

自立の基礎を養う生活科学学習

～自分の願いをもち、進んで仲間と関わり合いながら、自分の成長に気付く姿をめざして～

多治見市立精華小学校 教諭 杉浦 真弓

概要

児童が、仲間と関わり合いながら、自分の思いや考えを表現し、よりよい生活を創り出そうと主体的に活動することができる生活科学学習を行うことで、**自分の成長に気付く**ことができる児童を育成したいと考えた。そこで、児童が**自分の願いをもつ**導入・課題化の工夫をすること、**仲間と関わり合う場**を設定すること、**自分の成長に気付く**自己評価の場を設定することを手立てとして講じ、実践を行った。

単元及び単位時間の学習の出口と、その出口に向かうにあたって自分の願いを明確にしたことにより、見通しをもって課題追究をする姿につながった。また、学習に取り組む活動形態を工夫し、進んで仲間と関わり合う環境をつくったことにより、自分の考えを深めるための仲間との高め合いの場が生まれ、よりよい考えづくりの基となった。さらに、よりよい考えを生み出したことで感じた学習における達成感や自分の成長への気付きが、気付きの質を高め、学びが深い学びへと転換され、**自立の基礎を養う**ことになりつつある。

1. 主題設定の理由

(1) 学習指導要領解説 生活編より

学習指導要領解説の生活編（H20）では、生活科の教科目標を次の通りに示している。

生活科の教科目標

具体的な活動や体験を通して、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ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

教科目標を構成する要素の1つである「自立への基礎を養う」は、生活科における最大の目標である。児童が活動や体験を通して、自分自身や自分の生活についての気付きの質を高めることは、自立への第一歩になる。

また、生活科は、学習対象や学習の場が児童にとって身近な人々や地域、家庭であるため、児童が今まで経験したことや自分自身の生活と関連付けて考えやすい教科である。よって、生活科を通して学んだことは、児童の生活をより豊かなものすることにつながるはずである。

(2) 生活科の願う「高め合う」姿より

本校では、研究主題を「高め合う子」、願う児童の姿を「自分の考えをもち、自分から求めて仲間と関わり、課題解決をめざす姿」として研究を進めている。生活科では、研究主題を受け、願う姿を次のように設定した。

生活科の願う「高め合う」姿

自分の願いをもち、
進んで仲間と関わり合いながら、
自分の成長に気付く姿

「自分の願いをもち」は、単元や単位時間の課題化の場面で、課題に対して自分の願いを明確にし、活動の見通しをもつことである。

「進んで仲間と関わり合いながら」は、ペア活動やグループ活動などで、自分から進んで仲間と関わり合いながら課題解決を目指すことである。

「自分の成長に気付く」は、単元および単位時間を通して、どんなことができるようになったかという学びの過程を振り返ることを通して、自分の成長に気付く、以後の学習の目標を明らかにすることである。

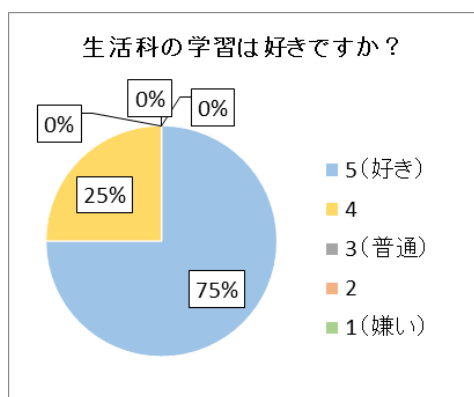
自分の願いをもち、その願いを実現するため

に、仲間と関わり合いながら課題解決をすることは、自分が周りの人の役に立っている、貢献していると感じる自己有用感を高めることにつながると考えた。また、自分の成長に気付くことは、児童の自信となり、自己肯定感を高めることにつながると捉えた。

(3) 児童の実態より

4月に、学級の児童に生活科の授業に関する意識調査を行った。

【グラフ1】



意識調査から、生活科の学習が好きな児童が多いことがわかる。普通の授業においても、進んで活動に取り組む姿から意欲の高さを感じられる。

生活科の学習が好きな理由を分析すると、活動内容の楽しさによって、生活科の学習が好きかどうか左右されやすいことがわかった。

このことから、活動の楽しさを実感しながら、学んだことを、児童自身や児童の生活につなげる指導の充実を図ることで、自立の基礎を養うための手立てを講じる必要があると考えた。

以上の(1)(2)(3)を踏まえ、次のように研究主題を設定した。

自立の基礎を養う生活科学習

～自分の願いをもち、進んで仲間と関わり合いながら、
自分の成長に気付く姿をめざして～

2. 研究仮説

前項で述べた研究主題に対して、次のような研究仮説を立てた。

学習課題に対して、児童に自分の願いを明確にもたせ、進んで仲間と関わり合うための指導の工夫をすれば、自分の考えが深まり、よりよい考えを生み出すことができたという学習における達成感を実感することができるだろう。さらに、自分の成長に気付くための指導をすれば、気付きの質が高まり、学びが深い学びへと転換されるだろう。この達成感や深い学びが児童の自立の基礎を養うことになるはずである。

3. 研究内容

- 1 自分の願いをもつための指導
- 2 進んで仲間と関わり合うための指導
- 3 自分の成長に気付くための指導

(1) 研究内容1について

①学習計画の掲示の作成

単元の出口をわかりやすく示した学習計画の掲示を作成する。学習指導案に位置付けてある単元構造図と単元の導入時に児童と立てた学習計画をもとに、児童が視覚的に捉えやすい掲示にする。

②導入・課題化の工夫

前時の振り返りを生かし、本時やりたいこと、やるといいことは何かに気付かせ、児童にとって必然性のある課題にする。

課題提示の際に、授業の終末における自己評価の観点を設定し、板書に位置付ける。

(2) 研究内容2について

①関わり合う場を生み出すための活動形態の工夫

3、4人の少人数グループ編成で活動をする。また、児童の願い別グループに編成することで、自分の考えを話したり、仲間の考えを聞いたりしやすい環境をつくる。

②児童が主体的に活動を進めるための工夫

黒板や教室側面に、グループ活動を進める上で必要な情報を掲示する。さらに、板書と同様のものを各グループに1枚配付することで、児童自身で学習を進めていくことができるようにする。

③学びの過程の記録を残す工夫

グループ交流で意見を分類・整理しやすくするために、個人の考えを記入する色分けをした短冊を用意する。

話し合いで決定した内容を記入する記録用紙をグループに1枚用意する。記録した内容に加筆・修正をする場合は、赤や青で記録用紙に書き込むようにして、話し合った内容の変化を視覚的に捉えやすいようにする。

(3) 研究内容3について

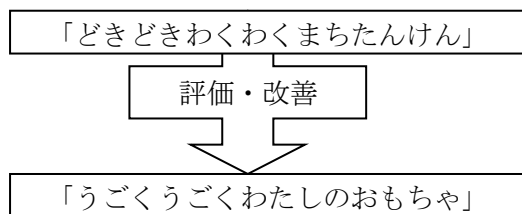
①授業の終末の自己評価の場の位置付け

授業の終末に、学習課題の提示の際に意識させた自己評価の観点で振り返る場を位置付ける。単位時間の自分の学びに対する自己評価を記入するワークシートを作成する。

②単元を通じた自己評価の場の設定

単元構造図に、単元全体の学習を振り返る時間を位置付ける。単位時間ごとに記入した自己評価をもとに、単元を通して自分がどのように変容したか、自分はどんな成長をしたかを振り返り、表現する場にする。

以上の3つの研究内容について、第2学年「どきどきわくわくまちたんけん（事例1）」「うごくうごくわたしのおもちゃ（事例2）」の2単元において実践を行う。



4. 研究実践

(1) 研究内容1について

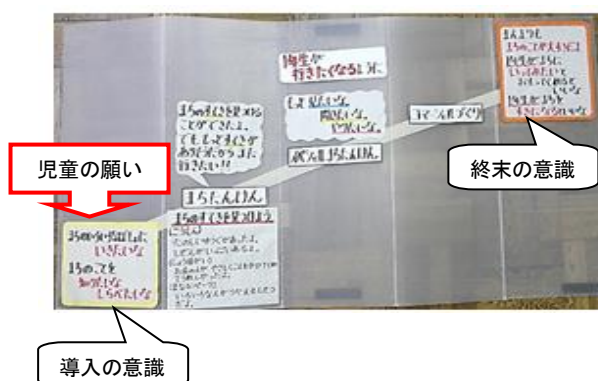
①学習計画の掲示の作成

「こうなりたい」と願う自分の姿を明確にし、単元の出口の姿として設定することは、目標を達成するためにやるという事は何かを児童自身が考え、見通しをもって活動に取り組む姿につながると考えた。

さらに、単元構造図を踏まえた上で、児童が考えた活動内容を、学習計画表として視覚的に

捉えやすくした形で提示することも、見通しをもって活動に取り組むことができると考えた。

【資料1】



事例1 「どきどきわくわくまちたんけん」

単元の導入では、自分が住んでいる地域に興味をもたせた。「まちには、自分が知らない場所があるから行ってみたい。」「もっとまちのことを知りたい。」「くわしく調べたい。」という児童の意識を、単元を貫く課題「自分たちのまちのすてきをたくさん見つけて、まちのことをすきになろう。見つけたすてきを1年生につたえよう。」につなげた。

単元を貫く課題を追究するために、どんな活動をしたか児童が考える場面を設定した。単元構造図を踏まえ、児童の願いや児童が考えた活動内容を整理した。

「まちのことを知って、今よりももっとまちのことを大好きになりたい。」「自分たちが調べたまちのことを1年生に伝えて、1年生にも好きになってほしい。」という児童の願いを、掲示の右上に配置し、単元の出口に向かって、一つ一つの活動を進めていくイメージで、掲示を作成した。

事例2 「うごくうごくわたしのおもちゃ」

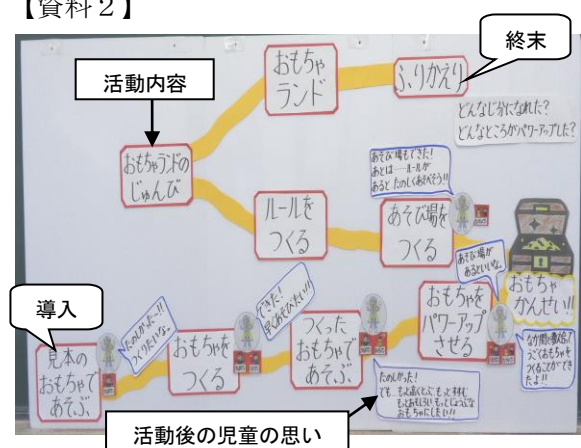
単元の導入では、「身近にある物で、おもしろいおもちゃがつくれそうだ。」という意識をもたせた。「おもしろい動きをするおもちゃを自分でもつくりたい。」「つくったおもちゃで友達と遊びたい。」という児童の意識を、単元を貫く課題「うごくおもちゃをつかって、みんなでのしくあそぼう。」につなげた。

事例1と同様に、単元の出口を児童が視覚的に

に捉えやすい学習計画の掲示を作成した。作成に関して、事例1の掲示を評価・分析し、改善案を考えた。

児童がわくわくしながら活動に取り組むことができるように、試行錯誤しながら活動する過程を、山の頂上に向かって曲り道を進んで行くイメージのものにしたり、単位時間ごとの児童の意識やできるようになったこと（以前よりパワーアップした学級の姿）を足跡として残したりするために、【資料2】のように改善を図った。

【資料2】

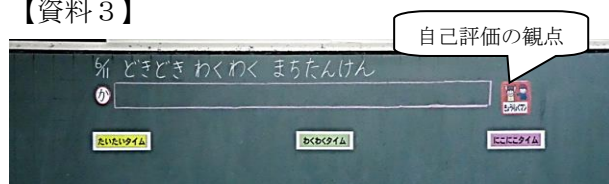


②導入・課題化の工夫

児童が主体的に学習活動に取り組むことができるように、前時までの児童の実態を把握し、児童の願いを実現する課題を設定した。

課題の提示後に、活動の中で意識して取り組むことを終末での振り返りの観点として押さえ、板書に位置付けた。

【資料3】



事例1 「どきどきわくわくまちたんけん」

授業の導入では、前時までの学習を振り返り、「みんなは、もうまちのすてきを見つけることができたから、1年生が行きたくなるようなまちのすてきコマーシャルはつくれそうかな？」と問いかけることで、1年生を惹きつけるまちの魅力をさらに見つける必要があることに気付くことができるようにし、課題化を図った。

課題から、本時は個人での活動ではなく、グループ活動を中心に行うことを意識させ、授業の終末の自己評価の観点（きょうりょくマン）を押さえ、板書に位置付けた。

事例2 「うごくうごくわたしのおもちや」

前時に、自分たちで制作した遊び場で充分遊ぶ時間を設け、終末時に、「遊んでみて、どんな時に楽しかった？」と問いかけることで、みんな楽しく遊ぶためにはルールが必要であることに気付くことができるようにし、「グループのなか間と、みんながたのしくあそぶことができるルールを考えよう」というような本時の課題化を図った。

事例1「どきどきわくわくまちたんけん」の際に、「相手意識（1年生）をもたせ過ぎたことで、自分たちも活動を楽しむという意識を低下させてしまった」という課題を踏まえ、「みんながたのしくあそぶことができる」の「みんな」には、自分も含まれていることを押さえた。

本時の課題から、事例1と同様に、授業の終末時の自己評価の観点（きょうりょくマン）を押さえ、板書に位置付けた。

(2) 研究内容2について

①関わり合う場を生み出すための活動形態の工夫

仲間と自然に関わることができる状況を生み出すために、3、4人の少人数編成にすることで、自分の意見を話したり、仲間の意見を聞いたりしやすい環境にした。

また、学校生活でさまざまな活動をする生活グループではなく、児童の願いに合わせた願い別グループを編成し、活動する中で生まれた困り感や役立つ情報を共有し、仲間と課題解決をすることができるようにした。

事例1 「どきどきわくわくまちたんけん」

「もっとたくさんのまちのすてきを見つけるために、自分は〇〇にもう一度探検に行きたい。もっと、知りたい。調べたい。」という児童の願いごとに、【表1】に示したグループ（〇〇探検隊）を編成した。

【表 1】

公園探検隊(住吉)	3人編成：2グループ
公園探検隊(上野)	4人編成：1グループ
ながせ探検隊	3人編成：3グループ
まなび探検隊	3人編成：3グループ

事例2 「うごくうごくわたしのおもちゃ」

教師が製作した見本のおもちゃで遊び、自分が一番つくりたいと思ったおもちゃの種類別で、

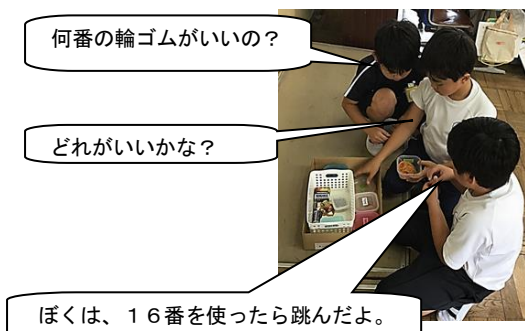
【表2】に示した3、4人の少人数グループを編成した。

【表 2】

ヨットカー	3人編成：1グループ
ぴょんウサギ	4人編成：1グループ
とことこカメ	4人編成：2グループ
パッチンガエル	3人編成：2グループ
魚つり	3人編成：1グループ 4人編成：1グループ

おもちゃを製作する過程で、自分の願いを実現したおもちゃができた時に、「〇〇を・・・にするとよく動くよ。」といった仲間にとって役に立つ情報として仲間に伝えることができるようにした。また、思った通りにおもちゃが動かず、困った時に、同じ願いをもって活動している仲間に、「ここが上手く動かないけど、どうしたらいい？」と、自然に相談することで仲間と交流することができるようにした。

【資料 4】

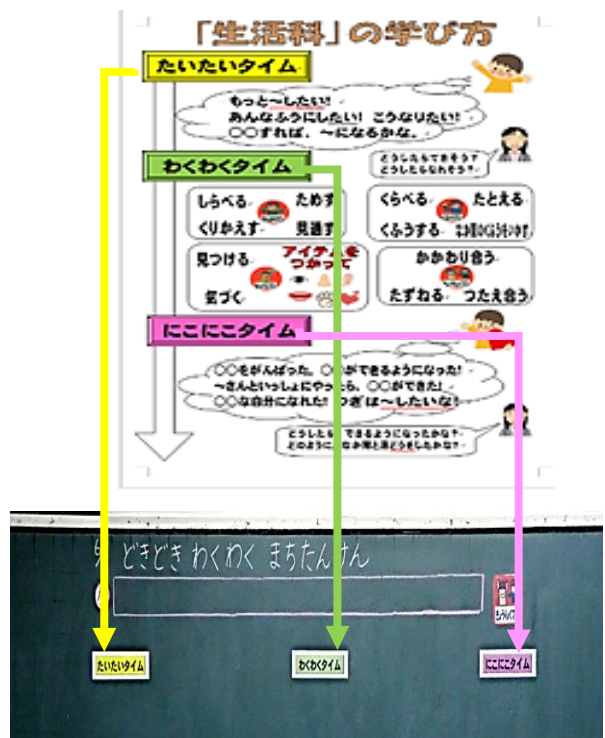


②児童が主体的に活動を進めるための工夫

一時間の授業の流れがわかり、児童が主体的に活動することができるように、生活科の学び方を教室の側面に掲示した。また、個の願いを明らかにする「たいたいタイム」、その願いを実現するために活動する「わくわくタイム」、自分がどのような学びをしたかを振り返る「にこここタイム」の黒板掲示用のプレートを用意し、学習過程の流れがわかるようにした。

それにより、「今、〇〇までできたから、次は□□をしようよ。」と、仲間と声をかけ合い、教師が活動の指示をすることなく、児童が自分たちで考え、活動する姿につながった。

【資料 5】

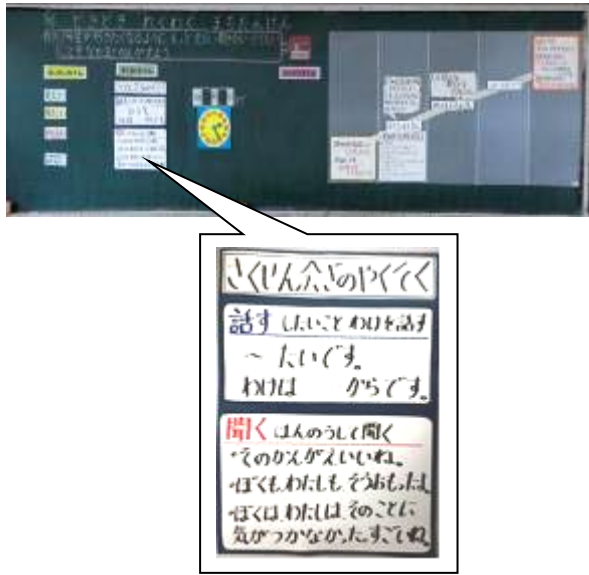


事例1 「どきどきわくわくまちたんけん」

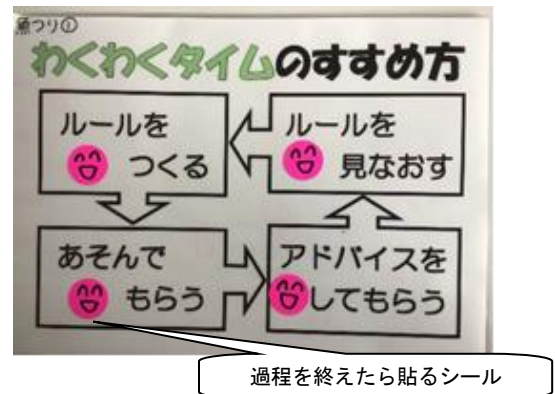
グループ活動の中心となる「わくわくタイム」には、グループでの作戦会議の約束や話し方、聞き方の話形を板書に位置付けた。

話し方や聞き方等をわかりやすく示したことで、どのように話したり、聞いたりするとよいのかわからず、困っている児童は、板書を参考に活動をすることができた。また、自分なりに工夫をして話したり、聞いたりする児童の姿も見られた。

【資料6】

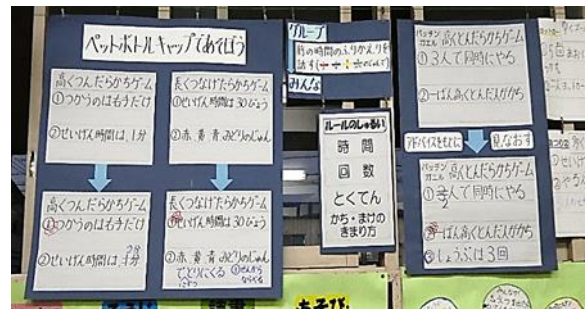


【資料8】



さらに、教室の側面に、【資料9】のように、既習事項を掲示し、活動のヒントとなるようにした。

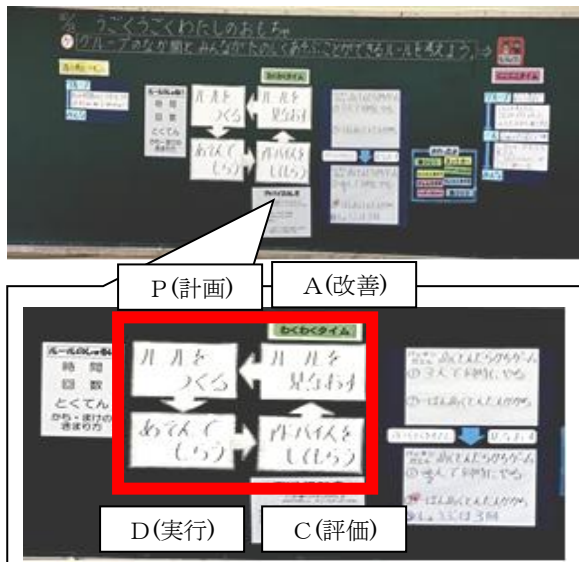
【資料9】



事例2 「うごくうごくわたしのおもちゃ」

事例1の活動の進め方よりも、さらに児童が自分で考え、進んで活動することができるように、黒板に、グループ活動の中心となる「わくわくタイム」には、活動の進め方を示した。活動の進め方は、PDCAサイクルを参考にした。

【資料7】



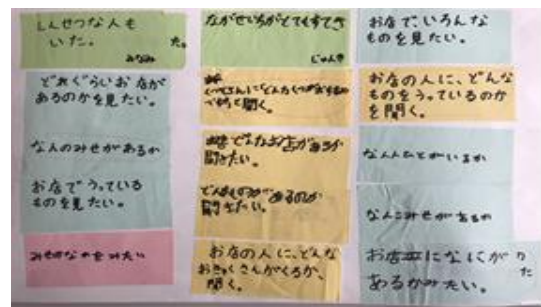
板書と同じ形式(【資料7】の赤線で囲まれた部分)でA4サイズの学習の進め方カードを児童の手元に持たせた。それぞれの過程を終えたらシールを貼ることで、児童が次に何に取り組めばよいのかをわかりやすくすると同時に、教師が学習状況の見届けをしやすくなった。

PDCAサイクルを活用した活動の進め方の板書の位置付け、各グループへの学習の進め方カードの配付、側面掲示によって、児童は、仲間と考えてもわからず、困った時にだけ教師に質問に来るようになり、活動を自分たちの力で進めていくことができるようになった。

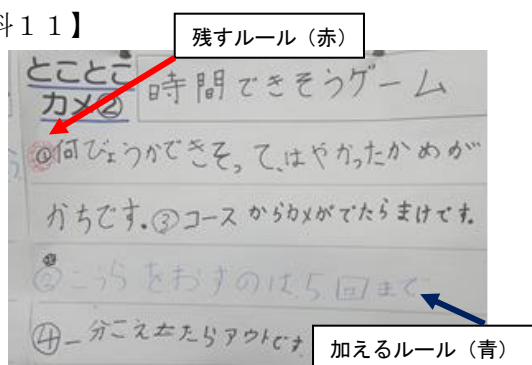
③学びの過程の記録を残す工夫

個の考えを記入した短冊を活用し、少人数グループで話し合い、グループの考えとして、分類・整理した。分類・整理した記録が、グループとしての学びの過程の足跡となるようにした。

【資料10】



【資料 1 1】



事例 1 「どきどきわくわくまちたんけん」

もう一度探検したい場所で、「見て、やって、聞いて」みたいことを、それぞれ水色、桃色、黄色の短冊に一人一人記入した。記入した短冊を使って、グループで作戦会議を開き、全員の考えを分類・整理し、台紙に貼って学びの過程の記録を残した。(資料 1 0 参照)

したいことの項目ごとに色分けしたことで、視覚的に捉えやすくなったと同時に、短冊にしたことで、分類・整理しやすくなった。

事例 2 「うごくうごくわたしのおもちゃ」

グループで話し合って決めた遊びのルールを、グループで 1 枚の記録用紙に記入した。

話し合って決定したルールで実際に他のグループに遊んでもらい、アドバイスを受ける。そのアドバイスをもとに、再度グループで話し合い、ルールの見直しをする。見直し後、残すルールには赤色で花丸を、修正や加えるルールは青で加筆、修正をすることで、グループとしての変容を記録として残した。(資料 1 1 参照)

色分けをして記録を残したことによって、考え方の変容が捉えやすくなった。また、児童が、試行錯誤しながらよりよいルールをつくることのできた達成感を実感することができた。

(3) 研究内容 3 について

① 授業の終末の自己評価の場の位置付け

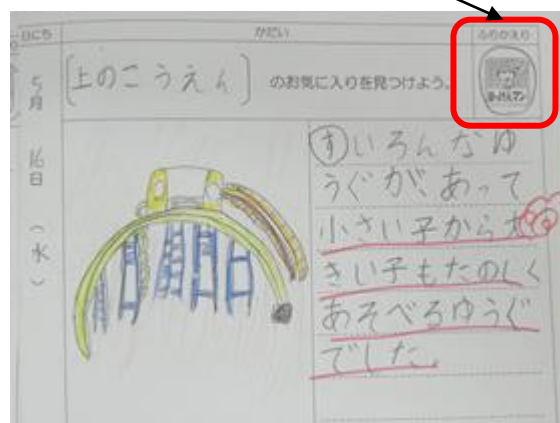
生活科は、具体的な活動や体験をすることを大切にしているが、活動が「楽しかった」「楽しくなかった」だけでは、学びにはならない。そこで、毎時間の授業の終末「にこにこタイム」で、1 時間の授業でできたこと、わかったこと

を、導入で提示した観点で振り返りにそって振り返りを行い、活動に意味をもたせ、自己の変容を無自覚から自覚できるようにした。

事例 1 「どきどきわくわくまちたんけん」

導入で設定した観点で、ワークシートに、活動を通して発見したことや気付いたことを記入した。自己評価では、探検でまちの魅力を見つけることができれば、【資料 1 1】の赤で示したように、「はっけんマン」を○で囲むようにした。

【資料 1 2】



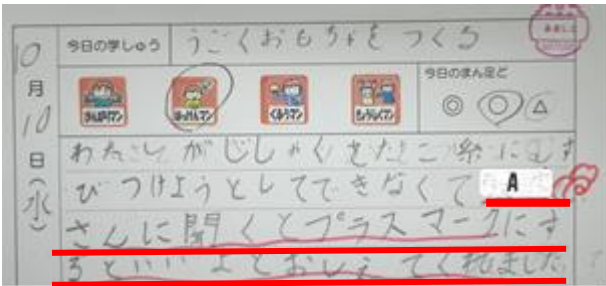
探検活動の振り返りは、「はっけんマン」、話し合いを中心にグループで活動をする際は、「きょうりょくマン」等、1 時間で、何ができるようになったか、どのように取り組んだかといった自分の学びの振り返りを、わかりやすくまとめるようにした。

事例 2 「うごくうごくわたしのおもちゃ」

事例 1 と同様に、自己評価と理由をワークシートに記入した。導入で設定した自己評価の観点に加え、1 時間の授業の活動に対して満足したかといった、満足度も記録するようにした。

事例 1 は、個の振り返りを中心に記録を残したが、事例 2 では、より「仲間と進んで関わり合いながら」を意識させ、自己評価の理由を、「自分ができたこと、がんばったこと」に加え、「仲間とがんばったこと」「仲間のおかげでできるようになったこと」等、仲間と高め合った記録を、【資料 1 3】に示したように、振り返りに書くことにした。

【資料13】



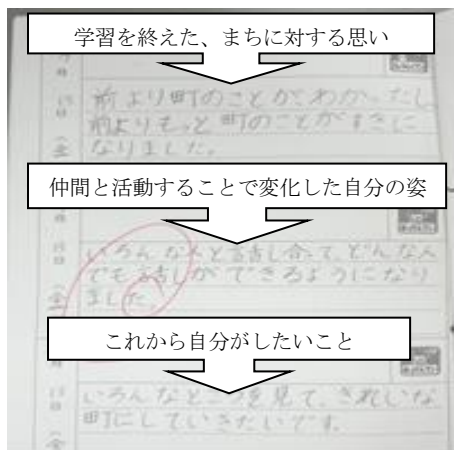
②単元を通した自己評価の場の設定

単元全体を通して、自分がどのように変容してきたか、自分がどんな成長ができたかを振り返る時間を、単元の終末に位置付けた。振り返りの際に、単位時間の授業の終末で繰り返し行ってきた自己評価を活用した。

事例1 「どきどきわくわくまちたんけん」

単元の終末における振り返りでは、単元の導入から記録してきた自己評価をじっくりと読み返す時間を設けた。自分ががんばって取り組んできたこと、探検隊で話し合いを繰り返し行ってきたことで、以前の自分と比べてできるようになったことを振り返る時間にした。さらに、児童の生活に結びつけるために、これから自分ができることは何かを考えることができるようにした。

【資料14】

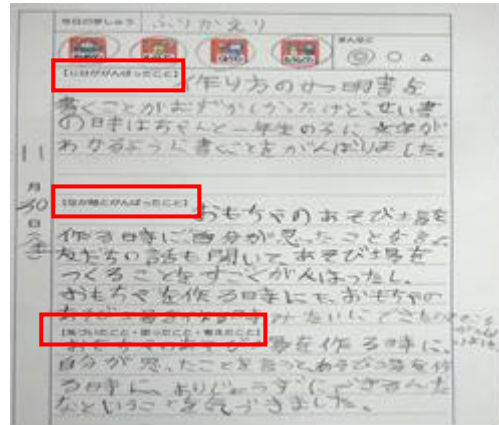


事例2 「うごくうごくわたしのおもちゃ」

事例1では、単元全体を振り返るワークシートに、自分のこと、仲間との関わりのことを、児童にわかりやすく示していなかった。そこで、

「自分ががんばったこと」「仲間とがんばったこと」「気付いたこと・思ったこと・考えたこと」の項目（赤線で囲んだ部分）を明記する改善を図った。

【資料15】



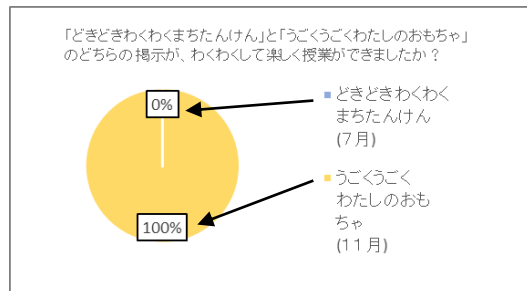
5. 研究内容の検証・考察

(1) 研究内容1について

①学習計画の掲示の作成

事例1「どきどきわくわくまちたんけん」、事例2「うごくうごくわたしのおもちゃ」について、どちらの学習計画の掲示が次の活動が楽しみで、見通しをもって取り組むことができたか調査した結果が、次のグラフである。

【グラフ2】



結果から、事例2の掲示の方が、児童の願いをより反映させた学習計画を示したものであり、見通しをもって、意欲的に学習に取り組むことができるものであることがわかった。また、見通しをもつことで、「この学習の時は、〇〇な自分になりたいな。」という願いをもつことにつながり、課題化を図る際に役立っている。

このことから、児童が願いをもって活動に取り組むためには、児童自身が学習の見通しをもつこと、そして、その見通しを学習活動として

視覚的に捉えやすくするものが必要であると考えられる。

②導入・課題化の工夫

前時までの学習を振り返り、本時に必要なことは何かを考えさせるための問いかけをすることは、児童にとって必然性のある課題化につながった。

しかし、課題化の際に押さえた自己評価の観点については、「がんばりマン」「はっけんマン」「くふうマン」「きょうりょくマン」をパワーアップさせることが目的になってしまう傾向があった。自己評価の観点が、目的ではなく児童の願いを実現させるためにわかりやすく示した手段となるよう、教師だけではなく、児童とともに、それぞれの観点について共通理解を図る手立てを考える必要がある。

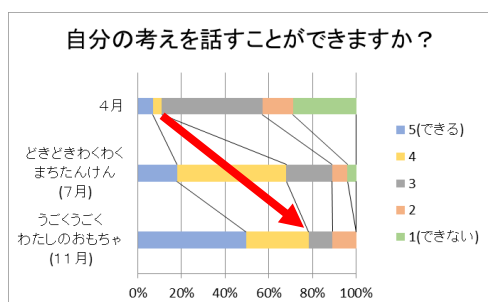
(2) 研究内容2について

①関わり合う場を生み出すための活動形態の工夫

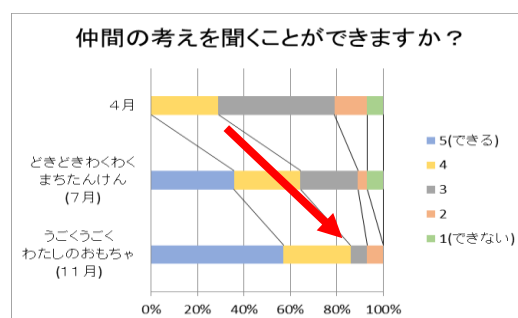
児童の願い別、少人数でグループを編成したことは、話すことについては「できる」「ややできる」が、11%（4月）→68%（7月）→79%（11月）と上昇していることから、仲間と自然と関わりをもつ状況をつくり出すことにつながったといえる。聞くことについては「できる」「ややできる」が、29%（4月）→65%（7月）→86%（11月）と上昇している。

活動形態の工夫は、仲間との関わり合いを生み出し、児童の考えをさらに深めることにつながった。しかし、今の段階では、自分の考えを話したり、仲間の考えを聞いたりして、情報を共有することが中心になっていることが課題である。（グラフ3、グラフ4より）

【グラフ3】



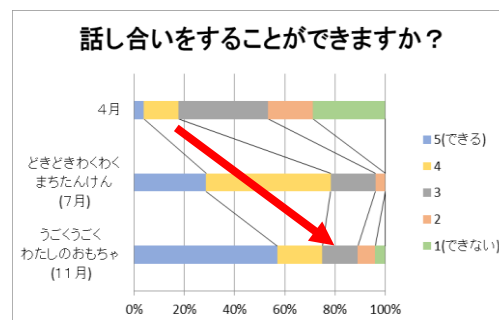
【グラフ4】



今後は、提案された考えに「・・・は、いいと思う。でも、ここは、〇〇にした方がいいと思うけど、みんなは、どう思うかな？」などの、相手意識をもっと高くもち、活発な意見交流ができる活動形態の改善を図る必要がある。

（グラフ5より）

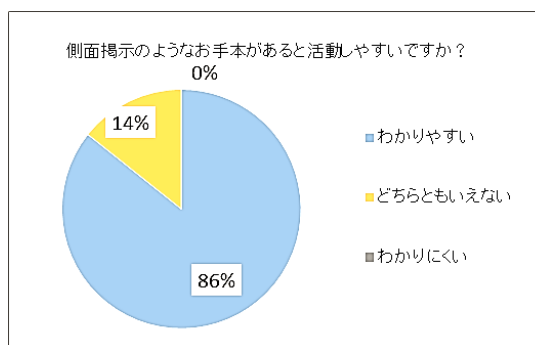
【グラフ5】



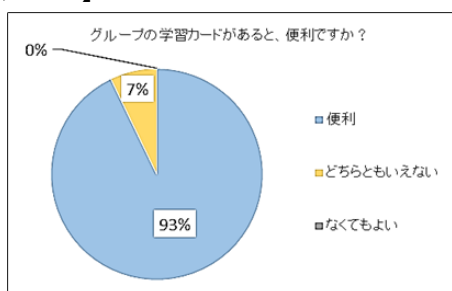
②児童が主体的に活動を進めるための工夫

事例2「うごくうごくわたしのおもちゃ」について、学習の進め方を板書に位置付けたり、側面掲示、学習カードとして児童にわかりやすく示したりしたことは、児童が自分の力で学習課題を解決しようとする力の育成につながったといえる。これは、児童のアンケートからも結果が得られている。

【グラフ6】



【グラフ 7】



事例1「どきどきわくわくまちたんけん」では、困るとすぐに教師に聞いて解決しようとしていた児童が、事例2になると、掲示を活用して、自分でじっくり考えたり、仲間に尋ねたり、何度も試行錯誤しながら解決しようとする姿に変化してきた。これは、児童が主体的に学習に取り組む姿であり、学習上の自立の第一歩だと考えられる。

③学びの過程の記録を残す工夫

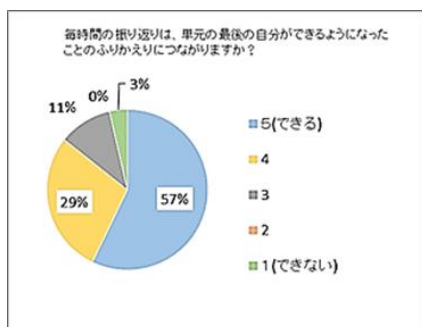
児童が、1時間の授業の中で活動してきたことを目に見える形として残すことは、学びの過程の中で、仲間との関わり合いによって考えが変容し、よりよい考えを生み出すことができたという実感をするにつなげた。また、教師がワークシートに記入したコメント等も児童の自信につながった。

(3) 研究内容3について

①授業の終末の自己評価の場の位置付け

授業の終末で、自分ができるようになったことを振り返ることは、児童が自分の成長を自覚することにつながった。これは、アンケート結果からも得られている。

【グラフ 8】



②単元を通した自己評価の場の設定

単位時間ごとの振り返りをもとに、単元を通

した振り返りを行ったことは、自分の成長について無自覚だった気付きが自覚することにつながった。さらに、単位時間ごとに積み重ねてきたものが、できるようになったことが増えたという実感を、児童が感じることもつながった。

6. 研究仮説の結論

研究実践の検証、考察から、以下のように結論を導き出した。

学習課題に対して、児童に自分の願いを明確にもたせ、進んで仲間と関わり合うための指導の工夫をすれば、自分の考えが深まり、よりよい考えを生み出すことができたという学習における達成感を実感することができる。さらに、自分の成長に気付くための指導をすれば、気付きの質が高まり、学びが深い学びへと転換される。この達成感や深い学びが児童の自立の基礎を養うことになる。

7. 今後の実践に向けて

「あつ、今日の音読練習の進め方、遊びのルールを考えた時と同じ！」音読発表会に向けて、練習をする時間のある児童の言葉である。「音読の工夫を考える→練習する→グループで評価する→改善案を考える→練習する」の流れを示した際に、生活科で活用したPDC Aサイクルが、他教科にも生かすことができることを実感した瞬間だったといえる。さらに、他の児童からも「本当だ。あの矢印の進め方って、いろいろなところで使えるね。」という反応もあった。

この姿は、生活科を通して学んだことを、児童自身や児童の生活につなげる指導の充実を図ることをめざす私にとって、とても嬉しい児童の姿であった。日常生活においても、このような場面があり、「自立の基礎を養う」という、生活科の究極の目標に、少しずつ近づいている。

今後、さらに実践を進め、「自分の願いをもち、進んで仲間と関わり合いながら、自分の成長に気付く姿」を高める授業改善を続けていきたい。

8. 参考文献

- ・小学校指導要領解説 生活編(H20、H29)
- ・平成29年度 研究紀要「高め合う子」
(精華小学校)