

知的な認識形成をめざす生活科の授業設計

－「知的な気付き」を深める学習過程と指導に生かす評価－

Designing a Lesson for Life Environment Studies to Facilitate Learners' Intellectual Cognition:
Learning Process and Evaluation for Deepening Learners' Intellectual Notice

坂井 誠 亮
(奈良市立辰市小学校)

I はじめに

生活科は、1989年の小学校学習指導要領によって、低学年の一教科として新設された。発足当初、新教科誕生ということで、教育現場では大きなブームが起こった。「スズメの学校からメダカの学校へ」^① というキャッチフレーズが流行し、当時は新教科に対する不安とともに期待もふくらんだ。しかし、ブームもすぐに冷めてしまい、今日では、ただ漠然と遊ばせているだけ、発表会をしているだけの授業が多く、教師たちも生活科の授業研究に対する関心が薄れた状況にある。これは、生活科が生まれて15年、「教えてはいけない」「遊びが学習である」という当初の宣伝文句にとらわれ、子どもが認識すべき内容や学習過程や評価の理論研究が十分になされてこなかったことが要因としてあげられる。

1997年の教育課程審議会の中間報告で、「…単に活動するだけにとどまっていた、自分と身近な社会や自然、人にかかわ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」と述べている。また、教育課程審議会の答申で、「児童が身近な人や社会、自然と直接かかわる活動や体験を一層重視し、こうした活動の中で生まれる知的な気付きを大切にする指導が行われるようにする…」と提言した。そこで、「知的な気付き」をキーワードに、生活科では、何を、どのように教えるのか、教えたことをどのように評価するのかという理論を明確にしたい。

II 生活科の問題点

1987年の教育課程審議会の審議のまとめで、「児童を取り巻く社会環境や自然環境を、自らも

それらを構成するものとして一体的にとらえ、…」と記し、生活科は、社会科と理科の合科教科ではない、全く新しい教科であることを強調した。つまり生活科では、社会認識も自然認識も、自分自身の生活について考えることから構成されるものとして捉えるということを示した。つまり、生活科で学ぶべき内容は、児童によって個々バラバラであるということである。

現学習指導要領の社会認識にかかわる内容として以下のような表記がある。^②

- ① 学校の施設の様子及び先生など学校を支えている人々や友達のことが分かり、楽しく安心して遊びや生活ができるようにするとともに、通学路の様子などに関心をもち、安全な登下校ができるようにする。
- ② 自分たちの生活は地域の人々や様々な場所とかかわっていることが分かり、それらに親しみを持ち、人々と適切に接することや安全に生活することができるようにする。
- ③ 公共物や公共施設はみんなのものであることやそれを支えている人々がいることが分かり、それらを大切にし、安全に気をつけて正しく利用することができるようにする。

ここで児童が分かるべき内容として「学校の施設の様子及び先生など学校を支えている人々や友達のこと」「自分たちの生活は地域の人々や様々な場所とかかわっていること」「公共物や公共施設はみんなのものであることやそれを支えている人々がいること」があげられている。しかし、これらはどれも、非常に曖昧な表現になっている。

例えば、学校の施設の様子などの程度まで児童に分からせればよいのかが不明瞭である。

また、東京書籍の教科書の教師用指導書の単元「家庭と生活」の指導計画と評価規準の分析から以下のような問題点が見えてきた。³

① それぞれの体験に連続性がない。

体験が「家族の特技や仕事さがし、家での自分の仕事見つけ、地域の高齢者との交流、昔の遊び、家での自分の仕事や役割の発表会、学校の周りの冬見つけ」というように、単元の一貫性がないバラバラな体験になっている。何をテーマにしているのか前の授業と今の授業とがどのようにつながっているのか不明瞭なものになっている。

② 学習に深まりがない。

調べたこと、体験したことを、単に発表するだけで終わっている。発表後の吟味、深め合いの場面がない。

③ 評価の観点や規準が不明瞭である。

思考・表現の観点として「家の人の仕事や得意なことを探すことができる。」と書かれている。しかし、家の人の仕事や得意を調べるのは、観察することであり、気づきの観点の要素が強い。また、関心・意欲・態度の評価規準には「進んで～しようとする」、思考・表現には「工夫して～しようとする」という表現がよく使われているが、「進んで」や「工夫して」を評価するための具体的な基準が不明瞭である。

ここで述べた教科書の教師用指導書の3つの問題点は、単元「地域と生活」だけでなく、指導書に記載されている全ての単元の授業展開例でもいえることである。教師にとって教科書の教師用指導書は、授業設計する場合、影響力が強いものである。明日の授業を考える場合でも、教師用指導書をモデルにして行うことがよくある。故に、この3つの問題点は深刻である。

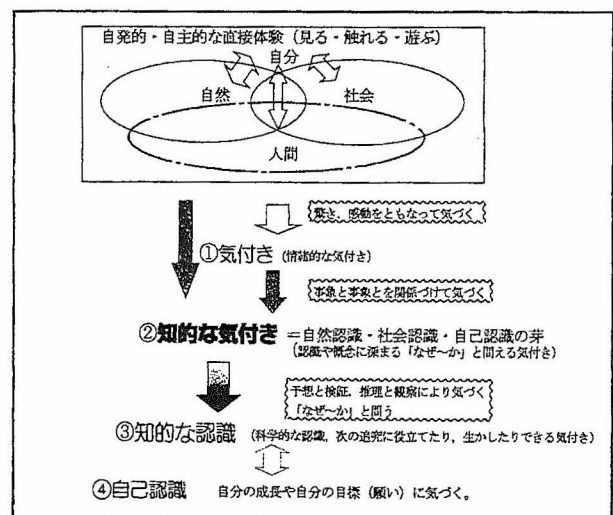
Ⅲ 生活科の授業における認識形成の在り方

1. 生活科の内容知の構成

生活科は、発足当初の理念である「教えない」「遊びが学習である」という理念から、これまで児童が学習すべき内容を明確に示すことを避けてきた。しかし、1997年の教育課程審議会の中間

報告の「…単に活動するだけにとどまっていて、自分と身近な社会や自然、人にかかわる知的な気づきを深めることが十分でない状況も見られる。」からも分かるように、児童の「知的な気づき」を大切に授業をしなければならないということが強調されるようになってきた。「知的な気づき」について現学習指導要領では、「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。また、発見の喜びを実感したり、もっと明確な認識として成り立っていく。…中略（筆者）…気づきとは長い時間をかけて児童の成長の経過の一部であり、また知的な認識が現れてくる過程なのである。」と述べている。「知的な気づき」とは、その後の活動が、広がり深まる契機となる気づきであり、「知的な認識」が現れる過程であるということである。

岩田一彦氏は、「生活科の中で習得する社会認識内容を命題化する努力が教師に要求される。生活科で習得される内容をブラックボックスにしないためには不可欠なことである。社会認識内容に関する『AならばBである』という仮言命題を整理していけば、生活科で養われるべき社会認識を構造的に把握することができる。」⁴と述べている。また、上原裕子氏は「児童が、思いや願いを持って取り組んだ活動や体験を通して、実感を持って気付いた知的気づきの持つ意義や価値を明確にすること、ねらいを追究しているときの、対話



【図1】「知的な気づき」「知的な認識」の構造図 (筆者作成)

の質の転換（what?からwhy?）をすることにより、自分との関係において考察し学びを深め広げるものとする。」⁶と述べている。児童がある気づきをした時、その気づきから「なぜ?」という疑問が生まれる場合、追究につながり学習に深まりや広がりがおこる。このことから、「知的な気づき」と「知的な認識」の関係を【図1】のように構造的に表し、次のように定義付けを行った。

〔知的な認識〕

その単元の目標にかかわる「AならばBである」という説明的な知識である。

〔知的な気づき〕

授業において、児童の発言やつぶやき、授業後に書いた文などから、教師が「知的な気づき」と判断し、それを学習問題として児童が追究していくことにより、その単元の「知的な認識」を獲得していけるような気づきである。

そして、次の3つのことがらが当てはまるものとする。

- ① 学習の内容にあった気づきである。
- ② 事象と事象との関係があらわれた気づきである。
- ③ その気づきをもとに「なぜ?」という問いを持ち、推理することにより、「知的な認識」が獲得することができるような気づきである。

授業設計をする時に、これらの構造図は、単元の認識内容を構成する上での目安とする。ここに書かれた内容を全て取り扱うのではなく、学校や地域の実態から考えて、「人」や「もの」、「場所とかかわった人やもの」に関する「知的な気づき」や「知的な認識」をあらかじめ明らかにしておくことにより、児童がするであろう「知的な気づき」を、しっかり受け止めることができる。

2. 体験と情報加工を核にした学習過程

(1) 体験から認識へとつなぐ情報加工

社会科における体験の重要性について、岩田一彦氏は、「社会科では、概念や事象間の関係を学習していく。その際に体験に裏づけられた情報を豊かに持っていないと概念や事象の意味がわからないのである。」⁶と述べている。宇佐美寛氏は、「わかる」ということと、言語と経験の関係につ

いて「言葉は経験と対応するからこそ解釈できるのである。」⁷と述べている。生活科にとって、活動や体験は、まさに学習の柱になるものである。たくさんの経験をしているから教科書などに書かれていることがらを自分の経験とつなぎ合わせて理解することができるのである。しかし、経験をすれば、それでものごとを認識できるというわけではない。

寺西和子氏は、【図3】のように、体験により獲得した暗黙知を客観的な科学知へと導く操作としての反省（反省的思考）をあげている。

生活概念 (自然発生的概念)		科学的概念 (非自然発生的概念)	
主観的個人的知識		客観的社会的知識	
内容	具体的・直接的経験 個人的経験・方法的知識 (統合・内包・主観性)	自己内対話 他者との対話 報告する・文庫化する・話し合う	人類の文化的科学的経験の蓄積 客観的科学的理論体系 (論理性、客観性、普遍性)
認識方法	会得、了解 状況を分析しながら、全体的把握、注目、イメージ、直観的理解、感覚、身体知 意味、価値付け、肯定 ・体験活動を通して実践的に知る。	反省的思考	理解 抽象的概念化、言語、シンボル、分析的、再編成 言葉から理論的に知る。
	暗黙知		明示知

【図2】 体験を認識へとつなぐ反省
(『経験と知識創造』 寺西和子著 日本教育方法学会
紀要『教育方法学』1991 p.62をもとに筆者作成)

「知的な気づき」や「知的な認識」を大切にしたい生活科の授業をしていく上で、体験を認識へとつなぐ情報加工を重視していかなければならない。小学校低学年の児童にとって、客観的論理的吟味や理性的省察というのは、無理がある。しかし、体験して感じたこと、気付いたこと、わかったこと、不思議に思ったこと、感動したこと等を文にしたり、発表したりすることは可能である。また、他者と対話することは、お互いの気づきや感動を共有することになるし、意見の違いから、新たな学習問題が生まれることもある。体験→文章化(自己内対話)→対話(他者との対話)→矛盾の発見→体験→……というプロセスを経て、知的認識が形成され、客観的理性的思考も育つ。

(2) 生活科の学習過程モデルの作成

生活科の学習過程での問題点である「体験の連続性のなさ」や、「学習の深まり」のなさを改善

するためには、認識すべき内容を意識した体験をさせることと、それらをもとに自己内対話や他者との対話を繰り返すことが必要である。しかし、これまで論文や著作等で、そのようなかたちで生活科の学習過程が明確に示されたものは少ない。その中で、寺尾慎一氏⁸、大手町小学校⁹、堀川小学校¹⁰の示した生活科の学習過程には、「体験の連続性」や「学習の深まり」について、次のよ

うに述べられている。

寺尾氏は、生活科の学習過程を作成する場合、「試しの体験」→「情報加工」→「本格的な体験」…という展開を提案している。つまり体験の反省として情報加工を位置づけている。そのことにより、もう一度、問いや探究のめあてを持って（視点をはっきりさせて）、本格的な体験をすることになる。これが鋭い観察力につながる。生活科では質の異なる体験を繰り返していくことが必要であることを述べている。

大手町小学校は、試しの体験から自己内対話と他者との対話によって、もう一度体験に向かわせる問題解決のスタイルを示している。

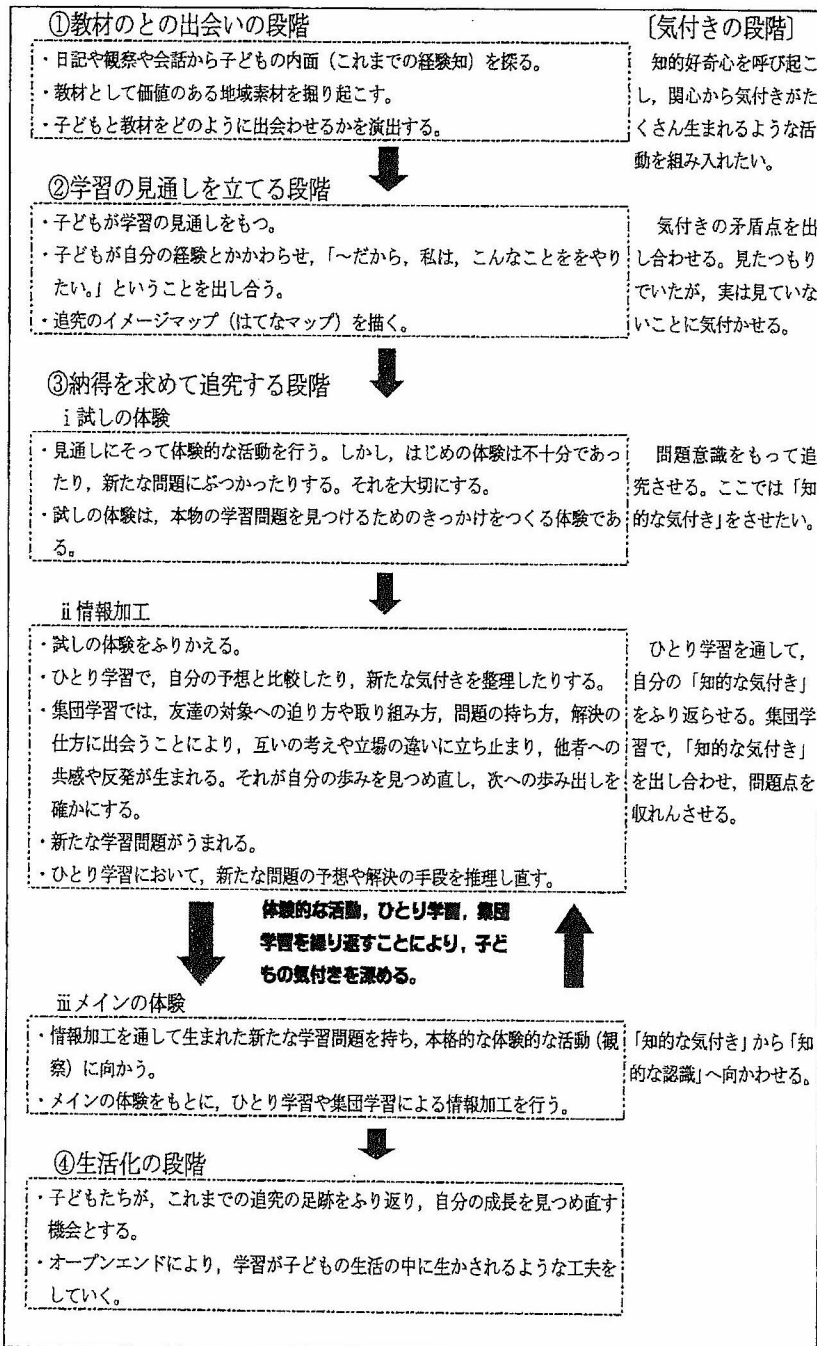
堀川小学校は、子どもの実態に即した教材をもとに、子どもの内面に寄り添った展開がなされている。「ひとり学習→話し合い→ひとり学習→話し合い…」の連続性の必要性を述べている。これらの学習過程を参考にして、【図4】のような学習過程モデルを作成した。

学習過程は、①教材との出会い

②学習の見通しを立てる ③納得を求めて追究する（試しの体験・情報加工・メインの体験） ④生活化 の4段階で行う。納得を求めて追究する段階が学習のヤマ場であり、試しの体験による「知的な気付き」から、メインの体験、体験後のひとり学習や集団学習による情報加工を繰り返すことにより、「知的な認識」へと深まっていけるような、学習過程と「知的な気付き」や「知的な認識」との関係を示した学習過程モデルを作成した。

3. 認識形成と評価

生活科の評価については、小学



【図3】 生活科の学習過程モデル (筆者作成)

校児童指導要録に、「関心・意欲・態度」、「思考・表現」、「気付き」の3観点で示されている。

しかし、評価の観点の意味づけを考えていくとき、「関心・意欲」は興味があり、～しようとする気持ちのことで、その土台になるのが「自分は何かを探検しようとしているのか。」と「どうしてこの問題を追究したいのか。」という追究動機である。「態度」は感情や意志が行動に表れた追究の姿のことで、その土台になるのが追究技能である。それぞれの意味合いが異なる。また、「思考」は、これまでの認識をもとに学習問題を予想したり、体験や、その後の情報加工による認識の変容過程であり、「表現」は、相手に分かりやすく伝える技能である。これも意味合いが異なる。そこで、【表2】のように「関心・意欲」「態度」「思考」「表現」「気付き」の5観点到に分けた。

【表2】 評価のパターン化

関心・意欲	<p>パターンA…「知的な気付き」や「知的な認識」につながるような学習問題・めあて・目標を設定することができたか。</p> <p>a 「知的な気付き」や「知的な認識」につながるような学習問題を設定できた。</p> <p>b 学習問題が設定できた。</p> <p>c 学習問題ができない。</p> <p>パターンB…学習問題に対する追究動機は何か。</p> <p>a 子どもの生活と強く結びついているか。</p> <p>b 子どもの知的な好奇心を刺激したからか。</p> <p>c 教師が疑問したからか。</p>
態度	<p>パターンC…態度の評価は、学習過程のどの段階に位置づけるかを明確にしにくい場合がある。</p> <p>a ~のポイントで観察することにより、子どもの追究態度を評価する。</p> <p>b 教師や友だちなどに学習内容にかかわることで話しかけたり、相談したりした。</p> <p>c 学習内容にかかわることを、地図や図鑑や辞書などの資料を使って調査していた。</p> <p>d 探検・調査に行って、自分から質問していた。</p> <p>e 探検準備中や探検中に、友だちの意見を聞きつつ活動を進めていく上で有効な意見を出していた。</p> <p>f 活動に必要なものを、自分で準備することができる。</p> <p>日常生活（朝の会・放課後・日記・保護者の連絡）において、学習する様子が観察された。</p>
思考	<p>パターンD…学習問題に対する予想（推理）に妥当性があり、筋道の通った予想の根拠が書かれているか。</p> <p>a 予想に妥当性があり、筋道の通った予想の根拠が書かれている。</p> <p>b 筋道の通った予想が書かれている。</p> <p>c 筋道の通った予想を書くことができない。</p> <p>パターンE…解決するための筋道をイメージすることができたか。</p> <p>a 解決するための筋道をイメージし、解決方法を考えることができた。</p> <p>b 解決方法を考えることができた。</p> <p>c 解決方法を考えることができなかった。</p> <p>パターンF…友だちの意見を聞いて、それを自分の意見と比較したり、複数の情報を分析したりしながら、自分の意見を発展させ、自分の思考の過程をふり返ることができたか。</p> <p>a 友だちの意見を聞いて自分の意見を発展させることができ、思考の過程をふり返ることができた。</p> <p>b 友だちの意見を聞くことができた。</p> <p>c 友だちの意見を聞くことができない。</p>
表現	<p>パターンG…表現するときに、図や絵や劇化などを使って、聞き手にわかるように伝えることができるか。</p> <p>a 図や絵や劇化などを使って、聞き手にわかるように伝えることができた。</p> <p>b 図や絵や劇化などを使って、表現することができた。</p> <p>c 図や絵や劇化などを使って、表現することができない。</p>
気付き	<p>パターンH…体験の後、学習過程の段階に合った質の気付きをすることができたか。</p> <p>a 「知的な認識」や「知的な気付き」をすることができた。</p> <p>b 「知的な認識」や「知的な気付き」をすることができない。</p>

(筆者作成)

【表1】 評価の観点と意味づけ

関心・意欲	「関心・意欲」は興味に近い。意欲に比べて程的である。「意欲」積極的に～しようとする気持ちであり、活動や追究を生み出すものである。
態度	「態度」は感情や意志が行動に表れたものであり、追究している姿そのものである。
思考	「思考」は思いめぐらせること、考えることである。人間の知的作用の総称。感性や意欲の作用と区別して、概念、判断、推理の作用をいう。
表現	「表現とは、自分の考えや気持ちなどを外に表すことである。表現手段としては、表情・動作・言語・作品などがある。
気付き	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、次なる活動に発展する重要なものである。次なる活動というのは、再び対象に働きかけることである。このことにより、実感のある気付き（分かる）に発展する。「分かる」は日常生活で再現可能であり、次なる活動に生かしたり役立ったりすることができる。

(筆者作成)

そして、【表1】の評価の意味づけをもとに、【表2】のような評価のパターン化を試みた。

このようにパターン化することにより、観点ごとの評価規準や評価方法が定まり、評価規準作成のための目安が明確になる。

【表3】 学習過程と評価のパターン

①教材との出合いの段階	<p>○体験を通してどのようなことに気付いたか。</p> <p style="text-align: right;">パターンH</p>
②学習の見通しを立てる段階	<p>○気付きを出し合い、友達の気付きと自分の気付き、教師の助言をもとに、学習問題をつかったか。</p> <p style="text-align: right;">パターンA, B</p>
③納得を求めて追究する段階	<p>(試しの体験)</p> <p>○どのような予想をし、追究のイメージを持ったか。</p> <p style="text-align: right;">パターンD, E</p> <p>○体験をしてどのようなことに気付いたか。</p> <p style="text-align: right;">パターンH</p> <p>(情報加工)</p> <p>○集団学習で、自分の思いをどのように表現したか。</p> <p style="text-align: right;">パターンG</p> <p>○新しい情報と自分の思いを比較して、どのように考えたか。</p> <p style="text-align: right;">パターンF</p> <p>○情報加工を通して、新たな問題を認識することができたか。</p> <p style="text-align: right;">パターンA, B</p> <p>○新たな学習問題をどのように予想したか。</p> <p style="text-align: right;">パターンD</p>
(メインの体験)	<p>○体験を通してどのようなことに気付いたか。</p> <p style="text-align: right;">パターンH</p>
④生活化の段階	<p>○学習をふり返り、自分に対するどのような気付きをしたか。</p> <p style="text-align: right;">パターンH</p>

(筆者作成)

また、【表3】のように、学習過程のどの段階で、どの観点の評価を、どのパターンで行うかが明確になる。つまり、子どもが認識するであろう内容と学習過程と評価をリンクさせて授業設計をすることができ、指導に生かす評価の視点が明らかになる。

IV 知的な認識形成をめざす生活科の授業設計

以上のような理論をもとに、第2学年「地域と生活」の授業設計を行う。

○単元名

校区のヒミツをたんけんしよう

○単元目標

- ① 地域の場所の役割が分かる。
- ② 地域の人々の働きが、場所との関わりで分かる。
- ③ 地域の場所の位置（学校を中心にした4方位）が分かり、絵地図に表すことができる。
- ④ 地域の人々や場所（お店や施設等）との関わり方が分かり、自分の成長に気付く。

○学習過程（全13時間）

	活動内容	教師の支援	予想される発言	評価規準
1 2	教材との出会い ・町の様子を映したビデオを観る。 ・ビデオに映っていた場所（お店・公民館・文化センター・農協・田畑 等）から、自分とのかかわりについて出し合う。 ・その中で探検したいところを1つ選ぶ。	・町の様子を映したビデオを用意する。 ・「ビデオに映っていた所で、知っていることがあったら発表しましょう。」と発問する。	・いつも行っているお店だ。 ・あの店安いよ。 ・ぼくは、駄菓子屋を探検したいなあ。なぜかという、毎日行って、そこで遊んでいるから。	・なぜ、そこを探検しようと思ったのか理由を的確に書くことができたか。 (関心・意欲) 《計画カードに書かれた追究動機から評価する》 パターンB
3	学習の見通しをたてる ・選んだ場所についての追究のイメージマップ（はてなマップ）を書き、探検の見通しを持つ。	・「探検したい場所を中心にして、そこのはてな？をつないでみましょう。建物だけでなく、人もいれましょう。」と指示する。	・駄菓子屋には、どんなゲームがあるのか。 ・店のおばさんは何歳か。 ・10円で買えるお菓子はどんなものがあるか、について調べたい。	・イメージマップをつなげて書くことにより追究の見通しを持つことができたか。 (思考) 《イメージマップに追究の見通しが書かれているかで評価する》 パターンE
4 5	試しの体験 ・選んだ場所を探検する。	・校区地図を用意する。 ・「選んだ場所が地図上のどこにあるのか。」「学校からは、どの方向にあるのか。」を発問する。	・スーパーは、学校の西にあるよ。	・探検する場所の学校からの方向が分かったか。また、その場所を地図で確認することができたか。
6 7	情報加工 1 ・探検をして気付いたこと整理する。 ・場所ごとに「知的な気付き」を出し合う。 ・「知的な気付き」を絵地図に表していく。	・発見カードを用意する。 ・子どもが発表した「知的な気付き」を絵地図に書いていく。	・スーパーには、肉や魚や野菜やノートや鉛筆や服やクツなど、何でも売っているよ。 ・市立体育館で、お母さんはダンスを習っているよ。	・体験を通して、「知的な気付き」をすることができたか。 (気付き) 《発見カードに書かれた気付きから評価する》 パターンH

	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの「知的な気付き」をもとに、「なぜ～か」を問うことにより、新たな学習問題（ヒミツ）を設定する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・スーパーは、なぜ何でも売っているのかな。 ・スーパーでは、なぜたくさんの人が働いているのかな。 ・なぜコンビニエンスストアは24時間開いているのかな。眠くないのかな。 ・駄菓子屋は、どうしてこんなに安いのかな。 ↓ 他のお店に負けないヒミツは何かな。 ・文化センターでは、どうして文化祭をするのかな。 ・文化センターの入り口には、どうしてスロープがあるのかな。 ↓ どうしてたくさんの人が文化センターや市立体育館に来るのかな。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習問題にたいして適切な予想をすることができたか。 (思考) 《計画カードに書かれた予想から評価する》 パターンD ・学習問題の追究の見通しを持つことができたか。 (思考) 《計画カードに書かれた追究の見通しから評価する》 パターンE
<p>8 メインの体験 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ○ヒミツの調査をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習問題（ヒミツ）を解決するために、どのような方法をとればよいか考えさせる。 		
<p>9 情報加工 2</p>			
<p>10 ○ヒミツを調査して、分かったことを整理する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発見カードを用意する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ たくさんの種類の品物がそろっていて、一度にいろいろな物を買うことができるので便利だ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 探検により「知的な認識」を持つことができたか。 (気付き)
<p>11 ○探検で分かったことを出し合い、意見を</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「他のお店に負けないヒミツは何かな。」 「どうしてたくさんの人が文化センターや市立体育館に来るのかな。」と発問する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ スーパーはほしい物はほとんどそろっていて、駐車場も広く、たくさんの品物をまとめて買うことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 《発見カードに「知的な認識」が書かれているかで評価する》 パターンF
<p>12 交流する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもたちが発表した場所のヒミツを整理して板書する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ コンビニエンスストアは、24時間開いているので、いつでも、欲しいときに買いに行くことができる。少しずつではあるが、いろんな物がそろっているので便利だ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 探検で得た「知的な認識」を絵や図などを使って的確に表現できたか。 (表現)
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 板書をもとに、「この町のよさは何だと思いますか。理由をつけて発表してください。」と発問する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文化センターには、広場や図書室など、楽しく遊ぶことができる場所があり、よく利用されている。 	<ul style="list-style-type: none"> 《発表を評価する》 パターンG
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発見カードを用意する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 24時間開いているお店があるので、買い忘れた時も、夜中でも買い物に行けるのが町のよさだと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「知的な認識」をもとに、町のよさについて話し合うことにより上位の「知的な認識」を持つことができたか。 (思考)
		<ul style="list-style-type: none"> ・ スーパーがあり、いろんな物がそろっていて、休みの日には、家族で買い物したり食事をして遊べるのがこの町のよさだと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> 《発表を評価する》 パターンF
		<ul style="list-style-type: none"> ・ 大きな市立体育館があり、いろいろなスポーツができる設備があるのが町のよさだと思う。 	
		<ul style="list-style-type: none"> ・ きれいな公園がある。町内会の人がきれいに掃除してくれているのがこの町のよさだ。 	
		<ul style="list-style-type: none"> ・ 市立の体育館の人が、体育館をきれいに管理してくれていることもこの町のよさです。 	
		<ul style="list-style-type: none"> ・ 文化センターの人が、文化祭で町の人が 	

			楽しくふれあう機会をつくってくれているのが、この町のよさです。	
13	生活化 ○学習を通して、自分が成長したことをふり返り、今後、地域にあるお店や公共施設をどのように利用していくか考える。		<ul style="list-style-type: none"> ・地域の人にあいさつしたい。 ・文化センターの文化祭にも参加したい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習してきたことと、自分の生活とかわらせて、自分の成長に気付いたり願いを持つことができたか。 (気付き) 《発見カードに書くことができたか。評価する》 パターンH

V 本研究における成果と今後の課題

本研究の理論的意義として、次の3点をあげることができる。

第一に、学習指導要領で示されている「知的な気付き」と「知的な認識」の定義付けを行ったことである。「知的な気付き」や「知的な認識」を大切に示すように示されても、それらがいったい何なのか、どのようにして授業に生かしていくのが曖昧な状態では、それらは単なるスローガンで終わってしまう。本研究では、子どものどのような気付きが「知的な気付き」であり、それをどのようにすれば「知的な認識」に深めていくことができるのかのプロセスを理論的に明らかにした。

第二に、学習過程モデルを作成したことである。生活科では、子どもに体験をさせて、その後に発表会をして終わりというスタイルが多い。それでは、低学年の時期に、当然身につけさせるべき認識を保障することはできない。認識形成には、問題解決的なプロセスをふむことが必要であり、そのためには、しっかりとした追究動機を持っていることと、体験により獲得した情報を練り合うための話し合いの場面が重要である。学習過程モデル作成においては、体験と話し合いによる情報加工を核にした連続性のある学習プロセスをふませること主眼に置いた。このことにより、生活科の授業設計をしていく上での手引きを示したことになる。

第三に、生活科の評価の観点の見直しをし、各観点ごとの具体的な評価のパターンを示したことである。このことにより、どの観点の評価を、どの手段で、何を基準にして評価すればよいのかが

明確になった。

今後の課題として、実践を通して問題点を明らかにしていくことである。問題点を大切にし、理論的な修正をくり返し発展させていく必要がある。

- (1) 生活科誕生時、キャッチフレーズとして流行する。童謡のめだかの学校の歌詞である「だれが生徒か先生か…」わからない状況を子どもが活動している生活科の様子にたとえた。また、「ムチをフリフリ先生が…」のスズメの学校と対比させ表現した。
- (2) 文部省 『小学校学習指導要領解説生活科編』 日本文 教出版1999 pp.25-41
- (3) 『新しい生活 教師用指導書 研究・評価編 1・2年上』 東京書籍 1999 pp.170-171
- (4) 岩田一彦 『「生活科」における社会認識形成の理論』 社会系教科教育学研究第2号 1990 p.18
- (5) 上原裕子 『ウェビングによる子どもの気付きの深まりへの支援 一長期にかかわる町たんけん活動を通して一』 日本生活科・総合的学習教育学会学会誌 『せいかつ&そうごう』第8号 2001 p.7
- (6) 岩田一彦 『小学校社会科の授業分析』 東京書籍 1993 p.148
- (7) 宇佐美寛 『論理的思考と授業の方法』 明治図書 2003 p.205
- (8) 寺尾慎一・嶋野道弘 『生活科の授業方法』 ぎょうせい 2003 p.107
- (9) 今谷順重 『子どもが生きる生活科の授業設計』 ミネルヴァ書房 1994 p.12
- (10) 堀川小学校 『自己実現をはかる授業』 明治図書 1994 pp.72-74