等の体制が整っていれば実施してみたい。
3：カリキュラム等の体制が整っていればともよい。
2：興味がなく、あまりしたくない。
1：絶対にしたくない。

※各グラフ左の1-17の数字は〔表Ⅰ〕アンケート項目の番号に対応



< Y市市内幼児教育施設 (270名) >

< Y市市内小学校 (246名) >

〔図Ⅰ〕 幼児教育施設と小学校との連携に係るアンケート調査結果

連携活動は、子どもたちにとっても教職員にとっても、おたがいを知り、存在を身近に感じる機会となるだけでなく、多様なかかわりややりとりが生まれることで、他者とのつながりを感じ、さらに、自分自身について新たに気づいたり、これからのありかたを考えたりするきっかけとなった。また、継続的な活動によって、次回の連携活動はもちろん、幼小それぞれの場での学びへとつながり続けていったことから、普段の生活の自然な流れのなかでおたがいを行き来し、幼小全体での年間を通した無理のない交流が、双方の教育・保育活動のあらゆる面にプラスの効果をもたらすことが明らかになった。

3 本研究の目的および方法

幼小連携・接続については要領・指針にも明確に位置づけられてはいるが、その重要性や方向性の認識・理解が全教職員に浸透しているとはいえない。連携・接続には双方の教育への理解が欠かせない一方で、理解を促進する機会が十分であるとはいえない現状もある。これらの要因として、校種や管轄のちがいだけでなく、幼小それぞれのねらいや発達に応じた教育の独自性、子どもたちの多様な実態、さらに現場の多忙感などがあるのではないだろうか。また、これまでの研究によってさまざまな方向性は理論的に示されてはいるものの、日常的な連携や接続の段階までつながりにくく、連携していても連携そのものが目的となり、活動が形骸化していたり、異動や担任が変わるタイミングで途切れたりすることもあり、現場実践として十分に生かされていない現状も否定できない。このことから、実践現場の実態を十分に把握したうえで、研究と実践の往還関係によって具体的な方向性が示されているものが少ないことが、連携の継続・定着や接続に至りにくい要因として考えられる。

「幼児期の姿や学びが小学校の学習にどのようにつながっていくのか」「小学校での子どもの姿はどのように育ってきたのか」、それぞれの発達段階をふまえ、独自性を生かした連続性が求められているなかで、これまでの研究からも、連携・接続の必要性については多くの現場において認識はされているといえる。さらに、校種や管轄は異なっても、教職員は日々の現場において多様な子どもたちとかかわり、さまざまなことを感じ、教育実践を工夫する力を備えており、子どもの発達・成長をねがう立場であることは共通している。

そこで、自治体担当者が中心となり、現場の実態やニーズをふまえて幼小の情報や実際にみる機会を適切なタイミングで提供していくことで、幼小の教職員が双方の教育について知り、理解を深め、ちがいを尊重しながらも共通点に気づいていくのではないかと、そして、その過程において、教職員の個々の潜在能力がひきだされ、それぞれの実践に自然とつなが

って生かされていくのではないかと考える。教職員が新たな視点で子どもの育ちをとらえることで、接続期の子どもたちが、幼児期の終わりまでに多様な経験や他者とのつながりを通して培ったさまざまな力を小学校でも安心して発揮する姿がひきだされ、生活やあそびのなかで自然に獲得してきた知識とともに、小学校おけるさらなる学びへとつながっていくことが期待される。このような意識・認識を全教職員がもつことで、接続期に限らず、幼小全体として子どもたちの学びがより連続性のあるものになっていくのではないだろうか。

また、「資質・能力」を育むにあたり、自発性・主体性をひきだす環境は欠かせない。教職員として、「結果・結論」ではなく「過程・経験」を大事にしながら子どもたち一人ひとりの内面理解に努め、こころに共感的によりそい、尊重し、“信頼関係”を大切に築いていくとともに、適切かつ柔軟な環境調整も必要である。子どもたちが安心と自信をもって自発的・主体的に学びに向かい、そこに教職員としての専門性がともなうことで、「資質・能力」の3つの柱がしっかりと育まれ、「生きる力」につながっていくと考える。

本研究にあたって、まずは幼小連携・接続に関する意識・認識やニーズを把握するため、1年生児童／教職員／5歳児・1年生保護者対象にアンケート調査を実施した。調査項目については、これまでの小学校現場における教育実践や約3年間の研究を通して得た幼児教育や幼小連携・接続の視点をもとに、それぞれの認識の共通点や相違点を予測しながら熟考し、共通項目も設けた。また、幼小連携・接続の取り組みが停滞している理由として、「公立幼稚園がないから」という声がきかれることもある。そのため、教職員へのアンケート調査においては、公立幼稚園がないY市に加え、市内に複数の公立幼稚園があり、いずれかの園において市教育委員会等の「幼小接続研究指定」をうけて公開保育を実施されていることも多いT市内の全公立幼稚園と主な連携小学校にも依頼した。

教育実践は、数値では表すことができないこと、個や学校・家庭・地域等の実態や環境によるものも多い。そこで、分析にあたっては、各調査結果について、自由記述の内容もふくめ、校種・管轄・立場や経験のちがいなど多角的な視点から分析することで、それぞれの傾向とともに、連携・接続が継続・定着しにくい要因やさまざまなねがいをとらえ、互恵的・継続的な連携・接続の促進に向けた現実的な方向性を探りたい。さらに、それぞれの共通点・相違点を生かし、「子どもにとって安心して自己発揮できる環境」「保護者にとっての安心」「教職員にとって意識・認識や教育実践の向上」につなげるための具体的アプローチについて、家庭・地域・行政とのつながりもふくめて明らかにしたい。

なお、各アンケートの調査項目については、巻末資料として一括で示すこととする。

Ⅱ 【第Ⅰ研究】Y市A小学校1年生へのアンケート調査（2021年3月中旬）

Ⅰ 調査の概要

2021年3月、Y市A小学校1年生全児童85名（うち校区内保育所・園出身35名）対象に、接続期の子どもたちの安心とより充実した小学校生活につなげるために、入学前の気もちや幼児教育施設（以下「園」）と小学校の共通点・相違点、小学校生活で楽しいことや好きな時間・場所を明らかにすることを目的とし、アンケート調査を実施した（回収率100％）。

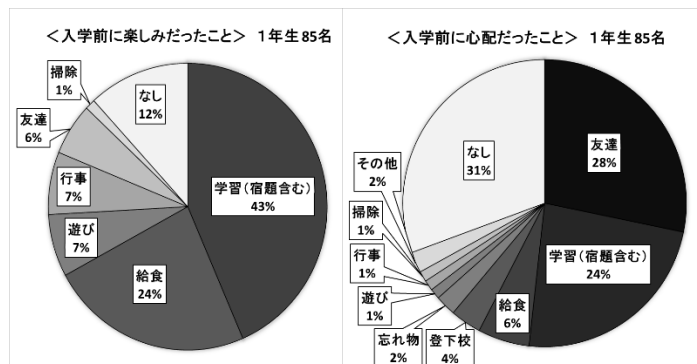
小学校1年生の発達段階をふまえ、小学校生活について感じていることについて、それぞれのことで率直かつ自由に表現できるように、特に調査者が気づかない視点をもっていても期待される項目については、選択式ではなく記述式とし、自由記述欄も設けた。また、児童の記述において、わかりにくい表現については、個別に口頭で尋ねた。

2 調査結果

2. 1 入学前の楽しみ・心配

「楽しみだったこと」〔図2〕は「学習（43％）」が最も多く、次いで「給食（24％）」となった。「心配だったこと」は「友達（28％）」、次いで「学習（24％）」となった。

園との最も大きな“ちがい”ともいえる「遊び」から「学習」を中心

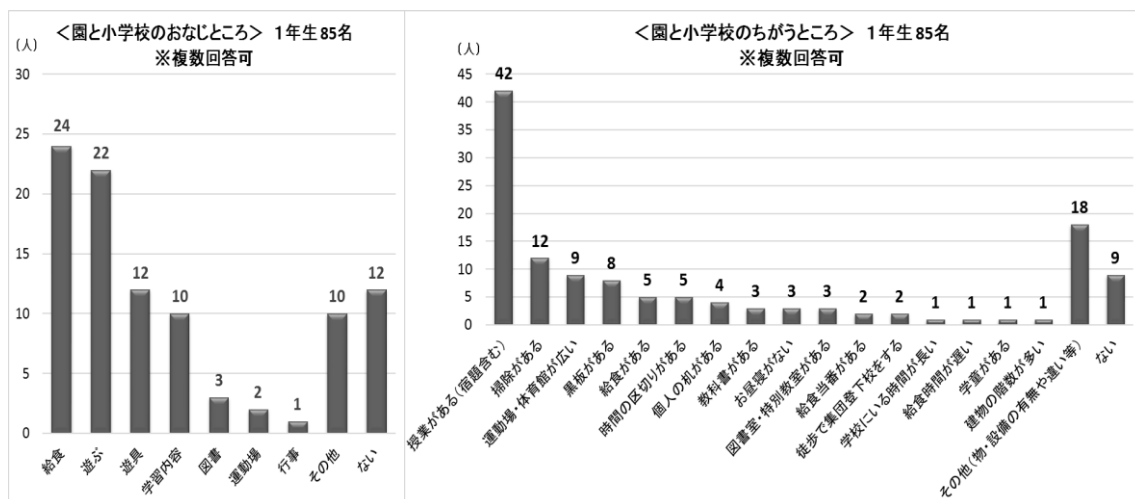


〔図2〕入学前に楽しみだったこと・心配だったこと

とした生活への変化に対し、「学習」という新たな経験が前向きなイメージや期待につながる一方で、少なからず不安も感じていることがわかった。また、「友達」に関して「楽しみだった」児童はわずか6％であり、仲の良い友達と学校や学級が離れる可能性があることなど、学習以上に「友達ができるか」ということへの心配が大きいこともわかった。

2. 2 園と小学校の共通点・相違点

「園と小学校のおなじところ」〔図3〕としては「給食（24名）」が最も多く、次いで「遊ぶ（22名）」となった。「学習内容（10名）」については、図工・音楽・体育などが多くあげられていた。一方で、「ちがうところ」として最も多かったものは「授業がある（42名）」となり、次ぐ「掃除がある（12名）」と3倍以上の差があった。その他、空間の規模を中心と



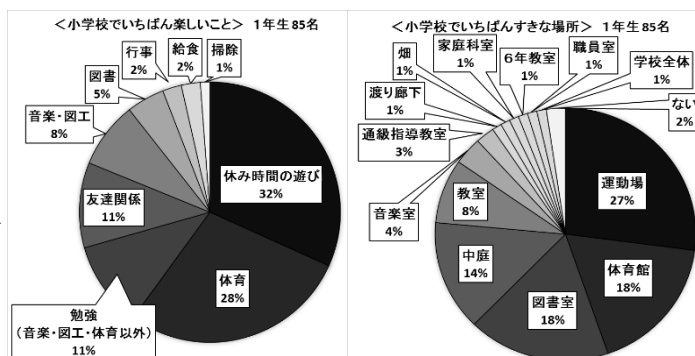
〔図3〕園と小学校のおなじところ・ちがうところ

した物理的環境についてさまざまな相違点があげられていた。なお、児童85名のうち、毎日給食があった保育所(園)・認定こども園出身は40名であり、基本的に持参もしくは業者弁当であった幼稚園出身児童にとっては「給食」は「ちがうところ」としてあげられていた。

「遊び」から「学習」を中心とした生活への幼小移行期において、小学校に「勉強」という強い印象がある一方で、教科のなかの“あそび”の要素や、時間は短い「遊ぶ時間(休み時間)もある」ことなど、幼小の独自性のなかにある共通点も感じていることがわかった。

2.3 小学校で楽しいこと・好きな場所

「いちばん楽しいこと」〔図4〕は「休み時間の遊び(32%)」が最も多く、次いで「体育(28%)」となった。そして、「いちばん好きな場所」は「運動場(27%)」、次いで「体育館(18%)」「図書室(18%)」となった。



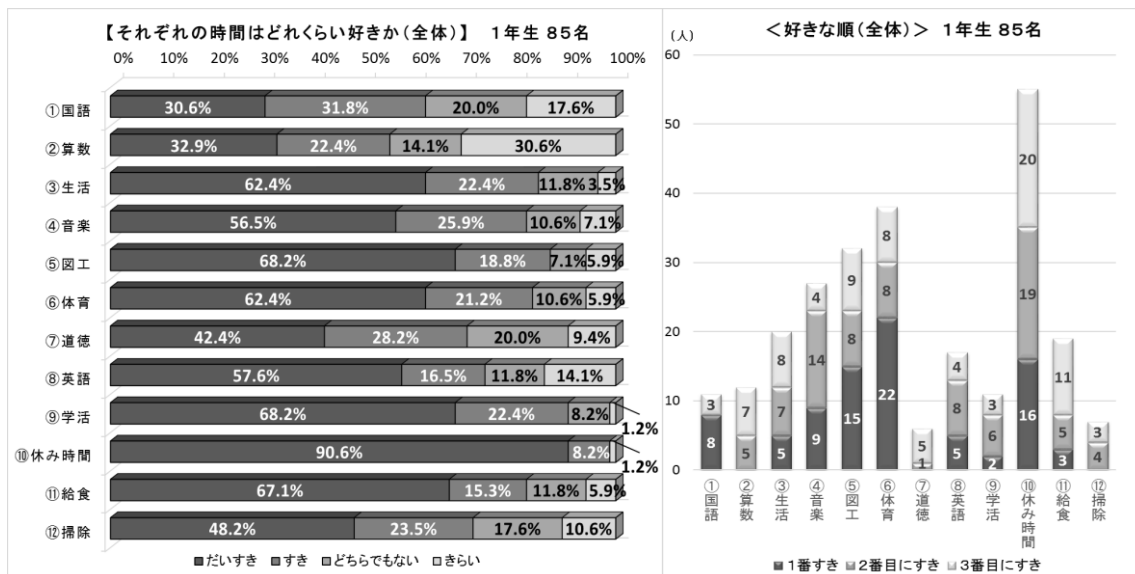
入学前の楽しみとしては、「学習」

〔図4〕小学校でいちばん楽しいこと・好きな場所

の割合が43%と最も高く、「遊び」はわずか7%であったが、実際に小学校生活を経験すると、「休み時間」や教育課程における単元名が「〇〇あそび」と示されているものが多い「体育」の時間に楽しさを感じている児童が多いことがわかった。また、楽しいと感じる時間を過ごす場所が、広範囲にわたってそれぞれの「好きな場所」となっている傾向もみられた。

2.4 各教科の学習／学習以外の時間について

各教科の学習／学習以外の時間〔図5〕について、「だいすき」のみの割合・「だいすき」「すき」を合わせた割合ともに、「休み時間(90.6%・98.8%)」が最も高く、次いで「学活



〔図5〕それぞれの時間はどれくらい好きか

(68.2%・90.6%)」「図工(68.2%・87.0%)」となった。また、「国語(30.6%・62.4%)」「算数(32.9%・55.3%)」は他の時間と比べて低い割合となった。さらに、「休み時間」「学活」は「きらい」の割合がどちらも1.2%と最も低い結果に対し、「国語(17.6%)」「算数(30.6%)」は他の時間よりも割合が高かった。しかし、「1番好き」な時間は「体育(22人)」が最も多く、次いで「休み時間(16人)」「図工(15人)」「音楽(9人)」となり、「国語(8人)」が12項目のうち5番目に多かった。なお、「算数」が1番好きな児童は0であった。

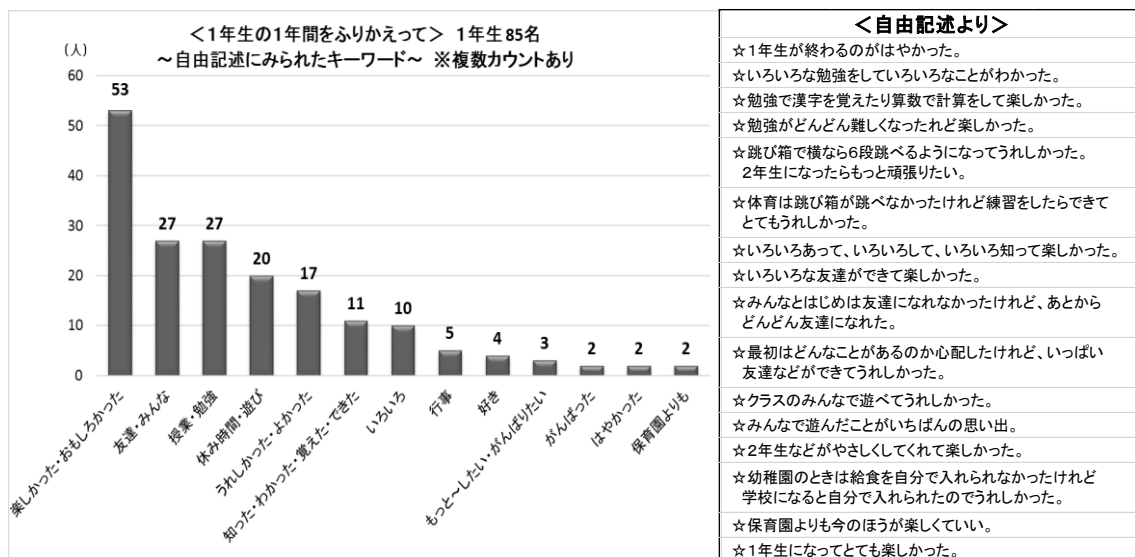
「好き」「きらい」の割合の高さと「好きな順」は必ずしも一致するとはいえないものの、やはり休み時間はもちろん、教科学習の時間においても、園との共通点である“あそび”の要素が多く含まれた時間は好きな児童が多い傾向があることがわかった。

2. 5 1年間でふりかえって

「1年生の1年間でふりかえって」〔図6〕の自由記述には、「楽しかった・おもしろかった(53人)」というキーワードが最も多くみられ、次いで「友達・みんな(27人)」「授業・勉強(27人)」となった。そして「休み時間・遊び(20人)」と続いた。小学校という新たな環境において新しい友達もでき、「勉強」や「遊び」といった学校生活全体を通して、「友達・みんな」といっしょに過ごす楽しさや喜びを感じるとともに、新しい発見や知識・技能の獲得など、自分自身の成長を実感することにもつながっていることが示唆される。

3 1年生アンケート全体考察

幼小移行期において、小学校の最も大きな独自性でもある「(教科)学習を通じた学び」をはじめとする「安心」と「心配」は表裏一体ともいえる。そして、休み時間や“あそび”



〔図6〕 1年生の1年間をふりかえって

の要素が多くふくまれた学習など、園で経験した“あそび”との共通点が多いほど安心感や楽しさが増すとともに、「友達」の存在も「安心」や「楽しさ」を大きく左右することが考えられる。“変わるもの”がある一方で“変わらないもの”があることで、より「安心」できる小学校生活につなげていく必要性が示唆される。

また、入学前は「学習」への期待が最も高かったものの、入学後は「遊び（休み時間）」が最も楽しい（好き）という傾向が全体を通してみられることから、園と“おなじ”という安心要素を生かし、特に国語や算数の学習においては、それらの要素を意図的にとりいれたり友達との活動を増やしたりしながら、小学校生活への肯定的なイメージや期待が持続・向上するように工夫していくことが重要であると考え。一方で、自由記述においては「休み時間・遊び」よりも「授業・勉強」とキーワードや「友達・みんな」というキーワードが多かったことから、園との“ちがひ”や“心配”をすべてとりのぞくのではなく、それらが新たな楽しさ・喜びや自信に変化するような物理的・心理的環境の工夫も大切である。

これらのことは、『児童の権利に関する条約（子どもの権利条約）』²⁹⁾〔第29条 教育の目的〕「教育は、子どもが自分のもっている能力を最大限のばし、人権や平和、環境を守ることなどを学ぶためのもの」や〔第31条 休み、遊ぶ権利〕「子どもは、休んだり、遊んだり、文化芸術活動に参加する権利をもっている」にもつながっている。小学校生活を通し、教科学習だけではなく、教科外活動や休み時間等もふくめ、幼児期の経験を通して身につけた力を最大限に発揮できるような学習・活動内容等を考えていく必要がある。特に移行期においては、新たな環境や学び、そして友達の存在が新たな楽しさにもつながることから、さまざまな「モノ」「人」「こと」と“かかわり”“つながる”環境づくりを重視することで、子ど

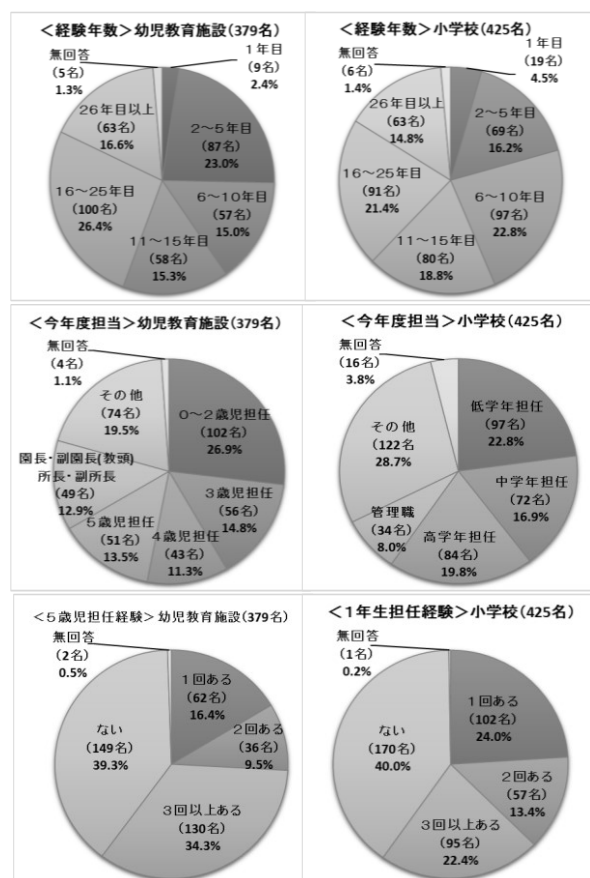
もたちがそれぞれ好きな時間や場所を見つけ、その“居場所”や他者との関係をひろげながら個々の力を発揮し、さらなる意欲や自信へとつながっていくのではないだろうか。

Ⅲ 【第2研究】T市・Y市における幼児教育施設・小学校教職員/保育士*2へのアンケート調査（2021年5月下旬～6月）

Ⅰ 調査の概要

2021年5月下旬から6月にかけて、T市（全公立幼稚園・公立幼稚園連携小学校）・Y市（全幼児教育施設・全公立小学校）に勤務する全教職員対象に、それぞれの共通点を生かし、子どもたちの発達を多角的かつ長期的な視点でつなぎ、連続性のあるものにしていくために、幼小連携・接続についての意識・認識や考えを把握することを目的とし、「幼児教育施設と小学校との連携・接続に係るアンケート調査」を実施した。なお、大都市であるT市は幼児教育施設・小学校数も多いため、各公立幼稚園と連携関係が明確な公立小学校を対象として調査を依頼した。

調査内容への回答は選択式とし、最後に任意の自由記述欄を設け、幼児教育施設 379 名（T市公立幼稚園 80 名、Y市私立幼稚園 62



〔図7〕回答者の基本的属性（教職員）

名／公立保育所 73 名／民間保育園 116 名／幼保連携型認定こども園 48 名)、小学校 425 名（T市 230 名、Y市 195 名）の回答を得た。回答者の基本的属性は〔図7〕の通りである。回収率については、各教職員への配布は各施設・学校長の任意であり、配布範囲もそれぞれの判断で異なるため、本調査において求めることは適当ではないことから不記載とする。

*2 本調査の対象地域において、「教職員」が示す範囲が個々によって曖昧であることから、調査用紙等には教職員/保育士と表記した。なお、本論文における表記については、*1に従うものとする。

2 調査内容・結果

2. 1 「指針・要領」「接続期カリキュラム」「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に

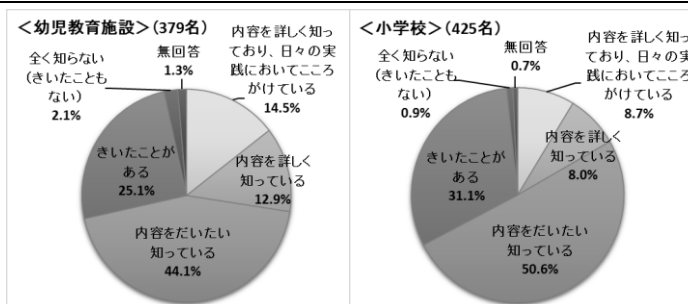
についての認知度

「指針・要領において“幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る”ことが求められていること」「接続期カリキュラム(アプローチカリキュラム/スタートカリキュラム)」

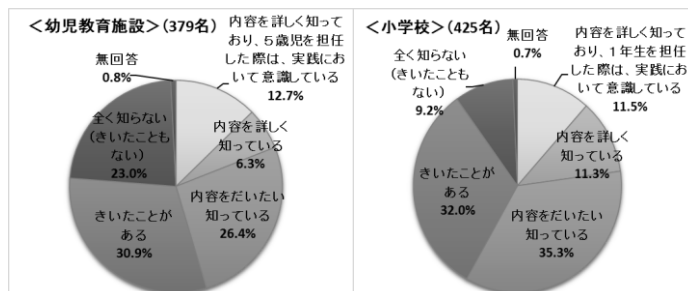
「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」「昨年度より小学校1年生の生活科の教科書に“幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)”が掲載されていること」(Y市のみ)について、それぞれどの程度知っているかを尋ねた。

「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る」〔図8〕 ことに関しては、「詳しく知っている/だいたい知っている」をあわせた割合は、幼児教育施設 71.5%・小学校 67.3%、「きいたことがある」をあわせると、幼 96.6%・小 98.4%となった。2008年改訂(改定)の指針・要領から明記があるため、幼小ともに、何らかの機会に耳にしているといえる。

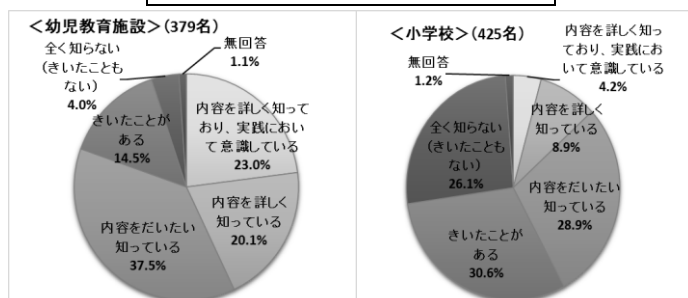
接続期カリキュラム〔図9〕に関しては、「詳しく知っている/だいたい知っている」をあわせた割合は、幼 45.4%・小 58.1%、「きいたことがある」をあわせると幼 76.3%・



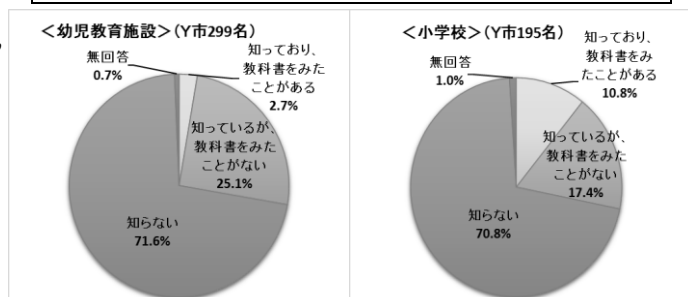
〔図8〕「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る」



〔図9〕「接続期カリキュラム」



〔図10〕「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」



〔図11〕「生活科の教科書に“10の姿”掲載」

〔表2〕図8～10 “全く知らない”の割合〔市別〕

	幼児教育施設		小学校	
	T市	Y市	T市	Y市
円滑な接続を図る	0.0%	2.7%	0.4%	1.5%
接続期カリキュラム	6.3%	27.4%	3.5%	15.9%
10の姿	1.3%	4.7%	18.7%	34.9%

小 90.1%と、幼児教育施設が小学校より低い。小学校では 2008 年の指導要領改訂から「スタートカリキュラム」について明記されているが、幼児教育施設では教育要領・指針に「アプローチカリキュラム」という明記は以前からも特になくことが理由として考えられる。

一方で、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10 の姿)」〔図 10〕に関しては、「詳しく知っている／だいたい知っている」をあわせた割合は、幼 80.6%・小 42.0%、「きいたことがある」をあわせると、幼 95.1%・小 72.6%と、小学校のほうが幼児教育施設より低くなっている。その理由として、2017 年の同時改訂（改定）において、すべての指針・要領に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10 の姿)」について明記されたが、2018 年度より全面実施された幼児教育施設に対し、小学校は 2020 年度より全面実施と周知期間は長いものの、ICT／プログラミング教育や外国語教育をはじめとする新たに取り組むべき重点事項も多く、研修等では、それらの内容を中心に実施されていた可能性が考えられる。なお、管理職においては「全く知らない」と答えた割合が 2.9%と最も低く、次いで低学年担任 19.6%であったが、それ以外（中学年担任 30.6%、高学年担任 35.7%、その他 30.3%）において特に認知がひろまっていなともいえる。さらに、Y 市においては、2020 年度より採用の生活科の教科書に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10 の姿)」が掲載されているが〔図 11〕、幼 71.6%・小 70.8%が「知らない」と答え、同様の理由が考えられる。

また、図 8～10 で示した項目について、それぞれ「全く知らない」と答えた割合を T 市・Y 市別に〔表 2〕として整理したところ、すべての項目において T 市よりも Y 市の割合が高い結果となった。考えられる理由については、他の結果とあわせて考察として後述する。

2. 2 小学校入学前に身につけておいてほしい力

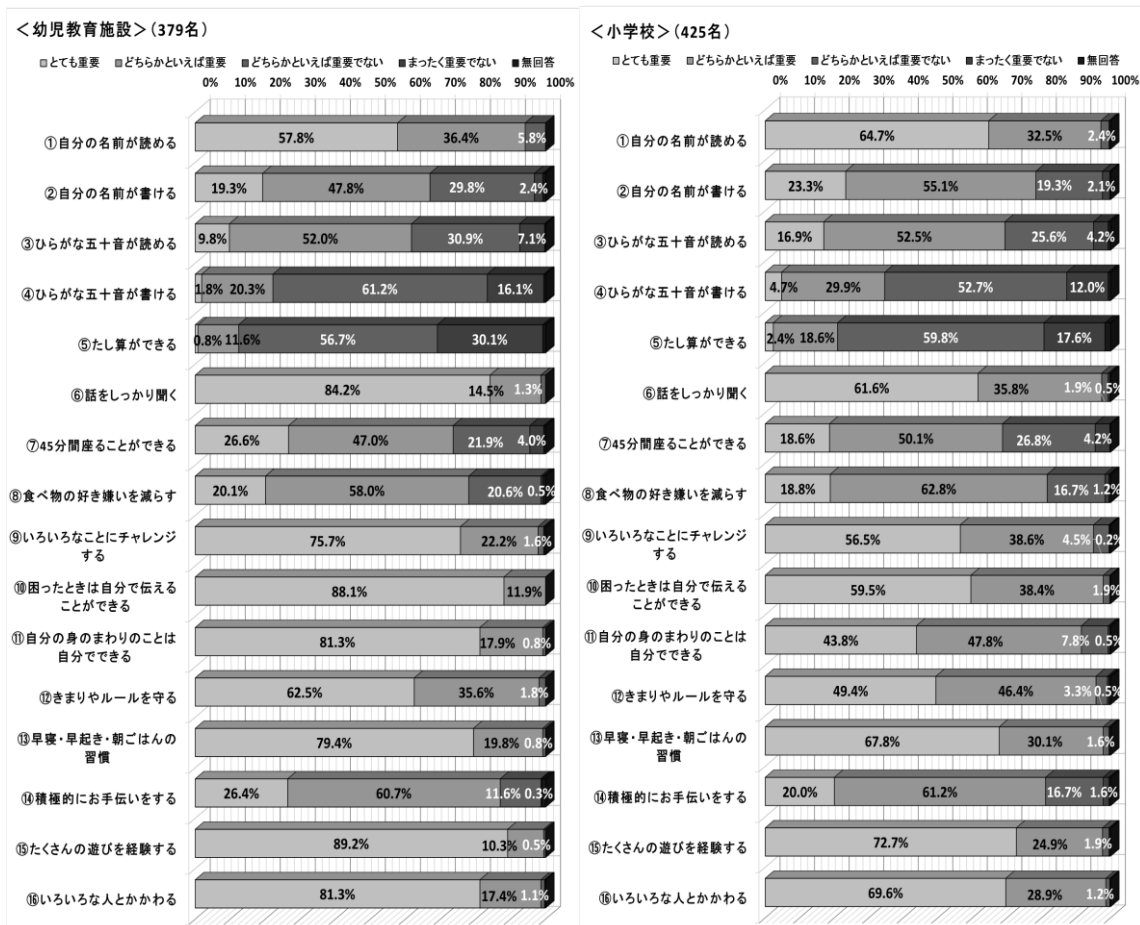
「小学校入学前にどれくらい身につけておくことが重要だと思うか」〔図 12〕について、幼児教育施設において、「とても重視」「どちらかといえば重視」をあわせた割合が高かった項目を順にあげると、「⑩困ったときは自分で伝えることができる（100%）」「⑮たくさんの遊びを経験する（99.5%）」「⑪自分の身のまわりのことは自分でできる（99.2%）／⑬早寝・早起き・朝ごはんの習慣（99.2%）」「⑥話をしっかり聞く（98.7%）／⑯いろいろな人とかわる（98.7%）」となった。小学校においては、「⑯いろいろな人とかわる（98.5%）」「⑩困ったときは自分で伝えることができる（97.9%）／⑬早寝・早起き・朝ごはんの習慣（97.9%）」「⑮たくさんの遊びを経験する（97.6%）」「⑥話をしっかり聞く（97.4%）」となり、順位の前後はみられるもののほぼ同じ項目が占め、すべて 95%をこえている。

一方で、最も低かった項目は、幼児教育施設・小学校ともに「⑤たし算ができる（幼 12.4%・

小21.0%)」であった。次いで、「④ひらがな五十音が書ける（同22.1%・34.6%）」と、どちらも半数以下であった。さらに、順番は前後するが、「③ひらがな五十音が書ける（同61.8%・69.4%）」「②自分の名前が書ける（同67.1%・78.4%）」「⑦45分間座ることができる（同73.6%・68.7%）」と、どちらも低い順5番目まで同じ項目が占めている。

幼児教育施設・小学校ともに、家庭とは異なる「集団生活」「あそび」を通して、「学力」よりも、まずは「生活習慣」「自立心」や「聞く・伝える」「他者とのかかわり」を大切に考えていることが示唆される。また、これらの結果に加え、後述する自由記述からも、特に、実際に入学当初の1年生の多様な姿を身近で感じている小学校においては、初めて出会う事柄に困ったときは他者に尋ねるなど、新たに出会う他者（先生・友達）と進んでかかわることが、小学校という場での新たな生活に慣れ、楽しみ、個々の力や経験を生かしていくことにつながっていくことを実感しているのではないかと推測される。

さらに、市別・施設形態別〔表3〕にみると、「とても／どちらかといえば重要」をあわせた割合がT市公立幼稚園で95%をこえるすべての項目（先にあげた「あそび」「生活習慣」「自立心」「聞く・伝える」「他者とのかかわり」に関する項目⑥⑩⑪⑬⑮⑯に加え、「挑戦



〔図12〕「入学前にどれくらい身につけておくことが重要だと思うか」

〔表3〕“とても／どちらかといえば重要”の合計〔市別・施設形態別〕

※「太字」：95.0%以上／「斜字」：50.0%以下

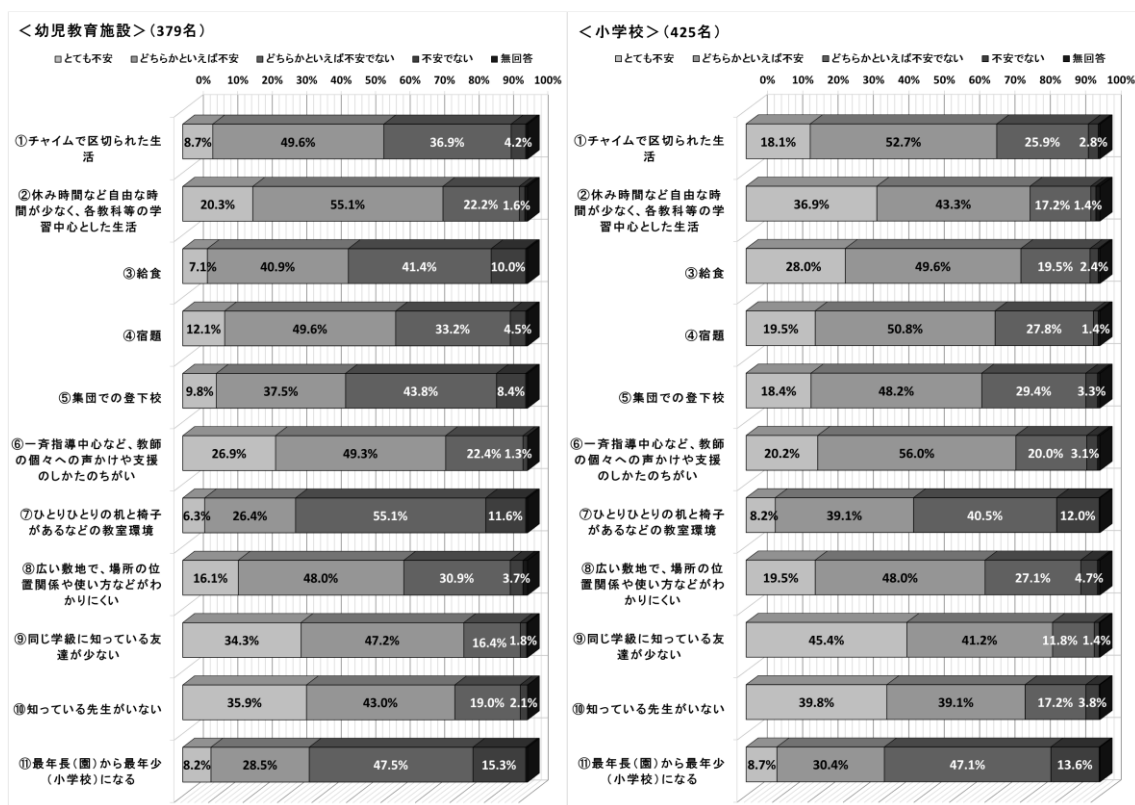
	幼児教育施設						小学校	
	T市 (公立幼)	Y市	(私立幼)	(公立保)	(民間保)	(幼保連携こ)	T市	Y市
①自分の名前が読める	91.3%	95.0%	98.4%	97.3%	91.4%	95.8%	96.5%	97.9%
②自分の名前が書ける	65.0%	67.6%	77.4%	64.4%	62.1%	72.9%	73.0%	84.6%
③ひらがな五十音が読める	47.5%	65.6%	83.9%	58.9%	56.9%	72.9%	65.2%	74.4%
④ひらがな五十音が書ける	15.0%	24.1%	35.5%	13.7%	25.9%	20.8%	30.9%	39.0%
⑤たし算ができる	11.3%	12.7%	19.4%	11.0%	12.1%	8.3%	19.1%	23.1%
⑥話をしっかり聞く	100.0%	98.3%	95.2%	100.0%	98.3%	100.0%	96.1%	99.0%
⑦45分間座ることができる	26.3%	86.3%	80.6%	95.9%	82.8%	87.5%	61.3%	77.4%
⑧食べ物の好き嫌いを減らす	76.3%	78.6%	75.8%	87.7%	72.4%	83.3%	81.3%	82.1%
⑨いろいろなことにチャレンジする	100.0%	97.3%	96.8%	100.0%	94.8%	100.0%	95.7%	94.4%
⑩困ったときは自分で伝えることができる	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	97.4%	98.5%
⑪自分の身のまわりのことは自分でできる	98.8%	99.3%	100.0%	100.0%	98.3%	100.0%	90.4%	92.8%
⑫きまりやルールを守る	98.8%	98.0%	95.2%	100.0%	97.4%	100.0%	94.8%	96.9%
⑬早寝・早起き・朝ごはんの習慣	100.0%	99.0%	95.2%	100.0%	100.0%	100.0%	97.8%	97.9%
⑭積極的にお手伝いをする	86.3%	87.3%	80.6%	91.8%	86.2%	91.7%	80.4%	82.1%
⑮たくさんの遊びを経験する	100.0%	99.3%	100.0%	100.0%	98.3%	100.0%	97.8%	97.4%
⑯いろいろな人とかわる	100.0%	98.3%	98.4%	100.0%	96.6%	100.0%	98.7%	98.5%

心」「規範意識」に関する項目⑨⑫)について、Y市公立保育所・幼保連携型認定こども園ではいずれも100%となっている。理由として、Y市の認定こども園は数年前まで公立保育所だったこともあり、保育の方向性等について共通認識がなされてきたことが考えられる。また、私立幼稚園・民間保育園においても同項目のほとんどが95%をこえ、小学校においては幼児教育施設より低いもののすべて90%をこえている。一方で、「文字の読み書き・計算」にあたる①～⑤の項目については、幼児教育施設よりも小学校、T市よりもY市のほうが高い傾向がみられ、考えられる理由については、他の結果とあわせて考察として後述する。

そのうえで、「文字の読み書き・計算」にあたる項目のうち唯一「①自分の名前が読める」に関してはいずれの結果においても90%をこえており、考えられる理由については、保護者へのアンケート結果とあわせて総合考察として後述する。

2. 3 小学校入学当初の1年生の不安

「入学当初の1年生の不安」〔図13〕について、幼児教育施設・小学校ともに、「⑨同じ学級に知っている友達が少ない(幼81.5%・小86.6%)」ことを「とても／どちらかといえば不安」であると感じている教職員の割合が最も高い。また、「⑩知っている先生がいない(同78.9%・78.9%)」「②休み時間など自由な時間が少なく各教科等の学習中心とした生活(同75.4%・80.2%)」「⑥一斉指導中心など教師の個々への声かけや支援のしかたのちがいが(同76.2%・76.2%)」については、幼小どちらも75%をこえている。知っている「人」が少なくなることによる不安の大きさとともに、「一斉指導を中心とした各教科等の学習を通した学び」への変化を大きな“ちがい”にとらえ、幼小接続期の子どもたちへの影響を幼児教育施設においても物的環境の変化以上に感じていることが推測される。



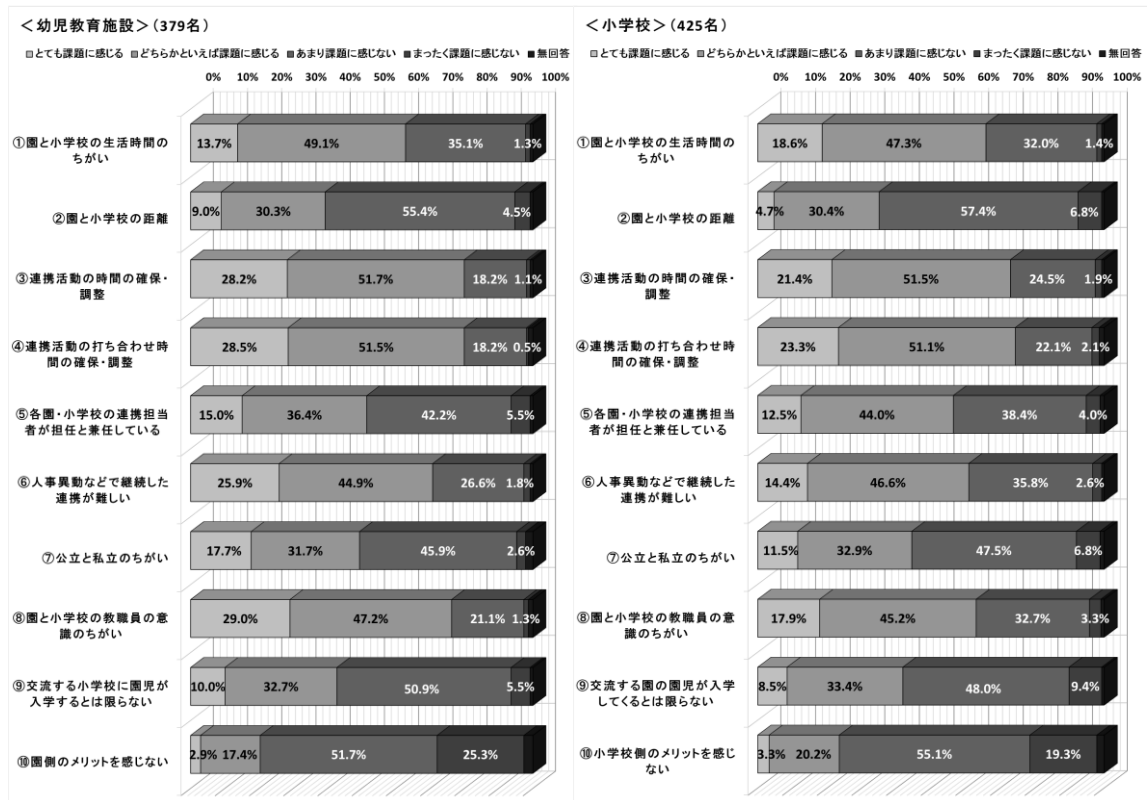
〔図 13〕「1 年生にとって特に入学当初の不安はどれくらいあると思うか」

一方で、幼児教育施設において同様にあわせて 50%以下であった項目のうち、「③給食(幼 47.8%・77.6%)」と「⑤集団での登下校(同 47.3%・66.6%)」については、小学校ではどちらも約 20%高くなっており、「不安である」と感じている教職員のほうが多い。その理由として、小学校では給食時間が短いこと、登下校中の事象に関する児童間や保護者・地域への対応が特に入学当初は多いことなどが考えられる。

2. 4 幼小連携・接続を進めるにあたっての課題

幼児教育施設・小学校ともに、「連携・接続を進めるにあたっての課題」〔図 14〕として、「④連携活動の打ち合わせ時間の確保・調整(幼 80.0%・小 74.4%)」「③連携活動の時間の確保・調整(同 79.9%・72.9%)」を「とても／どちらかといえば課題」と答えた割合が他の項目よりも高い。時間的な課題以外では、特に幼児教育施設において「⑧園と小学校の教職員の意識のちがい(同 76.2%・63.1%)」を感じていることがわかった。

一方で、最も低かった項目は、幼児教育施設・小学校ともに「⑩園側／小学校側のメリットを感じない(同 20.3%・23.5%)」、次いで「②園と小学校の距離(同 39.3%・35.1%)」であった。このことから、幼小どちらも約 75%は何らかのメリットを感じてはいるものの、物理的な距離以上に時間的な課題や心理的な距離を感じていることが連携・接続が進みにくい要因となっていることが示唆される。



〔図14〕「連携・接続を進めるにあたっての課題はどれくらい大きいと感じるか」

さらに、〔表4〕が示すように、〔表4〕“とても／どちらかといえば課題”の合計〔市別〕

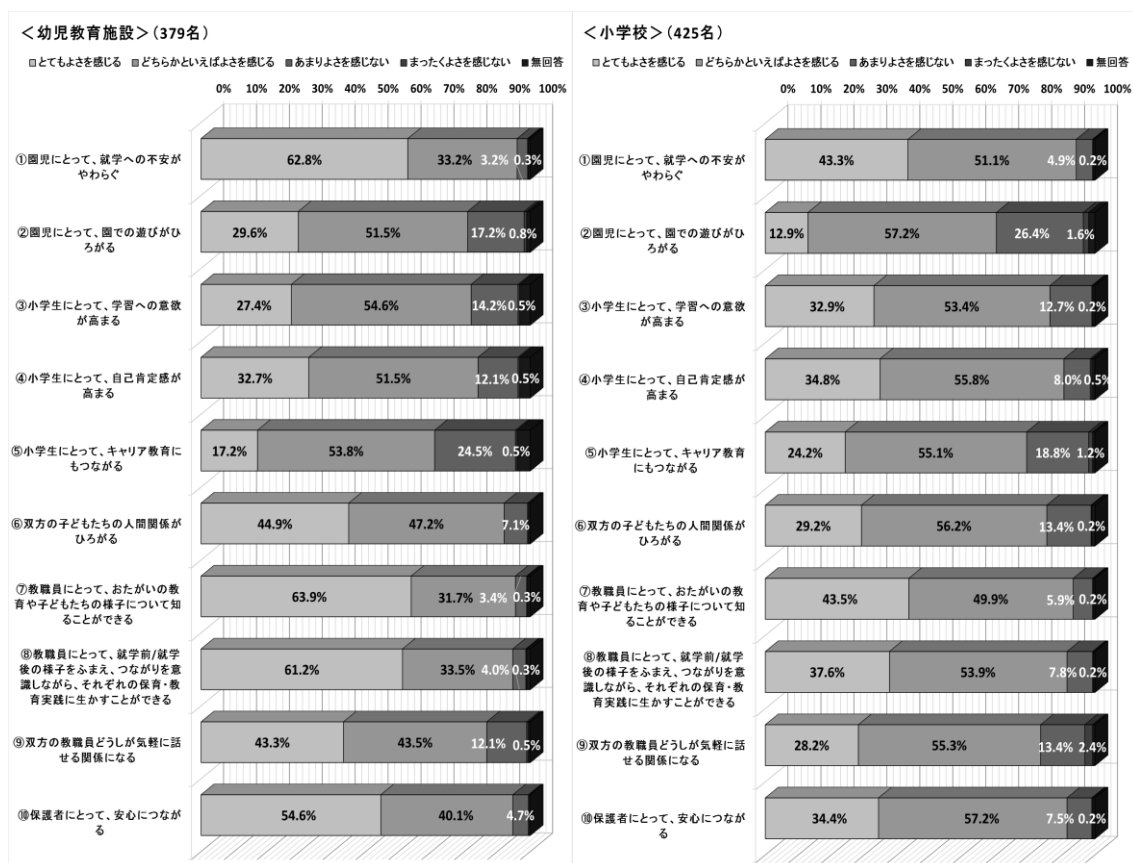
※「太字」：75.0%以上

	幼児教育施設		小学校	
	T市	Y市	T市	Y市
①園と小学校の生活時間のちがい	60.0%	63.5%	66.5%	65.1%
②園と小学校の距離	48.8%	36.8%	42.6%	26.2%
③連携活動の時間の確保・調整	82.5%	79.3%	75.2%	70.3%
④連携活動の打ち合わせ時間の確保・調整	85.0%	78.6%	78.3%	69.7%
⑤各園・小学校の連携担当者が担任と兼任している	32.5%	56.5%	55.2%	57.9%
⑥人事異動などで継続した連携が難しい	76.3%	69.2%	61.3%	60.5%
⑦公立と私立のちがい	63.8%	45.5%	47.0%	41.5%
⑧園と小学校の教職員の意識のちがい	76.3%	76.3%	63.9%	62.1%
⑨交流する小学校に園児が入学するとは限らない	22.5%	48.2%	36.1%	48.7%
⑩園側／小学校側のメリットを感じない	7.5%	23.7%	21.7%	25.6%

幼児教育施設・小学校ともに、それぞれ10%以内ではあるが「時間の確保・調整」を課題と感じている割合がY市よりT市のほうが高い。また、「物理的な距離」「公立と私立のちがい」についても、Y市よりT市のほうが高くなっており、考えられる理由については他の結果とあわせて考察として後述する。

2. 5 幼小連携・接続を進めるよさ

幼児教育施設・小学校ともに、「連携・接続を進めるにあたってのよさ」〔図15〕として、「①園児にとって就学への不安がやわらぐ（幼96.0%・小94.4%）」ことに「とても／どちらかといえばよさを感じる」と答えた教職員の割合が最も高い。次いで、「⑦教職員にとっておたがいの教育や子どもたちの様子を知ることができる（同95.6%・93.4%）」「⑩保護者にとって安心につながる（同94.7%・91.6%）」「⑧教職員にとってつながりを意識しながらそれぞれの教育・保育実践に生かすことができる（同94.7%・91.5%）」となった。



〔図 15〕「連携・接続を進めるよさはどれくらい大きいと感じるか」

連携・接続を進めることは、就
 学前の園児の不安軽減につながる
 だけでなく、教職員にとっても、
 おたがいの様子を知ること、そ
 れぞれのよりよい実践につながっ
 ていくなどの“互惠性”をもたらし
 ますこと、さらに保護者にとっても
 よさがあることを幼小ともに感じ
 ていることが推測される。「連携」を通して双方の理解が深まることで「接続」につながり、
 それがまた子どもたちの安心へとつながり続けていくのではないかと考えられる。

さらに、幼児教育施設・小学校ともに、すべての項目においてY市よりT市のほうが高い
 割合〔表 5〕となっており、T市幼児教育施設（公立幼稚園）においては、ほとんどの項目
 で95%をこえている。考えられる理由については他の結果とあわせて考察として後述する。

2. 6 幼小の円滑な接続にあたって

幼児教育施設・小学校ともに、現状で可能であるかは別として、「幼小の円滑な接続にあ

〔表 5〕“とても／どちらかといえばよさ”の合計〔市別〕

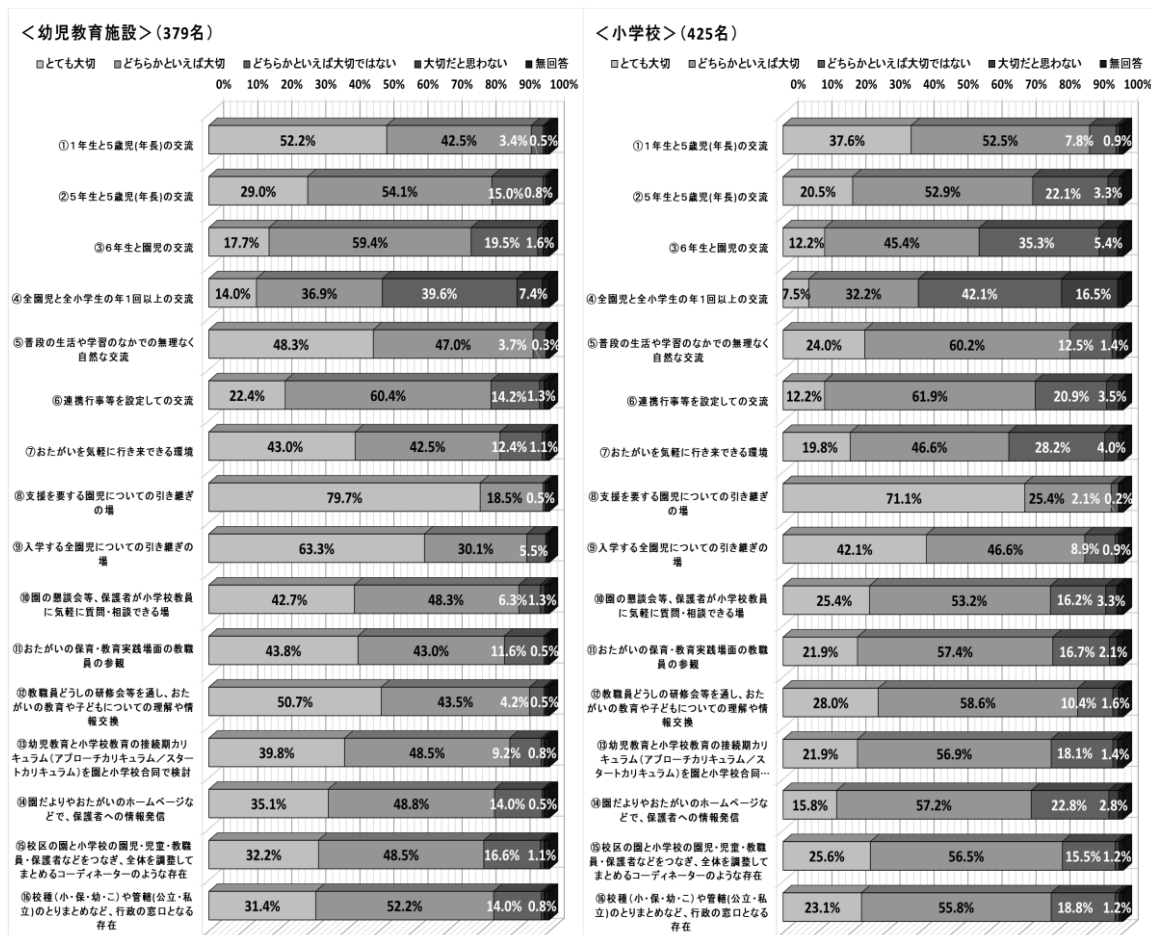
※「太字」：95.0%以上

	幼児教育施設		小学校	
	T市	Y市	T市	Y市
①園児にとって、就学への不安がやわらぐ	100.0%	95.0%	95.7%	92.8%
②園児にとって、園での遊びがひろがる	87.5%	79.3%	73.0%	66.7%
③小学生にとって、学習への意欲が高まる	95.0%	78.6%	90.0%	82.1%
④小学生にとって、自己肯定感が高まる	97.5%	80.6%	93.0%	87.7%
⑤小学生にとって、キャリア教育にもつながる	83.8%	67.6%	81.7%	76.4%
⑥双方の子どもたちの人間関係がひろがる	97.5%	90.6%	88.7%	81.5%
⑦教職員にとって、おたがいの教育や子どもたちの様子について知ることができる	98.8%	94.6%	94.8%	91.8%
⑧教職員にとって、就学前/就学後の様子をふまえ、つながりを意識しながら、それぞれの保育・教育実践に生かすことができる	97.5%	94.0%	95.2%	87.2%
⑨双方の教職員どうしが気軽に話せる関係になる	98.8%	83.6%	90.9%	74.9%
⑩保護者にとって、安心につながる	98.8%	93.6%	93.9%	88.7%

たって」〔図 16〕, 「⑧支援を要する園児についての引き継ぎの場 (幼 98.2%・小 96.5%)」を「とても／どちらかといえば大切」と答えた割合が最も高い。さらに, 幼小で順番の前後はみられるものの, 高い順 5 番目まで「⑤普段の生活や学習のなかでの無理なく自然な交流 (同 95.3%・84.2%)」「①1 年生と 5 歳児の交流 (同 94.7%・小 90.1%)」「⑫教職員どうしの研修会等を通し, おたがいの教育や子どもについての理解や情報交換 (同 94.2%・86.6%)」「⑨入学する全園児についての引き継ぎの場 (同 93.4%・88.7%)」が占めている。

幼小接続期において, 5 歳児と 1 年生は年齢も発達段階も近いこともあり, 他の学年よりも「あそび」と「学習」のつながりのなかに共通点を多く見出しやすく, “互惠性”を感じやすいことや, 5 歳児にとっては何よりも小学校への安心へつながることから, 「1 年生と 5 歳児」の交流については大切さを感じていることが推測される。しかし, その項目を除くと, 「交流」以上に「引き継ぎ」「情報交換」の場が大切であると考えている傾向がみられる。

また, すべての項目において, 小学校よりも幼児教育施設のほうが高い割合となっている。これらの理由として, 「現状で可能であるかは別」としても, 現状として教科の枠や時間の区切りがある小学校においては, カリキュラムや時間等の自由度・柔軟性の影響が少なから



〔図 16〕「現状で可能であるかは別としてどれくらい大切だと考えるか」

ず考えられる。また、特に高学年になるにつれて授業時間数・教科数が増え、学習内容の難易度もあがり、教科以外の活動等も多くなってくることから、学年があがるほど「余裕がない」「優先順位が下がってしまう」などの現状も否定できず、「時間確保の難しさ」や「多忙感」に関しては、後述する自由記述にも散見された。

さらに、「④全園児と全小学生の年1回以上の交流（同 50.9%・39.7%）」については幼小ともに最も低く、全項目のなかで唯一小学校において50%を下回り、次いで、「③6年生園児の交流（同 77.1%・57.6%）」となった。なお、④の項目に関しては、表現が不十分であったことから、「全園児と全小学生が同時に交流する」「学級・学年ごとに、年間を通していずれかのタイミングで全園児と全小学生がかかわる機会をもつ」など複数のとらえかたが存在したため、とらえかたによって回答結果を左右する可能性が含まれている。しかし、これまで述べた結果も含め、特に小学校においては、「接続」を5歳児と1年生（低学年）に関することとして認識している教職員が少なくない可能性も考えられる。

2. 7 自由記述より

自由記述欄には、幼児教育施設 60 名（T市 20 名・Y市 40 名）、小学校 41 名（T市 33 名・Y市 8 名）の記述があった。幼児教育施設・小学校別に、「交流」「保護者（→小のみ）」「接続期」「意識・認識等のちがい」「相互理解（→幼のみ）」「情報共有（→小のみ）」「時間確保／体制づくり」の視点から分類したところ〔表1〕〔表2〕、幼小ともに「意識・認識等のちがい」や「時間確保／体制づくり」（特に多忙感）に関する記述が多くみられた。

なお、重複する内容については、記述内容がより具体的なものを掲載している。また、現場におけるありのままの声を大切にしたいと考え、基本的には個々の回答そのままの表現を用いて掲載しているが、個人に関する内容や個人の特定につながる内容については、不掲載もしくは表現の一部を変更している。

3 教職員アンケート全体考察

幼小連携・接続に関する認識は、全体的にY市よりもT市のほうが高い傾向がみられた。このことから、調査対象を公立幼稚園と主な連携（隣接）小学校に限定したT市は、幼小接続研究指定校としての研究や行政主催の研修会等を通して市全体として幼小接続について学びや研究を深めてきた経緯があることで、幼小ともに知る機会も多く、認識もひろまっていることが理由として考えられる。そして、小学校においても、連携・接続を進める「よさ」を感じている割合が全体的にY市よりも高いという結果は、行政が中心となって研究・研修

〔表6〕自由記述（幼児教育施設）

交 流	小学校の敷地とつながっていることが就学への大きな安心となっていると思う。コロナ禍で、動画視聴の交流となっているが、新しい交流の仕方として残していってほしいと思う。 昨年はコロナ禍で交流はできなかったが、5年生が作成した「小学校の1日の流れ」を頂き、子ども達に知らせたことで、少し小学校のイメージを持つことができてありがたかった。 給食交流ができなかったので、5歳児の担任が、給食の準備・食べているところや1年生にインタビュー等をしたビデオを園でみたこともあった。コロナ禍で思うように連携できなかったが、ICTを活用してつながることができたことは、大きなメリットだったと思う。 コロナ禍では、直接会っての交流の機会はおちにくい、テレビ会議、手紙なども活用しながら、思いをつなぐことを大切にしている。昨年、年間通じて仲よしグループなどを決めて交流することで、相手意識がもてより深いかわりが見られた。実践の積み重ねとその年の状況により、工夫して連携・接続のあり方を考えていきたい。 小学校の図書館を訪問して読み聞かせをしていただき、「いろいろな本がある楽しいところ」というイメージを5歳児が持ってくれた。小さな交流からはじめていければよいのかなと思っている。
	立ち寄り保育（散歩）など、「お互い気軽に…」を発展させれば、子どもの通い合いにとっても良いと思う。 園に興味をもって歩み寄ってくれる小学校の先生と出会えて貴重だった。日常でのかかわりをたくさん小学校と気軽にできて楽しかった。 5歳児にとっては大きな節目で期待と不安でいっぱい時期に、小学校に行って交流する機会を得るなかで、小学生になることが楽しみとなり、緊張もほぐれ、小学生になってからの安定した学校生活に早く慣れていくように思う。また、就学前に育ってほしい姿を意識する機会となり、何より楽しみながら取り組むことが大切と思う。交流の内容など、興味ももてるものを検討していくことが必要。 園の年長児保護者対象に、小学校の先生に学校の生活・活動など話を聞かせていただく機会を経験したことがある。保護者の不安に感じることがわかったり、学校での生活がどのように進められていくのか、就学する前に園で子ども達の育ちにどう関わっていくか、保育者も勉強になるお話でよかった。
	文字の読み書き・計算は、園生活を送る中で実体験として自然と興味が出てくると思う。 文字の読み書き・計算は、遊びのなかで自ら興味をもって習得するのであればよい。 同じ幼児教育でも、それぞれの建学精神（保育理念も含む）があり、「10の姿」は頭において保育しているが、教科を想定しては保育していない。 特に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」については、かなりハードルが高いと感じる。子どもの個々の成長から、これは「小学校低学年までに育ってほしい姿」という方が現実的であると思う。
	小学校がもっと保・幼を見てほしい。小学校中心の連携・接続を感じる。
意 識 ・ 認 識 等 の ち が い	園が交流・連携をしたいと申し出ても小学校が断るケース多く、形だけの連携は不安であると思う。小学校の先生方に、はたしてどれだけ連携の重要性が浸透しているのか疑問だ。 「保・幼・こ」のなかでも教職員の意識の差がかなりあるため、小学校のほうにすべてを理解してもらうことは難しいのかもしれないと思う。ただ、集団生活の練習をする場ではなく、幼児期に育つべきものをねらうところが「保・幼・こ」だと思うので、幼児の機関としては「小学校生活がスムーズにいくための予備校的なもの」として小学校の教員の方々にとらえることのないように願いたいものです。 園では様々な個性の子どもをあらゆる角度・視点から見て（家庭環境も含む）その子どもの良さを見つけ、伸ばしていく所であり、成績という評価であらわさなければならぬ小学校とはやや受けとめ方が違うかもしれないが、いずれにしても将来を担う人材育成のため、小学校との連携に努力を惜しまない。
	とにかく先生同士が前向きな気持ちで気軽に声をかけあえる仲になることが大切だと感じる。 今の園は小学校と隣接していることもあり、頻繁に教職員同士話をする機会がある。物の貸し借りやささいや卒園児の話などから、互いの教育を理解できるよう、話が気軽にできる状況はとてもありがたい。具体的に何が「できる・できない」というよりは、自分に自信をもち、「やればできる!」「自分のやり方ががんばる!」と思える子に育てたい、何にでも興味・意欲ももてる子に育てたいと思っている。 自園はとてもめぐまれていてすぐ側に小学校があり、子どもたちのことだけでなく、いろいろな相談（コロナ対応など）・情報交換しやすい環境になっている。ただ、授業などについては、まだまだわからないことも多いので5歳児担任と共に学んでいけたらと思うとともに、幼稚園の大切になっているところ（私学としても）も理解していただけたらと思っている。 子ども同士の関わりも必要だが、それ以上に、互いの保育・教育を知り、理解をすることが一番必要なのではないかと思う。 教職員同士、互いの保育・教育についてよく知った上で（特に良さを）連携していくことが大切で、子どもにとっては双方に必ず育ちがあるので、それを見とれるかどうかとても大切だと思う。 5歳児と1年生担任の連携が中心なため、園や小学校全体としての教師の交流の場があれば、互いの教育・保育について知っていけるのではないかとと思うが、時間的にも厳しいことかもしれない。
	それぞれの園や学校での課題もあり、教員が余裕をもって取り組むことは現状では難しい。教育課程から見直したり、保幼小のシステムを再構築したりする必要があるように思う。 おたがいの意識の持ち方次第かと思うものもあるが、おたがい通常の授業や保育に追われていると連携に手がまわらず、有意義に出来ないのではと思う。人手や時間が足りない。 保幼小すべてがかかわったことがあり、実際連携が重要で必要なのは重々承知しているが、それぞれが自分たちの仕事で精一杯で手が回らないのが実情である。連携を進めるためには、そこを改善しないと（余裕がないと）無理だと思う。分かっても優先順位が下がってしまっていると思う。子・親（家庭）のフォローが増えている、目の前の子どもをまず見ることで時間がなく、余力が全くない（特に小学校）。
	支援児など、ていねいなひきつぎをしたと思うが、入学してからの子どもの姿などまったく話す機会がなく、とても残念だった。 支援が必要な子や少し気にかけてほしい子などは特に必要書類を出しているにもかかわらず、市の担当者と進学先の小学校の先生に同じ話を一からくり返すこともある。活用できるかたちにして、もう少し窓口を一本化したりできないものかと感じている。
時 間 確 保 ／ 地 域 （市） ／ 体 制 ／ 制 度 ／ 制 度 ／ 制 度	地域（市）（県）によって連携の多い、少ないの差を非常に感じるので、統一してほしい思いもある。 小学校にはさまざまな幼児教育施設から入学してくるので、1園のみの交流では連携の幅が限られると思う。全体（保幼小・小双方）をまとめる窓口があればよいと思う。 管理職・担任間の意識のありかたがいちばん大きく、それぞれが窓口となって学校園全体に連携の様子・大切にしていることを共有できることが大切だと感じる。
	個人差や子どもの個性を大切に作る連携を進めるためには共通の認識が必要だが、保幼小小となると困難で行政の力も必要。子どもひとりひとりの姿や家庭環境・保護者の個性を考慮すると、柔軟で多様な対応が必要で、園単位・学校単位でもよく話し合い、研鑽していくことが求められている。 地域の小学校教員と幼児教育施設の教職員の交流・研修会等で、地域として子どもを育てる体制を強化する必要がある。 大変忙しい毎日を通している両者にとって、いかに中身の密度をあげていくかが今後の課題となっている。実際のところ形だけで終わっていることも現実的にはあるようだが、「教育」という面から考えると継続してより多く取り組むべきだ。そのためには小学校側のカリキュラムや制度が変わらないと動いていかない。形だけではなく、誰にとつてのこたなのか国として今一度考えるべきである。
	小学校に生活科ができて以来、連携はかなり進んだ面もあるように感じているが、まだまだこれからやっていくことが多くあるように思う。連携のよさを信じて、共に歩みよりましよう。

〔表7〕自由記述（小学校）

交 流	児童・園児の年に1～2回程度の交流は大切である。児童にとってキャリア教育につなげることができ、また、入学してくる園児の様子を把握したり兄弟関係を知ることができたりする。 学習内容を通じた交流は有効であるが、新たな取り組みは負担である。
保 護 者	認識や理解のちがいが、保護者に対する園でのアドバイスが、小学校と保護者のトラブルにつながることもある。 園からも何校にもわかれて小学校に入学することを考えると、本校だけが連携している園の保護者の質問に答えることで、どの小学校も全く同じだととらえられると、かえって混乱が生じるようにも思う。 園の懇談会ではなく、入学説明会など小学校主催のもので気軽に質問・相談できる場合は必要でとても大切だと思う。 教職員の連携・接続がとても大切で、できるに越したことはないと思うが、進学する小学校の学校生活の様子を保護者が知っておくことで、家庭での取り組み等も変わったり工夫したり、小学校生活を意識したものになるのでは…とも考えた。年長になったら小学校1年生の参観授業に出席できるなどがあると、参観によって生まれた不安や心配があれば園の先生に相談し、園での取り組みにも生かされると良いし、それを小学校にも伝達していただけると、1年生のスタートのあり方にも生かすことができると思う。
接 続 期	子どもについて教職員同士で交流するだけでなく、子ども自身が小学校に向けて見通しをもつためにもスタートカリキュラムは必要だと思う。また、小1プロブレムが取り上げられているが、小学校としては、入学時に最低限身につけておいてほしい力を4月からつけさせることはなかなか難しいため、保護者に働きかけるためにも、幼小連携が進んでほしい。 園で基本的な生活習慣やルール・マナーを身につけておくことで、幼小接続がよりスムーズにいくし、小学校に入っても困りにくいと思う。 実際にできていないと、すごくしんどい思いをするように思う。ただ、完璧に…とは思っていない。 不安についていろいろあるが、そもそもよく分からないことが不安なようである。 スタートカリキュラムは少しずつ学校生活に慣れるためのクッション的な感覚で実践し、子どもたちもおちついて4月をすごし、とてもよかった。 45分集中できるかは教師の進め方次第であり、15分×3で考え、活動を多く入れる。
意 識 ・ 認 識 等	「遊び」を中心とした保育と、各教科を中心とした小学校教育では、子どもの見方・考え方にギャップがある（子どもの姿が変わる）ことには注意している。 幼小を別物と考えるのではなく、連続しているということ意識して考える・取り組むということは大変意味のあることだと考える。子どもの成長がスムーズに促されるよう、先を見据えて、今大切にすること・今やっておくべきこと・育てておくことを明確にもち、進めていくことだと思う。ただ、成長は一樣ではなく、たいへん差があること、また、この先に学ぶ、あるいは獲得するチャンスがある事（又はない事もあるのだが）を念頭におき、「今できなければ」にしばられすぎないようにする（幅をもたせる）ことも大切だ。そのようなことを共通理解することに意味があると思っている。
の ち が い	幼小で目指すべき姿が異なることは当然で、発達段階をふまえた目標が必要であり、完璧なすり合わせは必要がないように思う。 やはり根本的な文化の違いが大きいように思うので、その部分のすり寄せ的なことが重要かと思う。教育することも大前提だが、形式的なスタンダード的な枠にはめるような考え方は違うかと思う。 い い 小 学 校 も ル ー ル に し ば ら れ た 環 境 か ら、 個 々 の 「 や り た い 」 「 す き 」 を 尊 重 し た 学 習 指 導 の 形 に 変 わ っ て い け た ら い い と 思 う。 個 々 の 引 き 継 ぎ の 有 無 に 関 し て、 小 学 校 と 園 の 先 生 の 子 ど も の と ら え 方 ・ 考 え 方 に ち が い が あ る と 感 じ る。
情 報 共 有	就学年の子どもの様子を伝えてもらう機会はとても大切で、「先入観を持たないため」ということではなく、「児童理解のため」にも連絡会等で重要な情報を伝えてもらうことも必要だと思う。 園からの情報はとても重要で、1年生のクラス編成にも不可欠だと感じている。 1年生のクラス編成で毎年苦労している姿をよく見るので、幼小の情報共有は重要と考える。しかし、近隣の園の子が必ずしも本校に入学しないので、情報のとりづらさもあることは否定できない。 情報の共有は大切だと思うが、時間の確保が難しい。
時 間 確 保	1校に10をこえる園から入学してくることもあり、園によって大切にしていること（教育方針）が180°ちがうこともあるため、連携の難しさを感じる。 連携できる園とそうでない園があることが大きな課題。オープンキャンパス的な感じで、就学予定児全員に連携の機会をもたせてあげたい。 近い園だけでなく、小学校に通う人数の多い園とは連携をとり、小学校入学までにつけておいてほしい力の交流などできたら良い。 子どもたちの負担を減らすという意味でも幼小連携は重要だと思うが、現場は本当に多忙で、その時間を捻出すること、限られた時間を有効に使って取り組みを進めるためにはどのようにしたらよいかがとても難しい。 連携は大切だが、現状の多忙さを考えると躊躇してしまう。 幼小についても小中についても連携することがよいことは当然だが、それに関わる時間・人材の確保が最も難しいのでは。 幼小連携だけでなく、小中連携にも課題があるなと感じている。とにかく時間のなさが大きな課題で、「働き方改革」が実現される日はまだ先のような。 小中はさかんに行われるようになってきたが、幼小の連携は密とは言えない。いくら隣に建っているとはいえ、その“心”の距離感はあると感じる。
／ 体 制 制 づ く り	小学校の担任はいつも低学年を担当するわけではなく、連携を継続していくことの難しさを感じる。「学校」として取り組んでいくことで多少解消できるが、中学への接続なども考えていく必要があり、「学校全体」で進めることも難しい。何年生の担任かに関わらず、指導者側が園・中学校の様子を知る（交流する）ことがまず重要だと思う。 連携はあるいにこしたことはないが、日々の職務の中で行うことは難しい。だが、とても大切なことだと思う。「小1ショック」という言葉があることはさみしいこと。 連携担当者が担任と兼任していると行事の調整等不便なので、日程調整は教務、内容などは担任が考えたらよいと思う。 担当教員が毎年変わり、春にまた1からとならないように資料や1年間の流れ等しっかり引きついでいく。また、どこまでを担当教員が行い、どこまでを交流学年が行うかなどはっきりとさせておく。 連携は持続可能なものでなければいけない。 ちがいがあって当たり前なので、どう連携していくかであり、それぞれに学習計画がある中で、必要な連携をし、それをより有効にしていけば必要ないこともある。また、ちがいがあることも大切なことである。なぜなら、教育内容にも発達段階にもちがいがあるからだ。では、なぜ保幼小連携が大切なのかを保育園・幼稚園・小学校の全ての教職員が理解しなければならないのか…「段差（ギャップ）」を子どもたちのために低くしていこう」ということなのだ。では、どんなことをいつ・だれが・どうやっていけばいいかは、今後考えて実践していかななくてはならない。 連携をとっていくことは必ずプラスになっていくと思う。

を進めてきたことの効果を示唆しているのではないだろうか。一方で、幼小ともにT市のほうが「課題」に感じている割合が高いものもある。理由として、研究を進める過程においてイメージや認識が深まるほど現実的な難しさなど新たな課題がみえてくることに加え、特に幼稚園は、隣接のよさを生かして入学前の子どもたちの安心にさらにつなげたいという気もちが高まっているのではないかと推測される。また、公立幼稚園以外の幼児教育施設との縦横の連携については、大きな壁を感じていることも考えられる。

その点に関しては、公立幼稚園はないが、市全体の幼児教育施設・小学校数がT市よりはるかに少ないY市においては、年度当初・年度末には幼稚園・保育所（園）・認定こども園・小学校すべての連携担当者等が同時に集まる機会があり、市の連携事業を含めた年間連携活動計画の相談やふりかえりを実施している。また、T市より割合が低いとはいえ、連携・接続を進める「よさ」については実感していることから、コンパクトシティのよさを生かし、行政が中心となって研修等のありかたを工夫し、縦横につながる機会を生みだしていくことで、市全体としての幼小連携・接続の方向性や共通認識が高まっていくことが期待できる。

また、私立（民間）は公立よりも比較的に独自性をだしやすく、設立理念等もはばひろい。そのため、調査結果からも、幼稚園・保育所（園）・認定こども園など同じ施設形態であっても、さらに公立か私立（民間）かによって、さまざまな認識に少なからずちがいがあることが推測される。理由として、さきほど述べたこととも共通するが、公立は私立（民間）よりも行政が中心となって共通認識・理解の場をひろく設定しやすいことが考えられる。

しかし、自由記述もふくめた調査結果からもわかるように、特に幼小接続期において「双方の子どもたちの不安を軽減し、円滑な接続を図りたい」、そのためにも「おたがいの教育・保育や子どもたちについて知り、実践に生かしたい」という気持ちは、幼稚園・保育所（園）・認定こども園・小学校それぞれが同じように抱いている。そして、子どもだけではなく教職員にとっても保護者にとっても連携・接続のよさがあることや、教職員の交流を通しておたがいの教育・保育について“知る”ことの大切さ（必要性・重要性）については、幼児教育施設・小学校ともに感じていることがわかる。その一方で、特に小学校の自由記述からは、時間的・人的な余裕のなさや現実的な多忙感に起因する心理的な余裕のなさが、連携・接続の推進・継続にあたって最も大きな影響をあたえている現状も示唆される。

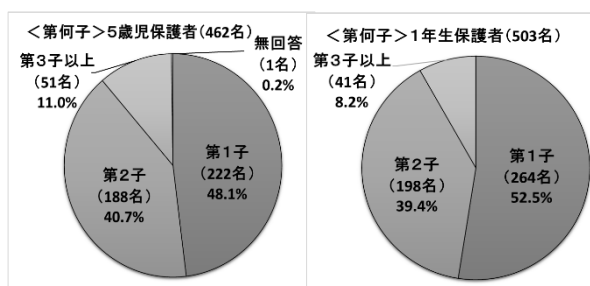
それぞれの日常の教育・保育のなかで、無理なく子どもも教職員も気軽につながる機会をみつけていくこと、そして、そのような実践等の工夫を交流する場、実際に互恵的な実践を参観する機会、おたがいの教育について理解を深める機会等によって、子どもたちの姿を

“みとる”視点をひろげていくことが、幼小連携・接続の推進・継続をもたらすのではないだろうか。そのためにも、カリキュラムの工夫や制度的な改革もふくめ、各園・小学校だけではなく、T市の例のように行政が中心となって共通認識を高めていくことで、市全体として子どもたちの安心や幼小の円滑な接続につなげていく必要があるのではないだろうか。

Ⅳ 【第3研究】Y市における5歳児・小1保護者へのアンケート調査（2021年7月）

Ⅰ 調査の概要

2021年7月、Y市における5歳児・小1保護者対象に、幼小の連携や円滑な接続に向けて、実態やニーズを教育実践に生かし、子どもたちが安心して小学校生活を送ることができるようするために、幼小移行期における保護者の安心・心配や要望等把



〔図17〕子の出生順（5歳児・小1保護者）

握することを目的とし、「就学前から小学校への移行期に係るアンケート調査」を実施した。

調査内容への回答は選択式とし、最後に任意の自由記述欄を設け、保護者あて依頼文とともに各幼児教育施設・小学校に配布を依頼した。また、回答方法については、調査用紙での回答に加え、インターネットでの回答も選択できるようにした。回答中の入力ミス等による重複と思われるものを除外した結果、5歳児保護者462名（幼稚園195名／保育所・園188名／幼保連携型認定こども園79名、うちインターネット回答238名）、小1保護者503名（うちインターネット回答237名）の回答があり、うち145名（5歳児保護者85名・小1保護者60名）の自由記述があった。回収率は、5歳児保護者74.5%・小1保護者78.0%で、子の出生順については〔図17〕の通りである。なお、集計結果報告については、A3両面1枚にまとめ、各幼児教育施設・小学校を通して保護者への配布を依頼した。

2 調査内容・結果

2. 1 小学校入学前の安心

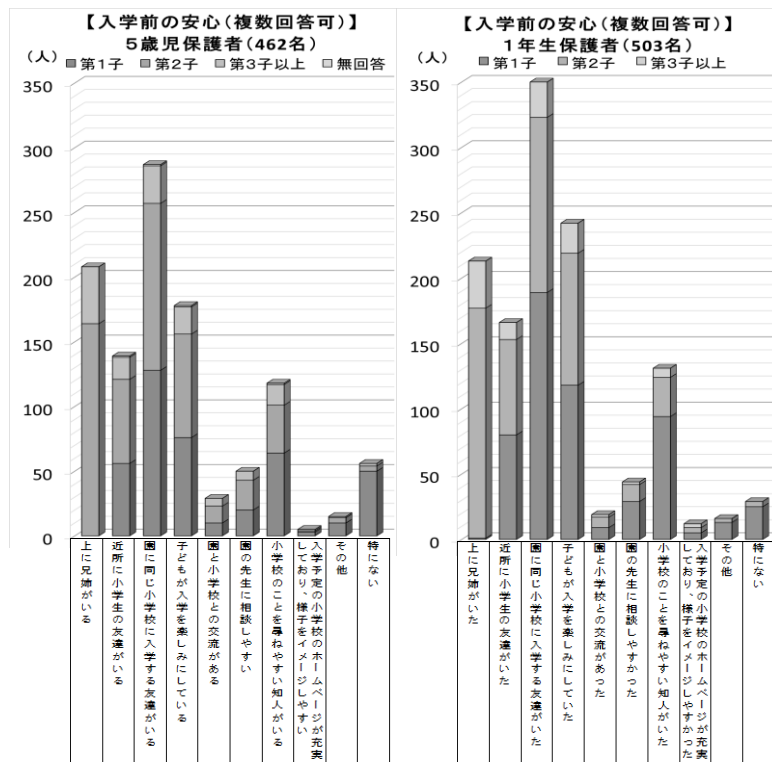
〔図18〕〔図19〕が示すように、5歳児・小1保護者ともに、兄姉や友達など「知っている人」がいることが、入学前の大きな安心となっている。第2子・第3子以降において「安

心」「最も安心」とともに最も多かった「上に兄弟がいる」を除くと、「園に同じ小学校に入学する友達がいる」を選んだ保護者の割合がいずれも最も高くなっている。他にも、子どもが入学を楽しみにしていることや、わからないことを尋ねたり相談したりしやすい人の存在も、保護者の安心につながっている。

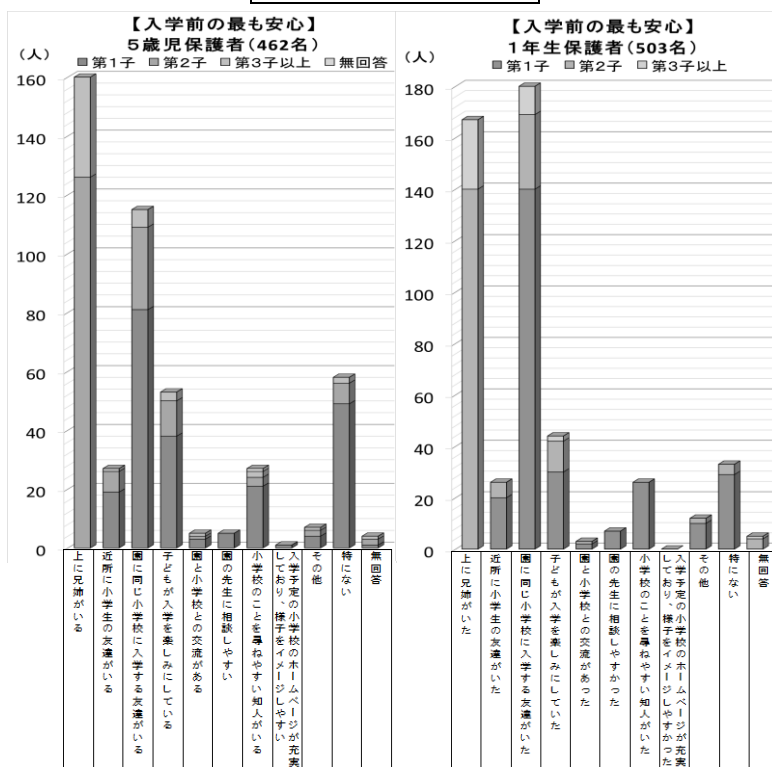
「その他」の内容としては、「知っている先生がいる」「親の出身校」「親が小学校勤務」「家から近い」「園と小学校が隣接」「就学支援相談で校長先生と話ができた／事前に見学できた(小1保護者)」などがあげられていた。

また、入学前の安心が「特にない」の割合が第2子(5歳児 2.1%・小1 2.0%)・第3子以降(同 3.9%・0.0%)に対し、第1子(同 22.5%・9.5%)は約4.5～10倍となっている〔表8〕ことから、第2子以上の保護者は、小学生の子育て経験等によって

何らかの安心感があると考えられる。第1子の5歳児保護者の割合が小1保護者の半分以上であることについては、調査時期が1学期であり、5歳児保護者にとっては、2学期以降



〔図18〕 入学前の安心



〔図19〕 入学前の最も安心

の実施校が多い＼市全小学校区

における「もうすぐ1年生体験事業」、就学支援相談、就学時健康診断・入学説明会よりも前の時期であった影響も少なからずあるのではないかと推測される。

なお、関連する自由記述として

は、「兄弟がいることは安心である一方で、性格のちがいからくる心配もある」「特に第1子はわからないことも多く、学校に問い合わせるほどでもないことは近所に気軽に尋ねられる知り合いがいることが安心だった」「就学支援相談を希望したところ、校長先生が園での様子を実際にみて、その後も何度も相談にのってくださって安心だった」などがあつた。

2. 2 小学校入学前の心配／入学後の心配（小1保護者のみ）

〔図20〕〔図21〕が示すように、5歳児・小1保護者ともに、「友達関係」が入学前の最も大きな心配となっており、次いで「授業」「登下校」、それ以外も100人以上が「心配」と回答している項目が多い。「給食」については、幼稚園32.8%・保育所（園）17.6%・認定こども園26.6%の5歳児保護者が「心配」、同9.2%・3.7%・3.8%が「最も心配」、一方で、「PTA活動」については、幼稚園29.2%・保育所（園）45.2%・認定こども園40.5%が「心配」、同5.1%・9.0%・8.9%が「最も心配」と答え、給食の有無や保育時間の長さ（保護者の勤務時間の長さ）等、施設形態の特徴が結果に反映されていると推測される項目もあつた。

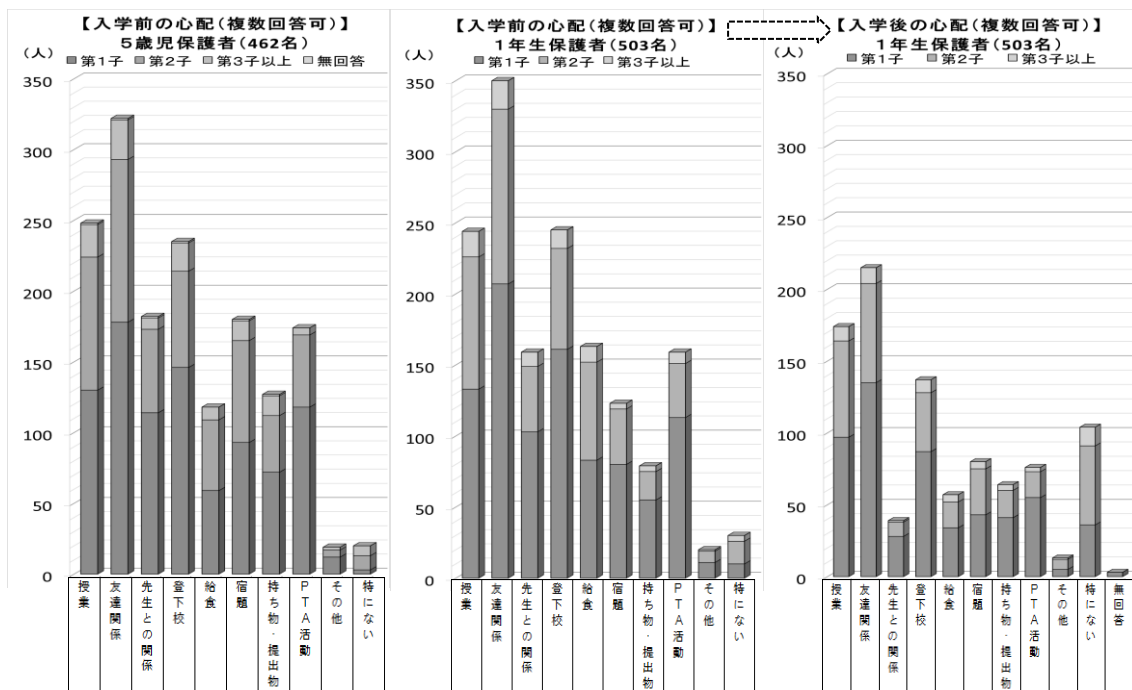
「その他」の内容としては、「引越し」「親の仕事との両立（共働き）」「長期休暇（学童の弁当作り）」「学童生活」「（特に学童の）情報が無い」など、親の生活リズムの変化（イメージできない）への不安も少なくなかった。また、「不安しかない」という記述も複数あり、入学前の心配が「特にない」の割合が第1子（5歳児1.4%・小13.8%）に対して、第2子（同5.3%・8.1%）・第3子以降（同13.7%・9.8%）の割合が増えている〔表9〕ことから、小学生の子育ては初めてとなる第1子の保護者は、特に「わからない」「情報が少ない」ことで、第2子以降の保護者以上に何らかの心配を抱えていることが考えられる。

さらに、小1保護者には「入学後の心配」についても尋ねたところ、心配という回答の総数は減少しており、「特にない」という回答が30人（6.0%）から104人（20.7%）と3倍以上に増えている。しかし、「友達関係」の心配が最も多いことは変わらず、さらに、「授業」や「宿題」など学習面を「最も心配」とする回答は増加している。入学後、実際に小学校生

〔表8〕入学前の安心〔出生順別割合〕

※「太字」：50.0%以上

	5歳児保護者				小1保護者			
	第1子	第2子	第3子	全体	第1子	第2子	第3子	全体
上に兄弟がいる	0.0%	87.2%	86.3%	45.0%	0.4%	88.9%	87.8%	42.3%
近所に小学生の友達がいる	25.2%	34.6%	33.3%	30.1%	30.3%	36.9%	31.7%	33.0%
園に同じ小学校に入学する友達がいる	57.7%	68.6%	56.9%	62.1%	71.6%	67.7%	68.3%	69.8%
子どもが入学を楽しみにしている	34.2%	42.6%	41.2%	38.5%	44.7%	51.0%	56.1%	48.1%
園と小学校との交流がある	4.5%	6.9%	11.8%	6.3%	3.4%	4.0%	4.9%	3.8%
園の先生に相談しやすい	9.0%	12.2%	13.7%	10.8%	11.0%	6.6%	4.9%	8.7%
小学校のことを尋ねやすい知人がある	28.8%	19.7%	31.4%	25.5%	35.6%	15.2%	17.1%	26.0%
入学予定の小学校のホームページが充実しており、様子をイメージしやすい	1.4%	0.5%	2.0%	1.1%	1.9%	2.0%	7.3%	2.4%
その他	4.5%	2.1%	2.0%	3.2%	4.9%	1.5%	0.0%	3.2%
特にない	22.5%	2.1%	3.9%	12.1%	9.5%	2.0%	0.0%	5.8%

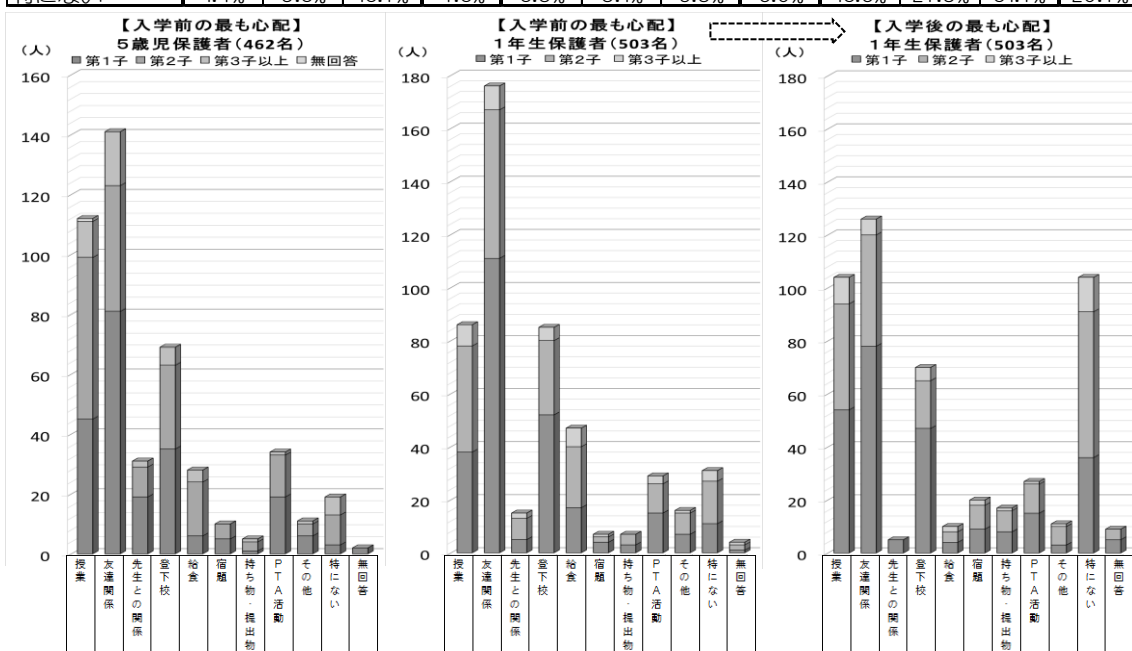


〔図20〕入学前の心配／入学後の心配(小1保護者のみ)

〔表9〕入学前の心配／入学後の心配(小1保護者のみ)〔出生順別割合〕

※「太字」: 50.0%以上

	5歳児保護者				小1保護者							
	第1子	第2子	第3子	全体	入学前				入学後			
授業	58.6%	50.0%	45.1%	53.7%	50.4%	47.0%	43.9%	48.5%	36.7%	33.8%	24.4%	34.6%
友達関係	80.2%	61.2%	54.9%	69.7%	78.4%	62.1%	58.5%	70.4%	51.1%	34.8%	26.8%	42.7%
先生との関係	51.4%	31.4%	15.7%	39.4%	39.0%	23.2%	24.4%	31.6%	10.6%	5.1%	2.4%	7.8%
登下校	65.8%	36.2%	39.2%	50.9%	61.0%	35.9%	31.7%	48.7%	33.0%	20.7%	22.0%	27.2%
給食	26.6%	26.6%	17.6%	25.5%	31.4%	34.8%	26.8%	32.4%	12.9%	9.1%	12.2%	11.3%
宿題	41.9%	38.3%	27.5%	39.0%	30.3%	19.7%	9.8%	24.5%	16.3%	16.2%	12.2%	15.9%
持ち物・提出物	32.4%	21.3%	27.5%	27.5%	20.8%	10.1%	9.8%	15.7%	15.5%	9.6%	9.8%	12.7%
PTA活動	53.2%	27.1%	9.8%	37.7%	42.8%	19.2%	19.5%	31.6%	20.8%	9.1%	7.3%	15.1%
その他	5.4%	2.7%	3.9%	4.1%	4.2%	4.0%	2.4%	4.0%	1.9%	3.5%	2.4%	2.6%
特になし	1.4%	5.3%	13.7%	4.3%	3.8%	8.1%	9.8%	6.0%	13.6%	27.8%	31.7%	20.7%



〔図21〕入学前の最も心配／入学後の最も心配(小1保護者のみ)

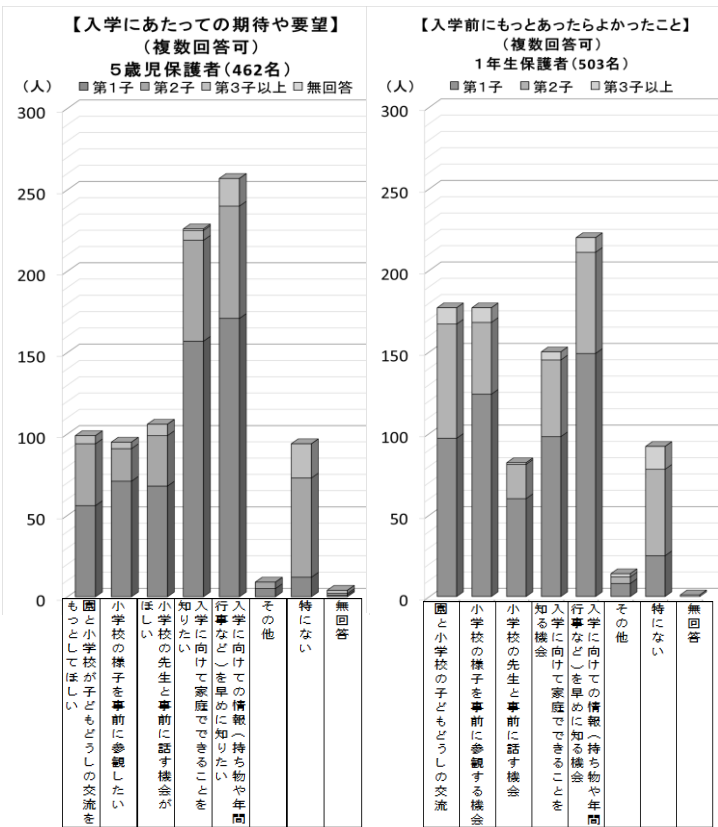
活を送るなかで、「心配」の大きさが変化したり新たな「心配」が生じたりするなど、環境の変化にともない、「心配」の内容や大きさにもさまざまな変化が生じることが示唆される。

なお、関連する自由記述として、「友達関係がひろがったことが安心となる一方で、ケンカ等も増えるなど新たな悩みが生じている」「親自身の不安が大きかった」「小学校生活が想像できない親の不安が子どもに影響したようにも思う」などがあつた。

2. 3 小学校入学にあたっての期待・要望

〔図 22〕が示すように、5 歳児・小1保護者ともに、「子どもどうしの交流」以上に、「入学に向けての情報を早めに知る」ことを望んでいることがわかった。持ち物や行事以外に知りたい情報としては、「登校班や通学路」「学童」「PTA活動」という記述が複数あつた。なお、「入学に向けての情報を早めに知りたい」という5 歳児保護者の回答は、幼稚園 49.7%・保育所（園）61.7%・認定こども園 55.7%となり、特にフルタイムの共働きが多い保育所（園）・認定こども園の保護者は、情報を早めに知ることで入学に向けて必要な物の準備やサポートをしたいと、保護者自身の時間的・心理的な余裕を最も必要としていることが推測される。

しかし、「入学に向けて家庭でできることを知る」ことについて、「知りたい」と答えた5 歳児保護者は 48.9%であつた結果に対し、「もっとあつたらよかった」と答えた小1保護者は 29.8%にとどまつた〔表 10〕一方で、「子どもどうしの交流」が 35.2%（5 歳児保護者 21.4%）、「小学校の様子の参観」



〔図 22〕 入学にあたっての期待・要望

〔表 10〕 入学にあたっての期待・要望〔出生順別割合〕

※「太字」: 50.0%以上

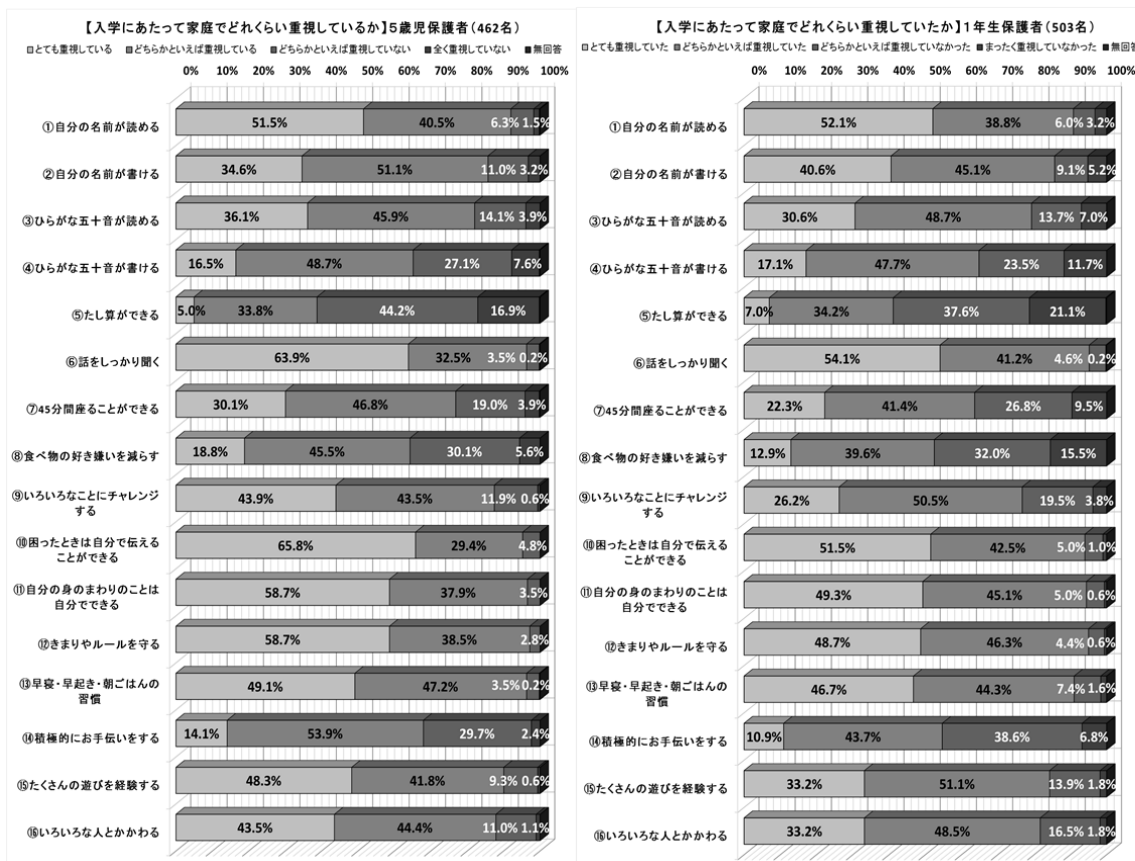
	5歳児保護者				小1保護者			
	第1子	第2子	第3子	全体	第1子	第2子	第3子	全体
園と小学校の子どもどうしの交流	25.2%	20.2%	9.8%	21.4%	36.7%	35.4%	24.4%	35.2%
小学校の様子を事前に参観	32.0%	10.6%	7.8%	20.6%	47.0%	22.2%	22.0%	35.2%
小学校の先生と事前に話す機会	30.6%	16.5%	13.7%	22.9%	22.7%	10.6%	2.4%	16.3%
入学に向けて家庭でできることを知る	70.7%	33.0%	11.8%	48.9%	37.1%	23.7%	12.2%	29.8%
入学に向けての情報(持ち物や年間行事など)を早めに知る	77.0%	36.7%	33.3%	55.6%	56.4%	31.3%	22.0%	43.7%
その他	2.3%	2.1%	0.0%	1.9%	3.0%	2.0%	4.9%	2.8%
特になし	5.4%	32.4%	41.2%	20.3%	9.5%	26.8%	34.1%	18.3%

が35.2%（同20.6%）と、5歳児保護者より高い割合となった。入学後は、情報の少なさに起因する保護者自身の不安よりも、実際の小学校生活をおくる子ども自身のさまざまな不安を感じることが増えることで、入学前に小学校生活の雰囲気になんとかふれることで得られたであろう安心の大きさを実感し、子どもも保護者もより具体的に「イメージできる」機会の必要性や重要性に気づいたのではないかと考えられる。

なお、関連する自由記述として、「新型コロナウイルス感染症の影響で仕方ないと思う一方で、体験の機会がないことが不安を高める要因にもなっており、何らかの交流があるとよかった」「フォローはしたいがどうしてよいかわからなかった」「うわさを鵜のみにした」「異なる園の情報やニュース等、さまざまな情報が錯綜していた」「学校ごと・市町村ごとに対応が異なる／トップが変わることで変更があるなど、統一してほしい」などがあつた。

2. 4 小学校入学にあたっての家庭生活

「小学校入学にあたって家庭でどれくらい重視しているか／重視していたか」〔図23〕について、5歳児保護者において、「とても重視」「どちらかといえば重視」をあわせた割合が高かった項目を順にあげると、「⑫きまりやルールを守る（97.2%）」「⑪自分の身のまわりのことは自分でできる（96.6%）」「⑥話をしっかり聞く（96.4%）」「⑬早寝・早起き・朝ご



〔図23〕 入学にあたって家庭でどれくらい重視しているか／重視していたか

はんの習慣（96.3%）」「⑩困ったときは自分で伝えることができる（95.2%）」となった。同じく、小1保護者においては、「⑥話をしっかり聞く（95.3%）」「⑫きまりやルールを守る（95.0%）」「⑪自分の身のまわりのことは自分でできる（94.4%）」「⑩困ったときは自分で伝えることができる（94.0%）」「⑬早寝・早起き・朝ごはんの習慣（91.0%）」となり、順位の前後はみられるものの、どちらも5番目まで同じ項目が占めている。

一方で、最も低い項目は、5歳児・小1保護者ともに「⑤たし算ができる（5歳児 38.8%・小1 41.2%）」であった。次ぐ「⑧食べ物の好き嫌いを減らす（同 64.3%・52.5%）」については、「無理に食べさせない」の他に「もともと好き嫌いがなく何でも食べるため特に重視していない」という理由もあった。さらに、順番は前後するが「④ひらがな五十音が書ける（同 65.2%・64.8%）」「⑭積極的にお手伝いをする（同 68.0%・54.6%）」「⑦45分間座ることができる（同 76.9%・63.7%）」と、どちらも低い順5番目まで同じ項目が占めている。

5歳児・小1保護者ともに、接続期において、まずは「生活習慣」「自立心」「規範意識」「聞く・伝える」などを重視していることが推測される。そのうえで、「文字の読み書き・計算」にあたる①～⑤のうち唯一「①自分の名前が読める」はどちらも90%をこえている（同 90.2%・90.9%）。考えられる理由については、他の結果とあわせて総合考察として後述する。また、「遊び」や「人とのかかわり」など新型コロナウイルス感染症流行の影響が考えられる項目についても、同様に後述する。

なお、関連する自由記述として、「新たな環境をプラスに変えて強く成長してほしい」「のびのびと自由なイメージから集団での規律を重んじる小学校とのギャップを感じる」などがあり、「園でも読み書き計算をしてほしい」という一方で、「たくさん遊んでのびのびとすごしてほしい」「入学に向けてあまり子どもをせきたてたくない／大人リードで子どもをひっぱることに疑問」「幼稚園は小学校の予備校ではない／小学校ですればよいことは小学校ですればよく、幼稚園時はそのときに体験すべきこと（遊び）を存分に体験してほしい／そのなかで自然といくつかの項目は自発的にするようになるのでは」という意見もあった。

3 保護者アンケート全体考察

園から小学校への移行は、子どもにとってだけではなく、保護者にとっての環境の変化でもあるといえる。子どもと同様に、保護者にとっても「知っている」ことが多いほど、そして変化が少ないほど「安心」であるが、「わからない」「知らない」「イメージできない」ことで保護者自身の不安が高まる傾向がみられ、入学前は子どもに関する心配より保護者自

身の生活の変化への心配も多い。しかし、入学後に「わかる」「慣れる」ことで安心に変わり、心配が全くなくなることもある一方で、入学後は子どもに関する心配が増えてくることから、特に入学当初は環境の変化（慣れない生活）における子ども自身の戸惑いや不安が、入学前よりも具体的な姿としてさまざまにあらわれてくるのが理由として考えられる。

また、各家庭によって多様な考え方（大切にしたいこと）があることに加え、幼小移行期においては、個々の子どもの状況だけではなく、保護者自身の置かれているさまざまな状況も保護者の「安心」「心配」を大きく左右することが推測される。特に時間的にも心理的にも余裕がなく、また、地域のつながりもますます希薄化している現代社会において、保護者自身が小学生の子育てにおける1日の流れや年間の見通しをもつことができるように、特に事前にわかっていることはできる限り早めに、少しでも安心につながる情報を適切なタイミングで提供することが求められているのではないだろうか。そのためには、まず、園・学校や行政が保護者の声に意識的に耳をかたむけ、「どの時期にどのような情報を必要としているのか」について、ひろく適切にとらえていく必要があるのではないだろうか。

V 総合考察

1 各調査からみえる共通点・相違点

幼小接続期においては、子どもにとっても保護者にとっても、「同じ」「知っている」ことが安心につながり、「違う」「わからない」「知らない」ことが心配につながる。特に「友達関係」の心配はそれぞれ大きい。なかでも、「知っている友達が少ない」ことの不安は教職員も実感しており、だからこそ、普段からいろいろな人とかかわることを保護者以上に重要視している教職員が多いのではないかと考えられる。また、「心配（不安）しかない」という保護者も少なくなく、それは「文字の読み書き・計算」の重視度にも反映されているのではないかと推測される。	[表11] とても/どちらかといえば重要・重視の合計（Y市）[教職員/保護者別]	
	※「太字」：95.0%以上	
	教職員（Y市）	5歳児/小1保護者（Y市）
⑩困ったときは自分で伝えることができる	99.4%	⑫きまりやルールを守る 96.1%
⑥話をしっかり聞く	98.6%	⑥話をしっかり聞く 95.8%
⑬早寝・早起き・朝ごはんの習慣	98.6%	⑩自分の身のまわりのことは自分でできる 95.4%
⑫たくさんの遊びを経験する	98.6%	⑩困ったときは自分で伝えることができる 94.6%
⑯いろいろな人とかかわる	98.4%	⑬早寝・早起き・朝ごはんの習慣 93.6%
⑫きまりやルールを守る	97.6%	①自分の名前が読める 91.4%
⑩自分の身のまわりのことは自分でできる	96.8%	⑫たくさんの遊びを経験する 87.0%
①自分の名前が読める	96.2%	②自分の名前が書ける 85.7%
⑨いろいろなことにチャレンジする	96.2%	⑯いろいろな人とかかわる 84.7%
⑭積極的にお手伝いをする	85.2%	⑨いろいろなことにチャレンジする 81.9%
⑦45分間座ることができる	82.8%	③ひらがな五十音が読める 80.6%
⑧食べ物の好き嫌いを減らす	80.0%	⑦45分間座ることができる 69.9%
②自分の名前が書ける	74.3%	④ひらがな五十音が書ける 65.0%
③ひらがな五十音が読める	69.0%	⑭積極的にお手伝いをする 61.0%
④ひらがな五十音が書ける	30.0%	⑧食べ物の好き嫌いを減らす 58.1%
⑤たし算ができる	16.8%	⑤たし算ができる 40.0%

Y市において、教職員と同じ項目で保護者にも調査した内容について、Y市幼児教育施設・小学校を合わせた教職員が「重要」とする割合、5歳児・1年生保護者をあわせて「重視している／していた」割合がそれぞれ高かった順に整理したものが〔表 11〕である。教職員において低い順4番目までを占める「たし算ができる（教 16.8%・保 40.0%）」「ひらがな五十音を書ける（同 30.0%・65.0%）」「ひらがな五十音が読める（同 69.0%・80.6%）」「自分の名前が書ける（同 74.3%・85.7%）」について、いずれも保護者の割合が約 10～35%高くなっている。このことから、『母子健康手帳』³⁰⁾のなかに、「6歳の頃」の保護者の記録として「ひらがなの自分の名前を読んだり、書いたりできますか」という項目があることや、実際に他の子が「できている」様子をみたり、さまざまな情報等をもとに「勉強についていけるように」「困らないように」と考えたりすることで、就学前に「できるように」という焦りや心配が生じやすいのではないかと推測される。

一方で、「文字の読み書き・計算」に関する項目のうち唯一「自分の名前が読める（同 96.2%・91.4%）」の割合は教職員のほうが高い。小学校だけではなく園生活においても「名前」が表記された自分の持ち物や場所などにふれる機会は多く、また、そのような機会を通して文字として書かれた自分の名前が「読める」ようになっていくことが実際は多くみられる。そのため、「“教えて” 読めるようになる」ということではなく、個々の目印となるシール等に名前をひらがなで併記するなど、“自然に” わかる環境の工夫により、園生活を通して日常的に目にする過程で身につくようにうながしているということではないだろうか。

また、幼児期は「読み書き計算」よりも大切なことがあるという認識や実感は、小学校よりも幼児教育施設、Y市よりT市のほうが高い傾向がみられたものの、自由記述等からも、実際の小学校生活を考えると名前やひらがなはある程度読めたほうがよいのではないかと、葛藤を抱える教職員も存在することが推測される。しかし、自治体や施設形態ごとの独自性や個々の意識・認識のちがいもあるなかで、幼小どちらの教職員も、乳幼児期の経験として「遊び」を重視している傾向が高いことも明らかになった。なお、教職員で 95%をこえる項目のうち、「たくさんの遊びを経験する」「いろいろな人とかかわる」「いろいろなことにチャレンジする」について、保護者は 90%を下回っているが、これには長期にわたるコロナ禍で、人との接触や外出等さまざまな制限の影響もあった可能性が考えられる。

各調査においては、「これらが就学前にすべて求められているということではない」ことを強調したうえで実施したが、『幼稚園教育要領』『保育所保育指針』『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』において、「名前やひらがなの読み書き」や「たし算」が“できる”

ことを目標にする記載はなく、乳幼児期においては、「ひとりひとりの発達の特徴をふまえながら、「遊び」を通して豊かな心と体を育むことが重要である」と示されている。また、乳幼児期は、知識は教えられて身についていく時期ではなく、文字や数などに関しても、遊びや生活のなかで親しんだり、その役割や便利さに気づいたりし、自らの必要感から興味や関心・感覚をもつようになるとされている。本調査からも、子どもにとって、「未知」「初めて」のことは不安に限らず、「楽しみ」となることも多く、また、実際の小学校生活において、「あそび」につながる要素が多いほど「安心」「楽しさ」につながることが示唆された。

これらのことから、幼児期においては、園・家庭において、ひとつひとつの知識を切り離して直接的に教えるのではなく、あそびや生活のなかでさまざまな興味や関心を深める環境やかかわりを工夫することで、多様な経験を通して自然に身についた力や他者とかかわる楽しさの実感が、小学校への期待や安心につながっていくと考えられる。そして、小学校において、「あそび」との共通点が多い教科だけでなく、全教科等に“あそび”の要素や友達とかかわる活動を多くとりいれ、さまざまな実体験を通して実感をともなった理解につなげる工夫の積み重ねが、より円滑な接続の促進へとつながっていくのではないだろうか。

2 互恵的な幼小連携・接続の促進にあたって

2. 1 子どもの姿や情報の共有がもたらす安心感

「わからない不安」は、わかることで「安心」となることもあれば、わかることで「新たな不安」が生じることにもなる。反対に、「イメージできること」は「安心（期待）」にも「不安（心配）」にもなる。そして、実際にイメージや期待とは異なることは「不安」にもなり「安心」にもなる。また、「子の不安が親の不安」となり、「親の不安が子の不安」にもなる。「親の安心は子の安心」「子の安心は親の安心」ともいえ、子どもと教職員の関係においても同様のことがいえる。さらに、その程度や内容には個人差があり、さまざまに影響しあいながら変化する。各調査結果からも、子どもにも保護者にもそのような状況が生じやすい接続期においては、やはり連携を通して、子どもも保護者も教職員もそれぞれが、実際に「みて」「知っている」ことをひとつでも多く増やしていくことの大切さが示唆された。

子ども・保護者・教職員それぞれの安心や互恵性をもたらす機会としては、小1保護者・教職員の調査結果や寺山(2022)から、連携活動の効果が最も大きいと考える。連携活動は、子どもたちだけではなく、教職員どうしもつながり、おたがいの教育・保育や子どもたちの様子を知ることによって、それぞれの教育・保育実践へと生かされる。また、双方の子どもたちの

安心感や成長を実感するとともに、教職員自身の実践への手ごたえにもつながる。さらに、接続期における保護者の不安や相談に対して園と小学校が気軽に問い合わせができる関係にあることは教職員にとっても安心であり、それぞれの場におけるより正確な情報提供や適切なアドバイス・支援につながる。そして、それらのことは、小学校入学に向けた保護者自身の安心や日々の子育てへの安心となり、それがまた子どもの安心へとつながっていくのではないだろうか。子どもにとってもおとなにとっても、「安心」は信頼関係のもとに成り立つことも多く、子どもの周囲をとりまくおとなの存在や関係性が子どもにあたえる影響も大きいと考える。そこで、このように、多様な人々がつながることで、「互惠的關係」とともに「安心・信頼関係」も深まっていくのではないだろうか。

今回の調査結果からは、入学前の保護者にとって安心につながる情報源は兄弟や知人が多い一方で、その不確実さもあり、園・学校や市としての適切かつ正しい情報を得ることを多くの保護者が望んでいることも明らかになった。しかし、各ホームページ等で幼小の移行に関する情報はあまり発信されていない。ここでもやはり現実的多忙感の影響が推測され、加えて、どの時期に誰にとってどのような情報が必要とされているのか、それぞれの実態把握が不十分であることが考えられる。そのような現状のなかで、適切なタイミングで正しい情報をいかに発信していくか、多様なつながりを通し、多角的視点から実態を把握しながら、ICT活用もふくめた保護者への情報発信のありかたについても工夫が求められる。国の「働き方改革」の一環として、ICTを活用した校務効率化の効果も複数報告されている³¹⁾ように、工夫次第では教職員の多忙感の軽減にもつながることが期待される。

保護者にとって、情報は多すぎても少なすぎても不安につながる。必要としているものは、身近な正しい情報に加え、学校ですぐ子どもの姿を実際にみたりイメージしたりできる機会ではないかと考える。そこで、現在も実施していることを活用し、例えば、すでに共有しているところも多い「園だより／学校だより」を保護者の目にもとまりやすい場所に掲示することで、行事予定や学びの様子など月ごとの流れをとらえ、特に5歳児保護者にとって小学校生活の大まかな見通しをもつことができる。また、定期的に設定されている参観日を5歳児の保護者にも公開することで、授業の雰囲気や小学生の様子を感じるだけでなく、校内環境を実際に目にすることで持ち物等の準備の参考にもなる。さらに、懇談会にも参加できると、保護者どうしも顔見知りになり、わからないことを尋ねる機会も増える。そして、入学に関する説明会や手続き等の情報については、容易にアクセスしやすいように、各園・校や市のホームページの目にとまりやすい場所にリンクをはるなどの工夫が考えられる。

また、時間的な余裕のなさに関する記述が散見されるなかで、教職員間の情報共有に関しては園児・児童の交流以上に大切であると考え、特に就学にあたり、一部の園児だけでなく、入学する全園児についての引き継ぎの場を重視する傾向が高いことも明らかになった。そこで、就学が近づく頃に設定される引き継ぎ時だけではなく、普段から個々の育ちを目にする機会や幼児期の発達・環境について知る機会が継続的にあることで、ひとりひとりの姿がより具体的なイメージをともなったものとしてつながっていくことが期待される。

2. 2 認識や視点の共有がもたらすよりよい環境と学び・発達の連続性

幼児教育施設か小学校かに限らず、幼小それぞれのなかでも、家庭によっても、さらに個々によって、多様な教育観・保育観が存在する。同じ言葉でもとらえかたが異なったり、それぞれの“あたりまえ”が他方ではそうではなかったりすることも多く、それが見えにくい・気づきにくいものであるほど、無意識のうちに誤解となり、やがて“子どもの問題”へと置きかわってしまうこともある。それぞれの教職員の自由記述にも散見されるように、さまざまな段差は“認識のズレ”でもあり、おたがいへの「理解がない」というより、認識・理解を深める機会が少ないことや物理的・心理的な余裕のなさによって、そもそも「知らない」「気づいていない」ことで生じていることも多いのではないだろうか。

一方で、幼児教育と小学校教育には、すでにつながっている要素や連携・接続のきっかけもたくさんあり、無意識に実践として表れているものも多い。そこで、幼小の教職員がつながり、認識や視点を共有する機会があることで、幼小のつながりが徐々に意識として明確に位置づけられるとともに、それまでは見えなかった・気づかなかった子どもの姿や視点も自然とうかびあがってくるのではないだろうか。

なお、1年生への調査結果からもわかるように、未知の世界に対する子どもたちの意欲や期待を成長につなげたり、発達に必要な段差を前に一歩ふみだすことで達成感や自己肯定感につなげたりするためには、いずれかにあわせることが必ずしもよいとは限らない。また、発達には連続性がある一方で個人差があり、よさ（個性）や可能性も多様に存在する。教職員や保護者への調査結果（特に自由記述）からも、子どもたちひとりひとりのよさを大切に伸ばしていきたいというねがいをそれぞれが抱いていることも示唆された。このことから、さまざまな（物理的・制度的・心理的）“ちがい”を完全になくしたり、いずれかにあわせたりするのではなく、幼児教育施設・小学校・家庭それぞれのよさ（独自性）を大事にしながら、子どもたちの日常をつないでいく視点をもって、「幼／小」「園・学校／家庭」におけるひとりひとりの子どもたちの育ちや生活の連続性を高めていく必要があると考える。

そのためにも、子どもを中心に縦横にひろくつながり、それぞれの関係性においてあらわれる子どもの姿やそれぞれのとらえかた・考え方を共有していくことが不可欠であり、おたがいの声に謙虚に耳をかたむけ、決して否定することなくうけとめ、尊重しあいながら、子どもたちのよりよい成長をともに考えていく必要があるのではないだろうか。無意識の“ズレ”は、おたがいの声をきき、知ることによって自然とみえてくるものやつながるものも多い。多様な人々がつながり、声をきく機会があることで、さまざまな共通点・相違点（独自性）に気づき、それぞれの場における子どもとのかかわりに生かされる。そして、接続期における環境や学びそのものにおいて、安心につながる共通点と意欲や期待につながる相違点（独自性）のバランスが、子どもたちの発達・成長にとってより適切なものへと変化し、学びや発達の連続性が高まっていくと考える。その際、幼小に限らず小中や中高においても同様であるが、一方向だけではなく双方向をみること・知ることが前提として欠かせない。

3 継続的な幼小連携・接続に向けて

3. 1 管理職・行政のリーダーシップと体制づくり

連携によって多様なつながりが生まれ、さまざまな互惠の効果をもたらすことは、寺山(2022)や本調査結果からも明らかとなった。一方で、物理的・制度的な課題や多忙さからくる余裕のなさなど、T市・Y市に共通の課題も少なくない。そのような現状のなかで、T市における調査結果からも、“かかわり”を通して「みる」「知る」機会をいかに生み出していくかが重要であり、連携の充実・継続、そして接続の推進へとつなげるためには、管理職や行政のリーダーシップのもと、校区・地域で、そして市町村で、さらに市町村をこえて、実践やアイデア等を交流し、連携・接続のよさや“互惠性”をさらに感じるができる体制を整えていく必要があることが示唆された。

小学校という同じ空間では、担任する学級・学年以外の児童についても日頃から様子を目にしたりかかわったりする機会があり、個々や学年としての発達・成長について感じとりながら6年間の見通しをもち、担任する学級・学年の教育実践に意識的・無意識的に生かされている。幼児教育施設においても同様のことがいえる。接続期においても、5歳児・1年生担任だけではなく全教職員がかかわっていくことで、幼児教育・小学校教育全体として長期的なつながりのあるものになっていくと考える。また、園・学校全体として考えていくことで、日常の教育実践の一環となり、長期的な継続性が保たれていくことが期待できる。

しかし、これまでも述べてきたように、実践現場は多忙感から時間的・心理的にもゆとり

がなく、日々の保育・授業など子どもとのかかわりの他に放課後対応や会議・事務的業務などにも追われ、特に小学校は授業時間数や教科数が増加する一方で、葛藤しながらもつい目の前のことや効率を最優先してしまう現状もある。そして、限られた“わく”のなかで子どもの姿をとらえたりあてはめたりすることで安心し、一方では課題が複雑化することも少なくない。「本当に効率的かつ効果的なのか」「いつのまにか本質を見失っていないか」を改めて考えてみると、「表面的・一時的解決」ではなく「長期的・持続的かつ複合的效果」をもたらす、実は「遠回りのようで近道」であることやそのヒントが身近にあるかもしれない。

そこで、そのような可能性にいかに関心するか、多忙感・負担感を減らしながらその機会をいかに生み出すか、子どもの学び環境を工夫する教職員にとっての学び（実践）環境づくりについて、管理職や行政が中心となって考え工夫していくことが重要となるが、その際、「新たに何かをしなければならない」ととらえてしまうと、負担感がさらに増してしまう。そのため、現在のカリキュラム・授業内容や行事等を生かして無理なくできることを考えたり、特別支援の視点からの就学支援に幼小連携・接続の視点もとりにいれたりするなど、今あることを少し工夫して実践につなげたり意義づけなおしたりする視点をもって環境や体制を整えていくことが大切であると考え。また、教育・保育においては、「理論」や「概念」にあてはまらないことも多い。単なる知識の伝達だけではなく、“実践知”を共有したり実際に参観したりするなど、研修内容・方法の工夫も求められる。

実践の共有や参観にあたっては、校区・地域での交流活動や市全体の連絡会・研修会等を通して教育・保育の視点を共有しておくことで、気づきや理解がより深まると考えられる。その際、松寄(2018)にもあるように、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」をもとにおたがいの実践や子どもの姿をとらえていくことで、共通点や独自性（よさ）についての新たな視点が獲得され、それぞれの実践の展開や可能性がひろがっていくことが期待される。また、双方の教育上の課題についても共有することで何かヒントがみえてくるかもしれない。

しかし、視点の共有や参観の機会・時間確保は、校区・地域単位で取り組むには時間的・心理的なハードルも高く、さらに全教職員がかかわるとなると現実的に容易とはいえない。そこで、市の研究の一分野として位置づけるなど、行政による研究・実践推進サポートがあることで、園・校全体として取り組みやすくなる。また、公開研究会等を通して地域や市内全体、他市へとひろげていくことで、“魅力的な実践”との出あいを重ねながら共通認識が少しずつ自然とできていくのではないだろうか。

一方で、それぞれの実態はもちろん異なり、他園・校でそのままとりいれようとしても同

じような展開につながるとは限らない。事例にとらわれすぎると目の前の子どもを見失ってしまうこともある。共有することで感じたよさを生かし、それぞれの実態をふまえたよりよい実践方法・内容を考え、それを再び実践・共有しながら、校種・公私や校区・地域・行政のわくをこえて実践がつながり高まっていくように、「OODA ループ」³²⁾ (Observe=観察／Orient=情勢判断／Decide=意思決定／Act=行動) を小さな実践から少しずつひろげていくような意識をもつことが、実践の継続、そして接続の促進につながっていくと考える。

実践知を共有しながらそれぞれの教育・保育に生かしていくことは、おたがいの専門性を高めることにもつながる。“概念化”よりも、子どもの姿を伝えたり実際にみたりして“共有”し、さまざまな可能性をめぐらせることを楽しみながら、実感をともなって専門性が深まっていくような“研修機会”と“実践の場”，子どもたちも教職員も安心して“自己発揮できる環境”“が求められているのではないだろうか。

3. 2 幼小連携・接続コーディネーターの育成

幼稚園・保育所（園）・認定こども園・小学校ではそれぞれの生活の流れや勤務体制も異なり、頻繁な合同研修等の場の設定は現実的には難しい。本調査において、コーディネーターについて必要であるといえる明らかな結果は得られていないが、日々の多忙感が大きく、連携・接続の課題に対して多忙感の解消以外の解決策を考えるに至っていないことも考えられる。しかし、寺山(2022)において、実際にそのような存在があることで心理的な余裕を生み出す効果が少なからずあることは示唆されている。それらをふまえ、日常的な連携・接続の促進や継続に向けた今後の方策のひとつとして、校区・地域をつなぐ幼小連携・接続コーディネーターの育成を検討していくこともあげられるのではないだろうか。

コーディネーターが子どもの姿など日常の様子や実践の工夫をみたり伝えたりしながら、それぞれの場や連携活動・連絡会・研修会等のあいだをつなぐことで、実際に全体で顔をあわせる場がより充実することが期待される。また、交流活動等の事務連絡を担い、双方の現状を適宜とらえながら柔軟に日程や内容等を調整したり各活動をサポートしたりしていくことで、各担任の負担感の軽減にもつながり、気持ちにもゆとりをもって連携活動にかかわることで、おたがいの子どもたちの様子や教育・保育への関心も生まれやすくなるのではないだろうか。また、園児にとって、頻繁にみかけて「知っている」小学校の先生、自分のことを「知っている」小学校の先生の存在は、小学校入学への「安心」につながると考える。

そして、おたがいを「知る」「みる」機会があることでおたがいの教育・保育に関心を持ち、やがてコーディネーター的存在となっていくことが期待される。そのような機会や存在

が増えることで、連携・接続の推進が図られ、継続性のあるものとなってひろがっていくのではないだろうか。さらに、校区・地域の園と小学校をつなぎ、そのつながりを教職員だけでなく保護者・地域全体にもひろげていくことで、多様な互恵的関係が生まれ、子どもたちの育ちや学びの機会の充実につながるなど、可能性がますますひろがっていくと考える。

VI 課題と展望

I 今後の課題

本研究は、1年生児童／教職員／5歳児・1年生保護者、それぞれの意識・認識やニーズを把握することで、幼小連携・接続が継続・定着しにくい要因をとらえ、互恵的・継続的な連携・接続の促進に向けた現実的な方向性や具体的アプローチについて明らかにする目的に基づいて実施した。

しかし、コロナ禍であったことや多忙な現場の実情等をふまえ、調査対象については、1年生児童はA小学校のみであること、T市の教職員は公立幼稚園と主な連携小学校に限定し、その他の幼児教育施設・小学校は調査していないこと、保護者はY市のみであることから、1年生児童・教職員・保護者それぞれの調査で対象とした範囲が異なる。そのため、各調査間の総合考察については、対象範囲を同一にすることで異なる結果となる可能性もふくまれる。また、保護者に関しては、個人の特定につながる懸念の緩和や利便性の観点から、回答方法としてインターネットの選択肢も加えた。これは複数回回答できる方法でもあるため、回答者の匿名性の担保と同時に回収データの精度も高める方法の検討が必要である。

それから、本研究結果は、あくまでも任意のアンケート調査によって得られたものである。そのため、幼小連携・接続に関してある程度の関心や要望をもっている回答者の割合が高い可能性が考えられる。加えて、特に教職員においては、各幼児教育施設・小学校によって回答者の属性等のばらつきもみられる。さらに、コロナ禍という例年とは異なる状況で、連携活動・参観等が制限されたり、直接的な情報交換の機会が減少したりしたことなどが、調査結果に影響を及ぼした可能性もふくまれる。

今後も引き続き、それぞれの実態や変化をとらえるとともに、対象・方法の統一を図るなど研究の精度を高めつつ、各自治体の理解や連携もひろげ、多角的・長期的視点をもって方向性を探っていく必要がある。

2 今後の展望

2021年6月に公表された“Starting Strong VI”³³⁾では、幼児教育と小学校教育の円滑な接続をはじめ、小学校教育以降も見通し、子どもの育成にかかわるさまざまな関係者のニーズや地域・社会の実態等に応じながら、“子どもの視点”を中心とした「カリキュラム・教育のありかたを工夫」していく必要性や「研修等による専門性の向上」「家庭・地域の参画」の重要性について言及している。このように、国際的な関心が年々高まっているなかで、2021年7月、文部科学省に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」³⁴⁾が設置され、幼児教育の質向上と小学校教育との円滑な接続に向けての議論が進められている。

『幼児期から児童期への教育』³⁵⁾において、「学ぶということは、これまで経験し理解していたことが、何らかのきっかけから、興味や注意を向けてかかわることになり、新たな面や関係に気づき、これまで理解し身に付けていたことと、新たな気づきがつながり、理解が深まる過程であり、それによって新たなやり方ができるようになっていく過程である」と述べられている。今回の調査から、子どもたちだけではなく、おとなにとっても何か“きっかけ”があることで、それまでの経験によって無意識に感じてきたこと（潜在意識）がつながり、「新たな気づき」や「視点の変化」を得ることで、さまざまな「モノ・人・こと」との“関係性”“つながり”がひろがっていくのではないかと考える。

幼小連携・接続にあたっても、そのような“きっかけ”づくりが「継続」「定着」のカギであり、さらに、“互惠性”を生みだすうえでも、その機会（きっかけ）が実態に即したかたちで提供されることが重要ではないだろうか。そのためにも、まずは現場に身をおいて実態を直観的にとらえ、多角的な視点をもって多様な人々の声をききながら「よさ」「課題」を見出し、そこからできることを考えて実践に生かす「OODA ループ」を大事にしたいと考える。そして、連携・接続の具体的な切り口となる場や機会を提供することで、多様な関係性を通して生まれたさまざまな“気づき”が日常生活（教育・保育・子育て）における“変化”（工夫・実践）につながることを期待したい。さらに、連携することでの“互惠性”を幼小双方がさらに感じとり、接続の大切さを意識するようになることで、新たな視点や創意工夫が自然と生まれ、幼小の段差がゆるやかになるとともに、それぞれの教育・保育の質的向上へとつながっていくことが期待される。

また、日本学術会議(2008)において、子どもの成育空間は「時間的、方法的、人的・社会的条件が整わなければ機能する遊びや活動の場とならず、これらの条件との関係の中で総合的に捉えられる必要がある」³⁶⁾という提言があり、多くの人によって子どもが育まれる場

が必要であるとされている。そして、「防犯面での過剰な反応も作用して学校が地域に対して閉ざしていく傾向がある」という現状にも言及しつつ、「地域の中心にあり、子どもやお年寄りも日常的に通うことができる立地の小学校は、教育委員会や自治体のものではなく、地域住民の共有財産として、十分活用される必要がある」と述べている。さらに、日本学術会議(2020)では、「子どもの育ちを軸に切れ目なく包括的に支援する体制」「子どもに寛容な地域コミュニティと多様な居場所」³⁷⁾など、子どもの育ちを多世代で継続的に見守り包括的に支援する社会づくりの重要性について提言している。子どもの生活は、家庭や地域とも密接につながっている。園・学校・家庭・地域が多方面につながり、多様な実態をふまえつつ、各場所における生活や学びを充実させながら将来(未来)につなげる視点を持ち、それぞれの教育機能(独自性)を生かしながら横の連携もひろげていく必要があると考える。

一方で、子どもたちや地域の“未来”を育てる「教育」の結果・成果は即時にあらわれるものではない。倉橋の「自ら育つものを育たせようとする心 それが育ての心である」³⁸⁾、ルイ・アラゴンの「教えるとは共に希望を語ること 学ぶとは誠実を胸に刻むこと」³⁹⁾という言葉にあるように、一方向に「教え」育む“教育”ではなく、子どもたちやかかわる家庭／園・学校／地域すべての人々が、おたがいに“謙虚さ”と“柔軟性”をもって「教わり」、
“自ら育とうとしているもの”を「ともに」育み続ける“教育”を探究し続けたい。

<引用・参考文献>

- 1) 文部科学省「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1420140.htm
tm [2021.12.18 閲覧]
- 2) 文部省(1981)『学制百年史 資料編』株式会社 帝国地方行政学会
- 3) 浜野兼一(2010)「幼稚園の制度に関する史的考察—明治期における小学校教育との接続をめぐる検討—」上田女子短期大学紀要 (33), 13-20
- 4) 倉橋惣三(1923)「幼稚園から小学校へ—幼稚園と小学校幼年級の真の聯結」幼児教育, 23(4), 133-139
- 5) 中央教育審議会(1971)「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」文部省
- 6) 小野まどか(2018)「研究開発学校制度の成立過程に関する研究—46 答申「先導的試行」

- 以降の展開を中心にー」日本教育行政学会年報 44, 105-121
- 7) 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ーその実践とモデルカリキュラム』チャイルド本社
- 8) 福元真由美(2014)「幼小接続カリキュラムの動向と課題ー教育政策における2つのアプローチ」教育学研究 81(4), 396-407
- 9) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2018)『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム』学事出版
- 10) OECD(2017) “Starting Strong V : Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education” OECD Publishing
- 11) 石井英真(2006)「<研究論文>幼小連携における接続の問題 : カリキュラムの接続を実現する方法」教育方法の探究 (9), 17-24
- 12) 善野八千子(2015)「人間教育に資する「幼小接続期カリキュラム」のあり方ー「とまどいマトリクス」を活用した接続カリキュラムの改善ー」人間教育学研究 (3), 39-49
- 13) 古閑美保子(2018)「子どもの姿から考える幼小接続の在り方ー年長児と小学1年生の観察を通してー」佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要 (2), 204-219
- 14) 山下文一(2019)「改めて考える幼児期の教育と小学校教育との接続」初等教育資料 (985), 10-13, 東洋館出版社
- 15) 松寄洋子(2018)「幼児教育の学びを生かしたスタートカリキュラムの実践」千葉大学教育学部研究紀要 66(2), 91-98
- 16) 盛真由美・尾崎康子(2008)「幼稚園から小学校の移行における適応過程に関する縦断的研究」富山大学人間発達科学部紀要 2(2), 175-182
- 17) 角谷詩織・井上久祥(2015)「小学1年生が積極的に取り組む授業の特性」上越教育大学研究紀要 34, 101-110
- 18) 中田基昭(2016)「幼児教育と小学校教育における子どもの経験」岡崎女子大学・岡崎女子短期大学地域協働研究 (2), 1-14
- 19) 善野八千子(2014)「人間教育に資する「これからの幼小接続教育」の展開(1)」人間教育学研究 (2), 45-58
- 20) 齋藤政子(2008)「保幼小連携において異年齢児が交流する意義ー幼小連携教育の実践を通してみたコミュニケーション力の育ちー」明星大学教育学研究紀要 (23), 55-66
- 21) 綾野鈴子・西坂小百合・村上康子・権藤桂子(2019)「幼稚園から小学校への移行期の母

- 親の適応要因」共立女子大学家政学部紀要（65），93-102
- 22) 一前春子・秋田喜代美・天野美和子(2019)「保幼小連携の取り組みに対する保育者と小学校教諭の振り返りにみられる特徴－取り組みに影響を与える要因とは何か－」国際幼児教育研究（26），39-50
- 23) 一前春子・秋田喜代美・天野美和子(2016)「保幼小連携に対する保護者の期待と効果の認識－保護者の属性の観点から」日本教育心理学会第58回総会発表論文集，234
- 24) 一前春子・秋田喜代美・天野美和子(2018)「保幼小連携の取り組みの効果に対する保護者の視点－保護者は連携をどのような取り組みととらえているのか－」国際幼児教育研究（25），91-103
- 25) 一前春子・秋田喜代美・天野美和子(2020)「自治体主催の保幼小連携・接続研修の機能－県・市区・町村の比較検討－」日本教育心理学会第62回総会発表論文集，98
- 26) 国立教育政策研究所幼児教育研究センター“プロジェクト研究「幼児期からの育ち・学びとプロセスの質に関する研究」(平成29～令和4年度)” https://www.nier.go.jp/youji_kyousei_kenkou_center/project.html#pl [2021.7.3 閲覧]
- 27) 大豆生田啓友(2017)『倉橋惣三を旅する21世紀型保育の探求』フレーベル館
- 28) 寺山陽子(2022)「学びのつながりと互恵的関係をうながす幼小連携活動の実践－発達段階に応じた自己・他者理解と相互関係の深まり－」京都教育大学教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要（4），103-112
- 29) unicef(2019)『子どもの権利条約カードブック 第3版』（公財）日本ユニセフ協会
- 30) 厚生労働省(2020)「母子健康手帳の様式について（省令様式）」厚生労働省
- 31) 文部科学省(2020)「令和3年度教育委員会における学校の働き方改革のための取組状況調査【結果概要】」文部科学省
- 32) 原田勉(2020)『OODA Management（ウーダ・マネジメント）』東洋経済新報社
- 33) OECD(2021)“Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care” OECD Publishing
- 34) 文部科学省「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/086/index.html [2021.12.7 閲覧]
- 35) 国立教育政策研究所教育課程研究センター(2005)『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに
- 36) 日本学術会議子どもの成育環境分科会(2008)「我が国の子どもの成育環境の改善におけ

てー成育空間の課題と提言ー」日本学術会議

37) 日本学術会議子どもの成育環境分科会(2020)「我が国の子どもの成育環境の改善におけ

てー成育空間の課題と提言 2020ー」日本学術会議

38) 倉橋惣三(1946)『育ての心』清水書房

39) ルイ・アラゴン[訳：大島博光](1980)『フランスの起床ラッパ』新日本出版社

津守真(1979)『子ども学のはじまり』フレーベル館

川村登喜子(2001)『子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携』学事出版

秋田喜代美・有馬幼稚園・小学校(2002)『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例ー子どもが会える教師がつなげる幼小連携3年の成果』小学館

滋賀大学教育学部附属幼稚園(2004)『学びをつなぐ』明治図書出版

篠原孝子・田村学(2009)『こうすればうまくいく！幼稚園・保育所と小学校連携のポイント』ぎょうせい

神長美津子(2009)『はじめよう幼稚園・保育所「小学校との連携」』フレーベル館

日本標準教育研究所(2009)『今すぐできる幼・保・小連携ハンドブック』日本標準

木下光二(2010)『育ちと学びをつなげる幼小連携』チャイルド本社

長瀬美子・田中伸・峯恭子(2015)『幼小連携カリキュラムのデザインと評価』風間書房

汐見稔幸・松本園子・高田文子・矢治夕起・森川敬子(2017)『日本の保育の歴史』萌文書林

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

文部科学省(2018)『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』東洋館出版社

文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説〈平成30年3月〉』フレーベル館

厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説〈平成30年3月〉』フレーベル館

内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説〈平成30年3月〉』フレーベル館

無藤隆(2018)『10の姿プラス5・実践解説書「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」〈10の姿〉と重要事項〈プラス5〉を見える化!』ひかりのくに

汐見稔幸(2018)『こども・保育・人間』学研教育みらい

仙田満(2018)『こどもを育む環境 蝕む環境』朝日新聞出版

汐見稔幸・中山昌樹(2019)『10の姿で保育の質を高める本』風鳴舎

白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房

〔あとかぎ〕

アンケート調査の“実施”そのものが、幼小連携・接続への認識をひろめるきっかけとなり、それが何よりの成果であったかもしれない。1年生は、接続期をふりかえって自分の好きなことや成長を感じていた。教職員や保護者は、園・学校や家庭における教育・保育・子育てをみつめなおし、大切にしたいことやそれぞれの役割などについて考え、自由記述には「貴重なきっかけとなった」「無知なことも多く、もっと学びを深めたい」などの声もあった。さらに、その後の調査結果報告等、直接的なやりとりのなかでも、「子どもはやっぱり体を動かすこと“あそび”が好きなんだな」「勉強への意欲や期待を持続できるようにしたい」「保護者の潜在的なひっかかりや不安に気づくきっかけとなった」「フォローできることを工夫していきたい」「ニュース等で接続期の教育についての話題が目や耳にとまるようになった」「改めて大事なことなんだなあ」という声や、「テレビでみたが、今の小学校は幼小をつなげていくような学習内容に変化しているのか」という保護者からの質問など、意識づけや関心を向けることにつながったのではないかと感じるものが度々あった。

さらに、2018年度からの研究を通して幼児教育について学んだり実際に観察したりしてきたことは、自分自身にとっても小学校教育の“あたりまえ”を見直すきっかけとなった。「子どもの姿や興味・関心が先にあって結果としてねらいが育つ」幼児教育、そして子どものつぶやき・発見には、小学校教育（特に低学年「生活科」／中・高学年「総合的な学習の時間」／高学年「家庭科」）においても生かすことができる視点やヒントがあふれている。これまでの“わく”や“固定観念”をくずし、「こたえが決まっていない」「展開がよめない」「あいまい」な状況や奥深い子どもの世界を教職員もいっしょに楽しみながら、ひとりひとりの“よさ”を生かし、個々として／全体としての“こころの育ち”を“学びの育ち”につなげる姿勢をさらに大切にしていきたい。一方で、小学校教育の“よさ”（独自性）についても改めて考え、小学校という新たな環境だからこそ／小学生という発達段階にあるからこそ育つものもあり、変わらずに大事にしたい“ちがい”についても再認識する機会となった。幼小双方の視点から、すべての子どもたちの学びに向かう力を豊かに育んでいきたい。

「子どもは地域の宝」であり、「地域は学びの宝庫」である。園・学校・家庭・地域がつながることで、“学び・経験・出あい”の場、さらに“居場所”がひろがる。おとなが楽しそうにしていると、子どもたちも楽しくなる。子どもたちの笑顔が増え、おとなの笑顔も増える。そこで、小学校だからこそできること、つなぐことができるものも多く、幼小接続

の視点を生かしてひろげることで、各小学校において、園・家庭・地域をつなぐ「地域コミュニティ」としての活動のさらなる充実が期待される。あらゆる世代・職業の人々の豊富な経験や知恵を生かしあい、モノ・人・こと…さまざまな“つながり”を大事にしていくことで、さらに「キャリア教育」や「生涯発達」の視点もふまえながら、地域全体でともに楽しい教育実践をつくり続けていきたい。そして、多世代の多様な相互作用・相乗効果をもたらす互恵的関係を生み出すとともに、子どもたちのなかに“みんなに見守られ、大事にされている”という実感を高めながら、それぞれの立場から同じ地域の子どもたちひとりひとりの「昨日（過去）」「今日（現在）」「明日（未来）」を短期的・長期的視点でつないでいきたい。

“環境”と“出あい”によって人生はさまざまに変化する可能性を秘めている。幼小接続期においても、幼児教育と小学校教育がつながることで、さらに家庭・地域とつながることで、新たな「場所」「人」「もの」「こと」との出あいが新たな「楽しさ」「よろこび」になり、さらなる「育ち」につながっていくような環境“きっかけ”づくりを大切にしていきたい。そして、「安心」「安全」「信頼」につつまれた“居場所”で、子どもたちがさまざまな経験や他者とのかかわりを通して未来への軌跡を描きながら、自分の“すき”（人生の“軸”）をみつけていくことができるような園・学校・家庭・地域・社会でありたい。

ニュートン(英)が“Men build too many walls and not enough bridges”（人間はあまりにも多くの壁をつくるが架け橋は十分ではない）という言葉を残している。幼小接続期に限らず、ひとりひとりの人生のあらゆる段階において、ほどよい壁の存在と、それ以上に多くの架け橋がかかることを願っている。

☆巻末資料 各アンケート調査項目

< 1 年生児童 >

◎小学校に入学するまえのことについて おしえてください

- ① 小学校に入学するまえは どこにかよっていましたか。
 () ようちえん・ほいくえん・ほいくしょ・こどもえん
- ② 小学校に入学するまえに 小学校のことで たのしみにしていたことは 何ですか。
- ③ 小学校に入学するまえに 小学校のことで しんぱいしていたことは 何ですか。

◎1年生になってからのことについて おしえてください

- ① 小学校と ようちえん・ほいくえん・ほいくしょ・こどもえんで ちがうところは 何ですか。 いくつでも かいてください。
- ② 小学校と ようちえん・ほいくえん・ほいくしょ・こどもえんで おなじところは 何ですか。 いくつでも かいてください。
- ③ ようちえん・ほいくえん・ほいくしょ・こどもえんの子たちと こうりゅうするとしたら どんなことを したいですか。 いくつでも かいてください。
- ④ 小学校で いちばん たのしいことは 何ですか。
- ⑤ 小学校で いちばん すきなばしょは どこですか。
- ⑥ つぎのじかんは どれくらい すきですか。 あてはまるばんごう1つに ○を つけてください。

		だいすき	すき	どうも ない	きらい
①	こくご	4	3	2	1
②	さんすう	4	3	2	1
③	生かつ	4	3	2	1
④	音がく	4	3	2	1
⑤	ずこう	4	3	2	1
⑥	たいいく	4	3	2	1
⑦	どうとく	4	3	2	1
⑧	えいご	4	3	2	1
⑨	学かつ	4	3	2	1
⑩	休みじかん	4	3	2	1
⑪	きゅうしょく	4	3	2	1
⑫	そうじ	4	3	2	1

- ⑦ ⑥のなかで とくに すきなじかんは どれですか。 3つえらんで すきなじゅんに ①～⑫のばんごうで こたえてください。
- 1ばんすき→ 2ばんめ→ 3ばんめ→

☆小学校1年生の 1年かんをふりかえって かんそうを かきましよう。

<幼児教育施設教職員>

- 1 勤務する就学前教育・保育施設はどこですか。 ※Y市のみ
- 1 幼稚園
 - 2 保育所
 - 3 保育園
 - 4 認定こども園
- 2 幼稚園教諭／保育士経験（合わせて）何年目ですか。
- 1 1年目
 - 2 2～5年目
 - 3 6～10年目
 - 4 11～15年目
 - 5 16～25年目
 - 6 26年目以上
- 3 今年度の担当はどれですか。
- 1 0～2歳児担任
 - 2 3歳児担任
 - 3 4歳児担任
 - 4 5歳児担任
 - 5 担任以外
 - 6 園長・副園長（教頭）／所長・副所長
- 4 これまでに、5歳児を担当したことはありますか。
- 1 1回ある
 - 2 2回ある
 - 3 3回以上ある
 - 4 ない
- 5 要領/指針において、「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る」ことが求められていることを知っていますか。
- 1 内容を詳しく知っており、日々の実践においてこころがけている
 - 2 内容を詳しく知っている
 - 3 内容をだいたい知っている
 - 4 きいたことがある
 - 5 全く知らない（きいたこともない）
- 6 「アプローチカリキュラム（接続期カリキュラム）」について知っていますか。
- 1 内容を詳しく知っており、5歳児担任した際は、実践において意識している
 - 2 内容を詳しく知っている
 - 3 内容をだいたい知っている
 - 4 きいたことがある
 - 5 全く知らない（きいたこともない）
- 7 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」について知っていますか。
- 1 内容を詳しく知っており、実践において意識している。

- 2 内容を詳しく知っている
- 3 内容をだいたい知っている
- 4 きいたことがある
- 5 全く知らない（きいたこともない）

8 昨年度より、小学校１年生の生活科の教科書に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」が掲載されていることを知っていますか。 ※Ｙ市のみ

- 1 知っており、教科書をみたことがある
- 2 知っているが、教科書はみたことがない
- 3 知らない

9 小学校入学前に、それぞれどれくらい身につけておくことが重要だと思いますか。

※これらの項目が、すべて求められているということではありません。

		とても重要	重要 い え は	どちらかと 重要でない	どちらかと い え は	重要でない まったく
①	自分の名前が読める	4	3	2	1	
②	自分の名前が書ける	4	3	2	1	
③	ひらがな五十音が書ける	4	3	2	1	
④	ひらがな五十音が読める	4	3	2	1	
⑤	たし算ができる	4	3	2	1	
⑥	話をしっかり聞く	4	3	2	1	
⑦	45 分間座ることができる	4	3	2	1	
⑧	食べ物の好き嫌いを減らす	4	3	2	1	
⑨	いろいろなことにチャレンジする	4	3	2	1	
⑩	困ったときは自分で伝えることができる	4	3	2	1	
⑪	自分の身のまわりのことは自分でできる	4	3	2	1	
⑫	きまりやルールを守る	4	3	2	1	
⑬	早寝・早起き・朝ごはんの習慣	4	3	2	1	
⑭	積極的にお手伝いをする	4	3	2	1	
⑮	たくさんの遊びを経験する	4	3	2	1	
⑯	いろいろな人とかわる	4	3	2	1	

10 小学校１年生にとって、それぞれ特に入学当初の不安はどれくらいあると思いますか。

		とても不安	不安 い え は	どちらかと い え は	不安でない い え は	どちらかと い え は	不安でない
①	チャイムで区切られた生活	4	3	2	1		
②	休み時間など自由な時間が少なく、各教科等の学習中心とした生活	4	3	2	1		
③	給食	4	3	2	1		
④	宿題	4	3	2	1		

⑤	集団での登下校	4	3	2	1
⑥	一斉指導中心など、教師の個々への声かけや支援のしかたのちがい	4	3	2	1
⑦	ひとりひとりの机と椅子があるなどの教室環境	4	3	2	1
⑧	広い敷地で、場所の位置関係や使い方などがわかりにくい	4	3	2	1
⑨	同じ学級に知っている友達が少ない	4	3	2	1
⑩	知っている先生がいない	4	3	2	1
⑪	最年長（園）から最年少（小学校）になる	4	3	2	1

11 幼小連携・接続を進めるにあたっての課題は、それぞれどれくらい大きいと感じますか。

		課題に感じる とても	どちらかといえば 課題に感じる	課題に感じない あまり	課題に感じない まったく
①	園と小学校の生活時間のちがい	4	3	2	1
②	園と小学校の距離	4	3	2	1
③	連携活動の時間の確保・調整	4	3	2	1
④	連携活動の打ち合わせ時間の確保・調整	4	3	2	1
⑤	各園・小学校の連携担当者が担任と兼任している	4	3	2	1
⑥	人事異動などで継続した連携が難しい	4	3	2	1
⑦	公立と私立のちがい	4	3	2	1
⑧	園と小学校の教職員の意識のちがい	4	3	2	1
⑨	交流する小学校に園児が入学するとは限らない	4	3	2	1
⑩	園側のメリットを感じない	4	3	2	1

12 幼小連携・接続を進めるよさは、それぞれどれくらい大きいと感じますか。

		よさを感じる とても	どちらかといえば よさを感じる	よさを感じない あまり	よさを感じない まったく
①	園児にとって、就学への不安がやわらぐ	4	3	2	1
②	園児にとって、園での遊びがひろがる	4	3	2	1
③	小学生にとって、学習への意欲が高まる	4	3	2	1
④	小学生にとって、自己肯定感が高まる	4	3	2	1
⑤	小学生にとって、キャリア教育にもつながる	4	3	2	1

⑥	双方の子どもたちの人間関係がひろがる	4	3	2	1
⑦	教職員にとって、おたがいの教育や子どもたちの様子について知ることができる	4	3	2	1
⑧	教職員にとって、就学前/就学後の様子をふまえ、つながりを意識しながら、それぞれの保育・教育実践に生かすことができる	4	3	2	1
⑨	双方の教職員どうしが気軽に話せる関係になる	4	3	2	1
⑩	保護者にとって、安心につながる	4	3	2	1

- 13 幼児教育と小学校教育の円滑な接続にあたり、現状で可能であるかは別として、それぞれどれくらい大切だと考えますか。

		とても大切	どちらかといえば大切	どちらかといえば大切ではない	大切だと思わない
①	1年生と5歳児(年長)の交流	4	3	2	1
②	5年生と5歳児(年長)の交流	4	3	2	1
③	6年生と園児の交流	4	3	2	1
④	全園児と全小学生の年1回以上の交流	4	3	2	1
⑤	普段の生活や学習のなかでの無理なく自然な交流	4	3	2	1
⑥	連携行事等を設定しての交流	4	3	2	1
⑦	おたがいを気軽に行き来できる環境	4	3	2	1
⑧	支援を要する園児についての引き継ぎの場	4	3	2	1
⑨	入学する全園児についての引き継ぎの場	4	3	2	1
⑩	園の懇談会等、保護者が小学校教員に気軽に質問・相談できる場	4	3	2	1
⑪	おたがいの保育・教育実践場面の教職員の参観	4	3	2	1
⑫	教職員どうしの研修会等を通し、おたがいの教育や子どもについての理解や情報交換	4	3	2	1
⑬	幼児教育と小学校教育の接続期カリキュラム（アプローチカリキュラム／スタートカリキュラム）を園と小学校合同で検討	4	3	2	1
⑭	園だよりやおたがいのホームページなどで、保護者への情報発信	4	3	2	1
⑮	校区の園と小学校の園児・教職員・保護者などをつなぎ、全体を調整してまとめるコーディネーターのような存在	4	3	2	1
⑯	校種（小・保・幼・こ）や管轄(公立・私立)のとりまとめなど、行政の窓口となる存在	4	3	2	1

- 14 幼小連携・接続に関して、他に何かありましたら自由にご記入ください。

<小学校教職員>

- 1 教職経験何年目ですか。(常勤講師期間を含む)
- 1 1年目
 - 2 2～5年目
 - 3 6～10年目
 - 4 11～15年目
 - 5 16～25年目
 - 6 26年目以上
- 2 今年度の担当はどれですか。
- 1 低学年担任
 - 2 中学年担任
 - 3 高学年担任
 - 4 担任以外
 - 5 管理職
- 3 これまでに、1年生を担当したことはありますか。
- 1 1回ある
 - 2 2回ある
 - 3 3回以上ある
 - 4 ない
- 4 小学校学習指導要領において、「幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図る」ことが求められていることを知っていますか。
- 1 内容を詳しく知っており、日々の実践においてこころがけている
 - 2 内容を詳しく知っている
 - 3 内容をだいたい知っている
 - 4 きいたことがある
 - 5 全く知らない(きいたこともない)
- 5 「スタートカリキュラム(接続期カリキュラム)」について知っていますか。
- 1 内容を詳しく知っており、1年生を担当した際は、実践において意識している
 - 2 内容を詳しく知っている
 - 3 内容をだいたい知っている
 - 4 きいたことがある
 - 5 全く知らない(きいたこともない)
- 6 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」について知っていますか。
- 1 内容を詳しく知っており、実践において意識している。
 - 2 内容を詳しく知っている
 - 3 内容をだいたい知っている
 - 4 きいたことがある
 - 5 全く知らない(きいたこともない)
- 7 昨年度より、小学校1年生の生活科の教科書に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい

姿(10の姿)」が掲載されていることを知っていますか。 ※Y市のみ

- 1 知っており、教科書をみたことがある
- 2 知っているが、教科書はみたことがない
- 3 知らない

8 小学校入学前に、それぞれどれくらい身につけておくことが重要だと思いますか。

※これらの項目が、すべて求められているということではありません。

		とても重要	重要 いはい	どちらかと いはい	重要でない いはい	どちらかと いはい	重要でない まったく
①	自分の名前が読める	4	3	2	1		
②	自分の名前が書ける	4	3	2	1		
③	ひらがな五十音が書ける	4	3	2	1		
④	ひらがな五十音が読める	4	3	2	1		
⑤	たし算ができる	4	3	2	1		
⑥	話をしっかり聞く	4	3	2	1		
⑦	45 分間座ることができる	4	3	2	1		
⑧	食べ物の好き嫌いを減らす	4	3	2	1		
⑨	いろいろなことにチャレンジする	4	3	2	1		
⑩	困ったときは自分で伝えることができる	4	3	2	1		
⑪	自分の身のまわりのことは自分でできる	4	3	2	1		
⑫	きまりやルールを守る	4	3	2	1		
⑬	早寝・早起き・朝ごはんの習慣	4	3	2	1		
⑭	積極的にお手伝いをする	4	3	2	1		
⑮	たくさんの遊びを経験する	4	3	2	1		
⑯	いろいろな人とかわる	4	3	2	1		

9 小学校1年生にとって、それぞれ特に入学当初の不安はどれくらいあると思いますか。

		とても不安	不安 いはい どちらか	不安でない いはい どちらか	不安でない
①	チャイムで区切られた生活	4	3	2	1
②	休み時間など自由な時間が少なく、各教科等の学習中心とした生活	4	3	2	1
③	給食	4	3	2	1
④	宿題	4	3	2	1
⑤	集団での登下校	4	3	2	1
⑥	一斉指導中心など、教師の個々への声かけや支援のしかたのちがい	4	3	2	1
⑦	ひとりひとりの机と椅子があるなどの教室環境	4	3	2	1
⑧	広い敷地で、場所の位置関係や使い方などがわかりにくい	4	3	2	1
⑨	同じ学級に知っている友達が少ない	4	3	2	1
⑩	知っている先生がいない	4	3	2	1
⑪	最年長（園）から最年少（小学校）になる	4	3	2	1

- 10 幼小連携・接続を進めるにあたっての課題は、それぞれどれくらい大きいと感じますか。

		課題に感じる とても	どちらかといえば 課題に感じる	課題に感じない あまり	課題に感じない まったく
①	園と小学校の生活時間のちがい	4	3	2	1
②	園と小学校の距離	4	3	2	1
③	連携活動の時間の確保・調整	4	3	2	1
④	連携活動の打ち合わせ時間の確保・調整	4	3	2	1
⑤	各園・小学校の連携担当者が担任と兼任している	4	3	2	1
⑥	人事異動などで継続した連携が難しい	4	3	2	1
⑦	公立と私立のちがい	4	3	2	1
⑧	園と小学校の教職員の意識のちがい	4	3	2	1
⑨	交流する園の園児が入学してくるとは限らない	4	3	2	1
⑩	小学校側のメリットを感じない	4	3	2	1

- 11 幼小連携・接続を進めるよさは、それぞれどれくらい大きいと感じますか。

		よさを感じる とても	どちらかといえば よさを感じる	よさを感じない あまり	よさを感じない まったく
①	園児にとって、就学への不安がやわらぐ	4	3	2	1
②	園児にとって、園での遊びがひろがる	4	3	2	1
③	小学生にとって、学習への意欲が高まる	4	3	2	1
④	小学生にとって、自己肯定感が高まる	4	3	2	1
⑤	小学生にとって、キャリア教育にもつながる	4	3	2	1
⑥	双方の子どもたちの人間関係がひろがる	4	3	2	1
⑦	教職員にとって、おたがいの教育や子どもたちの様子について知ることができる	4	3	2	1
⑧	教職員にとって、就学前/就学後の様子をふまえ、つながりを意識しながら、それぞれの保育・教育実践に生かすことができる	4	3	2	1
⑨	双方の教職員どうしが気軽に話せる関係になる	4	3	2	1
⑩	保護者にとって、安心につながる	4	3	2	1

- 12 幼児教育と小学校教育の円滑な接続にあたり、現状で可能であるかは別として、それぞれどれくらい大切だと考えますか。

		とても大切	どちらかといえば大切	どちらかといえば大切ではない	大切だと思わない
①	1年生と5歳児(年長)の交流	4	3	2	1
②	5年生と5歳児(年長)の交流	4	3	2	1
③	6年生と園児の交流	4	3	2	1
④	全園児と全小学生の年1回以上の交流	4	3	2	1
⑤	普段の生活や学習のなかでの無理なく自然な交流	4	3	2	1
⑥	連携行事等を設定しての交流	4	3	2	1
⑦	おたがいを気軽に行き来できる環境	4	3	2	1
⑧	支援を要する園児についての引き継ぎの場	4	3	2	1
⑨	入学する全園児についての引き継ぎの場	4	3	2	1
⑩	園の懇談会等、保護者が小学校教員に気軽に質問・相談できる場	4	3	2	1
⑪	おたがいの保育・教育実践場面の教職員の参観	4	3	2	1
⑫	教職員どうしの研修会等を通し、おたがいの教育や子どもについての理解や情報交換	4	3	2	1
⑬	幼児教育と小学校教育の接続期カリキュラム（アプローチカリキュラム／スタートカリキュラム）を園と小学校合同で検討	4	3	2	1
⑭	園だよりやおたがいのホームページなどで、保護者への情報発信	4	3	2	1
⑮	校区の園と小学校の園児・教職員・保護者などをつなぎ、全体を調整してまとめるコーディネーターのような存在	4	3	2	1
⑯	校種（小・保・幼・こ）や管轄(公立・私立)のとりまとめなど、行政の窓口となる存在	4	3	2	1

- 13 幼小連携・接続に関して、他に何かありましたら自由にご記入ください。

< 5 歳児保護者 >

1 年長のお子さんはどこに通っていますか。

- 1 幼稚園
- 2 保育所・保育園
- 3 こども園

2 年長のお子さんは、第何子ですか。

- 1 第1子
- 2 第2子
- 3 第3子以上

3 小学校入学にあたって、安心のひとつとなっていることはありますか。

(あてはまるものをすべて選んでください)

- 1 上に兄弟がいる
- 2 近所に小学生の友達がいる
- 3 園に同じ小学校に入学する友達がいる
- 4 子どもが入学を楽しみにしている
- 5 園と小学校との交流がある
- 6 園の先生に相談しやすい
- 7 小学校のことを尋ねやすい知人がいる
- 8 入学予定の小学校のホームページが充実しており、様子をイメージしやすい
- 9 特にない
- 10 その他 ()

★そのなかで、入学にあたっての安心として、最も大きいことはどれですか。1～10の番号で1つこたえてください。

4 小学校入学にあたって、心配していることはありますか。

(あてはまるものをすべて選んでください)

- 1 授業
- 2 友達関係
- 3 先生との関係
- 4 登下校
- 5 給食
- 6 宿題
- 7 持ち物・提出物
- 8 PTA活動
- 9 特にない
- 10 その他 ()

★そのなかで、最も心配していることはどれですか。1～10の番号で1つこたえてください。

5 小学校入学にあたって、期待や要望はありますか。

(あてはまるものをすべて選んでください)

- 1 園と小学校が子どもどうしの交流をもっとしてほしい

- 2 小学校の様子を事前に参観したい
- 3 小学校の先生と事前に話す機会がほしい
- 4 入学に向けて家庭でできることを知りたい
- 5 入学に向けての情報（持ち物や年間行事など）を早めに知りたい
- 6 特にない
- 7 その他

- 6 小学校入学に向けて、次のことは家庭においてどれくらい重視していますか。それぞれ、あてはまる番号に○をつけてください。

※これらの項目がすべて就学前に求められているということではありません。

		重視している とても	どちらかといえば 重視している	どちらかといえば 重視していない	まったく 重視していない
①	自分の名前が読める	4	3	2	1
②	自分の名前が書ける	4	3	2	1
③	ひらがな五十音が書ける	4	3	2	1
④	ひらがな五十音が読める	4	3	2	1
⑤	たし算ができる	4	3	2	1
⑥	話をしっかり聞く	4	3	2	1
⑦	45分間座ることができる	4	3	2	1
⑧	食べ物の好き嫌いを減らす	4	3	2	1
⑨	いろいろなことにチャレンジする	4	3	2	1
⑩	困ったときは自分で伝えることができる	4	3	2	1
⑪	自分の身のまわりのことは自分でできる	4	3	2	1
⑫	きまりやルールを守る	4	3	2	1
⑬	早寝・早起き・朝ごはんの習慣	4	3	2	1
⑭	積極的にお手伝いをする	4	3	2	1
⑮	たくさんの遊びを経験する	4	3	2	1
⑯	いろいろな人とかかわる	4	3	2	1

- 7 小学校入学に向けて、他に何かありましたら自由にご記入ください。

<小1保護者>

1 小1のお子さんは、第何子ですか。

- 1 第1子
- 2 第2子
- 3 第3子以上

2 小学校入学にあたって、「入学前」の安心のひとつとなっていたことはありますか。

(あてはまるものをすべて選んでください)

- 1 上に兄弟がいた
- 2 近所に小学生の友達がいた
- 3 園に同じ小学校に入学する友達がいた
- 4 子どもが入学を楽しみにしていた
- 5 園と小学校との交流があった
- 6 園の先生に相談しやすかった
- 7 小学校のことを尋ねやすい知人がいた
- 8 入学予定の小学校のホームページが充実しており様子をイメージしやすかった
- 9 特にない
- 10 その他()

★そのなかで、「入学前」の安心として、最も大きかったことはどれですか。1～10の番号で1つこたえてください。

3 小学校入学にあたって、「入学前に」心配していたことはありますか。

(あてはまるものをすべて選んでください)

- 1 授業
- 2 友達関係
- 3 先生との関係
- 4 登下校
- 5 給食
- 6 宿題
- 7 持ち物・提出物
- 8 PTA活動
- 9 特にない
- 10 その他()

★そのなかで、「入学前に」最も心配していたことはどれですか。1～10の番号で1つこたえてください。

4 小学校に入学して、「今」心配していることはありますか。

(あてはまるものをすべて選んでください)

- 1 授業
- 2 友達関係
- 3 先生との関係
- 4 登下校
- 5 給食

- 6 宿題
- 7 持ち物・提出物
- 8 P T A活動
- 9 特にない
- 10 その他（ ）

★そのなかで、「今」最も心配していることはどれですか。1～10の番号で1つこたえてください。

5 「入学前に」もっとあったらよかったと思うことはありますか。

(あてはまるものをすべて選んでください)

- 1 園と小学校の子どもどうしの交流
- 2 小学校の様子を事前に参観する機会
- 3 小学校の先生と事前に話す機会
- 4 入学に向けて家庭でできることを知る機会
- 5 入学に向けての情報(持ち物や年間行事など)を早めに知る機会
- 6 特にない
- 7 その他

6 小学校入学にあたって、次のことは家庭においてどれくらい重視していましたか。それぞれ、あてはまる番号に○をつけてください。

※これらの項目がすべて就学前に求められているということではありません。

		重視していた とても	重視していた どちらかといえば	重視していなかった どちらかといえば	重視していなかった まったく
①	自分の名前が読める	4	3	2	1
②	自分の名前が書ける	4	3	2	1
③	ひらがな五十音が書ける	4	3	2	1
④	ひらがな五十音が読める	4	3	2	1
⑤	たし算ができる	4	3	2	1
⑥	話をしっかり聞く	4	3	2	1
⑦	45分間座ることができる	4	3	2	1
⑧	食べ物の好き嫌いを減らす	4	3	2	1
⑨	いろいろなことにチャレンジする	4	3	2	1
⑩	困ったときは自分で伝えることができる	4	3	2	1
⑪	自分の身のまわりのことは自分でできる	4	3	2	1
⑫	きまりやルールを守る	4	3	2	1
⑬	早寝・早起き・朝ごはんの習慣	4	3	2	1
⑭	積極的にお手伝いをする	4	3	2	1
⑮	たくさんの遊びを経験する	4	3	2	1
⑯	いろいろな人とかかわる	4	3	2	1

7 小学校入学前後について、他に何かありましたら自由にご記入ください。