

「とつげき！ぐんぐんたんけんたい！」(全 28 時間)

授業者 酒谷 明子・阿部 智

実践のポイント

本単元は、学校の周辺探検を通じて出会った人や場所に対して親しみを持ち、これからの学校生活においても自分から深くまちや人に関わろうとする子供の姿を目指しました。そのために、周辺探検を3回、視点を「場所」や「人」に特化した探検を3回行いました。対象（美原のまち）に視点を变えて何度も繰り返し関わることを通して、それぞれの探検で個人が得た気づきを関連づけ、「学校が美原のある美原のまちには、こんなにすてきなところやすごい人がいるんだ」ということを子供たち自身が気付いていくことができるように、それぞれが探検で見付けた「ひみつ」をグループごとの「ぐんぐん地図」に表していく活動を取り入れました。それをもとに全体共有しながら「ひみつ」を解決していくといった方法で気づきの質を高めていく活動を行いました。



このような活動を通して本単元の終わりには、学校周辺のまちの人や場所に親しみをもつようになった子供が、自然と学校で学んだ視点で自宅周辺のまちにも目を向けることができるようになることを考えました。

授業のねらいと展開

本単元のねらいは、自分たちで計画を立てて、身近な地域に出かけ、様々な場所を調べたり、地域の場所や人との関わりを広げたりするとともに、地域に親しみを持ち、人々と適切に接したり、安全に気を付けて生活することができるようにすることとしました。

そして次のような資質・能力を身に付けた子供を育成することを目指しました。

本單元における「資質・能力」を身に付けた子供の姿

- 学校の周りにはどんな場所があり、そこで働く人々はどんな仕事をしていて、そこで生活する人はどんな人々なのかに気付き、場所の意味や人の様子をもっと深く知ろうとしている。
- 学校の周りがある場所や人々の様子について自分がわかったことやこれから知りたいことなどを友達と交流している。
- 学校の周りの地域にある場所や人々の仕事・様子について友達とわかったことを伝え合いながら、わかったことを比較したり、分類したり、関連づけたりして活動を振り返り、次の活動への見通しを立てようとしている。
- 学校の周りの地域に親しみをもち、地域の人たちとより深くかかわろうとしたり、活動を通して地域についてわかったことや思ったことや考えたことを他者に伝えようとしていたりしている。

これらを達成できるよう、本單元では次のような学習活動を展開しました。

- 美原の町の周辺探検をして、どんな場所があってどんな人がいるのか確かめる。(第1～4時)
- 周辺探検を繰り返して、わかった場所を地図に表す。(第5時～11時)
- 気になる場所やまた見に行きたい場所をみんなの「探検地図」に書き入れる。(第12時)。
- 前時に書き入れた「探検地図」をもとに、みんなでまち周辺の探検に出かける。(第13～14時)
- もっとくわしく見てきたい場所はないかを伝え合う。(第15時)
- グループを作り、グループの「探検地図」に見てきたい場所や理由を書き入れ、次の学習の見通しをもつ。(第16～17時)
- 探検で使用するiPadの使用方法について学ぶ。(第18時)
- グループに分かれて場所ごとの探検に出かける。(第19～20時)
- 探検してわかったことを交流する。(振り返り)
【グループ内交流から全体交流へ】(第21～22時)
- グループに分かれて場所ごとの探検に出かける。(第23～24時)
- 探検してわかったことを交流する。(振り返り)
【グループ内交流から全体交流へ】(第25～26時)
- 探検を振り返り、美原のまちのすごい人や好きな場所について全体で交流する。(第27～28時)

美原のまちの周辺探検



わかったことや見つけたことを地図に表す

場所ごと探検



実践のここに注目！

視点1：資質・能力の育成を支える「学びの文脈」

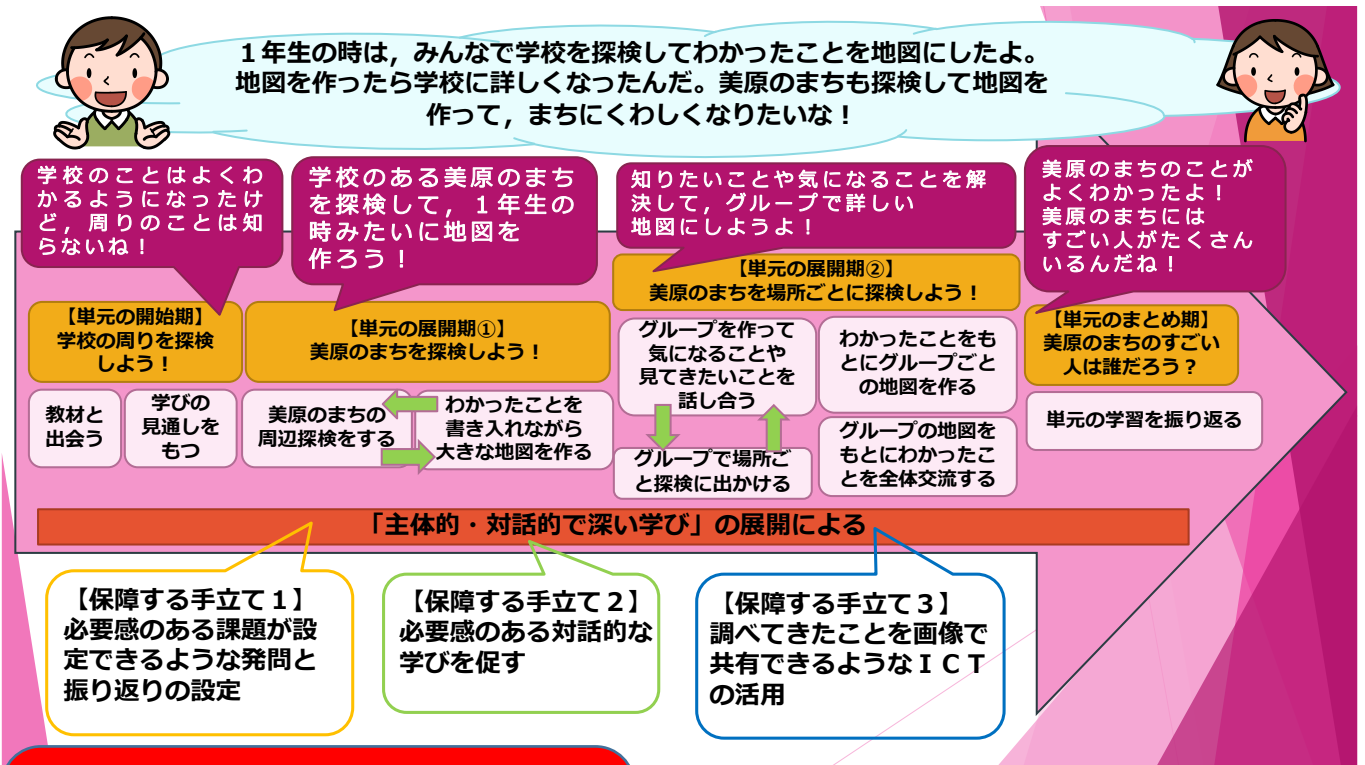


図2 本単元における学びの文脈のイメージ

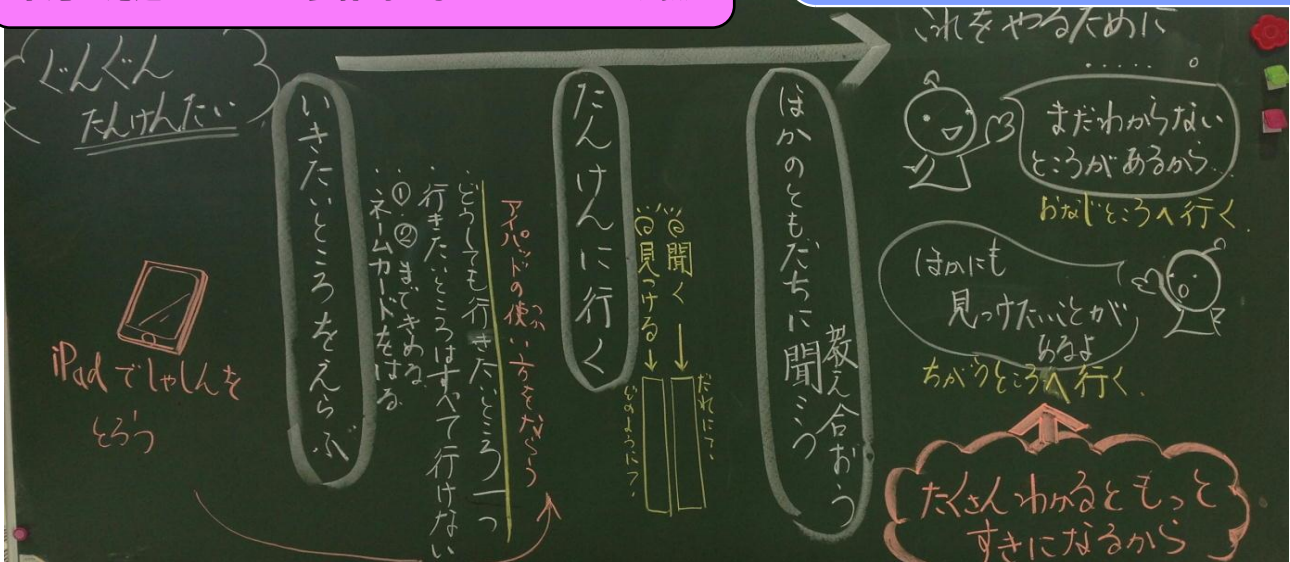
前述のような子供の資質・能力を育成するために、「主体的・対話的で深い学び」を保障しなければなりません。昨年度の研究でも主張してきたところではありますが、子供が学びの連続性・必要性を自覚しながら学ぶ姿こそ、「主体的な学び」であると考えます。

特に生活科では、活動や体験の後に生まれた子供の「思いや願い」が次時の活動の課題となるような単元のストーリー作りをしていきます。子供の「思いや願い」が生かされた次時の活動は、子供たちにとって必要感のあるものとなり、必要感があるからこそ、子供達は活動に没頭していきます。

しかし、子供の「思いや願い」だけに沿った学習では、「育てたい資質や能力」は育成されません。

単元の見通しをもつ＝主体的な学びへつなげる支援

写真 単元の見通しを持たせる板書



「育てたい資質や能力」が育成されるよう、教師の意図的な単元計画作りが必要不可欠です。ですから、生活科では、**教師の願いや意図＝子供の思いや願い**となるよう、対話や応答を通して子供たちと一緒に単元を作っていくことが必要になるのです。

本単元では、「探検を通してわからないひみつを解決し、解決の証として地図にあらわしていくことで、美原のまちにくわしくなることができるようにしていく」、という一連の学習の流れを単元の始めに子供たちと共に決め、学習の見通しを立てました。単元のはじめに立てた見通しを踏襲しつつ、一つの活動を進めるたびに、子供たちと一緒に次の活動の課題や見通しをもつことを繰り返し行いました。

地図づくりを通して、子供たちは地図上に表したいけれど位置がわからなくてうまく表せないという段階から、場所や人についてもっと知りたい、わかったことを地図に書き込みたい、という思いをどんどんふくらませて活動を進めていきました。

視点2：「主体的・対話的で深い学び」を保障する手立て

【手立て1】 必要感のある課題の設定と振り返りの設定

子供たち自身が 必要感のある課題を設定するための手立て

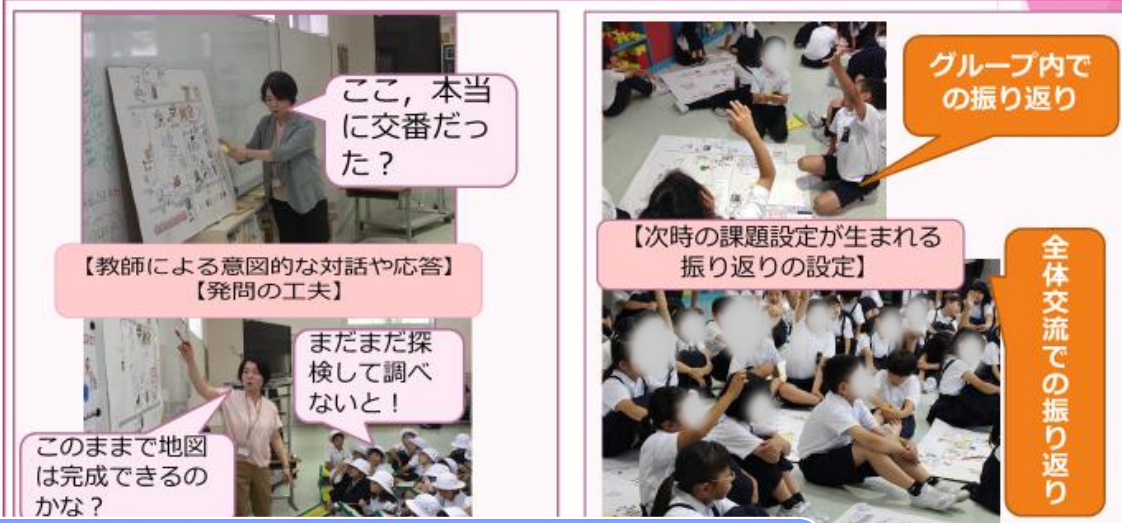


写真 本単元における主体的な学びを保障するための手立て

子供たちが自分たち自身の思いや願いから必要感のある課題を設定することができるよう、教師が意図的な対話や応答をするといった発問の工夫をしました。

例えば、探検を進め、全体で大地図にわかったことを書き入れる活動が進んできた際、あえて「はてなボックス」を地図上に提示し、子供の答えに対して問い返し、ゆさぶりをかけます。

T：「ここはなんだったか教えてくれる？」

C：「わかる！わかる！交番だったよ！」

T：「ほんとに交番だった？」

C：「ほんとにそうだったかな…。」

T：「ところで、地図にある、たくさんのはてなボックスがほんとはなんだったか自信をもって言えない人が多いんだけど…。このままで地図はできるのかなあ？」

C：「こんなにはっきりしない場所が多いなら、まだまだ探検して、調べてこないと地図は作れないよ！」

このようなやりとりを何度か繰り返すうちに、子供たちは必要感をもって話し合うようになります。この必要感から生まれたものが、次時の課題の設定なのです。

子供たちが主体的に学びを進めていくためには、活動を振り返って個の気づきをグループで関係付けたり、全体で関係付けたりすることが重要です。気づきの質が高まるためには、子供たち自身が「振り返り」という活動をするところから次への課題を見つけることが大切なのではないかと考えます。

地図づくりがどんどん進むと、どこに何があったか、場所の名前は何かということとは理解し、書き込めるのですが、その場所や建物がお店なのか施設なのかということや、そこにいる人は何をしている人なのかといった疑問が生まれてきます。みんなで話し合っ「知りたい!」という思いが高まります。グループや全体で活動を振り返って、「みんなの疑問を解決しなければ!」という必要感が生まれ、次の探検ではどんなことを見てくるのか、または聞いてくるのかを整理することで、次の課題が設定されるというわけです。

下の写真は、場所ごとに探検に出かけ、その結果気付いたことを全体交流した際の板書です。同じ場所に出かけても、子供によっては見つけたことや考えたことが違います。そのことを自覚化し、「また行ってみたい。」「今度は〇〇さんが言ってたことを確かめたい。」などという思いが生まれます。また、違う場所に探検に行った子も、「〇〇さんの言っていたことを見てきたい。聞いてきたい。」という思いが生まれます。そして、再び探検に出かけたことで、個の気づきに関係づけられたことによって気づきが高まっていくのです。そのため、このような振り返りを共有する板書が必要になってきます。

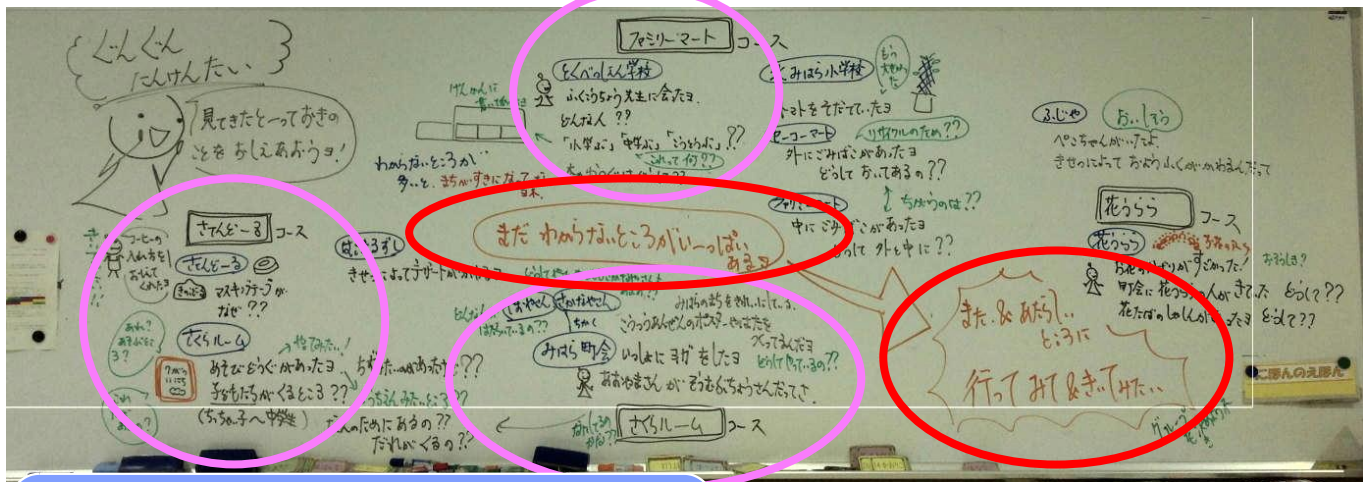


写真 学習の振り返りを共有するための板書



個の気づきに関係付けられた部分



全体の気づき・思いや願いがあらわれた部分

【手立て2】 必要感のある対話的な学びを促す

子供たちの中で、「話したい!」「伝えたい!」という思いが高まり、必要感のある対話的な学びが生まれる手立てとして、以下の二つの手立てを講じました。

子供たちの中で「話したい!」「伝えたい!」という思いが高まるような場の設定

探検グループと地図づくりグループを分ける



不二家で見たと聞いたことを地図グループのみんなに教えてあげなくちゃね!



不二家って、どんなお店だったの? どんなケーキがあったの? 教えて教えて!

「場所ごと探検」では、場所の変更を可能にする



この前は美原販売に行ったけど、今回は花うららに来たよ!



吉山さんのお話が聞きたくなったんだ!



今回はさくらの一むに来たよ! 友達から聞いたらどんなところか見てみたくなったから。

写真 本單元における対話的な学びを保障するための手立て

① 探検グループと地図づくりグループを分ける

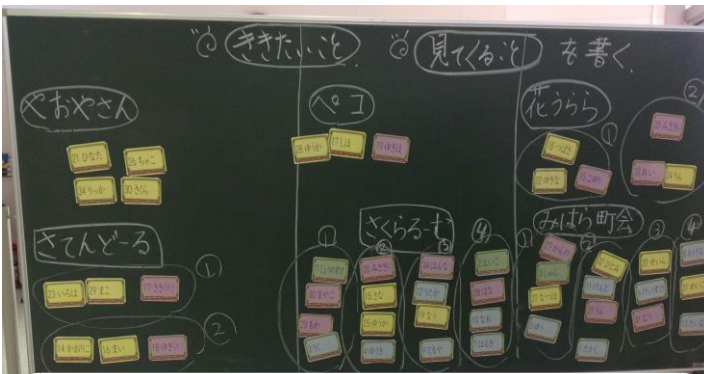


写真 場所ごと探検のグルーピングの際の板書

これは、探検に行くグループと、探検に行ってもわかったことを地図にしていける活動を行うグループを別々のグループにしたということです。探検に行くグループは行きたい場所が同じ人同士をグルーピングし、安全面での管理という点も考慮して少人数で(4名程度)出かけるようにしました。地図づくりグループは、各学級で日常的に活動している学習班(3~4名)で行いました。

地図づくりグループの中ではそれぞれが違う

場所に出かけているので、もっている情報が違います。地図作りグループでは、探検に出かける前にそれぞれが「知りたいこと」「わからないこと」「聞いてきたいこと」「見てきたいこと」などをお互いに地図上にカードに書いて貼り、調べなければならないことを可視化しています。ですから、それぞれがグループの中でわかったことを報告して、調べてくることを貼ったカードのところにその答えを書くという作業が必要になります。「ぼくは、はこまるずしに行ったけど、不二家のことは知らないんだ。知ってる人いる?」「私は不二家に行ったよ! ケーキがたくさんあったよ。一番人気はショートケーキなんだって!」「へー、知らなかったなあ。じゃあ、それを地図に書こうよ! 今度はぼくも行って見てきたいな。」などという子供たち同士のやりとりが見られました。



聞きたいこと・見てきたいことを
白いカードに書いて、地図づくり
グループの地図に貼る



見たり聞いたりして、わかったこと
を色つきカード（1回目黄色、2回目
ピンク）に書いて地図上に貼る

写真 グループごとの活動の様子

また、地図づくりグループの人数は最大4人なので、地図上に表すことができる情報も限られます。そこで、地図づくりグループの中での探検報告という形での振り返りだけでなく、情報を全体共有する振り返りの必要性が生まれます。「地図を完成させるためには、たくさんの人にわかったことや聞いてきたことを教えてあげなければならないね。」「たくさんの人からも教えてもらわないといけないよね。」という声が自然と聞こえてきました。

このように、探検グループと地図づくりグループを分けることによって、「自分たちだけが知っている情報」をお互いにもつことにより、「伝えたい!」「話したい!」「教えたい!」だけでなく、「教えてほしい!」「聞きたい!」という思いも高まりました。

② 「場所ごと探検」では、場所の変更を可能にする

3回の「場所ごと探検」の中で、3回とも同じ場所でなければならない、ということではなく、それぞれの探検で場所を変えてもよいということにしました。これは教師の側で、単元計画を立てる時に意図的に考えていたことです。これまでの生活科では、同じ場所に繰り返し探検に出かけ、気が付きが徐々に高まることによって場所や人への愛着が生まれるという考え方が根強くありました。しかし、今回は前述のような①の手立てを講じることにより、対話的な学びが生まれることによって、友達からの情報を聞いた結果、「自分も行って見てきたい。」「私も行ってもっとくわしく話を聞いてみたい。」という子供たちの声が出てくるのではないかと考えました。場所の変更を可能にし、いろいろな子供がいろいろな情報を持ち寄り、グループ内や全体での振り返りを丁寧に行うことによって、結果的には「美原のまち全体」に愛着をもつようになる子供の姿が期待できるのでないか、と考えたわけです。

その結果、実際探検に出かけた後のそれぞれの振り返りでは、友達から聞いた情報から、「ぼくも美原町会に行ってみたいな。」「私もさくららーむ行って、そこに来る人たちの様子を見てみたい。」「友達の話を聞いて、ほかにも知りたいことができたよ。」などという子供たちの反応がたくさん出てきました。

場所ごと探検で場所の変更を可能にすることにより、様々な場所に出かけた人が増えたことから、子供たちの中で「やっぱりそうだったよ!」「自分で確かめたら、もっとくわしくわかったよ!」「本物が見られてよかったな。」という声がたくさん聞かれました。この言葉は、実感を伴った気付きの現れではないかと思えます。実感を伴った気付きが生まれると、自然と「伝えたい!」という気持ちも高まったように思いました。

【手立て3】調べてきたことを画像で共有することができるようなICTの活用



i P a dの使い方を学ぶ



探検で調べたことをi P a dに記録する



探検で調べたことをi P a dを使って振り返る



自分たちが調べてきたことを画像で全体共有する

写真 ICT活用の様子

自分たちが調べてきたことを自分たちで記録し、振り返りの際にも自分たちでその画像を見ながら振り返ることができる、より主体的・対話的な学びになると考えました。「手立て1・手立て2」のところでも述べましたが、自分たちにとって必要感のある課題を見つけた時に記録し、それが他の人が知らないことであると、誰かに伝えたくて言いたくありませんが、言葉だけではなかなかうまく伝わりません。記録してきた画像そのものがあると、画像を通してその時の心の動きや感情を思い出しながら、簡単に伝えることができます。i P a dで気づきを伝えるという手段は、子供たちにとって表現活動の1つであるとも思います。探検時の様子を子供たちが全体共有し、振り返りに生かすことで、「今度は〇〇を見てきたい。」「〇〇がどうかをみんなで試しにいきましょう！」など、次にやってみたいことを明確にすることができ、それが次の課題になると考えました。

実際にi P a dを使って記録してきたことを語る時の子供たちの目の輝きは一段と光って見えました。「あ！これ私たちが調べてきたことだよ！この神社は何のためにあるのかって思ったの！」「ああ、これね。町会の近くにあったから、美原町会の青山さんに聞いてみたらわかるんじゃない？」「今度行って聞いてみようよ！」などというやりとりが聞こえてきました。言葉だけで伝え合うことは難しくても、画像を使うと俄然、やりとりが対話的になり、気づきが関係付けられていく様子がみられました。ICTを活用した課題の共有は、子供たちの学びが主体的にも対話的にもなり、その2つがうまく作用して深い学びへつながる、1つの有効な手立てであると言えるのではないかと考えます。

また、ICT活用については、新しい指導要領においても全ての教科・領域において新設され、効果的な活用が求められています。今後も、活用方法や単元のどこでどのように扱うのが効果的なのかを考えていかなければならないと思います。

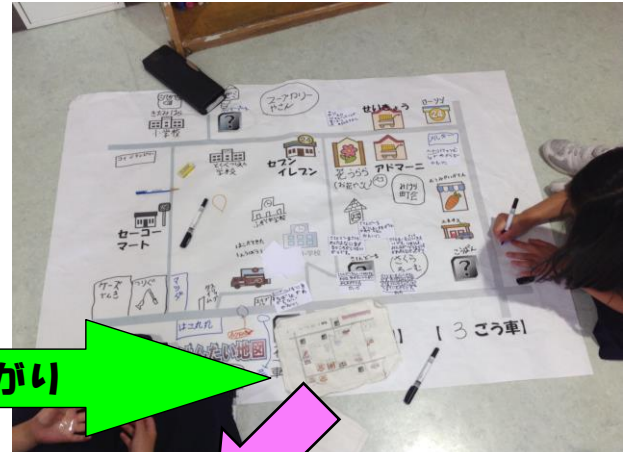
授業のねらいと展開

【成果①】2学年間を見通した学習活動を設定することを通して、3年生の社会への接続を意識した空間認識を育てることができた。

1年生「学校探検での地図づくり」



2年生「学校探検での地図づくり」



空間認識の広がり

地図作りで「3年生の社会科」へとつなぐ

新学習指導要領では、「カリキュラム・マネジメント」がキーワードとなり、「児童の発達段階や特性を踏まえ、2学年間を見通して学習活動を設定すること」が一層重視されるようになりました。そこで今回の実践では、1年生の学校探検と2年生のまち探検の内容をリンクさせ、「地図づくり」を通して「3年生の社会科へとつなぐ」ことを意識しました。

1年生の実践では、はじめに学校の白地図を提示し、みんなで探検してわかったことを持ち寄り、大地図を作っていく活動を行いました。2年生の実践でも、はじめに学校周辺の白地図を全体に提示し、美原のまちを探検してわかったことを持ち寄り、大地図とグループごとの地図を作っていく活動を行いました。一見、同じ活動をしているように感じますが、対象が学校内から学校周辺の美原の町へと空間が広がることで、1年生の時のように簡単に地図づくりは進みません。1年生の時は対象が学校という限られた空間であり、教室から一歩外へ踏み出せばすぐ調べることができました。しかし対象が「まち」となれば、一度帰ってきて情報を整理していかなければなりません。この際に必要となる力は、3年生の社会科の内容「観察・調査したり地図などの資料で調べたりして、白地図などにまとめること」という知識・技能の力の育成につながります。

子供たちは何度も探検を繰り返すことで白地図をどんどん調べてきたことで埋めることができるようになりました。更に学習を進めると、以下の写真にもあるように、地図を見て目的地にたどりつくまでのルートをグループごとに決めることができるようになりました。これは調べてきたことを白地図に表すことによって空間認識が鍛えられた姿だと考えます。この力は、2年生のまち探検だけでは育むことが難しかったのではないかと思います。2年間を通して「地図づくり」という活動を設定することを通じた成果の1つではないかと考えています。



さくらの一むに行くにはさ、2つ行き方があるよね。中学校門から出ると、交番を通過してから行くことになるから、おまわりさんにも会えるよ。小学校門から出ると、美原販売と美原町会を通ることができるから、たくさんものを見ることができるね。どっちのルートにする？

写真 地図を見て、探検のルートを決める様子

【成果②】「探検をして地図を作る」という2学年間を見通した学習活動を設定することで、「1つの学び方」を確実にし、「学び方を学ぶ」ことができた。

成果①で前述した通り、空間認識が育っていない状態で「美原のまちの地図を作ろう」と課題を設定しても、空間の把握が未発達な子にとってはとても難しく、2年生の発達段階では地図に表すスキルの面でも壁にぶつかります。

しかし、1年生の時に「みんなで力を合わせて白地図から学校の地図を作った」という経験のある子供たちです。課題設定の時から「ああ！学校を探検して学校にくわしくなった時と同じように、探検して地図をつくれれば美原のまちにもくわしくなるよ！だから、みんなで地図をつくろう！」とごく自然に思いや願いがふくらみました。活動が始まって、難しいことに何度もぶつかっても解決方法を教師から与えずとも、「一人がわかったことをみんなにお知らせすれば地図が完成していくね！」「わからないひみつにはひみつシールを使ったよね。」「どうやって解決したんたっけ？」「わからないことは人に聞けばいいんだよ！」「インタビューのしかたはどんなだった？」「それはね…」というように、前に学んだ方法を今回の学びにも生かそうとしていました。これは「学び方を学んでいる子供たちの姿の1つである」と言えるのではないかと考えます。

また、学校探検とまち探検とでは教材の広がりがあるので、会う人々との交流や気づきの広がりも大きくなります。2学年間を見通した指導計画によって、一人一人の対象への見方や考え方を広げ、思考力を伸ばし、気づきの質を高めていくことにつながるようにしていくことが必要なのは言うまでもありません。

【課題】成果②から考えられる「2学年を見通した学習活動」の内容を吟味していくこと。

今回の実践から見てきた課題の1つは、やはり「カリキュラム・マネジメント」の必要性ではないかと考えます。今回の実践では、2学年間の活動内容に連続性をもたせて指導計画を立てたことにより、一定の成果が見えました。しかし、連続性をもたせる活動の中身については生活科の見方・考え方に沿って吟味されていかなければなりません。

例えば指導要領の内容項目（8）伝え合う活動で考えてみると、以下のようになります。

学年・大単元名	1年・みんないっしょに	2年・あしたへジャンプ
小単元名	家の名人さん	家族へありがとう
伝えたいこと	家の人の得意なこと	家族の自分に対する思いとそれに対する感謝の気持ち

1年生でも2年生でも家の人との関わりがあり、家の人を学校に招いた会を開く設定をしたとすれば、この2年間の活動を通して「伝えたいことをどんな伝え方で伝えるか」「学校に来てくれた家の人はどう過ごしてもらおうか」といったことを1年生の経験を踏まえて、2年生ではより具体的にイメージをもって話し合いを進めていくことができると思います。

内容(2)にある、「相手のことを想像したり伝えたいことや伝え方を選んだりすることができ、身近な人々と関わることのよさや楽しさが分かるとともに、進んで触れ合い、交流しようとする」姿の現れが期待できると思います。

同じ内容に関わる1年生の時の子供の姿から2年生の時の子供の姿が、よりステップアップしたものになるように、2年間を見通して教師が意図的に指導計画を立てることで、より子供の成長が促されるものになると思います。

このような2学年を見通した学習活動を考えるときには、生活科の枠組の中で「季節に応じて単元と単元のつながりを意識した配列」にする、「ストーリー性を重視して単元を連続する」、といった学年間の「つなぎ」を考えることも大切です。

また、幼児教育とのつながり意図したスタート・カリキュラムのあり方や、スタート・カリキュラムとのつながりを考えた各教科の単元の構成の方法なども大切な視点の一つです。

今回の指導要領の改訂では、生活科だけの指導計画の作成にとどまらず、低学年における教育の全体を視野に入れ、生活科を柱にした低学年教育の教育課程を創意工夫していくことが求められています。これは、幼児教育との接続という意味合いだけでなく、3学年以上の学習との接続という意味合いも含まれています。今回の実践では、3年生へのつながりを意識しました。これからも3年生以上の学習との接続を考えていく必要があると思います。しかし、知識や理解の系統性にばかりとらわれることがあってはならないと思います。一見同じように見える活動でも、学習のねらいはそれぞれに異なっているからです。社会科や理科、総合的な学習の時間などとの違いや関連を理解しつつ、生活科のねらいを実現していくことを大切にしていきたいと考えています。

【参考文献】

平成 29 年度版 新学習指導要領の展開 生活 明治図書 2017 年

平成 29 年度版 小学校 新学習指導要領ポイント総整理 生活 東洋館出版社 2017 年