

生 活 科

早 川 佳 奈
中 川 好 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を大切にしている。子どもは、身近な対象である「ひと・もの・こと」とかかわる直接体験を通して、没頭したことや思わぬ発見をしたこと、不思議なこと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達や教師に自らの思いや願い、気付きを伝え、そして認められることで、自己表出する楽しさを経験し、さらに言葉を増やそうとし、豊かにしていく。そして、言葉だけではなく、絵や動作化、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、たとえば、ふり返る、試すなどの学習活動をくり返す中で、友達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にもつながる。このように、気付きを深め、広げることで気付きの質を高めていくことができる。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」とかかわる中で生まれる 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 くり返しとかかわりながら 気付きの質を高めていく子

2 学ぶ楽しさを味わう生活科の授業

学ぶ楽しさを味わう生活科の授業では、子どもが頭と心と体を活発に働かせながらもった気付きを友達と交流し、互いに思いや考え、気付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、「どうやったらできるの?」「どう工夫したらいいのかな?」という「問い」や「もっとよくしたい。」「もっとできるようになりたい。」という「こだわり」をもつ。それらを共有し解決していくことが学ぶことへの意欲につながったり、学ぶことの満足感や達成感につながったりする。気付きの共有と強い思いや願いに基づいた活動がくり返し展開されることで、子どもはこだわって考え、気付きの質を高めていくことができる。

そこで、学ぶ楽しさを味わう生活科の授業では、以下の三つの学ぶ楽しさを重視する。

- ① 自分の思いや考えなどを適切な方法で表現し、気付きを深めたり広げたりする楽しさ
- ② 自分の気付きに対する共感を得たり、自分にはなかった気付きを友達と共有したりしながら、一緒に活動する楽しさ
- ③ 主体的に活動することができた満足感や、試行錯誤しながら活動することができた達成感を感じたり、自分の成長に気付いたりする楽しさ

学ぶ楽しさを味わう授業を積み重ねることによって、子どもは思いや願いを強くもち、活動に没頭しながら学習することができ、「考える子」が育つのである。

3 「学ぶ楽しさを味わう授業」への手だて

(1) 思考と表現の一体化を促す場の設定

低学年の発達段階において、子どもが具体的な活動や体験をする中で生まれる気付きが無自覚であったり、不明確であったりすることがよくある。そこで、活動や体験をふり返り、**言葉や絵、動作化、劇化などのさまざまな方法で表現**することで、子どもは自分の思いや願い、気付きを整理することができる。自分自身の気付きが自覚化され、明確なものになると、比較・分類しやすくなり、友達との共通点・相違点にも気付きやすくなる。その過程で新たな「問い」や「こだわり」が生まれ、対象とくり返し深くかかわることができる。

その中で、子どもの思いや願いに沿った学習活動が展開できるよう、子どもと一緒に**単元全体の目的をつくり共有**する。そうすることで、子どもは見通しをもち、本時での学びを次の活動や体験につなげていくことができる。単元全体を通して自分の「こだわり」を追求し、目的を実現させようとすることで、学ぶ楽しさを味わうことができる。

(2) 伝え合い交流する場の工夫

体験したことや調べたことを伝え合う場において、活動形態を工夫し、さまざまな考えや気付きに触れることができるようにする。ペアやグループなどの少人数での活動では、一人一人が主体となり、自分の思いを表出する場が保障される。思いや願いをもとにしたグループ、または使用する材料や素材ごとのグループなど、意図的にグループをつくることによって、同じ目的に向かって考えを出し合い、思いや願い、気付きを交流することができる。その中で、「そんな工夫もできるのか。」と自分にはなかった考えに触れ、新たな視点や観点を増やすことができる。

また、その活動形態の組み合わせ方を工夫することもできる。全体の活動の後にグループ活動を設定することで、子どもは見通しをもち安心して活動することができる。グループ活動の後に全体の活動を設定することで、そのグループならではの気付きを全体で共有することができる。それぞれのよさを次の場で生かして活動することで、友達とのかかわりを深め、一緒に学ぶことのよさを実感することができる。

このように、活動形態やその組み合わせ方を工夫することによって、お互いの思いや願い、気付きを受け止め合い、自分の気付きに対する共感を得たり、自分にはなかった気付きを友達と共有したりし、一緒に活動することのよさを実感することができ、学ぶ楽しさを味わうことができる。

(3) 目的を意識させたふりかえり

生活科では、活動と交流をくり返しながらか気付きの質を高めていくため、長期的な単元が多い。そのため、単元全体の大きな目的を明確にもたせ、子どもと共有することが重要である。ふりかえりの場では、単元全体の目的やそこにつながる本時の目的を意識させることで、ふりかえりの視点を明確にすることができる。そのため、学習履歴を掲示したり、学習過程を想起させるような映像や写真を提示したり、ワークシートを見返したりし、自分の成長の様子を視覚的にとらえられるようにする。そうすることで、満足感や達成感を味わったり、自分の成長を認識したりすることができる。そこで味わった不足感は、次の活動への「問い」や「こだわり」になる。

このように、目的を意識させ、ふりかえりの視点を明確にすることによって、自分の成長に気付くことができ、学ぶ楽しさを味わうことができる。

「おはな だいけんきゅう！～めざせ！おはなはかせ！～」の実践から

(1) 思考と表現の一体化を促す場の設定

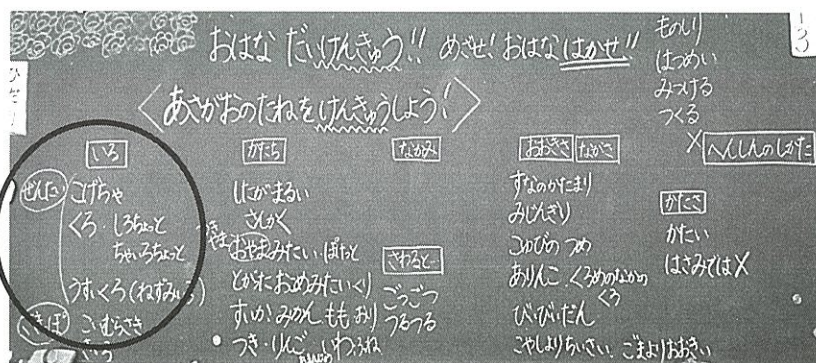
単元全体の目的の共有

本単元では、植物を継続的に栽培し、その変化や成長の様子に気付くとともに、植物に親しみをもち、適切な世話をし、大切にすることができるようになることをねらった。そこで楽しみながら継続的な栽培活動ができるように、単元全体の大きな目的を子どもと一緒に作り、共有することにした。目的を明確にもつことにより、子どもの学習意欲が高まり、くり返し対象とかかわることで追求しながら栽培活動ができると考えたからである。

本単元の導入では、校庭に咲いている春のお花見つけの活動をした。活動後のふりかえりでは、「いろんなお花を見つけることができたよ。」「またお花を見つけに行きたいな。」「もっといろんな花のことが知りたいな。」「お花のことをけんきゅうしたいな。」という思いや願いが聞かれた。子どもは「けんきゅう」という言葉から、疑問に思ったことを実験して確かめること、実際にいろいろと試すこと、わからないことを調べること、というイメージをもっていた。そのため、この子どもから出された「けんきゅう」という言葉であれば、対象であるアサガオと必要感をもってくり返しとかかわることができると考え、単元の大きな目的を「おはな だいけんきゅう！～めざせ！おはなはかせ！～」とし、子どもと共有した。

最初の「けんきゅう」場面である、アサガオのたねを観察する場面では、子どもにけんきゅうしたいことを具体的に問うた。すると色、形、大きさ、かたさ、触り心地など、多様な観察の視点が子どもから出された。「けんきゅう」という言葉を共通のキーワードにしながらも、自分の調べたいことや知りたいことを明確にもち、それにこだわって学習に向き合おうとする姿が見られた。また、「このたねがどうやって変身していくのかをけんきゅうしたい。」「変身の仕方が知りたい。」と話すが多数おり、「継続的に栽培する」という単元のねらいと、子どもと一緒に設定した単元の目的がうまく合致していることが明らかになった。また、授業以外の場面でも「けんきゅうノート（観察したことをメモするワークシート）に書いてもいい？」と教師に尋ね、自ら進んでアサガオとかかわろうとする姿が見られた。そこで、「見つけたことをけんきゅうノートに書きたい。」「元気に育つ様子を毎日残したい。」という子どもの思いを大切に、自分の好きなときにけんきゅうしたことを書き留められるように、ワークシートを自由に持っていくことができるようにした。これらのことから、子どもはこれからの学習の見通しをもち、自らアサガオとかかわろうとしたり、くり返しアサガオとかかわろうとしたりしていることがわかった。

さらに、「色」という視点で気付きを交流する場面では、「こげ茶と黒が混じったような色だったよ。」「薄い黒のところもあったよ。」「いや、白もちちょっと入っていたよ。」「茶色もちちょっと入っていたよ。」などと、たねの色の違いにこだわって話す姿が多く見られた。その後、次第に「ほとんどは黒っぽいんだけど、先っぽが少し黄色に見えるよ。」「全体は茶色なんだけど、先っぽだけ濃い紫色をしていたよ。」などと、色の違いだけではなく、その違いがたねのどの部分に見られるのかについて話す姿が見られるようになった。色という視点は同じだが双方の観点は異なっ



資料1 たねの「けんきゅう」の視点をもち、気付きを交流した際の板書

おり、より焦点化した見方へと変化し、表出されたことがわかる(資料1)。以上のように、気付きを交流する際の視点を明確にしたことで、自分自身の気付きが具体化されただけでなく、友達と交流する中で子どもはより焦点化されていったといえる。

このように、単元全体の目的

を子どもと一緒に作り共有することで、子どもは学習への見通しをもち、くり返し主体的に対象とかかわることができた。また、そうやって活動する中で思考する場と表現する場もくり返され、気づきを交流し合う際の視点がより焦点化され、対象への気づきに深まりや拡がりが見られた。

さまざまな表現方法による気づきの自覚化・明確化

アサガオの発芽の様子に関する気づきを発表する場面では、自分の気づきを友達と共有する中で、その様子の違いからアサガオが変身していく過程を推測し、自然の不思議さやおもしろさを実感する姿を期待した。そのためには、自身の気づきを相手にもわかるように表現することが重要である。そこで、たねからの成長の様子をアサガオになりきって動作化させ、可視化させることで、お互いの微妙な考えの違いを明確にすることができ、アサガオが変身していく過程を詳しく探らせることもできると考えた。

子どもは、自分の手をアサガオの葉に見立てたり、手首を茎に見立てたりして、体全体を使って自分の気づきを表現していた（資料2）。友達の動作化を見て、「自分のアサガオさんはどうだったかな？」ともう一度アサガオを見返したり思い出したりしながら思考し、「そこは、もっとこういう風にくるんってなっていたよ。」「もっとぴんと立っているよ。」と自分の気づきと比べながらその違いを動作化し、言語化していた。また、友達の発表を聞きながら、「自分のと一緒にかな？」と友達と同じように手や手首を動かして思考する子どももいた。その中でも、A児は友達の発表を聞きながら、アサガオに見立てた手を何度も動かし、次はその手を反対側から覗き込むようにして眺めることをくり返していた。突然、まるで何かが閃いたかのように「あっ！」と声を出し、表情がぱっと明るくなった。そして、集中して友達の発表を聞く様子が見られた。最初A児は、友達の言いたいことをすんなりとは受け入れられなかった様子だったが、動作化しながら頭の中でもややしていることを自分なりに整理し、納得したようだった。このことから、A児にとっては動作化して表現することが思考の一助となり、自分の気づきを明確にしたり、自分にはなかった気づきを共有したりするための有効な手だてだったと言える。

しかし、A児のように動作化しながら、自分のアサガオと友達のアサガオに対する気づきを比較しながら聞くことができる子どもがいる一方で、それがなかなか難しい子どももいた。そのような子どもにとっては、動作化させることよりも、自分の横にアサガオを置いておき、すぐに見返すことのできる環境を整えておくことの方が有効だったのかもしれない。友達の発表を受けてすぐに「自分のアサガオはどうだろう？」「あっ、一緒だ。」「ちょっと違うな。」と確かめることのできる即時性が、この時期の子どもにとっては必要だからだ。疑問に思ったことや気になったことをすぐに確かめられるということは、思いや願いに即して自ら活動できるということである。またすぐに見返すことができるということは、対象のとらえ直しができるということである。それはアサガオへのかかわりを深め、親しみをもつことにつながるものだろう。本物を使って表現させることが難しい場合には、アサガオになりきって動作化させることも有効な手だてではあるが、子どもにとってどちらの手だてがより有効に働くのか、その吟味が必要であった。

さらに、アサガオが変身していく過程を予想する場面では、様子の違うアサガオの写真を用いて並べ替える活動をした（資料3）。写真を並び替えた途端、「え、なんでその順番になるの？」「違うよ、逆だよ！」と声があがった。考えの違いが顕著になることで、自分の考えに「こだわり」をもち、理由を添えながら話す様子が見られた。そして、写真を並べ



資料2 アサガオの成長の様子を動作化で表現する子ども



資料3 アサガオの写真を並び替える子ども

替えながら、どうしてこの順番が正しいのか、写真を指差しながら一生懸命に話していた。

このように、動作化や写真などの方法を使って表現することで、子どもは自分の気付きや友達との気付きの違いが明確にしながら、「問い」や「こだわり」をもつことがわかった。そして、それらを解決するために思考と表現をくり返ししながら、楽しく学習に取り組むことができた。

(2) 伝え合い交流する場の工夫

本単元では、アサガオを一人一鉢栽培するクラス全体の活動と、自分の育てたい花をグループごとに栽培するグループ活動を並行して設定した。アサガオの栽培では、成長の様子や変化に対する気付きをクラス全体で共有し、成長に合わせたお世話の仕方をクラス全員で考えていく。自分の育てたい花の栽培では、その経験を生かし、成長の様子や変化に対する気付き、栽培途中での困ったことや疑問点をグループ内で出し合い、主体的に栽培できるようにした。このように、クラス全体での活動とは別にグループ活動を設けることで、既習を生かしながら自分たちで問題解決をする場面を設定することができ、友達と一緒に活動することのよさを実感できると考えた。



資料4 グループ内で気付きを交流する子ども

ともだちのなんだけとなく
さんばってんできでれしか
たしたのしかたよ。(フセンカ
ズラのたねがでていり
くんのめがよこにはえてい
ます。(おともだちかおしえ
てくれたからたくさんかけました

おらさきです。おともだちとおしえ
あいつをしたらちょっとしかかけ
なかつたけどいっしょにそうだ
んするとかけることがおこ
なつたよ！みんなでおべん
きょうしたらいろんなことが
あるんだね。

資料5 グループ内で交流した後のB児
(上)・C児(下)のふりかえり

資料4は、グループごとにそれぞれの花の成長に関する気付きを交流している様子である。一番左端にいるB児は、自分の植えたフセンカズラがまだ発芽せず、友達のフセンカズラと一緒に観察した。その後、それぞれの気付きをグループ内で交流した。友達がポットの中の芽を指差して話すのを覗き込むようにして一生懸命に聞いている。その後に書いたふりかえりが資料5である。B児は、「ともだちがおしえてくれたからたくさんかけました。」と、グループ内で交流したことで自分にはなかった気付きが増え、ワークシートにたくさん文を書くことができたことに満足していることがわかる。同様にC児も「おしえあいつをしたらちょっとしかかけなかったけど、いっしょにそうだんすると、かけることがおおくなったよ！」とたくさん書くことができたことに満足すると同時に、「教え合いっこ」よりもより友達と協同的にかかわることを意味する「相談すること」に価値を見出している。そして、「みんなでおべんきょうしたら、いろんなことがあるんだね。」と、友達と一緒に勉強することのよさを感じ取っていた。

また、ヒヤクニチソウを育てていたD児は、「自分のヒヤクニチソウの葉っぱだけ、友達と違う形だったらどうしよう。」と心配していた。しかし、友達と交流する中で、友達の葉っぱも自分と同じようにギザギザであることに気付き、とても安堵した様子だった。そして、みんなが同じ形の葉っぱであり、同じように育っているという事実から、「じゃあ、みんな(病気にならずに)元気に育っているってことだね。」とうれしそうに話した。このことから、D児はグルー

ープの友達と気付きを共有することで安心し、ヒヤクニチソウの成長を楽しみながら学習活動に取り組んでいることがわかる。

このように、栽培活動をクラス全体とグループごとに分け、並行して設定することにより、クラス全体での学びの経験を生かし、グループ活動でも成長や変化の気付きを安心して交流することができた。また育てている花ごとのグループは少人数であるため、一人一人が考える主体となりやすく、気付きを共有したり不安を出し合い解消したりするのに適していた。その中で、子どもは友達と一緒に考えて、一緒に学ぶことのよさを感じていることがわかった。

(3) 目的を意識させたふりかえり

本単元では、「おはな だいけんきゅう！～めざせ！おはなはかせ！～」という単元全体の目的をもち、ふりかえりの視点を明確にすることで、その目的と今の自分とを比較させることができ、満足感や達成感を味わったり、自分の成長を認識したりすることができる考えた。そのために、単元全体の目的と学習履歴とを合わせて掲示したり、ふりかえりの場面では『けんきゅう』でわかったことは何かな？』『おはなはかせ』になれたかな？と教師が問いかけたりすることで、再度子どもにふりかえりの視点を意識させることができると考えた。

資料6は、アサガオの発芽の様子を観察した後のふりかえりである。E児は、「おはな だいけんきゅう！～めざせ！おはなはかせ！」の目的に照らし合わせ、自分のふりかえりを書いている。「まいにちみずやりをして、もついろいろなことをけんきゅうしてみたいな。」「ずかんもたくさんみて、しらべたいな。」と、おはなはかせを目指して頑張りたいことが書かれており、見通しをもった活動意欲が感じられる。同様にF児も、発芽したアサガオがそれぞれ違うことや、アサガオがたねよりもずいぶん大きくなったという気づきを書いた後に「(アサガオが) はやくおおきくなって、(自分も) おはなはかせになりたいな。」とアサガオと共に成長していきたいという自分の思いを書いている。続けて「ぼくのゆめは、おはなをみんなにおしえたい。」と書いており、自分の学習をふり返る中で、『けんきゅう』してわかったことを他の人にも教えたい。」という新たな願いをもっていることがわかった。

まいにちみずやりをして、もついろいろなことをけんきゅうしてみたいな。おはなはかせもめざして、かんきゅうがかんきたくさんまでしよたいな。

まいにちお水をかきまわしてかんきゅうする。そのぶん、けんきゅうもたくさんできそう。おはなはかせにならなうー!!

しらべているんなかたちがあつたよ。たねのときとおおきくなつたよ。はやくおおきくなっておはなはかせになりたいな。ぼくのゆめは、おはなをみんなにおしえたい。

アサガオのつぼみ

資料6 学習後のE児(上)・F児(下)のふりかえり

このように、単元全体の目的を意識させることで、「おはなをけんきゅうして、おはなはかせになる」という目的を達成するために自分はどうかだったのかとふり返ったり、これからどのようにすればよいのかを考えたりすることができた。また、目的を達成した後にどうしたいかについても自分の思いを膨らませ、「こだわり」をもつことを促すこともわかった。

今後に向けて

子どもの思いや願いに沿った学習活動を展開することができるよう、「おはな だいけんきゅう！～めざせ！おはなはかせ！～」という単元全体の目的を子どもと一緒につくることで、子どもは目的意識を明確にもつことができ、学習意欲の高まりも感じられた。その一方で、「けんきゅう」という言葉の硬さから、子どもの気づきが知的な面に偏ってしまった。「きれいなお花を咲かせてほしい。」「大きく育ててほしい。」などの情意面の気づきを増やすことが、自分の思いや願いを強くし、こだわって学ぶ姿につながったと考える。「アサガオさんが元気に育ってくれてうれしいな。」という情意的な気づきを大切にすることで、「毎日忘れずに水やりをしてよかったな。」「アサガオさんのために、自分も一生懸命に頑張ることができたよ。」などと、自分の成長にも気づきやすくなっただろう。よって、単元全体の目的を共有する際には、子どもの思いや願いから出てきた言葉であったとしても、その言葉の吟味を十分に行う必要がある。

また、子どもは友達と協働して学ぶことのよさを感じ取ってはいるものの、「ワークシートにたくさん文を書くことができた。」というように、量的な成果や変化に喜びを感じているようだった。今後は、その内容や質的な変化からも自分の成長を感じることができるよう、体験したことや調べたことを伝え合う場を工夫して設定したり、ふりかえりの場での視点を明確にしたりし、自分の思いや願いに「こだわり」をもって活動できるようにしていきたい。

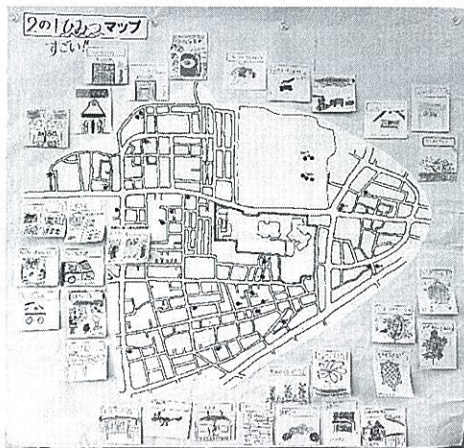
(1) 思考と表現の一体化を促す場の設定

単元全体の目的の共有

「わくわくたんけんたい ～ひみつ はっけん～」の実践から

本単元では、学校の周辺の地域を探検したり、発見したことを交流したりして、この地域の様子やよさに気付くとともに、親しみをもつことができるようにすることをねらった。導入では、学校の周りにどんなものがあるかを出し合った。クラスの多くの子どもがバス通学をしており、附属小学校があるこの地域は生活圏ではないので、学校の周りにどんなものがあるか詳しく知っている子どもはほとんどいなかった。そこで、この地域の様子やよさに気付き親しみをもつことができるように、単元を通した目的をつくり、共有することにした。そうすることで、単元のゴールまでの見通しをもちながら、くり返し対象にかかわることができ、この地域に親しみをもつことができると考えた。

導入後、子どもは自分が住んでいる町と比べると、学校の周りのことはよく知らず、「もっと、学校の周りがあるものを知りたい。」という思いが生まれ、「学校の周りの探検に行きたい。」「学校の周りの地図を作って詳しく知りたい。」という子どもの思いや願いが高まった。どのような地図にしたいのかをみんなで話し合い、「すごいひみつ」を見つけて地図を作ることにした。そこで、単元を通した目的を「すごいひみつを見つけて 2の1ひみつマップをつくらう」と設定し、子どもと共有し単元を展開していった。



資料1 ひみつが増えていった
「2の1ひみつマップ」

クラスみんなで行く「ぶらぶらたんけん」を終えて、マップに歩いたコースや休憩した公園などを書き加えていった。マップを活用することで、子どもは、「ひみつをいっぱい見つけて、ひみついっぱいのマップにしたい。」「2の1ひみつマップだから、みんなが知らないところにもっと行きたい。」と「こだわり」をもち、次時の活動への意欲を高めていった。グループで行く「わくわくたんけん」を終えてから、見つけたひみつをカードにかいて、発表の際に、マップに貼り付けていった（資料1）。ひみつカードを貼ることで、見つけてきたものと場所が明確になり、ひみつがだんだん増えてきたという満足感を得ることができた。子どもは、「ほかのひみつもまだいっぱいあったよ。」「もっともっとひみつでいっぱいになりたいな。」とさらに「2の1ひみつマップ」に対してさらに「こだわり」を強めていた。

このように、単元を通した目的をつくり共有することで、みんなで同じゴールに向かって意欲的に活動し、どんどんひみつが増えていく楽しさを味わい、「2の1ひみつマップ」が完成できたという満足感を得られることが分かった。必要感を感じながら対象とかかわり、「こだわり」を実現させようとするのが学ぶ楽しさにつながったといえる。

このように、単元を通した目的をつくり共有することで、みんなで同じゴールに向かって意欲的に活動し、どんどんひみつが増えていく楽しさを味わい、「2の1ひみつマップ」が完成できたという満足感を得られることが分かった。必要感を感じながら対象とかかわり、「こだわり」を実現させようとするのが学ぶ楽しさにつながったといえる。

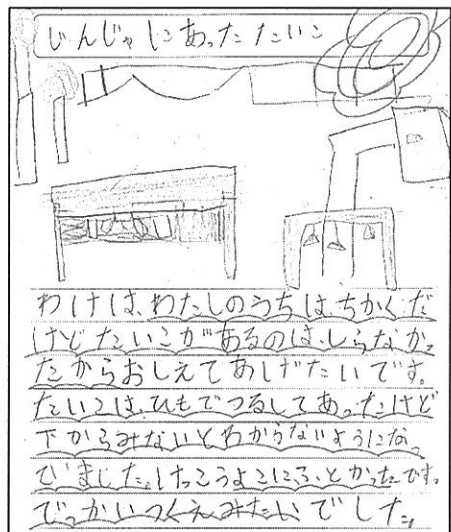
さまざまな表現方法による気づきの自覚化・明確化

「わくわくたんけんたい ～ひみつ はっけん～」の実践から

本単元では「2の1ひみつマップ」を作ることから、探検に行った子どもは、とにかくいろいろなものを見つけてくると予想された。しかし、単元を通した目的を「すごいひみつを見つけて 2の1ひみつマップをつくらう」と設定し共有したので、「すごいひみつ（自分がすごいと思ったもの、友達に教えたいもの）」だということを意識させる必要があると考えた。そこで、発見カード①（見つけたものをたくさんかくカード）と発見カード②（一番すごいひみつをかくカード）の二種類を設けることで、たくさん見つけたひみつの中から、今回の

目的に合うひみつを厳選した。

子どもは、探検後、たくさんかける発見カード①に、それぞれのコースで見つけたさまざまなものをたくさんかいた。それから、自分にとって一番すごいひみつを一つ選んで発見カード②にかいた(資料2)。「わたしのうちは近くだけど、たいこがあるのは知らなかったから教えてあげたいです。」と今まで知らなかった新しい発見をひみつとしたり、クラスで飼っている亀のピピと似ている石像を見つけ、「石像のピピは、右コースの方しかないと思うし、石像のピピをみんなに知らせたいと思いました。」と他のコースと比較して、亀のピピとそっくりな石像は他のコースにはないということをひみつとしたり、その理由はさまざまだが、自分のひみつに「こだわり」をもち、カードにかいていた。








資料2 ひみつを厳選してかいた
発見カード②

このように、見つけてきたひみつの中から、一番すごいひみつを厳選し、理由を添えて表現する過程で、対象を見つめ直すことができ、子どもなりの「こだわり」も生まれた。そして、「こだわり」をもたせることで、気づきが深まっていくことが分かった。

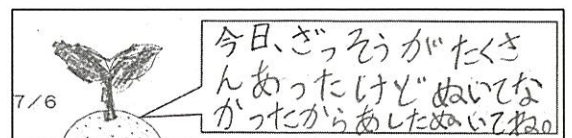
「2の1農園 ～マイミニトマトとグループベジタブルをそだてよう～」の実践から

本単元では、継続的に栽培活動を行うことで野菜の変化や成長に気付くとともに、自分の力で工夫して栽培しようとする子どもの姿を大切にすることによって、世話をする楽しさや喜びを味わうことができると考えた。野菜の変化や成長の様子に気付かせるには、毎日畑に足を運ぶことが必要となる。そこで、毎日畑に水やりや草取りに行くようカードを用意した。また、一人一鉢育てているミニトマトに実が付きはじめると、観察する実を決め、毎日色の変化を調べるカードも用意した。

子どもは、ただ水やりだけをするのではなくて、野菜をよく観察するようになった。毎日、野菜を観察することで、花や実の変化に気づき、成長していることを実感していった。ミニトマトの実も毎日色を塗りながら観察することで、「トマトの実に模様がついた!」と実にもようがあることや、「トマトの実が下からオレンジ色になっていた!」と下の方から色付いていくことに気が付いた(資料3)。子どもは、「黄緑の実がちょっと色が変わったけど、赤くなるのはまだまだだ。」「下の方が赤色だから、もう少しで収穫できるんじゃないかな。」と話し、観察内容から収穫時を予想する姿があった。

	むんどう は・心・出	みのようす・数	見つけた! 気づいた! すごい! 不思議! なぜ?
7/6(月)	①	 (9)	きみじりだったみがすこし 下がオレンジだったよ。
7/7(火)	②	 (9)	きょうは下だけオレンジだった けどすこし上もオレンジだったよ。
7/8(水)	③	 (9)	きょうのみは、ぜんぶオレンジじゃな かったけど今日はぜんぶオレンジだよ。
7/9(木)	④	 (9)	ミニトマトがもっとになって いたのできごかったけども。
7/10(金)	⑤	 (10)	きごいまってね。

資料3 ミニトマトの変化に気付くための
お世話カード



資料4 野菜に同化する子どものお世話カード

また、資料4は野菜に同化する子どものお世話カードである。野菜に同化することで、「今日、雑草がたくさんあったけど抜いてなかったから明日抜いてね。」と自分がしなければならないことを具体化している。この子どもは、後日雑草を抜き、その日のお世話カードに「雑草を抜いてくれてありがとう。」と書いた。

このように、お世話カードで実の色の変化を記録したり、野菜に同化して考えたりすることで、野菜の変化や成長に気づきを見出すことができ、「自分はこうしよう。」と主体的に世話を考えることができた。世話をする楽しさや喜びを味わうことが学ぶ楽しさにつながり、

その楽しさがまたお世話につながっていったといえる。

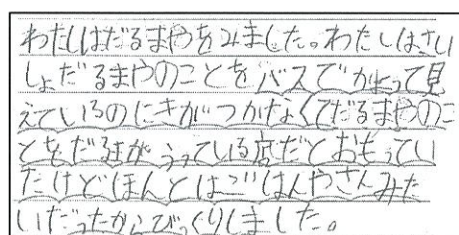
(2) 伝え合い交流する場の工夫

「わくわくたんけんたい ～ひみつ はっけん～」の実践から

クラス全員で「ぶらぶらたんけん」に行った後、一人一人の探検したいコースをじっくり決め、同じ目的をもったグループでの活動にした。また、探検の計画から発表まで、同じ目的の友達とかかわりあわせながらグループ活動をすることで、一緒に活動することのよさを実感できるのではないかと考えた。



資料5 見つけたひみつをグループの友達と共有する様子



資料6 A児が新たな気付きを得られたことができた様子

探検後、最初に一人一人の気づきをグループ内の友達と伝え合った。ここでは、一緒に探検に行ったグループだからこそ、グループ内の友達と気づきを伝え合うことで、気づきを共感し合ったり新たな気づきをもったりしやすく、次の活動への自信につながると考えた。

子どもは、自分の一番のひみつを話すために自分のワークシートに見入ったり、自分たちが撮影した写真から友達に見せたい写真を選んだりしていた。そして、「自分が一番すごいと思うひみつは・・・」と進んで話し、グループ内でひみつを共有した（資料5）。資料6は、A児が、「だるまや」という店が「だるま」を売っているという自分の思っていた店とは違って、本当は食べもの屋だということが分かり、新たな気づきを得られたときのものである。これまではバスの中から眺めるだけで、何の店かは定かではなかったA児だったが、この探検をして、店の様子が少し違うことに気づき、「食べもの屋さんかな？」と思ったことを、グループ内で交流した。この交流で、他の子から暖簾や旗に書いてある字を見たことや、

いい匂いがしたことなどから「食べもの屋」だということがわかり、みんなに嬉しそうに話していた。

グループごとに見つけてひみつを発表する場面では、グループ発表の後に、全体で感想を共有する場を設けた。ここでは、全体で交流しかかわっていくからこそ、ひみつがより明確になり「見つけたひみつを分かってくれてよかった。」と思ったり、「知らなかったひみつが分かってよかった。」と今まで気付かなかったことも実感できたりすると考えた。そして、話す子どもには、探検した場所を友達に感じ取ってもらえるように、絵や写真を見せながら発表させた。また、聞いている子どもには、自分の探検での気づきと比べながら聞かせるようにし、感想や質問が言えるようにした。

グループ発表後の全体での交流では、「グループの4人みんなが同じひみつを発表していたので、本当にすごいひみつなんだなと思いました。」「昔の電話がそんなところにあったなんてすごいですね。」と友達のひみつに共感する子どもや、「それって、どのくらいの大きさでしたか。」「どの辺にあるんですか。」と大きさや場所に興味をもった子どもや、「その道は『ぶらぶらたんけん』で通ったけど、地面に絵があるなんて気付かなかったのを見てみたいです。」と自分にはなかった気づきを得る子どもなど、さまざまな感想や質問が出た。友達が見つけたひみつに共感したり、興味をもったりしながら、友達と交流することを楽しんでいた。

このように、グループ活動で同じ目的の友達とかかわり合わせる場を設けたり、全体で感想を共有する場を設けたりするなど、伝え合い交流する場を工夫することで、自分の気づきを友達と共有することができた。友達と一緒に活動することのよさを実感することができた。

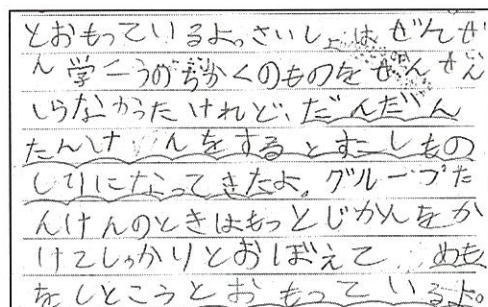
ことが、学ぶ楽しさにつながったといえる。

(3) 目的を意識させたふりかえり

「わくわくたんけんたい ～ひみつ はっけん～」の実践から

この単元では、単元を通して、「すごいひみつを見つけて ひみつマップをつくろう」という大きな目的を子どもと共有し活動してきた。単元を通した大きな目的を意識させることで、それぞれの活動の中でのふりかえりの視点を明確にすることができ、満足感や達成感を味わったり、自分の成長を認識したりすることができると考えた。また、『『ぶらぶらたんけん』をして どのコースをもっと詳しく探検するか決める。』や「自分の見つけたすごいひみつが伝わるように発表する。」など、それぞれの活動に合った自分の目的を意識させふり返らせることで、より単元を通した目的に近付けるのではないかと考えた。

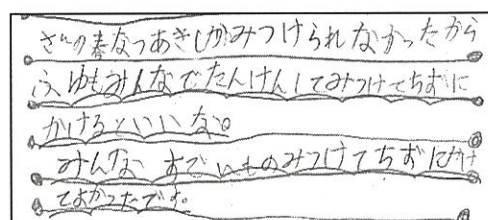
資料7は、詳しく探検するコースを決めるためにクラス全員で探検した後のB児のふりかえりである。学校の周りにあるものを全く知らなかった自分が、いろいろなものを見ることで、「すこしものしりになってきたよ。」と書かれている。気付きが増えたことから、成長した自分を認識できたことが分かる。自分の探検したいコースでは、もっと時間をかけて詳しく調べたいという思いや、今回はたくさん気付きがあったことから、次回は忘れないようにメモを取るという必要性も得ている。



とおもっているよ。さいしょは、むんかん
ん 学ごうがちかくのものをむんかん
いなかたにけれい、だんだん
たんけんをするとき、すこしもの
しりになってきたよ。グループた
んけんるときは、ちとじかんをか
けてしっかりとおぼえて、めを
をしようとおもっているよ。

資料7 活動後のB児のふりかえり

資料8は、「わくわくたんけん」で見つけたひみつを全体で交流した後のC児のふりかえりである。自分やみんなが見つけたひみつが地図に位置付けされたことに達成感を感じている。さらに「春なつあきしかみつけられなかったから、ふゆもみんなでたんけんしてみつけてちずにかけるといいな。」という新たな願いをもっていることが分かった。自分だけでなく全体に目を向け、成長の様子を視覚的にとらえることで、単元を通した目的に返り、達成感を実感していた。



さきの春なつあきしかみつけられなかったから
ふゆもみんなでたんけんしてみつけてちずにか
けるといいな。
みんな、おでこのひみつをみつけてちずにか
てがったぞ。

資料8 活動後のC児のふりかえり

このように、単元を通した大きな目的を意識させながら、それぞれの活動に合った自分の目的を意識させてふり返らせることで、活動への満足感や達成感を感じることができた。さらには不足感から次の活動では「こうしたい。」と思うことで、単元全体の大きな目的に向かって活動することができた。そして、活動前の自分と比較し成長したことを実感できたことが、学ぶ楽しさにつながったといえる。

今後に向けて

今回実践した二つの単元のどちらにおいても、単元を通した目的をつくり共有し、さまざまな方法での表現活動をすることで、より対象とくり返しかわり、親しみ、楽しさや喜びを感じることができたといえる。子どもの多くは、この過程で「こだわり」が生まれ、必要感を感じながら、対象と深くかわっていきこうとする意欲的な姿も見られた。

生活科では、教師自身が子どもの気付きに対する「こだわり」をもつことも大事だが、教師と子どもの間の言葉のつかい方やとらえ方に違いが生じないようにしたい。そのためにも、徹底的に言葉を吟味し、発問や課題を提示していく必要があるといえる。