

生活科

山 岸 留 美
中 川 好 美

1 生活科における見つめ直しのある聞き合い

※1 気付き

対象に対する一人一人の認識であり、児童の主體的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく、情意的な側面も含まれる。

『小学校学習指導要領解説 生活編』平成20年8月文部科学省 p4 より引用

※2 気付きの質の高まり

無自覚なものから自覚された気付きへ、一つ一つの気付きから関連付けられた気付きへと質的に高まっていくこと。

『小学校学習指導要領解説 生活編』平成20年8月文部科学省 p11 より引用

生活科は、自分と身近な人々や社会、自然とかかわる様々な活動や体験を通して学ぶことを重視する。対象である「ひと・もの・こと」に夢中になってかかわる活動の中で、実感を伴ったその子なりの思いや願いが生まれる。「比べる」「繰り返す」「試す」などの活動から対象とのかかわりが深まり、気付き^{※1}を生み出していくことができる。

本校の生活科においては、その自分の気付きを友達と交流し互いに思いや考えを受けとめ合うことで、問い（なぜ、どうして？）や納得（へえ、なるほど）、好奇心（どきどきわくわく）、共感（そうそう）などが生まれる。そして、これらにより次の活動が誘発される。このような見つめ直しのある活動を、生活科での聞き合いの活動ととらえ、この活動が積み重なることで気付きの質が高まる^{※2}と考える。

そこで、生活科における見つめ直しのある聞き合いとして、次の二つをあげる。一つ目は「具体的な活動・体験と言葉をつなぎ合わせ、友達と交流することで、体験したイメージを様々に結びつけ、あらためて実感する、思いがふくらむなど自分の気付きを明確にする聞き合い」。二つ目は、「明確になった気付きをもとに交流しふり返ることから新たな気付きを生み出したり、友達のよさや自己の成長に気付いたりして、さらに次への活動につなげようとする聞き合い」である。

よって、「生活科における見つめ直しのある聞き合いの姿」を以下のように設定した。

「ひと・もの・こと」に向き合い 実感を伴った気付きを 友達と共有し深めることで さらに対象にかかわろうとする姿

2 見つめ直しへと向かう状態

生活科において、見つめ直しへと向かう状態を以下のようにとらえる。

(1) 友達の気付きを受け入れたときの状態

自分の気付きがあいまいではっきりしていないときなど、友達の気付きを聞き受け入れることで、明確な気付きとなる見つめ直しへと向かう状態を表す。

- ・～さんの言いたいことが、はっきりわかった。
- ・～さんのやり方と似ているな。ぼくのやり方でいいんだ。
- ・～さんのわけを聞いて、自分の考えに自信がもてたよ。
- ・説明ができなかったけど、こう言えばいいんだな。
- ・～さんの考えはぼくとちがうな。どっちがいいかなあ。

(2) 次の活動へつなげていこうとする状態

明確になった気付きを友達と交流する中で、新たな気付きを見つける、または友達のよさや自己の成長に気付くなどの見つめ直しに向かう状態を表す。

- ・～さんみたいに、比べたり例えたりして観察したらいいな。
- ・いいアイデアが見つかったよ。もっとやりたくなったよ。
- ・アドバイスを聞いて、自分のおもちゃに生かせそうだよ。
- ・1年生となかよく学校探検できたから、次もできそうだ。
- ・～をつけたら、もっと面白くなりそうだ。

3 受けとめ合いを通して見つめ直すための手だて

(1) 目的意識をもたせる授業展開

単元を貫く課題づくり	子どもに意欲や目的意識をもたせるために、ゴールの姿を子ども自身にイメージさせることが必要となる。単元を貫く目的が明確であれば、一人一人が見通しをもって活動できる。そして課題が子どもに入り、考えをもつ必要感も生まれる。交流する際に、課題に戻って何について受けとめ合うのか意識することで、見つめ直しに向かうと考える。
活動と交流を繰り返す	また、活動の後に交流する場を設定し目的を確認しながら気づきを共有させる。さらに活動の場を設けることによって、子どもが自分や友達の気づきを活動に生かし、目的意識をもちながら試行錯誤し実感を伴った気づきをもつことができる。このように活動後の交流が受けとめ合いにつながり、これらの過程の中で見つめ直しが行われ気づきの質が高まる。

(2) 伝え合う必要感のある環境設定

共通体験 多様な思い	子ども同士が交流する前に、まず子ども自身が対象である「ひと・もの・こと」にどれだけかかわり、どんな思いや願いをもてたかが重要である。これまでに獲得された知識（経験知・感性）は子どもによって違いがある。子どもの学習意欲を掘り起こす意味で、興味が持続し全員が気づきをもてるような共通体験をさせる。そこで多様な思いが生まれることによって、伝え合う必要感が起こり聞き合いにつながる。
異学年交流 幼少連携	また、異学年交流・幼少連携など子ども相互の協調的・共同的なかかわりが生まれる場を設定することで、安心して伝え合う場となり、子どもは他者の話を聞く必要感をもつことができる。そして、交流を促す環境として道具の共有や活動形態（全体・個人・ペア・グループ）の工夫をしていく。
交流を促す工夫	

(3) 思いや願い、気づきの可視化

書く活動	思いや願い、気づきを伝え合うには、目的意識や相手意識が欠かせない。誰に・何のために・何を伝えたいのか、活動のめあてやポイントが子どもに意識付けられるよう書く活動を取り入れ、相手にとって分かりやすい表現をめざす。 書く活動は、思考と表現の行き来によって思考を促す重要な活動である。そのために書くねらい・内容・方法が明確になるような教材（ワークシート）を用意する。
板書や掲示	また、子どもから表出された気づきを板書や掲示に価値付けることで、あいまいな気づきが明確になり意識化される。板書や掲示に、子どもの思いや願いに沿った課題や学習の見通しを表すことで、子ども同士が必要感をもって聞き合いをすすめることができる。

(4) 共通点・相違点に気付く比較

聞く視点	友達とのかかわりを通して自分の気づきを確かにするためには、互いに話を聞き、共通点や相違点に気付くことが大切である。自分が話すことで満足してしまう子どもも、聞く際に聞く視点を与え、自分との共通点や相違点を意識させることによって、「どうしてだろう」「もっと聞いてみたい」と相手の話に興味が起こり、理解しようとする態度が生まれる。そうして自分と友達との気づきをつなげる受けとめ合いが生まれ、自分の気づきを見つめ直すことができる。
具体物の利用	その際、子どもの気づきは、体験や事実をもとに生まれるが、はっきりと自覚していないものが多い。交流する際に、対象となる実際の具体物やそれに代わるものを用いることで、気づきが明確になり伝わりやすくなる。

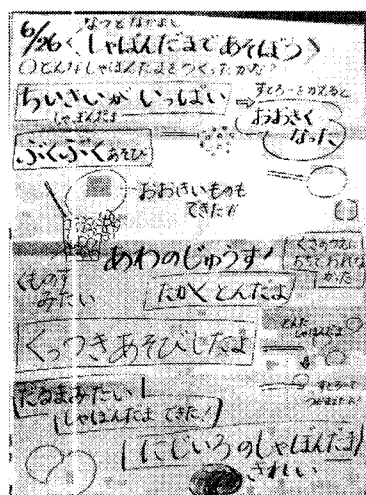
4 実践例

(1) 目的意識をもたせる授業展開

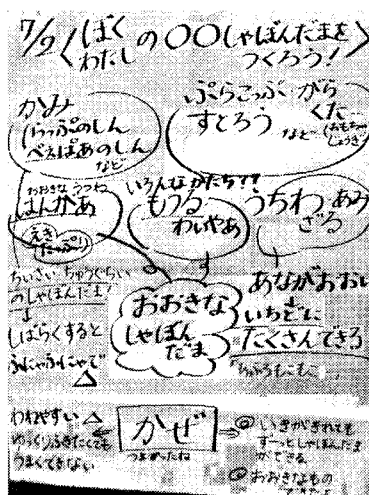
① 1年生 「なつとなかよし～しゃぼんだまであそぼう～」

本単元では、シャボン玉という子どもにとって身近で魅力的な素材とかかわり、さらにそのシャボン玉を介して幼稚園児とかかわることで、目的意識をもたせながら学習を進めていくことができるのではないかと考え、単元計画を立てた。

まず、自分たちがシャボン玉と十分にかかわることから始めた。ストローを使ってゆっくり吹く子や紙コップの中でぶくぶく遊びをする子、シャボン玉同士をくっつけて遊ぶ子など、自分の思いや願いのまま、シャボン玉とかかわる様子が見られた(資料1)。そして次第に、「うまく飛ばして年長さんに見せたい」「もっと研究しなくっちゃ」という幼稚園児との交流を見通した思いや願いが聞かれるようになり、「もっと大きなシャボン玉をつくりたい」「シャボン玉をたくさん出したい」と、思いや願いが目的に沿ってより具体化されていった。「年長さんを喜ばせたい」「年長さんに教えてあげたい」と目的意識を明確にできたことにより、いろいろな材料から自分なりのシャボン玉を作ったり、「シャボン玉を大きくしたい」などの思いを実現させるために工夫を重ねたりすることにつながった(資料2)。目的意識をもたせるために園児との交流を単元に組み込んだことで、材料や方法の工夫をお互いに伝え合い、さらにシャボン玉にかかわろうとする意欲的な姿が見られた。



資料1 初めてのシャボン玉遊びでの気付き



資料2 園児との交流を見通した思いや願い、気付き

② 2年生 「おいしいやさいをそだてよう」

本単元では、単元を貫く課題を設定することで、育てる野菜は違っても、その共通の目的に向かって意欲的に活動に取り組むことができるのではないかと考え、実践を行った。

まず、導入の時間には、教室横にある大きな畑で何をしようか考えを出し合った。子どもは1年時の経験をもとに「お花を育ててみたい」「去年の2年生みたいにミニトマトを育ててみたい」「大好きなトウモロコシを育ててみたい」などと自由に思いを巡らせ、作ってみたいいろいろな作物が挙がってきた。その中で、「白菜や大根は、お鍋に入っている野菜だから、冬の野菜じゃないのかな」と、野菜の生育環境などに目を向ける子も出始めた。話し合いの結果、今年はミニトマト・中玉トマト・トマト・キュウリ・ナス・ピーマン・パプリカ・ズッキーニ・トウモロコシの夏野菜を育てることになった。次時では、それらの野菜で何をしたいのかについて話し合った。「食べたい」ということが多くの子どもから聞かれ、何にして食べたいのかを生活経験から出し合った。このように、「おいしいやさいをそだてよう」の単元では、子どもの思いや願いをもとに、



資料3 単元を貫く課題に至るまでの子どもの思考の流れ

《おいしいやさいでピザをつくろう！》という単元全体を貫く課題をつくった（資料3）。学習を進めていく中でも、「早くピザパーティーをしたいな」「おいしいピザをつくるためにもっと大きく育てたいな 水やりをがんばりたいな」などという思いや願いが聞かれ、自分たちの育てたおいしい野菜でピザパーティーをするという目的が子どもの中で深く意識されていることがわかった（資料4）。

ちとパプリカが虫にたべられてたけ
とたけとパプリカがけと虫にたべ
ているし、それにヒサシバーナーが
いしくてさうなきかしたのであいい
くたてほしいので水やりをかんはり
たいです。

資料4 ピザパーティーを視野に入れながら
気づきをつづった観察シート

また、明確な目的意識をもつことで、子どもはおいしい野菜を作るために植え方や育て方の方法を調べたり、「葉っぱが虫に食べられてしまったけど、大丈夫なのかな？」「これって病気じゃないのかな？」などと、野菜の様子を見ながら、グループの友達と一緒に問題の対処方法を調べたり、実際にお世話したりすることができた。自分のグループの野菜だけ上手に育てばいいわけではなく、どの野菜も上手に育てられなければおいしいやさいでピザを作ることはできない。そのため、朝の会や帰りの会の『みなさんのお知らせコーナー』で、「今日やっとナスの花が咲きました みなさんも見てください」「キュウリの実がなりました チクチクしたとげみたいなのがあるので、気をつけてください」などと、自分たちのグループの野菜の様子や気づきを報告したり、「ピーマンのとなりにあるパプリカを見てみると、葉っぱがすごくそっくりで兄弟みたいだなあと思いました」と、自分たちが育てている野菜と他のグループの野菜を比べて観察し、その気づきを報告したりする姿が見られた。さらに、「通学路の横にある畑のトウモロコシは学校のよりもっと背が大きくなっているの、トウモロコシグループの人はどうしたらもっと大きくなるのか調べてみるといいかもしれません」などと、違う野菜を育てているグループに対しても自分の気づきからアドバイスする様子も見られ、個からグループへ、さらに他グループやクラス全体へと気づきが広まっていった。

野菜を育てるという長期的な活動であっても、《おいしいやさいでピザをつくろう！》という共通の目的意識をもつことで、個やグループでの気づきを共有することができ、新たな視点として加えられながら再び野菜にかかわることができた。その結果、意欲をもち続けながら繰り返し活動することができたと考える。

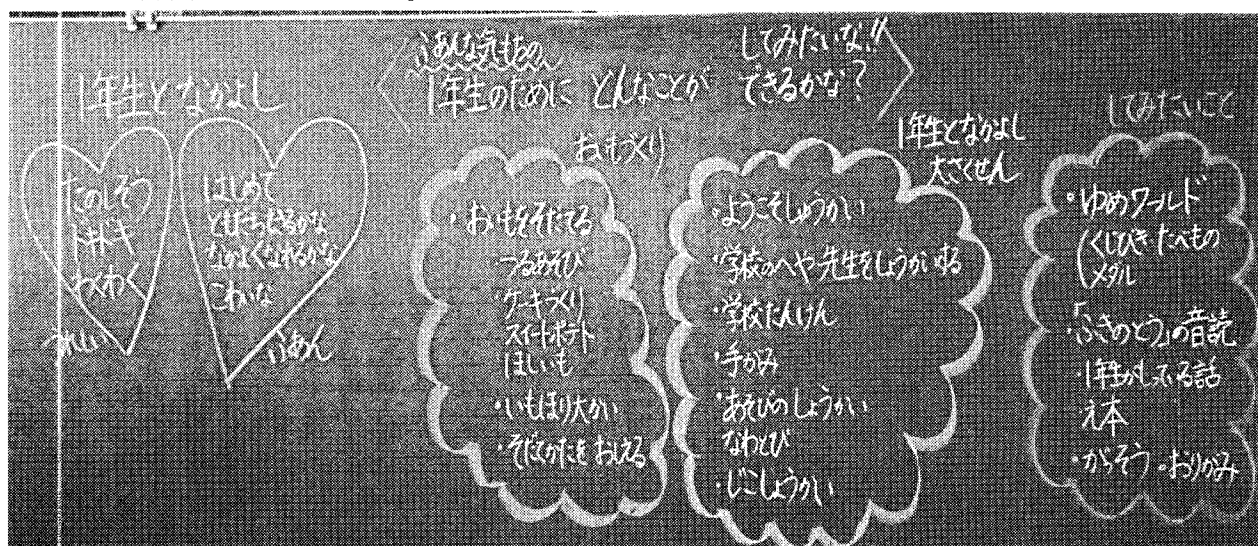
(2) 伝え合う必要感のある環境設定

① 2年生 「1年生となかよし」

本単元では、共通体験である入学時の様子や気持ちを思い出させることで、入学したばかりの1年生のために、自分たちは2年生としてどんなことができるのか、思いをもたせやすくなるのではないかと考えた。また、本校のなかよしグループ（各組36グループの縦割り班）を基本とした6グループに分かれて活動を行うことで、自分のペアだけでなく、グループ全体に意識が向き、「〇〇さんのペアはどんな風に仲良くなっているのかな？」「うまくいかなかったのはどうしてだろう？」などと、伝え合いたくなるのではないかと考えた。

共通体験の想起では、「小学校には何があるのか、わくわくしていたよ」「どんなことをするのか、ドキドキしていたよ」など、前向きな気持ちを話す子が多く見られたが、「初めて会う子と友達になれるか心配だったよ」「上級生が大きくて怖いなあって思っていたよ」という不安な気持ちを話す子も多く見られた。このことから、『ドキドキしていたけど楽しみだ』という気持ちの一方で、『楽しみだけ大きな不安な気持ちもあった』ということ聞き合いの中から確認することができた。そのため、「2年生がくれたお手紙がうれしかったから、1年生が喜ぶようなお手紙を書いたらいいと思うよ」「サツマイモと一緒に育てたのがおもしろかったから、今年もやりたいな」などと、1年生のために自分たちはどんなことができるのかを具体的に考えることができた。また、『『ふきのとう』の音読を聞かせてあげたいな』『1年生が知っている絵本を読んであげたら喜ぶかも』と新たな視点での発言も増え、「1年生のために〇〇をしてあげたい」という願いや思いの膨らみを感じ取るこ

とができた（資料5）。こうして、自分たちが1年生の時に2年生がしてくれてうれしかったことも踏まえながら、自分たちが1年生のためにどんなことができるかを考え、いろいろな計画を立てていった。



資料5 共通体験をもとに思いや気付き、願いを書き表した板書

子どもが企画した「友達集会」では、ペアやグループの1年生と仲良くなることを目的とし、1年生を楽しませるための作戦を立てた。1対1のペアは決まっているもののグループごとでの活動を基本としたことで、ペアの1年生だけでなくグループ全体をどうしたらまとめられるか、どうしたらグループ全体として仲良くなれるのかを話し合う必然性が生まれ、お互いに意見を出し合いながら作戦を練ったり、役割を分担したりする様子が見られた。その後の「学校探検」も同じグループで活動を行った。そうすることで、「友達集会」で見た1年生の様子や状況に合わせて対応する姿が見られた。「今回は途中でグループがバラバラになってしまったから、今度はバラバラにならないように手をつないで行動してみたい」などという活動のふりかえりも、同じグループで活動するからこそ伝え合い、共有する必要感が生まれてくると再確認できた。

② 2年生 「おいしいやさいをそだてよう」

本単元では、聞き合いの中で気付きがより実感を伴った気付きになるように、全員が一人一鉢育てるミニトマトの個人栽培の後、育てたい野菜ごとのグループ栽培を行うこととし、学習形態を段階的に設定した。

ミニトマトの栽培では、わき芽かきとは何なのか、何のために必要なのかを全員で考え、一人一人がわき芽かきを経験した。その経験から、他の野菜作りにおいても、「ピーマンでもわき芽はとるのかな?」「大きくするためにはわき芽を取らないと栄養がいかないよ」や「ナスのわき芽もとってもいいのかな?」「わからないから調べてみよう」「おじいちゃんに聞いてみるよ」と、ミニトマトの栽培で得られた気付きが他の野菜でも当てはまるのかどうかを考え、グループ内で交流する様子が見られた。

このように、既存の活動が交流を経ながらまた次の活動へと繰り返しつながっていくように学習形態を工夫したことで、一人一人の経験や気付きをもとに友達やグループのメンバーと話し合うことができ、気付きの質を高め合う聞き合いにすることができたと考える。

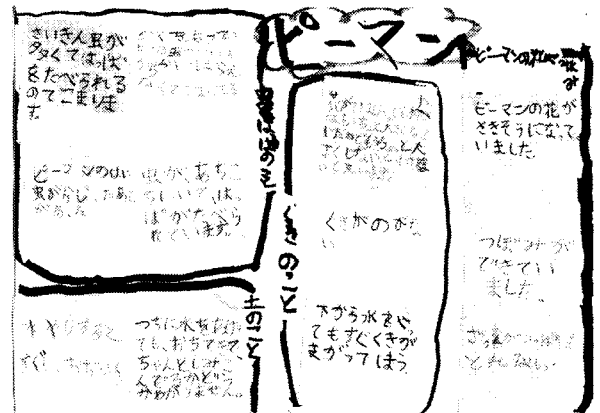
(3) 思いや願い、気付きの可視化

① 2年生 「おいしいやさいをそだてよう」

本単元では、野菜の成長や個の気付きを言葉や文、絵で観察シートに自由に記録する他に、付箋による気付きの可視化を行った。観察シートは個としての気付きを継続的に蓄積させていくことができるという利点がある。それに対し、付箋は気付いたことや気になることなどの思いを短い言葉で書き表すことができる点、周りの友達の意見を聞きながら貼ったり剥がしたりして移動させることができる点が利点である。そこで、グループごとで

野菜に対する気付きを付箋に書き、着目の視点ごとに仲間分けを行うことで見つめ直しの
ある聞き合いになるのではないかと考えた。

資料6は、ピーマングループの一人一人の気付きを付箋によって可視化し、仲間分けし
たものである。このグループは、「虫とはっぱのこと」「土のこと」「くきのこと」「花やつ
ぼみ」の四つの視点で仲間分けを行っている。自分の気付きを付箋に書いて発表しな
がら聞き合う中で、「自分も同じことを思っ
ていたよ」と自分の気付きと比べながら聞
いたり、「これだと水やりをしても意味がな
いね」と新たな視点での気付きを真剣に聞
いたりする様子が見られた。付箋によって
可視化されたものは、自分たちで貼ったり
剥がしたり移動させながら聞き合うことが
できるため、自分の気付きがどこの仲間
に入るのかを意識しながら話したり、聞き手
もまた話し手の内容を意識しながら聞いたり
するのにも有効であった。

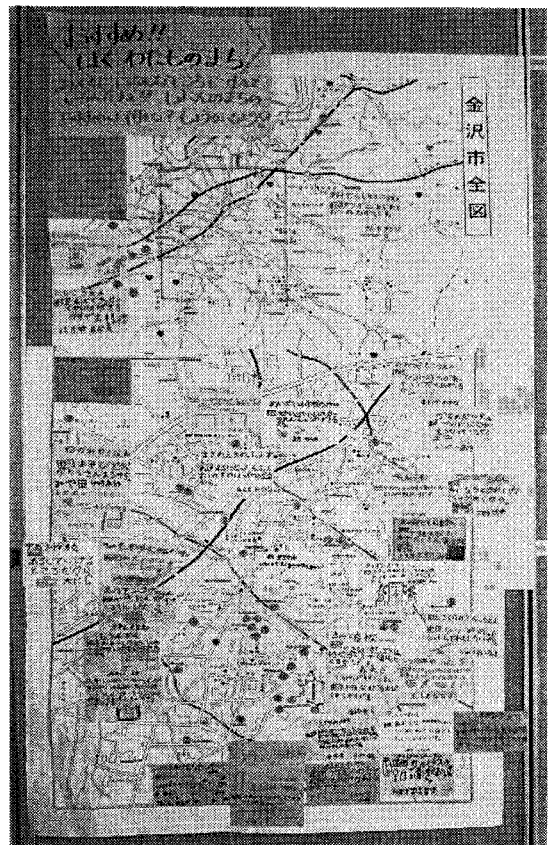


資料6 気付きを書き出し、仲間分けされた付箋

また、可視化され、さらに仲間分けされたものは見てすぐわかるため、その後どんな活
動につなげていけばよいのかが考えやすかった。例えば、「虫とはっぱのこと」では「葉っ
ぱを食べる虫について調べてみよう」と図鑑を調べてみたり、「土のこと」では「土がかた
いと水が届かないから、もっとわらを敷いてみたらどうかな?」「シャベルでふわふわな土
にしたらどうかな?」とグループでお世話の方法を考えて試してみたりと、気付きをもと
に思考し、さらに野菜作りにかかわることができた。

② 2年生 「春・夏の平和町探検隊」

本校は校区が広く、バス通学の子が多い。よって、学校がある平和町のことをあまり知
らないという子どもの実態を踏まえ、まず導入
時に自分の住む町のおすすめの場所について発
表し合った。おすすめの方法を教師
は意図的に仲間分けしながら板書し、色分けし
て可視化した。途中で子どもはその意図に気付
き、「Aさんのおすすめの場所は公園だから、黄
色のグループだ」「スーパーはお店だから、ピ
ンクのところ」「附属高校は学校だから、どの仲間
かな?」などと、仲間分けの視点を意識しながら発表を聞くことができた。発表後には、一人
一人のおすすめの場所を色別のカードに書き、
地図の中に貼りつけることで、発表全体を可視
化できるようにした(資料7)。地図に表したこ
とで、「みんないろんな場所に住んでいるんだな
遠くから通っている人もいるんだね」「黄色の
カードが一番多いな」「Bさんのおすすめの場所
は遠いから行くのは難しいよ」「おすすめの方
所に公園が多いけど、平和町にもおすすめの公
園はあるのかな?」などという新たな思いや気
付きが生まれ、＜平和町探検隊～おすすめの方
所を見つけに行こう!～＞という次時の課題を
自分たちの思いや願い、気付きを聞き合う中
でつくり出すことができた。



資料7 おすすめの場所カードを貼る
ことで、可視化された地図

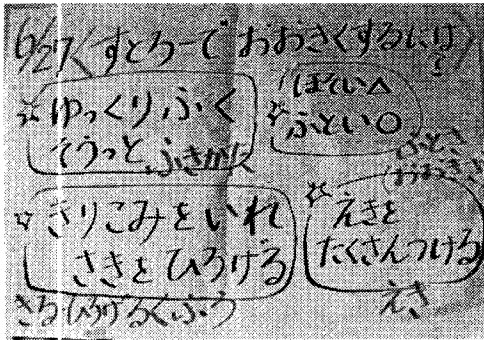
これらの実践から、思いや願い、気付きを可視化することで伝えたい内容が情報として見えやすく明確になるため、視点を見出すこと、視点を持ちながら聞き合いを行うこと、聞き合いを生かした次時の活動を見通すことにつなげることができるといえる。

(4) 共通点・相違点に気付く比較

① 1年生 「なつとなかよし～しゃぼんだまであそぼう～」

本単元では、シャボン玉遊びの材料をストローに限定することで比べる視点を絞り込むことができ、共通点・相違点に気付かせやすくなるのではないかと考えた。

シャボン玉遊びの導入では、「細いストローでできるシャボン玉の大きさ」と「太いストローでできるシャボン玉の大きさ」を比較させるために、まず細いストローで十分に遊ばせ、その後太いストローを与えた。子どもは、後で使った太いストローの方が大きいシャボン玉を作ることができることに気付く、ストローの太さとシャボン玉の大きさには関係性があることに気付くことができた。次に、「もっとしゃぼん玉を大きくしたい」という願



資料8 比較から見えてきたポイント

いから、太いストローを用いて「大きくなる」時と「大きくならなかった」時を比較させ、どんな違いがあったのか、相違点に目を向けさせるようにした。ストローの太さを統一することで、吹き方の違いに目を向ける子が出てきたり、先に切り込みを入れ広げて何度も試す子が出てきたりした。その中で、「えっ、どうやって大きくしたの？」と友達に積極的にかかわる子どもが増えていった。活動後の交流では、大きくするポイントとして四つ（ストローの太さ・吹き方・先を切り込み広げること・液の量）が挙げられた（資料8）。

2種類のストローを使い、その太さの違いから生まれる気付きを比較させたり、太いストローに統一して他の工夫に目を向けさせたりすることは、比べる視点を明らかにし、工夫のポイントを見つけることに有効であった。よって内容が焦点化されたかわりにつながったと考える。

② 2年生 「おいしいやさいをそだてよう」

本単元では、自分の育てているミニトマトを観察し、観察シートに表すことで、成長の

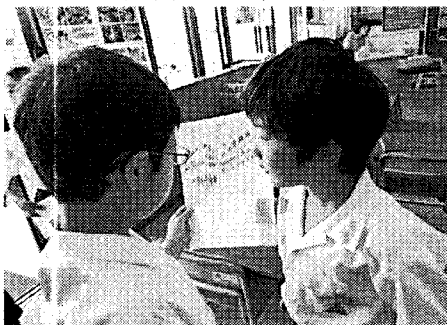


写真1 ペア交流の様子

…
A児：ぼくのミニトマトは、花のところが枯れてしまっているんだけど、Bさんのミニトマトはどう？
B児：う～ん、花はあるんだけど…
A児：枯れてしまっても大丈夫なのかなと思って… 花、しぼんでた？
B児：たぶん枯れてないと思うけど…（ベランダにある自分のミニトマトの様子が気になり、実際に見に行きたくて仕方ないような素振りを見せる）…

資料9 ペア交流での子どもの記録

の様子やお世話の様子などを記録してきた。自分のミニトマトの自慢を発表し合う中で、「自分のミニトマトの自慢」と「自分以外の人のミニトマトの自慢」を比較することができ、自分にはない見方・考え方に触れることができるのではないかと考えた。その結果、自分のミニトマトについてとらえ直すきっかけになり、ますます親しみが増すのではないかと考えた。

ペア交流では花や実の数を自慢する子が多く、友達のミニトマトのすごいところを一生懸命に聞こうとする姿が見られた（写真1）。しかし、何を「自慢」ととらえるかが弱く、不安なところや心配なことを発表する子もいた。資料9では、花がしぼんでしまっていることに不安を抱いたA児がB児に対し、「B児のミニトマトはどう？」と尋ねている場面である。B児はA児の質問に対し、自分のミニトマトの花がどんな状態であるのかをはっきりと答えることができなかった。「う～ん…」と言葉に詰まりながら、自分のミニトマトの花を見に行きたくて仕方がないというような素振りを見せた。A児からの質問により、B児の中にA児との見方の相違点が見出され、「花がしぼんでいるかどうか」というミニトマトの見方に新たな視点が生まれた瞬間であるといえる。

また、別の子どもの「つぼみの色が紫色になっていてびっくりしました」という発言に対して、ほとんどの子が「えー、そんなはずはない 緑色か黄緑色の間違いじゃないの？」という反応を示した場面があった。授業後、自分のつぼみの色を実際に確認しに行った子や、次の観察でつぼみの色が紫色だったことを観察シートに書いている子が何人もいて、観察の視点が友達と違っていたことがきっかけとなり、新たな観察の視点を獲得したようだった。

5 成果と課題

(1) 目的意識をもたせる授業展開

単元を貫く課題づくりでは、一人一人の思いや願い、気付きの中から課題をつくることで、単元のゴールの姿を子ども自身に意識させるとともに、意欲付けにもつながった。目的意識をもたせることで、お互いが意識し合い、必要感をもって聞き合うことができた。また、その単元を貫く課題に向かって活動と交流を繰り返すことで、子どもの意識の流れに沿いながら、気付きを深めていくことができた。

(2) 伝え合う必要感のある環境設定

幼少連携や異学年交流などの相手を意識したかかわりでは、伝え合う必要感が生まれやすく、思いや願いをもって相手にかかわろうとする姿が見られた。どのようにしたら伝わるか、どのようにしたら喜んでもらえるかなど、その相手に合わせた表現方法や対応の仕方を試行錯誤しながら見つけ出すことができた。しかし、交流すること自体が目的とならないよう、単元のつきたい力に合った交流であるのかをよく吟味して設定しなければならない。

交流を促すための活動形態の工夫についても、同様のことがいえる。同じペア・同じグループで繰り返しかかわるからこそ見えてくる気付きがある。その気付きから生まれた思いや願いをまた試す機会があることで、グループ内で気付きを共有する必要感が生まれてくる。その際、低学年という発達段階から、交流の場を全体に限定することなく、ペア・グループごとなど活動形態に合わせて受けとめ合いや見つめ直しの場を設けていくことも大切である。

(3) 思いや願い、気付きの可視化

思いや願い、気付きを可視化することで、聞く視点がわかりやすくなったり、思考の際の手がかりになったり、新たな視点や活動が生まれたりしたことは大きな成果である。可視化されたものは比べたりまとめたりしやすく、特に付箋を使うことで、貼ったり剥がしたりしながら考えの変容をさらに可視化することができるため、聞き合いの場面では効果的であった。

また、一人一人の思いや願い、気付きを付箋などに書き表したり、地図や板書の中に位置付けたりすることは満足感や達成感につながり、その学習に対する意欲にもつながる。

(4) 共通点・相違点に気付く比較

共通点・相違点に気付く比較を行うことで、視点を絞り見通しをもって聞き合うことや、新たな視点で意欲的に対象とかかわることができた。共通点・相違点に気付く比較にするためには、比較するための視点（大きさ・数・色など）を子どもに明確にもたせることが必要である。受けとめ合いの中でその視点が生まれてくる場合もあるが、教師がモデルを示しながら視点を価値付けていたり、いくつかの視点を与えてから子ども自身で見つけさせていたりすることも有効である。