

# 幼小接続はなぜ進まないのか？ — 国際バカロレア (PYP) の日本への導入から見えてくる根本問題 —

山内 紀幸<sup>1</sup>

## Why is the link between kindergarten and elementary schools not progressing in Japan?

— Fundamental Issues in traditional Japanese school curriculum alignment emerging from the Implementation of the International Baccalaureate (IB) Primary Years Programme (PYP) —

Noriyuki YAMAUCHI<sup>1</sup>

**Abstract:** This paper identifies fundamental issues regarding the curricular link between kindergarten and elementary school based on the PYP implementation experiences at Yamanashi Gakuin Kindergarten and Elementary School, which became the first nine-year PYP authorized article-one school in Japan. The underlying issues identified are: (a) a lack of common knowledge shared by the kindergarten and elementary school; (b) a focus on subject learning in elementary school; and (c) the nature of qualitative assessment practices in kindergarten and elementary school. To address the issue in (a), the study suggests building a shared view of learning, curriculum, and educational assessment based on a common “inquiry-based” format in order to create a stronger transition between the kindergarten and elementary school. Furthermore, to address issue (b), a project-based approach with an emphasis on reflection is proposed to link “comprehensive learning time” and subject-specific learning. Finally, to address issue (c), “WEWE” should be discussed to facilitate qualitative assessment practices of “inquiry-based activities” by teachers.

**Key words:** the link between kindergarten and elementary schools, International Baccalaureate (IB), Primary Years Programme (PYP)

### I 問題の所在

幼小接続<sup>1)</sup>への機運が高まってきている。2010年3月に「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」が招集され、同年に『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)』が出された (文部科学省 2010)。その中では、自治体や教育委員会での体制の不備が指摘され、接続を見通して編成された教育課程の編成が求められている。しかし、国立教育政策研究所の2015年の調査によれば、自治体の77%がステップ2以下であり、幼小接続を見通した教育

課程が編成されていないと回答している (国立教育政策研究所 2015)<sup>2)</sup>。

幼小接続の問題は、古くて新しい問題である (山内 2014)。戦後まもなくから今まで、国立大学附属学校や私立学校を中心に、様々な検討が加えられてきた。それらは、近年まとめられた資料集からも窺い知ることができる (太田ほか 2021)。しかしそうした先進的な試みは、現実の幼小接続の問題に、ほとんど影響を与えてこなかったといわざるを得ない。幼小の学力観の一体性と、制度上の一体性を重視するならば、免許制度や基準となる学習指導要領 (幼稚園教育要領) を統一あるいは連動させればよいわけだが、そうした議論すら行われてこなかった (いやむしろ、幼児期については、免許資格は幼稚

1 神戸女子大学文学部教育学科

園教諭、保育士、保育教諭と三元化し、幼児期の行政を監督する省庁も、こども家庭庁の開設により、より複雑なものとなってきている)。

さらには、文科省は幼小接続に逆行することも行ってきている。文科省は、幼小連携を推進するとしてそれまで幼小の教員免許状の併有を促進してきたが、平成31年度全面実施の教員養成課程の改編によって、幼小ではなく小中の教員免許の併有へと舵をきった。幼稚園教諭免許状と小学校教諭免許状はより併有しにくい教員養成課程になってきているのである。この文科省の幼小接続への後退機運は、教育委員会が実施する小学校の教員採用試験においても影響を与えてきている。多くの教員採用試験において小学校免許と中学校免許の併有はポイントになっても、小学校と幼稚園免許はポイントとはならない。将来教員を目指す学生の意識から幼小接続の問題はほとんど消えかけているのが、教員養成の実態である。

この国においては、幼小接続はこれまでもそしておそらくこれからも一部の行事を共にする「部分接続」か、根本的なカリキュラム連動を議論しないままの「疑似接続」でありつづける。2010年の幼小接続の報告書を踏まえ、文科省も各自治体もその大切さは再確認できたかもしれない。しかし、免許種も基準（学習指導要領）も学校文化も異なる幼小が、完全に連動すると本気で考えている人がどれほどいるだろうか。

なにが、幼小接続を困難にし、その実現のためになにを課題にしていけばいいのか。本論は、幼小9年間のプログラムを実施している幼稚園と小学校の実践を参照しつつ、問題に迫っていきたい。その幼稚園と小学校とは、2019年に日本で初めて一条校として「国際バカロレア初等教育プログラム」(Primary Years Programme: PYP)の認定校となった山梨学院幼稚園・山梨学院小学校である。著者は、当時、山梨学院小学校の校長として、幼稚園と協働しつつ認定校になるために取り組む集団の渦中にいた。PYP認定校の前の候補校の段階から、同幼稚園・小学校は、国際バカロレアの世界基準と日本のナショナルスタンダードの間で苦闘し、それを克服するために様々な思考を巡らせてきた。そこでの経験をもとに、ナショナルカリキュラムが支配する日本において、どのような幼小接続の根本問題が見えてきたのか。それを明らかにしていくことが、本論の目的である。

## Ⅱ なぜ幼小接続が進まないのか？

### (1) 幼小に共通の知の地平がないこと

幼稚園教育要領と学習指導要領の間には、深い溝がある。いうまでもなく、幼稚園教育要領は領域主義、学習指導要領は教科主義に基づいている。領域は子どもの発達をみるための窓であり、いわば子どもの発達や活動をどのようにでも解釈可能な総花主義と言い換えてもいいだろう。対して、学習指導要領の教科は、「学力の三つの柱」をいくら謡ったとしても、コンテンツの縛りの多い系統主義である。

さらには、幼小の教師文化も違う(山内2007)。遊びを中心とした保育と系統主義的な授業といった指導上のアプローチだけでなく、教育評価にもその違いが鮮明に見て取れる。幼稚園では「豊かな経験」「自己の充実感を味わう」「やり遂げようとする気持ちをもつ」といったような「保育指導案ジャーゴン」が使われている。対して小学校では、「考える」「調べる」「理解する」「読む」「書く」「表す」という具体的な子どもの行動に対して、「できる」「できない」を明確にする学校文化である。その溝は、一朝一夕に埋められるものではない。仮に幼稚園教諭と小学校教諭が会って、一つの子どもの姿を議論したとしよう。そうすれば、コミュニケーションすらままならない状況に陥る(山内2005)。いわば、幼小の間には、コミュニケーションを円滑にさせる共通の知の地平がないのである。

### (2) 小学校における教科主義

「探究的な活動」は、2008年の学習指導要領の改訂以降、教育界のキーワードとなっている。「総合的な学習の時間については、その課題を踏まえ、基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は、教科で行うことを前提に、体験的な学習に配慮しつつ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動となるよう充実を図る」と謳われている(文部科学省2008)。また2017年の改訂では、「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」が強調され、「主体的・対話的で深い学び」を実現するために、「探究的な活動」を「総合的な学習の時間」だけでなく、他の教科にも広げていこうとする意図が読み取れる(文部科学省2017)。

しかし、前述したように、小学校における学習指導要領は、その構造としてどこまでいって

も教科主義である。探究的な学習ははまだ教科での基礎基本の徹底を基盤とした付加的な学習形態の一つでしかない。いうまでもなく、教科の学習においてもすぐれた授業を行っている教師たちは、「探究的な活動」を取り入れている。基礎基本の徹底と「探究的な活動」は、水と油ではなく、基礎基本の徹底のためにも積極的に「探究的な活動」を組み込んでいくべきである。やはり、小学校以降の学校種においては、知識や技能といった測りやすい学力、つまり「見える学力」の呪縛があると考えるべきであろう(山内・本田 2022)。

他方で、幼稚園における「探究的な活動」は、幼稚園教育要領の遊びを通じた保育との親和性が高い。「探究的な活動」は、主体性や創造性などの「見えない学力」(あるいは「見えにくい学力」)の獲得を目指す取り組みだからこそ、「幼稚園教育要領」との相性はよい。

幼稚園の領域主義と小学校の教科主義の溝を、「探究的な活動」を縦軸として別のカリキュラムを構成していくという一つのアイデアは、幼小カリキュラムの接続、さらには一貫性を確保するために興味深い実験である。国際バカロレア(PYP)の日本導入は、「探究的な活動」をコアに据えた、幼小接続カリキュラムの構築の可能性を示唆している。ただ、問われるのは、小学校における「探究的な活動」とナショナルカリキュラム(学習指導要領)との関係である。この関係性を概念的にも方法論的にも再構築していくことが肝要である。

### (3) 幼小における質的教育評価

教育界には、「エビデンスに基づく教育(Evidence-Based Education, EBE)」という強い神話がある。それは、初等中等教育だけでなく、いまや幼児教育にも高等教育にもいわれるようになってきた。

「探究的な活動」は、「見えない学力」(あるいは「見えにくい学力」)の育成を目指す。とはいえ、そこでもエビデンスにもとづく評価が必要とされている。実際、PYPの「評価ポリシー」「探究計画」でもエビデンスの具体例や評価方法を記載することが必須である。ただ、注意したいのは、いわゆるこうした汎用的スキルを正當に評価するためには、際限のない「質的評価スパイラル」に陥る危険性があるということである。形成的評価、他者評価、自己評価、パフォーマンス評価、ポートフォリオ評価・・・実相に

迫ろうとしてもそれには際限がない。「探究的な活動」が小学校以降の学校種でメインとならないのも、教育評価に費やす労力が深くかかわっているように思う。山梨学院小学校でも、学期末には、それぞれの子どものプロジェクト活動の報告書が保護者に配られる。しかし、通常の通知表に加えて、それを子ども一人ひとりのために夜遅くまでポートフォリオや写真を整理している作業を続けている教師たちの姿をみて、申し訳なくおもったことも度々あった。

教育評価の目的には、保護者への説明責任を果たす意味も含まれているが、教師たちの労力に見合っただけ保護者が喜んでいるかも疑問である。たとえば、山梨学院幼稚園では、通常の通知表に加えてPYPポートフォリオ(幼児の作品、スナップショット)によって、子どもの学びの姿を保護者に伝えようとしてきた。しかし、保護者たちが興味をもつのは、通知表の一部にある三段階の評定であるという。PYPの意義を認識している幼稚園の保護者ですら、まだまだ評定信仰への期待は高い。その意味で、テスト主義はこの社会では終焉しておらず、強い信仰によって支えられていることを改めて思い知った(ギブス 2001)。

そもそも「見えない学力」(あるいは「見えにくい学力」)にエビデンスが必要なのだろうか。エビデンスという評価信仰自体が、教育の多様性や人間の思考の深遠さを阻害することもあるし、教育者の教育活動を狭めてしまうことにもつながる場合もある(今井 2015; 松下 2015)。とはいえ、国際バカロレア(PYP)では、教育評価は重要視される。おそらくそこには、「探究的な活動」は散発的な教育イベントではなく、歴とした正当な学習活動であるという信念があるに違いない。エビデンスを出せずに、過去の主知主義者から批判を受けてきた教育史における新教育の反省があると推測される。

これまでみてきたように、「探究的な活動」を縦軸としてカリキュラムの幼小接続を行ったとしても、絶えずそこで問われるのは、幼稚園・小学校における教育評価の在り方である。

## III 幼小共通の知の地平

この節では、II「なぜ幼小接続が進まないのか?」の(1)で明らかになった問題、つまり幼小で共通の知の地平がない問題について考えていく。

国際バカロレアのPYPには、「探究」を中心

に据えた共通の言語が存在する。幼小だけでなく、幼児から大人まで「国際バカロレア」(IB)のすべての学習者の目標とされる「IBの学習者像」(IB Learner Profile)が存在し、この目標は幼稚園でも小学校でも、授業の中で繰り返し子どもたちに意識される(例えば、授業の最初にねらいとしての学習者像のプレートが黒板に貼られたりする)(表1)。

これに加え、日本の幼稚園期から小学校期にあたるPYPには、カリキュラム構成のための共通した仕掛けが準備されている。「探究ユニット:Unit of Inquiry」(UOI)である(表2)。年間を通じて、幼稚園はこの内4つを選択し、小学校は6つすべてから、具体的な「探究プログラム:Programme of Inquiry」(POI)を計画する。カリキュラムの構成は幼小とも同じUOIをベースとして行われている。

またPYPの優れた点のひとつに、「重要概念:Key Concepts」という考え方があり、「特徴(そ

れはどのようなものか)」「機能(それはどのように機能するのか)」「原因(それはなぜそのようなのか)」「変化(それはどのように変わっているのか)」「関連(それは他のものとのようにつながっているのか)」「視点(どのような見方があるのか)」「責任(私たちにはどんな責任があるのか)」の7つ中から3つまでを採用して、重要な問いとして子どもたちに提示していく(IBO 2022)<sup>3)</sup>。これらは、子どもたちの探究の方向性が拡散するのを抑止するだけでなく、子どもたちが対象との向き合い方を決定づける学びの概念である。幼小の教員たちは、絶えず「重要概念」に意識しつつ子どもたちへの問いかけを行っている。「深い学び」というのは、昨今の教育界キーワードであるが、PYPではどこに着目しどのように学びを深めているのかについての重要な概念ツールが存在している。

紙面の関係上、記載できないが、この他にも、思考を促すための発問、評価の計画など幼小を

表1 IBの学習者像 (IBO 2013)

○探究する人 私たちは、好奇心を育み、探究し研究するスキルを身につけます。ひとりで学んだり、他の人々と共に学んだりします。熱意をもって学び、学ぶ喜びを生涯を通じてもち続けます。	○心を開く人 私たちは、自己の文化と個人的な経験の真価を正しく受け止めると同時に、他の人々の価値観や伝統の真価もまた正しく受け止めます。多様な視点を求め、価値を見だし、その経験を糧に成長しようと努めます。
○知識のある人 私たちは、概念的な理解を深めて活用し、幅広い分野の知識を探究します。地域社会やグローバル社会における重要な課題や考えに取り組みます。	○思いやりのある人 私たちは、思いやりと共感、そして尊重の精神を示します。人の役に立ち、他の人々の生活や私たちを取り巻く世界を良くするために行動します。
○考える人 私たちは、複雑な問題を分析し、責任ある行動をとるために、批判的かつ創造的に考えるスキルを活用します。率先して理性的で倫理的な判断を下します。	○挑戦する人 私たちは、不確実な事態に対し、熟慮と決断力をもって向き合います。ひとりで、または協力して新しい考えや方法を探究します。挑戦と変化に機知に富んだ方法で快活に取り組みます。
○コミュニケーションができる人 私たちは、複数の言語やさまざまな方法を用いて、自信をもって創造的に自分自身を表現します。他の人々や他の集団のものの見方に注意深く耳を傾け、効果的に協力し合います。	○バランスのとれた人 私たちは、自分自身や他の人々の幸福にとって、私たちの生を構成する知性、身体、心のバランスをとることが大切だと理解しています。また、私たちが他の人々や、私たちが住むこの世界と相互に依存していることを認識しています。
○信念をもつ人 私たちは、誠実かつ正直に、公正な考えと強い正義感をもって行動します。そして、あらゆる人々がもつ尊厳と権利を尊重して行動します。私たちは、自分自身の行動とそれに伴う結果に責任をもちます。	○振り返りができる人 私たちは、世界について、そして自分の考えや経験について、深く考察します。自分自身の学びと成長を促すため、自分の長所と短所を理解するよう努めます。

表2 探究ユニット (IBO 2016)

私たちは誰なのか
私たちはどのような場所と時代にいるのか
私たちはどのように自分を表現するのか
世界はどのような仕組みになっているのか
私たちは自分たちをどう組織しているのか
この地球を共有するということ

通じて同じ言語体系で語られている（詳細については、大迫 2022を参照のこと）。実際に山梨学院幼稚園と山梨学院小学校の先生たちは、お互いに PYP の共通言語によって全く問題なく意思疎通を行い、お互いの教育について語りあっている。すくなくとも、PYP に関連する教育事象に関しては、学習観、カリキュラム、教育評価が同じ知のフォーマットで語られ、真の幼小接続が実現されている。

#### IV 小学校における「探究プロジェクト」とナショナルカリキュラム

この節では、II「なぜ幼小接続が進まないのか？」の(2)で明らかになった問題、つまり小学校における「探究的な活動」と教科との関係について考えていきたい。山梨学院小学校における「探究的な活動」は、「探究プロジェクト」として組織化され、重要な教育活動に位置づけられていた。

日本の一条校として小学校が PYP の認定校になるためには、大きなハードルがあった。それは、基本的に国語、算数、社会、理科の4教科の科目を設定せずに、教科横断的に「探究的な活動」を展開していくことが基本とされていたのである。しかし、教科主義のナショナルカリキュラムの枠にある小学校にとって、これを100%実施するのは無理であった。認定校になる候補校の段階では、「プロジェクト」と教科教育、総合学習と教科教育をそれぞれ別の取組として、いわばダブルスタンダードで教育を行っていた。3年間におよぶ候補校の間、教師たちは、学習指導要領の学年配当や単元配置の

組み換え作業を行っていた。プロジェクトをメインにそれと深く連動する教科教育の実現を目指したのである（山内 2022a）。たとえば、6年生のプロジェクトである「北海道の自然プロジェクト」においては、理科では北海道の生態系を、国語では丹頂鶴の読み物を、社会では北海道の地理を扱うようにしていった。教科教育においても、「探究的な活動」を重視しつつ、その内容を「プロジェクト」につなげていく。このようにして、「プロジェクト」と教科教育は有機的につながっていき、認定校を迎えることができた。

余談になるが、こうした「探究的な活動」は、子どもたちの学びの多様性を確保することにつながっていく。山梨学院小学校には開校以来、不登校の児童がいない。2020年度の不登校者数は19万6,000人いてその3倍の予備軍がいるといわれている。「探究的な活動」によって、子どもたちが主体的に学ぶ機会を保障することは、学校を子どもたちの生きる場所へ変えていくことであると考えている。

この山梨学院小学校の教育実験は、日本の学校教育の汎用性を考えると二つの課題を提起する。a)「総合的な学習の時間」と教科教育を別の取組ではなく、一体の取組としていくことができるかどうか。b) 学校教育にはびこるイベントありきの行事主導型、学びの深まりの乏しい体験重視型から、いかにして「プロジェクト」の質を高めて「探究プロジェクト」へと昇華していくことができるか、である。

「探究的な活動」は、共通感覚を動員して物事の本質を深く理解していく作業である。その

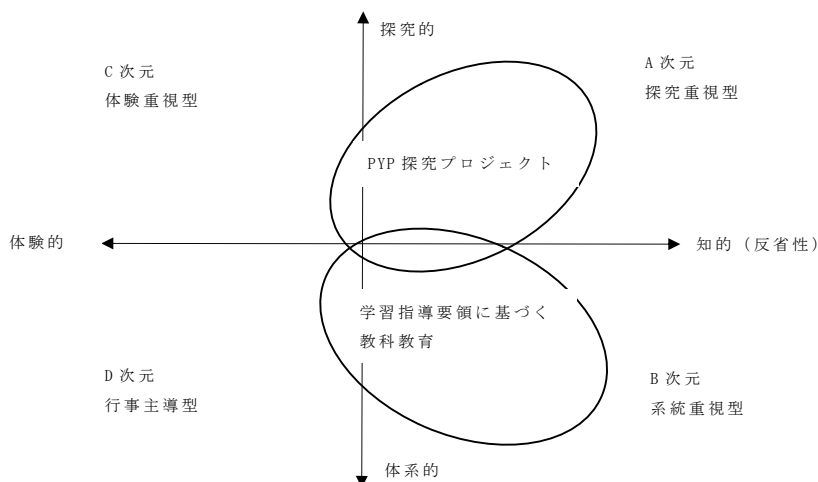


図1 探究プロジェクトと教科教育の連動性（山内 2022）

ためには、教育内容（コンテンツ）の縛りを極力おさえて、実践を柔軟かつ深淵なものにしていかなければならない。ただのイベントと「探究的な活動」は違う。決定的な違いは、そこに知的なもの（反省性）があるかどうかである。山梨学院小学校の「探究プロジェクト」と教科教育とは連動し、相乗的である（図1）。同校のナショナルカリキュラムの組み替え作業は、全国の各校にとって大変な労力を伴う作業である。しかし、総合的な学習の時間と教科教育を有機的に連結させようとするならば、地域の実情に応じたナショナルカリキュラムの組み換えは必須である。PYPはコンピテンシーベースであり、コンテンツベースではない。だからこそ、文化も言語も違う国々で多様な「探究的な活動」が可能となる。日本において、コンテンツゼロが直ちに行われることはないだろうが、できるだけコンテンツからコンピテンシーベースのナショナルカリキュラムに移すべきである（山内 2008）。そうすることで初めて、「探究的な活動」を基軸とした豊かな学習活動が可能となっていくと思われる。

## V 幼稚園・小学校における「探究的な活動」のための教育評価の在り方

この節では、II「なぜ幼小接続が進まないのか？」の(3)で明らかになった問題、つまり幼稚園・小学校における「見えない学力」（あるいは「見えにくい学力」）の教育評価について考えていきたい。

「探究的な活動」の評価では、いうまでもなく形成的評価（ポートフォリオ等）が向いている。これは学びの内容を視覚化するためにも必

要だと考える。特に問題となるのは「見えない学力」（あるいは「見えにくい学力」）の総合的評価である。それをどのように、明示していくについては、再考する段階にあるのではないだろうか。

ギブス以来、心理学や教育工学を中心に日本の教育評価の議論は進んできている。教育実践における5W1Hを中心に、質的な教育評価の研究が進んできている（たとえば、桐山・英 2007；松田・野本 2021）。ただ、それがどれほど教育現場を後押ししてきたのかは不明である。先にも触れたが、質的な評価活動は、教師の多大な労力の割に少しの賞賛しかもらえないという性がある。

筆者はここで提案したい。従来の5W1H（破線囲み）の議論に加え、教育学の教育評価の方向性を見直すために「WEWE（ウェウェ）」を議論すべき時期にきているのではないかという訴えである（図2）。いうまでもなく質的な教育評価が不要とっているのではない。その重要性を認めつつ、現場が受け入れ可能な前のめりにならないための落としどころを考えるべきであることをここで強調しておきたい。加える視点は三つである。

### ① EFFORT

従来の5W1Hの議論に加えて、教育現場が質的教育評価に割く労力を考える視点。その教育評価は教育現場に受け入れられているのか。ただでさえ忙しい教員に、過重な負担を強いているだけではないか。そういった教育評価上の仕事量を問うものがある。

### ② EFFECT

苦勞して行った質的教育評価が、実際に子ども

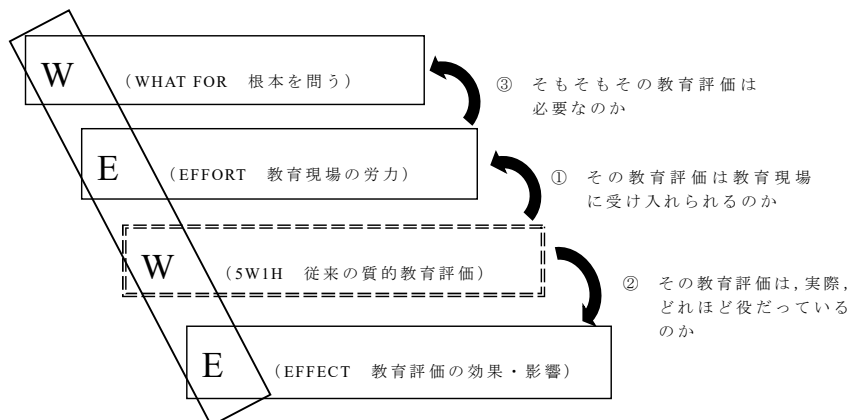


図2 教育評価を見直す視点：WEWE（ウェウェ）（筆者作成）

も・保護者・教師自身にどれほどの影響を与えたのか考察する視点。その教育評価は、実際、どれほど役だっているのか。具体的には、子どもの学びを高めるため、保護者への説明責任のため、授業の改善のため、それぞれ確認していくことが求められる（山内・本田 2022）。

### ③ WHAT FOR

様々な教育評価の手続き論や影響論を越えてその意義そのものを問うという視点。現在の風潮では、教育評価なしの教育実践はあり得ないが、そもそもその教育評価は必要なのかと根本を問うことは必要である。5W1Hの議論でもwhyが問われるが、評価することは善であることが前提である。教育評価の実施の有無も含めて、「見えない学力」（あるいは「見えにくい学力」）をいかに育て、見えるようにしていくか（あるいはしないのか）について考える評価の根幹を問うものである。

「探究的な活動」の意義を擁護するためにも、子どものさらなる探究を促進するためにも、ポートフォリオ的な教育評価活動は必要である。ただし、「WEWE（ウエウエ）」の視点から、教育評価活動を効率化（場合によって省力化）していかなければ、「探究的な活動」が中心に据えられた教育活動はますます遠い未来の物語となってしまうだろう。前のめりにならず、落としどころを現場の教師と見極めていくことが肝要である。

## VI おわりに

古くて新しい「幼小接続」の議論をどのように前に進めて行けばいいのか。本論では、これまでの「幼小接続」の歴史で試みられた枠組みを一旦置き、一条校として日本初のPYP認定校となった山梨学院幼稚園・小学校での経験をもとに、「幼小接続」についての根本問題をあぶりだそうとした。本論で明らかとなった根本問題は、①幼小に共通の知の地平がないこと、②小学校における教科主義、③幼小の質的教育評価の在り方、である。①については、幼小それぞれにある学校文化を打破するために、PYPにあるように共通の「探究的な活動」フォーマットによる学習観・カリキュラム・教育評価を構築していくことの可能性が示唆された。②については、ナショナルカリキュラムの組み換え作業を通じて、総合的な学習の時間と教科教育を有機的に連結させ、反省性を伴う「プロジェクト」を基軸とした教育の在り方を提案した。そ

こでは、できる限り、コンテンツベースからコンピテンシーベースへのナショナルカリキュラムへと改編していくことも必要である。③については、現場の教師が「探究的な活動」の質的評価をしやすいするために、「WEWE（ウエウエ）」を議論するべきであることを訴えた。従来の5W1Hの議論に加えて、EFFORT, EFFECT, WHAT FORを問うことで、教育評価活動を効率化（場合によって省力化）していくことを主張した。

本論が行った根本問題とそこへの対応は、あくまで筆者のPYP導入時の経験とこれまでの「幼小接続」についての研究蓄積をもとにした試論である。これによって「幼小接続」のすべての問題を見通すことができるとは考えていない。しかし、「幼小接続」を考えていく際の議論のたたき台にしていれば、幸甚である。根本問題である、①幼小に共通の知の地平がないこと、②小学校における教科主義、③幼小の質的教育評価の在り方については、さらなる理論的検証や実践的な妥当性の吟味が必要なことはいうまでもない。今後も継続して、研究を重ねていきたい。

### 註

- 1) ここで述べる「幼小接続」とは、幼稚園と小学校との接続だけを意味しない。子どもの発達や学びの連続性を保障するため、幼児期の教育（幼稚園、保育所、認定こども園における教育）と児童期の教育（小学校における教育）を円滑に接続し、体系的な教育を組織的に行うことを意味している。また、年長期と小学校1年生といった接続期だけを問題とするものでもなく、広く幼児期と学童期との連動や連携を念頭に置いたものである。その意味で、従来言われていた保幼小連携の用語に近い。
- 2) 全国自治体を対象に行った調査結果では、幼小接続期カリキュラムの策定は、平成24年から平成26年の2年間でその割合はほとんど変わっていない。平成26年の結果では、ステップ0「連携の予定・計画がまだない」(9.6%)、ステップ1「連携・接続に着手したいが、まだ検討中である」(7.8%)、ステップ2「年数回の授業、行事、研究会などの交流があるが、接続を見通した教育課程の編成・実施は行われていない」(59.6%)、ステップ3「授業、行事、研究

会などの交流が充実し、接続を見通した教育課程の編成・実施が行われている」(17%)、ステップ4「接続を見通して編成・実施された教育課程について、実践結果を踏まえ、更によりよいものとなるよう検討が行われている」(4.5%)となっている。

- 3) それまでは、「振り返り(私たちはどのようにして知るのか)」を含めた8つの重要概念で構成されていたが、2018年以降は重要概念から「振り返り」が消えた。

## 引用文献

- 今井康雄(2015)「教育にとってエビデンスとは何か：エビデンス批判を超えて」日本教育学会『教育学研究』82巻2号, 188-201頁
- 大迫弘和(2022)「国際バカロレア(PYP)の理念と基本概念：山梨学院のPYP」山内紀幸編著『探究プロジェクトの最前線：国際バカロレア(PYP)の理論と実践』一藝社, 9-23頁
- 太田素子・小玉亮子・福元真由美・浅井幸子・大西公恵(2021)『幼小接続資料集成』(全7巻)不二出版
- ギップス, キャロライン・V(2001)(鈴木秀幸訳)『新しい評価を求めて：テスト教育の終焉』論創社
- 桐山聡・英崇夫(2007)「思考支援ツールを使った学生自身によるプロジェクト活動の自己評価」『工学教育(J.of JSEE)』55-4号, 70-74頁
- 国際バカロレア機構(IBO)(2013)「IBの学習者像」  
[[https://ibconsortium.mext.go.jp/wp-content/uploads/2019/04/IB\\_学習者像.pdf](https://ibconsortium.mext.go.jp/wp-content/uploads/2019/04/IB_学習者像.pdf)]
- 国際バカロレア機構(IBO)(2016)『PYPの作り方：初等教育のための国際教育カリキュラムの枠組み』  
[<https://www.ibo.org/contentassets/93f68f8b322141c9b113fb3e3fe11659/pyp-making-the-pyp-happen-jp.pdf>]
- 国際バカロレア機構(IBO)(2020)『初等教育プログラム(PYP)学習と指導』
- 国立教育政策研究所(2015)「幼小接続期カリキュラム全国自治体調査」  
[[https://www.nier.go.jp/youji\\_kyouiku\\_kenkyuu\\_center/youshou\\_curr.html](https://www.nier.go.jp/youji_kyouiku_kenkyuu_center/youshou_curr.html)]
- 松下良平(2015)「エビデンスに基づく教育の逆説」：教育の失調から教育学の廃棄へ」

日本教育学会『教育学研究』第82巻2号, 202-215頁

- 松田稔樹・野本文彦(2021)「総合から各教科への逆向き設計を促す：教師教育用仮想授業ゲームの設計フレームワークの検討と実践」『Informatio』18号, 19-30頁
- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』
- 文部科学省(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)』
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』
- 山内紀幸(2005)「幼児教育カリキュラムの課題と可能性：究極の幼小連携からの思考実験」『幼年教育研究年報』(広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設編)27巻, 31-36頁
- 山内紀幸(2007)「『学びの評価言語』試論：『保育指導案ジャーゴン』の解体」磯部裕子・山内紀幸『ナラティブとしての保育学』萌文書林, 223-249頁
- 山内紀幸(2008)「グローバル社会における学力：コンテンツからコンピテンシーへ」田中智志編著『グローバルな学びへ：協同と刷新の教育』東信堂, 195-234頁
- 山内紀幸(2014)「『子ども・子育て支援新制度』がもたらす『保育』概念の瓦解」日本教育学会『教育学研究』第81巻第4号, 26-39頁
- 山内紀幸・本田伊克編著(2022)『新時代の教育課程論』一藝社
- 山内紀幸(2022a)「はじめに」山内紀幸編著『探究プロジェクトの最前線：国際バカロレア(PYP)の理論と実践』一藝社, 3-5頁
- 山内紀幸(2022b)「『探究プロジェクト』がもたらすもの：日本の教育の未来に向けて」山内紀幸編著『探究プロジェクトの最前線：国際バカロレア(PYP)の理論と実践』一藝社, 169-179頁

## 付記

本論は、日本学術振興会科学研究費助成事業(科学研究費補助金)基礎研究(B)「子どもの経験を起点とした接続期カリキュラムとその評価に関する研究」(課題番号22H00990 研究代表者：岡花祈一郎)の研究成果の一部である。2022年10月の教育方法学会(山口大学)のラウンドテーブルの発表内容を加筆修正している。