

幼保小接続期カリキュラムにおける 生活科を中核としたスタートカリキュラムの開発

片平みちる

(発達教育科学専攻 生活科教育領域)

1. 論文構成

はじめに

第I章 接続期カリキュラムの分析

第1節 接続期カリキュラムの意義・現状と課題

第2節 幼保小接続の教育政策の変遷

第II章 接続期カリキュラムの実践事例分析

第1節 分析の方法

第2節 アプローチカリキュラムの実践事例分析

第3節 スタートカリキュラムの実践事例分析

第4節 お茶の水女子大学附属小学校における 幼小接続の取り組み

第III章 生活科でのスタートカリキュラムの

取り扱い

第1節 生活科を中核とする意義

第2節 教科書調査から見る生活科での スタートカリキュラムの取り扱い

第IV章 生活科を中核としたスタートカリキュラム

—名古屋市長Z小学校

Y教諭による実践—

第1節 名古屋市長Z小学校Y級における スタートカリキュラム

第2節 スタートカリキュラムにおける 仲間づくり

第3節 Y級の実践での児童の 交流場面における仲間づくり

第V章 まとめ

—望ましい接続期カリキュラムの開発—

第1節 生活科を中核とした スタートカリキュラムの開発視点

第2節 他教科との関連 —交流場面を軸として—

第3節 スタートカリキュラムの開発

第4節 入学前段階から取り組むべき課題

おわりに

2. 研究の目的

本研究の目的は、幼児教育と小学校教育をなめらかに接続するために、どのようなカリキュラムが望ましいか検討し開発をすることである。幼稚園・保育所・小学校を組織的に繋ぐ場合は、「連携」という言葉を用いるが、本研究では、幼児教育の内容面と小学校教

育の内容面相互でのつながりを目指すため、「接続」という言葉を使用している。更に、幼児教育・保育・小学校教育の接続を目指したものであるため、幼保小と表記している。

単に、接続と言ってもどの点において接続を図ることが重要である。服部正宗(2005)は幼稚園と小学校をつなぐ中核概念として「遊び」での接続をあげている¹⁾。服部(2005)が遊びを中核概念とし意義として、幼児教育が遊びを中心として行われているため、小学校での学習を遊びで繋ぐことで、学習様式に一貫性が生まれ、子どもの学びの連続性を保障できることをあげている²⁾。では、遊び以外での接続を図ることはできないのだろうか。

幼児教育からの系統性を考えたカリキュラムを構成するのであれば、幼児教育における遊びの要素を分析する必要がある。幼児教育は幼稚園であれば、5領域とそれに伴ういくつかの内容項目から構成されている。保育所や幼保連携型認定こども園でも「教育のねらい及び内容」という形で、5領域に相当する内容項目が設定されている。つまり、幼児教育における遊びは各領域および内容を加味して構成されているものであるため、学びの連続性を考えたカリキュラムを構成するのであれば、幼児教育の領域を踏襲し、接続を図ったものが望ましいと言えるのではないだろうか。

また、小学校に入学して間もない児童にとって幼稚園や保育所との違いに戸惑ったり、不安感から落ち着きなくなったりすることがある。このことがいわゆる「小1プロブレム」といわれる不適応状況を生むことになる。小1プロブレムは戸惑いや不安からくるものであると考えられているため、児童にとって学校が安心できる場であればこのような状況は生まれないのではないかと。したがって、幼児教育からの学びを接続することも重要であるが、最も重要なのは、子どもが安心感をもって学校生活を送ることができることではないだろうか。そのためには学級に信頼できる仲間がいたり、教師との関係が良好だったり、学級全体を、居場所と感じることや肯定的に捉えられることが必要であると言える。

以上のことから、本研究では、幼児教育の5領域及び内容との接続を図るための活動とその活動の中心を仲間との関係づくり(以下、「仲間づくり」と表記)と

し、生活科を中核としたスタートカリキュラムを開発する。

3. 研究の概要

第I章

本章ではまず、接続期カリキュラムの現状と課題を精査した。幼児期と小学校期では、生活や学びの方法など子どもを取り巻く環境が大きく変化する。そのため、幼児期で得た学びを小学校期にかけて繋いでいくために連携・接続が求められている。幼児期と小学校期の接続について、特に小学校期のスタートカリキュラムに対して、白梅学園大学の無藤隆教授は、平成26年6月に開催された日本生活科・総合的学習教育学会第23回全国大会(埼玉大会)の基調講演で、生活科の課題の一つとして、「幼児教育の成果を受け、生活科は、それを小学校で学ぶ力へと転換する中核的教科である。しかし、ほとんどのスタートカリキュラムが適応指導に留まっており、その質に課題がある」と述べており、スタートカリキュラムの現状として、適応指導に終始していることを指摘している。また、無藤(2006)は「ときに誤解があり、小学校の低学年の教育を幼児教育のように実施していくとか、逆に、幼児教育に小学校の教科教育を取り入れるといったやり方が提唱されるが、それは幼小接続ということで進めようとしていることではない。」³⁾と述べている。このことから分かるように、双方のカリキュラムの接続が求められながらも、接続の仕方や学びをつなぐという意味合いが誤解されている可能性があり、本当の意味で学びを接続することができていないのではないと考えられる。

次に、戦後の教育政策から、幼児教育と小学校教育相互の関連について明らかにした。その結果、その時その時で幼小接続のとらえは全く違うものであったことが分かった。しかし、幼児教育と小学校教育の連続性や関連性がないがしろにされていたわけではなく、常に互いに意識されながらも、接続のとらえがまちまちであることから、幼児教育と小学校教育の接続がうまく成されていなかったことが明らかになった。

近年では、幼児教育と小学校教育の共通の課題である小1プロブレムや学びの系統性などから、相互の連携・接続の意識が統一化され始めていることが分かった。これにより、幼保小の接続の現代的意義が高まったが、幼児教育の就学前の段階が小学校の下請け、もしくは小学校の入学初期が、幼児教育の模倣となってしまうことも危惧される。そのような事態を避けるために、接続期の概念が必要であり、それぞれの教育の性質が違うことを理解しながら、互いに歩み寄り学びを接続する必要があることが分かった。

第II章

本章では接続期カリキュラムの一部である、アプローチカリキュラムとスタートカリキュラムの分析を行った。アプローチカリキュラムの分析は、横浜市⁴⁾の実践と、愛知教育大学附属幼稚園⁵⁾(以下、愛教大附属幼稚園と略記)の実践を分析した

横浜市と愛教大附属幼稚園の実践から分かることは、両者とも幼児の興味・関心から活動を展開させ、学びの芽を育てていることである。また、アプローチカリキュラムのとらえとして、小学校の教育を見通した保育を構成する必要がある、その保育活動の中から生まれた学びの芽を教師が適切に見取ることが必要であることが分かる。したがって、教師自身が小学校につながる学びを理解する必要がある、更に言及すれば、小学校のカリキュラムの理解が必要になってくると言えるのではないだろうか。愛教大附属幼稚園では、活動で得た学びの芽が具体的に、小学校の教科のどの点においてつながるものであるかも検討している。林牧子(2014)は幼児教育における遊びについて、「遊びは学びの連続であり、学びは遊びの中で培われる。…(中略)…遊んでいる本人でも意義を捉えにくい行動こそが知的好奇心の充足につながり、学びの基礎となっていたことを忘れてはならない。」⁶⁾と述べている。また、「遊びはあくまでも主体的な活動であり、内発的に動機づけられて起こす行動である。だからこそ子どもは“結果的に”遊びの中において豊かな学びを得る。」⁷⁾と述べている。つまり、両者の実践のように子どもが主体的に活動を展開した遊びだからこそ、幼児の興味・関心の高まりや遊びの発展が見られ、学びの芽が育ったと言える。

これらのことから「アプローチカリキュラム」では、子どもの興味・関心に寄り添った保育者の支援が必要であり、子どもの学びに共感することで、その学びの芽を伸ばすことができ、活動が発展することで、子どもたち同士の交流や、学びあい、様々表現活動などが表れ、小学校以降の学びにつながると言える。つまり、幼稚園でのアプローチカリキュラムは、小学校の教育に適応させるための前段階ではなく、あくまでも、幼児期の子どもの発達に即した、保育を行いその中で、学びの芽を育てていくことが重要であると言える。

スタートカリキュラムは仙台市⁸⁾の実践と富山市立堀川小学校滝澤級での実践⁹⁾を分析した。仙台市は学校探検をベースとして活動を構成し、学校を知ることによって居場所と安心感をもたらして、学校生活の幅を自分なりに広げながら生活する子どもの姿が見られた。滝澤級の実践は、活動を自己選択しながら学校はどのようなところであるのか、子どもたちなりに模索し、その過程で仲間との交流をもちながら学校観を作

り上げていくものであった。この実践に共通して言えることは、子どもたち自身が今後の学校生活に自ら関わり主体的に取り組もうとする姿を育成していることである。また、活動に期待感をもち、活動を通して学校の人や学級の仲間と交流しながら学校生活を送ることができるということである。スタートカリキュラムは「明日も学校に来たい」と子どもたちが思えるようなものにする必要がある。この2つの実践は、子どもたちの「明日も学校へ来たい」という意欲をかき立てるものになっているのではないだろうか。一方、滝澤級の実践では、仲間との交流や活動を通して今後の学校生活に大きく影響するであろう「学校観」をもたせ、学びの足場づくりを大きな目的としていた。仙台市の実践のように、安心感をもたせることは非常に重要なことである。しかし、子どもの学校への安心感は学校施設を知ることや、学校探検だけで形成されるものなのであるかは疑問である。子どもにとっての安心感は学校生活の中で、どこに存在しているのだろうか。滝澤級の実践では、初めは与えられた活動から取り組み、次第に自分で選ぶことができるようになっていく。活動を選ぶということは、子ども自身が興味をもっていること、取り組まなければいけないと思っていることを選択するということである。つまり、どの活動を通して、学校や人と関わるのか自己選択ができるとも言える。子どもが自己選択することで、子どもそれぞれが、学校や人とのかかわり方を獲得していく。活動を選択する際には、子どもの思いや願いがはたらく。例えば「学校のこととか人のことが分からないから、学校探検にしよう」「学校は友達をたくさんつくるところだから、学校探検にしよう」「〇〇さんと遊ぶ約束をしたし、みんなでおいごっこをするって言ってたからみんなで遊ぶにしよう」など、自分にとって切実感のあるものを選ぶとする姿に思いや願いのはたらきが見られる。このことから、学校に対する安心感を育むためには、学校施設を知ることはもちろんのこと、子どもなりに自分が学校のどこを知りたいのか、学校にどうかかわっていききたいのか、友達とどのように交流を図りたいかなど、子どもの一人ひとりの実態をとらえて、活動を展開していくことが重要であると言える。

更に、今後の学校生活において、主体的に学ぶことができる足場を作るためには、学級の仲間と自分の考えを交流したり、共に活動したりすることによって、自分以外の考えにも視野が広がり、それに伴って活動にも広がることが予想されるため、仲間との関係づくりや交流も重要な要素であると言える。

第三章

前章の分析より、スタートカリキュラムの中核的な教科は生活科であることが分かった。そこで、生活科でスタートカリキュラムを行うことの意義を問い直し、幼児教育の5領域の内容と生活科の内容及び、他教科の内容を比較し、生活科が幼児教育の内容と接続が最も多いことを明らかにした。また、教科書の比較調査では、スタートカリキュラムの捉えが統一化されていないことが明らかとなり、適応指導のようなスタートカリキュラムを推奨している教科書もあることが分かった。つまり、スタートカリキュラムが全国的に広まりを見せるも、適応指導に終始してしまう可能性が高いことを示唆していると言える。

第四章

本章では生活科を中核としたスタートカリキュラムを実践した名古屋市立Z小学校Y教諭の実践を分析した。水野いずみ(2011)は「子どもは、学校という新たな場で、友人を中心とした広がりのある対人関係を築いていくのである。…(中略)…精神的に不安定さをもち、周りの児童との人間関係をうまく構築できず集団生活になじめないことによって、集団生活のスタート時点で問題が顕在化する、いわゆる『小1プロブレム』という現象が見られている」¹⁰⁾と述べている。つまり、入学期に仲間との関係を築けないことが、小1プロブレムの要因の一つであると言える。福島正敏(2009)は入学当初の子どもの状況について「友だちや教師との『つながり』ができていないことは、安心できず前向きになれない大きな要因となります。」¹¹⁾入学初期、子どもたちは様々な園から集まっていることが多い。そのため、園で築いてきた仲間関係は一度解消され、小学校という新しい生活の場で新たな仲間関係を築いていく必要がある。生活環境が大きく変化した子どもたちにとって、学級に信頼できる仲間がいるかどうかは、安心して生活していく上で非常に重要な要素であると考えられる。入学期に仲間との関係を築いていくことで、安心して生活できる場を作るだけでなく、活動や生活に前向きに取り組むことができると言える。また、赤坂真二(2011)はボウルビィの「安全基地」の理論¹²⁾をもとに教室が子どもにとっての安全基地の機能を果たすことが望ましいとした。そして、それが教室だけでなく、互いの存在自体が安全基地となることで、様々なことに挑戦する姿が見られると述べている¹³⁾。更に、「仲間づくり」は幼児期の子ども達も、幼稚園や保育所で経験してきたことであると考えられるため、遊びを通して学んできたことだと言える。

以上のことから「仲間づくり」は幼児期での学びを生かし安心感をもって小学校生活をはじめするスタートカリキュラムを開発する上で重要な要素であると考え

た。Y教諭のスタートカリキュラムでも柱の1つとされている「他者との関わり」を本研究ではスタートカリキュラムにおける「仲間づくり」の活動として捉えた。したがって、分析は生活科の栽培活動及び日常場面、他教科での交流場面を中心に取り扱い、交流活動を通じた児童の変容について分析した。

○生活科の栽培活動における交流場面の分析結果

Z小学校のY学級の児童の中に、1年生を迎える会で2年生からもらった手紙の中に入っていた様々な植物の種を自宅でまいてきた児童や、何の種か保護者から聞いてきたことを報告する児童がいた。その話を聞いたまた種をまいていない他の児童は、種をまきたいと言い始めた。そこで、Y学級では一人一鉢のアサガオ以外に、自分の育ててみたい種を2年生からもらった種の中から選び、種ごとのグループに分かれて大きな鉢を使い育てることにした。

ひまわりグループに所属した抽出児Aを中心として、栽培活動を通じたA児(仮名ゆうき)の変容の分析を行う。ビデオ記録とY教諭(以下、「担任」と記す)の見取りの記録より、A児の様子を分析した。

平成27年4月23日

グループごとに集まってプランターに種を埋めている最中に、ゆうきはしかめっ面をしてグループの活動に参加しようとしなかった。観察者を近くに呼び、「ここにおって」と言って泣き出した。担任が理由を聞くと、ゆうきは「ハチが怖くてできない。一人で帰って教室に行きたい」と言った。担任がゆうきが大切そうにもっていたヒマワリの種をさしながら「これはどうするの。植えたかったんだよね。」と聞くと「もういい。」と言って教室に戻った。

教室に戻ってから、担任が「じゃあ、ゆうきさんはここで植えようか。」と言うと頷いた。担任と共に種を植えた後、グループの中に戻って記録カードを描きはじめた。すると、ゆうきは「あのさあ、ゆうきさっき種植えたでしょ。(描くの)ちっちゃくてもいいの?本物みたいに描きたいんだけど。」と言った。その後、教室の後ろに置いた鉢植えの隣で観察カードを描いた。

A児は保育所の頃から虫が怖く、虫がいると泣き出してしまうとのことだった。プランターにヒマワリを植えている時は突然泣き出し、少し離れた場所でハチが見えなくなると担任に自分の思いを伝えた。この時点でのA児はヒマワリの種をまくことに期待感をもって外に行ったが、ヒマワリの種をまくことよりも自分が恐怖に感じていることの方が強くなってしまい、活動に参加できなくなってしまった。しかし、教室で恐怖の対象もおらず、担任と1対1という安定した状況

で、もう一度ヒマワリの種をまくことに挑戦できた。ヒマワリへの思いの強さは、観察カードを記入する際の、「隣で描いてもいいの?」「本物みたいに」という言葉に現れていると言える。また、すでに花が咲いている絵を描いたことからヒマワリの花を咲かせたいという思いの強さがうかがえた。

平成27年4月30日

朝学校に行くとヒマワリの芽が出ていたことを担任に嬉しそうに報告した。その話を全体に紹介し、外で育てているものを全員で見に行くことにした。すると、ゆうきは担任に「これ、外に持って行く。」と伝えた。担任が「どうして」と尋ねると、ゆうきは「ゆうきもずっと外にいけなかったらかなしい。」と答えた。外にポットを運び、担任がゆうきに鉢の置き場所を尋ねると、「ここに置く。」と、嬉しそうにヒマワリグループのプランターの横に自分の鉢を並べて水をあげた。担任が「虫はもう大丈夫」と聞くと、不安そうだが小さくうなずいた。全体の話で担任が「今日は、すごく嬉しことがあったんです。ゆうきさんね、みんなも知ってると思うんだけど、虫さんが怖くてお外で種を植えられなかったの。教室にヒマワリがあって、今日も芽が出てたよね。ゆうきさんはね、自分もお外に出ると嬉しいから、ヒマワリさんもお外に出してあげたいなって思ったんだって。それでね、今日お外に持ってきてお水をあげれました。すごいよね。」と話すと、ゆうきの隣に座っていた児童がゆうきに拍手を送った。それにつられて他の児童も拍手を送った。ゆうきは照れながらも嬉しそうにしていた。

A児は芽が出たことに感動し、自分から外に出したいと担任に伝えた。自分が外に出ると嬉しいことと、ヒマワリを重ね合わせ、ヒマワリも悲しいのではないかと考えていた。自分の鉢をヒマワリグループのプランターの隣に置いたことは、自分もヒマワリグループの一員であると認識しているためだと考えられる。また、担任や観察者に話しかけることが多く周りとの関係性を築くことができていないA児だったが、A児の頑張りや学級の児童が認めてくれたことは、A児にとって大きな出来事だったのではないかと考えられる。この日のヒマワリグループのB児の観察カードにはグループの大きなプランターの横にA児の小さな鉢も一緒に描かれていた。B児もまた、A児をグループの一員として認識しているのだろう。

その後のA児だが、同じヒマワリグループの児童と休み時間を過ごす姿や、自分の観察カードの鉢に他の児童の芽を描く姿が見られる。つまり、栽培活動を通して、A児は仲間との関係を築き始めているととらえることができる。また、A児を取り巻く他の児童も、A児の鉢にも水をあげるなど、A児との関係を築き始

めていると言える。更に、日常の交流場面でもA児は仲間にも認められる経験を重ね、入学当初は教師に頼ることが多かったが、自ら活動に取り組もうとする姿が見られるようになった。以上のことから、生活科を中核としたスタートカリキュラムにおける仲間づくりの活動が、学校生活に影響を与え、安心して生活をおくる土台になったと考えられる。また、他教科や日常場面でも交流活動を行うことで、仲間との関係の広がりが生まれ、学級全体が「安全基地」となり、自己を発揮できる場になったと言える。

第V章

本章では、Y教諭の実践を踏襲し「仲間づくり」の活動のさらなる充実を図るとともに、幼児教育での学びを接続することに重点を置いたカリキュラムを開発するために、開発視点①「仲間づくりの活動を組み込む」開発視点②「5領域と小学校での生活や教科をなめらかに接続する」ことを柱とした。

開発視点①より、本研究のカリキュラムの中心軸となるものは「仲間づくり」の活動であり、「仲間づくり」の活動はスタートカリキュラムを通して貫かれる活動である。「仲間づくり」の活動を中心として「安心感」がはぐくまれる。「安心感」の構成要素は、「学級を居場所と感じること(居場所)」「自分が認められる場であると感じること(仲間への肯定感)」である。この「安心感」がはぐくまれることで、学級や学級の仲間を安全基地として活動に主体的に取り組み、自己発揮ができるようになる。更に主体的に活動に取り組むことや、自己発揮することは、子どもたち自身の学習や人間関係を含めた学校生活の幅を広げることにつながる。この主体的に活動に取り組むことや、自己発揮から学校生活の幅を広げていくことは、繰り返していく。このように、「安心感」をはぐくみ、子どもたちの学校生活の足場を築くことは、今後の学校生活をより良いものとし、充実させるために重要であると言える。

開発視点②について、スタートカリキュラムが幼児期からのつながりということを考慮したものであるとすると、それぞれの子どもの学びや生活経験にはばらつきがあり、どの点において接続するかは課題がある。この課題を加味してカリキュラムを編成するにあたり、幼児教育との接続という点に関して、日常の保育を通して学ばれてきたこと(日常生活の中で学ばれてきたこと)をいかになめらかに発展的に学校生活につないでいけるかが重要であると考えられる。第III章で明らかとなった幼児教育の5領域のどの点と生活科及び各教科が接続するかということだけでなく、5領域のどの内容と接続するか、具体的に考察してカリキュラム

を編成することが重要であると言える。

つまり、幼児教育の遊びの中や日常生活で得てきたことを学びとして捉え、それを領域ごとに見ることによって、学びがより具体化され、小学校のどの点で接続を図ることができるのか具体的に示すことができる。しかし、あくまでも、領域は教科の枠に当てはめることができるものではないということを念頭に置き慎重に編成する必要がある。

○生活科4月第1週目から第4週目までの

スタートカリキュラムの例(月案)

開発視点①「仲間づくり」の活動は、初期の段階から無理にグループなどをつくるのではなく、隣同士や前後の席など徐々に範囲を広げていく。また、体遊びや外遊びをする際には、学級全体で遊ぶことができる活動も組み込む。一人で遊びたい子どもは、まず自分の活動を優先させるようにする。「安心感」の構成要素の一つである「仲間への肯定感」は、自分の遊びを否定されない環境であると感じることでもはぐくまれるだろう。2週目には学校探検の活動に入る。その際にも、グループを無理に決めずに自由に学校を歩く。第1週目に存分に外遊びや体遊びができる活動を中心にしていくことで、自然発生的にすでに仲の良い友達ができていく児童の姿も予想される。また、登校グループや生活班、隣同士など様々な子どもの仲間関係が形成され始めているだろう。また、本研究における学校探検の目的は、あくまでも「安心感」をはぐくむための「仲間づくり」の活動の一環であるため、学校を知ることが本来の目的ではない。最も重要なのは、学級の中に同じような教室や場所、人に興味をもっている仲間を認識することや、未知の場所を友達と探検することの楽しさを味わうこととであるため、一人でも、友達同士でもどのような形態でもよいこととする。

開発視点②「5領域と小学校での生活や教科をなめらかに接続する」という点で4月のカリキュラムを見てみると、生活科の活動から5領域すべてを活動に組み込むことができる。つまり、生活科の活動には、幼児教育の内容面から接続できる箇所が多くあると言える。更に、領域「健康」では「内容(1)先生や友達と触れ合い、安定感をもって行動する。」「(8)幼稚園における生活の仕方を知り、自分たちで生活の場を整えながら見通しをもって行動する。」の項目については、どのような活動を構想しても、「仲間づくり」を中核とした活動には不可欠な要素であり、且つ初めての小学校の生活に慣れ、見通しをもつという点においても欠かせない内容である。その他にも「人間関係」では、「(1)先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう。」をはじめとして「(2)自分で考え、自分で行動する。」「(3)自分でできることは自分でする。」「(5)友達

と積極的にかかわりながら喜びや悲しみを共感し合う。」などという点において「仲間づくり」の活動には欠かせない要素を含んでいる。また、「環境」では「(9)日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心をもつ。」「言葉」では「(1)先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。」の他、「表現」では、「(4)感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。」などが、どのような活動を構成しても位置付けて考えることができる。このことから、活動の中にある5領域の内容の要素は活動ごとに分割されて扱うものではなく、それぞれの内容が連続的に且つ継続的に扱われるものであると言える。

4. 今後の課題

本研究では、幼児教育の領域と生活科及び他教科の接続している箇所を具体的にあげ、生活科が最も多く接続していると思われる箇所が多かったため、生活科を中核として接続を図ることが望ましいとした。また、他教科で接続を図ろうとすると、教科の特性上、習得しなければいけない知識・技能があり、スタートカリキュラム本来の目的を果たすことが難しいと考えた。しかし、生活科だけで接続を図ることができないのも事実であり、本研究では生活科の活動の中に徐々に他教科の要素も包含する形でカリキュラムを構成した。ここで課題としてあげられるのが、活動から教科の要素を見取り徐々に発展させていく場合、活動の中でどのように教科の要素を見取り、活動の中に位置づけ、知識・技能の習得を目指すかである。つまり、活動の中で教科の扱い方及び教科の特性である知識・技能の習得の仕方に関して課題が残る。また、今回は内容的な接続面から他教科のみでの接続は難しいとしたが、生活科以外を中核とした接続は本当にできないのだろうか。生活科を中核とする意義をより強固なものとするためには、他教科を中核としたスタートカリキュラムの考案と検討も必要である。

更には、今回開発したスタートカリキュラムを実践し、「仲間づくり」を活動の中心に据えたカリキュラムで安心して学校生活をおくるための基盤となるのか検討し考察する必要がある。その過程で、教科の要素をどのように扱うのか検討ができるのではないだろうか。

【引用・参考文献】

1) 服部正宗「『遊び』を中核概念とした幼小連携カリキュラムの開発と事例分析に関する研究」, 愛知教育大学大学院生活科教育領域 平成17年度修士学位論文

- 2) 上掲書1), p. 1
- 3) 無藤隆「第1章 幼稚園教育と小学校教育をつなぐもの 1. 幼小をつなぐことはなぜ今必要か」, お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校, 『子どもの学びをつなぐー幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラムー』, 2006年, 東洋館出版, p. 1
- 4) 横浜市こども青少年局, 横浜市教育委員会「第4章 接続期カリキュラムの実践事例」, 『育ちと学びをつなぐー横浜版接続期カリキュラムー』, 2012年, 横浜市こども青少年局・子育て支援課幼保小連携担当, pp. 58-61
- 5) 愛知教育大学附属幼稚園「『学びと育ち』の連続性を見通した幼児期の教育を考えるー学びの連続性を確かめるー」, 『研究紀要 第43集』, 2014年11月, 愛知教育大学附属幼稚園, pp. 13-15
- 6) 林牧子「第9章 遊びを支える者としての保育者」, 小山高正・田中みどり・福田きよみ編, 『遊びの保育発達学 遊び研究の今、そして未来に向けて』, 2014年, 川島書店, p. 175
- 7) 上掲書6), p. 176
- 8) 三塚幸恵「事例2 生活科を中心とした単元構成 仙台市立広瀬小学校」, 木村吉彦(監修)・仙台市教育委員会(編集), 『「スタートカリキュラム」のすべてー仙台市発信・幼小連携の新しい視点ー』, 2010年, ぎょうせい, pp. 69-80
- 9) 富山市立堀川小学校, 『研究紀要第86集』, 2015年, pp. 38-41
- 10) 水野いずみ「第3章 子どもの心身の発達」, 乙訓稔・編著『幼稚園と小学校の教育ー初等教育の原理ー』, 2011年, 東信堂, pp. 30 - 31
- 11) 福島正敏「生活科を核とした『協同的な学び』年間計画プランー『協同的な学び』を幼稚園からつなぐために生活科年間計画を見直すー」, 小林宏己・編著『小1プロブレムを克服する! 幼小連携活動プランー考え方と実践アイディアー』, 2009年, 明治図書, p. 40
- 12) ボウルビィ著・二木武監訳『母と子のアタッチメント 心の安全地帯』, 1993年, 医歯薬出版 において、ボウルビィは子どもが何かあった時に逃げ込める場所を「安全基地」とし、子どもの「安全基地」を子どもが幼いころは、多くの場合親であるとしているが、親以外もこれになることが可能だとしている。この「安全基地」を信頼すればするほど、挑戦する行動が促される
- 13) 赤坂真二「Part 1 子どもの願い」, 『教室に安心感をつくる 勇気づけの学級づくり2』, 2011年, ほんの森出版, pp16 - 20