

文部科学省委託

「幼保小の架け橋プログラムのモデル地域における
成果に係る調査研究」

成果報告書

令和 7 年 3 月

株式会社 Gakken

本文目次

1 調査研究の概要	1
1-1 調査の目的と背景	1
1-2 調査内容と方法	2
1-2-1 調査内容	2
1-2-2 調査範囲、対象	3
1-2-3 調査方法	4
1-2-4 調査スケジュール	11
1-2-5 有識者委員会等の実施体制	12
2 調査の実施内容と結果	14
2-1 アンケート調査の結果	14
2-1-1 アンケート調査項目の基本統計量とその推移	14
2-1-2 自由記述の分析	93
2-2 効果検証：変容過程の量的検討（ロジックモデルの検証）	112
2-2-1 ロジックモデルとは	112
2-2-2 ロジックモデルの構築	112
2-2-3 ロジックモデルの検証	115
2-3 フェーズの変容パターンの検討	124
2-3-1 フェーズ判断の項目について	125
2-3-2 3年間のフェーズの変化とそのパターン	130
2-4 課題とそれへの対応策	148
2-5 19自治体の3年間の取組	164
2-5-1 概要	164
2-5-2 北海道	190
2-5-3 岐阜県	193
2-5-4 滋賀県	195
2-5-5 広島県	198
2-5-6 山口県	200
2-5-7 高知県	202
2-5-8 大館市（秋田県）	205
2-5-9 白石市（宮城県）	208
2-5-10 西会津町（福島県）	211
2-5-11 川越市（埼玉県）	213
2-5-12 横浜市（神奈川県）	216

2-5-13	袋井市（静岡県）	219
2-5-14	掛川市（静岡県）	221
2-5-15	京都市（京都府）	224
2-5-16	枚方市（大阪府）	227
2-5-17	箕面市（大阪府）	230
2-5-18	津和野町（島根県）	233
2-5-19	高松市（香川県）	236
2-5-20	竹田市（大分県）	239
3	総合考察	242
4	引用・参考文献	260
5	謝辞	261

1 調査研究の概要

1-1 調査の目的と背景

幼児教育施設である幼稚園、保育所、認定こども園と小学校においては、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基づき、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図ることが求められている。しかし、家庭や地域の状況の違いを越えて、幼児教育施設の多様性を生かしながら、幼保小の協働により接続期の教育の充実を実現していくためには、未だ数多くの課題がある。また、少子高齢化や人口減少に歯止めがかからないほか、我が国の経済・社会情勢の変化により、家庭や地域による小学校就学前の子供の学びや成長の格差、障害のある子供や外国籍の子供など特別な配慮を必要とする子供への対応の増加など、新たな課題が生じている。

このような状況を踏まえ、幼児教育の質的向上及び小学校教育との円滑な接続について専門的な調査審議を行うため、中央教育審議会初等中等教育分科会の下に設置された「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」において審議が行われ、令和5年2月に「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について～幼保小の協働による架け橋期の教育の充実～」(以下、「審議まとめ」という)が取りまとめられた。

本審議まとめにおいては、幼児期に培った資質・能力が生涯にわたり重要であり、それを小学校においてさらに伸ばしていくことが必要であること、また幼児教育と小学校教育には教育課程の構成原理など多くの違いがあることから、義務教育の開始前後である5歳児から小学校1年生までの2年間の「架け橋期」に、幼保小が意識的に協働して子供の発達や学びをつなぐことが、生涯にわたる学びや生活の基盤をつくる上で重要であることが提言された。

これを踏まえ、文部科学省では、架け橋期の円滑な接続をより一層意識し、幼児期の子供それぞれの特性や発達の段階を踏まえ、一人一人の多様性や0歳から18歳までの学びの連続性に配慮しながら、教育内容や指導方法の工夫を目的として、令和4年度から3か年、モデル地域として19自治体を採択し、幼保小の関係者が連携・協働して架け橋のカリキュラムの開発・実施等に取り組む「幼保小の架け橋プログラム事業」を実施してきた。

「幼保小の架け橋プログラム」では、各地域において、幼保小の教職員や保護者、地域の関係者、地方自治体の職員等からなる「架け橋期のカリキュラム開発会議」を設置し、「架け橋期のカリキュラム」の開発・実施等に取り組むことで、関係者間の相互理解を図るとともに、幼児教育及び小学校教育の充実や、子供の健やかな成長に不可欠である家庭や地域の教育力の向上へつなげることが期待されている。

そこで、本事業では、モデル地域において「幼保小の架け橋プログラム」に取り組むと

ともに、その実践事例を通じて抽出された情報・知見を整理し、モデル地域における現状及び変容を把握し、その成果を検証するため、令和４年度から令和６年度の３か年にわたり調査研究を行った。

１－２ 調査内容と方法

１－２－１ 調査内容

本事業のモデル地域として採択され、令和４年度から令和６年度に幼保小の架け橋プログラムに取り組んだ自治体（以下、「採択自治体」という）と各採択自治体内の園・校等の取組状況や現状の把握、全国の各自治体の現状の把握をするとともに、本事業における取組の成果を検証することを目的として実施した。

1-2-2 調査範囲、対象

本事業のモデル地域として採択されたのは、図表 1.2.2-01 に一覧で示す 19 の自治体である。

採択自治体が道県の場合においては、採択自治体内の全ての市町村がモデル地域として調査対象になるわけではなく、それぞれの採択自治体内で本事業に関わる市町村として指定された自治体のみを調査対象とした。道県の採択自治体の再委託先となっている市町村も含めて、本報告書では道県の採択自治体内で本事業に関わる市町村を「協力自治体」としている。協力自治体は図表 1.2.2-02 に一覧で示すとおりである。

図表 1.2.2-01 採択された自治体の一覧

自治体のタイプ	採択されたモデル地域の自治体
都道府県	北海道、岐阜県、滋賀県、広島県、山口県、高知県
市町村	大館市、白石市、西会津町、川越市、横浜市、袋井市、掛川市、京都市、枚方市、箕面市、津和野町、高松市、竹田市

図表 1.2.2-02 道県の採択自治体における協力自治体の一覧

採択自治体	協力自治体	令和 4 年度	令和 5 年度	令和 6 年度
北海道	えりも町	●	●	●
	佐呂間町	—	●	●
岐阜県	北方町	●	●	●
	神戸町	●	●	●
	可児市	●	●	●
	土岐市	●	●	●
	飛騨市	●	●	●
滋賀県	彦根市	●	●	●
広島県	竹原市	●	●	●
	廿日市市	●	—	—
	海田町	●	—	—
	安芸太田町	●	—	—
	三次市	●	—	—
	庄原市	●	●	●
	東広島市	●	—	—
	呉市	—	●	●
	江田島市	—	●	—
	三原市	—	●	—
	世羅市	—	●	—
	安芸高田市	—	—	●
山口県	山口市	●	—	—
	宇部市	●	—	—
	下関市	●	●	●
	周南市	—	●	●
	柳井市	—	●	●
	阿武町	—	—	●
高知県	高知市	●	●	●

1-2-3 調査方法

本事業で行われた4種類の調査のうち、1) 事前把握フォーマット調査、2) オンラインヒアリング、3) 実地調査におけるヒアリングは、いずれも文部科学省の「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」（以下、「手引き」という）に基づき実施した。

- 1) 事前把握フォーマット調査（採択自治体からの資料提出）
- 2) オンラインヒアリング（採択自治体の担当者に対するヒアリング）
- 3) 実地調査（園・校を視察、管理職・学級担任等に対するヒアリング）
- 4) アンケート調査（採択自治体の担当者、採択自治体以外の自治体の幼保小連携担当者、採択自治体内の園・校の管理職・学級担任等に対するアンケート）

自治体担当者の提出した事前把握フォーマットに基づくオンラインヒアリングと、実地調査で視察・ヒアリングした内容に基づき、幼保小の架け橋プログラムの「手引き」の進め方のイメージで想定されているフェーズ上の進捗及び変化のプロセスを把握するとともに、他自治体及び園・校にとって参考になる取組や事例の収集を図った。

また、実地調査については、「手引き」に記載されている架け橋期のカリキュラムや地域における体制整備に関する取組の進捗に加えて、教員等の関わりや環境の構成、架け橋期のカリキュラムの工夫等の収集を図った。

【1】事前把握フォーマット調査

毎年度、調査の初期段階で採択自治体の担当者に向けた説明会を開催した。その際に事前把握フォーマットのテンプレートを自治体の担当者に提供し、各自治体の取組状況や現状に関する情報の提供を依頼した。本フォーマットで収集した主な情報は、次の3項目であった。

- 1) 幼児教育と小学校教育との接続に関する取組状況
- 2) 事業計画
- 3) 事業の実施体制

採択自治体の各年度の状況を横断的に比較しやすくするため、事前把握フォーマットで収集した情報は、別のフォーマットに主要な情報を抽出して、サマリー資料を作成した。

【2】オンラインヒアリング

事前把握フォーマット記載事項の確認と記載されていない情報の収集を目的として、実地調査の前に採択自治体担当者に対してオンラインヒアリングを実施した。主なヒアリング項目は、図表 1.2.3-01 に一覧で示すとおりである。

図表 1.2.3-01 オンラインヒアリングにおける主なヒアリング項目

大項目	中項目
(1) 架け橋期のカリキュラム開発会議	・架け橋期のカリキュラム開発会議の状況 や架け橋期のカリキュラムの方針 ・自治体によるフェーズの判断
(2) 園・校の架け橋期のカリキュラム	・協力園・校における架け橋期のカリキュラムの検討・作成状況 ・自治体によるフェーズの判断
(3) 園・校の体制（実施に必要なこと）	・協力園・校の体制 ・自治体によるフェーズの判断
(4) 自治体の支援体制（実施に必要なこと）	・自治体における支援 ・自治体によるフェーズの判断
(5) 架け橋期のコーディネーター	該当なし
(6) 自治体による検証方法	該当なし

各採択自治体を担当する協力研究者がヒアリングを行い、報告書を作成した。

【3】 実地調査

モデル地域での実地調査は基本的に、小学校1校、公立幼稚園1園、私立幼稚園又は保育所1園を視察できるように調整した。人口規模の小さい一部の自治体では、域内の幼児教育施設が1園の場合もあるため、小学校1校、幼児教育施設1園の視察となった。各採択自治体を担当する協力研究者が、域内の協力園・校を視察し、報告書を作成した。また、特に初年度は、可能な限り小学校教育関係者（指導主事及び有識者）も実地調査に参加することによって、幼児教育施設と小学校の両方の視点から調査が行えるよう配慮した。各地域の実地調査における視察実績は、図表1.2.3-02に示すとおりである。

図表 1.2.3-02 実地調査における視察実績

	令和4年度※		令和5年度		令和6年度	
視察園・校の総数	51 (33/18)		54 (35/19)		52 (33/19)	
小学校1校、幼児教育施設2園を視察した自治体	北海道 岐阜県 滋賀県 広島県 高知県	大館市 白石市 川越市 横浜市 袋井市 掛川市 京都市 枚方市 箕面市 高松市	北海道 岐阜県 滋賀県 広島県 山口県 高知県	大館市 白石市 川越市 横浜市 袋井市 掛川市 京都市 枚方市 箕面市 高松市	北海道 岐阜県 滋賀県 広島県 山口県 高知県	大館市 白石市 横浜市 袋井市 掛川市 京都市 枚方市 高松市
小学校1校、幼児教育施設1園を視察した自治体	西会津町 津和野町 竹田市		西会津町 津和野町 竹田市		西会津町 川越市 箕面市 津和野町 竹田市	

※令和4年度の実地調査では、山口県では園・校を視察する代わりに県主催の小学校教員向け幼保連携をテーマとした研修を視察し、園に派遣されている小学校教員の長期研修生にインタビューを実施した。

実地調査の一環で、各園・校の管理職及び5歳児／小学校1年生の学級担任等にインタビューを行った際の主な聞き取り項目は、図表 1.2.3-03 に一覧で示すとおりである。また、令和5年度と令和6年度の実地調査においては、前年度と同じ園・校が視察先であった場合には、管理職／学級担任等へのインタビュー時に、取組・意識における変化及びその背景・要因についても聞き取りを行った。

図表 1.2.3-03 実地調査での主なインタビュー項目

管理職	5歳児/小学校1年生の学級担任等
<ul style="list-style-type: none"> ・学級担任等（5歳児、小学校1年生）の決め方 ・これまでの接続に関する取組 ・現在の連携や接続の取組の概要 <ul style="list-style-type: none"> － 接続を意識した年間計画、単元案等 － 接続を意識した環境づくり － 接続を意識した教職員の関わり ・（小学校向け質問）スタートカリキュラムの方針 ・（幼児教育施設向け質問）小学校教育を見通して工夫していること ・小学校教員における幼児教育の意識や理解 ・幼児教育施設教職員における小学校教育の理解 ・子供同士の交流状況 ・架け橋期のカリキュラムの検討に当たっての共通の視点 ・教育課程等編成における変化 ・園内・校内の幼保小連携体制の整備状況や実際の運営状況 ・経緯や組織的取組による幼保小連携の進捗状況 ・教育の内容及方法等に関する相互理解のために取り組んでいること ・園・校の教職員の本事業への意識 ・園・校として、本事業に取り組むことのメリット ・子供や保護者の変化^{※1} ・自治体からの支援や取組の評価^{※1} ・今後の課題 	<ul style="list-style-type: none"> ・経験年数・学級担任経験、これまでの接続に関する取組、保育や授業 ・視察した保育や授業のねらいや工夫 <ul style="list-style-type: none"> － 接続を意識した年間計画、単元案等 － 接続を意識した環境づくり － 接続を意識した教職員の関わり ・幼児教育施設教職員が集まって話し合う際の参加者、学級担任等の役割・窓口 ・幼児教育施設教職員が集まって話し合っている内容 ・教育の内容及方法等に関する相互理解のために取り組んでいること ・架け橋期のカリキュラムの検討に当たっての共通の視点 ・教育課程（又は全体的な計画）、接続を意識した工夫 ・（小学校向け質問）スタートカリキュラムの方針 ・（幼児教育施設向け質問）小学校教育を見通して工夫していること ・小学校教員における幼児教育の意識や理解 ・幼児教育施設教職員における小学校教育の理解 ・子供や教職員、保護者の変化^{※2} ・本事業に取り組んだ自身の意識の変化 ・今後の課題、園・校に求めること、自治体に求めること

※1 令和5・6年度のインタビューで追加された項目。

※2 令和4年度の項目は「子供の変化」だったが、令和5・6年度は「子供や教職員、保護者の変化」とした。

【4】アンケート調査

幼保小の接続に関する自治体内、園・校での意識、体制、現状などを調査するため、次の6種類の対象者にそれぞれ調査票(設問セット)を作成した。各調査票の対象者の詳細は、図表 1.2.3-04 のとおりである。

- A：採択自治体の担当者、採択自治体以外の自治体の幼保小連携担当者
- B：採択自治体の架け橋期のカリキュラム開発会議メンバー、架け橋期のコーディネーター（別の名称であっても準ずる役割を担う者）
- C 1：採択自治体域内の幼児教育施設 管理職（1名）
- C 2：採択自治体域内の幼児教育施設 5歳児の学級担任等（1名）
- D 1：採択自治体域内の小学校 管理職（1名）
- D 2：採択自治体域内の小学校 1年生の学級担任（1名）

図表 1.2.3-04 アンケート調査票の種類

			自治体担当者 (50問程度、内自由記述 7問程度)	カリキュラム開発 会議委員/架け橋期の コーディネーター (10問程度、内自由記述 2問程度)	事業の協力園・校		事業の協力園・校以外の園・校	
					管理職	5歳児/小1年 学級担任等	管理職	5歳児/小1年 学級担任等
					(30問程度、内自由記述3問程度)			
採 択	道 県	採択道県	○	○	—	—	—	—
		再委託 市町村	○	—	○	○	○	○
		協力園・校の ある地域	—	—	○	○	○	○
		採択市町	○	○	○	○	○	○
	採択自治体以外の 都府県及び市町村		○	—	—	—	—	—
種類(設問セット)		A※	B	C1/D1	C2/D2	C1/D1	C2/D2	

※自治体担当者を対象とする調査Aは、対象別にA 1（採択自治体の担当者が対象）又はA 2（採択自治体以外の自治体の幼保小連携担当者が対象）と記載されることがあるが、設問の内容は同じである。

調査A、C 1、C 2、D 1、D 2についてはアンケート資料を印刷し、対象者に送付して回答への協力を依頼した。令和4・5年度の調査では、WEB（オンライン）とFAXの両方で回答を受け付けたが、令和6年度の調査では、調査AはWEBのみで回答を受け付けた。調査Bは採択自治体の担当者にアンケート資料を電子ファイルで提供し、採択自治体の担当者より該当する対象者にアンケート資料を送付するように依頼した。令和4年度から令和6年度まで全ての調査期間において、調査Bの回答はWEBのみで回答を受け付けた。

それぞれの調査票の主な設問内容は、図表 1.2.3-05 に一覧で示すとおりである。

図表 1.2.3-05 アンケート調査の調査対象、主な設問内容

調査票	調査対象	主な設問内容
A 1	採択自治体の担当者	①自治体の意識 ②園・校、自治体内との連携 ③幼保小接続に向けた体制整備状況 ④様々な関係者が参画する架け橋期のカリキュラム開発会議の設置 ⑤地域の接続期のカリキュラムの方針の策定、研修教材の開発
A 2	採択自治体以外の自治体の幼保小連携担当者	⑥幼保小の合同研修の回数や内容の充実 ⑦関係機関・関係団体との連携 ⑧自治体から示された方針を踏まえ、架け橋期のカリキュラムを具体化し、教育課程に反映されているか ⑨架け橋期のカリキュラム作成における体制整備状況 ⑩架け橋期の教育における取組に向けた情報源 ⑪自治体と保護者の間の情報共有（発信・収集）について ※ ¹ ⑫幼保小の接続に取り組む中で改善された小学校の課題について ※ ¹ ⑬「幼保小の架け橋プログラム」に取り組む中での課題について ※ ¹
B	架け橋期のカリキュラム開発会議メンバー/架け橋期のコーディネーター ※ ²	①架け橋期のカリキュラム開発会議への参加状況と評価（架け橋期のカリキュラム開発会議のメンバーの方のみ） ②架け橋期のコーディネーターの活動と課題（架け橋期のコーディネーターの方のみ）
C 1	幼児教育施設の管理職（1名）	①自治体からの情報提供について ②自治体から示された方針を踏まえ、架け橋期のカリキュラムが具体化されるとともに、教育課程等に反映されているか ③子供同士の交流の充実について
C 2	幼児教育施設の5歳児の学級担任等（1名）	④教職員間の交流の充実について ⑤幼児教育・小学校教育に対する理解・関心の変容について ⑥架け橋期のカリキュラム作成における体制整備について ⑦幼保小接続の取組を行うにあたっての情報源について ⑧幼保小の接続に関連して、幼児教育施設から保護者への情報発信について ※ ¹ ⑨幼保小の接続に取り組む中で、保護者の姿や保護者と幼児教育施設との関係性における変化について ※ ¹
D 1	小学校の管理職（1名）	①自治体からの情報提供について ②自治体から示された方針を踏まえ、架け橋期のカリキュラムが具体化されるとともに、教育課程に反映されているか ③子供同士の交流の充実について ④教職員間の交流の充実について ⑤幼児教育・小学校教育に対する理解・関心の変容について
D 2	小学校の1年生学級担任等（1名）	⑥架け橋期のカリキュラム作成における体制整備について ⑦幼保小接続の取組を行うにあたっての情報源について ⑧幼保小の接続に関連して、小学校から保護者への情報発信について ※ ¹ ⑨幼保小の接続に取り組む中で、保護者の姿や保護者と小学校との関係性における変化について ※ ¹ ⑩幼保小の接続に取り組む中で改善された小学校の課題について ※ ¹

※¹ 令和5・6年度のアンケート調査に追加された。

※² 別名称で準ずる役割を担う者を含む。

毎年度のアンケート調査の実施実績（配布数、回答数、回収率）は、図表 1.2.3-06 で示すとおりである。調査A以外の調査は年度ごとに配布数が異なっているが、その理由は道県の採択自治体の一部において、年度ごとに協力自治体（市町村）数が異なったためである。

図表 1.2.3-06 アンケート調査の実績

調査	令和4年度 ※2			令和5年度 ※2			令和6年度 ※3		
	配布数	回答数	回収率	配布数	回答数	回収率	配布数	回答数	回収率
A	1,788	759	42.4%	1,788	837	46.8%	1,788	648	36.2%
B ※1		225			201			221	
C 1	2,392	654	27.0%	2,470	726	29.4%	2,456	738	30.0%
C 2	2,392	538	22.5%	2,470	591	23.9%	2,456	600	24.4%
D 1	893	380	42.3%	970	493	50.8%	949	426	44.9%
D 2	893	357	40.0%	970	472	48.7%	949	408	43.0%

※1 調査Bは各採択自治体の担当者経由で、該当する対象者に送付されており、具体的な配布数は不明である。

※2 令和4・5年度の調査では、調査BだけはWEB（オンライン）のみで回答を受け付け、他の調査はWEBとFAXの両方で回答を受け付けた。

※3 令和6年度の調査では、調査Aと調査BはWEB（オンライン）のみで回答を受け付け、他の調査はWEBとFAXの両方で回答を受け付けた。

1-2-4 調査スケジュール

本事業における4種類の調査の実施時期は、図表 1.2.4-01～03 に示すとおりである。
なお、令和6年度（最終年度）のアンケート調査は、最初の2年と比較して10週間ほど早い時期に行った。

- 【1】 事前把握フォーマット調査
- 【2】 オンラインヒアリング
- 【3】 実地調査
- 【4】 アンケート調査

図表 1.2.4-01 令和4年度調査スケジュール

令和4年度調査スケジュール							
7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
		【1】					
			【2】				
			【3】				
						【4】	

図表 1.2.4-02 令和5年度調査スケジュール

令和5年度調査スケジュール							
7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
	【1】						
		【2】					
			【3】				
						【4】	

表 1.2.4-03 令和6年度調査スケジュール

令和6年度調査スケジュール							
7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月
【1】							
		【2】					
		【3】					
				【4】			

1-2-5 有識者委員会等の実施体制

7名で構成される有識者委員会を設置し、毎年度、数回の委員会を開催し、委員からの助言等を踏まえて、調査設計や報告書作成を行った。有識者委員7名は、図表 1.2.5-01 に一覧で示すとおりである。

図表 1.2.5-01 有識者委員会委員一覧

委員氏名	所属機関／役職
無藤隆【委員長】	白梅学園大学／名誉教授
秋田喜代美【副委員長】	学習院大学／教授 東京大学／名誉教授
田村学 ※1	國學院大學／教授
渡邊恵子	国立教育政策研究所／教育政策・評価研究部長 ※2
前原由紀	鹿沼市立池ノ森小学校／教頭 ※3
高橋良祐	才能開発教育研究財団／理事
佐藤巖	八王子市子どもの教育・保育推進課／職員

※1 令和6年度は不参加

※2 令和5・6年度の所属先／役職は、武蔵野大学法学部政治学科／教授

※3 令和6年度の所属先／役職は、鹿沼市立鹿沼中央小学校／教頭

各採択自治体の担当となる 18 名の協力研究者にオンラインヒアリング・実地調査を委嘱した。3 か年にわたる調査事業の一貫性を確保するために、基本的に同じ研究者に 3 年間継続をして調査協力を依頼した。毎年度、調査前に説明会を、調査後に報告会を開催した。各地域を担当する協力研究者は、図表 1.2.5-02 に一覧で示すとおりである。

図表 1.2.5-02 協力研究者一覧

担当地域	協力研究者氏名	所属機関／役職
北海道	清水桂子	北翔大学短期大学部こども学科／教授
岐阜県	徳広圭子	岐阜聖徳学園大学短期大学部幼児教育学科／教授
滋賀県	西川正晃	岐阜聖徳学園大学教育学部／教授
広島県	渡邊真帆 ^{※1}	福山市立大学教育学部児童教育学科／講師
	上山瑠津子 ^{※2}	福山市立大学教育学部児童教育学科／准教授
山口県	伊勢慎	福岡県立大学人間社会学部／准教授
高知県	望月文代	育英大学児童教育専攻／准教授
大館市	藤田清澄	盛岡大学文学部児童教育学科／准教授
白石市	香曾我部琢	宮城教育大学家庭科教育講座（保育学）／教授
西会津町	保木井啓史	福島大学人文社会学群 人間発達文化学類 心理学・幼児教育コース／准教授
川越市	高橋翠	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／助教
横浜市	高橋翠	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／助教
袋井市	杉本貴代	愛知大学短期大学部ライフデザイン総合学科／教授
掛川市	高向山	常葉大学健康プロデュース学部こども健康学科／教授
京都市	東村知子	京都教育大学幼児教育科／准教授
牧方市	田辺昌吾	四天王寺大学教育学部教育学科／准教授
箕面市	岸本みさ子	千里金蘭大学教育学部教育学科／准教授
津和野町	青山翔	山口大学教育学部小学校教育コース小学校総合選修／講師
高松市	常田美穂	NPO 法人わははネット、香川大学学生支援センター／講師
竹田市	菅原航平	福岡県立大学人間社会学部人間形成学科／講師

※1 令和 4・5 年度

※2 令和 6 年度

2 調査の実施内容と結果

2-1 アンケート調査の結果

2-1-1 アンケート調査項目の基本統計量とその推移

本節では、アンケート調査票の集計結果の概要を報告する。3年間を通じて設問の回答傾向に変化が見られた設問については、3年間の変化の概要を記述している。また、3年間を通じて特に回答傾向に大きな変化が見られなかったものについては、最新年度（令和6年度）の回答結果を解説している（本報告書中、特に年度の記載のないものについては、令和6年度のデータを使用している）。

【結果の概要】

アンケート調査の結果から、幼保小接続の取組が自治体（都道府県、市町村）、幼児教育施設、小学校のそれぞれの段階で確実に進展しており、それが幼保小の架け橋期の教育の質の向上、子供や保護者の変化に寄与していることが明らかになった。

●自治体（都道府県、市町村）

3年間を通じて、都道府県、市町村ともに、9割以上が幼保小接続を「重視している」と回答していた（図表 2.1.1-001、図表 2.1.1-002）。

大きな変化として、架け橋期のカリキュラム開発会議の設置が年々増加し、架け橋期のカリキュラム開発の基盤が整いつつあることが分かった（図表 2.1.1-005、図表 2.1.1-006）。

架け橋期のカリキュラム開発会議を設置している自治体の中で「架け橋期のカリキュラムの方針が決定済」としている割合は、都道府県においては令和4年度から令和6年度にかけて約3割から約6割に増加し、市町村では1年目より6割前後の高い水準で推移しており、架け橋期のカリキュラム開発会議を中心として架け橋期のカリキュラムの策定に向けた整備が着実に進んでいることが示された（図表 2.1.1-012、図表 2.1.1-013）。

さらに、幼保小合同研修の実施が広く定着し、令和6年度は、都道府県で約8割5分、市町村で約7割が実施していることが分かった（図表 2.1.1-016、図表 2.1.1-017）。合同研修は特に、関係者の共通理解の深まり（図表 2.1.1-020、図表 2.1.1-026）や幼保小の関係者の接続への意識向上（図表 2.1.1-022、図表 2.1.1-028）に貢献していた。

また、幼保小の接続に取り組む中で改善された小学校の課題について、採択自治体（協力自治体を含む）とその他の自治体の回答を比較したところ、「主体性を発揮する児童の姿の増加」、「クラスメイトと協働的に関わる児童の姿の増加」、「登校渋りの児童の減少」等について当てはまると回答した割合が、採択自治体の方がその他の自治体よ

りも大幅に高かった（図表 2.1.1-135）。

●幼児教育施設、小学校

幼児教育施設、小学校ともに、幼保小の協議の場が整備され、子供同士の交流の機会が増加していた（図表 2.1.1-060、図表 2.1.1-061）。合同会議を含む教職員同士が協議する場も増え、特に合同会議の実施率は、幼児教育施設、小学校ともに、令和 4 年度から令和 6 年度にかけて、約 2 倍に増加していた（図表 2.1.1-064、図表 2.1.1-065）。

幼児教育施設、小学校の管理職、学級担任等においては、幼保小の架け橋期のカリキュラムの効果として、「接続する園・校の教職員との交流の在り方」、「自園・自校の教職員の意識」、「自園の保育・自校の授業」、「自園・自校の子供の生活や学びの様子」が実感されていた（図表 2.1.1-083～086、図表 2.1.1-088～091、図表 2.1.1-093～096、図表 2.1.1-098～101）。特に「自校の子供の生活や学びの様子」については、令和 6 年度には、小学校の管理職及び学級担任の約 4 分の 3 が効果を実感しており（図表 2.1.1-096、図表 2.1.1-101）、幼保小の架け橋期のカリキュラムを作成する過程や、それに基づいた実践を行うことを通じて、子供の生活や学びに効果が表れることが示された。

また、幼児教育施設、小学校の管理職、学級担任等のいずれにおいても、子供への関わりや指導方法に変化があったと回答する割合が、令和 6 年度は令和 4 年度よりも増加しており、令和 6 年度では、幼児教育施設の学級担任等の約 7 割が、小学校の学級担任の約 8 割弱が、自身の子供への関わりや指導方法に変化があったと回答するなど、その成果が明らかになった（図表 2.1.1-072～075）。

また、小学校においては、幼保小の接続に取り組む中で改善された小学校の課題として、「円滑な学級経営（学校生活）のスタート」、「クラスメイトと協働的に関わる児童の姿の増加」、「主体性を発揮する児童の姿の増加」、「特別な配慮を必要とする子供への支援の充実」が挙げられていた（図表 2.1.1-131、図表 2.1.1-132）。

一方、幼児教育施設、小学校ともに、幼保小の架け橋期のカリキュラムを実施する上での負担や困難感について、「幼保小の教職員の負担」や「自園・自校の教職員間の意識の差」を挙げる割合が高く（図表 2.1.1-103、図表 2.1.1-104、図表 2.1.1-110、図表 2.1.1-111、図表 2.1.1-117、図表 2.1.1-118、図表 2.1.1-124、図表 2.1.1-125）、特に管理職においては、「接続する先（幼児教育施設・小学校）との温度差」を回答する割合が、小学校が約 2 割 5 分であるのに対し、幼児教育施設では約 4 割強であるなど、課題も明らかとなった（図表 2.1.1-119、図表 2.1.1-105）。

1) 自治体（都道府県、市町村）の集計結果

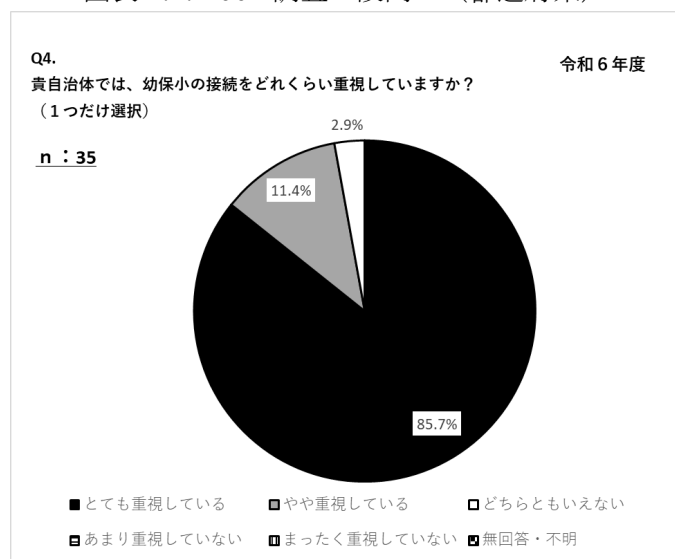
以下では、全国の都道府県及び市町村の担当者に対して実施したアンケート調査の結果の概要を報告する。

(ア) 自治体の幼保小接続に関する意識

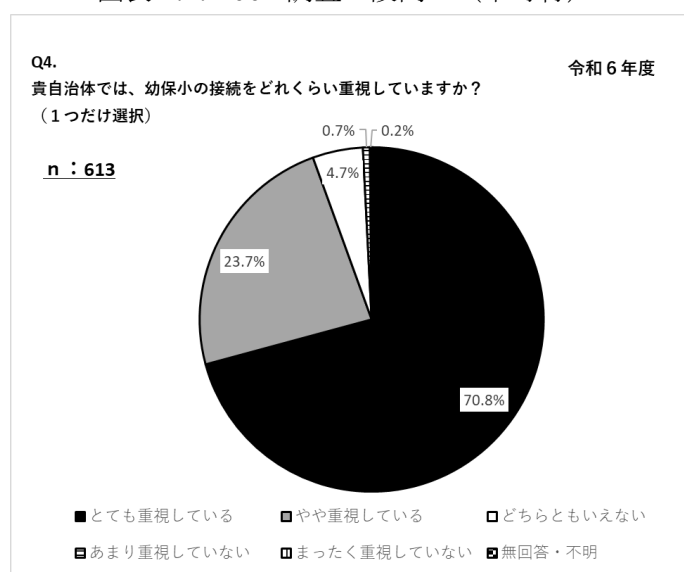
① 自治体の幼保小の接続に対する意識

令和4年度～令和6年度の3年間を通して、都道府県、市町村ともに9割以上が幼保小の接続を「とても／やや重視している」と回答していた。これは自治体担当者において、幼保小の接続が強く意識されていることを示している。

図表 2.1.1-001 調査A設問4（都道府県）



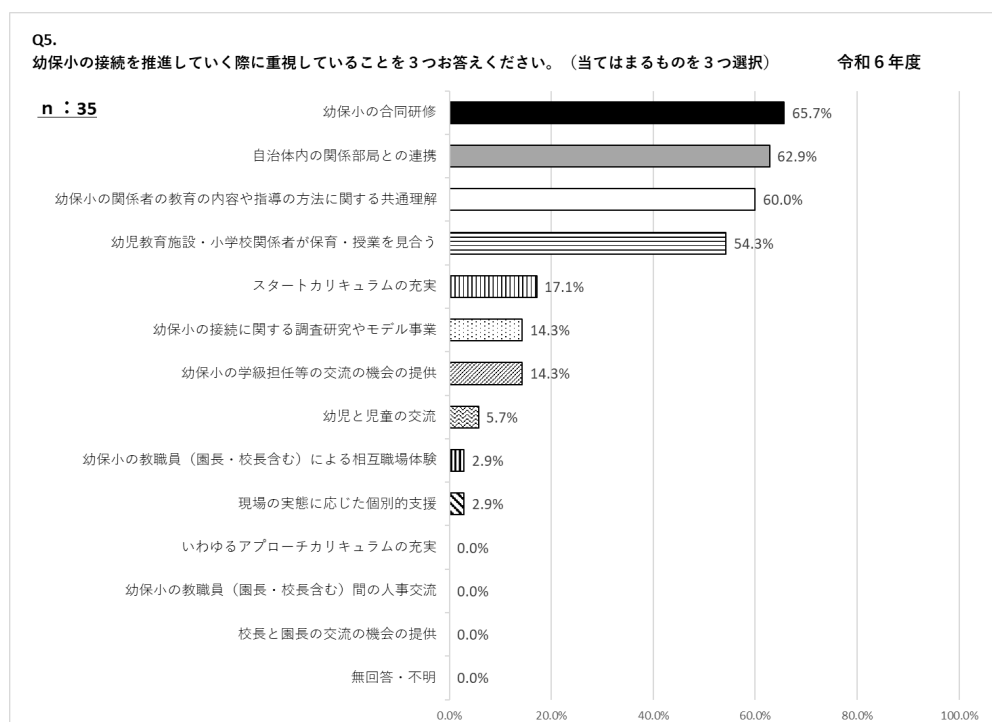
図表 2.1.1-002 調査A設問4（市町村）



② 幼保小の接続を推進していく際に重視していること

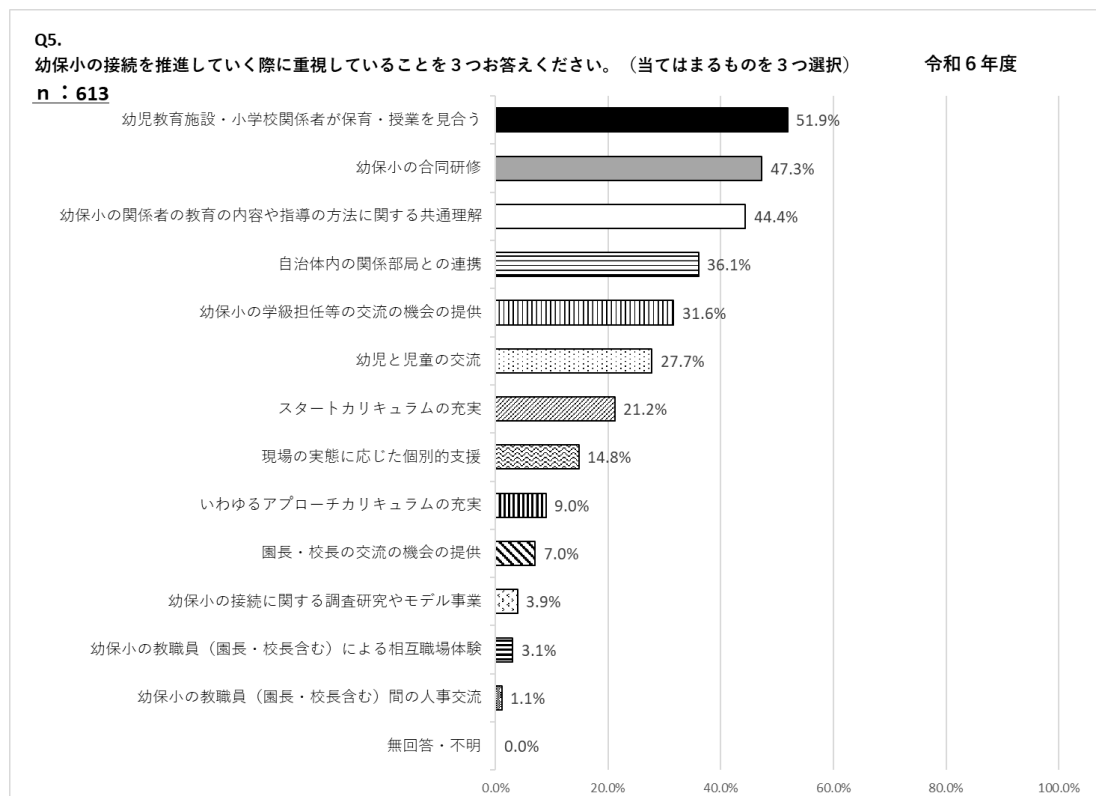
都道府県では、「幼保小の合同研修」、「幼保小の関係者の教育の内容や指導の方法に関する共通理解」の選択率が3年間を通じて高く、安定している。加えて、「自治体内の関係部局との連携」や「幼児教育施設・小学校関係者が保育・授業を見合う」の選択率は年々増加しており、自治体全体での関係強化が進んでいることが分かる。

図表 2.1.1-003 調査A設問5（都道府県）



市町村においても、「幼児教育施設・小学校関係者が保育・授業を見合う」、「幼保小の合同研修」、「幼保小の関係者の教育の内容や指導の方法に関する共通理解」、「自治体内の関係部局との連携」の選択率が3割強～5割程度で推移し、全体的に高い関心をもたれている。

図表 2.1.1-004 調査A設問5（市町村）

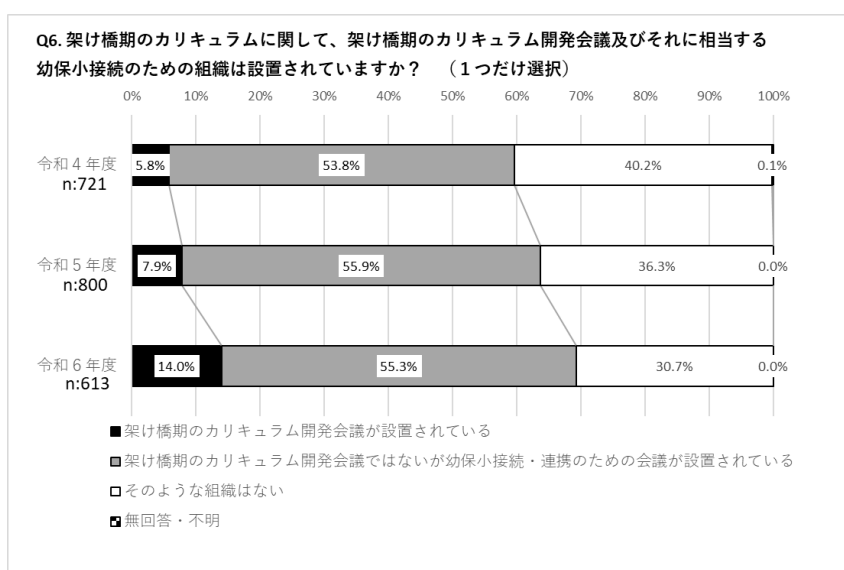


(イ) 自治体の架け橋期のカリキュラム開発に向けた支援状況

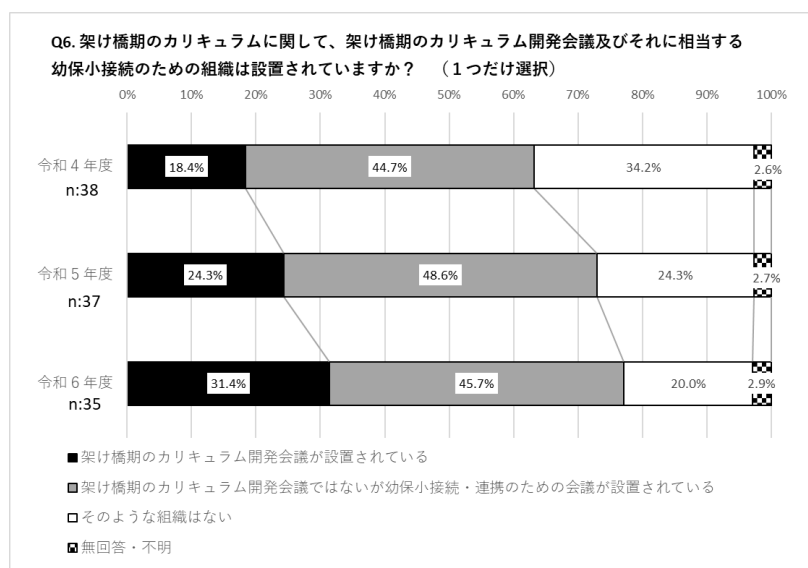
① 架け橋期のカリキュラム開発会議の設置状況

都道府県、市町村ともに「架け橋期のカリキュラム開発会議が設置されている」の割合が3年間を通じて増加している。特に都道府県における増加が顕著であり、令和4年度の5.8%から令和6年度の14.0%へと拡大した。一方で、「架け橋期のカリキュラム開発会議ではないが幼保小接続・連携のための会議が設置されている」の割合は3年間でほぼ一定であり、既存の枠組みを活用して接続を進める自治体も多いことが分かる。

図表 2.1.1-005 調査A設問6（都道府県）



図表 2.1.1-006 調査A設問6（市町村）

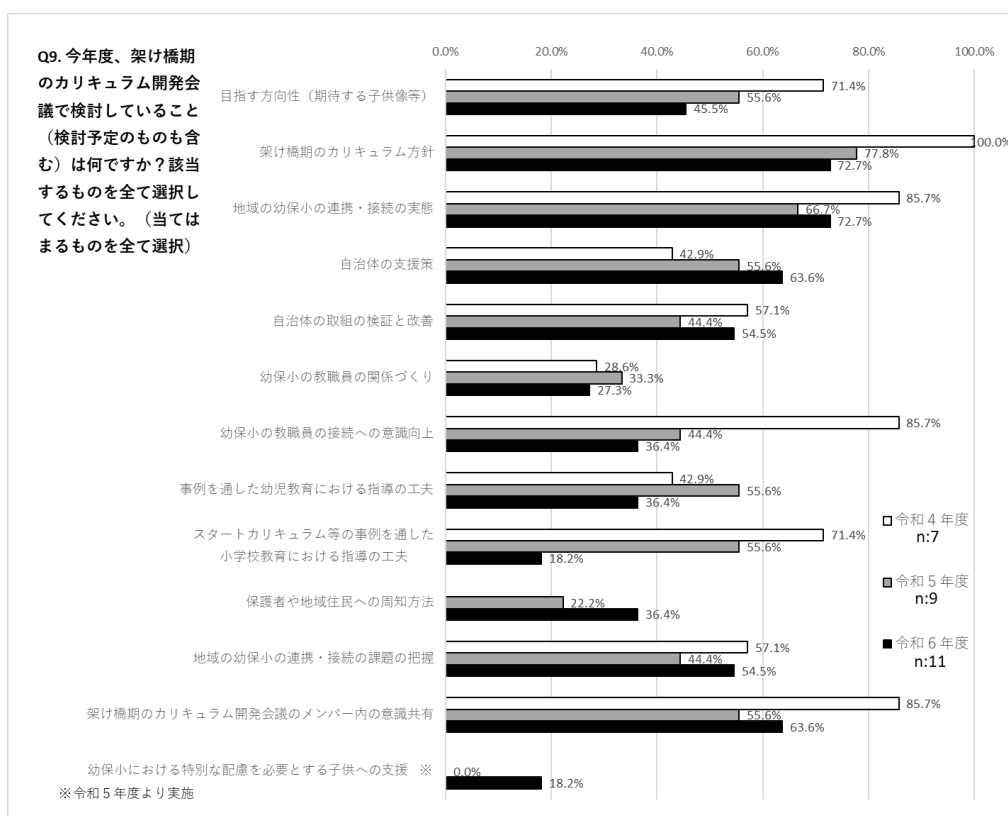


●架け橋期のカリキュラム開発会議における検討事項

架け橋期のカリキュラム開発会議（以下、開発会議）を設置している自治体が「開発会議で検討していること（予定も含む）」については、都道府県、市町村ともに、「架け橋期のカリキュラム方針」や「地域の幼保小の連携・接続の実態」が高い選択率を示していた。加えて、市町村では「目指す方向性（期待する子供像等）」が比較的高い割合で選択されていた。

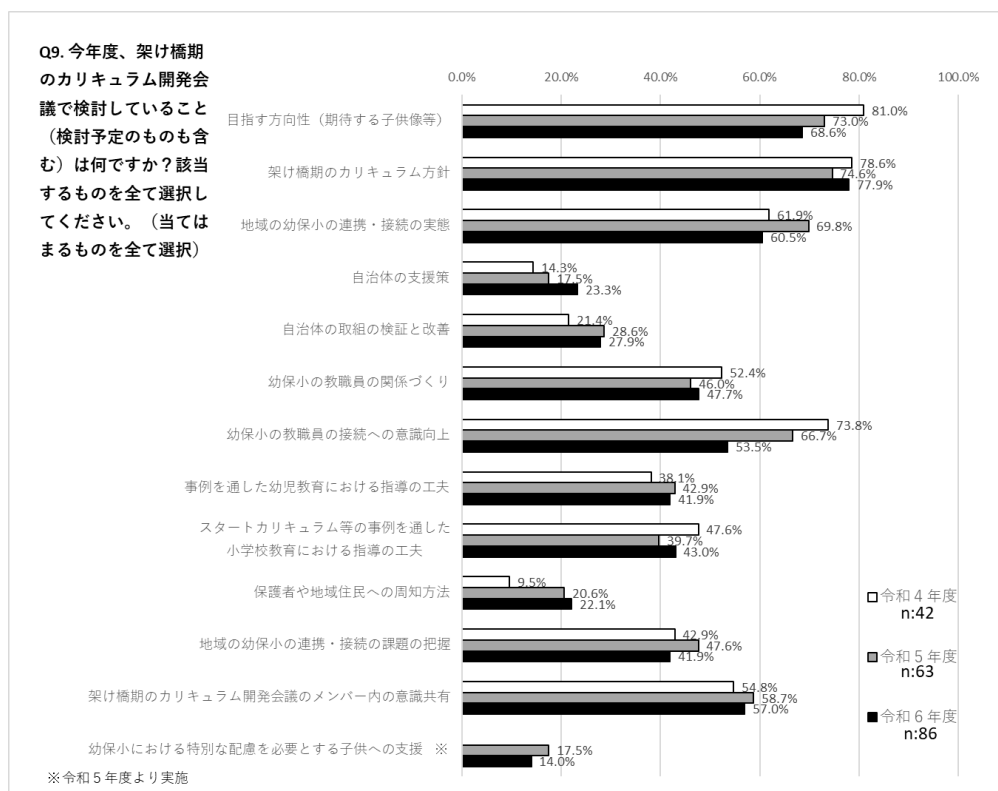
内訳をみると、まず都道府県（開発会議を設置済み都道府県は令和4年度7つ、令和5年度9つ、令和6年度11つ）について、3年間を通して「幼保小の架け橋期のカリキュラム方針」（R4年度100%、R5年度77.8%、72.7%）、「地域の幼保小の連携・接続の実態」（R4年度85.7%、R5年度66.7%、72.7%）の選択率が高くなっていた。

図表 2.1.1-007 調査A設問9（都道府県）



次に、開発会議設置済み市町村（R4年度 42つ、R5年度 63つ、R6年度 86つ）では、「目指す方向性（期待する子供像等）」（R4年度 81.0%、R5年度 73.0%、R6年度 68.6%）、「幼保小の架け橋期のカリキュラム方針」（R4年度 78.6%、R5年度 74.6%、R6年度 77.9%）、「地域の幼保小の連携・接続の実態」（R4年度 61.9%、R5年度 69.8%、R6年度 60.5%）、「幼保小の教職員の接続への意識向上」（R4年度 73.8%、R5年度 66.7%、R6年度 53.5%）、「開発会議のメンバー内の意識共有」（R4年度 54.8%、R5年度 58.7%、R6年度 57.0%）が3年間を通じて半数以上の市町村に選択されており、選択率が高かった。ただし、そのうち「幼保小の教職員の接続への意識向上」については、3年間を通じて開発会議の検討事項から外される傾向が見られた。

図表 2.1.1-008 調査A設問9（市町村）

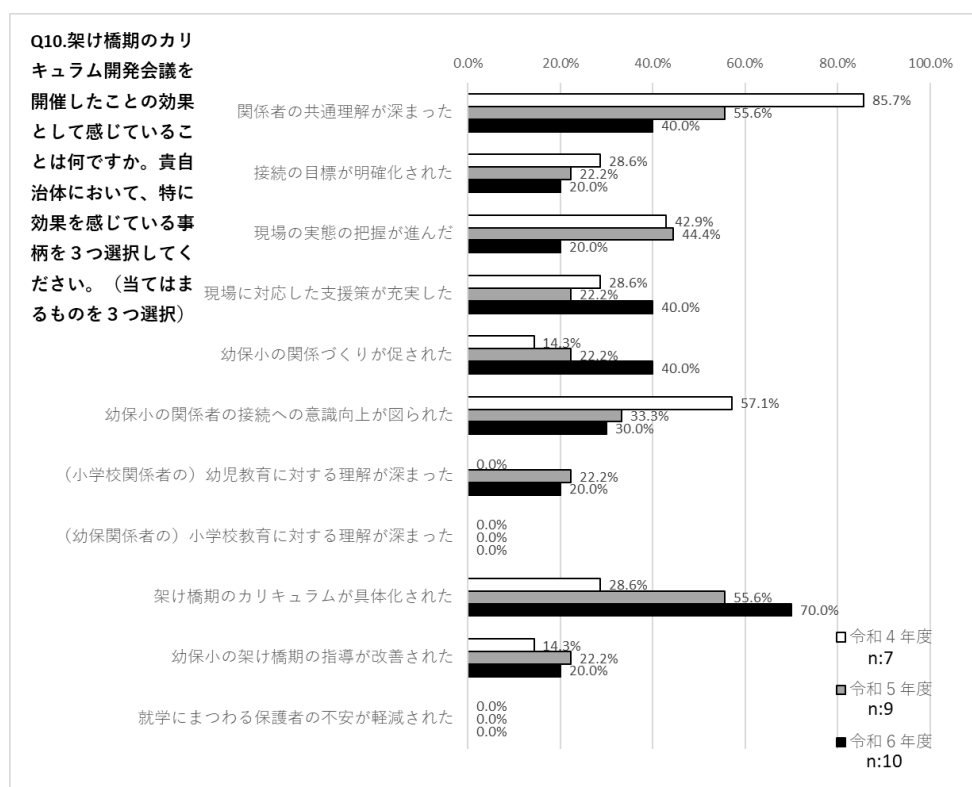


②架け橋期のカリキュラム開発会議を開催したことの効果

都道府県、市町村ともに、「架け橋期のカリキュラムが具体化された」とする回答割合が増加傾向にあった。特に都道府県では令和4年度 28.6%から令和6年度 70.0%へと大幅に増加しており、開発会議の有効性が高まっていると考えられる。また、「関係者の共通理解が深まった」や「幼保小の関係者の接続への意識向上が図られた」の割合も増加傾向にあるが、一時的な減少が見られた年度もあり、継続的な取組が必要であることが示唆される。

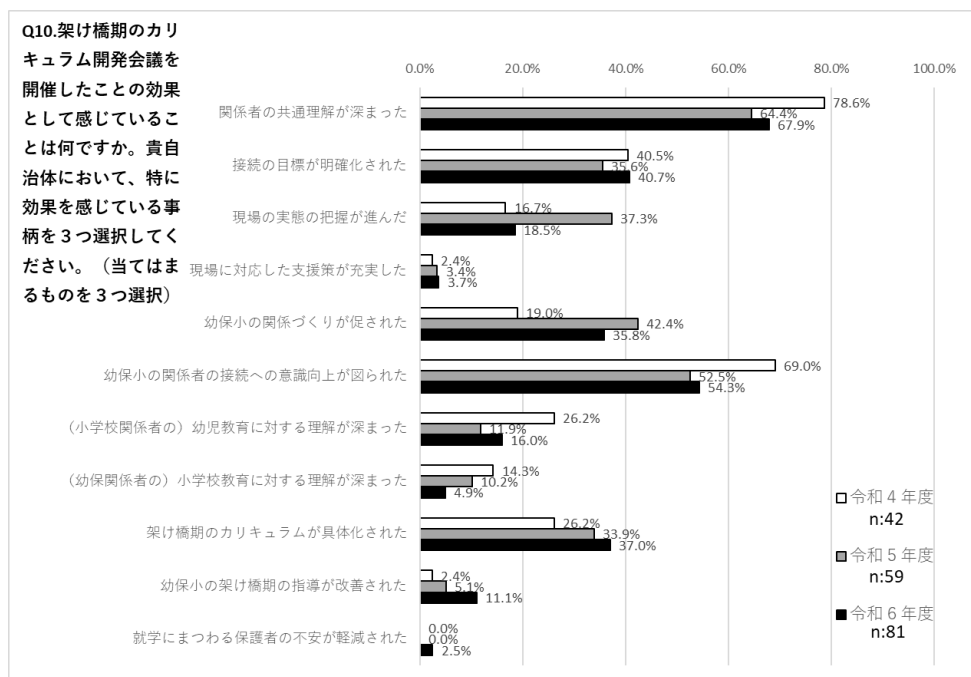
内訳をみると、開発会議を設置している都道府県では、開発会議を開催したことの効果として「架け橋期のカリキュラムが具体化された」を実感している割合が3年間を通じて大きく増加した（R4 年度 28.6%、R5 年度 55.6%、R6 年度 70.0%）。他に3年間を通じて選択率が比較的高かった項目として「関係者の共通理解が深まった」（R4 年度 85.7%、R5 年度 55.6%、R6 年度 40.0%）、「幼保小の関係者の接続への意識向上が図られた」（R4 年度 57.1%、R5 年度 33.3%、R6 年度 30.0%）が挙げられるが、この2つについては3年間を通じて大きく減少した。また、「現場に対応した支援策が充実した」（R4 年度 28.6%、R5 年度 22.2%、令和6年度 40.0%）と、「幼保小の関係づくりが促された」（R4 年度 14.3%、R5 年度 22.2%、R6 年度 40.0%）は3年目に10%以上増加した。

図表 2.1.1-009 調査A設問 10（都道府県）



開発会議を設置している市町村でも、開発会議を開催したことの効果として「架け橋期のカリキュラムが具体化された」を実感している割合が3年間を通じて増加傾向にあったが（R4年度 26.2%、R5年度 33.9%、R6年度 37.0%）、3年目の時点の値は都道府県（70.0%）の約半分であった。また、開発会議を開催したことの効果として3年間を通して選択率が高かったものは「関係者の共通理解が深まった」（R4年度 78.6%、R5年度 64.4%、R6年度 67.9%）、「幼保小の関係者の接続への意識向上が図られた」（R4年度 69.0%、R5年度 52.5%、R6年度 54.3%）であった。「幼保小の関係づくりが促された」については、1年目に比べて2年目、3年目で効果を実感する割合が高くなっていた（R4年度 19.0%、R5年度 42.4%、R6年度 35.8%）。

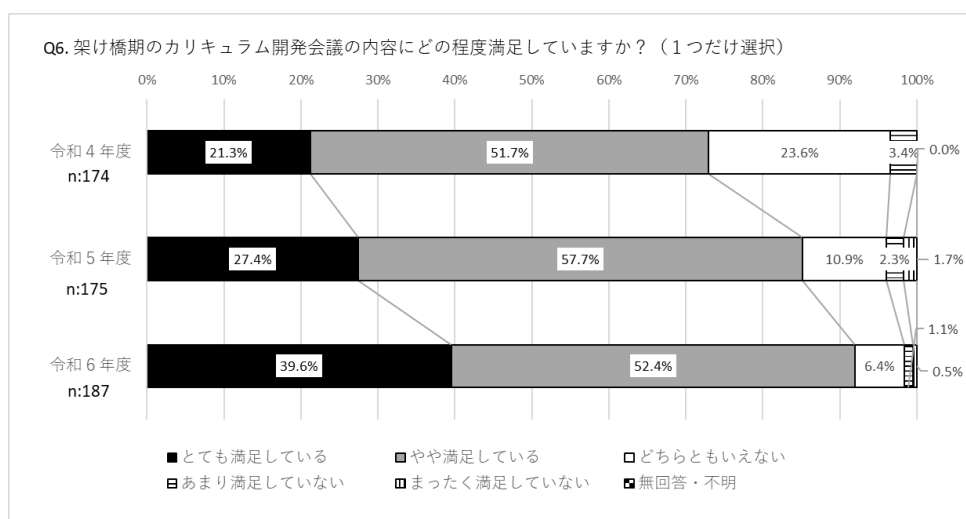
図表 2.1.1-010 調査A設問 10（市町村）



③架け橋期のカリキュラム開発会議に対する満足度

採択自治体及び協力自治体（都道府県、市町村）のうち、開発会議を設置している自治体の開発会議の構成員に対して開発会議の満足度を5段階（まったく満足していない～とても満足している）で尋ねた。3年間を通じて開発会議に「とても／やや満足している」と回答した割合は増加し、令和6年度に9割以上が満足していると回答していた。特に令和5年度から令和6年度にかけて大きな伸びを示しており、会議の運営や成果に対する評価が高まっていることがうかがえる。

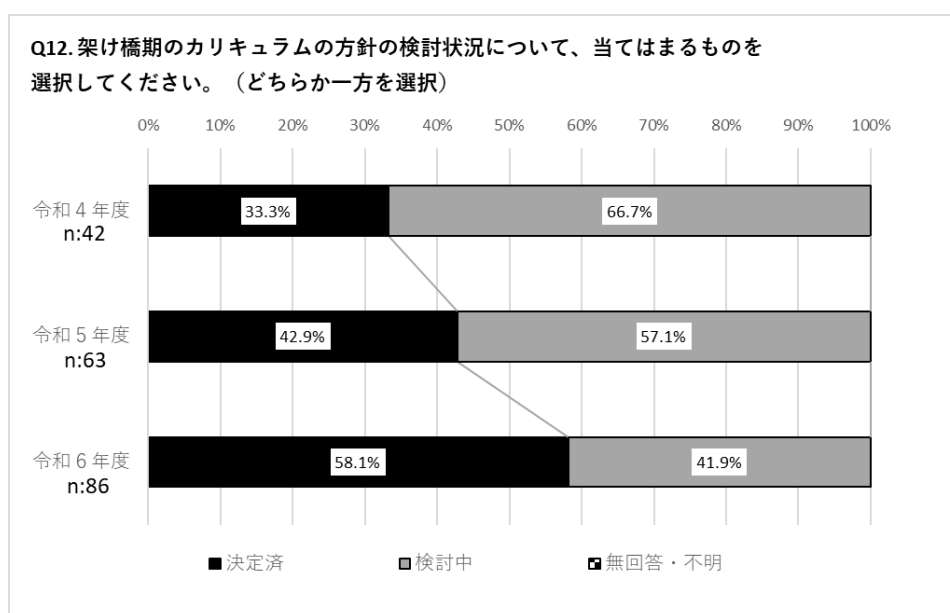
図表 2.1.1-011 調査B設問6



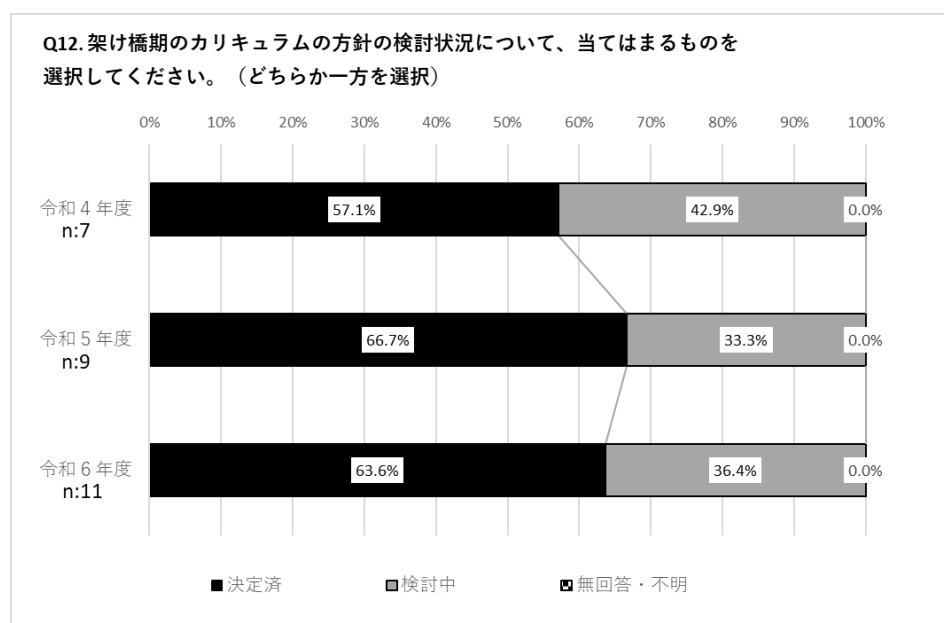
④架け橋期のカリキュラムの方針の検討状況

開発会議を設置している自治体の中で「架け橋期のカリキュラムの方針が決定済」としている割合は、都道府県においては年を追うごとに増加し、市町村においては1年目より高い水準で推移していた。特に、市町村では令和4年度の33.3%から令和6年度には58.1%へと大幅に増加し、架け橋期のカリキュラム方針の整備が進められていることが示された。

図表 2.1.1-012 調査A設問 12（都道府県）



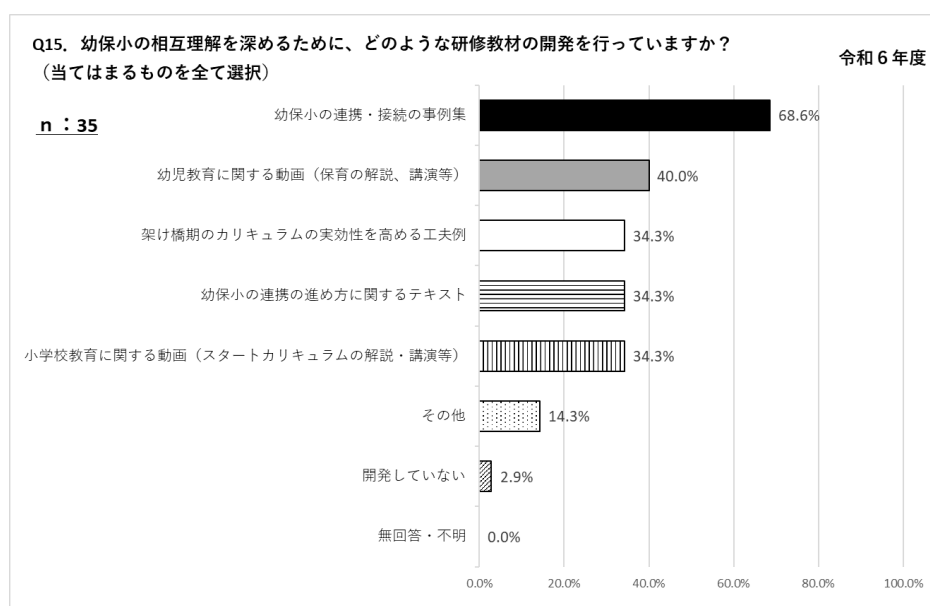
図表 2.1.1-013 調査A設問 12（市町村）



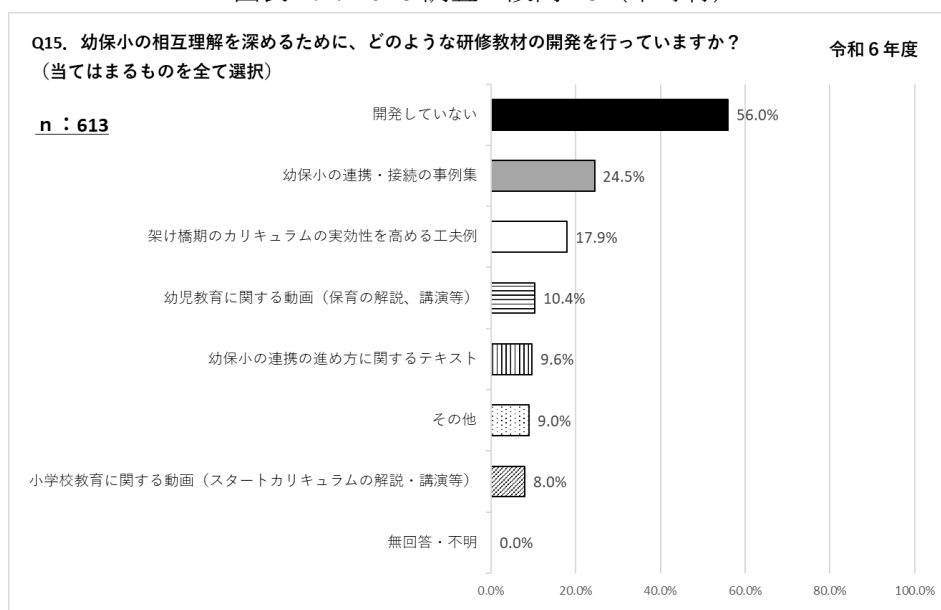
⑤相互理解を深めるための研修教材の開発

都道府県では、幼保小の相互理解を促進するための研修教材の開発が積極的に進められていた。特に、「幼保小の連携・接続の事例集」が最も多く作成されており、令和6年度では68.6%の都道府県が開発を実施していた。一方、市町村では、研修教材の開発に取り組んでいる割合が低く、令和6年度時点で「開発していない」と回答した自治体が56.0%に上っていた。ただし、市町村の中でも「幼保小の連携・接続の事例集」を開発している自治体が24.5%存在し、一定の取組が進められていることが分かる。

図表 2.1.1-014 調査A設問 15（都道府県）



図表 2.1.1-015 調査A設問 15（市町村）

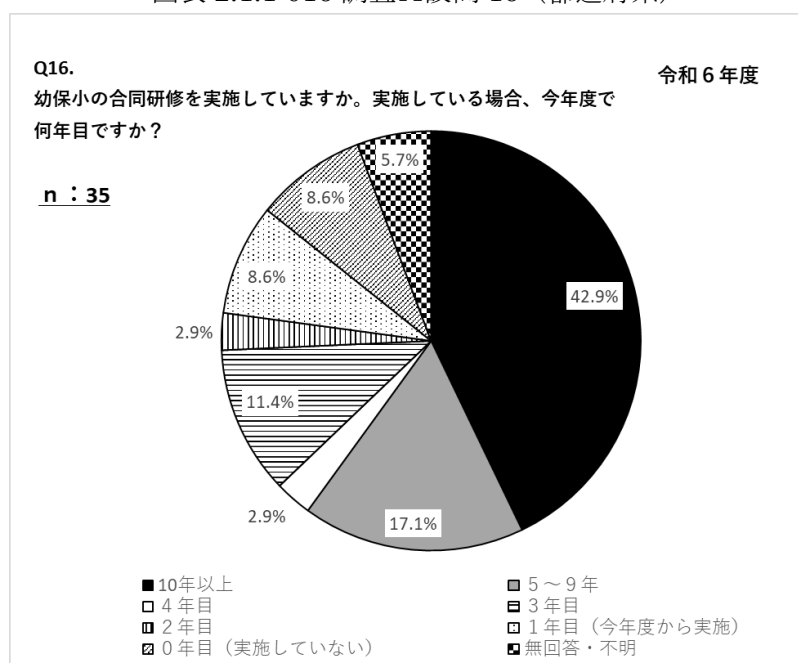


(ウ) 自治体の幼保小接続に向けた取組状況

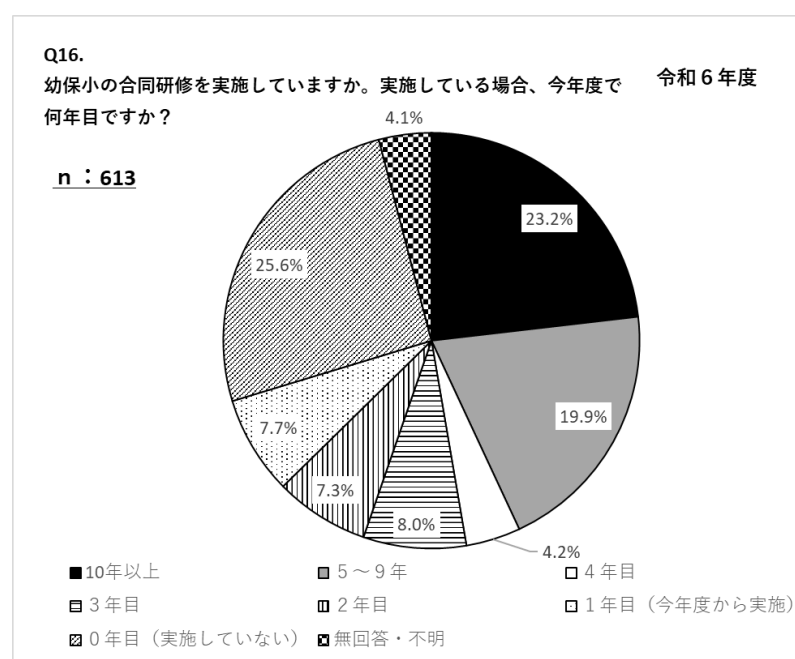
① 幼保小の合同研修

令和6年度時点で、都道府県の85.7%、市町村の70.3%が幼保小の合同研修を実施しており、開催開始からの平均年数は都道府県で9.2年、市町村で8.9年となっている。これにより、合同研修が長年にわたって継続的に実施され、各自治体における幼保小の接続に向けた取組の重要な要素となっていることが分かる。

図表 2.1.1-016 調査A設問 16（都道府県）



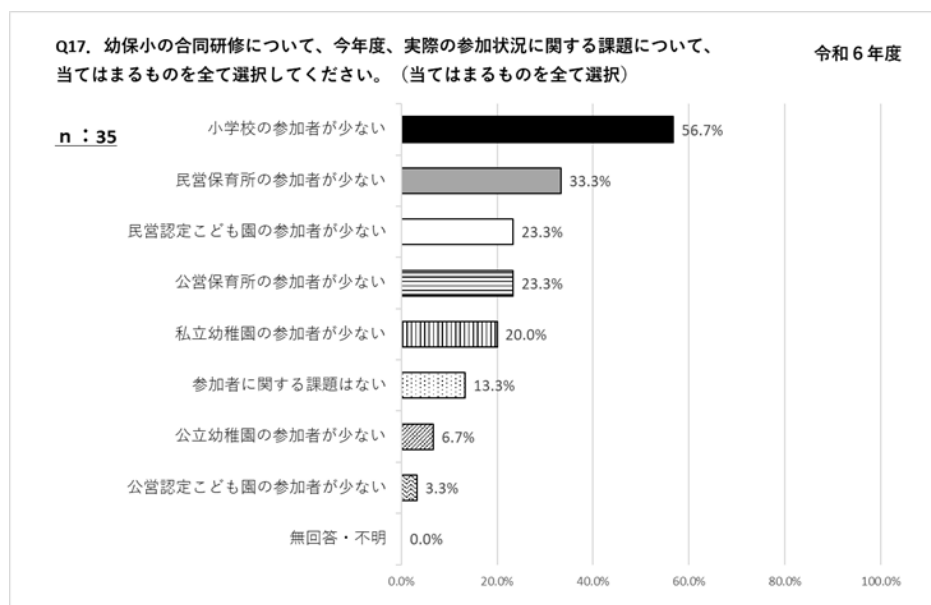
図表 2.1.1-017 調査A設問 16（市町村）



②幼保小の合同研修の参加状況に関する課題

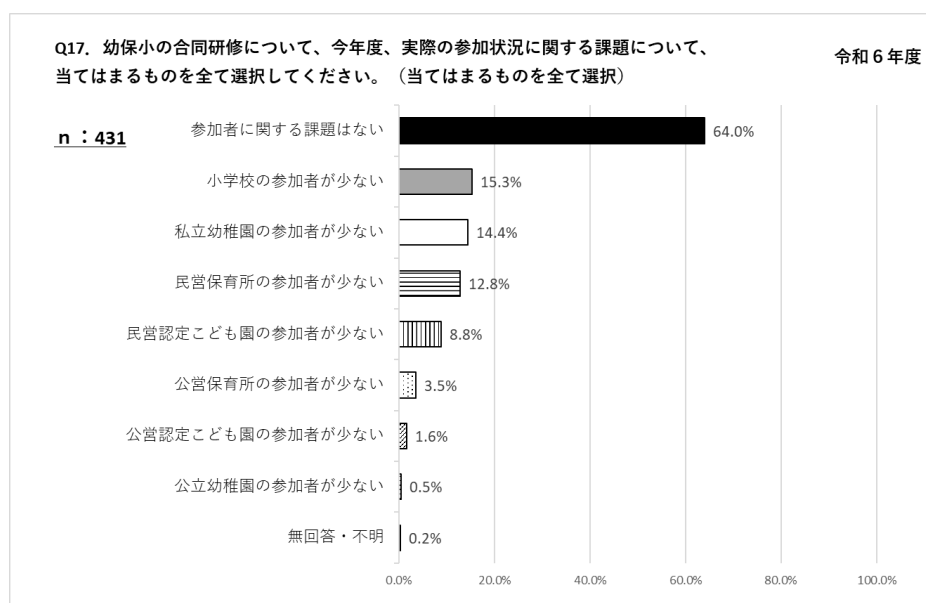
合同研修を実施している都道府県のうち、86.7%が参加状況について何らかの課題を抱えていると回答している。主な課題として、「小学校の参加者が少ない」（56.7%）、「民営保育所の参加者が少ない」（33.3%）が挙げられており、特に小学校関係者の研修参加を促すための取組が求められると言える。

図表 2.1.1-018 調査A設問 17（都道府県）



一方、市町村においては、「参加状況に関する課題はない」とする回答が 64.0%であり、都道府県と比べて課題意識が低い傾向にあった。ただし、課題があると回答した 35.7%の市町村では、「私立幼稚園の参加者が少ない」（14.4%）、「小学校の参加者が少ない」（15.3%）、「民営保育所の参加者が少ない」（12.8%）が主な課題として指摘されており、研修の参加者の裾野を広げるための施策が必要であると言える。

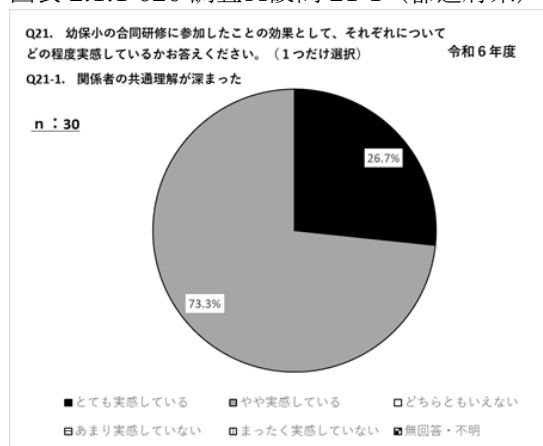
図表 2.1.1-019 調査A設問 17（市町村）



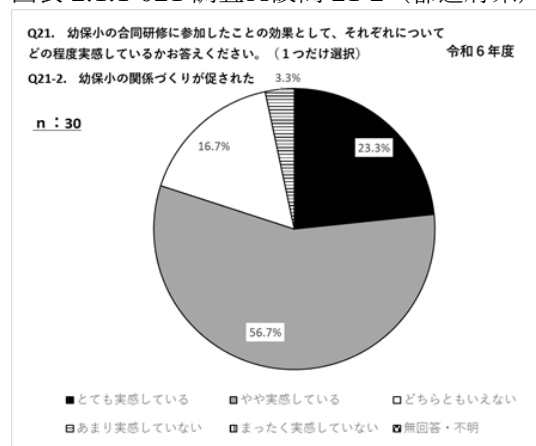
③幼保小の合同研修に参加したことの効果

合同研修に参加した自治体担当者の多くが、その効果を実感している。都道府県では「関係者の共通理解が深まった」(100%)、「関係者の幼児教育・小学校教育に対する理解が深まった」(96.7%)、「幼保小の関係者の接続への意識向上が図られた」(93.3%)といった項目の選択率が高く、合同研修が幼保小の接続に向けた認識の統一や理解の促進に大きく貢献していることが示されている。

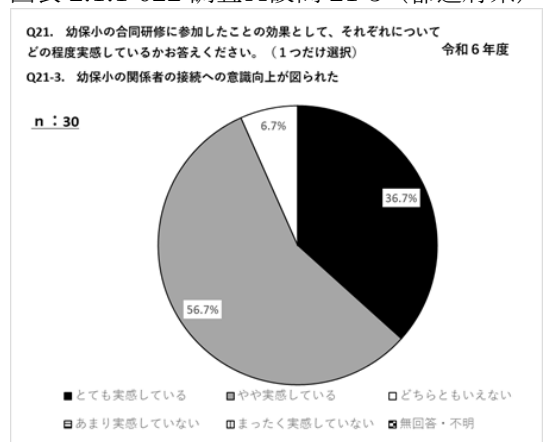
図表 2.1.1-020 調査A設問 21-1 (都道府県)



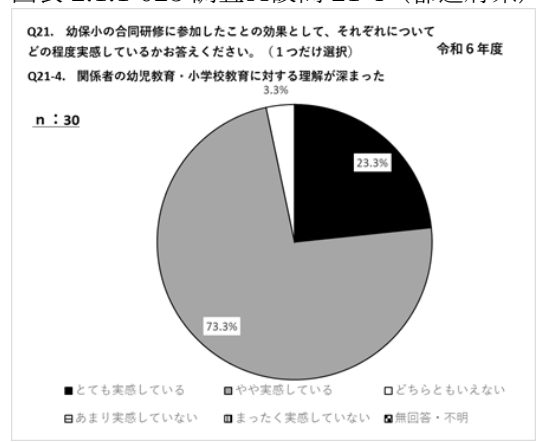
図表 2.1.1-021 調査A設問 21-2 (都道府県)



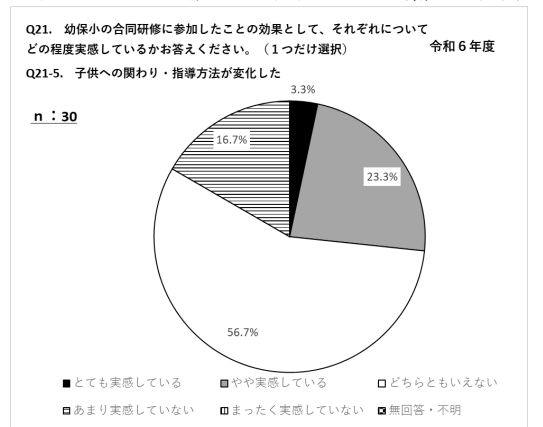
図表 2.1.1-022 調査A設問 21-3 (都道府県)



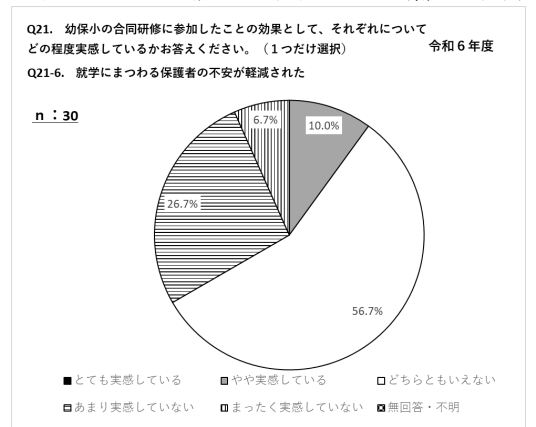
図表 2.1.1-023 調査A設問 21-4 (都道府県)



図表 2.1.1-024 調査A設問 21-5 (都道府県)

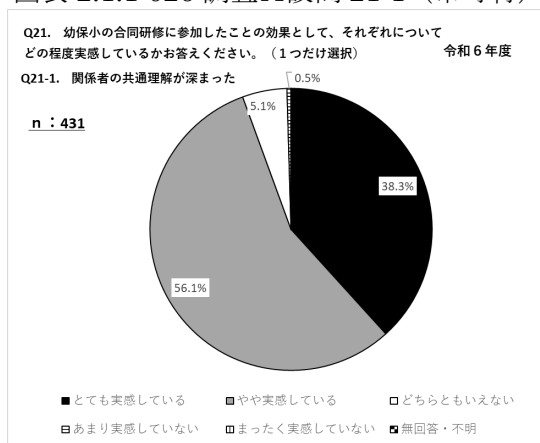


図表 2.1.1-025 調査A設問 21-6 (都道府県)

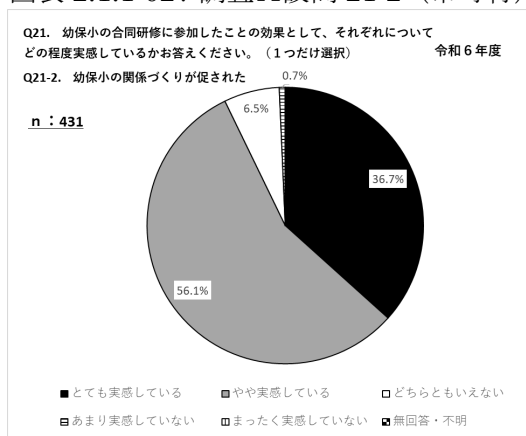


市町村でも、合同研修の効果が高く評価されており、「関係者の共通理解が深まった」(94.4%)、「幼保小の関係づくりが促された」(92.8%)、「幼保小の関係者の接続への意識向上が図られた」(92.8%)が特に高い割合で選択されている。加えて、「子供への関わり・指導方法が変化した」(60.1%)、「就学にまつわる保護者の不安が軽減された」(32.3%)といった子供や保護者に関わる具体的な影響は都道府県担当者に比べて高く評価されていることが分かる。

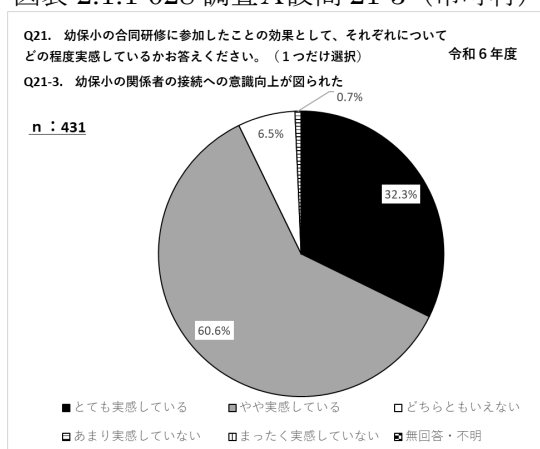
図表 2.1.1-026 調査A設問 21-1 (市町村)



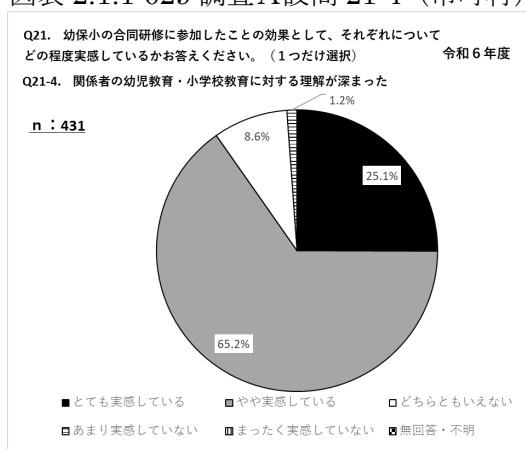
図表 2.1.1-027 調査A設問 21-2 (市町村)



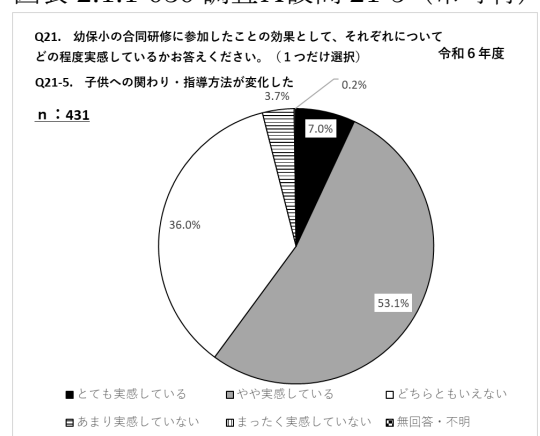
図表 2.1.1-028 調査A設問 21-3 (市町村)



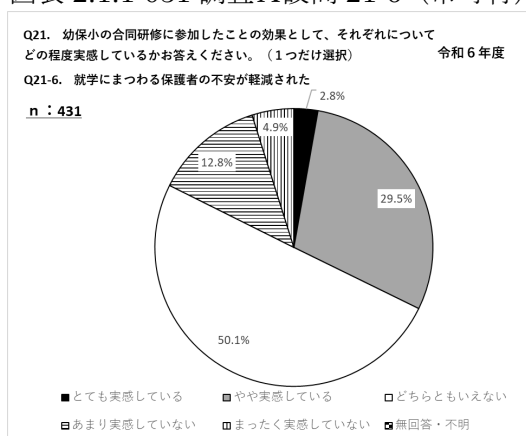
図表 2.1.1-029 調査A設問 21-4 (市町村)



図表 2.1.1-030 調査A設問 21-5 (市町村)



図表 2.1.1-031 調査A設問 21-6 (市町村)

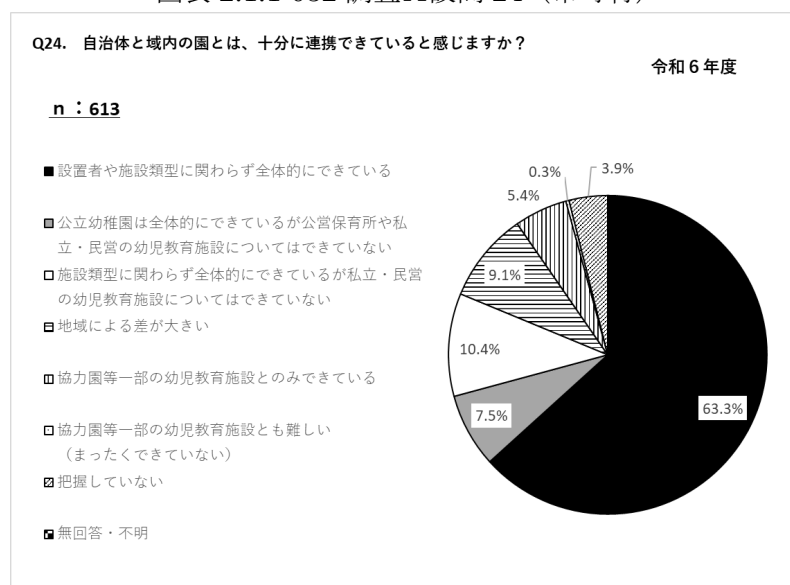


④自治体と幼児教育施設及び小学校との連携状況

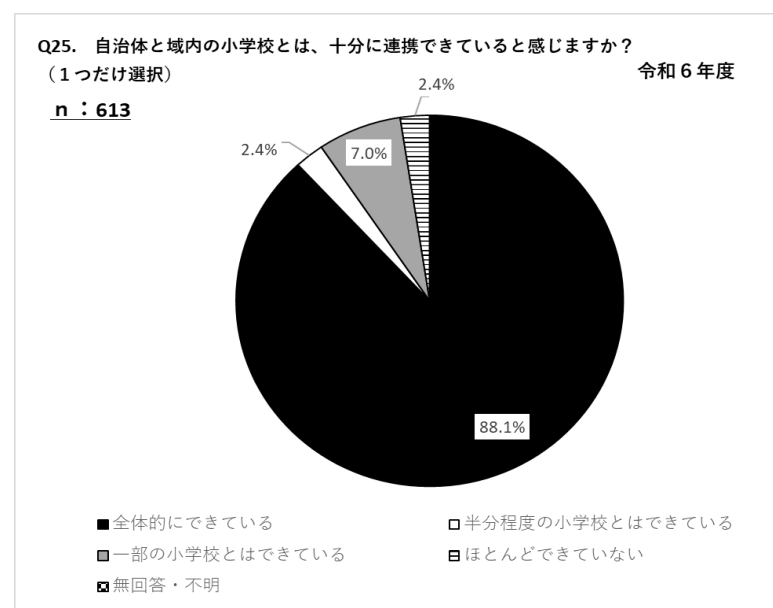
市町村と幼児教育施設との連携については、令和6年度時点で、市町村の63.3%が「設置者や施設類型に関わらず全体的にできている」と回答しており、一定の水準で連携が進んでいることが示された。一方で、「施設類型に関わらず全体的にできているが私立・民営の幼児教育施設についてはできていない」とした市町村が10.4%、「地域による差が大きい」とした市町村が9.1%存在し、市町村間での連携の進捗にばらつきが見られる。

市町村と小学校との連携については、令和6年度時点で市町村の88.1%が「全体的にできている」と回答しており、概ね連携が確立されていることが分かる。

図表 2.1.1-032 調査A設問 24（市町村）



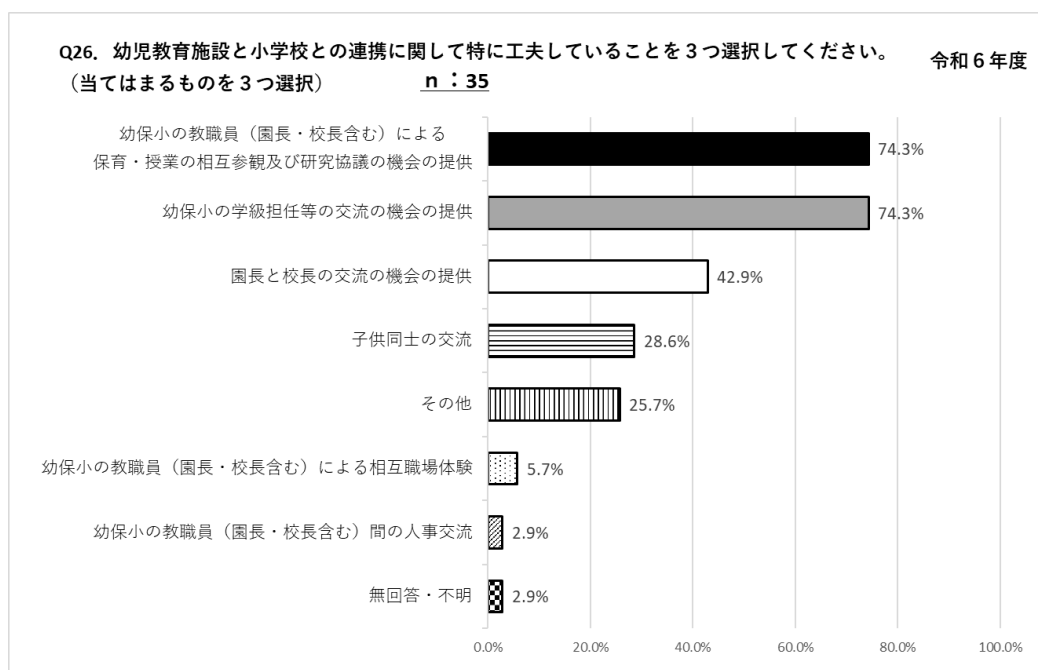
図表 2.1.1-033 調査A設問 25（市町村）



⑤幼児教育施設と小学校との連携に関して特に工夫していること

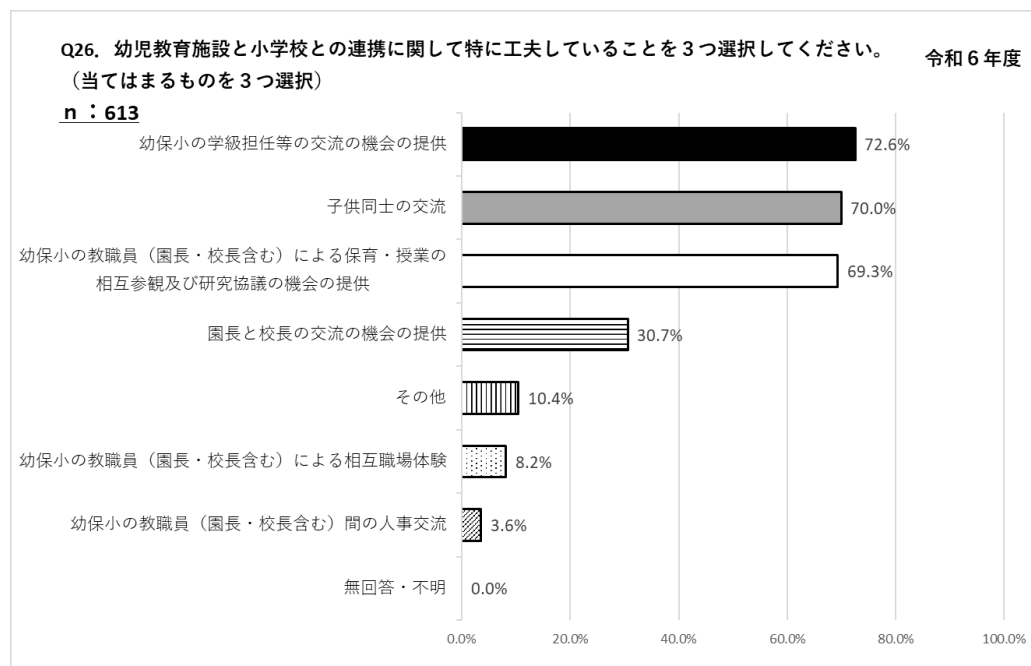
都道府県では、「幼保小の教職員（園長・校長含む）による保育・授業の相互参観及び研究協議の機会の提供」（74.3%）、「幼保小の学級担任等の交流の機会の提供」（74.3%）が特に高い割合で選択され、幼児教育施設と小学校の連携を強化するための取組が重視されている。また、「校長と園長の交流の機会の提供」（42.9%）や「子供同士の交流」（28.6%）も一定の割合で実施されていた（令和6年度）。

図表 2.1.1-034 調査A設問 26（都道府県）



市町村では、「幼保小の学級担任等の交流の機会の提供」（72.6%）、「子供同士の交流」（70.0%）、「幼保小の教職員（園長・校長含む）による保育・授業の相互参観及び研究協議の機会の提供」（69.3%）の順に選択率が高く、幼児教育施設と小学校の連携に向けた具体的な取組が活発に行われていることが分かる（令和6年度）。

図表 2.1.1-035 調査A設問 26（市町村）

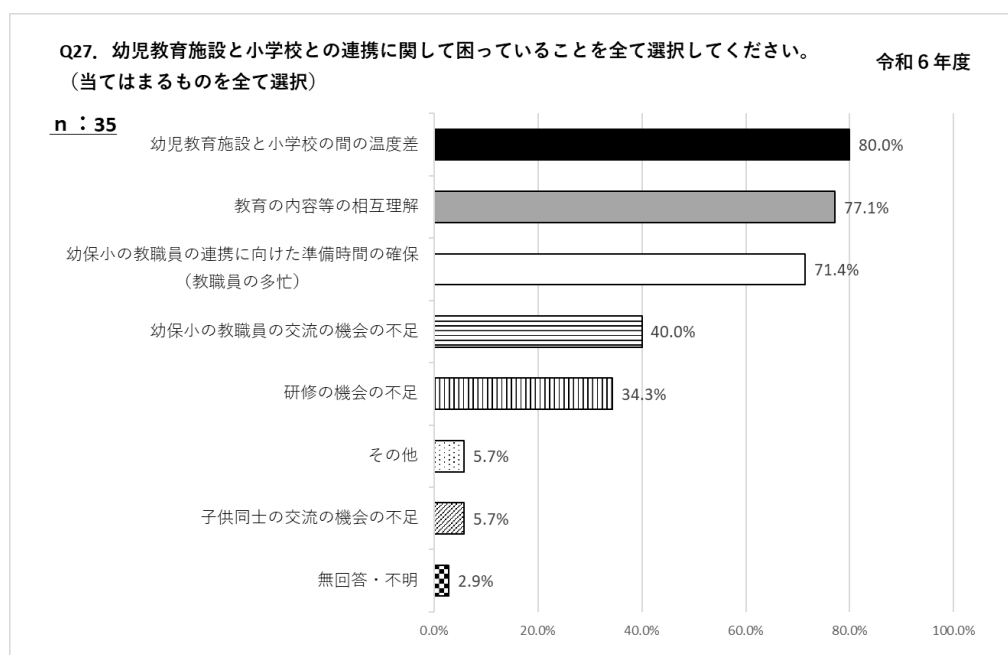


⑥幼児教育施設と小学校との連携に関する課題

都道府県・市町村の担当者は、幼保小の連携に関する様々な課題を指摘している。特に都道府県担当者は、市町村担当者に比べて連携の困難さをより強く感じていた。

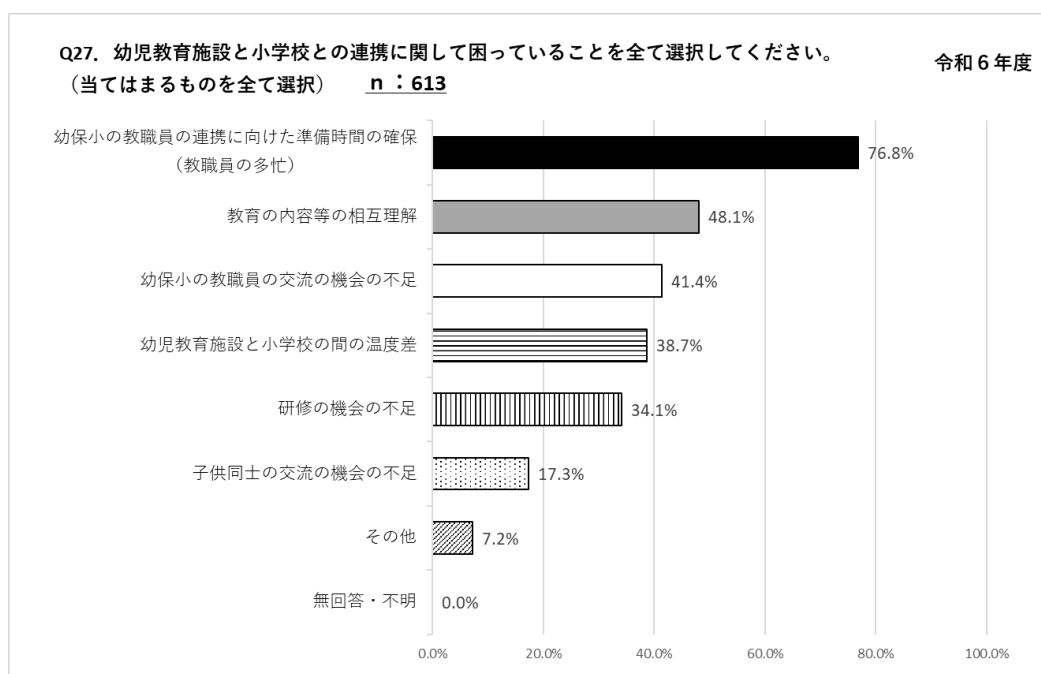
具体的には、都道府県担当者が令和6年度時点で最も困難を感じていた項目としては、「幼児教育施設と小学校の間の温度差」(80.0%)が、次いで「教育の内容等の相互理解」(77.1%)が挙げられている。これは、幼児教育施設と小学校との間に教育方針や教育内容等の違いがあり、共通理解が図れていないことが要因と考えられることから、幼児教育と小学校教育の接続を円滑にするためには、双方の教育観やカリキュラム等の共有が必要であることが示唆される。また、「幼保小の教職員の連携に向けた準備時間の確保(教職員の多忙)」(71.4%)も大きな課題となっており、双方の教職員が業務負担の中で十分な協議や交流の時間を確保できていないことが問題として指摘されている。この他、「幼保小の教職員の交流の機会の不足」(40.0%)、「研修の機会の不足」(34.3%)が続いていた。なお、「子供同士の交流の機会の不足」(5.7%)の選択率は低かった。

図表 2.1.1-036 調査A設問 27 (都道府県)



一方、市町村担当者が令和6年度時点で最も困難を感じていた課題としては、「幼保小の教職員の連携に向けた準備時間の確保（教職員の多忙）」（76.8%）が挙げられている。都道府県と同様に、教職員の負担が大きな課題となっていることが分かる。また、「教育の内容等の相互理解」（48.1%）、「幼保小の教職員の交流の機会の不足」（41.4%）が次に続く。「幼児教育施設と小学校の間の温度差」（38.7%）についても、都道府県に比べて割合はやや低いものの、依然として大きな課題として認識されている。さらに、市町村担当者は、「研修の機会の不足」（34.1%）、「子供同士の交流の機会の不足」（17.3%）を課題として挙げており、それらを支援する仕組みの検討が必要であると言える。

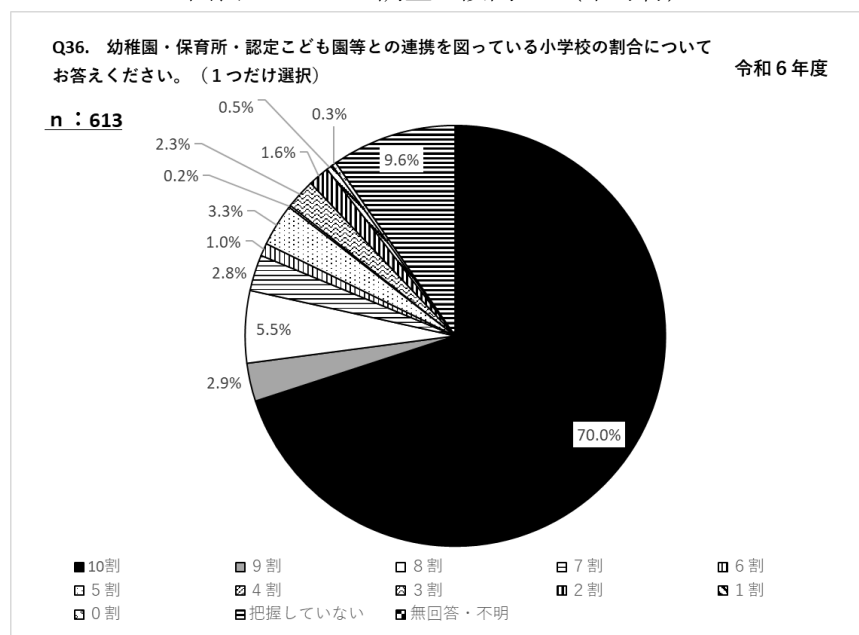
図表 2.1.1-037 調査A設問 27（市町村）



⑦幼児教育施設との連携を図っている小学校の割合

令和6年度の時点で、市町村については70.0%が「10割（全て）」と回答しており、多くの市町村では、小学校が何らかの形で地域の幼児教育施設と連携を図っていることが分かった。

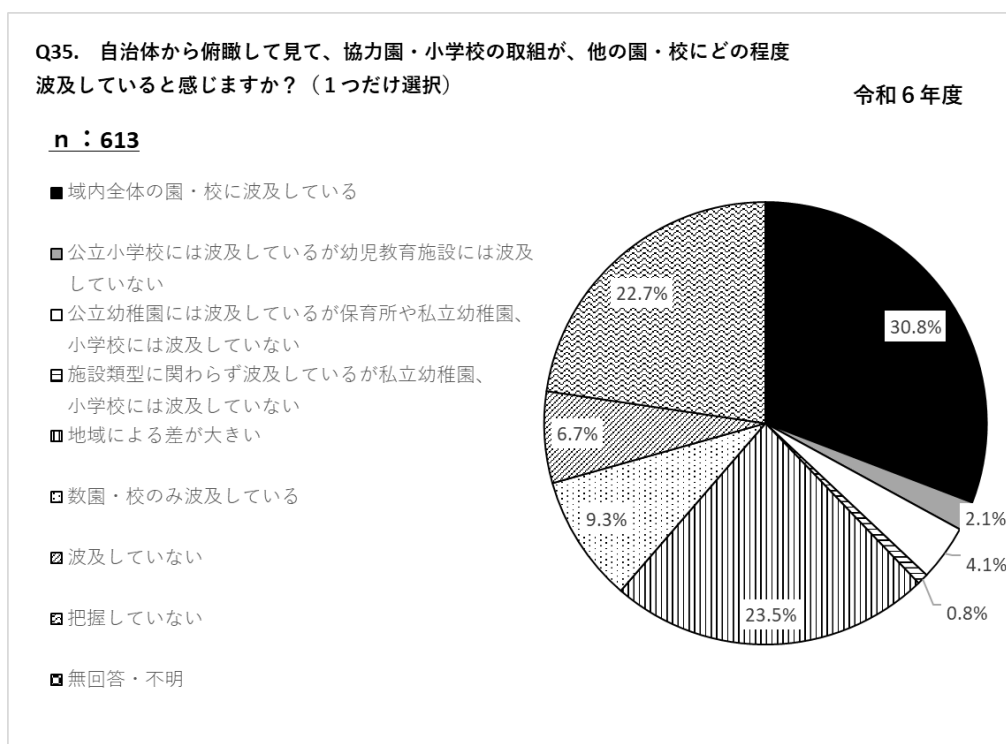
図表 2.1.1-038 調査A設問 36（市町村）



⑧協力園・校の取組の波及状況

協力園・校の取組の波及状況については、市町村ごとに取組の進捗に差が見られ、特に地域によるばらつきが依然として存在していることが示された。具体的には、令和6年度時点で、市町村の30.8%が「域内全体の園・校に波及している」と回答し、23.5%が「地域による差が大きい」としている。また、22.7%が「把握していない」と回答しており、一部の自治体では取組の普及状況が十分に把握されていないことが分かる。

図表 2.1.1-039 調査A設問 35（市町村）

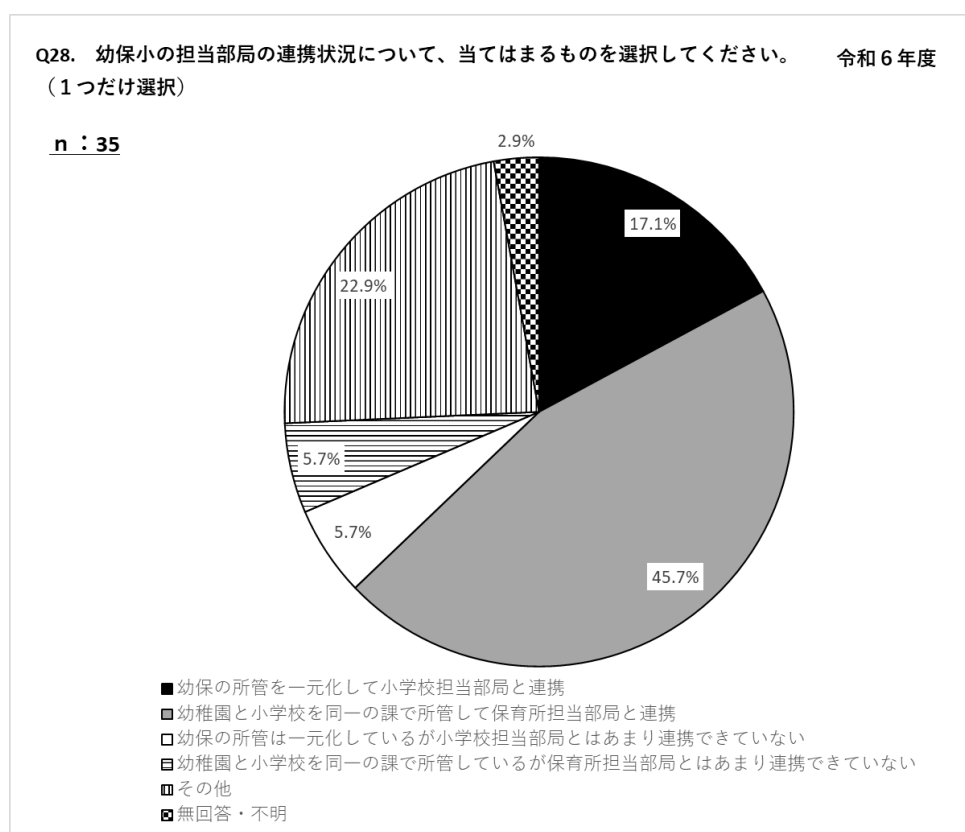


⑨ 幼保小の部局の連携状況

都道府県・市町村の間で、幼保小接続に向けた部局の所管体制には違いが見られ、特に市町村では幼保の所掌の一元化が進んでいる傾向があるものの、依然として部局間の連携の難しさが課題として残っていると言える。

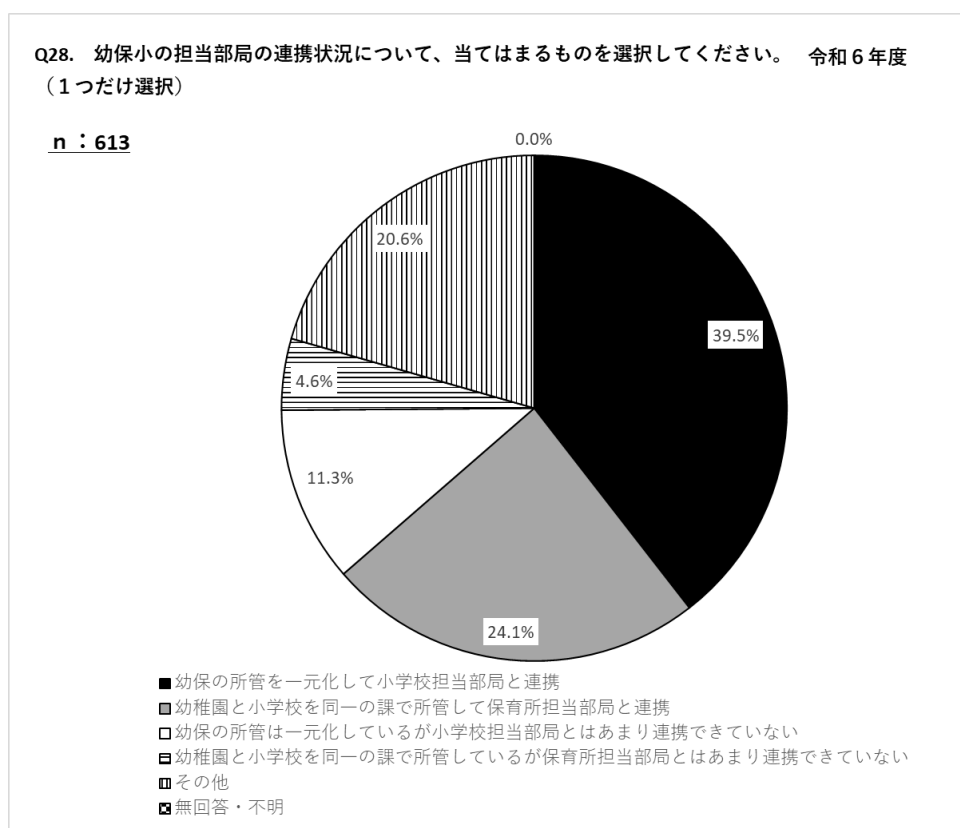
具体的には、令和6年度時点で、都道府県では「幼稚園と小学校を同一の課で所管して保育所担当部局と連携」(45.7%)が最も多い割合を占めていた。これは、幼稚園と小学校の所管を統合しつつ、保育所との連携を進める形態が都道府県では一般的であることを示している。次いで「その他」(22.9%)、「幼保の所掌を一元化して小学校担当部局と連携」(17.1%)が続いており、一部の都道府県では幼保の所掌を一元化した上で小学校との接続を進める形を採用していた。一方で、「幼保の所掌は一元化しているが小学校担当部局とはあまり連携できていない」(5.7%)、「幼稚園と小学校を同一の課で所管しているが保育所担当部局とはあまり連携できていない」(5.7%)といったケースも存在し、一部の都道府県では部局間の連携が十分に機能していないことが示唆される。

図表 2.1.1-040 調査A設問 28（都道府県）



市町村では、「幼保の所掌を一元化して小学校担当部局と連携」（39.5％）が最も多く、次いで「幼稚園と小学校を同一の課で所管して保育所担当部局と連携」（24.1％）が続いた。市町村においては、都道府県よりも幼保の所掌の一元化を進めて小学校と連携を取るケースがやや多いことが分かる。一方で、「幼保の所掌は一元化しているが小学校担当部局とはあまり連携できていない」（11.3％）、「幼稚園と小学校を同一の課で所管しているが保育所担当部局とはあまり連携できていない」（4.6％）といった回答もあり、一部の市町村では、幼保小の接続を担当する部局間の調整が課題となっていることが示唆される。

図表 2.1.1-041 調査A設問 28（市町村）

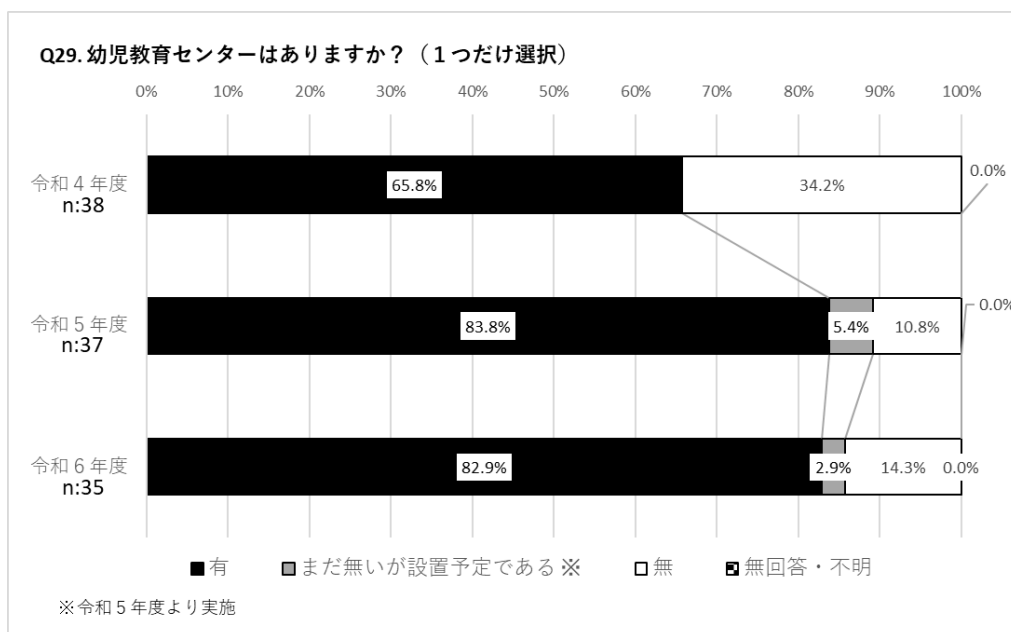


⑩幼児教育センターの設置状況

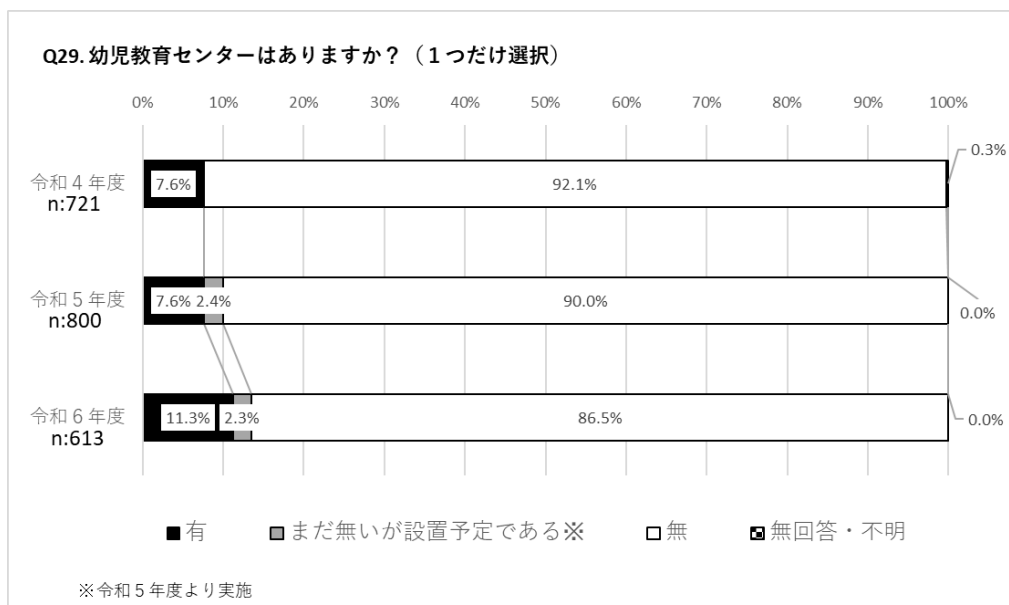
幼児教育センターを設置している自治体は、都道府県、市町村ともに、3年間で増加していた。

なお、「まだ無いが設置予定である」の選択肢を令和5年度以降に設けたが、令和6年度については、都道府県の2.9%、市町村の2.3%が選択していた。

図表 2.1.1-042 調査A設問 29（都道府県）



図表 2.1.1-043 調査A設問 29（市町村）

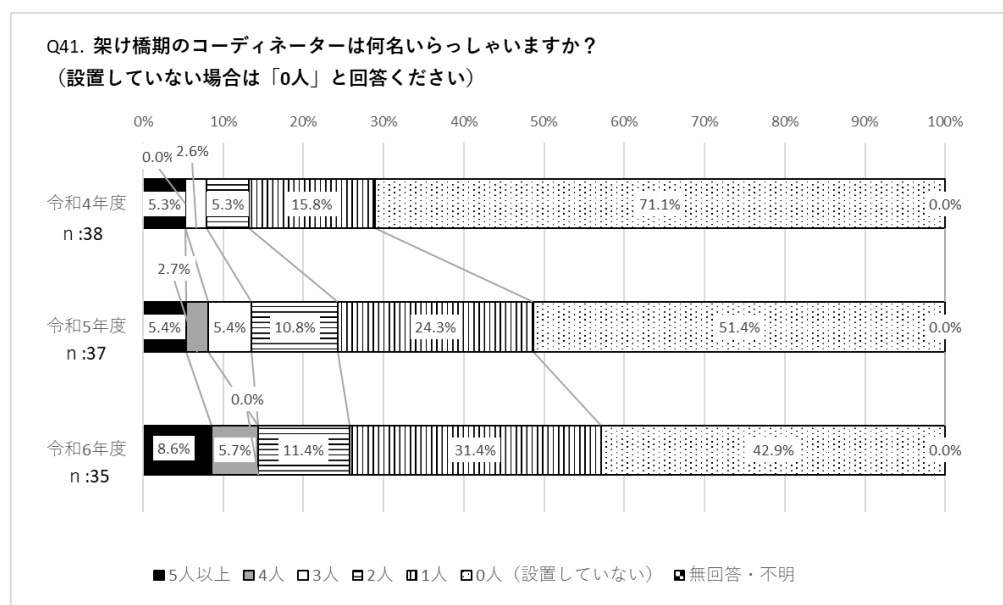


⑪架け橋期のコーディネーターの設置状況

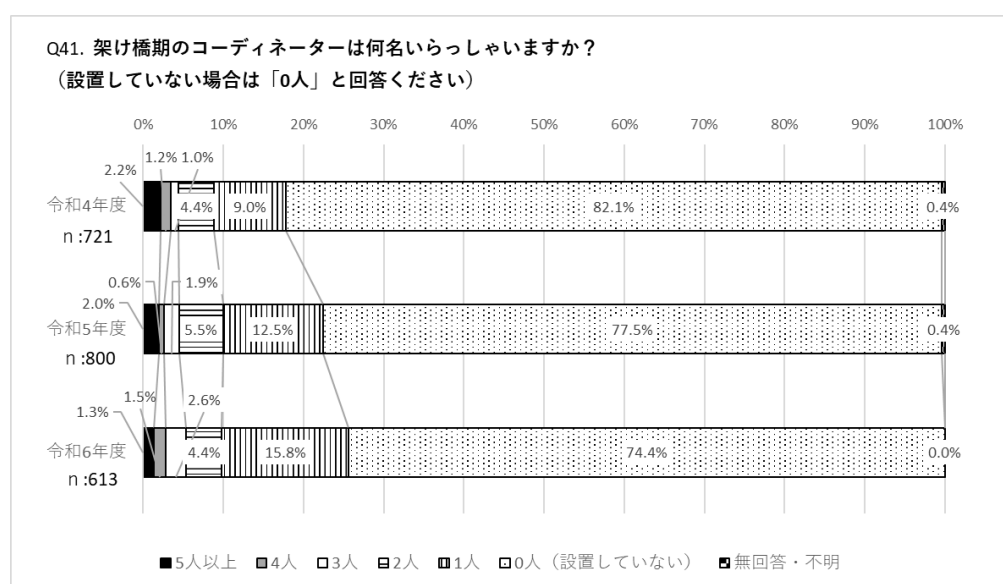
架け橋期のコーディネーターを1名以上設置している自治体は、都道府県では、令和4年度に28.9%であったものが、令和6年度に57.1%となっており、3年間を通じて倍増していた。市町村においても、令和4年度で17.5%であったものが、令和6年度に25.6%と増加していた。

なお、架け橋期のコーディネーターを配置している都道府県、市町村それぞれについて、配置人数で最も多かったのが1名であった。

図表 2.1.1-044 調査A設問 41（都道府県）



図表 2.1.1-045 調査A設問 41（市町村）

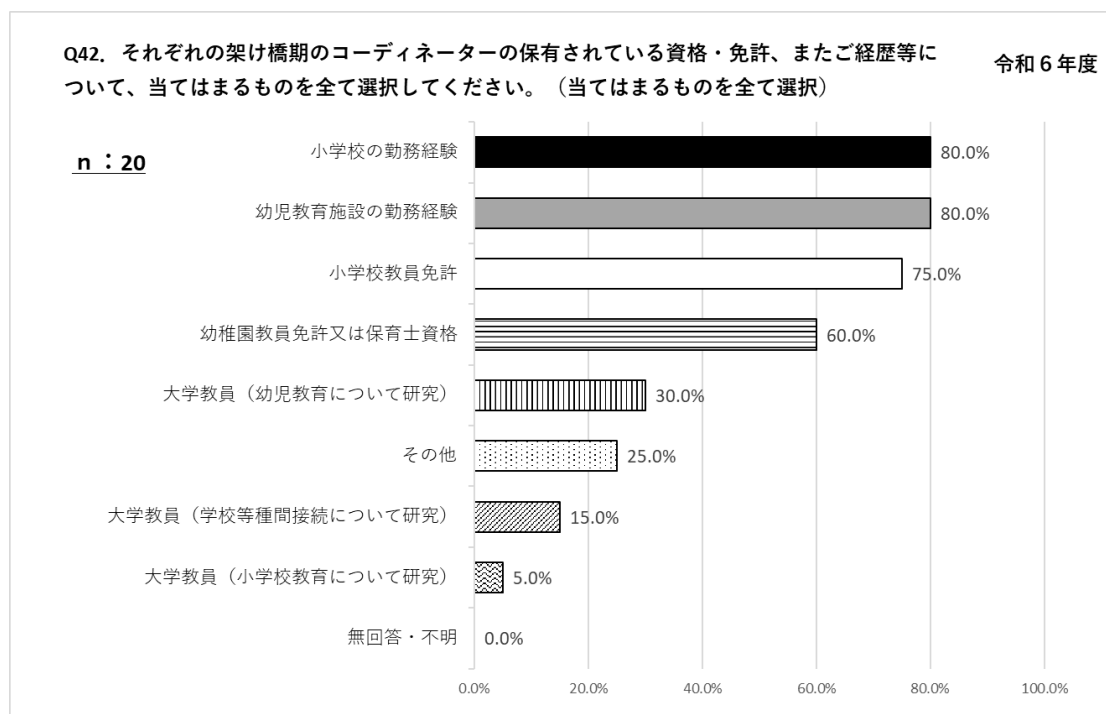


⑫架け橋期のコーディネーターの経歴（保有している資格・免許）

架け橋期のコーディネーターが1名以上配置されている場合に、架け橋期のコーディネーターの経歴（保有している資格・免許等）の内訳について分析した。架け橋期のコーディネーターには、幼児教育施設・小学校両方の経験をもつ者が多く、教育の接続を専門とする研究者や多様なバックグラウンドをもつ人材が配置されていた。

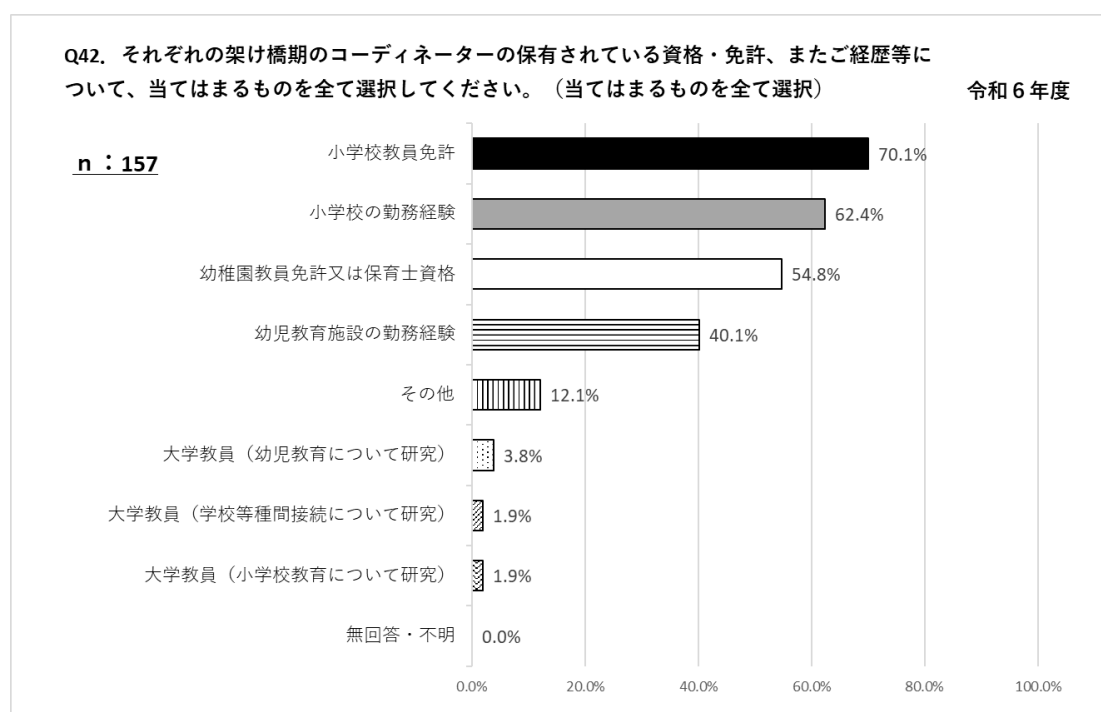
まず、令和6年度時点で、架け橋期のコーディネーターの経歴として最も多く選択されたのは、都道府県では「小学校の勤務経験」（80.0%）と「幼児教育施設の勤務経験」（80.0%）であり、次いで「小学校教員免許」（75.0%）、「幼稚園教員又は保育士資格」（60.0%）が続いており、幼児教育及び小学校教育に関する専門性をもつ架け橋期のコーディネーターが多いことが分かる。「大学教員」の経歴については、「幼児教育について研究」（30.0%）が最も多く、次いで「学校種間接続について研究」（15.0%）、「小学校教育について研究」（5.0%）の順であり、幼児教育の研究者が一定数関与していることが確認できる。これら以外の資格や経歴をもつ者（「その他」）を選択した都道府県は25.0%となっており、多様な背景をもつ架け橋期のコーディネーターが配置されていることも分かる。

図表 2.1.1-046 調査A設問 42（都道府県）



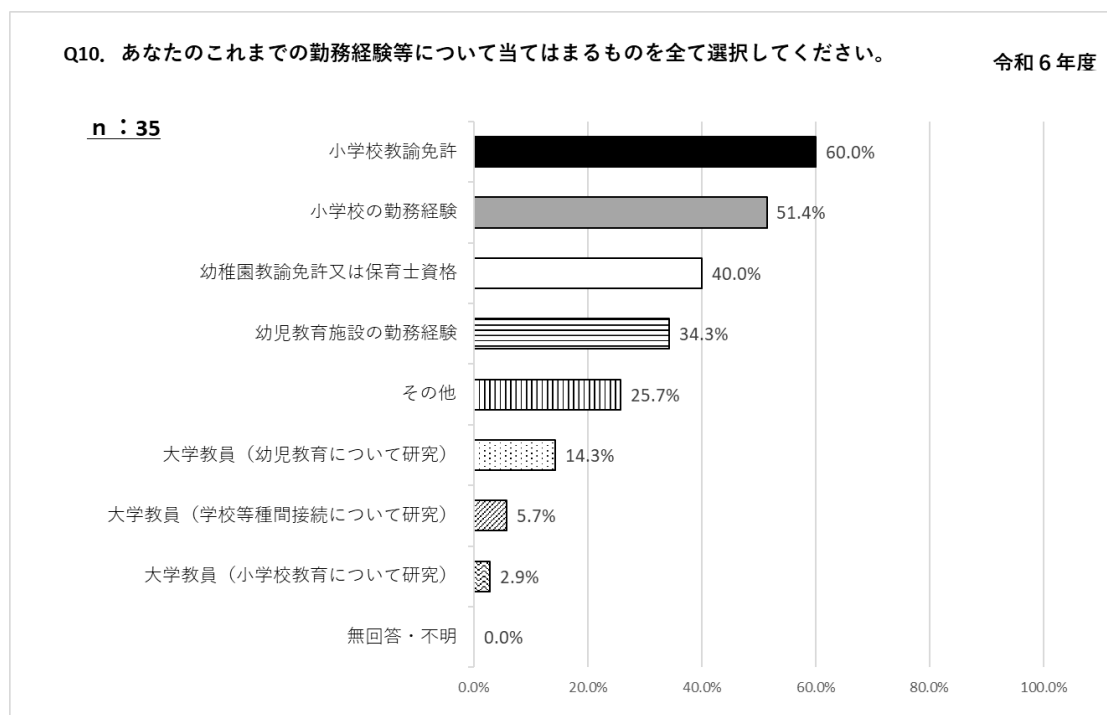
市町村においては、「小学校教員免許」(70.1%)が最も多く、次いで「小学校の勤務経験」(62.4%)、「幼稚園教員免許又は保育士資格」(54.8%)、「幼児教育施設の勤務経験」(40.1%)が続いた。小学校関連の資格や経験が比較的多い一方で、幼児教育関連の資格や経験をもつ架け橋期のコーディネーターも一定数存在しており、両者のバランスが見られる。大学教員の経歴については、市町村では「幼児教育について研究」(3.8%)が最も多く、「学校種間接続について研究」(1.9%)、「小学校教育について研究」(1.9%)が続いている。また、「その他」の経歴をもつ者を選択した市町村は12.1%であった。

図表 2.1.1-047 調査A設問 42 (市町村)



さらに、採択自治体（都道府県、市町村）の架け橋期のコーディネーターに対する同様の設問においては、経歴の分布は都道府県及び市町村の回答とほぼ同様であった。最も多く選択されたのは「小学校教諭免許」（60.0%）と「小学校の勤務経験」（51.4%）であり、次いで「幼稚園教諭免許又は保育士資格」（40.0%）、「幼児教育施設の勤務経験」（34.3%）であった。大学教員についても、「幼児教育について研究」（14.3%）、「学校等種間接続について研究」（5.7%）、「小学校教育について研究」（2.9%）がそれぞれ一定数選択されていた。また、「その他」の経歴をもつ者は 25.7%であり、多様な専門知識をもつ人材が配置されていることが確認できる。

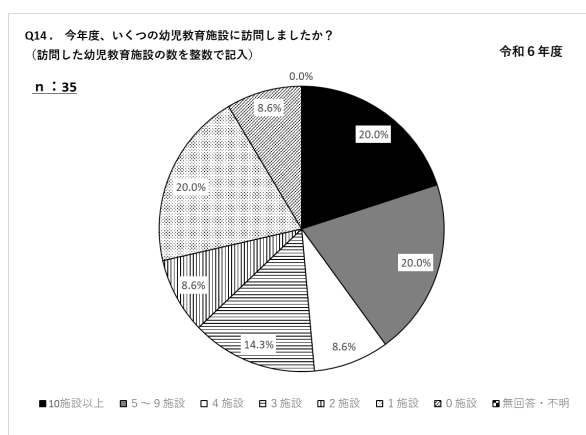
図表 2.1.1-048 調査B設問 10



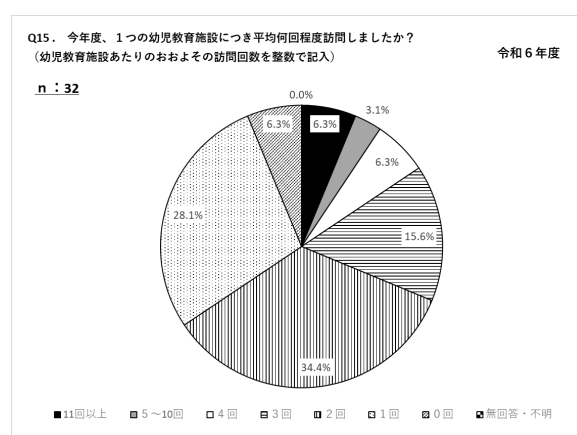
⑬採択自治体（都道府県、市町村）における架け橋期のコーディネーターの活動状況

採択自治体（協力自治体を含む）が架け橋期のコーディネーターを配置している場合に、所属する架け橋期のコーディネーターに対して年間を通して訪問した幼児教育施設・小学校の数や園・校当たりの平均訪問回数を尋ねた。その結果、訪問した幼児教育施設の平均値は令和6年度で 5.7 園（ただし3園以下が約8割）、1園あたりの平均訪問回数は 5.1 回であった。訪問した小学校の平均値は令和6年度で 4.3 校（ただし約6割が4校以下）、1校あたりの平均訪問回数は 3.5 回であった。

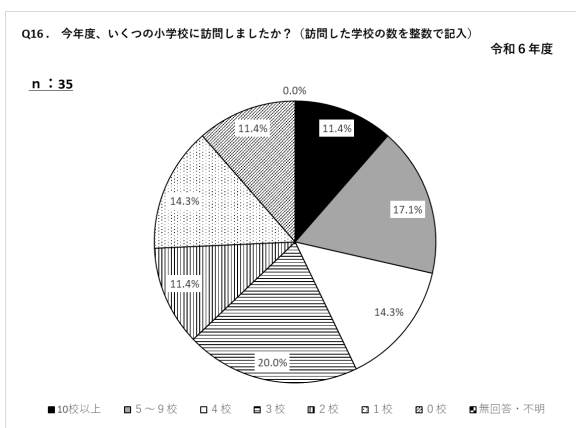
図表 2.1.1-049 調査B設問 14



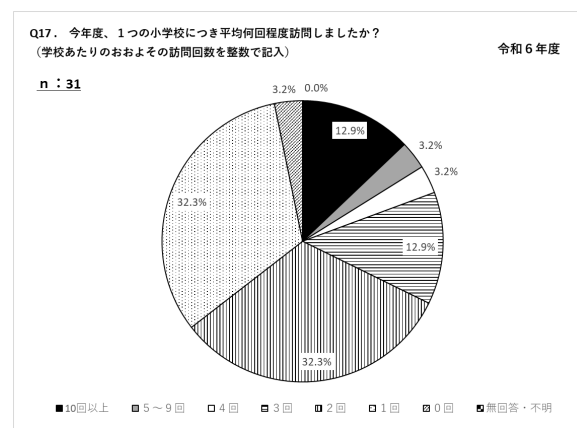
図表 2.1.1-050 調査B設問 15



図表 2.1.1-051 調査B設問 16



図表 2.1.1-052 調査B設問 17



2) 幼児教育施設、小学校の管理職、学級担任等の集計結果

以下では、採択自治体（協力自治体を含む）の域内にある園・校の関係者に対して実施したアンケート調査の結果の概要を報告する。

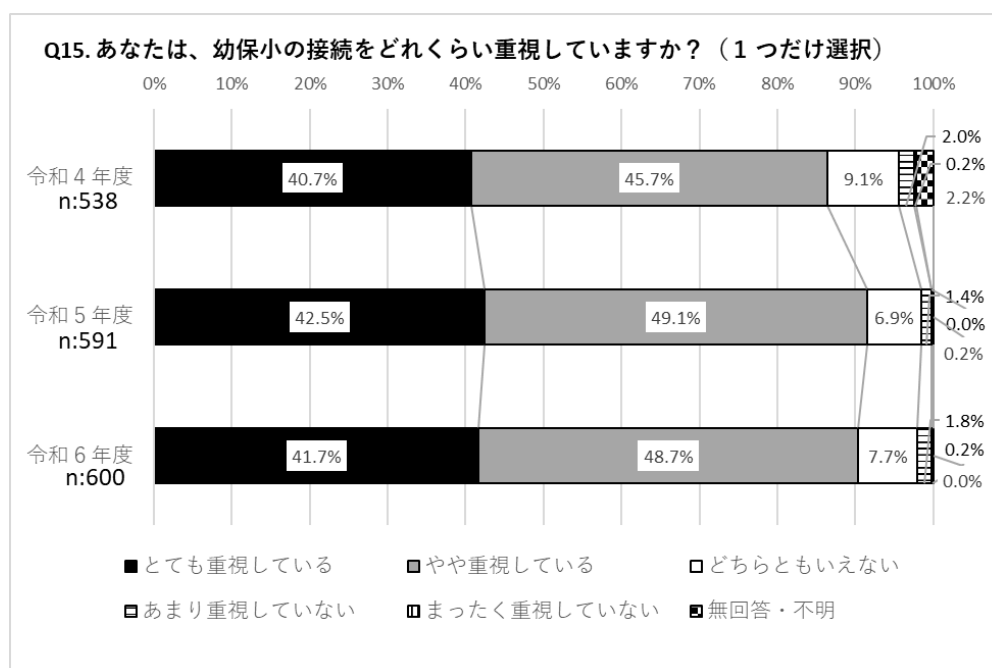
(ア) 幼児教育施設・小学校関係者の幼保小接続に対する意識

① 幼児教育施設・小学校関係者の幼保小接続に対する意識

令和6年度時点で、幼児教育施設・小学校関係者の幼保小接続に対する意識は、3年間を通じて高い水準を維持していた。

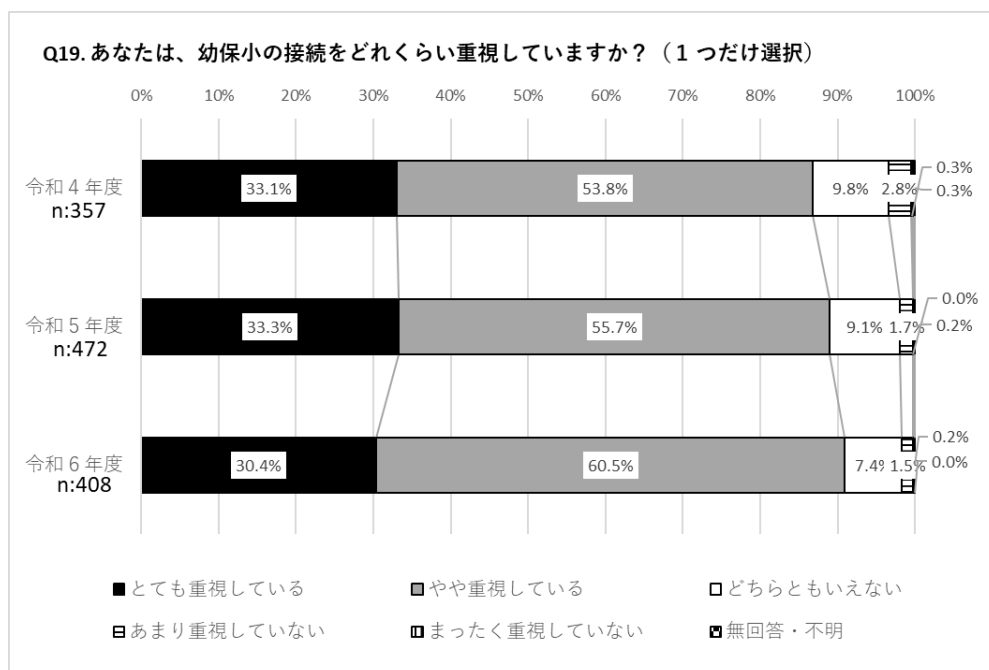
- ・ 幼児教育施設学級担任等のうち、「幼保小の接続をととも／やや重視している」と回答した割合は、ほぼ9割を維持している。これは、幼児教育に関わる教職員が、小学校就学への円滑な移行を強く意識していることを示している。

図表 2.1.1-053 調査 C2 設問 15



- ・小学校学級担任においても同様に、「幼保小の接続をととも／やや重視している」とした割合は、3年間を通じて微増した。小学校側でも、幼児教育を踏まえた指導が意識されていることが分かる。

図表 2.1.1-054 調査 D2 設問 19

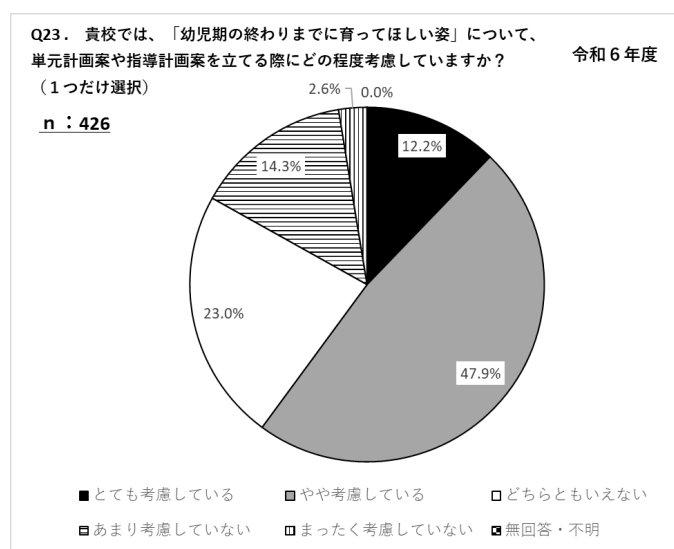


②小学校における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」に対する意識

小学校関係者の半数以上が、令和6年度時点で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を単元計画案や授業計画案を立てる際に考慮していた。

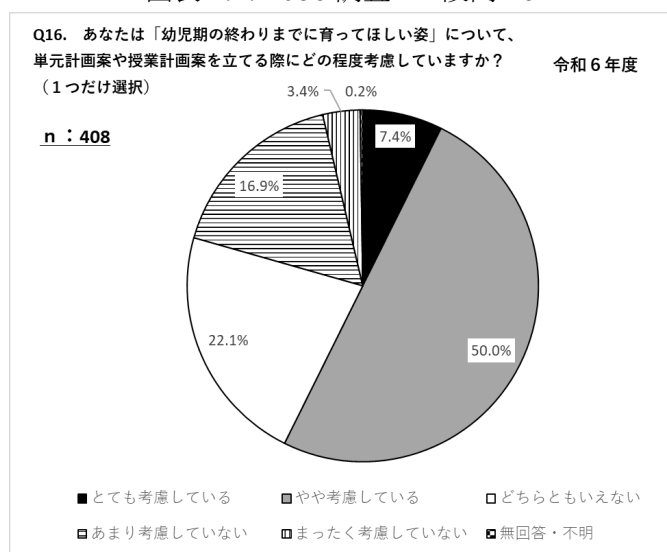
- ・令和6年度時点で、小学校管理職の60.1%が単元計画案や授業計画案を立てる際に「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を「とても／やや考慮している」と回答していた。

図表 2.1.1-055 調査 D1 設問 23



- ・小学校学級担任が「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を単元計画案や授業計画案を立てる際に「とても／やや考慮している」と回答した割合は、令和6年度の時点で57.4%であり、管理職と同水準であった。

図表 2.1.1-056 調査 D2 設問 16

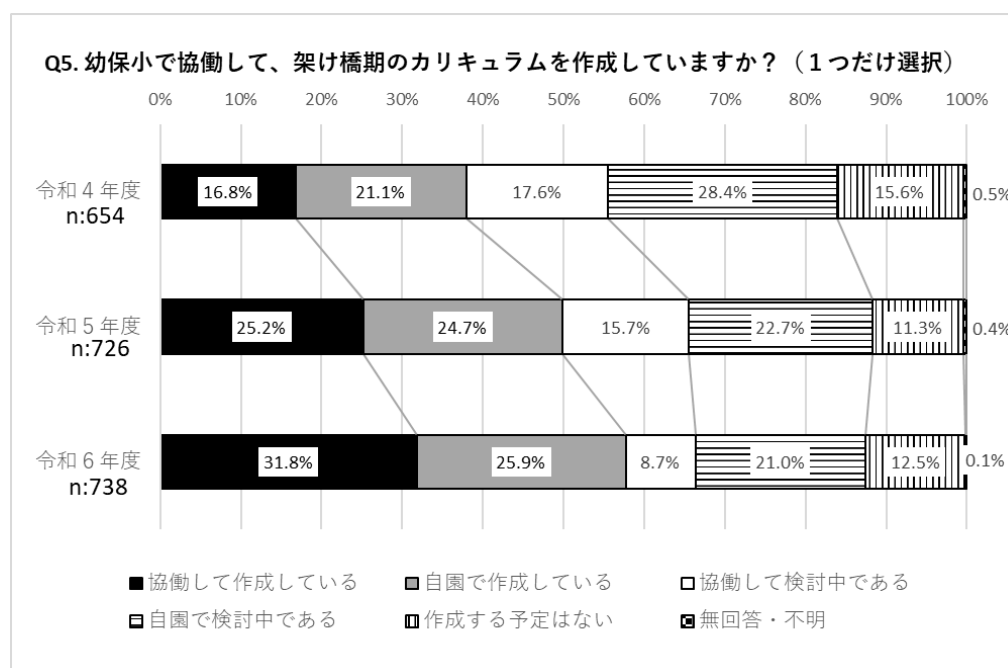


(イ) 幼児教育施設・小学校における架け橋期のカリキュラム開発状況及び効果認識

① 幼児教育施設における架け橋期のカリキュラム開発状況

「小学校と協働して作成している」と回答した幼児教育施設の割合は、3年間を通じて増加しており、年々、小学校との連携を重視したカリキュラムの開発が進んでいることが分かる。「幼児教育施設（自園）で作成している」とした幼児教育施設の割合も3年間を通じて増加傾向にあった。

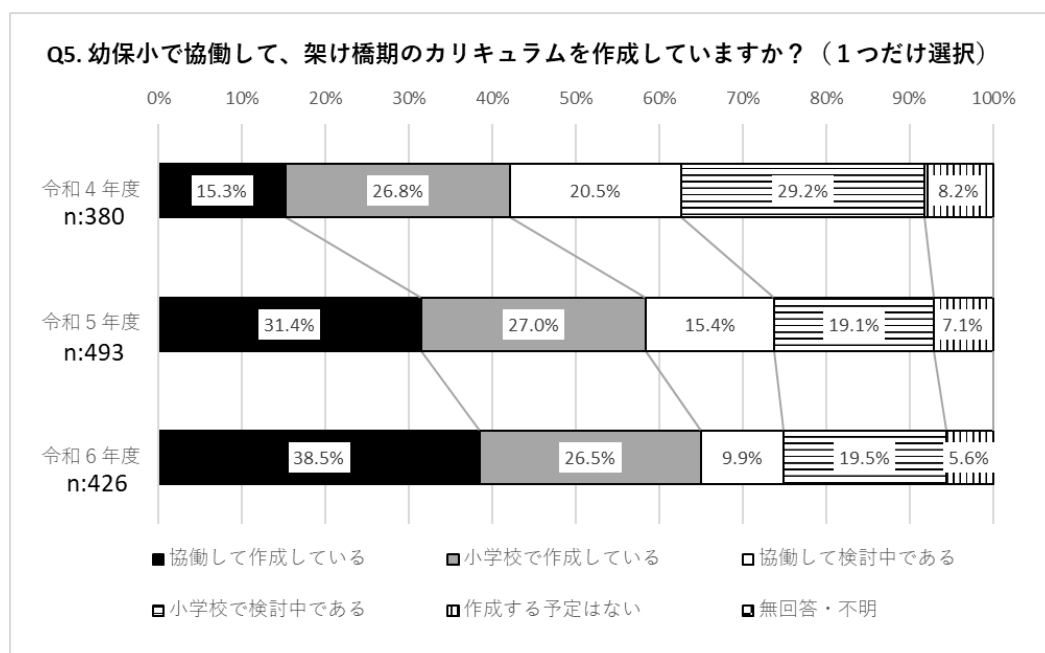
図表 2.1.1-057 調査 C1 設問 5



②小学校における架け橋期のカリキュラム開発状況

「幼児教育施設と協働して作成している」と回答した小学校の割合は、3年間を通じて大幅に増加した。これは、幼児教育施設との連携を重視し、架け橋期のカリキュラム作成に協働で取り組む小学校が増えていることを示している。また、「小学校（自校）で作成している」とした小学校の割合は、3年間を通じてほぼ横ばいで推移していた。

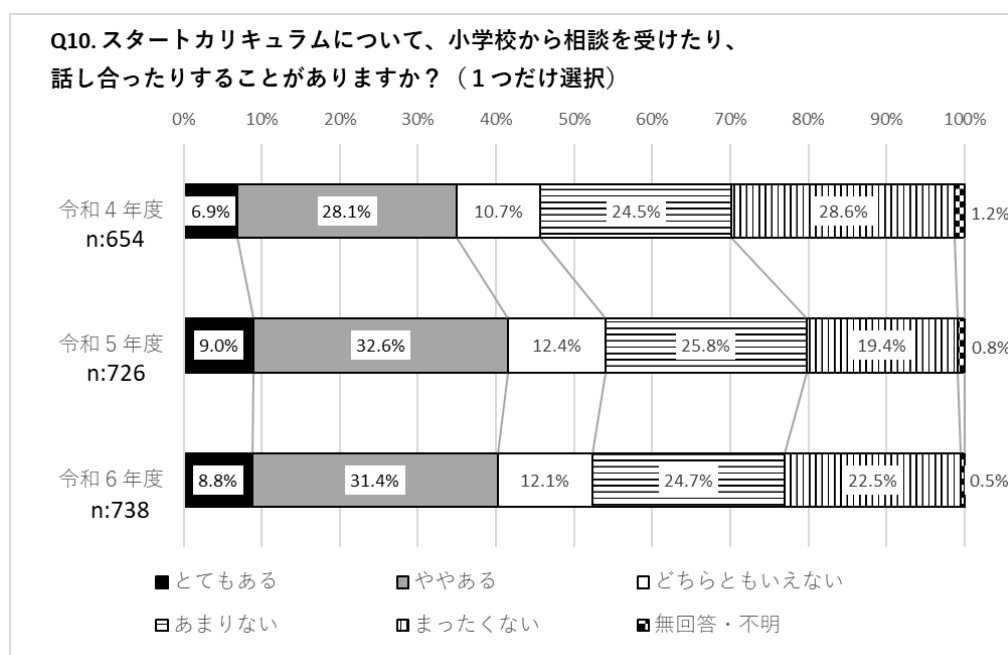
図表 2.1.1-058 調査 D1 設問 5



③スタートカリキュラムにおける連携状況

「スタートカリキュラムについて、小学校から相談を受けたり、話し合ったりすること」が「とても／ややある」とした幼児教育施設管理職は、令和4年度の時点で35.0%であり、令和5年度41.6%、令和6年度40.2%となっており、幼児教育施設側が小学校から相談を受けるケースが少しずつ増加していることがうかがえる。

図表 2.1.1-059 調査 C1 設問 10

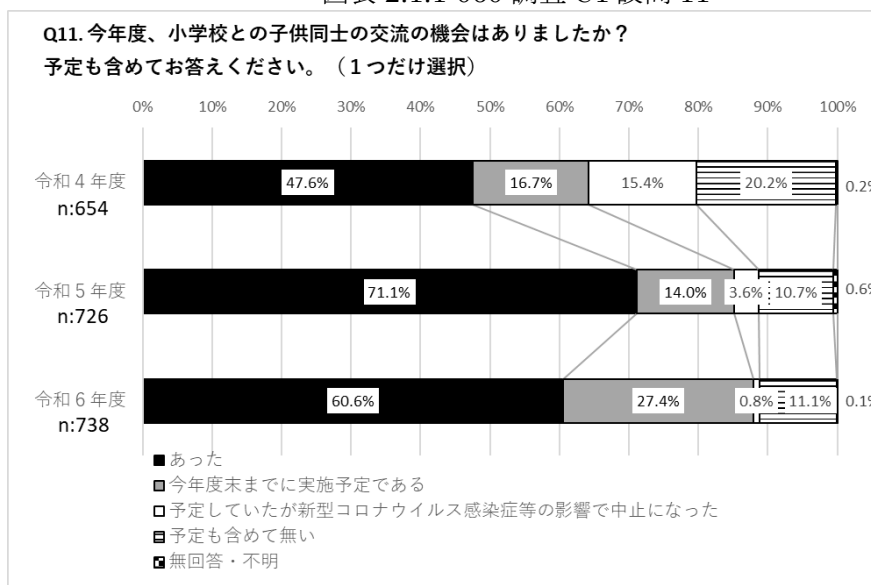


(ウ) 子供同士の交流状況

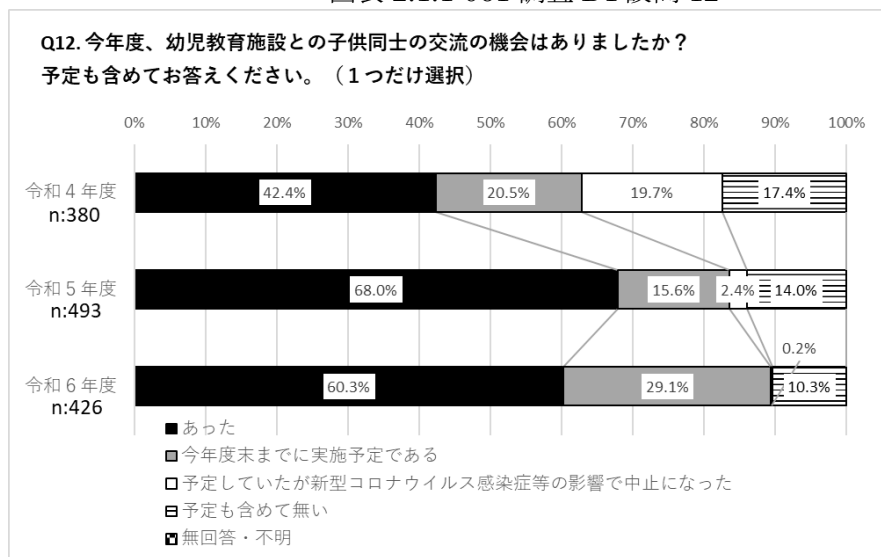
① 子供同士の交流の機会

幼児教育施設と小学校の子供同士の交流の機会は、3年間を通じて増加しており、多くの自治体で積極的に実施されていた。また、新型コロナウイルス感染症等の影響による中止率は、令和6年度には、幼児教育施設管理職の回答では0.8%まで、小学校管理職の回答では0.2%まで低下しており、対面での交流が回復傾向にあることが分かった。

図表 2.1.1-060 調査 C1 設問 11



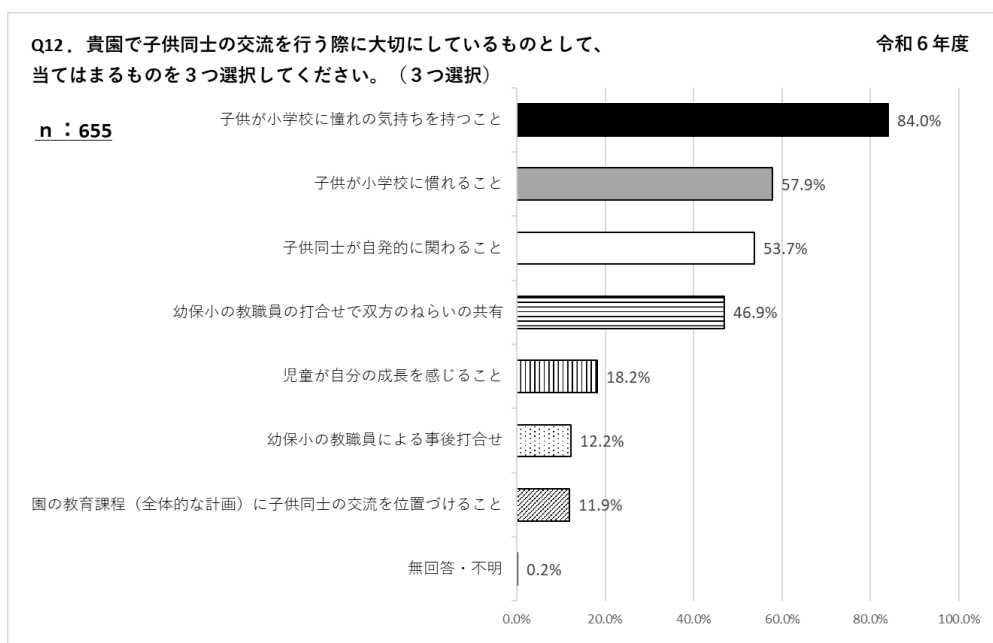
図表 2.1.1-061 調査 D1 設問 12



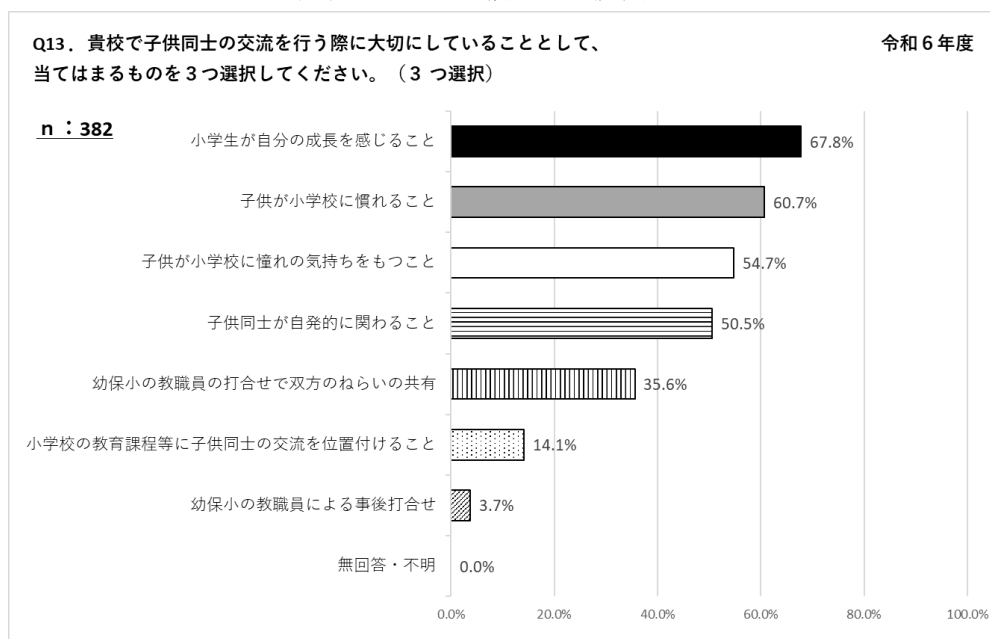
②子供同士の交流を行う際に大切にしているもの

子供同士の交流を行う際には、幼児教育施設では子供が小学校への憧れの気持ちをもつことを、小学校では子供が自分の成長を感じることを、最も重視していることが分かった。一方で、幼児教育施設、小学校ともに、子供が小学校に慣れることや、子供同士が自発的に関わること、幼保小の教職員の打合せで双方のねらいを共有することを重視していた。

図表 2.1.1-062 調査 C1 設問 12



図表 2.1.1-063 調査 D1 設問 13



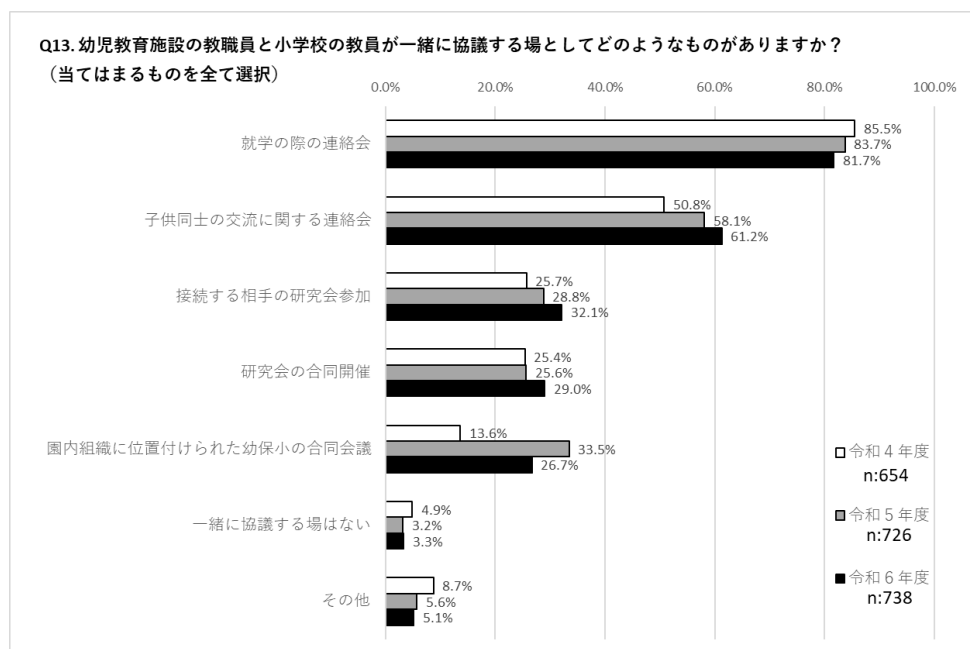
(エ) 幼児教育施設・小学校の幼保小接続に向けた取組状況

① 合同会議を含む幼保小の教職員同士が協議する場の整備状況

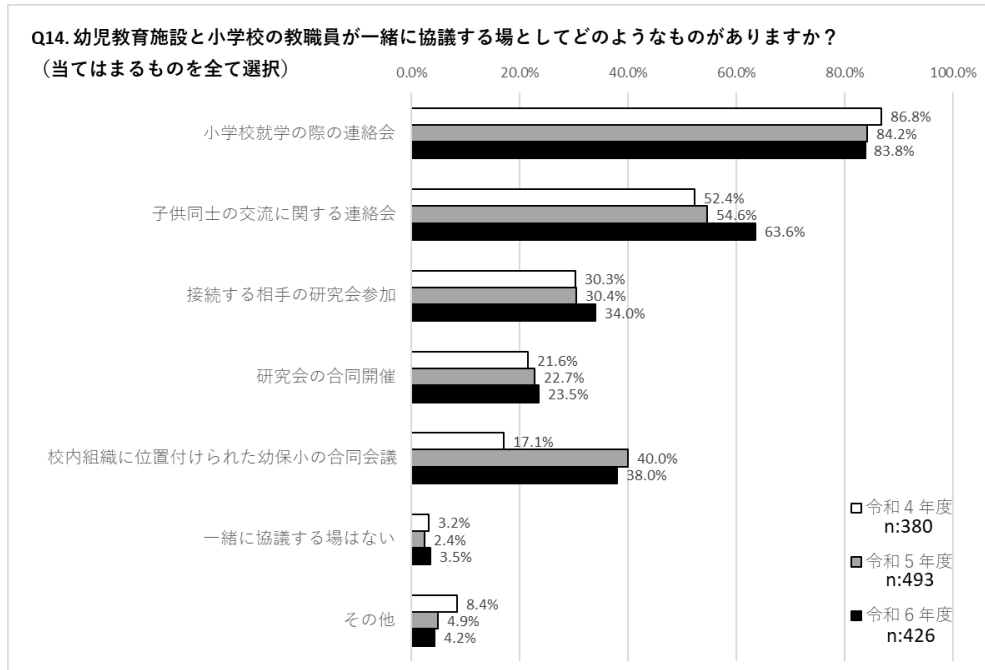
幼児教育施設・小学校双方において、幼保小の教職員同士が協議する場の整備が進んでおり、合同会議や子供同士の交流の機会が増加傾向にある。特に「就学の際の連絡会」や「子供同士の交流に関する連絡会」の実施率が高く、幼児教育から小学校教育への円滑な移行を支援する枠組みが形成されつつあると言える。

特に、「園内組織／校内組織に位置付けられた幼保小の合同会議」の実施率は、幼児教育施設では令和4年度 13.6%から令和6年度 26.7%へと増加し、一定の定着が見られるとともに、小学校でも令和4年度 17.1%から令和6年度 38.0%に増加し、より組織化が進んでいることが伺える。

図表 2.1.1-064 調査 C1 設問 13



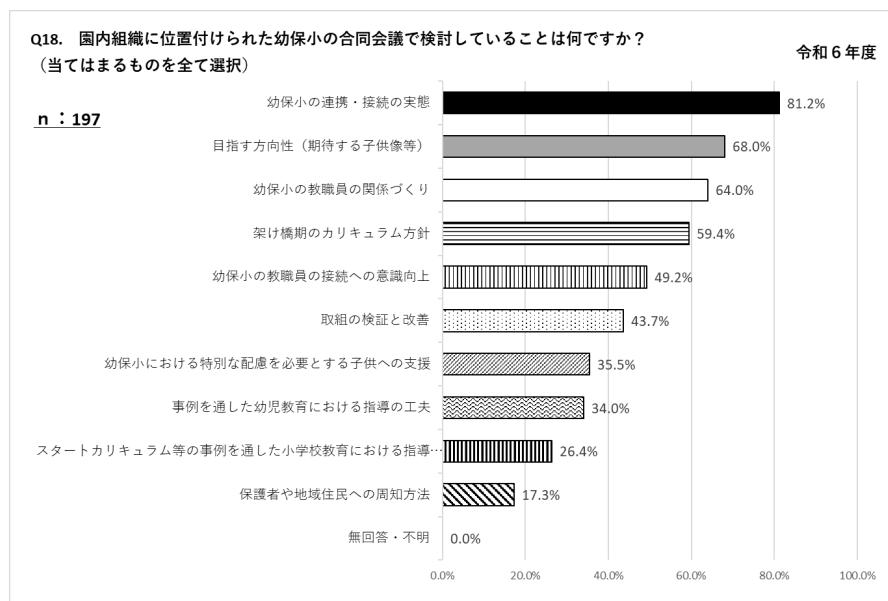
図表 2.1.1-065 調査 D1 設問 14



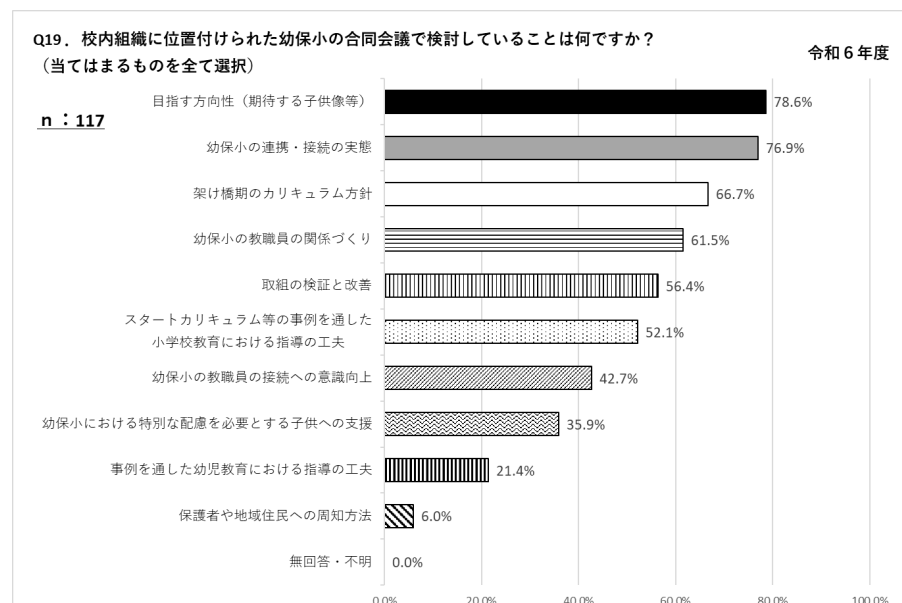
②合同会議における検討事項

幼保小の合同会議では、幼児教育施設・小学校双方で、「幼保小の連携・接続の実態」、「目指す方向性（期待する子供像等）」、「幼保小の教職員の関係づくり」、「架け橋期のカリキュラム方針」について重点的に検討されていた。その他、幼児教育施設では「幼保小の教職員の接続への意識向上」、小学校では「スタートカリキュラム等の事例を通した小学校教育における指導の工夫」も重視されていた。また、特別な配慮を必要とする子供への支援についても3分の1以上の幼児教育施設・小学校に選択されていた。

図表 2.1.1-066 調査 C1 設問 18



図表 2.1.1-067 調査 D1 設問 19



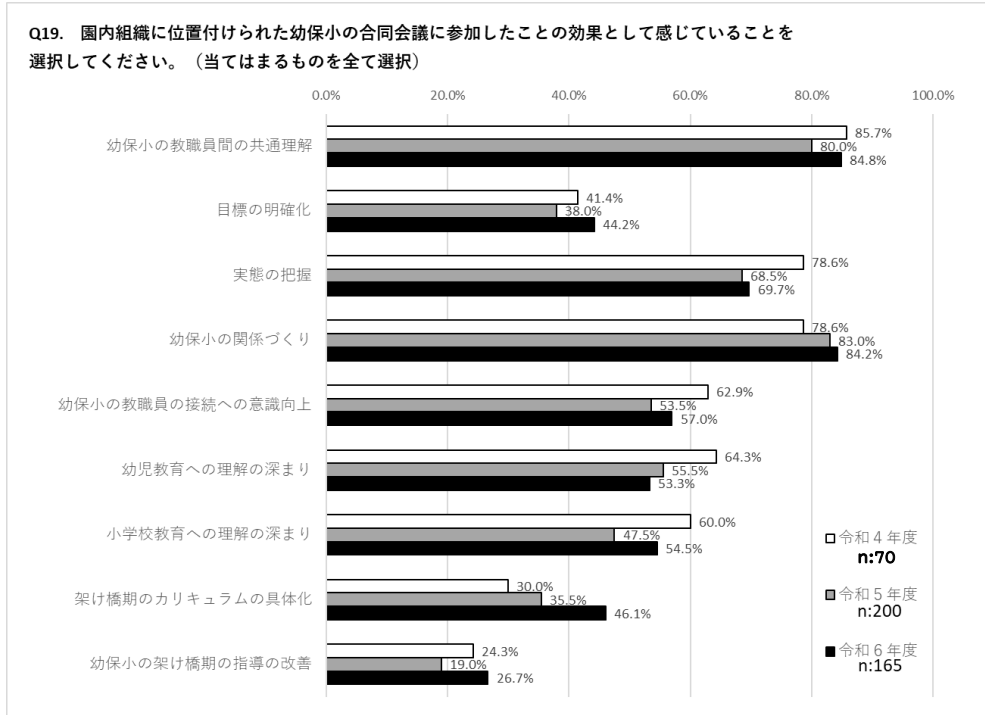
③幼保小の合同会議の効果認識

幼児教育施設・小学校の管理職・学級担任等のいずれにおいても、幼保小の合同会議に参加した効果として、「幼保小の教職員間の共通理解」、「幼保小の関係づくり」、「実態の把握」が上位3つに挙げられており、合同会議には、幼児教育と小学校教育の橋渡しとしての役割があることが分かる。

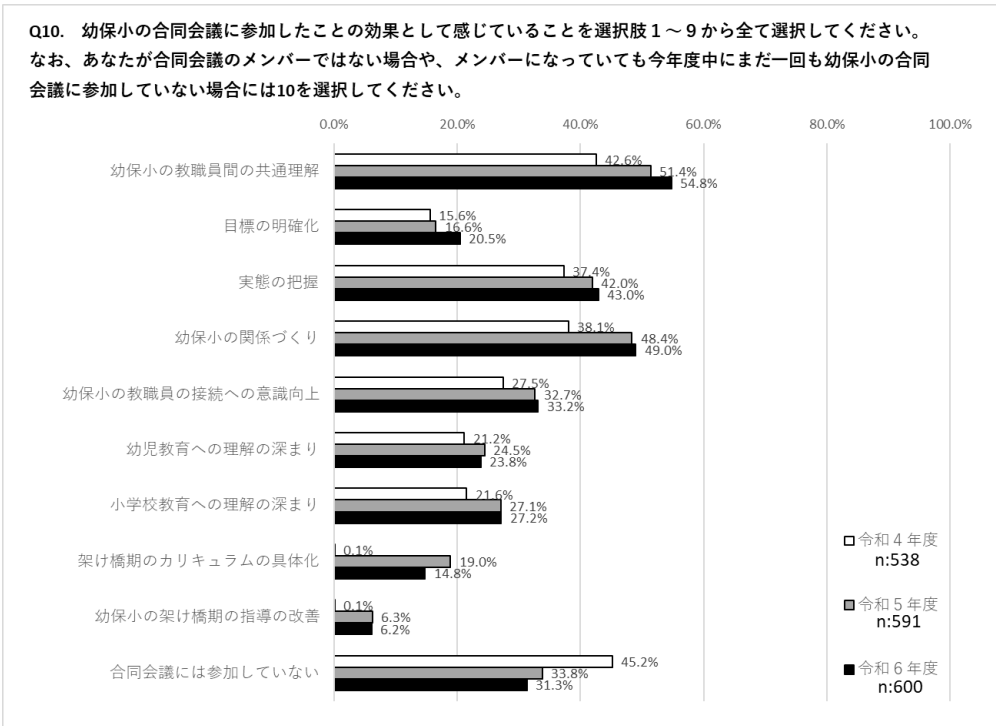
また、「幼児教育／小学校教育への理解の深まり」を挙げる幼児教育施設管理職、小学校管理職・学級担任も多く、幼保小の関係者の相互理解の深まりにも効果が示されている。

「架け橋期のカリキュラムの具体化」については、幼児教育施設管理職で令和4年度30.0%、令和5年度35.5%、令和6年度46.1%、小学校管理職で令和4年度35.3%、令和5年度42.9%、令和6年度48.7%となっており、3年間を通じて架け橋期のカリキュラムが具体化した幼児教育施設・小学校が増加したことがうかがえる。

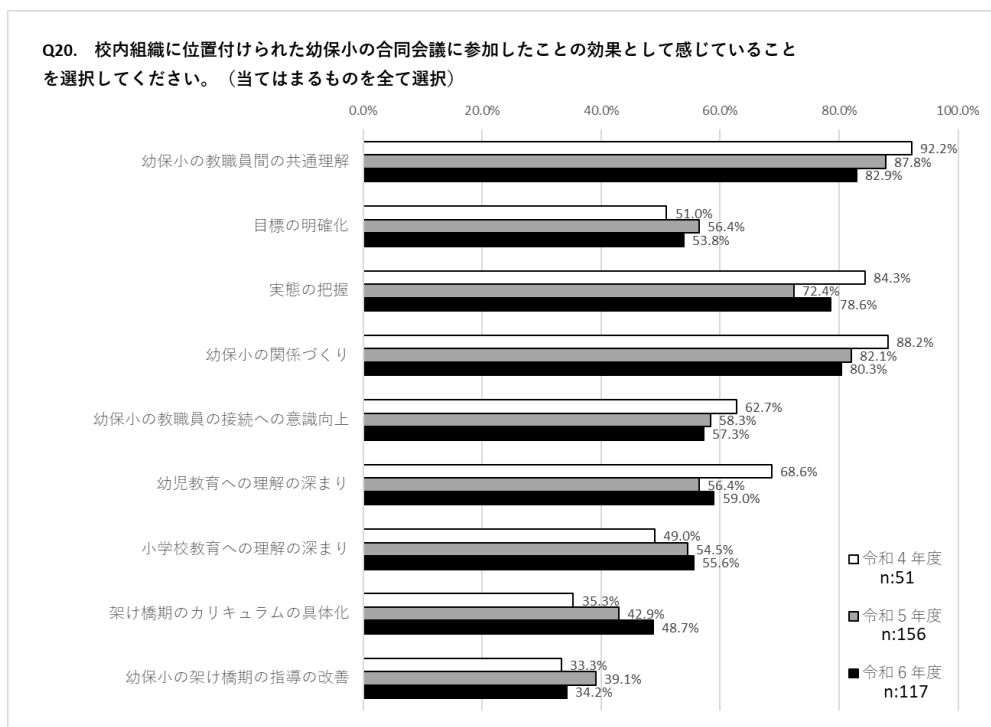
図表 2.1.1-068 調査 C1 設問 19



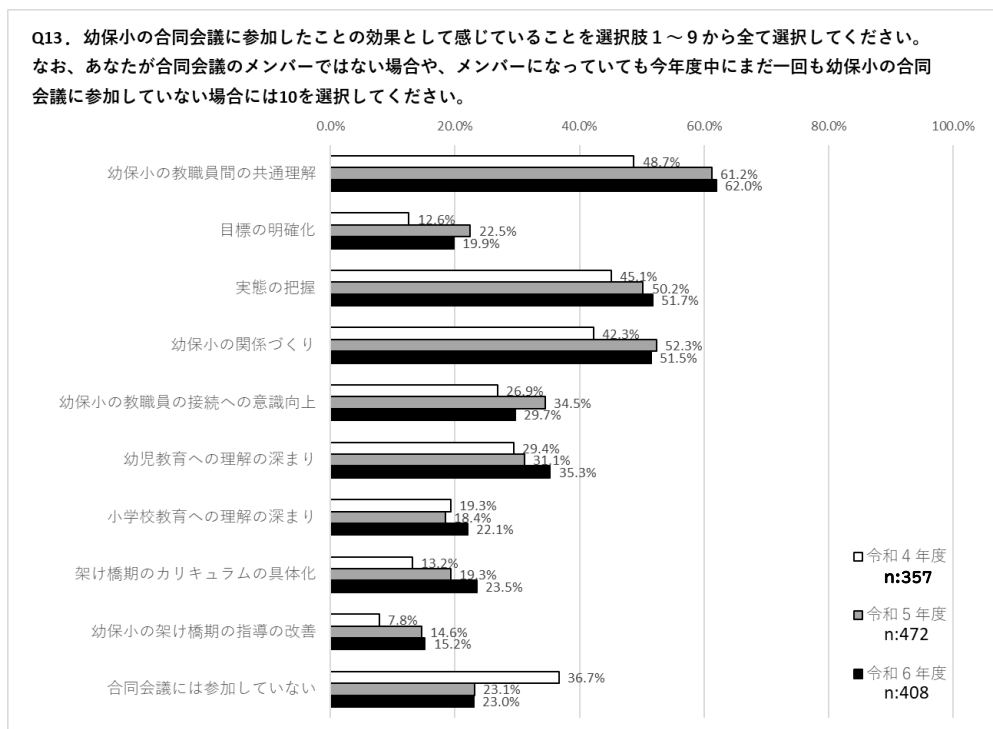
図表 2.1.1-069 調査 C2 設問 10



図表 2.1.1-070 調査 D1 設問 20



図表 2.1.1-071 調査 D2 設問 13



※幼児教育施設・小学校の学級担任等のデータについては、「合同会議には参加していない」を除く割合を算出している。

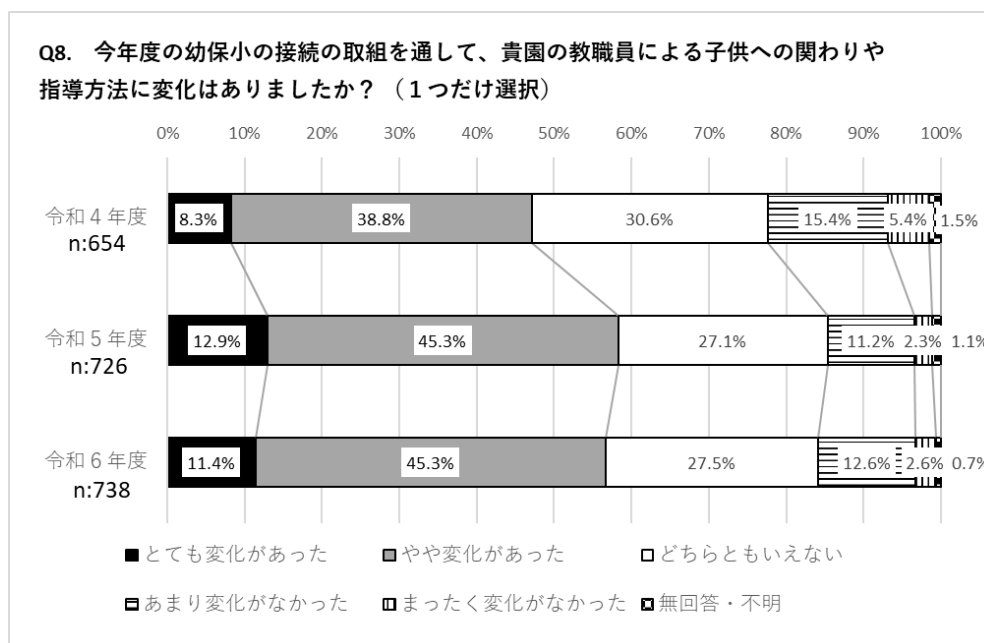
(オ) 幼児教育施設・小学校関係者の効果認識・課題意識等

① 子供への関わり・指導方法における変化

幼保小の接続の取組を通じて、幼児教育施設・小学校の管理職・学級担任等のいずれにおいても、子供への関わり方や指導方法に変化があったことが分かった。特に小学校で、その変化を認識している割合が高かった。

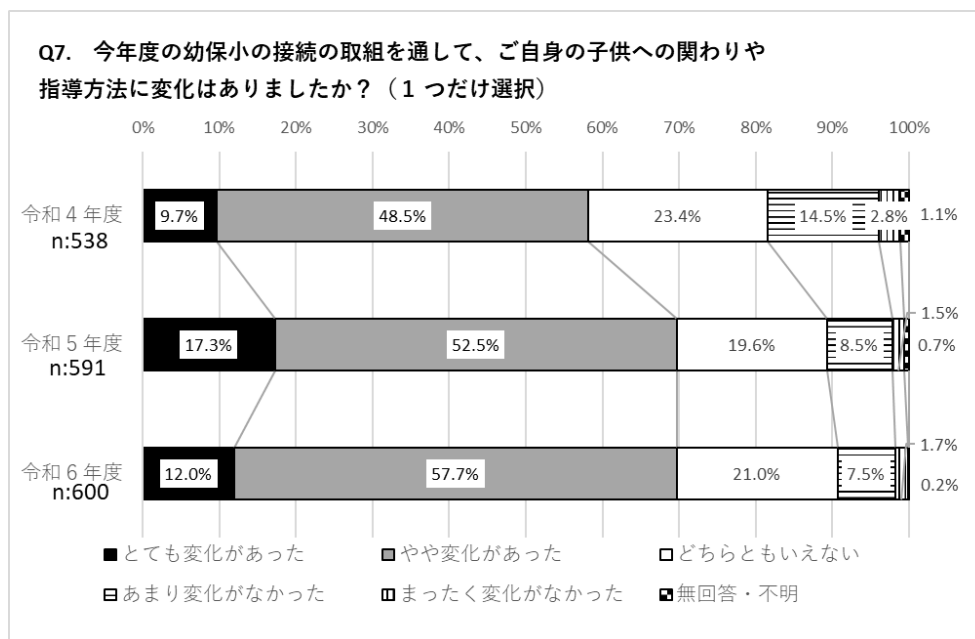
- ・ 幼児教育施設管理職の半数以上が、幼保小の接続の取組を通して、自園の教職員の子供への関わりや指導方法に「とても／やや変化があった」と回答していた。その割合は、令和4年度 47.1%、令和5年度 58.3%、令和6年度 56.6%となっており、2年目に変化を認識している割合がやや増加していた。

図表 2.1.1-072 調査 C1 設問 8



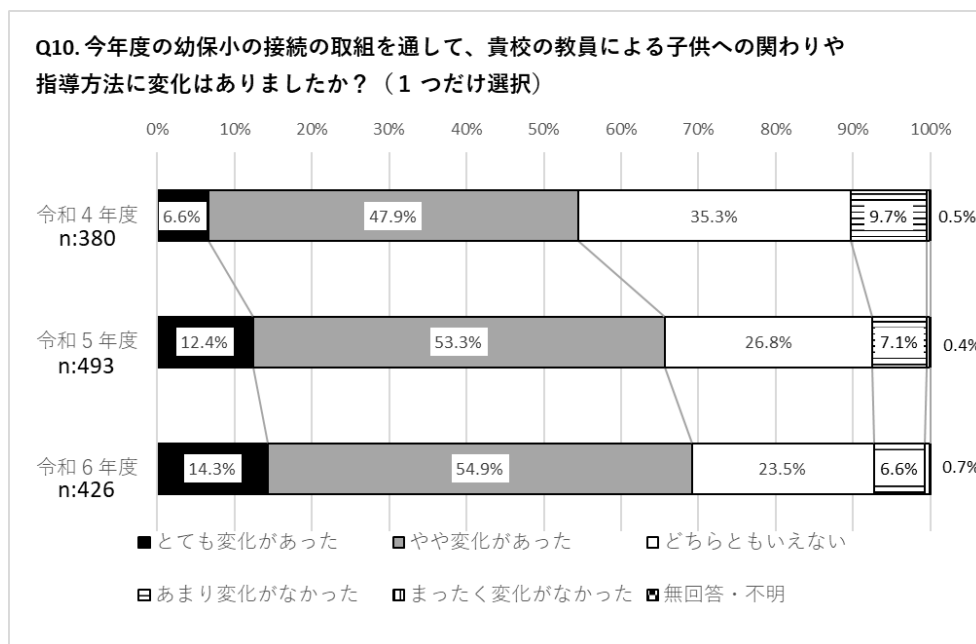
- ・ 幼児教育施設学級担任等が幼保小の接続の取組を通して、自身の子供への関わりや指導方法に「とても／やや変化があった」とする割合は令和4年度 58.2%、令和5年度 69.7%、令和6年度 69.7%となっており、2年目に変化を認識する割合が増加していた。

図表 2.1.1-073 調査 C2 設問 7



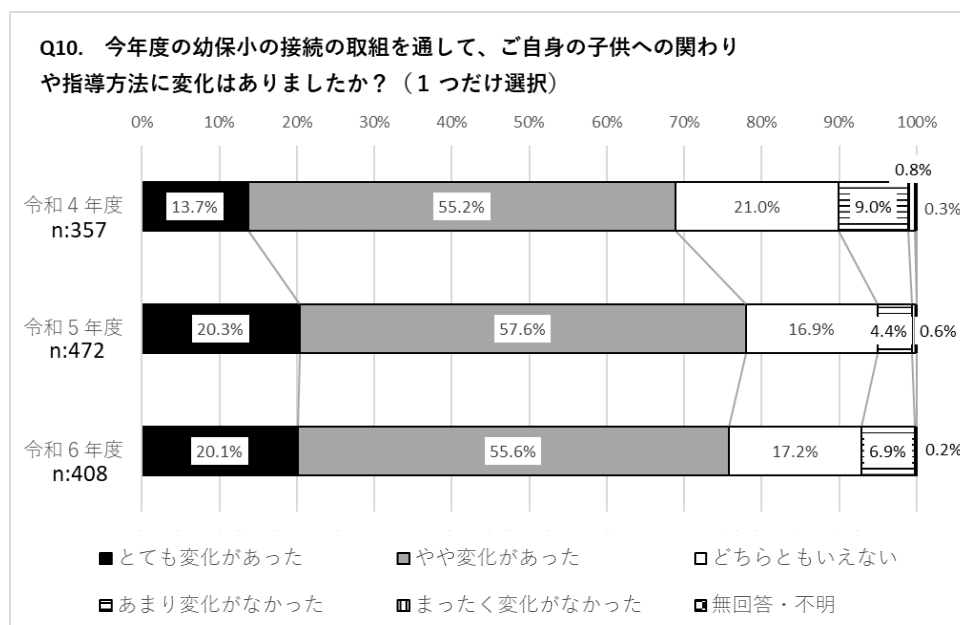
- ・小学校管理職の約7割が、幼保小の接続の取組を通して、自校の教員の子供への関わりや指導方法に「とても／やや変化があった」と回答していた。その割合は、令和4年度54.5%、令和5年度65.7%、令和6年度69.2%となっており、3年間を通じて増加していた。

図表 2.1.1-074 調査 D1 設問 10



- ・小学校学級担任の約8割弱が、幼保小の接続の取組を通して、自身の子供への関わりや指導方法に「とても／やや変化があった」と回答していた。その割合は、令和4年度 68.9%、令和5年度 78.0%、令和6年度 75.7%となっており、2年目にかけて変化を認識する割合が増加していた。

図表 2.1.1-075 調査 D2 設問 10



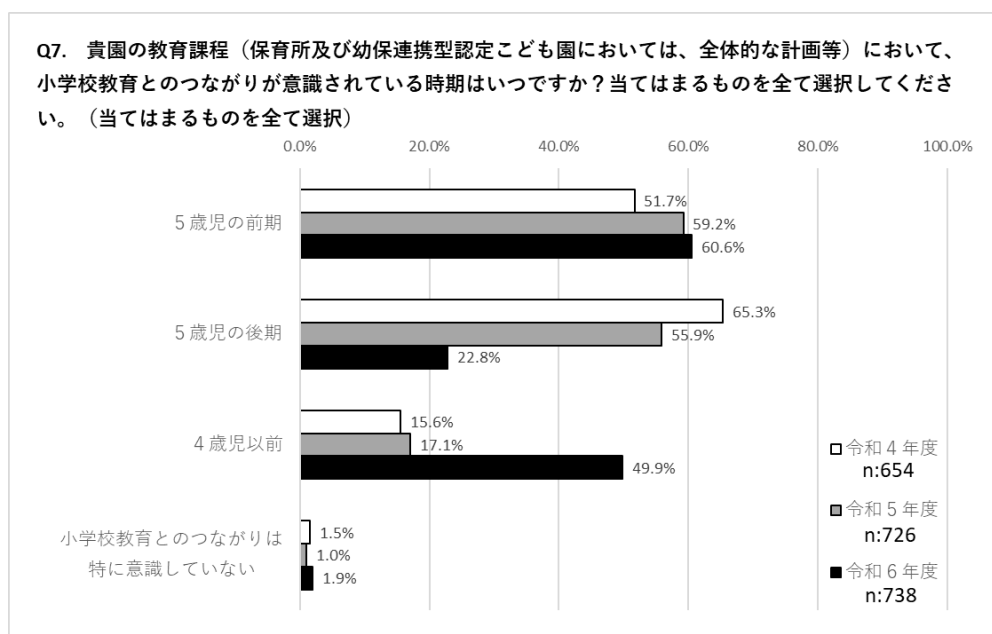
②架け橋期のカリキュラムにおける幼児教育と小学校教育のつながりの意識

幼児教育施設では小学校教育を意識する時期が年々早まり、小学校でもスタートカリキュラムにいて幼児教育とのつながりを意識することの重要性が広く認識されつつある。特に、小学校管理職と学級担任の両者が「生活科」や「国語科」、「算数科」での幼児期の学びの継続性を意識する割合が増加していることに加えて、2・3学期についても幼児期の教育とのつながりが意識されるようになってきている。幼児教育施設・小学校それぞれの教育課程等において、幼保小の接続が進んできていると言える。

- ・幼児教育施設の教育課程等（全体的な計画）において、小学校教育とのつながりが意識されている時期

3年間を通じてより早い段階が意識されるようになっていた。具体的には、小学校教育とのつながりを意識する時期を「4歳児以前」としていた幼児教育施設管理職の割合は、令和4年度 15.6%、令和5年度 17.1%であったが、令和6年度には 49.9%と3年目に大幅に増加した。また、「5歳児の前期」を選択した幼児教育施設の割合は令和4年度 51.7%、令和5年度 59.2%、令和6年度 60.6%となっており、3年間を通じてやや増加していた。その一方で、「5歳児の後期」を選択した幼児教育施設の割合は令和4年度に 65.3%、令和5年度に 55.9%、令和6年度に 22.8%となっており、3年間を通じて減少したが、特に2年目から3年目にかけて大きく減少していた。

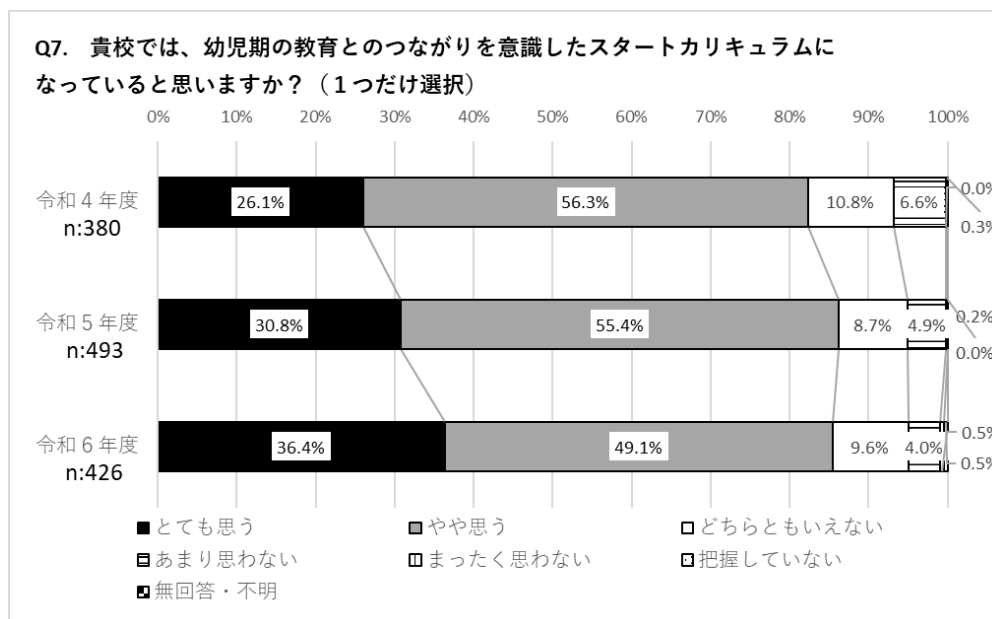
図表 2.1.1-076 調査 C1 設問 7



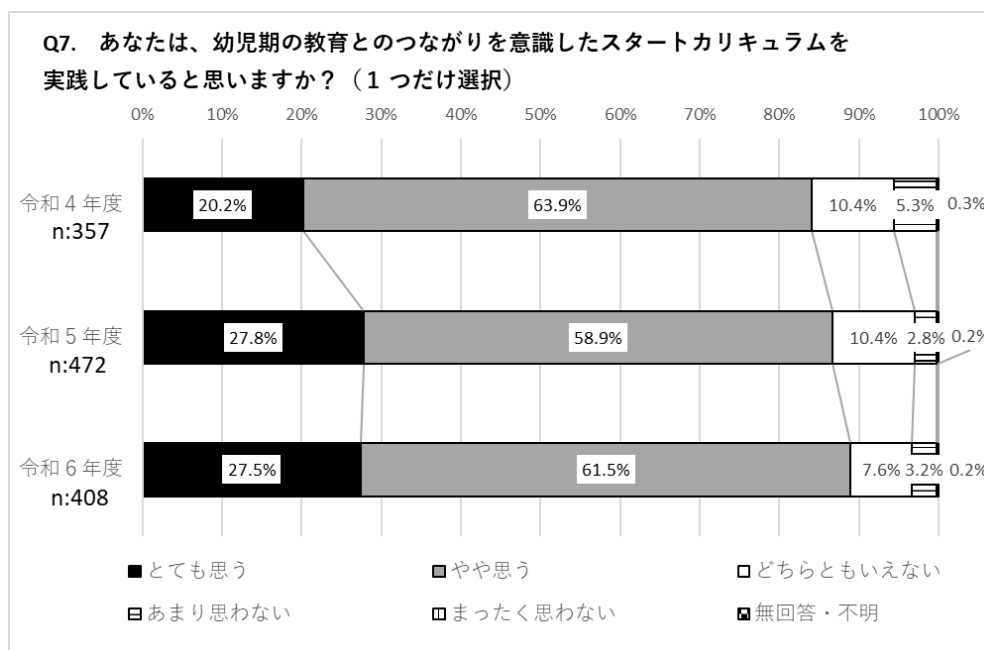
・スタートカリキュラムにおけるつながり

小学校の管理職、学級担任ともに、8割強（令和6年度は小学校管理職の85.4%、小学校学級担任の89%）が、「3年間を通じて、幼児期の教育とのつながりを意識したスタートカリキュラムになっていると思うか」に対して肯定的に回答していた。

図表 2.1.1-077 調査 D1 設問 7

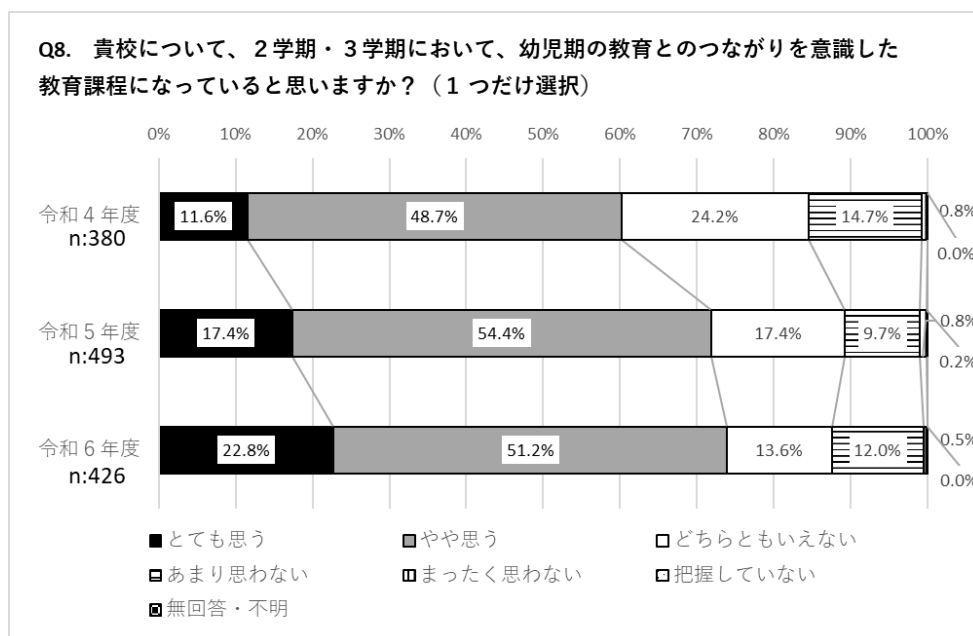


図表 2.1.1-078 調査 D2 設問 7

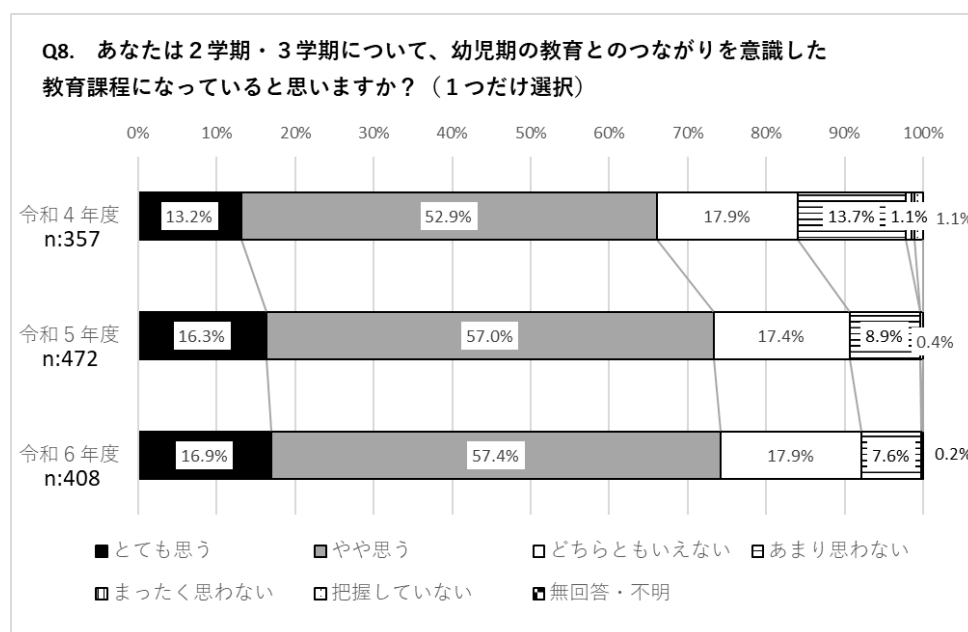


- ・ 2 学期・ 3 学期の教育課程に幼児期の教育とのつながりを意識
 小学校の管理職、学級担任ともに、「2 学期・ 3 学期において、幼児期の教育とのつながりを意識した教育課程になっていると思うか」に対する肯定的に回答した割合が令和 4 年度から令和 6 年度にかけて増加した。

図表 2.1.1-079 調査 D1 設問 8



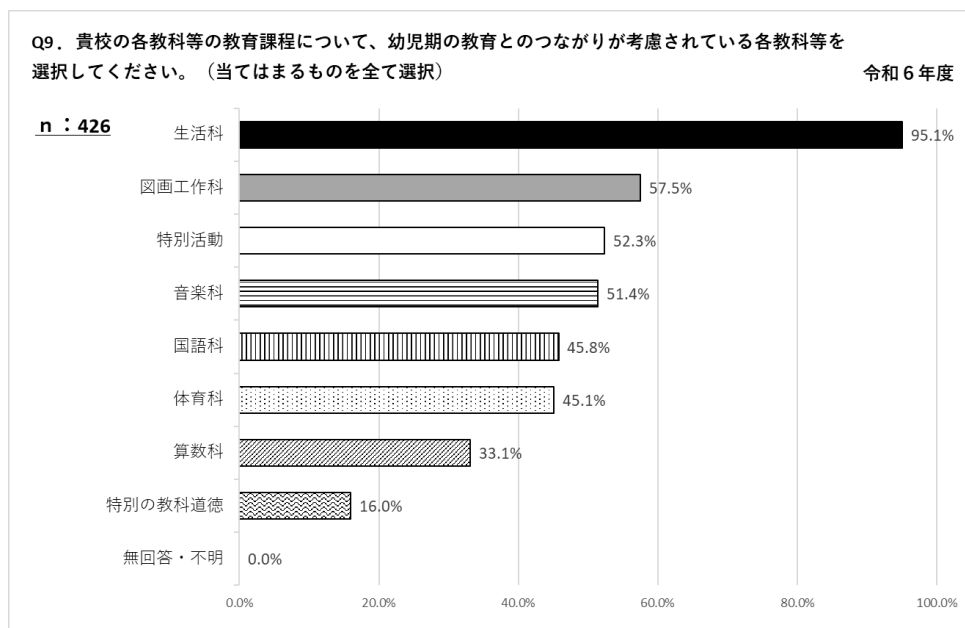
図表 2.1.1-080 調査 D2 設問 8



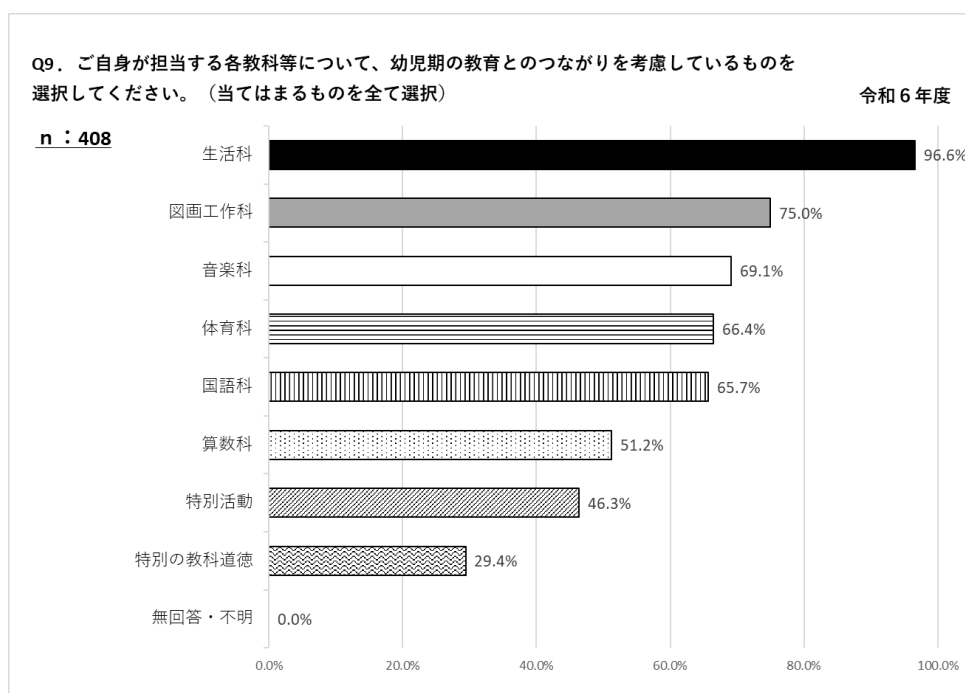
・幼児期の教育とのつながりが考慮されている教科等

小学校の管理職、学級担任ともに、幼児期の教育とつながりが考慮されている教科等として生活科を最も多く選択しているが、その他の教科等についても選択しており、特別活動以外は、管理職よりも学級担任の方が選択割合が高かった。

図表 2.1.1-081 調査 D1 設問 9



図表 2.1.1-082 調査 D2 設問 9



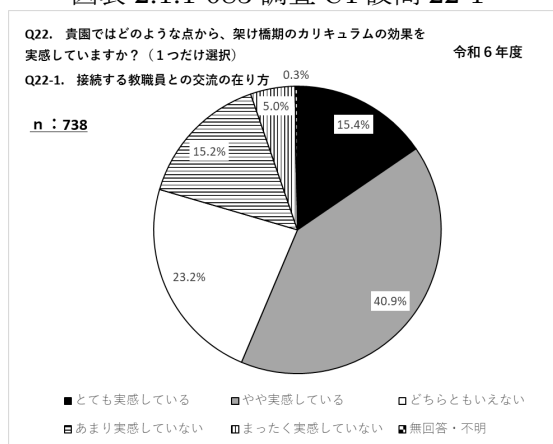
③幼保小の架け橋期のカリキュラムに対する効果認識

幼児教育施設・小学校ともに、幼保小の架け橋期のカリキュラムの効果の実感として、過半数の園・校が、「保護者からの声」以外の選択肢に対して肯定的に回答している。小学校では、「授業の変化」や「子供の生活や学びの様子の向上」が特に評価され、架け橋期のカリキュラムが実践に結び付いていることが分かる。

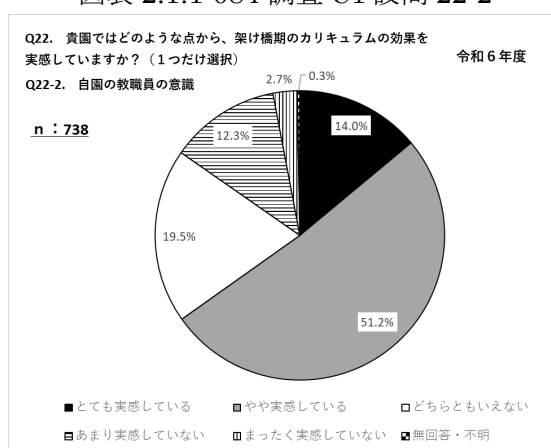
これらの結果から、幼保小の架け橋期のカリキュラムは、幼児教育施設・小学校双方で教育の質の向上に寄与していることが伺える。

- ・ 幼児教育施設管理職が幼保小の架け橋期のカリキュラムの効果を実感している事項は、「とても／やや実感している」と回答した割合が高かった順に、「自園の保育」(66.2%)、「自園の教職員の意識」(65.1%)、「自園の子供の生活や学びの様子」(59.6%)、「接続する教職員との交流の在り方」(56.4%)、「保護者からの声」(29.4%)であった。

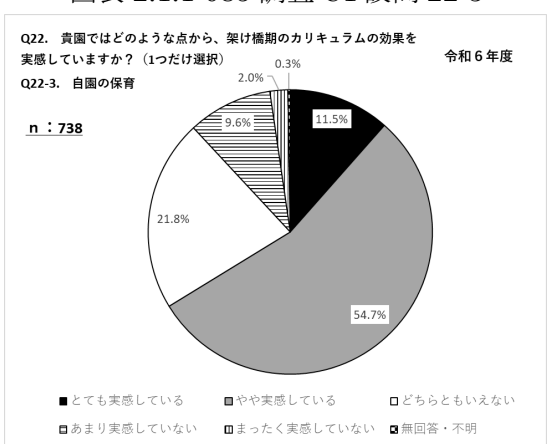
図表 2.1.1-083 調査 C1 設問 22-1



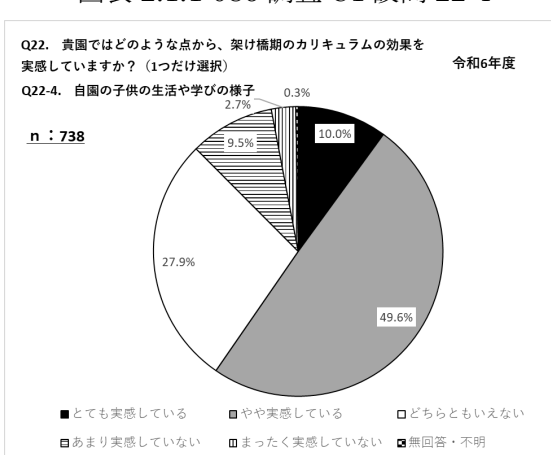
図表 2.1.1-084 調査 C1 設問 22-2



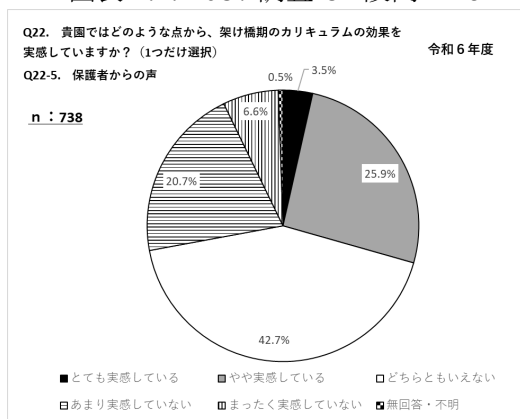
図表 2.1.1-085 調査 C1 設問 22-3



図表 2.1.1-086 調査 C1 設問 22-4

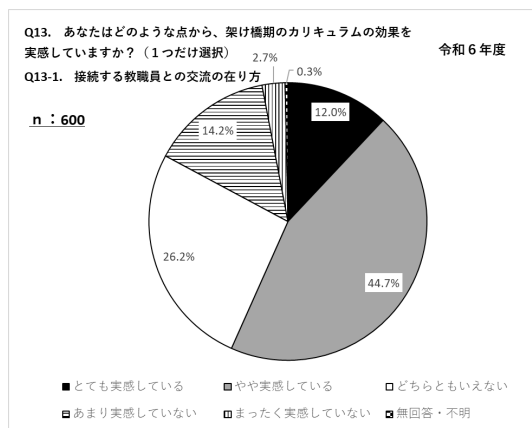


図表 2.1.1-087 調査 C1 設問 22-5

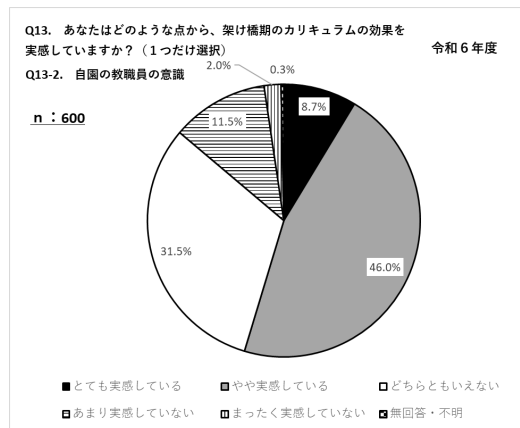


- ・幼児教育施設学級担任等が幼保小の架け橋期のカリキュラムの効果を実感している事項は、「とても／やや実感している」と回答した割合が高かった順に、「自園の子供の生活や学びの様子」(62.1%)、「自園の保育」(58.8%)、「接続する教職員との交流の在り方」(56.6%)、「自園の教職員の意識」(54.6%)、「保護者からの声」(21.5%)であった。

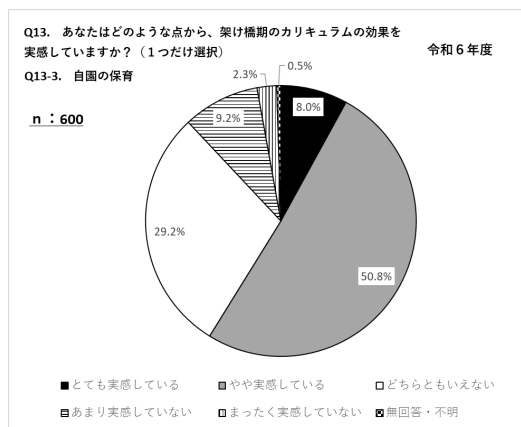
図表 2.1.1-088 調査 C2 設問 13-1



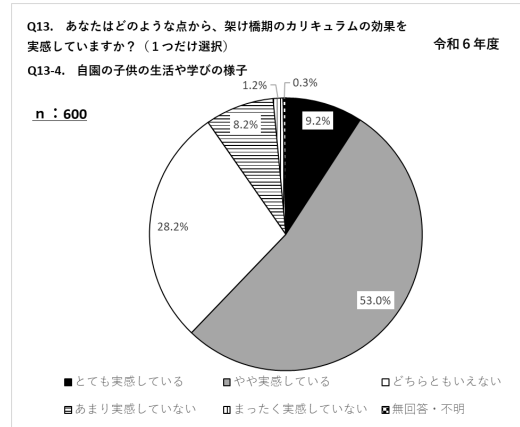
図表 2.1.1-089 調査 C2 設問 13-2



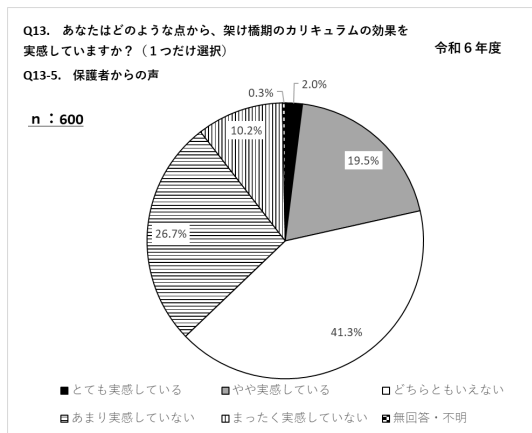
図表 2.1.1-090 調査 C2 設問 13-3



図表 2.1.1-091 調査 C2 設問 13-4

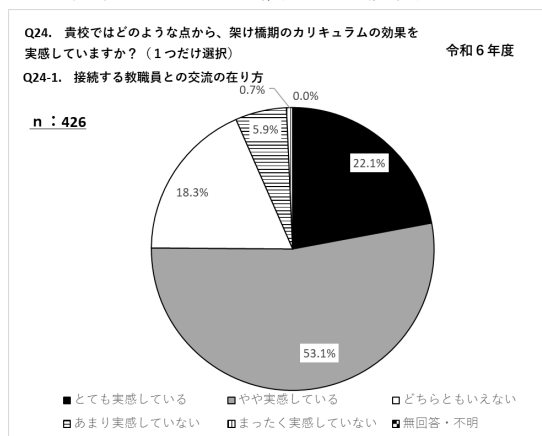


図表 2.1.1-092 調査 C2 設問 13-5

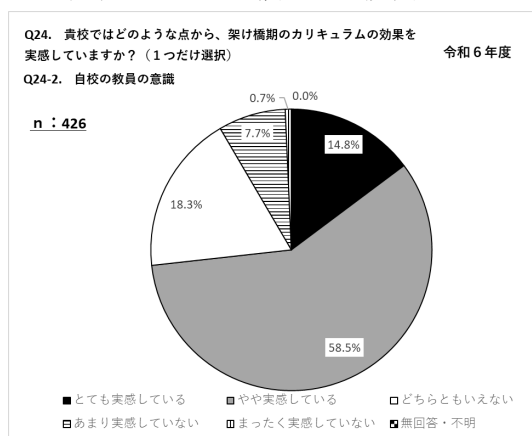


- ・ 小学校管理職が幼保小の架け橋期のカリキュラムの効果を実感している事項は、「とても／やや実感している」と回答した割合が高かった順に、「接続する教職員との交流の在り方」(75.1%)、「自校の教員の意識」(73.2%)、「自校の子供の生活や学びの様子」(72.7%)、「自校の授業」(69.2%)、「保護者からの声」31.2であった。

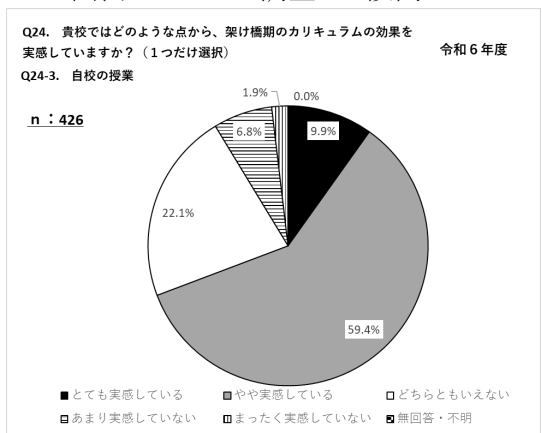
図表 2.1.1-093 調査 D1 設問 24-1



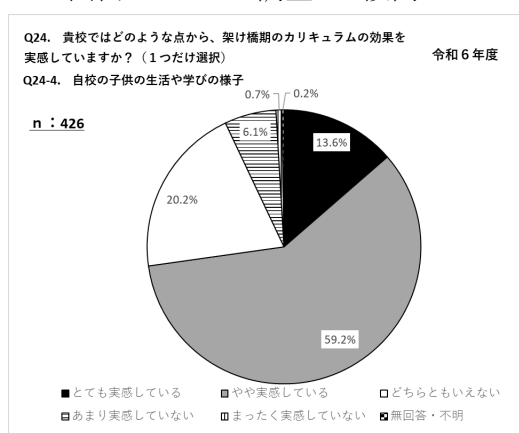
図表 2.1.1-094 調査 D1 設問 24-2



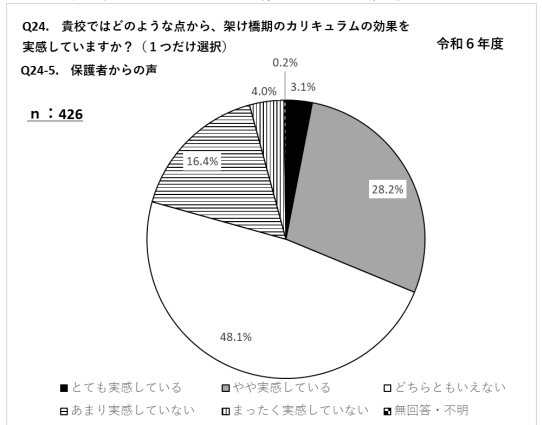
図表 2.1.1-095 調査 D1 設問 24-3



図表 2.1.1-096 調査 D1 設問 24-4

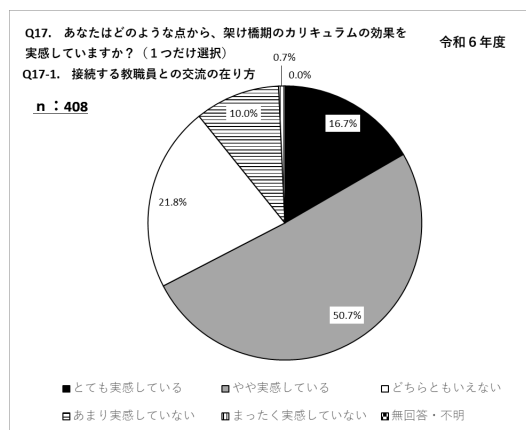


図表 2.1.1-097 調査 D1 設問 24-5

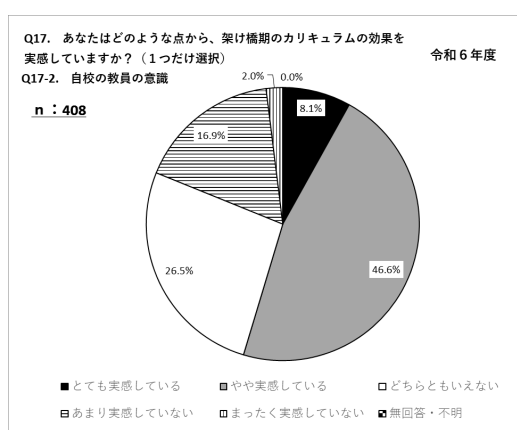


- ・ 小学校学級担任が幼保小の架け橋期のカリキュラムの効果を実感している事項は、「とても／やや実感している」と回答した割合が高かった順に、「自校の子供の生活や学びの様子」(75.2%)、「自校の授業」(69.6%)、「接続する教職員との交流の在り方」(67.4%)、「自校の教員の意識」(54.7%)、「保護者からの声」(26.0%)であった。

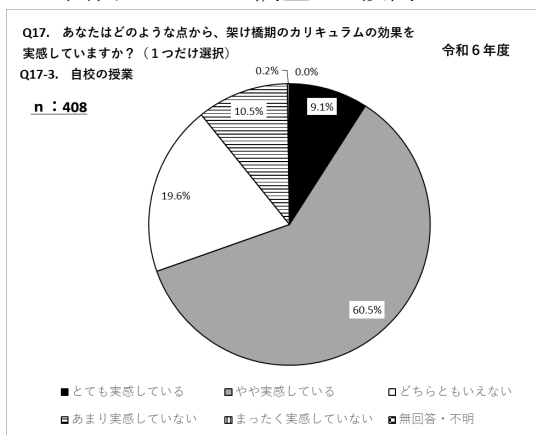
図表 2.1.1-098 調査 D2 設問 17-1



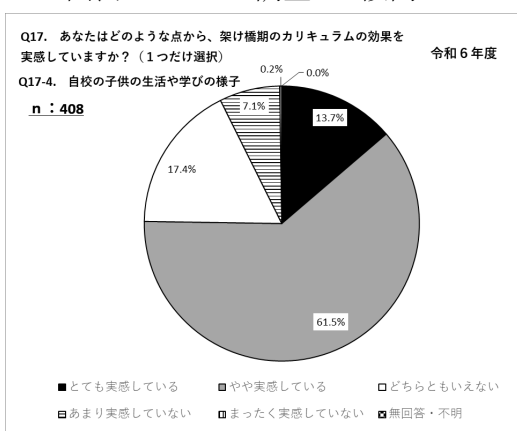
図表 2.1.1-099 調査 D2 設問 17-2



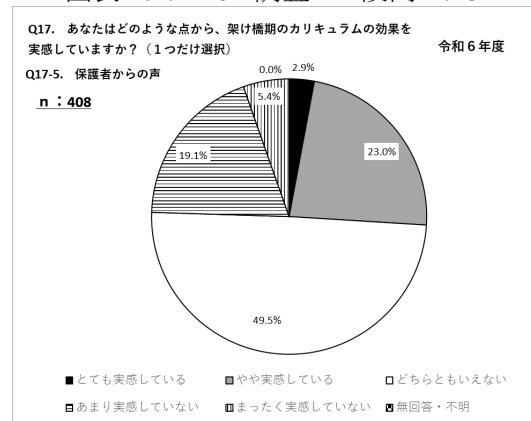
図表 2.1.1-100 調査 D2 設問 17-3



図表 2.1.1-101 調査 D2 設問 17-4



図表 2.1.1-102 調査 D2 設問 17-5

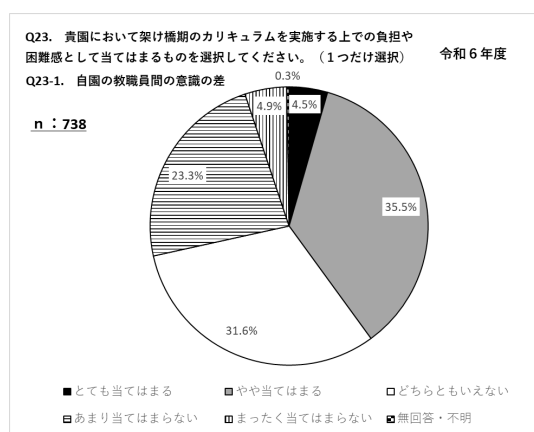


④ 幼保小の架け橋期のカリキュラムを実施する上での負担や困難感

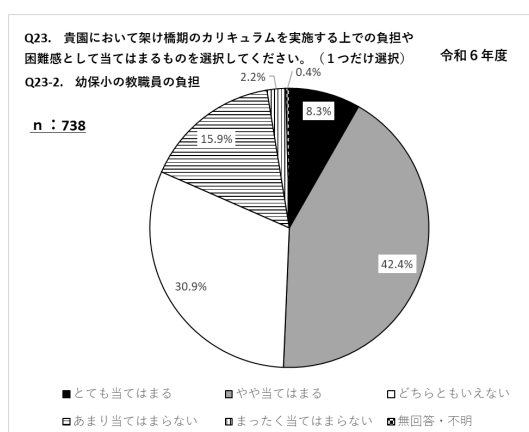
幼児教育施設・小学校ともに、3年間を通じて「教職員の負担」を最も大きな課題として挙げていた。「接続する先との温度差」を選択した割合は、小学校の管理職・学級担任が2割5分程度に対し、幼児教育施設側は管理職で約4割強、学級担任等で約3割強となっており、両者の違いが大きかった。

- ・ 幼児教育施設管理職は、「架け橋期のカリキュラムを実施する上での負担や困難感」について「とても／やや当てはまる」と回答した割合が高かった順に、「幼保小の教職員の負担」(50.1%)、「接続する先との温度差」(43.2%)、「自園の教職員間の意識の差」(40.1%)、「幼保小の合同研究開催の少なさ」(35.6%)、「自園内の体制整備」(34.3%)、「接続する先の教育内容等の理解」(34.4%)、「研修参加への支援」(29.7%)であった。

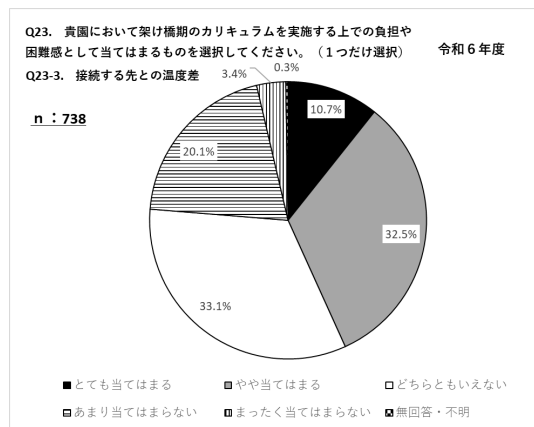
図表 2.1.1-103 調査 C1 設問 23-1



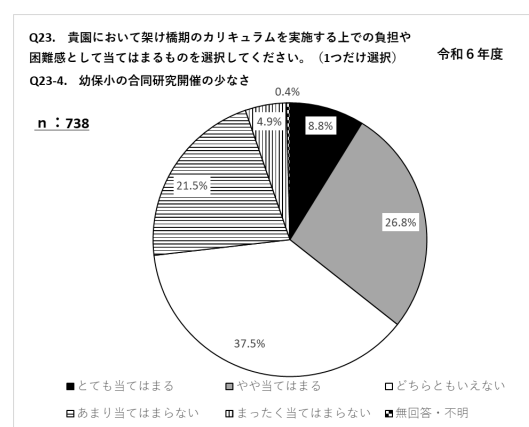
図表 2.1.1-104 調査 C1 設問 23-2



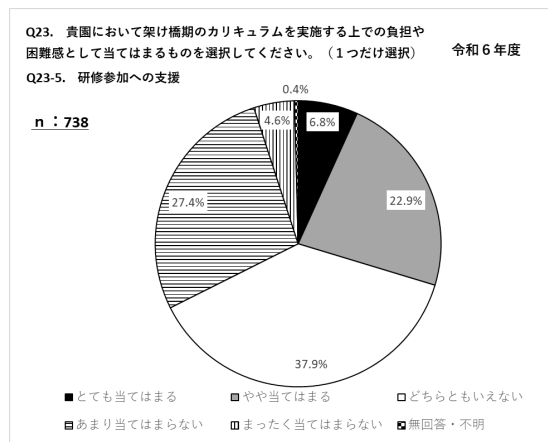
図表 2.1.1-105 調査 C1 設問 23-3



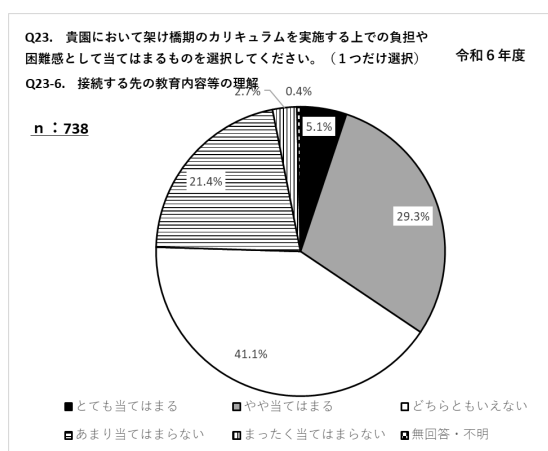
図表 2.1.1-106 調査 C1 設問 23-4



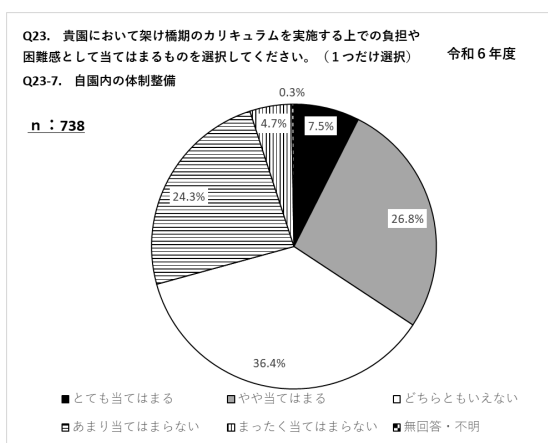
図表 2.1.1-107 調査 C1 設問 23-5



図表 2.1.1-108 調査 C1 設問 23-6

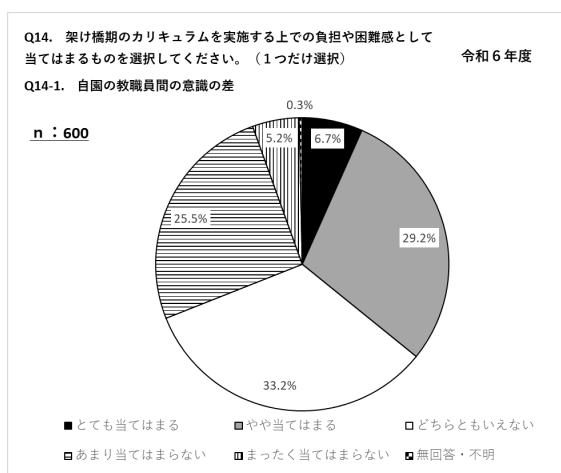


図表 2.1.1-109 調査 C1 設問 23-7

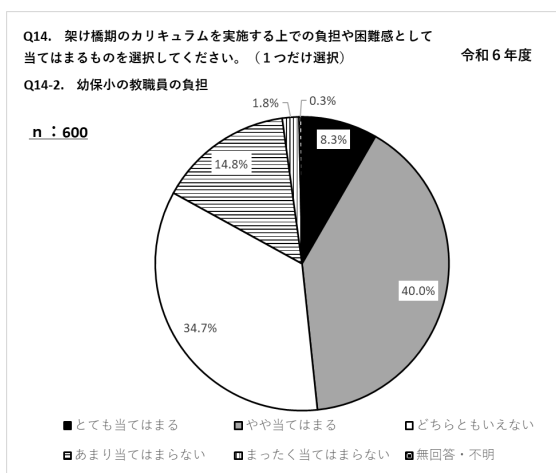


- ・幼児教育施設学級担任等が「架け橋期のカリキュラムを実施する上での負担や困難感」について「とても／やや当てはまる」と回答した割合が高かった順に、「幼保小の教職員の負担」(48.3%)、「自園の教職員間の意識の差」(35.8%)、「接続する先の教育内容等の理解」(34.2%)、「幼保小の合同研究開催の少なさ」(35.5%)、「接続する先との温度差」(32.8%)、「自園内の体制整備」(27.2%)、「研修参加への支援」(26.7%)であった。

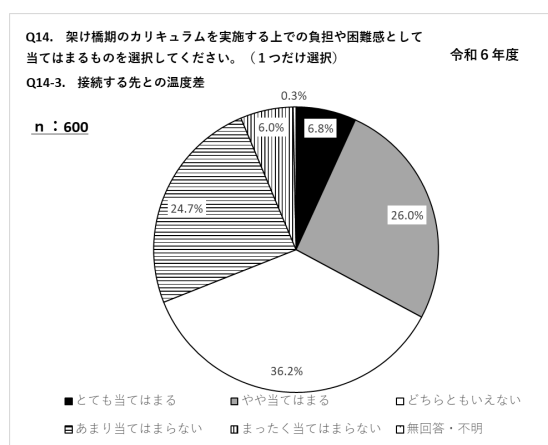
図表 2.1.1-110 調査 C2 設問 14-1



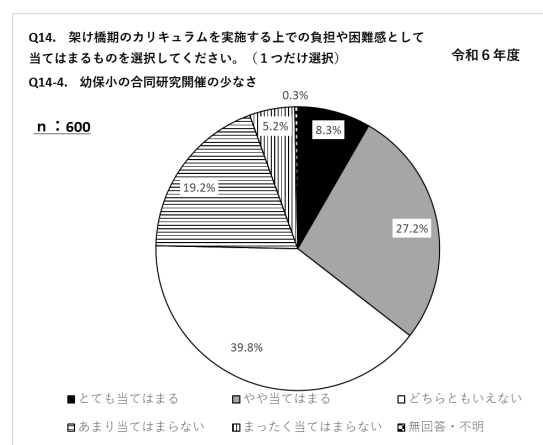
図表 2.1.1-111 調査 C2 設問 14-2



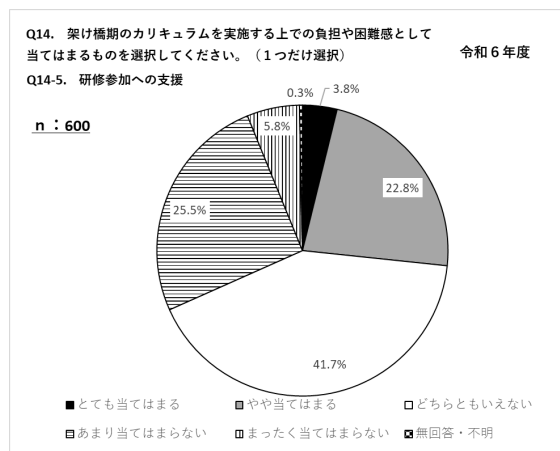
図表 2.1.1-112 調査 C2 設問 14-3



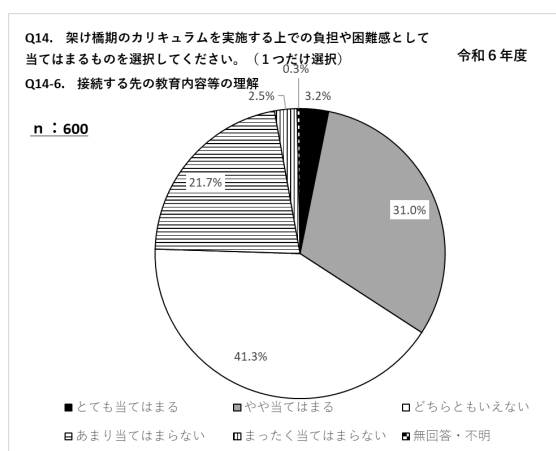
図表 2.1.1-113 調査 C2 設問 14-4



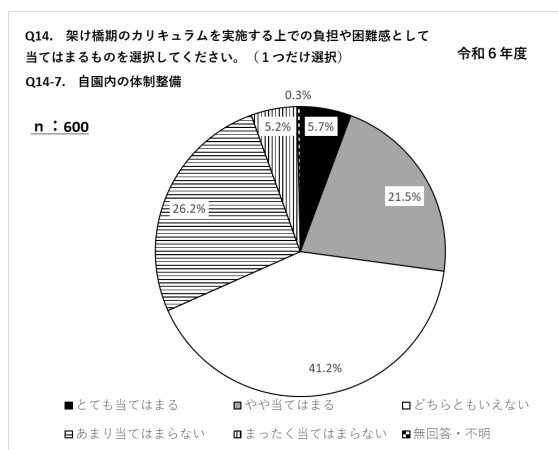
図表 2.1.1-114 調査 C2 設問 14-5



図表 2.1.1-115 調査 C2 設問 14-6

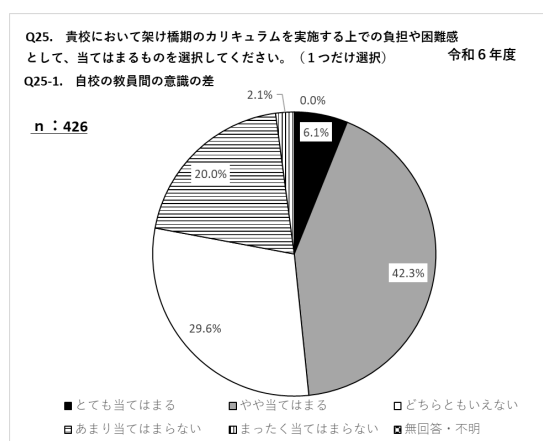


図表 2.1.1-116 調査 C2 設問 14-7

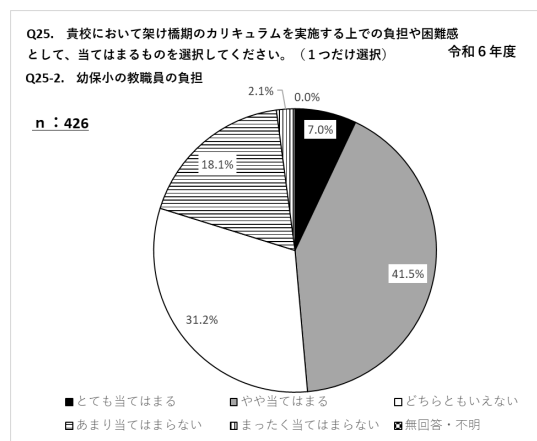


- ・小学校管理職が「架け橋期のカリキュラムを実施する上での負担や困難感」について、「とても／やや当てはまる」と回答した割合が高かった順に、「幼保小の教職員の負担」(48.6%)、「自校の教員間の意識の差」(48.4%)、「自校内の体制整備」(43.7%)であった。それらに続いて、「幼保小の合同研究開催の少なさ」(34.0%)、「研修参加への支援」(33.8%)、「接続する先の教育内容等の理解」(33.3%)、「接続する先との温度差」(25.1%)が続いた。

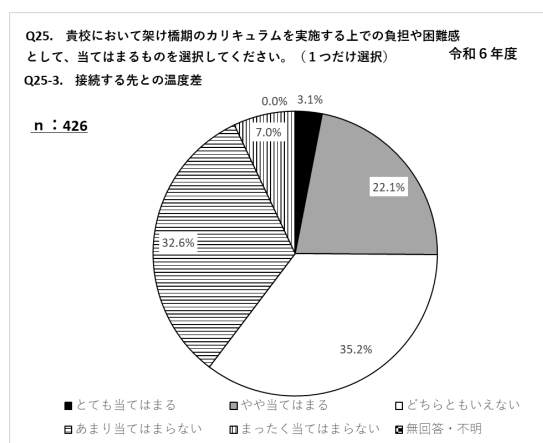
図表 2.1.1-117 調査 D1 設問 25-1



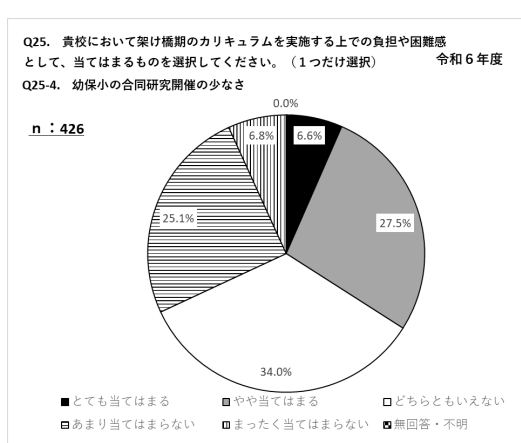
図表 2.1.1-118 調査 D1 設問 25-2



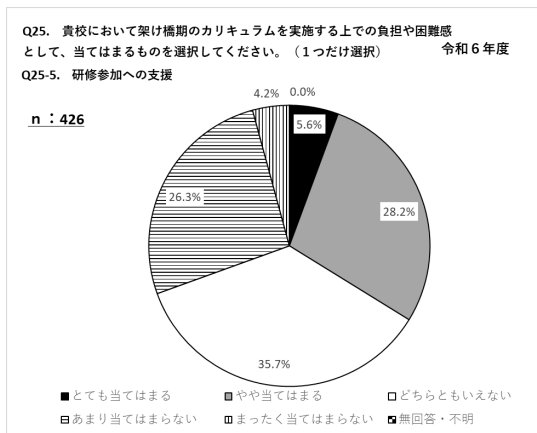
図表 2.1.1-119 調査 D1 設問 25-3



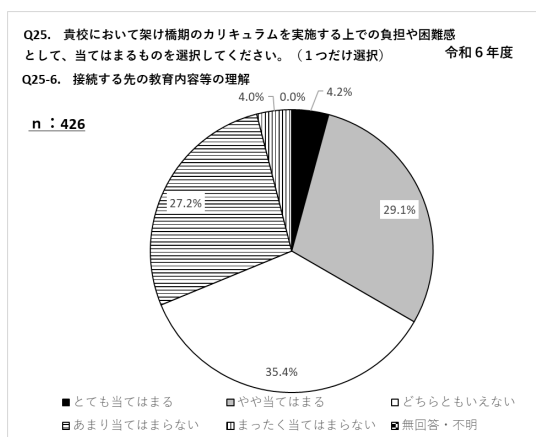
図表 2.1.1-120 調査 D1 設問 25-4



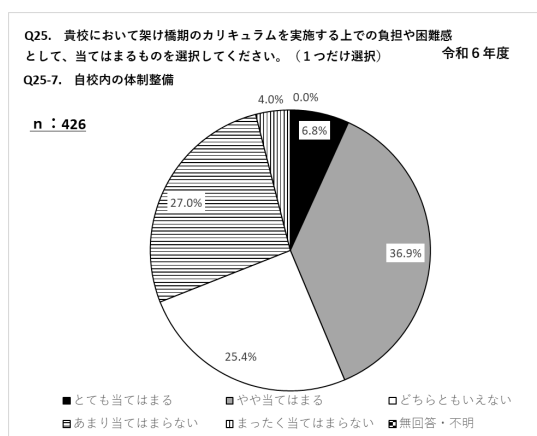
図表 2.1.1-121 調査 D1 設問 25-5



図表 2.1.1-122 調査 D1 設問 25-6

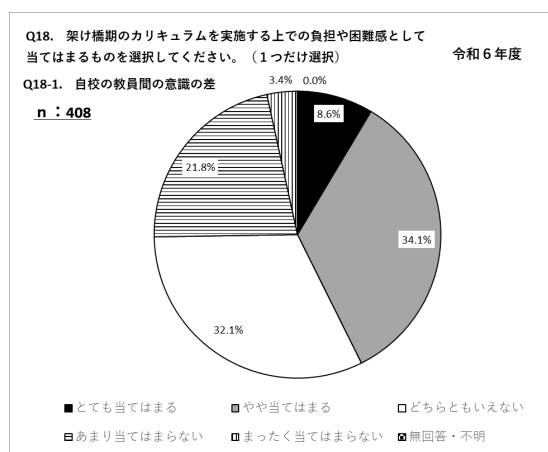


図表 2.1.1-123 調査 D1 設問 25-7

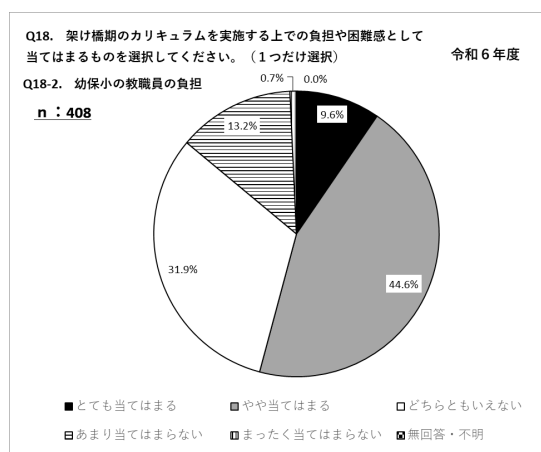


- ・小学校学級担任が「架け橋期のカリキュラムを実施する上での負担や困難感」について、「とても／やや当てはまる」と回答した割合が高かった順に、「幼保小の教職員の負担」(54.2%)、「自校の教員間の意識の差」(42.7%)、「自校内の体制整備」(35.3%)、「接続する先の教育内容等の理解」(33.1%)、「幼保小の合同研究開催の少なさ」(30.2%)、「接続する先との温度差」と「研修参加への支援」(ともに 28.6%) であった。

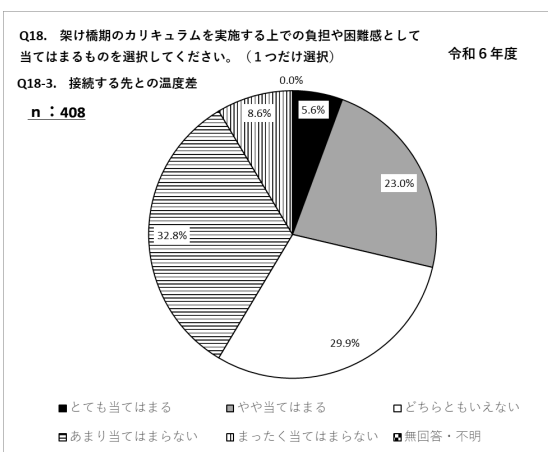
図表 2.1.1-124 調査 D2 設問 18-1



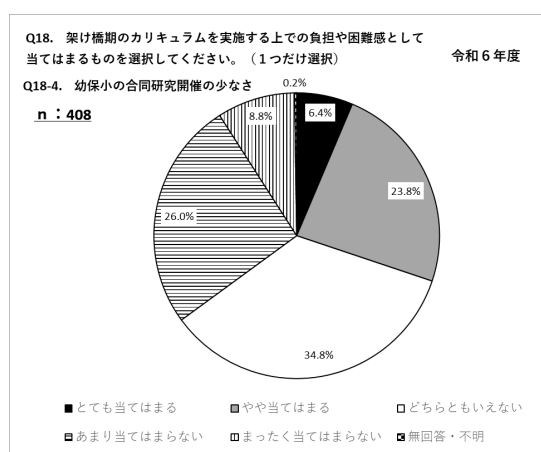
図表 2.1.1-125 調査 D2 設問 18-2



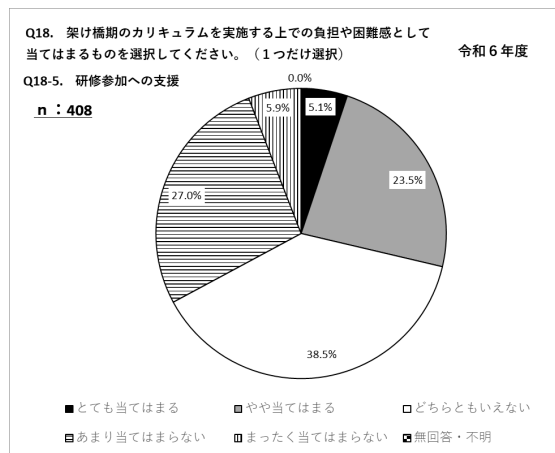
図表 2.1.1-126 調査 D2 設問 18-3



図表 2.1.1-127 調査 D2 設問 18-4



図表 2.1.1-128 調査 D2 設問 18-5



図表 2.1.1-129 調査 D2 設問 18-6

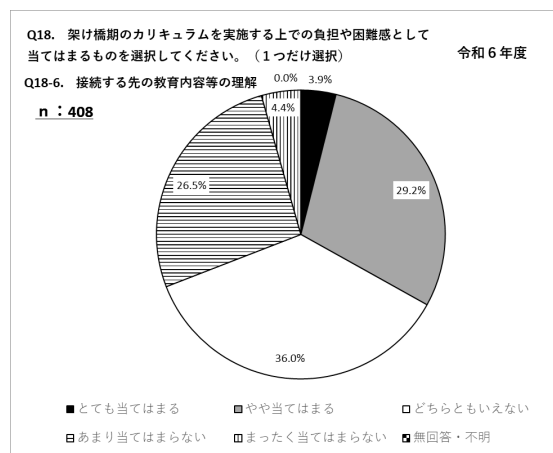
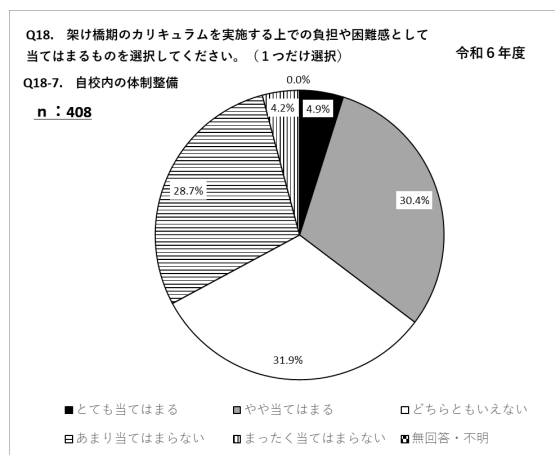


表 2.1.1-130 調査 D2 設問 18-7

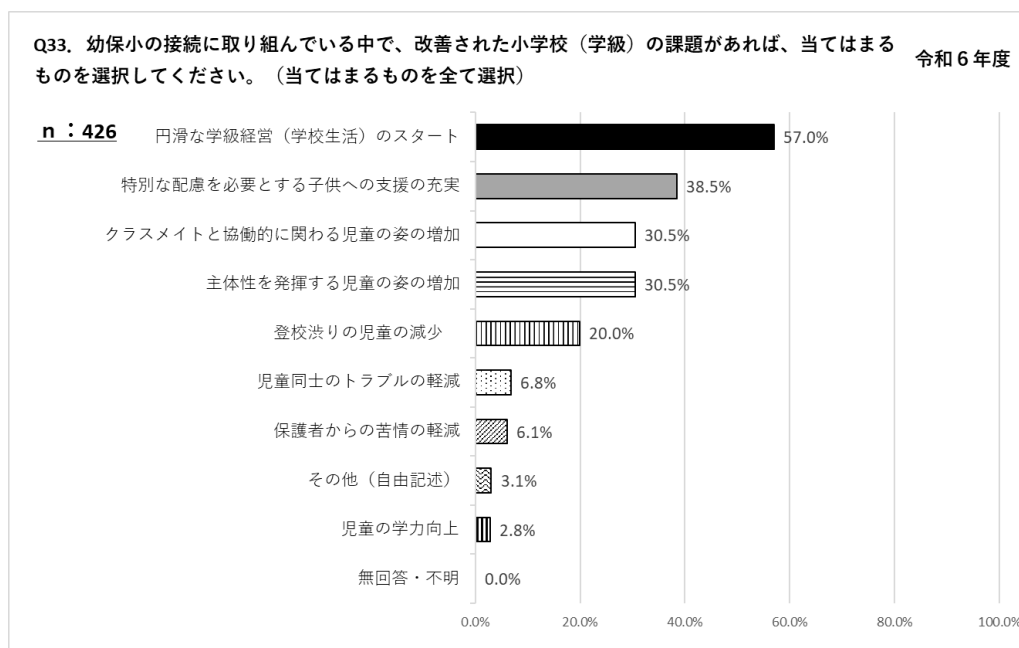


⑤ 幼保小の接続に取り組む中で改善された小学校の課題

幼保小の接続に向けた取組を通じて、「円滑な学級経営（学校生活）のスタート」のほか、「特別な支援が必要な子供への支援の充実」、「クラスメイトと協働的に関わる児童の姿の増加」、「主体性を発揮する児童の姿の増加」が進んだことが分かった。また、「登校渋りの減少」にもつながっていた。

- ・ 小学校管理職・学級担任がともに、「幼保小の接続に取り組んでいる中で、改善された小学校（学級）の課題」として「当てはまる」と回答した割合が最も高かったものは、「円滑な学級経営（学校生活）のスタート」であった。また、「登校渋りの児童の減少」についても、管理職の 20.0%、学級担任の 18.9%が「当てはまる」と回答していた。

図表 2.1.1-131 調査 D1 設問 33

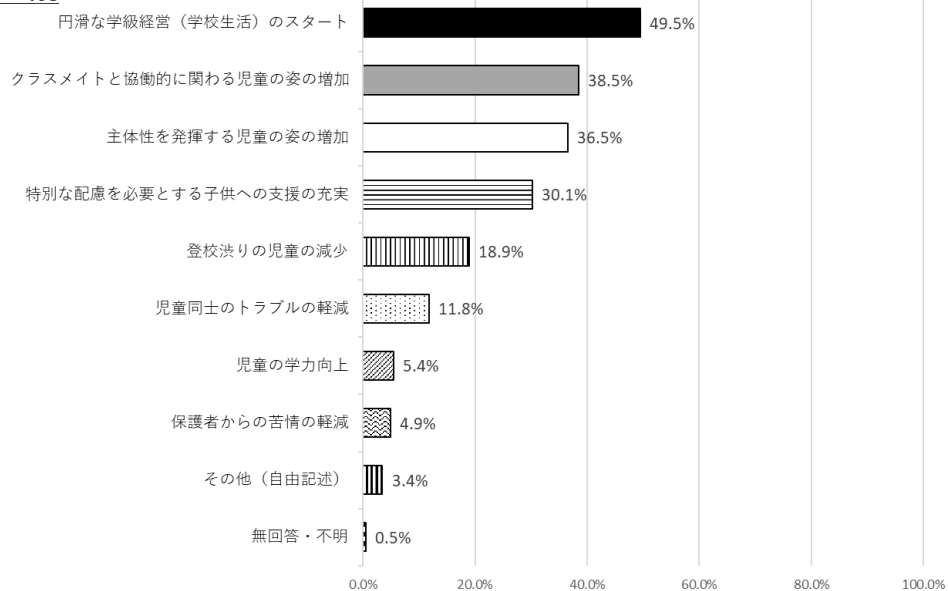


図表 2.1.1-132 調査 D2 設問 24

Q24. 幼保小の接続に取り組んでいる中で、改善された小学校（学級）の課題があれば、当てはまるものを選択してください。（当てはまるものを全て選択）

令和6年度

n : 408

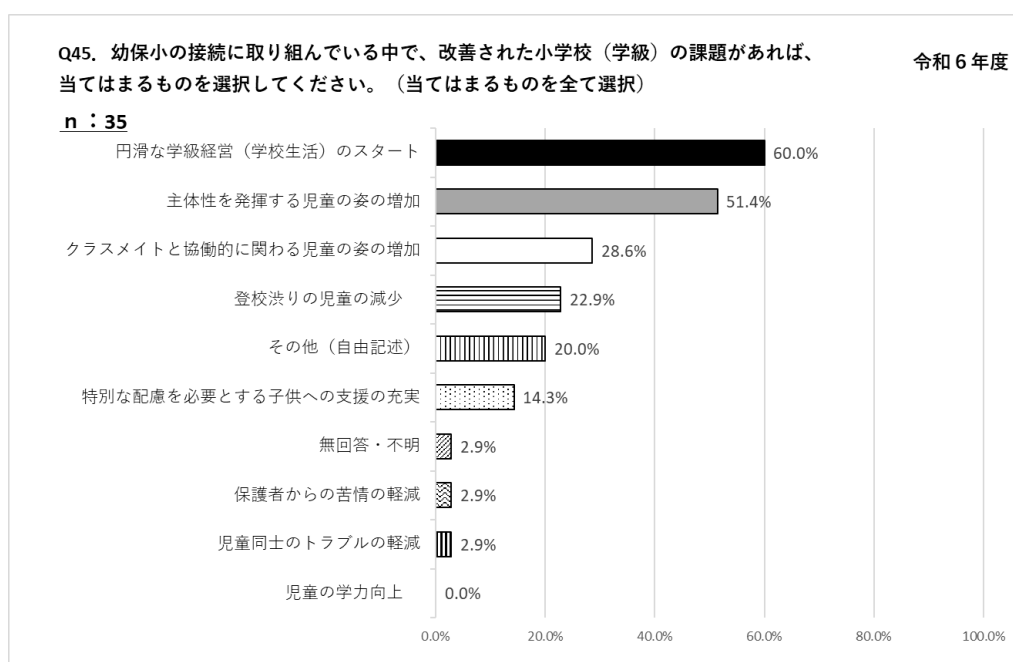


- ・都道府県・市町村の担当者においても、「幼保小の接続に取り組んでいる中で、改善された小学校（学級）の課題」として「当てはまる」と回答した割合が最も高かったものは、「円滑な学級経営（学校生活）のスタート」であった。また、「登校渋りの児童の減少」についても、都道府県の 22.9%、市町村の 13.5%が「当てはまる」と回答していた。

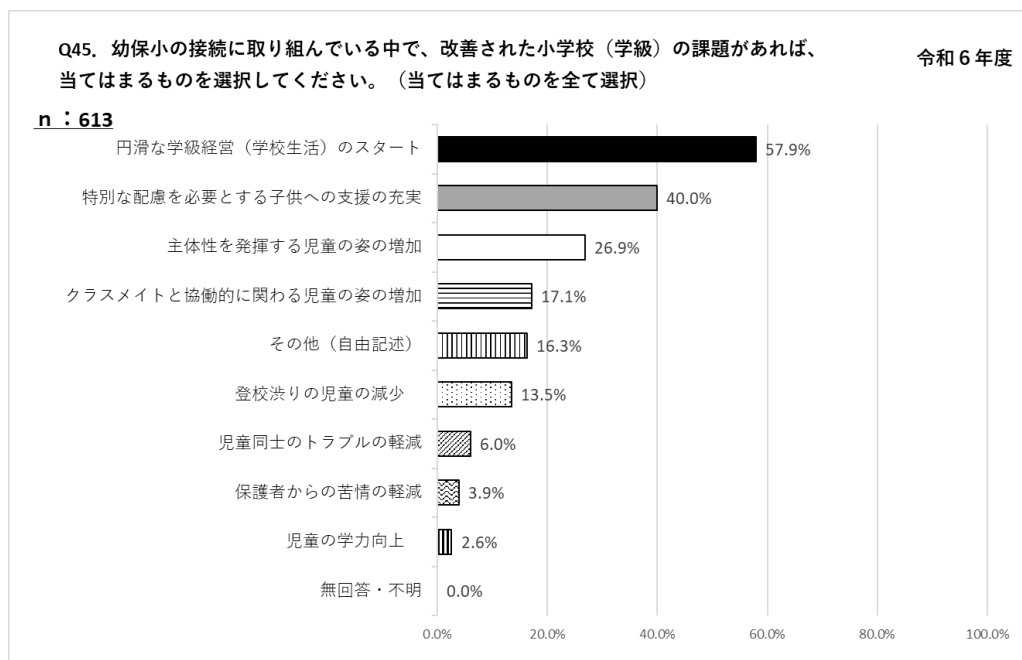
都道府県の回答について令和 6 年度から大きく変化した点としては、「主体性を発揮する児童の姿の増加」が前年度から約 20 ポイント、「クラスメイトと協働的に関わる児童の姿の増加」が前年度から約 10 ポイント増加した。

市町村の回答について令和 6 年度から大きく変化した点としては、「円滑な学級経営（学校生活）のスタート」が前年度から 20 ポイント弱、「クラスメイトと協働的に関わる児童の姿の増加」が約 10 ポイント増加した。

図表 2.1.1-133 調査A設問 45（都道府県）



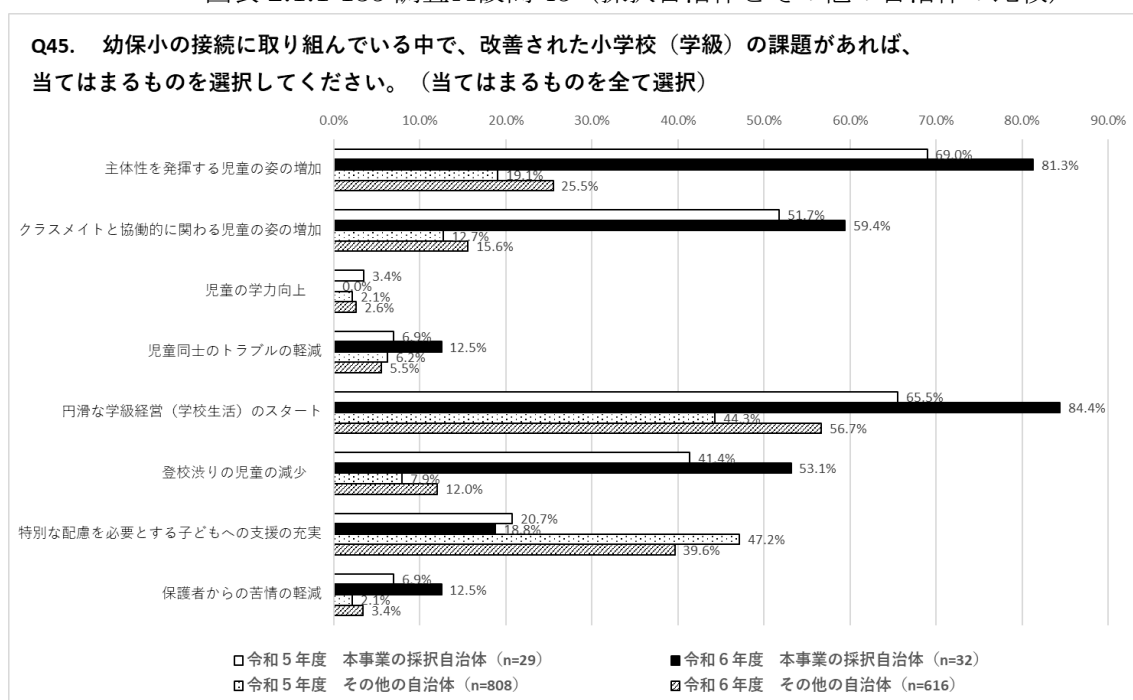
図表 2.1.1-134 調査A設問 45（市町村）



・採択自治体（協力自治体を含む）とその他の自治体の回答を比較したところ、採択自治体の方がその他の自治体よりも「当てはまる」と回答した割合が特に高かった項目は、「主体性を発揮する児童の姿の増加」（R5 年度 49.9 ポイント、R6 年度 55.8 ポイント）、「クラスメイトと協働的に関わる児童の姿の増加」（R5 年度 39.0 ポイント、R6 年度 43.8 ポイント）、「登校渋りの児童の減少」（R5 年度 33.5 ポイント、R6 年度 41.1 ポイント）、「円滑な学級経営（学校生活）のスタート」（R5 年度 21.2 ポイント、R6 年度 27.7 ポイント）などであった。

また、これらの項目の令和 6 年度の回答は、令和 5 年度よりも増加しており、採択自治体の増加幅はその他の自治体の増加幅よりも高かった（増加幅の差：「主体性を発揮する児童の姿の増加」5.9 ポイント、「クラスメイトと協働的に関わる児童の姿の増加」4.9 ポイント、「登校渋りの児童の減少」7.7 ポイント、「円滑な学級経営（学校生活）のスタート」6.6 ポイント）。

図表 2.1.1-135 調査A設問 45（採択自治体とその他の自治体の比較）



⑥保護者と幼児教育施設・小学校との関係性における変化

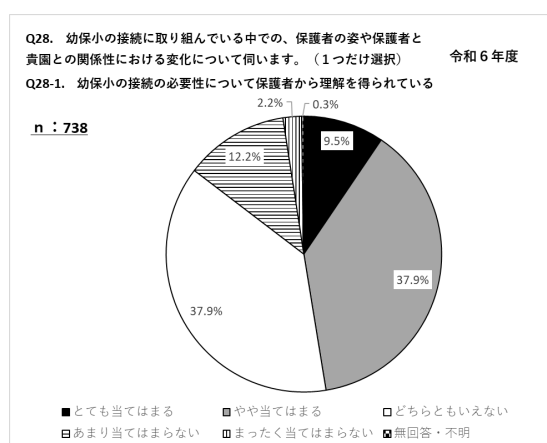
幼保小の接続の取組を通じて、特別な支援が必要な子供の保護者との情報共有や連携が進むとともに、小学校就学に向けた保護者の不安の軽減や、幼保小の接続の必要性に対する保護者の理解の向上も変化として認識されていた。

- ・ 幼児教育施設管理職が「幼保小の接続に取り組んでいる中での、保護者の姿や保護者と貴園との関係性における変化」として「とても／やや当てはまる」と回答した割合は、割合が高かった順に、「特別な配慮を必要とする子供の保護者と、就学に向けた心配や困りごとについて情報共有や連携が進んだ」

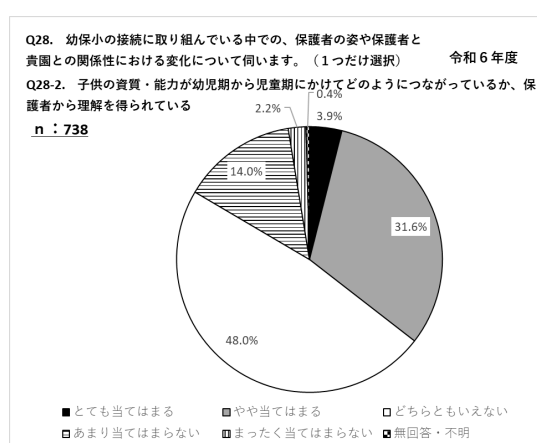
(60.2%)、「小学校就学にあたって保護者の不安が軽減された」(48.4%)、「幼保小の接続の必要性について保護者から理解を得られている」(47.4%)、「日々の自園の運営について、以前よりも保護者から理解を得られるようになった」

(39.7%)、「日々の保育の内容について、以前よりも保護者から理解を得られるようになった」(39.2%)、「子供の資質・能力が幼児期から児童期にかけてどのようにつながっているか、保護者から理解を得られている」(35.5%)、「幼保小の接続に関する取組（幼保小の子供同士の交流活動等）の企画において、保護者の意見や提案を取り入れている」(8.5%)、「架け橋期のカリキュラムの作成や修正にあたって、保護者の意見や提案を取り入れている」(5.0%)であった。

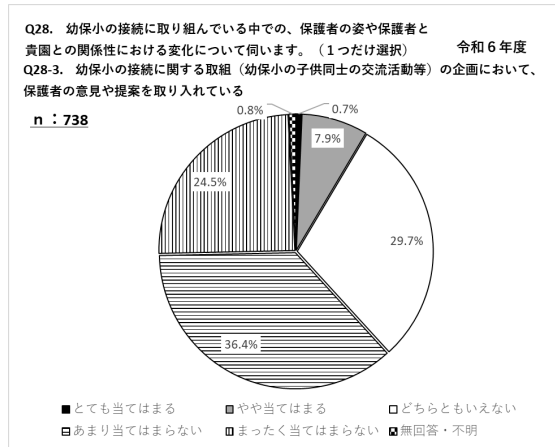
図表 2.1.1-136 調査 C1 設問 28-1



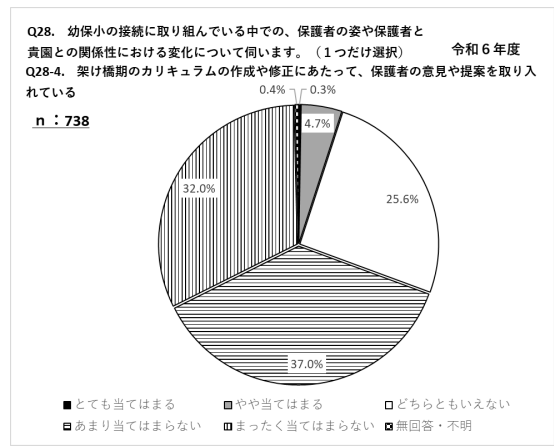
図表 2.1.1-137 調査 C1 設問 28-2



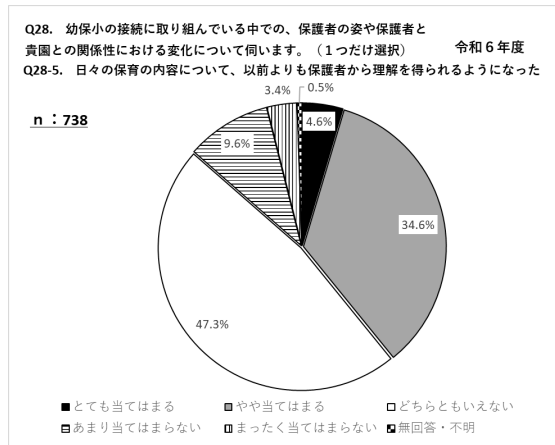
図表 2.1.1-138 調査 C1 設問 28-3



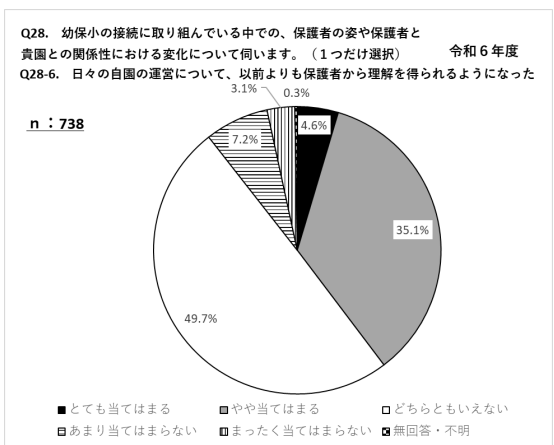
図表 2.1.1-139 調査 C1 設問 28-4



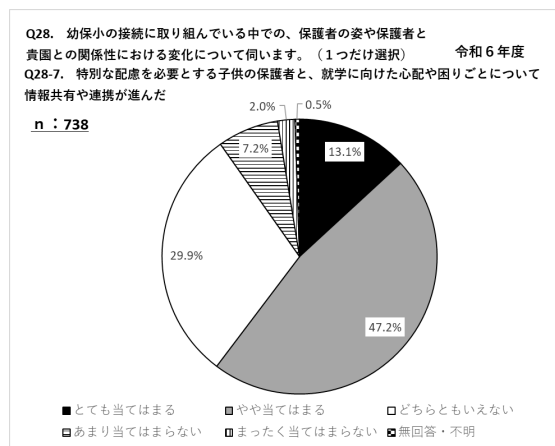
図表 2.1.1-140 調査 C1 設問 28-5



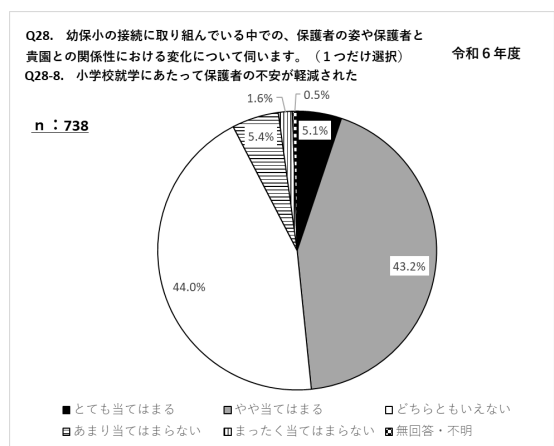
図表 2.1.1-141 調査 C1 設問 28-6



図表 2.1.1-142 調査 C1 設問 28-7

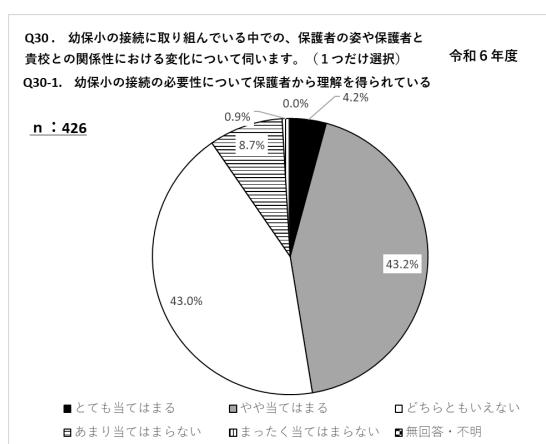


図表 2.1.1-143 調査 C1 設問 28-8



- ・小学校管理職が「幼保小の接続に取り組んでいる中での、保護者の姿や保護者と貴校との関係性における変化」として「とても／やや当てはまる」と回答した割合は、割合が高かった順に、「小学校就学にあたって保護者の不安が軽減された」(60.6%)、「特別な配慮を必要とする子供の保護者と、学校生活での心配や困りごとについて情報共有や連携が進んだ」(59.4%)、「幼保小の接続の必要性について保護者から理解を得られている」(47.4%)、「日々の自校の運営について、以前よりも保護者から理解を得られるようになった」(32.2%)、「子供の資質・能力が幼児期から児童期にかけてどのようにつながっているか、保護者から理解を得られている」(31.9%)、「日々の授業の内容について、以前よりも保護者から理解を得られるようになった」(29.1%)、「幼保小の接続に関する取組（幼保小の子供同士の交流活動等）の企画において、保護者の意見や提案を取り入れている」(10.8%)、「架け橋期のカリキュラムの作成や修正にあたって、保護者の意見や提案を取り入れている」(7.7%)であった。

図表 2.1.1-144 調査 D1 設問 30-1



図表 2.1.1-145 調査 D1 設問 30-2

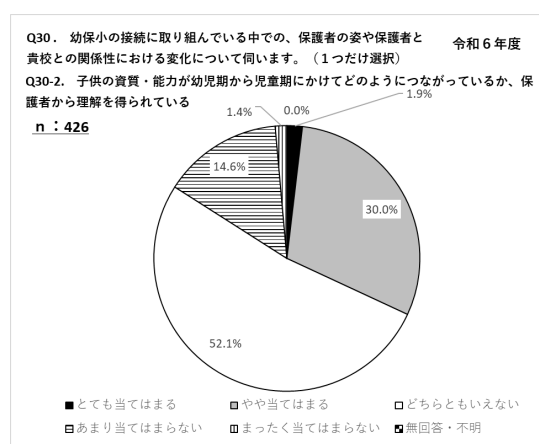


表 2.1.1-146 調査 D1 設問 30-3

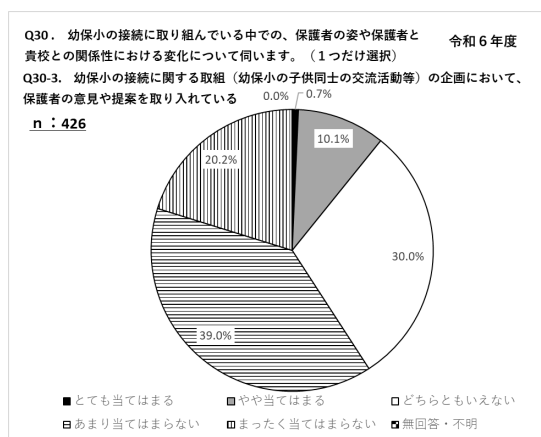
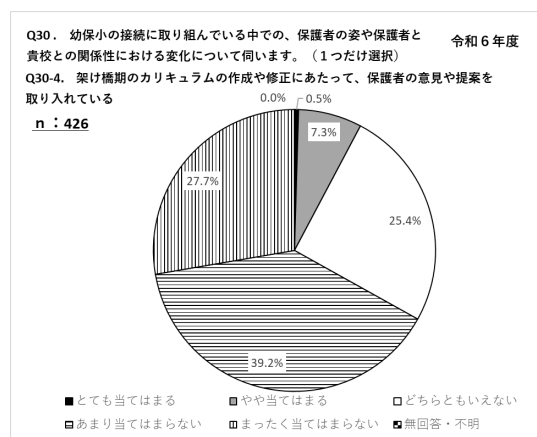
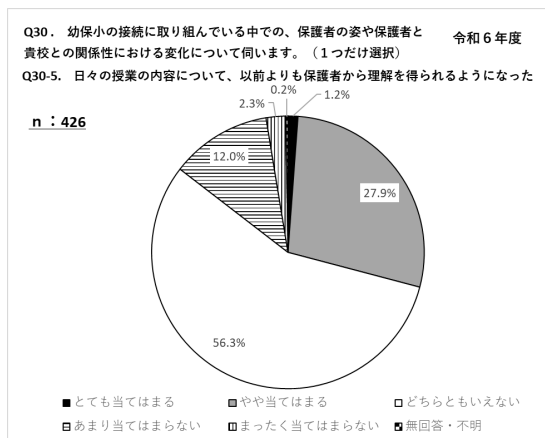


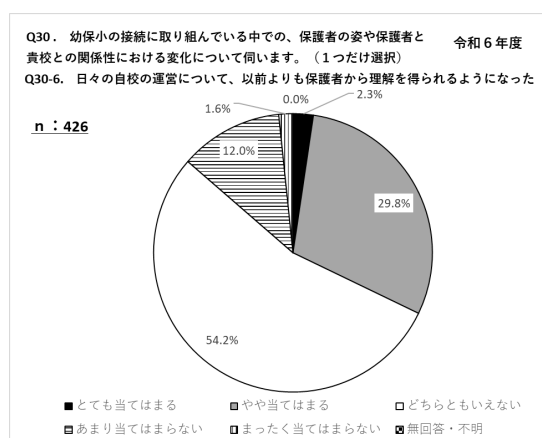
表 2.1.1-147 調査 D1 設問 30-4



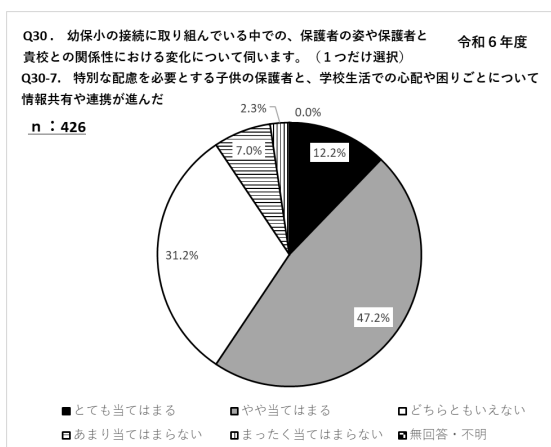
図表 2.1.1-148 調査 D1 設問 30-5



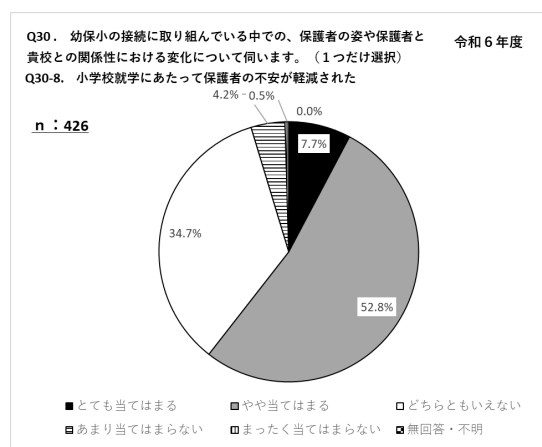
図表 2.1.1-149 調査 D1 設問 30-6



図表 2.1.1-150 調査 D1 設問 30-7



図表 2.1.1-151 調査 D1 設問 30-8



2-1-2 自由記述の分析

ここでは幼児教育施設・小学校の管理職・学級担任等及び架け橋期のコーディネーターの自由記述のテキスト分析の結果を報告する。

結果の全体像としては、幼保小接続の取組を通じて、幼児教育施設と小学校の双方において様々な点で改善が進み、子供たちの学びや生活の基盤の育成につながったことが示されていた。特に、幼児教育施設と小学校の教職員間の交流や研修、保育・授業の相互参観などを通じて、相互理解が深まり、小学校教員が幼児教育の視点を取り入れるようになったことが多数報告されていた。具体的には、授業に「遊び」の要素を取り入れたり、柔軟な時間設定を行ったりすることで、子供の主体性や興味・関心を尊重する指導が進められた。また、幼児教育施設においても、小学校の教育内容や指導方法を理解し、5歳児の保育において小学校以降の学習や生活とのつながりを意識した活動が増えていた。

子供たちに対する影響としては、小学校との交流活動を通じて、5歳児の小学校入学に対する期待感が高まり、不安が軽減されたことや、小学校1年生になった後も、幼児期の学びを生かした授業が展開されるようになったことなどが記述されていた。特に、スタートカリキュラムの導入・改善や、指導方法等の柔軟な調整を通じて、幼児教育施設と小学校間の段差の解消が進み、小学校の学習や生活への円滑な移行が促されたことが示されていた。

一方で、幼児教育施設と小学校の重点の違いも見られた。具体的には、小学校においては、小学校の学習や生活への円滑な接続を重視し、幼児教育施設においては、幼児教育において育みたい資質・能力の育成を重視する傾向があった。また、管理職と学級担任等の間でも、園務・校務を司る園長・校長等の管理職と、子供一人一人に直接関わる学級担任等の役職による違いが確認された。

1) 子供への関わりや指導方法の変化

幼児教育施設の管理職、5歳児の学級担任等、小学校の管理職、小学校1年生の学級担任のアンケート調査票に設けた自由記述を求める設問「今年度の幼保小の接続の取組を通して、教職員による子供への関わりや指導方法には、どのような変化があったか」に対する回答をKH Coder 3.0を使用して解析した。

(ア) 解析対象となった自由記述

「今年度の幼保小の接続の取組を通して、教職員による子供への関わりや指導方法には、どのような変化があったか」に対する自由記述のうち、直前の選択式設問「今年度の幼保小の接続の取組を通して、ご自身の子供への関わりや指導方法に変化はありましたか？（1つだけ選択）」に対して「やや変化があった」「変化があった」を選択した回答者による自由記述回答を解析の対象と

した。調査票ごとに解析に使用した自由記述の件数は以下のとおりである。なお、先立って、予備的に年度ごとに解析を行ったが、結果の内容に大きな差異はなく、また、単年度の回答件数がそれほど多くないことを考慮し、調査票ごとに3年間全体の自由記述を解析に使用した。

調査票（幼児教育施設・管理職）：

令和4年度 259 件、令和5年度 364 件、令和6年度 355 件

調査票（幼児教育施設・学級担任等）：

令和4年度 273 件、令和5年度 352 件、令和6年度 359 件

調査票（小学校・管理職）：

令和4年度 168 件、令和5年度 261 件、令和6年度 247 件

調査票（小学校・学級担任）：

令和4年度 205 件、令和5年度 313 件、令和6年度 269 件

（イ）解析の手続き

KH Coder の解析手順に従って分析を実施した。

- ①テキストのチェックで解析不可となる記号等を除去した。
- ②前処理を実行した。
- ③名詞として検出すべき用語を指定した（こども園、幼保小、幼保、幼稚園教諭、保育士、保育教諭、保育者、小学校教諭、開発会議、生活科、就学前）。なお、生活科と就学前の2つの語句については小学校関係者（小学校管理職、小学校学級担任等）の解析についてのみ、名詞として指定した。これは、初回の解析結果を確認し、小学校関係者（小学校管理職、小学校学級担任等）について生活／生活科、就学／就学前の2つを区別した方が語彙同士の関係性が解釈しやすくなったためである。
- ④複合語の検出時には、形態素解析プログラムとして「茶筌（ChaSen）」を使用し、解析後に KH Coder の名詞連結機能（名詞結合オプション）を有効にした。
- ⑤段落ごと（1つの記述ごと）に共起ネットワーク分析を実行した。
- ⑥サブグラフ検出（中心性媒介、modularity）を実行し、Jaccard 係数が大きい順に60の共起関係を線（edge）として描画した。
- ⑦共起ネットワークの分析（modularity）で描出された図を参照し、つながりの強い語句が使用されていた文章を参照して初期カテゴリを作成した後、記述内容の重複が多いカテゴリがあった場合にはカテゴリを統合した。また、共起ネットワークの分析（中心性媒介）の描画を参照し、特に他とのつながりが強い語句がどのような文章の中で使用されているか確認し、当該語句及び当該語句とのつながりが特に強かった周辺の語句も含めて自由記述の分類・整理を行った。この手続きを通じて、記述内容（トピック）の全体像を把握するとともに、

テキスト中で広く使われ、異なる記述内容間の橋渡しの役割を果たしている重要語句の特定と記述内容間の関連性を解釈した。

⑧調査票ごとの解析結果及び元の自由記述内容を参照し、園・校の間および役職による記述内容の共通点と相違点について分析した。

(ウ)解析結果

まず、調査票ごとの解析結果の概要を以下に示す。なお、ここでは結果の要点を示すこととする。また、「カテゴリ」とは、共起ネットワーク分析で得られたサブグラフ（同じ文章内で記述されやすい単語のまとまり）の中から対応する自由記述の内容が類似したものを統合して作成したものである。

①幼児教育施設と小学校の記述の共通点と相違点

i. 共通点

幼保小の接続を重視し、子供の主体的な学びを意識しながら、子供との関わりや指導方法、環境の構成、活動内容を工夫しているという点については、共通して記述されていた。

ii. 相違点

特に、幼児教育施設は、幼児教育において育みたい資質・能力の育成に重点を置き、小学校は、小学校の学習や生活への円滑な接続に重点を置いている点が異なっていた。以下に相違点の要点を実際の自由記述とともに記した。

【幼児教育施設（管理職・学級担任等）が重視している点】

- ・小学校への準備ではなく、幼児期における豊かな体験を通じた資質・能力の育成を重視。
- ・主体性や探究心、協同性を重視した環境を通して行う教育を意識。
- ・小学校入学への期待を高めるための自然な交流活動（小学校1年生との交流や、小学校見学の実施）を重視。

【小学校（管理職・学級担任）が重視している点】

- ・小学校入学時のつまづきを防ぎ、円滑な移行を促す取組（スタートカリキュラムの工夫）を重視。
- ・学習や生活に慣れるための活動や時間配分の調整（弾力的な時間割の設定）を実施。
- ・子供の発達や特性を生かすための情報共有（幼児教育施設や保護者との連携）を重視。

②管理職と学級担任等の相違点

i. 共通点

管理職と学級担任等はともに、幼児教育から小学校教育への円滑な移行を目指していた。

ii. 相違点

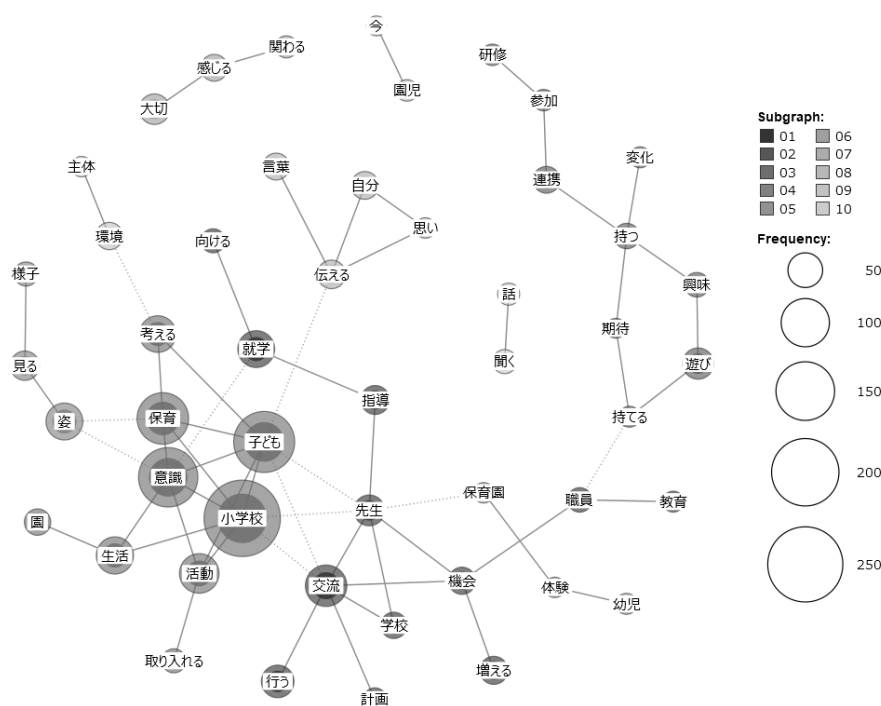
幼児教育施設・小学校の管理職の自由記述には、教育活動全体の方針の検討・作成、幼児教育施設・小学校間の連携体制の構築に関する言及が多かった。一方、幼児教育施設・小学校の学級担任等の自由記述には、個々の子供と直接関わりながら環境の構成や授業改善を行った等、具体的な工夫についての言及が多かった。

③幼児教育施設管理職の自由記述の解析結果

i. 記述されていた内容の全体像

図表 2.1.2-01 に幼児教育施設管理職の共起ネットワーク（modularity）の解析を通じて描出された図を示した。その上で、図表 2.1.2-02 に幼児教育施設管理職の自由記述の解析結果に基づくサブグラフとカテゴリの対応関係を示した。

図表 2.1.2-01 幼児教育施設管理職の共起ネットワーク（modularity）の解析結果



図表 2.1.2-02 幼児教育施設管理職の自由記述の解析結果に基づく
サブグラフとカテゴリの対応関係

カテゴリ 番号	カテゴリ名称	サブグラフ 番号	サブグラフ名称	対応語句
1	小学校生活を意識して保育を変えた	サブグラフ 03	小学校生活を意識して保育を変えた	子供、保育、小学校、意識、生活、活動、取り入れる、考える、園
2	小学校との交流を通じて就学に向けた指導を計画的に行うようになった	サブグラフ 01	小学校との交流を通じて就学に向けた指導を計画的に行うようになった	交流、行く、計画、機会、学校、増える、先生、指導、就学、向ける
3	幼児期における体験の重要性を再認識した	サブグラフ 05	幼児期における体験の重要性を再認識した	幼児、体験、保育園
4	「幼児期の終わりまでの育ってほしい姿」を意識して子供の姿を見るようになった	サブグラフ 04	「幼児期の終わりまでの育ってほしい姿」を意識して子供の姿を見るようになった	姿、見る、様子

5	子供が主体的に活動できるよう環境の構成を工夫した	サブグラフ 09	子供が主体的に活動できるよう環境の構成を工夫した	環境、主体
6	子供が自分の思いを言葉で伝えられるよう配慮した	サブグラフ 07	子供が自分の思いを言葉で伝えられるよう配慮した	自分、思い、言葉、伝える
7	幼保小接続で重視されていることを意識し、子供に関わるようになった	サブグラフ 06	幼保小接続で重視されていることを意識し、子供に関わるようになった	関わる、感じる、大切
8	子供の話を聞いたり、子供が話を聞く力を意識したりするようになった	サブグラフ 10	子供の話を聞いたり、子供が話を聞く力を意識したりするようになった	話、聞く
9	小学校と連携しながら、子供が小学校に期待や興味をもてるよう遊びを工夫した	サブグラフ 09	小学校と連携しながら、子供が小学校に期待や興味をもてるよう遊びを工夫した	研修、参加、連携、変化、もつ、期待、興味、遊び、もてる

ii. 他とのつながりが強かった語句と記述内容の分析

他との結び付きが強かった語彙は「交流」であった。「交流」を含む文章を、共起ネットワークの分析を通じて関連性の強かった語句も踏まえて記述内容から抽出し、内容を分類・整理した。その結果、「交流」を通じた関わりや指導方法の変化として、2つの軸があることが分かった。

○「子供同士の交流」を通じて変化が生じた

子供同士の交流を通じて、子供が小学校の学習や生活に期待をもてるようにした・もてるようになったという記述内容であった。

○「教職員間の交流」を通じて変化が生じた

小学校の教職員との交流を通じて、幼保小接続に向けた意識が高まった、小学校の学習や生活に関する疑問が解決したり、今の保育に自信がもてるようになったりした、保育が変わった（架け橋期のカリキュラムの作成、指導計画や環境の構成の改善・充実）といった、教職員間の交流が意識啓発や現在の保育実践の重要性の再認識、保育実践の省察と改善に寄与した、今までの保育実践に自信がもてたという記述内容であった。

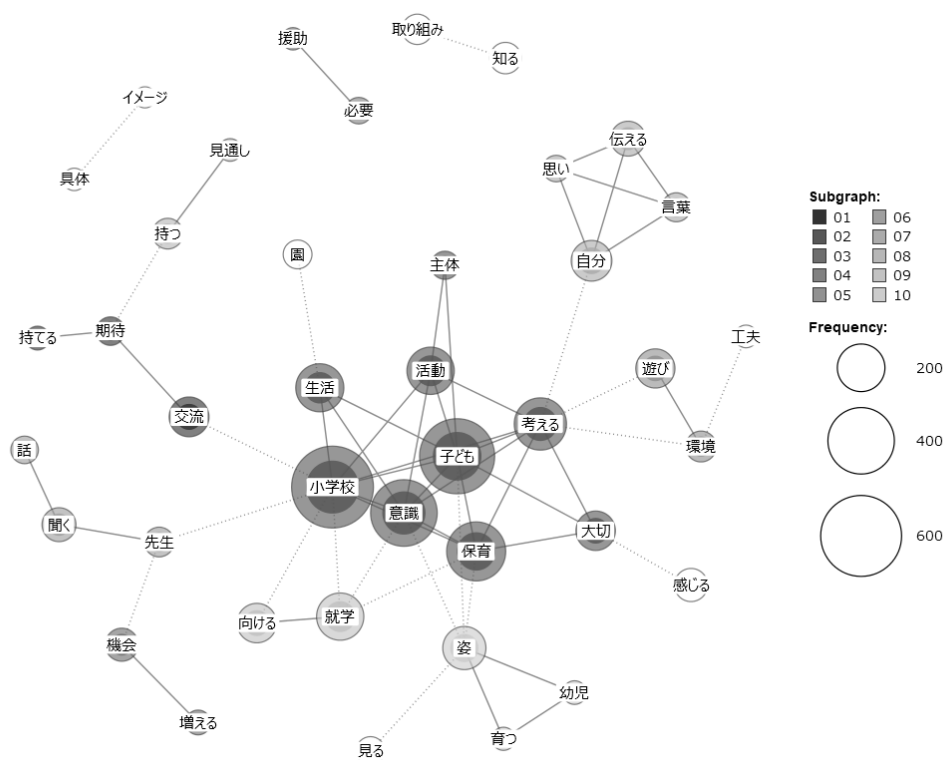
※教職員同士の交流は、子供同士の交流やそのための打ち合わせ、幼保小合同研修、幼保小接続のための連絡会等が含まれる。

④幼児教育施設学級担任等の自由記述の解析結果

i. 記述されていた内容の全体像

図表 2.1.2-03 に幼児教育施設学級担任等の共起ネットワーク（modularity）の解析結果を示した。その上で、図表 2.1.2-04 に幼児教育施設学級担任等の自由記述の解析結果に基づくサブグラフとカテゴリの対応関係を示した。

図表 2.1.2-03 幼児教育施設学級担任等の共起ネットワーク（modularity）の解析結果



図表 2.1.2-04 幼児教育施設学級担任等の自由記述の解析結果に基づく
サブグラフとカテゴリの対応関係

カテゴリ 番号	カテゴリ名称	サブグラフ 番号	サブグラフ名称	対応語句
1	幼保小接続の取組を通じて、小学校での生活を見通して保育を行うようになった	サブグラフ 02	幼保小接続の取組を通じて、小学校での生活で大切にすべきことを踏まえて保育を行うようになった（特に主体性を意識して）	小学校、生活、意識、子供、保育、大切、感じる、考える、活動、主体、園
		サブグラフ 05	小学校との接続に向けて遊びや環境の構成を工夫した	環境、遊び、工夫
		サブグラフ 09	小学校就学に向けて関わりや活動を意識するようになった	就学、向ける

2	「幼児期の終わりまでの育ってほしい姿」を意識した保育を行うようになった	サブグラフ10	「幼児期の終わりまでの育ってほしい姿」を意識した保育を行うようになった	姿、育つ、幼児、見る
3	子供が自分の思いを言葉で伝えられるよう支援するようになった	サブグラフ07	子供が自分の思いを言葉で伝えられるよう支援するようになった	自分、伝える、言葉、思い
4	小学校や他の幼児教育施設の取組を知ることで、指導方法や接続への意識が変わった	サブグラフ06	小学校教員の話聞くことで小学校就学に向けた意識が変わった	取組、知る
5	小学校関係者との交流を通じて、指導方法や接続への意識が変わった	サブグラフ01	小学校関係者との交流機会が増えて意識が変わった	先生、聞く、話、機会、増える
		サブグラフ04	小学校就学に向けて必要となる援助の在り方を考えるようになった	援助、必要
6	小学校との交流を通じて、子供が小学校就学に向けた期待や見通しをもてるようになった	サブグラフ03	小学校との交流を通じて子供が小学校就学に向けた期待や見通しをもてるようになった・した	交流、期待、持てる、持つ、見通し
7	幼保小接続の具体的なイメージがもてるようになった	サブグラフ08	幼保小接続の具体的なイメージがもてるようになった	イメージ、具体

ii. 他とのつながりが強かった語句と記述内容の分析

他との結び付きが強かった語句は「考える」であった。「考える」を含む文章を、共起ネットワークの分析を通じて関連性の強かった語句も踏まえて記述内容から抽出し、内容を分類・整理した。その結果、5歳児の学級担任等は幼保小接続の取組を行う中で、以下の事項を考えていることが分かった。

○「子供が『考える』ことを意識して保育を行うようになった

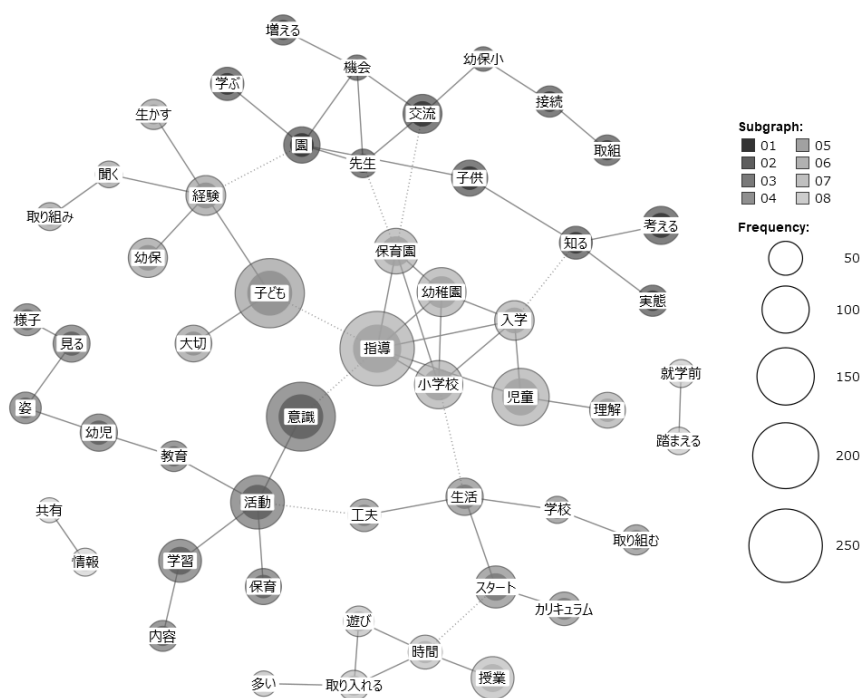
子供の主体性や考える力等を育む活動や言葉掛けを行うようになったり、そのための時間（サークルタイム等）を設ける・増やすようになったりしたという記述であった。

○「幼児教育施設の教職員が『考える』ようになった

小学校との接続を意識して、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や小学校入学後の姿を踏まえて5歳児の保育を考えたり、計画したりするようになった、普段の保育の中でも、小学校教育との接続という視点で子供の姿を見取ったり、接続を意識しながら、指導や振り返りを行うようになったという記述であった。

i. 記述されていた内容の全体像

図表 2.1.2-05 小学校管理職の共起ネットワーク (modularity) の解析結果



サブグラフとカテゴリの対応関係

カテゴリ 番号	カテゴリ名称	サブグラフ 番号	サブグラフ名称	対応語句
1	幼保小の接続の取組を通じて、幼児教育施設との交流や研修の機会が増え、幼児教育施設での生活や子供の発達、幼児教育施設での指導について知ったり学んだりした	サブグラフ 01	幼保小の接続の取組を通じて幼児教育施設との交流や研修の機会が増え、幼児教育施設での生活や子供の発達、幼児教育施設での指導について知ったり学んだりした	交流、先生、園、機会、学ぶ、増える、子供、知る、考える、実態、幼保小、接続、取組
2	児童の実態や特性を理解し、幼児教育施設での取組や子供の資質・能力のつながりを踏まえた指導を行うようになった	サブグラフ 05	児童の実態や特性を理解し、それに基づいた指導を行うようになった	指導、小学校、保育園、幼稚園、児童、理解、入学

3	幼児教育施設での取組や子供の経験を聞き、幼児教育や幼児教育施設での活動を意識し、子供の主体性や意欲を大切にするような指導を行うようになった	サブグラフ 02	幼児の姿や様子を見ることを通じて、幼児教育や幼児教育施設での活動を意識して、活動や学習内容を考えるようになった	意識、活動、学習、内容、保育、教育、幼児、姿、見る、様子
		サブグラフ 04	幼児教育施設での取組や子供の経験を聞き、子供の主体性や意欲を大切にするような指導を行うようになった	子供、大切、幼保、経験、生かす、聞く、取組
4	スタートカリキュラムの導入や見直しを通じて、円滑に小学校の学習や生活に移行できるよう工夫するようになった	サブグラフ 03	スタートカリキュラムの導入や見直しを通じて、円滑に小学校生活が送れるよう工夫するようになった	スタート、カリキュラム、生活、工夫、学校、取り組む
		サブグラフ 07	就学前の取組や子供の実態、資質・能力のつながりを踏まえた指導を行うようになった	就学前、踏まえる
5	授業に遊びの時間や要素を取り入れたり、柔軟な時間設定を行ったりするようになった	サブグラフ 06	授業に遊びの時間や要素を取り入れたり、柔軟な時間設定を行ったりするようになった	取り入れる、遊び、時間、授業、多い
6	幼児教育施設や保護者、地域と情報共有を行うようになった	サブグラフ 08	幼児教育施設や保護者、地域と情報共有を行うようになった	情報、共有

ii. 他とのつながりが強かった語句と記述内容の分析

他との結び付きの強い語彙は、「指導」、「生活」、「活動」であった。そのうち、「指導」は全てのカテゴリとの結び付きが強く、各カテゴリ内で指導が変化した背景や、どのように指導が変化したか述べられていた。以下では、「生活」、「活動」を含む記述について、それらとの関連が強かった語句を中心に整理した。

○「生活」という語句

「スタートカリキュラム」を足掛かりとして、幼児教育施設での生活を意識しながら、授業だけでなく、小学校生活全体で子供の移行をサポートする工夫を行っていることが記されていた。

・「スタートカリキュラム」による小学校の学習や生活への移行支援

小学校の学習や生活への円滑な移行を目指して、スタートカリキュラムの取組を中心として、合科的・関連的な指導や弾力的な時間割の設定、「遊び」の要素を入れる等、授業時間や指導方法、学習の内容の工夫を行ったことが言及されていた。

・「幼児期の『学び』」を踏まえた授業改善

スタートカリキュラムに限らず、「遊び」を取り入れた学習活動や幼児教

育施設での子供との関わり方や指導方法を意識して授業改善を図ったことが記述されていた。

- ・「幼児教育施設での生活」を意識して連携を強化した

幼児教育施設での生活を意識して、小学校の生活の始まりやそこでの子供との関わりや指導に生かすようにしたことが言及されていた。

○「活動」という語句

- ・「遊びを通した指導」を意識した活動の実施

各教科等の学習の中に幼児教育施設で体験したことや体験の要素を取り入れる等、「遊び」を意識した指導を行うようになったことが言及されていた。

- ・「幼児期の経験や学び」を学習活動に取り入れた

幼児教育施設での「遊び」や経験を授業に取り入れるようになった、それを意識するようにしたという記述であった。

- ・「子供の主体性」を意識した活動の実施

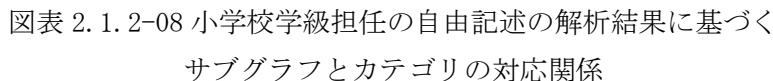
授業の内外で、幼児教育施設での経験を尋ねたり、子供が活動を選択できるようにしたりする等、子供の主体性や興味・関心を尊重して活動を行うようになったという記述が見られた。子供の主体性を大切にするために、子供の発言や気付き、特性、それまでの経験などを重視するようになったという記述も見られた。

- ・「時間や内容を工夫」した活動の実施

学習活動において、柔軟な時間設定、授業中の机の配置の工夫や子供が机を離れて活動する時間を作る等の工夫を行うようになったという記述が見られた。

i. 記述されていた内容の全体像

図表 2.1.2-07 小学校学級担任の共起ネットワーク (modularity) の解析結果

105

2	幼児期からの学びのつながりを意識した指導計画の作成	サブグラフ 03	スタートカリキュラムの取組を中心として子供が小学校生活を安心して送れるよう環境等を工夫した	カリキュラム、スタート、生活、学校、安心、環境
		サブグラフ 10	幼保小接続を意識した取組を行った	幼保小、接続
3	幼保小接続を意識した環境整備とスタートカリキュラムの工夫	サブグラフ 05	幼児教育施設での経験や遊びの要素を活動に取り入れることが多くなった	取り入れる、遊び、多い、体験
		サブグラフ 07	幼児期の経験や育ってきた力を生かした指導や活動を行うようになった	生かす、力
4	遊びを取り入れながら子供が主体的に学べる指導の工夫	サブグラフ 02	子供の姿や教職員の関わりを見たり、教職員との交流をしたりすることを通じて子供との関わりや指導方法を学んだ	園、先生、幼保、関わり、学ぶ、見る、様子、姿
		サブグラフ 08	幼児の発達や幼児教育を踏まえた子供との関わりや指導を行うようになった	幼児、教育
5	授業時間の使い方や教室環境の工夫	サブグラフ 09	単元の計画や導入時に幼児教育施設での経験や幼児期からの学びのつながり、「遊び」を意識した	計画、単元、導入
		サブグラフ 04	幼保小接続を意識して授業時間を工夫した	授業、時間

ii. 他とのつながりが強かった語句と記述内容の分析

「活動」という語句が他との結び付きが強かったため、「活動」とつながりの強い語句を中心として記述内容を整理した。

・「幼児期の経験や『遊び』を生かした」活動の実施

幼児教育施設での経験を振り返ってから学習活動に入ったり、幼児教育施設で行っていた活動（歌や手遊び等）を取り入れるようになったりしたといった記述が見られた。

・「幼児期とのつながりを意識した」学習活動の実施

時間割りを工夫したり、幼児期の「遊び」が小学校での学びにつながっているということを意識して授業を構成したりするようになったといった記述が見られた。

・「子供の主体性を重視した」活動の実施

幼児教育施設で培った力を自ら発揮して主体的に行動できるよう、言葉掛けや指導方法、活動内容を工夫した（子供と一緒に考える等）といった記述が見られた。

- ・「幼保小接続を意識した」活動の実施

上記項目を進めるために、幼児教育施設との交流活動や研修への参加を積極的に行い、幼児期の経験や学びを把握し、それらを踏まえてスタートカリキュラムの見直しを行ったといった記述が見られた。

2) 架け橋期のコーディネーターの認識する成果

架け橋期のコーディネーターの設問「幼保小の接続における成果として実感していること」に対する回答を KH Coder 3.0 を使用して解析した。

(ア) 解析対象となった自由記述

「幼保小の接続における成果として実感していること」に対する自由記述を解析の対象とした。調査票ごとに解析に使用した自由記述の件数は以下のとおりである。なお、先立って、予備的に年度ごとに解析を行ったが、結果の内容に大きな差異はなく、また、単年度の回答件数がそれほど多くないことを考慮し、調査票ごとに3年間全体の自由記述を解析に使用した。

令和4年度 34件 / 令和5年度 34件 / 令和6年度 76件

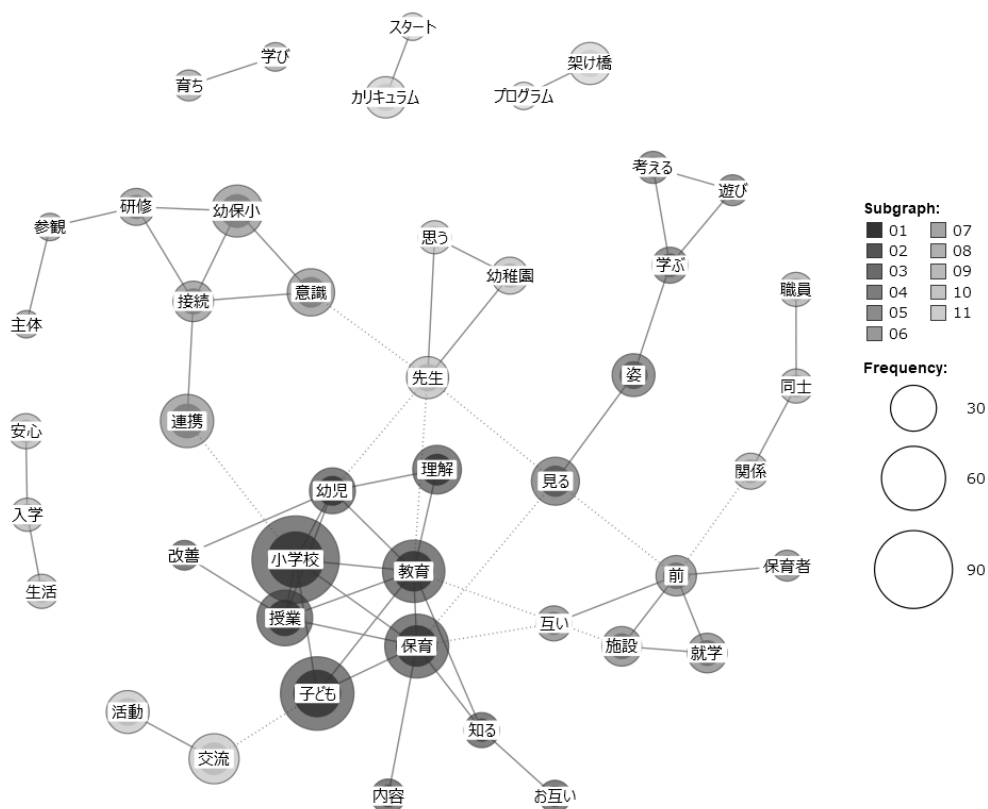
(イ) 解析の手続き

KH Coder の解析手順に従って分析を実施した。

- ①テキストのチェックで解析不可となる記号等を除去した。
- ②前処理を実行した。
- ③名詞として検出すべき用語を指定した（こども園、幼保小、幼保、幼稚園教諭、保育士、保育教諭、保育者、小学校教諭、開発会議）。これらの語句は幼児教育施設と小学校の関係者の自由記述の解析と同一である。
- ④複合語の検出の実行（茶茎・名詞を連結）
- ⑤段落ごと（1つの記述ごと）に共起ネットワーク分析を実行した。
- ⑥サブグラフ検出（中心性媒介、modularity）を実行し、Jaccard 係数が大きい順に60の共起関係を線（edge）として描画した。
- ⑦共起ネットワークの分析（modularity）で描出された図を参照し、つながりの強い語句が使用されていた文章を参照して初期カテゴリを作成した後、記述内容の重複が多いカテゴリがあった場合にはカテゴリを統合した。また、共起ネットワークの分析（中心性媒介）の描画を参照し、特に他とのつながりが強い語句がどのような文章の中で使用されているか確認し、当該語句及び当該語句とのつながりが特に強かった周辺の語句も含めて自由記述の分類・整理を行った。この手続きを通じて、記述内容（トピック）の全体像を把握するとともに、テキスト中で広く使われ、異なる記述内容間の橋渡しの役割を果たしている重要語句の特定と記述内容間の関連性を解釈した。

i. 記述されていた内容の全体像

図表 2.1.2-09 架け橋期のコーディネーターの
共起ネットワーク (modularity) の解析結果



図表 2.1.2-10 架け橋期のコーディネーターの自由記述の解析結果に基づく
サブグラフとカテゴリの対応関係

カテゴリ 番号	カテゴリ名称	サブグラフ 番号	サブグラフ名称	対応語句
1	幼児教育と小学校教育 の相互理解と改善	サブグラフ 01	互いの教育を理解し改善 する取組	小学校、授業、子供、保 育、内容、知る、お互 い、教育、理解、幼児、 改善
		サブグラフ 03	互いの園・校を知り、就 学前の保育者と小学校教 員が連携する仕組みが構 築された	互い、施設、就学、前、 保育者

2	子供同士の交流による 学びや意欲の向上	サブグラフ 09	幼保小の交流活動が活発 になり、子供同士が学び 合う機会が増えた	交流、活動
3	就学前の活動を通じた 小学校への移行支援	サブグラフ 07	入学への不安を減らし、 安心して小学校生活を送 れる準備が整った	入学、安心、生活
		サブグラフ 08	小学校教員が幼児教育を 知り、思いを共有するこ とで接続が強化された	先生、幼稚園、思う
4	教職員間の関係性の構 築と信頼の深化	サブグラフ 06	教職員同士の関係を深 め、子供の学びを支える 連携が強化された	関係、同士、職員
5	合同研修や協議の場を 通じた教職員の意識改 革	サブグラフ 02	子供を見る視点を育み、 遊びの姿から学びのプロ セスを考えるようになった	見る、姿、学ぶ、考え る、遊び
		サブグラフ 04	幼保小の接続を意識し、 連携・研修・参観を通じ て主体的に関係を築くよ うになった	幼保小、接続、意識、連 携、研修、参観、主体
6	発達や学びのつながり の理解と支援	サブグラフ 05	育ちと学びをつなげ、幼 児期から小学校への発達 の連続性を意識するよう になった	育ち、学び
7	スタートカリキュラム の改善と授業の質向上	サブグラフ 10	スタートカリキュラムを 工夫し、幼児期の学びを 小学校教育につなげた	カリキュラム、スタート
8	幼保小の架け橋プログ ラムを活用し、幼保小 の接続を促進する仕組 みを構築した	サブグラフ 11	幼保小の架け橋プログラ ムを活用し、幼保小の接 続を促進する仕組みを構 築した	架け橋、プログラム

幼児教育と小学校教育の連携が進むことで、幼児教育・小学校教育の相互理解と改善（カテゴリ 1）、子供たちの変化（カテゴリ 2、3）、教職員間の関係性の構築（カテゴリ 4、5）、スタートカリキュラムの充実（カテゴリ 6、7）が進んでいた。

具体的には、まず、交流活動等を通じて、幼児教育と小学校教育の相互理解が深まり、保育や授業の改善につながった（カテゴリ 1）。本事業を通して相互の実践を知る機会が増え、互いを理解し合う姿勢が生まれた。特に、小学校教員が幼児教育を意識するようになり、授業や指導に変化がみられた。

また、子供同士の交流やそこでの活動の工夫によって、子供たちの学びや意欲、対人関係によい変化が生じた（カテゴリ 2）。特に 5 歳児では小学校入学に向けた活動が増えたことで、小学校への期待が膨らみ、小学校の学習や生活へ円滑に移行できるようになった（カテゴリ 3）。

更に、教職員同士の関係性が深まり、互いの子供理解が進んだ。幼児教育施設と小学校の教職員が直接対話する機会が増え、信頼関係が築かれた（カテゴリ

4)。互いの保育・授業を見合うことで、それぞれの視点を学び合い、連携が強化されたことが記されていた。また、合同研修や協議の場が設けられ、教職員の意識改革も進んでいる（カテゴリ 5）。

加えて、発達や学びのつながりが理解されるようになり（カテゴリ 6）、スタートカリキュラムが改善した（カテゴリ 7）。小学校教員が幼児教育を意識するようになり、授業の質が向上した。また、時間割りの弾力化や指導方法の工夫が進み、登校しぶりの減少につながった。このように、幼保小の連携を深めることで、幼児教育・小学校教育の質が向上し、子供たちの学びや成長にポジティブな影響を与えていることが記述されていた。

ii. 他とのつながりが強かった語句と記述内容の分析

他とのつながりが強かった語句として、「見る」が挙げられる。以下では、「見る」とつながりの強かった語句を中心として、どのような記述が行われていたか整理した。

・子供の姿に変化が見られた

主体的に学ぶ姿（小学校 1 年生が積極的に学習し、小学校の学習や生活に円滑に移行する様子）、安心して小学校生活を送る姿（登校しぶりや対人関係等の課題が減少）、異年齢交流を通じた成長（5 歳児と小学校 1 年生の相互作用による変化）、いわゆる非認知能力や社会情動的スキル等の向上（協調性など）が見られたという記述であった。

・幼児教育施設において、保育の見直しが行われた

小学校教育を意識するようになり、保育を改善した（カリキュラムの見直し、小学校入学前の活動の工夫）という記述がみられた。その背景として、小学校や他園と互いの実践を見合う機会が増加したことが指摘されていた。

・小学校教員が幼児教育を見ることで変わった

幼児教育の実践を見ることで遊びを通した指導の重要性を認識し、幼児教育の視点を取り入れて授業改善を進めたことが記述されていた。具体的には、幼児教育施設の教職員の支援の仕方を学び、授業づくりに生かす等、教室環境の工夫や子供への関わり方が変わったり、幼児教育と小学校教育の連続性を意識して生活科での指導やカリキュラムの改善につながったりしたことが記述されていた。

2-2 効果検証：変容過程の量的検討（ロジックモデルの検証）

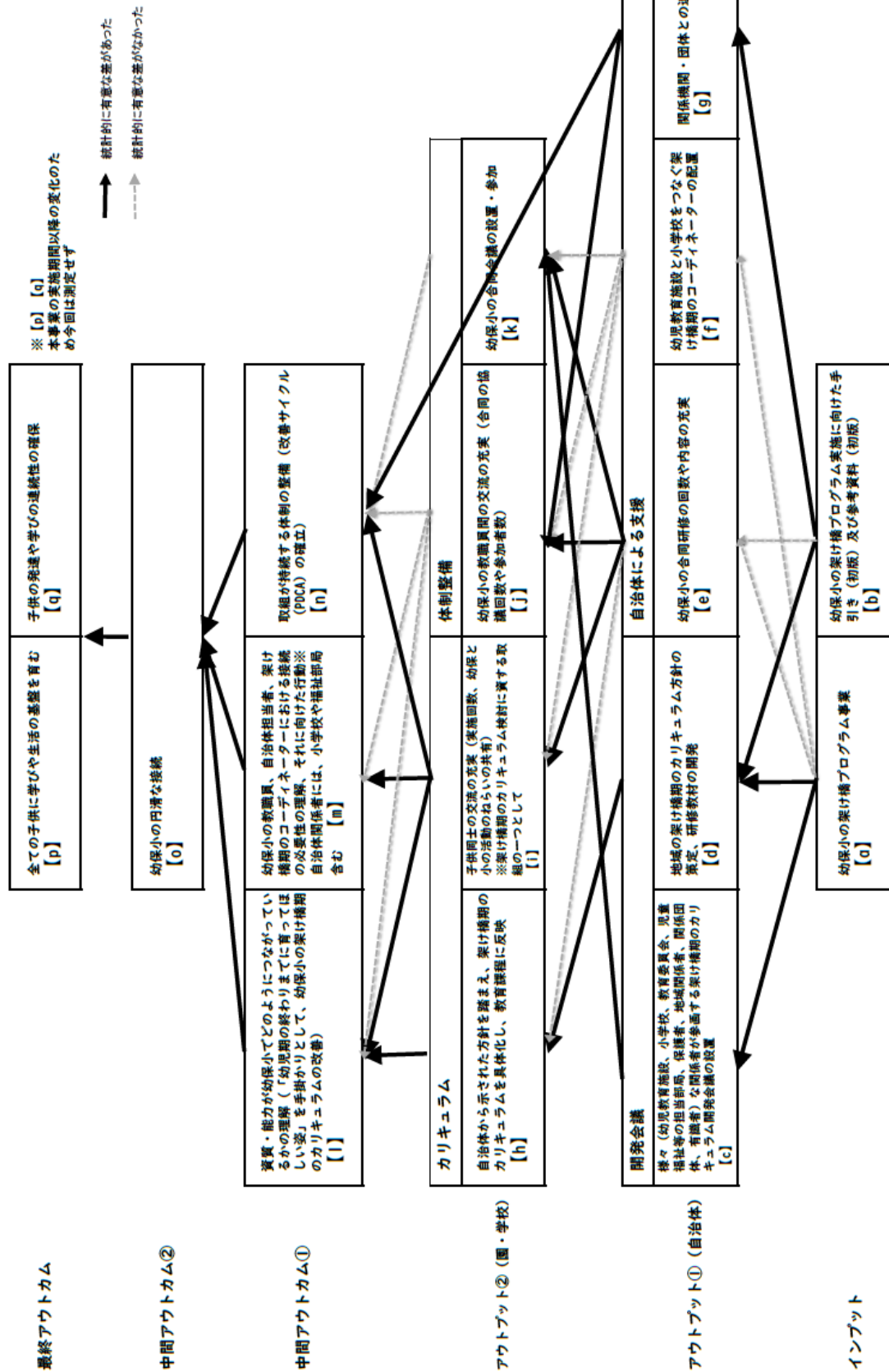
2-2-1 ロジックモデルとは

ロジックモデルとは、政策や制度等をはじめとする社会的介入（プログラム）の論理的構造を説明する枠組みのことで、プログラムとその効果を「インプット」→「アウトプット」→「アウトカム」といった一連の流れに従って可視化するためのツールである。ロジックモデルは、プログラム及びそれが効果をもたらすプロセスを評価し、改善につなげることを通じて当該プログラムの価値を高めることを目的として設定されるものである。本事業においても幼保小の架け橋プログラム事業に係るロジックモデルを構築し、成果とそれに関わるプロセスも含めて検証することを通じて、事業の評価を行うだけでなく、事業の改善・発展に寄与する示唆を得ることとした。

2-2-2 ロジックモデルの構築

本事業のロジックモデルの構築においては、インプットとして、「自治体の幼保小の架け橋プログラム事業参加」及び「幼保小の架け橋プログラムの手引き（初版）及び参考資料（初版）の活用状況」を設定した。これらのインプットが、自治体における取組（アウトプット①）にどのように影響を与え、さらに幼児教育施設・小学校における取組（アウトプット②）につながっていくのか検証するため、自治体及び幼児教育施設・小学校における取組をそれぞれ設定した。これらのアウトプットが自治体及び幼児教育施設・小学校の関係者にどのような影響をもたらすか（中間アウトカム①）、さらに「幼保小の円滑な接続」を促進し（中間アウトカム②）、最終的には「全ての子供に学びや生活の基盤を育む」ことや、「子供の発達や学びの連続性の確保」に寄与することが期待される（最終アウトカム）として、これらのプロセスモデルを図 2.2.2-01 のとおり作成した。なお、ロジックモデルの各要素に対応する調査票ごとの設問番号は図 2.2.2-02 のとおりである。

図表 2.2.2-01 ロジックモデル



図表 2.2.2-02 ロジックモデルの各要素に対応する調査票ごとの設問番号

	ロジックモデルの要素	調査票				
		自治体 担当者	幼児教 育施設 管理職	小学校 管理職	幼児教育 施設学級 担任等	小学校 学級担 任
ト イン プ ッ ト	【a】 幼保小の架け橋プログラム事業への参加	採択 状況	-	-	-	-
	【b】 幼保小の架け橋プログラム実施に向けた手 引き（初版）及び参考資料（初版）の活用	39	-	-	-	-
組 アウト プット ①（自 治体 の取 組）	【c】 様々（幼児教育施設、小学校、教育委員 会、児童福祉等の担当部局、保護者、地域 関係者、関係団体、有識者）な関係者が参 画する架け橋期のカリキュラム開発会議の 設置	6,7,8,9	-	-	-	-
	【d】 地域の架け橋期のカリキュラム方針の策 定、研修教材の開発	12,13, 15	-	-	-	-
	【e】 幼保小の合同研修の回数や内容の充実	16,18, 21	-	-	-	-
	【f】 幼児教育施設と小学校をつなぐ架け橋期の コーディネーターの配置	41	-	-	-	-
	【g】 関係機関・団体との連携	23	-	-	-	-
育 施設・小 学校 の取 組） アウト プット ②（幼 児教 育）	【h】 自治体から示された方針を踏まえ、架け橋 期のカリキュラムを具体化し、教育課程に 反映	-	5,6,7	5,6	-	-
	【i】 子供同士の交流の充実（実施回数、幼保と 小の活動のねらいの共有）※架け橋期のカ リキュラム検討に資する取組の一つとして	-	11,12	12,13	9	12
	【j】 幼保小の教職員間の交流の充実（合同の協 議回数や参加者数）	-	13,24	14,26	-	-
	【k】 幼保小の合同会議の設置・参加	-	13,14, 17,19	14,15, 18,20	10	13
中 間 ア ウ ト カ ム ①	【l】 資質・能力が幼保小でどのようにつながっ ているかの理解（「幼児期の終わりまでに育 ってほしい姿」を手掛かりとして、幼保小 の架け橋期のカリキュラムの改善）	30,31, 32, 33,34	22,23	7,8,9,2 4,25	13,14	7,8,9,1 6,17,1 8
	【m】 幼保小の教職員、自治体担当者、架け橋 期のコーディネーターにおける接続の必要 性の理解、それに向けた行動※自治体関係 者には、小学校や福祉部局含む	35,36	10	-	-	-
	【n】 取組が持続する体制の整備（改善サイクル （PDCA）の確立）	24,25, 37,38	-	-	-	-
ト 中 間 ア ウ ト カ ム ②	【o】 幼保小の円滑な接続	45	8,28	10,30, 33	7,17	10,21, 24
ト 最 終 ア ウ ト カ ム	【p】 全ての子供に学びや生活の基盤を育む （※本事業の測定期間対象外）					
	【q】 子供の発達や学びの連続性の確保 （※本事業の測定期間対象外）					

＊：設問番号は、令和5年度及び令和6年度の調査票に対応している。

2-2-3 ロジックモデルの検証

ロジックモデルの各要素をアンケート調査項目と対応させ、各取組が次のステップの取組とその成果に対してどのような効果をもたらるか、統計解析を行った。

1) 対象としたデータと分析設計

対象は、複数年度にわたって本事業に参加した自治体、ならびに該当年度において調査票に回答した幼児教育施設・小学校の管理職および学級担任等とした。自治体が都道府県であった場合には、再委託・協力依頼を受けた市町村のデータを対象とし、年度によって協力市町村が異なる場合は、経年比較が可能な自治体・施設に限定して解析を行った。

2) 分析手法

分析には Python (ver.3.11.8) および statsmodels ライブラリを使用し、以下の方針に基づいた回帰分析を実施した。

- ・従属変数：2 値変数の場合はロジスティック回帰 (Logit)、連続値の場合は線形回帰 (OLS) を用いた。
- ・独立変数：主効果のみを検討し、交互作用は含めていない。
- ・統制変数：各従属変数に対して、前年の同一項目の回答値を統制変数とした。幼児教育施設・小学校のデータでは、前年度に協力施設・協力学校であったかを示すダミー変数も統制に加えた。
- ・重み付け：幼児教育施設・小学校の分析では、園・校が属する自治体単位での重み（幼児教育施設数・小学校数の逆数）を加重変数とした。
- ・欠損処理：欠損値を含む回答は除外し、リストワイズ法を採用した。
- ・結果の抽出基準：統計的に有意なもの ($p < .05$) のうち、施策の効果として解釈可能なものに限定して報告した。

なお、本研究では差の差分析 (Difference-in-Differences, DID) は採用していない。その理由は、明確な「処置群」と「対照群」の定義が困難であり、特に都道府県が事業主体となる場合には年度ごとの市町村の入れ替わりがあるなど、共通トレンド仮定の成立が担保できないためである。代替として、前年度の値を統制変数として用いた回帰分析を実施し、構造的かつ段階的な因果関係を検討する手法を選択した。

3) 解析対象の構造と分析の流れ

ロジックモデルに基づく因果パスを個別に検証し、年度をまたいだ構造的な連関を段階的に評価した。

- ・インプット → アウトプット①（自治体の取組）：令和4年度のインプット変数（事業参加・手引き活用など）を独立変数とし、令和5年度の自治体取組項目を従属変数として分析。
- ・アウトプット① → アウトプット②（幼児教育施設・小学校の取組）：令和4年度の自治体取組（方針策定・研修実施など）を独立変数とし、令和5年度の園・校の取組項目を従属変数とした。
- ・アウトプット② → 中間アウトカム①（連携の質の向上・持続的な体制整備）：令和4年度の園・校の取組を独立変数、令和5年度の成果認識（資質・能力の理解や改善感など）を従属変数とした。
- ・中間アウトカム① → 中間アウトカム②（接続の円滑化）：令和5年度の取組や認識を独立変数、令和6年度の成果（就学準備、保護者理解、トラブルの軽減など）を従属変数として分析した。

なお、本分析においては自治体レベルのサンプルサイズが小さく、階層構造の安定的推定が困難であると判断されたため、マルチレベル分析は採用していない。代わりに幼児教育施設・小学校単位の回帰分析において重み付けを導入することで、大規模自治体の偏りを調整し、分析結果の均衡性を担保している。

4) 結果の概要

本節では、ロジックモデルにおける各段階の因果的連関について、統計的検証に基づいて明らかとなった知見を報告する。分析には複数年度の回答値を使用し、時系列に沿った構造的変化の有無を段階的に検討した。なお、本分析で使用する変数名は、調査票の設問番号に対応している（図表 2.2.3-01）。例えば「自6」は自治体票の架け橋期のカリキュラム開発会議設置状況を示し、「小管2_イ」は小学校管理職票における教育課程整備状況に関する下位項目を意味する。番号末尾に _ア, _イ, _ウ などが付く場合は、該当項目の下位設問を示している。

図表 2.2.3-01 変数名対応表

ラベル	回答主体	意味・設問の対象例
自○	自治体	自6＝架け橋期のカリキュラム開発会議の設置、自12＝自治体方針、自15_イ＝教材整備状況など
幼管○	幼児教育施設管理職	幼管＝教材の活用、幼管7＝保護者説明会の開催状況など
幼担○	幼児教育施設5歳児の学級担任等	幼担6＝架け橋期のカリキュラムの作成状況、幼担7＝指導方法の変化など
小管○	小学校管理職	小管2＝教育課程整備、小管4＝研修の実施、小7＝就学準備の進み具合など
小担○	小学校1年生の学級担任	小担3＝合同会議の効果認識、小担4＝子供の変化、小担6＝接続の成果など

※表中の○は項目番号（数字）を表している。

(ア) インプット → アウトプット① (自治体の取組)

●インプット (事業参加・手引き活用) が与えた効果

- 【a】 幼保小の架け橋プログラム事業の採択自治体及び協力自治体においては、以下の進捗が有意に確認された。
- ・【c】 架け橋期のカリキュラム開発会議の設置：令和4年度における「幼保小の架け橋プログラム事業」への参加と、翌年度 (令和5年度) の「多様な関係者が参画する架け橋期のカリキュラム開発会議 (自6)」の設置との間には、非常に強い統計的関連 ($OR = 8.07, p < .01$) が確認された。
 - ・【d】 研修教材の開発等：小学校教育に関する動画 (自15_イ) やカリキュラムの工夫例 (自15_オ) の取組状況にも、前年度の事業参加が統計的に有意に関連していた ($OR = 4.70, p = .01$ / $OR = 3.11, p = .03$)。
 - ・【e】 幼保小の合同研修の充実：事業参加は、合同研修の回数・内容の充実との間に統計的に有意な関連は確認されなかった。
 - ・【f】 架け橋期のコーディネーター配置：事業参加と、架け橋期のコーディネーターの配置状況の変化には統計的に有意な関連は確認されなかった。ただし、事業に参加していた自治体は、令和4年度の時点で既に架け橋期のコーディネーターの配置率が高く ($OR = 3.61, p < .01$)、また配置人数も多くなっていたため ($B = .87, p < .01$)、翌年度に取り組みの変化が検出されにくかった可能性が高い。
- 【b】 幼保小の架け橋プログラムの実施に向けた手引き及び参考資料の活用が進んだ自治体ほど、以下の効果が有意に確認された。
- ・【d】 研修教材の開発等：令和4年度に手引きを活用した自治体では、翌年度において複数の項目において有意な関連が示された (例：幼児教育に関する動画 $OR = 1.94, p = .02$ 、未対応の抑制 $OR = .53, p < .01$)。
 - ・【e】 幼保小の合同研修の充実：手引きの活用と、合同研修の回数・内容の充実との間に統計的に有意な関連は確認されなかった。
 - ・【g】 私立幼稚園団体、民間保育所、医療・大学等との連携が強化された ($OR = 1.39 \sim 1.71, ps \leq .05$)。

(イ) アウトプット① → アウトプット② (幼児教育施設・小学校の取組)

●自治体の取組が幼児教育施設・小学校の取組へ波及

- 【c】 架け橋期のカリキュラム開発会議の設置及び協議が行われた自治体の小学校では、以下が確認された。
- ・【k】 幼保小の合同会議の設置・参加：架け橋期のカリキュラム開発会議が設置され、そこで幼児教育・小学校教育関係者の関係づくりや地域の幼保小連携・接続の課題の整理、自治体の取組の検証と改善、開発会議メンバー間の意識共

有が検討されていた場合、翌年度の小学校学級担任について、幼保小の合同会議の効果（共通理解、目標の明確化、指導改善）に関して、小学校学級担任からの評価が高まる傾向が確認された（OR = 9.74 など、複数項目で $p < .05$ ）。また、架け橋期のカリキュラム開発会議において、幼児教育・小学校教育の関係者の関係づくりや地域の幼保小連携・接続の課題の整理、開発会議メンバー間の意識共有が検討されていた場合には、会議への「未参加率」が有意に低下していた（OR = .17～.24, $ps < .01$ ）。

【d】研修教材等の開発が進んだ自治体では、以下が有意に確認された。

- ・【h】架け橋期のカリキュラムの具体化：令和4年度における研修教材の開発等（自12）の有無と、令和5年度の園・校における架け橋期のカリキュラムの協働での作成の実施状況との間には、有意な正・負の関連が複数確認された。未対応の自治体においては、架け橋期のカリキュラムの作成も進んでいない傾向が見られた（例：研修教材の開発「未対応」OR = .43, $p = .01$ ）。

【e】自治体による幼保小の合同研修の回数・内容の充実が、以下に有意な影響が確認された。

- ・【h】架け橋期のカリキュラムの具体化：架け橋期のカリキュラムの具体化への直接的効果は確認されなかった。
- ・【i】子供同士の交流の充実：小学校管理職及び学級担任の回答において、合同研修の一部内容（例：動画視聴、授業参観）や、その効果（関係づくりへの意識）と、子供同士の交流実施の有無との間に有意な関連が示された（OR = 2.98～7.03, $ps \leq .04$ ）。
- ・【j】幼保小の教職員間の交流の充実：小学校管理職の回答において、合同研修の効果認識（例：関係づくり、共通理解）や研修教材の開発状況と、教職員間の協議・研究会等の実施との間に有意な関連が示された（OR = 1.93～2.94, $ps \leq .03$ ）。合同研修が相互理解の基盤を作り、交流を促進していた可能性が示唆される。
- ・【k】幼保小の合同会議の設置・参加：小学校管理職及び学級担任の回答において、前年度に実施された合同研修の経験が、合同会議の設置及び参加経験の有無、その効果認識と関連していた（OR = 1.79～12.90, $ps \leq .04$ ）。

【f】架け橋期のコーディネーターの配置の有無については、【i】子供同士の交流の充実、【j】教職員間の交流の充実、【k】幼保小の合同会議の設置・参加等のアウトプット②との間に統計的に有意な効果は確認されなかった。

【g】関連機関・関連団体との連携については、自治体が「民営認定こども園」と連携している場合、【j】幼保小の教職員間の交流の充実と一部関連があった。

- ・【j】幼保小の教職員間の交流の充実：小学校管理職の回答に基づく分析では、複数の保育・子育て関連団体との連携と、翌年度における幼保小の教職員間

の交流（特に合同協議や研究会の開催）との間に統計的に有意な関連が確認された。例えば、小学校管理職の回答における「交流に関する連絡会の実施」に対しては、以下の自治体施策との間で有意な関連があった。具体的には、私立幼稚園団体：OR = 2.33, $p = .03$ 、公営保育所団体：OR = 3.22, $p = .01$ 、民営保育所団体：OR = 3.47, $p < .01$ 、民営認定こども園団体：OR = 2.53, $p < .01$ 、子育て支援等の関係機関：OR = 2.38, $p < .01$ 、「研究会の合同開催（小管 14_エ）」に対しても、民営認定こども園団体との連携：OR = 1.96, $p = .05$ 、福祉機関：OR = 4.14, $p < .01$ という結果が得られた。

(ウ)アウトプット② → 中間アウトカム①（連携の質の向上・持続的な体制整備）

●幼児教育施設・小学校の取組が連携の質や体制整備に与えた効果

【h】 架け橋期のカリキュラムを具体化し、教育課程に反映することは、以下の効果をもっていた。

- ・ 【l】 幼保小の架け橋期のカリキュラムの改善：幼児教育施設・小学校において架け橋期のカリキュラムを協働で作成している場合、「接続する教職員との交流のあり方」「自園・自校の教職員の意識」「自園の保育・自校の授業」「自園・自校の子供の生活や学びの様子」「保護者からの声」などに有意に肯定的な関連が見られた ($\beta = .13 \sim .18$, $ps < .01$)。

【i】 子供同士の交流の充実が以下の効果をもっていた。

- ・ 【l】 幼保小の架け橋期のカリキュラムの改善：子供同士の交流を行っている幼児教育施設では、「接続する教職員との交流のあり方」「自園の教職員の意識」「自園の保育」「自園の子供の生活や学びの様子」「保護者との関係性の向上」など多面的な肯定的効果が確認された ($\beta = .32 \sim .62$, $ps < .01$)。一方、小学校では交流活動によって教職員間の意識差や合同研究の不足、体制整備の課題が明確化され、実践的な調整が進んだ ($\beta = .12 \sim .19$, $ps \leq .05$)。
- ・ 【m】 接続の必要性の理解：子供同士の交流を行っている幼児教育施設では、小学校との連携やスタートカリキュラムに関する相談が翌年度に有意に高まった ($\beta = .40$, $p = .02$)。
- ・ 【n】 持続する体制の整備：自治体の域内の幼児教育施設・小学校の回答値を平均化して自治体の体制整備の取組との関連を検討したところ、子供同士の交流の充実と持続する体制の整備については統計的に有意な関連は確認されなかった。
- ・ 【j】 幼保小の教職員間の交流の充実については有意な効果は認められなかった。
- ・ 【k】 幼保小の合同会議の設置・参加については、自治体の域内の幼児教育施設・小学校の回答値を平均化して自治体の体制整備の取組との関連を検討したところ、
- ・ 【n】 持続する体制の整備に対しては統計的に有意な関連は確認されなかった。

【g】関係機関・団体との連携については以下の効果をもっていた。

- ・【n】持続する体制の整備：公営認定こども園などの保育・子育て関連団体や福祉機関との連携が進んだ自治体では、公立施設での架け橋期に対応した体制整備が有意に促進された（OR = 1.77, $p < .05$ ）。

(エ) 中間アウトカム① → 中間アウトカム②（幼保小の円滑な接続）

●連携の質や体制整備が幼保小の円滑な接続に与えた効果

【1】幼保小の架け橋期のカリキュラムの改善：幼児教育施設や小学校において、架け橋期のカリキュラムの具体化が進み、幼保小の教職員間の交流や保護者の声を取り入れた実践が行われると、指導方法の改善や保護者対応の充実に有意な効果があった。

- ・自治体の回答においては、「スタートカリキュラムが幼児期の教育との接続を意識している」場合、翌年度の「円滑な学級経営（学校生活）のスタート」との間に有意な関連があった（OR = 1.35, $p = .01$ ）。同様に、「スタートカリキュラムが幼児期の教育との接続を意識している」、「2・3学期に幼児教育とのつながりを意識した教育課程」に肯定的に回答していた自治体は、翌年度の「保護者からの苦情の軽減」を実感していた（OR = 2.20, 1.85, $p \leq .03$ ）。
- ・幼児教育施設管理職の回答においては、「接続する教職員との交流のあり方」が改善された園では、「子供への関わりや指導方法の変化」を実感していた（ $B = .16$, $p < .01$ ）。また、「保護者からの声を反映した取組」が進んだ園では、「保護者が資質・能力のつながりに理解を示す」「日々の保育への理解」「就学への不安軽減」を実感していた（ $B = .10 \sim .18$, $ps \leq .04$ ）。加えて、幼児教育施設管理職が「子供の生活や学びの様子の改善」を実感しているほど、翌年度「保育内容や園運営に対する保護者理解」が有意に進んでいた（ $B = .16$, $p = .04$ ）。幼児教育施設学級担任等の回答では、前年度に管理職が架け橋期のカリキュラムの取組を通じて「教職員の意識の向上」が進んだと回答していた場合、翌年度に架け橋期のカリキュラムの効果として「子供への関わりや指導方法の変化」をより実感している傾向にあった（ $B = .21$, $p = .04$ ）。また、前年度に幼児教育施設学級担任等が架け橋期のカリキュラムの負担として「施設内の先生間の意識差が少ない」と回答していた場合、翌年度に架け橋期のカリキュラムの効果として「園運営について保護者からの理解」、「特別な配慮を必要とする子供への連携」が進んでいると回答する傾向にあった（ $B = .13 \sim .15$, $ps \leq .04$ ）。さらに、前年度の幼児教育施設学級担任等が「研修参加への支援体制がある」と回答していた場合、翌年度に架け橋期のカリキュラムの効果として「保育内容や園運営に対する保護者理解」がより実感されやすいという傾向がみられた（ $B = .17 \sim .21$, $ps \leq .03$ ）。
- ・小学校管理職の回答においては、「図画工作で幼児期の教育との接続を考慮」し

たと回答した小学校では、翌年度に同小学校の管理職が架け橋期のカリキュラムの効果として「特別な支援を必要とする子供への支援充実」を実感する傾向にあった ($OR = 2.10, p = .04$)。また、小学校学級担任の回答については、前年度に管理職が「国語で幼児期の教育との接続を考慮」と回答していた場合、翌年度、小学校学級担任が架け橋期のカリキュラムの効果として「日々の授業内容についての保護者理解」「円滑な学級経営」をより実感している傾向にあった ($\beta = .25 \sim .39, ps \leq .04$)。さらに前年度に「体育」で幼児期とのつながりを考慮していると管理職が回答していた小学校では、小学校1年生学級担任が架け橋期のカリキュラムの効果として「子供の資質・能力についての保護者理解」「児童同士のトラブル軽減」を実感している傾向にあった ($\beta = .28, OR = 3.44, ps \leq .03$)。さらに、「『幼児期の終わりまでに育ってほしい姿』を単元計画等で考慮している」と前年度の小学校学級担任が回答していた場合、翌年度の小学校・学級担任が架け橋期のカリキュラムの効果として「幼保小の接続の必要性について保護者から理解を得られている」とする回答にあった ($\beta = .13, p = .04$)。

【m】接続の必要性の理解：自治体において、幼児教育施設と小学校との連携割合が高まるほど、特別な配慮を必要とする子供への支援が充実しているという結果が示された ($OR = 1.13, p < .05$)。また、幼児教育施設においても、小学校との具体的な連絡や協議を行った施設ほど、保育の質が高まり、保護者の理解や就学への不安軽減といった効果が有意に確認された ($\beta = .06 \sim .10, ps < .05$)。

【n】持続する体制の整備：自治体において、連携窓口の設置など、接続に関する体制が整備されると、学校における円滑な学級経営や特別支援の充実に対して有意な効果が認められた ($OR = 1.13 \sim 1.53, ps < .05$)。このことから、PDCAサイクルの確立に向けた持続可能な仕組みの構築が、幼保小の接続の質的向上につながることを示唆された。

なお、中間アウトカムについて、自治体の回答と小学校の回答（管理職・学級担任）、幼児教育施設（管理職・学級担任等）の回答とを紐付けた分析（幼児教育施設・小学校から自治体への影響については前年度の回答施設・小学校の平均値を使用）を行ったが、統計的に有意な効果は認められなかった。

5) まとめ：ロジックモデルに基づく効果検証の成果と課題

本章では、「幼保小の架け橋プログラム」において構築されたロジックモデルに基づき、各段階（インプット・アウトプット・アウトカム）における因果的な連関を統計的に検証した。その結果、いくつかの重要な取組について、統計的に有意な効果が確認され、ロジックモデルの一部因果構造が実証的に支持された。

まず、インプットとしての【a】（幼保小の架け橋プログラム事業への参加）及び

【b】（手引き及び参考資料の活用）の取組は、いずれも自治体レベルの実施体制の形成と有意に関連していた。特に【a】（幼保小の架け橋プログラム事業への参加）は、【c】（架け橋期のカリキュラム開発会議の設置）や【d】（研修教材の開発等）の推進に結び付いており、制度的な基盤整備の出発点としての役割を果たしていた。また、【b】（手引き及び参考資料の活用）も、【d】（研修教材の開発等）や【g】（関係機関・団体との連携）と関連しており、自治体による実務的な取組を支える情動的資源として有効に機能していた。

これらの自治体レベルの取組は、翌年度（2年目）の幼児教育施設・小学校における実践へと波及していた。特に【c】（架け橋期のカリキュラム開発会議の設置）が行われていた自治体では、小学校における教職員の連絡会や合同会議が実施される割合が高く、小学校学級担任における未参加率の低下も確認されている。架け橋期のカリキュラム開発会議は保育・教育・福祉の関係者間で共通の方針と課題認識を形成し、自治体と幼児教育施設・小学校の連携実践をつなぐ出発点として機能していることが示された。また、【d】（研修教材の開発等）が充実していた自治体では、幼児教育施設・小学校において、【h】（架け橋期のカリキュラムの具体化）が円滑に進められていたことが示唆された。さらに、【g】（関係機関・団体との連携）も、小学校における教職員の交流や研究会の活性化と関連しており、地域全体での連携体制が幼児教育施設・小学校での実践を後押しする重要な要因となっていた。

小学校においては、【j】（幼保小の教職員間の交流の充実）が特に重要であり、前年度の研修や研修教材の開発が翌年度の連絡会や研究会の実施に結び付いていた。また、それらの経験は【k】（幼保小の合同会議の設置・参加）にもつながり、教育課程において幼児期との接続を意識した指導は、接続の成果や保護者理解の向上とも関連していた。小学校の日常的な実践が接続の成果を媒介している実態が明らかとなった。

幼児教育施設においては、【h】（架け橋期のカリキュラムの具体化）が教職員の意識や資質・能力のつながりの理解に結び付いており、【i】（子供同士の交流の充実）は子供の学びや生活、保護者対応にまで肯定的な影響を及ぼしていた。さらに、小学校との具体的な連絡・相談が行われていた幼児教育施設では、翌年度に保育の質や保護者の不安軽減といった成果が確認され、継続的な関係構築の価値が示された。

なお、自治体における【f】（架け橋期のコーディネーターの配置）については、その後の取組との関連において有意な効果は確認されなかった。この点については架け橋期のコーディネーターの属性や関与の仕方、多職種との連携の実態について検討が必要である。また、【j】（幼保小の教職員間の交流の充実）から中間アウトカムへの効果や、【n】（持続する体制の整備）が接続成果に与える影響についても限定的であり、ロジックモデル後半の連関については、今後さらに丁寧な検証が必

要である。

以上の結果から、本事業におけるロジックモデルのうち、インプットからアウトプット②に至る因果連鎖の一部が統計的に実証された。特に【a】（架け橋プログラム事業への参加）及び【b】（手引き及び参考資料の活用）は、【c】（架け橋期のカリキュラム開発会議の設置）や【d】（研修教材の開発等）、【g】（関係機関・団体との連携）といった自治体の取組を促進し、さらにそれらを通じて【j】（幼保小の教職員間の交流の充実）や【k】（幼保小の合同会議の設置・参加）など幼児教育施設と小学校での実践を活性化させるなど、後続段階への波及が確認された。こうした一連の連鎖は、【h】（架け橋期のカリキュラムの具体化）や【i】（子供同士の交流の充実）などの実践に結び付き、最終的には【l】（幼保小の架け橋期のカリキュラムの改善）を中心とした中間アウトカム①及び②との関連も一部において見られた。すなわち、インプットが複数の媒介を経てアウトカムに至る構造が部分的に検証されたことは、本事業の構想の妥当性を裏付ける成果である。一方で、中間・最終アウトカムにおける効果の広がりや持続性については、今後さらなる検証が求められる。

2-3 フェーズの変容パターンの検討

本章では、採択自治体ごとの幼保小接続の進捗状況を分析し、フェーズごとの変容パターンを明らかにすることを目的とする。本調査では、調査担当者（幼児教育・初等教育に関わる研究者）が自治体担当者へのヒアリング調査や実地調査を実施し、得られたデータに基づき各自治体の取組をフェーズ別に分類した。フェーズ判断には、「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」（以下「手引き」という）に基づいた基準を用い、自治体ごとの実態に即した進捗評価を行った。

フェーズ分析では、各自治体が「架け橋期のカリキュラム開発会議」、「幼児教育施設と小学校の架け橋期のカリキュラム」、「幼児教育施設と小学校の体制」「自治体の支援体制」の4つの観点でどのフェーズにあるかを判断し、その変容過程を追跡した。令和4年度から令和6年度までの3年間のデータを基に、各自治体の進捗状況を比較し、フェーズの進展パターンを分類した。特に、自治体の主導性や幼児教育施設・小学校の取組の進展速度、幼児教育施設・小学校や自治体の体制整備の進捗度合いに応じた自治体の類型化を行い、それぞれの特徴を明らかにした。

さらに、本章では、各取組領域のフェーズの進展に影響を与える要因についても検討した。具体的には、1年目の取組が翌年度または2年後の進展にどのように関係しているかを統計的に分析した。その結果、複数の取組領域において継続的な取組の進展が認められるとともに、開発会議の取組が自治体の体制整備を含む他領域にも波及的な影響を及ぼす可能性が示唆された。また、園・校のカリキュラムの進展が自治体の体制整備を後押しする関係も明らかになった。

2-3-1 フェーズ判断の項目について

1) フェーズ判断の手続き

本調査では、自治体ごとの進捗状況をフェーズごとに分類するため、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（以下、センターとする。）が、自治体担当者への事前把握フォーマットの記入や、ヒアリング及び実地調査で得られたデータを用いてフェーズ判断を行った。

2) 判断基準の設定と手引きの参照

フェーズ判断に際しては、「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」（p15-19）を参照し、令和4年度にフェーズ判断の基準（フェーズ基準）を設定した。この基準では、フェーズ2以降に進むためには、前のフェーズの観点をクリアした上で、次のフェーズの要件に取り掛かっている必要があると定めている。仮に前のフェーズ要件を満たしていても、次のフェーズ要件に取り掛かっていない場合には前フェーズに留まるという方針である。

フェーズ判断手順

フェーズ判断の具体的な手順は以下のとおりである。

- (ア)自治体ごとに調査者が、事前把握フォーマット・ヒアリング調査・実地調査に基づき、基準に沿ってフェーズ判断を行う際のポイントを整理し、各観点の判断を報告書に記載した。分析では、まず事前把握フォーマットやヒアリング内容から語られた内容を抽出し、なるべくニュアンスを残しつつ肯定的な観点を中心に要約した。これは自治体ごとの取組を報告書として発表する際、各自治体はその尽力を評価される形で記載されるよう意識したものである。また、概要は各自治体の取組の全体像が伝わるように1ページ程度でまとめ、整理している。
- (イ)自治体ごとの報告書を基にフェーズ判断を行い、必要に応じて基準の見直しを行いながら、各フェーズに分類していった。
 - ・令和4年度、令和5年度については、センターの分析担当者が、調査者の報告書を含むヒアリング記録等を全て参照し、全採択自治体に対して再度フェーズ判断の確認を行い、分類の整合性を確保した。
 - ・令和6年度については、令和5年度に調査者とセンター分析担当者の判断の齟齬が少なかったことを受けて、調査者の報告したフェーズ判断結果を分析に使用した。
 - ・都道府県が採択自治体となっている場合で、協力市町村が複数ある場合に、協力園・校の架け橋期のカリキュラム及び体制整備のフェーズ判断はそのうち最も進捗がみられる園・校のフェーズ判断を採用した。

3) フェーズ判断における留意点

フェーズ判断では、次の留意点に基づいて実施している。

- (ア) 手引きの「進め方のイメージ」には、「基盤づくりから改善・発展サイクルの定着に至るまで、地域の実態に応じて進展していく」という注記がある。
したがって、フェーズの進展は取組の良し悪しを評価するものではなく、必ずしもフェーズが進んでいる方が「よりよい」というわけではない。地域の実態に応じた取組の進展が重視される。
- (イ) 本判断は令和4年度～令和6年度の途中に提出された事前把握フォーマット・ヒアリング調査・実地調査に基づくものであり、年度末（3月末）時点でのフェーズ状況を表すものではない。なお、令和6年度のヒアリング調査・実地調査は報告書作成スケジュールの関係で、令和4年度・令和5年度より1～2か月ほど調査時期が早くなっている。
- (ウ) 「架け橋期のカリキュラム開発会議」「自治体の体制整備」については、全採択自治体に対するヒアリング調査に基づいて判断を行っている。「園・校の架け橋期のカリキュラム」及び「園・校の体制整備」に関しては、ヒアリング調査に基づく域内判断及び実地調査に基づく協力園・校について判断を行っている。

以上の手続きに基づき、自治体ごとの現状が各フェーズの基準に適した進捗状況として整理され、地域ごとの実態に即した判断が行われている。

4) フェーズ判断の観点

架け橋期のカリキュラム開発会議		
フェーズ 1	<ul style="list-style-type: none"> 架け橋期のカリキュラム開発会議を立ち上げ中 架け橋期のカリキュラム開発会議があるが、架け橋期のカリキュラムの方針の検討に至っていない 	
フェーズ 2	<ul style="list-style-type: none"> 架け橋期のカリキュラム開発会議がある 架け橋期のカリキュラムの方針について検討を進めている 	フェーズ 1 クリア フェーズ 2 プロセス
フェーズ 3	<ul style="list-style-type: none"> 架け橋期のカリキュラムの方針が決定している 架け橋期のカリキュラムの実施の支援策について検討している、支援を試行している 実施状況の把握、検証方法の検討をしている、検証を始めている 	フェーズ 2 クリア フェーズ 3 プロセス フェーズ 3 プロセス
フェーズ 4	<ul style="list-style-type: none"> 架け橋期のカリキュラムの実施の支援策がある 架け橋期のカリキュラムの幼保小での実施状況の把握・検証をしている 会議の定期開催を通じ、その架け橋期のカリキュラムや幼保小への支援策に関する改善・発展を常に検討している 	フェーズ 3 クリア フェーズ 3 クリア フェーズ 4 プロセス

幼児教育施設と小学校（園・校）の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について		
フェーズ 1	<ul style="list-style-type: none"> 関係づくりを始めている、始めようとしている 子供の交流を計画している 	
フェーズ 2	<ul style="list-style-type: none"> 園長・校長及び学級担任等間での関係づくりができている 園・校での子供の生活の流れや活動について共有できている 接続先を見通した教育課程編成・指導計画作成をしている 子供同士が交流している 架け橋期のカリキュラムについて検討している 幼保小の共通の視点について検討している 教材としての環境の共通理解をしようとしている 幼児と児童の双方に学びがある交流を工夫しようとしている 	フェーズ 1 クリア フェーズ 1 クリア フェーズ 1 クリア フェーズ 1 クリア フェーズ 2 プロセス フェーズ 2 プロセス フェーズ 2 プロセス フェーズ 2 プロセス
フェーズ 3	<ul style="list-style-type: none"> 架け橋期のカリキュラムがある 幼保小の共通の視点がある 教材としての環境の共通理解がある 幼児と児童の双方に学びがある交流を工夫している 架け橋期のカリキュラム、共通の視点を実践に生かそうとしている 教材としての環境の活用について、幼保小の教職員が一緒に考えている 子供の自発的な交流が生まれるよう、幼保小の教職員が協働して工夫しようとしている 	フェーズ 2 クリア フェーズ 2 クリア フェーズ 2 クリア フェーズ 2 クリア フェーズ 3 プロセス フェーズ 3 プロセス フェーズ 3 プロセス

フェーズ 4	<ul style="list-style-type: none"> ・ 架け橋期のカリキュラム、共通の視点が実践に生かされている ・ 教材としての環境の活用について、幼保小の教職員と一緒に考える機会がある ・ 子供の自発的な交流が生まれるよう、幼保小の教職員が協働して工夫している ・ フェーズ 2～3 の PDCA サイクルが確立し、持続的に改善・発展できる仕組みとなっている 	フェーズ 3 クリア フェーズ 3 クリア フェーズ 3 クリア フェーズ 4 プロセス
--------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

幼児教育施設と小学校（園・校）の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について		
フェーズ 1	<ul style="list-style-type: none"> ・ 連携窓口を設置しようとしている ・ 自園・自校の教職員が積極的に参画しようとしている 	
フェーズ 2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 連携窓口がある ・ 自園・自校の教職員が、積極的に参画している ・ 幼保小の合同会議を実施している ・ 相互の教育の内容や方法に関して、幼保小の教職員が話し合い始めている 	フェーズ 1 クリア フェーズ 1 クリア フェーズ 2 プロセス フェーズ 2 プロセス
フェーズ 3	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼保小の合同会議がある ・ 相互の教育の内容や方法に関して、幼保小の教職員が話し合っている ・ 合同会議で話し合う内容が深まってきている ・ 接続する園・校の実践について、実感を伴った理解の基、話し合いができてきている 	フェーズ 2 クリア フェーズ 2 クリア フェーズ 3 プロセス フェーズ 3 プロセス
フェーズ 4	<ul style="list-style-type: none"> ・ 合同会議で話し合う内容が深まっている ・ 接続する園・校の実践について、実感を伴った理解の基、話し合いができてきている ・ 定期開催が継続し、短期的、中長期的視点から話し合っている ・ 改善・発展のため、接続する園・校での子供の学びや生活を具体的にイメージしながら話し合っている 	フェーズ 3 クリア フェーズ 3 クリア フェーズ 4 プロセス フェーズ 4 プロセス

自治体の支援体制（実施に必要なこと）		
フェーズ 1	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼保小の合同研修を計画している、実施している ・ 幼保小の教職員の相互理解が深まる工夫を検討している ・ 自治体内の関係部局との連携を模索している 	
フェーズ 2	<ul style="list-style-type: none"> ・ 幼保小の合同研修を実施している ・ 幼保小の教職員の相互理解が深まる工夫をしている ・ 自治体内の関係部局と連携している ・ 研修について、幼保小の教職員が相互理解を深め、実践に生かしやすい工夫や研修教材の開発、勤務地や勤務時間によらない実施方法の工夫を模索している ・ 関係団体と連携し、園・校と関係機関・関係団体との連携を模索している 	フェーズ 1 クリア フェーズ 1 クリア フェーズ 1 クリア フェーズ 2 プロセス フェーズ 2 プロセス

フェーズ 3	<ul style="list-style-type: none"> ・研修について、幼保小の教職員が相互理解を深め、実践に生かしやすい工夫や研修教材の開発、勤務地や勤務時間によらない実施方法の工夫をしている ・関係団体と連携し、園・校と関係機関・関係団体との連携のコーディネートをしている ・架け橋期のカリキュラムの実施・検証に加え、改善・発展の視点を研修に取り入れようとしている ・幼保小の協働推進のため、経験年数、設置者、施設類型、学校種に配慮したきめ細かな対応を模索している ・園・校と関係機関・関係団体との連携のコーディネートについてニーズや課題に応じて行おうとしている 	<p>フェーズ 2 クリア</p> <p>フェーズ 2 クリア</p> <p>フェーズ 2 クリア</p> <p>フェーズ 3 プロセス</p> <p>フェーズ 3 プロセス</p>
フェーズ 4	<ul style="list-style-type: none"> ・架け橋期のカリキュラムの実施・検証に加え、改善・発展の視点を研修に取り入れている ・幼保小の協働推進のため、経験年数、設置者、施設類型、学校種に配慮したきめ細かな対応をしている ・園・校と関係機関・関係団体との連携のコーディネートについてニーズや課題に応じて行っている ・研修内容や研修教材の体系化と充実を図っている ・架け橋期のカリキュラムに関する必要な支援策の改善・発展をしている ・園・校が関係機関・関係団体と連携するに当たって、自立を促しつつ、必要な時は支援をしている 	<p>フェーズ 3 クリア</p> <p>フェーズ 3 クリア</p> <p>フェーズ 3 クリア</p> <p>フェーズ 4 プロセス</p> <p>フェーズ 4 プロセス</p> <p>フェーズ 4 プロセス</p>

2-3-2 3年間のフェーズの変化とそのパターン

1) 1年目のフェーズ判断の結果

図表 2.3.2-01 は、各自治体のフェーズを4つの観点ごとに評価した結果である。この時点でのフェーズ判断結果は以下のとおりである。なお、全体として、自治体によっては、ヒアリングや実地調査に基づいた評価においてフェーズ3やフェーズ4の取組に近い状況が確認されるものの、今回の調査では3年間の「幼保小の架け橋プログラム事業」という枠組みでの進捗を評価対象としており、すべてフェーズ2までの分類に留めて分類を行っている。

- ・フェーズ1：このフェーズに該当する自治体は、取組がまだ始まっていない状態から初期段階のプロセスにある自治体、(フェーズ1の段階ではあるが) 幅広い進捗状況が見られる自治体まで、進捗の差異が大きい。
- ・フェーズ2：一部の自治体では、フェーズ1の要件をクリアし、フェーズ2の取組プロセスに進みつつある状況が確認されている。進捗状況が個々の自治体によって異なり、フェーズ2の基準を満たすがフェーズ3には至っていない段階に留まっている場合もある。自治体の自己評価との乖離が見られるケースもあり、現時点での進捗状況として分類されたが、年度末までには更なる進展が期待される。

図表 2.3.2-01 令和4年度のフェーズ判定結果（アルファベットは自治体を指す）

フェーズ2以上に達した取組領域が0

取組領域	A
①架け橋期のカリキュラム開発会議	1
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	1
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	1
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	1

フェーズ2以上に達した取組領域が1

取組領域	B	C	D
①架け橋期のカリキュラム開発会議	2	2	1
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	1	1	1
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	1	1	1
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	1	1	2

フェーズ2以上に達した取組領域が2

取組領域	E	F	G	H	I	J	K
①架け橋期のカリキュラム開発会議	2	2	2	2	2	2	2
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	2	1	1	1	1	1	1
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	1	2	2	2	2	1	1
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	1	1	1	1	1	2	2

フェーズ2以上に達した取組領域が3

取組領域	L	M
①架け橋期のカリキュラム開発会議	2	2
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	1	2
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	2	2
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	2	1

フェーズ2以上に達した取組領域が4

取組領域	N	O	P	Q	R	S
①架け橋期のカリキュラム開発会議	2	2	2	2	2	2
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	2	2	2	2	2	2
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	2	2	2	2	2	2
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	2	2	2	2	2	2

2) 2年目のフェーズ判断の結果

フェーズ2以降については架け橋期のカリキュラム開発会議、園・校の架け橋期のカリキュラム、園・校の体制（実施に必要なこと）、自治体の支援体制（実施に必要なこと）の4つの観点ごとにフェーズ要件を満たしているかを確認した上で分類した。各自治体の進捗が必ずしも一律でないことも踏まえて、可能な限り公正かつ客観的な判断を心掛けた。またフェーズ判断においては、全体評価としてのフェーズ3以降は、架け橋期のカリキュラム開発会議で架け橋期のカリキュラムが作成されたことを前提条件として分類を行っている（つまり、他の取組が進捗していても、自治体として架け橋期のカリキュラムが開発されない限り、フェーズ3には移行できないことを意味する）。

●フェーズ変化の状況（1年目→2年目）

フェーズ判断を通じて、各自治体のフェーズを以下のようなパターンに分類した（図表 2.3.2-02）。表中では、4つのフェーズ判断の観点ごとにフェーズ（1～4）を記載した上で、各フェーズ判断の観点について、令和4年度からフェーズが変化しなかった場合に「▲」、フェーズが1段階アップした場合に「○」、フェーズが2段階アップした場合に「◎」として表した。その上で、4つの観点のうち、フェーズ3もしくは4に達した個数でグループ分けしてある。分類の結果、令和5年度の時点では、4つのフェーズの観点が全て3ないし4に達した自治体、4つの観点のうち3つについてフェーズ3ないし4に達した自治体、4つの観点のうち2つがフェーズ3ないし4に達した自治体、4つの観点のうち1つがフェーズ3ないし4に達した自治体、4つの観点のうちいずれもフェーズ3ないし4に達していない自治体に分かれた。その上で、図表 2.3.2-02 では、4つのフェーズ判断の観点のうち、「▲（進捗なし）」が1個以下（つまり、少なくとも3つの観点が順調にフェーズアップしている）の自治体をグレーで示してある。

①飛躍的に進捗したグループ

- ・分類基準：令和4年度から令和5年度にかけて、4つのフェーズ判断の観点が全て1段階以上アップした自治体が含まれる。このグループの中には、いずれかのフェーズ判断の観点が2段階の進展を達成した自治体も含まれる。前年から急速に進展していることがわかる。
- ・特徴：複数のフェーズ判定基準の観点（体制整備や架け橋期のカリキュラム作成の状況など）を同時にクリアし、迅速かつ高水準で取組が進展している自治体と言える。

②安定的に進捗したグループ

- ・分類基準：令和4年度から令和5年度にかけて、4つのフェーズ判断の観点のうち

「▲が1個以下」で、残り3つの観点について1以上のフェーズアップ「○」もしくは「◎」がついた自治体が該当する。

- ・特徴：フェーズの観点ごとに必要な幼児教育施設要件を確実にクリアしながら、計画どおりに進んでいると考えられる。体制整備やプロセスの整備が安定的に進展していると考えられる。

③限定的な進捗が見られるグループ

- ・分類基準：令和4年度から令和5年度にかけていずれかのフェーズ判断の観点が1段階のフェーズアップを果たした自治体が該当する。安定的に進展したグループに比べ、進捗がやや控えめである。
- ・特徴：各観点についてフェーズ要件を少しずつ満たしているものの、体制整備やフェーズ要件にまだ改善の余地が残っている。進捗はしているが、さらに安定した進展を目指す必要がある。

図表 2.3.2-02 令和5年度のフェーズ及びフェーズの変化（アルファベットは自治体を指す）

フェーズ3以上に達した取組領域が0	A	
取組の観点	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議	2	○
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	1	▲
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	1	▲
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	1	▲

フェーズ3以上に達した取組領域が1	F		H		J		K		Q		R		L	
取組の観点	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議	3	○	3	○	3	○	3	○	4	○	2	▲	2	▲
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	2	○	1	▲	1	▲	2	○	2	▲	3	○	2	○
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	2	▲	2	▲	2	○	2	○	2	▲	2	▲	3	○
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	1	▲	1	▲	2	▲	2	▲	2	▲	2	▲	2	▲

フェーズ3以上に達した取組領域が2	B		C		S	
取組の観点	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議	3	○	3	○	3	○
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	2	○	2	○	2	▲
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	3	◎	1	▲	2	▲
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	2	○	3	○	3	○

フェーズ3以上に達した取組領域が3	E		P		I		D	
取組の観点	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議	3	○	3	○	3	○	1	▲
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	3	○	3	○	1	▲	3	◎
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	3	◎	3	○	3	○	3	◎
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	1	▲	2	▲	3	◎	3	○

フェーズ3以上に達した取組領域が4	O		N		M		G	
取組の観点	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議	3	○	3	○	3	○	4	◎
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について	3	○	3	○	3	○	3	◎
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について	3	○	3	○	4	◎	4	◎
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）	3	○	4	◎	3	◎	4	◎

3) 3年目のフェーズ判断の結果

フェーズ判断を通じて、各自治体のフェーズを以下のようなパターンに分類した（図表 2.3.2-03）。表中では、4つのフェーズ判断の観点ごとにフェーズ（1～4）を記載した上で、各フェーズ判断の観点について、令和4年度からフェーズが変化しなかった場合に「▲」、フェーズが1段階アップした場合に「○」、フェーズが2段階アップした場合に「◎」として表した。なお、前年度に既にフェーズ4に達していた場合には、「-」としてある。その上で、4つの観点のうち、フェーズ3もしくは4に達した個数でグループ分けしてある。

分類の結果、令和6年度の時点では、4つ全てがフェーズ4に達した自治体、4つの観点のうち3つについてフェーズ4に達した自治体、4つの観点のうち2つがフェーズ4に達した自治体、4つの観点のうち1つがフェーズ4に達した自治体、4つの観点のうちいずれもフェーズ4に達していない自治体に分かれた。その上で、図表 2.3.2-03 では、4つのフェーズ判断の観点のうち、「▲（進捗なし）」が1個以下（つまり、少なくとも3つの観点が順調にフェーズアップしている）の自治体をグレーで示してある。

●フェーズ変化の状況（2年目→3年目）

表から分かるように、3年目についてはほぼ全自治体について、3つ以上の取組領域のフェーズが上昇しており、他の自治体に比べて変化が比較的少なかった自治体はいずれも既に1つ以上の領域が前年度の段階で既にフェーズ4に達している状況であった。

図表 2.3.2-03 令和6年度のフェーズ及びフェーズの変化（アルファベットは自治体を指す）

フェーズ3以上に達した取組領域が2		A		H	
取組の観点		フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議		3	○	3	▲
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について		2	○	2	○
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について		2	○	3	○
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）		3	◎	2	○

フェーズ3以上に達した取組領域が3		J		K	
取組の観点		フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議		3	▲	3	▲
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について		3	◎	3	○
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について		3	○	3	○
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）		3	○	3	○

フェーズ4以上に達した取組領域が1		B		C		F		R	
取組の観点		フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議		3	▲	4	○	4	○	3	○
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について		3	○	3	○	3	○	4	○
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について		4	○	3	◎	3	○	3	○
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）		3	○	3	▲	3	◎	3	○

フェーズ4以上に達した取組領域が2		N		L		Q		D	
取組の観点		フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議		4	○	4	◎	4	○	2	○
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について		3	▲	4	◎	2	▲	4	○
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について		3	▲	3	▲	3	○	4	○
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）		4	-	3	○	4	◎	2	▲

フェーズ4以上に達した取組領域が4		E		O		P		I		S		M		G	
取組の観点		フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化	フェーズ	変化
①架け橋期のカリキュラム開発会議		4	◎	4	○	4	○	4	○	4	○	4	○	4	-
②園・校の架け橋期のカリキュラム ※協力園・校について		4	○	4	○	4	○	4	◎	4	◎	4	○	4	○
③園・校の体制（実施に必要なこと） ※協力園・校について		4	○	4	-	4	○	4	○	4	◎	4	-	4	-
④自治体の支援体制（実施に必要なこと）		4	○	4	○	4	◎	4	○	4	○	4	○	4	-

4) 3年間を通じたフェーズ到達状況の分類

(ア)円滑な接続に向けた体制が構築された自治体

3年間を通じて「フェーズ4以上に達した取組領域が4」に到達した7自治体が該当する（E、O、P、I、S、M、G）。4つの取組領域について取組が進み、協力園・校でも架け橋期のカリキュラムの検証と改善、連携体制が整備されている。今後は域内の園・校への普及に向けて更なる取組が必要である。

(イ)自治体が取組を主導している自治体

架け橋期のカリキュラム開発会議を通じた架け橋期のカリキュラム開発や、幼保小の取組を支援するための体制整備を自治体が主導している自治体が該当する。具体的には、4つの取組の領域のうち、架け橋期のカリキュラム開発会議及び自治体の実施に必要な要素のうち1つ以上がフェーズ4に到達しているが、架け橋期のカリキュラム開発や体制整備には課題が残る（N、Q、C、F）。園・校での持続的・発展的な架け橋期のカリキュラム構築及びその評価・検証が行われるよう、自治体側が更なる支援（合同研修の工夫、教材の開発、合同会議のコーディネートなど）の強化を図る必要がある。

(ウ)協力園・校の取組が先行している自治体

幼保小における架け橋期のカリキュラム開発や実践・改善、及び連携体制の整備が先行している自治体が該当する。具体的には、4つの取組の領域のうち、協力園・校の架け橋期のカリキュラムまたは体制整備に必要な要素のうち1つ以上がフェーズ4に到達しているが、自治体の架け橋期のカリキュラム開発や幼保小間の連携に向けた体制整備には課題が残る（D、B、R）。これらの自治体では、モデルとなる幼保小の取組の成果や課題を評価・分析し、既に開発された自治体の架け橋期のカリキュラムの見直しと改善を行うとともに、他の園・校へ取組を波及させるため、部署間や関係機関と連携しながら自治体内の体制整備を進めることが求められる。

(エ)架け橋期のカリキュラム開発が先行している自治体

架け橋期のカリキュラム開発会議及び協力園・校における架け橋期のカリキュラム開発、実践・評価と改善が先行している自治体であり、少数の事例と考えられる（19自治体中、該当するのはL）。具体的には、自治体の架け橋期のカリキュラム開発会議及びモデルとなる協力園・校において、架け橋期のカリキュラムの開発や実践を通じたPDCAサイクルが確立されている（＝それぞれフェーズ4に達している）ものの、当該の園・校が持続的に架け橋期のカリキュラムの実践と評価を行い、それに基づく改善を継続する仕組みづくりや、それを支える自治体の支援策の検討が必要な状況である。

(オ) フェーズ4（改善・発展サイクルの定着）へのステップアップを目指す自治体

幼保小の架け橋プログラムの取組が全体的に進捗しつつあるが、園・校が協力して、実践の評価と改善をするとともに、持続的可能な取組が進められるよう支援体制を整備し、域内の園・校に普及させるための取組には課題が残る自治体が該当する（J、K、A、H）。自治体、園・校のそれぞれにおいて、架け橋期のカリキュラムに基づく実践の評価と改善を進めるとともに、持続的・発展的な連携体制の整備に向けた取組を強化する必要がある。

5) 3年間のフェーズ変化のパターン

フェーズ変化の全体的な傾向は以下のとおりであった。ヒアリング・実地調査の情報も踏まえた自治体ごとの特徴を以下にまとめた（アルファベットは自治体を指す）。なお、【】内の数値は、フェーズの変化量（令和6年度の各取組領域のフェーズスコアから令和4年度のを引いた値）を①架け橋期のカリキュラム開発会議、②園・校の架け橋期のカリキュラム、③園・校の体制整備（実施に必要なこと）、④自治体の体制整備（実施に必要なこと）の順に並べたものである。

(ア) バランス型【2, 2, 2, 2】（4自治体）

- ・全ての領域（架け橋期のカリキュラム開発会議、園・校の架け橋期のカリキュラム、園・校での実施、自治体での実施）において、バランスよく変化が見られる自治体。
- ・初期段階から一定の取組が進んでおり、そこからさらに安定した変化を続けている。4自治体のうち3自治体が「フェーズ4以上に達した取組領域が4」に到達している。
- ・4つの領域が満遍なく進捗していることから、自治体・幼児教育施設・小学校ともに連携して進めていると考えられている。
- ・全体として、自治体規模が中規模で、公立の幼児教育施設が多い自治体が該当していた。

C	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	小～中規模な広域自治体で、自治体全体で統一した教育施策が実施されやすい。公立の幼児教育施設が比較的多く、自治体の指導方針がそのまま園・校に反映されていると考えられる。
変化の背景	教育委員会と各園・校の双方が定期的な架け橋期のカリキュラム開発会議や合同研修を通じて、域内で均一に、かつ、継続的な取組を行った結果、4つの取組領域全体で同程度の変化が生じた。

O	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	小規模な広域自治体であることを生かして、園・校での連携が機能していた。公立の幼児教育施設が多く、自治体主導の指導体制が確立していると考えられる。
変化の背景	変化の背景として、教育委員会が主導して、園・校との連携を強化してきた。自治体による支援体制が整備されたことにより、各領域でバランスのとれた進展が実現されたと考えられる。

P	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	小～中規模の基礎自治体。公立の幼児教育施設が多いことから、地域全体で取組を進めることが可能であった。
変化の背景	教育委員会と協力園・校が一体となって取組を行うことで、架け橋期のカリキュラムの作成から実施まで一貫した改善が図られ、4領域それぞれについて均等なフェーズ変化が実現。

S	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	中規模の基礎自治体。公立と私立の幼児教育施設比率が同程度である。
変化の背景	自治体としての支援と、各園・校の自主性がうまく融合していた。

(イ)園・校主導型【1, 3, 3, 0】【2, 3, 1, 1】【1, 2, 3, 2】（3自治体）

- ・園・校の架け橋期のカリキュラムや実施に関する変化が大きい、自治体の関与がやや少ないパターン。初期段階から各地域の園・校が独自に架け橋期のカリキュラム開発や実践を進める傾向が強かった。
- ・都道府県については広域自治体で統一的な仕組みを作るのではなく、各市町村や校区ごとに柔軟な架け橋期のカリキュラム作成を進めた。その際、教育委員会も園・校の自主性を尊重し、例えば架け橋期のカリキュラムを開発するためのツールの改訂など園・校を支援する施策を重視した。その結果、園・校主導での取組が目立つ形となった。
- ・域内の幼児教育施設の多様性が多く（私立の幼児教育施設が多い等）、自治体が一律の支援策を検討しにくい状況であった可能性がある。

D	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	地域ごとの実情が大きく異なる、大規模な広域自治体である。市町村によって幼児教育施設の公私比率や施設規模が大きく異なるため、都道府県として一律の支援策を設けにくい。
変化の背景	各地域の園・校が自主的に取り組み、独自の架け橋期のカリキュラムや授業実践を進めた結果、園・校主導の変化が強く現れた。また、2年目から参加した協力市町村もあり、都道府県のリーダーシップや体制整備の取組が反映されにくかった可能性がある。

B	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	中～大規模な広域自治体だが、市町村ごとに実情に差がある。域内の市町村によって幼児教育施設の公私比率が異なり、私立の幼児教育施設が多い市町村もある。
変化の背景	従来は自治体を示す一律の架け橋期のカリキュラム枠組みがあったものの、各市町村や各校区が自分たちの地域独自の実情やニーズを反映した架け橋期のカリキュラムを作成できるよう、自治体として支援体制を見直し、例えばカリキュラムを開発するためのツールを改訂するなど、支援の方法を模索していた。

L	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	小～中規模の基礎自治体。私立の幼児教育施設の比率が高いため、各幼児教育施設が独自の取組を推進しやすい。
変化の背景	私立の幼児教育施設が各々の教育実践を推進した結果、園・校主導のパターンとなったと考えられる。

(ウ) 自治体主導型 【2, 2, 3, 3】 【2, 3, 1, 3】 【2, 3, 2, 3】 【2, 2, 2, 3】（4自治体）

- ・自治体がリーダーシップを発揮し、比較的トップダウン型の改革が進められているパターン。
- ・自治体が園・校の変化を後押ししていると考えられる。
- ・こうした自治体は初期の自治体主導の枠組みが整っており、フェーズの変化量は大きくないものの、安定した改革が進んでいる可能性が示唆される。4自治体のうち2つが「フェーズ4以上に達した取組領域が4」に到達している。
- ・自治体の規模はそれぞれ異なっていたが、比較的公立の幼児教育施設が多いという特徴が見られた。

E	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	中規模な広域自治体である。公立の幼児教育施設が多いことから、自治体として統一した施策が実施しやすい。
変化の背景	教育委員会が強いリーダーシップを発揮し、全体として計画的に連携体制を整備。トップダウンの支援が園・校の変化を促した。

G	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	中小規模の基礎自治体で、公立の幼児教育施設が中心。
変化の背景	教育委員会が積極的に支援し、園・校の教職員もそれに応える形で、計画的な取組が進められた。結果として、全領域で自治体主導での一貫した進展が見られた。

I	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	小規模の基礎自治体であり、地域での取組を進めやすい。
変化の背景	域内全体で幼保小の連携が進めやすい環境を背景として、自治体が強い主導力を発揮して取組を進めた結果、園・校での取組も進んだ。

M	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	中小規模の基礎自治体で、公立の幼児教育施設の比率が高め。
変化の背景	自治体の指導と支援が手厚く、園・校に対して明確な指針が提示された結果、全体として計画的かつ安定的な取組が進行した。

**(エ) 段階的推進型 【2, 1, 1, 2】 【2, 2, 1, 2】 【1, 1, 1, 1】 【1, 2, 2, 1】 【1, 2, 2, 1】 【2, 1, 1, 2】
【2, 0, 1, 2】 【2, 2, 1, 1】 【(8自治体)】**

- ・フェーズ変化の度合いが相対的に小さい自治体が該当する。初期値がすでに高く、大きな変化を必要としない場合と、初期の取組が少なく、まだ試験的に動いている段階のケースが混在していると考えられる。
- ・自治体規模が非常に大きく、私立の幼児教育施設の比率が高い自治体が多かったが、小規模自治体も含まれていた。小規模自治体については、幼児教育施設と小学校がわずかであり既に連携体制が整備されていたことから、特に幼児教育施設・小学校の体制整備の面での変化が小さかったケースが当てはまった。
- ・このパターンは2つのサブグループに分類できると考えられる。

(エ)ー1 段階的推進・自治体主導型 【2, 1, 1, 2】 【2, 0, 1, 2】 【2, 1, 1, 2】 【2, 2, 1, 2】 (4自治体)

- ・自治体が主導的に方針を示し、計画や連携枠組みを提示。ただし、一律のスケジュールではなく、各地域・各園・校の状況に合わせて柔軟に進捗を調整。
- ・園・校の主体性を尊重しつつ、自治体で全体の統合や調整役を担う。
- ・全体を見ながら段階的に進めるため、変化量は小から中程度に留まる。

N	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	中～大規模な広域自治体で、域内の市町村に多様な幼児教育施設が存在。また市町村により特色が異なる。
変化の背景	域内の市町村及び幼児教育施設の多様性を踏まえて段階的に取組を進めていた。ただし、年度ごとに協力市町村が異なったため、幼児教育施設及び小学校の3年間の変化を十分に把握できなかった可能性もある。

A	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	小規模の基礎自治体で、幼児教育施設数も限定的。公立の幼児教育施設が多い。
変化の背景	自治体主導での全体的な方向性は示されるものの、トップダウンで一気に取り組を進めるのではなく、園・校の声を丁寧に拾いながら進めていたため、このカテゴリに分類された。

Q	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	大規模な基礎自治体で、非常に多様な幼児教育施設が存在。
変化の背景	地域や幼児教育施設の多様性が大きいため、一律の改革は難しく、各エリアで個別に取組を進める必要があった。多数の研修会や合同連絡会を通じ、徐々にモデル事例となる取組を広めている。

F	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	小規模の基礎自治体。
変化の背景	幼児教育施設と小学校がわずかであり既に連携体制が整備されていたことから、特に園・校の体制整備の面での変化が小さかったと考えられる。その中で連携や研修を通じた小規模ながらも確実な進歩がみられる。

(エ)ー2 段階的推進・園・校主導型【2, 2, 1, 1】【1, 2, 2, 1】【1, 2, 2, 1】【1, 1, 1, 1】（4自治体）

- ・園・校が主体的に連携や架け橋期のカリキュラムの取組を段階的に推進している。
地域の実情や幼児教育施設の特性を踏まえ、園・校の判断を重視する柔軟対応タイプの推進スタイルと言える。
- ・自治体は必要に応じてサポートや情報共有を行う程度に留めており、地域独自の取組が前面に出るため、校区や園・校により進捗や成果に差が出やすくなっていると考えられる。

J	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	基礎自治体としては中規模で、私立の幼児教育施設も多い。私立の幼児教育施設の存在感が大きく、各地域の独自性が際立ちやすい。
変化の背景	自治体が幼保小連携を主導しつつも、園・校の意見や地域の実情を重視した柔軟なアプローチが採用され、独自の変化パターンが形成された。

K	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	中規模の基礎自治体で、公立の幼児教育施設も多いが、やや私立施設が多く、地域の特色が強い。
変化の背景	地域特有の教育ニーズを反映し、自治体がトップダウンで一律の改革を行うのではなく、園・校の意見を尊重しながら柔軟に支援する体制が取られたため、園・校ごとに自律的な進展が見られた。

R	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	大規模な基礎自治体。私立の幼児教育施設・小学校が多い。
変化の背景	地域の伝統や歴史を背景として、私立幼稚園や小学校が独自の教育理念や指導方針を展開する傾向にある。私立の幼児教育施設の比率も高いことから、各小学校にて異なる取組が行われ、自治体主導の改革や急速な普及が難しく、園・校の状況を踏まえて取組を調整していると考えられる。

H	
人口・行政規模・幼児教育施設の公私比率	小～中規模の基礎自治体で、公立の幼児教育施設がやや多い。
変化の背景	既存の体制がある中で、さらなる改善のために各園・校間での連携や対話を重ね、徐々に取組の改善が進められている。初期から大きな変革を求めず、段階的に進むアプローチが選ばれた。

6) 取組領域間の因果関係分析

本分析では、架け橋プログラムにおける4つの取組領域（架け橋期のカリキュラム開発会議、幼児教育施設と小学校の架け橋期のカリキュラム、幼児教育施設と小学校の体制、自治体の支援体制）のそれぞれが、翌年度または2年後の他の領域に与える影響を検討した。

(ア) 分析の概要

- ・従属変数（目的変数）： 翌年度または2年後の各領域のスコア（令和5年度、令和6年度の各取組領域のフェーズスコア）
- ・独立変数（説明変数）： その前年度の各領域のスコア（令和4年度、5年度の各取組領域のフェーズスコア）
- ・分析に使用したソフトウェア： Python 3 と statsmodels パッケージを使用し、OLSモデルにより重回帰分析を実施した。95%信頼区間は同パッケージの `conf_int()` 関数を用いて推定した。
- ・分析期間
 - ①令和4年度の各領域の取組→令和5年度の各領域の取組（1年目の取組状況が、2年目の取組状況に与える影響）
 - ②令和5年度の各領域の取組 → 令和6年度の各領域の取組（2年目の取組状況が、3年目の取組状況に与える影響）
 - ③令和4年度の各領域の取組→令和6年度の各領域の取組（1年目の取組状況が、3年目の取組状況に与える影響）

【結果の解釈における留意点】

- ・本分析に含まれる自治体数が19と非常に少ないため、あくまで試験的な分析結果としての位置付けである。
- ・本分析は重回帰分析に基づいており、他の独立変数（他の取組領域のフェーズスコア）を統計的に統制した上で、当該の変数（取組領域のフェーズスコア）が他に比べて高いことが従属変数に与える影響を示すものである。単重回帰分析とは異なり、複数の要因を考慮した結果であることに注意が必要である。

(イ) 結果の要点 (偏回帰係数と信頼区間)

①令和4年度 → 令和5年度 (1年目の取組状況が、2年目の取組状況に与える影響)

【結果の概要】

開発会議、園・校の架け橋期のカリキュラムは、翌年度の同領域の継続に有意な影響を及ぼしていた。

【分析結果の詳細 (統計的に有意であった変数のみ記載)】

- ・ 開発会議 (R4) → 開発会議 (R5) : $\beta = 1.432$, 95% CI [0.467, 2.396], $p = 0.007$
- ・ 園・校の架け橋期のカリキュラム (R4) → 園・校の架け橋期のカリキュラム (R5) : $\beta = 0.969$, 95% CI [0.121, 1.817], $p = 0.028$

②令和5年度 → 令和6年度 (2年目の取組状況が、3年目の取組状況に与える影響)

【結果の概要】

前年度の取組が翌年度にも継続されている傾向が複数の領域で確認された。特に開発会議と園・校の体制整備は自己効果が有意であった。なお、開発会議 (R5) は自治体の体制整備 (R6) にも影響を与えていた。また、園・校の体制整備 (R5) → 園・校の架け橋期のカリキュラム (R6) に有意に近い効果も認められた。

【分析結果の詳細 (統計的に有意・有意に近かった変数のみ記載)】

- ・ 開発会議 (R5) → 開発会議 (R6) : $\beta = 0.553$, 95% CI [0.164, 0.942], $p = 0.009$
- ・ 園・校の体制整備 (R5) → 園・校の体制整備 (R6) : $\beta = 0.456$, 95% CI [0.098, 0.813], $p = 0.016$
- ・ 開発会議 (R5) → 自治体の体制整備 (R6) : $\beta = 0.567$, 95% CI [0.169, 0.964], $p = 0.009$
- ・ 園・校の体制整備 (R5) → 園・校の架け橋期のカリキュラム (R6) : $\beta = 0.400$, 95% CI [-0.037, 0.837], $p = 0.071$ (有意傾向)

③令和4年度 → 令和6年度 (1年目の取組状況が、3年目の取組状況に与える影響)

【結果の概要】

- ・ 長期的に見ると、園・校の架け橋期のカリキュラム (R4) が自治体の体制整備 (R6) に有意な影響を及ぼしていた。
- ・ また、開発会議 (R4) → 開発会議 (R6) も有意傾向であった。

【分析結果の詳細 (統計的に有意であった・有意に近い変数のみ記載)】

- ・ 園・校の架け橋期のカリキュラム (R4) → 自治体の体制整備 (R6) : $\beta =$

0.840, 95% CI [0.209, 1.476], $p = 0.013$

- ・ 開発会議 (R4) → 開発会議 (R6) : $\beta = 0.790$, 95% CI [-0.009, 1.588], $p = 0.051$

(ウ) 結果のまとめと考察

①短期的な影響（翌年の取組に対する影響：令和4年度→令和5年度、令和5年度→令和6年度の結果から）

- ・ 開発会議の取組は安定して翌年度に継続される傾向が強く、園・校の架け橋期のカリキュラムや園・校の体制整備でも同様の傾向が確認された。
- ・ 開発会議が自治体の体制整備にも波及するという横断的効果もみられた。
- ・ 園・校の体制整備から園・校の架け橋期のカリキュラムへの影響は有意に近く、実務面での連動を示唆している。

②長期的な影響（2年後の取組に対する影響：令和4年度→令和6年度の結果から）

- ・ 園・校の架け橋期のカリキュラムの初年度の取組が、3年目の自治体の体制整備の進展に影響を及ぼしていた。
- ・ 開発会議の取組は3年目にも継続される傾向があり、その効果は有意に近い水準で確認された。

③取組同士の影響関係に関する考察

- ・ 今回の重回帰分析の結果から、取組領域間には一定の連関が見られ、特に架け橋期のカリキュラム開発会議を起点とした取組の連鎖が重要であることが改めて示された。
- ・ まず、架け橋期のカリキュラム開発会議の継続的な実施が、翌年度以降の園・校の架け橋期のカリキュラムの取組の充実に貢献していることが示された。このことは、開発会議を通じて園・校が共通理解をもち、モデル事例の形成につなげていることを意味している。
- ・ 加えて、園・校レベルで実践された架け橋期のカリキュラムの継続には、園・校の体制整備が不可欠であることも読み取れる。実際に、園・校の体制整備は翌年度の園・校の架け橋期のカリキュラムの実施に有意に近い影響を及ぼしており、「体制整備→実践継続」という順序性が見て取れる。
- ・ さらに、こうした園・校での取組の成果は、自治体による研修や普及といった支援の強化へとつながっていることが、分析結果（例：開発会議→自治体の体制整備、園・校の架け橋期のカリキュラム→自治体の体制整備）から示唆された。
- ・ このように、開発会議 → 園・校の体制整備・実践 → 自治体の体制整備とい

う三層的な構造が、少ないサンプル数ではあるが、統計的に裏付けられた。

- ・また、自治体の体制整備には二つの側面があると考えられる。一つは、自治体として架け橋期のカリキュラムのモデルを作成し、研修等を通じて教育的に支援する側面。もう一つは、園・校を有機的につなぐ関係性・体制を構築する側面である。この両方に取り組むことが、自治体の支援の持続性と質の向上に寄与することが示唆された。

2-4 課題とそれへの対応策

幼保小の架け橋プログラムにおいては、多層的なレベルでの連携が求められるが、自治体、幼児教育施設、小学校間の連携の継続性や情報共有が十分に確保されていないことが課題となっている。特に、自治体の施策と園・校の実態とのずれ、園・校の教育課程の構成原理の違い、担当者の異動や勤務環境の違いなどの影響が見受けられる。

こうした中で、自治体内部の各部局（教育委員会・児童福祉等の担当部局など）の連携不足も一因となっており、施策の一貫性や園・校への支援体制の整備が十分に進んでいない。特に、市町村では、自治体内の調整が不十分なため、各施設への情報伝達や具体的な支援が行き届かないケースがある。一方、都道府県では、広域的な施策や方針の策定は進んでいるものの、市町村へのフォローが不十分で、小規模自治体への支援が課題となっている。

また、幼児教育と小学校教育の教育課程の構成原理や指導方法等の違いも、架け橋期のカリキュラムの策定や実践の課題となっている。幼児教育では「遊びを通した指導」や直接的・具体的な体験を重視するのに対し、小学校教育では各教科等の系統的な指導が求められる。これを解消するためには、継続的な対話や保育・授業参観、合同研修等を通じて、互いの教育への共通理解を図るとともに、自治体が作成した架け橋期のカリキュラムの考え方を共有し、各園・校での架け橋期のカリキュラムを具体化していく過程を通じて実践につなげることが重要である。架け橋期のカリキュラムの方針やともに目指すビジョンや目標を明確にし、各園・校で実践可能な形にすることで、小学校の学習や生活への円滑な接続を支援することが求められる。

また、自治体の合同研修や架け橋期のカリキュラム開発会議は一定の効果を上げているものの、日程調整の難しさや内容の画一化、議論の形式化といった課題が指摘されている。特に、研修内容が園・校のニーズに十分に対応できておらず、具体的な実践に生かしにくいことが課題として指摘されていた。こうした課題に対処するため、オンライン・ハイブリッド（対面＋オンライン）会議の導入、ICTツールの活用、外部専門家の招へい、PDCAサイクルに基づく評価・フィードバックの仕組みの整備が有効な対応策として考えられる。

都道府県・市町村の役割分担としては、まず都道府県が、幼保小の架け橋プログラムの方針やガイドライン等を策定し、広域的な研修や情報提供を行うとともに、市町村の取組状況や成果と課題の共有、市町村間のネットワークの強化をリードする役割を担うことが考えられる。さらに、小規模自治体に対しては、専門人材の派遣や財政支援、近隣自治体との広域連携の推進など、支援的な機能を果たす必要がある。一方、市町村は、地域の実情に応じた具体的な施策の実施や園・校間の直接的な連携支援を担い、自治体内の各部局間の調整や園・校との協力体制の構築に注力することが求められる。幼保小の架け橋プログラムの各取組（具体的には4つの取組領域：架け橋期のカリキュラム開発会議、幼児教

育施設と小学校の架け橋期のカリキュラム、幼児教育施設と小学校の体制、自治体の支援体制）では、自治体が評価指標を策定し、自治体内部の各部局と園・校間での情報共有や引継ぎを強化し、成果と課題の共有を図ることが鍵となると言える。また、自治体担当者、園・校の管理職・学級担任等がそれぞれの立場で、定例の合同会議の実施、記録の整備、実践の振り返りと共有など具体的な工夫を行うことで、持続可能な幼保小の円滑な接続の実現に向けた連携体制の強化を図ることができる。

以下では、アンケート調査の基本統計量の推移や、自由記述の内容に基づいて本事業の課題及び対応策について議論する。

1) 幼保小の架け橋プログラム全体を通した課題の概要

(1) 多層的なレベルでの連携体制の構築における課題

自治体、幼児教育施設、小学校間では、部局の違いや勤務時間の違い、園・校間での行事日程、担当者の異動・退職等により、情報の共有や連携体制の構築が課題となっている。アンケート調査では、自治体において幼保小接続を重視する割合が9割以上と高いにもかかわらず、例えば都道府県の架け橋期のカリキュラム開発会議設置率が令和4年度18.4%から令和6年度31.4%、市町村では令和4年度5.8%から令和6年度14.0%へ着実に拡大している一方、既存の枠組み（「架け橋期のカリキュラム開発会議ではないが連携のための会議」）は大きな変化を示さず、自治体内での体制整備をはじめ、担当者間の引継ぎや連続性の確保が依然の課題となっていると言える。ただ、自由記述の分析では、教職員が施設間で交流や保育・授業参観を行うことが実践の改善に向けて重要であることが言及されていたため、課題を乗り越え、多層レベルでの連携体制のさらなる強化が求められている。

(2) 教育課程の構成原理や指導方法等の違いに基づく課題

幼児教育では、遊びを通した指導や直接的・具体的な体験を重視するのに対して、小学校教育では各教科等の系統的な指導が求められるため、担当者が、架け橋期のカリキュラム開発を始めとする取組を協働して実施していくことが難しい場合があり、自由記述でも関連する言及が度々行われていた。両者の教育観のギャップを埋めるため、継続的な対話や保育・授業参観、合同研修等による互いの教育に対する共通理解が必要である。また、自治体において部局間での連携を密にするとともに、各部局で作成される計画や目標が自治体として統一的になるようにするといった改善が求められる。

(3) 会議・研修運営における課題

合同研修は、都道府県の85.7%、市町村の70.3%が実施しており、関係者の学びや共通理解の促進に寄与しているが、一方で自由記述では実際の運営では形式的になりがちな傾向があるという指摘もあった。特に合同研修においては、勤務時間や行事日程の違いから日程調整が難航し、十分な議論ができないケースや、研修内容が画一的で園・校のニーズに十分対応できていないという指摘もあった。スケジュール調整の課題については、ハイブリッド会議やオンラインツール（日程調整やファイル共有）の積極的な活用が有効であると考えられる（ただし非対面での会議は一方向的になりがちであるので可能な場合には参加型が望ましい）。また、自由記

述の分析では、関係者の交流や保育・授業参観の重要性が指摘されていたことから、講義形式ではなく、より実践的な研修（参観の後にワークショップやディスカッションを実施する、ロールプレイ型の研修を行う等）が求められていると言える。加えて、研修後の学習内容の活用やその後のフィードバックの制度の充実も必要である。市町村における合同研修の充実のためには、都道府県の協力及び都道府県の実施する研修との連続性を確保する必要もある。

(4) 情報共有と評価の仕組みの不足

各園・校、各担当部局間等の情報共有が十分に行われておらず、また、PDCAサイクルに基づく定期的な評価やフィードバックの仕組みが十分に整備されていないことが自由記述で繰り返し指摘されていた。幼保小の架け橋プログラムに関わる園・校や担当者の変更や異動を前提とした、園・校での振り返りとドキュメンテーション等をはじめとする記録の整備やそれらの共有の促進及び、評価指標・観点に基づく取組の継続的な評価とそれに基づく改善の仕組みの構築が求められていると言える。

2) 幼保小の架け橋プログラムにおける取組ごとの課題と対応策

(1) 架け橋期のカリキュラム開発会議

1 課題

- ・各園・校の勤務体制や業務負担の違いにより、議論時間が不足し、理念や具体策のすり合わせが表面的になりがちである。
- ・自治体が示す方針と、各園・校の教育方針、地域の実情とのずれにより、園・校において実践に即した架け橋期のカリキュラムを具体化することが難しくなっている。

2 対応策

- ・オンライン・ハイブリッド会議の導入、ICTツールの活用
議論をアーカイブ化・共有することで欠席者が次の議論にキャッチアップしやすくなるとともに、オフラインでの議論も可能になる。また、オンラインカレンダーで各園・校のスケジュールを事前に共有する等で、更に柔軟な日程調整を実現することができる。
- ・外部専門家の活用
幼保小接続に関わる大学教員等を招へいし、最新の理論や実践事例に基づき共通の視点から議論が行えるようにする。
- ・評価とフィードバックの仕組みの整備
自治体が主導して地域の課題に即した評価指標を設定し、PDCAサイクルに基づき、架け橋期のカリキュラムや実践の評価、改善策の検討を行う。検証過程で作成された資料を他の校区等に共有するとともに、自治体としての架け橋期のカリキュラムの推進に活用することができる。

(2) 幼児教育施設と小学校の架け橋期のカリキュラム

1 課題

- ・幼児教育では遊びを通した指導や直接的・具体的な体験を重視する一方で、小学校教育では各教科等の系統的な指導が求められる等、双方の教育観にギャップがある。
- ・実際に、自由記述分析では、幼保小の架け橋プログラムの実施にあたって、幼児教育施設は「幼児期の経験を大切にする」、小学校は「小学校の学習や生活への円滑な接続」を重視するという立場の違いが明らかとなった。

2 対応策

- ・参加型研修・ワークショップの実施
園・校の担当者が合同で保育や授業を見合ったり、具体的な指導事例を紹介したりする中で、子供への関わりや指導方法の工夫や改善点を議論し、各々の実践に反映させる。

- ・ 共通の目標設定
自治体が主導し、園・校がともに目指すビジョンや目標を対話の場で創出する。
- ・ 成果と課題の共有
架け橋期のカリキュラムが作成された後、振り返りや評価の過程で作成された資料を共有するとともに、各校区、園・校内での「幼保小の架け橋プログラム実施の手引き」として蓄積・継承する。

(3) 幼児教育施設・小学校の体制

1 課題

- ・ 勤務時間や行事日程の違いにより、合同会議の開催が難しい。
- ・ 担当者の異動や引継ぎ不足により、連携が途切れてしまいがち。

2 対応策

- ・ オンライン・ハイブリッド会議の導入、ICTツールの活用
対面参加が困難な場合でもオンライン参加を可能にすることで、園・校の物理的・時間的制約を克服することができる。また、オンラインカレンダー、クラウド共有フォルダー、専用SNSグループにより、会議の事前・事後の情報共有が促されるとともに、後任者の情報共有が円滑になる。
- ・ 持続的なネットワーク構築
合同会議を定例化する、メンタリング制度を導入する（例えば、校区において担当協力園が変わる時、前任の協力園担当者がメンターとなって後任の協力園担当者に引継ぎを行う等）、校区等で引継ぎマニュアルの整備を進める等の工夫が考えられる。

(4) 自治体の支援体制

1 課題

- ・ 市町村内の異なる部局間での情報共有や調整が不十分で、施策の実施に支障が生じている。
- ・ 都道府県が策定する方針と、市町村が実施する具体的な施策の間に温度差があり、合同研修や架け橋期のカリキュラム開発会議の実施頻度や内容にも差がある。
- ・ 都道府県が市町村の施策の進捗状況を把握しきれず、支援の必要な自治体への適切な対応が遅れることがある。
- ・ 人材や財源の不足により、小規模自治体では研修の実施やICTの活用が進みにくい。
- ・ 合同研修の内容が画一的で、新たな視点が入り入れにくい。特に、地域の実情に即した研修の提供が難しく、参加者の学びが限定的になりやすい。

2 対応策

＜市町村内及び都道府県との連携強化＞

- ・市町村内の部署間連携の促進

各市町村で「部署間連絡会」を設置したり、担当者間の情報共有のための定期的な会議を設けたりして、施策の進捗状況や課題を共有し、連携を強化する。

- ・都道府県と市町村の役割分担の明確化

都道府県が方針や計画を策定し、市町村に向けて理念や実践モデルを分かりやすく示す。また、幼保小の架け橋プログラムについて市町村と都道府県との会合を設け、共通の目標に基づいた取組を推進する。

- ・情報共有と進捗管理の強化

都道府県が定期的に市町村の施策進捗をヒアリングし、課題を共有する場を設けたり、成果や課題を市町村間で共有するための「地域別報告会」を実施したりする。

- ・成果と課題の共有と活用

モデル自治体を設定し、施策の進捗や成果と課題を都道府県がとりまとめて情報共有したり、都道府県が事例集や教材を作成し、市町村が活用できるようにしたりする。

＜小規模市町村への支援強化＞

- ・専門人材の派遣と財政支援の充実

都道府県が、小規模市町村向けに架け橋期のコーディネーターや専門家を派遣し、「伴走型支援」を実施する。また、ICTの導入や合同研修を実施するための財政支援を行う。

- ・広域連携の推進

近隣の市町村が合同して幼保小の合同研修等を実施したり、リソースを共有したりする（合同で幼保小の架け橋プログラムを推進）。この際、都道府県が近隣市町村でブロックを作りコーディネートを行うなど、広域連携を主導する。市町村は似た課題をもつ近隣市町村同士の連携を進める。

＜合同研修の充実と地域ニーズへの対応＞

- ・研修のテーマや形式の多様化

地域の実情に応じた研修テーマやプログラムを提供する。保育・授業参観の後にディスカッションを行ったり、ワークショップ形式を取り入れたりすることで、実践的な学びの機会を増やす。

- ・幼児教育センターの活用

都道府県の幼児教育センターを、幼保小接続の取組のハブとして機能させ、研修・相談・支援の場として活用する。また、幼児教育センターを設置済み

の市町村は小学校教員向けの研修や参考資料の提供、架け橋期のコーディネーターの派遣等を強化し、小学校との連携を強める。

3) 各関係者に求められる役割・背景と具体的取組

(1) 自治体担当者

1 役割・背景

- ・各部局・施設間の連携調整を行い、統一した推進体制の確立を担うリーダーシップが求められる。
- ・自治体内部の異なる部局間だけでなく、近隣自治体や都道府県との連携も重要である。

2 具体的な取組

【都道府県】

- ・架け橋期のカリキュラムの作成を含む方針の策定と計画立案
広域自治体としての方針や計画を策定するとともに、モデル市町村の取組を中心として成果と課題を取りまとめ、事例集やマニュアル等を作成し、市町村に提供。市町村担当者との連絡会を定期的に設ける。
- ・都道府県主導の合同研修の実施
多様な施設・役職の参加が可能になるよう柔軟なスケジュール調整と園・校のニーズを反映した研修内容の策定・講師の選定、定期的な合同研修・連絡会の開催する（オンライン・オンデマンド配信も含む）。
- ・幼児教育センターとの連携強化
幼児教育センターを活用して、専門家派遣（伴走型支援）や定期研修、指導支援を実施する。
- ・指導主事の派遣や架け橋期のコーディネーターの配置・派遣
- ・広域自治体間の連携強化
近隣都道府県との情報共有を通じて優れた取組を把握・地域の課題解決に必要となる情報を得る。

【市町村】

- ・地域の実情に即した施策の策定
都道府県の方針を基に、各市町村の実態や財政・人材状況に合わせた具体的施策を策定する。
- ・内部連携体制の整備と情報共有
市町村内で部署間の担当者による定例会議を設定する、引継ぎマニュアルを整備する、都道府県主導の連絡会に参加する等により、自治体内外での連携体制を強化する。
- ・ICTツールの活用
オンラインカレンダー、クラウド共有フォルダー、専用SNSグループを用いて、域内の園・校、自治体担当者間のリアルタイムな情報交換と取組状況のモニタリングを図る。

(2) 幼児教育施設管理職

1 役割・背景

- ・ 幼児教育施設・自治体・保護者との連携体制を整備し、幼児教育と小学校教育の接続を円滑に行う中心的な役割を担う。
- ・ 幼児教育と小学校教育の教育観のギャップから、架け橋期のカリキュラムや実践への相互理解が円滑に進まないこともあるため、その橋渡し役として、双方の意見交換や情報共有をリードする必要がある。
- ・ 園・校間の勤務時間や行事日程の違い、担当者の異動、業務負担などにより、幼保小接続の取組が断片化しがちである。そのため、持続可能な連携体制を確保することが求められる。
- ・ 全教職員に幼保小接続の意義や小学校教育の理解を促し、小学校との接続を意識した活動や環境構成の工夫が図られるよう主導する。
- ・ 合同会議や子供同士の交流を含む架け橋期のカリキュラムの見直しと実践の記録・振り返りを組織的かつ継続的に行えるよう、年間計画に位置付ける必要がある。
- ・ 担当者の引継ぎ体制を確保し、組織として幼保小接続の取組が継続されるよう、仕組みやルールを整備する。
- ・ 保護者や地域に対して、幼保小接続の取組を説明・発信する際のコーディネーターを行い、理解と協力を促進することも重要な役割である。

2 具体的な取組

- ・ 自園の教育方針の明確化と共有、実践への反映の可視化
 - ✓ 自園の教育方針を教職員及び保護者に伝えやすい形で発信する（パンフレット・Web・説明会・園内研修など）。
 - ✓ 幼児教育の重要性や幼保小接続の意義、具体的な取組を分かりやすく説明し、関係者の理解と協力を得る。
 - ✓ ドキュメンテーション（記録）を活用し、教育方針が子供の姿や環境の構成、指導方法等にどのように表れているかを記録・共有する。
 - ✓ これらの記録を小学校関係者や保護者とも共有し、教育方針と実践のつながりを明確にする。
- ・ 連携体制の整備と情報共有の強化
 - ✓ 連携を担当する窓口を決める。
 - ✓ 幼児教育施設との定期的な情報交換会や合同会議を実施し、双方の現状や課題を共有する。（管理職同士だけでなく、学級担任等同士の対話や交流の機会も設ける。）
 - ✓ 汎用クラウドツールや共有ドライブなどのデジタルツールも活用しながら、

- 会議・研修等の内容や成果を全教職員に共有する。
- ✓教職員に情報交換や合同会議、研修等の意義を伝え、参加の意欲を高めるとともに、教職員が参加しやすい環境を整備する。
- ✓小学校教員が幼児教育の理解を深める機会を提供する。
 - 保育参観や園内見学会を開催し、近隣の幼児教育施設や小学校の教職員が自園・校の架け橋期の教育の実践を学ぶ機会を設ける。
 - 合同研修等で園の実践を共有する。
- ・園・校の架け橋期のカリキュラムの作成
 - ✓架け橋期のカリキュラムの作成・改善に向けて、小学校の担当者との合同会議や連絡協議会、子供同士の交流等を計画・実施する。
 - ✓小学校の担当者との打合せに向けて、小学校教育の考え方や実践、幼保小接続の取組の動向等について理解を深めて担当教員に共有するとともに、自園の教育方針や幼保小接続の取組について小学校に共有できるよう整理する。
 - ✓特に、架け橋期のカリキュラムの作成・改善に向けて、関係者による自治体の合同研修への参加や、定期的な合同会議を年間計画に組み込み、柔軟な日程調整やハイブリッド形式を採用することで、参加しやすくなる工夫を図る。
- ・担当者の引継ぎと連携の持続性の確保
 - ✓担当者の変更・異動による連携の断絶を防ぐため、引継ぎマニュアルの整備や、過去の連携内容・会議内容を記録・共有する仕組みを構築する。
 - 年度末に5歳児の新旧の学級担任等が幼保小接続の取組について引継ぎの機会を設ける。
 - ✓担当者の変更・異動時にも情報共有が途切れないよう、定例の連絡会議やメンタリング制度を導入する。
 - ✓子供の姿や成長、実践の記録を活用。
 - 教職員が共通の視点から子供の育ちや自身の指導が捉えられるよう、記録のフォーマットを作成する。
 - ICTツールを活用して記録を共有し、教職員の負担を軽減しながら効果的に情報を管理する。
- ・PDCAサイクルを活用した継続的な実践の振り返りと改善
 - ✓幼保小接続の取組を定期的に評価し、改善につなげる仕組みを作る（PDCAサイクルの導入）。
 - ✓研修や合同会議で得た知見を基に、実践を振り返り、次年度の計画に反映する。
 - ✓小学校や外部からのフィードバックの機会を設ける。

- 合同会議や子供同士の交流、保育・授業参観の機会に小学校の教員から「幼児期の学びが小学校でどのように生かされているか」についてフィードバックをもらい、園の取組の改善に役立てる。
- 卒園児の兄弟姉妹の父母を通じて、幼保小接続の取組が小学校の学びや生活にどのようにつながったかフィードバックをもらう。
- ・保護者・地域との連携強化。
 - ✓卒園の際に、小学校と連携して、保護者に対して小学校入学後の学校生活や小学校との連携体制について説明する。
 - ✓地域全体での幼保小接続の取組や成果を発信し、保護者及び地域からの理解及びサポートを得る。

(3) 5 歳児の学級担任等

1 役割・背景

- ・架け橋期のカリキュラムを活動や環境構成に反映し、子供が主体的に学び、安心して成長できる環境を整える。
- ・ドキュメンテーションや子供の成長記録を作成・活用し、小学校就学前の学びと小学校の学びをつなげる基盤を作るとともに、引継ぎ資料として活用する。
- ・合同研修や合同会議に積極的に参加し、小学校教育の理解を深めるとともに、幼児教育の視点から意見を発信することで、幼保小の架け橋プログラムの持続的な発展に貢献する。
- ・日常的な会話の中で保護者に対して幼保小の架け橋プログラムの意義を伝え、家庭との連携を図る。

2 具体的な取組

- ・幼児教育の成果を小学校での学びにつなぐ
 - ✓園内及び小学校の学級担任と、幼児教育施設での学びが小学校の学びにどう生かされるかを話し合い、架け橋期のカリキュラムを踏まえた活動や環境構成の工夫を考え、指導計画を作成する。
 - ✓架け橋期のカリキュラム及び「幼児期の終わりまでの育ってほしい姿」の視点を踏まえてドキュメンテーション等を作成することで、子供の姿と成長を可視化し、小学校1年生の学級担任や次年度の5歳児の学級担任等へ引き継ぐ。
 - ✓小学校の学級担任との合同会議等でドキュメンテーション等を活用し、幼児教育の視点や大切にしていること、子供の発達や学びの連続性や幼保小の接続を意識した活動や環境構成の工夫、指導方法等について共有する。
 - ✓学年間や園内で記録に基づく情報交換を活発に行い、取組の継承を図る。
 - ✓園での実践事例を自治体や合同研修の場で発信し、他の園・校の参考となる。

る情報を提供する。

- ・小学生との交流を通じた小学校就学に向けた支援
 - ✓学校訪問や交流活動など、幼児が小学校の環境に親しめるようにする機会を年間計画に位置付ける。
 - ✓5歳児同士で「小学校への期待や不安」を話し合う場を設定し、「学校ごっこ」などの活動を通じて不安を軽減する。
 - ✓小学校との連携を強化し、交流活動の成果を架け橋期のカリキュラムの改善に生かす。
- ・小学校及び保護者との連携強化
 - ✓保育・授業参観や合同会議、合同研修等に積極的に参加し、幼保小の円滑な接続に向けて必要となる視点や取組を学ぶとともに、実践事例を共有する。
 - ✓合同会議等に参加し、小学校の教職員と校区の課題や目指すべき子供像などを共有し、架け橋期のカリキュラムを作成・改善する。
 - ✓お便り等を通じて、小学校の学習や生活、子供の心理面の変化について伝える。
 - ✓日常的な会話の中で保護者の疑問や不安な点についてアドバイスを行う。

(4) 小学校管理職

1 役割・背景

- ・幼児教育施設・自治体・保護者との連携体制を整備し、幼児教育と小学校教育の接続を円滑に行う中心的な役割を担う。
- ・幼児教育と小学校教育の教育観のギャップから、架け橋期のカリキュラムや実践への相互理解が円滑に進まないこともあるため、その橋渡し役として、双方の意見交換や情報共有をリードする必要がある。
- ・園・校間の勤務時間や行事日程の違い、担当者の異動、業務負担などにより、幼保小接続の取組が断片化しがちである。そのため、持続可能な連携体制を確保することが求められる。
- ・全教職員に幼保小接続の意義や幼児教育の理解を促し、小学校就学後の児童への支援や学校生活、授業に反映されるよう主導する。
- ・合同会議や子供同士の交流、スタートカリキュラムを含む架け橋期のカリキュラムの見直しと実践の記録・振り返りを、組織的かつ継続的に行えるよう、年間計画に位置付ける必要がある。
- ・担当者の引継ぎ体制を確保し、組織として幼保小接続の取組が継続されるよう、仕組みやルールを整備する。
- ・保護者や地域に対して、幼保小接続の取組を説明・発信する際のコーディネー

トを行い、理解と協力を促進することも重要な役割である。

2 具体的な取組

- ・ 幼保小接続の意義や幼児教育の重要性を全教職員へ周知
 - ✓ 児童の発達の段階を踏まえ、幼児教育の成果がどのように小学校教育に反映されるかを具体的に説明し、共通認識を形成する。
 - ✓ 小学校1年生における接続の取組（活動や環境構成の工夫、指導方法等）とその成果を、小学校2年生以上の学年における指導へとどのように生かし、子供の学びや育ちにつなげていくかについて、共通理解を図る。
- ・ 連携体制の整備と情報共有の強化
 - ✓ 連携を担当する窓口を決める。
 - ✓ 幼児教育施設との定期的な情報交換会や合同会議を実施し、双方の現状や課題を共有する。（管理職同士だけでなく、学級担任等同士の対話や交流の機会も設ける。）
 - ✓ 汎用クラウドツールや共有ドライブなどのデジタルツールも活用しながら、会議・研修等の内容や成果を全教職員に共有する。
 - ✓ 教職員に情報交換や合同会議、研修等の意義を伝え、参加の意欲を高めるとともに、教職員が参加しやすい環境を整備する。
- ・ 園・校の架け橋期のカリキュラムの作成
 - ✓ 架け橋期のカリキュラムの作成・改善に向けて、幼児教育施設の担当者との合同会議や連絡協議会、子供同士の交流を計画・実施する。
 - ✓ 幼児教育施設の担当者との打合せに向けて、幼児教育の考え方や実践、幼保小接続の取組の動向等について理解を深めて担当教員に共有するとともに、自校の教育方針や幼保小接続の取組について幼児教育施設に共有できるよう整理する。
 - ✓ 特に、架け橋期のカリキュラムの作成・改善に向けて、関係者による自治体の合同研修への参加や、定期的な合同会議を年間計画に組み込み、柔軟な日程調整やハイブリッド形式を採用することで、参加しやすくなる工夫を図る。
- ・ 担当者の引継ぎと連携の持続性の確保
 - ✓ 担当者の変更・異動による連携の断絶を防ぐため、引継ぎマニュアルの整備や、過去の連携内容・会議内容を記録・共有する仕組みを構築する。
 - 年度末に第1学年の新旧の学級担任等が幼保小接続の取組について引継ぎの機会を設ける。
 - ✓ 担当者の変更・異動時にも情報共有が途切れないよう、定例の連絡会議やメンタリング制度を導入する。
- ・ PDCAサイクルを活用した継続的な実践の振り返りと改善

- ✓幼保小接続の取組を定期的に評価し、改善につなげる仕組みを作る（P D C Aサイクルの導入）。
- ✓研修や合同会議で得た知見を基に、実践を振り返り、次年度の計画に反映する。
- ✓幼児教育施設や外部からフィードバックの機会を設ける。
 - 合同会議や子供同士の交流、保育・授業参観の機会に幼児教育施設の教職員から「幼児期の学びが小学校でどのように生かされているか」についてフィードバックをもらい、小学校での取組の改善に役立てる。
- ・保護者・地域との連携強化。
 - ✓入学説明会等の機会に、保護者に対して小学校入学後の学校生活や幼児教育施設との連携体制について説明する。
 - ✓地域全体での幼保小接続の取組や成果を発信し、保護者及び地域からの理解及びサポートを得る。

(5) 小学校 1 年生の学級担任

1 役割と背景

- ・ 架け橋期のカリキュラムを授業や指導方法に反映し、子供が主体的に学び、安心して成長できる環境を整える。
- ・ 幼児教育で培われた資質・能力を基盤に、児童の思いや経験を踏まえ、児童が主体的に学びに取り組めるよう授業改善を図る。
- ・ 合同研修や合同会議に積極的に参加し、幼児教育の理解を深めるとともに、小学校教育の視点から意見を発信することで、幼保小の架け橋プログラムの持続的な発展に貢献する。
- ・ 保護者に対して、幼児教育の成果と小学校での学びの連続性を具体的に説明し、家庭との連携を図る。
- ・ 担任としての実践を次学年に引き継ぎ、幼児教育施設との持続的な連携体制の構築に向けて、情報共有や意見交換の場を積極的にリードする。

2 具体的な対応策

- ・ 幼児教育の成果を小学校での学びにつなぐ
 - ✓幼児教育の考え方（環境を通して行う教育、遊びを通した指導）を積極的に取り入れ、指導方法や児童との関わり方、教室環境の工夫等も含め、授業改善を図る。
 - ✓児童の幼児教育施設での経験や学びを生かせるよう、授業改善を図る。例えば、児童自身が学びのつながりを意識しながら、主体的に学ぶことができるよう、児童が授業の中で自分の思いや経験について発言できる場やつながりのある活動を設定したりする。「幼児期の終わりまでに育ってほしい

姿」などに基づき、児童個々の成長や経験を把握し、指導計画に反映させる。

✓小学校での実践事例を自治体や合同研修の場で発信し、他の園・校の参考となる情報を提供する。

・ 幼児との交流を通じた小学校就学に向けた支援

✓学校訪問や交流活動など、幼児が小学校の環境に親しめるようにする機会を年間計画に位置付ける。

✓小学校1年生が幼児に学校生活を紹介する活動を行い、児童自身の学びの振り返りや成長を促す機会とする。

✓幼児教育施設との連携を強化し、交流活動の成果を架け橋期のカリキュラムの見直しやスタートカリキュラムの改善に生かす。

・ 幼児教育施設及び保護者との連携強化。

✓保育・授業参観や合同会議、合同研修等に積極的に参加し、幼保小の円滑な接続に向けて必要となる視点や取組を学ぶとともに、実践事例を共有する。

✓合同会議等に参加し、幼児教育施設の教職員と校区の課題や目指すべき子供像などを共有し、架け橋期のカリキュラムを作成・改善する。

✓幼児教育施設での経験や学びを、小学校の授業にどのように生かしているか、学級・学年便りや保護者会等を通じて伝える。

・ 次学年への橋渡しと情報共有の仕組みの整備。

✓第1学年での取組の成果と課題を記録し、第2学年以上の学級担任との定期的な意見交換会を通じて、学びの継続性を確保する。

✓学級担任間での連絡体制や情報共有の仕組み（例：クラウド共有や定例ミーティング）を整備し、年度ごとの連携の途切れを防ぐ。

✓次学年の学級担任が第1学年での取組や児童の成長の実績を把握できるよう、引継ぎ資料や会議の記録を活用する。

✓スタートカリキュラムを含む架け橋期のカリキュラムの実践を記録し、次年度に向けて改善案や更なる指導方法の工夫を提案する。

2-5 19 自治体の3年間の取組

2-5-1 概要

1) 分析手順

幼保小の架け橋プログラムのモデル地域 19 自治体に対して、自治体担当者、協力園 2 園（管理職・学級担任等）、小学校（管理職・学級担任）、にヒアリング調査を行い、質的分析によって各自治体の取組状況を整理した。ただし、主に、取組の開始からの変化があらわれてきていることが想定される事業 2 年目（令和 5 年度）のヒアリング調査に焦点を当て、必要に応じて 1 年目（令和 4 年度）と 3 年目（令和 6 年度）の内容を参照した。

整理の観点は、第一に、教育実践、教職員の意識の変化及びその要因、第二に各自治体の取組状況の概要である。第一の点は、本事業の成果として特に重要な点である。アンケート調査の分析によっても一定の把握をしているが、ヒアリング調査の質的分析を通してより詳細な検討を行った。第二の点に関して、自治体及び幼児教育施設・小学校の取組がどのように関連し合っているかを検討し、自治体ごとの概要を記述した。

具体的には以下の手順で分析を行った。

- ①ヒアリング調査のトランスクリプトを読み、質問内容を踏まえ、図表 2.2.5-01 の観点から語りを抽出した。
- ②抽出された語りの内容を熟読し、協力園・校の管理職・担任の語りに焦点を当て、幼保小の架け橋プログラムの取組による教育実践や意識の変化、子供の姿の変化、その要因となりうる園・校の連携の状況について語られている内容を整理した。
- ③（１）架け橋期のカリキュラム、（２）園・校の取組、（３）今後に向けた自治体の支援という観点から自治体ごとの取組の概要について令和 5 年度を中心に記述した。

図表 2.2.5-01 ヒアリング調査の整理の観点

自治体	協力園	協力小学校
<p>(1) 架け橋期のカリキュラム開発会議と架け橋期のカリキュラム</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 架け橋期のカリキュラムの作成プロセス ・ 架け橋期のカリキュラムの実践に向けた取組 <p>○架け橋期のカリキュラムの検証方法</p> <p>(2) 協力園・校における取組の状況</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 園・校での変化 ・ 子供同士の交流 <p>(3) 自治体内の体制整備や普及のための取組</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 体制整備 ・ 研修の実施 ・ 取組の発信 	<p>(1) 園内の取組</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 架け橋期のカリキュラムや実践 ・ 園内の体制 ・ 保護者とのやりとり <p>(2) 小学校・他の園との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 合同会議 ・ 参観・子供同士の交流 <p>(3) 自治体との連携</p>	<p>(1) 校内の取組</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 架け橋期のカリキュラムや実践 ・ 校内の体制 ・ 保護者とのやりとり <p>(2) 園との連携</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 合同会議 ・ 参観・子供同士の交流 <p>(3) 自治体との連携</p>

2) 教育実践、教職員の意識の変化及びその要因

幼保小の架け橋プログラムの取組によって、教育実践のありようと、教職員の意識はどのように変化するのか、また、変化するとすればその要因としてどのようなことがあるのかを分析し、整理した。

幼保小の架け橋プログラムの枠組みを踏まえつつ、教育実践のありようの変化や教職員の意識の変化及びそうした変化の要因となりうる園・校の連携状況に関する語りを整理した。複数の自治体で共通して見出された内容を分類し、その項目を図表 2.2.5-02 に示した。項目としては園・校でほぼ同様であった。以下に、園・校別にそれぞれの項目の具体例を挙げ、考察する。なお、語りの具体例については、全ての事例ではなく抜粋であり、読みやすさを考慮し意味を損なわない範囲で変更を加えている。また、語りの中に複数の観点が含まれている場合があるが、内容を考慮していずれかに分類している。実践・意識の変化、変化の要因の両方に掲載している語りもある。

図表 2.2.5-02 実践・意識の変化及び想定されうる変化の要因

教育実践・教職員の意識の変化	<ul style="list-style-type: none"> ①子供の声を聞くこと ②子供の主体性・協同性の重視 ③新たな環境の設定 ④幼児教育・5歳児のイメージの変化／小学校教育・小学校1年生のイメージの変化 ⑤5歳児と小学校1年生のつながりの意識
変化の要因	<ul style="list-style-type: none"> ①合同会議等での率直な話し合い ②共通の視点・カリキュラムの共有 ③授業・保育参観での気付き ④子供同士の交流を通じた気付き ⑤管理職の意識・関与 ⑥小学校1年生の学級担任と園との関係性／5歳児の学級担任等と小学校との関係性 ⑦架け橋期のコーディネーターの支援

(ア)実践・意識の変化

図表 2.2.5-02 にあるように、教育実践、教職員の意識の変化を示唆する語りの内容のうち、複数の自治体の園・校で挙げられていたものを「①子供の声を聞くこと」、「②子供の主体性・協同性の重視」、「③新たな環境の設定」「④幼児教育・5歳児のイメージの変化／小学校教育・1年生のイメージの変化」「⑤5歳児と小学校1年生のつながりの意識」に整理した。

具体的な語りから示唆されたことを以下に要約する。

<小学校>

- ・ 教師が、授業や生活場面で「園ではどうしていた？」などと子供たちの園での経験を尋ねるようになった。小学校で子供たちが園での経験を語ることは、初めてのことが多い小学校生活での安心感を支える。
- ・ 安心できる環境の中で、子供たちが自分の考えや思いを表現したり、意欲的に活動に取り組めるようにしたりすることを大切にしている。自分の思いを聞いてもらえることで友達の考えにも関心を向けるようになり、一緒にやりたい、やってあげたいという気持ちも生まれている。
- ・ 園から学び、環境を新たに設定している学校もあり、友達と関わり合えるように空き教室に丸テーブルといすを置いたり、ラグを置いたり、学びの軌跡を残す記録を壁に掲示したりという事例が見られる。
- ・ 教師は、「子供たちが園での経験を通して多くのことを学んでおり、1年生が0からのスタートではない」ということへの気づきを得ている。1から全てを教える必要はなく、園での経験を聞いて授業に生かしていくことや子供に任せることができるようになっていく。

<幼児教育施設>

- ・ 子供が考えや思いを伝えることができるように、子供の声を聞こうとするようになっていく。
- ・ 小学校に向けて、あるいはその先、社会で生きていく上で、自分の思いを友達との関わりの中で伝え合い、聞き合うことを大事にしている。
- ・ 園では従来から「環境を通して行う教育」が重視されているが、幼保小の架け橋プログラムの取組をきっかけとして、さらなる環境の充実につなげている場合もみられる。
- ・ 園で行っている活動が1年生の学習につながっていることや、授業で考えを共有することが重視されていることを知る機会を得ている。
- ・ 小学校に向けて「長い時間座っていられるようにする」といった必要はなく、遊びや生活の中で子供たちが主体的に活動し、思いや考えを伝え合って協同する経験が重要だということへの気づきを得ている。

以上のことは、教職員の意識の大きな転換であり、それによる実践の変化や子供の姿の変化は、幼保小の架け橋プログラムの特筆すべき重要な成果であると考えられる。特に小学校では、子供が安心して学校に通えるようになり、登校渋りがなくなったことや、それによって保護者の学校への信頼感が増したとの報告もあった。また、ここで整理したのは主に2年目の成果であり、園・校内の持続可能な体制づくりや、自治体内の他の園・校への普及は今後の課題である。

以下に、各項目について語りの例を挙げながら説明する。

① 子供の声を聞くこと

幼保小の架け橋プログラムの取組を通して、「子供の声を聞くようになった」といったことが、多くの園・校で語られていた。

小学校では、教員が、授業や生活場面で「園ではどうしていた？」などと子供たちの園での経験を尋ねるようになったことが多く語られていた。さらに、より詳しく聞いていくことが真の意味で子供の声を聞くことになるのだということも指摘されている（高知県・校長）。一方で、ある学級担任は、子供たちの声に耳を傾けたとき、子供たちのやりたいことが「お互いにやってみたいね」ということにつながっていくが、そのときに支援の必要な子供たちも一緒にできるための工夫とはどのようなものかについても思いを巡らしている（竹田市・担任）。子供の園での経験を聞くことからスタートして、子供の考えをより細やかに聞くことや、支援の必要な子供も含めて全ての子供の声を聞くことへと取組が進展していく可能性が示唆される。

一方で、幼児教育施設では、子供の主体性や協同性を重視する中で、子供が考えや思いを伝えることができるように子供の声を聞くということが語られていた。

<小学校>

- ・ 一番変わったのは、「子供に聞くこと」である。子供たちに「やったことがあるか」、「園でどうやってやっていたのか」を聞いてから始めるということも多くなった。（岐阜県・校長）
- ・ 頑張ったのは、環境を作ることと、困ったら子供に聞くというのをずっと考えていて「幼稚園・保育園のとき、どうしていたの」というのを常に聞くようにしていた。やったことがなければ、友達の経験などをつなげていく。（山口県・担任）
- ・ 子供たちに聞くとか、声を拾うということは意識している。ただ、ここから改善点を探るべき。子供が書いているのに対して「どういうところが」とか「ちょっと詳しく教えて」とかいうことが出てきたら、子供の声を聞くことになると思う。さらに子供の声を聞くだけでなく「生かす」、子供がいっぱいまっている種をもっと生かしていく視点を先生たちに身につけてほしい。（高知県・校長）
- ・ 園の先生方から直接話を聞くことができ、「1から教える」という意識だったものが、「つながったところからのスタート」という意識をもつようになった。生活科を中心に架け橋の活動をしているが、「幼稚園、保育園ではどんなことをしたかな？」という導入のスタートをするようになったり、声掛けや活動の作り方が変わったりした。（枚方市・担任）
- ・ 架け橋をする前の自分とは明らかに違うところもある。子供たちが今までの話を「こんなこともやっていたよ」と自分の経験を話す子がいる。（教師から）「こんなことをしよう」と言わなくても、子供たちがやりたいことができて、「お互いにやってみたいね」という話になって・・・生活科はそんな進め方をしている。支援が必要な子もいて、同じ教室でもいろんな子がいる。一緒に何かできたらと思う。そこはいつも悩んでいる。工夫があったらその子たちも入れるのにと。（竹田市・担任）

<幼児教育施設>

- ・ 子供たちからの声を大事にしようという意識がより大きくなった。（滋賀県・担任）

- ・ 子供たちの会話に次へのヒントがあったりするので、聞き逃さずに大事にしながら、子供たちが動けるようにしていけたらということを意識している。(高知県・担任)
- ・ これまで保育者主体の保育が多かったが、子供たちのやりたいことを尊重するようになってきている。保育者たちが、幼保小で小学校や他園を知る機会が出てきたことから、子供たちの声を聞こうと必死に、いろんな角度からアプローチするようになった。(横浜市・園長)

② 子供の主体性・協同性の重視

幼保小の架け橋プログラムの取組の中で、子供が自分でやってみることや、友達との関わりの中で思いや考えを伝え合うことなど、主体性や協同性を重視していることが、多くの園・校で語られていた。そして、そのことが子供の姿の変化や豊かな活動につながっていることにも言及されていた。

小学校では、子供の声を聞くことが、子供の主体性や協同性を育むこととも関係していると考えられる。「園でやったことがあるという安心の中で、力を発揮し、自分でやってみる、みんなの前でやってみたりする」（滋賀県・担任）と語られているように、子供たちが園での経験を語ることは、初めてのことが多い小学校生活での安心を支え、そのことが主体的な活動につながっていくと考えられる。また、安心できる環境の中では、「友達に何かしてあげる」ようになり、よい仲間関係が生まれる。さらに、そのことが、交流活動で、5歳児を思っでの活動や「教師自身もうれしくなるくらい」よい関わりにつながったとの報告もあった（広島県・担任）。

幼児教育施設では、小学校に向けて、あるいはその先、社会で生きていく上で、自分の思いを大切にしたり、表現できることと、それを友達との関わりの中で、伝え合ったり、聞き合ことを大事にしているということが語られていた。運動会のリレーでも、「頑張っていたよ」「大丈夫だよ」など、友達に思いを寄せての声掛けが増えたとの報告もあった（袋井市・担任）。幼保小の架け橋プログラムの取組を通じ、幼児教育施設においても意識的・意図的な幼児教育施設の教職員の関わりがなされ、それが実際に主体的・協同的な子供の姿につながっている場合があることが示唆される。

<小学校>

- ・ 園でやったことがあることは、自分の経験を熱く語ることで、園での生活も聞きながら、安心した環境の中で、もっと頑張れるように言葉掛けをしていきたい。園でやったことがあるという安心の中で、力を発揮し、自分でやってみる、みんなの前でやってみたりする、それが自立だと思う。自分で考えてよりよいものを見せようとする所で思考力も芽生えているように感じる。（滋賀県・担任）
- ・ 教室環境がよいからこそ、人に見てもらうとか友達に何かしてあげるとするのが好きになり、よいつながりが生まれている。「1年生になるのが、自分たちはやっぱり不安だった」ということを一人の子がボソッと言ったことを「どうして?」「どんなことが不安だったの?」と聞いたら、たくさん出てきて、それを5歳児に伝える「なかよしパーティをしよう」ということになった。「何か遊びで伝えたい」というところでカルタが出て、子供たちが（カルタの）言葉も考えた。自分たちで全部作り上げたという思いがあり、園に行ったときに5歳児に対して、教師自身も嬉しくなるくらいよい関わりをしていた。（広島県・担任）
- ・ （生活科「たのしいあきいっぱい」で、小学校1年生がつくった「あきのおもちゃやさん」に保育園の5歳児がお客さんとして来て遊ぶ）授業のねらいとしては、子供たちの興味関心をつないでいきたい、どんどん広げて、その先に誰かを楽しませるところにもっていきたいということ。自分たちが楽しむだけではなく、自分たちが頑張って誰かのためにいろいろ考えて、頭を使って

知恵を絞って、自分たちで考えて主体的に動くということが出てくればいいなと思って授業を組んでいる。(白石市・担任)

<幼児教育施設>

- ・ 接続を意識して、小学校に向けて自分のしたいことや思いを自信をもって表現できる、友達の思いを大切にする力を卒園までにつけていきたいと学年で相談しており、子供たちと一緒に考えながらやっていくクラスづくり、学年づくりを心掛けている。(広島県・担任)
- ・ (お楽しみ会の劇にむけての保育は) 友達と考えを伝え合ったり、イメージを形にすることを楽しんだりできればというねらいで行った。劇は絵本を基につくったもので、会話をしたり、作ったりしながら、「この場面はこうだね」と劇に関係ある会話もされていたのでねらいは大体達成できた。学区内では「思考力の芽生え」「協同性」「自立心」を挙げているので、5 歳児なりにその姿、力がつくようにということを意識している。(大館市・担任)
- ・ 人との関わりや友達同士の関わりを通して、先生の話だけではなく、子供同士の関わりを大事にしながら進めていきたいと思って計画を立てている。(白石市・担任)
- ・ 自信をもっていろんなことにチャレンジしてほしいと思う。小学校に行って新しいことを「できない」ではなく「できる！」という気持ちでやっていってほしい。達成感を積み重ねていきたい。(川越市・担任)
- ・ 友達とのコミュニケーションで「思いを伝える」「思いを聞く」ということにすごく力を入れている。運動会のリレーでも「頑張っていたよ」とか「大丈夫だよ」という(子供同士の)声掛けが増えたので、そこは変わったと思う。(袋井市・担任)
- ・ 小学校生活を楽しみに思えるような気持ちを遊びや生活、友達との関わりの中でたくさん耕していくことが接続という意味で大事なかなと思う。好き勝手ではない主体性とその中にある決まりを考えて作って守っていく気持ちよさは、社会に出ていく中で大事だなと感じる。(京都市・担任)
- ・ 日々の保育の中で、いかにどこまで遊び込めるかというのを意識した方が、小学校に上がってから自分を発揮できる、遊び込めていたから勉強に集中できるとか、勉強の方に興味が向くというふうになると思う。一つの遊びにどこまで没頭できるかとか、友達との関わりの中でどう遊びを展開できるかというのが一番大事だと思っている。子供を主体にして、子供の声を聴いたり、自分で選ぶというのを意識したりしてやっていけたらいいと思っている。ただ、大人も関わって子供が困っているときは助けてあげようとか、ちょっとしたアイディアを出してあげようとか、大人も主体になろうということは常に言っている。(津和野町・園長)
- ・ 自分で考えとか、友達同士で相談したりしながら解決していくことを大事にしている。意識するとしないではすごい違う。(子供同士の) 振り返りを大切にしていって、振り返る中で深まったり、次の活動に取り入れたりしている。(竹田市・担任)

③ 新たな環境の設定

幼保小の架け橋プログラムの取組を通じて、教職員の子供への関わりや授業・活動の進め方のみならず、新たな環境を設定している園・校もある。

小学校では、園の環境から学び、学びの軌跡を残す記録の作成と展示、また、遊んだりリラックスしたり友達と関わり合える場づくりがなされている。学びの軌跡を残す記録に関して、例えば、「虫マップ」を作ったり（大館市・担任）、背面（壁面）に子供の発言や疑問を書いて貼ったりしている（津和野町・担任）。一方、場づくりに関しては、入学式の環境を幼稚園の先生と一緒に作り、入学後、しばらくの間は、オープンスペースに遊べるものを置いたり（京都市・担任）、隣の空き教室に4人ぐらいで座れる丸テーブルを置いたりしている（竹田市・担任）といった事例もある。このように、子供が安心して過ごせたり、学びを深めたり、友達と共有したりできる環境が工夫されている。

一方、幼児教育施設では従来から「環境を通して行う教育」が重視されているが、幼保小の架け橋プログラムの取組をきっかけとした環境の設定を進めている園もある。大人主体から子供主体の保育に転換し、園庭に畑を作って子供たちが興味をもつ虫が来るような環境を新たに設定するなど（横浜市・園長）、様々な材料を用意して遊びの環境を整えるようになり、幼児教育施設の教職員の想定を超えた面白いものを作るなど意欲的にやってみる姿が出てきたという報告もなされている（掛川市・担任）。

このように子供の主体性や協同性を支え促す環境の設定も、幼保小の架け橋プログラムを通じた教育実践の変化の一つの側面であると言えるだろう。

<小学校>

- ・ 教室環境を、生活科だけに限らず、学んだ足跡を残す、活動と活動をつなぐことが大事な要因だと思っている。幼稚園・保育園の環境で、周りに興味があるものがある、子供たちの関心から発信しているものがあるというところにすごく学ばせていただいた。虫の勉強をしたときには、虫マップをみんなで作った。図鑑で子供たちがだんだん調べたくなくて、どんどん広がっていくというのを楽しませてもらいながらやっていた。（大館市・担任）
- ・ 心地良さや活動のしやすさに視点を置いて生活科室を作った。ローテーブルやふかふかのシート、どんぐりや葉っぱや枝など、子供たちが持ってきた物を置いて環境を広げることができた。1年生も2年生も使っている。（掛川市・校長）
- ・ 令和4年度では、入学式の環境を幼稚園の先生と一緒に作った。入学後、しばらくの間は、オープンスペースに遊べるものを置いている。座席配置もUの字でやっている。教員皆が温かく迎える雰囲気がある。（京都市・校長）
- ・ 保育園で興味を引いたものにどっぷりつかれるような声掛けをしているというのを聞いて、学習は単元や内容も決まっているが、その中にどういったら集中できるものが作れるかを考えながら授業づくりをしてきた。背面（壁面）に「何の学習のときにこれを言っていたね」、「こんなはてなあったよね」というのを書いて貼っている。子供たちも、まじまじと見ていた。（津和野町・担任）

<ul style="list-style-type: none"> ・ 隣の学習室が空き教室なので、4 人ぐらいで座れるようにしてみる等、自分たちのやりたいものができ、子供同士が集まれるような場づくりをしている。休み時間に虫探しをした後の続きをしたい子供たちもその場を使ってもいいことになっている。丸テーブルでは、相手がよく見えるし、自然と会話が増しているような気がする。(竹田市・担任)
<p><幼児教育施設></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 令和 4 年度に園庭の砂場を撤去して畑にしてキャベツとダイコンとシソを植えた。アオムシが来てちょうちょの観察をしたり、秋にバッタを集めたところバッタが繁殖したりした。子供たちの目が自然環境に向くようになり、柿やピワや桑の実に手が出る子が増えてきた。(横浜市・園長) ・ いろんな経験ができるようにと考えることが多くなった。様々な材料を用意して遊びの環境を整えていくことを考えるようになってきた。用意した材料を自分たちなりに工夫しながら、保育者の想定を超えた面白いものを作るなど意欲的にやってみる姿が出てきた。(掛川市・担任)

④ 幼児教育・5歳児のイメージの変化／小学校教育・小学校1年生のイメージの変化

「①子供の声を聞くこと」「②子供の主体性・協同性の重視」は、「④幼児教育・5歳児のイメージの変化／小学校教育・1年生のイメージの変化」と関連している場合があることが、語りからうかがわれる。

小学校の教師が、1日保育体験を通じて、5歳児は「自分たちで考えてできる」と気付いたり（大館市・担任）、幼児教育施設の教職員との話し合いを通じて小学校1年生は何もできないのではなく、園で「たくさん身につけて上がってきている」ことに気付いたりしている（箕面市・担任）。

一方で、幼児教育施設の教職員は、幼保小の架け橋プログラムの取組を通じて「長い時間座って話を聞く」といった従来の学校教育のイメージから脱却することができたようである（岐阜県・園長）。授業参観を通じて、「子供たちの答えをいろいろな方向から導き出している」ところを見ることができたり（北海道・副園長）、幼児教育施設での活動と同じようなことをして算数の授業を身近に感じたりする（高知県・担任）という経験ができたことが語られていた。

このように、教師と幼児教育施設の教職員が互いに話を聞いたり、実際に保育や授業を見たりすることが、それまでの幼児教育施設や小学校、5歳児や小学校1年生のイメージの転換を促すことがうかがわれる。

<小学校>

- ・ 1日保育体験をしたときに、子供たちが遊んでいて困ったことがあったときに自分たちでこうしようとか話し合っていた。自分たちでここまで考えてできると気づき、見守るとかできたことをほめることで子供たちを伸ばしていくのがよいと学んだ。（大館市・担任）
- ・ 1年生は何もできないと聞いていたが、ワーキングで幼稚園や保育園の先生から聞くと、たくさん経験して身につけて上がってきている。つなげる作業を4月、5月はしていた。「どうやってきた？」という聞き方をよくしていた。（箕面市・担任）

<幼児教育施設>

- ・ これまでは小学校の先生たちに「もっと幼児教育を分かかってほしい」という思いが強かったが、小学校の先生との振り返りや打ち合わせが増えて、小学校1年生の算数の公開授業を参観させていただき、子供たちの答えをいろいろな方向から導き出しているのだというを見ることができた。小学校の教育について見聞を広げて、分からないことは尋ねて、職員同士のつながりで理解を深めていけたらよりよくなっていくかなと感じている。（北海道・副園長）
- ・ （接続について）「長い間座って話を聞く」といった違う意味の捉えを自分自身がしていたということがあった。そうではないということを小学校の先生も話してくださって、安心したところがあった。（岐阜県・園長）
- ・ 小学校の算数で、生活科で栽培したホウセンカの種を数えるというのを見学させてもらった。そのとき、幼稚園でも野菜の苗を植えて収穫を楽しんでおり、当番さんが水あげをしながら「今日、ピーマンがいくつできたね」といった場面があったところだったので、算数の授業をととても身近に感じた。（高知県・担任）

- ・ 令和 4 年度は対話を大事にしてきて、小学校にも伝えていたが、令和 5 年度の 5 月にあった保幼小の合同研修会で小学校 1 年生の授業を見せていただいたときに、先生と子供たちの対話を大事にしていた。(園で) 大事にしてきたことが小学校に引き継がれたことが 1 年やってよかったと感じることである。道徳の授業で先生が子供の言葉をひとつひとつ拾っていた。(高松市・副園長)

⑤ 5歳児と小学校1年生のつながりの意識

幼保小の架け橋プログラムの取組を通して、「⑤ 5歳児と小学校1年生のつながりの意識」が醸成され、実際に授業や保育に取り入れられている場合があることが語りからうかがわれる。

小学校で幼児教育のことを取り入れ、スモールステップで進めるようになり、これまでのことを反省したり、遊びの中で多くのことを学んでいることを実感したり、子供のペースに合わせて授業を進めることができるようになった（北海道・担任）。また、小学校1年生の授業を、接続園で5歳児のときに「虫の探究」をしていたことを意識しながら進めている（川越市・担任）。「他の園でもやった」ということを子供たちが教えてくれたとのことで、接続園の取組を知るとともに、子供の声を聞くことで5歳児と小学校1年生のつながりが意識され、授業の充実につながったことが示唆される。

幼児教育施設では、授業を参観したり、交流活動をしたりすることで、小学校の授業と幼児教育施設で行っている活動のつながりに気付くことができている。実際に、小学校で行われているグループ活動を取り入れたり（西会津町・園長、枚方市・担任）、生活科で行われていることを幼児教育施設でも計画的に行っていきたいという意欲につながったりしている（枚方市・担任）。

<小学校>

- ・ 子供たちは、最初は早く小学校のことをやりたいみたいだったが、足踏みしてしまう子もいた。幼保のことを取り入れるようになって、以前は、その視点がなかったので、すぐ反省して、もうちょっとあの子たちに優しくスモールステップでやってあげればよかったと感じることがある。子供たちが遊びの中でどれだけ多くのことを学んでいるのかというのを感じている。（北海道・担任）
- ・ （生活科「あきのことをつたえよう」の授業について）虫取りに行ったり、今度虫を飼うならどのような虫がよいかを決めて、3～4人の調べ学習をして、自分たちが発表したい方法で発表するという形で進めた。接続園で5歳児のときに「虫の探究」をしていたことを意識している。他の園でもやったということを知った子供たちが教えてくれた。（川越市・担任）
- ・ 春休みに1回、幼稚園に伺って、どのようなプロセスで子供たちと学んできたかという話をし、子供たちとも会ってきた。幼稚園は、まさに生活科や総合と同じだと思った。時間があるからこそ、省略されずに丁寧に行われている部分もあると思った。（横浜市・担任）
- ・ 園からの積み重ねがあってスタートカリキュラムがあるのだということが3年間1年生を担当してみてより理解できるようになった。（袋井市・担任）

<幼児教育施設>

- ・ グループでの話し合いや、リーダーになって誕生会で司会をするといった取組は、令和4年度から引き続き行っており、小学校1年生にどのような形でつながっていくのかを考えながら担任は進めていると思う。（西会津町・園長）
- ・ 生活科の秋ランドは、園でやってきたことが、小学校の授業で取り入れられていることが驚きだっ

た。園でやったことが繋がるように計画を立ててやっていきたいと感じた。(掛川市・担任)

- ・ 1年生でもグループで授業を進めて行かれることが多くあったので、園でも4歳、5歳でグループで活動するのを多く採り入れている。時間を意識するような関わりや、文字に興味を示しているので視覚的に分かるような活動や、考えを促すような保育を担当は頑張っている。(枚方市・担任)
- ・ 接続には次が分かっていないとできないというのを感じて、小学校でどんなことをしているかにすごく興味をもつようになった、幼稚園とも会議をして同じ学年でも、よそはどうしているのかなというところに意識が向くようになった。(箕面市・担任)
- ・ 公開授業では、小学校は、就学した4月スタートで見えてしまいがちだが、幼児教育の学びが小学校の生活科や各教科の学びに生かされていくことについて、小学校、園の職員からの感想があった。就学前からつながっている連続性をより意識した方がよいと思う。(竹田市・園長)

(イ)実践・意識の変化の要因

図表 2.2.5-02 にあるように、教育実践、教職員の意識の変化の要因となる可能性を示唆する語りの内容のうち、複数の自治体の園・校で挙げられていたものを「①合同会議等での率直な話し合い」「②共通の視点・架け橋期のカリキュラムの共有」「③授業・保育参観での気付き」「④子供同士の交流を通じた気付き」「⑤管理職の意識・関与」「⑥小学校1年生の学級担任と園との関係性／5歳児の学級担任等と小学校との関係性」「⑦架け橋期のコーディネーターの支援」に整理した。既に「(ア) 実践・意識の変化」で挙げた語りに含まれていたものもあるが、改めて具体例を提示しながら説明する。

語りから示唆された内容の要約は以下である。

- ・ 幼保小の架け橋プログラムでは、園・校の合同会議を設置することになっている。そこでの話し合いが形式的なものではなく、顔が見える関係を基盤として、子供の姿や教育について率直な話し合いができることが互いの教育を理解し合うことにつながっている。
- ・ 話し合いにおいては、共通の視点やカリキュラムを共有することにより、実践や交流活動等のねらいが明確になる。その際、「接続期マップ」「ぐるぐるシート」「クローバー図」等、覚えやすい名前のついたシートや枠組みが示されていることで、何を共有するかが見えやすくなる場合がある。
- ・ 話し合いに加え、授業・保育の参観において、実際に実践や子供の姿を見ることを通して、実践や環境構成の具体を学ぶとともに、これまでもっていた小学校・幼児教育施設のイメージから脱却し、それぞれの教育において大事にすべきことへの気付きが生まれる。
- ・ 子供同士の交流においては、顔の見える関係を基盤として教職員が話し合い、ねらいを明確にして交流を行うことにより、単に子供が交流することを超えて、子供にとっても教職員にとっても気付きや学びの多い活動にすることができる。
- ・ 話し合いや、授業・保育の参観、交流活動を行う際に、園・校の管理職の間の関係性が重要なのはもちろんのことであるが、担任が主体となって参加したり、担任同士が話し合ったりすることで、気付いたことや学んだことを実践に生かしていくことができる。
- ・ 指導や助言、励まし等を得られる架け橋期のコーディネーターの支援が取組の支えとなる。

以下に各項目について語りの例を挙げながら説明する。

① 合同会議等での率直な話し合い

幼保小の架け橋プログラムでは、園・校の合同会議を設置することになっているが、そこでの話し合いが形式的なものではなく、顔が見える関係を基盤として、子供の姿や教育について率直に話し合えることが互いの教育を理解し合うことにつながっている。

話し合いの機会が有意義であることについて、幼保小の架け橋プログラムの取組をしている園・校の双方が言及している場合もあった。例えば、「ガヤガヤ会議」と称する会議の中で、大事にしたいことや課題が共有されたり、互いの教育に関する理解が共有されたりしている（岐阜県小学校校長、岐阜県園担任）。また、これまで子供の姿や子供をどういうふうに育てるかについて幼児教育施設の教職員と話したことがなかったが、合同会議がよい機会だったと小学校の校長が語り（滋賀県・校長）、園長も、合同会議は、「本音で話し合いができる場」であり、回数を重ねるごとに親密感が出てきて、子供たちのことについて考えられる場になっていると語っている（滋賀県・園長）。幼保小の取組が 30 年前からあったが、顔が見えない関係だった（白石市・園長）との語りもあり、園・校の教職員が互いに顔が見える関係を築くことは画期的なことであったことがうかがわれる。

合同会議において、顔が見える関係を築くこと、また、そのことを通じて、子供の姿や教育について率直に話しえるような場にすることの重要性が示唆される。

<小学校>

- ・ 職員は垣根がなくなり、先生方で顔を合わせる機会も多くなり、お互いの施設が気になるようになった。保育所ってこういうことをしていたんだ、小学校もこれとつながっているのかなという目で見えるようになった。先生方同士のつながりによる変容はあった。（北海道・担任）
- ・ 「ガヤガヤ会議」で、園の先生方が、子供たちの言語のコミュニケーションを通して仲間関係も広がるし、活動も豊かになる、そのことを大事にしたいとおっしゃっていた。学校としても、子供たちの表現力、対話的・協同的な関わりや、関わりの中で思考を深めていくことが弱いと感じている。（岐阜県・校長）
- ・ （幼保小の架け橋プログラムの）スタートの時に悩んで一緒に乗り越えてきたことを共有できているのもすごくいい。顔の見える関係は作り続けて行かないといけない。幼保の先生と、子供の姿や子供をどういうふうに育てるかについて話したことがなかったので、とてもよい機会だった。（滋賀県・校長）
- ・ 園の先生方とはざっくばらんに話ができる。「今日のあの子、こうだったね」ということも話しやすい環境である。振り返りシートでやりとりして、それを交流につなげている。（大館市・担任）
- ・ 幼稚園・保育園は全く縁遠い存在だったが、先生方と気軽に話せるようになって、顔見知りの関係になっている。（白石市・校長）
- ・ 会議を月 1 回行い、令和 4 年度は先生同士を知ることから始めて、共通の地域で育てたい子供像

を作るためのクローバー図を作るのに 1 年を費やした。令和 5 年度はクローバー図をもとに取組を考え、交流後に振り替える場になっている。だいたい打ち解けて、遠慮なくやりとりしている。様々な園があることが令和 4 年度は不安だったが、園は取組に積極的で前向きで、小学校側の不安を取り払えば一気に進むという印象を令和 5 年度は持っている。(枚方市・校長)

<幼児教育施設>

- ・ カリキュラムを立てるにあたっての話し合いが多いが、子供たちの姿についても話すので、自分たちの施設では取り組んでいない活動だとかを聞くとすごく刺激を受ける。学校の様子を知るための勉強の場もつくってもらえる。園長と担任が出ている。(北海道・園長)
- ・ 「ガヤガヤ会議」では、生活科の教科書を見せてもらい、園の遊びがつながっていることを知ることができた。アプローチカリキュラムを小学校の先生に見てもらうことで、幼稚園の遊びや学びを知ってもらうきっかけになったと思う。(岐阜県・担任)
- ・ 合同会議は、本音で話し合いができていていると思っている。回数を重ねるごとに親密感が出てきて、子供たちのことについて考えられる場になっている。(滋賀県・園長)
- ・ 「こういうの、どうかな」という意見をそれほど硬くなく話し合っている感じがする。(大館市・主任)
- ・ 架け橋が始まる前から白石市の幼保小の取組が 30 年前からあったが、顔が見えない関係だった。架け橋が始まって、顔が見える関係が作れてきたことで、前よりも敷居が高くないお話しできる。(白石市・園長)
- ・ 小学校の先生方が園のことを理解してくれて小学校でもこうしてみようかという形で考えてくれる。架け橋期のカリキュラム開発会議以外にも、小学校との会議が何回かある。(掛川市・担任)
- ・ 小学校の先生が(授業の)設問をどう捉えるか、感想をどうするかということを担任同士で話し合うことが幼稚園の先生にとってもすごく刺激が大きい。小学校の先生の目が肥えてきて、(園の実践について) 厳しい意見を聞かせてもらうこともある。(京都市・園長)

② 共通の視点・架け橋期のカリキュラムの共有

合同会議等の顔が見える関係において率直に話し合えるということのみならず、共通の視点や架け橋期のカリキュラム等を共有している場合もある。

例えば、ある校長は、これまでは子供の実態の引継ぎのみで、カリキュラムベースの話はこれまでしていなかったが、架け橋期のカリキュラムに対してどうだったかという話し合いをすることができるようになり、教職員の子供を見る視点が変わってきたと語っている（高知県・校長）。

共通の視点を共有する際に「接続期マップ」「ぐるぐるシート」「クローバー図」等、覚えやすい名前のついたシートや枠組みが示されている自治体もある。例えば、「接続期マップ」（岐阜県）では、言葉に焦点を当てており、園では話すにあたって聞くことを課題として捉えて実践し、友達同士の話を聞けるように少しずつなってきたという手ごたえが語られている（岐阜県・担任）。また、「クローバー図」（枚方市）は、近隣の6園が小学校と交流会をする際に、ねらいを話し合ったり、振り返ったりするのに活用しており、園長は視点をもったことを「進化」として捉えている（枚方市・園長）。

このように、子供の実態を共有することを超え、同じ視点をもって子供の姿や教育を見ながら話し合うことにより、教育実践や交流活動等のねらいが明確になることが示唆される。

<小学校>

- ・ 「ぐるぐるシート」が面白いものだったと思った。子供の気持ちを考えながら授業を組み立てていくのが面白いと、このシートを書いて初めて思った。（滋賀県・担任）
- ・ 子供の実態を引き継ぐ連絡会はこれまでもやってきたが、カリキュラムベースの話は、今まではしていなかった。子供を見る視点が、園の先生も小学校の先生も変わってきた。「あの子、頑張っているね」というレベルではなく、カリキュラムに対してどうだったかというレベルでの話をできるようになった。1年目の取組は「生みの苦しみ」があるが、2年目からはだいぶ楽になる。5園の先生同士の関係性もできてきているように思う。（高知県・校長）
- ・ 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を提示してもらうことで、幼児教育で大事にやっていることを小学校の中でも伸ばして行けるようにしなければならないという意識付けにはなった。（箕面市・校長）
- ・ 5歳児と小学校1年生が関われるように、「一緒に遊びな」とか声を掛けていけば、もっとすぐ仲良くなったり、一緒に活動したりすると思うが、探究を大事にしているので、子供たちが探究や協働ができるような仕掛けづくりをちょっとずつできている。学ばせるポイントを絞るのが大事。（津和野町・校長）

<幼児教育施設>

- ・ 「接続期マップ」では、言葉を高めることで人間関係や表現が高まるという仮説で進めており、言葉が引き出されるように気を付けている。話すにあたって聞くことが課題になってくと思う。友達同士の話を聞けるように少しずつなっている。（岐阜県・担任）
- ・ 「ぐるぐるシート」は、わかりやすいし整理しやすい。担任の先生の子供の発達の読み取りがす

ごく変わった。発達の流れの道筋が明確になった。(滋賀県・園長)

- ・ 地区の合同研修があったときに、子供たちに聞くようにしてみましょうなど、大切にしたいことをお互いに共有した。(横浜市・園長)
- ・ 近隣の 6 園が小学校に集合し、交流会を行った。校区のみんなで大切なものを出し合ったら「クローバー図」になるというところで、5 つの視点でねらいを考えたり振り返りをしたりしている。「クローバー図」をツールにして話し合い、実践して、(子供同士の交流活動で)一緒に過ごして、子供の予想から活動して、子供の何が育ったかを話し合うときに、ねらいを考えていてもまんべんなく出てくる、ということの繰り返しである。視点を持ったところは、(取組として)進化したところである。(枚方市・園長)
- ・ ワーキングでは、小学校、保育所、幼稚園で見学の機会もあり、見学の後は、振り返りで「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について付箋で出してみたり、小学校の教科の学びで考えた時にどうなるかという感じで、一つの事例からいろんな見方をしたりするというのをしている。いろいろな先生の意見を聞いて気付くこともできる。(箕面市・担任)
- ・ 「探究」「対話」「協働」の3つが大事だと令和4年度(の架け橋期のカリキュラム)に入っていたが、実践を重ねるごとに探究が1番だよねという話をしている。(子供同士の交流活動で)すぐに「対話」や「協働」は難しい。(津和野町・園長)

③ 授業・保育参観での気づき

「実践・意識の変化」に関わる語りにおいても含まれていたように、実際に園の実践や子供の姿を見ることから得られる気づきもある。合同会議等で話を聞くことに加え、授業や保育の参観をすることを通じて、実践や環境構成の具体例を学ぶとともに、これまでもっていたイメージから脱却し、改めてそれぞれの教育において大事にすべきことへの気付きがあることが示唆されている。

小学校の教員は、園の実践や子供の姿を見て、遊ぶことの重要性（掛川市・校長）、子供との関わり方や見通しをもった環境構成の仕方について学んでいる（高松市・担任、竹田市・校長）。接続の考え方や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」について、実際に園に行行って知りたいという要望も出たことにも言及されていた（津和野町・校長）。

幼児教育施設の教職員は、「(小学校に行って) 子供が困らないように」という思いから脱却することができたり（広島県・担任）、小学校で学ぶことを身近に感じたり（高知県・担任）するなど、授業を参観することが「小学校教育・1年生のイメージの変化」につながっている。また、「自分の思いを表現することを幼児期から大事にしていけないといけない」（山口県・園長）など、改めて幼児教育で大事にすべきことへの気付きも得ている。

<小学校>

- ・ 春休みに1回、幼稚園に伺って、どのようなプロセスで子供たちと学んできたかという話をし、子供たちとも会ってきた。幼稚園は、まさに生活科や総合と同じだと思った。時間があるからこそ、省略されずに丁寧に行われている部分もあると思った。（横浜市・担任）
- ・ 夏の研修会で園の先生に来ていただいて話し合った。3年目の教員が園に見に行ったときに、遊ぶことが大事だということを実感できた。若手の教員が感じ取ってくれたのは大きなことだった。（掛川市・校長）
- ・ 教育フォーラムで「実際に保育園に行き知ることが大事」という話が複数の職員から出た。保育園と小学校の接続、学びの違いが分かりにくかったり、幼児期の終わりまでに育ってほしい姿が分かりきっていなかったりする。保育園の学びを土台にして小学校に上がってそこからスタートするという共通理解はできているので、(実際に行って) それを知りたいと、教職員が思っている。（津和野町・校長）
- ・ 先生の話の仕方を参観させていただき、子供たちの話をゆっくりと聞いてあげるという姿を学んだ。（子供に対して）待つて柔らかく言わないといけませんが、柔らかく言えていない部分もたくさんある。（高松市・担任）
- ・ 幼小それぞれを見合う、交流活動、日常活動がある。幼稚園の声かけは非常に細やかで、子供の主体的な考えを引き出す問いかけをしている、「どうしたらいいと思う」という声掛けが多くて勉強になるという感想があった。環境構成もいろいろな先を見通しているところに感心の声が上がっている。（子供たちが）幼稚園で結構学んできているという教職員の意識改革をしていきたい。（竹田市・校長）

<幼児教育施設>

- ・ 「子供たちが困らないように」という思いはどうしてもあったが、小学校の先生と話をしたり、

授業参観をしたりして、安心した。もっと交流していきたいと思った。(広島県・担任)

- ・ 国語科の授業を主任と見に行ったが、自分の思いを表現するのは幼児期から大事にしていけないといけない、感性を言葉にしたり絵にしたりを蓄えておくのは大事だと授業を見て思った。(山口県・園長)
- ・ 小学校の算数科で、生活科で栽培したホウセンカの種を数えるというのを見学させてもらった。そのとき、幼稚園でも野菜の苗を植えて収穫を楽しんでおり、当番さんが水あげをしながら「今日、ピーマンがいくつできたね」といった場面があったところだったので、算数科の授業をとて身近に感じた。(高知県・担任)
- ・ 夏休みに小学校で1日研修を行った際に、園・校の課題で共通していたのが、主体性と思いの伝え合いだった。保育の中で、自分の思いを自信をもって伝えることには意識があったが、聞き手への指導が足りなかったと気づいた。聞く子が受け入れる気持ちやそれをどのように言葉に出すのかを大事にしていきたいと思った。(袋井市・担任)
- ・ 令和4年度は対話を大事にしてきて、小学校にも伝えていたが、令和5年度の5月にあった保幼小の合同研修会で小学校1年生の授業を見せていただいたときに、先生と子供たちの対話を大事にしていた。(園で)大事にしてきたことが小学校に引き継がれたことが1年やってよかったと感じることである。道徳科の授業で先生が子供の言葉をひとつひとつ拾っていた。(高松市・副園長)
- ・ 公開授業では、小学校は、就学した4月スタートで見えてしまいがちだが、幼児教育の学びが小学校の生活科や各教科の学びに生かされていくことに、園・校の教職員からの感想があった。小学校就学前から繋がっている連続性をより意識した方がよいと思う。(竹田市・園長)

④ 子供同士の交流を通じた気付き

子供同士の交流では、互いの実践から学ぶとともに、担任している子供たちのいつもとは異なる姿が見られることからの気付きもあることが語りからうかがわれる。特に以下では、交流をするだけでなく、交流のねらいを明確にしたり、振り返りを行ったりしている場合の語りを取り上げた。

例えば、小学校の学級担任が、子供が振り返りの際に「幼稚園生が一生懸命こんなことをしていたのがすごいと思いました」と5歳児にも思いを寄せ、5歳児の頑張りにも言及していたことに教員自身も驚きを感じている（竹田市・担任）。また、やり方を子供たちに教えるかを迷っていたが、環境を用意して見守ることを話し合って決めたということ、園・校の教職員の双方が語っている（竹田市・担任、竹田市園主幹）。そして、そこで見られた子供たちの姿から双方が気付きを得ている。

このように、顔の見える関係を基盤として、園・校の教職員が話し合っただけでねらいを明確にして交流を行い、事後に振り返りをしている場合もある。そのことを通して、単に子供が交流するという活動を超えて、交流を教育実践の一環として位置付け、子供にとっても教職員にとっても学びの多い豊かな活動にすることができると示唆される。

<小学校>

- ・ 「秋見つけ」では、公立幼稚園と私立幼稚園と一緒に交流した。一緒に下見に行った際に相談し、計画を作成した。子供たちはすぐに仲良くなり、荒っぽい子が優しくなるなど、いつもとは違う姿も見られた。（京都市・担任）
- ・ 子供たちが振り返りの時に、「幼稚園生が一生懸命こんなことをしていたのがすごいと思いました」というのがあって、幼稚園生の頑張りも言えていたのがすごいと思った。七夕飾りを竹にくっつけるのを（子供たちに）教えておくか、黙っておくか迷っていて、もうちょっと見てみようかと言って様子を見たが、自分たちで工夫していたのが面白かった。考えて工夫するのが大事だよねと（園の先生たちと）話した。（竹田市・担任）

<幼児教育施設>

- ・ 小学校1年生が来てくれて、小学校紹介のカルタをつくってくれた。子供たちはとても喜んでいった。事前に小学校の先生と話をし、ねらいや配慮、環境を考えて指導案を作成した。一過性で終わらず継続性が大事だと考え、「カルタをもらえないか」とお願いしたところ、もらうことができ子供たちが遊んでいる。（広島県・園長）
- ・ これまで交流していても自園でしか振り返りをしていなかった。小学校と保育園と交流した際の振り返りシートをつくって小学校や保育園と共有している。子供たちにもねらいと内容を事前に話し、見通しをもてるようにしている。（大館市・主幹）
- ・ 「七夕飾りをつくろう」では、教えるのではなく見本や作り方を置いて、1年生と5歳児がどういうふうに関わって交流して教え合う姿が見られるかを大切に、教職員はあまり口を出さずに環境を用意して見守るという活動をした。教えてもらう姿とか喜んで作る姿が見られてよかった。事前事後で「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や育てたい姿を振り返っている。（竹田市・主幹）

⑤ 管理職の意識・関与

小学校でも幼児教育施設でも管理職が接続の取組の重要性を意識して合同会議や園内での取組に関与している場合が多いことが、管理職の語りからうかがわれた。

小学校では「学校全体としての取組としたい」（広島県・校長）、「幼保小接続について考え方が全教員までに広がりにくい」（津和野町・校長）、幼児教育施設でも「園全体で架け橋について共有するというのが課題」（滋賀県・園長）「園としても皆で取り組んでいこうということになった」（高知県・教頭）など、小学校1年生や5歳児のみならず、学校全体、幼児教育施設全体の取組にしていくことが課題として挙げられていた。学級担任等のみならず管理職が関わることで、実際に小学校全体、幼児教育施設全体の取組としていける可能性が考えられる。

接続の重要性としては、「架け橋期」の重要性が認識されるとともに、「中学校へつなぐところが大事」（広島県・校長）、「発達は0歳からつながっている」（滋賀県・園長）など0歳から中学校への学びや育ちの連続性にまでの意識の広がりもみられることが示唆された。

さらに、どのように接続の考え方を共有するかという点については、「学級、学校目標にどう取り入れていくかと考えている」（津和野町・校長）、「全体計画にも園全体で共有ということを入れた。共通シートと実践記録を園全体のパート職員も含めて共有している」（滋賀県・園長）など、目標や計画にどう入れ込んでいくということが挙げられていた。また、自治体の担当者や講師から架け橋の話を聞く、園内研修や会議の際に話し合うといったことも述べられていた。

<小学校>

- ・ 1年生だけにはしたくないと思っており、学校全体としての取組としたい。そういうふうに来てきた1年生が6年生になり、中学校へつなぐところが大事だと思っている。（広島県・校長）
- ・ 単元間のつながりだけではなく前の学年とのつながりも重要で、小学校1年生だったら園とのつながりをどこまで捉えて授業に生かしていくかが重要なところ。小学校1年生は遊びと学びが未分化な時期なので、これが大事だと思う。幼保からのつながりを意識して遊びを大事にしているからこそ、子供たちの意識が次に向かって流れていっている。（山口県・校長）
- ・ 園から学ぶ、育ててくださったものをちゃんと引き継いで子供たちを生かしていく、もっと伸ばしてあげようというところをはっきり銘打てる、実感できる場が増えてメリットしかない。（掛川市・校長）
- ・ 保育の参観をさせてもらって、今の小学校の授業の先生のあり方がそこにあると感じた。まずは先生の授業の意識を変えていくのにすごくいいと思った。（京都市・校長）
- ・ 今まで経験がなかったことをしようとしているのがよいところだが、幼保小接続についての考え方が全教職員までに広がりにくい。探究、協働、対話はこれからの子供たちにとって重要だと考えているので、学級、学校目標にどう取り入れていくかと考えている。（津和野町・校長）

＜幼児教育施設＞

- ・ 令和 5 年度は、園全体で架け橋について共有するというのが課題である。発達 は 0 歳からつながっている ので、3・4・5 歳児の担任だけではなく、0 歳児の担任から、会議資料を見せ合う等、意識していることが変わったところでもあるし、課題にしていることでもある。全体計画にも園全体で共有ということを入れた。共通シートと実践記録を園全体のパート職員も含めて共有している。(滋賀県・園長)
- ・ 幼保支援課が 4 月に架け橋のことについて話をしてくれた。そのときに、園全体で取り組まないとうまくいかないんだと園の先生たちと話して、園としても皆で取り組んでいこうということになった。(高知県・教頭)
- ・ これまでは 5 歳児の先生と取り組めればよいかという部分もあったが、1 年やってみて、誰が 5 歳児の担任になってもよいように、また、0 歳児も 5 歳児に向けて毎日保育していることから、園全体で共有することになった。園内研修や職員会議で 20 分くらい交流や合同会議の話をしている。(大館市・園長)
- ・ 支援があるからやってそれが切れたら終わりというのでは意味がない。継続していくための交流を検証しながら生成していかないといけない。異動があるのが難しい。(袋井市・園長)
- ・ 園全体に幼保小の架け橋プログラムのことを伝えることに難しさがあり、大学の先生にお越しいただいて架け橋のお話をしていただき、5 歳児だけのものではないということを職員が認識できた。主体的な保育というところで、架け橋が始まったのとプラスして、保育をちょっと変えて行かないといけないというのは職員みんなが思っている。(枚方市・園長)

⑥ 小学校 1 年生の学級担任と園との関係性／5 歳児の学級担任等と小学校との関係性

園・校の教職員が顔の見える関係を基盤として、共通の視点を持ちながら子供の姿や互いの教育について話し合ったり、授業・保育の参観や交流活動を行ったりすることの重要性を指摘した。その際、管理職の理解とリードがあるからこそ、学校や幼児教育施設の組織としての体制を整え、持続可能な取組にしていくことができる可能性も示唆されていた。

それを前提にした上で、管理職のみが接続の窓口となり、やりとりを行うだけでは、実践や交流が実質的に変化していかないかもしれない。学級担任等同士が進めていけるような関係づくりも重要であると考えられる。学級担任等同士が話すたびにお互いのことを知っていく機会になることが語られている（高松市・担任）。

管理職のみならず学級担任等が話し合ったり、参観をしたり、交流活動を進めたりすることができるような関係づくりや体制づくりの重要性が示唆される。

<小学校>

- ・ 会議という形ではないが、近隣の園の園長先生と定期的にお話をさせていただいて、授業も何度か見に来ていただいたり、主任の先生にアドバイスをいただいたり、休み時間に合わせて来てもらって一緒に遊んだりという関わりがある。（山口県・担任）
- ・ 幼稚園と小学校で連携することが当たり前になっている。一緒に研究をやっているのも、同じ目標に向かった研究をしながら、お互いの教育を見て学んで生かしている。（京都市・担任）
- ・ 管理職を通して動くのではなく担任同士で進めていくようになってきた。令和 4 年度の 1 年担任は異動したが、令和 5 年度もフランクに打ち解けることができた。（枚方市・校長）

<幼児教育施設>

- ・ その日の秋の材料を持ち寄って迷路づくりをする交流活動では、小学生の話を素直に聞いていた。小学校の先生が具体的に資料をくださったり、本を持ってきてくださったりしたが、自分が 1 年生の理解ができていない分、引っ張ってもらっている状態。自然物集めは、子供の興味のあることを伝えさせていただいた上で、一緒に素材の準備をした。小学校との事前打ち合わせは、担任と園長代理と小学校の先生で行った。（枚方市・担任）
- ・ 交流では打ち合わせを何度もする。秋の「おもちゃランド」に関しては、3 回、4 回、電話でもオンラインでも何度もやっている。話すたびにお互いのことを知っていく機会になる。お互いにやっていることを知って、交流に取り入れることで、日々の保育がすごく充実した。小学校に行くために交流しているというより、日々の保育を充実させるための一つと捉えたら、小学校との連携や交流がもっと気軽にできるのではないと思う。（高松市・担任）

⑦ 架け橋期のコーディネーターの支援

架け橋期のコーディネーターの存在が取組の支えになることへの言及もあった。

小学校では、幼保小の連携や授業の指導（滋賀県・校長）、環境についての助言（広島県・校長）、幼児教育施設では子供の育ちの見取りの情報（滋賀県・担任、西会津町・副園長）などを架け橋期のコーディネーターから得ていることが語られていた。

<小学校>

- ・ 架け橋期のコーディネーターの先生の大きい。幼保小の連携、授業そのものについても指導いただける。（滋賀県・校長）
- ・ 令和3年度12月頃に長期研修の報告会を行った際に、幼児教育アドバイザーや県教委からアドバイスをいただいた。「なかよし広場」という名前で1年生が自由に使える場所があるとよいのではないかと意見をいただいて、環境の整備を含めて準備を始めた。（広島県・校長）
- ・ 幼児教育アドバイザーと会ったときに情報交換したり、こういうところをこども園で育ててもらうといいなどと雑談の中でよく情報交換をしたりしている。（西会津町・校長）

<幼児教育施設>

- ・ 架け橋期のコーディネーターの先生は、あたたかく優しく、ご指導くださる。子供の育ちをすごく丁寧に見取ってもらってその情報を共有させてもらえる。（滋賀県・担任）
- ・ 職員会議とかで幼児教育アドバイザーが行事や子供の姿を伝えてくださり、クラスの先生方も架け橋の取組について意識するようになっていく。（西会津町・副園長）

3) 自治体ごとの取組の概要

以下に（1）架け橋期のカリキュラム、（2）園・校の取組、（3）今後に向けた自治体の支援という観点から自治体ごとの取組の概要について令和5年度を中心に記述した。

2-5-2 北海道

(1) 架け橋期のカリキュラム

北海道では、令和元年6月に設置した北海道幼児教育推進センターを、令和5年6月からは幼児教育施設と小学校との継続的・計画的な連携・接続の一層の促進を図るため、小学校を所管する義務教育課に移管した。幼児教育と小学校教育の円滑な接続のための方策を協議する場としては、北海道幼児教育推進協議会 幼小連携・接続推進部会がある。令和3年3月には「幼児教育と小学校教育の連携・接続ハンドブック」を公表しているが、広大な地域に179市町村が点在する北海道では、普及啓発等に課題がある。

本事業では、「北海道版幼児教育スタートプログラム事業」として、幼保小の接続に重点的に取り組む地域を指定し、地域の実態に応じた「わがまち版プログラム」を策定し、「わが町プログラム」を基に取組の成果と課題を整理した上で、「北海道版幼児教育スタートプログラム」を策定、全道への普及啓発を目指している。

指定自治体としてえりも町が、令和4年度から事業に取り組んでいる。えりも町は、町内全ての幼児教育施設、小学校関係者、医療・福祉関係者で構成する「えりも町幼小接続円滑化推進会議」を組織して、連携体制の構築を図った。令和4年度に作成した架け橋期のカリキュラムの素案を令和5年度に各園・校で実施し、ワーキンググループ会議で話し合い、様式や内容を見直している。小学校で、幼児教育施設の取組を取り入れた（同じ名前シールを貼る、空き教室に友達と関われる場を設定する等）ところ、子供たちがのびのび安心して学校生活をスタートできたとの成果も見られている。

北海道は広域のため、自治体の実情も様々である。そこで、より多くの実践事例を収集するため、令和5年度から佐呂間町も指定地域とし、カリキュラムの素案作り等、取組を始めた。えりも町と佐呂間町の「わがまち版プログラム」の取組を基に3年間のまとめとして、「北海道版幼児教育スタートプログラム」の策定を目指す。

(2) 協力園・校の取組

えりも町では、架け橋期のカリキュラム作成のためのワーキンググループ会議で、園・校の教職員が集まって子供の姿や互いの教育活動について話し合う機会をもっている。共通の視点として、「協同性」「言葉による伝え合い」を大事にするということを共有している。公立保育所では、「みんなで話し合って意見を言える場をつくりたい」と職員で話し、「トラブルが起きたときなどは、どうやって話し合って解決するかをお互いで考えられるような声掛けを意識している」「クラスの仲間意識や思いやりをもてるように意識している」ことがクラス担任から語られた。小学校でも「受け止める声掛けを意識し、言葉を大切に安心できる居場所づくり

を心掛けている」こと、子供同士が「授業の中で互いに『どうやってやったの』と意見交換できるように進めている」ことが学級担任から語られた。以前に小学校1年生を担当した時にはスモールステップの視点がなかったと、自身の変容を自覚する語りもあった。また、小学校での生活科「秋を知ろう」という単元の交流活動では、園・校で事前に打合せをしたことで、小学校1年生の学級担任が想像していた以上に5歳児ができることがあることに気付き、一緒にできる活動をしようと計画を立てることができた。5歳児も小学校1年生も、人前で話すことを苦手としていた子供が率先して発言するなど、普段とは異なる姿が見られた。

えりも町の私立幼稚園では接続を意識して保育を行っていることが園長から語られた。学級担任は、子供たちの声を拾うことを心掛けており、「子供たちで話し合いができるようになり、言葉の力がついている」と手応えを感じているようである。幼保小合同研修会に参加したことが、「自分の声掛けが変わったことで、どう子供の姿が変わったのかを記録に残して見ていきたい」という意欲にもつながっている。副園長は、これまでは幼児教育について小学校教員に分かってほしいという思いが強かったが、小学校1年生の算数科の公開授業を参観し、「子供たちの答えをいろいろな方向から導き出しているのだということを見ることができた」と述べ、これからは小学校教育についての理解を深めていきたいという思いが芽生えていることがうかがえた。

このように、えりも町では、園・校の教職員同士の関係性を基盤として幼児教育と小学校教育を互いに知ることから、教職員自身の実践の振り返りや変容につながっているように見受けられる。

佐呂間町では、令和5年度から架け橋期のカリキュラムの作成を始めた。園・校が互いに教育方法や教育課程が分からないということから、架け橋期のコーディネーターが中心となって「こんなふうに育ってほしい」ということについての共通理解を図り、幼児教育の活動と小学校の教科とのつながりを可視化した。架け橋期のカリキュラムの試行版が、令和5年度末までに完成し、それに基づき実践を行った。小学校1年生の担任は、幼児期の育ちを意識し、例えば、当番活動などで、「園でどんな当番をやったことありますか」という導入から始め、「小学校1年生では、こんな当番ができるね、こんなことやってみたい」というつながりになったという学びの接続の手応えを得ていた。国語科や算数科でも、幼児教育とのつながりを意識した実践が多く見られた。朝の登校後に自由に遊べる環境を作ったり、子供たちが親しんできた絵本を自分で選べるように図書室での活動を工夫したりするなどの成果も見られている。幼児教育のいわゆるアプローチ期のカリキュラムについては、幼児教育施設で言葉の育ちを意識し、カリキュラムにある「伝え合い」の活動を多く取り入れる様子が見られた。園・校での子供同士の交流活動として、7月に小学校から園へ、9月に園から小学校へ子供たちが訪問し合う活動を行い、送

り出した子供たち、向かい入れる子供たちの顔を互いに見る関わりからよい関係性が生まれてきている。

このように、佐呂間町では、架け橋期のコーディネーターが関わりながら、園・校の共通理解を図ると共に、園・校のそれぞれで接続を意識した実践が行われ、子供の姿も変わってきたという手応えが得られ、子供同士の交流活動を通して園・校のよい関係性が生まれつつあることがうかがえた。

（３）今後に向けた自治体の支援

前述の通り、北海道では「幼児教育と小学校教育の連携・接続ハンドブック」（令和３年３月）を既に公表している。幼児教育の重要性、幼小連携・接続のポイント、道内から寄せられた実践例等とともに、「幼小連携・接続のチェックシート」を掲載しているが、さらに取組を発信する資料として「北海道版幼児教育スタートプログラム」では、理論編と演習シート編を作成する。理論編を読んで理解を深め、演習シート編を基にしながら話し合いを進めることができるようにする。

2-5-3 岐阜県

(1) 架け橋期のカリキュラム

岐阜県では、平成 22 年 3 月に「岐阜県幼児教育アクションプラン『ぎふっこ』すこやかプラン」を策定し、平成 28 年 3 月にはこれを改訂した。平成 30 年 3 月には「育ちや学びがつながる・深まる岐阜県版接続期カリキュラム」を作成し、各園・校におけるカリキュラムの整備を進めてきた。しかし、県が例を示したことで、各市町村、園・校が、作成に当たって、地域の実態や教職員の思いを反映させにくいという課題があった。そこで今回の「架け橋期のカリキュラム」作成にあたっては、各市町村や園・校が自分たちの実態や、どんな子供を育てていきたいのかを話し合っ、自分たちでカリキュラムを作っていく形にしたいと考え、県のカリキュラム開発会議で作成しているシートは「開発サポートシート」という位置付けで見直している。

岐阜県は西濃地域、岐阜地域、中濃地域、飛騨地域、東濃地域と 5 つの地域からなる。県内の 5 地区に 1 つずつ指定市町を定め、その中に協力園・校を設けている。令和 4 年度に、幼児教育施設と小学校で 1 つのカリキュラムを作成する作業を始めたときには、遠慮もあったためか、互いに自分たちの思いを伝え合えず、順調に進めることが難しかった。目指す子供像を話し合うなどしていきながら少しずつ思いを伝え合えるようになっていき、現状のカリキュラムは、地区ごとに独自につくってきたものになっている。

(2) 協力園・校の取組

指定市町の 1 つである土岐市の協力園・校（1 小学校・2 幼児教育施設）では、架け橋期のカリキュラム開発会議だけではなく、月に 1 回程度、話しやすい雰囲気の中で、保育・教育について相談したり、子供の姿を共有したりする「ガヤガヤ会議」を行っている。生活科の教科書や園のいわゆるアプローチ期のカリキュラムを見合うことで、互いの保育・教育の理解が促進されている。公立保育所の園長は、円滑な接続のために「長い間座って話を聞くことができるようにする」という考え方ではないことが共有できて安心したと述べた。作成された接続期マップは、手に取りやすいものにするため、「共に育みたい幼児・児童像」に即して「言葉」を重点に置き、内容を絞ることになった。

実践に関して、公立幼稚園では、「自分の思いを出しながら、友達の良いも聞いて、折り合いをつけながら決めていく力をつけてほしい」というねらいをもって活動（視察日の活動）を計画したことが語られた。公立保育所では、思ったことを話す姿を目指しており、言葉が引き出されるように気を付けていることが語られた。小学校の学級担任は、小学校の夏季休業中に、幼稚園で「1 日先生」を体験した。5

歳児として付けてきた力や経験があるので、そこを大事にしていることが語られた。校長は、「一番の変容は、子供に聞くようになったことである」と述べ、活動を子供たちと話し合いながら進めていることに言及した。このように各園・校が、共通の視点として重点を置いている「言葉」への意識をもって実践を行っている。特に小学校では意識や実践に大きな変容がみられた。

子供同士の交流に関しては、幼稚園の幼児が小学校へ行って、1年生にペアで学校を案内してもらう活動が行われた。1年生が案内の練習を自発的に行い、幼児が小学校就学への期待を膨らませることにつながったことが、1年生担任から語られた。課題としては、いずれの園・校でも、他の教職員と架け橋期の教育の重要性等を共有して全園・全校で取り組むことができていないことが挙げられており、園内・校内での接続への意識の共有や体制づくりが期待される。

(3) 今後に向けた自治体の支援

カリキュラム開発サポートシートを「架け橋期のカリキュラム」作成にあたって、「必要事項が網羅されているか」や「幼児教育の特性が担保されているか」等を確認したり、幼稚園教育要領等の解説の関係箇所に戻ったりすることができるテキスト的な役割を果たせるものとする。

また、研修資料（「架け橋期のぎふっこの学びとくらし」）・動画を作成し、県の公式ホームページに掲載して、各市町村や園・校の研修で用いることができるようにしている。保護者向け啓発資料・動画も作成し、掲載している。

第4次岐阜県教育振興基本計画に幼保小の架け橋プログラムを位置付けた。取組の成果を令和7年度の第3次岐阜県幼児教育アクションプランの策定につなげていく。

2-5-4 滋賀県

(1) 架け橋期のカリキュラム

滋賀県では、平成 27 年度から継続的に幼児教育と小学校教育の円滑な接続のため「学びに向かう力推進事業」を実施している。しかし、1 小学校 1 公立幼稚園の研究指定であり、事業が終了すると継続しない、年度途中でカリキュラムを見直しにくいといった課題が見られ、取組が「点」に止まり「面」として広がりにくい現状があった。また、5 歳児のいわゆるアブローチ期のカリキュラムと小学校 1 年生のスタートカリキュラムが園・校それぞれで作成されていることが多く、幼保小接続が個別の子供の情報等の引き継ぎに留まっていることが課題だった。

県では、幼児教育施設の所管課が 3 課に分かれていたため、3 課でプロジェクト会議を立ち上げた。このプロジェクト会議で、滋賀県版「架け橋期のカリキュラム」枠を作成した。「枠」は協働して架け橋期のカリキュラムを作成するためのものであり、枠内は校区の実態に応じて作成できるようにしたことが特徴である。滋賀県版「架け橋期のカリキュラム」枠は、園・校が協働で作成する「共通シート」と園・校それぞれが作成する「実践記録シート」の 2 枚のシートで構成されている。「実践記録シート」には自園・自校の「振り返り枠」だけではなく、他の園・校からのコメントを記載する「コメント枠」が設けられている。

また、幼児教育施設の保育や小学校の授業を可視化し、保育・授業改善を図るため、「滋賀県版学びのサイクルデザインシート（通称：ぐるぐるシート）」を開発した。

本事業は、前述の「学びに向かう力推進事業」と兼ねて実施している。2 年間指定の「学びに向かう力推進事業」の地域は 5 地域あるが、彦根市をモデル地域（1 小学校、4 幼児教育施設）として 3 年間継続していくとともに、残り 4 地域では地域を入れ換えながら、県全域で広く展開できるようにしている。それぞれの校区・小学校・幼児教育施設の実態に即した取組を進めている。

モデル地域の彦根市では、令和 5 年度は、会議による負担を減らすために回数を減らし、公開保育・公開授業を各幼児教育施設・小学校で行った。令和 6 年度は、園内・校内研究会に相互参加し、気楽に気軽につながり合う機会を大切にした。架け橋期のコーディネーターは幼児教育施設 1 名、小学校 1 名配置しており、保育・授業について指導することを目的とするのではなく「つなぐ役割・支える役割」を務めていただくようお願いした。

(2) 協力園・校の取組

モデル地域の協力園・校では、「ぐるぐるシート」を用いて、保育・授業のデザインや振り返りを行っている。「見やすさ」、「イメージのしやすさ」、使うことでの「子供の多様な見取りの面白さ」や「保育・授業づくりの楽しさ」が、園長・校長、学級

担任等から語られた。共通シートには、期待する子供像に関連がある「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が視点として設けられているが、モデル地域では「自立心」と「思考力の芽生え」に重点が置かれており、それらを意識した保育や授業が実践されている。

私立認定こども園では、「その子らしさが出るように、子供たちからの声を大事にしよう」と意識している」ことが語られた。また、公立幼稚園では「自ら取り組める、考えて取り組めるところを、子供たちに任せたい」という思いが述べられた。さらに、小学校では、「問い直し、問い掛け」を中心に据えており、「子供たちの『〇〇したい』という思いを大事にしてきた」と語られた。それぞれに子供の声や思いを大事に、自立心や思考力の芽生えにつながる保育や授業の在り方を考え、実践しながら追求してきた様子がうかがえる。

各幼児教育施設・小学校で、園長・校長と5歳児・小学校1年生の学級担任等だけではなく、幼児教育施設全体・小学校全体を巻き込んで取り組もうとする際に、「ぐるぐるシート」が生かされていることも特徴的である。

さらに、架け橋期のカリキュラム開発会議では、令和4年度からの困難や課題を一つ一つ乗り越えながら、本音で話せる関係性が築かれている。架け橋期のコーディネーターは、それぞれの取組を幼児教育施設・小学校間で共有するとともに、学級担任等を温かく見守りつつ、よい点と課題の両方を伝えることで、保育や授業の向上を支えている。

(3) 今後に向けた自治体の支援

県内に5つの指定地域（令和7年度からは4地域）があり、それぞれの地域で公開研修会を実施している。また、市町から要請を受けて、県幼児期教育センターから出向いての講演や指導助言、ワークショップを行い、今後も取組を継続する予定である。

本事業の成果物として、令和4年度に「学びをつなぐ幼保小架け橋ガイドブック『架け橋期のカリキュラムを作成しよう！』」を発行した。令和5年度には、映像資料「学びをつなぐ幼保小架け橋実践事例DVD」を作成した（私立の幼児教育施設について（2本）・公立幼稚園について・5歳児の前半と後半の育ちのつながり・0歳から5歳までの発達・小学校の1学期と2学期の授業の工夫）。また、令和6年度には、保護者対象に、幼保小接続の取組や架け橋期に家庭で大切にしてほしいことを伝える保護者向けリーフレットを作成し（日本語版、ベトナム語版、ポルトガル語版、韓国語版、中国語（簡体字）版）、県内の全幼児教育施設と小学校に配布した。

今後は、3年間の取組の成果を、県独自の幼保小接続事業である「学びに向かう力推進事業」に生かす。例えば、校区内の幼児教育施設と小学校の風通しのよい関係性をつくることや、各幼児教育施設・小学校の公開保育・授業研究会等へ相互参加すること、既存の定期的な協議会に架け橋カリキュラム開発会議の内容を含めて実施する

ことなどを進める。

2-5-5 広島県

(1) 架け橋期のカリキュラム

広島県では、令和元年度より「育ちと学びをつなぐ」幼保小連携教育推進事業（令和3年度以降、幼保小連携・接続の充実事業）に取り組み、市町教育委員会と保育所管課の連携の下、組織的・計画的に幼保小連携・接続に取り組む市町を指定し、事業を推進してきた。県ではこの事業を生かし、指定市町の教育委員会に本事業を再委託する形で実施している。3年間で延べ15（令和4年度：7、令和5年度：6、令和6年度：4）の市町を指定し、県内全域で幼保小連携・接続の取組を推進している。また平成30年度より、小学校教諭を幼稚園・保育所又は幼保連携型認定こども園に1年間派遣する「幼児教育長期派遣研修」を実施し、幼児教育の推進や幼保小接続の中核となる教員の育成を図っている。

架け橋期のカリキュラムに関しては、従前より各園・校においていわゆるアプローチ期のカリキュラム、スタートカリキュラムが作成されている。なお、各園・校の実態や独自の取組を尊重する観点から、県からは参考様式は提示しているものの、様式の統一は行っていない。そのため、参考様式を使用している市町や、園・校で1枚の架け橋期のカリキュラムを作成している市町など、実態は様々である。

こうした現状にあって、県では、市町の幼保小連携協議会等において、各園・校が作成したカリキュラムを並べ、文部科学省作成「幼保小の架け橋プログラムの実施に向けての手引き」の共通の視点を手がかりにしながら、対話を通して改善を図るよう指導している。

(2) 協力園・校の取組

○再委託自治体（竹原市）の取組

竹原市では、令和4年度より事業を受託し幼保小連携・接続の推進を図っている。市では各幼児教育施設及び小学校が最終的に幼保小の架け橋プログラムの取組を自走することを目標に、毎年ステップアップしながら取り組んでいる。

令和4年度は、市の幼保小連携推進協議会を設置し、市の方針や取組計画の検討を行った。幼児教育長期派遣研修を受講した小学校教員の授業を参観し、幼保小接続の在り方等について共通理解を図った。令和5年度は、保育参観や授業参観等の研修を通じて、幼児教育施設及び小学校等の相互理解を深め、架け橋期のカリキュラムの改善を図った。令和6年度は、全体研修から各中学校区のブロック研修に移行し、各中学校区で自律的な取組が行われるよう支援した。

○竹原市立小学校と公立認定こども園との交流活動の事例

小学校1年生の「入学前は分からないことが多くて不安だった」というつぶやきを

きっかけに、小学校生活を紹介するカルタを作成し、5歳児を招いてカルタ遊びをする活動を計画した。この交流活動に向け、園・校の教職員がそれぞれのねらいや育てたい力について対話を重ね、子供たちの主体的な活動となるよう計画した。緊張している5歳児に小学校1年生が優しく声を掛ける姿や、5歳児が周りの友達と関わりながら意欲的に活動する姿、困ったときに大人に頼るのではなく、子供同士で考え、解決をしようとする姿などが多く見られた。また、園において繰り返し遊べるようカルタをプレゼントすることで、小学校への期待や憧れを高めることができた。

こうした交流活動を通じて、公立認定こども園では、自信をもって自分のしたいことを表現することや、友達の思いを聞く力を卒園までに身に付けることの重要性を再確認した。また、子供が活動後に振り返る時間を設けるなど、子供たちと一緒に考えながら学級づくり、学年づくりを行うことを職員同士で共通認識し実践の改善につながった。

小学校では、認定こども園との連携の中で把握した園児の実態を踏まえスタートカリキュラムを見直すとともに、園で育まれた資質・能力が発揮されやすくなるよう人・もの・ことの視点で環境の構成の工夫を行った。具体的には登校後に好きな遊びを自分で選べる「なかよしタイム」を設定し、小学校1年生の教室の隣にある中庭に「なかよし広場」を整備したり、園で親しみのあった遊び用具を設置したりするなど、園と近い環境を構成することで安心して過ごせるようにした。そうすることで、子供同士、子供と教員の対話が活発になり、自己発揮しながら学びに向かう姿が見られるようになった。保護者アンケートでは、肯定的な意見が多く出され、保護者の安心にもつながった。こうした取組を全教職員が共通理解するとともに、校内研修を実施し、小学校1年生のみならず各学年においても資質・能力をつなげる視点での教育活動の改善が図られた。

(3) 今後に向けた自治体の支援

この3年間で、県内の幼保小連携・接続の推進体制が整い取組は進んできているが、一方で架け橋期のカリキュラムに幼児教育施設と協働して改善に取り組んでいる小学校は7割弱に留まっている。その7割の小学校においても、改善に向けた取組の質には差がある。

このため、今後は、指定市町内の幼児教育施設や小学校の実情に応じて県教育委員会の指導主事等が個別に訪問し、架け橋期のカリキュラムについての指導助言や、一緒に保育や授業の計画を立案する支援を行う。また、県内の取組の好事例を積極的に収集し、ホームページや研修等で幼保小連携・接続の視点を取り入れた保育・授業の取組を発信する。

2-5-6 山口県

(1) 架け橋期のカリキュラム

山口県では、令和3年4月に「山口県乳幼児の育ちと学び支援センター」を設置し、幼児教育の推進に一元的に取り組んでいる。架け橋期のカリキュラム作成は、架け橋期のカリキュラム開発会議と協力園・校の研究協力によって進められている。山口県最大の特徴は、平成16年度から開始された「幼児教育・保育長期研修」（令和5年度まで幼児教育長期研修：小学校教員を幼児教育施設に1年間派遣する制度）を活用して、研修生の派遣園・所属校を協力園・校に指定し、架け橋期のカリキュラムの開発、実践、検証、改善を行っていることである。

山口県では、各市町における教育委員会と幼児教育・保育主管課の連携が課題であった。本事業の推進に当たっては、園・校に加え、市町の教育委員会及び幼児教育・保育主管課の協力が必要となる。そこで、その地域を協力地域として設定し、両者の連携を充実させながら、本事業の推進を図っている。

架け橋期のカリキュラム開発会議では、架け橋期のカリキュラム作成の方向性として、「地域、幼児教育施設、小学校が創意工夫しながら、それぞれの特色を生かして架け橋期のカリキュラムの作成ができるように」提示するのは共通の視点例のみとし、型や項目を決めないという方針で進めてきた。共通の視点例は、令和4年度に行われた架け橋期のカリキュラム開発会議において決定した。長期研修生は、この共通の視点例が「実際に園・校で有効に働く視点となっているか」、「もっと効果的な視点はないか」といった観点から実践を通して検討し、架け橋子のカリキュラム開発会議に提言を行っている。その意見を基に、架け橋期のカリキュラム開発会議では枠組みについての協議を更に深めている。

各市町での架け橋期のカリキュラム作成等を支援するために、市町の教育委員会の保幼小連携担当の指導主事及び幼児教育・保育主管課の担当者に対して、年2回の市町保幼小連携担当者研修会を行っている。県から講師や架け橋期のコーディネーターを派遣することができることを伝えながら、県としては「対話」をキーワードに掲げ、園・校が同じ視点で話し合い、理解し合いながら取組を進めていくことを支えている。

(2) 協力園・校の取組

協力地域である山口市では、長期研修生を経験した小学校1年生の学級担任が中心となり、取組を進めている。この学級担任の指導案には、幼児教育施設とのつながりが明記されており、その点が校長から評価されている。「小学校1年生は遊びと学びが未分化であり、『遊び』を大事にしているからこそ子供の意識が次へ向かっている」と校長は述べている。学級担任は「環境をつくることと、困ったら子供に聞くこと」を大切にしており、『幼稚園、保育園のとき、どうしていたの?』と常に聞くように

している。やったことがなければ友達の実験などをつなげていく」と語っている。小学校1年生の姿に対する捉え方も変わり、「いろいろできることがある」ことを分かった上で、「気づきや振り返りの場をつくって、子供たちに考えさせたい」と語っている。

連携している公立幼稚園では、5歳児の学級担任から「自分の思いを表現することを大切にしながら、協同することに向かうように、子供と一緒に遊びがにつながる場を工夫している」ことが語られた。小学校との交流活動は多くないが、そのうちのひとつとして、幼稚園から小学校に連絡し、小学校の中間休みの時間帯に小学校に行き、ピロティで作品を見せてもらう活動を行った。始めは緊張していた幼児が、小学生に作品や小学校のことを優しく教えてもらうとだんだん緊張がほぐれ、作品を見て回ることが楽しくなった様子が見られたという。園長は、国語科の授業を主任教諭と参観し、「自分の思いを表現することは、幼児期から大事にしていく必要がある、感じたことを言葉にしたり、絵に表したりする楽しさを幼児期に蓄えておくことは大事である」との気づきを得たと感想を述べている。

小学校1年生の学級担任は長期研修生の経験を生かして授業を工夫しており、公立幼稚園では、公開授業等を通して小学校の教育について学び、幼児教育で大事にするポイントについての気づきを得ている。共通の視点で教育を捉えたり、子供同士の交流活動をどう進め、交流を深めるかを考えたりすることは、これからの課題である。

周南市においては、私立幼稚園で長期研修生を受け入れている。長期研修生の誘いで、幼稚園教諭も小学校教員と一緒に目指す子供像について話し合う機会に参加した。周南市が開催する拡大合同会議では、地域の幼稚園、保育園、認定こども園の教職員が小学校1年生の授業を参観した後に、今後の連携の取組について意見交換を行った。拡大合同会議は、年2回行っており、接続や様々なテーマ（年間計画、交流活動等）について取り組んでいる。長期研修生は、幼小接続について保護者向けのお便りも作成するなど、地域・家庭に向けた啓発も行っている。

（3）今後に向けた自治体の支援

リーフレット「はじめのいっぽ」を作成し、山口県内の全ての園・校に配付するとともに、ウェブサイトで公開、また研修の場でも配付している。このリーフレットが保幼小連携の意義や方法についての簡単な手引書になっている。

さらに、保幼小連携に関する実践事例集の作成・配付も行った。今後は、この2つの資料の活用の啓発を行うことで、幼保小の架け橋プログラムを県内全体に広げ、更なる推進を図っていく。

2-5-7 高知県

(1) 架け橋期のカリキュラム

高知県においては、平成 29 年度に作成した「高知県保幼小接続期実践プラン」に基づく取組を全県的に実施してきている。その成果もあり、一定規模の小さい地域では、幼児教育施設と小学校の教職員同士が交流活動等を通して、顔の見える関係性が構築されつつある。しかしカリキュラムは、施設ごとに策定され、理念が共通していない地域も多い。そこで本事業では、複数の幼児教育施設から小学校 1 校に入学する中核市である高知市を協力自治体とし、市内にモデル地域を設け、そのモデル地域内の 1 校 5 園で取組を進めている。

体制づくりでは、事務局側の会議として、事業の方向性を話し合う県と高知市との「企画運営会議」を立ち上げた。モデル地域では本格実施前に、所属長同士が顔を合わせ、子供のよさや課題を出し合う話し合いをもった。目指す子供像を中学校区のコミュニティスクールと同じものとし、0 歳から 12 歳までの具体的な子供の姿を表し、12 年間の発達や学びの連続性を見通した長期的な接続を図ることとした。また、モデル地域では実務者の教職員の「連絡会」をつくった。

架け橋期のカリキュラムは、「連絡会」において、アドバイザーも加わり具体的な子供の姿をもとにした話し合いから案を出し、「カリキュラム開発委員会」で意見をもらう形で作成していった。具体的には、まずモデル地区 5 園の 5 歳児の年間指導計画の共通点をまとめ、各園が大切にしてきたねらいを土台に、架け橋期のカリキュラムに落とし込んでいった。また、共通のテーマとして、5 歳児は「探究することを楽しむ」、小学校 1 年生は「探究する」を設定した。5 歳児のカリキュラムでは、「遊びや学びのプロセスで大切にしたい経験」として 7 つの経験（「生活の場を広げる」、「廃材や材料を工夫する」など）を挙げ、各園の実情に合わせて、全園で必ず行うこととした。さらに、連絡会で園・校の教職員が共有した子供の姿や、教職員の子供への関わり、環境の構成などもカリキュラムに落とし込んだ。こうして作成した案を「カリキュラム開発委員会」に提示し、出された意見を受けてさらに話し合い、加筆・修正を重ねている。

(2) 協力園・校の取組

「連絡会」では、園・校の教職員が互いの理解を深めるために、子供の姿の語り合いを重視し、互いの教育・保育を知ることを大切にしたい。具体的には「植物や生き物の世話」や「水を使った遊びや学習」など、同種の活動や学びについて話し合い、子供の姿を共有しながら、園・校の共通点や相違点を共有していった。さらに、数量や図形に関する経験から算数科についてなど、幼児期の経験と教科等のつながりについても話し合った。ここで共有された内容は、各施設で工夫・改善し、保育・教育に生

かしていった。例えば小学校では、幼児教育施設での様子を聞く中で、みんなで集まって床に座るなど、話しやすい形態を工夫した。

令和5年度からは、各施設の接続担当者が必要だと思うときに自発的に声を掛け合って実施する「担当者会」も立ち上がった。交流活動等の年間計画を立てたり、子供たちに必要な経験についての意見交換を行ったりした。

公開保育・公開授業も、1校5園が年度内に1回ずつ行い、互いに保育や授業を見合って保育・教育について理解を深めている。園・校の相互理解が進むだけではなく、園同士の横のつながりも生まれている。

幼児教育アドバイザー、保幼小連携・接続アドバイザーの派遣を協力園・校に対して行い、それぞれの園の5歳児と小学校1年生の学級担任等のみならず、組織全体に向けて架け橋期のカリキュラムに基づく取組の説明を行うことで、園全体、学校全体での理解や取り組む意識が醸成されてきている。前述の両アドバイザーが、保育や授業を参観し、架け橋期のカリキュラムに基づいて助言することで、架け橋期のカリキュラムを用いて振り返りながら実践を進めることができている。

園と小学校の子供同士の交流は、年に3回行っている。幼児と小学校の児童のペアをつくり、名前を呼び合う関係をつくっている。幼稚園からは、小学校1年生が名前を覚えていてくれたことで、「仲間にしてくれたような感じ」という幼児の発言もあり、表面的ではない関係性が築かれてきているようだと言われた。また、小学校校長は、幼児教育施設の教職員と子供の姿を共有するだけではなく、「カリキュラムベースで話ができている」ことに言及した。さらに、保育所からは、卒園児が小学校1年生になって園児との交流を楽しみにしていることを保護者から聞いたとの報告があった。子供の中でも経験が積み重なっていることが示唆される。

保育や授業も変化してきている。幼児教育施設の教職員や小学校の教員からは、子供の会話や意見を聴くことを意識するようになったことや、発達段階を意識するようになったことが語られた。小学校で大きく変わったのは、小学校1年生の生活科「きれいにさいてね（植物を育てる）」という単元である。これまではアサガオを疑問なく皆で育てるという授業が展開されていたところを、どんな植物を育ててみたいかを子供に投げかけて、子供たちが育ててみたい花を選ぶこととした。植え方や育て方を自分で保護者や校長先生に聞いたり、本で調べたりなどの主体的な学びが、カリキュラムをベースとして展開された。友達同士の関係性もよいという手応えを感じている。子供たちが楽しんで学校に行っていることから保護者との信頼関係も形成されていることにも言及された。

（3）今後に向けた自治体の支援

県としては、幼保小の架け橋プログラムの考え方や取組の事例について、研修のみならず、DVD やクリアファイルを作成して、普及している。また、首長や教育長にそ

の重要性をアピールすることも重要だと考え、市町村行政に向けた保幼小接続の理解のための研修を実施した。また、教職員の意識の変化、保育・授業の変化、子供たちの変化といった成果を報告するシンポジウムを実施し、さらに、社会一般に向けたリーフレットの作成を行っている。

市町村間の温度差はありつつも、関心をもつ市町村が増えてきているように感じている。自治体のニーズを把握しながら一緒に作っていくスタンスで支援をしていきたいと考えている。また園・校においても、実践するにあたり、具体的にどのようにしたらよいのかという前向きな姿勢が見えてきているため、「架け橋プログラム実践ガイドブック」を作成し、取組の支援につなげる。

2-5-8 大館市（秋田県）

（１）架け橋期のカリキュラム

大館市では、平成 23 年度より「大館ふるさとキャリア教育」を根幹とした「人財」育成、教育による地方創成を進めており、幼保小の架け橋プログラムも 0 歳から 22 歳までの育ちをつなぐ「おおだて型学力」の育成の一環として取り組まれている。そのため、架け橋期も 4 歳児から小学校 2 年生までと独自の捉えをしている。平成 21 年度から市福祉部局に保育アドバイザーを配置し、教育委員会の連携アドバイザーと共に全ての幼児教育施設を対象にした大館市独自の研修会や訪問指導を行い、幼保小の連携や幼児教育の質の向上に取り組んできているという特徴がある。

本事業においては、3 小学校区をモデル地区に指定し、小学校 1 校と幼児教育施設 1～2 園（令和 6 年度は 1～3 園）を協力園・校としている。架け橋期のカリキュラムは、3 年間をかけて、市共通版、モデル地区版、各小学校区版を段階的に作成している。いわゆるアプローチ期のカリキュラムとスタートカリキュラムの時期である 5 歳児 10 月～1 年生 7 月の「架け橋充実期」のカリキュラムを作成し、その後「架け橋期のカリキュラム」の作成に着手している。

カリキュラム作成のために、事業を推進する役割を担う「研究推進のコアチーム」が組織化されているのも特徴である。コアチームは、教育研究所の副主幹、保育アドバイザー、架け橋コーディネーター、幼保小連携アドバイザーの 4 人からなる。保育・教育の豊かな実践経験をもつ 4 者が、園・校に頻繁に足を運び、状況を把握しながら教職員を支援し、連携を支えている。市の保育・教育を熟知しているコアチーム作成の市共通版架け橋期のカリキュラムは、比較的詳細に書き込まれているが、各小学校区では市共通版を参考にしながら、独自のカリキュラムを作成している。

また、各モデル地区の小学校の教務主任等と小学校 1 年生の学級担任、幼児教育施設の主任・主幹等と 5 歳児の学級担任等からなる「架け橋調査研究委員会」（幼保小の合同会議）を実施したことも特徴に挙げられる。各モデル地区では、子供同士の交流、教職員の合同研修、小学校教員による保育体験が実施された。令和 4 年度内に各モデル地区の架け橋充実期のカリキュラムが 3 つ完成し、それを 1 冊の冊子にまとめた。

令和 5 年 4 月には、冊子を幼児教育施設の教職員全員に 1 人 1 冊、小学校においても関係する教員に 1 冊ずつ配布した。この冊子をテキストとした研究を全ての小学校区に広げている。

（２）協力園・校の取組

架け橋調査研究委員会の話し合いの中では、忌憚なく思いを出し合う中で課題の共通性、大館市としての方向性が見えてきた。モデル地区のうち、実地調査を行ってい

る地区（1 小学校、2 幼児教育施設）では、言葉で思いや考えを表現することが弱いということが共通課題として見えてきており、「さくらタイム」という振り返りの時間を幼児教育施設と小学校で共通して行うことになった。また、目指す子供の姿としては「思考力」「協同性」「自立心」を挙げている。私立認定こども園では「言葉のやりとりというところで、何かあったら子供たちを集めて話をしたり、代弁したりしながら、相手の思いを伝えて、その思いが友達に伝わるように援助を心掛けている」、公立保育所では「（実地調査当日の保育について）友達と考えを伝え合ったり、イメージを形にすることを楽しめればというねらいで行った」、小学校では「できるだけ子供たちに任せ、自分たちで必要なものは自分たちで何とかするという姿勢を大事にしたい」といったことが語られ、話し合いや架け橋期のカリキュラムで共有されたことが保育や授業の中で意識されていることが伺われる。

この地区では、子供同士の交流を密に行っていることも特徴的である。小学校の生活科の授業での交流の他、ひまわり活動（栽培したひまわりの油を市のイベントで販売する活動）という地域活動や、プールなどでの交流もある。名札をつけて「名前を呼び合う」関係をつくるようにしている。1 小学校、2 幼児教育施設での交流の際には、「振り返りシート」によって、施設間で振り返りを共有している。これらの交流や振り返りシートを通して、それぞれの幼児教育施設全体、小学校全体でも架け橋期の教育の取組が共有されている。交流について幼児教育施設の保護者が肯定的に受けとめており、小学校 1 年生の保護者が P T A 等に協力的ということも述べられた。

（3）今後に向けた自治体の支援

小学校教員は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに、子供の姿を話し合うなどの経験が少ないため、小学校への支援を主にしている。小学校の教員や管理職向けに有識者を招いて講演会を実施し、幼保小の架け橋プログラムの重要性の理解を促している。夏季休業中に保育体験をする小学校の教員の人数を増やしている小学校もある。学校によって、幼保小の架け橋プログラムの取組に温度差があるため、令和 6 年度の 4 月に教育長から校長会にて、大館市として架け橋期の教育を大事にしていることを伝えた。

発信の仕方としては、5 歳児の保育の展開についての動画を 20 分ほどにまとめ、研修などで活用している。また、月 1 回、「つなぐ」という広報誌を発行し、各小学校の交流会や小学校 1 年生の授業研究への幼児教育施設の教職員の参加などの取組について、記事を掲載している。

さらに教職員の合同研究会等を通じて、本事業の成果を発信するようにしている。ただし、高学年の学級担任は架け橋期の重要性をまだ自分事として捉えられていないため、全教職員に浸透するには時間を要すると見込んでいる。保護者への発信にも力を入れており、令和 4 年度から、5 歳児健診で全ての保護者に講話する、就学前健診

の機会を活用して全ての保護者に架け橋のリーフレットを渡すなどしている。

2-5-9 白石市（宮城県）

（１）架け橋期のカリキュラム

白石市では、平成 24 年から接続カリキュラム作成委員会を設置し、いわゆるアプローチ期のカリキュラムとスタートカリキュラムを作成し、幼保小接続に取り組んできた。令和 2 年 3 月には、これら 2 つのカリキュラムを改訂し「白石市接続カリキュラム第二次改訂版」としてまとめた。しかし、コロナ禍の影響で改訂版の実践・検証が進まずにいたこと、小学校 2 年生の学力の伸びが思わしくないこともあり、従来の 5 歳児後半から小学校 1 年生の夏休み前までの接続カリキュラムの期間を見直し、改訂版の成果と課題を整理しながら、架け橋期のカリキュラム作成に取り組むことになった。

幼保小の架け橋プログラムには中学校も参加し、市内の園・校を中学校区ごとに 3 ブロックに分け、取り組んでいる。令和 4 年度はまず公立園と小中学校を対象に事業を開始し、令和 5 年度から市内全ての園・小中学校に取組を広げている。白石市の特徴の 1 つは、体制の立ち上げに当たり、市校長会が幼保小連携担当を増員するなど、重要な役割を担ってきた点である。また「開発会議」での協議を受け、実務的・具体的な取組を進める「運営会議」を組織している点も特徴である。運営会議は、各園の園長、校長会担当校長、各小・中学校代表等から構成され、「研修」、「記録広報」、「カリキュラム」、「総務渉外」の 4 部に分かれて事業を推進する実動部隊である。

架け橋期のカリキュラム開発においては、令和 4 年度末に「白石市接続カリキュラム第二次改訂版」を振り返り、「令和 5 年度白石市幼保小接続カリキュラム（暫定版）」案を作成した。令和 5 年度には協力園・校（1 小学校、2 幼児教育施設）でこの接続カリキュラム（暫定版）を実践し、実践記録を持ち寄って改善点について話し合い修正を進めた。スタートカリキュラムは、週案と 2 か月ごとの生活科の単元デザイン及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とのつながり、4 月から 7 月までのマンスリープランで編成されているが、保育所から「架け橋期のカリキュラムに生活科の単元デザインが示されているが、連続性が見えるカリキュラムだと、5 歳児になってその次の小学校を見据えた保育の連続性を感じながら保育ができるのではないか」との意見が出され、小学校 1 年生の 1 年間を見通すカリキュラム（小学校 1 年生の全体計画）の作成を進めた。

幼児教育と小学校教育の相互理解を深めるための研修にも力を入れている。事業を始めるに当たって基盤としたのが、相互の教育活動の理解と幼児教育施設と小学校の関係構築を図ることだった。そのため、幼保小の架け橋プログラムの取組を理解することから始め、一日体験研修、保育参観、授業参観を柱に研修を行った。令和 4 年度末からは、小学校の教員が幼児教育施設に行って保育を体験して話し合い、幼児教育施設の教職員も小学校 1 年生の様子を見て話し合うという体験研修を年に数回行って

いる。

また令和5年度には、初めて12月に5歳児が入学予定の小学校を親子で見学・体験する「白石市学校見学会」を市内一斉に実施し、5歳児が小学校に接する機会をつくった。

（２）協力園・校の取組

小学校と保育所の交流授業に関しては、計画を立てる段階で、5歳児と小学校1年生の学級担任等が内容について何回も話し合いを重ねている。小学校1年生の学級担任は「授業のねらいとしては、子供たちの興味や関心をつないでいきたい、どんどん広げて、その先に誰かを楽しませるところにもっていききたい」、「幼稚園・保育所の環境で、周りに興味があるものがある、子供たちの関心から発信しているものがある」というところにすごく学ばせていただいた」、「小学校1年生も、自分たちの環境の中から見付けたりつないだりするのを自分たちでできるようになってほしい」と語り、小学校1年生の学級担任が学んだことを小学校の教室環境の工夫やドキュメンテーションの掲示に生かしていた。隣の教室の小学校2年生の子供たちがドキュメンテーションを見に来るなど、新たな関係性も生まれている。

幼児教育施設間のつながりも広がっている。あるブロックでは、公立幼稚園と保育所の交流が、公立保育所だけではなく、令和5年度からは私立保育所とも始まっている。公立保育所との交流では、「子供たちが互いの園を行き来する中で、『同じ小学校に行く人がいる』というのが分かり、（小学校入学に不安を抱えている子供も）安心感を得ているようだった」との幼稚園教諭の語りもあり、5歳児同士が出会えることについて、両園が肯定的に受け止めている。今後に向けて、「幼保小の架け橋プログラムの取組が日常の活動になっていくとよい」との声もあり、交流にとどまらない実践の展開が期待される。

また、公立幼稚園は、私立幼稚園とも交流をしており、活動に広がりをもっている。ただし、園・校ともに、学校全体、園全体としての取組は課題である。

（３）今後に向けた自治体の支援

令和5年度から私立の幼児教育施設も加わり、白石市内の全幼児教育施設が事業に取り組むようになった。私立の幼児教育施設の園長も架け橋期のカリキュラム開発会議に委員として参加するようになったことで、会議で情報共有を行うとともに、先述の通り、幼児教育施設間の交流活動の実施にもつながった。

架け橋期のカリキュラムの作成に関わっては、「架け橋期の全体計画」（目指す子供の姿、ねらい・育みたい力、環境の構成、支援・援助、家庭との連携等の可視化）に加え、「学びの連続性の全体構想図」（小学校3年生～中学生）、接続（アプローチ）カリキュラム（基本モデル）の実践資料集の作成を進めている。

研修としては、架け橋プログラム理解研修（大学教授等講話、文部科学省調査官講話）の理論研修とともに、体験型の研修を充実させている。小学校教員が幼児教育施設に行って保育を体験して話し合い、また幼児教育施設からも教職員が小学校１年生の様子を見たり、絵本の読み聞かせなどを体験したりして話し合うという「１日体験研修」を年に２回ずつ行っている。さらに「体験研修後の合同研修」を、ブロックごとに小学校担当校長と体験研修参加者で実施し、幼児教育と小学校教育の相互理解を深めるとともに、教職員間の関係構築を促進している。

取組の発信としては、「なないろのかけはし」という広報誌を発行している。研修の様子や参加者の感想、園・校の取組紹介のほか、幼保小の架け橋プログラムについての理解が進むような内容を臨時号という形で作成し、園・校の教職員や保護者に配布している。今後、交流している様子を動画にとって、関係者が見られるようにする予定である。

2-5-10 西会津町（福島県）

（１）架け橋期のカリキュラム

町内には、中学校 1 校、小学校 1 校と公立保育所型認定こども園が 1 園ある。複数の園・校が統合され、小中学校は施設一体型、認定こども園も小中学校に隣接して新築された。小学校のほぼ全児童が認定こども園の卒園児である。連携しやすいこの環境を生かし、町特産の「ミネラル野菜」との関わりを認定こども園・小学校・中学校共通の柱とした、0 歳から 15 歳までの保小中連携（一貫）カリキュラムを作成し、実践している。架け橋期のカリキュラム開発に関わって、連携（一貫）カリキュラム部会、架け橋期カリキュラム部会、家庭・地域教育部会の 3 部会で進めてきたことが特徴の一つである。ひとり親家庭の増加等に伴う家庭の教育力低下が課題となっており、園・校と家庭・地域が連携して、幼児・児童・生徒の健全育成に取り組む体制を強化している。

架け橋期のカリキュラム開発では、園・校が各々で作成しているスタートカリキュラムといわゆるアプローチ期のカリキュラムを見直し、つないでいくことから検討している。従来から町で取り組んでいるミネラル野菜栽培を教育活動の一つの柱とし、架け橋期のカリキュラム作成を進めている点が特徴である。令和 4 年度版の架け橋期のカリキュラムは、内容が細かすぎたため、まず小学校の視点から精選し、幼児教育・保育アドバイザーを中心に架け橋期のカリキュラム開発会議において令和 5 年度に概要版を作成し、使いやすい W E B 版のリーフレットに仕上げた。

（２）協力園・校の取組

小学校の校長は幼児教育の理解の重要性を認識しており、低学年の学級担任だけではなく、学校全体として幼保小の架け橋プログラムを進めていかなければならないと考え、高学年の学級担任も含めて小学校から認定こども園への見学や合同研修会に参加するようにしている。また、教員の配置を工夫する（第 1 学年の 2 学級合同の授業を行い、学級担任のうち一人が話し合いに参加する等）ことで、小学校 1 年生と 5 歳児の交流活動についてのねらいや進め方を学級担任等が話し合う時間を確保している。認定こども園からも前年度の 5 歳児の学級担任等が小学校に子供たちの姿を見に行っている。コロナ禍でなかなか子供同士の交流を行うことが難しかったが、令和 5 年度の交流においては、5 歳児 3 名、小学校 1 年生 3 名ずつで 6 人グループをつくり、5 歳児と小学校 1 年生が混ざったグループで芋ほりをする事ができた。5 歳児と小学校 1 年生の交流は、畑に関連する活動の他に、小学校の施設利用、各行事見学、お芋パーティ、小学校体験入学など他地域と比べてもその回数は大変多く、幼保小連携としての成果も多い。

認定こども園では、ミネラル野菜の栽培を軸に教育活動を進めてきた中で、「土っ

て何だろう」「虫って何だろう」と、「自然」に興味をもてるように取り組んでいる。例えば、花の絵を描く際に、土や土の中の虫や根っこを見ているからか、根っこに興味をもって描く子供がいるなど、子供たちの視野が広がっていることが感じられる。認定こども園に架け橋期のコーディネーターが赴き、子供の日常的な姿について保育教諭等と対話したり、活動をサポートしたりしている。5歳児担任からは、それによって、「交流が充実しているように感じている」との感想が聞かれた。また、本事業の取組を職員会議での発信、交流活動の写真の掲示、幼児教育・保育アドバイザーからの交流活動周知や小学校に進学した子供の姿の共有などによって、認定こども園全体で取組への理解が進み、架け橋期の教育の重要性への意識も少しずつ高まってきているようだった。

一方で、小学校では、幼児教育や架け橋期に関する理解が学校全体で十分には共有されていない状況だと校長は考えている。また、認定こども園での子供の経験に関する理解を深めることで小学校教員の子供を見取る力の向上につながり、さらに指導上の留意事項も引き継げるものがあると指摘している。認定こども園の子供たちが小学校に訪問する機会があることで登校渋りがなくなるなどの成果は見られているが、カリキュラムの接続やその実践という面では、園・校間の対話を通したさらなる検討が期待される。

(3) 今後に向けた自治体の支援

「幼保小の架け橋プログラム」の取組について、認定こども園の意識は高まってきているが、小学校の意識がやや低いため、令和5年10月に幼児教育施設と小学校の教職員による合同研修会を行った。

また、ケーブルテレビの協力を得て、サツマイモやトマトなどミネラル野菜の苗植えをしている子供たちの様子を放送してもらい、保護者や広く町民に周知を図っている。令和6年度は、幼保小の架け橋プログラムについての特番を放送した。

2-5-1 1 川越市（埼玉県）

（１）架け橋期のカリキュラム

川越市では、令和３年度から幼稚園・保育所、認定こども園において「幼保小連携モデル指定研究」を行い、教育・保育の内容、方法及び連携の在り方について研究を進めてきた。その研究成果として「川越市ときも学びのプロセス」を策定し、令和４年度に各園・校に配布、周知を行った。令和５年度には小学校区において教育課程編成・指導計画作成等の前提となる架け橋期のカリキュラムを作成し、共通理解を図り実践していくことを目指して取り組んできた。

市独自の「幼保小連携モデル指定研究」と重ねて、本事業を段階的に展開している点が川越市の特徴の１つである。令和４年度は幼児期の育ちと学びの研究に重点を置き、幼児教育施設４園で取り組みを始めた。令和５年度に、それら４園と連携する小学校４校が加わり、幼保小の連携モデルの研究を実施している。また、研究に取り組む協力園の指定方法も特徴的である。市内に公立幼稚園を有しない川越市では、公立保育所１園を指定する他、「幼保小連携モデル指定校趣旨説明会」を私立幼稚園協会、私立保育園協会の協力の下に開催し、立候補式で私立幼稚園２園、私立保育園１園を指定した。なお令和６年度は、２年間の成果の横展開に向けた研究を、新たに協力園１園、協力校１校を指定し取り組んでいる。協力園・校は、延べ５小５園であり、１つの小学校と１つの園が接続園・校となって取組を進めてきた。

架け橋期のカリキュラム作成に関しては、「架け橋期のカリキュラム開発会議」で議論し、「川越市架け橋期カリキュラム共通の視点」を作成し、令和５年度には、４小４園がそれぞれ架け橋期のカリキュラムを作成した。令和６年度には、令和５年に作成した４つの架け橋期のカリキュラムを参考に、１小１園が架け橋期のカリキュラムを作成した。市内における令和４年度の成果発表会では、４園が取組を発表した。令和５年度の成果発表会では、４小４園が、架け橋期のカリキュラムを作成したことを発表した。令和６年度の成果発表会では、１小１園が、架け橋期のカリキュラムを作成したことを発表した。成果発表会には、川越市の小学校全校と市内の幼児教育施設の教職員が参加して発表を聞いた。協力園・校が架け橋期のカリキュラムを作成するにあたっては、連携会議を開き、「期待する子供像」について時間をとってじっくり話をするのと同時に、園・校それぞれの活動やねらいを共有し、共通性を認識することができた。架け橋期のカリキュラム開発会議においては、５小５園が作成した５つの架け橋期のカリキュラムを基に、川越市としてフォーマットとなる「川越市架け橋期カリキュラム」を作成し、全園・全小学校に示すことができた。

（２）協力園・校の取組

令和４年度には、協力園４園が、小学校への接続を意識した保育や指導の工夫につ

いて研究を行った。令和5年度には、4小4園がそれぞれ連携会議を開き、令和4年度の園での研究を小学校で検証するとともに、架け橋期のカリキュラムを作成共有した。連携会議では「園・校が互いに歩み寄って、子供の学びの連続性を見通すことができる架け橋期のカリキュラムとして作れるといいと思っている」という思いが語られた。ただし、学級担任等の話し合いの場を継続的に行うことには課題がある。各園・校の実態に応じた連携の在り方を検討し、架け橋期のカリキュラムを活用した実践のPDCAサイクルを確立していくことが今後の課題である。

実地調査を行った私立保育所や公立保育所と小学校では、子供同士の交流が進んできている。具体的には、運動会の練習やプール掃除を5歳児が見に行く交流や、小学校1年生の生活科の取組であったお店屋さんで5歳児が参加する交流や、給食での交流会（幼児教育施設の子供は弁当を持参）、5歳児が小学校の授業や施設を見学し、小学生が案内や説明する交流が行われている。交流について、幼児教育施設の教職員や小学校の教員、また幼児教育施設の保護者からも、好意的な受け止めの声が聞かれている。

小学校1年生の学級担任は、令和4年度の成果発表会で幼児教育施設が行った虫の探究の発表を見て、「小学校1年生を担当するなら探究的な活動を充実させたいと思った」と語り、探究的な活動を取り入れながら、授業を進めている。その日の授業は、虫取りに行き、今度虫を飼うならどのような虫がよいかを決めて、3～4人の調べ学習をして、自分たちが発表したい方法で発表するという形で進めた。「研修において『園でどんなことをしてきた?』という声掛けを子供たちにたくさんして、それを生かすとよいと聞いたことが心に刺さった。他の教員にもそこは大事にしていきたいという話をした。」と述べ、幼児教育施設での活動とつなぎながら授業を進めている。

「どのクラスもやっているが、活動が変わってきていると思う」と手応えを実感しつつあるようである。また、協力校の校長からは、「幼保小の連携を架け橋プログラムに取り組めて非常によかった。子供、教員にとってプラスとなる取組であり、今年度は登校渋りの児童が一人も出なかった。」「学校に子供を合わせるのではなく、子供を迎え入れ、子供に合わせた学校へ変わっていくこと、そのためにも幼保小の連携が大切である。」との意見が聞かれた。

(3) 今後に向けた自治体の支援

市内を6地区に分け、各地区で園校が実践事例を発表し、話し合う「幼保小連絡懇談会」が、これまで長い間、実施されてきた（令和6年度で47回目）。令和6年度も、小学校、保育所、幼稚園等の教職員が集まり、小学校の授業参観、グループ協議、幼児教育振興審議会の委員からの指導助言が行われる会を、6会場全てで授業を公開する形で実施した。この「幼保小連絡懇談会」と夏季に実施している「子供のよりよい成長を考える研修会」の年2回の幼保小の教職員が交流する機会を継続させ、内容等

をさらに工夫改善していくことで、幼保小の連携の重要性の共通理解を図っていく。

また、市内の小学校、幼稚園、保育所等が、架け橋期のカリキュラムを作成するためのフォーマットとして、「川越市架け橋期カリキュラム」を提示するとともに、より具体的な指導に生きてくる川越市アプローチカリキュラムと川越市スタートカリキュラムを資料として提供する。

2-5-12 横浜市（神奈川県）

（１）架け橋期のカリキュラム

横浜市における幼保小連携の歴史は長い。昭和 59 年から、「幼保小教育連携研修会」を開始するとともに、市内 18 区がそれぞれに実行委員会を設置し、幼児教育施設と小学校の教職員の交流の機会をつくる「幼保小教育交流事業」に取り組み始めた。平成 7 年からは 1 小学校が近隣や連携先の園とブロックを構成し連携の充実を図る「幼保小連携推進地区事業」を 3 年間指定で開始し、平成 31 年からは市の幼保小連携を推進する「カリキュラム研究推進地区事業」にも着手した。こうした長年に渡る幼保小の連携・接続事業の成果として、管理職や教職員に連携の重要性が理解されているのが横浜市の特徴の 1 つである。

本事業では、「大都市ならではの規模や多様性を踏まえた架け橋プログラムの創造」をテーマに掲げている。大規模都市では多数ある園・校のカリキュラムは多様であり、同じ枠組みに入れこむことはできない。そこで、それぞれの幼児教育施設や小学校が「今あるカリキュラムを『架け橋』の視点で見直し、各園・校の保育・教育を運営・改善し続ける」ことを目指している。令和 4 年度は、園・校の対話の充実を目指し、「観（特に子供観）の共有」を視点に取組を進めた。架け橋期のカリキュラム開発会議では、架け橋期に目指す子供の姿について話すことで、「問いをもち、問い続ける子供」「やりたいこと・好きなことを見付け、試行錯誤（探究）できる子供」等の「大切にしたい姿」が見えてきた。「よこはま☆保育・教育宣言」「横浜教育ビジョン」「人権教育の充実に向けて」等、乳幼児期から児童期以降を通して大切にしている横浜市の保育・教育の方向性を幼児教育施設と小学校の教職員が理解し、目指す子供の姿を具体的にイメージしながら協働してカリキュラムを作成していくことの必要性が明確にされた。

前述の「幼保小連携推進地区事業」では、30 地区程度を指定しているが、各地区においては、連絡会にて、具体的な実践を紹介し合ったり、実践的な交流をしたりしている。また「探究心を育む『遊び』研究会・報告会」を新規事業として令和 4 年度に立ち上げ、幼児教育施設と小学校の教職員が研究に取り組んでいる。令和 4 年度には、横浜市としての架け橋期のカリキュラムについての考え方を整理し、多様性に対応したカリキュラム・マネジメントの実現に向けた対話ツールとして「架け橋カリキュラムデザインシート」を開発した。

また、「資質・能力」をつなぐことについては、小学校における授業改善や子供が幼児教育施設での経験に自信をもてるようになるなどを期待して、各小学校が作成している学習指導案に、幼児教育施設での経験を記載することを勧め、「資質・能力をつなぐ」ことに向けた一歩を踏み出している。

(2) 協力園・校の取組

協力園・校の取組から、幼児教育施設と小学校の教職員が対話を通して、互いに目の前の子供たちの姿や保育や授業の工夫について語る関係性が形成されてきていることがうかがえた。私立幼稚園では「これまで先生主体の保育が多かったが、子供たちのやりたいことを尊重するようになってきている」、公立保育所では「子供が気付いたことや興味をもったことに大人が答えを教えるのではなく、自分自身で考えたり、子供同士で話し合ったり、やってみたりして気付いていくことを日頃の保育の中で大事にしている」等、子供の思いや考えを大事にして保育に生かそうとする試みが見られるようになってきている。

協力校の小学校では、『友達との学び合いを通して、本気の思いを実現する子供』というのが、(中期学校経営方針の授業改善の) 重点研究テーマであり、スタートカリキュラムとのつながりで学び合いも大事にしている」ことが述べられた。学校の研究テーマと幼保小の接続を重ね合わせて実践を深めている様子がうかがえる。一方で、スタートカリキュラムの取組が校内で継続的に実践され、市内に広がっていくためには「合科的・関連的な指導が必要」「一部の教科等を圧迫しないようなカリキュラムの体制が必要」など、カリキュラム・マネジメントの重要性が指摘された。

子供同士の交流についても、市内各地区の園・校がそれぞれの状況に応じて取り組み、公開保育・公開授業を実施している。協力園の私立幼稚園では、6月に5歳児が小学校を訪問して1年生と交流した際にヤゴをもらってきて、飼育した。その後トンボに羽化し、それを1年生に知らせたいという子供の声から、手紙を書いて渡しに行ったことが語られた。交流活動によって学びや子供同士の関係性が深まり、次の交流活動につながるといふ好循環が生じているようである。

市では、コロナ禍で交流も途絶えがちであった園・校に、対話のきっかけをつくりたいと「架け橋カリキュラムデザインシート」を開発した。このシートを連携地区や区ごとの研修等で活用し、対話の機会を増やし、幼児教育施設と小学校の教職員が「観（特に子供観）の共有」をしていくことが期待されている。

(3) 今後に向けた自治体の支援

幼保小合同研修として、冒頭に述べた「幼保小教育連携研修会」のほか、公開保育を含む「接続期研修会」を実施している。発信として、「幼保小の架け橋プログラムだより」を月2回程度発刊している。令和6年度末に刊行した「横浜版接続期カリキュラム 育ちと学びをつなぐ 架け橋プログラム編」を活用し、「幼保小の架け橋プログラム」の更なる普及啓発を行う。

冒頭で述べた18区全てで取り組んでいる「幼保小教育交流事業」や36の連携推進地区での取組を続けていく。特にカリキュラム研究推進地区については、「架け橋期のコーディネーター」に該当する講師を派遣し、取組の充実を図るとともに、令和5

度に引き続き「環境」に着目した取組も継続していく。例年1～2校で実施しているスタートカリキュラム公開授業研究会を、令和7年度は5校で実施する。今後は全小学校が近隣園に呼び掛けて実施できるよう取組を進めていく。

2-5-13 袋井市（静岡県）

（１）架け橋期のカリキュラム

平成 29 年度から幼小中一貫教育に取り組み、試行期間を経て、令和 2 年度に一貫教育カリキュラムを作成し、本格的に実施してきた。市内 4 つの中学校区ごとに、中学校、小学校、設置者や施設類型を問わず全ての幼児教育施設を含めて「学園」とし、各学園に目指す子供像を設定して研修や交流、実践に取り組んでいる。幼保小接続においては、令和元年から市が作成した幼小接続カリキュラム（いわゆるアプローチ期のカリキュラムとスタートカリキュラム）の実践に取り組んできた。

幼保小の架け橋プログラムにおいては、令和 4 年度に架け橋期の取組を「レインボープロジェクト」と命名し、架け橋期のカリキュラム開発会議において架け橋期のカリキュラムの作成方針を決定した。その後、既存の幼小接続カリキュラムを見直し「架け橋カリキュラムモデルプラン」を作成した。架け橋期のカリキュラムは子供や地域の実態、教育方針等に基づき各学園にて作成したため、各学園の架け橋期のカリキュラムの作成方法は異なった。資質・能力でつなぐ、単元でつなぐなどの形式が見られた。ただし、市が目指す子供像を明確にすることで、市の方向性は共有した。

令和 5 年度は、学園カリキュラムを協力園・校を中心に全園・校で実施し、改善に取り組んだ。また、1 つの幼児教育施設から異なる学園の小学校に入学する場合もあることから、市の統合版カリキュラムの作成も検討した。幼小の接続を重視する学園が多くなり、小学校の全教員が夏季休業中に学区内にある幼児教育施設に保育体験に行くなど、研修にも積極的に取り組んだ。

園・校の連携においては、架け橋期のコーディネーターが全ての小学校、全ての幼児教育施設を研修のために回ることで、私立の幼児教育施設から小学校へも声を掛けやすくなり、つながりやすくなったとのことだった。令和 4 年度は協力園・校が取組の中心だったが、令和 5 年度からは全域で取り組んだ。私立の幼児教育施設にも架け橋期のコーディネーターが積極的に出向き、保育を見ながら、学級担任たちの取組に共感しつつ「幼児教育施設で育まれている資質・能力が、小学校以降のこういう資質・能力につながっている」などと声掛けすることで、幼保小の架け橋プログラムに取り組むことの意義が伝わってきている。

（２）協力園・校の取組

協力園の公立幼稚園では、指導計画を見直し、令和 5 年度の月案には「幼小接続のねらい」の欄を新たに設けたり、接続期に育みたい資質・能力について、環境の構成や教師の援助などを組み込んだりしている。一方、夏季休業中に小学校で 1 日研修を行った際に、「保育の中で、子供たちが、自分の思いを自信をもって伝えることへは意識を向け丁寧に見取っていたが、聞き手側への指導が足りなかった。」と気づき、

「聞き手の子が相手の思いを受け入れる気持ちや、それをどのように言葉に表すのかを大事にしていきたいと思った。」ことにも言及された。小学校の教員との対話が保育を振り返る契機となっている。

私立認定こども園では、小学校教育を見通して、友達とのコミュニケーションにおいて「思いを伝える」「思いを聞く」ことに力を入れて指導しており、運動会の取組の一つであるリレーでも子供同士の「頑張っていたよ」とか「大丈夫だよ」という声掛けが増え、子供たちの成長が見られたと、手応えが語られた。また、公立幼稚園との交流で、環境の構成や再構成、声の掛け方から学ぶことがあったとのことで、幼児教育施設間の幼児の交流活動が教職員自身の実践への振り返り、改善の契機にもなっていた。

小学校では、スタートカリキュラムを通して、子供たちが落ち着いて小学校生活をスタートすることができ、行き渋りもなく元気に通うことができているとのことだった。学級担任からは「園での積み重ねがあってスタートカリキュラムがある」ことへの気付きが語られた。また、幼児教育施設と小学校が一人一人の子供について丁寧な情報共有することで、小学校での丁寧で個別的な関わりにつながっていることも語られた。

ただし、幼児教育施設でも小学校でも管理職や5歳児及び小学校1年生の学級担任等だけではなく、幼児教育施設・小学校全体で架け橋期のカリキュラムを共有し、自分事として幼保小の接続に取り組んでいくことには課題がある。また、協力園・校以外の幼児教育施設について、設置主体を越えて巻き込んでいくことも市としての課題であることに言及された。

(3) 今後に向けた自治体の支援

子供の姿を幼児教育施設と小学校の教職員たちがどのような視点で捉えていくか、どういう育ちにつながっていくのかについて、架け橋期のカリキュラムの実施に関わるエピソード記録を収集して共有しながら検証につなげている。令和6年度末に8つの事例で事例集を作成して、市内全幼児教育施設・小学校、全教職員に配付する幼小中一貫教育プログラムの資料編に掲載する予定である。

保護者に対しては、幼児教育施設、小学校等を通して、架け橋の通信を発行したり、パンフレットを発行したりしている。

2-5-14 掛川市（静岡県）

（１）架け橋期のカリキュラム

掛川市では、令和元年度から「幼小の円滑な接続に向けた研修会」を実施し、いわゆるアプローチ期のカリキュラムとスタートカリキュラムを作成した。令和２年度から３年度にかけては「園小中一貫教育研究委員会」を設置し、「かけがわ型育ちと学びのジョイントブック」を作成した。令和４年度からは本事業を受け、中学校区のまとまりである「中学校区学園化構想」を基盤に「かけがわ乳幼児教育未来学会」と連携して、幼保小接続の実施体制を構築してきた。

掛川市の特徴は、この体制づくりにある。「中学校区学園化構想」は、市内の９中学校区を「学園」と称し、各学園内の幼児教育施設及び小中学校の連携を強化してきたものであり、平成２５年度から取り組まれている。本事業では、その内、２学園からそれぞれ私立認定こども園１園、公立小学校１校を協力園・校としている。また、「かけがわ乳幼児教育未来学会」は、「子どもたちの未来のために、掛川市の乳幼児教育を同じ方向で考え、質の高い研修を行い、連携と資質向上を目指す」という理念の下、平成２８年度に設立され、設置者や施設類型を問わず、市内乳幼児施設が加盟している。

架け橋期のカリキュラムについては、令和４年度に「かけがわ型架け橋カリキュラム開発会議」にて、架け橋期のカリキュラムの在り方や共通の視点として考えられる項目等について協議し、「かけがわ型架け橋カリキュラム Ver. １」の枠組を作成した。これを基に協力園・校が項目の内容等を話し合い、各学園版「かけがわ型架け橋カリキュラム Ver. １」を作成した。

架け橋期のカリキュラムには、市の施策として平成２９年度告示の学習指導要領を受けて定めた「３つの創る力（創像力、創合力、創律力）」を位置付け、市としての共通性を確保した。また、「ジョイント活動」と呼ぶ、幼児教育施設と小学校で共通した活動を位置付けた（「なつとなかよし」、「あきとなかよし」等。活動内容は同様だが、幼児教育施設と小学校で活動のねらいは異なる）。「ジョイント活動」は掛川市の大きな特徴であり、子供の姿から幼児教育と小学校教育のつながりを意識することが必要であると考え、開発された。

令和５年度は、協力園・校において、「かけがわ型架け橋カリキュラム Ver. １」を実践し、検証した。公開保育・授業でジョイント活動に取り組み、その事前研修として開発会議で指導案を検討し、保育・授業を参観した。事後は、ジョイント活動で見られた子供の姿を中心に協議する研修を行った。

（２）協力園・校の取組

私立認定こども園では、小学校とのジョイント活動の「なつとなかよし」でシャ

ボン玉遊びに焦点を当て、子供の姿、教職員の子供への関わりについて小学校の教員と考え合った。小学校の指導資料等を見せてもらい、自分たちが実践していることが小学校の生活科に繋がっているという意識を教職員同士で確認し、自分たちの保育を振り返ることができた。他の私立認定こども園では、生活科の「秋ランド」の単元において小学校1年生との交流活動を行った。学級担任等から「園でやってきたことが、小学校の授業で取り入れられていることが驚きだった。園でやったことがつながるように計画を立ててやっていきたいと感じた。」と語られた。両幼児教育施設で、ジョイント活動を通して、幼児教育施設と小学校の活動のつながりや子供の姿について具体的に考えることができ、幼児教育施設の実践の向上に繋がっていることに言及された。また、言葉で伝え合うことや聞き合うことを、それぞれの幼児教育施設で大事にしていた。

小学校では、幼児教育施設的环境設定を参考に、心地よさや活動のしやすさに視点を置いて生活科室をつくった。子供が自由に材料や道具を選べるようにしたことで、子供の主体的な活動に繋がった。授業の中で、子供に幼児教育施設での経験を聞いたり、幼児教育施設の写真を提示したりするなど、幼児教育施設での経験を生かした声掛けや指導をしている。学級担任は「ワークシートも一生懸命書く子供が増えてきている。幼児教育施設的环境設定を生かすと、教師が言わなくても子供が自ら動けるようになって感じた。」と語っている。校長は「幼児教育施設から学ぶ、幼児教育施設で育ててくださったものをちゃんと引き継いで生かしていくということを、はっきりと銘打てる場が増えている。」と語り、幼保小の架け橋プログラムの取組のメリットを実感している。

このように協力園・校では、5歳児・小学校1年生の学級担任等を中心に、双方の教育に対する理解が進んでいる。小学校では、幼児教育施設での経験を生かせるような環境設定や授業の工夫を行い、子供の姿から担任が手応えを実感している。ただし、幼児教育施設全体・小学校全体での取組にしていくことや、取組を協力園・校以外にも普及していくことは今後の課題である。

(3) 今後に向けた自治体の支援

令和4年度から、園小中接続便り「育ちと学びをつなぐ」を発行しており、研修会の内容や協力園・校の取組とそれ以外の幼児教育施設・小学校での取組を紹介している。さらに令和6年度からは、保護者用接続だより「育ちと学びをつなぐ」の発行も予定している。

令和5年3月には、令和4年度の架け橋期のカリキュラム開発会議での協議や協力園・校の取組を踏まえ、「幼児期の育ちや学びを学校教育につなげる～『かけがわ型架け橋カリキュラム』活用に向けて～」という冊子を作成した。市内の全幼児教育施設・小中学校の職員に配付し、中学校区学園内の研修や幼児教育施設の参観時におい

て活用を促している。

令和6年度には、協力園・校の保育・授業を市内に公開している。また、架け橋期のカリキュラム開発会議の協議や協力園・校の取組を踏まえ、各学園で「かけがわ型架け橋カリキュラム Ver. 2」を完成させ、令和7年度から運用する予定である。

2-5-15 京都市（京都府）

（1）架け橋期のカリキュラム

京都市の幼小連携の歴史は長い。京都市の小学校は明治時代に町衆の力で番組小学校としてつくられた経緯があり、小学校の学区ごとに地域の子供は地域で育てるといった地域の思いが強い。公立幼稚園も同様の経緯をもち、地域に根差している。こうした地域の特性を生かし、平成元年頃から公立幼稚園と公立小学校が中心となり、プロジェクト研究として交流連携を図ってきた。公立幼稚園を核とした幼小接続は、文部科学省委託研究（平成18・19年度）や国立教育政策研究所の教育課程研究指定事業（平成25・26年度、令和元・2年度）においても取り組んできた。平成30年度には、幼児教育施設と小学校との連携・情報共有の推進に向けて、教育委員会と子ども若者はぐくみ局からなる検討チームを立ち上げ、施設類型等によって異なる要録の統一や教職員向けの連携・接続パンフレットの作成なども進めてきた。本事業ではこうした実績を生かし、学校規模や地域性、幼保小接続の進捗状況等、特徴の異なる3つの研究ブロックを指定し、ブロック内の園・校でそれぞれの子供や地域の実態に応じたカリキュラムを作成、検証・改善を進めており、京都市の特徴といえる。

架け橋期のカリキュラム開発会議については「京都市架け橋会議」と呼称し、モデル地域3ブロックにおける架け橋期のカリキュラムの作成や実践研究についての検討・助言等を行っている。3ブロックの研究を受け、令和7年度からの全市展開を目指し、令和6年度に「架け橋期のカリキュラムのモデル例」（京都市版）を作成することを決定した。枠をどこまで示せば取り組みやすいのか、現場の声を聞き取りながら作成を進めている。

令和4年度は、3つの研究ブロックの公立幼稚園・小学校によって、架け橋期のカリキュラムの作成を進めた。従来作成してきた接続期のカリキュラムとは異なり、「架け橋期」を意識した2年間のカリキュラムを作成した。私立幼稚園や公私の保育所には、このカリキュラムを用いて実践し、架け橋期の教育の充実を目指そうと協議し進めてきた。ただし、特に保育所は公・私に関わらず時間的な余裕がなく、話し合いに参加できないという課題がある。また園長だけではなく、5歳児と小学校1年生の学級担任等が架け橋期のカリキュラム開発に関わる話し合いに参画することも課題となっている。

令和5年3月には、3つの研究ブロックの他に、全市の小学校に募り、11の実践研究校を指定した。3つの研究ブロックのそれまでの取組（例えば、5歳児を中心とした半日入学、入学式の在り方の工夫など）が、実践研究校にとって参考になっている。

また令和5年度には、小学校籍の専任の「架け橋コーディネーター」を市の予算で配置した。研究ブロックの研究助言や支援にあたるほか、実践研究校を訪問し、計画を具体化するなど指導助言を行った。研究ブロックと実践研究校をつなぐ「架け橋情

報交換会」も実施し、本事業の推進に大きく貢献している。

（２）協力園・校の取組

研究ブロックの１つでは、協力園である公立幼稚園と小学校が同じ敷地にあり、令和元年度から合同の研究組織がある。令和２年に園舎が小学校の敷地内に移転するのを見越し、前年度から幼稚園と小学校の９年間で子供をどのように育てていくか、目指す子供像について話し合い、「探究、ふれあい、誇り」という視点を決めた。ただし、架け橋期のカリキュラムについてブロック全体で考えていく際には、他の幼児教育施設にも共有しやすいように、「すすんで学ぶ、楽しくかかわる、自分でできる」と表現の見直しも検討しているとのことだった。

公立園・校の研究では教員の学びも大きい。小学校１年生の学級担任は「探究、ふれあい、誇り」の視点をもって保育を見ることで、「幼児が遊びを通しての中から学んでいる」ことを実感するようになったという。「生き生きと心を動かして幼児期に学んでいるが、果たして授業はどうか」と振り返り、心が動く授業をしないと、令和２年度からは『心が動く』教育の創造について研究を進めているとのことだった。

一方、公立幼稚園の園長は、園は少人数の組織なので、人数の多い小学校の組織的な授業研究の方法や研究会の運営、研究の進め方から大きな刺激を受けているとのことだった。また研究会で園・校の教員がグループに分かれて協議する際には、園の教員は幼稚園の代表として意見を言う必要があり、そこで発言する経験が教員の自信になっていると述べた。

従来、公立幼稚園と小学校で行っていた生活科「あきといっしょに」の単元の「秋みつけ」の交流活動に、令和５年度は私立幼稚園も参加した。公立幼稚園の園長は、子供たちが出会った瞬間に、「あー会えた！」と小学校１年生だけではなく、初めて会った私立幼稚園の子供たちにも走り寄って喜ぶ姿から、人と出会うことの楽しさや人と一緒に活動することの楽しさを子供たちが知っていることに感動したと語った。また「そのように人と一緒に活動することの楽しさを、子供たちが分かって生活できるのはすごい創造力」だと述べた。

小学校１年生の学級担任は、幼稚園とやりとりをしながら、入学式や入学後の遊びの環境を整えたことが語った。幼稚園の実践に学びながら、例えば図画工作科の色水遊びでも「研究所をする」といった幼稚園で大事にされているストーリーや雰囲気、場の設定、物的な環境の構成などを取り入れていると話した。また小学校１年生の学級担任は、幼小連携・接続に取り組む中で「(子供たちには)今まで育ってきたこと、経験してきたことがたくさんある。それをつないでいくことが大事だと学び、１年生への関わり方は 180 度変わった」と述べ、具体的には「対話をするようになった」、「『どうしたらいい』とか、『ああしたらいい』とか、視線が子供と同じになり、子供

といろんな話ができるようになった」と語った。さらに「対話が増えたことで子供との距離も近くなり、子供も安心しているようだ」と話した。

このように同一敷地にある小学校と公立幼稚園の間には、交流活動を含む接続の取組が蓄積されている。この関係を軸として、他の協力園である私立幼稚園や私立保育所との連携を進めて行こうと、方向性や視点を共有することに取り組み始めている。公立幼稚園と公立小学校の連携・接続を中心に幼小連携を進めてきた京都市において、公立幼稚園以外の幼児教育施設をどう巻き込んでいくかが、全市的な課題となっている。

（３）今後に向けた自治体の支援

京都市では、幼児教育センターの役割を担うこども未来館が主体となり、幼児教育施設、小学校の全教職員を対象とする「共同機構研修」を約 20 年にわたって実施している。この実績を生かし、令和 4 年度からは、教育委員会学校指導課が公立幼稚園、公立小学校の管理職対象に悉皆で実施する幼保小の接続（幼保小の架け橋プログラム）研修をこども未来館からオンデマンドで全幼児教育施設に配信している。また、令和 4 年度までは公立小学校、公立幼稚園の教員のみが対象だった総合教育センターの幼保小連携・接続に関わる研修（「幼小接続講座」など）を全ての幼児教育施設にオンデマンド配信し、研修の充実を図っている。専任の架け橋期のコーディネーターが配置された令和 5 年度からは、本事業に係る取組を紹介する「架け橋通信」も配信している。さらに令和 6 年度は、幼児教育施設向けに「京都市の小学校教育概要動画」を作成し、配信する予定である。

令和 6 年度は、令和 7 年度からの全市展開に向けて、「架け橋プログラムの手引き（京都市版）」の作成・配布を予定している。また、公立幼稚園、公立小学校の「教育指導計画書」に幼保小連携・接続の具体的な取組の記載を必須とし、各園・校に意識付けする予定である。公立幼稚園、公立小学校には、幼保小連携・接続主任も配置し、民間の幼児教育施設を含む全市の連携主任・窓口担当者一覧を作成して配布する予定である。

2-5-16 枚方市（大阪府）

（１） 架け橋期のカリキュラム

枚方市では、令和２年度より、教育委員会の権限に属する公立幼稚園の運営を市長部局に補助執行させることで、公立の幼稚園、保育所、小規模保育施設の連携は進みつつある。一方、公私立幼児教育施設のつながりには課題を抱えている。幼児教育と小学校教育の接続に関しては、平成１６年度に文部科学省の保幼小連携委託事業を受託し、その後も平成２７年度までモデル園を指定して幼小連携推進事業に取り組んできた。しかし、成果を広く周知・共有し、連携内容や方法を改善するまでには至らなかった。そこで枚方市では、本事業において幼児教育と小学校教育の接続を推進し、その効果を広めることで、各小学校区において全ての幼児教育施設と小学校の接続が推進されるよう、小学校区を主体とした幼保小連携推進体制の構築を目指している。

・「クローバー図で子供たちに育てたい資質・能力を整理」

枚方市では、同じ敷地内に小学校と幼稚園がある公立幼稚園・小学校を「モデル学校園」とし、この小学校の校区内にある公立幼稚園以外の幼児教育施設６園を合わせた１校７園を「モデル地域」として架け橋期のカリキュラム開発を進めている。

取組１年目となる令和４年度は、「モデル地域架け橋開発会議」で対話を重ね、まず相互理解と信頼関係を構築するために、子供たちに育てたい資質・能力を５つの視点でまとめた「クローバー図」を作成した。モデル地域では、このクローバー図を手掛かりとして、生活科での交流活動を行い、交流活動の事前・事後の打合せにおいても、クローバー図の５つの視点を基に話し合いを進めた。

２年目には、モデル地域において「モデル地域版架け橋期のカリキュラム」の開発を進めた。随時、モデル地域における研究経過や研修内容等の好事例を、市内の他の園・校に配信・共有し、市の共通版のカリキュラム開発に取り組んだ。モデル地域での取組から学び、他の校区においては、まず相互理解を深めることを重視した。全小学校と全幼児教育施設を事務局でグループに分け、「幼保こ小連携担当者連絡会」を開催し、クローバー図の視点を基に対話を進め、カリキュラム開発に向けた関係性の構築を図った。モデル地区が先行的に取組を進めるのと同時に、他の校区全てにおいても段階的に取組を進めてきたことは枚方市の特徴と言える。

・「架け橋コンパス」

単元配列表のような形でカリキュラムを作成すると、カリキュラムの作成自体が目標になってしまい、作成後は連携・接続が進まなくなるのではないかと、という懸念が、開発に関わる方々から挙がったことも特徴である。モデル地域以外にも普及していくために、カリキュラムという言い方ではなく、資質・能力のつながりを共有化していくイメージで名称を検討し、「架け橋コンパス（カリキュラム表）」と呼ぶことにした。

令和５年度は、モデル地域版の「架け橋コンパス」を作成した。令和５年度末には、

それに基づく枚方版を作成し、令和6年度は枚方版をもとに各小学校区で校区版の架け橋コンパスを作成し、中学校区で共有した。

(2) 協力園・校の取組

・「スタートカリキュラムの見直し」

モデル地域の協力校では、スタートカリキュラムについて、幼保小で連携しながら見直しを図っていった。登校後に「うりこタイム」と称して自由遊びの時間を設定し、幼児教育施設との連携から教室環境の見直し等、環境構成の工夫を行った。スタートカリキュラムを見直したことで、子供たちの4・5月の様子が変わり、登校渋りや立ち歩きがほぼ無くなっていった。担任からは、うりこタイムの成果として「遊びを通して友達同士の交流ができた。また遊びの中で子供たちの特性等を見取ることができ、児童理解が深まった。」と述べた。

・「生活科の授業改善」

交流活動を通して生活科の授業改善も行った。こちら、幼児教育施設と連携して行ったことで、言葉掛けや導入の工夫、活動内容の選び方や展開の仕方などが変わっていった。また、オンラインでのチャットグループを作成し、スムーズに打合せが行える体制を整えたことで、教材研究等の時間も確保できるようになった。

またモデル地域の小学校では、校内研究のテーマを架け橋期の学びとつながりがあるテーマにしたことで、校内全体で進めていくことができた。

施設類型を越えた、幼児教育施設同士の交流活動も積極的に行っている。モデル地域にある6園が小学校に集合して行う交流活動（子供たちが自己紹介をしたり、一緒に遊んだりする等）では、小学校に対する不安感を和らげ、同じ地域の子供たちと関わり合える機会となった。また、交流活動に関わる全ての大人が5歳児の育ちを共有する機会となった。

モデル地域の園・校全体が、学びの連続性を意識するようになったことが、大きな成果である。

(3) 今後に向けた自治体の支援

・「年間3回の担当者連絡会を継続的に実施」

令和5年度から年3回行っている幼保小連携担当者連絡会では、「クローバー図」を用いた研究協議や、好事例の発信を行っている。

令和6年度には、1年間かけて架け橋コンパス作成の手順やポイントを説明したり、実際に作成していく中で困った時に事務局が支援したりしながら、校区版架け橋コンパスを完成させていった。幼保小連携担当者会議など定期的に関係者が会う機会を設けたことで、公・私立や施設類型を越えて架け橋期に関わる教職員の参加が広がっていき、市内各校区の教職員同士が顔見知りになり、情報交換や交流活動が進んでい

った。

・「参加しやすい担当者連絡会へ」

令和7年度以降は、引き続き年3回の幼保こ小連携担当者連絡会を実施し、市内の幼児教育施設と小学校のさらなる連携を進めていきたい。また、担当者の負担軽減と校区ごとの連携強化をねらって、連絡会の会場を各小学校とし、事務局とはオンラインでつながるサテライト開催を取り入れていく。

・「ニーズに応じた伴走支援や効果的な研修開催」

毎年、担当者が変わることで幼保小の架け橋プログラムの意義について確認するところからのスタートになるが、各校区の現状を把握しニーズに応じた支援や研修内容の工夫をしていく。

2-5-17 箕面市（大阪府）

（1）架け橋期のカリキュラム

箕面市では、平成 17 年に、それまで市長部局と教育委員会に分かれていた子供施策を「子供」をキーワードに関係部門を教育委員会に一元化し、概ね 0 歳から 18 歳までの子供に対する施策を統合的に展開してきた。令和 4 年 10 月には保育・幼児教育センターも開設し、幼保小の架け橋プログラムも、保育・幼児教育センターが中心となって進めている。

本事業の実施に当たって、協力園・校には、市の中央に位置する 1 小学校区（1 小学校、1 公立幼稚園、及び 1 公立保育所。ただし令和 6 年度より、幼児教育施設は統合され 1 公立認定こども園になる）を指定している。公立幼稚園は小学校と同敷地内に隣接していることが特徴である。

架け橋期のカリキュラム開発に当たっては、令和 4 年度に、多様な立場の構成委員からなる「架け橋期カリキュラム開発検討会議」を設置した。架け橋期の学年の子供をもつ保護者や民間認定こども園・保育所の園長、公立小学校長、公立保育所長・幼稚園長、及び架け橋期のコーディネーターとして大学教授を迎え、架け橋期のカリキュラム作成の方針等を検討した。また、協力園・校の担当者によるワーキンググループを設置し、教育活動について語り合い、相互理解を促進するとともに、開発会議で決定した方針等を基に、カリキュラムを開発、実践、検証を行っている。

令和 4 年度当初は、5 歳児の後半から小学校 1 年生の前半のみのカリキュラムを作成しようと考えていたが、文部科学省からの助言を得て「架け橋期」である 2 年間でまたぐ架け橋期のカリキュラム作成に取り組んだ。架け橋期のカリキュラムは、「アプローチ期（① 5 歳児 4～9 月、② 5 歳児 10 月から 3 月）」と「スタート期（③ 1 年生 4 月、④ 1 年生 5 月～9 月、⑤ 1 年生 10 月～3 月）」から編成されている。小学校 1 年生の 4 月は、幼児教育施設から小学校入学に伴い特に環境の変化が大きく、子供の受入れにあたって工夫が多く必要なため、1 年生を 4～10 月と区切るのではなく、4 月を単独で作成しているのが特徴である。

令和 4 年度には、研修の実施や協力園・校の施設見学を通じて関係者が顔を合わせ、各施設の取組や子供たちの実態の共有、意見交換などを通して、幼児教育施設と小学校の教職員の関係における土台づくりができた。令和 5 年度には、小学校の夏季休業中に、小学校の教員が幼児教育施設の様子を参観した。ワーキンググループでの意見交換において、小学校の教員から小学校就学に向けた子供の生活などを意識して取り組んでいることが伝わってきた。しかしながら、幼保小が相互の教育内容や方法について日常的に話し合うところには至っていない。

（２）協力園・校の取組

架け橋期のカリキュラム開発検討会議やワーキンググループで、幼児教育施設と小学校の教職員同士が語り合うことを通して、互いの教育を理解し、共有してきている。ワーキンググループでは、小学校、幼稚園、保育所等がそれぞれ見学した後に、振り返りとして、違いや共通点、各々に見られた「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や互いの工夫を伝え合い、小学校の各教科等の学びと幼児教育のつながりで考えるなど、一つの事例から様々な視点で子供の育ちを考えることや、研修を重ねている。

公立幼稚園では、「園の保育が小学校につながっていく」ことを意識できるようになりつつある。学級担任は、「ちょっとした声掛けの仕方を工夫することや環境を準備することを意識することで、子供たちの主体性が見られるようになってきている」と取組からの変化を語っている。公立保育所では、「接続を意識して、生活に見通しをもつことや、自らの意思でしたいことを選択し、探究することができる環境、遊びを充実することなどにこだわって保育をしている」ことに言及された。所長は、令和４年度は「ひたすら５歳児に力を入れよう」という思いだったが、「０歳児で、自分はこれが好きだと思えることを大事にする保育が５歳児への育ちにつながる」ことに気付いたと語っている。さらに幼児教育施設に共通して、小学校教育を前倒しして準備するということではなく、幼児期にふさわしい遊びを充実していくことの重要性に気付いたと語っていた。

小学校では、幼児教育施設での経験が小学校の生活や学習につながっていることに気付き、特に「４、５月には『園ではどうやっていた？』という聞き方で園での経験を子供に尋ね、子供が幼児教育施設での経験や体験を認め、小学校で変化する部分を少し加えることで子供はスムーズに小学校のやり方で取り組むことができた」ということ、そういった子供の育ちや学びを認めることが、子供たちとの信頼関係や安心にもつながったことが学級担任から語られた。

協力園・校では子供同士の交流活動も進められている。ドッジボール大会で、幼保小の子供が混じったチームに分かれて対戦した。協力園である幼児教育施設の５歳児学級担任等は「子供たちにチャレンジ精神が見られて安心した」と語っている。学級担任等全員がワーキンググループに参加しているわけではないため、参観や交流活動を通して子供の姿を共有することが、気付きを得るための重要な機会になると思われる。

（３）今後に向けた自治体の支援

全市域にどう広げていくかが課題である。令和５年度末からは、市の保育・幼児教育センター長をはじめとする担当者が小学校を訪問し、カリキュラムの素案を校長に示すなど、取組について説明している。私立の幼児教育施設に対しては、定期的に集まる会議の際に必ず幼保小の架け橋プログラムの取組について報告している。校区に

よって、幼保小の架け橋プログラムに係る取組は異なっているため、地域の実情を考慮しながら校区の幼児教育施設をつなぐ役割を果たしていきたいと考えている。

令和6年度末に本事業の実施により完成させた架け橋期のカリキュラムと、それぞれの教育活動の事例集を冊子にして全市域に配布する。

令和7年度からは、作成した架け橋期カリキュラムを生かし、研修等を実施するとともに、引き続き必要に応じて幼児教育施設と小学校とのコーディネートを行っていく。

2-5-18 津和野町（島根県）

（1）架け橋期のカリキュラム

津和野町では、「0歳児からのひとづくりプログラム」で定めた目指す子供像を、町内の保育所や学校、地域などと共有し、保小中高の連携促進や、地域住民との協働の活動の充実を図ってきた。平成29年度から教育魅力化コーディネーターを配置し、令和2年度からは教育委員会内に保小連携担当のコーディネーターを配置することで、教員と保育士等のつながりをつくってきた。また、福祉担当課に、保育所管の連携促進や研修機会の充実等を図ることを目的として幼児教育コーディネーターも配置された。町には4つの小学校と7つの幼児教育施設があるが、こうしたコーディネーター同士が連携しつつ、設置者等が異なる様々な保育所と小学校の間を行き来しながら、保育所と小学校の連携を図ってきたことが大きな特徴である。幼児教育施設・小学校の数は少ないが、それぞれの声を聞いて丁寧に進める必要があると考え、行政と幼児教育施設と小学校をつなぐ体制づくりを、時間を掛けて丁寧に進めてきた。

令和4年度から、幼保小の架け橋プログラム事業において、モデル校区を設定し、地区の小学校と関係する幼児教育施設3園による架け橋期のカリキュラム開発会議を実施している。令和4年度は、幼児教育施設と小学校の教職員間の対話に重点を置き、架け橋期のカリキュラム策定に向けたテーマを決定した。園・校の教職員が「地区で育てたい子供像」について話し合う中で、お互いが大切にしたいこととして「対話」「協働」「探究」の3つのキーワードを見出した。しかし、そもそも幼児教育施設と小学校の教職員の子供を見る視点が異なっており、同じ視点で子供を見る必要があるという課題が指摘された。そこで、教職員同士の視点を揃えるための指標づくりを行った。指標は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や津和野町の「0歳児からのひとづくりプログラム」の育てたい力などを参考に、3つのキーワードに関する子供の姿（例えば、「探究」では「頭だけではなく身体を使って考えることができる」など）を示したものである。このように、架け橋期のカリキュラム作成にあたっては「0歳児からのひとづくりプログラム」に示した「目指す子供像」との整合性も図りながら進め、架け橋期だけの取組にするのではなく、小中高の接続の取組へとつなぐ基礎とした。

令和5年度は、保育所と小学校が合同で行う共同実践（交流活動）等で指標を使いながら、指標の使い勝手や妥当性を確認し、実践を繰り返しながら修正する作業を行ってきた。指標を用いるようになってしばらくは、「対話」と「協働」と「探究」を横並びに「指標」として捉えて進めてきたが、共同実践を通して子供の姿を基にした話し合いが深まり、探究がもっとも大事で、その先に対話や協働が生まれていくのではないかという新たな視点を共有した。その後、「探究」に重点を置いた指標づくりを進めている。また、架け橋期のカリキュラム作成過程において、子供の姿に合わせ

て大人がどのような言葉掛けや環境の構成を心掛ける必要があるのかを示すことについても議論されたため、「大切にしたい大人の姿勢」を架け橋期のカリキュラムに示すこととした。

(2) 協力園・校の取組

小学校では、教室にソフトマットを置いたり、机の配置を工夫したりすることによって、子供たちが自然と集まって対話ができる環境をつくっている。校長からは、一緒に遊ぶだけではなく「探究を大事にしているので、子供たちが探究や協働ができるような仕掛けづくりをしている」こと、学級担任からは、「学習は単元や内容も決まっているが、その中で、どうやったら集中できるようになるか等を考えながら授業づくりをしてきた」ことが語られた。保育所で参観したり、幼児教育施設の教職員の話を聞いて学び、制止の言葉ではなく「どうしてだろう」と問い掛けたり、「あの人に聞いてごらん」などの子供同士をつなぐ言葉掛けをするようにしていることにも言及された。

ある私立保育所では、令和4年度までは、長年勤めている職員の意識変革が図りきれず、大人主体になりがちだったが、令和5年度から子供主体に切り替えようと努力していることに言及された。また、「合同会議で小学校の先生と話して小学校以降の教育は幼児教育の保育が土台になるということへの確信がもてた。日々の保育の中で、いかにどこまで遊び込めるかということを意識した方が、小学校に入学してから子供が自己を発揮できる」、「一つの遊びにどこまで没頭できるかや、友達との関わりの中でどう遊びを展開できるかということが一番大事だと思っている」ことが園長から語られた。

このように合同会議や視察を通して学んだことを、園・校がそれぞれの教育に生かしていることがうかがえた。ただ、忙しさ等から、合同会議に5歳児の学級担任等が参加するのは難しい現状もある。

共同実践（交流活動）では、幼児教育施設と環境が違うことによって、5歳児が遊び込むことが難しい場面も見られたが、保護者からは、子供たちが交流活動で小学校に行くことを楽しみにしているという声もあった。共同実践で経験したことを、園・校の教育活動に生かしていくことは今後の課題である。

(3) 今後に向けた自治体の支援

モデル園・校での実践を基に津和野町架け橋期のカリキュラムを作成し、令和6年度からは町内全小学校区へ取組を拡大している。令和5年度から本事業に関する保小合同研修を行うなど準備を進め、町内全ての保育所・小学校で「期待する子供像」を共有し、相互理解の必要性や教職員の関係性づくりの重要性などについての理解が深まった。

モデル地区ではAAR（見通し—行動—振り返り）サイクルによって取組を進めていこうとする意識が定着したが、他の学校区では令和6年度から取組を開始したところである。津和野町では、架け橋期のカリキュラムは状況に合わせて変わっていくことを前提につくってきており、子供たちの現在地についての共通認識をもちながら、園・校で話し合いながら取組を進めていくことを大事にしている。今後は、パンフレットや動画等を作成して取組の普及を行っていくとともに、行政としての伴走体制を継続しながら、全小学校でのAARサイクルの定着を図っていく。

2-5-19 高松市（香川県）

（１）架け橋期のカリキュラム

高松市では、平成 23 年 3 月に 0 歳児から小学校 1 年生までの教育・保育の充実を目指し「高松っ子いきいきプラン」を策定し、平成 24 年度には「いきいきプラン活用方法」、平成 27 年度には「いきいきプラン実践編」を作成してきた。さらに令和 2 年 3 月には「高松っ子いきいきプラン改訂版」を策定し、その活用資料として、幼小連携・接続に関する具体的な方法や活用できるシート等をまとめ、令和 3 年 2 月に「子どもの学びをつなぐ」を作成した。「子どもの学びトークシート」や「交流シート」、「交流・参観メモ」など、共通理解を進める有効なツールを複数開発・活用してきており、高松市の特徴と言える。公私立の「保育所・こども園・幼稚園・小学校合同研修会」や幼小連携教育指定研究等も実施し、その成果は合同研修会への参加施設や交流活動を実施する校区の増加につながっている。

一方、子供の学びの共有や子供の実態に即した架け橋期のカリキュラムの編成までには至っていない等の課題もあった。そこで、令和 4 年度より「子供の学びをつなぐ持続可能な保こ幼小連携・接続」をテーマに、①気軽に対話できる教職員関係の構築、②子供の学びの共有と分析、③校区の実態に即した架け橋期のカリキュラムの充実・改善を研究の柱とし、4 つの校区を指定し、本事業の取組を進めている。

架け橋期のカリキュラム開発会議は、各校区の実態に合わせた架け橋期のカリキュラムにしていくために、市全体と校区别で行っている。令和 4 年度に架け橋期のコーディネーターも入りながら子供の姿を中心に気軽に対話し学びを見取り、連携の土台づくりをしてきた。参観後の協議では、子供の育ちを伝え合い、見取れるように、架け橋期のカリキュラム作成に関わって作成した「トークシート」を活用している。さらに、互惠性のある交流活動にするため、交流前と後に話し合いの場も設けた。

また、令和 5 年度の最初の架け橋期のカリキュラム開発会議に管理職にも参加してもらい、令和 4 年度の取組や令和 5 年度の方向性、各校区や関係部局の取組について協議した。委員だけではなく管理職も参加することで、小学校や幼児教育施設のカリキュラム・マネジメントとしての取組につながった。

自治体の体制として、元幼児教育施設園長の架け橋期のコーディネーターだけでなく、令和 5 年度からは、元小学校長の架け橋期のコーディネーターが位置付けられた。3 年間、「幼保小の架け橋期カリキュラム開発会議」という形で実施してきた体制を引き継ぎ、令和 7 年度以降は、「幼保小の架け橋プログラム推進会議」として、民間の幼児教育施設の代表者も参加し、全ての小学校区での取組を推進していきたいと考えている。

(2) 協力園・校の取組

協力園・校で参観や交流活動を重ねてきており、管理職の連携が進むことで、他の教職員間でのやり取りが気軽に行えるようになった。公立こども園と小学校の交流活動では「秋遊び」で「おもちゃランド」の活動をした。小学校1年生の学級担任と5歳児の学級担任等が、準備のためにやり取りを重ねる中で公立こども園の5歳児学級担任等は、「話すたびにお互いのことを知っていく機会になる。お互いにやっていることを知って、交流に取り入れることで、日々の保育がすごく充実した」と語っている。5歳児が園で作って小学校へ持って行ったどんぐりのおもちゃについて、小学校1年生がどうやって作ったのかを聞いてくれ、5歳児と小学校1年生が対話することができた。小学校の授業後の協議でも、「園で大事にしている子供同士の対話を、小学校でも大事にしている様子を見ることができた」と語られた。

小学校でも、5歳児との交流が、小学校1年生同士の対話する姿につながっていることを校長や教頭が認識している。学級担任は、幼児教育施設で参観した際に、子供の姿だけではなく幼児教育施設の教職員の関わりを見て、子供たちの話をゆっくりと聞く姿を学んだという。

別の小学校と交流している公立保育所でも、交流活動として11月に「おもちゃまつり」を実施した。小学校1年生が作ったどんぐり迷路に刺激を受け、保育所に帰ってきてから自分たちが作っているどんぐり迷路に仕掛けを足したり、絵を描いたりして、もっと面白くしたいという5歳児の姿も見られた。

このように参観や交流活動を通して、学級担任等だけでなく、管理職や他の教職員間も関係性が構築され、学び合いが生じるとともに、子供同士も刺激を受けている。ただし、小学校の校長からは、架け橋プログラムの取組について、幼児教育と小学校教育の区切りと引継ぎのバランスをどう取るかということへの疑問も出された。小学校に慣れやすくなることを超えた、接続の意義についての共通理解が深まることが期待される。

(3) 今後に向けた自治体の支援

高松市全域の合同研修会を成果発表の場にもすることで、交流や開発校区の取組について座談会として伝えている。オンデマンドでも期間限定で見られるようにした。

効果的な取組の方法などを『つながる・ひろがる・架け橋の輪 in たかまつ』として、市のホームページに、月1回程度、掲載している。

また、令和6年度末には、3年間の事業から明らかとなった、連携・接続の要件や事例をまとめた冊子「高松っ子の学びをつなぐ Step Guide Book」を発行し、市内全ての幼児教育施設や小中学校、関係部局に配付した。架け橋プログラムの取組を保護者や地域へも発信するため、リーフレットも作成した。冊子とリーフレットはホームページに掲載しダウンロードできるようにしている。

令和7年度以降は、合同研修会等で冊子を活用し、全校区の実践の充実を図っていく。

2-5-20 竹田市（大分県）

（１）架け橋期のカリキュラム

竹田市は人口約２万人の小規模自治体であるが、小規模を生かし全員参加で持続的な架け橋期のカリキュラム開発の仕組みの構築に取り組んでいる。

１年目の令和４年度は、幼児教育施設と小学校の教職員の関係性の構築を重視し、対話を大切に協働して学びを深めるために、市内全ての幼児教育施設・小学校が参加する「合同研修会」の開催と「教育実践・保育実践の『見える化』」に取り組んだ。合同研修会では市内を４ブロックに分け、市内小学校教員の 92%と各幼児教育施設から１名ずつが参加した。市全体で取組を進めていく点が、竹田市の大きな特徴と言える。

架け橋期のカリキュラムの作成に向けては、協力校を令和３年度に大分県教育委員会実施の「公立小学校等教諭幼児教育施設派遣研修」に派遣された小学校教員の在籍校とし、近接する公立幼稚園１園を協力園とした。派遣された教員は、研修後の令和４年度は小学校１年生の学級担任として、研究成果を生かしてスタートカリキュラムを作成し、実施した。

竹田市では、「カリキュラム開発会議」の元に２つの作業部会を設定している。カリキュラム作成、実施、検証を行う第１作業部会と、特に架け橋期の体制づくりについて研究する第２作業部会である。架け橋期のカリキュラムを検討する第１作業部会は、協力園・校全体で取り組む組織を構成し、５歳児・小学校１年生の学級担任等に、小学校の教務主任、幼稚園の主幹教諭を加え、そこに架け橋期のコーディネーター、市教育委員会指導主事、及び県教育委員会指導主事が参加し支援を行った。大分県と連携しながら、本事業に取り組んでいるのも竹田市の特徴の１つである。具体的には大分県教育庁幼児教育センター配置の幼児教育スーパーバイザーを派遣してもらい、教材開発・実践に対する支援、カリキュラム作成・活用への支援を受けている。

２年目の令和５年度には、令和４年度の合同研修会（令和５年１～２月実施）において全教職員に実施した、竹田市で目指す子供の姿についてのアンケート結果を、竹田市の教育ビジョンに照らし合わせ、竹田市の目指す子供の姿として、令和５年４月に開催された第１回目の架け橋期のカリキュラム開発会議で提案し議論を行った。竹田市のカリキュラム開発会議は、有識者、保護者、小学校・幼児教育施設関係者、教育委員会、社会福祉課等から選出されているが、保護者からは「難しくて、分かりにくい」といった意見が出され、保護者が会議に参加する意義も問われた。また、小学校長からは「汎用性が低い」との意見が出された。こうした意見を基に「竹田市のめざす子どもの姿」を設定し、竹田市版架け橋期のカリキュラムを作成して、令和５年６月に市内全学校、全幼児教育施設に公開した。

架け橋期のカリキュラム開発に当たっては、協力園・校での公開授業（６月）・公

開保育（11月）を実施し、全施設より教職員が参加した。架け橋期のカリキュラム開発会議の保護者の委員も公開授業に参加し、具体的な子供の姿や授業の様子を参観し、協議にも参加して、4月のカリキュラム開発会議で議論された内容が理解できた様子だった。保護者が委員の任に就く意義も理解されたようだった。

協力園・校で架け橋期のカリキュラム案を実践するとともに、5月には全小学校の1年生の学級担任を対象とした小学校の研修組織である「1年部会」で各校のスタートカリキュラムを確認した。各校では、令和4年度に協力校が作成したスタートカリキュラムを自校のカリキュラムに反映していたが、スタートカリキュラムの先に1年間の架け橋期のカリキュラムがあること、生活科のカリキュラムが教科横断的になっていることを共有した。6月には全小学校のスタートカリキュラムの一覧表を出したが、その際に学校独自の行事や幼児教育施設とのつながりを踏まえて、各校で修正することとした。これをもって、市内の全ての小学校が幼保小の架け橋プログラムの取組を一斉にスタートしたといえる。

（2）協力園・校の取組

小学校と近接した公立幼稚園で、令和4年度から小学校1年生と5歳児の交流活動を、年間を通じて行っている。指導計画も幼小で共通のものを作り、交流活動の事前と事後に、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」や育てたい姿を基に話し合いと振り返りを行っている。交流活動「みんなで七夕飾りを作ろう」では、子供に飾り付け方を教えるのではなく見本や作り方を置いて、小学校1年生と5歳児がどう関わって交流するかを大切に、教職員はあまり口を出さずに環境を用意して見守ることにした。これについては園・校から同様のねらいが語られており、ねらいがしっかりと共有されていることがうかがえた。幼稚園の主幹教諭は「教えてもらう姿や喜んで作る姿が見られてよかった」、小学校1年生の学級担任は「自分たちで工夫していたのが面白かった」との感想を述べた。

幼稚園では、5歳児の学級担任から「子供同士の振り返りや思いを伝え合うこと」「友達の話聞き、伝える経験に時間を取っている」ことが語られた。この幼稚園は、5歳児の1年保育であるため、「小学校へつなげることの意識は昔からあり、幼児教育が人間形成の基礎を培うという幼稚園教育要領に則って日々実践している」ことが述べられた。ただし、主幹教諭からは「小学校へつなげることを意識するのとしのないのでは違いが大きい」との言及もあり、より接続が意識された保育が展開されていることが示唆される。

小学校では、「学校全体で幼稚園での学びの上に小学校教育を作り上げて積み上げていくという発想の切り替えが教職員の中にある」と、校長から語られた。小学校1年生の学級担任からも「幼稚園で育ってきたことを生かしたい」「『幼稚園で、前、どうしていた』と尋ねて、子供の言葉をもとに授業を展開していくことが多い」ことに

言及された。また、空き教室に、4人ぐらいで座れるような丸テーブルを置き、子供がしたいことをしたり、子供が集まったりすることができるような場づくりもしていた。このように、子供の経験を理解して授業につないだり、子供が自分でしたいことを考え、選べる環境を設定したりなど、学級担任は『『幼保小の架け橋プログラム』に取り組む前の自分とは明らかに違うところもある』と自身の変容について実感していた。

このように園・校で、共通の視点をもちながら5歳児と小学校1年生の姿を共に見ていく関係性が構築されており、それぞれの保育・授業にも変容が見られる。

(3) 今後に向けた自治体の支援

令和6年度も引き続き、市内全ての幼児教育施設と小学校の教職員が参加する合同研修を年2回開催する。保育(11月)・授業(6月)参観から協議を行う研修を継続する。

架け橋期のカリキュラムの作成においては、5歳児のカリキュラムの各施設の独自部分について、教育委員会の指導主事が各幼児教育施設を巡回して、行事予定や教育課程を確認しながら、ともに作成していくことを予定している。

令和6年度末には、架け橋期のカリキュラムや授業、学びや遊びの様子を整理し、各小学校や幼児教育施設がマニュアルとして使える報告書を作成し、配布する。

3 総合考察

本事業は、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を図るための制度的・実践的基盤を構築し、子供の学びや生活の連続性を支える社会的仕組みの確立をめざして、3年間にわたり全国19自治体を対象に多面的な取組を展開してきた。アンケート調査、自由記述、ヒアリング・実地調査の三層的な分析の結果、幼児教育施設と小学校、自治体と地域、教職員と保護者が協働しながら、幼保小接続期の不安を軽減し、子供の活動への参加意欲や興味・関心の高まり、安心して学べる環境の整備といった、具体的な変化が確認された。こうした成果は、国・自治体の制度的支援と幼児教育施設・小学校における実践が連動する中で実現されたものであり、今後はその好循環を持続可能な地域の仕組みとして定着させていくことが求められる。

本章では、都道府県・市町村の担当者及び採択自治体の幼児教育施設・小学校関係者を対象としたアンケート調査の基本統計量と自由記述の分析、アンケート調査の量的解析に基づく事業のロジックモデル検証結果、採択自治体を対象としたヒアリング・実地調査に基づくフェーズの判断とフェーズの変化に関する分析、アンケート調査や自由記述に基づく課題分析及び対応策に関する考察、採択（協力）自治体ごとの事例分析を総合的に分析し、幼保小の架け橋プログラムの実施状況と今後の展望について論じる。

1) アンケート調査の基本統計量に関する結果の概要と考察（2-1-1）

幼保小接続に関わる全自治体担当者（都道府県、市町村）並びに本事業採択（協力）自治体における幼児教育施設・小学校関係者（管理職、学級担任等）、架け橋期のカリキュラム開発会議メンバー、架け橋期のコーディネーターを対象として、幼保小接続の取組状況に関するアンケート調査を令和4年度から令和6年度の3年間にわたり実施した。

その結果、まず、令和4年度から令和6年度の全期間を通じて、都道府県、市町村ともに9割以上が幼保小の接続を「重視している」と回答しており、接続への関心の高さが安定して継続していることが明らかとなった。

また、架け橋期のカリキュラム策定のための架け橋期のカリキュラム開発会議の設置状況については、市町村において、令和4年度には5.8%であった設置率が、令和6年度には14.0%へと増加し、約2.4倍に拡大している。さらに、「カリキュラムの方針が決定済み」と回答した市町村の割合も、令和4年度の33.3%から令和6年度には58.1%へと増加しており、策定の実質的な進展が確認された。幼保小合同研修の実施については、令和6年度時点で、都道府県の85.7%、市町村の70.3%が実施していると回答しており、その幼保小合同研修の効果として、都道府県では「関係者の共通理解が深まった」が100%、市町村でも94.4%が同様の効果を実感しており、関係者間の共通理解や意識向上が顕著に進んだ。教

職員間の協議体制については、「園内・校内組織に位置付けられた幼保小の合同会議」の実施率が、幼児教育施設では令和4年度13.6%から令和6年度には26.7%、小学校では令和4年度17.1%から令和6年度には38.0%へと増加しており、連携の場が組織的に整備されつつあることが示された。

改善された小学校（学級）の課題については、採択（協力）自治体の方がその他の自治体より、「主体性を発揮する児童の姿の増加」（採択（協力）自治体81.3%、その他の自治体25.5%）、「クラスメイトと協働的に関わる児童の姿の増加」（採択（協力）自治体59.4%、その他の自治体15.6%）、「登校渋りの児童の減少」（採択（協力）自治体53.1%、その他の自治体12.0%）等の項目で当てはまると回答した割合が高く、幼保小の架け橋プログラムの成果が表れていると言える。

架け橋期のカリキュラムの効果については、令和6年度時点で、小学校管理職の75.1%、学級担任の67.4%が「接続する教職員との交流の在り方」に効果を実感しており、「子供の生活や学びの様子」についても、管理職72.7%、学級担任75.2%が改善を実感している。

「授業の改善」についても、管理職69.2%、学級担任69.6%が肯定的に回答しており、令和4年度から令和6年度にかけて、実践を通じた変化が徐々に深まっている。教職員の子供への関わりや指導方法においても、令和4年度から令和6年度の3年間で、幼児教育施設学級担任等の「変化があった」割合は58.2%から69.7%、小学校学級担任では68.9%から77.6%へと増加しており、接続を通じた変容が明確に表れている。一方で、課題も浮き彫りとなっている。令和6年度時点で、小学校学級担任の42.7%、幼児教育施設学級担任等の35.8%が「教職員間の意識の差」を課題として挙げており、教育観のすり合わせや意識共有に引き続き支援が求められていることも明らかとなった。全体として、幼保小架け橋プログラムの推進による本事業は、幼児期及び幼保小接続期の教育の質の向上に確かな成果をもたらしており、令和4年度から令和6年度にかけて多くの面で取組の定着と深まりが見られた。その一方で、今後の持続可能な接続の体制整備には、継続的な改善と関係者間の一層の連携強化が重要なテーマであると言える。

2) 実践者の自由記述の結果から読み解く教育実践の変容（2-1-2）

幼児教育施設・小学校の管理職・学級担任等による、子供への関わりや指導方法の変化についての自由記述を、テキスト解析ツール（KH Coder）を用いて解析した結果、幼児教育施設・小学校双方の実践変容と意識の変化が明確に示されていた点は大きな成果として挙げられる。

解析結果からは、幼児教育施設と小学校の教職員において、互いの教育実践の相互理解が図られる中で、幼児教育施設では、小学校の学習や生活を見通した保育が行われるようになったり、小学校では、幼児教育で重視している「遊び」を取り入れた授業が行われるようになったりするなど、幼保小接続の取組を通じて、円滑な接続が図

られるとともに、双方の教育の質が向上していることが示された。

また、架け橋期のカリキュラムの更なる改善や保育・授業の相互参観の重要性とともに、幼児教育施設と小学校が幼保小接続において重視する点の相違も示され、今後の取組に対する方向性が示唆された。

3) ロジックモデルに基づくアンケート調査の解析 (2-2)

幼保小の架け橋プログラムにおいて構築されたロジックモデルに基づき、インプット【a】幼保小の架け橋期プログラム事業への参加、【b】幼保小の架け橋プログラム実施に向けた手引き・参考資料の活用からアウトプット【c】から【k】：自治体の取組及び幼児教育施設・小学校の取組、そして中間アウトカム【l】資質・能力のつながりの理解、【m】接続の必要性の理解、【o】幼保小の円滑な接続に至る因果構造について、複数年度にわたる調査票データを用いた統計的検証を行った。

その結果、インプット段階では、自治体担当者の回答に基づく分析から、【a】(幼保小の架け橋プログラム事業への参加)及び【b】(手引き・参考資料の活用)が、翌年度における自治体の取組(アウトプット①)に有意な影響を与えていた。

特に【a】(幼保小の架け橋プログラム事業への参加)は、【c】(架け橋期のカリキュラム開発会議の設置)や【d】(研修教材の開発等)との間に強い統計的関連があり、これらの取組が制度横断的な協議体の設置や方針共有の出発点として機能していたことが示された。また【b】(手引き・参考資料の活用)も、【d】(研修教材の開発等)や【g】(関係機関・団体との連携)との間に統計的に有意な関連があり、自治体内外の情報資源やネットワーク整備に寄与していた。

こうした自治体の取組(アウトプット①)は、翌年度の幼児教育施設・小学校の取組(アウトプット②)にも波及していた。例えば【c】(架け橋期のカリキュラム開発会議の設置)を行った自治体では、小学校における【k】(幼保小の合同会議の設置・参加)の実施率が高く、小学校学級担任の回答からも未参加率が有意に低下していた。また、【d】(研修教材の開発等)を実施していた自治体では、幼児教育施設管理職の回答において【h】(架け橋期のカリキュラムの具体化)の進展が認められた。これらの実践は、方針の共有や教材の活用を通じて、架け橋期のカリキュラムの協働作成や具体化を支える要因となっていた。

さらに、【g】(関係機関・団体との連携)を実施していた自治体では、【j】(教職員間の交流)や【k】(幼保小の合同会議の設置・参加)の実施率が高く、地域全体でのネットワーク形成が園・校の協議体制の充実に寄与していた。

こうした幼児教育施設・小学校の取組(アウトプット②)は、中間アウトカムにも肯定的な効果を及ぼしていた。具体的には、【h】(架け橋期のカリキュラムの具体化)が進められた幼児教育施設・小学校では、【l】(資質・能力のつながりの理解)との

間に統計的に有意な関連があり、教育課程の改善、教職員の意識の変化、保護者の声の反映など、多面的な成果が報告されていた。

また、【i】（子供同士の交流の充実）に取り組んでいた幼児教育施設では、「接続する先生との交流のあり方」「保育者自身の意識」「保育内容」「子供の生活や学びの様子」「保護者との関係性の向上」など、【l】（資質・能力のつながりの理解）に関連する項目において統計的に有意な肯定的効果が確認された。さらに、【m】（接続の必要性の理解）についても、小学校との連携やスタートカリキュラムに関する幼児教育施設の教職員等への相談が翌年度に増加していた。

小学校においても、【i】（子供同士の交流の充実）の取組を通じて教職員間の意識差や合同研究の不足、体制整備の課題が明確になり、実践的な調整が進められる傾向が見られた。

さらに、小学校管理職及び小学校学級担任の回答によれば、【l】（資質・能力のつながりの理解）を支える取組として、図画工作科・体育科・国語科などの教科等において幼児期との接続を意識した指導を行っていた小学校では、【o】（幼保小の円滑な接続）に関する肯定的成果が確認されていた。具体的には、特別支援の充実、児童同士のトラブルの軽減、円滑な学級経営の実現、そして小学校学級担任が実感する「保護者による子供の資質・能力の理解」などが挙げられていた。

以上を総括すると、一部のロジックモデルの要素間では統計的に有意な効果が認められなかったものの、全体としては【a】（幼保小の架け橋プログラム事業への参加）及び【b】（手引き・参考資料の活用）を起点とした、【c】（架け橋期のカリキュラム開発会議の設置）、【d】（研修教材の開発等）、【g】（関係機関・団体との連携）などの自治体の取組が、【h】（架け橋期のカリキュラムの具体化）、【i】（子供同士の交流の充実）、【j】（教職員間の交流）、【k】（幼保小の合同会議の設置・参加）といった幼児教育施設・小学校の取組につながり、さらに【l】（資質・能力のつながりの理解）、【m】（接続の必要性の理解）、【o】（幼保小の円滑な接続）といった中間アウトカムに一部波及していることが確認された。今後は、ロジックモデルの後半構造、すなわち中間アウトカムから最終アウトカムへの連関について、現時点では十分な検証が行われていないことから、追加の調査や分析を通じて、時系列的な変化や質的情報を組み合わせた精緻な検証を進めていく必要がある。

4）ヒアリング・実地調査に基づくフェーズ判断の結果と分析（2-3）

本事業では、3年間にわたり、自治体や幼児教育施設・小学校を対象としたヒアリング及び実地調査を実施した。そこで得られたデータに基づき、幼保小の架け橋プログラムの進捗状況を「架け橋期のカリキュラム開発会議」、「幼児教育施設と小学校の架け橋期のカリキュラム」、「幼児教育施設と小学校の体制」、「自治体の支援体制」の

4つの観点で評価し、その変容パターンを分析した。

分析の結果、1年目は多くの自治体がフェーズ1又は2に位置し、取組が初期段階にあったが、2年目には架け橋期のカリキュラム開発会議の活発化が架け橋期のカリキュラムの作成の進展を促し、3年目には架け橋期のカリキュラムの作成が自治体の体制整備へと波及する流れが確認された。

また、フェーズの進展パターンを基に自治体を4つに類型化し、それぞれの特徴を明らかにした。具体的には、自治体のフェーズを（ア）バランス型、（イ）園・校主導型、（ウ）自治体主導型、（エ）段階的推進型に分類した（アルファベットは自治体を指す）。

（ア）バランス型

この類型に分類された自治体では、全ての取組領域（架け橋期のカリキュラム開発、幼児教育施設と小学校の架け橋期のカリキュラム、幼児教育施設と小学校の体制、自治体の支援体制）においてバランスよく進展が見られた。フェーズスコアの各観点が2ポイントずつ上昇しており、園・校での着実な実践と、それを下支えする自治体の支援体制の両立が実現していた。初期段階から自治体と園・校の連携が密で、合同会議や研修、資料開発などが体系的に行われたことが共通点である。

主な取組：

- ・C：自治体と園・校が共同で実施に向けたガイドラインと評価基準を作成することで、PDCAサイクルを運用。各幼児教育施設と小学校の進捗に応じて柔軟に交流計画を調整しながら、保育・授業の相互参観とフィードバックの機会を設けるなど、継続的な対話の場を構築している。
- ・O：全地域にワーキンググループを設置し、幼児教育施設と小学校での実践を中心に据えた共通の改善サイクルを運用。域内のモデル地域を中心に、開発会議とそれに向けた検討会、合同会議を（必要に応じ担当者レベルの会議も追加で）開催することで進捗の管理と地域内外の実践共有を促している。
- ・P：教育委員会主導の合同研修と合同研究を通じて実践の浸透を促進。幼児教育施設と小学校がともに「子供の姿」から学ぶ仕組みを重視し、実践の振り返りと次年度への改善提案を記録様式に反映している。
- ・S：定期的な連携会議や研修を通じて、教育実践と自治体の体制整備を両輪で推進。実践記録に基づく関係者間の対話を促すテンプレートを活用した交流に加え、校区を超えて実践を共有・学び合う場が設けられ、教職員間の対話と互恵的な実践を支える枠組みが構築されている。

(イ)園・校主導型

この類型に分類された自治体では、幼児教育施設や小学校における取組の進展が顕著であり、特にカリキュラム実施や連携体制の整備においてフェーズ3以上に達している。一方で、自治体の支援体制に関しては相対的に遅れが見られ、フェーズ2程度に留まる例も多い。園・校主導での柔軟かつ創造的な取組が多く見られるが、その一方で、取組の共有や制度化には課題が残っている。

主な取組：

- ・D：広域性を活かして、地域ごとに接続期のカリキュラムを主体的に展開。全体としては、共通の枠組みと架け橋期のコーディネーターによる支援体制が整えられ、地域ごとの多様な実践を後押ししている。
- ・B：自治体版の架け橋期のカリキュラムの枠組みや共通のマップを踏まえつつ、園・校に裁量をもたせて多様な実践を展開。教育委員会は教材や動画等を整備し、子供の育ちの共有や対話を促すツールとしての活用も含め、園・校主導の取組を側面から支援している。
- ・L：園・校主導の協議を通じて授業づくりが変化し、就学前の視点を踏まえたカリキュラム・マネジメントが進展。自治体は校区ごとの育成を目指す資質・能力の整理を支援し、管理職研修等を通じた情報共有・横展開を図っている。

(ウ)自治体主導型

この類型に該当する自治体では、開発会議の整備や支援制度の構築といった自治体主導の枠組みづくりが先行し、フェーズ4に達する領域も複数存在した。幼児教育施設と小学校の取組に関しても一定の進展が見られたが、なかには自治体による方針提示や教材配布、研修整備などが主導的に行われ、園・校への浸透との間に時間差が生じる例も見られた。

主な取組：

- ・E：記録と振り返りを往還させる様式を活用し、PDCAサイクルが園・校に定着。教育委員会は地域に架け橋期のコーディネーターを配置し、施設種別を問わない一体的な支援体制を整備している。定期的な架け橋期のコーディネーター会議等を通じて地域間での実践共有を促進し、取組状況に応じた支援により全体の底上げを図っている。
- ・G：自治体主導で架け橋期のカリキュラム資料を全幼児教育施設・小学校に配布し、共通理解を支援。教育委員会は評価の視点やワークシートを提示しながら、架け橋期のコーディネーターや幼児教育アドバイザーの巡回支援や全園・校の職員が集う協議の場を通じて、年次を通じた実践の伴走支援を行っている。

- ・ I：自治体全体で方針と年間計画を共有することで、幼児教育施設と小学校が一体となった実践を行う。教育委員会の担当課が核となり、幼児教育施設・小学校間の交流の立案・評価・改善を年次で回す体制を確立し、地域ぐるみで幼保小接続を進めている。
- ・ M：教育委員会が地域の文化・自然・季節行事を軸とした接続期カリキュラムモデルを開発し、全幼児教育施設・小学校に提示。合同研修や相互訪問の仕組みを整備し、子供の姿の展示等による可視化を通じて、幼児教育施設と小学校の接続を自治体主導で推進している。

(エ) 段階的推進型

このグループに該当する自治体では、全ての領域において少しずつフェーズが進んでおり、取組領域ごとの進捗にばらつきがある。進展のテンポがゆるやかである一方、地域の実態に応じた丁寧な調整が行われている点が共通している。大規模自治体や私立比率の高い自治体も多く、一律に制度を敷くのではなく、段階的に園・校に浸透させていくアプローチが取られている。

(エ) - 1 段階的推進・自治体主導型

主な取組：

- ・ N：教育委員会によるマニュアル整備と連携事例共有。全県的に「幼児教育と小学校教育の円滑な接続」モデルを育成・共有するため、指導主事主導で取組推進会議を設置。交流活動の目的・手段の明確化に向けてワーキンググループ形式での検討を重ねた。
- ・ A：5歳児と小学校1年生の交流を軸に、学年を越えた円滑な接続を実践している。教員の一日保育体験や園児との交流活動を通じて相互理解を深め、継続的な関係性の中での接続を重視。教育委員会は福祉部局と連携し、運営会議や合同会議を定期開催。共通の視点に基づくいわゆるアプローチ・スタートカリキュラムを整備し、公私を問わず域内全幼児教育施設・全小学校の制度的な連携を支援している。
- ・ Q：架け橋期のカリキュラムについて、園・校が共に考えるためのシートを開発し、話し合いのツールとして活用を促す。新設の民間園の合同研修参加促進策や教材開発・広報活動等を通じて、裾野を広げる。
- ・ F：自治体が伴走し、限られた数の幼児教育施設から全児童が進学する環境を活かし、幼児教育施設と小学校に通じる取組様式を統一。教育委員会は、年間計画の調整や記録の共有、合同研修・相互保育の支援などを通じて、地域を巻き込んだ実践の継続を支えている。

(エ) - 2 段階的推進・園・校主導型

主な取組：

- ・ J：教育委員会が先導し、モデル園・モデル校を研究指定。指導主事が継続的に訪問・助言を行う。共通理解のための資料を全域に配布。各校区での合同会議や自治体主催の就学前教育に関する定例会議を通じ情報共有を図り、実践成果を蓄積しながら段階的な普及を推進している。
- ・ K：幼児期の遊びに根ざした学びを小学校教育へつなぐことを重視し、自治体は教員向けの動画教材や参観を含む研修とガイド資料を整備。幼児教育施設と小学校が子供の姿を共通の視点で捉え、活動や時間構成を調整しながら就学前後の学びの接続を図っている。
- ・ R：園・校での柔軟な対応を支える研究会制度があり、教育委員会が主導する研究会が、園・校の試行を支えつつ、制度との接続を模索している。教育長メッセージによる接続への明確な方向付けを行い、全市での理解浸透を図った。
- ・ H：小学校での授業改善が先行し、教職員間の連携の質に変化が生じている。教育委員会はモデルとなる幼児教育施設と小学校を指定し、「幼児期の終わりまでの育ってほしい姿」等を軸に研究・実践成果を可視化。研修や公開授業を通じて、他校への波及を図る体制を整備している。

本分析を通じて、幼保小接続の取組における自治体主導型、園・校主導型、そしてそれらをバランスよく組み合わせたアプローチには、それぞれ固有の意義があることが明らかになった。これらは対立的に捉えるべきものではなく、自治体や地域の規模、歴史、関係性といった文脈に応じた多様な推進の在り方として位置付けることが適切である。

自治体主導型のアプローチでは、制度設計や支援体制、記録・評価の枠組みが整備され、取組の方向性や継続性が確保されやすいと考えられる。実際に、自治体主導型に分類された多くの自治体が最終年度にフェーズ4に達しており、自治体主導による実践の変化が明確にあらわれていたことが確認できる。また、これらの自治体では、架け橋期のコーディネーターの配置や園・校合同の研修・記録様式の整備、評価と振り返りの仕組みなど、バランス型で見られたのと同様の仕掛け（取組の持続性と波及に向けた工夫）を積極的に取り入れていたことも特筆に値する。一方、園・校主導型のアプローチでは、学級担任等間の信頼関係や子供の姿に基づいた柔軟で創造的な実践が多く展開されていた。交流活動や授業設計などにおいて、園・校間で子供を起点とした学びのつながりを紡ぐ姿勢が顕著であったが、こうした取組が属人的になりや

すく、継続性や自治体全体への波及には課題があると考えられる。

この両者の要素を高いレベルでかみ合わせ、自治体と園・校の間に良質な循環を生み出していたのがバランス型に分類された自治体である。これらの自治体では、自治体が現場の実践を支え、園・校の成果が自治体の取組の改善に還元されるという相互補完の関係が築かれており、自治体と実践が一体的に機能していたことが、着実なフェーズの向上や定着した実践につながっていた。また、段階的推進型に分類された自治体では、地域の実態や条件に応じて取組を丁寧に積み重ねる姿勢が見られた。域内の基盤整備や関係構築を優先したこの姿勢は、将来的な展開や制度化に向けた持続可能な導入プロセスのモデルとして、全国的にも重要な示唆を与えるものである。

今後は、こうした多様なアプローチの強みをつなぎ、制度の方向性と園・校の創造的な実践をつなげるための制度・支援策の設計と、各園・校の取組段階に応じて自治体側からの支援を柔軟に調整する体制の整備が求められると考えられる。制度と園・校を架橋する機能を意識的に設計し、自治体主導型の推進力と園・校主導型の柔軟性が相互に補完し合うような協働の構造をつくっていくことが、今後の幼保小接続の実効性を高める鍵となると言える。

分析ではさらに、3年間のフェーズ変化の影響要因を分析したところ、1年目に架け橋期のカリキュラム開発会議を活性化させることで、2年目の架け橋期のカリキュラムの作成の進展につながり、その後の自治体の支援体制の強化に影響を与えることが示唆された。

なお、今回自治体の取組フェーズを把握・評価するために開発した「チェックリスト」は、幼保小の架け橋プログラムの手引きに示された観点に即して構成されており、各地域・幼児教育施設・小学校が自らの取組の進展状況を客観的に把握し、継続的な改善に活用するうえで非常に有効なツールであると考えられる。また、チェックリストの構築過程自体が、自治体や各幼児教育施設・小学校の教職員による実践と照応しながら進められたことで、制度・関係・実践をつなぐ仕組みとして機能し、開発そのものが本事業における実質的な成果の一つであったと言える。

5) 架け橋プログラムの課題分析と対応策 (2-4)

幼保小の架け橋プログラムにおける課題と対応策を、アンケート調査の基本統計量や自由記述を参照し検討した。その結果、まず、自治体、幼児教育施設、小学校間の連携不足や情報共有に大きな課題があることが分かった。特に、各幼児教育施設・小学校の勤務体制の違いや行事日程・年間スケジュールの違い、担当者の異動などにより、連携のための機会を設けたり、取組を継続的に実施したりすることに難しさがあることが分かった。さらに、幼児教育では「遊びを通した指導」や直接的・具体的な体験を重視する一方、小学校教育は教科等の系統的な指導が求められるなど、子供の

発達の段階に起因する、教育課程の構成原理や指導方法等の様々な違いが存在するため、互いの教育への共通理解を図り、双方が共通の目指すビジョンや目標を明確にした上で協議を行う必要があることも分かった。

これらの課題に対しては、オンライン会議やハイブリッド会議の導入、ICTツールによる情報共有、外部専門家の招へいによる新たな視点の導入、そしてPDCAサイクルに基づく定期的な評価・フィードバック体制の整備が有効であると考えられる。その際、都道府県と市町村の役割分担を明確化し、都道府県が方針やガイドライン、成果と課題をまとめる一方、市町村が地域の実情に応じた具体的施策や園・校への支援を担うことで、連携の強化と持続可能な体制の構築が可能となると考えられる。また、幼児教育施設・小学校では、継続的な対話や保育・授業参観、合同研修等を通じて、互いの教育への共通理解を図るとともに、各園・校間の引継ぎマニュアルの整備や、定例の合同会議・ネットワークの強化、さらには情報共有のためのデジタルツールの活用により、幼保小接続の実践が円滑かつ継続的に進む体制を整えることが重要であると考えられる。

6) 自治体の取組の成果 (2-5)

自治体担当者及び協力園・校（管理職・担任）にヒアリング調査を行い、各自治体の取組状況を整理した。

実践の変化として、小学校では、教師が子供の声を聞くようになったということが多く挙げられていた。小学校の授業や生活場面で、子供の幼児教育施設での経験や子供の考えを尋ねるようになった。子供が自分の経験や考えを語ることは、初めて経験することが多い小学校生活での安心を支えるとともに、主体的な活動や子供同士の協同的な関わりにつながっていた。例えば、ある自治体の小学校では、従来、生活科において、アサガオを皆で育てるという授業が展開されていたが、「どんな植物を育ててみたいか」を子供に投げかけて、子供たちが育ててみたい花を選ぶこととした。すると、子供たち自身が植物の植え方や育て方を保護者や校長に聞いたり、本で調べたりするなど、主体的な学びが架け橋期のカリキュラムをベースとして展開された。さらに、別のいくつかの自治体では、小学校が幼児教育施設から学び、環境構成の工夫をしていた。例えば、まずは物的な環境として、教室内にふかふかのシートや遊べるものを置くなど安心して過ごせる環境をつくったり、空き教室に丸テーブルを置くことで、子供同士が集まり、友達と関わり合えるようにしたりしている事例が見られた。他にも、教室内にその時々学習に関連した図書を置いたり、学習したことの記録を掲示したり、また、教材を配置する際には、教材の手に取りやすさや選びやすさを考慮し、種類や大きさ別に並べたりするなど興味・関心を深められる環境を設定している事例も見られた。

一方、幼児教育施設でも、子供たちの声を大事にしようという意識が高まったとの報告があった。小学校に向けて、あるいはその先、社会で生きていく上で必要な力を育むため、自分の思いを大切にしたり、表現したりすること、それを友達との関わりの中で、伝え合い、聞き合うことを大事にしているということが語られていた。ある自治体の幼児教育施設では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のうち学区内で特に重視している（共通の視点として設定している）「思考力の芽生え」「協同性」「自立心」を5歳児なりに育むということを意識しており、幼児教育施設と小学校のそれぞれで子供同士の振り返りの時間を設けていることが語られた。さらに、別の自治体のある幼児教育施設では、幼保小の架け橋プログラムの取組をきっかけに、大人主体から子供主体の保育に転換し、園庭に畑を作って、虫がくる環境をつくったりしている。また、小学校のプールに生息していたヤゴをもらって飼育するなど、交流を学びにつなげている。

きくなると考えられる。その際、幼児教育施設・小学校の目標や計画に入れ込んでいくことが課題として挙げられていた。一方で、管理職のみならず、学級担任等が主体的に進めていくことで、実践や交流が実質的に変化していくことが示唆された。さらに、幼保小の連携や実践を進めていく上では、架け橋期のコーディネーターからの助言や支援も大きな役割を果たしていることも伺われた。

以上のように、幼児教育施設でも小学校でも、子供の声を聞き、主体性と協同性を大切にする実践や環境が新たに生まれている事例がみられた。幼児教育施設と小学校の教職員等が、顔の見える関係を基盤として、明確な教育的視点をもって話し合うとともに、実践を見合ったり、ねらいをもって交流したりすることを通じて、互いの教育への理解を深め学び合えることが重要であり、それを支える自治体の支援の必要性が示唆された。

7) 本事業の主たる成果と意義

各分析を通じて明らかになった幼保小の架け橋プログラムの成果と意義を、自治体、幼児教育施設、小学校、子供のそれぞれの視点でまとめた。

(ア) 自治体での成果

- ・カリキュラムの一貫性の強化：自治体が主導して、幼児教育施設と小学校の架け橋期のカリキュラム作成を支援することで、子供が円滑に学びを継続できる仕組みが整った。
- ・多機関連携を通じた教職員交流の基盤整備：小学校・幼児教育施設・子育て支援団体・福祉機関等と自治体が継続的な連携体制を築いたことで、教職員間の交流が進んだ。
- ・地域ごとのモデルケースの確立：国の方針を踏まえつつ、自治体ごとに特色ある接続モデルを開発。地域課題に即した柔軟な教育の実施が可能になった。
- ・PDCAサイクルの確立：計画・実践・評価・改善のプロセスを構築し、教育の継続的な改善が進められるようになった。特に「計画」段階での架け橋期のカリキュラムの方針共有と「実施」段階での教材整備・研修支援の効果が顕著であった。

(イ) 幼児教育施設での成果

- ・教育実践の改善：5歳児が小学校の環境に触れる機会が増えるとともに、小学校の学習や生活を見通した保育が行われるようになった。特に、子供同士の交流の場を設けることが、子供自身の小学校就学への心構えを促すだけでなく、園での活動が小学校生活との連続性を意識して展開されるようになった。これにより、

保育者の視点も「見送り」から「つなぐ」へと変化した。また、自治体による教材開発や架け橋期のカリキュラム例の提示を受けて、実際に園・校で架け橋期のカリキュラムを具体化する取組が広がったことが、分析からも確認された。

- ・教職員間の連携強化：幼児教育施設と小学校の教職員が情報を共有し、学びの継続性を意識した指導が可能になった。この連携の背景には、自治体レベルでの架け橋期のカリキュラム開発会議の設置や関係機関との連携体制の構築があり、それらが教職員間の交流や合同会議の実施といった実践を支える制度的基盤となり、架け橋プログラムの実施の機会と場を支えていたことが統計的にも示されている。
- ・保護者支援の強化：保護者が小学校入学前から小学校の教育について考えたり、幼児教育施設と相談したりすることを通じて不安が軽減され、学びの継続性に対する理解が深まった。特に、幼児教育施設が小学校との連絡・相談を行っていた場合、保護者の接続期における不安感の軽減や小学校就学への安心感につながる傾向が見られた。また、交流活動や説明機会を通じて、子供の変化を実感することが、保護者の信頼感の醸成にも寄与した。

(ウ) 小学校での成果

- ・教育実践の改善：幼児教育の「環境を通した教育」や「遊びを通した指導」の考え方が取り入れられ、小学校第1学年における子供への関わりや指導方法が見直されるきっかけとなった。特に、各教科等で、幼児期からの学びの継続性を意識した授業づくりが行われるようになり、子供の発達や興味・関心を尊重した柔軟な指導が促進された。こうした授業実践は、保護者理解の深まりや特別な配慮を必要とする子供への対応の充実、子供自身の学校生活の安定にもつながっていた。また、自治体による教材開発や架け橋期のカリキュラム例の提示を受けて、実際に園・校で架け橋期のカリキュラムを具体化する取組が広がったことが、分析からも確認された。
- ・教職員間の連携強化：幼児教育施設と小学校の教職員が情報を共有し、学びの継続性を意識した指導が可能になった。このような連携の背景には、自治体レベルでの架け橋期のカリキュラム開発会議の設置や関係機関との連携体制の構築があり、それらが教職員間の交流や合同会議の実施といった実践を支える制度的基盤となり、架け橋プログラムの実施の機会と場を支えていたことが統計的にも示されている。

(エ) 子供の変化

- ・小学校の学習や生活への円滑な移行：小学校就学前に、小学校の教室での活動体験や授業参観、校舎内の見学、在校児童との交流活動などが計画的に実施されたことにより、子供が小学校就学後の生活を具体的にイメージできるようになり、

不安の軽減や心理的な準備につながったとする報告が多く自治体で見られた。特に、図画工作科・体育科・国語科などの教科等において、幼児期の教育との接続を意識した指導が行われた小学校では、小学校関係者の回答から、特別な支援を必要とする子供への支援の充実、児童間のトラブルの減少、保護者理解の向上など、生活面や学級経営に関する肯定的な変化が実感されていた。図画工作科等では、幼児期の教育とのつながりを意識することが特別な支援を必要とする児童への支援の充実と関連していたことが、統計的にも示されている。このことから、こうした指導の工夫が支援体制の質を高め、間接的に子供の安定した学級参加につながった可能性がある。学級担任の回答においても、子供の「生活や学びの様子」に肯定的な変化を感じている教職員が多く、また実地調査では、教室環境の構成や子供への関わりの工夫を通じて、子供が安心して学校生活を送る姿が複数報告されていた。

- ・協同性の向上：子供同士の交流活動を通じて、小学校就学後の話し合いや協同作業に参加しやすくなる傾向が見られた。学級担任の回答では、こうした交流経験と集団活動への積極性との間に一定の関連が示されており、実地調査でも、幼児教育施設と小学校の教職員が事前に交流のねらいを共有し、活動後に振り返りを行うことで、交流活動が教育実践として機能していたことが明らかになった。子供たちは、互いに関わる中で、主体的に考え、話し、伝える機会を得ており、そのことが協同性や表現力に関わる力の育成にもつながっていると捉えられている。こうした交流は、小学校就学前からの人間関係形成の土台を築く役割も果たしていた。
- ・登校意欲や学びへの態度の変化：スタートカリキュラムの工夫（合科的・関連的な指導、時間割の弾力化、遊びを取り入れた授業等）が行われた自治体では、「授業が楽しい」と感じる子供の割合が増加し、登校渋りや落ち着きのなさといった課題が軽減されたとの報告が複数見られた。学級担任等や管理職の回答からは、「登校渋りの児童が減少した」「主体性や協働性が高まった」との実感が得られており、こうした取組が子供の学びに向かう姿勢や情緒面での安定を支える要素の一つとなっていると考えられる。とりわけ、小学校就学前後の取組が丁寧に実施された自治体では、子供の小学校における学習や生活への接続の過程において肯定的な変化が多面的に観察されていた。

8) 本事業の成果を支える要因に関する考察：幼保小の架け橋プログラムの進展に向けて

(ア) 幼児教育施設と小学校の教職員間の関係性構築の重要性

取組が比較的順調に進んだ自治体の幼児教育施設と小学校では、教職員等が率直に話し合える「顔の見える関係性」を構築していた。自治体の架け橋期のカリキュラム開発会議で作成された実践の構想や振り返りのためのシートや枠組みが示されたり、幼児教育施設と小学校において架け橋期のカリキュラムが協働で作成されたりすることで、教育的視点を共有したカリキュラムベースでの話し合いが可能になった。「これまでは幼児教育施設と小学校の間で子供の姿を共有することはあったが、教育的視点を持ったカリキュラムベースの話し合いをしたことがなかった」という声があり、教育的視点を持って話し合えることのよさが評価された。子供の姿の共有は関係づくりの第一歩として重要だが、小学校と幼児教育施設では教育の考え方や子供の見方が異なるため、共通の教育的視点がないと話し合いが深まらず、会議に継続的に参加する意味が見出せない場合もある。教育的視点を共有することで互いの教育理解が深まり、具体的に子供の見方が変わることが明らかになった。ただし、取組初期にはトップダウンで共通の視点やカリキュラムが作成されることへの抵抗感が示されることもあり、幼児教育施設と小学校が対等な立場で教育的視点を共有するための工夫や自治体による支援が重要である。

(イ) 保育・授業参観や交流活動による実践改善の促進

保育参観や授業参観、交流活動を通じて、実際の保育・授業の様子、子供の姿や教育環境を互いに見合うことが有効だった。参観を通して小学校の教員は「1年生は0からのスタートではなく、幼児教育施設で多くのことを経験してきている」と気づき、幼児教育施設の教職員等も「小学校ではずっと黙って座って話を聞いている」というイメージを修正できた。このことが双方の子供の声を聞き、主体性・協同性を重視した実践につながった。また、子供同士の交流では学級担任等同士が事前にねらいを明確にし、振り返りを行うことで、交流活動を有効な教育実践の一つとして取り組むことができた。交流活動を教育実践として明確なねらいを持って行うことで、負担感が軽減されるとともに、子供にとっても幼児教育施設・小学校の教職員等にとっても充実した活動となったことが示唆された。交流活動では子供たちが普段とは異なる新たな姿を見せ、幼児教育施設・小学校の教職員等が新たな視点を獲得する機会となった。

(ウ) 管理職の積極的関与と学級担任等の主体的参加の重要性

幼保小の架け橋プログラムが幼児教育施設全体・小学校全体で持続的な取組になるためには管理職の積極的な関与が不可欠である。幼児教育施設・小学校の多忙な

業務の中でも管理職が幼保小の架け橋プログラムの重要性を認識し、積極的に関与することで、子供や保護者の安心感が高まり、信頼感が醸成される可能性が示唆された。特に、不登校児童の増加が問題となっている現在、実際に教員が登校渋りの減少を実感していることは社会的にも重要な意味を持つ。自治体の支援としては、教育長から管理職への働きかけや、架け橋期のカリキュラム開発会議に管理職を参加させること、好事例を動画やリーフレットなどで分かりやすくまとめ広報・周知活動を行ったことが有効であった。また、管理職だけでなく、学級担任等自身が主体的に合同会議や参観に参加し、自身の実践や意識を変えることで、子供の姿も変わり、幼保小の架け橋プログラムの重要性を実感することが可能となった。その際、架け橋期のコーディネーターによる助言や支援が重要な役割を果たした。

(エ) 自治体規模や施設特性に応じた推進方策と広報・周知活動の重要性

幼保小の架け橋プログラムの好循環が生じやすい条件として、小規模から中規模の自治体で公立の幼児教育施設の割合が高いことが挙げられる。一方、人口規模が大きかったり私立の幼児教育施設の割合が多かったりする自治体では、部署間の連携や調整、多くの幼児教育施設への周知が課題となり、取組は段階的に進められる場合が多かった。公私を含めた多様な施設種別の幼児教育施設・小学校の管理職や学級担任等に向け、具体的な好事例を動画やリーフレット等を活用して提示し、その重要性を周知する広報活動を行い、自治体全体での取組へと拡充していくことが今後の課題である。

(オ) 自治体のリーダーシップとコーディネート的重要性

本事業の成果を大きく左右したのは、自治体がどれだけ強いリーダーシップを発揮し、園・校と一体となって体制を築けたかどうかであった。取組が進んでいる自治体では、幼児教育施設・小学校の管理職の理解と協力のもと、幼児教育施設・小学校を横断する「顔の見える関係づくり」が基盤となっており、架け橋期のカリキュラムの視点を関係者の対話の中に意識的に取り入れることで、教職員同士の共通理解が形成されていた。架け橋期のカリキュラム開発会議の設置に当たっては、園・校の声を継続的に反映させるためにワーキンググループを併設するなど、実践と制度設計が連動する構造が整えられており、これが取組の実効性を高めていた。こうした体制により、自治体主導でありながらトップダウンに偏ることなく、幼児教育施設・小学校の主体性を生かす分散型リーダーシップの発揮が促され、関係者の協働的な参画が可能になっていた。また、保護者や地域関係者の意見も丁寧に取り入れることで、歩調と目線を合わせた実践が実現されていた。

一方で、取組の進展が限定的であった自治体では、モデルとなる幼児教育施設・小学校に限定された活動が域内に広がらず、特に民間の幼児教育施設が多い地域で

は、幼児教育施設間の足並みが揃いにくいといった課題が顕在化していた。さらに、教育委員会と福祉部局の調整が不十分な場合には、制度設計と実践の間にずれが生じ、園・校のニーズが施策に反映されにくい状況も見受けられた。また、小学校の管理職の理解や関与が得られない場合には、形式的な体制整備にとどまり、実際の取組が停滞しやすい状況が見られた。

こうした状況を踏まえると、制度と実践を確実につなぎ、地域全体の連携を持続的に促進していくうえで、自治体のリーダーシップがいかに機能するかが、取組の成果を決定づける鍵と言える。

9) 効果検証事業の課題と今後の展望

(ア) 調査対象の偏りと比較対象の不整合

- ・本研究では、幼保小の架け橋プログラム推進事業に参加している採択（協力）自治体を中心に調査を実施しているため、参加していない自治体や自発的に手引きに沿った取組を行う自治体の実態が十分に反映されていない。特に、本事業への参加の有無に関わらず、各自治体が独自に幼保小接続に取り組んでいる現状から、参加自治体と非参加自治体との厳密な比較が難しく、本事業の効果を定量的に評価する際の一つの課題となった。今後、自発的な取組を行う自治体の幼児教育施設・小学校も測定対象とする等を通じて、各取組内容の効果を多角的に比較検証することが求められる。
- ・採択自治体が道府県の場合、年度ごとに協力する市町村が異なったため、同一幼児教育施設・小学校での3年間にわたる一貫した測定が困難となった。協力市町村及び協力幼児教育施設と小学校を固定化したり、協力幼児教育施設と小学校を増やしたりすることで統計的手法を用いて厳密な効果検証を行えるようにする等の工夫が求められる。

(イ) 評価指標及びフェーズ分類の主観性

- ・ロジックモデルに基づいた効果検証や自治体のフェーズ分類は、評価者の判断に一定の主観が入る可能性がある。そのため、客観的かつ再現性の高い評価指標の整備が今後の課題となる。
- ・子供の変化に関する指標は関係者による主観的な評価であるため、子供の姿を直接把握することが求められる。

(ウ) 時間的制約による長期効果の検証不足

- ・事業期間が3年間という限定された期間内での評価により、その後の子供の成長や、各機関間の連携の持続的効果、さらには地域全体での学びの支援体制形成といった長期的な影響について十分な検証が行えなかった。長期的な追跡調査を実施し、その後の子供の成長、各機関間連携の持続効果、地域全体での支援体制形

成について精度の高い効果検証を行うことが求められる。

10) まとめ

幼保小の架け橋プログラムは、幼児教育と小学校教育の接続強化だけでなく、教育行政の幼児教育施設・小学校への支援の在り方や、地域と幼児教育施設・小学校の関係性そのものを見直す契機となっていると考えられる。行政面では、幼児教育と小学校教育、子育て支援に関わる担当部署間の連携が強化されつつある。また、地域連携の面では、校区（学区）単位での協働体制を構築し、保護者を巻き込みながら、幼児教育施設・小学校・家庭が一体となって子供を育てる文化が醸成されつつあると言える。

特に、ロジックモデルに基づくアンケート調査票の統計的解析において、幼保小の架け橋プログラムに含まれる複数の取組が実証的に有効であることが確認された。そのうち、自治体における架け橋期のカリキュラムの開発支援や開発会議の設置といった制度的基盤整備は、幼児教育施設・小学校での実践（架け橋期のカリキュラムの具体化、子供同士の交流の充実など）を支え、子供の不安の軽減や小学校の学習や生活への接続に関わる課題の減少、さらに保護者理解の促進や苦情の減少といった多面的な効果につながっていた。こうした成果は、量的調査による統計的な関連に加え、アンケートの自由記述や事業実施自治体へのヒアリング、実地調査を通じて得られた教職員や自治体関係者の語りの分析を通じて一貫して確認されており、プログラムの構造的妥当性と実践的有効性を裏付けるものである。

このように、幼保小の架け橋プログラムは、「地域全体で子供の学びを支える社会システムの構築」という側面を強く持ち、日本独自の先進的な教育モデルとして発展していると考えられる。今後は、こうした制度的基盤と実践の連動を維持・進展させながら、各自治体における継続可能な仕組みとして構築・定着させていくことが期待される。

4 引用・参考文献

- 1) 秋田喜代美 (2016) 『新しい時代の教職入門』 有斐閣.
- 2) 秋田喜代美 (編著) (2023) 『保幼小連携』 ぎょうせい.
- 3) 一前春子, 秋田喜代美, 天野美和子 (2021) 『マルチステークホルダーの視座からみる保幼小連携接続』 風間書房.
- 4) 泉千勢 (2017) 『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか』 ミネルヴァ書房.
- 5) 小玉亮子 (編著) (2017) 『幼小接続期の家族・園・学校』 東洋館出版社.
- 6) 木下光二 (2019) 『遊びと学びをつなぐこれからの保幼小接続カリキュラム』 チャイルド本社.
- 7) 齋藤雅志 (2019) 『三川版「保幼小連携・接続カリキュラム」の実践』 ブイツーソリューション.
- 8) 佐伯胖 (2013) 『幼児教育へのいざない』 東京大学出版会.
- 9) 師岡章 (2011) 『幼児教育の指導法』 放送大学教育振興会.
- 10) 汐見稔幸 (2011) 『教育の方法と技術』 ミネルヴァ書房.
- 11) 善野八千子 (2012) 『子どもの育ちと学びをつなぐ』 MJ-BOOKS.
- 12) 全国幼児教育研究協会 (2016) 『学びと発達の連続性』 チャイルド本社.
- 13) 全国保育問題研究協議会編集委員会 (編) (2021) 『季刊保育問題研究 (第 307 号): 特集 保幼小連携をめぐって』 新読書社.
- 14) 高木啓 (2025) 『授業実践コンピテンシーを育む 教育方法論』 北大路書房.
- 15) 樋口耕一 (2020) 『社会調査のための計量テキスト分析: 内容分析の継承と発展を目指して (第 2 版)』 ナカニシヤ出版.
- 16) 松寄洋子 (編著), 無藤隆 (監修) (2025) 『主体としての子どもが育つ 保育内容「健康」』 北大路書房.
- 17) 松本雄一 (2010) 『学びのコミュニティづくり』 同文館出版.
- 18) 無藤隆 (2013) 『幼児教育のデザイン』 東京大学出版会.
- 19) 森岡悦雄 (2009) 『特別活動・総合的学習の理論と指導法』 弘文堂.
- 20) 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究 (2023) 『発達や学びをつなぐスタートカリキュラム』 学事出版.
- 21) OECD 教育研究革新センター (2024) 『学習環境デザイン』 明石書店.
- 22) O'Kane, M. (2016). "Transition from preschool to primary school: Learning from research, policy and practice", National Council for Curriculum and Assessment.

5 謝辞

本調査研究の実施にあたり、多大なるご協力を賜りました採択（協力）自治体のご担当者の皆様、インタビューや実地調査を担当いただきました協力研究者の皆様及び指導主事の皆様、そして、専門的なご見識に基づき貴重なご意見を賜りました有識者委員会の委員の皆様に、心より感謝申し上げます。

また、実地調査の際に、快くご協力くださった幼稚園、保育所、認定こども園、小学校の先生方にも、深く御礼申し上げます。

皆様のご支援により、本調査事業を着実に進め、成果を取りまとめることができましたことを、ここに厚く御礼申し上げます。