

# 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、  
豊かなくらしを創る子





# 生活科

思いや願いをもち、仲間との関わりを通して、豊かなくらしを創る子

渡辺 将史

生活科という教科が直面している大きな課題の一つに、子供たちの生活経験の不足がある。現代社会の変化により、自然との関わりが減少し、地域の人々との関係も希薄化している。その結果、子供たちが身近な生活を通して多様な体験を積み重ねる機会が失われつつあり、生活科の学びの基盤となる「自分との関わりにおいて対象を捉える」営みが十分に育ちにくい状況が生じている。そのような状況下において、生活科の学習では、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より一層大切にしていきたい。対象に自分事として向き合い、そこから得た気付きや学びを自分の生活と結び付けて考えることで、児童一人一人が生活科における「学びを創る」姿を目指す。そのために、対象や自分自身への気付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、気付きの質を高めていく。

## 1. 生活科の研究テーマ

### (1) 生活科における現状と課題

現代社会は Society4.0（情報社会）から Society5.0 への移行が急速に進み、AI やビッグデータの活用によって人間の生活様式そのものが大きく変化しつつある。このような社会において必要とされるのは、知識の蓄積よりも知識の活用であり、子供たちが自ら課題を見いだし、仲間と協働しながら最適な解決方法を探る力である。しかし一方で、子供たちの生活経験は年々不足してきている。自然との関わりが減少し、地域の人々との関係も希薄化しているため、身近な生活を通して多様な体験を積み重ねる機会が失われつつある。生活科は創設以来、習慣や技能を単独で取り上げるのではなく、児童が主体的に取り組む社会・自然・自分自身にかかる活動の過程において必要に応じ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。しかし現状では、活動や体験が「やってみた」で終わり、気付きの質を十分に高められないまま学習が閉じてしまうことが少なくない。さらに、生活経験の不足によって、そもそも対象に出会い、関わる機会が限定されていることも課題である。

したがって、生活科においては、子供たちが自然や地域社会との関わりを取り戻し、主体的な活動を通して「自分との関わりにおいて対象を捉え」「自分の思いや願いを実現する」学びを深められるようにすることが求められる。そのためには、学習環境を意図的にデザインし、仲間と協働して活動に取り組む場を設定することで、体験を単なる活動に終わらせず、気付きの質を高めていくことが重要である。

### (2) テーマ設定の理由

全体の研究テーマ「学びを創る—一人一人が本質を味わう授業づくりー」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、豊かなくらしを創る子」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り、試行錯誤を繰り返し気付きの質を高めていくことへと繋がってい

く。

### 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後に、その体験や活動の中での気付きを表現し、伝え合うことで気付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付きが生まれたり、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 豊かなくらしを創る子とは

生活科における「豊かなくらしを創る子」とは、対象や自分自身への気付きを深め、その気付きを自分の生活に生かしていく子どもである。ここでいう「気付き」は、ひと・もの・ことなどへの対象への気付きと、成長した自分自身への自分自身への気付きに分けられる。

「自分自身への気付き」とは、学校生活の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、好きなことや興味・関心に気付いたりすることである。また、自分の心身の成長や、できるようになったことに気付くことも含まれる。一方、「対象への気付き」は、友達や先生、地域の人々など、自分の成長を支えてくれる存在に気付くことにつながる。こうした気付きは、自ら成長への願いをもち、意欲的に生活する姿へと発展していく。このような姿は、子供が生活の中で自分の存在や価値を見出し、自分らしい生活を創り出していく営みと深く結び付いている。つまり、対象や自分自身への気付きを積み重ねることは、生活の中で自ら問いを立て、選び取り、関わりを築いていく過程そのものである。子供はその過程を通して、自分の生活を自覚的に形づくり、よりよい生活を創造していく力を育んでいく。したがって、「豊かなくらしを創る子」とは、生活科の学びを通して気付きを深め、自分の生活を主体的に築いていく子どもである。対象への気付きと自分自身への気付きが循環しながら高まることで、子供は生活の中で自らの在り方を選び取り、将来に向けて自立し、生活を豊かにしていく姿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、子供たちが自分の成長につながる「自分自身への気付き」を得られるよう、気付きの質を高める学習環境を整えていきたい。

## 2. 全体研究テーマとの関連

### (1)生活科の本質の吟味

全体研究テーマを受けて、本校では生活科の本質について、昨年度の研究を通して、本質の二側面を以下のように整理した。>は上位下位の関係を表す。

本質Ⅰ(教科等の個別知識・技能を統合・包括する中核的概念)	本質Ⅱ(その教科等ならではの認識・表現の方法)
生活の主体化>学習上の自立・生活上の自立・精神的な自立	気付きの質を高める学習プロセス>「思いや願い」→活動→気付き→表現・行為(仲間との共有)→「思いや願い」

#### 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、「生活の主体化」である。生活の中で自ら問いを立て、選択し、関わりを築きながら、自分らしい生活を創造していく力の育成が求められる。生活の主体化とは、単なる自立の達成ではなく、**自立に向かうプロセスそのものを生活の中で自覚的に築いていくこと**である。

文部科学省（2017）は、自立について、「一人一人の児童が幼児期の教育で育まれたことを基礎にしながら、将来の自立に向けてその度合を高めていくことを指す。」と述べており、3つの観点①学習上の自立②生活上の自立③精神的な自立、から自立について説明している。生活科の本質Ⅰを図式化すると以下、図Ⅰのようになる。

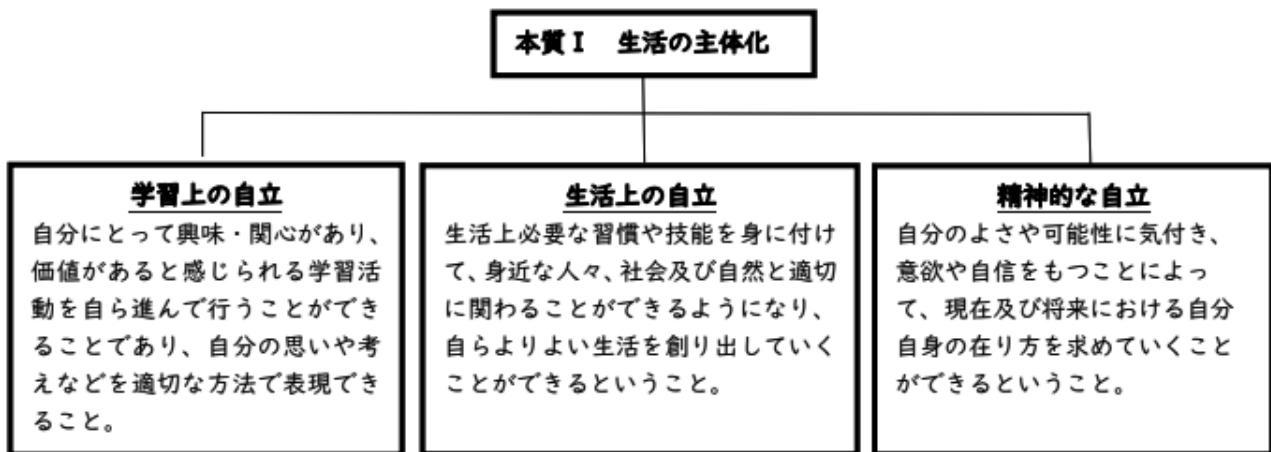


図1 文部科学省(2017)を基に筆者作成

上記の3つの観点は、児童が生活の中で自らの存在や価値を見出し、意味づけていく「生活の主体化」のプロセスと密接に関係している。すなわち、生活科における学びは、児童が自立に向かって歩む過程を、生活というリアルな場面で主体的に経験し、意味づけていく営みである。

## 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、生活の主体化に向けて気付きの質を高めていく学習プロセスのことである。生活科の本質Ⅱを図式化すると右の図2のように表される。具体的な活動や体験を通して生まれる「気付き」と向き合い、その気付きを他者と共有し、表現することで、さらに新たな気付きへとつなげていく学びの循環を創っていくことが気付きの質を深めることに繋がる。このプロセスは、「思いや願い→活動→気づき→表現・行為（仲間との共有）→思いや願い」という連鎖的な営みとして展開され、児童は自らの経験を意味づけながら、他者との関わりの中で認識を深めていく。

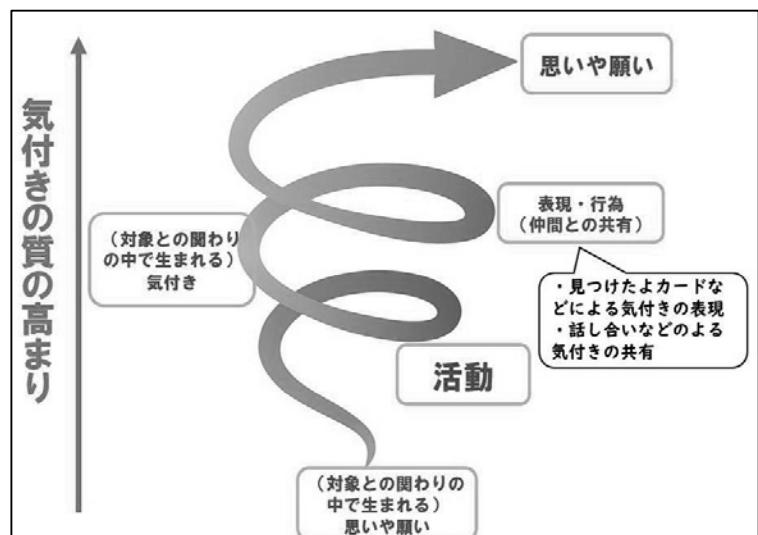


図2 気付きの質を高める学習プロセス

活動や体験を通して得た初期の気付きは、児童の内面に芽生える素朴な問いや驚きである。それを仲間と共有し、言葉や行動で表現することで、他者の視点や反応を受け取り、気付きが再構成されていく。この再構成された気付きは、より自覚的で質の高い認識へとつながり、次の学びへの契機となる。このような気付きの深化と循環こそが、生活科ならではの認識・表現の方法であり、児童が自分自身と生活世界を豊かに捉え直していく営みである。

## (2)一人一人が本質を味わう学びのプロセス（省察的課題への支援）

### ①本質的かつ個別的な課題設定

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。各单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。本学級では朝の時間に「つたえたいむ」の時間を設けている。これは、子供が興味関心のあることを自由に発表してよい時間である。子供が興味関心を持っていることと、各单元の学習内容を繋げていくことで、日常の生活と生活科の学習内容がシームレスに繋がっていくことを目指す。また、学習の中でも活動や体験をしたのちに、全体で自分が困っていることやうまくいっている

ことを共有する場を設ける。「個の学び」と「全体での学び」を往還することを通して、一人一人が生活科の本質に迫る課題設定ができるようとする。

### **②多様な解決過程を支援する学習環境**

個々の本質的かつ個別的な課題を解決するための学習環境デザインとして、①必要な物品を子供たちがいつでも使用できる状況②子供たちの課題を表現する場所の提供③ICTを活用した気付きの共有を挙げる。具体的な内容については、各単元の学習で異なるが、上記の3点を軸に学習環境を整備する。

### **③解決過程への批判的な振り返り**

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。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合わせなど、絶えず自分の取り組みや活動を問い合わせる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。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。低学年という発達段階では、文字言語で書き表すことよりも、他者との対話の中で気付きを表現することの方が、自分の思いを表現することが容易である。そこで、教師と子供、子供と子供同士での対話を通して、絶えず自分の気付きについて振り返ることができるようとする。

## **3. 成果と課題**

### **(1) 研究の成果**

昨年度の課題であった生活科の本質Ⅰ・Ⅱについて再考し、本質Ⅰを「生活の主体化」、本質Ⅱを「気付きの質を高める学習プロセス」と再整理した。さらに、それぞれを上位概念と下位概念に体系化したことで、抽象的な理論から具体的な授業実践へと橋渡しが可能となった。その結果、生活科における鍵概念を授業レベルで具体的に捉え、一人一人が生活科の本質を味わえる学びを実現する授業を構想できるようになった。

### **(2) 今後の課題**

省察的課題への支援については、なお検討の余地がある。子供たち一人ひとりが生活科の本質を十分に味わえる学習環境を構築できていたかどうか、改めて問い合わせが必要がある。また、リフレクションに関しては、対象学年に応じたフレームの提供や、即時性を伴う振り返りの在り方について、次年度の研究課題としてさらに追究していく。

### **【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授業づくり

## －第1学年「おはなのあるくらし」を通して－

渡辺 将史

### 1. 実践のポイント

生活科の学習では、単なる活動の繰り返しに終わらず、体験と表現を結び付けることで「自分と対象との関わり」に気付き、最終的には生活の主体化へつなげていくことが重要である。本単元は、入学して間もない1年生を対象とし、幼保小の接続を意識しながら、お花のお世話活動を中心に展開する。児童が感じた課題や困り感、うまくいったことを表現することで、生活科の楽しさを実感し、自分自身の成長にも気付けるようにする。

本学級には自然との関わりを好む児童が多く、植物を育てた経験を持つ子も25名ほどいる。意欲的に水やりや観察を行う子がいる一方で、植物への関心が薄い児童も存在する。そこで、全員がアサガオを育てることで初めて植物の栽培に取り組む児童も安心して取り組めるようにしつつ、アサガオ以外にも、ヒマワリ・マリーゴールド・フウセンカズラ・ホウセンカ・ペチュニア・サルビア・オジギソウ・コスモス・オシロイバナ9種類の植物から選択できる活動を設定する。自分の思いや願いを込めて育てることで主体的な姿勢を育み、それぞれが2種類の植物を育てることで成長の違いに気付き、比較を通して学びを深めることができると考えた。

### 2. 研究テーマとの関連

#### (1) 本単元で味わう生活科の本質

##### ①本質I(個別知識・技能を統合・包括する鍵概念)

本単元では、「おはなのあるくらし」を創るために、全員で共通して育てるアサガオと、それぞれが選んだ花を育てることを通して、生活科の本質を味わう授業の構想を目指す。教科理論を受けて、本授業における本質を以下のように設定した。

##### 【本質I】

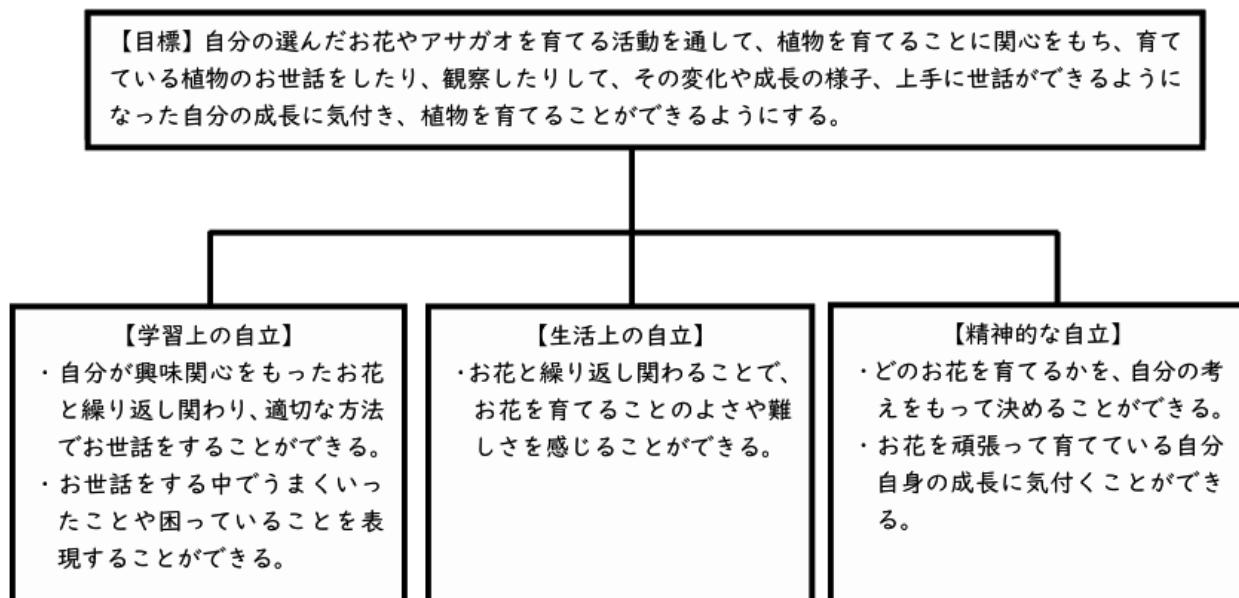


図1 本単元における生活科の本質Iを筆者が図式化したもの

##### ②本質II(その教科等ならではの認識・表現の方法)

生活科における本質IIは、生活の主体化に向けて<sup>1</sup>気付きの質を高めていく学習プロセスである。教科理論で示した本質IIの図を、本単元に当てはめ、より具体化して考えると以下の図1のように表すことができる。

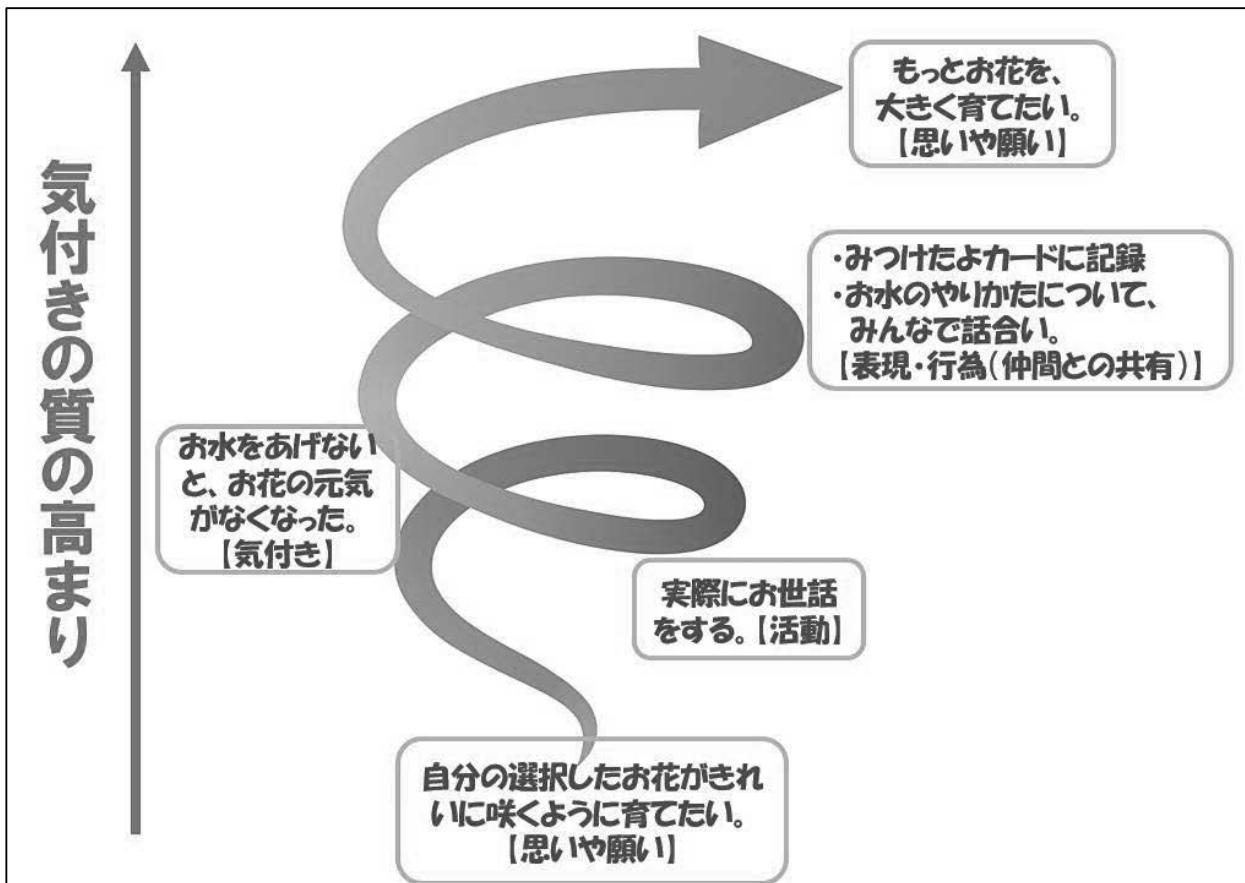


図2 本単元における気付きの質を高めていくプロセスの一例

## (2) 一人一人の子供が本質を味わう学びのプロセス(省察的課題への支援)

### ①本質的かつ個別的な課題設定

本単元では、子供がお花を育てていく中での困り感を授業の中で取り上げていく。この困り感こそが本単元における本質的かつ個別的な課題と言える。また、順調に育っている子は、それほど困り感を感じていないと考える。学級の仲間の困りごとを聞くことで、自分自身も同じ状況にあることに気付いたり、友達の困り感をどうしたら解決することができるかについて、その策を共感的に考えたりすることもあるだろう。課題設定で大切にしたいのは、困り感をもっていない児童(順調に育てることができている児童)に対して、無理に課題をもつように促すことはしないということである。子供の内側から湧き出てくる思いや願いを大切にして学習を進めていく。

### ②多様な解決過程を支援する学習環境

本単元における多様な解決過程を支援する学習環境として、a.お花のお世話に必要な物品をいつでも使用できる状況 b.子供たちの課題を表現する場所を整える。

#### a. お花のお世話に必要な物品をいつでも使用できる状況

本単元では、選択したお花の種が非常に小さく、初めの頃は霧吹きによる水やりが必要な植物があった。そこで、霧吹きを常設し、いつでも使用できるようにした。また、間引きをしたり、土を被せたりする際の移植ごてや、枯れてしまった葉っぱを切り落とす際のハサミも常設し、いつでも子供たちがお花のお世話ができるような学習環境を整えた。

#### b.子供たちの課題を表現する場所

子供たちが学習を進める中で課題に感じたことを、「みつけたよカード」に表現することができるようとした。一般的に観察カードには、植物の色や形、大きさ、高さ、におい、触った感触を記述するが、左記の内容に加えて、今自分がお花を育てている中で困っていることや、うまくいっていることも表現できるようにした。「みつけたよカード」に記述することで、自身の課題を文字言語として残すことができ、次回の活動で自分が考えなければいけないことを明確にできる。また、自分の課題を自分で解決するだけでなく、学級の仲間と共有し、それぞれの知

恵を出し合い対策を考える場を設けた。

### ③解決過程への批判的な振り返り

本単元は1年生の1学期の児童を対象とした実践である。そのため、ワークシートに振り返りを書かせることよりも、自分自身がお花を育てるうえで課題になっていることについて、話し合いで分かったことや考えたことを実際に行動にうつすことを振り返りとして位置付ける。その行為の結果が植物にとってどうであったかは、時間の経過とともに明らかになることが多い。そのため、行為の結果に対する振り返りは、次の活動における「みつけたよカード」の記述に表出される。振り返りを1単位時間の中だけに留めず、対話や時間の経過の中で記述したり、教師が子供の様子を見とり、フィードバックを返していく様にする。

### 3. 実践の実際

## ●第1学年 「おはなのあるくらし」

### ● 単元の目標

自分の選んだお花やアサガオを育てる活動を通して、植物を育てることに関心をもち、育てている植物のお世話をしたり、観察したりして、その変化や成長の様子、上手に世話ができるようになった自分の成長に気付き、植物を育てることができるようになる。

### ● 単元計画 (全 16 時間)

第1次	そだてるおはなをきめよう。 .....	2時間
第2次	たねまきをしよう。 .....	4時間
第3次	おはなのおせわをしよう。 .....	8時間
第4次	おはながさいたよ。 .....	2時間

## ●分析

《第一次》 そだてるおはなをきめよう。

本単元は、教師が朝の時間にひまわりのたねを鉢植えに植えている姿を見て、子供たちが「私もやってみたい！」と、言ったことをきっかけに学習をスタートした。朝のつたえタイムでは、これまでにひまわりやマリーゴールドを育てたことがあるという経験を、発表している子がいた。そのため、育てる花を多くの学校で育てられている比較的栽培が容易なアサガオと、もう1種類の花を自分で選択して育てることとした。下記の場所にも示されている通り、ひまわり、マリーゴールド、サルビア、フウセンカズラ、ホウセンカ、おじぎそう、コスモス、オシリオイバナ、ペチュニアの9種類の中から子供たちが、主体的に選択した。このことで、与えられたお花を育てるのではなく、自分で選んだ花に、「きれいに咲いてほしい。」「これからしっかり育ってね。」と、思いや願いをもって栽培活動に取り組む姿が見られた。さらにそれぞれの花に名前をつけることで、自分だけの花に愛着をもてるようにした。このような手立てを講じたことで、子供たち一人一人が本質的かつ個別の課題を設定することができた。



写真 | 第1時の板書「9つの種類から自分が育てたい花を選択」

## 《第3次》 おはなのお世話をしよう。

第2次で種まきをし、週に2回お花のお世話タイムをとって、栽培活動を進めた。花を観察する中で気付いたことは、みつけたよカードに記した。カードを書く際の視点は、右図のように「見て」「聞いて」「嗅いで」「触って」という諸感覚に加え、自分自身の花に対する気持ちについても、記述するようにした。「芽が出てきてうれしいよ。これからも元気に育ってね。」など、花を擬人化し、言葉がけをすることで、さらにそれぞれの花に愛着が湧いている姿が見られた。お世話をしていくなかで、移植ごてや、霧吹き、土など、栽培に必要な物品は子供たちがいつでも使用できるように、学習環境を整えた。このことにより、子供たちそれぞれが多様な解決過程をたどり、花の栽培活動に取り組むことができた。

お世話をする中で、様々な課題、困り感が生まれきた。そこで、子供たちが課題についての解決策を話し合い、表現する場を授業の中で設定した。下の写真の板書は、ある児童の「アサガオの葉っぱに虫食いがたくさんある。どうすればいい？」という問題提起に対し、学級全体で話し合った際のものである。話し合いは以下のように進んだ。

A1 児：あさちゃんに虫食いがありました。どうすればいいですか。

B1 児：お花用の虫除けスプレーをかけねばいいんじゃないかな。

C1 児：薬を使うのはかわいそだから、虫を手で取るのがいいと思うよ。

D1 児：虫はピカピカな物を、嫌がるって聞いたことがあるよ。

E1 児：ネットやバケツで、あさちゃんを囲めば虫は来ないよ。

A1 児：Eさんの考えは、虫が入ってこないからいいね。

F1 児：でも、バケツで覆うと光が入らなくなるから、あさちゃんが育たないよ。お花は太陽の光を当てないと、大きくならないんだよ。



写真2 カードを書く視点

A児は、この時間の話しを受け、次の授業までに、銀紙を使って虫除けのグッズを作ってきた。このように、自分の「困り事」を全体で共有することで、友達の様々な考えの中から、自分がいいと思った考えを選択し、次の活動へと繋げていくことができた。



写真3 第1回「おはなについておはなしをしよう。」の板書

「おはなについておはなしをしよう。」というめあてで、花の生長に合わせて出てきた課題について、その都度話し合い、その後のお世話に繋げた。話し合いは全部で5回行われた。1つの課題について学級全体で話し合うことで、

自分も同じ状況に直面していることを共有することができ、課題に対して自覚的になる児童がいた。また、自分の花はそのような課題に直面していないくとも、友達の困りごとについて共感し、一緒に解決策を考える中で、これまでの生活経験の中での知恵を出し合い、自分自身も課題に正対して考える経験を積むことができた。

第2回の話し合いで、ホウセンカを栽培している子が、「プランターの中でホウセンカがぎゅうぎゅうづめになつていてケンカをしている。」という困りごとを発表した。話し合いは、以下のように進んだ。

A2児：ホウセンカがぎゅうぎゅうづめでけんかをしています。どうすればいいですか。

B2児：お水をたくさんあげれば、ケンカはなくなるんじゃないかな？

C2児：水をあげすぎるとかれちゃうよ。

D2児：葉っぱを切るのはどう？

E2児：それは、ホウセンカがかわいそうだよ。どうすればいいかな。

F2児：根っこから抜くのはどう？抜いて違うところに移動してあげようよ。

教師：たくさん育った芽を、いくつか別の場所に移動させてあげることを、まびきというんだよ。

児童の話し合いによって導き出された行為は、まさに「間引き」そのものである。しかし、間引きという言葉については、知らない様子だったので、たくさん育った芽をいくつか抜き、残した芽を大きく育てることを間引きであると教師から伝えた。このように、間引きという行為を知らなくても、話し合いの中で子供たちが考えたものを、専門的な言葉に置き換えることで、子供たちは知識を暗記するのではなく、経験と結びついた駆動する知識として身につくことができた。

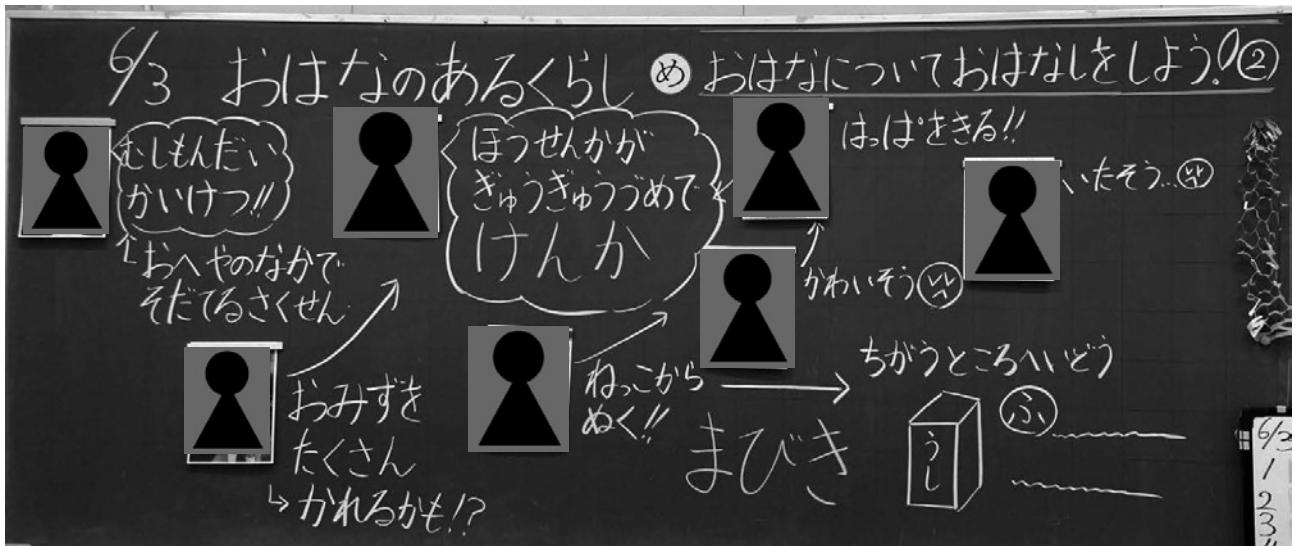
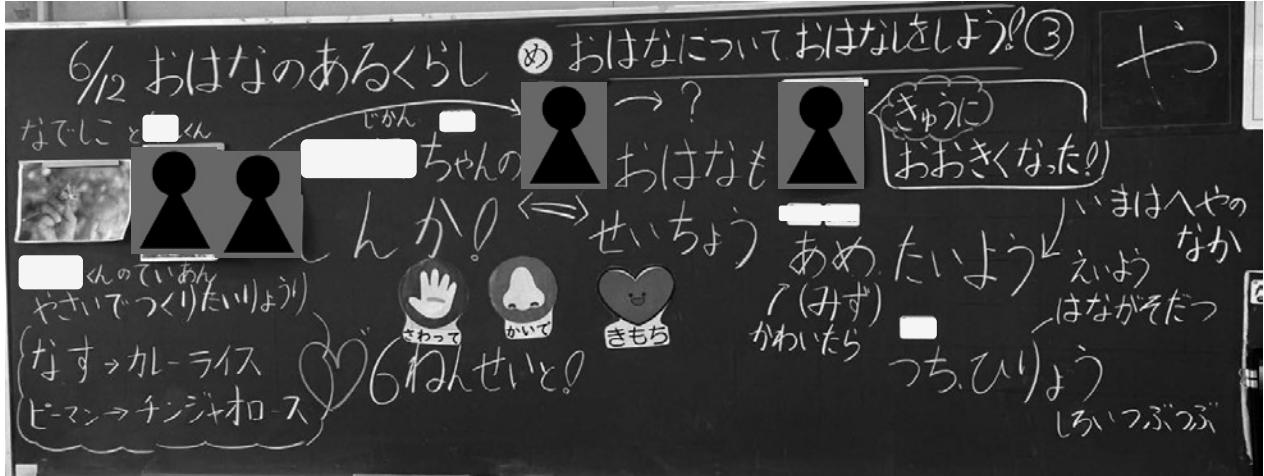


写真4 第2回「おはなについておはなしをしよう。」の板書

第3回の話し合いで、話を育てている自分自身の成長に焦点が当たった。児童の書いた「みつけたよカード」の裏に、花と自分自身と一緒に写っている写真を貼り、ポートフォリオとして記録を残していた。その写真を見たある児童が「お花だけでなく、自分も成長している！」と気付いた場面があった。この気付きは、生活科の本質Ⅰである「精神的な自立」に深く関わっている。児童が自分の成長に気付くことは、単に植物を育てる活動にとどまらず、自分自身の変化や成長を認識し、主体的に生活を営む力を育むことにつながる。花の成長を観察し、世話を続ける中で、児童は「できるようになったこと」「工夫したこと」「困りごとを乗り越えた経験」などを振り返り、自分自身の成長を実感する。これは、生活科の学習が「自分と対象との関わり」を通して、自己理解や自己肯定感を高める場となっていることを示している。ポートフォリオの活用は、児童が自分の気付きを記録し、仲間と共有することで、より深い学びへとつなげる重要な手段となった。自分の成長や変化を言葉や写真で表現することで、児童は自分自身の内面に目を向け、主体的

に学びを進める力を養うことができた。さらに、仲間の気付きや成長と比較することで、多様な視点や価値観に触れ、学びの幅が広がった。このように、第3回の話し合いで生まれた「自分も成長している」という気付きは、生活科の本質Ⅰ（精神的な自立）と本質Ⅱ（気付きの質の高まり）の両面に深く関わっており、児童が主体的に学び、自己の成長を実感する貴重な機会となった。



## 写真5 第3回「おはなについておはなしをしよう。」の板書

#### 4. まとめ

本実践を通して、今後の授業実践に向けて以下の成果と課題を得ることができた。

### 〈成果〉

花のお世話の中で生まれる課題（困りごと）を中心的な課題として取り扱い、生活科の本質Ⅰである「生活の主体化」を目指した。自分が選択した花を育てることで、子供たち一人一人が花に愛着を持ち、「きれいに咲かせたい」「大切にお世話をしたい」という思いや願いをもつことができた。課題を共有する話合いの場を設けたことで、共通の課題として多くの子が本質と向き合うことができた。

### 〈課題〉

多様な解決を支援する手立てとして「お花のお世話に必要な物品をいつでも使用できる状況」を挙げたが、準備物の提示の仕方によって子供の思考を制限してしまうことが明らかになった。また、課題共有の場として全体での話合いしか提供できなかった点や、解決過程への批判的な振り返りに関して、表現ツールの活用が十分でなかった点が課題として残った。