

原著 (Article)

幼児教育と初等教育のカリキュラムに関する一考察

——アーティキュレーションの理念から——

**A Study on Curriculum of Early Childhood Education and
Elementary Education: from a perspective of the idea of
articulation**

伊藤 博美*
ITO, Hiromi*

要 旨

2017年改訂（定）の幼稚園教育要領等，小学校学習指導要領では，小学校以降の学校教育で育まれるべき三つの資質・能力が示され，その基礎を培う幼児期の教育と，小学校教育との接続が改めて強調された。この改訂（定）では「幼児期の終わりまでに育ってほしい（10の）姿」が両者間の結節点として共に提示され，またカリキュラム・マネジメントが求められているが，接続カリキュラムの開発や活用が全国的に展開しているとはいえない状況である。本稿ではデューイのアーティキュレーションの理念を観点とし，これまでの接続カリキュラムに関する実践研究等を検討することを通して，今次の要領が提示する「主体的で対話的で深い学び」と矛盾しない接続カリキュラムの開発過程には，移行する主体である子どもの生活を基盤として，保育者や小学校教諭だけでなく，保護者，それらを取りまく地域（自治体）との間の共同の学びが求められることを明らかにする。

キーワード：幼児教育，初等教育，カリキュラム アーティキュレーション，デューイ

Key words：early childhood education, primary education, curriculum, articulation, Dewey

幼児教育と初等教育の接続の現状¹⁾

2010（平成22）年に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『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』が文部科学省から出されて10年近くが経過した。2017（平成29）年幼稚園教育要領等改訂（定）前のデータだが，幼児期の教育と小学校教育の連携や接続の取り組みは，文部科学省『平成28年度 幼児教育実態調査』によると，接続カリキュラム（後述）の編成実施が行われている（ステップ3）²⁾市町村は18.2%であり，交流の段階（ステップ2）が57.6%と最も多い。同調査の平成24年度版におけるステップ2の62.1%，ステップ3の13.8%と比べ，徐々にではあるが幼児期の教育と小学校の接続の取り組みは進んでいる。

2017（平成29）年改訂（定）の幼稚園教育要領，保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領において，幼児教育は小学校以降において育まれる子どもの資質・能力の基礎を培うとされ，この資質・能力（「三つの柱」）を踏まえ，「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（「10の姿」）が5領域の内容から整理され提示された。小学校に送られる幼稚園幼児指導要録や保育所児童保育要録なども，「10の姿」を観点として記入することとなっている。同年に改訂された小学校学習指導要領においても，幼児期の教育との接続及び低学年における教育全体の充実（第1章 第2の4の(1)）が謳われている。この「10の姿」は，幼児期の教育から小学校教育への接続期に関わる保育者・教員にとって，子どもの姿を捉えるいわば共通言語の働きが期待され³⁾，生活科を中心としたスタートカリキュラムの編成の工夫に向け，各教科等の章における指導計画の作成と内容の取扱いにおいても言及されている（『同解説（総則編）』参照）。

今次の要領や指針等の改訂（定）ではカリキュラム・マネジメントの必要性も訴えられ，幼小連携の取り組みは，PDCAサイクルのなかで取り組むステップ4に進むと推測される。そうしたなか，実践報告や研究も一定程度蓄積され，課題も見いだされている。一前（2017）は，「国際的動向及び2000年代の日本の研究から，今後の保幼小連携にとって検討すべき要因は，保幼小連携の持続可能性，地方自治体レベルでのカリキュラム開発，保護者・地域住民の参加の3つである」（p. 29）としており，地方自治体や地域と連携した接続期のカリキュラム開発およびマネジメントが今後の我が国の課題となることを示唆している。

連携と接続（アーティキュレーション）

本稿では，2017（平成29）年改訂（定）の幼稚園教育要領，保育所保育指針，幼保連携型認定こども園教育・保育要領を踏まえ，幼稚園，保育所，認定こども園の3施設で共通して行われるものを幼児教育とする。また学校教育法改正により2016（平成28）年から小学校・中学校の一貫教育を行う義務教育学校が設置されたことを踏まえ，小学校と義務教育学校の最初の6年間で行われる教育を初等教育とする。

その上で下記を参照し，幼児教育と初等教育の連携や接続を，次のように捉える。幼児教育と初等教育の連携と接続とは，幼児教育から初等教育への子どもの円滑な移行を目的として，幼児教育と初等教育における子どもの発達や学びの連続性を見通し，幼児教育の学校や施設と，初等教育の学校が相互に協力することである。

酒井・横井（2011）は，19世紀後半のアメリカで高大接続が問題になるなか，教育の分野でアーティキュレーション（articulation）が用いられるようになったとする杉谷（1999）を参照した上で，連携と接続との関係を，「連携とは相互に異なるセクション同士が協力して何かに取り組むことを意味し，接続とは下の学校種と上の学校種の間をつないで，円滑な移行を達成する営み」としている。その上で，「幼児教育

と小学校教育の連携」とは「幼児教育と小学校教育の接続を達成するために、保育所・幼稚園と小学校が相互に協力すること」であり、「幼児教育と小学校教育の接続」とは「幼児教育（保育所・幼稚園）と小学校教育とをつなぎ、円滑な移行を達成すること」としている（pp. 66-67）。また一前（2017）は、「保幼小連携とはカリキュラムの開発・指導法の改善、保育者・小学校教諭の研修会や意見交換会による相互理解・情報の交換、幼児と児童の交流活動の活発化などにより、幼児期の教育（保育所、幼稚園、認定こども園における教育）と児童期の教育（小学校における教育）の連続性を保ち円滑に接続する試み」（p. 3）としている。

生澤（2013）は、酒井・横井（2011）を参照しつつアーティキュレーションの語を用いる。生澤は、デューイ（1998）がアメリカで19世紀から20世紀にかけて学校種や学校制度上の有機的な結合を課題と見なし、アーティキュレーションの理念を示したとしている。その上で、幼児教育と初等教育の連携や接続を考えることは、幼児教育の総合的な学びの原理から小学校との連続性を捉えるだけでなく、子どもや教育をめぐる社会的な背景も含めた、公教育のあり方への変革を迫るものと見ている（p. 140）。

アーティキュレーションの理念

ここでは生澤（2013）にならいデューイ（1998）を引用する。

「これまで小学校が、その精神において、相変わらず子どもの生活の自然的な興味に無関心であるかぎり、小学校は幼稚園から切り離されていたのであった。その結果、今日、幼稚園の方法を小学校に導入するということが問題となっている……それがいわゆる接続学級という問題である。その場合、やっかいなことは、幼稚園と小学校両者がはじめから、一つのものではないということである。両者を結合するために、教師は、門から入る代わりに、塀を乗り越えなければならなかったのである。」（pp. 128-129）

同書の編者としてジャクソン（1998）は次のように書いている。「このように〔シカゴ：引用者註〕大学と〔デューイが開設した実験室：同〕学校の統一的な取り合わせにより、「幼い子どもの教育と成熟していく青年の教育とを分離している障壁を打破」したいものだ、とデューイは痛感していた。つまり、教育には初等も高等もなく、ただあるものは教育だけであることを〔見た目にも明らかに提示することができれば〕と述べ、デューイはそうのように思っていたのであった」（p. 27）。

デューイは幼児教育とそれ以降の教育の間にある「塀を乗り越えなければならぬ」状況に対して、「学校制度のいろいろな部分を統一する唯一の生活は、実にその各部分を生活に統合すること」、「学校教育を、より大きな社会生活全体の一部として眺めなければならない」（pp. 134-135）としている。

「これまでわたしは、学校と子どもの生活をどのようにして結びつけたらよいの

かについて示そうと努めてきた。子どもが、身近で日常のありふれたやり方で取得した経験が、学校にもち込まれ、そこで利用され、かつ子どもが学校で学んだものを、日常生活にもち帰って応用できるようにし、そのことによって、学校というものを、互いに孤立しているような各部分の複合体にするのではなく、一つの有機的な全体をなすようなものにするよう努めてきたのである。こうすることによって、各教科が孤立しているという状況もまた、学校制度の各部分の孤立状態の解決と同様に、解消されるのである。」(pp. 151-152)

すなわちデューイは、子どもの生活と学校との間における経験と学びの往還的なあり方によって、幼小中高大の溝を解消できると考えていた。

一前(2017)が示すように(後述)、現在、保護者や住民参加も視野に入れた幼小連携が課題となっている。デューイが一世以上前に各学校間の溝もしくは壁を問題視し、子どもが家庭や地域で経験することを幼児期の教育も含めた学校で再構築するという学びのあり方により、この問題を解決できるとしたこと⁴⁾から、本稿では、学校だけでなく家庭や地域における子どもの生活経験を視野に入れ、その経験を再構築する場としての学校(幼児期の教育含む)という観点から、幼小のアーティキュレーションに関するカリキュラムの実践や研究を検討し、今後の我が国における幼児教育と初等教育のアーティキュレーションに関する理論構築の一歩としたい。

幼児教育と初等教育との連携・接続に関する包括的研究

幼児教育と初等教育との連携・接続に関する研究は次のように整理されている。

酒井・横井(2011)は、冒頭にあげた調査研究協力者会議の報告(2010)を、「ある面では画期的であるが、反対に保幼小の連携から見て批判的に検討すべき課題も見いだせる」とし、その報告前後になされた実践にも見られる課題として、次の三つをあげている。第一に、幼保小連携における「連携」概念の曖昧さである。第二は、幼児教育と小学校教育の隔たりの不明確さである。調査研究協力者会議の報告(2010)は、子どもの発達の差に基づいて幼児教育と初等教育は区分されるとするのみで、幼児教育・保育と小学校教育との間にある、いわゆるサブカルチャーや歴史の違いを見逃している。

第三は、幼児教育の独自性を保っていた2005(平成13)年中央教育審議会答申「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」から、連続性・一貫性を強調する報告(2010)への転換によって混乱を招いた、幼児教育と初等教育の関係性に対する疑問である(pp. 25-26参照)。これは、幼小接続のカリキュラム開発を左右する重要な視点であり、後述するように、いわばトップダウン的に統一されることは困難であり、かつ幼児教育の特性から見ても望ましいとは思われない。そこで酒井らは、カリキュラム開発の作業課題の第一として、「フィロソフィーを育む」とし、小学校教育の早期化を図るものか、幼児期と児童期を区分した上で学びの

連続性を踏まえ幼児教育の充実を図るものか、逆に小学校教育に幼児教育の方法を引き継ぐものか、カリキュラム開発の際には保育者と小学校教員の話し合いを通じて共通化していくべきとしている (p. 119)⁵⁾。

その上で酒井・横井 (2010) は、アメリカの新教育運動が構想したような、幼児教育と小学校教育の連続性・一貫性を重視したカリキュラムを「連続カリキュラム」と呼び、他方、幼児教育から初等教育への「なめらかな接続」をねらい、5歳児から小学校1年生にかけて開発するカリキュラムを「接続(期)カリキュラム」と称している (p. 120)⁶⁾。本稿でもこの区分を用いることとする。これらは後述する福元 (2014) の示す幼小接続カリキュラムの2つのアプローチに対応するためである。

福元 (2014) は、幼小接続カリキュラムの政策を、「学校体系改革アプローチ」と「小1プロブレム予防アプローチ」に区分する。前者は「接続の理念や概念が議論されるものの、カリキュラムの実践場面では様々な問題に直面して」おり、後者は「小学校を中心に具体的な対処策が講じられるものの、学校教育のあり方を見渡す視点は弱い」としている。上述した「連続カリキュラム」は「学校体系改革アプローチ」にもとづくものであり、「接続カリキュラム」は、「学校体系改革アプローチ」からも現場での諸問題の克服のために採用される可能性もあるが、主に「小1プロブレム予防アプローチ」から採用されると考えることができる。福元は、前者のアプローチから幼児教育の独自性と初等教育との一貫性との葛藤を抱えたまま幼児教育が幼小接続カリキュラム開発を進めたこと、後者のアプローチが小学校への適応を目的にスタートカリキュラムを提案しながらも生活科の実践に矮小化されたことを指摘している (p. 22参照)。すなわち我が国において連続カリキュラムの実践は、2000年代以降幼児教育と初等教育との間の接続を政策的課題として以降も見いだすことはできていない、換言すればアーティキュレーションの理念の実現は未だ見られていないといえる。

一前 (2017) は、保幼小連携に関する研究は三つの流れがあるとする。一つ目は、教育課程によって学習効果を高める研究であり、「学校に子どもを適応させるための質の高い教育に必要な要素及びその評価システムの開発に関するもの」(p. 22)である。この「学校に子どもを適応させるという立場から、小学校以降の教育で必要とされることばや数の領域のカリキュラムを幼児期にも応用することによって幼児期の教育と児童期の教育の連続性を保障しようとする動き」(p. 23)に対する批判的研究として、「子どもの発達に応じた環境形成を提案したもの」(同)が二つ目の研究の流れ、すなわち「発達における環境移行の研究」である。子どもの発達を幼児期と児童期といった区切りでとらえるのではなく、長期的視点で捉え、子どもだけでなく保護者も支援することで、子どもが有能さを発揮できる環境を用意することを求めるものである (p. 24参照)。三つ目は、これら海外での研究の流れとは独立した、我が国の「トップダウン方式での接続に関する政策的基盤を持つ研究」である。これについて、幼児期と児童期の協同的な学びを可能にする教師の援助や環境構成、子どもや保育

者、小学校教諭が互恵的に学びあい育ちあう交流・連携の研究があげられている (pp. 24-25)。

一前 (2017) は、酒井・横井 (2010) が示したフィロソフィーの違いが、地域間の経済格差によってももたらされるとして、保幼小連携に対する地方自治体の取り組みに着目し、カリキュラム開発を行っている自治体の取り組み内容を検討した。その結果、第一に、カリキュラムの方針も実践も自治体が方向づけているケースや、実践は学校や園に委ねているケースを見いだした。第二に、保幼小連携は子どもの発達に応じた教育を行うための取り組みであるという認識が、長期的に取り組むと効果が得られるという理解を実践者・管理職・地方自治体の担当者の中に共有させ、カリキュラム開発を可能にすることを明らかにした。すなわちカリキュラム開発は、その成果よりもプロセスにおいて相互理解や情報共有をもたらし、開発したカリキュラムを活用するなかで、自治体から現場、現場から自治体の双方向のコミュニケーションが促されていることが示された。

このように先行研究から見ても、幼児教育と初等教育の接続は、それぞれに携わる人々の、互いに対する考え方 (酒井・横井 (2010) の言うフィロソフィー) によって異なると同時に、移行する主体である子どもと保護者、またそれら全てを取り巻く地域 (自治体) にまで視野に入れて検討すべきものといえる。

接続カリキュラム：アプローチカリキュラム⁷⁾とスタートカリキュラム⁸⁾

幼児教育と初等教育の「接続」を意識したカリキュラムは、接続 (期の) カリキュラムとされ、二つに分けられる。

木下光二 (2019) は、幅をもたせた表現で「幼児期の5歳児後半に小学校を意識した保育を営むことが「アプローチカリキュラム」で、小学校の就学期に幼児教育を踏まえた学校教育を行うことが「スタートカリキュラム」としている。その上で「アプローチカリキュラムは、遊びや環境を通してなにを学んでいるのが、小学校の先生にもわかりやすく示されていることが重要」(p. 92) としている。他方スタートカリキュラムは、2008 (平成16) 年改訂の小学校学習指導要領において、生活科を中心として編成するよう求められてきたものである。2017年改訂においては同要領第1章総則において規定されたことにより、その編成は急務となっている⁹⁾。

ここからは、文字に注目した接続カリキュラムの実践研究を取りあげる。その理由は二つある。一つには、文字の「書き」は幼児教育においては小学校のように一斉に指導するものではないとされている (後述の新井 (2013) 参照)。しかし実際にはワークブックなどで一斉指導する幼稚園等も散見され、2000年代に入って接続が政策的に取り上げられる以前から小学校との接続を意識して行われてきたと考えられる。もう一つの理由は、学習障害の一つであるディスレクシア (読み書き障害などと言われる) の子どもが7~8%いる可能性がある状況、すなわち小学校1年生は読み

書きそのものが学習目標となっており、予想される困難さに対する予防的支援が接続期において十分とは言えない¹⁰⁾ためである。

三浦・大村・大江 (2015) は、「小1 プロブレム予防」を意図し、X幼稚園の年長アプローチカリキュラムを1月から3月の3ヶ月間、課題別に分けた3クラスを対象に実施した。さらに翌年度Y小学校にて4月から6月の3ヶ月、小1スタートカリキュラムを実施した。小1スタートカリキュラムは、モジュールも活用しながら「読む・書く・話す・数える」「学校生活の仕方等」「仲間づくり」をテーマとした国語や算数を含む複数の教科における合科的学習を小学校への適応学習として再編したものである。小1の6月に、年長アプローチカリキュラムを適用した子どもとそれ以外の子どもの両者を対象に調査を行った。その結果、年長アプローチカリキュラムの適用児は、適用されなかった子どもに比べ不適応状態が1/3であり、アプローチカリキュラムの有効性を示すものとしている¹¹⁾。

三浦 (2016) も、アプローチカリキュラムを明確に「小1 プロブレム予防」を意図するものとし、山形県内のA幼稚園5歳児の1月から3月の3ヶ月間、自身が開発した保育活動プログラム¹²⁾を導入した。効果の検証は「平仮名読み」「名前書き」「数字の読み」「数字の復唱」「左右の区別」「人間の描写」を点数化し、プログラム導入前の12月とプログラム終了後の3月の得点比較によって行っている。その結果、「平仮名読み」と「数字の読み」は12月に全体の8割以上が習得していたものの、「名前書き」はプログラム終了後、全体の半数が得点増加したとし、小学校の「国語」における「書き」に関連して、プログラム導入後は劇的な成果が見られたとしている¹³⁾。

他方、アプローチカリキュラムの作成については、横山・木村・竹内・堀越 (2013) が、既存の幼稚園のカリキュラムを検討することを通して、すでに小学校教育につなが「学びに向かう力」が埋め込まれており、これを意識的に系統立てることでアプローチカリキュラムの作成が可能であると見込んでいる。その上で、次の三つの課題をあげている。第一に、「学びに向かう力」の根底にある「環境」における「安定」は、3、4歳児から培われたものが前提となっていることをあげ、アプローチカリキュラムの作成においては、「3、4歳児からの子どもの育ちの過程を辿っておく必要がある」(p. 55)としている。その一例として、N幼稚園の指導計画では、「文字」とのかかわりは5歳児V期(1～3月)にしか見られないが、それまでの文字とのかかわりの過程を「教育課程」と「指導計画」で辿れるようにすることが必要としている。第二に、子ども自らが「遊び・活動・場」をつくるための援助として環境構成を捉え、それを具体的に記すことが必要であるとしている。第三に、子ども自らが「遊び・活動・場」をつくるための空間と時間を確保することが必要であるとしている。

新井 (2013) は、幼稚園教育要領等における文字活動の捉え方の変遷を整理¹⁴⁾した上で、小学校1年生4月の授業と、幼稚園年長児1月の保育を観察した上で、「幼児期は文字を書くという手先に限定して集中して訓練するのではなく、筋力を鍛える

様々な全身運動や、手を使った様々な動きを伴う活動、自分の意識で自分の体の各部位をコントロールできる力など」(p. 46)を育むことが求められるとしている。また文字の読み書きには、それらを支える幅広い体験の積み重ね、特に乳児期からの日々の聞く・話す体験が不可欠としている。とはいえ小学校入学後、子どもが言葉での指示の多さや文字に満たされた生活に入ることから、幼小間の接続について保育者・教員が共に考える必要性を示唆している。

考 察

以上、文字の読み書きに着目して接続カリキュラムに関する研究を取りあげてきた。前述したアーティキュレーションの理念を観点として、これらを検討すると、次のことが見えてくる。

第一に、「小1 プロブレム予防アプローチ」によるアプローチカリキュラムは、小学校生活において困難さを抱えないためのものであるが、他方で安易な早期教育に陥る危険性を大きく有しており、文字の「書き」はその典型だと捉えられる。例えば「名前の書き」を導入した三浦(2016)は、文字を書く準備的な活動として鉛筆で様々な線を描く活動を提案し、その関連領域として環境・言葉、関連科目として国語・生活をあげている¹⁵⁾が、様々な線を描く活動は、幼児教育の表現領域において見られるものであろう。しかしここでは名前(字)を書く準備として、鉛筆の持ち方や運び方の練習として捉えられている。

このプログラムは、むしろ小学校に進学する準備として、名前を書くことの必要性(幼児教育ではマーク等で持ち物を区別するが小学校では持ち物に名前を書く)を認識し、名前を書くことに意欲的に取り組む子どもを個別に援助するものと幼児教育の特性からは捉え直されるのではないだろうか。新井(2013)や酒井・横田ら(2011)が示唆したように、幼小間の接続について、両者の間にある隔たりを、保育者・教員だけでなく、移行する主体である子どもも共に考える必要があるといえる。すなわち幼児教育の独自性を担保しつつ、移行する主体である子どもたちに、主体的に接続の課題を越えていく力を培うよう援助することがアプローチカリキュラムにおける幼児教育の役割だと考えられる。

そのためにはまず、「小1 プロブレム予防アプローチ」のような早期教育に走る危険を回避するためにも、横山ら(2013)のように、文字を5歳児の接続期の指導計画にのみ取りあげるのではなく、そこに至るまでの3,4歳児の言葉や文字へのかかわりの過程も踏まえた指導計画や教育課程の編成が課題となっているといえよう。接続カリキュラムにおける文字の「書き」は、新井(2013)が指摘するように、乳児期からの聞く・話す体験を豊富にもつなかで、2017年改訂の要領を先取りして用いれば、「主体的に」取り組まれるものとなるであろう。例えば乳幼児期に豊富に絵本の読み聞かせや紙芝居などで文字に触れ、そこに書かれている内容を伝えるという機能や、

自分の名前だけでなく自分の思いや考えを可視化し残すことのできる（例えば手紙を書く活動のなかで）文字の機能に気づき、書こうとする意欲や書いてみたいという関心に支えられて行う活動だといえる。それには、私たちの生活における文字機能を再認識し、どのように文字を習得するのが望ましいのか検討する必要があるが、子どもの生活を取りまく保育者・教育者、保護者、ひいては地域（自治体）にもあることを意味するだろう。

おわりに

ここで、デューイ（1998）における生活と学習の関係について触れておきたい。

「子どもにとっては、生活することが第一であって、学習は生活することをおしてこそ、また生活することとの関連においてこそ行われるのである。このように、子どもの生活というものを全ての中心とし、それを組織化するならば、子どもは何ものにもまして、物事を聴く存在であるということにはならない。否、子どもはそれとまったく逆の存在であるということである。」（p. 98）

デューイが提示したアーティキュレーションの理念に基づき、子どもの生活を中心として幼児教育と初等教育との連続カリキュラムを実現しようとしても、我が国における現行の福祉も含めた幼児教育制度の現状を踏まえると、大きな困難が伴うことが容易に推察される。かといって、「連続カリキュラム」を志向する「学校体系改革アプローチ」の視点は放棄されるべきものではない。他方、小学校への適応（狭義には小1プロブレムの予防）をねらう「小1プロブレム予防アプローチ」は、それが形式的な小学校の早期化に陥るものでなければ、「学校体系改革」を視野に入れることも可能なものである。「学校体系改革アプローチ」は、その実現の困難さから、実際の問題現象を予防するために「小1プロブレム予防アプローチ」に縮減する形で、眼前の子どもの移行に伴う困難さから救うことをねらうものであるが、そこに存続する学校体系に起因する困難さをなくそうとすれば、学校体系の改革を意図せざるを得ないからである。ここからデューイによるアーティキュレーションの理念を実現する連続カリキュラムも、その実現の困難さから放棄されるべきものではなく、接続カリキュラムのマネジメントの過程のなかで意識されるべきものであるといえよう。

2017年改訂の要領で提示された「主体的で対話的で深い学び」と、接続カリキュラムとの間に矛盾があってはならない。移行する「主体」である子どもが小学校生活への意欲や期待がもてるように、そして移行後も「物事を聴く存在」に留まらず、移行という過程において学ぶことができるように、幼児教育及び初等教育に携わる保育者・教員や研究者、保護者、自治体が対話し、そして何より移行する主体である子どもがカリキュラム開発の共同参画者と捉えられるような接続カリキュラム開発と研究が期待される¹⁶⁾。その開発と研究のプロセスにこそ、「主体的で対話的で深い学び」が共同でもたらされることになるだろう。

■註

- 1) 幼児期の教育と初等教育の接続の世界的動向や歴史的経緯については、酒井・横井（2011）や一前（2017）を参照。
- 2) 『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』によると、接続の各ステップは次のとおりである。「ステップ0 連携の予定・計画がまだ無い。…ステップ1 連携・接続に着手したいが、まだ検討中である。…ステップ2 年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない。…ステップ3 授業、行事、研究会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている。…ステップ4 接続を見通して編成・実施された教育課程について、実践結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討が行われている」（p. 27）。
- 3) 例えば、村地和代『平成29年度（2017年度）幼小連携に関する研究「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を踏まえた小学校入門期への円滑な接続に関する研究——言葉による伝え合いを軸とした学びを育む「—幼児の遊び・児童の学び—ジョイントブック」の作成を通して』滋賀県総合教育センター URL: www.shiga-ec.ed.jp/www/contents/1517529819775/files/H29_01.pdf（2019年11月29日閲覧）。
- 4) 酒井・横井（2011）は、デューイもその理論的先導者となったアメリカの新教育運動を紹介しながら、倉橋惣三が幼稚園から8歳まで、プロジェクトメソッドによる教育で一貫するよう説いていることに言及している（pp. 18-19参照）。プロジェクトメソッドによる幼小連携の実践は、デューイ思想に影響を受けた、イタリアのレッジョ・エミリア・アプローチの我が国への導入に大きく寄与した秋田喜代美を中心に、同アプローチで重視される三つのD（デザイン、ドキュメンテーション、対話し語り合うこと）を基盤として、東京都中央区立有馬幼稚園・小学校で行われている。東京都中央区立有馬幼稚園・小学校（執筆）秋田喜代美（執筆・監修）（2002）『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』小学館参照。
- 5) ただしこの「フィロソフィー」は概念上三つに区分されるものであり、実践においては単純に三つに分けられるものではない。酒井・横井（2011）が紹介する事例においても複合的なものが示されている（pp. 126-130）。
- 6) 第3回の調査研究協力者会議において秋田喜代美から欧米諸国では、「接続」カリキュラムではなく、幼児教育、初等教育の独自性を保持した上での「移行をなめらかにする」「特別プログラム」という位置づけとなっていると紹介されたことに対し、酒井・横井（2011）は「カリキュラム」とすることで幼児教育と初等教育の相互理解を図れるとしている（pp. 132-133）。
- 7) 鳥越（2016）によれば、アプローチカリキュラムとは横浜市こども青少年局・横浜市教育委員会（2012）『横浜版接続期カリキュラム 育ちと学びをつなぐ』において提唱された呼称であり、「幼児期教育後期の小学校へ向かう時期のカリキュラム」のことである（鳥越ゆい子（2016）「保幼小接続期における教育課程の検討：次期学習指導要領の「育成すべき資質・能力」をふまえて」『帝京科学大学教職指導研究：帝京科学大学教職センター紀要』1（11））。
- 8) 鳥越（2016）によれば、スタートカリキュラムは文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説生活編』で提唱された、小学校への適応カリキュラムの呼称である（前註参照）。
- 9) 同じ自治体において接続カリキュラムの開発はされても、スタートカリキュラムとアプローチカリキュラムが同時平行して実践や活用に至っていない現状が、例えば長野県伊那市や沖縄県の調査から明らかになっている（山口美和（2015）「幼保小連携における「接続期カリキュラム」の意義と課題」『長野県短期大学紀要』70、岡花祈一郎・安慶名名菜・名渡山よし乃・天願順優・米須清貴（2019）「沖縄県における保幼小接続に関する現状と課題」『琉球大学教育学部紀要』95）。

スタートカリキュラムについては手引き書が国の機関によって発刊されているが、アプローチカリキュラムについては同等のものを筆者は見つけられていない。ただし、文部科学省教育課程課／幼児教育課（編）「特集Ⅰ 幼児教育と小学校教育をつなぐスタートカリキュラム」『初等教育資料 No. 920（2014年12月）』には、幼稚園五歳児の一〇月から三月終了までの指導計画（アプローチカリキュラム）の実践が一つ紹介されている。一方、文部科学省・国立教育政策研究所・

教育課程研究センター（編著）（2018）『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム スタートカリキュラム導入・実践の手引き』学事出版には、アプローチカリキュラムは言及されていない。

- 10) 川崎聡大（2017）「ディスレクシアのアセスメントと支援」秦野悦子・高橋登（編著）『言語発達とその支援』ミネルヴァ書房。
 - 11) 同様の結果を、三浦光哉（2015）「小1 プロブレムを防ぐ保育活動プログラムの開発・適用と効果」『宮城教育大学特別支援教育総合研究センター紀要』10でも明らかにしている。
 - 12) 三浦はこのプログラムについて、「各題材の保育活動では、小学校においてどのような能力を引き出すのかを念頭に置きながら取り組ませ、また発達障害児や知的障害児などが示す困難性……へも対応している」とし、「幼稚園の保育活動と小学校の教科等を連続性・関連性」をもたせ、小学校入学後の不適応状況を未然に防ぐ効果が期待できるもの」と考えている（pp. 19-20）。なお後に三浦は「アプローチカリキュラム保育活動」と言いかえている（三浦光哉（編著）（2017）『5歳アプローチカリキュラムと小1スタートカリキュラム 小1プロブレムを予防する保幼小の接続カリキュラム』ジアース教育新社）。
 - 13) 三浦ら（2015）や三浦（2016）が、発達障害児も視野に入れている点は注目に値する。2017年改訂（定）の要領や指針等でも、障害をもつ子どもへの個別の配慮が改めて強調されているが、読み・書き・計算の困難性は、小学校入学後に顕在化することが多い。従来、特別支援教育の分野で行われてきた、長期的な発達や就業までを見通した（就学を含めた多面的な角度および長期的）支援の取り組みは、保幼小連携に対して先駆的なものと捉えることができる。インクルーシブ教育（保育）が謳われる中、障害をもつ子どもを視野に入れた接続カリキュラムの実践や研究の蓄積が期待されるところである。この点に関連して、「障害のある子どもに限らず、全ての幼児に対して就学移行期にはスタートカリキュラムやアプローチカリキュラムといった計画的配慮が期待される。加えて、障害のある子どもに関する情報の引き継ぎは、他の移行期と比較して、就学前施設から小学校への移行期において顕著に課題があるため、より丁寧な計画的配慮が必要である」との指摘がある（濱田祥子・八島美奈子・若林紀乃・越中康治・廣瀬真喜子・上田敏丈・松井剛太・中西さやか・岡花祈一郎・山崎晃（2018）「障害のある子どもの小学校への就学移行支援に関する行政の取り組みと課題」『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』4）。
- こうした特別支援教育の側面からみた保幼小連携については、佐藤暁・小西淳子（2007）『発達障害のある子の保育の手だて 保育園・幼稚園・家庭の実践から』岩崎学術出版社がある。最後の章「保幼小の連携の実践」では、小学校入学までに子どもに「1. 人とのかかわりの基盤を培う」「2. 思春期を視野に入れて基本的な生活習慣を養う」「3. 生活には枠組みがあることを教える」「4. 行動障害を回避する」ようにすべきとしている。その上で、連携の実現には、1) 校・園長の理解、2) 相互訪問を基本としている。連携の実際として、1) 半日入学、2) ケース会とツールによる連携——引き継ぎケース会とその後の相互乗り入れの実践をあげている。ケース会は保護者を交えて子どものことを話すものであり、ツールは子ども一人ひとりへの対応の仕方のマニュアルや、個別の指導計画・教育支援計画などを保幼小から小学校へ継承するものである。さらに、保幼小連携の定着には園と小学校だけでなく中学校校区を単位とした連携が必要と訴えている。なお同書の発展版として、保護者や医師の見解も含めて連携の実践が紹介された、佐藤暁・堀口貞子・二宮信一（編著）（2008）『保幼小が連携する特別支援教育——就学準備→通学のサポート実務百科』明治図書がある。
- 14) 新井（2013）は、1998（平成20）年告示の幼稚園教育要領においては文字について、平成10年版要領と同様、日常生活から切り離れた形で覚え込ませるような画一的な指導ではなく、生活のなかで文字記号が果たす機能と役割に対する関心と理解が自然に育つように環境を構成する必要性が示されたことをとりあげ、「保育への文字環境の導入を積極的に進めていこうとする方針がうかがえる」としている（p. 42）。
 - 15) 三浦（2013）『小1 プロブレムを防ぐ保育活動 実践編』クリエイツかもがわ。
 - 16) 佐藤学（1985）「カリキュラム開発と授業研究」安彦忠彦（編著）『カリキュラム研究入門』勁草書房参照。秋田喜代美がかかわった有馬幼稚園・小学校の接続カリキュラムの実践は、それを

具現化する一つだと見ることもできる。註4)参照。

■引用文献

- 新井美保子（2013）「保幼小における生活と学びの連続性の検討（その1）——文字への取り組みを中心に」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』62
- 生澤繁樹（2013）「幼児期の教育と小学校との連携」石川昭義・髯櫛久美子（編著）『希望をつむぎだす幼児教育』あいり出版
- 一前春子（2017）『幼保小連携体制の形成過程』風間書房
- 木下光二（2019）『遊びと学びをつなぐこれからの保幼小接続カリキュラム 事例でわかるアプローチ&スタートカリキュラム』チャイルド本社
- 酒井朗・横井紘子（2011）『保幼小連携の原理と実践——移行期の子どもへの支援』ミネルヴァ書房
- ジョン・デューイ（著）市村尚久（訳）（1998）『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社
- 杉谷祐美子（1999）「高校と大学の接続関係——日米比較」『IDE 現代の高等教育』408
- フィリップ・W・ジャクソン（1998）「編者による序論」ジョン・デューイ（著）市村尚久（訳）『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社
- 福元真由美（2014）「幼小接続カリキュラムの同校と課題——教育政策における2つのアプローチ」『教育学研究』第81巻第4号
- 三浦光哉・大村一史・大江啓賢（2015）「小1プロブレムを予防する保育所・幼稚園から小学校への接続カリキュラム開発：年長アプローチカリキュラムと小1スタートカリキュラム」明治安田こころの健康財団『研究助成論文集』（51）
- 三浦光哉（2016）「5歳児アプローチカリキュラムと保育活動プログラムの効果」『宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要』11
- 横山真貴子・木村公美・竹内範子・掘越紀香（2013）「幼稚園の5歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方——幼小のカリキュラム接続に着目して」『教育実践開発研究センター研究紀要』22