

主体的な学びのある豊かな生活科

坪内 弘通
愛知県犬山市立犬山北小学校

Enriching home economics through independent learning

Hiromichi TSUBOUCHI

キーワード：Piaget、ZPD、足場かけ、協働、生活科

I. はじめに

「また、トンネル遊び（わくわくめいろ）に行ってもいいの？」と聞いてくる子どもの顔からは、心から遊びを楽しもうとする気持ちが伝わってくる。「わたしのおもちゃ（2年、生活科・合科的指導、図画工作：だんだん段ボール）」では、仲間と一緒に段ボールを使ってのおもちゃづくりの活動をした。「段ボールのトンネルを作りたい」という子どもたちの願いから始まり、分担をして、協力して、話し合っ、教えてもらい、各パーツを合体し、10 mを超えるわくわくめいろが完成した。そこに、1年生を招待しての活動（図1）をした。1年生の子も楽しめたようだが、ルールを説明する子どもたちは、もっと楽しそうであった。この活動を通して、子どもたちに「主体性、計画性、協調、仲間意識、成長の自覚化、創造性、言語、探究心、等」を育むことができた。

小学校低学年では、理科・社会の教科は無く、生活科を学ぶ。生活科が誕生し、既に30年近くになることで「低学年は、生活科を学ぶことが当たり前」となっている。最近の生活科の実践に触れる機会があり、ふとこのままでよいのか疑問に感じた。トンネルの製作活動は、生活科らしいと思うのだが、トンネル製作に否定的で、生活科の教科書の活動だけでよいと考える実践者もいる。「なぜ、トンネル製作が生活科」を意識した実践が、指導者に求められると考える。そこには、低学年らしい子どもの特性や学習スタイルがあるはずである。生活科らしさを理解し指導に生かすことで、低学年の子どもたちがより自分らしく成長できる学びを生むことができると考える。本稿では、子どもの特性を概観し、子どもへの指導のあり方について述べ、「生活科にふさわしい学び」について述べていきたい。



図1 トンネルのおもちゃ

II. 子どもの発達特性と学び（生活科らしさとは）

生活科は、理科的教科ではない。社会的教科でもない。生活科らしい学習は、子どもの特性により、活動が主体の教科である。（生活科の目標は学習指導要領解説生活科編に次のように解説）

- (1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらの関わり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身に付けるようにする。
- (2) 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようにする。
- (3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。生活科の前提となる特質、生活科固有の見方・考え方、生活科における究極的な児童の姿である。もう一つは、(1)、(2)、(3)として示している。生活科を通して育成することを目指す資質・能力である。育成することを目指す資質・能力は、(1)では生活科において育成を目指す「知識及び技能の基礎（生活の中で、豊かな体験を通じて、何を感じたり、何に気付いたり、何が分かったり、何ができるようになったりするか）」を、(2)では「思考力、判断力、表現力等の基礎（生活の中で、気付いたこと、できるようになったことを使って、どう考えたり、試したり、工夫したり、表現したりするか）」を、(3)では「学びに向かう力、人間性等（どのような心情、意欲、態度などを育み、よりよい生活を営むか）」を示している。

理科や社会科のような教科には、「科学・経済学・歴史学、等」の研究分野があり、そこでの成果・研究が教科指導に生かされている。では、生活科の基盤や「らしさ」は、どこにその学問的よりどころを求めればよいのであろうか。学習指導要領の解説からは、「活動や体験の過程において… 身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え… 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ…」とあるように、生活科の学習は、身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけるような直接体験が活動の主体の教科であると明記されている。子どもたちの活動する中で、指導者の適切な指導・支援によって、理科的・社会的な内容に主体的にアプローチし、自ら気付いていくのである。学習する内容は理科的・社会的な面もあるが、学び方が大きく異なる。生活科は活動自体が学びの場であり、活動を通して知的な気付きや技能を学ぶ。こうした生活科の学びは低学年の子どもたちの思考・知識が、教科としての「理科・社会」を学ぶために十分に発達しているといえないからである。子どもたちの思考・言語面は具体的な操作が学びの重要なツールであり、抽象的な思考・形式的な操作ができるには認知面などの発達が必要である。従って、小学校低学年の生活科等の教科では、直接体験・操作を位置づけている。そもそも、小学校1年生4月から国語で「ひらがな」を約1か月かけて学ぶ子どもたちに、理科・社会のようなノートに言葉で記録を取るなどの指導はできない。生活経験も少なく課題の予想をさせることも、結果を言語でまとめることも困難である。

理科・社会の学習には、「予想や事象の説明、結果のまとめ、等」言語による思考・表現活動のできることが条件の一つである。従って、内言語や抽象的な概念を考えられる等の認知・言語的発達だけでなく、学習言語もある程度身につけていることも必要である。

Dr. Jean Piaget (以降、ピアジェと記載)は、子どもと青年の認知発達を確立した。ピアジェの発達段階によれば、概ね小学校高学年からは形式的・抽象的な操作を伴う活動ができることから、理科や社会の学習も言語を中心とした授業ができるとしている。

大澤氏によると、「全ての領域（例えば言語、数学、論理的推論など）は、ほぼ同じ割合で発達し、1つの段階が次の段階への基礎となる。つまり、感覚運動期を飛び越えて形式的操作期に直接たどり着くことはできない。例えば、言語に関して言えば自己中心性の段階を経験しなければ、社会的にはならないのである。」と解説している。発達は、原則的に前の段階を基礎として、次の段階が徐々にできるようになる。ただ、ピアジェ自身が認識していたように、個人差が大きく、4段階の年齢はおおまかなめやすとも考えられる。実際は、「認知・言語」等、分野別に早い、遅いのある場合が多い。担任してきた子ども達も、同学年（年齢が近い）にも関わらず、小学校2年生でも「自己中心的な見方」しかできない子が多い中、「言葉だけによる抽象的な思考」のできると感じる子までいる。

表1 ピアジェの発達段階（大澤真也氏より改編、作表）

感覚運動期 (0-2歳)	この段階における特徴は循環反応及び対象の永続性である。人はスキーマを所持しており、これらは最初吸い付いたり物を握ったりと言った反射運動に基づいている。人は反射に基づき、同じ行動を同じ型で行おうとするのである。この時期、五感を最大限に活用した発達があって、はじめて言葉を話せるようになる。感覚と運動が表象を介さずに直接結びついている。
前操作期 (2-7歳)	この段階においては、子どもは単純に世界に働きかけるだけでなく、自分の頭の中で様々な計画を立てられるようになる。けれども全ての心的操作を行うことができる訳ではなく、依然として論理的推論などの操作をすることができないため、視覚に頼る所が多い。この時期の発達段階を証明するものとしては、保存のタスクなどがある自己中心性とは世界を主観的な視点からしか見る。中心化とはある物体の幾つかの側面を同時に扱うことができない。この段階における言語は最初自己を中心に回転する主観的なものであると考えられるが、自己の発達に伴い、コミュニケーションという目的に沿った言語使用ができるようになる。
具体的操作期 (7-11歳)	この段階では、子どもの処理能力が更に発達していき、ピアジェのタスクを問題なく解決できるようになる。けれども「具体的」という言葉が示しているように、依然として抽象的な概念を操作することは難しい。抽象的な概念になると、より発達した子どもや大人の助けを借りるなどして働きかけない限り、言葉の表象を理解することができない。数や量の保存概念が成立し、可逆的操作も行える。
形式的操作期 (11歳～)	最終的にこの段階になって、人は具体的なものだけでなく、抽象的あるいは仮説的な状況を取り扱うことができるようになる。形式的・抽象的操作により仮説演繹的思考ができるようになる。

そこで、発達の段階をふまえ、発達の特性に応じた指導をしていくことで、子どもたちの学びを確実にし、理解度を高めることができる。例えば、説明にあたって「言葉だけでなく、図示・数量関係を明示、等」をすることで、意味理解・技能習得を進めることができる。本稿では、認知発達のプロセスを実際の学習に活かしていく試みを実践した。

男山佳子氏の実践では、「学習班」を核に、話し合い活動を行えば、子どもの力を引き出し伸ばすことができるとしている。「授業では学級経営が基盤」といわれるが、男山氏のように、小集団を育成し、仲間とともに話し合える学級をつくると学びが高まると考える者も多い。これは、子どもたちの相互の関係性が認知発達にも関連しているとも考えられるからである。

Dr. L. S. Vygotsky (以降、ヴィゴツキーと記載) は、子ども同士の学びを次のように述べている。

- 学習の現場における子どもたちどうしの模倣の能力に着目する。その模倣の能力は、動物の模倣能力とは異なり、それ以上の創造力を陶冶する能力と関係すると指摘する。
- 子どもにおける模倣の本質的な特色は、子どもが自分自身の可能性の限界をはるかにこえた一しかしそれは無限に大きいとは言えませんが、一連の行為を模倣しうる点にあります。子どもは、集団行動における模倣によって、大人の指導のもとであるなら、理解をもって自主的にすることのできるよりかはるかに多くのことをすることができます。大人の指導や援助のもとで可能な問題解決の水準と、自主的活動において可能な問題解決の水準とのあいだのくいちがいが、子どもの発達の最近接領域を規定します。

「子ども同士ならば、模倣によって自ら学んでいける」ことや、「大人の指導があれば、模倣が理解をしながら自主的に学ぶことができる」ことは、生活科の学びと同じである。生活科の学習では、活動を子どもたちにある程度まかせておいても、集団の力で問題を解決していけることを示唆している。さらに、先生の指導によって、より理解やできることを広げることができる。従前より、先生は「子どものよき支援者」「子どもに最も近い大人としての助言者」であるべきと考えてきたが、ヴィゴツキーの最近接発達領域 (Zone of Proximal Development、ZPD と略表記する、図 2 上) の考えをふまえ学習環境や活動の構成・指導方法の改善をしていくことで、より有意義な学習活動を構成し、学習効果を高めていくことができる。

実際、幼児教育でもこの ZPD の考えを保育に生かしている。ヴィゴツキーの「遊びは最近接発達領域を創造する」ことは、幼児期の遊び自体が、発達を主導することを提示しているからである。

「遊び」という大人から見れば無意味の活動は、子どもたちにとって発達の温床となり得る。自分たちでできる活動を積み重ねていくことは、より発達に効果的なのである。

ここでは、ヴィゴツキー理論の子どもたちの相互関係が重要視されている。これは、最近のピアジェ理論でも、重視していることである。小島康次氏によれば「発達をシステムとして見るならば、遺伝的特徴と広い意味での環境との絶え間ない相互作用を考慮しないで生得性を語るができない」とあるように、図 2 下のように様々な要因が相互作用をしながら発達していくとしている。文化などの環境や遺伝的活動も、双方向的な相互作用の結果として捉え、子どもを取り巻く様々な要素が相互作用作用をすることで、子どもたちは発達していくと考えている。

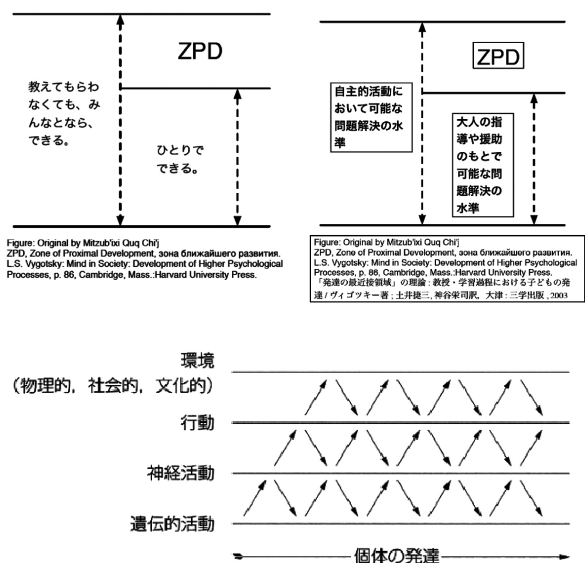


図 2 4つの層による階層等の相互作用 (引用)

Dr. Jerome Seymour Bruner (以降、ブルーナーと記載) らは、「子どもがひとりで解決できない、より高次の課題を遂行する」ために、指導者が適切な援助をしていくことが有効であるとした。つまり、ひとりと高次の活動との差に「足場」をつくるので、「足場かけ」と呼び、支援者の指導の意義を明示している。もちろん、「子どもたちがひとりで解決できる」とときには、足場は必要なく、支援者は活動を見守り、自力解決の結果を見届け、価値づければよい。

足場かけ理論は、子どもの発達における指導者の援助、あるいは教育的側面に焦点をあてたものであり、いかに「足場かけ」を行うべきかについて、多くの研究を生んだ。また、初めから「足場ありき」の援助が行われ、子どもたちの「ひとりでできる」芽も摘んでしまうのではないかという懸念も生んでいる。確かに、「ひとりでできる」領域にある子どもには、問題解決のための指導は不要である。足場かけ理論は、子どもの活動を的確に評価できる支援者ならば効果的な指導を生み出すことのできる考えであると思う。

生活科の学びでは、ピアジェの発達段階を基に指導や支援の具体を考え、実践していくことでより効果的な活動をしていくことができると考える。また、ヴィゴツキーや小島氏の考えるように子どもたち同士や環境を相互作用できるように、学習環境や活動を構成していくことが大切である。さらに、子どもの活動の様子を見届け、「ひとりでできる」子には、必要なら励ましなどの言葉がけ(足場かけ)を行う。こうした一連の指導により「ひとりでできる」「なかまとできる」領域の子でも、より意味のある活動が見込まれ、子どもたちの発達が高まり、学びが深まっていくと考える。

Ⅲ. 生活科にふさわしい活動

1. 発達をふまえた学習展開

(1) 指導計画作成は原点から考えるのが近道

教科書会社は、出版している全ての教科書について年間指導計画例、単元の目標一覧を作成している。ユーザとしては、教科書が新しくなった時など、制作者側の意図が分かり、大いに参考となる。生活科の場合、地域の様子や気候によって、実践する学校は指導例にあわない計画も出てくる。教科書会社側でも、数種類の計画パターンは用意されているが、どの計画を選択するのは、実践する教師次第である。

以前、指導内容を確認したかったので「指導書を持ってきてください」と、ある教師に依頼したところ、教科書会社の指導資料を持って来られた。これは、私の言葉足らずであったが、私は「学習指導要領解説編」をイメージしていたが、先ほどの教師はいつも見ている教科書会社の解説本をイメージしたのである。この教師に、「学習指導要領解説編」を読んだのか尋ねたところ、「大学で学んだ以来見たことがない」との答えであった。一度は学習指導要領解説編の内容(指導する学年の部分)だけでも、目を通すことが大切であると説得しても、「多忙感」を理由にうやむやになってしまった。

「おもちゃづくり」は、1年でも2年でも行う。なぜ「おもちゃづくり」をしなくてはならないのか、学習指導要領には明確に示している。そもそも、生活科の活動には9つあり(図3)、それを2年間で

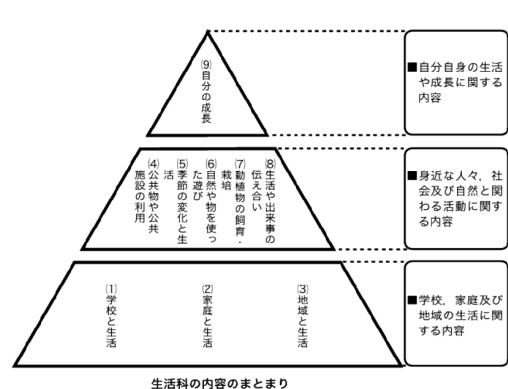


図3 生活科の内容(引用)

ての資質や能力」を育成するための活動である。生活科は、教科書通りに「遊ぶ」ことをしていればよいのではない。生活科の遊びは、休みの時間の遊びとは異なるのである。遊びや実際に物に触れることなど具体的な活動は、具体的操作期の発達過程にある低学年の子どもたちにとって必要な活動なのである。「遊び」という活動を、意図的・計画的にコーディネートするのが教諭の役割である。生活科の遊びを通して子どもの発達を見届け、子どもが自分を見つめ直し、成長へと指導していけるかは、教師次第である。小学校学習指導要領解説生活編には、次のような記述がある。

低学年の児童に、よき生活者としての資質・能力を育成していくためには、実際に対象に触れ、活動することが欠かせない。ここでは、様々な対象について感じ、考え、行為していくと同時に、その学習活動によって関わる対象や自分自身への気づき生まれ、それらが相まって学びに向かう力を安定的で持続的な態度として育成し、確かな行動へと結び付けていくことが期待されている。(p25 より引用)

筆者は、かつて自分で年間指導計画を組み上げ、実践をしたことがあった。活動をする内容は、図3にあるように9つでよいので、それを2学年に振り分ける。次に、学年内で「季節」「自分の成長」「学校と生活」など、時期が定まっている単元を配列するとできあがる。それと、教科書会社の年間計画と比較をしても、さほど大差はなかった。しかし、こうした手順を踏むことで、「単元のつながり」「単元配列の意味理解」等を理解することができた。

(2) 指導計画は誰の見通しなのか

指導計画は、小学校学習指導要領解説生活編にもその必要性和作成方法が記述されている。

生活科の指導に当たっては、目標にしている、(1)「知識及び技能の基礎」が習得されること、(2)「思考力、判断力、表現力等の基礎」を育成すること、(3)「学びに向かう力、人間性等」を涵養することの三つが偏りなく実現されるよう、単元など内容や時間のまとまりを見通しながら、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことが重要である。

確かな学びを作るために、教師の指導のねらいや内容の配列等を意図的に配列していく。(もつとも、最近では教科書会社の解説本によるところが大きい)つまり、教師の指導に必要なものである。

しかし、本来指導計画は子どもの意識や思いをくみ上げながら、子どもと教師とで作り上げていくものではなかったのか。だから、指導計画は、教師のものであると同時に子どもが活動をしていくためのものである。製作活動一つをとっても、時間がかかる。子どもに時間を意識し、製作内容を考えさせるのも重要なことである。

私は、大まかな計画を単元はじめに、子どもに提示してから、どんな活動がしたいのか聞いている。聞き取ったことを画用紙に書いて、常掲しておく。時折、その計画表を示しながら、今の活動の位置(時間)を子どもと確認する。子どもたちにも、見通しをもって活動できるようにするためである。「わたしのおもちゃ(2年、生活科)」では、図4のように指導計画を立案して実践をした。この計画を教室に常掲することで、子どもたちに活動の見通しをもてるようにした。その結果、子どもたちは次にする活動を理解して、素材の準備をしたり、活動時間を意識したりできるようになってきた。

冒頭に紹介した「トンネル」も、時間をかけ過ぎることもなく制作できた。「トンネル遊び(わくわくめいろ)」は、パーツごとにグループを作り、分担して制作した。段ボールをつなぎあわせトンネルを作成していくことは、子どもたちだけで十分できる。また、その強度も確保できる。試しに筆者以外の教師に、完成したトンネルを体験してもらったが、折れる・つぶれる・破れることはなかった。また、製作活動が次の「おもちゃ大会」につながっていることを事前に知ること、「1年生の子に楽しんでもらえるように、もっと長くしよう」などの招待する子を意識した言動が見られた。

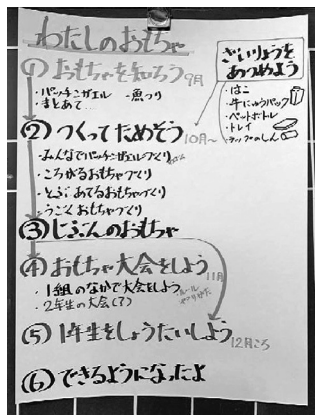


図4 指導計画

同じ大きさの段ボールをつなぎ合わせる(木工用ボンドで接着)ことはできても、補強することや違うサイズの段ボールをつなぐ際には大人の手助けが必要であった。また、素材(段ボールの条件:強度のある段ボール、子どもがくぐることのできる大きさ。ステープルを使っていない。例。レタスの段ボール12個使用、算数セットの入っていた段ボール11個、等)をそろえるために私も計画的に収集した。

段ボールを使っての製作は、「だんだんだんボール、2年図画工作、日本文教出版」にも紹介されており、筆者は図画工作と生活科の合科的な単元とし、時間配分も2教科で分割した。

トンネルは決して動くものではないが、子どもたちの学年発達に応じた活動内容であると考えられる。(表2)「おもちゃ」の活動は、1年も2年にも位置

表2 単元と素材

学年	単元名	素材
1年生	あきのおもちゃをつくろう	自然(種など)の物
2年生	うごくうごく わたしのおもちゃ	身の回りの素材
3年以降	理科「風やゴムでうごかせよう」 理科「しやくにつけよう」	ゴム、磁石、車、方位磁針

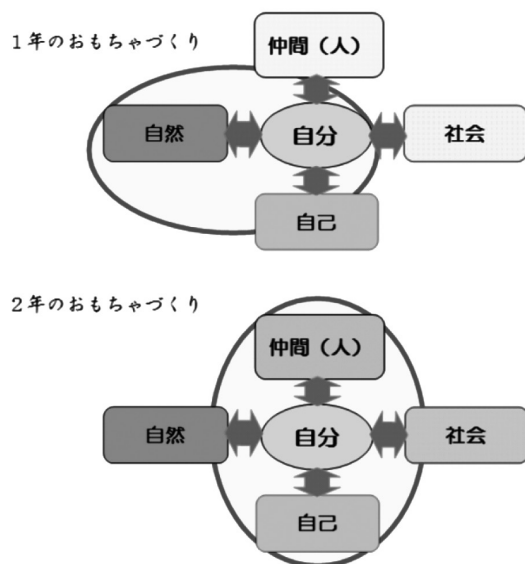


図5 おもちゃ作りにおける諸要素の関係

異なるので、「4人グループ」などと人数は決めなくてよい。仲間づくりも個人差が大きく、多人数で活動できる子には、多人数の集団に属し、活動を進めさせたい。しかし、なかなか仲間と関われない子や、多人数の中で自分の考えや活動がしにくいのであれば、少人数の集団を教師が作ってあげればよい。

昨今の教科書に例示されている2年生のおもちゃづくりの活動には、一人で作ることのできる例示が多い。個の活動が多いと、仲間を意識することが少なくなる。製作物が小さいことで、仲間の意見が入り込むことや、情意的に関わることも少なくなることを懸念する。仲間を意識し、仲間の良さに気付く機会が少なくなってしまうことは、Dr ヴィゴツキーの仲間のともに発達していくことを阻害しているのではないだろうか。(注。筆者が本稿をまとめているときは、まさに新型コロナ禍で、一人での活動しかできなかったのだが。)

大きなおもちゃは、個の考えを出し合っても十分なスペースがある。「飾りをつけたい」などの要素は、時間があるだけ仲間の意見を取り入れられる。みんなの合意があれば、大がかりな修正もできる。一人での活動は、修正することはたやすいが、話し合い活動が生まれにくい。発達やよさが違う子たちの集団は、「おしえてもらわなくても、なかまとできる」集団であり、話し合う集団で自力解決ができそうである。この話し合い活動を通して、人や自分のよさにも気付くことができる。トンネル製作では、段ボールをつなぐだけでも、「支える人、接着する人、ガムテープを貼る人、等」みんなで取り組むことが絶対条件である。支える人でさえ、一人ではできないので数人かかりとなる。持ち方が悪いと支えきれないので、指示をする人もいる。分担や片付けに時間をかけてしまったら、制作の時間がなくなる。そして、作ったら、保管することも考えなくてはならない。教室は、制作が終われば、国語や算数等を学ぶ場所となるからである。子どもたちは、一つのことを成し遂げるには、作業の分担の必要なことに加え、片付けや整理整頓、計画性の必要なことも学ぶことができた。

教科書には「うごくうごく」と単元名に「動く」ことが強調されている。3年以降の理科などの学習内容に発展することを意図していると考えられる。しかし、活動が個となりやすい。大きいおもちゃは、素材集めから、制作する場所まで配慮することが多い。図画工作の段ボール製作物は、広いワークスペースでの活動を推奨している。今回の実践では、大会をする関係で製作場所と遊ぶ場所は別のとこ

づけられている。2つの活動の違いは、素材である。(表2) 1年では、自然の変化を十分に気付くために、ドングリを始め「数珠玉、落ち葉」等を使い、自分と自然との関わりの中で、個人でコマやマラカス等を製作する。2年生では、素材を身近な物に求める。しかし、素材さえ変えれば、1年生と同じような「ひとり」で活動しても2年生らしくなるのであろうか。

おもちゃ作りに関する、自然や人との関わりを整理すると、学年の違いが明確になる。(図5) 1年のおもちゃづくりは、自然に気づく活動なので「ひとり」で活動してもよい。自分と自然の物に対して十分に関わることで、「季節、科学的な内容」について気付いていく。2年では、こうした経験をふまえて、仲間と協働して「身近なもの」を使って製作をしていく。これは、1年生の時よりも子どもの認識や情意的な発達をしており、周りの仲間との関わりが円滑にできるからである。つまり、仲間と分担、協力して活動ができようになる。

小学校低学年は、前出したDr ピアジェによる「前操作期の子どもよりも、具体的操作期の子どもの割合が多くなる」過渡期である。そこで、2年生でも1年と同じ「ひとり」で活動してもよい。しかし、Dr ヴィゴツキーが言う「おしえてもらわなくても、なかまとできる」ようになる集団が成立できるなら、小集団での活動を仕組みたい。小集団の規模は、子どもの願いによって

ろにした。工夫をしていけば、たいいていの活動は実現可能である。10 mを超えるトンネルも、グループごとに製作したパーツを接着しなかったことで、体育館まで運搬できるようになった。また、接着しないことでグループごとに違う作業進度にも柔軟に対応できた。(本年度はトンネルの製作を断念している。大勢で狭い場所に集まって製作することは3密に該当すると考えたからである。)

子どもたちは、指導計画表を見ながら活動を進めることで、「目標の活動」、「今の活動と次の活動のつながり」「時間の目安」を視覚的に分かることができた。指導者としても、子どもたちに「計画性(見直し)」を育てることだけでなく、指導計画を微調整しながら実践を進められた。このように単元指導計画は、活動をしていく教師・子どもの双方に必要なものであり、共に作成し、修正しながら活用できた。

(3) 発達から見た学習展開 (ZPD と足場かけ)

生活科の時間は、毎回図のように展開している。単位時間をパターン化し、繰り返していくことで子どもたちは次にすることが分かり、より活動に集中しよりよい活動を生むことができる。思いを発表する時間では、年度当初なかなか意見が出せない子が多い。秋くらいからは「(知的) 気づき」「よさ」の内容を話せる子が増えていく。子どもたちは、仲間の発言を参考にしながら、次第に発言内容や方法を自分の物にしていく。これは、Dr ヴィゴツキーの「おしえてもらわなくても、なかまとできる」そのものである。勿論、指導者は見届け、発達を認めていく。こうした指導者による一連の「評価—指導」は、Dr ブルーナーの足場かけである。

生活科の授業では、活動時間を十分確保し「自分でする」「仲間と一緒にする」ための活動が生まれるようにしている。かつて、「先生は口出しをし過ぎるのではないかと」と問われたことがあったと聞いた。低学年であっても、中には教師以上にドングリごまを上手に作る子もいる。ひものコマを珍しそうに眺める教師の前で、コマの戦いに興じる子もいる。できる子どものいる集団では、教師が口出しをしなくても、活動が成立していくことも多い。こうした活動をできる集団は、「おしえてもらわなくても、みんなとならできる」あるいは「ひとりでできる」領域である。自分たちでできたことは、充実感が違う。そこに、教師ができたことを認め・褒めることで、自己肯定感を増すことが期待できる。

教師がしなくてはならないことは、「活動が停滞」「少し困っている子がいる」時である。ここで、大げさに全体指導をするのではなく(多くの子は活動をすすめているから)、必要と思われる子に個別指導をしたり、素材を提供したりすればよい。そうすることで活動は再開され、より個の思いを実現し発達していくことに結びつく。前述のようなZPDでの教師の指導・援助は、こうした時に発揮されると考える。

時間	内容	指名
5分	○「思い」の発表 ※「思い」の確認、意欲化	※意図的指名 ●●●●●
30分 ~	○活動 ※「思い」が達成される活動になっているか評価、支援 ※活動への見とけと援助(見とりと支援) ※「評価規準」の見届け ※「安全」指導 ※「共に活動」する ※「情報」交流(指導者間で)	※計画的支援 ●●●●○ ○●●●○
8分	○「思い」の発表・教師の支援 ※「思い」通り活動できた子どもの紹介、表出 ※知的気づきの価値づけ	※意図的指名 ●●○○○

図6 生活科での単位時間の流れ

2. 子どもへの手立てはより多く、発達を意識して

(1) 生活科の教科書は…

授業を進める際、子ども達にどのように接するかを意識している教師は多くはないと感じる。多忙化の進む学校では、今までの指導の蓄積(単元計画、配布用プリント、授業の写真、等)を上手に使って毎日の学習をそつなく進めている。また、教師自身も経験した学年については、記憶・週案という形で授業計画が残っており、それを踏襲して授業を進める。従って、教科書が変わった場合などには、教科書会社の資料を中心に、教科書通りに授業を展開していく。

「教科書に書いてあるから教える…」 「教科書を教えている」等のフレーズを、耳にすることがあるが、私には違和感を感じる。「教科書を、教科書会社の指導計画に沿って授業を組み立てていく」ことに対して、誰も疑問をもっていないのではないかと感じる。少し前に、学習の進め方について「例年この指導計画でやって来たから、これでいきます(本校はこれでやっていたので)」との一言で、昨年度までのプリントで、昨年度と同じ授業を進めることがあった。毎年、子どもは変わり、理解度も異なる。教

科書すら数年ごとに改定している。ましてや、学校にある指導計画が新しい学習指導要領の内容に対応しているのかなど、検討する手順を省いて例年通り実践を進めてよいのだろうか。

最近、教科書が絶対で、教科書を指導すべきと考える教師が増えたと感じる。生活科の教科書は、「図鑑」等のページが増えて、教科書の内容は活動の参考書となるよう編集されていると考える。私は、教科書の活動は例示であり、子どもたちが見て思いを具体化し、自分の活動に活かしていればよいと考える。従って、教科書通りでもよいし、全くのオリジナルでもよいし、自分で調べた活動でもよい。ただ、生活経験の少ない子どもたちは、教科書を見ながら活動を進めてもよい。仲間に教えるときに「教科書の・・・ページにやり方が書いてあるよ」と、具体的に説明できる点も教科書活用の方法であると考え。教科書は、子どもにとって「最も身近な参考書」であると考え。

(2) 子どもへの手立てが多いほど、学習指導の余裕を生む

生活科の学習では、子どもたちが自分たちの願いの実現を願い、活動している。私たち指導者は、そうした子どもの願いを受け止め、可能な限り実現していくことが大切である。子どもたちの意欲や主体的な活動を育むには、願いを聞き届ける教師の態度も大切である。ところが、教師の中には、放置する（子どもに全てをまかせる）タイプや過干渉（子どもたちが活動を進めているのに止めて指導をする）タイプなどを見かけるときがある。

教師の手立ての種類が少ないため、何をすることが最も適切なのか、よくわからないのだと思う。また、子どもたちの願いの中には、技能的・方法的に実現困難なことも全くないとはいえない。こんな時には、一概に子どもの考えを否定するのではなく、理由を聞くことから始めたい。

子どもへの指導・支援の種類を分類すると、表3のようになると考えている。

子どもの活動に対して、教師が知識や技能をもっていることも必要である。国語の新出漢字の指導や算数の九九の指導など、教師が得意とする内容の場合は自信をもって指導に当たれるであろう。それは、指導方法と指導内容をしっかり理解しているからである。しかし、生活科の活動への指導等には、「なぜ、そのような活動をするのか」判断に動迷う場合が多い。

また、子どもからみて「余計な指導をしてほしくない」場合もあるに違いない。足場かけは、全ての子に対して必要ではない。しかし、ZPDにあと少しでたどり着く子には、足場かけとなる支援などが必要である。

「見守る、同意する、認める、尋ねる、感心する」等は、筆者が考えてきた指導・支援である。「位置づけ、価値づけ、方向づけ」は、筆者が教員に成り立ての頃から、先輩の教師に教えてもらった方法である。こうした手立ての一覧を作成し、整理することで指導の幅が広がり、授業や子どもたちの意見に対してより柔軟に対応することができる。また、「子どもたちがひとりで活動を進めているとき」「活動が停滞しているとき」など具体的な子ども

表3 指導・支援の内容

指導・支援の内容	具体的な内容
見守る	活動を受容する
認める	効果の賞賛。試行の段階や活動の方向性、計画を容認する
同意する	戸惑う子への賛同。自信をもって活動できるように同じ考えであることを表明する。
尋ねる	原因、過程への意識化。原因を分析・整理して方向性を話し合う。活動の願いを聞く。
感心する	よさや可能性、成長への強い賞賛。
手助けする	補助をする。一人で超えられない技能的なつまづきを解消するための援助。
共に喜ぶ	努力に対する強い賞賛。成果を共感、分かちあう。
広める	活動や考えを紹介する。
共に活動する	活動に自信がもてるように、一緒に活動する。つまづきに対して、一緒に解決していく。
カブける	自信をもたせる言葉かけ。
助言する	子どもの考えに対して、先生や大人としての考えや方法を並列的に話す。
環境構成する	子どもの活動の雰囲気をつくりだす。素材を準備する。
位置づけ	子どもの考えや活動の意義や役割を紹介する。
価値づけ	子どもの考えや活動の意義や意味を教えたり、周りに紹介する。
方向づけ	子どもの考えや活動の意味に同意しそのまま活動することを示唆したり、別な方法などを伝える。
みちびく	子どもたちの考えや活動を目的が達成するよう技術的、考え方を示し、援助していく。

もの様子に対して、手立ての内容を考えることで、より効果的に対応できる。そこで、今まで整理した手立てに、本稿で前述したZPDや足場かけ理論をふまえ、表3や図7のように改編した。図7に示したように、子どもたちが、授業はじめの「ねがい」をもつところから始まり、図中の実線にしたがって活動が進んでいく。こうした子どもの活動の進みに応じて、教師の手立てを具体的に明示した。「ひとりや仲間と」活動が進められ、解決活動が進んでいるときには、指導などは控え、「感心する、広める」などの手立てによってより

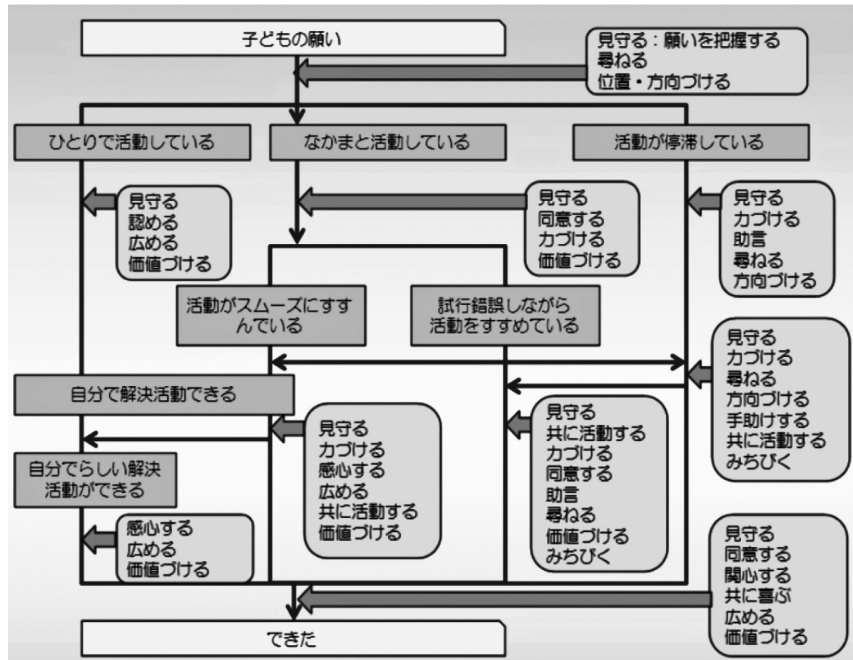


図7 生活科学習のみちびき方

子どもが自信をもって活動できることが期待できる。子どもたちが、試行錯誤をしたり、活動が停滞しているときには、指導・支援をすべきところである。図7にも、「見守る、共に活動する、等」とあるように、つまずきの要因も個別であるので、子どもをよく見守り、どこでつまずいているのかを見届け、適切な手立てをしたい。その手立ての中で、「みちびき」をすることも大切であると考えようになった。「みちびき」は、指示よりも断然柔らかで、子どもに対する強制感はない。方向づけよりも活動の先を見通した内容を子どもに話していく。

生活科の時間も有限であり、計画的に進めるには「子どもたちに最も近い位置にいる大人として、活動を目指達成へと導いていくこと」が次の活動を生むことにもつながる。ここで気をつけたいことは、子どもの考えを尊重し教師の考えを押しつけないことである。子どもの知識不足が要因で活動が止まっているのなら、情報を教え方法をいくつか例示し子どもに選択させる。活動が再開されれば、もう少し見守り方向性を示唆していく。みちびきは、こんな指導である。

こうした手立てをより効果的にするのが、「見守る」である。子どもたちの活動に対して、すぐに指導していくのではなく、まず活動を見て（活動がわからなかったら、尋ねてもよい）、評価をし指導をしていく。「見守る」は「ひとりでできる」活動を行っているのかを評価し、ZPDへと足場かけの手立てをするときに使う。子どもが「活動が停滞している」と考えられるときには、足場かけの手立てをすべきである。しかし、教師の一方的な指導では、子どもにとって「おせっかい」と思われることもある。適度な手立てをする、すなわち困っている子に対して「みちびく、カづける、共に活動する」等の足場かけの手立てこそ大切なのである。

今まで述べてきたように、指導・支援には、「子どもが、～だったら・・・の指導をする」といった子どもの活動を見届けてから、子どもの様子に応じて指導・支援していく。指導・支援の内容をより多くもっていれば、より多くの場面で適切な対応をすることができる。

IV. おわりに

子どもの発達、身体的な特徴についてはよく把握できる。一方、認知的発達・言語の習得などの子どもの内面的な発達については、類推することしかできない。そこで、本編で述べてきたように研究者の理論をつかい、目の前の子どもたちのようすを理解し、指導に活かすことができる。Dr ピアジェの発達4段階は、小学校低学年の子どもたちの様子をよく説明できる。Dr ヴィゴツキーの発達理論のように、子どもたち同士の関わりによって認知的な成長をしているように感じる。そうした子どもたち

の認識の段階に応じた指導をすると、子どもたちが主体的に活動しているように感じる。Dr ピアジェや Dr ヴィゴツキーのような研究者の解説や研究についての論文は数多くある。しかし、本編のような研究者の考えを指導の具体に活かしていくような実践は数少ない。実践者は研究者の考えを完全に理解することは難しくても、授業に活かせる部分だけを探し出すことはできる。こうした営みは、子どもの前に立ち、授業をしていく上での自信につながる。子どもを理解する指導者側の手立てとなる。加えて、子どもの発達を促すこともできる。

子どもへの手立ての分類は、多様な子どもたちに柔軟に対応することができる。また、「教えてもらわなくても自分たちでできる」領域でも、教師が子どもたちの中に入り、一人の大人として活動していくことで子どもたちの成長を促すことができる。その一方で、子どもたちは「自分の活動や発言」に対して、成長のきっかけとして自覚できないことが多い。そこで、教師が「気づき、成長」について子どもたちが自覚できるように、意味や価値を説明、教えることが大切である。そのために、子どもの活動のどんな場面でどんな指導等を行うことが適切なのかを具体化し、図示できたことも今後活かすことができる。ZPD を意識した足場かけのてだては、子どもの成長を促すと考える。

生活科の活動は、子どもたちが自分の願いを実現しようと工夫し、仲間と解決活動をしている。これは、換言すると主体的な学びをしているといえる。主体的な学びがある時間は、自分や仲間の良さを認め合い、自然や社会的な事象の気づきも多い。これは、「豊かさ」ではないだろうか。



図8 トンネルの活動

注・文献

- 1) 小島康次 (2018) : 認知発達心理学の現在とこれから : ピアジェ理論の彼岸 : プロセスとメカニズムを探求する発達モデルの可能性, 北海学園大学経営論集 15.
- 2) 大澤真也 (2008) : ピアジェとヴィゴツキーの理論における認知発達の概念—言語習得研究への示唆—広島修大論集第 49 巻.
- 3) 男山佳子 (2011) : 学習集団の中で育つ子どもたち—互いに思いを語り合える学習集団づくり—, 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 31 号.
- 4) 池田光穂 最近接発達領域, 医療人類学事典 (インターネット版).
- 5) 岡花祈一郎ら (2009) : 保育における最近接発達領域に関する検討, 幼年教育研究年報 31 巻.
- 6) 文部科学省 (平成 20 年 6 月) : 小学校学習指導要領解説編生活科.
- 7) 今井康晴 (2008) : ブルーナーにおける「足場かけ」概念の形成過程に関する一考察, 広島大学大学院教育学研究紀要 57 号.
- 8) 山中 護 生活科の理念と気づきの検討, 研究紀要第34号.
- 9) 佐藤公治 (1992) : 発達と学習の社会的相互作用論 (1), 北海道大学教育学部紀要 59.
- 10) レイマン アラン J. [著], 米谷 淳 (訳) (1998) : 認知構造枠組内部のふりかえりの促進 : 理論, 研究, 実践, 神戸大学大学教育研究 6, 27-40.
- 11) 涌井 恵 (2011) : 協同学習でわかる授業と安心して自分を発揮できるクラスづくりを.
- 12) 坪内弘通 (2011) : 生活科における豊かな表現活動の工夫, 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要第 11 号, 95-104.