

原著 (Article)

「ことばの教育」から見た幼児教育と初等教育の接続

——生きる力の基礎を培う言語活動——

**Connection between Early Childhood Education and
Elementary Education from the perspective of Language
Education: Language activities to foster the basis of
Competency for Living**

伊藤 博美*
ITO, Hiromi*

摘 要

本稿は、幼児教育と小学校教育間の円滑な接続をねらうカリキュラムにおける、言葉領域および言語活動の、インクルーシブな教育も視野に入れた充実改善に資する「過去の実践の蓄積」として、大村はまの「ことばの教育」を仮定し、その可能性を大村の著述から検討するものである。幼児教育について著述も実践経験もほぼ見られないが、大村は「ことば」を「生きる力」と捉え、子どもの興味や生活に根ざしつつ、学力の育成をねらった「単元学習」を展開し、またどの児童生徒も力を発揮できるよう個別指導を原則としていた。これらから、大村の「ことばの教育」は、2017年改訂幼稚園教育要領や諸学校の学習指導要領において求められる充実改善に資する実践であり、そこから学ぶものは今後も多いと言えよう。

キーワード：幼小接続、ことば、大村はま、インクルーシブ教育

Key words : connection between early childhood education and elementary education, language, Hama OOMURA, inclusive education

はじめに

現在の我が国の学校教育の充実改善は、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した教育のあり方について」のなかで、主体性を重視した活用型学習を中心として「生きる力」の育成が求められたことに始まっている。「生きる力」は後に OECD のキー・コンピテンシーなど21世紀型学力の先駆けと捉え直され、2008・2009年学習指導要領改訂で示された、「生きる力」を支える「確かな学力」など習得型学習も含むものへと柔軟に構成要素を改めつつも、学習者の主体性を重視する流れに変わりはない（龍崎 2015）。

2017年改訂小学校学習指導要領・幼稚園教育要領¹⁾では、「確かな学力」の構成要素である、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等の「三つの柱」の育成が目指され、幼児教育はその基礎を培う時期とされている。

る。本稿がこの改訂について注目する点は以下の三つである。一つ目は、「これまでの教育実践の蓄積に基づ」く「主体的・対話的で深い学び」に向けた授業改善の活性化，教科横断的な学習の充実のためのカリキュラム・マネジメントの実施，二つ目は，言語活動の充実，三つ目は，幼小接続の円滑化を意図した「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の共有化，小学校の「スタートカリキュラム」の充実，教科等横断的な学習の重視などである。またこれらに加え，障害等個別の状況に応じた指導の工夫について一層の充実改善が求められている。

2008・2009年改訂で盛り込まれた言語活動については，「言語能力の向上に関する特別チームにおける審議の取りまとめ」（2016年8月）において，「主体的・対話的で深い学び」を実現する視点から充実改善が求められている²⁾。

また障害のある子どもへの特別な配慮として，一人ひとりの学習の困難さに応じた，組織的計画的な支援が求められている（文部科学省2017年9月『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』参照）。この背景には，1990年のユネスコのサラマンカ声明と行動大綱で示されたインクルージョンの理念に基づく教育がある。茂木（1998）は，個々の障害の状況を無視して単純に障害児と健常児が共に生活し学ぶ場をつくるのでは，障害児の教育に「ダンピングを起こしかねない」とし，制度上の改革とともに個々の「諸能力と人格の発達をともにしていねいに保障する教育を想像しつつ，さまざまな場面，多様なレベルでの両者の協力と共同を着実に組織する」ことを求める。また堀（1998）は，障害児などの学習の困難はカリキュラム，すなわち「教師の与える課題，作業，クラスの状況」などに原因があるとみなされ，カリキュラムの画一性を根本的問題とする。インクルーシブ教育は「より根本的には，……総合学習や共同学習，個別学習など子どもの興味・関心と一人ひとりの個性を重視した授業への転換」，すなわち「競争ではなく協力を求める授業，一人も子どもを切り捨てない授業，一人ひとりの子どもの個性と興味・感心に応じた授業，そして「共に生きる力」を身に付けていくことができる授業をつくり出すこと」を求める（堀 1998）。このように，特別な配慮が必要な子どもへの教育，インクルーシブ教育は，いわゆる通常学級の改革を提起するものと捉えられる。

このように変革を求める世界的潮流のなかで，我が国の学校教育は，上述のように充実改善が求められている。そこで，これに資する「これまでの教育実践」を見いだす必要がある。

1. 先行研究

幼児教育における領域「言葉」と小学校教育における教科「国語」や言語活動を中心とした円滑な接続について検討した研究には，主に以下のものがある。

最も多いのは，幼小の特に教育要領および学習指導要領について比較を行ない，その上で接続への課題を示すものである。例えば，碓井（2015）や原田（2016）等は，

幼稚園教育要領の領域「言葉」と小学校学習指導要領「国語科」を比較している。碓井（2015）や原田（2016）は、それらを比較した上で、幼児期と小学校期における「話す」「聞く」の変化や経験の違いを踏まえ、幼小接続期の課題をまとめている。また坪井（2010）は言語経験の違いを踏まえつつ、幼稚園で育まれる力と小学校で育まれる力の整合性を細かく追求する必要性を訴える。光野・篠原（2019）は、幼小の要領から論理的思考力の内容の系統的段階を見だし、段階間の移行を促す幼稚園年長から小学校低学年対象の教材を開発している。異なる観点からの研究として森川（2018）は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や国語教育学だけでなく心理学・言語学等の観点から領域「言葉」と小学校「国語科」の展開の方向性を示し、連携を勧めている。

次に、同一教材・活動を提案するものがある。光野・篠原（2018）等は、同一教材を用いた指導計画の実践が連携を促すとする。神戸（2015）は、0歳児から言葉の発達が始まるとし、読み聞かせを幼小の円滑な接続のための適切な活動とする。

また、一方からの接続の在り方を示すものとして、以下のものがある。久野ら（2016）は戦後の変遷を踏まえ、小学校主導の接続から平成以後転換が求められていることを指摘する。山室（2019）は、1989年改訂の小学校学習指導要領で登場した「言葉の響き」が、2017年改訂幼稚園教育要領に加えられたことを取り上げる。また望月（2019）は「小1プロブレム」解消のためアプローチカリキュラムの充実を求める。他方で町井（2019）は、幼児教育における個々の子どもへの関わり方に小学校が学ぶものは大きいとする。

接続にかかわりなく、ことばの教育として捉えれば領域「言葉」や「国語科」それぞれのもつ豊かさを見いだすことは難しくない。ゆえにこれらの研究から学ぶところは多い。しかし接続に焦点化することで、幼稚園教育要領の一領域や小学校低学年の一教科の枠にことばの教育が縮減されないか懸念される。2017年改訂要領が教科横断的な学びを唱導するなか、接続を含め長い発達という通時的な軸と、発達の個人差や特性に配慮する共時的な軸をもって、ことばの教育を検討することが求められている。

2. 研究方法

そこで本研究では、幼児教育と小学校教育間の円滑な接続をねらうカリキュラムにおける、領域「言葉」と国語科・言語活動の、インクルーシブな教育への充実改善に資する「これまでの教育実践の蓄積」として、大村はまのことばの教育を仮定し、その可能性を大村の著述から検討することを課題とする。

大村はまを検討対象とする理由は、大きく分けて二つある。一つは、ことばを「生きる力」の基礎と捉えていることにある。大村は、子どもの主体性を基点とするだけでなく、「ことばを豊かに持たせるといふ、日常的でささやかな努力」（1973〔以下断りのない限り大村の著作発行年〕、151）によって「自分というものを、自分の生活と

いうものを豊かにしていく」（同、156）ことばの教育の実践家である。そうして、「人間には基礎的ないろんな生きていくための力がある……言葉はその中の最も大事なものの、人間が人間として生きていくうえに」（1987、102）としている。こうした大村のことばの教育（単元学習）は、1998年から「生きる力」の育成をねらい、2008年から教科を横断した言語活動の充実を図る学校教育（幼児教育含む）に対し、啓明になると考えられる。

もう一つは、特別支援教育やインクルーシブ教育に関して、断片的にはあるが、大村に言及する研究が散見されることにある。例えば藤井（2020）は「大村はまの「優劣のかた」³⁾を引くまでもなく、単元学習には既に理念としてインクルーシブ教育が有り、個に応じた学びの実践は、国語科単元学習の思想の元となっている」としており、また高橋・高原（2017）は、特別支援学校見学に出かけた学生のコメントに関連させ、大村（2004）の「熱心と愛情、それだけでやれることは、教育の世界にはない」という言葉を引用し⁴⁾、子どもへの個に応じた関わりに対する、教師の専門的知識や技能の必要性を訴えている。

これらから、大村はまのことばの教育は「主体的で対話的で深い学び」を実現する言語活動およびインクルーシブな教育を実現する可能性を見いだせるものと仮定されよう。

ただし、大村は戦前に高等女学校、戦後は公立中学校に勤務した⁵⁾のみであり、小学校児童に関する言及は散見されるものの、幼児教育については実践経験もなく、著述にも言及は管見の限り見られない。また障害児の教育についても同様である。幼小接続やインクルーシブ教育の実現には、諸機関や専門家との連携が求められる現代において、制度的課題の克服を大村の実践に求めることは難しいだろう⁶⁾。

そこで本稿では、実践記録等ではなく大村自身の著述を対象として、第一に大村の「ことばの教育」（「単元学習」）の概要を整理し、その要点を明らかにする。第二に、言語の四技能「読む・聞く・書く・話す」に関する大村の記述を整理する。第三に、障害のある子への支援や教育に関する先行研究を観点として、大村の著述を検討する。

3-1. 大村はまの「ことばの教育」（「単元学習」）

大村は上述したように、ことばを「生きる力」の基礎と捉える。そして、そのなかの「書く」力について、「作品が出来あがることを最大のねらいとしないで、心のなかを文字で表すことのできる、形のある文字でわかるように表現できる、そういう生きる力を持たせ、書く力そのものを育てようとする」（1987、102-103）ことを、ことばの教育と捉えている。

本稿で大村の教育を「ことばの教育」とするのは、大村自身が名付けたわけではない（同、72）ことにもよるが、「単元学習」という言葉による誤解を危惧するためである。大村は、「よい単元は、必ず明瞭に、この学習はこの力をということねらっ

ています」(同上)と、単元学習によって必ず学力をつけることをねらっていることを強調する。それにもかかわらず「単元学習をただいろいろの資料を使って聞いたり話したり読んだり書いたりいろいろの活動」(同, 48)と捉え、そこで育まれるべき学力に対して「のん気なところがあったりする」(同上)風潮がある。本稿もこれを避けるため「ことばの教育」と表記する。

とはいえ大村は一定流布した「単元学習」について、次のように説明する。「子どもたちが興味や関心から求めている、指導者も、興味関心、そして必要(子どもたちに伸ばさなければならない、伸ばしたい能力)から求めている、どちらかが、先のこともあり、それはどちらとも言えないこともある、つまりは共に求めている題目、それをめぐって、いろいろな言語生活が始まり、それを営んでいく間に言葉の力が豊かにじっくりと育っていく学習」(同, 73)とする。

このように、子どもだけでなく指導者の興味関心に基づき、指導者が必要性を感じる題目を、大村はよい単元の一つ目の条件にあげる。ただしこの興味関心は、享乐的なものではない。むしろ「強く心をひかれ、考え込まずにいられない……ただ、いわゆる面白いということでなく、どうしても無関心でいられない気持ち」(同, 28)のことを指している。そうして、それらは「生活に根ざしていることが重要」(同上)であり、同時に子どもだけでなく教師にも新たな発見をもたらすものである。

したがって、よい単元の条件の二つ目は、慣れ親しんだものや易しいものではなく、「少し程度の高いもの」(同, 36)となる。大村は資料がやさしすぎて失敗した自身の実践を紹介しながら、「ちょっと背伸びしたようなもののほうがよくいく」、「ちょっと無理していくところ、その緊張感と教師の謙虚さといったものが、いい」(同, 42-43)とする。

その具体例として、「語彙がゆたかに出て成功した単元例」(同, 43)が紹介されている。それは「いろいろの種類の語彙があり、話し合いでちょっと子どもと二人で話すときでも、どの場面でも語彙が豊か……。普段ちょっと出てこないような言葉がたくさん交わされるようになった……」(同, 44)単元、「子どもの生活のなかでは使われていない、しかし、社会ではよく使われている、そういう言葉が……中学生の学習に適している言葉……がいろいろ出てくる」(同, 49)単元である。そのためには、資料の文章のなかだけでなく、資料を読む子どもの心に浮かぶ言葉も予想する必要があると大村は考えている(同上)。

3-2. 「読む・聞く・書く・話す」力をつける教育

畠山(2014)は、大村が聞く・読む・書く・話すという四技能について「ことばの活動はつながりあっているものだ、離ればなれでは生きた力はつかない」(1982, 9)とし、「単元学習」でなく「言語生活の指導」と言えばよかった(同, 316)と悔いたことを指摘する(本稿ではそれを「ことばの教育」と表記している)。一続きの言語活動である「言語生活」という大村の理念から離れることになるが、学習指導上それ

ぞれの力の育成をねらうことから、一旦分けて著述を整理する。

① 聞く

大村は聞く力を、単元学習を進めるための基礎と位置づけている。単元学習には「型にはまった部分が少な」く、「学習の内容や手順などをいちいち聞き返しにくるようでは、活動がなめらかに、学習意欲も失い、また、楽しく進められ」（1987, 75）ないためである。

そこで単元学習に入るにあたり、一度しか言わないから気を付けて聞くように指示しながら、「最初のうちは、……実際は少し繰り返している……。でも子どもは、繰り返されたという気がしていない……」「指導者の工夫」（同, 76）をして話す。大村は例えを次のように示す。

「繰り返していても、ここで話したら、次はあそこというように、話す位置を変えるだけでも効果があります。さらに言葉、言い方を変えますと、繰り返していても、そういう感じを与えない……。後ろから聞こえたり、横から聞こえたり、それに言葉がちがいが、話す調子もちがうので、子どもは一遍で聞いたと思って大得意で、聞くことに自信を持ち、安心して聞いているので、いっそうよくわかる……。」（同上）

また学習活動における指示や発問だけでなく、大村は日頃から指導者が心に残る話を、叱らずとも子どもに聞くくせが身につくほど、数多く聞かせることを推奨している（同, 77）。そしてそれが他の子どもとの話し合いのなかで聞くことにつながっていくとする。

② 話す

大村は話す力をつける機会として、教師と子どもの問答ではなく、単元学習において子どもの方から指導者の指導を求めて質問や相談をしてくる時をあげている。その質問や相談を指導者が一度で理解できなかったとき、聞き返すことになるのだが、それは子どもの話し方が不備で未熟であることによると伝える。そうすると、子どもは工夫して質問や相談をするようになり、また指導者の方も聞き返さないよう懸命に聞くという良い場面を生じさせるという。それゆえ、「子どもたちから質問が出てくる、そういう時に、教師のほうが妙に親切でわかりがよすぎて、舌足らずなものの言い方や不明瞭なことばでも察しよく受け取ってしまうことがあります、そういうことは戒めていかなければ」（1986-1987：1994, 200）と、子どもの話すのを待つ姿勢を重視する。

幼児教育においては、子どもの話す力の未発達、あるいは語彙の少なさなどから、指導者が子どもの気持ちを「代弁」することがよくある。しかし、時には子どもの言葉を待つことが求められるといえよう。また伝わる話し方を指導することは、幼小に共通して見られることと思われる。

③ 読む

大村は、子ども一人ひとりの読みの力、一人ひとりの読みの早さ遅さ、読み飛ばし

てしまう子や飽きてしまう子、一文字一文字を追って読むことからひとまとまりの単語や語彙を捉えて読むようになる時期などを把握する必要性を訴える（1973、30-31）。

「小学校にはいった初めごろ、すでにそうなってくる〔語彙を捉えて読む：引用者註〕子どもが、今、たくさんいるんですよ。ですけれども、三年生ぐらいでは、もうそれは完全にできなければなりませんね。字をとらえるのではなく、語彙をとらえることなんです。」（同、31）

音読や黙読についても大村は細やかに観察を求める。唇を動かし声帯を動かして読む子について、「これは小学校で受け取った時はもう遅いかもしれない……。しかし、小学校で受け取った時、速く発見すれば、まだ直せるんですよ。最初に読ませてみる時に、見つけてください。……早くみ〔ママ：引用者註〕つけて、先生が飛びついて世話をしてやらなければなりません」（同上）と警鐘を鳴らしている。

さらに唇は動いていないが声帯の動く子、声を出さないだけで「黙読」になっていない子がいると大村は指摘し、教師の指導の重要性を説いている。

「〔黙読により：引用者註〕速く読む力は、文字が一度に意味になって、どんどん頭の中へはいつていくことをいうのです。一度音声化されたら、「音読」は絶対に「黙読」より遅いに決まっています。……こういう子どもは、小学校一年のうちに絶対に直さないと、時機おくれになります。それで、そういうことを発見したり、直したりするには、「家で読んでくる」んではだめですね。……「黙って読め」といわれても、声帯が動いてしまう子どもにその時先生はどのようにお手当てをなさったのかしら。このように、学校でやるべきことをしないのを、「教えない」と私はいうのです。」（同、32-33）

このように大村の「読む」力の育成は、その後の読む力を見通し、子ども一人一人を把握し働きかけるところにある。

④ 書く

「書く」ことについて、大村は動機、すなわち書きたいことを心にもつことを重視する。「書くことが胸からあふれそうな、そういう状態を子どもにつくって、思わずそれを書きたくなるように、それからそれへと展開していくようにさせなければならぬでしょう。……子どもを書きたい気持ちにさせるというのは、容易なことだと思います。それをやるのが教師の仕事ではないでしょうか。」（1973、94-95）

文字を書くのではなく書きたいことをまず子どもにもたせる。幼児教育の現場においては、行事への招待状やレストランごっこでのメニューなど、伝えたいことがあって、文字を教える場面がよく見られる。それと同じことではないだろうか。

3-3. 障害のある子への支援や教育を観点として

障害のある子への支援や教育の諸研究から、大村の著述を検討する。

大村は、できない子、聞くのが難しい子には、ひとりで読んでわかることを建て前

にしたプリントの配布をするとしている（1987, 75, 136）。これは、視覚支援として、一目で全体像を把握できるものを提示することにつながる（富山ら 2017）。

また大村は、「弱い子どもへの配慮とともに、すぐれた書く力の十分発揮できるたねを用意」（1987, 136）し、「できない子も見劣りしないところまで……仕上りの形を高め」（1986-1987: 1994, 44）るよう心がける。それによって、できない子がばかにされない教室をつくるとしている。これは、「できない」を強調しない、快適に過ごせる環境づくりやかかわり（鎮 2017）につながるものである。幼児教育において「気になる子」、小学校教育では「できない子」を抽出して援助したり指導したりすることは、そうした子どもが快適に過ごせる環境をつくることにつながらない。大村は、「教わったということが子どもにわからなければわからないほどうまい……。……できるかぎりのリードをしていますが、子どもはリードされたのを知らないでいる、というふうにやりたい」（1987, 107）と述べている。

指導者と子どもの間に自己開示できる関係がつけられ、指導者がよい聞き手として対話することも大切である（富山ら 2017, 小山 2015）。こうした対話は、指導者から訊ねるのではなく、大村が述べるように教師が身辺雑話などを楽しみに話すうちに、「何か「お話」ということの作り出す、一種のふんわりとやわらかな雰囲気が漂ってくる……。そんなとき、子どもがふわっと口を開」（1986-1987: 1994, 22）くことから生まれてくるものである。

大村は、個々の子どもが「できない」ことを意識しないような「書く」活動、すなわち他の子どもと比べられない作文をねらっていた。大村は、「作文に限らず「出来不出来を気にするひまなし」というひとときを創り出す……」（1987, 127）、「下手でも書ける」「下手でも楽しい」……。楽しいばかりで力がつかなくては、もちろん困りますが、下手が気にならない……。なんとなく書いているあいだに、ふと気がつくと、思いがけない書く力が成長している、そういうところをねら」（同, 135）い、文集や手引きを作成する。それは、「弱い子への配慮とともに、すぐれた書く力の十分発揮できるたねを用意すること、書こうとすれば、次々と発展していけるように」（同, 136）単元について教師自身が前もって精通して成り立つ指導である。

結 び

大村のことばの教育は、子どもの興味関心や生活に根差していると同時に言語生活を豊かにする、すなわち子どもに身に付けさせる必要があり、教師も新たに発見するような単元を求めている。話すことや書くことについては表現したいことを、また聞くことについては、叱ったりルールに従わせたりするのではなく、楽しみにしたり知りたいことを心にもたせることで聞くくせを身に付けさせる。これら一連の言語生活の指導によって「自分というものを、自分の生活というものを豊かにしていく」大村のことばの教育は、主体的で対話的で深い学びをもたらすものであり、幼小の壁を越

える基盤になりうる。

とはいえ「話す」で見たように、言葉の発達には遅れると後に影響する課題がある。大村は、一人ひとりの発達の進み具合を把握してそこへ働きかける必要性を訴える。しかし言葉の発達に関する専門的知識や技能に基づいてそれらを実践するには、教科担当制でない小学校の担任にとって多くの時間と労力を必要とするだろう。大村のことばの教育は、長く深い実践と探究の成果であり、教師としてその姿勢は見習うべきであるが、他方で言葉の発達等に関する専門的知識や技能を備えた、学内外の人材や諸機関との連携があってもよいだろう。ただ、「できない子」を強調するような教室づくりにならないよう、それぞれの子どもの特性や状況に合わせて、どの子にもことばの力をつけることを念頭におく必要がある。

大村の「ことばの教育」の実践は、中学校が中心である。しかし、ことばを生きていくための力と捉え、子どもの興味や生活に根ざした（教師も新たな発見をするような）大村の教育の要点は、例えば「書く」ことを、ただひらがなの文字を（無意味に）書くといった孤立した技能に陥らせずに、書きたいことを心にもてるような活動になっているか、自らの実践を反省する観点となるであろう。大村が、一人ひとりに見合った单元、手引き、話を提供（しようと）したのは、一人ひとりのことばの力をよく観察し理解した上でのことである。大村の言う「弱い子、できない子」に、困難への配慮に留まらないで、ことばの力がつくよう「教える」ことができるか。「出来不出来を気にするひまなし」という経験を教室でどの子どもにもさせられるか。幼小の円滑な接続を越え、学校での学びが社会から隔絶したもの、無意味で孤立したものにならないような、ことばの教育が求められているといえよう。

本稿では大村の実践を踏まえて検討できなかった。稿を改め追究していきたい。

謝 辞

本稿は、日本乳幼児教育学会第30回大会自主シンポジウム「言葉と国語科、言語活動を観点とした円滑な幼小接続」での話題提供（2020年11月15日）を改編執筆したものである。大島光代、新井美保子、伊藤一統、朴信永の各先生方に厚く感謝申し上げます。

■注

- 1) 本稿では、幼児教育とは就学前の子どもの教育を意味し、主に幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園が、同時に改訂（定）された幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領に基づいて実践されているものを指すとする。
- 2) URL：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/sonota/377098.htm（最終閲覧2020年12月10日）
- 3) 大村はま「優劣のかなた」大村はま記念国語教育の会「大村はまとは」URL：<https://omurahama-kokugo.com/about/>（最終閲覧2020年12月11日）

- 4) その他、大村の実践の特徴を踏まえた特別支援学校実習における試行授業を検証し、「中学校以外の校種においても、大村はまの学習の考え方が有効であること」を確認できたとする（伊木2015）。
- 5) 鳴門教育大学付属図書館「大村はま先生について」参照。URL：<http://www.naruto-u.ac.jp/library/shiryo/002001.html>（最終閲覧2020年11月15日）
- 6) 畠山（2013）は、「学びの連続性」の制度的な確保、「発達観」の再考、「教育観」「保育観」の再考」の相互的な推進を幼稚園・保育所・小学校の連携の条件としているが、幼児教育の環境構成に近い考えをもち、実践していた小学校以上の教師として大村はまを紹介するに留めている。

■引用文献

- 伊木祥一（2015）「大村はま「ことばの指導」における「ことば生成」の研究」鳴門教育大学学術研究コレクション 学位論文要旨データベース URL：https://naruto.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=23164&item_no=1&page_id=13&block_id=40（最終閲覧2020年12月11日）
- 碓井幸子（2015）「幼稚園教育から小学校教育（入門期）の子どもの環境と教材の課題」『教材学研究』第26号
- 大村はま（1973）『教えるということ』共文社
- 同（1982）『大村はま国語教室1——国語単元学習の生成と深化』筑摩書房
- 同（1986-1987；1994）『新編 教育をいきいきと 1』『同 2』筑摩書房
- 同（1987）『授業を創る』国土社
- 同（2004）『灯し続けることば』小学館
- 神戸洋子（2015）「伝統的な言語文化を小学校教育・幼児教育の接続期に」『帝京科学大学紀要』Vol. 11
- 久能和夫・郡山孝幸・針生弘・金賢植・柴田千賀子（2016）「幼保小連携における「領域言葉」と「教科国語」の接続についての研究」『仙台大学紀要』第47巻第2号
- 光野公司郎・篠原京子（2018）「幼稚園「保育内容（言葉）」と小学校「国語科」を連携させた物語指導の在り方」『共栄大学研究論集』第17号
- 同（2019）「幼稚園「保育内容（言葉）」と小学校「国語科」を接続させた論理的思考力の育成」『共栄大学教育学部研究紀要』第4号
- 小山正（2015）「ことばの遅れがある子への支援」『乳幼児期のことばの発達とその遅れ』ミネルヴァ書房
- 鎮朋子（2017）「レッスン7」『インクルーシブ保育論』ミネルヴァ書房
- 高橋真一郎・高原光恵（2017）「学部生が思う特別支援学校教員のスキル」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』No. 14
- 坪井貴子（2010）「幼稚園と小学校低学年における学びの連続性に関する考察」『金城学院大学論集 人文科学編』第7巻第1号
- 富山敦史・若森達哉・岩崎千尋・大西貴子（2017）「読み書き障害（発達性ディスレクシア）に適した教材と指導法の開発に向けて」『次世代教員養成センター研究紀要』3
- 畠山大（2013）「教育観・保育観」の再考に基づく学びの連続性の再構成」『作大論集』3
- 同（2014）「大村はまの「ことば」観と単元論」『作大論集』4
- 原田大樹（2016）「保育内容「言葉」と小学校国語科との接続」『福岡女学院大学紀要 人間関係学部編』(17)
- 藤井和弘（2020）「「包摂」概念から照射する「国語単元学習」の意義 ヴィゴツキーの特別支援教育の視点を援用しての学習論」『岩手大学大学院教育学研究科研究年報』第4巻
- 堀正嗣（1998）「共に生きる教育」をすべての学校で」『岩波講座 現代の教育 5 共生の教育』岩波書店

- 町井富子（2019）「幼稚園・保育所における教育と小学校教育の連携強化による「伝え合う力」の変容」文教大学教育学部『教育学部紀要』第52集別集
- 茂木俊彦（1998）「ノーマライゼーションと障害児の教育」『岩波講座 現代の教育 5 共生の教育』
- 望月真（2019）「幼保小連携教育における「言葉」の在り方」『比治山大学短期大学部教職課程研究』5
- 森川拓也（2018）「領域「言葉」から「小学校国語科」への展開についての考察」『桜花学園大学保育学部研究紀要』第17号
- 山室和也（2019）「幼小連携の視点からの「言葉の響き」に関する研究」『初等教育論集』20号
- 龍崎忠（2015）「学習する力の新しい姿」早川操・伊藤彰浩（編）『教育と学びの原理』名古屋大学出版会