

## 幼小連携における適時型入学体験活動の試み ～STEAM 教育教材の活用を通して～

### Trial of Timely Entrance Experience Activities through Collaboration between Kindergarten and Elementary School - Through the Use of STEAM Materials

溝邊和成 名須川知子 上原禎弘 永井 毅

森田啓之 富田明德 磯野久美子 中野裕香子 阿賀 研介

MIZOBE Kazushige NASUKAWA Tomoko KAMIHARA Yoshihiro NAGAI Takeshi

MORITA Hiroyuki TOMITA Akinori ISONO Kumiko NAKANO Yukako AGA Kensuke

本研究は、幼小連携において「個別最適化された学び」の実現に向かう適時型入学体験活動<sup>※</sup>にSTEAM教育関連教材（以降、STEAM教材）を取り入れ、幼児・児童の小学校への適応力の向上と創造性の育成について検討することを目的としている。本年度では、新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえ、次のように焦点付けた実践的調査研究を実施した。すなわち、就学前年長児に対して誕生月を配慮したグループを編成し、小学校第1学年児童との交流形式の小学校体験活動をグループ別に実施した。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をグループ間で比較調査した。調査結果をもとに、成果報告会を実施した。

※「適時型入学体験活動」は、幼児の生育状況（誕生月による生育期間の違い等）を配慮して、個別（あるいはグループ別）に模擬的な入学体験ができる活動方法一般を示している。本研究では、誕生月を配慮したグループ間の比較調査を中心とすることを強調するために、「分散型小学校体験活動」と称して報告をしている。

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

#### I 分散型小学校体験活動に対する年長児と保護者の受け止め<sup>※</sup>

※ 本章は「溝邊 他 (2022) 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, 兵庫教育大学研究紀要, 61, 67-80」の内容を一部改変し掲載している。

##### 1 はじめに

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<sup>註1</sup>やスタートカリキュラム<sup>註2</sup>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）。三浦（2016）や岡花ら（2016）の実証的な報告があるものの、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。

註1 例えば、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/~gimubo/youtien/h29\\_sidounotebiki/h29sidounotebiki.pdf](https://www.hyogo-c.ed.jp/~gimubo/youtien/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>）が見られる。

註2 例えば、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](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/startcurriculum_180322.pdf)）が見られる。

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.

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.

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.

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.

池田孝博・杉野寿子・大久保淳子・鷲野彰子・中原雄一・伊勢真（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.

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。最近では、義務教育開始前後 2 年間で「架け橋期」<sup>註3</sup>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・認定こども園等が小学校という一つの教育施設に集約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さ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。

註3 「架け橋期」に関する最新版として、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](https://www.mext.go.jp/content/20220405_mxt_youji_000021702_3.pdf)) がある。

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着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。

- 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.  
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.  
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.  
椋田善之・佐藤真 (2009) 修学前後の子どもが感じる幼小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・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・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.  
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.  
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.  
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.

## 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<sup>註4</sup>によると、コホートエントリーのメリットとしては、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だとし、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ととらえる。

註4 Ministry of Education, New Zealand, Starting school (<https://www.education.govt.nz/school/managing-and-supporting-students/starting-school/#ben>)

片田玲子・島海順子 (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.

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.

### 3 本研究への適用

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。

### 4 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、後者は同年 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、上記のように設定した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。



外遊び（遊具を使って）



ものづくり



ストロータワー



学校紹介



ストロー飛行機

<https://steam-japan.com/practice/2294/>



ソーマトロープ

<https://steam-japan.com/practice/5129/>

<https://steam-japan.com/practice/291/>

<https://lemonlimeadventures.com/building-with-straws-engineering-challenge-for-kids/>

## （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）や棕田・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、棕田（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（運動場・庭等、遊具、校舎・プール等、教室、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。

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*.

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.

淀川裕美 (2018) 5歳児は、園における食事場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.

文部科学省 (2017) 幼稚園教育要領 ([https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_2.pdf))

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](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf/seika/h28a/syocyu-5-1_a.pdf)

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.

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.

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.

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.

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)

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.

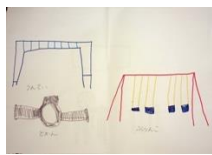
#### (4) 倫理的配慮

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）。

#### <絵画例（年長児の作品より）>



(運動場・庭等)



(遊具)



(校舎・プール等)



(教室)



(人)

### 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、次のようになった。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（1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）が伺えた。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（Aグループ：a～i、Bグループ：j～p）が描いた絵については、Aグループ（事前）では、9名中6名が1項目：遊具（c）、校舎・プール等（f, g）、教室（e, h）、人（i）のみを描いていた。机で勉強しているところ（教室・人）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：校舎・プール等、a, d：教室・人）であった。また、3名（c, e, g）は、事前に表した1項目に運動場・庭等や校舎・プール等を加えていた。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（教室から遊具）。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載せて帰っているところを描いていた。（i）は、事前では2枚の絵を描き、人（小さな教師）も含め、全項目が見られたが、事後では、人が抜けた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、校舎とともに人も描いている。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」の遊びなどを描いていたり、「今からお勉強をするところ」といったシーンが描かれていたりしている。また、事前事後とも人を描いている（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。運動場・庭等、遊具、校舎・プール等を描いた絵から、人へ変更した（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）は校舎・人に教室を加え、（m, o）は事前の2項目（運動場・庭等、遊具）に校舎を寄せていた。（p）の描いた絵も、教室から、運動場で遊んだ経験をもとにした運動場・庭等、遊具の絵に変化している。（n）は、事前に小さく描いていた人を描かず、運動場・庭等、校舎・プール等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は、以下のものであった。小学校の不安については、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」「かっこいい」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「かっこいい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」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（けがしてもなかない、お仕事がんばる、早起きしてがんばる）」と視点の変化も見られる。

### (3) 年長児の活動に対する意識変化

3回の活動後のアンケート調査については、以下の結果となった。

「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。

### (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」(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)に関する保護者の回答では、A、Bグループとも、全項目に高い平均値であった。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。

保護者の持つ「不安」(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:当番など責任をもって)の結果については、次のようにまとめられる。事前の「不安」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: $t(15)=1.7596, .05 < p < .10$ )。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ことがわかった。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、Aグループの自由記述には、「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(3件)寄せられていた。それに対して、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記述として見られた。

本活動に対する保護者の評価(1:実施時期、2:グループ分け、3:実施回数、4:実施時間、5:実施場所、6:実施内容、7:参加形態、8:指導体制)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。

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」( $t(11)=3.3727, .05 < p < .01$ )「参加形態」( $t(17)=4.5523, p < .01$ )「指導体制」( $t(12)=2.0847, .05 < p < .10$ )であった。

さらに、各項目の自由記述では、次のような表記があった。「実施時期」について、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、全て肯定的な記述であった。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、「近い誕生日です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の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」などプラス評価が見られた。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「もっと遊びたいぐらい」「時間が長いと感じなかった」など「ちょうどよい」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案も1件（Aグループ）見られた。

「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」という報告が両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としていたため」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よい」「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、人数の手頃さを評価している記述が多く見られる。「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、・・・」と日常の生活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。一方で「普通でも大変なので、もう少し増員すべき」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見られる。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、事前に運動場・庭等や校舎・プール等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、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、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、「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いつてよい。「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。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（誕生月4～6月・活動参加11月）とBグループ（誕生月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。



<活動場面より>

## II 研究成果報告会

本研究の成果報告会を以下のように開催した。

日時：令和4年6月18日（土）10：00～12：00 場所：オンライン（Zoom）

題目：架け橋プログラムへの模索 総合司会：上原禎弘（兵庫教育大学）

プログラム

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 1 研究報告 溝邊和成（兵庫教育大学）  | 3 講演 幼小接続の先進的実践と今後の展望                           |
| 2 意見交流               | ～架け橋期のカリキュラム開発の視点から～                            |
| 司会：名須川知子（桃山学院教育大学）   | 講師：神長美津子（大阪総合保育大学特任教授/<br>幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会委員 |
| 登壇：兵庫教育大学附属小学校・幼稚園教諭 |   |

### <報告会の流れ>

本報告会（オンライン実施）の全体進行は、共同研究者である上原禎弘教授（兵庫教育大学）によって執り行われた。はじめに本報告会の趣旨を確認した後、研究代表者の溝邊和成教授（兵庫教育大学）によって、令和3年度の研究報告がなされた（研究報告用資料：抜粋 参照）。本研究の趣旨をはじめとして、研究の背景（幼小連携に関する先行研究、ニュージーランドの就学システム、Steam教育等）、調査方法、結果と考察についてスライドを示しながら説明がなされた。報告に対して簡単なコメント等を受けた後、プログラム3番目の意見交流の場面に移った。ここでは、名須川知子教授（桃山学院教育大学）の司会のもと、本研究に直接関わっていた附属小学校教諭（1名）と、附属幼稚園教諭（1名）による実践上の苦労などを踏まえた本研究の意義や今後の課題について意見交流が行われた。両教諭からは、年長児と小学生への関わりをどのようにしていけば良いかについて理解が深まった点や年長児の小学校に対する不安解消やものづくりなど積極的な取り組みが成果として語られた。課題としては、新型コロナウイルスの影響も含め、より連続的で個別最適な学びの実現に向けて、どのような形で実践が可能かを模索していくことが挙げられた。

意見交流後、神長美津子教授（大阪総合保育大学）による講演があった。同教授からは、本報告及び幼小連携にかかる現状とこれからの取り組みについて、幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会委員としての立場から、示唆的で有益な内容を投げかけていただいた。

報告会の参加者は、教員（教育委員会・センター等）8名、教員（小学校・幼稚園）6名、教員（大学・高等学校）2名、大学院生（現職院生含）5名であった。参加後、以下のような感想（抜粋）が得られた。

学校種を超えた教員の交流が大切だと感じました。

報告、ご講演とても勉強になりました。溝邊先生のご報告が大変興味深かったです。この子どもたちの小学校での成長を知りたいと思いました。安心して小学校生活スタートするのと、マイナスの不安からスタートする違い、不安からスタートして小学校で安心感をもてると飛躍的に成長するののかも、などと想像しました。貴重な学びの機会をいただき、ありがとうございます。

研究を進める中で、活動の前後で検証されていたことが、大変興味深かったです。確かに枠組みや捉えについては、普段から見たり聞いたりしたことがあるため、変化なさそうですが、連携を通して、「イメージの充実化」をさせていくことが大事だと感じました。なんとなく知ってるから、幅が広がり安心感につながるのだとよく分かりました。小学校への不安はどこで作られるのか。そこをみんなで考えていきたいと思います。子どもたちの不安が、ドキドキ、ワクワクに変わるよう幼小の先生方とカリキュラムを検討していきたいです。今日は、ありがとうございました。

神長先生のご講演は大変参考になりました。〇〇小学校と入学してくる様々な就学前施設との架け橋をどう結ぶか具体策を検討したいと思います。

園児の散歩コースに学校を入れる、給食を一緒に食べる、遊び、ものづくりを一緒にするなど、ショートショートの開わり、体験が重要だと思いました。現場の意見としまして、私も含めて小学校の方が何か気負っているような気がします。こんな体験をさせてあげないと、せっかく来たのだから教えてあげないと、という意識が強いのかもかもしれません。安心感を持たせるには日常を伝える、体験するのが大切だと感じました。ありがとうございました。

… 本日の〇〇幼小の貴重な研究を聞かせていただき、大変参考になりました。月齢による生育の違いは常日頃から感じていましたが、月齢別の交流など、これまでの経験でなかったことなので、その意義を考えさせられました。また、神長先生の講演で、架け橋プログラムの必要性を実感しました。これをふまえて、地域小学校とこれまで以上に連携できるよう計画を練っていきたくと考えます。ありがとうございました。

幼小連携は、長い目で見ることの大切さを教えていただきました。また、ICT化していく世の中においても実体験に伴う学びの価値はやはり大事だと感じました。そうすることで、たくさんの大人がみているという見えない愛情を子どもたちに伝えられると思います。また子どものよいところを校種が変わっても伝え続けることで子どもの才能を複数みつけていくことになりそうです。それは子どもたちの将来につながっていきます。だからこそ、子どもの未来のために大切だと思います。

適時型入学体験活動の試み、大変興味深く聞かせていただきました。私自身、小学校教員をしていますが、生まれ月を意識するのは1年生の担任する時ぐらいです。（1年生担任でもあまり意識しないこともあります。）保育園や幼稚園の先生から、生まれ月の違いが子どもたちの生活の中でも大きく現れてくるというお話を聞いて、低年齢の子にとってその数ヶ月の影響は大きいということを再確認することができました。その影響を鑑みたニュージーランドの誕生月を元に入学をずらすシステム大変興味深く感じました。

3回ほどの小学校での体験、（現任校では一時間程度の体験です。）さらにSTEAM教育を意識した取り組み、私も参考にしたいと思いました。保育園の子の入学にかかる不安は、本人よりも保護者の不安の影響が大きいと考えています。だからこそ、保護者を巻き込んだ本研究のあり方が素晴らしいと感じました。

神長先生のお話の中の、遊びや学びのプロセスをどう深めていくのかという主体的・対話的で深い学びの視点から考えられたテーマが大変興味深く感じました。私自身、子どもたちが生活科や総合的な学習の時間を中心として子どもたちが主体的に学ぶ、探究のプロセスに大変興味があります。今回、先生のお話を聞いて保育の素晴らしい実践の中に大きなヒントがあるのかもしれないと感じました。

スタートカリキュラムはあるものの、あまり意識できず日々送ってしまっていた自分の実践を反省するとともに、保幼小連携の大切さを改めて感じることができました。ありがとうございました。

### Ⅲ まとめにかえて

今回の分散型小学校体験活動の調査研究を受け、さらに報告会での話題とした「架け橋プログラムへの模索」から、今後の研究上に生起する課題についてふれておく。

まず、誕生月を一つの指標とした少人数グループ編成による小学校訪問活動は、やや制限的であったものの、一定の成果が見られたととらえる。それは「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結びつくこと期待する。そうした成果からすれば、今後も継続して、幼児の月齢差を配慮すべき内容をより吟味し、小学校入学に向けた事例が多く求められ

なくてはならない。単に、操作的・便宜的な区分ではなく、また少人数化するための方法ではないために、月齢差から見える発達特性など、より丁寧でかつ確かなエビデンスの集積が待たれる。

また、今回の研究報告では、3回の訪問で毎回「ものづくり」を保障してきているが、幼児の様子からも保護者は、このような活動がもう少しあって良いと好イメージを膨らませてきている。この点においては、いわゆるSTEAM教材を取り上げたり、その開発を手掛けたりすることの今日的意義を事例研究の中から見出していかなくては、今後の見通しは明るくないだろう。小学校段階での取り組みとシンクロしているからこそ可能であるということもできるが、今回十分に示されていない分、未消化の課題と言える。これらを含め、幼児・児童を取り巻く環境の変化を常に取り入れた「架け橋期」特有の教材開発を進めていく必要がある。

最後に、月齢差等を配慮した適時型小学校体験活動が実施されていく場合、「架け橋プログラム」模索の大きな課題として、同時期入学制度の弾力化の検討も挙がってこよう。この点に関しては、今回研究のヒントにもなったニュージーランドの入学制度や保育実践等の成果や課題が参考になるだろう。もちろん、表面的なものの受け入れではなく、実際に携わった小学校の教員や幼児教育施設の教員、保護者の意見などにも耳を傾けて、ていねいに検討した結果が大切である。今後の展開においても、諸外国の「幼小接続」に関する動向を注視するとともに、「学び・育ちの連続性」を基軸にした研究が必須である。その上で、就学前指導や入学制度システムの改革を含む新たな「日本型カリキュラム」の作成を一つの到達点としておくことが肝要であると考えられる。

## <研究報告用資料：抜粋>

ご参加の皆様へ  
ご参加いただきありがとうございます。  
ご協力をお願いします。

- 1 氏名 (姓) を明記
- 2 年齢 (学年) を明記
- 3 連絡先 (Eメール)
- 4 質問等は必要に応じてコメントを添付

※ 終了後のアンケートにもご協力をお願いします。

兵庫教育大学「理論と実践の融合」に関する共同研究活動 令和3年度 成果発表会

架け橋プログラムへの模索

日時 令和4年6月18日(土) 10:00～12:00  
形式 オンライン

1 はじめに

2 研究報告：適時型入学者体験活動の試み

3 意見交流

4 講演 演題：幼小接続の先進実践と今後の展望 (前)

5 おわりに

主催者：清達和成 (兵庫教育大学)  
司会：毛利和子 (福山大学教育大学)  
実演者：兵庫教育大学附属小学校教諭・幼稚園教諭  
神長美津子 (大阪綜合保育大学特任教授・幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会委員)

1 はじめに

兵庫教育大学「理論と実践の融合」に関する共同研究活動

研究題目 幼小連携における適時型入学者体験活動の試み  
～STEAM教育教材の活用を通して～

<研究組織>  
研究代表者 清達和成 (兵庫教育大学・教授)  
共同研究者 (学内) 大寺 上唐祐典・森田啓之 (教授)  
小学校 富田明徳 (校長)、中野裕香子 (副校長)  
阿賀研介 (教諭)  
幼稚園 磯野久美子 (副園長)  
(学外) 名須川知子 (福山大学教育大学・教授)  
永井 敏 (福美大学・准教授)

研究協力者 (学内) 小学校主幹教諭、教諭及び長尺種智恵教諭6名  
(学外) 幼稚園・保育園、令和3年4月時点

https://www.hyogo-u.ac.jp/ovf/

2 研究報告

1 研究の背景 (1) 令和の日本型学校教育

「令和の日本型学校教育の目指す方向性」について  
～全ての子どもたちが可能性を伸ばし、個性を伸ばす機会を、誰もが持てる社会を目指して～

1 幼児教育の重要性

2 幼児教育の質の向上について(中間報告)(概要)

https://www.mext.go.jp/content/20210126\_mxt\_syoto0-00001231\_3\_4.pdf

2 研究報告

1 研究の背景 (1) 令和の日本型学校教育

幼児教育の重要性

幼児教育の質の向上について(中間報告)(概要)

https://www.mext.go.jp/content/20210126\_mxt\_syoto0-00001231\_4.pdf

2 研究報告

1 研究の背景 (1) 令和の日本型学校教育

幼児教育の重要性

幼児教育の質の向上について(中間報告)(概要)

https://www.mext.go.jp/content/20210126\_mxt\_syoto0-00001231\_4.pdf

2 研究報告

1 研究の背景 (1) 令和の日本型学校教育

幼児教育の重要性

幼児教育の質の向上について(中間報告)(概要)

https://www.mext.go.jp/content/20210126\_mxt\_syoto0-00001231\_4.pdf

2 研究報告

1 研究の背景 (1) 令和の日本型学校教育

幼小接続・保育等における接続や連続性

小レポート

アプローチ  
カリキュラム

スタート  
カリキュラム

https://www.mext.go.jp/content/20210126\_mxt\_syoto0-00001231\_4.pdf

2 研究報告

1 研究の背景 (1) 令和の日本型学校教育

幼小接続・保育等における接続や連続性

https://www.mext.go.jp/content/20210126\_mxt\_syoto0-00001231\_4.pdf



2 研究報告

1 研究の背景 (1) 令和の日本型学校教育
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

1 研究の背景
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

1 研究の背景
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

1 研究の背景
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

1 研究の背景
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

1 研究の背景
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

1 研究の背景
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

1 研究の背景
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

1 研究の背景
1 研究の背景
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

2 研究デザイン
2 研究デザイン
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

2 研究デザイン
2 研究デザイン
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

2 研究デザイン
2 研究デザイン
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

2 研究デザイン
2 研究デザイン
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

2 研究デザイン
2 研究デザイン
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

2 研究報告

2 研究デザイン
2 研究デザイン
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

(5) 結果・考察

結果・考察
結果・考察
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

(5) 結果・考察

結果・考察
結果・考察
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的

(5) 結果・考察

結果・考察
結果・考察
研究の目的と意義
研究の背景
研究の目的



「主体的・対話的で深い学び」から幼児教育と小学校教育がつながる工夫

① 期待する子供像：受け継がれていくような子供を育てたい。

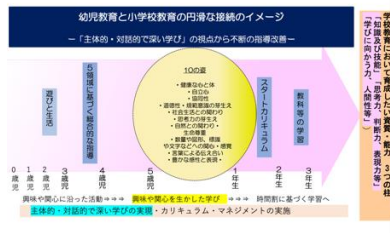
② 遊びや学びの学びの場：期待する子供像の育成に向けて、子供の姿や発達を踏まえ、遊びや学びの場をつくるように努めていく。

③ 家で経験される活動/小学校の生活科を中心とした各教科等の教育内容や活動をどのようにつなげていく。

④ 発達上の発達課題（先生の関わり、環境の構成・調整づくり）：期待する子供像の育成に向けて、園の活動と小学校の各教科等の教育内容や活動をどのようにつなげていく。

⑤ 子供の学び：学びを通して学びを深めるため、各園・小学校の年間活動に、子供同士の交流などをどのように位置付けるのか。

⑥ 家庭や地域との連携：期待する子供像について家庭や地域と共有し、どのように家庭と連携を図っていくのか。



「主体的・対話的で深い学び」から遊びと学びのプロセスを捉える

遊びを通して共通の視点の側について、例えば、子供の姿や発達に合ったような遊びや学びを想定して、幼児期の先生が一緒に考えていく。

- 子供の姿や発達を踏まえ、遊びや学びの場をつくるように努めていくのか
- 家で経験される活動/小学校の生活科を中心とした各教科等の教育内容や活動をどのようにつなげていくのか

そのため、先生の関わり、環境の構成や調整づくりとしての工夫がある。

幼稚園委員会の意見の一つ（幼児期の教育プログラムの実施に向けての取り組み）

- 「主体的・対話的で深い学び」の視点を重視する側は共通であるが、幼児の生活全体の質を考慮する側同士、各教科にどう関与する側同士に学びの場を準備する小学校としての違いがある。互いのよさを認め、期待する子供像の育成に向けて、子供の姿や発達を踏まえ、遊びや学びの場をつくるように努めていく。
- 発達上の課題、園や小学校での活動（体験）や教科等の特徴に応じたプロセスについて考え、共通理解を必要とするのではない。

「主体的・対話的で深い学び」を実現 その1：4歳児の活動から

① おうちで自由遊びの時間（「自由遊びの時間」）

② 自由遊びの時間（「自由遊びの時間」）

③ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

④ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑤ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑥ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑦ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑧ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑨ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑩ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑪ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑫ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑬ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑭ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑮ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑯ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑰ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑱ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑲ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

⑳ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉑ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉒ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉓ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉔ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉕ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉖ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉗ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉘ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉙ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉚ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉛ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉜ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉝ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉞ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㉟ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊱ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊲ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊳ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊴ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊵ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊶ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊷ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊸ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊹ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊺ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊻ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊼ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊽ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊾ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

㊿ ケーキ作り（「ケーキ作り」）

「主体的・対話的で深い学び」を支える環境の構成・保育者の関わり（4歳児の活動から）

子どもが興味や関心を持って活動できる環境の構成

- 様々な素材・材料との関わりを促す環境の構成
- 自分たちで遊びたい遊びや活動の場を確保する
- 好きなイメージを持って遊ぶ環境
- 好きな遊びを繰り返して遊ぶ環境の確保

友達の活動に関心をもつ、友達とのつながりを深めたい環境

- 安定した人間関係、クラスの雰囲気
- 友達との熱い思い、思いや言葉のやり取りを楽しむ環境
- 友達とともに活動する、イメージを共有することを楽しむ

探究する子どもを支える保育者の関わり

- 子どもとの積極的関わり、子どもからのイメージを共有して活動の場を準備する
- 子どもとの関わり、関わりを促す環境
- 観察を促す、目的に向かって活動する場を準備する
- 一緒に活動する、一緒に考える等、関わりを促す環境の確保
- 友達と言葉でやりとりする、話し合いなどでの思いや言葉のやり取り

「主体的・対話的で深い学び」の実現 その2：5歳児の活動から

「カタツムリの赤ちゃんが生まれた」の出来事を通して、遊びや学びを捉える

① 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

② 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

③ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

④ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑤ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑥ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑦ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑧ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑨ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑩ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑪ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑫ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑬ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑭ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑮ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑯ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑰ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑱ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑲ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

⑳ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉑ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉒ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉓ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉔ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉕ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉖ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉗ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉘ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉙ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉚ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉛ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉜ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉝ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉞ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㉟ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊱ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊲ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊳ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊴ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊵ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊶ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊷ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊸ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊹ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊺ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊻ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊼ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊽ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊾ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

㊿ 10歳児（幼少期）：身近な動物への関心

生き物コーナーが、クラス全体の共通の話題になり、活動を展開していく

① 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

② 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

③ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

④ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑤ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑥ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑦ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑧ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑨ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑩ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑪ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑫ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑬ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑭ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑮ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑯ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑰ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑱ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑲ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

⑳ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉑ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉒ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉓ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉔ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉕ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉖ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉗ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉘ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉙ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉚ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉛ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉜ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉝ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉞ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㉟ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊱ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊲ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊳ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊴ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊵ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊶ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊷ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊸ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊹ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊺ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊻ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊼ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊽ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊾ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

㊿ 生き物コーナー（「生き物コーナー」）

「主体的・対話的で深い学び」を支える環境の構成・保育者の関わり（5歳児の活動から）

子どもが興味や関心を持って活動できる環境の構成

- 様々な素材・材料との関わりを促す環境の構成
- 自分たちで遊びたい遊びや活動の場を確保する
- 好きなイメージを持って遊ぶ環境
- 好きな遊びを繰り返して遊ぶ環境の確保

友達の活動に関心をもつ、友達とのつながりを深めたい環境

- 安定した人間関係、クラスの雰囲気
- 友達との熱い思い、思いや言葉のやり取りを楽しむ環境
- 友達とともに活動する、イメージを共有することを楽しむ

探究する子どもを支える保育者の関わり

- 子どもとの積極的関わり、子どもからのイメージを共有して活動の場を準備する
- 子どもとの関わり、関わりを促す環境
- 観察を促す、目的に向かって活動する場を準備する
- 一緒に活動する、一緒に考える等、関わりを促す環境の確保
- 友達と言葉でやりとりする、話し合いなどでの思いや言葉のやり取り

幼児期から小学1年生へ

★幼児期の「学び」は、無目的な活動である（遊びの場）から、目的意識を持って活動するようになる。

★幼児期の後半の5歳児になってくると、目的意識を持って活動するようになる。

★表面的な理解から、本質的な理解へ進む。→「学び（学び）の質」が深まる。→「学び（学び）の質」が深まる。→「学び（学び）の質」が深まる。

★幼児期の後半の5歳児になってくると、目的意識を持って活動するようになる。

★表面的な理解から、本質的な理解へ進む。→「学び（学び）の質」が深まる。→「学び（学び）の質」が深まる。→「学び（学び）の質」が深まる。

★幼児期の後半の5歳児になってくると、目的意識を持って活動するようになる。

★表面的な理解から、本質的な理解へ進む。→「学び（学び）の質」が深まる。→「学び（学び）の質」が深まる。→「学び（学び）の質」が深まる。