

## [生活]

## 動物の立場に立って考える子供の育成

## - 話し合いを軸にした「ウサギの飼育活動」の実践 -

久保田 葵\*

## 1 主題設定の理由

改訂学習指導要領第1章総則<sup>1)</sup>には、「生きる力」を育むために「児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行う」という一文が新たに加わっており、「主体的・対話的で深い学び」が今回の改訂におけるキーワードになっていることが分かる。中央教育審議会の「次期指導要領等に関するこれまでの審議のまとめ補足資料<sup>2)</sup>」には、「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」をアクティブ・ラーニングの3つの視点として明確化することで、授業改善に向けた全校体制による取組を活性化できるとしている。また、引き続き「言語能力の確実な育成」が学習指導要領の改善事項の一つとして挙げられ、「国語科を要としつつ各教科の特性に応じて、児童の言語活動を充実すること。」<sup>3)</sup>とし、国語科に限らず各教科等においてこれまで以上に言語活動の充実を図ることが求められている。このことを踏まえ、国語第1学年及び第2学年の目標(2)には、「日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつことができるようにする。」、特別活動の目標(2)には「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。」と書かれており、自分の考えをもち伝え合う力の育成や話し合いにおける合意形成や意思決定の必要性が示されている。

生活科では、内容の一つに動植物の飼育・栽培がある。動物を飼ったり植物を育てたりする活動を通して、それらが生命をもっていることや成長していることに気付くとともに、生き物への親しみをもち、大切にしようとすることを目指している。この内容は、小学校第1学年から第2学年にわたって取り扱うこととされ、動植物の飼育・栽培活動が教科の目標達成に向け、児童の心身の発達段階に応じた教育的価値の高い学習活動であるといえよう。これに関して吉越(2012)は、動物に親しみ飼育する経験が自分以外の相手を思いやる心を育て、豊かな人間形成の基盤を構築すると主張している<sup>4)</sup>。また、荒井(2017)は、動物飼育を通して、児童に「思いやりの心」を育むために有効であった教師の役割として、児童の気付きを共有することを挙げている。教師が1時間の活動の中に児童の気付きを共有する場を設定し、「活動」→「振り返り」→「共有」というサイクルを繰り返すことが、「思いやりの心」を育むことにつながったと述べている<sup>5)</sup>。これらの主張は、筆者がこれまでの担任経験から実感することと同様である。一方で、飼育する動物の大きさによって飼育のしやすさだけでなく、児童に与える影響などにも違いがあるということが先行研究で述べられている。野島(2005)は、生活科における飼育動物の学習材としての有効性について考察し、それぞれの動物飼育の長所・短所を十分に理解した上で実践する必要性を指摘している。研究では、小型動物(ウサギ)と大型動物(ポニー)の飼育活動の実態を比較し、小型動物は児童が扱いやすく、環境設定の手軽さから飼育活動に適しているが、小さいがゆえに児童のわがままがストレートに反映される動物飼育になりやすい。大型動物はその大きさから、児童が安心してすぐにかかわれない場合が予想されるため、取り扱う場合には手立てが必要になるが、大きいゆえに自分のわがままを通すことができず、動物の気持ちを考えた行動がとれるようになる<sup>6)</sup>、と述べている。このことは、大型動物であるアルパカを扱った吉越と荒井の研究における実践の結果においても同様である。

これらを踏まえ、本研究では、ウサギの飼育活動を行う。対象となる第1学年児童(23名)の実態は、ケージの掃除や餌やり等を習ったとおりに取り組む程度であり、ウサギを外に出して遊ばせたり、抱っこをしたり、進んで触れ合うことができる児童はごく一部である。中には、ウサギの世話を汚いと感じ、ケージの掃除に対して抵抗を示す児童の姿も見られた。7月に「うさぎ情報交換会」を行った際には、肯定的な意見の一方で「引っかけそうで怖い。」「抱っこをしたら暴れて大変だった。」という意見も多数挙がっている。これらのことから、児童とウサギとの関わりはまだ浅いものであり、今後の学習活動を通して、ウサギへの親しみをもち、大切にしようとする態度を育てることが必要であると言える。

上記の社会の動向や要請、児童の実態を踏まえ、小型動物の飼育活動においても、大型動物の飼育活動のように「動物の気持ちを考えた」行動をとることができる子供の育成を目指し、その手立ての一つとして「話し合い」が有効ではな

\* 柏崎市立枇杷島小学校

いかと考え、本研究主題を設定した。

## 2 研究の目的

ウサギの飼育活動における話し合い活動を通して、よりウサギの立場に立って考える子供を育成することを目指し、以下の点を重視した。

- ・個の思考を整理、促進し、また視覚化するために、シンキングツール（クラゲチャート）を活用すること。
- ・単元の中で「話し合い」→「活動」→「振り返り（共有）」というサイクルを繰り返し行うこと。

これらの有効性を児童の変容から検証し、動物の立場に立って考える児童の育成を目指すうえでの有効性を明らかにすることを目的とする。

## 3 研究の方法

本研究では、N県内の公立小学校において、1年生児童、男子11名、女子12名、（計23名）を対象として、平成29年度9月に実践した生活科「ウサギさんとなかよし」の活動実践を分析する。話し合いを軸にしたウサギの飼育活動によって、児童がウサギの立場に立って考えていると捉えることができる場面があったかどうか、また、その手立てとして、シンキングツールの活用や「話し合い」→「活動」→「振り返り（共有）」というサイクルを繰り返し行うことは有効であったかについて、発話記録や児童の活動の様子、ワークシートの記述、質問紙によるアンケートをもとに分析し、考察することとする。

また、第1学年児童の2人を抽出し、本活動によってどのような変容が見られたかを明らかにする。A児（女子）は、当初よりウサギに関心を持ち、休み時間にも進んでウサギとかかわろうとしていた児童である。B児（男子）は、ウサギに対して肯定的な捉え方をしているが、そのことが行動としては表れていない児童である。

## 4 研究の実際

- (1) 単元名 「ウサギさんとなかよし」
- (2) 対象児童 柏崎市A小学校 1年生児童23名
- (3) 単元の目標

ウサギを飼育する活動を通して、ウサギの特徴や成長の様子に気付くとともに、ウサギへの親しみをもって大切に育てようとしている。

- (4) 単元の構想

7月にそれまで世話をしていた2年生から1年生がウサギを引継ぎ、世話をする。A小学校では昨年度から学校の動物としてウサギを2羽飼育しており、主に1年生がウサギの世話をしている。

生活科の学習では「〇〇となかよし」を合言葉に、「あくしゅ大作戦」や異学年集団活動を通して、同じ学年の友達、先生方、そして異学年の児童と交流を深めてきた1年生である。「次は、学校にいるウサギとも仲よくなりたい。」という児童の願いから本単元におけるウサギの飼育活動を設定した。ウサギと繰り返しかかわる中で、自分たちはウサギのお父さん、お母さんなのだという気持ちを強めていくことで、責任をもってウサギを大切に育てる気持ちを育みたいと考えた。また、自分がしたいことを一方的にするのではなく、ウサギの立場に立ってかかわることへの意識の転換を図っていききたい。そのための手段として、日常的な飼育活動の他に「してあげたいことを考える話し合い活動」を定期的実施する。

- (5) 単元の指導計画（太枠内：本研究の対象となる小単元）

小単元名（時間）	ねらい	学習活動
ウサギさんこんにちは（3）	○ウサギに関心を持ち、進んで遊んだり世話をしたりしようとしている。	・ウサギとの触れ合い、温かい感触を体感する。 ・ウサギの世話の仕方やかかわり方について、2年生から聞いた話し合ったりする。 ・実際にケージを掃除したり、えさをあげたりする。
ウサギさんともっとなかよくなる（9）	○ウサギとのかかわりの中でウサギの特徴や好きなことに気づき、ウサギの立場に立って世話をしようとしている。	・これまでのうさぎのお世話の仕方や、かかわり方を振り返る。 ・ウサギにしてあげたいことを考え、実際にすることを話し合って決める。① ・話し合って決めたウサギにしてあげたいことを実行し、振り返りをする。② ※①→②活動を繰り返し行う。
ウサギさんの冬ごしじゅんび（4）	○ウサギの冬越しの準備を通して、ウサギの立場に立った飼育活動をしている。	・冬を迎えるにあたり、やるべきことはないか話し合う。 ・冬の寒さからウサギを守るためにはどうしたらよいかを考え、必要な準備をする。 ・冬に合った方法で、ウサギの世話を続ける。

## (6) 実践の様子

### ① 9月5日【話し合い1回目】

1回目の話し合いは、「くろのおうちにぴったりな場所を考えよう」という学習課題で行った。この学習課題は、「今、くろ（ウサギ）がいる場所は、あまり人が通らないし、薄暗いからかわいそうだ」という児童の発言から設定したものである。はじめにウサギがいた場所は、体育館下のピロティである。この場所は、夏でも涼しく雨が当たらない場所であること、校舎の中に入る必要がなく、夏休み中の世話がし易いことから教師が決めた場所である。話し合いを行う前に、まずウサギを飼育するために適した場所を考えた。ウサギは児童が3人程で持ち運ぶことができるケージの中で飼育している。ケージを置くことができる場所であることが大前提であった。児童の中からは、玄関横スペースや教室前の廊下、教室の中、ベランダ等の意見が出された。どの場所も、ケージを置くためには十分なスペースがある。しかし、教室の中はウサギアレルギーの児童に配慮し、ベランダは直射日光が当たり飼育には適さないことを理由に検討場所から除いた。このことにより、ウサギの飼育場所として検討される場所は「玄関」と「廊下」の2箇所に絞られた。

まず、話し合いの前時に、自分の意見を図1のようなワークシートに書き、話し合いは生活班のグループで行い、意見を1つにまとめた。その後、学級全体で話し合い、ウサギの飼育場所を決定することとした。教師はグループでの話し合いの前には、グループで意見を一つにするときは多数決で決めるのではなく、それぞれの理由に注目して、全員が納得するように決めることを伝えている。

A児は、話し合いの前に記入したワークシートには、飼育場所として「玄関」を選び、その理由として「涼しいから」「暗くないから」の2つを記入していた。A児は話し合いの中で、「廊下ならすぐにくろに会える」という「廊下」を選択した友達の理由を聞くことによって意見を変えている。A児のいるグループでは、4人中A児を含む2人が「玄関」、別の2人が「廊下」を選択していたが、すぐにくろに会えるという、児童にとっての長所に気が付くことで、最終的には「廊下」をウサギの飼育場所として選んだのである。

一方で、B児は話し合いの前に記入したワークシートに、飼育場所として「廊下」を選び、その理由として「僕たちからよく見える場所だから」「人がたくさん通るから」「涼しいから」「ちょうどよい明るさだから」の4つを記入していた。B児のいるグループでは、4人中B児を含む3人が「廊下」、残りの1人が「玄関」を選択していた。話し合いの中で、「人がいない所だと、くろは寂しいと思う」とB児が発言をしたことで、「玄関は日中の人通りが少ないため、くろが寂しい思いをするのではないか」という話題となった。唯一、「玄関」を選んでいた児童もこの意見に納得し、B児のグループもウサギの飼育場所として「廊下」を選んだ。

次に、全体で話し合いを行った。グループで話し合った結果、6グループ中3グループが「廊下」、2グループが「玄関」、1グループが「時間内に決めることができない」という結果であった。その場所を選んだ理由としては、A児やB児のグループと同様のものが出されたが、「玄関」を選んだ理由としては、「くろをケージから出して遊ばせることができるから」「ケージを置いておいても、危なくないから」など広いスペースがあることに注目したものも挙げられていた。グループによって主張が異なったこと、また、教師から多数決では決められないと聞いていたため、児童たちは困っている様子だった。そこで、教師から「この話し合いは何のために、誰のためにやっているの?」と問いかけをした。「くろのため」という児童の声を受け、「だから、くろのための理由が多い方に決めたらどう?」と続けて提案した。この意見には、他の児童からも賛成の声があり、各グループから出された理由をウサギの気持ちになって考えている理由と、そうではない主に自分たちの都合によるものに分けることになった。各グループからの理由を教師が読み上げ、全員で確認していった。その結果、児童たちによって表1のように分類された。

実際に理由を分類してみ

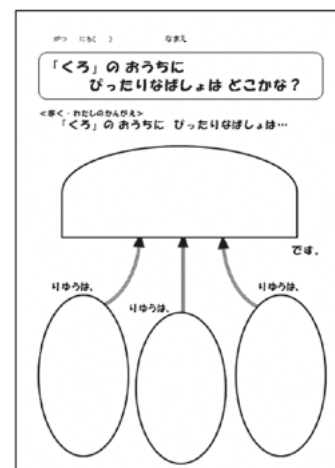


図1：クラゲチャートを用いたワークシート



写真1：グループでの話し合いの様子

表1：グループの意見の分類結果

	ウサギの気持ちになって考えている理由	その他の理由（自分たちの都合によるもの）
廊下	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1, 2年生がいっぱい通る廊下なら、くろは寂しくないから。</li> <li>・涼しいから。暑くないから。</li> <li>・ちょうどいい明るさだから。</li> <li>・静かすぎないから。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すぐにくろに会えるから。</li> <li>・ウサギ当番の時に近くて、世話がしやすいから。</li> </ul>
玄関	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年生以外の人も通る場所でみんなに見てもらえるから。</li> <li>・涼しいから。暑くないから。</li> <li>・明るいから。</li> <li>・広いから。（安全。遊ばせる場所がある。）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分たちが、休み時間にくろと遊べるから。</li> <li>・広くて世話がしやすいから。</li> <li>・（夏になる前に）元いた場所だから。</li> </ul>

ると、ウサギの気持ちになって考えているものが「廊下」にも「玄関」にもあることが分かった。「どちらも、くろの気持ちになって考えているのだから、これじゃあ決められない」という発言から、「じゃあ、両方の場所に置いて試してみたらいい」という児童の考えが提案された。これまで「どちらかに決める」ことを前提に話し合っていたが、「どちらも試してみる」という新しい案に学級の全員が賛成した。また、1～2日では判断はできないため、それぞれの場所に1週間ずつ置いて様子を見ることになり、結論は9月25日に持ち越すこととなった。

この日の話し合いを振り返り、A児とB児はそれぞれ表2のように記入した。なお、A児は、グループでの話し合いの中で、意見が「玄関」から「廊下」に変わったことを、ワークシートにも書いている。「友達理由を聞いて」とあるように、何となく意見が変わったのではなく、友達の意見に共感したために、自分の意見が変化したことが分かる。一方で、B児は「廊下で飼育したい」という意見を理由と共に述べることで、意見の違う友達を納得させることができ、自分の意見が班の意見として採用されている。そのため、B児のワークシートには、「くろに授業をしているところを見せたい」「廊下に決まって欲しい」という記述もあり、ウサギの飼育場所を「廊下」にしたいという強い気持ちを感じられる。

## ② 9月25日【話し合い4回目】

9月4日の話し合いから25日までの間、前半は「廊下」、後半は「玄関」でウサギの飼育を行った。飼育場所を決定するまでに時間がかかることから、児童の意識が持続するように、実際に「廊下」と「玄関」それぞれの場所で飼育してみても児童が感じた長所や短所を、児童が気付いた時に書き、共有することができるスペースを教室の中に設置した。長所はピンク色の付箋、短所は青色の付箋に書き、誰でも書いて貼ることができるようにした。A児は、「玄関」の短所として「うんちをすると玄関が汚くなって掃除をしなくちゃいけない」と、玄関の広いスペースでウサギを遊ばせた時に気付いたことを書いた。また、B児も「玄関」の短所を挙げ、「玄関は静かすぎ」と付箋に書いた。

「玄関」と「廊下」両方での飼育活動を経て9月25日を迎えた。この日の話し合いは、はじめから学級全体で行った。それぞれの場所の長所と短所が付箋に書かれて貼られていたが、特に付箋の数が多かったのは「玄関」の短所であった。付箋の数は「玄関」の短所が11枚、「廊下」の短所が2枚と、圧倒的に「玄関」の付箋の数が多かった。A児とB児が挙げたもの以外に児童たちが指摘した「玄関」の短所は「ウサギ当番にいく時に遠い」「玄関に来てから、くろの食欲が落ちた」「玄関だと登校してすぐにくろに会えるけれど、日中はそこに行かなければ様子を見ることのできない」というものであった。これを見た児童たちの中からは、「これはもう廊下で決定だね」という声が聞かれるほどだった。そこで、教師からそれぞれの場所の短所に注目すると同時に、長所にも目を向けるように働きかけた。消去法で飼育場所を決定するのではなく、実際にその場所で飼育した経験から「くろのためにはこの場所がいい」という思いをもって決定してほしい

と考えたからである。事前に書かれていた長所と話し合いの中で新たに出示された長所を整理すると、表3に示すとおりである。

それぞれの場所の長所に目を向けることで、児童た

ちはどちらにも「くろにとってよいこと」があることに気が付いていった。そして、ある児童が「どっちにもいいところがあるのだから、両方に置くようにしたら？」と提案したのである。この提案には、他の児童たちも「それなら、廊下と玄関の両方のいいところがあるからいいね。」と納得している様子だった。このことは、ウサギを「廊下」で飼育することに強い思いをもっていたB児もいえることである。このようにして、ウサギの飼育場所は1週間ごとに変えることになった。

表2：9月4日【話し合い1回目の振り返り】

	記述内容 ※ ( )内は筆者による補足
A児	廊下に(くろが)お引越しをしたら、毎日触ります。クローバーをあげます。(私は最初)玄関だったけど、(グループの)みんなの理由を聞いて(意見が)廊下になりました。
B児	くろに僕たちが授業をしているところを見せてあげたいです。廊下に(くろのおうちが)決まって欲しいです。

表3：児童が気付いたそれぞれの場所の長所

	事前に付箋に書かれた長所	話し合いの中で新たに出示された長所
廊下	<ul style="list-style-type: none"> <li>・くろが暴れなくなった。</li> <li>・5分休みの時もすぐに会える。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(前に世話をしていた)2年生にもくろの様子を見てもらえる。</li> <li>・くろが自分たちの様子をいつでも見ることができる。</li> </ul>
玄関	<ul style="list-style-type: none"> <li>・広いスペースがあるから、くろが遊べる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・登校して、すぐくろに会える。</li> <li>・広いから、ウサギ当番がやりやすい。</li> <li>・段ボールで作った遊び場を広げることができる。</li> </ul>



写真2：ウサギの飼育場所を変える児童たち

## 5 考察

(1) 「話し合い」→「活動」→「振り返り(共有)」のサイクルについて

上記の話し合いの間に、学習課題「くろが喜ぶことを考えよう」の話し合いを2回実践している。ここでもクラゲチャー

トを活用して、一人一人の児童が自分の意見を明確にした上で、グループでの話し合いに取り組むようにした。自分の考えを基にウサギにしてあげたいことを話し合いで一つに決め、次時に決まったことを実際に行い、そのよさを見付ける学習活動である。話し合い後は、休み時間を利用して、児童たちが自主的にウサギを喜ばせようと遊び場作りに取り組みはじめる姿が見られた。そのため、次時では、計画を変更し、ウサギにしてあげたいことが同じ者同士でグループを編成して、学習課題も「くろにしてあげたいことについての詳細について話し合い計画を立てる」に変更して取り組むこととなった。

このように、飼育場所を考えるための話し合いは、2回しか行われていないが、その間に上記のような別の課題の話し合いを同じサイクルで実践したことにより、児童が自分の意見に理由や根拠、こだわりをもって話し合ったり、友達の意見のよさにも目を向けたりすることができるようになったと考えられる。このことは、廊下でウサギを飼育することに強い思いを抱いていたB児が、一つの場所にこだわらずに玄関と廊下の長所を生かして行き来する話し合いの結果に納得することができたという変容にも表れている。

## (2) シンキングツールとしてのクラゲチャートの活用について

話し合いのために活用したクラゲチャートには、児童の理由に変化が見られるようになった。2回目の話し合い時には、ウサギにしてあげたいことで、共に「クローバーを食べさせる」を考えたA児とB児は、その理由として「ウサギが好きなクローバーをあげたら喜んでくれそうだから」「クローバーをあげたら仲良くなれると思うから」を挙げた。2人ともウサギが喜んでくれるだろうという推測や、もっと仲良くなりたいという願望が書かれていた。同様の傾向は他の児童たちにも見られている。

その後の3回目の話し合い時には、A児とB児は共に「段ボールで遊び場を作る」ことに変化している。その理由とは、「くろは狭い所が好きだから」「いつもケージの中にいるくろに運動をさせてあげたいから」というものであった。「狭い所が好き」という理由は、ケージから出したウサギが決まって物陰等の狭い空間に行きたがる様子を実際に見たからこそ考えることができる理由である。これらの理由は、2回目の話し合いでの理由とは、質的に明らかに異なるものと考えられる。児童自身がウサギとの関わりの中で知り得た情報を基に、してあげたいことを明確に考えることができたことが顕著に表れている。このように、児童たちを話し合い活動に取り組みせるのではなく、自分の考えを確かにするためにシンキングツールとしてのクラゲチャートを繰り返し活用することで、ウサギと深く関わらせて自分の考えを深めることができ、ウサギの立場に立って考える姿につながったものとする。

## (3) 児童の気づきを全体で共有する「振り返り」

活動の後には、必ずその時間の中で学級全体での振り返りを行っている。2回目の話し合いで「クローバーを食べさせる」ことをウサギにしてあげたいと考えていたA児とB児は、グループでの話し合いの結果、いずれもその通りの活動に取り組むこととなった。活動では、自分たちが摘んできたクローバーをウサギが食べてくれたことで充実感や満足感を得た様子であった。このような活動後の児童一人一人が感じたことを全体で共有することが次の活動につながるよう、サイクルの中でも「振り返り」を重視した。A児は、その時の喜びを「クローバーをいっぱい食べてくれて嬉しかったです」と発表している。また、「追いかけてっこ」をしたグループでは、「くろも走っていたから、喜んでくれていたと思う」と発表している。この振り返りを聞いたA児は、「くろは走るのが好きなんだ。次は私もくろが喜ぶ遊びをやってみたいな」とつぶやいている。このようなつぶやきは、後にA児が実際に段ボールでウサギの遊び場を作ることにつながっている。

このように、実際には自分がやっていない活動であっても全体で振り返りを行うことにより、それぞれの活動の中の気づきを共有することができる。A児のように、他の活動を行った友達の意見を今後の自身の活動に生かそうとする姿から、全体で振り返りを行うことが、その後の活動を考え工夫する際の手がかりとなり、児童の思考を促すことにつながっていると考えられる。

## 6 成果と課題

### (1) 成果

本実践の効果を検証するために、実践の前で質問紙によるアンケート調査を実施し、その変容を比較した。また、その検証に当たって、本調査を同学年の別学級（児童23人）で実施し、その結果を統制群として取り扱うこととする。本調査のアンケート項目は、表4のとおりである。

表4：アンケート項目

項目1	「くろ」をどう思いますか？
	好き ・まあまあ好き ・あまり好きではない ・好きではない
項目2	「くろ」にえさをあげたり、掃除をしったりするお世話について、どう考えますか？
	必要 ・まあまあ必要 ・あまり必要ではない ・必要ない
項目3	「くろ」は今、どう思っていると思いますか？
	喜んでいる ・まあまあ喜んでいる ・あまり喜んでいない ・喜んでいない
項目4	あなたにとって、「くろ」はどのような存在ですか？
	家族 ・友達 ・ウサギ ・その他

実験群としての本研究の対象学級の結果は、項目1では、実践前は73.9%が「好き」と回答したが、実践後には87.0%と13.1ポイントの上昇であった。また、項目2では、実践前は87.0%が「必要」と回答し、実践後には100%と、すべての児童がそのお世話の必要性に気付くことができた。項目3では、実践前には43.5%が「喜んでいる」と回答し、実践後には65.2%で21.7ポイントの上昇であった。さらに、項目4「あなたにとって、『くろ』はどのような存在ですか？」では、「家族」と回答した児童が実践前には13.0%であったが、実践後は30.4%と17.4ポイントも上昇していた。一方、「友達」と回答した児童は、実践前は52.2%から実践後は69.6%であった。このように、本実践後において4つの項目のすべてにおいて、肯定的な回答の割合が増加したことが明確になっている。

一方、統制群では、特に、項目4の質問に対して、「家族」と回答した者は、実践前と実践後ともに0%であり、その変化をみとめることはできない。同様に「友達」と回答した者の割合にも大きな変化はなく、実践前後で91.3%であった。このように、実験群と統制群の比較において、特に、児童にとってのウサギの存在についての認識で大きな差異が明らかになった。

#### ① シンキングツール（クラゲチャート）を活用することについて

第1学年の児童では、その発達段階からも理由や根拠をもって表出することに困難さが伴う場面が多く見受けられる。そこで、本研究では、個の思考を整理し促進し、また視覚化することで、話し合い活動につなげる指導方法を工夫した。実践中やその前後の児童の変容からもシンキングツール（クラゲチャート）を活用する有効性をみとることができた。

#### ② 単元の中で「話し合い」→「活動」→「振り返り（共有）」というサイクルを繰り返し行うことについて

実践後にウサギの存在を「家族」と認識している児童が大きく増加した。このことは、“よりウサギの立場に立って考える”ことができるようになった児童が増加したことを表している。このような効果は、①の有効性だけでなく、「話し合い」→「活動」→「振り返り（共有）」というサイクルを繰り返し行うことで得られた効果と考えられる。また、このことは児童の変容からも確認することができた。学習活動の当初よりウサギに関心を持ち、自ら進んで関わっていたA児だけでなく、生活科の授業時間とウサギ当番の日にのみ、ウサギとかかわっていたB児も、今では休み時間を利用してウサギの遊び場作りに没頭する姿が見られるようになってきている。

#### (2) 課題

課題としては、実践期間が十分とはいえず、研究対象とした話し合い活動の回数も少ないことが挙げられる。第1学年児童を対象に限られた実践場面でのシンキングツール（クラゲチャート）の活用や「話し合い」→「活動」→「振り返り（共有）」というサイクルを繰り返し行うことについては、その有効性が明らかになった。その一方で、ウサギの飼育活動は今後も続いていくことから、単元全体を通じた、これらの有効性を継続して検証していく必要がある。そのためにも、今後さらに実践を積み重ねることで、第1学年の生活科「ウサギの飼育活動」におけるシンキングツールとサイクルといった指導方法の有効性をより明らかにするとともに、児童の変容を促すことで、動物の立場に立って考える子供の育成に取り組んでいきたい。

#### 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 学校学習指導要領（平成29年3月31日公示）第1章 総則 p.8
- 2) 中央教育審議会2016年8月26日 教育課程部会「次期指導要領等に関するこれまでの審議のまとめ 補足資料」p.12
- 3) 前掲1) p.8
- 4) 吉越良子 「あたたかい学級集団を育む動物飼育を中核とした生活科の展開－アルパカを学習教材にした大型動物飼育の工夫－」 『教育実践研究第22集』 上越教育大学実践研究センター 2012年 pp.333-338
- 5) 荒井一人 「思いやりの心を育むためのアルパカ飼育の有効性についての研究」 『教育実践研究第27集』 上越教育大学実践教育センター 2017年 pp.97-102
- 6) 野島聡子 「生活科における飼育動物の学習材としての有効性に関する一考察」 『教育実践研究第15集』 上越教育大学実践教育センター 2005年 pp.79-84

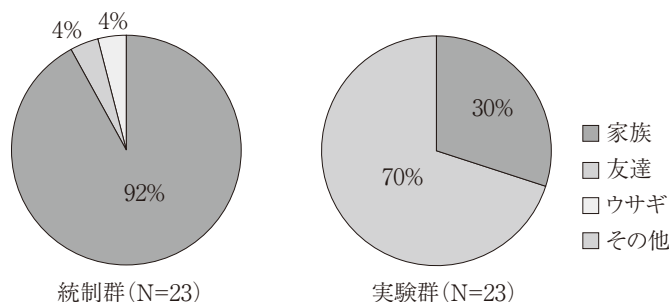


図2：実験群と統制群のウサギに対する認識の違い

一方、「友達」と回答した児童は、実践前は52.2%から実践後は69.6%であった。このように、本実践後において4つの項目のすべてにおいて、肯定的な回答の割合が増加したことが明確になっている。