

幼稚園・保育所・小学校連携における 幼児教育への期待と課題¹

Expectations and Challenges to Early Childhood Education in Preschool, Nursery Center and Elementary School Collaboration

緩利 誠* 名倉 一美**

1. 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、幼児教育の再構築が幼稚園・保育所・小学校²の互恵的な連携を可能にするという観点から、幼児教育への期待と課題を明らかにすることである。

第二次世界大戦後、学校教育法の制定により幼稚園は「学校」として明確に位置づけられてきた。とはいえ、義務教育段階以上の学校に比べると、幼稚園をはじめとする幼児教育が社会全体として注目され、政策として議論される機会は少なかったように思われる(野崎, 2007)。歴史をひも解けば、幼児教育を小学校教育と関連づけようとする試みは昭和30年前後まで遡ることができ、学制改革の文脈でも議論されてきた経緯がある。その意味で幼保小連携は「古くて新しい」問題であるが、やはり初等中等教育の改革に比べると、その注目度合いは必ずしも高くはなかった。幼児教育は「就学前教育」と呼ばれることもあり、基本的な認識は義務教育である小学校教育が学校教育の起点として考えられてきたと言える。したがって、幼児教育をどのように日本の学校教育体系に位置づけるかという問いに対する答えは深められておらず、その具体的な方向性を含め、曖昧模糊とされてきたきらいがある。結果的にこれまで幼児教育は義務教育と対比する形でその独自性を確立してきた傾向があるとも言えよう。

しかし、近年、幼児教育のあり方が積極的に問われ始め、小学校教育との連携の方法が政策として強く打ち出されてきた。国際的にも幼児教育が社会・経済・労働市場にもたらす効果、すなわち、投資効果が検証されており、幼児教育の充実が様々な利益を生み出すことが明らかにされている(OECD, 2006)。幼児期の教育の重要性が再認識されつつあり、日本においては、特に「小1プロブレム」が問題視され、幼児教育と小学校教育の間に横たわる過度な「段差」を解消し、滑らかな「移行」を図らせる、さらには両者を互恵的に「接続」することが求められている。

この幼稚園・保育所・小学校連携(以下、幼保小連携)は、小中一貫や中高一貫、あるいは高大連携などの連携・一貫教育の一つである。本質的に考えれば、「教育の対象であ

* 浜松学院大学(教育学)

** 浜松学院大学(保育学)

子どもが連続的に発達する存在であるとするならば、一貫教育の必要性は自明のことであって、今さらこれを論ずること自体が問題にされて然るべき」(舟木 1973, 29頁)である。それにも関わらず、実際には様々な教育課題が各学校段階の自助努力では解決できないと認識され、多くの教育政策が立案・実施されてきた。もちろん各学校種の連携・一貫を強化することにより、教育の質の向上を図ろうとする目論見もあるが、基本的には何らかの問題を解決する手段の一つとして連携・一貫教育が推進される傾向にある。具体的には幼保小連携であれば「小1 プロブレム」、小中一貫であれば「中1 ギャップ」、中高一貫であれば「受験競争の緩和」などである。

学校不適応等の教育課題に焦点をあて、その解決を図る手段として連携・一貫教育を構想しようとする、多くの場合、「一方の教育の質を『問題』として連携に取り組むこと」になり、双方にとって「不幸な関係」になりやすい(藤井, 2006)。幼保小連携においても「幼稚園に答えが求められ、小学校がどう受け止めるかの問いはない」(高杉, 1998)という批判さえある。実際に幼保小連携をはじめとする連携・一貫教育で検討・実施される具体的な方法には、上級学校種のシステムを下級学校種に組み込もうとするケースが多い。すなわち、一方が他方に従属する関係性である。連携・一貫教育には「移行を滑らかにすることと各学校種での教育の独自性を保つこと」(秋田, 2010)に基本的矛盾を常に抱える。問われるべきは各学校種それぞれのシステムがもつ構造的な問題が何かであり、それぞれが固有に抱える教育文化をどのように捉え直すかという視点である(山内, 2005)。

そこで本研究では、幼保小連携の実際から山内(2005)が指摘する構造的な問題を明らかにすることによって、今後、幼保小連携をどのように検討していくべきか、その方向性を示す。そのために、まず幼稚園教員・保育士・小学校教員のそれぞれが幼保小連携に何を期待しているのかについて先行研究における調査結果をもとに論点整理を試みる。次いで、何が連携を阻害しているのか、その背景を明らかにする。これらの考察により、幼児教育に求められる期待の高さと幼児教育をとりまく環境の厳しさという構造的な問題が幼保小連携の推進を困難なものにさせている現実を指摘する。

2. 意識調査の結果にみる幼保小連携に対する意識差

幼保小連携に関する各種研究の全体的な動向は、発達論(心理学系)に基づきながら、カリキュラム論に軸足が移行しつつある(藤井, 2006)。とはいえ、「文献の量的な次元でいえば、理論や実証的な分析に基づいた研究はこれから深化していくといったところで、現状では、取り組みの実践例に学術的な装いをまとわせたものが多いという印象を受ける」(武石 2011, 139頁)。その中でも調査研究に関しては、全国調査は稀であり、各都道府県・各市町村レベルの教育委員会や幼稚園・保育所・小学校教員を対象にそれぞれを比較・検討する意識調査や実態調査が大半を占める。また、各調査結果は連携を推進させるためのニーズアセスメントといった色彩が強く、実践への示唆を得ようとする実践志向が

強い。したがって、理論化が図られておらず、「仮説—検証」型の調査研究も乏しい。結果的に先行研究に対する位置づけも考察されることが少なく、単発的な調査研究に終始する傾向がある。その制約を踏まえつつ、これまでの調査結果で指摘されてきた論点や傾向を以下では看取したい。

(1) 子どもの変化に関する認識：人間関係能力の衰退

先行研究において全般的に共通する特徴は、年長児が特に人間関係能力を身につけていないと認識している幼稚園教員・保育士が相対的に多く（木山ら，2008）、一方の小学校教員も新入児童が他者との関係能力が形成されていない、いわゆる自己中心的児童の少なからぬ存在に苦慮している点である（例えば木山ら，2007；長谷，2010；松川ら，2010）。具体的には、「友達に対する言葉遣いが悪い」「自分の感情や思いを言葉でうまく伝えることができない」「他の子どもたちの意見を聞くことができない」「先生の話最後まで聞くことができない」「自分の意見を通そうとする」「私語が多い」「個別に話すとは聞けるが集団では聞くことができない」などである。これらの集団行動上の困難に加え、基本的生活習慣の未確立も課題に挙げられる。これらは幼保小に共通した認識である。ただし、幼稚園教員は年長児を自己主張、自己実現、自己抑制が可能な存在であると捉え、一方の小学校教員は児童を厳しく評定しており自己抑制が確立されていないと捉えているという認識の差があるという（進野・小林，1999）³。

これらの子どもの変化を説明する背景の一つには幼保小の間に横たわる「段差」という学校教育の体系的な問題が想定されているものの、幼小の教員や保育士は家庭の問題や子どもの生活の変化に起因することをかなりの程度認めている。しかし、当事者ともいえる保護者の認識は教員のものより低く、双方に捉え方の違いがある。保護者は実際に目にする家庭場面だけではなく、実際は目にしない園・学校場面における子どもの様子についても、幼小の教員・保育士に比べ、比較的楽観的に評価しているという（丹野ら，2004）。

(2) 習得してもらいたいと思う能力等

幼稚園・保育所では一般的にコミュニケーション能力や社会性、基本的な生活能力といった能力等が習得できると考えられてきた。幼稚園教員・保育士は「学習・生活規律」（着脱衣の習慣を身につけること、トイレの習慣を身につけること、先生の話をしっかり聞くことができるようになる、人の話を最後まで聞く姿勢を身につける、きまりを守ることができるようになること）や「良好な対人関係」（友人関係など）を構築する能力の習得が期待されている／求められていると認識している。特に前者は小学校教員から、後者は健康に関するものを含め保護者からの期待が大きいと考えている（木山ら，2008）。小学校教員も基本的生活習慣や性格形成に加え、学級運営に直接関わる項目（「相手の話をよく聞く」「集団におけるルールを守る」「嫌なことでもときには我慢する」など）を幼保

における学習課題として認識している（木山ら，2007）。また、「話を聞く」ことに加え、自分の思いや考えを言葉で表現する等、言語運用の基礎を身につけてほしいという指摘もある（佐久間ら，2008；松川ら，2010）。保護者が幼稚園・保育所に通園させる理由も「集団生活のルールを学ばせるため」「集団で遊び、学ぶことを経験させるため」という集団生活への適応が最も高く、「社会性」「健康」「自主自律」といった事柄に対する期待が高い（秋田・中澤，2003；秋田・中澤，2009）。つまり、幼小教員・保育士、保護者は「学習・生活規律」や「良好な対人関係」に共通のニーズを抱えている。

その一方で、教科学習の素地、例えば、「前後・左右、上下などの位置関係が分かる」「大小、長短、量が日常生活の中で捉えることができる」「自分の名前が書ける」「本に親しむ習慣を身につけるなど」（木山ら，2007）や何かを作りあげる力や達成する力が幼稚園や保育所で身につけられるとはあまり考えられていない（加藤ら，2011）。これらの能力は一般的には学校に進んだ後に習得すると見なされている。幼稚園教員・保育士も教科内容に関連する事柄への要求は低いと考えており（木山ら，2008）、保護者による期待も低い（秋田・中澤，2003；秋田・中澤，2009）。ひらがなが読めること、ひらがなが書けること、鉛筆の持ち方ができるようになっていることなどの期待が高いという調査結果もあるものの（佐久間ら，2008）、先述した「学習・生活規律」や「良好な対人関係」に比べると相対的に著しく低い。すなわち、学力的な側面の指導は、両者ともに小学校入学後でよいというコンセンサスが得られている（小林，2001）。教科学習の素地については、文字や数量に対する興味や関心が育つような環境を整えることに期待が高いという方が実際の意識に近いと推察される（林，1995）。

(3) 「小1プロブレム」との関係性

子どもの変化における諸問題、特に「学習・生活規律」や「生活習慣」は学級経営の根拠を支えるものであり、「小1プロブレム」と密接に関係する。「小1プロブレム」とは小学校高学年の学級崩壊とは区別され、「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）であり、現在では「学級未形成」の状態であると理解される（尾木，1999；杉山・杉山，2006）。以前に比べ、学習・生活規律に問題（「授業中に立ち歩く児童がいる」「学級全体での活動で各自が勝手に行動する」など）を抱え、児童とのコミュニケーションをうまくとれないという印象を小学校教員はもっている。その行動特性は発達障がい児と重複することがあるため、「小1プロブレム」を引き起こす予備軍への対応も含め、幼保小連携の中心的なテーマに据えられることが多い。ただ、「小1プロブレム」が発生する要因には諸説があり、複数の要因が絡まりあって生じると推定されるが、因果関係を問う実証的根拠は非常に乏しい⁴。

ただし、全国的な実態は東京学芸大学のプロジェクトの成果から窺い知ることができる（東京学芸大学「小1プロブレム研究推進プロジェクト」，2010）。その結果では、小1プ

ロブлемの発生を確認している自治体は2割程度であり、以前はあったが今はないと回答する自治体も2割程度、以前からないという回答は5割にのぼる。また、現在、「小1プロブлем」の発生を確認していると答えた自治体のうち、発生した学校数は「1校」と答えた自治体が圧倒的に多く、学級数も「1学級」と答える場合が多かった。言い換えれば、2010年の調査時点で約7割の自治体では「小1プロブлем」が発生しておらず、発生している自治体でも「1校」「1学級」に過ぎない。そのため、「小1プロブлем」への対応を理由に幼保小連携を全国的に推進したとしても、多くの園・学校では当事者意識がもちにくく、それぞれの組織は現状をそれほど深刻な問題だと思っていないのかもしれない。つまり、現状は、小学校高学年から増加し始める不登校の問題の深刻さに比べれば、公立小学校の低学年は「無風状態」であり（無藤，2004）、多くの自治体や学校では幼保小連携を推進しようとする動機は別のところにあると推察される。

(4) 幼保小連携をめぐる意識の温度差

幼保小連携の取り組みに積極的なのは幼保側であり（加藤ら，2011）、小学校教員よりも幼稚園教員・保育士の方が接続期を意識した指導の工夫を行う傾向が示されてきた（山田・大伴，2010；小林，2004）。幼稚園教員・保育士は小学校教員に比べ、先述した小学校就学後に習得すると思われている能力・スキルを、むしろ幼稚園・保育所で身につけさせたいと考えているが、小学校教員は就学してから指導すればよいと考えている⁵（加藤ら，2011；小林2001）。幼保小連携について、小学校教員はそれぞれの教育には独自性があるため、情報交換による相互理解は必要であるが活動自体を協働する必要がないと感じている（木山ら，2007）。むしろ、家庭との連携・対応に困難を感じ、家庭に対して期待する意識が強い（長谷，2004；本山，2008；長谷部，2004）。

こうした幼保側の積極的な姿勢は、連携の成果に対する捉え方に温度差を生じさせる。例えば、「相互の指導観や子ども観についての相互理解」については、幼稚園教員や保育士、小学校教員間で、同じく意識されているにも関わらず、その成果についての実感は小学校教員に比べ幼稚園教員・保育士は低い。また、子どもについての情報の伝達や異年齢交流の実践に対して、小学校側がメリットを感じる傾向の方が強く、幼稚園・保育所側が意味を見出しづらく、実践への活用につながりにくいという現実が伺える（加藤ら，2011；藤江，2004）。幼稚園・保育所側は連携に“積極的であるがゆえに”現状の成果に満足できていない。それは現在の方法では連携によるメリットを実感しきれていないからだと考えられる。その背景には幼保側に多くを期待し、連携そのものには多くを求めない小学校側の消極的姿勢がある。活動自体を協働する必要性を感じていない小学校教員に比べ、幼稚園教員・保育士は、例えば集団生活における基礎となる内容を合同の活動づくりのテーマにすべきであると考えている（本山や，2008）。

3. 小学校教育との比較による幼児教育の特徴

幼保小連携に対する意識差を生み出し、連携を困難にさせている原因はそれを牽引する理論の不在以外に制度的問題が大きい。したがって、本節では「ヒト・モノ・カネ」といった各資源と教育実践のあり方を中心に義務教育である小学校教育との比較を通じて幼児教育の特質とそのシステムに孕む構造的問題を明らかにする。

(1) 教育する主体の専門性をめぐる問題

学校教員統計調査（平成19年度）によれば、幼稚園教員のうち、一つの大きな区切りである10年経験者研修を迎える勤続年数10年未満の教員構成比が66%であり、平均勤務年数は10.5年である。公立と私立を比べると、公立は36.9%（5年未満：23.6%）、私立は73.5%（5年未満：52.9%）であり、平均勤務年数はそれぞれ17.7年と8.7年と圧倒的に私立の方が勤務年数は短く、若手教員が多い。一方の小学校教員の場合の構成比は21.1%であり、20.2年である。幼稚園と同じく公立と私立を比べると、公立は21.1%（5年未満：14.4%）、私立は45.6%（5年未満：31.5%）であり、平均勤務年数はそれぞれ20.3年と14.0年である。全般的に幼稚園は小学校に比べ、教員の勤務年数が短く、若手教員が多い。また、公私間格差が深刻であるといえる。

また、教員の学歴で見た場合、教員養成系と一般系をあわせた場合、幼稚園教員は大学出身者が18.9%であり、短期大学出身者は77.5%である。公私による違いはそれほど大きくない。この傾向は保育士でも同様である。一方の小学校教員は84.1%が大学出身者であり、短期大学出身者は12%に過ぎない。そのため、幼稚園教員の方が2種免許の取得率が高く（73.7%）、小学校教員は1種免許の取得率が高い（80.2%）。

このように幼稚園教員・保育士と小学校教諭ではキャリアのスタートラインがそもそも異なっており、幼稚園・保育所に若年層が多いという事実は、裏を返せば若年層の離職率が高いことを意味する。こうした若年層への大きな偏りや早期退職者の問題点には、「①教育実践の積み重ね不足による『教育の質の低下』、②子育て支援、延長保育などの『社会情勢変化への対応の不安』、③日本の男性キャリアにはなじまない早期離職の現状による『男性教員数の停滞』、④社会人としての目標もしくは結婚・出産しても働き続けられるという未来の自分像を描くことが難しい『目指すべき教師モデルの不在』」などが挙げられる（川俣，2010）。

(2) 学校・施設の設置主体をめぐる問題

「学校基本調査」（平成22年度）と「保育所関連状況取りまとめ」（平成22年）によれば、幼稚園は国立が49園、公立が5,206園、私立が8,236園である。保育所も公立が10,766か所、私立が12,302か所である。一方の小学校は国立が74校、公立が21,713校、私立が210校である。すなわち、幼稚園・保育所は小学校に比べ、圧倒的に私立が多く、所管が教育委員会

と首長部局で異なるという問題を抱える。例えば、公立幼稚園の場合は「市町村教育委員会」が設置管理、私立幼稚園は「都道府県知事」が法人の認可、設置・廃止の認可を行い、「各学校法人」が設置管理する。また、公立保育所は「市町村長」が都道府県知事に設置・廃止の届出を行い設置管理し、私立保育所は「都道府県知事」が法人の認可、設置・廃止の認可を行い、「各社会福祉法人」が設置管理する。

こうした所管部局の違いは各学校・施設の管理の仕方に影響を及ぼす。幼稚園教育要領と保育所保育指針の共通項が多くなり、その方針は統一されてきつつあるものの、私立は独自の教育理念で実践する 경우가多く、所管部局が教育実践に介入できる権限は公立と私立で大きく異なる。私立幼稚園・保育所の場合、経営上の問題から多くの子どもを集める必要があり、必ずしも国が示した動向を踏襲するわけではなく、都合が悪い情報を出したがない状況も一部ではあるだろう。また、公立幼稚園は園区が存在するケースが多いが、国立ならびに私立幼稚園や保育所は園区が定まっておらず、送迎バスなどを利用して通園・通所している幼児が多数いる。そのため、小学校1校に対して、様々な場所から進学してくるケースが多い。こうした現実具体的な連携先を定めて幼保小連携を推進することを困難にする。教員・保育士の管理についても、任命権者が所管によって異なるため、幼保小間で人事交流をすることが困難であり、人事異動の有無とその範囲、職能開発のための研修の内容・方法にも違いを生じさせる。

また、就学率や就園率を見れば、小学校は義務教育であるためほぼ100%（99.98%、2005年時点）であるが、幼稚園は平成23年度時点では55.3%、保育所の利用率は平成22年時点で32.2%である。残りの10数%の子どもは小学校に入学するまでは企業内託児所や無認可の保育所、家庭教育を受けていることが推察される。したがって、小学校に入学する時点での幼児の学習経験は多様にならざるを得ない。小学校側からすれば入学時点でのバラつきを極力抑えたいという思いを強くし、先述した通り、特に教科学習に関する事柄の習得を幼稚園・保育所に多く求めない傾向を生み出す。

(3) 教育費の財源と給与をめぐる問題

地方教育費調査（平成21年会計年度）によれば、在学者・国民一人当たりの経費（年額）は幼稚園の場合、785,441円であり、小学校の場合、905,251円であり1.15倍の開きがある。その財源の内訳は、幼稚園の場合、市町村支出金が93.3%を占めており、市町村の財源に強く依存している。一方の小学校の場合、都道府県支出金が47.6%、市町村支出金が28.3%、国庫補助金が20.0%であり、比較的バランスがとれた財源である。私立幼稚園間の財政状況にバラつきがあるのは当然であるが、公立幼稚園の場合、小学校に比べ、市町村の財政状況の影響を強く受ける傾向にあり、各自治体の財政状況に依存してしまい、そのバラつきが大きいと考えられる。したがって、幼児教育の充実を図れる自治体とそうでない自治体の差が著しいと推測される。また、諸外国に比べると日本では幼児教育への公

的投資が少ないため（OECD，2009）、家庭への経済的負担が大きい。幼児期の子どもの主要な居場所を家庭から教育機関へと移す制度上の整備が進みつつある現状を考えれば、家庭の経済格差が教育格差を拡大させる可能性は高い。

また、教員の給与を見た場合、学校教員統計調査（平成19年度）によれば、幼稚園教員と小学校教員の間にはかなりの格差がある。幼稚園の場合、20万円未満の給与所得者の割合は59.4%に上り、平均給料月額は222,800円である。特に、公立（20.5%）に比べ私立が69.6%であり、平均給料の月額差は108,200円と給与面においても公私間格差が深刻である。保育士も賃金構造基本統計調査（平成22年）によれば、平均月額給料は218,600円であり、幼稚園とほぼ同じである。一方の小学校は4.3%であり、平均給料月額は365,500円である。公立（4.4%）と私立（6.3%）の格差はそれほどでもなく、平均給料の月額差は13,000円に過ぎない。先述した通り、若年層の離職者が幼稚園に多く、年齢構成比を鑑みれば、相対的に給料が安いのは事実であるが、幼稚園教員と小学校教員の平均給料の月額差は約1.6倍の開きがあり、その格差は極めて大きいといえる。小学校教員に比べ幼稚園教員・保育士の職は家庭を養っていくには厳しい勤務条件であり、生涯を通じたキャリアを想定しづらい現実があるといえる。

（4）高い専門性が求められる経験主義・生活主義教育をめぐる問題

幼児教育と小学校教育において、それぞれ自発性や主体性を尊重する姿勢自体は共通する。これは「自助への努力」という定式で教育の真髄を表現したペスタロッチの教育思想の反映と理解できる。しかし、幼稚園教員・保育士は子どもの考えや思いをくみとる役割を持ち、保育内容や活動はあくまで子ども主導で展開されることを重視し、一方で、小学校教員は子どもへの直接的指導、知識の伝達という役割をとる傾向が多いという（野口ら，2007）。教育の概念は“内部の可能性の引き出し”という本来の意味と、“外部からの介入作用”という現実的意味との兼ね合わせから構成されており（宮寺，2006）、この見解からすれば、幼稚園・保育所は前者を小学校は後者を重視している／重視せざるをえない。この認識差は制度的な違いから生み出されており、表1にまとめた通り、具体的な実践にも影響を与えている。

表1の相違を踏まえ、幼児教育のあり方を考察すると、その特質は①経験主義・生活中心主義的色彩が非常に強い、②学習指導要領の記述に比べ教育要領・保育所保育指針の記述は抽象的であり、各園・施設や各幼稚園教諭・保育士の自由裁量がかなり大きい、③全ての教育活動において総合的な指導が求められ、④言語による直接指導ではなく計画的な環境構成による間接指導でもって援助するという、⑤実質的には極めて高い専門性が求められる点にある。これは教育社会学者のバーンステインが提起したモデルのコンペタンズ・モデルに該当し、小学校教育はむしろパフォーマンス・モデルに近い（Bernstein, 1996＝久富 他訳，2000）。前者はカリキュラムの垣根が低く（領域総合的・横断的な学び）、

表1：幼児教育と小学校教育の相違⁶

幼児教育	比較の観点	小学校教育
養護、教育	機能	教育
無自覚の学び 環境構成による間接指導	原理	自覚的な学び 言語による直接指導
発達論	理論的根拠	学力論
子どもへの援助	教師・子どもの関係	教師による指導
社会的・情動的発達	より重視される教育目標	知的発達
登園から帰園までの1日	指導時間に対する認識	時間割に基づいた1コマの授業
5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）	教育課程の編成	各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動
幼稚園・保育所の生活全体	教育課程の捉え方	教科の区切り
活動（遊び、行事）	教育課程の最小単位	単元
総合的	教育内容の取扱い	分化的・系統的
遊びを通しての指導	指導の特性	教科指導を中心とした学習 (主に一斉教授)
前例・慣習、保育雑誌	指導の手がかり	教科書・指導書
心情・意欲・態度	評価関心	教育成果（学力の習得度合）

教員による統制は潜在的であり、子どもの達成の違いは横の違い（例えば個性など）に置き換えられる。それに対して、後者はカリキュラムの垣根が高く（教科ごとに明確に分化された学び）、教員による統制は明示的であり、子どもの達成は明確に序列づけられる。したがって、小学校教員からすれば幼稚園・保育所は「見えない教育」を実践しているように映り、「曖昧である」という印象をもちやすい。その結果、幼稚園教員・保育士の意図性を感じ取れず、「遊び＝ただ遊んでいる」という認識をもってしまい、新入児童を「赤ちゃん扱い」する傾向を助長させているとも考えられる。

これらの特質は幼児教育の「独自性」として捉えられてきたわけであるが、小学校教育とのつながりを求めようとする場合、その独自性の主張の仕方に問題が孕んでいる。その背景には、自由保育と一斉保育の対立がある。すなわち、幼稚園教育についてその独自性を強調する場合には自由保育を、小学校との連続性に比重を置けば一斉保育が主張され、教師の主導性が強い小学校教育に對置させる形で、子どもの主体的な活動こそが幼児教育の独自性であると訴える（田中・佐藤，2007）。幼児教育関係者には「領域vs教科」「遊びvs学習」「援助vs指導」「興味・関心vs教育成果」という二項コード（対立コード）を用いて、前者が幼児教育、後者が小学校以降の教育を表すものとして排他的に捉えることで独自性を主張する傾向がある（山内，2005）。

しかし、幼児教育と小学校教育は対立する関係ではなく、並列関係、補完関係などで捉

えることもできる。注目すべきは幼児教育と小学校教育が今や共通する課題を抱えるということである。それは経験主義・生活主義的教育をいかに進めればよいのか、その困難さである。幼児教育の原理の根底をなす経験主義・生活中心主義を積極的に採用した1989（平成元）年版と1999（平成10）年版小学校学習指導要領の改訂は小学校教育に大きな変化をもたらした。教育内容・方法が不定型な生活科や総合的な学習の時間が新設された当初は教員の戸惑いが強く、不慣れなカリキュラム開発に苦戦し、現場が一時的に混乱した。教育効果も各学校・各教員の力量に依存してしまい、バラつきが生じた。そうした事態に対して、かつての新教育が「はいまわる経験主義」と揶揄された事態を繰り返さないために、文部科学省や各教育委員会が実践事例集の刊行等の条件整備を行い、現在では各小学校が実践を蓄積してきたこともあり、一定程度の質保証が図られつつある。

その一方で、幼稚園は日本の学校教育体系において経験主義的・生活主義的教育を実践し続けてきた。そもそも幼児教育は全ての教育実践において、教科書はなく、教育方法も不定型な要素を含んで多様である。したがって、扱う教育内容のレベルは小学校教育以降よりも易しいものの、教員に求められる力量や専門性は非常に高いレベルが求められる。小学校教員が生活科や総合的な学習の時間の新設に伴い経験してきた事柄と同一である。だが、幼児教育に対する行政による条件整備は乏しく、各園・各施設の自助努力によってカリキュラムが開発され蓄積されてきたという経緯がある。その一方で、非常に厳しい雇用条件や若年層の教員が多い現実もあり、幼児教育の担い手である教員や保育士の専門性は新たなカリキュラムを独自に開発し改善し続けるところまでに至らないケースが多い。その結果、幼児教育の質を高めようとしても自ずと限界があり、充実を図るのは難しい。ここに日本の学校教育体系における幼児教育の構造的問題がある。

4. 結論

幼保小連携の推進は「小1プロブレム」への対応が主な根拠として推進されてきた。幼稚園教員・保育士、小学校教員の意識においても、「学習・生活規律」「良好な対人関係」が主たるニーズとして認識される。しかし、小学校側からすれば小学校教育の課題を解決するために幼児教育での対応を求めるのに対し、幼児教育関係者はそれぞれを幼児期における発達要求として捉え、対応を充実させようとする傾向にある。見方を変えれば、小学校にとっては学級づくりに困難が生じると各教科等の学習が円滑に進められないため、対応を求めているわけであり、その重点はあくまでも知的発達を図る学習にある。この構図で幼保小連携が推進・議論されると、小学校が幼児教育に準備教育的意味合いで多くを期待することになる。実際に2005（平成17）年10月の中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、小学校への入学年齢を5歳に引き下げることのいわば代替案として、連携・接続の強化を謳っている。その一方で、幼稚園教育要領・保育所保育指針では、幼児期にふさわしい教育が「小学校以降の教育の基盤」であり、それを充実すること

が「小学校以降の教育との接続を確かなもの」にするという。幼保小連携は就学準備に重点をおくべきなのか、それとも幼児教育の独自性におくべきなのかといった方針は未だ不明瞭な点が多い（加藤ら，2011）。

本稿で考察した通り、学校教育体系における幼児教育の現実を踏まえれば、幼保小連携を推進する以前に、幼児教育の再構築を図ることの方が先決である。幼稚園・保育所における公私間格差はさらに深刻な課題を突きつけており、幼児教育を再構築するための喫緊の現実的課題は、幼稚園・保育所への公的補助の充実、幼児教育者・保育者の社会的地位の向上であろう。教育委員会を始めとする適切な外部機関による支援も不可欠である。

とはいえ、まずもってどのような方向性でもって幼児教育の再構築を図っていくのがか問題となり、教育学はその問いに応える必要がある。日本学術会議心理学・教育学委員会教育学の展望分科会（2010）は幼児教育の統合にあたって、その方向性は、乳児部分は「生活と健康のケア」を中心的な機能とする保育所の伝統であり、幼児に関しては幼稚園の伝統、すなわち、「遊び」を中心に生活の中での「学び」と「ケア」を統合する保育・幼児教育の構想であるという。また、幼児教育の無償化と結びつくことによって制度的、内容的な基盤を獲得すると述べ、経済格差による教育格差の拡大を初等教育前に最小限に食い止める必要性を指摘する。この提言は社会格差の是正と子どもたちのウェル・ビーイングの追求といった「子どもの最善の利益の保障」という目的のなかに幼児教育を位置づけており、幼保小連携を推進する積極的な意味を付与する点において高く評価できる。

この観点から幼児教育の再構築を図るために、まず問われるべきは、幼児教育には何ができ、何をすべきなのかということである。幼児教育は自らの独自性を主張する一方で、子どもたちが何を身につけるか／つけるべきかについては明確でないという事実が否めない。幼児期は一般的に様々な経験を積ませた方が良いという意識が強く、幼児教育には様々な教育課題が突きつけられる。そのため、「あれもこれも」という百花繚乱的な対応がとられやすく、教育の対象が焦点化されていない。現状では「幼小連携が問題を解消していくという『信仰』が強く、闇雲に強化が叫ばれ、問題が解決しない因を『連携の弱さ』に求めがち」（武石 2011, 140頁）であり、現状をそうあらしめている真の原因が何であるかは十分に検証されていない。したがって、子どもの問題現象を発達要求として捉え直し、「現在の日本にあって幼児期教育の中では見落とされがちで、そうした発達課題とは何かを明らかにする」（杉山・杉山，2006）必要がある。

学力論ではなく、子どもの発達という観点から幼保小のあり方を問い直した場合、幼児期の主な発達課題は社会的・情動的発達である。この点は近年の脳科学の成果からも示唆を得られる（情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会，2005）。従来の小学校以降の教育では副次的に扱われてきた社会的・情動的発達が知的発達を促進／停滞させるという仮説が提案されており、その芽は乳幼児期にあるという。幼保小の教員・保育士の意識も社会的・情動的発達に関連する「学習・生活規律」に向いているが、授業態度の悪

さに問題が帰されるべきではない。子どもたちの「社会化不全」や「非社会化」が本質的な問題である（門脇，1999；2010）。ただし、社会的・情動的発達を促すという課題には困難さが伴う。すなわち、協同遊びや協同学習などのように方法の原理でもって議論されやすく、具体的にどのようなカリキュラムを開発すればよいのかという目標や内容の原理にまで踏み込んで議論されにくい。また、社会的・情動的発達が重視されすぎると態度主義に陥ってしまい、知的発達が正当に位置づけられない場合がある。したがって、今後の幼保小連携に関する研究は次の3つの研究課題を解明する必要がある。すなわち、①知的発達と関連づけながら社会的・情動的発達をどのように促していくのかという観点から幼児期にふさわしい経験の内実を明らかにすること、②幼児期の充実がそれ以降の子どもたちのウェル・ビーイングの向上にどのような影響を与えるのか、その因果関係を明らかにすること、および③「幼児期＝3～5歳児」ではないため、発達論をカリキュラム論と関連づけながら（例えば、安彦，2006）、小学校低学年のあり方の再考も含め、幼児教育を再構築することである。

これらの探究を通じて、学校教育体系に幼児教育を位置づけ直すことにより、幼児教育の独自性が確立されるとともに、幼児教育が人間発達の基礎をいかに支えるのかという点が明らかにされると考えられる。それこそが幼保小連携に求められる方向性である。

【付記】

本研究は、平成23年度科学研究費補助金（若手研究B）課題番号22730637の助成を受けて行ったものである。

注

- ¹ 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。
- ² 本研究における幼保小連携は、幼稚園・保育園を幼児教育として捉え、主に小学校教育との関連を中心に扱うこととする。幼稚園と保育園は管轄する所管が異なり、厳密に言えば教育機関と福祉施設に区別される。しかし、周知の通り、幼保一元化や幼保一体化の議論がなされており、互いの利害関心が絡んだ制度上の問題は山積しているものの、両者の機能を統合しようとする動きは政策議論において見られる。実際に平成12年の保育所保育指針の改定において、幼稚園教育要領に定められた教育課程の領域と同じ5領域が組み込まれ、直近の平成20年の改定においては保育所も保育所児童保育要録を作成し、小学校に送付することが保育所に課せられた。保育所も教育機関としての役割を強化することが求められており、その基本的方向性は幼稚園と極めて類似する。したがって、3～5歳児に関しては両者を幼児教育として捉えても問題ないとする。
- ³ 塩原（2010）も「小学校しか経験のない場合、1年生を“赤ちゃんである”“何もできない存在”などと捉えている教師が多い。しかし、幼稚園の教師を経験し、幼稚園の中での幼児の姿を見ることによって、改めて1年生について考えたときに“もっとできる”“もっと任せられる”と

その捉え方が変化したことを多くの先生が述べた。」と指摘しており、幼保小の間で子どもの捉え方に認識の差があることが分かる。

- 4 そのなかでも因果関係を検証した実証的根拠の一つに、重回帰分析により質問紙調査の回答を解析した東京学芸大学「小1プロブレム研究推進プロジェクト」(2010)がある。それによれば、小学1年生にとっては生活習慣の確立と子どもらしく遊ぶことが学校生活の充実につながっており、小学校と幼稚園の接続の時期に、生活習慣の獲得と遊びの充実を図ることが、この時期をうまく乗り切るための方策のひとつであるという。
- 5 この意識差の背景には漠然としたコンセンサスは何となく得られているものの、具体的なコンセンサスまでに至っていない現実がある。そのため、小学校現場は「これら(学習姿勢や集団行動:筆者追記)が身についているか否かは保育現場ごとの差や児童ごとの個人差が歴然とある」と言い、一方、保育現場は「小学校現場による就学前の習得事項に関する要望が(ひらがなが書ければよい、ひらがなで書かれた自分の名前が読めればよいなど)まちまちで、対応に苦慮することがある」という相互不信の関係に陥ってしまっている。松川・青井・竹内・松木(2010)によれば、保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領に関する各々の理解は「園・学校に置いてある」「あることは知っている」という程度であり、熟読している教員・保育士はほとんどいない。特に、小学校教員が保育所保育指針や幼稚園教育要領の存在を知らないと回答する割合が数%いるというのが現実である。さらに言えば、少し古い調査ではあるが、調査対象者の半数を越える小学校教員(54.1%)が幼稚園は学校ではないとし、「5領域とは何か」を知っている小学校教員も24.9%に留まる(小林, 1999)。保幼小それぞれが保育・教育内容を相互理解するという理想からは程遠いといえる。
- 6 無自覚の学びと自覚的な学びの区別は無藤(2010)による。無自覚の学びとは、①楽しいこと、②身の回りのすべてについて知ること、③作り出すこと、④集中することが含まれ、一方の、自覚的な学びには、①集中性:時間が来たら、気持ちを切り替え、集中する、②課題性:与えられた課題を自分の課題として取り組む、③目的志向性:目当てを持って、追究する、④言語性:いろいろな発言を結びつけて言葉にして考える、自覚性:自分の学んでいることを自覚して、計画的に学習活動を行うという特徴をもつ。

参考文献(アルファベット順)

- ・安彦忠彦(2006)「脳科学的観点から見た6・3制学校カリキュラムの検討」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』第16号, 1-18頁
- ・秋田喜代美(2010)「保幼小の円滑な接続のあり方のために諸外国における幼小移行の動向」幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議第2回配布資料(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1294834.htm) 2011年9月27日アクセス
- ・秋田喜代美・中澤潤(監)(2003)『「公立・私立、保育所(園)・幼稚園の保護者、園長・所長、担任を対象とした「保育に関する意識調査」第1回報告書」, 財団法人ソニー教育財団
- ・秋田喜代美・中澤潤(監)(2009)『「公立・私立、保育所(園)・幼稚園の保護者、園長・所長、担任を対象とした「保育に関する意識調査」第2回報告書」, 財団法人ソニー教育財団
- ・Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, Taylor & Francis Ltd. (=久富善之

- (2000)『<教育>の社会学理論』, 法政大学出版局)
- ・情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会 (2005)『情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会報告書』, 文部科学省
 - ・藤江康彦 (2004)『『つながり』と『交流』』『幼児の教育』103 (11), 44-47頁
 - ・舟木哲朗 (1973)『『幼小一貫教育』の問題点』『日本保育学会大会研究発表論文抄録』(26), 29-30頁
 - ・藤井穂高 (2006)「幼小連携論の動向と課題」『教育制度学研究』第13号, 192-195頁
 - ・長谷部 (2004)「学級崩壊と保育所の役割」『日本保育学会大会研究論文集』57, 480-481頁
 - ・長谷部 (2004)「保育者をめざす学生の幼保小連携に関する意識」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要1, 43-52頁
 - ・林信二郎 (1995)「幼稚園教育に対する小学校教師の認識と期待に関する研究(1)」『日本保育学会大会研究論文集』48, 30-31頁
 - ・林信二郎 (1996)「幼稚園教育に対する小学校教師の認識と期待に関する研究(2)」『日本保育学会大会研究論文集』49, 552-553頁
 - ・門脇厚司 (1999)『子どもの社会力』, 岩波新書
 - ・門脇厚司 (2010)『社会力を育てる』, 岩波新書
 - ・加藤美帆・高濱裕子・酒井朗・本山方子・天ヶ瀬正博 (2011)「幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か」『お茶の水女子大学人文科学研究』7, 87-98頁
 - ・川俣美砂子 (2010)「幼稚園教諭のキャリア形成に関する研究」『福岡女子短大紀要』No.73, 45-53頁
 - ・小林真 (2001)「幼稚園教諭・保育士と小学校教諭の間に見られる子どもに指導すべき目標についての意識の違い」『富山大学教育学部紀要』55, 73-78頁
 - ・小林小夜子 (2004)「就学前集団保育から小学校への移行期における適応に関する発達心理学的研究Ⅷ」『日本保育学会大会研究論文集』57, 800-801頁
 - ・松川恵子・青井夕貴・竹内恵子・松木健一 (2010)「福井市における保育所・幼稚園と小学校との連携について」『仁愛女子短期大学研究紀要』第43号, 61-72頁
 - ・宮寺晃夫 (2006)『教育の分配論』, 勁草書房
 - ・木山徹哉・中山智哉・小林久美・長谷川勝久・白瀬浩司・柳昌子 (2007)「新入児童の状況と保・幼・小連携の課題」『九州女子大学紀要』第44巻3号, 31-49頁
 - ・木山徹哉・中山智哉・小林久美・平山静男・白瀬浩司・長谷川勝久・山田英俊・柳昌子 (2008)「保育者の年長児に対する現状認識と保・幼・小連携への対応」『九州女子大学紀要』第45巻1号, 35-57頁
 - ・無藤隆 (2004)「幼小連携について考えておくべきこと」『幼児教育研究年報』第26巻, 1-9頁
 - ・無藤隆 (2010)「小学校以上の教育の基盤を作る幼児教育とは」『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議第2回配布資料』
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/070/shiryo/attach/1294831.htm) 2011年9月27日アクセス
 - ・永勝龍子 (1990)『『幼小連携による生活科の創造』に関する一考察』『日本保育学会大会研究論文集』43, 330-331頁
 - ・日本学術会議心理学・教育学委員会 教育学の展望分科会 (2010)『教育学分野の展望』, 日本学術

会議

- ・野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊（2007）「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究」『教育心理学研究』55, 457-468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
- ・OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing
- ・OECD. 2009. *Education at a Glance 2009*, OECD Publishing
- ・尾木直樹（1999）『「小1プロブレム」に挑戦する』, 明治図書
- ・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
- ・清水益治他（2008）「保育所と小学校の連携のあり方に関する調査研究」『平成10年度児童関連サービス調査研究等事業報告書』, 財団法人こども未来財団
- ・進野智子・小林小夜子（1999）「幼稚園から小学校への移行に関する研究Ⅴ」『日本教育心理学会総会発表論文集』41, 510頁
- ・新保真紀子（2001）『「小1プロブレム」に挑戦する』, 明治図書
- ・塩原依里奈（2010）「幼・小連携に関する一考察」『研究紀要／金沢大学人間社会学域学校教育学類附属幼稚園』56, 131-136頁
- ・杉山直子・杉山緑（2006）「学級集団づくりに関する一考察」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第22号, 65-80頁
- ・田中卓弥・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
- ・高杉自子（1998）「幼児教育と小学校の連携を考える」森上司朗（編）『幼児教育への招待』, ミネルヴァ書房, 218-219頁
- ・武石典史（2011）「第Ⅳ部 資料編」広田照幸・青木純一・尾崎公子・広瀬義典・武石典史『今後の教育改革を考えるための視座（6・3・3教育制度研究委員会報告）』, 国民教育文化総合研究所, 136-145頁
- ・丹羽さかの・酒井朗・藤江康彦（2004）「幼稚園、保育所、小学校教諭と保護者の意識調査」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』2, 39-50頁
- ・田代高英（1974）『現代幼児集団づくり入門』, 東方出版
- ・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」）
- ・山田有希子・大伴潔（2010）「保幼・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討」『東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ』61, 97-108頁
- ・山内紀幸（2005）「幼児教育カリキュラムの課題と可能性」『幼児教育研究年報』第27巻, 31-36頁