

就学前教育と小学校段階における連携の意義と課題

金沢大学 鈴木 瞬

1. 問題設定

近年、就学前教育¹と小学校段階における連携が注目されている。具体的には、保育所や幼稚園、認定こども園から小学校へと円滑に移行することが教育課題として認識され、移行期の子どもを支援する保幼小連携の取り組みが実施されている²。

本稿では、これまで日本において行われてきた就学前教育と小学校段階の連携の取り組みについてどのような成果と課題が認識されているのか、また、今後、連携を拡充するにあたってどのような課題が生じているのかを明らかにすることを通して、就学前教育と小学校段階の連携の意義と今後の課題について考察する。なお、「連携とは相互に異なるセクション同士が協力して何かに取り組むことを意味し、接続とは下の学校種と上の学校種の間をつないで、円滑な移行を達成する営み」である³。本稿では、酒井・横井による区別にならない、就学前教育と小学校段階の連携の意義と課題について検討するため、就学前教育と小学校段階の連携とは、「就学前教育と小学校段階の接続を達成するために、保育所・幼稚園・認定こども園と小学校、放課後児童クラブ等が相互に協力すること」とし、就学前教育と小学校段階の接続とは、「就学前教育と小学校教育とをつなぎ、円滑な移行を達成すること、また、就学前の保育と小学校段階の育成支援とをつなぎ、円滑な移行を達成すること」とする。

2. 就学前教育と小学校段階の連携の必要性

保幼小連携の必要性が認識されるようになったことについて、一前は以下の3点の要因を挙げている⁴。第一に、質の高い幼児期の教育がそれ以降の学習を支えるものであることである。日本では、2006年の教育基本法改正以降、重要な政策課題として就学前教育・保育改革が実施されている。また、日本の状況と軌を一にして、国際的にも幼児教育の重要性が指摘されている⁵。幼児教育や保育政策が経済的観点から分析の対象とされ、多くの国々で、幼児教育・保育を国家責任で強化する政策が進められている⁶。

第二に、人的資本への投資を行い、認知的・社会的な基礎能力を培う時期として幼児期が有効であることである。ヘックマンらの研究以降、非認知能力や社会情動的スキルが注目され、日本においても「学びに向かう力」などが取り上げられている。小学校教育の前倒しではなく、幼児期に独自の教育の重要性があらためて認識され、2018年の「幼稚園教育要領」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の改訂、「保育所保育指針」の改定によって提示された「資質・能力の

三つの柱」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」との関係が注目されている⁷。

第三に、幼児期と児童期の教育の間に子どもの問題行動や学習上の困難を引き起こす危険性をはらむ不連続性が存在することである。総合的な活動としての遊びを中心とする幼児期の教育から教科教育を中心とする児童期の教育への移行期には不連続性が生じるものであり、そのような不連続性を乗り越えることは、自信や対人関係能力などを高めていくこともあるが、一方で、新しい場面に適応できず、無力感を持ち、児童期の教育のやり方に興味を持たない子どももいるため、「そのような子どもであっても新しい場面での課題に挑戦し乗り越えられるように、幼児期の教育と児童期の教育に連続性を保つことが重要だ」という⁸。稲垣は、個人化⁹に伴う学校空間を支える意味の変容として「学校での成功・失敗が個人的なものとしてとらえられる傾向がある」と指摘している¹⁰。しかし、酒井・横井は、学校段階間の移行の際に生じる子どもたちの不適応は、「個々の子どもの責に帰すべき部分よりも制度的な問題が大きい」と指摘している¹¹。

つまり、保幼小連携の取り組みとは、「幼児期の教育と児童期の教育の手法や内容の違いから生じる不連続性を子どもが自分の力で乗り越えていくことが可能になるように支援していくこと」であり¹²、その過程で幼児期に育つ力に注目が集まり、国際的にも幼児教育に対する政策が急速に進められているのである。

加えて、近年では、児童期の子どもの放課後の制度化も進んでおり、保育所、認定こども園と放課後児童クラブとの連携も重要な課題である。かつては、単なる子どもを預かる場やお世話をする場として認識されていた放課後児童クラブも、2015年に策定された「放課後児童クラブ運営指針」の第1章総則において、「学校や地域の様々な社会資源との連携を図りながら、保護者と連携して育成支援を行うとともに、その家庭の子育てを支援する役割を担う」場として位置づけられており、小学校とともに子どもや保護者を支える機能が求められている。

3. 就学前教育と小学校段階の連携の政策基盤と成果

(1) 「小1プロブレム」への対応

では、これまで就学前教育と小学校段階の連携はどのように政策基盤が形成され、その成果が捉えられてきたのだろうか。

幼稚園と小学校の教育において「連続性」という言葉が初めて使用されたのは、1971年の中央教育審議会第一次答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」である。また、1997年の中央教育審議会「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方について—最終報告—」で、「小学校との連携」が明記され、幼児教育と小学校教育が連続性・一貫性のもとで構成されることが示された。報告では、「小学校以降の学習の基盤の育成を図り、幼稚園から小学校への接続を円滑にすることが大切である」と述べられている。

保幼小連携の1つのねらいは、移行期の学校不適応問題に対応することであった¹³。とりわけ、2000年以降の政策動向の背景には、1990年代後半より社会問題化した「小1プログラム」への対

応があり、それゆえ、学校間の段差をつなぐ「なめらかな接続」が目的として掲げられてきた¹⁴。松寄は、国内の幼小接続研究の動向を調べる中で、就学前教育と小学校段階の接続は、「当初『小1プロブレム対策』が中心であったが、次第に『教育の接続』へと変化し、接続の目的や意義が変わってきた」と整理している¹⁵。

井上は、保幼小連携における情報交換は、小学校教師が困らないための幼稚園・保育所から小学校への情報提供の場となっており、また、保幼小連携の実践は小学校の教育内容に保育内容を合わせることで連続性・一貫性を実現しようとする姿勢が見られることを指摘している¹⁶。加藤らは、新入学児・卒園児の情報伝達、児童・幼児の実態や保護者の意識の理解、保幼小の指導観、子ども観の相互理解について、小学校教師の方が保育士よりも成果があったと評価していることを明らかにすることを通して、小学校教育への適応のみが重視される連携になりがちなる理由について、「小1プロブレムの解消」に特化している今日の連携では、自ずと相互の対等な関係の形成は難しくなるためだと指摘している¹⁷。一前は、保幼小連携の効果と必要性の認識に関する先行研究の検討を通して、「保幼小連携の必要性和効果の認識の研究では、保育所・幼稚園と小学校との間に不均衡な関係が存在すること」を示し、その不均衡は「小学校の入学を子どもの育ちのゴールでありスタートであるとみなす」ことで生じるものであることを指摘している¹⁸。

なお、酒井は、「学校による方法的社会化が発達した日本では、校種間の移行は単なる環境移行ではなく、移行先の学校において意図的、体系的な再社会化のメッセージにさらされる」のであり、この過程で生じた「小1プロブレム」は「単なる環境移行に伴って生じた不適応というよりも、組織的な再社会化作用に対する反作用として理解することが必要ではないだろうか」と述べている¹⁹。したがって、小学校教育への適応問題として捉えるのみでは不十分であり、園文化と学校文化の違いを認識し、不連続性を乗り越える接続期カリキュラムの検討が求められる。

(2) 接続・就学準備教育と連携強化・独自性追求のせめぎ合い

2003年に中央教育審議会に初めて幼児教育部会が設置され、2005年には中央教育審議会答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」が示された。2005年答申では、幼児期から児童期への教育の流れについて、「遊びの中での興味や関心に沿った活動から、興味や関心を生かした学びへ、さらに教科等を中心とした学習へのつながりを踏まえ、幼児期から児童期への流れを意識して、幼児教育における教育内容や方法を充実する必要がある」と記されている。このことについて、汐見は、「政治の世界から幼児教育の準備教育化への圧力と要請」があった当時において、幼児教育部会は、幼小連携の強化の方向を示すことで幼児教育の独自性を主張したと見解を示している²⁰。これを機に、幼児教育に対して、政治的に小学校教育との連続性・一貫性が強められる一方で、幼児教育関係者によって幼児教育の独自性・自立性が主張されるという図式が示されるようになった。

たとえば、2006年に改正された教育基本法では、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである（第11条）」とされ、2007年に改正された学校教育法では、「幼稚

園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うもの（第22条）」と定義された。つまり、幼児期は、生涯にわたる教育の重要な時期であり、そのため、就学前教育と小学校教育とのつながりを意識するよう理念が示されたと言える。また、2008年の「小学校学習指導要領」、「幼稚園教育要領」の改訂、「保育所保育指針」の改定によって、現在の保育者及び小学校の教師に対して、幼児教育から小学校教育への移行期の支援の指針が具体的に示された。さらに、2010年に、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議から出された報告「幼児教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）」では、子どもの発達や学びの連続性を保障するため、幼児期と児童期の教育が円滑に接続し、連続性・一貫性を確保することの重要性が示され、幼児期の「学びの芽生えの時期」から児童期の「自覚的な学びの時期」へといかに円滑に移行するかが重要であると記載された。

(3) 幼児教育と小学校教育の接続の進展

では現在、就学前教育と小学校段階の連携はどの程度実施されているのだろうか。図1は、2010年と2016年における「幼児教育実態調査」を比較したものである。

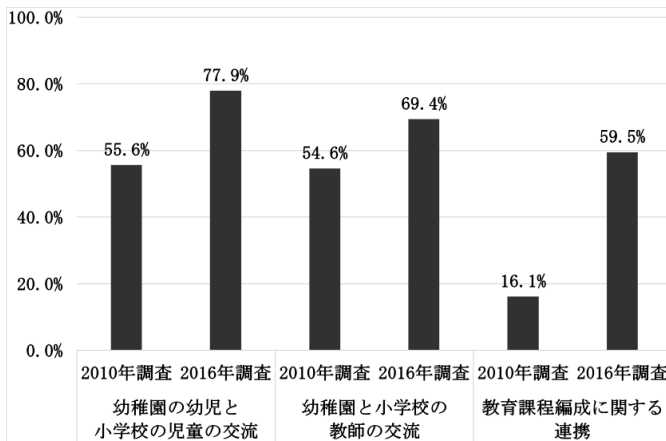


図1 保幼小連携の状況（2015年度実績）²¹

文部科学省による2016年度「幼児教育実態調査」によれば、公立・私立幼稚園において、小学校の児童と交流している園は77.9%であった。また、小学校教諭と交流している園は69.4%であった。さらに、教育課程の編成については、小学校と連携している幼稚園は、2016年度の調査結果では59.5%であった。2010年度調査に比べ、様々な交流活動が充実しており、特に小学校との間で教育課程の連携を行っている幼稚園の数が急増していることが伺える。「園文化と学校文化の橋渡し」²²という保幼小連携の理念が理解され、重要性が浸透しつつある今日、保幼小連携の課

題は「小1プロブレムの解消」から「教育の接続」という段階に到達しつつあると言える。

2018年、「幼稚園教育要領」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の改訂、「保育所保育指針」の改定が行われた。ここでは、「資質・能力の三つの柱」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示された。「資質・能力の三つの柱」とは、「知識及び技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」である。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」は、「健康な心と体」、「自立心」、「協同性」、「道徳性・規範意識の芽生え」、「社会生活との関わり」、「思考力の芽生え」、「自然との関わり・生命尊重」、「数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」、「言葉による伝え合い」、「豊かな感性と表現」の10の姿である。これらが示された目的の一つには、小学校との接続の関係が挙げられており、園と小学校の教師が交流する際の共通言語としての機能が期待されている²³。

2018年に改訂された「小学校学習指導要領」では、第1章総則第2教育課程の編成において、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること」というように、初めて、園からの育ちを引き継いで、カリキュラムを組む必要性が示された²⁴。しかし、このことをめぐっては、「到達目標」なのか「過程」なのかという認識の差異によって、少なからず保育現場においてとまどいや混乱がみられるという²⁵。また、2010年答申との関係から、小学校教育をより効果的に実施するための準備教育を目的としたものへの転換であるとの批判もある²⁶。以上のように、今日では、長期的な教育の視点から、就学前教育と小学校教育との接続に関する基盤が構築され、それに伴い、保幼小の連携の実践も進展しつつある。

4. 考察

(1) 就学前教育と小学校段階の連携体制の構築

これまで整理してきたように、保幼小連携の政策基盤が整えられる過程で、主として就学前教育と小学校教育とをつなぎ、円滑な移行を達成する理念が形成されてきた。それは、社会問題や政治的動向への対応という形式ではあったが、結果的に、就学前教育と小学校教育を密接に結びつけるものとなっている。では保幼小接続に向けて、就学前教育と小学校段階ではどのような連携が行われることになるのだろうか。これについては、研究開発校の取り組みの報告や研究において様々な連携の方法（子ども同士の交流や保育者と小学校教師の交流、接続期カリキュラムの開発など）と、そこで生じる保育者と小学校教師の対話の困難性について報告がなされている²⁷。

例えば、酒井・横井は、保育者と小学校教師が相互理解を深めていくプロセスには、「交流を通じて相手の保育・指導の特徴を理解し、違いに気づく段階」と「連携のために互いが共通理解をもちながら実践的に提案を検討していく段階」があると整理している²⁸。このプロセスにおいて、「保育や指導の一貫性・連続性を図るという作業は、それまで自分の抱えてきた保育観・指導観

を絶対視することを止め、それを対象化する必要がある。…(中略)…保育者と小学校教師が抱いてきた基本的な信念を一旦『括弧()』に置いて、そのなかで本当に大切なことは何か、どこをどうつなげていくべきかを省察することを要請する」という²⁹。また、堀越は、幼小連携に関する海外研究の動向を探る中で、Lillejord らが整理した幼児教育から小学校教育への円滑な接続のために必要な5つの条件に着目している³⁰。そのうち、「プロセス Process」と「統合した教育学 Hybrid pedagogy」に着目すると、就学前教育から小学校段階への連携とは、一時的な取り組みではなく、継続した学びのプロセスであると捉え、就学前教育と小学校段階において、統合した教育学を形成していくことだと言える³¹。つまり、幼小連携は政治主導ではなく、保育者と小学校教師の現場の経験に基づいた対話によって進められるべきであり、その過程で学びのつながりに関する基本的な考え方を形成することが重要であると考えられるが、このことは決して容易ではないだろう。

また、一前は、新たに取り組み始めた実践が一時的な保幼小連携の試みにとどまり、それ以上の発展が望めない事態に陥ることを防ぐためには、「保幼小の連携が単独の試みではなく地域全体の試みとなり、成果の共有と振り返りが行われ、さらに連携がある特定の期間だけのものではなく、担当者の移動があっても持続可能なシステムとして形成されることが必要である」と指摘している³²。つまり、「特定の学校・園(所)にとどまらない持続的な保幼小連携のためには、保育所・幼稚園・認定こども園・小学校が個々に連携を試みるのではなく、教育委員会を中心とする地方自治体が関与して保幼小連携体制を構築していくことが期待される」と述べている³³。

(2) 保護者の現状と課題

上述した「保幼小連携体制の構築」とは、連携にかかわる地方自治体の保幼小連携担当者を中心に、保育士・幼稚園教諭、小学校教諭、保護者等の間の双方向性を高める活動である³⁴。そこで次に、今後の保幼小連携にとって検討すべき課題として、保護者の参加について考察を行う。Lillejord らが示した円滑な接続の5つの条件のうち、「透明性 Transparence」、「連続性 Continuity」、「関係性 Relations (協働/パートナーシップ)」に視点をあてると、学校は、保護者に対して子どもの円滑な移行に必要な情報を提供することはもちろん、保護者は移行に伴う子どもの不安や困難を言語化し、当事者の立場から学校へ伝え、地域で育つ子どもの姿を共有しながら、接続期カリキュラムの開発に参加するという積極的な姿勢が求められる。

しかし、保幼小連携体制の構築に向けて、保護者は、支援する側であるとともに支援される側でもあると認識されなければならない。なぜなら、幼児期の教育から児童期の教育への移行とは、子どもだけではなく保護者自身も移行していくことを意味しているからである。清水らは、接続期とは、「親たちが『学校での成功や失敗』に初めて直面し、経験する段階」、「すなわち、『個人化』社会における、親の教育に関わる期待や不安が先鋭的にあらわれてくる段階である」と述べている³⁵。特に今日では、幼児教育を中心に非認知能力等への関心の高まりから、かつてのような単純な早期教育に留まらず、保護者には「人間的な成長と、着実な学習の基礎づくり、『新しい

能力』につながる興味関心や経験の重視といった、いわば全方位的な教育意識」が求められる³⁶。しかし、就労状況や家族形態が多様化する中で、子どもの教育に専心することが可能な保護者はそう多くないのではないだろうか。例えば、就労状況について、1980年以降、共働き世帯は年々増加し、1997年以降、共働き世帯数が男性雇用者と無業の妻から成る世帯数を上回り、2017年には、共働き世帯が1188万世帯、男性雇用者と無業の妻から成る世帯が641万世帯となっている³⁷。また、厚生労働省の調査によれば、2017年、児童のいる世帯における末子の母の仕事の状況について「仕事あり」の割合は70.8%であり、上昇傾向であることも確認できる³⁸。同調査では、家族形態について、2017年には「夫婦と未婚の子のみの世帯」が全世帯の29.5%で最も多いものの、「三世帯世帯」が5.8%と減少傾向にあり、一方で「ひとり親と未婚の子のみの世帯」が7.2%と上昇傾向にあることも確認できる³⁹。そのため、保幼小連携体制に積極的に関与したい保護者であったとしても、年下のきょうだいがいるが親族のサポートを得られない場合や就労状況との関係からそれが叶わず葛藤を抱えることも少なくない⁴⁰。したがって、接続期の「実際の活動への参加や関わり方に差が生じていくことは避けがたい」ことだと認識しなければならない⁴¹。

(3) 教育と福祉の接続の視点から見た保幼小連携の課題

就学前教育と小学校段階の連携は、個別の学校段階や教育の接続のみならず、より広範な社会的文脈の中で検討されるべきである⁴²。しかし、これまでの研究や実践においては、制度的に狭い意味での連携・接続にばかり注目され、社会的文脈の中で実際に生じている異なる次元の連携・接続の課題について十分に捉えることができていなかったと考えられる。例えば、発達段階の次元から接続を考えると、幼稚園を中心とした就学前教育と小学校教育とのつながりに焦点が当てられることが多く、その際、小学校段階の福祉（放課後児童クラブ）に関する視点は欠如していることが多い。一方で、子どもの一日の生活時間の次元から接続を考えると、幼稚園教育と保育の接続と同様に、小学校（教育）と放課後児童クラブ（福祉）とのつながりに焦点が当てられることはあるものの、このことを保幼小接続との関連の中で捉えることは少ない。このように、今日の就学前教育と小学校段階の接続・連携では、小学校段階の福祉の視点が切り離されているように感じられる。

しかし、近年、放課後児童クラブ⁴³は、その役割において子どもの最善の利益を保障することが目指されており、また、保育所、幼稚園等との連携について、「新1年生については、子どもの発達と生活の連続性を保障するために、保育所、幼稚園等と子どもの状況について情報交換や情報共有を行う」、「保育所、幼稚園等と子ども同士の交流、職員同士の交流等を行う」ことが、「放課後児童クラブ運営指針」において規定されている。今後、就学前教育と小学校段階の連携は、地方自治体の保幼小連携担当者を中心に、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭、保護者、放課後児童クラブ支援員などの地域の関係者の間の双方向性を高める活動をつくりだし、継続性のある連携体制を構築することで、教育と福祉の接続を目指したものとならなければならないだろう。

こうした視点を実現するためには、自治体行政レベルで放課後児童クラブを教育委員会に移管

し、学校外教育において子どもを育成支援する組織として位置づけることも必要である。だが、放課後児童クラブをはじめとする小学校段階の福祉が対象とするのは放課後という時間でもある。多くの放課後児童クラブにおいて子どもが成長していることは事実であるが、だからと言って、教育的なまなざしのみで捉えることは適切ではない。したがって、学校長・園長においては、連携・接続を考える際に制度的観点のみから捉えるのではなく、長期的・短期的な子どもの生活の観点から制度の課題を認識し、場合によっては接続しないことも視野に入れて、担当者間で連携を検討することが必要であろう。また、そのためには、子どもの放課後や放課後児童クラブの独自性を自覚しつつ、子どもの成長発達に向けて学校・園と対等に連携に臨むことが可能となる放課後児童支援員の専門性の確保も不可欠である。現在都道府県レベルで実施されている放課後児童支援員認定資格研修に加え、市町村レベルで実施可能なキャリアアップ研修と処遇改善との連動性を高め、個々の支援員の専門性と放課後児童クラブの組織化を進めていくことが求められる。

注

- ¹ 「就学前教育」とは、幼稚園及び、保育所、認定こども園を含むものとする。
- ² 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』、2010年。
- ³ 酒井朗・横井絃子『保幼小連携の原理と実践—移行期の子どもへの支援—』ミネルヴァ書房、2011年、66頁。
- ⁴ 一前春子『保幼小連携体制の形成過程』風間書房、2017年。
- ⁵ OECD, *Starting strong. Early childhood education and care*, Paris: OECD Publishing., 2001.
- ⁶ 泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編『未来への学力と日本の教育9 世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、2008年。
- ⁷ 汐見稔幸『2017年告示新指針・要領からのメッセージ——さあ、子どもたちの「未来」を話しませんか』小学館、2017年。
- ⁸ 一前、前掲書、5頁。
- ⁹ ウルリヒ・ベック『危険社会——新しい近代への道』東廉・伊藤美登里訳、法政大学出版局、1998年。
- ¹⁰ 稲垣恭子「市場化する社会における子どもと学校空間の変容」『社会学評論』第54巻4号、387頁。
- ¹¹ 酒井・横井、前掲書、175頁。
- ¹² 一前、前掲書、213頁。
- ¹³ 酒井朗「移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学—「なめらかな接続」再考—」『教育学研究』第77巻第2号、2010年、2-13頁。
- ¹⁴ 藤井穂高「幼小連携の動向と課題」『教育制度学研究』第13号、2006年、192-195頁。
- ¹⁵ 松崎洋子「国内における幼小接続研究の動向」、渡邊恵子（研究代表者）『平成27～28年度プロジェクト研究報告書 幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究（報告書）』、2017年、24頁。
- ¹⁶ 井上寿美「就学前と就学後の連携をめぐる課題と可能性についての一考察—保育実践報告を

-
- 事例として一』『保育学研究』第44巻1号、2006年、63-72頁。
- 17 加藤美帆・高濱裕子・酒井朗・本山方子・天ヶ瀬正博「幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か」『お茶の水女子大学人文科学研究』第7巻、2011年、87-98頁。
- 18 一前春子「保幼小連携研究の動向—取り組みの効果と移行期に育つ力の認識—」『共立女子短期大学紀要』第59号、2016年、22頁。
- 19 酒井、前掲書、6頁。
- 20 汐見稔幸「日本の幼児教育・保育改革のゆくえ—保育の質を問う知的教育」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編著『未来への学力と日本の教育9 世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、2008年、351頁。
- 21 平成28年度「幼児教育実態調査」及び平成22年度「幼児教育実態調査」をもとに筆者作成。
- 22 酒井・横井、前掲書、5頁。
- 23 汐見、前掲書、2017年。
- 24 同上。
- 25 竹石聖子「「10の姿」に奪われる子ども期—新要領・指針の意図」『教育』No. 873、2018年、5-12頁。
- 26 大宮勇雄「「主体的に学ぶ態度」とは何か—「幼稚園教育要領」改訂の批判的検討」『季刊人間と教育』第92号、36-44頁。
- 27 酒井・横井、前掲書及び、秋田喜代美・第一日野グループ編著『保幼小連携—育ちあうコミュニティづくりの挑戦』ぎょうせい、2013年、他多数。
- 28 酒井・横井、前掲書、111頁。
- 29 同上。
- 30 堀越紀香「海外における幼小接続研究の動向」渡邊、前掲書、30-41頁。
- 31 Lillejord, S., Borte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T., *Measures with positive impact on transition from kindergarten to school: A systematic review*. Oslo: Knowledge Centre for Education., 2015.
- 32 一前、前掲書、2017年、30頁。
- 33 一前、前掲書、2017年、26頁。
- 34 一前、前掲書、2017年。
- 35 清水美紀・加藤美帆・小玉亮子「接続期の親たちの期待と不安」小玉亮子編著『幼小接続期の家族・園・学校』東洋館出版社、41頁。
- 36 加藤美帆・小玉亮子・清水美紀「接続期の親たちの教育参加にみる期待と不安」小玉、前掲書、88頁。
- 37 内閣府『平成30年版男女共同参画白書』2018年6月。
- 38 厚生労働省「平成29年国民生活基礎調査の概況」2018年7月。
- 39 同上。
- 40 加藤美帆・小玉亮子・清水美紀、前掲書、83-84頁。
- 41 加藤美帆・小玉亮子・清水美紀、前掲書、84頁。
- 42 加藤美帆・高濱裕子・酒井朗・本山方子・天ヶ瀬正博、前掲書。
- 43 1997年に法制化した放課後児童クラブは、2014年に全国的な最低基準としての「設備運営基準」が示され、各自自治体に対する放課後児童支援員の配置基準が示されるとともに、放課後児童支援員の職務を「育成支援」と捉え、その内容について標準仕様としての内容を示す「放課後児童クラブ運営指針」が示された。