

対話への意欲を喚起する生活科の指導について —アクティブ・ラーニングの先駆けとして—

Teaching methods of Life Environment Studies to arouse the willingness for dialogue
— As pioneer of Active Learning —

宇佐見 香 代*
Kayo USAMI

若 村 健 一**
Kenichi WAKAMURA

【要約】次期の学習指導要領の改訂に伴って、今後推進が期待されているアクティブ・ラーニングは、「主体的で対話的な深い学び」の成立を意図しているものである。本稿では、とくに低学年の生活科の授業を事例として、対話への意欲を喚起し、充実した活動をすすめていくための手立てと課題について焦点化して検討を行う。埼玉大学教育学部附属小学校における生活科の指導実践事例の考察を行いながら、今後の授業改善に対して提案をするものである。

【キーワード】生活科 対話 学力観の質的転換 アクティブ・ラーニング

1. はじめに

中央教育審議会教育課程企画特別部会が、平成27年8月に打ち出した「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」⁽¹⁾（以下「論点整理」とする）では、従来の学習指導要領改訂の作業が、もっぱら学習指導要領に記載する授けるべき教育内容の加除といった知識・技能の「量の側面」に注目されがちであったところとは異なり、これからの時代を生きる子どもたちに必要な学力のあり方といった「質の側面」からの捉え直しが行われていることがわかる。この質的転換の必要性について、例えば奈須は、「知識基盤社会の到来という不可逆的な世界史的潮流は、教育の原理をコンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへと根こそぎ転換することを待たないで要請している」⁽²⁾と説明している。「コンピテンシー・ベース」への改革とは、教科・領域を超えて機能する汎用性の高い「資質・能力（コンピテンシー：competency）」を元にカリキュラムと授業を編み直すことであるとしている。また、ここでいう教科等を横断する汎用的なスキルとは、「例えば問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲など」と例示されている。上記の「論点整理」やその後出された平成28年8月の「次期学習指導要領改訂に向けたこれまでの審議のまとめ（報告）」⁽³⁾（以下「審議のまとめ」とする）においても、この汎用的スキルを身につけさせることがすべての教科に求められているところである。このような文脈から、現在、学習指導要領等の構造化が検討され、学習・指導方法においては、例えばアクティブ・ラーニングの視点で改善を行うことが求められている。

ところで、平成元年の学習指導要領改訂によりわが国の教育課程に導入された生活科は、小学校低学年における従来の社会科と理科を廃止して創設された教科である。社会科と理科の合科という側面の理解が一般的だと考えられるが、実際、その教科の理念は「具体的な活動や体験を通す」など、知識・技能を習得させる従来の教科学習の基本的なあり方とは異なり、子どもが自ら能動的に活動し体験を重ねる中に生じる気付きを重視するものである。生活科の教科指導においては、活動や体験から得られた気付きの質を高める過程で有効な手立てとして対話活動が重視され、他者と交流する活動の中に、自分だけでは得られなかったさらなる高次の気付きを生み出すことを意図して行われている。先述した内容習得型の教科の指導を、これからの時代に必要とされる汎用性の高いスキル獲得のための指導へと転換するうえで、このような生活科指導が積み重ねていた手立ての工夫を検討する中に、示唆を得られるところが多々あると筆者は考える。生活科及び総合的な学習の時間で求められている学習は、昨今喧伝されている「アクティブ・ラーニング」とよばれる「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」を先取りして体現しているものであり、この教科領域のこれまでの指導の蓄積の中に、これからの時代に必要な学力の質の保障に向けて有効な手立てを創出する上で有益な示唆が多く含まれていると考えている。

以上のことから、本稿では、まずはじめに、1. 中教審の議論を元にこれからの時代に必要な学力—育成すべき資質・能力について概観する。それを踏まえて、2. その育成ために必要な手立て、特に低学年の子

* 埼玉大学教育学部心理・教育実践学講座

** 埼玉大学教育学部附属小学校

もの学習基盤の構築と指導のあり方を、生活科指導の実際から探究する。ここで検討の対象にするのは、埼玉大学教育学部附属小学校の若村健一教諭の実践である。最後に、3. 生活科指導における対話の意欲を促す生活科指導の手立てとその意義について考察する。執筆担当については、1. は宇佐見、2. は若村の実践のまとめ①②に対し、その実践の意義の考察③を若村と宇佐見が共同して担当し（文責は宇佐見）、3. は宇佐見が担当する。

2. これからの時代に必要な学力と対話活動の意義

2.1. 次期学習指導要領の改訂に伴うアクティブ・ラーニングの推進と授業改革

「1. はじめに」で既に述べたように、現在のわが国の学校教育においては、次期学習指導要領の改訂に向けて、アクティブ・ラーニングの視点で、授業改善を行うことが求められている。以下、中教審が公にしている平成27年「論点整理」、さらに平成28年8月「審議のまとめ」等を元にアクティブ・ラーニングの視点の導入の経緯をまとめ、その意義と課題を概観する。

アクティブ・ラーニングの推進は、すでに平成14年度の次期学習指導要領の改訂のための中教審への諮問当時から話題になっていたとされている。学生の能動的参加的な学習を中心とする授業展開の導入・推進など、大学教育における授業改革の文脈で従来使用されていたこの用語が、高大接続の必要性から、高校以下の授業改善の要求へと展開していったことがきっかけとなり、現在のような広がりを見せた。これからの時代を生きる子どもたちに必要な資質・能力の育成のための教育課程のあり方を巡る議論の中、これまで繰り返し提言されてきた「学力の三要素」（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に向かう力」）を出発点として、今回は、学習する子どもの視点で整理した「三つの柱」（「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」「知っていること、できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」「どのように社会・世界に関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」）の資質・能力の育成の視点を持って教育課程を吟味することが求められた。すなわち、学習指導要領等の構造化の考え方の中で、これらを育成する視点をもって各教科との関連をはかっていくことが求められている。学びの量だけでなく、学びの質や深まりの在り方も問われることとなり、そこで「どのように学ぶか」＝「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的学び（いわゆるアクティブ・ラーニング）」の検討が進められてきた。

上記を元に、この他アクティブ・ラーニングについては、様々な定義が論者によって成されているところである。単に対話を取り入れればよいといった一定の型や形式にとらわれず、これ以外にも多様な学習の過程を想定すべきという指摘も多々見られる。しかし、総じて子どもが主体的協働的に学ぶ姿の創出を目指し、対話を通して自分の考えを広げつつ、問題発見・課題

解決を行いながら、求められている汎用的な資質能力を育成することをめざす学習方法であることは共通している。このような学び方を成立させることが、これからの授業改革の目標となるのである。

2.2. 生活科における対話活動

上記のような資質・能力を育成するために、小学校低学年における生活科の学習指導はどうあればいいか、以下、生活科の創設時からの理念や内容、さらに生活科を巡るこれまでの議論を含めて検討する。

生活科の目標は、「具体的な活動や体験を通して、身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を養う」⁽⁴⁾ というものである。「具体的な活動や体験を通す」ということで、従来の知識・技能の教授＝習得を主とする教科学習の授業展開ではなく、子どもが活動したり体験したりする中で生じる気付きを基にそれを考えさせ、発展させていながら、その質を高めていくことを求めている。既存教科の廃止に伴って新設されたこの教科は、低学年の発達の特性を考慮し、また子どもの学習や生活が抱える課題の解決のために、その理念が検討されてきた。小学校低学年の子どもの発達の特性のひとつに、思考と表現が未分化であることがあげられるが、そのことから、子どもが自ら望んで行う活動や生活体験の中で様々な事象を一体的に捉え、それらを表現しながら学ぶことはその特性に叶うものとして考えられた⁽⁵⁾。一方で、生活科に対する批判としては、一つに、活動中心の授業展開のために、知識・技能の習得と定着について疑問視されることになり、「活動あって学びなし」と指摘されることがあった。しかしながら、「学び」の質の転換が求められる今、この生活科を巡る議論の中に蓄積されてきた生活科特有の「学び」の意義や価値は、より理解・受容されやすくなっていくと思われる。

「審議のまとめ」にも資料の提示があるように、生活科においても「育成すべき資質・能力の3つの柱」をふまえて学習内容を整理する作業は進められているが、今回新たに何か新しいものを追加する必要性に迫られているというよりは、この視点で改めて目標や内容を見直して位置づけ直すこと求められているように思われる。アクティブ・ラーニングの視点による生活科の授業改善については、「これまでと同様に」、「児童の思いや願いを実現する体験活動を充実させるとともに、表現活動を工夫し、体験活動と表現活動とが豊かに行きつ戻りつする相互作用を意識することが重要である」とされている。敢えて「これまでと同様に」とあるように、今回の授業改善にかかる上記の指摘は、生活科の実践においては、これまで既に授業構成や単元展開で通常行われているところであり、このままで今後一層の充実を求められているものであろう。

次に、生活科の「主体的で対話的で深い学び」につ

いては、以下のように説明がある。本稿が検討の中心としたい「対話的な学び」の視点の説明には、「伝え合い交流する中で、一人一人の発見が共有され、そのことをきっかけとして新たな気づきが生まれ、関係が明らかになったりすることが考えられる」とある。このように、生活科では特に気づきを他者と共有することで気づきの質を高めていくことは、「深い学び」を生み出すために必要なことと考えられ、他者と伝え合い交流し合う活動の意義が強調されている。さらに「双方性のある活動が行われ、対象と直接関わり、対象とのやりとりをする中で、感じ、考え、気付くなどして『対話的な学び』が豊かに展開されることが求められる」とある。単なる表現活動だけでなく、ここには「双方性のある活動」という文言がある。これも、実は従来から生活科の交流活動の説明の中でよく使用されていた用語である。

次に、「主体的な学び」の説明をみてみよう。従来生活科は「興味や関心を喚起し、自発的な取組」を重視していたが、合わせて「小学校低学年は、自らの学びを直接的に振り返ることは難しく、相手意識や目的意識に支えられた表現活動を行う中で、自らの学習活動を振り返る。振り返ることで自分自身の成長や変容について考え、自分自身についてのイメージを深め、自分のよさや可能性に気付いていく。自分自身への気づきや、自分自身の成長に気付くことが、自分は更に成長していけるという期待や意欲を高めることにつながる」とある。他者の存在が、自らの学びを振り返る上で必要であるという指摘である。他者とともに活動したり、他者と体験したことを共有するなかに、自分らしさ、さらには自己の成長や変容に気付くことができるのである。生活科のめざす学びにおいては、他者の存在は欠かせないものであり、「双方性」をもったかかわりが必要である。

合わせて「深い学び」の視点の説明の中には、活動が充実することで、「気付いたことを基に考え、新たな気づきを生みだし関係的な気づきを獲得するなどの『深い学び』を実現することが求められる」とある。体験の中の気づきを振り返って考える中に新たな気づき生まれ、気づきと気づきのつながりを考える中に、異なる次元の気づき、質の高い気づきを得られることが「深い学び」の姿として捉えられている。

ところで、前回の平成20年の学習指導要領の改訂の際には、生活科の内容に「(8) 自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする。」が追加されていた⁽⁶⁾。体験された出来事を身近な人々と伝え合う活動は、従来から生活科実践の中によく見られたところであり、既に行われていた活動を、このとき特に内容として加えたものと考えられているが、これにより「伝え合い交流する活動」の一層の充実を求められることになった。ここでの「身近な人々」とは、生活の中で子どもにかかわり、

さらに子どもの生活を支えてくれる人々のことであり、子どもが学校で学び生活することを支える教師や職員それに学級の友達や他の学級・他の学年の子どもたちなどである。さらに、家庭で共に過ごす家族、地域で出合う多様な背景を持った人々などを通じて、自分の生活は様々な人々の役割分担や仕事に支えられていることに気付かせることが求められた。そんな気づきをもたらすためには、「身近な人々」と交流して対話を重ね、その思いやまなざしが、そしてそこで見聞きした事柄が自分とどのようなかかわりを持っているのかについての気づきを得られるように、繰り返し交流活動を行うことが多い。

目標にあるような「身近な人々」とのかかわりに関心を持つ子どもをどう育てて行くのか、地域に親しみと愛着をもつ子どもをどう育てて行くのか、などの見通しを考えると、その手立てとしてまず有効なのは、活動や体験から得られた気づきの表現活動の充実であり、それを多様な他者との交流活動における対話の中で活用しながら質を高めていくことであると考えられていたのである。

既に述べてきたようなこれからの学習指導要領の改訂に向けた学力観の質的転換、育成すべき資質・能力の設定の観点から見たときに、生活科はすでにこのような内容を先取りして実践の充実を図ってきたと考えることは十分可能であると考えている。次期の改訂にむけて、これまで展開された生活科実践がその先駆けとしてどのような提言ができるのか、以下、埼玉大学教育学部附属小学校の若村健一教諭による生活科実践事例の報告をもとに検討していく。

3. 埼玉大学教育学部附属小学校の生活科の実践から

3.1. 第2学年「生きものと なかよし」の実践⁽⁷⁾

①実践研究の主題

生活科では、子どもが充実した活動や体験をするとともに、そのことで成り立つ気づきが大切である。この気づきが質的に高まることによって、活動や体験は一層充実したものへと変容し、確かなものとして身についていく。気づきとは、対象に対する一人一人の認識であり、子どもの具体的な活動や体験を通して生まれるものである。気づきを質的に高めるとは、活動や体験を通して得られた一人一人の気づきをそのままにするのではなく、全体で伝え合い、他の子どもの気づきと自らの気づきを比較し、関連付けられた気づきへと高めていくことであると考える。この一人一人の気づきを質的に高めていくには、一人一人の気づきを全体で共有し、全体で高めていく活動が重要である。

また、全体で気づきを共有していくためには、言葉などによる伝え合う活動が必要不可欠である。活動や体験したことを振り返り表現し、子ども相互に伝え合うことで、無自覚的だった気づきが自分の中で明確になったり、互いの気づきを比較し関連付けたりすることが可能になるからである。子ども一人一人が活動から

得られた気付きを相互に伝え合うことができれば、一人一人の気付きを比較し関連付けていくことができる。伝え合う活動においては、情報が一方ではなく、双方向に行き来することが大切である。

そのため、相互に自らの気付きを伝え合う中で自らの気付きと友達との気付きを比較し、関連付けていく子どもの姿に気付きが質的に高まった姿を見取ることができると考えた。子ども相互に気付きを伝え合うことで、「なるほど」と思ったり、「あ、実はそうなんだ」と思ったりして、自らの気付きと他の子どもの気付きを比較し関連付けて考えることができ、気付きを質的に高めることができるのではないかと考え、以下の実践研究主題を設定した。

②手立てと活動展開の分析

上記の研究課題に即して、次の視点に基づいて手立てを設定した。その活動の展開と考察について、以下述べる

【視点】 伝え合い交流する場を工夫することで、互いの気付きを比較し、関連付けることができるようにする。

【手立て】 (1) 伝え合い交流する場を工夫するために、教室内に「生きものけいじばん」を設置し、継続して生き物を育てていく中で感じたことや発見したことを蓄積し、飼育活動における自らの気付きと比較し、関連付けながら考えることができるようにする。

(2) 伝え合い交流する場を工夫するために、育てている生き物を継続的に観察し、それを基に作成した「生きものブック」を使って自分が育てている生き物について友達と伝え合うようにする。そして、自分の飼育活動と友達の飼育活動を比較し関連付けて考えることができるようにする。



【活動の展開】 本校の低学年遊び場には、9月初旬から10月下旬までバッタ、コオロギ、トンボ、マダラスズ、ダンゴムシなどの様々な生き物が存在する。しかし、当時の猛暑の影響から捕ることのできる生き物が少なかったため、本実践において飼育する生き物は、①自分でつかまえてきた生き物、②危険でない生き物とし、様々な生き物を飼育することとした。身近な低学年遊び場だけではなく、自分たちの家の近くの公園で捕まえてきた生き物（ザリガニやカマキリなど）を飼育する子どももいた。

この様々な虫や生き物を飼育する中で感じたことや発見したことを「生きものけいじばん」で発信し、友達の飼育活動と自分の飼育活動を比べて考えることができるようにしていく。そして、生き物との関わりを子どもが自分なりの方法で表現した「生きものブック」を使って友達と交流し、自分の虫に対する関わり方を振り返り、自分自身の成長に気付かせていきたいと考えた。

以下、「生きものけいじばん」と「生きものブック」による交流が、気付きの質を高める上で有効であったのかについて、虫と関わるができなかった抽出児童の

A児を中心に作品や単元の最後に書いた振り返りカードを基に検証していく。

【手立て】(1)について

「生きものけいじばん」を設置し、伝え合い交流する場を設定する。「生きものけいじばん」では、子どもが生き物を継続的に育てていく中で、気付いたことや友達に伝えたいことを紙に書いて貼って、すぐに友達に伝えることができるようにした子どもは、生活科の時間だけではなく、休み時間にもこの「生きものけいじばん」に目を通していた。そして、自分たちの生き物の様子と友達の生き物の様子を比べている姿を見ることができた。

同じ生き物を飼育している子ども同士で、一つのグループを編制し、飼育している中で感じたことや気付いたこと、自分たちが行ったことについて自由に書いて段ボールパネルに貼っていくことができるようにした。

このようなカードを蓄積していきながら飼育活動を進めていく中で、教師が意図的に取り上げ、交流する姿が見られたのがA児とB児の姿である。

B児：ピョンちゃん（バッタ）がつなわたりしたんだよ！

A児：えー。どうやってつなわたりしたの？

B児：（掲示板のカードを見せながら）ひもの上にのせて歩かせてみたんだよ。なかなかうごかなかったけど、ひもをひっぱってすすんでたよ。

T：Aちゃんの元気くん（わらじ虫）もつなわたりさせてみたら？

A児：でも、さわるのはいやだなあ…

B児：じゃあ、わたしがひもの上にのせてあげるよ。

A児：元気くんもピョンちゃんみたいにつなわたりできるのかな。

A児とB児は同じグループではないが、A児が虫をさわるができなかったため、虫と比較的かかわりの多かったB児の近くで活動を行わせていた。A児は、B児がバッタのピョンちゃんに綱渡りをさせていたのを見て、それをわらじ虫でも試そうとしている。また、B児がA児に綱渡りのことを伝える際に、掲示板のところへ行き、貼ったカードを見せながら綱渡りについての説明をしている。このことから、掲示板に貼ったカードは、A児とB児との伝え合いに効果的であったことが分かる。

その後、A児も自分の飼育しているわらじ虫の元気くんに綱渡りをさせたそうであった。しかし、A児はまだ一人では虫をさわるができないため、教師が間に入りB児とのかかわりがさらに深まっていくように上記のような支援を行った。A児がその後書いた掲示板のカードには、「わらじ虫をつなわたりさせてみました。そうしたら、すすまなくなりました。いきをかけてあげるとすすんでくれました。」と書いている。まだまだ、わらじ虫をさわるまでには至っていないが、確実に生き物に対する関わりも深まっていることが分かる。

[手立て] (2) について

生きものブックを作成し、伝え合い交流する場を設定する。継続的に生き物と関わってきたことを、子どもが自分なりの方法で表現した「生きものブック」を作成した。この「生きものブック」は、書く内容については特に指定はせず、「生きものけいじばん」で蓄積した記録を基に、子どもがそれぞれの生き物との関わりを書いて作成したものである。ただし、お世話しているときの気持ちや他の虫と比べたことについても、付け足して書いていってよいこととした。

前述のA児は最初から虫が嫌いであり、全く飼育活動に興味を示さなかった。そこで、意図的にグループを編制し、生き物との関わりを作った。他の友達が楽しそうに虫にかかわっている姿を見て、徐々に生き物に興味を示し始めた。そして、手だて(1)の「生きものけいじばん」によって関わりが深まっていくにつれ、今までは気にもとめなかったことにも気付くようになってきた。そこで、蓄積したカードを提示し、「生きものブック」を作成するように促した。感じたことや気付いたことを「生きものけいじばん」で蓄積、発信し、それを基に「生きものブック」を作成することで、自らの気付きだけでなく、友達の気付きと比較し関連付けて気付きを質的に高めていくことが可能になった。

交流の場は、一人一人が「生きものブック」を持って友達のところに行き、それを見せながら自分の飼育活動や生き物について伝え合うことができるようにした。交流を行うに当たっては、下記の点に留意しながら進めていった。

- ・「生きものブック」を基にした伝え合いができるように、自由に教室内を行き来しながら友達と読み合うことができるようにする。
- ・友達と一対一で「生きものブック」を交換し、お互いの生き物について発表することで情報の交換が双方向のやりとりとなるようにする。
- ・違う種類の生き物を育てている友達とも「生きものブック」の読み合いを行い、自分の虫との共通点や相違点にも着目できるようにする。

「生きものブック」の読み合いが始まると、お互いの「生きものブック」をじっくりと読み、「ぼくのバッタと同じうごきをしているね」、「〇〇くんの虫とぼくの虫の体の形がにているね」など相互に感想を伝え合う姿が見られた。また、中には、自分が今まで飼育していた虫の家を持ってきて、実物を使いながらこれまでの活動を説明している子どもも見られた。

A児がどのように友達とかかわっていくのか、最初は注意深く見守ることにした。すると、自分から友達のところへ「生きものブック」を持って行って、友達と交換していた。友達から「元気くん、大きくなってよかったね。」「元気くんもつなわたりをしたんだね。」などの感想の言葉をもらい、とてもにこやかな表情をしていた。よりたくさんの友達に見てもらいたいと教室を動き回るA児の姿からは、自分のこれまでのわらじ虫と

の関わりや飼育活動を友達から認められることで、自分の行ってきた活動に自信をもち始めたことが伺えた。

③実践の意義の考察

子どもの活動の展開のなかで、「生きものけいじばん」は自分たちの生き物の様子と友達の生き物の様子を比べる手立てとして機能しているのがわかり、そこから自分と友達がつながる対話のきっかけが生じている。掲示板として設置しているため、授業外の時間帯でも掲示板をみながら、自発的に対話する機会が得られることが特色である。日常でも対話が活性化していることが、生活科の授業内においても対話の充実をもたらす、気付きの共有の楽しさが個々の子どもの交流の意欲となることが考えられる。活動の中で得られた気付きは一瞬のものであるが、それを「生きものけいじばん」「生きものブック」として表現する場を与えることで可視化し、自分の気付きを友達と共有する手立てを効果的に講じること、そのことが対話や子どものさらなる活動の意欲につながるものと考えられる。「生きものブック」は、「生きものけいじばん」と比較してより個人の生きものとのかかわりが深く反映されるものとなり、個人の思い入れやこだわりの深まりが詳しく表現されることとなる。そのことは、「よりたくさんの友だちに見てもらいたい」というように「伝えようとする意欲」につながり、またその内容が友達に認められることによって、その子の自信となったという点が特筆すべきところであろう。この実践事例には、まさに、対話の中で子どもが育った姿が見取られ描かれている。

3.2. 第2学年「すてきな町さがし」の実践⁽⁸⁾

①実践研究の主題

生活科では、働きかける対象への気付きだけではなく、自分自身への気付きへと質的に高めていくことを大事にしている。子どもの主体的な活動によって生まれた気付きをそのままにしておくのではなく、さらに質の高い気付きへと高めていく。そのことが、自分のよさや可能性に気付き、意欲や自信をもって生活する子どもを育てていく上で欠かせない。気付きを質的に高めていくことは、意欲や自信をもって生活する子どもを育てていくことにつながっている。

子どもは、学習活動を行う中で、人や社会、自然との関わりを深め、それらの特徴や性質などに気付いていく。そのことを通して、心身の成長、自分らしさなどの自分のよさや可能性にも気付いていく。子どもがこれらを自覚することで更なる自分自身の成長に期待をもち、将来への夢をふくらませていくことが意欲や自信をもって日々生活することへとつながっていく。この実践で育てたい意欲や自信をもって生活する子どもとは、進んで何かをしようとする心の動きをもち、「またやりたい」「今度はこうしよう」「こうなりたい」など自分のよさや可能性に気付いている子どもである。

この実践においては、生活科の内容構成の具体的な視点ウ「地域への愛着」を中心に検証していこうと考えた。

それは地域の多様な人々との関わりの中で、自分のよさを認められたり、友達との関わりの中で、くり返し探検できるようになった自分に気付いたりしながら、今後の生活に意欲や自信をもつことができると考えたからである。

②手立てと活動展開の分析

上記の研究課題に即して、2点の視点に基づいて手立てを設定した。その活動の展開と考察について以下述べる。

【視点1】 学習対象への気付きを可視化したものを活用することで、学習対象と自分との関わりに気付くようにする。

[手立て1] 町にある物や場所、人との関わりを見取ったことを「わたしたちの町の子どもマップ」として、子どもとともに作成していく。→「わたしたちの町の子どもマップ」を子どもが活動を振り返る際に活用できるようにし、町と自分との関わりに気付くようにする。



[活動の展開] 「わたしたちの町の子どもマップ」には、子どもが町で出会った人々のこと、諸感覚を働かせて得た情報を写真や絵などとともに書き込んでいった。また、自分たちの安全を守ってくれている場所や物、人についても書き込んでいくことで、地域が安心して生活できる場であるということを実感としてもつことができるようにした。

「わたしたちの町の子どもマップ」は、子どもが常に見ることのできる場所に掲示し、友達の探検と自分の探検を比べて考えることができるようにした。子どもは休み時間等に他のグループのマップにも目を通し、自分たちの探検との共通点や相違点に気付くことができた。また、探検マップを基に互いに探検してきたことを伝え合う姿が見られた。

【視点2】 身近な人々と伝え合い交流することを意図的・計画的に設定することで、学習対象と自分との関わり方の変容から、自分自身の気付きを育むようにする。

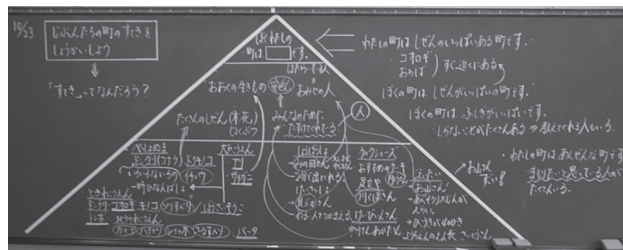
[手立て2] 身近な人々に町のことを手紙して伝える活動を設定する。→子どもが町のことで伝えたいことを明確にし、町と自分との関わり方の変容を自覚することができるようにし、自分自身の気付きを育てていくようにする。なお、ピラミッドチャートを用いて伝えたい内容を明確にしていくことができるようにする。



[活動の展開] 前の小単元の終末に、子どもから「町のことを誰かに伝えたい」というつぶやきが多く聞かれるようになった。そこで、全体で話し合う時間を設け、自分たちが探検してきたことを手紙にして家族に伝えるという活動を設定した。最初に個々に手紙を書いたが、何を書いてよいか分からない子ども、ただ見つけてきたものだけを羅列している子どもなどが多く見られた。また、町の「すてき」が子どもによって曖昧なため、書きたいことはたくさんあるが、視点を絞ることができないという子どもも多く見られた。そのため、手紙

に書きたい内容を整理し、自分たちの一つ一つの気付きを関連付けていくためにピラミッドチャートを用いることにした。ピラミッドチャートは低学年の発達の段階を考え、下記の形で行うことができるようにした。一番下の段には、探検で見つけてきた物や、出会った人、そのときの気持ち等を思いつく限り記入したが、自分たちの探検ノートや「わたしたちの町の子どもマップ」を見ながら多くの気付きを書き添えていくことができた。真ん中の段には、それらをつなぎ合わせて考えられるキーワードをあげた。気付きの関連付けは子どもだけでは難しいと判断をしたため、始めに教師が例示し、それを基に自分たちで関連付けていくことができるようにした。最上段には「わたしたちの町は〇〇な町です」と形を提示し、理由とともに記入するようにした。それは、理由の中にこそ、子どもの自分たちの町に対する認識（あこがれ、親しみ、愛着等）が出てくると考えたからである。

個々で考えた後、学級全体でそれぞれのピラミッドチャートの内容を共有した。



さらに、個人のピラミッドチャートで明確にした手紙に書きたい内容を、家族にあてて手紙にした。

③実践の意義の考察

本実践では、特に「手立て2」に焦点化して検討する。特徴的なのは、全体で話し合う時間設定のタイミングである。子どものうちに「伝えたい」という欲求が高まるところを逃さずに適切に時間を設定している。このことが、学級全体の対話活動への意欲につながる。教師が話し合いを指示するのではなく、子ども自身が話し合う必然を持って取り組む必要がある。また、話し合う目的が明確であることも重要である。個々では、家族に伝える手紙を書くために書きたい内容を明確にして整理していく必要感がこの活動を支えている。

話し合い活動や思考整理ツールの導入は一般に進んでいくことが予想されるが、「導入」そのものが目的となることがないようにしなければならない。個々の子どもの活動の進展や思考の深まりが前提となり、子どものうちに必要感が生じてくるところを見極め判断した上で、次の手立てを講じる。教師が子どもの気付きの深化を見取り、それらを協働的に関連づける活動のうちに、さらなる深い学びが生じる事例であると考えられる。

3.3. 第2学年「やさいよ 大きくなあれⅡ

～やさいランドをつくろう～の実践から⁽⁹⁾

①実践研究の主題

生活科では、子どもの主体的な活動によって生まれ

た気付きをそのままにしておくのではなく、さらに質の高い気付きへと高めていく。そのことが、自分のよさや可能性に気付き、意欲や自信をもって生活する子どもを育てていく上で欠かせないものと考え。気付きを質的に高めていくことは、意欲や自信をもって生活する子どもを育てていくことにつながっている。

子どもは、学習活動を行う中で、人や社会、自然との関わりを深め、それらの特徴や性質などに気付いていく。そのことを通して、心身の成長、自分らしさなどの自分のよさや可能性にも気付いていく。子どもがこれらを自覚することで更なる自分自身の成長に期待をもち、将来への夢をふくらませていくことが意欲や自信をもって日々生活することへとつながっていく。本研究における意欲や自信をもって生活する子どもとは、進んで何かをしようとする心の動きをもち、「またやりたい」「今度はこうしよう」「こうなりたい」など自分のよさや可能性に気付き、自らの生活に生かしていこうとする子どもである。

昨年度から引き続き、生活科における「栽培活動」に視点を当てて、研究に取り組んだ。子どもが自分と植物との関わりに気付くようにするために、「野菜ランド」の野菜の様子や、世話をしている自分の様子を写真で残し、子どもの気付きと共に掲示物に表していく。また、1年生の花の栽培や1学期の夏野菜の栽培の様子と関連付けて自分の関わり方を考えることができるような掲示物を作成する。また、友達と「野菜ランド」について伝え合い交流する活動を意図的・計画的に設定する。「野菜ランド」について他者評価を子どもが受け取り、それを踏まえて自己評価することができるようにすることで、野菜と自分との関わり方の変化に気付き、自分自身への気付きを育むことができるようになり、繰り返し「野菜ランド」の野菜の関わっていくことができるようになると考えた。

②手立てと活動展開の分析

本実践では、自分のよさや可能性に気付き、意欲や自信をもって生活する子どもを育成するために、以下の視点と手立てを設定し研究を行った。

【視点1】 学習対象の気付きを可視化したものを活用することで、学習対象と自分との関わりに気付くようにする。

【手立て1】 1学期の夏野菜の栽培だけでなく、1年生の時の栽培活動と関連付けた掲示物を子どもと共に作成することで、これまでの栽培活動を想起することができるようにする。



【活動の展開】

1学期の夏野菜の栽培だけでなく、1年生の時の栽培活動と関連付けた掲示物（「さいばいカレンダー」）を子どもと共に作成した。2年間の栽培活動で思ったことや分かったことなどを付箋にして貼り付け、冬野菜の栽培を行う際に、これまでの栽培活動を想起することができるようにした。付箋にそれぞれが思ったことや分

かったことなどを書くことで、今までの栽培活動と比較しながら、栽培活動を行う上で大切なポイントを確認することができた。また、実際に自分が体験し、そこから得た気付きは冬野菜を育てるポイントにつながり、これまでやってきたことを振り返ることで、自分にもできるという一人一人の自信へとつながっていった。

この「さいばいカレンダー」で出てきた気付きを基に、子供たちとこれからの「やさいランド」への関わり方をどのようにしていくかについて話し合いを行い、子供たちから出てきた意見を整理した。

A児：私のブロッコリーがしなしなになっちゃったんだけど、1年生ときのオクラのことを思い出して、よく見て虫をとったり、水の量を調節してそれをずっと続けたら復活したよ！

T：復活したなんてすごいね。

B児：私のハクサイにもすごい虫がつくんだ。

C児：私たちがいないときに虫が葉っぱを食べているよね。

A児：私は、1年生の時の必殺技「ティッシュでつまむ」を思い出して虫をとったよ。水をかけるだけだと、なかなか虫がとれなかったよね。

B児：1年生のときの必殺技、「ティッシュでつまむ」はハクサイでもできるかな。

T：ブロッコリーも復活したんだから、きっとハクサイも復活するんじゃないかな。

「さいばいカレンダー」に直接自分が体験したことを基に書いたことで、1年生の時の栽培活動を想起し、そのときの気付きから自分の野菜の育て方と関連付けて考えていることが上記のやりとりから伺える。

【視点2】 身近な人々と伝え合い交流することを意図的・計画的に設定することで、学習対象と自分との関わり方の変容から、自分自身の気付きを育むようにする。

【手立て2】 友達と「野菜ランド」について伝え合い交流することを意図的・計画的に設定する。「野菜ランド」について他者評価を子どもが受け取り、それを踏まえて自己評価できるようにすることで、野菜と自分との関わり方の変化に気付き、自分自身の気付きを育むようにする。



【活動の展開】 「やさいランド」での世話や自分の野菜の様子について、ノートやタブレット端末を使って友達と伝え合う場を設定した。

一人一人が「やさいランド」でがんばってきたことやお世話の仕方についてグループに分かれて紹介できるようにした。また、伝えた内容について友達からの評価を子どもが受け取り、それを踏まえて自己評価できるようにすることで、野菜と自分との関わり方の変化に気付くことができるようにした。

ある子どものノートには、これまでの「やさいランド」での自分の活動の様子を時系列にして示され、その時々自分が感じたことがまとめられていた。「ちゅうもくしてほしいところ。カリフラワーは元気！ けどはっ

ばに穴！ 虫がたべたよ」「土作りからめがでるまで。くつがびしょびしょになったり、足・手・顔がよごれたりして、とても大変 → めをうえて、つぎの日に畑にいったら、ひもみたいなざっそうがはえている！ → やつとめがでた！！ このときはとてもうれしかったよ」。ある評価カードには、「はたけにうえかえるとき土をおとさないようにすることはむずかしいですね」と書かれていた。評価カードには、自分ががんばったことへの評価が簡単な言葉ではあるが、多く記述され、それを基に自分自身の野菜への関わり方の変化について考えるきっかけを作ることができた。

③実践の意義の考察

これらの実践における対話の意義は、一方的に自分の意見や情報を伝えることだけではなく、他者から受け取った内容を理解し意義づけ評価すること、その評価を他者に返すことに生じてくる。「双方性」のある対話には、このような意義づけの内容を含むことが望ましく、子どもは自身の活動の良し悪しを受け止めることで、次の活動の見通しを立てることができる。その活動の意欲を支えるのは、自己への信頼である。がんばったことの評価は、自信となり次の活動を支える重要な基盤として働くのである。子どもが対話に対して意欲的に取り組むのは、対話によって自分の活動のよさを実感し、これから取り組むべき課題やめあてを明確にできるからである。つまり、自身の成長やよりよいこれからの生活が見えてくることが子どもにとっての喜びとなり楽しみとなるからである。活動や学習に意欲を持つ子どもは、その価値や意味をよく把握して楽しむ子どもであり、対話や表現の活動のなかにそのことを自覚できる契機を多く作りたいところである。

4. まとめ—対話への意欲を喚起する指導の特色と意義

すでに述べたように、本研究で研究の対象とした対話は、生活科の授業における伝え合い交流しあう活動の中に多く見られる。この対話の相手は学級の友達であったり、活動先で出会った身近な人々であったり、家族であったりするし、人だけでなく様々なものやできごととの対話、自分自身との対話を行っている。これらと子ども自身のかかわりを深めることが生活科がねらっている教科の本質であり、その手立てとして対話が欠かせないことがわかる。しかし、そのような教科のねらい、教育的な意図がもっとも強く反映される対話の相手は、まずは教師である。教師が対話の相手として直接子どもにかかわり、子どもの内なる気付きや思考を引き出し、その表現を豊かで確かなものにするための問いかけや投げかけを行うことが、特に低学年の子どもにとっては重要である。このことを通じて、子どもは対話の価値を実感し、望ましい対話のあり方を身につけ、それを基盤にして多様な他者との対話へと発展させていく。

さらに、対話活動を豊かにする教師の役割は、このような直接の対話の相手として存在することだけでなく、本稿で取り上げたように、間接的にも様々な手立てを

講じることにもある。子どもの気付きを可視化し共有する表現の場を多様に設定すること、個の表現の場や共有を目的としたツールを効果的に準備し、適切なタイミングで子どもに提示すること、対話の価値を子どもが自覚できるよう指導することなどが、子どもの主体的で豊かな対話を支える教師の役割として必要なことである。

生活科や総合的な学習における実践研究では、従来の教科指導のあり方を転換させる指導を追求してきた側面がある。教師主導の知識・技能の教授ではなく、子どもが主体的に活動する中で成立する学びの充実のためには、子どもが自ら学びの必要感と楽しさをもって取り組めるようにする必要がある。本稿で検討した実践事例には、そのような必要感を自覚する契機を作り出す手立ての工夫が見られる。生活科の理念や低学年の発達段階に即した指導の工夫が行われているが、一方、他教科の特質や他校種での発達段階の違いを踏まえて、それぞれに指導法や手立ての工夫をする必要があるものとする。今後、他教科や他校種で導入が加速する「主体的で対話的で深い学び」を作り出すアクティブ・ラーニングの実践を展開する上で、示唆を得られるところについて、本稿の検討の範囲で最後に述べた。子ども主体の学びを充実させるための指導のあり方を、実践研究を通して具体化していく上で、このような生活科実践研究の成果の共有は今後も進めて行くべきと考えている。

【注】

- (1) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」平成 27 年 8 月 26 日
- (2) 奈須正裕編著 (2015) 『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』、奈須「第 1 章コンピテンシー・ベースの教育と教科の本質」、p. 19、図書文化
- (3) 中央教育審議会教育課程企画特別部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ（報告）」平成 28 年 8 月 26 日
- (4) 『小学校学習指導要領解説 生活編』平成 20 年 6 月、p. 10
- (5) 嶋野道弘 (2016) 『学びの美学』「生活科誕生の趣旨と理念」 p. 255-258、東洋館出版社
- (6) 『小学校学習指導要領解説 生活編』平成 20 年 6 月、p. 8
- (7) 平成 22 年度の実践
- (8) 平成 25 年度の実践
- (9) 平成 27 年度の実践