

生活科学習の活性化に向けての試み

橋 本 健 夫*・米 原 拓 哉**

(平成5年10月29日受理)

Tries for Lively Life Environment Studies in Elementary School

Tateo HASHIMOTO, Takuya YONEHARA

(Received October 29, 1993)

はじめに

自分で考え、行動できる子どもの育成は、古来から教育に携わる者にとって暗黙の了解事項であった。それが今改めて取り上げられ、強調されるようになった。それは、国際化や情報化の波を受け様々な価値観が存在する社会においては、教育の量から質への転換が行われなくてはならないという現実と、その了解事項に向かつての教育者の努力が十分に実を結んでいないとの反省が大きな要因となっている。

この流れを具体的に示しているのが、平成元年に行われた学習指導要領の改訂⁽¹⁾である。特に、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然との関わりに関心を持ち、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付けさせ、自立への基礎を養う」という目標を掲げた生活科の新設は、それまでの教授・学習過程を再検討する大きなきっかけになっている。

さらに、このとき示された新学力観もその傾向を助長している。つまり、子どもの関心・意欲を土台として学習が成立し、展開されていくとの前提に立ち、「意欲・関心・態度」は学力の情意的基盤となり、認知的側面に方向性を与え、学習へのエネルギーや情熱を供給するとの認識で、四つの観点(①意欲・関心・態度、②思考、③技能・表現、④知識・理解)のトップに据えられたのである。この結果、学力とは何かという議論が再燃しているものの⁽²⁻³⁾、子どもたちの意欲・関心を引出し、持続させる学習法の模索が始まっている⁽⁴⁾。そして、その一つとして授業における教師の位置付けの見直しがある。これらはいずれも生活科学習と何等かの形で結び付いている。そこで、これらの解決のためには、まず生活科の学習を楽しく充実したものにする必要があると考え、長崎大学教育学部附属小学校(以下、附小という)の実践方針の枠内ではあるが、それに向けての試みを行ってみた。

* : 長崎大学教育学部(理科教育) ** : 長崎大学教育学部附属小学校

長崎大学教育学部附属小学校における生活科

附小では、昭和46年の中央教育審議会の答申を受ける形で、小学校低学年の合科・総合学習に関する実践的研究が始まり、現在に至っている。この間の合科・総合、及び生活科に関する研究成果は各年の研究紀要に詳しく述べられている⁽⁵⁾が、ここではその概要にごく簡単に触れてみたい。まず第一段階では、子どもを取り巻く生活の中から題材を求めて一つの単元に構成する方法がとられた。従って、理科や社会科に限らず、国語、音楽、体育、そして図工といった多教科の内容を含むものであった。しかし、各時間毎の学習は一つの教科の学習という傾向が濃いものとなり、学習指導の形態は従来のものとさほど変化しなかった。ただ、子どもたちが学習内容に関心を示し、意欲的な学習活動を行ったことや子どもたちにわかりやすいという好評を得たことが、後の実践研究の基礎を作った。

次いで昭和62年には、「仮称・生活科」を構想し、そのための実践研究を行った。ここでは、長崎の名物である「飴」を取り上げ、名人といわれる飴職人を授業に呼び、子どもたちが飴作りに挑戦するという授業を行った。郷土の名物を取り上げたり、外部の人を授業に招くなど話題性の多いものであった。しかし、このテーマが子どものニーズに沿ったものであったかどうかは意見の分かれるところかも知れない。

昭和63年からは附小に「生活科」が正式に設置され、教科として時数が確保された。しかし、まだ第一学年のみの実施で、それぞれ3時間あった理科と社会科の1時間ずつを生活科の学習時間に充てたのである。このときの生活科の内容には、「公園で遊ぼう」、「上級生と遊ぼう」、「花の種を送ろう」、「川で遊ぼう」など現在の内容とほぼ同じものが含まれていた。

平成元年からは、1～2年生に生活科が完全実施された。つまり、この段階で低学年理科と社会科が廃止となった。これは、一般の公立小学校より3年早い移行であった。このように、合科・総合学習の実践研究から仮称・生活科の実施、そして早い時期からの生活科への切り替えと、時代を先取りして生活科に取り組んできた。このため、生活科の内容や方法には附小独自の考え方を組み込むことも可能になった。この次の段階は、附小の生活科をどのように充実していくかが問題となる。

生活科の充実に向けての試み

著者の一人である米原は、着任以来理科の教諭として実践研究を行ってきたのであるが、生活科設立の趣旨に賛同し、仮称「生活科」の段階から附小の生活科学習に関わり、そのあり方を追求してきた。ここでは特に、生活科の本格的な実施が始まった平成元年から理科担当に戻るまでの4年間に行った、その充実を目指しての試みを整理してみたい。

生活科には大きく三つの特徴があると考えている。一つは、子どもの活動そのものを重視することであり、二つめは地域を理解することである。また、三つめは、自分自身を知ることである。これらを踏まえて生活科を構想するとき、地域や家庭との連動、及び教師の教授・学習過程に関する意識の改革が必要となる。

(1) 子どもの実態の把握と指導計画の立案

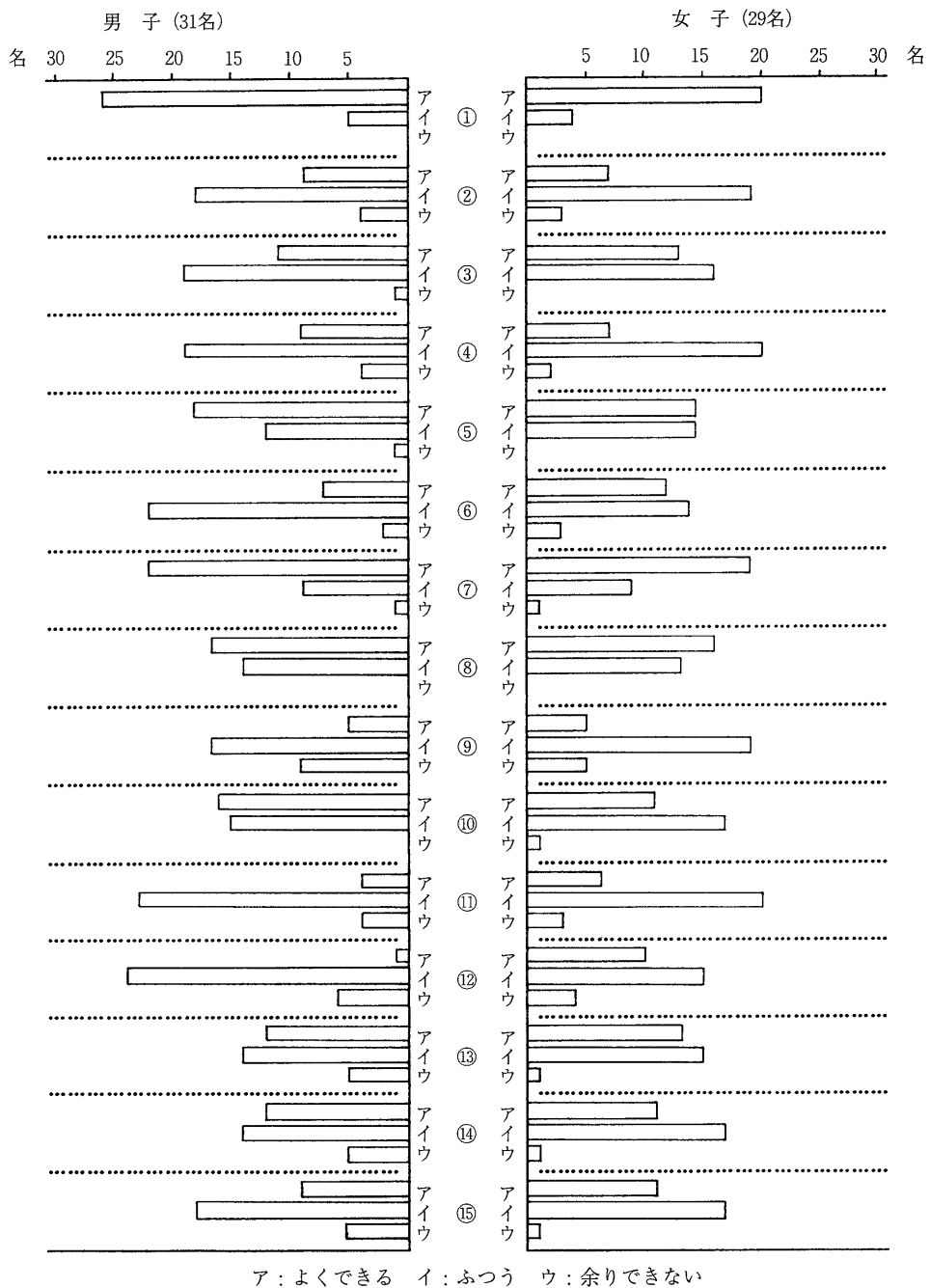


図1. 保護者が見た子どもたちの実態

子どもの自主的な活動を促し、生活科学学習を活性化するためには、まず子どもたちが今どのような状況にあるのかを的確に把握する必要がある。彼らの学校における行動に関し

ては教師も把握・分析が可能であるが、家庭での様子は十分には掴みきれない。そこで、子どもたちの保護者に新設された生活科の趣旨を理解、協力してもらう意味も兼ねて、彼らが自分たちの子どもをどう捉えているかを知るために、質問用紙を配布した。そして、各々の項目毎によくできる、ふつう、あまりできない、の3点評価を行ってもらった。対象は一年生の2学級の保護者（60家族）であり、実施時期は平成2年4月である。質問項目は次のとおりである。

- ① 自分が得意とすることにはすすんで取り組む。
- ② 自分が住んでいる町やその周辺の様子を知っている。
- ③ 自分の身の回りの動物や植物はすべて生きていることを知っている。
- ④ 自分が世話になっている人や物に感謝する。
- ⑤ 周囲のひとと仲良くすることの大切さを知っている。
- ⑥ 自分の気持ちや考えを正しく相手に伝えることができる。
- ⑦ 身近なものを材料にしておもちゃなどの簡単なものを進んで作る。
- ⑧ 生活に必要な簡単な道具を安全に適切に使う。
- ⑨ 身近な生き物の世話ができる。
- ⑩ 物事を進めるときに色々なアイディアを加えて行う。
- ⑪ 身の回りの問題に自分の力で進んで取り組もうとする。
- ⑫ きついことでも、あきらめずに我慢強くやり通そうとする。
- ⑬ 身近な生き物や季節の移り変わりに関心を持ち、親しもうとする。
- ⑭ 家族や身近なひとと適切に挨拶を交わそうとする。
- ⑮ 自分の考えや感情をいろいろな方法ではっきり表現しようとする。

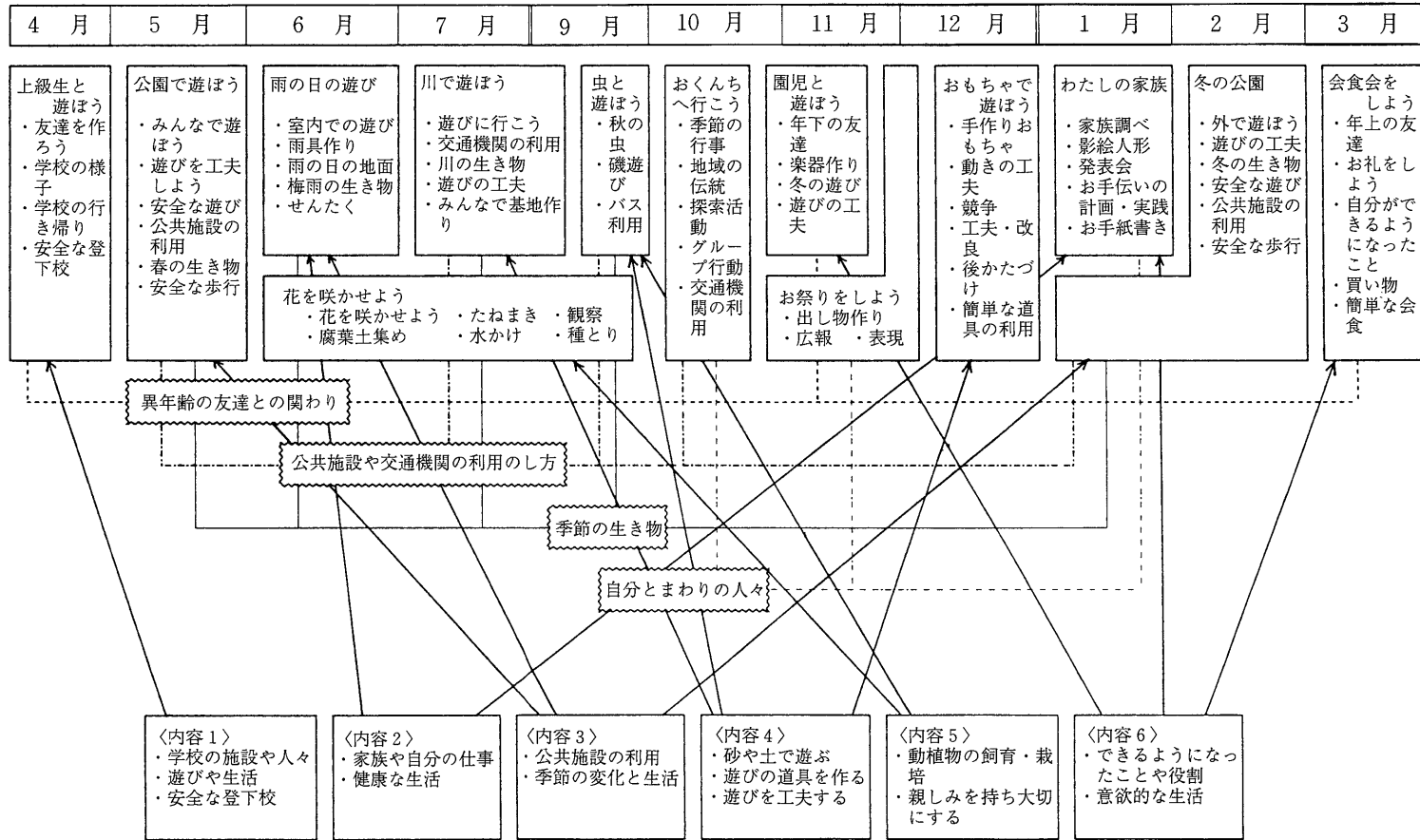
これらの質問に対する保護者の回答の集計は図1として示している。質問項目の中で比較的良いと判断できるのは、①、⑤、⑦、⑧であり、十分でないと判断できるのは、②、⑥、⑨、⑪、⑫である。前者は、積極性や協調性、そして物を作ろうとする意欲等に関するものであり、家庭環境や幼稚園教育によって培われてきたものと考えられる。また、後者は自分を取り巻く社会環境・自然環境への関わりや自力解決及び忍耐に関するものである。これらの結果は、中央教育審議会の答申の根拠となったことがらとも重なり、近年教師として児童に対して感じている不十分さとも重複する。また、この結果は、子どもに対する保護者の願いと受け取ることもできる。

この調査と毎日の行動から受ける実感から、生活科学習の単元編成方針や指導の重点を決定する際には、粘り強さや失敗を恐れず自力解決を試みる姿勢、及び協調性を育てる内容や方法の組み込みを優先した。また、学校を含めて子どもたちが生活する身近な社会やそれを取り巻く自然環境を素材にして、人と人との関わり合い、特に自分と年少の子どもあるいは年長のひととの関わりができるだけ明確に学習できるようにしたいとも考えた。

このような考えに沿って立案された指導計画のうち、第1学年のものを表1として掲げている。下段には、学習指導要領に示された内容を1～6に整理し、それらと関連する各単元を矢印で結んでいる。

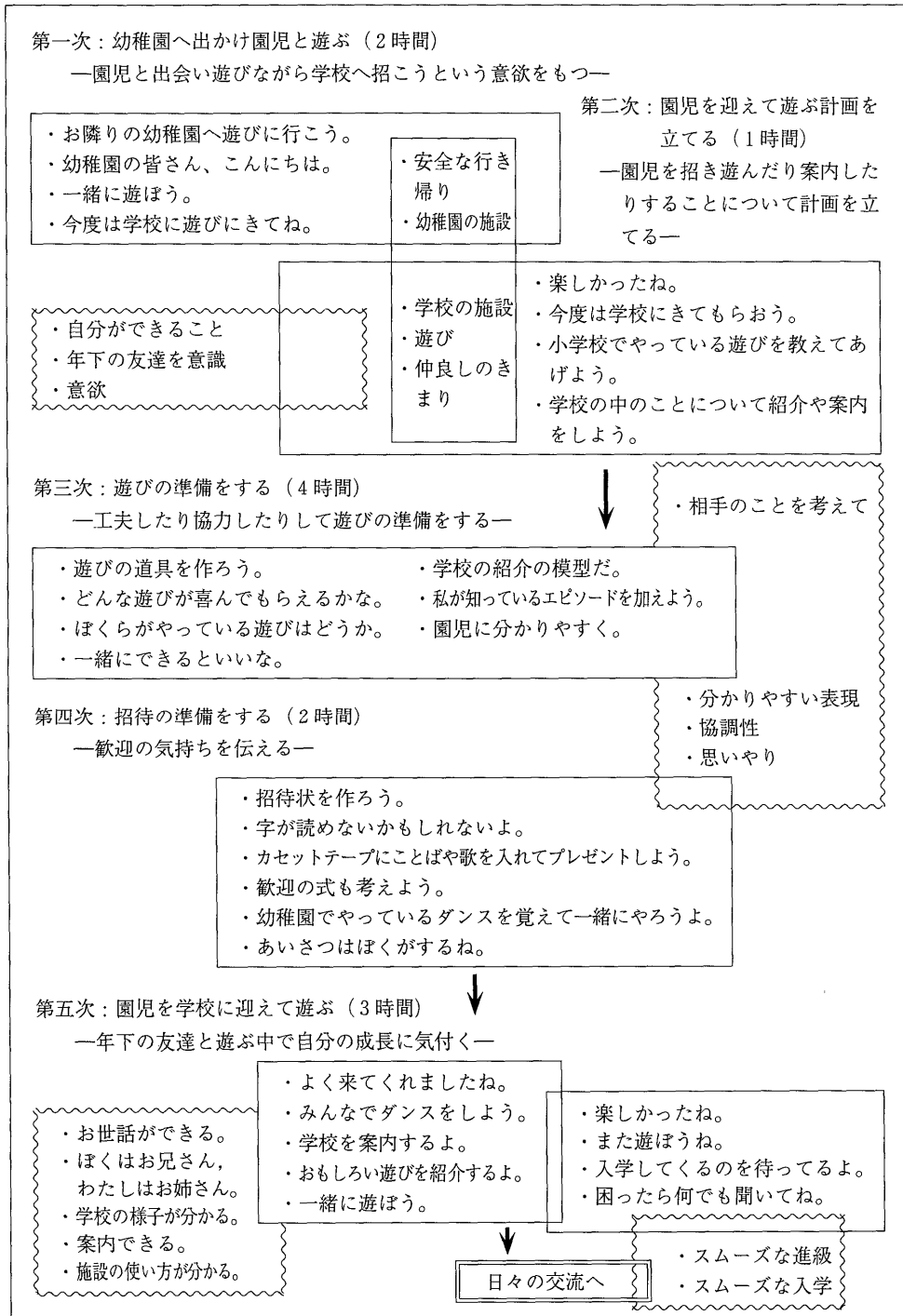
また、上述の指導の重点項目は活動を含めた形で具体化し、表1の中段に示している。これらを強調する単元は、点線や鎖線で結んでいる。この指導計画や重点項目と各単元の関連を十分に整理し、留意事項を検討したのち各単元の展開の立案に移ることになる。

表1 年間指導計画（第1学年）

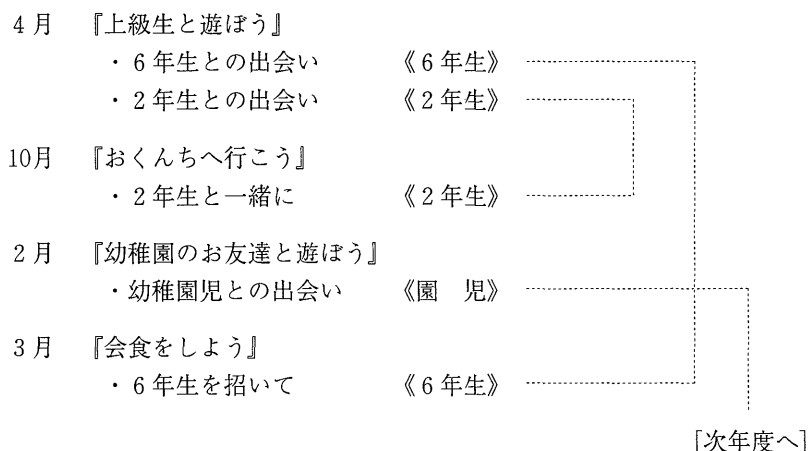


(2) 学習の展開

表2. 「園児と遊ぼう」の単元構成



各単元の展開にあたっては重点項目に配慮することは当然であるが、これらを着実に育成するためには、子どもたちが自分自身の感覚を通して得たものを材料にして自分自身の頭で考え、自主的に行動するという一連の学習活動がなされなければならない。まさしく自分自身との関わりにおいて学習が進められなければならないのである。この自己との関わりの中で様々なことを考えることは、低学年の子どもにとって非常に難しいことである。そこで、自分自身を意識することが比較的容易となる、他の人との関わりを学ぶ単元を年間計画の一つの大きな柱とした。この流れを示すと次のようになる。



具体的には、4月の歓迎遠足や様々な学校行事で6年生と関わり、そのお礼の念を込めて3月に会食をすること、また、学校探検で知り合った2年生と一緒に遊んだり、お祭りに行ったりして交遊を深めることなどによって、小学校における一年生としての自分の位置を理解するとともに年長者の年少者に対する役割を肌で感じることをねらっている。さらに、年長者としての自分を知り、その果たすべき役割にも気付くことを意図している。そしてこの結果として、2月のもうすぐ入学してくる幼稚園児を迎えての活動がある。

このような一連の学習活動の中で、子どもたちは異年齢の子どもとの関わりや自分自身の社会における位置を、自分自身に関わらせることによって学ぶものであると考えている。また、単元は何の意図もなく無造作に配置するのではなく、学習毎に認識が深まるように計画配置されなければならない。

例えば、入学時の不安や動揺が交錯する4月には、頼りがいのある6年生との交遊が必要と考えられ、そののちには一番身近な2年生との交遊が適している。さらに、2月の幼稚園児との関わりは、自分の1年間の成長を認識するとともに2年生への進級に自信を持たせることができる。

実際、年齢の異なる子どもたちとの出会い、そして交遊は、1年生の意識に多大な影響を与えており、学習後の彼らの成長に驚かされることもしばしばである。子ども自身の自主的な活動そのものが、言葉による学習を軽く超えてしまう事実がここにある。このことからいえば、異年齢児との交遊を組み込んだ学習は、生活科の大きな柱にすべきものと判断している。

(3) 個人カルテの作成

生活科では授業が変わらなければならないと中野氏は指摘⁽⁶⁾する。それは、子どもたちの活動が前面に出て、教師の活動は後方に下がったように見える授業を意味している。生活科の趣旨からいえば当然の指摘であろう。それを実現するためには、子ども一人一人が自主的に学習に取り組まなければならない。そして、このためには教師は今まで以上に子ども一人一人の実

態を的確に把握しておく必要がある。そこで、子どもの個人カルテを作成し、学習に活用しようと考えた。個人カルテの診断項目は、保護者に配布した質問項目と同じにした。

カルテ作成に当たっては、それぞれの項目を5段階に診断し、数回の得点の平均値を出し、各項目の関連がよくわかるように図2のようなチャートで表した。このチャートは、約1学期間を通しての診断をもとにしており、教師が

受ける子ども一人一人の印象を的確に表している。また、不足していると考えられる態度などが明確に示されるため、学習展開時に各々の子どもに対して、教師がどのように働きかけるべきかを考える際に利用している。

(4) 学習活動の分析

生活科は、活動そのものが学習となり、体験の中で学習が進んでいく。従って、従来他の教科で行われてきた評価方法は生活科にはなじまない。自主的な活動や自分自身を関わらせての学習を支える意欲や関心といった情意面を強調した評価が必要となる⁽⁷⁾。しかし、その評価を行うにあたっては、今までの教育現場では積み重ねることができなかった資料も必要となる。そこで、ここではその具体化に向けての基礎資料となる子どもの学習時間中の活動の分析を行ってみた。

低学年の子どもたちは、頭で考えると同時にそれを何等かの所作として表す。この所作

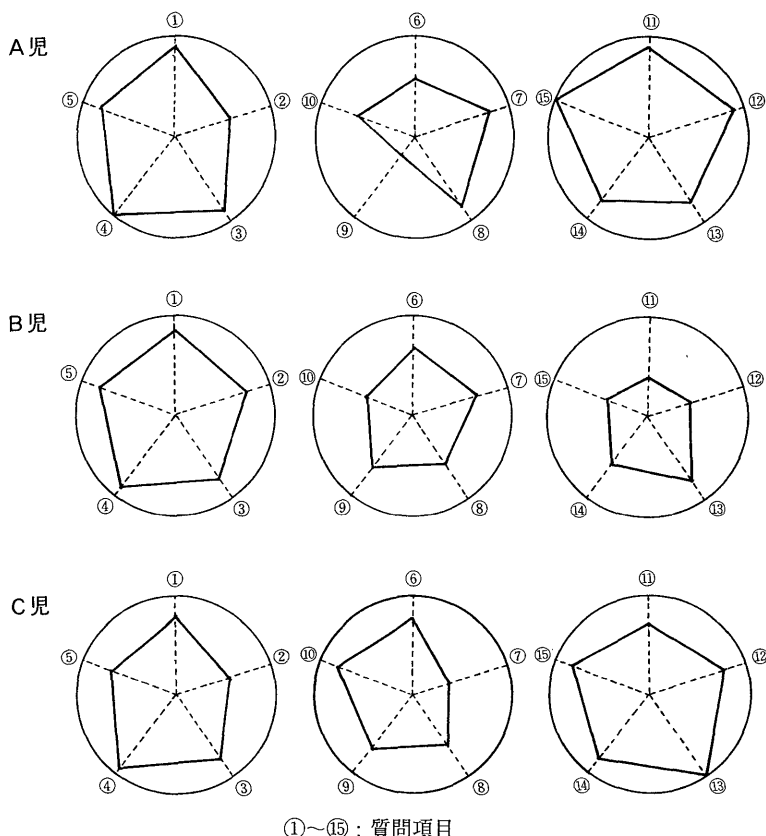


図2 三人の子どもの診断チャート

がここである活動となる。従って、教師が見聞することのできない活動を十分に分析できないという欠点を持つてはいるが、まず表出している活動の分析から行うことにした。

子どもたちの学習中の活動には、発言・つぶやき、製作活動などの操作、方法の改善、友人とのやりとり、記録などが考えられる。これらの活動が45分の学習時間中に何回現れるかを記録し、分析することによって、彼らの意欲・関心の持続を推測しようと考えたのである。

対象にした子どもは、個人カルテの際に示したA児、B児、C児の3名である。彼らは、それぞれ学級に多く見られる「活動が先行するタイプ」、「他へ依存することが少ないタイプ」、「行動することよりも思考することを好むタイプ」を代表する子どもである。

記録を行ったのは、製作活動を中心とした単元「おもちゃであそぼう」の『おもちゃづくりの工夫』の時間であり、3人の子どもはゴムを動力にしたおもちゃを作っては試し、改善を加えるという学習を行っていた。彼らの活動は、米原が直接観察して、あるいはカセットテープレコーダーを設置して記録された。これらの記録をもとに5分毎の活動回数を表したのが、表3である。

表3 三人の子どもの活動の種類と回数

		学習経過時間 (分)									
		0	5	10	15	20	25	30	35	40	45
発言・つぶやき	A		☆☆	☆☆☆ ☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆	☆☆☆		☆☆	☆☆	
	B	☆☆☆	☆☆	☆☆☆ ☆	☆	☆☆	☆		☆☆☆		
	C	☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆☆	☆☆☆ ☆☆☆ ☆☆	☆☆☆ ☆☆☆	☆☆☆	☆☆☆ ☆	☆☆☆ ☆	☆☆☆ ☆☆☆ ☆☆☆ ☆☆☆ ☆☆		
製作活動	A	☆☆☆	☆☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆ ☆	☆☆☆ ☆☆	☆☆	☆☆	☆	
	B	☆☆☆	☆	☆☆☆	☆		☆	☆☆☆	☆☆		
	C	☆☆☆ ☆☆	☆	☆☆☆	☆☆	☆☆	☆	☆☆	☆☆		
方法改善 の善	A		☆	☆							☆
	B		☆								
	C			☆			☆	☆			
友人への 依存	A		☆	☆		☆☆			☆☆		
	B				☆☆☆	☆☆			☆☆		
	C					☆					
記録	A										☆
	B										☆
	C										☆
その他	A				☆						
	B										
	C					☆					

A～C：それぞれの児童

☆；それぞれの活動が行われた回数を示す。

表3に示した三人の活動を、この学習のメインとなる製作活動や改善活動の回数とつぶやきなどの回数を5分毎に表したのが、図3となる。

この図は、各々のタイプの活動のようすを表していて非常に興味深い。活動が先行するタイプのA児は、製作活動が主となる動的な活動を展開するが、思考を好むタイプのC児はつぶやきなどの静的な活動が主となっている。また、B児はどうしても友人への依存が抜けきらず個人としての活動がにぶりがちであることを示している。また、A児は学習開始とともに製作活動に積極的に取り組むが、30分を過ぎるとその傾向が減少する。これは疲れによるものともとれるが、学習意欲の維持が何かの原因で持続できなくなったのであろう。さらに、C児の活動は教師の目に訴えるものは少ないが、つぶやきなどから考えれば、A児以上にこの学習に取り組んでいることもわかる。

このように分析することによって、各々のパターンの子どもの活動を予測することができるとともに、ともすれば子どもの表出活動を重視しがちであった教師の評価姿勢を改める必要を感じることもできた。

以上、ささやかではあるが生活科学学習の活性化に向けての四つの試みをおこなった。保護者の子どもへのねがいを年間指導計画立案の際に考慮することによって家庭と連動できる生活科の手がかりを掴むことができたと考えている。そして、保護者も教師も共に子どもたちに育成したいと考えている何事にも辛抱強く自力で立ち向かう態度の育成にあたっては、自分を認識するために異学年児との交遊を柱とした年間指導計画を立てることによって対処したことは、ここ4年間の子どもの様子を見る限りまちがっていなかったと判断している⁽⁸⁾。また、1年間の生活科学学習実践後に子どもたちの成長の様子を確認するために、保護者に対して4月に行った質問と同じ内容の質問書を配布し回答を求めたところ、若干の差は見られるものの全ての項目で「よくなった」との評価を得たことも一つの自信になっている。

さらに、個人カルテの作成や学習活動の分析からは、教授・学習過程における教師の位置づけ、及び生活科の評価における留意事項などに関する大切な資料を得ることができた。つまり、子どもの把握にあたっては表出している部分に目を奪われることなく、彼が今何

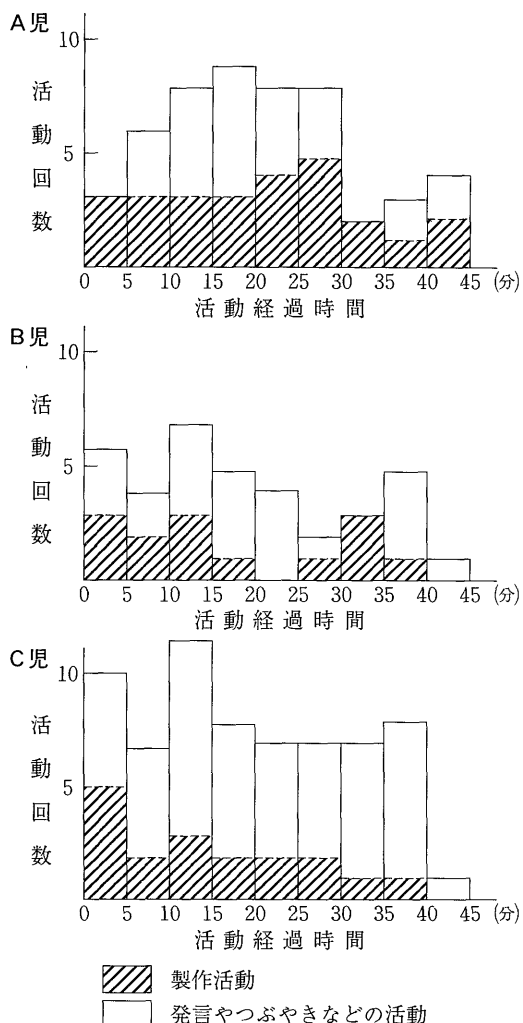


図3 三人の子どもの活動の推移

を考えているかということを細心の注意を払って掴まなければならないこと、学習意欲を持続させるためには、活動の中断を見逃さないこと、学習への意欲・関心が続いている限り、活動パターンは異なるものの子ども自身に合った方法で追究がなされていることなど改めて教師の役割を果たすことの難しさを知った。

近年、教師の「支援」や「援助」についての多くの実践研究が行われ、それらの成果の報告をよく目にするようになった。それは、子どもたちの自主的な活動によって学習が成立する、また意欲的に学習する子どもの育成が将来の社会には必要であるという考え方に基づくものであり、従来よりそのような子どもの育成を目標としてきた著者にとっては大いにエールを送りたい。これらの研究の目標達成のための骨子は、大きく次の五つに分類することができる⁽⁹⁾。

- 1) 自由な試行活動を軸にしたもの
- 2) 子どもの興味関心をよぶ教材開発をメインにすえたもの
- 3) 子どもへの支援的言葉かけを工夫するもの
- 4) 評価から支援的指導を追究するもの
- 5) 自学の方法をどうとらえさせるかを中心においたもの

いずれも魅力ある研究テーマである。本研究をこの中に位置づけるとするならば、4)に相当するのかもしれない。しかし、教師の支援的な姿勢の必要性の強調は近年に始まったものではない。その中であえて強調されなければならない理由は何だろう。教育の量から質への転換が求められている今、教師が最も大きく変わらなければならないということであろうか。

生活科の実践を積み重ねた中で自問自答したことは、「子どもたちの自主的な活動の重要性は理解できる。だが、どのような活動ならば意欲的にできるのか。また、自分でできる範囲は何なのか。さらに、個人差の大きい子どもたちに十分な活動時間をどう保証するのか。加えて、3年次以降にどのようにつなげるのか。」ということであった。今もって明確な答えを得てはいない。

しかし、子どもたちが一生懸命学習に取り組むためには、彼ら自身納得したものがなくてはならないのは明白である。そのために新しい知識が、そして経験したことのない技能も必要となる。また、どの方向に向かえば将来につながるのかということまで、子どもたちの判断に委ねることはできない。これらの節目には、教師が必要なのである。このように考えたとき、現在こそ教師に幅広い視野と深い洞察力が求められていると考えざるを得ない。それをもとに、教師としての「教授」と「支援」を整理した授業の実践が行われ、積み重ねられるならば、現在高まっている議論が帰着する方向が見えてくるのではなかろうか。

おわりに

生活科の授業が附小で始まって4年間がすぎた。それ以前の試行段階を含めて生活科に関わり、その活性化を求めて微力ながら工夫を加えてきた。その結果が本報告であるが、前報⁽¹⁰⁾で述べた方針も加える予定ではあったが、今回は人間関係を中心とした研究になった。これはこれで生活科の新しい一面を加えることができたと考えている。しかし、4年

という短い実践では予定どおりの結果を得ることは難しいことを実感している。この研究を踏台にして、今後の課題として残った年間を通した学習活動の展開など生活科学学習の充実に向けての実践研究を行っていきたい。

要 約

新しく始まった生活科学学習を根付かせ、充実させるために、保護者の子どもに対する要求を調査し、その結果を年間指導計画に組み入れた。具体的には、異学年児との交遊を軸にして自分自身を自覚させ、果たすべき役割を自分で考えさせる単元を年間通して展開した。その結果、子どもたちは自分で行う大切さや友人との協調の素晴らしさに気付くようになったと考えている。また、個人カルテの作成や、この学習過程での子どもの活動を分析することによって、教授・学習過程における教師の位置やその役割を再考する手がかりを得ることができた。また、今まで重要と言われながら明確にすることができなかったつぶやきなどの活動の持つ意味を十分ではないが分析することもできた。

引用文献

- (1) 文部省：小学校学習指導要領（平成元年改訂版），1989年
- (2) 鶴岡義彦：理科の学力とは何か，理科の教育 vol. 41 pp. 8-11，東洋館出版，1992年
- (3) 森 一夫：新学力観で理科の授業のここが変わった，現代教育科学 No441 pp. 41-44，明治図書，1993年
- (4) 橋本健夫：子どもの学習意欲に支えられる教師の支援的指導，楽しい理科授業 No322 p.37，明治図書，1994年
- (5) 長崎大学教育学部附属小学校：研究紀要第24集（1978）～第38集（1993）
- (6) 中野重人：生活科教育の理論と方法，pp. 31-45，東洋館出版，1991年
- (7) 橋本健夫：生活科での評価と方法，「生活科授業の創造と実践」pp. 111-120 教育情報研究所，1994年
- (8) 米原拓哉：もうすぐ2年生－異年齢のこどもへの対応から自分ができるようになった喜びを持つ－，初等理科教育 vol. 27 No 9 pp. 152-160，初教出版，1993年
- (9) 岡野雅一他：新提案，支援的指導にたつ授業作り，楽しい理科授業 No322 pp. 6-36，明治図書，1994年
- (10) 橋本健夫他：生活科と教育養成に関する一考察，長崎大学教育学部教科教育学研究報告第18号 pp. 15-33，1992年