

保幼小連携から接続期カリキュラム創造への発展と課題
—— 発達心理学の観点から ——

Development and Challenges from Cooperation between Early Childhood Education
and Elementary School Education to Creation of the Curriculum for Connection Period :
From the Perspective of Developmental Psychology

藤谷 智子

FUJITANI Tomoko

武庫川女子大学大学院 教育学研究論集

第 17 号 2022 年

保幼小連携から接続期カリキュラム創造への発展と課題
—— 発達心理学の観点から ——

Development and Challenges from Cooperation between Early Childhood
Education and Elementary School Education to Creation of
the Curriculum for Connection Period:
From the Perspective of Developmental Psychology

藤谷智子*

FUJITANI Tomoko*

要旨

幼小接続期とは、幼児期の教育・保育から小学校教育に移行する際の子どもの学びを保障していくための時期という意味をもつ。接続期の教育課程としては、これまで幼児教育におけるアプローチカリキュラムと小学校教育におけるスタートカリキュラムが、それぞれの場で実践されてきた。今後の課題は、小学校教員と保育者が協働して幼小接続期カリキュラムを創造することにある。そのためには、接続期の子どもの発達と学習の特徴を発達心理学の観点からとらえ直すことが必要であると考え、本論文ではメタ認知・協同性・自己制御という 3 つの側面から検討し、それらの発達を視点として子どもと教育・保育を評価していくことについて考察した。幼小接続期カリキュラムの創造のためには、特にアプローチカリキュラムにおけるカリキュラム・マネジメント、スタートカリキュラムにおける幼児期の経験を踏まえた協同的な学習の形成に、小学校教員と保育者の協働が必要であり、またその効果が期待できる。

1. 幼小接続期の課題

幼小接続期とは、幼児期の 5 歳児後半から小学校 1 年生の初期にかけての期間を指す。幼小接続期と接続期の教育・保育への関心の背景には、小学校に入学した子どもたちが、小学校教育にうまく適応できない姿である、1990 年代から指摘された、いわゆる「小 1 プロブレム」と言われる問題がある。この問題への対応も含め、国立教育政策研究所教育課程センター（2005）⁽¹⁾は『幼児期から児童期への教育』を出版し、保幼小連携には、まず保育者と小学校教員が交流しお互いの教育を理解しあうことや、幼児と児童の交流とそのための工夫が必要であることを提言した。次に連携の段階へと移り、交流・理解をもとに幼児期・児童期それぞれの教育を工夫するようになっていった。2010 年には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）』⁽²⁾が、そして 2015 年には、国立教育政策研究所『スタートカリキュラムスタートブック』⁽³⁾が教員向けパンフレットとして出され、小学校教育においては、入学した児童が不安を解消し安心して過ごせる「安心・発揮・自立」のプロセスを具体化するための手引きとして配布された。

そして現在は接続期の教育課程そのものをつなげる第

3 ステージに入った（田村, 2019）⁽⁴⁾ととらえられている。2017 年告示の、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・保育要領及び小学校学習指導要領においては、教育課程の編成における接続について言及されている。小学校学習指導要領においては、総則第 2 教育課程の編成 4. 学校段階等間の接続(1)に、幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施すること、また第 2 章各教科第 5 節生活においては第 3 指導計画の作成と内容の取扱いの中で、幼稚園教育要領等に示す幼児の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮することが明記されている。小学校教育においては、学校生活への適応のためのスタートカリキュラムから、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を活用して学びをつなげ、教科等における学習へと発展させる「スタートカリキュラム」の編成の必要性が提示されたと言える。

幼児教育の場においては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を、カリキュラム作成と評価において、具体的に書きこむことが求められるようになっていく。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達目標ではないという認識はもちながらも、具体的な保育実践やカリキュラムが育ってほしい姿 10 項目と関連づけて論じら

* 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

れることが多い。例えば、兵庫県教育委員会（2017）⁽⁵⁾の指導の手引きは、観察をもとに抽出した学びの姿を『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』の具体像」として整理し、資質・能力の3つの柱と幼児期の終わりまでに育ってほしい姿10項目で分類することによって、アプローチカリキュラムの取組みに寄与することを狙って作成されている。大関ら（2019）⁽⁶⁾では、幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントのためのカリキュラム評価表の作成を試みており、保育実践が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のどの姿につながる活動となっていたかを評価するための表を作成している。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、幼児教育の現場において10個の独立した「能力」と誤認され、10の姿それぞれに対応した保育実践があるという認識を生みかねない（安部他，2019）⁽⁷⁾という指摘や、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、小学校との接続に向けた「有能性」を高める流れへと転換させる危険性をはらんでいる（橋川，2020）⁽⁸⁾という指摘もあり、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の活用については課題が内在していると考えられる。

「接続期」という概念は、人間社会が作り出した時間の区切りを、再びつなごうという試みを表す名称である（小玉，2017）⁽⁹⁾。移行期を乗り切ったことの達成感が、自信や自己肯定感となり、次のステージを生きるための力となる。必要なのは、区切りの意義を前提としながら、区切ったことから生じる課題を把握し、区切った時間を有意義につなげることである。段差は乗り越えられる程度に小さくする必要はあるが、その段差を子ども自身が乗り越える経験となるように、そのためのカリキュラムや環境を用意し、支援することが求められる。

幼小接続期の学びの連続性と非連続性を発達心理学的な観点から見ていくにあたって、一般にはどのように捉えられているかをまとめると、次のようになる。学びの連続性の面では、資質能力の共通枠組みが、幼児期の「基礎」から児童期にはそれらの発展と捉えられること、非連続性の面では、学びに対する自覚の無い幼児から高い自覚をもつ児童への変化である。共通枠組みとは、現要領において、幼児期から高等学校を通して、3つの資質・能力を、1知識及び技能（幼児教育においては…の基礎）、2思考力、判断力、表現力（同じく…の基礎）、3学びに向かう力、人間性等としたことであり、ただそれだけでは、幼児教育の教育課程と学びの連続性をとらえることが難しいと指摘されたために、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が幼稚園教育要領等に加えて記載されたのである。非連続性としての学びの自覚については、幼児期の遊びが、幼児自身が学んでいるという自覚のない経験であり、児童期の学習活動に必要とされる学びの自覚の基盤となる経験ととらえられたのである。

2. 発達心理学から見た、幼小接続期の発達と学びの特徴

子どもの発達過程に即した幼小接続期のカリキュラムを考案していくにあたっては、接続期の子どもの発達の姿を的確にとらえることが必要である。本論文では、子どもの発達の姿をメタ認知、協同性、自己調整の3つの側面から検討していくこととする。要領に記されている内容と関連づけながら、カリキュラムの創造に向かうための基礎となる発達の姿を明確にすることが目的である。また、教科学習につなげるためのキーワードでもありと考へ、取り上げる3つの側面である。特に、「育みたい資質・能力」の2つめの柱の「思考力」と、3つめの「学びに向かう力」との関連性を重視する。

(1) メタ認知の発達過程

幼児は学びに対して無自覚であり、スタートカリキュラムにおいて自覚性に向かわせることが重要であると考えられてきた。しかし、幼児期と児童期との学びに対する「自覚性」の違いは、決定的な違いというよりもむしろ、学びの連続性の基礎に「メタ認知」という特性があり、その発達が幼児期の萌芽の状態から、児童期後半の自らの学びを自覚しながら学ぶ高次のメタ認知へと発達していくという、連続的な過程であると考えられる。

メタ認知とは、二次的認知つまり認知についての認知であり、認知を対象とする上位の認知である。このメタ認知は、研究者によって分類の仕方や名称に違いがあるが、一般にはメタ認知的知識とメタ認知的活動とに分類され、後者のメタ認知的活動はメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールとに分類される（三宮，2018）⁽¹⁰⁾。自分の中にいるもう一人の自分が、自分の思考過程をモニターし、必要に応じてコントロールするという高次の認知機能である。

この力は、小学校学習指導要領の「育みたい資質・能力」の中の、主として「思考力、判断力、表現力等」として欠かせない能力である。学習指導要領解説の「改訂の基本方針」の③では、深い学びの鍵として「見方・考え方」（どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのかという、物事を捉える視点や考え方が重要であることが指摘され、また「学びに向かう力、人間性等」の説明の中では「自分の思考や行動を客観的に把握し認識する、いわゆる「メタ認知」に関わる力を含むもの」と規定されており（文部科学省，2017）⁽¹¹⁾、学習指導においてメタ認知を培うことが重視されていることが見て取れる。

従来は、メタ認知能力は9・10歳頃からもつようになる能力と考えられてきた。しかし、近年では幼児はメタ認知の前駆あるいは原初型としてのメタ認知を発達させている（Larkin，2010）⁽¹²⁾という考え方が広まっている。藤谷（2011）⁽¹³⁾は、幼児期のメタ認知の諸相について、

メタ記憶、メタ認識、心の理論、自己制御、他者との協同性等の項目で整理し、幼児期のメタ認知の諸側面が相互に関連しており、支援として自己の認知活動への気づきであるモニタリングの働きを活性化させることを中心に論じている。幼児教育・保育における遊びに見られる具体的なメタ認知の姿については、幼児の「振り返る力」と「予測しながらの工夫」の育ちが特に重要であると考えられる。遊びにおいて、保育者の「どんなことをしたいの?」「何に困っているの?」「どんなところを工夫したのかな?」等の言葉かけを支えにしながらメタ認知を働かせ、自分なりに遊びを創り出し高めていく姿がある。これらの過程には、確かに自覚は少ないが、メタ認知的活動はあり、そこでの楽しかった記憶・工夫し頑張った記憶が、後に自らが学びを創りあげていたと意味づけすることができるようになり、メタ認知の萌芽から自覚的な学びへの発達につながっていくと考えられる。

幼児期にメタ認知の萌芽はあり、それを培うことが重要とはいえ、自分の学びを自覚的にコントロールすることは、児童期以降の教科学習の中でますます重要になっていく。例えば、国語においては、相手に分かりやすいように話すことや推敲すること、算数においては、正解した後別の解き方を考えることや、解き方の優劣を判断すること、理科においては、因果関係を予想したり、実験を組み立てたりするなど、それぞれの教科において重要な思考力があり、その基礎にはメタ認知の働きがあると言える。

幼小接続期カリキュラムの創造にあたっては、5歳児後半からのアプローチカリキュラムにおいても、子どものメタ認知を培う保育を意識しながら、計画し実践し評価していくことが求められ、それが幼稚園教育要領等に掲げられた思考力とともに学びに向かう力をも育てることにつながると考えられる。

(2) 協同性の発達

メタ認知の萌芽と共に、幼児期後半に重要となっていくのが協同性の発達である。中教審の「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(答申)」(2005)⁽¹⁴⁾においては、「発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実」の項で、協同的学びの取組の推進が提言された。そこでは、協同的学びを「主に5歳児を対象として幼児同士が教員の援助のもとで、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動。自発的・意欲的に学ぶ姿勢や協調性を養う効果がある」と定義している。

「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にある協同性は、上述の答申の「協同的学び」をある程度踏襲していると言える。しかし、「協同的学び」はその経験が児童期以降の確かな学力基盤を形成することになるとらえ

ており、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の協同性よりも、小学校教育との連続性を保証するための、より基本的な概念にとらえられていたと言えよう。本論文においては、協同性とは協同的な学びの必須条件であり、また発達過程の中で協同性自体が発達していくことを重視したい。

藤谷(2014)⁽¹⁵⁾と藤谷(2015)⁽¹⁶⁾では、阪神間のK市の3歳児と5歳児についての保育者による2年間にわたるエピソード記録を分析し、幼児の協同性が「①居心地のいい場所を見つける、②教師や友達と過ごす心地よさを感じる、③繰り返し同じ遊びをする、④友達がしていることを模倣する、⑤友達の遊びに参加する、⑥イメージや発見したことを伝える、⑦嬉しさや楽しさを共感する、⑧思いや考えを伝え合いながら遊ぶ、⑨友達と折り合いを付けながら遊ぶ、⑩友達と相談しながら遊びを進めていく、⑪達成感や満足感を共に味わう」の11のステージを行きつ戻りつしながら、また大きな個人差を示しながらも徐々に発達していく過程を抽出した。さらに、藤谷(2017)⁽¹⁷⁾では協同性の発達と論理的思考との関係性を検討し、「嬉しさや楽しさを共感する」という段階から、多様な論理的思考が発現し、因果関係への言及も出てくることを確認している。

これらのことから、協同性という概念が幼小接続期の発達において重要な概念であり、その発達を丁寧に見ていく必要があること、さらに幼児期の協同遊びを児童期の協同学習に接続させていくことがスタートカリキュラムの作成において重要であるということが示唆される。

(3) 自己制御の発達

自己制御(self-control)の発達とは、自己主張と自己抑制のバランスが取れるようになっていく過程を指している。発達のにはまず自己主張を言葉で表現できるようになり、それを受け入れてもらえる経験を積みの中で、次第に自己抑制の力が身についていき、幼児期を通して、そのバランスが取れるようになっていくと考られている。柏木(1988)⁽¹⁸⁾の研究をはじめ多くの研究が、自己主張は年少から年中にかけて伸び、自己抑制は年少から年長児にかけて徐々に伸びることを示している。さらに、自己制御の力は、自然に身についていくものではなく、保護者や保育者が援助や指示やモデルを示すことによる他者制御を受けの中で、そこで使われている制御のスキルが次第に内化されて、自発的な自己制御となることも示されている。4、5歳頃の自己制御の個人差は、縦断的研究によってその後の8年間を通して持続していることを報告している研究もある(松永, 2008)⁽¹⁹⁾。

自己制御の力は、他者関係や社会性の発達にとって必要なものであるだけでなく、学習の過程においても、自己の学習の過程をコントロールして課題解決に自己を向

け、他者と協同的に課題に取り組むことに向かわせる重要な心的操作である。自己制御に似た言葉として自己調整 (self-regulation) という言葉があり、自己調整を駆使した学習のあり方を自己調整学習 (self-regulated learning) と呼ぶが、本論文では、幼児期からの自己の感情や思考をコントロールする心的機能という視点から、自己調整ではなく、自己制御という言葉で表現している。自己制御は、遊びの過程においても、子どもが課題状況に主体的に取り組み、自分なりに目標に向かって集中し、やり遂げるための力として機能することから、接続期の発達の重要な側面としてとらえていくことが必要である。

自己制御は、現要領の育みたい資質・能力の「学びに向かう力」に示されている内容にほぼ相当する力とも言える。さらには、自己制御の力は、社会情動的能力や非認知能力と言われるものの主要な部分を構成する概念と考えられる。自己制御の力が、その後のどんな力に関係していくかについては、学力、粘り強さ、社会情動的行動、長期的な健康、種々の社会での活動にプラスに結びつく要となる心理的機構であることが明らかとなっている (Whitebread, D., 2019⁽²⁰⁾; 無藤, 2021⁽²¹⁾)。さらに、資質・能力の「学びに向かう力」は OECD が提唱する「社会情動スキル」(OECD, 2015)⁽²²⁾ に近いと考えられている。社会情動スキルは、学習によって獲得されるスキルであり、目標の達成 (忍耐力, 自己抑制, 目標への情熱) や他者との協働 (社交性, 敬意, 思いやり), 情動の制御 (自尊心, 楽観性, 自信) から構成されると定義されている。

東京大学 Cedep (2020)⁽²³⁾によると、非認知能力についての意識調査の園・保育者調査では、非認知能力を 18 項目あげ大切にしたい上位 3 つを選択してもらった結果、上位からあげていくと、「自分自身を好きだと思える心」、「物事に興味・関心を持ち、自ら進んで取り組む力」、「相手の気持ちを読み取ったり、自分の気持ちを上手に表現したりする力」、「困っている人に共感したり、助けてあげようとしたりする思いやりの心」、「自分にはできないと決めつけず、自信をもって取り組む力」、「物事を最後までやり抜く粘り強さ」の順となっている。非認知能力には、自己制御とはやや異なるスキルや能力も含まれているが、自己制御には、社会情動スキル及び非認知能力とともに、目標に向けた自己のコントロールという、学習にとって重要な側面が含まれている。

(4) メタ認知、協同性、自己制御の相互の関係性と幼小接続期における意義

5 歳児後半の遊びにおいては、自分の思いや考えを主張するばかりでは、それが他児のそれと衝突して、遊びが成立しない。他者の考えや思いを理解し、自らを調整することができ、共通の目的に向かって、友だちと協力

し、折り合いをつけながら遊びを進めていき、どうしたらもっと楽しくなるかと考えて遊びを工夫し、達成感や満足感を共に味わうという発達過程が見られる。これは、述べてきたメタ認知・協同性・自己制御が相互に関連しながら示される発達の姿である。そしてその発達を支援することが幼児教育・保育においては求められる。児童期になると、それらの相互の関係性をもつ発達を、教科学習の中で、よりフォーマルな発表や話し合いの中で実現させていくことが求められる。

これまで述べてきたメタ認知・協同性・自己制御の 3 つの力と「幼児期に育みたい資質・能力」および「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との関連性を考察しておきたい。「資質・能力」については、もともと幼児教育・保育から高等学校までの教育を貫く 3 つの柱として、整理されたものであり、世界的な教育の動向を鑑みて構成されている。それに対し「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、当初の要領には案として入っていなかったが、育みたい資質・能力の 3 つの柱だけでは、具体的な姿がわかりにくいということで、平成 22 年の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)』(2010)⁽²⁴⁾において 12 の具体的な姿として発表されたものを 10 項目に再整理したものである。特に 5 歳児の後半に 5 領域のねらいを達成するために、教員が指導し幼児が身に付けていくことが望まれるものを抽出し、具体的な姿として整理したものであり、いわばボトムアップ的に幼児教育の現場から提出されたものである。

現要領においては、指導要録の記述を「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を観点として記載することによって、小学校教育に連続させるよう求めている。しかし、実際にはその具体的な姿の内容を小学校教員に理解してもらうことはなかなか難しい。アプローチカリキュラムや幼稚園幼児指導要録等で示され、保育者と教師が共有すべきこととは、小学校におけるこれからの学びにつながる子どもの姿である。幼稚園教育要領解説 (2018)⁽²⁵⁾においても、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」からイメージする子どもの姿にも違いが生じることがあるが、教師同士で話し合いながら、子どもの姿を共有できるようにすることが大切であると述べられている。それゆえ、今後は「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10 項目すべてを保育者と小学校教員間で共有するというよりもむしろ、「資質・能力」に軸を置いて、メタ認知、協同性、自己制御を重視しながら子どもの姿を共有し、カリキュラム開発と教育実践および評価を行っていくことが重要だと考える。

接続期における子どもの発達の姿を、3 つの観点を重視しながら評価する意義とは、育みたい資質・能力を考慮したアプローチカリキュラムとスタートカリキュラム

を構成し、保育者と小学校教員とが協働することが、これまでよりも容易になされる可能性を示すところにあると考えられる。

3. 3つの心理的発達の視点からアプローチカリキュラムとスタートカリキュラムを検討する

アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムにおいて、メタ認知、協同性、自己制御という3つの能力の観点から検討し、それらの能力を育むための基本について整理しておきたい。

アプローチカリキュラム作成に当たっては、これまでの幼児教育・保育が基本としてきた、学びの芽を育むという保育者の姿勢や子どもへの関わり方を大事にすることが求められる。アプローチカリキュラムを作成する際には、子どもの姿と言葉から、幼児の育ちとその育ちが小学校につながることを見取ること、つまり適正な評価が欠かせない。本論文において強調したメタ認知・協同性・自己制御の観点から見取することを大事にしたい。子どもが「知識・スキルの基礎」を用いながら、思考し協働している姿をとらえることが重要である。例えば、高さや長さの概念の理解において、自分の背よりも高い・長いといった自分を軸とした理解が自発的にできること、2つのカゴに収穫したサツマイモを比較するとき、数と並べた長さとの矛盾から、重さへの関心を呼び覚ますなどである。単なる試行錯誤ではなく、子ども自身が工夫しながら取り組むことがまさに柱の2つめの思考力の基礎であり、メタ認知を働かせることである。そのため、友だちとの一つの目標に向かって協力することも含めて、子どもの姿を評価することから、指導計画をより良いものにしていくことができるであろう。また、実践の過程でその遊びをよりよくするための適切なヒントやアドバイスを提示できることが保育者には求められる。振り返り活動も行い、そこでの子どもの発言と姿をもとに、遊びの過程の中で発達していくメタ認知を評価し支援していくことも必要である。

スタートカリキュラムにおいては、まず、幼児期に子どもがどのような経験をし、どのような力を身につけてきているのかをアセスメントし、それを計画に活かすことが重要である。そのために「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりとすることが求められるが、小学校での学習の目標となる3つの資質・能力の基礎という観点をより重視し、幼児期に培った力を保育者と情報を共有しながら指導計画を立てていくことが求められる。

幼児期の遊びを通した学びとは違うところを、子ども自身が意識しながら、自主的に学習に取り組めるように、教材や発問の工夫も求められる。そのためにも重要なのが、学び方としての体験活動、協同学習、児童の自己評価

と相互評価を含めた振り返り活動であり、それらをもとに振り返った内容を自らの学習に活かす力を育てていきたい。

さらに、幼小接続期の教育のポイントとしては、幼児教育と小学校教育ともに、子どもの動機づけを高める導入の重要性と、その動機づけを維持しながら課題解決に向けて自己制御をしていける環境や教材の工夫などが考えられる。遊びがもともと内発的な動機づけに支えられた自主的な活動であるのに対し、小学校における教科学習においては、各単元各時間の目標が定められており、そうした学習に内発的な動機づけをもって取り組めるようになるような工夫が求められる。そして、そのヒントが幼児期の子どもの遊びにあるのである。

4. 幼小接続期カリキュラムの創造に向けて

幼小接続期カリキュラムを創造するにあたって求められるのは、まず従来のアプローチカリキュラムとスタートカリキュラムをブラッシュアップさせることである。次に、保育者と小学校教員との協働によるカリキュラムの作成と教育実践が鍵となる。そこで、具体的には、幼児教育・保育におけるカリキュラム・マネジメントと、スタートカリキュラムにおける子どもの経験の個人差を踏まえた教育とを取り上げながら、その他のポイントも含め、考察していきたい。

(1)従来のアプローチカリキュラム、スタートカリキュラムを、幼小接続期を意識しながらさらに発展させること
新しい概念や枠組みでプログラムを構成するというよりも、すでに行われてきた実践を接続期のカリキュラムとしてふさわしいものにするために点検・評価し改善することが求められる。アプローチカリキュラムにおいては、遊びを通した学びの中でも、課題性のある探究活動であるプロジェクト・アプローチ（あるいはプロジェクト活動）を推進することを提唱したい。

プロジェクト・アプローチ(Project Approach)とは、幼児学用語集(2013)⁽²⁶⁾には「子ども自身が自分たちの周囲の世界に対して抱く疑問や好奇心に基づいてトピックを設定し、そのトピックを深く調査・探求(in-depth investigation)するための小集団のプロジェクト・チームを組織することで、問題解決能力とともに、知識、技能、性向、感性などの能力を獲得する活動のことである。幼児期から児童期への子ども達に対して、複雑で解答のない課題に協同で挑戦する機会を提供することのできる教育方法である。」とある。

プロジェクト・アプローチは、子どもが主体的に考えたテーマに沿って、子どもたちが協同的に関わり、問題解決をしながら、遊びを発展させていく保育のあり方である。保育者もその活動を進める一員として、共に参

加し、話し合い、プロジェクトを発展させていくものである。多くの幼稚園・保育園等で実践されている「お店屋さんごっこ」においても、例年の行事ということではなく、保育者の環境構成をもとにした子どもたちのやりたいという動機づけから始まり、お店の種類や具体的な活動、役割分担やルール作りなど、子どもたち主体で進められる。保護者や年少児をお客さんとして招き、最後は遊びの振り返りをして、達成感を味わうという一連の過程が生み出される。この過程の中に、メタ認知や協同性、自己制御が発揮され、育まれている。この活動のプロセスについて、記録を取り可視化することで、要録に記される子どもの姿だけでは十分には知ることができない、子どもの発達過程をより具体的に知ることができ、小学校での学習内容へのアイデアにもつなげることができる。

幼児教育におけるプロジェクト・アプローチは、小学校の生活科等でも実施されているプロジェクト学習につながるものである。小学校においては時間的な制約もあり、ある程度教師が主導する活動であることが多いが、スタートカリキュラムにおいても、今後さらにプロジェクト活動を工夫し実践していくことが求められる。

小学校学習指導要領においては、入学当初のカリキュラムの編成・実施が欠かせないものと位置付けられ、それは「スタートカリキュラムの義務化」(松村・寶來, 2020)⁽²⁷⁾とも言われている。幼児期の終わりの姿を理解したうえで、接続の具体的な取り組みを進めていくために、生活科を中心として、合科的・関連的な指導や、幼児期に総合的に育まれた資質・能力を、徐々に各教科等の特質に応じた学びに繋げていくことが求められている。そこで、生活科の単元のねらいの下に、「これまでの子どもの姿」として幼児教育・保育においてどのような姿がみられてきたのか、どんなことができるようになっていくのかを「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に関連づけて記載し、それを踏まえた活動を計画する、あるいは弾力的な時間割を作成して、45分のうち読み聞かせを15分国語の時間として取り、その後図画工作の時間とするといった、幼児期の総合的な指導を取り入れる工夫(吉永,2020)⁽²⁸⁾などがある。

(2) 幼児教育・保育におけるカリキュラム・マネジメントに小学校教員が関わること

幼児教育・保育におけるカリキュラム・マネジメントの過程を岩立(2012)⁽²⁹⁾を参考にして、次のようにまとめることができる。まず、①子どもの遊びの理解；子どもの遊びを観察するにあたって、発達の理解をもとに、子どもとともに活動する中で行い、診断的に評価する、②保育の構想；教育(保育)課程、指導(保育)計画、指導(保育)案の作成、またその場面での臨機応変な構

想、③環境構成；計画に基づき、環境(もの、人、空間、時間等)を子どもの視点から構成、④援助、環境の再構成；子どもの活動の展開・指導のねらいなどを踏まえた援助と環境の再構成。形成的な評価による、⑤省察や評価；記録、ドキュメンテーション、カンファレンス、研究会、学校(園)評価等による総括的な評価、そしてこのサイクルを繰り返すということになる。

このカリキュラム・マネジメントの過程において、小学校教員には、まずは保育を参観してもらうことによって、上述④の環境構成と再構成の過程と、子どもの発達と学びについて理解してもらう、そして⑤の省察と評価に関わり、子ども一人ひとりの発達の視点から、保育を振り返り次の保育を作っていく過程に加わってもらう。これらによって、協働的なカリキュラム・マネジメントになると考えられる。さらに、カリキュラム自体の評価を行う総括的な評価においては、資質・能力の発達について、小学校教員としての資質・能力の把握の点から指摘をしてもらうという協働が期待できる。

小学校教員が幼稚園等での実際の保育を参観し、子どもの発達と学び、小学校教育との関連性に関する話し合いを経ることで、アプローチカリキュラムのカリキュラム・マネジメントが充実したものになると考えられる。

(3) スタートカリキュラム作成に保育者が関わること

生活科と遊びの親和性から、幼児と小学生が共に学ぶ経験をスタートカリキュラムに取り入れている実践は多い。しかし、そうした活動の中で何を学んでほしいのかは、幼児教育、小学校教育それぞれに考えがあり、それをお互いに理解する打ち合わせがなければ、単なる交流で終わってしまう。また、小学校教員が幼稚園幼児指導要録等を読むだけでは、子どもの発達してきた姿を読み取ることは難しく、児童が授業の中で学ぶ楽しさを感じられるようなスタートカリキュラムの構想はできない。子どもの学びを可視化して指導案を作成する際に、保育者と共に子どもの発達と学びを語り合うことによって、はじめて子どもの具体的な姿をカリキュラム上に言語化して、幼児期の経験を踏まえた教材と意義ある体験による学びを計画していけると考えられる。

スタートカリキュラムでは、教科の枠を超えて、直接体験の中で、国語、算数、図画工作、生活科の要素が渾然一体となって進む学習体験も重視される。単なる合科的な発想ではなく、充実した主体的な経験の中で、子どもが学び方を自ら考え出していき、それが自信にもつながっていくと考えられる。その体験のとらえ方や学習の中で生まれる学びや育ちの評価について、保育者も共に考えていくことを推奨したい。

例えば、国語の「おおきなかぶ」(光村図書出版こくご1上)において、幼児期の劇遊びの経験を踏まえ、子ども

主体の話し合いから台詞を増やし、続きのお話作りなどを経て、オリジナル劇をつくるという実践例（安藤，2020）⁽³⁰⁾もあり、参考となる。

算数科における指導の1学期初期の単元における指導計画と指導の際のポイントを、例として筆者の考えを述べておきたい。10までの数の系列を多面的にとらえる単元において、評価規準には、「思考・判断・表現」として、数の大きさの比べ方や教え方を考えることや、1つの数をほかの2つの数の和や差としてとらえること、また「主体的に学習に取り組む態度」としては、数の比べ方や教え方を考えた過程や結果を振り返り、その良さや楽しさを感じながら学ぼうとしているということが挙げられている（東京書籍（2020）⁽³⁰⁾を参照）。まさにメタ認知的な活動を重視していると言えるが、指導計画細案における方法の例としては、個人の活動やブロックやおはじきを用いることが示されており、協同的な学習や、幼児期の体験をもとにした活動は明示されていない。そこで、保育者から得た子どもの体験や学びを踏まえて、教室内の学習に限定することなく、校内でもの数の構成を見つける活動とし、グループ活動を行うことが提案できる。協同で発見した内容を発表したり、幼児期の経験と関連づけて発表したり、他のグループの発見を評価したりなど、生活科との合科的な学習の中で、主体的な深い学びの実現が考えられる。

スタートカリキュラムにおいては、体験学習が欠かせないが、子どもによって異なる幼児期の体験をあたかも無いものとして揃えて、体験を組んでいく教育ではなく、子ども一人ひとりの経験の違いを踏まえて、小学校教員と保育者がそれらの経験を語り合い分かち合い、必要な経験を考え、その環境を準備するような授業計画を立てていくべきであろう。まさに幼児教育が大事にしてきた、一人ひとりの発達に応じつつ、協同性を育む教育を展開していくことが、今後の小学校教育に求められることであると言える。こうした実践が、中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して』（答申）のポイントとして掲げられている「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実の実現（中央教育審議会，2021）⁽³²⁾に向けた教育となると考えられる。

5. 接続期カリキュラム作成にあたっての他のポイント

最後に、接続期カリキュラム作成にあたって、その他の重要な点を簡単にまとめておきたい。

まず、保護者と小・幼がつながることに関して、生活面の変化と保護者への要望を伝えるだけでなく、幼小接続期のカリキュラムについても、説明し理解を求める必要がある。地域の人々と共に活動することを接続期カリキュラムの中に組み込むことも求められる。それは複数

のリーダーシップが必要不可欠となるであろう。

また、コロナ禍のもとでは、多くの交流が中止となっているが、幼稚園等と小学校が、幼児と児童が直接につながれないことがマイナスとされない工夫をしていく必要がある。例えば、遠隔会議システムの利用、オンデマンド型のビデオの送付などである。接続期カリキュラムがコロナ禍等によって途切れてしまうことのないように、園・学校全体の責任において、カリキュラム・マネジメントを行いながら、接続期カリキュラムの価値やその在り方についての議論を行っていくことが求められる。さらに、新しい教育方法の探究、地域における学校園の役割の検討などを通して、接続期だけにとどまらない教育の接続を探っていくことが大切であると言えよう。

最後に

幼小接続期の子どもの発達を十分に理解し、接続期カリキュラムを協働的に開発していけるような教員を養成することも重要な課題である。幼稚園教諭免許状あるいは保育士資格と小学校教諭免許状の幼小どちらの免許・資格も取得することのできる教員養成も必要であるが、どちらか一方であっても、幼小接続期の子どもの発達について深く理解し、接続期カリキュラムの実際や作成について学ぶことが必要である。そして、教育実習においては、各園・学校での取り組みを参観し、理解し、自身の力量形成に繋げていくことが求められる。

中央教育審議会の初等中等教育分科会「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」（2021）⁽³³⁾においては、5月に文部大臣から提案された幼児教育スタートプランにある「すべての5歳児に生活・学習の基盤を保障」をもとに議論が進められており、新たな学制の改革も検討されている。幼児教育から小学校教育への接続期がどのように学制に反映されるかは未知数である。どのような学制になるとしても、幼児教育が小学校教育の学びの単なる前倒しにならないように、幼児教育と小学校教育の基本を堅持しつつも、円滑な幼小接続が可能となる教育が望まれる。

注記

本論文における用語の使用に関して、簡単な説明をしておきたい。アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムは、それぞれ二語から成る単語であるが、それを一語で表記するのが一般的であり、本論文でもそれに従った。カリキュラム・マネジメントとプロジェクト・アプローチについては、「・」を使用する方がより一般的であり、二語を結びつける意図が重要と認識しているため、「・」を入れている。

引用文献

- (1) 国立教育政策研究所教育課程センター 『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに 2005
- (2) 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)』文部科学省 2010
- (3) 国立教育政策研究所教育課程センター 『スタートカリキュラムスタートブック:学びの芽生えから自覚的な学びへ』 国立教育政策研究所 2015
- (4) 田村学 「はじめに「スタートカリキュラム」が具現する笑顔あふれる子どもの姿」 嶋野道弘・田村学 (監修) 松村英治・寶來生志子 (著) 『小学1年スタートカリキュラム&活動アイデア』 明治図書 2000,pp.4-5
- (5) 兵庫県教育委員会 『指導の手引き 幼児期と児童期の学びをつなぐ』 2017
- (6) 大関嘉成・井上智・中村里美・加藤かおり・佐々木美紗子・角屋友加里 「幼稚園におけるカリキュラム・マネジメントのためのカリキュラム評価表作成の試み」 羽陽学園短期大学紀要, 11, 1, 2019 pp.23-35
- (7) 安部高太郎・吉田直哉・鈴木康弘 「新幼稚園教育要領・保育所保育指針等の「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」における諸能力の重層的把握」日本教育学会 日本教育学会大会研究発表要項 78(0),2019 pp.88-89
- (8) 橋川喜美代 「幼児期の学びと幼児教育の質をめぐる－「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の成立と活用を通して－」関西福祉科学大学紀要, 24, 2020 pp.105-116
- (9) 小玉亮子 「はじめに－途切れない時の流れのなかに, 区切りがあるということ－」小玉亮子 (編著) 『幼小接続期の家族・園・学校』 東洋館出版社 2017 pp. i - v
- (10) 三宮真智子 『メタ認知で<学ぶ力>を高める』 北大路書房 2018
- (11) 文部科学省 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説総則編』 2017
- (12) Larkins,S., *Metacognition in Young Children*, Routledge 2010
- (13) 藤谷智子 「幼児期におけるメタ認知の発達と支援」 武庫川女子大紀要 (人文・社会科学) 59,2011pp.31-42
- (14) 中央教育審議会 『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(答申)』 文部科学省 2005
- (15) 藤谷智子 「幼児期の協同性の発達過程と支援 (1) -3 歳児の発達過程に注目して」日本教育心理学会 第 56 回総会論文集 2014
- (16) 藤谷智子 「幼児期の協同性の発達過程と支援 (2) -5 歳児の発達過程と発達支援に注目して」 日本発達心理学会第 26 回大会論文集 2015
- (17) 藤谷智子 「幼児期の協同性の発達における論理的思考力-5 歳児の発達過程に着目して-」 武庫川女子大学紀要 人文・社会科学編第 64 巻, 2017 pp.31-39
- (18) 柏木恵子 『幼児期における「自己」の発達-行動の自己制御機能を中心に-』 東京大学出版会 1988
- (19) 松永あけみ 「幼児期における自己制御機能(自己主張・自己抑制)の発達-親および教師による標定の縦断データの分析を通して」 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 57 2008 pp.169-181
- (20) Whitebread,D.(eds) *The SAGE handbook of developmental psychology and early childhood education* (Chap.26,27,28,29,30) SAGE 2009
- (21) 無藤隆 「非認知能力とメタ認知」 指導と評価 67 巻 9 月号 (通巻 801 号) 日本図書文化 2021 pp.12-14
- (22) OECD (経済協力開発機構) 著 無藤隆・秋田喜代美 (監訳) 『社会情動的スキル-学びに向かう力』 2018
- (23) 東京大学 Cedep 『乳幼児期の非認知能力についての意識及び取り組みに関する調査報告書』 東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター [tokyo.ac.jp/projects_http://www.cedep.p.u-ongoing/toppan/2020](http://www.cedep.p.u-ongoing/toppan/2020) (2021. 9. 28)
- (24) 前掲(2)
- (25) 文部科学省 『幼稚園教育要領解説』 2018
- (26) 小田豊・山崎晃監修 七木田敦・杉村伸一郎・中坪史典・松井剛太・河野利津子編 『幼児学用語集』, 北大路書房 2013
- (27) 松村英治・寶來生志子「第 1 章 これから求められるスタートカリキュラムとは」前掲 (4) pp.11-27
- (28) 吉永安里「小学校が変わる？」田澤里喜・吉永安里 (編著) 『幼児教育から小学校教育への接続』 世界文化社 2020 pp.10-11
- (29) 岩立京子 「第 8 章保育の実践への支援活動とは」 日本発達心理学会編 『発達科学ハンドブック 6 発達と支援』 新曜社 2012 pp.82-92
- (30) 安藤浩太「小学校教育の実践例 国語/読むこと おおきな おおきな かぶ (1 年生・7 月)」 前掲 (28) 2020 pp.88-91
- (31) 東京書籍 「小学校「新しい算数」年間指導計画作

成資料細案 1 年令和 2 年 2 月 14 日版」

https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/shou/sansu/data/sansu_keikaku_s_1_20200214.pdf (2021.8.29 取得)

- (32) 中央教育審議会初等中等教育分科会 『「令和の日本型教育」の構築を目指して（答申）～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～』 2021
- (33) 中央教育審議会初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会 第 3 回配付資料 「参考資料 2 特別委員会参考資料」 文部科学省 2021