

[生活]

生活科における気付きと対象とのかかわり方の
変容に関する一考察

- 第1学年「あさがおさんとなかよし」の実践から -

堀井 直樹*

1 はじめに

生活科は、児童が対象と直接かかわる活動や体験を重視している。児童は、対象とじっくり向かい合うことで、様々なことに気付き、自分なりの考えをもつ。そして、その考えをもとに、繰り返し対象とかがわっていく。例えば、それは、飼育する動物と仲良くなろうと何度も触れ合う姿であったり、より良いおもちゃを作ろうと試行錯誤する姿であったりする。筆者は、このように児童が自らの気付きや考えを生かして、繰り返し対象とかがわる姿が重要であると考えている。なぜならば、対象と繰り返しかかわることで、児童の気付きや考えがより確かなものとなり、今まで以上に積極的に対象とかがわろうとする姿を育むからである。

そのことは、平成20年1月の中央教育審議会の答申においても指摘されている。そこでは、生活科の課題は、「学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないこと」¹⁾ だとしている。そして、改善の基本方針として、「自分の特徴や可能性に気付き、自らの成長についての認識を深めたり、気付きをもとに考えたりすることなどのように、児童の気付きを質的に高める」ことが示されている。つまり、児童の気付きを気付きのまま終わらせるのではなく、それを生かして新たに対象とかがわったり、自らの成長を実感したりすることが求められているのである。また、木村光男(2008)は、体験を通して得た児童の気付きや考え(思考)に着目し、「気付きによって児童の中には様々な思考が生まれ、その思考が新たな活動を発生させている」²⁾ と述べている。このように、児童の気付きや考えを生かして新たな活動を展開していくことは、生活科の学びをより意味深いものにできると考える。しかし、児童の気付きや考えが、対象とのかかわり方にどのような変容をもたらすのか詳しく分析した例は少ない。

そこで、本研究では、1年生のアサガオ栽培の実践において、児童の気付きの発生要因と発生後の対象とのかかわり方の変容に焦点を当てる。児童の気付きに関して、木村吉彦(2008)は、「自分とのかかわりで働きかけ、働き返された『ひと・もの・こと』についての気付きを『対象への気付き』、それらのかかわりを通して得られた自分への自覚的な気付きを『自分自身への気付き』」³⁾ と分類している。そのため、本研究でも、児童の気付きを「対象への気付き」と「自分自身への気付き」に分類し、それらの気付きが対象とのかかわり方にどのように関係しているのかを考察する。そして、児童の気付きや考えを生かした活動の展開が、どのように栽培活動に対する意欲や課題解決のための追究の深まりをもたらすのか明らかにしていく。

2 研究の方法

(1) 対象児童

児童一人一人の気付きや考えを生かした活動を展開するために、個々の児童の活動の流れを分析することが必要である。そのため、本研究では、男女1名ずつを対象児童とし、児童の気付きと対象とのかかわり方の変容を分析することにした。対象児童となった2名について、以下に説明をする。

A児(女児)は、登校後と下校前に必ず自分のアサガオのところに足を運び、水やり等の世話を行う。活動後の作文には、「早くアサガオさん大きくなってね。」「つるが伸びてきてとっても嬉しいです。」等とアサガオに対する愛着や気付きが豊かに表現されている。

B児(男児)は、自分の興味をもった活動は率先して行うが、継続して活動を進めることがなかなかできない傾向が

* 妙高市立新井小学校

ある。そのため、アサガオの水やりをしない日が何日か続く等、アサガオに対する愛着があまり感じられなかった。しかし、アサガオの変化にはすぐに気づき、作文やカードに気付いたことをたくさん表現することができる。

(2) 方法

2名の対象児童に対して、活動中の言動や活動後の作文等への記述から、アサガオの栽培活動を通して得た気づきや対象へのかかわり方の変容をとらえた。そして、個々の児童の活動の流れを作成し、気づきの発生要因と発生後の対象とのかかわり方の変容が明確になるように示した。これを利用して、児童の気づきや考えを生かした活動の展開が、アサガオの栽培活動に対する意欲や課題解決のための追究意識を高めることに有効であったかを検討する。

3 活動の実際

(1) 単元目標と教師の手立て



「アサガオの栽培を通して、育て方や成長の変化に気付くとともに、アサガオへの親しみや世話をする楽しさ、喜びを味わう」ことが本単元の目標である。そこで、本単元における教師の手立てを以下に設定した。

- ①教師からの活動の提示を極力なくし、児童一人一人の気づきや考えを生かした活動を展開する。
- ②世話や活動を通して分かったことや嬉しかったこと、困ったこと、疑問に思ったこと等を作文やカードに記録させる。特に、カードは、自分のアサガオの様子を友達に伝える手段とする。
- ③作文やカードに記録した気づきや考えを学級全体で伝え合う場を設定する。
- ④児童が自ら疑問や課題を解決する参考となるように、アサガオに関する本を教室内に配置する。

(2) A児の事例から

表1は、A児が、アサガオのつるが伸びていることに気づき、支柱を立てようとするまでの活動の流れを観点別に示したものである。観点は、「かかわり」「対象への気づき」「自分自身への気づき」の三種類で表した。また、教師の働きかけと声かけを吹き出しで付け加えた。

表1 A児の活動の流れ

かかわり	対象への気づき	自分自身への気づき
<p>①友達のアサガオに巻きついた自分のアサガオのつるをほどく。</p> <p>A児になぜアサガオのつるをほどくのか尋ね、A児の行動を意味付ける。 「Aさんは、これ以上自分のアサガオさんが友達のアサガオさんに巻きつかないようにほどいてあげているんだね。」</p> <p>③アサガオのつるを手に持ち、自分の背よりも高く持ち上げる(図1)。</p> <p>④アサガオのつるをほどいている最中に、自分のつるを折ってしまう。(A児は、非常にショックを受け、すぐに教師のところに報告に来た。)</p> <p>⑥教室にあるアサガオの図鑑で解決策を調べる(図2)。</p>	<p>②「アサガオさんは、つるがいろいろなところに巻きつきます。ほどくとすごく長いです。(作文の記述)」</p>  <p>図1 アサガオとの背比べ</p> <p>⑤「このままだとまたアサガオさんが折れてしまうので何とかしたいです。(伝え合いの中での発言)」</p> <p>学級全体で伝え合いの場面を設定し、気づきを共有させる。 「みんなの中で何か困ったことがある人はいるかな。」</p>	<p>学級全体で伝え合いの場面を設定し、気づきを共有させる。 「Aさんのアサガオさんはつるが巻きついていたんだね。みんなのアサガオさんはどうなっているかな。」 「友達のアサガオさんだけでなく、フェンスに巻きついていることもあるんだね。」</p>  <p>図2 図鑑で解決策を調べる</p>

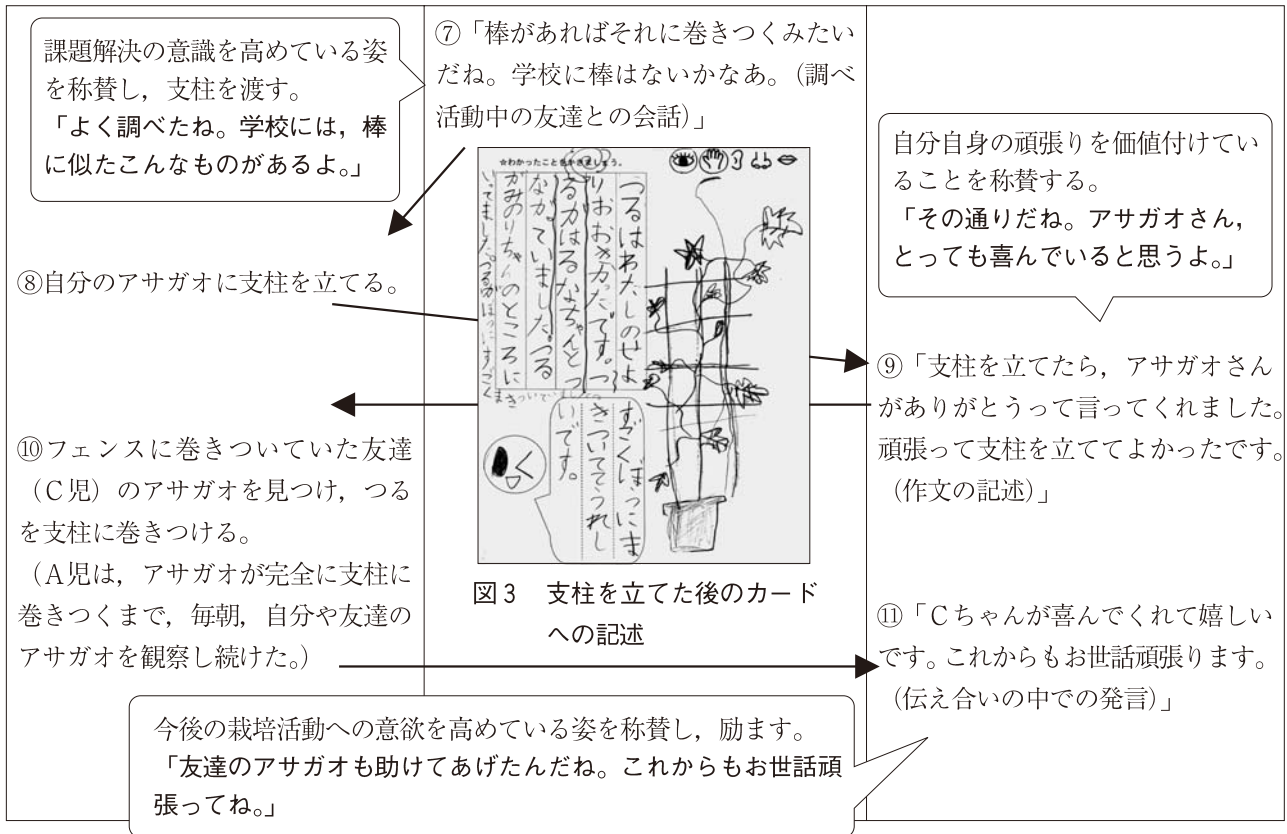


表1に示した活動の流れの中で、A児の気づきを以下にまとめる。

〈対象への気づき〉

- ②「アサガオさんは、つるがいろいろなところに巻きつきます。ほどくとすごく長いです。」
- ⑤「このままだとまたアサガオさんが折れてしまうので何とかしたいです。」
- ⑦「棒があればそれに巻きつくみたいだね。学校に棒はないかなあ。」

〈自分自身への気づき〉

- ⑨「支柱を立てたら、アサガオさんがありがとうございますって言ってくれました。頑張って支柱を立ててよかったです。」
- ⑪「Cちゃんが喜んでくれて嬉しいです。これからもお世話頑張ります。」

これらのA児の気づきが発生した要因と発生後の対象とのかかわり方の変容は次の通りである。

まず、対象への気づきは三点である。一点目の②「アサガオさんは、つるがいろいろなところに巻きつきます。ほどくとすごく長いです。」という気づきは、アサガオのことを心配して、友達のアサガオに巻きついてしまった自分のアサガオを一生懸命ほどこうとする姿からの発生である。そして、その気づきをもとにして、アサガオのつるの長さを自分の背の高さと比べようとする新たな対象とのかかわり方を発生させた。二点目の⑤「このままだとまたアサガオさんが折れてしまうので何とかしたいです。」という気づきは、これ以上自分のアサガオを傷つけないという切実な願いからの発生である。その気づきが、図鑑を用いて解決策を調べようとするA児の姿を引き出した。三点目の⑦「棒があればそれに巻きつくみたいだね。学校に棒はないかなあ。」という気づきは、友達のアサガオにつるが巻きついたという経験と図鑑で調べた知識が結びついたことによる発生である。この気づきがきっかけとなり、自分のアサガオに支柱を立てるという考えが生まれたのである。

次に、自分自身への気づきは二点である。一点目の⑨「支柱を立てたら、アサガオさんがありがとうございますって言ってくれました。頑張って支柱を立ててよかったです。」という気づきは、課題を解決したことへの満足感や充実感からの発生である。そして、アサガオさんに喜んでもらった、頑張ってよかったという思いが、自信や意欲を育み、今度は友達の

アサガオを助けようとする姿を引き出した。そして、その姿が、二点目の⑩「Cちゃんが喜んでくれて嬉しいです。これからもお世話頑張ります。」という気付きを発生させ、今後の栽培活動への意欲を高めることにつながったのである。

もともとA児は、栽培活動の初期からアサガオに対する愛着をもち、世話を続けてきた。それが、アサガオに支柱を立てるという活動を通して、「アサガオさんがありがとうって言ってくれた。」と自分の活動を価値付け、栽培活動への意欲をさらに高めた。そのことが、自分のアサガオとのかかわりだけでなく、友達のアサガオにも関心を寄せるきっかけとなった。そして、「Cちゃんが喜んでくれて嬉しいです。」と友達とのかかわりまで活動を広げることにつながったのである。

(3) B児の事例から

表2は、B児が、自分のアサガオの成長が遅いことに気付き、世話の仕方を変えようとするまでの活動の流れを観点別に示したものである。

表2 B児の活動の流れ


かかわり	対象への気付き	自分自身への気付き
<p>①自分のアサガオに水やりをする。 (友達から水やりをした方がいいよと言われて、B児は、2日ぶりに水やりを行った。)</p>	<p>②「僕のアサガオさんは、みんなよりも小さいです。(カードへの記述)」</p>	<p>B児の気付きを認め、さらなる気付きの発展をうながす。 「確かにみんなより小さいね。どうしてかな。わかったら、先生に教えてね。」</p>
<p>③友達の水やりの様子を観察する。</p> <p>学級全体で伝え合いの場面を設定し、気付きを共有させる。 「みんなの中で何か困ったことがある人はいるかな。」</p>	<p>④「一度にたくさん水をあげすぎたみたい。(教師への報告)」</p> <p>B児の気付きを認める。 「友達の水やりを見て気が付いたんだね。よく見つけたね。今度は水の量を減らして水やりしてみようね。」</p>	 <p>図4 アサガオの様子を伝える</p>
<p>⑤自分のアサガオの様子を友達に伝え、「毎日水やりをした方がいいよ。」というアドバイスをもらう(図4)。</p> <p>⑦一度に与える水の量を減らし、3週間水やりを続ける。(B児は、水やりをしたことを教師に報告するようになった。)</p> <p>栽培活動への意欲を高めている姿を称賛し、励ます。 「水やり毎日続けているね。Bさんもアサガオさんのこと大好きになったみたいだね。」</p>	<p>⑥「アサガオさんのために毎日水やりをします。(伝え合いの中での発言)」</p> <p>⑧「みんなのアサガオさんと同じくらい大きくなりました。(作文の記述)」</p>	<p>課題解決の意識を高めている姿を称賛する。 「そうだね。アサガオさんのために水やりを頑張ろうとする姿は素晴らしいね。」</p>
<p>⑩1学期の終業式の日まで、水やりを続ける。(B児は、夏休みの生活表の毎日の仕事の欄にも『アサガオの水やり』と記入していた。)</p>	 <p>図5 水やりを続けた後のカードへの記述</p>	<p>⑨「アサガオさんがこれからもお世話頑張ってねと言ってくれました。大好きだと言ってくれました。水やり続けてよかったです。(作文の記述)」</p> <p>自分自身の頑張りを価値付けていることを称賛する。 「アサガオさんのために水やり頑張ってたよかったですね。一生懸命水をあげたから大きくなったんだね。」</p>

表2に示した活動の流れの中で、B児の気付きを以下にまとめる。

〈対象への気付き〉

- ②「僕のアサガオさんは、みんなよりも小さいです。」
- ④「一度にたくさん水をあげすぎていたみたい。」
- ⑥「アサガオさんのために毎日水やりをします。」
- ⑧「みんなのアサガオさんと同じくらい大きくなりました。」

〈自分自身への気付き〉

- ⑨「アサガオさんがこれからもお世話頑張ってねとってくれました。大好きだと言ってくれました。水やり続けてよかったです。」

これらのB児の気付きが発生した要因と発生後の対象とのかかわり方の変容は次の通りである。

まず、対象への気付きは四点である。一点目の②「僕のアサガオさんは、みんなよりも小さいです。」という気付きは、アサガオの成長の変化に関心を持ち、自分と友達のアサガオを見比べたことからの発生である。その気付きが、自らの栽培活動を振り返らせ、友達の世話の仕方を観察したり、友達に相談したりするという姿を引き出した。そして、二点目の④「一度にたくさん水をあげすぎていたみたい。」という気付きや三点目の⑥「アサガオさんのために毎日水やりをします。」という栽培活動への意欲を生み出す要因となったのである。さらに、四点目の⑧「みんなのアサガオさんと同じくらい大きくなりました。」という気付きは、自分のアサガオに愛着を持ち、水やりを継続して行うことができたからこそその発生である。

そして、それらの気付きは、自分自身への気付きへとつながっていく。⑨「アサガオさんがこれからもお世話頑張ってねとってくれました。大好きだと言ってくれました。水やり続けてよかったです。」という気付きは、自分自身の行動とアサガオの成長を結び付け、自分自身の頑張りを価値付けていることからの発生である。水やりを続けて行うことができたという自信が、それ以降の栽培活動への意欲を高めることになった。

すると、最初は水やりを度々忘れていたB児が、毎朝欠かさずアサガオの水やりをするようになった。それは、獲得した気付きが、アサガオへの愛着や栽培活動への意欲を育み、対象とのかかわり方を変容させたと言える。この出来事以降、B児の作文には、「アサガオさんは、つるが伸びて嬉しかったと言ってくれました。」「水やりを毎日したから、アサガオさんは元気です。」「もう少しで花が咲きます。待ってるね。」等とアサガオへの思いがあふれた文章がたくさん記述されるようになったのである。

4 考察

(1) 気付きの発生要因と発生後の対象とのかかわり方の変容について

A児、B児の活動の流れを見ると、気付きが発生する要因は、対象とのかかわり方に大きく由来することがわかる。さらに、「対象への気付き」と「自分自身への気付き」は、どちらも対象とのかかわり方を変容させる要因ともなった。ただし、この二つの気付きは、質的に大きく異なっている。

まず、「対象への気付き」は、アサガオとじっくりかかわる過程で生じる。児童は、毎日の世話等を通して自分のアサガオと日々向き合っていく。そして、日々のアサガオとのかかわりが、A児の「つるがいろいろなところに巻きつきます。ほどくとすごく長いです。」やB児の「僕のアサガオさんは、みんなよりも小さいです。」という気付きを生む。さらに、新たに生まれた「対象への気付き」は、アサガオとのかかわり方を変容させる。A児は、アサガオのつるをほどくとすごく長くなるという気付きから、アサガオのつるを自分の背と比べるという新たなかかわり方を生み出した。また、B児は、自分のアサガオが友達のアサガオよりも小さいことに気付き、自らの世話の仕方を振り返ることができた。このように、「対象への気付き」は、アサガオと日々かかわる過程で生まれ、アサガオとのかかわり方に影響をもたらすことが明らかとなった。

一方、「自分自身への気付き」は、漫然と対象にかかわっているだけでは生まれない。「自分自身への気付き」が生まれるには、児童が課題意識を持ち、何とかして現状を変えようと試行錯誤することが必要である。例えば、A児の「このままだとまたアサガオさんが折れてしまうので何とかしたいです。」やB児の「一度にたくさん水をあげすぎていたみたい。」という「対象への気付き」は、児童にとって課題意識をもたらす気付きである。そして、それらの気付きに

よって、児童の中に問題を解決しようとする姿勢が生まれる。それが、図鑑を調べて解決策を模索する姿であったり、これまでの世話の仕方を変えて水やりを続ける姿であったりする。その結果、A児の「頑張って支柱を立ててよかったです。」やB児の「水やり続けてよかったです。」という「自分自身への気付き」が自覚される。児童は、自らの行動を価値付け、頑張った自分に対して自信を育てていく。そのことが、アサガオに対するさらなる関心を生み、友達のアサガオのつるを支柱に巻きつけるA児の姿や毎朝水やりを続けるB児の姿を引き出したのである。このように、「自分自身への気付き」は、児童自身に成長を自覚させ、アサガオに対してさらに強い関心や意欲をもった活動を展開させることが明らかとなった。

(2) 児童の気付きや考えを生かした活動の展開について

児童は、対象とのかかわりを通して、様々なことに気付く。それは、A児、B児の活動の流れを見ても明らかである。しかし、生活科では、児童に「対象への気付き」や「自分自身への気付き」を獲得させることだけが目的ではない。それらの気付きによって、児童の活動が豊かに発展し、対象と心を通わせていくことが重要である。そのために、筆者は、児童の気付きや考えを生かした活動の展開を心がけた。例えば、アサガオのつるを折ってしまったA児に対して、すぐに支柱を渡すのではなく、A児がどのように行動するのかを見守った。そうすることで、児童の「困ったなあ」「何とかしたいなあ」という思いを十分引き出すことができた。それらの思いが、課題を解決しようと試行錯誤するA児の姿を生み出す要因となった。そして、結果として、A児は、自分のアサガオだけでなく、友達のアサガオにも関心を寄せるようになったのである。また、継続した水やりができていなかったB児に対しても、気付きが生まれるまで待ち続けた。B児は、自分のアサガオが友達のアサガオよりも小さいことに気付き、自分の世話の仕方に原因があるのではないかと考えた。そして、毎日水やりを続けるようになったのである。このように、児童の気付きや考えを生かした活動の展開は、児童の課題意識を高め、懸命に問題を解決しようとする姿を生み出した。そして、児童が、今まで以上にアサガオとのかかわりを深めていくことにつながったのである。

また、児童の気付きや考えを生かした活動の展開は、教師が児童の活動に対して何も手を出さないことを意味しているのではない。例えば、本研究では、児童の気付きを認め、「わかったら先生に教えてね。」と気付きの発展をうながしたり、学級全体で困ったことを伝え合う場面を設定したりという働きかけを行った。それらの働きかけが、児童の新たな気付きや対象とのかかわり方を生み出す一助となっていた。

つまり、児童の気付きや考えを生かした活動の展開は、栽培活動に対する意欲や課題解決のための追究意識を高めることに有効であることが本研究を通して明確になった。また、教師の働きかけが、児童の気付きや対象とのかかわり方に変化を生み出す要因の一つであることも認識できた。

5 課題

本研究では、長期的な栽培活動において、児童の気付きと対象とのかかわり方の変容をとらえた。今後は、児童の気付きや考えを生かした活動の展開を多様な単元で実証し、気付きと対象とのかかわり方の関係について一般化を図っていきたい。

引用文献

- 1) 文部科学省 『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について（答申）』、(2008年)、pp.92～93
- 2) 木村光男 「生活科栽培活動における気付きの生成と展開－「思考を経た気付き」に視点をあてて－」、(日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう 第15号』2008年)、pp.76～83
- 3) 木村吉彦 「気付きの質を高める－生活科教育の新天地を拓く－」、(広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育 2009年10月号』)、pp.12～17

参考文献

- ・文部科学省 『小学校学習指導要領解説 生活編』、(2008年)
- ・田村学 『今日の学力をつくる新しい生活科授業づくり』、(明治図書、2009年)
- ・秦啓子 「体験から言葉を育てる教師の支援の在り方－幼小接続期における生活科の気付きに着目して－」、(日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう 第16号』2009年)、pp.70～77