

Title	初年次における教育の課題：1年生になることを考える
Author(s)	寺崎, 恵子
Citation	聖学院大学論叢, 23(1)：87-101
URL	http://serve.seigakuin-univ.ac.jp/repos/modules/xoonips/detail.php?item_id=2252
Rights	

聖学院学術情報発信システム：SERVE

SEigakuin Repository for academic archiVE

〈原著論文〉

初年次における教育の課題 —— 1年生になることの意味を考える ——

寺 崎 恵 子

First-Year-Experience and Education: Passage, Articulation and Collaboration

Keiko TERASAKI

This study explores the experiences of primarily first grade students in dealing with the educational curriculum. There have a lot of reports of difficulties in adjustments of first grade students to their new school life. This study focuses on the problems peculiar to the collaborative education which exists between preschools and elementary schools.

In the first year of elementary school, most students are perplexed at the changes in their life style. They are at an important stage of transition in life, and a more favorable passage to a difference stage of life which takes into account the difficulty of their experience is called for. The teachers' task is to make a more accommodating educational curriculum for first-year students. Smooth transitions between preschool and elementary school support this difficult experience of children's passage into a new kind of life. It is evident that collaboration not only among different schools, but also in easing the passage from one school to another through smoother transitions, is essential in helping first graders adjust to their new experience.

Key words; First-Year-Experience, collaboration between preschool and elementary school, passage, articulation, first-year problem

Key words; 初年次教育, 幼小連携, 移行, 接続, 1年生問題

はじめに

近年, 初年次教育 (First-Year-Experience) について盛んに論じられている。この教育の対象は, 主に大学1年生である。大学入学という生活の変化のときにある人たちに不適應情況が生じている現状についての問題提起を基底にもっている⁽¹⁾。実は, 大学に限らず, 小学校や中学校においても

「1年生問題」が話題となっている⁽²⁾。ひとつ学校生活を終えて次の学校生活に入ることにおいて、プロブレム問題と認識される状況がその当事者の生き方に起きている事態を、私たちは「1年生問題」と捉えているのである。1年生になった人たちが新しい生活に適應できていないことが、私たちの目には問題と映る。これを彼らの立場で考えるならば、新しい生活に困惑していることになる。

この問題かつ困惑の事態を解決するために、初年次における教育方法のあり方や異校種間の連携と接続のあり方をめぐった実践研究が行われている。この問題の背景には、社会状況の変化にともなう家庭や地域における教育力低下や、教育の場における指導力低下があると指摘されている。実践研究は、問題の背景と子どもの生活状況をふまえて、問題解決のための方法やカリキュラム改革の内容を考案して実施しており、その成果を数多く発表している。けれども、そうした問題解決のための方策研究の一方で、同時に、初年次にある人間の生(life)のありようを把握するという課題もある。問題を解決・解消するための方策研究に伴って、困惑状況という経験の特質を明らかにする研究が必要となっている。

1年生になるということは、新たな生活の場となる学校への入学にともなって起こる。それまでの生活のあり方が一変することに、人は楽しみと不安を感じる。生活の変化は、生き方を変えることでもある。そこで本稿は、まず、「小1プロブレム」にかかわる議論が捉えている状況を「連携」のあり方に確認して、鍵となる概念を明らかにする。次に、鍵となる概念の内容を、「移行」と「接続」の捉え方に確認する。そして、人生における初年次の意味が、大人と子どもとの関係におけるひとつの経験(first-year-experience)にあることを考察して明らかにする。

1 「1年生になる」ことに起こる問題

「小1プロブレム」は1990年代後半から話題になった。小学校入学後数ヶ月が経っているにもかかわらず学校生活になじめていないという子どもの状況が報告された。学校には教室があり、そこで教師が教え、学習者は授業を受けて勉強する。私たちは、学校が授業を中心とした生活であることを一般的に理解している。報告された小学1年生の状況は、この当たり前とされる学校の生活形態に、身が適應していない子どもの姿であった⁽³⁾。学級経営研究会による調査研究は、この小学1年生にみられる「学級が機能しない状況」について「就学前教育との連携・協力が不足している事例」とした⁽⁴⁾。

「小1プロブレム」は、思春期の子どもの生活に起こる「学級崩壊」とは異質である。なぜなら、教師への不満や反発が子どもに見られないからである。甘えや安心を教師に求めて、「私だけの先生でいてほしい」「私にだけ目を向けてほしい」という様子を見せる子どもの姿が確認された。それは「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」なのである⁽⁵⁾。

ところが、教師と子どもとの関係のあり方に目を向けてみると、子どもの情況は、問題というよりもよりもむしろ課題として見えてくる。就学前生活と小学校生活をくらべてみると、大人と子どもとの関係のあり方には大きな差異がある。たとえば、「保育所や幼稚園では、子どもは先生が自分に向けて一対一で話しかけてくれているのだという意識が基本になっている」のに対して、小学校では「同時に皆に向けてが原則になる」のであって「ひとりひとりに向けて話しかけるようなかたちでは特別の場合でない限り働きかけてくれ」ない。そこで子どもは、「先生が皆に話していることは、自分に話していることと同じとして受けとめる態度」を授業態度として身につけることを要求され、それに応じられる身をつくることを課題としているのである⁶⁾。

「小1プロブレム」は、小学生になってもまだ幼児期の生活のあり方を続けている子どもによって引き起こされる問題であるように見える。けれどもそれは、子どもが「小学生である」ことへと自身を切り替える課題に取り組み始めたことの表れとも見える。入学式で新しい生活の門を潜ったその日から子どもは、「小学1年生」になった。とはいえ、子どもの身においては、「小学1年生に生なる」ことが新たな学校生活を始めたことをきっかけとして起こってくると考えられる。こうなると、私たちの目に問題と映る子どもの状況は、解決すべき問題点とされる以前に、子どもの生における順当な困惑状況であるといえる。学校生活が子どもに求めていることは、子どもにとって「新しい経験であり、むつかしい課題場面におかれること」になる⁷⁾。子どもは「1年生になる」という課題を負う。このとき大人は、子どもの情況に添い立つ者であることを課題として負う。「小1プロブレム」とされる生活状況は、子どもにとっても大人にとっても、生の課題を負って生きることであるといえる。

「小1プロブレム」の背景には就学前教育と小学校教育との連携と協力の不足があるという報告があった後に、中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化をふまえた今後の幼児教育の在り方について」（2005年）が発表された。「小1プロブレム」に関して、幼稚園と保育所と小学校との三者が連携して、教育内容等の接続を強化することを、答申は教育実践に求めた。その後、2008年3月に告示された「改訂小学校学習指導要領」と「幼稚園教育要領」、そして「改定保育所保育指針」は、三者間の連携や交流を教育内容に盛り込むことを明示した。そこで、私たちは、「小1プロブレム」への対応としての連携のあり方から、その鍵概念をあきらかにする。

まず、幼児教育における小学校教育の捉え方を見ることにする。答申は、幼児教育とは「幼稚園における教育、保育所等における教育、家庭における教育、地域社会における教育を含みうる概念」であると明言した（第1章第2節）。これに従って教育内容としての連携を考えると、幼児教育は、小学校教育を「地域社会における教育」に含めて把握することになる。これを図に表すと、次のようになると考えられる（図1）。

幼児教育において、小学校は、幼児自身の生活圏のうち、地域社会のひとつの場として見えてくる。それと同時に、日常の生活の場（幼稚園・保育所、家庭）の外にある異質な世界であると感じ

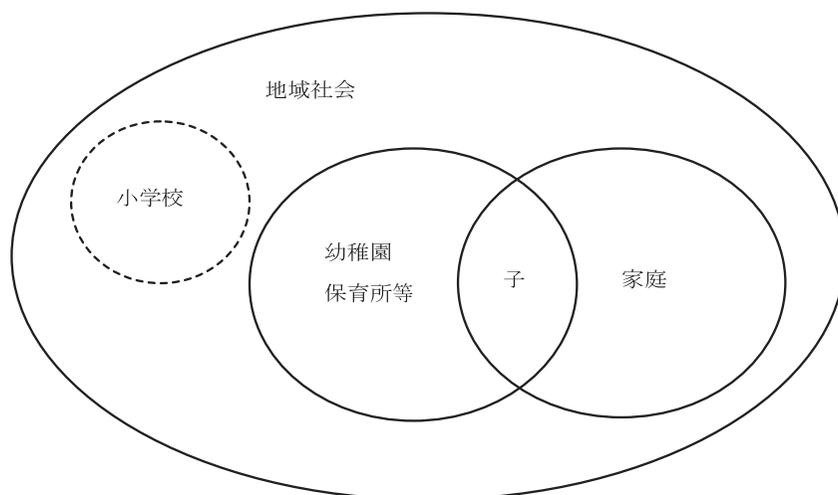


図1 幼児教育のカテゴリー

られる。小学校は幼児にとって、やがてその世界に入ることになるところであるが、未知の世界である。まだ到来していない、先にある世界に入る自身のあり方をイメージすることは、幼児にとって不安に感じられることである。これが、子どもの困惑状況であると考えられる。大人からみれば、小学校は地域社会のひとつである。けれども、子どもが感じる場の差異は、大人の感じ方とは違う。小学校教育との連携を幼児教育の内容に組み入れることは、この未知の世界との出会いを子どもの経験の内容とすることである。幼児教育は、この異質性の見せ方を課題とすることになる。

改訂された「幼稚園教育要領」は、幼稚園教育が小学校教育との円滑な接続のために連携を図るようにすることを明言している（第3章第1節）。また、「保育所保育指針」も小学校との連携について明記している（第4章第1節）。幼児教育と小学校教育との連携は、幼児期後期の就学前教育と児童期初期の小学校教育との連携を実質とする。そして両者の教育内容を円滑に接続することにその連携のあり方を求めている。連携の実践例として、就学前に学校訪問の機会をつくって小学校の授業や行事に未就学児が参加することが挙げられる。このとき、子どもは小学校という未知なる世界に出会う。日々慣れ親しんでいる生活世界の外に一時出かけていって小学校の生活に触れてみることは、子どもにとって冒険でもある。また、小学生が幼稚園や保育所に訪問してきて、共に遊んだり、紙芝居や絵本を読んだりするという実践例もある。このとき、子どもにとっては、小学生という異世界の人との出会いとなる。こうした子ども同士の交流活動が、連携の実践例として挙げられる。交流活動は、子どもが異質性と出会い、関わる経験といえる。幼稚園や保育所での日々の生活が基盤となり、一時だけ異なる世界に出会う。これは、基盤となっている生活に帰ってくることができるという確信があるからこそ可能である。「小1プロブレム」への対応は、幼児教育において、小学校という異質な世界との出会いの機会をつくることによって行なわれているといえる。

ところで、「小1プロブレム」への対応として、就学年齢を6歳から5歳に引き下げて小学校教育を1年早めて開始したり、小学校教育の内容を5歳児から行って幼児教育後期の内容を就学前教育としたりする考え方もある。前者の考え方は、幼児教育期間を1年分削って、その分を小学校教育の期間に加えるものである。後者の考え方は、幼児教育の期間は削らないが、就学準備という趣旨をもつ教育を幼児教育期間の最後の1年間に新たに設えるものである。これらの考え方は、幼児教育の期間や内容を小学校教育に包摂させる傾向をもっている。子どもが異質な世界に出会う時期を1年分早めて、小学校という異質の世界に住む経験を教育内容に組み入れる。これは、「1年生になる」ことの始まりを就学前に延期して幼児教育を改変するものである。

連携の目的は「遊びを通して学ぶ幼児期の教育活動」から「教科学習が中心の教育活動」への「円滑な移行」に置かれている。互いに異なる質をもつ校種のあいだを、子どもが移る。生活の場が移行することにもなって、子どもの生活環境や教育活動の質的变化が起こる。これが、子どもと大人との関係のあり方にもあらわれる。「1年生になる」という変化は子ども自身のことである。けれどもそれと同時に、子どもの周りの大人たちが協同で、幼児教育から小学校教育へと子どもを渡すことが求められる。子どもたちの交流活動による連携に加えて、教職員の交流や合同研修が行なわれること⁽⁸⁾の意義はここにある。大人たちの交流は、子どもと同様に異質性との出会いであり、かかわりである。幼稚園、保育所、家庭、地域社会は、互いの異質性を認めながら、「1年生になる」という子どもの人生の一大事を共有して理解することが求められている。このとき、幼児教育のカテゴリーからみると、小学校教育は地域社会のひとつとして、連携としての交流に参加することになるといえる。

改訂された「小学校学習指導要領」は、第1章総則での明言をはじめとして、特別活動も含めた各教科の内容について「特に第1学年においては……」の記述を以って、初年次に特有な教育内容を組み立てることの必要性を明記している。小学校教育の実践は、工夫を凝らして「1年生になる」ことを支援している。たとえば、入学後数ヶ月のあいだは就学前の生活にならって学校生活を組み立てる。誕生月による仮クラスを設置したり、少人数のクラスにしたり⁽⁹⁾、遊びや協同的活動を学習に取り入れたりしている。さらに、小学校の生活科は、理科と社会科との合科としてあるよりもむしろ、子どもが自身の生活を見つめて生活者である意識をもつことをねらいとした低学年時の中心的教科として、カリキュラム上の位置付けが積極的に考えられている⁽¹⁰⁾。

このように、「小1プロブレム」の対応として、小学校教育は、1年生の教育活動の内実を改変していることがわかる。入学後数ヶ月にわたって就学前の生活を組み入れることは、入学をもって1年生に切り替わったとして捉えないことになる。入学は「1年生になる」ことの始まりであり、「1年生になる」ことが入学後数ヶ月間つづいて起こるという理解がここにある。つまり、「1年生になる」ことを、小学校教育は、「1年生になった」ことから開始するのではなく、第1学年を生活することにおいて子どもが「1年生になっていく」という生成の過程として理解しているのである。「小

1プロブレム」を不適應という結果としてみるのではなく、変化のときにあるという過程としてみる視点が、小学校教育にあることがうかがえる。

幼児教育と小学校教育という互いに異なる質をもつものが連携して「1年生になる」ことを支援している。この連携に、2つの傾向をみることができる。第一の傾向は、「1年生になる」ことの長期化である。幼児教育は、その最終1年間を就学前教育の期間としてとらえる。「1年生になる」ことが5歳児から始まる。一方、小学校教育は、第1学年を「1年生になる」期間としている。したがって、「1年生になる」ことが入学前後の約2年間かけて起こることになる。これによって、「1年生になった」という幼児期と児童期との切り替わり時点が曖昧になる。子どもの生において「いつ1年生になったのか」を認識するのは、入学時ではなく、しいて言えば、第1学年修了時となる。

第二の傾向は、「1年生になる」ことに必要な経験が課題として就学前から継起的に与えられることである。年長児と小学1年児とは心身の発達の面で共通性が高いとされている。これは「就学前教育と小学校との連携に関する総合的調査研究」(2003年、文部科学省)が「幼児期から小学校段階に移行する際、子どもの成長・発達は連続している」と明記したことにも見られる。連携の実践は、「1年生になる」ことを、子どもの成長・発達の連続的あらわれとしていることになる。この把握によって、年長児と小学1年児については、ほぼ同様の学習内容を組むことが可能である。未就学にありながら小学校生活に触れる経験を重ねていくことが小学校教育へのスムーズな適應になる、という前提を実践はもっているといえる。小学校生活に適應した状態、つまり「1年生になった」状態を目標として、そこに達するまでに必要な経験の総量をとらえることが実践の計画に求められる。そのうえで、経験の総量を入学前後2年間という時間で割り、課題として細かく分割した経験を子どもに与えていくことが実践に求められる。「1年生になる」ことの長期化によって、必要な経験の総量を細分化することが可能になる。子どもは、細分化された経験を課題としてこなしていくことで、徐々に、連続的に「1年生になる」ことが可能である。「小1プロブレム」は、こうした連携の実践によって解消されるように見える。けれども、同時に、異質性も消えていくことが考えられる。また、経験を重ねることが課題をこなすことにあるとなれば、「1年生になる」という子どもの経験は、生成のプロセスとして「1年生に生る」ことを意味しなくなる。

幼児教育と小学校教育とが連携することによって、「小1プロブレム」が解決されるように見える。「1年生になる」というその期間は、連続的時間として感覚される。子どもは約2年間をかけてゆっくりと1年生になっていけばよいことになる。それは、子どもの生活にゆとりができることのように見える。その期間のうちに、子どもは小学生になるために必要な経験を積み重ねて、小学校生活に身をなじませていくことができる。子どもは、苦もなく小学校生活に適應することができる。「小1プロブレム」という困惑は、確かに解消されるだろう。それが、連携の成果である。けれども、「1年生になる」ことにおいて、幼児教育と小学校教育との異質性にも出会う。そこに幼児期の終わりと児童期の始まりを感じる。連携は、子どもに、いつ「1年生になった」ことを実感させるの

だろうか。未知の世界に一步踏み出した自身の生き方を、子どもは、いつ感知するのだろうか。あの「1年生になる」ことの楽しみと不安とが入り混じった気持ちを、連携の実践はどのように捉えようとしているのか。この疑問は、連携が目的としている、異校種間の「移行」と「接続」の捉えようにも表れてくる。

2 連携における「移行」と「接続」

幼児教育と小学校教育との連携について語るとき、その言説は「接続」と「移行」をキーワードとしている。けれども、両者は同義ではない。実践にあらわれるその異義について次のような考察がある。

幼児教育から小学校教育への「移行」といった場合には、幼児教育というカリキュラムから、別のカリキュラムである小学校教育に、その「段差」を越えて「うつる」といったイメージになる。単に「移行」といった場合には、幼稚園と小学校の間にカリキュラムのつながりはなく、両者間には大きな「段差」があることを示す。対して、幼児教育と小学校教育の「接続」と言った場合には、文字通り幼児教育と小学校教育が「つながる」、または「続く」といったイメージになる。「接続」と言った場合には、幼児教育と小学校教育のカリキュラムの一部がつながり、「移行」の場合よりも「段差」が多少なりとも低く抑えられることになる⁽¹⁾。

これは、『広辞苑（第5版）』に記されている語義を下敷きにして、実践における意味を考察した研究である。これをふまえて、両者の異義について3つの点によって検討する。

まず第一に、「移行」と「接続」の対比を「うつる」と「つながる、続く」としていることに着目してみる。この考察は、動詞形で対比させることによって「移行」と「接続」の内実の相違を把握することを試みたものである。ところが、この対比によって明らかになるのは、まずそれぞれの主体であるにもかかわらず、考察ではそれが明確にされていない。むしろ、自明のこととしている。連携のあり方を考え、連携という関係の内実をみるには、その主体を明らかにすることが必要である。「移行」と「接続」は、主体がそれぞれ異なる。前者の場合、「うつる」のは子どもである。したがって、連携における「移行」を考えると、私たちは、子どもの身が異なる校種のあいだを「うつる」ことに着目している。「移行」の主体は子どもである。一方、後者の場合、「つながる、続く」のは教育内容やカリキュラム、そして子どもの生活である。「接続」を考えると、私たちは、移行のための環境設定に介入する大人のかかわり方に着目する。そもそも、「つなぐ」や「つなげる」ことが行なわれたからこそ、互いに異なるものが「つながる」のであり「続く」といえる。したがって、「接続」の主体は、まず、教育内容やカリキュラムを考案して実施する大人である。この主体が

関与することによって、子どもの生活が「つながる」のである。ただし、この主体の意図だけでは「つながる・続く」は起こらない。この主体の関与は、「うつる」の主体である子どもの状況に応じているからである。したがって、「つなぐ・つなげる」は受動的でありながらの能動であるといえる。そして、「つながる・続く」は、「うつる」の主体と「つなぐ・つなげる」の主体とが交わるそのあいだに起こると考えることができる。「移行」と「接続」はそれぞれ異なる主語をもつ。つまり主体が二様ある。連携は「移行」と「接続」との交差であるといえる。

第二に、「接続」の状況に着目してみる。「接続」のあり方は、一通りではないことが推察される。たとえば、国語辞典で説明されている「接続詞」の内容を参照してみると、そのあり方は7種類ある。接続のあり方は、順接（「すると」「だから」）、逆接（「けれども」「だが」「それなのに」）、並立・添加（「そして」「さらに」「その上」「おまけに」）、説明・補足・例示（「なぜなら」「ただし」「たとえば」）、対比・選択（「あるいは」「それとも」）、まとめ（「つまり」「要するに」）、話題転換（「ところで」「では」）がある（『角川必携国語辞典』）。就学前教育と小学校教育とのカリキュラムの接続によって、実践の場にこれら7種類のあり方がどのように現出し、どのように把握されるのだろうか。「移行」のための環境設定のあり方について、接続詞の内容を参照して、環境の質をとらえる実践研究が可能性として考えられる。

ところで、「接続」は'articulation'の訳語である。この語が「学校間の接続関係」の意味をもつことは周知のことではない。一般的な英和辞典で調べてみても、「接合、結合、連結（方法）；関連づけ、統合；接合〔結合〕状態、統合化；継ぎ目」とあった後によく「〔教育〕調整（初等・中等・高等といった異なる教育段階間などに連続的連関をもたせること）」とある（『ランダムハウス英和大辞典』第2版）。教育学研究においてもこの語は専門用語としてよく知られているわけではなかった。かつてアメリカ教育関係者による意味づけがおこなわれたものの、20世紀初頭の教育辞典に articulation を項目にとりあげたものもあったが、その後の教育辞典に項目があるわけではない。アメリカでは、「接続（articulation）」は自明のことであり、研究対象とする必要はないとされていた事情がある。「学校間のつながりと区分」としての articulation が研究対象としてとりあげられるようになったのは、日本の教育学研究においては、1970年代後半である。けれども、それはアメリカでの問題関心とはちがう問題提起であった。つまり、「子供と青年の発達にみあう教育機会を保障する学校段階区分と、それぞれの学校のなかみをどうするか」という問題である。幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学といった校種の違いは、教育段階の相違であり、それが学校段階区分となっている。「接続」は、二つの異なる校種かつ教育段階を結びつけることであり、それらが結びつけられた状態をあらわす。そこには「一方ではつなげるという連続面をあらわすと同時に、他方では節をつけるという不連続面をあらわすという、両面がある」⁽¹²⁾。日本の教育学研究には、「別個の学校段階をつなぎ合わせることにより、『区分』と『連続』という一見矛盾する働きを、全体に持たせる意味をもつ」⁽¹³⁾ ことを「接続」の意味として共有して、考究してきたという経緯がある。

幼児教育と小学校教育との連携における「接続」には、連続と不連続との相反する状況が生じることになる。実践には「円滑な」「滑らかな」という質が求められている。この質をふまえて、「接続」の実践は、異なる校種のあいだにある「段差」をより低くする、あるいはなくすことを目指している。そこで、両者のカリキュラムの接続面を広くして、両者間に共有されるカリキュラム内容を拡げることによって、段差を小さくすることが考えられている⁽¹⁴⁾。けれども、この方法によって「接続 (articulation)」の連続性を強めることができるものの、同時に不連続性が弱くなる。「接続」が異質なものと相互作用であることを考えると、段差を小さくしてやがてなくすことを目指すことによって、節が溶接されることになる。とはいえ、「接続」が異なる校種の教育内容を結びつけることであるならば、結びつけたときに結節点ができる。この結節点が「滑らかさ」という質を充たすことは、「関節 (articulation)」の機能をもつことであって、節をなくすことではないのである。

「接続」を「続けること・続くこと」とするとき、私たちはそれを連続として捉えようとしている。けれども、「接続 (articulation)」は、連続性よりもむしろ断続性をもつのではないかと考えられる。校種の相違を設定していることが人間形成の過程を分節化しているという仕組みになっている現在の学校教育システムに、「接続」の課題がある。もし「接続」の意味が変わるのであれば、学校教育システムだけではなく、人間形成の過程のあり方も変わることになる。

第三に、「移行」に着目してみる。先の対比説明では、「うつる」過程に「大きな段差」があることを指摘していた。けれども、先に明らかにしたように、「移行」の主体は、移行者である子どもである。そこで、子どもにおける段差経験の内実を考えることにする。「移行」において段差を感じるのは、横方向にスライドしていくような「移る」ではなく、上方向に「移る」ことにあるといえる。つまり、幼児教育から小学校教育に移行するのは、後者へと「上がる」という移り方をしていることを前提としているのである。わたしたちは、保育所や幼稚園での生活から小学校生活へと進むとき、「子どもが小学校に上がる」と言う。「1年生になる」ことは、一段階上がる経験である。つまり、異なる校種は横に並んでいるのではない。幼稚園と小学校は、時間のうえでの後者が前者よりも一段上にある。この段階区分が、子どもの身のあり方や生活のあり方にも段階としての分節化をもたらすことになる。「移行」において、人生の節は段差にあると認識されるのである。この段差は、移行者にとっての環境であり、段差を小さくするといった操作を移行者が加えることは難しい。1年生になる子どもが目の前の世界に感じる異質性は、段と段の間を「上がる」経過のなかにある。

「移行」は「(制度などが) うつりゆくこと」だけではなく、「他の状態に移りかわっていくこと」(『角川必携国語辞典』)の意味をもつ。生活の場を移ることにともなって、移行者の身の状態に変化が起こる。つまり、幼児教育の場から小学校教育の場への移行は、一方のカリキュラム(教育内容)から他方へと「うつる」だけではなく、その「うつる」ことにおいて、状況や事態が変転し、移る者に変身・変態がおこることなのである。移行の過程において、人間の身には、混乱が生じる。それまでの生活の場での生き方がいったん否定されて(〈死〉)、次の生活の場での生き方を新たに構

築していく（〈再生〉）からである。その両者のあいだを、移行者は生^おうのである。だから、かつて、イニシエーションの過渡の経験は生の危機（life crisis）として認識された。異校種間における段差経験は、段と段のあいだに身が置かれることによってその身に起こる不安定状態の経験である。それまでの段に身をおいていた〈私〉ではなく、しかも、これからの段に身を置く〈私〉でもないという、中間のところ（私）がある。〈私〉は、どちらかの段に不在でありながら、両段のあいだという境界の存在^あである。この「差異」に〈私〉の「事成り」がある⁽¹⁵⁾。両段の否定を受けた〈私〉が〈私〉に生^なっていくところが、段差という差異である。だから〈私〉は未分化の状態からはじまる。〈私〉の段差経験（生き方）は、実は〈私〉自身が錯綜体であることに直面することである⁽¹⁶⁾。

移行におけるこのような〈私〉の状況に、困惑、あるいは不適應を私たちは見ている。こうして考えてみると、「移行」は、決して穏やかな経験ではなく、異質なものととの和やかな出会いでもない。新たな段階に出会うとき、移行者である子どもの身は段差という節目にある。ここから先にある、未だ到来しないその段上での身のあり方がまだ明確ではない。だからといって、これまでの古い段での身のあり方のままでは、やがて到来するであろう新たな段上で身が対応できないことを予感している。こうした事態にある身のことを「不適應」と捉えて問題^{プロブレム}とするよりも、むしろ、子どもと大人が共に生の課題をもっているとするほうがふさわしい⁽¹⁷⁾。

私たちは、連携のあり方を考えるとき、「移行」と「接続」のあり方を考える。それはどちらか一方をとりあげて考えることではない。連携は、主体が異なる両者のいとなみが交わるところに成り立つからである。「接続」は「移行」に応じながら考案され、「移行」は「接続」に応じて起こる。「移行」には移行者の課題がある。それと同時に「接続」には、移行者を支援して移行の環境を設営する者の課題がある。子どもを育てる場においては、前者を子どもの「発達課題（発達上の課題）」として、後者を「保育課題（保育上の課題）」として考えることができる⁽¹⁸⁾。「移行」と「接続」とは同義ではない。したがって、連携は、互いに異義をもつ「移行」と「接続」との交わりを内実とする。つまり、連携は、両者の課題が交わりあうところなのである⁽¹⁹⁾。

3 子どもと大人にとっての経験であること

子どもが育つ過程において「1年生になる」ことは、一大事である。「育つ」は「育てる」の意味をあわせもつ語である。この語源には「添立つ」や「巢立つ」が考えられている（『日本国語大辞典』第二版）。人が育つ過程には、その人の傍らに添い立つ者がいるのであり、その両者のかかわりあいにおいて育つことが起こる。したがって、育つことは協同である。加えて、両者の関係は永続的ではない。その関係には、巢立つことが起こるまでという期限がある。育つ／育てるは、やがて到来する巢立ちのときに向けて営まれるのである。子どもが「1年生になる」ことは、就学前の生活を巢立った者が新たに小学校生活に加入し、それ以降の小学校生活を巢立つときまで続く関係を新た

に結び始めたときなのである。

かつて、人間は一生をいくつかの時期に分けて、それぞれの時期をライフステージとして捉えていた。たとえばセビリアのイシドルス（560 頃-636 年）は、7つの時期に区分して人生を捉えた。彼は人生の諸時期における最初の節目を、つまり幼児期（infantia）と子供期（pueritia）との区切りを7歳とした。7歳になることは、幼児期と少年期との節目であり区切りを迎えるときだった。また、古代ギリシャの医師ヒポクラテスは、7歳という区切りのときを「歯が抜けかわるとき」という身体に起こる生理的変化によってとらえた⁽²⁰⁾。日本においてもかつて、数え7歳になると子ども組に加入した。それは、「幼年期から少年期に移行する重要な区切りの年齢であり、第一次の成年式とみることもできる」という人生の節目の意味をもつときだった⁽²¹⁾。子ども組への加入は、共同体でのそれまでの生活上の役割や位置付けのあり方を、つまり、生き方を転変させることであった。子どもの生き方の転変は、生活を共にする人たちとの関係を新たに結びなおすことでもあった。7歳になるという人生の節目は、生き方が転変することを負うときであるとされていたのである。

人生を分節化してとらえることで、それぞれの時期の特性について、生理的な質に加えて社会的役割、つまり、その時期にある人間の生き様も表されるようになった。それぞれの時期の特性は、時期の相違によって異質であるとして認識される。たとえば、ウィリアム・シェイクスピアの『お気に召すまま』第2幕第7場に、こうした人生の諸時期が語られている。人生の分節化と各時期の特性を示す人生の諸時期が階段図に表されるようになったのは、15世紀ごろからであり⁽²²⁾、19世紀ごろまで人生の階段図の版画が作られた。人生の諸時期における生き方は、共同体の成員に共有され、保持された。さらにやがては、家族の成員に共有され、保持されるようになった。

人生の諸時期が階段図に表現されることによって、人生の分節化は段階として認識されるようになった。それぞれの時期をある期間過ぎて年齢を重ねて節目を迎えることで、段階がひとつ上がることになる。そしてある段階に達すると、その後は人生の階段を一段ずつ下りる。人は、誕生以後、区切りのときを迎えるたびに段を上っていき、やがて区切りのときを迎えるたびに段を下って死を迎える。階段図に表されることによって、諸時期のあいだに段差が生じる。人は、人生の階段を上り、下りることで、段差という節目をわたる経験をする。さらに、時期の相違によって質が異なるとして認識された諸時期の生き方に、その質的価値の高低差が追加されることになったと考えられる。つまり、段差を経て段をひとつ上がると生き方の価値も上がると認識されるのである。

ライフサイクルには、次のような台形型と円環型が考えられている（図2）。近代社会を生きる人のライフサイクルは、台形型によって表される。

人は、誕生後、幼年期、少年期、そして青年期を過ごす。この3期にわたる子ども期は、台形の左斜辺を上の方へ進むときである。子ども期は、遊び期と学習期であって教育の対象とされる時期、そして発達の頂点に至るまでの準備の時期である。やがて人は、子ども期を経て壮年期にいたる。この時期は台形の上底で表される。この時期は大人になったときであり、労働期である。そし



図2 台形型ライフサイクルと円環型ライフサイクル⁽²³⁾

てその後、人は老年期に入る。この時期は、台形の右斜辺を下の方角に進むときである。引退期であり、死に向かうときである。壮年期と老年期は、教育の対象とはならない。このような台形型ライフサイクルは、「生産力の向上が、至上の原理として作動する社会」における人間の生き方である⁽²⁴⁾。

子ども期が右肩上がりの直線で示されることは、教育の対象となる時期にある人が常に向上することを求められていることになる。向上することに価値がおかれ、高さに価値がおかれる。けれども、この直線には人生の節目としての段差が示されない。区切りのときをもって段差をわたるといふ経験は、直線状の人生ではおこらない。分節化されていないと、人は、いつ自身が変化のときを迎えたのか、いつ人生の時期を移行したのか、わからなくなる。

人生を階段状に捉える場合も直線状に捉える場合も、教育の対象となる時期である子ども期は、向上のときである。そして、いわゆる「生きる力」を身につけるときであると考えられる。階段状の人生観において、「生きる力」は、異質性に出会うことによる「事成り」にあると考えられる。ひとつの段（時期）を初めから終わりまで生きて、節目のときを迎えると、移行という段差の経験をお生う。異質な世界に出会って次の段（時期）に生きる身が生^なっていく。そして、新たな段（時期）を再び、初めから終わりまで生きる。この過程に「生きる力」が生成するのである。ところが、直線状の人生観において、その生き方は、常に坂を上り続けることになる。ある節目のときをもって段（時期）を上がるのではなく、異質性との出会いは起こらない。このとき、「生きる力」はどのような経験において生成するのだろうか。高さに価値をおき、向上することに価値をおいたとしても、生き方の質は、階段状と直線状とは違うのである。

校種の相違は、学校段階区分として認識される。これが、人に身のあり方や他者とのかかわりのあり方、そして生活のあり方や生き方に分節化をもたらす。人生の諸時期を階段状に認識することが、近代学校システムを構築するときどのような影響をもたらしたのか、その研究はまだ見当たらない。ただ、近年の異校種間の連携をめぐる議論によって「移行」と「接続」の内実が明らかになりつつある。そのなかで、「移行」については段差経験のありようの解明が、「接続」については不連続性としての結節の捉え方の解明が、実践研究における課題となっている。それは、子どもの「生きる力」の生成を内容とする教育にとって、不可避の課題である。

加えて、発達 の 捉えよう について の 再検討 も 必要 である 。 連携 を めぐる 議論 の なかに 「 発達 の 連続性 」 という 術語 が くりかえ されて いる 。 たとえば 、 小学校 教育 と の 「 滑らかな 接続 」 の あり方 を 考える 際に 、 「 幼児期 から 児童期 へ の 発達 の 連続性 や 学び の 連続性 を 確保 して いく ことが 重要 である 」 という 記述⁽²⁵⁾ に あらわれる 。 あるいは 「 発達 段階 が 人間 の 発達 過程 の 分節化 である 以上 、 当然 、 幼児期 と 児童期 の 発達 は 連続 して いる 」 という 記述⁽²⁶⁾ にも あらわれる 。 発達 を 段階的 に 把握 する なかで 発達 が 連続 して いる 様子 を 、 連携 を めぐる 議論 は 「 移行 」 と 「 接続 」 の 異義 を ふまえながら 、 どのように 捉えて いく の だろうか 。 「 1 年生 になる 」 こと の 内実 を 考察 する なかで 、 発達 の 捉え方 が 問われて くる といえる 。

おわりに

「 1 年生 になる 」 ことは 、 新しい 学校 段階 に入り 、 新しい 生活 に 生きる こと である 。 初年次 は 、 イニシエーション の とき である といえる 。 それは 、 生活 の 段階 が 切り替わる という 、 分離 ・ 移行 ・ 統合 という 一連 の 通過 儀礼 の 過程 を 経験 すること である 。 人は 、 生 の 分節 を ひとつずつ 生きて 育つ 。 それは 同時に 、 育てる 者が 段階 の 変化 に 添い立ちながら 、 異なる 質 を もつ 段階 を 結びつけて 育つ 過程 である 。 育つ 者と 育てる 者 と の 交わり に 、 連携 がある 。 学校 段階 が 人生 の 分節化 や 発達 の 分節化 と 連関 する よう に 見える 状況 において 、 「 1 年生 になる 」 ときは 「 移行 」 と 「 接続 」 の 交わり の とき なの である 。

小学校 入学 時 である 子ども は 、 保護者 と 共に 複雑 な 思い を 抱いて いる 。 慣れ 親しんできた 就学 前 の 生活 が 入学 によって 大きく 変わる であろう という 予感 には 、 楽しみ と 不安 と が 入り混じって いる 。 「 1 年生 になる 」 ことは 、 それまで は 幼児 であつた 人が 小学校 児童 と なる こと である 。 入学 と は 、 未知 の 世界 へ の 移行 であり 、 生活 世界 が 一変 する という 一大事 である 。 幼児 教育 、 とりわけ 就学 前 教育 と 小学校 教育 と の 連携 は 、 子ども も 大人 も 共に 、 一大事 である 。

私たちは 、 異なる 校種 の 間 を 渡って 「 1 年生 になる 」 という 経験 がある 人 たち の 状況 を 、 不 適応 という 問題 として 捉えたり 、 困惑 という 課題 として 捉えたり して いる 。 そして 、 その 問題 かつ 課題 に対応 して 、 異校種 間 の 連携 を 教育 実践 に 考える 。 けれども 、 「 1 年生 になる 」 こと を 人生 全体 から 考えて みると 、 それは 、 ほん の 一時 の 出来事 で は なく 、 人生 の 節目 を 迎えた という 一大事 である と 理解 する ことが できる 。 ひとつ の 学校 段階 を 終えて 次の 段階 に 進む とき 、 それは 、 異なり に 出会う とき であり 、 それまで の 生き方 を いったん 壊して 新たな あり方 を 構築 しつつ ある とき である 。 不 適応 として 私 たち の 目 に 映る 、 当事者 における 困惑 の 状況 は 、 私 たち にとって も 、 1 年生 になる 人 にとって も 、 実は 、 人生 における 生き方 を 問われて いる とき なの である 。

このような 、 異なり に 出会う 起こる 事 成り の 事態 を 、 私 たち は 、 異校種 間 の 連携 を はかる こと によって 、 子ども と ともに わたろう として いる 。 連携 は 、 人生 の 節目 である 子ども と 大人 の 関係 の

ありようが新たに結ばれていくときにある。連携は、異なる質をもつそれぞれの校種が交わりあうことである。そして、連携は、「移行」と「接続」という異なる主体が互いに交わりあうことである。

注

- (1) このことについては、とりあえず、寺崎恵子「初年次教育と知育」『聖学院大学論叢』第22巻第1号 2009年11月 105-119頁を参照。
- (2) 学校によって多様に学年編成することが日本の学校制度上難しいので、いわゆる「1年生」である初年次が校種間移行期にあたる。そのため、移行期の問題が学年名で示される(酒井朗「移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学」『教育学研究』第77巻第2号 2010年6月 134頁)。
- (3) たとえば、授業中の私語が絶えない、授業中であるにもかかわらず教室を歩き回ったり教室外に飛び出していったりする、学習に集中できない、ノートへの落書きに夢中になるなど、学級での学習活動が成り立たない例があげられている。加えて、けんかが絶えないなど、集団生活が成り立ちにくい状況も報告されている。新保真紀子『「小1プロブレム」に挑戦する』明治図書 2001年3-5頁 ほかを参照。
- (4) 学級経営研究会「学級経営の充実に関する調査研究」2000年3月。なお、学級が機能しない状況は「集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常の方法では問題解決ができない状況に立ち至っている場合」と定義されている。
- (5) 新保真紀子 前掲書 14頁。
- (6) 岡本夏木『小学生になる前後一五〜七歳児を育てる一〔新版〕』岩波書店 1995年 184-185頁。
- (7) 岡本夏木 前掲書 208頁。
- (8) ただし、子どもの交流活動の実践報告をもって、それを連携の成果とすることについて、「交流活動の自己目的化」が指摘されている。「子ども同士の交流を通じて教師が相互の差異に気づき、実践を修正していくのであれば、それは幼小連携のねらいに即した活動となりうる」(酒井朗 前掲論文 138頁)。子どもの交流活動を通じて大人同士も交流することが連携の要なのである。
- (9) 中央教育審議会は、「小1プロブレム」への対応として1クラスの人数を少なくすることを提言内容に盛り込んだ(2010年7月)。
- (10) そもそも、生活科創設までの過程において、早くも昭和40年代より、就学前教育との連携のあり方が課題とされていた(高浦勝義、佐々井利夫『生活科の理論』黎明書房 2009年 31-32頁)。
- (11) 横井絃子「幼小連携における『接続期』の創造と展開」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』4 2007年 46頁。
- (12) 宮澤康人『大人と子供の関係史序説』柏書房1998年 367-369頁。
- (13) 安藤福光、根津朋実「公立小中一貫校の動向にみる『カリキュラム・アーティキュレーション』の課題」『教育学研究』第77巻第2号 53頁。
- (14) 横井絃子 前掲論文 47頁。
- (15) 坂部恵『仮面の現象学』東京大学出版会 1976年 162-164頁。
- (16) 市川浩『〈身〉の構造』講談社(学術文庫)1993年 198頁。
- (17) このことについて、酒井朗は「単に環境移行に伴って生じた不適応というよりも、組織的な再社会化作用に対する反作用として理解することが必要ではないだろうか」としている(前掲論文136頁)。
- (18) 本田和子「現代における乳幼児の発達課題と保育」『保育学研究』第43巻第1号 2005年 24-26頁。
- (19) これに伴って、「移行期」と「接続期」との異義を考察することが求められる。連携をめぐる議論において、両者を同義としていることが見受けられる(横井絃子 前掲論文51頁)。今後の課題は、「移行」の内実をふまえた上でその期間をどのように捉えるかを明らかにすることである。連携の

実践は、接続期を年長児と小学1年生の2年間を考えている。この期間における「移行期」はどの期間のことなのか、という疑問が残るからである。

- ⑳ 寺崎弘昭、鈴木七美「ヨーロッパ人生区分思想史—七のエチュード—」『大人と子供の関係史 第一論集』大人と子供の関係史研究会 1994年 60-76頁。ほかに、寺崎弘昭「かつて大人は〈若者〉だった—中年の時代のために—」『教育』2001年11月号 86-92頁を参照した。ただし、人生を7区分にすることで統一されていたわけではなく、4区分や5区分もあった。したがって、人生の諸時期における最初の区切りが7歳におかれているとは限らない。
- ㉑ 飯島吉晴『子供の民俗学—子供はどこから来たのか—』新曜社 1991年 63頁。ここでは、「近世の寺子屋入りや近代の義務教育の就学年齢も七歳を一応の基準としていた」とされている。学の世界に加入するという「入学」について、たとえば近代学校教育システムは就学年齢をどのように設定したのか、不明である。
- ㉒ 西欧では階段図であるが、日本には、橋の図で人生の諸時期があらわされた「観心十界図」がある。
- ㉓ この図は、高橋勝「教育関係論が切り拓いた地平」『教育哲学研究』100号記念特別号 198-199頁にある図と高橋勝『経験のメタモルフォーゼ』勁草書房 2007年 55頁にある図を合わせて作成したものである。
- ㉔ 高橋勝『経験のメタモルフォーゼ』55頁。
- ㉕ 国立教育政策研究所教育課程研究センター『幼児期から児童期への教育』2005年2月ひかりのくに株式会社 61頁。
- ㉖ 榎沢良彦「幼児期から児童期にかけての子どもの発達と教育」『学びと接続の連続性—幼小接続の課題と展望—』全国幼児教育研究協会 チャイルド本社 2006年 81頁。