

自分自身への気づきを深める指導の研究

- 生活科の特質を踏まえた評価を生かして -

生活科研究会議

中西 憲子¹

東澤 ゆり子²

小林 美代³

川口 博之⁴

要 約

生活科は、一人一人の子どもが思いや願いを生かした活動や体験を通して、意欲的に生活したり学習したりできるようにすることをめざしている。しかし一方で、「活動がパターン化や形骸化している。」そのため、「気づきが深まっていない。」という指摘がある。教師は、活動の形式を整えることに満足していなかったか、子どもの思いや願いを生かした指導ができていたかを問い直す必要がある。

「自分自身への気づき」は、生活科で重視しているねらいの一つである。思いや願いを生かした活動を展開する中で自分のよさや可能性に気付くことは、低学年の子どもたちにとって特に大切にしたいことである。そのため教師には、実感を促して自覚を深め、次の活動への意欲や自信につながるような指導が求められている。

教師が子どもの事実を的確に見取り、適切な評価や指導に生かすことができていたかを振り返るために授業リフレクション（教師の反省を取り入れた授業方法）を取り入れた授業研究を行った。授業の中で「見落としていたこと」「子どもの思いとずれていたこと」「気になったこと」などに着目して教師自身が振り返ることは、子どもの思いをどのように生かしていくかという構えとして次の指導に生かされた。また、自分の指導の意図と実際の働きかけとのずれに気付いたり、子どものよさのとらえ方を広げたりすることができた。

子どもの変容に柔軟に対応する教師の構えが、子どもに寄り添う指導に生かされた。

キーワード:生活科、自分自身への気づき、授業リフレクション、教師の構え

目 次

主題設定の理由.....	64	(3)授業研究の方法.....	68
研究の内容.....	64	4 授業研究 あきとともだち.....	69
1 自分自身への気づきを深める.....	64	(1)単元の構想.....	69
(1)自分自身への気づき.....	65	(2)Aさんについて.....	70
(2)気づきを深める.....	65	(3)事例1「いっぱい知ってるね」.....	70
2 生活科の特質を踏まえた評価.....	66	(4)事例2 ふたりのネックレス.....	73
(1)育てたい力から活動を構想する.....	66	(5)事例3「元気がなくなった？」.....	75
(2)自分のよさや可能性を 実感するために.....	66	(6)単元を振り返って.....	76
(3)次の活動の構想に生かす.....	67	研究のまとめ.....	77
3 授業研究について.....	67	1 研究から見てきたこと.....	77
(1)授業研究のねらい.....	67	2 今後の課題.....	78
(2)授業研究の構想.....	68	参考文献.....	78
		指導助言者.....	78

¹ 川崎市立百合丘小学校教諭（長期研修員）

² 川崎市立宿河原小学校教諭（研修員）

³ 川崎市立高津小学校教諭（研修員）

⁴ 川崎市立有馬小学校教諭（研修員）

主題設定の理由

生活科の特質は直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に生活や学習ができるようにすることにある。そのために教師は、子どもが思いや願いを生かし、満足感や成就感を味わうことができるような活動を模索してきた。生活科の活動の中では、夢中になって取り組んだり表情を輝かせて話したりする子どもたちに出会うことができる。生き生きと活動を楽しむ姿からは、日ごろの様子とは違った面を発見することもある。

また、生活科は「自分自身への気付き」をねらいの一つとする、子どもの主体的な学びを大切にされた教科でもある。そのために教師は、子どものありのままをとらえ、一人一人を生かした指導をめざしてきた。活動や体験から得た自信を生活や学習の中に生かしていく子どもたちの姿からは、生活科の手応えを感じることができる。

一方で、「子どもが生き生きとしているだけではないか。」「活動しているだけで学びがないのではないか。」そのため、「気付きを深めることができているのではないか。」という指摘がある。「気付きが深まらない」とはどのようなことを指しているのだろうか。

具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴が見られる低学年の子どもたちは、活動することが好きであり、活動すればその中で何かを得ることができる。しかし、私たち教師は、活動の形式を整えることや活動の結果として身に付いた力に満足してはいなかったか。「子どもの思いや願いを生かす」「一人一人を生かす」といった生活科の特質を踏まえた指導ができていたか。「気付きを深める」指導の意味を問い直す必要があると考えた。

そこで本研究会議では、子どもが自分自身への気付きを深める姿をとらえ、一人一人の思いや願いに寄り添った評価を生かした指導の在り方を探りたいと考え、以下のように研究主題を設定した。

研究主題 自分自身への気付きを深める指導の研究
- 生活科の特質を踏まえた評価を生かして -

研究の内容

1 自分自身への気付きを深める

学習指導要領では、「小学校低学年の児童における自分自身への気付き」として、具体的に「集団

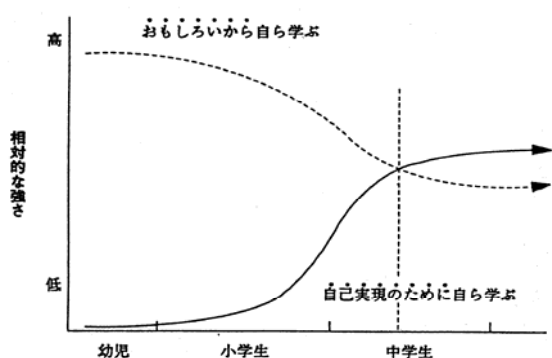


図1 「自ら学ぶ意欲」の発達モデル (桜井1998)

生活に馴染み、集団における自分の存在に気付くこと」「自分のよさや得意としていること、また、興味・関心をもっていることなどに気付くこと」「自分の心身の成長に気付くこと」の3点を挙げている。これらは一一つを取り出して指導するのではなく、相互に関連させて指導していくものであると考える。また、生活科の活動全体を通して「自分のよさや可能性に気付くこと」として重視していきたいことである。では、なぜ低学年の教科である生活科において、自分自身への気付きが重視されるのであろうか。

桜井茂男による「『自ら学ぶ意欲』の発達モデル」(図1)¹⁾をもとに改めて考えてみた。

¹⁾ 桜井茂男「指導と評価」48号 日本教育評価研究会 2002年5月 pp.9-10

(1) 自分自身への気付き

桜井は、自ら学ぶ意欲を「おもしろいから自ら学ぶ」意欲と「自己実現のために自ら学ぶ」意欲に分類し、その違いについて以下のように説明している。

「おもしろいから自ら学ぶ」意欲は学ぶことそれ自体が目的や目標になっている意欲であり、「自己実現のために自ら学ぶ」意欲は目標を明確にしてその実現に向けて行動を起こす意欲である。「おもしろいから自ら学ぶ」ことによって個性が明らかになり、自己実現への意欲が高まる。幼児期から小学校中学年(9歳)頃までは、「おもしろいから自ら学ぶ」時代である。「おもしろいから自ら学ぶ」意欲は、「自ら学ぶ意欲」の基底にあり「自己実現のために自ら学ぶ」意欲を支えるものである。

子どもたちは、生活科で「面白そうだ」「できるようになりたい」という主に「おもしろいから自ら学ぶ」意欲をもって活動している。興味や関心を広げていろいろなことに挑戦する過程を十分に経ることで、子どもたちは自分が好きなことや得意なことに気付くことができると考える。自分の思いや願いを生かした活動を通して自分自身のよさや可能性に気付くことは、低学年の時期に大切にしていきたいことである。

(2) 気付きを深める

また、桜井は「『自ら学ぶ』行動は面白いからという知的な好奇心、できるようになりたいという有能さへの欲求という二つの気持ちに基づいて発現し、その結果『学ぶことが面白い楽しいという気持ち』と自分にはできるという『有能感』が形成されることで機能する。」と述べている。²⁾「面白そう」「できるようになりたい」という思いや願いを生かした活動を通して、「面白かった」「できた」という肯定的な気持ちをもつことができれば、子どもはさらに次の活動へ向かっていくと考えられる。では、自分自身への気付きはどのような活動の中で深まっていくのであろうか。活動の流れを次のように4段階でとらえ、「自分自身への気付きの深まりの構想」について図2のように考えた。

思いや願いを生かす

子どもの思いや願いは生活科の原動力である。それらが十分に発揮されるために、活動の始めの段階では、自分で決めたことを自分の考えで進められること、教師が自分を受け入れてくれていることなど、子どもが安心感をもって活動できるようにすることが大切であると考えられる。

過程や広がりの中で自分のよさに気付く

活動の中では、子どもが思いや願いを実現するために、じっくり考えたり繰り返しやってみたりする時間や場を保障していくことが必要であると考えられる。子どもは「自分のよさ」を結果だけで感じているのではなく、挑戦したり試行錯誤したりする過程や、目的をもって友達と協力したり友達のよさ

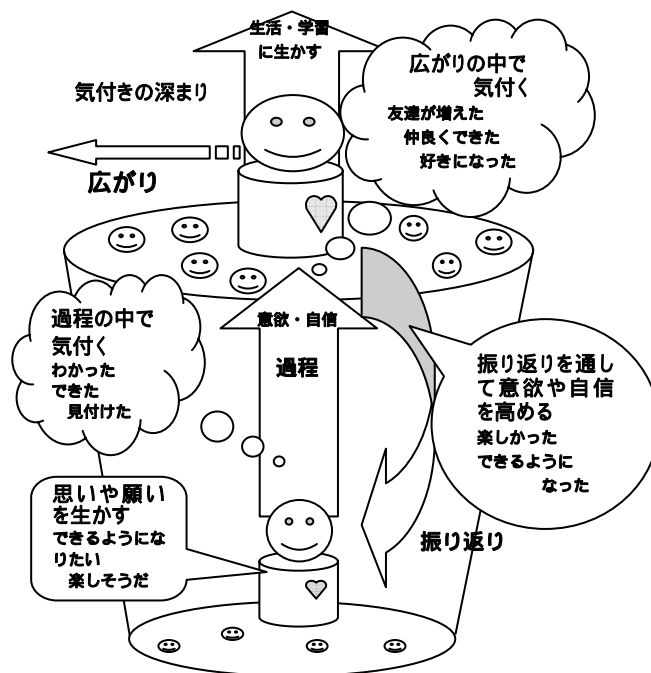


図2 自分自身への気付きの深まりの構想

²⁾ 桜井茂男「指導と評価」50号 日本教育評価研究会 2004年4月 p.55

を見付けたりするかかわりの広がりの中で実感することができるからである。

活動の振り返りを通して意欲や自信を高める

「楽しかった」「やればできるんだ」と感じられることは、活動を通して成長した自分を肯定的にとらえたということである。活動を振り返る場を設定することで、自分のよさへの自覚を深めることができ、さらに次の活動への意欲や自信につながっていくと考える。

自分自身への気づきの深まり

子どもにとって「自分自身への気づき」とは、自分の思いや願いを生かして活動できたこと、そして、その中で子ども自身が自分の変容の意味を実感することだと考える。できた自分、挑戦した自分、友達に認められた自分などを価値あるものと感じられることは、自分の中で意識され、次の活動を促していく。本研究会議では、「自分自身への気づきの深まり」を次のようにとらえた。

子どもが自分のよさや可能性を実感し、意欲と自信をもって生活したり学習したりしようとする
こと

子どもは一人一人がよさや可能性をもっている。子どもによって気付く内容も方法も多様である。教師には、子どもが自分のよさを実感できるような、また、その実感が意欲や自信となって生活や学習に生かされるようなかかわりが求められる。子どもの気づきを深める教師の指導の在り方について考えてみたい。

2 生活科の特質を踏まえた評価

生活科は子どもの活動や体験を主体にした教科であり、活動の始めだけでなく過程の中でも常に子どもに寄り添っていくことが重視されている。子どもがどのように学んでいるのかを肯定的、共感的にとらえ、子どもに生かしていくことは、生活科の指導の中で大切にしていきたいことである。

(1) 育てたい力から活動を構想する

活動の計画では、子どもの思いや願いを大切にしながら、子どもの実態や教師の願い、単元の特性やねらいなどをすり合わせて「この単元を通してこのような力を育てたい」という評価規準を設定する。それらをもとに、子どもの学ぶ姿を思い浮かべながら学習活動や活動の場を構想していく。その際、活動を先に想定するのではなく、育てたい力から子どもの学びが保障される活動を構想することが必要である。しかし、活動を構想する主体は教師であり、活動の主体は子どもである。活動計画は、実際の活動の中で子どもの姿から修正されたり見直されたりすると考えられる。そのため、実践の中では、子どもの様子をとらえて柔軟に対応する教師の姿勢が求められる。

(2) 自分のよさや可能性を実感するために

実践の中で教師は、活動している子どもの姿から即応的に判断し、対応していかななくてはならない。これまでの活動の流れを踏まえて子どもの今をとらえたり、他の子とのかかわりへと広げたりする視点も必要である。また、活動や体験を通して学ぶ生活科では、子どもの状況をとらえて指導するだけにとどまらず、子どもが教師の指導を受け止め、活動に生かすことができ初めて教師のかかわりが成立したと言える。子どもを的確に見取り、適切な評価や指導に生かす教師のかかわりをめざし、次の4点を大切にしていきたいと考えた。

子どもの事実をとらえる

子どもを的確にとらえるために、見取りは教師にとって最も重要な作業であると考え。見取りに応じて、どのように指導していくかという教師のかかわり方が方向付けられるからである。教師は、子どもが発言や行動、文章などであらわしたのを見たり聞いたりすることから子どもを知ろうとす

る。また、子どもの表情やつぶやき、しぐさなどにあらわれたものを感じ取ろうとする。子どもの言動などを表面的に理解するのではなく、その言動や様子から「どのように感じているのか」という子どもの事実を読み取り、内面を理解しようとする見取りを大切にしていきたいと考える。

- ・子どもがあらわしたもの
発言 行動 カード(文章、絵) 作品 など
- ・子どもからあらわれたもの
表情 つぶやき 雰囲気 しぐさ 話し方など

子どもにとっての意味を生かす

子どもがあらわしていること、子どもにあらわれていることは、その子にとっての意味があり、同じことをしていても子どもによって、また状況によって教師の見取りも違ってくるはずである。子どもから見取ったことがその子にとってどのような意味があるのかを根拠にして、教師が今何をしたらよいのかを判断することを大切にしたいと考える。目の前の子どもの姿を肯定的に受け止めるとき、その子に対する教師のねらいが修正されることも考えられる。子どもの事実を尊重し、その子にとっての意味を考えることが子どもに寄り添った評価であると考えからである。

子どもの学びに生かす

教師には子どもが自分のよさを実感したり、その実感を自信へと深めたりできるようなかかわりが求められる。教師の指導の在り方として、問いかけること、共感することを大切にしたいと考える。教師の「なぜそうするのか」という問いかけが子どもの振り返りを促し、共感することが次に向かっていく意欲につながると考えるからである。気付きを深めるためには、教師がいつ、何を問うかが重要である。子どもが「楽しかった」「できるようになった」など自分のよさを意識しているとき、教師の問いかけは子どもにとって「話したくなる問い」であり、自分を進んで表現したり自分のよさを自覚したりするきっかけとなる。また、子どもが実感をもって話したことに、教師がその子の活動の過程を踏まえて共感することで、自分のよさを意識し、意欲や自信につながると考える。

教師の振り返りを生かす

教師は、そのときの子どもにとって最善の方法でかかわりたいと願っている。しかし、常に子どもの活動を見ていることはできないし、見ていてもすべてが見える訳ではない。子どもの学びに生かされる指導をめざす一つの方法として、教師が指導を意図的に振り返り、それを次に生かしていくことはできないかと考えた。「見落としたこと」「気になったこと」などを見直してみることで、「どのようにすればよかったか。」「次はこのようにしてみよう。」という次の指導への教師の構えをもつことができる。教師が指導を改善することは、子どもの学びに生かされていくと考えた。

(3) 次の活動の構想に生かす

単元を通して子どもが何を学んだのかをとらえて成長を確かめ、教師の効果的であった指導や課題を整理し、次の活動での指導の構想に生かしていく。また、単元全体を振り返り、評価規準や学習活動、活動の場などが子どもにとってより妥当なものとなるように単元の再構成に生かしていく。

3 授業研究について

教師の指導が子どもの学びに生かされていたかを振り返るため、授業リフレクションを取り入れて授業研究を行った。授業リフレクションとは、「広い意味で自分の授業の振り返りを取り入れた授業の総称であり、狭義には一定の手続きをふむ教師の反省を取り入れた授業方法」³⁾である。

(1) 授業研究のねらい

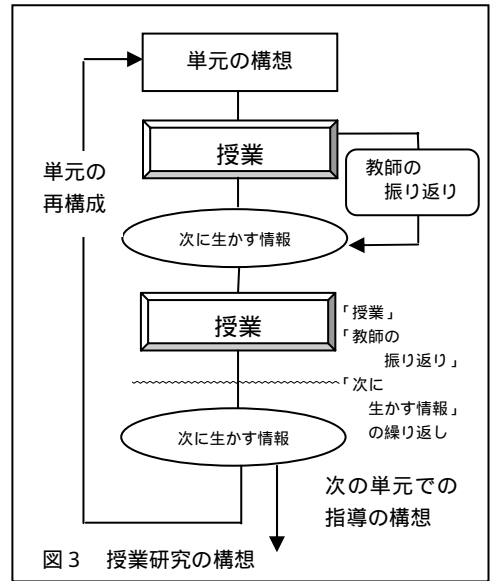
自分自身への気付きを深める指導の在り方について、着目児の記録をもとに授業研究を行い、以下を視点に探っていく。

³⁾ 浅井匡他『成長する教師 教師学への誘い』金子書房 1998年 p.213

- ・子どもの活動を的確に見取り、適切な評価、指導に生かす。
- ・振り返りを次に生かす教師の構えの変容を考察する。

(2) 授業研究の構想

教師の振り返りを取り入れた授業研究の構想を図3に示した。参加観察者（長期研修員、研修員）は着目児をビデオに記録すると同時に子どもの様子、印象などを文字で記録する。授業後、授業者（研修員）と参加観察者で振り返りを行なって意見を交流し、次の授業に生かせる情報を得る。参加観察者の役割は、「抽出児童と行動を共にしながら、子どもと同じ立場で授業に参加し、授業の中で見えること、聞こえること、子どもの様子、自分の印象などをできるだけありのままに記録する。授業の中に自然に存在することを大切にし、子どもが話しかけてきたら自然に対応する。」⁴⁾ことである。



(3) 授業研究の方法

授業の記録用紙を用い、以下の手順で授業の振り返りを行った。

授業前 授業者は、単元の構想をもとに「ア本時の目標」「イ教師の願い・ねらい」「ウ学習活動」「エ予定の指導」を記入しておく。

授業中 参加観察者は、着目児の活動をビデオに記録する。また、子どもと同じ立場で授業に参加して授業の印象を記録する。

授業後 参加観察者は、記録をもとに「オ子どもの活動」「カ教師のかかわり」「ク参加観察者の記録」を記入する。授業者は、かかわりを振り返り、「キ教師のかかわりの意図」を記入する。次に、ビデオを再生し、授業者はビデオを見て気付いたことをキに加えながら、参加観察者は「ク参加観察者の記録」から授業の中での印象をもとにしながら話し合う。授業者である教師は、願いや意図の上に子どもとかかわっている。それを踏まえて、以下の3点を中心に振り返りを行なった。

- ・振り返る中で教師が「見落としていた」と気付いたこと
- ・教師と参加観察者の感じ方が「ずれていた」こと
- ・授業の中で教師が「気になった」こと

教師が「見落としていた」「気になった」と感じることは、自分の指導が子どもに生かされていないのではないか、他に何をしたらよかったか考えるきっかけになる。また、参加観察者は子どもの立場で授業に参加している。教師との感じ方が「ずれていた」ということは、子どもと教師との感じ方にずれがあると考えられる。話し合い後は、授業者は再度授業を振り返って「ケ省察」にまとめ、得られたことから次の授業での指導を構想していく。（次のアイウエへ）

ア本時の目標					
イ教師の願い・ねらい					
ウ学習活動	エ予定の指導	オ子どもの活動	カ教師のかかわり	キ教師のかかわりの意図	ク参加観察者の記録
ケ省察					

図4 授業の記録用紙

⁴⁾ 藤岡完治『関わることへの意志 教育の根源』 国土社 2000年 p.152

4 授業研究 あきとともにだち（1年 10・11月）

（1）単元の構想

単元のねらい 身近な自然に浸り、四季の変化を楽しむことを通して、諸感覚を磨いたり感性を育てたりする。

自分の思いや願いを実現し、満足感を得たり自分らしさを出したりする。

単元の目標 校庭や地域など子どもの身近な自然の中で秋を体全体で感じるとともに、見付けた木の葉や木の実などを使って遊びを工夫し、みんなで遊びを楽しむことができるようにする。

評価規準（ は挿入、 は修正 p.76 参照）

	ア生活への関心・意欲・態度	イ活動や体験についての思考・表現	ウ身近な環境や自分についての気付き
内容のまとめりの評価規準	身近な自然を観察したり季節や地域の行事にかかわる活動をしたりしようとしている。（内容5） いろいろな遊びに関心をもち、楽しく遊ぼうとしている。（内容6）	四季の変化や季節に応じて、自分たちの生活を工夫したり楽しくしたりしようとしている。（内容5） 身の回りの自然や身近にある物を使うなどして遊び方を工夫し、みんなで楽しむとともに、それを表現できる。（内容6）	四季の変化や季節によって生活の様子が変わることについて気付きしている。（内容5） 身の回りの自然や身近にある物を使うなどして遊べることや、みんなで遊ぶことに気付きしている。（内容6）
単元の評価規準	校庭や公園の秋に関心をもち、木の葉や実などを探したり楽しく遊んだりしようとしている。	木の葉や実などを使って工夫しながら作ったり、遊んだりしてみんなで楽しむことができる。	友達と自然の中で遊ぶことや身の回りの自然を使って遊ぶことの楽しさに気付きしている。
単元における具体の評価規準	校庭や公園の季節の変化を見付けたり、友達と一緒に遊ぼうとしている。 見付けた物を使って作ったり遊んだりしようとしている。 作った物や遊びを友達に知らせようとしている。	校庭や公園で見付けた秋を表現したり友達に知らせたりすることができる。 見付けた物を使って工夫して作ったり遊んだりすることができる。 作った物や遊びを友達に知らせることができる。	季節によって校庭や公園などの様子が変わっていることに気付きしている。 木の葉や実などを使って楽しく遊べることに気付きしている。 遊びを通して、友達よさに気付きしている。

活動の流れ

時	学習活動	目標・評価規準	自分自身への気付きを深めるための手立て
1 2 3 4	校庭の秋を見付けよう 校庭にある木の実や木の葉を見付け、気に入った秋を紹介する。 校庭で秋ビンゴをしよう（3・4） 友達と秋探しを楽しみ、体全体を使って季節を感じようとする。前時の活動で自然物で遊んだ経験に差が見られたので、子どものカードを生かして諸感覚を使った秋探しにしたいと考え活動を挿入した。	校庭や公園で木の実や木の葉を探したり、遊んだりしながら季節の変化を感じようとする。	思いや願いを生かす 休み時間や登下校中に見付けた物や朝の会などでの子どもの発言を生かして活動が始められるようにする。 過程や広がりの中で自分のよさに気付く 秋を探す活動を繰り返し行なう。これまで活動したことがある場所で秋探しをして、春や夏の様子と比べられるようにする。また、見付けた物を交流する方法を工夫し、見方が広げられるようにする。 振り返りを通して意欲や自信を高める 活動後に振り返りカードをかくこと、話し合いをすることで振り返りを行う。また、カードや発言と行動の観察から見取ったことをもとに活動後に対話をして、次の活動に向けて思いがもてるようにする。
5 6	K公園の秋を見付けよう 夏の様子や校庭と比べて季節の変化を感じる。	ア - イ - ウ -	
大きな公園で秋を見付けよう（遠足）			
7 8 9 10 11 12	見付けた秋で遊ぼう 校庭や公園で見付けた物を使って遊んだり、作ったりする。作りながら必要な物があれば休み時間などに探す。 友達に教えてもらおう（11・12） 友達が考えた遊びや作り方を教えてもらいながら一緒に遊ぶ。 遊びの中で自然に教え合うようにしたいと考えていたが友達の作っている物への興味が強くなり、教えてもらいたいという声が多く出たため時間を設定した。	見付けた木の実や葉などを使って遊びを工夫したり、作りたい物を作ったりして楽しむことができる。ア - イ - ウ -	思いや願いを生かす 作りたい物を作るようにする。キリを使うなど危険を伴うことについては、指導を徹底し安全面に配慮する。 一つの作品をじっくり作る、いろいろな作品に挑戦するなど子どもによって活動を深めたり、広げたりする方向が異なることを大切にしていける。 過程や広がりの中で自分のよさに気付く 作る、遊ぶと時間を限定せずに子どもが時間を柔軟に使えるようにする。材料が足りない、作り方がわからないなど予想される問題を把握し、それらをどのように乗り越えていけるか、考える過程や友達とのかかわりを大切にしていける。 振り返りを通して意欲や自信を高める 活動後に振り返りカードをかくこと、活動の紹介をすることで振り返りを行う。話し合いでは、話すことを通して自分の工夫に気付くことができるように、質問をし合ったり、意見を交流したりできるようにする。作る活動では、子どもの思ったようにいかないことも考えられる。休み時間などに教師と一緒に作ったり、困っていることを話し合ったりして次の活動に向けて思いがもてるようにする。
13	秋といっぱい遊んだね 見付けたことや楽しかったことを友達に話したり好きな方法でかいたりする。	できるようになったことや楽しかったことを振り返ることができる。ウ -	

(2) Aさんについて

「あそびにいこうよ」(6・7月)前でのAさん

Aさんの生活での様子(5月)

入学時から笑顔が少なく、一人でいることや活動が始まらないことがあった。5月になり、周囲の子は友達関係を広げたり、学校生活に慣れた様子が見られたりする中で、Aさんはあまり変化が感じられない。休み時間にも遊び相手を探している様子が見られるときがあり、「入れてと言えば仲間に入れてくれるよ。」と誘い、教師も一緒に遊ぼうとするが、自分からはなかなか働きかけず、黙っている。また、友達が誘ってくれても返事をしないでその場から立ち去ってしまうこともある。クラスの子が近くにいと遊び始めるのだが、自分から交わっていきこうとはしない。同じ場所で、何人かの子とAさん一人という様子も見られる。友達と会話をしないので状況がわからず、他の子が遊びの中でつくったルールを守れないことがある。とがめられると黙ってその場を立ち去ることが多い。そのことが気持ちの中であってすっきりしていない様子でも教師や友達に自分から言えず、つまらなそうな態度を見せる。

教師の願い

日常生活で困ったことがあっても、自分から話さないのが把握できないところがある。学校生活が楽しそうでないことが気になる。自分のやりたいことや言いたいことが、教師や友達に安心して表現できるようになって欲しい。

教師のねらい

「あそびにいこうよ」の活動では、体を動かすことが好きなのでやりたい遊びを十分に楽しめるようにしたい。その中で気持ちよく遊びを楽しんでいる自分を実感できるようにしたい。普段の様子から遊びが始まらないことも考えられるので、教師から誘って一緒に遊んだり、同じ遊びをしている子とのかかわりが広がるようにしたりしていきたい。

「あそびにいこうよ」の活動を終えて

Aさんの活動 1回目に公園に行ったときには、遊びが始まらず表情も明るいとは言えなかった。しかし、友達に誘われて自分の得意なブランコで遊べたことから自信をもった。ブランコにうまく乗れない子に自分から動きかけてこぎやすく手助けしていたり、待っている間も数を数えたりして、ブランコに乗るのではなく、友達と過ごすことを楽しんでいた。「友達を誘って遊びたい。」という思いをもち、3回目の公園では自分から友達を誘うことができた。振り返りでは「いっぱい遊んだ。」「気持ちよかった。」と楽しく遊べたことを実感して、話したりかいたりしていた。

教師の気付いたこと これまでAさんの思いを把握することが難しいと感じていた。予定の指導では、遊びを楽しむことから友達とのかかわりを広げたいと思っていたが、Aさんは友達と遊ぶことに強い思いをもっていた。また、Aさんが黙っていることや表情をくもらせていることを「いつも」だからと感じていた。しかし、楽しく遊べた後は、教師が問いかけると自分の気持ちを素直に話したり、振り返りカードに表現したりすることができた。これまで自分はAさんの気持ちを受け止めてきていたかと振り返った。カードの記述や行動観察をもとにAさんと対話し、思いが生かせるようなかかわりをしていきたい。

「あきとともだち」(10・11月)前でのAさん

Aさんの生活での様子(9月)

帰りの会でしばしば友達のよいところを発表するなど友達への思いが出せるようになってきた。授業中の発言はないが、みんなの前で話すこともできるようになってきた。友達とのかかわりには、まだ戸惑いがあるようだ。優しく受け入れてくれそうな子のそばに行き、入れてもらえるのを待っていることが多い。友達と遊びたい気持ちはあるが、やりたいことに参加しているのではないためか、飽きてしまうと黙っていなくなってしまうこともあり、遊びが長続きしない。やりたいと思うことでも友達を見てあきらめてしまうこともあるように見える。教師には、困ったことがあると自分から話すことが増えてきた。聞かれたことに黙ってしまうことが減り、1学期に比べ、自分から周囲に働きかけることができるようになってきていると言えるであろう。登下校で見付けたものを教師に見せるなど、「あきとともだち」の活動に興味をもって取り組みそうである。

教師の願い

Aさんは前単元で、活動で感じたことを素直な言葉や文章で表現することができていた。しかし、発言や行動の中にそれを生かしているとは言えない。自分の得意なことで友達とのかかわりを広げ、自分を自然に出すことができるようになって欲しい、自信をつけて欲しいと願っている。

教師のねらい

Aさんは自然の物を探すことを好んで行う。きれいな実を見付けたり、見付けた物を大切に持って帰ったりする姿も見られる。見付けた物から発想を広げて、作って遊ぶ活動も見られるであろう。Aさんの活動や発言をみんなの前で取り上げたり、友達の活動と出合わせたりすることで、かかわりが広がるようにしたい。自分の活動に満足することで意欲を高め、それを生かして友達とかかわる中で自信をもっている自分を意識できるようにしたい。

(3) 事例1 「いっぱい知ってるね」

振り返りの視点

教師が振り返りを通して授業の中で見落とししていたことに気づき、見取れたと思っていたことを修正して次の活動での指導に生かそうとした。

授業の実際

ア本時(1・2時)の目標 校庭の秋に関心をもち、進んで秋探しをしようとする。

イ教師のねらい 見付けた物を他の子に紹介したり、関心をもったことを活動のきっかけにしたりして、友達とのかかわりを広げたい。

(オ子どもの活動_____は教師が見落とししていたと気付いたこと キ教師のかかわり_____は活動後に記入)

ウ	工予定の指導	オ子どもの活動	カ教師のかかわり	主かかわりの意図	ク参加観察者の記録
<p>校庭の秋を見付ける</p> <p>Aさんが見付けた物を友達と比べてみるように促し、友達とのかかわりを広げた。また、そのことがきっかけになって友達が見付けた物を自分から探すようになったと思った。</p> <p>Aさんの見付けた物を他の子に紹介して、会話や行動のきっかけになるようにする。</p> <p>友達がクリを持っているのを見て自分も探しに行ったのだと思った。Aさんの言葉を他の子たちにも広げることができ、Aさんも自分の言葉のよさに気付いたのではないかと思った。</p>	<p>友達の見付けた物で「これ、知ってる？」 「きれいだね。」と声をかけ、関心をもったようなら、「どこにあるのだろうね。」「探してみたら。」と友達との活動に広がるよ</p>	<p>一人で校庭を歩いている。</p> <p>友達が見付けた物をのぞき込んでみる。乗り出して見る。</p> <p>走って見付けに行く。 下を見ながら探す。同じ物を見付けて拾う。 「先生。」教師に見付けた物を見せようとする。気が付かないので、教師の脇を引く。 もう一度、目の前に見付けた物を見せる。</p> <p>指差す。はにかんだ表情。</p> <p>同じ物を持っている子たちと見せ合う。黙って実を差し出す。</p> <p>他の子が教師に「ほら。」とクリを見せているのを見る。教師より先に歩いて行く。</p> <p>緑色のクリのイガを拾う。向かって来る教師に「先生。」とクリを見せる。教師の反応に微笑む。</p> <p>「ゆっくり触ると痛くないよ。」</p> <p>他の子にも触らせている。4人の子が触っている。Kさん「あ、本当だ、痛くない。」手のひらにクリを置いて歩いている。</p> <p>一人で先に歩いて行く。イチョウの木の下でギンナンを探す。ギンナン教師に見せる。</p> <p>うなづく。</p> <p>Kさん「ここはギンナン入れ。」と大きな葉っぱにギンナンの実を入れている。その葉っぱの上にギンナンを入れる。</p> <p>一人で先に歩いて行く。</p>	<p>「Aちゃん、見てごらん。」</p> <p>教師は、気が付かず他の子と話し、違う方向に向かって歩き出す。</p> <p>「わあああ、見付けた。」 「どこにあった。」 「へええ。」笑顔で見る。「だれかと同じ、これ。」</p> <p>「わあ、すごい、きれい。」触って「あ、痛い。」 「どうやって触ったら痛くないだろう。」</p> <p>「え、あ、本当だ、ゆっくり触ると痛くないね。」 「すごいね、Aちゃんいいこと気が付いたね。」近くにいる子たちにクリを触って見せる。</p> <p>「ギンナン見付けたんだね。」</p> <p>この後、最初に見付けた松の穂をカードにかいた。時間内にかき終わらず、休み時間にもかいていた。見付けたものは、教室に持ち帰って飾っていた。</p>	<p>一人で歩いていたので、友達の発見に興味をもって欲しいと思っ て声をかけた。</p> <p>何回も呼んでいることに気が付かなかった。前なら、すぐに話しかけるのをやめていたと思う。</p> <p>友達が見付けた物がAさんが見付けた物を見せてくれたので、うれしさを伝えようと大げさに喜んだ。少し笑顔が見えてうれしそうだったと思っ た。同じ物を持っている子と見比べてみたらというつもりで言った。</p> <p>教師より先に歩いて他の子は「痛い。」と言っていたがAさんが痛くなさそうに持っていたので聞いた。</p> <p>Aさんから「ゆっくり触ると痛くない。」という言葉が出た。Aさんの表現の豊かさだと感じ、友達にもそのよさを知らせたいと思った。見付けたことだけでなく自分の考えも伝えることができた。</p> <p>先に歩いて行った。</p> <p>友達が見付けた物から興味が広がり意欲的に活動している。</p> <p>活動に満足感をもて</p>	<p>教師が見える場所にいる。教師のそばにいたいようだ。</p> <p>友達が見付けた松の穂を見て急に探しに行った。</p> <p>どうしても教師に見て欲しかったようだ。気付くまであきらめなかった。</p> <p>ほめられてうれしそうだった。</p> <p>友達に実を差し出すときににっこりとした表情という訳ではなかった。</p> <p>教師より先に歩き出した。クリのある場所は知っていたようだ。すぐに見付けた。</p> <p>教師の言葉ににっこりする。</p> <p>今度は近くの子たちの前に自分でクリを出し、「触ってごらん。」という感じだった。</p> <p>ギンナンのある場所を知っていたようだ。迷わず探しに行っていた。</p> <p>ここでの友達とのかかわりは自然だった。</p>

授業の振り返りと省察

授業の振り返りから 参加観察者は、授業の中で教師がAさんを気にしていると感じた。また、Aさんもそれを感じ、教師のそばにいたいようであった。教師はAさんが友達と話したり一緒に活動したりしていなかったので、予定の指導にあるように友達とかかわるきっかけをつくりたいと考えていた。そして、教師が友達の見付けた松の穂を「見てごらん。」と声をかけたのをきっかけに友達と見付けたものを比べたり、自分も探したりして活動が広がったように感じていた。また、クリを見せに来たときには、教師の「どうやって触ったら痛くないだろう。」の問いかけに「ゆっくり触ると痛くないよ。」とすぐに答えが返ってきた。Aさんらしい素直な表現を友達にも紹介することができた。教師は指導のねらいを生かしてAさんとかかわることができたので、Aさんも活動に満足しているであろうという印象をもっていた。振り返りでビデオを見返し、友達が持っていた松の穂を探るところからAさんの動きが急に変わったことに気付いた。同じ物を見付けたときに教師に見せようと、何回も「先生、先生。」と呼んでいたことにも初めて気付いた。これまでのAさんならば、あきらめて悲しげな表情をしていたかもしれない。また、その後は教師から離れて、先に走って行った。見付けたクリもギンナンも「探して見付ける。」というより、迷うことなく「ある場所を知っている。」という感じであった。教師が来るのを待ち構えていて見せ、教師が喜ぶ顔に満足して次の物を探しに行くAさんの姿があった。

ケ省察 Aさんが松の穂やクリを見付けていたことを、友達に刺激されて校庭の秋の木の実に関心をもったと判断した。Aさんの見付けた物を紹介したり、「同じかな。」と比べるように促したりして友達とのかかわりが広がるように働きかけた。クリを見付けたことや持ち方をみんなの前でほめることができたので、今日の活動に満足感をもてたと考えていた。しかし、ビデオを見て次々に見付けに行っていたのは教師がほめたことで意欲がわいたのではなく、「私はこれも、これも知っているよ。」と自分が知っている秋を教えてくれていたのだと気付いた。教師の「見付けたね。」という言葉は適切ではなかった。自分から松の穂を見せに来たとき、「どうしても見せたい。」という日ごろの姿とは違ったAさんを感じる事ができていたら、生活の中でも季節の変化に気付き、楽しむことができていたAさんのよさに共感することができたであろう。次は一人で行ったからと活動のきっかけをつくらうとするのではなく、秋を楽しむ様子をとらえて一緒に楽しみながら、自然に目を向けて変化を感じ取ることができているAさんのよさを、Aさん自身が感じる事ができるようなかわりをしたいと考えた。

教師の構えの変容

ア本時(5・6時)の目標 公園の秋に関心をもち、秋探しをしたり校庭の秋と比べたりする。
イ教師のねらい 季節の変化を感じ、秋を探すことを楽しんでいるAさんのよさに気付かせたい。

ウ	エ予定の指導	オ子どもの活動	カ教師のかかわり	キかかわりの意図	ク参加観察者の記録
公園の秋を見付ける	いろいろなことを知っていたり、見付けたりしようとしているAさんのよさを賞賛する。	公園をキョロキョロ見回し、一人で歩いている。	期待をもって見ることができた。	何かを探しているようだ。何をを見せてくれるだろう。	一人であるが、遊ぶ友達を探しているような様子ではなく、「秋探し」を楽しんでいる様子である。
		フェンスに向かって行く。ツルのある実を見て、「先生、これなんかちよびっとバナナのおいがするんだよ。」とおいをかく。差し出す。	「どれどれバナナなの。(においをかいで)(驚いて)本当だ。」「よく知ってるね。どうしてAさんはよく知ってるの。」	確かにいろいろな実がある場所を知っている。ただ歩いているのではなく、そこにある物を見付けに行っている。	ツルのある実を見てすぐに教師に見せようとしていた。
		「だって私はあそこの保育園だったから。よくここで遊んだからね。いっぱい知ってるんだよ。」	「だから、いっぱい知ってるんだ、なるほどね。そうだったのか。」	すぐに答えが返ってきた。	教師に問いかけられたときにうれしそうな表情ですぐに答えていた。
		自然に対話することができた。	「腕輪作りたいて言ってたものね。すてきなのできるんじゃないかな。」	行くときに言っていた腕輪の材料も探そうとしていた。	
		「このツル腕輪にしようかな。」	「え、毒キノコ？」 友達と話しているのを後ろから見ている。	集まった子たちとどうして毒キノコなのが話し合っていたのでそれを聞いていた。	教師が見てくれてうれしそうだった。
		木の下を探している。「先生。」走り出す。教師を見付け「毒キノコ、あっち。」「なんか、形がヒラヒラしてる。」	その様子を「行っておいで。」という表情で見ている。	自分からNさんに聞いていた。知らない実になるようだ。	Nさんが持っていたオレンジ色のつやつやした実をじっと見ている。自分も探したいようだ。

考察 Aさんはこの日、授業前から準備をして廊下に並び、出発を待っていた。また、公園でも意欲的に秋探しをしていた。一人で秋探しをしていたが、教師はいつもなら気になる「一人であること」も「何を見せてくれるのだろう。」と期待をもって見る事ができていた。フェンスにからまる実を見て「バナナのにおいがするよ。」と教師を呼んだことから、教師はAさんがそれがあることを知っていたと見取った。Aさんが教えてくれた「バナナのにおい」を楽しみ、「どうしてよく知っているの。」と問かけると「よくここで遊んだからね。いっぱい知っているんだよ。」とうれしそうな表情ですぐに答えが返ってきた。その表情からも、Aさんが「いっぱい知っている自分」を意識していること、Aさんにとって「話したくなる問かけ」であったことが感じられた。また、教師の「だからいっぱい知っているんだね。」という共感、Aさんの活動を価値付け、よさを自覚するきっかけになったと思われる。この後、自分が知らなかった実を持っている子に「どこにあったの。」と聞いたり、「このイチヨウの葉っぱは学校のより大きいしツルツルしているよ。」と自分から友達に教えたりするなど活動が広がったからである。また、教師はそのAさんの様子から、「いっぱい知っているからもっと知ろうとしている、自信をもって友達とかかわろうとしている」姿を見取ることができた。

(4) 事例2 ふたりのネックレス

振り返りの視点

教師と参加観察者との感じ方にずれがあったことから、子どもが教師の指導をどのように受け止めていたかについて振り返った。

授業の実際

ア本時の目標 (7・8時) 見つけた木の実や葉などを使って遊びを工夫したり、作りたい物を作ったりして楽しむことができる。

イ教師のねらい 集めた木の実や葉などを使い、作りたい物を作れるようにしたい。必要な物があるときやわからないことがあるときに自分から友達に聞いて進め、作品に満足して大切に使えるようにしたい。

ウ	エ予定の指導	オ子どもの活動	カ教師のかかわり	キかかわりの意図	ク参加観察者の記録
作る物を発表する	作る物を言っ て活動する意 欲につながる ようにしたい。	挙手をする。にこにこしながら、「集めたドングリで飾り物を作ります。」 Nさんと顔を見合わせて笑う。集めた木の実以外にも布やリボンなど材料をたくさん持って来ている。それを見ながらNさんと話している。	「何を作るかお話してください。」 「いい発表だね。」	他の子が「コマ」のように作る物だけ言っていたが、Aさんは「作ります。」まで言えて立派だと伝えようとした。 Nさんと作る約束をしていたようだ。楽しく作れるとよい。	自信をもって発表している。緊張している感じはない。しっかり言えて、教師にほめられてうれし。その気持ちをNさんと顔を見合わせて確かめている感じ。 得意そうな顔で言った。
作りたい物を作る	作りたい物について話しなが ら、自分のやりたいことが はっきりする ように問かけ る。	うなずく。 「ネックレスだよ。」 Nさん「ふたりの。」Aさん「ふたりの。」 AさんもNさんも答えていない。	実を見て「すごい、いっぱい集めたものね。」 「かわいいね。」 「Nさんの、Aさんの。」 「2人で作ってるの。」 「一個ずつ作れるといいね。」	材料を用意して、作りたい物が作れている。 一緒に作ることを楽しんでいる。おそろいにするのか。 「ふたり」の意味を感じていない。返事がないことに気が付いていなかった。	この問かけの意図は? 「ふたり」の意味が教師と違う。教師の言葉を気にとめていなかった。
作った物を発表する	作った物をみんなに紹介することで満足感を高める。	Nさんがドングリのネックレスをして、Aさんは何も持たずに座っている。 Nさん「ふたりでネックレスを作りました。かわいいです。」Aさんはそれをにこにこしながら聞いている。 Pさん「なんでNさんがしてるのにふたりのなの。」 「だってこれふたりのだから。でも、ふたりでしたらこわれちゃうじゃない。ふたりの宝箱に入れるんだよ。」	「作った物を見せてください。」	どうしてNさんがしているのか。どちらかという と、Aさんの方が一生懸命作っていたと思う。 Pさんが聞かなか たら自分が聞いて いた。Nさんがして いることをとがめる ような口調になっ た。 Aさんが答えた ことに驚いた。*	Nさんがふたりで作ったネックレスをしている。それを当たり前のように思っている様子。Pさんの発言に「だって」とはっきり、いつもより少し早口で話した。どうしてそんなこと言うの、当たり前でしょうと思っているようだ。

活動を振り返る	<p>「うん。」とてもうれしそうに笑う。</p> <p>振り返りカード Nさんが材料をたくさん持って来てくれました。楽しくて「やめて。」って言ってもやめられなかったです。私が困っているときNさんが手伝ってくれました。</p>	<p>「そうか、ふたりの宝物なんだね。」</p>	<p>* カードや発言しているときの様子から「ふたり」で作ったことが大切なのだと気付いた...</p>	<p>教師の言葉にうれしそうにうなずいた。</p> <p>カードをかくときにはNさんとネックレスを見ながら楽しそうに話していた。すぐにかき終わっていた。</p>
---------	--	--------------------------	---	--

授業の振り返りと省察

授業の振り返りから 秋探しでは、校庭や公園でたくさんの木の实や葉を集めて大切にもっていた。Nさんとは秋探しの活動でもお互いの見付けた物を交換しており、一緒に活動することになったようだ。「飾り物を作りたい。」と他の材料も準備していた。ネックレス作りでは、ドングリの穴の開け方が難しく苦勞していたが、他の子に聞いたりNさんと協力したりしながらスムーズにできるようになり、集めた実の中で気に入ったものを大切に針金に通していた。教師がそのネックレスを「だれの物が。」と問うと「ふたりの。」という答えが返ってきた。そこで「一個ずつ作れるといいね。」と言った。これに対してAさんは答えていない。参加観察者には、Aさんが教師の言葉に「反応を見せていなかった」「意味をとらえていなかった」ように見えた。振り返りでは、教師がなぜ「一個ずつ作れるといいね。」と言ったのかについて考えた。教師は「集めた物を使った作品で、当然自分の作品が欲しいだろう。それに、時間が半分を過ぎていたので、このままでは一人分しかできない。」と、そのときの自分の考えを振り返った。「だから、最後に集まったときにNさんがネックレスをしているのを見て驚いた。Nさんの方が思ったことを主張するので、Aさんもしたかったのにできなかったのではないかと思った。」教師の思いを代弁するようにPさんが「どうしてふたりのをNさんがしているのか。」とたずねたときに、Aさんはすぐに自分の思いを答えた。教師はAさんの言葉を聞いて納得した。ビデオを見返してみると、真ん中にするドングリは「私のやつを使ってね。」とAさんが提案しNさんも快諾していたり、ドングリがキリからははずれず2人で協力してやっと取ることができたり、作った過程の中にある「ふたりのネックレス」の意味にさらに気付くことができた。

ケ省察 作品を作ることや時間の中で仕上げることにこだわらず、時間や遊び方を柔軟に考えることを「気付きを深める手立て」として計画してきた。しかし、自分の言葉の背景には作品があること、時間にできることがあった。NさんがネックレスをしているのにAさんはうらやましそうなところはなく、Pさんの問いかけにもすぐに自分の思いを話している。ネックレスをしたい気持ちはあったと思うが、「ふたりでしたらこわれちゃう。」と考えて納得していたのであろう。ビデオを見て、作った過程の中でNさんとお互いに考えを出し合い、それを認め合いながら作れたことが「ふたりのネックレス」であることに気付き、Aさんに共感できた。「ふたりの宝物なんだね。」と言ったがその言葉にはまだ実感がこもっていなかったように思った。おそろいのネックレスが出来上がることが「ふたりのネックレス」ではなかったのだ。この先のふたりの活動がどのように進むのか見守っていきたく考えた。

教師の構えの変容

- ア. 本時の目標(9.10時) 見付けた木の实や葉などを使って遊びを工夫したり、作りたい物を作ったりして楽しむことができる。
- イ. 教師のねらい 自分の思いを生かして活動することを見守る。友達の作っているものに興味をもったり、友達が困っているときは自分から声をかけたりして活動を広げたい。

ウ	エ予定の指導	オ子どもの活動	カ教師のかかわり	キかかわりの意図	ク参加観察者の記録
	<p>AさんはHさんに教えてもらったキーホルダーを作っている。Nさんはネックレスをして、一人で作品を作っていた。</p> <p>振り返りカード Nさんがプレゼントしてくれて、ついやる気が出て止まらなくなっちゃったよ。</p>	<p>Nさんが作ったネックレスを「これAちゃんにあげる。」と渡す。はにかんだ表情で「ありがとう。」と言う。</p> <p>「先生、これNさんが作ってくれた。」真ん中についている飾りを触りながら言う。</p> <p>「全部だよ。」</p>	<p>「よかったね。すてき。特にどこがお気に入りですか。」</p>	<p>とてもうれしそうでもいつもより大きな声だ。</p> <p>うれしそうなおさんの様子を見ている。</p> <p>Nさんのお気に入りのドングリが入っている。</p>	<p>Nさんにネックレスを作ってもらって、とてもうれしそうだった。そして、そのことをまず教師に伝えようとしていた。</p> <p>Aさんはネックレスをして、続きの作業をしていた。姿勢よく、きりっとした表情で熱心に取り組んでいる自分を意識している様子であった。</p>

考察 ふたりはネックレスを作り始めなかった。一緒に活動することもしなかった。Aさんは他の子に教えてもらったキーホルダーを一人で作っていた。Nさんは「ふたりのネックレス」をして自分が用意した材料を使って作品を作っていた。時間の終わりごろになって、Nさんが作っていたネックレスを「Aちゃんにあげる。」と持って来た。教師はその様子をとらえ、Aさんに共感することができた。教師は前時の振り返りから、一緒に作品を作れたことに満足しているAさんの思いを大切にしたいと考えていた。もう一つネックレスを作るのが注目して見ていたが、作らなくても作るように指示をせず見守るつもりでいた。一緒に作品を作る活動そのものは継続しなかった。しかし、教師と一緒に作った楽しさをふたりがどのように生かすのかに着目したことによって、AさんとNさんの相手に対する思いを見取ることができた。

(5) 事例3 「元気がなくなった？」

振り返りの視点

授業の中で教師が「気になったこと」を中心に振り返りを行い、指導の視点を広げようとした。

授業の実際

ア本時(11時)の目標 見つけた秋の実などを使って、友達と一緒に作ったり遊んだりしようとする。

イ教師のねらい 前時に作ったドングリのネックレスを、作ったことがない友達と一緒に作ることを通して、自分が上手に作れるようになっていくこと、工夫して作っていることに気付かせたい。

ウ	子どもの活動	カ教師のかかわり	キかかわりの意図	ク参加観察者の記録
友達に作り方を教える	姿勢よく座っている。張り切っているようだ。	針金に通ったドングリを手に取る。「これどうして取れないの。」	自分の工夫のよさに気付かせたいと思って問いかけた。	教師がそばで見ているのがうれしそうだ。
	Rさん「結んだんだよ。」 Aさん「そう。」結び目を見せる。	「どうしてこれ結んだの。何回もしてあるね。」	すぐに答えが返ってきた。	ふたりで顔を見合わせながら話し、「協力してやっているよ。」という感じであった。
	Rさん「取れないように。」 Aさん「一回だと取れちゃうんだよ。」 Rさん「Aちゃんがやってくれたんだよ。」	「だから何回もしてあるんだね。なるほど。いいこと考えたね。これで完成？」	ここは、楽しそうに言っている..	教師に話しかけられてうれしそうに答えている。
	「ううん。」首を振る。「もうちょい、もうちょい。」	気になったこと	「ちょっと元気がなくなった。」近ごろの得意になって話す..	教師の言葉でさらにやる気を出したという様子ではなかった。
	この後Aさんは、Rさんとネックレスを完成させて教師に見せに来ていた。活動の最後には「Rさんがネックレスを気に入ってうれしい。」と自分から発言していた。			

授業の振り返りと省察

授業の振り返りから 授業を始めるとき、姿勢よく座るAさんを見て、教師は「何か自分の思いをもってわくわくしているようだ。」と感じた。Rさんに「ネックレスの作り方を教えて。」と言われて、張り切って教えていた。言葉で説明することは少なかったが、Aさんの手付きを見てRさんがまねをしながら作っていた。RさんはAさんの作品のよさを認めており、わからないことをたずねたり、「これでいい?」とAさんに確かめたりしながら作業を進めていた。Aさんは、作りながらいろいろな工夫をすることができるようになっていた。針金に通したドングリがよい位置に来るように両端の針金を結ぶことも、その一つである。穴よりも大きい結び目になるように、何回も同じところを結んであった。友達と作業をしているところで、その工夫のよさに気付かせたいと考えて問いかけた。教師に自分から話しかけてくることも増え、また、教師の問いかけに得意そうに答えることが多くなってきていた。教師は意欲を高めて張り切るAさんを期待していた。しかし、問いかけには答えたが、いつものようにさらに元気に取り組んでいく感じではなかった。教師はそのことが気になって、その場面を中心に振り返りを行った。ビデオで見返すと、やはり教師の問いかけから元気が出たようには見えず、その理由について話し合った。参加観察者からは、「自分にだけ話しかけて欲しかったのではないか。」「夢中でやっていたから声をかけられなくなったのではないか。」「自分にとっては当たり前のことをしていていると思ったのではないか。」「教えていることを意識していたからではないか。」などの意見が出た。教師は、Aさんの思いは工夫をすることにあつたのではなく、Rさんがネックレスを完成させて喜んでくれることにあつたのではないかと考えた。針金に結び目を作ることはその過程で当たり前に行えることではないかと考えた。あの場面は、「AさんはRさんが喜んでくれるネックレスを作りたいんだね。Aさんを応援しているよ。」と見守り、Aさんが安心して活動できればよかったのではないかと振り返った。

ケ省察 Aさんは自分の思いを生かして活動できるようになってきている。友達とのかかわりにも自信がもてるようになってきた。教師は、工夫のよさに気付くことでさらに活動を広げて欲しいと願っていた。しかし、Aさんが意識していたことは違っていたようだ。一つ一つの作業は手段であり、Aさんは自分の活動にもっと大きな意味をもっていたのであろう。自分一人でできることを積み重ねて、友達に喜ばれる自分、教師に認められる自分を思い描きながら活動していたところで、教師の問いかけは「話したくなる問い」ではなかった。活動全体では、Aさんは作業を楽しみ、Rさんとのかかわりも深まった。できあがったネックレスを教師に見せに来て「きれいだねえ。」と言われ、満足感が表情にあらわれていた。これまでは、Aさんの活動が進むように、一つ一つの工夫など目に見えることをとらえてAさんを認める働きかけをしてきた。Aさんは自分の思いや願いをしっかりともち、それにどのように向かっていくのかについて自分なりの考えをもつことができている。これからの活動では、Aさんの考え方や向かい方を見取り、一緒に成長を実感できるような新たな構えが必要であると考えた。

(6) 単元を振り返って

「あきともだち」の活動を終えて

Aさんの活動 「私は校庭や公園の秋をたくさん知っている。」と自信をもって活動していた。教師に話しかけてきたり、活動のまとめで発言したりすることが増え、自分のよさを意識していることも感じられた。集めた物を生かして作る活動にも意欲的に取り組んだ。自分が気に入った作品を友達にほめられたり、教えてと言われたりしたことから、自然にかかわりを広げて一緒に活動することができた。また、作業の過程でどうしてもできるようにしたい、貸してもらいたいなどの必要に迫られ、自分から友達に手助けを求めることも増えてきた。やってみたいことに挑戦できる楽しさや、自分から働きかけると応えてもらえる安心感を活動の中で体感できたようである。

教師の気付いたこと 友達とのかかわりが広がってきた。周囲の子たちは、Aさんがすぐに話することができないときにも待てるようになってきた。しかし、それは教師自身がAさんの思いを理解しようと待てるようになってきたからであると感じている。Aさんは自分の思いを強くもっている。それを生かすために、Aさんの活動の意味を理解して共感しながら見守っていくことを大切にしていきたい。これまでは、「これができない」と活動の一つ一つに目がいきがちであった。これからの活動では、Aさんが思いを生かす過程に必要なことを一緒に考えていきたい。

次の単元の指導の構想へ

単元を再構成するために

子どもの思いや願いを生かす教師の構え 思いや願いを生かした活動は生活科の前提である。その中で子どもは、納得しながら確実にわかるようになる。しかし、子どもがやってみて初めて気付くことを教師が先回りして考えさせようとしてしまうことがあった。また、活動の内容は見えても、その意味を考えることが十分でないことがあった。教師は、子どもが思いや願いを生かす過程を大切にしようとする意識をより高める必要があると考える。子どもの学びを見通すことは大切なことであるが、教師がそれにとらわれてしまうことで子どもの変化が見えなくなってしまう。子どもがもち続けている思いと活動の中で変化していることとを感じ取ったり見取ったりして、子どもに寄り添うことができているかを常に振り返ることを大切に、指導の構想の中に位置付けていくことが必要である。子どもに寄り添うということは行き当たりばったりでよいということではない。あらかじめ指導の在り方を考えているからこそ、子どもの活動とのずれに気づき、指導を修正していくことができると考えるからである。

友達との違いに気付く 見付けたり、作ったり遊んだりする活動の中で友達とのかかわりを広げ、友達のよさに気付いて欲しいと考えて活動を構想した。教師は「友達のよさに気付く」というねらいから、グループでいることに安心してしまったり、一人でいると友達との活動につながるような働きかけをしたりすることがあった。1年生では特に、自分がやりたいことに夢中になって、活動が面白い、楽しいと感じる体験を大切にしたいと考える。一人一人が活動に満足することができれば、友達に知らせたいという思いは自然に高まってくる。自分の活動を大切に作る気持ちをもって、友達に知らせたい思いが生かせるように、「友達に知らせる」ことを評価規準ア イ（評価規準の挿入p.69）に加え、活動の場を設定した。その際、友達の感じ方との違いに気付いて、自分の遊びがさらに広がるような教師のかかわりが必要であると考え、評価規準ウ 「友達のよさや自分との違いに気付いている」（評価規準の修正p.69）とした。

研究のまとめ

1 研究から見えてきたこと

「楽しそうだ」「できるようになりたい」という思いを生かして活動し、試行錯誤する過程や友達とのかかわりが広がる中で「楽しかった」「できた」と感じることでできた子どもは、表情を輝かせ、自分の気持ちを豊かに表現していた。それは、自分を見つめ、自分の活動の意味を実感できているからである。そして、教師がそのときをとらえ、問いかけることで子どもの内にある思いを引き出したリ、活動の過程を踏まえて共感したりすることは、子どもの活動を意味付け、次への意欲や自信につながった。

子どもの自分自身への気付きを深めるためには、一人一人の子どもが何に向かい、学ぼうとしているのかを的確に見取り、指導することが必要である。そのためには、子どもの事実を丁寧にとらえてその意味を探り、指導に生かしていく教師の姿勢が求められる。自分自身への気付きを深める指導とは、その子が積み重ねてきたこと、向かおうとしていることをまるごととらえながら、子どもとの目の前のかかわり一つ一つを大切にしていくことであると考えられる。

自分自身への気付きを深める指導をめざす教師の在り方として、研究から以下のことが見えてきた。

(1) 子どもとの信頼関係を築くこと

生活科は活動や体験を中心とした教科である。その中で子どもをよく見て理解することは教師のだけれど心がけていることであるが、たやすいことではないことも認識する必要がある。子どもは、教師にわかって欲しい、受け入れて欲しいという気持ちをもっている。しかし子どもは、自分のことを受け入れてくれているという実感がなければ教師の前で自分を表現しようとはしない。指導の在り方として、思いが認められ追究することが楽しいと感じる、安心して活動できる基となる教師と子どもとの信頼関係を築くことを大切にしたいと考える。自分を生かそうとする子どもに寄り添い共感することで信頼は深まり、その信頼が子どもの姿をよりよく理解する指導に生かされていくと考えるからである。

(2) 自分の枠組みに気付くこと

教師は、授業の中で指導のねらいをもち、成長を願って子どもとかわろうとしている。しかし、かわりを見直す中で、教師が意図していたことと実際に行なったことがずれていることがあった。「なぜそのように言ったのか。」という教師自身の事実に戻って考えると、時間や都合にとらわれていたり、子どもを思い込みで見えてしまっていたりする自分の枠組みに気付いた。生活科では、子どもの活動の様子から柔軟に判断して対応する教師の姿勢が求められる。子どもの変化の様子を見落とさないためには、教師が自分の枠組みに気付くことによって、それを変容させていくことが大切であると考えられる。子どもは教師を实によく見て、よく感じている。自分の働きかけが子どもの中でどのように生かされているのか、また、なぜ生かされなかったのかを率直に見直し、そこから気付いたことを次の指導を開ききっかけにしようとする姿勢を大切にしたいと考える。

(3) 教師自身が振り返ること

教師は、そのときの子どもにとって最善の方法でかわろうとしている。しかし、授業の中で見落とすこと、指導が適切でなかったと感じることは当然ある。「当然ある」からこそ、立ち止まって振り返る作業を意図的にもつことが必要であると考えられる。「見落とした。」「何を見落としていたのか。」と振り返ることは、子どもの事実と意味を見つめ直すことでもある。そこから、「こうすればよかった。」「次はこうしてみよう。」という構えをもつことは、教師にとっての学びである。子どもの学

びが教師に、教師の学びが子どもにそれぞれの学びを促し合うと考える。

しかし、有効だと思われたことがどの子どもに対しても同じように当てはまる訳ではないし、同じ子ども次には有効ではないかもしれない。子どもは一人一人違い、また日々成長しているからである。子どもの思いに寄り添うとは、指導をパターン化してそれを駆使することではなく、子どもと共に自分も成長しよう、探究しようとする教師の姿勢であると考え。

2 今後の課題

(1) 活動計画、活動の場、年間計画の見直し

子どもの思いや願いを生かして、育てたい力から構想した活動の中で、教師はそれを具現化する指導が実現できているかという視点をもって活動計画、活動の場、年間計画などを見直す。また、単元の振り返りを次の活動の構想に生かすことから内容を精選、重点化していく必要があると考える。

(2) 教師の振り返りの方法

着目児と教師のかかわりを通して授業の振り返りを行なった。授業の中での教師と学級の子どものかかわりや子ども同士のかかわり、教師の活動の構想と指導とのずれなど多面的に授業を検討することから指導の改善を図ることも大切である。

そのために、教師一人一人が自分なりの指導を振り返る方法をもつことが必要であると考え。ビデオを用いての振り返りを行なったが、振り返りカードの記述と行動観察、教師の問いかけと子どもの活動の変化などの視点から日常的な指導に活用できる方法を実践の中で探っていきたい。

子どもが自分のよさや可能性に気付き、意欲と自信をもって学び続けようとする姿は、私たち教師の願いである。研究を通して、その鍵は子どもと教師とのかかわり一つ一つの中にあることに改めて気付くことができた。気付くことは始まりである。日々の子どものかかわりを大切にしながら、子どもに寄り添う指導をめざしていきたい。

最後に研究を進めるにあたり、適切にご指導ご助言を頂きました先生方、また研究にご支援、ご助言をくださいました所属校の校長先生はじめ、教職員の皆様に心より感謝し、厚くお礼申し上げます。

【参考文献】

『小学校指導書 - 生活編 - 』文部省	1989年
中野重人『新訂 生活科教育の理論と方法』東洋館出版社	1992年
平野朝久『はじめに子どもありき 教育実践の基本』学芸図書	1994年
嶋野道弘『ちょっとチェックを！生活科学習指導論』東洋館出版社	1996年
桜井茂男『学習意欲の心理学 自ら学ぶ子どもを育てる』誠信書房	1997年
桜井茂男『自ら学ぶ意欲を育てる先生』図書文化	1998年
無藤隆『自ら学ぶ子を育てる』金子書房	1998年
『小学校学習指導要領解説 - 生活編 - 』文部省	1999年
長尾彰夫・浜田寿美男『教育評価を考える 抜本的改革への提言』ミネルヴァ書房	2000年
無藤隆・澤本和子・寺崎千秋『学びを育てる授業デザイン』ぎょうせい	2002年
嶋野道弘・寺尾慎一『生活科の授業方法新しい評価を生かす構想と展開』ぎょうせい	2003年

【指導助言者】

東京学芸大学名誉教授	次山 信男
東京学芸大学助教授	小林 宏己
富山大学助教授	松本 謙一
川崎市立小学校生活科・総合的な学習教育研究会長（川崎市立南生田小学校長）	大瀧 正弘
元川崎市立小学校生活科教育研究会長（川崎市立大谷戸小学校長）	森 妙子
前川崎市立小学校生活科教育研究会長（川崎市立岡上小学校長）	森 尚子
川崎市総合教育センター指導主事	明瀬 忠義