

# 幼児教育での遊び経験を学びの自覚化へと促す生活科授業の研究

— 幼児教育の領域環境との関連を中心にして —

A Study of Living Environment Studies for Prompt to Awareness of Learn to  
Experience of Play in Early Childhood Education  
- Focused to Relevamce in Domain "Environment" of Early Childhood Education -

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA

福岡教育大学

University of Teacher Education Fukuoka

## 抄 録

本稿は、叫ばれて久しい幼児教育と小学校教育の円滑な接続や「スタートカリキュラム」の在り方を論考した。平成 29 年告示の学習指導要領で示された新しい教育の方向性に関して、特に平成 28 年 12 月 21 日 文部科学省中央教育審議会から示された答申の中の第 6 章「何を学ぶか」で記されている「学校段階間の繋がり」に着目する。その際、前回の学習指導要領改訂から継続検討されているスタートカリキュラムについて、小学校段階のコネクトと言える「生活科」に絞って研究を進めた。その際、接続を具体的にイメージするために、幼児教育の領域「環境」について検討した。幼児教育と小学校教育で同様の教材を扱った際、幼児教育での遊び経験が小学校教育での学びへと、拡大及び深化の具体を明らかにした。

## I はじめに

### 1 研究の目的

小一プロブレムといった言葉が定着し、小学校 1 年生の入学直後の問題行動が指摘されるようになって久しい。田中(2013)は、「就学移行期は子どもにとって新たな環境である学校に適応していく時期であり、この移行時期に子どもたちが不安を覚えたり、ルールを身体化したりするのは教師が考えているよりも難しい」<sup>1)</sup>と述べている。また「このことを小学校や幼稚園側が認識し、子どもたちを中心に捉えた柔軟な対応が教員の役割である」<sup>2)</sup>とも述べており、幼稚園、保育所、認定こども園側と小学校側とが子どもの実態を把握するという点から幼保小連携の重要性が指摘している。そんな中、教育課程に「スタートカリキュラム」<sup>3)</sup>が位置づけられているが、「教えない授業」や

「非認知能力」の重視が叫ばれている昨今、幼児教育そのものの重要性が再認識されている。「教えない授業」については、鈴木有紀(2019)が小学 1 年生児童を対象にした調査において、『『なぜ?』と自らに問い、その根拠を作品の中に探そうと、細やかな観察を進めていました。ほとんどの子どもたちが、自分の見方や感じ方を、根拠を添えて説明できるようになっていたのです』<sup>4)</sup>と、子どもの主体的な活動や体験を軸として学びを構築することが述べられていたり、山本崇雄(2019)が、「生徒に一方向的に知識を教えることはしません。(中略)目標に向かって頑張る力、他の人とうまく関わる力、感情をコントロールする力といったテストでは測れない非認知能力も高まります」<sup>5)</sup>と述べていたり、幼児教育の遊びや生活から総合的に学んでいく教育課程に通じていることが見

受けられる。さらに「非認知能力」は、山本も述べているように、昨今の教育方法の到達すべき境地であるといえる。ポール・タフ（2016）は「知的な課題に粘り強く取り組み、苦勞しながらやりとげる経験は、生徒たちに深い影響を与える。幼少期の温かいやりとりと同程度の深度で影響を与える」<sup>6)</sup>と述べており、「非認知能力」の議論には幼少期の環境や学びが登場する。また、中山芳一（2018）は、「外側から用意された特別(非日常的)な体験だけでなく、すでに当事者として参画している日常生活全体の中でも多くの体験をして、それらを経験や学びへと変えているのです」<sup>7)</sup>と述べており、前述のポール・タフも『「非認知能力は子供をとりまく環境の産物である』と考えた方がより正確であり、有益でもある。これが子どもの乳幼児期に当てはまることには、有力な科学的根拠(エビデンス)がある」<sup>8)</sup>と述べており、幼少期の学びがいかに重要であるか物語っている。つまり、「スタートカリキュラム」は、それらのような幼児教育での遊びや生活から獲得してきた様々な学びを基盤としつつ、小学校教育に接続していく機能を有していると考える。

「スタートカリキュラム」については、文部科学省国立教育政策研究所から示された「スタートカリキュラムスタートブック」(2015)には、「小学校に入学した子供が、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です。つまり、ゼロからのスタートではないのです」<sup>9)</sup>と明記されていたり、先行研究や先進的に研修会を開催している自治体においても「ゼロスタートではない」ことを強調<sup>\*1</sup>していたりする。しかし、実際に「スタートカリキュラム」を実施している教員たちにとっては、必ずしもそう捉えられていない懸念がある。執筆者が研究協力を得た学校の教員は当初、「スタートカリキュラムと言っても、授業が時間で区切られていることとか、机に座って勉強することとか、これまで教えてきたことと大差ない」と、学習規律に関することや、「うちの

小学校では、2月に体験入学をしていて昨年の1年生と体験しているので多少の免疫はあると思います」と、小学校生活への慣れや交流に関することを口にしていた。一方で、学びの継続や幼児教育を基盤とした小学校での学びという側面が欠如している印象を受けた。

そこで本研究では、「スタートカリキュラム」の本質的な意義を捉えた実践の必要性を提示すると共に、幼児教育と小学校教育の学びの接続を明らかにすることを研究の目的とする。

## 2 研究の方法

以上のような問題意識から、本稿では平成元年に新設された当時から幼児教育との接続に取り組んでいる生活科に着目し、その中でも幼児教育の領域「環境」の内容として取り扱われている「しゃぼん玉遊び」の授業の分析と検討をおこない、幼児教育と小学校教育における学びの変容を見出す。「しゃぼん玉遊び」に着目する理由は、以下の三点からである。

第一に、「しゃぼん玉遊び」は、子どもたちが小学校入学前に必ず経験している遊びだからである。詳細はⅡ-3で記すが、ほぼ全員の子どもが小学校入学前に幼稚園や保育園等、または家庭において経験しており、さらに子どもたちに肯定的に捉えられている遊びである。円滑なカリキュラムを検討する際に、小学校の学習としての捉えではなく原体験として幼児期に共通で経験している遊びを挙げれば、幼児教育で獲得すべき学びと小学校教育で獲得すべき学びを単純に検討できると考えたからである。

第二に、令和2年度発行の生活科教科書において主要7社全社が「しゃぼん玉遊び」を何らかの形で掲載しているためである。こちらも詳細はⅡ-3で記すが、生活科の教科書の場合、教科の特質上、必ずしも教科書に掲載されている教材を取り扱わなければならないわけではない一方で、取り扱う内容に自由度が高いため、教材選を教科書に参考にしていないのも事実である。発行されている教科書すべてに「しゃぼん玉遊び」が掲載さ

れているということは、全国どこでも取り扱われている可能性が高く、具体的なカリキュラムの検討をする際に具体例として取り上げるにふさわしいと考えたからである。

第三に、「しゃぼん玉遊び」は、幼児教育と小学校教育で学びの差別化を行いやすいためである。仮に「しゃぼん玉遊び」の活動自体は全く同じであったとしても、思考や気付きは小学校段階での学びが追加できると考える。つまり、「スタートカリキュラム」において現在重要視されがちな学習環境は差異なく行うことができ、幼児教育と小学校教育の資質・能力としての部分に着目した検討が可能な教材であると考えたからである。

以上の理由から、本研究では、幼児教育と小学校教育の双方で取り扱われている「しゃぼん玉遊び」を教材とし、幼児教育を基盤とした小学校の学びや育む資質・能力に迫る。

## II 幼児教育と生活科教育

### 1 幼児教育と生活科の関係性

#### (1) 生活科新設の経緯と幼児教育との関係

生活科は、平成元年告示の学習指導要領において新設された教科であるが、「幼稚園から高等学校までの教育を一貫的にとらえ、各教科等の内容の一貫性を測ることにした。特に、小学校教育については、幼稚園教育との関連を緊密にする観点から、低学年教育の在り方を見直し、新しい教科として生活科を設けた」<sup>10)</sup>と記されているように、新設当時から幼稚園教育との接続・連携の機能が重視された。これについては、神永典郎(2018)が「生活科は、その創設当初から幼児期から児童期にかけての学びの違いを円滑に接続できるように取り組んできた」<sup>11)</sup>と述べているように、近年でも再確認されており、平成元年の教科新設の際から円滑な接続のために様々な研究がなされていたことを述べる後押しとなっている。円滑な接続についての、新設同時の研究といえば、例えば、藤井千恵子(1995)は「小学校が幼稚園の園児を招いて遊ぶ活動を年間指導計画に位置づけている学校がある。この活動は、幼稚園と小学校との関

連を図る一つの方法といえる。しかし、こうした子どもの交流を行うことだけが幼稚園と小学校の関連を図る姿なのだろうか」<sup>12)</sup>と、交流活動に終始している実態を指摘し、さらに「幼稚園の教師は、今この瞬間に幼児が何を望み、何を考えているかをいち早く察知し、相応しい環境をつくり出している。このような教師の働きは、生活科にとっても大変重要である」<sup>13)</sup>と、関連の本質を提案していたり、「5歳児ともなるとかなりの部分を自分たちの手で行えるようになってきている。(中略)しかし、小学校に入学した当初は、6年生のお世話係に遊んでもらったり、掃除をしてもらったりと、これまで身に付けてきた力を発揮することが少なくなってしまう傾向がある。小学校の教師は幼稚園で積み重ねたことが沢山あることに着目する必要がある」<sup>14)</sup>と、学びを生かすことを指摘していたりしている。藤井が述べていることから、新設当時は、小学校教育現場では「交流」が一般的であったことが垣間見えるが、その時期においても「交流」を指摘し、生活科において幼児教育との関係で求めているのは、「接続」であり、環境づくりによる「適応」と「学び」の蓄積であることがうかがえる。

#### (2) 幼児教育の領域「環境」

幼稚園教育要領解説には、「環境」という単語が随所に現れる。記述されている「環境」の意味を大きく2つに分けると、生活の構成要素としての「環境」、そして学びの対象としての「環境」となる。領域「環境」とは、後者の環境のことを意味している。まずは、このことを念頭に置いておく。その上で領域「環境」は、「周囲の様々な環境に好奇心や探究心をもって関わり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う」<sup>15)</sup>と記されている。つまり、領域「環境」で育みたい資質・能力とは、環境と関わることにスタートとなる。

領域「環境」と生活の構成要素としての「環境」は、非なるものと先程は記したが、神長美津子(1998)が「子どもひとりひとりが自己充実できる『適当な環境』をつくり出すことは大切なので

す」<sup>16)</sup>と述べているように、領域「環境」に限らず、学び、成長する為には、その状況に応じた環境構成は重要である。更に、神長は「知的教育は、感性を育むことから始まり、そのことが知性を育てることにつながっている」<sup>17)</sup>と述べた上で、「感性は、環境からの刺激を知覚しその印象を受け止めていく力」<sup>18)</sup>と述べている。感性は感情の一側面であり、感動したり、自分のことを素直に表現したりすることが、感性の豊かさや鋭い感性といわれる。つまり、領域「環境」において、好奇心や探究心をもつことは、感性の豊かさであり、その為には、子どもを取り巻く構成要素としての「環境」が不可欠であるといえよう。つまり、充実した場の設定が、子どもの好奇心や探究心をくすぐり、領域「環境」において育みたい資質・能力として子どもに身に付くものと考えられる。

那須信樹(2002)は、「自然と直接、触れ合うことは、子どもの好奇心や思考力、表現力の基礎を高め、草花の美しさや生長過程の不思議さに『感動』や『驚き』、自然に対する『畏敬の念』を覚えるといった、感性を育てる上で非常に重要な意味をもっているのです」<sup>19)</sup>と述べており、これを領域「環境」の内容の取扱いから指摘している。

山田敏(1999)は、「乳幼児期の最も根底にある発達課題が個性的全面発達であることを考えるとき、子どもをとりまく環境がこのような人工物だけでよいはずはなからう。例えば、自然や自然環境と直接かかわることによってのみ育つものはかならずあるはずである。あるいは、それらと直接かかわることによって望ましい教育的成果をもたらし得るような経験がかならずあるはずである」<sup>20)</sup>と述べており、更に、「人間性の観点から重要な意味をもっている情緒や情操の側面の調和のとれた発達も生き物や人間を含む自然とのかかわりがその基盤であり重要である」<sup>21)</sup>と、人工物ばかりでなく、自然物も環境構成に積極的に入れるように述べている。

これらのことから、領域「環境」で育む資質・能力の「好奇心」「思考力」「表現力」を、幼児教育の視点から考えると「感動」や「驚き」等の感

性の獲得であるといえ、その為には、それらの場面と出会わせるための環境の構成が不可欠といえよう。更に、その環境の構成には幅広い環境、つまり、人工物だけでなく自然物も多く取り入れたたり、多くの人とかかわらせたりということが大切であるといえる。

### (3) 幼児教育から繋がる生活科で扱う自然体験

生活科は、新設された平成元年の小学校指導書生活編において、「低学年の児童の心身の発達は、幼稚園の年長児から小学校中・高学年の児童への過渡期的な段階であり、具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がみられる。そこで、幼稚園教育との関連も考慮して、低学年では直接体験を重視した学習活動を展開することが、教育上有効であると考えられる」<sup>22)</sup>と記されており、背景として「幼稚園教育との関連」が明記されているとともに、それは直接体験を重視することであるといえる。

生活科の直接体験の1つとしてあげられるのが、自然体験活動であり、自然遊びである。幼児教育で取り扱われている直接体験の詳細は、II-3-(1)で記すが、小学校学習指導要領生活編(以後「解説生活編」)では、「内容(5)季節の変化と生活」<sup>23)</sup>や、「内容(6)自然や物を使った遊び」<sup>24)</sup>が記されており、自然体験活動を通して、自然の様子や季節の変化に気付いたり、面白さや不思議さに気付いたりすることを目指している。

生活科の教科書においても、表1に示すように、「季節を感じるができる」又は「自然を感じるができる」、「自然物とのふれあい」に多くのページを割いており、どの教科書をとっても力を入れていることがわかる。更に、教科書によって、視点や力の入れどころが異なり、自然体験活動は、其々の教科書の特徴が見みられる部分である。例えば、教育出版では、レンチキュラーを用いて身体表現を促したり、啓林館では、探検ブックを付録につけ、活動の充実を促したりしている。

表1 教科書の「自然体験活動」ページ数

出版社	巻	ページ数
東京書籍 (平成27年度版)	上	38
	下	14
啓林館 (平成27年度版)	上	25
	下	10
大日本図書 (平成27年度版)	上	30
	下	14
学校図書 (平成27年度版)	上	26
	下	14
教育出版 (平成27年度版)	上	30
	下	12
光村図書 (平成27年度版)	上	34
	下	12
日本文教出版 (平成27年度版)	上	26
	下	2

## 2 幼保小の接続カリキュラムと生活科

### (1) 接続カリキュラム

具体的な幼児教育と小学校教育の接続のカリキュラムとして、「アプローチカリキュラム」と「スタートカリキュラム」があげられる。

「アプローチカリキュラム」とは、「就学前の幼児が円滑に小学校の生活や学習へ適応できるようにするとともに、幼児期の学びが小学校の生活や学習で生かされてつながるように工夫された5歳児のカリキュラム」<sup>25)</sup>と記されている。「アプローチカリキュラム」が目指しているものは、幼児教育と小学校教育の接続期を円滑にするカリキュラムであり、「適応」と「学びを生かす」ことがキーワードとしてあがってくるのがうかがえる。

一方、「スタートカリキュラム」は先述したように、「小学校に入学した子供が、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」と記されている。この「スタートカリキュラム」の説明だけを見ると、幼児教育での「学びを生かす」ことに重点が置かれているように解釈することができる。しかし、具体的な内容としては、スタートカリキュラムの柱の一つに「安心」とあり、それは「幼児期に親しんだ活動を取り入れたり、分かりやすく学びやすい環境づくりをしたりすることで」<sup>26)</sup>と記されているように、「適応」につい

ても視野に入れられていることがうかがえる。また、「こうした安心や楽しさは小学校での生活の支えとなり、いわゆる小一プロブレム等の予防や解決にもつながります」と記されているように、「小一プロブレム」についての明示もなされている。つまり、「スタートカリキュラム」においても、その目的は「適応」と「学び」にあることがうかがえる。

「アプローチカリキュラム」と「スタートカリキュラム」を並べて見たときに、幼児教育と小学校教育の接続期の中心に向かって「アプローチカリキュラム」は、幼児教育側からのアプローチ、「スタートカリキュラム」は、小学校教育側からのアプローチであると言え、その繋がりや円滑なめらかなでなくてはならない。つまり、「アプローチカリキュラム」と「スタートカリキュラム」の擦り合わせや歩み寄りの必要性がある。

### (2) 接続カリキュラムにおける生活科の役割

解説生活編において、「小学校入学当初においては幼児期における遊びを通した総合的な学びから他教科における学習に円滑に移行し、(中略)生活科を中心とした合科的・関連的な指導を行うこと」<sup>27)</sup>と記されており、スタートカリキュラムを作成する際は、生活科を中核とすることが示されている。また、近年叫ばれている、幼児教育と小学校教育の接続で求められているものについても、文部科学省中央教育審議会から示された資料においても、図1のように、「幼児期の終わりまでに育



図1 スタートカリキュラムのイメージ (28)

ってほしい姿」の10項目のうちほとんどが「スタートカリキュラム」を通じて、生活科の学習へと繋がっていることがうかがうことができる。また、スタートブックによると、小学校入学後の学習カリキュラムの編成は図2のように3類型に分類される。入学後1カ月頃までは児童が安心感を持ち、学校生活に慣れることや人間関係を構築することをねらいとして学習を進め、情意面(ハートで示されている部分)の育成を中心としている。5月以降、学校生活に慣れてくると情意面は段々と減り、教科等を中心とした学習面(本で示されている部分)が増えていく。生活科は情意面と学習面の両方(人で示されている部分)を網羅しており、スタートカリキュラムにおいては重要な役割を果たすと言える。



図2 入学から夏休みまでのカリキュラム<sup>29)</sup>

生活科新設以前は、幼児教育と小学校教育は完全に分化されており、学習の連続性は見られなかったことが想像できる。そのことが、図3\*<sup>2</sup>に示すような、段差として現れると考える。それが、生活科の新設により、図4に示すように、大きな段差は小さくなった。さらに、スタートカリキュラムやアプローチカリキュラムの登場により、その段差はさらに小さくなったと言える。よって、幼児教育から小学校教育への円滑な移行をするためには、生活科が果たす役割が非常に大きい。

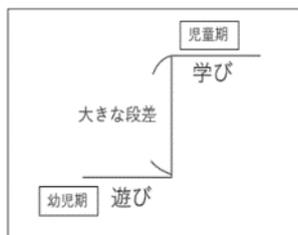


図3 生活科新設前

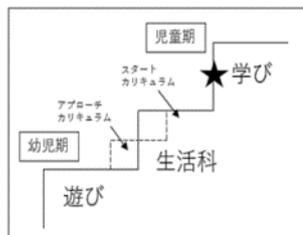


図4 生活科新設

### (3) 接続カリキュラムにおける生活科の課題

接続カリキュラムには「適応」の側面と「学び」

の側面があるといえる。幼稚園教育要領解説には、「幼稚園教育と小学校教育の円滑な接続を図るため、小学校の教師との意見交換や合同の研究会や研修会、保育参観や授業参観などを通じて連携を図るようにすることが大切である」<sup>30)</sup>と記されていたり、解説生活編においても「幼児期の教育から小学校教育への円滑な接続の観点から幼稚園や保育所などとの連携や全校的な協力体制を取れるようにすることが大切である」<sup>31)</sup>と記されていたりと、円滑な接続をキーワードとし、双方に歩み寄り、連携することの重要性を説いている。しかし、西山薫(2002)は、「現状以上の連携が必要であるとする教員は幼保小とも8割と多いが、実際の連携に対する満足度は2割に止まっている」<sup>32)</sup>と述べており、連携に積極的な意識がある反面、実際には十分な連携がおこなわれていないことが懸念される。また、有嶋誠(2018)は、「昨年度の小学校への調査と今年度の保育者への調査においては、円滑な接続のための方策として、園児と児童や教職員同士の『交流』が中心であり、接続期のカリキュラムを作成するまでには至っていない」<sup>33)</sup>と述べており、現在もなお、「交流」で満足している実状も垣間見える。さらに有嶋は、「年長児に対するアプローチカリキュラムと小学校における入学当初からスタートカリキュラムの確立とその実践が小1プロブレムを含めた小学1年生の入学直後の不適応状況を改善するものと期待している」<sup>34)</sup>と述べており、接続カリキュラムが「適応」にのみ対する事柄であると誤解されていることが懸念される。

また、令和2年発行の生活科教科書を見てみると、主要7社全社において、「スタートカリキュラム」を意識したページが上の教科書の巻頭に確保されている。各社のページ数は表2の通りである。

表2 「スタートカリキュラム」を意識した記載

	A	B	C	D	E	F	G
ページ数	17	6	10	9	7	11	17

A: 啓林館, B: 教育出版, C: 光村図書, D: 学校図書, E: 大日本図書, F: 東京書籍, G: 日本文教出版

更に、A, D, E, F, G社では、このページが特別仕様になっており、ページが一回り小さかったり、角が丸くなっていたりと、差別化を図って特別視していることがうかがえる。E社では、特に目次の前になっており、「スタートカリキュラム」→目次→生活科学習の順番で掲載されており、「スタートカリキュラム」のページはあくまでも、幼児教育での学びの振り返りや今後の学習の見通しをもつことに重点を置いていることがうかがえる。一方で「スタートカリキュラム」のページは、どの教科書会社も規律や小学校の学習の紹介のような「適応」に対応していることがうかがえ、F社に至っては、幼児教育で学びや育ちの振り返りの要素にも乏しく、よって「学び」発揮する要素は皆無である。つまり、教科書をその通りに行うだけでは「スタートカリキュラム」の意義の半分であることが指摘でき、教科書を手引きのように使い、不十分な「スタートカリキュラム」で満足してしまっていることが懸念される。「スタートカリキュラム」の意義を正確に捉え、生活科特有の学びへと幼児教育での学びを昇華するためには、むしろその後続く生活科の学習において、幼児教育での学びを生かし小学校教育での学習を付加していくことが、円滑な接続カリキュラムにとって、有意義であると考えられる。

### 3 幼児教育での遊び経験に関する実態調査

#### (1) 福岡県福津市保幼小合同研修会参加の幼児教育機関関係者への質問紙調査

##### 【調査目的】

幼稚園や保育所等の幼児教育機関において実施される活動や遊びの中で、幼児教育と生活科の接続カリキュラムに妥当な学習内容を調査することを目的とする。

##### 【調査対象】

福津市保幼小合同研修会参加の幼稚園教諭及び保育所保育士 33名

##### 【調査時期】 令和元年8月2日

#### 【調査方法】 質問紙調査

#### 【調査内容】

公正で正確な資料採取のために、事前に調査目的や調査内容は明記せずに、教諭や保育士達が前年度及び本年度の活動を想起しながら回答をお願いした。調査項目は、以下の通りである。

- 園での日頃の活動の内容の活動頻度
- 園で特色をもって重点的に行っている活動
- 園での活動の小学校での学習への意識

#### 【結果及び考察】

##### ① 園での日頃の活動の内容の活動頻度

「園での日頃の活動の活動頻度について教えてください」に対して「よくする」「ときどきする」「あまりしない」「全くしない」の4段階で回答頂いた。結果は、図5の通りである。

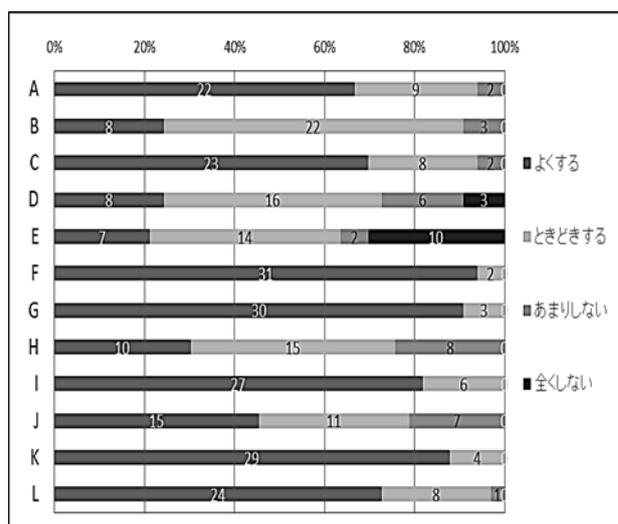


図5 園での活動の活動頻度（単位・人）

- A：特別な先生と関わる活動
  - B：家族を想起（似顔絵等）する活動
  - C：園の周りのお散歩や探検等の活動
  - D：園の周りの人と関わる活動
  - E：電車やバスに乗る活動
  - F：季節を感じる（七夕，お月見，節分等）活動
  - G：自然遊びや自然体験活動
  - H：身の回りの物や自然を使ったおもちゃ作り
  - I：花や野菜を育てる活動
  - J：昆虫や小動物を飼育する活動
  - K：歌やお遊戯等の発表会
  - L：園児の成長を自身が感じる活動
- \*活動は、生活科の9つの内容に準拠して提示している。

F: 季節を感じる活動やG: 自然遊びを90%以上の園で「よくする」と答えており、比較的高い頻度で活動していることが分かる。季節や自然遊びにより、季節感や感性を育むことを目指していることがうかがえる。また、K: 歌やお遊戯会等の発表会についても90%以上の園で「よくする」と答えており、表現活動やリズム遊びを日常でおこなっていることがうかがえる。逆に「全くしたことがない」との回答があった項目は、D: 園の周りの人と関わる活動の10%弱の園と、E: 電車やバスに乗る活動の30%弱の園である。C: 園の周りのお散歩や探検等の活動は比較的活動されていることより、人と関わる活動に発展したり、公共物を使ったりをしていない園があることがうかがえる。とは言うものの、生活科の内容に準拠して活動を精査したものの、幼児教育によってほとんどの活動を扱っていることが分かる。子どもたちにとって、生活科で取り扱う内容は、その多くが幼児教育において1度は経験していると言える。

## ② 園の特色で重点的に行っている活動

「園の活動で特に力を入れている活動がありましたらお書きください」に対して、自由に記述して頂いた。記述を図6に示す。

- ・ 自然遊び
- ・ 食育
- ・ 運動遊び、各種スポーツ大会
- ・ モンテッソーリ教育
- ・ 日常生活の訓練（笑顔で挨拶等）
- ・ クリスマス会
- ・ 夏祭り
- ・ 遊び（主体的な遊び）

図6 特に力を入れている活動一覧

幼児教育の思想である「モンテッソーリ教育」を除き、主体的な体験活動、遊びを中心としており、子どもの生活を豊かにすることを目指していることがうかがえる。「モンテッソーリ教育」においても、「子どもは一度に、目も、耳も、鼻も、などと色々の知覚から同時に入ってくるものを、一

緒に受けとめていくことは難しい」<sup>35)</sup>と考えられたため、幼児の実態に即して、一つひとつの感覚を取り出して集中させるという方法をとっている。「モンテッソーリ教具」を活用している。「モンテッソーリ教育」も、目指すところは「0歳から6歳までの変容期における敏感期について、諸感覚に訴えかけ感覚を豊かにしていく」<sup>36)</sup>ことであることを考えると、人工物を教具としているか、自然物を教具としているかに違いがあるものの、「知性」と「感性」を幼児期に育む資質・能力と定義していることを否定するものではないと考える。「モンテッソーリ教育」を特色としてあげた園においても、①の質問に対しては、F: 季節を感じる活動やG: 自然遊びについても活動頻度は高く「よくする」と回答していることから、自然体験や自然遊びを否定して、室内で人工的な教具に乗じているわけではないことがうかがえる。

## (2) 小学校入学前に経験した自然遊び調査

令和元年度と令和2年度に異なる対象に対して調査を実施した。1)を令和元年度実施、2)を令和2年度実施とする。

### 【調査目的】

幼児期の段階で、経験したことのある自然遊びを調査し、接続カリキュラムに適した教材を検討する。

### 【調査対象】

- 1) 福岡県内の小学校 1年生 123名  
 内訳：北九州市立A小学校 1年生 34名  
 川崎町立B小学校 1年生 29名  
 宗像市立C小学校 1年生 28名  
 福岡市立D小学校 1年生 32名
- 2) 北九州市立E小学校 1年生 140名

### 【調査時期】

- 1) 令和元年7月～令和2年9月  
 2) 令和2年10月1日

## 【調査方法】

調査には、質問紙を用いた。小学1年生を対象とした調査のため、調査者が1問1問説明しながら回答を促した。尚、1)と2)については、同じ質問紙を活用したが調査の際に説明者が違うことによる説明内容の微細な違いがある(考察には大きな違いが出た)為、結果では分けて示す。

## 【調査内容】

調査項目は、以下の通りである。

- 入学前に経験のある自然遊びは何か
- どのような、しゃぼん玉遊びを経験したか

## 【結果及び考察】

### ① 入学前に経験のある自然遊びは何か

「つぎに ていじする しぜんあそびの 中で、 やったことがあるか ないかを こたえなさい」と提示した自然遊びに対して経験したことの自然遊びに「○」で回答を求めた。結果は、表3の通りである。

表3 入学前に経験のある自然遊び(単位・名)

	1)	2)
はなや はっぱを つかったあそび	98	96
しゃぼんだまあそび	118	130
まつぼっくりや どんぐりを つかったあそび	81	76
しょくぶつを そだてる	64	103
どうぶつや むしを そだてる	83	90

「しゃぼんだまあそび」については、合計263名中248人が経験ありと回答した。比較的安価で活動がしやすい「しゃぼん玉遊び」は、幼児教育機関だけでなく、家族と活動したり、地域のサークル(子育て支援サークル)等でも活動したりしているようである。幼児教育機関では、「夏の水遊び」の一環として、「しゃぼん玉遊び」や「どろんこ遊び」を活動しているようである。小学校入学前の経験を活かし、新しい学びを添加するという、円滑な接続カリキュラムを具体化する自然遊びの教材としては、経験ありの子どもが多い「しゃぼん玉遊び」は相応しいと考える。

### ② どのようなしゃぼん玉遊びを経験したか

しゃぼん玉遊びを経験している児童に『しゃぼんだまあそび』のときに、じぶんで えきを つくったことは ありますか』と『しゃぼんだまあそび』のときに、 うっているどうぐ(実物を提示) いがいで、しゃぼんだまを つくったことは ありますか』に対して、ある場合「○」で回答を求めた。結果は、表4の通りである。

表4 「しゃぼん玉遊び」の方法(単位・名)

	1)	2)
液の作成	13/118	39/130
道具の工夫	23/118	101/130

市販されているしゃぼん玉液以外で「しゃぼん玉遊び」をおこなったと回答したのは、30%に満たないことがわかった。道具の工夫については、2)の回答が多いことがわかる。これは、提示した道具と質問が「緑色の吹く棒以外を使って」としたため、その道具以外の市販の道具を使用したことを意味する可能性は否定できない。ただし、幼児教育機関での「しゃぼん玉遊び」を参観すると、様々な道具を活用して「しゃぼん玉遊び」を展開していることが散見されることより、道具の作成をした経験がないとは言いきれない。印象的な活動として子どもから表出されることが少ないことは事実であるので、幼児教育での「しゃぼん玉遊び」の経験を十分に想起させる必要があると言える。また、幼児であっても、「しゃぼん玉遊び」をおこなえば、「たくさんしゃぼん玉が出せた」や「大きなしゃぼん玉がつくりたい」などの思いや願いが表れてくることが予想される。市販されている道具としゃぼん玉液を使っても、同様であるからこそ「しゃぼん玉遊び」の経験自体は記憶しているものとする。

①、②の結果から、「しゃぼん玉遊び」は経験が共通し、学びの発展性もあることから、円滑な接続カリキュラムの教材として相応しいと考える。

### Ⅲ 学びの自覚化を促す生活科授業の実証

#### 1 「しゃぼん玉」実践による実証

##### (1) 実践の概要

###### 【実践時期】

令和2年10月(教育実習での授業実践)

###### 【調査対象】

北九州市立E小学校(1年生156名)

###### 【実践内容】

##### ① 単元名

「つくってみよう じぶんだけの しゃぼんだま」

##### ②学習計画(3時間)※第2・3時は連続して実施

第1時	活動	しゃぼん玉遊びを想起し、めあてをもたせ、しゃぼん玉遊びをする。
	説明	感染症防止に考慮し、息を使わないしゃぼん玉遊びを促し、その遊び方も楽しかったり、むしろその方が良かったりすることに気付く。
第2時	活動	様々な道具や液の組み合わせでしゃぼん玉遊びを行い、自分の作りたいたしゃぼん玉をつくる。
	説明	前時に児童から現れた思いや願いに対して、事前に授業者が教材研究を行った、実現に有効であると考え、道具6種類と液6種類を試し試行錯誤する。
第3時	活動	しゃぼん玉遊びのふり返りを絵日記や発表で行う。
	説明	単元を通して何を学んだかを、児童自身が自覚化し、また学びがメタ認知されるように絵日記を記す。

##### (2) 実践の成果及び考察

本実践において児童の見取りをおこなったきっかけ、しゃぼん玉遊びの自覚化された学びとしては、全体で共通してみられた学びと、個人としてみられた学びがあった。

#### 【全体で共通して見られた学び】

##### ① 楽しく遊ぼうと声掛けをする姿

授業では児童に「しゃぼんだま あそびの やくそく」を3つ提示した。①息を使わないこと②周りをよく見て遊ぶこと③道具を大切にすることの3点とした。これらは1時間目、2・3時間目のどちらの活動の前にも児童と一緒に確認を行った。

1時間目の授業の中では特に、しゃぼん玉遊びを始めると、これまで使ったことのない道具であったため、使い方が分からず吹いてしまう児童がいた。このような児童に対して周りの友達が「ふいたらだめって いったやん」などの声掛けを行っている様子がみられた。この声掛けには遊びの中で約束を守り、楽しく活動しようとする児童の思いがあると言えるだろう。

さらに2時間目の授業内では6種類のしゃぼん液を桶に入れて活動を行った。そのため一度にしゃぼん液をつけることができるのは、1人か2人である。しかし、複数人でしゃぼん液をつけようとするため、膜が張らない場面が何度かあった。すると、事前の約束ごとには示していなかったが、児童から「じゅんばん まもって」と言っている声が聞こえたり、言われなくても待っていたりする児童の姿が見られた。これは、児童が遊びの中で自ら気付いて考え、遊びを良くしようとする姿であると言える。このように、学習の中で遊びを取り入れることでルールを守ったり、友達と関わったりしながら楽しく遊ぼうとする姿を見ることができる。

##### ② 息を使わないしゃぼん玉遊び

しゃぼん玉遊びは息を吹いて遊ぶことが多い。しかし、本実践では遊びの工夫を行えるようにするため、息を使わずにしゃぼん玉遊びを行うことにした。

1時間目の授業で使用した道具は、授業者の手作りの道具であるため、使い方が分からず、「こんなん つかったことない」や「どうやって つかうん」などの発言が聞かれた。しかし、児童は何度も繰り返し関わることで、道具の使い方が分かっ

たり、分からない友達には教えてあげたりする姿も見られた。1時間目のふり返りのワークシートには、「吹かなくてもしゃぼん玉遊びはできる」という気づきが複数の児童で見られた。ある児童は、ストローを使ってしゃぼん玉遊びを行った経験があり、息を使うことが普通だと思っていたが、息を使わずにしゃぼん玉ができることを初めて知り、驚いている姿が見られた。このように、いつも普通だと思っているしゃぼん玉遊びも、遊び方を変えるだけで児童にとっては新しい気づきとなる。

### ③ 豊かな言語表現

しゃぼん玉遊びの活動中やふり返りの中で、児童の記述や発言で多く見られたのは、比喻表現である。活動中、しゃぼん玉が2つ繋がっていたのを見た児童が「ゆきだるまみたい」と発言していた。さらに児童のふり返りの記述では「あいすくり(い)むみみたいなしゃぼ(ん)だまができた。」としゃぼん玉の様子を例えて表現する記述も見られた。さらに「らーめん(らーめん)のおゆからめんをふるみたいにふたっ(ふた)らできた」というように、飛ばし方の工夫も他の動作に例えて表現する記述が見られた。このようにしゃぼん玉遊びは児童の言語表現を豊かにすることのできる教材でもある。

#### 【個人としてみられた学び】

##### ① 意欲的に活動し活躍するA児

A児は1時間目のしゃぼん玉遊びの授業内で、生き生きとした様子で活動を行っていた。さらには、しゃぼん玉が出来上がった時には、無言ではあるが嬉しそうにしゃぼん玉を見せに來たり、しゃぼん玉を一生懸命追いかけたり、遊びに没頭する姿がみられた。2時間目のしゃぼん玉遊びでは、意欲的に活動する様子が見られた。特に、他の児童が難しいと言っていた、はしご(割り箸を糸でつないだもの)を上手く使い、大きなしゃぼん玉を作り、他の児童の興味を引き付ける様子も見られた。A児の1時間目から3時間目のワークシートでは、文字が乱れたり、所々抜けていたりする箇

所がみられる。また執筆者が話しかけても頷くなどの反応はするが、言葉を発することがほとんどなく大人しめで、授業で率先して活躍するタイプではない。しかし、A児はしゃぼん玉遊びを幼児期に経験しており、A児のような大人しめの児童であっても、幼児期に経験したことがあるしゃぼん玉遊びを取り入れることで、意欲的に活動に取り組む、楽しく活動する姿が見られたと考える。

##### ② 友達との関わりで遊び方を考えるB児

B児は2時間目の授業ではしごとうちわのほね(うちわの紙をはがしたもの)に繰り返し関わり、遊びを楽しむ様子がかがわれた。また友達と関わり、話しながら楽しむ様子も見られた。B児は手でしゃぼん玉遊びをしている友達と関わることで、準備していた道具ではなく、友達の真似をし、自身の手でしゃぼん玉をつくるようになった。B児は、「先生見て。手でしゃぼん玉できたよ」と言って嬉しそうに見せに來た。



図7 B児のワークシート

B児の2・3時間目のワークシートのお気に入りの組み合わせを見ると、道具の欄に「て」と書かれている。ここでは用意した道具6種類のうち、どれかを記述するように指示をした。それにも関わらず、お気に入りの道具には6種類以外の「て」と記述した。B児は友達に教えてもらった遊び方を試し、その遊び方に面白さを見出したと言える。さらに絵日記の文章の最後の文には、はじめに使っていた道具であるうちわについての記述がみられる。試した順番はうちわ→手の順であるが、手

でしゃぼん玉遊びを行ったこと、どのようなしゃぼん玉ができたかを先に詳しく記述していることや、B 児の授業内での様子から、手でしゃぼん玉を作ることができるという新しい気づき生まれ、驚いていると推察する。

### ③ 遊びに繰り返し関わり愛着をもつ C 児

C 児は 2 時間目に「おおきなしゃぼんだまをつくろう」というめあてを立てていた。初めの道具を選ぶ際も決めきれず、様々な道具の前で迷っていた。時間をかけて手にした道具は、『ひみつのどうぐ』として準備したモールであった。活動が始まると一本のモールをどのように変形させれば良いか分からずに色々な液の前を右往左往する様子がみられた。ようやく 1 つの輪が出来た後、C 児はモールを横に振り、しゃぼん玉を作り始めた。何度かモールを試した後、様々な道具と液でしゃぼん玉を試す姿が見られた。様々な道具と液の組み合わせを試した後に、初めに試したモールと 2 本目のモールを再び手に取り、繋げてしゃぼん玉を作り飛ばしていた。しかしその後もさらに大きくするため、3 本目のモールを繋げて大きな輪を作り、しゃぼん玉遊びを楽しんでいた。C 児の 3 時間目のワークシートの記述を見ると、C 児が使用した最後の道具が描かれていた。このことから C 児はモールを繰り返し使用し、しゃぼん玉遊びをして自分だけの道具を作ったことで、道具に対する愛着が生まれたと考えられる。さらに、3 時間目のふり返りの時間に、手元にあったモールでお気に入り道具のミニチュアを作る姿が見られた。このことも道具に対する自信と愛着の表れであると考えられる。

## 2 学びの自覚化を促す生活科授業の視点

幼児教育で遊び経験が比較的多い「しゃぼん玉遊び」に着目して授業での実証を行い、小学校教育の生活科としての様々な学びを獲得できたものと考察できる。この実証から、学びの自覚化へと促す生活科授業の視点として以下の 5 点を見出すことができた。

### (1) 幼児教育での遊び経験を想起する導入

円滑な接続カリキュラムを提示する際に、まず、「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」とあるように、幼児教育での経験を十分に生かした学習となるべきである。本稿で「しゃぼん玉遊び」を例としてあげたのも、多くの子どもたちが幼児期に原体験としての経験を済ませていることにある。さらに、楽しい「遊び」として、幼児教育で捉えられた活動としているならば、「学習」に転換する「生活科」においても、その経験を想起することは、必要不可欠となる。

具体的には、例えば、単元の導入として市販のしゃぼん液と道具で十分に遊ぶ活動を取り入れることを考える。幼児教育での「遊び」での「しゃぼん玉遊び」でさえも、「大きく膨らませたい」や「たくさん作りたい」等、学びにつながる思いや願いをもつことが考えられるため、小学校教育では、その思いや願いを抽出し「自覚化」をすることをしたい。さらに、市販のしゃぼん液に少しだけ水を加え、しゃぼん玉がでにくいしゃぼん液を仕掛けとして提示するのも、思いや願いを膨らませると考える。

### (2) 遊びへの思いや願いをもつ体験活動

幼児教育での「しゃぼん玉遊び」を想起し、小学校での「しゃぼん玉遊び」へと円滑に進むためには、次に思いや願いをもつ必要がある。つまり幼児教育で活動の中から必然的に表れる「直観的」な思いや願いから、思いや願いの「自覚化」やさらに「関連化」である。一般化すると「解決すべき課題」となるが、円滑な接続カリキュラムでは、例えば、幼児教育において「大きくしたい（直観的）」から小学校教育において「大きくするんだ（自覚化）」、「大きくするためにはどうするのが良いのだろう（関連化）」となる。子どもの活動の中から自然にこのような流れになればよいのだが、時には体験活動に仕掛けや布石を打っておくことも大切であろうと考える。

具体的には、先に記したような、しゃぼん玉が

できにくい水を加えたしゃぼん液も用意する。おそらく子どもたちは、市販のままのしゃぼん液に群がるだろう。理由は簡単にしゃぼん玉ができるしからである。しかし、その中で水を加えたしゃぼん液にも挑戦する子どもの現れることが予想される。そんな際に、後者の子どもに声かけすることで、大きなしゃぼん玉や壊れにくいしゃぼん玉に目が向くことが期待できる。また、これは、しゃぼん液の違いや、しゃぼん液の改良といった気付きへの布石となると考える。その他には、違う道具を用意しておくことで、道具の違いにも着目させたり、しゃぼん玉の色や形に着目するような仕掛けを用意したりすることも、有効であろうと考える。

### (3) 思いや願いを実現するための十分な体験活動の確保

思いや願いをもったところで、機械的に課題解決が行われたら、円滑な接続とはいかない。課題解決に必要そうな仕掛けや布石を補助的に提示することは必要であろうが、気付いたり学びを得たりするのは、あくまでも主体的に自己を発揮した中であるべきであろう。つまりは、十分な活動時間を確保する必要がある。

具体的には、「各々が自由にしゃぼん玉遊びに没頭する場」「自分の思いや願いに沿った成果をあげた友達を観察する場」「改良する場」そして、その過程の繰り返しが考えられる。自分の活動に少し息を抜き、周りを眺めた際に友達が大きなしゃぼん玉をつくっている姿を見て「あれ、すげえ。あれをやってみよう」となったり、「どうやってやったのかな」となったりする子どもの姿は安易に想像がつく。その場合、そうなるための活動時間を確保しておくことが大切であると考え。

### (4) 比べたり、試したり、工夫したりする体験活動

思いや願いを実現するためには、実現のための手助けはする必要がある。先にも述べたような、課題解決に必要そうな仕掛けや布石を補助的に提

示することである。「ここで大切にしたいのが、『見付ける』『比べる』『たとえる』『試す』『見通す』『工夫する』等の学習活動である」<sup>37)</sup>と記してあるように、生活科の学びとしては、大変重要な部分であるが、円滑な接続カリキュラムとしては、ここを前面に押し出してしまうことは、意図するところにはない。つまり、これらの部分は、「小学校教育の目標や内容」に当たる部分であり、円滑な接続カリキュラムとしては、小学校教育サイドにコネクトするものであると考える。よって、子ども主体となり思いや願いを実現する過程において、課題解決のための新しい方法や道具として提示するのが妥当であると考え。

具体的には、各々が課題解決のための思考に停滞した時に、「わあ、〇〇ちゃん、すっごく大きなしゃぼん玉できているね」のように他の子に目を向ける声かけや、「この道具って、ちょうしどうかな」と思考を刺激する声かけを行う等が考えられる。

### (5) 学びが定着するための振り返り活動

最後に、単元終わりに小学校の学習として定着させる必要がある。ここまで来た子どもたちは、主体的になり必然的に、さらに自然に学びを蓄積していることが予想させる。ここでは、円滑な接続カリキュラムの終末として、小学校教育の色濃い部分へと移行させることとなる。Ⅲ-2-(2)を思いや願いの「自覚化」と言うなれば、(5)は学びの「自覚化」であると言える。「しゃぼん玉遊び」をとおして、何を活動して、何を学んだかを表出しておく必要がある。そこで、振り返る活動が当てはまる。但し、ここで注意したいのが、作文にしたり、絵日記に書いたりといった書く活動は、振り返りの1つの方法であるということである。振り返りやまとめというと、書く活動ばかりが注目されがちであるが、話す活動や見せる活動等も幼児教育からの円滑な接続カリキュラムとしては、十分有効であると考え。むしろ、各教科等の教育へ意味合いとしては、書く活動よりも有効であるとも考えられる。

具体的には、色々なしゃぼん玉を発表しあう「しゃぼん玉フェスティバル」やしゃぼん玉を競い合う「大きなしゃぼん玉うんどう会」などが考えられる。つまりは、これまで「しゃぼん玉遊び」で学んできたことを各々が十分発揮できるような場面を設定するのが良いと考える。

#### IV おわりに

「しゃぼん玉遊び」実践を実施した小学校の先生からは、「初めはただの幼稚園の遊びだと思っていたけれど、しゃぼん玉って遊びだけじゃないんですね」との言葉を頂いた。それに加え、活動を行った児童は活動中に楽しむだけでなく、活動後もしゃぼん玉遊びの話をする姿が見られた。これらのことは、遊び経験が学びの「自覚化」に促されている更なる裏付けと言えよう。このようにしゃぼん玉遊びは児童にとっては楽しい「遊び」であり自然と学びを得ることができる一方で、教師は意図を持って「学び」を設定することができる教材である。そのため生活科授業において円滑な接続の視点を設定するには、幼児教育で経験した遊びを活動に取り入れることで、児童が楽しみながら学ぶことができる。一方で、これらのことから幼児教育として多くの子どもたちが経験したことのあるしゃぼん玉遊びは、遊びから学びへの転換がしやすい教材であるとも言え、しゃぼん玉遊びだからこその視点であるとの指摘も考えられる。また、本実践は、時間の制約上、児童が道具やしゃぼん液の工夫を行う活動を行うことができなかつた。しかしながら実践研究の成果にも記したように、B児のように提示した道具以外の手がお気に入りになった児童や、C児のようにモールから自分自身で道具を創り出し愛着をもって活動をする児童など、豊かな発想が垣間見られた。このように活動の中で児童が道具やしゃぼん液を工夫する活動を取り入れることで、児童のさらなる学びに繋がり広がりのある教材であることが考えられる。

今後この研究を充実させるために、しゃぼん玉遊び以外の遊び経験に対しても実証的な研究に取

り組んでいきたい。小学校が、幼児教育での遊び経験を、蓄積されてきた学びであると理解し、生かすことができたときに、本当の意味での保幼小の接続がなされ、子どもを中心とした円滑な接続となると考える。その意味でも、本実践では「しゃぼん玉遊び」を一つの例として挙げたが、実際のカリキュラムは、一つの単元で完成するものではない。今後、様々な単元において、研究を進め、本当の意味での「円滑な接続カリキュラム」を作成したいと考える。

全国的に保幼小の接続はスタートしたばかりである。但し、これまで先進校や先進地域が蓄積してきたものは確実にある。それらの経験を生かし、更に充実させていくことが今後の使命であると考えられる。今後、更に充実し、実施されていくことが予想される保幼小の接続に寄与する為に、引き続き考察を深めて行きたいと考える。

#### 【引用文献】

- 1) 田中正浩「小学校低学年教員の専門性に関する一考察—『幼少連携』及び『小1プロブレム』を視野に入れて」駒沢女子短期大学研究紀要第46号, 2013, p. 17
- 2) 前掲書1) p. 17
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活科」日本文教出版 平成20年 p. 8等
- 4) 鈴木有紀『教えない授業 美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方』英治出版 2019 p. 36
- 5) 山本崇雄『「教えない授業」の始め方』アルク 2019 p. 4
- 6) ポール・タフ『私たちは子どもに何ができるのか 非認知能力を育み、格差に挑む』英治出版 2017 p. 135 訳：高山真由美
- 7) 中山芳一『学力テストでは、測れない 非認知能力が子どもを伸ばす』東京書籍 2018 p. 105
- 8) 前掲書6) p. 27
- 9) 文部科学省国立教育政策研究所『スタートカリキュラムスタートブック』教育課程研究セン

- ター 平成 27 年 p. 4
- 10) 中野真志 加藤智『探究的・協同的な学びをつくる』三恵社 2015 p. 53
- 11) 須本良夫 編『生活科で子どもは何を学ぶか キーワードはカリキュラム・マネジメント』東洋館出版 2018 p. 42
- 12) 藤井千恵子「幼稚園教育との関連を考える」『せいかつか』日本生活科教育学会第 2 号 1995 p. 44
- 13) 前掲書 12) p. 45
- 14) 前掲書 12) p. 46
- 15) 文部科学省「幼稚園教育要領解説」フレーベル館 平成 30 年 p. 193
- 16) 神長美津子『保育の基本と環境の構成』ひかりのくに 1998 年 p. 44
- 17) 前掲書 16) p. 32
- 18) 前掲書 16) p. 33
- 19) 石垣恵美子・玉置哲淳・島田ミチコ・植田明『新版幼児教育課程論入門』建帛社 平成 14 年 p. 146
- 20) 山田敏『遊びを基盤にした保育』明治図書 1999 年 p. 114
- 21) 前掲書 20) p. 115
- 22) 文部省「小学校学習指導書生活編」, 教育出版, 平成元年, p. 5
- 23) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説生活編」, 東洋出版社, 平成 29 年, p. 26
- 24) 前掲書 23) p. 26
- 25) 田口重徳「国立教育政策研究所幼児教育研究センターの設置及び業務について」国立教育政策研究所資料 平成 28 年 p. 22
- 26) 前掲書 9) p. 2
- 27) 前掲書 23) p. 57
- 28) 中央教育審議会教育課程部会幼児教育部会資料 7 平成 28 年 3 月 30 日 p. 2 の図を引用
- 29) 前掲書 9) p. 9 の図を引用
- 30) 上掲書 15) p. 7
- 31) 文部科学省「小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説生活編」東洋館出版 平成 30 年 p. 6
- 32) 西山薫「幼保小の連携の方向性と今日的課題—連携の諸相と問題点を中心に—」清泉女学院短期大学紀要 2002
- 33) 有嶋誠「幼稚園の『遊び』から小学校の『学び』への円滑な接続に関する一考察—小 1 プロブレムに関する保育者側の認識と保育現場の対策—」宮崎学園短期大学紀要 2018 p. 13
- 34) 前掲書 33) p. 14
- 35) 相良敦子『モンテッソーリ教育(理論と実践) 1 モンテッソーリ教育の理論概要』学習研究社 1978 年 p. 92
- 36) 天羽武「生活科における諸感覚の活用能力を育成する実践的研究—幼児教育における諸感覚の活用事例をもとにして—」『生活科・総合的学習研究第 4 号』愛知教育大学生生活科教育講座 2006 p. 60
- 37) 上掲書 23) p. 42
- 注)
- \* 1 例えば, 平成 28 年度日本生活科・総合的学習教育学会第 25 回全国大会宮城大会の課題研究発表にて寶來生志子氏が指摘。
- \* 2 平成元年告示の学習指導書「生活科新設の経緯」を基にイメージ図にした。