つなぐ　つなげる　つながりあう　生活科・総合的な学習の時間（低学年・特別支援編）
～　課題の探究を通して、自己の生き方を問い続ける子供の育成　～

熊本市立日吉東小学校（低学年・特別支援部）

要　約

社会の急激な変化により、予測困難な時代になった今日、私たちは社会の担い手として、自ら課題を見いだし、多様な考えを持つ他者と協働的に解決し、新たな知や納得解を生み出すこと等が求められている。同様に、生活科や総合的な学習の時間では、探究的な活動に主体的・協働的に取り組み自己の生き方を考えることを目標としているが、教師自身の主体性が必要であり、授業の進め方がパターン化することも多い。本研究を通して、教師自身が新たな挑戦を行うことで、子供の主体性や自信も向上することが明らかになった。

キーワード　生活科・総合的な学習の時間、つなぐ・つなげる・つながりあう、
課題設定と単元構成、振り返り、子供同士の関わり合い

１　主題設定の理由

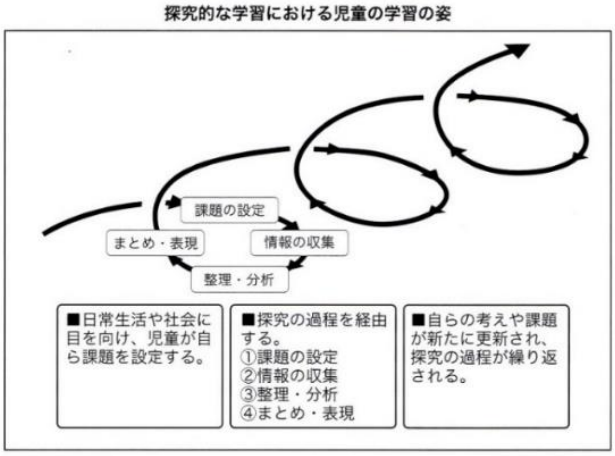
令和３年１月の中央教育審議会答申では、2020 年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」とし、その姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」としている。「個別最適な学び」が「孤立した学び」であってはいけない。そのためには、これまでも重視されてきた、探究的な学習や体験活動等を通じ、子供同士であるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の担い手となることができるよう「協働的な学び」を充実することが重要となる。

このことは、具体的な活動や体験を通して自分の生活を豊かにすることを目指す生活科や、探究的な活動に主体的・協働的に取り組み自己の生き方を考えることを目指す総合的な学習の時間の目標と一致するところである。そこで、学習の充実を図るために、本研究を進めることにした。

２　主題・研究の視点について

⑴　「つなぐ　つなげる　つながりあう」とは

「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」において「探究的な学習における子供の学習の姿」として図のような一連の探究プロセス【図３】が示されている。「自己の生き方を問い続ける子供」の姿を導き出していくためには、探究プロセスの「質」を高めていく必要があると考える。そのための視点を以下に示す。



【図３　探究のプロセス】

①　【視点１】子供の思いを引き出すための課題設定と単元構成の工夫（つなぐ）

ア　子供の思いや願いを引き出すための対象や事象との出会い方の工夫
イ　合科的・教科横断的な授業デザインの展開

「つなぐ」とは、「教師がファシリテーターとしての役割を果たすこと」である。

子供の思いや願いを基にした探究活動でなければ、「主体的・対話的で深い学び」を実現できない。子供の「何とかしたい」や「こうしたら解決できそうだ」という思いや願いを基に課題設定や、子供が辿り着きたいイメージを持って探究できるような単元構成の工夫が、教師に求められる。

また、各教科等で学んだことを総合的な学習の時間に生かすことで、子供の学習は一層の深まりと広がりを見せる。つまり、合科的・教科横断的な学習を通して、子供の活動と各教科等で身に付けた力を意図的につなぐ工夫をすることも教師の大切な役割である。

② 【視点２】 自らの学びを自覚し、次の学びにつなげる振り返りの工夫（つなげる）

ア 振り返りを書く際の視点の工夫 **イ 振り返りを生かし、次の探究活動へつなげる指導の工夫**

「つなげる」とは、「探究活動を振り返りでつないでいくこと」である。

「振り返り」とは、自分の学習状況を俯瞰的に捉え、新たな自分の目標（課題）を設定し、見通しを持つことである。「前時と本時の学びを関連付け、どう生かすか」「授業前後の考え等を比較し、自分のどう変わったか」等の視点を設け、効果的な振り返りの場を随時設定することが重要である。

また、子供の振り返りの記述「問い」や「考えのずれ」を基に、次の探究活動へつなげていくことも教師の大切な役割である。曖昧な点を見取り、それを表出させて、対話を促したりすることで、更なる次の探究活動へつなげていく。

③ 【視点３】 課題解決に向け、子供同士の関わり合いを生み出すための工夫（つながりあう）

ア 考えや意見を整理し、可視化する工夫 **イ 思いや考えを共有する場の工夫（学習環境づくり）**

「つながりあう」とは、「一人一人が自分の思いや考えを基に、課題解決に向け仲間と協働すること」である。

子供が自ら思考したことは、目の前で操作したり可視化したりする思考ツール等の「考えるための技法」の活用により、自分の思考が整理され、課題解決の際にも生かされていく。

また、子供たちは友達と思いや考えを整理する活動を通して、協働することのよさや難しさに出会い、試行錯誤しながら納得解を生み出していくことで協働のよさや楽しさを実感する。

⑵ 「自己の生き方を問い続ける」とは

「自己の生き方を問い続ける」とは、社会や自然の一員として、自分は何ができるか、どのようにすべきかを考えること、自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えていくこと、学んだことを自分の人生・将来につなげていくことである。学習を通して、実社会や実生活の課題を探究することで、自分のよさや可能性に気付くと共に、自分なりの納得解をもち、社会に関わっていこうという姿勢が生まれる。その土台があってこそ、自己の生き方を問い続ける子供の姿が期待できる。

３　研究の実際

⑴　なかよし学級　総合「なかよしラボ～野菜づくり大作戦！」の実践

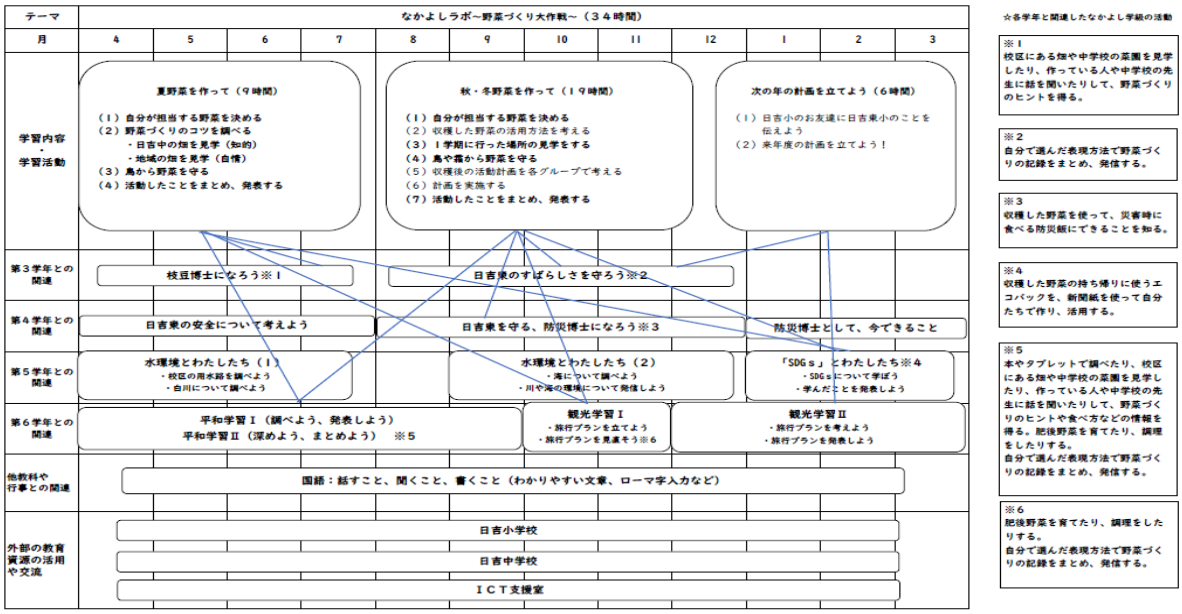
①　　単元の概要

なかよし学級の子供の中には、交流学級の授業に参加しても、内容があまり理解できなかったり、多人数の中に入ることに不安を感じるため、授業自体に意欲的に参加できなかったりする子供がいる。ところが、その子供たちも、野菜づくりには興味を持ち、積極的に活動したり良好なコミュニケーションをとりながら野菜をつくったりできるという実態がある。そこで、子供の興味・関心に基づく教材として、野菜づくりを中心に設定した。

教材の特性としては、体を動かす簡単な作業を伴ったり、協働して作業できたりすることが挙げられる。また、野菜が苦手な子供も、自分で育てた野菜には興味や愛情をもち、食べようとする態度も育てることができる。子供の実態に応じて、世話をしやすい野菜を選んで育てることも可能である。本校に隣接する日吉中学校や地域で野菜づくりが行われているので、人間関係が広がりやすいということも挙げられる。さらに異学年で学習するメリットを生かし、野菜づくりを通した活動について、多方面から考察できるのではないかと考えた。

本単元は、各学年での学びを活かしながら、「なかよしラボ～野菜づくり大作戦～」ということで、以下に示す３つの小単元で構成した。

「総合的な学習の時間」指導構想シート（特別支援学級）



小単元１「夏野菜を作って」では、本やインターネットで作りたい野菜の育て方を調べた。これまで経験していなかった、野菜づくりの先輩たち（日吉中の生徒や先生、近所で農業をされている方々等）に野菜づくりのコツを聞いたり見たりする経験から、自分の育てている野菜にはどんな世話をしたらよいのかという情報を加えて、実践していく活動を取り入れた。

小単元２「秋・冬野菜を作って」では、１学期に学習した『野菜決め→見学→鳥対策→収穫』の流れと同じサイクルの活動を取りながら、そこに「たくさん野菜が収穫できたらどんなことをしたいか？」を考えることで、野菜づくりへの意欲をさらに高め、調理や販売、収穫パ

ーティーなどへ発展的な活動へとつなげた。

小単元３「次の年の計画を立てよう」では、今年の野菜作りでうまくいったこと、失敗したことを振り返ってまとめ、その頑張りを他校児童にも認めてもらう活動を通して、来年度への意欲をつなげる活動を取り入れていく。『なかよしラボ』には「いろいろなことを実験して（＝試して）みよう」という思いを込めた。

②　視点１　子供の思いを引き出すための課題設定と単元構成の工夫（つなぐ）

ア　子供の思いや願いを引き出すための対象や事象との出会い方の工夫

子供たちの実体験や試行錯誤を繰り返しながら、さらによりよい考えを引き出せるように、実際に野菜作りをしている人たちに会って育てるコツを聞いたり、畑の工夫を間近で見たりして、野菜づくりへの意欲が高められるようにした。また、ここ数年のコロナ禍で子供たちは活動内容が制限されていたので､経験が足りない部分は教師がアドバイスをして補うようにした。そのため、子供たちにとって「野菜を使って何をするか」という課題は、子供たちが経験不足であることをふまえて、教師側から提案をしたが、子供たちの意見や考えをさらに反映させた方がよかったと感じた。また、日吉東小学校の身近な人々から野菜作りについてのヒントを得られたことは、地域に住むよさに気付くことにつながった。

イ　合科的・教科横断的な授業デザインの展開

１・２年生で学習した「大きくなれ、わたしのやさい」、各学年の総合的な学習の時間の内容を思い起こすことで、現在学んでいることと関連付けて考えることができるようにした。

例えば、５年の「ＳＤＧｓと私たち」での地球に優しい環境についての学習と関連させて、新聞紙でのエコバッグ作りを行った。できあがったエコバッグに自分たちで収穫した野菜を入れて、家庭へ持ち帰ることができた【図な - 1】。

【図な - １　エコバッグ作り】

【図な - 2　調理例の動画（赤枠）】

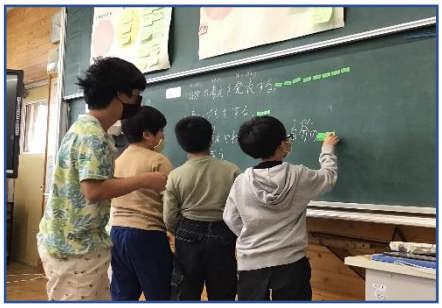
また、６年の観光教育に関連させ、熊本の名産品や肥後野菜の水前寺菜を育てた。家庭で調理した様子を動画に撮り、野菜販売時に調理例として大型テレビで流した【図な - 2】。各学年の内容を意識することで活動の幅が広がり、具体的な取り組みができた。

③　視点２　自らの学びを自覚し，次の学びにつなげる振り返りの工夫（つなげる）

ア　振り返りを書く際の視点の工夫

振り返りを生かして次へつなげるために、その時間に頑張ってほしいことを板書して意識させ、その時間の終わりに自分の頑張りを自己評価させた【図な - ３】。

また、日頃の野菜の観察は、タブレットを使って記録を残した。育てている野菜の記録では学年や個人の状況



【図な－３　自己評価】

に応じて写真やキーワード、文章で記録をまとめた。記録の際の注意点としては、日付や天気、作物の大きさや数といった具体的な数値を記録するようにした。同じ項目で記録や振り返りを記録することで、継続して関わっている様子が分かるようになった。そして、収穫した野菜の種類や個数をカレンダーに記録することによって、次の収穫のタイミングや次年度の栽培計画等の参考にすることができた。

【図な－４　中学校の畑見学】

イ　振り返りを生かし，次の探究活動へつなげる指導の工夫

野菜作りの参考にするために、各学級の特性を生かした活動を設定し、互いに学んだことを後で振り返るようにした。具体的には、知的障害学級は、隣接する中学校へ行き、自分たちの野菜作りに必要なポイントを聞いた【図な－４】。自閉症・情緒障害学級は、学校周辺の畑を探索して、野菜作りの秘密を探したことや農作業をされている方に教えてもらったことについてまとめ、自分たちの野菜作りの工夫に生かせるものを見いだすようにした【図な－５】。それぞれの場面で写真を撮っておいて、その写真等をもとに、学校に帰ってからクラスごとに活動を振り返り、今後の自分たちの活動に生かせそうなことを確認しながら記録した。

【図な－５　周辺の畑見学】

その後、それぞれに見学したことを発表し合って自分たちの気付きやこれからやりたいこと等を共有する時間をとった【図な－６】。すると、自閉症・情緒障害学級は、地域で見聞きした野菜づくりの方法を自分たちの畑づくりへ活かせることに気付き、実践へつなげることができた。知的障害学級は、隣の日吉中の先生へ質問して得られたことを野菜の育て方やその野菜を生かして活動できることをロイロノートにまとめることができた。１つの教室に集まって発表する場を設けたことで、お互いの学びを共有するよさを子供たちは初めて実感できた。

【図な－６　見学したことの共有】

④　視点３　課題解決に向け，子供同士のかかわり合いを生み出すための工夫（つながりあう）

ア　考えや意見を整理し，可視化する工夫

前半の野菜作りを生かして、後半の活動を考える場面では、みんなが出した中から選んだ４つの項目（販売、パーティー、プレゼント、調理）でグループを作り、グループごとの話し合いを行った。前半の野菜作りを生かして、後半の活動を考える場面では、みんなが出した中から選んだ４つの項目（販売、パーティー、プレゼント、調理）でグループを作り、グループごとの話し合いを行った。４つの項目の組み合わせを変えながら全部のグループで話し合うことで、いろいろな意見が出るようにした。すると、全て具体的な活動を個人で考えたことで、子供たちは、自分

【図な－７　エリアチャート】

の意見を持つことができていた。

また、自分たちのやりたいことが、次の活動としてできそうかを考えてエリアチャートにまとめた【図な－７】。まとめる際には、それぞれの意見にみんなのアイデアを出し合って、次の活動の可能性を増やすようにした。エリアチャートで分類したことをもとに次の活動を計画し、なかよし学級全員で取り組んだ。野菜販売体験では子供たちが取り組みやすいように、まずはなかよし学級の保護者を対象として行った。

【図な－８野菜販売体験（対職員）】

その次は本校職員にと、段階的に対象を広げて取り組んだ【図な－８】。

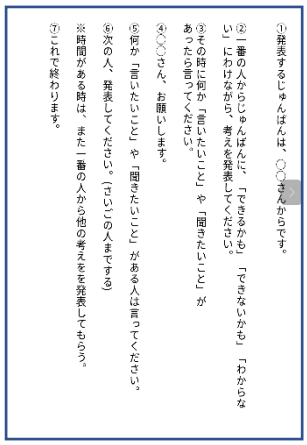
日頃から異学年で構成されたクラス、そして障害種別で分けられたクラスなので、同じ課題を解決しようとする場はほとんどない。そこで、このような話し合いの場を設けたことで、コミュニケーションの取り方や、その深まりを体験することにおおいに役立った。

また、視覚的につかみやすい思考ツール（エリアチャート）を活用することで、子供たちから出された多くの考えや思考の流れが整理され、グループ学習、一斉学習において明解にまとめることができた。

イ　思いや考えを共有する場の工夫（学習環境づくり）

話し合いや計画を立てる場面では、まずは自分の意見を思い付くだけ付箋紙に書き、次に自分が特にやりたい意見に順番をつけた【図な－９】。そして発表の時は上位３つを選び、発表の手順を参考にしながら自分の意見を伝えた。話し合いの前に自分の意見を整理しておいたので、自分の思いを順序良く落ち着いて伝えることができた。そのことで、相手の話を聞くことにも集中できた。

【図な－９発表の事前準備】



①発表するじゅんばんは、○○さんからです。
②一番の人からじゅんばんに、「できるかも」「できないかも」「わからない」にわけながら、考えを発表してください。
③その時に何か「言いたいこと」や「聞きたいこと」があったら言ってください。
④○○さん、お願いします。
⑤何か「言いたいこと」や「聞きたいこと」がある人は言ってください。
⑥次の人、発表してください。（さいごの人までする）
※時間がある時は、また一番の人から他の考えを発表してもらう。
⑦これで終わります。

【図な－10　司会の手順カード】

また、話し合いの司会者には、話し合いの手順カードを示し、自分たちで進められるようにした。話し合いをその観点で、４回体験させたことで、意見や考えの言い方や司会の進行の仕方等の話し合い活動が徐々に充実した。また、個人の意見が、その中で活かせたという喜びや満足感を体験させることができた【図な－１０】。

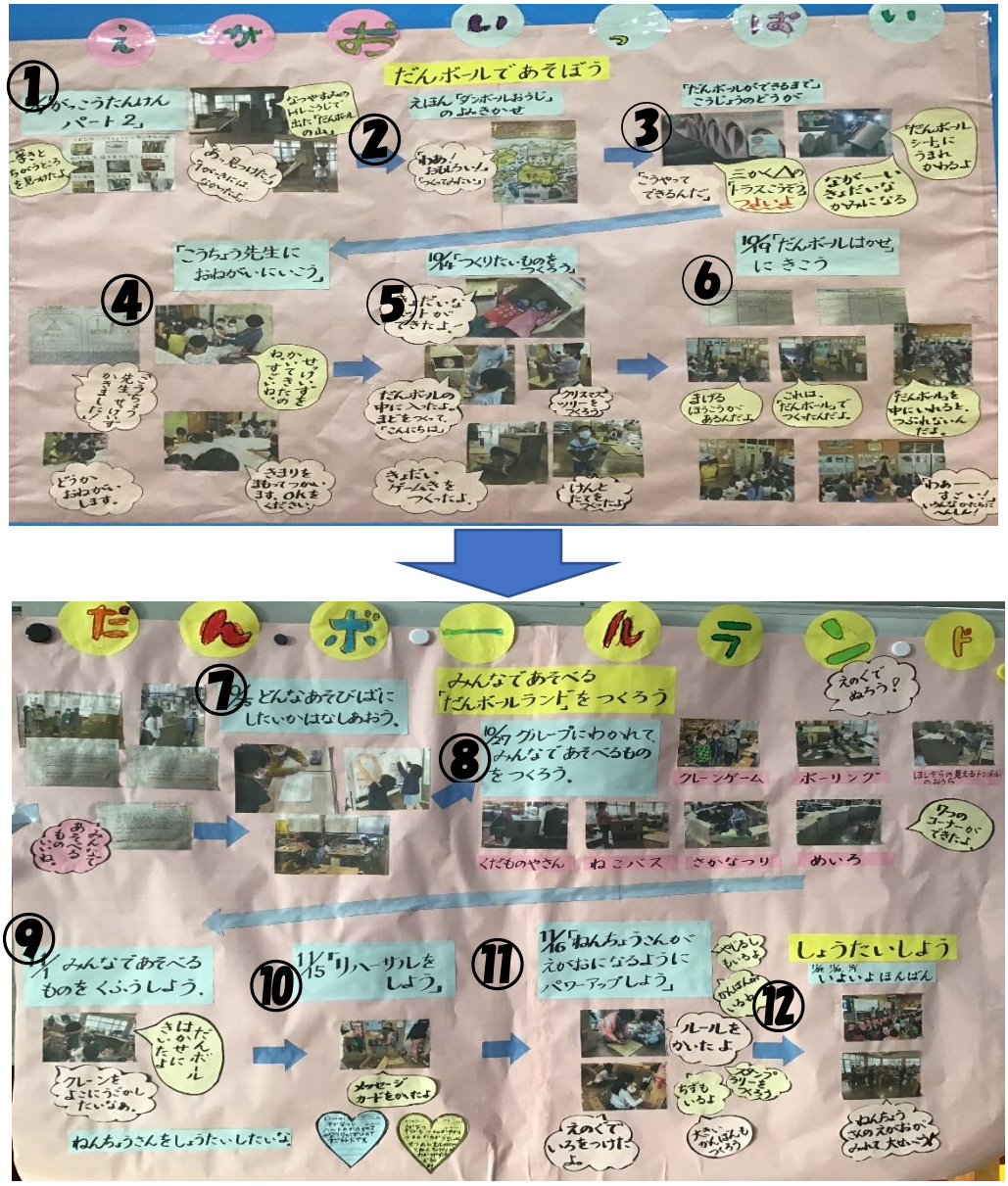
⑤　考察

「春夏野菜」から「秋冬野菜」へと同じ活動サイクルを子供たちに経験させたことで、野菜作りのポイントをしっかりつかませることができた。「秋冬野菜」では、「販売」「お世話になった人へプレゼント」「パーティー」「料理」という４つのグループを自分たちで生みだしたいと子供たちから思いつくようになった。今後、他の課題でも、このようにみんなで活動する場、学習する場を増やすことで、更に、物の見方や考え方を広げたり、自己の生き方を見直したりする力を育てていきたい。

⑵　第１学年　生活「えがおいっぱい　だんボールランド」の実践

①　単元の概要

段ボールを学習対象にするよさは、子供一人一人が段ボールで物をつくって、楽しく遊ぶ活動から、友達と力を合わせて「段ボールランド」をつくり、様々な人を招待して楽しく遊んでもらう活動へと連続・発展して学びを深めていける点があげられる。子供は本来、遊ぶことが大好きである。「段ボールランド」の活動は「つくる活動」と「あそぶ活動」が一体となって行われる。そのため、子供が対象と関わる中で「こうしたい」「もっとこうしたい」という思いや願いをもちやすい。だからこそ子供の問いが生まれる可能性が高いと考えた。段ボールの特徴や特性を生かした遊び場づくりの活動を通して、目的意識や相手意識をもちながら自分も相手も楽しく遊べる場について考え、自分自身の頑張りや他者とのつながりについてとらえ、自分の生活を楽しくしたり、みんなと楽しみながら遊びを創り出したりしようとすることができる。そこで、本単元では、夏休みに校舎内の工事で出た段ボールの廃材を利用することで「①段ボールであそぶ」「②段ボールランドをつくる」「③招待する」の大きく３つの指導計画を立て、取り組んでいくことにした。また、「秋さがし」を同時進行していくことで、秋の物を使うともっと楽しくなることに気付き、さらによりよい思考へ発展していけると考えた。【図 1-1】



【図 1－1　学習の流れ図】

② 視点１　子供の思いを引き出すための課題設定と単元構成の工夫（つなぐ）

ア　子供の思いや願いを引き出すための対象や事象との出会い方の工夫

課題設定につながる単元導入では、大きさが多種多様な段ボールを大量に集め、段ボールを置き、出合いの場を設定した【図 1-2】。

２学期になり学校探検パート２で、１学期とは違う校舎内の様子を探す活動をする中で、「触ってみたい」「これを使って遊んでみたい」という思いが膨らむ段ボールの山との出合いをしたことで「使いたい」「遊びたい」という思いが高まった。単元の導入において子どもの意欲を引き出す効果的な出合いとなった【図 1-3】。

【図 1-2　段ボールの山】

設計図を見せ「段ボールを使わせて下さい。」と校長先生にお願いしている場面

段ボールが使えるかどうかの許可を待つ間、祈る子供たち

【図 1-3　校長先生にお願いに行く子供たち】

イ　合科的・教科横断的な授業デザインの展開

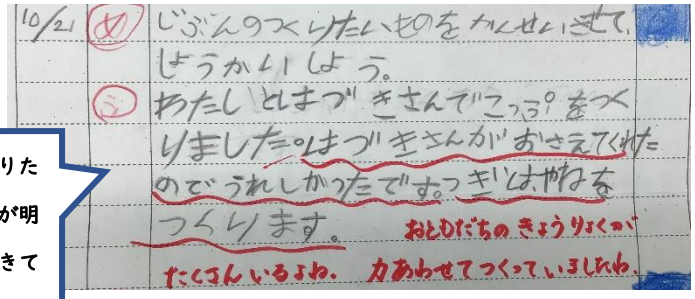
単元配列表を作成し、どの教科とつなげて授業ができるかが分かるようにした。例えば、２年生の生活「動く動くわたしのおもちゃ」を９月に設定してもらい、手作りのおもちゃで遊ぶ経験をさせてもらった。また、10 月の読書旬間の時、図書委員会が行ったビブリオバトルで、「ダンボール王子」という本を紹介してもらい、国語の「本は友達」ともつなげた。後に、２年生とのおもちゃで遊んだ時や見学旅行で木の実を拾った時の様子を写真や動画で提示したことで【図１-４】、自分たちもおもちゃを作ってみたいという思いを持ち、「ダンボールで何を作るか」の考えを広げ、年長さんがもっと笑顔になるようにするための思考の手がかりとなった。

【図１-４　おもちゃランド交流の様子】

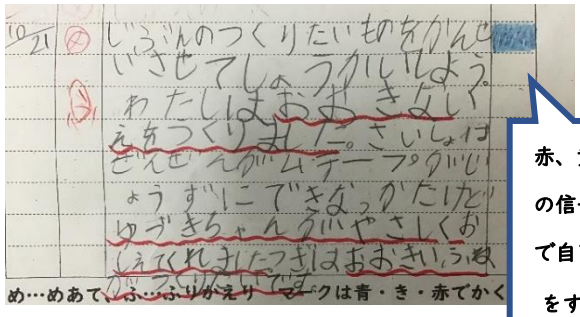
③ 視点２　自らの学びを自覚し、次の学びにつなげる振り返りの工夫（つなげる）

ア　振り返りを書く際の視点の工夫

友達の考えを聞いて「いいな」と思ったことや、次に頑張ること等の振り返りの視点の提示や、モデルとなる振り返りの紹介により、何を書けばよいかを把握し、自分の現状や次に取り組みたいことがわかり、次の学びにつなげることができた。また、めあての達成度を信号機の色で表したことで、子供がめあてを達成できたかが視覚的に分かりやすくなった【図 1-５】。



次にやりたいことが明確化できている

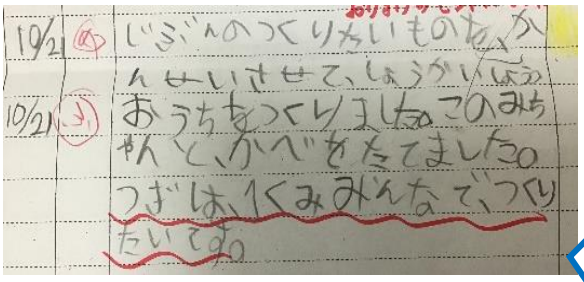


赤、黄、青の信号の色で自己評価をする

【図 1-５　振り返りシート】

イ　振り返りを生かし、次の探究活動へつなげる指導の工夫

前時の振り返りを次時の最初に用いて、それをめあてにつなげるようにした。例えば、段ボールでただ遊んで楽しむ段階から、段ボールランドを作ることに発展していく際には、「お家を作りました。次は、１組みんなで作りたいです。」という振り返りを次時の最初に紹介したことをきっかけに、新たな活動に展開することができた【図 1-６】。振り返りで書いた子供の困り感やもっとよりよくするにはどうしたらいいか等の思いを次時の課題として投げかけたことで、本時のめあてが生まれ、そこから探究活動につながっていくことができた【図 1-７】。



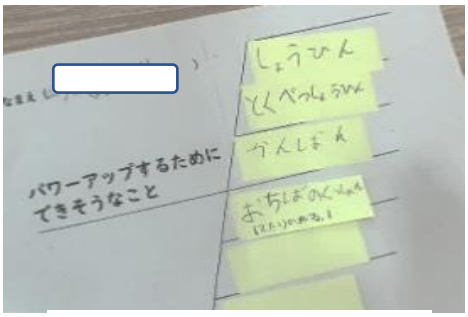
「① 段ボールで遊ぶ」から、「②段ボールランド」に発展していくきっかけとなった振り返り

【図 1-６　授業の最初に振り返る】【図 1-７　振り返りから本時のめあてへ】

④　視点３　課題解決に向け、子供同士の関わり合いを生み出すための工夫（つながりあう）

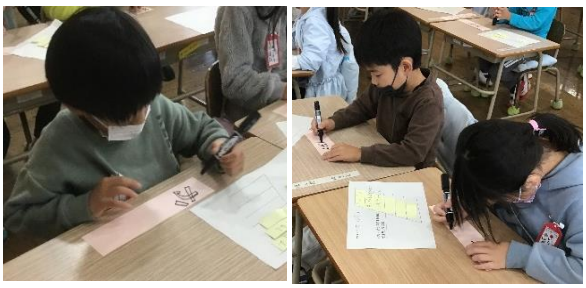
ア　考えや意見を整理し、可視化する工夫

年長さんを招いての段ボールランドのために、もっとよりよい段ボールでの遊び場を作成するに当たり、「パワーアップするためにできそうなこと」と称して、くま手チャートに自分の考えを書くようにした。付箋紙に書いた自分の考えをくま手チャートに貼ることで、自分の考えを整理することができた【図 1-８】。



【図 1-８　くま手チャー

また、くま手チャートをもとにペア学習を行った。自分の考えを伝え、友達の考えを聞く中で、似ている考えの付箋紙を重ねたり、いいなと思う考えを発表したりして、自分にとって１番お薦めの考えを選べるようにした【図 1-９】。このことは、似ている考えでまとめたり、いいなと思う考えを共有したりするには、視覚的にも効果的だった。



【図 1-10　短冊カードに書く様子】

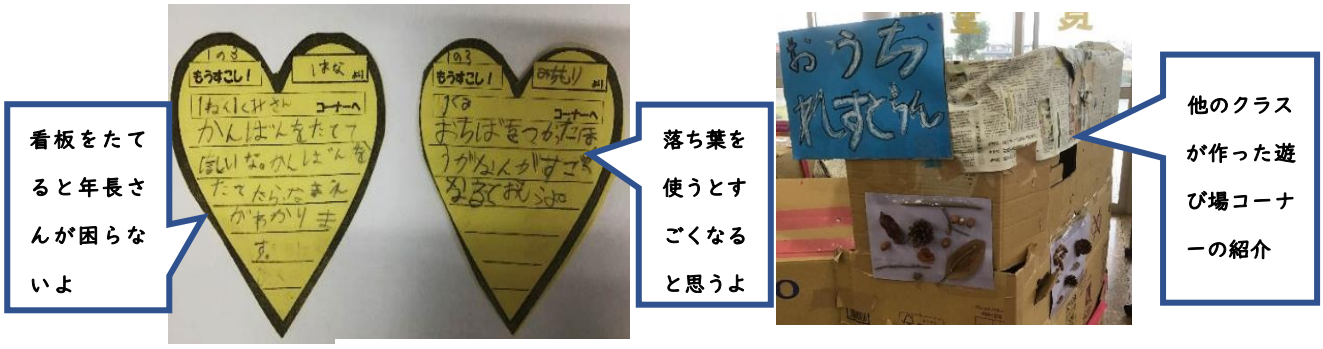
更に、自分のお薦めの１枚は、短冊カードに書き、ホワイトボードに貼って、全体に見えるようにした【図 1-10】。たくさん集まった考えの中から、同じ考え、違う考えをみんなで意見を出しながら動かして整理していくことで、ホワイトボード上でベン図のような思考ツールに、自然となっていった。【図 1-11】

【図 1-９　ペア学習での話合い】

【図 1-11　全体での話合い】

イ　思いや考えを共有する場の工夫（学習環境づくり）

年長さんを招待して「段ボールランド」を開催する前に他のクラスに遊ぶ時間を用意した。その際、他のクラスからもらったメッセージカード（いいね・もう少しカード）を提示することで、【図 1-12】自分たちのクラスでリハーサルした時には気づかなかった新たな視点（年長さんが困らない・安心できる・わあと驚く工夫）に気付き、本時のめあてを立てたことで、年長さんを笑顔にするためには、もっと工夫が必要だという思いへ発展した。



【図 1-12　他のクラスからもらったメッセージカード】

⑤　考察

子供同士で何度も遊びを繰り返す中、「もっとこうしたい」という思いを持つことができ、より楽しく遊べる内容になったり、コーナーのルールづくりや賞品等を準備したりするようになった。

また「年長さんを笑顔にしたい」という共通した願いを持って他のクラスの作品や様子を見たり、他のクラスからのメッセージカード（いいねカード、もう少しカード）をもらったりしたことで、年長さんが「喜ぶ」「楽しめる」「安全に」だけでなく、さらに「年長さんが困らないようにしたい」という気付きが生まれ、「段ボールランド」の門や案内の矢印、各コーナーの地図、招待状等、１年生みんなの「段ボールランド」を全体的に発展させることができた【図 1－13】。

また、落ち葉やドングリ等の木の実を使った学習を並行して行うことで、コーナーの看板に落ち葉や木の実を使う子供が見られた。その様子を他の子供も見ることで「私もやってみたい」という思いが自然と出てきて、コーナーの飾りにしたり園児への賞品に使ったりと、子供の思いを表現する方法が広がっていった。

子供一人一人が自分のできることを考え、友達との交流を通して自分の思いや願いを形にし、園児を笑顔にすることができた。【図 1－14】

【図 1-13　出来上がった段ボールランド】

【図 1-14　年長さんを招待】

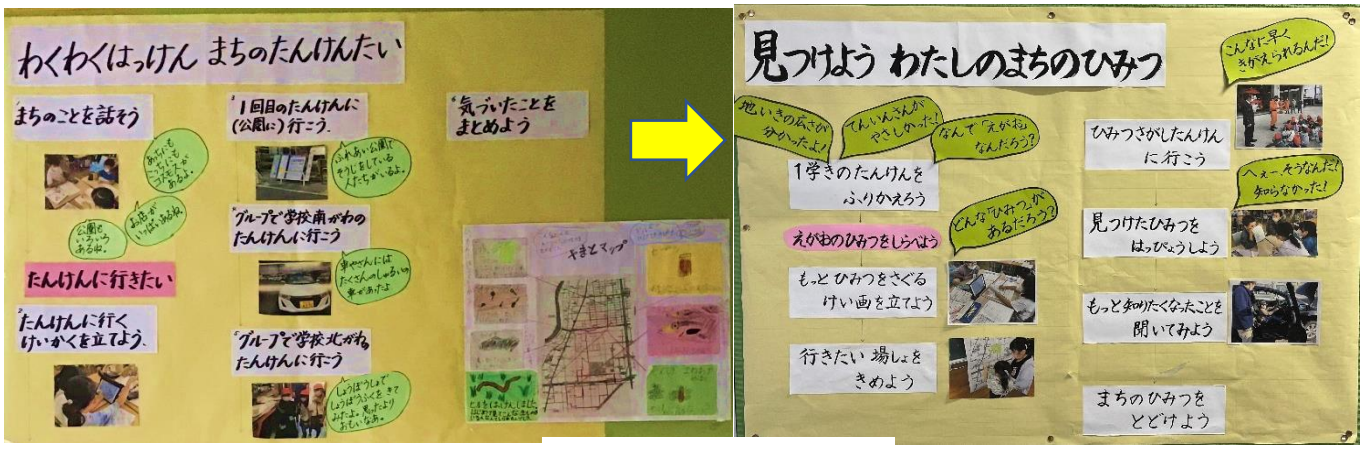
⑶　第２学年　生活「見つけよう、わたしのまちのひみつ」の実践

①　単元の概要

地域は、子供の生活の場である。登下校の時や友達と遊ぶ時等、日常的に子供は、様々な場面で地域の人と出会い、公園等の施設を使い無意識に地域のことについて発見をしている。地域の様々な場所や身近な人々と関わりそこで生活したり働いたりしている人々の思いについて考えることは、子供が社会性を身に付け周りの状況に応じて適切に行動できるようになるために有効であると考える。

また、地域への愛着を深めるためには、子供が好きな場所や知らない場所等の地域の様々な場所で楽しい体験を繰り返すことが必要であると考える。そこで、２学期は１学期に行った探検を踏まえて自分たちが行きたい場所へ訪れ、様々な人々と交流活動を通して、その楽しさを自覚し、地域への愛着を深めることができるのではないかと考えた。

更に、子供自身が自分たちしか知らない目には見えないお店の人や地域の人の思いを伝えたいという気持ちを持つことで、地域の人たちとの交流のよさを自覚し、学習後にも進んで交流を行おうとする心情を養うことができるのではないかと考えて学習計画を立てた。　【図　2-1】



【図 2-1　学習の流れ図】

②　視点１　子供の思いを引き出すための課題設定と単元構成の工夫（つなぐ）

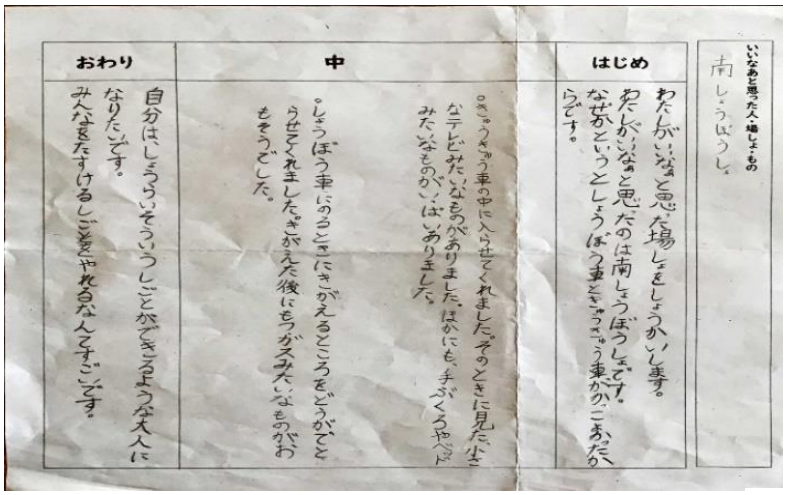
ア　子供の思いや願いを引き出すための対象や事象との出会い方の工夫

本単元では、1 学期の探検を振り返ることで、「もう一度行きたい」「もっと知りたい」という気持ちを持つようにした。その際、1 学期の時に撮った笑顔の店員さんの写真を提示し、「どうしてこの店員さんは笑顔なのか」という部分に着目させ、『笑顔のひみつ』をキーワードに探検の見通しを立てた。そうすることで、1 学期の探検では「場所」や「物」にあった視点を少しずつ「人」へと変えていくことができるようにした。まずは、なぜ笑顔なのかを考え、「お客さんが来るから」や「みんなの役に立てて嬉しい」等、様々な予想を立てることができた。その中で、「お客さんみんなが笑顔になっている」という意見を取り上げ、地域で働く人がみんなを笑顔にするためにどんな工夫をしているかという部分に視点を置いて考えていくようにした。

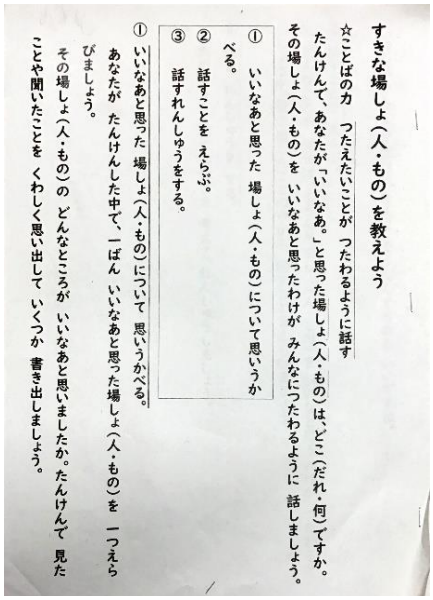
その結果、これまで場所や物に視点を置いていた子供たちが、「なぜ」「何のために」等、理由や目的に対する問いを持つようになった。まち探検での質問でも、「一番大変なことは何か」や「どんなことに気を付けているか」等の働く人の工夫に対する質問を考えることができた。

イ　合科的・教科横断的な授業デザインの展開

本単元では、国語科との合科的授業デザインを行なっていくようにした。まち探検で見つけた秘密を紹介する際に、国語「好きな場所を教えよう」の単元を同時に行った。まず、まち探検で発見したことを教えるために、国語の教科書の教材文を生活科のまち探検の発表に合うようにつくり変えた。**【図２－２】**。そして、自分が探検した場所・人・ものの中から一番いいなあと思ったところ（秘密）をみんなにわかりやすく伝えることができるように発表用の学習シートを工夫した**【図２－３】**。これらの工夫は、グループで伝え合う活動を活発に行う有効な手助けとなった。



【図 2-2　発表用学習シート】



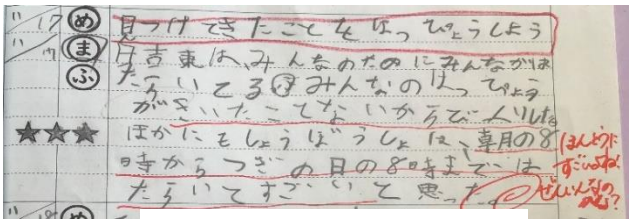
【図 2-3　国語の教材文をつくり変えたもの】

②　視点２　自らの学びを自覚し、次の学びにつなげる振り返りの工夫（つなげる）

ア　振り返りを書く際の視点の工夫

振り返りは、以下の２点の手立てを行った。

１つ目に、振り返りを書く際には、「今日、学んだこと」「学習の前と後で変わったこと」「友達のいいところ」「これからしたいこと」等の視点が大事であることを子供と共有した。



【図 2-4　振り返りシート】

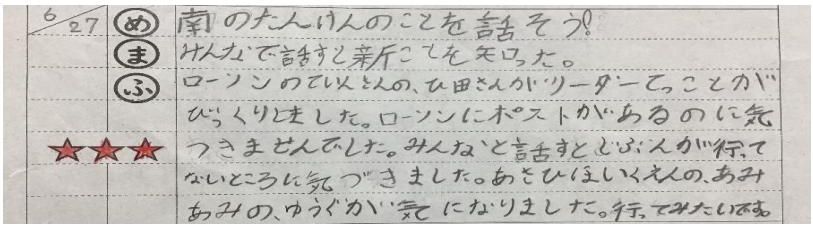
２つ目に、振り返りシートに星を３つ書いておき、それに色を塗ることで、めあての達成度が分かるようにした。そのことで、「子供のめあてが達成できたか」や「教師のめあてとまとめがつながっているか」が明確になった**【図 2-4】**。

イ　振り返りを生かし、次の探究活動へつなげる指導の工夫

振り返りを効果的に生かすために、授業の最後に、友達のよさや自分の成長したこと等の気付きを発表するようにした。すると、次時の子供の行動が変わる様子があった。

例えば、１学期１回目のまち探検では、お店に入らずに、建物を見ただけで満足して帰ってくる子供や店内の商品を眺めるだけの子供がいた。その子供が、まち探検での気付きを発表し合う活動を通して、同じお店に行ったのに発見したものが違うことや、店員さんにインタビューをした班が「見ただけでは分からないこと」をたくさん知っていること等に気付くことがで

き、「同じお店に行っても、調べたことが違いました。私は、コンビニにポストがあることに気付きませんでした。」や「人と話をすると、いろいろ見つかるのだな。」等と振り返りに書いた【図 2-5】。その「振り返り」を授業の最後に発表し、それを受けて行った１学期２回目のまち探検では、積極的に人と話をする子供が増えた。「勇気を出してインタビューをしたよ。」という子供や、インタビューで聞いた事実に「びっくりしたよ。」という子供、「店員さんがすごく優しかったよ。」と人の温かさを感じる子供等、人と関わり、そのよさを実感する子供が増えた。



【図 2-5 友達の発表を聞いて気づいたことが書かれた振り返り】

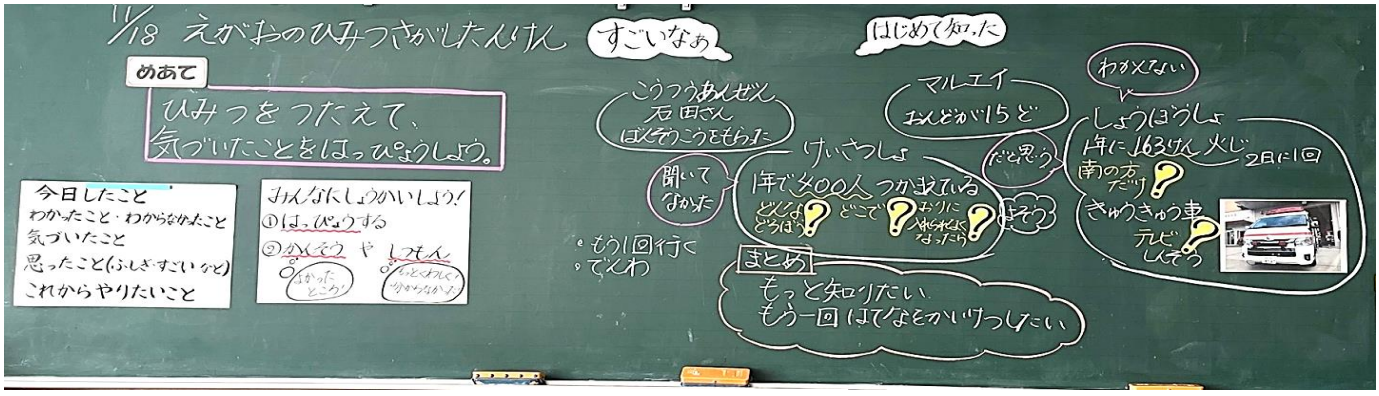
④　視点３　課題解決に向け、子供同士の関わり合いを生み出すための工夫（つながりあう）

ア　考えや意見を整理し、可視化する工夫

２学期１回目の探検で分かったことを振り返る授業では、子供の分かったことを発表させ、問い返しを行いながら疑問点が出てくるように授業を行い、より構造的な板書になるように工夫した。

子供たちは、探検を通していくつかの質問をしてきており、探検に行った場所について、「見て、聞いて、よく分かった。もう満足だ。」と思う子供が多かった。そこで、「もっと知りたい」という意欲を持つためには、さらなる疑問を持つことが重要であると考えた。

子供たちの疑問点を引き出すために、探検グループでの「質問」を重視した話合いに加えて、学級全体で振り返る場面での教師の問い返しを工夫した。発表者の「すごいなあ」「はじめてしったこと」に対して、教師が「理由や目的、５W１H 等を念頭に置いた問い返し」を行うことで、「分かった」から「もっと知りたい」に変わっていった。例えば、「警察署は１年で 400 人も捕まえている」という発表に対し、「どんな人たちが 400 人捕まっているのか」や「それはどこの区域での 400 人なのか」等を問い返すことで、段々と「分からない」「もっと知りたい」へと子供たちの考えがシフトチェンジしている場面が見られた【図 2-6】。このように学級全体で考えながら板書にまとめていくで、子供たちは「まだ自分は分からないことがたくさんある。」と認識でき、「もっと知りたい」「聞きに行きたい」と考えるようになった。



【図 2-6　板書】

イ　思いや考えを共有する場の工夫（学習環境づくり）

子供たちが見つけてきた秘密を紹介する活動を、3、4 人のグループを組んで行った。その際に同じ場所に行った子供同士ではなく、違う場所に行った子供をグルーピングし、新鮮な感覚で発表を聞くことができるようにした**【図 2-7】**。また、発表者と聞き手の双方に視点を与えた。発表者には「自分のとっておきの『ひみつ』が聞き手にはっきりと伝わるように、発表内容を覚えて相手の目を見てはっきり話す」、聞く側には「発表内容を聞いて一つは質問をする」という視点である。話し手は聞き手に分かりやすいよう、より具体的な自分が見つけた秘密の紹介が必要となり、自分の思いを込めた「ひみつ」の紹介を工夫していた。そして、出された質問に答えることで、「ひみつ」は奥が深くなっていった。「はたして、本当にその答えでよかったかな」「あれ、はっきりと分からなくなった」等、さらなる疑問を持ち、「もっと詳しく知りたい」「もう一度探検したい」と思うようになった。

振り返りには、「学級のみんながいろいろな思いを持っているのだなあ」「発表をしてみて自分の知らなかったことが分かって驚いた」という気付きや「もっと車の中の機械のことが知りたくなった。もう一度探検したい」等の記述があった。

【図 2-7　伝え合い・話合い活動】

⑤　考察

本単元では、町を探検する活動を通して、そこで生活したり働いたりしている人々と自分たちの生活との関わりに気付くとともに、地域の人々に親しみや愛着を持ち適切に生活しようとすることをねらっている。学習前は、自分の家の近所に施設があることや家族と出かけたことがある商店が存在している等、存在や名前だけは知っているという子供たちが多かった。学習後は、「クリスマスケーキを〇〇（探検したケーキ屋）に頼んだよ」や「スーパーの△△にお母さんと行ったよ」「石田さん（交通ボランティアの方）に『いつもありがとうございます』と言ったよ。昨日も今日も言ったよ」等、以前よりも関わりが密になっている様子をうかがうことができる。また、２学期の探検後に「もっと詳しく知りたい。」という子供たちは、FAX で質問を送ったり、アポイントを取ったうえで下校途中に再度探検に行ったり、家族に頼んで自主的に質問に行ったりして、一人一人がそれぞれの方法で生じた疑問の答えを見つけようとしている姿もあった。それに丁寧に答えてくださる地域の方々の存在は、本当に親切で有難かった。

子供たちにとっても、地域の方々にとっても、以前よりもはるかに結びつきが強くなり、よい関係性が生まれている。今後は、さらに子供たちが地域に親しみや愛着を持って生活ができるように、必要に応じて、学級でまちの様子を話す場等を用意し、関わりを増やしたいと考えている。

4　研究の成果と課題

⑴　視点１　子供の思いを引き出すための課題設定と単元構成の工夫（つなぐ）

単元配列表等を活用し、課題設定や単元構成を工夫した結果、「調べることが楽しい」と思う子供が 53%から 84%に増えた【図４】。教職員は、子供たちがとても楽しそうで、まだ続けたいという意欲も高く、様々なアイデアを出しながら活動できたことを実感し、教師主導ではなく子供たちの主体性を大切にして活動を進めたいという思いを持つことができた。

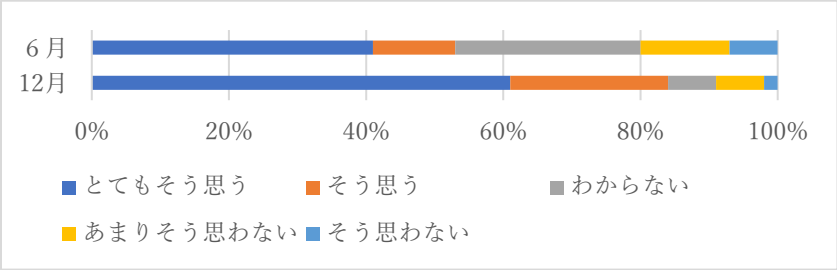


図４　調査「調べることは楽しいか」

⑵　視点２　自らの学びを自覚し、次の学びにつなげる振り返りの工夫（つなげる）

振り返りを工夫した結果、子供（57%→81%）も教職員（64%→72%）も「振り返りは役に立つ」と思う人数は増えた【図４】。振り返りに対しての理解が高まり、体験や経験から、「次はこれをしてみたい」という思いや意見が振り返りにも表れるようになった。

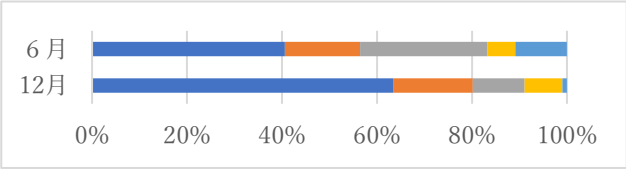


図５　調査「振り返りは、役に立つと思うか」

⑶　視点３　課題解決に向け、子供同士の関わり合いを生み出すための工夫（つながりあう）

子供同士の関わり合いを生み出すための工夫を行った結果、話合い活動を楽しむ子供が 54%から 86%へ増えた【図６】。教職員は、「話し合う場を設けたことで、子どもたちが生き生きと楽しそうに活動できていた。」「共通の話題が増えて、学級のまとまりが出たと思う。」という感想が見られた。

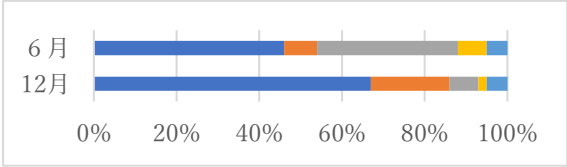


図６　調査「話合いは楽しいか」

5　おわりに

私たち教職員は、子供の自立に向けて、学びを実生活に生かし、よりよい生活を創造していく力を育成する授業研究を行ってきた。それは、子供が自分のよさや可能性に気付き、意欲や自信を持ち、自己の生き方を問うことにつながると考えるからだ。その結果、教職員自身も自己の生き方を問うことになり、子供と共に学ぶ楽しさを実感した。これからも、私たちは、子供と共に持続可能な社会の担い手として、質的豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していきたい。

6　引用文献・参考文献

⑴　小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説　生活編　文部科学省　平成 30 年
⑵　小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説　総合的な学習の時間編　平成 29 年
⑶　田村 学『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社　平成 29 年
⑷　田村 学『深い学び』東洋館出版社　平成 30 年
⑸　第 16 回九州小学校生活科・総合的な学習教育研究協議会研究大会　熊本大会紀要　令和 4 年