

気付きの質を高める生活科の授業づくり

— 体験活動と友達との交流の実践を中心に —

教職実践基礎領域
堂込 健介

I はじめに

私は学部時代に考古学を専攻した。考古学は、モノや遺跡などを通して、歴史を学んでいく学問である。学部での学びは、遺跡の発掘調査を行い、過去の人々が作った土器に直接触れたり、過去の人々と同じ目線に立ったりして生の歴史を感じることができた。また、当時の仲間と汗を流し、共に考古学を追究するために一心不乱に発掘調査に臨んだことは今でも心に残っている。仲間と共に協力し、自分自身の身体で生の歴史を感じながら学んだこのかけがえのない学びの感動を今でも忘れることができない。

この経験から、児童の学びにおいて、体験活動と友達との交流を取り入れた授業づくりについて研究したいと考え、愛知教育大学教職実践研究科に進学した。

そして、連携協力校である愛知県公立小学校において、2016年9月から2017年12月までの約1年半、学校サポーター活動、教師力向上実習Ⅰ・Ⅱをさせていただいた。

2017年度、2年生に配属となり、生活科を担当させていただけることになった。そして、私自身が入学時より研究したいと考えていた「体験活動」「友達との交流」の2点を軸にし、「気付きの質を高める生活科の授業づくり」と研究テーマを設定した。

II 主題設定の理由

1 今日的な教育課題

平成28年『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及び必要な方策等について(答申)』において次期学習指導要領改訂の基本的な方向性が示された。そこには、学習指導要領等の改定の方角性として、「主体的・対話的で深い学び」の実現(「アクティブ・ラーニング」の視点)が示され、学習内容と学習方法の両方に重点を置くとして、児童の学びの過程を質的に高めることを目指していることが読み取れる。児童たちが「何ができるようになるか」を明確にし、「何を学ぶか」という学習内容と、「どのように学ぶか」という学習方法、学びの過程を構築することの重要性を示唆している。また、平成25年『今後の青少年の体験活動の推進について(答申)』においては、現在の児童を取り巻く学びの環境の問題点が挙げられている。そこには、児童が情報化、電子

メディアの普及等により、何でも手軽にインターネットで知ることができ、児童自身の心や体に負荷が何もかからず「無重力状態」にあり、学びの過程においての希薄さがあることが指摘されている。

この今日的な課題から、学びの結果だけではなく、学習方法、学びの過程の中で、直接的な体験活動、人と関わり合うことを実践することが必要だと感じた。

2 生活科の学習指導要領において

小学校学習指導要領解説生活科編(2008)には、気付きの質を高めることについて以下のことが述べられている。

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、気付きの質を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。また、気付きの質を高めることが、科学的な見方や考え方の基礎を養うことにつながる(略)

このことから、気付きの質を高めるには、児童の体験活動、他者との関わり合いが欠かせないことであることがわかる。

このような状況を踏まえ、以下に「気付きの質を高めること」「体験活動」「友達との交流」について触れておく。

3 気付きの質を高めることに関して

菱田・野田(2011)は、気付きの質を高めることについて次のように示している。

- ①「無自覚な気付き」から「自覚された気付き」へ高める
- ②「個別的な気付き」から「つながりをもった気付き」へ高める
- ③「対象への気付き」から「自分自身への気付き」へと高める

このように、それぞれの気付きの段階へと高めることで、児童の気付きが高まっていくとしている。

内藤(2005)は、「私たち教師が、子ども達の気付きを知的なものにとらえ、見過ごさず、大切にしましょう。そして、子ども達にその気付きを価値づけて返してあげましょう」と述べている。

これらのことから、教師が児童の気付きを大切に捉え、その気付きに意味づけ、価値づけを行い、それぞ

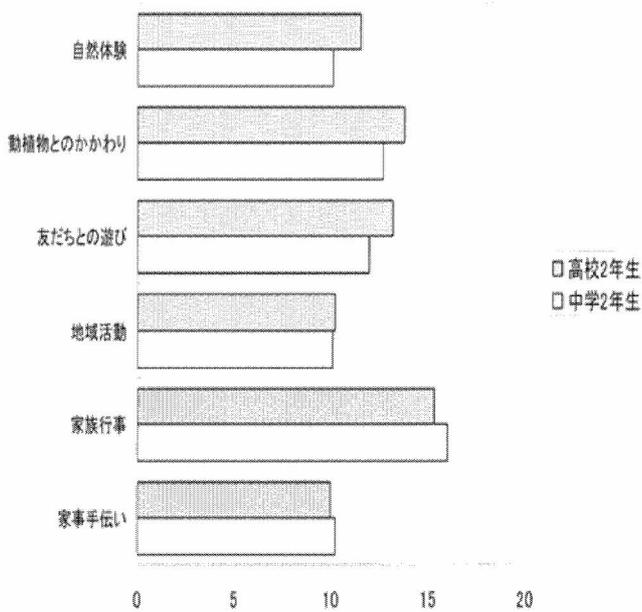
れの気付きの段階へとつなげ、高めていくことが必要だと考えた。

4 体験活動に関して

山口(1999)は、「体験とは、文字どおり、体(五感)を通して得られる直接的な経験のことを指す。そうした直接的な経験を内容とする活動のことを体験活動と呼んでいる」と述べている。

生活科では、具体的な活動や体験を通して学ぶことを重要視している。具体的な活動や体験とは、小学校学習指導要領解説生活科編(2008)によると、「具体的な活動や体験とは、例えば、見る、聞く、触れる、作る、探す、育てる、遊ぶなどして直接働きかける学習活動であり、また、そうした活動の楽しさやそこで気付いたことなどを言葉、絵、動作、劇化などの方法によって表現する学習活動である」と示している。

また、昨今では、スマートフォンやインターネットの急速な成長により、児童の体験する機会が減っていると考えられる。以下は、国立青少年教育振興機構が行った子どもの頃の体験の変化のグラフである。



【資料1 幼少期から小学校期までの体験の各カテゴリ別合計得点の平均 (国立青少年教育振興機構 2010より引用)】

集計結果を見てみると、自然体験、動植物とのかかわり、友だちとの遊びなどの数値が高校2年生よりも中学2年生の方が低いことがわかる。このことから、児童の取り巻く環境が変化し、学校や家庭における体験活動が減少していることが考えられる。

これらのことから、小学校低学年の生活科の学習において、ただ椅子に座って教師の話を一方向的に聞く受け身の授業ではなく、児童一人一人が能動的、主体的、積極的に対象物と関わり、五感を通して体験することは欠くことができないものであると私は考えた。

5 友達との交流に関して

今回私が述べる「友達との交流」とは、他の児童と協力して学ぶこと、コミュニケーションをとることによって学ぶこととして捉えることにする。

西川(2015)は、児童同士の学び合いを始める最初の時に、「なぜ、『学び合い』を始めるのか」について説明するべきだと述べている。特に小学校低学年のクラスであれば2回に分けて説明した方が良いと述べている。

このことから、授業中での児童同士の関わり合うこと、学び合うことの意味を児童に認識させることがとても大切であると考えた。そのため、本実践では生活科の授業の中で、低学年の児童であっても理解できるように、友達との交流の意義を丁寧に説明、指導していくことを行う。

また、高橋・谷田(2016)は、「個での気づきには限界があったとしても、仲間と関わり合って活動すること、思考することで、気づきを深めることができ、それがまた個の力となって循環する」と述べている。

つまりこのことは、それぞれの個の児童が得た気づきを、一度交流し、関わり合わせることで、自分自身が気付くことができなかつた気づきに出会うことができ、多様な気づきの獲得、気づきの高まりが得られるということであると考えられる。

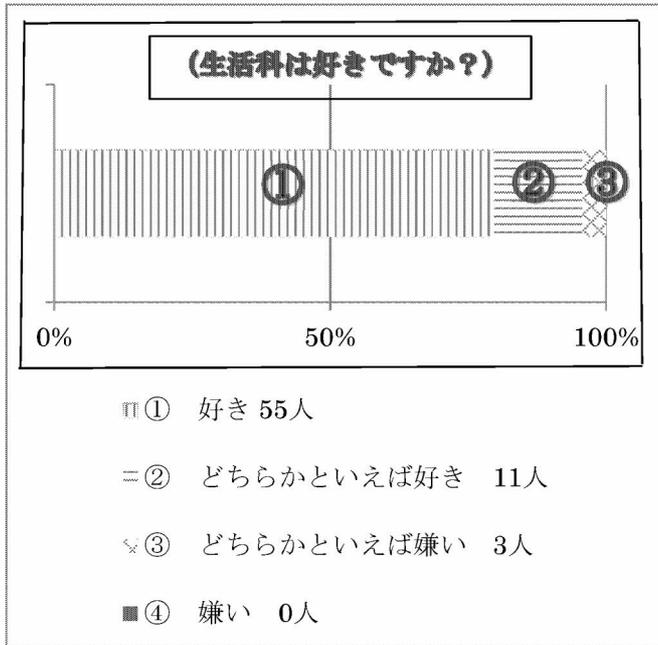
6 児童の実態

サポーター活動及び教師力向上実習Ⅰ・Ⅱを実施した愛知県公立小学校の児童は、人懐っこく大人に対しても、躊躇なく関わろうとする。また、休み時間になると、外に出て遊んだり、図書館に行って本を読んだりしている。

一方で、スマートフォンを所有している児童も多く、わからないことがあれば、インターネットなどで調べることが必然になっている現状も見られる。

そのような実態の下で、児童は、生活科に対してどのような考え、想いをもっているのかを分析するために実習校の2年生69人に対して、生活科アンケートを実施した。

「あなたは生活科が好きですか。」という質問に対しては、「好き、どちらかといえば好き」という肯定的な回答の合計が約95%であった。また、その回答に対する理由の調査も行った。「好き、どちらかといえば好き」と回答した児童の理由の多くは、「生物を育てることが好きだから」「植物の観察が楽しいから」「ものを作るのが好きだから」という飼育・栽培・工作などの体験を通じた学びが存在するためであった。また、少数意見ではあったが、「遊ぶことがたくさんあるから」「探検することができるから好き」といった回答もあった。



【図1 生活科アンケート】

このようなことから、児童にとって生活科は、普通の授業とは違い、さまざまな体験活動に取り組むことができる教科と捉えていると考える。やはり、児童にとって、体験活動はかけがえのない経験で、心にも残ることであることがわかる。しかし、一方で、生活科に対する捉えが、体験をすることに対する面白さ、楽しさという単純な側面のみでの捉え方になっている問題点があると考えた。つまり、体験活動を通して得られる学びの喜び、感動に対しての理解が薄いことが確認できた。

生活科に対する意識がただ単純に面白い、楽しいという段階ではなく、その面白さ、楽しさをより深め、「もっとこの植物を成長させるためには、どうすればいいのか」「この楽しさを友達や家族に伝えたい」といった質の高い学びの段階につなげられるような児童に成長してほしい。そして生活科の授業を通して、学びの喜びと感動を感じる、人との関わりで学ぶことの大切さなどを多く経験させたい。そのような手立てを踏まえて、気づきの質を高めていき、生活科の究極の目標である自立への基礎が少しでも養えるような授業づくりをしたいと考えた。

Ⅲ 研究の構想

1 研究の目的

本研究は、小学校2年生の生活科の授業実践において、児童の気づきの質を高めるために、授業内における実践者が考えた体験活動の充実、児童同士の交流、関わり合いの手立てが有効であるのかを確かめることを目的とする。

体験活動の充実については、1時間の授業で必ず一度は体験を伴う場面を設けるようにする。そして、体

験を通して、児童同士の関わり合いの基盤も養い、そこから得られた学びや経験を次回などにも生かしていく。

児童同士の交流、関わり合いについては、体験活動で得た基盤を生かし、多様な気づきを交換し、質の高い気づきの獲得を目指す。

2 研究の仮説

- 仮説① 単元を通して、気づきの変化を段階的につなげていくことで、気づきの質が高まるだろう。
- 仮説② 各授業で体験活動の実践を用いることで、多くの気づきを得ることができるだろう。
- 仮説③ 友達との交流を通じて、多様な気づきを得ることができるだろう。

教師力向上実習Ⅰ・Ⅱにおいて以下の手立てで実践を行っていく。また研究構想図においても次の通りである。



【図2 研究構想図】

IV 実践研究の内容と考察

1 教師力向上実習 I

期間：平成 29 年 5 月 8 日（月）～6 月 2 日（金）

実習校：愛知県公立小学校 学年：2 年生

単元：生活科「おいしくそだてわたしのやさい」

単元計画（全 11 時間） 2 年生 生活科	
時	学習内容
①	トマトをそだてよう
②	トマトのなえをうえよう
③～⑨	トマトのおせわをしよう
⑩・⑪	トマトをしゅうかくしよう

(1) 授業概要

本単元では、約 2 か月間という長期間にわたり、児童が一人一鉢のミニトマトの観察、毎日の世話を通して、育てていく授業内容である。

(2) 成果と課題

手立て①：教材との出会いの工夫

トマトの種、トマトの苗、トマトの実を比較させ、種から芽がでて、その後、実をつけるまでの過程を児童に想像させ、考えさせた。児童に種を配布し、観察したり触れたりする活動を通して、児童たちの直接体験を促した。そして、自分自身の理想のトマトを描き、これから始まるトマトの栽培を意欲的に取り組めるようにする。

○成果

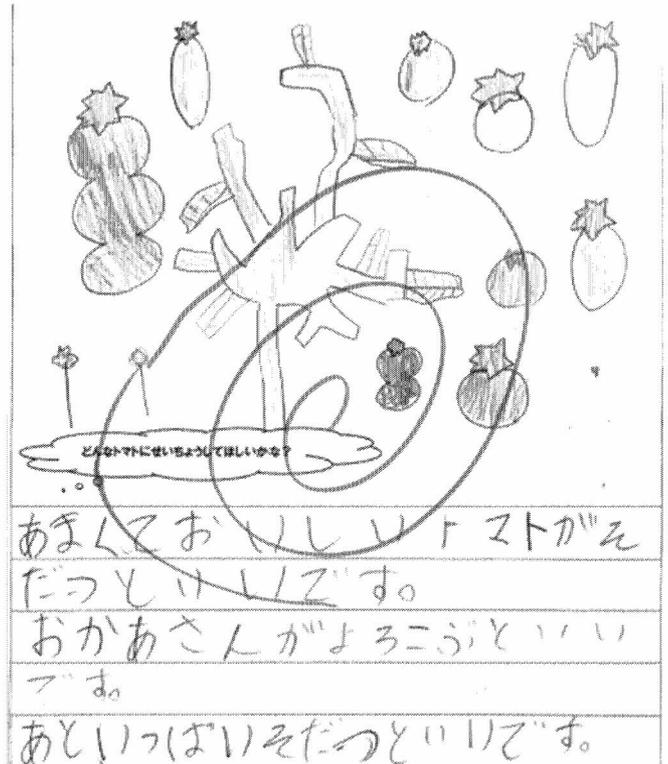
児童からは「どうして、こんな種が緑の葉っぱの芽を出すのだろう」「小さな種から実ができるなんて信じられない」などのつぶやきが聞かれた。体験活動をもとにして、児童の興味関心を引きだして、トマトづくりへの意欲を高めることができた。また、直接体験で得られる気付きから、トマトの成長に対する期待感、想像性が膨らんでいくきっかけとなった。さらに、家族に食べさせてあげたいという願いやトマトを一生懸命育てていこうという気持ちをもつ児童もいた。

●課題

「活動あって学びなし」という言葉があるように、体験活動だけが充実していてもそれが学び、学習につながっていないと意味をもたない。今回の実践では授業の中で体験活動を重視するあまり、ふりかえりの機会や交流の機会に関する時間を多く設けることができなかった。そのため体験活動の時間が主となる授業構成になってしまった。ふりかえりや交流の機会の場面をつくり、児童一人一人の気付きを交換し合えるような配慮をした授業にすべきであった。

また、実態のない理想のトマトの絵を描くことが複数の児童にとってはハードルが高い課題であった。絵

が全く描きだせない児童、途中で描く作業が止まってしまう児童などがいた。児童の想像性を膨らませることをねらいとした手立てであったが、スモールステップで、想像性を膨らませる手立てを行う必要があった。



【図 3 理想のトマト（家族に食べさせたいという記述）】



【図 4 理想のトマト（一生懸命育てようという記述）】

手立て②：五感を使う観察

トマトの苗を観察する前に、視覚、触覚、聴覚、嗅覚、味覚の五感を意識して、観察することを指導した。

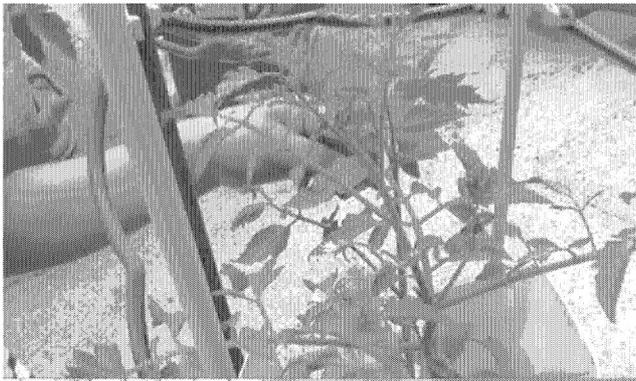
児童に観察する視点を準備させ、気づきが醸成するよ
うなねらいがある。

○成果

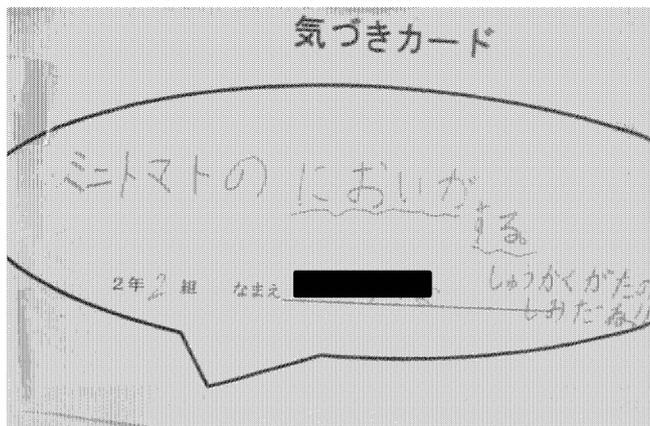
児童は、いざトマトの苗の観察が始まると葉っぱを
手に取り、においを嗅いでみたり、指で茎のあたりを
触ってみたりする様子が見られた。そのような体験活
動の中で、「見た目は毛とか、ツブツブはないけど、触
るとザラザラしているね。」「においがなんとなくトマ
トのにおいがする。」といったつぶやきが聞かれた。実
際目で見るだけではわからない気づきを、五感を意識
した体験をもとに児童たちが自ら気付くことができ
ていた。

●課題

あらかじめ五感や大きさと数を意識させたため、始
めの頃の観察日記の記述を見てみると五感や大きさと
数に関わる記述がほとんどであった。あえて観察の仕
方を指導せず、児童の自由な気づきを生むような授業
実践をすると、多様な気づきを生む可能性があったと
考える。また、児童自身がトマトに対して、働きかけ
の様子が多くあったことを、授業後に観察日記を讀ん
で把握した。しかし、授業時には、一人一人の児童へ
の対応で、精一杯になってしまい、その働きかける様
子に対しての声かけができなかった。



【図5 手で触れて観察する様子】



【図6 においを嗅いで観察した記録】

□気づきの分類

児童の観察日記の記述から、気づきを読み取って
いくために、早川・川島 (2017) が示した次の表を参考

に分類していく。

気づきの種類・合い言葉	主な概念
A 感情的な気づき ・ふしぎだな ・おもしろいな	・鮮明なイメージを伴う気づき 朝倉淳 (2004) ・事象に、興味・関心や疑問、問題意識を 持つ気づき 中山玄三 (2014)
B 感覚的な気づき ・からだでかんじたよ	・対象に対して諸感覚を用いて感じる気づき 清水一豊 (2009)
C 思考的な気づき ・かんがえたよ ・しらべたよ	・対象の変化を比較したり対象に働きかけ たりして得られる気づき ・対象の変化や仕組みの原因や理由付けを 考えることで得られる気づき 清水一豊 (2009)
D 認証的な気づき ・できたよ ・そういうことか わかったよ	・思考的な気づきが、広がり既存体験とつ ながるような気づき 清水一豊 (2009) ・対象に対するより深い理解のこと。瞬に 落ちる感覚や納得感が必然的に伴う気づき 鹿毛雅治 (2009)

【資料2 先行研究からの気づきの視点 (早川・川島 2017 より引用)】

気づきの種類・合い言葉	主な概念 (現行学習指導要領より)
E 自分の心身の成長 への気づき ・じぶんでできたよ	・できるようになったこと、役割が増えた こと ・さらに成長できること ・これからの成長意欲
F 自分のよさや得意とし ていることへの気づき ・すきなこと、とくいな ことみつけたよ	・興味・関心に気付く ・個性の伸長 ・得意としていることに気付く
G 集団における自分の存 在への気づき ・おしえてあげたよ ・おしえてもらったよ	・活動における自己関与意識や成功感、 成就感 ・仲間意識や帰属意識

【資料3 学習指導要領の目標からの気づきの視点 (早川・川島 2017 より引用)】

分類は担当学級の児童 30 名を対象に行った。児童
が記述した最初の観察日記と最後の観察日記 (期間は
約 2 か月間) を取り上げ分類した。今回は複数の記述
をしている児童は、それぞれの項目の人数で複数回カ
ウントしている。

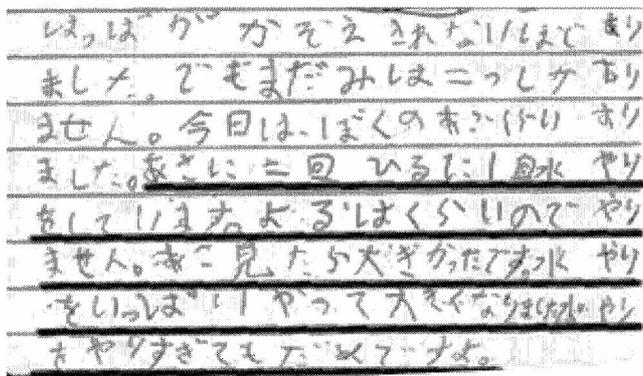
気づきの種類・合言葉	最初の観察日記	最後の観察日記
A (感情的な気づき)	4 人	6 人
B (感覚的な気づき)	25 人	4 人
C (思考的な気づき)	3 人	8 人
D (認証的な気づき)	0 人	7 人
E (自分の心身の成長)	0 人	2 人
F (自分のよさ)	0 人	0 人
G (集団における気づき)	0 人	2 人
該当記述なし	1 人	4 人

【図7 観察日記を基にした気づきの分類】

まず、最初の観察日記を基にした気づきの分類を見
てみると、多くの児童が B (感覚的気づき) に関する
記述をしている。このことから、児童が五感を強く意
識して、自分たちのトマトを観察していた様子がわか

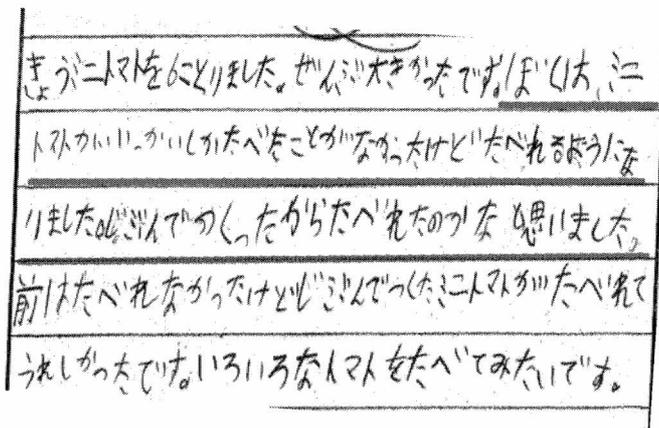
る。その五感を通して観察している時に、児童からトマトの成長に対する喜びや感動に関するつぶやきが多くみられた。観察日記では、そのような喜びや感動を表す記述はあまり見られなかった。しかし、授業の中での児童のつぶやきから、児童の中には、トマトに対する愛情が芽生えており、トマトの世話を意欲的に取り組もうとする姿勢が、すでに芽生えていたように考える。

次に最後の観察日記を基にした気付きの分類を見ると、全体的な総数の配置がF以外のAからGのそれぞれの項目に配置していることがわかる。ここで、注目したいのが、C・Dに関する記述、E・Gに関する記述である。観察日記を始めた当初は、児童の記述の内容の多くが、B（感覚的気付き）に関することであった。しかし、6月後半以降、トマトの実がなり始めた時期から、児童の観察日記の内容が変化していったように感じる。そして、今回取り上げた、最後の観察日記を基にした気付きにおいては、C（思考的な気付き）とD（認証的気付き）に関する記述をした児童がクラスの半数いた。



【図8 トマトの観察日記 D（認証的な気付きに関する記述）】

また、E（自分自身の成長）、G（集団における気付き）に関する記述をした児童もいた。



【図9 トマトの観察日記 E（自分自身の成長に関する記述）】

手立て③：気付きポスト・掲示板

児童が普段の水やり、草抜き、わき芽取りなどのトマトの世話や観察など日々の何気ない時に気付いたこ

とを気付きカードに書く。そして、ポストに気付きカードを投函し、教師が朱書きを加えて、掲示板に掲示する。

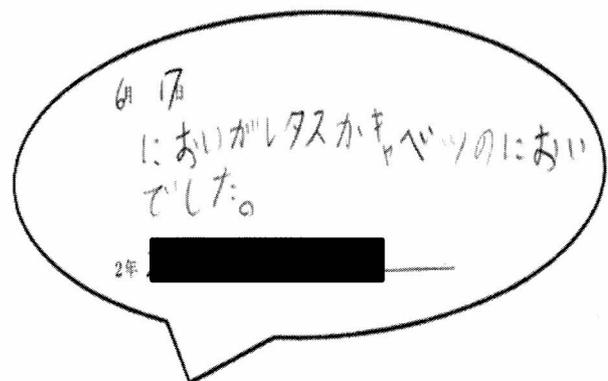
○成果

『トマトの苗を観察してみよう』の授業時に、五感と大きさに着目して観察するという視点を指導したため、気付きカードにはその着目点を意識した気付きが多く書かれている。児童一人一人の多様な視点の気付きカードを掲示することで、他の児童がその掲示板を見て、「そのようなことも感じられるのか」「〇〇ちゃんのトマトと私のトマトは少し違う」などの比較を通して、友達と自分自身との気付きの違いが明確になった。

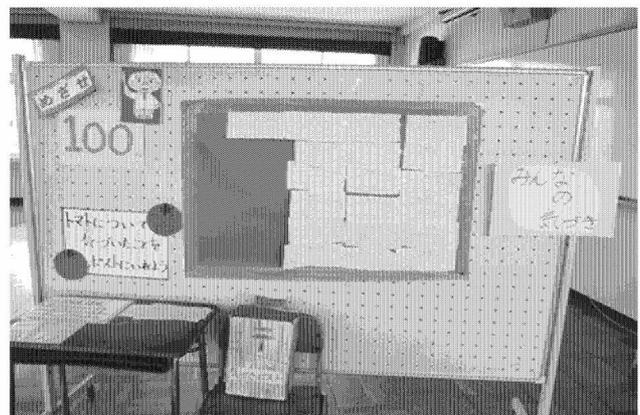
●課題

気付きポストと掲示板を設置した当初は、児童はとても熱心にポストに投函していた。しかし、設置してから時間が経つにつれて、児童の関心がなくなっていく、ポストへの投函数も減っていった。また、それぞれの気付きを交流させる場面を短時間しか扱うことができず、十分な気付きの交流を行うことができなかった。

気付きカード



【図10 気付きカード】



【図11 気付きポスト・気付き掲示板】

(3) 実践の考察

教師力向上実習Ⅰでは、導入時におけるトマトとの出会いの場面で、児童は実際に種と実を手で触れ、比較する体験活動を行った。そして、児童はトマトの成長していく過程を自分なりにイメージしたり、考えたりすることができ、自分自身のトマトの栽培について、期待感をもつこと、想像性を膨らますことができたと考えられる。

そして、手立て②の五感を使った観察日記では、観察を開始した当初は、教師の指導によって、五感を意識した気付きを児童はしていた。しかし、観察を繰り返すこと、日々のトマトの世話(水やり、芽かきなど)を行うこと、手立て③気付きポスト・掲示板で友達の意見を見ることなど、それぞれの過程を経る毎に、児童の記述が変化していったことを実感している。これは、トマトに対しての気付きの質の変化を表していると考えられる。その時点では、ただ何気なく観察していたトマトであった。そこにおける気付きも感覚的な特に意識のない気付きであると考えられる。つまり、無自覚的な気付きであると考えられる。そして、観察を繰り返したり、日々の世話を繰り返したりする中で、トマトに対して、児童は「トマトがもっと大きく成長するためにはどうしたらいいのだろう」「おいしい実を実らせるためには何をすればいいのだろう」といった働きかけを見せた児童が観察日記から確認できた。このことから、無自覚的な気付きから自覚的な気付きへと児童の気付きの質が高まっていると考えられる。その後、手立て③気付きポスト・掲示板を通して、友達の気付きを交流することで、既存の知識の再確認や友達のトマトとの比較することができた。このような学習過程を経て、最後の観察日記において、数人ではあったが、自分自身の成長を感じられる気付きを得ている児童が見られた。

以上のことから、児童の気付きが無自覚的な気付きから自覚的な気付きへと変化し、友達との交流を深めることで、気付きの共有化を行うことができた。そして、まとめの単元後半において、自分自身の成長を実感できた児童の姿からは、気付きの質が高まったと考えられる。

一方で、友達との交流の後に児童自身の対象物に対しての振り返り等の時間が不十分であったため、気付きの共有化を最大限に生かすことができなかった。実習Ⅱでは、その点の課題を反省し、実践していきたいと考えている。

2 教師力向上実習Ⅱ

期間：平成29年9月22日(金)～10月23日(月)
 実習校：愛知県公立小学校 学年：2年生
 単元：生活科「うごくうごくわたしのおもちゃ」

単元計画(全11時間) 2年生 生活科	
時	学習内容
①	うごくおもちゃであそんでみよう
②	うごくおもちゃをつくってみよう
③～⑨	みんなでうごくおもちゃであそぼう
⑩・⑪	うごくおもちゃづくりをふりかえろう

(1) 授業概要

本単元は児童の身近にある材料を利用し、うごくおもちゃを工夫して作ったり、遊びを工夫したりすることで学習を進めていく内容である。

(2) 成果と課題

手立て①:「比べる」「繰り返す」「試す」のサイクル

授業において「比べる」「繰り返す」「試す」の活動を取り入れた。友達のうごくおもちゃをお互いに見合い「比べる」ことで、友達との相違点や共通点に気付かせることをねらいとする。そして、その気付きを自分自身のうごくおもちゃに生かしていけるようにする。

また、おもちゃづくりに「繰り返す」取り組みせ、友達と遊ぶ時間を多く設け、新たな疑問、不思議、発見に気付くことができるような機会を作る。そして、そのような課題を「試す」ことができるように、時間を十分に確保する。

○成果

うごくおもちゃで遊ぶ時間においては、似たうごくおもちゃを作成した児童同士が「比べ」ながら遊び、違いを楽しんでいる様子が見られた。また、児童一人一人がうごくおもちゃの動きの多様性を追究したり、動きの機能性を高めたりするために、何度も「試す」遊びを「繰り返す」行っている姿も確認できた。そのような体験活動から疑問を得て、教師や友達に質問するといったことも見られた。

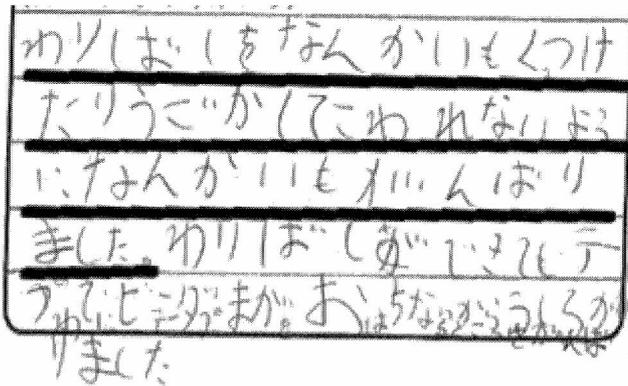
以下は、割り箸鉄砲のおもちゃで遊ぶ児童と教師の会話の場面である

	児童→C	教師→T
①	C1	割り箸鉄砲ができたよ。でもなかなかゴムが上手く飛ばないよ。
②	T	ゴムを使っておもちゃを作っている友達や他の友達に相談してもいいよ。
③	C1	(C2、C3と遊びながら、何度も割り箸鉄砲の動きを確認する)
④	C2	結んでるゴムを増やしたらどう?
⑤	C3	割り箸の位置を変えればいいんだよ。
⑥	C1	よし、やってみよう。

【図12】 教師と児童との発話記録

C1は、割り箸鉄砲のゴムがなかなか上手に飛ばないことを悩んでいた。作成の過程でも、教師に対して、質問やアドバイスを何度も聞きにきていた。そこで、うごくおもちゃで遊ぶ場面において、教師は意図的に友達との交流、関わり合いを生むような声かけをした。④、⑤のそれぞれの児童の発言を聞いて、C1は、友達からのアドバイスを基に、割り箸鉄砲の改良を繰り返して行っていた。そして、改良しては、ゴムが飛ばかどうかを試し、試しては改良することを繰り返す作業を行っていた。

以上のことは、C1 自身のもつ割り箸鉄砲に関する工夫や考えが、C2 と C3 の発言によって、新たに高い気づきの段階になったと考えられる。



【図 13 C1 の振り返りプリント】

●課題

児童によって作成のスピードが大きく異なり、「比べる」→「繰り返す」→「試す」→「比べる」→「繰り返す」→「試す」のサイクルを多く取り組んでいる児童もいれば、自分自身のうごくおもちゃの作成のみで精一杯の児童もいた。そのため、あまり「比べる」「繰り返す」「試す」の活動のそれぞれに取り組めない児童もいた。

手立て②：うごくおもちゃの紹介

クラス全体でうごくおもちゃで遊ぶ際に、2つのグループに分けて遊ぶ形式をとった。分類は、Aグループ（遊び方を教えるグループ）とBグループ（遊ぶグループ）である。Aグループは、まず自分が作成したうごくおもちゃの遊び方をBグループに教える。遊び方を教わってからBグループは遊びを開始するといった流れである。

○成果

直接的な関わり合いの機会を設けることができ、いつもはあまり関わろうとしない児童同士のコミュニケーションも生まれていた。また、遊び合うこと、直接的な会話などの体験活動から、遊び方の工夫や作り方のコツをアドバイスし合ったり、一緒になって考え込んだりする様子も見られた。

●課題

児童同士の関わり合いの形態をあらかじめ練っておく必要があった。今回は、うごくおもちゃを紹介する児童、紹介されたうごくおもちゃで遊ぶ児童の2つのグループに分け、それぞれのグループの児童がローテーションしていく形態で、活動を実践した。4～5人のグループでの関わり合い、特定の指定をせずに自由に行う関わり合いなど児童の実態に応じて効果的にそれぞれの形態を使い分けることの必要性を感じた。

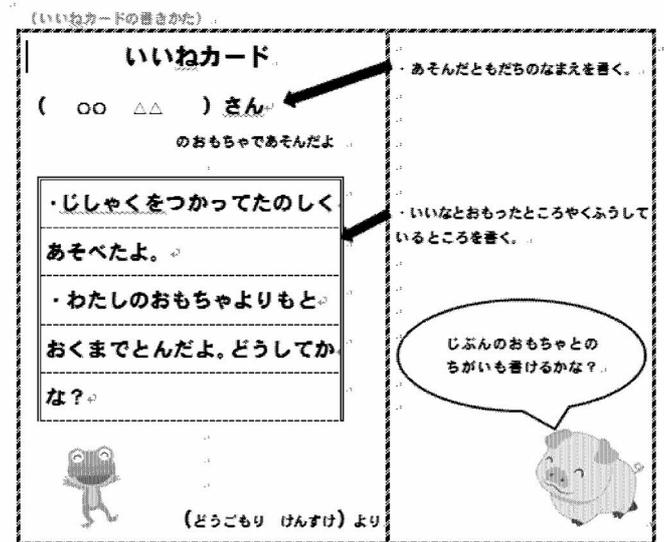
また、数人の児童が時間の長さには飽きを示し、友達との関わり合いをやめてしまっているという様子が見られた。



【図 14 友達に動くおもちゃの遊び方を教えている様子】

手立て③：いいねカード

各グループ約3～4人になってそれぞれで作成したうごくおもちゃで遊び合う活動を行う際に、『いいねカード』の記入に取り組んだ。友達のうごくおもちゃで遊ぶ活動を通して「どのような点を工夫しているのか」「自分のうごくおもちゃとの違いは何なのか」などを明確に捉えさせるようにした。



【図 15 いいねカード】

○成果

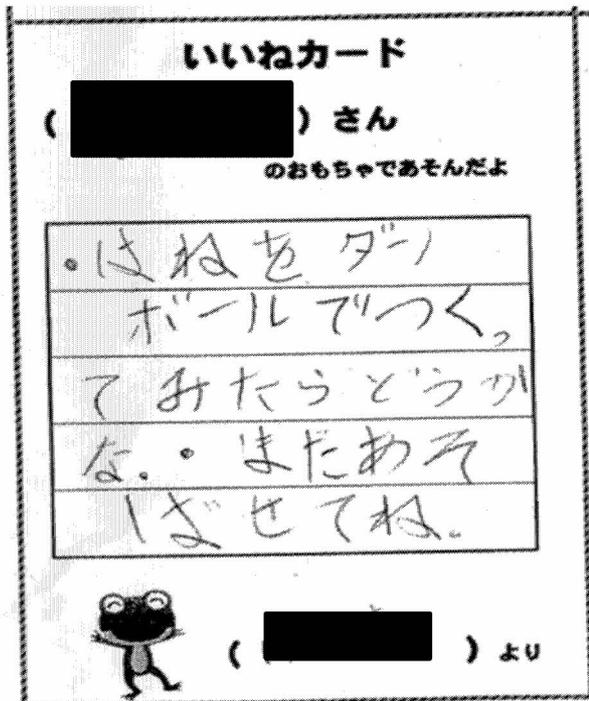
いいねカードを使用することで、自分自身のうごく

おもちゃに対して、友達が記述した『いいねカード』を通して、客観的に自分自身のうごくおもちゃのよさを知ることができた。

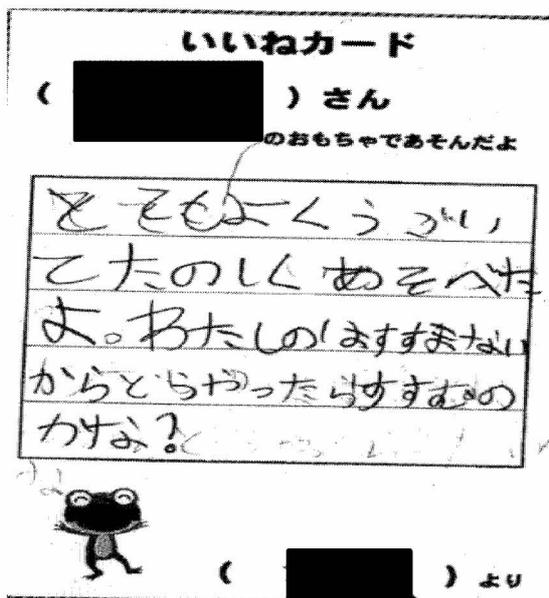
また、友達のうごくおもちゃに対して、アドバイスをする記述や逆にアドバイスを求める記述も見られ、それぞれの工夫を交流する様子が確認できた。

●課題

うごくおもちゃを通して、遊んだ時の感想や気持ちを書き表すことが難しい児童が何人かいた。そのため、遊んだ時の純粋な気持ちを素直に表現できるための支援をすべきであった。



【図 16 いいねカード (アドバイスをする記述)】



【図 17 いいねカード (アドバイスを求める児童)】

(3) 実践の考察

うごくおもちゃを作る過程、遊ぶ活動において、何度も体験を重ねたり、友達と関わったりすることで、児童の気付きが深まったように考える。手立て①「比べる」「繰り返す」「試す」のサイクルにおいて、児童は、授業数を重ねる毎に、対象物であるうごくおもちゃとの関わりが増えてくる。そのため、最初は、おもちゃが動いたことで、「うごくおもちゃは面白い」「うごくおもちゃはたのしい」という直感的、感覚的、情緒的な気付きを得ていた。そして、次第に「もっときれいに飛ばすためにはどうすればいいんだろう」「早く動かすためにはどうしたらいいのだろうか」といったうごくおもちゃに対しての工夫を考えるようになっていた。

このことは、うごくおもちゃづくりに関して、ただ単純におもしろい、楽しいといった直感的、感覚的、情緒的な気付き、つまり、無自覚的な気付きの段階から、うごくおもちゃをよりよくするための手法を考えるといった対象物への働きかけが見られ、自覚的な気付きへの段階へと気付きがステップアップしたと考える。

手立て②うごくおもちゃの紹介を取り入れたことで、児童同士が交流する機会をつくることができた。今まで、自分たちが関わりをもたなかった児童に対して、交流することができ、次の手立て③いいねカードの場面へとつながりが見られた。また、「家に帰ったら、お母さんと遊びたい」とつぶやく児童もいた。友達との遊び、紹介する活動を通して、それを家族の人にも還元したいという児童の願いが表れたつぶやきであったと考える。また、友達との交流の機会から、「羽の数をもっと増やしてみたら」「重さをもう少し軽くしてみたら」などのアドバイスをもらうことで、うごくおもちゃづくりに関する新たな気付きを得て、工夫に生かす場面も見られた。

これらのことは、友達との交流という気付きの共有化をきっかけに、自分自身の成長だけではなく、児童自身の中には、他者との共感の意識も生まれていたことが考えられる。

手立て③いいねカードでは、児童がそれぞれのうごくおもちゃに対しての面白さや楽しさを伝えるだけでなく、作成時に手伝ってくれたことに対してのお礼、友達に対するアドバイスなどの記述が確認できた。そのような記述内容を見て、児童自身が自身のうごくおもちゃの気付かなかった良さや工夫を感じることができたと考える。

このことは、自分自身の成長を実感できるための、きざしであるように感じた。今後も継続して取り組んでいくことで、気付きの質が高まっていくように考える。

V 研究の成果と課題

1 「体験活動」に関する成果と課題

「体験活動」に取り組むことで、児童は新たな疑問を発見したり、学びの感動を感じたりすることができたと考える。対象物に対して、意欲的に働きかけたり、主体的に考えたりする様子が、多くの授業の場面で見られた。また、「体験活動」を何度も繰り返すうちに児童の中で、対象物に対しての捉え方の変化なども見ることができた。このようなことから、「体験活動」を通して児童の気付きの質が高まったと考える。そして、「体験活動」だけではなく、適切な教育的手法と組み合わせることで、より効果的な結果が得られることがわかった。

一方で「体験活動」の充実した授業を行うためには多くの時間を割かなければならない。そのため、教育課程に定められた授業時数との兼ね合いを常日頃から意識しなければならないことがわかった。また、「活動あって学びなし」という言葉があるように、ただ単純に「体験活動」をすることが面白い、楽しいと児童に捉えさせるだけでは不十分である。「体験活動」には、何かしらの教師のねらいがあり、児童に学んでほしいことがあるはずである。このような想いを常に意識して行っていく必要があると考える。

2 「友達との交流」に関する成果と課題

「友達との交流」の機会を意図的に設けることで、児童は、自身にはなかった多様な気付き、自身の気付きの再確認などを行うことができたと考える。そのような気付きの共有化を行ったことで、児童一人一人の気付きが高まっていったと考えられる。そして、自分自身のよさなどを感じることができ、活動に対して、意欲的に取り組むことができる姿勢も養われたと考える。

一方で、友達と関わるのが苦手な児童に対する配慮、支援をしっかりと行うべきであった。交流するためのクラスの事前の雰囲気づくり、交流する場面でのルールづくり、関わり方の工夫などを具体的に事前に考えておくべきであった。

VI おわりに

本研究では、生活科の気付きの質の高まりに関して、「体験活動」と「友達との交流」の2点を軸にし、研究を進めてきた。児童の様々な姿を通して、気付きの質が高まっている場面を実感することができた。

生活科の授業だけでなく、全教育活動において、「体験活動」と「友達との交流」は大切なことだと私は考える。どの教育活動でも実践できるような引き出しの多さ、幅の広さをもち合わせた教師を目指していきたい。

【参考文献・引用文献】

- ・文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活科編』（東洋館 2008）
- ・中央教育審議会『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及び必要な方策等について（答申）』（2016）
- ・中央教育審議会『今後の青少年の体験活動の推進について（答申）』（2013）
- ・菱田尚子、野田敦敬『気付きの質を高める指導に関する研究』（日本生活科・総合的学習教育学会 2011）
せいかつか&そうごう,2011,18,p88
- ・内藤博愛『気付きを深める生活科授業の創造』（明治図書 2005）
- ・山口満『子どもの生活力がつく「体験的な学習」のすすめ方』（ネットワーク双書 1999）
- ・国立青少年教育振興機構『子どもの体験活動の実態に関する調査研究 報告書』（2010）
- ・西川純『「学び合い」を成功させる教師の言葉かけ』（東洋館出版社 2015）
- ・高橋千枝、谷田順子『生活科における気付きを深めるプロセスと指導について - 集団活動と教師の働きかけが児童の思考に与える影響 -』（鳥取大学地域学部 2016） 地域学論集 鳥取大学地域学部紀要,2016,13(2),p79-85
- ・早川由美、川島芳昭『生活科における子どもの気付きを支援する 評価シート開発とその効果の検討』（2017） 宇都宮大学教育学部教育実践紀要 no.3,p15-22

【付記】

教職大学院では、「学校サポーター活動」「教師力向上実習Ⅰ、教師力向上実習Ⅱ」（愛知県公立小学校）、「教師力向上実習Ⅲ」（愛知県公立小学校）、「特別課題実習」（愛知県公立小学校）、「多様なフィールド実習」（名古屋市立施設）など多くの実習を経験させていただいた。実習期間中においては、学校の先生方、施設の職員の方に、ご指導、ご協力をいただき、本当に感謝を申し上げます。

また、教職大学院での授業ならびに、多くの実習においてご指導して下さった、浅田知恵先生、山内賢一先生、松井孝彦先生、また、元愛知教育大学教職大学院教授の中妻雅彦先生、山田淳夫先生をはじめとするすべての先生方に心から感謝を申し上げます。