

小学校入門期における主体的・対話的で深い学びを促す学習展開の一考察 ～第1学年生活科「きれいに さいてね」の実践より～

近江 芳子

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】 小学校入門期における生活科「きれいにさいてね」の単元において、児童の願いを実現するために、自己決定の場をふんだんに設けた単元を構成し、授業実践を行った。その際、(1)子どもの学びが、主体的・対話的で深い学びになっているか、(2)今回の学習を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか という2つの視点で考察した。

主体的・対話的で深い学びになるためには、単元を通じて、①自分の価値ある願い ②具体的な見通し ③友達との関わり合い ④自己決定の繰り返し が大切であると分かった。児童は、結果ではなく、それまでの問題解決のプロセスに価値があると実感した。小学校の入門期に、自己決定を取り入れた単元を設けることは、主体的な児童を育成する観点からも、幼保小の接続という観点からも、大変意義のあるものであった。本単元の自己決定を取り入れた構成は、主体的に自己を発揮し、学ぶ意欲が高まる活動につながった。

I 問題提起

1. 今日の教育的課題

社会の知識・情報・技術をめぐる変化の速さは加速度的であり、情報化・グローバル化といった社会的な変化が進展してきている。このような複雑で予測困難な時代に、学校教育への期待は極めて大きい。様々な情報や出来事を的確に受け止め、主体的に判断しながら、他者と協力し課題を解決していくための力が必要となっている。

このことから、次期学習指導要領では（文部科学省⁽¹⁾）子どもたちの「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善の視点が示された。日々の授業にあたっては、この視点で改善する必要がある。

2. 小学校入門期の課題

小学校入門期における課題としては、「小1プロブレム」がある。小1プロブレムとは（幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）⁽²⁾）、自制心や耐性、規範意識が十分に育っていない、小学校1年生などの教室において、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授

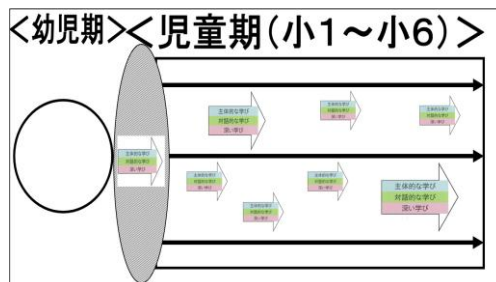
業が成立しない状態のことをいう。

この、小1プロブレムの原因として（大前暁政（2015）⁽³⁾）、①家庭の課題、地域の課題、保育所や幼稚園の課題、小学校教育の課題、②学校にストレスを感じる子どもがいること（「環境的側面」「活動的側面」「心理的側面」）、③各地域や小学校、児童の状況が異なることや児童一人一人の発達や学びに個人差があることなどと考えられている。

このように、幼児期と児童期をつなぐ小学校入門期特有の「小1プロブレム」という課題の解決が、今求められている。

3. 研究の目的

図1に示したように、児童期の課題である
1. 今日の教育的課題 と 幼児期の教育を土台とした **2. 小学校入門期の課題**を踏まえ、授業実践を通して、上記研究主題を解明することを研究の目的とする。



【図1：研究の目的の図式化】

Ⅱ 研究の方法と内容

1. 研究方法

【対象】中能登町立鹿西小学校 1 年生 (34 名)
【期間】平成 29 年 4 月～平成 29 年 11 月
【分析】毎時間の授業をビデオで記録する。
毎時間ごとに、児童はふり返しシートを記入する。児童のふり返しや授業記録、活動の様子等から、児童の歩みを分析し、提案する単元の妥当性を検証する。

- ・植物の変化や成長を楽しみにしながら、親しみをもち、進んで世話をしようとする。
(生活への関心・意欲・態度)
- ・植物の変化や成長に合わせて、水や肥料など、世話の仕方を考えて適切に関わり、成長の様子や育てる喜びなどを振り返り、それを自分なりの方法で表現する。
(活動や体験についての思考・表現)
- ・植物も自分と同じように成長していくことや、自分が大切に世話をした植物が成長することの喜び、世話を続けることの楽しさなどに気付く。
(身近な環境や自分についての気付き)

2. 研究内容

今回提案する単元を通して、以下の 2 つの視点から考察する。

- (1) 子どもの学びが、主体的・対話的で深い学びになっているか
- (2) 今回の学習を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか

(2) 単元展開

本単元を図 2 のように設定した。全 17 時間 (+ 課外) で行い、アサガオの成長を観察しながら、感じたことや思ったことを「アサガオ日記」に記していく。

(3) 単元の工夫

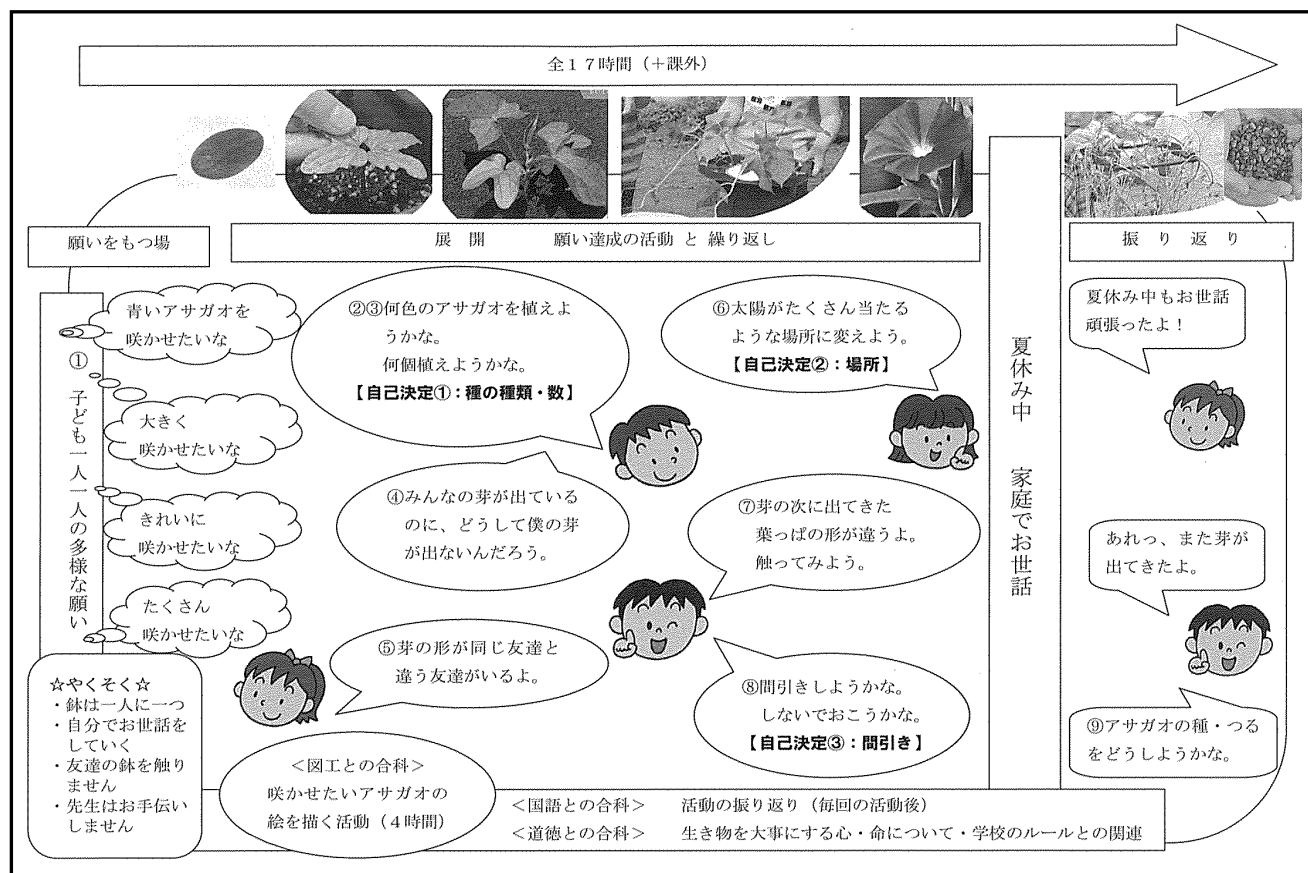
主題を解明するにあたり、児童一人一人に自分の願いを持たせることを大切にしたい。しかし、一人一人の思いを大切にしようとした働きかけは、学級で見ると多様な考えの集合体となり、考えの多様性を生み出した。

Ⅲ 実践した単元について

1. 単元の概要

(1) 単元目標

単元目標は以下の通りである。



【図 2：実際の単元の流れ】

また、願いを実現するための工夫として、児童の自己決定の場をふんだんに用意した。

種の種類と個数の選択（自己決定①）、場所の選択（自己決定②）、間引きの選択（自己決定③）など、自分の思いを実現していく場とした。

Ⅳ．授業の実際と考察

研究主題の解明にあたり、図2の①～⑨について、考察していく。

1. 導入場面<図2の①>（4月27日

1／17時）（以下“図2の”を省略する）

以下に、提示場面の概要を示す（表1）。

【表1：授業記録】	T：教師 C：子ども その他のアルファベットは考察に用いた児童（仮名）
	番号は回数

事実	分析
T1：一年生になってどんなアサガオ育てたいですか？ C：私は、紫のアサガオ育てたいです C：赤と青を育てたいです C：僕は紅色のアサガオを咲かせたいです C：僕は金色のアサガオを咲かせたいです	【場面1】 子どもたちにどんなアサガオを育てたいか自分のアサガオの願いを持たせる。
T2：アサガオの最初って何かな？ C：つぼみ C：芽 C：種 (→種を一粒提示し、小さな種からきれいな花が咲くことへの興味をもたせる) C：匂いするかな？ C：触ったら硬かったよ	【場面2】 種から育てるプロセスに興味を持たせるため、種を提示する。 自分たちで観察が始まる。
T3：小学校1年生になってちょっと違う風に育てたいなと思います。 C：自分たちで？ T4：実は、自分の花は自分で育てたいって人がたくさんいたので、1人に1つ鉢を用意しました。お花を大きくするためのお父さん、お母さんになってもらおうと思います。 <u>A：私もそうなんだけど、もし初めての人ってどうやって育てるんですか？</u>	【場面3】 チャレンジする意識付けをする。 単元を貫く約束を言ったところ、これまでとの違いから不安に思った児童がでてくる。
T5：そうだよね、今まではお母さんと育てたりして、自分一人で育てたことないもんね。 Aちゃんみたいに、心配やなあ困ったなあ一人で育てられるかなあ、お父さんお母さんになれるかな、心配人？ (34名中25名が不安を感じている：挙手による確認) みんな初めてやもんね。 C：みんな初めてだよ～ T6：今度は一人だよ、心配だね。だから、間違えたり失敗したり、うまくいかなくても大丈夫だよ。 C：だって、また頑張ればいいもん C：失敗しない人なんておらん T7：初めてだけど、学校は、間違えたりしてもいい場所なんだよ。 (授業後 34名中4名が不安を感じていたので個別対応をした)	【場面4】 「学校はできなくて当たり前」という意識をもたせることで不安感をぬぐう。 スタートカリキュラムとしての意義

(1) 全体の動きから

表1からも分かるように、単元の導入では以下の4つのプロセスを経て行った。

【場面1】では、児童にどんなアサガオを

育てたいのか、自由に語らせ、自分のアサガオへの願いを膨らませた。【場面2】では、種から育てるプロセスに興味を持たせるため、種を提示したところ、児童自ら種の観察を行い始めた。【場面3】では、チャレンジする意識付けのため、単元を貫く約束を話すと、これまでとの違いから不安に思った児童がでてきた。【場面4】では、「学校はできなくて当たり前」という意識をもたせることで、不安感をぬぐうような言葉掛けをした。

その結果、教師から解決策を提示せず、失敗したり間違えたりしながら進んでいこうと提案したところ、児童は安心したようだった。

【場面3】から【場面4】は不安に感じた児童が、教師の対応によって安心し、変容した場面である。

(2) 【場面3】から【場面4】の変容を促した教師の対応について

「教えてもらおう所が学校」「教えてもらって当たり前」という意識の児童たちには、従来の教え込む指導では、できる児童とできない児童の差が大きくなり、できない児童にとっては自分だけが劣っていると感じてしまっていたであろう。

しかし、今回、一人の児童（A児）のつぶやきが、全体の不安でもあると考え、そのままでもいい、わからないことは当たり前であると位置付けたことで、学校では、「できなくてもいい」「失敗してもいい」「間違えてもいい」と、安心できた児童の姿が見られた。特に、入学したてのこの時期の児童は、頑張ろう、頑張りたいという気持ちが高まっているため、「失敗はダメなこと」「分からないこと、間違いは恥ずかしい」と、思っている児童が多い。

今回のこのような働きかけは、スタートカリキュラムにとって大切であったと思われる。「みんな知っている。自分だけ分からない」と、思うと辛くやる気も出てこないもの

である。みんなスタートが同じ，分からないことはやめるのではなく，チャレンジする所が学校と，意識させることが大切だと感じた。

また，学校でも，自分の願いや思いが叶うかもしれないという希望をもたせたり，何かちょっと頑張ればできそうだという自信をつけさせたりすることが，スタートとして大切だと感じた。このわくわく感が今後の活動のエネルギー源になっていくのだと確信した。

2. アサガオの種の種類個数を決める《②》 (5月8日 2/17時)

単元の導入場面の次の時間には，アサガオの種を選ぶ活動を行った。以下に，種の選択場面の概要を示す(図3)。

(1) 全体の動きから

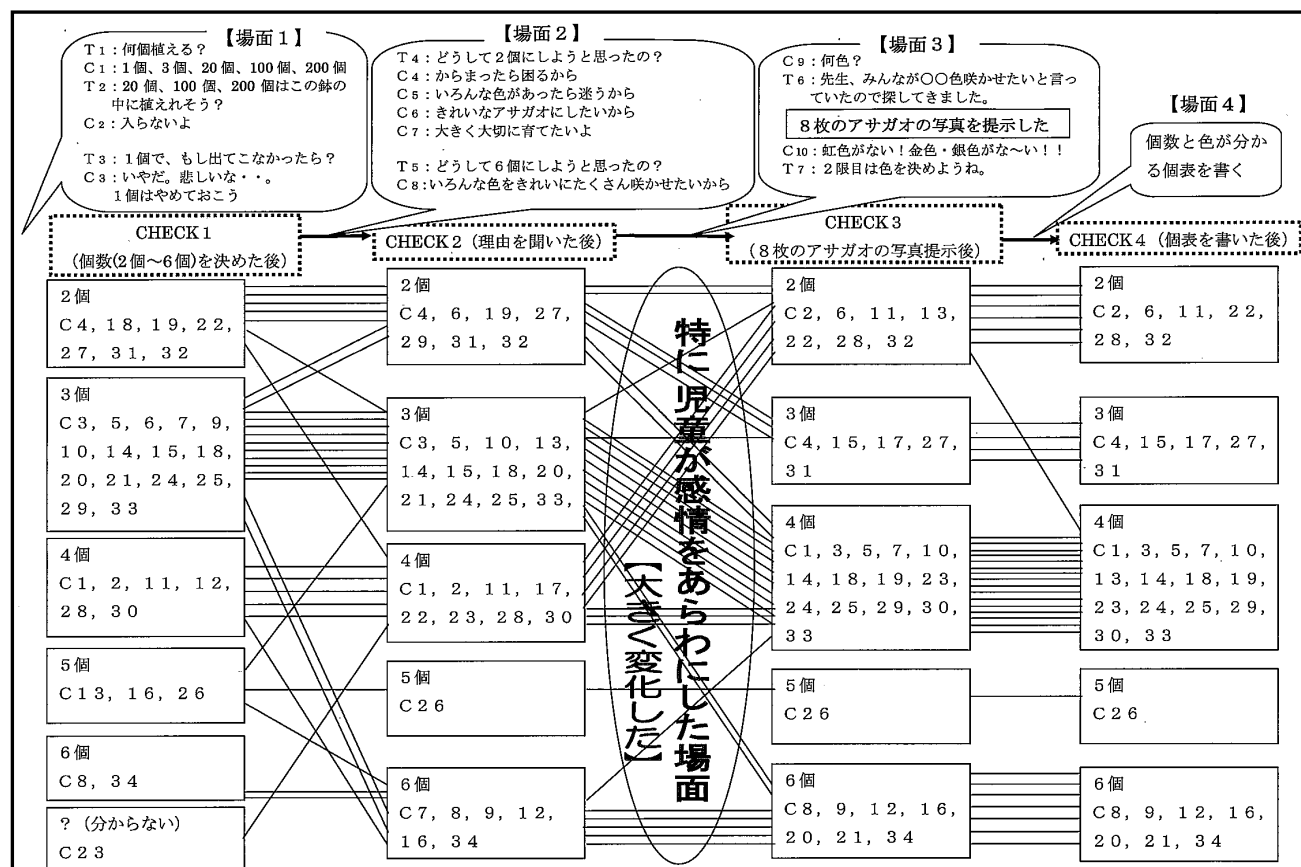
図3からも分かるように，場面1～4のプロセスで自分の願いを決定していった。他の児童の動きも分かるネームプレートで，全体の動きを見ながらも，自分の種の個数に願いをもって選択していった。

【場面1】では，種を何個植えようか考え，

自由に発表させた。すると，100個・200個と出てきたので鉢を示した。どれくらいならいいのか児童と考え，教師から2個～6個にしようとして提示し，ネームプレートを貼った。【場面2】では，ネームプレートを貼った個数にした理由を聞いた。最大個数の6個を選択した児童が「いろんな色の花をたくさん咲かせたい」という意見が心に残ったようで，ネームプレートを最初に選択した個数より多くしている児童が6人いた。【場面3】では，8枚のアサガオの写真を提示して，このように咲くアサガオの種を選択することを伝えた。図3からも分かるように，初めに選択していた個数から多くの児童が移動し，大きく変化した場面となった。【場面4】では，個数と色が分かる個表に書く活動を行った。

図3からも分かるように，34名中28名は，初めの考えから変化があったが，34名中6名は，初めから最後まで自分の考えは変わらなかった。

また，一人だけ全て同じ色の種を選んだ児童がいた。(C23)



【図3：授業記録と児童の個数の変化】

（２）【場面２】から【場面３】の変容を促した要因について

特に特筆したいのは、場面②から場面③の様子である。実際の授業の記録（表２）と児童の様子（写真１）は以下の通りである。

アサガオの写真８枚を提示した時に児童が一番感情をあらわにし、反応が大変よかった。写真１からも分かるように、写真を提示するたびに拍手と歓声が教室の中に響いた。８枚の写真の提示は、大変効果的だった。

【表２：８枚のアサガオの写真を提示した場面の授業記録】

T：みんなの咲かせたい色のアサガオ出てくるかな？何個出てくるかな？

C：白や～！！

C：すご～い！きれーい！

C：わあー、ピンク！！

C：紫出てきてー！！お願い、お願い！！

C：きたー！！わーい！

C：いえーい！！やったー！

（拍手と歓声） 【写真１】



【写真１：８枚のアサガオの写真を提示した後感情をあらわにしている児童の様子】

【場面１】【場面２】では、種の数や花の大きさなどを話し合っていたが、児童にとってはイメージがつきにくく、抽象的に感じていたのかもしれない。しかし、【場面３】の写真提示により、実際にどんな花なのか、どんな色なのか具体的にイメージされたことで、大きな変化につながった。

具体的な写真提示により、より自分の思い

・願い・夢が実現しそうな予感を感じたからこそ、このような反応になったといえる。

３．アサガオの種を選ぶ＜③＞

（５月１０日 ３／１７時）

（１）全体の動きから

前時に、何色の種を何個植えるかを個表に書き表していたので、その紙をもって、自分のアサガオの種を自分の袋に入れる活動を行った。自分のアサガオなので、児童はみな真剣に選んでいた（写真２）。

大きく育てて欲しい児童は大きな種を選択したり、模様がある種や変わった形の種を選択したりしていた。みんな自分の願いにあった種を、思い思いに選択していた。

種をスケッチするためではなく、自分の種だからこそ、児童はみな真剣に種を見ていた。そして、それぞれの理由で種を選んでいた。

この自己決定が、自分の願いの達成につながっていくと実感したから、真剣な活動を生み出したといえる。



【写真２：真剣に自分の種を選んでいる児童の様子】

４．芽が出ないK児＜④＞

（５月１９日 ５／１７時）

種を植えて一週間後、K児を除く全ての児童が発芽した。そこで、K児の困った気持ちに寄り添い、考えられるように次のような場面を設けた。以下に、その概要を示す（表３）。

（１）全体の動きから

授業の流れは表３からも分かるように、場面１～３のような展開になった。

【場面１】では、今日のアサガオのことで話したいことを自由に話させたところ、前時と比較して芽が出た児童が増え、嬉しいとい

う気持ちを表していた。教師は、K児がまだ芽が出ていないことは知っていたので、K児が何かつぶやいた姿から、芽が出ていない気持ちを言うのではないかと思い、指名した。

しかし、【場面2】のように自分のことは言わずに友達のことを話す。友達のことを見ているK児を教師が価値づけたところ、周りの児童も、友達のことを一斉に語り出した。

すると、【場面3】のように、自ら挙手したK児が自分の芽が出ていない気持ちを訴えるように発言した。そのK児の気持ちに寄り添うように周りの児童も発言していった。

授業後、K児の芽が出ないことを気にかけて、水をやったり、話しかけたりしている児童の姿が見られた。一方、芽が出ないK児は、日曜日にもかかわらず、芽が出ていないかが気になり学校まで確認に来た。

【表3：授業記録】

事実	分析
T1：今日のアサガオさん見て、お話ししたいことないですか？ C：元気で、成長したなと思います。 C：初めて芽が1つ出て嬉しかったです。 C：芽が出なくて困っていたけど、中ぐらひの芽が出てよかったです。 C：おめでとう！！（拍手） C：思ったより早く芽が出てよかったです。 T2：よかったね～。 	【場面1】 みんながそれぞれ芽を紹介し合う。
T3：（つぶやいたK児を確認し）Kさんどうした？ K1：Yちゃんの芽が成長した T4：すごい。Aくんお友達のアサガオさん見とったんや C：なんか、Rちゃんいっぱい咲いたよ C：Nちゃんのもいっぱい咲いてたよ C：Nちゃん、4つ咲いてたよ T5：Nちゃん、4つも咲いとったん！？ C：先生、私も4つ（みんなそれぞれに手を挙げて言い出す）。 C：私は5こ。 C：Sちゃんも5こ咲いてたよ。 （K児お尻を浮かして、当てて欲しい気持ちを出す） 	【場面2】 自分のことを言わず、友達のことを言い出したK児 （想定外）
K2：でも～、ちなみに、ぼくの芽が出てなかった T6：あ～、そうか。 C：先生、でも、がんばって咲いてるけど、まだ、赤ちゃんやから一人じゃ、芽出てこんかもしれん。 T7：そうなんや、一人じゃ出てこんかもしれんのや。どうする？ K3：恥ずかしがり屋やから。 C：そうや、Kくんの恥ずかしがり屋やからや。 T8：恥ずかしがり屋の芽なんや。 K4：あの、恥ずかしがり屋で、ぼくの真似しとる。 	【場面3】 K児が自分のことを吐露し始める
（授業後の児童の動き） ・帰りにK児のアサガオが気になって6人見に行ったり、水をあげたりしていた。 ・K児は日曜日に学校へ来て、自分の芽が出ていることが分かった。そのことを教師にすぐに伝える。 ・月曜日になり、周りの児童がA児のアサガオの芽に注目しており、芽が出たことを自分のことのように9人教師に伝える。 ・朝の会でA児の芽が出たことについて話し合い、A児に芽が出た気持ちを聞き合い時間を設ける	

（2）【場面2】から【場面3】の変容を促した要因について

【場面2】では、友達のことを話していたK児だった。K児は、この場面では言わなかったのではなく、言えなかったのではないかと思う。しかし、周りの児童が自分の芽や友達の芽が出ていることを言い始めると、不安になり“わかってよ”と言わんばかりに自分から芽が出ていないことを吐露した。「僕と同じ恥ずかしがり屋の芽や」と自分の性格とアサガオの芽を重ねて発言した。自分の思いを言えなかったK児だったが、勇気を出して発言したK児の育ちを感じた場面だった。

また、K児が自分の思いを素直に吐露すると、友達からの励ましの発言がでてきた。「Kくんの芽、頑張っているけど赤ちゃんだから出て来られないんじゃないかな」「Kくんと同じ恥ずかしがり屋だからじゃない」など、友達の気持ちに寄り添う友達の発言から、仲間がK児のことを気にかけていることがよく分かった。自分のことのように本気になって考えている集団の育ちも感じた場面だった。

これらのことから、一人一人が願いを実現したい、思いを形にしたいと語っていたのにも関わらず、周りの友達のことも気になっていることが分かった。

5. 芽の形が違うよ《⑤》

（5月26日 7／17時）

（1）全体の動きから

毎朝水やりをしている児童の中から、「同じ形の芽の人がいるよ」ということに気付いた児童がいたので、授業で取り上げた。この意見をいかし、出てきた芽の形から何色のアサガオの芽かを話し合った。

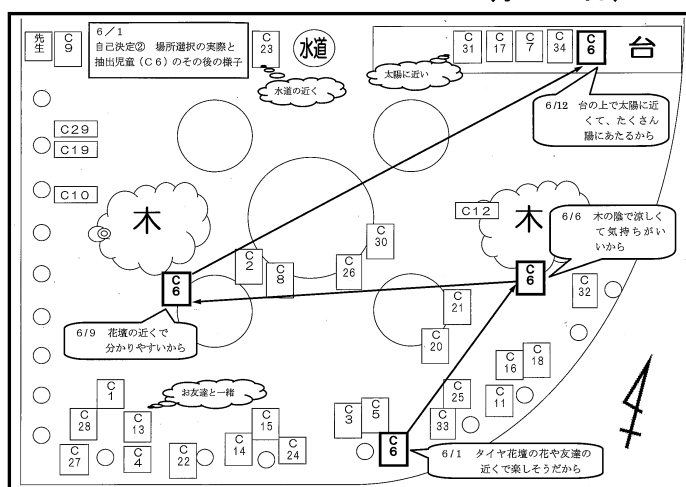
違う形の芽でも、2つの葉であること、ハートの形であることが共通ということを押えた後、同じ形の芽の児童が選択した色を順に聞いていった。そうすると、みんな青色のアサガオの種を選んでいたことが分かった。児

童はクイズを解いていくように推測しながら、「きっと、この芽から青色の花が咲くんだな」と気付いていった。

この授業は、みんなが同じ種類の種を植えていたらできなかった。それぞれ違う種の種類を植えたからこそできた授業であった。

また、児童は自分のアサガオを咲かせることを目標にしていたが、友達のアサガオのことが気になっていることも分かった。

6. 場所移動<⑥> (6月1日 8/17時 ～ 7月19日)



【図4：初めに置いた場所と
C6児の場所移動の経過と理由】

(1) 全体の動きから

6月1日、全員の芽が出たので、これまで横一列に置いていた鉢を、決められた範囲(約10m×15mのレンガ部分)の中を自由に場所移動してもよいことにした。これは、自分の場所を選択する時に、自分の願いと関連付けて場所移動する児童の姿をねらいとしている。また、この場所の選択は単元計画の自己決定の場②である。実際の流れを図4に表した。

場所を自由に選択してよいことを児童に伝え、大変喜び、早速アサガオの移動を行った(写真3)。その後、どうしてその場所を選択したのか理由を聞くと、図4の吹き出しのような、「水がやりやすいように水道の近くにしたい」「お友達と一緒にの方が楽しいからお友達の近くにしたい」「太陽に近い方が

大きくなれると思うから台の上に置いた」など、生活体験と結び付けながら、それぞれの理由で場所を選択していた。初めの移動は、自分本位の理由で場所を選択している児童が多かった。



【写真3：アサガオの場所を自由に移動させている児童の様子】

(2) C6の児童の場所移動について

C6児について、6月1日～6月12日までの場所移動について図4の矢印で示した。

最初にみんなで場所を移動した後、自由に場所の選択を繰り返していった。図4のC6児の理由に注目する。はじめは、「友達の近くで楽しそうだから」「花壇の近くで分かりやすいから」という自分本位の理由での場所移動だったが、日を追う毎に、「木の影の方がアサガオさんは涼しいだろうから」「台の上に置いて少しでも太陽に近い方がたくさん陽があたってアサガオさんが大きくなれるから」というような、アサガオのことを考えた理由に変化していった。このような姿から、自分の都合での場所移動ではなく、アサガオの成長を優先した場所移動になったといえる。「こんなアサガオを育てたい」「アサガオを大きく成長させたい」という自分の強い願いをもっているからこそ、このように試行錯誤を繰り返しながら、場所移動していたといえる。

7. 双葉と本葉の違い<⑦>

(6月12日 10/17時)

(1) 全体の動きから

初めの葉(双葉)と次に出てきた葉(本葉)の違いに気付いた児童を取り上げた。

「初めの葉っぱはさらさらしているけど、

次の葉っぱはざらざらしているよ」「初めの葉っぱはハートみたいな形だったけど、次の葉っぱはわかめみたいな形をしているよ」など、子どもたちの気付きから、違いを分類し、触った感じ・形・色の違いを話し合わせた。

また、本葉には「毛みたいなものがあるってちくちくしているよ」ということに気付いた児童もいた。

目や手を使って観察する大切さを押さえた後、初めの葉を双葉、次に出てきた葉を本葉ということを確認した。

8. ぼく・私の芽、抜こうかな？

抜かないでおこうかな？《⑧》

（6月16日 11／17時）

間引きする前後の一連の流れを図5に表した。選んだ種の数→出てきた芽の数を経て、間引きの選択の授業を行った。選んだ種の数だけ芽が出ない児童もいたが、全児童は、少なくとも1個芽が出た。

以下に、間引き場面の概要を示す（表4）。

【表4：授業記録】

T1：今日のアサガオさんの健康観察をベアトークしましょう。 C：ここ（指を指して）を見てください。僕のアサガオは元気そうです。前よりも葉っぱが増えたからです。6こだったけど7こになったよ。 C：私のアサガオはぐちゃぐちゃになっています。困っています。 C：お友達がたくさんできるのは嬉しいけど、「青いお家さまいよ〜」ってアサガオさん言ってるよ。	【場面1】 現状を見つめる。間引きの必要な児童の取り出し。全体に広げる。
T2：お家狭いのどうしたらいい？ C：からせばいい。 C：お花が出なくなってしまうよ。 C：お家を大きくすればいいと思います。 C：どうやって広げるんですか？ C：できないよ〜。 T3：お家は広げられなかったらどうしようか？ C：葉っぱが重なって太陽が当たらなくなるから、ちょっとさみしいけど抜いたら大きくなれるって聞きました。 <ぼく・私のめ 〜ぬこうかな？ぬかないでおこうかな？〜> C：えっ……！！ぬきたくない！！ヤダ、ヤダ、ヤダ！！ C：ぬかな〜！！	【場面2】 問題設定
T4：アサガオさんの気持ちになってもらおうかな。（アサガオのお面をかぶって、フラフープの中に児童を入る）アサガオさんにインタビューしてみます。 C：ちょっと狭いです。 T5：じゃあ、抜いてみるね。どんな気持ち？ C：お友達になくなってさみしい。 T6：間引きしたらいいことない？ C：お部屋が広くなるんだと思います。 C：一つだけに水がたって、また、大きくなれるんだと思います。 C：お引越させればいいよ。	【場面3】 フラフープによる模擬体験
T7：土のなか見てみたいと思います。（水槽と草を用意し、実物投影機で全体に提示する） C：1こは広いよ。お水独り占めできるよ。 C：6こだったら、たくさん水飲めないよ。 C：根っこが絡まっているよ。	【場面4】 根の様子の観察
T8：ぬこうかな、ぬかないでおこうかな？ C：ぬく！ C：ぬかない！ T9：ネームプレートで教えてね。（間引き表とネームプレートで自己決定する）どうして、そうしたのか理由をベアトークでお友達に話してください。 C：ぼくは、間引きします。どうしてかという、大きい芽をもっと大きくしたいからです。 C：私は、アサガオさんが寂しくなるので、間引きしません。	【場面5】 ネームプレートによる自己決定

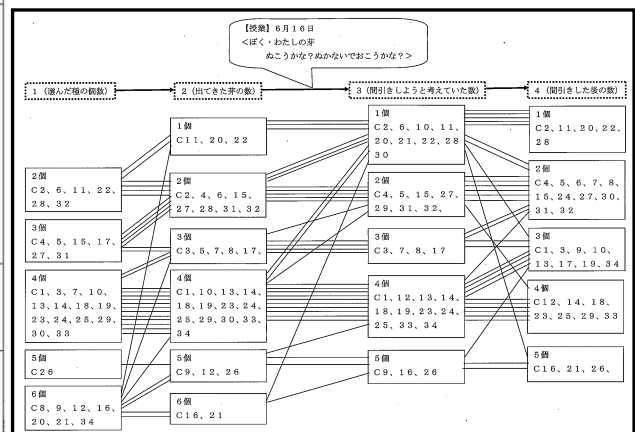
（1）全体の動きから

表4からも分かるように、場面1～5のプロセスで間引きの選択の授業を展開した。

【場面1】では、間引きの必要な児童を取り出し、その子の困り感に寄り添い、学級全体の共通の課題とした。鉢を家と考え「青いお家狭いよ」ってアサガオさんが言っていると、表現する児童もいて、アサガオの気持ちになっていることが分かる。【場面2】では、本時の課題〈ぼく・私のめ 〜ぬこうかな？ぬかないでおこうかな？〜〉と提示した。すると、児童が「えっー、ぬきたくない！やだ」「わたし、ぬかない」などの声があがった。これまで、いくつ植えようかな、何色の花にしようかな、早く大きくなって欲しいなど、児童が願いや思いをもって活動してきたからこそ、出てきた声である。

その後、【場面3】でフラフープを用いた模擬体験をしたり、【場面4】で土の中の根の様子を水槽を用いて観察したりして、間引きの大切さを示した。しかし、最後の【場面5】の間引きの選択場面では、図5からも分かるように、34人中10人が間引きを選択する結果となり、クラスの3分の2以上の24人は間引きをしないことを選択した。これは、アサガオの気持ちに寄り添い、抜くのはかわいそうという思いの表れだと感じた。

また、6個の芽を1個にしようと大きく変容した児童もいたが、ほとんどの児童は、1個から2個の間引きするに留まった。



【図5 間引きの授業前後の児童の芽の変化】

（２）授業後の間引きの活動場面について

後日、間引きを行った。実際に、間引きするとなると、授業の自己選択した数通りにはならなかった。

図５からも分かるように、初めの間引きする数より増えた児童が５人いた。間引きを考えていなかったが、友達の様子から８人の児童が間引きを行った。

話し合いの時と実際の活動では大きな違いがあった。仲間の様子を見ながら、自分の願いの達成のためにはどうしたらよいか、児童は自己選択し、自己決定を繰り返している姿が見られた。この姿から、仲間の言動、自分の願いの中で揺れながら、自己決定していることが分かった。

９．できた種をどうしようかな《⑨》

（１１月６日 １６／１７時）

（１）全体の動きから

お世話を続けてきたアサガオから種ができ、数を数える活動を行った。自分の種を真剣に数えていた（写真４）。０個～９５個まで幅広い

範囲であったが、０個～９個が一番多く、クラスの半分以上もいた。

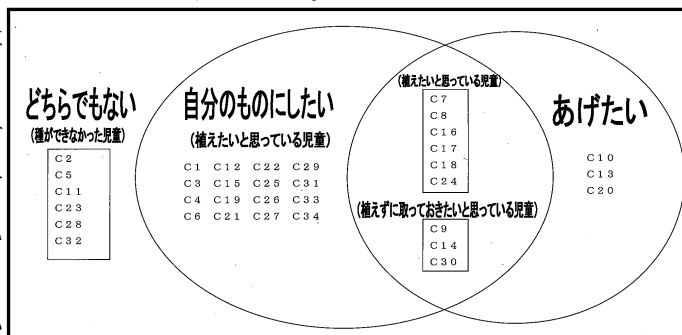


【写真４：できた種を真剣に数えている児童の様子】

その後、できた種をどうするか話し合ったところ、①自分のものしたい ②年長さんにあげたい ③どちらともしたい ④その他（どちらでもない、種ができなかったため）の意見が出てきた。教師は自分たちもアサガオの種をもらっていた経験から、③のどちらともしたいが多くなるのではないかと予想していた。

黒板に図６のような図を書いた。児童にネームプレートを貼る活動を行ったところ、図６からも分かるように、①の「自分のものに

したい」と考えている児童がクラスの半分以上の１６名もいた。



【図６ できた種をどうするかを選択】

話し合い後に、アサガオ日記を書き活動を行ったところ、図７のような内容であった。

〈話し合い後のアサガオ日記から〉

種をうえたい

- ・じぶんでそだてたから。つぎも、うえたら また大きくそだって、また、かわいいお花を見たい。(C 2 6)
- ・アサガオさんが やっと赤ちゃんをうんだから、大切にうえたい。(C 2 1)
- ・2 こしかないから。次は、たねをもっとふやしたい。(C 3 4)
- ・7 こしかないから。はじめてうえたときは、すぐに咲かせてあげられなかったから、こんどは1 ばんにさかせてあげたい。だから、いっしょうけんめい、ていねいに たねをうえてあげるよ。まっててね。(C 2 2 ・・ K児)
- ・もっとなかまをふやしたいから。だから、水やりがんばるよ。(C 3 3 ・・ A児)

種をあげたい

- ・めろんぐみ（年長）さんがよろこんでくれると思うから。そうすると、自分もうれしくなるから。(C 1 3)

【図７ 話し合い後のアサガオ日記】

図６の児童のネームプレートの様子や図７の話し合い後のアサガオ日記の内容からも分かるように、自分の育てたアサガオの種を「自分のものにしたい」、さらに、その種を「また植えたい」と考えている児童が多いことがよく分かった。

このことは、自己決定を繰り返し、長期間自分のアサガオのお世話をを行い、自分の願いを持って取り組んできたことで、いつしか愛情が芽生えたものと思われた。

また、「また種を植えたい」と考えている

児童にも、「また、アサガオの花を見たい」という学習を思い出している児童や「2こしかないから」「もっと仲間を増やしたい」というように今回の学習で上手くいかなかった所をもう一度挑戦したいという児童や「赤ちゃんを大切にしたい」という命のつながりにまで目を向けている児童もいた。このように、「種を植えたい」「種をあげたい」と考えていることは同じように見えても、どうして種を植えたいのか、どうして種をあげたいのかという理由は多種多様であった。

このように、児童の考えに多様性が見られたことは、児童の主体的な学びのあらわれといえる。

V 授業後のアンケートとその考察

1. アンケートの目的

アサガオの大単元を通して、児童が一番心に残っていることやその理由が何なのかを把握するためにアンケートを実施した。

2. アンケートの方法

11月13日、アサガオの単元の最後の授業でアンケートを実施した。以下のものが実物である(表5)。

【表5 児童アンケート】

ふりかえりシート

なまえ()

『あさがおの おべんきょう』をして ころろにのこっていることを おしえてね。

できごと	きもち (○・△)
①こんなあさがおを そだてたいよ。	
②たねを えらぼう。(なんこ?なにいろ?にしようかな)	
③めが でたよ。	
④めの かたちがちがうよ。	
⑤ぼしょを かえよう。(どのぼしょが いいかな?)	
⑥はっぱのかたちが ちがうよ。	
⑦まびき しようかな。しないでおこうかな。	
⑧はなが さいたよ。	
⑨たねが できたよ。たねとりを したよ。	

ーばんころろにのこったことには きんのシールをはります。
 そのわけも おしえてね。

授業の初めの約10分程度、単元の導入でアサガオの種を興味深く観察している姿から自分の種ができ種取りをしている様子までの写真をスライドショーで提示した。スライドショーで提示しながら、単元全体の振り返りを行った。

その後、アンケート用紙を配布し、教師と一つ一つ確認しながら、チェックしていった。

心に残っているものを、◎・○・△というように記入していった。さらに、その中でも一番心に残ったものには、金シールを貼り、その理由も書くようにした。

3. 集計方法

(1) アンケート結果

児童の振り返りシートを回収し、集計を行った。

集計方法は、金シール(一番心に残っている)・・・3点、◎・・・2点、○・・・1点、△・・・0点というように点数化し、それを一人ずつ項目ごとに点数を入れ集計した。以下のものは、集計用紙である(表6)。

【表6：集計用紙(1) 児童アンケート】

児童の振り返りシート（アンケート項目：心に残っていること）																					
	① 導入	② 種の選 択	③ 発芽	④ 芽の形 の違い	⑤ 場所の 選択	⑥ 葉の形 の違い	⑦ 開 き の 選 択	⑧ 花が 咲く	⑨ 種 取 り	A:19 ⇒20人 B:18~15 ⇒ 8人 C:14~10 ⇒ 4人 D:9~0 ⇒ 2人											
C1	1	2	2	0	1	1	0	3	2		12	C									
C2	2	2	1	0	2	0	2	1	3		13	C									
C3	2	2	2	1	1	1	2	3	2		16	B									
C4	3	2	2	2	2	2	2	2	2		19	A									
C5	1	3	1	2	2	1	2	2	2		16	B									
C32	2	2	2	2	2	2	2	2	3		19	A									
C33	2	2	3	1	2	2	2	2	2		18	B									
C34	2	2	3	2	2	2	2	2	2		19	A									
											66	63	65	51	64	56	65	64	75	0	569

その後、点数化したものを、19点(満点)・・・A、18点～15点・・・B、14点～10点・・・C、9点～0点・・・Dと分類した。その結果、A(非常に満足)・・・20人、B(満足)・・・8人、C(普通)・・・4人、D(満足していない)・・・2人になった。

また、この集計用紙を縦軸に見ると、全体

的には、①導入から⑨縦取りのどの学習場面も、51点から75点の高い点数の間にあり、大きなばらつきがなく、差があまりないことが分かる。このことは、児童がどの活動も、概ね心に残っており、一定の満足度があったことを示している。また、一番点数が高かった活動は、⑨種取りであった。これは、単元の最後にアンケートをとったため、時間的に一番近い活動を覚えており、点数が高くなったと思われる。一方、④芽の形の違い、⑥の葉の形の違いの活動は50点台と低かった。これは、児童が自ら考え、自己決定したり、体験したりする活動ではなかったためだと思われる。

（２）植物の育ち

一方、植物の育ちも数値化した。植物の育ちを、種の数と葉の様子から判断した。種の個数は、51個以上・4点、31個～50個・3点、11個～30個・2点、0個～10個・1点 というように数値化した。さらに、葉の様子も、葉が元気よく青々と茂っていたものを4点、枯れたり、元気がなかったりしたものは1点 というように4段階に分けた。

数値化した種の個数と葉の様子を合わせて、7・8点・Ⅰ、5・6点・Ⅱ、3・4点・Ⅲ、1・2点・Ⅳと分類した。以下のものは、集計用紙である（表7）。

【表7：集計用紙（2） 植物の育ち】

児童の氏名	児童の性別	種の数				葉の様子				総合評価			
		4:51個以上	3:31～50個	2:31～11個	1:0～10個	☆(4)	◎(3)	○(2)	△(1)	Ⅰ(7・8)	Ⅱ(5・6)	Ⅲ(3・4)	Ⅳ(1・2)
C1	3	7	1			◎	3			4	Ⅱ		
C2	1	0	1			○	2			3	Ⅱ		
C3	3	19	2			○	2			4	Ⅱ		
C4	2	1	1			○	2			3	Ⅲ		
C5	2	18	2			△	1			3	Ⅲ		

C32	2	0	1			○	2			3	Ⅲ		
C33	4	47	3			○	2			5	Ⅱ		
C34	3	3	1			◎	3			4	Ⅲ		

その結果、Ⅰ（大きく成長した）・3人、Ⅱ（成長した）・8人、Ⅲ（普通）・19人、Ⅳ（あまり成長できなかった）・4人になった。

全体的に見ると、Ⅲ（普通）がクラスの半分以上の19人となり、決して望ましい育ちではなかった。このような育ちは、この地域ではよく見られる傾向であり、天候との関連と思われる。

4. クロス集計の結果と考察

（１）アサガオの成長と児童の満足度

アサガオの成長と児童の満足度（振り返りより）をクロス集計した。結果は以下の通りである（図8）。

		児童の満足度（振り返りより）			
		A(非常に満足)	B(満足)	C(普通)	D(満足していない)
アサガオの成長の様子	Ⅰ（大きく成長した）	C8 C16		C14	
	Ⅱ（成長した）	C6 C24	C15 C29 C7 C31 C33		C17
	Ⅲ（普通）	C4 C19 C25 C32	C10 C20 C26 C34	C13 C21 C9 C12 C30 C1 C2 C18	
	Ⅳ（あまり成長しなかった）	C11 C22 C27			C23

【図8：クロス集計1 アサガオの成長と児童の満足度】

アサガオの成長と児童の満足度は比例しているものだと思っていた。しかし、結果は違っていた。

今年のアサガオの成長は例年と比較してあまりよくなかった。学級のアサガオもなかなか大きくならず、児童とどうしたらよいか話し合い、土や栄養を足したりしながら、お世話に頑張った。例年なら、7月が過ぎると花が咲くのだが、早い児童で花が咲いたのは夏休みの3日前だった。そのため、花が咲かないまま、夏休みのお世話がスタートする児童がほとんどだった。さらに、夏休み中に枯れたり、種があまりできなかったりと、「あん

なにお世話したのに・・・」と残念がる声や「〇〇ちゃんいいな」という大きくなっていた児童を羨ましがめる声も聞かれた。

そのため、児童の満足度は低いと思っていたが、アサガオの成長に関係なく児童の満足度は高かった。特に、注目したのは、ⅢAが一番多かったことだ。アサガオの成長はあまりよくないⅢであるのにも関わらず、児童の満足度がAである児童が多かった。

これは、自分の願いをもって、自己決定を繰り返し、自分だけのアサガオを育てたいという思いをもって活動を行ってきたからだと思う。結果が大切なのではなく、それまでのプロセスに価値があり、満足しているというあらわれである。

（２）アサガオの成長と児童が一番心に残っている場面

振り返りアンケートで、一番心に残っている場面に金シールを貼った。アサガオの成長と児童が一番心に残っている場面をクロス集計した。結果は以下の通りである（図9）。

		児童の満足度（振り返りより）								
		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨
アサガオの成長の様子	I （1年未満）		C14					C16	C8	
	II （1年以上）			C33		C6		C7	C15 C24	C17 C29 C31
	III （2年以上）	C4 C20	C5	C25 C34		C9		C13C18 C21	C1 C3 C26	C2 C12 C28 C32 C10 C19 C30
	IV （3年以上）	C23		C27		C11				C22
		① 導入	② 種の選択	③ 発芽	④ 芽の形の違い	⑤ 場所の選択	⑥ 葉の形の違い	⑦ 間引きの選択	⑧ 花が咲く	⑨ 種取り

【図9：クロス集計2 アサガオの成長と児童が一番心に残っている場面】

その結果、一番心に残っていることは、単元終わりにアンケートをしたということもあり、種取りをしたことだった。

その一方で、結果からも分かるように、④芽の形の違い、⑥葉の形の違いは誰も心に残

っていないことが分かった。芽や葉の形を五感を使って観察しようということは当たり前のように行っている活動である。しかし、教師は一生懸命教えているところではあるにもかかわらず、残念なことに、児童の心にはあまり印象に残っていないことが分かった。

その要因として、自分の願い達成のために、自ら選択したり、決定したりする活動ではなく、教師の教える授業だったからではないかと思う。

すなわち、自分の願いを達成するために、本気になって考え、選択し、決定する活動を繰り返していくことが、児童の納得した活動になるといえる。

VI 議論

ここでは、子どもの確かな育ちになっているのか以下の2つの視点で考察する。

1. 子どもの学びが主体的・対話的で深い学びになっているか
2. 提案する学習展開を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか

1. 子どもの学びが主体的・対話的・深い学びになっているか

（１）主体的な学びになっているか

児童が主体的な学びになるために、次の2点を考えた。

①価値ある願いと見通し

4月27日の単元の導入場面①について考える。授業の初めに、「1年生になって、どんなアサガオを育てたいですか？」と聞いた。すると児童は、「紫のアサガオを育てたい」「赤色と青色のアサガオを育てたい」、さらに「虹色のアサガオを咲かせたい」「金色のアサガオを咲かせたい」と現実にはないような色まで発言し、こんなアサガオを咲かせたいという自分の願いをたくさん膨らませていた。このように、一人一人に願いをもたせてから活動を行う点は保育園の時と同じだ。

しかし、1年生になり、保育園との違いとして「一人で育てる」という単元を貫く約束を提示したところ、今までとの違いから不安を感じた児童がいた。

保育園の時のような、自由な遊びの中で願いを持たせるのとは違い、アサガオという点は共通している。しかしながら、アサガオを栽培していく中での違いを認めた。

つまり、一人一人の願いを保障したのである。ともすれば、決められた数の種を植え、横一列にきれいに並べて置くなど、全員が同じであることが美しいと感じる。しかし、そのようにはせず、種の数、花の色、場所などそれぞれの思いによる違いを許した。その結果、様々な場面でバラバラであったが、それは、全て児童の強い願いのあらわれである。

また、5月8日のアサガオの種を選ぶ《②》場面について考える。授業の初めに、種の個数を決めたり、理由を聞いたりしながらネームプレートを移動していたが、少しの移動はあるものの、大きな変化はなかった。

しかし、8枚のアサガオの写真を提示した時、児童は感情をあらわにし、ネームプレートも大きく変化した。このことから、8枚のアサガオの写真の提示は、どんな色の・どんな花を咲かせることができるのかという、今後の具体的な姿がイメージでき、児童にとって大変効果的であったことが分かった。今後の見通しが明確なことは児童の主体的な学びの姿を生むことが分かった。

このように、児童の主体的な姿が見られるためには、価値ある願いと今後の見通しが大切であるといえる。

②自己決定

本單元には、願いを実現するための工夫として、児童の自己決定の場をふんだんに用意した。主に、種の種類と個数の選択（自己決定①）、場所の選択（自己決定②）、間引きの選択（自己決定③）である。そのことが児

童の主体的な学びを生みだしたと思われる。

種の種類と個数の選択（自己決定①）の場面では、個数を決めた時、どうしてその個数にしたのか理由を聞いた時、8枚のアサガオの写真を提示した時、個表を書いた時のその時々で、ネームプレートを移動しながら自分で選択し、決定していった。その間、周りの児童の動きや発言を見聞きしながらの決定になり、周りの友達を気にしながらも、自分と対話し、自分の選択に納得しながら、決定していった。

場所の選択（自己決定②）場面では、決められた範囲の中ではあるが、自由に場所を移動した。一斉に移動した時は、「〇〇君と一緒にがいい」「〇〇ちゃんの横にしたい」というように、友達の動きが気になり、友達の置いた場所に左右されている児童が多かったように思う。しかし、その後、自由にいつでも、どこでも移動して良くなり「木の影の方がアサガオさんが涼しい」「台の上に置いて少しでも太陽に近い方がたくさん陽があたって、アサガオさんが大きくなれる」というような、アサガオの成長を考えた場所選択に変化していった。自分のアサガオを咲かせたいという強い願いがあるため、その願いを達成するための自己決定になっていったと思われる。

間引きの選択（自己決定③）場面では、本時の課題を提示した時から、「えっー！！ぬきたくない！やだ！」「わたし、ぬかない！」という声が多く、授業の中で、間引きの大切さを知らせる手立てを示したが、授業の最後のネームプレートで自己決定する場では、クラスの3分の2の児童は間引きしないと選択した。しかし、話し合いの時と実際の活動では大きな違いがあった。仲間の様子を見ながら、願い達成のためにはどうしたらよいか、児童は自分の願いと選択に折り合いをつけながら、自己決定を行っていた。

また、【図9：クロス集計2 アサガオの成長と児童が一番心に残っている場面】の結

果から、誰もが行うような、教師主導の④の芽の形の違い、⑥葉の形の違いについて考えるような科学的な授業は誰も心に残っていないことが分かった。むしろ、それ以外の自分の生活経験を生かしながら、試行錯誤を繰り返して、真剣に考え選択し、自己決定した活動こそが心に残っていた。

このように、単元を通して、自分の価値ある願いをもち、具体的な見通しがあり、自己決定を繰り返すことで、児童の主体的に学ぶ姿が見られた。主体的な学びをしているからこそ、例え、自分の思い通りにならなくても、それぞれの結果に納得し、受け入れている。また、11月6日のできた種をどうしようかなの場面⑨からも分かるように、自分のものしたい、年長さんにあげたい、どちらともしたい、もう一度植えたい、大事に種を取っておきたいなど、その後の願いがそれぞれ違ってきただと考える。

これらのことから考え、児童の主体的な学びを促した要因は、①価値ある願いと見通し ②自己決定 といえる。

（２）対話的な学びになっているか

対話的な姿として、5月19日に話し合った、芽が出ないK児④に対する仲間の姿とK児自身の姿が考えられる。

芽が出ないK児に対し、周りの児童の「赤ちゃんの芽だから出てこられないんじゃない」「K君と同じ恥ずかしがり屋の芽や」などの発言からも、K児のことを自分事に捉え、本気で考えている児童の姿があった。さらに、授業中には発言していなかった児童も、帰りに、K児のアサガオが気になり見に行ったり、水をあげたりする児童の姿も見られた。さらに、月曜日に芽が出たことを自分事のように伝えにくる姿からも、K児の気持ちに寄り添い、真剣に考えている児童がおり、K児だけの問題ではなくクラス全体の問題になったことが分かる。

一方、K児も初めは、自分の芽が出ないことを言えなかったが、勇気を出して自分の思いを吐露した。その時に、周りの児童が自分の気持ちを理解し、認めてくれる発言に安堵し、自分とまだ出ない自分の芽を重ねて、「僕と同じ恥ずかしがり屋の芽や」と言ったのではないかと考える。また、みんなが自分のことを本気で考えてくれている気持ち、そして自分の芽だけが出ていない焦りや心配から、日曜日にも関わらずアサガオの芽が気になったのだ。K児もまた、本気で考えているからこそその行動である。

このように、学級の育ちという点、K児の育ちという点からみて、対話があつてこそ、このような児童の姿につながったと考える。よって、対話的な学びが十分形成されていたといえる。

（３）深い学びになっているか

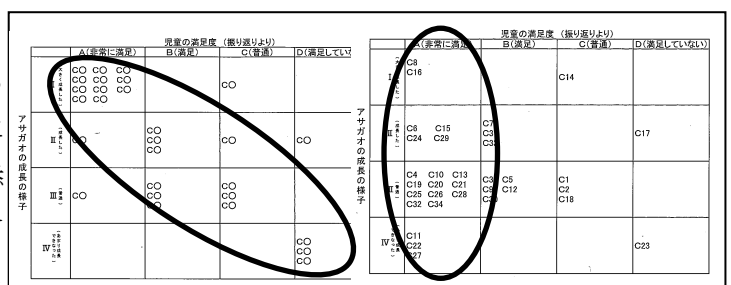
児童が深い学びになっていたか、次の２点から考える。

①アンケート結果から

深い学びの姿として、【図8：クロス集計1 アサガオの成長と児童の満足度】の結果から考える。

図10は、アサガオの成長と児童の満足度が比例していることを表している。筆者は初め、図10のような分布図(左)になると、児童の深い学びになっていると考えていた。

しかし、今回の実践の結果は、図10のような分布図(右)となり、筆者が考えていた深い学びの姿を表す分布図とは全く異なった。そのため、深い学びに見えなかった。



【図10：深い学びの姿とを考えていた分布図（左）と今回の実践の分布図（右）】

図10の分布図(右)からも分かるように、アサガオの成長は決してよくなかった。〇〇色のアサガオを大きく、たくさん咲かせたいと、単元の初めから自分の強い願いを持って活動してきている。そのことを考えると、残念な結果だったと言わざる得ない状態であった。しかし、児童の振り返りから満足度を見ても、クラスの約4分の3の児童は、この単元を学習したことを満足していることが分かる。

このことから、アサガオの成長の結果に左右されることなく、これまでのプロセスに満足し、自信をもっている児童が多いことが分かる。アサガオの成長の結果に価値があるのではなく、それまでの問題解決のプロセスに価値があると感じているのである。この姿こそ、自分との関わりで対象を捉えていく生活科の深い学びの姿であると考えられる。

② K児の変容から

5月19日の芽が出ないK児《④》の話し合いの中心であったK児が、11月6日のできた種をどうしようかな《⑨》の話し合い後に書いたアサガオ日記からK児の変容について考える。

K児は図11のように、アサガオ日記に書いており、自分だけ芽が出なかったことの反省を次の学習に生かそうという思いをもっていることが分かる。

〈話し合い後のアサガオ日記から〉
種をうえたい
 ・7こしかないからだよ。はじめてうえたときは、すぐに咲かせてあげられなかったから、こんどは1ばんにさかせてあげたいな。だから、いっしょうけんめい、ていねいに たねをうえてあげるよ。まっけてね。
 (C22・K児)

【図11：K児のアサガオ日記(11/6)】

また、図12のように、【図8：クロス集計1 アサガオの成長と児童の満足度】においても、K児のアサガオの成長は決して良くなかったが、アサガオの学習に対して満足度が

高かった。それは、学習の過程における成功体験や失敗体験を通して

		児童の満足度	
		A	B
アサガオの成長の様子	Ⅱ	C6 C24 C15 C29	C7 C31 C33
	Ⅲ	C4 C19 C25 C32 C10 C20 C26 C34 C13 C21 C28	C3 C9 C30 C5 C12
	Ⅳ	C11 C22 C27	

【図12：K児に注目したクロス集計(1)】

の内に、失敗を次の活動に生かそうとする心の成長が見られたと捉えることができる。

以上、①アンケート結果 ②K児の変容からみて、学習したことを通して、生活や社会の中で出会う課題をよりよく解決しようとしていく力が身についたといえる。

つまり、これが体験を通した深い学びの姿である。

2. 提案する学習展開を小学校入門期に行うことにどんな意義があるのか

(1) 子どもの願いと自己決定

表8のように、教科書(7社)と今回の実践を比較する。

種の個数を決めている教科書があった。種を植える時の深さを示すことは必要な知識だが、種の個数の指定までは必要ないのではないかと考える。

また、場所の選択や間引きの選択については、ほとんどの教科書が触れていない。今回の実践では、場所の選択や間引きの選択は自己決定の場として児童にとって、意味のある活動であったといえる。教科書と児童にとっての意味ある活動とのズレを感じた。

また、どの教科書も種をスケッチする活動を設けている。果たして、この活動に意義はあるのか疑問に思った。

今回の実践の中で、自分の種だからこそ、種をよく見て、種を選択している児童の姿が

あった。教科書の種を描く目的と児童の強い願いからの行動とが一致していないのではないかと感じた。教科書に載っているから学習するという一方的な指導は、児童の主体的な活動を妨げ、言われたからするという受身の人間を作ってしまう恐れがある。

【表 8：7 社の教科書と今回の実践の比較】

	種の スケッチ	種の個数選択 (自己決定①)	場所の選択 (自己決定②)	問引きの選択 (自己決定③)
学校 図書 (5)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 積極的な自己 決定	記載あり 積極的な自 己決定	記載なし
啓林 館 (6)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 横からの断面 図のみ	記載なし	記載あり 積極的な自己 決定
日本 文 教 出 版 (7)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 横からの断面 図のみ	記載なし	記載なし
大 日 本 図 書 (8)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 横からの断面 図のみ	記載なし	記載なし
教 育 出 版 (9)	活動あり 目的記載 なし	記載なし 横からの断面 図のみ	記載なし	記載なし
東 京 書 籍 (10)	活動あり 目的記載 なし	記載あり 絵により 5 粒 と断定	記載なし	記載なし
光 村 図 書 (11)	活動あり 目的記載 なし	記載あり 絵により 3 粒 と断定	記載なし	記載なし
今 回 の 実 践	活動なし 種の選択	積極的な 自己決定	積極的な 自己決定	積極的な 自己決定

スタートカリキュラムスタートブック（文部科学省 2017⁽⁴⁾）によると「スタートカリキュラムとは、小学校に入学した子供が、幼稚園・保所・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」「生活科を核として楽しいことや好きなことに没頭する中で生じた驚きや発見を大切に、学ぶ意欲が高まるように活動を構成することが有効」と書かれており、本単元の自己決定を取り入れた構成は、主体的に自己を発揮し、学ぶ意欲が高まる活動になったと感じている。

スタートカリキュラムの定義にあるように「主体的に自己を発揮し、学校生活を創り出していく」には、児童の願いに沿った、必要性のある活動を実践していく必要がある。

（２）不安な子どもの対応

4 月 27 日の単元の導入場面<①>について考える。

栽培の方法がこれまでと違い、誰の助けもなく自分でやっていかないとけないと分かり、不安を感じた A 児。そこで、「初めての人ってどうやって育てるんですか」とつぶやく。普通ならば、教師はどのようにするのかという方法を提示し不安を和らげるところだが、今回は、「学校は間違えたり、失敗したりしてもいい」「できなくて当たり前」という働きかけで不安を和らげた。

今回のこのような働きかけは、小学校の入門期のこの時期の児童にとって大切であったと思われる。みんなスタートが同じ、分からないことは、やめるのではなくチャレンジする所が学校と意識させることができたからだ。分からないことにチャレンジしていくことに意味があるのだと感じることができた場面である。方法や答えを提示することは簡単だが、自分で考え決定していくことを繰り返して行っていくことで、主体的に学ぶ児童を育成することへとつながっていくと考える。

本単元は、自己決定の場がふんだんにある構成になっている。小学校の入門期のスタートカリキュラムとして大事なこの時期の一学期単元で、このような自己決定を取り入れた単元を組んだことは、大きな意味がある。幼

幼稚園・保育園では、遊びを中心として、楽しいことや好きなことに集中することを通して、様々なことを学んでいく。それに対し、小学校では、各教科の学習内容について授業を通して学び、自分の課題の解決に向けて、計画的に学んでいく。今回設定した自己決定を取り入れた本単元は、幼稚園・保育園と小学校の学びをつなぐ、どちらの要素も取り入れたものとなっている。この単元を行うことで、幼稚園・保育園の学びから小学校の学びへスムーズに移行できたと感じている。

Ⅶ まとめ

1. 結論

(1) 主体的・対話的で深い学びになるためには、単元を通じて、①自分の価値ある願い ②具体的な見通し ③友達との関わり合い ④自己決定の繰り返し が大切であると分かった。結果ではなく、問題解決のプロセスに価値を感じている児童が生まれることも分かった。自分なりに、自分の願いを達成するために本気で考え、選択し、納得し、決定してきた、1時間1時間が児童にとって深い学びにつながる。

(2) 小学校入門期に、自己決定を取り入れた単元を設けることは、主体的な児童を育成する観点からも、幼保小の接続という観点からも、大変意義のあるものである。本単元の自己決定を取り入れた構成は、主体的に自己を発揮し、学ぶ意欲が高まる活動につながる。

2. 今後の課題

提示したアサガオは8枚の写真であったにも関わらず、児童が選択するアサガオの個数を2個～6個と提示してしまった。選択の幅と自由度の幅のズレが生じてしまった。自由度を与えたはずが、このズレのために、子どもたちの願いの多様性を阻害してしまった。願いに基づいた活動にしていく必要がある。

【引用文献・参考文献】

- (1) 文部科学省 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 47-53
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afielddfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
(2018/01/16 検索)
- (2) 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 (2010) 「幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について」 16
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afielddfile/2011/11/22/1298955_1_1.pdf
(2018/01/16 検索)
- (3) 大前暁政 (2015) 「小1 プロBLEMに対応する就学前教育と小学校教育の連携に関する基礎的研究」 5, 10
<https://ci.nii.ac.jp/els/contents110010001175.pdf?id=ART0010560279>
(2018/01/16 検索)
- (4) 文部科学省 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2015) 「スタートカリキュラム スタートブック」 4
- (5) 学校図書 (2018) 「みんなとまなぶ しょうがっこう せいかつ 上」 30-39
- (6) 啓林館 (2018) 「わくわく せいかつ上」 30-33
- (7) 日本文教出版 (2018) 「わたしとせいかつ上 みんななかよし」 38-45
- (8) 大日本図書 (2018) 「新版 たのしいせいかつ上」 22-25
- (9) 教育出版 (2018) 「せいかつ上 みんななかよし」 33-39
- (10) 東京書籍 (2018) 「どきどきわくわく 新編 あたらしい せいかつ上」 25-27
- (11) 光村図書 (2018) 「せいかつ〔上〕 みんなだいすき」 29-34