

入学直後に設定する「遊び单元」の在り方

—1年生活科「ひろばであそぼう～さそいあって～」の実践を通して—

寺井 茶妃・松本 謙一・茂 貴子

入学直後に設定する「遊び单元」の在り方

— 1年生活科「ひろばであそぼう～さそいあって～」の実践を通して—

寺井 茶妃*・松本 謙一・茂 貴子**

A Practical Study about How to Set “the Play Unit” After Entrance Into
Elementary School
: Through Practice of “Let’s Play in an Open Space ~ to Invite Each Other ~”

Saki TERAJ, Ken-ichi MATSUMOTO, Takako SHIGERU

摘要

幼小の接続を円滑に行うための小学校入門期カリキュラムとして、学びを深めながら交友を広げる契機となる1年生活科の遊び单元「ひろばであそぼう～さそいあって～」を構想した。そして、单元を通しての子どもの動きや育ちを分析し、その妥当性を検討した。その結果、「さそいあって」という教師からの課題の投げかけが、〔生活科の内容(1)「学校と生活」〕についての仲間との活動の広がりや深まりとしての学びだけでなく、結果的に〔生活科の内容(6)「自然や物を使った遊び」〕についての自発的な学びを促し得るといえ、本单元が、小学校入門期の遊び单元として妥当であると考えられる。

キーワード：小学校入門期，生活科，遊び单元，さそいあい

Keywords：Elementary school, Guide period, Department of life, The play unit, To invite each other

I 問題提起

近年、「小1プロブレム」が問題視されるなど、幼小の接続を円滑に行うための指導の必要性が指摘されている（例えば 文部科学省，2010⁽¹⁾ など）。そして、幼小の連携の視点から小学校入門期のカリキュラムを開発するなどの対応が早急の対策として注目されている。

これに対して生活科は、内容(1)「学校と生活」が位置付けられているように、幼小の連携において重要な役割を果たすことが指摘されている（例えば 和田・清水・茂木，2013⁽²⁾）。

ここで、生活科の「遊び」に着目すると、「町たんけん」などの单元の一部分として扱われる「遊び」と、独立した追究单元として扱われる「遊び单元」がある。

学校図書の平成23年度用教科書⁽³⁾によると、例えば「がっこうたんけん」の一部として「遊び」が扱われており、ここでは入学直後において効果が期待できる。しかし、その扱いでは体験すること自体に意味があるものの、扱う時数も少ないことから、子どもの学びに深まりはあまり期待できない。

一方で、「遊び单元」（例えば「つちやすなであそぼう」（津川，1994）⁽⁴⁾、「作って遊ぼう」（佐治，1998）⁽⁵⁾ など）は、一般的には内容(6)「自然や物を使った遊び」を主に扱った单元として、素材への気付きや、遊びの工夫に

視点を当てた活動の深まりや効果が示されている。しかし、これらは入学直後に扱う单元としての意味付けが弱く、内容(1)の視点からの意味付けがなされていない。

これらのことから、入学直後に交友を広げる契機とする「遊び」として、新しく出会った気の合う仲間と楽しさを求めて工夫しながら遊びこむことができる「遊び单元」を構想する必要があると考えた。そこで、そのような单元を開発し、その授業実践を通して单元の妥当性と可能性を検証することを本研究の目的とする。

II 研究の目的と方法

1 研究目的

- (1) 小学校入門期として意味があり、学びの追究が可能である、1年1学期生活科の遊び单元を構想する。
- (2) 構想した单元について、授業実践を通して子どもの動きを分析し、小学校入門期の单元としての妥当性を検討する。

2 研究方法

- (1) 小学校入門期の遊び单元として意味があり、学びの追究が可能であると考え、「ひろばであそぼう～さそいあって～」を教員未経験の大学院生1名（寺井）、現職教員1名（茂）、教員経験のある大学教員1名（松本）の3名で構想した。

* 富山大学人間発達科学研究科 ** 富山市立堀川小学校

- (2) 富山市立堀川小学校1年*の1クラスにおいて筆者の一人である学級担任の茂教諭が授業実践し、2名の研究者が参与観察を行った(実践期間:平成24年5月14日~6月29日,参与観察:全15回中13回)。
* (児童数は29名,うち男子13名,女子16名。それぞれの出身幼保は全部で10施設,そのうち出身幼保の同じ友達がいない児童が5名含まれていた。)
- (3) 子どもにアンケート調査を行った(7月17日実施)。調査結果から,単元を含めた入学以来の子ども同士のかかわりについて分析を行った。

質問項目

①おともだちについて

- ① おなじようちえん・ほいくしょからきたおともだちのなまえにまるがつけてあります。
そのなかでにゅうがくするまえからなかのよかったおともだちがいたら,もう1つ○をつけて◎にしましょう。
- ② にゅうがくしてすぐのころ,よくいっしょにあそんだおともだちをおもいだしてください。そのころなかのよかったおともだちにぜんぶ○をつけましょう。
- ③ いま,しげるきゅうのくらしぜんたいでいっしょにあそんだおともだちのなまえをおもいつくじゅんにかいてください。なんにんでもかまいません。
- ④ ③のりゅうをできるだけくわしくかきましよう。かけるひとだけでかまいません。

②あそびについて

- ① 「ひろばであそぼう」で1かいだけでもいっしょにあそんだことのあるおともだちに,ぜんぶに○をつけましよう。
- ② ①で○をつけたおともだちのなかで,「ひろばであそぼう」でたくさんあそんだおともだちに,◎をつけましよう。
- ③ 「ひろばであそぼう」のぜんぶのあそびのなかで1ばんたのしかったのは,だれがかんがえた,どんなあそびですか。
- ④ ③のあそびをえらんだのはどうしてですか。りゅうを,できるだけくわしくかきましよう。
- ⑤ あそびをかんがえることはたのしかったですか。
-1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった
- ⑥ 1かいあそんでみて,うまくいかなかったときどうしましたか。あてはまる()ぜんぶに○をつけましよう。
-1 () どうしてうまくいかなかったのかかん

がえてうまくいくようになおした

- 2 () どうしてうまくいかなかったのかかんがえた
- 3 () そのまま,もう1かいあそんでみた
- 4 () そのあそびをやめた
- ⑦ おさそいするのはたのしかったですか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった
- ⑧ さそわれてあそびに行くのはたのしかったですか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった
- ⑨ おともだちのおさそいをきくとき,どうかんじましたか。あてはまる()ぜんぶに○をつけましよう。
-1 () どんなあそびをおさそいしているのか,わかりたいとおもった
2 () なんとなくきいていた
3 () じぶんのおさそいのことをきいていた
4 () はやくおさそいがおわってあそびたいな
5 () じぶんのあそびとくらべてどっちがたのしいかな
6 () おさそいのあそびとべつなあそび,どっちにしようかな
7 () そのほか()
- ⑩ あそびのじかんは,たのしかったですか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:とてもたのしかった 2:たのしかった 3:あまりたのしくなかった 4:まったくたのしくなかった
- ⑪ かんがえたとおりのあそびができましたか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:よくできた 2:まあまあできた 3:あまりできなかった 4:まったくできなかった
- ⑫ あそびたいおともだちとあそぶことができましたか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:よくできた 2:まあまあできた 3:あまりできなかった 4:まったくできなかった
- ⑬ あそんでいくうちに,できなかったことができるようになりましたか。あてはまるすうじ1つに○をつけましよう。
-1:できるようになった 2:まあまあなった 3:あまりできなかった 4:まったくできなかった
- ⑭ おともだちについて,なにかこまったことはありましたか。あてはまる()ぜんぶに○を

- つけましょう。
- 1 () おさそいしたけど おともだちがあつま
てくれなかった
 - 2 () なかまにはいれなかった
 - 3 () おともだちに できることが じぶんに でき
なくて ぐさかった
 - 4 () そのほか ()

〔表1：アンケートの質問項目〕

- (4) 「おさそい」した遊びについて、子どもにインタ
ビューを行った。
- (5) 授業実践による子どもの動きについてビデオ、写
真から整理分析し、その分析結果を基に15名*でカン
ファレンスして単元における子どもの育ちについて検
討した。
* (10年以上の教員経験のある大学教員1名と現職
大学院生4名、大学院生4名、大学生6名。うち男
性10名、女性5名。)
- (6) (3) (5) の分析結果を基に研究目的の2点につ
いて検討を行った。

Ⅲ 実践する単元について

1 導入授業にみる本単元の特徴

以下に導入授業の一場面を示した(表2)。

- 教1：幼稚園や保育所では、どのような遊びをしまし
たか(挙手した子どもから発言を聞いていく)。
- A1：バナナおに。タッチされたら バナナになるん
だよ。・・・
- B1：ぶらんこであそぶのがすきだったよ。・・・
- 教2：今日からの生活科は、広場で遊ぶ勉強です(黒
板に単元名を提示する)。
- C1：やった!あそぶのもべんきょうなんだ!
- 教3：でも、遊ぶときの約束があります。それはお
友達をおさそいして遊ぶことです。それから、
先生は何をして遊ぶのかを決めません。自分
の好きな遊びをしてよいですよ(副題を板書
する)。休み時間の遊びとは、ちょっと違いま
す。
- D1：分かった。ひとりじゃなくて、いつもともだ
ちとあそぶんだね。
- 教4：そうです。
Cくん、何をして遊びたくなりましたか?
- C2：ぼくはね、・・・

(教：教師、アルファベット：児童、番号：発言回数)

〔表2：導入授業の一場面〕

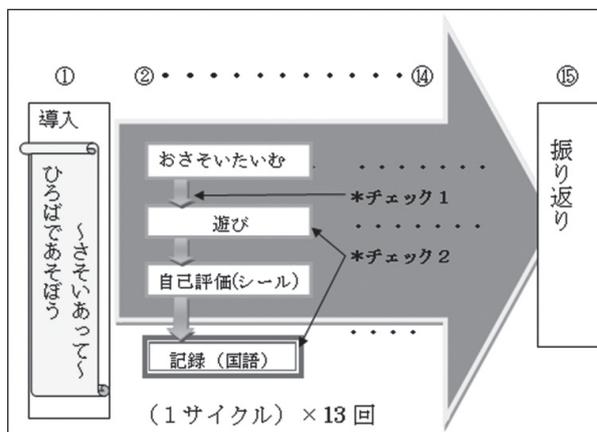
2 単元展開の概要

本単元の特徴は教師の投げかけにある(教3下線部)。
もし、ここで「幼稚園と違う遊びを工夫して遊びましょ
う」と投げかけた場合は、子どもは「遊び方の工夫」に
関心を高めるため、一般的に行われている内容(6)を
主に扱った遊び単元となってしまう。しかし、本単元で
は「工夫」ではなく、内容(1)として「学級のいろい
ろな仲間とかかわること」を促していく。「さそいあって」
と投げかけることで、子どもの視点を、遊びの対象では
なく遊ぶ仲間に向くように導き、小学校入門期として、
出身幼保とは異なる友達との交友の広がりをねらった。

3 単元展開について

(1) 単元展開のモデル化

単元の展開モデルを図1に、授業(1サイクル)の流
れの例を表3に示した。



〔図1：単元の展開モデル〕

①おさそいたいむ：活動前に毎回、事前に行った「お
さそいかあど」を示しながら、遊びたい遊びに
仲間を誘いあう(写真1)。



写真1：おさそいたいむの様子

おさそいかあど：A4用紙に、遊びたい遊びを絵や
言葉で説明し友達に呼びかけたもの。

チェック1 (図2〈おさそい後〉): 板書された遊びの名前に子どもが張ったネームプレートから、子どもが「おさそいたいむ」によってどの遊びで遊びたい気持ちになったかを判断する (写真2)。

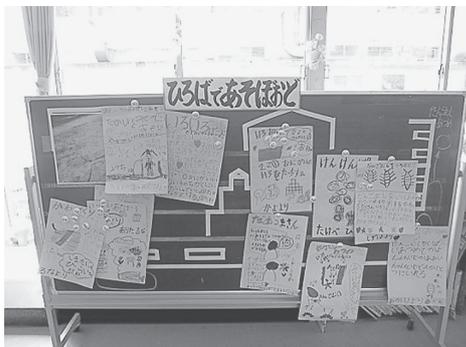


写真2: 遊びの意思表示

②活動(遊び): ネームプレートを張った遊びかどうにかにかかわらず好きな遊びで遊ぶ (写真3)。



写真3: 活動(遊び)の様子

③自己評価: 教室の表に、活動を終えて気持ちに応じた色のシールを張る (写真4)。

(とても嬉しい→赤, 嬉しい→黄色, 悲しい→青)

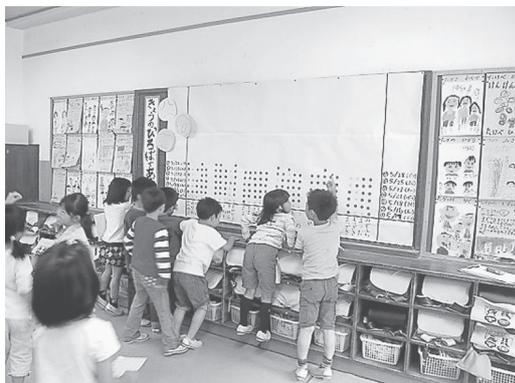


写真4: 自己評価(シールはり)の様子

〔表3: 授業(1サイクル)の流れの例〕

(2) 単元を通した子ども全員の動き

① 遊びの種類について

単元を通して、学級の子ども一人一人が遊んだ遊びの

変化をまとめ、その一部(本論の考察に関わる部分)を図2に示す。図2の『遊びの分類』から、おさそいされた遊びは全45種類あることが分かり、遊びの質からは5つ(A:遊具遊び, B:採集遊び, C:ごっこ遊び, D:造形遊び, E:その他の遊び)に分類できた。

② 時間経過に伴う遊びの変化について

単元全体の傾向として、A:遊具遊び, C:ごっこ遊び, D:造形遊びが15回中常に行われていた。

その中で、遊びの傾向として、以下の3つのことが言える。

1つ目は、遊びが途中で遊ばれなくなることである。その例として、図2のD-1の遊びを挙げる。この遊びは、①時に児童番号1の児童がおさそいし、4人の児童が集まって実際に活動が行われたが、②時以降行われなかった。

2つ目は、単元の途中で新しく遊びが考案されることである。その例として、図2のC-12の遊びを挙げる。この遊びは、⑨時で児童番号1, 3, 26の3人の児童が考案し、おさそいしたものであり、その前時までには遊びが行われなかったものである。

3つ目は、同じ遊びが違う名前で紹介されることである。その例として、図2のD-9, D-11の遊びが挙げられる。これらの遊びは、それぞれ別の遊びとしておさそいされたが、遊んでいる児童の中にはこの2つを区別せずに遊んだり、同時で一緒に遊んだりする様子が見られた。

③ 時間経過に伴う子どもの遊び方の変化について

子どもたちは、単元を通しておさそいされることで、多様な変化を見せた。おさそいされたことで前時の遊びと変えた例として、図2⑦時で児童番号11の児童が行ったおさそいを挙げる。前時には図2のC-6, C-8, D-11で遊んでいた多くの児童がA-6の遊びに誘われている。また、活動中に別の遊びに参加している例として、図2の②時の児童番号22の動きを挙げる。22は、「おさそいたいむ」後(チェック1)ではB-2の遊びで遊びたいと意思表示しているが、実際(チェック2)にはD-6の遊びにも参加している。

次に、単元の前半と後半の特徴的な場面について説明する。前半では、おさそいされた遊びに児童数が集中することが特徴であった。その例として、図2の④時を挙げる。ここでは、前時に遊んだ遊びからほぼ全員の児童がおさそいされた遊びに児童が集まっている。一方、後半では、遊ぶ児童が固定して来たり、よく遊ぶ仲間同士で遊びを作っておさそいしたりする動きが見られた。その例として、図2の⑨時以降の児童番号1, 3, 26の児童の動きを挙げる。彼らは、⑨時にC-12の遊びをおさそいして以降、ほぼ毎回この遊びを行った。このように、単元を通した交友の深まりを背景に、前半と後半を比較すると、遊びの展開に大きな変化が見られるようになった。

IV 考察

1 「学校と生活」〔内容(1)〕の視点からみた単元を通しての子どもの育ち

(1) 学級全体の動きから

それでは本単元には、小学校入門期としての仲間づくりの効果があるのだろうか。この点を考察するために、本単元による内容(1)の学びが保障されているかについて検討する。そこで、授業ごとのおさそいの数と、かかった時間を調べた(表4)。

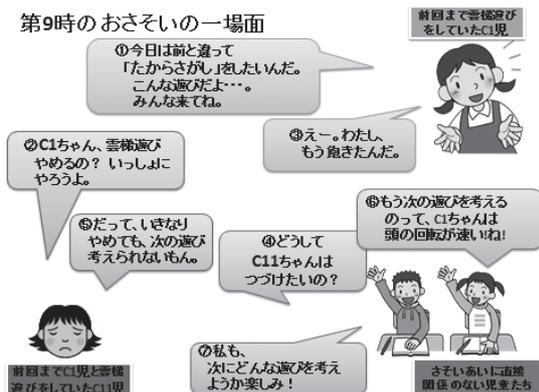
| 時数 | 前半 | | | | | | | | 後半 | | | | | | |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ |
| おさそいの数(個) | 4 | 1 | 2 | 11 | 8 | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| おさそいの時間(分) | 25 | 25 | 23 | 25 | 20 | 10 | 25 | 33 | 20 | 20 | 20 | 30 | 26 | 25 | 20 |
| おさそい1つあたりの時間(分) | 6 | 25 | 12 | 2 | 3 | 5 | 8 | 7 | 10 | 10 | 20 | 30 | 26 | 25 | 10 |

〔表4：毎時のおさそいの数と時間〕

表4より単元の後半(⑨～⑮時)では、概して前半(①～⑧時)よりおさそいの数が減少している。例えば、④時と⑨時を比較するとおさそいの数は9つ減少しており、また⑨時以降は一樣に少ない。それと同様に、単元の後半では、概しておさそい1つにかかる時間が長くなっている。この点において、表4の単元の前半と後半のおさそい1つあたりの時間の差があるかどうかを検討するために、U検定を行った(JMP10を使用)。その結果、Zスコアが2.32、p値が0.02となり、5%水準で統計的に有意な数値が得られた。これにより、表4の単元後半におけるおさそい1つあたりの時間には差があり、長くなっているといえる。

それでは、なぜおさそいにかかる時間が長くなったのだろうか。その点を分析するために、例として⑨時の「おさそいたいむ」の一場面について考察する(図3)。

単元の前半のおさそいたいむでは、おさそいしたい子どもが発言し、遊びに参加したい子どもがそれに応えるというやりとりが多く行われた。それに対して単元の後半では、おさそいに直接関係のない子どもを含めた、多数の子どもがかかわり合って話し合いが行われている(図3)。



その後の動き…

C1児：C11児の気持ちを知り立ち止まりはしたものの、その後新しく考えた遊びで遊んでいった。

C11児：⑩時に「C20さんしか来てくれなくて寂しい。チケットを渡すともっと友達に来てくれるかな」という記述が見られ、その後遊びに工夫を重ねた。

〔図3：⑨時のおさそいたいむの一場面とその後の子どもの動き〕

図3は単元後半の一場面であるが、おさそいを行ったC1児に対して、今まで一緒に遊んでいたC11児が反応して、「新しい遊びにいかないで」と思いを伝えている(図3②)。これは、それまでC1児と一緒に遊ぶことが楽しかったC11児だからこそ感じる思いであり、本単元により、C1児とC11児が深くかかわることができた証拠であると捉えることができる。

また、C1児のおさそいに対して、遊びに参加したいわけでもない児童が反応している(図3④⑥⑦)。中でも図3の④は、この話し合いには直接関係はないのであるが、C11児の発言(図3⑤)を受け止めて発言している。これらのことから、発言者の内面を推し量り、理解しようとする、集団としての育ちが見られると考えることができる。

このように、毎時間の活動の前に必ずおさそいたいむを行うことで、経た活動を背景に、子ども同士が深くかわらざるを得ない状況が生み出されてきている。この点が、おさそいにかかる時間が長くなった理由であり、かつ学級集団における子どもたちの育ちであると考えることができる。

(2) 観察対象児の動きから

① 観察対象児の設定理由

子どもの動きを詳細に分析する上で、観察対象児を設定した。観察対象児には、本単元が多様な子どもにとって学びが保障されているか検証するために、子どもの代表として、遊び方や交友の様子が特徴的であった以下の9人を設定した(表5)。

C02：アンケートから、単元を通じた交友の広がりにも自覚がみられなかった。(1人:C29)

C06：遊びを固定せず様々な遊びに参加していた。(0人)

C09：一人遊びが多かった。支援を比較的多く必要とする。(6人:C01, 04, 10, 16, 21, 26)

C11：雲梯を使った遊びにこだわり工夫しながらおさそいを行った。(4人:C14, 22, 23, 27)

C12：アンケートから、単元を通じた交友の広がりにも自覚がよくみられた。(6人:C05, 07, 08, 15, 17, 20)

C22：主に「ごっこ遊び」で遊び、積極的におさそいを行った。(4人:C11, 14, 23, 27)

C24：主に「造形遊び」で遊んだ。(0人)

C 27：主に「採集遊び」で遊び、一度もおさそいを行おうとしなかった。(4人:C11, 14, 22, 23)

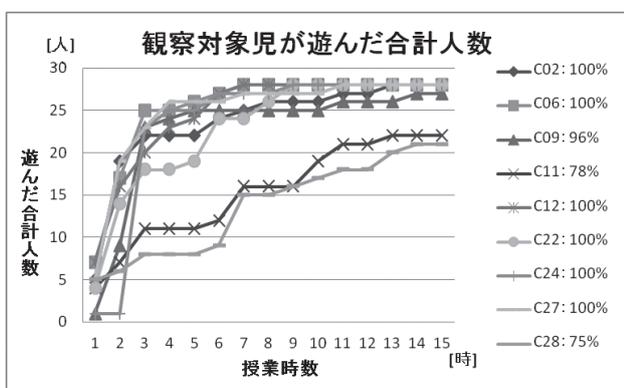
(アルファベット：児童，数字：児童番号，人数：出身幼稚園・保育所が同じ友達の数)

〔表 5：観察対象児の設定理由〕

② 交友関係の変化

ここでは、仲間づくりの観点から、本単元による内容(1)についての学びができていないか(目的(1))について考察する。ここでは観察対象児の交友関係について詳細に分析する。

まず、本単元による観察対象児 9 人の交友の広がりを見るために、単元において観察対象児と一緒に遊んだ人数の合計の変化と、それが最終的に全体(29人中自分を除く 28 人)中の何%になるのかを図 4 に示した。



〔図 4：観察対象児が遊んだ合計人数〕

図 4 から、2 人の観察対象児は、単元を通して遊んだ合計人数が比較的少ないものの、7 人については、在籍児童 29 人のうちほぼ全員と遊んだことが分かる。このことから本単元は、それぞれが多様な特徴をもつ子どもたちにとって、小学校で新しく一緒に学級仲間とかわりを広げる状況をつくることのできたと考えることができる。

ただ、一度遊んだかどうかを調べるだけでは、交友の深まりまでみとることができない。そこで、本単元による観察対象児の交友の深まりについて考察するために、観察対象児が 3 回以上連続して遊んだ友達について調べた。連続して遊んでいることで、遊びに一定の深まりがあったと捉えることができる可能性がある。

ここでは 9 人の観察対象児のうち、遊びを固定せず様々な遊びに参加した C06 と、主体的に「おさそい」をした C22 について、詳細に連続して遊んだ時数や遊んだ合計人数と自己評価との関連をみる。それは、遊び単元において、生活科のねらいを達成するためには、いかに子どもが遊びに没頭し楽しむことができているかという点が重要であり、楽しさについて考察するためである。

〔C06 の交友関係〕

まず、C06 についてまとめたものを表 6 に示す。

| 時数 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ |
|--------------------|-----|------|------|------|------|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 遊び | C-1 | D-11 | D-11 | D-11 | D-11 | D-11 | A-2 | A-8 | A-10 | A-6 | A-1 | A-6 | A-6 | E-2 | E-2 |
| 自己評価 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 合計人数 | 7 | 16 | 22 | 12 | 11 | 14 | 8 | 11 | 3 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 |
| 交流を深めた児童の番号 (Cは省略) | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| | | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | | | | | | | |
| | 7 | 7 | 7 | | | | | | | | | | | | |
| | 10 | 10 | 10 | 10 | | | | | | | | | | | |
| | 12 | 12 | 12 | 12 | | | | | | | | | | | |
| | | | 14 | 14 | 14 | 14 | | | | | | | | | |
| | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | 17 | | | | | | | | | |
| | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | | | | | | | | | | |
| | | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | | | | | | | | | |
| | | | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 | | | | | | | | |
| | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | 29 | | | | | | | | | |

児童番号 — 3 回以上連続して遊んだ友達の番号
 遊び — 図 2 (遊びの分類) と通し番号
 自己評価 — 1: とても楽しかった 2: 楽しかった
 3: 楽しなかった
 合計人数 — 1 時間で遊んだ合計人数

〔表 6：C06 が 3 回以上連続して同じ友達と遊んだ時数〕

表 6 から、C06 は①時から⑦時に 11 人の友達と 3 回以上連続して遊んでおり、そのいずれも自己評価が 1 (とても楽しかった) であることが分かる。自己評価は 15 回を通して 1 であることから、3 回以上連続して同じ友達と遊ぶことが、必ずしも遊びの楽しさに関係していると言いきることはできないかもしれない。

しかし、参与観察における C06 の様子から、分類の同じ遊びを同じ友達と 3 回以上連続して遊んでいる②時から⑥時では、遊びを楽しみ熱中する C06 の様子がうかがえる。このことを考え合わせると、要因の一つである可能性が高いと考えることができる。さらに、表 5 より、連続して遊んだ友達に、同じ幼稚園や保育所出身の友達がいないことから、C06 は 11 人の友達と小学校で新しく交友を深めてきているということが出来る。

〔C22 の交友関係〕

次に、C22 の交友関係の変化についてまとめたものを表 7 に示す。

| 時数 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | ⑩ | ⑪ | ⑫ | ⑬ | ⑭ | ⑮ |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| 遊び | D-6 | D-6 | B-2 | B-2 | B-2 | D-11 | A-6 | A-8 | C-12 | C-12 | C-12 | C-12 | C-12 | C-12 | C-13 |
| 自己評価 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 合計人数 | 4 | 12 | 10 | 6 | 2 | 14 | 11 | 11 | 8 | 9 | 10 | 7 | 5 | 1 | 9 |
| 交流を深めた児童の番号 (Cは省略) | | | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | | | |
| | | | | | | | | | | 2 | 2 | 2 | | | |
| | | | | | | | | | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | | |
| | | | | | | 10 | 10 | 10 | | | | | | | |
| | | | | | | 12 | 12 | 12 | | | | | | | |
| | | | | | | | | | 16 | 16 | 16 | 16 | | | |
| | | | | | | | | | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

〔表 7：C22 が 3 回以上連続して同じ友達と遊んだ時数〕

表7において、C22は8人の友達と連続して遊んでいる。そのうち、出身の幼稚園が異なる友達はC1,2,3,10,12,16,26の7人である。ただ、その遊びの深まりに目を向けると、単元の後半(9時~13時)では、C22は5人の友達と3回以上連続して遊んでいるが、その間の自己評価は徐々に低くなっている。

それでは、なぜC22は、たくさんの友達を集めたのにもかかわらず自己評価が下がってきたのだろうか。その点について分析するために、C22の活動後の記述のうち一部抜粋したものを表8示す。

⑤時：「まえより、ひとが、すくなくなりました。それでとてもさみしかったです。」
 ⑦時：「うんていのですと(遊び)が、しっばいして、しまいました。だから、こんどは、ごうかくしたいなと、おもいます。」
 ⑨時：「(遊びを)へんこうしました。りゆうがおともだちすくなくなったりして、とてもかなしかった(から)です。」
 ⑩時：「たからさがしの2いになりました。それが、すごく、うれしかったので、あか(自己評価1)にまるをしました。」
 ⑪時：「きょう、どれだけたからさがしがむずかしいのかわかりました。でも、むずかしいからおもしろいんです。」
 ⑫時：「せんしゅうより、おともだちが3にんもへりました。それがとてもかなしくて、あお(自己評価3)をしました。」
 ⑬時：「たからさがしの、たからが、ぜんぜんみつからなくて、とても、いやなきもちに、なりました。それで、あお(自己評価3)にまるをしました。」
 ⑭時：「たからさがしがこうひょうしなかつたのでたからさがしすべしやるをつくりました。でも、ともだちがこなかつたのでかなしかったです。」
 ⑮時：「まえのつづきのたからさがしすべしやるをやってみて、きょうのひるやすみにもやりたいとおもいます。みんなきてね。」
 (一部抜粋)

〔表8：C22の活動後の記述〕

表8から、C22の自己評価の仕方には2つの視点が存在すると考えられる。

1つ目の視点は、遊びへの友達の参加人数である。表8の⑤、⑭時の記録を見ると、遊びに友達が集まらなかったことにC22が悲しさを感じていることが分かる。また、⑨、⑭時の記録からは、遊びに友達が集まるかどうかによって遊ぶ遊びを決定していることが分かる。これらのことから、単元の全15回のうち6回も「おさそい」を行ったC22は、多くの友達に遊びに参加してほしいという

願いから積極的におさそいを行い、そのことで活動を評価しているといえる。

2つ目の視点は、遊びの達成度である。表7の⑦、⑩時を見てみると、自己評価がともに高くないが、表8の活動後の記録からは、⑦時では「失敗したけど今度は合格したい」、⑩時では「でも難しいからおもしろい」というように、遊び自体に楽しさが生まれ、次の活動への願いや自発的な活動につながっていると捉えることができる。また、⑮時でもまた、表7の自己評価は高くないが、表8の活動後の記録からは、「今日の昼休みにも遊びたい」というように、今後の活動への意欲がうかがえる。これらのことから、遊びの目的が達成できたかどうかをC22の自己評価の2つ目の視点であると考えられる。

それではなぜ、遊んだ人数を基準にした⑨、⑫、⑭時と、遊びの達成度を基準にした⑩、⑪、⑬、⑮時において、自己評価が下がっているのだろうか。

自己評価とは別に、筆者の参与観察によると、C22は後半も前半同様に活動を楽しんでいると見受けられた。

いつもC22が楽しく遊んでいるという事実と、自己評価の変化を考え合わせると、C22は、友達の参加人数においても遊びの目的の達成度においても、遊び込むにつれて到達目標が徐々に高い方向へ設定を変えてきていると捉えることができる。

以上のことを考え合わせると、表7で単元後半(⑨~⑮時)の自己評価が比較的低い理由として、C22の自己評価の評価基準の変化にあると考えることができる。いつも変わらず楽しんでいるC22が、自己評価の基準を高めていること、すなわち、願いを強めていることから、C22は遊び込んでいると考えることができる。

他の観察対象児についても同様に、小学校からの新しい友達と深くかかわることで、遊びの楽しさを感じていることが見いだせた。これらのことから本単元は、多様な子どもにとって、小学校で新しく一緒になった学級の仲間と深くかかわり、互いに認め合う関係をつくることができていると考えることができる。

③ 遊びの多様性

子どもの動き(図2)において、おさそいされた遊びを質によって5つに分類した。そして、遊びの質の傾向について考察するために、活動の中で観察対象児が遊んだ遊びの分類を調べた(表9)。

縦軸は遊びの質を、横軸は観察対象児の児童番号を表している。

| 児童番号 | 2 | 6 | 9 | 11 | 12 | 22 | 24 | 27 | 28 | 合計 |
|----------|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| A: 遊具遊び | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 8 |
| B: 採集遊び | | | | 1 | | 1 | | 1 | | 3 |
| C: ごっこ遊び | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 8 |
| D: 造形遊び | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 7 |
| E: その他 | | | 1 | | 1 | | | | | 2 |

〔表9：観察対象児が遊んだ遊びの分類〕

表9から、9人の観察対象児のうち、5つの分類すべ

での遊びで遊んだ子どもはいなかった。しかし、C11やC24、C28のような特定の分類の遊びに固定して遊んでいた観察対象児以外は、ほとんどがA:遊具遊び、C:ごっこ遊び、D:造形遊びで遊んでおり、学級全体の傾向と同様であるといえる。

2 「自然や物を使った遊び」〔内容(6)〕の視点からみた単元を通しての子どもの育ち

(1) 学級全体の動きから

小学校入門期としての、交友の広がりや深まりについては論じてきた。しかし、小学校入門期として、内容(1)を重要視して単元を設定したため、内容(6)としての活動の深まりについては考察の余地がある。

そこで、内容(6)の深まりという点から論じるために、おさそいされた遊びが幼稚園・保育所と同じか、それとも新しく工夫したかについて、子どもにインタビューを行い調べた。この時、筆者が工夫の程度によって7つに分類(表10)し、インタビューの基準とした。

- | | |
|---|--------------------------------|
| ① | まったく新しく考えた遊び |
| ② | 日常経験から見つけた遊びを工夫した遊び |
| ③ | 日常経験から見つけた遊びと名前だけ異なる遊び |
| ④ | 日常経験(テレビや友達などの影響)から見つけた遊びと同じ遊び |
| ⑤ | 幼保の遊びを工夫した遊び |
| ⑥ | 幼保の遊びと名前だけ異なる遊び |
| ⑦ | 幼保の遊びと同じ遊び |

〔表10：工夫の分類〕

表11は、遊びの分類ごとにみた工夫についてまとめた表である。

| 遊びの分類 工夫の分類 | A 遊具 | B 採集 | C ごっこ | D 造形 | E その他 | 合計 |
|----------------|---------|---------|----------|---------|----------|----|
| ① | 2 | 3 | 2 | 4 | 0 | 11 |
| ② | 1 | 0 | 2 | 2 | 3 | 8 |
| ⑤ | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 7 |
| ③ | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| ⑥ | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| ④ | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 |
| ⑦ | 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | 12 |

〔表11：工夫の分類と数〕

表11の①～⑦の工夫の分類のうち、工夫していないと捉えるのは④と⑦で、それ以外の5つは工夫がみられたと捉えると、表11から、工夫がみられない遊びが15あったのに対して、一部でも工夫がみられたものは30あったのに対して、一部でも工夫がみられたものは30あった。このことから、単元において教師が子どもに遊びの工夫を促す投げかけを意図的に行わなくても、子どもは自発的に工夫して遊びを考えることができているといえる。これは、「おさそいしあって」という、友達と積極的にかかわって仲良くしようという課題を達成する

ためには、友達を喜ばせようという思いが自然と子どもに生み出され、そのために遊びを工夫する必要性が出てくるためではないかと考えられる。

したがって、本単元は、内容(1)だけでなく、内容(6)についての学びも期待できると言える。

(2) 観察対象児の動きから

それでは、本単元において、内容(6)を扱った単元としての子どもの育ちがみられるかについて詳細に考察するために、観察対象児について分析した。表12は、観察対象児が「おさそい」した遊びと、遊びをどのように工夫したかを分類して表したものである。

| 観察対象児 | おさそいした遊び | 遊びの分類 | 工夫の分類 |
|-------|-----------------|-------|-------|
| C02 | いっぱいあそぼうわづり | D | ② |
| C06 | ---- | ---- | ---- |
| C09 | せんとうちゅう | C | ④ |
| C11 | うんでいれべる5 | A | ① |
| | ありんこさがし | B | ① |
| | だあるまさん | C | ⑦ |
| C12 | ---- | ---- | ---- |
| C22 | じゃんぐるじむてっぺんにのぼれ | A | ⑥ |
| | だんごむしあつめ | B | ⑤ |
| | たからさがしすべしやる | C | ② |
| | すなほり | D | ⑦ |
| C24 | みぞづくり | D | ① |
| | すなほり | D | ① |
| C27 | ---- | ---- | ---- |
| C28 | れべる5!!ぶらんこのわざ | A | ① |

〔表12：観察対象児がおさそいした遊びと工夫〕

表12から、C09の工夫の分類が④のみである一方、C09以外の観察対象児は、遊びに一部または全部工夫を加えていることが分かる。

次に、アンケートや活動後の記述をふまえて、観察対象児それぞれの傾向や内容(6)の学びについて考察する。アンケートについては、全質問項目のうち、遊びの工夫や遊びによる気付きに関わる3項目について表13に示す。

| |
|---|
| 質問5. 「遊びをかながえることはたのしかったですか。」 |
| —1: とてもたのしかった 2: たのしかった 3: あまりたのしくなかった 4: まったくたのしくなかった— |
| 質問6. 「1回遊んでみて、うまくいかなかったときどうしましたか。あてはまるものに○をつけましょう。」 |
| —1: どうしてうまくいかなかったのか考えてうまくいくように直した 2: どうしてうまくいかなかったのか考えた 3: そのままもう1回遊んでみた 4: その遊びをやめた— |
| 質問13. 「遊んでいくうちに、できなかったことができるようになりましたか。」 |
| —1: できるようになった 2: まあまあなった 3: あまりならなかった 4: まったくならなかった |

〔表13：工夫や気付きに関わる質問項目〕

表13の3項目についての、9人の観察対象児それぞれ

れの回答を、表 14 に示す。質問項目 5 の回答がないものは、子どもが一度もおさそいをしていない場合を示している。

| 観察対象児 | C02 | C06 | C09 | C11 | C12 | C22 | C24 | C27 | C28 |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-------|-----|
| 回答 (質問項目)5 | 2 | — | 1 | 1 | — | 2 | 4 | — | 1 |
| (質問項目)6 | 3,4 | 4 | 2,3 | 1,4 | 4 | 1,2,3 | 3 | 1,2,3 | 4 |
| (質問項目)13 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 1 |

〔表 14：観察対象児のアンケートの回答〕

表 14 から、観察対象児へのインタビューや表 9 の遊びの工夫をふまえながら、9 人それぞれについて内容 (6) の学びが得られたかどうかについて考察した。

〔C02〕

C02 は、アンケートから主観的な交友の広がりは見られなかったが、活動に関しては、積極的におさそいし、遊びを楽しくしようと取り組んでいたと考える。表 14 から、おさそいした遊びに工夫がみられることから、C02 は遊びのための工夫をし、それによる気づきを得ることができたと考える。

〔C06〕

C06 は、おさそいしたり遊びを考えたりすることについては、積極的に行っていないことが分かる。しかし、質問項目 13 の回答から、活動を重ねるにつれて新しいことに気づき、改善しているといえる。

〔C09〕

C09 は、表 12 から新しく工夫した遊びをおさそいしていないことが分かるが、表 14 からおさそいを考えることを楽しんでいると言える。また、表 14 の質問項目 6 と 13 から、遊びによって工夫や気づきにつながっていると考える。

〔C11〕

C11 は、表 12、14 から分かるように工夫しながら遊びを考え、積極的に「おさそいかあど」を 5 枚書き、おさそいを 4 回行った。そのうえで、C11 は話し合いや活動後の記述において、友達をたくさん呼ぶことの難しさを実感しており、その都度遊びやおさそいの仕方を工夫している姿がうかがえた。

〔C12〕

C12 は、一度もおさそいをせず、表 14 の質問項目 6 の回答からも、遊びを考える側面については消極的であると言える。しかし、授業実践者は、C12 がおさそいに意欲を見せ、生活科の次の単元において、授業者が促していないにも関わらず遊びを考えておさそいを行っていたことを指摘している。このことから、本単元によって遊びを考える意欲が高められた可能性が高いと考える。また、表 14 の質問項目 13 から、活動を通して新たな気づきにつながっていると考える。

〔C22〕

C22 は、表 12、14 から分かるように、工夫しながら遊びを考え、非常に積極的におさそいを行った (表 7)。質問項目 13 から、遊びの改善や新たな気づきが見られないが、質問項目 6 から、様々な方法で遊びを工夫し改善を図ったと考える。

〔C24〕

C24 は、表 12 から遊びを新しく考えておさそいしていると考えられるが、表 14 からは、活動による新たな気づきや改善が見られないといえる。しかし、C24 の活動後の記述 (表 15) によると、自分の楽しさを追究し、友達を集めるために遊びに工夫を重ねていると考えられる。

⑦時：「おかねとちけつをつくることをおもいつきました。」
 ⑨時：「ぶうるをでっかくしてみぞにつなげたい。」
 ⑩時：「ぶうるのーるでりいだあがきまりました。」
 ⑭時：「みぞづくりをりにゅうあるしたい。だからてすとをしました。」

(一部抜粋)

〔表 15：C24 の活動後の記述〕

〔C27〕

C27 は、一度もおさそいを行っていないが、表 14 から、遊びを工夫して改善しようとしたことが考えられる。

〔C28〕

C28 は、表 12、14 から、遊びを新しく考え、楽しくおさそいを行っていることが分かる。また、表 14 の質問項目 13 から、活動のなかで工夫しながら遊びを改善させたと考えられる。

以上の観察対象児それぞれについての考察から、多様な特徴をもつ子どもそれぞれについて、本単元による内容 (6) の学びが得られたと考える。

2 生活科の目標からみた子どもの育ち

(1) 教科目標からみる本単元における子どもの育ち

ここでは、本単元を生活科の目標から見たとき、本当に子どもの育ちに効果をもたらしたかどうかを考察する。

学習指導要領解説 生活編 (6) において、教科目標については、以下の 5 つの趣旨が示されている。

- ① 具体的な活動や体験を通すこと
- ② 自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもつこと
- ③ 自分自身や自分の生活について考えること
- ④ 生活上必要な習慣や技能を身に付けること
- ⑤ 自立への基礎を養うこと

以下、この 5 つの視点から、本単元による子どもの育ちを考察する。

① 具体的な活動や体験を通すことについて

子どもたちは、単元において遊びを考え、実際に遊んでみることで、「遊びは楽しいか、友達が集まってくれるか」ということを、活動を通して考え、工夫の必要を考えていることが分かる(IV 2)。

② 自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもつことについて

本単元は、友達と「さそいあって」遊ぶことを課題としている。その中で、子どもたちは「おさそい」した遊びに友達が多く集まってくれるかどうか、友達にとっても誘われた遊びが楽しいかどうか、強く関心を寄せた(IV 1)。

③ 自分自身や自分の生活について考えることについて

子どもたちは、工夫して遊びの質を高める上で、「自分が何に楽しみを感じ、今後どうしていきたいのか」という点と向き合い、ノートに記述していた(IV 2 (2) ①)。このことが、自分自身への気付きにつながると考える。

④ 生活上必要な習慣や技能を身に付けることについて

子どもたちは遊びの中で、自分の願う遊びを行うために道具の使い方を学んだり巧緻性を高めたり、仲間を誘うために「おさそいかあど」を工夫して書いたりするなど、自分の願いの実証にむけて必要な工夫をしていく中で、④は達成されていると考える(IV 1, IV 2)。

⑤ 自立への基礎を養うことについて

松本(2009⁽⁷⁾)は、3つの視点「主体性・社会性・自尊感情」から『自立への基礎』について論じている。そこで、ここではこの3点から本単元について考察する。

まず、主体性について考察する。本単元では、「おさそいたいむ」を経て、子どもは自分が遊びたい遊びで活動を行う。ここで、観察対象児C24を例にとると、表12から、自分の願いに向けて遊びに工夫を重ねており、この姿は主体的に活動しているといえる。次に学級全体をみると、子どもたちは「おさそいたいむ」において、自分の願いをもとにさそい合いを行っていることが分かる(IV 1 (1))。つまり、学級全員が、それぞれ「この遊びをしたい」「こんな遊びにしたい」という願いをもち、主体的に遊びを工夫し、個性的・主体的に活動を行っているといえる。

次に、社会性について考察する。本単元では、副題に「さそいあって」とつけ、毎回繰り返す「おさそいたいむ」によって学級の仲間と積極的にかかわることをめざした。子どもたちは、意欲的にさそい合いながら活動を行う一方で、時には誘いを断られたり、遊びたい遊びに友達が集まってくれなかったりする経験を何度もしている(IV 1 (1))。それらを経て、子どもたちは、仲間といっしょに認め合いながら遊ぶ楽しさや、遊びをさらに工夫する必要も実感していった(図2)。これらの点が、子どもの社会性の育ちであると考えられる。

最後に、自尊感情について考察する。子どもたちは、おさそいした遊びに友達が多く集まってくれることに価値を見だし、さらにさそった仲間と楽しむことを通して自分の存在を認められることで、自尊感情をはぐくんでいったと考えられる。観察対象児C11は、ノートの記述で、遊びを工夫して友達が多く集まったことで、その後も遊びの工夫を重ねていった。C11の中で、友達が集まってくれ、みんなで楽しめたことから、自尊感情を高めていったと考えられる。

本単元において、子どもたちは新しく気の合う仲間を増やしながら、願いを達成している。その過程で、主体性と社会性を葛藤させ、互いに認め合い、折り合いをつけながら活動を行っている。この活動のくり返しが、子どもたちの成長に大きく寄与していると考えられる。

(2) 担任教師へのインタビューから

次に、授業実践を行った担任教師へのインタビューから、本単元の意義をみる。本単元の課題について、「さそいあって」と投げかけたことによる効果について質問したところ、担任教師は次のように述べた。

「この投げかけにより、1つは仲間に自然と目が向くようになり、もう1つは遊びの工夫につながった。遊びに仲間を呼びこむことが前提としてあるため、自分だけが楽しければよいのではなく、遊び自体に魅力がなければならぬ。そのために、遊びのルールをどのようにし、どのように誘ったら友達が来てくれるかな、などと遊びの工夫への意欲を高めたのだと思う。」

このように、担任教師は、「さそいあって」と課題を投げかけて授業実践を行うことで、仲間づくりと遊びの工夫、つまり内容(1)と内容(6)の学びが深まったことを実感している。

4 小学校入門期に本単元を扱うことの妥当性

(1) 保幼小の連携から

木村ら(2010⁽²⁾)は小学校の入門期の対応について、2つの側面から考察する必要があると述べている。ここではこの木村らの考えにしたがい、本展開について考察する。

① 学校生活への適応について

環境の中で一人一人が自由に遊ぶ幼児教育とは異なり、学校生活では学習時間や約束事が決められている。小学校入門期には、その違いへの適応を図る必要がある。本単元においては、子どもたちは、「おさそいしながら全員が広場で遊ぶ」という約束事の中で、一人一人が思い思いの活動を展開している。ここでは、敢えて幼保と同じ遊びをそのまま持ち込んでよいということから、約束事はやらされているのではなく、先生からの約束事さえ守れば自由な遊びが保障されていると子どもが感じるように導入を工夫した。このことで、遊びを中心とする幼児教育との円滑な適応が促されたと考えられる。

本単元では、学校とは、約束事の範囲内であれば幼保と同じように願いを達成して楽しみ、実現していくことができる、ということを感じられることが、小学校入門期において学校生活への適応を図ることそのものであると捉えている。

② 子どもの成長と学びの連続性について

本単元では、幼保と同じ遊びを行ってもよいという導入を行った。これにより、子どもたちの遊びそのものへの不安は小さくでき、子どもは自信をもってそれぞれの願いを達成していく。この点で、幼児教育と学校教育の学びの連続性が保障されたことになる。

また、本単元では、同じサイクルを毎時間繰り返すことで展開している(図1)。これにより、子どもたちは学び方への不安がなくなり、見通しをもって活動できたことで遊びへの気付きを高め、工夫し、同時に交友を深めながら、遊び込むことができたと考える。このことから、連続的に同じ遊び場で遊び込ませることで、子どもたちは学びの質を高めていったと捉えることができる。

さらに上記の連続性の中で学びを深めたからこそ、(IV 2 (2))でも指摘したように、本単元におけるさそい合いを進んで他の単元へと広げようとしたと捉えることができる。ここに本単元の、他単元やくらしなど未来に向けた連続性が捉えられる。

以上の3点から、本単元は子どもに学びの連続性をもたせることができ、子どもの成長に寄与するということができたと考えることができる。

(2) 育てたい人間像から

現代社会は、生活の様々な面においてますます利便性が発達している。そのため、例えば銀行の窓口へ行かなくても、ATMを介してお金をおろすことができたり、ネットショッピングで買い物できたりと、人とかかわりが希薄になりやすい状況にある。そのような中で、より人間らしく他との違いを認め合える人間関係をはぐくむ上で、より人とかかわる機会づくりをする必要があると考える。特に、入学して間もなく、学級におけるリーダー格やフォロワー役などが決まっていない段階で、交友の機会を設けることが、より効果的ではないかと考える。友達と活発にコミュニケーションをとり、豊かな交友関係を築くことができる子どもを育てるために、内容(1)「学校と生活」を重視した本単元は、そういった人間関係づくりの視点から価値があると考えられる。

小学校入門期として、例えば、単に「10人の友達と握手しましょう」という活動がある。しかし、それでは相手の名前や顔を知ることができるが、何が好きで、どのような考え方をする友達なのかなど、相手の人間性について知るといふ点では、あまり意味がないのではないだろうか。一方、本単元においては、何時間も同じ課題で活動を繰り返す場を設定することにより(IV 1 (1))、相手と深くかかわることができる。この点で、子どもが

小学校で新しい仲間とかかわるうえでの小学校入門期として、多様な経験をして多様な思いがある仲間の存在を互いに認め合うという点で、本単元の意義があると考えられる。

V まとめ

1 結論

- (1) 敢えて「遊びの工夫」を前面に出さず、「さそいあうこと」を課題(約束)にした本単元は、仲間づくりの観点から、子どもに内容(1)についての学びを期待することができ、小学校入学直後の学習として適している。
- (2) 「さそいあって」という教師からの課題の設定は、仲間との活動の広がりや深まりだけでなく、結果的に内容(6)についての自発的な学びを促し得る。

2 今後の課題

「おさそい」に消極的な児童への指導について、個別の考察を行うとともに、指導の在り方を工夫していく必要がある。

【謝辞】

本研究のために実践にご協力くださいました富山市立堀川小学校の高木要志男校長先生をはじめ、教職員、そして茂学級の子どもたちに深く感謝いたします。

【引用文献】

- (1) 文部科学省(2010) 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「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(報告)」16
- (2) 和田信行, 清水一豊, 茂木三枝(2013)『幼児教育と生活科の連携』日本生活科・総合的学習教育学会誌 第20号 52-59
- (3) 片山宗二ほか19名(2010)「みんなとまなぶしょうがっこうせいかつ 上」学校図書株式会社 32-59
- (4) 津川裕(1994)「つちやすなであそぼう」日本生活科教育学会誌 創刊号 40-47
- (5) 佐治千恵子(1998)「作って遊ぼう」初等理科教育 vol.32 No.7 46
- (6) 文部科学省(2008) 小学校学習指導要領解説 生活編 10-13
- (7) 松本謙一(2009) 富山大学教科教育学会「小学校教育論—授業づくりの視点と方法—」105

(2013年8月9日受付)

(2013年10月9日受理)