

『「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』（ぎょうせい，2010）掲載

第1章 なぜ今「スタートカリキュラム」なのか ースタートカリキュラムと幼・保-小連携の理論ー

木村吉彦

はじめに

『小学校学習指導要領解説 生活編』では、「スタートカリキュラム」という用語が明記され（p.45.） 幼児期の遊び中心の生活経験を踏まえた、合科的・関連的な学習の導入が低学年教育に必要であり、その中核を担うのが生活科であることが強調された。生活科のもつ幼・保-小連携上の重要性はこれからますます強調されていくであろう。ここでは、この「スタートカリキュラム」について、その定義や意味付け、そして作成のポイントについて述べ、その理論的な背景を明らかにする。

スタートカリキュラムとは

生活科は、教科の性格上、国語・音楽・図工など他教科等との関連が深く、今回の改訂においてもますますその必要性が強調された。同時に他教科（国語・音楽・図工）の指導要領においても、「指導計画の作成と内容の取扱い」のなかで、「低学年における生活科との積極的な関連」が明示された。生活科の学習指導に当たっては、低学年教育全体を視野に入れて、他教科等との関連を図りながら進めていくことがますます求められているのである。

今改訂において、「生活科の指導計画作成と内容の取扱い」の中に、「特に、第1学年入学当初においては、生活科を中心とした合科的な指導を行うなどの工夫をすること。」が付加され、この文言を基に『解説』「第4章 指導計画作成上の配慮事項」の(3)に、「スタートカリキュラムの編成」が新入児童の小学校生活への適応を促し、小1プロブレムなどの問題解決に効果的であるという見解が示された。

以上のような、スタートカリキュラム作成の必要性を確認した上で、『解説』を基にしながら、ここでは、それぞれのキーワードについての筆者なりの定義付けを行う。合科的な指導と関連的な指導との区別については、『解説』の文言だけでは理解しにくいので、筆者の思いきった見解を以下に書き出す。

1. スタートカリキュラムとは

新入児童の入学直後約1ヶ月間において、児童が幼児期に体験してきた遊び的要素とこれからの小学校生活の中心をなす教科学習の要素の両方を組み合わせた、合科的・関連的な学習プログラムのことである。とりわけ、入学当初の生活科を中核とした合科的な指導は、児童に「明日も学校に来たい」という意欲をかき立て、幼児教育から小学校教育への円滑な接続をもたらし、新入児童の小学校へのスムーズな「適応」を促してくれることが期待される。

2. 合科的な指導とは

合科的な指導とは、学習のねらいとして、抽象度の高い「方向目標」（育てたい子どもの全体像を示した教育目標。これは同時に、どの方向に子どもを育てたいのかを明示した教育目標でもある。）を定め、その目標を達成するために、遊び的要素の強い活動や教科にも連動するような活動を取り入れ、児童の登校意欲や学習意欲を高めるような指導のことである。

例えば、「がっこうだいすき」という单元名にし、目標を「学校が大好きになり、明日も学校に来たいと思える子ども」を育てることと設定したとする。実際の活動の中には、ゲームやダンスと行った遊び的な活動と並行して、例えば、学校探検（生活科）・自己紹介（国語）・友だち何人？（算数）・校歌を歌おう（音楽）・自画像で自己紹介（図工）などを取り入れ、やがて様々な教科学習に結びつく活動を遊びながら展開していくことが考えられる。スタートカリキュラムは、「育てたい子ども像＝活動を中心とした学習全体のねらい」が先にある合科的指導が相応しいと考える。

生活科の持つ教科目標の抽象度の高さ（自立への基礎を養う）と学習の自由度の大きさ（学習の大枠は教師が決めるが具体的な活動や学習内容は子どもが決められる）が、スタートカリキュラムをより効果的にするのである。スタートカリキュラムが生活科を中核とした合科的な指導計画に基づくことが望ましいという理由は、ここにある。

3. 関連的な指導とは

一方、関連的な指導とは、ある一つの教科の目標を中心に据え、その目標を達成するために他教科の活動を取り入れて行う学習指導プログラムのことである。例えば、生活科でアサガオ栽培に取り組み、「アサガオさんとともだち」という单元を設定し、「アサガオに強い愛着を持ち『ぼく・わたしのアサガオ』という意識を高める」という目標を設定したとする。アサガオに愛着を持たせるために、学習カードに絵や作文をかく活動（図工・

国語）アサガオの花や種の数进行数える活動（算数）アサガオのつるでリースを作る活動（図工。このとき、まだ緑が残っているので切りたくないという子が出る→命の問題＝道德）などを関連させることで、生活科のねらい（継続的な栽培活動を通してアサガオの生長と自分自身の成長に気付く）をより確実に達成することが可能となる。もちろん、学級での話し合い活動（特活）も生活科学習では大変重要である。生活科の日常的・継続的な活動を他教科・領域学習の素材とすることで、様々な側面からの表現力を身に付けることができる。同時に、学級集団作りにとっても有効な学習活動である。これは、低学年教育全体として取り入れたい学習スタイルである。「題材は生活で、表現は他教科で」学習することで、様々な教科との関連も重要であるという生活科の教科特性を象徴するのが関連的な指導である。合科的指導・関連的な指導の両方の活用によって、新入児童の教科学習への接続がよりスムーズに果たされることにつながる。

スタートカリキュラムの意義と作成のポイント

1. 小1プロブレムの克服

子どもにとっては、遊び中心の生活から教科学習中心の生活へと生活スタイルが変化することは、かなり大きな「段差」である。これまでは、自分で決めた課題（自分のしたい遊び）を自分で達成する（自分の力で実現する）生活が中心であったが、教科学習では外から来る課題に自分がどのように対処するのか（知識・技能の習得が中心）が問われるからである。

それと同時に、自力での登・下校、時間割に基づく生活、施設・設備の違い等々、子ども目線からすれば多くの「段差」が観られる。そのとき、これまで経験してきた「遊び」の要素を多く含んだ活動に基づく日々が送れることは、子どもにとって「小学校でもこれまでやってきたことが通用するのだ」という自信が持てるきっかけになる。これが、スムーズな「適応」を生み出すというスタートカリキュラムの第一の意義である。

2. 子どもも安心・保護者も安心・先生も安心...みんな安心プログラム

1. で述べたことは、子どもにとっての安心プログラムと言える。それに加え、全校体制でスタートカリキュラムに臨むことで、保護者や担任教師も安心して新入児童と関わることができる。具体的には、以下のようなプランニングと実践がスタートカリキュラム作成のポイントとなる。

保護者も安心：1週間ごとの教育目標が週の初めにあらかじめ示され、かつ、明日の持ち物や活動予定を知らせてもらうことで、保護者は安心して子どもたちを学校に送り出

すことができる。特に、1週間の予定表を事前配布され、各教科の配当時数等が示されていると、「ちゃんと勉強しているんだ」と喜んでくれる。全校を挙げて、保護者に説明責任を果たすことで、保護者からの理解と協力が得られるのである。

先生も安心：担任のみならず、入学後約1ヶ月間は管理職、養護教諭、少人数指導教諭、特別支援教諭、また保護者によるボランティアサポーター等、様々なおとなに新入児童を見守ってもらいたい。そうすることで、子ども達は安心感と安定感を持つことができ、担任の先生も焦らず、じっくり自分の担任する子ども達の様子（実態）を見取ることができる。たった一人で30人もの新入児童を世話することの大変さを考えると、複数教員での世話は、担任に心の余裕を与えてくれる。それによって、担任教諭は、「子ども理解を第一の課題とする」低学年教育のあるべき姿を実感することができる。

3. 小学校生活に必要な生活習慣形成

小1プロブレムなどでも論じられているが、学校生活に必要な生活習慣（ルール遵守の精神や規範意識）を身に付けなくては、新入児童のその後の小学校生活に支障をきたしてしまう。既に述べたように、遊び的要素の多い活動から小学校生活に入るの、楽しみながら相手意識をもって「先生との接し方」「友達との接し方」を学ぶことができる。また、生活科の学校探検などを学習活動の中核にする場合が多いので、「廊下の歩き方」や「おとなへのあいさつの仕方」「自己紹介（自己主張）の仕方」等々、人間関係づくりの基礎・基本を学ぶことができる。多くの学校では、「ソーシャルスキルトレーニング」をスタートカリキュラムに取り入れていると思われるが、楽しみながら、かつ、達成感・成就感（自己充実感や自己肯定感）を経験しながら、社会性を身に付けるように指導してほしい。

生活科・スタカリを通した幼児教育と小学校教育との連携

1. 幼児期から新入児童期の子どもの学び

子どもにとって小学校への入学とは、遊び中心の生活から（教科）学習中心の生活へと生活スタイルが大きく変わることである。幼児期の子どもたちは遊びながら様々な資質や能力を身に付けているが、小学校以降は、学びや育ちが点数化されたり行動内容によって判断・評価されたりする。どちらも「学び」「育ち」（様々な力や資質・能力を身に付けていく姿）は共通であるが、その質が違っていると言わざるを得ない。

そもそも、連携とは「同じ目的を持つ者が互いに連絡を取り、協力しあって物事を行うこと」であり、単なる「5歳児と小学校1年生だけの問題」ではない。幼・保-小連携の

鍵は、幼児教育と小学校教育について、それぞれの教師がお互いをよく知り、理解し合うことである。異校種間連携にとってのキーワードは、「相互理解」と「互恵性」(お互いにメリットが見いだせる活動。具体的には交流授業など)である。

ここでは、まずはじめに「遊びの意義」を明らかにすることで、幼児教育と生活科の共通部分の意味を確認する。次に、幼児教育と小学校教育の違いを「教育目的論」「教育方法論」「教育評価論」の3観点から明らかにし、両者をつなぐことで幼児期から新入児童期(小学校1年生)の学びの連続性を保つものとしての生活科の特質を明らかにする。

2. 遊びの意義—幼児期から新入児童期の学びをつなぐもう一つの要素

幼児の生活の中心をなす遊びには子どもの成長にとってどんな意味があるだろうか。

遊びとは、自分で見つけた課題を自分なりの方法で、自分の力で実現・達成することのできる活動(行動)である。そこでは、自己選択・自己決定・自己実現の機会がふんだんに与えられる。「やったあ!」という思い、「自分もなかなかやるもんだ」という思い、「ぼくもやればできる」という思い、これらの達成感・自己肯定感が自分づくりの原点である。自分づくり、すなわち「主体性」の源の提供、これが遊びのもつ一番の意義である。自分の好きな遊び(自分で決めた課題)に没頭・専念・集中でき、自分の力で実現を果たすという自己実現の経験から、「ぼくは、縄跳びが大好きです」、「私は鉄棒が得意です」というような、「自分は～ができます」、「自分は～が大好きです」、「自分は～が得意です」という自分を意識・自覚することができるようになる。

一方、「小学校学習指導要領」の国語で言えば、漢字を「1年生ではこれだけ覚えなさい。」「2年生ではこれだけ、3年生では…」というように、課題は自分で決められない。覚える内容が最初から決められていて、児童にとっては常に外からの課題としてやってくる。そして、その課題に自分はどうか対応するのか(どのように習得・活用できるか)が求められる。それが小学校以上の教育である。もちろん、私たちおとなも常に外から課題が与えられて、それにどう応えるかが問われる。外からの課題に応える力の前提となる「内なる課題への対応力」をつくるのが幼児教育の遊びであり、生活科の遊び的要素であり、そこではぐくまれる主体性なのである。自分の課題を自分で決めて、その実現に邁進、努力する。その経験の積み重ねが、やがて、外から与えられた課題にも対応できる力へとつながっていく。このような自己実現の体験が、幼児期から新入児童期に最も必要とされる学びの内容である。

3. 幼児教育と小学校教育の違い

教育目的の観点から

『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』の中の「ねらい」を具体的に見てみると、それらは育てたい子ども像であり、子どもを育てる方向性を示したものである。例えば、領域「健康」のねらいは次のようになっている。

領域「健康」ねらい(1)明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。(心情的側面)

(2)自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。(意欲的側面)

(3)健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。(態度的側面)

この中の(2)は、「自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとするのできる子ども」、つまり運動好きの子どもを育てることを意味している。幼児教育の場合、サッカーで運動好きになってもよいし、縄跳びで運動好きの子どもになってもかまわない。また、シュートが上手かどうか、縄跳びが何回跳べるかは特に問われない。このように子どもの育ちの方向性を示す教育目標のことを 方向目標(一般目標とも言う)と言う。

一方、小学校ではどうだろうか。「なわとび名人カード」というものを多くの小学校で出している。教科・体育の目標として「運動好きの子どもを育てたい」という方向目標もあるはずではあるが、実際の授業となると、例えば前回り50回以上跳べないと「なわとび名人」のスタンプはもらえない。このような教育目標を 到達目標と言う。もちろん、どっちがよくてわるくての問題ではない。

先ほど述べたように、小学校教育では点数化されたり目に見える行動によって評価されるために、その達成度・到達度を中心に学習が展開される。それに対して、幼児教育ではその子が育っている方向性を大事にし、どこまでできるかの到達目標は基本的に問わない。方向目標中心か到達目標中心かが教育目的論から見た両者の違いである。

教育方法の観点から

幼児教育の基本は「環境を通して行う教(保)育」である。これは、子どもが自分から進んで動き出したいくなるような教(保)育環境設定に基づく教育・保育が展開されることを意味する。これを 間接教育と言う。すなわち、間接教育とは、教(保)育のねらいや目標を学習(保育)環境に反映させることによって、学習者(子ども)の主体的な活動を誘発しようとする教育の方法のことである。そのとき、学習(保育)環境を構成する要素として「人的環境」「物的環境」の二つが考えられる。

一方、教科書を使って行われる方法に代表される 直接教育が小学校以上の教育方法の中心である。「何頁を開きなさい、そこを読みなさい。」というように、教師のねらいや意図を直接指示・命令することで行われる教育方法である。

間接教育を中心として教育・保育が展開されるのが幼児教育。直接教育を中心として(教科学習中心の)教育が展開されるのが小学校教育である。ここでも、どちらがよいわるいの問題ではない。幼児教育にあっても「次はお食事だから手を洗いましょうね。」といった直接的な指示による保育も行われているからである。

教育評価の観点から

幼児教育では、他児と比べて云々は考え方として間違っている。他者と比べてその子を集団の中に位置付けたりして評価することを相対評価(集団準拠評価)と言う。それに対して、その子自身のかつての姿と今の姿を比べてその「伸び」を明らかにすることを個人内評価と言う。これは、他者との比較によらない評価という意味で絶対評価の考え方である。幼児教育の評価では、絶対評価が基本である。ここでもう一度確認する。

個人内評価とは、子どものかつての姿と今の姿を比べて、どういう方向に育っているかを確かめながら行う子ども理解の方法である。子どもを全人的に捉えながら行う保育・教育にとって重要な評価のあり方であり、徹底した絶対評価の考え方に基づくものである。

ここ20年ほど、小学校以上の学校教育においても絶対評価が主流になっている。小学校では、教育目標を子どもの姿で書き出した「評価規準(ひょうかきじゅん)」を指導案に書き出す。これは、子どもの姿と教師のねらいの接点を見出した形で教育目標を設定したものである。評価に際して小学校教師は、この目標に対して子どもがどの水準にまで達しているのかを見ようとする。これが、「目標準拠評価」と呼ばれる小学校教育での絶対評価のあり方である。

しかしながら小学校ではテストもあるし、到達目標を中心に教育が進められ、指導要録の3年生以上に「評価欄」も残っている。幼児教育のように、絶対評価に徹することは小学校以上の教育では現実的には難しいかもしれない。もちろん、実際の現実社会は競争社会でもあり、他と比べて評価されることが多いのも事実である。やはり、ここでも、どちらが正しい問題ではなく、子どもの自我の発達を考慮に入れての評価が教師に求められる。例えば、いい意味のライバルの存在がやる気を引き出すこともある。ここで大切なことは「評価の基本 = 子ども理解」という発想である。これは、幼児教育や生活科の評価の基本でもある。「はじめに子ども理解あり」に徹することこそが現在の学校評価の根本である。結論としては、幼児教育では個人内評価という絶対評価の考え方に徹することが評価の本質である。一方、小学校では、子どもの発達実態に即した評価が求められている。

まとめ(3つの視点による幼児教育と小学校教育の違い一覧)

	幼児教育	小学校教育
目的論	方向目標中心	到達目標中心(方向目標もあり)
方法論	間接教育中心	直接教育中心(生活科以外)
評価論	徹底した個人内評価 (絶対評価の考え方)	評価規準(ABC評価)を前提(絶対評価の考え方)、 評価欄も残っているが、考え方は絶対評価

3. 幼児教育と小学校教育をつなぐ(両方の性格を併せ持つ)ものとしての生活科

次に生活科の教科特性を、やはり3つの観点から明らかにしよう。

教育の目的

生活科の究極的な目標は「自立への基礎を養う」という抽象的な内容である。人間が独り立ちするための基礎的部分を育てるという子ども像と育てたい方向性が示されている。これは明らかに「方向目標」である。しかし、実際の授業では、子どもたちが独り立ちに向かってどのくらい育ったかを見取りつつ、また独り立ちするための資質・能力を「到達目標」や「行動目標」として設定して授業を展開して構わない。例えば、この単位を通して子ども達には「自分の考えを人前で堂々と発表できるように指導しよう(自己表現力の育成)」という到達目標(行動目標)を設定して活動に取り組んでよい。つまり、生活科の場合、個々の単位や個々の児童に対しては、具体的な「到達目標(行動目標)」を設定することは可能であるし、全く問題はない。

すなわち、生活科の教育目標は「到達目標(行動目標)を内に含んだ方向目標」なのである。

このように、教育目標を構造化して考えることで、生活科実践がよりスムーズに展開できるのである。

教育の方法

例えば、「秋をさがそう」という単位では、教師がどんぐりを教室に持ってきて見せて「これが秋ですよ、覚えなさい」と教えるようなことはしない。そうではなく、低学年教師は子どもたちに秋を見つけさせようとして公園に連れて行き、子どもたちが自分から秋を見つけるように仕向ける。秋を見つけさせたいという教師のねらいが反映された公園という教育環境(物的環境)に子どもを連れ出し、子どもが自分から秋を見つけたいくなるような言葉かけをして(人的環境としての教師として)授業をする。これは、まさしく間接教育の考え方による教育方法である。

一方、教室に戻ったら、作文シートや学習カードに今日の活動や感想を書く時間を設ける。このとき教師は、「カードや作文に書いてね」と直接指示をする。

生活科の方法論の基本は、あくまで子どもが自ら動き出したいくなるような学習環境を設定することであり、「教え込み」「指示・命令」は極力控えなければならない。しかし同時に、振り返りや記録を残す作業も重要である。

このように、生活科の方法論の基本は間接教育であり、「教え込み」「指示・命令」は極力控えるが、適宜直接教育も取り入れた指導が行われる。

教育の評価

生活科では対象が小学校低学年ということもあり、絶対評価の考え方を基本にして評価活動を進めなくてはならない。他児との比較によるのではなく、まさにその子の「伸び」

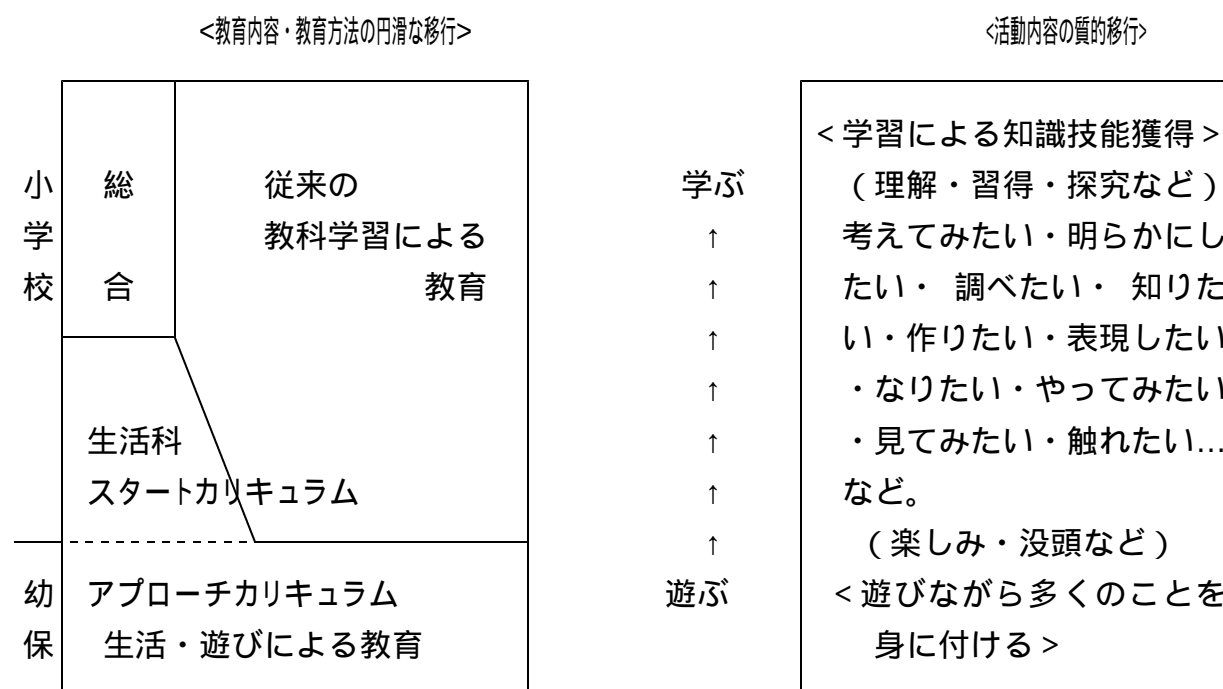
を認めて褒めてあげることが基本である。しかし、小学校なので、指導案の中には「評価規準」が書き出されてある。その目標に関してどのような姿を見させているか、そして、その目標に対してどのレベルにまで達しているかを見極めるのが生活科の評価活動になる。他者と比べることはないが、教師の設定したねらい、すなわち「評価規準」に忠実に学習活動を展開することが求められる。従って、生活科の評価は評価規準(A・B・Cによる評価)を前提とした個人内評価であり、相対評価は一切行わない。

さらに言えば、生活科においては「伸び」を認めて褒めてあげる。「いいところ見つけ」が生活科評価の原則である。そのことで、児童の自己肯定感を引き出し、生きる自信を与え、自立への基礎づくりにつながる。このことが、やがては「生きる力」育成という現代日本の学校教育の究極目標に結びついていくのである。

幼小連携の鍵を握る教科としての生活科

以上のように、生活科は、幼児教育と小学校教育の両方の性格を併せ持つ教科であり、幼・保-小連携の鍵を握る教科である。それは、生活科が幼児期から新入児童期の学びをつなぐ役割を果たしていることを意味している。

4. 両者(幼児教育と小学校教育)の関係とスタートカリキュラムの位置を図示。



(布谷光俊「幼・小の接続，発展と生活科」<『信州大学教育学部紀要 第76号』'92>をもとに)

ここで、「学ぶ」とは「学習活動を通して、意識的・意図的に知識・技能や資質・能力を身に付ける」ことを意味する。一方、「遊ぶ」とは「遊びや生活のなかで、無意識のうちに知識・技能や資質・能力を身に付ける」ことを意味する。当然ながら、教師・保育者

はいずれの場合もねらいを明確に持ち、意図的に教育・保育に携わっている。

遊びの中の学び

これまで、幼児教育と小学校教育をつなぐ役割としての生活科について述べてきた。ここでは、子どもの「育ち」をしっかりと見取ることが教師の課題となる。それを筆者は「見取り力」と名付けている。さらには、自由保育や生活科への批判に応えるために、保護者をはじめとした第三者に対して説明責任を果たさなければならない。これを筆者は「説明力」と呼んでいる。この「見取り力」と「説明力」を先生方に身に付けていただくため、本節では、「スタートカリキュラム」という言葉がまだ公になっていなかった時代の「遊び単元」を具体的な事例として述べ、見取り方のモデルを示す。

1. 幼小の連携を意識した1年生のカリキュラムづくりと「遊び」単元

実践：上越教育大学附属小学校平成13年度1年1組（担任：尾身浩光教諭）

(1) キーワードは「自信」～よりスムーズな「適応」をめざして

幼稚園・保育所での体験が小学校でもできる、という自信（幼小の連続による自信）。

初めて挑戦したことが実現できた、という自信（自己実現による自信）。

仲間との協力によって実現できた、という自信（協同的な学びによる自信）。

(2) 「遊び」単元の意義

（低学年の）子どもにとっては幼児期からの連続性を意識できる。

子どもが自分＜主体性＞を思いきり発揮できる（ありのままの姿を出せる）。

教師にとっては「子ども理解」の最大のチャンス＜各児童の興味・関心のありか等＞。

3. 「遊び」のなかの「学び」～砂場遊びの場面

(1) 具体的な子どもの姿（筆者の「見取り」）

実際の砂場遊びにおいて、筆者が見取った子ども達の姿とは次のようなものである。

砂や水の感触を味わう姿， 感触を言葉に表す姿， 感触への共感を求める姿， それぞれの思いをお互いに言葉で表し、自他の思いを比較する姿， 砂団子や型抜き・川作り・滝作りをする姿， 砂を使った「ごっこ遊び」を行う姿（諸活動を仲間と共に進める姿，他者の発想を自分のものにする姿，他者から触発され新たに自分の発想を引き出しながら活動する姿，などがあった。） 活動終了後学習シートに活動を振り返り，絵や文章で思いを表現している姿＜文章表現は小学校ならでは＞など。

(2)「遊び」がもたらす体験世界＝遊びによって育つことが見込める力(一般論)

一方、丸野俊一「遊び体験がはぐくむもの」(『児童心理 '95.9』 pp.26-34.)という論文から一般論としての「遊びによって育つことが見込める力」が書き出されてあった。

a.諸感覚を通した感性や感動を育む体験，b.具体的なモノの操作を通したモノの概念形成および道具の発見・製作体験，c.現実と虚構の往来を通してもたらされる想像力を育む体験，d.問題状況への挑戦の結果としての成功や失敗体験(この体験は，認知面での問題解決能力および気力・忍耐力などの精神面での問題解決能力をもたらす可能性を含む。)，e.感情的なやりとりを通した喜怒哀楽やいたわりの精神を育む体験，f.約束ごとやルール・規範にかかわるやりとりから社会性や自主性を育む体験(下線引用者)

(3)「遊び」から「学び」へ

両者を比べてみると、筆者が「見取った」実際の子どもの姿の中に、一般論として育つことが見込める力を見いだすことが出来る。例えば、「砂団子や型抜き・川作り・滝作り」の活動は、砂や水の性質を知り(モノの概念形成＝知識獲得)さらにスコップやホースの正しい使い方を知って(道具の発見＝技能獲得)はじめて可能となる。「ごっこ遊び」は、イマジネーションの世界を広げ(想像力の育成)創造力を育む契機であるし、「仲間と共に進める活動」は主体性・社会性やルール理解・規範意識を育む契機となるであろう。また、言葉のやりとりによる駆け引きが言語表現力(自己表現力)・人間関係調整力を育てていると考えられる。

(4)教師に求められる説明力

このように、遊びの中で子どもたちがどのような「学び」を育んでいるのかを明らかにし、それを保護者や地域に向かって豊富な単語力を駆使してわかりやすく説明する必要がある。それは、幼児教育の世界では「放任」とはき換えられやすい「自由遊び」の重要性を説くことになる。一方、小学校教育では、「活動あって学びなし」という生活科や総合的な学習への批判に応えるものとなる。さらに言えば、このことは、「遊び」と「学び」の関係、ひいては「学びの連続性」を子どもの具体的な姿から語るという幼小連携の本質的な課題に答えることにもなるのである。「遊び論」は多様性のある研究分野対象である。それだけに、子どもの遊びや主体的な活動を元に育った資質・能力を具体的かつ簡潔に説明するための論拠となる各自の「遊び論」を見付け、説明力を付けてほしい。

3.遊びを通した評価(子ども理解)に対する教師の課題

子どもが活動に没頭している(遊び活動を含む)姿から、教師は、子どもの「体験世界」を想像・予測し、子どもの内面に育っているもの(＝学び)を特定しなければならない。子どもの体験世界を理解し、「内面の育ち」を読みとるための、教師の課題とは何か。

(1)学力観～子どもの全人的理解の必要性

まずは学力観の問題である。子どもを「全人的に」捉え、全人的な力を「学力」として認め、「包括的な学びの成立」を「学習の成立」とみなす学力観をもつ必要がある。そのような「見取り力」を付けるためには、校内研修の在り方も見直してもらいたい。今最も一般的な研修スタイルである「仮説検証型」(工学的アプローチ、ともいう)は、子どもを見取る窓口がはじめから狭く(「～すれば」の視点からの見取り)、かつ自分たち(教師たち)にとって都合のよい姿(「○○であろう」に該当する事例)のみを取り上げるので、本当に子ども理解力形成に貢献しているのか限界を感じる。それに対して「羅生門的アプローチ」に基づく校内研修は、抽象度の高い方向目標を元に、子どもの姿を多面的・多角的に情報を提供し合うので、多様な子ども理解の力が身に付くことが期待できる。

(2) 主観性と多様性に基づく子ども理解

幼児教育や生活科での子ども理解は「主観性」が中心とならざるを得ない。しかし、これが「独断と偏見」であってはいけないのは当然である。そこで、教師の主観性をカバーするためには「多様性」が求められる。一つは、子どもが発するすべての情報を評価材とすることである。教師は多面的に子ども理解に努めなければならない、ということである。具体的には、子どもの観察記録(つぶやき・表情・行動など)・子どもの発言・子どもの学習シートや作文シート・作品などから多角的・総合的に見取ってほしい。

一方で、「羅生門的アプローチ」による研修がその機会となるが、担任以外の教師やおとなからの子どもの情報を評価材とすることももう一つの「多様性」の確保である。例えば、校外探検の場合、引率してもらった教員・保護者等からの情報を収集し、一人一人の子ども理解の材料とすることが重要である。

(3) 文字化による「育ちの意識化」= 自分自身への気付き

生活科では、児童の内面の育ちについての「意識化」すなわち「(成長した)自分自身への気付き」は子どもと教師との共同作業である。教師による子どもの育ち・学びの見取りの前に、子ども自身の「意識化・自覚化」が必要である。子どもの意識化にとっては「文字化」すること(とりわけ自由作文)が、活動のある程度客観的に振り返ることができるので有効である(幼児教育の遊びとの決定的な違い)。そこに書き出された子どもの姿について、教師がその「学び・育ち」を認めて褒めてあげることで、子どもに自分自身の成長を自覚させることが評価の本質である。教師が見取った子どもの「資質・能力」を、子どもの「自分自身への気付き」に結びつけることが、生活科評価の最終目標である。

< 参考文献 >

布谷光俊『幼・小の接続、発展と生活科』(近代文藝社, 1995)

新保真紀子『「小1プロブレム」に挑戦する』(明治図書, 2001)

木村吉彦『生活科の新生を求めて』(日本文教出版, 2003)

和田信行「幼小の滑らかな接続についての実証的な研究」(日本生活科総合的学習教

育学会誌『せいかつか&そうごう 第15号』<2007>pp.58~69)
和田信行『小学1年生「わくわくドキドキ」カリキュラム』(学陽書房, 2008)
文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』(日本文教出版、2008)
木村吉彦『気付きの質を高める生活科12ヶ月』(学校図書、2008)
木村吉彦編著『小学校 新学習指導要領の展開 生活科編』(明治図書、2008)
篠原孝子・田村学編著『こうすればうまくいく! 幼稚園・保育所と小学校の連携ポイント』(ぎょうせい、2009)