

2 幼児期の遊びから児童期の学びへの接続を問う

—危機の経験を経て探究の地平へ—

東京都市大学 横山 草介

① 幼児期の遊びと児童期の学び

幼稚園教育要領の総則に「幼稚園教育の基本」として記された叙述のうちには以下の文言が認められる。

幼児の自発的な活動としての遊びは、心身の調和のとれた発達の基礎を培う重要な学習であることを考慮して、遊びを通しての指導を中心として第2章に示すねらいが総合的に達成されるようにすること。

(文部科学省, 2017, p.5)

ここでは、幼児教育の文脈において「遊び」と「学習」とが分かち難く結びついていることが示されている。加えて、ここでは教育的活動の軸に「遊び」が位置づけられていることも読み取れる。

他方、小学校学習指導要領の総則に「小学校教育の基本」として記された叙述のうちには以下の文言が認められる。

基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。

(文部科学省, 2018, p.17)

以上に明らかなように初等教育の文脈において重心が置かれていることは、基礎的な知識や技能の修得と活用、および主体的に学習に臨む態度の涵養という視点である。加えて、ここでは教育的活動の軸に「教示」や「指導」といった実践が位置づけられていることも示唆される。

制度上の文脈における両者の違いを、端的に幼児教育の文脈においては「遊

び」と「学習」とが不可分のものとして位置づけられているのに対し、初等教育の文脈においては「遊び」と「学習」とが区別して位置づけられていると特徴づけることもできよう。この「遊び=学習」から「遊び/学習」へ、という教育の実践をめぐる認識の変化は、制度上の文言の違いに留まらず、我々の教育をめぐる経験則からも意外性のあるものではなからう。たとえば、初等教育以降の文脈における「授業中は勉強を、遊びは休み時間に」という言い回しは我々に馴染みのものではないだろうか。いうまでもなく、ここには子どもの成長・発達に伴って経験されることになる教育的活動をめぐるギャップが存在する。幼稚園や保育所、認定こども園から小学校への接続や、幼児期の遊びから児童期の学びへの接続が「問い」として成立するのも、このギャップへの認識の表れとあってよいだろう。

さて、接続をめぐる「問い」への実践的な応答は、それぞれの実践が置かれた社会-制度的な背景への相互理解を礎としつつ、幼児教育の現場における「遊び=学習」から「遊び/学習」への緩やかな歩み寄りか、初等教育の現場における「遊び/学習」から「遊び=学習」への緩やかな歩み寄りか、という議論を賦活する。就学前教育における5歳児を対象とした小学校の生活様式への緩やかな接続を志向するアプローチカリキュラムの検討や、小学校低学年における生活科を軸とした合科的な指導や時間割の工夫を旨とするスタートカリキュラムの提案、あるいは5歳児から1年生にかけての接続期の教育を統合的に俯瞰し、接続期の学びや生活の緩やかな移行に向けて検討を進める架け橋プログラムの開発といった取り組みもまた前述の議論の筋に沿ったものといえるだろう (cf. 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程センター, 2018)。

ただし、就学前教育におけるアプローチカリキュラムや初等教育におけるスタートカリキュラム、就学前教育から初等教育にかけての架け橋プログラムといった接続期のカリキュラム開発を、一方の制度的実践から他方の制度的実践への安直な適応論に帰結させることなく、緩やかな移行に向けた試行錯誤を旨として進めたとしてもなお、「遊び=学習」と「遊び/学習」とのギャップの経験は子どもたちの成長の過程で避けがたく経験されることになるのではない

だろうか。そこで本稿では、従来の議論とは取えて異なる立場をとり、このギャップの経験を消失させるべきネガティブな響きをもつ経験としてではなく、ポジティブな意義を持ち得る経験として捉え直す道筋について理論的な検討を試みたい。

② 子どもの成長と発達の社会的状況

この試みに導きの糸を提供してくれる論者の1人、マリアヌス・ヘデガード (Hedegaard, M.) は、子どもの成長・発達に伴って、彼らが複数の制度的実践に参加するようになっていくという点に着目し、その移行過程に生じる子どもの動機や志向と社会-制度的な実践との間の摩擦の経験に彼らの成長の契機を捉えるというユニークな議論を展開している (Hedegaard, 2009, 2012)。

彼女は図1に示すようなモデルを用いて自身の考えを説明している。このモデルでは便宜上、我々の日常生活が特定の国家 (state) という単位によって代表される社会 (society) のもとに営まれているものとみる。

ある社会は、その内部に無矛盾性を旨とする法律や規則の体系を整備する一方で、複数の伝統や慣習を伴った人々の生活様式を文化 (culture) として内包しており、個々の文化はそれぞれの伝統や慣習に則した価値観やものの見方をとっている。

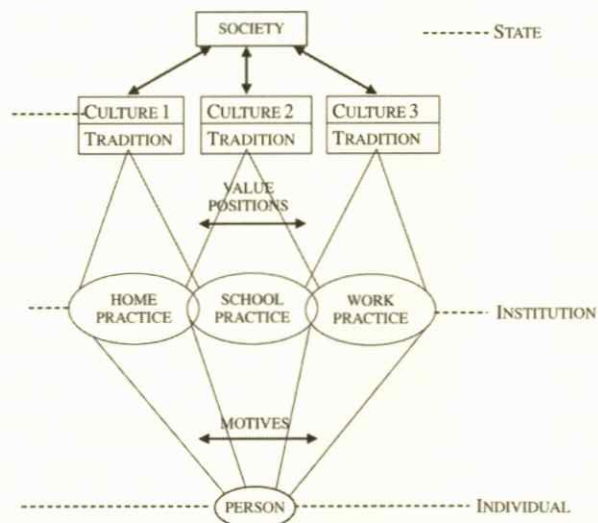


図1 A model of children's learning and development through participation in institutionalized practice. (Hedegaard, 2009, p. 73 より引用)

かくして我々の日常生活は、社会が備えている法体系や規則の体系と、文化的な伝統や慣習によって支えられた複数の制度的実践に参加するなかで営まれている。ヘデガードはこうした視点を制度 (institution) の視点として自身のモデルに描き込んでいる。そこには家庭生活や幼稚園、保育所、学校における生活、職場における就業といった人々が日常的に参加する実践のフィールドが想定されている。個人としての我々はこれらの制度的実践のなかにさまざまな動機や志向を伴いながら参加している。ヘデガードはこの視点を個人 (individual) の視点としてモデルに描き込んでいる。いうまでもなく、我々の日常生活は図1のモデルに示された社会-文化-制度-個人のそれぞれのフェーズが、相互に支え合いつつも、影響を与え合う関係のなかに進行している。

さて、図1のモデルのもとにヘデガードが関心を寄せているのが、個人としての我々はその成長の過程でさまざまな動機や志向を伴いながら複数の制度的実践に参加するようになる過程で経験していることの内実である。彼女の研究関心の中心に据えられているのはもちろんのこと、この問題は就学前教育の文脈における「遊び=学び」を軸とした制度的実践から、初等教育の文脈における「遊び/学び」を軸とした制度的実践への移行期における子どもの経験の内実をいかに捉えるか、という問題とも結びついている (Hedegaard, 2009)。

彼女はこの問題への理論的な応答のための手掛かりをロシアの心理学者、L. S. ヴィゴツキー (Vygotsky, L. S.) の発達の社会的状況における「最近接発達領域」と「危機」という2つのアイデアに求めている。以下、ヘデガードの議論に倣いつつ、ヴィゴツキーの上の2つの考え方を確認しておこう。

③ 発達の社会的状況における「最近接発達領域」と「危機」

ヴィゴツキーの「最近接発達領域」の概念は通例、次のように説明される。ある子どもが独力で解決することのできる課題のレベルを、いま、ここ、におけるその子の知的発達のレベルとして仮定するとき、同じ考えのもと、その子が誰かの手助けや協力を得ながら取り組んだときに解決が可能になる課題の

レベルというものがある。このレベルは、その子が独力で解決することのできる課題のレベルよりも高いレベル、言い換えれば、その子の近未来の可能性として現れる知的発達のレベルとして説明することができる（ヴィゴツキー、2001）。

要するに「最近接発達領域」とは、いま、ここ、におけるその子の知的発達のレベルと、近未来の可能性として現れるその子の知的発達のレベルとの間に広がる可能性の領域のことを指している。ヴィゴツキー（2001）は、この可能性の領域は、子どもが他者を模倣しながら物事に取り組んだり、他者と協力して物事に取り組んだり、あるいは他者から教わりながら物事に取り組んだりするなかに見出されるという。ヴィゴツキーの議論に沿って考えるならば、この可能性の領域としての「最近接発達領域」のうちに諸種の教育的働きかけの可能性が見出されることになる。

さて、すでに明らかなように、「最近接発達領域」は就学前教育の実践の文脈においても、初等教育の実践の文脈においても、いずれの実践の文脈においても子どもたちの日常的な生活のうちに見出すことができる。幼稚園や保育園の生活のなかで子どもたちが保育者や友だちとごっこ遊びや伝承遊び、ものづくりに興じるなかで、小学校の生活のなかで子どもたちが教師や友だちと国語や算数、理科といった授業に臨むなかで、子どもたちの可能性の領域への働きかけが日常的、関係的に為されているという指摘を行うことに困難はない。

むしろことを難しくしているのは、就学前教育の実践の文脈から初等教育の実践の文脈への移行に際して伴われる教育をめぐる制度的実践のあり方の違いと、異なる制度的実践への参加が生じせしめるギャップの経験である。前述のヘデガードはこの問題にヴィゴツキーの発達の社会的状況が生じせしめる「危機」というアイデアを援用することによって1つの見通しを得ようとしている。

ヴィゴツキー（2002）は「子どもの発達の年齢時期区分の問題」と題された論考のなかで、子どもが成長していく過程で特定の年齢期に経験することになる心理-社会的な困難を「危機」という概念を軸に捉え直すことを試みている。

彼の特徴づけを敷衍するならば、子どもが成長していく過程で経験する「危機」は、発達における個人的な側面の変化と、発達を支える社会的な現実との間の関係が葛藤状況を伴うことによって生じる。ヴィゴツキーに従えば、発達における個人的な側面の変化と、発達を支える社会的な現実とは、それぞれに別様の過程として進行している。そのため、両者の間にこれとして特定できるような因果的な相関があるわけではない。しかしながら、子どもの成長・発達をめぐる特定の年齢時期においては、発達における個人的な側面の変化が、発達を支えてきた社会的な現実との間に大きなギャップを伴う時期があることが認められており、このギャップが子どもの成長・発達をめぐる心理-社会的な「危機」として経験されることになる、というのがヴィゴツキーの立論である。

「危機」は、子どもの側が自身の成長・発達に伴って直面することになった新たな社会的現実を引き受けつつ、新たな社会的現実との関係を調整、再編していくベクトルと、子どもを取り巻く社会的な関係の側が、子どもの成長・発達に伴う変化を引き受け、子どもとの関係を調整、再編していくベクトルとの相互的な調整過程を介して安定に向かう。かくしてヴィゴツキーは、特定の年齢時期において個人と社会との間で「危機」を経験しながら調整、再編されていくまったく新しい関係の構造を「年齢的新形成物」という包括的な概念によって表現している。この概念は彼自身によって次のように説明される。

年齢的新形成物というのは、その年齢段階ではじめて発生し、子どもの意識、環境への態度、子どもの内的・外的生活、その時期における子どもの発達の全過程をもっとも基本的に決定する新しいタイプ的人格構成とかその活動、心理的・社会的変化のこと…（ヴィゴツキー、2002, p. 17）

さて、以上に明らかにしたヴィゴツキーの子ども成長・発達に伴う心理-社会的な「危機」をめぐる議論のなかで、彼が就学前期から児童期に至る時期に1つの危機の時期を認めていることは付言しておくべきであろう。彼はこの危機を「7歳の危機」と呼んでいる。ただし、ヴィゴツキーの生きた時代や社会-文化的な背景と今日の我々が生きる社会-文化的な文脈との違いに留保を加えるならば、ここでは7歳という年齢に注目するよりも、むしろ就学前期か

ら児童期に至る時期、すなわち、子どもの成長・発達を支える社会的状況が就学前教育から初等教育へと移行する時期に1つの危機の時期が見出されるという指摘に注目した方がよいだろう。

ヴィゴツキーにおいて「危機」という概念は、子どもの成長・発達にとってネガティブな響きをもつ概念ではない。むしろ彼の「危機」という概念は、自らの成長・発達に伴って新たに直面することになった諸種の社会的な現実から、葛藤や摩擦を経験しつつも自らの次なる成長・発達を支える新たな資源や関係を汲み取り、自らの成長・発達を前に進めていくための淵源として位置づけられている。

先に紹介したヘデガード(2009)の議論もまた、「危機」という概念に子どもの成長・発達にとってのネガティブな響きではなく、ポジティブな意義を認めようとするヴィゴツキーの立論を価値づけるものになっている。ただし、ヴィゴツキー(2002)の「危機」をめぐるもとの立論が、あくまでも個人の発達の経路を軸としつつ、個人の発達上の変化が生じせしめる個と社会的な現実との間のギャップに焦点を当てていたのに対し、ヘデガードの立論は、個人の成長・発達を取り巻く社会的な現実の方に軸を置きつつ、社会的な現実の変化が生じせしめる個人の成長・発達と社会的な現実との間のギャップに焦点を当てている。

むろん、ヴィゴツキーの立論において個人と社会との関係は相互に不可分の統合的な過程として描かれている。その上でヘデガードの議論は、子どもの成長・発達に伴って経験される「危機」を、彼らが成長・発達の過程でさまざまな制度的実践に参加していく際に経験する彼ら自身の動機や志向と、参加していく先の制度的実践が保持している価値観や規範、要求との間のギャップの経験として再定式化している。就学前教育の実践の文脈から初等教育の実践の文脈への移行、幼稚園や保育園の制度的実践から小学校の制度的実践への移行は、この意味のもとに子どもたちをして1つの「危機」が経験される時期として理解することができる。

では、「危機」の経験を生じせしめる就学前教育の制度的実践と初等教育の

制度的実践とでは、一体なかがどのように異なるのであろうか。本稿では2つの制度的実践の特徴と相違点を物理的-空間的視点と実践的視点の両面から検討していくという作業に臨むかわりに(cf. 酒井・横井, 2011), ここまでの議論の流れを汲みとりつつ子どもの成長・発達の過程に軸を置き、ヴィゴツキー(2001)による「生活的概念」と「科学的概念」の発達をめぐる議論に依拠しながら両者の特徴づけを試みたい。

4 生活的概念と科学的概念の発達

ヴィゴツキー(2001)は晩年の主著「思考と言語」の第6章において、子どもの成長における概念発達の問題に取り組んでいる。このなかで彼は、子どもが成長・発達の過程で徐々に獲得していく「概念」を「生活的概念」(ないしこれと同義で用いられる「自然発生的概念」と「科学的概念」という2つの枠組みのもとに整理している。ここでいわれる「概念」という言葉は、特定の言葉が指し示す意味の動態といった意味で理解しておけばよいだろう。さて、その上でヴィゴツキーはこの2つの概念を次のように特徴づけている。

自然発生的概念の最初の発生は、ふつうあれこれの物に子どもが直接ぶつかることと結びついている。たしかに、その物は、同時に大人の側からの説明も受けるが、それはとにかく生きた現実の物である。そして、長い発達の道程でのみ子どもは対象の自覚に、概念そのものの自覚に、そしてその抽象的操作に到達する。科学的概念の発生は、これに反して、物との直接の出会いからではなく、対象に対する間接的な関係から始まる。自然発生的概念においては、子どもは物から概念へと進んだとすれば、ここでは子どもはしばしば逆の道、——概念から物へ——を歩まねばならない。

(ヴィゴツキー, 2001, p. 316)

ヴィゴツキー(2001)によれば、生活的概念(または自然発生的概念)は、子どもが日常生活のなかでさまざまなモノや出来事に出会うなかで、それらとの直接的な関わりを重ねていくことを通じて発達していく。生活的概念(自然

発生的概念)の強みは、特定の状況における直接的な体験の積み重ねと結びついた具体性にある一方で、概念(言葉の意味)と体験との結びつきは直接性を旨としており、出会った状況から独立に特定の言葉が指し示す意味の領域を伸縮させたり、展開したりする機能においては弱みをもつ。

これに対して科学的概念は、モノや出来事との直接的な出会いや関わりを必ずしも必要とはせず、教示や伝聞を含む間接的な経路を辿って発達していく。科学的概念の強みは、特定の状況や文脈に縛られることなく、特定の言葉が指し示す意味の領域を伸縮させたり、展開したりすることを可能にする可塑的な体系性を有する点にある。その一方で、科学的概念は抽象性を旨としており、特定の言葉が指し示す意味の具体性や体験性の面においては脆弱さを伴う。

ヴィゴツキー(2001)は、生活的概念(自然発生的概念)は生活の具体的な経験領域において発生し、体系立った操作が可能な一般性、抽象性を志向しながら発達していくのに対し、科学的概念は一般性、抽象性の領域から発生して、特定の言葉の意味を肉薄する具体性や体験性を志向しながら発達していくという。

また、彼は生活的概念(自然発生的概念)と科学的概念とはまったく異なる経路を辿って発生してくる一方で、両者は子どもの概念発達の過程において互いに影響を与え合いながら言葉の意味の領域を豊饒化させていくという意味において、相互に密接に結びついていると結論づけている。ヴィゴツキーの議論に従うならば、科学的概念は生活的概念に体系性や一般性、随意に操作可能な抽象性を提供すべく作用し、他方の生活的概念は科学的概念に経験や体験と結びついた意味の具体性を提供すべく作用する。両者は子どもの概念発達の過程において互いに他方の弱みを補うように合流しつつ、その発達を押し進めていく。

こうした議論に続いてヴィゴツキーはある展望を述べている。この展望は、生活的概念(自然発生的概念)は就学前教育の文脈において、科学的概念は学校教育の文脈において強く養われるのではないかと、いうものである。子どもの成長・発達を支える社会的状況の整理としてはやや雑駁な印象も拭えないが、頷ける部分もあるという趣旨のもとに彼の言葉を引いておこう。

将来の研究は、たぶん、子どもの自然発生的概念は、科学的概念が学校教育の産物であるのと同じように、就学前教育の産物であるということを示すだろう。(ヴィゴツキー, 2001, p. 348)

さて、ここではひとまずヴィゴツキーの展望に沿って議論を先に進めることにしよう。ヴィゴツキーのいうように、生活的概念(自然発生的概念)が家庭や幼稚園、保育園における子どもの生活の日常的な文脈のなかでのさまざまな直接性を伴った出会いや体験を通して強く育まれ、対する科学的概念が学校教育の文脈において教示や指導を含む間接性を伴った出会いや教育経験を通して強く育まれるとするならば、両者はそれぞれの制度的実践の領分において、それぞれに子どもの成長・発達にとって重要な役割を果たしていることになる。

同時に、本稿の冒頭で掲げた問いが再来する。すなわち、生活的概念の発達を下支えする幼稚園や保育園における制度的実践から、科学的概念の発達を下支えする小学校における制度的実践への移行に伴って経験されるギャップの問題をいかに考えるか、という問いである。

この問いに対し本稿は、ギャップの経験を子どもの成長・発達に対してネガティブな響きをもつ経験としてではなく、ポジティブな意義をもつ経験として捉え直すべく、ヴィゴツキー(2002)の発達の社会的状況における「危機」の概念や、それを援用したヘデガード(2009, 2012)の議論を頼りに論究を進めてきた。ここまでの議論を踏まえ、次節では「危機」という概念をネガティブな響きをもつ経験としてではなく、ポジティブな意義をもつ経験として捉え直すための方法論上の提案を行うことによって本稿を締め括りたい。以下で援用するのはプラグマティズムの文脈における「探究」という概念である。

⑤ 危機の経験を経て探究の地平へ

その格率を定義したことによってプラグマティズムの創始者とも目されるC. S. パースは、彼のよく知られた論考の一つである「探究の方法(原題はThe fixation of belief)」(パース, 1968a)において、我々の知的営みとしての探究と

呼ばれる精神活動を、何らかの疑念を契機として信念に至ろうとする努力、として簡潔に定義づけている。本節ではここでいわれる疑念の発生を、前節までの議論を踏まえてギャップの経験、すなわち危機の経験と重ねて理解することを提案したい。要するにこういうことである。幼稚園や保育園における制度的実践への参加から初等教育における制度的実践への参加に伴って経験されるギャップは、子どもたちをして多くの疑念とともに経験されよう。ただし、これらの疑念はそのままに留めおかれるものというよりは、解決を必要とするものとして子どもたちの眼前にある。さて、パースは疑念の発生は精神をその解決へと駆り立てるという点を強調して次のように述べている。

疑念というものは、どのような仕方で生じようと、いったん生じれば、精神を活動にかりたてる。その活動は、弱々しい活動であることも強力な活動であることもあり、穏やかな活動であることも、荒々しい活動であることもあろう。(パース, 1968b, pp. 82-83)

パースに従えば、疑念を契機として信念に至ろうとする努力が探究であった。本稿の議論の流れに沿って言い換えておこなうならば、この努力は新たに出会う制度的実践への単なる適応として片付けられるものではない。生じた疑念にいかに応答していくか、いかに納得し、いかに折り合いを得、いかに解決をみるか、といった試行錯誤の過程である。こうした努力、すなわち探究の過程の先に見出されるのが、パースによれば信念である。では、信念とはいったいなにか。彼はこの問いに次のように応える。

ところで、信念とはいったい何であるか。一言でいえば、「信念とは知的生活というシンフォニーを構成するひとつひとつの楽句を区切る半終止である」と言えよう。(パース, 1968b, p. 84)

パースによれば、信念とは探究の努力の先に得られる束の間の落ち着きである。疑念の解決を志向して試行錯誤を積み重ねていくなかで見出される束の間の安定と表現してもよいだろう。かつての自分が戸惑いを覚えたのとちょうど同じ状況において、いまや自分がどのように振る舞えばよいのかを心得ている状態こそパースのいう信念が得られた状態である。彼は続ける。

信念は疑念という興奮をしずめるので、その興奮が思考の動因であるかぎり、信念が得られたときには、思考は弛緩し、しばらく休止することになる。しかし、信念は行動のための規則であって、この規則を行動に適用すればさらに疑念が生じ、思考を生ずるので、信念は終着点であると同時に新しい出発点なのである。(パース, 1968b, p. 85)

疑念を契機として生じた探究の過程は、信念の獲得とともに一旦の終息を迎える。ただし、ここで重要なことは、なにかしらの信念の獲得はひとまずの終息である、という点である。パースによれば、信念は特定の状況、特定の場面においてどのように振る舞うべきか、という問いに対する行動の指針として機能する。ただし、特定の信念に基づいた振る舞いを続けていくと、ふたたびうまく立ち行かない状況に出会う場面でてくる。このような状況はあらためて当人によって疑念の発生として経験されることになり、新たな探究の発露となる。この意味において、信念は探究の末に得られる束の間の終息と呼ぶにふさわしく、探究の終着点であると同時に新たな出発点なのである。

さて、異なる制度的実践への参加が生じせしめるギャップの経験は、子どもたちをして多くの疑念とともに1つの危機として経験されることになろう。だが、この経験を子どもの成長・発達を妨げるネガティブな、消失すべき経験として捉えるのではなく、葛藤や摩擦を伴いつつ進行する探究の過程として意味づけ直すことも可能なのではないだろうか。むろん、この探究の過程には、子どもたちと日々の生活をともにする保育者や教師、家族、仲間の支えが必要になってくるにちがいない。

かつてヴィゴツキーが述べたように、危機は子どもの側が、自身の成長・発達に伴って直面することになった新たな社会的現実を引き受けつつ、新たな社会的現実との関係を調整、再編していくベクトルと、子どもを取り巻く社会的な関係の側が、子どもの成長・発達に伴う変化を引き受け、子どもとの関係を調整、再編していくベクトルとの相互的な調整過程を介して安定に向かう。

探究の過程はこの意味において個人的な努力として遂行されるべきものではなく、関係的な努力として遂行されるべきものということができよう。

6 結語

本稿の目的は、就学前教育の文脈における「遊び=学び」を軸とする制度的実践から、初等教育の文脈における「遊び/学び」を軸とする制度的実践への移行に伴って子どもたちに経験されるギャップの問題を、子どもたちの成長・発達を妨げるネガティブな、消失すべき経験として一方的に捉えるのではなく、子どもたちの成長・発達にとってポジティブな意義をもち得る経験として意味づけ直す試みを展開することにあった。この試みを下支えする理論的な概念として本稿ではL. S. ヴィゴツキーにおける「危機」の概念と、C. S. パースにおける「探究」の概念を取り上げた。ヴィゴツキーにおいて「危機」の概念は、子どもが自らの成長・発達に伴って新たに直面することになった諸種の社会的な現実から、葛藤や摩擦を経験しつつも自らの次なる成長・発達を支える新たな資源や関係を汲み取り、自らの成長・発達を前に進めていくための淵源として位置づけられる。本稿の末尾においては、このような「危機」の経験を契機として自らの成長・発達を新たにしていく過程を、C. S. パースによる「探究」の概念になぞらえて理解することを試みた。この試みを通して、就学前教育の文脈における「遊び=学び」を軸とする制度的実践から、初等教育の文脈における「遊び/学び」を軸とする制度的実践への移行に伴って子どもたちに経験されるギャップの問題に新たな解釈の視野を拓くことができたのではないだろうか。

引用文献

- ・ Hedegaard, M. (2009). Children's development from a cultural-historical approach: Children's activity in everyday local settings as foundation for their development. *Mind, Culture, and Activity*, 16 (1), 64-82.
- ・ Hedegaard, M. (2012). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural-historical wholeness approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19 (2), 127-138.
- ・ 文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領<平成 29 年告示>』 フレーベル館.

- ・ 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領<平成 29 年告示>』 東洋館出版.
- ・ 文部科学省・国立教育政策研究所教育課程研究センター (2018) 『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム: スタートカリキュラム導入・実践の手引き』 学事出版.
- ・ パース, C. S. 著, 上山春平・山下正男訳 (1968a) 「論文集 探究の方法」, 上山春平編『世界の名著<第 48> パース, ジェイムズ, デューイ』中央公論社, pp.53-75.
- ・ パース, C. S. 著, 上山春平・山下正男訳 (1968b) 「論文集 概念を明晰にする方法」, 上山春平編『世界の名著<第 48> パース, ジェイムズ, デューイ』中央公論社, pp.76-102.
- ・ 酒井朗・横井絢子 (2011) 『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.
- ・ ヴィゴツキー, L. S. 著, 柴田義松訳 (2001) 『思考と言語: 新訳版』新読書社.
- ・ ヴィゴツキー, L. S. 著, 柴田義松ほか訳 (2002) 『新児童心理学講義』新読書社.