

幼児教育カリキュラムの課題と可能性 —究極の幼小連携からの思考実験—

山内 紀幸¹

Study on early childhood learning curriculum —For connection between the preschool and early primary years—

Noriyuki Yamauchi

I 問題の所在

近年、遅まきながら、文部科学省は幼小連携の促進のために制度的な障壁を取り除く努力を開始してきた。新しい学力観にもとづく小学校との連携を企図した幼稚園指導要領の改定（平成2年）、幼小連携カリキュラムの開発のための研究開発校の指定（平成11年～現在）、幼小の免許併有のための教育職員免許法施行規則の改定（平成14年）など、さまざまな施策を打ち出しはじめてきている。

しかし、制度的な障壁が徐々に取り除かれていったとしても、実践レベルにおいて本当に実効性のある有機的な幼小のカリキュラム連携が可能となるのか。これこそが、現在の私たちに突きつけられている課題であるが、論者はその実現性については残念ながら懐疑的である。

いうまでもなく、幼小連携とは、国語や算数の教科を早くからはじめることでもなければ、「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）というように、小学校教育がもっと幼児教育の遊びを中心とした幼児教育を理解しろと声を上げることに留まることでもない。幼小連携を本気で進めていこうとするならば、私たちは必ずや、幼小それぞれのシステムがもつ構造的な問題にぶち当たる。幼小連携の成否は、つまるところ幼稚園、小学校が固有に抱えている教育文化をどのように捉え直すかが求められているのである。

では、私たちはこの問題をどういう回路から

思考していけばいいのか。本稿では、一つの思考実験として、究極の幼小連携の日常から出発していく。それによって、実効性のある有機的な幼小のカリキュラムの連携への最大の障壁である幼小それぞれのシステムの固有性を自覚し、将来の方向性を模索するためである。

II 究極の幼小連携からの視座

近未来に究極の幼小連携が達成できて、幼稚園と小学校の9年間が一つの学校種になり（仮に幼小学校としておく）、移行措置として幼小いずれかの教員免許をもてば幼小学校を担当できることになったとする。この幼小学校は、それまでの旧幼稚園教諭、旧小学校教諭が集まって職員集団を形成する。もちろんこの幼小学校に勤務する教諭は、4歳児クラスの担任をすることもあれば、12歳児クラスの担任をする場合もある。

もしあなたがこの幼小学校に赴任を命じられた場合、どうするだろう。考えただけで恐ろしくなる想定である。さらに、あなたがカリキュラム編成を行う教務担当を命ぜられたとすれば、ビルから飛び降りたくなるに違いない。

1.1 エピソード1

まず、職員会議での会話を聞いてみよう。5歳児クラス担当の旧幼稚園出身のA先生と6歳児クラス担当の旧小学校出身のB先生とのやりとりである。

B先生：太郎は、最近とくに算数の授業のときに集中力がなくて、学業に身が入っていません。宿題もよく忘れま
す。今の時期に指導を適切におこな

1 山梨学院短期大学・山梨学院大学附属小学校

わないと、一学期の算数の学習内容を十分にこなす事ができなくなって、授業についていけなくなるんじゃないですか。教師は、児童の生活態度に配慮しながら、主体的学習ができるように努めなければ駄目です。そうやって、基礎・基本の学力を保障することが求められているんですよ。

A先生：お勉強することも大切でしょうけど、むしろ今は、太郎の心に沿うことが大切ではないですか。ひとりの人間としての彼の育ちを見守っていくことを行っていきましょう。太郎くんは算数には興味を示さないけれど、音楽には親しみをもってかかっていますよ。それに、そのときは友だちと一緒に活動する楽しさも知ろうとしています。音楽には心が動いているんですよ。そうした意欲的な心の芽生えを大切にすることが重要じゃないですか。

B先生：すみませんが、A先生のことばは、聞き取りはできるんですが、なにを伝えようとしているのかさっぱりわかりません。

1.2 解題：コミュニケーション不全

エピソード1が提起する問題は、それぞれの出身母体で日常的に使われていたジャーゴン（職業言語）によるコミュニケーション不全の現実である。A先生の「育ち」「興味」「親しみ」「楽しさを知る」「心が動く」「心の芽生え」という言葉に、文字通りB先生はなんの親しみも覚え、心も動かない。他方、B先生の「集中力」「学習内容」「生活態度」「主体的学習」「基礎・基本」「学力」という言葉は、A先生の耳にはひっかかりもしない。この二人だけでなく、互いに分かったような分からないようなコミュニケーションが悲しいかな幼小学校のいたるところで発生するのは必死である。

コミュニケーション不全がなぜ発生するのか。それは、特に幼児教育側がしばしば用いる二項コードに起因している。つまり、幼児教育自らと小学校以降の教育を区分けするための二項コード（対立コード）である。幼児教育界は、「領域vs教科」「遊びvs学習」「援

助vs指導」「興味・関心vs教育成果」というコードを用いて、前者こそ幼児教育を物語るコードであるという姿勢を保持し、小学校以降の教育を表す後者を排除することを行ってきた。これは、幼児教育（＝保育学システム）が教育一般（＝教育学システム）との差異を強調することで、そのシステムの固有性を確保してきた結果である（山内2003）。

この使い古された二項コードに引き寄せられないためにはどうすればいいのか。二項コードを放棄するのではなく、子どもの実態に即した新たな二項コードをつくっていくしかない。例えば、「学んでいるvs 学んでいない」「世界観の更新vs世界観の強化」といったコードである。

2.1 エピソード2

A先生たち旧幼稚園出身者にとってどうしても許せないことがあった。

A先生：もうやめてくださいっていったでしょ。どうしてチャイムを鳴らすんですか。子どもたちの活動が途切れてしまうでしょ。

B先生：そんなこと言われても、6歳児以上では、45分で授業を編成していることになっていますから。私たちは、子どもを遊ばせているんじゃないんですよ。チャイムでの切り替えなくして、どうやって図画工作の授業から算数の授業への切り替えができるんですか。6歳児クラスでは、学習指導要領で習得すべきことが、ちゃんと決められているんですよ。

A先生：それは大変なことだとおもいますが、それにしても、机の形、時間の区切り、授業スタイルとあまりに大きく変化しすぎですよ。せめて6～7歳くらいまでは、なんとかありませんか。

B先生：じゃあ、旧幼稚園出身の先生たちで提言してくださいよ。どうすればいいのか。

A先生：…

9年間の長いスパンで子どもに向き合い、同じ建物でどのように学習環境を構成していけばいいのか。A先生、B先生いずれもが、3年と6年という区切りが、あまり子どもの実態に即していないことに気づき始めた瞬間

だった。

2.2 解題：学習環境の再構成

エピソード2は、幼小の学習環境の差異が端的に現れている事例である。幼児教育と小学校教育は、隣接領域であるにも関わらず、「近くて遠い存在」である(秋田 2002)。学習環境は、集団テーブルで構成される幼児教育環境と、3点セット(椅子・机・教科書)による一斉授業に対応した小学校教育環境。こうした教育環境は、遊びを通じた活動中心の幼児教育カリキュラムと、45分を1時限とした教科毎の時数や到達すべき目標が明確な小学校カリキュラムと深く連動している。こうした断絶は、新入児童が一斉授業に不適応を起こす「小1プロブレム」の一因ともされている(佐々木 2004)。

近年、小学校において、学校環境を変革しようとする意識が高まってきている(長倉 1998)。小学校におけるオープン型の教室は、今や珍しい事例ではなくなりつつあるといえるだろう。子どもたちがくつろげるデンをつくったり、協同のワークスペースをつくったり、学年ごとのユニットで教室を編成したりしている(写真1, 写真2)。また、これに連動して、チャイムを廃止したり、活動型のカリキュラムが増えてきている。

明治期に兵舎をモデルとして設計され、その後それを踏襲し続けてきた小学校環境。相対的にみて、幼稚園環境が子どもにとって興味深い場所であるのに対して、小学校環境は効果的な教授を目的として構成されていた。「行きたい空間」「学びたい空間」として、幼小の学習空間の構成をどのように見直すか。重要な課題である。



写真1 丸テーブルが並ぶ教室(山梨学院大学附属小)

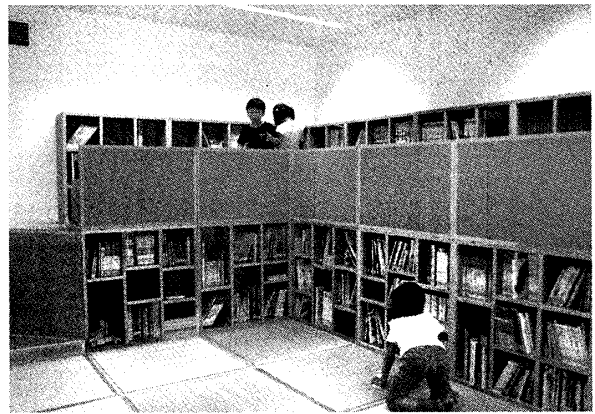


写真2 たたみユニット(同上)

3.1 エピソード3

初年度は旧幼稚園のカリキュラムと旧小学校のカリキュラムを接続する形で9年間のカリキュラムが編成されていた。5歳児クラスを担当していたA先生に6歳児クラスを担当していたB先生が話しかける。

B先生：今、6歳児クラスで算数の一桁の加法と減法をやっているんですけど、できる子とできない子のバラつきが激しいんですよ。

A先生：5歳児クラスでは、日常の場面で、椅子の数や花の数を数えたりして、数についての豊かな経験をつませています。あまりしたくないのですが、B先生にお願いされたように、5歳児クラスの子どもたち全員に100までの数は数えられるようにしてきましたよ・・・

B先生：10まで数唱できるというのと、それを使いこなすには大きな差があるような気がするんですが。5歳児クラスまでの数についての豊かな経験ってなんなんでしょうね。

A先生：さあ？ 考えたこともありません。

旧小学校出身の教師も旧幼稚園出身の教師も考えたことのない問題だった。数の概念を獲得するとはどういうことなのか、とくに、6歳児クラス(旧小学校1年生)ではっきりとその差がでる算数を中心議題として、4歳児～6歳児クラスのカリキュラムの改善がはじめられた。

3.2 解題：学びの幼小非連携

幼小連携がなぜ必要なのか。このエピソード3は、これまでの幼小連携の議論において、

もっとも欠落している問題を提起している。幼小連携は、ただ単に幼小で情報や行事を共有することに留まるためにあるのではない。幼小連携を語ることが、新たな幼児教育カリキュラム、小学校教育カリキュラムの可能性を指し示すとすれば、それは幼小の子どもの学びの連関に配慮した「学びのカリキュラム」を構想するかどうかにかかっている。子どもが数を数えるとはどういうことなのか、文字を書くとはどういうことなのか。こうした子どもの学びの現実に寄り添った視点からみた、カリキュラムの連動性が求められているのである。

エピソード3に関しては、ゲルマンとガリストルの数計の原理が参考になる。正しくモノを数えることができるのは、①1対1対応、②安定した順序性、③基数性、④順序無関連、⑤抽象性という5つの原理のすべてを体得していないといけない。①は一つのモノに数の名前を一つだけ割り当てること（つまり、一つのモノを二回数えてはいけない）、②は用いられる数詞が常に同じ順序で配列されなければならないこと（例えば1回目が「1, 2, 3, 5, 6」で2回目が「2, 3, 4, 6」ではいけない）、③はあるモノの集合を数えた場合に最後の数とその集合の大きさを示すこと、④は左から数えようが右から数えようが関係ないということ、⑤は数えるモノが何であろうとまったく関係ないということ（リングでもミカンでも同じように数えられる）を意味している（吉田 1991）。

小学校1年生のクラスの中には、すぐに数の計算に入っていけない児童がいる。そうした児童は、ちゃんと数唱はできるのに、授業場面で数計が不安定である場合が多い。このような事態に遭遇して、小学校の先生も幼稚園の先生も「子どもが数を数えるとはどういうことか」という学びの視点から問題を捉えることはしない。

実験的な試みとして、2002年10月に山梨学院短期大学専攻科の学生によって行われた「箱で遊ぼう」という実践がある。年長児を対象としたこの授業は、数計の5つの原理を意識した、小学校との接続を考えた「学びのカリキュラム」の一つとして考案された。

まず、(1) 箱がそれぞれの子どもたち一つずつ配られ、それを使って見立て遊びやリズム体操を行う（写真3）。(2) それぞれの

箱に好きな絵を描く。(3) 「好きな果物は？」 「好きな色は？」などのアンケートを実施。(4) 箱をグループで協力しながら積み重ねてタワーをつくり、数えてみる（写真4）。(5) その結果を模造紙に書き記す（写真5）。以後(3)～(5)を繰り返す。



写真3 箱を使った見立て遊び



写真4 箱のタワーを数えてみる

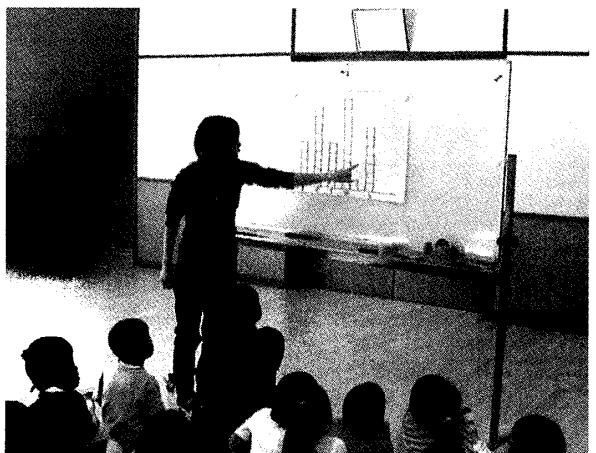


写真5 タワーを模造紙に書き写す

4.1 エピソード4

二年目には、通信簿をどうするかが問題となりはじめた。初年度は、3歳児～5歳児で5領域を観点とした指導要録、6歳児以上で、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技術・表現」「知識・理解」を観点とする指導要録がつくられた。しかし、保護者に渡すいわゆる「通知表」は、旧小学校の学年のみで渡された。

B先生：どうして、3歳児～5歳児のクラスでは、通知表を渡さないということになったのでしょうか。保護者の方に、ちゃんと子どもの幼小学校での学習の実態を知らせるべきではないですか。学校に対して不信感をもたれはしないですかね。

A先生：3歳児～5歳児のクラスは、お迎えのときなどに保護者と接触を持つ機会が多いですからね。「～ちゃんは～に興味をもってとりくんでいます」とかお伝えしているんです。それを聞くと保護者の方はとても喜んでいきますよ。指導要録の写しみたいな通知表をお渡ししてもあまり保護者は喜びません。「明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう」「生活の中でイメージを豊かにし表現を楽しむ」という欄に○がしてあっても、ふ～んで終わりですから。それよりも、発表会や運動会などの行事で、がんばっている姿をみることの方が、重要じゃないですかね。

B先生：なんなんでしょうね。通知表って。

4.2 解題：学びのための評価不在

幼児教育では、基本的に子どもの多様な学習現実をペーパーテストで測ることは少ない。なぜなら、「～を知っている・知らない」「～ができる・できない」という知識・能力の獲得という観点で、子どもをランク付けし、子どもの能力を固定的に見ることにつながると考えられているためである。それに代えて、エピソード4にあるようにできる限り幼児の興味関心に焦点を充てようとする。文部省の通達にもとづく指導要録には、「明るくのびのびと行動し充実感を味わう」「幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感

を味わう」「いろいろなものの美しさなどに対する豊かな感性をもつ」などの文言が並ぶ(文部省1990)。こうした文言は、子どもの学びの姿の具体的なイメージを何も指し示さない。子どもの学習現実が、「充実感」「親しみ」といった言語に変換されていく幼児教育システムにおいて、子どもの多様な学びの姿は確かに抽出されているのか。1.2の解題でも触れたように、幼児教育関係者のジャーゴンにすぎない。

いうまでもないが、真に客観的な評価など存在しない。何かの視点で子どもの学習現実を評価するということは、それ以外の視点を切り捨てることである。何を、何と、いつ、どのように、どのくらい測るのか。それらの中で一つの変数を変えただけでも、学びのプロフィールは大きく変化する。一般に、教育評価として示された学習成果は、「ある特定の視点でみた場合の」という但し書きが付きまとうのである。

学習評価を行わないという選択肢もある。だが、仮に学習評価を行うと決断するならば、その立脚点は、「何のための評価か」を明確にすることから始めなければならない。幼小連携からみれば、幼小ともに、子どもの多様な学びの現実を具体的に整理し、子どもの学びを祝う評価が、求められているだろう(山内2002b)。

指導要録の「伝え合う喜びを味わう」という観点では、子どもの言語世界はあまりに一面的でしかも漠然としている。例えば、「ユーモアを巧みにつかう」「出来事についての一貫した説明を行う」「発話者に視線を合わせて聞く」「お話をもとに独創的な物語をつくる」などの観点を学習評価に取り込んだとき、子どもの言語の世界はもっと多様に記号化できるはずである(山内2002a)。真に客観的でないにしても、多様な観点は、教育者の子どもの学びへのまなざしを反映するのである。

III 結語

究極の幼小連携から浮かび上がる幼児教育カリキュラムの課題は、1：ジャーゴンによるコミュニケーション不全、2：学習環境の再構成、3：学びのカリキュラムの幼小非連携、4：学びのための評価の不在、である。もちろんこれらは、幼小連携の思考実験から示されたもので

あるが、これからの幼児教育カリキュラムの可能性を考える際にも、一つのたたき台となるだろう。こうした課題の解決に向けて私たちに求められているのは、私たちが当たり前と思っている現在の幼児教育のシステムをシステム外の対岸から見つめてみる勇気である。幼児教育カリキュラムのこれからの可能性が、幼児教育システムの強化のためではなく、子どもの学びの実態、その発展的な連携に即した、学びのカリキュラムの深化へと繋がっていくことを願っている。

引用文献

- 秋田喜代美 有馬幼稚園・小学校 2002 『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』 小学館
- 佐々木宏子 鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園2004 『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』 チャイルド社
- 高杉自子 1998 「幼児教育と小学校の連携を考える」 森上史朗編 『幼児教育への招待：いま子どもと保育が面白い』 ミネルヴァ書房, 218-219.
- 長倉康彦編 1998 『学校建築の変革：開かれた学校の設計・計画』 彰国社
- 文部省 1990 「幼稚園幼児指導要録の改訂について（通知）」 別紙
- 山内紀幸・真宮美奈子 2002a 「幼小連携のための学習カリキュラムに関する研究（Ⅰ）：プロジェクト・スペクトラムの理論」 『山梨学院短期大学研究紀要』 23, 34-42.
- 山内紀幸・真宮美奈子 2002b 「幼小連携のための学習カリキュラムに関する研究（Ⅱ）：プロジェクト・スペクトラムの評価・実践」 『山梨学院短期大学研究紀要』 23, 43-49.
- 山内紀幸 2003 「保育学システムの自己言及性：臨床知の可能性」 日本教育学会第62回大会ラウンドテーブル発表原稿
- 吉田 甫 1991 『子どもは数をどのように理解しているのか』 新曜社