

生活科授業の分析Ⅱ

—対象に繰り返しかかわる活動—

野田 敦 敬

(愛知教育大学生物学教室)

An Analysis of Life Environment Studies Classes Ⅱ

Atsunori NODA

(Department of biology, Aichi University of Education)

要約： 前紀要では、平成元年告示の小学校学習指導要領で創設され10年が経過した生活科の変革期における授業での試みを、①生活科を中核とした関連的指導、②対象とのかかわりを深める工夫、③自己決定・自己選択できる場面、④授業の終末の工夫、⑤地域の人々との交流、⑥表現方法及び形態の工夫の6つの視点から、参観した10の授業を分析し報告した。今回は、そのうち②について、さらに深く分析し、生活科の学習において、対象と繰り返しかかわる意義やそれを実践に降ろした段階での教師の役割、単元構成の在り方などを考察し、生活科授業の新たな方向を探った。

キーワード：生活科の授業分析、教師の支援、知的な気付き、繰り返しかかわる、

I はじめに

新学習指導要領の改訂に向けて、平成9年11月の教育課程審議会中間まとめでは、生活科は次の2点が課題として指摘された¹⁾。

- 一部に画一的教育活動がみられる。
- 単に活動するだけにとどまっていて、自分と身近な社会や自然、人にかかわる知的な気付きを深めることが十分でない。

同答申(平成10年7月)では、「児童が身近な社会、自然と直接かかわる活動や体験を一層重視し、こうした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とともに、各学校において、地域の環境や児童の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動や、重点的・弾力的な指導が一層活発に展開できるように内容の改善を図る」と提言した²⁾。

そこで、小学校学習指導要領解説生活編³⁾では、改善の基本方針を三つあげている。

- 児童が身近な人や社会、自然と直接かかわる活動や体験を一層重視すること
 - 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
 - 各学校において、地域の環境や児童の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動や、重点的・弾力的な指導が一層活発に展開できるようにすること
- である。こうした経過で改訂された小学校学習指導要領⁴⁾及びその解説をみると表1に示したように「かかわる」という言葉が繰り返し使われており、キーワードとみなすことができる。

表1 学習指導要領及び解説における「かかわる」等の頻度

用語	かかわる かかわり	繰り返し かかわる
学習指導要領 本文	5回 (3頁中)	
解説 第3章第2節 生活科の内容	37回 (17頁中)	5回

この「かかわる」とは、教育課程審議会中間まとめで指摘された二つ目の課題である「知的な気付きが深まらない」ことへの方策と考えることができる。そこで、本研究では、「かかわる」ということの意味及び授業において、どのように具体化され、知的な気付きが深められているかを分析する。

II 「かかわる」とは

まず、「かかわる」対象はもちろん身近な人や社会及び自然である。また、この「かかわり」が生活科では、間接的でなく「直接かかわる」ということは言うまでもない。直接体験をすること自体も生活科において重要なことである。それに加えて、今回の改訂では「かかわる」ことを方法として、その中で生み出される「知的な気付き」を期待しているのである。

さて、それでは「かかわる」という方法で生み出される「知的な気付き」とは何かを明らかにしておきたい。

生活科が新設され、「気付き」という言葉がよく使われるようになった。「気付き」とは、子どもの主体的な活動や体験の中から生まれる認識の萌芽ととらえることができる。したがって、気付きは、個々の子どもによって様々であり、そのきっかけは、驚きや喜びなど多分に情動的なものである。しかし、ここでは「情動的な気付き」ではなく、「知的な気付き」である。もちろん、「カタツムの餌は何でしょうか」とか「駅には、安全を守るどんな施設がありますか」などという、かつての低学年の社会科や理科のペーパーテストで評価したような知識ではない。なぜなら、そのような知識の定着を図るには、全員同じ体験をする場、すなわち一斉学習が必要となる。それでは、個の思いや願いを大切に生活科の根本的なねらいからはずれることになる⁵⁾。それでは、「知的な」とは何か。嶋野は、「気付くとは、児童の自発的な活動によって、実際のものについて直感的に、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、自ら納得したりすることである。児童が身近な人や社会、自然を学習の場や対象にして、生き生きと主体的に活動する中で生まれるそうした気付きはほとんどの場合知的である。また、そうした気付きは多様であり、個人的である」「知的な気付きを大切にする指導が行われるようにすることは、教師のもつ特定の知識などを一方的に児童に求めるものではない」と述べている⁶⁾。したがって、「知的な気付き」とは、生活科の創設以来よく使われてきた「気付き」と何ら変わるものではなく、子どもが対象と主体的にかかわる中から得られる自分なりの認識と言えよう。

さて、先にも示したが、この「知的な気付き」は、対象と直接かかわる中で生まれるとしている。それでは、「かかわる」とはどういうことか。普通「かかわる」とは、対象との関係やつながりを指す。生活科では、対象を客観的にみるのではなく、自分とのかかわりでとらえていく。これは、生活科の特徴とも言えよう。さらに詳しく述べれば、自分とのかかわりで対象をとらえるとは、子どもが外部からの刺激で単純に反応することではない。その刺激が、自分にとって価値のあるものかを見極め、さらに働き返していく行為が必要である。したがって、一方的ではなく、対象と自分(子ども)が双方向的な活動が要求される。言い換えると「繰り返しかかわる」ということになる。図1に示したようなサイクルが、何度も繰り返される中で、かかわる対象が広がったり、対象へのこだわりが徐々に強まりかかわりが深まったりしていくものであると考える。

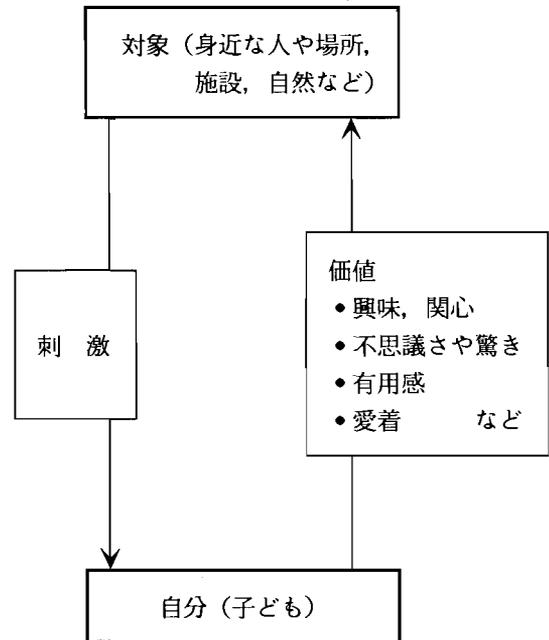


図1 対象と自分とのかかわり

Ⅲ 新学習指導要領に対する教師の意識

1 ねらい

平成10年12月に新学習指導要領が告示され、平成11年5月にその解説(文部省)が作成発行された。そこで、新たな生活科授業を構成するに当たり、生活科を担当する教師に以下のようなアンケート調査を実施し、新学習指導要領への教師の意識を調査した。

2 方法

往復はがきで、愛知県内の小学校に以下のような内容の調査を平成11年10月に依頼した。

回収率は、81.3%(122校)である。

新学習指導要領やその解説が出されました。今回の改訂のキーワードとも言える次の項目について、興味・関心の高いものから順に番号をお付けください。また、上位に番号を付けられた理由があればお書きください。

() 活動や体験が一層重視されたこと
 () 知的な気付きを大切にする事
 () 内容が8つに再構成されたこと
 () 具体的な公共施設名などが削除されたこと
 () 多様な人々との触れ合いが重視されたこと
 () 他教科等との合科的・関連的指導を推進すること

<上位にあげた理由>

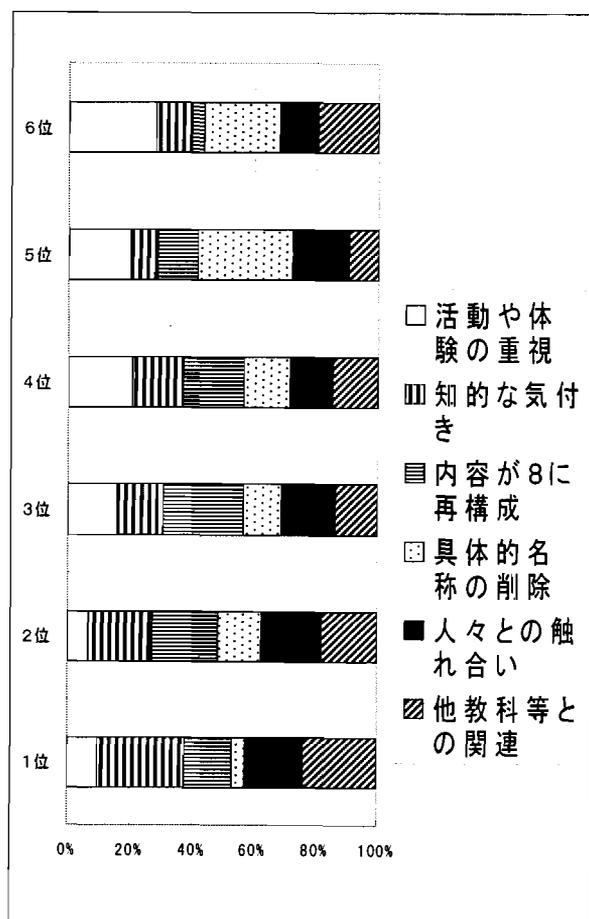


図2 新学習指導要領のキーワードへの関心度

図2に調査結果を示した。第1位及び第2位に最も多くあげられたのは、「知的な気付きを大切にすること」であった。次に第1位及び第2位が多いのは、「他教科等との合科的・関連的指導を推進すること」である。これは、「総合的な学習の時間」へのつながりという上で、生活科を中核とした合科的・関連的指導の実践が試みられていることから関心度が高まっていると言えよう。次に、「多様な人々との触れ合いが重視されたこと」「内容が8つに再構成されたこと」と続く。これらは、新学習指導要領の目標において、唯一の修正である「人々」という言葉の挿入の印象が高かったり、実際に指導に当たる場合に関心の高い「内容」に関することであったりするからと考えることができる。反対に、あまり関心のない項目は、「活動や体験が一層重視されたこと」「具体的な公共施設名などが削除されたこと」である。これらの項目の関心度が低いのは、むしろよい傾向と受け取りたい。生活科の10年間の実践の中で、具体的な活動や体験を通して学ぶことや地域に根ざした学習材の選定といった生活科の基本理念が定着し、新しさを感じないので、これらの項目が下位に位置したものと考えたい。

さてそれでは、「知的な気付きを大切にすること」への関心度が高いのはなぜだろうか。もちろん教育課

程審議会中間まとめや回答申に繰り返し述べられたキーワードであることが、一番の理由であることは明らかである。それに加えて、「知的な気付き」そのものや「知的な気付きを深める指導法」が、生活科の授業をする側にはっきりと分かっていないのも大きな要因であることが分かった。なぜなら、回答用紙<上位にあげた理由>に次のような記述がある。

- 「知的な気付き」とは何かよく分からないから。
- ただ、活動させているだけではいけないことは分かるが、どこまで知的なことを要求すればいいのか悩む。
- 知的な気付きが大切なことは分かるが、どのようになれば、知的な気付きが深まったと言えるのかはっきりしない。
- 知的な気付きを大切にす指導とはどんなことか知りたい。

以上のような疑問から、この項目への関心度が高まっている。

この「知的な気付き」や知的な気付きを深める指導方法の概略については、Ⅱで述べたとおりである。さらにそれらを実践レベルに降ろして考えてみる。

IV 対象と繰り返しかわる中で知的な気付きを深めた実践例

1 知的な気付きが深まらない例

ある小学校で次のような単元構想での授業を参観した。

表2 知的な気付きが深まらない単元構成の例

<p>単元名：2年「ときどきわくわく町のたんけん」 (14時間完了)</p> <p>① おすすめの場所を紹介しよう(2時間)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 自分の住んでいる近くでおすすめの場所を紹介し合う。 • 学区には、おもしろそうな場所がたくさんあることを知り、探検したいという意欲が高まる。 <p>② 探検の計画を立てよう(3時間)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 探検する場所を決める。 • 仲間を集めて探検隊を作る。 • 探検の仕方を話し合う。 <p>③ 町を探検しよう(3時間)</p> <ul style="list-style-type: none"> • グループごとに町の探検をする。 (保護者ボランティアに協力依頼) <p>④ みんなに伝えよう(6時間)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 探検で見つけたことをまとめ、発表の準備をする。 • ポスターセッション方式で発表会をする。
--

私は、単元の最後の発表会の様子を参観させてもらった。探検で見つけたことを大きな紙に描いたり、紙芝居にしたりして発表をしていた。しかし、何か上滑りで、発表者も聞く側も盛り上がり欠けた感動の薄い発表会であった。では、単元構成のどこに問題があるのだろうか。いくつか指摘したい。

- 町探検の内容であるのに、14時間中実際に探検に出かけるのは、1回3時間のみであること

学区が広く、子どもの探検したい場所に応じるために保護者の協力を依頼し、安全確保を図った。保護者の都合で、1回3時間の探検となつたらしい。これでは、本末転倒ではないか。生活科の学習対象は、身近であることが大切である。これは、繰り返し働きかけることができるからである。そう考えれば、広い学区全体に対象を広げるのではなく、普通に何度も探検可能な区域に限定してもよいのではないか。14時間の単元ならば、せめて半分の7時間を使い、3回ほどの探検を位置付けるべきである。

- 試行錯誤をしながら考える低学年の特性を考慮すれば、探検の計画に一度に3時間使うのは無駄ではないか。

例えば、探検に出かけて生き物を見つけ、「今度はたもを持ってこよう」と思い、また探検に出かけて、「今度はカメラでこの花を写したい」と発想するのが低学年ではないか。綿密な計画はなかなか立つものではない。繰り返し探検に出かけることで、次の探検への意欲も高まり、対象とのかかわりの深まっていくものである。1度きりの探検で、「はい、見つけたことをかきましょ」では、対象とのかかわりは薄いものにならざるを得ない。

- 活動を振り返り、気づきを確実なものにするために表現活動は大切であるが、発表のための探検になっていないか。

新学習指導要領の学年の目標(3)にも、「身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする」と述べられ、表現活動の大切さが強調されている。しかし、表現の前には、十分な具体的な活動や体験が必要である。生活科の単元の最後は、いつも発表会をすればよいといった安易な発想は、発表のための活動や体験に陥りがちである。小学校学習指導要領解説生活編(文部省)にも、「児童は生き生きと活動する中で、様々な知的な気づきをしている。こうした表現意

欲を生かすとともに、児童が生み出した知的な気づきを自覚化させる必要がある。それによって、活動や体験をしたことが、その後の学習や生活に生かされるのである」とある。対象との十分なかかわりをもった上での表現を心がけたい。対象との十分なかかわりを持ち、知的な気づきが生まれれば、おのづと何かの形で他に伝えたいという思いも高まるものであろう。また、改まって発表会といった表現の時間を設けるばかりでなく、随時各自で自分と対象とのかかわりを振り返る機会をつくる程度でもよいのではないか。

2 繰り返し対象とのかかわりを図った例

(1) 身近な人や社会とかわった例1

愛知教育大学附属名古屋小学校では、「明日にはばたく子」を育てることをテーマに掲げ、実践研究に取り組んでいる。同校の生活科研究部では、見方の広がり「気づきの深まり」と「かかわり方の深まり」の2軸でとらえている。つまり、児童が対象とかわっていく中で、自分と対象との関係をとらえ、自分にとっての対象の意味や、対象に対する自分の価値や役割について気づき(意味的な気づき)、その気づきを基にしたかかわり方(共感的なかかわり方)をしていく中で、対象に対する認識の広がり(見方の広がり)があるとしている。これを言い換えると、知的な気づきを獲得する過程とみることができる。

昨年度附属小学校では、附属小学校という学区をもたないという特別な条件をもった中で、学校付近の商店街で、家の人に頼まれた買い物をするといった活動を繰り返し行う(全12時間中、6回6時間)中で、自分のまわりにある店の様子やその工夫に気付いたり、店の人との接し方ややりとりしながら買い物をする楽しさを味わったりできることを目指して、表3に示した単元を構成している⁷⁾。

表3 繰り返し対象とのかかわりを図った単元構成

単元名：2年「これください」(12時間)	
単元目標	<ul style="list-style-type: none"> • 買い物に対する自分なりの願いを生かしながら、進んで頼まれたものを買うことができる。また、これからも自分の生活の中で買い物に出かけ、進んで店の人と接していこうとすることができる。(自分なりの願いの生かし方) • 店で売られている品物について、店の人に尋ねたり、自分で調べたりするなど、工夫しながら店の人に接していくことができる。(かかわりの深まり) • 「自分のまわりには、こんな店があって、こんなものを売っているんだなあ」「店の人と仲良く話すと、買い物が楽しくなるんだな」などと気付くことができる。(気づきの深まり)

- この品物を買ってこよう（2時間）
 - 依頼書に従い、近くの商店街で買い物をする。
 - 買い物をしてきたことを振り返り、買い物に対する自分なりの願いをもつ。
- 家の人に頼まれたものを買ってこよう（2時間×5回）
 - グループごとに買い物の計画を立てる。
 - 自分なりに考えたことを試しながら、工夫して店の人と接したり、買い物をしたりする。
 - 買い物を振り返り、買い物に対する自分なりの願いを生活の中で生かす。

次に示すのは、A子の6回の買い物を通して、店の人と繰り返しかわり、気づきが深まっていった経過である⁸⁾。

＜1回目：依頼書に従って買い物＞

花は買えなかったけど、ぐるぐる回って、いろいろな店に行けたから、店のことが少し分かった。

＜2回目：家の人に頼まれた買い物＞

R君が、3個入りのみかんがなくて困っていたら、おじさんが箱から出して売ってくれたよ。いい人に会えてよかった。

＜3回目：店の人にあいさつして買い物＞

店に入った時や買い物が終わった時にあいさつをしたら、とっても気持ちがよかった。私の行く店は、いい人ばかりだ。

＜4回目：名前を覚えてもらって買い物＞

名前を自己紹介したら、お店の人「よろしくお願ひします」と言ってくれたよ。

＜5回目：お得意様になって買い物＞

何回も行ったから、消費税をサービスしてくれたよ。

＜6回目：感謝の気持ちを伝えて買い物＞

「この間、買ったにんじん、とてもおいしかったです」と言ったら、うれしそうにしてくれたよ。

それぞれの買い物を通して、価値を見つけ出している様子が伺える。これは、もちろんA子から店の人に一方的に働きかけた結果ではなく、店の人からのA子への働きかけがあつてのことであり、双方向性のあるかわりが読みとれる。

また、本実践では、取り立てて「発表会」といった形での表現活動をしていない。当然、各回の買い物をして教室に戻った時点で、買い物であったことを紹介し合い、次の買い物に向けての自分なりの願いを決めている。いたづらに発表会に向けての準備の時間を費やすより、対象と繰り返しかわる時間を十分に取ることの大切さを本実践から感じ取れる。

同校では、今年度は、グループで公共交通機関を使

い目的地まで行って帰ってくる「60分で帰ります」という単元を開発中である。この単元でも、12時間完了の内、3時間×4回の公共交通機関を使った探検を位置づけている。

(2) 身近な人や社会とかかわった例2

愛知県豊川市立御油小学校は、豊川市の研究指定を受けて、総合的な学習の研究に取り組んでいる。研究主題は、「自分の想いを豊かに表現する総合的学習——御油から学び、御油で育つ子——」である。生活科においても、「地域にもう一つの教室があり（学習の場）、地域にもう一冊の教科書があり（学習のよりどころ）、地域にもう一人の先生がいる」といった理念で実践を進めている。ここでは、地域の人々とかかわった実践例を紹介する。2年生の単元「御油の町には名人がいっぱい」（28時間）である。単元構成は、表4に示した。

表4 「御油の町には名人がいっぱい」単元構成

- （1学期に野菜作り名人に教えてもらって、たくさん収穫ができた喜びから）
- 名人ってすごいね。ほかに身近にどんな名人がいるのか調べよう（3時間）
- △△名人の弟子になって修行しよう（8時間）
お手玉名人、ハチ採り名人、味噌作り名人、お祭り楽器名人、押し花名人、フラワーアレンジメント名人、折り紙名人、畳作り名人、絵描き名人、投網名人、豆腐作り名人、写真名人、ケーキ作り名人、編み物名人
- 名人じまん会を計画しよう（10時間）
- 名人じまん会を開こう（2時間）
- 隣の国府小の子たちに名人を教える会を開こう（1時間）
- 大好き名人！みそ汁パーティーをしよう（4時間）

まず、子ども達が自分の足で地域をまわり、自分が名人として価値を認めた人を探し出す活動に注目したい。よくあるのは、学校側から依頼してボランティアで名人を募った実践である。本実践では、名人を探し出すところから人とかかわりが始まり、やりとりの中で子どもが名人としての価値を見つけ出すのである。この価値こそ知的な気づきである。表4に示したように、さすが東海道の宿場町御油だけあって、校区内にこれほどの名人がみえるとは驚きである。単元構成もじっくりと繰り返しかわる時間と場が用意されている点を評価したい。初めは、恥ずかしさからなかなか名人の目をみて話せなかった子が、繰り返しかわ

る中で目を見て話せるようになる。こうしたアイコンタクトは信頼関係の深まりである。さらに、袖をひっぱたり、体に触れたりしながら、「名人、ここはどうするのですか」と尋ねることができるようになる。人間関係が深まった表れである。また、近くの学校の子ども達とのかかわりも計画されている。最後に、感謝の気持ちを込めた「名人大好き！みそ汁パーティー」を行う。身近にこんなにすごい名人がたくさんいること、そういった名人がいて自分が住む御油の町のすばらしさへの気付きが深まっていく。

(3) 身近な自然とかかわった例

愛知県渥美郡渥美町立福江小学校では、東三河教育事務所の研究指定を受けて研究に取り組んでいる。研究主題は、「思いやりのあるたくましい福江っ子 ―いのちを大切に作る心が育つ総合的な学習―」である。研究の手だてとして、次に示す三つの学習を考えている⁹⁾。

- 飼育・栽培活動を生かした総合的な学習の展開
- 心の交流を拓げる総合的な学習の展開
- 環境に目を向けた総合的な学習の展開

低学年では、生活科を中心として、飼育・栽培活動を主とした学習が展開されている。そこで、ここでは、2年「チャボとなかよし」(20時間)の実践を通して、身近な動物と繰り返しかわる中で、知的な気付きが深まる過程について述べる。

福江小学校では、毎年2年生がチャボ小屋で餌やりや掃除など当番活動を行うことになっている。B子は、生き物があまり好きではない子で、もちろんチャボには触れない。自分が当番のとき、チャボ同士の激しいけんかが起き、チャボを扱い慣れている3年生のC子と呼ばれに行き、なんとかけんかを納めてもらった。その後も狭い小屋に12羽もいるためけんかが耐えない。子どもの「チャボ達をなんとかしたい」という思いから、本単元は始まっている。

＜1学期の世話活動の振り返り＞

B子は、「わたしは、チャボをあんまりかわいがりません」と書いた。チャボのことは心配だが、かわりが薄いために愛情が感じられない。

＜養鶏場の見学＞

多くの子は、うみたてたまごを手にし、その暖かさを体感した。B子は、手を出すどころか動こうともしない。「ニワトリが一生懸命うんだのに、そう簡単にもらえない」「だって、ひなにかえるんでしょう」「せまい部屋で自由もなく、鳴き声も悲しそうだった」とつぶやいたり感想に書いたりした。

＜あつみたまご牧場の見学＞

日光をいっぱい浴びて放し飼いにされているニワトリと触れ合い、今までチャボに触れなかった子も少しづつ触れるようになった。そんな中、牧場の方が、

最後に、「ニワトリの嫌いな人」と尋ねたとき、B子だけが手をあげた。見学後の感想には、「……少し怖くて泣きました。クローバーも食べるよ。かまれた」と書かれていた。

＜その後のB子のチャボ日記から＞

「いくらチャボが嫌いでも、チャボに気持ちをかけてあげればいい」

「ボスチャボを好きになれるように、我慢してふんをとった」

(ボスチャボが、仲間を犬から守り噛まれたのを見て)「かわいそう、私はピンときた。ボスチャボは、人間でいうと学級委員かもしれない。チャボと人は同じことをしている」

これらの記述から、B子が、チャボと繰り返しかわる中で、チャボの行動をじっと見つめ、一つ一つ自分なりの価値を見出し、納得していく過程を読みとることができる。まさに、知的な気付きである。

＜チャボ幸せ討論会＞

チャボを幸せにするには、どうすればいいかの話し合いをする。「ボスチャボを他のチャボと分ける」という意見に、B子は「ボスチャボ一羽では、さみしよ。今まで通り、ピーちゃんと一緒の方がいい」と発言した。自分の中で高まったボスチャボへの思いやりの表れが感じられる。

＜小屋はそのまま広場を作る＞

そんな時、ダンボールの囲いからピーちゃんが逃げ出した。池の前で、ピーちゃんとお出くわしたB子は、ピーちゃんを捕まえた。B子「ピーちゃんが池に落ちそうになった。落ちたらかわいそうだと思って、そっと手を出したら、私の手の中に入ってきたの」と言った。当初のB子であつたら、きっと逃げてしまったであろう。対象と繰り返しかわる過程で、B子自身が成長しているのである。

身近な人々とかかわり、相手も人であるので反応は分かりやすく、かわりの双方向性は割合容易に創り上げることができる。しかし、動植物とかかわりにおいては、そうたやすくはない。子どもが、動植物に働きかけ、動植物が子どもにどんなサインを送ってくるのかを子ども自身が見取る感性が必要になってくる。これには、本実践のように、何度も何度も機会をとらえて対象に働きかける必要がある。しかし、この時に、教師が不必要な指示(例えば、「ピーちゃんが抱いてほしいって言ってるよ」)をすると、子どもの感性は育たず、動植物からのサインは見取れない。したがって、動植物などの自然を対象としたかわりは、子どもが対象に浸り込めるようなじっくりとした取り組みが大切である。自然とかかわりについては、J. H. ペスタロッチ(1746-1827)も次のように述べている¹⁰⁾。「自然という大舞台の上で、子どもをとって導け。山の上や谷の中で、子どもを教えよ。山や谷

では、子どもの耳は、きみの教えに向って開かれるよりも、もっとよく開かれるであろう。ここでは、言葉よりも自由の方が、困難を克服するために、子どもにより多くの力を与えるであろう。しかし、この自由な時間においては、きみよりも以上に自然が教えるものであってほしい。……（中略）……子どもの眼前の自然を十分に楽しませることを妨げてはならない。ここでは教える者は自然であって、きみはその技術によって自然のかたわらを静かに忍び歩く者であることを子どもに十分感じさせよ」ここにも、子どもと自然のかかわりの中で感性を育成することの大切さが述べられている。子どもがじっくり自然とかかわることのできるような単元構成や機会を設けることが教師の役目である。「きみはその技術によって自然のかたわらを静かに忍び歩く……」まさに、これは生活科で言う「支援」にはかならない。

V おわりに

今回の改訂で、身近な人や社会、自然と直接かかわる活動や体験が一層重視された。そのために、年間授業時数は、現状を維持しながら、各学年6項目ずつ合計12項目あった内容を8項目に再構成し減らしたのである。従来よりも、一つの活動や単元に使うことのできる時間が増したことになる。ぜひ、本研究で示したような対象と双方向性のある繰り返しかかわる機会を増やしたい。

最後にもう一つ例をあげたい。D君は、裏山で見付けたカナヘビの飼育をしている。何を食べるかもはっきりしない。森で見付けたクモを飼育ケースに何度も入れた。「大きなクモは、食べないけど、小さなクモはよく食べるよ」これは、知的な気付きでしょうか。担任教師の疑問である。D君は、カナヘビに餌をやるという働きかけをし、カナヘビは、小さなクモだけ食べるという方法でサインを出したのである。そして、自らの活動から得られた「カナヘビは、小さなクモを食べる」という結論にD君は納得しているのである。知的な気付きである。ここで大切なのは、知的な気付きとは何かという理解よりも、教師が子どもの活動の中で、その子なりに驚いたり納得したりしたことに対して、共感的に受け止めて言葉をかけたり、より鮮明にするために意味付けたり価値付けたりするような支援を心掛けることであろう。これが、教育課程審議会答申で述べられている「知的な気付きを大切にすること」である。子どもの活動やつぶやきに共感的な理解をするには、教師が、身近な人や社会、自然に対する感性を養っておく必要を感じる。そうした感性をもって、子どもが対象と繰り返しかかわる機会を十分にとっていけば、おのづと単に活動するだけの学習でなく、知的な気付きが深まっていく学習につながる。

<謝辞>

本研究を行うにあたり、貴重な授業を参観させていただき資料を提供いただいた4校の先生方やご多用の中、アンケート調査にご協力いただいた先生方に深く感謝いたします。

<参考文献>

- 1) 「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」教育課程審議会 1997. 11 P36
- 2) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」教育課程審議会 1998. 7 P53
- 3) 「小学校学習指導要領解説生活編」文部省 1999. 5
- 4) 「小学校学習指導要領」文部省 1998.12
- 5) 松村昌俊編「小学校新学習指導要領Q & A解説と展開生活編」明治図書 1999. 7 pp. 6-7
- 6) 嶋野道弘 「解説 小学校教育の改善の方向 生活科」初等教育資料 No. 691 東洋館出版社 1998 P31
- 7) 「明日にはばたく子を育てる教育課程 別冊5 生活科」愛知教育大学附属名古屋小学校 1999
- 8) 同上
- 9) 「思いやりのあるたくましい福江っ子」渥美郡渥美町立福江小学校 1999
- 10) 伊藤忠好著「ベスタロッチの教育思想」福村出版 1972 p17