

生活科における気付きと授業実践モデルの検討

山中 護

A Study of Awareness and Teaching Practice Model in Life Environment Studies

Mamoru YAMANAKA

生活科における気付きをめぐる問題は、実践上の重要な課題である。この気付きにかかわる概念や特質について様々な検討がなされている。本稿では、学びと気付きの関係、活動や体験と気付きの関係を考察し、その上で、授業実践モデルにおける活動や体験と気付きの関係を検討し、実践上の課題を整理した。生活科の授業実践においては活動や体験と気付きを関連的にとらえ、気付きを生かすことが重要である。

1 はじめに

生活科が創設されて以来、生活科における気付きをめぐる問題は、授業実践を行う上で重要な課題であり議論の中核に位置づいている。つまり、生活科の理念を考える上でも、生活科の実践を行う上でも、教師がこの気付きをどのようにとらえ、どのように学習活動に位置付けるか、重要な課題となる。そこには、気付きとは何かという本質的な問いに加え、気付きは児童の学びにどのような影響を与えるのか、気付きが他の学びにどのような関連を持つのかなどの問いが存在するからである。生活科における気付きとは何か、どのようにすれば気付きの質を高めることができるのかという問いを、とりわけ生活科を指導する教師がもつことが重要であると指摘されている¹⁾。すなわち、この気付きをめぐる問題は、気付きとは何かという問題と気付きの質をどう高めるのかという問題の2つの側面があると考えられる。

これまで生活科の気付きに関して、さまざまな角度から検討が行われている。朝倉(2004)は気付きの特質として次の5点を整理している。①主体的なかわりの結果であること、②個別的・個性的であること、③具体的・現実的・感覚的・感情的であること、④直感的・直観的であり非連続であること、⑤認識の芽であり知識・理解に発展すること、である²⁾。

さらに、現行学習指導要領解説生活編(2008)では、次のように定義している。「気付きは対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく、情意的な側面も含まれる。また、気付きは次の自発的な活

動を誘発するものである³⁾。学習指導要領においては、前回の「知的な気付き」という表現から今回の「気付きの質を高める」という表現に変化している。そして、情意的な側面も含まれると記述されている。

朝倉(2004)が気付きの特質を整理したものと今回の「気付きの質を高める」として学習指導要領で明確にされたことについては関連があり、気付きの概念の規定については一定の方向は出ている。しかし、生活科の学びと気付きとの関係については、個別の実践の検討を通して明らかにされてきているのが現状である。つまり、実践における気付きの質を高める指導のあり方を検討する中で、気付きの特質を明らかにしようとしている。

そこで、本稿では、学びと気付き、活動や体験と気付きとのかかわりを明らかにするとともに、個別の授業実践を一つのモデル単元として提示し、その中で気付きをどうとらえ、どのように実践することが、気付きの質を高めことになるかを考察することを目的としている。つまり、個別の実践の検討でなく、ある授業実践をモデルとみなし、それをもとに気付きの本質、気付きの指導で重要なことを検討していきたい。そして、生活科の実践を行う上で教師が気付きをどうとらえ、どのような指導を行うことが気付きの質を高めることにつながるかも明らかにしたい。

2 活動や体験と気付き

2.1 学びと気付き

学びは気付きから始まる。気付きのない学びはない。気付きは児童の主体的な活動である。他から強制されるものではない。また、気付きは思考に至る入り口である。気付くためには対象への直接的なかかわり、対象への興味関心、対象へのいくらからの知識などが前提となる。児童が対象に直接かかわるとは、五感を用いて全身でかかわることを意味する。児童はその持つ力を総動員してかかわり、対象を自分なりにとらえ解釈しようとする。自分なりの解釈の背景には、既存の知識とつなげて新たな概念を形成しようとする児童の内面の働きがあり、主体的な気付きがある。

児童の興味関心は対象に少しかかわることから始まる。最初から強い関心を示すことはあまりない。あるとすれば、すでに対象への既存の知識がいくらか存在する場合である。気付きが深まることでさらに興味がわいてくる。その対象への興味関心を高めながら、その関心は周辺の事象に及ぶ。こうして気付きは広がり深まると言える。教師の役割は、児童にいかにか付きをもたせるか、その力量が問われる。

2.2 生活科における活動や体験と気付き

活動と気付きの関係、体験と気付きの関係、それぞれの関係をどのようにとらえればよい

か。初めに活動と体験をどのように関係づけるか、その関係性に注目したい。この点については、鹿毛(2001)が次のように整理をしている。活動とは具体的な行為のことであり、その行為にともない感情、考え、思いといった特定の反応を児童は個人的にもつ、その特定の行為と反応をセットで体験という。活動はいくつかまとまると体験になる。その体験を通して学びがともなう経験となる。体験の経験化が重要である。生活科では、児童の活動を体験レベルから経験レベルへ高めることが重要だと指摘している⁴⁾。

一人一人が行っている行為、つまり児童の活動、そこにどんな意味があるか、主体的に行っているか、興味を持っているかなどが活動の質をきめる。その児童にとって、この活動をどうとらえているか内面を探る必要がある。場合によっては、活動はその児童にとって意味をなさない日常の流れの一つにすぎないことも起こりうるのである。生活科において活動や体験を重視していくためには、その児童にとって意味のある活動にしなければならない。

一方、活動と体験について、榎沢(2009)は、「活動の数と体験の数は同じでないことを意味する。どこからどこまでが一つの体験になるかは、子ども自身が過去となった自分の体験のどこに、そしてどの範囲に振り返るまなざしをむけるかにかかっている」⁵⁾と指摘している。つまり、体験は活動のひとつまとまりを児童が振り返ることで、その意味を自覚したとき体験となる。児童が同じ活動をして、活動のまとまりや区切りは同じではない。個々の児童によって異なる。また、振り返りの質や深さによりその体験の意味が大きく違ってくる。振り返りのなかで重要なことは、活動への気付きや体験への気付きである。活動の気付きは驚きであったり、ふとそのとき感じたことだったりする。対象と出会った時に児童が持つものである。そして、体験への気付きは繰り返しの活動や交流の活動を通して、自分の気付きを見直し整理し自分なりの意味づけや価値づけを行うことにより最初の気付きが変化することである。気付きを、対象と初めて出会った時のものとしてとらえる立場もある。この点については、活動における気付きと体験における気付きをさらに検討し整理する必要がある。筆者は、児童が対象や自分に対して感じたり思ったりすることを気付きと考えている。そして、気付きは学習が進むことにより変化していくものであるととらえている。

児童が行う様々な活動の中で感じたり、思ったりすることが気付きである。活動に対して無意識に行う場合とそうでない場合がある。ただ、何となく友だちと同じ行為をしている状況や夢中になって我を忘れて活動している状況も予想される。児童の内面におきている現象はその児童が自覚しているかどうかで気付きに違いがある。気付きは、関連的な気付きや、対象へのより深い気付き、以前の自分と比べている気付きなど様々である。自覚している場合は、その気付きの状況を教師がとらえ、その気付きを深めたり広げたりするために教師の言葉かけが必要である。そして、気付きを自覚していない場合は、児童が対象へ気付きを無自覚にもつ状況であり、教師はその気付きの意味が自覚させるため、その児童に直接言葉か

けを行うか、気付きの交流などを通してその児童が気付きを深めていく環境づくりを行うことも必要である。

2.3 活動や体験から経験に

体験は、前述のとおり、活動のひとまとまりを振り返り新たな気付きを持つことで成立する。一つ一つの活動が意味をなさないのであれば単なる活動の集まりとなる。よりよい体験を学びのある経験とするために、気付きを深めることが必要である。活動の充実、つまりその児童にとって価値ある活動を用意することである。活動を体験に高めるためには、その児童にとって充実した活動が必要である。そこには、いかに児童を主体的に活動させるか、我を忘れて活動に入り込める状況をつくるか、教師の役割は大きい。様々な児童が存在する学級において個々の活動の充実を図るにはどのような点が重要か考察を試みたい。

視点を変えてみると、活動が充実している状況は幼児教育の保育場面の遊びに共通していると考えることができる。保育場面では、一人一人の幼児が自分のやりたいことをみつけ熱中し夢中になる。保育者は、遊びは予測できても強制することはできない。同じ遊びに夢中になった数人の幼児が集まるとその遊びが広がり深まり様々に展開していく。生活科の活動や体験と幼児教育の中核にある遊びは、子どもにとって同じ意味を持つものである。幼児教育の遊びは小学校における生活科の充実によくの示唆を与えるものとする。幼児教育と小学校教育をつなぐ教科としての生活科の役割があることも深く関連している。

ここで、幼児教育とのちがいを指摘するとすれば、小学校では教科という枠があり、活動に時間の制約があることである。しかし、活動の本質は共通しており、幼児教育から学ぶことは多くある。活動の充実のために1つは「初めに子どもありき」の考え方である。2つは活動の充実のために環境構成の工夫である。3つは教師の子どもへの言葉かけである。小学校の教師は幼児教育から多くのことを学ぶことにより生活科の実践がさらに充実してくる。

学びとは体験を振り返り、とらえなおし児童の内面において経験化することが重要であると指摘されている。鹿毛(2001)の指摘しているとおり、経験化された知識や技能は今後活用することができるのである⁶⁾。ここでさまざまな活動をどのようにして体験とするのか整理したい。教師が用意した活動がすべて体験とはならない。同じ活動をしていても子どもたちの内面には様々なとらえ方がある。子どもたちがその活動に意味を見つけ、自分とのつながりを見つけることにより、いくつかの活動のまとまりが体験となる。そこには活動を振り返りその児童がとらえたまとまりのある活動を考えなおす行為によって体験となる。つまり、多くの活動の中からひとまとまりとしてとらえた体験を経験化していく。つまり、生活科の活動や体験が学びとして成立するためには、活動や体験を振り返り、その中で気付きの質を高めることが重要である。

3 授業実践モデルと気付き

3.1 授業実践モデルの概略

生活科の気付きにかかわる研究において、授業実践を通して気付きの質を高める指導のあり方を検討するものが多くみられる。例えば、「学び合いを通して気付きの質を高める」や「かわり合いを通して気付きの質を高める」など一つの授業実践を通して指導のあり方を検討するものである。つまり、具体的・個別的な授業実践を通しての気付きの検討である。

本稿では、どの学校においても実践されている地域の公園の学習を授業実践モデルとして示し、授業場面での気付き、想定できる気付きの両面から検討したい。具体的な授業実践として「北公園で遊ぼう（1年）」を取り上げる⁷⁾。この実践は生活科が新設された初期のものであり、生活科がまだ一般に定着していなかった時期にどんな授業展開が可能かを示している事例でもあり、生活科の理念を強く意識した実践でもある。この実践のよさには少しふれることもあるが、この実践のよさについて検討をすることが中心のねらいではなく、あくまでも実践の流れをもとに、活動と予測される気付きの関係を検討しようとするものである。

本実践は、1年生の学習として計画し実践されたものである。地域の公園に行くための計画を話し合う活動、実際に地域の公園に歩いて遊びに行く活動、帰ってきてから活動の振り返りとして絵に表現して交流する活動の3つに分かれている。概略すると活動の計画、具体的な活動、振り返りの活動となっている。生活科学習の基本的な活動の流れでもある。

実践「北公園で遊ぼう（1年生）」 全9時間

- 1 家での遊びについて話しあう 1時間
- 2 自分たちの近くの公園について話しあう 1時間
- 3 公園へ遊びに行く計画を立てる 1時間
- 4 北公園へ遊びに行く 1時間
- 5 北公園で遊ぶ 1時間
- 6 あぜ道を通して学校へ帰る 2時間
- 7 公園で遊んだことを交流しよう 2時間

3.2 授業実践モデルと気付き

授業実践の流れをもとに、①活動の前の話し合い、②具体的な活動、③活動の振り返りの大きく3つに分け、それぞれの段階では、どのような活動が行うことができるか、その活動においてどのように気付きが予測できるか、教師の指導はどうあればよいかを検討したい。

① 活動の前の話し合い

この段階では、これまでの児童の体験や経験を思い出させ、どんなことに気付いているか、

体験を通して学んだことなど児童の実態を把握しながら、単元のねらいをもとに方向づけを行う。言うまでもなく、単元全体のねらいと児童の実態との調整が必要となる。まず、教師は地域にある公園について調べておく。そして、児童のすべての経験を把握することはできないが、公園のある地域とそこに生活する児童はおよそ何人いるのか、日頃の観察から地域や家庭で外遊びの傾向があるのか、その公園ではだれとどのような遊びをしているのかなど細かい児童の情報を集める。情報の一部はアンケートをとる、あるいは授業の中で児童の発言の中から推測することもできる。

本事例のように地域に複数の公園がある場合は、その特徴を事前に把握しておき、それをもとにどの公園に遊びに行くのかを決定するのである。そこで、教師はそれぞれの公園の特徴をもとに、児童に何を気付かせたいのか、何に気付いてほしいのか教師の願いを明確にすることが必要である。その願いは個々の児童によって異なり個別のものである。

この事例では、いくつかある公園の中から北公園に行くことを教師が意図的に決め、それに近づくような話し合いを行っている。そして、なぜ北公園に行くかという理由を児童と共に考え整理することにより納得して児童が活動できるような流れとなっている。当然、そこでどんな遊びをしたいか、そのために必要な道具なども考えさせている。

事前の話し合いの段階では、児童や地域にある公園の情報収集は、単元のねらいを意識して行うことが重要なポイントとなる。そうした情報がなければ、児童の活動も予測できないばかりか、気付きを考えることもできない。児童の活動への意欲を高めることもできなくなる。

② 具体的な活動

実践の中で中心となる活動をどのように計画するか。事前の話し合いによる計画や準備が大切である。単元全体の導入である前段階で児童の意欲や活動の方向をどのように持つてくるかにより、その後の展開が大きく変わってくる。中教審答申で生活科の課題として指摘された「学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分おこなわれていないこと」と深く関連している。この活動の前にある計画の話し合いが重要である。

この授業実践では、校外での活動を3つに分けている。最初に学校から公園までの活動ある。ここでは、安全面での内容と地域の人との交流を含んでいる。教師が子どもの気付きを予測するために、どんな対象と出会わせるのか、公園のあらゆる事実からその対象を想定するのである。安全にかかわる指導について、この授業実践のように安全面に配慮しながら、その場で子どもにどう行動することが大切かを考えさせるのが生活の本来の姿であろう。すべてを学校で指導していると指示された行動はできても、なぜその行動が危険につながるのか、考える児童が育たないことにもなる。児童が、地域の道路で危険を感じた場合、その危

険回避の行動をどうすればよいか、判断する機会を持たせることが重要となる。行き帰りの道中で児童がどんなことに注意を向け、気付きをもつかあらゆる角度から検討しておく。社会とのかかわり、自然とのかかわり、人とのかかわりなど、児童により興味関心を持つ対象が異なり、その興味関心の深さや広がりも異なる。

次に公園で遊ぶ活動である。児童が期待している活動である。事前の話し合いで児童の意欲が決定してくる。積極的にこの日を楽しみにしている児童も、そうでない児童もいることはほぼ予測できる。この公園で遊んだことのある児童も、この公園を見たことをあるが初めて遊ぶ児童、初めて来てこの公園を利用する児童も、それぞれ児童の実態によって気付きは多様である。公園という空間での活動は個々の児童にどんな気付きをもたらすか、その気付きがどのように発展していくか、教師は予測しなければならない。その時、教師は常に単元のねらいや個々の児童への願いと関連させながら、児童の気付きを予測していく。そのためには児童の興味関心の傾向を知ることである。

児童がどんな対象に強い興味関心を示すかを予測することである。これまで遊んだことのない初めて使う遊具、校外での人(友だち・地域の人)とのかかわり、公園の施設全体に目を向けたかかわり、公園の自然とのかかわりなど児童の興味関心は多様である。その多様性を推測するとともに、公園という空間で展開される遊びを想定し活動を計画していく。

こうしたことを予測し、児童の活動を見守りながら常にねらいを意識した言葉かけを用意しておく。教師の言葉かけで活動が変わり、対象とのかかわりも変化する。活動と気付きを関連的にとらえ、この気付きは次にどのように発展するかを教師は予測しておく。

この授業実践では、友だちとうまく遊べない児童をみつけ教師がその支援を行っている。これは幼児教育のかかわりと同じである。こうすればよいという言葉かけでなく、児童にどうしたいのか、そのために自分ができることは何かを考えさせ自己決定をしていくことを大切にしている。そして、できないことは教師が必要な支援を行っている。

この実践では、帰りに休耕田で児童を遊ばせる活動を行っている。あぜ道をとおって学校まで帰る途中に、事前をお願いをしていた休耕田に、児童が興味を持つようにしむけ、そこで遊ぶ活動につなげている。教師の事前の準備が大切である。公園という目的地に行くまでも、目的地から学校に帰るまでもが学びの場である。このような考え方は校内でも重要となる。教室だけが学びの場でなく、学校全体が学びの場所となる。そして、その学びは学校を出て地域や家庭へも広がっていくのが生活科である。

③ 活動の振り返り

活動の振り返りは、活動したことをもとに表現していく活動を通して対象への気付きを深めたり、自分への気付きを高めたりすることができる。生活科の中でも重要とされている活動である。この授業実践では、楽しかった公園や野原の絵をかくという活動を行っている。

自分の活動を振り返り多くの気づきを整理していく。絵にはストーリーがあり、絵の説明を行うことでその時を思い出し、その時の自分と友達とのかかわり、遊具とのかかわり、自然の様子もふりかえることができる。この実践では、「こんなことをしたよ、こんなものがあつたよ、これはこまったよ」という具体的な働きかけを教師がしている⁸⁾。絵をかいている中に教師が話しかけ、さらに振り返らせ、そのあとでお友達に教えてあげてねと言葉かけをしている。絵にかく時間を保障して十分振り返らせている。教師が児童に気付いてほしいことを考えながら言葉かけをしているといえる。

次に、一人一人がかいた絵をもとに交流をしている。その中で、教師はこどもの発表の中でみつけた遊具や施設に気付かせその意味を考えさせるようにしている。「公園にはどんな遊具がありましたか」という教師からの働きかけでなく、児童がかいた遊びの絵に登場する公園の遊具や施設や人に注目させ、地域の人とのかかわり、安全の工夫、どのように利用しなければならないかを振り返る活動から気付かせ学ばせている。絵に表現したその児童なりの気づきは、他者と比較でき検討ができる。

4 授業実践モデルの考察

4.1 授業実践モデルと気づきの考察

活動の計画を話し合う活動は単元の方向性を考える上で重要な段階となる。教師は、この段階で児童の発想を大切にし、単元のねらいと具体的な活動を調整することになる。児童の主体的な活動を支え、一人一人の児童に活動について自分なりの意味を理解させ、活動への意欲を持たせることである。そのためには、なぜこの活動を行うのか、活動の必然性を自覚させる指導が教師に求められる。単元の方向性を考える段階での指導が対象に対する気づきを持つことにつながるのではなか。そこには、どのような気づきをもつのかという予測と児童に気付いてほしい内容との関連を教師が意識することである。教師はすべての児童の気づきを予測することはできない。しかし、この対象と出会い活動する中でこんな気づきをもつことは予測できる。この教師の予測は絶対ではなく、あくまでもこうした対象に対して児童がもつ新発見・疑問・驚き・感情を意味あるものにするために予測するのである。

具体的な活動の段階では、対象にかかわる個々の児童の気づきと教師の予測した気づきとの関連を教師がどのようにとらえるかが重要である。児童をより深く理解していれば、個々の児童の気づきも把握しやすくなる。また、児童の思いがけない気づきにも対応できる。その児童なりの気づき、その児童の興味関心から出発した気づきを大切にしたい。児童が何に感じ何を考え、なぜそうした気づきを持つに至ったかという背景にまで、教師は考えていきたい。そのことが具体的な活動の中でとらえた気づきを次の振り返りの段階においてどのような気づきに発展させるかにつながってくる。気づきが学びの出発点となり、その気づきが

変化し発展することが児童の成長につながると考える。

振り返りの段階では、児童のとらえた気付きを意識させ発展・変化させるための環境を整えることにその意味がある。はじめに、発見したことやわかったこと、楽しかったことなどを絵や文で表現させる。活動を振り返り自分の気付きを整理することにつながる。次に、児童がとらえた気付きを伝え他者と交流するのである。他者とは、学級の友達であり、同じ学年の級友であり、他学年の児童であり、地域の人や保育所幼稚園等の幼児でもある。他者と伝え合う交流の中で、新しい気付きが生まれる。気付きが変化していく。児童の成長を願い、その変化は児童の成長にとってどのような意味があるかを教師は検討していくのである。

4.2 児童の内面理解と気付きの予測

児童がどんな気付きをもつかを予測することは、教師が児童の内面をどのように理解しているかに関連している。児童をより深く理解することが授業実践を価値あるものにつながる。具体的な活動や体験がそれにとどまらず、学びのともなう経験となるためには、その児童に応じた言葉かけが必要となる。そのことは、幼児教育における一人一人の幼児への言葉かけとつながってくる。幼児教育では、①遊びの前の子ども、②遊んでいる子ども、③そのあとの子ども、この3つの子どもの姿が大切だといわれている。個々の幼児の変化を見とり、どのような環境を整え、教師が言葉かけにより成長する。そこにはより深く理解するための観察力が問われている。こうした幼児教育の方法を小学校低学年での指導に生かすことができる。

一人一人の児童をより深くとらえる方法として日常の記録がある。生活科という枠でなく、一人の児童を全体としてとらえる方法である。児童理解の深さや広さが生活科の授業にいきる。生活科の中で用いる発見カードの言葉や絵の意味を考え、ふだんの細かい観察の記録を重ねることにより実践の可能性が広がってくる。

5 おわりに

本稿では、生活科の重要な概念である気付きについて、学びと気付き、活動や体験と気付きについて、検討を行った。それをふまえ具体的な授業実践モデルを提示し、その中の気付きについて考察を行った。学びを成立させるためには、児童の気付きが重要であり、それを児童に持たせるためには、生活科における児童の活動や日常生活を含めた児童理解、児童にかかわらせたい対象についての情報収集と整理、そしてどのような学びをめざすのかというねらいを明確にすることが重要であることを明らかにした。児童の気付きを予測し、生活科の活動や体験をより充実させるためには、幼児教育での幼児へのかかわり方から重要な示唆を得ることができる。このことは、幼児教育と小学校教育をつなぐ教科である生活科のあ

り方をめぐる問題とも関連してくる。

課題としては、生活科の気付きについて、学びと気付き、活動や体験と気付きについて検討したが、新たな枠組みでの検討が求められる。生活科の気付きを考察することは、学びの成立と深く関係しており、幼児教育と小学校教育との接続・連続を考える上で重要な意味を持つ。つまり、幼児教育での遊びと小学校生活科の活動や体験との関連を明確にし、そのなかで「気付きをどうとらえ」、「どのように実践に生かすか」は、今後、検討すべき重要な課題である。

参考・引用文献

- 1) 朝倉淳・鹿毛雅治・田村学「鼎談“気付きの価値を、今、改めて考える”」、文部科学省『初等教育資料』東洋館出版, 2011.8
- 2) 朝倉淳「生活科における『気付き』の概念についての基礎的研究」日本教科教育学会, 2004.3, pp.65 - 66
- 3) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」日本文教出版, 2008
- 4) 鹿毛雅治・清水一豊編著『小学校新学習指導要領 ポイントと授業づくり 生活』東洋館出版, 2009, pp.5 - 6
- 5) 榎沢良彦「体験の多様性と関連性」、文部科学省『初等教育資料』東洋館出版, 2009.3, P82
- 6) 前掲書, 『小学校学習指導要領 ポイントと授業づくり 生活』
- 7) 今谷順重編著『生活科の授業を創造する』ミネルヴァ書房, 1989, pp.121 - 135
- 8) 前掲書, 『生活科の授業を創造する』