

生活科における「気付き」についての理論的研究

菱田尚子* 野田敦敬**

*愛知教育大学大学院学生

**生活科教育講座

A Study about “KIDUKI” in Life Environment Studies

Naoko HISHIDA* and Atsunori NODA**

*Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Department of Life Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I はじめに

平成20年1月の中央教育審議会の答申において、生活科の改善の基本方針の一つに「気付きの質を高めること」が提言された¹⁾。これに伴って、学校現場では気付きの質を高める様々な実践が行われている。しかし、気付きの知的側面を高めることに偏ってしまい、子どもの様々な気付きを見過ごしてしまうような実践も見られるように感じる。「気付きの質を高める」生活科授業をより一層充実させるためには、生活科における「気付き」のより明確な理解が必要であると考え。そこで本稿では、理論的・歴史的視点から生活科における「気付き」とはどのようなものなのかを考えていく。

歴史的視点から、生活科創設期から第Ⅲ期生活科における「気付き」に関する記述について学習指導要領解説を基にまとめ、生活科創設期から第Ⅲ期生活科に至る過程における「気付き」に関する諸問題や傾向を探る。理論的視点から、まず、「気付き」は生活科の充実した活動の結果生まれるものであるという立場に立ち、生活科の特質を整理することで「気付き」の特質についてまとめる。次に、認識、知識・理解、思考と「気付き」との関係について探り、それぞれの関係性を明らかにする。最後に、低学年理科・社会科と生活科との「気付き」の違いについて学習指導要領解説の記述を基に明らかにし、生活科の「気付き」の特質について一層明確にする。これらの取り組みを通して、生活科における「気付き」についてその概念を明確にし、今後の「気付きの質を高める指導」に役立てることとする。

II 生活科創設期から第Ⅲ期生活科における「気付き」に関する諸問題

1 第Ⅰ期(平成元年～平成10年)生活科にみる「気付き」

教育課程審議会の答申は、生活科新設の趣旨とねらいを4項目に集約しており、その2つは「児童を取り巻く社会環境や自然環境を、自らもそれらを構成するものとして一体的にとらえ、また、そこに生活するという立場から、それらに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるようにする」である。ここでは、

生活科は、児童が身近な社会や自然に知的好奇心をもち、問題解決的な能力や態度を育てるようにするとともに…(中略)…自ら納得して分かるようになることが大切なのである²⁾

と述べられているように、社会や自然を観察の対象として捉えるのではなく、自分の思いや願いを踏まえながら自分とのかかわりで捉え、その中で様々なことに気付き、納得し、解決していくことが生活科で大切にすることだと示されている。また、「生活科は教師が教え、児童がそれを覚えるというような知識中心の教科ではないということである。具体的な活動や体験を通して、児童が自ら学び、自ら生きる知恵を身につけることを目指しているのである」³⁾「生活科は自分自身への気付きを、そのねらいの一つとしている」⁴⁾と述べられている。完成されたものをそのまま与えられる知識と、対象に働きかけ自ら獲得していく気付きとの違いについて示している。また、生活科では、気付く対象を自分自身についても含むことを重視していると示している。

また、生活科においては、児童の、対象との情緒的なかかわりを大切にすべきだとし、次のように述べて

いる。

情緒的なかわりとしての感動や驚きというものは、単純な情緒の問題だけではなく、むしろそこには既に知的認識の芽生えがみられる。すなわち、ある種の認識がなければ感動や驚きは生まれようがないのである。そして、そのような認識の芽生えは、後のより高度な抽象的な認識の基礎となるものである⁵⁾

ここで言う「情緒的なかわりとしての感動や驚き」とは気付きであると言える。そしてそれらは知的なもので、次の学習に生かしていくことができるようなものであるとされている。さらに、「活動の中における様々な知的な工夫や関心、あるいは気付きが認識の芽であるが、それらを定着させていく必要がある」⁶⁾と述べられている。気付きは単なる、活動の中で何となく気付いたことではなく、子どもがもっている知識との比較や照合、関係づけを行うことで定着し、将来の認識となっていくものであるとされている。

さらに、「一人の児童の発見をみんなの発見にしていき、また、それらの発見の間の関連に気付かせていかなければならない。その際に、児童一人一人の違い、独自性に気付かせることが大切である。そのような学習を通して、児童自身の独自性の確認へとつながることが望ましい」⁷⁾と述べられている。一人一人の気付きをそのままにしておくのではなく、児童同士の交流を促すことで、気付きが広がり、深まるとされている。

2 第Ⅱ期（平成10年～平成20年）生活科にみる「気付き」

教育課程審議会答申（1998年7月）においては、改善の基本方針の第2は、「直接かかわる活動や体験の中で生まれる知的な気付きを大切にす指導が行われるようにする」ことである。ここでは、

児童が生き生きと主体的に活動しているかぎりにおいて、そこには様々な気付きが生じてくる。…（中略）…こうした気付きは、その後の活動や体験がさらに実りあるものとして広がり、深まっていく契機となる。また、発見の喜びを実感したり、もっと明確な認識として成り立ったりしていく。…（中略）…気付きとは、長い時間をかけての児童の成長の経過の一端であり、また、知的な認識が現れてくる過程なのである⁸⁾

と述べられているように、子どもの活動の中に必ず気付きがあること、そして、その気付きはその後の学習につながる認識の基となるものであることを強調していることが分かる。また、さらに「直接かかわる活動や体験の中から児童が生み出す気付きを知的なものとしてとらえ、それを大切にす指導が行われるようにする必要がある」と述べられており、そのために、活動や体験をゆとりをもってできるようにすること、教

師は気付きが知的であることを認識し、それを児童が自覚できるようにしたり、高まったりしていくようにすることが大切であるとされている⁹⁾。

では、知的な気付きとはどのようなものなのか。小学校学習指導要領解説生活編においては、知的な気付きを、以下のように説明している¹⁰⁾。

- ・児童が自らの思いや願いをもって取り組んだ活動や体験を通して、実感を伴って得られた気付き…（中略）…すなわち、児童が次の活動をするのに役立てたり、生かしたりしていけるような質をもった気付き
- ・児童が見付けた事物や現象についての直観的な特徴付けやアイデア、比較や関係づけを行って得られた考え方を、自からの論理として、それぞれの児童が進んで言い表すところのもの
- ・将来における科学的な思考や認識、合理的な判断、そして、美的、道徳的な判断の基礎になるもの

「知的な気付き」とは、完成品としての知識ではなく、子どもが思いをもって活動する中で得られた自分なりの論理であり、次の学習や生活に生かすことができるようなものである。

また、

児童の発言やしぐさに見る情緒的なかわりを重視するとともに、そこに見られる知的な気付きが、これまで以上に注目されなくてはいけない。それとともに、教師から、児童の感じ取った内容を尋ね返したり問いかけたりするなどして、それらの持つ価値を深く理解するように努め、それを言葉に出して意思の疎通を図り、児童の思いに共感していくことが重要である¹¹⁾

というように、知的な気付きを見落とさないようにすること、それらのもつ意義や価値を明確にし、子どもに返すことの重要性が示されている。

では、気付きが「知的である」ことは第Ⅱ期生活科から言われ始めたことなのかというと、そうではない。先に述べたように、『小学校指導書 生活編（平成元年）』において、気付きは「知的認識の芽生え」「認識の芽」と言い換えて表現されているように、生活科創設当時から気付きは将来の認識へとつながる、知的なものであるとされている。

ではなぜ「知的な」という言葉が使われたのか。「知的な気付き」に焦点が当てられた背景について嶋野は、気付きのとらえ方が変わったわけではなく、気付きというものをもっと教師が意識していき、子どもが生み出す気付きを大切にしてほしいということだとしている。また、知的という言葉が使われたのは、教師の意識・認識の問題であるとし、教師の気付きに対する認識が不十分であったことを指摘している¹²⁾。気付きをもっと意識し、価値づけたり、意味づけたりして大切にしていくことが必要であるということである。以

前、生活科が「はいまわる生活科」や「学びのない生活科」と言われたこともあったが、「気付き」に対して十分に理解されないまま実践されていたと言える。また、「気付くとは、自発的な活動によって、実際のものについて直観的に、また観察したり考えたりなどして、驚いたり、不思議に感じたり、自ら納得したりなどすることで、それはほとんどの場合知的である」¹³⁾と、「気付き」と「知的な気付き」は、基本的には同じものとした上で、あえて「知的な気付き」と言う意味を「気付きが、その後の知的な行為につながっていること」「自発的な活動によって、自ら納得するなどした内容が知的なこと」としている。子供が生き生きと活動している中には、その子なりの気付きがある。そしてそれらの気付きは、ほとんど知的であり、後の行動や学習につながるものである。しかし、子どもは活動の中で得た気付きや工夫、発見を忘れてしまいがちであったり、その意味や価値に気付いていなかったりする。教師はそれを十分に認識し、子どもの気付きに共感し、取り上げ、価値づけたり意味づけたりしてその子にまた返してやるといったことが必要なのである。そのことで、子どもは自分の気付きを自覚し、次の活動に役立てたり生かしたりしていけるのではないかと。「単に活動するだけにとどまっている」状況を受けて、これらのことを「知的な気付き」という言葉で強調したということである。

3 第三期（平成20年～）生活科にみる「気付き」

中央教育審議会生活科・総合的な学習の時間専門部会では、「社会や自然などへの対象への気付きだけではなく、自分自身の成長への気付きや次の学習に生かせるような知的な気付きなど、児童の気付きの質を高めることに課題が見られる」「気付きを意図的・計画的に取り上げる手立てが不十分である」¹⁴⁾などの指摘がなされた。

中央教育審議会答申（2008年1月）においては、生活科の改善の基本方針の第2は、「気付きの質を高め、活動や体験を一層充実するための学習活動を重視する。また、科学的な見方・考え方の基礎を養う観点から、自然の不思議さや面白さを実感する学習活動を取り入れる」ことである。ここでは、

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となる¹⁵⁾

と述べられている。気付きの知的な側面は『小学校学習指導要領解説 生活編（平成10年）』においても、強調されていたことだが、そのことも含め、今回改めて「気付き」について明確に示された。また、

活動や体験を繰り返したり他者とともに活動した

りすることで、自分と対象とのかかわりが深まり、気付きが質的に高まっていくようにするとともに、気付きの質を高めて、次の活動や体験の一層の充実につなげていくことを目指している¹⁶⁾

とされているように、気付きを質的に高めていくことの必要性が述べられている。では、気付きの質を高めるとはどのようなことなのか。対象に自分なりの思いをもって積極的に向かっていく中で気付きが生まれるようになることを期待しているとし、気付きの質を高めていくことについて以下のような記述がある。

気付きは、活動を繰り返したり対象とのかかわりが深まったりすることに伴い、無自覚なものから自覚された気付きへ、一つ一つの気付きから関連付けられた気付きへと質的に高まっていくことが大切である¹⁷⁾

気付きの質を高めるとは、無自覚な気付きから自覚された気付きへと高めること、さらに、気付きを共有して関連付けられた気付きへと高めることである。また、「生活科は、働きかける対象への気付きだけではなく、自分自身の気付きへと質的に高まることも大切にする」¹⁸⁾とされており、『小学校学習指導要領解説 生活編（平成10年）』では、「生活科では、特に、自分自身への気付きを大切にする」¹⁹⁾とされていたものが、自分自身への気付きへと質を高めることが大切であるとされている。これまで、子どもに気付きを自覚させること（『小学校指導書 生活編（平成元年）』では、「定着させる」と表現されている）、子ども同士で気付きを共有すること、そして、自分自身に気付くことの大切さは生活科創設当時から述べられてきたことである。今回、それらを「気付きの質を高める」としたことで、改めてその大切さを認識する必要があるということが伺える。また、『小学校学習指導要領解説 生活編（平成20年）』においては、第4節学習指導の進め方において、生活科における気付きの質を高めることを中心に学習指導の進め方が述べられている。気付きの質を高めるために、振り返り表現する機会を設けること、伝え合い交流する場を工夫すること、試行錯誤や繰り返す活動を設定すること、児童の多様性を生かすことなどが具体的な手立てや支援として述べられている²⁰⁾。このことから、教師が子どもの気付きを大切にするという生活科創設当時の考えが具体的にされ、改めて大切にされていることが伺える。

今回、このように「気付きの質を高める」とした背景について野田は「『知的な気付きを大切にする指導』というフレーズが重要な意味をもつのであるが、『知的な気付き』だけが一人歩きし、様々な解釈や誤解をよんだ。今だに『知的な気付き』と『知的でない気付き』があるのですかという質問を受けることもある」と述べ、「『知的な気付き』という言葉は使わず、『気付きの質を高める』という表現の中に包み込んでしまっ

どうであろうか²¹⁾としている。『小学校学習指導要領解説 生活編 (平成10年)』において「知的な気付き」は重要なキーワードとなった。しかし、その意味が十分に理解されないままであったことが伺える。実際に「知的な気付きとは、どのような気付きであるのか」「子どもの気付きはすべて認めることが大切なのに、教師が勝手に取捨選択していいのか」「気付きを深め広めるためにはどのように指導し支援していいのかわからない²²⁾」という教師の声があったことが指摘されている。このような状況をうけて、「気付きの質を高める」という表現が使われるようになったのである。

4 まとめ

『小学校学習指導要領解説 生活編 (平成10年)』では、「知的な気付きを大切にする指導」、『小学校学習指導要領解説 生活編 (平成20年)』では、「気付きの質を高める」という言葉がキーワードとしてあげられるが、どちらも、生活科の「気付き」の捉え方が変わったわけではない。「気付き」については、生活科創設当初からその概念は変わっていない。そして、生活科創設当初から、「気付き」の取り上げ方や深めるための支援の在り方などについてもその重要性が示されている。『小学校学習指導要領解説 生活編 (平成20年)』において、その指導の在り方については「気付きの質を高める」と表現されたが、その意味や価値について正しく理解し、充実した実践を展開していくためにも、生活科における「気付き」についてより一層の理解が必要である。以下、生活科における「気付き」について生活科の特質を踏まえ、述べていく。

Ⅲ 生活科の特質からみた「気付き」

1 主体的な活動の結果生まれるもの

生活科の評価の観点は、「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き」の3つである。「知識・理解」ではなく、「気付き」とされており、これは生活科だけにしかないものである。「知識・理解」ではなく、「気付き」とした理由について中野重人は次のように説明している。「生活科にあっては、教えられて受動的に分かるということではなく、自ら主体的に環境とかかわり、その中で気付き・分かることを大切にしたいということである。すなわち、主体的な分り方こそ気付きなのである。生活科では、身近な社会や自然とかかわる中で、主体的に社会認識や自然認識の芽を育てたいのである²³⁾。「気付き」を、誰かに与えられるものとしての「知識・理解」とは区別し、自ら対象に働きかけ、働き返されるといったかかわりの中で得られるものだという点を強調している。「知識・理解」は、特定の知識を得ようとして、また、理解しようとして成り立つものである。しかし「気付き」はそうではなく、活動の結果として生まれるものである。「生活科は、児童

が身近な環境に直接働きかけると同時に、働き返されながら学ぶという特質をもち、主体的な活動による一人ひとりの体験が重視されている²⁴⁾」というように、生活科の活動は児童の主体性が尊重されなければならない。「気付き」はただ活動の中から生まれるものではなく、子どもが自ら主体的にかかわる中で形成されていくことに注目したい。木村は、「ぼく・わたしは、～が得意だ、好きだ」「ぼく・私は～をがんばった」ということによって自我の育ちを確認することができる²⁵⁾とした上で、その自我を前提として、「自分は～をしよう、～がしたい」と意志の力をもってかかわろうとする心性を「主体性」と説明している²⁶⁾。与えられた活動の中からは気付きは生まれにくい。自ら見たり聞いたり触ったりするなどして体を動かし、自ら考えたり工夫したりなどして頭を動かし、没頭したり感動したりなどして心を動かすような活動が大切である。その中で子どもは気付きを獲得していくのである。

2 実感を伴ったもの

生活科の教科目標に「具体的な活動や体験を通して」とあるように、生活科では子どもが体全体で身近な環境に直接働きかける活動が行われるようにすることを何よりも重視している。その中で子どもは、様々な発見をし、驚いたり喜んだりし、さらに思いをふくらませる。無藤は「気づきとは身体的なかかわりにおける実感的な感覚から生まれるものである。…(中略)…その存在の実感が根底にあることが生活科における気づきを支えるのである²⁶⁾」と、視覚、聴覚、触覚、味覚、嗅覚の五感を活用して子どもが体全体で環境とかかわることで、実感をもって作られるものであるとしている。見る、聞く、触れる、探す、作る、育てる、遊ぶなどして対象に直接働きかける学習活動によって、対象の存在に実感をもって気付くのである。無藤は「そのものが確かに存在しているとか、確かにある行動をしているんだ、といった強い印象」を実感と呼び、そのような実感を作り出すことが必要であると述べている²⁷⁾。本物に触れる直接体験の中でこそ、そのような実感を伴った気付きを生み出すことができる。実感を伴った気付きが、次の活動を誘発し、さらには次の活動に役立てたり生かしたりできるものになる。

3 情緒と共に成立するもの

生活科の活動においては、一人ひとりの児童の思いや願いの実現に向けた活動を展開していくことを大切にしている。つまり、子どもの、対象との情緒的なかわりを重視している。情緒的なかわりとは子どもが興味を持って対象とかかわり、感動したり驚いたりすることである。そして、子どもなりの思いや願いをもち対象とかかわり、さらにそれらを膨らませるこ

とである。よって生活科の学習は、子どもの対象との情緒的なかかわりとともに成立する。

「情緒的なかかわりとしての感動や驚きというものは、単純な情緒の問題だけではなく、むしろそこには既に知的認識の芽生えが生じている。すなわち、ある種の認識がなければ感動や驚きは生まれようがないのである」²⁸⁾と述べられている。感動や驚きと共に知的認識の芽生え、つまり、そこには気付きが成立しているはずなのである。また、野田は「気付き」を「ふと思いがそこに至るような驚きや喜びなどをきっかけとしたより情緒的、感覚的、直感的な分かり方」²⁹⁾と説明している。情緒と「気付き」は切り離せないものである。

さらに、無藤は「対象のもつ生き生きとしたようすや独特の形・動きなどに子どもの感性が開かれ、共鳴を起こす。特に、感動や驚きといった、その子どもの心の深みに根ざした何かと響き合うことが、質の高い気づきを生み出す」³⁰⁾と述べる。感動や驚きは愛着や意欲へとつながる。それらがあるからこそ、さらに深い対象とのかかわりを求め、さらに多くのことを知りたくなる。それが、質の高い気づきへとつながる。

4 個性的なもの

『小学校学習指導要領解説 生活編（平成10年）』に「生活科は児童一人一人の思いや願い、考えや工夫、児童自らの力で実現や解決することを大切にする。」³¹⁾とあるように、生活科では、子ども一人一人を大切にすること、興味・関心、これまでの経験、技能などは、個々の子どもによって異なり、それらを理解し、大切にすることが必要である。『小学校指導書 生活編（平成元年）』には次のような記述がある。「同じような活動を児童に行わせるにしても、児童一人一人の性格も違い、家庭の背景も違うのであるから、当然のことながら、児童によって行うことは少しずつ異なってくる。そこから児童自身が何を受け取るか、何に気付き、関心をもつかは、相当に異なってくるはずである。そのような多様性への配慮は、生活科においては当然のことであり、積極的な対応が求められる。その児童なりの体験、そして発見が最も大切な事柄であり、そこから出発していくことが必要なのである」³²⁾。子どもの興味・関心や行動が一人一人異なるように、気付きも一人一人異なり、それぞれが価値のあるものである。無藤が「生活科の活動における気づきは、その場での様々な活動から生まれ、また同種の活動であっても、さまざまな面へのかかわりから生まれる。だから、同じような気づきであっても、子どもによりその細かい形態は異なる。…（中略）…生活科の気づきとはこのように一人一人異なり、その子なりに成り立つものである」³³⁾と述べるように、その子なりの思いを持って取り組んだ活動の中で、その子なりの論理や受け止め

方をして気付きは生まれる。生活科において重要なことは、自分とのかかわりで身近な人、社会及び自然を捉えることである。自分とのかかわりで捉えるのだから、それはみなそれぞれ違って良いのである。一人一人違うはずなのである。生活科は一人一人の違いを大切にし、自分なりのものに気付かせることを大切にしているのである。そのため、生活科における「気付き」は、個性的なものであると言える。

IV 認識、知識・理解、思考と気付き

1 認識とのつながり

無藤は、充実した体験の中で子どもなりに少しずついろいろな事柄に気付いていくとして、そこでの気付きはきわめて断片的であり、あるいは一時的であると説明している³⁴⁾。また、生活科の中では明瞭な認識はなかなか生じないとし、多くは半自覚的であり、おぼろげながら気付いているというものであるとしている³⁵⁾。

一方で、それらの気付きは体験を繰り返したり、表現をしたりすることによって安定した理解となり、はっきりした明確なものになる。あるいは、断片的なものが結びつき、他の知識とも関連付けられたりすることも説明している³⁶⁾。これらをふまえると、気付きとは断片的、一時的、半自覚的な感覚と明確な認識までの間の幅を指す言葉であると考えられる。

中野は、気付きを「社会認識や自然認識の芽」³⁷⁾と表現している。また、『小学校指導書 生活編（平成元年）』では、気付きを「認識の芽生え」と表現しており、それは「後のより高度な抽象的な認識の基礎となるもの」³⁸⁾である。無藤は「生活科の中で、何かに気付く。それは、当初は十分意識化されない個別の知識にとどまるが、それらを元にして、実際の生活的な課題で工夫することにより、生活の中でいろいろなことができるようになっていく。…（中略）…個別の知識は、振り返られ、つなげられ、まとめられていくことにより、その知識が概念化されていく。つまり、より意識化されると同時に、体系化され、抽象化されていく」³⁹⁾と述べている。認識を、目の前の現象や気付きに関連づけたり、自らがもっている知識に統合したりできる明確なものとして捉えると、気付きは認識に向かって高められるものであり、高める必要があるものである。『小学校学習指導要領解説 生活編（平成20年）』においては、「気付きは対象に対する一人一人の認識である」⁴⁰⁾と示された。今回の改訂では、「気付きの質を高める」ことが改善の基本方針としてあげられているが、一時的で断片的な気付きで終わるのではなく、それらの質を高めることの大切さを意識して「認識」と表現されたと読みとることもできる。子どもの気付きを捉える側の教師が、気付きは知的なものであり、認識に高められるものであることを意識してかか

わっていくことが大切であると考える。

2 知識・理解とのつながり

宮本は気付きと知識・理解との関係について「気付きは、単なる気付きということではなく、理科や社会科などの評価観点である『知識・理解』につながる気付きを意味している。つまり、ここでの『気付き』は、『知識・理解の芽』ということになる」⁴¹⁾と述べている。知識・理解と気付きの関係を考える時、主体性の問題や水準や程度の問題などの観点からの比較が考えられるが、ここで考える知識・理解は中学年以降の理科や社会科の評価の観点である知識・理解を指すものとする。宮本が述べる、「気付きが理科や社会科などの知識・理解につながるものである」ことに注目したい。無藤は「生活科における体験が理科や社会科やその他の教科で改めて利用されることが期待される。つまり、一年や二年で行ったことを思い起こして、そこでの体験や気づきというものを理科や社会科の教育で利用することができる」⁴²⁾と述べている。生活科で得た気付きを基に理科や社会科の学習により円滑に取り組んだり、生活科での気付きを理科や社会科で得た知識・理解と関連付けて考えて理解をより深めたりすることができる。このように、「気付き」とは、中学年以降の理科や社会科の知識・理解へとつながるもの、さらに広く捉えると、この先形成されていく社会や自然に対する認識につながるものである。しかし、知識・理解よりも低レベルのものとしてあるのかというと、そうではない。ただ、知識・理解の前段階としてあるのではなく、学習者自身が主体的な活動において実感を伴って気付くということが大切なのであり、思いや願いのこもった気付きが、結果的に後の学習を支えることになる。与えられたものとしての知識・理解ではなく、自分の体を通して自ら働きかけることによって得た気付きが知識・理解の芽として、後の学習につながると言える。

3 思考とのつながり

角屋は、思考とは「子ども自らが既有経験をもとに対象に働きかけ、新たな意味の体系を構築していくこと」⁴³⁾と述べ、子どもの思考力を育成するためには、違いに気付いたり、比較したり、現象と既有知識を関連付けたりするという操作が大切だとしている。道田は、思考には拡散的にいろいろな選択肢が検討され、それらが収束的に一つに絞られるという「拡散的思考」と「収束的思考」、また、他者の考えなどをそのまま受け取るのではなく、そこに疑問を見出す「問う思考」があるとしている。そして、これらの思考をよりよく深めるためには試行錯誤的にやってみることと、知識や経験をもっていることが役立つとしている⁴⁴⁾。思考を働かせるにあたって両者に共通することとして、自

ら対象に働きかけることと、子どもが既に持っている経験があげられる。

低学年児童の発達の特長として、具体的な活動や体験の中でこそ思考が働くという特徴がある。さらに無藤が低学年児童の思考について「子どもが本当にその思考力をフルに生かすためには、実際的な場面、目的の明瞭な状況の中で、子どもが興味をもって活動する必要がある」⁴⁵⁾と述べるように、子どもの興味や関心、その子なりの思いなどの情緒的なものも必要である。よって、生活科における思考とは、「子どもが思いや願いをもって取り組む具体的な活動や体験の中で、自分なりに工夫したり、既有経験と関連づけて考えたりして、ものの見方や感じ方、考え方が広がったり深まったりすること」であるとした。

このように生活科における思考を捉える場合、気付きと思考の関係について以下の2つのものが考えられる。まず、思考の結果として1つの気付きが生まれる場合である。活動や体験の中で子どもは様々な思考しながら自ら対象に働きかけ、行動する。その結果、対象の存在や特徴、さらには自分自身に気付くのである。次に、気付きを基に思考し、新たな気付きを生み出す場合である。例えば自分の気付きと他者の気付きを比べることによって、その斉一性や多様性に気付く。また、気付きを既有経験、あるいは知識や経験と捉えるとするならば、角屋や道田が言うように気付きを基にして対象に働きかけ、目の前の現象と関連付けるなどして新たな気付きを構築する場合がある。無藤は「意欲を核としながら思考し、また表現する中で子どもは環境に出会い、自分について出会っていく。そこにさまざまな気づきが成立する。そのような気づきは、また新たな意欲をかきたて新たな思考活動を生み出していく」⁴⁶⁾と述べるように、気付きと思考は互いに関連しながら働く。気付きは思考を発展させ、また、思考は気付きを発展させるのである。『小学校学習指導要領解説 生活編(平成20年)』では「気付きは次の自発的な活動を誘発するものである」⁴⁷⁾と表現されたが、その姿とは、子どもの気付きが新たな興味や好奇心を生み、一層意欲をもって対象に働きかける中で様々な思考し、また新たな気付きが生まれる姿であると捉えられる。

V 『小学校指導書(理科・社会科)昭和52年』にみる「気付き」と『小学校指導書 生活編(平成元年)』にみる「気付き」の比較・分析

1 方法

生活科が創設される以前の低学年理科や低学年社会科においても、学習指導要領の内容には「～に気付かせるようにする」「～に気付くようにさせる」などと、「気付き」に関する記述がされている。では、生活科における「気付き」と理科や社会における「気付き」は

どのような違いがあるのだろうか。ここでは、理科、または社会科と生活科、双方に同様の活動が内容として学習指導要領に示されていた「学校」「家庭」「地域」「自然あそび」「ものづくり」「動植物の飼育・栽培」の6単元について、「どのようにして気付くのか」の方法面と「どのようなことに気付くのか」の内容面の2つの点について学習指導要領解説を基に比較・分析をした。紙幅の関係上、資料1において「動植物の飼育・栽培」の分析結果を示す。

2 単元ごとの特徴

(1) 学校

方法面においては、社会科では「仕事の様子を観察する」「人々の仕事の様子や施設のはたらきを取り上げる」とされている。生活科においては、「調べる」「実際に観察や見学をしたりする」とされており、体験的に理解を深めること、自分とのかかわりにおいて学習活動を行うこと、社会や自然が一体的に扱われることを重視するとされている。

内容面においては、社会科では「自分たちの学校生活が他の人々の働きによって支えられていること」「人々の働きによって、自分たちの生活が守られていること」に気付くように示されている。生活科では同様なことが「分かるようにする」とされているが、それに加えて「学校の友達や一緒に通学する友達の名前」「教室や施設、設備などがあることとその使い方が「分かるようにする」とされている。

(2) 家庭

方法面においては、社会科では「家庭の中で、自分の生活を支えている人々の働きを取り上げて、その意味を考えさせる」「仕事の様子を観察する」とされている。生活科では「家庭の仕事や家庭で自分がしている仕事の紹介」とされている。

内容面においては社会科では「家族の仕事の様子」「家族の仕事が、家族の生活を支えていること」とされている。生活科でも「家庭生活は、家族の世話をする仕事と、家計を支えるための仕事によって支えられていること」に気付くようにすると示されているが、それに加えて「家族の一員としての自分の役割」にも気付くようにするとされている。

(3) 地域

方法面においては、社会科では「仕事の様子を観察する」ことが多く示されている他に、「商品を購入すること」も示されている。生活科でも同様に、「観察する」「購入する」とされているが、それに加えて「利用経験を紹介し合う」「実際に乗り物や施設を利用する」「人と会話を交わす」なども示されており、実際の体験や人とのかかわりを大切にしている。

内容面においては、社会科では「人々の仕事と自分たちの生活との関係」「働く人々の工夫や努力」「仕事

のもつ、社会的意味」などとされている。生活科では「働く人々の様子、工夫や努力」に加え、「自分たちの生活が多くの人とかかわっていること」に気付くようにするとされている。

(4) 自然遊び

方法面においては、理科では「探す」「見付ける」「観察する」「おもちゃをつくる」「水を加える」「探す」「集める」「転がす」など、具体的に多くの活動例が示してあるが、生活科においては「遊んだり、遊びに使うものを作ったりする」と書かれており、遊ぶことを中心として活動を展開していくことが示してある。子どもが一人で自分なりに工夫して遊んだり、グループで協力して楽しく遊んだりすることが望ましいとしている。また、理科では「葉」「花」「実」「石」「砂」など、対象が明確に限定されているのに対し、生活科では「身の回りにあるもの」とされており、その例として「葉」「花」「実」「石」「砂」などが示されている。

内容面においては、理科では、自然物の著しい特徴、自然の美しさや巧みさ、働きかけによる現象の違いに気付くようにされている。生活科でも「自然の不思議さ」に気付くようにすると示されているが、それに加えて「友だちの良さや自分との違い」「協力する大切さ」「材料や道具の準備、後始末の大切さ」にも気付くようにすると示されている。

(5) ものづくり

方法面においては、理科では「おもちゃを見たり、動かしたり、作ったりする」他に、「回路のつなぎ方を変えてみたり回路の間にもものを入れる」「おもりの重さや位置を工夫しておもちゃの動きを変える」などのように、おもちゃづくりの具体的な工夫の仕方が示されている。生活科では、「製作し、動かして遊び、作り替えて、また動かしてみる」とされており、自分なりに様々な工夫してみることが望ましいとされている。また、材料に関しては、理科では「風」「ゴム」「磁石」「空気」「おもり」「豆電球」「音を出すもの」などに対し、生活科では「身近にあるもの」とされており、例として空き箱、割りばし、紙、輪ゴムなどが挙げられている。

内容面においては、理科では、「風やゴムのはたらき」「豆電球を導線で乾電池につなぐと点灯すること」など、はたらきや仕組みに気付くようにするとされている。生活科では、「自然の不思議さ」「友だちの良さや自分との違い」「協力する大切さ」「材料や道具の準備、後始末の大切さ」に気付くようにすると示されている。

(6) 動植物の飼育・栽培

方法面においては、理科では「探す」「観察する」「水をやる」など、具体的に多くの活動例が示してあるが、生活科においてはそれほど具体的に活動例が示されていない。しかし、「じかに」、「主体的に」、「繰り返

し]、「実感する」、「ただ眺めるだけでなく」など、子どもにどのように対象とかかわらせるか、つまり、直接対象とかかわること、思いをもってかかわること、自らかかわることなどを通して気付くことが示されている。

内容面においては、理科では植物や動物の特徴、成長や動きの様子など、客観的な事象や現象、事実気付くことが示されている。生活科においても、「成長や変化の様子」に気付くことが示されているが、「それらの不思議さや面白さに気付く」ように示されている。また、生活科においては「自分と同じように生命をもっていること」「自分と同じように成長していること」に気付くように示されている。植物や動物の命や成長について、「自分」というものに目を向けることが大切であるとしている。さらに、植物や動物への「自分のかかわり方」に気付くように示されている。

3 全体的な結果

方法面については、理科や社会科においては「～をさせ、気付くようにさせる」という記述が多かった。理科や社会科では、活動は気付くための手段であると考えられる。一方、生活科においては、「実際に～する。その中で気付くようにする」や「友達と協力して～する。その中で自然と気付く」などの記述が多かった。生活科では、活動は内容であり、方法である。理科や社会科では子どもに特定のことに気付かせようとして活動をおこなうが、生活科においては子どもが活動を行っていく中で様々なことに気付くようにするとと言える。つまり、気付くということが先にあるのではなく、子どもがいろいろなことをやっっていく中で気付いていくことを生活科では大切にしているのである。そのため、生活科においては、どのような活動を通して気付かせるのかではなく、どのように活動に取り組み、気付くようにするのかということを重視しているのだと考えられる。

内容面については、理科や社会科では気付きの内容が具体的に細かく示されていた。生活科においては、それほど具体的には示されておらず、子どもの思いや願いに添った気付きを大切にするようにされていた。これは、ただ客観的に成長や変化の様子に気付くのではなく、対象に自分なりにかかわり、驚いたり不思議に思ったりなどして気付くことを大切にすることである。理科や社会科の学習においては、身近な社会や自然を観察の対象としてとらえがちであったのに対し、生活科では児童自らが環境の構成者であるので、自分とのかかわりにおいて対象を捉える事が大切なのである。また、生活科においては、対象への気付きだけではなく、このような自分自身への気付きも大切にしていることが、理科や社会科との大きな違いであると言える。

VI おわりに

本小稿では、歴史的視点から、生活科創設期から第三期生活科における「気付き」に関する諸問題や傾向を探った。また、理論的視点から、まず、生活科の特質を整理することで「気付き」の特質についてまとめた。次に、認識、知識・理解、思考と「気付き」との関係について探り、それぞれの関係性を明らかにした。最後に、低学年理科・社会科と生活科との「気付き」の違いについて明らかにし、生活科の「気付き」の特質について述べてきた。「気付き」についてある程度整理できたものの、理論研究に過ぎず、授業レベルでの検討はしていない。今後は授業レベルでの検討を重ね、「気付き」に対するより深い理解を得るとともに、気付きの質を高める指導に生かしていく。

【参考・引用文献】

- 1) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」中央教育審議会 2008 pp.92-93
- 2) 文部省『小学校指導書生活編』1989 p.6
- 3) 前掲載2) p.44
- 4) 前掲載2) p.44
- 5) 前掲載2) p.59
- 6) 前掲載2) p.60
- 7) 前掲載2) p.62
- 8) 文部省『小学校学習指導要領解説 生活編』1999 pp.3-4
- 9) 前掲載8) p.4
- 10) 前掲載8) pp.62-63
- 11) 前掲載8) p.63
- 12) 嶋野道弘・吉田豊香『小学校新教育課程 生活の授業をどう創るか』明治図書 1999 pp.12-18
- 13) 嶋野道弘「生活科の学習指導の改善の視点」初等教育資料 平成10年6月号 (No.687) 東洋館出版社 p.45
- 14) 前掲載1)
- 15) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』2008 p.4
- 16) 前掲載15) p.4
- 17) 前掲載15) p.11
- 18) 前掲載15) p.11
- 19) 前掲載15) p.12
- 20) 前掲載15) pp.64-66
- 21) 野田敦敬「生活科の改善の方向性への考察—中教審教育課程部会『検討素案』を受けて—」愛知教育大学生生活科教育講座紀要 第5号 2007 p.11
- 22) 彦坂登一郎・中野真志「生活科における気付きのひろがり」と深まり『ありがとう 優しさいっぱいもらったよ—赤ちゃんごっこを通して—』愛知教育大学教育実践総合センター紀要第9号 2006 p.99
- 23) 中野重人「生活科の学習指導と評価」初等教育資料 平成3年11月号 (No.570) 東洋館出版社 p.57
- 24) 前掲載15) p.51
- 25) 木村吉彦『生活科の新生を求めて』日本文教出版株式会社 2003 pp.33-34
- 26) 無藤隆「気づき」中野重人、谷川彰英、無藤隆編著『生活科辞典』東京書籍 1996 p.63

- 27) 無藤隆『生活科の心理学』初等出版 1990 p.14
 28) 前掲載2) p.59
 29) 野田敬敏「生活科学習における『気付き』の分析的研究」
 愛知教育大学生生活科教育講座紀要 第1号 2003 p.13
 30) 前掲載26) p.63
 31) 前掲載8) p.44
 32) 前掲載2) p.61
 33) 前掲載26) p.62
 34) 無藤隆『体験が生きる教室—個性を伸ばす学習・表現・評
 価—』金子書房 1994 p.27
 35) 前掲載26) p.63
 36) 前掲載34) pp.27-28
 37) 前掲載23) p.57
 38) 前掲載2) p.59
 39) 前掲載27) p.38
 40) 前掲載15) p.4
 41) 宮本光雄『生活科と社会科の接続・発展』東洋館出版社
 1996 p.30
 42) 前掲載34) p.36
 43) 角谷重樹「理科教育のどこを改善するか—違いに気付いた
 り、既有知識を適用したりする力の育成—」現代教育科学
 No620 明治図書 2008 p.30
 44) 道田泰司「思考力を育てる」学習研究428 奈良女子大学附
 属小学校学習研究会 2007 pp.56-61
 45) 前掲載27) p.5
 46) 前掲載34) p.76
 47) 前掲載15) p.4

(2009年9月9日受理)

資料1 「気付き」の比較—動植物の飼育・栽培—

	小学校指導書 理科編 昭和53年	小学校指導書 生活編 平成元年
方法	<p>1 学年</p> <ul style="list-style-type: none"> (1)・植物を探したり、見付けたり、観察したりする ・植物に様々な方法ではたらきかけ、かかわりをもつ活動 ・葉、花、実などを使った活動 (2)・種子を蒔いたり、球根を植えたりして、水を与えるなどの簡単な世話をしながら育てさせる ・著しい変化のみられる時の、押し花や絵を書いたりするなどの活動 (3)・動物を探して見付けたり、観察したり、遊んだりする活動 ・動物を捕まえて飼ったり、学校で飼っている動物の世話をしたりする活動 <p>2 学年</p> <ul style="list-style-type: none"> (1)・植物の種をまいて育てる中で、成長や変化の様子を観察し、記録にとどめながら見守る活動 (2)・草むらや水中にいる動物を探したり、見付けて捕まえたりする活動 ・捕まえた動物をどのようにして飼ったらよいか、工夫して飼う活動 	<p>1 学年</p> <ul style="list-style-type: none"> (5)・飼育や栽培を通して成長や変化などにじかに触れる ・生きているということを実感する <p>2 学年</p> <ul style="list-style-type: none"> (5)・季節に応じて何回かにわたって、実際に野外に出掛けて自然と接し、観察したりする活動 ・野外の自然の観察と関連して、動物を飼ったり植物を育てたりする活動
内容	<p>1 学年</p> <ul style="list-style-type: none"> (1)・自然の中には、いろいろな草や木が存在していることや、それらがもっている色、形、汁などの著しい特徴 ・植物の美しさや自然の巧みさ、植物に親しむ楽しさ (2)・植物が育つには水が必要であること、水の与え方 ・除草、支柱を立てるなどの世話が必要であること ・植物が育つときの著しい変化 (3)・動物の食べ物、動きの面白さ、動きに適した体の形などの著しく目立つ特徴 <p>2 学年</p> <ul style="list-style-type: none"> (1)・植物の発芽から伸長、開花、結実までの成長の順序や、一つの種子から多くの種子ができること ・日なたと日陰では育ち方に違いがあること (2)・食べ物や住んでいる場所、動きなどが動物によって違いがあること 	<p>1 学年</p> <ul style="list-style-type: none"> (5)・成長や変化、それらの不思議さや面白さ、それらの特徴、自分と同じように生命をもっていること <p>2 学年</p> <ul style="list-style-type: none"> (5)・動物のいる場所の特徴や動物の動き、その生息の面白さ、不思議さなど。また、植物が生息している場所や成長に伴う変化 ・成長や変化の様子、動物や植物は自分たちと同じように成長していること