

教育原理と実践をつなぐ教科教育法生活の在り方

藤上 真弓

Teaching Methods in Life Environmental Studies to Connect the Principle and the Practice of Education

FUJIKAMI Mayumi
(Received August 3, 2015)

キーワード：支援、授業観、授業づくり、見取り、価値付け

はじめに

文部省（1993）の「小学校生活指導資料 新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造」によると、「支援による教育」というタイトルで、新設される生活科について、以下のように説明された（前書き）。

何を教えるかというより、何を育てるか。
何をさせるかというより、何をしたいと思ひ、願っているか。
何ができたかというより、何をしようとしたか。
これまではどうだったかというより、これからどうなるか。
生活科は子供の側に立ち、一人一人の子供のよさや可能性をのばす教科です。

このように、「支援」という言葉が、新しい学力観のもとに生まれた生活科を象徴するものとなり、一人一人のよさや可能性を伸ばすための教師のあるべき姿としてクローズアップされた。また、以下のようにも表現された（p. 7）。

この生活科の実施は、そのねらいや授業の展開などにおいて、既存の教科とは異なるものがある。それは、低学年教育のみならず、小学校教育全体の在り方をも変革することにつながるものであるといえよう。

生活科は、平成2、3年度の移行期間を経て、平成4年度に全面実施となった。平成元年に小学校教諭として採用された筆者は、移行期間の平成3年に第1学年を担当し、小学生時代に経験したこともない、大学の講義でも取り扱われてはいなかった新しい教科指導に対して、戸惑いを隠せなかった。「支援」という言葉だけが、一人歩きしているように感じた。しかし、戸惑っているのは、採用されて間もない筆者だけではなかったはずである。小学校教師にとって、これまでの教育観、授業観を方向転換せざるを得ない状況となったが、目指す子どもの姿や具体的な教師の手立てについて、教師同士で共有しづらかったのである。

新採3年目の筆者は、当時、「支援」とは、いかなるものなのか、生活科で求める子どもの姿とはどのようなものなのだろうかと、悩み続けた。先輩の教師からは、「何も教えてはいけない。手も出してはいけない。見守るだけ。」というような指導を受け、さらに生活科という教科の存在意義や生活科の授業の中における教師の立ち位置が分からなくなり、混乱してしまったという記憶がある。その後、高学年を担当することが多く、生活科の授業を行う第2学年を担当したのは、教職経験8年目（生活科全面実施4年目）であった。幸いにも、教職経験12年目（生活科全面実施8年目）には、生活科の授業研究をすることになり、改めて生活科について見つめ直す機会を得た。その中で、移行期間の先輩の指導の言葉に対して、「見ていただけなんて、教育ではないのではないか。どうすればよいのだろうか。」としか思えなかった自分は、生活科に掲げられた「支援」という言葉の意味をとらえようとしていなかったのだと反省した。

全面実施から約20年。生活科における教師のふるまい、支援、場設定等において、現場の教師は模索し、多くの優れた実践も展開されてきた。しかし、低学年を受け持つことが少ない教員もいるということもあり、

生活科における教師の手立ての在り方について、他教科よりも未だに共有しづらいという現状もある。また、子どもの思いや願いに寄り添いながら、単元を計画する教科であるにもかかわらず、教師が敷いたレールの上を歩んでいるだけのように思われる実践もある。筆者も、生活科についての理解が浅かった時期、活動の場をお膳立てしまい、子どもに学びの場を保障できていないということにも気付くことができていなかった。

生活科に対する理解を深め、授業を充実させるために、教科書の掲載内容も改訂ごとによって変わってきた。教科書も、活用するワークシート例、板書例、環境設定例、活用できる資料等とともに、授業における教師の役割がくみ取れるような内容になっており、生活科の授業づくりに悩む教師の指南書的なものによって変わってきている。生活科の教育原理・理念を理解できていたとしても、それらを単元づくり、授業づくりの具体化・実践化レベルにつなぐことができなければ、生活科で目指す子どもの姿にたどり着けるはずもない。具体化・実践化レベルにつなぐことができなければ、教師にとって活用しやすい教科書が作られたとしても、そこに表現されていることとの意図をくみ取ることにはできないと考える。

教科教育法生活を講義で取り扱う立場になった今、大学の講義の中で、「支援」という言葉や教育原理について教えるだけではなく、それらを単元づくりや授業づくり、子どもの姿にまで具体化し、実践につなぐ手立てについて、とらえさせていく必要性を感じている。そうすることで、学生が教職に就いた際に、「生活上の自立」「学習上の自立」「精神上的自立」の3つの自立の基礎を養うことをねらう生活科が、義務教育スタートにおいて、子どもの成長のために果たさねばならぬ役割をとらえながら、単元づくりや授業づくりを行っていくことができるはずであると考える。

1. 研究の目的と方法

「生活科の教育原理と授業をつなぐ」をテーマに講義で取り扱う内容や方法を工夫する。この研究では、15コマある教科教育法生活の前半部において、生活科の授業のキーワードである「支援」について、理論的に学ぶ場を設定するとともに、それらを具体的な子どもの姿としてとらえることができる場を設定する。そうすることで、生活科で求める子どもの姿だけでなく、その姿に導くために必要な教師の見取りや声掛け、価値付け、環境構成等の重要性に気付いたり、それらの具体を身に付けたいという意欲を高めたりすることができると思った。そして、その後も、「教育原理と授業をつなぐ」という視点をもって、講義内容をとらえたり、授業づくりに取り組んだりできるようになるであろうと考えた。

2. 一人一人のよさや可能性を伸ばす生活科の授業における「支援」についてとらえる

教科教育法生活（3年生対象）の第三回目の講義における筆者の手立てとその成果等について、学生の講義のまとめや気付き等について整理した振り返りカードへの記述をもとに分析する。

2-1 「支援」についてとらえさせるために

「はじめに」にも掲載した文部省（1993）が説明した「支援による教育」について具体的にとらえていく場を設定した。図1は、講義の前半で用いたプレゼンテーションの一部である。これらを用いるとともに、授業場面を取り上げ、具体的な子どもの姿やそこに導く教師の子どもへのかかわり方について考えさせた。表1は、講義の終末に用いた振り返りカードに記述された「支援による教育」の考え方に対する学生の気付きの抜粋である。



図1 講義で用いたプレゼンテーションの一部

表1 学生の文部省（1993）に掲載された言葉の意味に関する記述より

A	<p>「支援」のポイントに、はっとさせられた。「AというよりもB」の文で、私はずっと「Aが正しい」というより、Aしか知りませんでした。子ども主体・学びの過程・未来に着目・Realをもとにの考えを大切にしていこうと思いました。また、生活科では、知識の定着よりも、想像力や結び付きを大切にしている点が、なんだかステキだなと思いました。</p>
B	<p>子どもの「～したい」という思いを生み出すことができるようになったらよいなとは思いますが、それができるようになるまでは、時間がかかると思った。子どもの興味を引き出し、学びたいと思わせるためには、どうしたらよいのだろうか。互いの（私の世界）を充実させることが大切だということは、とても納得できました。生活科の中だけでなく、日々の生活の中でも、常に意識していくことで、子ども同士の関係がよりよいものになるのではないかと思います。</p>

* ○ や下線は筆者がコメントを書く際に、書き入れたもの

Aの記述を見ると、「支援する教育」に魅力を感じ、これまでの自分は、教育の在り方に対して、固定観念をもっていたことを実感していったことが分かる。筆者は、Aの記述に対して、「学ぶことと自分とのつながりを実感できるような授業をしたいと、いつも思っていました。」とコメントを記述した。そうすることで、学ぶことの意味や価値を子どもたちが実感できる授業を提供することを目指して、授業づくりにエネルギーを注いでいた小学校教諭としての経験をもとに、講義を展開しようとしている実務家教員としての思いや願いを伝えていこうと考えた。

Bの記述を見ると、子どもの思いや願いや知的好奇心をもとに授業をコーディネートするという「子ども主体」という生活科の教育原理をとらえることができたことが分かる。そして、それを授業の中で具現化するためには、授業技術に磨きをかけ、研鑽していく必要性に気付いていったことが分かる。筆者は、Bの前半の記述に対して、「まずは、効果的だと思った手立てをどんどん確かめてみるのが1番です。」と、コメントを記述した。そうすることで、教師になった際に、スキルだけに目を向けるのではなく、目の前にいる子どもに対する手立ての効果を実感しながら、授業力を向上させる必要性に目を向けさせたいと考えた。

また、後半部分の記述からは、生活科でねらうことは、子どもの生活全般とかわかることに気付いていったことが分かる。筆者は、「私も、そう思います。授業の中で、人間関係も育めます！」と、コメントを記述した。そうすることで、生活科の学びと実生活とのつながりを見いだせていることを価値付けた。

2-2 「何を教えるかというより、何を育てるか」をとらえさせるために

この講義では、特に「何を教えるかというより、何を育てるのか」の意味や子どもの姿をとらえていくことを重点的に取り扱った。

2-2-1 自分の言葉で語りたくなる子どもを育てるために必要な手立てについてとらえる

ここでは、まず、図2のようなワークシートを用いて、子ども目線に立って、子どもが、地域探検の際に見つけたものについて表現させた。そして、図2の中にある木の根元を、恐竜の真似をしながら「恐竜の手」と命名している子ども姿を画像で示したり、その他のものをどのように表現しているのか、伝えたりして、子どもの発想の面白さを実感させた。それとともに、子どもは、自分のこれまでの経験をもとに、それらを表現していることに気付かせていった。

次に、生活科においてよく取り扱う対象であるアサガオを例に挙げて、子どもに何を育てていくのか、考える場を設定した。生活科は、言語を教え込むのではなく、子どもがこれまで経験して得た知識や見方・考え方等を総動員して、自分の言葉で表現したくなるような場を設定していくことが大切であることを踏まえ、図3のワークシートに、子ども目線でアサガオ観察日記を作成させた。そして、表現後は、それを今度は、教師の目線で見つめさせた。

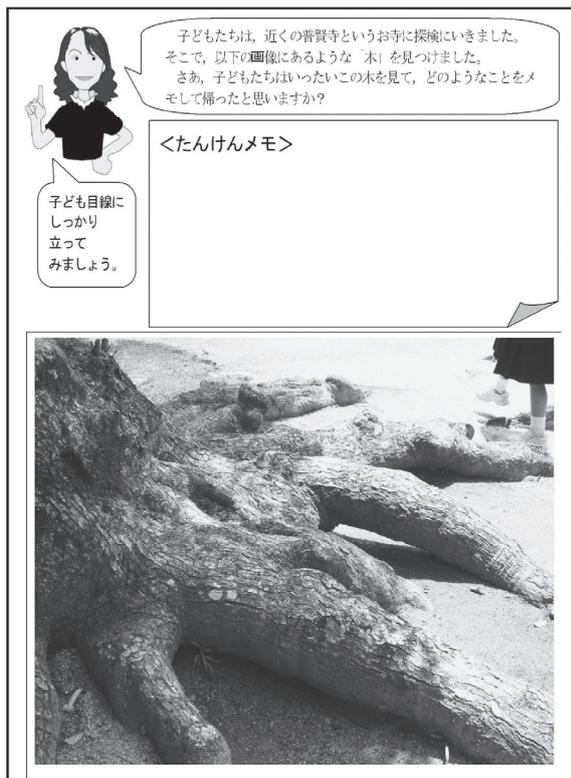


図2 地域探検で見つけたものを子ども目線で表現するワークシートの一部



図3 子ども目線・教師目線でアサガオやアサガオ観察日記をとらえるワークシート

また、芽が出たり、双葉を見たりした時、子どもたちには、表2のような姿が見られることを予想したり、教科書に例示として挙がっている子どもの言葉について伝えたりした。

そして、筆者が、かつて講演で知った生活科に対する理解が劇的に深まった言葉を紹介した。それは、寺尾氏¹⁾の「生活科は言葉が生まれる教科である」という言葉であった。

表2 双葉を発見した際の子どもの姿(例)

<p>【言葉】</p> <p><芽> ・トンネルみたいになっている</p> <p><双葉> ・ハートの形が2つある</p> <p>・チョウチョが飛んでいるみたい など</p>
<p>【身体表現】</p> <p><芽> ・「おじぎをしているよ」とおじぎをする身体表現をしながら語る</p> <p><双葉> ・「私のはこんな形だよ」とカニのような手をして身体表現しながら語る など</p>

表3は、講義の終末に用いた振り返りカードに記述された子どもの表現に関する学生の記述の抜粋である。

表3 子どもの表現に関する学生の記述

C	私が今日の講義で影響を受けたことは、 <u>「生活科は言葉が生まれる教科」</u> であることについて学んだことです。 <u>自然観察や色々なものとのかかわりをもつことで、ふだんあまりしゃべらない子どもも、何らかの感情を抱いて、言葉に出したり、表情に出したりすることがあると思います。生活科では、特に、子どもの心に、思いに、気持ちに寄り添うことが大切だと思いました。</u>
D	特に影響を受けたのは、 <u>「生活科は言葉が生まれる教科」</u> だということです。芽1つにしても、木1本にしても、 <u>子どもの想像力は豊かだから色々出てくると思うし、思ったことを素直に言えるのは、とても素晴らしいことです。だから、一緒に、たくさん言葉が生まれる時間をつくりたいと思いました。</u>
E	(略) 発表の際に、 <u>身ぶり手ぶりを付けるのは、大学生はあまりしない場面が多いけれど、今日の発表の中で、自然としてよいなあと感じました。私も自然と分かりやすい表現ができるようになる</u> といいです。

* ○ や下線等は筆者がコメントを書く際に、書き入れたもの

CとDの記述を見ると、筆者がかつて影響を受けた言葉は、学生にとっても、生活科についての理解を深める言葉の1つになったことが分かる。

Cの記述からは、生活科の教育原理の1つである「体験重視」に着目し、一人ひとりの子どもの心が動き、表現したくてたまらなくなる体験の場を設定する重要性に気付くことができたことが分かる。Cは、子どもの思いや願い、気持ちに寄り添いながら、授業をコーディネートしていくことの重要性についても記述しており、「子ども中心」「課題中心」という教育原理の意味についてとらえていったことも分かる。筆者は、「『寄り添う』とは、具体的にはどういう手立てなのか、これからの講義で伝わっていくとよいです。」と、コメントを記述した。そうすることで、これからの講義への期待感をもつことができるようにした。

Dの記述からは、子どもの表現の素晴らしさや、自分が感じたことを素直に表現できる環境を整えていくことの重要性に気付いていったことが分かる。そして、それは、自分も、そのような時間を提供できる教師に成長したいという思いや願いをもったことが分かる。筆者は、「そうですね。どんな言葉が生まれるか、ワクワクしながら待ちたいですね。楽しみたいですね。」と、コメントを記述した。そうすることで、子どもと一緒に対象と向き合い、子どもの心や思考が動く瞬間を楽しもうとしている姿勢を価値付けた。

Eの記述に対して、筆者は、「きっと子どもになりきってやってくれたんですね、みんな。」とコメントを記述した。発表する場ではなく、子ども目線や教師目線になって、伝えざるを得ない場や伝えたい場を設定したので、学生も自分の考えを他の学生に伝えるための表現を、その場で模索していったと考える。この気付きをもとに、本質的にかかわり合う際に必要な表現について、着目させていきたいと考えた。

2-2-2 子どもの表現の価値付けの方向性をとらえる

子どもの表現から、思いや願い、見方・考え方を見取り、どのように価値付けたり、授業をコーディネートしたりしていくのかについて、考える場を設定した。図4のオナモミの画像を提示し、子どもの頃、どのように呼んでいたのか、紹介し合った。筆者は、子どもの頃、「くつつき虫」と呼んでいて、それらを友達と投げ合って、洋服にくっつけ合って遊んでいたことや、遊ぶ中で、「どんな服にはくつつきやすいか」ということに気付いていったことなどを紹介した。学生は、「ひつつきもつつき」「ひつつき虫」「くつつき虫」「ばか」などと呼んでいたと、紹介した。



図4 提示した画像

紹介し合う中で、地域や都道府県によって、様々な言い方をしているということが明らかになった。「ばか」と名付けて呼んでいる県出身の学生に、そう呼んでいた理由を覚えているか問うたところ、「理由は分からないけど、そう呼んでいた」「周りがそう言っていたから、知らぬ間にそう言っていた」等であった。地域や都道府県によって、子どもたちの文化にも違いがあることを改めて認識する時間となった。

紹介し合った後、子どもが名前を知りたいという思いや願いをもっていないのに、「オナモミという名前なのですよ。覚えましょう。」と知識を注入することは、生活科の学びにはふさわしくないことを押さえた。そして、例えば、「くつつき虫」と表現した子どもに対する価値付けの在り方について考える場を設定した。そして、学生の意見をまとめたり、足りない視点を補ったりしながら、表4のような価値付けを行うことが望ましいという考えを共有した。

表4 共有した価値付けの方向性

<ul style="list-style-type: none"> ・自分の言葉でたとえていること ・説明する際は、誰もが知っていることにたとえると、他の人の納得を得られること ・これまでの経験で得た見方・考え方、知識と五感を総動員し、表現していること 等 	<ul style="list-style-type: none"> ・対象の特徴をよくとらえていること
--	---

2-2-3 子どもの表現や抱えた問題等をもとに授業をつくるために必要な視点をとらえる

学級の子ども全てのアサガオが、同時に芽が出たり、双葉になったりするわけではないので、一人ひとりに寄り添いながら、学びを深めるために表現させる場やかかわり合いの場等をどのように設定していけばよいか、考えていく必要があるということも押さえていった。子どもは、一般的なアサガオを見ているのではなく、世話をしている自分のアサガオを見ているのである。「双葉とは、～である」という一般的な答えを求めているわけではない。自分のアサガオのことが気がかりでしようがないのである。

そこで、アサガオを観察しに行った中庭で起きている状況を提示し、子どもたちの思考を深めたり、かかわり合いを生み出したりする教師の声掛けや価値付け、場設定等について考えさせた。

「私のは、こんなかたち（身体表現）だね。」 「ぼくのは、カニさんみたい。」
 「ぼくのはまだ出ていない。おねぼうさんだよ～。（水やりをしながら）早く目を覚まして！私の◇（付けた名前）」
 「やったあ、見て、見て、やっと芽が出たよ。おはよう、◇（付けた名前）ちゃん」

このようなつぶやきや行為等の背景にある思いや願い、活用している学び方等を見取り、価値付けたり、協同的な学びが展開されるような声掛けをしたりすることが必要である。例えば、表5にあるような学び方を活用している子どもを価値付け、他の子どもたちに広げていくことも大切であることを押さえた。

表5 育てたい学び方（ものの見方・考え方）

<ul style="list-style-type: none"> ・たとえる ・比べる（同時比較、継続比較） 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体を見る（形、色、大きさなど） ・関係付ける（理由を付ける、共通点を見いだすなど） 	<ul style="list-style-type: none"> ・部分を見る（どこに、何が、どれだけなど）
--	--	---

また、まだ芽が出ていない自分のアサガオが気がかりでしようがない子どもと共に悩み、共に解決策を見いだしていくような教師の声掛けだけでなく、仲間がその子どもの気がかりに寄り添うような協同的な学びを展開できるように、子どもと子どもをつなぐ手立ても考えていかねばならないことを共有していった。

2-2-4 「生活の目」を育てる生活科

池上・嶋野（2014）は、小学校理科のテストにおけるエピソードをもとに、生活科と理科との違いについて対談している（p.5）。その対談を提示し、生活科で子どもに「育てたい目」について考える場を設定した。

池上は、以下のように切り出している。

子どもって本当に自由な発想をしますよね。以前、こんな話がありました。小学校の理科のテストで、「雪が溶けたら【 】になる。」という問題があった。ある子どもは、「雪が溶けたら【春】になる。」と答えたそうです。理科なので、答えはもちろん【水】なのですが、なんと豊かな感性なのかとハッとさせられます。そのときに、大人が「正解は〇〇です。」と押し付けたらもったいない。」

学生に、「雪が溶けたら【 】になる」の【 】の中に、子どもだったら何を入れるか、予想させた。学生は、以下のように予想した。

・正解は【水】だろうが、話題に挙げられるということは、別の言葉を入れたに違いない。
 ・【川】になるかな。雪解け水が流れている様子を想像して。
 ・【水】しか思いつかない。 など

- ・理科のテストなので×を付けて、「私は、あったかい気持ちになりました。春が待ち遠しいですね。」などとコメントを記述し、子どもらしい視点を否定しないようにする。
- ・×を付けるが、「こんな素晴らしい目をもっていた人がいました。」と、みんなの前で価値付ける。
- ・テストを返す際に、「理科のテストだから×だよ。でも、先生、こういった目をもっている〇さん、ステキだと思うのよね。」と、その子どもの感受性を否定しないようにする。
- ・理科のテストなのだから、〇を付けるのはおかしいし、ほめることで、常にこのような答えを理科で書いてしまうようなことになってしまっはいけない。もし、〇を付ける教師がいたら、本当に子どもを大切にできているのだろうかと思ってしまう。 など

そして、子どもが【春】と記述していたことを伝え、このような答えを記述した子どもに対して、教師としてどのような反応を返していくのか、考えさせた。学生は、以下のような反応をしたと答えた。

上記のように、子どもの感受性の豊かさを大切にしていきたいという思いや願いを学生はもっていた。そして、「教師として、声掛けや価値付け等の方向性を明らかにしておくか、子ども一人ひとりを大切にしているとはいえないのではないのか」「理科と生活科の違いはどこにあるのか」などというような議論になってきた。そこで、池上氏と嶋野氏との対談の続きについて伝えた。表6は、その対談の続きである。

表6 提示した「雪が溶けたら【春】になる」というエピソードに関する嶋野氏と池上氏の対談の続き

嶋野	「雪が溶けたら春になる」か。素敵なお捉え方ですね。何か見るとき、私たちは「科学の目」と「生活の目」というのをもっていると思います。私たちは、「科学の目」と「生活の目」というのをもっていると思います。例えば、「風は空気の動きだ」というのは「科学の目」。一方、風の感触や香りなどを感じるのは「生活の目」です。どちらが大切かと二者択一にするものではないと思います。
池上	「科学の目」と「生活の目」ですか。どちらも大切だし、両方の目をしっかり育てたいですね。
嶋野	ええ。教育課程上、理科は「科学の目」を育てることを大切にしますが、生活科は「生活の目」を育てることを大切にします。子どもの発想を、大人の分別に押し込めないようにするためには、生活科の役割が大きいと思います。

表7は、講義の終末に用いた振り返りカードの「子どもに育てる目」に関する学生の記述の抜粋である。

表7 「子どもに育てる目」に関する学生の記述の抜粋

A	私は、同じコースの〇さんと仲良くしています。彼女は、環境教育について、とても熱心に考えています。先日、彼女と一緒にサイクリングに行きました。いつも通る何気ない道。しかし、彼女は、一度立ち止まって、道端しゃがみこみました。「どうしたの？」と聞くと、「この花、知っている？」と行って、一輪の花を見せてくれました。彼女は、その花の皮をむいて、振りました。すると、マラカスのように音が鳴るのです。私は、初めてのことに、ビックリしました。そこからまたサイクリングが再開したのですが、私は、ずっと道端に目を向けていました。いつもは何も感じないのに、今は景色が変わったように花が美しく感じられて、不思議な感覚でした。
	私は、子どもに <u>新しい視野</u> を身に付けさせるためには知識が必要だと、その時感じました。色々な花の名前を知り、子どもたちに教える。「あれは、ツツジっていうのだよ。」など。しかし、今日、 <u>新たな視野に出会いました</u> 。「 <u>科学の目</u> 」 <u>生活の目</u> 」は異なること。そして、その2つは、どちらも大事だということを知りました。教えるのではなく、考えさせる。答えを、その子の中で創り出させることが大切なのかなと感じました。その子の発達段階も考えなくてはいけないなと思います。だから、生活科とは、ズバリ！ <u>無限の感覚づくり</u> であると考えて。
F	「雪が溶けたら【春】になる」という表現は、私は国語っぽいなあと思っていたけれど、 <u>生活の視点</u> でもあるのだなあと思いました。また、 <u>それぞれの教科が相互に作用し合っているんだ</u> など。(略)

* ○ や枠囲み、下線は筆者がコメントを書く際に、書き入れたもの

波線で枠囲みをした部分に関して、筆者は、「私も子どもの頃に、〇さんと同じことをして遊んでいました。ステキな出来事を教えてくれてありがとう。講義と自分の生活の出来事をつなぐことができるなんて、うれしいです。まさしく、自分ごとになっているということですから。生活科の授業も『自分ごと』がキーワードです。生活科だけでなく、全ての教科等の学びが『自分ごと』であるとうれしいですね。」とコメントを記述した。そうすることで、自分に引き寄せて考えることで、実感の伴った学びが展開できていることを再認識させたいと考えた。Aの記述からは、表1でも紹介したが、本講義で、授業観を大きく変容させた自分を実感したことが分かる。

Fの記述に対して、筆者は、「(この一文は)理科の問題として考えると、少し情緒的な答えを生んでしまいそうな問題になってしまっているように感じます。だから、子どもも【春】と答えたくなくなってしまったのかも。」と、コメントを記述した。そうすることで、問題文の提示の仕方でも、子どもの答え方が変わってくることに着目させるようにした。また、各教科等の課題解決に必要な視点や方法等や、どの教科等にも通じる視点や方法等にも目が向けることができるようにした。

2-2-5 振り返りの意味や価値をとらえるために

授業の中で、学んだ内容や得た学び方等について、自分の言葉で表現させることを、小学校教諭時代に行ってきた。学んだことを自分の言葉で表現し直したり、誰かに伝えたりするということは、自分の理解している度合いやそれらを活用できる状態にできているのかを見つめ直すことにもなる。子どもにとって、「分かったつもり」、教師にとっての「教えたつもり」という状態に陥らないためにも、重要な活動であると考え。一人ひとりに表現の場を与えることで、子どもは、自分が分かったことと分かっていないことを自覚することができる。学びの成果を実感したり、抱えた問題、生まれてきた思いや願い等を浮かび上げさせたりすることで、今後の学びの方向性を見いだしたりすることができる。教師にとっても、自分の手立てが本当に子どもにとって意味や価値があったのかどうか、見つめるために有効な手立てとなる。

教科教育法の講義においても、毎回、図5～図8のような振り返りカードを用い、自分の考えを整理させる時間を確保した。筆者にとっても、講義内容と方法がねらいにあったかどうか、具体的にどのようなことが学生の心に残ったのか、抱えている疑問等は何か等を把握するためのものとなる。学生にとって、学ぶ意味や価値を実感させるためにも、1コマの講義における学びの成果を実感させることが重要である。

また、自分の疑問や学びたいと感じていることを表現し、それらが、次回以降の講義の内容に生かされていると感じることで、講義への取組が変わってくると感じた。

振り返りカードには、必ず、コメントを記述した。一人ひとりの考えに対する筆者の考え、授業づくりに対する筆者の思いや願い、考え、疑問に対する応え、価値付けを記述し、一人ひとり学生と講義をする側の双方向的なやりとりが生まれるようにした。

<Gの振り返りカードからの見取り>

図5は、Gの振り返りカードである。Gは、生活科における「支援」について、以下のように説明している。

(略) 子どもが生活科の授業を受ける前と受けた後では、少しずつ何か変化が起きているようにする。その変化がその時間や単元などで精一杯のものになるよう、環境の設定や声かけ、価値付け等を適切に行うのが生活科における「支援」だと考えます。(略) 子どもが教材や課題からもらう「学び」というプレゼントに、先生の「支援」でもう一品添えてあげて、大きなプレゼントにするようなニュアンスです。

そして、生活科とは、ズバリ! 「子どものうれしい変化の蓄積」と結論付けている。

Gは、授業が子どもにとって意味や価値のあるものにするための教師の果たすべき役割をとらえることができていることが分かる。筆者は、「たとえばブラボー、すばらしい! この表現、感動しました。Gさんがどうとらえているのか、よく伝わります。授業ですから、単元前と後で、劇的ビフォーアフターになってほしいですね。」と、コメントした。そうすることで、自分の言葉で学んだことを表現できていること、授業が目指すことをとらえていることを価値付けた。

★生活科における「支援」とは?
 みなさんがどのようにとらえたのを知りたいので、生活科における「支援」について、以下に説明してください。

私(という生活科)における「支援」は、子どもが目標を達成した状態を
 変えるためにやる(手助け)ことである。今日の授業で、子どもに対し
 先生が用意した「支援」が、よく示されたように思っています。課題や教材に
 対する「思い」が、親身、思考の過程などがそれにあたります。そのよう
 なものは、思いが、子どもが身に付けていく、経験していく必要の
 あることである、と考えます。子どもが生活科の授業を受ける前と受け
 た後では、少し何か変化が起きているようにする。その変化が、その時
 間や単元などで精一杯のものになるよう、環境の設定、声かけ、価値付
 けを適切に行うのが生活科における「支援」だと考えます。
 子どもが教材や課題からもらう「学び」というプレゼントに、先生の「支援」
 もう一品添えてあげて大きなプレゼントにする、のようなニュアンスです。
 先生の「支援」が、子どもの喜びを大きくする、と感じました。たとえ「ブラ
 ボー、すばらしい!」が、子どもに伝わる、と感じました。
 授業前から、単元前と後で、劇的ビフォーアフターになっ
 てほしいですね。この表現、感動しました。だから、生活科とは、ズバリ!
 子どもの「うれしい変化」の蓄積
 であると考えた。

★今日の講義で影響を受けたこと(考え、教師の手立て、観測方法など)

教科書にイラストと合わせて、授業の具体的な場面が描かれており、
 インタビュアされた生活科の授業に、自分の「イメージ」もつ
 が、よく伝わりました。
 授業を受ける前に、生活科の授業を、とらえたい、と思っています。
 うれしかったので、教科書もあわせて、イメージもつ
 けて、変えて、現場の先生も、授業をせりやせ
 った、と思います。

図5 Gの振り返りカード

＜Jの振り返りカードからの見取り＞

図8は、Jの振り返りカードである。Jは、生活科における「支援」について、以下のように説明していた。

生活科における「支援」とは、児童の探してきた答えに対して、肯定することや褒めてあげることであると考える。(略)生活科では、答えは児童の考え全てを指し、「正解はない」と感じた。講義の中で出てきた「普賢寺の木」であれば、例に出たように、「怪獣の木、足の木」と答えてもよく、また、木の正式名称を答えてもよく、その答えを考えた児童が満足しているのであれば、その答えが児童にとっての「正解」になるのではないかと思った。そのため、児童に対して教師が答えを教える場面は少なく、むしろ、児童から答えを教えてもらう場面の方が多いのではないかと思った。児童から教えてもらった答えを大きな器で受けとめる姿勢が、私は生活科における「支援」につながると考える。全ての答えに対して、「すごいね。『〇〇さんには△△に見えたんだね』』と言葉をかけることが必要なのではないかと感じた。だから、生活科とは、ズバリ「児童から答えを教えてもらう教科」と考えた。

この記述を見ると、Jは、生活科が子どもが自分の世界を充実させていく時間であること、自分の実感・納得をもとに展開していく教科であり、子どもの数だけ答えがあることをとらえていっていることが分かる。筆者は、「ステキ。価値付け上手ですね。本当にステキ。」とコメントを記述し、生活科の本質にたどり着くことができているJを価値付けるとともに、講義を行った者として、自分が求めているとらえにJが達したことに対する喜びが伝わるようにした。それだけでなく「『どうして△△に見えたんだと思う？』と仲間に投げかけると、対話も生まれますね。」と、コメントを記述し、生活科の「支援」に対するとらえの深いJが、教室談話の第四段階²⁾子どもと子どもをつなぐ支援に目を向けていってくれることを願った。

おわりに

生活科における「支援」は、第三回目の講義で取り扱った手立てだけでない。「言葉掛け・朱書きの言葉・行為・学習環境・子どもの表現物の活用等」のようなものがあると考え。多様な「支援」があるので、その後の講義で具体的に取り扱っていき、それらの子どもにとっての意味や価値についてもとらえさせていった。今後、これらの「支援」は、他の教科等における教師の支援ともなることにも気付かせていきたいと考える。

ある学生は、以下のようにコメントしていた。

先生の講義では、支援についての答えや回答例等を示しているわけでもなく、こう書きなさいと誘導しているわけでもないのに、(略)学生の皆が自分の言葉で支援について書くことができる(略)。でもどうやったらいいのでしょうか。何か特に工夫した点がありますか。

講義において、一人ひとり思考・判断・表現せざるを得ない場を適宜設定し、学生をいい意味で追い込んだ。それとともに、表現したことをもとにかかわり合いの場を設定しているため、意見交流の中で、多様な見方・考え方にふれることができるようにした。そして、終末で、その講義で自分なりの「観」を自分の言葉で表現し直すことができることをねらって講義を行っているため、このコメントをもらい、小学校教諭時代に行っていた授業デザインが、大学の講義においても活用できると、手応えを感じた。

「一人一人のよさや可能性を生かす教科」として誕生した生活科について学ぶ大人数の学生が対象の講義において、「一人一人」と向き合う1つの手段としての朱書きの効果も実感してほしいと考えた。学生は、

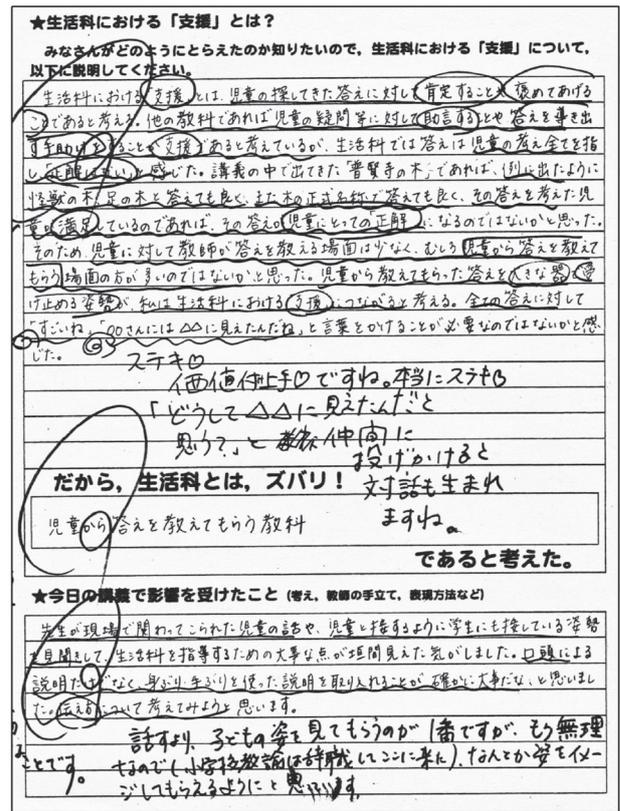


図8 Jの振り返りカード

受け取る側の子どもの気持ちや学びに対する意欲等を考えていくことができた。

実務家教員である筆者は、学生と向き合う姿勢を振り返りカードのコメントや講義の中における意見のやりとり等の中で、一人の授業者としての支援や価値付けの在り方等を伝えるようにした。自分が小学校の教室で行っていた手立てを、大学の講義の中で活用することで、理論だけでなく、具体的な実践の在り方も少しはイメージできたのではないかと考える。今後は、生活科の授業のイメージを深め、広げるために、小学校現場で行われている授業をより視覚的、実感的にとらえられるような工夫を行っていきたい。

注

- 1) 寺尾慎一：現在福岡教育大学学長。日本生活科・総合的な学習教育学会会長。
- 2) 秋田喜代美が、「学びの心理学 授業をデザインする」（左右社，pp. 82-84，2012.）において、子どもの思考を促すという視点から教室談話を分類し、4つの段階を示した。「第四段階は生徒が自分の考えを正当化したり、相互に質問したり援助することによって、授業が進められる談話である。」（p. 83）と説明している。

引用・参考文献

池上彰、嶋野道宏：「池上彰・嶋野道宏対談 大人の分別に押し込めない」，『生活科完全マスターブック Vol. 5』，光村図書出版株式会社，p. 5，2014.

梶田叡一：「内面性の人間教育を」，金子書房，1989.

嶋野道弘：「食のまなびやシリーズ② 育て！子どもの学ぶ力」，全国学校給食協会，pp. 178-179，2003.

文部科学省：「小学校学習指導要領解説生活編」，日本文教出版株式会社，2008.

文部省：「小学校生活指導資料 新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造」，東洋館出版社，前書き，1993.

文部省：「小学校生活指導資料 新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造」，東洋館出版社，p. 7，1993.