

生活・総合的な学習の時間

思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、
自分自身への気づきを深める子



生活科

思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、自分自身への気づきを深める子

渡辺 将史

生活科では、対象を自分との関わりで捉え、思いや願いを実現していくという学習過程を大切にしてきた。対象に自分事として向き合い、そこから得た気づきや学びを自分の生活と結び付けて考えることが重要である。そこで、児童一人一人が生活科における「学びを創る」姿を目指し、身近な生活に関わる見方・考え方を生かして、対象、そして自分自身への気づきを深める子を目指す。そのために、自分自身への気づきを深めるプロセスの中で、仲間との学び合いができる学習環境をデザインし、気づきの質を高めていく。

1. 生活科・総合的な学習の研究テーマ

(1)生活科の問題

Society4.0（情報社会）から新たな社会である Society5.0 への移行が、急速な勢いで進んでいく昨今の世の中である。次に訪れる Society5.0 では、身の回りに存在するセンサーやログから得られる膨大なデータ（ビックデータ）が AI によって解析され、これまで人間の手で行ってきた活動が自動化されるなどの革新的な社会の変化が起こると予測されている。このような社会の中で、生き抜く力を身に付けるためには、知識の蓄積よりも知識の活用が問われる。これからの社会において田村（2018）では、「様々な問題に自ら立ち向かい、その解決に向けて異なる多様な他者と協働して、力を合わせながら、それぞれの状況に応じて最適な解決方法を探り出していく力をもった人材こそ求められている。」と述べている。そのためには、画一的な一斉指導で子供が知識を教授されるような学習ではなく、状況や子供の生活に寄り添った学習を展開することで子供が主体的に取り組み、その過程で知識を獲得したり、資質・能力を培ったりすることが求められる。

生活科では、教科創設以来、習慣や技能の育成はそれらを単独で取り上げて指導するのではなく、「児童が主体的に取り組んでいる、社会、自然及び自分自身にかかわる学習活動の過程において、必要に応じ、適切に機会をとらえて指導する」ことを大切にしてきた。これは、まさに子供の生活や学習の文脈に寄り添った学習であることを示している。このような学習のプロセスを通して、生活科では「自分との関わりにおいて対象を捉え」「自分の思いや願いの実現」を図るという見方・考え方を身に付けることが求められている。ただ、学習活動が体験だけ終わり、気づきの質を十分に高めることができていないという実情があることも事実である。体験で学習を終わらせるのではなく、気づきの質を高めていくことが求められている。

(2)テーマ設定の理由

全体の研究テーマ「学びを創る－本質を味わう学びのプロセスに着目して－」をうけ、生活科部のテーマを「思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、自分自身への気づきを深める子」とした。

① 「思いや願いをもつ」とは

生活科の学習では、児童の「ミニトマトを育てたい。」「町にはどんなお店があるのだろう。」「もっとゴム鉄砲を遠くまで飛ばしたい。」など、子供が思いや願いをもって主体的に活動をする中で、いろいろなことに気付いたり、失敗したり、悩んだり、できないことができるようになったりする。生活科において子供思いや願いをもつことは学びのプロセスを主体的につくっていくための第一歩である。

②「仲間との関わりを通して」とは

生活科における学びを深めていく上で仲間との関わりは重要な意味をもつ。生活科では活動や体験を行ったのちに、その体験や活動の中での気づきを表現し、伝え合うことで気づきの質を高めていく。伝え合い交流する中で、一人一人の発見が共有され、そのことを契機として新たな気づきが生まれたり、様々な関係が明らかになったりする。このような他者との協働や伝え合い交流する活動は、集団としての学習を質的に高めるだけでなく、一人一人の子供の学びを質的に高めることにもつながっていく。

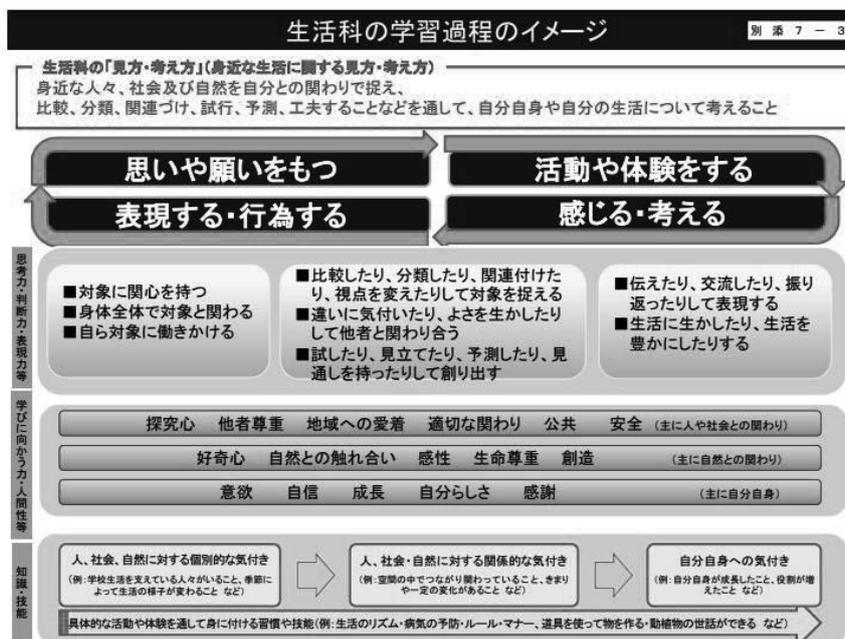
③自分自身への気づきを深める子とは

生活科における「気づき」は、ひと・もの・ことなどへの「対象への気づき」と、成長した「自分自身への気づき」に分けることができる。「自分自身への気づき」は、学校においてみんなと生活する中で集団における自分の存在に気付いたり、自分のよさや得意なこと、好きな事や興味・関心をもっていることに気付いたり、自分の心身やできるようになったことなど自分の成長に気付くことである。「対象への気づき」が自分の成長を支えてくれている友達や先生、身近な人々の存在に気付くことにつながっていき、自ら成長への願いをもって意欲的に生活することができるようになっていくことが、「自立し生活を豊かにしていくこと」という生活科の究極の目標へとつながっていく。本校生活科部でもこの究極的な姿を目指し、自分の成長につながる「自分自身への気づき」が生まれるように気づきの質を高めていきたい。

2. 全体研究テーマとの関連

(1)生活科の本質の吟味

文部科学省（2017）では、生活科における究極的な児童の姿は「自立し生活を豊かにしていくこと」であり、生活科における自立は、①学習上の自立②生活上の自立③精神的な自立の3つの柱によって支えられている。また、生活を豊かにしていくとは、「生活科の学びを実生活に生かし、よりよい生活を創造していくこと。（中略）豊かとは、自分の成長とともに周囲との関わりやその多様性が増すことであり、一つ一つの関わりが深まっていくことである。」と定義付けられている。生活科では、この究極的な児童の姿を目指し、生活科の見方・考え方を生かし、具体的な活動や体験を行っていく。生活科の見方・考え方、学習過程のイメージについて、2016年8月に「教育課程部会」の「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」において、以下の図が出されている。以下、教科の本質Ⅰ、Ⅱについて図を参考にしながら説明していくこととする。



①教科の本質Ⅰ（その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

生活科における教科の本質Ⅰは生活科の見方である。生活科の見方について、文部科学省（2017）は、「身近な生活を捉える視点であり、身近な生活における人々、社会及び自然などの対象と自分がどのように関わっているのかという視点である。」（下線は筆者）と述べている。生活科の見方について田村（2024）は、『身近な生活』において出会う具体的な対象は、身近な人々、社会及び自然であり、それらの対象を自分との関わりで捉えていく。この『自分との関わりにおいて対象を捉えること』が生活科における『見方』である。」と主張している。「身近な生活を捉える視点」について、視点が広く漠然としていることが否めない。そこで、生活科部では「身近な生活を捉える視点」の具体として見る、聞く、嗅ぐ、触れる、食べる、感じるという視点を提案する。このような視点を通して対象と関わることで生活科としての学びの質を高めていき、生活科の本質である自立へ向かう生活科学習につながると考える。また、学習する対象によって上記の見方に加わってくる見方もあるため、各単元に置いて生かす見方について検討していく。

② 教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

生活科における教科の本質Ⅱは生活科の考え方である。生活科の考え方について、文部科学省（2017）は、「身近な生活に関わる考え方は、自分の生活において思いや願いを実現していくという学習過程にあり、自分自身や自分の生活について考えていくことである。」と述べている。生活科における資質・能力を育む学習過程について田村（2024）は、「やってみたい、してみたいと自分の思いや願いをもち、そのための具体的な活動や体験を行い、直接対象と関わる中で感じたり考えたりしたことを表現したり、行ったりしていくプロセスと考えることができる。このプロセスの中で、体験活動と表現活動とが繰り返されることで子供の学びの質を高めていくことが重要である。」と主張している。つまり、思いや願いを実現するために、体験と表現を繰り返すというプロセスに生活科ならではの認識・表現の方法があると言える。また、そのプロセスの中では、見付ける、比べる、たとえる、試す、見通す、工夫することが思いや願いの実現につながり、自分自身や自分の生活についての気付きの質を高めていくと考える。

(2)一人一人の子供が本質を味わう学びのデザイン

一人一人の子供が生活科の本質を味わうことができるようにするためには、単元全体の学びを教師が意図的にデザインする必要がある。生活科部では、以下の3つの観点から学びのデザインについて考えた。

- ①思いや願いをもてる切実な課題設定
- ②多様な学び方を保証する学習環境デザイン
- ③自己の学びを調整するリフレクション

テーマ設定でも述べた通り、生活科の学習では児童一人一人が思いや願いをもって主体的に学習に取り組める学習環境をデザインすることが必要である。また、生活科においても「個別最適な学び」は重要である。特に生活科は教科創設当初から一斉授業の画一的な形式ではなく、個々の思いや願いの実現を通して自立を目指すという、個別最適な学び方が重要視されてきた。そこで、「学習の個性化」の観点から子供一人一人に合わせた学び方を保証する学習環境をデザインしていくことが求められる。そして、生活科において、リフレクションという言葉は学習指導要領等には登場しないものの、振り返りの重要性や課題については以前より指摘されている。2008年1月の中央教育審議会の答申では、「表現によって活動や体験を振り返り考えるといった、思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導が行われていない。」との指摘がなされている。この答申の内容は現行の学習指導要領にも反映されており、「生活科においては、児童が対象に直接働きかける具体的な活動や体験を通して、対象から様々な情報を取り出し、表現したいという意欲が生まれるようにすることが大切である。したがって、具体的な活動や体験の充実を促すとともに、言葉などによる振り返りや伝えたい場を適切に設定することも大切である。」と示されている。

田村（2015）は、リフレクションについて「異なる他者との対話を通して、豊かに知を創造したり、異なる視点から検討したことを、文字言語として確かな定着につなげていくもの」と定義している。（下線筆者）文部科学省（2017）

では、「1 単位時間内の振り返りの時間を充実させたり、振り返りの時間を終末に固定することなく行ったりするなどの工夫が必要である。」とあり、生活科の振り返りが単に終末に行われる反省的行為に限定されるべきではないことが明示されている。

3. 研究の重点

(1)単元の導入の工夫

各単元の導入では学習課題の提示の仕方の工夫、また、体験を伴う活動を取り入れることで、児童が切実感をもち、主体的に学習課題と向き合えるようにしていく。学習課題について児童が「お店に行ってみたい。」「調べてみたい。」「育ててみたい。」と切実感をもって取り組めるものであることが重要である。しかし、ただ学習課題を提示しただけでは、子供たちが切実感をもてるわけでないことは自明であるため、児童が身を乗り出して活動に参加したくなる導入の仕方を検討する。

(2)「一人学び」と「学び合い」を往還する学習環境デザイン

ICT 機器を活用し、必要な情報について仲間と共有しながら学習を進めたり、学んだことを表現する際には、紙媒体の学習カードだけでなく、ICT 機器で写真を用いながら伝えたりするなど、子供一人一人に合った学び方を保証していく。また、自分一人で対象と向き合い、活動を進めていく場面と、仲間と協働し活動を進めていく場面を選択できる環境を整えることで、「一人学び」と「学び合い」の中で気付きの質を高めていけるようにする。

(3)教師の問いかけと気付きの質を高めるリフレクション

授業の中でおもちゃづくりがうまくいっている児童のおもちゃを取り上げ、どうして成功しているのかを問い直すなど、絶えず自分の取り組みや活動を問い直す継続的かつ即時性のあるリフレクションが気付きの質を高めていく。こういった気付きの質の高まりを文字言語として記述していくことで、無自覚な気付きから自覚的な気付きへと高まっていく姿を目指す。

4. 成果と課題

(1)研究の成果

学習指導要領には生活科の見方・考え方を「身近な生活に関わる見方・考え方」と記述されており、本研究では生活科の見方・考え方について、より具体的な視点として提案した。見方・考え方という切り口から生活科の本質について吟味したことで、生活科の他教科との性質の違いが明確に見えてきた。また、学習指導要領では、「『見方・考え方を生かし』とは、生活科の学習過程において、児童自身が既に有している見方・考え方を発揮するということであり、また、その学習過程において、見方・考え方が確かになり、一層活用されることを示している。」とあるように、児童の学びを教師が丁寧に見取り、その中で児童がどのような見方・考え方を発揮しているかを明らかにすることが必要である。

(2)今後の課題

生活科は、国語、算数、理科、社会のような系統主義的な教科と性質が異なり、児童の体験や経験から知識を構築していくボトムアップ型の学問である。そのため、見方・考え方を定義すること自体が難しい。今回、生活科部として提案した見方、考え方が生活科の本質Ⅰ、Ⅱとして妥当かということについては、他教科と生活科、総合的な学習の教科の性質の違いも踏まえ、見方・考え方という枠組みではない部分から生活科の本質について吟味していく。

【引用参考文献】

田村学 (2015) 「生活科・総合的な学習の時間と学力」日本生活科・総合的な学習教育学会『せいかつか&そうごう』第 22 号. P11

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2016) 「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」. p192

文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領解説生活科編」. P10、11

田村学 (2018) 「深い学び」東洋館出版社. P13

子供が生活科の本質を味わう単元づくり

—第2学年「小金井のまちぼうけん」の実践を通して—

渡辺 将史

1. 課題意識

「授業の時間が、子供たちにとって教師へのお付き合いの時間になっていないだろうか。」

これは日々子供と授業を行っている私自身への反省である。子供たちは、「もっとこうしたい。」「先生、これが気になるんですけど・・・。」「〇〇くんはこう言っているけど、私は・・・と考えます。」など、もっとこうしたい、私はここが気になると時には声を上げて主張し、時には声なき声を発しているようにも思える。教師がある程度の正解を用意し、そこから発問をしたり、課題を指示したりする。子供たちは指示や発問に対してしっかりと取り組んでいるが、どこか教師の意図を推し測りながら授業を受けているように見える。そのような授業が日々の中で少なからずあるというのが実感である。本来、授業というのは子供のために存在するものである。特に低学年ということを考えて、子供がいてもたってもいられなくなり、前のめりになり、力を発揮するような授業実践を行うことができないだろうかと思う。このような授業の実現が私の実践への課題意識である。

生活科においては、主体的な認識である「気付き」の質を高めていくことが求められているにも関わらず、教師の意図が強く反映された環境構成で子供の主体性が十分に発揮されぬまま単元が進んでしまうことも多い。また、教師の単元計画や指導案が、学習の手順のようになってしまい、気付きの質を高めるための手段であるべき計画・構想がそれをトレースすることが目的化してしまう授業も散見される。生活科では、子供たちがのめりこんで様々な気付きを得て、そこから思考を働かせ、具体的な活動を通してつかんだ手がかりをもとに、確かな学びにつなげることが大切である。

そこで本実践では、子供たちが主体的な活動を重ね、自らの思いや願いを基に活動を計画、実行していくこと、そして、その思いや願いの実現に向けた過程で仲間との関わりをもちながら、子供の手ごたえのある学びを実現することを目指して行った。本単元では生活科の内容(3)生活と地域を取り扱う。内容(3)は、地域の様々な場所を見付けたり、実際にインタビューをして調べたり、利用したりする活動を通して、地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々と自分の生活との関わりを捉え、自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることに気付き、それらに親しみや愛着をもつことをねらいとする学習である。いわゆる「まちたんけん」の単元の学習であるが、子供たちが興味をもった場所に行くという活動を行うだけでは、生活科の本質的な学びへとはつながらず、その中での気付きを表現する場や時間などの学習環境を整えることが、気付きの質を高めていくことにつながる。また、本校における「まちたんけん」の単元の課題として挙げられるのは、学校のまわりの地域が、子供たちにとって居住している身近な地域ではないということである。このような子供たちが「小金井のまち」に興味・関心を持ち、それぞれが思いや願いをもてるようにし、生活科の本質を味わうことができる単元をつくっていく。

2. 研究テーマとの関連

(1) 生活科の本質に迫る単元づくり

①教科の本質Ⅰ（その教科の個別知識・技能を統合・包括する鍵概念）

生活科における教科の本質Ⅰは生活科の見方である。生活科の見方について、文部科学省（2017）は、「身近な生活を捉える視点であり、身近な生活における人々、社会及び自然などの対象と自分がどのように関わっているのかという視点である。」（下線は筆者）と述べている。生活科部では「身近な生活を捉える視点」の具体として見る、聞く、嗅ぐ、触れる、食べる、感じるという五感で感じたものと、心で感じたことという情意的な側面を取り上げている。生活科における「気付き」について文部科学省（2017）では、「生活科という気付きとは、対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体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なく、情意的な側面も含まれる。」（下線は筆者）とあるように、情意的な側面も生活科の気付きでは重要な要素になってくる。一方で、見方については、単元

によって学習対象が変化するため、上記の生活科を貫く見方と併せて、本単元「小金井のまちぼうけん」における見方について定義する必要がある。今回の学習対象は、身近な生活の中でも「小金井のまち」という社会であり、①人②建物・場所③物という3つを、まちを見る視点として付け加える。まちには、様々なお店などの建物がある、さらにそこには商品などの物が存在する。そして、そのお店の店員さんやお客さんなどの人が存在する。本実践では、その中でも特に①人に重点を置いて、地域で働いている方の思いや願いに迫れるようにしていく。

②教科の本質Ⅱ（その教科ならではの認識・表現の方法）

生活科における教科の本質Ⅱは生活科の考え方である。生活科の考え方について、文部科学省（2017）は、「身近な生活に関わる考え方は、自分の生活において思いや願いを実現していくという学習過程にあり、自分自身や自分の生活について考えていくことである。」と述べている。思いや願いを叶えていく思いや願いを実現するために、体験と表現を繰り返すというプロセスに生活科ならではの認識・表現の方法があると言える。また、そのプロセスの中では、見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫することが思いや願いの実現につながり、自分自身や自分の生活についての気付きの質を高めていくと考える。子供たちは小金井のまちについて調べていくうちに、自分にとって興味関心があることを見付ける。これは個別の気付きであり、気付きの質で言えばまだ浅いものである。ここに一人一人が見つけたものに対して「問い」をもち、調べを進めることで個別の知識を友達と比べたり、関連付けたりして、気付きの質を高めていく。

（2）一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセスのデザイン

本単元での学習の中心的な問題は、「自分自身がたてた問い」である。この問題は、生活科の本質Ⅰである見る、聞く、嗅ぐ、触れる、食べる、感じるという生活科を貫く視点と、本単元に張り付いた見方である人、建物・場所、物という視点をから地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々と自分の生活との関わりについて着目し、生まれたものである。この問いを解決するために、生活科の本質Ⅱである見付ける、比べる、たとえば、試す、見通す、工夫するという問題解決の過程をたどっていく。

① 思いや願いをもてる切実な課題設定

生活科の学習では児童一人一人が思いや願いをもって主体的に学習に取り組める学習環境をデザインすることが必要である。一方で、本学級の児童は「小金井のまち」に居住していない子も多く、生活圏ではない子も多にいる。こういった環境の中でどのように子供たちに興味関心を抱かせるかが重要になる。本単元では、児童が実際にお店に行ってみよう、と思えるように「大学ぼうけん」からの接続を試みた。前単元で児童は「大学ぼうけん」を行った。単元名では一般的に「たんけん」という言葉を使用することが多いが、今回は子供たちの思いや願いを拾い「ぼうけん」という言葉をあえて使用した。辞書的な意味では「たんけん」は、「未知の地域に踏み込んで調べること。」とあり、一方で「ぼうけん」には、「日常とかけ離れた状況の中でなんらかの目的のために危険に満ちた体験の中に身を置くこと。」という意味があるため、一般的には「たんけん」という言葉が使われる、しかし、生活科の学習では言葉に執着するのではなく、子供たちが学習対象にワクワク感をもって臨めるということに重要な意味がある。子供たちと「ぼうけん」という言葉についてその意味を確認する中で、自分のまだ分からないことについて調べていくという意味があることを確認した。大学ぼうけんの中では、グラウンド、美術棟、図書館、ノートカフェ、講義棟、サークル棟などの中から自分で場所を選択して子供たちの行きたい、調べたいという思いを大切にしながら学習を進めてきた。合計2回のぼうけんを行ったが、1回目のぼうけんでは大学にはこんなものがあったなど、気付きの質が浅く、個別的な気付きに留まっていた。そこで、第1回ぼうけんの気付きを共有する中で生まれた問いを解決するために、第2回の大学ぼうけんに行く計画を立てた。第2回の大学ぼうけんでは、意図的に人と触れる機会を設定した。例えば notecafe では、店長のOさんや店員のHさんにインタビューをし、「おすすめのパンは何ですか。」と質問をした。しかし、その答えは店長のOさんと店員のHさんでは違った。第2回大学ぼうけんの気付きを共有する時間では、なぜ同じお店なのにおすすめが違うのかについて話し合った。子どもたちからは「店長のOさんは塩パンが好きなん

じゃない?」,「同じお店でも店員さんによって考えていることが違うのかもしれない。」などの意見があがった。そこで「では、どうすればおすすめのパンが違った理由について知ることができますか。」と投げかけると「実際に店長のOさんと、Hさんに聞いてみる。」と子供達から声があがった。「小金井のまちぼうけん」ではお店の店員さんに聞かないと分からないことや、店員さんの思いや願いに触れる問いを設けて調べていくという意識が高まった。「小金井のまちぼうけん」の中では、地域で働いている人の思いに着目し、それぞれが個々の問いをもって調べを進めた。

② 多様な学び方を保障する学習環境デザイン

「一人学び」と「学び合い」の中で気付きの質を高めていけるような学習環境をデザインした。本単元では、自分が行く場所について調べる際にまずは個人で調べを進めていく、個人で知った情報を基に共有する時間を確保することで「学び合い」がより良いものとなっていくからである。また、ぼうけんでの気付きを一人一人がカードにまとめる時間と、それを全体で共有する時間を設けることで、一人一人の個別の気付きから関連付いた学びへと気付きの質を高めていく。

3. 実践の実際

《実践報告》

●第2学年 「小金井のまちぼうけん」

●単元の目標

地域の様々な場所を見付けたり、実際にインタビューをして調べたり、利用したりする活動を通して、地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々と自分の生活との関わりを捉え、自分たちの生活は様々な人や場所と関わっていることが分かり、それらに親しみや愛着をもち、適切に接することができるようにする。

●単元計画 (全18時間)

第1次 小金井のまちはどんなところなんだろう。……………6時間

第2次 もっと知りたい小金井のまち……………5時間

第3次 もっともっと知りたい小金井のまち……………5時間

第4次 わたしにとっての小金井のまち……………2時間

●分析

《第1次》 小金井のまちはどんなところなんだろう。

単元の導入では、小金井のまちはどんなものがあるかについて、屋上から撮影した映像と地図をもとに学習した。そして、第1回小金井のまちぼうけんでは、小金井のまちは全員で「お散歩」し、どんなものがあるかを実際に見てみることにした。お散歩の中では、映像や地図で確認した建物などを自分で見て、そして、歩いて確かめ、見学可能な場所について確認した。「お散歩」の中で気になった場所を「ぼうけんカード」にまとめ、第2回小金井のまちぼうけんでは自分が調べたい場所を決定した。

《第2次》 もっと知りたい小金井のまち

第1回小金井のまちぼうけんでは自分が気になった場所について、インターネットや写真資料をもとに調べる活動を行った。この時点では、気になる場所について知っている情報が限定的であるため、インターネットや写真から知ることのできる情報を集めた。集めた情報を同じ場所に興味をもった仲間と共有し、実際に第2回小金井のまちぼうけんでは追求したい問いをたてた。実際にまちに出て、個々の問いの解決に向けて活動した。第2回小金井のまちぼうけんでは自身の問いについて調べ、分かったことを全体で共有し、さらに追求したい問いについて話し合った。例えば、「パン屋さんのカレーパンが金賞をとったことが分かったが、なぜ、カレーパンが金賞を取れたんだろう。」と、分かった事実を基にして、さらにお店の方の努力や工夫、思いや願いに迫るような問いを立てることができた。

《第3次》 もっともっと知りたい小金井のまち

第3回のぼうけんでは、第2回と同じ場所に行く子と、共有する中で、別の場所について新たな問いが生まれ、行き先を変更する子がいた。第2回のぼうけんでの気付きを全体で共有したことで、行き先を変更した子も、

《第4次》 わたしにとっての小金井のまち

これまでの児童それぞれのぼうけんでの学びをまとめ、伝え合った。最後に改めて自分にとっての小金井のまちについて聞くと、第1次からの変容が見られた。これは、単元の目標でもある地域への愛着が醸成された姿の現れである。

●生活科の本質を味わう姿—お店の方の思いや願いに迫る姿—

A児はフレッシュネスバーガーに關心をもち、2回とも同じ場所をぼうけんした。

図1は第2回、図2は第3回のA児のぼうけんカードである。第1回では、おすすめの商品についての問いを、店長さんに聞いている。また「店長さんのおかげで、いろんなことがまなべた。」と、地域の方の優しさに気付いている。図2の第3回のぼうけんでは、ハンバーガーについて「まほうみたい」と表現しており、実際にインタビューをしたり、食べてみたりする活動の中で、自分なりの表現で対象への愛着や気付きを表している。最後に図3は、ぼうけんを終えてA児がかいたまとめ新聞である。店長さんの思いや願いに迫り、お客さんのことを考えて、お店を運営していることに気付いている。また、「これからもお仕事をがんばってください。」と、店長さん、お店への愛着が湧いている姿をみとることができた。



私は、フレッシュネスバーガーの店長さんのおすすめはクラシックチーズバーガーと聞きました。ほかにもいろんなインタビューをしてたくさん教えてくれました。私は、一番大きいハンバーガーはなにがときました。店長さんはクラシックダブルチーズバーガーと教えてくれました。店長さんのおかげでいろんなことがまなべた。

図1



フレッシュネスバーガーは2回も行きました。でも私は、なんかがハンバーガーがまほうみたいに思いました。なぜかどうとただハンバーガーを食べるだけでおながい、ほいになるからです。私は、さめてもおいしいポテトやハンバーガーを食べるだけでおながい、ほいになる。でもおもしろいです。私は、いろいろなバーガーを

図2

自分が気づいたこと新聞	
私は、ハンバーガーとポテトときくちさんが思っていることで気づいたことがありました。	
何かというと、 <u>店長きくちさんが、お客さんのことを考えている思ったことです。</u>	
他には、とっても小さいハンバーガーを食べるだけでおながい、ほいになるのと、冷めてもおいしいポテトを作るからです。きくちさんが、お客さんのことを考えていながら仕事をしているのがとってもすごいですね。私は、フレッシュネスバーガーに行く1回目は、1人や2人で来る人の方が多いと思っていましたが2回目に行ったときに違いました。	
2回目に「家族はどのくらい来るのですか？」と聞きました。	
それで、きくちさんは「家族のほうが多いです。」と言っていました。	
その次に私は、チーズバーガーセットを食べました。	
それと、チキンナゲットを食べました。きくちさんが作っているハンバーガーとポテトはとっても魔法みたいでとっても美味しいです。これからもお仕事を頑張ってください！！	

図3

4. まとめ

本実践を通して、以下の2点について今後の授業実践に向けての成果と課題を得ることができた。

(1) 生活科の本質について

生活科の本質として、身近な生活に関する見方・考え方を具体化して実践を行った。具体的な視点を児童と共有し学習を展開したことで、学級全体でまちをみる共通の基盤ができた。これにより、全体で気付きを伝え合う場面で、別の場所に行った子同士でも、「問い」や視点を共通言語して違和感なく交流することができた。いわば、生活科の見方・考え方が学級の学びの拠り所になったといえる。一方で、個々の思いや願いに沿った活動を展開することが重要視される生活科の中で、視点を具体的に提示しすぎること、児童の自由な発想や着眼点を排除してしまったことも否定できない。生活科の究極的な目標である「自立し生活を豊かにする」ことを目指し、見方・考え方を整理し、次年度の研究につなげていく。

(2) 子供一人一人が「問い」をもって追求することについて

子供たち一人一人が「問い」をもって、調べることを本単元の軸として学習を進めた。「問い」をもって調べを進めたことで、1回1回のまちぼうけんの中での気付きの質は高まったと考える。しかし、「問い」は既存の知識との差異の中で醸成されていくものであり、今回の活動の中では単なる質問のレベルに留まっていた児童も散見された。

問いが生まれる要件について整理し、問いが生まれるような手立てをうつことが重要になる。

引用参考文献

文部科学省(2017)「小学校学習指導要領解説生活科編」