

幼小連携教育カリキュラムの構築 ーカリキュラム実践のストラテジーと評価プロット・モデルー

田 中 亨 胤

幼小連携教育のカリキュラムにおける交流活動は、互惠的な育ちを方向付けた体験的な学習として展開される。連携教育への取り組み方は、7つのパラダイムとして典型化される。これらのパラダイムに実践事例をプロットした結果、第6・7のパラダイムには実践事例のプロットが少ない。7つのそれぞれのパラダイムは相互に関連し合い、複合的・統合的な取り組みによって、幼小連携教育としてのアカウンタビリティが保障される。

キーワード：幼小連携教育、連携のパラダイム、教育のアカウンタビリティ、互惠的交流学習、地域づくり

I 問題の所在

「幼小連携教育」に関する研究をレビューすると⁽¹⁾、幼児教育と小学校教育との連携にかかわる研究のアプローチの傾向性が把握される。次の点が指摘できる。一つは、初期的段階として「アンケート調査」によって研究が取り組まれていることである。「幼小の連携教育」に関する周辺の課題の把握が試みられている。二つは、「生活科」を切り札とする実践展開となっていることである。生活科教育と幼児教育の実践スタンスが重なり合うことを指摘し、低学年教育と幼児教育とのセグメントとジョイントの視点を探る研究である。三つは、幼児教育と小学校教育を融合させた研究が少ないことである。「幼小連携教育」の核となる「教育実践」の研究は、「教育研究開発指定」あるいは「教育研究指定」による取り組みにとどまる。四つは、「幼小連携教育」の構築に至る継続的研究の蓄積が見られないことである。五つは、研究組織において、幼稚園教員や小学校教員の参画

があるものの、主としては大学に籍を置く研究者がイニシアティブをとって研究を進めていることである。教育実践および研究のフィールドが、組織的・長期的に確保・担保される研究体制になっていないことである。⁽²⁾

これらの指摘からも、「幼小連携教育」に関する教育実践学としての研究は、学術的教育研究の中では、マイナーであることは明らかである。この研究に取り組むには、日常的な研究のシステム化が難しい状況があり、継続的研究の取り組みと成果の蓄積が少ないと考えられる。

教育研究においては、上記のような傾向が指摘されるものの、教育推進の点では、「幼小連携教育」を初等教育の基本戦略の一つとして位置づける視点が強調される。「幼小の連携教育」の推進が図られ、そのシステムづくりが求められている。

II 研究の目的および方法

本研究では、幼小連携教育における実践的取り組み事例を基礎資料にして、エスノグラフィ

カルな視座から分析を試みることにする。本稿では、第一に、取り組み事例から把握される7つのパラダイムを想定する。第二に、事例の通覧から、事例に通底する7つのパラダイム・コンセプトを把握する。第三に、事例の検討をふまえた評価を行い、7つのパラダイムに事例をプロットする。

これらの作業を基に、幼小連携教育の実践的展開における力学的モデルと教育的アカウンタビリティを明らかにする。

Ⅲ 幼小連携教育の基盤環境とパラダイム

幼小連携教育に関するフィールドワークに基づく取り組み事例観察記録、プログラム資料、カンファランス、関連する報告書等から把握される「交流―連携パラダイム」の発達―発展位相は、次のようなものとして受け止めることができる。

(1) パラダイム1：行事的交流

「生活発表会への招待」「運動会への招待」「一日体験入学」などの、年間計画に位置づけられている行事に参加する「交流」である。客人として相互に招待されることもあるが、交流活動の中で、幼稚園側では「ねらい」「内容」が、小学校側では「目標」が組み込まれるプログラムになることもある。「行事的交流」の位置づけ方は、それぞれの学校園によって温度差がある。

(2) パラダイム2：幼小連携の校務分掌

幼稚園や保育園における幼児教育段階と小学校教育段階との「交流プログラム」を長期的に計画し、推進するためには、推進窓口を校務分掌に位置づけることになる。その時や場限りの担当者や窓口で交流推進が図られるものではない。副校長・教頭、教務主任、研究主任がとり

あえず幼小連携教育の担当をして、交流プログラムを推進することもある。しかし、恒常的な校務分掌に位置づけられる「交流推進担当」が相互に設けられることによって、交流推進の基本環境が整えられることになる。

(3) パラダイム3：合同研修（保育・授業参観）

「交流推進担当」によって、「合同研修」が定期的に企画される。小学校の教員が幼稚園や保育園の保育を参観したり、幼稚園の教員や保育園の保育士が小学校の授業を参観したりして、相互に保育や授業を参観して、幼児教育の段階や小学校教育の段階を理解し合う研修内容である。互いの顔合わせの機会を設けて、共通の課題意識を持つことになる。子ども観、授業・保育観、教師・保育者観などにおいて、その受け止めには、幼稚園、小学校、保育園では隔たりがあり、違いがあるが、それらを埋める機会にもなる。「百聞は一見にしかず」ではないが、小学校や幼稚園の教員や保育園の保育士としての体験的な学習への第一歩である。

(4) パラダイム4：幼児・児童の交流学习

小学校教員と幼稚園教員、あるいは保育園保育士との関係構築を基盤にして、幼児・児童の交流学习に取り組むことになる。交流学习は、子ども達にとっての体験的な学びそのものである。様々なプログラムが企画される。単発的な学習活動に終始しないような配慮がなされて、交流学习が展開される。生活科の授業の一環として幼児と低学年児童との交流学习に重点が置かれることもあるが、必ずしも幼児と低学年児童との交流学习に限定されるものではない。各学年において交流学习が可能である。

交流学习は、幼稚園や保育園で展開されたり、小学校で展開されたりする。場合によっては、地域をフィールドとして展開される。交流学习の内容や場所は、その様態は柔軟に構造化され

ていくことになる。

(5) パラダイム5：小学校教員・幼稚園教員・保育園保育士間での交流指導

交流学習は、幼稚園教員・小学校教員・保育園保育士とのコラボレーションで進められる。どちらかの教員や保育士に担当が固定化されることはない。相互乗り入れの指導体制によって進められる。例えば、幼稚園で小学校の教員が保育を担当したり、小学校では幼稚園教員が授業を担当したり、小学校教員と幼稚園教員が共同で担当したりする。交流指導において、今後は、教諭免許や保育士資格の併有は期待される場所である。

(6) パラダイム6：地域生活における機関連携

幼小連携教育は、特定の幼稚園や保育園と小学校の間に限定されて進められる教育・保育展開ではない。連携教育の展開過程においては、子ども達が生活する地域の様々な機関との連携をも視野に入れておくことが、連携教育の環境基盤になる。地域にある社会教育施設や環境資源の利用や活用がはかられていくことになる。幼小連携教育の展開は、地域社会の資産になり、地域づくり、地域への愛着形成になる。

(7) パラダイム7：幼小の連携教育カリキュラム開発

幼小連携教育は、幼稚園や保育園におけるカリキュラム、小学校におけるカリキュラムに位置づけられる取り組みである。オプション的な教育・保育のプログラム展開ではない。それぞれの基本カリキュラムに位置づけられておくことになる。この位置づけをふまえて、幼稚園・保育園と小学校の間を緩やかにつなぐ連携教育カリキュラムの構築が求められる。

Ⅳ カリキュラム実践の戦略とエスノグラフィ

幼小連携教育への取り組みは、これまでも進められてきた。この度（2008. 3）の改訂「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」においては、これまで以上に幼小連携教育への取り組みが子ども達のふさわしい園生活の基本戦略として示されている。ここでは、フィールドワークの実施によって把握している取り組み事例の一部について、その概略と視座を示すこととする。⁽³⁾

事例1：O幼稚園・小学校（愛媛県OZ市）

昭和40年代の事例になる。O幼稚園および小学校は愛媛県の南予地域にあるOZ市の中心校園である。小学校と幼稚園は同じ敷地にある。正門は共用である。校舎と園舎は隣接して配置されている。校長が幼稚園の園長を兼務している。校長のリーダーシップにより、結果として幼小の連携教育が取り組まれた。校長は、幼稚園も含めた初等教育、地域に暮らす子ども達のエデュケーションづくりを、自らの教育論としていた。次のような取り組みが行われた。その取り組みは、昭和40年代の当時としては斬新的なものであった。⁽⁴⁾

幼稚園5歳児（1年保育課程）と低学年1年生との合同保育・授業を定期的に行っていることである。幼稚園では、合同保育を、小学校では、合同授業を実施している。合同保育の指導担当者は、幼稚園では、主として幼稚園教員が担当するが、小学校教員が担当することもあった。小学校では、小学校教員が主として担当するが、幼稚園教員が担当することもあった。幼稚園教諭免許および小学校教諭免許の併有は条件にせず、校長の裁量のもとに、指導担当者

が配置された。

事例2：T幼稚園・小学校（兵庫県TZ市）

平成元年の「幼稚園教育要領」に基づく幼小連携教育への取り組みである。道路を挟んで小学校と幼稚園がある。幼稚園と小学校との敷地を自由に行き来できる専用の陸橋が設置されている。双方の管理のもとに専用陸橋で行き来する子ども達であった。幼稚園と小学校にはそれぞれに専任の園長および校長が配置されている。次のような取り組みが実施されている。⁽⁵⁾

幼稚園年長5歳児（2年保育課程）と各学年児童との交流活動である。1年間の交流活動プログラムが作成されており、定期的に交流活動が実施されている。小学校障害児との交流活動も配慮されている。指導担当者は、幼稚園教員と小学校教員が共同して複数担任としての体制である。幼稚園での交流活動では、幼稚園教員が、小学校での交流活動では、小学校教員がインシァティブをとって、交流活動を進めている。

事例3：F幼稚園・小学校（兵庫県KT市）

同じ敷地内に幼稚園と小学校があり、正門は共用である。右に幼稚園、左に小学校が配置されている。昭和50年代に新設された幼稚園と小学校であり、当初は小学校長が幼稚園長を兼務していた。その後、それぞれに専任の園長および校長が配置された。

同一敷地内にあり、敷地内道路を挟んで、隣接して、園舎と校舎が配置されている。特に、低学年1年生の3クラスの教室は、幼稚園に隣接したところに配置されている。次のような取り組みが実施されている。⁽⁶⁾

子どもの交流活動が、幼稚園年長5歳児（3年保育課程）と低学年児童との間で進められている。交流活動においては、幼稚園教員が幼稚園のみならず小学校において、小学校教員が小学校のみならず幼稚園においてそれぞれの授業

や保育を担当することになっている。例えば、幼稚園教員が小学校で国語や算数の授業を担当したり、小学校教員が幼稚園で保育を担当することもある。この場合、F幼稚園・小学校の教員は、幼稚園教諭免許と小学校教諭免許を併有していることも、交流活動における指導者としては考慮されている。

事例4：K幼稚園・小学校（兵庫県TS市）

地域的なつながりが今も大切にされた校区・園区に小学校と幼稚園が設置されている。幼稚園と小学校は同じ敷地にある。それぞれの正門はあるものの、日常的に学校園の生活を感じ取ることのできる環境にある。伝統的な祭りを基盤にして、「地域は一つ」という考え方が幼稚園や小学校の教育における取り組みには具体化されており、その一環として幼小・小連携教育の取り組みにも示されている。地域の保育園も連携教育には位置づけられ、地域における子ども集団づくりへの視座が置かれている。次のような取り組みが実施されている。⁽⁷⁾

小学校1・2・4・5・6年児童では、幼稚園5歳児（1年保育課程）との間で年間の企画・計画によって交流活動が進められている。小学校3年児童では、地域の保育園との交流活動が進められている。幼稚園と小学校との交流活動に重点が置かれているが、地域の子どもの集団づくりの観点からは、保育園との交流について年間の計画に具体化されている。小学校教員の中には、幼稚園教諭免許を有している教員もいる。幼稚園教員のほとんどは、保育士資格を有している。子ども理解を前提にして、幼稚園・保育園・小学校との交流活動を円滑なものにしている。連携教育では、「育てたい力」を「ねらい」「内容」に位置づけて、活動の展開がはかられている。「育てたい力」は、「人とかかわる力」「自然とかかわる力」「表現する力」として構成され、

それぞれの交流活動の評価が、三つの視点から試みられている。

事例5：W幼稚園・小学校（鳥取県YZ郡）

過疎化が今もなお進む山間部に、幼稚園と小学校がある。学校法人の私立幼稚園と町立小学校との連携教育である。道路を挟んで、幼稚園と小学校があり、幼稚園に在籍する幼児は、そのほとんどが隣接する小学校に就学する。私立と公立の違いはあるものの、地域の幼稚園と小学校として地域からは愛着が持たれている。次のような取り組みが実施されている。⁽⁸⁾

隣接する小学校と幼稚園との間で交流活動が進められている。幼稚園年長5歳児（3年保育課程）が主となるが、3歳児（年少）、4歳児（年中）の幼児も小学校児童との交流活動を進める。また、同じ町内にある遠隔地の小学校児童との交流活動も進められている。相互の移動は、町のバスを利用している。竹の子掘り、「冒険の山」「冒険の川」での遊び、校庭での遊び、学校内冒険、ふれあい給食などの交流活動が計画され実施されている。地域の保育園との交流も進められている。さらには、町では、地域の幼稚園・保育園・小学校・中学校の交流・連携への取り組みへの推進をはかっている。連携教育においては、幼稚園がイニシアティブをとって、進められている。幼稚園からの誘いかけをきっかけにして、地域における交流・連携教育が進められている。連携教育にかかわるカリキュラム構築の試みが行われている。単体としての交流活動にとどめることなく、初等教育としての段差を低くした滑らかなカリキュラムを開発している。「階段カリキュラム」の一環として、例えば「道徳性の芽生えを培う幼小連携カリキュラム」を作成している。

V 事例評価のプロット

連携への取り組みは、手探りの中で進められている。必ずしも理論枠なり理論仮説を想定して取り組む教育実践であるわけではない。しかし、「幼小連携教育の基盤環境とパラダイム」で示した7つのパラダイムからそれぞれの実践を検証してみると、次のような把握ができる。

- パラダイム1：事例1 事例2 事例3 事例4
事例5
- パラダイム2：・・・ 事例2 事例3 事例4
事例5
- パラダイム3：事例1 事例2 事例3 事例4
事例5
- パラダイム4：事例1 事例2 事例3 事例4
事例5
- パラダイム5：事例1 事例2 事例3 事例4
事例5
- パラダイム6：・・・ ・・・ ・・・ 事例4
事例5
- パラダイム7：・・・ ・・・ ・・・ ・・・
事例5

いずれの事例も、幼小連携教育への取り組みに関しては、その時を問わず、先進的であり、地域における連携モデルを提供している。パラダイムに照らして事例をプロットすると、全ての事例においてパラダイムの1～7に視座を置いているわけではない。幼稚園や小学校あるいは地域の諸条件によって、異なりがあり限界もある。「パラダイム6」および「パラダイム7」を組み込む実践は、少ないのが現実である。

Ⅵ 力学的モデルと教育のアカウンタビリティ

幼小連携教育への取り組みにおいては、ややもすると連携の枠組み、形、進め方の方法や手順などに関心が寄せられる。幼小連携教育がまぎれもなく教育実践であるとすれば、教育のアカウンタビリティが求められる。小学校教科の学習と保育と同じ次元でもって、教育実践を問うことになる。仮説の域を出ないが、幼小連携教育を実践の質の点から軸を設定すると、次の三つの軸が想定される。一つは、「発達」であり、二つは、「生活」であり、三つは、体験的学習過程としての「教育内容」である。

連携教育によって、子ども達が育つことが方向付けられることである。「互恵性」を基本概念とした、「人間性」、「社会性」、「知性」、「野性」、「感性」、そして造語になるが「健性」が育まれ、育まれる交流活動の結果としての子ども達の育ちが可視化されることが求められる。

連携教育は、地域を拠点にして展開される。幼稚園や小学校を拠点にした教育活動であることはまちがいないところである。日本的な公立の学校概念には、校区（園区）が想定され、連携教育によって地域の子ども達の関係性の構築が方向付けられる。地域の保育園を組み込んだ幼小連携教育モデルは、浸透してきた。したがって、厳密には、幼稚園と保育園と小学校と地域との連携を基盤にした教育実践が、幼小連携教育であると受け止められる。二者間の連携から、三者間の連携に、そして四者間の連携に、幼小の連携教育が位置づけられていくのか。

幼稚園、保育園、小学校における日常生活や教育活動が、全面的に幼小連携教育として編成されるわけではない。時折のことではあるが、

交流活動や交流生活が様々に企画される。その多くは、「出会い」を演出することになる。「出会い」は、「知り合い」の関係をつくり、「親密」な関係をつくっていく。そして子ども達が自分なりの持ち味、興味・関心、好奇心、課題意識を持ち寄って、具体的活動を通して交流を広げ、深めていく。交流活動を基盤にした幼小連携教育は、これにとどまらない。交流活動は教育活動として高められ、互いの力を出し合いながら、やり遂げていくことを楽しみ、喜び、そして自信や充実感を互いが体感していく。連携教育は、「顔合わせ」「心合わせ」「力合わせ」を組み込む体験的な学習内容であり、学習過程である。この面からの「教育内容」の展開が、幼小の連携教育にどのように位置づけられるのか。

Ⅷ 課 題

今、あらためて幼小の連携教育の背景やこれからを見通してみよう。社会の模様が、ややステレオタイプのようなものであるが、いくつかのキーワードでもって描写される。少子化、高齢化、情報化などの概念でもって語られる。これらの環境の変化を、子ども達が育ちにくい要因として強調するところがある。負の環境要因として思いこみをしがちであるが、実際にはどうだろうか。負の環境要因は、受け止めによっては、子ども達の育ちへの取り組みの具体的な視座を提供してくれる。「絆づくり」「地域づくり」「コミュニケーション・スキルの向上」「多世代間の交流」「ユニヴァーサル・デザイン感覚」「協同的な学び」「体験的な学び」「生きる底力」などは、ある意味では負の現実の裏返しである。連携教育への取り組みでは、その「ねらい」や「内容」の受け止め方、教育的交流活動としての進め方によって、負の現実の克服が可能なのでは

ないか。

連携教育にとどまらない教育のスタンスになるが、次の三つの視座が今後連携教育カリキュラム構築にどのように位置づけられるのか。一つは、「治療的視座」であり、二つは、「予防的視座」であり、三つは、「増進的視座」である。連携教育は、現実の負の克服であり、生涯の歩みにつながる底力を身に付けることであり、子ども達の持ち味や力をはぐくみ、高めることである。

このような教育的文脈を下地に置く連携教育の展開は、それぞれに特色を持つことになる。同じような連携教育の取り組みのようでもあるが、そこに通底する教育的視座から練り出される子ども達の姿や育ちには、様々な色模様がある。連携教育は、教育行政からのやや外発的ないきさつから取り組まれるところもあるが、日常的教育実践の必然性から取り組まれる内発的な実践展開に、連携教育をシフト変換する段階に、今あると考える。

注および参考・引用文献

- (1) 田中亨胤「幼小教育連携の研究パラダイム—先行研究の通覧からの把握—」兵庫教育大学附属小学校教育研究会『研究紀要』（第21集）、2001、pp. 1-7
- (2) 研究指定を受けた幼小連携教育への取り組みではあったが、地域をフィールドとして実践を展開した有馬幼稚園と有馬小学校の教育研究は、取り組みのモ

デルを提示した。その成果は、次の文献にまとめられている。有馬幼稚園・小学校『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』小学館。2002

- (3) 事例として紹介している幼稚園・保育所・小学校へは、幾度となく通い、エスノメソドロジカルなスタンスでもって観察およびインタビューを実施した。それぞれのフィールドにおける取り組みの実際を基に、顕在化・潜在化された連携教育の視座を把握するものである。
- (4) OD校長の在職期間に定期的に訪問し、日常の保育および交流活動の観察とインタビューを実施した。
- (5) 約5年間にわたって、定期的に訪問し、日常の保育および交流活動の観察、インタビュー、カンファランスを実施した。
- (6) 筆者はこの小学校には4年間校長として兼務した。その間に日常的に幼稚園には出入りし、定期的な観察、インタビュー、カンファランスを実施した。また、連携教育にかかわる研究仮説に基づくカリキュラムの開発と実践の展開と評価によって、幼小連携教育の理論化を試みた。
- (7) 2年間にわたって、定期的に訪問し、日常の保育および交流活動の観察、インタビュー、カンファランスを実施した。短期的な観察およびインタビューの実施、研究仮説に基づく実践の展開と評価によって、幼小連携教育の取り組みと実践スタンスの把握である。
- (8) 25年間にわたって、定期的に訪問し、日常の保育および交流活動の観察、インタビュー、カンファランスを実施した。