

幼少接続期における学びと育ちの連続性に関する研究

——ドイツの「連携カレンダー」を中心に——

内 藤 由佳子

A Study on the Continuity of Learning and School Life during the Transition Period from Kindergarten to Elementary School

——With a focus on the German ‘Kooperationskalender’——

NAITO Yukako

Abstract : The aim of this study is to clarify the characteristics of the cooperation between a kindergarten and an elementary school in Germany through specific cooperative efforts and teaching practice. Although the importance of the cooperation between kindergartens and elementary schools has been debated both domestically and abroad and various initiatives are being developed, there are few clear discussions of the viewpoints of the teachers that ensure the continuity of learning and school life.

Accordingly, this study focuses on the German early childhood education curriculum, which takes a holistic approach towards child development, and clarifies the process of how teachers perceive and ensure “continuity” with regards to the cooperation of a kindergarten and an elementary school.

The findings of this study are summarized in the following three points. First, that children’s school life history, including the entirety of their school life experience and not only what they have studied, is emphasized. Second, that long-term relationship continuity is created. Third, that understanding children in the long term is a perspective shared regardless of school type.

はじめに

1990年代後半より「小1プロブレム」が社会問題となったことを契機として、幼稚園教育と小学校教育の連続性、いわゆる「幼小連携」が重視されることとなった¹⁾。2009年4月より実施されている新しい幼稚園教育要領及び保育所保育指針においても、「学びや発達の連続性」を踏まえた上で小学校以降の生活や学習の基盤の育成し、小学校教育との円滑な接続のための連携の必要性が謳われている。また、小学校学習指導要領においても、各教科において幼稚園教育の領域との関連を考慮し、小学校生活への適応の重要性が示されている。特に、生活科においては、入学当初において合科的指導を行うことが記され、幼児教育段階との接続を考慮したカリキュラムづくりを促すものと捉えられる。

幼小連携は、保育所保育指針、幼稚園教育要領、小学校学習指導要領における記載をもとに各学校園で多様な実践が展開されている。具体的には、①行事等を通じた子どもの交流活動、②保育者、教師の共通研修、③学校園間の教員の人事交流、④カリキュラムレベルでの連携などがある。

幼児教育から初等教育への円滑な移行は、我が国においてだけでなく近年、世界各国で重要な政策課題となり注目を浴びている。経済協力開発機構（OECD）の教育委員会は、1998年に「幼児教育・保育政策に関する調

査 (Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy)」プロジェクトを発足させ、「保育の質の改善」をテーマに2冊の報告書「人生の始まりこそ力強く」Starting Strong: Education and Skills (2011), Starting Strong II (2006) を刊行し各国の乳幼児期の教育とケアについて論じている。

幼小連携においても、さまざまな取り組みが展開される中で、本稿はドイツにおける幼小連携の取り組みに着目したい。なぜなら、ドイツの「幼小連携」思想は歴史的に見ても伝統的な蓄積がある。1990年の東西統一後は、新しい保育システムや学校制度がスタートし、とりわけ、「PISA ショック」以降は国をあげて学力向上と就学前教育の質的向上を課題としている。2009年以降は、子どもの年齢幅を0歳～10歳までに広げた教育プログラムの作成し、各地方自治体州が特色ある成果を公表している。また、秋田によると、ドイツの幼小連携は「自由遊び中心の保育を変えたのではなく、教師側の専門性開発や見識に力点を置き、質の変革法を各自治体がみずからの手で見いだしていった²⁾」点が重要であるとしている。

そこで、本稿では、ドイツにおける幼児教育カリキュラムの基本理念を明らかにした上で、幼小連携の実践および小学校段階で幼小連携の思想が色濃く現れる事実教授実践を検討し、ドイツの幼小連携の特質を明らかにすることを目的とする。

ドイツにおける幼児教育カリキュラムの基本理念

ドイツにおける幼児期のカリキュラムは、発達に対するホリスティックなアプローチを取っている。ここでの教育は、Bildung (教育)、Betreuung (ケア)、Erziehung (養護) を統合したペダゴジーの概念である。この概念は、個々の子どもの家庭環境、抱えている背景に関わらず、幼児の基本的な要求のすべてが適切に実現されることを保障することを意味している。

また、ドイツのカリキュラムは州レベルにおいても、施設のレベルにおいて社会構成主義的側面を強く打ち出している。とりわけ、バイエルン州、ベルリン市、ヘッセン州では、教師、親、サービス事業者、行政当局、カリキュラム専門家の広範な協議を経てカリキュラムが創り出されている³⁾。幼小連携を実践する際も、教師が「新入生のこれまでの学びの経験 (Lernerfahren) を重視する⁴⁾」と述べているように、教育プランの焦点は子どもの学習生活史にあると言える。教育は、教師、保護者そして学びの主体者としての子どもすべてを巻き込んだ社会的なプロセスであると捉えられるのである⁵⁾。

ベルリン市のカリキュラムには、「毎日の生活を子どもとデザインする」という項目において教師 (ペダゴグ) の役割が以下のように記されている⁶⁾。

- ・教師は、子どもが毎日の生活を自分でデザインし、コミュニティのために活動し、またコミュニティの中で活動的であり、責任をとれるように促す。
- ・教師は、子どもが素材や道具を自主的に手にすることができるようにし、子どもとともにその使い方を発見する。
- ・教師は、子どもが施設の近隣と周辺地域を自主的かつ自己意志によって発見することを助ける。
- ・教師は、さまざまな文化的背景を持つ子どもたちの共通の関心と特殊な側面の両方を考慮する。
- ・教師は、毎日の生活で、子どもたちのさまざまな言語と方言が正当な尊重と配慮を受けるように保障する。
- ・教師は、空間のデザイン・素材・図書の選択などに子どもたちの文化的背景が表れるようにする。
- ・教師は、互いに尊敬し、尊重し合う雰囲気を作る。
- ・教師は、毎日のルーティンのなかに構造と方向性を与え、子どものコミュニティへの感覚を強める習慣と仕組みを作り出す。

これらの記述から、ペダゴグとしての教師は、子どもを幼児教育、初等教育という学校種の枠を取り払い、より長期的な視野から子どもの発達を捉えていることが分かる。今日の幼小連携を困難にさせているもののひとつに、保育者と小学校教師の保育・教育に対する意識の違いが挙げられる。保育における指導と小学校教育における指導には、その内容、方法において大きな違いが存在する。その差異や隔たりの中に存在する「段差」を置き去りにしたままで、保育や指導の連続性を図ることは非常に困難であると言える。保育と小学校教育の指導観

に介在する差異を相互に理解し、認めると同時に今後は、両者を包括する子ども観、指導観を構築する必要が目指されるのではないだろうか。

ペダゴグとしての教師像は、まさにそのような大局的な視点を提供するものであり、教師は、接続期のカリキュラムや指導方法を部分的に見直すということではなく、家庭・地域を巻き込んだ子どもの学習生活史、つまり生活経験全体を視野に入れることで、幼児教育と小学校教育の教師の共通の役割や共通のまなざしをつないでいくことが重要と言える。

ドイツにおける幼少連携の具体的実践

それでは、こうした基本理念に基づいて具体的にどのような連携がなされていたのだろうか。ここでは、ドイツ南東部バイエルン州のパッサウ市の Passau-Heining 幼稚園と Hans-Carossa 小学校の連携の実際を取り上げる⁷⁾。

1) 連携カレンダー

幼小連携を実践として具体化するにあたり、幼稚園と小学校共通の「連携カレンダー（Kooperationskalender）」が作成される。これは、連携行事の日程を相互に調整するだけでなく、連携に関するすべての重要な協同作業のねらい、役割、準備が含まれた教師の活動計画（Arbeitsplan）と位置付けられる。作成当たっては、前年度の計画と実践の確認とその省察を行い、前年度、子どもにとってよりよい効果のあった実践を発展させる形で共通のねらいが設定される。

連携カレンダーに記載された取り組みは、以下のようにまとめられる。

	子ども（保護者）の活動計画	教師の活動計画
10 月		(幼・小) 前年度の交流活動の確認と新計画立案 (幼) 幼稚園児の学びの現状について小学校教師に説明する
11 月～ 12 月	(幼) 年長児と保護者のつどい 担任教師を知り、小学校へ関心を持つ	年長児と保護者に小学校の様子を説明。来年度の担任を紹介
	(幼・小) 互いの生活領域の中で感じたことを言葉で表現することを学ぶ	活動を通じて集団への所属意識を深め、話す力を育成する
	(幼) 小学校の担任教師との朝食、遊び (小) 幼稚園児に招待状を作成する	(小) 幼稚園を訪問し、学校生活について説明し、遊びの時間を過ごす (幼) 幼稚園の活動記録を小学校側に提出する
1 月～3 月	(幼) 保護者に入学準備品リストを配布 (幼) 一部事前に小学校教材を入手し、遊びの中で使用する	(幼) 小学校用の教材を遊びに使用する活動を行い、教材に親しみをもてるようにする
	(幼) 幼稚園で入学検査を実施	(小) 校長・担任も幼稚園教諭とともに参加する 個々の状態と課題について把握する
	(幼・小) 幼稚園で共通の遊びの時間を過ごす (幼) お話テーマ「小学校でしたいこと」 (小) 年長児に学校生活の経験について話をする 学校について描いた絵を贈る	(幼) 年長児に小学生への招待状の作成を活動に取り入れる (小) 小学生に幼稚園児への学校説明の準備を行う 小学生を幼稚園に引率し、
4 月	(幼) 小学校を訪問し、校舎・校庭を見学し、授業を参観する	
5 月	(幼) 小学校を訪問し、小学生とともに最初の授業を受ける (事例) お話テーマ「私の先生に望むこと」	
7 月	(幼) 小学校の担任から入学への招待状を受け取る	

(Margarita Hense/ Gisera Buschmeier: Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Munchen 2002. S.101-107 より筆者作成)

このカレンダーでは、幼稚園、小学校の子ども教師の交流のスケジュールと内容が具体的に計画されている。11月の交流活動に入る前に、両校の教師は互いの生活・学習内容と子どもの現状についての情報を共有している。とりわけ、幼稚園の教師には以下の点を明らかにすることが求められる。

- ・子どもは生活・学び全体を通じてどのような経験をしてきたのか
- ・幼稚園では、どのようなプロジェクトを通じて、どのような経験がなされてきたのか
- ・どのような領域で子ども一人ひとりの個性や能力が発揮されたか
- ・何を通じて、子ども一人ひとりの興味や関心が刺激され、促されたか
- ・年長児の子どもはどのような歌、詩、絵本、物語に親しみを持っているか

幼稚園児には、入学前の 11 月の段階で来年度小学校入学時の担任教師が中心となり、小学校の様子が具体的にイメージできるような工夫がなされている。それと同時に、保護者にも小学校に対するイメージが持てるよう十分な情報提供がなされている。具体的には、小学生が実際に使用している通学かばん、教科書、ファイル、ノート、活動のポートフォリオ等が子どもと保護者に示され、これにより、新しく始まる生活領域に親しみと安心感を持つことができるとされる。また、保護者には連携の活動に協力的な関わりが期待される。たとえば近隣の採石場へピクニックに行く際、母親はマープルケーキを焼く、父親はテントの設営等の作業を実際に行う⁸⁾。

幼稚園児と小学生の直接的な交流場面では、相互に“Patenschaft（兄弟契約）”と呼ばれる関係が築かれ、一対一のパートナーがペアとなり遊びや学びの援助を行うこととなっている。このパートナーは、どの交流場面でも同じ子ども同士がペアとなり、入学後もその関係を継続させることで、入学前の人的環境としての変化を出来る限り小さくしようとする意図がある。このように、すべての連携の形態は、子どもにとって新しく関わる人々や新しい環境をできるだけ長いのりしろで接続することによって、子どもたちにとってより分かりやすい形での幼稚園から小学校への滑らかな移行が目指されている。

2) 幼小連携の具体的実践例「小学校訪問」

ここでは、年長児が小学校を訪問し、初めて授業に参加する場面を見てみることにする。

年長児はこれまでに学校開放等で小学校の校庭で遊んだ経験を持つ。また数週間前には小学校を訪問し、校庭だけではなく、小学生に「遊び場探検」として教室、廊下、職員室、体育館などを案内されている。小学校訪問に対する不安は軽減され、期待をもって訪問に臨んでいる状態である。

授業内容：「幼稚園児の小学校訪問－幼稚園児に授業を説明しよう」

ねらい：幼稚園年長児

- ① 小学生に分からないことを訪ねたり、気持ちを伝えたりする
- ② 小学校での授業について、具体的なイメージをもつ

ねらい：小学生

- ① 園児の願いや思いに気付いて、それに合った援助や言葉かけをする
- ② 幼稚園児に分かりやすく学校の様子や授業の内容を説明する
- ③ 幼稚園児に文字を教えることで、責任感や自己の成長を感じる

活動内容

子どもの活動	教師の援助
○（小）パートナーの園児に招待状をつくる 教室でのお気に入りの活動を写真に撮り、カードに貼りそれにコメントを付ける ○（小）幼稚園児が知りたいこと、体験したいことは何かについて相談し、授業のテーマを決める	○基本的な例文を黒板に書き、思いを文章化しやすいようにしておく ○自分の幼稚園時代を思い出し、幼稚園児が安心できる活動とは何か考えるよう促す
○（幼・小）教室で一緒に朝食を食べる ○（小）単元「春の花」をテーマに 1 年生が詩を朗読する ○（幼・小）「チューリップ」の詩に動きと音楽を付け、一緒に体を動かす ○（幼・小）席に着き、授業で使用しているワークシートを見る ・（小）チューリップ（die Tulpe）のスペルを見せ、実際に書いてみる ・（幼）スペルの一文字が空欄になっているシートに実際に文字を書いてみる	○安心して関わり合える雰囲気をつくる ○これまでの授業内容に関連のある詩を選ぶ ○詩を歌にすることで、体全体を使って言葉を感じて理解するよう導く。 ○教師はワークシートに取り組む時間、小学生に教える役割を任せるため、教室の後ろで全体を見渡す

<ul style="list-style-type: none"> ・(小) 分からない園児にはスベルの見本を指で示し、なぞれるように薄く下書きをする ・(小) 園児の書き順にも気を配る <p>○(幼・小) 他にもいくつかの文字を書いてみる</p> <p>○(幼・小) 教室の中を案内する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・勉強や遊びの道具の場所 ・教材の使い方 ・マグネット黒板の使い方 ・教室の後ろの読書コーナー <p>○(幼・小) 読書コーナーから絵本を選び、絵本を読む</p> <ul style="list-style-type: none"> ・小学生が読み聞かせをする <p>○(幼・小) 授業の最後に今日の活動について感想を言い合う</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(幼)「授業は楽しかった」、「今日一番よかったのはチューリップの踊り」 ・(小)「人の面倒をみるのが素晴らしいことに気づいた」 	<p>○文字の活動がほぼ終わっているのを確認すると、教室内に収納していた道具を出したり、引き出しを開けたりする</p> <p>○教室は我が家のように安心できる場所であることを伝える</p> <p>○パートナーはこれからもずっと友達で助けてくれる存在であることを伝える</p> <p>○幼稚園児に対する「責任」を引き受けたことを評価する</p>
---	---

(Margarita Hense/ Gisera Buschmeier: Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Munchen 2002. S.115-124 より筆者作成)

幼稚園児と交流をする前に小学生はパートナーとなる幼稚園児に小学校への招待状を作成する活動が行われる。教師は、個々の子どもの国語力を考慮し、基本的な例文やよく用いられる語を予め黒板に書き、既知の言葉を組み合わせることで思いを文章化することを促した。小学生は「幼稚園児が学校に親しみを持てるように」というコンセプトの元、それぞれが気に入っている場所や活動を写真に撮りカードに貼ることで、学校を紹介している。写真には、例えば「サッカーは楽しいよ」などのコメントが付けられ、子ども自身の言葉でより具体的に学校の様子が伝わるよう工夫されている。

実際に、幼稚園児がどの授業、どの活動に参加するかについては、教師だけが決めるのではなく、迎え入れる小学生がクラスで相談して決める。「幼稚園児は学校の何を知りたいか、彼らにこれまで自分たちが経験してきた何を示すか⁹⁾」ということが繰り返し話し合われた。幼稚園児が小学校での初めての授業を安心して受けるために、小学生は自分の幼稚園時代を思い出し、幼稚園での生活とかかわりの深い活動を取り入れることが必要だという結論を導き出した。幼稚園児が訪問する際のテーマは、小学生がこれまで学んできた「春の花」を取り上げることとなった。連携を特別なイベントとして捉えるのではなく、通常の授業と関連付けて発展させている点は、小学生の側にとっても学びの深まりに資すると考えられる。

幼稚園児は幼稚園の教師に伴われて教室に迎え入れられる。招待状の送り主であるパートナーと並んで座り、朝食を囲んで交流が図られた。朝食後、教師から授業についての説明がなされた。まず、小学生が授業で扱っている「チューリップ」の詩を幼稚園児に朗読し、幼稚園児も後に続いて声を出す練習をした。次に、幼稚園でも歌っている「チューリップ」の歌に踊りを付け、一緒に体を動かす時間となった。幼稚園児は率先してリズム遊びを披露した。幼稚園児は、朗読で聞いた内容を既知の歌と体の動きで表現することによって、緊張を解きほぐすと同時に、体全体を使って言葉を感じ覚として理解することを体験した。

小学生はパートナーの幼稚園児を伴って席に着き、授業での学びを紹介した。本時の活動はワークシートを用いた書き取りである。幼稚園児に対する教師役は小学生が引き受け、幼稚園児は、朗読で聞き、体で表現した言葉を文字という手段で表すことを体験する。文字を書く際は、あらかじめ色とりどりに描かれたスベルの手本が用意されている。幼稚園児は小学生に手作りのワークシートの空欄に文字を記入するよう促されるが、その際、まず、指で文字を書いたり、薄い文字が書かれていてなぞり書きをすることから始めるなど、幼稚園児が活動に困難を感じないよう配慮がなされている。

その後、パートナー同士がペアとなり教室の中を見て回る。勉強や遊びの道具にはどのようなものがあるのか、教材はどのように使うのかなどを実際に触りながら体験する。一通り教室内を見学した後、教室の後ろにある絵本コーナーへ移動し、幼稚園児が興味を持った本、小学生が気に入っている絵本を互いに紹介し、読み聞かせが行われた。

授業の最後にはパートナーごとに車座になり、今日の活動についての感想を発表する時間が設けられた。幼稚園児はパートナーを拠り所として、安心感を持ってさまざまな活動に主体的に参加することができた。また、小学生は幼稚園児に分かりやすく学校での生活や学びについて説明することを通して、年少児の気持ちを考えなが

ら強調して関わろうとする意欲や態度を育むことができる。さらに、幼稚園児に教えるという役割を担うことで、これまでの学びを深めると同時に責任感や自信を養うことができた。これは、自分自身の成長を意識化することにもつながり、小学生の側にとっても有意義な経験であると言えるだろう。

ドイツ基礎学校における「事実教授」

1) 「事実教授」の基本理念

幼小連携を考える際、重要となるのは、先に述べた接続期（5歳児と入学初期）だけの問題ではなく、遊びの中で身につけた多くのことをいかに学びへとつなげるか、つまり活動内容をいかに質的に移行させるかということが重要となる。「遊び」と「学び」を教科の中でつなぎ、幼児教育と小学校教育の学びの連続性を保つものとして「事実教授（Sachunterricht）」の特質を明らかにしたい。

ドイツの基礎学校には、わが国の「生活科」に類似する教科である「事実教授」が設置されている。学習指導要領によると、事実教授の目的は a) 子どもを取り巻く環境への参加, b) 環境に対する反省的態度の萌芽と客観性の獲得, c) 新たな興味・経験領域との出会い, d) 発見の喜びを介して後の専門教科への興味の喚起, e) 新たな問題提起に対する知識の応用, f) 事象の要約, 説明, 意見表明の訓, g) 社会的行動様式の習得, h) 情報の収集, 比較, 推測など教科に固有な行動様式の獲得, i) 簡単な器具の取扱いなどによる手先の器用さの訓練, j) 動植物の飼育を通じて自然や生き物に対する態度の育成, の10項目に分類される。

事実教授は、子どもの様々な行動あるいは経験を通じて環境に対する興味を喚起し、他者や環境と関わりながらそれらを社会において意味のある関連に分類し、理解する能力の発展を促す教科である。事実教授では、自由な活動、発見を通しての学習、グループ活動、プロジェクト活動が重視されている。これらを実現するために、柔軟なカリキュラム編成やチームティーチングに加えて、子ども自身が授業の構想（学習内容や方法の決定）に参加することが保障されているという特徴を持つ。

事実教授の教科としての特色は、子どもにとって身近な現実生活の中で直面する様々な事実、現象、問題に対して子どもが行為志向的に、つまり頭、手、心を用いて全感的に取り組むことによって個人、あるいは社会的に必要な知識、技能、態度を形成し、科学的認識や思考を体得する教科であるといえる。わが国の生活科とは、①身近な人々・社会あるいは自然事象を教材とすること、②子どもの直接体験を重視すること、③子どもが主体的・自立的に学習に取り組むこと、という点において共通点を見出すことができる。

事実教授においてこれらの学びを可能にする背後には、ドイツの学校法や学習指導要領に繰り返し見られる「教師の自由裁量」が重要な位置を占める。事実教授においても、教えられるべき学習内容は大枠において決められているに過ぎず、教師は、その時々の子どもの関心、他教科との関連、自然現象などさまざまな要因に基づいて柔軟に対応する必要がある。したがって、教師には子どもの中にある経験や知識、興味、関心に応じた活動を通して、子どもの中に新たな気付きをもたらし、個々の知識を関連ある全体として結びつける力を育成することが要請されている。

2) 「事実教授」の具体的実践例「時間」

ここでは、「事実教授」の授業がどのように展開されているのか1・2年生継続のテーマ「時間」の授業の実践を見ていきたい。

子どもは1年生の時に、「一日の始まり」、「誕生日カレンダー」という単元で既に「時間」というテーマを経験している。1年生では、時間を抽象的にとらえるのではなく、描画や工作を中心に、「朝・昼・夜」という単位で自分自身の生活経験に照らし合わせることで、また365日の枠のあるカレンダーから自分の誕生日に当たる個所を探しだし、それを季節との関係でとらえるという作業を行っている。

本テーマの授業は2時限続きで2日にわたって行われた。授業の展開は以下のとおりである。

1 日目 (2 時間)

	目標	教材	授業過程	他教科との関連
導入	時間へのイメージを持つ	「時間旅行」のお話	教師の朗読を基にイメージを膨らませる	国語：物語の理解とイメージ
展開	イメージしたものを具体化する 発表を通して自分の考えを整理する まとめた考えを言葉で表現する 他者の意見を理解する	画用紙 色鉛筆	物語からイメージしたものを絵に描く 描いた絵を発表し、説明する 自分の考える時間のイメージを短い文章にまとめる 文章の発表と意見交換	図画
まとめ	時間についてのイメージを意識化する 意見や感想の相違について話し合う			

授業は4人ずつ6班に分かれて開始した。教師は子どもに「これから私は君たちと一緒に小旅行に出かけよう」と語りかけると子どもは互いに顔を見合わせ、楽しげな興奮が広がる。教師は、子どもに目を閉じるよう促し、静かな音楽を流しながら「時間旅行」という物語をゆっくりと朗読する。

朗読が終わり、目を開けると子どもは色鉛筆で思い思いに物語で聞いた「時間」を描いていく。時間は抽象的で目に見えないものであるが、ここでは、子どもがより身近なものとして時間に親しめるよう、自分の想像力を使って時間を具体化することで、子どもの中に主体的に題材との意識的な関連を生じさせようとする工夫が見られる。

次に教師は、各自が描いた絵を全体に紹介し、子どもは何をイメージしたのかについて説明を行う。子どもは仲間の説明に聞き入り、盛んに質問を繰り返す。教師もその都度、「その時間はどこから来たの」、「その時間は君に何と言っているの」などより具体的なイメージを引き出す質問を行う。子どもは、仲間や教師に質問し、質問されることで、次第に「時間」に対する考えを発展させることができる。

その後、各自が説明した自分なりの「時間」のイメージを短い文章にまとめる課題が出された。イメージが曖昧で文章化が困難な子どもには、教師が個別に考えを引き出す質問を行い、子どもが言った言葉をもう一度繰り返して「なるほど、君はこう思ったんだね」と子どもの言葉で確認をしている。

教師は、類似する意見を持つ子どもがいると「さっき同じ意見だった人は誰かしら」と問い、また異なる意見が出てくると、互いに質問と説明を繰り返す機会を設けるなど、教師は子どもと子どもを結びつける役割を担い、子どもに自分の意見を表明し、同時に他者の意見に耳を傾ける態度を身に付けることが意図されていた。

2 日目 (2 時間)

	目標	教材	授業過程	他教科との関連
導入	抽象的な時間から具体的な時計をイメージする	「時計はとまっている」の歌	時間についての振り返りをしてから、時計の歌を歌う	音楽
展開	時計の役割を理解する 時計の意義を理解する 時間の速度や測定について理解する 分・秒など時間の単位を理解する	時計 ストップウォッチ	時計が必要な場面について話し合う 「時計は本当に必要か」との教師の問いについて話し合う 「1分間」にできることを測定する ある行為に要する時間を測定する	国語 算数
まとめ	時間の主観的側面と客観的側面を理解する		さまざまな場面での時間について話し合う もう一度時計の歌をうたう	

前日の授業で子どもは「時間」に対するイメージを具体的に描写し、意識化することができた。本時は、「時計」に関する歌を歌うことから始まった。歌い終わりすっかりリラックスした子どもに、教師は前日の「時間」から「時計」へ子どもの意識を徐々に向けている。すでに、1年生の授業で、時間は生活と密接に関わり、時間は時計によってあらわされることを学んでおり、時計の針を正確に読むことも出来るようになっている。

教師は、時計の歌を題材にして時計の役割について話し合うきっかけを与えた。子どもは思い思いに時計が必要な場面について話し合い、時計は私たちの生活にとって非常に重要な役割を果たしていることの共通認識が図

られた頃、教師は「時計は本当に必要なもの？」とゆさぶりをかけた。子どもはより具体的な例を挙げて時計の重要性を訴えた。ここで、教師は子どもが時計の意義をしっかりと認識したのを確認し、時間は時計という道具を介して目に見えるものとして測定することができることを理解する段階へと入った。

続いて、子どもはペアになり「1分間練習」という課題に取り組んだ。これは様々な活動を通じて1分間にどれくらいのことのできるかを試す課題である。具体的に取り組んだ内容は、①ABCを書いてみよう、②数字を書いてみよう、③どれだけ九九の式を解けるか、④自分の名前を何回書けるか、⑤机のまわりを何回廻れるか、などである。次の課題は、「どれくらい時間がかかる」という内容である。ある行為にかかる時間を予め予想して、その後実際にストップウォッチで時間を正確に測るというものである。具体的に取り組んだ内容は、①トイレまで行って戻ってくる、②コップに一杯水を注ぐ、③すべての曜日を書き出す、などである。

二つの課題に取り組んだ後、子どもは車座になり結果を互いに発表し合った。子どもはこれらの課題を通じて、時間と行為的に取り組むことを体験し、定められた時間内に活動を行うこと、定められた活動に要する時間という時間をもつ二つの側面を理解した。課題の発表を通じて、子どもはグループごとに大きな差が生じていることに気づいた。ここから、自分と他者では同じ行為であってもスピードが異なり、個々に適した時間(ペース)があることに理解が及んだ。

以上4時間の授業では、教科の枠を超えた数々の取り組みが見られた。例えば、①算数領域との関連では、分・秒など時間の単位との関連／単位を用いた時間の評価と測定／時間測定の計算、②国語領域との関連では、物語に親しむことによる読解・聞き取り力の育成／絵と短い文章の結びつけ／会話や話し方の練習、③音楽・図工領域との関連では、歌との出会いと合唱／想像や思考を描画として具体化する表現活動などがある。

事実教授においては、プロジェクト授業など諸教科をつなげる題材を新たに設定する以外にも、個々の授業の中で子どもの現状に応じた教科の結びつけがなされている。これによって子どもの認識を多角的に構成すると同時に、各教科学習で習得した断片的知識・技能を主体的に応用する力を育成することが目指されていた。

3年生からは歴史的分野の学習が始まる。時間の概念は歴史の考察と理解の前提となる。歴史を学習する前に子どもの中に秩序立った時間の概念を育てることが教師の側に意図されていることが読み取れる。しかし、ここでは「昨日、今日、明日」、「祖父、父、自分」という具体的な時間の流れは意識されていたものの、歴史に関する概念には一切触れられることはない。基礎学校では、後の専門的な教科の学習に備えることが一つの目的ではあるが、それはあくまでも子どもの中に自分でも気が付かない「知りたい」という欲求に対する準備をすることであって、子どもの欲求を追い越したり、先回りして知識が与えられることはない。これは、ドイツの教師が子どもの現在の知識の量よりも将来の可能性に目を向けている結果であると考えられる。

お わ り に

本稿では、ドイツにおける幼小連携の基本理念を明らかにした上で、連携実践とドイツの生活科に類する事実教授の実践を取り上げてきた。ドイツにおける幼小連携の特質は、子どもの学びの連続性を確保する際、「子どもにとっての連続性」という視点が一貫していることである。具体的には以下の3点にまとめることができる。まず、第一にドイツの幼小連携は、幼稚園における学びの経験だけではなく、生活を巻き込んだ子どもの経験全体を考慮し、環境の変化をできるだけ小さくすることで就学前の生活と就学後の生活の連続性を重視していること、第二に、入学のおよそ1年前から連携の準備や交流を開始することで、子どもの身近な人的環境、つまり人間関係の連続性を形成していること、そして最後に、教師の役割を幼稚園、小学校と区分せず、子どもを長期的な視野でとらえ、幼稚園、小学校共通のペダゴグ(Erzieher)としての役割を設定し、教師の側に子どもを見守る共通の視点、つまり教師のまなざしの連続性を維持していること、である。

これまで、わが国における幼小連携の取り組みとしては、「まず、幼児・児童の交流からはじまり、次に職員同士の研修やチームティーチング、人事交流が行われ、最後に教育課程が編成されるという流れ」があるとされてきた¹⁰⁾。こうした取り組みを通じてさまざまな連携モデルを開発する際、こうした連携を根底で支える「生活経験」、「人間関係」、「教師のまなざし」の連続性を両校種の教師が共有することで、子どもの側からの円滑な接続が可能になるのではないだろうか。

ドイツでは、各学校種のカリキュラムは州ごとに作成され、地方ごとに多様な連携が実施されている。今後は州ごとのカリキュラムを収集、分析し接続期のカリキュラム開発の実際について明らかにしていきたいと考える。また、ドイツの幼小連携では保護者の協働（Elternarbeit）もまた重要な位置を占めている。保護者がどのように子どもの学びに関わり、どのような役割を担っているのかについても具体的な実践から明らかにしていきたい。

注

- 1) 本稿では、幼児教育段階と小学校との連携という意味で「幼小連携」という語を用いる。幼児教育段階には保育所および認定こども園も含めるものとする。
- 2) 秋田喜代美『保育のみらい』ひかりのくに 2011年, pp.88-89.
- 3) OECD『OECD 保育白書』明石書店 2011年, p.80.
- 4) Margarita Hense/ Gisela Buschmeier: Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Munchen 2002. S.88.
- 5) 例えば、ベルリン市のカリキュラムの基本的ねらいは、幼児が諸能力を獲得することとにあるという。これらの能力とは、自我能力、社会的能力、学習方法能力で、7つの教育領域が選ばれている（①身体・運動と健康、②社会文化的生活、③コミュニケーション、④言語・文化の文字とメディア、⑤美術活動・音楽、⑥基礎的な数字の経験、⑦自然科学と高額の基礎的な経験）。(OECD『OECD 保育白書』明石書店, 2011 pp.164-165.)
- 6) OECD『OECD 保育白書』明石書店 2011年, pp.165-166.
- 7) Margarita Hense/Gisela Buschmeier: Kindergarten und Grundschule Hand in Hand. Munchen 2002.
- 8) a.a.O. S.119.
- 9) a.a.O. S.121.
- 10) 中央教育審議会初等中等分科会幼児教育部会 教育課程部会幼稚園教育専門部会第2回議事録『研究開発校における幼小連携の取り組みの例』2005

参考文献

- 酒井朗・横井絃子『保幼小連携の原理と実践』ミネルヴァ書房 2011
- 木村吉彦『スタートカリキュラムのすべて－仙台市発信・幼小連携の新しい視点』ぎょうせい 2010
- 文部科学省・厚生労働省『保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集』2009
- 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店 2008
- Hartmut Hacker: Bildungsweg vom Kindergarten zur Grundschule. 2008
- Jurgen Reyer: Einfuhrung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. 2006
- Anerea Honig: Uberegangsproblematik vom Kindergarten zur Grundschule. 2006