

栽培活動における意欲の高め方についての一考察

奥村一将

(愛知教育大学大学院 生活科教育領域)

A Consideration about Motivating Way in Cultivation Activities

Kazumasa OKUMURA

(Graduate Student, Aichi University of Education)

I 研究の目的

「関心・意欲・態度」は、現在すべての教科において、評価の観点の第1項目に位置づけられている。そのことから学習において「関心・意欲・態度」が大切であることが伺える。生活科学習は、児童が自分とのかかわりの中で、身近な人々、社会及び自然に直接働きかけ、また働き返されるという双方向性のある活動をめぐって展開する教科である¹⁾。自分と対象とのかかわりに関心を持ち、意欲的に活動することによって、ただ対象に働きかけるのではなく、対象から働き返されることに気づき、対象が自分にとって価値のあるものと実感することが確かな学びにつながる考えた。

鹿毛(2007)は、「意欲とは一人ひとりの具体的な学びのあり方や方向性に依存して生じる質的な現象なのである²⁾」と述べており、意欲にはさまざまな方向性があり、それぞれに価値があるものであると考えられる。さらに、加藤(2003)は、生活科を「自発的・能動的な探究活動、追究活動を軸に展開する³⁾」と表現している。児童一人ひとりの意欲に沿った探究活動・追究活動を行い、その成果の交流を促進することによってさらなる探究活動・追究活動へと広げていくことで成果を上げる生活科にとって、「意欲」は学びの骨組みの役割を果たしていると考えられる。本小稿では、「意欲」についての概念を明確にした後、長期にわたる単元構成を必要とする野菜の栽培活動に焦点を当て、教師の手立てと児童の意欲との関わりを考察する。

II 学びにおける「意欲」の位置付け

1. 「関心・意欲・態度」の関連性

文部省小学校生活指導資料(1993)は、「関心・意欲・態度」を以下のように定義している。⁴⁾

「関心」…対象に自ら向かって行動しようとする姿
「意欲」…関心をもった対象に対して集中してうまくやり遂げようとする姿
「態度」…持続的でいったん形成されるとかなり長期にわたって維持されるところの対象へのかかわり方

安彦(1996)は、「関心・態度」が間に立つ者や周囲の条件とは相対的に独立しており、持続的であるのに対して、「意欲」は、間に立つ者や周囲の条件に大きく左右される「相互作用変数」と捉えている⁵⁾。「関心・意欲・態度」の中でも、「意欲」は変動しやすく、教師によって与える影響が最も大きいため、「意欲」を持続させる働きかけが特に意識する必要があると考えられる。

2. 観点別評価の観点の関連性

有田(1997)は、「生きる力」を「時代の変化に対応して新しい学習技能を創造し続けていく力」と定義している⁶⁾。有田(1997)が構造的に捉えた生きる力を育てる学力観の概要を以下に示す⁷⁾。

- | |
|--|
| ① 子どもが「関心・意欲」をもつような「教材」を提示し「はてな？」を与える。 |
| ② 「はてな？」をもとに「思考・判断」をする。これは、子どもの様子や、結果や課程の「表現」によって見取することができる。 |
| ③ 「思考・判断」した結果が「知識・理解(気づき)」として生じる。 |

④ 「知識・理解(気付き)」を自ら疑い,新しい「はてな?」を発見し次の活動につなげる。
 ※このくり返しの問題解決の過程で「生きる力」が育つ。

上記の, 文部省小学校生活指導資料(1993),安彦(1996), 有田(1997)の論述を基に,筆者は生活科の観点別評価の観点である「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き」の関連性を図1のように構造的に捉えた。

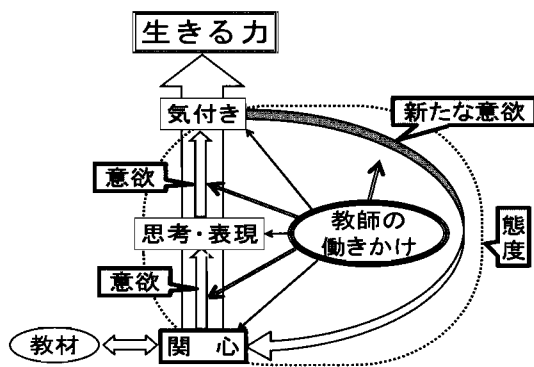


図1 観点別評価の観点の構造

「関心」は、「思考」や「気付き」へと繋げる発信源として捉えた。「関心」をもつための要因としては,教師の働きかけや教材,前時の活動などが関係する。

「意欲」は、「関心」から「思考」や「気付き」へと繋げ,活動から生まれた気付きから新たな活動へと繋げる役割があり,教師からの働きかけによる影響が強い。また,「意欲」によって「気付き」から新たな活動へと繋げるといったサイクルが長期にわたって維持することを「態度」として位置づけた。このサイクルの繰り返しによって,「生きる力」が育つと捉えた。

Ⅲ「意欲」の要因と構造

無藤(1994)は,やる気が生じるための最も基本的な要因として,「本物の活動に参加することによるやる気」,「遊びとしての自由さがあることによるやる気」の二つを挙げており⁹⁾,生活に役立つと感じるような活動や,気楽さや工夫の余地などの感じられる活動を行うときに「意欲」をもつことができると考える。

また,鹿毛(2007)は,「学びと自分の接点が存在し,学びが自己に意味づくとき,人はこだわりをもって,切実さを感じて自ら進んで学ぼうとする⁹⁾」と述べて

おり,人は何らかの「こだわり」をもつことで,学ぶ意味や必要性が当人に生じて自ら学ぼうとするようになるとしている。さらに鹿毛(2007)は,「自ら学ぶ意欲」を構成する要素を,こだわりの違いに応じて以下の4種類に大別している。¹⁰⁾

a) 内容こだわり型意欲

「学ぶ対象・内容」にこだわっている場合を指し,知的好奇心によって学ぶ場合や,特定の技能を高めたくて学ぶ場合がこれに当てはまる。わかるようになっていく,あるいはできるようになっていくという「効力感」を感じることで生まれる意欲である。

b) 関係こだわり型意欲

「人間関係」にこだわりがあって学ぶ場合を指し,他者との関わりの中から意欲を感じる場合がこれに当てはまる。自らの個性が受け入れられ,自分の成長が周囲によって支えられているという「受容感」を感じることで生まれる意欲である。

c) 条件こだわり型意欲

「社会的・制度的条件」にこだわりをもって学ぶ場合を指し,環境からの要求に応じて意欲が生じる場合がこれに当てはまる。当人がその条件を切実に受けとめ,その条件を積極的にクリアしていかなければならないという「必要感」を感じることで生まれる意欲である。

d) 自己こだわり型意欲

自分の「自己像」にこだわりがあって学ぶ場合を指し,肯定的な自己像を他者あるいは自己に示すという目標をもって学ぶ場合がこれに当てはまる。物事を達成したり,成果を上げるなどを通して,「有能感」を感じることで生まれる意欲である。

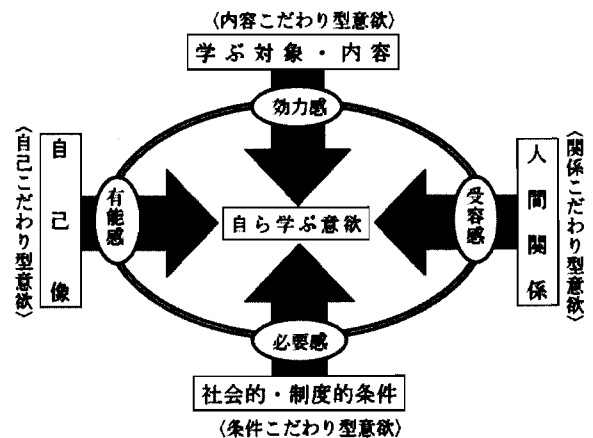


図2 「自ら学ぶ意欲」の総合的構造 (鹿毛モデル)

鹿毛(2007)は,図2に示すように,「自ら学ぶ意欲」は,4種類の意欲の統合体として考えるべき¹⁰⁾としている。

「効力感」と「有能感」については,どちらも自分自身の成長を通して得る意欲である。両者にはこだわりをもつ対象が「学ぶ対象・内容」であるか,「自己像」であるかという違いがあるが,生活科は児童と教材との間で双方向性のある働きかけが成り立つことを重視している教科であるため,児童と教材は密接な関係にある。よって,生活科においては「効力感」と「有能感」をほぼ同意義として捉えることができると考えられるため,本研究では,「効力感」と「有能感」の二つを合わせて「成就感」と呼ぶことにする。

「必要感」は一般的に外発的学習意欲と呼ばれるものがある。最近の傾向としては,外発的学習意欲というとマイナスのイメージを持たれることが多いが,速水(1988)は,外発的学習意欲は常に内発的学習意欲に妨害的に働くのではなく,それを促進する面もある¹¹⁾としている。子どもの思いや願いを大切にす生活科においては特に,外発的学習意欲である「必要感」は,内発的学習意欲である「成就感」や「受容感」を促進させることを意識して手立てを講じなければならない。

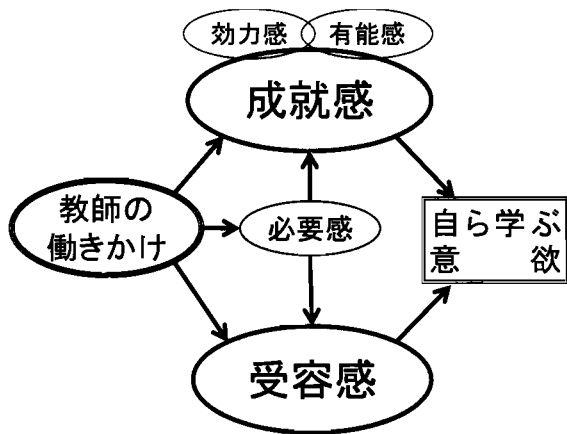


図3 生活科における「自ら学ぶ意欲」の構造

生活科における「自ら学ぶ意欲」の構造を筆者は図3のように表現した。生活科における「必要感」のあり方を,「成就感」や「受容感」をもつための働きがあるものとして捉えると,自ら学ぶ意欲を育む

ための直接的な要素は,「成就感」と「受容感」の二つに大別できる。生活科ではこの両者の意欲によって,子どもの学びが支えられていると考えられる。

IV 生活科における子どもに関心・意欲についての実態調査

1 「関心・意欲」の定義

本調査において,生活科における「関心」・「意欲」の定義については以下のようにした。¹³⁾

「関心」…対象に自ら向かって行動しようとする姿
「意欲」…関心をもった対象に対して集中しうまくやり遂げようとする姿

以上の定義をもとにして,以下のアンケートに回答してもらった。

2 調査期間

2009年6～7月

3 調査対象

- ・初等理科教育研究会全国大会三河刈谷大会(6/25)生活科分科会参加者37名
 - ・豊橋市教育研究会生活科部会授業研究会(6/30)参加者55名
 - ・仙台市内生活科担当教員(7/15)21名
- 合計113名

4 調査方法

質問紙法により調査した。

5 結果及び考察

生活科での活動についてお伺いします。

質問1:

生活科の活動において,対象への「関心」のもたせやすさについてどのように感じますか。当てはまる数字に○をつけて下さい。

- 1 : もたせやすい
- 2 : まあまあもたせやすい
- 3 : ややもたせにくい
- 4 : もたせにくい

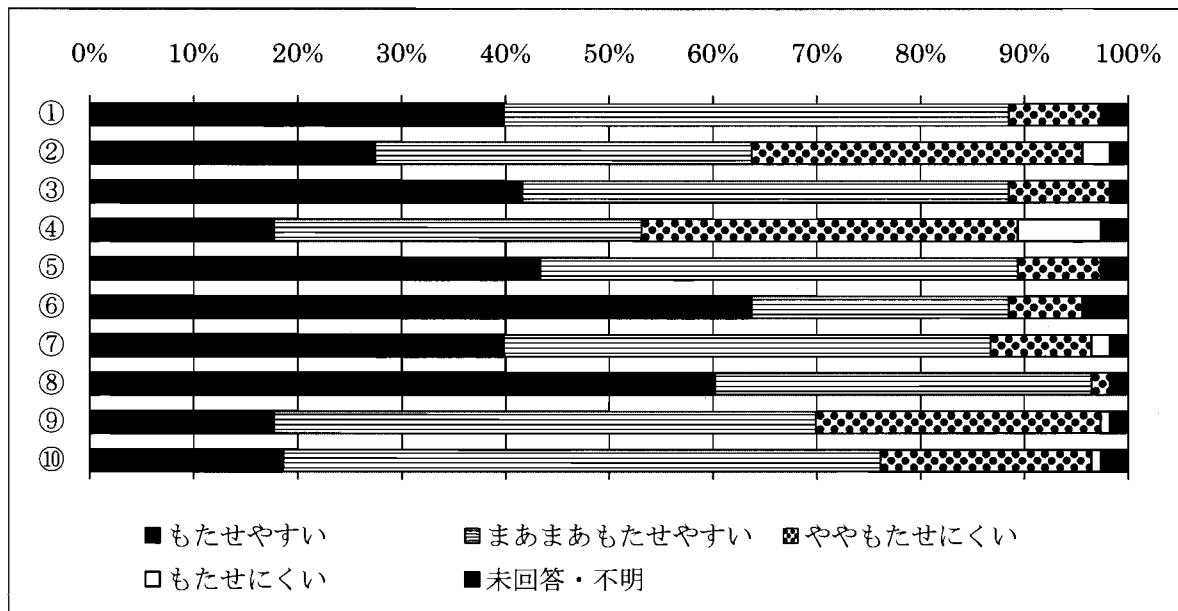


図4 活動内容別「関心」のもたせやすさ

- ①学校内や通学路の探検活動
- ②お手伝いなど家庭生活を考える活動
- ③町探検など地域の人・ものとかかわる活動
- ④公共物・公共施設を利用した活動
- ⑤季節の変化を感じ、楽しむ活動
- ⑥身近な自然を利用して遊ぶ活動
- ⑦動物の飼育活動
- ⑧植物の栽培活動
- ⑨身近な人たちとの交流活動
- ⑩自分の成長を振り返る活動

質問1では、「関心」について、生活科の9つの内容のうち、内容(7)「動植物などの飼育・栽培活動」のみ二つの項目、すなわち、「動物の飼育活動」と「植物の栽培活動」に分け、合計10の活動内容について、「もたせやすい」「まあまあもたせやすい」「ややもたせにくい」「もたせにくい」の4段階で回答してもらった。その結果を図4に示す。

図4から、「⑥身近な自然を利用して遊ぶ活動」「⑧植物の栽培活動」が「もたせやすい」と回答した教師が6割を超えた。次いで、「⑤季節の変化を感じ、楽しむ活動」「⑦動物の飼育活動」が「もたせやすい」の回答が4割程得られた。この結果から、生活科の内容の中で、主に身

近な自然にかかわる内容が、主に身近な人や社会にかかわる内容より、関心もたせやすいことが分かる。また、「②お手伝いなどの家庭生活を考える活動」は、「もたせにくい」「ややもたせにくい」を合わせると3割を越え、「④公共物・公共施設を利用した活動」では、「もたせにくい」「ややもたせにくい」を合わせると、4割を越えている。この二つの内容は、野田ら(2005)によると、生活科の内容の中で、最も年間授業時数の配当が少なく(各7%)になっており、扱いの難しさや教材の少なさから敬遠されがちな内容である¹⁴⁾。このことから、敬遠されがちな内容ほど、「関心」ももたせにくいことが分かる。

質問2:

生活科の活動において、対象への「意欲」の持続させやすさについてどのように感じますか。当てはまる数字に○をつけて下さい。

- 1：持続させやすい
- 2：まあまあ持続させやすい
- 3：やや持続させにくい
- 4：持続させにくい

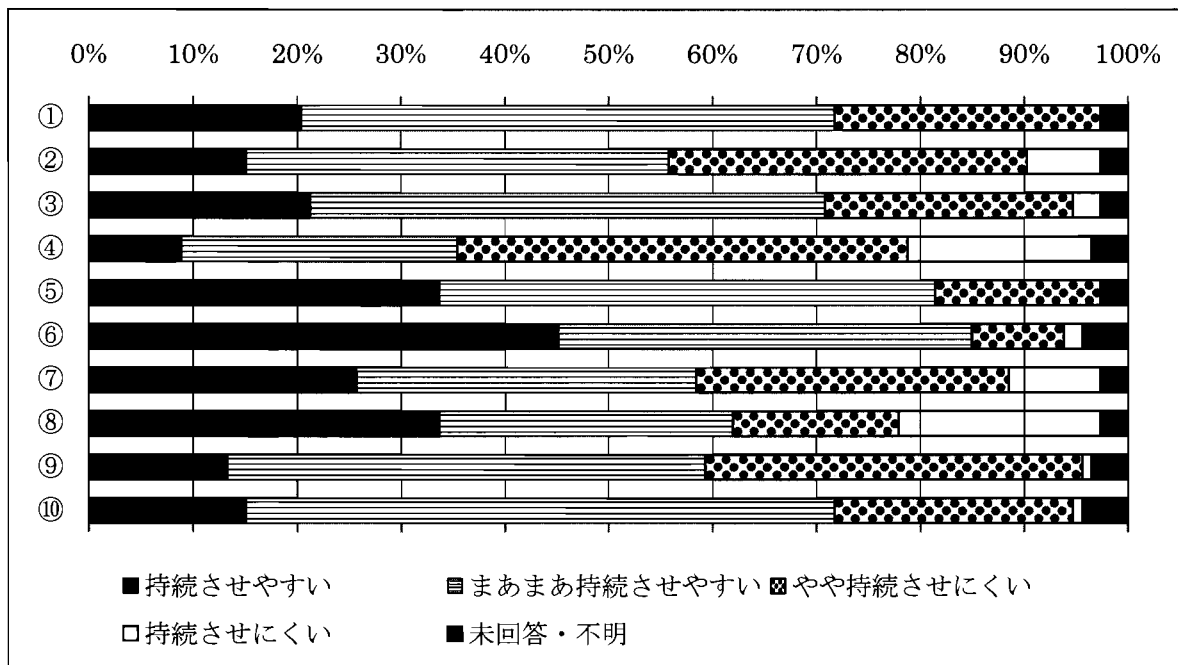


図5 活動内容別「意欲」の持続させやすさ

- ①学校内や通学路の探検活動
- ②お手伝いなど家庭生活を考える活動
- ③町探検など地域の人・ものとかかわる活動
- ④公共物・公共施設を利用した活動
- ⑤季節の変化を感じ、楽しむ活動
- ⑥身近な自然を利用して遊ぶ活動
- ⑦動物の飼育活動
- ⑧植物の栽培活動
- ⑨身近な人たちとの交流活動
- ⑩自分の成長を振り返る活動

質問2では、「意欲」について、「関心」と同様の10の活動内容について「持続させやすい」「まあまあ持続させやすい」「持続させにくい」の4段階で回答してもらった。その結果を図5に示す。

図5から、「持続させやすい」と回答した割合は、「⑥身近な自然を利用して遊ぶ活動」が第1位で、約45%、以下、「⑤季節の変化を感じ、楽しむ活動」「⑧植物の栽培活動」「⑦動物の飼育活動」の順になり、「関心」と同様、主に身近な自然にかかわる内容のほうが、「意欲」を持続させやすい結果となった。反対に、「持続させにくい」「やや持続させにくい」を合わせると、「④公共物・公共施設を利用した活動」が、約61%、以下、「②お手

伝いなど家庭生活を考える活動」「⑦動物の飼育活動」「⑨身近な人たちとの交流活動」「⑧植物の栽培活動」と続く。特に「⑧植物の栽培活動」は「持続させやすいが」、約32%、「持続させにくい」が約19%と、両極に分かれる結果となった。活動が長期にわたるため、授業における扱い方、手立てなどによって、違いが出てくるのだと考える。

V 実践報告の分析

1. 目的

実態調査によって、植物の栽培活動については「関心」を持たせやすいと感じている教師が多いが、「意欲」は持続させにくいと感じている教師も多いことが分かった。第59次教育研究愛知県集会生活科分科会(2009年10月31日)における実践報告31個中7個が植物の栽培活動に関する実践を報告していた。その他に、名古屋市立山吹小学校、尾張旭市旭丘小学校、豊川市立中部小学校の実践報告を入手した。

本研究では、計10個の実践報告における具体的な事例を元に、生活科の栽培活動において、教師がどのような手立てを講じて、児童の意欲にどのように影響を与えているのか分析及び考察を

行う。

2. 分析方法

自身の成長を通して得る意欲である「成就感」を主に与える手立てと、自分の成長が周囲によって支えられているという「受容感」を主に与える手立ての二つに大別する。さらに、「成就感」を与える手立てについては、「目的意識をもたせる手立て」、「観察活動における手立て」、「活動の振り返りやまとめにおける手立て」の3項目に分け、「受容感」を与える手立てについては「クラス内での伝え合い活動における手立て」、「教師や保護者、ゲストティーチャーとかかわる手立て」、「他学年の児童とかかわる手立て」の3項目に分けて検証する。

3. 分析結果及び考察

(1) 主に成就感を与える手立て

(ア) 目的意識を持たせる手立て

単元の序盤や中盤において、児童の目的意識を明確にさせる手立てがみられた。以下に、栽培活動の導入で旬の野菜を食べる場面、自分が育てたい植物を選び名前をつける場面、児童の必要感にそって活動を展開する場面をあげる。

① 旬の野菜を食べる

夏野菜を育てる前に、導入の時期である春に旬を迎えるアスパラガスとタマネギを児童に食べさせた。簡単な調理を児童の目の前でして見せると「早く食べたい。」とあちこちから声が上がった。一人一口分ずつ調理した野菜を用意すると、児童はすぐに野菜に手を伸ばした。野菜を食べ終わり、名残惜しそうにしている児童にどうしたらおいしい野菜をもっと食べられるか問いかけると、「買って来る。」という意見に混ざって「自分で作れるかな。」と言う子どもが出てきた。すると「うちのお兄ちゃんが、前学校でキュウリを作っていたよ。」「僕もキュウリを作りたい。」「私はトマト。」と次々に声が上がった。導入時に旬の野菜のおいしさを感じさせることで、自分もおいしい野菜を作りたいという思いを持つことができた。

②自分が育てたい植物を選び名前をつける

自分が育てる野菜に愛着がもてるように9種類の夏野菜から自分が育てたい野菜を選ばせた。さらに、選んだ野菜に名前を付けさせると、収穫したキュウリを食べたときの歯ごたえを思い浮かべて「シャキちゃん」とつける子や、フルーツのようにあまくておいしいトマトが実るようになると、フルーツトマトの「あまちゃん」と名前を付ける子など、気持ちが育てる野菜の名前に現れ、児童の栽培への思いが高まる姿が伺えた。

③ 児童の必要感にそった活動の展開

草花の苗を育てるために苗床に種をまくと、しばらく成長し続けたが、目に見えての大きな変化がなくなってきた。そのことに気付いた児童が「土が少ないから大きくなならないんじゃないかな。」と発言した。これを取り上げ、「どうすればもっと大きくなるかな」と投げかけると、「もっと大きな入れ物に入れて育てればいいよ。」と発言する児童がいたので、苗を鉢に植え替えた。教師からの指示だけでなく、出来るだけ児童が必要感を持った時に世話をを行うことが、生き生きとした栽培活動につながっていた。

○考察

①の事例では、単元の導入時に野菜を食べることで、自分自身の手でおいしい野菜を育てたいという意欲を持つことができた。②の事例では、育てる植物を選び名前をつけることで、自分が育てる野菜に愛着を持ち児童の栽培への思いが高まった姿が伺えた。③の事例では、児童の必要感にそって活動をすることで、児童が主体的に育てているという意識を持たせ、その後の生き生きとした栽培活動へとつながった。栽培活動の終盤で、児童がやり遂げた事を実感し、確かな「成就感」を得るためには、単元の導入で目的意識を持ち、主体的な活動をする必要がある。

(イ) 観察活動における手立て

主に単元の中盤において、栽培している植物の観察を活発にさせる手立てが見られた。以下に、諸感覚を活用して観察を行う場面、視点・観点のアイコンを設定した観察カードに記入する場面

をあげる。

① 諸感覚を活用する

それぞれの草花の成長が背丈の伸びだけで、あまり変化が見られなくなる時期に、児童の意欲が低下すると考え、「葉っぱを触ったり、においをかいだりしてごらん。」と投げかけた。すると、アサガオを育てている児童が、「なんか葉っぱがちくちくするよ。」と話したり、フウセンカズラを育てている児童が、「葉っぱがくさいよ。嗅いでみて。」と友達に話しかけたりする姿が見られるようになり、楽しそうに観察活動を行う様子が伺えた。

② 観察カード

観察カードに、『見て気付いたこと』『さわって気付いたこと』『そのほか気付いたこと』『こうなあってほしい』という四つの視点・観点のアイコンを設定した上で、いつでも観察カードをかけるようにした。観察が苦手な児童でも、視点・観点のアイコンを見ることで、順を追って観察を行うことができていた。また、いつでも観察カードをかけることで、休み時間にも進んで観察する児童が増えた。

○考察

①の事例では、諸感覚を使った観察を促すことで、観察をより楽しみながら行うことができるようになり、意欲が高まっていく様子がみとれた。②の事例では、いつでも観察カードがかけるようにしたことで、授業外にも植物と接する機会が増え、愛着を持って育てていく姿につながっていた。①、②の事例共に、観察に対する観点・視点を与える手立てが児童の多くの気付きにつながっていた。多くの気付きが生まれることで、児童に自分自身の成長を実感させ、「成就感」を与えることができると考えられる。また、気付きを得ることで意欲が高まり、その意欲にそった活動で新たな気付きを得ることを期待できることから、意欲と気付きの間には双方向に密接な関連性があることが伺える。観察活動を行う場面では、気付きを促す手立ては、意欲を高めるためにも有効であると考えられる。

(ウ) 活動の振り返りやまとめにおける手立て

単元の中盤から終盤にかけて、活動の振り返りやまとめを行う手立てが見られた。以下に、今までの活動を振り返りながら表現を行う場面、野菜の収穫後にみんなで収穫祭を行う場面をあげる。

① 表現活動

アサガオを育てている児童に対して、花への思いを高めるためにアサガオから自分への手紙を書くことにした。「一緒にいてくれてありがとう。水をかけてくれてありがとう。おおきくなるからね。」「育ててくれてありがとう。支柱を立ててくれてありがとう。」と植物の世話ができるようになった自分の成長に気付くことができ、これからもアサガオの成長を支えるために一生懸命世話しようという気持ちを高めることができた。

② 収穫祭を開く

収穫した野菜を持ち寄って、野菜パーティーを行った。調理は児童主体で行い、きれいに洗った野菜を丁寧に切っていく姿など、野菜を大切に扱う姿が伺えた。出来上がった料理を、机ごとの皿に分けて、全ての料理を少しずつ食べられるようにした。「いただきます。」をすると、たくさんあった料理もあっという間になくなった。児童Aは、班の子が「ミニトマト、嫌いなのに甘くておいしい。」と言うのを聞いて、うれしそうに笑っていた。

○考察

①の事例では、手紙を書くことで自らの活動を振り返ることで、児童が自分自身の成長の気付きにつながっている。自らの活動を振り返る表現活動は、手紙を書く活動の他にも、対象になりきって動作化する、詩や絵本を作る、スピーチをするなど、事例によって手立てに違いが見られた。しかし、いずれの手立ても自分自身の成長への気付きにつながっている活動となっていたことが見とれたため、自らの活動を振り返る表現活動は、「成就感」を得るための適切な手立てであると言える。②の事例では、自分たちが大切に育ててきた愛情の詰まった野菜をおいしく食べることで「成就感」を得ている。また、児童Aが班の子の発言を聞いて喜んでいることから、収穫した野

菜をみんなで食べることは「成就感」と共に「受容感」を与える手立てにもなっていることが分かる。

(2) 主に受容感与える手立て

(エ) クラス内での伝え合い活動における手立て

観察して気付いたことについて、クラス内で伝え合う活動をさせる手立てが見られた。以下に、友達の発表を聞いて「なるほど」と感じた児童を立ち上がらせる「なるほどポイント」を設けた場面、自由に観察記録を見せ合うフリータイムを設けた場面をとりあげる。

① なるほどポイント

みんなの前で、アサガオの観察での気付きを発表させた。発表された気付きは模造紙にまとめ、後日振り返られるように教室掲示した。発表の途中で、発表を聞く児童に対して「なるほどポイント」を出して、「なるほど」と感じた児童を立ち上がらせた。「なるほどポイント」を出すことで、友達の発表を注意深く聞き、友達の気付きを認めることにつながった。「なるほど」と言ってもらえた発表児童はみんなに認められたことを大変喜び、「次はもっとなるほどポイントもらいたいな。」と言って次の観察への意欲を燃やしていた。

② フリータイム

アサガオの本葉一枚に焦点を絞って、諸感覚を使いながら観察記録を書いた。観察記録が完成した子どもから、記録を見せ合うフリータイムをとって気付きを共有する時間とした。「ぼくのは、とがってるところがあるよ。」と話している内に、興味は友達の作品にも広がり「〇〇ちゃんのはっぱ、すごく大きいね。」「葉っぱの筋、どうやってかいたの。上手だね。」「Bちゃんの本物そっくりだね。」と、友達と自分のものを見比べて、ほめる姿が見られた。児童Bは、友達の作品から本葉の毛の書き方を新しく発見すると席に戻り、自分の記録に付け加えをしていた。

○考察

①、②の事例共に、友達にほめてもらうことで、次への観察や記録への意欲につながっていた。伝

え合い活動をすることで、友達のよいと思う部分を見つけ、取り入れて表現することができるようになったり、よりよいものにしようとする積極的な面が見られたりするようになった。また、伝え合い活動は、気付きの質を高める働きもあるため、「受容感」と共に「成就感」を与える手立てにもなっていると考えられる。

(オ) 教師や保護者、ゲストティーチャーとのかかわる手立て

単元の中で、教師や保護者、ゲストティーチャーに教えてもらったり、認めてもらったりする手立てがみられた。以下に、教師の声かけにより自信や気付きが生まれた場面、保護者に賞揚してもらった場面、ゲストティーチャーとのかかわった場面をあげる。

① 教師の声かけ

アサガオの種をじっくり観察して、観察カードを記入する活動中に、「ざらざらする。」「しわがたくさんあるね」などのつぶやきが多かった。そのような児童のつぶやきを教師が認めていったことで、児童は自信を持って観察カードに記入することができた。また、栽培活動を進めていく内に、「枯れちゃった。」というつぶやきが児童Cから出た。それに対して教師が、「どうしてそう思うの。」「よく見てみようか。」と声かけをすると、児童Cは「あっ！虫がいる！虫に食べられたんだ！」と葉についている虫の存在に気付いた。教師が意識化させる声かけをしたことで、「枯れた」というつぶやきを、「葉っぱは虫に食べられて穴が開いていた」という気付きにつなげることができた。

② 保護者による賞揚

夏休みに、花の数調べを宿題とした。継続して花の数を調べさせ、育ててきた感想を児童に書かせると同時に、保護者からもコメントをもらった。保護者のコメントに対しては、「お水を頑張ってやってよかった。」「ほめられてうれしいな」という声があった。

③ ゲストティーチャーとのかかわり

児童の手で土作りを行った後、苗植えについて野菜作りの達人に話していただいた。児童Dは、達人がみんなのためにこれまで大切に苗の世話をしてきたという話を真剣に聞いていた。その後、農園の方から苗を一つずつ手渡ししてもらおうと、カップをそっと持ち、自分の鉢のところへ行って苗を植えた。児童Dは、トマトの苗を植えた後、周り確かめるようにきょろきょろしていたが、農園の方に、「上手に植えられたね。」と声を掛けられると、にこっと笑って、水くみにいった。

○考察

①、②の事例では、教師や保護者に認められて自分の活動に自信を持つことができたので「受容感」を持つ手立てであるといえる。①の場面の後半部では、教師が児童の何気ないつぶやきを教師が拾って声かけをすることで、児童の気付きを高めることができたため、教師の声掛けは「受容感」だけでなく、「成就感」を与える手立てでもあるといえる。③の事例では、苗を植えた後にきょろきょろしていた児童Dに「上手に植えられたね」とゲストティーチャーが声をかけたことで、児童Dは苗を上手に植えられたことを確認できて安心して、次の行動を起こすことができたことが分かる。このことから、児童に「受容感」を与えることは、次の活動を起こすきっかけにもなると考えられる。

(カ) 他学年の児童とかかわる手立て

単元の中で、他学年とのかかわりをもたせる手立てがみられた。以下に、上の学年からプレゼントもらう場面、下の学年を招待してクイズ大会を開く場面をあげる。

① プレゼントをもらう

2年生の春、育てたい野菜は決まったものの定期的にジャガイモの種芋が手に入らなかった。困っていると、3年生から、ジャガイモの種芋を分けてもらえることになった。思いがけないプレゼントに、児童の中から歓声が起こった。「先生ポテトチップスをつくらうよ。」「1年生に食べさせてあげようよ。」と、調理まで決まった。目的意識を

持つことで、ジャガイモの世話に力が入り、観察記録の内容も充実していった。

② クイズ大会を開く

全種類の野菜を収穫できたところで、1年生を招待して「野菜クイズ大会」を行った。今までの観察日記や掲示を振り返って自分が育てた野菜について知ってることをまとめた。野菜の種類ごとの班で、まとめたことをもとにクイズを作り練習をした。クイズ大会本番、児童Dは緊張し、下を向いて小さな声で3択クイズを読んだ。しかし、予想に反するクイズの答えを知って驚いている1年生の反応を見ると、得意げに説明を加え、それ以降は、顔を上げて堂々と出題をすることができるようになった。また、クイズの絵を見やすいように胸の位置まで上げたり、1年生に声が届いているか気をつけながら読み上げたりすることもできるようになっていった。

○考察

①の事例では、上の学年からプレゼントをもらったことで、今度は自分が下の学年のために活動したいという思いが見とれる。②の事例では、1年生に自分が育ててきた野菜について知ってもらいたいという思いが、分かりやすく伝える工夫をしようとしている姿に繋がっている。新学期になり、1年生が入学してくると、2年生はこれまでの経験を基にして、様々なことを教えてあげたい気持ちが高まってくる。下の学年の存在によって意欲を持つことも、「人間関係」にこだわりを持って取り組む姿と見なすことができるため、下の学年とかかわらせる手立ても「受容感」を与える手立ての1つであると言える。その「受容感」を生かし、単元を構成することで児童の相手意識が強まり、目的を持って学習に取り組む姿が期待できる。

VI まとめと今後の課題

本研究の実態調査では、植物の栽培活動については「関心」を持たせやすいと感じている教師が多いが、「意欲」は持続させにくいと感じている教師も多いことが分かった。栽培活動に関する実

実践報告の分析では、「成就感」と「受容感」の2つに大別して分析を行ったが、それぞれの中でも多岐にわたる手立てが存在し、「成就感」や「受容感」へのアプローチの仕方は多様であることが分かった。一方で、いくつかの課題も明らかになった。収穫祭や伝え合い活動における手立てなどは、「成就感」と「受容感」を共に与える手立てであると考えられるため、「成就感」と「受容感」の間の働きにも目を向けていく必要がある。また、「意欲」と「気付き」の間には互いに影響を及ぼしあっていることが見とれたため、「意欲」と「気付き」との関連性についても研究をする必要がある。今後は、実際の授業に立ち会うなど、さらに多くの事例を研究していくことで、栽培活動においてはどのような場面において、どのような手立てが意欲を高めるために適切なのか検討していきたい。

14) 野田敦敬・前畑朱里「生活科の年間指導計画のあり方に関する研究」, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要第8号, 2005年 p.85

【引用・参考文献】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」, 2008年 p.10
- 2) 鹿毛雅治『子どもの姿に学ぶ教師』, 教育出版, 2007年 p.12
- 3) 嶋野道弘・寺尾慎一『生活科の授業方法』, ぎょうせい, 2003年 p.39
- 4) 文部省「小学校生活指導資料『新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造』」, 東洋館出版社, 1993年 pp.24-25
- 5) 安彦忠彦「新学力観と基礎学力—何を問われているか—」, 明治図書出版, 1996年 pp.140-141
- 6) 有田和正「子どもが生きる授業づくりの技術」, 教育出版, 1997年 p.2
- 7) 上掲書 6), pp.1-3
- 8) 無籐隆『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年 p.84
- 9) 前掲書 2), p.15
- 10) 前掲書 2), pp.16-18
- 11) 前掲書 2), p.19
- 12) 梶尾正巳「小・中学生の心理と授業実践の改革」, 第一法規出版, 1988年 pp.89-90
- 13) 前掲書 4), p.24