

小 学 校

平成24年度

教育研究員研究報告書

総合的な学習の時間

東京都教育委員会

目 次

| | | |
|-----|----------------------|----|
| I | 研究主題設定の理由 | 1 |
| II | 研究のねらい | 1 |
| III | 研究の仮説 | 1 |
| IV | 研究構想図 | 2 |
| V | 研究の方法 | 3 |
| VI | 研究の内容 | 3 |
| 1 | 基礎研究 | 3 |
| (1) | 「自ら課題を設定する」の捉え方 | 3 |
| (2) | 「主体的に探究する」の捉え方 | 3 |
| (3) | 「学習対象と自己との結び付き」の捉え方 | 4 |
| 2 | 調査研究 | 4 |
| (1) | 調査のねらい | 4 |
| (2) | 調査項目と内容 | 4 |
| (3) | 調査概要 | 4 |
| (4) | 調査結果と考察 | 5 |
| 3 | 授業研究 | 7 |
| (1) | 学習対象とのかかわり方や出会わせ方の工夫 | 7 |
| (2) | 体験活動の工夫 | 8 |
| (3) | 振り返り活動の工夫 | 9 |
| (4) | 体験活動と振り返り活動の関連 | 9 |
| (5) | 評価の観点の設定 | 10 |
| (6) | 実践事例 | 11 |
| VII | 研究の成果と課題 | 24 |

< 研究主題 >

自ら課題を設定し、主体的に探究する児童の育成 —学習対象と自己との結び付きを重視した指導の工夫を通して—

I 研究主題設定の理由

変化の激しいこれからの時代を生きる子供たちにとって、「21世紀型の学力」を身に付けることが必要とされている。「21世紀型の学力」とは、社会が変化しようと、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力である。これらの力を学校教育で育むことが求められており、そのためには問題の解決を目指して探究的に学ぶことをねらいとしている総合的な学習の時間の充実が不可欠である。

しかし、学校現場において総合的な学習の時間の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていないという状況がある。その例として、各学校で目標や内容を設定するという特徴がある総合的な学習の時間に対して、教師が難しさや苦手意識を感じる傾向が強く、そのため学校によっては教材開発や単元計画の作成が十分に行われていないということが挙げられる。また、教師の学習に対する見通しや準備の不十分さ等から、児童の学習が調べ学習や体験活動のみで終わってしまい、探究的な学習になっていないという事例も見られた。

探究的な学習を行うためには課題設定の質が重要である。なぜなら、設定された課題が児童にとって、「これはどうなっているのだろう。」「なぜこのようになっているのだろうか。」等、学びの必然性を感じられるようなものであれば、解決への意欲が高まり、その後の学習において主体的に探究するようになると考えられるからである。

そして、児童が自分で課題を設定できるようにするには、教師の意図的な働きかけが必要である。教師が学習対象とのかかわり方や出会わせ方を工夫したり、指導計画の中に体験活動や振り返り活動を適切に組み込んだりすることで、児童が学習対象と自己との結び付きを感じ、「自分が解決しなければいけない。」という思いが生まれると考えた。

そこで、本部会では、研究主題を「自ら課題を設定し、主体的に探究する児童の育成—学習対象と自己との結び付きを重視した指導の工夫を通して—」と設定し、児童が自ら課題を設定することにつながる手だてについて研究を行った。

II 研究のねらい

児童が主体的に探究するためには、学習対象と自己とを結び付けて課題を設定することが重要であると考えた。そこで、児童が自ら課題を設定することにつながる手だてを探り、提案する。

III 研究の仮説

学習対象と自己との結び付きを重視させるために、学習対象とのかかわり方や出会わせ方、体験活動、振り返り活動を工夫した学習過程を取り入れれば、自ら課題を設定し、主体的に探究する児童を育成することができるであろう。

IV 研究構想図



V 研究の方法

| 1 基礎研究 | 2 調査研究 | 3 授業研究 |
|---|--|--|
| ○自ら課題を設定する探究的な学習に関する基礎的研究 1 自ら課題を設定する 2 主体的に探究する 3 学習対象と自己との結び付き | ○探究的な学習の指導についての実態調査（教員対象） ○探究的な学習における意識調査（児童対象） | ○学習対象と自己との結び付きを重視した指導の工夫 1 学習対象とのかかわり方や出会わせ方の工夫 2 体験活動の工夫 3 振り返り活動の工夫 |

VI 研究の内容

1 基礎研究

本部会では、次の三つの視点に着目し研究を行った。

(1) 「自ら課題を設定する」の捉え方

「課題」とは、児童がもっと知りたい、解決したいと考えた事柄のことであると捉えた。この「課題」は、児童が自分にとって意味や価値のあるものでなければならない。学習指導要領解説によれば、意味や価値のある課題とは「横断的・総合的な学習としての性格をもち、探究的に学習することがふさわしく、そこでの学習や気づきが自己の生き方を考えることに結び付いていくような、教育的に価値のある諸課題のことである」と明記されている。具体的には、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」、「児童の興味・関心に基づく課題」、「地域の人の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題」等のことである。

「課題を設定する」とは、課題を解決するための見通しをもつことであると捉えた。見通しをもつとは、児童が課題解決の方向性を見出したり、具体的な方法や手段を計画したりすることである。児童の発達段階によっては、児童が全て自分一人で解決方法や手段を考えることは難しい場合もある。その場合は教師が方向性を示したりクラス全体で話し合ったりして、その中から自分の納得する解決方法を選択するということも考えられる。また「課題の設定」は学習単元の始めだけに行うものではなく、探究の過程を繰り返していく中で、何度も更新していくものであり、前回の課題よりも深まりのある課題を設定していくことが重要である。

(2) 「主体的に探究する」の捉え方

「主体的に探究する」とは、児童が自ら課題の解決に向けて、自分の考えや課題を更新し、探究の過程を発展的に繰り返し行うことであると捉えた。主体的であればあるほど、探究の過程は何度も繰り返され、課題はより深まったものに更新されていく。探究の過程とは、①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現のことである。これらの探究の過程は必ずしも①～④が順序よく繰り返されるのではなく、順番が前後したり、一つの活動の中に複数の過程が同時に行われたりする場合もある。

主体的に探究することができれば、次のような児童の姿が見られると考えた。

- 課題を解決しようと体験活動をしたり調べたりして、真剣に学習に取り組む姿
- 理解が深まったことや課題解決に向けて一歩進んだことに喜びを感じ、更なる学習へ

の意欲を高める姿

- 追究を通して新たな疑問や関心が生まれ、より深まりのある課題を設定する姿
こうして次の課題を解決しようと、発展的に繰り返し学習に取り組むのである。

(3) 「学習対象と自己との結び付き」の捉え方

これまで述べてきたように、児童が主体的に探究するためには、児童自らが課題を設定することが不可欠である。そして、児童が自ら課題を設定するためには、児童にどのような学習対象とどのように出会わせるかが重要となる。

「学習対象」とは、児童が探究的にかかわりを深めていく「ひと・もの・こと」である。児童が学習対象を自分の生活と深く関連付けて考えていることを「学習対象と自己との結び付き」と捉えた。

この学習対象との出会いが児童にとって意味や価値を感じられるものであれば、児童の心は揺さぶられる。児童が身近な学習対象に「なぜだろう」、「もっと知りたい」、「やってみよう」等の疑問や関心をもち、かつ学習対象に直接かかわるとき、問題事象に気付くことができる。現実の状況と理想の姿との対比から、「ずれ」や「隔たり」を感じたり、「自分も深くかかわりたい」「その人に近づきたい」という学習対象への「あこがれ」や「可能性」を感じたりすることが自ら課題を設定することにつながるのである。これが、「学習対象と自己との結び付き」であり、児童が自分の生活に置き換えて考えたり、生かそうとしたりすることにつながるのではないかと考えた。

2 調査研究

(1) 調査のねらい

本研究では、教員対象と児童対象の二つの調査を行った。教員を対象とした探究的な学習の指導に関する実態調査では、研究の視点をつかむことをねらいとした。また、児童を対象にした課題設定や探究的な学習における意識調査では、実態を把握し指導の成果を確かめることをねらいとした。

(2) 調査項目と内容

① 探究的な学習の指導に関する実態調査（教員対象）

探究的な学習における四つの過程（課題設定、情報収集、整理・分析、まとめ・表現）の中で、指導することが特に難しいと感じる過程は何か、その理由について調査した。

② 探究的な学習における意識調査（児童対象）

課題の設定、計画の立案、調査活動について、児童がどの程度主体的に取り組んだと自身で感じているかを、学習単元の実施前と後で2回調査し、その変容の様子を分析した。

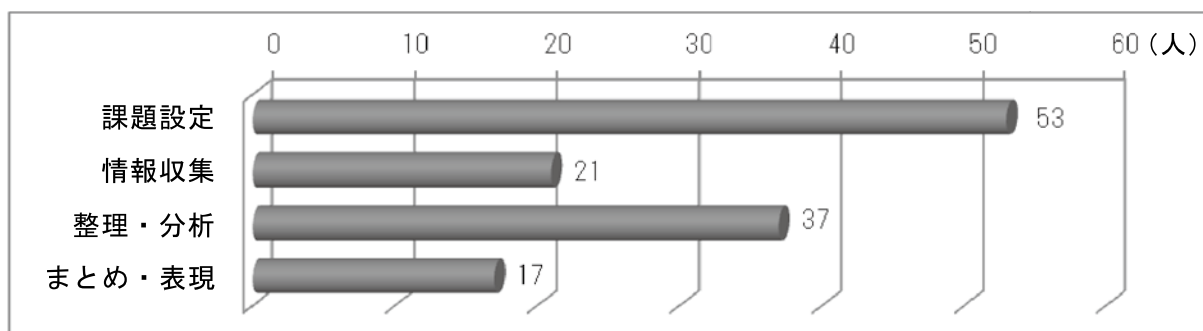
(3) 調査概要

| | ① 探究的な学習の指導に関する実態調査（教員対象） | ② 探究的な学習における意識調査（児童対象） |
|-------|---------------------------|----------------------------|
| 調査期間 | 平成24年7月 | 平成24年9月から11月 |
| 調査対象 | 都内小学校6校の教員 (本部会部員所属校) | 都内小学校5校の児童 (本部会部員所属校) |
| 調査方法 | 質問紙法による選択肢法及び自由記述 | 質問紙法による選択肢法 |
| サンプル数 | 81名 | 178名(3年生39名、5年生77名、6年生62名) |

(4) 調査結果と考察

① 探究的な学習の指導に関する実態調査（教員対象）

質問1 探究的な学習の過程で、指導を行うに当たって、特に難しいと感じるのはどの過程か（複数回答可）。



グラフ1 指導が特に難しいと感じる過程

質問2 質問1で回答した過程について、指導が難しいと考える理由（自由記述）

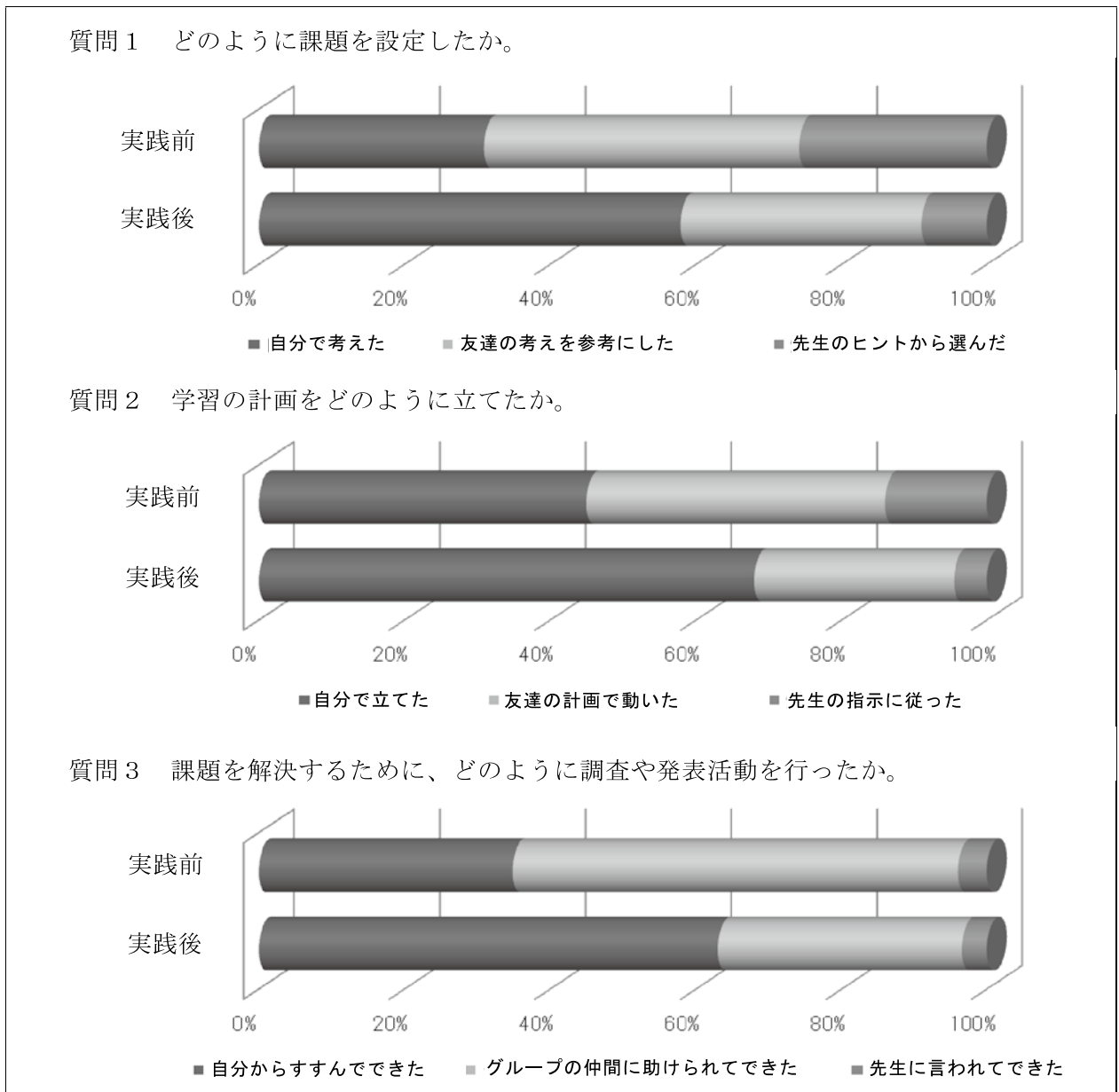
- ・ 課題を見つけさせること自体が難しい。また、その課題を追究する意欲を持続させることが難しい。
- ・ どのように課題をもたせればよいか、単元の導入が難しい。
- ・ 子供一人一人の探究したいことに違いがあるため、その後の展開をどのように集約していけばよいのか分からない。
- ・ その学年に合った課題を設定することが難しい。
- ・ 興味や課題意識は児童の内的な活動であるので、それを引き出すことに困難さを感じる。
- ・ 児童が、主体的に課題設定することに慣れていないように感じる。発想が乏しく、どんな課題が必要なのか思いつかない状況が見られる。
- ・ 児童の主体的な課題設定を目指しているが、現状は教師主導になってしまっている。
- ・ 「まとめ・表現」から「課題設定」への過程がスムーズにいかない。教師の思いと子どもの思いがずれているときがあり、児童自身が興味・関心をもてる課題になっていないことがある。
- ・ 自ら問題意識をもち、追究に値する課題を全員にもたせるのが難しい。
- ・ 価値ある課題に高めていくための指導の在り方、方法がよく分からない。
- ・ 児童の実態に合わせて、課題設定における指導の内容や方法を変えるなど、個々に対応しなければならないので大変である。
- ・ 活動ありきになってしまう。児童の思いから課題を設定し、探究していくという単元指導計画の流れがうまく作れない。
- ・ 課題を自分のものにしていないまま、情報を集めようとする児童の姿が見られる。
- ・ 課題を設定するための体験活動を十分に行うことができない現状がある。
- ・ 知識の吸収、技能の向上に関心が向き、自ら課題設定することを求める子はごく少数であるように感じる。
- ・ 画一的な課題になってしまいがちである。

表1 「課題設定」を難しいと感じた理由

グラフ1から、探究的な学習の過程の指導について、多くの教員が「課題設定」の過程を難しいと感じていることが分かる。65%を超える教員が、指導が特に難しいと感じる課程に「課題設定」を挙げ、他の過程に比べ、最も多い結果となった。課題設定の過程に着目し、その指導の工夫について研究することは、総合的な学習の時間を充実させる上で、大きな意義があると考えられる。

また、表1からわかるように、課題設定場面について、教員が難しいと感じる理由は多岐にわたっている。この記述に関しても、他の過程と比較して最も多い数の記述が認められた。中でも、児童に課題を設定する力が足りないと感じていること、教員自身がどのように進めていけばよいのかわからないと感じていることが多く挙げられたことから、どのような手立てを講じることで児童自身が主体的に課題設定をすることができるようになるかを研究し、提示していくことは非常に有効であると考えられる。

②探究的な学習における意識調査（児童対象）



グラフ2 探究的な学習における意識調査結果（児童対象）

児童を対象に行った本調査では、本研究の実践を行う前と後で、計2回の意識調査を行った(グラフ2)。質問1では、どのように課題を設定したかについて質問した。実践前では「自分で考えた」と回答する児童は全体の31%であったが、実践後では58%まで増加した。また、「先生のヒントから選んだ」と回答した児童は、実践前では26%であったが、実践後には9%まで減少した。教員対象の調査において、教師の側から課題を与えてしまうことが多いという意見が挙がっていたが、本研究の実践を通して改善が見られたと言える。学習対象と自己とを結び付けて考えることで、自分なりの課題を設定しやすくなるのではないかと考える。

質問2では、課題設定をもとに、どのように学習の計画を立てたかを調査した。実践前では、45%が「自分で立てた」と回答し、課題設定と比較すると自分の力でできた對自己評価している割合は高かった。しかし、本研究の実践を通して、その割合は68%へと増加し、さらに自分の力でできたと考えられる児童が増えた。また、「先生の指示に従った」と回答した児童は、実践前では14%であったが、実践後には5%にまで減少した。自ら課題を設定する力をつけたことで、その後の学習の見通しをもてるようになり、自分の力で計画を立てることにつながったのではないかと考える。

質問3では、課題を設定し、計画を立てた後、その解決のためにどのように調査や発表活動を行ったかを調べた。「自分からすすんでできた」と答えた割合は、実践前では、全体の35%であったが、実践後には63%にまで増加した。自ら課題を設定し、自ら学習の計画を立てることができるようになったことで、更に主体的に探究することができるようになったと言えるのではないかと考える。

これらの結果から、自ら課題を設定し、主体的に探究する児童を育成するにおいて、学習対象と自己との結び付きを重視した指導は有効であると言える。

3 授業研究

本部会では、児童が学習対象と自己との結び付きを感じられるようにするための活動として、①学習対象とのかかわり方や出会わせ方、②体験活動、③振り返り活動の3点に着目し、これらを単元指導計画に位置付ける際の指導の工夫について研究を行った(図1)。

(1) 学習対象とのかかわり方や出会わせ方の工夫

学習対象とは、児童が探究的にかかわりを深める「ひと・もの・こと」である。例えば、学習課題が「環境」であれば「身近な自然環境とそこに起きている環境問題」という学習対象が考えられる。学習対象は、単元の計画を立てる際に教師があらかじめ設定するものであるが、児童が自分にとって身近な対象であると感じるためには、「〇〇町のごみ問題とごみ削減に取り組む人々」といった具体的な設定が必要である。

そこで、学習対象とのかかわり方や出会わせ方を工夫することで、児童が学習対象と自己との結び付きを感じることができるのではないかと考えた。例えば、ある川を学習対象としたとき、すぐに川に行ってみるのではなく、事前にその川についての自分のイメージをもたせておく。そうすることで、実際にその川を目にしたときに自分の抱いていたイメージとの

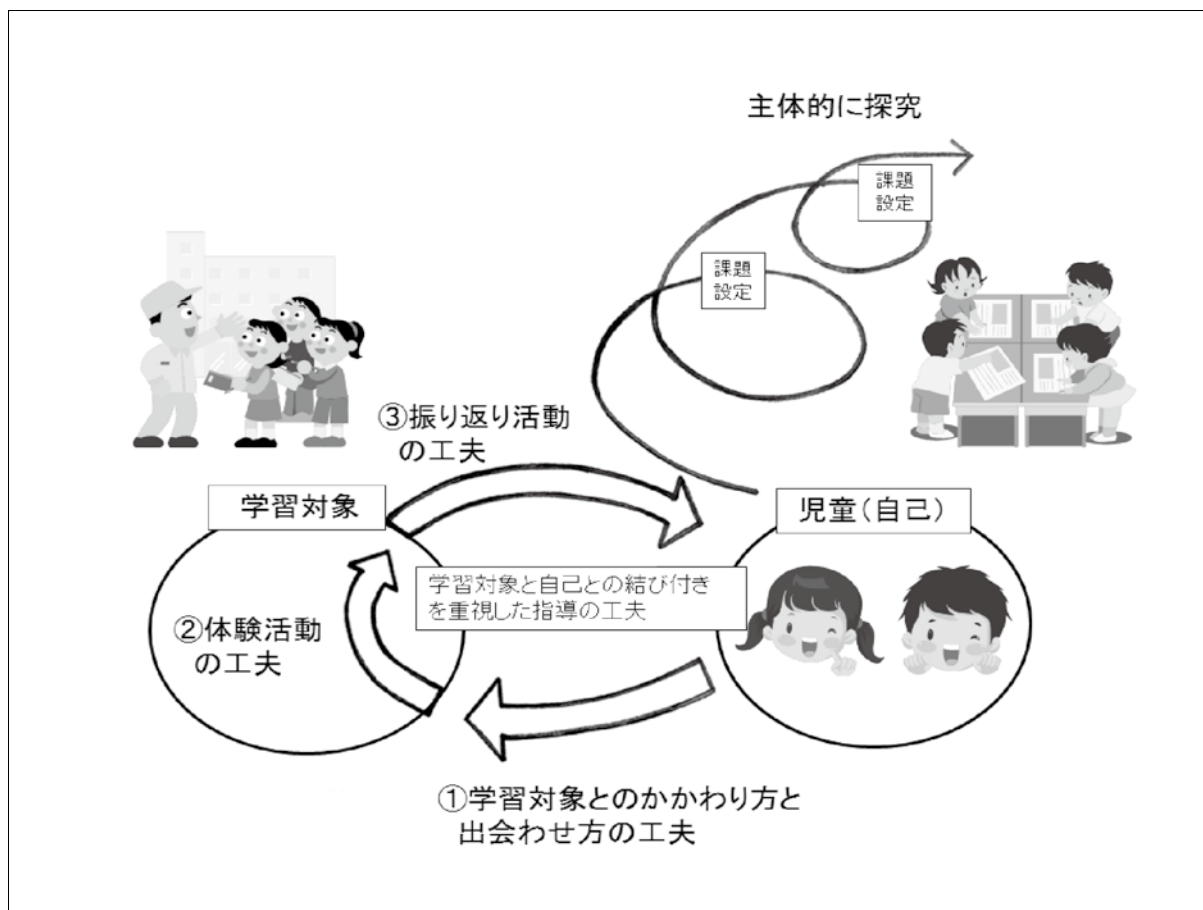


図1 学習対象と自己との結び付きを重視した指導の工夫

ずれや隔たりを感じる事ができる。また、学習対象に直接会ったりかかわったりすることで対象へのあこがれや可能性を感じる事ができる。

このように、学習対象に対して児童が自分の思いをしっかりともてるように工夫することで、児童が課題意識を高めることになり、自ら課題を設定することにつながるのではないかと考えた。

(2) 体験活動の工夫

体験活動の効果的な実施は、児童の探究的な学習につながる。しかし、実際には、体験活動を行うことが目的になってしまったり、児童が必然性を感じられないような体験活動が行われたりする現状が見られる。そこで、本部会では、児童が自ら課題を設定することができるようになるための手だてとして、体験活動の工夫に着目した。体験活動は様々な目的で行われるが、本部会では特に学習対象と自己とを結び付けて感じられるような体験活動の工夫にはどのようなものがあるかを考えた。

例えば、「〇〇町のごみ問題とごみ削減に取り組む人々」を学習対象とした場合、教師から「A川にはどのくらいごみがあるのか見に行ってみよう」と声をかけるのではなく、「A川についてどんなことを知っているか」と事前に児童がA川についてのイメージをふくらませることができるようにしておく。日頃からA川を意識して見ていない児童から「A川についてよく分からない。」という声があがった時、「では、どうやったら分かるか」と教師が働きか

けることで、児童から「実際に見に行ってみよう。」という声があがると考える。ここで、フィールドワークという体験活動を行う流れをつくることができる。フィールドワークを行う際に、何のために、何を見に行くのかという視点を明確にすることが教師の働きかけとして重要である。フィールドワークの目的を児童にしっかり意識させた上で、体験活動を行うと、児童はA川について自分が抱えているイメージと実態との違いをより感じることができ、そこから疑問をもち課題を設定することにつながる。

このように、体験活動を児童の探究的な学習をすすめていく上で効果的なものにするには、指導計画を立てる際に、児童がどのような思考をし、どのような反応をするのかをしっかりと想定し、体験活動を位置付ける必要がある。

(3) 振り返り活動の工夫

本部会では、振り返りを次のように捉えた。学習対象とかがわりながら、学習活動を通して、今までの自分の考えや意見を再構築していくことである。十分に振り返りができれば、自己と対象とが深く関わることができ、児童自ら課題を設定し学習活動をさらに発展的に繰り返し広げることができるようになる考えた。

振り返りの方法としては、文章やレポート、ポートフォリオを作成したり、口頭で報告したりすること等がある。文章やレポートなどにまとめるということは、それまでの学習活動や自己の生き方を振り返り、体験したことや収集した情報と既存の知識とを関連させ、自分の考えとして整理したり再構築したりすることにつながる。

振り返る際には、自分の考えを整理したり、分析したりすることが必要である。「なぜその課題を追究してきたのか（目的）」、「これを追究して何を明らかにしようとしているのか（内容）」、「どのような方法で追究すべきなのか（方法）」等の点が明確になるようにする必要がある。

例えば、「食をめぐる問題」を学習対象とした場合において、課題に出会うために、児童が一週間に食べた物を調査する。そして、食べた物を栄養素別にグラフにする。さらに、グラフから読み取って生まれた気付きや疑問をKJ法的手法などで類型化して分析する。分析したことをもとに、一週間に食べた物調べの学習を振り返ると、「糖質を多く食べていたことに気付いた。」「ビタミンをあまり採っていなかった。」「栄養のバランスが取れていないとどうなるのだろう。」「このままの食事の取り方では健康でなくなってしまうかもしれない。」など今までの自分の考えを元にした新たな考えが生まれ、自己と学習対象との結び付きが強まる。「自分の健康を維持するために（目的）、栄養士さんや家の人がどんなことに気を付けて食事を作っているのか（内容）を、インタビューして（方法）聞きたい。」という課題になるであろうと考えられる。

これらのことから、本部会では、「なぜ（目的）」「何を（内容）」「どのように（方法）」の3点が明確になるような振り返り活動を指導過程に位置付けた。

(4) 体験活動と振り返り活動の関連

「体験活動」と「振り返り活動」の二つの活動は、互いに関係し合うと本部会は考えた。例えば、解決方法を確認するために体験活動を行った後、自分たちで見出した解決方法が適

切だったのかを振り返り、解決方法の評価をする。その際、解決方法に改善の必要があるならば、さらに体験活動を行い、また振り返る。その過程の繰り返しによって、学習対象とのかかわりが深くなると考える。

(5) 評価の観点の設定

総合的な学習の時間の評価においては、観点別の学習状況評価を基本としている。評価の観点については、小学校学習指導要領に示す総合的な学習の時間の目標を踏まえ、各学校において具体的に定めた目標、内容に基づいて定める。観点設定の考え方について、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」（平成22年5月11日）では、次のように例示されている。

- ① 学習指導要領に示された総合的な学習の時間の目標に基づいた観点の設定
- ② 学習指導要領に示された「学習方法に関すること」「自分自身に関すること」「他者や社会とのかかわりに関すること」などの視点を踏まえて設定した資質や能力及び態度に基づいた観点の設定
- ③ 各教科の評価の観点との関連を明確にした観点の設定

本部会では、児童が自ら課題を設定し、主体的に探究できる資質や能力を身に付けられるようになることを目指している。これらを踏まえ、②の資質や能力及び態度に基づいた観点に特に着目し、評価の観点の設定を行った。

子供たちを目指す児童像に近づけるためには、教師が、児童の学習状況からどのような力が身に付いたのかを適切に評価し、その結果の分析を踏まえて、さらに意図的な働きかけをしていくことが必要である。こうした指導と評価の一体化を図るために、目指す児童像を具体化し、次のような評価の観点を設定した。

| 目指す児童像 | 資質や能力及び態度 | 評価観点 |
|--------------------------------------|-----------|----------|
| 自ら課題を設定する児童 | 学習方法 | 課題設定力 |
| 主体的に探究する児童 | | 情報収集力 |
| 他者や社会にすすんで かかわり、活動する児童 | | 整理・分析力 |
| | | 表現力 |
| 学習を振り返り、 これからの学習や生活に 生かそうとする児童 | 他者や社会 | かかわる力 |
| | 自分自身 | 自己を見つめる力 |

(6) 実践事例

実践事例 1 学習対象を「地域の環境とごみに対する問題」とした実践例（第5学年）

1 単元名 「地域キラキラ・プロジェクト」

2 単元目標と評価

(1) 単元の目標

地域のごみについての調査や環境美化に努める地域の方の思いを知ることなどを通して、自分たちの地域をよりよくしようという思いをもち、自分たちにできることを考え行動しようとする。

(2) 評価規準

| 資質や能力及び態度 | 評価観点 | 評価規準 |
|-----------|----------|--|
| 学習方法 | 課題設定力 | ①地域のごみに関する調査や清掃活動などを通して、地域の環境について考え、新たな課題を設定している。 |
| | 情報収集力 | ②地域の調査や地域の方へのインタビューなどを通して、地域のごみについて、課題解決に必要な情報を集めている。 |
| | 整理・分析力 | ③調査や体験を通して分かったことを、ブレインストーミングやKJ法等の手法を用いて、友達と共有しながら話し合っている。 |
| | 表現力 | ④調査や体験を通して学んだことを自分の考えが分かるように工夫して友達に伝えている。 |
| 他者や社会 | かかわる力 | ⑤環境美化のために活動している地域の方や区役所職員などにインタビューをしたり話をしたりしている。 |
| 自分自身 | 自己を見つめる力 | ⑥調査結果や清掃活動などを通して、自分にできることは何かを考えて行動している。 |

3 研究主題に迫るための手だて

(1) 学習対象との出会わせ方やかかわり方の工夫

単元の始めの段階で、児童が学習対象である「地域のごみ問題」に対する自分の考えを明確にするために、イメージマップを書く活動を取り入れた。書き上がったイメージマップを見ることで、自分は地域を「きれい」と思っているのかいないのかという視点で考えられるようにした。その後、共通体験として地域巡りをする中で「思っていたよりポイ捨てが多い。」「こんなにゴミが多いとは思わなかった。」といった自分の認識との「ずれ」や「隔たり」を感じることができるようにした。

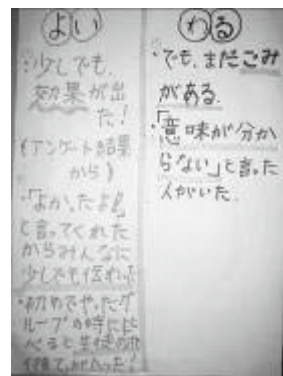


(2) 体験活動の工夫

小単元1では地域のポイ捨てについての調査活動を行うことによって、地域の環境を自分にとって身近な問題だと感じることができるようにした。また、小単元2以降では、地域の清掃活動に取り組む方や区役所職員や企業の方とかかわりをもち、地域の方の環境美化に対する取り組みや思いを知る機会を設定し、自分だったらどんなことができるか考えることができるようにした。また、環境美化活動を行うために、区や企業に問い合わせたり協力を依頼したりすることで、自分たちの活動によって地域をよりよく変えられるということを実感し、さらに自分にできることは何か模索していけるようにした。

(3) 振り返り活動の工夫

本単元では体験学習後の振り返り活動に重点を置いた。自分たちが行った環境美化活動が効果的であったか考え新たな課題を設定できるように、環境美化活動後にメリットデメリットシートを用いて振り返りを行った。活動の良かった点だけではなく、問題点についても目を向けることで、「もっと今の活動を続けなければいけない。」「もっと効果的な活動をしなければいけない。」といった新たな課題が生まれるようにした。



4 単元指導計画【全37時間】

| | 探究 | 主な活動（時間数） | ○教師の支援 ◇留意点 | 評価 |
|------------------|----|--|---|------------------|
| ⑪ ポイ捨て調査隊、始動！ | 課 | ○「ごみ」をキーワードにし、イメージマップを書き、地域のごみについて話し合う。(1) ○地域へ出かけて、地域のごみの様子を調べる。(2) ○地域巡りを通して分かったことや考えたことについて話し合い、情報を共有する。(1) ○今までの学習を振り返り、課題を見つける。(1) | ○地域のごみについて想起できるように、地域の写真を例示する。 ○環境美化の視点をもたせられるように、特に注目させたいポイントを選んで地域を巡るようにする。 ○情報を共有できるように、「気付いたこと」「思ったこと」等を記入できるような学区の地図を用意する。 ○どのような疑問があったのか想起できるように、前時に使った学区の地図を提示する。 | ① ② ③ ① |
| | 情 | ○グループごとに地域の実態調査や地域に住む人への意識調査のための計画を立て、調査を行う。(4) | ◇視点を絞ってアンケートの項目やインタビューの内容を考えることができるように、調査を行う目的を明確にしておく。 | ② ⑤ |
| | 整 | ○グループごとに調査結果について話し合い、結果をまとめる。(3) | ◇調査の対象者には事前に内容を伝えておく。 ○グラフやランキングなどを用いてまとめられるようにする。 | ③ |
| | ま | ○調査結果をポスターセッションにより発表し合い、地域のごみ問題について情報を共有する。(2) | ○発表内容を聞いて考えたことを友達と伝え合えるように時間を確保する。 | ④ |
| 地域をきれいにし隊パート1 | 課 | ○前回書いたイメージマップに書き加えて今までの学習を振り返る。(1) ○今までの学習を振り返ったり調査結果をもとにしたりしながら、地域のごみに関する問題点を明確にするために話し合う。(1) ○明らかになった問題点をもとに、地域の環境美化のために自分にできる具体的な活動を考える。(1) | ○自分の成長が分かるようにするために前回と色を変えてイメージマップを書き加えるように伝える。 ○地域のごみについての問題点が明らかになるように、個人の考えをもとに全体でKJ法的手法を用いて類型化するよう指導する。 ○実現可能かなどポイントを絞って考えられるように座標軸などを用いて話し合うよう指導する。 | ① ③ ① |
| | 情 | ○活動に向けて、計画・準備をする。(3) ○地域の環境美化のための活動をする。(3) | ○計画的に準備を進められるようにするために、学習計画を立てたり役割分担をしたりするように指導する。 ◇活動場所や内容に配慮する。 ◇保護者に引率の協力を依頼する。 | ② ⑤ ⑥ |
| | 整 | ○活動を通して分かったことや考えたことについて活動グループで話し合う。(2) | ○自分の活動を振り返ることができるように記録写真やポートフォリオを見るように伝える。 | ③ |
| | ま | ○活動報告会をする。(2) | ○発表内容を聞いて考えたことを友達と伝え合えるように時間を確保する。 | ④ |
| 地域をきれいにし隊パート2⑩ | 課 | ○活動報告をもとに自分たちの活動の良かった点や課題点について話し合い、地域の環境美化のためにさらにできることを考える。(2) | ○メリットデメリットシートを用いて振り返りができるようにする。 | ① |
| | 情 | ○活動に向けて、計画・準備をする。(3) ○地域の環境美化のための活動をする。(2) | ◇区の環境課や地域の町会と連携して活動できるように、事前に連絡・調整をする。 ◇活動場所や内容に配慮する。 ◇保護者に引率の協力を依頼する。 | ② ⑤ ⑥ |
| | 整 | ○活動を振り返り、よかった点、課題、自分たちの成長などについて話し合う。(1) | ○よかった点、課題だけでなく、自分の成長に関連付けて振り返るよう促す。 | ③ |
| | ま | ○地域の環境について振り返り、イメージマップを書く。(1) ○単元全体を振り返って、自分の成長した点を見出したり、友達と共有し合ったりする。(1) | ○地域の環境について自分の考えが深まったことを確かめられるように、イメージマップの広がりに着目させる。 ○友達と対話したり、互いのよいところを書いた付箋を交換したりして、自己肯定感を高められるようにする。 | ④ ④ ⑥ |

5 課題の変容

| | ポイ捨て調査隊、始動！ 【14時間】 | 地域をきれいにし隊パート1 【12時間】 | 地域をきれいにし隊パート2 【10時間】 |
|-------------|--|--|--|
| 課題設定のための手だて | <ul style="list-style-type: none"> ○自分の地域に対する考えを明確化するためのイメージマップの活用（手だて①） ○地域のごみ問題に気付くための地域巡り（手だて①②） ○自分の認識とのずれや隔たりを感じるができるようにする情報の共有化（手だて③） | <ul style="list-style-type: none"> ○地域の実態や地域の人の意識を知るための調査活動（手だて②） ○地域のごみ問題を明確にするための、ポスターセッションをもとにした話し合い活動（手だて③）  | <ul style="list-style-type: none"> ○環境美化のための活動（手だて②） ○各活動の良い点や問題点を明確化するための話し合い活動（手だて③）  |
| A 児の課題 | 「ポイ捨てが多いことについて、いつも清掃している学校の主事さんやマンションの管理人さんはどう思っているのか知りたいからインタビューをする。」 | 「ポイ捨てを減らすにはポイ捨てをする人の意識を変えることが必要。だから、地域にポスターを貼って呼びかける。」 | 「ポイ捨てがなくなるようにもっとたくさんの人たちに呼びかけたいから、区報に載せてもらえるように区役所をお願いをする。」 |
| B 児の課題 | 「ポイ捨てが多いことについて、地域の人はどう思っているのか調べたいから、自分や友達の家族にアンケートを取る。」 | 「人目につきにくいところや草が生えているところにポイ捨てをするということが分かったから、草が多いところの草刈りをする。」 | 「草刈りをしたけれど、草刈りは子どもだけでは定期的に行えない。定期的に行えることとして、区のボランティアに登録し、週に1回清掃活動を行う。」 |
| C 児の課題 | 「誰がポイ捨てをしているのか調べたい。まず、自分の学校の児童はポイ捨てをしていないか調べたいから、アンケートを取る。」 | 「自分の学校の児童たちもポイ捨てをしていることが分かったから、紙芝居を作って全教室を回り、ポイ捨てをしないように呼びかける。」 | 「学校の子どもたちに呼びかけたけれど、本当にポイ捨てをやめてくれたか分からない。自分たちの活動が効果的だったか検証するために事後のアンケートを取る。」 |

6 考察

(1) 児童の姿から

○学習対象との出会いによるA児の変容

A児は単元の始めの段階でイメージマップを書いた際に、「地域はきれい。」という自分なりの考えをもった。その後「地域はきれい」という視点で実際に地域を歩いたところ、「思っていたよりきれいではなかった。」という認識のずれを感じた。そのことで、「自分たちの地域にポイ捨てが多いことが分かった。このことを学校の主事さんやマンションの管理人さんはどう思っているのかインタビューしたい。」という課題を設定することができた。

A児がこのように課題を設定できた一因として、単元の始めにイメージマップを書いて学習対象への自分の考えを明確にさせたことで、地域に対する自分の思いと現実とのギャップを感じる事ができたからだと考える。

○体験活動によるB児の変容

B児は、小単元1の終末の調査報告によって、「ごみは、人目につかないところ、特に草がたくさん生えているところに多い。」ということが問題点だと考えた。そこで、小単元2では「草が茂っているところの草刈りをしてごみを減

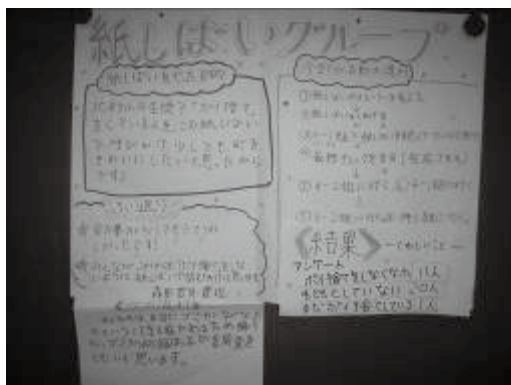


らす」という課題を設定した。実際に草を刈るためにはその土地の所有者に許可を得なければいけないと考え、区役所に連絡をしたが区の所有地ではなかったため、複数の企業等に電話やファックスなどの方法により自分たちで問い合わせた。問い合わせをしている間、B児は自分の課題である「草刈をする」ということは成し遂げられなかったが、区の職員や企業の方々が自分たちの活動を支援してくれているという実感を得ることができた。また、草刈りをするためにかかわった区の職員から「区のボランティアに所属して地域清掃をすることもできる。」と伺ったことから、草刈りをした後も「区のボランティアに所属して自分たちにできる美化活動をしていこう。」という新たなる課題を設定することができた。

B児がこのように課題を設定できたのは、自分たちが美化活動をするために様々な方とかかわりをもったからだと考え。さらに、そのかかわりは教師がお膳立てしたのではなく、児童が自分で連絡をしたり協力依頼をしたりしたことで生まれたかかわりであった。A児は様々な方たちとかかわりをもちながら環境美化活動という体験活動をしたことによって、自ら課題を更新することができたと考え。

○振り返り活動によるC児の変容

C児は、小単元1の調査活動により、ポイ捨てをしているのは自分たちの学校の児童の中にもいるということに気付き、ポイ捨てを自分の身近な問題として認識することができたと考え。そのことによって、小単元2で「自分の学校の児童たちにもポイ捨てをしないように呼びかける」という課題を設定し、ポイ捨ての抑制を目指し紙芝居を作成して各学級に呼びかけた。毎日1教室ずつ回り、発表を終えるたびに「自分たちの紙芝居を見てくれました。」と満足していた。しかし、自分たちの活動を振り返ることができるように、一通り活動を終えた後にメリットデメリットシートを用いて今までの活動を振り返る活動を取り入れた。そのことで、「紙芝居で発表したことで満足していた気がする。」「紙芝居を見てくれた人が本当にポイ捨てをやめてくれたかは分からない。」ということに気付いた。そこで、「学校の児童たちに呼びかけたけれど、本当にポイ捨てをやめてくれたか分からない。自分たちの活動が効果的だったか検証するために事後のアンケートを取る。」という新たな課題を設定することができた。

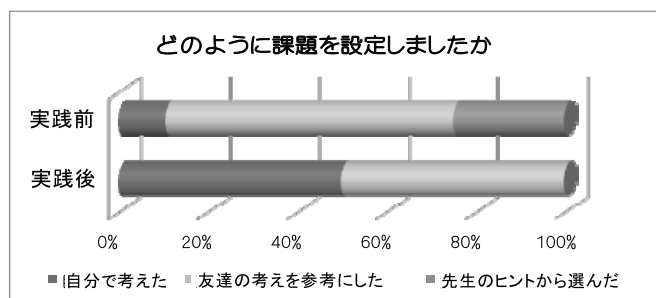


C児がこのように課題を設定できたのは、自分が行ってきた活動に対してしっかりと振り返りをしたからであると考え。振り返りを行う際にも「良かった点」「問題点」といったような振り返りの視点を与えることで、客観的に自分の活動を振り返ることができ、自ら課題を更新することができたと考え。

C児がこのように課題を設定できたのは、自分が行ってきた活動に対してしっかりと振り返りをしたからであると考え。振り返りを行う際にも「良かった点」「問題点」といったような振り返りの視点を与えることで、客観的に自分の活動を振り返ることができ、自ら課題を更新することができたと考え。

(2) アンケート結果から

本単元を行う前は、友達や教師の考えに頼りながら自分の課題を設定する児童が多かったが、単元後は半数の児童が自ら課題を設定できるようになった。これは、児童に「自分たちの地域を自分たちの手できれいにしたい。」という思いをもたせることができたからだと考えられる。また、「自分たちが環境美化のために取り組めばごみが少なくなる。」という成功体験を感じさせることができたからだと考え。



実践事例2 学習対象を「高齢者とその暮らしを支援する人々」とした実践例(第6学年)

1 単元名 「高齢者とともに」

2 単元目標と評価

(1) 単元の目標

高齢者やその暮らしを支援する人々との交流を通して、相手の立場を考えて行動することの大切さに気付き、地域の高齢者のために自分ができることを考えて実行しようとする。

(2) 評価規準

| 資質や能力及び態度 | 評価観点 | 評価規準 |
|-----------|--------|---|
| 学習方法 | 課題設定力 | 身の回り的高齢者やその暮らしを支援する人々との交流や、高齢者福祉施設の現状等に関する調査活動の振り返りを通して、新たな課題を設定している。 |
| | 整理・分析力 | 高齢者体験や交流活動を振り返り、分かったこと、疑問に思ったこと等をKJ法的手法で整理・分析している。 |
| 他者や社会 | かかわる力 | 高齢者やその暮らしを支援する人々との交流等を振り返る際、相手の立場に立つことの大切さや難しさについて自分の意見を適切に述べている。 |

3 単元の概要【全29時間】

| | 地域の高齢者とかかわる 【8時間】 | 地域の高齢者福祉を知る 【11時間】 | 高齢者の方々に笑顔を届ける 【10時間】 |
|---------|--|---|--|
| ①課題の設定 | ・これまでにおける、自分と身近な高齢者の方々とのかかわりについて想起し、イメージマップを作成する。(1) | ・体験活動や学び合い活動により考えたことを振り返り、作文にまとめる。(1) ・高齢者の願いやその暮らしを支援する人々の工夫を明らかにするための課題を設定する。(1) | ・これまでの学習を振り返り、地域の高齢者福祉の現状と高齢者の願い及びその暮らしを支援する人々の工夫等について話し合う。(1) ・高齢者に笑顔になってもらうために、自分たちにできることを考える。(1) |
| ②情報の収集 | ・高齢者体験を行う。(2) ・高齢者福祉施設を訪問し、見学をしたり、高齢者の方や施設で働く方等と話したりする。(2) | ・調査内容・方法等を検討し、調査計画を立てる。(1) ・調査を行う。(3) | ・課題解決に向けて、計画を立てる。(1) ・グループで、立案した計画を見せ合い、検討を加える。(1) ・交流活動の準備をする。(2) |
| ③整理・分析 | ・高齢者体験や交流活動を振り返り、分かったこと、疑問に思ったこと等を付箋に書く。班ごとに、KJ法的手法で整理・分析をする。(2) | ・調査結果を整理し、プレゼンテーション用のスライドを作成する。(3) | ・自分たちで考えた交流活動を実践する。(2) ・交流活動を振り返り、よかった点、課題、自分たちの成長等について話し合う。(1) |
| ④まとめ・表現 | ・整理・分析の結果について発表し合い、クラス全体で情報を共有する。(1) | ・調査結果報告会をする。(2) | ・地域の高齢者とかかわりにおいて、自分がこれからの日常生活で実践していくことを考える。(1) |

4 研究主題に迫るための手だて

(1) 学習対象とのかかわり方や出会わせ方の工夫

学習対象とのかかわり方の工夫として、高齢者福祉施設の地図記号を小学生がデザインをしたこと、その時の小学生がどのようなことをイメージして地図記号を作成したのかを考えさせる活動を単元の冒頭に設定した。児童が、これまでにおける、自分と高齢者の方々とかかわりについてイメージをふくらませることができるよう、児童の祖父母や、地域の支え合い活動に携わる方など、身近な高齢者とかかわりについて想起するよう助言した。

(2) 体験活動の工夫

学習対象と自己との結び付きを感じさせるために、学習対象と直接かかわる体験活動を多く取り入れる。高齢者やその暮らしを支援する人々との交流を繰り返し行うことで、児童が、相手の立場に立って考えることの難しさや大切さを実感できる機会を多く設けることができると考えた。

(3) 振り返り活動の工夫

自分たちが行った活動が相手の立場に立ったものであったかを考えられるようにするために、体験学習後の振り返り活動に重点を置く。新たな課題を設定できるように、活動の良かった点だけではなく、問題点についても考えさせる。さらに、お互いの振り返りを共有させることで、「地域の高齢者の方々にもっと喜んでもらえるにはどうすればいいのか。」等の新たな課題が生まれるのではないかと考えた。

5 課題の変容

| | 地域の高齢者とかかわる 【8時間】 | 地域の高齢者福祉を知る 【11時間】 | 高齢者の方々に笑顔を届ける 【10時間】 |
|-------------|---|---|---|
| 課題設定のための手だて | ○イメージマップの活用 (手だて①) ○高齢者体験 (手だて②) ○高齢者福祉施設の見学や高齢者の方々との触れ合い (手だて②) | ○高齢者体験や学び合い活動の振り返り (手だて③) | ○調査結果報告会の振り返り (手だて③) ○交流活動の実践 (手だて②) ○交流活動の振り返り (手だて③) |
| A児の課題 | 「高齢者の方はどのようなことに困っているのかを知りたいから、インタビューする。」 | 「高齢者の方も大変だけど、介助する人も大変だと思った。高齢者の方々に支援する人はどんなことに気をつけているのか知りたい。」 | 「インタビューをした時、おばあちゃんが『私たちと話せてうれしかった』と喜んでくれた。このつながりを大事にしたいから、文通をしていきたい。」 |
| B児の課題 | 「インターネットで調べていたら、高齢者体験ができることを知った。私も体験してみたい。」 | 「高齢者福祉施設は、高齢者の方が気持ちよく過ごせるための工夫がたくさんあることが分かった。高齢者の方々が住みやすい家とはどのようなものだろうか。」 | 「高齢者の方々の立場に立って考えることの大切さが分かった。高齢者の方との交流ではどのようなことを心がけて行えばよいのかを考えたい。」 |
| C児の課題 | 「高齢者の方が元気なのはなぜか知りたいから、高齢者の方にお話を聞いてみたい。」 | 「高齢者の方々の楽しみとは何だろう。インタビューして調べてみたい。」 | 「安心していろいろな話ができる場がほしいという願いをもっている人がたくさんいることが分かった。地域で高齢者の方々が交流できる場所はないだろうか。」 |

6 考察

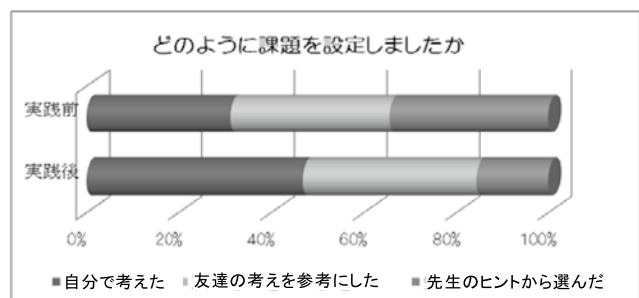
(1) 児童の姿から

A児は単元の始めにイメージマップを書いた際に、「高齢者の方はどのようなことに困っているのかを知りたい。」という課題を設定した。その後、高齢者体験や高齢者福祉施設の見学等を通して、「高齢者の方も大変だけど、介助する人も大変だと思った。高齢者の方々に支援する人はどんなことに気をつけているのか知りたい。」と考え、高齢者福祉施設を訪ね、インタビュー活動を行った。自分との交流を高齢者の方が喜んでくれたことを感じたA児は、これからも文通をしてかかわっていきたいと思うようになった。人とかかわりに関心を高めたA児は、さらに、地域の人とのつながりを深めるために、朝のあいさつ運動に参加するという新たな課題を設定し、実行することができた。

高齢者等との交流活動を繰り返すことを通して、児童は、自分たちの働きかけによって高齢者が喜ぶ姿に触れることができた。人を笑顔にすることの喜びを実感することができた体験が、新たな課題設定の原動力になったと考える。

(2) アンケート結果から

児童の思考を想定して指導計画を立て、その中に体験活動を効果的に位置付けたことで児童が「もっとこうしてみたい。」と意欲的に学習に取り組むようになった。それは体験活動だけではなく、体験活動を行った後にどのようなことに気付いたか、まだ分からないことはないか、これからしてみたいことはないかなどと振り返りを各自で行い、それをクラス全体で共有したことが次の課題設定につながった。



実践事例3 学習対象を「住民との交流を深めるために取り組んでいる人々」とした実践例 (第5学年)

1 単元名 「地域のために働く人を調べよう」

2 単元目標と評価

(1) 単元の目標

住民との交流を深めようとする人々と関わることを通して、地域の人々がつながり支え合っ
て暮らすよさや、住民との交流を深めるために取り組んでいる人々の思いを知り、地域の一人
として、自分たちにできることを考える。

(2) 評価規準

| 資質や能力及び態度 | 評価観点 | 評価規準 |
|-----------|----------|--|
| 学習方法 | 課題設定力 | 住民との交流を深めるために取り組んでいる人々について調べる学習を通して、地域のためにできることを考え、課題を設定している。 |
| | 表現力 | 調査や体験を通して学んだことを、パネルディスカッションにおいて、自分の考えが分かるように友達に伝えている。 |
| 他者や社会 | かかわる力 | 住民との交流を深めるために取り組んでいる人に関心を持ち、地域の方々と進んで関わりながら、インタビューや話をしようとしている。 |
| 自分自身 | 自己を見つめる力 | 住民との交流を深めるために取り組んでいる人々とのかかわりを通して、地域のために自分にできることは何か考え、実行している。 |

3 単元の概要【全26時間】

| | 地域のために働いている人を調べよう 【15時間】 | 地域のためにできることを考えよう 【11時間】 |
|---------|--|---|
| ①課題の設定 | <ul style="list-style-type: none"> アンケート結果をもとに、「なぜ、将来もこの町に住みたいのか」を話し合う。(2) 前時に出てきたキーワードの「地域交流」について、「誰が」「なぜ」「どんな仕事」なのか着目させ、KJ法的手法で分類し、学習対象と学習課題をはっきりさせる。(3) | <ul style="list-style-type: none"> 地域のために自分達はどんな活動ができるのか課題を考える。(2) |
| ②情報の収集 | <ul style="list-style-type: none"> 地域交流の活動をしている方をゲストティーチャーとして招き、地域交流のためにしている仕事について話を聞き、思いや活動について知る。(2) 学習対象となる方へのインタビュー取材等の実態調査を行う。(2) | <ul style="list-style-type: none"> 自分達が考えた地域交流について、実現可能なのか価値ある交流なのかゲストティーチャーと意見交換をする。(2) |
| ③整理・分析 | <ul style="list-style-type: none"> グループごとに地域のために働く人の実態調査の結果をまとめる。(3) 前時にまとめたものをもとに、自分自身と関連付けると、どう考えるのかグループで話し合う。(1) | <ul style="list-style-type: none"> 地域交流のための活動の計画を立てたり、準備をしたりする。(1) |
| ④まとめ・表現 | <ul style="list-style-type: none"> 情報交換会(パネルディスカッション)で調査結果をグループで発表し合う。(2) | <ul style="list-style-type: none"> 地域交流のための活動を行う。(6) |

4 研究主題に迫るための手立て

(1) 学習対象とのかかわり方や出会わせ方の工夫

アンケート結果を提示し、学習対象をはっきりできるようにした。また、アンケート結果をさらに、KJ法的手法で分類をし、「なぜ」「どうして」という思いをもてるようにした。

アンケート調査の「なぜ、大人になってもこの地域に住みたいのか。」という問いに、大部分の児童が「地域の人の方が優しいから。」と答えていた。地域の人が自分たちになぜ優しくしてくれるのかを知ることが、将来の自分たちも同じように地域のために活動しなければならないということにまで気付くことができるようにした。さらに、地域交流の仕事を知ることによって、より一層地域交流を盛んにすることができるのではないかと考えることもできるようにした。

(2) 体験活動の工夫

学習対象者である町内会の仕事をする方の話を聞く場を設定することで、地域交流に関する情報を集められるようにした。一度目は、全員でゲストティーチャーから地域交流に関する仕事についての話を聞くという共通体験をし、その後、一度目の共通体験の経験を生かしたインタビューができるようにした。

1回目



2回目






(3) 振り返り活動

一人一人に学習計画表を持たせることで、計画を確認したり、見直したりできるようにした。計画表を振り返ることで、実現可能かどうか、自分にとって価値ある活動かなど、自己と学習対象との関係を意識付けられると考えた。

また、毎時間、学習の振り返りをワークシートに書かせることで、児童が思考を整理したり、自分の活動を価値付けたりできるようにした。さらに、友達と意見交換をさせることを通して、アドバイスをもらったり、知らなかったことに気付いたりできるだろうと考えた。

5 課題の変容

| 学習段階 (小单元名) | 地域のために働いている人を 調べよう【15時間】 | 地域のためにできることを 考えよう【11時間】 |
|---------------------|--|--|
| 課題設定の ための 手だて | <ul style="list-style-type: none"> ○学習対象者である地域の人とは誰なのか、どうして優しくしてくれるのかを明確にするためのKJ法的手法(手だて①)(手だて③) ○地域交流の実態を知るための調査活動(手だて②) | <ul style="list-style-type: none"> ○地域のために自分はどんなことができるのかを明確にするためのパネルディスカッション(手だて③) ○地域のために自分が考えた活動が価値ある活動か確認するための学習対象者との意見交換(手だて②) |
| A 児の課題 |  <p>「どうして、地域の人たちが優しくしてくれるのかを調べたいと思いました。地域の人にインタビューをして『どうして子供たちに優しいのですか?』と聞いてみたいと思いました。」</p> |  <p>「地域の方に、恩返ししたいです。そのためには、一対一でかかわれる機会があればいいと思いました。地域の小さな子供たちが、お年寄りに昔遊びを教えてもらいながら交流できる機会を作れたらいいなと思いました。」</p> |
| B 児の課題 | <p>「なぜ町内会に入ろうと思ったのかとか、優しくしてくれるのかを地域の人に失礼のないようにまとめてから実際に聞きに行きたいです。」</p> | <p>「地域の人達同士、交流ができる地域行事にたくさんの人に参加してもらいたいです。そのために、行事への参加を呼び掛けたい。子供のアイデアも行事に取り入れてもらえるように、提案したいです。」</p> |
| C 児の課題 | <p>「どうして僕たちに地域の人が優しくしてくれるのか理由を調べたいです。みんなとインタビューする方法を考えたいです。」</p>  | <p>「地域の人との交流が増えるように、D川魚釣り大会を開きたいです。釣りの経験者が未経験者に教えたり、釣った魚をみんなで一緒に食べたりできると仲良くなれると思います。」</p> |

6 考察

(1) 児童の姿から

○学習対象とのかかわり方や出会わせ方の工夫によるA児の変容

A児は1次で「地域の人たちがどうして自分たちに優しくしてくれるのか知りたい。」という課題を解決するために、地域の方へインタビュー調査した。地域の方々がどんな想いで子供たちに優しくしてくれるのか情報を得るうちに、地域の方へ憧れをもつようになり、「地域の方々へ恩返しをしたい。」と考えるようになった。さらには「一対一で地域の人たちがかかわれるといい。」「大人も子供も交流できるものがよい。」と考え、「地域で昔遊びができる機会を作りたい。」と課題設定することができた。憧れをもてるような学習対象者とのかかわりがあったから課題を設定できたと考えた。

○体験活動によるB児の変容

B児は、「自分たちに優しくしてくれる町内会の人たちに、どうして自分たちに優しくしてくれるのか、また、どうして町内会に入ったのかインタビューしたい。」と課題を設定していた。地域交流のために取り組んでいる方へのインタビューを通して、地域交流のために尽力している方々の想いや願いを知った。地域交流のための仕事もし、歴史のあるT祭の担い手もしている方へインタビューをしていくうちに、「将来この地域のために、自分も祭りの担い手になればいけない」という想いをもつようになった。さらに、「今から祭りの運営のことをよく知っておきたい。」「地域行事にたくさんの人に参加してもらいたい。」という想いから、「地域行事への参加を呼び掛けたい。子供のアイデアも行事に取り入れてもらえるように、提案したい。」と課題を設定することができた。インタビュー体験したことで、詳細に情報を得られ、地域交流における問題を自分のこととして捉えることができた。

○振り返り活動によるC児の変容

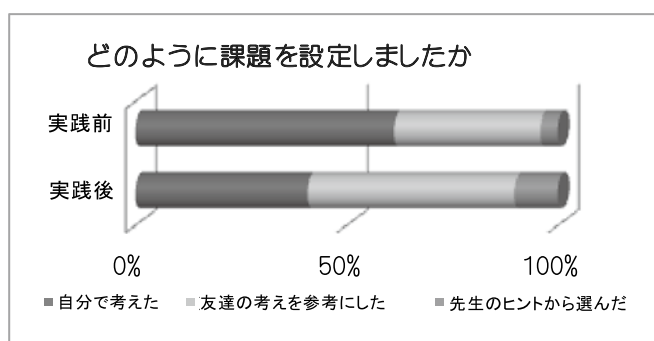
C児は、1次の学習の「まとめ・表現」であるパネルディスカッションで、地域交流のために「D川保護&魚釣り大会を開きたい。」と提案していた。地域交流を深めるためには、地域行事を新しく増やすとよいのではないかと考えていた。

しかし、当初考えていたD川保護のための活動についてパネルディスカッションを進めていくうちに、現段階では実現可能ではないことに気付いた。自分の考えをしっかりと振り返ったり、友達からのアドバイスをもらったりしたことで、「地域交流のために、魚釣り大会を開きたい。」という課題を設定することができた。

(2) アンケート結果から

友だちの考えを参考にして課題を作り出したが、14.3%増えている。課題を設定する際に、KJ法的手法で、グループ内で話し合いながら課題を設定したためだと考えられる。ワークシートには一人一人「何を」「なぜ」「どのように」が記述されていた。つまり、

課題設定の場面で今まで経験してこなかった友達との話し合いで協同的な学びがあったため、「何を」「なぜ」「どのように」を意識し課題設定することにつながったと考えられる。



実践事例4 学習対象を「身近な自然の存在とそのよさ」とした実践例（第6学年）

1 単元名 「守ろう！私たちの身近な自然を」

2 単元目標と評価

(1) 単元の目標

玉川上水の自然を守る地域の方とのかかわりや、蛍の生息する環境や場所を知ることによって身近な環境について見つめ直し、自分にできることを考えて行動する。

フィールドワークやボランティアの方々とかかわりの中から課題を見付け、自分たちの住みよい町づくりについて考える。

(2) 評価規準

| 資質や能力及び態度 | 評価観点 | 評価規準 |
|-----------|----------|---|
| 学習方法 | 課題設定力 | ボランティアの方々の交流を通して、自然環境保護のために自分たちができることについて考え、課題を設定している。 |
| | 情報収集力 | ボランティアの方々の話やフィールドワークを通して、自分の課題解決のために必要な情報を集めている。 |
| 自分自身 | 自己を見つめる力 | 自然環境保護のために、今、自分にできることは何かを考えて行動するとともに、将来、自分にできることについて具体的なイメージをもっている。 |

3 単元の概要【全26時間】

| | 蛍について知る 【9時間】 | 私たちの身近な川に蛍が生息できるか調べよう 【6時間】 | 自分たちにできることを考えよう 【11時間】 |
|---------|--|---|---|
| ①課題の設定 | ・市内の川や玉川上水に生息する蛍について知る。(2) | ・拡大図やグラフ、表にまとめたことをもとに、蛍の生息する環境について話し合う。(2) | ・今までの学習を振り返り、これまでの体験活動における気づきを整理する。(1) |
| ②情報の収集 | ・玉川上水の自然を守るボランティアの方々を招き、活動内容を聞く。(2) ・玉川上水の自然を知るためにフィールドワークに行く。(2) | ・ちよろちよろ川(学校の近くにある小川)にフィールドワークに行く。(1) | ・課題解決に向けて、計画や準備を立てながら情報を集める。(2) ・「水辺の散歩道の会」のボランティアの方に自分たちの計画が実現できるか聞いてみる。(2) |
| ③整理・分析 | ・フィールドワークとボランティアの方々の話を振り返り、自分の考えを整理する。(2) | ・ちよろちよろ川に蛍が生息できるか整理・分析する。(1) | ・環境保護のための活動を行う。(3) |
| ④まとめ・表現 | ・グラフや表にまとめたことをグループ毎に発表する。(1) | ・玉川上水やちよろちよろ川について話し合い、全体で意見交換する。(1) ・ここまでの学習を振り返り、イメージマップをかく。(2) | ・活動を振り返り、自分の成長した点を見出したり友達と共有したりする。(2) ・蛍が生息できる環境について振り返り、イメージマップをかく。(1) |

4 研究主題に迫るための手だて

(1) 学習対象との出会わせ方の工夫

フィールドワークに行く前に、予めビデオや写真で撮影した玉川上水やちよろちよろ川の流れや岸辺の様子などを見ることで川のイメージを広げ、蛍が生息できそうな場所や条件について見通しをもって活動することができた。

(2) 体験活動の工夫

身近なちよろちよろ川や玉川上水を学習対象にすることで、児童は実際に川の水に触れてみたり、繰り返し体験する喜びを感じたりしながら、自らの課題を進んで見付けていけるのではないかと考えた。また、玉川上水の自然や蛍を守るためにボランティアの方々やどんな思いや願いをもって活動をしているのか直接話を聞くことで、身近な環境について見つめ直し、自分にできることを考えて課題を設定できると捉えた。

(3) 振り返り活動の工夫

毎回、学習活動を振り返る際には、イメージマップを見たり書いたりして、自分の考えを振り返り、可視化できるようにする。また、ワークシートや活用した資料をポートフォリオとして、いつでも学習が振り返られる作業を通して、自らの課題設定につながると考えた。

5 課題の変容

| | 蛍について知る 【9時間】 | 私たちの身近な川に蛍が 生息できるか調べよう 【6時間】 | 自分たちにできることを 考えよう 【11時間】 |
|-------------|--|--|---|
| 課題設定のための手だて | ○児童にとって身近な玉川上水を学習対象とする。 ○蛍の生態系を知るための調査活動を行わせる。 ○ボランティアの方々がどんな活動をしているか直接話を聞く場を設定する。 | ○玉川上水やちよろちよろ川のフィールドワークを通して、気付いたことや感じたことを基に課題を設定させる。 | ○繰り返しちよろちよろ川のフィールドワークを行ったことを振り返らせ、それぞれの体験における気付きを比較させ、課題を設定させる。 |
| A 児の課題 | 「市内に蛍は、生息しているのか。」 | 「市内で蛍が生息できる川は、どれくらいあるか調べよう。また、身近なちよろちよろ川と比べてみよう。」 | 「ちよろちよろ川をきれいにするために、ポスターを作って地域の人に呼びかけよう。」 |
| B 児の課題 | 「蛍は、人間が住む町に生息できるのか。」 | 「蛍と人が共存している町は、どんな工夫をしているのか。」 | 「蛍と人の共存には、環境問題が深く関係している。校内で節電や節水を呼びかけよう。」 |
| C 児の課題 | 「蛍はどんな環境に生息しているのか。」 | 「玉川上水やちよろちよろ川をフィールドワークし、ゴミが多く落ちていたのが分かった。どんな人がゴミを捨てるのか調べてみよう。」 | 「ちよろちよろ川に落ちているゴミを拾ったり雑草を抜いたりして、街をきれいにしよう。」 |

6 考察

(1) 児童の姿から

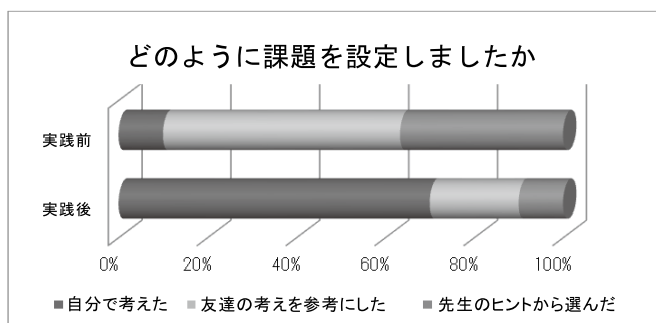
環境保護について教師が進めていく方向性をもちつつも、それを全面的に出すのではなく、児童自身が考え、課題解決に向けて探究を行っていくように単元を構成した。

ボランティアの方々との交流やフィールドワークの中で、C児は、ちよろちよろ川をきれいにするという身近な環境を守ろうとする意識が高まった。また、蛍が生息できる環境を調べる中で、自分の住んでいる地域の環境問題について考えるようになった。

振り返りの場面では、イメージマップやポートフォリオを活用したことで、最後まで探究意欲をもち学習活動に臨むことができた。A児は、学習の振り返り活動で、「自然環境に左右されやすい蛍に対する思いやりの心をもつことが人間にとって住みやすい環境をつくることになる」と自分の考えをワークシートに書くことができた。

今回のように、児童にとって身近な自然を学習対象として取りあげたことは、児童が探究し続ける内容としては有効であったと考える。

(2) アンケート調査から



今回の授業の事前・事後のアンケート結果から、課題設定に対して「自分で考えた」と回答した児童が大きく増えたことが分かった。本単元では、児童が自ら課題を設定するための手だてとして、学習対象を児童にとって身近なものに設定した。児童の「調べてみたい」「実践してみたい」という強い関心や疑問が、体験活動や振り返り活動を実感の伴ったものにし、さらなる課題設定につながったと考える。

実践事例5 学習対象を「小麦にかかわる地域文化」とした実践例（第3学年）

1 単元名 「私たちの暮らしと小麦～小麦はかせになろう～」

2 単元目標と評価

（1）単元の目標

「小麦」について調べたり発表し合ったりする学習を通して、「小麦」の素晴らしさに気づき、関心を高める。また、地域と小麦の関連を知り、地域の小麦や伝統のうどん作りを守り、受け継ごうとする。

（2）評価規準

| 資質や能力及び態度 | 評価観点 | 評価規準 |
|-----------|----------|---|
| 学習方法 | 課題設定力 | 小麦や地域の文化・伝統に着目し、イメージマップをかくことにより、自分が学んだことを確かめながら、自分なりの課題を設定している。 |
| 他者や社会 | かかわる力 | 課題の解決に向けて、地域の方や家の人にインタビューをしたり、友だちと協力して学習を進めたりしている。 |
| 自分自身 | 自己を見つめる力 | 地域の伝統を守るために、自分ができることを考え、行動しようとしている。 |

3 単元の概要【全30時間】

| | 小麦を知ろう 【10時間】 | 地域に伝わるうどん 【11時間】 | 満足のいく うどん作りしよう 【9時間】 |
|---------|--|--|--|
| ①課題の設定 | <ul style="list-style-type: none"> イメージマップを書き、これまでに触れてきた小麦について想起する。(1) イメージマップを基に、課題設定の仕方を学習し、最初の課題を設定する。(1) 調べ方について学習し、自分に合った調べ方を考え、計画を立てる。(1) | <ul style="list-style-type: none"> これまでの学習を活かして、身近な小麦について想起する(1) 地域と小麦・うどんのつながりに気づき、課題を設定する。(1) 課題解決の方法を考え、計画を立てる。(1) | <ul style="list-style-type: none"> 1回目のうどん作りを振り返って出てきた思いや考えを基に、課題を更新し、解決に向けた計画を立てる。(2) |
| ②情報の収集 | <ul style="list-style-type: none"> それぞれの課題について調べる。(2) | <ul style="list-style-type: none"> 課題解決に向けて、調べたり活動したりする。(3) | <ul style="list-style-type: none"> 課題解決に向けて、調べたり活動したりする。(2) |
| ③整理・分析 | <ul style="list-style-type: none"> 調べたことのまとめ方、発表の仕方を学習する。(1) 調べたことを整理し、発表に向けた準備をする。(2) | <ul style="list-style-type: none"> 調べたことをまとめ、情報を共有する。(2) | <ul style="list-style-type: none"> 調べたことを伝え合い、2回目のうどん作りの準備をする。(1) |
| ④まとめ・表現 | <ul style="list-style-type: none"> 小麦報告会を行い、情報を共有する。(1) イメージマップを広げ、学習の成果を確認する。(1) | <ul style="list-style-type: none"> 調べたことを基に、ためしのうどん作りをする。(2) うどん作りを振り返り、うまくいかなかったことについて話し合う。(1) | <ul style="list-style-type: none"> うどん作りをする。(2) うどん作りを終えて、ここまでの学習を振り返り、イメージマップを広げる。(1) 学習全体を通して、これからの生活に活かしていきたいことを考え、学習のまとめをする。(1) |

4 研究主題に迫るための手だて

（1）学習対象とのかかわり方や出会わせ方の工夫

日常生活の中で、欠かすことのできない食材となっている「小麦」や「小麦粉」。これらのように簡単に触れることができ、身近にある食材を扱うことで、学習に取り組みやすくなると考え、取り上げた。

また、地域の歴史からも、土地の利用に関連して縁の深かった「小麦」や「うどん」を学習対象とすることで、自分たちの暮らしと結び付けやすくなると考えた。

(2) 体験活動の工夫

学習対象と出会うための共通体験学習として、2年生から3年生1学期にかけて行ってきた「種まき」「麦踏み」や「脱穀」「石臼挽き」を、本単元の学習に結び付けて導入とした。

また、自分たちの情報収集によるうどんの試作をすることによって、その難しさを感じ、新たな疑問や思い・願いを生み出し、課題の更新へとつながると考えた。

(3) 振り返り活動の工夫

単元を通して学習対象と自分のつながりを意識するために、イメージマップを作成・追記し、学習の成果を確かめたり、課題を設定したりするために活用した。

また、個人でイメージマップを広げていくと同時に、学級全体として付箋やカードを使ってKJ法的手法で振り返りをし、自分たちの学習の成果を確認したり、新たな課題を設定したりできるようにした。

5 課題の変容

| | 小麦を知ろう 【10時間】 | 地域に伝わるうどん 【11時間】 | 満足のいく うどん作りしよう 【9時間】 |
|---------------------|---|--|---|
| 課題設定 のための 手だて | ○日常生活において身近な「小麦」「小麦粉」という学習対象(手だて①) ○課題づくりの素地を養うための事前体験活動(手だて②) ○学習対象とのつながりを意識するためのイメージマップを用いた学習活動(手だて③) | ○地域の歴史に縁の深い「小麦」「うどん」という学習対象(手だて①) ○課題を想起しやすくするためのKJ法的手法を用いた学習活動(手だて③) | ○地域の歴史に縁の深い「小麦」「うどん」という学習対象(手だて①) ○新たな課題を設定したり、これまでの課題を更新したりするための「うどん作り」(体験活動)(手だて②) |
| A 児の課題 | 「小麦は、いつの時代から使われているのか、調べたいです。ずっと昔(西暦の年数と同じくらい)から使われていると思います。」 | 「地元のうどんの名前の由来を知りたいです。「糧」という言葉の意味を調べれば良いと思います。」 | 「歯ごたえがあっておいしいうどんを作るにはどうしたらいいか調べて、実際に自分で作ってみたいです。」 |
| B 児の課題 | 「小麦がなくなると卵もなくなるというのが不思議に思いました。なので、小麦と卵とのつながりについて調べたいと思います。私は、ニワトリのエサに関係していると思います。」 | 「うどんの作り方や使われる小麦の量を調べたいです。そして、うどんを実際に作ってみたいです。」 | 「うどん作りに一番いい小麦粉や水について調べて、おいしいうどんを作りたいです。」 |
| C 児の課題 | 「世界で一番小麦がとれる国を調べたいです。小麦を使うものが身の回りにたくさんあるので、どんな国が作っているのか疑問に思いました。」 | 「地元のうどんを食べたとき、すごくコシがあっておいしかったので、うどんのコシの違いについて調べたいです。」 | 「コシのあるうどんを作るためには、どんな工夫が必要なのか、コツを調べたいです。」 |

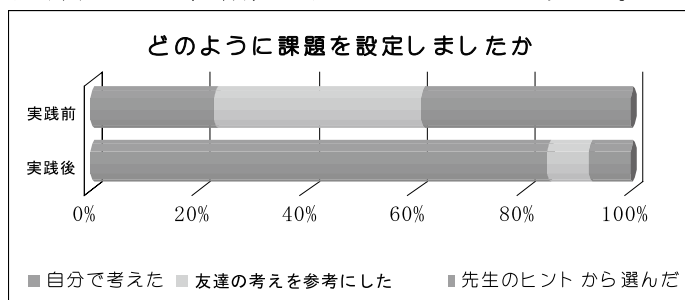
6 考察

(1) 児童の姿から

最初の段階から、自分の考えで課題設定することができたと自己評価する児童が多かった。「小麦」という身近な食材を学習対象にしたことは、児童が様々な思いや考えをもつのに有効であったと考えられる。また、課題更新のための手だてとして、試しのうどん作りを設定し、この活動でうまくいかなかったことについて振り返る活動を取り入れた。これらの活動は、児童に、「なぜうまくいかなかったのか」等の疑問や「満足のいくうどん作りがしたい」という強い願いを生じさせた。児童が自ら課題を更新する上で、有効な手だてであったと考える。

(2) アンケート調査から

本単元を通して、課題を自分で設定することができた児童が約4倍に増加した。特に、イメージマップを使った振り返りでは、自分の学習を目で見て振り返ることができ、それをヒントに自分なりの課題を設定することがしやすくなったと考えられる。



VII 研究の成果と課題

1 研究の成果

(1) 基礎研究

- ア 「課題」とは児童がもっと知りたい、解決したいと考えた事柄のことであると捉えた。探究的な学習が行われることによって児童の課題が何度も更新していき、更新された課題は前回の課題よりもより深まったものになると捉えることができた。
- イ 「主体的に探究する学習」とは、児童が課題を設定・更新しながら探究の過程を発展的に繰り返し行う学習のことであると捉えた。主体的に探究する児童の姿を見出すためには「自ら課題を設定する」ことが重要であると捉えることができた。
- ウ 「学習対象と自己との結び付き」とは、児童が学習対象を自分の生活と深く結び付けて考えていることであると捉えた。自ら課題を設定し、主体的に探究する児童を育むためには「学習対象と自己との結び付き」を感じられる学習が行われることが不可欠であると考えることができた。

(2) 調査研究

- ア 教員対象のアンケート調査の結果から、半数以上の教師が探究の過程の中でも課題設定に難しさを感じていることが分かった。児童が自ら課題を設定できるような指導の工夫が必要であると考えた。
- イ 児童を対象に授業実践前に行ったアンケート調査結果から、自分で課題を設定できている児童は全体の3割であり、教師が与えたヒントを基に課題を設定しているという児童は全体の3割弱であることが分かった。授業実践後、事前に行った質問項目と同項目で調査を実施したところ、自分で課題を設定できたという児童は全体の約6割という結果を得ることができた。

(3) 授業研究

- ア 学習対象とのかかわり方や出会わせ方を工夫したことで、児童が学習対象に対して最初に抱いたイメージとの「ずれ」や「隔たり」を感じることができ、それが課題の設定につながった。
- イ 学習対象をと自己との結び付きを感じながら学習を進めることができたことで、自分にできることは何か考えながら探究する児童の姿を見出すことができた。
- ウ 探究的に学習を行うことができたことで児童が自身の成長を感じ、成就感を得ることができた。

以上のことから、児童が身近に感じる学習対象を設定し、指導計画の中で「学習対象とのかかわり方や出会わせ方」「体験活動」「振り返り活動」を意図的・計画的に位置付け、児童が学習対象と自己との結び付きを感じられるようにする手だてを講じたことは、自ら課題を設定し、主体的に探究する児童の育成につながったと考えられる。

2 今後の課題

主体的に探究する児童を育成することを目指し、学習対象と自己との結び付きを重視した指導の工夫について研究を進めてきた。探究の過程における1回目の課題設定と2回目以降の課題設定において、児童が自分にとって意味や価値があると感じられる課題を設定できるようにするための有効な手立てはそれぞれ異なると考えられる。課題の設定に有効な手だての洗い出しや整理・分類を行い、さらなる手立てを追究していくことが必要である。

今後は、この研究の成果を自身のこれからの授業づくりに生かすとともに、自校における総合的な学習の時間のさらなる充実のために、自身に何ができるかを考え、取り組んでいく。

平成24年度 教育研究員名簿

小学校・総合的な学習の時間

| 地 区 | 学 校 名 | 職 名 | 氏 名 |
|------|-------------|------|--------|
| 千代田区 | 千代田区立和泉小学校 | 教 諭 | 筒井 香織 |
| 台東区 | 台東区立台東育英小学校 | 主任教諭 | ○齋藤 香代 |
| 江東区 | 江東区立北砂小学校 | 主任教諭 | ◎永野むつみ |
| 昭島市 | 昭島市立武蔵野小学校 | 教 諭 | 小松 義夫 |
| 小平市 | 小平市立小平第八小学校 | 主任教諭 | 関谷 紳 |
| 国分寺市 | 国分寺市立第四小学校 | 教 諭 | 川口 真琴 |

◎ 世話人 ○ 副世話人

[担当] 東京都教育庁指導部指導企画課

指導主事

千葉 かおり

東京都教職員研修センター研修部専門教育向上課

指導主事

佐々木 由美子

平成24年度
教育研究員研究報告書

小学校・総合的な学習の時間

東京都教育委員会印刷物登録

〔平成24年度第243号〕
平成25年 3月

編集・発行 東京都教育庁指導部指導企画課
所在地 東京都新宿区西新宿二丁目8番1号
電話番号 (03) 5320-6882
印刷会社 株式会社 イマイシ