

生活科・くすの木タイム

生活科・総合部 狩野 葵 内田 圭祐 佐藤 真樹

研究協力者 大島みずき（生活科） 音山 若穂（くすの木タイム）

I 生活科・くすの木タイムにおける「社会に変革を起こす子ども」について

対象への関わり方やその根拠を伝え、他者の関わり方を質的に向上させる子ども

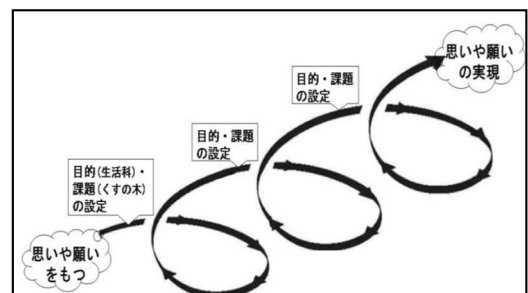
この際、他者が、伝えられた関わり方やその根拠のよさに納得できる必要がある。

※対象とは、生活科において、身近な人々、社会及び自然などや自分自身のことをいう。くすの木タイムにおいて、人・もの・ことのことをいう。対象への関わり方とは、対象に対して一人一人が働きかける方法のことをいう。

本校では、子どもたちが、将来「社会に変革を起こす」ことで、ともによりよく生きていくことのできる社会を創造できるようになることを目指している。「社会に変革を起こす」とは、自分も他者も納得しながら、現在の社会や身の回りの生活の中にある問題に対する解決策を見いだして実践していくことである。ともによりよく生きていくことのできる社会を創造していくためには、生活科・くすの木タイムを学ぶ本質的な意義が欠かせない。生活科を学ぶ本質的な意義とは、対象を自分との関わりで捉え、対象への憧れや楽しさから抱いた思いや願いを実現し、自立し生活を豊かにしていくことである。くすの木タイムを学ぶ本質的な意義とは、対象の本質を探って見極めようとする思いや願いを実現し、社会や自然の一員として自己の生き方を問い続けていくことである。子どもは、思いや願いを実現するための対象へのよりよい関わり方を導き、その関わり方で対象と繰り返し関わり続けることで、目的を達成したり課題を解決したりし、思いや願いを実現していく。そして、このような問題解決的な学習を通して、子どもたち一人一人が自立し生活を豊かにしたり（生活科）、自己の生き方を問い続けたり（くすの木タイム）していくことによって、将来、社会や身の回りの生活の中にある問題に対する解決策を自分も他者も納得しながら導くことができ、ともによりよく生きていくことのできる社会を創造していくことができるのである。

本校生活科・くすの木タイムでは、「社会に変革を起こす子ども」を、「**対象への関わり方やその根拠を伝え、他者の関わり方を質的に向上させる子ども**」とした。関わり方を質的に向上させるとは、生活科において、対象への新たな気づきが生まれたり、様々な気づきを関連付けたりして、目的達成に向けたよりよい関わり方を導くことをいう。くすの木タイムにおいて、対象への関わり方やその根拠が新たに生まれたり、様々な根拠を関連付けたりして、課題解決に向けたよりよい関わり方を導くことをいう。

生活科の学習において、子どもは、対象と出会い、それらの魅力やそれらと関わる楽しさ、憧れ等を基に、思いや願いをもつ。また、くすの木タイムの問題解決的な学習において、子どもは、社会や自然が抱える問題に気づき、それらの問題に関わる人々の思いや取組等に目を向けて、思いや願いをもつ。子どもは思いや願いを実現しようと、一



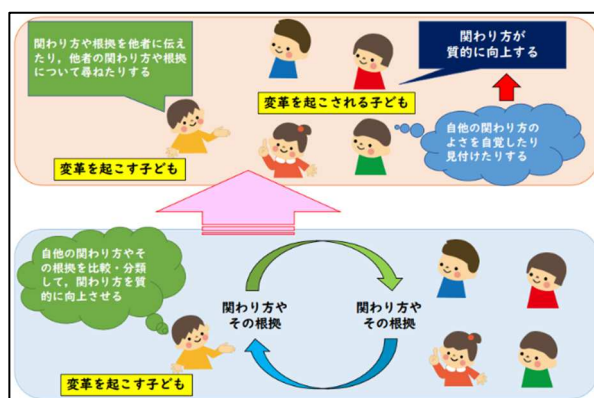
<図1 思いや願いを実現するイメージ>

人一人の思いや願いを基にして、それらを具体化した目的（生活科）やそれらを実現するための課題（くすの木タイム）を見いだしていく。そして、自分なりの関わり方を導き、実践することを繰り返すことで、思いや願いの実現に向かっていく。子どもたちは思いや願いを実現できたことを他者と分かち合い、新たな思いや願いをもつ（図1）。

このような問題解決的な学習の中で、子どもは、対象への自他の関わり方やその根拠を比較・分類し、目的達成や課題解決に向けたよりよい関わり方を導いていた。そして、その関わり方や根拠を他者に伝えたり、他者の関わり方や根拠について尋ねたりする姿が見られた。

すると、他者は、自他の関わり方や根拠を比較し、関わり方や根拠の共通点や相違点から、自他の関わり方のよさを自覚したり見付けたりして、関わり方を質的に向上させる姿が見られた（図2）。

子どもは、関わり方を質的に向上させることで、よりよい関わり方で対象と繰り返し関わり、思いや願いを実現することができた。この姿から、子どもたちは目的達成や課題解決のために、互いの関わり方や根拠のよさに納得しながら影響を与えることを繰り返すことで、一人一人が関わり方を質的に向上させることができ、思いや願いを実現することができると言える。そこで、本校生活科・くすの木タイムでは、「社会に変革を起こす子ども」を、「対象への関わり方やその根拠を伝え、他者の関わり方を質的に向上させる子ども」とした。



＜図2 社会に変革を起こす子どものイメージ＞

2 研究の方向

1 年次研究では、生活科・くすの木タイムにおける「社会に変革を起こす子ども」の姿が現れる要因を情報活用の視点から明らかにし、その要因を基にICT活用による学習指導の工夫を以下のように再考した。

情報活用の視点からの要因

- ・自分の関わり方に傾倒せず、他者の関わり方に目を向けることができる。【情報の収集】
- ・自他の関わり方を比較し、関わり方の共通点や相違点を見いだすことができる。【情報の関連付け】

ICT活用による学習指導の工夫

- ・自他の関わり方を見合う機会の設定（生活科・くすの木タイム）
- ・複数の関わり方から自分に必要な関わり方を選択できる場の工夫（生活科）
- ・個人で、思考ツールを用いて関わり方を見いだす機会の設定（くすの木タイム）

実践から、生活科では、より多くの関わり方を見合うことで、自他の対象への関わり方を比べ、新たな関わり方で対象と関わったり、他者にその関わり方を伝えたりする姿が見られた。関わり方を伝えられた子どもは、対象への新たな気づきが生まれたり、よりよい関わり方を取り入れたりしていた。くすの木タイムでは、可視化された自他の関わり方を比べ、様々な面から捉えた対象への関わり方やその根拠を基に、よりよい関わり方を導き、他者に伝える姿が見られた。伝えられた子どもは、他者の関わり方やその根拠に納得し、今後の自分の関わり方を導くことができていた。

一方で、生活科では、対象との関わりに夢中になるあまり、目的達成に向けて、他者の関わりに目を向け、自他の関わり方を比べることができない子どもも一部見られた。くすの木タイムでは、自分の関わり方の不十分さを自覚できずに固執してしまい、課題解決に向けて、自分の関わり方を課題に照らして見つめ直せない子どもが一部見られた。2年次は、1年次研究で明らかになった課題を分析し、非認知的能力を高めることを通して、社会に変革を起こす子どもの育成を目指していく。

3 研究内容

(1) 生活科・くすの木タイムで重視する非認知的能力

1年次研究を進めていく中で見られた「社会に変革を起こす子ども」に関わる課題を分析する。分析を進めるにあたり、全体研究を受け、まずOECDの示す非認知的能力の3つの分類である「目標の達成」「他者との協働」「情動の制御」を生活科・くすの木タイムの教科特性に照らして具体化する。

3つの分類	生活科・くすの木タイムの教科特性に照らした3つの分類の具体
<u>目標の達成</u>	忍耐力 : 目的達成や課題解決がすぐにできなくても、対象に関わり続けようとする思い 自己抑制 : 目的達成や課題解決のために、自分の関わり方を見つめ直そうとする思い 目標への情熱 : 目的達成や課題解決をしたいと熱望する思い
<u>他者との協働</u>	社交性 : 他者に自分の関わり方を知ってもらいたいという思いや他者の関わり方を知りたいという思い 敬意 : 他者の関わり方によさがあるという思い 思いやり : 他者の関わり方への思いに寄り添おうとする思い
<u>情動の制御</u>	自尊心 : 自分の関わり方を大切にしようとする気持ち 楽観性 : 自分の関わり方で思いや願いが実現できると思う気持ち 自信 : 自分は思いや願いを実現できる力があると信じる気持ち

次に、課題となる姿の要因を考え、その要因と生活科・くすの木タイムの教科特性に照らした3つの分類の具体との関係を捉える。

課題となる姿	その姿の要因
対象への関わりに夢中になりすぎたり、関わり方を固執したりする姿が見られた。	・ <u>他者の関わり方は、目的達成や課題解決のために、自分の関わり方をよりよくするものであることを感じていないことが考えられる</u> ・ <u>目的達成や課題解決よりも、自分の関わり方を優先してしまうことが考えられる</u>

他者の関わり方は、目的達成や課題解決のために、自分の関わり方をよりよくするものであることを感じていないことは、他者の関わり方によさがあるという思いがもてないこと（敬意）と捉えられる。また、目的達成や課題解決よりも、自分の関わり方を優先してしまうことは、目的達成や課題解決のために、自分の関わり方を見つめ直そうとする思いがもてないこと（自己抑制）と捉えられる。

生活科・くすの木タイムでは、一人一人が思いや願いの実現に向けて、対象へのよりよい関わり方を導き、実践することが欠かせない。よりよい関わり方を導くには、自他の対象への関わり方やその根拠を比べたり伝え合ったりすることが必要である。そうすることで、自他の関わり方やその根拠の共通点や相違点、それぞれの関係が確認され、思いや願いの実現に向けたよりよい関わり方を納得し

て導くことができる。故に、自分の関わり方でのみ対象と関わり続けてしまうと、他者との協働が生まれず、目的達成や課題解決に向けたよりよい関わり方を導くことができなくなってしまうのである。

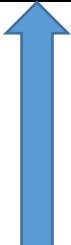
これらのことから、社会に変革を起こす子どもを育成するためには、他者への敬意と自己抑制を高める必要がある。対象への関わりに夢中になりすぎたり自分の関わり方に固執したりしていても、他者の関わり方によさがあると思えば、他者の関わり方に目を向けようとしたり、関わり方やその根拠を比べたり伝え合ったりすることになる。また、目的達成や課題解決のために、自分の関わり方を見つめ直そうと思えば、自分の関わり方と目的や課題との整合性を考えることができ、自分の関わり方をより確かなものにしたり、自他の関わり方のよさを見付けたりすることができる。

そこで、本校生活科・くすの木タイムでは、重視する非認知的能力を敬意と自己抑制とした。この非認知的能力が発揮された姿は以下のとおりである。

敬意が発揮された姿

他者の対象への関わり方を注意深く見たり、関わり方の根拠や疑問点を尋ねたりしている

この姿の具体を段階的に捉えると以下ようになる。

発揮の度合	段階的に捉えた姿
	他者の対象への関わり方を注意深く見たり、関わり方の根拠や疑問点を尋ねたりしている
	他者の対象への関わり方を繰り返し見たり、その根拠を頷きながら聞いたりしている
	他者の対象への関わり方を遠くから見たり、聞いたりしている

自己抑制が発揮された姿

目的達成（課題解決）に向けて、関わり方の手を止めて自分の制作物や掲示物を見たり（生活科）、具体図やこれまでの情報をまとめた掲示物などと自分の関わり方を比べて再度関わり方を見直したり（くすの木タイム）している

この姿の具体を段階的に捉えると以下ようになる。

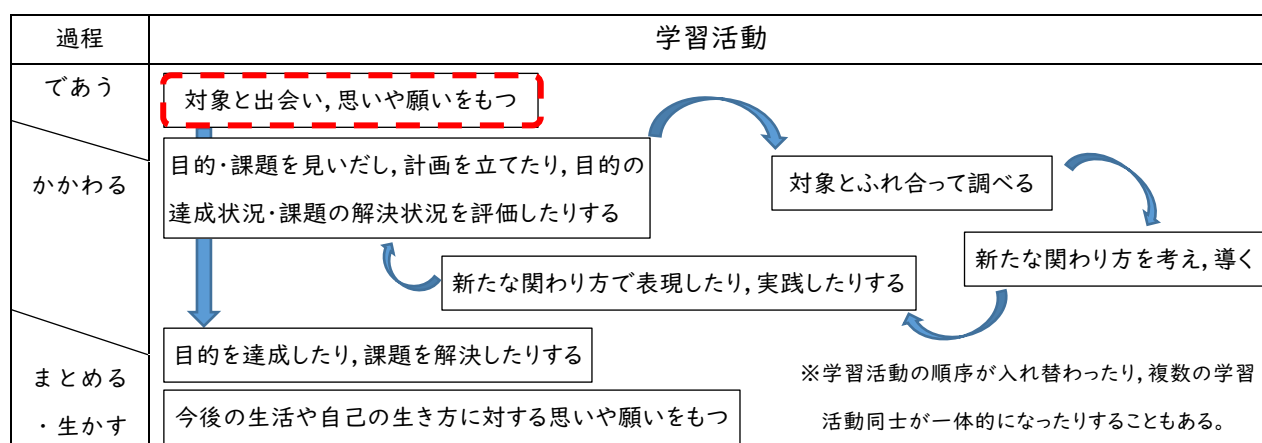
発揮の度合	段階的に捉えた姿
	目的達成（課題解決）に向けて、関わり方の手を止めて自分の制作物や掲示物を見たり（生活科）、具体図やこれまでの情報をまとめた掲示物などと自分の関わり方を比べて再度関わり方を見直したり（くすの木タイム）している
	目的達成（課題解決）に向けて、関わり方の手を止めたり（生活科）、具体図やこれまでの情報をまとめた掲示物などと自分の関わり方を比べたり（くすの木タイム）している
	きまりを守って他者や対象と関わったり（生活科）、具体図やこれまでの情報をまとめた掲示物などを見たり（くすの木タイム）している

このような、敬意と自己抑制を発揮する姿が現れることを促し、重視する非認知的能力を高めていけるように、以下のような学びのデザインの工夫を行う。

(2) 学びのデザインの工夫

本校生活科・くすの木タイムは、「であう」「かかわる」「まとめる・生かす」といった問題解決的な学習の過程を行う。この過程において、【真正な学び】【個別最適な学び】【協働的な学び】の視点を用いた問題解決的な学習の過程を、以下のようにデザインした。

「であう」過程において、子どもが対象と出会う際に、より多様な対象への気付きや対象の特徴を得て、これまで以上に思いや願いを膨らませることを重視して学びのデザインを行う。「であう」過程において、生活科では、対象とふれ合って抱いた一人一人の思いや願いを基に、学級全体で達成を目指す目的（思いや願いを具体化したもの）を見いだす。くすの木タイムでは、身近な社会の問題と出会う抱いた一人一人の思いや願いを基に、学級全体で解決していく課題を見いだす。この際、対象への気付きや対象の特徴をより多く得て、思いや願いを大きく膨らませていた子どもは、学級全体で目指す目的達成や課題解決へも意欲を高めることができ、他者の思いや願いに目を向けることができていた。そして、学級全体で目指していく目的や課題を明確に見いだすことができていた。そうした子どもは、その後の「かかわる」過程で対象に繰り返し関わる際に、他者と関わり合いながら自分の関わり方を質的に向上させることができていた。このように、思いや願いが大きく膨らむことで、目的や課題が明確になり、他者の関わり方によさがあるという思い（敬意）や目的達成や課題解決のために、自分の関わり方を見つめ直そうとする思い（自己抑制）が発揮されることとなる。



＜図3 生活科・くすの木タイムにおける問題解決的な学習の過程＞

そこで、対象と出合い、思いや願いをもつ場面において次の活動を行うこととした。

① 過去の対象との関わりを伝え合ったり、試しの活動をしったりする活動の設定

生活科では、子どもが対象と出会う前に、幼稚園・保育園等や家庭での対象との体験に関する情報を子どもへのアンケートや会話等で収集する。また、対象に関連する作品や写真などを教室に掲示したり、学級で話題に取り上げたりする。そして、学習対象に出会う際に、これまでの経験を伝え合ったり、試しの活動をしったり、対象に関連する資料等を見たりする活動を設定する。

くすの木タイムでは、対象について知っていることや経験、これまでの自分の対象との関わり方を伝え合ったり、専門家の人の話を聞いたり、過去の子どもの取組を知ったりする活動を設定する。

子どもにとって、対象との関わりは魅力的なものであり、道具や場、状況を多様に設定しておくことにより、一人一人の既有知識や生活体験、興味関心に応じた関わり方をもつことができる。

② 対象とふれ合って得た気付きや調べた情報、思いや願いを共有する

生活科では、①で対象にふれ合って得た対象についての気付き（分かったことや思ったこと）、思い

や願い（これからしたいことやできるようになりたいこと）を話し合う。

くすの木タイムでは、①で得た対象の情報（特徴）を基に分かったことや思ったことを話し合う。そして、疑問点を基に、試しの活動の写真や動画を見たり、図書資料やインターネットで調べたり、専門家や過年度の子どもへのインタビューをしたりして情報を収集する。その後、収集した情報を整理し、共有する。

これらにより、対象の特徴、社会の現状や課題、友達のもっている対象への思いや願いなどの多様な情報を得ることができ、自分の思いや願いだけでなく、他者や社会などの視点から情報を得ることができる。多様な視点からの情報を得ることにより、「かかわる」過程での関わり方は、現代社会や自らの生活に根ざしたものとなるので、真正性を増すと考える。また、自他の思いや願い、情報を共有することにより、他者や他者と共通する思いや願いを尊重することにつながる。なお、より多様な情報を得るために、必要に応じて②の活動を繰り返すこともある。

③ 自分の関わり方について選択したり、学級全体での目的や課題を集団決定したりする

生活科では、①②の活動を通してもらった思いや願いなどから今後の対象への関わり方を自分で決めていく。そして、一人一人がもった思いや願いを学級で共有し、学級全体の思いや願いを具体化した目的を見いだす。生活科では、複数の関わり方を教師が提示し、選択することもある。

くすの木タイムでは、①②の活動を通して得た多様な情報、思いや願いから今後取り組みたいことを決めていく。そして、一人一人の考えを基に学級全体で話し合い、思いや願いを具体化した課題を立てていく。目的の達成や課題の解決のために自分の関わり方を選択することにより、対象の特徴に気付くことができ、思いや願いを実現するための目的や課題が明確になっていく。

そうした目的・課題意識をもった子どもは、次の「かかわる」の過程において、目的達成・課題解決に向けたよりより関わり方を見いだしていくと考える。

具体例を以下に示す。

具体例 1年 生活科「にこにこ お手伝い 大作戦！」【であう過程】

目的「家族がにこにこになるように、家庭で自分ができることを見付けて、チャレンジしよう」を達成するため、以下のような学習活動を行う。	
学習活動及び留意点	子どもの意識
① 対象とのこれまでの経験を伝え合う ・家族にされて嬉しかったことや家族といて楽しかったことを友達と伝え合う。 ・「家庭生活の様子」の写真を見せ合い、普段の家庭での自分や家族の過ごし方を伝え合う。	 誕生日に家族にお祝いしてもらって、プレゼントがもらえたことがとても嬉しかったな。いつも家では、お父さんとゲームをして遊んだり、お母さんに本を読んでもらったりしているよ。
②-1 対象とふれ合う ・家庭生活上で誰がどのような仕事をしているのか、調べる。（家庭）	 僕が漫画を読んでいるときに、お母さんは台所で料理をしていたよ。お父さんは、いつもお皿洗いをしているよ。家にはこんなにたくさんの仕事があるんだな。
②-2 対象への気付き、思いや願いを共有する ・家庭生活上で誰がどのような仕事をしているのか、調べてわかったことや思ったことを伝え合う。	 お母さんやお父さんはたくさんの仕事をしていて大変だと思ったよ。何か僕にできることはないかな。
③ 今後の関わり方や目的を決める ・家族とふれ合って得た気付き、家族に対する思いや願いを基にして、自分がこれから取り組みたいことを決める。 ・一人一人の思いや願いを基に、学級全体で目指す目的「家族がにこにこになるように、家庭で自分ができることを見付けて、チャレンジしよう」を決める。	 僕はお手伝いをして家の仕事ができるとよいと思うよ。お手伝いをすれば、家族が楽になるし、にこにこになれるんじゃないのかな。僕にもできそうな机拭きをしたいな。

(3) 学習指導の工夫

自他の関わり方を見合ったり交流したりすることを促す場の設定と教師の関わり（生活科）

子どもが敬意や自己抑制を発揮するには、自他の関わり方を見合う中で、他者の関わり方に目を向け、相違点を見いだす必要がある。なぜなら、相違点を見いだすことで他者の関わり方やその根拠に疑問をもつことになるからである。そうすることで、子どもは他者の対象への関わり方を注意深く見たり、関わり方の根拠や疑問点を尋ねたりする（敬意の発揮）。また、目的達成に向けて、関わり方の手を止めて自分の制作物や掲示物を見ることとなる（自己抑制の発揮）。

そこで、子どもが自他の関わり方を見合ったり交流したりすることを促す場を設定し、関わり方のよさに目を向けることを促す教師の関わりを行う。これは、「かかわる」過程で子どもが新たな関わり方を導く際に行う。

まず、子どもが必要感に応じて自他の関わり方を見合ったり交流したりできるように、関わり方が似た子どもを近くに配置する。このとき、自他の関わり方を比べやすくするために導いた関わり方を試せる場を用意する。

次に、対象と関わる際に、より他者の関わり方のよさに目が向くように、教師による声かけや支援を行う。教師は、目的達成に向けて、自分の関わり方の不十分な点を改善したり、他者の関わり方からよさを見付けて自分の関わり方に取り入れたりしている子どもを積極的に取り上げ、称賛する。そして、関わり方を導く基となった根拠や見付けた他者の関わり方のよさを問いかける。また、個への支援として、関わり方を導く基となった根拠を問いかけたり、他者の関わり方やその根拠との相違点を問いかけたりする。これにより、子どもは対象に関わる際に、他者の関わり方に目を向けることができ、目的達成に向けた自他の関わり方のよさを認識したり、自分の関わり方が目的の達成に向かっているのかを見つめ直したりすることができる。

子どもの姿	教師の関わり	
	個への支援	全体への支援
よりよい関わり方を導いている	関わり方を見いだす基となった根拠や見付けた他者の関わり方のよさを問いかけ、称賛する	よりよい関わり方を導いていることを称賛する
よりよい関わり方を導いていない	他者の関わり方や根拠との相違点を問いかける	よりよい関わり方をしている子どもを取り上げ、提示する

具体例を以下に示す。

具体例 1年 生活科「秋ランドであそぼう」【かかわる過程】

【場の設定】

作品

リース

秋メダル

ツリー

生き物

おもちゃ

けん玉

パチンコ

コマ

迷路

材料ゾーン

遊びゾーン

【教師の関わり】

友達のコマを回したら、まん丸のドングリだったよ。僕もまん丸のドングリでやってみようかな。



まん丸と細長いドングリをもって見たら、まん丸の方が重くてしっかり回りそうだったからだよ。

すごいね。自分と友達のコマを回してみて、よく回るドングリがあることに気付いたね。

称賛

問いかけ

どうして、まん丸のドングリがよいと思ったの。



小集団で振り返りの共有をする機会の設定（くすの木タイム）

子どもが敬意や自己抑制を発揮するには、自他の関わり方と根拠の相違点を見いだす必要がある。相違点を見いだすことで、自らの関わり方の不確かさを自覚できるため、子どもは他者の関わり方を注意深く見たり、関わり方の根拠や疑問点を尋ねたりすることになり（敬意の発揮）、また、めあての達成状況がわかるため、課題解決に向けて、具体図やこれまでの情報をまとめた掲示物などと自分の関わり方を比べて再度関わり方を見直すこととなる（自己抑制の発揮）からである。

そこで、小集団での振り返りの共有を行う。これは、「かかわる」過程の学習において、単位時間の終末から次時の始めにかけて、同じ思いや願いをもったグループで行う。この学習指導の工夫は以下の手順で行う。

- ① 視点「めあての達成状況とその根拠」を基に振り返りを記述するよう促す。
- ② ロイロノートの提出箱に振り返りシートを送るよう促す。
- ③ 同じ思いや願いをもったグループの友達の振り返りシートを、比較機能を用いて共有し、相違点に着目するよう促す。
- ④ 他者との相違点を基に、次時に取り組みたいことを記述するよう促す。
- ④ 次時の初めに、前時の記述を見直すよう促す。

また、相違点をより見いだしやすくするために、共通の様式で振り返りを記述できるようにすることが有効である。具体的には、めあての達成状況を5段階の数値で表し、その根拠を下に記述する振り返りシートを用意する。さらに、振り返りシートを1年間蓄積していくことにより、大単元の課題との整合を意識することにもつながる。

具体例を以下に示す。

具体例 5年「広がれ！ うんまい やきまんじゅう」【かかわる過程】

ロイロノートの比較機能を用いたシートの共有

めあて 第1回の試食会の感想を基に、オリジナル焼きまんじゅうの問題点を見付けよう。

視点「課題の達成状況とその根拠」を基にした振り返り

私のめあての達成状況は4だけど、友達は2なんだね。焼きまんじゅうの濃い味は、「群馬らしさ」なんだ。群馬の魅力を伝えるには必要な点だな。私は、焼きまんじゅう本来の味のよさは考えていなかったな。

めあての達成状況の自覚

でも、どうやって「濃い味」を生かすのか思いつかないな。次の時間に味の生かし方についてグループの子と相談しよう。

自分の関わり方への不確かさの自覚

4 授業実践 くすの木タイム 4年「広がれ！ みんなの楽しい漫才」 大単元「笑いで幸せ運び隊」 (1)単元における学びのデザイン

本大単元では、漫才を対象として扱う。前小単元では、コロナ禍で苦しむ人々を自分たちの漫才で笑顔にしたいという課題を解決するために、専門家による漫才の実演を見たり、話し方やネタの内容を工夫したりすることを通して、自分たちなりの漫才を作ってきた。前小単元の終末には、コロナ禍で多くの行事が中止になってしまった6年生を笑顔にできるように発表会を行い、多くの肯定的な評価や具体的なアドバイスを得られた。それにより得た、漫才の魅力や自分たちの漫才の特徴、自分たちの漫才でより多くの人々を笑顔にしたいという思いを基に、自分たちの漫才を社会に向けて発信するための方法や、その発信方法に合わせた漫才のやり方や宣伝方法を試行錯誤していくことが本

単元の学習である。

子どもたちは、これまでにコロナ禍で苦しむ人々を漫才で笑顔にするという課題に対して、漫才を見る人の好みに合わせてネタや話し方を工夫するという解決方法を見いだすことができた。しかし、自分たちの漫才の特徴や、ラジオや Zoom などの発信方法に応じた漫才の特徴などの多様な角度から見た解決方法を見いだすことはできていない。このような子どもたちにとって、発信方法に合わせた漫才のやり方のさらなる工夫をすることは、自分たちの漫才によってコロナ禍で苦しむ学校外のたくさんの人々を笑顔にしたいという思いをより強くもつことになる。そして、その思いの実現に向けて敬意と自己抑制を発揮しながら試行錯誤を繰り返すことにより、人を楽しませるには、発信する状況や相手の状況に合わせて意図的に働きかけを工夫することに加え、自らも楽しむことが大切であるという概念的理解ができると考えた。そして、対人関係を良好にする「笑い」についての追究を通して相手との関わり方を問い続けることは、人と関わることに伴う自らの生き方を広げていくことになる。これは、くすの木タイムを学ぶ本質的意義につながると考え、次のように単元を構想し、学びのデザインを工夫した。

小単元の 目標	コロナ禍で苦しんでいる人々に元氣になってもらう漫才発表会を企画し開催することを通して、発表手段の特徴や発表する相手の状況に応じて解決方法を導くこと、自分も楽しみながら話すこと等、相手を楽しませるために大切なことと、その難しさを自覚し、相手との関わり方を問い直す。	
評価 規準	①知・技 人を笑わせて楽しませることや間の取り方やリズム等の話し方といった漫才の特徴や音声のみや音声と映像で相手に伝えるという発信方法に応じた漫才の特徴を理解している。 発信方法の調査結果や漫才の特徴の比較・分類をする思考ツールを使ったり、他者の考えを把握して、その考えを解決方法に生かしたりしている。 ②思・判・表 多くの人を笑わせて楽しませることについての課題を設定し、漫才やその発信方法について調べ、調べたことや他者の発言等を根拠として解決方法を導き、実践している。 ③主体的態度 多くの人を笑わせて楽しませることへの関心を高め、取組への思いや自信をもち、人を楽しませることについての自己の考え方の変化を感じている。	
過程	時間	学習活動
であう	1	○校内での発表会での感想を基に、これから取り組みたいことについて話し合う。 【学びのデザイン①】
	2	○ラジオ（エフエム群馬）と zoom（県内の病院に向けて）での発信について、それぞれの発信方法の特徴を調べる。【学びのデザイン② 1回目】
	2	○ラジオと zoom で漫才を発信する状況を再現し、発信方法に応じた漫才の特徴を調べる。 【学びのデザイン② 2回目】
	2	○漫才の発信方法についてラジオと Zoom から選択し、決める。【学びのデザイン③】 課題 ○○（発信方法）を通して漫才で人々を笑顔にするにはどうすればよいだろう。
かかわる	2	○発表する相手について調べる。
	1	○ゴールイメージについて話し合い計画を立てる。
	1	○自分たちの漫才の改善策を考える。
	1	○自分たちの漫才の改善策を話し合う。
	4	○改善策を基に漫才の練習をする。
	7	○専門家に向けて発表をし、評価を基に改善策を話し合い、必要な情報を調べて、練習や修正をする。
	8	○漫才発表会の宣伝方法を話し合い、発表会の準備をする。
まとめる ・生かす	4	○リハーサルをし、成果と問題点について話し合う。
	1	○漫才の発表会を開催する。
	2	○発表会の成果について話し合う。

【学びのデザインの工夫の具体「であう」の過程】

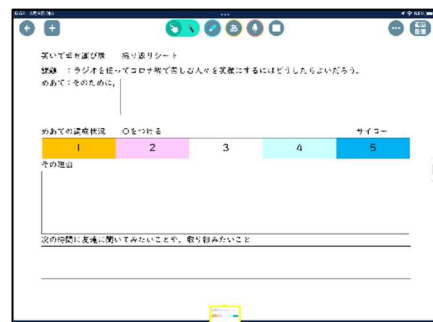
- ① 漫才発表会に対する6年生からの感想を共有し、漫才の社会への発信方法の候補について伝え合う活動の設定
- ② 漫才の社会への発信方法としてのラジオとZoomの特徴についてインターネットで調べたり、実験をしたりして得た情報を共有する機会の設定
- ③ 自分たちの漫才を社会へ発信する方法について、ラジオとZoomから自己決定したり、学級全体で集団決定したりする機会の設定

課題

ラジオを通して漫才で人々を笑顔にするにはどうすればよいだろう

【学習指導の工夫の具体「かかわる」の過程】

- ・小グループで振り返りの共有をする機会の設定
- 5段階で本時のめあての達成状況とその理由を振り返り、記述を共有する。



〈図4 「かかわる」過程で使用する振り返りシート〉

本単元において、段階的に捉えた重視する「非認知的能力を発揮した姿」の具体は、以下のとおりである。

重視する非認知的能力：敬意

他者の漫才に対する関わり方を注意深く見たり、関わり方の根拠や疑問点を尋ねたりしている

重視する非認知的能力：自己抑制

課題解決に向けて、具体図やこれまでの情報をまとめた掲示物などと自分の関わり方を比べ、対象と関わっている

(2) 学びの実際 ※Rは抽出児、Cはその他の子ども、Tは教師 は敬意を は自己抑制を発揮した子どもの姿

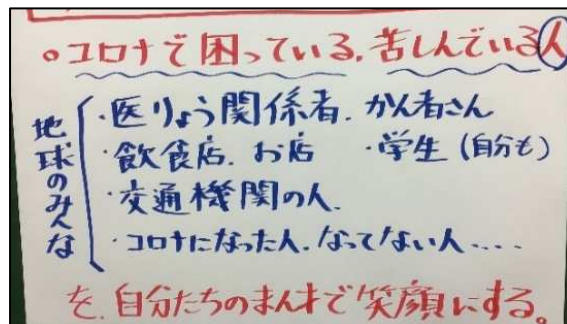
【本研究以前における、重視する非認知的能力の側面から捉えた抽出児Rの実態】

本小単元では、Rを抽出児童とする。Rは、これまでの学習で、絵を用いた漫才を行ってきた。前小単元の終末には6年生から肯定的な評価を受け、振り返りには、「何度も繰り返し作ってきた自分たちのネタで6年生を笑わせることができてよかった。」自らの学習の成果を実感している記述が見られた。漫才をよりよくしたい、自分の考えたことで人を笑わせたいという熱意がとても高く、これまでは、自ら用意してきたネタを班の友達に勧めたり、学級全体の前で発表したりすることがあった。

【本単元における、子どもたちや抽出児Rの学び】

①【であう】の過程（第1時～第7時）

第1時（学びのデザイン①）、子どもたちは、まず、前小単元で行った6年生への漫才発表会における、成果を見直した。6年生からは、具体的なアドバイスとともに、おもしろかった部分が伝えられた。その中には、「プロの漫才にはない、かわいらしさがある。」という評価があり、自分たちの漫才の特徴である、「子ども視点で見た世の中のおもしろさを表現した笑い」のよさを再認識することができた。また、6年生からは、4年生が自分たちのために工夫して漫才を作り上げたこと



〈図5 漫才を行う意図と発信する対象をまとめた掲示物〉

への感謝も伝えられており、自分たちの漫才がコロナ禍で苦しむ人の役に立っていることを再認識していた。そして、相手の状況に合わせて漫才を工夫していけば、学校外の人々も笑顔にできるという

自信を発言する子どももいた。そこで、教師が、今後の学習で取り組みたいことを尋ねると、子どもたちからは、「コロナ禍で苦しんでいる人は他にもたくさんいたはずだから、自分たちにもできることがある。」や「自分たちの漫才でさらに多くの人を笑顔にしたい」という発言があり、学校外の社会に向けて自分たちの漫才を発信していくことになった。すると、子どもたちは学校外の社会を病院や交通機関、飲食店などのコロナ禍で様々な制限を受けた人々の集団と想定したり、自分自身を含めた不特定多数の集団と想定したりしていた。そこで、まずは発信方法について決め、それに合わせて発信する相手を決めていくこととした。発信方法についての話し合いでは、意見や疑問が次々に出された。発信方法として、商店街でのライブ、Youtube への動画の投稿などが候補として挙げられた。しかし、子どもたちの中には、コロナ禍で人々を集めることの困難さと、動画からの個人情報流出といったことへの懸念もあり、別の発信方法の必要性を述べる子どもが徐々に増えていった。そこで教師は、事前に用意していた漫才のプロ（アンカンミンカン）からのメッセージ動画を提示することにした。アンカンミンカンの二人からは、これまでの活動への称賛とともに、漫才で人々を笑顔にする発信方法としてラジオか Zoom を用いることを提案していただいた。R は、1 学期に漫才と出会った際に特別授業をしていただいた漫才のプロからの提案に興奮を露にし、自分の漫才で人々を笑顔にする意気込みを話していた。一方で、音声のみでは自分たちの漫才のよさが伝わらないことがあることや、発信される側の人々の都合といった情報伝達方法としてのラジオと Zoom の特徴や問題点を指摘する子どももいた。そこで、次時以降は、自分たちの漫才の発信方法としてのラジオと Zoom の特徴を調べることにした。

第2～3時（学びのデザイン②—1, 2 1 回目）、子どもたちは、生活経験やインターネットで調べた情報を基に、発信方法としてのラジオと Zoom の特徴を明らかにしていった。初めは、調べたことをノートに箇条書きにしていた子どもが多かったが、情報を整理することの必要性を感じ、1 学期の学習で用いた、メリット・デメリットシートを用いてまとめていくようになった。R は情報を整理し、振り返りには、道具を使う班もあるから、ラジオではそれが伝わらない、という内容を書いていた。その後、子どもたちが調べてきたことについてメリット・デメリット

	× リット	デメリット
ラジオ	相手 ○たくさん人の聞いている人に届くられる。 ↓ たくさん笑顔 ○あとだけでもさいてもらえる ○声がカカらずきける。 個人情報取れる ○ラジオに出られる経験 出たい	相手 ○だれか不明 △顔が見えない。→うけたが不明! ○楽し聞きこれぞ→ちゃんときいてくれない。 車のながら 作業しながら。 △道具使えない。動き見えない。 ○自分たちの成果が相手からかえってこない。 ○電費かかる→さいてもらえない。
Youtube ↓ Zoom	相手 ○相手の顔が見える。① 目と口で情報伝わる ○動は 道具が使えらる→学んだこと、伝えたいこと ○色々な世代の人とつながれる ○感想いえる ○手軽に見られる	相手 ○仕事や学校で忙しなくなる→帰ってきかない。 ○Wi-Fi の調子による。② なら聞けぬ ↓ おくらて顔に隠れては。③ 1人だけいらい 個人情報取れる、流出。カカる人の危険

〈図6 発信方法としてのラジオと Zoom についてのメリット・デメリットシート〉

シートを用いて学級全体で共有した。そして、教師が情報の確かさや不確かさを問いかけると、ラジオで発信した場合のリスナーの反応の速さや Zoom で発信した場合の細かな動きや言い回しの伝わりにくさについて子どもたちの意見が分かれた。そこで、次時からはラジオと Zoom のそれぞれの方法で漫才を発信した状況を再現し、さらなる情報の収集を行うこととした。

第4～5時（学びのデザイン②—1, 2 2 回目）、子どもたちは、まず、Zoom で漫才を発信する状況を再現した。漫才をモニターに映して視聴すると、Wi-Fi の環境によって所々音声途切れることがあったり、はっきりと聞き取れなかったりすることがあることに気付いた。前時までは、Zoom で音声途切れることを想定していなかったため、自分たちの漫才における細かな動きや言い回しが伝わらないことをメリット・デメリットシートに加筆する子どもが多かった。また、視聴する立場を再現すると、ミュートやカメラのオンオフを切り替えることは、病院の高齢者には大変であることにも気付いた。R は、Zoom で漫才を発信することについて、自分たちが漫才に集中していると、相手の反応を見ながら話すことに難しさがあることを発言していた。次の時間は、ラジオで漫才を発信する状況を再現するために、録音した漫才を聴くことにした。音声のみの漫才を聴いていると、子どもたちは教室の色々な場所に視線を移し始めた。その様子から、自分たちの漫才が聞き流されてしまうこ

とを心配する子どももいたが、それは、聴く人が何か作業をしながら聞いたり、移動中に聞いたりできるということで、たくさんの人に自分たちの漫才を届けられる可能性があることを発言する子どももいた。教師が R にラジオと Zoom の選択について尋ねると、Zoom を選択したいと答えた。また、Zoom で発信する相手の立場にふれながら、病院にいる人を元気にしたいと述べていた。

第 6～7 時 (学びのデザイン③)、子どもたちは、漫才を発信する方法についてラジオか Zoom かを集団決定するための話し合いを行うことにした。教師は、本時のゴールを、全員がどちらの方法でも納得できるようにすることであることを伝え、そのためには、多くの友達の考えを聞くことが必要であることを再確認するよう促した。その後、子どもたちは自由に話し合いの相手を選択しながら、互いの考えを伝え合った。R の話し合いの様子は、以下のとおりである。

R : (始まりの合図とともに真っ先に C のところに向かい)

僕は Zoom で発信の方がよいと思うよ。だって、動きも道具も使えるでしょ。今までやってきたことを生かせるよね。どう思う？

C : R は、絵を見せるものね。

R : そう。それに、コロナ禍で一番苦しんでいるのは、病院の人だと思う。Zoom で漫才を見せたら喜んでくれるのではないかな。

C : Zoom だと、病院の一部の人にしか見せられないでしょ。

R : 漫才 (学習の) の目的は、コロナで苦しんでいる人を笑顔にすることですよ。病院の人を笑顔にすることができればよいと思うよ。

C : でも、ラジオ (エフエム群馬) は群馬だけじゃなくて、関東地方で聞けるってアンカンミンカンさんが言ってたよ。たくさんの人を笑顔にできるのではないかな。

R : 前に調べたときは、何万人もの人が聴いているって言ってたね。でも、動きが見せられないと僕たちの漫才のよさを伝えることができないのではないかな。



〈図 7 友達に自らの関わり方を伝える R の様子〉

次に教師は、個別の話し合いの結果を全体に向けて発表するよう促した。この時、R は全体に向けて自らの関わり方を、コロナ禍で苦しむ人々を笑顔にするという大単元の課題との整合を根拠に発表していた。その後、教師は、2 回目の話し合いを行うことを促した。R は、すぐに C と数名の子どもで小集団を形成し、話し合いを始めた。

その後、日を改めて再度話し合いを行った。子どもたちは、黒板上のネームマグネットを操作しながら、ラジオか Zoom かについて自らの立場を表しながら話し合いを行った。それぞれのメリット・デメリットについて掲示物を指さしながら伝えることを繰り返していくと、ネームマグネットを動かし続ける姿が多く見られた。その後、教師が、子どもたちの漫才の特徴を生かせること、という視点を提示すると、どちらの方法でも、自分たちの漫才を生かせると話す子どもが増えていった。その後、子どもたちの話し合いは、自分たちの漫才で笑顔にできる人々の数の違いに焦点化されていった。R はラジオの何万人もの人を笑顔にできる可能性があること述べた児童に共感し、「ラジオで発信することがコロナ禍で苦しむ人々を笑顔にすることに最も合っている」と、自己決定した。そして、学級全体の発信方法もラジオで行うこととなり、「ラジオをとおして、漫才で人々を笑顔にするにはどうすればよいだろう。」という課題を設定した。

②【かかわる】の過程 (第 8 時～第 36 時)

第 8～9 時、子どもたちは、ラジオでの発信に向けて、中継をしてもらう番組の特徴を調査することにした。地元ラジオ局であるエフエム群馬のプロデューサーからは、朝の情報番組は、放送する時間帯によって、通勤通学中に聞く人、主婦層とリスナーが変わっていくこと、作業中に聞く人が多い事、悪口や品のないネタが向かないことなどを教えていただいた。R は、普段、通学前に聞いているラジオ番組のリスナーの特徴や番組編成の方法を聞いて、自分たちの漫才で番組に出演することに対する意欲を述べていた。

第 10 時～16 時、子どもたちは、ラジオでの発信に向けて、自分たちの漫才を改善していくこと

となった。Rの班はこれまで、絵を見せる漫才を行っていたため、内容を大きく変更していくか、これまでの漫才の内容を言葉のみで伝えるかを話し合うことになった。以下は、漫才の改善策を話し合った際のRの様子である。※Rの班は4人で編成されている。

- R：ラジオだから絵が使えなくなったけど、迷子の子の絵を出さずに面白さを伝えたいよね。C1はどういう漫才を考えたの。
- C1：絵を使わないのはすごく難しいと思う。この際、ネタを全部変えた方がよいと思う。
- R：えっ。せっかく（発表会で）うけたのに。絵は、僕たちの良い所でしょ。
- C1：そうだけど。伝わらなかったら、そもそも笑ってもらえないでしょ。
- R：うーん。そうなんだけどさ。（漫才を行う意図と発信する対象をまとめた掲示物を見ながら）ラジオに合わせたネタでたくさんの人に笑ってほしいよね。
- R：（しばらく黙った後、エフエム群馬リスナーの特徴が書かれたシートを見ながら、）リスナーに主婦が多いから、保育園とか幼稚園のネタにするのはどう。
- C1：（手をたたきながら）なるほど。それを子どもがやるとよりおもしろくなるよね。じゃあ、C2はお母さん役だね。
- C2：（心配そうに）できるかなあ。
- R：（メリット・デメリットシートを指さして）ラジオは音でしか伝えられないから、極端な演技をした方がうけると思うのよね。がんばってください。演技は僕たちの漫才のいいところだよ。それから、ネタは、前にうけたところを生かそうよ。

Rは、話し合いの中で同じ班の友達に改善策を尋ねたり、自分の関わり方に対する同意を求めたりしている姿が見られた。これは、敬意が働いている姿と言える。また、Rは、漫才を行う意図と発信する対象をまとめた掲示物が書かれた掲示物を見ながら、自分たちが目指す漫才について発言したり、「であう」過程で得たラジオについての情報を基に、自分たちの漫才の改善策を述べたりしていた。

これは、自らの関わり方について、課題との整合性を基に見直し、よりよいものにしていくとしている姿であり、自己抑制が働いていることが分かる。

次時にRの班では、誘拐犯と母親のやりとりの漫才を行うことを決定し、ネタ作りを行った。その際のRの班4名の振り返りの記述は右のとおりである。Rは、めあての達成状況を4としており、その理由を聞く人の目線に立ったネタ作りができたことと記述していた。一方でC1は、達成状況が3で、その

〈図8 Rの班が振り返りの記述を共有している画面〉

理由を、意見があまり出なかったことと記述しており、C2は、Rと対照的にツッコミの不十分さを記述していた。振り返りを共有すると、RはC1、C2とのめあての達成状況の相違点を指差し、画面をトントンと叩いていた。以下は、次時のRの班の話し合いの様子である。

- R：（C1に対して）ツッコミはちゃんとやること決めたよね。どうして、改善策が決まらなかったと書いたの。
- C1：場面は決まったけど、登場人物が3人以上いると、誰がツッコミかわからないでしょう。
- R：3人いても演技を工夫すればできるはずだよ。

(しばらく、RとC1、C2が話をした後)

R : (メリット・デメリットシートを指差しながら) 音しかないのに、2人で3人分の演技をしたらラジオを聴いている人は分からないよね。だったら、誘拐犯とお母さんの2人のやりとりにして、演技を生かそうよ。僕が変な質問をたくさんするネタにしよう。

C2 : たしかに。じゃあ、それでネタ作りを進めよう。

Rは、前時の振り返りの記述におけるC1やC2とのめあての達成状況の相違点をもとに、ネタの改善点について尋ねていた。これは、敬意の非認知的能力が発揮された姿であると言える。また、友達から指摘されたネタの不十分さを受け入れるとともに、ラジオをとおして聴く人を笑わせるという課題との整合性を図ったりしながら改善策を見いだしていた。これは、自己抑制の非認知的能力が発揮された姿であると言える。

上記のように、「かかわる」過程の学習の中で、Rは、友達に漫才の改善策を積極的に質問したり、大単元の課題やこれまでに調べた情報を根拠として、漫才との関わり方を伝えたりしていた。これらの姿は、敬意と自己抑制の非認知的能力を発揮した姿であると言える。敬意が発揮された要因としては、「であう」過程で、専門家からのこれまでの活動への肯定的な評価や発信方法についての話を聞いたことで、自分たちの漫才で人々を笑顔にすることへの自信や、実現への思いや願いを膨らませられたことにより、自分たちの漫才でよりたくさんの笑いを生み出すために、友達の関わり方を取り入れたいという意識が高まったことが考えられる。自己抑制が発揮された要因としては、「であう」過程で発信方法についての情報を、実体験をもって収集したことにより、漫才を受け取る相手を意識できたことや、振り返りの共有の際に、同じ班の友達との相違点を見いだすことにより、自らの関わり方の不十分さを自覚することができたからだと考えられる。

第17時～23時、子どもたちは、ラジオでの発信に向けて改善した漫才をアンカンミンカンに見せ、評価してもらうこととなった。アンカンミンカンの二人からは、全ての班の漫才に対する肯定的な評価と、具体的な改善策が子どもたちに伝えられた。また、小学生が漫才を社会に発信するよさについて、子どもが子どもなりの視点で一生懸命漫才に取り組む様子に大人は感動するのだと話していただいた。自分たちがこれまで大切にしてきた子どもならではの視点を基にした漫才を評価され、子どもたちはこれまでの学習の成果とラジオでの発信に対する意欲をさらに高めることができた。Rの班は、新しいネタがまだ完成していなかったため、以前から取り組んでいた絵を見せる漫才も発表した。アンカンミンカンからは、ラジオの特徴に合わせてネタを工夫しているところ、演技力があるところなどを称賛していただいた。また、Rの漫才に対する熱意を感じ、ラジオだけで発信するのはもったいないから、色々な人に見てもらう機会が作れるとよいことを伝えられ、Rは振り返りにそのことに対する喜びを記述していた。

第24時～32時、子どもたちは、自分たちの漫才をラジオで発信するにあたり、より多くの人に笑顔になってもらうためには、小学生が漫才を行うことを宣伝する必要があるという発言があり、その方法を話し合うことになった。子どもたちからは、チラシを配布することや、ポケットティッシュを駅前で配布すること、学校ホームページに記事を載せること、ポスターを作って人がたくさん集まる場所に掲示することなどの方法が提案された。教師は、宣伝するためにはラジオ局の許可が必要であることを話し、後日、結果を伝えることにした。その後、ラジオ局からは、番組作りの方針として、中継場所や内容が事前に分からないようにしているが、放送の直前に校内であれば、宣伝してもよいことを伝えていただいた。そこで、ラジオ中継が放送される数日前に、校内に宣伝することになり、中継の時刻、出演者のイラストなどを中心としてかいたチラシを作製し、全校に配付した。

第33時～36時、子どもたちは、ラジオ中継の当日となり、体育館には、リポーターとスタッフの方に来ていただいた。ラジオ中継では、全8班が漫才を発表したり、これまでの学習の経緯



〈図9 漫才を発表するRの様子〉

③【まとめる・生かす】の過程（第37時～第38時）

右は、R の振り返りの記述である。

以上 R の①②③の記述からは、敬意と自己抑制の非認知的能力を発揮することが課題の解決に有効であり、くすの木タイムを学ぶ本質的意義につながると言える。

本校生活科・くすの木タイムにおける問題解決的な学習の中で、社会に変革を起こす子どもの育成に向けて、「非認知的能力を発揮する姿」が現れるための学びのプロセスと、そのプロセスが生み出す

自分たちの学習は、世の中のためになったか

理由	1	2	3	4	5
自分たちで考えた本才をウジノヤで200mで発表した時、多くの人からいいことをおくれたか、とても面白かったか、すなわちここで笑顔をたくさん作り出したか、幸せになって喜んでくれたか、と思ったからです。					
人を笑わせて楽しませるには、どのようなことが大切だと思いましたか。					
①人を笑わせるにはまず本才発表ではなく、寺間をわけてというには何かが合っているか？、どうすることで笑えるかな？を本気で本当に面白いにたどくように、幸せに出来るように、という気持ちをもて学習したり発表することが大切。					
「笑いで幸せ運び隊」の学習を振り返って書きましょう。 (視点 学んだこと 自分の成長 友達からの発見 達成感 など)					
この学習を振り返り、多くの人を幸せにするために、まずなにをするか、笑いの数が多いか、少ないかを、周囲で他の人の笑顔を伺ったりして、これは笑いがいふるもの、ない、どうすれば今こまっている人を幸せに出来るか、学習してきて最終的にそれが笑いにアツからてくれたのでこの学習をすることで、20万〜30万の多くの人を幸せに出来たので、これまでやってきてとてもよかったと思いました。					
また、最初は本才で人を幸せにするということがよく出来ず、でも、いいコメントが返ってまたのびのびの自分よりとても良かったと思ひ、②これから学習をいかに、このアツからてて人を幸せに出来るようにしたいです。					
幸せにすることが出来たので、これまで③いろいろおもしろいことをして、本当によかったと思いました。					

〈図 10 R が記述した 1 年間の学習の振り返り〉

学びのデザインについて研究を進めてきた。その結果、次のような成果と課題が明らかになった。

○成果

子どもたちは、対象と関わる中で、他者の対象への関わり方を注意深く見たり、「どうしてそうしたの。」「どうすると上手くいくかな。」などと関わり方の根拠や疑問点を進んで尋ねたりしていた。また、生活科では、目的達成に向けて、対象と関わる中で得た「どうしたらもっとよくなるかな。」といった疑問点や「こうすれば上手くいくかもしれない。」といった改善点を掲示物や学習プリントで確認し、再度対象と関わっていた。くすの木タイムでは、課題解決に向けて、思いや願いを具現化した具体図やこれまで得てきた情報をまとめた掲示物や学習プリントと自分の今の関わり方を比べ、再度対象と関わっていた。そして、自分の関わり方を目的・課題との整合性に着目している姿が見られた。これは、他者の対象への関わり方を注意深く見たり、関わり方の根拠や疑問点を進んで尋ねたり、目的達成（課題解決）に向けて、対象への疑問点や改善点を見たり（生活科）、具体図やこれまでの情報をまとめた掲示物などと自分の関わり方を比べたり（くすの木タイム）して、対象と関わっている姿である。この姿が見られたのは、学びのデザインとして、「であう」過程で子どもが対象と出会う際に、より多様な対象への気づきや対象の特徴を得て、これまで以上に思いや願いを膨らませたことで、他者の関わり方に目を向けようとしたり、自分の関わり方が思いや願いの実現に向かっていていることを考えたりすることができたためと考える。よって、本研究部が行ったデザインと手立ては有効であったと考える。

○課題

一方で、生活科においては、対象への気づきや関わり方を伝えようとしない姿が一部見られた。これは、子どもにとって他者の関わり方に目を向ける必要感を得なかったためと考える。これは、「であう」過程において、思いや願いを膨らませて目的を立てたものの、「かかわる」過程において、その達成状況を実感することが不十分だったためと考えられる。今後は、「であう」過程だけでなく、「かかわる」過程においても目的を意識して関わり方を見つめ直していけるような振り返りの機会の設定について明らかにしていく必要がある。

くすの木タイムにおいては、自分や自分が所属するグループの関わり方を熱心に見つめ直すものの、学級全体の関わり方について見つめ直そうとしない子どもの姿が見られた。これは、「であう」過程での情報量を増やしたことにより、単元全体を俯瞰して見るのが難しくなったことが要因であると考えられる。今後は、課題やゴールイメージ、共有した情報などについて、掲示物に依るだけでなく、情報を蓄積したりすぐに取り出したりできる ICT 環境を整えていく必要がある。

【参考文献】

- ・木村吉彦【著】『生活科の理論と実践―「生きる力」をはぐくむ教育のあり方』、日本文教出版社、2012 年。
- ・田村学【編著】みらいの会【著】『生活・総合 アクティブラーニング』、東洋館出版社、2015 年。