

分散型小学校体験活動に参加する幼児の意識変化と保護者評価

Changes in Consciousness of Preschoolers Participating in Distributed Elementary School Experiential Activities and Evaluation of Their Guardians

溝邊 和成* 名須川 知子** 上原 禎弘*** 永井 毅****
MIZOBE Kazushige NASUKAWA Tomoko KAMIHARA Yoshihiro NAGAI Takeshi

森田 啓之*** 富田 明德***** 磯野 久美子*****
MORITA Hiroyuki TOMITA Akinori ISONO Kumiko

中野 裕香子***** 阿賀 研介*****
NAKANO Yukako AGA Kensuke

本研究では、誕生月を配慮した2グループの就学前年長児を対象に、小学校第1学年児童との交流形式の分散型小学校体験活動を実施した。その前後に見られる年長児の意識変化とともに、年長児の変容に対する保護者の意識や活動に対する評価も調査した。その結果、両グループとも小学校に対する理解が進み、不安が軽減され、期待が膨らむなど肯定的な受け止めが確認されるなか、グループ間で質的な差も見られた。また、保護者の活動に対する評価では、その多くが肯定的であったが、年長児の変化に対する意識には差が見られた。これらのことから、誕生月を配慮した就学前小学校体験活動の有効性が示唆され、今後の検討の可能性が見出された。

キーワード：幼小連携, 就学前教育, 小学校体験活動, 分散型

Key words: cooperation between preschools and elementary schools, preschool education, elementary school experiential activities, distributed education model

1. はじめに

(1) 研究の目的とその意義

本研究は、幼小連携活動の一つとして、就学前6歳児(以下、年長児と称する)の小学校体験活動に焦点を当て、その試行実践の分析を目的としている。具体的には、誕生月を配慮した年長児グループに対して、時期をずらして小学校体験(以下、分散型小学校体験活動と称する)を実施し、参加した年長児とその保護者を対象に、小学校に対する意識の変化や活動に対する評価について分析することである。

近年の幼小接続や連携に焦点付けてみると、アプローチカリキュラム^{註1}やスタートカリキュラム^{註2}といった用語に代表されるように、自治体をはじめ、各施設にお

いても取り組みがなされるとともに、それらを研究対象とした分析も進められてきた。例えば、接続期カリキュラムの接続期の設定や想定される資質・能力の比較(一前・秋田 2012)がなされたり、自治体に見るアプローチカリキュラムの特徴が示されたりしている(ex.藤谷・橋本 2017)。その一方で、三浦(2016)や岡花ら(2016)の実証的な報告があるとしながらも、アプローチカリキュラムの有効性に関する科学的な検証が少ないとの指摘(池田ら 2021)もあり、これらに関する実証的な研究の蓄積は、今後の課題として残されている。

このようななかで、「令和の日本型学校教育」の構築をめざした個別最適な学び(ex.文部科学省 2021)に向けて、それぞれの教育段階で実践が稼働し始めている。最

*兵庫教育大学大学院 教育実践高度化専攻 教育方法・生徒指導マネジメントコース 教授

令和4年4月27日受理

**桃山学院教育大学

***兵庫教育大学大学院 人間発達教育専攻 生活・健康・情報系教育コース 教授

****相愛大学

*****兵庫教育大学附属小学校 校長

*****兵庫教育大学附属幼稚園 副園長

*****明石市立貴崎小学校(元兵庫教育大学附属小学校 副校長)

*****兵庫教育大学附属小学校 教頭

近では、義務教育開始前後の2年間を「架け橋期」^{註3}と称し、生涯につながる学びや生活の基盤を形成する大切な時期として、それに即した取り組みを構築しようとしてきている。周知の通り、この時期は、国公立・私立の幼稚園をはじめ、公立・私立の保育所・認定こども園等が一つの施設である小学校に合流するという学習環境に大きな変化が生じる。そのため、年長児の発達等の違いを理解し、その対応をていねいに行う必要があり、個に応じたカリキュラム運用や連携システム等の実証的研究に基づく「架け橋期」のあり方が求められてきている。

こうした個別最適化に向かう「架け橋期」カリキュラムの検討事項の1つとして、アプローチカリキュラムによく見られる年長児の小学校体験活動の工夫が考えられる。就学前教育の一環として、これまで一般的に取り組みられてきた一斉型の入学体験とは異なる個別の就学準備を配慮した試みである。就学前の小学校体験活動の意義は、言うまでもなく、新しい生活環境や学習環境に対する個々人の不安軽減のために行われるものであり、小学校のイメージをポジティブなものとし、一人一人が小学校生活に入りやすく、より豊かに送るために実施されるものである。したがって、小学校入学が一斉一律であるものの、小学校に対する不安軽減や期待向上などを目的とする小学校体験活動への個別的な配慮は、年長児の成長・発達に応じて必要である。

小学校に対する不安等に関する先行研究では、就学前後の意識変化に焦点付けられているものが多く見られる(ex. 進野・小林 2000、伊藤ら 2001、鈴木 2007、椋田・佐藤 2009, 2012、椋田・鈴木 2011、佐藤・椋田 2011)。また、それに関わる教師や保護者を対象とした調査研究もいくつかなされてきている(ex. 進野・小林 1999a, 1999b、椋田 2013)。しかしながら、不安軽減や期待向上に直接関わる小学校体験活動といった取り組みに対する効果検証は、なされていないのが現状である。また、年齢等による年長児の成長・発達に応じた個別的な就学前指導といった事例も見当たらない。

「架け橋期」における個に応じたアプローチカリキュラム策定に向かうには、年長児の成長・発達の配慮した活動を用意し、その効果をていねいに検討していく研究が必要不可欠であると考えられる。その点において、誕生月を配慮した就学前の分散型小学校体験活動に見られる年長児の不安・期待にかかる検討や保護者の評価等に注目する本研究の設定は、新たな視点に立ったアプローチカリキュラムの試行とその効果検証を行う調査研究として、意義付けられる。

(2) ニュージーランドの教育システム

「架け橋期」に関わる外国の取り組みとして、ニュージーランドの入学システムが注目に値する。ニュージー

ランドでは、満6歳での修学が義務付けられているが、日本のように4月に一斉入学する方式を採用せず、子どもの成長に即した「5歳の誕生日の次の日から入学可能」とする個別就学(continuous entry)システムが取り入れられている。さらに、就学前小学校体験については、「入学前3ヶ月前から4回ほど父母と一緒に小学校へ行き、これから入るクラスで体験学習をする訪問(visit)がある」(片田・鳥海 2003)といった記述や就学前の準備として、次のような説明が見られる(飯野 2019)。

およそ6週間前より体験訪問(pre-visit)が開始される。一般的には、午前中に保護者同伴で参加し、色々な活動に参加することを通して小学校の雰囲気を理解するように用意されている。回数は、形式的に決まっている場合や個々に応じて柔軟に対応する場合がある。

最近では、個別に入学するタイプとは別に少人数のグループによる入学するシステムも採用されている。飯野(2019)によれば、2017年の教育法改正に伴い、2018年度より条件付きで小集団入学(cohort entry、以下、コホートエントリーと称する)が認められてきている。ニュージーランドでは、1年：4学期制で、学期ごとに2回のコホートエントリーが設定される。1回目が学期の初日であり、2回目が学期の半ばとなる。したがって、5歳の誕生日を過ぎると、学期のどちらかの日に入学が可能となる。教育省HP^{註4}によると、コホートエントリーのメリットは、子どもたちが小学校によりよく馴染めるようにするためとし、他の子どもと一緒に登校することで、人間関係を気付き、学校生活をよりスムーズに送ることができるとしている。また、教師側も1年を通して個別に入学する場合よりも特定の日に入学する方が、負担も少なく混乱も避けることができるとされている。

こうした誕生日を考慮し、学期制を基軸とする取り組みは、ニュージーランドの伝統的な個別就学システムと現行の日本の一斉型の入学システムとの中間的位置を占めると考えられる。その点では、日本における個別最適化をイメージする就学前カリキュラムの推進には、一つの参考になる知見であるにとらえる。

(3) 本研究への援用

日本の教育においては、伝統的文化として4月の一斉型入学システムが定着している。その中で、個別最適な学びをめざすために個別就学システムの導入を性急に実施するには、多くの困難や混乱が伴うと予測する。したがって、「架け橋期」のあり方や小学校体験等の就学前指導を検討する場合にも、先に示したニュージーランドの慣例的な個別入学システムを導入し、検討を行うのではなく、小集団入学システムであるコホートエントリーを

模した就学前活動として、誕生日を配慮した少人数グループでの小学校体験を用意し、その適時性の確認を行うことが優先かつ重要事項だと考える。

そこで、ニュージーランドのグループによる入学システムであるコホートエントリーや入学前の小学校体験訪問を参考に、就学前の小学校体験活動の適正化を進めるための基礎研究として、活動に参加した年長児の意識変化等を検討する調査を実施することとした。すなわち、誕生日に応じた小学校体験活動をどのようにすれば効果的であるかを検討課題として、誕生日を踏まえた実施年齢の異なる年長児グループに分散型小学校体験活動を行った際、小学校に対する不安や期待などにどのような変化が生じたり、グループ間にどのような差が生じたりするかについて検討することである。具体的には、次節でも述べるように、2つの対象グループ^{註5}に対して、児童（第1学年）との交流形式による分散型小学校体験活動を実施し、年長児の小学校への不安や期待等の変化についてアンケート及びインタビューによるデータから分析する。合わせて、参加した年長児の行動変化に対する保護者の評価や保護者の活動評価も分析対象としている。

2. 調査デザイン

(1) 調査対象・実施時期等

調査対象とする X 大学附属幼稚園年長児19名（令和4年3月卒園予定者）の誕生日を踏まえて、以下のように2グループを編成した。

・Aグループ

（誕生日：4～6月）：9名（M = 6.59歳, SD = 0.074）

・Bグループ

（誕生日：8～10月）：10名（M = 6.28歳, SD = 0.075）

Aグループは、X大学附属小学校第1学年1クラス（25名）に、Bグループは、同校同学年の別クラス（25名）に合流した。活動の実施時期は、前者は、令和3年11月4、10、17日、後者は12月1、8、15日であった。年長児への調査は、活動前後2週間以内のインタビュー調査と活動終了直後の質問紙調査（3回）を行った。

(2) 活動の設定

本調査では、上記ように設定した2グループに対して、小学校体験活動を次のように3回行った。

- ① 第1回（約1時間）：自己紹介、ものづくり（ストロー飛行機）、外遊び（運動場）
- ② 第2回（約2時間）：自己紹介、校内探検、外遊び（運動場）、ものづくり（ソーマトロープ）
- ③ 第3回（約2時間）：自己紹介、学校紹介、外遊び（運動場）、ものづくり（ストロータワー）

活動の実施にあたっては、小学校教員2名（学級担任1名、補助教員1名）、幼稚園教員1名の計3名が担当した。活動形態は、4、5名の児童に年長児（1ないし2名）が加わったグループとし、毎回、児童と年長児の組み合わせを変えて行われた。

(3) 調査項目と分析方法

① 調査項目

年長児に対しては、Sandersら（2005）や椋田・鈴木（2011）、淀川（2018）の描画とインタビューを組み合わせた手法を参考に、活動前後に「小学校」を表す絵を描く作業（A3用紙大、カラーの水性マジック使用）を含めた個別インタビュー（所要時間：15分程度）を行った。インタビュー内容は、小学校イメージ（「小学校はどんなところか」とともに小学校への「不安（心配なこと）」と「期待（したいこと、なりたい1年生像）」であった。

また、3回の活動を終えた後の感想（アンケート形式）の内容は、活動内容に準じて「自己紹介」「ものづくり」「外遊び」に関する満足度とした。

保護者用の事前事後のアンケート項目として「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」（文部科学省、2017）の10項目とともに、国立教育政策研究所（2017）の調査項目をはじめ、細川ら（1999）、伊藤ら（2001）の質問項目や鈴木（2007）が用いた小学校への「不安・心配」の項目、椋田（2013）等を参考に、「不安・心配」を11項目（送り迎え、学校の用意、靴箱・トイレ、学校のルール、給食、先生の話聞く、自分の考えを話す、友だちと仲良くする、勉強についていく、進んで取り組む、当番など責任をもってする）とした。また、成長への「期待・効果」も項目に加えた。

さらに、本研究でデザインした活動に対する評価を保護者にアンケート形式で行った。項目内容は、「実施時期」「グループ分け」「実施回数」「1回の実施時間」「活動場所」「活動内容」「参加形態」「指導体制」とした。

② 分析方法

年長児の描いた「小学校」の絵については、事前、事後で描かれた物や様子をインタビュアーが確認した後、Bronfenbrenner（1979、磯貝・福富1996）、進野・小林（2000）を参考に、物理的環境描写（例えば、運動場、校舎、遊具などの施設、設備）と人的環境描写（例えば、授業場面や遊び、給食、清掃場面等での人）から設定した5項目（T1：運動場・庭等、T2：遊具、T3：校舎・プール等、T4：教室、T5：人）により分析した。

また、「小学校のイメージ」は、発言内容の記録から内容とその変化について、個人内とグループ間で比較した。さらに、年長児の小学校に対する「不安・心配」「期待：1年生でしたいこと、どんな1年生になりたいか」の回答についても、事前事後に見られる変化をとらえた。

「自己紹介」「ものづくり」「外遊び」の満足度に関しては、それぞれ4件法で得られた回答を得点化した後、2要因分散分析(分析ソフト:js-STAR)を行い、グループ間でどのような有意差が見られるかを検討した。

保護者アンケートの結果及びその分析については、事前調査では、各項目に対して4件法で回答を求め、得点化するとともに、グループ間で平均値を比較した(対応のないt検定、分析ソフト:js-STAR)。また、事後アンケートでは各項目の変化がわかるように、以前の様子と比較して、どのような変化が表れているかを5段階評価(-2,-1,0,+1,+2)による判定を求めた。活動に対する保護者の評価も、各項目を4件法による得点化とともにグループ間で比較を行った。また、その理由を自由記述として回収し、吟味した。

(4) 倫理的配慮

本調査にかかる研究については、令和3年度兵庫教育大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認を得ている(承認番号2021-31)。

3. 結果

(1) 小学校に対するイメージ

事前・事後インタビュー調査での年長児の小学校に対するイメージは、表1-1、表1-2に示す結果となった。

表1-1、表1-2から事前の小学校のイメージとして、Aグループでは9名中6名、Bグループでは、10名中9名が「勉強(する、するところ)」を挙げていた。事後においても「勉強(「習う」を含む)」がほとんどであった(Aグループ:7名、Bグループ:7名)。Aグループの事前では、「休憩タイム」(1名)や勉強の内容にふれている(2名)ほか、「先生や子ども」のように「人」に言及していたり、「広いところ」「遊び場」の言葉も見られたりした(各1名)。Bグループの事前も「勉強」に加え、「遊ぶところ」(2名)、「給食」「絵本を読む」(各1名)とともに「幼稚園に近接」(1名)していることにふれていた。事後では、Aグループの5名は、「勉強」(2名)に「遊ぶところ」(2名)「休み時間」(1名)が何えた。Bグループでは、「勉強」を挙げていた年長児は、「難しいことをするところ」「つくるところ」「数字を習うところ、言葉を習うところ」「運動場で体育したりする」など付加されるケースが多く見られた。「勉強」以外に「保健室」「トイレ」の施設と「休み時間」の生活面もふれていた年長児も見られた(1名)。また「教室でご飯」(1名)や「楽しいところ」という説明(2名)もあった。

年長児が描いた絵については、表2-1及び表2-2に示す結果となった。

Aグループ(事前)では、9名中6名が1項目:T2

表1-1 小学校のイメージ(Aグループ)

年長児	事前	事後
a	勉強するところ	あんまりわからへんかった。
b	勉強するところ、休憩タイム(勉強した後休憩タイムがある)、体育がある。リレーする。	勉強するところ、体育、国語、算数の勉強をする。テストとかする。
c	勉強するところ	勉強をいっぱいするところ
d	勉強するところ	勉強するところ、遊ぶところ
e	先生がいらっしゃる、子どもがいらっしゃる。	勉強とかしたり、給食を全部食べたりするところ
f	勉強するところ(足し算、引き算、掛け算とか)組がある(・年・組)。	勉強するところ、勉強しないでぼっとしたらダメ、寝ちゃだめ。
g	広いところ、遊び場がいっぱいあるところ	お兄ちゃん、お姉ちゃんがいっぱいいるところ、みんなが勉強するところ
h	勉強するところ	教室が広がった。
i	大変なところ	色々勉強したり、休み時間遊んだりするところ

表1-2 小学校のイメージ(Bグループ)

年長児	事前	事後
j	勉強するところ	勉強とかするところ
k	わからない	楽しいところ、すごいところ(タワーとか作れるところ)
l	勉強するところ	勉強するところ、休み時間があって保健室があって、トイレがあって。
m	いろんな勉強をするところ	いっぱい勉強するところ
n	勉強するところ、遊ぶところ	勉強する場所、難しいことをするところ
o	勉強するところ、遊ぶところ	勉強するところ、つくるところ
p	勉強するところ	数字を習うところ、言葉を習うところ
q	勉強する、絵本読んだりする	勉強するところ
r	勉強するところ、給食食べるところ	勉強したり、運動場で体育したりする。教室でご飯食べたりする。
s	幼稚園に近い、勉強	楽しい場所

(c)、T3(f,g)、T4(e,h)、T5(b)のみを描いていた。机で勉強しているところ(T4・T5)は、2名(a,d)で、(d)は事後に小学校の先生を描いていた。事前事後の変化については、同一の対象物を描いたのが3名(f:T3、a,d:T4・T5)であった。また、3名(c,e,g)は、事前に表した1項目にT1やT3を加えていた。残りの3名のうち1名(h)は、事前事後で対象の変更が見られた(T4からT2)。調査前に見学した運動会のイメージが強く「大玉転がし」を描いた(b)は、事後では小学校でつくった作品を頭に乘せて帰っている自分を描いていた。(i)は、事前では2枚の絵を描き、T5(小さな教師)も含め、全項目が見られたが、事後では、T5が抜けた1枚の絵となって、他項目が詳しく描かれていた。

Bグループでは、事前・事後ともに複合的な絵が多く描かれていた(10名中7名)。そのうち2名(k,l)はT3とともにT5も描いている。どちらも事前事後で、描く人数が多くなり、活動内容も「自分が1年生になって走っている」場面から「こおり鬼」の遊びなどを描いたり、「今からお勉強をするところ」といったシーンが

表2-1 小学校の絵 (Aグループ)

年長児	事前	事後
a	T4・T5 (机で勉強しているところ: 1人分)	T4・T5 (勉強しているところ: 1人分)
b	T5 (大玉転がししているところ)	T5 (作ったストロウタワーを頭の上に乗せて帰っているところ)
c	T2 (うんてい、ドカン、ブランコ)	T2・T3 (うんてい、ドカン、ブランコ、校舎)
d	T4・T5 (黒板、2人机に向かって勉強しているところ (鉛筆、ノート))	T4・T5 (勉強しているところ: 黒板、小学校の先生、子ども)
e	T4 (4つのクラス (黄、赤、白、青) 黒板、テーブル、椅子、窓)	T1・T4 (上: 教室で給食しているところ (窓、黒板) 下: 運動場で体育しているところ)
f	T3 (校舎、窓、時計)	T3 (校舎、窓 (水色)、時計)
g	T3 (1年~6年、先生の場合)	T1・T3 (1年1~3組教室、廊下、窓、芝生、地面、青空、白雲、太陽)
h	T4 (黒板、机、椅子)	T2 (鉄棒、うんてい、ブランコ)
i	T1~T5 (1枚目) 2年~6年教室、仮校舎、ブランコ、ドカン (築山)、上りぼう、サッカーゴール、ボール、(2枚目) 左: 電気、先生、黒板、机で勉強している、右: 暗い、人がいない、机、椅子、ロッカー	T1~T4 (左上: 黒板、テレビ、机、椅子、ドア、窓 左下: 1年生の教室を外から見たところ、庭、砂場 中央左: ロッカー、2~6年の教室、通り道、中央右: 体育館、仮校舎 右: 運動場 (上から 柵、枯れた葉っぱ、鬼ごっこ、森、砂場、茂み、ドカン、柵))

ただし、T1: 運動場・庭等、T2: 遊具、T3: 校舎、プール等、T4: 教室、T5: 人

表2-2 小学校の絵 (Bグループ)

年長児	事前	事後
j	T5 (友だちが勉強しているところ)	T5 (みんなで遊んでいるところ: 小学生、さや、小学生、ふうちゃん、太陽、ハート)
k	T4・T5 (1年生になって走っているところ、階段、靴を入れるところ、屋根)	T4・T5 (靴箱、小学生、小学校の中で遊んでいるところ、矢印、「こおり鬼」をしているところ)
l	T3・T5 (校舎: 四角、小学生: 1人)	T3・T4・T5 (学校の今からお勉強するところ、小学生になった自分、テーブル、椅子、小学校の人)
m	T1・T2 (運動場、うんてい)	T1・T2・T3 (校舎、運動場、うんてい、トンネル、上り棒)
n	T1・T3・T5 (人、小学校、リレーするところ、畑、プール)	T1・T3 (体育館、体育館の道、小学校、リレーするところ、プール)
o	T1・T2 (運動場のトラック、うんてい、ブランコ)	T1・T2・T3 (学校、鉄棒、走るところ、うんてい、ブランコ、木、ドカン)
p	T4 (授業する場所、椅子、机、絵を描く場所)	T1・T2 (運動場、ぶら下がる場所、ドカン、ブランコ、柵、うんてい、バスケットゴール)
q	T2・T4 (うんてい、木、ブランコ、鉄棒)	T2・T4 (木、うんてい、滑り台、ブランコ)
r	T4 (机、椅子 (1セット))	T4 (机、椅子 (数が増えている))
s	T1・T2・T3 (小学校、砂場、ブランコ)	T5 (小学校でサッカーをしているところ)

ただし、T1: 運動場・庭等、T2: 遊具、T3: 校舎、プール等、T4: 教室、T5: 人

描かれていたりしている。また、事前事後とも T5 を描いている (j) の絵では、事前の「友達が勉強しているところ」から本人も登場し、小学生と外遊びをしている場面が事後のイメージとして描かれていた。T1・T2・T

表3-1 小学校への不安 (Aグループ)

年長児	事前	事後
a	わからない。	勉強、難しそう。
b	実習生に会えない、友だちに会えない (友だちが違う学校に行くから)、お姉ちゃんが中学校に行くから、一緒に行けないから、悲しい (バスで一緒に行くけど、途中で降りる)。	お友だちと会えないことが心配。お姉ちゃんが中学校行っちゃうので悲しい。
c	ない。	ない。
d	時計の読み方がわからない。覚えるのが大変そう。簡単な字の書き順はわかるけど、難しいのはわからない。	—
e	(トイレ) 一人で行けるか心配。家で宿題ができるけど、学校で勉強ができるか心配。	(お漏らしの) (お漏らしの) できない。
f	掛け算とかが心配 (50×50、64+64とかできるか)。	—
g	自己紹介 (無理やったら違う学校へ行かなあかん)。授業でわからん漢字が出てくるか。	漢字が書けなかったら恥ずかしい。
h	ない。	ない。
i	どこに宿題を出すのかわからへん。座席がどこか。自分のロッカーの場所	—

() : 意味を踏まえて筆者が加筆・変更 — : 無回答または未調査

表3-2 小学校への不安 (Bグループ)

年長児	事前	事後
j	ない。	ない。
k	—	ない。
l	ない。	あまりわかんない。
m	お兄ちゃんが早く行ってしまいうから、一人で行けるか心配。	お兄ちゃんにおいて行かれへんか。友だちと走って行くから。
n	勉強できるかな。	お勉強ができるか、質問にちゃんと答えられるように。
o	—	ない。
p	小学生になると、幼稚園のことが心配。転んだりしないか心配。	—
q	ない。	ない。
r	ない。	ない。
s	ない。	—

— : 無回答または未調査

3を描いた絵から、T5へ変更した (s) の絵も、具体的にサッカーをしているところが描かれている。事後に項目が増えたのは4名で、(l) は T3・T5 に T4 を加え、(m,o) は事前の2項目 T1・T2 に T3 を加えていた。(p) の描いた絵も、T4 から、運動場で遊んだ経験をもとにした T1・T2 の絵に変化している。(n) は、事前に小さく描いていた T5 を描かず、T1・T3 の充実を図っていた。

(2) 小学校への不安と期待

事前事後のインタビューによる小学校への期待と不安の変化については、不安 (心配なこと) が表3-1、表3-2の結果となった。期待は、表4-1、表4-2と

表4-1 小学校への期待 (Aグループ)

年長児	事前	事後
	1:どんなことをしたいか 2:どんな1年生になりたいか	
a	1 そんなにない。 2 —	1 勉強 2 立派な1年生(勉強がちゃんとできる)
b	1 プール。小学校運動会で運動場に行ったとき(の運動)。 2 できる1年生(漢字ができる、プールでラッコさん泳ぎをする)	1 ざくろ取りたい、ブランコも乗りたい、うんていも上りたい、鉄棒をうまくできるように。 2 やさしい1年生
c	1 特にない。 2 勉強がいっぱいできる1年生	1 勉強 2 小さい子にやさしい1年生
d	1 漢字とか覚えてみたい。 2 今のところどんな1年生になりたいとかはない。	1 勉強したい。 2 普通ぐらいの点数が取れる1年生
e	1 登り棒 2 宿題がいっぱいできる1年生	1 給食を頑張るって食べる。やったことのない宿題をする。 2 (お漏らし)しない、新幹線みたいな、ごはんもささっとできる1年生になりたい。運動神経もいい、頭もいい1年生になりたい。
f	1 わからない。 2 勉強がいっぱいできる1年生	1 勉強 2 勉強できる1年生
g	1 走るのが一番はやくお兄ちゃんよりはやく。 2 走りが速い1年生。	1 いろいろ遊んだり、うんていを2個飛ばし、3飛ばし、6年生になったら4個飛ばしでしたい。 2 漢字がうまい1年生、一番走りが速い1年生。2年生にも友だちになりたい。
h	1 勉強すること 2 かつこいいい1年生	1 勉強 2 かつこいいい1年生(勉強ができる)
i	1 いっぱい遊びたい(コ罗纳がおさまって)。 2 カーニバル(運動会)で走れるようになる。ミュージカル(音楽会)で楽しむ。	1 マジックができる先生だったら自分もしてみたい(お兄ちゃんみたいに)。 2 カッコよくってお兄さん1年生(やさしいお兄さん)

():意味を踏まえて筆者が加筆・改変 —:無回答または未調査

なった。

小学校の不安については、表3-1からもわかるように、Aグループでは、事前では9名中、「ない」と回答したのは2名のみであった。不安と感じている内容は、学習面(「時計の読み方」等)で5名、生活面では、「登下校」(1名)「トイレ」(1名)「自己紹介」(1名)「座席・ロッカー」(1名)であった。これに対して、Bグループでは、学習面が(1名)、生活面では、「登下校」(1名)「歩行」(1名)、その他(幼稚園のこと)(1名)となった。

事後では、どちらも不安軽減がなされているものの、「登下校」「トイレ」「学習面」が僅かに残されている。

このような「不安」を意識し、変容させる一方で、小学校への期待においては、次のような変化が見られる。Aグループの「したいこと」(事前)では、「勉強」(2名)のほか、「プール」「走り」「遊び」が1名ずつ、残り3名は特にイメージされていなかった。事後では、「勉強」が半数以上を占めている。活動中に体験した小学校の遊具

表4-2 小学校への期待 (Bグループ)

年長児	事前	事後
	1:どんなことをしたいこと 2:どんな1年生になりたいか	
j	1 勉強 2 勉強できる1年生	1 勉強 2 勉強できる1年生
k	1 足し算、引き算、割り算、掛け算 2 かつこいいい1年生(挨拶できる、自分で「くん」をつけない、すねない)	1 足し算 2 かつこいいい1年生(しっかりお勉強ができる、やる気を出す)
l	1 勉強頑張りたい。 2 かつこいいい1年生(お勉強ができる)	1 お勉強 2 かつこいいい1年生(勉強とかかわかって、友だちがいじめられていると助けられるお兄ちゃん、お姉ちゃんに)
m	1 勉強、いっぱい遊びたい。 2 —	1 図工とか、勉強とかいろいろなことしたい。 2 —
n	1 勉強、みんなと遊ぶ、鉄棒とか。 2 かつこいいい1年生(勉強ができる)	1 お勉強ができるように。 2 勉強が上手な1年生:勉強がちょっとすごい、勉強が綺麗に、文字が綺麗にかけるということ。
o	1 つくること 2 思いつかない。	1 いろんなものをつくること 2 つくること
p	1 小学校の建物のまわり、走ってみたい。 2 楽しい1年生(遊んだりできる)	1 3年生になるお姉ちゃんと遊びたい。 2 がんばる1年生(けがしてもなかない、お仕事ががんばる、早起きしてがんばる)
r	1 勉強してみたい。 2 かしこい1年生(頭がいい)	1 勉強してみたい。 2 かしこい1年生(どんな字でもわかる)
s	1 ブランコ、うんてい 2 カッコええ1年生(友だちを助けたりする)	1 サッカー 2 きれいな1年生(困った人がいたら助けたりする1年生)

—:無回答または未調査

などを使った「遊び」(2名)の他に「給食」(1名)も見られた。また自分の兄弟の様子をもとにした「マジック」(1名)もあった。

「どんな1年生になりたいか」に対する回答(事前)では、「勉強(宿題)がいっぱいできる」(3名)に加え、「できる1年生(漢字ができる、プールでラッコさん泳ぎをする)」や「走りが速い」「かつこいいい」が見られた。また「運動会や音楽会」を楽しむといった表現もあった。事後では、事前で明確に示さなかった2名も勉強面を掲げ5名を数える。「やさしい1年生」(3名)とともに生活面(1名)も見られる。

Bグループの事前では、「したいこと」として10名中7名が「勉強」を挙げていた。他としては、「遊び」(3名)「ものづくり」(1名)「学校の周りを走る」(1名)であった。事後においても、「勉強」関係が7名となり、ものづくり(1名)やサッカー(1名)などが見られる。

「どんな1年生になりたいか」については、事前、事後で変化が見られる。同じ「かつこいいい1年生」でも「挨拶できる、自分で「くん」をつけない、すねない」から「しっかりお勉強ができる、やる気を出す」になったり、「お勉強ができる」から「勉強とかかわかって、友達がいじめられていると助けられるお兄ちゃん、お姉ちゃんに」

と他への関わりについても加えたりしている。「友だちに優しくする1年生」から「みんなを守れるような1年生」の変化や「カッコええ1年生（友だちを助けたりする）」が「きれいな1年生（困った人がいたら助けたりする1年生）」も同様に見られた。また、「楽しい1年生（遊んだりできる）」から「がんばる1年生（けがしてもなかなか、お仕事ががんばる、早起きしてがんばる）」と視点の変化も見られる。

(3) 活動後の年長児の意識

3回の活動後のアンケート調査については、表5に示す結果となった。

「自己紹介」活動に対する年長児の意識について、A、Bの2グループとアンケート実施日を要因とする2要因混合計画の分散分析を行ったが、要因の主効果、交互作用ともに有意でないことがわかった。

「ものづくり」における結果では、実施日の主効果が有意であり ($F(2,26)=3.89, p<.05$)、Holm法による多重比較の結果、1回目の時より3回目の時が有意に高いことがわかった ($p<.05$)。

さらに、「外遊び」に関しては、グループの主効果が有意傾向であり ($F(1,15)=3.50, p<.10$)、実施日に関係なくBグループの平均値が高い傾向にあることが確認できた。

表5 年長児の意識変化

<自己紹介>						
A				B		
回	人数	平均値	S.D.	人数	平均値	S.D.
1	8	3.5000	0.5000	8	3.6250	0.4841
2	8	3.5000	1.0000	8	3.8750	0.3307
3	8	3.8750	0.3307	8	3.8750	0.3307

<ものづくり>						
A				B		
回	人数	平均値	S.D.	人数	平均値	S.D.
1	7	3.4286	0.7284	8	3.6250	0.4841
2	7	3.7143	0.4518	8	4.0000	0.0000
3	7	3.8571	0.3499	8	4.0000	0.0000

<外遊び>						
A				B		
回	人数	平均値	S.D.	人数	平均値	S.D.
1	8	3.5000	0.7071	9	3.8889	0.3143
2	8	3.7500	0.4330	9	3.8889	0.3143

(4) 保護者の意識

事前で実施したアンケートの「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」(10項目)に関する保護者の回答では、表6-1が示すように、A、Bグループとも、各項目に平均値が高かった。A、B間では、項目6 ($t(8)=1.99, .05<p<.10$) 以外、全ての項目において有意差が認められな

かった。事後では、全項目にわたって、BグループよりAグループの平均値が低く、変化の度合いがあまり見られていない結果となっている。また、有意差が見られた項目は、項目5 ($t(15)=2.0963, .05<p<.10$) 及び項目6 ($t(15)=1.7730, .05<p<.10$) であった(表6-2)。

保護者の持つ「不安」の結果については、表6-3と表6-4にまとめられる。事前の不安(表6-3)では、いずれの項目においても、AグループよりBグループの平均値が高く、5項目(1:送り迎え、3:靴箱・トイ

表6-1 育って欲しい姿(10項目)

	A (N=9)		B (N=10)		t値	
	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
1	3.89	0.31	3.90	0.30	0.0667	ns
2	3.78	0.42	3.70	0.46	0.3789	ns
3	3.67	0.47	3.50	0.50	0.7231	ns
4	3.78	0.42	3.50	0.50	1.2646	ns
5	3.56	0.50	3.70	0.46	0.5992	ns
6	3.67	0.47	4.00	0.00	1.9900	+
7	3.67	0.47	3.60	0.49	0.3008	ns
8	3.33	0.67	3.60	0.49	0.9448	ns
9	3.67	0.47	3.40	0.66	0.9769	ns
10	3.78	0.42	3.75	0.43	0.1528	ns

+ .05<p<.10
ただし、1:健康な心と体 2:自立心 3:協同性 4:道徳性・規範意識の芽生え 5:社会生活との関わり 6:思考力の芽生え 7:自然との関わり・生命尊重 8:数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 9:言葉による伝え合い 10:豊かな感性と表現

表6-2 育って欲しい姿の変化(10項目)

	A (N=8)		B (N=10)		t値	
	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
1	0.88	0.78	1.40	0.80	1.3072	ns
2	0.88	0.78	1.40	0.80	1.3072	ns
3	0.88	0.78	1.20	0.87	0.7725	ns
4	0.50	0.87	1.10	0.94	1.3219	ns
5	0.38	0.70	1.20	0.87	2.0963	+
6	0.50	0.71	1.20	0.87	1.7730	+
7	0.75	0.83	1.10	0.94	0.7876	ns
8	0.88	0.78	1.00	0.89	0.2860	ns
9	0.88	0.78	1.20	0.87	0.7725	ns
10	0.75	0.83	1.20	0.43	1.1222	ns

+ .05<p<.10
ただし、項目1~10は、表6-1と同じ

表6-3 保護者の持つ不安(11項目)

	A (N=9)		B (N=10)		t値	
	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
1	2.22	0.79	3.00	0.89	1.9122	+
2	2.11	1.10	2.90	1.22	1.4036	ns
3	1.67	0.82	2.60	1.20	1.8837	+
4	1.89	0.87	2.80	1.17	1.8297	+
5	1.78	0.92	2.30	1.00	1.1157	ns
6	2.00	0.94	2.90	1.14	1.7837	+
7	2.44	0.83	3.10	0.70	1.7596	+
8	2.22	1.03	2.90	1.04	1.3503	ns
9	2.67	0.94	3.00	1.00	0.6998	ns
10	2.33	0.67	2.80	1.08	1.0960	ns
11	1.89	0.87	2.70	1.19	1.6106	ns

+ .50<p<.10
ただし、1:送り迎え 2:学校の用意 3:靴箱・トイレ 4:ルール 5:給食 6:先生の話 7:自分の考えを発表 8:友だちと仲良く 9:勉強についていく 10:進んで取り組む 11:登板など責任をもって

表6-4 保護者の持つ不安の変化 (11項目)

	A (N=9)		B (N=10)		t 値	
	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
1	0.50	0.87	0.70	0.90	0.4504	ns
2	0.50	0.71	0.90	0.94	0.9692	ns
3	0.50	0.71	0.90	0.94	0.9692	ns
4	0.50	0.71	1.20	0.87	1.7730	+
5	0.50	0.71	0.90	0.94	0.9692	ns
6	0.75	0.66	1.10	0.83	0.9370	ns
7	0.63	0.70	1.10	0.83	1.2333	ns
8	0.75	0.66	1.40	0.66	1.9445	+
9	0.25	0.66	0.70	0.78	1.2450	ns
10	0.75	0.66	1.20	0.87	1.1725	ns
11	0.38	0.70	1.00	0.89	1.5624	ns

+ .05 < p < .10

ただし、項目1~11は、表6-3と同じ

レ 4:ルール、6:先生の話、7:自分の考えを発表)に有意な差が認められた(1:t(16)=1.9122, .05 < p < .10、3:t(15)=1.8837, .05 < p < .10、4:t(16)=1.8297, .05 < p < .10、6:t(16)=1.8297, .05 < p < .10、7:t(15)=1.7596, .05 < p < .10。)表6-4に示す事後の変化についても、全ての項目においてAグループよりBグループの平均値が高い。有意差があったのは、「4:ルール」(t(15)=1.773, .05 < p < .10)「8:友だちと仲良く」(t(15)=1.9445, .05 < p < .10)の2項目であった。

「活動後に期待する成長が感じられたか」という質問項目に対して、表7の自由記述が見られた。Aグループの受け止めでは、「意欲を持って取り組むことが増えた」「自覚が芽生え、学校のイメージが明確となり、安心」「学校へ通うことが楽しみ」といった内容があった。その一方で「変化を感じなかった」も同数寄せられていた。Bグループにおいては、「変化なし」1件、「変化あり」4件、その他1件となった。「変化あり」では、「学校が楽しいところだとわかり、楽しみになった」や「小学校に対する不安が少し減ったようでスッキリした」に加え、「自発的に風邪予防に心がけたり、遅刻しないように計画していたり」といった生活面での変化も見られた。

(5) 保護者の活動評価

本活動に対する保護者の評価について、2グループ間で比較した結果は、次の通りであった(表8-1)。全項目においてBグループの平均値がAグループのそれより上回った。また8項目中半数となる4項目において有意差が検出された。「実施時期」(t(17)=4.5523, p < .01)「実施内容」(t(11)=3.3727, .05 < p < .01)「指導形態」(t(17)=4.5523, p < .01)「指導体制」(t(12)=2.0847, .05 < p < .10)であった。

また、各項目の自由記述は表8-2のようになった。「実施時期」については、Aグループでは、「小学校を意識し始める時期」「不安や期待の気持ちが出てくる頃」など4件の記述が見られるが、全て良いとの回答が得られている。Bグループにおいても、全て肯定的記述であっ

た。特に「聞く力、話す力」「決まり事、約束事がある程度理解できている」「運動会後でチャレンジすることの大切さを体感」といった幼児のレディネスの様子も挙げ、肯定的な評価を行っていることがわかる。

「グループ分け」では、「近い誕生日であるのは差異が少なくていい」「成長に応じた段階指導ができるのは魅力的」「年少・年中の時に比べると、生まれ月への配慮が減っている中、きちんと考慮してくださっている点が良い」「誕生日を配慮していることで身体能力など差が出にくいから良い」「同じレベルで大差なく活動できる」「同じぐらいの成長の友達と参加できたから」など肯定的な評価が見られた。その一方で、「誕生日でもそうでなくても良かった」といった意見や「月齢の近い子たちの時と、いろんな月齢の子たちとの体験があってもいいかな」「誕生日を配慮しなくても能力などの差を気にせず、学校内での社会性をプラスに学べる」などもあった。

「実施回数」については、Aグループでは、「回数の増加」(3件)、「減らす必要なし」(1件)、「十分に安心感が持てた」(1件)であった。Bグループでは、「様々な

表7 成長の変化

A グループ	
変化を感じなかった (3)	
変化を感じた (3)	<ul style="list-style-type: none"> 子どもなりに小学校がどういうところか、小学生ってどんなふうに住生活するのか、イメージを持ち、入学することにワクワクしている様子です。それに向けて何事にも意欲を持って取り組むことが増えたように思います。 1年生のお友達や先生と関わり、教室で一緒に活動したことで小学生になるんだという自覚が芽生え、小学校のイメージが漠然としていたものが明確になり、安心しているのを感じました。 小学校へ通うことがより楽しみになったようでとてもよかったです。
B グループ	
変化を感じなかった (1)	<ul style="list-style-type: none"> いつもと同じ感じます。
変化を感じた (4)	<ul style="list-style-type: none"> 小学校が楽しいところだとわかり、小学校への進学が楽しみになったようです。 体験したことや覚えてきたことを自分なりに説明してくれました。 小学校に対する不安が少し減ったようでスッキリしたように見えました。 「絶対に行きたい」「絶対に参加したい」と自発的に風邪予防に心がけたり、遅刻しないように計画をしていたりしていました。
その他 (1)	<ul style="list-style-type: none"> 本人の中にはしっかりと何かが育っていると思うので、どんな成長が見られるか今後は楽しみです。

表8-1 活動に対する評価

	A (N=8)		B (N=10)		t 値	
	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
1	3.25	0.43	4.00	0.00	4.5523	**
2	3.13	0.33	3.30	0.46	0.8603	ns
3	3.25	0.43	3.60	0.49	1.5088	ns
4	3.13	0.60	3.60	0.49	1.6818	ns
5	3.25	0.43	3.70	0.64	1.6690	ns
6	3.13	0.33	3.78	0.42	3.3808	*
7	3.25	0.43	3.90	0.30	3.3727	**
8	3.13	0.60	3.70	0.46	2.0847	*

+ p < .10, * .10 < p < .05, ** .05 < p < .01

ただし、1:時期 2:グループ分け 3:回数 4:時間 5:場所 6:内容 7:形態 8:体制 8は、B(N=9)

表8-2 活動に対する評価（理由：自由記述）

1 実施時期
<p>< Aグループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学校入学を意識し始める時期なので、ちょうどよかった ・子供がそろそろ1年生ということ意識し始める頃だと思っから ・ランドセルが届いてワクワクが増しているときにより楽しみになってくれたので、良い時期だったと思います。 ・親も子も「次は1年生」という不安や期待の気持ちが出てくる頃で、このような取り組みがあることで安心でき、とても良いと思います。 <p>< Bグループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園生活から小学校生活へとすんなり入っていきそうだと思います。 ・もうすぐ1年生になるねと話し、少しずつ現実味が増してくる時期だと思っから。 ・小学生になるのをそろそろ意識し始めているちょうどいい時期だと思っ。 ・小学校入学前で少しでも慣れるために良かったです。 ・運動会後でチャレンジすることの大切さを体感しているため、意欲的になりやすい。 ・6歳になっていたの、聞く力、話す力がそれなりについていたので、1年生とも上手に関わっていたから。 ・年長になり、決まり事、約束事がある程度理解できているので、無理のない体験活動になったのではないかとと思っ。 <p>(改善希望)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・週1回の1ヶ月間の体験ができればいいと思っ。 ・子どもがとても楽しみにしているの、もっと早く活動をしてほしい。
2 グループ分け
<p>< Aグループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・4月生まれと早生まれの子では、個人差があるといえど、できること、できないことが違うと思っので、同じ近い誕生日とするのは差異が少なくていいのではないかとと思っ。 ・成長に応じた段階指導ができるのは魅力的です。 ・乳児期等より4月～3月生まれの成長に差があつたりはしないかと思っますが、お誕生日会等で同じ誕生日日が嬉しかったりもしてよかったのではないかとと思っ。 ・誕生日を配慮することで、発達面で差が出にくいということなのかな？と思っますが、月齢の高い子の中にも発達のゆっくりな子もあるので(逆もまた然り)特別必要がないように思っ。個別の子供に対応するという意味では大賛成です。 <p>< Bグループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・年少・年中の時に比べると、生まれ月への配慮が減っている中、きちんと考慮してくださっている点が良いと思っから。 ・同じレベルで、大差なく活動できるのでいいです。 ・我が子は、特に発達の早い子と自分を比べて「できない」と気落ち又は気になるけど無関心になったり、素直に感情が出せなかつたりする為、この配慮をしてもらえると、親としては、心を読み取りやすい。 ・同じぐらいの成長の友達と参加できたから。 ・誕生日を配慮しているの、身体能力など差が出にくいから良いと思っ。 ・ある程度できること、考えていることの幅が近くなっているの、月齢の近い子たちの時と、いろんな月齢の子たちとの体験があつてもいいのかなと思っ。 ・誕生日を配慮しなくても能力などの差を気にせず、学校内での社会性をプラスに学べるのではないかとと思っ。 ・誕生日でもそうでなくても良かったかなと思っ。

ことを知れたり、体験できたりした」「慣れるのに適度な回数」「場慣れができ、楽しみも増えた」といった理由で肯定的評価を行っている。改善希望としては、3件とも「回数の増加」が挙げられていた。

「実施時間」では、A、Bグループともども「もっと遊びたいくらい」「時間が長いと感じなかつた」など「ちょうどいい」と時間的な長さは、妥当であるとの感想が多く見られた。その中で「『半日』とか『1日』の単位で…」といった前向きな改善アイデアも1件(Aグループ)見

表8-2 (続き)

3 実施回数
<p>< Aグループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・もう少し回数を増やしてもいいと思っ。(2) ・3回では変化は見られないので、難しいと思っますが、もう少し回数、時間を増やしても良いのではないかとと思っ。それによって本人も教わりたい気持ちが芽生えると思っ。 ・多いか少ないかあまりわかりませんが、子どもは楽しんで3回とも参加していたので減らす必要はないと思っ。 ・本人も楽しんでいたので、3回も小学校に行く機会があれば、十分に安心感が持てるのではないかとと思っ。 <p>< Bグループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・より様々なことを知れたり、体験できたりすることができるから。 ・小学校に慣れるためには、適度な回数だと思っ。 ・少しの緊張感が保たれ、ちょうど良いと思っ。 ・回数を分けることで、場慣れできて楽しみも増えて良かったから。 ・本人が「もっともっと行きたかつた!!少ない!!」とずっと口にするので、評価3にチェックしています。 <p>(改善希望)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もうちょっと行ける回数を増やしても楽しいかなと思っ。 ・子どもがとても楽しみにしている為、もっと回数を増やしても良いと思っ。 ・週1回の1ヶ月間の体験ができればいいと思っ。
4 実施時間
<p>< Aグループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・最初の「はじめまして」でみんな緊張しているの短めがいいと思っ。 ・もっと遊びたいくらいだったのでとても良いと思っ。 ・我が子に限っては、楽しくて時間が長いと感じなかつたと言っていたの。 ・難しいと思っますが、「半日」とか「1日」の単位で、行うことで、その日の中でも、何かしらの発見がありそうです。 <p>< Bグループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・あきずに楽しんで学べるのにちょうどいいぐらいの時間かなと思っ。 ・子供的には時間、足りなかつた!とのことですが、集中して話を聞く時間を考えると、1時間→2時間と長くなり良かったと思っ。 ・子どもが集中して楽しめる時間や1日の流れを考慮してちょうど良いかなと思っから。 ・楽しめたようです。 ・少しずつ慣れるために適切だと思っ。 ・1回目の時「もっと小学生のお兄ちゃん、お姉ちゃんと遊びたかつた」と話し、2、3回目に続く気持ちがあつた為。 ・はじめは緊張しているのあまり長くない方が良いと思っから。 ・1回の時間はもっと遊びたい様子でしたので、集中できる良い時間であると思っ。

られた。

「活動場所」についてもグループに関係なく、「入学してすぐ使う場所なので…」など、記述の多くが「いろいろな場所」を見ることができたことに対して好評価していた。その中で、「この教室ではこんなことするなど体験授業が受けられるとイメージも湧く」といった改善策も1件示されていた。

「活動内容」では、「小学校を知るよいきっかけ」という感想や「作ったものを家でも作った」という報告が双方のグループに寄せられていた。自己紹介の少人数での取り組みへの評価やものづくり体験も良かったと述べていたり、「遊びを通して、1年生のお友達ができたりしていた為」との理由も添えられていたりしている。

また、「参加形態」では、「目の行き届く人数でちょうどいい」「多すぎず、活動するには適切な人数」「少なすぎず顔馴染みの子がいる環境…」など人数の手頃さを評

表8-2 (続き)

5 活動場所
<p>< A グループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校の様子がいろいろ見られてよかった。 ・入学してすぐに使う場所なので、実際に活動し、場所の雰囲気を感じたのではないかなと思う。 ・入学してすぐに使用する場所なので良いと思います。 ・小学生の施設に行けただけで楽しかったみたいです。 ・1年生のお姉さんが案内をしてくれながら、行けて教えてもらいながら、初めての場所で楽しい体験をできて貴重でした。 <p>< B グループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校のいろんな場所を見て良かったと思います。 ・学校や場所に慣れるために良い体験できたと思う。 ・いつも同じ場所よりも、毎回違う方が色々楽しめると思うから。 ・学校はいろんな場所を見て小学校に対して楽しみができて良かったから。 ・色々な遊び体験ができて、学校に対しての(場所)興味、さらに「授業」、どんなことをする場所か、興味を示していました。 ・子どもは小学校のことは全部もう知っていると言っているから、色々な場所で活動できたのは良かったと思います。 ・英語の教室や理科の教室でもう少し活動したかったと言っていました。 <p>(改善希望)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この教室ではこんなことするなど体験授業が受けられるとイメージも湧くのかなと思いました。
6 活動内容
<p>< A グループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供達が学校は楽しいところだと感じられる工夫ができています。 ・小学校を知るきっかけとしては良いと思います。 ・たくさんのお話を聞いてもらい、作ったものは家に帰ってももう一度作りたいと作っていたり楽しかったからこそ、たくさん話もしてくれて家でも作っていたと思うのでよかったです。 ・自己紹介が緊張する子もいるのではないかな？と思いましたが、子供に聞きますと、少人数でグループになってやったとのことでしたので、子供にとってそこまで負担でもないかなと思います。 ・来年自分たちが過ごす場所に少しでも慣れるべきだ。 <p>< B グループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもが楽しかったよと伝えてくれたので良かったと思います。家に帰って同じようなものづくりをやっていました。 ・本人が「とにかく楽しかった」と大喜びでした。子どもが楽しめる内容が一番だと思うので。 ・小学校の様子、雰囲気を知るいいきっかけになっていると思います。 ・今日の小学校がとても楽しかったと本人が言っていたので、良い経験ができたと思う。 ・遊びを通して、1年生のお友達ができたりしていた為。 ・自分で発表するものづくり体験できる(一緒に先生や1年生と)活動できたので良かったと思います。

価値している記述が多く見られる。また「名前も覚えてもらえ、上級生から声をかけられることに喜び、…」と日常生活の変化もその効果として述べられていた。

「指導体制」では、「適切な人数」という評価が得られ、「リラックスした状態」「不安を感じていない様子」での参加を理由に挙げていた。その一方で「普通でも大変なので、もう少し増員すべき」との意見も1件見られた。最後に、「その他」として、「保護者も参加可能だったら嬉しかった」(Bグループ)という意見もあった。

4. 考察

(1) 年長児の意識変容

① 小学校に対するイメージの変化から

前節の結果でも示したように、年長児の「小学校」に対するイメージは、次のように変化したととらえること

表8-2 (続き)

7 参加形態
<p>< A グループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・多過ぎず少なすぎず、密になりすぎない適当な数だと思います。 ・コロナということもあり、密になれない状況でもあると思うので、人数の少ない方が手厚く教えてもらえたり遊んでいただけでよかったです。 ・幼児10名は、幼稚園のクラスの人数よりは少ないけれど、少なすぎず顔馴染みの子がいる環境なので、知らない場所、知らない人の中で、緊張しすぎず良いのではと思います。 ・(授業計画)の中で10名前後が適当なのであれば良いと思います。 <p>< B グループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・目が行き届く人数でちょうどいいと思います。 ・多過ぎず、活動するには適切な人数だと思う。 ・1年生に手厚く見てもらえて満足していたから。 ・子どもは、楽しいと言っております。 ・実際に状況を見ていないので、ピンとこないのですが、「妥当」なのではないかなと思うから。 ・毎回異なる上級生ではないので、覚えある→話をした→遊んだと記憶に残りやすく、又名前も覚えてもらえ、上級生から声をかけられることに喜び、またがっかりしてもらわないように、日々日常生活を頑張っていました。
8 指導体制
<p>< A グループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子供が少人数なので、人数体制も良いと思います。 ・十分な人数だと思います。 ・普通でも大変なので、もう少し増員すべきだと思います。 <p>< B グループ ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・指導するには適切な人数だと思う。 ・(本人の感想より)非常にリラックスした状態で参加できたと思いました。 ・1年生に手厚く見てもらえて満足していたから。 ・小学生と先生の指導体制に不安を感じていない様子ですので、適切でないでしょうか。

ができる。まず、事前ではA、Bどちらのグループも「勉強するところ」が多く見られた。事後は「勉強」を変わらず挙げている件数が半数以上あったものの、「勉強」の内容説明とともに「遊ぶところ」「保健室」「休み時間」「楽しいところ」などが加わり、イメージの広がりがあったととらえられる。その内実については、「小学校」の絵から判断することができる。描かれた「小学校」の絵については、グループそれぞれに特徴が見られる。

Aグループでは、事前事後に描いた対象に変化がない例もあったが、事前にT1やT3のような物理的環境が1項目描かれた絵に、事後においても物理的環境を示す項目が加えられているパターンが多かった。またT5のような小学校を形成する要素となる人(子ども・教員等)の変化はあまり見られず、削除(i)や「子どもの1人が教員に変わった」(d)を除いて、事後もその加筆はなかった。こうした絵の変化が主であったことからすれば、Aグループでは、今回の活動への参加によって、小学校のイメージの枠組みやとらえ方が形成されたというよりも、それまでのイメージの充実という点での変化が強く表れたと考えられる。そこには、外面的な様相を示す物理的環境に注目して表現している傾向が残り、それまでに得られた以上の人的環境等への理解・受容が少なく、変化としての表出が弱かったのではないかと推察される。

一方、Bグループにおいては、先の結果から、次のように受け止められる。校舎や運動場、遊具を特徴とする絵が含まれている点は、Aグループと同様に見られるが、複合的な絵が多く描かれている。事前事後で変化していない絵は1枚もなく、人が登場する点も特徴的である。活動場面として友だちと遊びや勉強している姿が描かれていたり、今回参加した活動での経験を反映した形で、小学生と一緒に外遊びをしている姿が描き出されていたり、運動場でのサッカーシーンがとらえられている。このように物理的環境への注視にとどまらず、人が登場し、その人同士の関係性も表している描写の存在は、ある種の固定的なイメージが誘導しているのではなく、様々なシーンを受け止める柔軟な枠組みの形成を物語っているのではないかと推察する。そうした意味において、今回の活動で得た体験もベースにした「小学校」のイメージづくりが進行していたと考えられる。

② 小学校への不安と期待から

小学校への不安については、表3-1、表3-2が示す結果から、事前において、Aグループで不安が多く見受けられ、逆にBグループでは、あまり見られなかったといえる。活動後の変化としては、A、Bグループともに軽減された年長児が見られ、不新たな不安も発生していない。グループ共通の不安として「登下校」等僅かに残されている。このことから、Aグループが全体的に「小学校」に対して既に多くの不安を抱えていたといえよう。それとは逆に、Bグループは、まだ十分に「小学校」がイメージされず、その不安材料も思い付かない時期ではなかったかと推察される。ただ、全く不安がなかったわけではなく、一部確かに不安があり、その払拭も完全になされていなかった点を考えれば、不安形成がなされ始めている時期での体験だったといえるかもしれない。両グループとも不安は軽減され、新たな不安が見られなかったことから、設定した活動内容そのものに問題はなかったと解釈できるが、例えば「登下校」に関する内容が組み込まれていなかった点は、今後の検討材料になるだろう。

小学校への期待については、表4-1および表4-2にまとめられるように、「したいこと」はどちらのグループも「勉強」が中心になっていたことがわかる。「どんな1年生になりたいか」に関わる活動前後では、A、Bグループともに変化が見受けられる。Aグループでは、自分のことのみを記述する1年生のイメージから、「やさしい1年生」といった他者を意識する表現も出てきている。Bグループでは、「勉強」のみから「勉強」に加え、「友達がいじめられていると助けられる」といった表現や「やさしくする」から「みんなを守れるように」、「友達を助ける」から「困った人がいたら助ける」など質的な深まりを感じさせる言葉が出てきている。これらの変化は、本活動の体験を通じて得られた大きな変化ではな

いかと考える。初めて出会う下級生（年長児）であるのにもかかわらず、3回ともやさしく接してくれる1年生が眼前に現れ続けたわけである。そうした他者への心遣い等を素直に受け入れ、自分もそうありたいと感じている結果といえるかもしれない。Aグループではそれを改めて感じ入れる気持ちが言葉となり、Bグループでは、それをなお深く受け入れている言葉であったといえる。このような「なりたいたい1年生」の表出の違いは、3回の活動直後の意識変化からも読み取れるとあってよい。「ものづくり」の1回目よりも3回目に有意差が見られたことや「外遊び」においても有意傾向が示された点である。それらは、いずれもBグループの平均値が高かったことから「ものづくり」の充実感や「外遊び」における上級生との交流体験の満足度等の表れとして、「なりたいたい1年生」の様相と関係していると考えられる。

③ 保護者から見た成長の変化

事前では、保護者から見た成長の様子は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の10項目に関して、グループ間では、僅かに1項目に有意傾向が見られたぐらいで、ほとんど有意差が見られなかった。事後においての比較では、全ての項目でAグループよりBグループの変化が大きく、「社会生活との関わり」と「思考力の芽生え」に有意傾向が示されていた。こうした結果は、保護者から見た我が子の成長として、Bグループの方に著しい変化が感じられたと解釈できる。

同様に、保護者が有している「不安」(11項目)においては、全ての項目に対してAグループよりBグループの方に高い平均値が見られ、有意傾向も5項目に成立していた。活動終了後においても、AグループよりもBグループは、平均値が全て高く、「ルール」と「友達となかよく」に有意傾向が見られた。これらの結果から、Bグループの保護者は、強く不安を感じていたが、活動に参加し、我が子の成長する様子を受け止めることから、不安が軽減されたケースが多かったといえる。それは、表7に示した保護者の自由記述で、Aグループでは変化の有無が同数(3件)寄せられていたのに対し、Bグループでは、「変化なし」が1件に対して「変化あり」が4件あったことからその効果が認められるところである。

(2) 保護者による活動評価

本活動に対する保護者の評価では、全項目においてA、Bグループとも平均値が3.1以上であったことから、どちらのグループも肯定的な評価を行っていたことは明らかである。グループ間比較では、全ての項目にわたり、Bグループの平均値がAグループの平均値よりも高く、4項目(実施時期、実施内容、参加形態、指導体制)に有意差が見られている。これらの結果から、Bグループの保護者による活動に対する評価は、Aグループの保護者

の肯定的な評価以上にその効果を認め、その適時性をよしと判断していると推察される。言い換えれば、この時期の子どもの成長段階を踏まえた活動提供として、Bグループの保護者がその適性をより強く支持しているのととらえられる。個々の項目に見られる自由記述の多くが肯定的な表記であった点も裏付けていることになる。自由記述に関しては、肯定的な意見が集まる中で、今後の修正・改善点も見出すことができる。

実施時期では、子どもが小学校を意識し始める時期と認識している表記が多く見られ、A・Bグループともにその適時性を高く評価していることがうかがわれる。Bグループの改善希望の中に「子どもがとても楽しみ」にしている点を挙げながら、「もっと早く活動をしてほしい」といった表現は、活動に対する期待の大きさを物語っていると考えられる。

実施時期に関連して、その実施回数ということでは、適度な回数であるといった肯定的評価を得ていることから、「十分である」という判断ができる一方で、A・Bグループともに3件の「回数増加」の希望が見られる。これらの自由記述については、「子どもがとても楽しみにしている」など、実施された活動のよさが子どもを通して感じられるからこそその回数増加希望であると考えられる。より一層の効果を期待した改善案の表れととらえられる。実施時間についても「ちょうどよい」との意見がほとんどで変更の余地を感じさせないところであるが、その中で「半日や1日単位で実施する」というアイデアも提案されている。回数増加との兼ね合いを考えた場合、試行の可能性が高まるだろうと考える。

活動場所の扱いも好評価の記述であったが、色々な教室での体験授業もイメージ形成につながるのではないかという意見があった。これは、今後も活動設定の際に、新1年生にとって必要な体験授業の組み合わせの検討に欠かせない事項だと考えられる。

活動内容で見られる記述には、A・Bグループに「小学校を知るよいきっかけ」「家でも作る」などが共通してあった。それらに加えてBグループでは「とても楽しかった」(3件)も見られたことから、我が子の充実度を多く感じている保護者が多く、グループ間で有意差が生じているのではないかと推察される。

参加形態は、グループ間で有意差が認められるものの、どちらのグループも肯定的評価が示され、その理由として、「多すぎず程よい人数」であったことを挙げている。この点については、多くの人数で一斉に取り組む形態への批判的主張として受け止められるとともに、活動後において、体験したことを共有できる人数保障も期待するという思いが読み取れる。

指導体制も「適切」という評価の中で、教員負担削減のための「増員すべき」との考えも見られたが、固定的

に考えない方向性への示唆と解釈できる。すなわち、個別最適化をベースとして取り組みを考える際、子どもの様々な特性を考慮した設定が必要となる。その時々に応じて、指導人数の検討があるべきだからである。

最後に、保護者参加型の入学前小学校体験を希望する記述も見られた。今後の検討すべき必要事項として受け止めておきたい。学校と家庭との連携を深める重要なポイントと考えるからである。

5. まとめと今後の課題

本調査では、年長児の就学前のアプローチカリキュラムの小学校体験活動をどのように設定すればよいかを課題とし、2つの年長児グループを対象に、異なる時期に小学校第1学年児童との交流活動(3回)を設定し、年長児の変容についてデータの収集・分析を行った。また、年長児の変容に対する保護者の意識や設定された活動への評価も分析した。

その結果、Aグループ(誕生日4~6月・活動参加11月)とBグループ(誕生日8~10月・活動参加12月)とに違いが見られた。活動前後で描かれた「小学校」の絵の分析から、校舎や遊具などの物的環境と人が登場する人的環境に大別すると、BグループではAグループより物的環境のみならず、「人」も様々に描かれ、様々なシーンを受け止め、表出していることがわかった。

小学校進学で不安に思うことや期待については、Aグループでは、事前では多くの不安が見られたが、事後においてその不安も軽減し、新たな不安は生まれていなかった。それに対してBグループは、事前では、それほど多く不安が認められず、事後においてもAグループ同様軽減され、新たな不安は生じていない。3回の活動直後に見るものづくりや外遊びの支持がBグループで高く、「どんな1年生になりたいか」では、「やさしい」「助ける」といった人に対してサポートができる1年生をイメージしていることがわかった。

また、保護者もBグループに著しい変化が生じていると解釈していた。Bグループの保護者は、事前では不安を多く抱えていたが、活動に参加した年長児の様相から不安軽減が多くなされていた。

こうした年長児の変化から、Aグループの効果も認めつつ、それを上回るBグループの正効果が生じていたと結論付けられ、誕生日からしばらく経過してからの小学校体験活動よりも誕生日に近い設定での体験の方が受け入れやすく、学びも豊かであったと解釈される。その点は、保護者の活動に対する評価において、どちらのグループも肯定的にとらえていたが、Bグループの方がより高く評価していたことも根拠となろう。

なお、今回の試行実践での調査は、新型コロナウイルス流行の影響で、実施時期や対象児等において限定的で

あったことから、今後も、より多くの調査による多面的な事例検討が望まれる。事例研究の蓄積とその修正を展開する際には、本研究調査でも得られた実施回数や時間設定、実施時期などの保護者の意見が課題クリアの糸口になると考えている。また、今回対象となった年長児の小学校入学後の追跡調査等も含め、分散型小学校体験活動のモデル開発に向けた集中的な調査が必要であると認識している。今後もそれらによって得られた研究成果は、「架け橋期」における個別最適化を実現する幼・小連携の可能性を支持するものであり、新たな視点によるカリキュラムデザインの提言につながるととらえている。

註

- 1 例えば、以下のものが見られる。
兵庫県教育委員会 (2018) 指導の手引き 学びと育ちをつなぐアプローチカリキュラムの作成
https://www.hyogo-c.ed.jp/~gimu-bo/youchien/h29_sidounotebiki/h29sidounotebiki.pdf
- 八尾市教育委員会 (2021) 接続期における教育・保育実践の手引き
<https://www.city.yao.osaka.jp/0000025422.html>
- 2 例えば、以下のものが見られる。
文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター編著 (2018) 発達や学びをつなぐスタートカリキュラム スタートカリキュラムの導入・実践の手引き
https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_180322.pdf
- 3 「架け橋期」に関する最新版として、以下がある。
文部科学省 (2022) 幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き続き (初版)
https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf
- 4 Ministry of Education, New Zealand, Starting school
<https://www.education.govt.nz/school/managing-and-supporting-students/starting-school/#ben>
- 5 本調査は、当初3グループを予定していたが、新型コロナウイルス流行の影響で、1グループが調査中止となったため、2グループのみの比較検討とした。

付記

本稿は、兵庫教育大学：令和3年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動（研究代表：溝邊和成）の助成を受け、実施された研究の一部である。

謝辞

本研究で対象となった年長児の皆様、年長児の保護者様には、多大なご協力を賜りましたことを心より感謝申し上げます。また、実践に携わっていただいたX大学附

属幼稚園・小学校の教員・児童の皆様には、多くのご支援をいただきました。ここに改めてお礼申し上げます。

引用・参考文献

- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard Univ. Press. (「人間発達の生態学」磯貝芳郎・福富譲 訳 (1996), 川島書店)
- 藤谷貴代・橋本忠和 (2017) アプローチカリキュラムの現状と課題についての一考察：埼玉県草加市・大分県・神奈川県横浜市の先行事例の分析を通して、北海道教育大学紀要・教育科学編, 67(2), 245-256.
- 細川かおり・伊藤輝子・岩崎洋子・朴淳香 (1999) 来年度入学予定児の小学校入学に対する不安と期待に関する予備的研究, 鶴見大学紀要, 第3部 保育・歯科衛生編, 36, 75-87.
- 一前春子・秋田喜代美 (2012) 地方自治体の接続期カリキュラムにおける接続期とカリキュラムの比較, 国際乳幼児教育研究, 20, 85-95.
- 飯野祐樹 (2019) ニュージーランドの就学システムに関する研究 -個別就学から集団就学への移行過程に着目して-, 兵庫教育大学研究紀要, 54, 27-36.
- 池田孝博・杉野寿子・大久保淳子・鷺野彰子・中原雄一・伊勢慎 (2021) 保幼小連携におけるアプローチカリキュラムに関する研究の動向と課題, 福岡県立大学人間社会学部紀要, 29, 215-223.
- 伊藤輝子・細川かおり・岩崎洋子・朴淳香 (2001) 来年度入学予定児の入学に対する不安と入学後の不安の変化について, 鶴見大学紀要, 第3部 保育・歯科衛生編, 38, 81-88.
- 片田玲子・鳥海順子 (2003) 子どもたちの発達段階や個を育むための小学校低学年教育のあり方 -ニュージーランドにおける研修を通して-, 教育実践学研究, 8, 57-67.
- 国立教育研究所 (2017) 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究〈報告書〉
https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf
- 三浦光哉 (2016) 5歳児アプローチカリキュラムと保育活動プログラムの効果, 宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要, 11, 13-21.
- 文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領
https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf
- 文部科学省 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申) (中教審第228号) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm
- 椋田善之・佐藤真 (2009) 修学前後の子どもが感じる幼

- 小のの違いに関する研究 -5歳と1年生時点での子どものインタビューを通して-, 学校教育学研究, 21, 23-31.
- 椋田善之・鈴木正敏 (2011) 幼児の期待と不安から見る入学後の学校生活 -子どもへのインタビュー調査と絵画から-, 乳幼児教育学研究, 20, 59-69.
- 椋田善之・佐藤真 (2012) 小学校1年生が捉えた幼稚園と小学校の違いと環境への適応過程に関する研究 -修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて-, 教育実践学論集, 13, 15-24.
- 椋田善之 (2013) 幼稚園から小学校の移行期における保護者の子どもへの期待と不安の変容過程 -入学前と入学後の保護者へのインタビューを通して-, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 53, 233-245.
- 岡花祈一郎・津川典子・七木田敦 (2016) 遊びを中心としたアプローチカリキュラムの可能性: 保育園における「学校ごっこ」実践の検討を通して, 幼年教育研究年報, 38, 15-23.
- 佐藤真・椋田善之 (2011) 幼児の期待と不安に関する追跡調査: 小学校入学前と入学後の変化について, 日本基礎教育学会紀要, 16, 28-33.
- Sanders, D., White, G., Burge, B., Sharp, C., Eames, A., McEune, R. & Grayson, H. (2005) A Study of the Transition from the Foundation Stage to Key Stage 1, *National Foundation for Educational Research*.
- 進野智子・小林小夜子 (1999a) 幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究 I, 長崎大学教育学部紀要 -教育科学-, 56, 63-70.
- 進野智子・小林小夜子 (1999b) 幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究 II, 長崎大学教育学部紀要 -教育科学-, 57, 91-106.
- 進野智子・小林小夜子 (2000) 幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究 III, 長崎大学教育学部紀要 -教育科学-, 59, 53-68.
- 鈴木邦明 (2007) 幼稚園・保育園から小学校に入学する際に子どもが感じる不安について, 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 7, 193-199.
- 淀川裕美 (2018) 5歳児は、園における食事場面をどのように認識しているか -描画とインタビューの手法を用いて-, 保育学研究, 56(3), 391-402.