

児童の思考を促す生活科の授業について

下木戸 隆 司 [鹿児島大学教育学系(教育心理学)]

How to enhance children's thinking in Life Environment Studies

SHIMOKIDO Takashi

キーワード：生活科、思考、気づき、メタ認知

1. はじめに

生活科は児童の体験活動を重視した教科であるといわれる。一つには、生活科は合科的・総合的な教科であるために、確固たる学術領域・分野をもたないことが指摘できるだろう。算数や国語、理科、社会といった他教科と比べ、生活科では知識内容として「何を学ぶ教科なのか」が不明確になりやすい。そのため、教師が「何を教えるか」よりも、児童が「何を学びたがっているか」を見取り、その思いや願いを汲み取った活動を行うことが推奨されている。

もう一つには、低学年児童は言語能力やそれに基づく思考能力が十分に成長しておらず、文字言語や音声言語を主とした学習活動だけでは理解が難しい場合があることが挙げられよう。低学年児童にとって、教科書や板書を用いて教師が解説するといった一斉型の受容学習は認知的負荷が大きいため、学びに対する興味関心や集中力を失わせる原因にもなりやすい。今日、小学校1年生の児童が学校生活に適應できず、集団行動ができなかったり、授業中立ち歩いたり教室から出て行ったりするなど、いわゆる「小1プロブレム」が問題視されている。東京都教育委員会の調査(2009)によると、都内の公立小学校のほぼ4校に1校の割合で「小1プロブレム」が生じており、そのうち半数以上が年度末まで不適応状態が継続していたという。就学前教育から小学校教育へと環境が大きく変わることに対応できない児童が少なからずいるということであり、就学前の「遊びを通した学び」から、教室内での一斉型の受容学習への移行を促す役割として、「体験活動を通した学び」が期待されているわけである。

2. 低学年児童における思考と行動

低学年児童は思考と行動とが不可分のものとして機能していることが多く、具体的な活動を通して思考するといった特徴をもっている。そのため無心になって活動や作業に没頭している児童は、何も考えていないわけではなく、意識にあがってきていないために言語化できない無数のアイデアや意図、見解を得ており、それに基づいて行動している。したがって誤解を恐れずにいえば、よく動いている子ほど、よく思考していることになり、それに比例して学びとして得られるものも大きくなるといえよう。生活科において、児童の興味関心を惹きつける素材・対象や、児童が熱中してのめり込むような体験活動を選定していくことが重要視されるのもそのためである。

しかし一方で、いくら充実した体験活動をなし得たとしても、言語化されず自らの知識の中に結びつけられなかった経験はその場限りのものに終わってしまいやすい。例えば、「あきをさがそう」なる単元のもと、公園での探検活動に没頭し、草むらの中に沢山の形の違うバッタを見付けたり、石をひっくり返したところにダンゴムシを

認めたりなど、多くの昆虫を発見した児童がいたとしよう。児童は授業時間の中で思いきり活動し、その成果に十分に満足したけれど、時が経てば具体的な内容をほとんど忘れてしまい、ただ「楽しかった」「満足した」という心情だけが残るのである。こうしたことは生活科の諸活動でよく起こっているのではないだろうか。

3. 思考を促す振り返りについて

体験活動の中で自らがどう行動し、何を成し遂げたのか（獲得したのか）、つまり自分自身が経験したことを意識化し、言語化することによって、「自分のしたことは何だったのか」「どのような意義があったのか」など、自らの体験の意味や価値について「気付く」ことができるようになる。例えば「〇〇さんと同じだ」「みんなと違うことを見つけた」といったように、自分の「気付き」を他者の「気付き」と比べてみたり、関連づけてみたりする。ときにはそれによって「気付き」が変容することもあるだろう。これは自らの「気付き」を別の観点から捉え直した（リフレーミングした）ということであり、自身の知識構造が再構成されたということでもある。そのような思考を通して、体験によって得た「気付き」を自らの既有知識のネットワークの中に結びつけ、必要ときにそれを取り出して活用できる可能性が開かれるのである。

自らの体験の意味や価値を意識化し、「気付き」として理解すること、またその「気付き」を別の観点から捉え直し、新たな「気付き」へと考えを広げ、深めていくこと、これらはメタ認知と呼ばれる認知活動に他ならない。一般にメタ認知は、低学年ではまだ十分に発達していないとよくいわれるが、学習環境を整え、指導方法を工夫することでメタ認知の活用を促すことができる（Larkin, 2010; OECD, 2014 篠原・篠原・巖山訳 2015）。生活科では体験活動の後に、振り返りの時間を設けることが多いが、児童に対して考えたことや感じたこと、見つけたこと、やろうとしたこと、できるようになったことなどを、ノートやワークシートに書かせたり、口頭で発表させたりすることで前述の効果を期待できるわけである。

一方で、振り返りの時間を設けることによって活動に充てる時間が減り、その分体験が深まらず、児童が不全感を抱くことを危惧する声もある。確かにそういう懸念も理解できようが、しかし密度の濃い体験活動をさせることと思考の質を高めることとは、常にトレードオフの関係にあるわけではない。児童が体験活動に十分没頭できるように、連続した時間割を組み、たっぷり時間を確保するなど、やり方次第で両立は可能であると考えられる。

4. 思考を促す活動導入について

生活科の体験活動に対し、児童が「やってみよう」「できるようになりたい」「発見したい」といった思いや願いをもち、その実現に向けて積極的かつ粘り強く行動できるようにするためには、活動に先だって予め意欲を高めておく必要がある。もちろん児童の興味関心を惹きつける素材・対象を用いることも重要ではあるが、活動に対する課題意識や目的意識を喚起させることも欠かせない。問題解決型の学習においてよくいわれる、いわゆる「問題をつかむ」「活動の見通しを持つ」ように仕向けるということである。そのための手段として、前時の活動の様子を映像で見せたり、言葉で確認したりするなど、児童が「これから何をするのか」がイメージできるような指導はよく実施されている。

ここではとくに導入部分で映像を使い、活動の見通しを児童にもたせる場づくりについて論じてみたい。単元の最初であれば、児童にとって親しみがあり、身近でありながらも詳しくは知らない素材・対象や活動が含まれた写真を見せるといったやり方が考えられる。この未知の謎めいた部分が児童の注意を引きつけ、思索や想像を喚起す

るからである。教師は「この写真のなかで、何が起こっていますか?」「ここからわかることは何?」などと問いかけ、児童が感じたことや考えたことを自由に発言するように促す。そこから出てきた意見をもとに、教師は「なぜ、そう考えたのですか?」「どこを見て、そう思ったの?」などと疑問を投げかける。そのため児童は、自分の意見の根拠を映像に基づいて示すことが求められることになる。

例えば、長い大きなシャボン玉が中心に映っている写真を児童に例示した場面を想定してみよう(図1)。

教師： 「ここから何がわかるかな?」

児童A： 「シャボン玉だ。」

教師： 「どうしてそう思ったの?」

児童A： 「だって、すごくきれいな色をしているよ。」

教師： (写真のシャボン玉の表面部分を指さしながら)

「ここがキラキラ輝いていて、きれいだからそう思ったんだね。」

児童B： 「でも、ぼくが知っているシャボン玉と形が違う。」

教師： 「あなたが知っているシャボン玉って、どんな形をしているの?」

児童B： 「丸くて、ふわふわとしているよ。」

教師： (中心部の長い大きなシャボン玉を指さして)

「この写真では横に長い、大きな形をしていますね。丸くてふわふわしていないから、知っているシャボン玉と違うと思ったんだね。」



図1 細長いシャボン玉をつくって遊んでいる男児

- 児童C： 「細長いシャボン玉だってあるよ。」
 教師： 「どうのこと？」
 児童C： 「針金を使って、いろんな形のシャボン玉をつくれるんだよ。」
 教師： 「Cさんは、いろんな形のシャボン玉をつくったことがあるの？」
 児童C： 「うん。幼稚園でいっぱいつくったの」

上記はあくまで仮想的なものではあるが、児童A、B、Cはそれぞれ、自らの意見の根拠を示すように教師から求められており、それに対してシャボン玉の色や形、自身の過去の体験について言及している点に注目されたい。このやり取りは児童に論理的な思考を求めており、「気付き」の質を高めるだけでなく、メタ認知を促す働きをしている。自分が思ったこと、考えたことを単に言葉で表現させるのではなく、「なぜそう思ったのか」「どこからそう感じたのか」を教師が問うことによって、児童は自らの意見を意識化し、その根拠について考えるようになるからである。このやり取りが何度も繰り返されることで、教師がとくに問いかけてなくても、次第に児童は独力で思考できるようになる。

加えて、児童の発言に即して、「どの部分に基づいて語っているのか」が他の児童にもわかるように、教師は写真の該当部位を指さして示していた点も重要である。そうすることで認識を全員で共有し、注意や関心をそこに引きつけることが可能になる。これは集中力の持続に困難をきたす児童が多い場合、とくに有効であると考えられる。また発言した児童にとっては、教師が自分の意見をしっかりと聞いてくれたと感じやすくなるというメリットもある。自分の意見が尊重され、受け止めてもらえたと実感することで、児童は安心して話すことができるのに加え、それを見ていた他の児童も積極的に発言しようという気になりやすくなる。導入の部分で多くの意見を児童から引き出すことができれば、相乗効果によって児童一人一人の活動に対する意欲や意識を高めることができよう。さらには活動の盛り上がりには欠かせない、あたたかな雰囲気のもとで授業を進めることも期待できる。児童の情意的な側面も尊重する生活科ではとくに重要な配慮といえる。

前述のやり取りは対話型鑑賞法として使われている発問を生活科の活動導入部分にアレンジしたものであり、その詳細についてはYenawine (2013 京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳 2015) を参照されたい。対話型鑑賞は、近年美術教育のなかで注目を集めている鑑賞手法で、美術作品に対する知識や解釈について教師や専門家から学ぶのではなく、鑑賞者同士が作品の感想や解釈、イメージなどを互いに披露し、自由に話しあうことを通して、美術作品に対する自らの見解を積極的に意味づけていくというものである (Arenas, 1998 福訳 1998)。他者と対話しながら、作品の意味について考え続けていくことが求められるため、鑑賞者のコミュニケーション能力や思考能力を高める働きがあるとされ (Housen, 2002; 松岡, 2012; Yenawine, 2013 京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター訳 2015)、日本の学校教育のなかでも多くの実践報告がある (松村, 2007; 唐木, 2011; 和田・山田, 2008 など)。

5. さいごに

生活科の現状課題として、「学習活動が体験だけで終わっている」ことや「体験活動を通して得られた気付きの質を高める指導が十分に行われていない」ことがよく指摘される (文部科学省, 2008)。児童に対してより深い考えを促し、「気付き」の質を高めていくためには、思考を言語化するよう求めていくことが有用である。言語能力

がまだ未成熟である低学年児童だからこそ、その分伸び代が大きいともいえる。写真などの具体的な視覚資料や、教師による児童の考えの汲み取り、適切でない発言のいい換え（パラフレーズ）といった支援を密にしていくことで、深い対話や協同的な学びあいへと発展していくことも十分可能であると考えられる。

本稿では、生活科の体験活動における児童の思考を深め、「気付きの質」を高める指導方法として、とくに導入部分での写真を用いて、児童が自由に意見を述べられる場面設定について取り上げた。こうした発言の場は体験活動の導入だけでなく、活動の後の振り返りの際にも有用である。各自が意見や考えを自由に話せ、かつそれを全員でしっかりと聞くという機会を経験することで、児童は「ちゃんと聞いてもらえた」「受容された」と感じるようになる。それによって「こういう考えでいいのだ」など、自らの意見に自信をもてるだけでなく、他者の意見に対し尊重して耳を傾けることができるようになる。ひいてはそれが児童の自己肯定感を高め、教室内の人間関係をよくするのである。

6. 引用文献

- Arenas, A. (1998). *Is This Art?: A guide for the bewildered*.
(アレナス, A. 福のり子 (訳) (1998). なぜ、これがアートなの? 淡交社)
- Housen, A. C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research Journal*, **18**, 99-132.
- Larkin, S. (2010). *Metacognition in young children*. Abingdon: Routledge.
- 唐木和代 (2011). 高等学校の鑑賞教育に関する一考察 ——「探究型鑑賞」授業をとおして—— 美術教育, **294**, 16-22.
- 松村一樹 (2007). 対話型鑑賞法による鑑賞授業の可能性を探る——対話型鑑賞法による学習効果を検証する—— 美術教育, **290**, 52-54.
- 松岡宏明 (2012). 対話型鑑賞と対象作品についての再考 美術教育, **296**, 26-32.
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 生活編 日本文教出版
- OECD (Ed.). (2014). *Critical maths for innovative societies: The role of metacognitive pedagogies*. OECD.
(OECD 教育研究革新センター 篠原真子・篠原康正・巖岩晶 (訳) (2015). メタ認知の教育学 生きる力を育む創造的数学力 明石書店)
- 東京都教育委員会 (2009). 東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査について 東京都教育委員会 Retrieved from <http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/buka/soumu/choho/558/page7.htm>, (2016年9月15日)
- Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
(ヤノウイン, P. 京都造形芸術大学アート・コミュニケーション研究センター (訳) (2015). どこからそう思う? 学力をのばす美術鑑賞 ヴィジュアル・シンキング・ストラテジー 淡交社)
- 和田咲子・山田芳明 (2008). 美術作品鑑賞における対話と作品理解の関係についての一考察 美術教育学(美術科教育学会誌), **29**, 645-655.

