

自己学習力を育む生活科の授業をめざして

— 個に応じた指導のあり方を考える —

高橋 和美¹

生活科の教科目標である「自立への基礎」には、学習、生活、精神的自立が含まれており、学習の自立を促すためには自己学習力を育てることが必要である。そこで、個に応じた指導をふまえた一斉指導が重要であると考え、「秋とあそぼう」の単元を通して検証した。その結果を生かして個に応じたカリキュラムの開発をめざした。

はじめに

平成15年10月、中央教育審議会答申「当面の教育課程及び指導の充実・改善について」において、学習指導要領の基本的なねらいである「生きる力の育成」の一層の充実が提言された。答申では、「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」を育成する取組がさらに必要であり、それには「個に応じた指導」によって、子どもたちの学習意欲を高めることが重要な視点であるとしている。また、「神奈川県学校教育指導の重点（平成16年度）」における「生活科」では、「自立への基礎作りができるように個に応じた指導方法の工夫・改善に努める」ことが努力点としてあげられている。特に「個に応じた」という文言が今年度新たに付け加えられたと言う点は看過できない。

そこで、「個に応じた指導」を実現し、自己学習力を授業の中で育てていくことができる単元開発を本研究のねらいとして設定した。

研究の内容

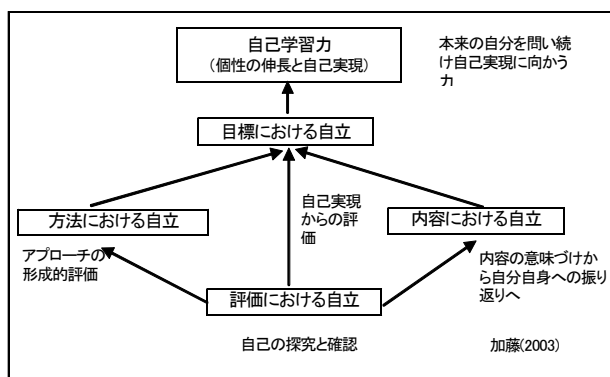
1 生活科がめざす自己学習力

(1) 学習上の自立と自己学習力

生活科の教科目標は「自立への基礎を養う」ことである。ここでの「自立」とは学習上、生活上、精神的な「自立」を意味している。「学習上の自立」については『小学校学習指導要領解説生活編』で、「自分にとって興味・関心があり、価値があると感じられる学習活動を自ら進んで行うことができるということであり、また、自分の思いや考えなどを適切に表現できる」ことであると示されている。このように見ると、学習上の自立を促すためには、自己学習力を育てることが必要であると言えよう。加藤明（2003）は自己学習力を

育てるために、次の4要素の自立が不可欠であるとし、第1図のように示している。

目標における自立: 自分自身にとっての真の目標、自己実現を図るための目標を見つける力
 方法における自立: 見つけた目標を実現するための自分なりのアプローチをする力
 内容における自立: 目標実現の成果やその過程を振り返り意味づける力
 評価における自立: 自己の向上や成長の成果を課題とともにメタ認知によって自己評価する力



第1図 自己学習力の構成要素

(2) 個に応じた指導と自己学習力

「個に応じた指導」については、学習指導要領の総則の中に指導計画上の配慮事項として次のように記されている。「児童が自ら学び、自ら考える力を育成する学習を推進するためには、これまで以上に、児童の思いや願いを大切にし、その実現や解決に向けた一人ひとりの活動を支援するようにする必要がある。」また、嶋野道弘（2003）も「生活科においては、具体的な活動や体験を中核にし、自分とのかかわりで学ぶことから、個に応じた指導を積極的に行う必要がある」と述べている。自己学習力を育てるためには個に応じた指導が不可欠なのである。

1 逗子市立沼間小学校
 研修分野（生活）

2 研究仮説の設定

生活科の授業が「単に活動するだけ」「画一的」と指摘されることがある。それは、指導計画の作成時に活動の枠組みを教師が先に決めてしまい、授業の展開では活動の流れにこだわり、子どもの意識の流れに柔軟に対応できていないなど、「個に応じた関わりの視点」の足りなさが授業を深まりのないものになっているのではないかと考えた。そこで、加藤の言う「自己学習力を構成する4要素の自立」の視点から子どもの学びを捉え、個に応じた指導の手だてを明らかにしていくことが有効であろうと考え、次のような仮説を設定した。

教師が「個に応じた関わりの視点」を持つことによって一人ひとりの学びの変容を促し、それが全体の学びを深めることにつながっていくであろう。

3 第2学年「秋とあそぼう」の実践を通じた検証

「秋とあそぼう」の単元による検証に際し、まず、これまでの授業記録や子どもの振り返りカードなどから抽出児を第1表のように設定し、学習の様子を追跡していくことにした。

第1表 抽出児に対する関わりの視点

抽出児	学校での様子	関わりの視点
A	友だちと一緒に活動するが、自分が何をしたいのかははっきりとつかめず、意欲的な学びが見られない	目標における自立
B	「物知り」で先行知識に基づいた発言はよくするが、学びが表面的で、活動場面で意欲が感じられない	方法における自立
C	「直接体験」は豊かだが、その体験で得た気付きが学びに結びつかず、算数や国語などの教科学習の中でも力を発揮できない	内容における自立
A～C	振り返りカードなどで自分の活動を記録しているが、振り返りを次時につなげる経験はしていない	評価における自立

以下は桜山中央公園で実施した第2学年「秋と遊ぼう」の活動の実践である。

(1) 目標における自立を促す指導の手だて

A児は、自分のやりたい活動を見つけれず、活動に充実感を味わえないことが多い。従って、学習に主体的に参加する意欲をなくしてしまいがちである。そこで、「自分のやりたいことを見つける」指導が大切だと考えた。

A児は、何がやりたいのか自分で決められず、教師のそばにいたので「Kくんはバッタをとっていたよ」「Aくんは何がしたいのかな」と活動を促し、「バッタが欲しければ、友だちにつかまえ方を教えてもらおう」と具体的な方法を提示し、C児と一緒に活動する

ことをすすめた。2回目の公園では「今日は虫をつかまえない」とめあてがはっきりしてきたので口出しせず、活動を見守り、「クリをいがから出してみんなにあげたい」と目的を持って活動している時には共感的に寄り添い、うまく出せたときには共に喜んだ。

検証を通して見えてきた目標における自立を促す指導の手だては次のようなことである。

- ・やりたいことをはっきりさせるために、声をかけたり、ほめたりする。
- ・自力で課題解決できるようにするために、具体的な活動を提案し、一緒に活動する。
- ・次に何がしたいのか自覚できたり、自分自身のよさに気付いたりする姿を見取り、意味付けて返す。

(2) 方法における自立を促す指導の手だて

B児は知識が豊富で活発に発言するが、人や自然に直接関わって学ぶ経験が少ない。理屈通りに物事が進まないに対応できない。そこで「目標実現のために自分なりにアプローチする」指導が必要と考えた。

B児は活動範囲が極めて狭く、体を使って虫を探したり友だちと遊んだりする姿が見られず、公園での活動に意欲・関心を持ってないでいた。教師の問いかけにも「コオロギ1匹捕まえたからもういい」と、一人でアスレチックで遊んでいた。教師は友だちに虫のいる場所を教えてもらうようにすすめ、苦手な崖下りでは下り方を教えて一緒に下りて見せ、励まして挑戦を促した。B児は一人で下りられたことで自分に自信を持った。2回目の公園で、教師は、虫とりとアスレチック以外にも興味を持てる活動が見つかるように寄り添い、一緒に見立て遊びを楽しんだ。その結果、活動が広がり、自分で友だちを誘って「たき火」の見立て遊びを始めた。この遊びが他の子にも広がり、みんなで楽しく遊ぶことができた。また、一緒に活動していた1年生にセミをあげ、セミの雌雄について尋ねられると、虫に詳しいY児に自分から聞きに行くなど友だちとの関わりを広げることができた。

方法における自立を促す指導の手だては次のようなことが考えられる。

- ・直接体験の機会が増えるように活動を促す。
- ・自分の活動に自信を持てるように苦手なことは一緒にやってみる。
- ・友だちのよさに気付け、関わりを持たせるようにする。
- ・失敗や遠回りも、前向きに捉えられるように働きかける。

(3) 内容における自立を促す指導の手だて

C児は活動は豊かだが、気付きが一面的で多様な見方ができない。周囲の状況に無頓着に自分の思いで活動を進めがちである。そこで「自分の気付きを客観的にとらえ、表現できる」指導が必要だと考えた。

教師はC児に多様な見方を示すため、「一番大きい」「一番小さい」「つるつるの」「ざらざらの」など、いろいろなドングリを集める競争をしようとした。C

児は自分の集めたドングリをいろいろな視点から分けることのおもしろさに気付き、学校でものさしを使い長さを測ってみるようになった。また、「A君に虫とりの方法を教えてあげて」と、一緒に活動するように働きかけると、C児は友だちと教え合ったり、一緒に活動する楽しさを味わうことができた。さらに、「A君がとても喜んでいたらよ」と、C児に伝え、活動を価値付けて評価した。また、C児が見つけた形や色の変ったドングリに着目し、「また見つけたら教えてね」と活動を評価した。

内容における自立を促す指導の手だては次のようなことが考えられる。

- ・多様な見方に気付かせるように働きかける。
- ・成果を交流し、友だちと関わって学ぶ場面を設定する。
- ・活動に自信が持てるような姿を見取り、そのよさを意味付けて返す。
- ・自分の思いを表現できるように支援する。

(4) 評価における自立を促す指導の手だて

「活動を振り返り、次の活動に自分なりのめあてを持てる」指導の手だてが「評価における自立」を促すと考えた。そのために1回目の公園での活動の後に話し合いの時間を設定した。しかし、次の活動は「1年生と公園で遊ぶ」と決まっていたために、次も虫とりがしたかったB児は話し合いに対する意欲をなくし、自分のめあてを明確にできなかったC児は、次の活動が深まらなかった。教師の想定と子どもの意識とのずれを授業の中で受け止め、柔軟に指導計画を修正していく必要があった。

評価への自立を促すためには、子どもの思いに沿った柔軟な指導計画で、子どもたち自身の課題解決力を育てていくことが大切である。

(5) 検証のまとめ

「個に応じた関わりの視点」を持つことによって、子どもが主体的に活動を展開したり、新たな活動に挑戦したりするための具体的な手だてを明らかにすることができた。さらに、個への指導が、子ども同士を結びつけたり、関わり合いを深めたりすることにつながり、それが全体の学びをも深める結果になった。実践によって、仮説は検証できたとと言える。

個に応じた指導を実現するためには、個に応じた指導の手だてを単元指導計画上に位置付けておくことが大切であるということも分かった。しかし、次の活動が子どもの意識の流れと無関係に設定されると、子どもは自分で課題解決する達成感を味わうことなく受け身の学習に陥り、課題を追究していく力が育たない。授業にあたっては、教師は子どもの意識の流れと指導のねらいとを摺り合わせ、活動の流れを幅広く想定しておくことが大切である。

4 個に応じた指導をふまえた単元指導計画の作成

実践で得られたことをもとに、次単元の「町となかよし」と「冬の暮らし」の単元指導計画を作成した。

作成にあたって考えたことは、四つの自立の視点から得た「個に応じた指導の手だて」を指導計画上に位置づけるということである。多様な指導の手だてを用意し、指導計画上に位置づけておくことが、子どもが学ぶ姿をより確かに見取るために大切であると考えた。確かな見取りが次の指導に生かされ、子どもの思いや願いに応じた柔軟な展開を生み出し、子どもの学びを深めると考えたからである。

第2図は、作成した「町となかよし」の単元指導計画の一部である。

単元目標		単元について					
*学校周辺の商店街を探検する活動を通して、町の人々と関わり、親しみや関心を持つことができる。(以下略) 内容(3)(5)		本単元では、地域の商店街を探検することを通して、商店で働く人々や利用している人々の工夫や願いに気付く、地域への愛着を深めるようにしたい。(以下略)					
単元の評価規準		活動の発端					
生活への関心・意欲・態度	活動や体験についての思考・表現	身近な環境や自分についての気付き	公園での遊びが発展し、お店調べに関心が高まる。				
地域の商店街に親しみを持って関わり、自分の生活を広げようとしている。(以下略)	安全に楽しく買い物することについて考え、気付いたことを表現することができる。(以下略)	自分たちの生活は、地域の人々や様々な場所と関わりを持っていることが分かる。(以下略)	公園での活動を探検マップにまとめることで、学校の北側の商店街に関心を持つ。 秋をさがしに商店街に行く。				
次時	目標	内容	評価規準	個に応じた指導の手だて			
				目標における自立を促す手だて	方法における自立を促す手だて	内容における自立を促す手だて	評価における自立を促す手だて
1次	探検の計画をたてよう。 各時間の目標については省略	商店街に散歩に行く。 グループを作り探検の計画をたてる。 各時間の内容については省略	商店街を探検することに関心を持ち、探検の準備をしている。 各時間の評価規準については省略	探検で自分がしたいことや知りたいことを自覚できるように問いかけ、確認する。グループの活動に主体的に参加できるように働きかける。	グループで活動すること、自分たちで計画をたてることなど探検の意義を伝え見通しを持てるようにする。自分の考えや思いをグループ活動の中で生かすこと、よさを味わい、楽しく探検できるように声をかける。	問いかけたり、言葉を補ったりして、公園での経験や自分の考えを発言できるように支援する。意見を採り上げ、そのよさに自信を持てるようにする。	友だちの考えのよさに気づき、自分の考えに取り入れるとよいということをアドバイスする。自分たちの課題が実現するように、次の活動を決めさせるようにする。

第2図 「町となかよし」単元指導計画（一部）

さらに、「冬の暮らし」では「町となかよし」の活動からの子どもの意識の流れを大切に、多様な導入方法を指導計画上に表した。例えば、買い物の学習の経験が家庭での役割や仕事に関心を持つきっかけとなったり、商店街の探検が冬に関心を持つことにつながったりすることが考えられる。このように、子どもの意識の流れをとぎれさせることなく、次の単位につないでいくような工夫をした。

作成した単元指導計画は授業を通して子どもとともに修正しながらつくっていくことが大切である。

5 研究の成果と課題

(1) 研究の成果

「個に応じた関わりの視点」を学習上の自立からとらえることにより、一人ひとりに応じた指導の手だてが見えてきた。本研究では、「目標」「方法」「内容」「評価」における自立の視点で個に応じた指導の手だてを探ってきた。それは、その場その場の思いつきで指導したり、無計画に子どもの思いに合わせていくのではなく、最終的に子どもが学習上自立していく方向を見据え、指導に見通しを持つということである。

このような「個に応じた指導」を積み重ねることにより、子どもたちは自分自身のよさに気づき、自信を持って友だちと関わるができるようになる。個々の学びの深まりが子ども同士の学び合いを深め、授業が活性化し、クラス全体の学びを深めていくことができるのである。

こうした実践研究の成果をふまえてカリキュラム開発、即ち「個に応じた指導」の手だてを盛り込んだ単元指導計画づくりに取り組むことができた。子ども一人ひとりの学ぶ姿が見え、見通しを持って指導することができる指導計画になるように努めた。

カリキュラム研究者によればカリキュラムの構成要素とは「目標の叙述」「学習と教授の形式」「内容の選択と組織」「成果の評価」である(今野2002)。「個に応じた指導」とは、まさに目標、方法、内容、評価のカリキュラムの構成要素それぞれにおける自立を促すことであると言えるであろう。カリキュラム上の自立とは、子どもたちが教師と共に自分たちのカリキュラムづくりに主体的に参加していくことである。自分たちの課題を発見し、追究し、それを振り返って評価し、新たな活動を生み出すという学習の過程を繰り返すことにより、自己学習力が身についていく。またカリキュラム上自立するということは、学習上自立することであり、それは生活科の教科目標である「自立への基礎を養う」ことの達成につながる。教科目標の達成は「確かな学力」を身につけることであり、学習指導要領のめざす「生きる力」の育成の充実につながるのである。

(2) 今後の課題

今回作成した指導計画をもとに、生活科2年間の単元を「個に応じた関わりの視点」を持って見直していく。その際、「個に応じた指導の手だて」も実践を通してより具体化し、常に修正して生きたものにしていかなければならない。単元指導計画の形式も活用しやすいように工夫し、その上で実際の授業場面では計画に縛られるのではなく、子どものつぶやきや反応を見取って柔軟に対応していかなければならない。

また、教師間の連携も課題である。教師が協働して指導にあたらないと子どもたちの主体的な課題追究を保障することができない。教師の子どもに対する思いは様々ではあるが、学習上の自立という共通の視点から子どもの姿をとらえることにより、連携して指導にあたることができる。校内研究はもちろんのこと、学年研究を充実させる必要がある。

おわりに

本研究を通して、生活科という教科の難しさとすばらしさを同時に味わうことができた。教師が子どもを見つめ、一人ひとりに課題発見力や課題追究力をつけていくことが、子どもたちの「生きる力」を育むことにつながるのだと考える。子どもたちの思いや願いを引き出すような関わりや、それを実現するような単元指導計画のあり方を日々の実践の中で追究し、自己学習力を育む生活科の授業を子どもたちとともにつくりたい。

引用文献

- 文部省 1999 『小学校学習指導要領解説生活編』 p. 14
- 中央教育審議会 2003 「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」
- 加藤明 2003 『評価規準づくりの基礎・基本』明治図書 p. 20
- 嶋野道弘 2003 『基礎・基本の定着と個に応じた学習指導』(『初等教育資料8月号』) p. 22

参考文献

- 国立教育政策研究所教育課程研究センター 2002 「評価規準の作成、評価方法の改善のための参考資料(小学校)」
- 今野喜清 2002 『現代学校教育大辞典』ぎょうせい
- 嶋野道弘 2004 「新学習指導要領一部改正の真を語る」(新潟県生活科・総合的学習研究会第10回研究大会記念講演記録)