

生活科を中核としたスタートカリキュラムの 実践分析からの一考察 —「子どもが安心感をもって生活をすることを目指す」 名古屋市Z小学校の実践より—

片平 みちる* 野田 敦敬**

*大学院学生

**生活科教育講座

A Study about a Practice of Start Curriculum whose Core is Living Environment Studies

Michiru KATAHIRA* and Atunori NODA**

**Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

***Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

I 研究の目的

1 小1プロブレムとスタートカリキュラムの意義

近年、「小1プロブレム」が問題となっている。小1プロブレムとは、小学校入学期にみられる不適応状況のことであり、その態様¹⁾として、「授業中に勝手に教室の中を立ち歩いたり、教室の外に出ていったりする」「担任の指示通りに行動しない」「教育的配慮や支援を要する児童に教員が個別対応している間に、他の児童が勝手なことをしている」「児童同士のけんかやトラブルが日常的に起きている」「私語が止まず、ざわざわしている」などが挙げられる。このことが原因で、友達同士のトラブルや、学級崩壊が多発している。小1プロブレムの発生により学級崩壊などの問題を抱える学級は、平成22年の東京都での調査によると²⁾ 調査対象の小学校の約20%が、小1プロブレムが発生したと回答している。また、不適応状況が調査時期の11月時点で治まっていない割合が約60%である。更に、不適応状況が発生した学級担任を年齢別に分類すると、教職経験年数30年以上の担任の学級が23.1%と、最も多くなっている。その他の経験年数は、11%～17%の割合で発生している。つまり、小1プロブレムは教職経験年数に関係なく発生していることが分かる。では、なぜ小1プロブレムが表れてしまうのだろうか。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持ち、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³⁾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。また、後藤正人(2014)は「幼稚園年長児と小学校低学年児童は、心身の発達状況に極めて類似性が認められる。心身の発達に即して教育を進める上から言えば、この連携が必須であり、子どもの発達が学校間の区切りで阻害されるようなことがあってはならない。しかし、現行の幼稚園等においては、幼児一人ひとりの自由な選択活動に沿って総合的な指導を行うのに対して、小学校においては、教科・領域に分け、…(中略)…一斉に指導するという異なりを見せ、この間に大きな段差がある。」⁴⁾と述べ、幼児期と低学年は、発達特性が類似した時期でありながら、幼児教育と小学校教育のカリキュラムが根本的に違うことを指摘している。つまり、この根本的な段差に子どもが戸惑うことと、教師が子どもの戸惑いを見取り、その不安に寄り添った指導ができないことで小1プロブレムが発生すると考えられる。

以上の問題をうけて、平成20年学習指導要領解説生活編(以下、「生活編」と略記)では「小1プロブレムなどの問題が生じる中、小学校低学年では、幼児教育の成果を踏まえ、体験を重視しつつ、小学校生活に適應すること、基本的な生活習慣等を育成すること、教科等の学習に円滑な接続を図ること、などが課題として指摘されている。…(中略)…幼児教育から小学校

への円滑な接続を図る観点から、入学当初をはじめとして、生活科が中心的な役割を担いつつ、…（中略）…指導内容や指導方法について理解を深めることも重要である。』⁵⁾と述べている。つまり、小1プロブレムに対処するために、教科の学習への円滑な移行のみならず、幼児教育との接続も求められていることが分かる。幼児教育との接続のために、生活編では「幼児教育との接続の観点から、…（中略）…特に、学校生活への適応が図られるよう、合科的な指導を行うことなどの工夫により第1学年入学当初のカリキュラムをスタートカリキュラムとして改善することとした。』⁶⁾と、入学当初のカリキュラムとしてスタートカリキュラムを明示した。スタートカリキュラムとは、「小学校へ入学した子供が、幼稚園・保育所・認定こども園などの遊びや生活を通した学びと育ちを基礎として、主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくためのカリキュラム」⁷⁾である。

では、スタートカリキュラムにはどのようなことが期待されているのだろうか。木村吉彦（2010）は「新入児童の小学校へのスムーズな『適応』を促してあげることが期待される。』⁸⁾と述べている。また、横浜市（2012）はスタートカリキュラムのねらいとして「『一人一人の子どもが安心感をもてるようにすること』『各教科等の学習に円滑に接続をし、学習に意欲的に取り組めるようにすること』『学習や生活の基盤となる学級集団作り』」⁹⁾の3つを挙げている。和田信行（2013）はスタートカリキュラムの必要性について、小1プロブレムの予防のみならず、幼稚園や保育所の生活から小学校の生活へ段差なく滑らかに接続できるようにするために必要であると述べている¹⁰⁾。以上のことから、スタートカリキュラムは、新入学児童が学校に適応し小1プロブレムを予防するためのカリキュラムの側面だけでなく、幼児教育での学びを小学校教育に円滑に接続し、安心感をもって小学校生活を始めるという側面や、教科教育への円滑な接続という側面でも意義あるものであると言える。

2 スタートカリキュラム現状と課題

上述のようにスタートカリキュラムの編成が求められていることから、平成27年1月に国立教育政策研究所からスタートカリキュラムの編成に関する手引き¹¹⁾が発行された。また、様々な自治体でも独自のスタートカリキュラムが編成されつつある。例えば横浜市は、幼児期の学びを生かしつつ、子どもの安心感や教科へのなめらかな接続に重点を置いた、スタートカリキュラムを教室の環境構成や教師の支援などで具体的に示し編成している¹²⁾。また、仙台市はスタートカリキュラムが明示された直後から、市を挙げてスタートカリキュラムに取り組んでいる¹³⁾。更に京都市¹⁴⁾やその他の自治体でもスタートカリキュラムの編成に着手

している。

これらのスタートカリキュラムの中核をなしているのが生活科である。幼児教育では、日々の遊びが丸ごと学びに繋がっている。保育者は子どもの興味・関心に即した支援を行い子どもの学びに共感して、学びの芽を伸ばしている。これは生活科でも言えることであり、生活科の目標である「具体的な活動や体験を通して…（中略）…自立への基礎を養う」¹⁵⁾ということを考えれば小学校では幼児期の発達特性をふまえ、活動中心、遊び中心の教科である生活科が、スタートカリキュラムの中心的な役割を果たすと言える。後藤（2014）は「生活科では、このような課題遊びだけでなく、自由な遊びも学習として認可したのである。…（中略）…幼稚園の子どもは遊びながら、体を動かし、自らの興味従って行動を行い、追求している。子どもの心身の発達を考えると、幼保小の連携は不可欠である。』¹⁶⁾と生活科を中心とした幼保小の連携の重要性について述べている。

しかし、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。平成26年度のスタートカリキュラムの例として、川崎市（2015）¹⁷⁾の実践では、第1週目に、生活科の「がっこうだいすき」の中で「靴箱、傘立て、トイレ、水道の使い方」が設定されている。また「帰りの支度」も生活科の中で行うなど、適応指導的な側面が強い内容となっている。スタートカリキュラムには学校に適応するための側面もあると、先に述べたが生活科を中核にして行うにあたり、適応するための指導を取り出して行ってしまうことに課題がある。

また、生活科を中核としたスタートカリキュラムを行うにあたり、生活科の教科書ではスタートカリキュラムをどのように取り扱っているのか、生活科の平成27年度版教科書と平成23年度版教科書7社を比較した調査¹⁸⁾では、各社、学校生活への適応に関する内容が増えていることが分かった。平成23年度版では、遊びや友達とのかかわりを中心に掲載していた教科書でも、学校の様子を多く掲載する傾向にあった。つまり、各社スタートカリキュラムを意識した内容構成をしていると言える。スタートカリキュラムが各社で意識されているということは、それだけ入学当初が重視されているということである。しかしながら、生活科で扱われているにもかかわらず、生活習慣を身に付けさせる活動を切り出して掲載しているため、スタートカリ

キュラムではなく「適応指導」になってしまっていると言える。

また、幼児期の学びを繋ぐといった面では、そのような様子はほとんど掲載されておらず、遊びに関して、「あそんだことあるね」などの掲載に留まっている。平成23年度版A社では、幼児期の様子を想起した後に、小学校の生活の様子へ入る構成になっていたが、平成27年度版でそのような構成は見られなかった。

以上のことから、スタートカリキュラムの課題として、「学校に適応するための側面」「幼児教育での学びを小学校教育に円滑に接続し安心感をもって小学校生活を始めるという側面」「教科教育への円滑な接続という側面」が期待されながらも、「学校に適応するための側面」が強くなってしまい、適応指導的になってしまっていると言える。

II 生活科を中核としたスタートカリキュラム

上述のスタートカリキュラムが適応指導を取り出しに行っているという課題をうけて、幼児期での学びを生かし、子どもが安心感をもてるスタートカリキュラムとは、どのようなものであるか生活科を中核として平成27年4月から名古屋市立Z小学校でY教諭が実践したスタートカリキュラムの分析から考察する。

1 名古屋市Z小学校Y学級におけるスタートカリキュラムの実践分析

Y学級でのスタートカリキュラムは、「幼児期での学びや自信を土台にして、入学当初から安心感を持ち、自己を発揮しながら生活科学習に取り組み、自分自身への気付きへと気付きの質を高めることができた子どもたちは、その後も自信や夢やあこがれをもって生き生きと生活していくことにつながっていくと考えられる。」¹⁹⁾というY教諭の仮説のもとにある。Y教諭は活動の中心として「対象との関わりを深める栽培活動を行うこと、他者との関わりを深める活動・伝え合いを行うこと、自分との関わりを深める、振り返って書くことが自分自身への気付きへと高めるために必要な要素であると考え、幼児期の学びを生かし、この3つを意図的に組み込んだ生活科を中核としたスタートカリキュラムを編成する。」²⁰⁾として、生活科の特に栽培活動を中核としたスタートカリキュラムを編成した。栽培活動について、Y教諭は対象に継続的に関わることで植物への親しみが増し、愛着をもつことにつながり、対象との関わりを深める上で大きな意義があるとし、1人1鉢のアサガオの栽培を計画した。そして、自分の対象に向き合い関わる時間を毎日確保し、活動を続けることで成長や変化に関する気付きや世話を続けてきた自分に目を向けさせ、自分自身への気付きへと

高めさせることをねらいとした。

(1) 調査対象と研究の方法

調査対象：名古屋市立Z小学校、第1学年A組27名を対象としたY教諭の生活科を中核としたスタートカリキュラムの実践

分析方法：平成27年4月の入学式から5月末のほぼ毎日のビデオ記録をもとに子どもの日常の活動場面の分析を行う。

(2) 分析の視点

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大変重要な要素であると考えられる。既述のように、仲間との関係を築けないことは、小1プロブレムの要因の1つと言える。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²¹⁾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。²²⁾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。

(3) 生活科栽培活動でのA児の変容

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。その話を聞いたまだ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、栽培活動を通したA児（仮名ゆうき）の変容の分析を行う。A児に関するY教諭による見取り²³⁾は以下の通りである。

入学当初の様子：甘えている。全体への指示がなかなか通らない。「ゆうきはいろんなことを知らないからできない」とやる前から諦めようとすることもある。お迎え下校や授業参観では母親にべったりで、上着も着せてもらっていた。

エピソード①鉄棒：体育の時間、鉄棒の腕支持がクラスで2人だけできなかつた。教師が補助して支えようと、泣き出してうずくまっていた。話を聞くと「幼稚園ではできた。」「小学校のものって全部大きい。」と話した。「じゃあ次の時は台を下においてみようか」と教師が伝えると「それで頭うちちゃうかもしれない。」と不安そうに話すので「危ないときは先生がすぐにどけるよ。次の時使ってみる？」と言うと頷いた。しかし、次の時間に台を使っても腕支持はできなかつた。だが「今度も使いたい。」と話した。

願い：栽培活動を通して、やる前から諦めず、何にでも前向きに取り組み、自信をもって生活できるようになってほしい。

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つた。観察者を近くに呼び、「ここにおいて」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ふとのことだった。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ふ。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つたらかなしい。」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つたの。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。すごいいね。」と話す時、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るA児だったが、A児の頑張りを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（図1）。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。



図1 B児の観察カード

(4) 児童の交流場面における仲間づくり

本研究において取り上げている実践は生活科を中核として行っているスタートカリキュラムだが、学校への適応や、幼児期の学びを生かした体験を通して行う仲間との関係づくりは、生活科だけでできるものではない。つまり、生活科の活動を中核としながら、学級活動、他教科においても考えていく必要がある。学校生活すべての活動を通して、子どもが安心して学校生活をおくり、自分の居場所として、自己を発揮できるようになることが望ましい。(3)で取り上げたA児は、日常生活の中でも自分の力だけでできないことが多かった。その中の一つに「給食の牛乳瓶のふたを取る」ということがある。学級の児童は、こぼして失敗しながらもできるようになっていったが、A児は給食の時間ごとに観察者に頼み瓶のふたを開けていた。隣の席のC児(仮名いずみ)はその様子を見て「ゆうきさん、いずみがやってあげるから。」とA児のふたを開けてあげようになった。A児はその様子を眺めているだけだった。そこで、観察者が「ゆうきさん、自分で開けてみようか。今日は瓶おさえてあげるから。」と声をかけると、C児は「そっかあ。自分でできないと困るもんね。」と一緒に瓶をおさえた。そのような日々が何日か続くと、A児から「先生、見てて。」と声をかけられた。これまでは「先生、やって。」と声をかけられていたが、C児がおさえてくれるようになってからは、自分で開けるようになっていた。A児の前に座るD児

もその様子を振り返って見守るようになり、A児を囲む席の児童は自分たちを「ゆうきさん見守り隊」と呼ぶようになった。

平成27年5月21日 t (観察者)
 ゆうき：(笑顔で観察者を手招きする)
 t 1:今日もやりますか。(瓶には触れずに手を添える)
 いずみ：(ゆうきの牛乳瓶をおさえる。)昨日もやったよ。
 t 2:ほんと?
 D児・F児・G児・H児・I児：(振り返ってその様子を見守り始める)
 ゆうき：(ふたが開く)
 一同：おお～(拍手)
 t 3:できたあ。できたね。
 F児：ばんってあいたね
 t 4:ありがとうね。いずみさんに、ありがとうしいとね。
 ゆうき：(tとハイタッチ)
 D児：いえい！(tとハイタッチ)
 t 5:いずみさんにありがとうするよ。
 ゆうき：ありがと
 いずみ：(ゆうきに体を向けて笑顔で)どういたしましてえ

この様子から分かるように、A児は周りの支えてくれる児童によって、今まで大人任せに行っていたことを自分の力でやろうとしていることが分かる。「見守り隊」の児童は、C児をはじめ、ふたを開けようとすると必ず振り返って様子を見るD児やF児、そしてふたが開くと全員が声をあげて喜んでくれる。このような状況でA児は自分のことを認めてくれる場であると感じていると考えられる。そのため、上記の発言の変容のような、「やって」から「見てて」と挑戦する姿勢に変わっていったのではないだろうか。その後、A児との会話でA児は「見守り隊っていいね。皆が見てくれると、ゆうきできるよ。」と観察者に話した。

(5) 他教科での交流場面の分析

他教科での授業場面でも、児童同士の交流が見られる。例えば、音楽では音に合わせて移動しながらじゃんけんをして仲間を増やすゲームや、算数では数の大きさを競うゲームなどである。このようにペアや複数の仲間を見つけて活動を行う際に、生活科での栽培活動が同じグループの児童に最初に声をかける児童が多いことがわかった。これは、生活科の交流活動が日常場面や他教科の活動に影響し、仲間づくりのきっかけになっていると取ることができる。

以下は、この場面における抽出児F児、J児、K児の見取りのまとめである。

F児：ゆうきと同じヒマワリグループで、席も近い。様々な活動に意欲的に取り組むが、全体の指示を聞いていないことも多い。ゆうきと関わることが多く、ゆうきが活動に遅れていることや、できていないことがあると気にして様子を見ている。F児自身が終わっている場合であれば、手伝う姿も見られる。

J児：ゆうきと同じヒマワリグループに所属している。自分のやりたい活動を優先しながらも世話焼きな一面がある。ゆうきが外でハチが怖くて泣いている時も「どうしたの？ なにかこわいの？」とその様子を敏感に感じ取っていた。

K児：普段は口数が少なく、観察者が話しかけても表情の変化や頷きなどで返すことが多い。授業中の発言は積極的に行う方ではないが、日直の号令や、自分の名前を言う時などは大きな声を出せる。生活面ではほとんどのことが自分でできているため自立している。同じ幼稚園から来た児童がクラスで1人しかおらず、且つ異性のため関わりは多くない。したがって、同性の友達になかなか声をかけられないことがあった。しかし、生活科の栽培活動では、フウセンカズラグループに所属し、同性の友達が増えたようだった。フウセンカズラグループの児童も、K児によく声をかけている。業間休みなどは、フウセンカズラグループの児童や、その児童の友達などに仲間関係が広がり、鬼ごっこなどを遊んでいる。

J児の様子から分かるように、生活科の栽培活動のグループを中心に仲間との関係が広がり、学校生活においてもその仲間との関係を築いている。生活科の交流活動が中心になっているが、その交流が生活科で留まってしまうと、学校生活に反映させることはできない。生活科のみならず、他教科においても積極的に交流場面を設けることで、仲間との関係が充実し、仲間づくりができると考えられる。以下の場面は、算数の交流活動の場面である。

平成27年5月1日（算数：どっちがおおきい）

1～9までの丸が書かれたカードを9枚持ち、自分の体の後ろに隠して2人1組で「いっせいのせ」のかけ声に合わせて1枚カードを選び丸の多い方が勝ちとなる。カードは体の後ろに隠しているため、どのカードが出るか子ども自身も分からない。勝負をするペアは決まっておらず、自分で声をかけて探す。

A児はまわりの児童がゲームをはじめる中、カードを手元で整えながら、周りの様子を伺っている。F児が席に座っているのを見つけて声をかける。A児は、F児の席の前で待っている。しかし、F児はまだ自分の作業が終わらず、A児がいることを確かめたものの、ゲームは行わなかった。そこへ、J児が来た。A

児に声をかけてゲームをはじめる。かけ声をかけてゲームをした。A児が勝ち、笑いあっている。J児は別の児童とゲームをするためにその場を離れた。A児は、F児の様子を確認した後に、まだ作業が終わらないことを確かめ、担任のところへ向かう。その間にも他の児童はゲームを続けている。

K児は、周りの様子を見ながら教室を歩き回っている。K児に声をかけた児童と一緒にゲームをはじめ。勝負が決まると笑顔を見せた。その様子を見ていた別の児童もK児の横に立ち順番待ちをしている。2人の児童とゲームを終えたK児は、フウセンカズラグループのD児に自ら声をかけてゲームを始めた。

この場面から分かるように、A児は自分から声をかけようとしている姿が見られる。受け身なことが多かったA児が様々な交流活動を通して、自分から動こうとし始めていることが分かる場面である。J児もまた、友達と笑い合う姿が見られる。積極的に話しかけたり、周りの様子を伺ったりすることが多いものの、仲間関係が広がりはじめたことで、授業に楽しんで取り組んでいることが分かる。

(6) 考察

これらの実践より、A児は福島(2009)や赤坂(2011)が述べているように、周りの仲間との「つながり」ができたことで、そのつながりが「安全基地」となり活動に前向きに取り組む、挑戦することができるようになったと言える。それは、生活科の栽培活動だけでなく、日常の場面でも言えることである。また、J児も栽培活動を通して、仲間関係が広がり、他教科でも楽しそうに取り組む姿が見られる。赤坂(2011)は教室での「危険」として、教室の仲間や友達に傷つけられることや友達関係がうまくいかないことをあげ、このことにより、子どもが防衛的になり学習も人とのかわりも最小限になると述べた²⁵⁾。そして、「安心が保障されると、その逆のことが起こります。傷つけられる恐れがなくなるので、挨拶やおしゃべりなどの日常的なコミュニケーションが増えてきます。関わりが増えるので、教室の人間関係がよくなります。人間関係がよくなると、人にやさしくしようとか誰かの役に立とうとか思い始めます。…(中略)…何かの役割に立候補する子どもが出たり、授業中に発言する子どもが増えたりします。…(中略)…このように、安心感を保障することは、学級を成長させるきっかけになるのです。」²⁶⁾と述べている。このことから、A児やJ児に活動に取り組む変容が見られたことや、日常生活の過ごし方に変容が見られたことは、仲間との関わりが大きな要因と考えられる。仲間との関わりが生まれたことで、安心感をもって生活をおくれるようになってきたと言えるのではないだろうか。そして、周りの児童も学級の仲間を認め、交流活動を重ねていくことで、「見守り

隊」やJ児に声をかける児童が出てきたと言える。

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事で、仲間との関係の広がりがうまれ、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。

Ⅲ まとめと今後の課題

Y教諭によるスタートカリキュラムは、生活科の栽培活動を中核としたスタートカリキュラムであり、Y教諭は「対象との関わりを深める栽培活動を行うこと、他者との関わりを深める活動・伝え合いを行うこと、自分とのかかわりを深める、振り返って書くこと」を活動の中心に置いた。今回の分析では、Y教諭が中心に置いた活動のうち、特に「他者との関わり」を取り上げた。分析の視点として、本研究では「他者との関わり」を「仲間づくりの活動」と捉えた。今回分析したのは、4月～5月末までの期間であるため、それ以降の期間で他者との関わりにより、入学当初からの児童の学校生活での変容や、学習活動の変容について調査する必要がある。その調査をもとに、スタートカリキュラムにおける仲間づくりの意義を立証していきたい。そして、幼児期での学びを接続した安心して学校生活を送るためのスタートカリキュラムの考察を深めていきたい。

また、「スタートカリキュラムが適応指導に終始している」という現状であるが、学校の規則などはどのように活動に組み込み取り扱えばよいのか課題が残る。さらに、教科への円滑な接続という点において、今回の分析では不十分な点が多い。スタートカリキュラムは「学校に適應するための側面」「幼児教育での学びを小学校教育に円滑に接続し安心感をもって小学校生活を始めるという側面」「教科教育への円滑な接続という側面」から成り立っているため、今回の分析で取り扱った幼児教育での学びを接続し安心して小学校生活を送るという点だけでなく、他2つの側面も網羅したスタートカリキュラムを分析する必要がある。

今後も、多くの実践事例や自治体のスタートカリキュラムの分析を通して、生活科を中核として他教科との関わりも意識した望ましいスタートカリキュラムを開発したい。

【引用・参考文献】

- 1) 東京都教育庁指導部義務教育特別支援教育指導課「小1問題の予防・解決のために」、2011年、東京都教育委員会
- 2) 東京都教育委員会「教育庁報No. 575 平成22年度 小1問

- 題・中1ギャップの実態調査について」、2010年、東京都教育委員会、2015年8月26日、アクセス
http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/choho/575/data/p05_01.pdf
- 3) 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—初等教育の原理—』、2011年、東信堂、pp. 30-31
 - 4) 後藤正人「第3章 生活科と幼児教育との連携」、『生活科で魅力ある学級づくり～幼稚園・保育園から総合へつなげる生活科～』、2014年、文溪堂、p. 19
 - 5) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」、2008年、日本文教出版、pp. 4-5
 - 6) 上掲書5)、p. 4
 - 7) 文部科学省「スタートカリキュラムの編成の仕方・進め方が分かるスタートカリキュラムスタートブック」、2015年1月、文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター、p. 3
 - 8) 木村吉彦「なぜ今『スタートカリキュラム』なのか—スタートカリキュラムと幼保小連携の理論—」、木村吉彦(監修)・仙台市教育委員会(編)『「スタートカリキュラム」のすべて—仙台市発信・幼小連携の新しい視点—』、2010年、ぎょうせい、p. 3
 - 9) 横浜市子ども青少年局、横浜市教育委員会「第3章 スタートカリキュラム」、『育ちと学びをつなぐ～横浜版接続期カリキュラム～』、2012年、横浜市子ども青少年局・子育て支援課幼保小連携担当、p. 27
 - 10) 和田信行『スタートカリキュラムがよくわかる！小1プロブレムを起こさない教育技術』、2013年、小学館、p. 18
 - 11) 前掲書7)
 - 12) 片平みちる「幼保小接続期カリキュラムの現状と課題についての調査研究」、愛知教育大学生生活科教育講座紀要「生活科・総合的学習研究第十三号」、2015年、pp. 49-58
 - 13) 前掲書8)
 - 14) 京都市「保幼小をつなぐ接続期カリキュラム」、2015年3月、京都市
 - 15) 前掲書5) p. 9
 - 16) 前掲書4) p. 22
 - 17) 川崎市下作延小学校「生活科・総合的な学習の時間 中間報告会 研究紀要」、2015年、p. 15
 - 18) 前掲書12)、pp 55-56
 - 19) Y教諭の2015年の研究計画書や、インタビュー調査によるものである。
 - 20) 上掲19) Y教諭は、このスタートカリキュラムによって、目指す子ども像を「自信をもって生き生きと生活する子ども」としている。
 - 21) ボウルビイ著・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、ボウルビイ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
 - 22) 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、pp 16-20
 - 23) 前掲19) Y教諭は本文以外の見取りの他に園での栽培経験や、園での経験なども入学前に出身園に出向くなどして学級の児童の情報を集めている。

- 24) 前掲書23)、pp. 18-19
- 25) 前掲書23)、pp. 19-20

(2015年9月24日受理)