

# 生活科における「気付き」と「対話的な学び」の関係に関する基礎的研究 A Study of "Interactive Learning" and "Kiduki" Relation in Life Environment Studies

## I はじめに

平成 20 年に学習指導要領が改訂され、そろそろ新学習指導要領改訂の足音が聞こえてくる時期である。現行の学習指導要領改訂においては、「学力」という面で歴史的な変化があったと言える。平成 18 年 12 月には、戦後 60 年ぶりに教育基本法の改正が行われ、それを受けて、学校教育法の一部が改正された。この学校教育法の中には、学校教育において育てるべき学力についての規定が盛り込まれた。それは、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」<sup>1)</sup>というものである。つまり、これにより、学力を「①知識・技能の習得、②思考力・判断力・表現力等、③学習意欲」<sup>2)</sup>と定義されたことになる。戦後論議されていた学力論争に一定の決着がついたと言える。しかし、その代わりに「知識基盤社会に求められる能力」<sup>3)</sup>や「未来志向の学力観」<sup>4)</sup>という用語が現れた。

また、新学習指導要領の改訂においては、平成 26 年 11 月 20 日には、文部科学大臣より中央教育審議会に「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」が諮問された<sup>5)</sup>。諮問文には、「個々人の潜在的な力を最大限に引き出すことにより、一人一人が互いを認め合い、尊重し合いながら自己実現を図り、幸福な人生を送れるようにするとともに、よりよい社会を築いていけるように、初等中等教育における教育

課程についても新たな在り方を構築していくことが必要です。」<sup>6)</sup>と述べられており、教育において一人一人の認め合いが人間形成につながるということが述べられている。また、「他者と共同しながら価値の創造に挑み」<sup>7)</sup>や「知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会のつながりをより意識した教育」<sup>8)</sup>など、「主体的・協同的に学ぶ学習」を述べており、自己の育成とともに、そこには他者との関係性を充実させていくことが見えてくる。また、「主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）」という言葉が 4 回も登場する。これらのことは、自己肯定感や学習意欲、社会参画の意識の低さと子供の自信を育む必要性等の課題を背景に述べられている。これらの用語について野田は「生活科において一貫して重視してきた事項であり、他者との協働による価値の創造、実生活の中での知識や技能の活用、そして『どのように学ぶか』と言うことの重視は、改めて生活科の学習活動の意義を語ってもらった」<sup>9)</sup>と述べており、生活科が発足してからの目指してきたことであると言える。つまり、生活科をより充実させていくことにより、現在求められている教育の意義や役割が言える。

ここで問題となってくるのは、様々な用語が現れてくる学習指導要領改訂時期であるが、その取扱いや捉え方が正しく画一化されているかである。そこで本稿では、平成 20 年の学習指導要領改訂で登場した、「知識基盤社会に求められる能力」や「21 世紀型学力」、次回改訂の中心的な用語である「アクティブ・ラーニング」の用語に着目したい。意味や意義を確認し今後の学

習をより充実させたものにするための手がかりとしたい。しかし、その用語だけを捉えようとするとは広義になりやすい。そこで、スタートとして、現在求められている教育の意義や役割を具現化している生活科に焦点を当てて考えていく。

生活科に焦点を当てて学習理論や学ぶべき資質や能力を考える際に無視できないのが「気付き」である。「気付き」は、生活科が発足当時から重視してきたキーワードの一つであるが、「これまで必ずしも十分な考察がなされておらず、学校においても曖昧な理解のまま用いられている現実がある」<sup>10)</sup>と述べられている。そこで本稿では、初めに生活科における「気付き」の概念を考察する。そして「アクティブ・ラーニング」で言われるところの、「対話的な学び」との関連性や類似性などを見出し、考察を行い、概念を明確にする。最後に、「気付き」の質の高まりを目指した生活科授業実践から「対話的な学び」の考察を行い、その方向性を示すことを課題として研究を遂行することにする。

## II 「気付き」とは

「気付き」とは、広辞苑や日本国語大辞典において「気が付くこと、心付くこと」とある。また、「気付く」と動詞になると、広辞苑では「①ふと思いがそこにいたる、気が付く、感づく、②意識を取り戻す、正気に戻る」<sup>11)</sup>となっており、日本国語大辞典では「①感じて知る、さとり、気が付く、②生き返る正気に戻る、気が付く」<sup>12)</sup>となっている。「気付く」については、教育的にもっている意味として①が近いと感じる。「ふと思いがそこにいたる」の「いたる」とは、今まで意識していなかった物に対して、意識の対象となることを意味していると考えられる。また、「感じて知る」とは、感じたことを自覚化していることを表している

と考えられる。しかし、「気付き」にしても「気付く」にしても、辞書的な意味では一般的過ぎて、具体的に何なのか捉えづらい。それは、「気付き」が「感覚」や「感じる」または、それらに表裏していることに近い表現になっており、思考の前段階としての取り扱いであるからと考えられる。そこで、「気付き」を教育用語として確立しなければならないと考える。この「気付き」を教育用語として見たとき、朝倉は小学校の教育課程の基準である学習指導要領における「気付き」「気付く」の使われ方を調べており、『「気付く」は、生活科創設より以前の段階で、他の教科においてすでに使われていたのであり、学習指導要領において、『「気付く」は生活科に特有のものではない』<sup>13)</sup>としている。しかし、『「気付く」ことと、『わかる』ことや『理解する』こととの違いを曖昧にしている一つの要因』<sup>14)</sup>と学習指導要領での「気付く」に関する考察を述べており、教育課程における「気付く」と、生活科における「気付き」とは、若干の違いがあり、そこは区別して考えていかなければならないと考える。広辞苑や日本国語大辞典での意味に違和感を覚えるのも、この部分によるものと考え、以後は「気付き」を生活科特有なものとしての捉えを見出していく。

### 1 学習指導要領解説生活編（小学校指導書生活編）における「気付き」の表記

平成元年小学校指導書生活編で最も重要な場面で「気付き」について取り上げられているのは、「第1節 教科目標」においてである。教科目標の趣旨の第3にある「自分自身や自分の生活について考える」<sup>15)</sup>に記述がある。そこには、「考えるということとは、自分自身のことや自分の生活について調べ、考え、新たな気付きをすることである」となっている。また、「自分自身

についてのイメージを深め、自分自身の良さに気づき、心身ともに、健康でたくましい自己を形成することは、自立への基礎を養う上で大切である」と記述があり、「気づき」は、「自立への基礎」という生活科の究極の目標を考える上でも重要であることがうかがえる。さらに、生活科においては、「自分自身の気づきが大切にされているが」とした上で、「自分自身の気づきとは具体的に」として、①集団生活になじみ、集団の中の自分の在り方に気付く、②自分の成長に気付く、③自分ができの事になったこと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、と3つの自分自身への気づきが挙げられている。そして第5の「自立への基礎を養う」<sup>16)</sup>にも、「気づき」の表記がある。児童が将来どのような形で自立してほしいのかの具体的検討の一つとして「身近な社会や自然の事柄に関心を持ち、生きる主体として環境積極的に働きかけることができることである。これは身近な社会や自然への目を広げることであり、その中でいろいろな事象や事物・現象への気づきを深めるということである」と記されている。「気づきを深める」とは、近年使わない表現であるが、教科目標の趣旨の第3の記述を重ねて考えると、生活科創設当時から「気づき」は、辞書で記されている「ふと思いがそこにいたる」レベルよりもさらに高次なことを指していると考えられる。つまり、ここで記されている「自分自身への気づき」とは、「事象や事物・現象に対して気付いたことに気付く」と捉えるのが正しいと考える。

平成11年学習指導要領解説生活編では、生活科改訂の趣旨において、「知的な気づき」<sup>17)</sup>へと表記が変化する。そこでは、「児童の自発的・主体的な活動などによって、人、社会、自然のことについて驚いたり、感動したり、不思議に思ったり、自ら考えたり

などして得られるもの」を「気づき」としており、表記が変わっても「ふと思いがそこにいたる」レベルよりもさらに高次なことを指していることに変化はないと考える。「自ら考えたりなどして得られるもの」との記述からは、「思考」が間に入っていることもうかがえる。また「その後の活動や体験がさらに実りあるものとして広がり、深まっていく契機となる」とも記されていることより、「気づき」が単発で終わってしまうのではなく、そこからさらに発展した「気づき」につながっていくことも考えられる。

平成20年学習指導要領解説生活編では、改善の基本方針の一番初めに、「活動や体験を通して得られた気づきを通して得られた気づきを質的に高める指導が十分に行われていない」<sup>18)</sup>とあり、平成10年学習指導要領改訂時にも言われていたことが再び挙げられた。このことから、学校では「気づき」の理解が曖昧なまま用いられていることが浮き彫りとなった。その一方で、「気づき」の理解の難しさから永遠の課題であるとの考え方もなされるようになってきた。そんな中で、学習指導要領解説生活編には、「気づき」の質が高まった様子として、理論的な文言だけでなく、例題を出して児童の姿から具体的な記述がなされるようになった。「毎日の朝顔のお世話をしたので、アサガオが大きくなりました。アサガオと一緒にわたしも大きくなりました」<sup>19)</sup>の例は、質的高まりを具体的な姿で表すために、働きかける対象への気づきから、自分自身の気づきへと高まった場面を提示している。生活科以外の教科の解説編では、このような児童の具体的な姿での記述はなく、「気づき」は生活科特有であり、姿を投影しないと判断しづらいことであると考えられる。また、生活科においても内容の取扱いでは、創設時から具体例が出てきているものの、教科目標の趣旨において、具体例を出した

のは、改訂が行われてからのことで、それだけ「気付き」は独自性を表していると同時に、取り扱いが難しいことがうかがえる。

これまで生活科として行われてきた、3度の学習指導要領の改訂において、「気付き」とは、辞典的な意味合いである「ふと思いがそこにいたる」の「気付き」に留まるのではなく、「自ら考えたりなどして得られるもの」の「気付き」であることは一貫して変化しておらず、生活科創設当初から目指してきた「気付き」の意味であると考えられる。それを現行の学習指導要領においては「無自覚ものから自覚された気付きへ、一つ一つの気付きから関連付けられた気付きへ」<sup>20)</sup>と表現しており、具体的に定義されるようになった。本稿においても以後は、生活科における「気付き」を「無自覚ものから自覚された気付きへ、一つ一つの気付きから関連付けられた気付きへと質的に高まった気付き」として定義し捉えて行くこととする。

## 2 生活科の評価の観点としての「気付き」

生活科の評価の観点は、「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」<sup>21)</sup>となっている。「気付き」は、「具体的な体験や活動」が、目標であり、方法であり、内容であると言われている生活科にとって、1つの到達すべき目標であると言える。しかし、この「気付き」に平成10年学習指導要領改訂により、前項で述べた「知的な」が加わることにより、評価の面で考えると他教科の観点である「知識・理解」との関係性がより明確になってしまった印象は否定できない。「知的な気付きを大切にする指導が行われるようにすることは、教師のもつ特定の知識などを一方的に児童に求めるということではない」<sup>22)</sup>との記述はあるものの、このような説明を付け加えておかな

ければ、そのように認識されてしまうことが危惧されることを表していると考えられる。

そもそも生活科の評価の観点である『気付き』は、他教科の『知識・理解』に近いもの<sup>23)</sup>とされていた。生活科創設当初、中野は「生活科にあっては、教えられて受動的に分かるということではなく、自ら主体的に環境とかかわり、その中で気付き、わかることを大切にしたいということである。すなわち、主体的な分かり方こそ気付きなのである。生活科では、身近な社会や自然とかかわる中で、主体的に社会認識や自然認識への目を育てたいのである。また、自分自身への気付きを大切にしているのである」<sup>24)</sup>と説明しており、それに対して朝倉は、「『気付き』という観点を設定することで、主体的に関わることを強調したいという意図であろう」<sup>25)</sup>と考察している。つまり、生活科創設当時、新しい学力観のなかで生まれた新教科において、「知識・理解」を観点とした場合、従来の系統的な教科の印象が強くなり、「教師のもつ特定の知識などを一方的に児童に求める」ととられかねない。確かな違いを「気付き」の観点を設定することで従来の系統的な教科と区別したのだと考えられる。朝倉は、同時に「主体的なかわりや分かり方は他教科においても求められていることであると考えられるならば」<sup>26)</sup>と、「気付き」観点が生活科にしかないことに対しても疑問を述べている。しかしそれは、生活科創設当初は新しい学力観への過渡期であることを考えたとき、先の考察同様に「区別化を図る」という理解で、説明がつく。

また、「『気付き』と『知識・理解』等との関係については微妙である」<sup>27)</sup>とも述べている。「『気付き』を『知識・理解』や『認識』に発展していくものとするのか、それとは別のものとして考えるのか」<sup>28)</sup>と考察しているが、本稿ではこの部分について

は取り上げないものとする。「気付き」全体像を考える上で、「知識・理解」との関係性を明確にしておく必要はあるかもしれないが、「気付き」の捉えを明確にする目的である本稿においては、「知識・理解」との区別がなされ、「気付き」の観点の独自性が考察できていれば、十分であると考え、この部分については、今後の課題としておく。

つまり、生活科の評価の観点としての「気付き」も、学習指導要領解説生活編（平成元年は、小学校指導書生活編）で定義した、「気付き」に加え、生活科本質である児童の「主体的な活動や体験」から得られるものであるとする。

### 3 生活科における「気付き」の理解

生活科評価の観点の1つの「気付き」であるが、2項で記した「気付き」と「知識・理解」との関係の問題の他に、同級であるはずの生活科の評価の観点である「思考・表現」と「気付き」の違いについても、生活科永遠の課題と言われていたり、初めての改訂から改善の方針としてあげられている「知的な気付きを深めることが十分でない状況も見られる」<sup>29)</sup>と現在もなお言われていたりしている現状がある。

無藤は、「気づき（気付き）の持つべき要件」として、「①結果として成り立つものであること、②多様で独自であること、③能動的・主体的であること、④個々別々であること」の4点を示し、「気づき（気付き）がいかにか成り立つのか」に対して、「感じ取るものであること」「場の中のもの」「感動や驚きとともに生じるもの」「存在の実感があること」の4点<sup>30)</sup>を示している。これに対して、朝倉は、無藤の示したものを整理した形として、「①主体的なかわりの結果であること」「②個別的・個性的であること」「③具体的・現実的・感覚的・感情的であること」「④直感的・直観的であり、非連続

であること」「⑤認識の芽であり知識・理解に発展すること」<sup>31)</sup>としている。そこに「身近な人々、社会及び自然に直接かかわる中で、それらについての気付きや、それらが自分自身にとってもつ意味に気付くことが、まず大切である」とした上で、野田が述べている「直接体験から自分自身や自分の生活について考えることにも重点が置かれている。対象と直接かかわる中で、自分自身や自分についての新たな気付き、すなわち自分自身への気付き」と「対象への気付きから自分自身の気付きまで高めるには、直接体験、すなわち『対象に直接働きかける学習活動』だけでは難しい。これまでの直接体験を振り返ったり、他者に認めてもらえるような機会をつくったりする必要がある。これが『表現する活動』でとなる」<sup>32)</sup>を加えて、生活科における「気付き」の理解としておく。

これまでの考察からまとめて、本稿における生活科の「気付き」の捉えを定義付けておく。まず前提として「気付く」という用語は生活科創設より以前に使われており、生活科特有のものではないとしていたが、ここでの「気付き」とは、感覚的な「気付き（FEEL）」に留まらず、思考の過程を通して質の高まった「気付き」を含めて「気付き」とすることより、生活科特有の用語としての「気付き（KIDUKI）」とする。それを踏まえて、「気付き」の捉えを以下の3点とする。

#### ① 主体的で直接的な活動や体験から得られる。

主体的な活動や体験を通すことで、子供が自ら気付くということである。大切なのは、いくら充実した直接体験をしたとしても、子供の思いや願いもつての活動でなければ気付きは生まれにくい。つまり、強要された活動からの気付きは、直感的な気付き

で終わってしまい、実感を伴った気付きとして自覚化されないため、「気付き」を「気付き」として得られないと考える。

② 対象に対して、直感的・感覚的なものが自覚化したときに得られる。

直感とは、子供が対象に出会ったときに瞬間的に感じ取る感覚的なものであり、この時点では無自覚であるため、「気付き」が得られたとは言えない。感動に対してつぶやいたり、感想をもったりしたときに、その「気付き」は自覚されたと言え、「気付き」が得られたと言える。また、対象に繰り返し働きかける活動を通して、実感を伴った気付きとなったと際も同様に自覚されていると言える。

③ 表現する学習活動によって得られる。

自分自身への気付きへとさらに高まった時、自分の言葉で言い表すことが可能であると考え。つまりそれは、再現可能な「気付き」であり、自身を見つめ直すや自分の生活に当てはめることの出来る気付きである。再現されるということは、何らかの形で表現したり、比べたりできると考える。またそれは、日常生活の中で生かすことができる「気付き」であるため、自分自身への気付きまで高まっていると考える。

以上の3点は、どれかが得られたときに「気付き」として評価できるものではなく、①より②、そして③へなるにつれて、「気付き」の質が高まった状態であると考え。これを子供の言葉で表すとすれば、①は「あッ（見つける）」、②は「すごい（感動）」、③は「そっか、なんだな（分かる）」と、高まっていくものと考え。このような考え方を「気付き」の捉えの定義とし、模式化すると、図1のようになると考える。

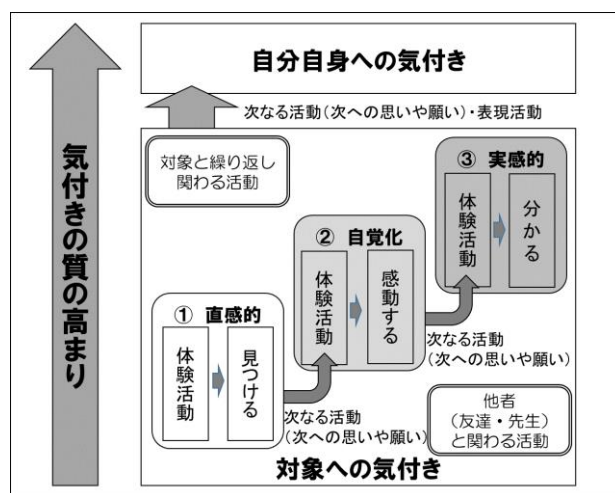


図1 「気付き」の捉えの模式図

III 「対話的な学び」と「気付き」の関係

これまで考察し、定義づけてきた「気付き」を念頭におき、「アクティブ・ラーニング」を見てみると、「アクティブ・ラーニング」とは「主体的・対話的で深い学び」<sup>33)</sup>と記されており、「気付き」の捉えの定義と類似していることがうかがえる。しかし、本稿で語りきれるほど、「アクティブ・ラーニング」は簡単なものでないため、まずは生活科における「アクティブ・ラーニング」の捉えを確かなものとしておきたい。

1 生活科における「アクティブ・ラーニング」

田村は「生活科は『能力の育成』と『知の創造』の実現を目指した構成原理になっている」<sup>34)</sup>と述べた上で、「『能力の育成』と『知の創造』は、その学習活動において、子どもが本気になって真剣に自らの思いや願いの実現や課題の解決に向けて取り組むことによって実現される」<sup>35)</sup>と述べ、それらを実現する子どもの学びを、「一般的なアクティブ・ラーニングではなく、ディープ・ラーニング（深い学び）を含む、より高次のアクティブ・ラーニングとなる。そうした質の高い教育活動が生活科・総合的な学習の時間によって実現されていくことが期

待されている」<sup>36)</sup>と述べており、生活科がすでに「主体的・協働的に学ぶ学習」を前提として、これまで学習活動が進んできたことが背景として考えて行かなければならない。

藤井は「アクティブ・ラーニングでは、次のことを目指します。①子どもたちに探究的に学ばせて、探究能力を育てる。②子どもたちにコミュニケーション能力を育てる。③自分の学びについて反省的に振り返らせて、有能な学習者としてのアイデンティティを育てる」<sup>37)</sup>と述べており、従来の「探究的な学び」である「子どもたちが自主的・主体的に『問い、考え、判断する』」に「コミュニケーション能力」さらには「伝える能力」が加わって考えられている。そこには、「探究的な学び」つまりは、『問い、考え、判断し』自己決定するという学習活動が成り立つためには、思考が参照するための具体的な文脈が不可欠です」<sup>38)</sup>と述べているように、思考の流れが見えてくるような学習活動にしていかねばならない。つまりは、「経験の掘り起こし」<sup>39)</sup>であり『知的な気付きに』高めさせる必要性」<sup>40)</sup>であり、「感覚を楽しく伝え合う言語活動」<sup>41)</sup>である。そこには、他者とのコミュニケーションが不可欠であり、コミュニケーション能力を育てる。藤井は「総合的な学習」の特性をもとに、「総合的な学習の時間」の学習活動の意義<sup>42)</sup>を「アクティブ・ラーニングとしてこのように述べている。

この、藤井の述べている、「アクティブ・ラーニング」を「生活科」として考えた際にも、十分成り立ってくると考えるが、私は生活科において考えたときに、③の「有能な学習者としてのアイデンティティを育てる」は、生活科の目標でもある、「学習上、

生活上、精神的な自立への基礎を育てる」となるのではないかと考える。また、生活科において考えた際には、コミュニケーション能力を育んだり、アイデンティティを育てたりする学習において、「伝え合う言語活動」や「他者に伝えることによる学習」は当然不可欠になって来るわけだが、「つぶやき」をより重要視したいと考える。小学校低学年の子どもにとって、「伝え合う活動」や「話し合い活動」と言った場面では、学習者として成立していない発達段階の子どもも多く見られるのではないかと考える。その場合『聞く』こともコミュニケーションの一つではあるが、「つぶやき」から協同的な学びへ発生していくことは、さらに自己肯定感や自尊感情を獲得し、自立への基礎へつながっていくのではないかと考える。

ここまで、論じて来たことから「生活科における『アクティブ・ラーニング』で目指すこと」を次のように定義する。

- ① 子どもたちに探究的に学ばせて、探究能力を育てる。
- ② 子どもたちの「つぶやき」を大切にし、コミュニケーション能力を育てる。
- ③ 自分の学びについて、自己肯定的に振り返り行なわせ、自立への基礎を育てる。

## 2 「対話的な学び」の背景と、生活科における「対話的な学び」

前項では、「生活科における『アクティブ・ラーニング』」を定義し、「アクティブ・ラーニング」は、言い換えると「主体的・協働的に学ぶ学習」であると論じてきた。しかし、平成28年2月24日の中央教育審議会の議論では、「アクティブ・ラーニング」の視点として、「深い学び」「対話的な学び」

「主体的な学び」<sup>43)</sup>と述べられており、「主体的・協働的な学び」は「主体的・対話的な深い学び」と用語も変わっている。寺本は、「用語が若干変わってきていることに着目したい」<sup>44)</sup>と述べているのだが、「これからの方向性に対応するために、『協働的』を『対話的』に置き換えて解説することとする」としており、議論の最中の用語の変化に着目はしているものの、その用語に対する議論はなされないまま、置き換えて論じられている。

「協働的な学び」＝「対話的な学び」としても良いのか、取り上げておきたい。どのような議論の中で「対話的」という用語に変わったのか、その詳細は見えない部分であるが、中央教育審議会の資料によると、「対話的な学び」とは、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める」<sup>45)</sup>と記されている。心を合わせ助け合いながら事を行う場合で、特に身体的な活動を強調している「協働」よりも、「対話」の方が教育課程で求めている資質や能力に重ねた時に合致していると考えたのかもしれない。「対話」とは、梶浦が「子どもの自力－単独の思考場面があり、他者との考えとの比較検討をする対話があり、教科的な知識を使って考え合いが進む」<sup>46)</sup>と述べており、協働的な学びの中の相互思考活動によって成り立つ学びが「対話的な学び」であると考ええる。また、「コンテンツ（内容）－コンテキスト（文脈）－コンピテンシー（資質）」という“三つのC”が、主体的なコミュニケーションを通して結びつくことで、主体的・協働的な学びを構成していく<sup>47)</sup>とも述べており、「対話」を「コミュニケーション」と置き換えることも可能であると考ええる。

では、その「対話的な学び」を生活科において考えていく。まずは、「対話」＝「コミュニケーション」であるが、「コミュニケ

ーションとは何かを考えようとする、論者の数だけコミュニケーション観がある」<sup>48)</sup>と言われるように、とても多義的な言葉である。その分、捉え方も人によってそれぞれであることが懸念される。そこで、「生活科におけるコミュニケーション」は、OECDのいうキー・コンピテンシーの中の「コミュニケーション・コンピテンシー」をもとに、生活科に当てはめて定義した「伝える力（自己理解）」「聞く力（他者理解）」「対立を解く力」<sup>49)</sup>としておく。また、そのツールとしては、図1のように言葉や文字といった言語的な側面と、表情や仕草といった非言語的な側面があり、言語的な側面の中にも作文や発表といった自覚的な活動を通して行うものと、子どもの内から出るつぶやきのように無自覚的な活動があると考ええる。非言語的な側面も同様で、劇やリズムなどのような自覚的な活動と、表情の変化などのような無自覚的な活動があると考ええる。<sup>50)</sup>

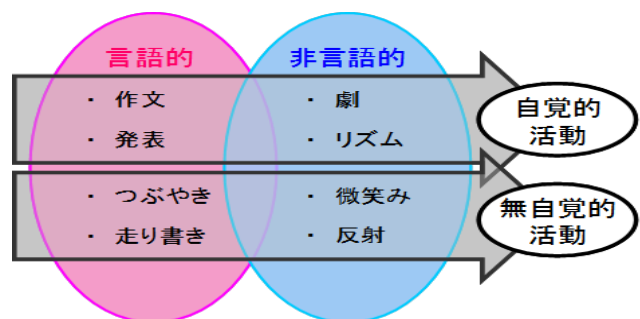


図2 言語・非言語的なコミュニケーション

そのことを念頭におき、生活科における「対話的な学び」を考えると、梶浦が述べている「教科的な知識を使って考え合いが進む」の部分に違和感がある。生活科には求める知識がないため、そこは「自己の活動や体験から」となり、結びの言葉は「気付きの質が高まる」となるのではないかと考える。また、「個と他者（集団）の間に、知識や情報のやりとりの場面がある活動によって、AL性が高まっていると言えるだろう。こう



した場面は『課題解決』と『対話的な説明の場』を用いた学習で起きやすい学びである<sup>51)</sup>とも述べている。ここについても生活科においては、人や物、自然との「かかわり」を常に意識した活動を軸に学習が進んでいくため、「課題解決」と「対話的な説明の場」を用いた学習が基本となる。つまり、生活科における「対話的な学び」は、学習場面の設定よりも、むしろ学習している子どもの無自覚的な活動である「つぶやき」や「反射」などといった、子どもの見取りに重きをおいて、協働的な学びへと発生させていくことの方がより、重要であると考えられる。

これまでに論じてきたことから、「生活科における『対話的な学び』」を次のように定義する。

子どもの自力－単独の思考場面があり、他者との考えの比較検討をする対話から、自己の活動や体験を使って気づきの質が高まる学習。

### 3 「対話的な学び」と「気づき」

前項のように、「生活科における『対話的な学び』」を定義するとき、「気づき」という言葉を使わなければ、定義付けすることができない。それは、生活科にとって、基礎基本となる習得すべき「知識・理解」や、基盤となる親学問が存在せず、2章2項で記したような教科の特性があるからであると言える。つまり、「対話的な学び」と「気づき」の概念や捉え方の関係は、全く同じ「= (イコール)」とは言わないが、かなり類似しているのではないかと考える。田村がアクティブ・ラーニングを考えた際に、「生活科の学習プロセス」<sup>52)</sup>として提示したモデル図と、本稿2章3項で提示した「気づき」の捉えの模式図の構造が類似していることからそのことがうかがえる。

また、「対話的な学び」にしても、「気づき」にしても、生活科という学習のフィールドにおいて「つぶやき」が重要となってくると考える。しかし、「つぶやき」は、それ自体に重要性があるのはもちろんなのだが、その「つぶやき」を教師がどう拾ってあげるかが、より重要となってくる。「つぶやき」は、ただそれだけでは埋もれてしまうことが多い。教師が学習の課題として、または、次の活動につながる質の高い「気づき」として生かす必要がある。その際、体験の最中の偶発的な「つぶやき」を直接拾う、教師との対話により「つぶやき」を引き出して拾う、表現活動として別の形に変化した「つぶやき」を拾う、友達とのかかわりの中で友達によって拾われた「つぶやき」を間接的に拾うなど様々な場面が考えられるが、共通して言えるのが、教師が共感的に受け止めることとなる。野田が「共感的に受け止めることが可能になる。こうしたことは、教師としての力量を向上させる上でも極めて重要なことである。すなわち、直接体験から生まれる子供の気づきを受け止めることができる教師の力量により、気づきの質が高まっていくと捉えるべきである」<sup>53)</sup>と述べているように、「つぶやき」を生かすこと、大切にすることを重要視する「対話的な学び」においても「気づき」においても教師の力量は不可欠であると言っても良いと考える。

類似する関係を見たとき、「気づき」の質を高めていく、学習が展開される生活科授業を行った際、それが「対話的な学び」へとつながり、それを構成しているのは、主体的な活動であったり、表現活動であったり、友達や教師とのかかわりであったりと言えるのではないかと考える。延いては、その「アクティブ・ラーニング」によって培われる資質や能力が「知識基盤社会に求められる能力」や「21世紀型学力」につ

ながっていくのではないかと考え一応の本  
研究の成果とまとめとしたいと思う。

#### IV おわりに

本稿では、生活科の永遠の課題とされている「気付き」に焦点を当てた。今改めて「気付き」を捉えることは、生活科においてアクティブ・ラーニングを正しく捉えるために有効であり、不可欠であることに違いない。しかし、それだけのために「気付き」を捉え直したわけではない。平成 28 年 8 月に中央教育審議会から出された「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」<sup>54)</sup>において、「資質・能力の三つの柱」として、すべての教科等や諸課題に関する資質・能力に共通する要素が記された。その柱の 1 つとして「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く『知識・技能』の習得）」というものがあり、そのまま評価の観点として生活科に置き換えると、「気付き・技能」となる。こうしたときに、「思考・表現」との線引きが曖昧で評価に困ってしまう「気付き」ではなく、出来栄えや見た目で評価のしやすい「技能」に流れてしまうことが懸念される。「技能」の観点の本来の目的は、先に述べた出来栄えや見た目のことを指しているわけではないが、「気付き」を正しく捉えていなければ、そのように考えてしまうことは十分に考えられる。そのような面から見ても、今改めて「気付き」を捉え直し、再評価していく活動は学校現場にとって必要なことであると考えられる。本稿の最中にも今後の課題として残してある「気付き」の全体像を解明した定義や、「気付き」と「対話的な学び」を実践から検証することを今後の課題としたい。

#### 【参考文献・引用文献】

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版 2008 p. 7
- 2) 中央教育審議会「学習指導要領の改善について」平成 20 年 1 月 17 日 p. 10
- 3) 上掲書 2) p. 9
- 4) 寺尾慎一『豊かな学びをひらく授業構想』梓書院 2009 年 p. 51
- 5) 中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」平成 26 年 11 月 20 日
- 6) 上掲書 5)
- 7) 前掲書 5)
- 8) 前掲書 5)
- 9) 野田敦敬（代表）「生活科で育った学力についての調査研究(2013)」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会誌 第 22 号 2004 年 p. 32
- 10) 朝倉淳「生活科における『気付き』の概念についての基礎的研究」日本教科教育学会誌 第 26 巻 第 4 号 p. 59
- 11) 新村出編『広辞苑 第六版』岩波書店
- 12) 『精選版 日本国語大辞典』小学館
- 13) 前掲書 10) p. 59
- 14) 前掲書 10) p. 61
- 15) 文部省『小学校指導書 生活編』教育出版 1989 p. 8
- 16) 上掲書 15) p. 10
- 17) 文部省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版 1999 p. 3
- 18) 前掲書 1) p. 3
- 19) 前掲書 1) p. 11
- 20) 前掲書 1) p. 11
- 21) 前掲書 15) p. 41
- 22) 前掲書 17) p. 4
- 23) 中野重人「生活科の指導と評価」初等教育資料 平成 3 年 11 月号 東洋館出版社 1991 p. 57
- 24) 上掲書 23) p. 57
- 25) 前掲書 10) p. 63

- 26) 前掲書 10) p. 63
- 27) 前掲書 10) p. 63
- 28) 前掲書 10) p. 63
- 29) 前掲書 17) p. 3
- 30) 無藤隆「気づき」中野重人、谷川彰英、  
無藤隆編著『生活科事典』東京書籍  
1996 pp.62-63
- 31) 前掲書 10) pp.65-66
- 32) 嶋野道弘 寺尾慎一『生活科の授業方  
法』ぎょうせい 2003 p. 22
- 33) 中央教育審議会 初等中等教育分科会  
教育課程部会「次期学習指導要領等に  
むけたこれまでの審議のまとめ」平成  
28年8月26日 p.23
- 34) 田村学『生活・総合アクティブ・ラー  
ニング』東洋館出版社 2015 p. 10
- 35) 上掲書 34) p. 15
- 36) 前掲書 34) p. 17
- 37) 藤井千春『アクティブ・ラーニング授  
業実践の原理』明治図書 2016 p. 33
- 38) 前掲書 37) p. 52
- 39) 前掲書 37) p. 52
- 40) 前掲書 37) p. 57
- 41) 前掲書 37) p. 57
- 42) 前掲書 37) p. 43
- 43) 中央教育審議会「資料 2-2 アクティブ・  
ラーニングの視点と資質・能力に関す  
る参考資料」平成 28 年 2 月 24 日 p. 3
- 44) 寺本貴啓 後藤顕一 藤江康彦『小学  
校のアクティブ・ラーニング入門』文  
溪堂 2016 p. 15
- 45) 前掲書 43) p. 3
- 46) 梶浦真『アクティブ・ラーニングの基  
礎知識－活童的な授業づくりへのアプ  
ローチー』教育報道出版社 2016  
p. 55
- 47) 梶浦真『アクティブ・ラーニングの基  
礎知識－子どもの能力を育てる脳働的  
な授業づくり－』教育報道出版社  
2016 p. 19
- 48) 村松賢一『コミュニケーション能力の  
育成と指導』教育報道出版社 2006  
p. 34
- 49) 菅沼敬介「『コミュニケーション』にお  
ける『人とのかかわり』の位置付けに  
関する一考察」『生活科・総合的学習研  
究』愛知教育大学生活科教育講座 第  
7号 p. 39
- 50) 菅沼敬介 野田敦敬「生活科における  
自然体験活動を基盤とした『人とかか  
わる力』の育成に関する研究」愛知教  
育大学研究報告 第 57 輯
- 51) 前掲書 46) p. 56
- 52) 前掲書 34) p. 13
- 53) 前掲書 32) p. 22
- 54) 前掲書 33) p. 24