

幼稚園・保育所と小学校の「段差」をめぐって

藤岡久美子

(山形大学大学院教育実践研究科)

幼保小の接続を具体化するために、小学校入学時に子どもがどのような「段差」に直面するのかを理解する必要がある。本研究では、幼保小の教師・保育士の子ども観、教育観、幼保小連携に関する意識などの調査研究、および、小学校入学時の教師と児童のコミュニケーションの観察研究を中心に概観することにより、「段差」概念を検討した。さらに言語発達の観点からも「段差」について考察した。最後に、接続に向けた課題について論じた。

[キーワード] 幼保小連携 接続期 段差 教師の意識 言語発達

平成11年(1999)に文部省は「幼稚園と小学校の連携を視野に入れた教育課程の研究」をテーマとした指定校による研究開発を開始した。その後、平成19年(2007)の学校教育法改正では、「義務教育及びその後の教育の基礎を培う」ことが幼稚園教育の目的として明記され、新しい幼稚園教育要領および保育所保育指針(平成21年度全面実施)、さらに小学校学習指導要領(平成23年度全面実施)において幼小連携に関連する内容が盛り込まれた。この間の幼小連携に関する実践研究の報告としては、指定校にもなった区立の小学校併設型の幼稚園における実践(秋田・有馬幼稚園小学校, 2002)、お茶の水女子大学や鳴門教育大学など大学附属幼稚園・小学校の実践などがある(佐々木・鳴門教育大学附属幼稚園, 2004; お茶の水女子大学附属幼稚園小学校中学校子ども発達教育研究センター, 2008)。また、平成21年(2009)に文部科学省と厚生労働省の共同作成の「保育所や幼稚園等と小学校における連携事例集」が自治体の関係部局に周知された。

しかし、「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」の報告書(2010)によれば、文科省の実態調査(平成20年度)では、幼児と児童の交流も教師同士の交流もともに、公立幼稚園で約70%、私立幼稚園で約45%であったのに対し、教育課程の編成についての連携の取り組みは、公立でも23%私立では12%に留まった。

文科省が平成21年に市町村に対して行った調査では、幼小接続の重要性を認識しながら取り組みが進んでいない理由として、「接続関係を具体的

にするのが難しい」52%、「幼稚園教育と小学校教育の違いを十分理解しているとはいえない」34%(複数回答)であった(前掲報告書)。

実践研究を概観しても、幼小連携に関するものは、幼児・児童の交流と、合同研修会など教員同士の交流についてがほとんどで、教育課程の編成にまで踏み込んだ実践研究は、研究指定校や大学附属などの一部に限られるようである。田中(2006)は、経営的な理由からも独自性の高い私立幼稚園が小学校と連携することの難しさを指摘している。前述の文科省の実態調査でも示されているように、公立幼稚園と私立幼稚園の幼小連携の取り組みにおける違いは大きい。公立私立の別に限らず、そもそも多種多様な教育課程を持つ幼稚園に、さらに保育所まで含めた「幼保」と公立小学校の間で教育課程編成にまで踏み込んだ接続を実施しようとするにあたっては、自治体レベルの体制作りが不可欠となろう。幼保から学校への移行は一園対一校の関係とは限らないという点でも、具体的な接続を想定した教育課程の開発は、各機関が単独で行うことには相当の困難があるといえる。

しかし、園が小学校を見通した、小学校が園を見据えた教育課程を作っていくことは必要である。その際、幼保小の違いの中で当事者である子どもにとって、いわゆる「段差」となりうるのは何なのかについて理解することが重要であろう。どのような段差に子どもが直面するのかが。解消すべき段差と教育的意味のある段差も含めて理解することが必要であると思われる。そこで、本稿では幼保小の「段差」に関するいくつかの実証的研究を

概観した後、段差を踏まえた幼保と小学校それぞれの側からの接続に向けて留意すべき事柄について考察する。はじめに幼稚園・保育所の保育者と小学校教師を対象に子ども観、教育観、発達観を調査した研究を概観する。次に、入学当初の児童と教師のコミュニケーションに関する研究を検討する。

幼保小の保育者・教師の意識：教育観、子ども観、発達観について

丹羽・酒井・藤江(2004)は、幼保の年長担任と小学校1年生担任、さらに年長と小1の保護者も対象に幼児・児童の実態認識等について調査を行っている。年長担任と小1担任との差についてのみ言及すると、「目的を持って取り組める」「自分のことは自分でできる」など自律性を表す項目で、年長担任の方が小1担任よりも子どもを高く評価していた(表1)。同様の傾向は、進野・小林(1999)においても示されている。

年長担任の方が小1担任よりも子どもの発達を高く評価しているという結果の背景として、幼稚園・保育所における最高学年としての年長と、小学校での最年少学年である1年生という位置づけの違いがあることが考えられる。より年少の、あるいはより年長の他の学年との比較の中で評定された結果という解釈が可能であろう。しかし、そのような差異以外に、幼保と小学校における教職員の子どもの観の相違があることを示す研究がある。

渡部・加世田(2004)は、幼稚園教師と小学校教師の子どものみる視点を検討した。両者に共通して「主体性」「ルールの遵守と課題へのまじめな取り組み」が子どもを見る視点として抽出されたが、幼稚園教師はそれらに加えて「その子らしさ」という視点が独立して現れた。小学校教師では、強迫的な固定観念(教師は〇〇でなければならない、子どもは〇〇すべきである、というような融通の利かないものごとのとらえ方)の高低によって、子どもをみる複数の視点をもつかどうか異なり、固定観念の強い者は、多様な視点をもてないことが示唆された。子どもを見る視点多様であるかどうかは、子どもへの評価次元の多様性にもつながると考えられる。

野口・鈴木・門田・芦田・秋田・小田(2007)は、幼稚園教師と小学校教師の語りに用いられる語のイメージを比較分析した。「子ども中心」「教

師中心」「長い目で見える」「子ども理解」「活動を促す」「環境の構成」「仲間作り」「トラブル」の8語を取り上げ、『次の言葉を、日本の教育を知らない人に伝えるなら、どのように表現するか』という指示のもとに、幼稚園・小学校の教師合計約200名に各語から連想される言葉や文章を書くように求めた。回答内容を分析した結果、全体的に幼稚園教師は子どもの主体性や自発性を重視し、教師側が子どもの内面や行動の読み取りを行って共に活動するという観点を持っていること、一方で、小学校教師は教師側の指導や方向付けを重視し、子どもを理解する際に直接的対話を重視する観点を持っていることが示された。同じ語でも幼稚園教師と小学校教師では語の意味の受け止め方や理解に相違があると述べられている。

幼保から小学校への環境移行における適応という点で、移行前と後の指導者間で子ども観や子どもの適応についての考えが異なることを留意する必要がある(小林, 2003)。指導者は社会文化的環境要因の主要な構成要素であり、指導者の価値観が子どもに与える影響は大きい。小林(2003)は、指導者側の評価の違いによって、園で問題にならない行動が、小学校では問題となる行動と扱われることが、移行時の危機につながると指摘している。

このことに関連して、山田・大伴(2010)の調査では、集団生活における子どもの気になる姿として、年長担任は小1担任よりも「困った時に自分から助けを求めにくい」を多く、小1担任は年長担任よりも「1つ1つ直接大人に確かめることが多い」を多く選択していた。年長担任にとって、子どもが保育者に助けを求めにくくすることは問題とならず、小1担任にとっては「気になる姿」と映るといえよう。

東川(2006)も同様のことを事例から述べている。その事例では、1年生の生活科で剣玉遊びを行う場面で、授業の開始時に目の前の剣玉を触った児童に対して教師が「先生が持とうと言うまで待って」と制止する。東川(2006)は、目の前の対象に興味を持ち、自ら関わろうとする行為に対して教師から注意を受けることは、『幼稚園では幼児が自ら遊び出すことをよしとし、幼児が興味を持てる環境を設定してきたことと、相反する』ことで、『子ども達に戸惑いを感じさせるのではないか』と述べている。

表1 年長担任・小1担任を対象にした幼保小連携に関する調査

著者	調査対象・調査年	内容(抜粋)	結果の概要(抜粋)
新井・千田(2010)	愛知・岐阜・三重県	指導要領を読んだことがあるか	ある28%
	幼稚園・保育園5歳児担任 372名	小学校との交流の機会	連絡会の実施84%, 運動会等行事で交流51%, 授業を相互参観30%, 合同研修会12%
	2008年	小学校入学に向けて学習面で意識して指導・援助していること	実施率70%以上の項目: 「静かに集中して保育者の話を聞く様に言葉かけ」「自分の持ち物の管理」「時間への意識付け」「文字を使った遊びの導入」「数を使った遊びの導入」「クラス全員の前に立って話をする機会」「規則正しい生活」「クラス全体での活動を多くする」
木山他(2008)	福岡県行橋市	新入学児童に対する感じ方	クラスにいると感じる程度が「やや目立つ(2割程度)」「大変目立つ(3割程度)」あわせて50%以上の項目: 「先生の話最後まで聞くことが出来ない」「友達に対する言葉遣いが悪い」「他の子ども達の意見を聞くことが出来ない」
	小学校教員192名(過去3年以内1年生担当54名)	入学前に身につけておくべきと思う事柄	50%以上が「おおいに必要」と回答した項目: 「基本的な生活習慣を身につける」「挨拶がきちんとできる」「相手の話をよく聞く」「集団におけるルールを守る」「物を大切に扱う」
	2007年		教科の素地に関する項目はいずれも必要性の認識が低かった(「自分の名前が書ける」おおいに必要25%程度)
山田・大伴(2010)	東京都小金井市を含む隣接9市	集団生活における気になる姿	5歳担任が小1担任より多く選択した姿: 「約束やルールが守れない」「困った時に自分から助けを求めにくい」小1担任が多く選択した姿: 「1つ1つ直接大人に確かめることが多い」「食べ物の好き嫌い」
	幼保5歳児担任187名, 小1担任135名	就学前後の違いとして意識される事柄	「先生との関わり」5歳担任は63%が選択, 小1担任は24%
	2007年	接続期を意識した指導の工夫	「時間の使い方」5歳担任79%小1担任26%, 「持ち物に関する工夫」5歳担任60%, 小1担任20%, 「話し方や指示の仕方の工夫」はいずれの群でも高く, 5歳担任70%, 小1担任59%
		幼児指導要録の扱い	園から学校への指導要録の送付23%。送付された指導要録を読む学校58%。
丹羽他(2004)	西日本のH市	園児・児童の実態認識	幼保担任>小1担任となった項目: 「見たり触れたりしたことに感動できる」「自分なりに目的を持って取り組める」「自分のことは自分でできる」「挨拶ができる」「喜んで登園登校している」「自然や身近な動植物に興味を持っている」(小1担任>年長担任の項目はなかった)
	小学校1年生担任117名, 幼稚園・保育所年長担任98名(小1, 年長の保護者)	教育方針(重視している項目)	幼保担任>小1担任となった項目: 「自然や身近な動植物に興味を持つ」「自分なりに目的を持って取り組む」「自分のことは自分でする」「落ち着いて座っている」(小1担任>年長担任の項目はなかった)
	2003年	不適応背景要因	幼保担任>小1担任となった項目: 「親が子どものことより親自身のことを優先する」「テレビゲームにより強い刺激になれ, 学校の勉強に興味を持ってない」「幼保と小の教員が相互に相手の園・学校の生活を理解していない」「小学校での指導が子どもの実態に合っていない」 小1担任>幼保担任となった項目: 「小学生になると自分の席に座った生活が中心になる」
山科(未発表*)	山形市及び近隣2市	幼保小共通: 他方への参観経験の有無	年長担任82%, 小1担任32%が参観経験有り
	小学校1年生担任114名, 保育園年長担任40名, 幼稚園年長担任36名	幼保小共通: 園での文字指導の必要性の認識	読み指導の必要性: 幼>保, 小 書き指導の必要性: 幼, 保>小 いずれも「不要な理由」としては, 「机に向かった学習よりも体験をしてほしい」
	2008年	幼保項目: 年間指導計画への「文字で伝える楽しさを味わう」の位置づけ開始時期	幼では年長春からすでに4割強で, 秋には6割強で位置づけ。保では秋までは少ないが, 冬には幼保ともに7割で位置づけ。

*「幼小接続期における文字指導の課題」(平成20年度科学研究費奨励研究 山科典子)

幼保の保育者が入学を意識して子どもに行っている援助（新井・千田，2010）と、小学校教師が入学前に身につけて欲しいと思うこと（木山ら，2008）に食い違いはない（表1）。このことから、両者が描く子ども像を言葉で表現すれば、大差はないのかもしれない。しかし、同じ言葉を用いてもその意味合いが違ったり、子どもの具体的な行動に対して異なる評価がなされているということが、研究から示唆される。このような大人側の相違が、子どもにとっては段差となるだろう。

小一担任教師と児童のコミュニケーション

教室におけるコミュニケーションに関する観察研究は近年多く行われている。磯村・町田・無藤（2005）や岸野・無藤（2005）は小学校2年生の授業におけるコミュニケーションを分析している。これらの研究から、2年生の授業で教師は一对一（児童対教師）から一对多（児童対クラス全体）への転換（磯村ら，2005）をはじめとした授業を成立させる構造の形成をめざしていること、子どものイレギュラーであったり表現が未熟な発言に対して、教師は構造の形成というマネジメント的側面からの対応と同時に、内容によっては授業に活かそうと対応すること（岸野・無藤，2005）が示されている。また、磯村ら（2005）は、一对一から一对多への転換への対応が2年生の児童にとってしばしば困難であったと述べている。一对一から一对多への転換は、具体的には、教師に指名されたのに教師に向けて答えるのではなく「みんな」に向けて発言するという構造である。2年生においても教室に特有のコミュニケーション上のルールやルーチンは定着しているわけではないことが示唆され、子どもがそれらに適応していくことがいかに困難な課題であるかがうかがえる。

小学校1年生を対象とした研究は少ない。特筆すべき例外として、1年生1学期（4月と7月）の朝の会を観察した清水・内田（2001）と、年長から小学校1年生にかけて複数名の子どもを縦断的に観察した菊池（2008）が挙げられる。

清水・内田（2001）は、幼児期の生活言語から小学校入学後の不特定多数に伝える言語の習得という子どもに求められる言語形態の変化の点で、入学直後の学校文化への適応と教師の支援を検討している。前者の言語は一次的ことばと呼ばれ、具体的現実的場面で会話形式の相互交渉において用

いられる。一方、後者の言語は二次的ことばと呼ばれ、現実を離れた場面で不特定多数の他者に対して一方向的自己設計により展開される（岡本，1985）。清水・内田（2001）によれば、朝の会のスピーチ場面で、ルーチン的な発話や形式が決まっている発話については、教師は一つ一つについて指示、説明を行い、児童はそれを繰り返すことで習得していった。これに対し、児童同士の質問や応答などの臨機応変なやりとり場面では、教師は指示をするのではなく、相互作用の仲介や質問や応答のモデルを示すことで援助していた。

朝の会での教師の発話相手をクラス全体、特定の個人に向けた内容だが全体に聞こえるような場合、特定の個人にのみ聞こえる場合の3つに分類し、4月と7月を比較したが、時期による差はなく、いずれの時期も特定個人だけに聞こえる発話は6%弱であり、クラス全体に向けた発話、および全体にも聞こえる個人への発話が半々であった。一方で、朝の会という“オフィシャル”な集団的コミュニケーションの場面における二次的ことば習得に向けた支援と平行して、彼女らの観察対象となった教師は、授業以外の場面で児童個人との関わりを意識的に行ったことがインタビューから明らかにされた（清水・内田，2001）。すなわち、一次的ことばによるコミュニケーションでなされる教師と児童の一对一の関係作りが、集団的コミュニケーションの場面の二次的ことばの習得を下支えしたと考えられる。

菊池（2008）は、ある私立幼稚園から同地域内の公立小学校へ入学した5人の子どもを4月を中心に9ヶ月間にわたり観察し、子どもが環境と相互に調節しあう過程を分析した。授業や朝の会など特定の場面に限らず、一日の流れ全体における小学校1年生担任教師の指導スタイルを幼稚園年長担任と比較した。指導スタイルは、個人に対し明確な表現で行われる直接指導と、個人に対し婉曲的あるいは個人ではなくクラス全体に行われる間接指導に分類された。幼稚園教師が直接指導を多く示したのに対し、小学校教師は間接指導が多かったと報告している。

清水・内田（2001）の研究における教師の発話相手の分類と、菊池（2008）の指導の分類は、必ずしも対応しないが、いずれにおいても教師は特定の児童に向けた内容の発話でさえ、全体に向けて発している傾向が読み取れる。一对一から一对多

への転換は、前述の「児童対教師」から「児童対クラス全体」への転換だけでなく、「教師対特定児童」から「教師対クラス全体」への転換としても現れている。小学校への移行において、子どもはこの両方に適応していくことが求められるのである。

ここで、二次的ことば、一対多の対話は、幼児期からやっとなら児童期にさしかかった時期の子どもたちにどのような困難な課題となっているのか、言語と思考の発達の観点から考察してみたい。学びの場面で、子どもが考えよう、思考を深めようとするときの内言の働きは、児童期初期においては未熟であろう。それにもかかわらず、教室の中では外言の精緻化をも同時に求められることになる。ヴィゴツキーの理論では、他者とのコミュニケーションの道具としての言葉が、自己に向けられた内言と他者に向けた外言とに分化する（ヴィゴツキー、1956/2001）。言葉が内言へと発達する過渡期の現象として、機能的には内言であるが構造的にはまだ外言の特徴を持つ、自己に向けられた発話（ひとりごと）が生じるとした。多くの研究が、ヴィゴツキーの仮説通り、子どもが何らかの活動に取り組んでいる際に示されるひとりごとは、幼児期にいったん増加した後に減少するという、山型の発達曲線を描くことを実証した（Berk, 1992）。それらの研究はまた、困難な課題の時にひとりごとが増えること、他者との対話とその後の自己制御的なひとりごとを増加させ、課題遂行を促進することを示している（Winsler, Diaz, & Montero (1997)¹）。内言に向けた言語発達の軸の延長に言語的思考の深まりを捉えようと、学びの場面で思考を深めようとするときほど、幼児期から脱したばかりの子どもには他者の対話性が支えとして必要だろう。このとき、教室談話のルールやルーチンの獲得を要請することは、対話の即時性と直接性を損ない、子どもに対して困難さを与えると考えられる。

幼保のカリキュラムと段差

前述の菊池（2008）の観察対象となった幼稚園

¹ ADHD 児は言葉の内化の遅れがあり、児童期中期においても思考の際に音声の消失していないひとりごとを示す（Berk & Potts, 1991; Winsler, 1998）。しかし、学校の授業場面では、音量の大きいひとりごとは不適切なことで扱われてしまう。

の保育形態は、設定保育が中心で細かく活動が区切られ、ワークブック等による学習も導入したものであった。それは小学校への移行を意識した構成であると推測される。菊池（2008）の観察対象となった児童のうち、小学校で担任から行動修正を促される回数が多かった2名の児童は、間接指導を自分に向けられたものと認識せず、直接指導を受けるまで行動修正ができなかったり、教室から教師がいなくなると離席などの不適切行動を示していた。このことから、ワークブックなど小学校でのある種の学習形態を模した活動を幼稚園で取り入れても、教師が直接的指導を多用しないと成立しない活動である場合、その経験が小学校での適応に結びつくとは言えないと考えられる。

幼保のカリキュラムにおける特徴の違いが、そこで幼児期を過ごした子どもが経験する小学校への「段差」の違いを生じさせるかどうかについては、実証的研究は見あたらない。以下に述べる玉置・戸田・瀧川（2006）は、これに関するパイロットスタディといえる。

玉置ら（2006）は、実践研究で報告される先進的な連携の取り組みを他の園や学校が取り入れるにあたって、幼小のカリキュラムの組み合わせによってどのような接続の実践が効果的かを考える資料として、幼稚園のカリキュラムの類型化が必要であるとした。彼らは、幼稚園のカリキュラムの類型として、子どもの主体性の発揮を軸にしたカリキュラム、技能・学習を軸にしたカリキュラム、遊びを軸にしたカリキュラムを想定し、カリキュラム実態尺度を作成した。尺度は「子どもの探索的な活動を指導計画に入れている」などの自発性重視を表す項目、「設定保育の中で積極的に技能を習得する見通しを持っている」などの技能習得重視を表す項目、「子どもの好きな遊びの中で技能を習得する見通しを持っている」など遊び発展重視の項目で構成された。大阪、長野、鳥取の3府県の316園の園長に自園のカリキュラムについて評定を求めると同時に、「子どもたちが幼小の段差・ずれを感じるか」についても質問した。カリキュラム尺度と段差・ずれ認識の程度との間の関連を検討した結果、自発性重視と段差認識の間のみ関連が示され、自園のカリキュラムを自発性重視が高いと評定しているほど、多くの子どもが段差を感じるだろうと推定していた。

玉置ら（2006）では、「段差」については園長

の推定に留まり、実態の量的質的測定はなされていない。今後の課題とされる。

幼保小の接続に向けて

小学校への接続に向け、幼稚園・保育所は何をすべきだろうか。佐藤(2006)や佐々木(2004)が指摘するように、いわゆる「小1プロブレム」の原因を自由保育に帰するのは、実証的データに欠く根拠のない言説である。しかし、一方で、幼児教育の実践者自身が指摘するように(岡上, 2006)、子どもの主体的な活動の大切さを、教師が遊びの質の高まりを考慮せずに見守るだけと認識するような誤解が幼稚園教師の中にあるのも事実であろう。学びにつながる遊びの質の高まりを考慮しないような“自由保育”の実践者の場合、近年の幼保小連携の要請を受けて、安易に、表面的に小学校での活動を先取りして対処するという発想をしかねないと危惧される。幼児期の発達、その後の児童期の発達を踏まえて幼児期に必要なことは何かを考え、幼稚園教育要領や保育所保育指針に示されているような遊びを通じた教育を実現しなければならない。遊びの中で、子どもたちがどのような経験をし、それがどのような学びにつながっているかを、保育者自身が自覚し、小学校に伝えられるようにすることが、幼保小接続に向けた取り組みの最初の段階であると考えられる。

無藤(2006)によれば、協同的学びでは、『子どもは何か先のことをめざすということ自体を学んでいる』ため、『クラスでの集団としての活動であり、みんなで学ぶための目標を共有して、それをめざして、話し合ったり、先生の指示により活動を進めたりする』小学校の授業の基盤となる。遊びの魅力でつながり、いつもは遊ばない仲間と役割分担して遊びを発展させていったり、その途中でいやになって離れる仲間を叱咤激励して成し遂げるといった姿が、年長児の協同的遊びでは見られる。そのような経験からビューラーの言う課題意識が形成され小学校での体系的な学習への準備性を身につける(矢野, 1996)。また、集団の中での個人の特性に応じた役割取得、責任感などの基礎を培うことにもなる。自発的な遊びの中でこのような経験があつてこそ、小学校への接続を意識して教師が主導で与える協同の枠組みも機能すると思われる。

小学校においては、言語発達の観点から接続期

の対話のあり方を検討する余地はないだろうか。少人数グループでの協同学習という授業形態が再評価されている現状を鑑みても、学びにおける対話性の重要さは明らかである。

最後に、幼保と小学校の相互理解について述べる。伊藤ら(1997)による横浜での調査では、小学校学習指導要領が備えられている園は13%、幼稚園教育要領か保育所保育指針のいずれかあるいは両方が備えられている小学校は17%であった。また、新井・千田(2010)による東海地方の幼稚園・保育所を対象とした調査では、学習指導要領を読んだことがあると回答した年長担任保育者は28%であった。山形市近辺の幼稚園・保育所及び小学校を対象にした調査では(山科, 未発表データ)、幼保の年長担任の82%は小学校を参観したことがあるのに対し、幼保を参観したことがある小学校1年生担任は32%であった(表1)。これらのデータは、基本的な相互理解が十分でないことを示唆している。幼小接続に関する先駆的な取り組みの報告を見ても、互いの実践を初めてじっくり観察した時の気づきが、その後の取り組みに直結していることが現れている。

引用文献

- 秋田喜代美・東京都中央区立有馬幼稚園・小学校(2002). 幼小連携のカリキュラム作りと実践事例 小学館
- 新井 美保子・千田 隆弘 (2010). 幼保小における学びの接続の探究(その1)―遊びにおける学びの要素に着目して― 愛知教育大学研究報告. 教育科学編, 59, 55-63.
- Berk, L. E. (1992). Children' private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Diaz, & L. E. Berk(Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 17-53.
- Berk, L. E., & Potts, M. (1991). Development and functional significance of private speech among attention-deficit hyperactivity disorder and normal boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 357-377.
- 磯村陸子・町田利章・無藤隆 (2005). 小学校低

- 学年クラスにおける授業内コミュニケーション：参加構造の転換をもたらす「みんな」の導入の意味 発達心理学研究, 16, 1-14.
- 伊藤輝子・山内昭造・岩崎洋子・細川かおり (1997). 幼稚園・保育園・小学校の教育連携の実態と課題 ー 来年度就学予定児を持つ保護者の不安に対する保育の課題ー 保育学研究, 35, 136-143.
- 菊池知美 (2008). 幼稚園から小学校への移行に関する子どもと生態環境の相互調節過程の分析：移行期に問題行動が生じやすい子どもの追跡調査 発達心理学研究, 19, 25-35.
- 岸野麻衣・無藤隆 (2005). 授業進行からはずれた子どもの発話への教師の対応ー小学校 2 年生の算数と国語の斉授業における教室談話の分析ー 教育心理学研究, 53, 86-97.
- 木山徹哉・山田英俊・中山智哉・小林久美・長谷川勝久・白瀬浩司・柳昌子 (2008). 新入児童の状況と保・幼・小連携の課題：福岡県行橋市の小学校教員を対象とした質問紙調査の分析を中心に 九州女子大学紀要, 44, 31-49.
- 小林小夜子 (2003). 就学前集団保育から小学校への移行における適応に関する発達心理学的研究ー研究の視点と課題ー 広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 52, 65-71.
- 無藤隆 (2006). 学びと発達の連続性からみた幼小の連携の在り方 社団法人全国幼児教育研究協会 (編) 学びと発達の連続性ー幼小接続の課題と展望 チャイルド本社 Pp. 45-55.
- 丹羽さかの・酒井朗・藤江康彦 (2004). 幼稚園, 保育所, 小学校教諭と保護者の意識調査：よりよい幼保小連携に向けて お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 2, 39-50.
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊 (2007). 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究：幼稚園・小学校比較による分析 教育心理学研究, 55, 457-468.
- お茶の水女子大学附属幼稚園小学校中学校子ども発達教育研究センター (2008). 「接続期」をつくるー幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働 東洋館出版社
- 岡上直子 (2006). 幼稚園教育と小学校教育の段差の魅力となめらかな接続 社団法人全国幼児教育研究協会 (編) 学びと発達の連続性ー幼小接続の課題と展望 チャイルド本社 Pp. 102-112.
- 岡本夏木 (1985). ことばと発達 岩波新書
- 佐々木宏子・鳴門教育大学附属幼稚園 (2004). なめらかな幼小の連携教育ーその実践とモデルカリキュラム チャイルド本社
- 佐藤学 (2006). 幼小の学びの連続性から幼児教育の将来像を探る 社団法人全国幼児教育研究協会 (編) 学びと発達の連続性ー幼小接続の課題と展望 チャイルド本社 Pp. 34-44.
- 清水 由紀・内田 伸子 (2001). 子どもは教育のディスコースにどのように適応するかー小学 1 年生の朝の会における教師と児童の発話の量的・質的分析よりー 教育心理学研究, 49, 314-325.
- 進野 智子, 小林 小夜子 (1999). 幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究 I 長崎大学教育学部紀要, 57, 91-106.
- 玉置哲淳・戸田有一・瀧川光治 (2006). 幼稚園のカリキュラムの分類尺度による類型化の試みー幼小接続段差の園長による評価との関連を探るー 乳幼児教育学研究, 15, 119-128.
- 田中雅道 (2006). 地域, 家庭を含めた連続性を考えるー私立幼稚園と幼小の連携 社団法人全国幼児教育研究協会 (編) 学びと発達の連続性ー幼小接続の課題と展望 チャイルド本社 Pp. 91-101.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松 (訳) (1956/2001). 新訳版・思考と言語 新読書社
- 渡部玲二郎・加世田直巳 (2004). 幼稚園教師と小学校教師の子どもをみる視点についてー子どもの幼稚園から小学校への円滑な移行の一助としてー カウンセリング研究, 37, 124-134.
- Winsler, A. (1998). Parent-child interaction and private speech in boys with ADHD. *Applied Developmental Science*, 2, 17-39.
- Winsler, A., Diaz, R. M., & Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59-79.
- 山田有希子・大伴潔 (2010). 保幼・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討：

保幼 5 歳児担任・小 1 年生担任・保護者の意識からとらえる 東京学芸大学紀要, 61, 97-108.

矢野喜夫 (1996). 遊びにおける活動の発達
高橋たまき・中沢和子・森上史朗 (共編) 遊びの発達学・展開編 培風館 Pp. 80-97.

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 (2010). 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)