

[生活]

児童の書く意欲を高めるための学習活動の工夫

— 2年生生活科「夏やさいをそだてよう」の実践を通して—

石野 亨*

1 問題と目的

生活科では、「人」「もの」「こと」との直接的な体験を通して得られた児童一人一人の思いや気づきを大切にしている。体験活動を中心とした対象とのかかわりを通して、新たな気づき生まれ、児童が対象への思いを強めていく。生活科学習指導要領解説によると、「熱中し没頭したこと、思わぬ発見をしたこと、成功したことなどの喜びを味わうとともに、直接体験を通して実感的な分かり方ができるようにすることを大切にしている。それが、その後の学習や生活への意欲と工夫を生み出し、実生活で役立つことにつながる¹⁾」とある。気づきや喜びが次の活動への意欲につながり、児童が進んで対象とかわらうとする力となる。

体験活動を通して児童は対象とかわり、その中で様々なことを見たり、聞いたり、感じたり、考えたりする。そこで生まれた気づきや思いを振り返ることで、児童は自己を見つめ、気づきや思いが深められる。野島は、振り返り活動について「活動や体験したことを言葉などによって振り返ることで、無自覚だった気づきが自分の中で明確になったり、それぞれの気づきを共有し関連付けたりすることが可能になる²⁾」と述べている。対象とかわる中で対象への気づきや思いをもち、それを振り返ることが大切なのである。そうすることで、児童は漠然としていた気づきや思いを自分なりの言葉に置き換え、対象への明確な思いをもつことができるようになる。

振り返りは振り返りシート等に「書く」ことによって行われることが多い。しかし、振り返りをただ記録として書くだけでは、それが児童の内面を見つめようとする意欲を妨げてしまう。野島も「文字を書くこと自体に時間がかかると書く活動が苦痛なものとなり書き溜めていくことのよさを実感することができない³⁾」と述べている。私の担任する2年生の実態からも、対象に対して思いや気づきをもてずに、振り返るときにうまく言葉や文字で表現できない児童が見られる。その一因として、児童のよりよい振り返りのために、教師が気づきを豊かにしたり書く意欲を高めたりする手立てを講じていないことがあげられる。それにより、**児童の対象への思いが深まらない**→**気づき生まれません**→**書く意欲が高まらない**という負のサイクルに陥ってしまう。この負のサイクルを、対象と豊かにかわることで気づき生まれ、それを児童自らが書きたいと思えるよいサイクルへ変えることが必要である。

「書く」ことの意欲を高めるには、体験活動を通して思考し、それを書いて表現することのよさに気付かせることが重要である。田村は、活動や体験を充実させ、「思考力」「表現力」を一体として育てていく学習活動のポイントとして5つ挙げている。それは、「①日常的・継続的に繰り返す活動を設定する②見付ける、比べる、たとえるなどの活動を用意する③人との関わりと振り返りの活動を関連させる④互いの情報を交換し、自己決定の場面を位置付ける⑤多様な表現活動を経験する⁴⁾」である。この5つのポイントの中で、私自身が重視したいと考えた点は「日常的・継続的」「見付ける、比べる、たとえる」である。対象とのかかわりを日常的、継続的に行うことで対象への愛着が深まり、対象の細かな変化にも気づくことができる。また、見付けたことを比べたりたとえたりしながら表現することで、自己の気づきを実感し、振り返ることの大切さを知ることにつながる。対象とのかかわりと書く活動を一体として捉えた活動を行うことで、児童の気づきがより豊かになり、書く意欲が高まっていくのではないかと考えた。

そこで、本研究では、体験活動を通して気付いたことを書く活動を継続して行うことにより、児童の書く意欲が育成されることの有用性を、実践を通して検証していく。第2学年の夏野菜の栽培活動の実践において、児童が書いた振り返りシートの内容を分析し、気づきの内容がどのように変化していったかについて考察する。

* 妙高市立斐太北小学校

2 研究の方法

第2学年（男子6名，女子9名）に対して，生活科の野菜栽培活動「夏やさいをそだてよう」を実践した。実施時期は，平成25年5月から9月までである。この単元で児童の書く意欲を高めるには，日常的，継続的な振り返りが重要と考え，次のような手立てを講じた。その際の児童の姿を実際の言動や振り返りシートの記述をもとに分析する。

(1) 毎日の「朝かんさつシート」の活用

野菜の世話や観察活動を通して気付いたり感じたりしたことを振り返る場面を意図的に設定する。振り返りを日常的，継続的に行うことができるように振り返りシートの活用を工夫し，児童の書く意欲を高める。

(2) 「かんさつ名人」になるための諸感覚を生かした観察

野菜を観察する際に，全体を見ていても細かな成長の変化に気付くことは難しい。そこで，国語科「かんさつ名人になろう」と関連させ，諸感覚を通して野菜を観察できるよう働きかける。諸感覚に焦点を当て，視点ごとにじっくりと観察させることで児童の気付きの質を高めていく。

(3) 気付きを共有するための「朝かんさつシート」の掲示や発表し合う場の意図的な設定

野菜とのかかわりだけでなく，人とかかわりが生まれる場を設定する。振り返りシートを掲示したり，児童が互いを感じたことを話し合ったりできる環境を構成する。相手の気付きや思いが自分の新たな気付きとなって次の活動の意欲へとつながっていくようにする

3 活動の実際

(1) 「朝かんさつシート」による振り返り活動

5月10日に野菜の苗を植え，野菜の栽培活動が始まった。それまでに児童は，どんな野菜を育てたいか，何のために野菜を育てるかを話し合い，「自分の野菜を育てるんだ」という強い思いをもっていた。野菜の苗を植えた後も，児童は水やりや畑の草取りなどの毎朝の世話をするために欠かさず畑に向かった。しかし，時間が経つにつれ，世話をしても苗自体に関心が向くことが少なくなっていた。どうすれば生活科の時間のかかわりだけでなく，毎朝の世話の中でも児童が自分の野菜に心を寄せ，成長を見つめることができるかを考えた。

① 朝かんさつシートの活用

ア 取り組む時間

毎朝の苗の世話をしながら気付いたことや，苗を観察することで発見したことを「朝かんさつシート」に書くようにした（図1）。時間は，朝の会の中で3～5分間と時間を決めて行った。書けない児童のために時間を延ばしたりはせず，気付いたことなどを時間内に書けるだけ書くというやり方で行った。時間を区切り，文章量が少なくても構わないとすることで，あまり書けない児童も時間内は観察してきたことを思い出しながら書こうとシートに向かうことができた。

イ 諸感覚に焦点付けた観察の視点

国語科「かんさつ名人になろう」と関連させ，諸感覚に焦点付けて観察するよう，観察の視点をもたせた。大きさ，数，形，色など視覚を中心とした視点。そしてにおい，感触，味など諸感覚を通すことで，様々な角度から対象を見つめられるようにした。しかし，毎朝の世話の中で諸感覚すべてのことを観察するのは無理がある。そこで，児童に1つあるいは2～3つの視点に絞り焦点付けてじっくり観察するよう意識させた。観察を始めたばかりの頃は，葉っぱしか観察しない児童が多かった。しかし，観察の視点を絞ることにより，「数」なら葉，花，実といった部分の数を，「色」なら同じように様々な部分の色をじっくり観察するようになった。また，「葉っぱの裏より表の方が緑色が濃い」と比較したり，「オクラの葉っぱはハートみたいな形」と例えたりしながら，気付いたことを表現するようになっていった。



図1は「朝かんさつシート」の表形式を示している。表の上部には「月」「日」「曜日」「天気」の欄があり、その下に「今日のかんさつ」と「気づいたこと」の欄がある。その下には縦横の罫線が組まれた観察記録用の表が複数行ある。

〈図1 朝かんさつシート〉



〈写真1 視点・表現例の掲示〉

ウ 掲示による共有

朝かんさつシートは毎日集め、教師が確認した後すぐに掲示していった。児童のよい気付きには、教師が朱書きで下線を引いたり、コメント欄に「よく気が付いたね。」などコメントを書き込んだりした。自分で読み返したり、友だちの気付きを互いに共有したりできるようにした。休み時間には友だち同士が朝かんさつシートを読み合っている姿も見られた。友だちと話をする中で「明日は葉っぱの裏を触ってこよう」と意欲的に野菜とかかわろうとする児童の姿も見られるようになっていった。

エ 観察の視点の例示

児童の中には、観察してきたことを文に書いて思うように表現できない児童もいた。そこで、友だちの朝かんさつシートの中からもねして書いてみたいと思う表現の仕方を出し合う時間を設けた。児童から出てきた意見は朝かんさつシートの上の方に並べて掲示（写真1）し、いつでも見ながら書くことができるようにした。すると、掲示を見ながら書こうとする児童の姿が見られ、文章量も少しずつ増えていった。

② A児、B児の朝かんさつシートから

下の表は、A児とB児の朝かんさつシートから抽出した記録をまとめたものである。

	A児（栽培する野菜：ミニトマト・とうもろこし）	B児（栽培する野菜：ミニトマト・きゅうり）
6 / 25	ミニトマトのみの色は、みどりいろでした。1つも赤くありませんでした。	きゅうりのはっぱの色は、みどりいろでした。きゅうりのじくの色はうすいきみどり色でした。きゅうりのみの色はみどりいろでした。きゅうりの花の色はきいろでした。
7 / 4	ミニトマトのはっぱのかたちは、あさがおみたいなかたちでした。ミニトマトのみのかたちは、どろだんごの小さいかたちがしているなあと思いました。あと、ミニトマトの花のかたちは、ほしの形をしていました。	ミニトマトのはっぱのかたちは、木みたいなかたちでした。ミニトマトのみのかたちはまるで、へたはほしのかどが上に上がっているかたちでした。今日ぼくははじめてミニトマトを4ことりました。うれしかったです。ミニトマトの花のかたちは、へたとおなじで、ほしのかたちでかどが上に上がっていました。花は、へたになるんだなあと思いました。
7 / 5	ミニトマトをさわりました。ミニトマトのみのさわごこちは、つるつるかざらざらでした。ミニトマトは、花からすぼんでミニトマトのへたになってみができるんだなあと思いました。ミニトマトのあじは、ミニトマトのふつうのあじがしました。ミニトマトぜんたいは、ミニトマトのかおりやあじがするんだなあと思いました。	きゅうりのはっぱの数は、すごく多かったです。きゅうりの花の数は少なかったです。きゅうりのみの数は4こありました。きゅうりのつるの数はすごく多かったです。きゅうりのえだがわかれているところは、すごく多かったです。きゅうりの小さくてまだ花がついているのは、1こでした。きゅうりのえだがまがっているのは、すごく多かったです。
7 / 8	今日、ミニトマトが13こぐらいとれました。ミニトマトの色は、赤色でした花の色は、きいろでした。花の色は、みどりいろでした。ミニトマトは、下から赤くなって上はまだみどりいろなんだなあと見ていたら思いました。ミニトマトの下のは、てんてんがあるなあと思いました。てんてんは、ねっこの白いえいようがくるところだと思いました。	きゅうりのはっぱの数は、すごく多かったです。きゅうりの花の数は、すごく多かったです。きゅうりの実の数は、少なかったです。きゅうりのえだわかれているところは、すごく多かったです。きゅうりのえだまがっているところは、すごく多かったです。きゅうりのつるの数は、すごく多かったです。きゅうりのいろいろなところが多くなってうれしかったです。

6月25日に、「かんさつ名人になろう」の単元を終え、朝かんさつシートが本格的に始まった。A児はもともと作文など文章を書く活動が苦手な児童である。6月25日の朝かんさつシートを見ると、野菜の苗をぱっと見て気付いたことしか書いておらず、野菜とかかわろうという意欲が高くないことが分かる。しかし、朝かんさつシートを続けることで、A児の記述する文章量が増えていったことが分かる。すると、6月25日には2文だったものが、7月7日には6文に増えた。

また、書く内容にも変化が見られることが分かる。6月25日には色について簡単な記述しかなかったものが、7月8日は実の色の変化の様子が細かく記述されている。「ミニトマトは、下から赤くなって上はまだみどりいろなんだな」と実の色が下から変化していく様子を見取ることができた。「見ていたら思いました。」とあるように、A児自身が野菜の変化を自覚したことも記述されている。

また、A児の朝かんさつシートのコメント欄に「よく観察してきたね。」「葉っぱを見てきたけど、花はどうだったかな。」など、次の気付きにつながるようなコメントを書き、A児への働きかけを行った。A児の朝かんさつシートを見ると、色、形、数、触感、味、香りと諸感覚を通して観察し、振り返っている。日常的・継続的な野菜とのかかわりから、A児の気付きの質が高まり、それが書くことの意欲となっていったのである。

次に、B児の朝かんさつシートを分析する。B児は葉っぱや実を数えるなど、じっくり観察することが得意だが、気付いたことを自分なりの言葉で書くことが苦手な児童である。B児は6月25日には、葉、茎（B児はじくと表現している）、実の色を観察している。この頃はまだぱっと見て気付いたことしか振り返っていない。しかし、7月4日になると、形に焦点付けて観察し、気付いたことを比喩を用いて振り返るようになっていく。「木みたい」「ほしの形」と何かに例えて表現することで、自分の気付いたことを分かりやすく伝えようとする気持ちが伝わってくる。

また、B児は自分の野菜を継続的にかかわり続けることで、野菜が成長していく変化にも気付くことができた。7月4日に「ミニトマトの花のかたちは、ヘタとおなじで、ほしのかたちでかどが上に上がっていました。花は、へたになるんだなあと思いました。」という記述がある。花が少しずつ変化し、実になっていく様子を観察していくことでこの気付きが生まれたのではないか。その気付きが野菜とかかわろうとする意欲となり、書くことにつながっていったと考える。

今度はA児とB児の朝かんさつシートを比較してみる。7月4日、B児は「ミニトマトの花のかたちは、ヘタとおなじで、ほしのかたちでかどが上に上がっていました。花は、へたになるんだなあと思いました。」と記述した。翌日、A児の朝かんさつシートに「ミニトマトは、花からすぼんでミニトマトのヘタになってみができるんだなあと思いました。」という記述された。このことから、B児とA児で学びが共有され、A児の気付きの視点が広まったと言えるのではないかと考える。A児、B児ともに同じミニトマトを栽培し、7月4日にB児の書いた朝かんさつシートはその日の昼休みまで掲示してあった。B児の朝かんさつシートを読むことで、A児に新たな視点が生まれた。A児は翌日、自分のミニトマトの苗を新たな視点で観察し、その気付きを自分のものとしたのだろう。友だちの気付きが自分の気付きとなり、気付きが喜びに変化していった。新たに気付いたことの喜びが、書く意欲を高めていったと考える。

(2) 友だちとの交流後の振り返り活動

① 気付きが生まれることをねらったかかわり

児童一人一人が観察して気付いたことを書く活動と合わせて、観察活動の中で新たな気付きが生まれる児童相互のかかわりを重視した。

朝、教室に行くと、C児が朝の世話の中で気付いたことを話してくれた。ミニトマトのにおいについてだ。C児は普段通り、毎朝の野菜の世話を行った。その時、観察の一環としてミニトマトのわき芽のにおいをかいだ。すると、わき芽の切ったところからもミニトマトのにおいがしたというのだ。それを聞いた他の児童も、C児の持ってきたわき芽の切ったところのにおいをかいだ。その結果、どの子からも「切ったところからもミニトマトのにおいがする」という言葉が聞かれた。

そこに、D児から、

「わたしのそだてているピーマンのにおいはどんなにおいなんだろう。」

という声が上がった。それを聞くと、他の児童からも、「自分の育てている野菜のにおいを調べにいきたい。」という声が次々に上がった。そこで、生活科の時間に「におい」に焦点付けて、観察に行くことにした。

畑に着くと、児童はさっそく自分の育てる野菜のにおいを調べ始めた。葉っぱ、茎、花など、顔を近づけて野菜のにおいを調べる児童の姿が見られた（写真2）。児童からは、

「ミニトマトはいろいろなところからミニトマトのにおいがする。」

「きゅうりは少しだけど、葉っぱからきゅうりのにおいがする。」

など声が上がった。ミニトマトやきゅうりは日常生活でも接することが多く、苗から香るにおいも強めなので、すぐに気付くことができた。に



〈写真2 野菜の苗のにおいを調べる様子〉

おいは、普段の観察の中では意識はしていなかったもので、それまでは気付くことができなかった。友だちからの声があったことで、自分の野菜を調べてみたいという意欲が生まれ、新たな気付きが生まれることとなった。

一方、あまりにおいのしない野菜を育てている児童からは、
 「オクラからは、何のにおいもしない。」
 「ピーマンも全然わからない。」
 という声が上がった。一緒ににおいをかいでも、茎や葉、花からもにおいをかぎ分けることができなかった。「においのない野菜もあるのかな。」と半分児童が諦めかけたその時、E児がにおいの調べ方を見つけて教えてくれた。
 「指で茎をこすって指のにおいをかぐと、野菜のにおいがするよ。」
 顔を近づけてにおいを調べるのではなく、指でこすってそのにおいを調べるという全く新しいやり方を見つけたのである。オクラやピーマンを育てる児童がさっそくそのやり方を試してみた。すると、
 「ほんとだ。ピーマンの茎をこすったら、指からピーマンのにおいがする。」
 「オクラも茎をこすったらオクラのにおいがしたよ。」
 と、オクラやピーマンからもにおいをかぎ取ることができた。このやり方は、次々に広がっていった。中には、「もっといいやり方はないか」と新しいやり方を考える児童もいた。
 この活動では、一人の子の気付きから学級全員の学びが広がっていった。対象とのかかわりの中で気付いたことを相手に伝えることで、他者に新しい気付きが生まれていったのである。さらに、新しく何かを見つけようという気持ちを持ち、対象とかかわろうとする児童の姿も見られた。

② かかわり後の振り返りの時間

この観察活動の後、教室に戻って気付いたことを振り返りシートに書く時間を設定した。どの児童も体験を通して気付いたことを進んで書き進めていった。

下の図2は、この振り返りの時間にF児の書いた振り返りシートである。

ピーマンのかんさつ

今日、みらいの時間にやさいのかんさつにいきました。わたしは、じぶんのそだてているピーマンととうもろこしのおいをかいでみました。ピーマンはぜんぜんにおいがしませんでした。とうもろこしもぜんぜんにおいがしませんでした。でも、とちゅうでEさんがにおいを見付けるやりかたを教えてくださいました。わたしは、ピーマンのくきをゆびでこすって、ゆびのにおいをかいでみました。そうしたらゆびからピーマンのにおいがすこししました。ゆびからピーマンのにおいがしたので、びっくりしました。でも、ピーマンのくきからピーマンのにおいがしてうれしかったです。とうもろこしは、あんまりにおいがわかりませんでした。でも、ピーマンのにおいはわかりました。やさいのくきからも、やさいのにおいがするのがわかってよかったです。

〈図2 F児の振り返りシート〉

F児は、普段の朝かんさつシートにも短い時間にも3～4文程度の気付いたことを書くことができる児童だ。この活動後の振り返りでは、観察記録とは違い、自由に自分の感じたことを書くという働きかけを行った。その結果として、気付いたことに加えて「びっくりした」「うれしかった」など自分の感情を表す記述が多く見られた。自分の野菜のにおいをしっかりかぎ取ることができ、自分の野菜に愛着を深めたことで「うれしかった」という記述が出てきたのではないかと考えられる。また、「やさいのくきからも、やさいのにおいがするのがわかってよかったです」と新しい気付きが生まれたことに喜びを感じているF児の気持ちを読み取ることができる。

4 考察

(1) 体験活動と書く活動の日常的、継続的なサイクルが児童の書く意欲を高めた

朝かんさつシートの実践を見ると、児童と自分の育てる野菜とのかかわりが少しずつ深まっていくことが分かる。野菜とかかわる (かかわる) → 気付きが生まれる (気付く) → 気付いたことを書く (書く・表す) という学習活動を継続的に設定することの大切さを認識することができた。

表1から分かるように、朝かんさつシートを書くことが野菜とじっくりかかわろうとする気持ちを高めていった。それにより、児童に新たな気付きが生まれることにつながった。朝かんさつシートを使って自分の気付きを振り返ることで、自分の気付きを自覚することができた。教師が、対象とかかわる場面や振り返りを行う場面を意図的に設定することで、児童が対象への愛着を深め、意欲をもって書く活動に取り組ませることができた。

また、書く活動を繰り返し経験させることによって、児童が書き慣れることにもつながった。文章表現の苦手なA児は、始めは2文しか書くことができなかった。それが繰り返し書き続けていくことによって、書くことの抵抗感が小さくなっていき、同じ時間で書ける文章量が増えていった。さらに、日常的に書く活動を設定することで、毎朝対象とかかわろうという意識をもつことができたと考える。毎日かかわることで対象の小さな変化にも気付き、書く材料が生まれる。それが「書くことができる」という自信となり、進んで書こうとする意欲につながった。

(2) 諸感覚を意識して観察したことで、気付きに広がりや深まりが生まれた

A児とB児の朝かんさつシートから抽出した記録を見ると、2人の観察の視点に広がりや深まりが生まれていったのが分かる。初めは「色」にしか意識を向けられず、気付きが非常に少なかった。諸感覚を意識させることで、児童はじっくり対象を見つめたり、実際に触ったり、においをかいだりしながら観察を行った。A児は「色」「形」「数」「触感」「味」「香り」など多くのことを意識して観察できるようになり、気付く観点が増えていった。対象と触れ合いながらかかわることで、児童は対象をより身近に感じ、それが対象についての気付きに広がりや深まりが生まれることにつながった。

また、体験と書く活動を日常的、継続的に行うことで、対象への愛着を強めていった。A児は「色」の気付きが「色の変化」へと変わっていった。B児も花がへたになるという野菜が成長していく変化に気付くことができた。日常的なかかわりを続けることで、対象の小さな変化や成長に目を向け、気付きの深まりが生まれることにつながった。

(3) 気付きを共有したり交流したりすることで、書く意欲が高まった

交流後に振り返りを行った実践を見ると、1人の児童の気付きが学級全体に共有されることで、他の児童に新たな気付きの視点が生まれていった。さらに、その新たな視点からの気付きを振り返ることで、それが自分のものとして明確になっていった。共有された気付きの視点を自分の気付きへと深めていくことで、児童の書きたい意欲を高めることができた。

F児は、自分だけではピーマンのにおいに気付くことができなかった。そこに、E児の気付きを取り入れることで、ピーマンのにおいをかぎ取ることができ、新たな気付きがF児に生まれた。その気付きが喜びとなり、「書きたい」という書く意欲の原動力となった。

しかし、2年生では、気付いたことを教師に向けて伝えたいという思いがまだ強い。児童が気付きや思いを互いに伝え合うことができるようにするには、継続的な交流場面や掲示環境の工夫など、教師の意図的な設定が欠かせないと考える。朝かんさつシートの事例では、互いにいつでも読み合える環境を構成したことで、A児とB児で気付きの共有が生まれ、A児の気付きの質が高まっていった。また、E児の気付きは、F児と教師の話聞いたことがきっかけとなり、学級全体に広がっていった。児童の気付きを見取り、それを共有し、互いの気付きの質を高めていくには、教師の働きかけが重要であることを再認識できた。

5 課題

本研究では、観察の視点をもたせて対象とかかわり、そこで生まれた気付きを書くことを日常的に設定した。そのことで児童が、書く活動に慣れ、意欲を高めることができた。しかし、児童が進んで書く姿をねらいとしたため、振り返りの場面では国語的な面での指導は深くは行わなかった。そのため、書くことの意欲は高まったが、国語科のねらいとしての書く力を高めていくことは難しかった。田村の指摘する「見付ける、くらべる、たとえる」という視点を、児童の振り返りの過程でより具体的に示すことで、書くことによる表現力も同時に高められたのではないかと考える。生活科と国語科は言語活動の面で密接な関係がある。生活科での活動と国語科としての言語活動を関連させて活動を仕組み、意欲と同時に児童の表現力をいかに高めていくかが課題である。

引用文献

- 1) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説 生活編』, 東洋館出版社, 2008, p.17
- 2) 野島聡子 「自分自身への気付きを自覚する表現活動の在り方に関する一考察 ―第1学年「やぎさん だいすき」の実践を通して―」, 『教育実践研究 第24集』, 上越教育大学学校教育実践研究センター, 2014, p.133
- 3) 野島聡子 前掲, p.138
- 4) 田村 学 「各教科等の特質に応じた思考力・判断力・表現力等の育成 活動や体験の充実によって一体的に育つ思考力や表現力」, 『初等教育資料 6月号』, 東洋館出版社, 2014, pp.22-23