

研究論文

## 深い学びの実現を目指した生活科授業の研究 —二人称的アプローチに着目した第二学年栽培活動の実践を中心に—

嶋田 恭子

### Study of Living Environment Studies For Authentic Learning :

The Case of Cultivation Activities in the Second Grade Focusing on Second-person Approach

Kyoko SHIMADA

【要約】本研究は、生活科での教師の子どもへの関わり方・役割について深い学びの視点から検討を行った。気付きの質が高まる授業の実現を目指し、ヴァスデヴィ・レディの二人称的アプローチの理論を足場に、エピソード記述を用いて生活科授業の開発及び実践を行った。二人称的アプローチの理論を足場とし深い学びの実現を目指したことで、生活科の目指す目標に向かう授業実践に迫ることができた。その中で、二人称的アプローチに着目したことで、一人称と二人称が様々な場面で入れ替わって出現することの視座を得ることができた。

【キーワード】二人称的アプローチ, 生活科, 気付きの質の高まり, 深い学び, エピソード記述

#### 1 問題の所在と研究の目的

平成29年告示の学習指導要領において、「学校教育には、子どもたちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で再構築することができるようにすること」(文部科学省2017:17)と示されている。また、このような資質・能力が育成されるよう、学校教育においては、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められている。

この「主体的・対話的で深い学び」について、中央教育審議会答申(2016)では、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点は、「相互に連動させながら実現させることが重要である」ことが述べられている(文部科学省2016:50)。しかし、子どもが能動的に取り組み、多様な人々との対話が活発であったとしても、自己の活動を

次につなげたり、自分の考えを広げ深めたりと、新たな価値を創造する学びになっていなければ、各教科等で目指す資質・能力を身に付けた学びではない。ゆえに、学習者である子どもが、よりよく生きていこうとヒト・モノ・コトとの関わり合いを増しながら、自己の学びを深めていくことができる授業の実現が不可欠である。

生活科学習においても、将来の自立に向けて、子ども自身の生活圏である学校、家庭、地域を学習の対象や場として、自分の身近なヒト・モノ・コトと直接関わる中で、その関係性を広げ、新たな価値を創造していくための資質・能力の育成を目指している。ゆえに、学校教育全体の土台を生活科学習における授業の充実は、さらに重要性を増している。

さて、先述した「深い学び」については、中央教育審議会答申(2016)を見ると、「習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた『見方・考え方』を働かせながら、知識を

相互に関連付けより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学び」(文部科学省 2016 : 50) と示される。

さらに、生活科における「深い学び」に焦点をあてると、小学校学習指導要領解説生活科編において、「気づきの質が高まり、対象が意味付けられたり価値づけられたりすること」(文部科学省 2017 : 15) と示されている。また、ここで示される「気づきの質の高まり」についても、小学校学習指導要領解説生活科編(2017)において、次の三つの姿で表されている。一つ目は、「無自覚だった気づきが自覚されること」、二つ目は、「個別の気づきに関連付けられること」、そして、三つ目は、「自分自身への気づき生まれること」である(文部科学省 2017 : 13)。つまり、生活科における「深い学び」は、「気づきの質」の高まりが必須となっているのである。そして、その実現のためには、教師がここで示される気づきを子ども自身が創出できるような手立てが必要であるともいえる。

そこで、本研究では、生活科での教師の子どもへの関わり方・役割について深い学びの視点から検討を行う。具体的には、気づきの質が高まっていくような単元づくり及び指導の実際を明らかにすることを目的とする。子ども自身が、対象から得た気づきを、その次の活動がよりよくなるように使える経験を得られるように工夫し、さらに、それらを積み重ねることで学びを豊かにしていく。このような学びを創ることで、深い学びの実現を目指す。

## 2 研究の方法

子どもの気づきは、行動や発言の中にある思いや願い等の心の動きを含めて存在する。それらを捉えることこそが、生活科の学習における深い学びの実現に向かう子どもの姿を捉えることになる。その中では、子どもの情意面を含めた学びの見取りと関係の構築が、一人一人の子どもにとって必要な活動や体験の場を保障することにつながる。

そのために、教師自身が生活科授業の在り方や子どもの学びをどのように見取り、関わるのかという視点から生活科授業デザインを行う必要がある。

そこで、子どもの心の動きを含めて対象に対する認識やその変容を捉え、「気づきの質が高まる授業」すなわち、「深い学びの実現を目指した生活科授業」の指導の在り方を明らかにしていく。

そのために、まず、従前生活科が大切にしてきた「気づきの質」の高まりが「深い学び」に結びついていく関係性について、整理を行う。

次に、子どもへの関わり方・役割を検討するために、学びの見取り方について整理を行う。

さらに、幼稚園の事例をもとに、幼児期の学びがどのように展開され、深い学びとして捉えられるかを検討する。本研究における生活科の単元づくりに必要な要点を導き出す。

その上で、生活科の単元を構想・実践し、その結果をもとに生活科の子どもの学びについて分析する。能動的かつ情動的関わりの中で理解を進めるために、二人称的アプローチを行い、ドーナツ論を援用し、第2学年栽培活動の実践を対象とした分析を行うこととする。

最後に、研究を総括し、成果と課題を整理する。

## 3 「深い学び」と「気づきの質」の関係性

「気づきの質」は生活科においては頻出する用語である。では、「気づきの質」の高まりが、「深い学び」において必須のものとなった過程について見てみよう。

生活科授業の課題として、2008年の中央教育審議会答申では、「学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験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こと」

(文部科学省 2008 : 92) が指摘され、生活科の改善の基本方針に気づきを質的に高めることが示された。これは、学習活動が体験することで終わっている「活動あって学びなし」という言葉で表されるように、子どもが主体的に活動に取り組んでいたとしても活動することのみに終わってしまい、身近な対象に対する価値の認識を変容させる深い

学びになっていないということが示されていた。そこで、この答申を受けた2008年の学習指導要領改訂後、教師の直接的な働きかけによって気付きの質を高めることの充実を意識した授業改善が取り組まれてきた。現在、実際に行われている生活科の授業を見ても、気付かせることに焦点を置き、気付きの質の高まりを評価の対象として意識し過ぎた授業も多く見受けられる。

また、「気付きの質を高めること」をテーマに、教師がもつ認識に気付かせることを研究の目的にした授業実践研究も見られる。例えば、加納(2009)の生活科学習における「気付きの質を高める」ことに関する研究では、教師が気付きの視点を示したり、ワークシートの絵に表現されている気付きを言語化して返したり、身体表現を促したりすることを手立てとして実践を行っている。

さらに、水谷(2016)の思考を可視化して気付きの質を高めるアプローチの工夫に関する研究では、思考ツールを使った気付きの交流の場を設定し、思考を可視化したり、他者と共有化したりすることを手立てに実践を行っている。これらの研究の成果を生活科の授業実践に生かすことは、とても意義のあることである。

一方で、子どもの気付きを外側から見えるよう外化させることに対して、教師の意識が向き過ぎた関わりになっている実践も見られる。このような実践では、その教師が子どもに考えさせたい知識を子どもが気付くよう働きかけたり、教師の都合に合わせて子どもに気付かせようと急がせたりする授業に陥っている。つまり、教師がいわば強引に子どもの気付きの質を高める授業を成立させたことを、気付きの質の高まりが見られたと解釈していることはないだろうか。そのことを、菱田・野田は、「気付きの知的側面だけを高めることに偏ってしまっている」(菱田・野田2011:88)と指摘し、子どもの情緒的なかわりとして対象への感動や驚きを大切にしていくことの重要性を述べている。

気付きの質の高まりについて、無藤は「体験や活動を繰り返す中で感じた、断片的で半自覚的に

おぼろげながら気付いている状態を自覚的な明確な認識まで高めていくこと」(無藤1996:63)と整理している。子どもの無自覚なものを自覚化することの大切さを生活科の授業に求めたのである。

このような考えのもと、学習指導要領は改訂され、授業実践が展開されてきた。そして、今次改訂に向けた中央教育審議会(2016)では、次のことが示されている。

- ①活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視すること。「活動あって学びなし」との批判があるように、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する必要がある。
- ② 幼児教育において育成された資質・能力を存分に発揮し、各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育としてなめらかに連続、発展させること。幼児期に育成する資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える必要がある。
- ③ 幼児教育との連携や接続を意識したスタートカリキュラムについて、生活科固有の課題としてではなく、教育課程全体を視野に入れた取り組みとすること。スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにするとともに、国語、音楽、図画工作などの他教科等との関連についてもカリキュラム・マネジメントの視点から検討し、学校全体で取り組むスタートカリキュラムとする必要がある。
- ④ 社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続が明確ではないこと。単に中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ、育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討することが必要である。

生活科において、どのような思考力等が発揮されるか検討する必要があること、幼児期とのつながり、他教科とのつながり、中学年へのつながりについて、指摘がなされている。

これらの課題を踏まえて改訂された学習指導要領では、学習指導要領解説生活科編において、生活科学習で使う気付きについて、「自分自身や身近な人々、社会及び自然がもつ特徴や価値といった対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものであり、そこには知的な側面だけではなく、情意的な側面も含まれる（文部科学省 2017：13）。」と定義されている。

さらに、活動や体験を行うことで、幼児教育で育ってきた児童自身が既にもっている見方・考え方を生かして、思考や認識を確かなものにし、次の活動へつなげていく学習活動を重視することも求められている。このことは、学習指導要領解説生活科編の改訂の趣旨において、幼児期の教育において育成された資質・能力が発揮できるようにすることや、幼児期に育成された資質・能力と小学校低学年に育成される資質・能力のつながりを明確にすることとして、その必要性が示されている（文部科学省 2017:6）。生活科学習において、深い学びの実現に向かうためには、子ども一人一人の幼児期までの学びを生かした学習として、生活科の授業を行うことが前提にある。そして、生活科の本質である子どもの思いや願いをきっかけに子どもの内側から気付きが生まれ、その気付きが深まっていく学びへと、気付きの質が高まる授業へと改善をしていく必要がある。

気付きの質は長年生活科の授業づくりにおいて大切にされてきたことである。その質を高めていくことが、生活科の本質に迫ることであるといえ、深い学びにつながっていくといえる。そのためには、幼児教育や他教科等、中学年とのつながりも意識して実践を組み立てて行くことが重要であるといえる。

#### 4 子どもの学びの見取り方

先述したように、生活科は様々なつながりを大切にしている。特に、1年生と接続している幼児教育とのつながりは大きい。そこで、本研究では、幼児教育での分析方法を援用しながら、その分析を行うこととした。

#### (1) 接面

子どもの活動を分析する視点として、「接面」の考え方がある。鯨岡は、保育者と子どもに共有される情動領域を示す「あいだ」という部分があり、その情動の行き交う領域を「接面」と定義した（鯨岡 2016：76）。その中で、「接面」とは、「人と人が関わる中で、一方が相手に気持ちを向けた時に、双方のあいだに生まれる独特の雰囲気をもった場である」と定義している（鯨岡 2016：85）。さらに、鯨岡は「接面」について、「相手の幸せを願って、相手の思いを尊重し、相手を主体として受け止め、相手がより幸せに生きられるように、また相手に喜んでもらえるように相手の思いを身に引き受けようという気持ちをもって臨む者同士のあいだに生まれる独特の場」（鯨岡 2016：89）とも表現している。同時に、「接面」が生まれる場について、鯨岡は、「人と人が関わり合えば必ずそこに「接面」が生まれるかと言えばそうではない。決められたプログラムやスケジュール通りにことを運ぼうとする人は、自分の『こうしよう』『こうさせよう』という考えが先に立つので、そこには『接面』が生まれず、結局、大人主導の（実践者主導の）対応しか生まれてこない。教師主導の教育は、子どもと教師の間に『接面』を作ることができない結果だ」（鯨岡 2016：89）と述べている。接面の有無を判断することで、子どもと教師の関わり方を見ることができるといえる。

#### (2) 二人称的アプローチ

ヴァスデヴィ・レディ（以後、レディ）は、「子どもが世界と二人称的にかかわりあう驚くべき世界があり、そのような驚くべき世界は、大人が子どもに二人称的にかかわりあうことによって見えてくる」（レディ 2015）と述べている。

レディは、ヒトが他者やモノと「かかわる」際には、そのかかわり方には、三種類があると示している。対象を「ワタシ」と同じような存在とみなす「一人称的にかかわり」、対象を「ワタシ」と切り離さない、対象自身が「どのようにあろうとしているか」を聞き取ろうとする「二人称的にかかわ

り、「対象を「ワタシ」と切り離して、個人的関係のないものとして個人的な無関係な(モノ的な)存在と見なす「三人称的かかわり」である。また、「二人称的かかわり」こそが、相手を知るために不可欠であると重視する。その「二人称的かかわり」について、佐伯は、「特定の相手と対話的にかかわる時、相手の立場、状況、これまでの経験などを踏まえて、相手に“なって”，こちらに向けて訴えていることに聴き入り、その訴えに応えようとしてかかわること」(佐伯 2017: 69)と訳している。佐伯は、この「二人称的アプローチ」を「ドーナツ論」として整理している。佐伯は、「ドーナツ論」について、図1のように図示し、次のように述べている。「人が世界とかかわりをつくり出すとき、まずその人の自己(I)に共感的に関わる他者(YOU)とのかかわりを持つことが必要で、そのIとYOUとのかかわりの世界を『第一界面』と呼ぶ。また、このYOUはIとかかわるだけではなく、文化的実践が行われている現実世界(THEY)とかかわっているし、IはYOUとともに、そのTHEYと関わるようになる、ということである。このTHEYとのかかわりの世界が第二界面である。」(佐伯 2007: 21)

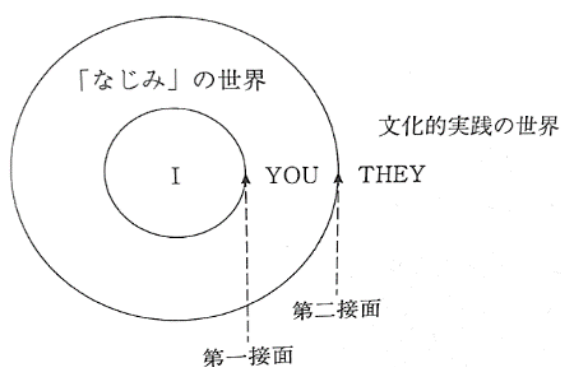


図1 ドーナツ論 (佐伯 2017)

さらに、佐伯は、「ドーナツ論」を保育に適用して次のように述べている。「幼児は共感的にかかわってくる YOU 的他者である保育者の媒介のもとに、次第に THEY 世界(文化的実践の世界)とかかわるようになるのであり、保育とは、子どもが文化的実践に参加していくこと(THEY 世界に生きること)を、できる限り有効に援助すること」

(佐伯 2007: 111-112) という。

以上の点を整理すると、界面は二人称的かかわりに内包されたものと読み解くことができ、二人称的かかわりを追うことで、界面の有無も含めた子どもの学びの姿を追うことができるといえる。

### (3) 二人称的アプローチの援用

二人称的アプローチを実践的にわかりやすくしたドーナツ論を学校教育に援用した研究として、白石(2015)の「幼稚園の楽器指導における幼児の和太鼓へのかかわり方に関する一考察」がある。この中では、園の楽器指導を考察することで、保育者が一方的に幼児に練習させることに陥りがちな楽器指導においても、決められたリズムを習得する指導ではなく、遊ぶ中で体得できるような楽器指導の可能性を見出すことを試みている。そこで、白石(2015)は、遊びとして楽器と関わりをもつことができる活動の場を設定し、その活動の様子を撮影したものを分析している。特に、Iである幼児と YOU 的他者を太鼓として、その関係がなじむ様子を捉え、分析している点は、幼児自ら体得する活動の様子と教師の関わりを具体的に捉えている。

教師の「二人称的かかわり」によって、子どもが見ている世界を見ることができると仮定すると、子どもの思いや願いを知ることができると予想される。つまり、レディの「二人称的アプローチ」を足場に子どもの学びを捉え直すことで、「界面」が生まれる授業実践の可能性を得たのである。

佐伯は、「二人称的アプローチ」とは、『二人称的にかかわっている』対話的状况を、傍観的に眺めるのではなく、それぞれの当事者の、相手に対して『二人称的かかわり』をもとうとしているありさまを、当事者同士の互いの『応答性』に注意を向けて、深く知ろうとする(探究すること)(佐伯 2017: 69) という。つまり、子どもが対象とどのような関わりを望んでいるのかという思いや願いを、子どもの内面にある感情込みで知ることである。

そこで、まず幼稚園での幼児や保育者の姿を観

察することとする。保育者が YOU 的他者として幼児にかかわりながら、幼児が親しく「なじむ」モノやコト、ヒトを媒介にして、どのように社会や文化的実践に参加し、遊びを広げようとしているのかを探ることとする。さらに、そこで得られた知見も参考にしながら、生活科における単元づくり・指導に活かし、「二人称的かかわり」の視点から分析を加えていく事とする。

#### (4) 観察・記録方法

「二人称的かかわり」の視点から分析を行うために、以下のような観察・記録を行う。

##### ① 観察法

幼児に対する教師の関わりを観察する時、固定したビデオで撮影したものであれば、I である幼児に対して、保育者が YOU 的他者として二人称的かかわりで関わっているとは言い難い。そこで観察については、「関与観察」を行う。

鯨岡は、「関与観察とは、臨床精神科医であったサリヴァンの『関与しながらの観察』つまり、一方で患者に関わりながら、他方で患者の様子を観察するという二つの行為を縮めて表現したもの」（鯨岡 2005 : 63）と述べている。つまり、本探究実習において関与観察とは、子どもの世界の外から行動観察するというのではなく、子どもに関わりながら観察するということだといえる。

また、鯨岡は、「関与観察している観察者は、『相手』に自分を重ねることができる＝相手を主体として受け止めてその思いを間主観的に掴むことができる」（鯨岡 2005 : 97）とも述べている。さらに、「このように『間主観的に分かる』ということは、一方の主観的状态（こう思っていること）が相手の主観に生じる状態、あるいは相手にわかるという状態であり、当事主体に引き寄せれば、『相手の思っていることが分かる』といえる事態」（鯨岡 2005 : 100）と述べている。つまり、関与観察というのは、鯨岡（2005）自身も「他者理解の鍵を握るとされてきた『共感』や『共感する』も一般的な事態の一変種として扱っていけないのではないか」（鯨岡 2005 : 101）と述べているが、佐伯（2017）

の言う「二人称的かかわり」であり、幼児に対して共感的に関わりながら観察することである。

##### ② 記録法

記録については、鯨岡の「心を動かされるエピソードとその背景、メタ観察したものの3点を提示した記録方法」（鯨岡 2005:130）と定義するエピソード記述を援用して記録する。

鯨岡は、「エピソード記述とは、読み手を想定し、読み手に自分の心揺さぶられた体験がわかってもらえるように、読み手に伝えるつもりで丁寧に描き直したもの。」（鯨岡 2015 : 125）と定義している。エピソード記述の方法としては、そのエピソードが起こった背景、読み手に伝わるように書かれたエピソード、そして、そのエピソードについての考察の3点が含まれたものを記録していく。

一見、主観的な記録方法とも受け取れるだろうが、エピソード記述にはいくつかの役割があるとされている。鯨岡は、「目に見えない子どもの心の動きを捉えた部分が、何よりも保育のエピソード記述のポイントになる」（鯨岡 2012 : 10）と示す。また、「子どもの気持ちが掴めた場面、子どもに思いが通じた場面、子どもの心が繋がった場面や途切れた場面は、それこそが保育の基底を形づくる重要な場面である」（鯨岡 2012 : 10）と述べている。つまり、エピソード記述は、観察できる目の前の子どもの姿から、見えない子どもの心の動きを捉えて、そこに意味や価値を見出すことができるのである。

その記録したエピソード記述の中から、文化的実践の世界を広げようとするエピソードを選び、分析を行う。分析は、子どもの学びを佐伯の「ドーナツ論」を援用し、関与観察やエピソード記述を通して、気付きの質の高まりを追っていく。

気付きの質の高まりは、図2で示すように文化的実践の世界に到達することができたのかを、3つの視点である、「無自覚だった気付きが自覚されること」、「個別の気付きが関連付けられること」、「自分自身への気付きが生まれること」を基に分析する。

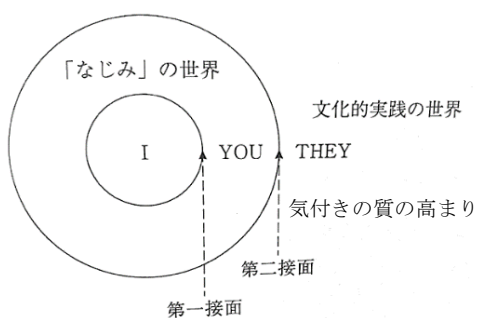


図2「ドーナツ論」と気付きの質の高まりの関係  
(筆者加筆)

## 5 幼稚園における子どもの姿からの検討

### (1) 概要

幼児期の遊びの姿から小学校での学びについて捉え直すために、A 幼稚園 4 歳児クラスで 20 日間（2021 年 9 月 1 日から 11 月 2 日）関与観察を実施した。鯨岡が「心を動かされるエピソードとその背景、メタ観察したものの 3 点を提示した記録方法」（鯨岡 2005:130）と定義するエピソード記述を採用し、記録した。そして、幼児期の子どもの遊びについての分析・考察を行った。

### (2) 子どもの遊びの分析

幼児期の子どもが、身近なヒト・モノ・コトと繰り返し関わる中で、その面白さを見出し、自分なりに関わりを変容させながら表現することを楽しむ様子があった。つまり、幼児期の子どもは、遊びの中で、身近な対象との関わりを繰り返しながら遊びを展開していることが判断された。

4 月当初の子どもの様子は、新たな環境に出会うとどの子どもも様々なことに興味や関心をもち、意欲的に取り組もうとする姿があった。一方で、うまくいかないことがあったり、少しでも不安に思ったりすることがあったりすると、すぐに活動を辞めてしまったり、固まってしまったりする子どもの姿も複数名見受けられた。

さらに、子どもたちが自分の思いや願いを実現しようと身近な対象との関わるができる背景には、子どもの思いや願いに共感する保育者の存在も、子どもの身近な環境の一つとして大切な役割を果たしていた。保育者は、子どもの行動だけ

ではなく心の動きも感じ取り、子どもへの関わりや声かけを微妙に変化させていた。このような保育者の幼児期の子どもたちへの関わりの視点が、小学校においても教師の子どもへの関わりの手がかりとなる。

そこで、保育者と幼児の関係を生活科の授業に活かすという視点から、エピソード記述を用いて分析し考察を加えた。

### (3) 保育の分析

観察関与を通して得た、3 つの事例を分析する。事例における遊びの展開の A, B, C は子ども、T は保育者を示している。

#### 【事例 1】

- ① 内容 川を見に行こう  
(自然物, ヒトと幼児のかかわり)
- ② 子どものこれまでの様子

| A 児   | B 児  |
|---|--|
| 自分から友達を遊びに誘ったり、声をかけたりすることが難しい。担任を仲介にして友達との関わりが始まることもある。 | 生き物を見たり、捕ったり、飼ったりして遊んでいる姿がある。名前の分からない生き物は、図鑑で調べる様子もある。 |

#### ③ 遊びの展開

この遊びは、A 児が登園後すぐに、一人で園庭横の川へ行くところから始まる。( ) は、観察者の見取りによる補足

|   |
|---|
| A (担任の所へ行く。)「コイがいたよ。」(笑顔で伝えている様子。)                |
| T 「 <u>一緒に見に行く？</u> ①」                            |
| A (保育者と川に行くことが嬉しそうな様子で頷く。)                        |
| B 「ぼくもいく。」(三人で川の様子を見る。)                           |
| B 「(水草の上に止まっているトンボを指して) <u>ちようちよみみたいなトンボだ。</u> ②」 |
| T 「羽が黒いね。何というトンボか知ってる？<br>③」                      |
| B 「知ってるよ。クロトンボだよ。」                                |
| A 「雨が降ってるとくるよ。」                                   |

T「雨が降ったらよく来るよね。④」  
 B「(トンボの羽が開く様子を見て) 花みたいになってる。⑤」  
 T「ねー。きれいだね。⑥」  
 B(周りをくるくる回りながら)「おーい。大発見だあ。」  
 (三人は、川から別のところへ行く。この後、Aはもう一度、川の様子を見に行く。)  
 A(水草が水の流れて揺られる様子を見る。)葉っぱが動いているよ。⑦」  
 (トンボが羽を閉じたり開いたりする様子を見て)「あのトンボもお花みたいだね。⑧」

④ 考察

A児は、他の場所で遊んだ後に再度川に行き、川の様子の変化を見つけたり(波線部⑦)、トンボの動きを見立てたり(波線部⑧)ヒトとの関わりや自然物との関わりを楽しんでいる。これは、A児が、川でコイを見つけたように、また何か発見したいという思いや川には面白いものがあると感じていることが伺える。また、B児は、クロトンボをチョウや花に見立てながら観察している(波線部⑤)。これは、クロトンボの羽の動きを、自分が知っているものに見立てて表現している。

保育者の幼児への関わりについては、まず、コイを見つけたことを伝えにきたA児に対して、保育者は、下線部①のように一緒に見に行くことを問いかけていた。これは、コイを発見したことを共有したいというA児の思いに、保育者が共感していること、コイを見に行くという学びのきっかけづくり、A児にとっては繰り返しの学びの場をつくるきっかけとなっていることが伺える。

次に、B児にトンボの名前を聞いている(下線部③)のは、B児が生き物好きで、日頃から知らない生き物は図鑑で調べているというB児の背景を保育者が理解しているからである。

また、下線部④や下線部⑥では、子どもの発言に対して、同じ内容を返している。この保育者の姿も、子どもが見たことや考えたことを共に感じようとしている、子どもの思いに共感している場面といえる。

これらをまとめると、A児やB児のように、自分のやりたい遊びを生み出し、展開していく背景には、子どもの思いや願いと一緒に感じる保育者の存在がある。つまり、幼児が外界の文化的実践の世界と関わるようになるには、二人称的に関わる他者の存在が、子どもの身近な環境として大きな役割を果たしていたといえる。

【事例2】

- ① 内容 お尻があったよ  
(自然物、ヒトと幼児のかかわり)
- ② 子どものこれまでの様子

| C児                                | D児                                       |
|-----------------------------------|--|
| 最近、色水遊びや泡づくり、泥遊び、家族ごっこをしてよく遊んでいる。 | 生き物や様々なことに興味がある。年齢間わず、色々な子どもたちと遊ぶ姿をよく見る。 |

- ③ 遊びの展開 ( )は、観察者の見取りによる補足

C「これおしり〜。」  
 D「ほんとおしり〜。」  
 C「見て。これおしりでしょ。」(自分のお尻と比べるように見せ合う)  
 C「(木のムクロジの実に向かって、虫捕り網を振りながら①) これで採ったらいいよ。」  
 (二人とも、ムクロジをなかなか採ることができない。)  
 C(低く腰を屈めてジャンプする②)が、なかなか採れない  
 D「網の端っこをにぎるといいよ。③」  
 C(ムクロジを見つけて)「あそこにあった。」  
 C「先生見てー。」  
 D「これ先生のお尻。」  
 T「ほんとだ。お尻みたいだね。④」

④ 考察

C児とD児は、二つの実がくっついたムクロジを見つけて、お尻に見立てることを面白がって遊んでいた。虫捕り網の端を持ってムクロジを採ろうとしたり(下線部①)、高くジャンプしようとし



たりしている（下線部②）。さらに、D児は、網の端を持つように提案している（波線部③）。このことから、「お尻の形をしたムクロジを採りたい」という思いや願いをもって、より高いところまで届くようにと、活動を工夫している姿だと捉えることができる。

保育者は、下線部④のように、C児やD児のムクロジに対する見方や考え方に対して、同じ言葉を返していた。これは、子どもの見ている世界から、子どもと共に、ムクロジの形の面白さを感じようとしている姿である。また、これらの前後のやりとりから、子どもたちが先生に話をしたくてたまらない様子も読み取れる。子どもたちは、身近なモノとの応答関係を繰り返す中で、その面白さを感じたり、モノの新たな面白さやよさを見出したりしている。その見出したものを、伝える相手として保育者がいることがわかる。伝えたいことがあるから伝えるのであるが、その際に子どもが発した以上の言葉を付け足さずに受け止めていると考察される。共感した上で受け止める姿だと判断できる。

【事例3】

① 内容 見つけたよ

（自然物、ヒトと幼児のかかわり）

② 子どものこれまでの様子

| E児                                   | F児                              |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| 最近、登園後や昼食後すぐに、三輪車で園庭を走り回って遊ぶ様子が見られる。 | 最近、E児と一緒に三輪車で園庭を走り回って遊ぶ様子が見られる。 |

③ 遊びの展開

（ ）は、観察者の見取りによる補足

二人が、いつものように玉じゃくしを持って三輪車で走って行ったのでついて行くと

E「周りを掘ろう。」

F「そうだね。」

E「これ大きいよね。」

F（地面が硬くて、なかなか掘ることができずに、お玉じゃくしで叩く）

E「割るな。どこまでつながっているのかな。」

F「とれないね。」

E「はあ。硬いね。よし。ガリガリ掘りー。」

F「全然とれないね。」

E「硬いなあ。」

T「何をとってるの。」

E「これだよ。」

F「石の周りをガリガリってやると、とれるんだよ。①」

T「もしかして、あそこの石って、こうやって集めたの？」

E・F（とても得意げな表情で②）「そうだよ。」

E「これ硬いから先生もやってみてよ。」

T「どうやってやるの。」

E（玉じゃくしを渡して、自分もやってみせながら）「これでするんだよ。」

T（E児が言うように、お玉じゃくしで土を掘る③）「この道具ですると掘りやすいね。」

E「そうだよ。」

④ 考察

本事例で、二人は、自分たちで石を掘り出すことや、地面に顔を出している石や木の正体を知ることによって面白さを見出し、その遊びを楽しんでいたことがわかる。そして、「石の周りを掘ると取れる」という発言（下線部①）や、E児とF児の得意げな表情（下線部②）は、これまで遊ぶ中で何度も経験しているので、二人の間では共有されている事実であり、自信をもって言えることとなっている。また、E児に誘われた保育者も一緒に掘っているが、掘りやすい様子が見られる。

ここでの保育者の役割は、子どもと共に活動するということと、子どもの活動の価値づけを行っている所である。集めた方法を問うたことで、子どもの表情が変わっている所から、子どもは自分たちの活動に自信が持てたことが読み取れる。保育者の言葉によって、子どもの活動がより広がり、深まるきっかけになることが推察される。

(4) 生活科授業への活用のための考察

①接面の視点から

A 幼稚園4歳児クラスの子どもと保育者との間

には、この「接面」という領域が生まれたことで、子ども自ら対象との関わりをよりよいものとなるように繰り返していく遊びが展開されていたのだと推察される。

実際に、幼稚園での教師の子どもへの関わりを見ても、「○○さんはどう思うの。」「そうだね。○○だね。」と、子どもとの対話の中に教師の指示や誘導的な声かけはなく、問題が起こっても共に悩み、うまくいったときは共に喜ぶ姿があった。生活科学習においても、子ども自身が自分の生活をよりよくしようと対象に働きかけながら、対象への価値を創造していく学びが実現できるように、教師が子どもの思いや願いを知ることが不可欠である。そのためには、幼児と保育者との間にあった「接面」が、子どもと教師の間に生まれることが必要である。

### ②3つの事例から

3つの事例から、保育者が二人称的アプローチを行ったと仮定すると、そこでは、共感、受け止め、価値づけが行われていると考察される。

### ③生活科の授業に向けての方策

以上のことをふまえ、本研究では保育における教師の子どもへの関わりを生活科の授業の中でも実践しながら、子どもの思いや願いを実現していくことができるような授業実践を進めていくこととする。そして、子どもの姿を教師自身がYOU的他人者としてかかわりながら観察し、子どもが親しく「なじむ」モノやコト、ヒトを媒介にして、自分の身近な社会や文化的実践に参加し、自分の世界を広げていくことができるようにしていく。

すなわち、「I」である「一人称」を、活動を進めていく子どもとして設定する。そして、「You」である二人称を「子どもの思いや願いを、子どもと同じ方向から見る存在」としての教師を設定する。教師を二人称として設定するのは、子どもの思いや願いを知ることができる点（共感）と、そのことが、教師の関わりや言葉かけ（受け止め・価値づけ）、環境整備に生かすことができると判断するためである。このような設定によって、生活科の単元を設定し、授業を行うこととした。

## 6 生活科授業の実際

### (1) 概要

A 小学校2年生1クラス（2022年4月12日から10月4日）28名を対象として授業を構想し、関与観察を実施した。単元は、「栽培活動」である。ここでは、分析として、抽出児童の教師や友達、対象との学びの様子を具体的に分析することによって、気付きの質の高まりを追うこととする。なお抽出児童Xの様子は以下の通りである。

#### 抽出児 X

- ・ よく手を挙げ発表したり、友達に対しても自分から声をかけて活動したりするなど、意欲的である。
- ・ 場面によって感情のコントロールをうまく調整できないことがある。
- ・ 興味のあることに対し、意欲的に挑戦はするが、思い通りにできないとすぐに諦めてしまうことがある。
- ・ 自分でできないことがあると、泣いてしまうことがあり、活動が進められずに、固まってしまうことある。
- ・ イメージや思いを言語化することがそれほど得意ではない。

### (2) 小学校生活科授業の構想

#### ①単元の目標

身近な野菜や花の栽培に関心をもって世話をする中で、個別の気付きを比べたり、同じものを見つれたりすることで、それらが生命をもっていることや成長に気づき、植物への親しみをもって大切にしようとするようにできるようにする。

#### ②単元の評価規準

##### 知識・技能

野菜や花を育てる活動を通して、それらは生命をもっていることや成長していることに気付いている。

##### 思考・判断・表現

野菜や花を育てる活動を通して、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもって働きかけている。

主体的に学習に取り組む態度  
野菜や花を育てる活動を通して、野菜や花へ親しみをもち、大切にしようとしている。

③単元計画(全 25 時間)

|   |
|---|
| 「小単元名」(時間)・予想される学習活動  |
| 「校内を散歩しよう」(1)<br>「これまでの活動を振り返ろう」(1)<br>・1年生のときの生活科でやってきたことや、<br>その中で上手くいったことや上手くいかなかったことを伝え合う。  |
| 「わんぱく村の野菜やお花を育てよう」(17)<br>・育てたい野菜や花を決める。<br>・育て方を調べる。(本や動画)<br>・畑の準備をする。(草取りや肥料など)<br>・種をまく。(畑やポット)<br>・世話をする。(観察、水遣り、草取りなど)<br>・育てている人に世話について相談する。<br>・野菜の収穫をする。(野菜パーティー)<br>・お花のプレゼントをする。 |
| 「これまでの活動を振り返ろう」(6)<br>・これまでの活動の報告会をする。<br>・新聞や本、映像にして伝える。<br>・映像に残しておいた自分の動画を見る。  |

(3) 授業実践における子どものエピソード

実習記録から、印象的だったエピソードを取り出し、考察する。下記は、「大きなカボチャを育てたい」と活動を進める X 児のエピソードである。

①事例1【私のだけ大きいんです!】5月18日

子どもたちが選んだ種を一粒ずつ手渡すと、どの子どもも種が落ちないように指を曲げて種を持っている。  
C1 (X 児が持っている種を見て、びっくりした表情で)「かぼちゃの種、大きい。」  
(その声を聞いた他の子どもたちが駆け寄ってきて、次々に「X さんの大きいね。」と発言している。X 児は、C1 の発言や他の友達が寄ってきたことや、大きいねと言われていることが理解できていない表情。)  
X 「C1 さん。見せて。」

(周りに集まった友達に声をかけて、友達の種と自分のカボチャの種を見せてもらおうとする。何度も自分のカボチャの種と友達のキュウリの種を見て、大きさを比べている様子。

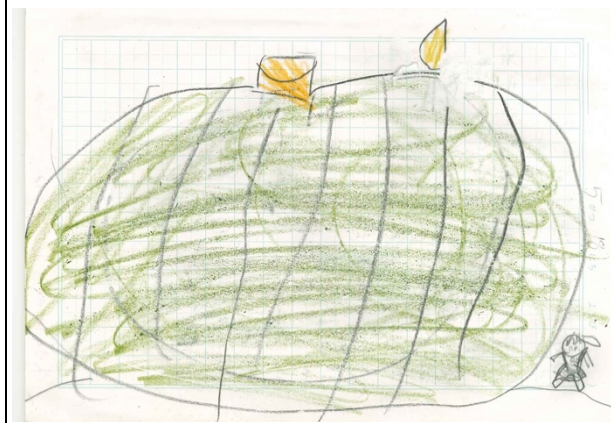
「大ききの違いに気付き、驚いた表情になる)先生見て。私のだけでかい。①」

T 「えっ。どういうこと?」

X (もう一度、カボチャの種の大きさを確認している様子)「私のだけ大きいんです。」②

【X 児のノート記述より (原文ママ)】

かぼちゃのたねをまきました。せんにあわせて土にうめます。かぼちゃのたねは大きかったです。みんなよりね。③あかちゃんゆびのせんのいちばんさいしょのところに あなをあけます。そして うえます。かぼちゃの大きさは 大きくしたいです。もっと大きくしたいんですけどはいりませんでした。



X 児は、友達に言われたことをきっかけに他の友達とも種比べをしたことで、カボチャの種が大きいことに気付いたことが伺える(下線部①)。また、もう一度見て確かめることによって、自分の考えを自覚したといえる(下線部②③)。

②事例2【芽が出たよ】5月24日

X 「先生!大変です。何か出ています。」  
T 「何が出ているの。」  
X 「大きい葉っぱです。」  
C 「それ芽だよ。カボチャの芽じゃない。ぼくのキュウリはこれだよ。」  
(友達の野菜の芽と見比べている様子。)  
X 「わたしの芽、大きいです。」

T「大きいね。」

(発芽を喜び、何度も芽を見ている)

【X 児のノート記述より (原文ママ)】

めがでてたよ。わたしがでてきたのは、かぼちゃです。どこにうめるかきまってないけど、おおきくなるのがたのしみです。



X 児は、はじめ、発芽している子葉に対して、カボチャの芽であることを確信していなかった様子が伺える。それは、C 児に「それ芽だよ。カボチャの芽じゃない。ぼくのキュウリはこれだよ。」と言われても、何度も見比べている様子は、X 児が納得していない行為だといえる。

その後、X 児が「わたしの芽、大きいです。」と発言したのは、C 児の発言を受け入れ、さらに、何度も見比べることで、C 児のキュウリの芽よりカボチャの芽の方が多いことに気付くことができたといえる。

③事例3【種の中が空っぽ】5月25日

X 児は、中が空であるという発言から、気付いていることが伺える(下線部④)。これは、実際に芽の横に以前見たことのある種が落ちているのを見つけ、その種が割れていることに気付いたことで、その中を見たいと思った行為である。そして、実際に種の中の様子を確認したことで、気付くことができたといえる。

(何度も芽を見ていると、カボチャの芽の横に種の殻が落ちているのを見つける。見つけた種の殻の中を除いたり、開いたりして、殻の中が気に入り、どうなっているかを確認する様子)

X 「種の中が空っぽになってる。」④

【X 児のノート記述より (原文ママ)】

たねがでてて、へんなかんじになっていた!

たねがでてきているよ。へんなかんじでした。

⑤たねがくさをはさんでいたみたい。⑥おもしろかったけど、わらいませんでした。だって、じぶんのかぼちゃだからです。

5月30日のエピソード

C2 (驚いた表情)「ぼく気付いてなかった。」

T 「何に気付いていなかったの。」

C3「葉っぱのところに種がついてた。」

X (その話を聞いていた X が来て、種をじっくり見た後、T と顔を見合わせる)

「私の(カボチャ)と一緒にだ!」⑦

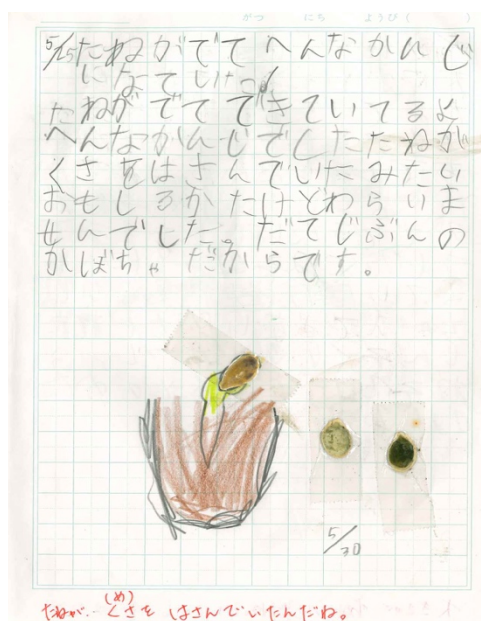
C4「一緒にって?」

X (自信のある表情、殻が付いているところを指し)

「種が割れて葉っぱが出てくるんだよ⑧」

C5「種から葉っぱが出てくるの?」(びっくりした表情で葉についた種を見ている。)

・5月25日の授業後のノートに、見つけたカボチャの種を子葉の上と下の方に貼り、その横に5月30日と気付いた日付を書き加えている。



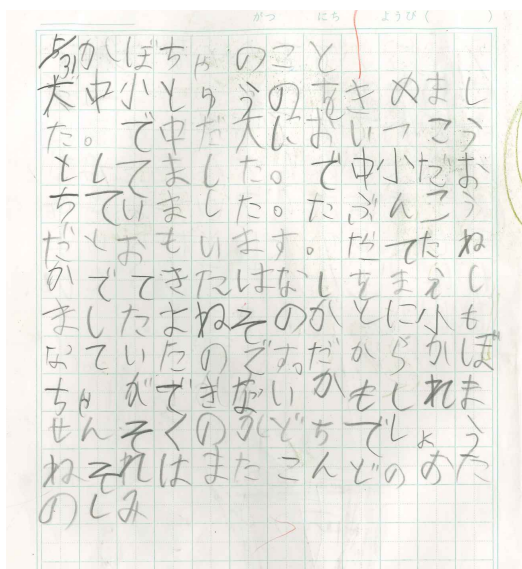
X 児は、下線部⑤より、前回の授業の際に、土の中に埋めたはずの種が土の上に出てきていることを不思議に思っていることが分かる。また、下線部⑥の記述より、X 児は、種が子葉についていたことに対しても疑問に思っている。

その次の時間には、C2の発言に対して、自分のカボチャと同じように、種の殻が葉についていたと発言するC2と自分の気づきを比べることで、その共通点を見つけ関連付けて考えたことが伺え

る(下線部⑦)。また、その共通点と種の中が空であるとこに気付いたこと(下線部④)を関連付け、種から葉が出てくると自分なりに仮説を立てて考え、納得していた様子が伺える(下線部⑧)。これは、前回の授業で疑問に思ったことがあり、その理由を知りたいという思いや願いをもち、自分なりに解決できたことで現れた表情だと考察される。

さらに、疑問を解決した直後、前回のノート記録の絵に見つけたカボチャの種の殻を貼り付けている。これは、見つけたものがカボチャの種であり、中から葉が出てくると気付いたことを表現しようとした姿だといえる。

・5月31日のノート記述



④事例4【先生!分かった!】6月3日

X児は、はじめ、芽が他の野菜や花より大きいこと、本葉も友達の植物よりどんどん大きくなっていくことに驚いていた。最近、カボチャの様子を見る度に、つるが伸びる様子を見て「カボチャが倒れている。」とみんなに報告し、とても心配 そうな表情をしていた。⑨

X「先生。あのね。分かったよ。」  
 T「どうしたの。」  
 X「カボチャは倒れて、ポンって実がなるから、倒れているの。」  
 T「実が大きいから倒れているのかな。って？」  
 X「うん。実がなってカボチャの体重で重くなるから、また倒れて。だから最初から倒れているの。」⑩

【X児のノート記述より(原文ママ)】

X 「カボチャでかい。デカすぎ。」(カボチャの本葉が大きいと気づき、感じた気持ちをノートからはみ出るくらい大きな葉で表現してカボチャの絵を描いている。)



X児は、友達に「カボチャが倒れている。」と報告し、その様子を心配していた。それは、植物は上に伸びるという経験と横につるを伸ばす自分のカボチャとの様子の違いに気付いたことから、その様子を心配していたと考察される。(下線部⑨)。

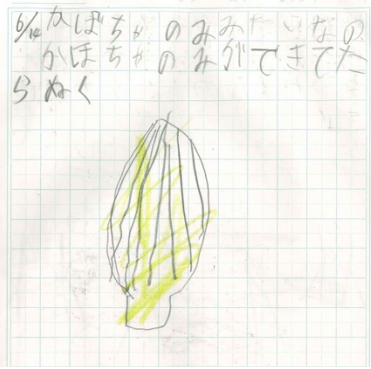
その後の、X児の「分かったよ。」の発言は、これまでカボチャが倒れていることに対して、疑問をもっていたことが伺える。その疑問に対しては、カボチャの重さとカボチャが倒れていることを関連付けて、倒れているという疑問に対して自分なりにその理由を考えていることが伺える(下線部⑩)。X児は、「カボチャが倒れているのはなぜかな」と疑問に思ったことで、その理由を考え、下線部⑧の気づきにつながったと考察される。X児のノート記述や葉をノートいっぱい描いた絵からは、カボチャはどの植物よりも大きく成長するという気づきをもち、その様子に驚きを感じることが伺える。

⑤事例5【変なのが出てる!】6月14日

X児がカボチャの脇芽を見つけるところから始まるが、Xはその正体を知らない。前回見たときまでなかったのも、その正体が何か不思議に思っている様子である。

X (カボチャの脇芽を指し、不思議そうな表情で)「先生。これ見てください。」  
 T 「どうしたの?」(何人か子どもたちが集まってくる。)  
 X 「これです。茎のところから実みたいなのが出ています。」  
 T 「実みたいだね。カボチャの実かな。」  
 X 「分かりません。ここにも、ここにもありません。」  
 C6 「見せて。」  
 C7 「ほんとだ!」  
 C8 「本で調べてみたら?⑪」  
 (...中略...X 児は、カボチャの本を持ってきて調べている⑫)  
 X 「先生!分かりました!」  
 T 「正体が分かったの?」  
 X 「ここに書いてあります。」(カボチャの脇芽を取ることが絵と文章で書いてある)  
 T 「何て書いてあったの?」  
 X 「この実みたいなのは、取るって。」  
 T 「この実を取る?」  
 (本当に取ってもいいのか心配そうな表情をしていた⑬)ので、一緒に本を読む。  
 T 「ほんとだね。取った方がいいって書いてあるね。」  
 X (安心したように一つずつ脇芽をとっていく。)  
 「見て。」(嬉しそうな表情)

**【X 児のノート記述より (原文ママ)】**  
 X 「カボチャのみ カボチャのみができたらぬく。」



The image shows a handwritten note on graph paper. The text at the top reads: 'カボチャのみができたらぬく' (The pumpkin sprout has grown, so it's time to eat). Below the text is a simple line drawing of a pumpkin sprout with a stem and leaves, colored in yellow and green.

X 児が、カボチャの脇芽を取ることになったのも、これまで見たときとの違いに気付き、疑問をもったことから始まった。子どもたちの一つ一つの気付きや、不思議だなと思った疑問などを丁寧に見て、カボチャに対して繰り返し関わることで、次の活動や新たな気付きにつながっていることが伺える。今回は、下線部⑫のように、本で調べるという解決の仕方をしている。X 児は、事例 4 の段階では自分なりに考えて疑問の答えを解決して

いたが、事例 5 では本で調べるという方法を使って解決している。それは、下線部⑪のように「本で調べてみたら?」と C8 児のアドバイスを受け、分からないことを解決したいと考えた行動だと伺える。

それでも、下線部⑬のように、本当に取っていいのか不安そうにしていたので、本とカボチャの様子を見比べながら、X 児が指すところと一緒に読んでいった。

X 児のノート記述からは、これまでもっていた疑問に対して、どうすればよいかと考えたことを実際に本時に体験したことで、自分なりに出した考えを自覚している様子が伺える。

⑥事例 6【先生大変です!】6月28日

X 児は、カボチャのツルが畑横のフェンスを乗り越えようとしているのを見つける。

X 「先生。見てください。(隣の家の)敷地内に入っているカボチャがいるんですけどいいんですか?⑭」  
 T 「どれどれ。」  
 X (カボチャのツルをもって)「これです。」  
 T 「ほんとだ。どうしようか。X さんはどうした方がいいと思う?」  
 X (首を傾げて悩んでいる様子。)  
 T 「みんなに話を聞いてみる?」  
 X 「うん。」  
 (...中略...)  
 X 「聞いてください。わたしのカボチャが隣の家に入っているんですけど。」  
 C9 「隣の家に入ってるって?」  
 X (カボチャのところに走って行って指す)「これです。」  
 C10 「ほんとだ!」  
 T 「だから、X さんはどうしたらいいかなって思ったんだね。」  
 X (大きく頷く)  
 C11 「それ、そのままにしていいいんだよ!だって、うちのばあちゃんがやってたもん。」  
 X (C11 の発言に納得していない表情)  
 C12 (X の納得していないような表情を見て)「うちのじいちゃんも作っているから、連れてこようか?」(X 児の発言をきっかけに、カボチャのつるをどうするかの話になったが、結局、X 児の納得するような方法が見つからなかった。そこで、実際に野菜を作っている子どもたちの祖父母に畑を見てもらうことになった。)

## 【X児のノート記述より（原文ママ）】

X 「てよりも がかいカボチャ。このくらい。すごい。たのしい。いろはみどりくてたのしかたちへんくてへんくて よかった。たのしい とげとげ。」

カボチャのつるがのびて、隣の家に入ろうとしていることに気付き、X児の発言から、このままにしておいていいのか、どうすればよいのかと疑問をもっていることが伺える（下線部⑭）。その後、納得していない表情をしていたのは、友達にも疑問を投げかけるが、自分の納得する考えが得られていないことを表していると推察される。

#### (4) 事例の考察

第1に、幼児教育の視点から得られた「共感、受け止め、価値づけ」という3点からの考察を行う。それぞれの段階で教師の言葉かけに意識された要素が見られる。そして、それがその後の学びに大きく影響していることも読み取れる。この3つの視点は、教師が意識するというだけでも授業に影響が出ている。つまり、教師が意識をするだけでも授業には大きな変化が生まれるポイントがあることが推察される。

第2に、X児が何度も見比べたり（事例1）、じっくり見て確かめたりしている（事例3）。このことは、事例1から事例6まで通してみても、X児がカボチャとの応答関係の中で疑問をもち、それに対して自分なりの考えをもち、またカボチャに対する働きかけも行っている。これは、「植物とX児やC児とのやりとりを繰り返す中で、植物の「おもしろさ」や「楽しさ」を味わうという「なじみの世界」として成立していたのだと考察される。よって、「種の大きさが異なること」や「種が割れて発芽する」などの気付きは、むき出しのTHEYとして、教師によって指示的に気付かされた気付きではないといえる。そして、ノート記述（下線部③）から気付きを自覚したり、下線部⑤のように経験やこれまでの気付きを関連付けて考えたりと気付きの質の高まりを見ることがでる。子ども自身の気付きによって、学びが深まっていると判

断できる。

第3に、本論では、二人称的アプローチにおいて、一人称を、活動を進めていく子ども、二人称を、子どもの思いや願いを、子どもと同じ方向から見る存在として教師を設定して研究を進めてきた。

この特徴的な例が事例1である。教師は、X児やその周りの友達の様子から、X児が育てているカボチャの種について、X児が周りの友達の発言の意味が理解できていないことに気付いている。そこで、友達が言っている意味を解釈して伝えるのではなく、X児やその周りの子どもたちと一緒に種比べの設定を行っている。そして、X児がびっくりした表情から、他の野菜の種と比べてカボチャが一番大きいことに気付いたことを理解した上で、X児の「私のだけでかい。」という発言に対して、その気付きを言葉に出させることで自覚できるようにするために、「どういうこと？」という言葉掛けをしたことが考察される。

つまり、X児の友達の発言の意図を知りたいという思いや、その意図を知るために行った行動後に得た気付きを、教師が気持ちや行動、気付きも含めて理解することができたからこそ、子どもの発言を引き出す言葉かけができています。

しかし、他の事例をみるとこの形ばかりではないことが推察される。教師が二人称的アプローチで子どもの活動を見ると、一人称として見てきた子どもの世界でも、一人称や二人称は、子どもと教師の関係だけではなく「関わる対象と子ども」「一緒に活動する友達と子ども」という対象の変化が考察されるのである。

「関わる対象と子ども」では、カボチャが一人称、子どもが二人称的アプローチをしている状態が読み取れる。具体的には、事例1では、友達と種の大きさ比べをして分かったこと（カボチャの種は、他の野菜の種より大きいこと）を使っている場面。事例2の再度見比べている行動。そして、芽も他の野菜より大きいことに気付いている場面などである。カボチャのことを分かろうとして、予測したり、試したりして関わりをもっている様

子やカボチャをもっと大きくしたいと探究している姿が読み取れる。

「一緒に活動する友達と子ども」では、友達が一人称、子どもが二人称的アプローチをしている状態が読み取れる。具体的には、事例3の5月25日と30日で示すと、25日には、土にうめたはずのカボチャのタネが地上にあり、しかも子葉を挟んでいた様子に気付いた子どもが、30日には、友達とやりとりする中で、友達の野菜と同じような出来事が起こったという、野菜の発芽に関する共通点に気付いている。これは、友達が経験した出来事を、自分ごととして捉えている状態である。

以上の点をふまえると、一人称と二人称は常に固定化されたものではなく、学びの状況によって変化することが考察される。

## 7 研究の成果と課題

本研究では、生活科での教師の子どもへの関わり方・役割について深い学びの視点から検討を行ってきた。

成果として、二人称的アプローチの理論を足場とし深い学びの実現を目指したことで、生活科の目指す目標に向かう授業実践に迫ることができた。その中で、幼児教育からの視座を得て実施した授業においては、子どもへの声かけなど意識された教師の指導行動が見られることや子どもの気づきの質の変容過程を明らかにすることができた。また、二人称的アプローチに着目したことで、一人称と二人称が様々な場面で入れ替わって出現することの視座を得ることができた。

課題としては、今回は1人の抽出児童の変容を追ったが、他の児童の学びの中での二人称的アプローチによる分析や他の単元での分析等である。これらの点については、今後の筆者の課題とした。

### 【引用・参考文献】

- ・ヴァスデヴィ・レディ (2015) 『驚くべき乳児の心の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること』(佐伯胖：訳) ミネルヴァ書房。
  - ・加納誠司 (2009) 「生活科学習における『気付きの質を高める』ことに関する研究」中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要 10 : 159-167
  - ・鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』東京大学出版会。
  - ・鯨岡峻 (2015) 『保育の場で子どもの心をどのように育むのか—「接面」での心の動きをエピソードに綴る—』ミネルヴァ書房。
  - ・佐伯胖 (2007) 「共感-育ち合う保育の中で-」ミネルヴァ書房。
  - ・佐伯胖 (2017) 『「子どもがケアする世界」をケアする—保育における「二人称的アプローチ」入門』ミネルヴァ書房。
  - ・佐伯 (2014) 「そもそも『学ぶ』ということはどういうことか:正統的周辺参加の前と後」組織学会『組織科学』48 (2) : 48。
  - ・田中俊也/佐伯胖/佐藤学 (2005) 「学び・遊びと教育」教育科学セミナー36 : 109-119。
  - ・デューイ著/松野安男訳 (1975) 『民主主義と教育 (上・下)』岩波文庫。
  - ・菱田尚子/野田敦敬 (2011) 「気付きの質を高める指導に関する研究」日本生活科・総合的学習教育学会せいかつか&そうごう 18 : 88-95。
  - ・水谷春奈 (2016) 「思考を可視化して気付きの質を高めるアプローチの工夫—思考ツールを活用して、気付きの質を交流・共有する活動を通して—」上越教育大学 教育実践研究 26 : 97-102
  - ・文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領 (平成20年告示) 解説 生活編』東洋館出版。
  - ・文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 生活編』東洋館出版。
  - ・文部科学省 (2016) 「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)」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyoko/ukyoku0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyoko/ukyoku0/toushin/1380731.htm)  
(最終閲覧日 2023年1月23日)
- (2023年1月31日 受理)