

大学・附属学校園の幼小中連携活動の検討(3): みそ汁作り・お弁当交流会についての幼稚園での話し合いから

An Inquiry on a Collaborative Study of University and Attached Schools (3): Miso-Soup-Making and Lunch-Time Interactions

滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介・橋本正恵*・中田泉**
西多由貴江***・草場勇介***・高城香織****

Keiko TAKIGUCHI・Tomoko WATAHIKI・Kyoko OJIMA・Yosuke MATSUDA
Masae HASHIMOTO・Izumi NAKATA・Yukie NISHITA・Yusuke KUSABA
Kaori TAKI

本研究の目的は、みそ汁作りを中心とする幼小中連携活動に参加した幼稚園年長児が、活動直後に幼稚園のクラス別実施された振り返りにおいて担任やクラスの成員と話し合った内容から、年長児の学習の内容を明らかにすることである。幼児の発言内容を分析した結果、「楽しかった・面白かった」カテゴリに分類される発言が最も多く、「おいしかった」「小学生・中学生」「みそ汁の材料」と続いた。発言内容に基づき、活動を通して認められた年長児の学習内容として、「年長者がいる集団での振る舞い方の学習」、「人間の多様性の認識に関する学習」、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」が提起された。

問題と目的

幼稚園、保育所・園、認定こども園等から小学校への就学や、小学校から中学校への進学は、比較的深刻な環境移行であるととらえられるようになり、その移行を支援する異校種間の連携及び接続の実践の模索が各地で続けられている。保育所・園、幼稚園、認定こども園、小学校、中学校が、子どもの育ちを支えるという使命を共有しつつある一方で、実際に異校種連携に取り組む現場からは、連携に対する意欲や熱意に、また連携の目的や活動内容に認められる異校種間の差違に戸惑う声が聞こえてくる。その背景の一つとして、それぞれの校種における連携実践の成果の検証と共有が、実践の蓄積に比して進展していない点が挙げられるように思われる。“何となくやってよかったような気がする”“連携相手からの要望に応えることで精一杯”といった現状では、多忙を極める現場が、熱意を持って連携実践を継続していくことは困難であるかもしれない。連携実践がある

程度蓄積されつつある今こそ、実践の場で何がどのように生起しており、活動に臨む各校種の子どもたちが何を考え、何を学んでいるのかということ、丁寧に記述していく必要があるように思われる。そして、分析を通して明らかになった事実を各校種の関係者が持ち寄り、子どもの育ち（の連続性）という観点から協議するという努力を続けつつ、例えば、異校種連携に特徴的な子どもの学習の内容を認識した上で、改めて連携実践を企画、運営し、そして評価するという発展的な道筋が示されるべきであろう。

金沢大学人間社会学域学校教育学類・附属学校園研究推進委員会に属する技術・家庭科小委員会（委員長：綿引伴子）では、2012（平成24）年度より、大学と附属学校園が協働し、異校種連携の在り方を積極的に模索してきた。それは、幼稚園と小学校もしくは小学校と中学校という連続する2校種での取り組み（例えば、お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学

校・子ども発達教育研究センター, 2008; 井口, 2015; 天野・河崙・植田・松浦・下村・寺垣内, 2015) に留まらない。幼稚園, 小学校, 中学校の3校種, 更に高等学校を加えた4校種の幼児, 児童, 生徒が, 同じ活動に取り組むという実践事例を開発し, 活動中もしくは活動後の子どもの言動や意識を記述することを通して, 子どもの学習内容を明らかにしてきた(尾島・綿引・松田・滝口・橋本・西多・中村・中田, 2013; 綿引・滝口・尾島・松田・川谷内・西多・中田・橋本・服部, 2016; 滝口・綿引・尾島・松田・川谷内・橋本・服部・中田・西多, 2016)。

ここで, 中学生が幼児とともに活動することに特化して振り返ると, 平成 20 (2008) 年告示の中学校学習指導要領(文部科学省, 2008)により, 家庭科における子どもとふれ合う活動が必修化されて以降, ふれ合い体験の実践や研究が蓄積されつつあることが指摘される。ふれ合い体験の効果としては, 幼児への関心が高まり, よりポジティブなイメージを持つようになること(岡野・伊藤・倉持・金田, 2012)や, 中学生と幼児がペアで活動することによって, 中学生の育児への積極性が増すこと(叶内・倉持, 2014)などが報告されている。しかし, 以上のように, 研究の多くは中学生に認められる効果を検討しており, 1-6 歳児の行動を分類した研究(天野, 2014)はあるものの, ふれ合い体験を通しての幼児の学習内容に着目した研究はほとんど認められない。

金沢大学人間社会学域学校教育実践の技術・家庭科小委員会は, 2012 (平成 24) 年度に, みそ汁作りを中心とする幼小中連携活動(尾島・綿引・滝口・松田・橋本・中田・西多, 2014)を展開した。そして, 連携活動に参加した小学生と中学生を対象としたインタビュー調査の結果から, 小学生と中学生のそれぞれに認められた学習内容の一部を明らかにした(滝口・綿引・尾島・松田・橋本・中田・西多, 2014)が, 幼児に見受けられる学習内容については分析されていない。この連携活動には幼稚園年長児も参加しており, 年長児は担任教諭及びクラ

スの成員とともに活動の振り返りを行った。本研究の目的は, 幼稚園年長児の活動の振り返りを分析することを通して, 幼児に認められた学習内容を部分的に明らかにすることである。

方 法

調査対象者: みそ汁作りを中心とした幼小中交流会の参加者は, 金沢大学人間社会学域学校教育実践附属幼稚園年長児 2 クラス 49 名, 附属小学校 3 年生 1 クラス 33 名, 附属中学校 3 年生 1 クラス 38 名であった。本研究の調査対象者は, 附属幼稚園年長児 T クラス 24 名及び H クラス 25 名の計 49 名であった。

調査期間: 幼小中交流会は平成 24 (2012) 年 12 月 11 日に開催された。年長児の振り返りは, 幼小中交流会終了直後に各クラスにおいて実施された。

活動内容: 幼小中交流会の活動内容は尾島ら(2014)に詳しいので参照されたい。交流会当日の活動内容を図 1 に示す。当日の活動はグループ毎に進められ, 各グループは年長児 4 名程度, 小学生, 中学生各 2 名程度, 計 8 名程度で構成されていた。基本的に, 年長児は「みそ汁の具をちぎる」「みそを溶く」活動を, 小学生は「みそ汁の具のちぎり方を年長児に教える」「みそ汁をよそう」活動を担当し, 中学生は年長児と小学生の様子を見ながら, 適宜指示を出したり, サポートをしたりした(写真 1~5)。

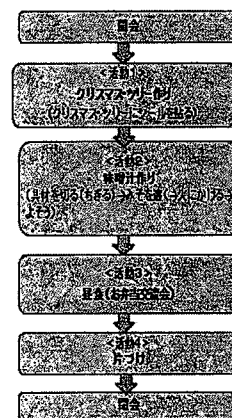


図 1 幼小中交流会当日の活動内容(尾島ら, 2014)



写真1 クリスマス・ツリーを作る



写真5 お弁当交流会2



写真2 みそ汁の具をちぎる



写真3 食器を取りに行く



写真4 お弁当交流会1

手続き:Tクラス及びHクラスにおける活動の振り返りは、担任教諭によるクラス全体への問いかけから始められた。Tクラスでは「今からみんなに、どうだったかなーっていうのを、ちょっと聞いてみたいと思います」という問いかけが、Hクラスでは「どうだった?感想は?」という問いかけがなされた。両クラスともに、基本的には意見のある幼児が挙手をし、担任教諭の指名の後に1人ずつ発言した。各クラスでの振り返りの内容は、デジタルビデオで録画された。録画記録を文字化したものを分析対象とした。

結果と考察

(1) 振り返りにおいて最初に言及した内容

まず、担任教諭から感想を問われた時に年長児が最初に言及した内容の比率を、人数とともに表1に示す。言及内容の抽出及び分類に際しては、まず用言(動詞、形容詞、形容動詞)を手がかりに抽出し、用言の抽出が難しい場合は、体言(名詞)に着目して抽出することとした。その結果、最も多く認められたカテゴリは、「楽しかった・面白かった」(47%)であり、「おいしかった」(17%)、「小学生・中学生」(14%)、「みそ汁の材料」(12%)、「難しかった」(6%)、「その他」(4%)と続いた。 χ^2 検定により検証した結果、最初に言及した内容に有意な比率差が認められ($\chi^2(5, N=49) = 35.61, p < .01$), 多重比較の結果、「楽しかった・面白かった」に言及した比率が、他の5カテゴリよりも

高かった ($p < .05$)。年長児の約半数がまず「楽しかった・面白かった」と発言しており、その言及の多さは顕著である。「楽しかった・面白かった」以外の 5 カテゴリーへの言及はほぼ同程度であったといえよう。

「楽しかった・面白かった」に分類された発言の内容は次項にて詳述するため、以下、「楽しかった・面白かった」以外のカテゴリについて考察する。各カテゴリに分類された事例の T は保育者を、ク (クラス) は不特定多数の年長児を、A~Z は特定の年長児を示す。

<「おいしかった」カテゴリの発言内容>

【事例 1-1】
 A 児：「おいしかった」
 T：「おいしかった。おみそ汁の味がおいしかった？」
 A 児：頷く
 T：「お野菜は？」
 A 児：頷く
 T：「ゼーんぶおいしかった」
 A 児：頷く

【事例 1-2】
 B 児：「おみそ汁があつたかくて…」
 T：「あつたかくて？」
 B 児：「おいしかった」

【事例 1-3】
 C 児：「おいしかったから、いっぱい食べた」
 T：「何杯食べた？」
 男児：(男児が発言する順番ではないが)「6 か 5 やったか。たっくん、たっくん、あの一、中学生の人が、あの一、6 回か 5 回ぐらいやった」
 T：「え、それ、C ちゃんの話だよな？」
 男児：「うん」
 T：「C ちゃんが 5 杯か 6 杯、おかわりしたの？」
 男児：「うん、5 杯」
 T：「へー、そうなんや、すごいね」
 ク：口々に 5 杯だよ等、自分のおかわりの数を言う

【事例 1-4】
 D 児：起立するが無言である
 ク：「がんばれー」
 D 児：(とても小さい声で)「おいしかった」
 T：「おいしかった。近くの人、聞こえた？」
 ク：「うん。聞こえた」と口々に発言する
 T：「E ちゃん、ちゃーんと自分で手挙げて言えたね」と言った後、拍手をする
 ク：T と一緒に拍手をする

「楽しかった・面白かった」カテゴリに次いで多く発言が認められたのは「おいしかった」カテゴリであった。調理して食べるという本交流会の活動内容を踏まえると、主たる活動に関連する感想といえよう。

我々にとって「食べる」ということは、生を営む上で欠かせない行為の一つである。「生きる」ことに直結する「食べる」という行為は、

表 1 幼稚園年長児が振り返りにおいて言及した内容の比率

言及した内容	Tクラス (n=24)	Hクラス (n=25)	計 (n=49)
楽しかった・面白かった	54% (13) ¹⁾	40% (10)	47% (23)
おいしかった	25% (6)	8% (2)	17% (8)
小学生・中学生	17% (4)	12% (3)	14% (7)
みそ汁の材料	4% (1)	20% (5)	12% (6)
難しかった	0% (0)	12% (3)	6% (3)
その他	0% (0)	8% (2)	4% (2)

注 1) () 内は人数を示す。

幼児の毎日の生活を構成する重要な要素である。加えて、「食べる」ことにより、「満たされた」あるいは「おいしい」という快感情が得られ、強く印象づけられたのかもしれない。

さて、事例 1-4 に登場する E 児は、幼稚園で発言をすることがほとんど認められない幼児であった。仲のよい友だちと 2 人であれば、小声で会話することもあったが、それ以外の状況での発言はほとんど認められなかった。振り返りの際に、E 児が起立し、クラスの全員が一斉に注視する中、E 児は無言であったが、しばらくして、小さい声で「おいしかった」と発言した。その場にいた全員が、E 児の言葉を聞いた。報告者は、E 児がクラスの全員に対して発言する姿を初めて観察し、驚きと感動を覚えたが、クラスの子どもたちも少なからず心を動かされていたようであった。本交流会は、E 児がクラスの全員に自身の言葉を伝えるきっかけを与えたといえよう。

<「小学生・中学生」カテゴリの発言内容>

【事例 2-1】

E 児：「お兄さんたち、心配やったけど、すぐに、なんか……」
T：「しゃべってくれた？」
E 児：「しゃべれるようになった」

【事例 2-2】

F 児：「あの一、最初は中学生と、あの一、どきどきしてたけど、あの一、作るとか教えるのが優しかったし、嬉しかった」

【事例 2-3】

G 児：「最初、あの、かちかちだったけど、でも、後から、優しくしてくれた」
T：「かちかちだったのは誰？」
G 児：右手で自分の顔を指差す
T：「G ちゃん？かちかちだったんだ」
ク：笑う

【事例 2-4】

H 児：「なんか、小学生のひと、中学生のひと、もつといたかった」
T：「あー、それはどうして？」
H 児：「優しかった」
T：「優しかったんや。よかったね。色々教えてくれた？」
I 児：「うん」

【事例 2-5】

I 児：「なんか、ななちゃんが…」
T：「ななちゃんていうのは、誰ですか？」
I 児：「えっとー、中学生のお姉ちゃん」
T：「お、名前、もう覚えた？」
I 児：「中学生のななちゃんが、『もう、I、名前覚えたよ』って言って、名前はここなちゃんだよって言った」
T：「誰が？」
I 児：「はい」と、手を挙げる
T：「それがどうだったの？それが面白かった？」
I 児：頷く
T：「ななちゃんは、何て言ってた？」
I 児：「『違うよ』って」
T：「そうだね。そういう楽しいお話ができたよってことだね」と笑う

「小学生・中学生」カテゴリに分類された発言からは、強い緊張を抱きながら交流会に臨んだ年長児と、その緊張を緩和しようと努めた年長児自身、そして小学生、中学生の様子が見える。幼稚園年長児、小学生、中学生が活動をともにするのは、子どもたちにとっても、技術・家庭科小委員会の全員にとっても初めての試みであり、その場に臨んだ全員が緊張の中にあっただと言ってよい。そうした状況にあり、小学生は、年長児に対しては自身が年長者であるということのある程度自覚し、例えば自分から話しかけるなど、年長児が楽しく参加できるよう配慮しながらその場に参加していた（滝口ら、2014）。また、中学生は、交流会に至るまでに、年長児との活動を蓄積してきており、年長児についての知識や態度を身につけていた（滝口ら、2014）こともあり、ある程度の予測を持って年

長児と関わることができていたようだ。そうした小学生や中学生の配慮の中で、相手の話を聞く、自分の意見を言う、相手の指示に従う等、幼稚園において同年代の幼児や保育者を対象に経験している行動を、あまり親密ではない年長者を相手に実行することができたようだ。自分より年長の者が多様に混在する集団で適切に振る舞うために、年長児も意識を集中させて思考と試行を重ねたことだろう。

<「みそ汁の材料」カテゴリの発言内容>

【事例 3-1】

J 児：「あの一、手でちぎるとき、ちょっと柔らかかった」

T：「何が柔らかかった？」

J 児：「しな…」

ク：「しな～！豆腐じゃない？」と口々に発言する

T：「何のことを言いたかったんかね？もう 1 回、はい、言い直します、どうぞ」

J 児：「椎茸、柔らかかった」

【事例 3-2】

K 児：「白菜が、ばらばらでちぎりやすかったです」

【事例 3-3】

L 児：「白菜ちぎるのが、白菜固くて、固かったです」

T：「あー、固かったかちょっと」

ク：「柔らかいよ！」

【事例 3-4】

M 児：「なんか、白菜が固くて、ちぎりにくかった」

T：「いつもあれ、包丁だもんね。今日は、みんな包丁が使えないからって、お兄さんお姉さんが考えて、手でやってくれたんだけど、ちょっと難しかったんだね」

【事例 3-5】

N 児：（両手を前に出して動作で示しながら）
「お豆腐、半分にした後、丸めちゃった」

ク：笑う

T：笑いながら「そんなことしていいよって言っとった？」

N 児：「えー、1 個だけだけど」

T：「遊んじゃったってこと？」

N 児：「ちょっとだけ、丸めちゃった」

T：「あー、それはどうかな。何か言われた？お兄ちゃん、お姉ちゃんに」

N 児：『「うえあー」って言われた」

ク：笑う

T：「それはそうだよ。困った声やね」

<「難しかった」カテゴリの発言内容>

【事例 4-1】

O 児：「ちぎるのが難しかった」

T：「何が難しかった？」

O 児：「なんか、すぐ、ぐちゃぐちゃになった」

【事例 4-2】

P 児：「椎茸をちぎるところが、ちょっと難しかった」

T：「ふーん、簡単な人と難しかった人と、両方いたんだね」

「みそ汁の材料」及び「難しかった」カテゴリでは、「おいしかった」カテゴリと同様に、子どもたちは調理にまつわる自身の経験を想起して語り、また、その経験を言外の部分も含めてクラスの成員間で共有することができていた。しかし、経験内容あるいは経験に対する認識が子どもによって多様であるという点が異なっている。例えば「みそ汁の材料」は、豆腐、白菜、椎茸と様々であり、その活動に対する認識も「柔らかかった」「固かった」「ちぎりやすかった」「ちぎりにくかった」と一様ではない。同じ活動の同じ工程に取り組んでいる場合であっても、そこで生じる事象や、事象のとらえ方や抱いた感情は同一ではなく、個人によって異なるのだということを、子どもたちが

知る機会になっていたといえよう。

(2) 「楽しかった・面白かった」カテゴリに分類された発言内容

最も言及が多かった「楽しかった・面白かった」カテゴリの内容を更に分類し、比率及び人数とともに表2に示す。発言が最も多く認められたカテゴリは、「調理」(61%)であり、次いで「小学生・中学生」(26%)、「その他」(9%)、「全部」(4%)と続いた。 χ^2 検定により検証した結果、「楽しかった・面白かった」カテゴリの言及内容に有意な比率差が認められ($\chi^2(3, N=23) = 18.22, p < .01$), 多重比較の結果、「調理」に言及した比率が、「全部」及び「その他」カテゴリよりも高かった($p < .05$)。以下、「調理」カテゴリと「小学生・中学生」カテゴリについて考察する。

<「調理」カテゴリの発言内容>

【事例5-1】

Q児：「作るのが楽しかった」
T：「作るのが楽しかった」
Q児：頷く
T：「どうして？」
Q児：「なんかー、ちぎったりした」

【事例5-2】

R児：「作るのが楽しかった」
T：「どうして？」
R児：「あの一、小学生とお料理するの初めて」

【事例5-3】

S児：「椎茸を、ちぎるのが、楽しかったです」
T：「あー、やっぱり料理のところが多いいだね」

【事例5-4】

T児：「作るのが楽しかった」
T：「どうして？」
T児：「えっとー、豆腐とか、えっとー、何かちぎったり入れたりするのが楽しかった」
T：「楽しかった」
T児：「おみそ混ぜるのとか、楽しかった」
T：「自分でもできたねえ。おうちでもできた？」
T児：「おみそとか混ぜた」
T：「ほんととかあ、じゃあ大丈夫だったね。なるほど」

【事例5-5】

U児：「みそを、ぐるぐる回すところが、楽しかったです」
T：「あー」
男児：「あれ、くっせー！！」
ク：「いいにおいだったー」
男児：「くっせー！！」
ク：「いいにおいだった」と口々に発言する

<「小学生・中学生」カテゴリの発言内容>

【事例6-1】

V児：「お姉さんが楽しくて…『もう時間ないからやれやれ早く〜』ってやった」
T：「時間なくなっちゃったの？」
V児：「あと4分とか、あと5分とか」

表2 幼稚園年長児が言及した「楽しかった・面白かった」カテゴリの内容の比率

言及した内容	Tクラス (n=13)	Hクラス (n=10)	計 (n=23)
調理	77% (10) ²	40% (4)	61% (14)
小学生・中学生	15% (2)	40% (4)	26% (6)
全部	0% (0)	10% (1)	4% (1)
その他	8% (1)	10% (1)	9% (2)

注2) () 内は人数を示す。

【事例 6-2】

W 児：「あの一、もつと一、中学生の人と遊び
たかったです」

T：「あー、それはどんな気持ちだったんです
か？」

W 児：「なんか、楽しかった」

T：「色々お話できた？」

W 児：「ゆっくり（ためらいがちに）頷く

【事例 6-3】

X 児：「お兄ちゃん、お姉ちゃんが笑わしてくれ
て、面白かった」

T：「最初、どうやった？」

X 児：「あんまりしゃべれなかった」

T：「あんまりしゃべれなかった。緊張しとった。
けど…」

X 児：「最後の方は、しゃべれた」

T：「それはあなただけ？黄緑さんみんな？」

X 児：「黄緑さん、みんな」（黄緑グループの他
の子どもからの反応は無い）

T：「あー、それはよかったね」

【事例 6-4】

Y 児：「最初はどきどきしたけど、後から、何か
面白かった」

T：「後から、例えばどんなところが面白かつ
た？」

Y 児：「何か、一番最後に、幼稚園のみんなが感
想言う時に、お兄さんが手を挙げてたりした
から、面白かった」

T：「面白かったんだ。なるほど」

約半数の年長児が活動を通してポジティブな意識を抱いており（表 1）、そのうちの 6 割が活動に対する評価であり、残りの 3 割が活動とともにした年長者に対する評価であった（表 2）。まず、より多くの年長児が楽しい、面白いと感じたのは、自身の身体を使った活動そのものに対してであった。乳幼児や小学校低学年児童は、体験的あるいは総合的な学習が適していると考えられているが、本研究の経験の想起内容からもその傾向を読み取ることができる。以下、そのような体験的、総合的な学習について、年長児が「楽しかった・面白かった」というポ

ジティブな感情を抱き、また想起している点について考察したい。Linden (2007) は、我々が重要な情報とそうでない情報を区別する際に信号として用いているのが感情であると指摘する。経験に対して、恐怖、喜び、愛情、悲しみといった感情を抱けば、それは特に重要なものとみなされ、その経験の記憶は失われぬように保管されるというのだ。記憶の強度には感情の強度も関連すると推測されるが、いずれにしる、感情が喚起された経験は記憶されやすいという事実を読み取ることは可能である。以上から、乳幼児や小学校低学年児童においても、何らかの感情がその経験の記憶を促すととらえることも可能であるし、更に換言すれば、感情も学習の 1 つの要素となり得るということである。学習に限定するならば、喚起されるのはポジティブな感情であることが望ましいであろう。

さて、年長児が何らかの活動について感想を述べる際に、「楽しかった・面白かった」と発言することをある種の発表スタイルとして身につけている可能性に言及したい。つまり、「楽しかった・面白かった」という感想を、自身が実際に抱いた感情との照合を経ることなく、経験にまつわる発表に際しては「楽しかった・面白かった」と発言することが望ましいという状況判断により、道具的に使用しているということであり、その可能性を否定することはできない。その一方で、経験の最中には明確に自覚することができていなかった感情を、経験を想起する際に「楽しかった・面白かった」と語ることを通して、改めてあるいは初めて認識するという場合もあるであろう。自明のことではあるが、年長児に「楽しかった・面白かった」と語ることを暗黙のうちに強制することは避けながらも、その一方で、年長児や小学校低学年児童が、「楽しかった・面白かった」と語ることを通して、もう一度自身の感情を咀嚼することの意味を踏まえておきたい。

「調理」カテゴリの発言内容を確認すると、色々な食材をちぎったり、みそを溶いたりと、

実際に年長児が担当した調理工程への言及が認められた。そこでは、他者との協同に触れられることはほとんどなく、自身の力で全うした仕事について語られていた。方法の活動内容において触れたように、本交流会では、年長児の役割が予め具体的に決められていた。年長児、小学生、中学生のそれぞれが分担する活動内容は、小学生と中学生によって構成された代表者会議と各クラスでの話し合いを通して決定された。小学生と中学生は、それまでの交流経験（詳細は尾島ら、2013を参照）や、教師の助言等を踏まえ、年長児が単なる招待者あるいは傍観者となることを避けるよう配慮しており、いわゆる互惠性（秋田・第一日野グループ、2013）がある程度保たれた活動が展開されていた。そのことが、年長児が自身と向き合い、自身の力で仕事を全うする場の確保につながっていたといえよう。

「小学生・中学生」カテゴリでは、調理以外の場面での小学生や中学生との交流が語られていた。前項の「小学生・中学生」カテゴリと同様に、年齢にかかわらず、参加者の緊張と配慮、そして最終的には好意的な感情の交流にたどり着くことができた様子が読み取れる。年長児は、経験をともにした参加者に対しても意識を働かせており、参加者との交流が「楽しかった・面白かった」出来事として想起されることが確認された。

総合考察

(1) 幼稚園年長児の学習内容

本交流会を通しての年長児の学習内容として、「年長者がいる集団での振る舞い方の学習」、「人間の多様性の認識に関する学習」、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」を挙げる。

まず、「年長者がいる集団での振る舞い方の学習」についてである。年長児が日常的にやり取りをする年長者としては、保護者と保育者が挙げられる。また、彼らは幼稚園においては最年長クラスに所属しており、日頃から年長者として振る舞うことを期待され、その期待に応え

るべく生活している。保護者でも保育者でもない年長者とグループを構成し、最年少者として取り組んだ集団活動は貴重な経験となったのではないだろうか。

基本的には、小学生や中学生が、年長児に配慮しながら活動を進め、年長児もその配慮の中で、ポジティブな感情を抱きながら活動に参加したといえよう。ここで、幼稚園での振り返りにおいて認められた事例7の発言に触れたい。

【事例7：自発的に挙手して2回目の発言】

Z児：「小学生たちが、全然しゃべんなかった」

T：「あー、あなたたちのグループ、小学生がしゃべってくれなかったの？」

Z児：頷く

T：「赤グループ、そうなの？」

赤グループの他児：頷いたり、「うん」と言ったりしている

T：「1回も？」

Z児：「うん、1回も」

T：「あー、で、どう思った？」

Z児：「嫌だなんて思った」

T：「嫌だなー、もっとしゃべって欲しいな一つで…」

男児：「じゃあ、言えばよかったじゃん」

T：笑う

Z児：「中学生はちょっとだけしゃべってくれた。あの、小学生は1回もしゃべらなかった」

T：（男児の発言について）「『じゃあ、言えばよかったじゃん』って言ってるけど、どう？それは、『しゃべってよー』って、言えそう？」

Z児：無言で首をかしげる

T：「それは、ちょっと、難しい」

Z児：頷く

T：「お兄さんお姉さんが、しゃべってくれたらよかったなってことだね」

Z児：頷く

T：「なるほど」

本研究は、担任教諭から感想を問われた時に、年長児が最初に発言した内容のみを扱った。事例7は、クラスの成員が発言を終えた後に、Z児が自発的に挙手して行った2回目の発言であったため、統計的検討の対象とはしなかった。

事例7の発言内容には、年長児が自身の生活

を生きる主体者であることが表現されている。年長児は、全てにおいて配慮を要する存在ではない。それぞれが感情を持ちそして「意思を持った人間」である。一方で、当然のことながら、小学生や中学生も自身の生活を生きる主体者であり、年長児に配慮をするためだけの存在ではない。小学生が積極的に会話をしなかったという事実の検証はともかく、小学生に積極的に会話をしない自由も許されて然るべきであろう（授業や活動のねらいについては、ここでは考察の対象としない）。Z児は、本交流の一部を「嫌だった」という感情とともに経験した。その経験がその後の彼の生活にどのように関わるのかはわからないが、その経験を踏まえ、Z児が自身の生活をより豊かに作っていくことを信じる責務が、我々にはある。

次に、「人間の多様性の認識に関する学習」についてである。「みそ汁の材料」及び「難しかった」カテゴリの考察において言及したように、同じ時間に同じ場所で、同じ交流活動のなかの同じ工程に取り組んだとしても、その場で生じる事象や、事象のとらえ方や、事象に対して抱いた感情は同一ではなく、個人によって異なる。そうした多様性について、子どもたちが認識する機会を提供していたといえるであろう。その多様性は、日々の幼稚園の生活においても学習することは可能であるが、本交流会のように、幼稚園に所属していない他者が存在する場所での経験において、より際立つようにも思われる。例えば、幼稚園の中で、幼児が互いに対等であるという前提に立って生活することは極めて困難なのではないだろうか。そこでは、他者に対する好悪、評価、優劣、遠慮、駆け引きが常につきまとう（決して、その事実を否定的にとらえたいわけではない）。しかし、幼稚園の外部に存在する他者が、「幼稚園に所属する幼児」というとらえ方をするうえでは、全員が同等の存在である。本交流会においても、全員が「交流会に参加した年長児」という同等の存在であったといえる。年長児同士がそうした平坦な関係の中にいることができる交流会

の場で生じたことは、より中立的にあるいはより客観的に認識され、また評価されるのではないかと推測する。

最後に、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」についてである。幼稚園や保育所・園、認定こども園の年長児クラスにおいて、指名された年長児がクラスの成員の前に立ち、自身の週末の出来事を想起して語るといった活動は認められるが（その活動の功罪については滝口、2016を参照）、全員が経験した出来事について、経験した直後に全員で向かい合って感想を出し合うという取り組みは、ほとんど認められないといってよいであろう。それは、岡本（1985）が提起した一次的ことば（具体的現実場面について、親しい特定者と会話式で交わされる話し言葉）でも、二次的ことば（現実を離れた場面について、不特定の一般人に向けて一方向的に発せられる話し言葉と書き言葉）でもない、あるいは一次的ことばとも二次的ことばともみなせる第三のことばで語るという取り組みである。具体的には、幼稚園の振り返りの場では、数分前の具体的現実場面について（“今ここ”での出来事ではないという意味では、現実を離れた場面でもある）、親しい一般人に向けて、基本的には一方向的であるが、時に会話式も含む話し言葉が交わされた。岡本（1985）は、十分な成熟をとげない一次的ことばに対して、二次的ことばが侵蝕することの危険性を説き、形式的側面だけが強調された二次的ことばの教育は、一次的ことばを貧相にするのみならず、二次的ことばをも危うくすると指摘した。二次的ことばでの教育が展開される小学校への就学を控えた年長児にとっては、一次的ことばの更なる成熟を目指す時期であるにとらえるべきであろう。その前提を共有しつつ、例えば、小学校教育を見据えるという名目のもと、幼稚園や保育所・園、認定こども園において、二次的ことばで語る機会を増やすことに注力することよりも、本研究の振り返りの場で交わされたような、一次的ことばでも二次的ことばでもない、一・五次的ことばともいえる言葉を用い

てのやり取りを意識的に設定していくことの方が、有効であるようにも思われる。

(2) 今後の課題

本研究では、幼稚園年長児の学習内容として、「年長者がいる集団での振る舞い方の学習」、「人間の多様性の認識に関する学習」、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」の3点を挙げたが、「人間の多様性の認識に関する学習」は交流会後の振り返りの場を必須とする学習であり、「第三のことばでの経験の述懐に関する学習」は同一経験を全員で振り返ることによって達成される学習であるため、両者とも交流会の場で成立した学習とみなすことはできない。今後は、交流会のビデオ録画資料を丁寧に分析することを通して、交流会の場で、年長児が何をどのように学んだのかについて明らかにすることが求められるであろう。

また、本研究では、幼稚園年長児を対象としたが、本研究で得られた結果を年中児や年少児にも適用することは注意を要する。やはり、年中児や年少児を対象とする活動を実施し、それぞれに認められる学習内容を丁寧に抽出していく必要があるであろう。

最後に、今後、幼児とのふれ合い体験活動を実施する際に、参加者が「幼児の活動のねらい」を明確にし、全員で共有することを提案したい。ねらいを共有する参加者には、保育者や学校教諭のみならず、場合によっては小学生や中学生、高校生が含まれる。本研究の結果から、年長児は体験活動そのものや他者との交流を「楽しかった・面白かった」こととして経験することが明らかになった。以上の結果を、自明のこととして受け流すのではなく、積極的に活用していきたい。例えば、小学生や中学生、高校生が、「幼児が楽しむ場を提供する支援者」の他に、「幼児の学習の場を構築する設計者」という立場で、ふれ合い活動を企画し運営するといった実践が考えられる。言うまでもないことであるが、ここで言及する「幼児の学習」は、読み書き算数を身につけるということを示すもので

はない。以上のようなふれ合い活動の実践を推進するうえでは、やはり、ふれ合い活動の場での幼児の学習内容や、その学習をより確かにする支援のあり方を明らかにしていかなければならないだろう。

引用文献

- ・ 秋田喜代美・第一日野グループ(編著) 2013 保幼小連携:育ちあうコミュニティづくりの挑戦 ぎょうせい
- ・ 天野美和子 2014 幼稚園・保育園における幼児と中学生との“ふれ合い体験活動”を通しての幼児側の経験 日本家庭科教育学会誌, 57, 196-207.
- ・ 天野秀樹・河寄祐子・植田敦三・松浦武人・下村哲・寺垣内政一 2015 小・中を円滑に接続する関数指導のあり方:小6と中1の比例学習に着目して 広島大学附属東雲中学校研究紀要 中学教育, 46, 35-42.
- ・ 井口眞美 2015 幼保小接続期の保育・教育をつなぐ視点の開発(その2):幼小連携研究の変遷と現状 実践女子大学生生活科学部紀要, 52, 45-53.
- ・ 叶内茜・倉持清美 2014 中学校家庭科のふれ合い体験プログラムによる効果の比較:幼児への肯定的意識・育児への積極性と自尊心尺度から 日本家政学会誌, 65, 58-63.
- ・ リンデン, D. J. 夏目大(訳) 2017 脳はいいかげんにできている:その場しのぎの進化が生んだ人間らしさ 河出書房新社 (Linden, D. J. 2007 *The Accidental Mind: How Brain Evolution Has Given Us Love, Memory, Dreams, and God*. Belknap Press.)
- ・ 文部科学省 2008 中学校学習指導要領 東山書房
- ・ お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター 2008 「接続期」をつくる:幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働 東洋館出版社
- ・ 尾島恭子・綿引伴子・松田洋介・滝口圭子・

- 橋本正恵・西多由貴江・中村正寛・中田泉
2013 大学・附属学校園における連携活動
の検討：家庭科を中心とした実践事例から
金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 5,
45-53.
- ・尾島恭子・綿引伴子・滝口圭子・松田洋介・
橋本正恵・中田泉・西多由貴江 2014 大
学・附属学校園の幼小中連携活動の検討
(1)：みそ汁作り・お弁当交流会の事例から
金沢大学人間社会学域学校教育学類附属教
育実践支援センター紀要 教育実践研究, 40,
27-36.
 - ・岡本夏木 1985 ことばと発達 岩波書店
 - ・岡野雅子・伊藤葉子・倉持清美・金田利子
2012 中・高生の家庭科における「幼児との
ふれ合い体験」を含む保育学習の効果：幼児
への関心・イメージ・知識・共感的応答性の
変化とその関連 日本家政学会誌, 63,
175-184.
 - ・滝口圭子 2016 遊びや生活を通じた学び
田爪宏二（編著） 保育の心理学：保育の中
で捉えるところのすがたと育ち あいり出
版 pp. 240-249.
 - ・滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介・
橋本正恵・中田泉・西多由貴江 2014 大
学・附属学校園の幼小中連携活動の検討
(2)：みそ汁作り・お弁当交流会についての
インタビュー調査の結果から 金沢大学人
間社会学域学校教育学類附属教育実践支援
センター紀要 教育実践研究, 40, 37-47.
 - ・滝口圭子・綿引伴子・尾島恭子・松田洋介・
川谷内哲二・橋本正恵・服部浩司・中田泉・
西多由貴江 2016 デジタル絵本でつなが
る幼小中高連携活動2：児童・生徒の評価 金
沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 8,
61-69.
 - ・綿引伴子・滝口圭子・尾島恭子・松田洋介・
川谷内哲二・西多由貴江・中田泉・橋本正恵・
服部浩司 2016 デジタル絵本でつながる
幼小中高連携活動1：活動概要と担当教員・
観察者の評価 金沢大学人間社会学域学校
教育学類紀要, 8, 49-60.
-