

幼児教育の育ちを生かした小学校低学年教育の在り方に関する研究

— 子どもの可能性を信じ、学びの主体を預けた生活科の授業づくり —

教科指導重点コース 言語・社会科学系 (生活科)
佐藤雅子

1. 主題設定の理由

今次改訂の学習指導要領では、資質・能力の3つの柱が幼児教育を土台として高校教育までを貫いている。横山(2021)は、人間の一生の学びを1本の木に例え、乳幼児教育はその「根っこ」の部分だとしている。「根っこをどれだけ豊かに、ひろく、深く、地中にはわたることができるかが勝負」であり、「しっかりと根がはった木は、少々の風では倒れない」¹⁾と述べている。

さらに、中央教育審議会による「新幼稚園教育要領のポイント」(2017)には「小学校低学年は、学びがゼロからスタートするわけではなく、幼児教育で身に付けたことを生かしながら教科等の学びにつなぎ、子供たちの資質・能力を伸ばしていく時期」²⁾と示されている。このように、その先の学びの土台となる幼児教育を義務教育のスタートである低学年教育につないでいくことが学校現場に求められているのである。

これまで、各校でスタートカリキュラムの実践や幼小の連携・接続を目指した教員の交流などは数多く報告されてきた。(※ここでの幼小の連携・接続とは、入学前に各園で行われている幼児教育と小学校との連携・接続を指す。)文科省中央教育審議会 初等中等教育分科会 の「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」がまとめた「幼保小の架け橋プログラム」

(2021.12)によれば、これまでの幼保小連携の成果と課題が資料1のように整理されている³⁾。成果の3点のうち、着目したいのは「小学校との連携の取り組みを行っている園が約9割に上るなど、取組が進展」していることである。

一方、課題として整理されている8点を見ると、「幼稚園・保育所・認定こども園の7～9割が小学校との連携に課題意識」をもつという現状が分かる。特に「小学校側の取組が、教育方法の改善に踏み込まない」ことについては、幼児期に育まれた学びを土台として生かすことを阻む要因となっていると考えられる。

幼稚園教育要領には、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」⁴⁾が示されている。これは、園と小学校が子どもの育ちを確実に引き継ぐために、育ちのイメージを共有することを目的に作成されたものである。幼稚園教育要領解説 第1章 第3節には小学校教育との接続に当たっての留意事項として『子供の発達と学びの連続性を確保するためには、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりに、幼稚園と小学校の教師が共に幼児の成長を共有することを通して、幼児期

【幼保小連携の成果と課題】

【成果】

- ・幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の3要領・指針の整合性確保
- ・幼保小接続期の連携の手がかりとして「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」策定
- ・小学校との連携の取組を行っている園が約9割に上るなど、取組が進展

【課題】

- ・幼稚園・保育所・認定こども園の7～9割が小学校との連携に課題意識
- ・半数以上の園が行事の交流等にとどまり、資質・能力をつなぐカリキュラムの編成・実施が行われていない
- ・「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が到達目標と誤解され、連携の手がかりとして十分機能していない
- ・スタートカリキュラムとアプローチカリキュラムがバラバラに策定され、理念が共通していない
- ・「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」だけでは、具体的なカリキュラムの工夫や教育方法の改善方法がわからない
- ・小学校側の取組が、教育方法の改善に踏み込まず学校探検等にとどまるケースが多い
- ・施設類型の違いを越えた共通性が見えにくい
- ・教育の質に関するデータに基づき幼児期・接続期の教育の質の保障を図っていくための基盤が弱い

→接続期の学びや生活の基盤の育成に大きな影響

資料1 幼保小連携の成果と課題³⁾
(資料中の枠は筆者による)

から児童期への発達の流れを理解することが大切である』と述べられており、「互いの教育内容や指導方法の違いや共通点について理解を深めることが大切である」⁵⁾とその意義が整理されている。では、この「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」は小学校教員にどれくらい意識され、指導に生かされているのか。また、それらを含めて低学年の教員が担任をする際に、指導の重点として意識していることは何であるのか。筆者が2021年に行ったアンケート調査からは、大きく2点の課題が見えてきた⁶⁾。一点目は、園での育ちを共有できる申し送り文書が小学校で十分に活用されていないことである。小学校教育は幼児教育の続きであり、それらはつながっているということがうまく理解されおらず、幼児教育で培われた資質・能力についての理解不足から、新1年生が持ち合わせているよさや可能性を小学校側がとらえきれていないのではないだろうか。2つ目は、低学年児童が自分たちで考えて決めたり、試行錯誤をしたりする機会を小学校教員が保障できていないことである。

これらの現状を踏まえたうえで、研究主題を「幼児教育の育ちを生かした小学校低学年教育の在り方に関する研究」とする。本研究を進めることで、私たち小

学校教員はどのような心構えで低学年児童へ関わり、具体的にどのような視点で教育方法の改善をすべきかを明らかにしていきたい。

2 授業実践に向けて

(1) 幼児教育で培われる資質・能力

① 環境を通して行う教育

教師は、幼児が主体性を発揮して活動を展開していくことができるように配慮し、教師主導の一方的な保育の展開にならないようにしている。また、環境に含まれている教育的価値を教師が取り出して、直接幼児に押し付けることもない。だからといって、遊具や用具、素材だけを準備して後は幼児の動くままに任せるということではなく、教師の願い(目標)に向かって、「このような環境を構成したら、幼児は～のような姿を見せるだろう」と綿密に計画を立て、幼児の様子を見取りながら保育を展開している。

② 幼児期にふさわしい生活の展開

このような環境における幼児の生活において「教師との信頼関係に支えられた生活」「興味や関心に基づいた直接的な体験が得られる生活」「友達と十分に関わって展開する生活」の3つがふさわしいものとして挙げられている。自ら環境と関わり、自分の世界を広げるために挑戦していく幼児たちにとって、教師は「安心させてくれる」存在「支えてくれる」存在である。幼児教育では、教師との確かな信頼関係の構築が大切にされている。

③ 遊びを通した総合的な指導

幼児期の遊びは探究活動である。ままごと、ブロック遊びも、サッカーも、虫取りも、「もっと～にするためには？」という探究心にあふれている。幼児はその時小さな研究者となり、自分の興味・関心にしたがって遊びに没頭している。遊びを通して、楽しさから生まれる意欲、熱中する集中心、遊びの中での気付きを得た幼児は、無自覚ではあるが遊びを通して学ぶことの楽しさを知るようになる。(学びの芽生え) また、友達との集団遊びを通して、協調性・我慢する力・粘り強く努力することなどの非認知的能力を身に付けていくのである。

④ 一人一人の発達の特性に応じた指導

保育者は、子ども一人ひとりをよく観察し、個々の子どもの性格や心情、得意・不得意、興味・関心、その日の気分など、様々に気を配り、それらに配慮した関わりをすることが求められる。だからこそ、保育者は「幼児を肯定的に見て、内面を理解して、援助していく役割」を自覚した関わりが求められる。

汐見(2013)は、児童が入学前に経験してきたこのような保育を「常に子どもたちの主人公性を大切に、その意欲を高めていくことをいねいに保証するように努め、どういう風にすると子どもたちが興味を持ってくれるか、楽しんでくれるかを考えながら動いてい

く」⁷⁾という言葉で表現している。まさに、幼児教育の主役は「子ども」である。保育者は、環境の一部となり、あたたかいまなざしで子どもの様子を見取りながら、子どもの育ちを支える存在である。

(2) 幼児教育と低学年教育をつなげる視点

このように、幼児教育で大切にされていることは小学校でも引き続き大切にされるべきである。その一方、学習指導要領において定められた時間の中で到達目標(生活科のみ方向目標)が設定されている小学校では、幼児教育の学びの環境そのものを継続していくことは不可能である。木下(2010)は両者の違いについて、「内容を学ばせる小学校と、学んだことが内容になる幼稚園」⁸⁾と表現し、「それぞれに良さがあり、連携することによって独自性が消えてしまっはいけない」⁹⁾と指摘している。つまり、小学校での教育方法が幼稚園や保育所に寄りすぎてもいけないし、園が小学校のような内容を学ばせる教育活動を行うことは幼児教育の良さを消すことになるということである。では、小学校は教育活動において幼児教育のどのような要素を「つなげる」ことができるのであろうか。

このような理念を授業実践に具現化する視点として一番大切にしたいことは「子どもたちのもつ可能性を信じる」ことである。つまり、入学までに生まれた個々の子どもの良さ・得意なこと・成長したいと願っていることなどを見取ろうと努め、その子のもつ可能性を信じることである。子どもの育ちを信じることは、子どもに授業の主体をあずけることにつながると共に、教師がその学びの過程を見守り、支える存在となることにつながる。小木(2020)は、「いまの社会、いまの学校というのは、管理が行き過ぎて、子どもに対して過干渉になっている。このことが子どもの考える力や判断力を奪っている。」¹⁰⁾と指摘する。教師や保護者は「転ばぬ先の杖」でつい先回りして子どものやることに口を出したり、失敗を避けられるように障害を取り除いたりしてしまいがちであるが、それは子どもの主体性や成長のチャンスを奪うことになるのである。

筆者は、2022年に幼稚園勤務の長いベテラン教諭に聞き取り調査を行った。その教諭は「何でもできる年長さん、みんなのあこがれ年長さん」であったのに、1年生にあがったとたん幼児扱いをされてしまう卒園生を見て「はがゆい」思いになると語った。自分たちで考える力が備わっているにも関わらずダンスの画一的な振り付けを教え込まれる姿や、一言の指示で動ける力があるにも関わらず、小学校教員から幼児扱いをされ細かな指示が出される様子に違和感があるという。

2022年の3月、筆者は刈谷市内のF幼稚園とO幼稚園の保育参観の機会を得た。印象的であったのは、教師が5歳児の幼児の思いを引き出すような声かけをし、幼児の思いや願いを尊重していることであった。卒園式の練習直後の全体指導では、うまくできたところを

具体的に褒め、改善点を幼児に考えさせて発言させていた。自分たちの足りないところに気付いた幼児に対して、教師が「じゃあどうしたい？」と問いかけることで子どもたちの思いや願いを引き出し、いくつかのポイントを意識しながらもう一度入場の練習をすることに決まった。幼児は、「やらされること」ではなく自分たちで考えた必要感のある行動なので、次の活動に意欲的に取り組むことができていた。このように、子どものもつ可能性を引き出すには、「未熟な存在だからやってあげないとできないだろう」と決めつけ、失敗をしないように守ってあげるのではなく、子どもたちの思いを引き出してその先の活動を委ねることが必要である。教育方法の改善として、小学校教員が子どもの可能性を信じ、彼らに学びの主体を預けた授業づくりをすれば、子どもは幼児期に育まれた力を生かすことができるのではないか。

(3) 学びの主体を預ける具体的な方法

「子どもに学びの主体を預ける」とは具体的にどうすべきかについて考える。浦、松本(2014)は、幼稚園教諭・保育士、小学校教諭、中学校教諭、学生(理系)、学生(文系)計500名を対象に質問紙調査を行い、自分の意志・判断で責任をもって行動していく子どもの育成を目指すには、大人がどのように対応することが望ましいかについての提案をまとめた。大人は、子どもが何かを言いに来た際にはまず、『共感・認め型』の対応を行い、その後、子どもの願いを推し量りながら、『願い確認型』の対応を行う。そうすることで、自分のやりたいことの価値の自覚を促し、子どもの活動意欲を高めることができる¹¹⁾と述べている。ここでいう『願い確認型』とは、これから子どもは何を求め、どうしたいのかを直接確認するものであり、「○○君はどうしたいの？」のような問いかけである。まさに、前述した幼稚園で見かけたやりとりである。教師が、授業計画に合わせてめあてを提示しながら予定通り授業を進めるのではなく、授業の中で子どもたちの思いをしっかりと聞き、『願い確認型』の言葉で問い返すことが効果的であると考えられる。そうすることで、子どもたちの活動意欲を高めながら、子どもたちの思いや願いに沿った思考のつながりのある授業展開を目指すことができるだろう。子どもの思考のつながりのある授業が実現すれば、教師主導ではなく「子ども主体」の学びであると言えるだろう。

加えて、「子どもに学びの主体を預ける」具体的な方法の2つ目として、子どもたちが「決める」機会を効果的に設定することを提案したい。幼児教育では、活動の主体は幼児であり幼児自身が様々なことを決めている。どの園でも時間の流れに沿った1日の生活の流れがあるが、基本的には「何をして遊ぶか、誰と遊ぶか、何をを使って遊ぶか、いつまで遊ぶか、どうやって遊ぶか」などはすべて幼児に委ねられている。一方、

小学校ではその日の時間割に沿って決められた学習内容を、決められた席で、決められたスピードで、決められた仲間と学ぶことが日常である。「自分で決められなくなる」ということは、低学年児童にとって非常に大きな変化だと考えられる。先述した筆者によるアンケート調査の結果⁶⁾からも、低学年児童が授業の中で判断する機会を十分に与えられていない現状が見えた。幼児期に物事を決めることができる力が育まれているのだから、それを入学後も発揮させることで、子どもたちは伸び伸びと活動することができる。私たち小学校教員は、まずは児童に決めさせて様子を見取り、支援が必要であれば手を差し伸べるようにすればいいのではないか。教師が決めた内容をこなすだけでは、授業の主体は活動の内容を決める教師側にある。すべての活動を子どもが決めることは不可能であるが、授業の中で「決める」機会を効果的に設定し、子どもにとってその活動が「自分事」となれば、自ずと学びの主体は児童となる。筑波大学附属小学校では、「きめる学び」として「知的にたくましい子ども」を育てる授業づくりの研究が行われた。この研究では、授業の中に「自己決定」(=主体的)と「合意形成」(=対話的)の学習を持ち込むことで、問題意識や責任感が生まれ、また、他者に伝えたいこと、他者から聞きたいことができ対話が生まれ、深い学びに至るというプロセスが示されている¹²⁾。今次改訂の学習指導要領で求められる「主体的・対話的で深い学び」の実現にも「決める」という行為が重要な役割を担う。低学年児童が「決める」機会を保障した授業を提案したい。

(4) 子どもの思いや願いを表出させる方法

子どもたちに学びの主体を預けた授業を展開するには、子どもたちの様子を見取ること重要である。神永(2018)は、生活科の授業を進める上で「子どもから引き出す」構えをもつことが教師にとって重要な姿勢であると述べると共に、どのような場でどのような手立てで子どもの思いや思考を引き出していくとよいかは、これからの生活科の授業における重要な検討課題だとしている。¹³⁾ 斎藤(2022)は、生活科の振り返りのさせ方に着目し、「マイキャラカード」を開発した。¹⁴⁾ マイキャラカードを活用することで、小学校低学年児童でもメタ認知が可能になり、自律的に学習を進めていけることをねらっている。自分視点で活動の振り返りをする従来の振り返りシートとは異なり、あらかじめ考えておいた1分程度で書けるキャラクターに吹き出しをつけ、そのキャラが自分に向けてアドバイスをするという形で振り返りを行っていた。自分だけでなく自分ではないような、他人だけれど他人ではないような存在のマイキャラと自己内対話をさせることである。本研究では、「子どもの思いや願いを素直に表出させること」を第一の目的として、一人一人に紙粘土でマスコット(通称マイキャラ)を制作させて振

り返りの場で活用するという方法を考案した。(資料2)



資料2 図画工作の時間を利用して制作したマイキャラ

先述した斎藤の実践では、「マイキャラからのアドバイス」という視点で振り返りを書くことが設定されていた。本研究の振り返りでは、アドバイスという視点も含めて児童の思いや願いが豊かに表出されることをねらい、「今日の生活の授業を見ていたマイキャラは、みなさんに何と言っていますか」と問いかけるようにした。また、自分や友達のマイクキャラと繰り返し関わり愛着をもたせることで、児童はより素直に自分の思いや願いを表出させられるだろうと考え、生活科の授業を中心として年間通して児童とマイキャラとの関わりをもたせるような場を意図的に設定した。¹⁵⁾このように、マイキャラの活用により表出された子どもたちの言葉から思いや願いを見取り、子どもに学びの主体を預けた生活科の授業実践を目指したい。

(5) 生活科との親和性

今次改訂の学習指導要領では、生活科の教科目標に「自立し生活を豊かにしていく」という文言が示された。それは「生活科における究極的な児童の姿」¹⁶⁾である。生活科は創設以来、学習上の自立、生活上の自立、そして精神上的の自立という3つの自立への基礎を養うことを目指してきた。精神上的の自立とは、学習および生活上の自立へと向かいながら「自分のよさや可能性に気づき、意欲や自信をもつことによって、現在及び将来における自分自身の在り方を求めていくことができるということ」¹⁷⁾である。加えて、今次改訂の学習指導要領では、教科固有の学びの有り様である「見方・考え方」が示された。他教科は見方・考え方を「働かせ」と示されている一方、生活科は見方・考え方を「生かし」となっている。これについて柘植(2018)は、「生活科の学習過程において、児童自身が幼児期までにすでに有している見方考え方を働かせ、学ぶと言うことであり、小学校入学後の学びは、いわゆるゼロからのスタートではない」¹⁸⁾と述べる。さらに、生活科は、幼児教育と同じく方向目標として教師の願いが設定され、一人一人の思いや願いを生かしながら展開する教科である。対象との関わり方や、思いや願いの表現の仕方の自由度が高いため、それぞれの児童が自分の得意なことや好きなことを生かしやすいという特質がある。

本研究では、生活科のもつそれらの特質を生かし、幼児期に育まれた資質・能力を低学年教育につなぐた

めの授業を提案したい。そして、生活科の授業を通して低学年児童が自分のよさや可能性に気づき、意欲や自信をもつことができれば、幼児期に育まれた資質・能力をつなぐことができたとと言えるのではないだろうか。自分の力を発揮し、思いや願いの実現に向かうことができた児童は「ぼくってすごいんだな。」「次はこんなこともできそう。挑戦してみたいな。」「もっとすてきな自分になりたいな。」という思いをもつだろう。そして、授業を通して自分を肯定的に捉える機会が積み重なっていくことで、これからの自分の成長に期待しながら3年生に進級することができるだろう。幼児教育を土台にし、生活科を中心とした低学年教育で育んだ「自分のために成長していきたい」という前向きな思いは、その後の児童の学びを支える原動力となるだろう。

3 研究の内容

(1) 目指す子どもの姿

自分の良さやがんばりを認め、自分や自分たちのもつ可能性を信じながら意欲的に活動する子ども。

(2) 研究の仮説と手立て

これまで述べてきた内容を基に生活科の授業を構想するにあたり、以下のような仮説を設定した。

教師が子どもの可能性を信じ、子どもに学びの主体を預けた生活科の授業づくりをすれば、子どもは自分の良さやがんばりを認め、自分や自分たちのもつ可能性を信じながら、思いや願いの実現に向かって意欲的に活動することができるだろう。

仮説に対する手立てとして以下の1と2を設定した。そして、子どもたちの思いや願いを見取る手段として手立て3を設定した。

手立て1

授業の中で子どもたちの思いをしっかりと聞き、次にしたいことを丁寧に聞き取ったり見取ったりして子どもたちの思いや願いに沿った思考のつながりのある授業を展開する。

手立て2

授業の中で子どもが「きめる」機会を効果的に設定する。

手立て3

自分視点での振り返りと共に、マイキャラを活用した振り返りをさせる機会を設定する。

これらの仮説と手立てを用いて1学期および2学期に2年1組(21名)で授業実践を行う。1学期の実践(実践1)の終了後と2学期の実践(実践2)終了後に同様のアンケート調査を行う。教師の見取り、児童のワークシート、アンケート調査等の分析結果から、提案した仮説と手立ての有効性について検討する。

4 授業の実際と考察

(1) 実践1について

実践1
単元名： 「ようこそ1年生・はじまるよ！2年生のわたし」 入学したばかりの1年生のために歓迎会を行う活動
学習時期：2022年5月上旬～6月下旬（1学期）
単元目標： 1年生との関わりや2年生主催の「2年生からのおくりもの会」を通して、一つ学年が上がった自分の役割やできることが増えたことに気付くとともに、友達と協力しながらより良い「おくりもの会」になるようにお店作りの工夫をすることができ、活動の達成感や満足感を味わう中で、何事も前向きに挑戦しようとすることができる。

実践1では、学区の幼稚園の園長先生から2年生宛てに手紙が届くところから学びのストーリーが始まった。手紙は、「3月に送り出した新1年生たちの様子が心配である。初めてのことがいっぱい不安に感じている子もいるのではないだろうか。まだまだ緊張している1年生に、学校って楽しいところだと伝えてあげられるような楽しいことを考えてやってあげて欲しい」という内容である。子どもたちは、すぐにどんなことをして1年生を楽しませてあげようかと話し始めた。第2時の「1年生にしてあげたいこと」の話し合いでは、合同運動会、工作、学校探検など様々なアイデアが出た。話し合いの最後に、A児が「1年生のことをもっとよく知るために、1年生の好きなこととかがわかるようなアンケートをつくったり、これからはグループに分かれて準備をしたりしたらいい」と発言し、学級の仲間が賛同したためその思いや願いを次時につなげていった。授業の終わりに「今日の生活の授業を見ていたマイキャラは、みなさんに何と言っていますか」と問いかけると、子どもたちは楽しそうにマイキャラとの対話を始めた。「マイキャラが自分の活動について語る」という行為が2年生児童にとって難しいのではないかと考えていたが、子どもたちは感覚的に理解したようであり、これ以上の説明を加える必要はなかった。B児は、マイキャラ視点での振り返り（これ以降「マイキャラ振り返り」と記す）に「1年生が学校を楽しくなるようにがんばろう」と記述した。

その後も、子どもたちの思いや願いを生かすために何度も話し合いを重ねた結果、体育館に1年生が楽しめるような遊びのお店をいくつか作り、それぞれのお店を回って遊べるような会を企画し運営することになった。2年生全員（2年2組21人を合わせて42人）を集め、どのような遊びのお店をやりたいかを問い、10の遊び屋さんをつくることに決まった。そこからは、お店ごとの準備を進めたり、リハーサルをしたりして本番を迎えた。

B児は、自分の好きな絵を描くことを生かし、友達を誘って「ぬり絵屋さん」のグループをつくった。お店づくりや1年生との遊び方については、グループごとにどのようにしたいのかを相談し、様々なことを決めさせながら準備を進めた。教師は、必要があれば物を準備したり、活動が停滞しているグループを見つけ、

活動の見直しをもたせたりするような声かけを続けた。

グループ活動を4時間終えてから行った全体会議では、1年生の歓迎会の目標をはっきりとさせるために「成功すること」の具体的な姿について学年で話し合った。「1年生が笑顔になったら成功」「もういちどやりたいって言ったら成功」などの意見で黒板がいっぱいになった。

1年生がたのしくなってほしいね。①ぼくもいっしょにてつだいたいなあ。がんばってね！！ぼくはおうえんやるきまんまんだからね。②2-1と2-2くみががんばってね。

資料3 全体会議後のマイキャラ振り返り（B児）

資料3の下線①の記述からは、B児が「1年生が楽しくなってほしい」という願いをもちながら活動していることが分かる。②の記述からはB児自身の意欲が持続し、さらに高まっていることを見取することができる。その後、話し合いと投票を通して1年生との歓迎会の名前は「2年生からのおくりもの会」という名前がついた。

今日、本ばん2年生からのおくりもの会がせいこうだと思いました。なぜかというところがおもしろい。①だからせいこうになってうれしかったのしかったです。1年生とまたやりたいです。②

資料4 本番の振り返り（B児）

資料4はB児による本番後の振り返りである。下線①の記述からは、B児が話し合いを受けて成功の姿をイメージしながら活動に取り組んだ様子がうかがえる。また、下線②の記述からは、ぬり絵を楽しむ1年生の笑顔を見て自分がうれしくなり、活動の満足感を味わった様子や、そこから先の活動へと思いや願いが広がっていることが分かる。資料4の振り返りの後、

(パンダくん)からのメッセージ

いやあすごかったねぼくはす〜と見ていたからよかったよでもしただけのすづくよかったのはねぬり絵屋さんかちゃんとして1年生を見てはんぶんぬり絵ならもてかえっていいよっていったから1年生もききやすかったおもしろいよ!!ほかのチームもすごかったよ!!みんながんばってすごくよかったよまた1年生とやれたらいいね!!本ばんもすごくよかったねがんばらね!!みんなは3年生になら1年生になにかしたいね!!ぼくはみまわて

資料5 本番のマイキャラ振り返り（B児）

今度は資料5のようにマイキャラ視点での振り返りを行ったところ、B児の振り返りの内容は大きく異なった。「いやあすごかったね。」「1つだけものすごくよかったのはね、ぬりえチームさんが…（中略）1年生も聞きやすかったと思うよ」の記述からは、資料4では表れなかったB児の素直な思いを見取ることができる。さらに、「こんどは3年生になったら1年生に何かしたいね!!」という記述からは、活動の達成感や満足感を味わったことで自信をつけ、新たなことに挑戦しようとする意欲がわき出ている姿を見取ることができる。学級全員の本番のマイキャラ振り返りの記述量を分析したところ、B児のように、マイキャラ振り返りの記述量の方が多い児童は6人とどまった。一方、自分視点での振り返りでは、「1年生が喜んでくれてよかった。」「成功してうれしい。」などの言葉がほとんどの児童の記述にみられたが、マイキャラの振り返りにはB児のように自分を肯定的にとらえた記述が目立った。中でも、資料6のC児のように、自分視点でのふりかえりでは自分のことを否定的に書いてい

ぜんぜんうまくできませんでした。あんまり人がきてくれませんでした。1年生がえがおだった。（自分の振り返り）

Cくん、すごががんばっていたよ。ぼくは、Cくんがダメでもぼくはいいと思ったよ。すごくCくんのことが元気いいな一って思ったよ。（マイキャラ振り返り）

資料6 本番の振り返り（C児）

るが、マイキャラ振り返りでは自分を励ましたり良さを認めたりするような記述が見られた児童がいた。このように、児童はマイキャラの活用により素直な心を表出しやすく、自分で自分の良さやがんばりを記述することにつながるようになった。

本番の振り返りを終え、児童に「この後どうしたい？」と尋ねたところ、D児が「園長先生に手紙を書きたい」と発言した。このような児童の思考を想定し、園長先生には依頼済みであったため、手紙ではなく園長先生を2-1の教室にお招きし「園長先生への報告会」を行うこととなった。報告会では、教師が準備したスライドに合わせてグループごとに台詞を考えたり、活動に対する願いやその時に感じた思いを語ったりした。報告会のおしまいには、園長先生から直接感謝の思いを伝えられ、さらに2学期に向けて再び年長児の世話を依頼された。

第2時で1年生のことを知るためのアンケートを提案したA児は、話し合い当日に自宅でアンケートを作成し、次の日に持って来た。また、おくりもの会本番でお店の仕事に加えて司会進行の役割に挑戦したり、生きもの紹介グループの中心的存在として活躍する姿を見せたりと、単元を通して意欲的な姿を見せていた。資料7はA児の報告会の振り返りである。下線部①の記述からは、A児が明確な目標をもって活動に取り組

んでいる様子を見取ることができる。また、園長先生からのお願いは2年生全体へのものであったが、A児はそれが自分の目標となっていることが分かる。また、下線部②の記述からは、自分の目標も細かく設定して取り組んだ様子を見取ることができる。

目ひょうは、えんちょう先生によるこんでくれる（もらう）ことだったからそれがまもれて大せいこうだとおもいました。①
そして、二つ目の目ひょうがあるんだけど。じぶんの目ひょう。えんちょう先生を5びょうくらい見ることと、しせいよく、わかる文は見ないようにできた②からです。

資料7 報告会の振り返り（A児）

も、目ひょうが2つもあるなんてお前すごすぎだろ！園ちょう先生の話オレも聞きたかったなー。もう一つやるな、（）
そんなに2-1たよられてるなんてすごすぎだぞ！①
こんどもがんば！②

資料8 マイキャラ振り返り（A児）

資料8下線部①の記述からは、園長先生に直接感謝の気持ちを伝えられ、2学期に年長さんが学校に遊びにくる時にも世話をお願いされたことを受け、自分や2-1の仲間が園長先生に頼られているという喜びを感じていることが分かる。また、下線部②の記述からは、本単元での活動を価値づけてもらったことにより自信をつけ、新たなことに挑戦しようとする意欲的な姿を見取ることができる。

（2）実践1の成果

手立て1に従い授業を展開したところ、A児のように「1年生にアンケートを取りたい」という発言やD児の「園長先生にお手紙を書きたい」という次の活動につながるような自然な発言が見られた。こちらが子どもの思考を無理にひっぱることなく、子どもたちの思いや願いが次の活動へと自然につながった。

手立て2に従い、授業の中で子どもが「決める」機会を効果的に設定し、お店の遊びの内容や店のレイアウトなどをグループごとに相談して決めていくようにしたところ、資料5のB児のように自分たちのお店に愛着をもち、頑張りを認めるような記述が見られた。さらに、資料8のA児のように園長先生からの依頼を自分事として捉え、単元を通して意欲的に活動する姿が見られた。報告会で園長先生から直接お礼を伝えてもらう場を設けたところ、A児は自分や2-1の仲間が園長先生に頼られているという喜びを感じ、新たなことに挑戦しようとする思いを見取ることができた。

手立て3に従い、マイキャラを活用した振り返りをさせる機会を設定したところ、児童が気持ちを素直に表出した。マイキャラ振り返りの記述を詳しく見ると、実践1において「自分を肯定的にとらえる記述」が全員に見られた。特に「すごいね。」と「がんばったね。」ということばは全員の記述に見られた。2学期も引き続きマイキャラの活用を続けることで子どもとマイキャラの関係が深まり、より素直に児童の思いや願いが表出されるのではないだろうか。

(3) 実践1を終えての課題

①	今の自分が好き（とても当てはまる+やや当てはまる）だと答えた児童は94%であった。
②	難しいことでも、失敗を怖がらないで挑戦していると答えた児童は72%であった。
③	自分には、よいところがあると答えた児童は73%であった。

資料9 1学期単元終了後のアンケート

実践1では、児童が遊び自体に浸りこみ、予想したり、確かめたり、見直したりする姿はあまり見られず、よりよい遊びを求めて試行錯誤していたとは言いがたい。資料9のアンケートの結果②からも、児童が試行錯誤できておらず、難しいことに挑戦しようとする気持ちを十分に引き出せていないことが分かる。2学期にはグループ活動ではなく個人の活動を主とし、それぞれが自分の力を発揮できるような活動の設定が必要である。また、アンケート③の結果からは、子どもたちが十分自分の良さを認められていない様子が分かる。そのため、実践1よりも多くの友達とかかわる機会を設けて互いの良さを伝え合うようにしたり、マイキャラの活用により自分で自分のよさに気が付いていけるような手立てを考えたりしたい。

(4) 実践2について

実践2	
単元名：	「ぼくの！わたしの！おもちゃ研究ものがたり」 年長児に渡す「動くおもちゃ」の製作活動
学習時期：	2022年9月中旬～11月上旬（2学期）
単元目標：	年長児にプレゼントするおもちゃを制作するために身近な自然や身近にある物を使って遊ぶ活動を通して、その面白さや自然の不思議さに気づくとともに、予想したり、試したり、見直したりしながら遊びに使う物をつくり遊んだりすることができ、友達のよさを取り入れたり自分との違いを生かしたりしながら、年長さんのために遊びを楽しくしようすることができる。

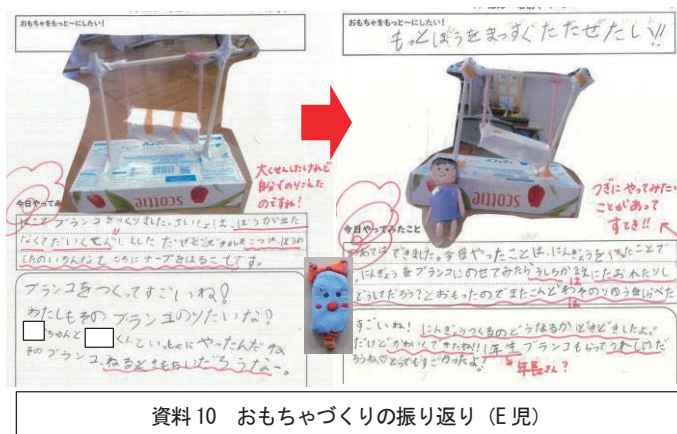
実践2では、1年生の担任から1学期の「おくりもの会」についてお礼を伝えられるとともに、11月に園児と1年生が「秋ランド」で交流する際に2年生の力を貸してもらえないかと相談をされるという導入を考えた。1学期の経験を生かした「秋ランド」のお店づくりへのアドバイスと、年長児がおみやげとして持ち帰るための「動くおもちゃ」の制作を頼まれた児童は、笑顔で快諾し、学びが動き出した。生活科ではゴムロケットやどろだんごなど、全員が同じ対象について研究し、よりよくなるように改良を重ねる実践が多数見られるが、実践2では子どもたちのもつ決める力を信じ、試行錯誤の機会を保障するためにどんなおもちゃをつくるかは自由とした。また、一人一つ以上のおもちゃを制作するという条件を提示し、グループではなく個人での作業を主とした。そして、友達と関わりながら制作させるために「動く」という点だけは、共通

のキーワードとして設定した。

第2時には、「どうやっておもちゃを動かすのか」について学級で意見を出し合った。タイヤ、押す力、風の力、ゴムの力などさまざまなアイデアが出て、活発な意見交流となった。当初の計画では、この後どのようなおもちゃをつくるのか調べ活動を行う予定であったが、授業のおしまいに「この後どうしたい？」と児童に問うと、「おもちゃを作りたい！」という意見であった。そのため、児童の思いや願いに寄り添い次時からおもちゃの制作を行うことに変更した。

E児は、実践1が終わり夏休みを迎えるころ、マイキャラを自宅に持ち帰りたいと相談に来た。理由を尋ねると、「夏休みの間も自分のことを見ていて欲しいから」と答えた。実践2では、マイキャラとの関係が深まっていると考えられるE児を中心に、どのような児童の姿が見られたかを考察していきたい。

E児は、第3～6時で空き箱を活用したブランコを制作した。資料10は振り返り研究ノートである。



実践2では、子どもたちが自分のがんばりや研究が積み重なっていることを視覚化するために、その日に作ったおもちゃの写真をふりかえりの時間にタブレットで撮影し、その日の研究ノートに貼るということを繰り返した。(資料10) 資料10のマイキャラ振り返りには、「ブランコもらってうれしいだろうね♡とってもすごかったよ。」という記述が見られ、D児が年長児を

さいしよはぼうが立たなくて大苦戦したけれど、できました。こつはぼうの下の色々なところにテープを貼ることです。①
にんぎょうをブランコにのせてみたら後ろか前になおれたりして、どうしてだろう?と思ったのでまた次はその理由を調べたい。②

資料11 資料10の自分視点でのふりかえり

意識しておもちゃを制作していたことが分かる。資料11 下線①の記述からは、E児が試行錯誤しながら活動に取り組んだ様子が分かる。また、下線②の記述からは、E児が自ら問いをもち、次時にその思いをつなげていることが分かる。

第8時に「年長さんがどうなったら成功だろうか」の話し合いを行った。実践1と同様に話し合いを通し

て相手意識をもたせ、活動のゴールを明確にするためである。「年長さんが何度も遊んでくれる」「2年生が作るおもちゃは自分たちよりすごいと言ってくれる」など、目指すおもちゃの姿がはっきりとしてくると、子どもたちは今のおもちゃでは納得がいかなかった。「もっとがんじょうにしたい」「もっとかっこよくしたい」「部品がとれないようにしたい」という思いや願いが沸きあがり、おもちゃの仕上げへと子どもの思考がつながっていった。E 児は、「このおもちゃだからもの！」と言って欲しい。という願いをもち、その後資料 12 の 2 つのおもちゃを制作した。



資料 12 E 児がつくったおもちゃ

当初の計画では、理科を専門とする本校職員が「はかせ」として登場し、子どもたちにとっておきのおもちゃを見せたり相談にのったりする時間を設定していた。しかし、子どもたちは一向に外からの助言を求めたがらなかった。そのため、無理に子どもの思考をこちらの計画に寄せず、その予定を中止した。こちらが思うよりもずっと、子どもたちは「とにかく自分（たち）の力でやりたい」のだと感じた。一方、アイデアが浮かばずに活動が停滞している児童も数名いたため、作り方を直接指導するのではなく、図書室で借りておいた工作の本を教室後方のロッカーの上に設置して自由に手に取れる環境を整えた。すると児童は自然と本に手を伸ばし、作りたいものを決めて制作していくようになった。

E 児は資料 12 のおもちゃを制作する過程でうまくいかないことがあるとまわりの友達に相談したり、度々筆者に助言をもらいに来たりした。おもちゃを制作している間、E 児だけではなく多くの児童が仲間と対話している姿を見取ることができた。自分と違うおもちゃに挑戦している友達の隣へ行き、「すごい。これどうやって作ったの？どんなふう動くの？」と声をかけたり、困りごとがある子の周りに自然と児童が集まり、解決策を数人で相談し合ったりしていた。教師が「〇〇さんの困りごとを解決しよう」等の話し合いを段取りしなくても、児童は自然と対話を繰り返しながら活動を進めることができるのだと学んだ。加えて、児童の活動の様子を見ていると、それぞれが違ったおもちゃの制作に挑戦しているからこそ、個人の知識や技能の差が出にくいことにも気が付いた。

資料 13 の下線部①の記述には、その日に自分が決めて取り組んだ内容が詳細に記されている。E 児がど

のようなことに気を付けて試行錯誤をしたのかがよく分かる。さらに、下線部②の記述からは、E 児が両方

E ちゃんすごいね！うさぎとねこのもつものをそれぞれかえたんだね。もちつきのはこにみどりのテープをはってかみがみえなくもしていたね。① ねことうさぎのかたちがだいたいおなじじゃなきゃだめだもんね。②

資料 13 3 つ目のおもちゃを完成させた日のマイキャラふりかえり (E 児)

のキャラの大きさがそろわないとうまくおもちゃを動かすことができないという気付きを得ていることが分かる。

全員のおもちゃが完成した時点で、「この後、どうしていけば成功させられそう？」と児童に問いかけ、次の活動へと思考をつなげていった。すると、「おもちゃの遊び方を教えてあげないと年長さんは遊べないかもしれない」という意見が多数出たので、国語と合科して遊び方説明書を作ることになった。全員が説明書を作り終えた後、「年長さんに渡す前に最後にどうしたい？」と問いかけると「プレゼントみたいにリボンをつけたい」という意見が出たので、説明書とおもちゃを紙袋に入れ、自由にラッピングをすることになった。

秋ランドの前日に、今どのような気持ちかを児童に尋ねた。資料 14 は授業記録である。児童の発言からは、心配、不安、さみしさ、期待感などの感情を見取ることができる。A 児による下線部①の発言は、おも

- C1: 大事に遊んでくれるかなという気持ちです。
- C2: つぶされたりこわされたりしたらさみしいです。なんだか心配とか不安な気持ち。
- C3: だけど、大切にしてくれたらうれしいです。
- A: がんばってつくったおもちゃをあげちゃうのはなんか悲しい。①

資料 14 おもちゃを渡す前日の児童の発言

ちゃ作りに夢中になり、おもちゃが自分にとって特別な存在になったからこそ語られたものであると言える。次の日には、予定通り 1 年生の秋ランドが行われ、終わりの会で無事年長さんにおもちゃを手渡すことができた。幼稚園の先生にお願いして、年長児が 2 年生のおもちゃで遊んでいるところの動画を撮影してもらい、後日その動画を児童に見せた。年長児のはしゃぐ声と楽しそうに遊ぶ様子を見た 2 年生は大喜びであった。

私はめっちゃうれしいよ。理由はおもちゃを渡して映像がきて(年長さんが)めっちゃ楽しそうだったからめっちゃ嬉しかったんだよ。① 文をめっちゃいっぱい書けるようになったね。E ちゃん、最初「何作ろう」なんて言っていたけど、いっぱい作れたね。②

資料 15 動画視聴後のマイキャラ振り返り (E 児)

資料 15 の下線部①からは、動画中の年長児が喜ぶ姿を見て E 児自身が嬉しい気持ちを味わっていることが分かる。また、下線部②からは、単元を通して長い文章が書けるようになった自分や、おもちゃをいっぱい作れるようになった自分に気付き、成長を実感している様子を見取ることができる。加えて、この動画で

は数名の児童のおもちゃで遊ぶ姿しか収められておらず、大多数の児童は自分のおもちゃがどのように遊んでもらえているかは確認できなかった。そのような状況でも、自分のおもちゃが映らずに不満を口にする児童はいなかった。「僕のおもちゃが出なかったけど、みんなのおもちゃが遊んでもらっていたから良かった。」と振り返ったF児の言葉からは、児童一人一人が活動に満足していると同時に、学びが自分事を越えて「みんなのもの」になっていたことが分かる。

2学期の単元終了後のアンケートの結果（資料 16）

		1 学期	2 学期
①	今の自分が好きだと答えた児童	94%	95%
②	難しいことでも、失敗を怖がらないで挑戦していると答えた児童	72%	86%
③	自分には、よいところがあると答えた児童	73%	86%

資料 16 実践 2 終了後の児童アンケートの結果

からは、①の項目は高い割合を維持しつつ②と③の項目の割合が上がっていることが分かる。それは、本単元で試行錯誤の末に自分の納得いくおもちゃが制作できた満足感を味わったり、年長さんを楽しませるという目標が達成できたことで自信をつけたりした児童が、生活上の様々なことに挑戦しようとする前向きな気持ちをもつことができたからではないだろうか。②を「そう思う」と回答した児童に理由を尋ねると、「もし九九のテストで失敗しても、またどんどん練習して挑戦しているから」「失敗してもまたやり直したら最後までできるようになった」など、自分の可能性を信じて粘り強く取り組もうとする意欲が感じられた。

③の結果は、マイキャラの活用による効果が大きいと感じた。2学期のマイキャラ振り返りの分析をしてみると、1学期と同様に「すごいね。」「さすが○○だね。」等の自分を肯定的にとらえる記述が全員に見られた。自分を肯定的に見て応援してくれる存在であるマイキャラがいることで、自分の良さを実感する機会が増えたのではないだろうか。加えて、資料 17 は、実践

マイキャラ振り返りに表れた言葉の型	期待型 喜んでくれる といいね。等	想像型 きっと喜ぶよ。 成功すると思 うよ。等	確信型 絶対に喜んで くれるよ。等
人 数	4人	7人	8人

資料 17 実践 2 のマイキャラ振り返りの記述を整理した表 1

2のマイキャラ振り返りの記述内容について整理した表である。実践 2 の間に児童が書いたマイキャラ振り返りの文章の中に期待型、想像型、確信型（筆者による仲間分け）の記述があるかどうかを調べ、それぞれの記述がある児童の数を単純に合計したものである。すると、21人中8人が「絶対に年長さんはこのおもちゃ気に入ってくれるよ」等の年長児を喜ばせられる自分であることを確信する記述を書いていた。また、確

信するまでには至らないが、「年長さんきっと喜ぶよ」等の成功する姿を想像している児童や、「喜んでくれるといいね」等の前向きな思いをもっている児童がいたことが分かった。

資料 18 を見ると、実践 2 でマイキャラが自分に宛てて「もっと～してみたらいいんじゃない?」「次も～

マイキャラ振り返りに表れた言葉の型	助言型 もっと～してみたら いいんじゃない?等	成長実感型 〇〇ができるようになったね。成長したね。等
人 数	16人	4人

資料 18 実践 2 のマイキャラ振り返りの記述を整理した表 2

してね！」等のアドバイスをする「助言型」の記述が見られた児童が 21人中16人いた。実践 1 でも、14人の児童が助言型の記述をしていた。2つの実践を通してこのような姿を見取ることができたため、マイキャラの活用により児童は自分の思いや願いを表出しやすくなると同時に、次時に向けて思考をつなげ、よりよい結果やより良い自分になるために活動を修正したり確認したりしようとしていることが示唆された。さら

え、すごいすごい！せつめい書を2つ書けたしすごい！ ぼくはこのときをまってんだ！かんせいしてすごいね。やっぱりすごいね。Gちゃんががんばったからできたんだよ！ぼくは、もっとGちゃんのことを好きになったよ。もっとほめてあげよう！
--

資料 19 プレゼントの準備が完成した日のマイキャラ振り返り（G児）

に、資料 16 のE児のように自分の成長を実感している記述（成長型）が見られた児童が 4人いた。内容 9 の成長单元ではなくても、自然と自分ができるようになったことに目が向いているのである。低学年児童にとって、自分の成長を認知することは困難であるが、マイキャラの活用によりそれが可能になることが示唆された。

資料 19 は、G児のマイキャラ振り返りである。これまでの自分のがんばりを認める記述の後に「もっと好きになったよ」と続く。これは、G児が自分のことを以前よりも好きになっていることの証である。

5 研究の成果と今後の方向性

（1）研究の成果

教師が子どもの可能性を信じ、子どもに学びの主体を預けた生活科の授業づくりをしたところ、子どもは自分の良さがんばりを認め、自分や自分たちのもつ可能性を信じながら、思いや願いの実現に向かって意欲的に活動することができた。

手立て 1 に従い、授業の中で子どもたちの思いをしっかりと聞き、次にしたいことを丁寧に聞き取ったり見取ったりしたところ、両実践とも子どもの思いや願いに沿った思考のつながりのある授業を展開することができた。

手立て 2 に従い、授業の中で子どもが「決める」機会を効果的に設定したことで、目の前の活動が自分事となり、単元のはじめからおわりまで意欲的に試行錯誤する姿を見取ることができた。また、実践 2 のF児

のように、自分事を越えて「みんなの学び」にまで高められた児童の姿を見取ることもできた。

手立て3に従い、マイキャラを振り返りで活用したところ、児童は自分の思いや願いを表出しやすくなると同時に、次時に向けて思考をつなげ、よりよい結果やより良い自分になるために活動を修正したり確認したりしようとすることができた。また、活動の目標に対して「自分ならできる」「2-1ならできる」という自分や自分たちの可能性を信じられている姿を見取ることができた。

本研究を通して、私たち小学校教員が幼児期までに生まれた子どもの良さや可能性を信じ、学びの主体を預けた生活科の授業づくりをすることで、子どもたちは自分の可能性を信じたり自分のことをもっと好きになったりすることが示唆された。生活科を中心とした学びを通して「自分ならできる」「もっとすてきな自分になりたい」という前向きな気持ちを低学年の間にもたせることができれば、これから先の子どもの学びの原動力となり、子どもたちはますますもてる力を発揮していこう。それはつまり、幼児教育から連続的に子どもの育ちが繋がっていくことを意味するのではないだろうか。

そのような低学年教育を実現させるための生活科授業づくりの要点として3点をまとめる。

- ①子どもたちの思いや願いをよく聞き、今後どうしていきたいのかを児童に問いかけるようにして児童の思考が途切れない授業を目指すこと。
- ②子どもたちがもつ「決める力」を引き出すために、授業の中で児童に決めさせる機会を効果的に設定すること。
- ③児童の素直な思いや願いを表出させるために、本実践での「マイキャラ」のような存在を活用した振り返りをさせ、児童の思考を丁寧に見取ること。

(2) 課題と今後の方向性

課題としては、「教師が子どもの可能性を信じること」や「子どもに学びの主体を預ける」ことがまだまだ具体的になっていないことである。それは、教師それぞれの経験や感覚に左右されるものであり、いわゆる暗黙知によるところが大きいからだと考えられる。今後も本研究の手立てを用いた実践を続け、授業の中で具体的に示していき、共通理解をはかっていくことが必要である。

最後に、今後の研究の方向性について述べる。本研究では児童の見取りに役立てるためにマイキャラを開発し、活用を試みた。そして、マイキャラを通して子どもは自分の素直な思いを表出することができることが分かった。マイキャラは、自分を肯定的に見て励ましてくれるだけでなく、その後の活動を方向付ける助言を行ったり、活動を見直したり、自己の成長を確認したりする役割を担う存在となっていた。マイキャラが果たす役割は、単なる児童の見取りを越えて学習指導要領が求めている「主体的に学習に取り組む態度」

そのものを養うことに密接に関わるのではないだろうか。今後は、「年長児からマイキャラを活用した遊びを行うと、入学後の生活科においてマイキャラを活用した振り返りにはどのような記述が見られるのか」や、「主体的に学習に取り組む態度を評価する際に、マイキャラの記述をどのように生かせばよいか」について研究を進めていきたい。マイキャラという架け橋で接続期の資質・能力をつなぐことで、幼児教育の育ちを生かした低学年教育の在り方をさらに明らかにしていきたい。

【註】

- 1) 横山洋子『非認知能力が育つこれからの保育』池田書店 2021年 P.13
- 2) 文部科学省「新幼稚園教育要領のポイント」2017年 P.11
- 3) 初等中等教育分科会「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」「幼保小の架け橋プログラムについて」2021年 P.1
- 4) 幼稚園教育要領(平成29年告示)「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」pp.3-5
- 5) 幼稚園教育要領解説 2018年 P.86
- 6) アンケート調査の詳細について記載
佐藤雅子、加納誠司「幼児教育の育ちを生かした小学校低学年教育の在り方に関する研究 - 子どもの個を伸ばす幼小接続を目指して -」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要』2022年 pp.103-110
- 7) 汐見稔幸『本当は怖い小学一年生』ポプラ社 2013年 pp.13-14
- 8) 木下光二『育ちと学びをつなげる幼小連携—小学校教頭が幼稚園へとび込んだ2年間』チャイルド本社 2010年 P26
- 9) 前掲載8) P25
- 10) 西郷孝彦、尾木直樹、吉原毅『「過干渉」をやめたら子どもは伸びる』小学館 2020年 P.218
- 11) 浦尚也、松本謙一「質問紙調査からみた子どもへの対応の多様性とその考察」『せいかつか&そうごう第21号』2014年 P.111
- 12) 筑波大学附属小学校『「きめる」学び「知的にたくましい子ども」を育てる授業づくり』pp.8-24
- 13) 神永典郎「生活科の継承と刷新—自立し生活を豊かにしていく、よき生活者の育成を目指して」『せいかつか&そうごう第25号』2018年 P.9
- 14) 齋藤和貴「生活科における子どものメタ認知能力育成の方策—マイキャラカードによる振り返りを通して—」『せいかつか&そうごう第29号』2022年
- 15) 具体的には、体育の持久走記録会や道徳の学習の振り返りに使用した。また、朝の黒板メッセージにも繰り返し使用した。3学期の成長単元でもマイキャラと共に自分の過去へタイムトラベルさせる学びのストーリーを計画している。
- 16) 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領解説生活編』2019年 P.11
- 17) 前掲載18) P.11
- 18) 柘植良雄『生活科で子どもは何を学ぶか』東洋館出版社 2018年 P.17