

## 今、問い直す「子どもの文脈」の価値 －保幼小連携の政策史を通して－

### Rethinking the Value of “the Context of Each Child”

－Through Policy History of Collaboration between Kindergarten and Elementary School－

福 江 厚 啓

#### 要旨

平成29年告示の新学習指導要領等において顕著であるように、近年、「学習者主体」ということが求められている。しかしながら、教育の周辺を取り巻く現在の状況は、依然として「可視化できる」学力観という旧態依然としたパラダイムに基づく競争と混乱とを払拭できていない。そのような中、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。本稿では「保幼小連携」における政策史を俯瞰することを通し、幼児教育から小学校教育への接続期における「子どもの文脈」の価値について考察を試みた。

キーワード：幼児教育(early childhood education)／小学校教育(elementary school education)  
情意(emotion/sentiment)／非認知的能力(non-cognitive ability)／学力(scholastic ability)

#### I. はじめに：熾烈化する「学力」競争と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

近年のいわゆる学テ、「全国学力・学習状況調査」の結果公表とマスメディアによる報道は、都道府県間の「学力」競争を煽る一方である。平成19年(2007)に始まった「全国学力・学習状況調査」は、小学校6年生と中学校3年生を対象に、毎年4月下旬に実施される。文部科学省は、都道府県及び政令市別の平均正答率を公表しているが、この公表を巡る報道においては、都道府県の順位や得点に注目が集まるのが常であると云えよう。都道府県教育委員会は結果に汲々とし、現場にはさらなる努力への有形無形の圧力がかかる。実際に、平成30年(2018)8月2日には、結果を勤務評定に反映させたいという首長の発言(大阪市)があり、全国の教育現場に戦慄が走った。また、一方の学校現場では、テストに向けた過去問による事前練習が常態化している状況がある<sup>1</sup>。無論、このような状況は文部科学省のねらうところでは

ない。文部科学大臣の馳浩(当時)は平成28年(2016)4月20日の記者会見において「成績を上げるために2月ごろから生徒に過去の問題を解かせていた地域があったと指摘し、「学力テストは点数の競争ではなく指導改善につなげるためのもの。本末転倒だ」と怒りをあらわにした。(毎日新聞)<sup>2</sup>」という。

このように、文部科学省の意図するところではないながらも、点数化できる、可視化できる「学力」を巡り、折しも熾烈な競争が起きている状況下において、平成29年(2017)3月、約10年ごとに改定されている新学習指導要領等が告示されるに至った。「保幼小連携」の観点から俯瞰すると、「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」、および「小学校学習指導要領」の一斉改定であり、この改定の目玉の一つと云えるのが「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」(いわゆる「10の姿」)である。内容については後ほど詳述することとして、さし当たっては、「幼稚園教育要領」からその見出しのみを抜粋してみよう。

FUKUE, Atsuhiko

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科  
生活科教育法、社会科教育法、小学校教育実習指導

- (1) 健康な心と体
- (2) 自立心
- (3) 協同性
- (4) 道徳性・規範意識の芽生え
- (5) 社会生活との関わり
- (6) 思考力の芽生え
- (7) 自然との関わり・生命尊重
- (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
- (9) 言葉による伝え合い
- (10) 豊かな感性と表現

この「10の姿」が示されたことに敏感に反応したのは、当然のことではあるが保育の現場である。折しも、「見える学力」競争がますます熾烈になる中である。いわば、「小学校以降の知的な学校教育を準備するもの」としての幼児教育の重要性が強調されて捉えられたこともあるのであろう。しかし、幼児教育の本質は果たしてそのようなものであったのだろうか。

この問題を考察するにあたり、まずは保幼小連携に関する我が国の政策史、議論の流れをおさらいしておく必要があるだろう。

## II. 保幼小連携に関する政策史と議論の流れ

2000年代初頭のいわゆる「小1プロブレム」の社会問題化、それを契機とする2008年の幼稚園教育要領、小学校学習指導要領改訂により、保幼小の連携の重要性が論じられて今日に至る。しかしながら、この接続期の問題に関しては、特に幼稚園と小学校の間において、そのはるか以前、大正期より議論の俎上に上っていた痕跡が見られる。以下では、それぞれの時期の保幼小連携に関する主要な主張、法令、大きな出来事を取り上げ、その議論の流れを概観していきたい。

### 1 明治期：幼稚園、小学校の始まり

我が国における幼稚園の始まりは、明治9年(1876)にさかのぼる。この年、東京女子師範学校附属幼稚園(現・お茶の水女子大学附属幼稚園)が開園し、我が国の幼稚園教育が始まった。このとき、設置根拠となった法令は「小学校令施行規則」第40条である。そこには、「市町村ハ幼稚園

図書館盲啞学校其他小学校ニ類スル各種学校等ヲ設置スルコトヲ得」と述べられている。当時は、幼稚園はまだ独立の法令を与えられておらず、独立法の制定は大正15年(1926)4月21日の「幼稚園令」を待たなければならなかった。なお、保育所については明治23年(1890)、新潟市に赤沢鐘美夫妻によって託児所が創られたのが始まりとされる。その目的は、貧困家庭の乳幼児を母親にかわって保育することであった。

小学校については明治5年(1872)の学制施行を受け、翌年官制の東京師範学校附属小学校(現・筑波大学附属小学校)が設置されて以降全国へと展開したが、小学校の就学率が就学対象年齢児童の90パーセントに達するには、明治の終わりを待たなければならなかった<sup>3</sup>。

### 2 大正期：倉橋惣三による問題提起

さて、我が国の近代教育制度が確立し拡充されつつあった大正期、幼稚園と小学校との接続に関して問題を提起したのは、東京女子高等師範学校教授・同附属幼稚園主事の倉橋惣三であった。この考えは、当時の幼稚園・小学校における接続の問題であるだけでなく、現在でも立ち返るべき問題を多分に含んでいると思われる。

小學校の方からは幼稚園を責めると云ふやうなことになり易いのでありますが、其結果として、幼稚園の方の人々は幼稚園の教育は小學校の教育に對して直接の準備をして居るものでないと云ふ様なことを言つて見たりするのであります…(中略)

…併し其小學校の幼年級に於ける生活そのものが、其学習的態度と云ふものそのものが變つて仕舞つて、矢張幼稚園でやつて居ると同じやうなプロジェクトの生活、自分の目的を自分で解決していく、或は具体的の製作の生活が本体になつて来れば、予めさういふ生活態度を幼稚園でならされて来たものは、即ち其の小學校の生活に準備されていると居るといふことになる。此処に始めて、幼稚園と小學校との本当の連結がつく訳ではありますまいか<sup>4</sup>。

我が国における幼児教育の先駆者である倉橋が当時指摘していたこの内容は、そのまま現在の保幼小接続期の問題と重なる。倉橋は、幼稚園は小学校の予備校ではないが、一方で幼稚園が小学校の基礎になっていることは当然であると述べる。倉橋は、当時アメリカで行われていた問題解決学習「プロジェクト・メソッド」を紹介するとともに、小学校幼年級の改革により幼稚園から8歳までを一系統とした一貫した指導を確立することを求めた。これは、幼児の生活を小学校へと延長する考え方であると云えよう。

### 3 学校教育法（昭和23年・1948）

時代は下り、敗戦後の復興期、新たな教育体制への移行期になると、まずは昭和23年（1968）、戦後の教育政策の柱となる学校教育法において、この頃の幼稚園の立場がわかる。学校教育法第1条には、「この法律で、学校とは、小学校、中学校、高等学校…大学、…及び幼稚園とする」とある。いわゆる「一条校」の規定である。ここでは、幼稚園は発達の段階順にならぶのではなく、あえて「…及び幼稚園」と、校種の末尾に位置付けている。この形は、後述する平成19年（2007）の本法改正まで、様々な論議を醸しつつ続いた。

当時、学校教育法においてこの配列とされた理由については、戦前「幼稚園令」という独自の法令によって規定されていた幼稚園を、この法において小学校等の他校種と一つにまとめたことで末尾にしている、ということが一般論とされるが、民秋言は、「当時の幼児教育・保育界のリーダーたちが、幼稚園の保育と小学校の教育とは基本のところでは違うものとして、小学校の前に来るより、むしろ一番後に来ることをあえて求めたのではないかと考えている<sup>5)</sup>」と、当時の幼児教育界の意図的な関与を示唆している。小田豊もこれを支持し、「幼児期の教育が小学校以上の教育とは似て非なるものだからである<sup>6)</sup>」と述べている。

### 4 保育要領（昭和23年・1948）

同年、幼児教育における指導書、戦後初の政策文書として、文部省により「保育要領」が示された。これは、現在の「幼稚園教育要領」の暫定的前身であるが、幼稚園の他、保育所や家庭までも

対象読者としているところが幼稚園教育要領とは大きく異なる点である。

この中では、幼児の保育内容を12項目とし、「楽しい幼児の経験」として位置づけている。また、7章4節、「小学校との連絡」において、「特に低学年の先生と密接な連絡を取ることが必要」「就学前教育と、就学後の教育とは、ともに一貫した目的と方法とを持たなければならない」と、保幼小の連携理念についてふれている。

### 5 幼稚園教育要領（昭和31年・1956）

さらに、昭和31年（1956）には実質的に保育要領を改訂する形で、「幼稚園教育要領」が示された。これは、広く幼児教育のための手引き書とされた前身の保育要領と異なり、専ら幼稚園の教育課程のための基準を示すものとして編集された。

ここでは、「保育内容について、小学校との一貫性を持たせるようにした」とある通り、教育内容面での連携強化が謳われた。その結果、小学校のカリキュラム編成に近い6領域（「1. 健康」「2. 社会」「3. 自然」「4. 言語」「5. 音楽リズム」「6. 絵画制作」）に分類されている。その上で、「小学校以上の学校における教育とは、その性格を大いに異にする」「したがって、小学校指導の計画や方法を、そのまま幼稚園に適用しようとしたら、幼児の教育を誤る結果となる」と、幼児教育の独自性を明言している。しかし、結果的にはこの6領域は「教科」のように捉えられ、保育活動が分離される弊害が生じた。

### 6 幼稚園教育要領（昭和39年・1964）

こうしたことを踏まえ、昭和39年（1964）には幼稚園教育要領が初回の改訂を迎える。先の6領域が小学校教育での教科に準じていて紛らわしい、などといった誤解も含めた批判への対応から、これを現在に至る「5領域」に変更している。そして、幼稚園教育の独自性について一層明確化する観点から、領域は教科と違い、幼児の生活経験に即しその興味や欲求を生かして総合的な指導を行うようにすることが謳われた。

しかし、領域ごとに「楽しい経験」が示されたり、領域を立てた理由について「内容を組織的に考え、かつ指導計画を立案するための便宜のため」

と説明がなされたりしたことなどから、結局は領域別に指導することが望ましいといった誤解が生じた。また、「望ましい経験や活動を適切に配列し、調和のとれた指導計画を作成し実施しなければならない」とされたことで、活動中心主義の考えとして広まる面もあった<sup>7</sup>。このように、本改訂においても幼児教育現場を軌道修正するほどには、十分に改訂理念が浸透したとは云えなかった。

## 7 高度経済成長期

時はまさに、高度経済成長期のただ中であつた。この頃の日本経済の状態と教育との関係については、広田照幸によると「順調な雇用機会の拡大と新規産業部門・業種の成長は、結果的に、特定の具体的な職業的技能や知識が学校教育に要求される度合いを少なくした…(中略)…日本の雇用システムは、労働者の一般的な基礎認知能力を活用する方向で組織化された。その意味では、学校は、基礎的認知能力の形成や集団生活の規律の習得など、実際には経済システムと密接な関連のある教育活動を行ってきた」ということである<sup>8</sup>。戦後一貫して、政治からの自律性の確保に目を向けていた教育界は、こうした経済の動向は軽視していたようであるが、結果論的には経済発展の重要な道具として機能する余地を与えてきたということであろう。

この経済の動向は必然的に、幼稚園にも、後述する「能力主義」的教育観に基づく早期才能開発と競争の風潮をもたらすことになる。これは、幼稚園を学習塾化する危険をはらんでいた<sup>9</sup>。また、昭和47年(1972)には、保育所・幼稚園合わせた5歳児の就園率が8割に達するのだが、保育所と幼稚園という施設や制度の違いによる、義務教育以前の「不平等是正」の文脈から、幼保一元化を目指す声の高まりがみられるようになったのもこの頃である。

## 8 中央教育審議会答申(昭和46年・1971)

そのような社会情勢の中、昭和46年(1971)には、中央教育審議会により一つの答申が出された。いわゆる「46答申」である。これは、幼稚園と小学校との接続に問題があることを認めつつも、明らかに、幼年期の早熟化に対応する就学の時期の

再検討、早期教育による才能開発の可能性の検討などの提案について、具体的な結論を得ようと試みる内容であった。

当該答申の「初等・中等教育改革の基本構想」節、「人間の発達過程に応じた学校体系の開発」項は、以下の通りである。

現在の学校体系について指摘されている問題の的確な解決をはかる方法を究明し、漸進的な学制改革を推進するため、その第一歩として次のようなねらいをもった先導的な試行に着手する必要がある。

(1) 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。(中略)

…就学前教育については、将来、その普及と内容の充実および基本構想Ⅰの1による先導的試行の成果を見定めたうえで、これを義務教育とする必要性和可能性を検討すべきである…(後略)

ここでは、「同じ教育機関で一貫した教育を行うこと」で接続期の問題の解決を提案しているが、前述した倉橋の発想とは逆に、就学時期を幼児期へと前倒しし早期教育を行うことを、一つの可能性として試みようとする文脈となっている。

なお、この答申では小学校低学年についても言及されている。波多野達二は「低学年における、知性・情操・意志および身体の総合的な教育訓練により、生活および学習の基本的な態度・能力を育てることが重要であるとし、従前の教科区分にとられない教育課程のあり方を再検討する示唆を与えている<sup>10</sup>」と、後の生活科創設に至る道筋をここに見ている。

## 9 幼稚園教育要領、小学校学習指導要領改訂(平成元年・1989)

その後、大きく政策が転換されるのは、平成元年(1989)である。この年には、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領がともに改訂された。昭和39年以來の改訂になる幼稚園教育要領では、「幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行う」と、幼児

教育の独自性を強調する記述になっており、一転して幼小連携に関する記載は見られない。

一方、小学校学習指導要領では、幼稚園との接続を考慮し、低学年で理科と社会科を廃して新たに生活科の導入が図られるという大転換が見られた。生活科は、単に従来の理科と社会科を合体させた新教科ではなく、二つの要因を背景にしていると波多野は云う。一つ目は、児童の発達上の特徴である。幼児教育では子どもは遊びを通して総合的に学ぶ。小学校に入っていきなり教科学習が中心になることで、子どもたちは段差を感じてスムーズな移行が難しい。二つ目には、社会の変化に主体的に対応できる能力の育成がある。低学年においては、教師による説明中心の授業ではなく、子どもが主体的、具体的、総合的な活動を通し、知識、技能、習慣を身に付けていく必要があるということである<sup>11</sup>。ここに見られるのは、いわば幼稚園の教育方法を小学校へ引き継いでいく考え方である。この考え方は基本的に、この後の平成10年（1998）の幼稚園教育要領、小学校学習指導要領改訂でも引き継がれていくことになる。

なお、平成10年の改訂時の幼稚園教育要領においては、「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…」と、幼児期を生涯学習の基礎として位置づける記述が見られる。

## 10 小1プロブレムの社会問題化と教育基本法・学校教育法の改定

1990年代末から2000年代にかけて、幼保小の連携に関わる大きな問題として「小1プロブレム」がクローズアップされるようになった。「小1プロブレム」という用語がマスメディアの報道により注目されるようになったのは平成11年（1999）であるとされる<sup>12</sup>。当時、小1プロブレムの原因を幼児教育に求め、その克服のため5歳児就学に移行すべきという意見が出されたということである<sup>13</sup>。46答申の再燃と云うべきであろう。

こうした議論のある中、平成15年（2003）5月、中央教育審議会に幼児教育部会が設置された。同部会は、平成17年（2005）1月に答申「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」をまとめている。この中では、

発達や学びの連続性を踏まえ、幼児教育と小学校教育の連携を強化・改善すること、5歳児における「協同的な学び」を推奨すること、学校教育法第1条、学校種の規定順序の見直しを指摘している。

この答申では、幼小の連携強化を目指すものの、前述した倉橋のように幼児期から8歳まで一貫した指導を、という考えとは異なり、幼児期と児童期を明確に区分した上で、幼児教育充実の必要性を説くものになっている。これには、「5歳児入学への幼児教育部会の抵抗」であると読み取る見方がある<sup>14</sup>。

そして平成19年（2007）6月、学校教育法がその施行から約60年の時を経て改正された。ここに至り、幼稚園は「生涯学習の基盤」となるという文脈から、学校種の最初に位置付けられることとなった。また、この改正はもう一つ、小学校教育における「学力」を定義するというエポックを成し遂げているのだが、保幼小連携に関わるその意味については後述することとしたい。

同じ年の12月には、翌年に幼稚園教育要領改訂、併せて保育所保育指針改定を控え、『『保育所保育指針』改訂に関する検討会』の「保育所保育指針の改定について」という報告が出された。ここでは、「子どもの生活や発達の連続性を踏まえ…（中略）小学校との積極的な連携を図る」との言葉が見られる。

続く平成20年（2008）1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」では、小1プロブレムへの対応のため、規範意識や適応という課題に重点を置くこととしている。この政策の動きは、子どもの不適応の問題を、社会構造や教育システムの在り方ではなく、子ども個人の育ちの問題に還元する「問題の個人化」を前提としたものであると云えよう。

## 11 保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領改訂（平成20年・2008）

こうした議論を経て、平成20年（2008）3月に保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領が同時改訂された。これらの指針・要領が共通の趣旨のもとに改訂されたことは、議論の経

緯からも同時改訂という形態からも明らかである。その趣旨は「生きる力」を育むこととされているが、単なる「生きる力」ではなく「知識基盤社会の中で生きる力」という文脈になっていることが見て取れ、高度経済成長期同様、経済界からの有形無形の関与が垣間見られると云えよう。とは云え、こと保幼小接続期に関する内容のみを抜き出してみると、子どもに何らかの力をつけようというよりはむしろ、子ども自身にとって意味のある経験や一人ひとりに固有の育ちを大切にしようとする姿勢さえうかがえる。

まず、保育所保育指針は初めて厚生労働大臣の「告示」とされ、保育所における保育内容の基準として規範性を有するものとなった。この中で「保育所児童保育要録」の小学校への送付が明記され、幼稚園と同様、一人ひとり固有の「発達の連続性」を保障しようとする方向へと教育機能が強化されている<sup>15</sup>。

幼稚園教育要領では、幼稚園が「小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながる…」と明記し、生涯学習の理念を踏まえたものになっている。これは、前年に改訂された教育基本法の第11条「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」という規定を受けたものである。

小学校学習指導要領では、様々な機関との連携の一つとして保育所や幼稚園との連携が位置付けられるとともに、生活科の「指導計画作成上の配慮事項」において「生活科を中心とした総合的な指導を行うなどの工夫をすること」とされ、入学当初の教育課程を幼児期との接続を意識して編成する、いわゆるスタート・カリキュラムの実施を勧奨している。小学校入学当初については、幼児教育の成果を小学校が受け、その成果を生かしながら教育することが意識されたと云えよう。

こうした一連の改訂について、秋田喜代美は次のように述べ、「子どもにとって意味のある経験」を保障する視点の重要性に言及している。

小学校入学直後に先生が手がかからないようにする、小1プロブレムの防止のための連携という短視眼的意味だけではなく、子どもの視点からみてより意味ある経験がつながる

ようにという視点を幼稚園も小学校ももつこととす<sup>16</sup>。

## 12 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(平成22年・2010)

保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領改訂後の大きな出来事としては、平成22年(2010)3月の文部科学省「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」の設置がある。この会議では、発達と学びの連続性を踏まえた幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方を検討している。保幼小の接続のみを焦点化して検討した点で画期的である。

平成22年(2010)7月の最終報告骨子案提示では、6つの柱が示された。すなわち、①円滑な接続の重要性、②幼児期から小学校にかけて身に付けてほしい力、③それを育成するための活動、④接続期における指導方法、指導体制の工夫の必要性、⑤幼児期の教育と小学校教育の連携・接続の在り方、⑥教育環境との関連、である。このうち、「②幼児期から小学校にかけて身に付けてほしい力」を「学びの基礎力」と名付けている。

続く平成22年(2010)11月の報告では、幼児期と児童期の教育の連続性・一貫性を強調しており、幼児期と児童期の教育を発達の段階に配慮した違いとして捉えようとしている。また、「学びの基礎力の育成」として3つの自立、すなわち、学びの自立・生活上の自立・精神的な自立、を養うことを提言している。さらに、幼児期は学びの芽生えの時期であり、ここから自覚的な学びの時期への円滑な移行が求められるとし、幼児教育ではなじみの深い「遊び」という言葉が見られず「学び」という用語で統一された。

## Ⅲ. 「保幼小連携」から考える平成29年学習指導要領等一斉改定

### 1 保幼小連携を牽引した「二つの立場」

さて、保幼小連携に関する議論の流れを振り返ると、その背景には大きく二つの立場があり、拮抗し合ってきたことがわかる。

一つ目は、「子どもにつけたい力」を保障しよ

うとする立場である。これは、国策という性格をもつ、近代的な公教育を貫く基本的な考え方でもある。「社会（国民国家）に有用な人材育成」に力点が置かれ、子どもが将来大人となって社会を担う際に必要となる、資質や能力を育成することをねらっていると云えよう。

ここで想定される資質・能力は、到達目標がはっきりしていることから、逆算的に系統立てて細分化され、基礎から応用へと段階的に配列され構造化される。そこでの学びは、要素や段階ごとに設けられたねらいの達成度合いによって「(計測可能な)学力」として評価され、客観的に把握することができる。教科学習の形態は、この考え方に基づいていると云えよう。社会的な要請によって到達目標が決定される以上、かつての高度経済成長や、昨今のグローバル化など、我が国の社会、とりわけ経済を取り巻く情勢の影響を有形無形に受ける。

このことから、保幼小連携の政策としては、小学校以降の教科教育から逆算的に求めた「連続性」が重視されることとなり、必然的に早期知的教育や義務教育の前倒しを幼児教育に求めることにつながる。当然のことながら、子ども本人の必要感とは無関係に社会的要請の観点から議論が行われる点で「大人が考える子どもの幸せ」である。その意味では子どもは「システムの中の匿名の存在<sup>17)</sup>」として想定されている。

二つ目は、「子ども自身の経験」を保障しようとする立場である。前述した一つ目の立場が子どもを「匿名の存在」として想定するのに対し、この立場では、子ども一人ひとりが固有名をもち、生活世界の中でコミュニケーションを通して全人的に発達する存在であることを前提とする。一人ひとりの個人差が大きい幼児教育は、もとよりこの考え方に基づいており、そこでは、教科的な要素には回収することのできない、子ども自身の経験的で総体的な学びを重視する。そのため、何よりも主体性、モチベーションといった、学習者である子ども本人の内なる意味、いわば「文脈」とでも云うべき、一人ひとりに固有の連続性がある中心に置かれる。

ここで保障しようとしているのは「子どもが考える自分自身の幸せ」追求であり、小学校におけ

る生活科や総合的な学習の時間も同様の立場に立つものである。「生涯学習」もまた、学習者主体という観点から同根の性格を共有できるものと云えよう。このようなことから、保幼小連携の政策として表れる際には、幼児教育の独自性を守りつつ、幼児期の子ども自身の主体的な学びを小学校へと継続しようとする性格をもつ。前述した一つ目の立場へのアンチテーゼの性格をもつと云えよう。

この二つの立場は、教育学における「系統主義」と「経験主義」の対立、あるいは近年の「詰め込み」か「ゆとり」か、という教育論争とも概ね対応するものであろうと考える。

## 2 「資質・能力」と「学力」

そのような見方を踏まえた上で、今回の学習指導要領等一斉改定を見てみたい。

平成29年（2017）3月の告示では、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の「幼児教育・保育」に関する3つの法令文書（以下「幼保3法令」）が同時期に改定された。小学校学習指導要領も併せての一斉改定であり、前述した前回の改定、すなわち平成20年（2008）3月の保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領同時改訂と同様、共通の趣旨に基づく改定となっている。

幼保3法令については、そのねらいや内容に整合性が図られており、特に「幼児教育を行う施設として共有すべき事項」として、「育みたい資質・能力」及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を新たに示した<sup>18)</sup>。ここで云う「資質・能力」、あるいはコンピテンシー（competency）の考え方こそが、今回の指導要領等一斉改定を貫く縦糸（出生から生涯学習まで）であると同時に、横糸（教科等横断的）にもなっている原理であり、小学校以上の学習指導要領も同じ原理に基づき系統立てて整理されている。

前回の改定に先立つ11年前の平成19年（2007）、学校教育法改正に際し、それまで定義そのものに揺らぎがあり議論の立脚点を危うくしがちだった「学力」が定義・明文化されたことは先に述べた通りである。これによると、小学校教育における「学力」は「1. 基礎的な知識・技能、2. 思考

力・判断力・表現力等の能力、3. 主体的に学習に取り組む態度」であると規定された<sup>19</sup>。この「学力の3要素」が、今日の「資質・能力3つの柱」に対応している。すなわち「1. 知識・技能、2. 思考力・判断力・表現力、3. 学びに向かう力・人間性等」である。すなわち、今日において「学力」と云えば、それは「資質・能力」のことを示していなければならないのである。

さて、「資質・能力」と云うと「学力」であり、つまりは「力」なのであるから、前章で述べた「子どもにつけたい力を保障しようとする立場」、すなわち小学校以降の教科教育の発想が幼児教育を侵食し始めたように受け取られるかもしれない。確かに、思考の形式だけを見たとき、この考え方はあながち間違いではなかろう。実際、学テの「結果」「順位」に翻弄される世の中を見ていると、いよいよ早期才能開発が始まったか…と見えてこなくもない。しかし、少なくとも改定の趣旨から云うと、これは誤解であることを強調しておきたい。

### 3 幼児教育の独自性と「非認知的能力」

幼児教育をカバーする幼保3法令、及び小学校学習指導要領「生活科」においては1、2について「…の基礎」という語が続く。すなわち「1. 知識及び技能の基礎、2. 思考力・判断力・表現力等の基礎、3. 学びに向かう力・人間性等」とされている。これらの用語の、実に些末に見えるこの違いこそが、先人が守ってきた、小学校以降の教育とは本質を異にする「幼児教育の独自性」を慎ましやかに、しかしきっぱり明瞭に示していると云えよう。これら2つの資質・能力はともに知的側面、云い換えると「認知的能力」であり、小学校以降の教育においてこれまでも重視されてきた部分である。いわば、幼児教育・生活科では、これらの根っこを育ててはいるが、そのまま前倒しすることはあってはならない、ということであり、倉橋惣三のかつての提言「幼稚園は小学校の予備校ではないが、一方で幼稚園が小学校の基礎になっていることは当然である」が、そっくりそのまま当てはまると云えよう。少なくとも、幼児や接続期の児童にとって抽象的・断片的・要素的な「知識・技能」の習得（そもそもこれは、習得と呼んでよいのか怪しいところであるが）や、本

人のくらしの文脈を離れた当事者性のない「思考力・判断力・表現力」の成立をねらうものではない、ということは、用語の違いを以て雄弁に語られているであろう。

では一方の「3. 学びに向かう力・人間性等」はどうであろうか。ここには「…の基礎」という語はつけられていない。なぜならばここは、元々幼児教育の独擅場だったからである。

我が国の幼児教育は歴史的に、知的能力の前提にある「心情・意欲・態度」の育成に注力してきた。文部科学省「幼児教育において育みたい資質・能力の整理<sup>20</sup>」から幼児期の「学びに向かう力・人間性等」をより具体的に見てみると「思いやり」「安定した情緒」「自信・相手の気持ちの受容」「好奇心、探究心」「葛藤、自分への向き合い、折り合い」「話し合い、目的の共有、協力」「色・形・音等の美しさや面白さに対する感覚」「自然現象や社会現象への関心」の8項目が例として挙げられている。今、「学びに向かう力・人間性等」と云われると、あたかも何か新しいことに取り組みなくてはならないのか、と身構えてしまう節もあると思うが、何のことはない。これまで幼児教育が大切にしてきた「心情・意欲・態度」、云い換えると、意欲や自己調整能力、自尊感情、他者への共感力といった「情意的な能力」の育成を、これまで同様か、それ以上に大切にしていくことを求められているのである。

なお、これらは先ほどの「認知的能力」に対し、「非認知的能力」と呼ばれ、近年その重要性が認識され始めた資質・能力である。遠藤利彦は「非認知的能力」について以下のようにその意義、特質を説明している。

従来、心理学では、数的能力、言語的能力など、基本的であればあるほどよい能力（アビリティ）が重視されてきたと言える。しかし、近年は、そうした能力のみが、人の生涯にわたる幸せを予測するものではないことが明らかになってきている。むしろ、それ以上に、人の生涯にわたって幸せを支える力になるのは、社会情緒的側面の特徴や特性であるということがわかってきているのである。そもそも、持って生まれた気質、性格は、人そ



れぞれで違っている。(～中略～)

本来、能力(アビリティ)とは違い、すべての子供が持っているほど一様に良いというのが成り立たないのが、非「認知能力」、すなわち「認知的な能力ではない心の特徴」だと思われる。そうした意味で、我々の研究では、「能力」という言葉ではなく、「コンピテンス」という言葉を使っている。コンピテンスというのは、日本語に訳すと「有能性」「有能感」となる。何か既にできたということをもって測られるような力ではなく、様々な環境と臨機応変に効果的に相互作用をする力としての有能性ということである。どれくらいうまく環境と関わられるかということである<sup>21</sup>。

遠藤は、「非認知的能力」が個々の「持って生まれた気質、性格」、換言すると個々の「子どもの文脈」によって異なる意味・価値をもつことを示唆している。すなわち、「学びに向かう力・人間性等」とは、「資質・能力」とは云うものの、その価値は一律に標準化された基準によって評価できる類いのものではなく、固有名をもって生活する一人ひとりの「子どもの文脈」と周囲の環境との相互作用によってのみ価値をもつものである、ということになるだろう。これはまさに、幼児教育(そして生活科)の発想そのものであり、遠藤が「人の生涯にわたる幸せ」という言葉で示すように「生涯学習」に至る学びを支える本質、根幹であるとさえ云えよう。

幼児教育は、決して浸食されてなどいないのである。却って、その本質である「子どもの文脈」の大切さを、小学校以降の学習に「資質・能力」に託して反映させているとさえ云えよう。しかしながら、一方で「一定の資質・能力を身に付けさせる」という匿名の子どもを前提とした「思考の形式」に陥ることにより、容易に本質を違える危険をはらんでいることは忘れてはならない<sup>22</sup>。

#### 4 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を「情意」から読み解く

さて、ここで、冒頭で取り上げた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」、いわゆる「10の姿」

に話を戻そう。まずは改めて、その内容を「情意」に着目して見ていただきたい。(※なお、引用中の下線は筆者による)

##### (1) 健康な心と体

幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。

##### (2) 自立心

身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならぬことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。

##### (3) 協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。

##### (4) 道徳性・規範意識の芽生え

友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立って行動するようになる。また、きまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、きまりをつくったり、守ったりするようになる。

##### (5) 社会生活との関わり

家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気付き、相手の気持ちを考えて関わり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。

(6) 思考力の芽生え

身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付き、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。

(7) 自然との関わり・生命尊重

自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気付き、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にする気持ちをもって関わるようになる。

(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚

遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。

(9) 言葉による伝え合い

先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。

(10) 豊かな感性と表現

心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気付き、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。

うか。(下線を付した箇所については若干の異論の余地もあるかもしれないが…)果たして、全ての項目において何らかの「情意」が重視されていることが見てとれるであろう。

この「10の姿」は、平成22年(2010)以来、中央教育審議会・初等中等教育分科会・教育課程部会・幼児教育部会において検討を重ねてきたものである。「保育内容の5つの領域におけるねらい及び内容に基づいて、各園で、幼児期にふさわしい遊びや生活を積み重ねることにより、社会に開かれた教育課程を念頭に置きつつ、幼児期の終わりまで、すなわち卒園するまでにこうした資質・能力を身に付けてほしいと保育者・保護者が願う人間像の要件を整理しなおしたもの<sup>23)</sup>」がまとめられている。

その中でも例えば、「(6) 思考力の芽生え」や「(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」等は、他の項目と比したとき、我が国の幼児教育が他方ほど重要視してこなかった事柄ではないかと思われる。だからと云って、見出しのみを見て、何か知的なことをさせなければというのはいささか拙速に過ぎると云えよう。大切なことは、子ども自身が自らの文脈において「必要感」を感じながらそれらにふれることを「楽しむ」「味わう」ことであり、その「感情体験」の過程、すなわち「原体験」を通して、それら諸感覚をおのずから身に付けていくことであろう。そう考えると、これまでの保育の中にも、保育者が意識しないままに見落としているだけで、子どもが「学んで」いたことはあったのではないだろうか。今後は、それを丁寧に「再解釈」し「発見」していくことが求められる。

さて、「幼児期の終わりまでに身に付けてほしい」と云っても、一定の達成ラインがあって子どもの育ちを評価したり、そのような姿を目指して子どもを追い立てていったりするような性質のものではないことは、拙稿をここまで通して読んでいただいた諸兄姉には十二分にお分かりのことと考える。つまり、幼児教育の現場にとって、特に日々の保育については、少なくとも短期の指導計画レベルにおいては、基本的には今までと何ら変わりが無いのである。あるとすれば、例えば「月」や「期」、あるいは「学期」「学年末」といった長

「情意」に着目して読んでみると、どうである

期の指導計画の振り返り・評価の機会に、この「10の姿」に照らして子どもの育ちの姿を見て頂くことで、保育をより確かなものに修正していく手がかりにできるのではないかと考える。

## 5 小学校におけるカリキュラム・マネジメントに生きる「10の姿」

一方、幼児教育の成果を受け取る小学校としてはどうか。杞憂であることを願うが、筆者の肌感覚では、小学校の現場は「10の姿」に幼児教育の現場ほどの関心を示してはいないように感じられてならない。「指導観の共通理解」という点で、小学校が幼児教育現場ほどの課題意識をもっていない<sup>24</sup>と云われて久しい。しかしながら、「10の姿」が真価を発揮するのは、むしろ幼児教育と小学校教育、双方の指導観をつなぐ「共通言語」としてではないかと考えている。

とりわけ、小学校入学直後の子どもたちをソフトランディングへと導く「スタートカリキュラム」の構想、そして、幼児教育と共通の理念をもつ生活科の単元構想や年間計画立案の際には、子どもたちの幼児期における育ちの文脈、内なる「物語」を把握していることが大きな意義をもつ。毎年例年通り、前例踏襲でカリキュラムをこなささえすればよいのではない。それこそ、匿名の子どもを想定する思考の枠組みそのものであろう。小学校教育が内容（Contents）基盤であった過去においては（理念的には）それでもよかったのかもしれないが、資質・能力（Competency）基盤となった今日、教育とは、目の前の固有名をもつ子どもが自らの文脈を対象を引き寄せて学び、よりよく変容することを手助けする営みに他ならない。

「全ての教職員がカリキュラム・マネジメントの担い手」と云われる<sup>25</sup>。入学当初の教育課程をPDCAサイクルで回す上で、幼児期に一人ひとりがどう育ってきたか、それを保育者がどう捉えたかを小学校1年生の学級担任が把握することは、サイクルの最初に位置付く「事前評価」となる<sup>26</sup>。教育活動は、子どもの育ちを支えるための営みである。だからこそ、指導計画立案には「事前評価＝幼児期における子どもの育ちの把握」は欠かせない。

このような意味から、幼児教育の現場には、子

ども一人ひとりの育ちを「10の姿」を手がかりに捉え、小学校へと伝えることが求められる。そのためにも、「保育者が自らの保育を自らの言葉で語れること」が求められると云えよう。筆者自身も幼児教育、小学校教育それぞれの現場経験があるため、言葉にはならずとも同業者同士であれば伝わり、共感し合えるニュアンスがあることはよく分かる。しかし一方で、保育者と小学校教員では、同じ用語を使っていてさえも、そのイメージやニュアンスが驚くほど異なっていることもよくあることなのである<sup>27</sup>。「10の姿」を共通の観点として、子どもの育ち、一人ひとりの「子どもの文脈」についての情報交換や共同研修を積み重ね、「共通言語」としての意義をより確かなものにしていくことが求められよう。それが、保幼小連携を一層意義あるものとしていく一助となると考える。

## IV. あとがきにかえて：「資質・能力」基盤の今こそ、子どもの文脈を踏まえた学習展開を

本稿では、「保幼小連携」における政策史を俯瞰し、現在の「保幼小連携」がおかれている立ち位置を把握した上で、幼児教育と小学校教育との接続期における「子どもの文脈」について、改めてその価値の考察を試みた。

約10年前の教育基本法、学校教育法の改定を契機として、教育関連諸法令は「学習者主体」へと大きく舵を切った。同時に、それまでに「保幼小連携」議論において対立構造を示していた「『子どもにつけたい力』を保障しようとする立場」と「『子ども自身の経験』を保障しようとする立場」も、「資質・能力を育む」というコンピテンシー・ベースへのパラダイムシフトの前に、様々な学問的知見を取り込みつつ、矛盾しないものとして形を変えつつある。

今、保幼小接続期の子どもの育ちについて考えたとき、一人ひとりの「子どもの文脈」を根幹とする「学習者主体」の考え方が欠かせない。しかし、一方で今日の「学力」競争をかえり見たとき、そのような深みのある教育哲学からの乖離は甚だしく、ただ結果としての無機質な数字や順位に右往左往しているかのように見えてならない。

学力は、固有名をもつ一人ひとりの子どもが、

生活世界の中で自らの文脈に対象を引き寄せながら学んだ結果として立ち現れる「資質・能力」である。そして、「生涯にわたる幸せ」という観点に照らしたとき、その価値は、子ども本人とその周囲の環境との相互の関係においてのみ正当に評価しうるもの、つまり「個々の文脈において異なる価値をもつ」ものであると云えるだろう。

子どもたちが、その内面世界を豊かにしながら学び続け、幼児期から小学校へ、そして、生涯にわたって幸せであるように。今こそ「子どもの文脈」を踏まえた学習者主体の学びの展開が求められているのである。

〈引用・参考文献 註〉

- <sup>1</sup> 内田良「全国学力テスト事前練習に追われる学校現場 授業が進まない」(平成30年・2018. 8. 29) (<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20180829-00094820/>, 2018年9月23日閲覧)
- <sup>2</sup> 毎日新聞「学力テスト過去問題で対策 文科相「本末転倒」と批判」2016. 4. 21.
- <sup>3</sup> 文部省『学制百年史』1981。第3章「義務教育年限の延長」に詳しい年次と就学率が掲載されている。男子は明治33年に90%に達し、男女平均では同35年、女子では37年に90%に達している。
- <sup>4</sup> 倉橋惣三「幼稚園と小学校幼年級の眞の聯結」(大正12年・1923) お茶の水女子大学 WebLibraryに所蔵。(<http://hdl.handle.net/100083/9652>, 2015年1月1日閲覧)
- <sup>5</sup> 民秋言『『教育要領』『保育指針』の変遷』民秋言編『幼稚園教育要領・保育所保育指針の成立と変遷』萌文書林, 2008, pp. 15-16.
- <sup>6</sup> 小田豊「講演記録：今後の幼児教育の方向と課題～保育の質を考える～」『富山大学人間発達科学部附属幼稚園平成22年度研究紀要第36号豊かな心をはぐくむ～変容する子どもの内面をとらえる～』富山大学人間発達科学部附属幼稚園, 2011, p. 講4.
- <sup>7</sup> 安藤節子「幼稚園教育要領」の項目, 森上史郎・柏女靈峰編『保育用語辞典第4版』ミネルヴァ書房, 2008, p. 57.
- <sup>8</sup> 広田照幸『教育』岩波書店, 2004, p. 15.
- <sup>9</sup> 大田堯編著『戦後日本教育史』岩波書店, 1978, p. 305.
- <sup>10</sup> 波多野達二「生活科の成立過程と現状」『京都教育大学教育実践研究紀要』第11号, 2011, pp. 135-144, p. 136.
- <sup>11</sup> 波多野, 同上論文, p. 137.
- <sup>12</sup> 東京学芸大学小1プロブレム研究推進プロジェクト(代表大伴潔)「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」2010, p. 1.
- <sup>13</sup> 酒井朗「第1章保幼小連携に関する政策の流れ」酒井朗・横井紘子『保幼小連携の原理と実践』ミネルヴァ書房, 2011, p. 21参照.
- <sup>14</sup> 酒井, 同上書, p. 22.
- <sup>15</sup> ここに至るまでには、幼保一元化を巡る政策の展開があるのだが、その詳細について述べることは本稿の趣旨から外れるため、割愛する。
- <sup>16</sup> 秋田喜代美「第4章1小学校との連携」無藤隆・柴崎正行・秋田喜代美編著『幼稚園教育要領の基本と解説』フレーベル館, 2008, p. 150.
- <sup>17</sup> 野平慎二「コミュニケーション論から見る目」山崎英則編『人間学から福祉学を発見する』あいり出版, 2009, p. 193.
- <sup>18</sup> 厚生労働省編『保育所保育指針解説』フレーベル館, 2018, p. 7.
- <sup>19</sup> 学校教育法第三十条2「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」
- <sup>20</sup> 文部科学省「幼児教育部会における審議の取りまとめ・資料1」『平成30年度施行保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説とポイント』ミネルヴァ書房, 2018, p. 449.
- <sup>21</sup> 遠藤利彦「第1節 就学前期におけるアタッチメントと社会情緒的発達」文部科学省『幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究－感性・表現の視点から－』文部科学省, 2016, p. 3.
- <sup>22</sup> 野平, 前掲書, p. 193. ユルゲン=ハーバーマス(Habermas, J.; 1929-, 独)によると、目的合理性や経済効率性といった原理で作動する「システム」は個人を匿名の存在として想定し、「生活世界」～固有名をもつ個人により、道徳的なコミュニケーション的合理性の原理で運営される～を絶えず浸食しようとしている、とされる。
- <sup>23</sup> 汐見稔幸『『保育所保育指針』の解説と改定のポイント』『平成30年度施行保育所保育指針・幼稚園教育要領・幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説とポイント』ミネルヴァ書房, 2018, p. 54.

- <sup>24</sup> 藤江康彦 「「つながり」と「交流」幼小連携をめぐる幼稚園と小学校の意識の違いから」『幼児の教育』2004, pp.44-47. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センターが幼小連携推進校園を対象に行ったアンケート調査（2003年12月）によると、「小学校教諭と幼稚園教諭の間で指導観の共通理解を図ること」について、60.5パーセントの幼稚園と38.9パーセントの小学校が課題であると回答したとされる。
- <sup>25</sup> 奈須正裕 『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, 2017, p.16.
- <sup>26</sup> もっとも、まずCheck=現状把握から始める点においては「CAPDサイクル」と云った方がより適切に体を表しているだろう。資質・能力（Competency）ベースの教育において、事前評価はその理念に照らし、欠かせないと考える。
- <sup>27</sup> 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊 「教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究—幼稚園・小学校比較による分析—」教育心理学研究第55巻第4号, 2007, pp.457-468.

