

派遣者番号	R7K04	氏名	佐生 瑞穂
研究主題 —副主題—	幼小連携における“子ども理解”の継続と教員の専門性向上 —園と小学校の教員の語りから—		
派遣先大学	創価大学 教職大学院	指導担当者	渡辺 秀貴 ・ 三津村 正和
所属	八王子市立浅川小学校	所属長	藺田 賢志

キーワード：幼小連携 子ども理解 教員の専門性 指導観の変容 管理職のマネジメント

**要旨：** 本研究は、幼小連携が教員の「子ども理解」と専門性形成に及ぼす影響を明らかにすることを目的とした。施設条件の異なる3事例（分離・近隣・併設）を対象に、園長・校長・教員への半構造化インタビューを実施し、逐語録を事例コード・マトリックスを用いて質的に分析した。分析の結果、実効性を支える促進要因として、①管理職による組織的な環境整備、②計画的な連携体制の構築、③行動目標の明確化と実践・情報共有の連動、④教員の主体性と協働性を支える基盤形成が抽出された。また、園教員は幼児期の経験が学校教育の土台となる認識を深め、その意義を言語化する力を高めていた。小学校教員は主体性を尊重する指導や柔軟な授業設計、主体的な学びを支える環境づくりへと指導観を変容させていた。以上より、幼小連携は、管理職の環境整備を起点とした人材育成の好循環を生み出し、教員の専門性を質的に高める場として重要な意義をもつことが示唆された。

# 幼小連携における“子ども理解”の継続と教員の専門性向上

## —園と小学校の教員の語りから—

創価大学教職大学院教職研究科（人間教育実践リーダーコース） 佐生 瑞穂

キーワード：幼小連携、子ども理解、教員の専門性、指導観の変容、管理職のマネジメント

### 1 問題と目的

近年、幼児教育と小学校教育の円滑な接続の重要性が国内外で指摘されている<sup>1)</sup>。日本では1990年代以降、小学校入学後の不適応として「小1プロブレム」が問題視され、園から小学校への移行に伴う生活環境や学習環境の変化が、子どもの適応に影響を与えているとされてきた<sup>2)</sup>。こうした課題を受け、2017年に告示された幼稚園教育要領等及び小学校学習指導要領では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手がかりに、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るようになった。さらに2022年に文部科学省が公表した「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」<sup>3)</sup>では、5歳児から小学校1年生までの2年間を「架け橋期」と位置づけ、一貫した育ちの支援の必要性が強調されている。

しかし、園と小学校では教育目標や方法等に違いがあり<sup>4)</sup>、園では遊びや生活を通した子ども理解が重視される一方、小学校では学習活動や評価を通して子どもの姿を捉える傾向がある。そのため、意味のある接続を実現するには、両者の教員が実践の背景を理解しながら、子ども理解を継続的かつ協働的に深めていくことが求められる。

これまでの幼小連携に関する研究では、子どもの適応やカリキュラム接続に焦点を当てたものが多く、連携を通した教員の子ども理解の継続や、専門性の形成の過程については十分に明らかにされていない。

そこで本研究は、幼小連携の実践において、教員間で「子ども理解」がどのように共有・継続され、その過程が教員の専門性形成にいかに関与しているのかを、園長・校長及び教員へのインタビュー調査を通して明らかにすることを目的とする。

### 2 方法

#### (1) 対象

幼小連携に取り組む園と小学校3組の園長・校長及び幼小連携の中心的役割を担っている教員

#### (2) 分析方法

半構造化インタビューを実施し、得られた音声データを逐語録化した。佐藤(2008)<sup>5)</sup>の「事例-コード・マトリックス」を参照して、分析軸に該当する語りを意味内容ごとにセグメント化し、定性的コードを付与

した。それらを比較・統合して、より抽象度の高い焦点的コードへと整理した。

### 3 結果

#### (1) 事例対象園及び小学校の特徴及び取り組み

本研究では、施設環境の異なる3つの事例(分離型、近隣型、併設型)を分析対象とした。

①分離型の事例では、園と小学校が協働して「生活広場」という共通の枠組みを設け、5歳児から小学校2年生までの探究的な学びを螺旋的に連続させるカリキュラムを構築していた。②近隣型の事例では、授業参観や研究協議を通して就学前後の「段差」を解消し、幼児期の遊びと小学校の学びをつなぐ実践を展開していた。③併設型の事例では、同一施設の利点を生かした日常的な交流や協働の積み重ねにより、教職員間の心理的距離を縮め、互いの教育への理解を深めていた。

#### (2) 実効性のある連携に資する促進要因

表1 実効性のある連携に資する促進要因

焦点的コード	定性的コード
管理職による組織的な環境整備	連携を推進できる環境を整える
	困ったときに管理職が支える
	園長が小学校側の理解を促す
計画的な連携体制の構築	カリキュラムを継続する
	教育課程上に幼小連携を位置づける
	年間の大枠を合意形成し、共有する
行動目標の明確化と、実践・情報共有の連動	テーマを明確にして話し合う
	表や資料をもとに子どもの姿を検討する
	相互理解を深める情報共有とフィードバックを行う
	連携に向けた実践参加の意欲・行動を高める
教員の主体性と協働性を支える基盤形成	幼小連携に向き合う心の余裕を確保する
	教員が参加する打ち合わせの場を設定する
	日常的な交流により、連携しやすい関係性をつくる
	気軽に本音で話し合える関係性をつくる

実効性のある幼小連携の促進要因(表1)として、〈管理職による組織的な環境整備〉〈計画的な連携体制の構築〉〈行動目標の明確化と、実践・情報共有の連動〉〈教員の主体性と協働性を支える基盤形成〉の4点を明らかにした。特に、管理職が明確なビジョンを示して環境を整えることや、教員が主体的に関われるよう「心の余裕」と「本音で話せる関係」を保障することが、連携を持続させるための重要な基盤となっていた。

### (3) 幼小連携によって生じた変容

表2 幼小連携によって生じた園の教員の変容

焦点的コード	定性的コード
学びの土台を築いているという実感	成長の支えとなる安心感を育む
	自分を表現する基礎を築く
	主体的な遊びが小学校の学習を支える
学びの連続性を意識した教育の重要性	授業への主体的な参画を後押しする
	学びを作り上げる経験を提供する
	発達段階に応じた興味の広がりを見通す
	小学校での学びにつながる「種」を植える
教師としての役割の再認識	ほっとした気持ちになれる存在であり続ける
	子どもを多面的に見る
	環境としての教師の作用を見直す
円滑な就学を可能にする環境づくり	就学を意識しすぎずに寄り添う
	子どもの学びのつながりを保護者と共有する
	子どもの情報を引き継ぐ
	自立に向けて一緒に取り組む

幼小連携によって生じた園の教員の変容(表2)からは、園の教員は、小学校教育を知ることで、幼児期の遊びや安心感が〈学びの土台を築いているという実感〉を得るとともに、園のよさを生かし〈学びの連続性を意識した教育の重要性〉を再認識していた。さらに、卒園後の姿に触れることで〈教師としての役割の再認識〉をし、〈円滑な就学を可能にする環境づくり〉へと実践を広げていた。

表3 幼小連携によって生じた小学校教員の変容

焦点的コード	定性的コード
就学前後の発達段階を踏まえた園の経験の活用	生活経験を生かした授業を展開する
	幼児期と1年生の姿をつなげて子どもの言動を理解する
	子どもの背景を知る
子どもの主体性を尊重する指導	失敗をポジティブに捉える
	立ち止まるようになった
	選択する場面を増やす やりたい気持ちを大事にする
柔軟な授業設計	興味に応じて計画する
	実態に寄り添った計画を立てる
主体性を支える環境設定	環境を整えて興味関心を高める
	主体的な活動を支える環境をつくる

一方、小学校教員の変容(表3)から、小学校教員は、〈就学前後の発達段階を踏まえた園の経験の活用〉の視点を獲得していた。また、園児の姿や保育者の関わりに触発されて自らの指導を問い直し、失敗を学びとして捉え、立ち止まって見守り、選択場面を増やすといった〈子どもの主体性を尊重する指導〉や、学級の実態や関心に応じた〈柔軟な授業設計〉、〈主体性を支える環境設定〉へと指導観を変容させていた。

## 4 考察

分析の結果、教員は子どもの育ちを「点」ではなく

過去から未来へと続く「線」として捉える長期的な発達の視点を獲得していた。さらに、異校種の教育文化に触れることは、指導観や子ども観を相対化させ、教育の本質や専門性を再確認する契機となっていた。子ども理解を絶えず更新していく実践は、教員の専門性を継続的に向上させるプロセスとして機能しているといえる。このことは、人事交流などの直接的な異動を経ずとも、幼小連携が両校種経験者に通じる「疑似的な異校種経験」として機能していることを示唆している。

また、環境面においては、物理的距離があっても共通のカリキュラムを架け橋とすることで、子ども理解の共有は可能であることが確認された。こうした管理職による日常的な交流やカリキュラムの接続などの環境整備と、心理的安全性の確保は、教員が異校種を知る面白さや、自身の成長を実感して自律的に参画するという「好循環」を生み出していた。この内発的な動機付けに基づくプロセスこそが、組織として連携を継続・発展させる鍵である。

このことは、東京都教育委員会(2023)<sup>6)</sup>が求める「学習指導力」や「生活指導力」を質的に高めるものである。また、組織の壁を越えて情報を共有し協働体制を築く経験は、「外部との連携・折衝力」や、組織の一員として連携を推進する「学校運営力・組織貢献力」の涵養にも直結する。つまり、幼小連携は、単なる円滑な接続のためだけでなく、教員の専門性の向上を促し、人材育成につながる実践として重要な意義を有している。

今後は、地域や設置形態の異なる事例による一般化の検討や、教員の専門性の向上が子どもの学びや適応に与える影響の検証が課題である。

### 【引用・参考文献】

- 1) OECD (2017) “Starting Strong V” : Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education
- 2) 阪木啓二 (2025) 「特別な配慮が必要な児童の就学前施設から小学校への移行について：個別の指導計画を活用した移行支援の基礎的検討」『子ども教育研究』第3号, pp. 17-23
- 3) 文部科学省 (2022) 「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き (初版)」
- 4) 文部科学省 (2010) 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について (報告)」
- 5) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』新曜社
- 6) 東京都教育委員会 (2023) 「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての資質の向上に関する指標 (令和5年2月改定版)」