

幼児期の育ちを生かす

小学校第1学年における環境の構成の工夫

— 「発達に基づいた環境の構成モデル」を活用した児童理解を通して —

幼児教育センター
長期研修員 大塚 あゆみ

《研究の概要》

本研究は、児童一人一人が幼児期に発揮・伸長してきた非認知能力を小学校において、発揮しながら主体的に学ぶことができる学習環境の在り方を明らかにする。①研究協力校（以下、協力校）の第1学年の児童を観察し、学校生活の中で発揮させたい非認知能力及び児童の発達に必要な経験を見いだす。②各教科の指導計画の中から、発達に必要な経験が得られる単元・題材を抽出し、児童が非認知能力を発揮しながら、発達に必要な経験を自ら得られるよう環境の構成を行う。③実施された授業における子供の具体的な行動や発話を基に、発揮された非認知能力を検討する。④各時期の児童の発達を踏まえた環境の構成の在り方について考察する。

研究方法として、協力校の第1学年児童を対象に、授業及び活動の観察・記録を行った。その上で、児童の発達にとって必要な経験を整理し、「発達に基づいた環境の構成モデル」を活用して授業構想を行い、実践を通して表出した非認知能力の姿を事例として収集・分析した。

その結果、「発達に基づいた環境の構成モデル」を活用することにより、児童の姿を多面的に捉える視点が明確になり、発達の段階に応じた意図的な環境の構成が可能となった。また、そのように構成された環境のもとでは、自己を発揮しようとする態度や他者と関わりながら課題に取り組む姿などの非認知能力が顕著に見られた。これらのことから、「発達に基づいた環境の構成モデル」の活用は、架け橋期における非認知能力の発揮・伸長に有効であることを示唆している。

キーワード【初等教育・小学校 非認知能力 幼保こ小接続 架け橋期のカリキュラム
発達に基づいた環境の構成モデル 環境の構成】

群馬県総合教育センター
分類記号：H02-01 令和7年度 288集

I 研究背景

学校教育では生きる力の育成のため、学校教育全体の指導で育む資質・能力（「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」）を各学校・園のカリキュラム編成の際、明確に位置付け、教育の質の向上を図ることが求められている¹。この学校教育全体の指導を通して育む資質・能力は、保育所保育指針（平成29年告示）解説²、幼稚園教育要領（平成29年告示）解説³、幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成29年告示）解説⁴（以下「3要領・指針」と表記）において、乳幼児期は小学校・中学校・高等学校で育成を目指す資質・能力の基礎を培う観点から、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」を一体的に育むよう充実が図られた⁵。以上のことから、誕生から切れ目なく子供の育ちを支え、生きる力を育てていくことが目指されていると捉えることができる。

こうした資質・能力は、近年重要視されている「非認知能力」とも深く関連している。非認知能力は、子供が社会に出て、よりよく豊かに暮らすために必要な力であり、知能検査や学力検査などの数値によって、直接測定することが難しい力であるとされている⁶。これは、学力は数値化できる側面だけでなく、学びに向かう力や人間性等も重要であるという文部科学省の考え方にも沿うものである。

さらに、誕生から切れ目なく子供の育ちを支え、生きる力を育てていくことの実現には、幼児期から小学校への接続に関する取組は欠かせない。子供一人一人が小学校入学によって直面する変化を乗り越え、実り多い学校生活や学習を重ねていくことができる状況を作るため、5歳児と小学校1年生に当たる2年間の「架け橋期」とし、幼児教育と小学校教育の相互理解を基盤にした架け橋期のカリキュラムの作成により「資質・能力をつなぐ指導の連続性」が目指されている⁷。また、「架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」⁸によれば、架け橋期のカリキュラムは、この時期にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り、一人一人の多様性に配慮した上で、全ての子供に学びや生活の基盤を育めるようにすることを目指している⁹。

架け橋期における実践例として金石・上山は、学校現場においてスタートカリキュラムの認知が十分とは言えず、幼小連携の趣旨も十分に浸透していないという現状を踏まえ、スタートカリキュラムの編成を目的とした研修プログラムを提案している¹⁰。また、幼児期のいわゆるアプローチカリキュラムと小学校のスタートカリキュラムとを一つのカリキュラムとして捉え、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を手掛かりにしたカリキュラム作成などの取組がある¹¹。

こうした近年の教育の現状の中、群馬県総合教育センター幼児教育センターでは、令和6年度調査

¹ 神長美津子(2025)『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と架け橋プログラム～子どものためのスムーズな幼保小連携～』小学館

² 厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館

³ 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館

⁴ 内閣府(2018)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館

⁵ こども家庭庁(2025)「資質・能力の育成に向けた内容の改善・充実等について」第2回保育専門委員会資料 https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d29b902b-02bd-47f7-9c65-ea1e766fbcec/a56daf43/20251114_councils_shingikai_hoiku_senmon_02_04.pdf (2026-1-16)

⁶ 星野真澄(2024)「非認知能力とは？重要視されている背景と育む方法、注意点を詳しく解説」朝日新聞社 <https://www.asahi.com/sensei-connect/articles/15113230> (2026-1-15)

⁷ 神長美津子 前掲

⁸ 文部科学省(2023)「架け橋プログラムの実施に向けての手引き（初版）」p.4 https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf (2026-12-18)

⁹ 文部科学省(2023) 前掲

¹⁰ 金岩俊明・上山那々(2023)「小学校スタートカリキュラムについての一考察」『教育諸学研究』第36巻

¹¹ 高橋浩司・加納誠司(2024)「幼児期の学びや育ちを生かした接続カリキュラムの研究 -架け橋期における互惠性のある幼保小連携を目指して-」愛知教育大学研究報告

研究において、子供たちが幼児期に発揮し、伸長してきた非認知能力を小学校においても安心して発揮し、更に伸長していくことを目指した架け橋期のカリキュラムの枠組みを構想した¹²。併せて木村¹³が、第1学年における架け橋期のカリキュラムとして、「発達に基づいた環境の構成モデル」を開発した（巻末資料）。このカリキュラムは、特定の教科や行事に基づいて作成していないため、どの小学校でも概ねそのまま使用することが可能であるとされる。また、「このカリキュラムの考え方を基に授業を構想していくことで、教師が『させる』授業ではなく、児童が生き生きと自己発揮をしながら『する』授業へと転換していくことができる」¹⁴としており、児童の興味や関心、好奇心などに基づいた主体的な学びの実現に有効な手法であると考えられる。

協力校においては、幼児教育と小学校教育との円滑な接続の重要性が共有されており、子供の育ちを連続的に捉えた教育の在り方について関心が高まっている。就学前の学びや生活経験を小学校教育に生かそうとする意識は教員間に見られ、入学当初の児童理解を大切に、子供一人一人の実態に応じた指導を行おうとする姿勢が重視されるなど、今後の実践的な取組に向けた基盤が整いつつある。一方で、幼児期に育まれてきた非認知能力を、授業の中でどのように引き出し、伸ばしていくかについては、具体的な方法を模索している段階にある。また、協力校の学校区内には複数の幼児教育施設があり、合同の研修会や行事の交流等の取組を通して、連携に向けた素地は形成されてきた。こうした環境は、幼児教育で培われた学びを踏まえた授業づくりを構想し、実践・検証していく上で有効であると考えられる。

このような実態を踏まえ、本研究においては、群馬県総合教育センター幼児教育センターの令和6年度の調査研究を基に、子供たちにとってよりよい学習環境の在り方を探っていく。

II 研究のねらい

小学校において、児童一人一人が幼児期に発揮・伸長してきた非認知能力を発揮しながら主体的に学ぶことができる学習環境の在り方を明らかにする。

III 研究内容

群馬県総合教育センター幼児教育センターは、幼児教育と小学校教育の円滑な接続のためには、幼児期の教育を通して発揮・伸長されてきた子供たちの非認知能力を、小学校においても発揮することができる環境を構成することが必要であると、架け橋期のカリキュラムの構想を示している。また、木村¹⁵は幼児教育センターの構想に基づき、「発達に基づいた環境の構成モデル」を提案するとともに、生活科における交流活動を実践し、子供たちが発揮した非認知能力を考察している。しかし、「発達に基づいた環境の構成モデル」は各教科の具体的な指導方法を示したのではなく、生活科以外の教科における実践も示されていないため、各教科の授業における効果は明らかになっていない。

このことから、本研究においては、小学校第1学年の児童が、各教科の授業の中で非認知能力を発揮しながら学ぶことができる学習環境の在り方について明らかにするため、以下の手順で研究を行う。

まず、協力校の第1学年の児童を観察し、学校生活の中で発揮させたい非認知能力及び児童の発達

¹² 大島崇 中村崇 太田紀子 群馬県総合教育センター(2025) 「子供に内在する非認知能力発揮及び伸長を促す架け橋期の教育—発達に基づいた架け橋期のカリキュラム構想—」 群馬県総合教育センター

¹³ 木村弘子(2025) 「小学校第1学年における非認知能力の発揮及び伸長を促す架け橋期のカリキュラムの提案—子供の発達に基づいた環境の構成や教師の構えを視点として—」 『令和6年度長期研修員研究報告書』 群馬県総合教育センター pp. 1-11

¹⁴ 木村弘子 前掲

¹⁵ 木村弘子 前掲

に必要な経験を見いだす。その後、各教科の指導計画の中から、発達に必要な経験が得られる単元・題材を抽出し、児童が非認知能力を発揮しながら、発達に必要な経験を自ら得られるよう環境の構成を行う。こうして実施された授業における子供の具体的な行動や発話を基に、発揮された非認知能力を検討する。さらに、このような授業を1学期と2学期に実施することで、各時期の児童の発達を踏まえた環境の構成の在り方について考察する。

IV 研究方法

IV—1 実践1【6月：1期】

1 対象児童

協力校の第1学年の児童35名（A組15名、B組15名、C組5名）を対象とした。

2 研究の手続き

(1) 児童の実態と発揮させたい非認知能力

実践に当たり、木村¹⁶が子供たちの姿を分析する際に用いた非認知能力を本研究においても用いることとした（表1）。協力校の6月の休み時間における第1学年の児童の関わりを複数日にわたり観察した結果、毎回ほぼ同じ友達同士で関わる様子が確認された。関わる相手が大きく変化することは少なく、人間関係が自然に広がる場面は少なかったことから、人間関係が固定化されつつあると捉えた。また、「大きなななぶ」の劇を男女別でやると子供たち自身で決めて仲のよい子と組んだものの、役割決めるときになかなか決まらなかったり練習のときにまとまりに欠けたりしていた学級もあった。

このことから、普段関わりが少ない友達と関わることへの不安感がある一方で、関わりが多い友達との安心感の中では、主張し合っ

て折り合いが付けられず、もめごとに発展するという学年の現状が浮かび上がってきた。関わりの少ない友達に対する不安は、人との関係を大切にしようとする気持ちが育っている姿とも捉えられる。また、安心できる関係の中では、自分の思いや考えを積極的に表現する姿が見られ、自己表現の力が育ちつつある。こうした姿を踏まえ、安心感を基盤としながら、人間関係を広げていくための経験が必要であると

考えた。こうした児童理解を通して、「心の理解能力」「協調性・協同性」「共感性・思いやり」「コミュニケーション力」「自立心・主体性」の五つを発揮させたい非認知能力として取り上げることとした。

こうした児童理解を通して、「心の理解能力」「協調性・協同性」「共感性・思いやり」「コミュニケーション力」「自立心・主体性」の五つを発揮させたい非認知能力として取り上げることとした。

(2) 発達に必要な経験

児童に発揮させたい非認知能力を基に、発達に必要な経験として、(ア)正解のない課題に向かって工夫すること、(イ)多様な発想に触れながら新たな考えに発展させること、(ウ)積極的に自分の思いを伝え合うこと、(エ)自己の思いを実現するために自己決定して行動することで、人間関係

表1 本研究で用いる非認知能力の一覧

自己に関わる心	感受性	諸感覚を通して環境から刺激を受け、驚きや感動を見いだす。
	好奇心	ものごとにおもしろさを見だし、興味をもつ。
	探求心・挑戦意欲	自らやりたいことを見だし、積極的に環境に関わろうとする。
	自立心・主体性	やりたいことを自分で決めて、自分の力で取り組もうとする。
	自制心	自分の気持ちや感情と向き合おうとする。
	自信・自尊心	「自分ならできる」という自信をもつものごとに取り組もうとする。
	楽観性	目的の達成に向けて、前向きで楽観的な期待をもつ。
	目標への情熱・粘り強さ	情熱をもち、うまくいかないことがあっても諦めずやり続けようとする。
	想像性	心の中のイメージを言葉や動き等で表現したり、形にしたりしようとする。
	社会性に関わる心	心の理解能力
共感性・思いやり		困っている友達や泣いている友達の気持ちに寄り添い、助けようとする。
道徳性・規範意識		よいことと、悪いことを自分なりに判断し、正しいと思う行動をしようとする。
コミュニケーション力		言葉や動き等を通して、相手に思いを伝えたり相手の思いを理解しようとする。
	協調性・協同性	共通の目的の実現に向けて、友達と一緒に考えたり、工夫したり、協力しようとする。

内発的動機付け

アタッチメント・風土づくり

¹⁶ 木村弘子 前掲

を広げることのよさを実感することの四つとした。

(ア)については、正解が一つではない課題を設定することで、子供たちが友達の考えを聞く必要感をもち、関わりが広がっていくと考えた。(イ)については、友達の考えのよさに気づき、それを取り入れながら自分の考えを広げること、友達と関わることのよさを感じられるようになることを考えた。(ウ)については、自分の考えを伝えたり、友達の思いを聞いたりする中で、安心して関われる関係を作ると考えた。(エ)については、様々な友達と関わる中で、「自分で決めて関わる楽しさ」や「人とつながる安心感」を実感し、柔軟に人間関係を広げていくと考えた。

(3) 授業の構想

① 単元名：「ジャングルぼうけんにちょうせん」

「ジャングル」とは、体育館にあるけんけんする輪やミニコーン、様々な形のマット等を使い、「跳ぶ動き」「動物の動き」を取り入れて、運動する場のことである。

② 内容：多様な動きをつくる運動遊び 3時間扱い（本時2時間目）

③ 目標：体のバランスをとったり、用具を操作したりする運動遊びの行い方を知るとともに基本的な動きができるようにする。また、工夫した遊び方を友達に伝え、きまりを守り誰とでも仲よく運動して場の安全に気を付けることができるようにする。

④ 授業の流れと環境の構成

授業は、音楽に合わせて準備運動し、その後、ランダムなグループをナンバーコールで作った。なお、今回行ったナンバーコールとは、太鼓をたたいた数を聞いて、その人数でグループを作るミニゲームである。そして、友達と話し合っどどのようなジャングルにするか決め、相談をしながら、ジャングルづくりを行った。その後、作ったコースで、思いきり冒険を楽しむことを目的として、グループで作ったジャングルに挑戦した。さらに、全ての場をつなげて更に大きなジャングルを作り、そのジャングルにも挑戦した。最後に、楽しかったこと、頑張ったこと、次へのアイデアを発表するなどし、振り返りを行った上で、片付けをし、活動を終了した。

先行研究や先進校の視察を基に子供たちが非認知能力を発揮できるように、(あ)「知っている!」「できそう!」幼児期の育ちを生かす、(い)「もっと、考えてみたい!」「もっとやってみよう!」わくわく感を引き出す、(う)「間違ってもいいよ!」「最後まで、聴くね」温かい雰囲気づくり、の3点を意識して環境の構成を行った。

また、本時では上記3点に基づいて、環境の構成を行った。(あ)については、グループで作ったジャングルを楽しみ、さらにそれぞれのグループが作ったジャングルを組み合わせ、大冒険に挑戦するような状況を作った。(い)については、音楽や照明などを工夫し、雰囲気を演出した。さらに、用具や場を組み合わせ、ジャングルを表現するような状況を作った。(う)については、学年全体のランダムなメンバーによる協働によって思いを聴き合う状況を作った。

(4) 授業の中で発揮されるであろう非認知能力

本単元は、体のバランスをとったり、用具を操作したりする運動遊びの行い方を知るとともに基本的な動きができるようにする、また、工夫した遊び方を友達に伝え、きまりを守り、誰とでも仲よく運動して場の安全に気を付けることができるようにすることを目標としている。運動遊びの中で、子供は試行錯誤しながら身体の使い方を工夫し、自ら課題を見いだして解決しようとする経験を重ねられることから、年間指導計画に記載されている本単元を選んだ。発揮されるであろう非認知能力については、発達に必要な経験の中で発揮させたい非認知能力と、教科内容を学習していく中で発揮される非認知能力とに分け、考えた。

発達に必要な経験の中で発揮させたい非認知能力としては、自分で挑戦する場を選択・決定し、成功や失敗を受け止めながら取り組む中の「自立心・主体性」が挙げられる。また、友達の姿に気づき関わり合う中で「心の理解能力」や「協調性・協同性」「共感性・思いやり」、さらに、互いの考えを伝え合う中での「コミュニケーション力」も自然に発揮されると予想した。

教科内容を学習していく中で発揮される力としては、基本的な動きや用具操作の仕方を知り、よりよい動きを目指して繰り返し取り組む過程での「好奇心」や「探求心・挑戦意欲」が挙げられ

る。また、課題を意識して練習を重ねる中で「自制心」や「目標への情熱・粘り強さ」が働き、動きを工夫したり場面を思い描いたりする過程では「想像性」も発揮される。さらに、友達と伝え合いながら活動をよりよくしようとする中で、「自信・自尊心」も教科内容と結び付いて発揮される。これらの非認知能力は、運動技能の習得と並行して、安心して挑戦できる学級のアタッチメント形成や風土づくりを基盤として相互に関連しながら育まれていくものであると考えた。

(5) 授業の実際

具体的な場面に即して、発揮された非認知能力を考察する。

【事例1】グループで相談しながらジャングルづくりをする場面

A児、B児、C児、D児のグループはA児を中心として、マットの上の的（段ボールや細長い積み木）を設置した。さらに、けんけんする輪を床に並べた。けんけんばをした後に的めがけて新聞紙を丸めたボールを投げて当てるとい遊びを考案し、何度も試しながら的との距離を調整していった。



図1 床に輪を並べる

D児	「もう一つ持ってくるからちょっと待っていて」
C児	「うん、いいよ」
	A児、B児、C児は体育館の隅に設置されている道具箱のコーナーに向かって走る。途中で、C児は輪が置いてあるコーナーの方に体の向きを変え、走り出した。走ってけんけんする輪を取ると、その輪を持ちながら、「A児くん」と呼び、持ってきた輪をA児に渡す。
A児	「(輪の中に) 投げる？」 「ここでいい？」 「(けんけんばを) 最初にしようか」
B児	道具を取りに行き、戻ってきて合流する。 ①A児、C児、D児が近くに寄ってくる。
D児	<u>D児が輪を並べ始めると、A児、B児、C児も並べ出す。</u> 輪を指をさして数える。
B児	「けんけんばー」と言いながら、けんけんばをする。
A児	②B児のけんけんばをする姿を見て、 <u>自分もやり始める。</u>
D児	段ボールのイラストの的に向かって新聞紙を丸めたものを投げる。
A児	③「これちょっと近すぎだね」と言う。

下線部①のように、道具を取りに行っていたB児のもとに他の児童が寄ってくる様子や、D児が輪を並べ始めるとみんなも並べ出す様子から、言葉でのやり取りはないものの、全員で同じイメージを共有しようとし、四人で協力してコースを作ろうとする思いが伺える。また、下線部②についても、会話ではなく動きを通してA児とB児がコミュニケーションを取っていることが推測される。こうした児童の姿は、上述した、非認知能力の中の「コミュニケーション力」を発揮する姿であると捉えた。

また、下線部③では、実際に新聞紙で作った球を投げてみながら、けんけんばの終わりとの的までの適切な距離を試行錯誤している。共通の目標に向かって工夫し、一緒に活動する側面は「協調性・協同性」であり、自分たちで疑問をもち、やりたいことを決めて自分たちの力で取り組む姿は「自立心・主体性」の発揮と捉えることができる。

【事例2】相手の気持ちや状況を理解する場面

E児が、体育館にある段ボールを用いた的当てをするタワーを作ろうとしている。近くにいたF児と協力してE児のイメージに合うタワーを作っていく。

E児	段ボールを積み上げる手を動かし、①「 <u>段ボールもう1個積みたいんだけど</u> 」
F児	E児の方を見て、②「 <u>うん、いいよ。おさえておくれ</u> 」と言い、段ボールを支える。
E児	F児が支えていることを確認し、段ボールを重ねる。
F児	③E児の様子を見ながら段ボールの位置を調整する。



図2 段ボールの位置を調整する

下線部①で、E児は段ボールを積み上げる過程において、自身の意図を言葉で伝え、F児の反応を受けて行動をした。下線部②では、F児がE児の言葉を受け止め、段ボールを支えるという役割を自ら担っている。下線部③においても、E児の様子を見ながら一緒にタワーを作り続けていた。F児は、自分の思いを伝えることに支援を要する児童であり、体育の時間は支援員が近くで見守っていることが多い。しかし、この単元のF児の様子を見た支援員は、近くにいる必要性がないと判断し、この日も遠くから見守っていた。支援員の介入がない状況においても、協力して活動を進めていた。

この場面における、他者の意図を理解し、それに応じて行動する姿は「心の理解能力」「共感性・思いやり」が発揮されている姿であると捉えた。また、活動の進行を自分たちで調整しながら、段ボールで的当てをするタワーを作り続けていた点から、「自立心・主体性」も併せて発揮されていたと捉えることができる。

【事例3】全ての場をつなげて、大冒険に挑戦する場面

G児、H児、I児、J児は、グループで作ったジャングルを合体させたり、新たに道具を組み合わせたりしてできたジャングルで遊ぼうとする。列ができたので周囲の様子を見たり、互いに指示を出したりしながら子供たちだけで遊びを進めていく。

I児	茶色い長方形の積み木の上を進み、前方の道具を見て動きを調整する。
J児	後方からの順番を待ち、前のG児の様子を見る。
G児	「次の人、どうぞ」
H児	周囲の友達と見合わせ、笑顔を見せる。
I児	バランスを崩しながらも、再び挑戦しようと動き出す。 列に並んでいる他の児童も、友達の挑戦を見ながら、自分の番を待つ。



図3 つなげたジャングルで遊ぶ

活動の中で、周囲の児童の様子を見て行動を調整したり、失敗後も前向きに再挑戦したりする姿から、「自制心」「目標への情熱・粘り強さ」「探求心・挑戦意欲」が発揮されたと捉えられる。また、自分たちで組み合わせた道具の配置がうまくいかなかった場面においても笑顔が見られ、活動そのものを楽しみながら取り組んでいる様子が確認されたことから、「楽観性」も併せて発揮されていたと考えられる。

体育の活動を通して発揮された非認知能力については、身体表現を取り入れたことで言葉によるやり取りの中よりも、行動を通してよりよい人間関係を構築できるようになることが示唆された。

IV—2 実践2 【9月：Ⅱ期】

1 対象児童

協力校の第1学年の児童18名（B組15名、C組3名）を対象とした。幼小連携の実践として、同市内のB幼稚園5歳児2名とC幼稚園の5歳児3名及び各園の5歳児担当の教諭が実践に参加した。

2 研究の手続き

(1) 児童の実態と発揮させたい非認知能力

B組の給食当番の友達が皿を落としてしまったとき「大丈夫？」と優しく声をかける姿はあるが、皿を拾うなどの行動にはなかなか移らない。担任が「〇〇してほしいな」とお願いすると、返事はするものの、その後行動が伴わない場合もあった。

このような児童の様子から、相手に対しての思いやりの気持ちをもっており、相手の様子を感じ取り、言葉で思いを伝えようとすることができる一方で、気づきが具体的な行動として表れることが少なく、思いやりの気持ちが十分に育っているとは言えないという実態を捉えた。そこで、思いやりの気持ちが行動として表れるとさらに成長が期待できると考え、「共感性・思いやり」「心の理解能力」「協調性・協同性」「コミュニケーション力」を発揮させたい非認知能力として取り上げることにした。

(2) 発達に必要な経験

I期と同様に児童に発揮させたい非認知能力を基に、発達に必要な経験として、(ア)正解のない課題に向かって工夫すること、(イ)多様な発想に触れながら新たな考えに発展させること、(ウ)積極的に自分の思いを伝え合うこと、(エ)相手への思いやりを具体的な行動として表すこと、の四つを具体的な経験内容とした。(ア)～(ウ)については、実践1からの継続とした。(エ)については、思いやりの気持ちを行動に表すことで、友達と関わることのよさを感じ、更に人間関係が深まっていくと考えた。

(3) 授業の構想

- ① 単元名：「いっぱい つかって なにしよう」～紙コップをならべて つんで～
- ② 内容：造形遊びをする 2時間扱い（本時2時間目）
- ③ 目標：紙コップを並べたり積んだりする中で、様々な形や配置のおもしろさに気付く。紙コップの扱いに十分慣れ、手や身体全体の感覚を働かせながら、並べ方や積み方を工夫して活動を楽しむ。
- ④ 授業の流れと環境の構成

まず、子供たちが紙コップと出会う場面では、紙コップを入れた段ボールに布をかけ、「はてなボックス」と名付けて提示した。中身を隠すことで「なにが隠れているんだろう？」と子供たちの学習へのワクワク感を高め、活動への意欲が向上するように工夫した。紙コップに触れながら「どんな形かな」「どう使えるかな」と問いかけ、素材への関心を高めるとともに、学習の進め方をみんなで考える状況を作った。次に、どこで作品を作るかを、自分のイメージを基に考え、活動場所を決定する状況を作った。その後、紙コップを並べたり積んだりしながらイメージを広げ、友達と助け合い、話し合いながら作品づくりを進める状況を作った。さらに、友達の作品から新たな発想を得たり、作品同士をつなげたりして、より大きな形へと発展させる状況を作った。続いて、教師が作品に光を当て、「光を当てたらどうなるかな」と問いかけることで、光と影の変化に気づき、そのおもしろさを味わう状況を作った。これは、自他の作品を鑑賞する機会を意図的に設けた環境の再構成である。最後に、友達の作品のよさや工夫について伝え合いながら振り返りを行った。

子供たちが非認知能力を発揮できるように、実践1で示した(あ)～(う)を意識して本時における環境の構成を行った。(あ)については、幼児期に経験してきた「並べる」「積む」「見立てる」といった活動を生かしながら、友達の作品とつなげて形を広げ、大きな形へと発展させる状況を作った。(い)については、音楽や照明、空間の使い方を工夫し、教師が魔法使いに変身し、雰囲気を出した。空間の区切りをなくすことで、自分の場所を選んだり、友達の作品とつなげたりしながらイメージを広げられるような状況を作った。(う)については、十分な広さとじゅうたんで敷き詰められたリラックスできる空間を確保し、自然に助け合いや対話が生まれ、互いの思いを聴き合う状況を作った。

(4) 授業の中で発揮されるであろう非認知能力

本題材は、紙コップを並べたり積んだりする中で、様々な形や配置のおもしろさに気づき、紙

コップの扱いに十分に慣れ、手や身体全体の感覚を働かせながら、並べ方や積み方を工夫して楽しむことを目標としている。紙コップを並べたり積んだりする等の手や体全体の感覚を働かせ、友達と思い付いたことを試す活動に取り組み、作品を作り出す喜びを味わう経験を重ねられることから、年間指導計画に記載されている本単元を選んだ。発揮されるであろう非認知能力については、発達に必要な経験の中で発揮させたい非認知能力と、教科内容を学習していく中で発揮される非認知能力とに分け、考えた。

発達に必要な経験の中で発揮させたい非認知能力としては、友達と協力しながら自由に発想を広げていく過程において「協調性・協同性」や「コミュニケーション力」が発揮されると考えた。また、友達との関わりの中で相手が実現したい思いに気付いたり、相手の状況を考えながら関わろうとしたりする姿には「共感性・思いやり」や「心の理解能力」が発揮されると捉えた。

教科内容を学習していく中で発揮される力としては、素材に自由に触れ発想を広げる中での「好奇心」、既存の枠にとらわれずに組み合わせや使い方を工夫する過程における「探求心・挑戦意欲」や「想像性」が挙げられる。よりよい表現を目指して試行錯誤を重ねる姿には「目標への情熱・粘り強さ」が表れ、思いどおりにいかない場面に直面しながらも自分なりの方法を見だし形にしていく姿には「自制心」や「自立心・主体性」が教科内容と結び付いて働くと考えた。

このように本実践は、教科内容の学習過程において発揮される力と、活動そのものの経験を通して自然に発揮される力とが相互に関連しながら高まっていく実践であると考えた。

(5) 授業の実際

【事例4】紙コップを友達と作品同士をつなげてみる場面

K児は、一人黙々と紙コップのタワーを積み上げている。近くにいた教師にK児が声をかけ、教師とのやり取りが始まると、それに気付いた近くの児童や幼児が集まってくる。

K児	11段のタワーを高く積み上げている。一人で黙々と積み上げている。 家を完成させる。 紙コップの家に見立てて、一人で出たり入ったりしている。 「先生、私（K児）お家作ったよ。見てください」
教師	「うわー。お家だ。すごいなー。よくこの高さまで積んだね。入ってみてもいい？」
K児	「うん、いいよ」
教師	「ありがとう」 教師が入っている姿を見て、周りにいた児童が近くに寄ってくる。
M児	「いいなー。入ってみたい」 「Kちゃんが作ったの？」
K児	「そうだよ」
M児	「え、すごい！」
K児	照れくさそうに、笑っている。
M児	実際にタワーの中に入ってみる。 様子を見て何人かの児童が集まってくる。
K児	再び作り始める。
M児	「タワーが倒れた。まだあるよ」
L児	①近くにいたL児が「大丈夫？」と言い、紙コップを拾って一緒に作る。
K児	②友達と倒れたタワーを修復する。N児、O児も参加して一緒に修復する。



図4 倒れたタワーを修復する

K児は、普段一人で活動することを好み、これまでの授業の中では友達に手伝ってもらおう姿が見られることはなかった。しかし本時では、自分が作っていたタワーが倒れた際に、下線部①、②のように友達と一緒に取り組む姿が見られた。これは、児童が自分の気持ちを調整しようとする「自制心」の表れではないかと推察される。また、K児は上手くいかないことがあるとすぐにあきらめてしまうことが多い児童であったが、今回の活動において作品が倒れてしまったときに、友達が「直してあげる」と手を貸してくれたことがとても嬉しかったようで、授業の振り返りでは「倒

れちゃったけど、みんなが拾ってくれて嬉しかった。」と発表した。「友達と一緒にできるんだ」という前向きな気持ちが生まれたことが推察できる。

【事例5】紙コップを友達と高く積み上げる場面

P児、Q児、R児、S児は、4人でグループになり、協力して紙コップを高く積み上げている。

P児	「もう少し高く積み上げてみたい。もう一回やってみよう」
Q児	「いいよ。下が動かないように、私が押さえておくね」
R児	「紙コップを持ってきた。ここに置けばいい？」
P児	「ありがとう。まっすぐになるように、ゆっくりお願い」
P児	「.....ちょっと高くて、こわいな」
Q児	「うん。ゆっくりのせれば大丈夫だと思う」
S児	「できた。さっきより高くなったね」
P児	「うわあ」笑顔になる。



図5 4人でタワーを作る

P児は紙コップを更に高く積み上げようと再挑戦する中で、「こわい」と不安を言葉にする。これは、活動の状況や危険性を認識し、自身の感情を適切に表出している発言であり、「感受性」や「挑戦意欲」の表れとして捉えられる。また、その言葉を受けて周囲の児童が「ゆっくりのせよう」と関わり方を調整する様子からは、他者の感情に応じて行動を変容させる「共感性」や、協力して課題解決に向かう「協調性・協同性」が読み取れる。さらに、不安を共有しながらも活動が継続され、「みんなでやったから安心した」という認識に至っている点は、安心できる人間関係を基盤として挑戦を続ける「自制心」や「探求心・挑戦意欲」の発揮を示していると考えられる。すなわち、本場面は、高く積んだ紙コップが崩れてしまうという不安を感じ取りながらも、それを相互に伝え合いながら協力して挑戦していこうとする非認知的能力が発揮された場面であったと捉えられる。

V まとめ

1 総合考察

それぞれの実践において、幼児期の育ちを踏まえて環境の構成を工夫したことで、発揮させたい非認知能力と教科内容を学習していく中で発揮される非認知能力が発揮された。「発達に基づいた環境の構成モデル」を活用したことにより、児童の姿を多面的に把握する視点が明確になった。子供たちの成長過程において、6月は「行動を主にした」という協同性の表出が確認されたことに対して、9月になると「言葉と行動が連動した」といった形で協同性の育ちを捉えることができた。

2 成果

- 「発達に基づいた環境の構成モデル」に示された発達の様相を基に児童理解を深めたことで、子供たちが発揮している非認知能力が分かり、この時期にどのような経験をさせたいかが明確になった。また、既存の指導計画に沿って、児童の発達にとって必要な経験が得られる状況を作ることを意図した環境の構成を行ったところ、新たに単元を開発するよりも負担感なく、授業構想をすることができた。
- 児童が幼児期に培ってきた非認知能力を各教科の授業において、自ら学びに向かう姿を発揮するための学習環境及び環境の構成の在り方を具体的に示すことができた。
- 協力校においては、授業公開や校内研修に参加した教職員と感想を交流した際、児童の発達に基づいて環境の構成を工夫することが、児童が安心して挑戦できる土台になるということの理解が深まった。

た発言や記述が見られた。また、その後の授業実践において、環境の構成を工夫している教職員も見られるようになった。

○今後の展望として、幼児期の育ちを生かした授業実践が県内の小学校で日常的に展開されるように、本研究成果を広めていきたい。

<引用文献>

- 1 神長美津子(2025) 『「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と架け橋プログラム～子どものためのスムーズな幼保小連携～』 小学館
- 2 厚生労働省(2018) 『保育所保育指針解説』 フレーベル館
- 3 文部科学省(2018) 『幼稚園教育要領解説』 フレーベル館
- 4 内閣府(2018) 『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』 フレーベル館
- 5 こども家庭庁(2025) 「資質・能力の育成に向けた内容の改善・充実等について」 第2回保育専門委員会資料
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/d29b902b-02bd-47f7-9c65-eale766fbcec/a56daf43/20251114_councils_shingikai_hoiku_senmon_02_04.pdf
(2026-1-16)
- 6 星野真澄(2024) 「非認知能力とは？重要視されている背景と育む方法、注意点を詳しく解説」 朝日新聞社 <https://www.asahi.com/sensei-connect/articles/15113230> (2026-1-15)
- 7 神長美津子 前掲
- 8 文部科学省(2023) 「架け橋プログラムの実施に向けての手引き(初版)」 p.4
https://www.mext.go.jp/content/20220405-mxt_youji-000021702_3.pdf (2026-12-18)
- 9 文部科学省(2023) 前掲
- 10 金岩俊明・上山那々(2023) 「小学校スタートカリキュラムについての一考察」 『教育諸学研究』第36巻
- 11 高橋浩司・加納誠司(2023) 「幼児期の学びや育ちを生かした接続カリキュラムの研究—架け橋期における互惠性のある幼保小連携を目指して—」 愛知教育大学研究報告
- 12 大島崇 中村崇 太田紀子 群馬県総合教育センター(2025) 「子供に内在する非認知能力発揮及び伸長を促す架け橋期の教育—発達に基づいた架け橋期のカリキュラムの構想—」 群馬県総合教育センター
- 13 木村弘子(2025) 「小学校第1学年における非認知能力の発揮及び伸長を促す架け橋期のカリキュラムの提案—子供の発達に基づいた環境の構成や教師の構えを視点として—」 『令和6年度長期研修研究報告書』 群馬県総合教育センター pp.1-11
- 14 木村弘子 前掲
- 15 木村弘子 前掲

<担当指導主事> 大島 崇

