

1 生活科における「考える子」

生活科では、子どもが充実した活動や体験を通して思いや願いをもつとともに、そこで生まれる気づきが大切である。子どもは、身近な対象「ひと・もの・こと」と直接かかわりながら、没頭したことや思わぬ発見をしたこと、不思議なこと、成功体験などを表現しようとする。低学年の言葉を獲得していく最中である子どもは、実感を伴った言葉を使って友達や教師に自らの思いや願い、気づきを伝え、認められることで、自己表出する楽しさを体験し、さらに言葉を増やし、豊かにしていく。そして、言葉だけではなく、絵や動作、劇化などの方法による表現からも思考を深めていく。

本校の生活科においては、「見付ける」「比べる」「たとえる」「振り返る」「繰り返す」「試す」などの学習活動の中で、友達と交流し互いの思いや願い、気づきを共有する。そうすることで、価値のある気づきが広がり、新たな気づきが生まれ、自覚できなかった気づきをとらえ直したりする。さらに気づきと気づきを統合して考えることで、より広く深い気づきを生んだり、もう一度対象を見つめ直したりすることにつながる。このように、気づきを広め、深めることで気づきの質を高めていくことになる。気づきの質が高まることで、子どもはさらに意欲的に対象とかかわり、考え、活動するのである。

以上のことから、生活科における「考える子」を次のようにとらえる。

「ひと・もの・こと」と 繰り返しかかわり 実感を伴った気づきを 友達と交流し 共有することで さらに強い思いや願いをもち 気づきの質を高めていく子

2 問いがつながる生活科の授業

生活科の授業では、子どもが頭と心と体を活発に働かせながらもった気づきを友達と交流し、互いに思いや考え、気づきを受けとめ合う中で、「えっそうなの」「知らなかった」という驚きや発見、「なるほど」「やっぱり」という納得、「なぜ」「どうして」などの疑問が生まれる。その際、「比べる」活動に重点を置き、共通点や相違点に気付かせたり、自分にはなかった視点に気付かせたりすることで、問いをもたせたい。その問いを共有し解決していく中で、問いが新たな気づきへと変わる。こうした活動が繰り返されることで、気づきの質が高まり、自分の思いや願いの実現へと向かうのである。

このように、気づきの共有から生まれた問いを新たな気づきへと変化させ、さらに対象へと深くかかわることで自分の思いや願いの実現へと探求していく学習活動を「問いがつながる授業」ととらえる。

3 「問いがつながる授業」への手だて

(1) 目的の明確化

生活科では、長期的な活動が多く、活動と交流を繰り返す中で気づきの質を高めていくため、単元全体の大きな目的や本時ごとの細分化された目的を明確にもつことが重要である。その自分の思いや願いの実現に向けた目的を意識させ、現状と比べさせることで、考えがまとまったり、問いが生まれたりする。その問いを解決していくことが、気づきの質を高めることにつながる。

(2) 視覚情報の活用

思いや願い、気づきを文字や絵でかき表すことや動作化によって可視化させる。かく活動や動作化は、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ため、自分自身の気づきが明確になったり、疑問が生まれたりする。さらに、可視化されたものや実物、写真などの視覚情報は、友達と比較・分類する際にも分かりやすく、共通点や相違点が明確になるため、問いを生むのに有効である。

(3) 言語表現の充実

共通体験から生まれる気づきが一人一人異なるように、感じ方・とらえ方の違いから問いは生まれる。そこで、「～みたい」「～のようだ」のような比喩表現の型を用いて、低学年でも自分の気づきを豊かに表現することができるようにする。また、友達の発言に対し、何が分からないのかを明確にしたり、問いを焦点化したりするために話型を用いることで、方向性を持ちながら気づきを広めることができる。

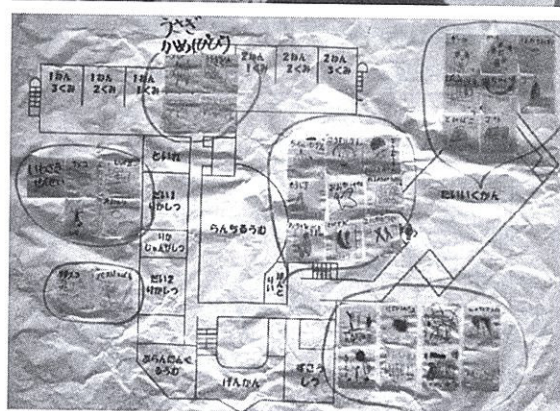
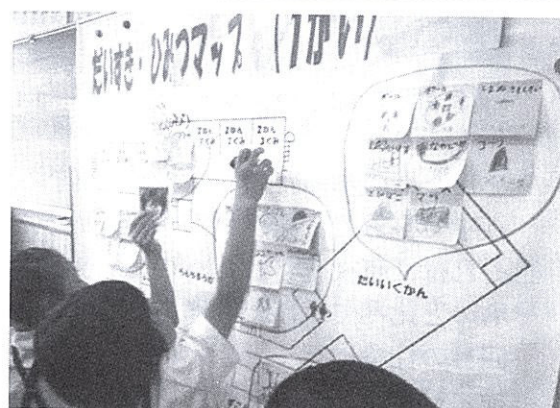
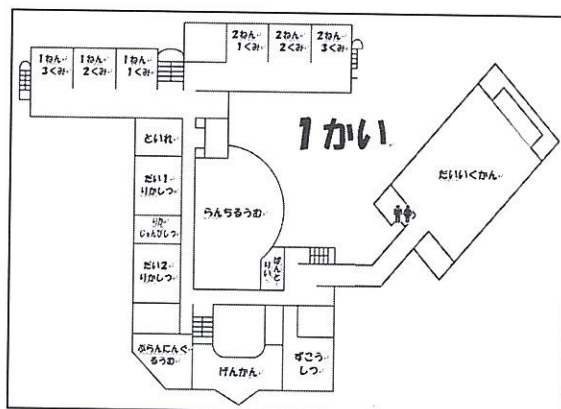
4 実践例

(1) 目的の明確化

「さあしゅっぱつ がっこうたんけん～『だいすき・ひみつマップ』をつくろう～」の実践から本単元では、2年生と一緒にいった学校探検を生かし、さらに学校生活に慣れ親しむことを目標にしている。学校の施設を自分たちで繰り返し探検し、友達と一緒に実物を見て調べたり、上級生や先生にインタビューしたりすることを通して、かかわりを広げ、新たな発見をしていくことを期待した。

子どもは、2年生との探検を終え、「附属小学校のことをもっともっと知りたい。」「次は、お部屋の中を見てみたい。」「何があるか詳しく知りたい。」という思いを抱き、「今度は自分達だけで探検に行きたい。」と願っていた。ある日、A児がコンピュータ室の場所が分からずに悩んでいた。すると、B児から「学校探検の地図を見ればすぐ分かるよ。」と声をかけられ、すぐさま地図を確認し、無事にコンピュータ室に行くことができたということがあった。A児らにとって2年生からもらった学校探検の地図は、どこに、何の部屋があるのかがわかる、とても便利なものだった。しかし、この出来事をクラスで話すと、「そうだよ。この地図があれば、行きたい場所へ行けるから便利だよ。」と話す子どもがいる一方で、「この地図じゃ、その部屋の中に何があるのかはわからないよ。」「だから、かんぺきな地図じゃない。」と話す子どももいた。そこで、「どこに、何の部屋があるのかがわかるだけでなく、その部屋に何があるのかもわかる、自分達オリジナルの地図をつくりたい。」という共通した思いへとまとまっていた。こうして、『だいすき・ひみつマップ』をつくろう」という単元全体を通した目的をもつことができた。

子どもは、『だいすき・ひみつマップ』にその部屋の秘密や大好きなところをかき入れ、もっと役に立つ地図にするため、不思議に思っていたことを調べ、秘密を増やそうと、何度も探検に出掛けたり、先生にインタビューしたりしていた。活動途中で目的をふり返ることで、「もっともっと秘密を増やしたい。」と意欲的に活動することができた。明確な目的をもたせたことで、でき上がっていくマップを見ながら、「あの不思議が解決したら、もっと秘密が増えるんじゃないの?」「ここに付箋がないのはおかしくない?」と、問いをもちながら繰り返し探検することができた。これは、子どもが自分の思い描くマップの完成図と今のマップを比べる中で、足りないものに気付いたり、もっといいものをつくるためによくできるところを探したりしたためだと考えられる。そして、単元を通して、自分達の思い描いていたマップを完成させることができた(資料1)。



資料1 目的に向けて完成していく『だいすき・ひみつマップ』
(上…学習前, 中…学習途中, 下…完成時)

このように、単元を通した目的を明確にもったり、活動ごとにふり返ったりすることで、現状と比べることができ、まだ分からないことが問いになったり、もっと調べたいことが分かったりし、次の活動の見通しをもつことができた。

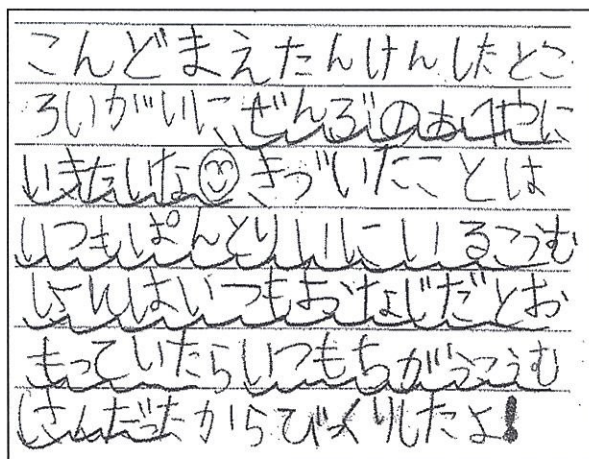
(2) 視覚情報の活用

「さあしゅっぱつ がっこうたんけん～『だいすき・ひみつマップ』をつくろう～」の実践から本単元では、学校探検で見つけた発見や不思議を色別の付箋で可視化させることで、「友達の見つけた『ナンバー1』を見てみたい。」「もっと詳しく知りたい。」という思いや「どうしてそんなものがあるのだろうか？」という問いが生まれると考えた。



資料2 学校探検で見つけた「ナンバー1」と不思議を可視化した学校地図

まず、1回目の探検で一番心に残ったことを「ナンバー1」とし、黄色い付箋に書いた。次いで、「なんでかな?」「不思議だなあ。」と思ったことを「不思議」とし、青色の付箋に書いた。そして、それらを階ごとの学校地図に貼り付けた(資料2)。色別の付箋で分類したことで、お互いのどんな思いがどこに集中しているのかが一目で分かり、「Cさんも同じことを思っていたんだな。」「自分の発見は、すごい発見だったんだな。」と自分の「ナンバー1」を肯定的に受け止める様子が見られた。また、友達の書いた「ナンバー1」に対し、「え、そんなものあったの?」「それ、何?どうやって使うのだろう?」と、対象と繰り返し向き合う中で自分では気が付かなかった友達の発見に驚いたり、問いをもったりする子が現れた。それは、可視化されたものは音声言語とは違い、何度でもじっくりと読み返したり、友達のもの比べて読んだりすることができるからである。そのようにして生まれた問いから、2回目の探検に行くときには、「Dさんが書いていた『たま』の正体を調べるために図工室に探検に行きたい。」や「たくさん不思議があったから、コンピュータ室に行きたい。」など思いを膨らませ、目的意識をもって活動することができた。

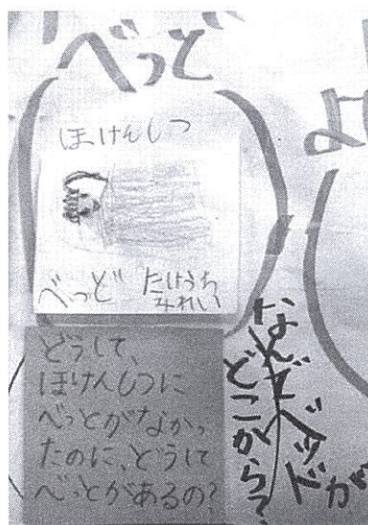


資料3 学校探検後のふりかえりより

また、ふりかえりの際にはできるだけ実物や、持ち運びが難しいものは写真に撮って見せながら発表させた。パントリーに探検に行った子が校務士さんの写真を見せながら、「最初探検に行ったときはこの校務士さんだったけど、次行ったときはこの校務士さんでした。」とふりかえりを発表すると、「見たことある。」「まだいるよ。」「もしかすると、校務士さんはもっとたくさんいるのかもしれないな。」「何人いるのか調べてみたいな。」というように、自分と友達の気付きから、問いが生まれ、新たな思いや願いをもつことができた。(資料3)

次に、『だいすき・ひみつマップ』をつくる際にも、資料2の学校地図をもとにし、付箋を活用した。探検当初、不思議に感じていたことが解決された場合には、水色の付箋を学校探検の地図から剥がし、代わりに『だいすき・ひみつマップ』に秘密や大好きなものの絵や理由をかいた色別の付箋(秘密:黄色, 大好き:ピンク色)を貼っていった。資料4は、探検

当初にかかれた保健室にあるベッドに関する付箋である。上に貼ってある黄色い付箋には、保健室にベッドがあったことが心に残ったこととしてかかっている。下に貼ってある水色の付箋には、最初に行った時にはなかったベッドが、数分後訪れたときにはあったことが不思議だということが書かれている。資料5は、不思議を解決しようと繰り返し探検に行った後、『だいすき・ひみつマップ』に貼られた付箋である。この付箋には、保健室のベッドは折りたたみベッドで、最初訪れた時になかったベ



資料4 学校地図に貼られた付箋



資料5
『だいすき・ひみつマップ』
に貼られた付箋

ッドがどうしてあったのかという秘密が絵でかき表されている。この付箋から、保健室のベッドが普通のベッドではなく、実は折りたたみベッドであったという、新たな気づきが生まれたことがわかる。さらに発表時には、「なぜ折りたたみベッドかという、使わないときは仕舞っておけるから、保健室が広く使えて便利だからです。」と、折りたたみベッドである理由も話していた。これらのことから、不思議だったことが問いとなり、再度探検に行って詳しく調べたことで、新たな気づき生まれ、気づきの質が高まったといえる。

また、学校地図に貼ってある不思議をかいた水色の付箋を見て、「この不思議はどうなったの？」と問いを再確認したり、「まだまだ水色がいっぱいあるから探検に行かなくちゃ。」と自発的に活動したりすることができた。そして、『だいすき・ひみつマップ』に秘密や大好きを表す付箋が貼られていくたびに、「カラフルになったね。」「附属小学校には秘密がいっぱいあるんだね。」と気づきが増えていくことの喜びを感じていた。

このように、付箋にかいて表すことによって、気づき自体が明確になるだけでなく、比べて見ることができ、違いも明確になった。その違いから生まれた問いを解決しようと意欲的に活動することで、気づきが広まり、気づきの質が高まっていくことがわかった。

「はながさいたよ るんららん ～アサガオをそだてよう～」の実践から

本時では、アサガオの生長の様子に関する気づきを発表する中で、それぞれの生長を喜び、これからも大切に育てようとする子どもの姿を期待した。そこで、アサガオの生長の様子を共有し、気づきの視点を明確にしながら、変化の様子やその違いに気付かせるために、子どもが見つけたものを写真に撮り、モニターに拡大して見せた。

土の中から顔を出したアサガオは、茎がトンネルのようになると丸まっており、子どもはその様子をモニターを指差しながら、「これはアサガオの芽で、根っこが丸くなっています。」「わっかになっているところがトンネルみたいです。」などと説明した(資料6)。また、ハンカチをアサガオに見立て、「こんな風にアサガオはくるんとなっています。」と説明する子どもも見られた。しかし、まだ葉も根も見えておらず、自分の知っ



資料6 モニターを使い、アサガオの様子を説明する子ども



資料7 生長の様子が異なるアサガオの写真

ているアサガオとは違っていたため、「これが本当にアサガオなの?」「これはアサガオのどの部分なの?」という問いが生まれた。

そこで、子どもはもう一度自分のアサガオを見に行った。すると、「土の上にたねが落ちていたよ。」とたねの殻を見つけた子どもや「葉っぱにたねがついていた。」と話す子どもがいた。そして、資料7のようなアサガオを見つけた子どもがいた。

左下のアサガオはたねの中から根が出てきており、右上のアサガオはもうすでにたねはなく、根の反対側には葉が出てきている。生長の様子が異なるアサガオを比較し、気づきを伝え合うことで、たねからアサガオがどのように生長していくのかを予想し、両者の生長途中で、茎がトンネルのように丸まったアサガオが見られるということが共通理解された。

一人一人の気づきの視点が違っていても、「これは本当にアサガオなの?」「これはアサガオのどの部分なの?」という問いが生まれたことによって、またアサガオを詳しく観察しに行く姿が見られ、お互いの気づきをつなぎ合わせてアサガオの生長の様子を探ることができた。

このように、写真を活用し、気づきの視点を明確にすることで、お互いの気づきが共有されやすくなり、問いが生まれた。また、比較しやすいように写真に撮って見せたことで、それぞれの特徴をとらえた気づきが生まれ、気づきの質を高めることができた。

このように、写真を活用し、気づきの視点を明確にすることで、お互いの気づきが共有されやすくなり、問いが生まれた。また、比較しやすいように写真に撮って見せたことで、それぞれの特徴をとらえた気づきが生まれ、気づきの質を高めることができた。

(3) 言語表現の充実

「はながさいたよ るんららん ～アサガオをそだてよう～」の実践から

本時では、アサガオの双葉の様子を観察し、気付いたことを発表する中で、アサガオへの愛着をもつことをねらいとした。一人一人が自分のアサガオの双葉の様子を「～みたい」という比喩表現を用いて、自分の言葉で表現する活動を取り入れた。そうすることで、一人一人の感じ方・とらえ方の違いから、問いが生まれ、「そんな見方もあったなんておもしろいな。」と気づきが広がり、愛着が強まるのではないかと考えたからである。

E児は葉っぱ一枚の形に着目し、「ハートみたい」と表現し、F児は「ほねみたい」と表現した。F児の発言に、多くの子どもが「ん? どういうこと?」と首をかしげた。F児は対になった二枚の葉を上から見た形が骨の形に似ていると思い、このように表現したのである。黒板に描いた絵を指差しながら、「この葉っぱと葉っぱの部分が骨で…」と説明すると、聞いていた子どもは、「はあ～なるほど。」「ほんとだな。」と納得した様子であった。他にも、「ちょうちょみたい」「りぼんみたい」「(少し刃を広げた) はさみみたい」など、それぞれの表現で双葉の様子を発表することができた。友達のいろいろな発表を聞くことで、「いろんな風に見えてびっくりしたよ。おもしろかったよ。」と、自分にはなかった視点でアサガオの生長をとらえることができ、アサガオへの愛着をより強めていた。

「さあしゅっぱつ がっこうたんけん～『だいすき・ひみつマップ』をつくろう～」の実践から

学習活動全体を通して、友達の発表をしっかりと聞く力を育てたいと考えた。友達の発表を正しく聞き取ることが問いをもち、学習を深めていくことの土台と考えたからである。そこで、友達の発表を受け、自分はどのような立場なのか、また何が分からないのかを子ども自身が明確に自覚できるよう、話したり聞き返したりする際の話型を提示し、日々の学習活動を通して、指導した。

資料8は、学校探検で自分がくわしく調べてきた職員室・印刷室について、クラスみんなに発表している場面である。職員室で見つけたコピー機や、印刷室で見つけた裁断機についての発表を聞き、C2・C10はその機械自体がどんなものなのかを詳しく知りたいと願い、「～って何ですか？」という話型を用いて、問いを發した。また教師が「～ってどういうことですか？」という話型を用いて、コピーという言葉の意味を子どもに問うた。

教師自ら話型を用いて問うことで、C6はC5の發言の意味を「～ってどういうことですか？」という話型を用いて問い返した。似たような形式の発表が繰り返されることで、子どもは聞きたいことに応じた話型を適切に選び、用いていた。また、C5の発表では、数から色へと問いの視点が変化しており、子どもの問いが広がっていることがわかる。さらに、C9の発表から生まれたC10の問いにより、裁断機が紙を切る道具であることがC11によって詳しく説明されている。子どもから問いが生まれたことにより、C9の気付きが詳しく説明され、気付きが広がっていることがわかる。

このように、比喩表現や話型を活用することで、思いや願い、気付きを自分なりの言葉で豊かに表現することができた。また、聞き手は自分の聞きたいことに応じた話型を用い、問いを發することができた。話し手は、聞き手の問いが焦点化されているため、問いを理解しやすく、適切に答えることができた。話型を用い、言語表現を充実させることは、気付きを広め、深めることにつながった。

5 今後に向けて

子どもは、友達の考えを受け止めようとする気持ちが強く、違いを見出したり、分からないことを聞き返したりするなど、問いを表出することは少なかった。それには、内容を正しく聞き取ったり、分からないことが何かを自覚したり、表現したりすることが難しいということも大きく関わっていた。そのような子どもの実態において、活動の目的を明確にもたせること、思いや願い、気付きを明確にするため、視覚情報を活用すること、比喩表現や話型を用いることで言語表現を充実させることは、有効であったと考える。視点や目的をはっきりとさせることで、「比べる」ことができ、その違いから問いを生むことができた。そして「なぜ?」「どうして?」などの問いが子どもの意欲をかきたて、思いや願いの実現に向かう活動を生んだのである。その結果、問いがつながる授業から、気付きの質を高めながら、没頭してかかわる子どもの姿が見られた。

しかし、一人一人の思いや願い、気付きを重要視するあまり、子どもの瞬間的な思いから、問いが本来の目的とは違ったところで広まったり、拡散しそうになったりすることがあった。気付きの質を高めるためには、対象を限定したり、条件を揃えたりすることが必要となるが、その中で子どもがどのような問いをもつと考えられるのか、どんな問いをもつことで気付きの質を高めていくことができるのかを、子どもの姿から十分に吟味していく必要がある。

C1：職員室にコピー機がありました。
 C2：コピー機って何？
 C3：コピーするものだと思う。
 T：コピーってどういうこと？
 C4：たとえば、1つのものが2つになることだと思う。
 C5：塗ってある色ってコピーできるのかな？
 C6：え、どういうこと？
 C7：〇〇さんが言っていたことは、紙に色が塗ってあったら、コピーしても同じ色になるのかな？と言っていました。
 C8：そのまま色もコピーできます。

 (しばらく経って…)
 C9：印刷室に裁断機がありました。
 C10：裁断機って何ですか？
 C11：紙を切る道具です。
 ■■■■■ 話型を用いた話し方をしているところ

資料8 学校探検でくわしく調べてきた職員室・印刷室について、クラスみんなに発表している場面

「問い」を共有し 自分の気付きを見つめ直す

生活科 山岸 留美

1 生活科における「考える子」

生活科では、子どもが充実した活動や体験を通して思いや願いをもつこととともに、そこで生まれる気付きが大切である。子どもは、身近な対象「ひと・もの・こと」と直接かかわりながら、没頭したことや思わぬ発見をしたこと、不思議なこと、成功体験などを表現しようとする。言葉を獲得していく最中である子どもは、実感を伴った言葉を使って友だちや教師に自らの思いや願い、気付きを伝え、認められることで、自己表出する楽しさを経験し、さらに言葉を増やし、豊かにしていく。そして、言葉だけではなく絵や動作、劇化などの方法による表現からも、思考を深めていく。

本校の生活科においては、「見つける」「比べる」「たとえる」「振り返る」「繰り返す」「試す」などの学習活動のなかで、友だちと交流し互いの思いや願い、気付きを共有する。そうすることで、価値のある気付きが広がり、新たな気付きが生まれたり、自覚できなかった気付きをとらえ直したりする。さらに気付きと気付きを統合して考えることで、より広く深い気付きを生んだり、もう一度対象を見つめ直したりすることとつながる。このように、気付きを広め深めることで気付きの質を高めていくことになる。気付きの質が高まることで、子どもはさらに意欲的に対象とかかわり、考え、活動するのである。

以上のことから、生活科における「考える子」を次のようにとらえる。

「ひと・もの・こと」と繰り返しかかわり 実感を伴った気付きを 友達と交流し共有することでさらに強い思いや願いをもち 気付きの質を高めていく子
--

2 問いがつながる生活科の授業

子どもが夢中になって対象とかかわるなかで、対象への「これは何かな?」「なぜ、どうして?」という疑問、友達との交流で「どうやったらできそう?教えて」「どうやって調べたの?」「工夫やコツは何かな?」という質問などが、生活科における「問い」といえる。また、これらの「問い」は教師が意図的に全体へ返すことで問いが共有される。「〇〇するにはどんな工夫があるかな。」という問いにつなげて、子どもが実際に試行錯誤して得た新たな気付きを交流していく。そうして工夫の視点が増えたり友達の見方・考え方を受け入れ、そのよさを感じたりしながら、子どもの初期の気付きが質的にも量的にも高まることをめざす必要がある。

3 「問いがつながる授業」への手だて

(1) 対象へのかかわりを深める工夫

ねらいにせまるために意図的にどんな活動を用いるのか、交流場面をグループ、全体で行うのか授業の流れのいつその場を設定するのかなど、子どもが対象によりかかわるための工夫をする必要がある。活動する場所、交流する場所の配置や活動するグループ編成などの環境設定も問いを生む大切な要素である。

(2) 可視化による考えの明確化・比較・分類

自分の工夫したポイントのキーワードをカードに記入したり、見つけたこと・不思議なことを付箋に書き出したりすることで、自分の思いや考えを明確にすることができる。誰がどんな工夫をしたのか友達が何を見つけたのかなど、自分と友達の気付きを比べ仲間分けするなかで問いをつなげ、気付きの質を高めていく。

(3) 相手意識をもった表現活動

「問い」が生まれるには、友達の気付きを聞きたいという思いや、伝え合う必要感が欠かせない。例えば異学年交流や幼稚園との交流が子どもの相手意識を高め、自分の考えを伝えるように言葉だけでなく絵や動作、劇化などの方法により表現活動を行う。

4 実践例

2年生「とばしてあそぼう 紙トンボ！」という単元を通して、手だてと子どもの姿について述べていく。

(1) 対象へのかかわりを深める工夫

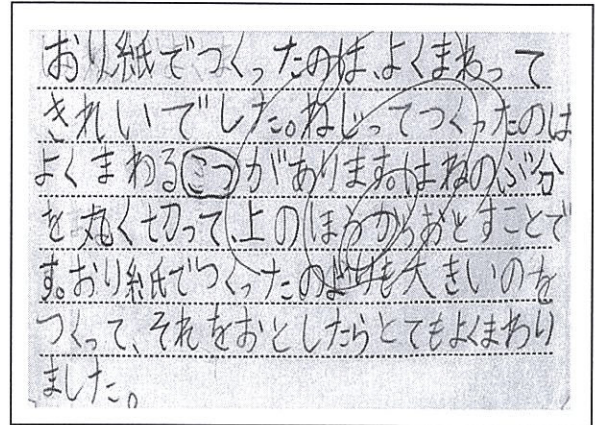
本単元は、身近にあるものを利用して、遊びや遊びに使う物を工夫して作ることで、自分や友達の紙トンボのよさや面白さに気付き、楽しく遊ぶことができることがねらいである。ねらいにせまるために、次の二つの工夫を行った。

導入で2種類の紙コプターを作る

紙トンボ作りに入る前に、導入として紙コプターを2種類作る活動を設定した。一つ目は単にちぎった紙を中心に折り曲げ、ねじっただけのシンプルな紙コプターである。教師の演示で見せた際、くるくる回る様子に「たんぼぼの綿毛みたい。」「1年の時、くるくる回る種で遊んだよ。」と経験を重ねて話す姿があった。「見て！うまく回ったよ。」と飛ばしながら教師や友達に見せにくる。その友だちを見ていた子どもも集まり「どうやって作るの。教えて。」と自然に声をかけたり真似をしたりしながら紙コプターに取り組む姿が見られた。二つ目は、折り紙で決まった通りに作る紙コプターである。これは確実にまわる紙コプターであり、一つ目でうまく回らない子どもも満足した様子で遊ぶことができた。難しいものからチャレンジさせることで、「どうしたら一つ目もよく回るのかな。」という問いをもち、二つ目の紙コプターからヒントをもらって再度一つ目の紙コプターに挑戦し試行錯誤しながら作る様子も見られた(資料1)。失敗しても何度も試せるという利点を生かして、二つの紙コプターを作る場を設けたことは、自分なりの工夫をもつきっかけになったといえる(資料2)。その後の紙トンボを作る活動につながる場となった。

紙トンボの材料を選択させる

紙トンボでは材料に細いストローと太いストロー、画用紙と工作用紙とそれぞれ2種類を用意した。初めに材料をそろえる際、グループで相談して選択させてから取りに来るよう指示した。どちらを選ぶのか話し合うことで自然に「材料によって飛び方がどう変わるか」という問いが生まれ、比べる視点をもつことにつながると考える。実際に2回目の紙トンボ作りのとき、前時で作った画用紙の羽を丁寧に工作用紙に写し取って同じ形の紙トンボを作り、飛び比べをしていた子どもがいた。重い工作用紙の羽にはバランスが釣り合う太いストローが良いという結果を見つけ、全体で共有することができた。材料の違いに目を向け、問いをつなげることができたといえる。



資料1 折り紙からねじった紙コプターへもどっての発見

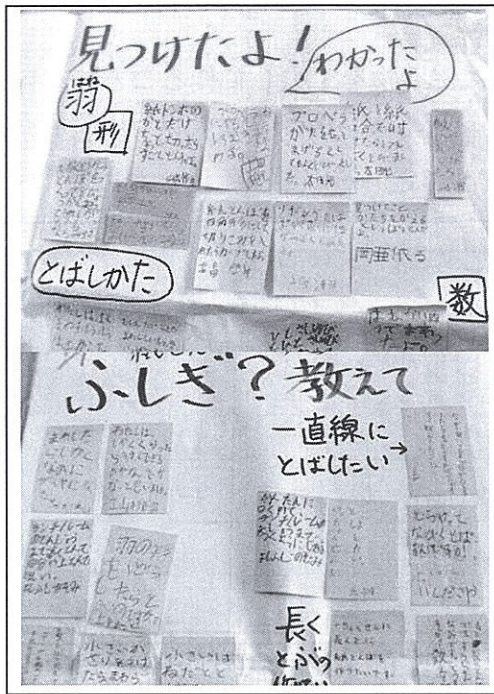
- ・先生のまねをして作りました。1回飛ばしただけで、くるくるまわりました。いすののって飛ばしたら30回いじょうもまわりました。紙コプターがとぶのに自分もとんでいました。
- ・1回目はとばなかったけれど、2回目3回目で少し羽を立てるととびました。
- ・〇〇さんを見てやったよ。羽を細くしたらよくとんだ。
- ・ぼくは、〇〇さんがこまっていたので「ねじるところをちょっとだけやぶって見たらどうかな。」と教えました。

資料2 かかわりや工夫の見られるふりかえり

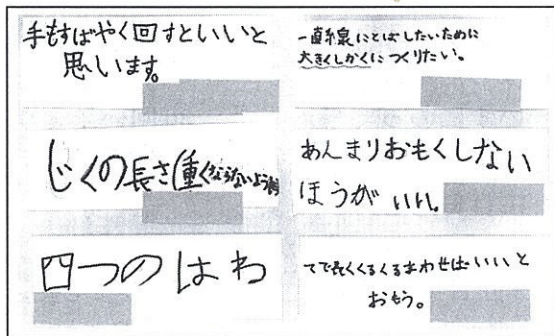
(2) 可視化による思いや考えの明確化・比較

付箋で気付きを共有する

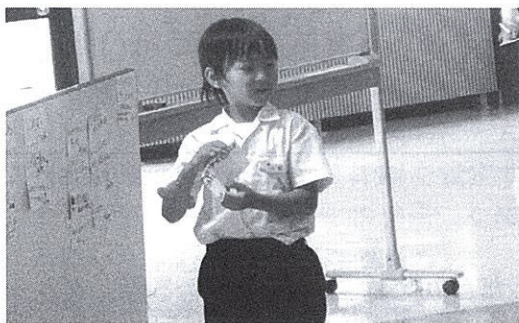
紙トンボ遊びを終えてのふりかえりでは、実物を見せたり実際に飛ばしたりと自分なりの工夫



資料3 仲間分けしながら共有する



資料4 チャレンジカード



資料5 みんなに見せながら話す

を伝えるよう発表していた。しかし全員のふりかえりをその場で聞くことは難しい。そこで、この思いや気付きを付箋に残し掲示することで、友達の気付きを休み時間などに見合いながら共有を図った。青い付箋(ふしぎだ・教えて) 赤い付箋(見つけたよ・わかったよ)と2種類の付箋から選んで、ホワイトボードや模造紙に子どもが貼り付けていく。教師が手助けして、付箋を似た仲間どうし近づけて貼らせることで、大きく分けてどんな思いや気付きが多いか、キーワードとともに可視化を行った。青い付箋の中には「羽の形をどうしたら飛ぶの?」「小さな羽だとどうしてとばないのかな。」「〇〇さんみたいに飛ばすにはどうしたらいいですか。」という言葉に一人一人の問い(疑問・質問)が表れていた。「まわるときれいに飛んでほしい。」「一直線やカーブして飛ぶといいなあ。」という思いや願いを全体で交流する中で、「どうしたらそんな紙トンボができるのかな。」「ずっと長く飛ぶ紙トンボを作るにはどんな工夫をした

たらいいかな?」という問いが共有され、次時の課題へとつながった。付箋を使うことで子どもの思いを見取り、教師側が見通しをもち授業を展開できるよさがある。

チャレンジカードで工夫を明確にする

長く飛ぶ紙トンボを作るためにどんな工夫ができそうか、一人一人がチャレンジカードに書かせることで、課題意識や自分の考えを明確にもたせた(資料4)。実際には、きれいにまわる紙トンボを作りたいという願いや、ただ長く飛ぶのではなく弧を描く、高く上がる、一直線にまっすぐはやく飛ぶ紙トンボを作りたいと課題から離れた願いをカードに書く子どもがいた。そこでもう一度、板書に表れた前時の振り返りから、よく回ったこつ(工夫の視点)を思い起こしカードにチャレンジしたい工夫を書かせた。付箋で行ったように、書いたカードを似た仲間どうし近づけてボードに貼りながら自分がチャレンジしたい工夫について全体で伝え合った(資料5)。自らの問い

(予想)が明確になったことで、2回目の紙トンボ作りの活動では前回簡単に作っていた子どもも、じっくり時間をかけながら紙トンボを作成していた。友達と比較しながら飛ばしては作り直す子どもの中に「どんな飛ばし方をしたの?もう一回見せて。」「羽の大きさは?切り込みを入れたら飛ぶの?」と具体的な視点で問いをもちながら、友達の紙トンボを観察し、質問したり見よう見まねで友達の工夫を真似したりして、他のいろいろな工夫に挑戦する子どもの姿が見られた。

