

生活科における「気付き」の概念についての基礎的研究

— 学習指導要領と指導要録の分析を通して —

広島大学大学院教育学研究科 朝倉 淳

「気付き」は生活科のキーワードであるが、その使われ方や概念は一様ではない。本小論では、学習指導要領と指導要録の分析を通して、生活科における「気付き」に関する諸問題を考察し、「気付き」の検討に必要な視点、枠組みを得た。それをもとに、「気付き」の概念を規定するとともに、「気付き」の特質について考察した。ここでは、「気付き」を、「子どもが具体的な活動や体験、思考や話し合いなどの学習活動によって対象に出会い、自らの内面に、何らかの事実、関係、疑問、感情、感覚などを生起させ、子ども自身がそれを意識し自覚すること」と規定し、そのようにして意識され自覚された事実、関係、疑問、感情、感覚などを「気付き」とした。ここで示した生活科における「気付き」の概念や特質は、暫定的なものであり、今後、生活科授業における子どもたちの具体的な「気付き」を通して吟味、検討を進めていく必要がある。

キーワード：生活科、気付き、概念、学習指導要領、指導要録

1. はじめに

「気付き」は、生活科の重要なキーワードの一つであり、小学校児童指導要録（以下、指導要録）における生活科の観点別学習状況の観点の一つでもある。近年、教育課程の改訂や学校改革などによって評価の在り方が問われる中で、生活科においては「気付き」に対する問題意識が高まっている。しかし、「気付き」については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。授業改善や学校改革の有意な議論のためにも、生活科における「気付き」に関する一定の共通概念を構築する必要がある。本小論では、生活科における「気付き」の概念を暫定的に規定し、その特質を考察することを目的とする。

はじめに、生活科における「気付き」をめぐる諸問題について、小学校学習指導要領（以下、学習指導要領）及び指導要録の改訂の経緯や現状を通して考察する。その中で、「気付き」の概念の規定に必要な基本的な視点や枠組みを得る。次に、生活科における「気付き」の概念を暫定的に規定する。そして、「気付き」の特質について考察し、

「気付き」の概念を明確にしていく。

2. 学習指導要領における「気付き」

2.1. 学習指導要領における「気付き」の使われ方

小学校の教育課程の基準である学習指導要領において、「気付き」はどのように使われているのだろうか。

例えば、1998年版学習指導要領では、「第2章各教科」において、「～ことに気付くこと。」「～に気付くようにする。」「～ことに気付き、～」のように文末や文中に「気付き」及びその活用・変化した言葉を使用し、「気付き」に関する記述が行われている。他に「気付き」に近いものとしては「理解する」「分かる」「知る」「感じ取る」も使われている。これらは、どのくらいの頻度で使われているのだろうか。1977年版、1989年版及び1998年版の学習指導要領、各教科「各学年の目標及び内容」において、これらの言葉¹⁾の出現回数を調べると、表1のとおりであった。

「気付き」は、1977年版学習指導要領で、社会及び理科においては、20回を越えて使われている。「気付き」は、生活科創設より以前の段階で、他

表1 各教科「各学年の目標及び内容」(小学校学習指導要領)における「気付き」に関する記述の出現回数

教科	学年	1977年版					1989年版					1998年版				
		理	分	知	感	気	理	分	知	感	気	理	分	知	感	気
国語	1	5	0	0	0	0	3	1	0	0	0					
	2	9	0	0	0	2	5	0	0	0	2	1	2	0	0	1
	3	9	3	2	0	3	7	3	0	0	3					
	4	18	3	0	0	0	10	2	1	0	1	6	2	0	0	1
	5	18	1	2	0	0	12	1	0	0	0					
	6	13	0	0	0	0	11	0	0	0	1	8	1	0	0	0
社会	1	0	0	0	0	7										
	2	0	0	0	0	6										
	3	6	0	0	0	1	6	0	0	0	3					
	4	8	0	0	0	1	8	0	0	0	2	3	0	0	0	1
	5	13	0	0	0	0	12	0	0	0	7	3	0	0	0	1
	6	15	0	0	0	6	26	0	0	0	2	7	8	0	0	1
算数	1	7	0	3	0	0	9	0	3	0	0	9	0	1	0	0
	2	9	0	16	0	0	17	1	11	0	0	15	0	3	0	0
	3	10	1	23	0	0	14	5	19	0	0	19	2	12	0	0
	4	20	0	14	0	0	28	1	8	0	0	23	0	12	0	0
	5	12	0	19	0	0	24	0	10	0	0	22	0	2	0	0
	6	12	1	11	0	0	15	1	10	0	0	25	0	3	0	0
理科	1	0	0	0	0	10										
	2	0	0	0	0	11										
	3	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
生活	1						4(0)	0	0	2(0)						
	2						0	3(0)	0	0	2(0)	0	4	0	0	3
音楽	1	0	0	0	2	0	0	0	4(1)	0						
	2	0	0	0	4	0	1(0)	0	0	4(1)	0	0	0	0	5	1
	3	2	0	0	4	0	2(0)	0	0	8(1)	0					
	4	2	0	0	3	0	2(0)	0	0	8(1)	0	0	0	0	7	0
	5	2	0	0	3	0	2(0)	0	0	4(0)	0					
	6	2	0	0	3	0	2(0)	0	0	4(0)	0	0	0	0	3	0
図画 工作	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	3	1	0	0	0	2	0	0	0	0						
	4	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	
	5	0	0	0	3	1	0	1(0)	0	0	0					
	6	0	0	0	2	1	0	2(0)	0	0	0	0	0	0	1	0
家庭	5	7	4	1	0	0	4(3)	10(0)	0	0	0					
	6	9	4	1	0	0	5(3)	11(0)	0	0	0	0	8	0	0	1
体育	1	0	0	0	0	0										
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
	3	0	1	0	0	0										
	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	1
	5	4	0	0	0	1										
	6	4	0	0	0	0	5	0	0	0	1	4	1	0	0	1
計		265	19	92	24	56	230	47	62	32	26	148	29	34	16	13
各年版内合計		456					397					240				
% (各年版内)		58	4	20	5	12	58	12	16	8	7	62	12	14	7	5

(注1) 表内の項目の「理」「分」「知」「感」「気」は、それぞれ「理解する」「分かる」「知る」「感じ取る」「気付く」を表す。

(注2) 「理解する」「分かる」「知る」「感じ取る」「気付く」が活用・変化している場合など関係する表現をすべて含めて、それぞれの出現回数として数えた。ただし、見出し語となっている場合は除いた。

(注3) 目標が2学年まとめて示されており、かつ内容は各学年ごとに示されている場合は、目標が各学年ごとに示されているものとみなし、各学年において目標部分の回数と内容部分の回数を合計して示した。その上で目標部分の回数を内数として()内に示した。

(注4) 各年版内の構成百分率については、四捨五入のため合計が100%にならない場合がある。

教科においてすでに使われていたものであり、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。

では、「気付く」と他の言葉とは、どのように使い分けられているのだろうか。

例えば、1977年版学習指導要領の社会及び理科については、第1学年及び第2学年で「気付く」が使われているのに対し、第3学年から第6学年においては「理解する」が多く使われている。第1学年及び第2学年における記述の仕方と第3学年から第6学年における記述の仕方が明確に異なることから、ここでは小学校低学年という学年段階の学習状況を意識して「気付く」と「理解する」が使い分けられていると考えられる。また、1977年版学習指導要領の図画工作では、「～感じ」や「～の関係」については「気付く」で、水彩絵の具や彫刻刀の「扱い方」については「理解する」で受けている。ここでは、子どもが学ぶ内容によって、「気付く」と他の言葉が使い分けられている。

このように、各教科の中では、「気付く」や関連する他の言葉は一定の原理・原則に則して使い分けられている。しかし、各教科にはそれぞれ独自性があり、通教科的には、はっきりとした共通の原理・原則は見えてこない。また、同一の教科であっても、1977年版、1989年版、1998年版では、使い方に変化が見られる。

2.2. 「第2章第5節生活」における「気付く」

1998年版学習指導要領において、「第2章各教科 第5節生活」では、「関心をもつ」「愛着をもつ」「考える」他、様々な表現が見られる。その中で、「気付く」はどのように使われているのだろうか。

教育課程審議会の「中間まとめ」(1997)は、生活科について「一部に画一的な教育活動がみられたり、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。」²⁾と指摘する。また、教育課程審議会「答申」(1998)は生活科の改善の基本方針について「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、こうした活動や体験の中で生まれる知的な気付きを大切にす指導が行われるようにす

るとともに、各学校において、地域の環境や児童の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動や、重点的・弾力的な指導が一層活発に展開できるような内容の改善を図る。」³⁾と述べる。これらを受けて、1998年版学習指導要領では、創意工夫や重点的・弾力的な指導のために「内容」を2学年まとめて示すなどの変更がなされている。では、「気付き」に関する記述はどうであろうか。

表2は、1989年版と1998年版の学習指導要領「第2章各教科 第5節生活」において、「気付く」が受けている内容と「分かる」が受けている内容を取り出し、並置したものである。学年の枠組みの違いや内容の具体性などの違いがあるが、内容的には大きな違いは見られない。対応関係を見てみると、項目Fを除くすべてが「気付く」「分かる」を跨ぐことなく対応している⁴⁾。学習指導要領の解説書である文部省『小学校指導書 生活編』(1989)と文部省『小学校学習指導要領解説 生活編』(1999)とを比較すると、「気付き(知的な気付き)」を強調した記述が増えている。しかし、学習指導要領の段階では、第1学年及び第2学年の目標(3)に「気付いたこと」が加わったほかは、「知的な気付き」を強調するための特別な変化は見られないのである。

3. 指導要録における「気付き」

3.1. 生活科の「観点別学習状況」の枠組み

指導要録において、生活科の学習はどのように評価されているのだろうか。

生活科の創設時には、指導要録の全体についても大きな改訂がなされた。学習に関しては、次の3点である⁵⁾。

- ① 「各教科の学習の記録」に関する記載事項の流れを、「Ⅰ評定、Ⅱ観点別学習状況、Ⅲ所見」から「Ⅰ観点別学習状況、Ⅱ評定、Ⅲ所見」として、観点別学習状況の評価を中心にしたこと。
- ② 観点別学習状況の観点について、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現(又は技能)」「知識・理解」を基本とした上で、その順序の第一を、「知識・理解」ではなく「関心・意欲・態度」にしたこと。
- ③ 第1学年、第2学年の評定を廃止したこと。

表2 小学校学習指導要領「第2章各教科 第5節生活」における「気付く」内容と「分かる」内容

	1989年版	1998年版
「気付く」が 受けている 内容	〔第1学年〕 A 季節の変化 →L B それら(動物や植物)も自分たちと同じように生命をもっていること →M	〔第1学年及び第2学年〕 L 四季の変化や季節によって生活の様子が変わること M それら(動物や植物)は生命をもっていることや成長していること
	〔第2学年〕 C 季節や天候などによって生活の様子が変わること →L D それら(動物や植物)は自分たちと同じように成長していること →M	
「分かる」が 受けている 内容	〔第1学年〕 E 学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のこと →N F 家庭生活を支えている家族の仕事や家族の一員として自分で行わなければならないこと G 近所の公園などの公共施設はみんなのものであること →P H 入学してから自分でできるようになったことや日常生活での自分の役割が増えたことなど →Q	〔第1学年及び第2学年〕 N 学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のこと O 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 P 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など Q 多くの人々の支えにより自分が大きくなったこと、自分でできるようになったこと、役割が増えたことなど
	〔第2学年〕 I 自分たちの生活は近所の人や店の人など多くの人々とかかわっていること →O J 乗り物や駅などの公共物の働きやそこで働いている人々の様子 →OP K 生まれてからの自分の生活や成長には多くの人々の支えがあったこと →Q	

(注1) ()内は、引用者が補筆した。

(注2) 表内のアルファベットは、項の記号として、引用者が付した。

この改訂は当時頻繁に言われた「新学力観」に基づくものであり、その趣旨は生活科の学習の評価にも、強く現われている。生活科の評定は、小学校低学年の他教科と同様、存在しない。観点別学習状況の観点は、基本とされる4観点そのままではなく「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」の3観点とされた。この中で他教科にはない「気付き」という観点が置かれたのである。

1989年版学習指導要領の告示から、指導要録についての通知がなされるまでの間、生活科の評価の観点は、どのように考えられていたのだろうか。

例えば、宮本三郎は、評価の観点として、「社会や自然への関心、気づき」「自分自身への関心、気づき」「生活に必要な習慣や技能」「実践的な態度、意欲」の4点を挙げている⁶⁾。また、中野重人は、「社会や自然への関心・気付き」「自分自身への関心・思考」「生活上必要な習慣・技能」「実

践的態度」の4点を挙げている⁷⁾。このように、全体の枠組みは異なっても「気付き(気づき)」という観点については、早くから着目されていたのである。

この時期、文部省からは、「身近な社会や自然への関心・気付き」「自分自身や自分の生活への関心・思考」「生活上必要な習慣・技能」「実践的態度」の4点が示されている⁸⁾。この観点と、最終的に指導要録に示された観点との関係は、「四つの観点を三つの観点到に再構成したもの」で「基本的な違いはない」とされている⁹⁾。

1998年版学習指導要領に沿って改訂された最新の指導要録では、「集団に準拠した」評定から「目標に準拠した」評定への変更や、「総合的な学習の時間」についての評価欄の新設などが行われている¹⁰⁾。しかし、小学校第1学年及び第2学年のみに置かれた生活科にはもともと評定はなく、また観点別学習状況では従前より目標に準拠した評価を行っていた。そのため、生活科の学習に関する評価については、「気付き」という観点も含め、今回の指導要録の改訂そのものに伴う位置付け上の大きな変更はない。

3.2. 評価の観点としての「気付き」をめぐる問題

「気付き」は、他教科の「知識・理解」に近いものとされる¹¹⁾が、なぜ知識・理解ではなく「気付き」なのか。中野重人は次のように説明する¹²⁾。「生活科にあつては、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、分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芽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。」

「気付き」という観点を設定することで、主体的にかかわることを強調したいという意図であろう。

では、生活科の評価の観点としての「気付き」は、どのように受け止められたのであろうか。

例えば、谷川彰英は、生活科の評価の観点について、「思考・表現」については、「理論的整合性が希薄である」とするものの「関心・意欲・態度」と「気付き」は筋が通っているとしている¹³⁾。他方、

「気付き」の捉え方に対する疑問も見られる。例えば、藤岡秀樹は、評価の観点について中野重人が「主体的な分かり方こそ、気付きなのである。」¹⁴⁾と述べる部分を取り上げ、分かり方を「気付き」とすることに疑問を投げかけている¹⁵⁾。

生活科の評価の観点としての「気付き」には、大きく二つの問題がある。一つは「主体性」の問題であり、もう一つは「知識・理解」等との関係の問題である。

主体性について、嶋野道弘は中野重人と同様に次のように言う¹⁶⁾。

「生活科では、子どもが主体的に対象にかかわり、具体的な活動や体験を通して、自ら納得することを重視しているのである。生活科では、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、その過程で気付き、分かるようになることを大切にしている。」

主体的にかかわることを強調する意図で「気付き」を観点とすることは、生活科の趣旨からすれば、適切であろう。その一方で、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ることであることを考えるならば、生活科のみに「気付き」という観点が設置されていることには疑問も残る。

「気付き」と「知識・理解」等との関係については、微妙である。例えば、以下の各人は、「気付き(気づき)」について、それぞれの文脈の中で次のような言葉を用いて言い換えている。宮本光雄は「認識の芽」¹⁷⁾、中野重人は「主体的な分かり方」「社会認識や自然認識への芽」¹⁸⁾、高浦勝義は「知識・理解 low-level cognitive」¹⁹⁾、藤岡秀樹は「「分かる」前の段階」²⁰⁾、無藤隆は「発見したり理解したりしていくこと」「認識」²¹⁾、などとするのである。

「気付き」を「知識・理解」や「認識」に発展していくものとして考えるのか、それとは別のものとして考えるのか。前者のように考えるならば、「気付き」と「知識・理解」等との違いは程度や水準の違いの問題になる。後者のように考えるならば、両者は対象や内容によって使い分けられたり、主体性の状況によって使い分けられたりすることになる。

表3は、指導要録の観点別学習状況の観点「気

表3 小学校児童指導要録 観点別学習状況「生活」における観点「気付き」の趣旨

	1991年	2001年
[評価の観点] 身近な環境や自分についての気付き	具体的な活動や体験をしながら、自分と身近な社会や自然とのかかわり及び自分自身のよさなどに気付いている。	具体的な活動や体験をしながら、自分と身近な人、社会、自然とのかかわり及び自分自身のよさなどに気付いている。
[学年別の評価の観点] 身近な環境や自分についての気付き	〔第1学年〕 具体的な活動や体験をしながら、学校生活や家庭生活、身近な自然や動植物、入学してからの自分の生活などの様子に気付いている。 ----- 〔第2学年〕 具体的な活動や体験をしながら、日常生活や公共物の利用、身近な自然や動植物、生まれてからの自分の生活などの様子に気付いている。	〔第1学年及び第2学年〕 具体的な活動や体験をしながら、学校や家庭及び地域と生活、公共物の利用、身近な自然や動植物、自分の成長などの様子に気付いている。

付き」の趣旨を示したものである²²⁾。これを表2と比べてみよう。1989年版、1998年版学習指導要領では「分かる」で受けられている多くの内容が、指導要録の趣旨においては一括して「気付く」で受けられている。教育課程の基準である学習指導要領と指導要録は表裏をなすものであるが、整合性に欠けるところである。教科の評価が個別の内容に細かく対応できないためと推察するが、「気付く」ことと、「分かる」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であろう。

4. 生活科における「気付き」の概念

4.1. 生活科における「気付き」の概念規定

生活科における「気付き」とは何であろうか。「気付き」は、「何かに気付く」というときの「何か」であり、気付く内容である。では、「気付く」とはどういうことか。『広辞苑』²³⁾によれば、一般に「気付くとは「ふと、思いがそこにいたる。気がつく。感づく。」(下線は引用者)ことである。ここでは、下線部に着目し、まず「気付く」ことを、「自らの内面に何かが生起し、自らがそれを意識し自覚する(思いがそこにいたる)こと」とする。このときの「何か」が「気付き」である。

あるものが物理的には見えていても、それに「気付かない」ことがある。本人に意識されていないのである。しかし、別の人が見れば、そのものを意識し、それに気付くかもしれない。また、見る人の見る眼が変われば、以前は気付かなくても、新たに気付くかもしれない。同じものを見たり聞いたり触ったりしても、何かに気付くかどうかは人によるし、時にもよる。また、何に気付くかも一様ではないのである。

学習指導要領や指導要録における「気付く」や「気付き」の考察を通して、そこには、主体、対象、内容、程度の問題があることにふれた。このように「気付く」ということを考察しようとするならば、「誰が、何に対して、どんなことに、いつ、どこで、どのように、どの程度、気付くのか。」という問いが生まれる。これらの問いに、どのように答えられるだろうか。

気付く主体は、学習者である子どもである。「何に対して気付くか」は、生活科の内容である「人々」「社会」「自然」「生活」「自分自身」であり、それらと自分とのかかわりである。「どんなことに気付くか」には、事実だけでなく、関係、疑問、感情、感覚も含まれる²⁴⁾。子どもが思わず発する「あつ、〇〇だ。」「あ、そうか。」「おや。」「まてよ。」「なぜ。」「おもしろい。」「うわつ。」「すごい。」「き

表4 生活科における「気付く」の諸側面

誰が(気付くのか)	主体	学習者である子ども
何に対して	対象	人々 社会 自然 生活 自分自身 自分とのかかわり
どんなことに	内容	事実 関係 疑問 感情 感覚
いつ	時間	生活科の授業時間 (授業時間外)
どこで	場所	生活科の学習場所 (不特定の場所)
何によって・どのようにして	方法・活動・過程	具体的な活動・体験 思考 話し合い (任意の活動)
どのくらい	程度	広狭 深淺

れい。「冷たい。」などの言葉の背後にある内容である。時間や場所については、通常、生活科の授業時間において、子どもたちが学習している場所で気付く。方法・活動・過程については、生活科の授業における具体的な活動や体験、思考や話し合いなどの学習活動を通して気付く。そして、気づきの広がりや深さなどの状況は様々である。このような生活科における「気付く」の諸側面を表4のように示す。

加えて、子どもが、生活科の授業後に別のことをしているときにふと「そうだったのか。」というように気付くことも少なくない。生活科の授業を基礎として、授業時間外の時間に任意の場所で何かをしているときに、ふと気付くということである。このような状況は、表4内に()で示す。

改めて、生活科における「気付く」と「気づき」を次のように規定したい。

生活科において「気付く」とは、子どもが具体的な活動や体験、思考や話し合いなどの学習活動によって対象に出会い、自らの内面に、何らかの事実、関係、疑問、感情、感覚などを生起させ、子ども自身がそれを意識し自覚することである²⁵⁾。そして、生活科における「気づき」とは、そのようにして意識され自覚された事実、関係、疑問、感情、感覚などである。

主体的ななかかわりという観点からは、子どもからの探索による対象との出会いによって「気づき」が生起することが基本であろう。しかし、教師からの提示による対象との出会いや、対象からの無意図的な影響・働きかけによる「気づき」もある。いずれにしても、子どもに、意識し自覚するような「構え」があることが、前提である。

4.2. 生活科における「気づき」の特質

無藤隆は、「気づき(気づき)の持つべき要件」として、「結果として成り立つものであること」「多様で独自であること」「能動的・主体的であること」「個々別々のものであること」の4点を示し、「気づき(気づき)がいかにか成り立つか」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点を示す²⁶⁾。これらは、全体として「気づき」の特質を示していると言えよう。しかし、「要件は何か」と「いかにか成り立つか」に分けてあるため、そのままでは若干の重複も生じる。ここでは、これらを整理するとともに、前項までの考察を発展させて、「気づき」の特質を以下の5点で示す。

① 主体的ななかかわりの結果であること。

主体的ななかかわりを通して、子どもが自ら気付くということである。「気づき」を、外から強要することはできない。本人の自覚や実感や納得が必要なのである。「気づき」の生起に留意して学習を構成するならば、学習自体が本来の生き生きとした姿になるであろう。

② 個別的・個性的であること。

「気づき」は、「構え」の異なる一人一人の子どもの中に成り立つ。それは、個別的で個性的なものである。それが交流されることによって、子どもたちは新たな「気づき」を得る機会を持つことができる。また、見方・考え方、感じ方などの多様性を学ぶことができる。

③ 具体的・現実的・感性的・感情的であること。

具体的な活動や体験を通じた気づきは、鮮明なイメージを伴う。場の状況や前後の文脈の中で、自らの感情も織り交ぜながら気付くのである。こ

のような「気付き」は、抽象的な思考を支えるために必要なイメージの一部となるのである。

④ 直感的・直観的であり非連続であること。

「気付き」は、「ふと」「はっと」という言葉で表されるように、混沌とした状況の中から一瞬のうちに生起するものである。直感的・直観的であり、連続的に積み上がっていくというよりは非連続なものである²⁷⁾。「気付き」は、一見すると必ずしも論理的ではない。しかし、それが本質的であったり、新しい創造につながるものであったりする。授業では、素直な「気付き」を受容的に取り上げ、それを明確にして発展させることが必要であろう。

⑤ 認識の芽であり知識・理解に発展すること。

「気付き」は、「気付き」のまま終わるのではなく、思考、吟味を経ることによって一般化、普遍化されていくものである。そういう意味では、「気付き」は、「知識・理解」や「認識」の前にあるものである。しかし、ここでは、「気付き」をそれらの前段階のものとしてのみ捉えるのではなく、「気付き」のもつ意義を積極的・肯定的に捉えたい。すなわち、学習者が自ら「気付く」ところに学びの本質があるのであり、それを経験することが後の学習を支えていくのである。

5. おわりに

本小論では、生活科における「気付き」の概念を規定し、その特質について考察した。しかし、授業における子どもたちの具体的な「気付き」を通して、吟味、検討したものではないため、暫定的なものである。今後、生活科授業における子どもの「気付き」を把握し、その意味や可能性を理解する方法を開発し、概念の再検討を行っていききたい。また、具体的な事例を通して、「気付き」の生起の過程や、その内容を明らかにしていきたい。

注

- 1) 出現回数を数えるに当たっては、表1の下部に示した注のとおり、「理解する」「分かる」「知る」「感じ取る」「気付く」が活用・変化している

場合など関係する表現をすべて含めた。ただし、見出し語となっている場合は除いた。一部に文意が異なる場合も含まれる。

- 2) 教育課程審議会「教育課程の基準の改善の基本方向について(中間まとめ)」1997
- 3) 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)」1998
- 4) 項目Fの内容については、1998年版小学校学習指導要領では「考える」で受けられている。
- 5) 文部省初等中等教育局長「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について(通知)」1991、参照。
- 6) 宮本三郎「生活科の評価はどのように考えたらよいか」、中野重人編著『小学校新教育課程を読む〔生活〕』教育開発研究所、1989、p.44
- 7) 中野重人『生活科教育の理論と方法』東洋館出版社、1990、pp.157-160
- 8) 文部省『小学校 生活 指導資料 指導計画の作成と学習指導』大蔵省印刷局、1990、pp.52-54
- 9) 文部省『小学校 生活 指導資料 新しい学力観に立つ生活科の学習指導の創造』東洋館出版社、1993、p.52
- 10) 教育課程審議会「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)」2000、文部科学省初等中等教育局長「小学校児童指導要録、中学校生徒指導要録並びに盲学校、聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について(通知)」2001、参照。
- 11) 例えば、中野重人「生活科の学習指導と評価」初等教育資料 平成3年11月号(No.570)、東洋館出版社、1991、p.57
- 12) 中野重人、上掲論文、p.57
- 13) 谷川彰英『生活科で授業が変わる』明治図書出版、1991、pp.98-101
- 14) 中野重人、前掲論文、p.57
- 15) 藤岡秀樹「生活科の評価論と到達度評価」、教育科学研究会・白井嘉一/三石初雄編『生活科を創りかえる』国土社、1992、p.232

- 16) 嶋野道弘「新しい学力観に立つ学習指導と評価」, 嶋野道弘 / 川上昭吾編著『新しい学力観に立つ生活科の学習指導と評価』明治図書出版, 1994, p.14
- 17) 宮本光雄「生活科の教育原理」, 宮本光雄編著『生活科の理論と実践』東洋館出版社, 1990, p.13
- 18) 中野重人, 前掲論文, p.57
- 19) 高浦勝義『生活科における評価の考え方・進め方』黎明書房, 1991, p.116
- 20) 藤岡秀樹, 前掲論文, p.232
- 21) 無藤隆「生活科の見直しと総合への可能性」, 日本生活科教育学会誌『せいかつか』第6号, 1999, p.55
- 22) 文部省初等中等教育局長「小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について(通知)」1991, 文部科学省初等中等教育局長「小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾学校及び養護学校の小学部児童指導要録及び中学部生徒指導要録の改訂について(通知)」2001
- 23) 新村出編『広辞苑 第五版』岩波書店, 1998
- 24) この部分について嶋野道弘は「様々な驚き, 感動, 疑問, 発見など」として, 情的なものも含めている。嶋野道弘「主体的な学習を進めるための教材や学習環境の考え方」, 文部省「初等教育資料」平成12年11月号 (No.727), 東洋館出版社, 2000, p.20
- 25) 嶋野道弘は「気付くとは, 自発的な活動によって, 実際のものについて直観的に, また観察したり考えたりなどして, 驚いたり, 不思議に感じたり, 自ら納得したりなどすることで, それはほとんどの場合知的である。」(「生活科の学習指導の改善の視点」, 文部省「初等教育資料」平成10年6月号 (No.687), 東洋館出版社, 1998, p.45)と説明する。本小論で行った規定は, この説明に近いが, 「気付き」の主体, 対象, 内容, 程度を整理し, 「気付く」過程に留意して表現したものである。
- 26) 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, 参照。
- 27) O.F. ボルノー「知的領域における非連続性」, O.F. ボルノー, 峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』理想社, 1966, pp.58-63, O.F. ボルノー「教育形式の非連続なこと」, O.F. ボルノー, 浜田正秀訳『人間学的に見た教育学 改訂第二版』玉川大学出版部, 1981, pp.67-80, O.F. ボルノー「認識哲学を構成するための考察」, O.F. ボルノー, 浜田正秀訳, 上掲書, pp.213-243, 参照。

A Study on the Concept of “Awareness” in Life Environment Studies
– The Examination of the Course of Study and Cumulative Guidance Record –

by

Atsushi ASAKURA
Graduate School of Education, Hiroshima University

“Awareness” is one of the key words of Life Environment Studies Education. But little is known about the concept of “Awareness” in this subject because it is a hard word to define. The purpose of this paper is to show the concept of “Awareness” by examining the Course of Study and the Cumulative Guidance Record of Life Environment Studies. I found some gaps between the descriptions in the Course of Study and the Cumulative Guidance Record. It should be noted that “Awareness” in Life Environment Studies means to notice facts, relations, questions, emotions, and feelings through purposeful learning activities. Teachers have to help children develop awareness through activities involving observation, making, thinking, expression, discussion and so on. It is especially important to help children develop strong determination, a critical approach, and a sense of purposes toward the activities. The concept of “Awareness” of Life Environment Studies showed here is tentative. Therefore this concept will be examined with reference to situations in many actual lessons.