

幼小連携における接続の問題

——カリキュラムの接続を実現する方法——

石井英真

1. はじめに

本稿では、幼小連携の実践事例の分析を通して、幼小におけるカリキュラムの接続の方法を探る。幼小連携は、古くて新しい課題である¹。近いところでは、1971年の中央教育審議会の「幼児学校構想」、その後の小学校低学年での「生活科」新設などにおいて幼小連携の課題が意識されている。さらに、幼稚園教育と小学校教育との関係を問う課題意識自体は、近代学校が誕生した明治初期にすでに見出すことができる。当時は、「連携」という言葉は使われてはいないものの、「連絡」という言葉でそれは議論されていた。また、日本最初の幼児教育施設である東京女子師範学校（後に東京女子高等師範学校、現お茶の水女子大学）附属幼稚園では、1880年（明治13年）～1886年（明治19年）に、附属小学校1年級と幼稚園最上級をまとめ、幼稚園修了児を小学校2年級に入学させることも試されていた。

だが、近年の幼小連携に向けた取り組みの直接的な契機となっているのは、2001年の「幼児教育振興プログラム」の策定である。同プログラムは2001～2005年度までの5ヵ年計画であり、幼稚園の教育環境の整備、子育て支援の充実に加え、幼小連携、幼稚園と保育所の連携の推進が盛り込まれている。さらに文部科学省は、2001年から「幼・小連携に関する総合的調査研究」を実施し、教員の合同研修、教育活動への相互参加、免許併有のための集中講義、幼小での合同行事・活動の実施、生活科・総合学習を活用した異年齢交流、保護者間の交流を具体的な研究内容として挙げている。これらの政策により、幼小連携は附属学校園などの研究学校だけでなく、一般の公立学校・幼稚園でも、組織的に取り組まれ始めている。

こうした政策的背景に加え、近年、幼小連携が重要

視される背景として、いわゆる「小1プロブレム」の問題を指摘できる。すなわち、幼稚園や保育所から上がってきた小学1年生が、小学校生活になじめずに授業中に騒いだり、動き回ったりする事態（低学年における「学級崩壊」）が、1990年代半ばから顕著に見られるようになったのである。この事態に対し、小学校側では、幼稚園の「自由保育」や家庭のしつけにその原因を求める考え方が根強い。結果、幼小の間に上下の感覚が生まれ、幼稚園に対し小学校への準備教育を求める動きにもつながっている。

その一方で、「小1プロブレム」を、幼稚園教育と小学校教育との間の、教育方法や学校文化における「段差」の大きさに起因する問題と捉え、幼稚園側と小学校側の双方が各々の教育活動を再考しようとする動きも広がりつつある。そこで問題にされるのは、幼稚園として完成した子どもをつくり出そうとする幼稚園側の意識、幼稚園教育の成果に目を向けず子どもを白紙として扱おうとする小学校側の意識、そして、幼稚園と小学校との間の情報交換や相互理解のなさである。このような捉え方は、幼小連携を、「小1プロブレム」という特定の問題の解決の手段としてではなく、「各年齢の子どもの発達に即した一貫した見通しをもった指導の構築」²の契機として位置づけるものである。

以上のような背景のもとで、附属学校園や文部科学省の研究開発指定校などを中心に、幼小連携の取り組みが全国的に様々な形で展開されている。そして、そうした幼小連携の取り組みの多様性を整理する試みもなされている。たとえば、小谷宜路は、幼小連携に向けての教育現場の研究を、幼児と児童との交流活動と、それを通じての教師間の相互理解の促進、幼小で一貫性を持たせた教育課程の開発（幼小を貫く教育課程の柱や領域の考案）、そして、その他の研究（幼小の間で

の授業参観や話し合いの場の充実による教師間の相互理解の促進など)の三つに分類している³。また、平井貴美代は、幼小連携の先進事例における実践方法として、幼児・児童の交流、学校種間のギャップの緩和、幼小連携のカリキュラム創造(5歳児と小学1年生をつなぐカリキュラムの工夫)の三つを挙げている⁴。両者とも、基本的には、幼小の連続性を実現する方法を、交流活動とカリキュラム開発の二つに大別して捉える構図になっている。そして、交流活動からカリキュラム開発へとという実践の展開を示唆している⁵。

幼小連携の実践を交流活動に矮小化せず、「連携」概念の本質的な可能性を追求すべしと説くのが酒井朗らである⁶。酒井らは、彼ら自身が携わった、お茶の水女子大学子ども発達教育研究センターによる幼小連携の実施状況に関する全国調査の結果をふまえながら、「連携」という概念を、「交流」(幼小の関係者が一緒に活動したり、話し合ったりすること)と「接続」(教育活動のシステムや考え方を接続させること)の二つの概念に区別して捉える。そして、幼小連携の具体的な活動の多くは交流であり、接続の概念は未だ理念的なものにとどまっている事実を指摘する。交流が子どもや教師の活動を指す概念であるのに対して、接続は実践の方向性を指す概念であり、きわめて抽象的にしか定義できない。結果、接続を実践のレベルで具体化する方法については実践的蓄積が乏しい。そこで酒井らの関わるお茶の水女子大学附属小学校・附属幼稚園の幼小連携実践では、カリキュラムの接続の具体的方策を探るべくアクション・リサーチを展開している。

「交流」に対して「接続」を対置し、後者に焦点化した取り組みを推奨する酒井らの主張は、目指す方向性においては妥当なものである。だが、「交流」と「接続」とを二項対立的に捉えるのは有効とはいえない。問題とすべきは、幼小連携において交流活動が自己目的化しがちであり、その結果、交流活動自体が一緒に何か活動するだけの表層的なものになりがちである点であろう。現在広く実践されている交流活動を、接続、特にカリキュラムの接続につながるものへと再構成する、という発想も必要だと考える。また、酒井ら、そして、小谷、平井においても、幼小連携の動向分析については、全体的傾向を素描するにとどまっている。たとえば、接続に向けた実践事例も少数ながら存在し、

そこでは特徴ある取り組みがなされている。だが、それら個別の実践事例を取り上げ、そこから具体的な方策を抽出する作業は十分になされているとはいえない。

そこで本稿では、幼小連携の実践事例の中からいくつかの典型事例を取り上げて分析を加えることで、カリキュラムレベルでの接続の具体的方策を抽出することを目的とする。本稿では、カリキュラムの接続に向けての実践課題を、下記の三つの視点で捉える。すなわち、交流活動をカリキュラムの接続につなげていくにはどうすればよいのか、幼小をなめらかに接続するにはどうすればよいのか、幼小におけるカリキュラムの一貫性を実現するにはどのような領域設定をすればよいのか。そして、各視点ごとに典型事例を取り上げ、そこから各視点に関する実践的示唆を抽出する。

2. 交流活動を通じたカリキュラムの生成

「はじめに」で見たように、カリキュラムの接続を実現する方法の一つとして、現時点で幼小連携実践の主流をなす交流活動のあり方を見直すことが考えられるだろう。そこで示唆的なのは、東京都中央区立有馬幼稚園・小学校の取り組みである⁷。文部科学省の研究開発学校の指定(「幼稚園と小学校の連携を視野に入れた教育課程の研究」というテーマで、1999～2001年度の3年間)を受けて出発した同校園の連携は、研究開発の指定を受けたのが幼稚園だけだったこともあり、幼稚園が主体となり小学校側に協力してもらって実践された。同校園の連携は、従来行ってきた実践の中から幼小の連携に関わる内容を洗い出し、その内容を問い直すことから始められた。その中で幼小の教育目標に一貫性・連続性をもたせるべく、「個性と社会性が調和して育つ有馬の子」という目指す子ども像が設定された。そこで重視されていたのは、幼児が身近な地域社会と出会い様々な体験を積み重ねていくことであった。

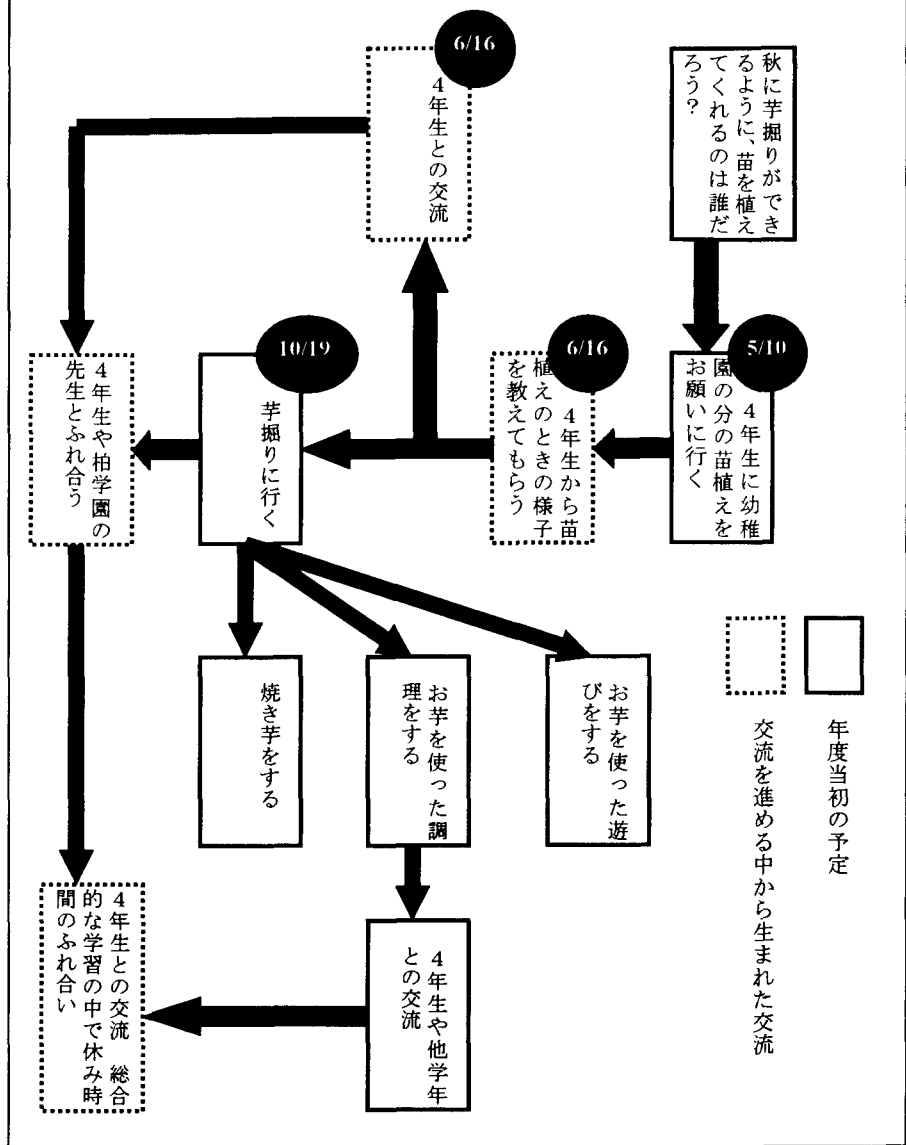
同園では、幼児の身近な社会を「ありまフィールド」と名づけ、保育の中で意図的・計画的に出会いの機会を設定することで、幼児の遊びや暮らしを充実させる取り組みがなされた。そして、「有馬フィールド」での体験(出会い)の中身を吟味する視点として、「くらし」(幼児にとって実生活に密着した体験)、「社会」(幼児にとって身近な地域やそこに暮らす人々とのかかわ

り)、「文化」(幼児があこがれを感じる専門家やアマチュア(小学生を含む)の表現活動や地域の伝統文化にふれる体験)の三つの視点(スコープ)が考案された。

幼児にとってのよりよい出会いを組織する上で中心的な役割を果たしたのが、小学校の子どもたちとの交流活動であった。幼小連携の研究を開始する以前から、交流活動はなされていた。しかし、それは、たとえば、「お正月遊び」という生活科の単元のまとめとして、幼児を対象に活動するなどのイベント的なものであった。また、5歳児と低学年の交流であって、低学年が5歳児に教えてあげるといふ一方的な関係になりがちであった。研究2年目、こうした交流活動のあり方が問い直されることになった。

「低学年」という枠を外して幼稚園と小学校の生活を振り返ったとき、秋に4、5歳児が中央区の施設の柏学園に芋掘り遠足に行くこと、そして、その芋が5月の宿泊学習の時に小学校4年生が苗植えをしたものであることが浮かびあがってきた。それまで別々の活動として実践されてきた二つの活動を結びつけることで、

図1. 有馬幼稚園・小学校における2000年度の5歳児と4年生の交流の流れ(出典:東京都中央区立有馬幼稚園・小学校、秋田喜代美、前掲書、2002年、54頁。)



意味ある出会いが生まれるのではないか。こうした期待から、4年生と5歳児の芋掘りを中心にした交流活動が計画された。

幼稚園側の立てた当初の計画は、お芋の苗を植えてきて下さいと5歳児が4年生に頼みに行き、秋には、苗を植えてくれたお礼の気持ちを、収穫したお芋を使って表そうというものであった。このプランに対し、4

年生の担任からは、お願いに来て終わりにせず、苗植えの様子を教えてあげるのはいかがでしょうか、交流を4年生の子どもたちにとって積極的な学びの機会にしておくためのアイデアが出された。そして、実際の活動においては、次のような学びが展開された。4年生に苗植えのお願いに行く活動を通じて、5歳児は、幼稚園のみんなのために行動したという年長としての喜びを感じ、一方、4年生は、苗植え活動において、幼稚園児のためという目的意識・相手意識を持つようになった。また、苗植えの様子を教えてもらう活動では、4年生が柏学園内の話、学園にいた虫の話、苗植えの話などをまとめた紙芝居を上演した。紙芝居のそれぞれの話の中には、三択クイズが盛り込まれており、特に虫の紙芝居とクイズでは5歳児と4年生との間で活発なやりとりが展開された。「虫のことは何でも得意だも〜ん」と言っていた幼児がクイズの答えに感心する場面などからは、この活動が、幼児の世界を広げる機会となっていたことがわかる。またこの活動は、4年生にとっては、5歳児に伝えるという目的をもって、柏学園での体験を振り返ることで、各自が興味を持った内容を学び深める機会となった。そして、こうした交流で顔見知りとなった子どもたちは、休み時間などにも自主的に交わるようになっていった。

このように、芋掘りを中心とした交流活動は、当初の意図を越えて新たな交流の場面を生み出していった。そうした実際の交流の流れを可視化したのが、図1である。研究3年目の年には、幼小の教師たちが共同で、前年の交流の流れを振り返りながら、その内容や時期をさらに吟味し、芋掘りを中心としたよりダイナミックな交流活動が展開されることとなった。たとえば、交流活動の予告をしたりすることで、5歳児と4年生とをつなぐ「なかよしボード君」を設置する、5歳児と4年生が1対1で関わりを持てるよう担当を決めるなどの工夫が意識的になされた。また、実際の活動の中で、4年生から5歳児に遊びのお誘いが来たり、逆に、5歳児が4年生にペープサートを見せに行ったりする交流が自然と生まれてきた。

以上のように、有馬幼稚園・小学校では、幼稚園児と小学生の両者にとって意味ある（互恵的な）経験を準備するという観点から、交流の主体、時期、方法が考えられている。またそれは、その場で終わる交流で

なく、交流前・後の発展がある交流として構想されており、一つの出会いが次の出会いへつながっていくプロジェクト学習として実践されている。さらに、こうした生成的な過程は物語り的な表現で丁寧に記録されており、その記録などをもとに、子どもたちの出会いの過程や活動間のつながりを整理し図に表したりすることで、カリキュラムが形づくられている（学びの履歴としてのカリキュラム）。同校園の取り組みは、異年齢集団の出会いが生み出す新たな互恵的な学びの機会、つまり、幼小による輪切りの構造を超えた学びの機会を、幼小それぞれのカリキュラムの中に位置づけていくものといえよう。

3. 幼小のなめらかな接続

前章で見た交流活動は、幼小の学校文化の日常的な再構成を図る具体的な結び目となる可能性を持つ一方で、基本的には、個々の学習活動のレベルでの部分的な接続にとどまっている。これに対し、幼小の接続面に着目し、そこを全体としてつないでいく取り組みもなされている。お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校の取り組みがそれである⁸。この実践は、有馬幼稚園同様、文部科学省の研究開発指定（2001～2003年度）を受けた中での取り組みである。同校園では、望ましい子どもの姿を「人やもの・事象と関わって、よりよい自分を求め、ともに生きる子ども」と設定し、幼小9年間で育てたい資質・能力を、「共にいることを意識する」（「いっしょにいることを感じる」（幼稚園）に始まり、「よさを認め自分を高めようとする、責任を果たそうとする」（5・6年）に至る）、「気づく」（「じっくりみる、やってみる」に始まり、「追究する、選択する、判断する」に至る）、「からだが動く」（「ふれてみる、楽しくなる、まねてみる」に始まり、「自分を制御する、響き合い調和する」に至る）の3項目で整理した。

こうして9年間の見通しを明確にするとともに、幼稚園と小学校双方の教育目的の違いや独自性を大事にしつつ、子どもの発達を考慮しながら、なめらかに接続するカリキュラムをつくるべく、同校園では、「接続期」を設定した。「接続期」とは、幼稚園年長後期から1年生1学期までをひとまとまりの時期として捉え、幼稚園と小学校との段差において生じる固有の発達課題への丁寧な対応を図るものである。同校園では、「接

続期」を前期、中期、後期の三つの時期に区別することで、きめ細かい指導となめらかな移行を実現しようとする。以下、各期の特徴を順に見ていく。

まず接続前期（5歳児10月～3月）では、一人ひとりの活動の充実が、なかまで一緒に行う体験を通しての学びにつながり、なかまでの体験の積み重ねが一人ひとりの学びに生きてくるような活動内容、環境の構成、教師の働きかけが重視される。子ども一人ひとりの個性的な学びのリズムに寄り添う幼稚園に対して、小学校側からは、そうした個々の学びが友だちとの間でどのように伝わりあい、クラス全体として何が共有されているのかといった問いが投げかけられた。他方、幼稚園側は、5歳児が持っている力を存分に発揮することや、気のあった友だち関係に閉じずに子ども同士の間わりが広がることを願っていた。この両者の要望や願いを受けて、仲間と一緒に生活することが接続前期で重視されることとなった。具体的には、クラスを超えて設定されたグループでお弁当を一緒に食べるなどのグループ活動を導入したり、一人ひとりの取り組みを仲間と共有するための時間と空間を確保したり、子どもの発想をつなぐ働きかけを工夫したりしている。

次に接続中期（小学校1年生4月～GW明け）には、幼稚園の生活の流れに近い形で活動内容や時間枠の工夫と小学校生活の導入が重視される。この時期には、入学に伴う期待と不安を受け止め、個々人の経験や発達の多様性を考慮し、園で年長組として振る舞っていた時の自立性や生活力を生かすことで、入学に伴う困難を緩和することが目指される。たとえば、登校後や下校時の準備など、幼稚園時代の生活と共通する場面が大切に扱われ、そこでは、「幼稚園や保育園では、登園したらどんなことをしたのかな」という具合に、園時代の経験を想起させる声かけがなされる。また、休み時間の鬼ごっこという、子どもたちの日常場面を教師が取り上げ、何人の友だちと遊んだかを考えることで、数や形を表す言葉を導入していくなど、子どもたちの主体的な活動を拡張していくことも大切にされる。さらに、教室の座席を少し後ろに下げ、黒板前にみんなが集まれる空間をつくることともに、教室横のスペースを、材料コーナー、広場、本コーナーと目的別に分けることで、一人ひとりの学びの場（座席）、みんなで学び合う場（教室前の空間）、自分の興味が満たされ安

心できる場（教室横の空間）という多様な教室空間が準備される。1日に1～3つくらいの活動にゆっくり取り組むというゆるやかな時間枠も、この時期の特徴である。

最後に接続後期（小学校1年生GW明け～7月）には、生活から取り出した形で、学習分野に即して指導がなされ始める。徐々に小学校生活に慣れていくにつれて、緊張感もやわらぎ、自分らしさを発揮する子どもも増えてくる。また、先の見通しを持つようになり、学校での楽しい経験を繰り返したいと願ったり、新しいことに挑戦しようと思ったりするようになる。こうした子どもの実態に合わせて、接続後期には、生活からの学びを生かしながら、学習分野のねらいを取り入れていくことが積極的になされ始める。たとえば、ジャガイモ掘りの実体験から、「どのジャガイモが重いんだろう」と算数の学習につなげていったり、そうした活動を時間割として位置づけていったりする。またこの時期には、協働する学びを取り入れていくこともなされはじめる。接続中期には、ずっと同じグループで学習を続けてきた。これに対し、接続後期には、自分のやりたいことにじっくり取り組む活動の中で、同じ課題を選んだ者どうして新たなグループを作り、協働的に学ぶ取り組みが始まる。これらと併行して、子ども同士が黒板の前で近い距離でやり取りするのではなく、座席の位置でやり取りするように促していったり、クラス担任以外の教師への間わりをつくっていったりするようになる。

同校園では、幼稚園のカリキュラム（「遊び」という総合的な活動を環境の構成により間接的に指導していく）と、小学校のカリキュラム（教科内容ごとに組織された「学び」を教材を用いて直接的に指導していく）とを、生活科などを通して、部分的に点で接続させるのではなく、教育内容はもちろん、教師の指導観、空間や時間の構成にわたって全体的に面で接続させようとしている。しかも、その接続面を分析的に段階的にきめ細かくつないでいる点も示唆的である。

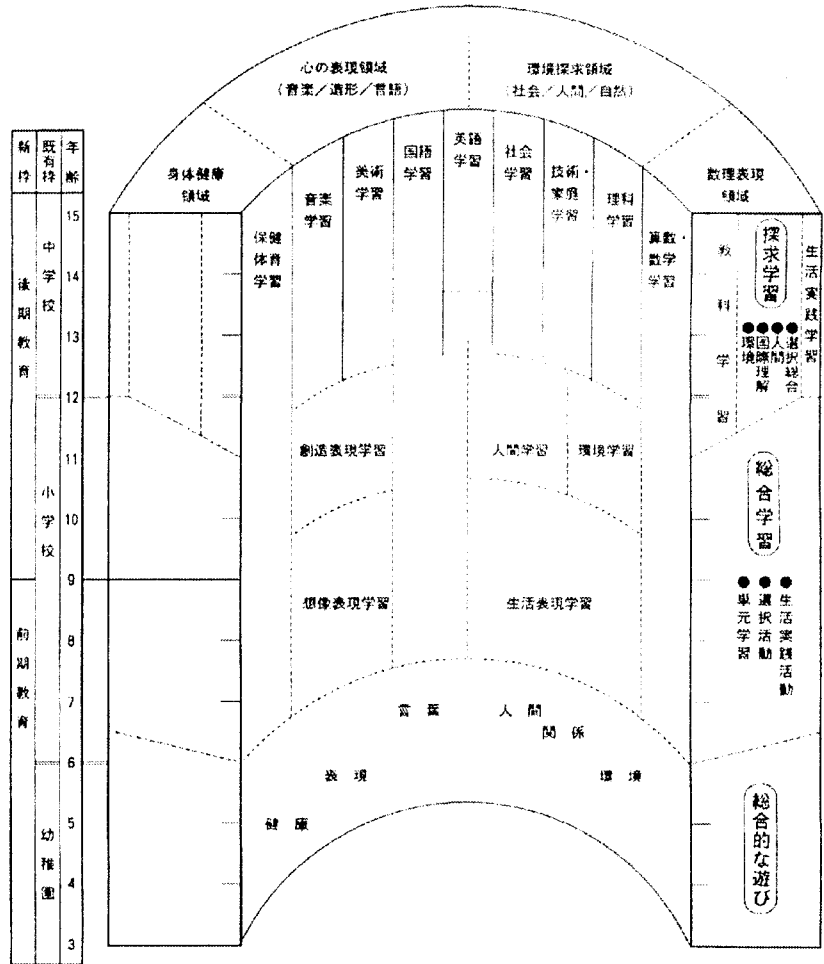
4. カリキュラム領域の再構成

前章の実践が目指す目的、すなわち、幼小のカリキュラム全体をつなぐという目的を真に達するには、接続面のみに着目するのではなく、幼小双方におけるカリ

図2. 幼稚園・小学校・中学校 12ヵ年の教育課程の構造 (出典：神戸大学発達科学部附属幼稚園・明石小・中学校研究会、前掲書、1996年、15頁。)

キュラム領域の再考もなされるべきであろう。そうした幼小におけるカリキュラムの一貫性を実現するための領域設定の工夫は、先に取り上げた二つの事例においても見られる。幼小9年間で学校生活全体を通して実現すべき包括的子ども像を設定し、そうした学習・生活経験の中身を捉える視点として、「くらし」「社会」「文化」や、「共にいることを意識する」「気づく」「からだが動く」などの項目が設定されていた。だが、そこでの教師たちの目は、人や社会との関わり方、いわば生活力の変化に向かいがちであり、上記の視点と教科の学習活動との関係などは明確でない。

これに対し、たとえば、滋賀大学教育学部附属幼稚園（2000～2002年度に研究開発指定を受ける）では、幼稚園が過去の研究で明らかにした「学びの過程」（心が動く→やってみる→なるほどわかる→くり返す→やっばりと納得する→次の生活に生かしていく）を根底に置きながら、幼稚園から中学校までの12年間の学びを貫く視点として、「表現」（内から湧き起こる「表したい」思いが表出する）、「思考」（思考の引き出しの中身を太らせていく）、「情報・コミュニケーション」（よりよい人間関係づくりや相手を意識した情報のやりとりを通して思いを伝え合う）、「ヒューマンライフ」（生き方をつくったり生活をつくったりする）の4領域を設定している⁹。そして、特に「表現」「思考」の領域に



において、幼稚園でも小学校の教科学習の基礎となる経験が意識的に組織されている。たとえば、お話の読み聞かせの中で話の続きをイメージするよう促したり（表現）、カルタや双六で遊ぶ中で文字や数に触れさせたり（思考）といった具合に。

幼稚園、小学校、中学校 12ヵ年の学習領域の分化の過程とカリキュラム全体の一貫性を明示しているのは、神戸大学発達科学部附属明石校園である¹⁰。同校園は、及川平治の動的教諭論で有名な、明石女子師範附属幼稚園・小学校を前身とし、戦後新教育期には「明石プラン」を生み出したという歴史を持つ。ゆえに同校園では、長年にわたり総合学習を軸にしたカリキュラムを実施しており、そうした基盤の上に、1993～1995

年度、文部省から「小学校及び中学校における教育の連携を深める教育課程の研究開発」の指定を受けて、幼・小・中12ヵ年の教育課程の開発がなされたのであった。その成果が図2である。

同校園では、12ヵ年で目指すべき能力を「自己形成力」と名づけ、子どもが働きかける学習対象（環境・自己・文化）を、社会及び教育の現代的な課題という視点で整理・統合することで、下記の4つの学習領域を設定した。すなわち、「身体健康領域」（自分の身体を知り健康増進を図るとともに身体操作能力を身につける）、「心の表現領域」（記号や技術を使い自分の思いや願いなど内面を豊かに表現するとともに思考操作や外界の認識などを表現を通して学ぶ）、「環境探求領域」（環境と対話し科学との対し方を身につける一方で自分自身の変容のあり方を見つめる）、「数理表現領域」（身の回りの事物・現象を数量と形の観点で捉え記号を使って処理・表現する）の4つである。幼稚園の「総合的な遊び」から、単元学習（教科枠にとらわれない「新学習」）をはじめとする小学校の総合学習を経て、中学校の教科学習・探求学習・生活実践課程へと分化していく過程と学習経験の一貫性を、この4領域で整理している。

本章で取り上げた事例に共通する特徴は次のようにまとめることができよう。幼児教育カリキュラムの5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）と、小・中学校の教科カリキュラムとの一貫性をもたせるために、より包括的な領域を設定する。しかも、その領域で形式的に幼小をつなぐだけでなく、その観点から各校種が各々のカリキュラムの中身を見直すという手続きがとられている。その際、生活全体としてカリキュラムを捉える幼稚園の領域に合わせて小・中学校のカリキュラム概念を拡張することで、幼稚園の生活と小・中学校の生活とをつなげ、生活全体を捉える視点として領域を構成している。

5. おわりに

以上、本稿では、幼小でのカリキュラムの接続を実現する方法を、交流活動を通じたカリキュラムの生成、幼小のなめらかな接続、カリキュラム領域の再構成の三つの視点から検討してきた。幼小でカリキュラムの接続を図る場合、重点の置き方は各校ごとで違っても、

実際には、これら三つの方法を何らかの形で関連付けながら実践が進められている。交流活動という点のレベルでの具体的な実践は、幼小の対話と相互理解を実現する有効な方法であり、接続への取り組みの文化的、人間関係的基盤を準備するだろう。また、接続面に着目した取り組みは、異校種間のシステムと文化の違いに出会う場面であり、そのギャップを埋める挑戦の中で、教師たちは、幼小双方のシステムと文化を、さらには、幼小という枠組み自体を問い直す手がかりを得るだろう。そうした具体的な実践経験を積み重ねながら、また、それらを有機的に関連付けながら、カリキュラムの領域のあり方を問うことで、実践の事実を裏打ちされた新たな教育システムが立ち上がっていくと考えられる。

このように実践方法が着実に蓄積されている一方で、幼小でのカリキュラムの接続を実現していくには未だ解くべき課題も多い。特に、幼小一貫カリキュラムをシステムとして開発していくための、枠組みや方法論については今後さらに理論的・実践的研究を進めていく必要がある。たとえば次のような検討課題が考えられよう。一つは、幼稚園に合わせてカリキュラム概念を拡張する一方で、小学校の教科の視点から幼稚園の生活経験を見直すことである。たとえば、幼稚園での生活の中に小学校の教科の学びにつながる経験内容（「学びの芽生え」¹¹）を洞察し、そこで形成されている前言語的・直観的・操作的な認識の質を可視化・組織化していく取り組みが求められる。

もう一つは、カリキュラム領域の構成方法における幼小の根本的な違いへの対応である。すなわち、子どもの活動の広がりとして機能的に規定される「領域」という枠組みと、学問的知識の項目として実体的に規定される「教科」という枠組みとの違いにどう対応するかということである。この点に関しては、近年、幼稚園から小学校低学年までの子どもを対象とした米国の教育プログラムである、「プロジェクト・スペクトラム（Project Spectrum）」の取り組みに学び、「教科」と「領域」に代わる第三の領域構成のあり方を探る試みもなされている¹²。これら二つの課題に関して、理論的・実践的にアプローチしていくことを今後の課題としたい。

注

¹ 日本における幼小連携の歴史については、小谷宜路「わが国における『幼小連携』研究をめぐる史の変遷」兵庫教育大学幼年教育講座『幼年児童教育研究』第16号、2004年を参照。

² 酒井朗「幼小連携の課題を考える」『初等教育資料』第773号、2003年10月、69頁。

³ 小谷、前掲論文、2004年。

⁴ 平井貴美代「幼稚園・小学校の連携によるカリキュラムづくり」天笠茂編著『特色ある学校づくりのための新しいカリキュラム開発第4巻・学校間・学校内外の連携を進める』ぎょうせい、2004年。

⁵ 無藤隆も、「幼小連携は、子ども同士の交流を通して、幼児が小学校に慣れることを目指すという段階から、幼稚園・小学校の各々のカリキュラムを2つの校種の間でつなげていくことに進んできた」と、幼小連携の実践の展開をまとめている（無藤隆「幼小連携から学ぶ」お茶の水大学子ども発達教育研究センター『幼児教育と小学校教育をつなぐ——幼小連携の現状と課題』2005年、9頁）。

⁶ 酒井朗、藤江康彦「幼小連携実践の今日的課題」お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校『子どもの学びをつなぐ——幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラム』東洋館出版社、2006年。お茶の水女子大学子ども発達教育研究センターが行った幼小連携に関する実施調査については、お茶の水大学子ども発達教育研究センター『幼児教育と小学校教育をつなぐ——幼小連携の現状と課題』（2005年）を参照。

⁷ 以下の論述は、東京都中央区立有馬幼稚園・小学校、秋田喜代美『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』小学館、2002年をもとにまとめた。

⁸ 以下の論述は、お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校『子どもの学びをつなぐ——幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラム』東洋館出版社、2006年をもとにまとめた。

⁹ 以下の論述は、滋賀大学教育学部附属幼稚園『学びをつなぐ——幼小連携からみえてきた幼稚園の学び』明治図書、2004年をもとにまとめた。

¹⁰ 以下の論述は、神戸大学発達科学部附属幼稚園・明石小・中学校研究会『総合・探求学習と新カリキュラ

ム構想——幼稚園・小学校・中学校の連携研究から』東洋館出版社、1996年をもとにまとめた。

¹¹ 無藤は、幼小の接続面において、「自己の育ちと人間関係の育ち」「学びの芽生え」「協同的学び」の三つの視点で子どもの発達を捉えることを提案している（無藤、前掲論文、2005年）。

¹² 山内紀幸、真宮美奈子「幼小連携のための学習カリキュラムに関する研究（Ⅰ）——プロジェクト・スペクトラムの理論」『山梨学院短期大学研究紀要』第23巻、2002年、山内紀幸、真宮美奈子「幼小連携のための学習カリキュラムに関する研究（Ⅱ）——プロジェクト・スペクトラムの実践・評価」『山梨学院短期大学研究紀要』第23巻、2002年を参照。なお、プロジェクト・スペクトラムとは、ハーバード大学が中心となって進めている「プロジェクト・ゼロ（Project Zero）」において行われた教育研究プロジェクトの一つであり、H. ガードナー（H. Gardner）の多元的知能理論（Multiple Intelligence Theory）と D. H. フェルドマン（D. H. Feldman）のノンユニヴァーサル理論（Nonuniversal Theory）を教育現場に応用し、子どもたち個々人の多様な興味と能力を尊重した新しいカリキュラムと評価方法の開発を目指すものである。

（日本学術振興会特別研究員）