

自分自身や自分の生活について考え表現する力を育てる生活科学習指導の工夫 － 第1学年「むかしからつたわるあそびをたのしもう」における「ひらめきシート」の活用を通して －

熊野町立熊野第一小学校 阿部 しのぶ

研究の要約

本研究は、小学校第1学年の児童に、自分自身や自分の生活について考え表現する力を育てる生活科学習指導の工夫について考察したものである。生活科は、児童が自分の思いや願いを実現していく中で試行錯誤を繰り返し、考えたことや感じたことを素直に表出し交流し合うことで、気付きの質を高めていく。しかし、児童に考え感じたことを表出させることには課題が見られる。特に、語彙が少なく表現も未熟な第1学年の児童にとって、定型のワークシートに、絵と文章で振り返るといった方法が、感じたままの素直な思いの表出を妨げていることが多い。そこで、第1学年の児童の発達の特性を踏まえ、視点をもって気付きがかげ、さらに、好きなところから自由にかき込める「ひらめきシート」を活用した単元を構成した。体験と表現活動を繰り返す中で、児童は表現することの必要性に気付いたり様々な表現方法を試したりした。そして、友だちや教師との対話や交流によって、多様な方法で自分の思いを表出することができた。このことから、「ひらめきシート」を活用した学習指導の工夫は、第1学年の児童が自分自身や自分の生活について考え表現する力を育てるのに有効であるといえる。

キーワード：考え表現する力 第1学年 発達の特性

I 主題設定の理由

小学校学習指導要領（平成20年、以下「20年指導要領」とする。）では、児童が活動や体験したことを、言葉や絵で表現させながら、それらとの関わりや自分自身について考える力を育成することを重視してきた。幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（平成28年）では、「20年指導要領」の成果として、「各小学校においては、身近な人々、社会及び自然等と直接関わることや気付いたこと・楽しかったことなどを表現する活動を大切にする学習活動が行われており、言葉と体験を重視した改訂の趣旨がおおむね反映されているものと考えることができる。」¹⁾とある。

しかし、更なる充実を図るために、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討していく必要があることが示された¹⁾。

確かに、生活科の授業において、具体的な活動や体験の後にワークシート等を配り、絵や文章で振り返りのかかせ、交流をしたり評価に活用したりする実践が見られる。しかし、体験したことを振り返り絵や文章で表現することを苦手とする児童が多く見

られる。

自身の実践においても、特に第1学年の児童は活動中は素直に思ったことを言葉に出して楽しむが、振り返り表現する場になると活動や体験を通して感じたことを表現することが難しくなる傾向がある。これは、児童が何を伝えたらよいのか、どう伝えたらよいのかが分からなくなるためであると考えられる。しかしながら、これまでの先行研究では、第2学年を対象としたものが多く、第1学年を対象とした研究は少ない。

したがって、第1学年の児童が、具体的な活動や体験を通して、感じたことの中から表現したいことを自分で決めたり、伝える方法を選んで表現したりしながら、自己の考えをより確かなものにしていくための手立てが必要だと考える。

本研究では、第1学年の児童を対象とし、単元を通して、児童の発達に合わせた「ひらめきシート」を活用した学習指導の工夫を行う。このシートは、児童が活動や体験を通して感じたことを、視点を焦点化し、短い言葉や絵、図などを使って、自由にかき込むことができるものである。また、自分の思考や表現がどう変わっていったのかの自己の思考過程

を視覚的に捉えることもできる。このシートを活用することで表現することの必然性に気付いたり、様々な表現方法を試したり、表現することの楽しさや喜びを感じて、もっと思いを表現したいという意欲を高めたりすることができると考える。

このように、「ひらめきシート」を活用した学習指導の工夫を行うことで、第1学年の児童に、自分自身や自分の生活について考え表現する力を育成できると考え、本研究主題を設定した。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 自分自身や自分の生活について考え表現する力について

(1) 生活科における「思考力、判断力、表現力等の基礎」について

小学校学習指導要領解説生活編（平成29年、以下「29年解説」とする。）には、「思考力、判断力、表現力等の基礎」について、「思いや願いを実現する過程において、身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考えたり表現したりすることができるようにすることを目指している。」²⁾と示されている。

(2) 自分自身や自分の生活について考え表現する力とは

ア 「考えること」について

「考えること」について「29年解説」には「『考える』とは、児童が自分自身や自分の生活について見付ける、比べる、たとえるなどの学習活動により、分析的に考えることである。また、試す、見通す、工夫するなどの学習活動により、創造的に考えることである。」³⁾と示されている。

具体的な活動や体験を通して、気付いたことを基に考えさせるための学習活動の工夫として、対象を比較したり、喩えたりするなど分析的に考えることは、小学校学習指導要領解説生活編（平成20年）においても示されている。今回の改訂では、新たな価値を創造していく力も必要となってくるため、創造的に考えることが加えられたと考える。

イ 「表現すること」について

「表現すること」について「29年解説」には「『表現する』とは、気付いたことや考えたこと、楽しかったことなどについて言葉、絵、動作、劇化などの多様な方法によって、他者と伝え合ったり、振り返ったりすることである。」⁴⁾と示されている。

また、木村吉彦（2012）は、「子どもたちは、生

き生きと楽しく活動する中で、様々な気付きをしており、それらについて言葉や絵、動作、劇化などの多様な方法を使って表現することによって、生み出した気付きを自覚できるようになる。さらに、表現する活動は、気付いたことを基に考え、さらに新たな気付きを生み出し、気付きの質を高めていくことにもつながる。」⁵⁾と述べている。

つまり、児童は、表現することによって、無自覚だった気付きを自覚し、さらに表現を繰り返すことで気付きの質を高めていくといえる。したがって、多様な方法で表現することは、気付きの質を高めていくために大切なことであるといえる。

ウ 自分自身や自分の生活について考え表現する力とは

「29年解説」には、「自分自身や自分の生活について考え、表現することにより、気付きの質が高まり、対象が意味付けられたり価値付けられたりするならば、身近な人々、社会及び自然は自分にとって一層大切な存在になってくる。このような『深い学び』の実現こそが求められるのである。」⁶⁾と示されている。

また、原田信之（2011）は、低学年の学びの特性として、学習対象（人・もの・こと）を一体的に捉える傾向が強く、総合的に判断をしながら表現しており、また表現しながら思考をすることが多いと述べている⁽²⁾。

つまり、低学年の発達の特性として、「思考」と「表現」は分けて考えるのではなく、二つは児童の中で一体となって育ち現れてくるものである。児童は、自分とのつながりを自覚しながら、自分にとっての意味や価値について考え表現することで気付きの質を高めていく。さらに、思考と表現を繰り返すことで、対象が意味付け・価値付けされ、生活科における深い学びへと向かっていくといえる。

そこで本研究における自分自身や自分の生活について考え表現する力とは、思いや願いの実現に向けて、具体的な活動の中で比べたり試したりしながら、感じたことを多様な方法で表出する力であると考え。

2 入学前後の子どもの発達の特性と表現方法について

(1) 発達への配慮について

生活科の学年目標は2学年共通に示され、目標に示された資質・能力は、第2学年の修了までに育成することになっている。しかし、第1学年と第2学

年とでは、発達の特性に違いが見られ、それぞれの発達の特性に合った手立てが必要だと考え、本研究では、第1学年を対象として研究を進めた。

「29年解説」にも、指導計画作成上の配慮事項として、「児童の発達の段階や特性を踏まえ、2学年間を見通して学習活動を設定すること。」⁷⁾と示されている。これは、小学校低学年が、幼児期の発達の特性を強く残している状況から、児童期の特性を示すようになるなど、発達の変容が大きいためである。特に、生活環境が大きく変わる第1学年の時期は、幼児期の教育とのつながりや第2学年に向けての成長を配慮し、学習を進めていくことが大切だと考える。

(2) 幼児期とのつながりについて

第1学年の児童には、どのような発達の特性が見られるのか、入学前後の子供の発達を基に、明らかにしていく。

木村(2003)は、幼児期の学習様式の特徴は、諸感覚を使って、身の回りの人やものと直接的な経験を通して学習する体験的で、常に生活の身近なものから学んでいるという原則的な学習様式である。これに対して、小学校低学年の学習様式の特徴は、体験的・原則的学習と間接経験によって物事の理解が可能になり、想像力を駆使して学ぶ象徴的・派生的学習が混在したものだと述べている⁽³⁾。つまり、幼児は、自分の興味・関心から課題が生まれ、身近にある具体的なものについて、体全体を使って学んでいる。児童は、この幼児期の学び方を基本にしながら少しずつ抽象的な課題へと移行していく。

伊藤恭子・江口恵子(1965)はピアジェの発達心理学を踏まえ、7歳以降の具体的操作期に入ると思考が脱中心化し可逆的な概念も可能となり、知覚に左右されることもなくなっていくと述べている⁽⁴⁾。

すなわち、入学後の1年生は、情緒的で主観的な部分がまだ多く残っており、7歳を過ぎた頃から具体的な活動から離れて、論理的に思考することが可能となってくるといえる。

また、表現する際に不可欠である言語面の発達について岡本夏木(1991)は、幼児期のことばを「一次のことば」と呼び、その特徴として、相手との一対一の対面対話的関係の中で機能すること、相手が特定の親しい人であること、話のテーマが具体的であること、文脈だけでなく場面の状況の支えによって伝わること、と述べている⁽⁵⁾。これに対し、児童期以降のことばを「二次のことば」と呼び、一次のことばの上に二次のことばが重なり、相互に影響し

ながらより進んだ言語活動を生み出していくと述べている。二次のことばの特徴として、話し手と聞き手が固定し、話し手から一方的に話されること、不特定多数の聞き手に向かって話すこと、話のテーマが抽象的な事象を扱うこと、文脈のみで伝えること、書きことばが加わることを挙げている⁽⁶⁾。

幼児は、自分がよく知っている、または自分をよく分かってくれている特定の人に向かって話すことに対し、児童は、たくさんの聞き手に分かってもらえるように、必要な情報を文脈の中に入れて込んで話すことが求められる。児童にとって、自分が話したいことを、親しい人に向けていたことばを、不特定多数の人やその場にはいない人に向けてということはとても難しく新しい経験であるといえる。

これまで述べてきた幼児期から児童期の発達をまとめたものが図1である。

	木村(学習様式)	ピアジェ(認知発達)	岡本(ことば)	
9歳	想像力	科学的思考	↑	第3学年
8歳	間接経験	可逆性の獲得	↑	第2学年
7歳	象徴的・派生的学習	論理的な操作	↑	第1学年
6歳	体験重視	自己中心的	↑	第1学年
5歳	身近な対象	アニミズム	↑	第1学年
5歳	体験的・原則的学習	前操作期	一次のことば 話しことば	年長

図1 幼児期から低学年までの発達の特徴

これらのことから、第1学年は、様々な発達の過渡期であることが分かる。さらに、入学後の第1学年の児童は、家庭を中心としていた生活から、学校を中心とした生活へ変わり、遊びを中心とした総合的な学習から集団の規律の中での教科中心の学習へと移っていく時期でもある。したがって、発達の連続性を意識しながら、児童自身が既にもっている見方・考え方を発揮させ、学びを深めていくための手立てが必要だと考える。

(3) 幼児期から低学年の表現方法について

幼稚園教育要領等や教科用図書を参考に、幼児期から低学年までの主な表現方法をまとめたものが次頁図2である。

小学校に入ると、言語化による自己表現の機会が増える。しかし、小学校から学びがスタートするのではなく、遊びや生活を通して入学前に培われた幼児期の豊かな学びと育ちが、学習指導の土台となっている。特に、第1学年では、様々な言葉や非言語

によるコミュニケーションなどの豊かで柔軟な表現方法を大切にし、幼児期とのつながりを意識した学習活動の工夫が必要であると考える。

表現方法		
8歳	児童期	ポスター・パンフレット・紙芝居 絵本づくり・すごろく・カルタ
7歳		自分たちで撮った写真 カード・絵地図・歌やおどり(自作)
6歳		カード(3文程度)・絵日記・絵本
6歳	幼児期	動作化・お話・絵・提示された写真
5歳		簡単なリズム楽器 身体表現・歌・絵

図2 幼児期から低学年までの表現方法

3 児童が表現したくなる工夫

(1) 体験と表現

生活科において、子供の思いや願いの実現に向けた学習活動にするために、田村学（2015）は、活動や体験を豊かな学習に仕立てることが大切であり、表現活動が欠かせないと述べている。また、活動や体験の繰り返しのうちに、自らの体験を対象として伝えること、友だちと意見交換をすること、学習の足跡を振り返ることなどの表現活動を単元の中に適切に位置付けることが大切であり、体験活動と表現活動が相互に作用することで、学習活動の質が高まると述べている⁽⁷⁾。

このことから、体験と表現をただ繰り返すのではなく、児童が心を動かされる体験をして、具体的な活動から得た不思議に思う心、驚く心、楽しむ心などを、友だちや教師に素直に表出できるようにすること、そして、自分の思いや願いがどのような過程を経て達成されたかが確認できるようにする学習活動の工夫が大切であるといえる。

(2) 「ひらめきシート」について

岡本（2005）は、低学年では、子供がそれまでに成長させてきた一次的ことばと関係付けながら新しい二次的ことばを使いこなしていく力の基礎を作っていくこと、二次的ことばの発達だけでなく一次的ことばによる対話的行動もさらに深めていく必要があると述べている。また、幼児は対話の中で親しい話し相手から適切な促しや示唆、質問と応答などを手がかりに経験を詳しく報告したり、物語を作り上げたり、思考を深めたりすると述べている⁽⁸⁾。

上原進（2017）は、体験を言語化することは自分を振り返り、自分の学びを残すことでもある。さらに「書くこと」は、継続することで自分と関わる情報を蓄積していくことにもなる。自分を見つめ直したり、自分の見方・考え方の変化や成長を捉えるのに当たって、これらの蓄積した文字情報が自分を振り返ったりするための有効なデータとなると述べている⁽⁹⁾。

二次的ことばへの入門期である第1学年の児童は伝えたい思いはあるが、語彙が足りなかったり表現方法が未熟だったり、体験しても時間が経過してしまうと児童の記憶が薄れ、気付いたことも曖昧なものとなってしまったりすることも多い。また、この時期の児童は、自分の伝えたいことを、一次的ことばと二次的ことばをつなぐ擬態語・擬音語や、身振り手振りなどの身体表現を用いて表現する傾向が強い。そこで、児童の感じたままの素直な思いを引き出すために、活動直後の振り返りをする場で「ひらめきシート」（図3）を使用する。

(3) 「ひらめきシート」のよさ

このシートのよさは、児童がシート中央にある対

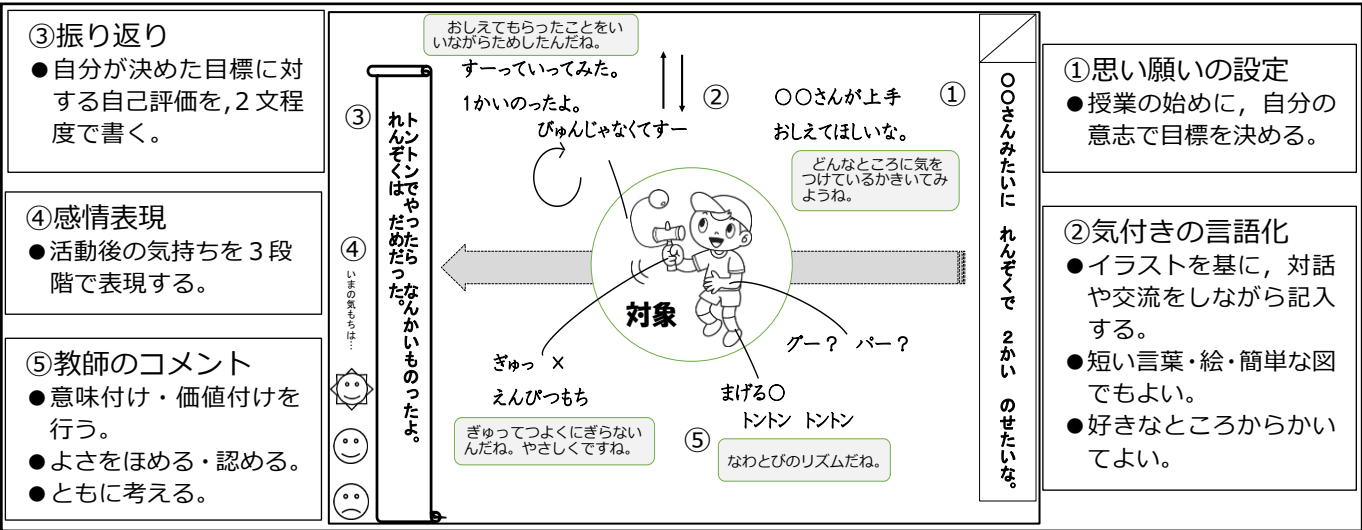


図3 「ひらめきシート」の記入例と使い方の説明

象のイラストを基に、感じたままの素直な思いを短い言葉や絵、記号などを使って、自由にかけようにしたことである。児童は、視点をもって気付きをいかたり、友だちや教師との対話や交流の中で加筆したりしながら、学びを深めていくことができる。また、自分の実感を伴った言葉や表現が残ったシートを毎時間ごとに見比べていくことで、学習前と学習後の自分の変化に目を向けやすくなる。

このようにすることで、発達上、自分自身を自分で振り返ることが苦手な児童が、自分の伸びを意識し、自分のよさに気付く、自分の学習に対する充実感や達成感、自己有用感を感じたり、次の活動への思いや意欲をもったりする手立てにもなる。

Ⅲ 研究授業について

1 目的

第1学年の発達の特性に合わせた「ひらめきシート」を活用し、活動と表現を繰り返す構成の授業を実施する。体験活動と表現活動の繰り返しの中で出てきた言動や、「ひらめきシート」への記述を基に、児童の変容を分析・考察し、「ひらめきシート」を活用した学習指導の工夫が、自分自身や自分の生活について考え表現する力を育てるために有効であったか検証する。

2 研究授業の計画

○ 期 間 平成29年12月11日～12月19日

- 対 象 所属校第1学年（3学級104人）
- 単元名 むかしからつたわるあそびをたのしもう

○ 目 標
けん玉に関心を持ち、友だちと関わって遊ぶ活動を通して、身近な人と関わることのよさや楽しさ、自分自身の成長に気付く、進んで表現し交流することができるようにする。

○ 学習材について
今回取り上げたけん玉は、活動の中で気付いたり見付けたりしたこと、友だちにどう伝えたらいいか、また、分かってもらうためにはどう表現したらいいか、試行錯誤を繰り返しながら考え表現することができる学習材であると考えた。

○ 単元指導計画
導入を工夫し、個々だけではなくクラス全体で課題をクリアしていくために、体験と表現活動を繰り返し、自然に対話や交流が生まれる単元構成（表1）で授業を行った。

Ⅳ 授業の分析の視点

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

検証の視点	方法
○思いや願いをもって活動できたか。	事前・事後アンケート ひらめきシート
○比べたり試したりしながら、感じたことを多様な方法で表出できたか。	行動観察 ひらめきシート

表1 「むかしからつたわるあそびをたのしもう」単元指導計画（全6時間）

時	主な学習内容 （ ）内は、発揮させたい考え方	表現を引き出す工夫	☆準備物	★教師の手立て	児童の 表現方法	ひらめき シートの活用
1	やってみよう(試す) ○けん玉との出会い ○けんだマンとの出会い ○思いや願いをもつ	☆おもちゃに関する絵本（読み聞かせ用） ☆DVD・ミッション表（個人・クラス用） ☆その他のむかしのおもちゃ・関連本（特設コーナー用）			身体表現 言葉	
2	くらべてみよう(比べる)(見付ける) ○うまくいく人とうまくいかない人 を比較する ○けん玉のごつを見付ける ○教える・学ぶごつを見付ける	★授業の始めに、シートを振り返る時間をとり、自分の振り返りや教師のコメントを 基に、活動への思いや願いをもたせる。 ★交流の場では、つぶやきや動きを再現させながら、活動場面を想起させる。			身体表現 言葉・絵	めあてをもつ 振り返り
3	たしかめてみよう (試す)(比べる)(見付ける)(見通す) ○見付けたごつを試す・比べる ○自分に合う方法を見付ける	★個から小グループへの広がりをもち、交流する機会を意図的に仕組み、困ってい ることや知りたいことを言わせていく。 ★めあてに沿ったつぶやきを取り上げて全体へ広げる。			身体表現 言葉・絵	めあてをもつ 振り返り
4	きわめよう(工夫する) ○自分に合う方法を工夫する ○自分が挑む技(級)を極める	★新しい気付きや交流でのつぶやきを、付箋などにメモし、記録を残しておく。 ★シート記入時は、対話や交流をさせながら記入を促していく。			身体表現 言葉・絵	めあてをもつ 振り返り
5	いどもう(比べる)(見通す) ○ミッションに挑戦する ○新しい技を知る	★けんだマンとの交流・実演			身体表現 言葉・絵	めあてをもつ
6	なかよくなろう (試す)(比べる)(見通す) ○いろいろな技にチャレンジする ○他学年との交流を楽しむ	★他学年との交流			身体表現 言葉・絵	めあてをもつ 振り返り

V 授業の分析と考察

1 思いや願いをもって活動できたか

活動する際に、自分の思いや願いをもって活動に取り組めたか、単元の事前と事後にアンケートを行い、意識調査を行った。

図4から、活動の前に自分でめあてを決めることができる児童が84%から96%に増えていることが分かる。前時までの「ひらめきシート」を振り返る時間を取り、自分の今の課題やこれからなりたい姿を自覚させたことで、児童は、活動前に自分のめあてをもつことができた。

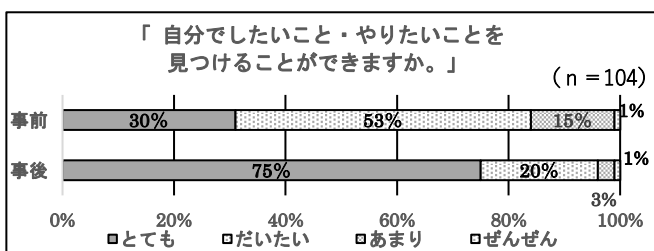


図4 めあてに関する調査結果

表3は、事前アンケートでの「あまり」から、事後アンケートで「とても」に変化した児童aの「ひらめきシート」の、めあてと振り返りを抜き出したものである。この児童は、第2時での振り返りを基に、第3時のめあてを決めている。そして、めあてを意識しながら活動したことを振り返り、自分の思いや願いを次時へつなげている。

表3 児童aのめあてと振り返り

時	めあて	振り返り
2	ひみつを6こ見つけることができる。	ふるのが × つぎは、上にしたらいいとおもう。
3	ふらずに、大ざらをする <u>ことができる</u> 。	ふったらきのうはできなかったけど、ふらずにしたらできそうです。
4	大ざらをおしえてもらって、 <u>できるように</u> <u>なりたい</u> 。	みんながおしえてくれたから、ちょっとは大ざらができたんだとおもいます。

2 児童は多様な表現で表出できたか

(1) 「ひらめきシート」への記述の変化

図5は、事前アンケートで「文章を考えて書くことがあまり好きではない」と答えた児童bの「ひらめきシート」である。

第2時では、イラストを基に、活動しながら自分が感覚的に感じたことや試したことを、短い言葉のみで記入していたが、第3時になると、記入の仕方

に変化が見られた。

第3時の振り返りの際に行った児童bへの聞き取りから、次のような児童bの思考が分かった。

玉を上にあげた際に、力強く大きく腕を振ってしまふと、玉が大きく弧を描いて、勢いよく自分の方へ戻ってきてしまうので、大皿に乗せることはできず失敗するというのを、「ば〜ん×」で表現している。一方、成功する時は、玉が下から上に真っすぐ動くようにするとお皿に乗ることに気が付き、この動きを「しゅー◎」と表現している。これらのことから、失敗した時と成功した時を比べて考えていたことが分かる。また、右上のけん玉と矢印の絵は玉をあげる高さを表現しており、何度も試しながら繰り返す中で、けん玉の少し上の方に玉が来たときに成功する確率が上がると気付いた。このことから玉の位置とお皿への入りやすさを関連付けて考え、表現していることが分かる。

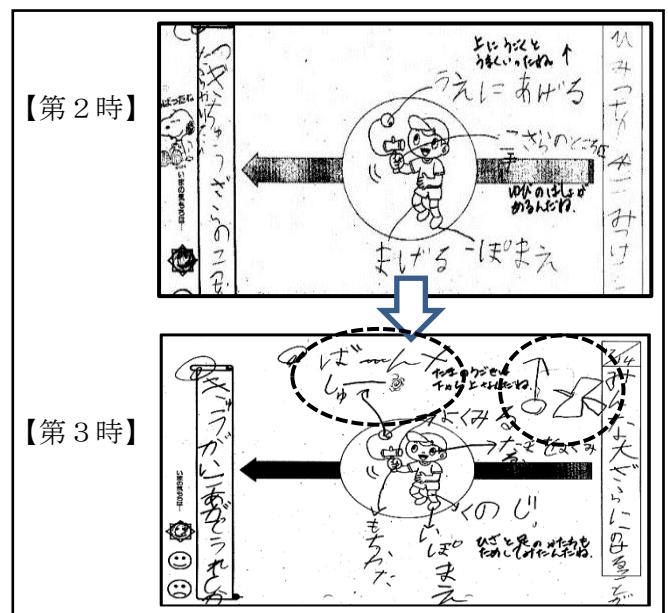


図5 児童bの「ひらめきシート」の変容

児童bは、長い文章で詳しく書くことは苦手だが擬音語・擬態語や絵を使ったり、交流中の言葉をそのまま書いたり、図や記号を使ったりして、様々な表現方法を工夫しながら、自分なりに考えて表現することができた。また、そのことによって、より気付きの質が高い記述に変化したと考えることができる。児童bは、事後アンケートで、「短い言葉や絵で(イラストから)ピューってそのままかけたから、楽しかった。」と記述していた。

(2) けん玉のこつに関する表現の変容

次頁図6は、第2時から第4時の「ひらめきシー

ト」に記入された、けん玉のこつに関する表現の工夫の変化を示したものである。

第2時では、擬音語・擬態語を使った表現をしていた児童が10名（ぎゅっ2名・バラバラ8名）、喩えを使った表現をしていた児童が7名（鉛筆みたい6名・筆みたい1名）、図や絵を使った表現をしていた児童が3名（↑2名・×1名）であったが、交流が進むにつれて変化が見られた。特に、交流が進んだ第3時は、個々の感性が活かされた擬態語・擬音語を使ったり、身の回りのものに喩えたりしながら、自分が考えたことや感じたことを記入している児童が増えている。

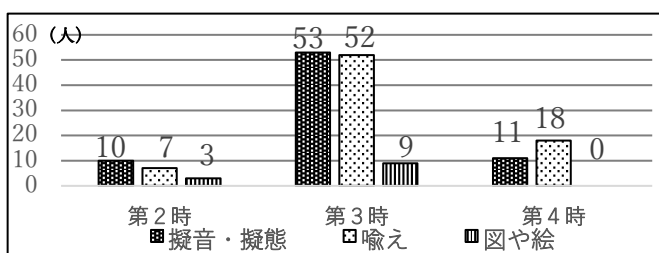


図6 けん玉のこつに関する表現の工夫の変化

表4は、児童が第3時から第4時までの「ひらめきシート」に記入したものの中から、擬音語・擬態語、喩え、図や絵での表現を抜き出し、まとめたものである。

表4 ひらめきシートにかかれたけん玉のこつに関する表現(第3時～第4時)

	玉の動き	ぱーん	しゅー	しゅっ	ピュー	しええー
擬音語 擬態語	お皿にのる時の音	かちん	かち	かっちゃん	かちや	かっち
	持ち方	かっちゃん	しゅた	ピタ	ピッタ	ベタ
	身体の動き	ぎゅ	ふわ	ピンと		
喩え	ひざ	バラバラ	ぐらぐら	くるくる	トントン	
	持ち方	「く」の字	クッションみたいに	体操みたいに		
	足	えんぴつ（を持つみたいに）	筆（の持ち方みたいに）	グー		
図・絵		×	○	↑	↓	◎

語彙数が限られている中で、児童が思いや願いを実現するために、自分の伝えたいこと自分なりの言葉を使って表現し、言葉による表現を豊かなものに行っていることが分かる。

なお、第4時では、第2時・第3時で気付いたことを使って習得を図る場面であったため、児童は自分が思い描くイメージに近づこうと、友だちとの対話や交流を深めていった。「ひらめきシート」には「○○くんが、ろうそくのもちかたを正しくわかるようにおしえてくれたからうれしかったよ。」「○○さんに足を一ぱまえに出すことをおしえたら、じ

ょうずになったよ。」などの記述が増え、けん玉に対する気付きから、自分自身や友だちへの気付きへと変化していった。このため、けん玉のこつに関わる表現は減少していったと考えられる。

(3) 対話を通した表現

ア 対話の中で見られた身体表現

図7の授業記録は、「玉を大皿に乗せたい」という思いを実現するために対話している場面である。

児童c：何回やっても無理だ。
 先生：○○くんが上手になってたよ。聞いてみる？
 児童d：どうしたん。何がからんの？
 児童c：何回もこうやってるんだけど…
 児童d：こうすれば乗るよ。
 児童c：こう？
 児童d：そうじゃなくて、こう！しゅって。
 【①向かい合ってお互いにやって見せる。】
 先生：【児童bの玉を下から上に動かしながら】
 ここから、しゅってするんだって。
 どこが違うのかな？（*）
 【児童cが児童bの②横に行き、持ち方を比べる。】
 児童d：持ち方見て。こう持つんよ。ほら。
 児童c：こうやってこう？ん？なんか違うな。
 【③持った手を見せるが、分かってもらえない。】
 児童d：ちょっと待って。【自分のけん玉を置く。】
 親指をこっち。
 お母さん指がこっちで、あとの3本はここ。
 【児童bの④手を直接動かしながら説明する。】
 児童c：あつ、こうなんだ。やってみる。
 【やってみるが、うまくいかず】
 児童b：膝曲げて。もう少し。【⑤一緒に曲げる。】
 児童c：分かった。これくらいね。

図7 第3時での対話場面でのやりとり

互いに一方向に見せ合っていた対話(①)から、一緒に同じ動きをしながら比べていく(②)ようになる。そして、見比べて自分と違う部分に気付き、相手に伝えようとする(③)。しかし、うまく伝わらず、どう表現したら伝わるのかをさらに考える。

しばらくすると、互いに自分の体を使ったり、相手の体を使ったりしながら、表現の仕方を工夫していった(④⑤)。また、教師が意図的な発問(*)をして、児童の思考を促したこと、児童の感じたままの素直なつぶやきや動きを、授業の始まりに活動中に全体にも紹介し評価したことが、様々な自分なりの表現方法が生まれるきっかけとなった。

イ 対話から文字へ

「玉を大皿に乗せたい」という思いを実現するために対話をしていた児童cと児童dの「ひらめきシート」を次頁図8に示す。

児童cは、持ち方や膝の曲げ方について、友だちから教えてもらったことを、自分なりの言葉で記入している。さらに、教えてもらった後、試行錯誤を

繰り返しながら成功したときの音も記入していた。振り返りでは、「このまえはできなかったけどいまはやれた（できた）のでよかったです。」と、自分の成長と達成感を感じることができた。

一方、児童dは、教えたことについて言葉を加えて記入していた。玉が下から上へ動く様子を、「しゅっ」という擬音語だけでなく、「まっすぐ」を付け加えて、より分かりやすく表現していた。さらにうまくいった時の膝の形を、平仮名の「く」に喩えて記入していた。めあてには、友だちに教えることをがんばると自分で決めて書き、授業後「めあてをたっせいできた。」と振り返っていることから、友だちの役に立てたことへの喜びを感じていることが分かる。

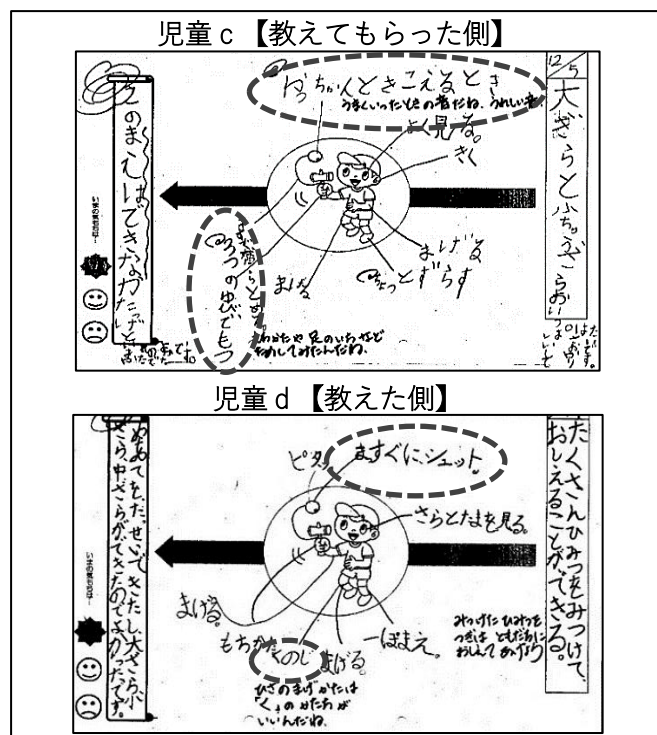


図8 対話後のひらめきシート

IV 研究の成果と課題

1 研究の成果

本研究を通して、児童の発達の特徴を配慮し、児童が活動の中で感じた思いや気付きをかきやすくする「ひらめきシート」を活用することは、児童が、思いや願いの実現に向けて、具体的な活動の中で比べたり試したりしながら、感じたことを多様な方法で表出するための有効な手立てとなることが分かった。

2 今後の課題

児童は、具体的な活動の中で直感的に気付いたことを、擬音語・擬態語、喩え、図や絵などの表現方法を使って、「ひらめきシート」に表出できたが、それぞれの表現方法のよさに気付くところまでは至らなかった。これは、思いを素直に表出することについての意味付け・価値付けは十分できていたが、表現方法についての意味付け・価値付けが不十分であったためだと考える。今後は、第2学年における表現方法を踏まえ、次のことを改善していく。

- 表現方法について全体での交流の場をもち、それぞれの表現方法のよさについて考え、表現方法の意味付け・価値付けを行う。
- 相手に応じて、自分でよりよく伝わる表現方法を選択できるような指導方法の工夫を行う。
- 児童の発達に合わせて「ひらめきシート」を改善しながら、他教科での活用を図る。

【注】

- (1) 中央教育審議会（平成28年）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』p. 155に詳しい。
- (2) 原田信之（2011）：『気付きの質を高める生活科指導法』原田信之・須本良夫・友田靖雄編著 東洋館出版社p. 88に詳しい。
- (3) 木村吉彦（平成15年）：『生活科の新生を求めて～幼小連携から総合的な学習まで～』日本文教出版pp. 163-165に詳しい。
- (4) 伊藤恭子・江口恵子（1965）：「第IV章直感的思考から具体的操作へ」波多野完治編『ピアジェの発達心理学』国土社pp. 87-88に詳しい。
- (5) 岡本夏木（1991）：『児童心理』岩波書店pp. 125-126に詳しい。
- (6) 岡本夏木（1991）：前掲書pp. 131-132に詳しい。
- (7) 田村学（2015）：『授業を磨く』東洋館出版社pp. 71-72に詳しい。
- (8) 岡本夏木（2005）：『幼児期一子どもたちは世界をどうつかむかー』岩波新書pp. 170-171に詳しい。
- (9) 上原進（2017）：『カリキュラム・マネジメント入門』田村学編著 東洋館出版社p. 78に詳しい。

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（平成28年）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』p. 155
- 2) 文部科学省（平成29年）：『小学校学習指導要領解説生活編』p. 14
- 3) 文部科学省（平成29年）：前掲書p. 15
- 4) 文部科学省（平成29年）：前掲書p. 15
- 5) 木村吉彦（2012）：『生活科の理論と実践ー「生きる力」をはぐくむ教育のあり方ー』日本文教出版pp. 50-51
- 6) 文部科学省（平成29年）：前掲書p. 15
- 7) 文部科学省（平成29年）：前掲書p. 52

【参考文献】

- 岡本夏木(1998)：『小学生になる前後 五～七歳児を育てる〔新版〕』岩波書店