

# 保幼小連携における移行期の理論と実践モデル —統一後ドイツの動向を中心に—

ランブレヒト マティアス  
(平成 24 年 12 月 20 日査読受理日)

## Transitions From Elementary Institutions to Primary School. A Review of Theoretical and Practical Approaches in Post-Reunification Germany.

LAMBRECHT, Matthias  
(Accepted for publication 20 December 2012)

キーワード：幼小連携，移行期，トランジションモデル，コンピテンシー習得，相互的構築

Key words : cooperation between kindergarten and elementary schools, transition modeling, acquisition of competencies, co-construction

### はじめに

保幼小連携というテーマは、日本のみならず、国際的にも重要視されている。2008年に改訂された『保育所保育指針』<sup>1)</sup>や『幼稚園教育要領』<sup>2)</sup>では、小1プロブレムのみに対応する連携ではなく、連続性を持った健やかな育ちを保障し、子どもの円滑な移行をもとめているとみられる。

さらに国際的にも“Starting Strong III” (OECD) などの中で、保育の質を高めていくうえで教育機関と地域や家庭の連携性が重要な課題であると挙げられており<sup>3)</sup>、日本は国際的な視野でこうしたテーマに取り組む必要性がある<sup>4)</sup>。

ドイツでは、東西統一からすでに22年以上が経過し、環境・経済・社会的な状況の変化とともに教育制度も大きな変化を成し遂げてきた。ドイツでは持続可能な開発のための教育 (ESD) の影響もあり、各州の教育要領の中に小学校に向けてのコンピテンシー育成が組み込まれ、保幼小連携の新たな可能性も模索されている。先行研究では制度の国際比較はオーバーヒューマンら<sup>5)</sup>、ノイマン<sup>6)</sup>と泉ら<sup>7)</sup>や、保育システムについては齋藤<sup>8)</sup>や中西<sup>9)</sup>のものがある。ドイツ統一後における保育・就学前事情については豊田<sup>10)</sup>や鳥光<sup>11)</sup>のものがある。これらの先行研究ではドイツにおける幼児教育の位置づけや、保育における質の保証に触れて示唆を得るものであるが、本稿で問題とするドイツにおける保幼小連携の理論的・実践的取組について触れるものはない。そこで本稿では保幼小連携に関する代表的な資料をもとに、ドイツ統一後の幼児教育の動向を概観し、保幼小間での「移行期」に着眼した理論と実践モデルを紹介

する。本稿により、日本における保幼小連携を考えるうえでの一助となれば、幸いである。例えば、長瀬 (2009) は2008年改定の『保育所保育指針』及び『幼稚園教育要領』で定められている保幼小連携について、(1) 相互に理解し合うこと、(2) 情報の交換及び共有、そして (3) 日常的な交流の機会が重要であると述べている<sup>12)</sup>。本稿で紹介する資料には上記の3点について触れる中身を持ち、さらに連携のあり方を保育・教育機関中心ではなく子ども中心に構築している点も示唆を得ることができると思う。

### 研究目的とアプローチ

本研究の目的は、統一後のドイツにおける幼少連携に関する理論的・実践的動向を、(1) 戦後から現在までの幼児教育の流れ、(2) 東西統一後の幼小連携の理論的背景、特に W. グリーベルの IFP トランジションモデル、(3) 幼小連携の実践的な取り組みという3つに整理し、そこからドイツの今後の課題や日本の保幼小連携への示唆を見出したい。

研究方法としては、取材時に入手した文献、インタビュー時のデータをもとに、文献研究をおこなう<sup>13)</sup>。

### 1 戦後から現在までの幼児教育の流れ

第二次世界大戦後、ドイツは二つの国家に分かれ1990年の東西統一までかなり違った発展を示してきた。その中で保育及び幼児教育に関する政策も大きく異っていた。旧西ドイツは各州 (独: Bundesland, Land) に文化教育省があり、それぞれ独自の教育要領を持っていた。連邦政府による関与が禁止されていたが、州文化大臣協議会にて共通の教育目的について調整することもあった。幼稚園は主に家庭支援の役割を担っていたが、運営団体も様々で保育

内容がかなり多様化していた。保育者養成<sup>14)</sup>については社会福祉専門学校などが中心的であったが、保育・幼児教育の専門性がかなり低かったと指摘されることが多い<sup>15)</sup>。このような背景から小学校への接続は成立しにくく、幼小連携に関する研究もほとんど行われてこなかった。

一方、旧東ドイツは社会主義体制の中、男女ともに社会のために働くことを理想としたため、保育機関を充実させる必要があった。幼稚園は単なる家庭支援のみならず、小学校に向けての準備教育と基礎的な社会教育もカリキュラムに含まれていた。保育者養成は教育養成大学で行われていたため、専門性が高く、学校教員との接点も多かった。また、旧東ドイツでは公的組織の接続性が重視され、幼稚園と小学校の連携は法律によって義務づけられていた。しかし、教育制度に関する研究は許されず、幼小連携の研究も行われることはなかった。

1990年の東西統一以降、旧東ドイツの制度が廃止となり、旧西ドイツと同様に州に分かれた後、それぞれの自治体に独自の文化教育省が設置された。各州において小学校への入学期間に幅を持たせる動きとなり、PISAショックや移民背景を持つ子どものドイツ語能力の問題から、就学前教育及び援助に注目が集まるようになった。現在、連邦政府において幼稚園入園の法的権利や幼稚園最終年度の無償化を可決し、保育者養成校のカリキュラム改正などを行い専門性と技術を高めていく傾向にある。また、2005年に改正されたドイツ青少年保護法(社会法典第8編)において、保育機関以外の教育機関・社会福祉機関との連携性が義務づけられ、それは次第に各州の教育要領にも反映されてきている。

## 2 東西統一後の幼小連携の理論的な背景

次に、ドイツの移行期に関する研究について明らかにしていきたい。研究分野としては比較的新しいもので、人類学・社会学・教育学・心理学による理論的・方法論的アプローチを取り、統合的に研究されている。本稿で取り上げるIFPトランジションモデル(Griebel & Niesel, 2004)には表1にまとめた概念や、心理学的理論が大きく反映されている。

Griebel & Niesel (2011)によれば、近年の幼少期のトランジションに関する理論的動向は大きく2つの流れに分かれる。一つめはイギリスを中心に行われてきた研究で、社会学及び人類学的理論を取り入れている研究である。その研究は主にDunlop & Fabian (2006)がまとめており、保幼小における「移行」をそれぞれ異なる文化圏での移動として捉えられており、子どもたちの社会的能力・言語力・総合学習力、またそれらを取り巻く要因に焦点を当てながら、子どもの経験に継続性を求めることが学習発達につながるとして、移行環境の要素を調和することが円滑な移行

表1 cf. Griebel & Niesel (2011) 13-30 pp.

人類学	アルノルド・ヴァン・ジェネップ (1873~1957年)	分離期・過渡期(移行期)・統合期と通過儀礼の関係性
	ヴィクター・ターナー (1920~1983年)	危機的性質のある過渡期(移行期)と社会性の関連性
	ピエール・ブルデュー (1930~2002年)	集団とハビトゥスの関係性、社会的/文化的財産
社会学	ノルベルト・エリアス (1897~1990年)	移行と人間的環境の変化
	グレン・H・エルダー (1934年~)	歴史的移行と人生移行
	アンセルム・ストラウス (1916~1996年)	地位移行とアイデンティティ・トランスフォーメーション
教育学	ロバート・J・ハヴィガースト (1900~1991年)	発達課題と移行期の関連性
	ジェローム・ブルーナー (1915年~)	移行期における構成主義的学習
心理学	クルト・レヴィン (1890~1947年)	移行期におけるゲートキーパー
	レフ・ウィゴツキー (1896~1934年)	社会文化的理論と移行期における「上級者」による援助
	エリック・H・エリクソン (1902~1994年)	過渡期とアイデンティティ形成の危機
	ロバート・キーガン (1946年~)	過渡期における自己改革
	ユリー・ブロンフェンブレナー (1917~2005年)	過渡期における環境・心理システムの統合
	ジョン・ボウルビー (1907~1990年)	愛着の質と移行期への影響
	ヨッヘン・プラントシュテッター (不明~)	社会人の移行経験
フィリップ・コーワン (不明~)	家庭における移行モデル	

を形成すると主張した。また、継続性の他には移行期における子どもと教育者の関わりに着目し、教育内容などの相互的構築(co-construction)を望ましいアプローチとしている<sup>16)</sup>。

2つめは、ドイツ語圏の研究機関が中心となり、発達心理学と教育学の観点を取り入れている研究である。前文のDunlop & Fabianの研究に重視された経験及び環境の継続性が移行期にある子供の生活状況を十分に捉えていないとし、2000年に「継続主義」(Kontinuitätsdoktrin)<sup>17)</sup>として批判されるようになった。経験の継続性は否定していないが、移行期に起きうる非継続的な経験(Diskontinuitäten)<sup>18)</sup>こそが成長を促す刺激として捉えるようになった。また、前文にある相互的構築については、子どもと教育者のみならず親も移行に係わる協力者として重視されるようになった。以上の点から、Griebel & Nieselはトランジションを(1)持続的な変化を条件とすること、(2)保護者・兄弟も一緒に移行することの2点と定義する。

### IFP トランジションモデル

ミュンヘン市内にあるバイエルン州立幼児教育研究所(Staatsinstitut für Fröhpädagogik, IFP)は、2000年から2002年にドイツ連邦教育研究省から助成金を受け、小

学校への移行及び保育機関における陶冶・教育<sup>19)</sup>の再評価に関する研究プロジェクトをはじめた。研究内容は、(1) 他国の幼児教育に関するカリキュラムの分析、(2) 他国のカリキュラムと先行研究を合わせ陶冶・教育のための重要なコンピテンシー（能力）のまとめ、(3) 重要なコンピテンシーに配慮しながら新たな小学校への移行期を概念化すること、と大きく3つに分かれていた。Griebel & Nieselはこのプロジェクトから得たデータを基盤に「IFP トランジションモデル」と呼ばれる移行期モデルを提案した。

Griebel & Nieselが2004年に発表したこのモデルでは、トランジションは図1のように相互的に構築されるプロセスと定義される。これまで教育機関を中心に考えたモデルと違って、移行期に関係する人間的環境に焦点を当てている点が特徴的である。移行者（子どもと子どもを取り巻く家庭）に求められる発達課題を3階層（個人・人間関係・生活環境）に区別して捉えている。

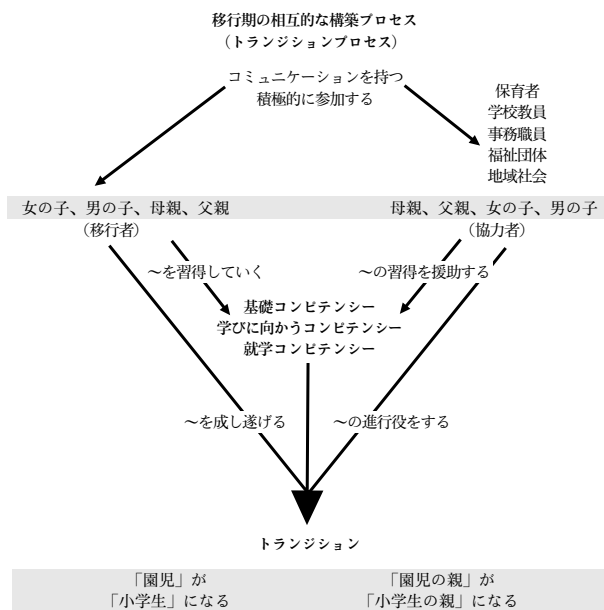


図1 移行期の相互的な構築プロセス  
cf. Griebel & Niesel (2011)

### (1) 個人の移行

子どもは幼稚園児から小学生に移行するが、同時に保護者も「幼稚園児の親」から「小学生の親」へと移行する。子どもは新たな能力を身につけることで個人としてのアイデンティティ形成が進む。「幼稚園児」から「小学生」になったことに誇りを持ったり、自分より上の小学生がいることに不安を感じたりすることなど、自分の感情に対峙する能力も問われてくる。

また、移行期に保護者にも新たな課題が求められるようになる。例を挙げるならば、幼稚園では保護者の都合で子どもを休ませることはできるが、小学校からはじまる義務

教育では、正当な理由なく学校を休ませることができなくなることがその一例である。さらに、時間管理に関する能力や学習や宿題の援助についても保護者が新たな課題と向き合う必要がある。

### (2) 相互関係における移行

移行者にとって幼稚園と小学校での人間関係が重要な要素となる。幼稚園の保育者や友だちと会えなくなることから喪失感を覚えたり、小学校で新たな友だちを作らなければならないということが挙げられる。家庭の中でも、親しくしていた他の保護者とは卒園後、どのように関わっていくかが問われる。移行期をより円滑に過ごすためには卒園児の同窓会など、出身園に戻ったりできる企画作りが例として挙げられる。

### (3) 生活環境での移行

幼稚園はバス通園や車での送り迎えが一般的であるが、小学校の場合は子ども自身が公共交通機関を使って通学することが求められる。また学校（校舎・校庭など）も慣れ親しんだ自宅や幼稚園とも違う環境で構築されているため、新しい生活空間に慣れていくことが大きな課題となる。この課題に関しては、例えば幼稚園児の学校見学や小学生との合同イベントを通して移行期の先にある生活空間を知っておくことでより円滑なトランジションの可能性が模索できると考えられる。

IFPモデルでは、以上の3階層の移行が子どもと子どもの家庭に重要な課題を与えるという構造になっているが、Griebel & Nieselは保育者と学校教員も各層において何らかの援助が可能であることを主張する。移行期のデザインについては、子どもを中心に置きながら関係している個々のアクター（保護者・きょうだい・保育者・学校教員など）が相互的に関わっていくことを望ましいとしており、その際、個人の持っているコンピテンシーに加えて、それぞれがアクターとして、システムから要求されるコンピテンシーも移行期において効果的に機能すると指摘している(図2)。また、移行者となる子ども自身が移行プロセスを通して身につけていくコンピテンシーのうち、レジリエンシー（変化する環境に対応できる力）、学習コンピテンシー（学びに向かう力）、とトランジションコンピテンシー（移行期を乗り越える力）が最も重要な能力として定義づけられる。

2004年以降、各州において教育要領の改正が進められているが、トランジションの概念やコンピテンシー習得の目標に関しては、それぞれIFPモデルに近い要素を入れている傾向がみられる。例えば、IFPの所在地であるバイエルン州の『陶冶・教育要領』には子どもと親が移行期において幾分の発達課題を乗り越えることが前提となり、そ

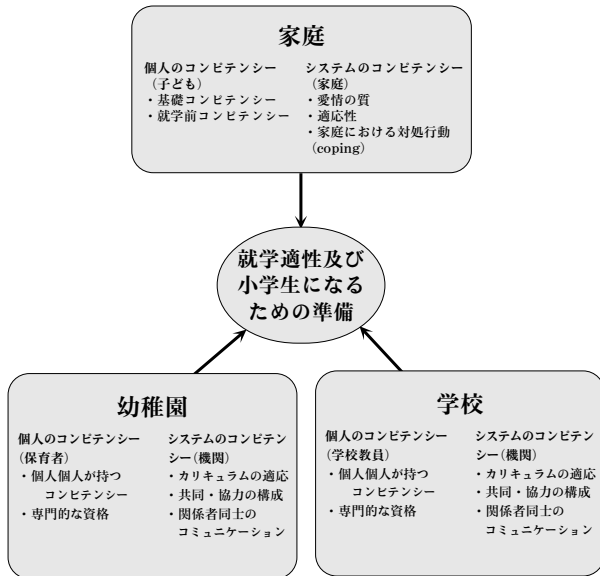


図2. システムコンピテンシーとしてのトランジションコンピテンシー cf.Griebel & Niesel (2011)

れに対する成長目標を3階層にわけて以下のように定められている<sup>20)</sup>。

個人の層

- ・強い感情をコントロールできるようになること
- ・新しいコンピテンシーを習得すること
- ・社会的地位が新しくなることによってアイデンティティを容容させること

人間関係の層

- ・既存の関係における喪失・変化に対応できること
- ・新しい関係を作ること
- ・場面によって自分の役割を変えたりすること

生活環境の層

- ・彼ら（子どもと親）が行き来する慣れた環境と未知なる環境を調和すること
- ・それぞれの生活空間の違いを区別すること
- ・同時に起きうるその他の移行にも対応できること（例：親の離婚，母親の再就職，きょうだいの誕生）

(以上, BEP pp.100-101 より)

また、バイエルン州以外では幼稚園教育要領と学校教育指導要領をそれぞれ一つの教育要領にまとめたヘッセン州やテューリンゲン州の例に見られるように幼稚園と小学校の連携の必要性に関する意識も高まりつつある。ドイツでは移行期における子どものコンピテンシー習得や、保育者・学校教員の関わりとその効果についてはGriebel & Nieselが示してきた。しかし、Griebelらの研究はバイエルン州以外の州のデータが取られておらず、各州の教育要領改正後の幼小連携の実態も十分に把握されていない状況から、さらなる研究考査の必要性が指摘されている。

3 幼小連携の実践的な取り組み

ドイツ各州の教育要領に義務教育機関との接続性が要望として加わり、各州では実践的なモデルプロジェクトを通して連携の理想的なあり方を検証しはじめている。

表2 ドイツ各州の幼小連携プロジェクト一覧 cf. Hopf et al. (2009)

ドイツ各州の幼小連携プロジェクト一覧		
プロジェクト名	実施州	実施期間
BILDUNGSHÄUSER (陶冶・教育の家)	バーデン＝ヴュルテンベルク州	2007年～2014/15年
対象年齢：3～10才 概要：子どもに継続的な陶冶・教育を提供するために、保育者・学校教員が合同のカリキュラムを計画し、実施する。2009年から幼稚園は約50園、小学校は約30校がプロジェクトに参加している。 参考資料：BW州の保育指針、小学校学習指導要領		
FLEX (入学期間の柔軟化)	ブランデンブルグ州	2003年～2008年
対象年齢：5～8才 概要：小学校低学年において学年を超えるカリキュラムの実施、個人個人に適応した援助と対応の望ましいあり方の実践研究 参考資料：FLEX手引き書(8冊)		
BILDUNG VON ANFANG AN (陶冶・教育を、はじめから)	ヘッセン州	2007/2008年に導入
対象年齢：0～10才 概要：就学前機関と義務教育の統一カリキュラム。子どもの基礎コンピテンシーの習得(例：責任能力、協同能力、創造性、探求心などの強化)。幼稚園、小学校の連携と保育者・教育者の相互協力が中心的。 参考資料：HS州の0～10才児陶冶・教育要領		
AMBERGER MODELL	バイエルン州	2005年～
対象年齢：5～7才 概要：バイエルン教育要領の導入前に、幼小連携における交流の継続性を追求したモデル。子どもの自主性とコンピテンシー習得を意識したプログラムが幼小連携の成功例として注目されている。 参考資料：バイエルン教育要領, "Hand in Hand"プロジェクト報告書		
ponte (幼小の接続に新たな道を探す)	ブランデンブルグ州, ベルリン市, ザクセン州, ラインラントプファルツ州	2004年～2008年
対象年齢：3～8才 概要：各州において5～10組の園校タンデムを設置し、シチュエーションアプローチに基づき新たな教育理解と交流の可能性を展開した。第三者による司会・調停などのサポート、地域性に配慮した連携などが特徴的である。 参考資料：ベルリン自由大学のプロジェクト公開資料, ponte報告書		
TRANSKIGS (幼稚園・小学校における陶冶・教育の質を高める)	ベルリン市, ブレーメン市, ブランデンブルグ州, テューリンゲン州	2005年～2010年
対象年齢：5～7才 概要：ドイツ連邦州委員会によるプロジェクト。幼稚園・小学校の共通教育概念の探求, 保育者・学校教員養成の質を高めることや、家庭との協同を活発化させることを目的としたプロジェクト。 参考資料：ドイツ陶冶・教育サーバーから各州の計画書・報告書		

それぞれに特徴あるモデルが多いが、その中から、(1) アンベルグ市の交流計画、(2) ponte プログラムの2つを取り上げ、詳しく紹介する。この2つのプログラムはそれぞれ地域ごと、州ごとの教育制度の影響を受けているが、他の州でも取り入れ可能な普遍性も持ち合わせていると考える。

**(1) 幼小の協同活動：「アンベルガー・モデル」**

アンベルガーモデルとは、バイエルン州のアンベルク市が2005年頃に導入したプロジェクトであるが、成功例として『陶冶・教育要領』に掲載されている。プロジェクト参加の幼稚園・小学校は表3にあるように継続的な交流を段階を踏んで行っていくが、各項目については子どもたちから出された案が多く含まれている。このモデルの実施には幼稚園と小学校が訪問し合える距離にあることは必須の環境条件であるが、幼小連携における協同活動の具体的なヒントが含まれているので、全国的に参考にされている。

**(2) 地域における連携の構築：「ponte」プロジェクトより**

ponte プログラムは2004年～2008年にベルリン自由大学の指導のもとに行われたプログラムである。ブランデンブルグ州、ベルリン市、ザクセン州、ラインラントプファルツ州の4つの州で74組の「幼小タンデム」を設け、幼小の接続に「新たな道」を見いだすことを目的とした。ponte はイタリア語の「掛け橋」という意味で、(1) 幼稚園⇔小学校、(2) 教育機関⇔地域社会、(3) 先進的地区⇔後進的地区、(4) 研究⇔実践の4つのエリアでの接続性を実施する目的もある。以上の目的を満たすために、以下の

3つの概念を中心におく。

**(i) 地域性**

ponte は前提として、州による教育制度の違いにも考慮し、更に自治体における差異を認めているので、それぞれの地域の条件に合った交流・連携をもとに展開されている。トップダウンではなくむしろローカルラーニングを理想として、各園・各校の関係者の教育観や交流に対する希望を尊重し、教育者の相互的構築から実現可能なものを選んで進行する。

**(ii) タンデム会**

二人乗り自転車「タンデム」に由来する概念であるが、ponte では2つ以上のパートナーから成立する協力団体をタンデム会と呼んでいる。つまり、パートナーが同じ方向に進もうという決意を連携において不可欠要因として表している。幼稚園・小学校固有の教育伝統・学習方法・実践のあり方に関する情報交換をきっかけに、相互で共通認識を持たせる。そして、相互の違いをふまえながら、どちらかの立場に偏らず、第三の中間的領域の形成を目指す。

**(iii) モデレーター制**

ponte 報告書の中では前述のタンデム会につけられる第三者のモデレーターが最重要な概念のように述べられている。モデレーターはいわゆる「根回し役」として、連携の現状把握・分析を行ったり、交流の中の目的設定を明確にしたり、または、記録や振り返りについてアドバイスを提供したりする立場である。ただし、あくまでも司会進行

表3 アンベルガーモデルの交流計画 cf. BEP (2007)

アンベルガーモデルの交流計画	
1. 幼稚園児が小学生に手紙を送る	お互いに興味関心を高めるために、園児会議で決まった内容を保育者が手紙にし、小学校との初歩的な連絡を取る。
2. 小学校を探検する日	授業終了後、幼稚園児たちは小学校を訪れ、校舎や学園を探検する。幼稚園とどこが違うかを一緒に振り返る。幼稚園児たち自らの感想を聞くための時間を用意する。(例：違う匂いがする、廊下は音が響きやすい、迷いやすい、など)
3. 小学生と出会う	小学校1年生のクラス訪問を行う。卒園児には友だちもいれば、知らない子どももいることがわかる。また、小学生も自分たちの学校を「小さい子どもたち」に案内できることから達成感が出る。
4. 保護者への情報提供	(1～3に合わせて行う) 園便り、保護者面談、幼稚園・学校HPでの写真展示、合同の保護者会の実施、など。
5. 小学生が幼稚園で遊ぶ日	小学校1年生が幼稚園を訪れ、自由遊びに参加する。遊びを通して幼稚園児・小学生の交流を促進する。また、幼稚園児が小学校の先生と信頼関係を持ち、入学に対する不安が少なくなる効果も期待できる。
6. 小学校のスタンプラリー	幼稚園児・小学生がそれぞれペアになって、校舎の中でスタンプを集めながら回っていく。教員控室、事務室、体育館、お手洗いなど、学校生活において重要な場所を知っておくことが主な狙い。また、校舎・校庭で移動する時に守らなければいけないルールなどがあることも意識できるようになる。
7. 「ことば」の日	幼稚園児が小学校の教室にて体験授業を受けると同時に、小学生が幼稚園に移動してアルファベット文字の形をしたクッキーを作る。それぞれの活動が終わってから学校で合流し、絵と文字のクイズなどを行う。
8. 「数字」の日	幼稚園児と小学生の「ハーフアンドハーフ」クラスを二つ組ませ、数字や科学遊びをテーマにした活動を行う。
9. 小学校の体育館を探検する日	幼稚園児たちが再び小学校を訪れ、体育館にある道具や機械を知っていたり、脱衣所・控室を使っていたりする。訪問する回数を増やし、合同のオリンピック大会も考えられる。
10. 合同のお祭り	幼稚園児が卒園する前に、小学生と一緒にお祭りを行う。また、この祭りをきっかけに、さらなる継続性の可能性も探る。(例：2年生になる小学生が今度入学する幼稚園児のチューターとなるなど)

として同席するため、幼稚園・小学校の関係者がそれぞれの意見を出し合ったりできるように調整することが主な仕事内容である。反対にモデレーターが自ら交流目的を出し、具体的なステップを計画することなどは、幼稚園・小学校の自主的な関わりを阻害するとして、ponteでは望ましくないとされている。

以上の2つのモデルからわかるように、具体的な交流計画から連携環境の工夫まで幅広く実施されている。州文化教育省や大学研究所の他に、ローバート・ボッシュ財団やベルテルスマン財団も幼児教育に着目し、教材や指導案の開発に取りかかっている。ほとんど全てのプロジェクトの中では活動記録と自己評価の枠組みも含まれているが、第三者による長期にわたる縦断的な研究は少ないため、客観的なデータの採集と分析が今後の大きな課題となるだろう。

## 4 考察

### 4-1 ドイツの現状と課題

これまでみてきたように、ドイツでは幼児教育の位置づけと、幼小連携に関する意識が大きく変化してきている。しかし、各州において教育要領の改正が進められてきたものの、新しいねらいの実践的導入は、モデルプロジェクト以外の教育機関では遅滞している地域もある。移行期に関する研究は比較的新しく、現役の保育者・教育者に浸透させていくことは大きな課題となるであろう。新しい教育要領に記録・自己評価に重点をおく傾向も出ているため、事務的な作業が増えて保育者が子どもと関わる時間に影響が出る可能性も指摘されている。また、都市部は保育者が不足している状況が以前から続いており、平均収入も比較的低いと、大学・大学院で「専門家」の意識を持って、幼小連携を構築していける保育者の養成も遅れていると懸念されている。こうした状況を考えると、今後もIFPやベルリン自由大学のように研究機関が現場と親密なつながりを持ち、教育者に適切な援助を与え、持続可能な幼小連携のありかたを形成していくことが現実的なのではないだろうか。また、研究機関においては、連携の質を客観的に分析できるための方法論を更に発展させていくことが望ましいであろう。

### 4-2 日本の保幼小連携を考えるうえでの視点

保育所と幼稚園で異なる管轄や教育制度の違いを考えると、ドイツのプロジェクトをそのまま移植する試みは難しい。しかし、本稿で紹介した理論と事例から参考にはできるものはあると考えられる。

#### (1) 地域性に特化した連携のあり方

東西統一のドイツでは連邦制に伴う教育制度の多様化を

継続し、旧西ドイツでは幼稚園教育に力をほとんど入れてこなかったことは事実であるが、統一後から22年間が経過している時点では、すでに数多くの幼小連携プロジェクトが行われている。日本の中央集権的な保育・教育制度、ある程度の均等さを保障する効果もある一方、例えば子ども園のような新しい保育・教育概念の試行的導入は困難である。また、幼小連携は地域の特色に関係している要因もあるため、トップダウンよりも適切な指導を入れながらボトムアップの試みに成果が期待できる。ここではponteのようなタンドム会を設け、複数の市町村にトライアルプロジェクトを実施してから成功したものを移植していく試みなども検討すべきなのではないだろうか。

#### (2) 「移行者」の視点に立った連携

IFPトランジションモデルにあるように、教育機関を重視した見方から離れ、移行者となる子どもと子どもの家庭の視点を持つことから重要である。特に幼稚園児・小学生を主人公にし、子どもたちが交流を通して自ら保育内容をデザインしていくことに大きな可能性がある。そして、その経験がそれぞれ「幼稚園児」「小学生」としてのアイデンティティの形成につながることも考えられる。また、日本の保育・教育文化にこのような傾向は弱いと、保護者も「移行者」として関与できる関係性を築いていくことも、子どもと保護者のニーズがより反映されやすい環境作りにつながるのではないだろうか。このように家庭のエンパワーメントをねらうことが、その先にある移行期を家族全体で乗り越える鍵にもなるかもしれない。

#### (3) 教育理念と子ども観の相互理解

ドイツと比べて日本の保育者・学校教員の養成制度にはそれほど大きな違いはないが、それぞれが持つ子ども観と教育観は勤務する現場によって染まっていくこともやむを得ないであろう。保幼小連携におけるねらいを設定していく中で、お互いに持っている理念と子ども観を認識することが重要なため、定期的な交流や、行動研修会などの実施が役立つのではないかと。また、子どもたちを交えた交流についても、アンベルガーモデルにあるような継続性を描いていくことが望ましいだろう。

#### おわりに

本稿ではドイツで入手した文献をもとにまとめたが、特に2002年以降に公表されたものが多く、ここでは一部の文献しか取り扱うことができなかった。今回は特に研究機関と養成校の参考書やマニュアルを参考にまとめてきたが、今後はドイツ教育サーバー<sup>21)</sup>にて参照できる資料や、教育関連の財団法人の紹介するものを加え、更に理解を深める必要がある。そして、16州の違った教育制度に意外と共

通点が多いことは興味深い発見である。連邦政府から州に教育方針を与えることは法律的に禁じられているが、各州の文化教育省から他州の研究機関に依頼をすることは容認されているため、州ごとの相違点は意外と少なくなる可能性もあるだろう。例えば、ヘッセン州の0～10歳カリキュラムは、バイエルン州にあるIFPに依頼して作られた要領のため、トランジションモデルのような概念も州境を超えて広まりやすい。このように、研究機関が教育政策に直接に影響していくプロセスを解明できれば、きっと日本の今後の幼児教育にも有力な資源となる可能性があるのではないだろうか。

### 謝辞

本稿を執筆するにあたり、科学研究費による研究<sup>22)</sup>での共同研究者、尾崎 司氏(本学教員)に助言をいただいたので、この場で感謝の意を表したい。

### 注

- 1) 厚生労働省『保育所保育指針』(2008)第4章を参照に(p.238)
- 2) 文部科学省『幼稚園教育要領』(2008)第3章を参照に(p.267)
- 3) *Starting Strong III* (2012) 第2政策レバー「カリキュラムと基準のデザイン及び実施」ではCurriculum alignment for continuous child developmentとして挙げられている(p.117)。同様に保育・幼児教育の保護者(p.226)及びその他の教育サービス(p.274)との接続性について言及されている。
- 4) 例えば、『日本保育学会会報』第153号(2012)に掲載された「特集 保育における国際的視野」や2012年5月4日に日本保育学会大会にて行われた国際シンポジウム「質の高い保育を考えるー保育所、幼稚園と小学校との接続と連携」が例として挙げられる。
- 5) オーバーヒューマ(2004)
- 6) ノイマン, K. (著) (大関達也・小林万里子訳) (2008) 「幼児教育学における鍵的能力としてのコミュニケーションー国際比較のなかの日本とドイツー」『学校教育学研究』第21巻, pp.97-114
- 7) 泉千勢(2002)「日本基本問題検討委員会最終報告: 諸外国に学ぶ者」, 『保育学研究』第40巻 第1号, pp.178-181
- 8) 齋藤純子(2011)「ドイツの保育制度・拡充の歩みと展望」, 『レファレンス』2月号, pp.54-55
- 9) 中西さやか(2011)「ドイツの保育システムに関する研究-システムの位置づけについて-」, 『広島大学大学院教育研究家紀要』, 第三部 第60号, pp.267-273
- 10) 豊田和子(2011)「ドイツの幼稚園における「教育の

質」をめぐる議論と成果」日本保育学会編『保育学研究』第49巻第3号, pp.269-280.

- 11) 鳥光美緒子(2011)「ドイツの保育政策と陶冶の概念」, Child Research Net Homepage (<http://www.blog.crn.or.jp/lab/01/35.html>) (2012年9月に参照)
- 12) 杉山, 長瀬(2009) pp.82-85
- 13) 筆者は2009年に科学研究費による研究「幼小連携における持続可能性教育の実践的取組の研究」(科研費番号21500887)での連携研究者として加わった。その際、バイエルン州立幼児教育研究所のPamela Oberhuemer氏とインタビューをし、また多くの資料を入手することができた。
- 14) ドイツでは乳幼児～学童保育においてErzieher/inがもっとも一般的な専門職で、養成は社会教育の専門学校で行われていることが多い。また、P.オーバーヒューマ(2004) pp.103ではErzieherinが「教師」と訳されているが、注15にもあるように厳密に教育を行っているともいえないため、本稿では保育者を訳語としてあてた。
- 15) 旧西側のKinderkrippe(保育所, 0～3才児)Kindergarten(幼稚園, 3～6才児)は青少年福祉施設動いているが、その基盤は社会的教育学(Sozialpädagogik)にある。統一後もこのシステムは1991年施行の児童青少年援助法に基づき引き継がれてきている。(詳しくは中西(2011)を参照に)
- 16) 例えば、入学式のような儀式的行事も子どもと教育者が相互的に構築していくとより円滑な移行につながる」と述べている(Griebel & Niesel, 2011, p.33)
- 17) Dollase, R. (2000), Reif für die Schule? *Kinderzeit*, pp.5-8
- 18) Griebel & Niesel (2011), p.33
- 19) ドイツの教育要領において、BildungとErziehungは区別して使用されるが、このような二面性を日本語に伝えるため「陶冶・教育」と訳した。また、Bildungの訳語については多義的な用語ではあるが、先行研究に合わせて「陶冶」をあてた。
- 20) *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (2007, 以下BEP) p.100-101.
- 21) <http://www.bildungsserver.de> (ドイツ語)
- 22) 「幼小連携における持続可能性教育の実践的取組の研究」科研費番号21500887

## 参考文献

- 厚生労働省(編),『保育所保育指針解説書』, フレーベル館, 2011年
- 杉山隆一, 長瀬美子(編),『保育指針改定と保育実践』, 明石書店, 2010年
- 中西さやか(2011)「ドイツの保育システムに関する研究—システムの位置づけについて—」,『広島大学大学院教育研究家紀要』, 第三部 第60号, pp. 267-273
- パメラ・オーバーヒューマ&ミハエラ・ウーリッチ著(泉千勢監修編訳, OMEP日本委員会訳)『ヨーロッパの保育と保育者養成』, 大阪公立大学協同出版会, 2004年(原書名: Pamela Oberhuemer, Michaela Ulich, working with Young Children in Europe: Provision and Staff Training, 1997)
- 文部科学省,『幼稚園教育要領解説 平成20年10月』, フレーベル館, 2010年
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik (ed.). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2. Aufl., Düsseldorf, Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.
- Bührmann, Thorsten. Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim/Basel, Beltz Verlag, 2008.
- Dunlop, A.-W., Fabian, H. Informing transitions in the early years. Maidenhead, Berkshire, Open University Press, 2007
- Griebel, W., Niesel, R. Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg, Herder, 2008.
- Griebel, W., Niesel R. Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor, 2011.
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden, Hessische Landesregierung, 2007.
- Hopf, A. Bildungsbrücken bauen zwischen Kindergarten und Grundschule: Anschlussfähige Bildungsprozesse anregen und evaluieren. Düsseldorf, Cornelsen Verlag Scriptor, 2009.
- Hopf, A., Zill-Sahm, I., Franken, B. Vom Kindergarten in die Grundschule: Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang. 4. Aufl. Düsseldorf, Cornelsen Verlag Scriptor, 2008.
- Kossack, Peter. Kooperative Formen der Fortbildung - Handreichung zur Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Ludwigsfelde, Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), 2009.
- Miller, Karen. Bedeutsame Übergänge für Kinder von 0 bis 3 Jahren. Troisdorf, Bildungsverlag EINS, 2008.
- Netta, B., Weigl, M. Hand in Hand. Das Amberger Modell - ein Kooperationsmodell für Kindertagesstätten und Grundschulen. Oberursel, Finken Verlag, 2006.
- OECD. Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris, OECD, 2012.
- Ramseger, J., Hoffsommer, J. (Hrsg.). Ponte. Kindergarten und Grundschulen auf neuen Wegen. Düsseldorf, Verlag das netz, 2008.
- Reyer, J. Geschichte frühpädagogischer Institutionen. in: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Düsseldorf, Cornelsen Verlag Scriptor, 2006. (pp. 268-280)
- Roßbach, H.-G. Institutionelle Übergänge in der Frühpädagogik. in: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.). Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Düsseldorf, Cornelsen Verlag Scriptor, 2006. (pp. 280-292)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin, Verlag das netz, 2004.



### Summary

This paper reviews current trends in research on early childhood transitions in Germany and tries to give an overview of various practical approaches to improve cooperation between preschool and elementary schools. Special attention is given to the three-dimensional transition model of Griebel & Niesel and its implementation in the state curricula. The Bavarian “Amberg model” and the community-based approach in the multi-state “ponte” study are then explained in detail to demonstrate effective ways to mold transitional theories into sustainable forms of trans-institutional cooperation. The paper closes with an attempt to use these findings to deliver a fresh perspective on the ongoing debate about educational policies in Japan.