

気付きの質を高める生活科授業

小 菌 博 臣 [鹿児島大学教育学部附属小学校]

Living environment studies which raises the quality to notice

KOZONO Hiroomi

キーワード：生活科教育、気付き、交流活動、学習活動、指導方法

1. はじめに

今日の社会は、情報化、国際化、少子高齢化などの言葉に分かるように、我々を取り巻く「人・社会・自然」が日々移り変わり、まさに激動の社会である。このような社会の中で生き抜き、活躍するためには、一般的な知識・技能だけでなく、それらを活用できる資質や能力が求められる。ここでいう資質や能力とは、得られた知識や技能を用いて、知識や技能、自分なりの見方・考え方を自ら得ていく資質や能力である。

このような考えを基に、平成20年改訂の小学校学習指導要領解説生活編では、「気付きを質的に高める」ことが強調されている。前述した資質や能力を発揮しながら、質的に高い気付きを得ていく姿は、今後の社会に求められる姿そのものであるとともに、生活科の究極の目標である「自立への基礎」へとつながっていくものである。

そこで、本研究では、気付きを質的に高める生活科授業を具体化し、目指す子どもの姿の具現化を目指すこととした。

2. 「気付きの質の高まり」とは

本研究テーマにある「気付きの質の高まり」には、以下のように3つの高まりがある。(小学校学習指導要領解説生活編より)

【気付きの高まり方】

① 気付きの関連化

「個別的な気付き」⇒「関連付けられた気付き」

② 気付きの自覚化

「無自覚的な気付き」⇒「自覚的な気付き」

③ 気付きの自身化

「対象への気付き」⇒「自分自身への気付き」

第一に、個別的な気付きを関連的な気付きへと

質的に高めることである。例えば、「アサガオの葉っぱには、毛が生えている」という気付きと、「アサガオの葉っぱに触ると、ざらざらする」という気付きを関連的につなげると、「アサガオの葉っぱは、毛が生えているので、ざらざらする」という気付きへと質的に高まっていく。このように、気付きと気付きの関係を考え、関係付けていくことによって、その気付きが知的なものへとになっていく。このような気付きの高まりを「気付きの関連化」とした。

第二に、無自覚的な気付きを自覚的な気付きへと質的に高めることである。例えば、アサガオの観察をしてカードに書いているときに、茎を紫色に塗っている子どもがいたとする。その子どもは、アサガオの様子を観察しながら、茎が紫色であることに特に意識もせず、ただ、無自覚的にアサガオの茎の色を捉えていると考えられる。そこで、教師が、その観察カードを見て、「茎ってそんな色をしているの？」と問いかけると、改めて実物と自分の観察カードを見比べ、「本当に紫色しているよ！」と主張してくる。このように、気付きが、自覚的になることで、自分の中で明確になり、それが、自分の意見や考えとなり、更なる活動を見出すことへとつながっていく。このような気付きの高まりを「気付きの自覚化」とした。

第三に、対象への気付きを自分自身への気付きへと質的に高めることである。例えば、アサガオの観察や世話を通して、アサガオへの気付きを多く得ることができる。そして、アサガオの生長に気付いていく。しかし、このアサガオの生長は、アサガオを観察したり世話したりすることができた自分自身の成長と捉えることができる。このように、対象への気付きの裏には、必ず自分自身へ

の気付きが内在している。なぜなら、対象への気付きは、対象に対する自分自身の行為（体験）によって得られるものであり、自分自身への気付きとは、自分の行為そのものへの気付きや自分と対象との関係への気付きであるためである。このような気付きの高まりを「気付きの自身化」とした。

以上のように、気付きの質的な高まりとは、具体的な活動や体験から得た気付きを基に考えたり表現したりすることで得られる気付きであり、そのプロセスには思考力や表現力の発揮があると言える。

さらに、生活科の究極的な目標である「自立への基礎」を踏まえると、前述した3つの質的な高まりのうち、「気付きの自身化」が特に重要であると考えられる。自分自身への気付きには次の3つがある。（小学校学習指導要領解説生活編より）

- | 【自分自身への気付き】 |
|--------------------------------|
| ○ 自分のよさ、得意としていること、興味や関心などへの気付き |
| ○ 集団における自分の存在や役割などへの気付き |
| ○ 自分の心身の成長への気付き |

これら3つの自分自身への気付きは、いずれも、自分への自信及び学習や生活に対する意欲へとつながるものである。これは、生活科の究極的な目標である自立への基礎（学習上の自立・生活上の自立・精神的な自立）へと向かっていくと考えている。

以上のような考えを、以下のような図1にまとめた。この図1のような基本的な概念をもって、本研究及び実践を行った。

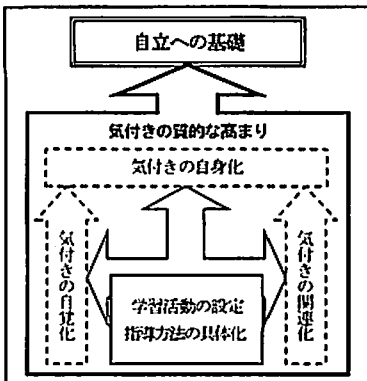


図1 本研究及び実践の構想図

3. 気付きの質を高める学習活動の設定

気付きの質を高めるためには、具体的な活動の充実が欠かせない。具体的な活動とは、大きく表3のように二つの活動に大別できる。（小学校学習指導要領解説生活編より）

- | 【具体的な活動】 |
|--|
| ① 見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどして、対象に直接働きかける学習活動 |
| ② 対象とのかかわりを通して得られた気持ちや気付きを、言葉、絵、動作などによって表現する学習活動 |

①の学習活動は、対象に直接働きかける活動である。子どもが、探検したり生き物を育てたり、おもちゃを作ったり友達と遊んだりして、自分以外の対象に対して、何らかの働きかけを行い、対象とかかわりを深めていく活動と言える。

一方、②の学習活動は、①の活動のプロセスまたは結果として得られた感想や気付きを、表現する活動である。生活科の場合、表現方法については、言語だけに絞ることはしない。例えば、探検したことを地図やカードにまとめたり、アサガオを観察したことを観察カードに記録したりする際には、言葉だけでなく、絵も描かせるようにすることが大切である。また、動作化や劇化も低学年の子どもにとってふさわしい表現活動である。

しかしながら、本研究においては「言語化」に重点を置きたい。なぜならば、個々の内面にある感情や気付きを言語化することで、気付きを自覚的に捉えること（気付きの自覚化）につながったり、他者と交流することで、気付きの関連化や自身化につながったりすることが期待できると考えるからである。そもそも、動作化や劇化にせよ、いずれも思考のプロセスにおいて言語化が必ず行われており、言語化と動作化が互いに補いながら、いずれかの方法で表現がなされていると考えている。したがって、本研究においては、伝え合い交流する活動（以後「交流活動」）を重点に置きながら学習活動を設定していくこととした。

3.1. 対象にかかわる活動について

対象にかかわる活動については、前述したとお

りであるが、ここでは、さらに詳しく説明したい。

小学校学習指導要領解説生活編では、(1)～(9)の学習内容が示されており、それぞれの内容において、学習対象や学習活動等が示されている。それらを基に、鹿児島大学教育学部附属小学校（以後、鹿大附小）では、以下のように、6つの学習活動に類型化している。（H. 14 鹿大附小「生活科年間授業プラン」より）

【6つの対象とかかわる活動】	
① 調べる活動	EX) 家族の役割を調べる・年賀状の由来を調べる・うさぎの好物を調べる 等
② たんけん活動	EX) 学校を探検する・町を探検する 等
③ さんぽ活動	EX) 春夏秋冬に校内外をさんぽする 等
④ 育てる活動	EX) アサガオ（野菜等）を育てる・ダンゴ虫などの小昆虫を育てる 等
⑤ 遊ぶ活動	EX) 遊具で遊ぶ・校庭で遊ぶ・砂場で遊ぶ・公園で遊ぶ 等
⑥ 作って遊ぶ活動	EX) おもちゃを作って遊ぶ 等

3.2. 交流活動について

交流活動とは、対象にかかわる活動を通して得られた思いや気付きを、言語を用いて他者と伝え合い、交流する活動のことである。ここでの他者とは、友達ばかりでなく、教師、GT等多様な人々のことを指す。

そこで、交流活動を、子どもにとっての目的から、以下のように4つに類型化した。

【交流活動の類型化】	
① 目的を共有する交流活動	
② 活動の見通しをもつ交流活動	
③ 困ったことを解決する交流活動	
④ 気付きを伝え合う交流活動	

①の「目的を共有する活動」とは、対象との出会いからわき起こる思いや願いを基に、学級共通の目的やテーマ等について話し合う活動である。例えば、おもちゃ作り単元で、「みんなでおもちゃ

ランドをひらこう」といった子どもなりの単元の目標を話し合う活動や、野菜の栽培単元で「やさいはかせになろう」といった単元におけるテーマを話し合う活動である。

②の「活動の見通しをもつ活動」とは、自分の思いや願いの実現に向けて、必要な事柄やその順序等について話し合う活動である。例えば、町探検の単元で、町探検に行く前に、探検するグループやコース、持っていく物等について話し合う活動がある。

③の「困ったことを解決する活動」とは、対象とかかわる中で生じた疑問や課題について、その解決策について話し合う活動である。例えば、家族単元で、それぞれの家庭で自分の役割に気付き実践していく中で、うまくいかないことや困っていることの解決方法などについて、話し合う活動である。

④の「気付きを伝え合う交流活動」とは、活動の中で得られた気付きを互いに交流することで、互いの気付きを質的に高める話し合い活動である。例えば、さんぽ活動のあと、気付いたことを互いに伝え合うことで、生き物や植物の変化が一年の季節の変化と関係付いた気付きへと高まっていく。このような活動が、気付きを伝え合う交流活動である。これは、2で示した3つの気付きの質の高まりを直接的に目指す交流活動である。

以上のような交流活動を、3.1.で説明した対象にかかわる活動と調和的に設定していくことが、気付きを質的に高めていく上で大切である。

3.3. 対象にかかわる活動と交流活動の調和的な設定について

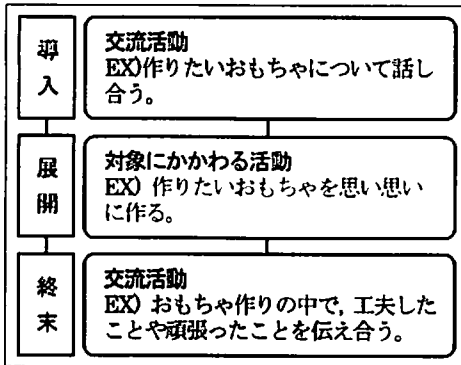
実際に活動する子どもの姿から、交流活動を行う子どもの姿を切り取ると、必ずしも対象にかかわる活動と区別しながら行われているとは限らないことが分かる。むしろ、対象とかかわりながら、個々で、子どもの必要感に応じて、互いに思いや気付きを交流している姿が常に見られる。

つまり、対象にかかわる活動と交流活動を調和的に設定するとは、子どもの思いや願いの連続・発展の過程に即して対象にかかわる活動と交流活動を柔軟に設定していくことである。

このような考えを基に、1単位時間における交流活動の設定の仕方には、大きく、以下の3つの方法があると考えた。

3.3.1. 対象にかかわる活動の前後に設定

1つは、対象にかかわる活動の前後に、子どもの思いに応じて、交流活動を設定する方法である。これは、一般的な授業の流れであり、従来の設定の仕方である。設定の仕方のイメージモデル図が、以下の通りである。



【図2 対象にかかわる活動の前後に設定】

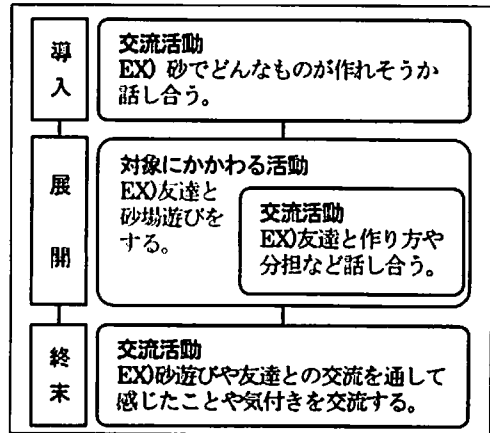
これは、比較的、子どもたちが対象にかかわる活動に没頭することが想定されるときに設定するとよい。具体例としては、おもちゃ作りをする際に、導入でどんなおもちゃを作りたいか、どんな材料をもってきたのか、どんな工夫ができそうかななどを互いに交流し合い、活動への見通しをもたせる。展開では、思い思いに自分なりに工夫しながらおもちゃを作ったり、それで遊んだりさせる。終末では、本時の活動で気付いたことや感じたことを交流し合い、次時への意欲を高めるといった流れとなる。

3.3.2. 対象にかかわる活動の中に設定

2つは、展開部分に設定する対象にかかわる活動の中に、交流活動を設定する方法である。設定の仕方のイメージモデル図は、右上の図3の通りである。

これは、対象にかかわる活動の中で、困ったことやうまくいかないことが出てくることが想定されるときに設定するとよい。具体例としては、砂場遊びの活動の中で、「もっと大きな山を作りたい」

という思いから、友達とどのように大きな山を作るか話し合いながら活動できるようにする。この設定の仕方は、学級の子ども全体が交流活動を行うというわけではなく、学級の一部の子どもが自分の必要感から自然に発生する交流活動となる。

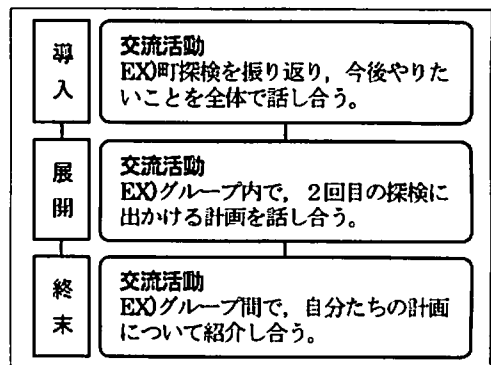


【図3 対象にかかわる活動の中に設定】

つまり、交流活動を対象にかかわる活動の中に意図的に入れる考え方ではあるが、教師が子どもに交流活動を強いて行わせるものではない。大切なのは、教師が想定し、場や形態を工夫することである。

3.3.3. 交流活動を中心に設定

3つは、展開部分に交流活動を中心に設定する方法である。設定の仕方のイメージモデル図は、図4の通りである。



【図4 交流活動を中心に設定】

これは、1時間の授業すべてが、交流活動となる。この場合、対象にかかわる活動と交流活動を調和的に設定するという考え方から、この授業の前後

には、対象にかかわる活動が十分に保障されていることが求められる。そのため、図4中の具体例のように、おのずと授業の導入と終末では、子どもの思いや願いが、前後の対象にかかわる活動とつながるような交流活動が行われることになる。

4. 気付きの質を高める指導方法の具体化

3で述べたように、対象にかかわる活動と交流活動を調和的に設定する中で、教師の具体的な働きかけの主なものを表1のようにまとめた。

表1 活動中の教師の働きかけ

学 習 活 動	主な教師の働きかけ
対象にかかわる活動	気付きを見取る ↓
	気付きを広げる・つなげる ↓
	気付きを高める
交 流 活 動	気付きを見取る ↓
	気付きを広げる・つなげる ↓
	気付きを高める

つまり、教師は、子どもの気付きを「見取る」「広げる・つなげる」「高める」ことを、それぞれの学習活動の中で、意識して働きかけを具体化していかなければならない。そして、子どもの思いや願いの連続の過程に沿って、対象にかかわる活動と交流活動を設定していく。

4.1. 子どもの気付きを見取る

対象とのかかわりに没頭している子どもには、無自覚的で個別的な気付きが内面にあふれている。しかし、そのままにしても、内面的な気付きは外面化されず、質的に高まることもない。「活動あって学びなし」の状態である。

そこで、教師は、活動する子どもの表情・スピード・活動相手・つぶやき等から、子どもの思いや感覚を感じ取り、実際に問いかけて、子どもの気付きを見取ることが求められる。しかし、活動中にただやみくもに子どもに問いかければよいというわけではない。ここでは、活動の序盤・中盤・終盤に分けて、それぞれの段階における見取りの

観点と問いかけ例を以下の表2のようにまとめた。



表2 活動の段階ごとの見取りの観点と問いかけ例


	観 点	問いかけ例
序盤	主体的に取り組んでいるか。 何をすればよいのか困っていないか。	困った様子だね。何かあったのかな？ どうしたいのかな？ どれが好きかな？
中盤	どんな工夫をしているか。 どんなことに気付いたか。 友達と交流が生まれていないか。 活動中に問題や困ったことがないか。	どんな工夫や頑張りがああるかな？ 何か、気付いたことはないかな？ 友達と何を相談しているのかな？ 何か、困ったことはないかな？
終盤	友達との交流から、どのような工夫や気付きが得られたか。 活動が一区切りして、停滞していないか。	友達と相談して、何か分かったかな？まねしたい所はどこ？ 友達は、どんな工夫をしているのかな？

4.2. 子どもの気付きを広げる・つなげる

本時の目標に迫る子どもの気付きは、他の子どもへも広げていく。具体的な方法として、表3のように3つの方法を挙げる。

表3 子どもの気付きを広げる方法例

教師の 声かけ	広げたい気付きを、教師が言葉で、全体に広げる方法。右の写真のように、具体物があるとよい。	
子ども の発表	広げたい気付きを、子どもが自分で発表する方法。これは、活動中に一旦活動を止めて、子どもの発表を聞かせることが必要である。	
板書や 設営	板書や情報ボード等を使って、互いの気付きをいつでも見ることができるようになる方法。付箋や短冊黒板を使うとよい。ボードに残すことで、前時の想起にも活用できる。	

場の設定	友達の交流が自然と生まれるような場を作る。例えば、おもちゃを作る場と遊ぶ場を設定したり、インタビューの計画を立てる場とインタビューの練習ができる場を設定したりすることが考えられる。	
------	--	---

いずれの方法も、子どもの気付きに対して、教師自身が共感し、友達へと広げていくことが大切である。教師の共感的な態度が、子どもの自信や意欲につながるとともに、学級全体における気付きの共有化が図ることができる。

また、気付きを広げると同時に、気付きをつなげる働きかけも重要である。つなげるために必要な思考として、「比較」と「関係付け」を中心として具体化を行った。その例として、表4にまとめた。

表4 気付きをつなげる問いかけ例

「比較」を促す問いかけ	・○○君と比べて、違う(同じ)ところはどこかな?【比べて相違を問う】 ・どうして、違う(同じな)のかな?【比べて理由を問う】
「関係付け」を促す問いかけ	・○○君は、～だね。自分だったらどうする?【比べて意志を問う】 ・～すると、(対象)は、どうなるの?【行為の結果を問う】 ・どうして、～しているの?【行為の理由を問う】 ・～して、その後どうするの?【行為の連続を問う】

このように、気付きを広げながら、個々の気付きを、自分の中にある無自覚的な気付きとつないだり、他者の気付きとつないだりする教師の働きかけが、更なる意欲を高め、主体的な活動へと向かわせる。

4.3. 子どもの気付きを高める

子どもの気付きが広がりつながりをもつてくると、教師は「価値付け」や「意味付け」を行う。これは、子どもの気付きを自覚化したり、自身化したりする教師の重要な働きかけである。特に、思考と行動が未分化なこの期の子どもたちにおい

ては、この働きかけは欠かせない。以下、3つの気付きの質的な高まりから、具体的な働きかけを示す。

4.3.1. 気付きの自覚化を促す意味付け

ここでは、季節感を実感させるために、冬のさんぽに出かけた際のやりとりを例に挙げる。

S1: あれ! 秋まで残っていた桜の木の葉っぱが無くなったよ。【無自覚的な気付き】

T: 木の葉っぱが無くなったということは、桜は死んでしまったのかな?

【関係付けを促す問いかけ】

S2: 桜はちゃんと生きているよ。ほら、よく見ると、つぼみもあるよ。【自覚的な気付き】

T: 本当だ。桜は春に向けて、ちゃんと準備しているんだね。【意味付け】

このように、気付きを自覚的なものへと質的に高めていくためには、子どもの気付きに、物事の本当の意味を付けて、教師が返す意味付けが必要である。

4.3.2. 気付きの関連化を促す価値付け

ここでは、生き物の生態に気付くために、生き物マップを作った際のやりとりを例に挙げる。

S1: マップを見ると、田んぼには、たくさんの生き物がいるってことが分かったよ。

【個別的な気付き】

T: でも、校庭には、まったく生き物いないね。どうして、校庭には、生き物がないのかな?

【比較を促す問いかけ】

S2: 生き物は、えさがあるところが好きなんだよ! ほら、バッタは草むらに多いでしょ。

【(発見場所とえさを) 関連付けられた気付き】

T: なるほど。すごいことに気付いたね。草むらと校庭を比べることで、生き物のひみつに気付くことができたね。【価値付け】

このように、気付きを関係付けられたものへと質的に高めていくためには、教師自身や子どもの気付きを断片的に捉えるのではなく、どのような気付きへと高めていくのかねらいを明確にしておかなくてはならない。そのような想定がなくては、

子どもの気付きに対して、適切な問い返しはできないのである。また、価値付けの際には、そのような気付きに至ったプロセス（学び方）を価値付けることが大切である。

4.3.3. 気付きの自身化を促す価値付け

ここでは、野菜の栽培単元の振り返りの際のやりとりを例に挙げる。

S1：僕は、キュウリを3本収穫できました。

S2：私は、ミニトマトをたくさん収穫できたよ。

【対象への気付き】

T：すごいね。みんなどんなことを頑張ったのかな？

【関係付けを促す問いかけ】

S1：水かけや肥料やり、朝の声かけも頑張ったよ。

S2：私は、観察カードをたくさん描いたよ。

【自分自身への気付き】

T：そうなんだね。みんな、自分の野菜さんのために、お世話や観察を頑張ったね。野菜さんと一緒に、みんなも成長したんだね。

【価値付け】

このように、対象への気付きを自分自身への気付きへと質的に高めるためには、対象の変化と子どもの取組を関係付け、その変化を子どもの頑張りや成長として捉える必要がある。つまり、生き物が成長する過程、おもちゃが出来上がる過程、学校や町に詳しくなっていく過程、遊びが広がっていく過程を、子どもの頑張りや成長と捉えていくことである。そして、子どもの取組そのものを価値付けていくことが大切である。

5. 気付きの質を高める生活科授業の実践

これまで述べてきた理論を基に、実践を行った。この実践は、本理論の妥当性を検証するものである。本実践は、第2学年単元「もうすぐ3年生」（全14時間）で行った。

5.1. 実践単元について

本単元「もうすぐ3年生」は、第2学年最後の単元に位置され、生活科の内容(9)「自分の成長」に関するものである。

単元の目標は次の通りである。アの観点は関心・

意欲・態度、イの観点は思考・表現、ウの観点は気付き・習慣・技能である。

ア 「小さい頃の自分について調べてみたいな。」

という思いや願いを基に、これまでの自分の様子を調べ、まとめる活動に進んで取り組むことができる。また、自分の成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちを持ち、今後の学習や生活に意欲をもつことができる。

イ これまでに学習したことを生かして、自分なりに調べたり、まとめたりすることができる。

ウ これまでの自分の成長やそれを支えてくれた人々の思いに気付くことができる。

これまで、単元の導入として、幼稚園生との交流活動を設定してきた。幼稚園生との交流を通して、自分の小さい頃に興味を抱き、自分の成長について調べる活動へと発展させてきた。しかし、これでは、自分のことを調べる必然性が高まらず、自分調べの活動への意欲が高まらない子どもも見られた。そもそも、自分自身に対する興味が高まっていないのではないかという分析に至った。

そこで、本実践では、単元の導入を自分自身のアルバム作りから始めることにした。しかし、いきなり生まれてから現在までのすべてを扱うのは、子どもの意識として飛躍していると考え、2年生の学習や生活の振り返りから扱うこととした。

5.2. 実践の実際

ここでは、第1時を実践授業とした。学習活動の設定の仕方としては、3.3.2.で示した「対象にかかわる活動の中に交流活動を設定」する方法で行った（図5）。実際の板書は写真1の通りである。

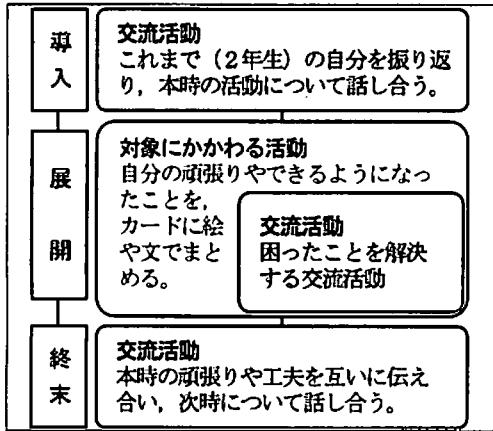


図5 実践授業の活動設定

以下、授業の導入・展開・終末ごとに、設定した具体的な学習活動及び教師の具体的な働きかけ、その結果として表出した子どもの姿を述べる。

5.2.1. 実践授業の導入の実際

導入では、まずは、自分自身の成長について目を向けさせる必要がある。そこで、2年生の学習や生活の様子を写真を使って想起させ、そのときの思いやできるようになったことを発表させた。

T：この写真を見て。どんな写真が分かるかな？

S1：あ、〇〇君が野菜の観察をしているね。

T：皆さんは、この学習で、どんなことができ

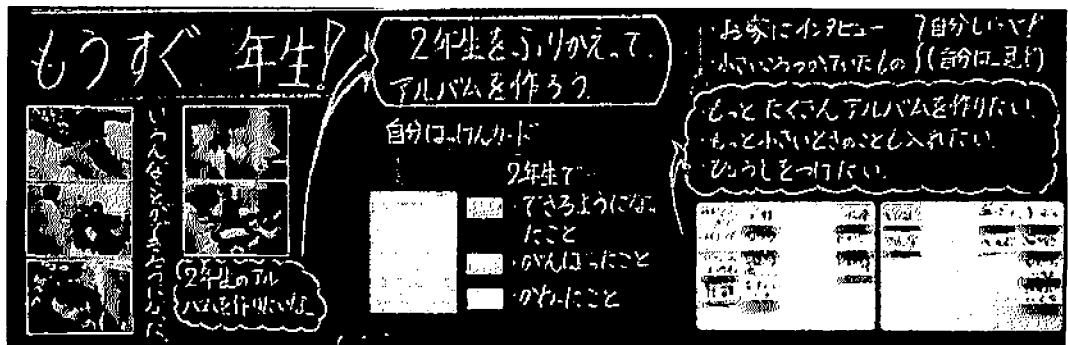


写真1 実践授業における板書

るようになったの？

S2：野菜をたくさん収穫できた。

S3：野菜を観察やお世話ができた。

S4：野菜博士になったよ。

T：そうか。みんなすごいね。この学習で、野菜博士になれたんだね。

(以下、次の写真で同じようなやりとりが続く)

T：そうか。みんな、これまでの学習でいろんなことを頑張って、できるようになったんだね。では、みんなの頑張りや成長をどうする？

S5：家の人に教えたいな。

S6：アルバムみたいにまとめたたいな。

T：じゃ、今日は、2年生の成長アルバムを作ろう。

(本時のめあてを板書)

このように、想起させる場合には、写真のような具体物を使うようにした。思考が未分化な低学

年期においては、想起の際に具体物があると効果的である。また、めあての設定については、子どもの思いや願いとつながるようにし、それが、子ども自身にも見えるような板書を行った。

5.2.2. 実践授業の展開の実際

展開においては、予め作っておいたアルバムを作るためのカード（自分発見カード）を提示し、その描き方について説明を行った後、カードに描く活動を設定した。その間、教師は、子どもの様子やカードに描かれている内容などから気付きを見取り、広げたり価値付けたりしていく。その際、大きめの付箋に見取った気付きを書きながら机間巡視を行う。そして、付箋を板書に貼り付け、子どもが自由に見ることができるようにした（写真1の板書）。また、描く材料がなくて困った子どもたちを集めて、部分的な交流活動を設定した。（活動に戸惑っている子どもを見付ける）

T：どうしたの？何を描くか困っているの？

S1：うん。

T：そうか。困ったね。S2さんは、どんなことを描いているの？

S2：私は、昼休みに頑張った一輪車の練習のことを描いているよ。

S3：私も、昼休みのこと描いたよ。

T：S1さんは、昼休みに何か頑張ったことある？

S1：そういえば、私も一緒に一輪車の練習したよ。それなら私も描けそうだな。



T：友達と話し合っ解決できたね。やったね。

その他の子どもたちも、自分なりに2年生の頑張りや成長を思い思いにカードに表現することができた。意欲的に、複数のカードを描く子どもも多く見られた。

しかし、黒板の前にきて、教師が書いた付箋を見て、情報を得ようとする子どもは一人も表れなかった。

5.2.3. 実践授業の終末の実際

終末においては、教師が書いた付箋を基にカードを描く際の工夫や観点について振り返った。そして、さらにやってみたいことや、そのために、必要な物について話し合う活動を設定した。

T：すごいね。たくさんさんのカードが描けましたね。

T：この付箋も見て。みんなの工夫がたくさん見つかることできたよ。いくつか紹介してもらいましょう。

(教師の意図的な指名による発表)

T：では、次の時間にもっとやりたいことを教えてください。

S1：もっと、アルバムを描きたいな。

S2：もっと、小さい頃のこと描きたいな。

S3：表紙を付けて、カッコいいアルバムにしたい。

T：いいね。じゃ、小さい頃のことを調べるには、どんなことをしておくといいかな？

S4：お家の人にインタビューするといいよ。

T：じゃ、次の時間に必要な物って何かな？

S5：小さい頃の写真やあるといいね。

T：いいね。でも、写真がないお家もあるだろうから、小さい頃に使っていた物でもいいよ。そして、もっと、自分調べができるといいね。

このようなやりとりを通して、本時の活動への価値付けと次時への意欲付けを行った。この意欲付けは、ただ「～～したいな。」で留め置くのではなく、「そのために、～～をしておこう。」「～～を準備しなくちゃ。」といった、次の活動までの段取りをも含め、見通しをもたせるようにした。そして、意欲から自信へと高めるようにした。

5.3. 実践の考察

本実践では、学習活動の設定、教師の具体的な働きかけの2つの視点から考察を進める。

5.3.1. 学習活動の設定に関する考察

本実践では、対象にかかわる活動の中に交流活動を設定した。この設定の仕方そのものは、十分に良かったと判断できる。なぜならば、事前に、カードに何を描くか困る子どもが表れるだろう想定し、その通りに交流活動を設定することができたからである。しかし、本時の中で生まれた交流活動は、2か所だけであった。比較的、子どもたち全体が思い思いに活動できていたためとも考えられるが、さらに、交流活動が活性化されるような設定の仕方を検討していくことも必要である。

5.3.2. 教師の具体的な働きかけに関する考察

本時において、ポイントとなる教師の働きかけは、子どもの交流活動を促す問いかけ、付箋（板書）である。

交流活動を促す問いかけについては、今回は、困ったことを交流のきっかけと想定していたので、前項でも述べたように、交流活動があまりうまくなかった。今後は、子どもの気づきや活動の様子に応じて、交流活動のきっかけ作りを多様に想定しておく必要がある。

付箋の活用については、机間指導をしながらメモとして活用できるので、多くの子どもの気づきを板書上に示す上で効果的であった。また、教師が付箋に書いて黒板に貼るという行為自体が、子

どもにとって、うれしいものであり、称赞や価値付けの効果もあった。そのため、「先生。～～について描いたよ。付箋に書いて！」と言って、教師に寄って来る子どもも見られた。しかし、黒板に貼り付けた付箋を、自分の活動に取り入れながら活動する子どもの姿は全く見られなかったことから、黒板ではなく、子どもの机間に置けるようなボードにするなど、更なる工夫が必要である。

6. 本研究の成果と課題

本研究を通して得られた成果について以下に挙げる。

- 気付きの質を高めるための交流活動の設定の仕方の基本的な考え方について明らかにすることができた。
- 活動の段階ごとに、子どもを見取る視点を整理し、そのための問かけについて具体化することができた。
- 教師の具体的な働きかけを、比較・関係付けの思考の面から類型化することができた。
- 子どもの姿からは、自分自身のよさや成長に気付く姿など、気付きが質的に高まる姿が多く見られるようになった。
- 友達とかかわりながら学習を進める良さや楽しさを感じる姿が見られた。

課題としては、以下の通りである。

- 実践単元が少ないため、さらに、他の内容、他の単元においても実践を行っていく必要がある。
- このような考えの基で、改めて、年間指導計画を見直し、学習活動や指導方法の基本的な考え方を明らかにする必要がある。
- 交流活動への必要感を感じていない子どもも見られる。
- より、個々の気付きを見取るための評価の仕方についても明らかにする必要がある。

7. おわりに

本研究では、子どもの気付きの質を高める学習活動と指導方法の具体化を行ってきた。今後は、スタートカリキュラムに関する研究、思考と表現に関する研究、総合的な学習の時間とのつながり

を踏まえた体系的なカリキュラム研究などを行ってきたい。

参考文献

文部科学省 (2008)

小学校学習指導要領解説 生活編

鹿児島大学教育学部附属小学校 (2002)

生活科授業プラン

鹿児島大学教育学部附属小学校 (2014)

個の確立を目指す授業の創造Ⅱ～集団の学びを個に返す学習指導～