

# 幼児教育からみた幼稚園・保育所・小学校連携の 経緯と実際<sup>1</sup>

～連携推進の根拠と期待される成果に注目して～

## History and Actuality of Cooperation among Preschool, Nursery Center and Elementary School from the Viewpoint of Early Childhood Education: Attention to the Basis for Promoting Cooperation and Expected Outcomes

名倉 一美\* 緩利 誠\*\*

### 1. 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、幼稚園・保育所・小学校の連携の必要性が認識された時期を歴史の変遷から読み解き、連携を推進するための根拠と期待される成果がいかに議論されてきたのか、また、それらがいかに実践として具体化されてきたのか、その実際について幼児教育の側から明らかにすることである。

幼保小連携は、近年の幼児教育政策において最も注目されている取り組みの一つである。このことは、平成20年に改訂された幼稚園教育要領や保育所保育指針において、以前よりも「小学校（教育）との連携」に関する記述が追加もしくは強調されたことから明らかである。注目度の高さに伴い、これまで多くの各幼稚園、保育所、小学校、または国・各自治体の行政レベルにおいて、さまざまな実践が取り組まれてきた。しかし、いずれも同じ「幼保小連携の実践」ではあるものの、その実施主体や目的、方法などは多種多様である。こうした違いが生まれる背景には、幼保小連携が必要とされる理由や期待される成果に対する認識が、幼児教育、小学校教育、およびその条件整備を司る行政のそれぞれで十分に共有されていない、という現状がある。

平成17年度に公表された中央教育審議会の答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた幼児教育の在り方について」では、幼児教育と小学校の連携を「幼児教育の充実のための具体的方策」として掲げており、「子どもの発達や学びの連続性を確保する」といった観点が明記されている。しかし、この理念が、幼稚園・保育所、小学校、各々の行政機関において、これまでどのように理解され、具体的な実践に盛り込まれてきたのかは定かではない。

そこで本研究では、まずは幼保小連携の取り組みが重要視されるようになった背景を探

\* 浜松学院大学（保育学）

\*\* 浜松学院大学（教育学）

るべく、幼児教育の歴史を小学校教育との関連性という観点から紐解き、その論じられ方の変容に焦点を当てて考察する。先述した「幼児教育の充実を図ることにより、幼保小連携を推進する」という考え方が導き出された経緯は幼児教育側に依る部分が大きいため、本稿では幼児教育を中心に考察する。次いで、こうした歴史的経緯を踏まえた上で現在取り組まれている幼保小連携の実践について、連携推進が必要とされる根拠や期待される成果に注目しながら各々の実践を系統的に分類することによって、幼保小連携の取り組みの現状と限界、および今後の課題を明らかにする。

なお、保育所について、厳密には厚生労働省管轄の児童福祉施設であるため、「幼児教育」の範疇に含まれるかどうかについては議論がわかれるが、本論においては、幼稚園と同じく小学校入学前の幼児が在籍する施設であり、その機能も幼稚園と共通である「教育」を担うことが示されていることから、「幼児教育」の中に含んで議論する。

## 2. 幼児教育からみた小学校教育との関連性に関する歴史的経緯

### (1) 第二次世界大戦後：自らの価値向上を希求する幼児教育

昭和22年に制定された学校教育法において、各学校の修業年限を小学校は6年間、中学校は3年間、高等学校は3年間、大学は4年間とする「6・3・3・4制」が定められ、その際、小学校と中学校の9年間が義務教育と位置づけられた。この学校制度は第二次世界大戦後（以下、戦後）、民主主義の思想に則った教育の制度改革の結果として構築されたものであり、「教育の機会均等」の理念を実現するために「単線型」の学校体系が採用された（広田，2011）。こうした学校制度改革の論議の中で、幼稚園はどのように扱われていたのだろうか。岡田（1975）によれば、幼稚園については、教育に関する重要事項の調査審議を行った教育刷新委員会の委員の一人に、当時の幼児教育における第一人者であった倉橋惣三（東京女子高等師範学校教授および同付属幼稚園主事）がいた。そのため、審議が義務教育の問題に集中する中、倉橋の努力によりかろうじて幼稚園の議論がなされたといった状況であった。倉橋は、幼稚園と保育所との関係調整や、就学一年前の就園を義務制にすること、幼稚園を小学校以上の学校体系の一環として位置付けることなどを審議の中で提案した。委員会ではそのうちの「幼稚園を学校体系の一部とすること」「5歳児以上の保育の義務制」を採択し文部省に報告したという。この報告を受けた文部省は、学校教育法において幼稚園を小学校と同じ「学校」と位置づけた。これにより、従来の幼稚園が「幼稚園令」という独自法令によって制度化されていたことと対照的に、初めて幼稚園が学校教育体系の中に明確に位置づけられたのである。

学校教育法の中で幼稚園が「学校」と定められた翌年の昭和23年には、戦後最初の幼児教育の保育内容を示す公的な基準として、文部省から「保育要領—幼児教育の手引—」が刊行された。この「保育要領」は、幼稚園だけでなく保育所や家庭も含めた保育の手引書として刊行されたものであり、倉橋惣三の影響により、その内容は幼児の自発的な活動、

すなわち、「自由遊び」を中心に構成された。小学校との関係についての記載は、「保育所や幼稚園の園児たちは、その教育の効果を持って小学校に入学する。したがって小学校とあらかじめよく連絡をとることも、また欠くことのできないことである。」とあるが、具体的なことは特に示されていない。

終戦直後の幼児教育は、ようやく幼稚園が学校教育体系に位置づけられたという点から、その重要性が認識されたことを意味する。しかし、実際には第二次世界大戦期における幼稚園の衰退に加え、戦後の疲弊した財政状況において、まずは義務教育として位置づけられた小学校や中学校の整備が優先された。そのため、幼稚園の普及が遅れていたのも事実である。すなわち、当時の幼児教育の喫緊の課題は、小学校との連携よりもまずは幼児教育そのものの普及であり、戦前から積み重ねられてきた「子どもの興味・関心や自発的な活動に基づく自由遊び」を重視する幼児教育独自の内容を踏襲し、その価値を高めようとしていたといえる。ただし、ここでの「自由遊び」の考え方は、「当時の幼稚園が都市部の高い階層の子弟が通う機関であった」ことから、「生活に潤い」を持つことができるといった「教養主義」の延長としての「自由遊び」であった。そのため、現在の大衆化された「自由保育」が求めるものと、その意味するところは異なっていた（田中、佐藤、2007）。

一方で、当時の保育所は、厚生省で昭和22年に公布された「児童福祉法」において、これまでの託児所から「保育所」に名称が統一され、児童福祉施設に位置づけられた。また、昭和23年には「児童福祉施設最低基準」が制定され、保育の内容が規定された。先述した文部省刊行の「保育要領」は保育所の手引書でもあったが、厚生省は保育所には幼稚園とは異なった役割があるとして、昭和25年に保育所独自の「保育所運営要領」を、さらに昭和27年には「保育指針」を発行している。「保育要領」において幼稚園との一元化の可能性が模索されたものの、当時の保育所はあくまで「福祉」施設としての役割を明確にしており、教育機関である幼稚園や小学校とは異なった方向性を示していた。

## (2) 高度経済成長期：小学校への就学準備教育を担った幼児教育

戦後の混乱期が終わり高度成長期を迎え始めると、義務教育改革は戦後新教育の批判により、教育内容の系統性や読み書き算を中心とする基礎学力向上がさかんに唱えられるようになった。かつては一部の富裕層の子弟が通う機関であった幼稚園は、徐々に大衆化がされていった。その影響を受け、昭和31年に刊行された「幼稚園教育要領」では、小学校の教科と対応する「6領域」が配置され、系統的な保育を志向する考え方が示された（田中、佐藤、2007）。この「幼稚園教育要領」は、保育所も含んでいた先の「保育要領」と異なる幼稚園だけの教育内容の基準である。制定の要点に「幼稚園の保育内容について、小学校と一貫性を持たせるようにした」と示されている通り、小学校とのつながりを明確に強調したものであった。この基本的な考え方は、新たに幼稚園の「教育課程の基準」として文部大臣の公示とされた昭和39年の改訂版でも引き継がれ、領域ごとの「望ましいね

らい」が示され、「望ましい幼児の経験や活動を適切に選択し配列して、調和のとれた指導案を作成」することと明記された。つまり、領域横断型の総合的な保育ではなく、領域別保育が定着した。

昭和31年版、39年版の幼稚園教育要領では、幼稚園と小学校の一貫性が重視され、①幼稚園が「学校」であることを強調したことから、②義務教育改革の影響を強く受ける形で制定・改訂されたことから、幼稚園をいわば「就学準備教育」として捉えていた感が強い。例えば、文部大臣の昭和38年の「幼稚園教育の義務化」発言、昭和41年における「就学年齢の5歳への引き下げ」の提言、さらに昭和46年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」における「4, 5歳児から小学校の低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行うことによって、幼年期の教育効果を高めることをねらいとした先導的試行に着手する必要があること」といった記述なども「就学準備」という文脈から読み解く必要がある。なぜならば、当時の教育要領では“幼児期の特性に合わせる”といった内容が含まれてはいたものの、幼児教育に独自の「子どもの興味・関心」を重視した自発的な活動よりも、学校教育の教科教育に通じる系統的な活動が中心となっていたからである。したがって、当時の幼稚園は小学校教育との連携という対等な関係ではなく、明確な縦の関係でもって準備教育機関としての位置づけられ方であった。

一方で、保育所については、昭和38年の文部省・厚生省両局長通知「幼稚園と保育所との関係について」の中で、「幼稚園は幼児に対し、学校教育を施すことを目的とし、保育所は『保育に欠ける児童』の保育（この場合幼児の保育については、教育に関する事項を含み保育と分離することはできない。）を行うことを、その目的とするもので、両者は明らかに機能を異にするものである」と、幼稚園との機能の違いが明示された。とはいえ、「保育所のもつ機能のうち、教育に関するものは、幼稚園教育要領に準ずることが望ましいこと。このことは、保育所に収容する幼児のうち幼稚園該当年令の幼児のみを対象とすること」と示されており、保育所も、幼稚園に準じた「教育」を行うことが求められた。こうした背景から、昭和40年に厚生省が作成した「保育所保育指針」では、「幼稚園教育要領」の「6領域」がモデルとなって同様の内容が組み込まれており、「福祉施設」としての独自の機能を持つ保育所にも「教育」が含まれると明記された。これは大きな変化であるといえる。しかし、当時の保育所に関する議論は、主に幼稚園との関連性の模索が中心であり、小学校との関連性についてまでは及んでいなかった。

### (3) 平成初期：独自性の強調を通じて自らの価値向上を再度希求する幼児教育

高度成長期には小学校の教育課程との一貫性が強く求められた幼稚園であったが、小学校教育に通じる系統的な領域別保育は、子どもが受身に継続性がなく、幼児期の子どもの特性にあっていないといった批判を次第に高めた。この背景には、昭和59年に設置された



臨時教育審議会において、「新学力観」や「個性の重視」といった新たな原則に則った教育政策が打ち出されたことから明らかである。教育界自体が大きな転換期を迎えており、幼児教育でも「子どもの発達や興味・関心や要求を組み入れないで、保育者の一方的ともいえる強制や抑圧などという『指導の歪み』に気づき、その『反省』から指導のあり方が見直された」のである（勅使，1999年）。こうした批判を受けて、平成元年に改訂された「幼稚園教育要領」では、再び幼児期の発達にあわせた“子どもの興味・関心を重視した自発的な遊び”が強調され、幼児教育の独自性は「環境を通して行う」ものとして、その内容も、小学校教育の「教科」に通じる領域から「発達」の領域である5領域に改められた。その結果、これまでの小学校との一貫性が求められてきた保育内容とは異なる、“自発性重視”“経験重視”“生活重視”といった独自性の色が濃い、いわゆる「自由保育」が広まったのである。保育所保育指針についても、幼稚園教育要領と同様、平成2年に改定され、幼稚園教育要領に準じた発達の領域である「5領域」が組み込まれた。保育所も幼稚園と同様、小学校教育との差異化を図る方向性を取っていた。

ところで、臨時教育審議会の打ち出した原則に則った新たな教育政策の方向性からもわかるように、昭和60年代は、小学校教育自体も大きな転換期を迎えていた。その最も象徴的なものは、昭和62年に教育課程審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」で打ち出された小学校低学年の「生活科」新設（実施は平成4年）である。この生活科は「幼稚園との接続を考慮」した児童の体験活動を重視する教科であり、いわば幼児教育と共通した、あるいは幼児教育に近い内容を含んだ教科である。幼児教育と比較して小学校教育を捉える際には、幼児教育が“自発的であり、経験を重視する立場”なのに対し、小学校教育は“受動的であり、系統的な教科学習という学問的知識を重視する立場”といったように、二項対立的に捉えられがちである。しかし、実際は小学校教育も、「生活科」にみられるような体験的な学びを重視する方向性に向かっていた。一方、平成元年版の幼稚園教育要領は、小学校との連携について触れておらず、「あたかも幼稚園教育が小学校との接続性を意識的に回避しているかのような記述」（田中，佐藤，2007）が目立った。かつての“一斉保育”が小学校教育における系統的な学問的知識の教授に伴う集団性や受動性を連想させるものと排他的に捉え、それらからあえて距離を置き、そのアンチテーゼとして“自由保育”を強調することにより、幼児教育が自らの価値を高めようとしたと考えられる。

#### （4）平成10年～現在：「発達と学びの連続性」を実現するための幼児教育

平成元年版の「幼稚園教育要領」において、再び“自発的な経験”を重視する幼児教育の独自性が強調されたが、主体性を育むためであったはずの「自由保育」が“放任保育”と混合された。その結果、子どもの場当たりの遊びを保育者がただ見ているだけであったり、個の重視や子ども主導にこだわるあまり「幼児の集団生活（＝集団保育）の良さま

で否定され」(勅使, 1999) たりと、さまざまな混乱が生じた。これらの状況を受け、平成10年の幼稚園教育要領の改訂では、子どもの主体性を重視し、環境を通して教育するといった幼児教育の独自性は踏襲しつつも、「計画的な環境構成」という言葉に代表される通り、幼児教育が意図的なものであり、“放任”ではないといった点が強調された。また、この改訂では新たに「生きる力の基礎を培う」といった幼稚園教育の目標が明記された点に注目できる。この目標設定は、小学校教育以上がその目標を「生きる力」の育成とするのに対し、その基盤づくりを幼児教育が担うことを端的に示す。つまり、平成元年版の幼稚園教育要領では距離がとられた小学校教育に対し、平成10年度版では再びその連携に対して積極的な意味が付与された。例えば「指導計画作成上の留意事項」の中で、「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し」といった記述がなされたのである。一方で、幼稚園教育要領の改訂に続いて、平成11年に「保育所保育指針」も改定された。その特徴は「内容にあまり変化はないが、子どもの発達に関してこれまでの『年齢区分』から、『発達過程区分』となった」(余公, 2011, 48頁) ことが挙げられており、平成2年版と同様、3歳児から6歳児の教育は、幼稚園と整合性がとられていた。

ところで、平成10年前後の教育界はますます大きな変革期を迎えていた。平成8年及び9年の中央教育審議会が発表した答申の中で「『ゆとり』の中で子どもたちに『生きる力』をはぐくむことを目指す」ことが打ち出され、いわゆる「生きる力」路線が明確に打ち出された。平成9年の文部大臣の諮問「幼児期からの心の教育の在り方について」では、社会が大きく変貌する中で起こる新たな課題に対応できるための「生きる力」を身につけるために、「心」(正義感や倫理観など)の教育の充実が必要であると謳われた。それを受けて発表された平成10年中央教育審議会の答申「『新しい時代を拓く心を育てるために』一次世代を育てる心を失う危機―」では、「幼稚園・保育所の教育・保育と小学校教育との連携を工夫しよう」と指摘されていた。「生きる力の育成」や「心の教育の充実」には「幼保小連携」が必要であり、その「接続が円滑に行われるようにするため、情報提供の充実や教育内容の一層の連携が求められる」ことになったのである。なお、ここで謳われる「幼保小連携」は、互いに「生きる力」の育成といった共通目標を実現するためのものであり、幼児教育の独自性を保ちながらも小学校との連携を目指していることから、以前の小学校教育の準備段階としての関係とは趣が異なることを強調しておきたい。

教育政策が大きく転換する中、その過渡期に幼保小連携に関する新たな課題が発生した。平成12年前後から取り沙汰された“小1プロブレム”である。小学校に入学したばかりの1年生が学校に適応できず、集団学習が成り立たないといった問題が多くの小学校で問題視された。その原因が、小学校入学前の教育機関・施設である幼稚園や保育所の自発性重視や経験重視の自由保育にあるのではないかと批判されることもあった。これに対し、幼児教育は「環境を通した遊び」を中心にするものであるが、そこには“保育者の意図”が

含まれているのであり、“放任”しているわけではないといった強調や反論がなされた。いずれにせよ、小1プロブレムは「幼児期を十分、生ききれてこなかった、幼児期を引きずっている子どもたちが引き起こす問題」（新保，2001）と理解され、その解決は、やはり幼児教育の充実・改善に求められる傾向が根強かった。この問題に対応するためにも、幼児教育の重要性が政策的に強調されるようになり、平成17年には中央教育審議会が答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」を発表した。その中で「発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実」が掲げられ、具体的な取り組みとして「小学校教育との連携・接続の強化・改善」や「教育内容における接続の改善」が示された。特に、後者において「幼稚園等施設において、小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児同士が、教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を『協同的な学び』として位置付け、その取り組みを推奨すること」といった内容が記された。

同時期の平成18年、社会情勢の変化に対応するため、約60年ぶりに教育基本法が改正され、それに伴い平成19年には学校教育法の改正が行われた。そこでは幼稚園が「義務教育及びその後の教育の基礎を培うもの」として位置づけられた。さらに平成20年には、幼稚園教育要領と保育所保育指針も相次いで改訂された。幼児教育がこれまでの「生きる力の基礎」を育むといった方向性は踏襲しつつ、「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」と記述されるに至る。保育所保育指針はこの改定で初めて厚生労働大臣の「告知」となり、「幼稚園教育要領」と同様の国が定めた保育内容の基準となった。これまでの「保育計画」に当たるものが「保育課程」と記述されたことが主な改定のポイントである。『保育課程』は保育所の幼稚園化の一つで、幼稚園の「教育課程」に匹敵するものと考えられ（余公，2011，51頁）、幼稚園の教育との整合性がより図られたといえる。

このように平成10年から現在に続く幼保小の関係のあり方は、まず、幼児教育と小学校教育が「生きる力」の育成という目的を共有したこと、そして、その目的を達成するためには、幼児教育の充実を図ることにより、幼児期から児童期にかけて「発達と学びの連続性」を実現する必要があるという連携のあり方が打ち出されたことにまとめられる。とりわけ、「協同的な学び」といった連携における具体的な活動の方法も提示され、政策としての幼保小連携が強調されるように至った。ただし、実際の幼保小連携の喫緊の課題は、今、目の前にある幼児教育と小学校教育との間の段差をどう乗り越えるかであり、その過度な段差解消のための実践が主流である。したがって、そうした実践の中に、政策が目指す意図がどれほど組み込まれているのかについて検討する必要があるだろう。

### 3. 幼保小連携の実践事例にみられる成果と課題

#### (1) 教育振興基本計画からみる幼保小連携

平成18年の教育基本法の改正に伴い、平成20年7月、政府は初めて「教育振興基本計画」<sup>2</sup>を策定及び閣議決定した。この計画は「我が国の教育をめぐる現状と課題」を明らかにするとともに、「今後10年間を通じて目指すべき教育の姿」及び「今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策」を示す。つまり、ここで記された内容が、現在の日本の教育政策が目指す理念及び方向性であるといえるだろう。そこで、まずはこの計画の中で記載された「幼保小連携」に関連する記述を確認し、現在の教育政策が幼保小連携の実践にどのような方向性を求めているのかを明らかにする。

まずは、「今後10年間を通じて目指すべき教育の姿」の項目である。そこでは「①義務教育修了までに、すべての子どもに、自立して社会で生きていく基礎を育てる」ことを目指し、「幼児期から義務教育修了までの教育を通じて、学校、家庭、地域が一体となって、基本的な生活習慣の習得や社会性の獲得をはじめとする発達段階ごとの課題に対応しながら、すべての子どもが、自立して社会を生き、個人として豊かな人生を送ることができるよう、その基礎となる力を育てるとともに、国家及び社会の形成者として必要な基本的資質を養う」とされた。また、「今後5年間に総合的かつ計画的に取り組むべき施策」の基本的な考え方として「②『縦』の接続：一貫した理念に基づく生涯学習社会の実現」が挙げられており、その理念を実現するためには「それぞれの教育の役割や学校ごとの目標の達成に留意しながら、例えば、家庭教育と幼児教育、幼児教育と小学校、(略)、との連携・接続の改善にとりわけ意を用いていく必要がある」と述べられた。幼児教育については、基本的方向2「個性を尊重しつつ能力を伸ばし、個人として、社会の一員として生きる基盤を育てる」の中で、「⑤幼児期における教育を推進する」ために、「幼児教育全体の質の向上」が掲げられ、その施策として「子どもの発達や学びの連続性を踏まえ、幼稚園・保育所と小学校の連携を促す」ことが示されている。

これらの記述から、現在の日本の教育政策は、特に幼児期から義務教育修了までの一貫した教育を通して、自立して生きるための基礎となる力を身につけることを目指しており、そのためには幼保小の連携・接続が重要であると位置づけ、その改善を求めていることがわかる。また、平成17年の中教審の答申に準じて、生きる力の基盤を育てるためには「幼児教育の充実」が重要であり、子どもの「発達や学びの連続性」を踏まえた幼保小連携を促すことが必要であるとされる。

政府の教育振興基本計画の策定を受け、地方自治体においても、数県を除くほぼすべての都道府県が独自の教育振興基本計画を策定している<sup>3</sup>。平成23年8月までの各都道府県の計画策定状況と、そこで記載されている「幼小連携」の取り組みに関する記述を調査したところ、多くの都道府県が政府の計画に準じた「幼保小連携」に関する方針を明示していた。また、「幼保小連携」を行う目的は、政府と同じく“幼児教育の充実”のためであ



ると位置づける都道府県が大半であった。多くの地方自治体は、政府の計画に準じた幼保小連携の方向性を示しているが、その記載量や内容に関しては都道府県によって温度差がある。また、「幼保小連携」に関する記載は、主として幼児教育の充実のために記載されているのみで、小学校教育との縦の連続性を求めた記述や「小学校以降の学校教育の充実に関する項目」で幼児教育との関係性に触れる記述はほとんどみられなかった。

## (2) 幼児教育振興の取り組みからみる幼保小連携

文部科学省は平成18年に「幼児教育振興アクションプログラム」を策定した。これを受け、各都道府県で実際にどのような取り組みがされているのかを平成23年8月時点で確認したところ、自治体ごとにその差が大きいことがわかった。計画の立て方を分類すると次の4つにまとめられる。すなわち、①文部科学省の方針に従った計画を作成している都道府県（岐阜県「岐阜県幼児教育アクションプラン」など）、②都道府県独自で幼児教育に関するプランを作成している都道府県（熊本県の「肥後っ子がやきプラン」など）、③幼児教育のみの視点からではなく保育所、子育て支援、家庭教育等も含んだ次世代育成という視点から、より総合的な計画の中に幼児教育を位置づけている都道府県（石川県の「いしかわエンゼルプラン2010」など）、および④プログラム自体を策定していない、である。

とりわけ、幼児教育の位置づけ方が都道府県によって異なる点に注目できる。例えば、幼児教育を学校教育体系の一つと捉える場合、生涯学習社会の一部と位置づける場合、幼児教育に家庭教育を含ませる場合、地域における福祉機能に幼児教育を位置づける場合などである。その位置づけの仕方の違いが、計画の立て方に反映されている。また、各都道府県によって幼児教育の取り組み自体に質や量の差があり、「幼保小連携」に関連する記述にも、当然ながらかなりの温度差があった。一方で、幼児教育振興を直接の目的にした計画ではないが、幼小連携に特化した計画を作成し、力を入れている都道府県（東京都の「就学前教育プログラムー就学前教育と小学校教育との円滑な接続のための保育所、幼稚園と小学校との連携の方策ー」、広島県「幼稚園・保育所・小学校の連携～子どもたちの育ちと学びをつなぐ～」など）もある。

このように、現在の「幼保小連携」は、都道府県レベルで重点的に取り組まれているところもあれば、幼稚園・保育所を管轄する市町村レベルにゆだねて具体的な政策を打ち立てていないところもあり、地域によって温度差があるのが実際である。

## (3) 連携推進の根拠と期待される成果の違いからみる幼保小連携の実践事例

各都道府県で取り組みの温度差はあるものの、先に述べた経緯により、近年は「幼保小連携」の重要性に対する認識が高まっており、多くの実践が取り組まれてきた。ただ、同じ「幼保小連携」を謳ってはいるものの、その内容については、各々の目的や方法が異なる。そこで、これまでの幼保小連携の実践事例について、それぞれの連携推進の根拠や期待さ

れる成果の違いからこれまでの実践の分類化を試みた。図1の横軸は、実践の継続性が単発的であるか持続的であるか、縦軸は互いの教育内容の理解を連携においてどの程度必要とするかを示している。それらの連携が行われている具体的な活動や授業については点線で示した。

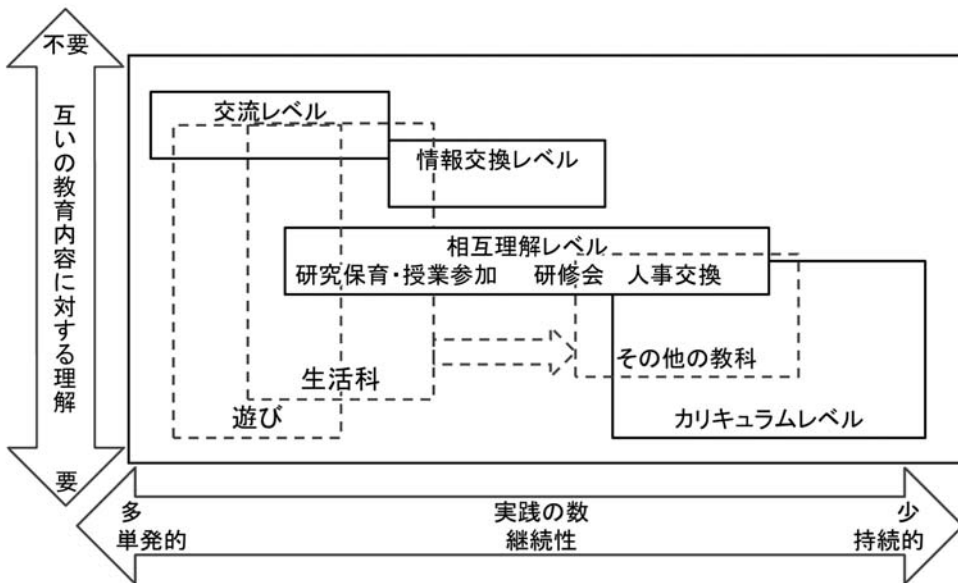


図1：実践の類型化

### ① 交流レベル

最も実践が行いやすく<sup>4</sup>、実践事例も多くみられる。具体的には、小学校の運動会などの行事や生活科の授業に幼稚園・保育園児を招待したり、5歳児が小学校入学への期待をもてるように小学校を訪れたりといった活動内容が主流である。小学生が幼稚園や保育所を訪れて幼児たちと一緒に遊ぶといった活動もみられる。わずかではあるが、教員同士の交流会（懇親会）が行われているところもある。

このレベルはあくまで双方の交流が目的であり、「一緒に楽しく活動をする」ことが重視される。年に数回程度の単発的なものが多く、互いの調整を行う必要が少なく実践されやすいため、多くの園や学校で実際に行われている。幼児と小学生との交流は、幼保小連携の第一歩であり、交流を行うことも重要な連携である。しかし、「楽しかった」という以上の成果を得ることは難しく、その後の発展性に乏しいといった課題がある。

### ② 情報交換レベル

情報交換レベルにおける取組み内容は、主に小学校入学前のいわゆる「気になる子」の

情報伝達が主流である。具体的な方法には、幼稚園指導要録<sup>5</sup>を小学校に渡したり、幼小連絡会等で教員同士が直接伝達をしたりするものがある。行政等が開催する「合同研修会」もこのレベルに含まれる。

小学校入学前の子どもに関する情報交換を行う根拠として挙げられるのは、小1プロブレム対策や発達障害の子どもへの対応であり、小学校側からのニーズが極めて高い。実際に取り組んでいる園や学校は多く、小学校の入学時から“気になる子”への対応が丁寧に行えるという点では、この連携が有効であると考えられる。しかし、これらの情報交換はあくまで喫緊の課題に対する対処療法策であり、小学校が幼稚園・保育所に情報を求めるという一方的な関係に終始しやすい。また、年度末に対応した教員が翌年度もその担当を担うのかどうかは情報交換する時点ではわからず、担当が替わった場合には、単発的な取組みになる可能性が高いという課題がある。

### ③ 相互理解レベル

相互理解レベルでは情報交換レベルに比べ、「相互理解」が強く期待される。具体的な方法には、幼稚園や小学校各々の研究保育・授業に参加して、それぞれの教育・保育内容を理解する方法や、幼稚園・保育所の保育者が小学校へ、小学校教員が幼稚園や保育所へ入り、実際に授業や保育を担当する交換授業（保育）を行う方法がある。この交換授業（保育）も、一日限りの単発的なものもあれば、年単位で幼稚園と小学校の教員の人事異動を行っていたり（京都市教育委員会の実践<sup>6</sup>など）、「幼児教育長期研修」制度で小学校教員を幼稚園に派遣したり（山口県の実践など）、などと長期的な取組みを行っている場合もある。また、鳴門教育大学附属幼稚園と小学校の実践のように両者が合同で指導案を作成し、幼稚園児と小学生が共に保育や授業を受ける合同授業・保育といった取り組みもある。長期的な取組みが行える背景には、例えば、京都市教育委員会の場合は幼稚園教諭の採用時点で小学校教諭免許の取得を条件に加えており、山口県の場合は調査研究実践として文部科学省の指定を受けているなど、行政機関による条件整備がある。

相互理解を目的とする実践の中でも、研究授業・保育への参加は、双方の教育（保育）内容の調整が必要ないことから実践が容易であり、取り組んでいる園や学校は多い。しかしながら、研究授業・保育は年に一度程度の単発的なものであり、そこに参加することは、あくまでも相互の教育（保育）を「知る」といった段階である。一方で、交換授業（保育）となると、実践を通じて互いの保育（教育）内容・方法を理解することが求められ、一日単位の取組みでも相互の調整が必要となる。そのため、実践を行っている園や学校は限られる。また、深いレベルでの相互理解を図る長期的な取組みの場合、「互いの教育・保育を理解し実践ができるようになる」「学んだことを自身の現場にて活かす」ことが求められる。幼小の連携を分類化した布橋（2008）は、こうした取り組みを「実践カンファレス型」と名づけ、次の「カリキュラム開発型連携の足場」になると指摘する。ただし、この

レベルの取組みは、幼稚園・保育所や小学校が単独で行えるものではなく、組織全体や行政レベルでの調整が必要となる。したがって、実践を行えるのは、幼保小連携に先進的な自治体や大学附属の幼稚園・小学校などに限られている。

#### ④ カリキュラムレベル

多くの幼保小連携の実践は交流レベル、情報交換レベル、もしくは単発的な相互理解レベルに留まっている。「発達や学びの連続性」を幼保小連携で実現するためには、両者を接続するカリキュラムの開発が求められる。布橋（2008）はこのレベルを「カリキュラム開発型」と名づけており、「ここまで進めば、より高い連携と言える」。他の幼保小連携の研究をみても、おおむね「カリキュラムレベル」に到達させることを今後の課題に挙げる。

カリキュラムレベルの連携を行う代表的な事例はお茶の水女子大学附属幼稚園・小学校と愛媛県による実践である。前者は5歳児10月から小学1年生7月までの間を「接続期」と位置づけ、「この年齢の子に育てたいものは何か」を追求し、カリキュラムを開発した。また、後者は文部科学省指定の調査研究であり、9年間を見通した中で接続期に焦点を当てたカリキュラムを構成した。文部科学省と厚生労働省が平成21年に連名で公表した『保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集』には栃木県で作成された幼児期から児童期にかけての指導計画表や東京都が独自に小1プロブレムの解決を目的に開発した「就学前教育プログラム」も先進的な事例に挙げられる。近年では国や自治体の手厚いサポートにより、先導的試行が蓄積されてきているといえる。

しかし、「幼保小連携」に特化したカリキュラムを作成する目的は、本来は「発達と学びの連続性」を実現するためであるにもかかわらず、実際には小1プロブレムの解消といった喫緊の課題解決に引きずられやすい。そのため、「接続」に特化して幼保小の間に横たわる段差を滑らかにすることにより、その段差をうまく乗り越えてもらいたいという期待から、幼児教育を小学校の教科にいかにつなぐかといったような、かつての就学準備的位置づけの発想に傾くきらいがある。幼保小連携のカリキュラムを開発するとき、まずはそれぞれの教育（保育）課程の中に幼保小連携の取組みをどう組み込むのか、または、幼保小連携のために特別な期間設定が必要なのか、発達や学びの連続性を捉えるのは9年間なのか接続期のみなのか、などと様々な視点から丁寧に議論することが求められる。すなわち、これまでの幼保小連携に関する政策の経緯からも明らかなように、幼児教育と小学校教育のどちらか一方に合わせるといった発想ではなく、それぞれの教育の独自性を考慮しながら「発達と学びの連続性」を担保する必要がある。そのためには、幼稚園・保育所と小学校といった制度上の区切りから連携や接続を考えるのではなく、子どもの発達特性と照らし合わせながら見直す必要がある。

ところで、佐々木（2004）は、鳴門教育大学附属幼稚園と小学校の実践において、幼稚園教育から小学校教育へ引き継いでほしいものは「人間を理解し関係を調整する力」であ



ると述べている。現在の幼保小連携のキーワードにも5歳児の「協同的な学び」が挙げられることが多い。このように、「あれもこれも」つないでいくといった考え方ではなく、幼保小連携のために最も重要だと考えるポイントを絞ってカリキュラムを開発することも一つの方法ではないだろうか。

#### 4. 結論

戦後から現在までの幼保小連携の歴史をたどると、幼児教育の独自性の強調の仕方の変化に伴って、小学校との関係のとり方に大きな変容がみられた。特に、平成元年以降に起こった一斉保育と自由保育に関する二項対立的な議論が、小学校教育との関係性にも影響していたことがうかがえる。しかし、「小学校＝一斉教授、系統的な学習」ではなく、小学校教育も、国が「新しい学力観」を打ち出した平成元年前後から、幼児教育と共通する「体験的な学び」を取り入れてきた。したがって、幼児教育は「経験重視の活動中心」であり、小学校教育は「系統的な教科学習」であると単純に捉え、その違いの大きさから連携は難しいと決めつけるべきではない。むしろ、幼児教育と小学校教育といった制度や機関の違いを所与のものとして考えるのではなく、幼児期から児童期にかけての発達過程に焦点を絞り、それぞれの発達特性に相応しい教育とは何かを、改めて問い直す必要があるだろう。特に幼児教育においては、現在、幼保一元化・一体化の議論が行われており、幼稚園と保育所の目的、役割、機能等をもう一度整理し直されつつある。今後の幼児教育と小学校教育との連携を議論するにあたっては、この幼保一体化の議論は避けて通ることはできない重要案件である。幼児教育の理念や方向性が整理されることで、小学校との関係においても、それぞれの発達特性に応じた独自の教育・保育のあり方が示され、幼児教育が担うべきものは何であり、小学校へ継続すべき事項は何であるかがより明確になるだろう。

また、近年の幼保小連携の重要性の高まりの中、実践事例の紹介は数多くみられるが、その内容については単発的で継続性がないものが大多数を占める。それは連携の根拠を「小一プロブレム」や「就学児童の把握」といった今、目の前にある課題解決においているためである。平成17年の答申では、幼保小連携で重要なのは「発達と学びの連続性」であると指摘する。しかし、「接続期」のカリキュラムを開発するレベルまで踏み込んで実践を行っている園や学校はごくわずかである。人事交流の面においても管轄の違いが大きな壁となっている。また、現在の幼保小連携の研究は、実践報告が多く、理論研究をはじめ実証研究が必ずしも蓄積されているとはいえない。こうしたことも、幼保小連携の進展がみられないことの原因の一つだろう。

ところで、そもそも5歳児と小学校1年生の子どもの間には一体どのような発達の差があるのだろうか。あたかもそこに子どもたちが乗り越えなければいけない大きな段差があるかのように思われているが、義務教育である小学校に6歳の4月から入学するという制

度は、戦後の学校教育法で制定されたものであり、あくまで制度上の節目である。例えば、他者の意図理解といった社会性の発達に大きな変化が見られる4歳頃や、概念形成が可能になる9歳頃など、いわゆる「発達の節目」といわれるような特徴が、この6歳の時期にもあるのだろうか。もしも発達に大きな差がないのであれば、本来はありもしない段差を、学校教育制度が一方的に作っているといえるのではないか。今後は、幼保小連携が「発達と学びの連続性」を目指して行われることを見失わないためにも、再度、幼児期から児童期の発達過程について、既存の学校教育制度にこだわらずに整理・理解した上で、その発達特性に応じた節目ごとに独自性のある教育・保育のカリキュラムを作成することが求められる。

## 注

- <sup>1</sup> 執筆分担を示す。第一筆者は本稿を着想し、資料収集を実施し、草稿を執筆した。第二筆者が草稿を改め、完成稿とした。
- <sup>2</sup> 平成18年12月に教育基本法が約60年ぶりに改正され、同法第十七条第一項において、「政府は、教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び講ずべき施策その他必要な事項について、基本的な計画を定め、これを国会に報告するとともに、公表しなければならない。」と規定されたことによる。
- <sup>3</sup> 教育基本法の第17条の第2項では、「地方公共団体は、前項の計画を参酌し、その地域の実情に応じ、当該地方公共団体における教育の振興のための施策に関する基本的な計画を定めるよう努めなければならない。」と規定されている。
- <sup>4</sup> お茶の水女子大学年度尾発達教育研究センターの2003年の調査によると、運動会や〇〇祭りなど行事を通じた交流活動が他の取り組みよりもっとも多く行われていた。
- <sup>5</sup> 平成20年の保育所保育指針の改訂では、保育所も幼稚園と同様に、「保育所保育要録」を小学校に渡すことが新たに記された。
- <sup>6</sup> VIEW (ビュー) 21 [小学版] 2008年春号 (Benesse教育研究開発センター) に記載されている。

## 参考文献 (アルファベット順)

- ・ 広田照幸 (2011) 「第一部総論 第一章課題と対象 第1節「6・3・3制」とは何か」『今後の教育改革を考えるための視座－6・3・3制再考の意義と射程－』, 国民教育文化総合研究所, 2-5頁
- ・ 野崎真琴 (2007) 「学校教育体系における幼稚園教育の位置づけ」『名古屋柳城短期大学研究紀要』第29号, 181-191頁
- ・ 岡田正章 (1975) 「2. 学校教育法の制定」日本保育学会 (著) 『日本幼児保育史 第六巻』, (株) フレーベル館, 20-36頁
- ・ 佐久間路子・金田利子・佐々加代子・小松歩・林薫・川喜田昌代 (2008) 「小平市における保幼小連携の課題を探る」『白梅学園短期大学教育・福祉研究センター研究年報』13, 66-77頁
- ・ 佐々木宏子 (2004) 「第4章 遊びも学びも人間関係を通して生まれ生熟する」『なめらかな幼小の連携教育 その実践とモデルカリキュラム』, チャイルド本社, 133-183頁

幼児教育からみた幼稚園・保育所・小学校連携の経緯と実際～連携推進の根拠と期待される成果に注目して～

- ・佐藤寛子（2006）「第3章 接続期の設定とその意味付け」お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校（著）『子どもの学びをつなぐー幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラムー』，東洋館出版社，18-25頁
- ・新保真紀子（2001）『「小1プロブレム」に挑戦する』，明治図書，
- ・民秋言（2008）『『教育要領』『保育指針』の変遷』『幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷』，萌文書林，4-17頁
- ・田中卓也，佐藤環（2007）「幼小連携の理念形成に関する研究」『吉備国際大学社会福祉学部研究紀要』第12号，1-10頁
- ・勅使千鶴（1999）「Ⅲあそびの指導 一、保育実践における指導の意味」『子どもの発達とあそびの指導』，ひとなる書房，90-99頁
- ・東京学芸大学「小1プロブレム研究推進プロジェクト」（2010）『平成19年度～平成21年度小1プロブレム研究推進プロジェクト報告書』（特別教育研究経費事業「小1プロブレム研究による生活指導マニュアル作成と学習指導カリキュラムの開発」）
- ・向平知絵（2010）「保育制度の成立過程に関する一考察ー戦後幼稚園制度を中心にー」『京都女子大学 現代社会研究科論集（4）』，59-72頁
- ・布谷光俊（2008）「新・教育課程でさらに求められた『幼・小の円滑な接続』と『幼・小連携』ーこれまでの答申等に見るこれらの扱いの変遷と連携のかたちを考えるー」『愛知教育大学生活科教育講座 生活科・総合的学習研究』，1-10頁
- ・余公敏子（2011）「保育所保育指針の変遷と保育課程に関する考察」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』第11号，41-57頁