

小学校低学年教員の専門性に関する一考察 —「幼小連携」及び「小1プロブレム」を視野に入れて—

田 中 正 浩

A Study on the Expertise of Elementary School Teachers in the Lower Grades —Focusing on “the Cooperation of Kindergarten and Elementary School” and “the First-grade Problem in Elementary School”—

Masahiro TANAKA

幼稚園での生活と小学校での生活の相違から、小学校生活を円滑に始められない子どもがいる。このような現象を「小1プロブレム」と呼ぶ。教育現場では、このことへの対応として幼児期の教育から小学校教育への円滑な接続を図るための両者の連携に積極的に取り組んでいる。いわゆる「幼小連携」である。「幼小連携」において主体は当然、子どもであるが、幼稚園と小学校の両教員の果たす役割は不可欠で、その役割こそ専門性のひとつとして捉えられる。

本小論では、小学校、特に低学年教員の有すべき専門性のひとつを、「幼小連携」を推し進めていく資質能力と捉え、その理論的、実践的専門性について論考していく。

キーワード：小学校教員の専門性、幼小連携、小1プロブレム、意識における段差

I はじめに

「幼小連携」へ向けての積極的な取り組みの理由のひとつとして「小1プロブレム」をあげることができる。「小1プロブレム」とは、小学校に入学したばかりの1年生が授業中に私語や立ち歩きといった自己中心的な行動をとることで学級が長期間機能しない状態を意味する。幼児期の教育から児童期の教育への接続にかかわる問題として、特に小学校低学年教員が直面している現象である。このような事態を契機に、小学校と幼稚園の「連携」や「交流」、幼児期から児童期への「接続」に関する議論が一層高まり、多くの提言、そして試行的取り組みが始まった。

しかし、「小1プロブレム」の原因探しを一義的に唱える議論はあまり生産的ではない。冷静かつ客観的なスタンスで事態を捉えていけば、幼稚園から小学校へと入学する就学移行期は、子どもにとって新たな環境である学級や学校に適応していく時期であり、この移行期に子どもが不安を覚えたり、次の段階でのルールを教師が

考えるほど短期間で身体化することは難しいのではないだろうか。むしろ、このことを小学校や幼稚園側が認識し、子どもを中心に据えた柔軟な対応をすることが両機関、両教員の役割であると考え。逆に、移行期に起きる問題は、小学校と幼稚園の適切な「連携」、「交流」、「接続」を視野に入れた教員がもつ本来的役割の見直しを迫られていると考える必要があるのではないだろうか。論者は、ここに両教員に求められる専門性を読み解く手がかりを看取する。

小学校学習指導要領において、「学校がその目的を達成するため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間、幼稚園や保育所、中学校及び特別支援学校などとの間の連携や交流を図るとともに、障害のある幼児児童生徒との交流及び共同学習や高齢者などとの交流の機会を設けること」¹⁾と記されている。加えて、幼稚園教育要領には、「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童

の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること²⁾と記されている。このように法的拘束性を帯びた提言によって、小学校と幼稚園の両者間における「連携」、「交流」、「接続」をめざした、実際的で、具体的な取り組みが模索され、積極的に推し進められている今日の状況を踏まえ、本小論は、その対応を任される小学校低学年教員の役割遂行のための資質能力を専門性と捉え、その内実を考究するものである。

Ⅱ 小学校教員における「連携」「交流」「接続」の障害

まず、小学校教員が幼稚園との「連携」を捉える際の視点をどこに見出すべきかを考えてみたい。小学校と幼稚園に拘わらず校種間における「連携」の重要性への認識を共有しながらも、「連携」の意味内容が多義的であると解釈され、その曖昧さが指摘されることがある。同様の文脈で語られる「交流」や「接続」も指摘を受ける。その際、『「交流」とは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を指し、『接続』とは教育活動のシステムや考え方を接続させることを指す。』³⁾との指摘は有効である。その上で、「幼小連携」の実際的な取り組みを整理してみたい。

第1に、小学校児童と幼稚園児との運動会、学芸会、遠足などなどの合同行事の実施、小学校の生活科や総合的な学習といった授業での交流などがあげられる。第2に、小学校教員と幼稚園教員の教員同士の交流においては、両者の定期的な会合、教育・保育内容に関する相互理解、子どもに関する情報交換及び共通理解、保育や授業の相互参観、合同研修、合同研究、幼稚園への体育、音楽、図画工作等の小学校専科教員の協力、園庭の開放などがあげられる。これらについては「目的を同じくするもの同士が、連絡し協力し合って何かをすること」との「連携」の語義からその意味内容が見えてくる。いずれも「幼小連携」における「交流」をめざした具体的な取り組みであり、「接続」に関する具体的な方針や活動内容とは区別していい。相互を意識した教育課程の編成などは「接続」となろう。ここでは「連携」を、小学校と幼稚園が相互に議論し、実際に活動していく「交流」という意味内容と、両者の教育活動に関するシステムや考え方を繋ぐ、あるいは教育課程を繋ぐ「接続」といった意味内容の両者を包含するものとして解釈したい。今日において「連携」をは

じめとする各用語・概念が一層の成熟を見せ、定着していくことが教育現場にとって重要になってくる。

ここでは「連携」を、このような多様な取り組みからは、小学校と幼稚園の両機関が子どもの「育ち」や「学び」のために連携すべきことの認識は共有されていることが窺える。小学校が幼稚園と交流し、接続を進めていく上での課題としては、次のことが考えられる。まずは、小学校と幼稚園での「教育」の捉え方である。「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培うようにすること」⁴⁾と、なにかと小学校以降の「生活」や「学習」の基盤が目される。小学校では、まずは、小学校以降の学習の基盤が幼稚園でつくられるという認識に立つことが必要である。小学校教員は、子どもが幼稚園での様々な遊びを通して、周囲の人とかかわり、言葉を獲得し、環境の素晴らしさや不思議さに気づきながら、小学校以降の学習の基盤を形成していくことに幼稚園教育の役割を見出す必要がある。つまり、幼稚園教員は、生活の流れや園児の生活する姿、遊びの場面などを捉え、教育課程を編成し、指導計画を作成し、指導を展開することになる。したがって、小学校以上の教科(科目)と幼稚園教育での領域は異なり、領域別の指導計画を作成し、領域と特定の活動を結びつける指導は問題となる。

小学校と幼稚園との「接続」を検討するにあたり、幼児期の教育としての独自性と学校教育としての一貫性を確保することが重要となる。それゆえ、小学校と幼稚園が捉えている「教育」についての解釈の相互理解が必要になってくる。幼稚園から小学校、さらに中学校、高等学校などでの教育は各機関において完結するのではなく、連続的で継続的な営みであり、それゆえ幼稚園から小学校への移行を円滑にするには両者相互の意志疎通が不可欠になってくる。具体的には、小学校教員と幼稚園教員が互いの教育内容に関心を持ち、理解することが重要になる。そのために小学校が幼稚園と協議できる時間と場を設け、実践と、それに伴う評価・改善を重ねていくことで、先述のように子ども同士の交流、校種間の交流の接点を創出することが可能になる。論者は、小学校教員となった後においても、養成校に在籍している間においても必要な限り幼稚園についての理解を深める必要があると考える。

次に小学校教員は、幼稚園教員が教育内容の構成、

教育方法などにおける共通性や独自性を踏まえながら、子どもの心身の発達における連続性や発達課題に応じた教育の適時性の追究を専門性として課されていることに目を向ける必要がある。小学校教員と幼稚園教員との合同の交流経験が連携推進の原動力となっているという。それは「幼児は、幼稚園から小学校に移行していく中で、突然違った存在になるわけではない。発達や遊びは連続しており、幼稚園から小学校への移行を円滑にする必要がある。しかし、それは小学校教育の先取りをすることではなく、就学前までの幼児期にふさわしい教育を行うことが最も肝心なことである」⁵⁾という小学校と幼稚園の在り方について認識している教員によるものと論者は捉えている。

Ⅲ 小学校教育と幼稚園教育の段差への理解

小学校教育と幼児期の教育との連携を図った、さらなる段階は教員同士の相互理解を深化させた上で、連続性のある教育課程を創り出すことであろう。ただ、その前にすべきは両者間における次のような意識の問題を整理することにある。小学校教員のなかにある幼稚園は小学校の準備教育の期間であり、場であるという意識であり、その意識の転換であると考える。「幼小連携」における意識の「段差」、「溝」と言える。学校種が異なることでの段差は当然あるが、意識の「段差」は乗り越えなければならない。一方、両教員が有する意識の「段差」への対応は異なる。接続期の教育課程を小学校と幼稚園とで共に創出していくならば、連携相手である幼稚園教員の困難さを小学校教員側が気づき、理解していくかという視点が求められる。

小学校教員は、学習者である子どもが既に有している知識や技能を把握しながら、学習環境を構成していくことが求められる。一般に、幼稚園教員にとって子どもと共に学習環境を構成、再構成していくという発想には慣れているが、小学校教員には容易ならざるところがある。この場合、方法論によっては安易に小学校に幼稚園を近づける取り組みとなる可能性もある。子どもの入学に伴う環境の変化に対する緩和策として、教育課程の編成や合同研修などが求められ、結果として円滑な「接続」をめざした教育課程や自由な遊びから教科の授業への移行が問題にされることが多い。まずは、両教員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となる小学校以降の教育活動への円滑な移行をめざし、幼稚園と小学校の連携を強化する。さら

に、子どもの発達や学びの連続性を確保する観点から、「連携」「接続」を通じた幼児期の教育と小学校教育の質の向上を図りながら、小学校教員は幼稚園での子どもの実際の生活を見て、それを踏まえて小学校1年生の学校生活の在り方を考えていくという姿勢が不可欠であり、時として、そこでは子ども観の転換が求められる。

Ⅳ 子どもの「発達」と「学び」の連続性への理解

小学校では（幼稚園も同様であるが）、子どもの「発達」と同様に「学び」の連続性を認識し、同時に確保しなくてはならない。「発達の連続性を確保するためには、幼稚園や小学校の教師が共に幼児期から児童期への発達の流れを理解することが必要であり、そのためには、幼稚園の教師は児童期の発達について、小学校の教師は幼児期の発達についての理解をより深めることが大切である」⁶⁾と、さらに続けて、「幼稚園の教師も小学校の教師と共に、子どもの発達を長い目でとらえる努力が必要なのである」⁷⁾との至極当然な指摘は、小学校教員（幼稚園教員も同様であるが）において往々にして欠けている面を強調している。

小学校低学年教員が直面する事態として次のことがある。幼稚園の年長児としての自覚が生まれ、自身の役割や立場について相応に理解しはじめたにも拘わらず、小学校1年生になった途端に、教師から難しいのではないか、無理なのではないかなどと、つい今まで認められていた能力を今度は過小に評価されることがある。学校教育の現場で一般的に見受けられることであるが、これを「白紙主義」⁸⁾と呼ぶ。

小学校で見られる子どもの育ちと幼稚園で見られる子どもの「育ち」を付き合わせ多面的に理解することが重要である。小学校教員は、幼稚園との連携を図り、教育課程での接続をめざすならば、子どもの幼稚園での遊びの経験を把握し、積極的に教科授業との接点や連続性を見出すことが求められる。子どもは、僅か数週間前には「遊び」が「学び」であり、「遊ぶ」ことが「仕事」などと言われ、その環境に身をおき、小学校入学を境に、「小学生らしさ」というこれまでとは異なる「学び」の姿勢を求められことになる。教員からの、生活面での要求度も高くなる。幼児期から学童期の育ちは、家庭や地域社会を含め、幼稚園と小学校の連続した生活によって支えられている。つまり、子どもの成長・発達は、乳幼児期から幼児期を経て、学童期へと連続しており、「遊び」や「生活」のなかで形成されてきた子どもの育ち

が小学校以降の「生活」や「学習」の基盤になっていくのである。

そのために小学校教員は、「発達」や「学び」の連続性を意識し、子どもたちの成長・発達は、幼児期とそれ以降で連続していることから幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続を図ることで幼稚園教育の成果が小学校教育につながっていくことが欠かせない。「幼小連携」は、それを通して幼稚園教育が充実し、充実した幼稚園教育の成果が小学校へ繋がっていくことであり、それは一方で、子どもたちの「発達」と「学び」の連続性が確保されることを保障しなくてはならないのである。

V 小学校教員に求められるもの

幼稚園教育は、小学校教育のつけたしではなく、生涯に連なる教育の一環として小学校や中学校へと連続するものである。したがって、長期的展望に基づいた視野に立ち、発展的に連続していく方向へ研究を進めていくには、身をもって相互の教育の場を理解することが実効的で、生産的である。これには時間的、制度的なシステムの整備が必要になってくる。論者は、小学校教員にとって養成校在籍時に幼稚園の現場を経験することが有効であると考え、今、養成校に設置された「教職実践演習」などは、このことを採用、実現できる重要な教科として考えられる。

次に、小学校は、その教育内容や方法を独自の教育観において主張するだけでなく、成長・発達の視点を幼児期から児童期へと連続的に方向づけていくことも必要である。つまり、学習や教育の適時性を踏まえた教育内容を明らかにしていくことである。校種の違いや、教育観、発達観、方法論の相違により他方を否定するのではなく、相互に学び合い、理解しながらそれぞれの指導に活かすことが大切である。「連携」において、試行的交流から始まり継続的交流へと進めていくことで、次第に相互の教育内容と教科を意識した合同の活動を組織した連携へと進むことである。その一つが、小学校教員と幼稚園教員が連絡を取りながら相互の授業と保育を参観し合い、意見交換の機会を積極的に設け、共に子ども育てるという姿勢と意識の確認である。

「小1プロブレム」も含め、子どもに何らかの問題が起ると、それ以前の教育環境の在り方に注目が集まることが多い。小学校と幼稚園との校種間に段差があることは誰もが認めるところで、その段差を極力少なくして円滑に移行を図ることが指摘されてきた。幼稚園教育は

総合的に行われてきており、それを踏まえ小学校教育においても生活科や総合的学習の時間等が導入され、科的で総合的な指導が行われているように、取り組みから小学校と幼稚園の円滑な移行、接続が図れるような教育的環境を創り出そうとする協力態勢が必要となる。その基盤が両機関において編成される教育課程であり、作成される指導計画であり、そのことへの相互理解が必要になる。それは小学校以上の教科内容と幼稚園の教育内容の本質的な違いに対する理解でもある。

幼児期の教育は環境を通して行う教育が基本となる。したがって保育者が子どもに直接働きかけるのでなく、子どもに経験させたい内容を環境のなかに潜ませ、子どもの主体的な活動を待ち、間接的に働きかける教育である。このような環境を通して行なう教育において、ねらいや内容の捉え方は小学校以上での教科学習のそれとは当然異なってくる。教科授業では、子どもが学習する内容は予め設定されており、ねらいについても明確である。したがって、小学校などでは、ねらいから内容へ、内容から活動へ、そして活動から教材というように直線的な指導計画が作成され、指導がなされる。対して、幼稚園教育では、環境を通して行なう教育のために、ねらいに対して多様な内容と方法があり、多様な体験の積み重ねから必要な経験が得られていくため、ねらいや内容から指導までが直線的にはならない。加えて、幼稚園教員にとっては、先述したように学習の主体である子どもと共に学習環境を再構成していくという発想はごく日常的なことであり、養成校や実習においても教わり、経験することであるが、小学校教員にとって、このような発想は難しいようである。これらへの相互理解が意識の「段差」を解消させると考える。

VI 小学校低学年教員における専門性

「幼小連携」を推進する能力を保育者の専門性と捉えながら小学校教員にとって必要な資質能力、加えて職務意識を提起したい。小学校とそれぞれの学校の目的、教育目標が達成されるための教員として望ましい在り方が論じられるとき、これらは各校種の別に置いて論じられることが多いが、教員として通有するものが「幼小連携」「小1プロブレム」から見出せる。各校種に特性があり、それゆえ段差もあることは認めながら、それが「連携」や「交流」、「接続」を阻むような障壁になってはいけない。まずは、次のことを小学校教員が認識し、指導において活かせることを連携推進の能力としたい。教育

課程及び教育方法に関する相違の認識の点である。小学校であれ、幼稚園であれ、教員の認識には、それぞれの基盤とする子ども観、発達観によって違いが生じる。「幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続のためには、教育課程の編成や指導方法の工夫、教師同士がお互いの教育内容について相互に理解すること、幼児と児童の交流など、幼稚園と小学校が組織的に連携することが大切である」⁹⁾とある。続けて、「幼稚園教育における領域は、それぞれが独立した授業として展開される小学校の教科とは異なるので、領域別に教育課程を編成したり、特定の活動と結び付けて指導したりするなどの取扱いをしないようにしなければならない」¹⁰⁾とは、幼稚園の教員自身は理解しているところであろうが、小学校教員においては容易ではない。小学校と幼稚園の教育目的の相違や独自性を重視し、子どもの発達を考慮しながら双方に無理のない教育課程を編成するには、各校種の中での教育課程を完結させることを前提とせずに教育課程の擦り合わせが必要となってくる。実は、このことが小学校と幼稚園が相手側の持ち得る実践知を得ることでその専門性を広げる契機となる。

次に、小学校での指導法や教育方法、教育内容に妥当性があるという前提に立った見解を前提とすることになるが、幼稚園で行われている遊び中心の活動が、小学校以降の教科とどのように関連するのか、その上で、「一方、幼稚園のみならず、小学校においても、幼稚園から小学校への移行を円滑にすることが求められる。特に、低学年においては、具体的な体験を重視した活動が行われる。また、生活科と他の教科との総合的な指導も行われている」¹¹⁾とあるように、「幼稚園では、計画的に環境を構成し、遊びを中心とした生活を通して体験を重ね、一人一人に応じた総合的な指導を行っている。一方、小学校では、時間割に基づき、各教科の内容を教科書などの教材を用いて学習している。このように、幼稚園と小学校では、子どもの生活や教育方法が異なる」¹²⁾といった、このような相違を理解することから始まる。

さらに、情報による交流である。言い換えれば、情報を交換し、共有することであり、加えてその情報を言語化することが重要となる。小学校と幼稚園での情報交換によって連携が促進されることは異論をはさむ余地はないが、情報交換の意味について、何のためにするのか基本にある。そこでは情報の内容と質が求められる。まず小学校と幼稚園の両教員が教育内容について相互理解がなされていなければならない。幼稚園は遊

びを中心とした活動であり、小学校は教科を中心とした学習であるとの捉え方、認識では両者の意識のズレは解消されず、両機関の「交流」、「連携」、「接続」における「溝」、「壁」、「段差」は解消されるところからにより強固なものになってしまう。情報交流の制度化をめざす前に教員の意識の在り方が問題になる。「連携」の在り方を模索する中で、学校教育は小学校入学より始まるという理解であってはいけなしいし、同時に、幼児期の教育は幼稚園で完結させるという理解でなく、小学校での教育を見据えるという意識が必要である。

幼稚園では、「遊び」を通して学んだことが子どもにとっての先行経験となり、小学校以降の「生活」や「学習」に活かされるわけで、「学び」の経験値をもった子どもたちが小学校へ入学することになる。このことへの理解によって、子どもの発達の道筋を段階的に区分し、把握するのではなく、大局的な視点から観ることが可能となり、そのことが却って発達の課題等を明確にしてくれると考える。活発な「交流」の起点は、ここにあるのだろう。さらに具体的な「連携」への取り組みは、相互理解のための情報交換から始め、情報交換会や幼稚園・保育所と小学校の相互で保育や授業の参観の実施例がある。しかし、幼稚園と小学校の年に数回の交流会では相互の教育についての十分な理解は難しいとも考えられる。小学校と幼稚園には制度上の断層、つまり校種間の断層があり、教育内容や教育方法に相違が生じているにしても、これらの取り組みの積み重ねが子どもの成長・発達は連続しているということを意識させることになり、「連携」への取り組みを前進させてくれるはずである。

そこで提起したいのは教員の専門性として、小学校と幼稚園との間での教育を伝え合う際の言語化である。皮相的で、表面的な交流にならないようにするためには明確に言語化し、伝える必要がある。小学校も幼稚園もその教育の本質を言語化して、伝え、理解を図ることになる。例えば、小学校内で通用する用語、幼稚園内で通用する用語を一般化した言語で伝えることである。子どもの「遊び」や「学び」のプロセスから得られた知見を共有することにおいても共通に認識できるような明確な言語化を進める必要がある。

その際、従前より各幼稚園で作成されている「幼稚園指導要録」は、幼稚園と小学校の「連携」の一助となるものである。指導要録は、幼稚園に在籍した子どもの記録と指導過程とその結果を要約したものであり、その役割のひとつは入園から修了までの「育ち」

の記録を、次の教育機関につなげていくことである。しかし、現実に現場からの声として聞かれるのは、幼稚園から小学校へ送付される指導要録の情報は却って先入観となり、教育上好ましくないとの理由で小学校が受け取りに消極的であるという。なかには進学先（小学校）に抄本を送付していなかった園があったと聞く。今では、義務化されており、そのようなことはないだろうが、要録を参考にするかは意識の問題である。子どもを理解するための手段やその機会が形式的なものとなることは残念である。小学校教員として、入学してくる子どもについての成長・発達の過程を辿り、いかなる指導や援助が成されていたのか、そして今はどのような状況なのかを知っておくことは重要であろう。小学校教員の入学してくる子どもに対して先入観をもつことなくかかわりたいという願い、要録内容は幼稚園教員からの報告であり、自身の観点による情報以外は不要であるといった話も耳にするが、その上で進めていくのが小学校教員としての職務なのではないだろうか。

Ⅶ おわりに

教員は、自身の所属する教員集団に加入することによって教員のもつ価値や態度を内面化していくものである。これらが小学校教員独自の文化となり、幼稚園教員のそれと異なる。ときに教員の行動や意識の硬直性が問題視されるが、それは両校種間の「連携」、「交流」、「接続」において障害となることがある。本小論で述べてきたことはこのことに尽きるが、おわりにあたって確認しておきたい。小学校に入学するとその時点から子どもには時間の厳守が当然のように要求される。その学校文化、教員の文化のなかで時間感覚や教室内での秩序ある行動、話しを聞く態度などは、幼稚園と比較して、より厳格さを要求されるようになる。学校や学級で小学校教員が望ましいと考える規範への適合的な行動が求められる。このような文化内容の相違についても相互に理解は必要なる。

小学校と幼稚園とが「連携」を図るには、そこには校種間の差異があること、そしてその差異が何によって生じるのかを理解する必要がある。小学校と幼稚園の「連携」は、教育課程の水準で繋がりをもちことであり、教育課程の「接続」は「連携」にとつての鍵となると言うが、小学校、特に低学年担当教員は幼稚園の教育課程、さらに指導計画を、幼稚園教員が小学校低学年の教育課程を理解すべきである。両者の「連

携」を密にするためには、近隣幼稚園と小学校の教員が合同研究の場を設定し、教育委員会が中心となって両者の「連携」を重視した教育課程、指導計画を研究することも有効である。教育課程には、地域性ということにおいて共通性をもたせるのは可能であり、そのようなことを手がかりに教育課程上での「接続」がなされることを望みたい。」最後に、加えておきたいのは小学校教員においては異動が多く、「連携」、「交流」、「接続」などへの意識を維持することはそう容易くないことが想像できるが、子どものよりよき成長・発達を助成することは教員の職務であり、課題として取り組むことが望まれる。小学校教育、幼稚園教育、どちらの本質もゆがめることなく「連携」を推し進めていく方策について、さらに考究していきたい。

注

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領』東京書籍、2008年、17頁
- 2) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2008年、267頁
- 3) 上野ひろ美・鳥光美緒子「カリキュラムにおける保幼小接続の問題」『現代カリキュラム研究と教育方法学』図書文化、2008年、115頁
- 4) 前掲書2) 266頁
- 5) 前掲書2) 220頁
- 6) 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』ひかりのくに株式会社、2005年、61頁
- 7) 同上書) 62頁
- 8) 無藤隆『幼児教育の原則』ミネルヴァ書房、2009年、128頁
- 9) 前掲書2) 221～222頁
- 10) 前掲書2) 67頁
- 11) 前掲書2) 221頁
- 12) 前掲書2) 230頁

参考文献

- 1) 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』ひかりのくに株式会社、2005年
- 2) 酒井朗・横井紘子著『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、2011年

- 3) 尾木直樹『「学級崩壊」をどうみるか』日本放送出版協会、2002 年
- 4) 日本教育方法学会編『現代カリキュラム研究と教育方法学』図書文化、2008 年
- 5) 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ー幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラムー』東洋館出版社、2006 年

