

探究的な学習の基礎をつくる生活科学習

～振り返る活動に着目した授業づくり～

山本紗弓¹・福山寛志²

¹鳥取大学附属小学校

²鳥取大学地域学部

小学1年生を対象に学習者個人、または学級全体で共有する「振り返る学習」に着目した授業づくり、環境設定を提案し、その効果を実践的に検討した。子供の選択した表現方法によって学級全体で気付きを共有する表現活動、また教師の環境支援による子供の姿を検証した。その結果、子供が自分の学びを自覚したり、他者と共有する過程でさらに自分の思いをもったりすることができ、より主体的な次の学びにつながる姿を見取ることができた。視覚化・共有化・体験を立ち返る時間などの実践の工夫が学びの自覚により効果的であると考察する。

キーワード：振り返る学習場面、環境支援、ドキュメンテーション

1 はじめに

1.1 生活科の未来へつなぐ授業づくりの視点

1.1.1 生活科特有の見方・考え方

各教科における「見方・考え方」とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」ということであり、各教科等を学ぶ本質的な意義でもある。また、大人になって生活していくに当たっても重要な働きをするものであり、教科等の教育と社会をつなぐものでもある。

生活科における見方・考え方は、「身近な生活に関わる見方・考え方であり、それは身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、よりよい生活に向けて思いや願いを実現しようとする事」である。

1.1.2 生活科の提案する学びのプロセス

生活科の学習は、幼児期から低学年児童期の未分化な発達段階を捉えた上で児童期へゆるやかに接続するものであると同時に、中学年以降の各教科・領域における学びの基礎となる結節点である必要がある。このことを踏まえた上で、生活科の提案する学びのプロセスを図1に示す。

学びのプロセスは、単元の中で、学習内容や個人の課題による個人差を生じさせつつ①～⑤について順不同に複数回行われるものと考えられる。

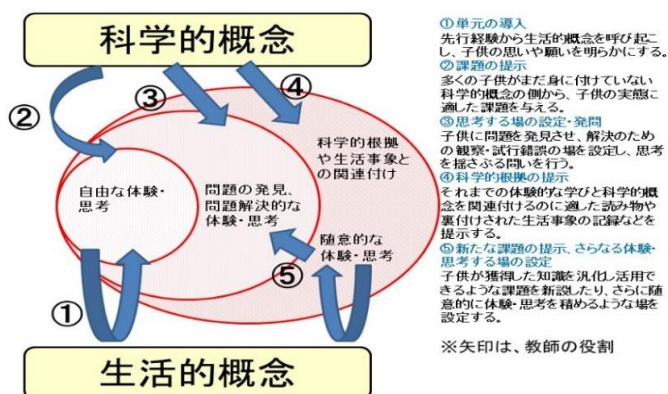


図1 学びのプロセス

1.2 生活科の未来へつなぐとは

生活科の授業づくりをするにあたって、未来へつなぐ授業を考えるための視点としては、「子供の思いや願いを見つめる授業」「身近な生活にかかわる内容」「表現と体験」の3つを挙げる。

生活科では、子供が思いや願いの実現へ向けて対象と直接的に関わる活動や体験を通して気付きを得る。それを身近な生活と往来させることによって自信をもって社会を切り拓いていこうとする態度が形成され、未来の子供の伸び代を支える基盤となると考えた。なお、これは、生活科創設の趣旨と方向性を一にするものであり（cf. 中野，1990）、現在に至っても生活科の軸に置かれている内容である。

2 問題の所在

2.1 1年次から3年次までの取組

昨年度までの研究の取組として、生活科の学びのプロセスを構築し、そのプロセスを基に授業実践を行う中で、教科の本質や特質、子供の姿を追究・検証した。生活科における「身近な生活に関わる見方・考え方」の具体を探り、子供が生かす「見方・考え方」は、教師が教え込むことができる知識や技能ではなく、体験活動を通し、学習者自身の経験として積み重ねることによって身に付けることができるものであると捉えた。実践では、子供が「何を・どのように学ぶのか」という学習の過程を視点とした授業づくりを行い、教師の介入（やりとりの過程における意図した働きかけ、教材の開発等）について考察した。これにより、平成29年の小学校学習指導要領改訂の際に重視されている、「低学年らしい思考や認識」を基に、「思考力を発揮する」姿が確認でき、中学年以降につながる科学的概念の構築を促進していることを示唆した。本年度の研究では、教師の働きかけによるアプローチの視点を変え、子供の学びの深まりを追究する。

2.2 今年度の取組

探究的な学習のプロセスとは、学習者自身の経験や知識を発揮しながら物事に主体的に関わり、周囲の学習者との対話的な学習を通して、自分の考えを形成したり課題を解決したりし、さらには新たな考えを創造するサイクルであると考え。学習者自身が意欲的で、前向きな課題をもって学習を進めていくことは、探究に欠かせない要素である。一方、単元全体における学習者個々の問いはもちろんのこと、その後の実生活においても学びがつながり、自身の生活をより楽しもうとする探究的な態度を目指すとき、課題の設定とともに重要となるのが、「振り返ること」ではないかと考える。

中央教育審議会答申（2019）によると、「主体的に学習に取り組む態度」を育むにあたっては、質の高い「振り返り」が益々求められていることが示唆されている。また、小学校学習指導要領解説生活編（2018，p.7）においては、「具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考え、気付きを確かなものとしたり、新たな気付きを得たりするようにするため、活動や体験を通して気付いたことなどについて多様に表現する活動」を重視することが改訂の要点として記されている。これはいわゆる生活科における振り返る学習を指し、学習過程を通じた「気付き」と、この気付きを自覚することの重要性を示している。

振り返る学習の際には、学習者がより楽しく前向きな感情をもちながら自らの学びを自覚することで、次の行為を生み出す動機につながるのではないかとと思われる。しかしながら自身の実践では、個々の体験や気付きを振り返ることが形式化してしまいがちであり、小学1年生にとって「何となく」「ぼんやりと」したものになっているのではないかと危惧する。さらなる子供の思いや、次の学びを引き出すような授業・環境のあり方を検討する必要があると考える。

3 研究の目的と方法

3.1 研究の目的

本研究では、1年生を対象に学習者個人、または学級全体で共有する「振り返る学習」に着目した授業づくり、環境設定を提案し、その効果を実践的に検討する。子供が自身の学びを自覚したり、他者と共有する過程でさらに自分の思いをもったりすることができ、より主体的な次の学びにつながるのか、子供の変容を検証することを目的とする。

3.2 研究の方法

3.2.1 振り返る学習場面における子供の変化の検証

ここで示す「振り返る学習」とは、生活科における「体験」を質的に高めるための「表現」活動を指す。体験活動を通して得た気づきや発見を、話合いや交流、伝え合い、発表などによって表現する活動のことである。単元の間、体験活動と表現活動（振り返る学習）を往還していくことで相互作用が生まれ、得られた気づきを自覚したり関連や統合などにつながったりし、学びが深まっていく（田村，2017）。

本研究では、学習者の体験活動を振り返る学習場面において、言葉や絵、動作などの方法で他者と伝え合う活動、または教師の提案する環境を設定する。子供の気づきが自覚されたり、一つ一つの気づきが関連付けられたりするなど、学びの深まりに有効であったか、また次の活動への意欲につながっているのか、子供の姿や発言の記録、ポートフォリオなどから分析を行う。

3.2.2 ドキュメンテーションの活用における有用性の検討

本研究では、振り返る学習の1つとして子供が経験した学習過程を自分で見るができるよう、ドキュメンテーションの作成を行う。生活科における学習過程は、子供が「やってみよう」、「こうしたい」と自分の思いや願いをもち、具体的な体験を行い、直接対象と関わりながら感じたり考えたりしたことを、表現していくプロセスであり（小学校学習指導要領解説生活編 p.90）、このプロセス全体が探究的な過程となっていると言える。

そこで、学びの過程を教師と子供と一緒に作成し、子供が自分の気づきや見方・考え方を振り返ることで、より自覚的な学びにつながったのか、次の思いや願いにつながったのか、子供の姿や発言を記録し、分析を行う。

4 結果と考察

4.1 検証授業における結果

4.1.1 検証授業（1）

第1学年「がっこうたんけん・きせつともだち はる」の実践（5月）

本実践では、上記3.2.1の振り返る学習場面における子供の姿を検証したものである。振り返る学習活動の際に、教師の環境設定によって見られた子供の姿に着目する。

この時期は、学校探検と季節遊びの単元を並行して行っていた。ワクワク感をもって学校を散歩すること、次の「春」単元につなげていくこと、春の自然に興味や関心をもつ姿をねらった。散歩の体験直後に、見つけた植物を見ながら触ったり語り合ったりできるようにしたいと考え、持ち帰った植物を置くスペースを出入口付近に設けた。設置した物は、タイトル「こうていでみつけたよ！」と書いた白紙、大きさが異なるペットボトルの花瓶数個である。これらを数人で集うことができるよう、3カ所に設けた。

体験活動後、植物を持ち帰りたい子供と置いたり飾ったりしたい子供とで活動が分かれた。白紙とペットボトルの花瓶が数個置いてあることに気付いた子供は、教師に尋ねて友達と植物を置いていった。また、一時植物を持ち帰る用意をしていた子供も、友達や植物を見て立ち寄り、会話に参加する様子が見られた。そして、花瓶は個人で入れることができるような小さいサイズの物を用意していたのだが、友達と一緒に入れることができる物に入れていた。表1はそのときのプロトコルの一部である。

表1「記録① 友達と気づきを伝え合う会話記録」

(前略)
 C1: なにこれ、こんなに見付けたの。
 C2: きれい。
 C3: これはタンポポでしょ、これは…?この先に付いてるの※。(※コバンソウ)
 C1: カシャカシャしてるよ。
 C3: どこで見付けた?
 C2: あったよ、行ったときに。いっぱい。
 C1: ああ、あったな。桜の木の行ったところ。
 C3: え、あった?(触ってみる)
 C2: いいの?それ取れるよ。
 C4: なに?ほんとだ(別のものを触る)。
 C3: 取れた。面白い。服みたい。今度探そう。
 (中略)
 C5: これは、わたしが見付けたやつ。これと同じ(同じ種類の所に置く)。
 いいにおいがするんだよ。
 C4: うん。これは音が鳴らせるの。
 C5: (数多く、多種あるのを見て)お花屋さんできるね。

「もう一度散歩に行きたい」と声があがり、翌週に行くと、帰ってきて植物の種類ごとに並べてみたり何を見付けたのか紹介し合ったりするようになった。また、翌日以降もしばらく置いておくと、同じ植物を探そうとする子供、違う植物にも目が向いていく子供、さらには木や葉、虫に注目する子供も出てきた。その翌日から、今度は「学校の春ってなんだろう」と新たな課題を見付け、子供の見付ける視点が「春」に変わっていった(表2)。

表2「記録② 友達と気づきを伝え合う会話記録」

(前略)
 C1: (置いてある花を見て)これってあったの?
 C2: 落ちてたよ。葉っぱとかも。
 C2: 前だったら桜が咲いてたけど、今はないから。
 T: 桜は今咲いてないんだね。
 C3: でも名前の知らない花がいっぱいあるよ。
 C2: 草も。春だからね。
 T: 春?春ってどんなのだろうね?
 C4: 草や花がいっぱいある。
 C5: 今だよ。今は春だよ。
 T: 草や花、桜はなくなったけどたくさんあって…。
 C6: 桜は冬でしょ?
 C2: 春でしょ。
 C7: 春は虫もいるよ。
 T: 春という言葉が出てきましたね。学校の春ってどんななのでしょう。
 次の散歩ではどんな春が見付かるかな。…(後略)

そして、1か月後の実践の中で振り返った際、再度このときの写真を見せると、「いっぱいあったよね、タンポポ」「シロツメクサも」「あのピンクのわたしが見付けた」「コバンソウ触ったら取れた」「種じゃない」など、その前の体験やそのときの会話が先ほどであったかのように、次々に思い出していた。また、再び桜やチューリップの話題になると、「みんなで散歩したときは桜がなかったから春ではない」「でも冬は咲いてないよ」「また冬に見てみよう」、といった解決しがたい議論が巻き起こったり、「お花屋さんしたい」「笛にしたい」「次は学校の中を探検しよう」ともっとしたいことを伝えたりしていた。

4.1.2 検証授業(2)

第1学年「あめのひのあそびで おもしろかったことは なにかな?」の実践(7月)

本実践は、上記3.2.1振り返る学習場面における子供の姿を検証したものである。振り返る学習場面は、体験したことを友達や参観する教師に発表するという表現活動の場面である。また実践の中で、晴れの日の遊びや発見した自然と、直近に活動した雨の日の遊びや自然と

を比べながら、雨の日に遊んだ活動を振り返った。

伝え合った活動の内容は、①発見クイズ（言葉）、②生き物（言葉と絵）、③外で活動している警備員の方へのインタビュー（言葉と写真）、④雨の音（言葉と音）、⑤水たまり・迷路（言葉と絵と写真）、⑥傘の街・踊り（歌と実演）の6つである。前時までに内容の6つを決め、それぞれ自分の紹介したいところに分かれ、どのように紹介したいのかを前時に考えた。

表3は、実践の中で紹介した内容を一部抜粋したものである。

表3「表現活動における場面記録（抜粋）」

<p>〈⑥傘の街・踊り〉 C1：ぼくはみんなと傘の街をつくりました。 C2：傘が不思議な模様になって、きれいな空みたいでした。 （傘を上にかざして見上げる） T：次は何をするのかな。 C3：しゃんしゃん踊りです。 （子供が作った歌に合わせて踊る） ♪あめのひさんぽを たのしもう しゃんしゃんぽつぽつ あそぼう しゃんしゃんまつりを たのしもう みんなで びちゃびちゃ しゃんしゃん〜♪</p>	<p>〈①発見クイズ〉 C17：私は雨の日に何を見付けたでしょうか。「く」で始まります。 C18：草だと思います。 C19：正解はくもの巣です。水がついていてきれいでした。</p>
<p>〈④雨の音〉 C4：いろんな雨の音がありました。 （自分たちで作った音が出る容器や身の周りにある道具などを使って音を鳴らす） C5：音カランカラン ガランガラン C6：音ザー C7：音ポツポツ ザー C6：こんなに音があるとは思いませんでした。 C7：みんなで音を探して楽しかったです。</p>	<p>〈⑤水たまり・迷路〉 C8：ポツポツ。水たまりができました。 C9：くつが見えなくなりました。 C10：迷路はいろいろなところにつながっていました。ぼくはびっくりしました。 C11：5こぐらい分かれていました。 C12：ルートが分からなくなっていて楽しい。 C13：踏んだらびちゃびちゃ。</p>
<p>〈③インタビュー〉 C20：警備員さんは晴れの日が好きでした。 C21：車が来たら門を開けて帰ったら閉めています。 C22：カッパと長靴だった。雨の日でも傘はささないと言ってました。 C23：門が触れない、車にあたるんです。</p>	
<p>〈②生きもの〉 C14：カタツムリはアジサイにのって死んでいるかと思ったら死んでいませんでした。 C15：バッタは1匹しかいまでんでした。 C16：雨の日は少ないです。</p>	

以下は、実践の終わりに書いたワークシートによる記録の一部である。

<p>項目① 友達の発見や遊びを聞いて、楽しそうだな 面白いなと思ったこと 「たのしそうだな おもしろいとおもったことは…」「だってね…」 ※以下は発表者が自分の紹介したことが気に入って書いたものの一部 ・めいろ いろんなみちがあって、どのみちにしようかかんがえた ・どろめいろ いろんなばしょにつながっていたから ・インタビュー しつもんがたのしい ・あめのひはむしがすくない ・いきもの いきものがすきです ・みずたまりにおはなをいれる はながちぢむよ ・かさおどりはうえをみたらきれいです ・みずたまりは、ちゃいろやみずいろがあってきれいでした ・なんでみずがついてるんだろう など</p>
<p>項目② 今度してみたいこと 「こんどは…」 ・くものすをじっくりみてみたい ・いろんなおとをききたいです ・はっけんくいがしたい ・じぶんでめいろをつくりたい ・かさのまち ・みずたまりでかさおどり ・みずたまりはなのじっけん ・みずたまりはっぱでふねをつくってきょうそう ・（泥水）コーヒーごっこ ・あめとはれのひをくらべたい ・どろだんご ・みずたまりにおもいきりじゃんぶ ・あめをかつぶにあつめてどっちがおおいか ・みずたまりにかさでおえかき ・かつぶにあなをあけてあめのしゃわあ など</p>

また、次の季節単元（夏・秋）では、単元導入段階で子供たちが単元計画を練った。その際には、「最後は何か発表したい」「劇や歌がしたい」「次に何するか考えよう」など、計画の終盤に「発表する・振り返る」という言葉を使って表現活動を入れ込んでいた。

4.1.3 検証授業（3）マップ

各季節の単元の振り返りと、各単元・全単元を通した気づきを促す役割として、季節のマップ（紙に発見や楽しかったことなどを記入し、裏に氏名を記入したもの）を作成した（図2）。環境の他に子供が体験したことは「遊び」、「生活」として別紙に挙げた。時系列の学びの過程ではなく、年間を通した季節の単元の過程が視覚的になったものである。次に示すのは、先の検証授業（2）の実践後日、雨の日を振り返ってマップづくりをした際、晴の日と比較して気が付いたことを教師が問いかけたときの記録である（表4）。

表4「マップづくりにおける会話記録」

T : 雨の日と晴れの日を散歩して、雨の日、晴れの日を比べて発見した人がいましたね。
 C23 : 雨の日の水は楽しいです。
 C24 : 描いている絵が違う。カタツムリとか。
 C25 : バッタいたよ。
 C26 : でも虫が少ないです。
 T : なるほど、晴れの日と雨の日で同じところもありますね。他にはあるかな。
 C27 : 自然が変わります。
 T : 自然って？
 C28 : 景色とか。雨とか地面とか。
 T : マップの絵を見ると校庭ってところは春も同じだけど絵が違いますね。
 C29 : わたしは雨の日も晴れの日もきれいなものはいっぱいあると思いました。
 C30 : においが雨のにおいがする。
 C31 : におい？した？雨の日にしないよ。晴れの日はいいにおいがするけど。（後略）



図2 左『はれのひたのしいまっぷ』右『あめのひうれしいまっぷ』

4.2 検証授業における結果の分析と考察

検証（1）では、活動直後に植物を見せ合ったり、一緒に触れたりしながら気づいたことを伝え合う子供の姿が見られた。会話の中には、分類、比較、関連付け（場所や時期）、植物や季節への興味・関心、特徴や量などへの気づき、次の活動に期待するなどの姿を見取ることができる。その日のうちに個人が持ち帰ったり、全体の場面で紹介したりするよりも、活動後に実物に触れながら自然な状態で語り合ったことで、より様々な気づきが引き出されたのではないかと考える。そして、自分との関わりの中で捉えた感じる体験が、他者と共有する過程で自分の気づきを認識することにつながったと思われる。また、時間が経過しても会話を覚えている様子から、まだ書き物で気づきを自覚することが難しいこの時期には、発達的に効果的な環境であったのではないかと推察する。そして、自分が見付けたもの以外でも、友達と実物を見合うことができる環境を継続して設けることで、植物そのものへの関心から季節の関心へとつなげていくことができ、気づきに深まりや広がり生まれたと思われる。

検証（2）では、体験した活動を自分たちで選択した表現方法で伝え合ったことで、内容に体験したことやその中で発見した気づきが、絵や言葉として現れていた。歌の歌詞や雨の音

探しなど、自分が体験したことを一旦思い出して表現する必要があり、何を伝えようか考える過程で、自分の気づきを友達や教師と共有して一緒にまとめていくことができたのではないかと考える。実践後のワークシートには、上記に示したように自分自身の体験や表現活動について再び書いている子供たちもいた。体験・表現活動が楽しかったことや友達に伝えたことへの満足感がうかがえる。また、「今後してみたいこと」からは、友達の発見を受けて自分も確かめたくなったり、発表を聞いていて自分もその方法で表現したくなったりするなどの姿が見られ、友達から新たな刺激を受けたのではないかと考える。そして、次の季節単元において発表したい、伝えたいといった発言が見られたことから、友達と一緒に伝え合った本実践での経験が楽しいものとして心に残り、新たな表現方法のアイデアにつながったと思われる。一方で、1度の授業で全てのグループの発表を行ったため、自分の発表以外は見る場面が多くなった。より一人一人が参加できるような活動の在り方を検討する必要があった。

マップにおいては、大きな季節の単元の体験を視覚的にしたことで、体験した季節に関する気づきがより明確になったと思われる。はじめは自然環境についての記録が多かったが、次第に遊び、生活などの体験に関する記録、季節の比較に関する発言が出てきたことから、季節の違いに気づき、季節の移り変わりへの関心、身近な生活との関連など、自然だけではない季節の感じ方に気づき、学びに広がりや深まりが生まれたと考えられる。さらには見通しをもって次の季節を予想したり楽しみにしたりする姿が見られたことから、季節の特徴に関する知的な気づきとともに、主体的に学ぼうとする力にもつながり、効果的な環境支援だったと思われる。

4.3 ドキュメンテーションの活用における結果

秋の単元において、子供一人一人が時系列に写真とコメントを掲載して作成した（図3）。

①板書の写真

②単元前の様子

③単元の計画

④自分の秋マップ

⑤見付けたもの

⑥秋見付けの様子

⑦遊びの様子へ…

①（板書の写真の周りに）「自分はこの発言をした」、「秋は服が変わった」、「調べたら芸術の秋だった」など、気付いたことや気になったことなどのコメントを記入している。

⑤の形式のシートには、絵、写真、言葉など自分で表現方法を選択する。（例は葉のこすり出し）

②⑥など様子の写真は、自分で撮影したもの、教師が撮影したものの中から自分で選択。下には吹き出しに発見したことやそのときの会話などを書いている。

図3 きせつとあそぼうあき ドキュメンテーション（一部）

下記は、ドキュメンテーション作成時と、作成後に聞かれた子供の発言の一部である。

ドキュメンテーション作成時の発言	作成後の発言
<ul style="list-style-type: none"> ・写真はこの葉っぱを見つけたときのがいい ・ドングリを中庭で見つけたときの写真ない？ ・この空いているところに絵とか言葉とかかいていいですか ・(板書写真を見て友達と) これはぼくが言ったマークしとこっと ・わたしも言いたかったなって書いておこう ・(次は) この前外で秋遊びしたときの写真がほりたい ・もう遊んだから次の作ろうよ ・(植物の写真を見て) ○○みたいだったな 	<ul style="list-style-type: none"> ・ああ、遊んだな お寿司ごっこして○○くんと ・葉っぱをお皿にして、この黒い実のせたね ・ここからお客さん呼んだね ・またレストランみたいにしたいね ・ここはドングリがいっぱいあったよね ・みんなで拾った ・中庭は緑のドングリだったね ・あっちもいっぱいあったよ ・(友達のものを見て) それどこで見つけたの？ ・面白い(形の)葉っぱだね ・それ何してるの？ ・アサガオのときの日記みたいだね

4.4 ドキュメンテーションの活用における結果の分析と考察

時系列に記録したドキュメンテーションでは、個人の記録として写真や絵で振り返る時間を設けることで、実践の中で自分の発言したことや見つけたことなどについて記録や発言をする姿が見られた。このことから、自分が学んだ過程や発見したことなどを自覚することにつながったと思われる。作成時は、自分で写真や絵を貼りながら呟き、作成後は友達を見て語る姿が多かった。作成することに夢中であり、自分はこれを表現し(残し)たいという気持ちと、友達のものや体験に関心があり、友達のことを知りたいという気持ちがあるのではないかと考える。自然と見せ合っていたが、今後時間を設けて友達の学びの足跡をのぞいてみると、新たな疑問や好奇心に出合えるかもしれない。一方、子供が思いをもった瞬間や物の写真を教師が撮影できていないこともあり、記録しておきたいができなかったという子供もいた。子供がタブレット端末などを利用することで、記録しておきたい物に関しては撮影できるが、振り返りの際に重要な個々の体験を十分に記録しておくことは難しいと感じた。

5 研究のまとめ

5.1 成果及び課題

「振り返る学習」に着目した授業づくり・環境設定について検討し、子供が学びを自覚したり新たな思いをもったりする表現活動や環境について考察することができた。視覚化・共有化でき、時間の経過を一旦立ち返ることができるような振り返りの活動を行うことで、より学びを自覚し、主体的な次の思いへつながった。一方で、個人の変容を継続して追うことができているため、気付きの自覚に関する過程が曖昧であること、さらには、成果として子供の姿は見取ることができたものの、客観的に見て実践がどの程度有効であったといえるのか、詳細なデータに基づいて検証するまでに至っていない。

5.2 今後の展望

子供が自身の(友達)の体験を振り返る際、どのような視点をもっているのか、教師が示すことと子供自身が見付け出していくことに学びの深まりの違いはあるのか、また個人の振り返る姿をどのように評価していくのか、実践の工夫と共に今後の課題としたい。

【文献】

- 嶋野道弘 (2018) 学びの哲学, 東洋館出版社
- 田村学 (2017) カリキュラム・マネジメント入門, 東洋館出版社
- 中野重人 (1990) 生活科教育の理論と方法, 東洋館出版社
- 鳴門教育大学附属小学校 (2018) 協創の教育Ⅲ「新しい価値」を創り出す子どもを育てる研究紀要, 第 59 集

生活科（山本紗弓・福山寛志）

中央教育審議会答申（2019）児童生徒の学習評価の在り方について

文部科学省（2017）小学校学習指導要領

文部科学省（2018）小学校学習指導要領解説 生活編，東洋館出版