

講演
記録集

読まずに語るな

「生活・総合」

北海道生活科・総合的な学習教育連盟

はじめに

この本は、北海道生活科・総合的な学習教育連盟が開催及び参加した講演の記録である。

生活科や総合的な学習の授業を組み立てる時、教師は自己の創造的な能力を十分に発揮しなければならない。この能力を発揮できなければ、生活科や総合は通りいっぺんの活動となり、子供の育ちには結びつかない。

しかし、この創造的な能力も、独りよがりや単なる思いつきのものではいけない。これらの学習を組み立てるうえでの、基本的な考え方をしっかりともち、その上で独創性を発揮したい。本書には、これらの学習について考える時に、拠り所となる知見が多数掲載されている。

本書を熟読し、どう実際の授業に結びつけ、具現化していくのかを一人一人に考えていただきたい。それこそが、実践家として大切なことだと考える。

読まずに語るな「生活・総合」！！

本書が一つでも多くのよりよい実践に役立ち、結果として一人でも多くの子供たちが自ら満足感や成就感を持つことができることを願っている。

目次

1. 第9回 全国小学校生活科教育研究協議会全国大会・広島大会 指導講話 文部省初等中等教育局視学官 嶋野 道弘 氏	••• 3
2. パネルディスカッション 「どう創る 新しい生活科と総合的な学習」	••• 17
3. これから的生活科と総合的な学習の時間 北海道立教育研究所 教育開発部 中澤 美明 氏	••• 27
4. 記念講演会「未来を拓く力を求めて」 ～生活科と総合的な学習の時間の目指す姿とは～ 文部科学省初等中等教育局視学官 嶋野 道弘 氏	••• 36
5. 「生活科・総合に求める学力観・評価観」 東京学芸大学附属竹早小学校 文部科学教官教諭 清水 保徳 氏	••• 48
6. 「生活科・総合の学習の成立」 ～評価・指導を中心～ 文部科学省初等中等教育局視学官 嶋野 道弘 氏	••• 57
7. 「生活科・総合的な学習でつけるべき力」 広島大学大学院教育学研究科教授 角屋 重樹 氏	••• 74
8. 「総合的な学習の今日的課題」 文部科学省初等中等教育局視学官 嶋野 道弘 氏	••• 91

<付録>

○生活科の基礎研究（1） 歴史をひもとく	••• 121
○生活科の基礎研究（2） 心理学に学ぶ生活科の子供観、方法論	••• 134

第9回 全国小学校生活科教育研究協議会全国大会・広島大会

指導講話

講師 文部省初等中等教育局視学官 嶋野 道弘 氏

平成12年10月27日（金） 広島国際会議場にて

私ももう頭の許容量が小さいものですから、先程のシンポジウムでもうこの中がめいっぱい頭が痛いぐらいなのです。しかし、また大事な時間をいただきましたので、ここで少し、日頃考えております、また今度改訂された生活科の趣旨・本質というものについて少しお話をさせていただきたいと思っております。

1. 21世紀に有能な人間とは

さて、21世紀に有能な人間、というのはどういう人間なのでしょうか。今日のシンポジウムのテーマの1つでもあったと思います。私はこのことについて、日頃考え続けてきましたが、今回の広島大会で「つながる"学び"の創造」ということをきっかけに、改めて「うん、これでいいのかな、これでいいのだ」と思っています。それは、大人も子供も『今学ぶ者が有能なり』、教師も児童も『今学ぶ者が有能なり』ということではないかと思います。単に知識の量だけでなく、もちろん知識はあればいいのですが、それを有効に生かして今学んでいますか、今学べていますか、今学ぶ喜びを感じていますか。こういう実感、こういう生活。これが21世紀に求められる有能さではないかなと思います。では、そういう中で生活科はどういう学びを提唱しているのでしょうか。

2. 生活科の提唱する学び

1つは、具体的な活動や体験に基づく学びであります。生活科の基礎・基本は何かと問われたら、それは具体的な活動や体験にある、と答えていいと思います。ご案内のように、生活科の教科目標は「具体的な活動や体験を通して...」と始まります。そして、改訂された生活科の8つの内容の中には育てることや遊ぶことや調べることや

探すことや、こうした具体的な活動や体験が入っています。そして、また生き物に親しむ、大切にするということなどは具体的な活動や体験を通して行うということになっております。具体的な活動や体験が目標であり、内容であり、手段でもあるということです。従つて生活科の学習が終わって、「先生よく調べたよね。もう何回も行って聞いたよね。さわったり、泣いたりいろいろしたよね。」こういう子供のつぶやきが聞かれた時に、具体的な活動や体験に基づく学習がうまくいったと言えるのではないでしょか。

2つ目には、自分との関わりに基づく学習であります。この解説の中にも事例が入っております。「ウサギのラビーちゃんは人参を食べるからえらいです。」と2年生の子供が言います。2年生の子供がうさぎが人参を食べるということを知識として知っているぐらいでは、別にさしたる驚きに値することではありません。当然のことでしょう。しかし、この子供は、自分は人参がきらいで日頃から家人や先生に「野菜を食べなければいけない。人参は栄養があるのでから、食べられるようにしなさい。」とこう言われているとしたらどうでしょうか。子供は対象として人参を食べるウサギを見ながら、そこに投影されている自分自身を見ているのであります。学ぶということはこういうことなのではないでしょうか。客観的にとらえることも大切ですが、それとともにそこに映し出される自分、この自分がより高まる、より望ましい自分になれそうだ、と実感された時に子供の主体的な学びが促進されていくのではないか。生活科はこうした自分との関わりに基づく学習を求めている訳です。そして、その結果として究極的には自立への基礎を養うことなのです。

3. おももパーティの事例から

これをもう少し別の事例で申し上げてみたいと思います。「おももパーティをしよう」というめあてで学習活動が始まりました。先程もめあてとかねらいとか目標ということがありましたが、私はこういう文脈の中で、ことばを使う時にそのことばを吟味してみること

が必要だと思いますね。あえて私はここでは「おいもパーティをしよう」というめあてに基づいて学習活動が開始されましたと、文脈の中でめあてを使ってみました。子供たちは苗を植え、そして、子供たちにできる水やりや草取りや日常的な世話を続けました。やがて収穫の秋になりました。いもほりをして、たくさんいもを目の前にして、先生が子供たちにこう投げかけました。「みんな、おいもがたくさんとれたね。さあ、それではおいもさんの気持ちになつておいもさんのことを書いてみましょう。」子供たちは、もらったカードにおいもさんの気持ちを書きます。Aさんは「土から栄養をいっぱいもらったので、こんなに大きくなりました。料理をしてもらえるかな。工作もしてもらえるかな。」と書いています。B君は「アリに食べられそうだった。もぐらに食べられそうだった。子供たちがきた。綱引きだ。掘り出された。子供に食べられるより、土の中のほうがよっぽどました。」と書いています。Cさんは「おいもさん、大きくなりましたね。大きくなつてよかったです。」と書いています。またD君は「おいもさん、大きくなりましたね。またうめたらもっと大きくなるのですか。」と書きます。おいもパーティをめあてにしてきたのに、料理をしてもらえるかな。工作もしてもらえるのかなという子供もいれば、「子供に食べられるより、土の中のほうがよっぽどました。」と考える子供もいれば、また埋めたらもっと大きくなるんですかという子供もいるのです。さて、おいもパーティにスムーズにいくかどうか。しかし、これはまさに先程申し上げた体験・具体的な活動や体験に基づく学習、自分との関わりに基づく学習、学び、これがうまくいったということですね。具体的な活動や体験に基づく学習というのは、一方にきわめてその子一人一人の独自性というものが表面に際立ってくるものなのです。とともに、誰にも共通する同一性というものが、ここに育っていることがわかると思います。A君もB君もC君D君も、自分たちで育ててきたいもに親しみを持ち愛着を持っていることはおわかりでしょう。しかし、その親しみの持ち方や愛着の持ち方は、AからDまでさまざまにちがっていることもおわかりでしょう。ここに体験を通して

学習のよさがある訳です。すなわち、同一性とはアイデンティティと言ってよいのではないかでしょうか。自分たちで関わりを持って育てて、育て続けてきた『いも』だからなのです。関わりのある『いも』だからなのです。と同時に、それは自分のこれまでの生活経験や自分の今の生活やこれまでの様々な生活のあり方に反映されて、土の中の方がよっぽどましだと考える子供もいれば、そのまま大きくなつてよかつたねえと喜ぶ子もいるのです。生活科というのは、ここが大切にされなければならぬでしょう。B君のようにアリに食べられそうだった。もぐらに食べられそうだった。子供たちがきた。そして、掘り出されて、子供に食べられるより、土の中の方がよっぽどましだと考えた子供も、やがてみんなでおいもパーティをした時に、やっぱり焼きいもはおいしいやと食べられる子でもある訳です。これ、たぶん先程のシンポジウムの中で片上先生が言われた『2つの目』ということに私は共通するのではないかというふうに聞きました。従つて、おいもパーティをめあてにしてきて、様々な子供の考えがでてきたことは、決してこの授業が失敗ではなく、むしろ成功したと考える。こうした発想の転換が必要なのではないでしょうか。活動の中から子供が生み出した知的な気付きを大切にし、さらなる活動に発展し深めていく。これが今回の改訂で、教育課程審議会ができるように学習指導要領の内容を改訂しなさいと、こう提言されたことの一つなのです。

4. 知的な気付き

ここで一つ知的な気付きということが最近よく話題になっていますので、ふれてみたいと思います。こんな子供のエピソードがあります。子供たちが森の中で秋と遊ぼう、秋をさがそうという活動をする中の二人の子供のつぶやきです。A君が言います。「このきのこ、食べられるかな。」「においをかいでもみろよ。」「あれ、カブトムシのにおいがするぞ。」「どれ、本当だ。カブトムシのにおいだ。ふしぎだね。きのことカブトムシが同じにおいだなんて。」「これ、森のにおいなのだよ。きのこもカブトムシも森の生き物だから。」「そうか、

森のにおいか。」といって二人は納得をしていくのですね。客観的なもののとらえだけでは、この子供の中に育つ気付きというものは理解しにくいのではないでしょうか。森の中に一体化し、自分も森の一員になっていると感じていく。そういう中にきのことカブトムシが同じにおいがする。それは、2つとも森の生き物だからだ、と納得していく。いくつかの事実を子供ながらにつなぎ合わせて、そして一つの考え方をつくりだしていく。私はこうした学びがこれからもっともっと進められなければならないと思います。そういうきっかけになる子供の驚き、発見、疑問、美意識、こういったものすべてが知的な気付きと私たちはとらえて、それを大切にしていくということが求められた訳であります。

さて、そうしますと生活科の基本を、私は具体的な活動や体験に基づく学び、自分との関わりに基づく学び、そしてそれを通しながら自立への基礎を養うことを申し上げました。ではさらに進めて、子供が本当に主体的に学ぶという時にはどういうことが見られるのかということです。このことがいささかでも明らかになってくれれば、これから生活科や総合に求められる、子供の主体的な学習をより一層進めていくことができると思います。私はこれについて、3つの要素があるように思っております。

5. 主体的に学ぶ～直接かかわる

1つは、子供が身近な人、社会・自然と直接関わる中で、自分の考えをつくるということです。この時、低学年の子供でありますから、子供のことは大人から見れば、また教師から見れば、多少生はんか、半わかり、あるいは時にはずれていたり違っていたりすることもあるかもしれません。しかし、まず第一には、子供が直接関わる中で、自分の考えをつくる、ということに私たちは着目していかなければならぬではないでしょうか。それはあとにまわして、その結果が正しいかどうかだけのものさしでみていくべき、子供は考えるというおもしろさを知らずに、学びから遠ざかっていくのではないかということを心配するのです。例えば、子供が生き

物を（特にこの場合はザリガニでしたけれども、いろいろな生き物を飼っていた中ですが）ザリガニを育てた子供がこんなことを書いていました。「ザリガニは脱皮をして大きくなります。でも、少し弱っていました。でも、大きくなつてとてもうれしかったです。また、脱皮をするのかな。と思いました。」ザリガニは脱皮をして大きくなるということを知的に知ることも決して無駄ではない。いや、むしろ大切なことかもしれません。しかし、それだけで生活科のめざす力になっていくのでしょうか。あるいはまた、生きる力をはぐくむことになるのでしょうか。私はそうは思いません。この子供は日頃からザリガニを飼育し、毎日毎日えさをやりながら見ていたのでしょうか。そして、自分のザリガニがいつもはとても元気がいいことを知っていたのでしょうか。今日たまたま見たザリガニが脱皮をして大きくなる。脱皮をしました。しかし、いつものザリガニと違つて、今日は少し弱っているのです。これに私がこの行間を少し読めば、ああ大きくなるってことはたいへんなことなのだ、ということに気付いているのではないでしょうか。子供は、こういうふうに活動を通しながら、無自覚的な気付きをしているのです。そこに友達や先生がいて共感があり、納得されてみて、この無自覚的な気付きが自覚化されていくのではないでしょうか。このように子供が文脈で自分なりの考えを語るということを私たちは大切にしていかなければならぬと思います。こうした事例はいろんな中で拾うことができるのです。例えば、春と夏に季節の観察をしにいった子供がさらに冬を間近にした秋にまた行ったのでしょうか。そして、こんなことを書いていました。「冷たい水の中でカニたちは生きていました。ずっと前は速くて、すばしこかつたけど、今はあまり動かなかつたのでつかまえやすかったです。」

子供が季節を感じるということはどういうことなのでしょうか。それを単に説明するのではなく、こうした具体物を通していくことなのではないのでしょうか。冷たい、しかもその中で、子供はその生命のたくましさというものに感じていると思います。「冷たい水の中でカニたちは生きていました。ずうっと前、速く

てすばしこかったけど、今はあまり動かなかったので、つかまえやすかったです。」これが低学年の子供が季節を感じるということなのでしょう。こうした事実をよくふまえて子供が自分で考えをつくっていく。こういうことを大切にしていきたいものです。遊びの中でもこういう問題は見られますね。「今日、ブンブンゴマをして遊びました。強くひくと、ブンブンと音がします。それで、私はああだからブンブンゴマというのかと思いました。」と書いています。子供は活動を通して認識を確かにしていることはわかります。ここには、2つのブンブンゴマという名称がでてきますが、はじめと後のこの名称はあきらかに質的に違っていることがわかります。「今日ブンブンゴマをして遊びました。強くひくと、ブーンブーンと音がします。それで私はああ、だからブンブンゴマというのかと思いました。」わかるという喜びを実感していることですね。このことは、学ぶということに子供をいざなっていきます。こうして子供はまさに主体的に学ぶという世界にどんどんどんどん誘いこまれていくのではないかと思います。

6. 主体的に学ぶ～自分自身に気付く

2つめには、そうした身近な人、社会、自然と関わる中で子供が自分の考えをつくるということの中に、自分自身に気付くということがなければならないのではないかでしょうか。先程申し上げた事例にあげた『うさぎのラビーちゃん』の話がそうであります。子供は対象と関わりながら、そこによくなれそうな自分、よくなってきた自分、もっと考えられそうな自分、たくさん考えられる自分、様々な自分に気付いて、「もっと学ぼう、もっと働きかけてみよう」と考えていくのだと思います。こうした子供のとらえを私たちが的確にとらえながら子供に関わっていくことが必要です。

だとするならば、子供の主体的な学習を進める3つめのポイントは、どうしてもそこに他者との良好な関係がつむがれなければならぬと思います。もちろん学びは一人一人に属するものであります。しかし、その一人一人の学びをより深く広げてくれるものが、よき

友であり、よき教師なのではないかと思います。例えば、子供が先程のカニの話でもザリガニの話でもそうですが、この時に、よき友やよき教師がいなければ、それは無自覚のまま葬り去られていく可能性が強いのです。この時に仲間の子供が「本当だね」とか「そうそう」「なるほど」とか言ってくれる。すなわち共感ということでしょうね。「そうそう」というのは、まさに共感的な言葉であります。「なるほど」というのは、納得的な言葉であります。「あれあれ」、「おやおや」とかいうのは、その子供に驚いてくれる言葉であります。こうした言葉をたくさん使いながら、子供が気付いたことに周りの者が反応していく。このことによって、子供は自分の気付きというものを自覚化し、自分のものにしていくことができるでしょう。従って私たちは、この他者との良好な関係がつむがれるという場の構成やまた教師はそのなかだちをしなければなりませんし、また、教師はその最も重要な一人にならなければならないのではないかと思います。

7. 子供の主体的な学びを進めるための4つのポイント

さて、こうした子供の主体的な学びを進めるその方策、これはどこにあるのでしょうか。具体的に言えば、授業をどのように構成していくべきいいのでしょうか。私はここで4つのポイントを考えています。また、この解説の中にも生活科学習指導のあり方ということで、5つの視点について書かれていますが、ご参考にしていただければありがたいと思います。

まず1つは、教師の方向付け、動機付けということです。生活科の場合は、この方向付けを何で行うか、方向付け、動機付けを何で行うかといえば、その中核は場の設定ですね。学校の周りにそれにふさわしい場があるか、それを見つけだして、その場に子供をつれていくことであると思います。しかし、必ずしもいつもそういう場があるとは限りません。もう一つは、それにふさわしい環境を構成することであると思います。言い換えれば、今ある場を有効に使うことともに、教師が意図的につくる環境によって子供を方向

付け、動機付けてやることではないのかと思います。そうして方向付け、動機付けられた子供は、その中でおそらく様々な活動を始めるであります。

2点目は、その活動の中から次なる思いや願い、あるいは実現したいと思うことをつむぎだし、そして、それを課題と言えそうなことにしたてあげていく、この営みが大切なのではないかと思います。もう一度先程事例にあげた「おいもパーティ」の話を思い出してくださいたいと思います。事前の指導計画では、おいもパーティをしようということをめあてにおきました。しかし、実際の活動を通して子供たちが生み出してきた実現したいめあてというのは、工作であり料理をしてみたいと思ったり、あるいは、また埋めてみたらどうかなど思ったり、もちろんおいもパーティをしたいと思ったりもしている訳です。これをいかに整理し、つむぎだし、そして子供たちにこれをしたてあげていくか、すなわちこの場合であれば複線型にいくつかのグループに分けて、活動を構成することも考えられるでしょう。あるいはまた、おいもパーティを基本にしながら、その他に個別に子供に自分の考えをやらせてみることも可能であります。ここには、どうしても事前の指導計画を検討・修正するこということが必要になってきます。この仕事が非常に大切になってくるのではないか。これは総合的な学習の時間においてはもっともとこの2つめのつむぎだし、したてあげる、ということに私たちは時間をかけ、じっくりとここで子供の力をきたえていかなければならぬと思います。これはまた後で事例を申し上げたいと思います。

3つ目には、意味付け、価値付けるという仕事であります。先程も申し上げましたように、子供は夢中で活動する中で子供の見せる表情、つぶやき、あるいは振り返って書いたカード、この中に様々な気付きがあるはずであります。しかし、それらの多くは体験をしているだけに無自覚的であったり、また次の体験にとって変わられたりする可能性があるのです。ここで、仲間や先生に自分の活動が意味付けられ、価値付けられて、はじめてその子供の中に定着していくのではないかと思います。「そうだね」「なるほどね」「あれ

あれ」というような言葉を使うことによって、この意味付け、価値付けということが行われる。これは決して教えないことではありません。しかし、一方的に教師が持っていることを教え込むことでもないのです。子供の中から子供のつぶやきを拾い取って、そして、教師がそれを解釈して、子供に返してやることです。私は、これは極めて質の高い指導だと考えたいと思います。

4つ目は、学んだことをこれまで活動してきたことを振り返ってとらえなおすということだと思います。子供は何をふりかえるのでしょうか。自分が夢中になってやれたのはどこか。なかなかやる気が出なかつたのはどこか。友達と一生懸命できたのはどこか。こういった自分の学びの足跡を、1年生や2年生ながらにも振り返ることができるのでないでしょうか。総合であればなおさらのこと、このことを振り返ることによって、その後の自分の学習の役に立てることができるのだと思います。教師は何を振り返るのでしょうか。先程申し上げましたように、事前に作った指導計画と実際に行ってきた授業、実践とをすり合わせて、どこがぴったりといったのか、どこがずれたのか、それはなぜなのか。このことを十分に検討し、いわばずれから創造するという発想にたって指導計画を修正・検討していくことが必要なのだと思います。こうしたことが、画一化をまねかない大きな要素になるのではないかと思います。

8. 総合でも4つのポイントを

今、申し上げた4つのことは、この総合の中で、私はもっともっと発展・充実をさせていかなければならぬと思います。ここで総合のことを一つ事例で申し上げてみたいと思います。「ボランティアをしよう」という単元名の例でした。この授業では、まず先生方が先生の方で方向付け、動機付けをしました。1時間目、子供たちにアンケートをとったんです。ボランティアをしたことがありますか。ボランティアということを聞いたことがありますか。ボランティアに興味がありますか。2時間目、市販されている『はじめてのボランティア』というビデオを子供に視聴させて、より一層方向付け、

動機付けをしました。3時間目、3時間をかけて学校のすぐ15分のところにある福祉センターに見学に行きました。4時間目、4次になりますか。合計6時間目になりますね。福祉センターに見学に行ったことをカードに書きました。さて、次のつむぎだし、したてあげです。ここで、この5時間での活動の中で子供たちが何に気付き、何に興味・関心を持ってきたのでしょうか。この活動の中から、子供が見出だしてきたものを、さらに教師がつむぎだしていかなければなりません。課題になりそうなものをつむぎだし、課題といえそうなものに子供といっしょにしたてあげる。これ、どういうことなのでしょうか。ここに今その感想文があるので。

「私は、福祉センターに人が住んでいるとは知りませんでした。それに入るるのは初めてだったので、なんか怖かったです。よくバスの中で会う人もいました。第3作業室に入って作っているものを見せてもらいました。その中で、私がいいなあと思ったのは、黒いまねきねこと鳥でした。私は最初、障害者の人たちが少し怖かったです。でも相手の人から挨拶をしてくれたので全然怖くなくなりました。自分で自分のことができない人たちのために、理髪室があつて便利だなあとと思いました。私がもっとびっくりしたのは、自動販売機です。お金を入れるところが坂のようになっていて、お金を置くだけで下にいくからです。それに、車椅子用になつてるので、少し物をとるところなどが高いので、車椅子の人にとって便利だなあとと思いました。この団地には、車椅子用の電話ボックスが少ないのでこわしたりしちゃうから、車椅子の人はかわいそうだなあと思いました。もっと車椅子の人たちのために、もっと街を大切にしなきやと思いました。私がえらいなあと思ったことは、障害者の人がゴミ拾いをしていることです。私も前見たことがあります。自分で自分のことができない人、車椅子の人、手の不自由な人、足の不自由な人、いろいろな人がいるけれど、みんな話しかけたりしてくれて、私は少しうれしかったです。」と書いています。

さて、この中に課題となりそうな、課題といえそうなものがある

んでしょうか。あるんですね。すでに子供は、もう一度行きたいとグループで話し合っています。もう一度行きたいの理由の一つは、自分をはじめ障害の人が怖かった。障害者の人が怖かった。でも、相手の人が挨拶をしてくれたので、怖くなくなった。だから、今度は絶対自分から挨拶をしてみたい。そうしたら、もっとわだかまりなく、仲よくなれるかな、と思ったと言うのです。ずいぶん現実性、切実性がはつきりしてきたと思います。また、別の子供はもう一度行きたいという、別の子供は、私は自動販売機を見過ごしてきた。えつ、そんなのがあったの。もう一度行って今度はそこにお金を置いて、自分で実際に確かめてみたい。できれば、車椅子を借りて、車椅子に乗って、その品物をとってみたい。本当に取りやすいんだろうか。これ、福祉センターの様子が、施設の様子が、子供の目で的確にとらえられる、子供の目のつけどころがきたえられていくと思います。

また、今読んだ子供は、すでに街の様子に障害のある人の目で街の様子をとらえようとしていることがわかります。この団地には、車椅子用の電話ボックスが少ないのに、こわしちゃったりしちゃうから、車椅子の人はかわいそうだなと思っています。車椅子の人たちのために、もっと街を大切にしなきやと思いました、と言うのです。ここで、学習が終わったらダメでしょうね。ここから出発ですよ。そして、この目で街を歩いた時に、様々なところが見えてくるのじゃないでしょうか。総合の学習でおもしろいのは、今まで見えなかつたことが次々に見えてくるということでしょう。そして、そこに何らかの関係で自分が役に立てそうだと、そういう実感が見えてくることなのではないかと思います。さらに、この子供たちは、グループで話し合う中で、すぐにボランティアにしないでボランティアをしている人から、直接話を聞いてみたいという子供もいれば、この前福祉センターに見学に行ったけど、あれはずっと見学に行つただけだったので、今度は主事さんに直接会って、障害のある人たちがどんなことを本当にしてもらいたいかということを、直接聞い

てみたいという子供もいるのですね。こういったことについて、これらは黒板に板書されて、さて、これをみんなこの中のどれをみんなでやっていけば学習がおもしろくなるのだろうか。知らなかつた世界が見えてくるのだろうかと先生と子供で語り合う、どんな方法で学習したらいいのか。みんなおもしろいから一つずつ学級で全部一つずつ解決していこうとやるのだろうか。グループで分けて、グループ別にやって問題を解決していこうとするのだろうか。時間はどのくらい必要なのだろうか。手続きはどうしたらいいのだろうか。こうした一つ一つが自ら学び、自ら考える力、ものの見方・考え方を育てるにつながっていき、またそれを通して自己の生き方を考えることができるようになるということにつながるのではないかと思います。

9. つむぎだし、仕立て上げ

こういったつむぎだし、したてあげというものをおろそかにしますと、例えばこんなことが起こります。見学した後で、すぐに計画書を子供に渡します。さあ、ボランティアをしよう。だから、みなさんには福祉センターを見学してきましたね。今度行く時には、どんなことをしますか。計画書に書きなさい。多くの場合、肩たたきをしてあげる。折り紙を折ってあげる。歌を歌ってやる。花たばを持っていく。私はここに非常に観念的な学習に陥る危険性を感じるのです。こういうことであるならば、別にアンケートをとらず、方向付け、動機付けをしなくてもですね、アンケートもとらず、ビデオも見ず、見学をしなくとも、例えば、「老人ホームに訪問に行こう。何をしますか」と1時間も話し合えば、5年生ならばきっとでてくるはずであります。しかし、それではたぶん学び続ける、つなぐ学びは総合的な学習として弱いのだと思いますね。こうした中で子供たちが課題を、先生の力を借りながら、先生と共に課題となりそういうものを、課題といえそうなものをつむぎだし、そして課題となりそうなものにしたてあげたものを追求し、その中でまた先程の他者との良好な関係の中で、自分の気付いたことが意味付けられ価値付け

られして、より主体的な学びに発展していくのではないでしょうか。生活科と総合は、まさにこうした点できわめて軌を一にしているということが言えると思います。

10. 生活科と総合の違い

最後に、しかしその一方、生活科と総合は似ているだけに、もう一つは違っているという視点が必要になると思います。その違いは何か、学習指導要領のどこに位置づけられているかを見れば端的にわかります。総合的な学習の時間は、第一章の総則の第三に示されているのに対して、生活科は第二章の第五節、各教科の第五節に示されています。そして、そこには生活科の教科目標と低学年のうちに、どこの学校でも、もちろん創意工夫のある中でありますけれども、子供が具体的な活動や体験をしたい内容が8つ示されている訳ですね。これを全く同じにするという訳にはいきません。この違いを明確にしながら教育課程というものを作っていく必要があるのだと思います。

丁度時間になりました。最後に多くの人の力をかりて、この生活科の解説を作らせていただきました。幸い、私が言うのもおかしいのですけれども、非常にいろんなところでほめていただきます。これは、これを作っていた協力者の方々が非常に実践と理論を結びつけて書いてくださったからだと思います。感謝しております。そして、私が一つできたのは、この表紙の色を決めることです。これは誰にも相談をしませんでした。すみれ色であります。むらさきのふじ色という方もいるんです。このすみれの花言葉は、愛であります。生活科、新しい生活科は、この子供への愛であり、教育への愛なのです。こんな遊び心も持ちながら作らせていただきました。先生方のご支援をまたいただきながら、ぜひ生活科と総合の学習、本当に子供が育つ学習につくりあげていただきたいと思います。

ご清聴ありがとうございました。

**北海道生活科・総合的な学習教育連盟 創立10周年記念の集い
パネルディスカッション**

「どう創る 新しい生活科と総合的な学習」

平成12年11月18日（土） ホテルKKR札幌にて

◆パネラー

◎嶋野 道弘 氏 (文部省初等中等教育局視学官)

◎藤井 良江 氏 (函館地区副会長)

◎磯島 年成 氏 (本連盟研究副部長)

◆コーディネーター

◎大室 道夫 氏 (本連盟研究部長)

大室 テーマを「どう創るこれからの生活科と総合的な学習」といただいたので、全体を大きく2つのテーマに分けてお話を進めていきたい。前半は、生活科に焦点を当てた話し合いとして、これまでの生活科の評価とこれからの生活科のあり方といったところを。後半の方は今注目されている総合的な学習の時間に焦点を当てたい。

今どこの学校でも2002年の完全実施に向けて試行錯誤の取り組みが進められていると思うが、新しい教育課程の中で総合的な学習の時間をどのように考え、それからどのように実践していったらいいのか。では早速、前半の話し合いの方に入っていきたい。

1. これまでの生活科の評価とこれからのあり方

私たちが日々実践している生活科は、誕生してほぼ10年が経とうとしている。そして今回学習指導要領の改訂ということで、誕生してからの一つの区切りが訪れようとしていると考えている。また誕生した時には、何をしていいのか分からぬとか、何も力がつかないのじゃないのか、ただ遊んでいるだけじゃないのか等とずいぶん批判もあったように覚えている。極端な話は、10年後にはなくなっているんじゃないかな。まあ、今日がちょうど連盟の十周年の記念の集いだが、そんな悪口を言われたものだ。ところが3年生以上

に学習指導要領の改訂で生活科に密接に関連する総合的な学習の時間が創設されることになった。つまり、それは、生活科が行ってきた学習が認められてきている表れではないか。

しかし、一方では、画一的になっている知的な気付きが弱いのでは、といった生活科の改善の方向も指摘されてきている。そういうことを含め、

- ① これまでの生活科の成果は何か
- ② 生活科でどんな子供が育ってきたのか
- ③ これから新しい生活科の課題

について3人にお聞きしたい。

磯島 平成10年の全国大会北海道大会で紹介された中・高校生になった子供たちの生活科に関する感想を読むと、(生活科は)子供の側に立った学習だったことが言える。閉じこもりがちな子供の例を考えると子供の生活の視野が広がった。頭だけでなく、五感を通して心に残る学習だった。素直な子供の声からそういうことが読み取れる。さらに、新しい方向性の一つになっている人との関わりも生まれた。生活科を通して家族との対話も出てきたのではないか。どんな子供に育ったかということは、生活科の学習を考えていく上で、どういったところに気をつけて学習を計画してきたかということにつながるのではないか。そう考えていくと、生活科の時、いつも子供の生活を見つめながら、子供の反応をとらえながら学習を計画していく。指導案・活動案ができる「はいおしまい」ではなくて活動案を大まかに作る中で子供の動きに対応しながらより具体的な授業を考えていく、そんなスタイルだった。

何が育ったかというと子供の主体性が育ったのではないか。生活科では黙っていても子供たちは家庭学習をしていた。教師が見ていく中で、子供の描いたものを見ることが大好きになった。子供には表現力が育ってきたのではないか。併せて心も育ってきたのではないかと思っている。

課題については、知的な気付きが十分でなかったということに着目したい。1つは、活動体験だけに終わっていたという実態が挙げ

られる。知的な気付きが不十分だったというところは、子供の活動をどう見取り、どのように評価したらいいかということの難しさの表れでは。教師がきちんと評価の目を持っていかないとこの課題は繰り返される。

藤井 平成4年度に生活科が実施された時、まず心がけたことは、教師の考えを押しつけないで子供の考え方や発想を大切にすること。2つ目に直接経験を重視すること。3つ目に単元から次の単元に移る時、子供たちの思いをふくせませ、広げる形で単元をスムーズに移行していくということ。4つ目に子供たちの良さを見取り、子供にきちんと伝え、次の意欲につなげるという評価をしようということ。最後に学習の場が教室で指導者は教師という発想を改めて、地域に学習の場を求めて、函館の四季の流れに沿った自然な活動をとること。この5点を心がけた。

実際に始めてみると「答えが一樣でない」、「×がない」、「みんな同じことをやらなくていい」、「自分で選べる」、という生活科は、子供の活動だけでなく、子供自身の発想や考えをなんと自由に広げるのかという思いを実感した。生活科の活動を繰り返していって子供に何が育てられたかというと、1つ目は自然や人、社会とのかかわり方を覚え、主体的にかかわる態度が育ってきた。2つ目は自分というもの、自分はどう考えるのか何をしたいのか、ということがはつきりしてきてそれを人に伝えるすべを覚えてくる。3つ目は学び方を覚えてきたということ。学習の流れがわかってくると、どこでメモをしてどこで記録したら良いか、どこで調べたら良いかが分かる。そのうちに地域の人たちとも親しくして、「今度はみんなで来るからね」とか「教室にきてね」とか約束までしてくるようになる。最後に友達との関わり方や認め合い、協力し合う態度が育ってくる。そこから"共に"という精神が育ってきている。学級経営上も活性化し、朝の会は、「見つけたよコーナー」が大人気で、担任はそこからヒントを得て、生活科以外の授業にも活用していけるし、自然に合科的、関連的な学習が可能になっている。

このような生活科の授業を9年間行ってきて、教師の意識改革が

進んできていることは自信を持って言える。教室のみが学習の場でないこと、担任のみが指導者でないことは、生活科を教えてきた9年間で分かってきたし、できるできないという結果だけを評価の規準にしないで、子供一人一人の意欲や関心、それに向かって取り組もうとする態度が大切であることや、そのために一人ずつの良さを見取ることの重要性を生活科の授業の中で理解し、その方法を体得してきた。生活科に向かう子供たちの様子を見て、意欲的、主体的に学習させるにはどのように教材研究したら良いか、どのように関わっていったら良いかが分かって、他の教科の指導方法も変わってきていている。そして直接体験や他の情報を授業の中に入れること、外部の講師を入れることをおっくうがらなくなったり、何よりも教師自身が物や人、こととの関わりが上手になっていった。教師の意識改革が進んできていると話したが、全体のものになっているかというと言葉に詰まる。今後の教育改革の課題ととらえている。

嶋野 3つのポイントで生活科を見直してみたい。まさに変わってきたことであり、今後一層取り組んでいくべきことである。1つは、○○観の転換である。指導観であり、子供観であり、学力観などである。この成果は大きかった。これがあまり変わってこなければおそらく総合的な学習の時間は今日、日の目を見なかった。

2つ目に幼少の連携をものすごく進めることができた。今度は、小中高一貫に進んでいく。しかも教課審答申の中に幼小中高それぞれの学校段階の役割というものを明確に書き込んで、それに一貫性をもたせようということで教育課程の改善をしようというきっかけをつくることができたと思う。

3つ目は、地域の活性化である。

2. 人の関わりを重視

大室 今回の改訂で生活科の目標に人々ということが付け加わった。人の関わりを重視するということが裏にある。その辺りについてお話ししていただければ。

磯島 学習形態で1・2年が一緒にやるという生活科の学習が随

分見られてきている。幼小についても小学校からのアプローチだけでなく幼稚園が核になって周辺部の小学校と関わり合っている。最近、こうしたことに注目している。

藤井 今回の改訂で可能となった1・2年の合同学習では私の学校の場合、繰り返しということを心がけている。1・2年一緒に合同学習の他に自校にある特殊学級の子供たちとの関わり、地域の老人クラブとの関わりを繰り返して行なうことが今回の改訂で可能になった。

嶋野 人との関わりが学習内容になってしまっている。ここは注意しなければならない。指導計画の取り扱いの所に書いてあることに留意してほしい。「具体的な活動を行うにあたっては・・」である。人と学ぶことによってあこがれをつくっている。教育においてあこがれというのは、非常に大切なポイント。学校の中にあるあこがれというキーワードをもっともっと持ち込んでくるべき。「名人を探そう」というある小学校の実践で、子供たちはプラカードを持って名人探しに出かける。初めはだれも手を挙げてくれない。何か一つ突破口を開くと口コミでどんどん広がっていった。そうすると街が見えてきた。私たちの街ってこんな街だったんだと。こんな人がいる。これは人との関わりを通してながら地域が見えてきて、さらに地域への愛着を持つという学年の目標に迫ることができる。

3. 総合的な学習の時間・・・特色ある学校づくり

大室 新学習指導要領で創設された総合的な学習の時間の実施で、特色ある学校づくりを考えいかなければならない。どう考えていったら良いのか。

藤井 地域の特徴や子供の実態、校長の経営方針、学校として目指す子供像などから特色ある学校づくりはなされていくと考えている。湯川小の総合的な学習は地域の特徴を生かして福祉教育を切り口として学年を追うごとに深まりと広がりを目指す学習の形である。具体的には、福祉の心を育てる手順として1・2年生の生活科の中で地域に出て、あるいは地域からお年寄りを呼んで、地域との関わ

り、お年寄りとの関わりを膨らませていく。中学年ではこれを発展させて地域理解学習を。そこから地域環境、自然環境といった環境学習に広がっていって思いやりの心を育てていく福祉教育につながっていく。高学年ではその社会福祉や環境の学習を含めて国が違つても理解し合い、思いやりの心をということで国際理解教育に自然に発展していく、という流れである。本年度は、この研究テーマのほかに「より良いかかわりを」ということを打ち出し、子供と子供、子供と教師、子供と地域の方々、子供自分自身との関わりをというような様々な関わりを大切にして体験的及びボランティア活動を多く取り入れ、福祉の心のさらなる高まりを期して活動を展開している。先日本校の公開研究会があつて、総合的な学習と生活科の学習を公開した。自ら課題を見つけ、自ら主体的に問題解決を図っていくこの総合的な学習は、子供たちを何と生き生きと活動させ、子供らしい感性を発露させることか、生活科を始めたときと同じような感動と喜びを持って研究会の子供の様子を見ていた。

本校の総合的な学習は次のような視点で学習を推進しようと考えている。1つは、総合的な学習によって子供たちに何を育てたいのかだ。これについての学校としての考えを明確に持って教職員で共通理解することが大切。

2つ目は、地域の中で地域に生きる子供たちを育てていくというスタンスを持って、そういう学校の考えを繰り返し地域に打ち出していくことである。

3つ目は、地域が学習の場であり、地域の教育的素材を導入するということを積極的に推進していく。

4つ目は、直接体験がより良い関わりを持つと思うので直接体験や本物との出会いを推し進めていこうということを考えている。

交流する相手をよく理解し、計画的で継続的な交流、相手にとつても喜びと学びのある交流を心がけたい。最後は一部ではあるが、高学年になると「総合、総合といつても算数の計算できなくて困る、漢字が書けなくて困る」という声が少し出ている。そういうことを含めて限られた時間の中ではあるが、基礎・基本の着実な定着を学

校として取り組んでいかなければいけない。

総合的な学習の広がり、深まりを保障する意味でも、基礎的・基本的な定着が大事と考える。同時に、今この時、子供の活動を的確に支える教師の支援や意識革命が大事になってきているが、生活科で私たちが培った子供たちの関わり、これが一人一人の良さを見取り、適切な時に適切な支援を行なったり、地域に出て地域を題材にしたりする学習や子供主体の活動、教室にゲストティーチャーを迎える形態などすでに経験済みなので総合的な学習を推進していく上で生活科を主体的に進めてきた先生方が大きな力になる。

まだまだ本校の総合的な学習には課題は多いが、教育改革、具体的に言うと、生きる力の育成、特色ある学校づくりにおいて総合的な学習は大きな役割を担えるものだということを実践で確信している。

嶋野 中教審答申に「眞の学舎（まびや）」という言葉が出てくる。

「これからの中学校は眞の学舎でなければならない」という言い方をしている。総合的な学習は、この眞の学舎づくりの中核に位置づく。学校づくりという視点はまさに外してはならない。学校は今まで学舎だったし、これからも学舎でなければならない。

ただ、"学ぶ"ということについて学力観や指導観の転換があるのでここに"眞"という言葉が加わっていると思うが、さらに教課審は眞の学舎という学校像に近づくものとして、答申に「学校は子供たちにとってのびのびと過ごせる楽しい場でなければならない」という書き出しから「存在感と自己実現の喜びを味わうことができる事が大切である」という結びまでからの学校像を具体的に描きだしている。学舎を目指す学校づくりを目指す時の教育課程の視点としてポイントを挙げると、1つは総合、連携協力という視点。2つ目は自立という視点。

総合的な学習が総則の三に示されたことに基づいて、各学校が自立的に要領の「第5章総則」というところを自分たちで創っていくという言い方をして間違いないと思う。今、要領には4章しかない。5章は白紙になっている。この白紙の所には各学校が総則の三に示

されたことを踏まえたり参考にしたりしながら自分の学校の総則を書き込んで下さいということ。

まったく自立的にやっていかなければならない。しかしこれに絡んで授業時数の取り方とか日課表の取り方とか各学校が横並び意識だけで進めていたのではうまくいかない。やはり自分の学校をどうするかということが大切。3つ目は、体験ということ。その体験は、ただ頭と体と心だけで全体で学ぶという視点だけではなく、まさに知を総合化する現場という新しい目で体験をとらえていく必要がある。

総合的な学習をつくるときにいくつかの視点と手順がある。第1に学校は何をしたいのか、何をしなければならないかまず打ち出すこと。

まずは教師ありき。その次に地域を見たり、子供の実態を見たりしながら、今学校は何をしなければならないのか、何をしたらいいのか明確に出すべきではないのかと考える。いわば使命感の問題。2つ目にそれだけではだめなので、では何ができるのかという視点。これもまた地域をよく見たりして、学校の規模、単式か複式か、どんな特技を持っている先生がいるのか学校の施設整備、地域にはどういう施設があるのかなどよく見ながら何ができるかを探る。

この何がしたいかと何ができるかという2つの視点をすりあわせながらそこに浮きってきたものがその学校の特色ある活動になっていく。これが3つ目。

4つ目にはこうしておぼろげながらでも浮かび上がってきたものがある程度まとまってきたら、輪郭がある程度まとまってきたら外部に公表して受け入れてもらえるか納得してもらえるかどうか説明していかなければならない。さらにその反応を受けとめながら初めに構想したものに手直していく。こういう手順を取っていくことによって結果的に特色ある学校づくり、特色ある学校というものができる。このプロセスを踏むところに学校づくりのポイントがあるのでないか。

5つ目にはそういうことを平行しながら単元開発すること。

6つ目には授業の実践を進めて、それがまた最初の自分の学校は何がしたいか何ができるかというところに反映させて自分の学校の枠組みというものをつくる。

総合的な学習は目標をつくっていくということが非常に大事。目標を作るということは、評価に直に関わる。総合的な学習の評価については教課審が指導要録の試案を示したが、観点別評価になっている。その観点は教科と違って各学校が決めることになっている。この観点はどこから出てくるかというと目標からしか出せない。そういう意味でも自分の学校の総合的な学習はどういう性格の総合で、どういう力を培う総合なのか、総則を踏まえながらつくっていくことが評価の観点を出していくことになる。こうしたことが移行期間に課せられている。

4. 総合的な学習を行なう上で、大事にするポイント

大室 総合的な学習を実際にやっていく時にどういうところをポイントに何を大事にしていったら良いのか。

磯島 総合的な学習の状況は、生活科が新設されたときの様子と似ている。生活科の研究のスタンスを生かせる。あの時を思い出して取り組んでいくことが大事。

私たちはどうしたかというと、文部省の学習指導要領の解説とかそういうところからまず、スタートし、実践して分からなくなったらまたそこに戻っていくことの大切さを教わった。基礎・基本を持っていることが大事。2つ目に生活科で出された現状と課題が総合的な学習にも出てくるのではないか。

だからきちんと子供を見取る目、子供に返すものをしっかりと押えていくことが大事ではないか。3つ目に総合的な学習にどう取り組むかということで、もっとも話題となったのは課題づくり。課題をつかむまでの家庭がとても大事ではないかということ。

鳴野 「総合的な学習の時間」というように、なぜ「時間」という長つたらしい言葉をつけたのか。

1つには、全国共通的に時間だけは国が保障しましたよということ

と。逆に言えば、それ以外のことは総則を踏まえたり、参考にしたり配慮したりしながら各学校でやって下さいという特色を示している。

もう一つは、総合という言葉には 既成の概念がいっぱいある。これにとらわれてしまうと、スタートからその既成概念の一つに染まってしまう。

原点から見てもらわなければならないということで、あえて長い名前を付けて各学校にとってもっとも適切な名称は普段使ってくださいとしたわけである。



北海道生活科・総合的な学習教育連盟 講演会

演題 これから的生活科と総合的な学習の時間

講師 北海道立教育研究所 教育開発部 中澤 美明 氏

平成13年4月28日（土） KKRホテル札幌にて

ただいまご紹介をいただきました。
道研の中澤です。はじめに生活科のことについてお話ししたいと思います。
まず、3つのキーワードからお話しします。



1. 3つのキーワード

(1) 子供や子供を取り巻く社会の変化

一つは、「子供や子供を取り巻く社会の変化」です。あるレストランで一組の家族がきました。女の子とお父さんお母さんがボックスに座りました。メニューが運ばれて、「何にする」とお母さんが子供に聞いたのですが、すぐに、「ハンバーグでいいよね?」とお母さんが決めてしまうのです。そして、かけるソースもお母さんが決定してお母さんがかけるのですね。子供が考える間がないのです。

もう一つ例があって、私の姪っ子なのですが、小学校2年生なのです。私が、学校で「どんなことが楽しい?」と聞くとすぐ横からお父さんが「休み時間だよな」と言うのです。

このように、子供が何かを考え言葉を発しようとしているのを、拒むような流れが世の中にあるのではないかと思います。世の中が便利になってきています。便利さの恩恵を受けるのはいいのですが、その中で、子供たちにあえて苦労をさせることがなければ、自立には結びついていかないのではないか?今までの生活科をかえりみて、子供の思いや願いを大切にする、それは大切なことです。それに加えてあえて子供たちに苦労させるというか壁をつくることを意識することが必要ではないでしょうか?

(2) 子供の論理

二つ目は「子供の論理」というキーワードでお話しします。札幌市や全道各地の生活科の授業を見せていただいて感じることは、作ったものの出来映が非常にきれいだと言うことです。一昨年、札幌の二つの学校で、同じ単元の実践を見せてもらいました。「子供ランド」という実践で、一つは先生の手が入っていて、とても良いできばえの作品でした。もう一つは、子供だけの手で作られたもので、大人の目からするとゴミかなと思われるようなものでした。その二つの学校さんをみてると、どちらの子供たちが生き生きしてこだわっているかというと、やはり子供たちだけで作った方です。不格好なのですがそこには子供なりのこだわりがあるのです。説明を子供から聞いてもよくわからないのですが、子供同士だと通じるのです。不思議な世界ですね。

のことから、子供には子供のものの見え方があるということを言いたいのです。1・2年生にしか見えない世界をもっと大事にしていった方がいいのではないかと思うのです。もう一つこんな実践があったのです。小規模校なのですが、教室の後ろに先生が箱を置いておくのです。放課後好きに使っていいよと置いておくのです。子供たちはいろんな物を作っていました。でき上がったものは、大人の目にはゴミのようなものでも、子供たちは大切にロッカーにしまったり、家に持つて帰ったりするのです。このように、大人にはわからない子供の論理を大切にすることが子供の思いや願いを大切にすることになるのではないでしょうか？

(3) 直接体験・人とのかかわり

三つ目であります。「直接体験・人とのかかわり」ということです。最近ITという言葉をよく耳にします、コンピュータ・インターネットは必要なものだと思います、しかし、1・2年生の子供たちがすべきことは、もう少し違うようなものであると思うのです。まるつきりさわらないというではなく、あまり偏らないようにしたほうがいいと思うのです。

1・2年生の時期には、直接体験こそが必要です。言葉とか物だけではなく、毛穴から染みいって入ってくるような、そういう感覚を与えてあげられないかなと思います。決して、インターネットを否定しているわけではないのですが、もう少し大きくなつてからでもいいのではないかと思うのです。それと、人との関わりということですけれども、ある本州の先生がおっしゃっていたのですが、生活科が始まった10年前の子供たちのビデオと最近のビデオを見ると明らかに違うことに気が付いたそうです。10年前の方が、みんなでやっているという雰囲気が伝わってくるそうです。ところが今の子供たちは、みんなバラバラで他のことが目に入らなくなっているそうです。ある意味、自分のこと以外は無関心になってきているということです。そんなことで、友達とのかかわり、地域の人とのかかわり、いろんな人のかかわりから、自分が成長していくという観点が大切になってきます。

2. 生活科と総合的な学習の時間のかかわり

(1) 生活科と総合的な学習の時間

続きまして、生活科と総合的な学習の時間のかかわりについてです。まず、教科についてお話しします。教科は、目標・内容がはつきりしていて、ある人が作為的に系列立てて作ったものです。総合的な学習の時間は、子供一人一人の経験・考え方・力などを背景にして成り立っているんです。ですから、指導法も必然的に変わってきます。教科は系統立てた目標・内容を大切に指導していく。総合的な学習の時間は一人一人の背景、その子に応じた学習を大切にしていく。まとめますと、教科は「そろえる教育」、総合的な学習の時間は「ちがえる教育」ということになります。

次に、生活科について申し上げます。生活科は目標と内容が決められているため教科ということになりますが、内容的には、系統立てたところはほとんどありませんし、学習方法などについても、総合的な学習の時間とほぼ同じように扱ってもよいと思います。ただ、

次の二つの点に留意することが大切です。

その一つは、生活科には8項目の内容が定められていることです。総合的な学習の時間は、内容の決定自体も各学校に任されていますが、生活科の内容は学習指導要領に明記されています。この8項目は小学校低学年で必要な内容であるため全国の学校で必ずやらなければならないことです。したがって、8項目以外の内容を生活科でやることは、望ましくないことです。

二つ目は、発達段階です。1、2年生がどのような発達段階にあるかを理解して取り組むことです。1、2年生に中学年や高学年の総合的な学習の時間の内容を無理にやらせないように気をつけましょう。

（2）「総合的な学習の時間」の原点

次に、総合的な学習の時間についてです。たくさんの書物がでていますが、それらを読んでも情報が多くすぎてなかなか整理できません。そこで、これからはいかに単純化して考えるかが必要だと思います。そこで、単純化して創設の趣旨をもう一度振り返ってみます。根本は生きる力の育成です。今まででは、教科の中で培っていこうとしたのです。しかし、これからは国際理解や情報など教科の枠だけでは、出来ない課題がでてくるだろう、それらの課題について学ぶ時間が必要だろうというのが1点です。それから、先ほど言った子供一人一人に対応した学習、「ちがえる教育」に応じる学習も必要になってくるだろう。こういうことが大きな趣旨の一つなんです。多くの学校さんはこれらを根本にして取り組まれています。

しかし、もう一つの趣旨「特色ある教育、特色ある学校づくり」があまりとらえられていない傾向があります。今まで全国一律に同じ内容で進めてきました。それで、ある成果をあげてきたのですが、これからは、その学校、その地域の実態に応じた教育が必要とされるのです。例えば札幌の大きな学校と地方の全校生徒が5名くらいの学校が、同じ教育をして、生きる力を効率的に進められるの

かということなのですね。その学校その地域にあった教育をする時間も確保しようという側面からも、総合的な学習が出来たわけです。

もう少しあみ碎いて言いますと、ある牛丼やさんが今までマニュアルを作つて全国一律のメニューでやっていたんですね。ところが、それではもうやっていけなくなつた。その地域の客層に合わせてプラスアルファーのメニューを工夫してきたんですね。学生さんが多い地域では、安くて量の多いメニューを学生さんがよく来る時間帯に出すようにしたんです。ビジネスマンの多い地域では、お昼の時間帯にそのニーズに合わせたメニューを出す。

このように、その学校や地域の目の前にいる子供たちのニーズに合わせた教育をしていくことが大切であるということです。この特色ある教育、特色ある学校づくりに早くから取り組んでいる学校が札幌にあります。この学校は総合的な学習の本来の姿に近いのではないかと思い、みなさまに紹介します。札幌の旭小学校です。この学校さんは、まず地域の実態、保護者の願いを把握しました。そして、楽しい学校を作つて子供たちに学校を好きになってもらおうと考え、「楽しい学校を創ろう」というテーマを作つたんです。そして、

「授業改善」・「環境改善」の二つの柱を教育課程の編成方針につくり、「授業改善」では、子供の興味・関心の重視・わかる授業の構築・体験的な学習の重視、「環境改善」では、自主的な活動の生み出し・今ある環境の最大限の活用・子供への開放という項目をもつて、それに総合的な学習の時間のねらいをすりあわせて、旭の活動を作つたわけです。旭小学校には旭の森がありまして、その森から遊びや作詞作曲活動、染め物、ゴミ問題について考えたりしています。総合だけをやるのではなく、学校の必要性から総合的な学習をしているということあります。ビデオがありますので、ご覧下さい。(ビデオ映像「旭の活動」)

(3) 単元づくりの7つのポイント

続きまして、単元づくりのポイントについてお話しします。道研では7つのポイントを示しております。

ひとつは、単元目標の決定です。総合的な学習は大まかなねらいは示されていますが、目標は各学校に任されています。評価の観点も含めてすべて学校で決めていく、その時の留意点は目の前の子供たちに合った目標を設定するということです。よその学校の目標をそのまま借りてきても、実態が違うわけですから無理が生じます。

2つ目は学習活動の決定ということです。どのようなことをするかということも各学校に任されています。学習活動の決定について、3つのことに触れさせていただきます。1つは自校の目標達成のために適していること、この活動はおもしろいとか楽しいということで活動を決定することが多いと思うのですが、ただおもしろい、楽しいだけでいいのか？ということなのです。どういう子供を育てたいかということに繋がっているのか？ということが大きなポイントとしてとらえられると思います。2つ目は、問題解決的・体験的な学習に適しているかということです。ここをあえて取り上げたのは、ただ体験だけではなく、そこには、問題解決的な要素があり、解決の手応えを感じさせる必要があると言うことなのです。子供に今求められている力について、名古屋大学の先生が、自ら学ぶ力には2つあるとおっしゃっています。

自ら学ぶ力A・・知的好奇心から意欲がでてくるもので、やってみたいおもしろそうというフレーズです。

もう一つの自ら学ぶ力B・・必要性から つまりやらなければならないからやるという学びです。

ここで先生方は生活の中でどちらの力を普段使われているかということを考えてほしいのです。中には知的好奇心から仕事をされている方もいると思うのですが、大部分は仕事だからやらなければならないという自ら学ぶ力Bを使っているのではないかと思います。しかし、今の学校教育は、Aの方、何とかしておもしろい教材を与える、興味・関心を高めることに偏っているのではないかという提言が

ございました。なるほどと思いました。壁にぶつかったときになんとか乗り越えられる術がこれからは必要になってくるのではないか、むしろそちらの方が大切なのではないかと…、あまりにもAだけにならないようにしたいと思っています。

3つ目は、教師の特技を生かすということです。皆さんの特技を生かして単元を作っていてほしいと思います。先生たちの熱というかやる気が単元をすばらしくしていくと考えます。だたしこのときに危険なこともございまして…、ある星に詳しい先生が、5年生の星の学習の導入に自分でとってきた星のビデオを子供たちに見せたんです。10分間。そしてその先生は星がすごく好きなものですから、「すごいだろー」といって解説するわけです。しかし、子供たちはよくわからないんです。5分くらいして子供の反応が悪いものですから、先生は声を荒立てて「すごいだろー」を連発するんです。

「なんでこんなすごいのに感動しないんだ。」というです。このあとその先生はどうしたと思いますか？もう一度巻き戻して初めからビデオを見せたんです。(笑) こんな経験はないでしょうか？教師がいいものであると思っても、子供に受け入れる素地がなければ、素直に引いた方がいいのではないかとそれを見て思いました。(笑) 内容の決まっていない総合的な学習だけに、教師の一人よがりやマニアックな展開に陥りがちになってしまふ危険性もあります。

次に、学習活動の展開ということでお話しします。全道の実践を見せていただきますと、問題発見→追求→まとめ・発表という3つのたまりで単元が構成されています。しかし、留意点として押さえたいことは、必ずしもこの流れではないということです。例えば、問題発見して追求していく、また問題発見があつたりとか…。形はどんどん柔軟になっていくと思います。とかく追求場面に重点を置きがちですが、その時の学習のねらいに応じて、重点場面も柔軟にしていくことが必要です。もう一つ留意点をあげますと、問題発見の時に学習対象に出会うとありますが、ただ出会わせればいいと

いうことではありません。何かそこでの先生の味付けが大切になります。さらに、学年が上がるにしたがって、知的なものを大切にしていく必要があります。ほんとうの深い学びは、ただ体験しておもしろいだけではなかなか進んでいかないと思うのです。

次は学習形態の工夫です。特に異年齢集団での学習についてです。これは、小規模校の先生には大切にしていただきたいことです。しかし、異学年で活動をすると、どうしても低学年が高学年の言うとおりに追従してしまう傾向があります。それでは、生活科の目標にある、自立にはなりません。そこで、あるところは異学年で活動し、あるところはその活動をもとに単学年で活動するなどの工夫も必要であるということです。

次に、学習環境の整備と活用のことなのですが、活動の準備を全部先生がしてあげることが良いことのように考えがちですが、子供に本当に力をつけるならば、あえて足りない環境にするとか、準備段階から子供にかかわらせるなどの、現実にぶちあたらせることも必要ではないでしょうか？

次に、指導の在り方のところです。まず、目標を明確にするということです。目標のないところに指導も支援もございません。やはり、どういう子供を目指し、どんな力をつけたいのかをはっきりすることが大切です。2つ目は教師のかかわる場面、子供にゆだねる場面をはっきりしておくことです。3つ目は、個に応じた指導です。発表の仕方も一つのパターンに縛られず、いろいろな方法を保障することが大切です。4つ目ですが、共に学び支える姿勢をもつということです。先日旭川の生徒さんの発表の中にスパゲッティーの発祥の地についてというのがありました。私はイタリアだと思っていたら、中国なんですね。このように、子供たちの調べたことからも学ぶ姿勢が必要で、先生が全てを教えようという姿勢では行き詰ります。一緒に学んでいくという方がいいと思います。

続いて、評価の在り方です。今年の書物が売れるのは評価についてです。道研への相談も多いです。相談を受けたときは学校ごとで観点を決めるようにと伝えています。評価の目的が抜けて、方法論から入っているのが少し気になります。評価の目的をしっかりとらえることが大切です。

次に、家庭・地域との連携ということで、札幌の白楊小学校のビデオをご覧下さい。地域のお寺やペットショップなどに子供たちが行って修業をしてくるのです。その報告会です。空き箱を使った地図なども活用し、アイディア豊富な実践なのです。自転車屋さんに行つた子供が、自転車の磨き方を報告しました。報告会では自転車屋さんに実際来てもらってがんばって修業した様子をほめてもらいました。普段やんちゃな子供たちは、お話を真剣に聞いていました。地域の方の評価が子供の心に響いたのでしょう。そのあとこの子はずっと自転車を磨き続けていました。

(4) 頭・体・心のつながりを

終わりになりますが、「頭・体・心のつながり」がよい実践のキーワードです。このキーワードを大切にして、これから実践を進めていっていただきたいと思います。



平成13年度北海道生活科・総合的な学習教育連盟全道教育大会
記念講演会

演題 「未来を拓く力を求めて」

～生活科と総合的な学習の時間の目指す姿とは～

講師 文部科学省初等中等教育局視学官 嶋野道弘 氏

平成13年10月5日 札幌市立白楊小学校にて

今日は本当に充実した一日でした。こう思うのは、私ばかりではないと思います。平成10年の全国大会に比べてさらに一層北海道の生活科・総合的な学習の教育が深まり、広がってきたと実感いたしました。



1. 21世紀の教育への大改革

まもなく新しい学習指導要領の全面実施となります。今回の教育改革は20世紀から21世紀の世纪の変わり目の大改革といえます。改革が大きいほど、本質を見極め、これからのお子様をすすめていかなければなりません。

一方で学力低下が心配される中、なぜ、このような大改革が必要なのでしょうか？端的に言えば、色あせた教育ではもうお子様は育たないからであります。

理由の1つは社会が変化しているからです。それは、大きな影響を子供に与えています。ゆとりのない生活、社会性の不足、倫理観の問題、自立の遅れ、健康体力の問題、これらはどれも簡単に解決できる問題ではありません。どうしても教育の基調を変えて、新しい花をさかせないとならないのです。

2つ目には、今度の学習指導要領の完全実施が、学校完全週5日制と一致しているということが挙げられます。家庭での日数と学校での日数とがきわめて接近してくるということになります。その時に家庭や地域は学校の受け皿であっていいのでしょうか。家庭や地

域はもはや学校教育の受け皿ではありません。家庭、地域は生の具体的な事実に触れて、総合的に学ぶ現場あります。家庭、地域は社会的・文化的・教育風土として、子供のために役立つべきなければならないのです。学校だけに預けられてもうまくいかないので、家庭、地域が社会的・文化的・教育風土となることは、

- ・何からでも、
- ・いつでも、
- ・どこでも学べる

というたくましい学習観を育てるということにつながります。

学校でなければ学べない。教科書がなければ学べない。先生や誰かが教えてくれないと学べない。これでは貧しいのです。何からだって、いつだって、どこからだって学べるという教育が21世紀に生きていく子供たちに求められていくことではないでしょうか。

たとえば、この体育館の後ろに「ポプラの詩」というのがあります。

～ポプラは風に負けていない。どんなに風が強くとも ほら笑ってる・・・。

ポプラから学べるんですよ。詩が教えていますよ。普段、子供たちはポプラに目がいくでしょうか。しかし、今日の白楊の教育はポプラにかかわりをもって、学校の学びから日常の中でも学ばせようという教育でした。これは、学校と家庭、地域との連携です。ポプラ学習をした子供たちにはこの詩が、実感として響いていくのではないでしょうか。あのポプラを見て「ぼくらもあんなふうに強くなきゃ！」と学ぶことができるんです。

生活科や総合というのはまさに地域の人・社会・自然...、何からでも、いつでも学べるのです。たくましい学習観を育てることです。そのためには地域と連携していくことが重要になっていきます。

『マイホームタウン白楊1号』(子供が作った新聞)に「来年の春、私たちで花を植えたいと思います。」とあります。『白楊すてきガイドブック』には「この街にもっと花を増やしたいと北区役所にたのんでみると、協力してもらえることになりました。」とあります。こ

これから、子供たちがよき生活者・よき市民として育っていることがわかります。

3つ目です。知識・理解はたしかに大切です。しかし、もうひとつ深刻な問題があります。それは、子供たちが学ぶということ自体から離れているということです。

ある教育文化センターの長期間にわたる学習意識調査結果に、私はショックを受けました。中学3年生で勉強をしたくないという子が年々増え続けているのです。一方もっと勉強したいという子は減り続け、ついに最近逆転したのです。もう勉強したくないという子供の数が、もっと勉強したい子の数を上回りました。中学3年でもう勉強したくないというのは人生寂しすぎますよ。早すぎますよ。もっと勉強したい子を増やすことが大切です。学習に自信のない子供がとても増えています。みんなでワイワイ騒ぐ時は大声が出るのに、晴れの舞台に立ってきちんとなのにかをしようというときには、小さな声になる。これでは国際化に対応できませんね。論理的に明快に自分の考えを説明する力が必要あります。

その他、理科や算数嫌いが日本は国際的に比較してとても多い。これも困ったことです。計算ができないから計算練習をやり続けることだけでよいのでしょうか。色あせた教育では子供は育たないとということです。

2. 色あせない教育とは

では、色あせない教育とはなにか？それは、10年たってもはつきりと覚えており、何年たっても自分の役に立っているというような教育です。

私は高校時代に音楽を選択しました。そのときの先生はピアノの所について生徒を待っているんですね。そして、生徒が一人でも教室に入ってくると、ピアノを弾いてくれました。ピアノのまわりに生徒が集まると、授業が始まります。今考えてみると本当にたくさんの歌を歌いました。そして満足して帰ってきました。今でもたくさんの歌を覚えています。色あせない教育をたくさんもって

いる人は幸せだと思います。

子供にとって色あせない教育には、3つことがあると思います。

1つ目は「わかった」、「できた」、「納得した」という満足感や成就感が実感できることです。それは、将来思い返される要素が非常に強い。

2つ目は、自己効力感あるいは、自己存在感と言えるものでしょう。ある学校の6年生の卒業文集に、生活科で、みんなで協力しておもちゃ作りをして、「みんなと協力してやったかいがあった、ほっとした」のが、思い出になったと書かれている。これは、自己効力感のことを言っています。結果はともかく自分がなんらかの役に立ったという実感。これが子供を非常に生き生きとさせます。自己存在感は自分の存在を実感できることです。

3つ目は、先生がしたのはきっかけで、本当に調べたり、探したり、確かめたり、考えたりしたのは自分たちだということ。いわゆる自己実現ということでしょうね。

なぜ、子供は学校に来るのでしょうか。これらを実感したくて子供は学校にやってくるんでしょうね。満足感・成就感を実感できる学校、自己効力感・自己存在感を感じられる学校、そして自己実現のある学校。これらの方が、色あせない教育を支える要素になっています。

たとえば、今日の授業5年生「マイホームタウン白楊」でお年寄りを案内していたんです。「私たちはこのポスターを貼っています。」と子供たちが言うと、お年寄りに「このポスター見たよ。きれいな字で書いてあったね。これを見て大人の人もゴミをすてないようになると思うよ。」と言われ、5年生の子供たちがにっこりしました。

これは自己効力感・自己存在感あるいは自己実現というものを実感させてもらったのではないでしょうか。これは、嬉しいはずです。心に残るはずです。色あせない教育です。学校は、そのために力を尽くし、そうすることで子供たちは学校や地域に誇りをもち、自分に自信を持つようになるのです。体育館の前に校歌がありますよね。校歌の歌詞の中には、保護者・地域の人や教師の思いが結晶されて

います。この校歌が実感を伴って歌われるような学校になるということも大切なことではないでしょうか。

3. 教科における色あせない教育

各教科の色あせない教育とは、どんなものでしょうか。それは、「通り一編の活動で終わりにしない教育」「子供にとって心地よい手応えのある教育」です。今、各教科の基礎・基本をきちんとしようということが言われています。体育の基礎・基本を突き詰めて考えると、いい汗を何回かかせることができたかだと思うのです。これを何回実感させることができたか。そのために指導法の工夫があるのです。

音楽では先生の説明ばかりが多くてはいけません。どれだけ歌つてすっきりできたかが大切です。

国語はどうでしょうか。国語の力を育てるには、本を読まなければならぬし、文字を書かなければならぬでしょう。何回教科書を開かせることができたか。何冊本を読ませたか。どれだけ文字を書かせたか。その経験の積み重ねで、話す力・聞く力がついてくるのです。

このように、その教科がどういうことをすることが、学習を成立することになるのかを考えることが必要です。

4. 生活科の学習の成立～3つの教育原理

では、生活科の学習の成立はどう考えればよいのでしょうか。生活科の内容の枠組みは総合的です。そこには教育原理が必要になってきます。生活科の教育原理は3つくらいに押さえておく必要があります。

1つは、具体的な活動や体験を通すことです。これがないともう生活科ではないです。生活科で子供はものを育てます。そこでは、育て方の知識を学ぶのではなく、育てたことを実感することが大切なことです。

2つ目は、自分とのかかわりで学ぶということです。生活科は、

客観ではなく自分とのつながりを強めていく教科です。対象にかかりわり、それが自分にとってもつ意味に気付き、新たに働きかけていく。この連続が生活科であります。

ピーマンが嫌いな子が、自分の育てたピーマンを食べた。お母さんがびっくりして担任に知らせたのですね。担任は、自分で苗を植え、水をやり、育てたという事実がそうさせたのではないか、と話したそうです。育てるを通して、対象と自分のかかりわりができたということです。

ザリガニを育てた子供がこう書きました。

「今日ぼくのザリガニが脱皮をしました。ザリガニは脱皮をして大きくなります。でも今日はいつもの元気ありません。でも、また脱皮をして大きくなって欲しいです。」

生活科はザリガニが脱皮をして大きくなることを知ればよい教科ではありません。この文章を書いた子はザリガニを育てながら、「成長する」ということに気付いています。そして成長することは大変なんだということが書かれています。これは、これから自分の生き方にかかりわっていくでしょう。ここに、教師がどうコメントを書いていくのがいいのでしょうか。親や教師の大きな役割は、その意味付けや価値付けをしていくことです。子供が自分との関わりで学び、私たちがそれを見取り、意味付け価値付けして返すことによって学習が成立していくことになるのです。

3つ目は、自分自身や自分の生活について考えることです。こんなエピソードがあります。Aという子が「ウサギはニンジンを食べるからえらいです。」と書きました。なぜその子はこんなことを書いたのでしょうか？それは、その子にとって意味があったからです。実は、その子はニンジンを食べられなかったのです。ニンジンを食べるウサギを見ながら、その子は自分を見つめているのではないでしょうか。ウサギは自己との合わせ鏡なのですね。ウサギはニンジンを食べて偉いです。私もこれから頑張って食べられるようになろうと思います。これが、対象とかかわりながら、自分を考えるということです。

ここに、平成11年度の教育白書があります。その中の総合的な学習とは何かというQ&Aに生活科のエピソードが載っています。

B子は、生活科の学習でキュウリを育てた。野菜の花の美しさ、とりたてのキュウリのトゲの痛さ、丸かじりのおいしさ。そして、その感動をおじいちゃんに伝えようと郵便で送る方法を調べた。小包で郵送した。体が弱っていたおじいさんはそれを喜んで食べてくれた。その後、おじいさんは亡くなった。しかし、「今でもおじいさんとの楽しい思い出が宝物になっている。」というのです。

野菜にこだわったB子は、お店で立派なダイコンが百円で売られているのを見て安いと思った。作ると買うのでは大違い。生産者と消費者の両方の視線で見るようになった。

キュウリに対する細かい感覚は、キュウリを育てる体験からくるのでしょう。キュウリのとげの痛さやもぎたてのみずみずしい様子を感じている。豊かな感性が育っています。具体的な体験は感動を生み、これが表現につながっています。

また、百円の大根を安いと思ったということから、学習によって、自分自身の生活を考えるようになることがわかります。価格の問題ひとつをとっても、一般社会にはいろいろなものがあります。その中で、いくらまでならお金を出して買う価値があるかを自己決定する必要があります。絶対的価値を考える能力が大切です。こういう主体性を身につけることが必要でしょう。このエピソードを考えながら指導計画を考えてみるとよい研修になるでしょう。

5. 総合的な学習の教育原理とは

総合的な学習の教育原理はあるのでしょうか。私は3つに集約できると思います。

その1つは、子供主体、学習者中心ということです。

総合は、教科にあてはまらないものが出てきたからするというだけではなく、子供主体・学習者中心にダイナミックな学習を展開する時間であります。しかし、子供主体を子供まかせと勘違いし、教

師がすべてを子供にゆだねてしまうと学習として成立しないでしょう。

次に、総合というのは課題中心の学習です。ある課題（テーマ）を学習しているのです。ですから時には、社会や理科に見えるかも知れないが、その枠組みにとらわれなければ総合なのです。子供が課題に対して、なんらかの考えを出せるということが大切です。その認識が深まらないと学習したことにはなりません。福祉を課題（テーマ）に学習して、車椅子に乗っただけでは学習が成立したとはいえないでしょう。

例えば、ある学校で命というテーマで学習した子供が書いたものを紹介しましょう。

「自分は初め命をほんの少ししか見つけられなかった。命はいっぱいあると思った。みんな命でできています。僕たち人間は動物に感謝しなければならないし、命に感謝しなければならない。」

ここには、学習を終えての子供の命観が表れています。学習のはじめと終わりで、このように学習観が変わらなければならないのです。これが課題（テーマ）に学ぶ学習です。そして、その課題（テーマ）に対する教師の認識がなければならないでしょう。先生が考えるふるさと観、命観…、さらに、子供に感じさせたいふるさと観・命観とは何かがなければならないと思います。こここのところをはつきりしておくことが大切です。その点、白楊の実践では教師の概念を作っています。これは大事ではないでしょうか？

3つ目が体験重視という事です。それは、体験オンリーではありません。それは本も読み文献にもあたるけれども、それだけではなく現場に行ってみて本当にそうか確かめてみるということです。本や文献の学習と現場での体験が、うまく組み込まれて学習として成立していると言えるでしょう。

6. 子供主体の原理に立つ学習指導

子供主体の原理に立つ学習指導とはなんでしょう。ここに、総合的な学習が成立する要件を挙げました。

まず、教師の方向付け（①）が必要です。

次に、子供の中から生まれる方向をとらえること（②）。教師から子供主体にギアチェンジしていくのです。ここが課題設定です。教師の専門性を要求されるところです。

それを発展させる（③）。方向を転換させて広めたり深めたりすることもあるでしょう（④）。方向付けは学習の最初だけにあるわけではないし、①から④まで単なる学習過程の一つとはとらえたくないのです。

具体例を挙げましょう。町の自慢の実践があります。まず、教師が町についての事象を提示します。方向付けです。そこから、子供たちが自分たちで町のいいところ探しを始める。町に実際に出て、自慢探しをして、整理して町のベストテンをつくる。それをまとめて、つたえることになる。これも総合です。でも、その先に深い総合があります。できれば、その先へもっていきたい。

ベストテン作りをする。それは、子供が決めたものです。でも、このベストテンって「お父さんやお母さんも同じかな？」という疑問が出てきます。「それはおもしろい、それいこう。」と教師がいう。参観日に父母に投票してもらうと、同じものも、違うものもある。父母の感想にまたまた子供たちが刺激を受ける。そうすると、子供たちは、「ずっと昔から住んでいる人は？」「タクシーの運転手さんは？」と広げていきます。子供のベストテンを伝えて終わりの学習から、どんどん視点が多様化されてきました。そして、全てに選ばれるものは、本物ということになります。町の一人になれるのです。今日の授業でも「大人になる第一歩」という言葉がありましたね。それを周りの子が「前の自分と比較している」という。それを教師が評価する。こうして子供たちは、思慮深くなるのです。

ある学校で学校自慢の授業をしました。校庭の樹木が自慢であつたのです。一回不思議が見つかると、子供からはどんどん出てきますよ。高さが知りたい。どうやって計るかアイディアがたくさん出ます。デジカメで撮影して○○ちゃんの何人分といって、高さを出したんです。それもすごいが、それを見て「算数って便利だね。」と

ある子が言った。こういう教科観が総合の中で出てくるのが大切です。調べて分かったことは、文脈で語る必要がある。論理的思考とは文脈で語ることです。そういう事も総合で生きてくる。総合で学力を高めてやるのです。グラフにしたり、数値化したり、それを読みとったり。ここに、教科の力を使えるのではないでしようか。反対に教科へと興味関心を広げることも必要です。

7. 生活科と総合のつながりを

生活科と総合をつなぐときには、学ぶということを考えなければなりません。子供が意味や価値があると感じる学びとはどういうものでしようか？私は、3つあると思います。

1つは、意味を持つ・わかる・できることです。

「わかる」とはあるものが意味をもってくるということでしょう。関係ないと思っていたことが意味をもってくる。今日の1年生の段ボールの授業後にこんなことを書いた子がいました。「やっと町ができました。最初はただの段ボールでした。…」ただの段ボールが子供にとって意味をもっているのです。生活科はゴミを作る授業なのですかといわれることがあります。それは違います。段ボールが、子供に命を与えられて長く使われることなのです。片づける時先生が言っていました。「ゴミとそうでないものを教えて。」と…。大人にとってはみんなゴミに見えても、子供には一つ一つ意味があるものなのです。

2つ目は、その中で自分が育つということです。自分の成長に気づくということです。例えば生活科の町探検の授業で、「はずかしがらなくなったりましたよ。」と書いているんです。

「私は1年生の時よりはずかしがらなくなりました。…2年生になると色々しゃべるようになりました。…それは、町探検のおかげです。私は二つのことに気付きました。さようならなどの基本の言葉は、はっきり伝えるということです。もう一つは自分が伝えたいことは首をふったりして伝えるのではなくて、はっきり言葉で伝えないと相手も自分も困るということです。」

この子は、町探検で自分の成長に気付いていったんです。「ああ、よい学びをした」と感じているようです。

3つ目は、仲間との関係が紡がれた。嬉しい仲間、仲間づくりをすることが学ぶことです。

3つの学びの要素。1つ目は、認知し、さらに実践すること。これを実感することが大切です。2つ目、学ぶということは自分づくりなんです。3つ目は、学ぶということは仲間づくりということです。

高校でも貴重な実践がありました。生命の倫理として「安楽死・尊厳死」でディベートをしていました。これを通してたくさんの事を学んだといっているのです。賛成も反対も人間の尊厳という事で、つきつめれば同じであったというのです。そして、いろんな立場から物を見る大切さを学んだといっています。社会的認識の知識も大切だが、答えが出なくともそれを真剣に考えようとする過程の大切さを知ったというのです。最後に、学んだことをこれから先に生かしていきたいと言っていました。私たちはどのように子供たちにかかわればいいのか、いろいろと見えてきました。

8. 総合は第2期へ

総合は通り一遍の活動で終わるのか。それとも、手応えのある学習にできるのか。

全国的に見て、総合の取り組みが第1期から第2期に入ってきたと考えます。総合は分からぬが、とりあえずやってみた。しかし、どうも落ち着かない。これが第1期です。

今は第2期です。やってみて落ち着かない。それは、なぜかと考える。それは教師の良心であると思います。学習として成り立っているかどうか。子供に本当に確かな力がついているのかということです。もう一度、振り返って学習の成立とは何かを考えてみて下さい。

今日の一日に感謝したいと思います。今日は、安心して、わくわ

くしながら授業を見せてもらいました。それは、連盟と本校の積み上げがあるからです。そこには、創意があります。他力ではだめです。自力でなければならぬのです。総合は自分の学校のプランがないといけません。そして、創意はニーズと知識が結びついたときにできるそうです。この時、3つの知識が必要です。「子供に関する知識」「地域に関する知識」「教育に関する知識」です。創意はアイディアよりもっと人格的で本質的です。人間愛・子供愛・教育愛がなければなりません。

今日一日に感謝しています。ご清聴ありがとうございました。



北海道生活科・総合的な学習教育連盟 旭川全道大会

記念講演会

演題 生活科・総合に求める学力観・評価観

講師 東京学芸大学附属竹早小学校 文部科学教官教諭

清水 保徳 氏

平成14年10月18日(金) 旭川市立知新小学校にて

(講演要約)

はじめに、このような大きな伝統のある研究会にお招きいただきましたことに、深く感謝いたしております。今日、授業を公開して下さった先生方、生き生きと活動を見せていただきました子供たちにお礼を申し上げたいと思います。



1. 評価観

(1) 基準と規準

今、非常に話題になっているのが「基準 standard」と「規準 criterion」です。

前は基準が当たり前、今は規準が当たり前になっているわけですが、先生方も規準づくりを一生懸命なさっているのではないか?

基準 standard=基礎となる標準、土台、礎、基／基点 基準線
基盤(点・線・面を合わせたもの)

規準 criterion=規範となる標準 手本、模範、範例／ケース、
イメージ、幅、レベル

このように、規準には幅をもたせていますね。評価規準の作成の参考資料の中にも、生きるために身に付けたシステム、能力の質的な面、すなわち、学習指導要領の目標に基づく、幅のある資質や能力の育成の実現状況の評価をめざすという意味から、この規準とい

う言葉を使ったという説明がなされています。

(2) 何のための評価か

意義についてですが、学習指導要領 第3章に評価の工夫改善に当たっての留意事項があります。

- (1) 基礎基本の確実な定着
- (2) 教師の共通理解と力量の向上
- (3) 保護者・児童生徒の理解
- (4) 学校間の連携
- (5) 自己点検・自己評価

(3) 記号化について

3年生以上の小学校指導要録には評定があるが、本当に必要でしょうか。記号化はどうも解せないです。

例えば生活科の中で、「あきとともにだち」(1年生)という例が出ていました。内容は、(6)自然や物を使った遊びです。

A 切り株を輪投げの棒に見たてて、ダイナミックな輪投げゲームを工夫して楽しんだ。

→自然保護という視点ではどうなのでしょうか？ 本当にAと言えるのでしょうか？

C 単調な遊びが続き、遊びが広がったり深まったりしていかない。

→「単調」と決めつける大人の目。同じことばかり何回も飽きずに繰り返し、泥団子を作っている子がよくいる。その子はその中でいろいろな発見をしているかも知れない。

大人の目で見て考えているのではなく、この子は何を求めているのか、子供の目線まで降りて考えないといけないわけで、単純に記号化していいのかなと思ってしまいます。

(「お店屋さんに来て下さい」という1枚の絵を提示して)

これは、本校の1年生が、クラスでお店屋さんをするので描いた

ポスターです。ある先生は塗り方が雑と評価、ある先生は生き生きしていると評価、ある先生は基底線（地面の線）が無いと評価、他に遠近感があると評価した先生もいます。

なぜいいのか、この理由付けが規準です、それを、共有化し磨き合うことこそ、記号化する意味があるのです。先生一人一人子供の見取りが違つていいとしたうえで、違う規準をお互いが共有化し合って記号化することが大切です。

このように、記号化した根拠を交流し合うことこそ、規準の目的であります。教員の力量の向上のために、子供の作品を前にして子供のことを語り合うゆとりのある学校であることが大切だと思います。

安易に記号化し、点数化するのではなく、複雑なものを複雑なままに評価すべきであると考えます。逆に言うと、記号化、点数化することに対しても説明責任の必要があり、記号化、点数化したからには、有能性だけではなく、人間性という面からも見ていかなければいけないと思います。

2. 学力観

(1) 生きる力

今回の改訂で、大きな柱である「生きる力」をベースにおいていかねばならないでしょう。

- 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力
- 自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心など 豊かな人間性
- たくましく生きるための健康や体力

(2) 「総合」の観点はどうする？

生活科は、内容も明記されているので、観点をつくり易く、何を育てたいのかもはつきりさせ易いです。しかし総合的な学習には、ねらいは明記されているが内容は定められておらず、なかなか育て

たいものが見えてこない。そこで、総合的な学習のねらいや学校目標や生きる力に立ち返って設定していく必要があります。

例えばここにある学校の例があります。

(マイプラン・学年プラン・キッズタイム、問題解決力)

- 問題解決力
- 自己表出力
- 情報活用力、メディアリテラシー
- 総合的な見方や考え方
- コミュニケーション力
- 自己評価力・自己成長感

こういうものを設定している学校がたくさんあります。総合的な学習の時間の内容をそれぞれの学校で設定していくわけですが、固定化してしまうと、子供が自ら学ぶということが薄れてしまいがちです。毎年毎年同じような活動をただ繰り返すだけになってしまいうようなところもあります。どう育てたいのか、育てたい力は何かをはつきりさせていくことが大事です。

3. 11年目に出会った子供たち

(1) みんなでみどりをふやそうキャンペーン

私が高学年中学年ばかりをもつていて初めてもった低学年の話です。その子たちをもたせていただいたおかげで、自分の中で、教育観・子供観がすごく変わりました。6月にある男の子が「ほたる日記」を書いてきた。「湯河原の親戚の家に遊びに行った時、ほたるがいっぱいいた。東京にもほたるが住める自然があるといいな。」という日記を書いてきた。学級通信に載せたら、次の日、こんな日記を書いてきた子がいた。「今日、学級通信に『東京の緑を増やしたいです。』と書いてあったので、ママと緑や自然のことを話しました。ママが割り箸のことを話してくれました。食べ物屋さんは、たくさんの割り箸を使い捨てているので、木がどんどん無くなってくるから、少しの人は自分の箸をバックに入れて食べ物屋さんに行くそうです。

木が無くなれば緑も無くなるので、私は木を大切にしたいと思いました。」次の日にクラスの子に読んであげたら、感想の中に、「私は2つ思ったのだけど、1つは、紙は木を細かくしてねってのばしたようなものだから、紙にはなるべく鉛筆で書くのがいいと思います。どうしてかというと消しゴムで消せるからです。2つ目は、みんなでやろうと思ったのだけど、町の中に花を植えて囲いをして緑を増やしたらいいと思います。」感想を書いている最中に、もうこの子は「みどりをふやそうキャンペーン」のポスターを作っていました。こういう姿を見て、「なんて、感じる心があるんだろう。課題化する力がこの子には育っている。」と思いました。

種を植えたりしていったわけですが、ある子が、「今日の朝、神社の木が切られていきました。私は走って神社に行きました。そうしたら、たくさん的人が、切られた木をながめしていました。前、『木を切り倒すから駐車禁止』と書いてあったけど、まさか本当に切ってしまうとは思いませんでした。木が無ければみんな困るのに、なぜわざわざ木を切るのでしょうか。私には意味がわかりません。大人の考えていることはわかりません。」と書きました。どうしてでしょうか。神社には神社の理由が（老朽化しているとか）あったと思いますが、この子は、今みんながやろうとしていることとは逆に、木を切ってしまう神社があるということに敏感に気が付いたわけです。自分の興味関心があることに対して、気が付くというか、敏感に感じ取る力が付いている。

そういう活動の中で、自分たちで紙を作ったり、作った紙でポスターを書いていたりもしました。「それから私は新しい事を考えました。グリーンマークを集めると、苗木1セットがもらえる。だから、ポスターやポストを使ってみんなに協力してもらおうと思います。私が通っている学校は生徒が800人以下だから、1500枚集めればいいのです。」グリーンマークをクラスだけで集めると大変なので、朝礼でみんなに呼びかけて集めました。学校単位で集めた例はたくさんあるが、クラスだけで集めたのはあなたの所が初めてだと言わ

れたりしました。同じ自然を守ろうという中で、「ゴミを拾おうキャンペーン」もできてきた。こういう姿を見て、実際に自分たちで行動することで解決していく、働く手…そんなことを考えた。そして4ヶ月後に、「今日、マクドナルドで手を洗ったら、紙の手拭きが出てきた。拭いたらその後はすぐ捨てちゃう。資源の無駄遣いじゃないか。この頃、タオルや機械が増えてきた。あの紙を使うのはやめた方がいい。タオルか機械か、それがだめなら、自分のハンカチかタオルを使えばいいと思う。」自分がもっている問題に対して、自分がどういうふうに行動していこうかということをしっかり考えている。自分の生き方や価値観をも子供たちは変える力をもっている。

「ふくらむ夢」とネーミングしたが、自分で育てた苗をみんなに配ったり、自然を守ろうという劇を作って駅前で発表したり（実際しなかつたが）、1年や他学年に見せたりした。2年のクラスが終わる時、幾つかの新聞社に手紙を書いて「みんなでみどりをふやそうキャンペーン」を広げようとしたら、3つの新聞社が取り上げてくれたので、「みんなでいいことをしよう」という考えを広げることができた」と喜んで3年生に進級していました。

（2）育てたい力

どのような子供を育てたいのか、育てたい4つの力をもう一度まとめると、

○気がつく目…自分の問題意識に照らし敏感に察知する…問題意識
がその子の中で本物でなければ、育たない、継続していかない。

○感じる心…気付きを自分事として受け入れ課題化する…どのような手順で解決していくかを含めての課題化。

○働く手…行動を通して問題を解決する

○ふくらむ夢…自分の生き方、価値観を見つめ直し、希望をもつ.....

ゴミが落ちていても気が付かない。気が付いていても、感じる心が無い子もいる。この働く手があるからこそ、そこでゴミを拾うことができるわけです。自分はもっときれいにしなくちゃいけないと思う。

2年生とこのキャンペーンをする中で、こういう角度で子供を見ていいたいと痛切に感じました。これは今でも続いています。

評価規準は、学習指導要領に則って作られていくが、作ればいいというものではなく、一人一人の先生が自分なりの教育観をもって子供を見ていくことができるようになるのが本当はベストであると思います。

4. 命について考え方

「心のノート」から始まった活動

「心のノート」を配付して、どんなことが書いてあるかと聞きました。

- 命の大切さ ○自然について ○生き物の心 ○勇気
- 目標に向かうこと ○生活に役立つ
- 自分のよさや友達のよさを知る ○正直な自分
- 人を思いやる気持 ○自分の行動を振り返る
- 自分はこんな人なのだとわかる (5月9日)

このことについてみんなと話し合いたいことがあったら、いつでも言っていらっしゃいと言いましたら、こんな日記が来ました。「今日お家へ帰って『心のノート』を読みました。そこで私は33ページの『人と共に生きよう』をやりたいと思います。どうしてかというと、みんな、どんな思いやりや優しさをもっているか、知りたいからです。」Aちゃんという子の日記からスタートしました。このページに書いてあることを話し合ったり、こんないい思いをしたよ、こんな優しいことがあったよと話をしたりしました。次の日、こんな日記が来ました。

「私は1回『心のノート』で『命を感じよう』をやりたいです。その理由は、みんながどれほど命を大切にしているか、あるいは、みんながどんなふうに命を感じているかが知りたいからです。先生、お願ひします。」これを書いたのは、1年前に、3年生の時、父を7月7日に癌で亡くしたTちゃんという子なのです。それまで、この子は、死とか殺すという言葉が出ただけで耳をふさぎ、頭を抱えて

しまう子で、周囲の子たちも、大切な友達の父が亡くなったということで、生とか死とか命という言葉をできるだけ使わないようにしていました。私は、父の死を乗り越える一つのいいチャンスになるかなと思いました。ただ、中学年用の「命を感じよう」は、Tちゃんの思いに応えるだけの中身はない。心のノートは使わないと判断して、「どんなことを話し合いたい?」と聞きました。

- ・動植物の命
- ・子供や動物の虐待
- ・病気について
- ・大食い
- ・もぐりっこをしての事件
- ・戦争
- ・原爆などが出ました。

自分に近いこと、他人に近いことなどに分けてみました。圧倒的に嫌なこと・悪いことに傾いていて、真中の『命』についてじっくり考えてもらいたいと思いました。本校の養護教諭にお願いしました。彼女は元看護婦でして、実際に小児病棟におり、小さい子を一生懸命に看病したけど亡くなったとか、障害をもちながらもたくましく今でも生活している子の話をしてくれました。小さいうちに亡くなった子も命だし、障害をもって生まれてきた子も命だし、ここにいるみんなも同じ命だよという話に、子供たちは聞き入っていました。

そして、この学習を通してTちゃんもお父さんの死を乗り越えるきっかけがつかめたようでした。

5. 最後に、再び、何のための評価か

古島稔、亡くなられた先生で新卒の時お世話になった先生の言葉です。

「さまざまな教師と児童・生徒との人間的な触れ合いの過程において、子供が個性的で、しかも調和のとれた人格的主体として成長しているのかどうか、権威という眼ではなくて、相互に人間であるという次元において見つめ合い、確かめ合うことの事実と確認こそが、道徳教育における評価と考えたい。それはまさに、人間的な出会いを確かめ合うことの評価なのである。」(道徳指導事典 1975年)

道徳だけでなく、教育というのはこれなんじゃないかといつも心

の中心に置いている言葉であります。

今、先生方も苦労されて評価規準をつくっていますが、これは、勿論、子供のためにつくっているわけです。人間的な出会いを確かめ合うための評価ということを、私自身大切にしていきたいと考えております。Tちゃんは、今、とてもたくましく育っています。お父さんの話もみんなの前でできなかったのですけれども、今後も、心の整理というか、未来に向かっての自分の考えをしっかりと持って、成長してくれるといいと思っております。まだまだこの活動はこれからも続くと思いますが、また、何かの機会に、その後どうなったかということを先生方にお伝えしていけたらと思います。大変、演題とはかけ離れた中身だったかも知れませんが、ご了承いただきまして、これで私の務めを終わらせていただければと思います。

どうもご清聴ありがとうございました。



北海道生活科・総合的な学習教育連盟 全道宿泊研修会 講演

演題 生活科・総合の学習の成立～評価・指導を中心に～

講師 文部科学省初等中等教育局視学官 嶋野 道弘 氏

平成15年1月8日（水） グリーンピア大沼にて

1. はじめに

みなさんあけましておめでとうござ
います。新しい年が明けました。今年
は時代の変化・変革というのが、もつ
と厳しくなるのではないかなと思って
います。国のほうでも例えば教育特区
などの規制緩和をはずすなど、小泉政
権はさまざまな変化を打ち出しているところです。こういう時に、
わたしたちは、しっかりと地に足をつけて、自分をしっかり立たせ
ておかなければならぬと思います。



また、情報化社会は、子供の教育だけの問題ではなくて、われわれ自身も、この情報化社会の荒波に洗われていくことだと思います。去年一年を振り返ってみても、ずいぶんいろんな情報に、時には振り回され、時には慌てふためき、時には待てよと思い直して、確かなものは何かと考えてきました。今年の1月6日の読売新聞の一面トップに小学校教育を、だいたい5年生までに終了して、中学校4年制を始めるというようなことが載っていました。そういう話題が出ていますが、それをすっかり決まったように考えると、とても不安になります。新聞とはそういう報道をするのですが、そういう世の中の傾向にあるということです。

変化・変革の時代、そして情報化社会の真只中にいるわたしたちは、何か事があった時に、「待てよ。もとはどう書いてているのかな?」と考えることが大切です。教育で言えば、学習指導要領のその部分にちょっとあたってみる必要があると思います。はじめから読む必要はないのです。その部分がどう書いてあるのか聞くという習慣

をつけておかないといけないのではないかと思っています。

わたし自身は、平成14年、15年の活動にあたってその部分に注意しているわけです。平成14年度は生活科・総合に関しては、学力低下論が吹き荒れました。そして、どう巡り巡ってくるのかはわからないのですが、どこかでは、学力低下論が生活科・総合のせいだと言われているわけです。しかし、学習指導要領をよく読めば、そしてよくよく考えれば、今こそ生活科・総合ですよね。これをどう一人一人の先生が理解をし、また、保護者や地域の人たちに理解をしてもらうのが大切です。

一方、地域社会を見ていきますと、地域社会はものすごく動き出しています。学校がうかうかしている訳にはいきません。

例えば、「全国土地改良」というのは、総合的な視点である「子供と自然と社会と人の共生」というテーマで、どうにかして学校を応援しようじゃないかということで、いいパンフレットを作ってくれているんですよ。応援しましょうというわけなんです。文部科学省は、お金がないのでいいパンフレットが作れないのですが…。

国土交通省もそうですね。「日本土木学会」も非常に関心を示してくれて、今度大阪でシンポジウムをやるんですけども、そのように、さまざまなところが今総合というものに関心を向けて参入をしているんです。我々は、この勢いに押されてしまっては、本家本元がつぶれちゃうわけなんです。だから、これをどう受け止めるのかという構えをしっかりとおかなければいけない。

2. 生活科・総合への心構え

わたしは、この間の東京大会でもお話ししたのですが、生活科・総合に臨む際に「まず構えをつくろう」ということを言っています。構えとして、3つぐらい必要なんじゃないかと思います。

(1) 「通り一遍の活動にしない」

生活科も総合もこちらがうかうかしていたら、活動がどんどん進んでいってしまう。体験とは、ものすごくインパクトがあるんです

けれども、次にさらにインパクトのあるものが出てくると、それにとて代わられてしまうのですね。ですから、子供の中に定着していきません。だから、そういう子供が生き生きとする体験を意味付けたり価値付けたりして、そして子供の中に残していく仕事をぼくらはしなければいけないと思います。わたし流に言わせていただければ、通り一遍の活動にしない、ということです。子供にとっての学び所、教師にとっての学ばせ所をつかんで、きちんと学ばせることが大切だと思います。

そのために必要なのは、評価と指導の一体化そのものなのです。そういう構えが必要なのではないでしょうか。そういう意味では、厳しい時代になったとも言えますし、前向きな人はここで自分を鼓舞して頑張るといいい時代になったと言えるでしょう。

(2) 「結果に甘んじない」

生活科も総合も活動・体験を中心になりますから、何かやれば何もないということはないのです。町に出れば、何か関心をもついろいろなことに気付いたり情報を拾ってきたりするでしょう。それはそれで非常に結構なことです。しかし、それがたまたまうまくいったというのでは、教育としては不十分ですよね。やはり目指す学力があって、目指す方向があって、きちんと身に付いたというのでなければいけません。ですから、結果も大切にしますが、たまたまうまくいったのでは、通り一遍の範疇を出ないわけですから、生活科や総合が、どこを目指すのか、そのことを明確にし、向かっていく所にそれ以外の余りあるものがあれば、これは大いに子供の中に生かしていくかなければならないと思います。

(3) 「我々自身の知的好奇心を大いに持ちましょう」

「ぼくら自身が若くなりましょう」という考えです。生活科や総合が学習の対象とする、あるいは場とするものは、みんな誰にも公平にあるわけなのです。地域の自然であれ、社会や人であるわけですから…。しかし残念ながら、それは見ようと思って見る者にしか

見えてこないという特質を持っています。つまり関心・意欲ですね。だからぼくら自身が知的好奇心・探究心を持たない限り、いくらあってもそこにあるというだけの話なのです。満天の星があっても、ただの星なのです。

しかしそこに関心を持てば、目を向けたり疑問を持ったりするわけなのです。子供はそこに向かってくるわけですから、そこに僕らが負けて、後ろに引きずられていてはいけないです。例えば、総合で「命」をテーマに学習したときには、先生自身の生命観、つまり「あなたはどのような生命観を持っているのですか?」これが問われるのです。子供もまた、いろいろなことに関わりながら、例えば命とは人間とか動物にしかないと思ったときに、人が一生懸命作ったものにも命があるんだというふうに生命観を変えていきます。こちらが変化・変革を起こさなければ、それについていけません。そういう意味で知的好奇心・探究心が必要になってくるのです。ここにいる先生方は、Aランクの先生方ですから、先生方の身近なまわりの人たちに体で示したり言葉で表したりしながらお互いに進めいかなければいけないと思います。計算や漢字は絶対大事なのです。しかし大事といっている知識や技能にとどまらず、思考力や判断力をつけるということを肝に銘じてほしいと思います。

3. 生活科の教育原理

さて、今日はそういう意味で、評価と指導を中心に、生活科・総合を実りあるものにするために、何が大切かということを考えます。

まず、第一は、「教育原理を具現化する学習指導が行われているかどうかを検討すること」です。

国語や算数などの伝統的な教科は教育原理が明確です。内容もはつきりしています。算数といえばそんなに違ったイメージを抱く人はいないと思います。国語もほとんど同じイメージをもっていると思います。生活科や総合はと言えば、生活科は総合より少しイメージされていますが、総合にあっては相当バラバラですよ。バラバラなままで校内研をして議論しても空回りするだけで進みません。や

はりそこには原理があると考えて進めていくべきです。

『生活科の教育原理』は、2つですね。第一に「活動体験を通して学ぶということ」。

生活科は説明を聞いて学んだり本を読んで学んだりするものではない。ここで強調しておきたいことは、活動や体験は、生活科にとっては、目標でもあり内容でもあり手段でもあるということです。学習指導要領の教科の冒頭にもあるし、学年の目標にもあるし、例えば「動物を飼ったり植物を育てたりして、...」というように内容にも書いてあります。内容でもあるし、これを通して生き物に親しむとか生き物に命があるということに気付くという方法でもあるのです。ですから、これを通さない生活科は生活科にあらずと考えます。

第二に「自分とのかかわり」です。これは、内容構成の基本的な視点として大事であると思います。我々は時々思い出して、自分を中心にして、自分と人や社会、自分と自然、そして自分と自分自身とをみんなつないでやるのです。

この間、テレビで新春討論会をしておりました。ノーベル物理学賞の小柴さん、去年もらった野依さんと芝浦工大の江崎さんらが出演されていました。その中で面白い話がありました。新年のクイズを出しましてね、「AINシュタインはとにかく天才、モーツアルトも天才。では、モーツアルトとAINシュタインはどちらが天才か？」

小柴さんの考えでは、モーツアルトの方が天才だと言うんですね。どうしてかと言うと、AINシュタインの原理というのは追試ができるが、モーツアルトの音楽の世界は創り出すことはできないというのです。小柴さんは、「主客一体、主客分離」ということを問題にしました。主体と客体を一体化する、これがモーツアルトだと。原理というのは実際そういうことだと思います。物理や化学は主体と客体を離している所によさがある。わたしたちの住んでいる世界や学問は、主客を分離している分野と主客を一体化している分野がある。理科などは、できるだけ自分の感情を切り離して客観的にもの

を見ていく世界です。しかし、生活科や総合は、特に総合は最後は自己の生き方にいくわけですから、主客を分離してはいけません。ものにかかわればかかわるほど自分というものが見てこなければいけません。

生活科でも応答関係ということが出ていましたが、自分から働きかけることで相手から返される、これに反応して新たな働きかけをする、その中で自分と対象がだんだんと一体化していく。そして、その中で自分が見えてくる。こういうことがまさに原理だと思います。そう考えると、ここで留まっていてはいけないです。授業改善が進まないので。やっぱり最後は授業に結び付けなければいけません。活動や体験を通して学ぶとか、自分とのかかわりで主客一体化していく学びは、低学年の子供が、どういう姿や形となって表れてくるのかがポイントだと思います。そしてそれを取り出して意味付け価値付けをして子供に返していく、そうすると子供は、それに向かつてもっと活動を広げようとか、深めようとして活動が連続していくのです。

次のことは、東京大会でもお話しましたが、ここに、町探検の振り返りのカードがあります。

「クリーニング屋さんには、いっぱいのようふくがある。100より多かったよ。ぼくは、一度いいからクリーニング屋さんになりたいと思ったよ。でもなりたい将来がいっぱいです。」

これをどう見るかです。「クリーニング屋には、どういう道具がある、どういう仕事をして、町に何件あって…」、これは、社会科の3年生の地域学習でやっていくのだと思います。生活科は、どの人にかかわったか、自分とのかかわりをつくっていくわけですね。クリーニング屋に服がたくさんあったのでしょう。この100をどう捉えるか、つまりたくさんという意味です。「ぼくは一度いいからクリーニング屋さんになりたいと思ったよ。」クリーニング屋さんの手さばきのよさ、仕事ぶりを見てかっこいいと思ったのでしょう。だから、そこに夢や希望を持ってやってみたいなあ、やらせてほしいなあ、と思ったのでしょう。また、「でもなりたい将来がいっぱい

です。」別な所もいっぱい見てきているのです。パン屋もいい、花屋もいい。だからなりたいものがいっぱいなのです。そうやって自分とのかかわりをつくっているのです。これを先生が支援していけば、次の活動が導き出されていきます。これが、言ってみれば活動や体験、自分とのかかわりを通してということになってくるでしょう。

もう一つは、生き物の飼育の振り返りカードです。

「わたしのザリガニは脱皮をして大きくなりました。でも少し弱っていました。でも大きくなってとてもうれしかったです。また脱皮をするのかなと思いました。」

生活科はザリガニを育てて脱皮をするという知識を教えるわけではありません。脱皮をするとはどういうことなのか？成長をするとはどういうことなのか？これを感じ取っていくことだと思います。そのために育てるのです。ここでは、「大きくなって脱皮をしました。」という知識を持ちました。「でも少し弱っていました。」この行間をどう読むかですね。つまり成長することは大変なことなのです。エネルギーを使うことなのです。「でも大きくなってとてもうれしかった。」大変だけれどやっぱり大きくなることはうれしいことなのです。弱っているという事実を見ながらも、また脱皮をするのかなあというさらなる成長を願っているのです。ザリガニと子供のかかわりや絆が、ものすごく深くなっている。もしこのザリガニが死んだら大変です。肉親と同じなのですから。

このようにして学習を展開していくことが、生活科の原理を具現化した生活科と言えます。我々は、このような子供の発言、つぶやき、動作、作品を見ながら、そこに原理を重ねていく、言葉をかけていく、それが子供を伸ばしていくことにつながっていくのです。

4. 総合的な学習の教育原理

では、『総合的な学習の原理』は何か？これはやっかいです。生活科ほど明確に書いていないからです。総合の原理は読み取るしかないのです。教育課程審議会で総合をどのような性格のものにするか、多くの議論がなされました。福祉、環境、横断的・総合的な課題と

いうものは、避けて通れない。これまでもやられていたし、これからもやっていかなければならない。「その課題を総合として、中心にしてやる時間を作りましょう。」それと共に、「子供を主体的としたダイナミックな学習が展開できる時間にします。」という確認がされました。それが学習指導要領に表現されているのです。

「子供主体」という話し合いが、どこに反映されているかというと、学習指導要領(1), (2)の目標でしょう。「自ら課題を見つけ、自ら学び、学び方、ものの考え方、自己の生き方を考えることができます。」子供主体という言葉がたくさん出てくるのです。

総合の原理は3つと考えています。

第一は今挙げたように、「子供主体」ということです。

第二は、「課題中心」ということです。

これはどこから読み取れるかというと指導要領の例示ですね。例えば子供の興味関心に応じる課題、横断的総合的な課題、学校や地域の課題、こういう課題について学習します。課題学習、テーマ学習です。例えば命や故郷や健康、そして各教科の枠にはまらないものが、まさに総合学習だと思います。

第三の原理は、「体験と問題解決学習」です。

これは配慮事項に書かれています。「学習するにあたっては、自然体験、ボランティアなどの社会体験を取り入れていく。あるいは、問題解決的な学習を取り入れていく」こういう原理を踏まえていかなければいけません。これは、今、わたしたちが確認をしなければいけないことです。言葉は明瞭になりました。重要なことは意味を明瞭にしなければならない。言語明瞭・意味明瞭にしなければいけないのです。

「子供主体」という言語は明瞭ですが、意味が不明瞭なために、子供主体だから教師が課題を出してはいけないと考えがちです。でもわたしはそうではないと思います。子供が本来持っている主体性、これに教師がかかわることによって、引き出し、それで子供が主体的に学習できることなのであって、先生が手をこまねいて、腰をひいているわけではないのです。子供の主体性をさまざまなかかわり

の中から引き出して、そこから子供たちが主体的に学習したり、あるいは生活したりしていくようにしていくことなのです。ですから、子供の実態に応じて時には先生が課題を出す場合だってあるのです。

また、時には、子供が自ら課題を見つけることだってあるのです。例えば、「国際」をテーマに学習をした子供のカードですが、「正直いって国際のことはやりたくないと思っていたけれども、国際関係のことが好きになってよかったです。」

この子供は学習してよかったですと言っているのです。先生がさまざまなかかわりや活動をやっていくうちに、だんだんと国際理解が大事であり、自分が学習をする楽しさ、大切さにも気付いていったわけです。ここに責任を持つ必要があるのです。

学習のスタートにあたって、全員がはじめからやる気をもって取り組むというわけにはいきません。当然やる気のない子もいるわけです。そういう子にできるだけ目をかけていかなければならない。いつかチャンスがあるのではないか、いつかつむぎ出せるものがあるのではないかと。やる気のある子は見守っていけばいいのです。別の子供もカードにこう書いています。廃品回収に取り組んだ子供です。

「準備する時間が短かったわりにはたくさん集まってびっくりした。一日一日の授業はとってもハードだった。持ってきてくれる人はみんな笑顔だった。うれしいと思った。収集活動が終わってすごく疲れているのだけれども、何ともいえない充実感がいっぱいだった。次の収集活動はもっと余裕をもってやりたい。」

もう子供自身が活動をつなげているのです。ここが大事ですよね。課題中心にせよ、体験問題解決にしても言語明瞭・意味明瞭にしておかなければいけないわけです。

同時に、この3つの原理を具現する授業とは、例えばどういうイメージなのか？ここへ迫れなければ授業改善が行われないと思います。ひとつ提案しておきたいと思います。3つの原理をかなり意識して、東京のある先生が授業を組みました。それは「国際」という

テーマです。地域の中に、劇団四季の音楽家がいて、公民館などでいろいろな人と交流しているのです。その方にお願いして国際理解の授業をやっていこうと考えたわけです。その先生はこの授業を想定し以下のように組み立てました。

- (1) ムクナさんクイズ
子供に興味関心を持たせる
- (2) ムクナさんをよぼう
電話や手紙などで直接連絡し交渉する
- (3) 交流会をしよう
ロックソーラン節・・・一緒に踊るこの経験を生かして
- (4) ミニコンサートをしよう
子供たちで企画・・・低学年や保護者に聞いてもらう

ところが、(1)～(4)で完結のはずが、実際の半分までしかこのように進まなかつたのです。この先にもっと子供主体の活動が生まれたのです。「言葉が通じないのでないか」という心配やつぶやきが、活動を通すことで「言葉が通じなくても大丈夫だ」に変わつていつたのです。

活動全体の振り返りの中で、「音楽や踊りには人ととの心を通じ合わせる不思議な力があるのではないか?」というところに気が付き、そちらの方に活動がふくらんでいったのです。

そして、それを確かめるために、保育所や特別老人ホームで実際に踊って検証したのです。

「みんな小さいから、ギヤーギヤー騒ぐと思ったけれど、みんな目を丸くして見てくれた。とてもうれしかった。一生懸命踊ったから心と心が通じ合ったのだと思う。」

この授業が終わった後に、子供たちの音楽への態度が変わつたそうです。この活動では、教師がある程度仕掛けた部分はあるのですが、そこからさらに子供主体の活動へと流れていつた。「言葉は通じなくて大丈夫か?言葉は通じなくても大丈夫だ。音楽や踊りは人と

人との心を通じ合わせる不思議な力があるのだ。」という子供から芽生えてくるものを大切にしながら学習に仕立て上げていく、これを私は、「つむぎ上げ、仕立て上げ」と言っています。

問題解決から見ても、(1)から(4)で問題解決はしているのですが、この場合はさらに高度な問題解決をしています。これは「自己実現的問題解決」というのです。オープンエンドです。

その意味では、「自己の生き方を考える、自分とのかかわりを深めていく」という総合や生活科は、大きい問題解決を一回のサイクルでするというよりも、小さい問題解決を何回も繰り返し、スパイラルに上がっていくという、自己実現的問題解決の発想が非常に大切であると思います。

同時に、この学習は、「子供主体」になっていると思います。子供主体といっても先生が働きかけたり、仕掛けたりすることもあるのです。しかし、そのままではいけないです。その中から何が出てくるのかをしっかりとおさえていかなければいけないです。

また、「課題中心」にもなっているのです。「国際」という学習の中で、言葉だけでなく、踊りでも心が通じ合えるんだということです。まさに積極的な交流意識を生み出しているのです。さらに、踊りという概念を子供たちの中につくっていく。いろいろな地域の行事などにかかわって、もっと広げていく、それは先生に教えてもらうようなものではなく、体験や問題意識を通してながら子供が構築してきたものです。ですから、この実践は3つの原理にあった総合といえるのではないかと思います。

この原理をしっかりと持っていないと、いかに授業を繰り返してもだめなのです。「自分の学校の総合の原理とは何か?これだけははずせない!」ということをいくつか作っておく。そして、それをもとに議論していくことが大切になると思います。

5. 生活科・総合の評価観

さて、次の問題は、この原理の中から授業をするにあたり、もう一つ大事なことは、「めざす学力を育てる」ということです。

まず、生活科のめざす学力は3つあります。「関心・意欲・態度、思考表現、気付き」の3つですが、その前段階が教科固有の性格を表しているのです。関心・意欲・態度は、「生活への関心・意欲・態度」です。つまり、生活に向かっていかなければいけないのです。思考表現は、「活動や体験についての思考表現」、気付きとは、「身近な環境や自分自身についての気付き」なのです。ここを大切にしていきましょう。

まず、「その観点をしっかりとおさえること」です。これが目指す学力です。ただこの観点だけにとどまつてはいけません。子供はもっといろいろなことに気付いていきますからこの観点にとどまることがなく考えていかなければいけません。

次に、「この学力が身についたかどうか」を見ていかなくてはいけません。「観点別評価+目標標準拠評価」ですね。集団の中のどのくらいの位置にいるか、目標に対して十分か不十分かを評価していく。

そのことをやるために導入された概念が、「規準」ですね。規準の導入は、学習指導要領の目標や内容に基づいて、「子供に身に付けさせたい知識や能力を明確にして、それが子供にどのように身についているかどうか、これを重視する」ものです。

これに相対する言葉として「基準」というのがあります。これまで、評価には一般に基準が用いられてきました。概念としては、規準は「何を」を表します。基準は「どの程度」を表します。つまり尺度です。これだけ満たしていたら「A」だとかいうものです。

しかし、教育課程研究センターで、2月に出した参考資料では、この「基準」は使っていません。「規準」を使っているのです。

規準	基準	A	B	C
関心・意欲・態度				
思考・表現				
気付き				

上の図のように、縦軸は規準、横軸は基準を表しています。生活科では、規準として、「関心・意欲・態度」、「思考・表現」、「気付き」の3つの観点を、基準は、到達度に応じてA、B、Cとなっていま

す。

「気付きのB基準」を考えていきましょう。教育課程研究センターでは、B基準しか示していないわけです。ここは、おおむね満足です。つまり、どの子にも身につけさせたい力、つまり学習指導要領の最低の基準なわけです。ここで示された評価規準は、学習指導要領の内容から導き出されています。

例えば学習指導要領の「2内容」の(7)の規準は、「3つの気付き」があるわけです。

- (1) 動植物が生命を持っていることに気付くこと
- (2) 成長していることに気付くこと
- (3) お世話の仕方に気付いていること

この3つに、気付いていたら「B」というわけなのです。

ところが、「Aはそれ以上ですよね。」という質問を受けました。つまりAなのだから、それ以上の気付きがなくてはいけない。そこで、ある学校でA基準を作ったわけです。

- (4) 体の仕組みや作りについて気付いている
- (5) 種類について気付いている。

としたわけです。このA基準の作り方は正しいかどうか?

これは誤解です。今言っている学力というのは、知識の量ではないのです。B基準の高まりや深まりでみていかなければならないのです。例えば、「生命を持っている」ということを言葉だけで言えばいいのか、先ほどお話しした、ザリガニのように深く気付いていくのか、それによって「A」や「B」が判定されていくのです。単純に知識の量でAやBを判定していくと、今までと一緒になるのです。

この評価観が、これから学力観と深くかかわっていくのです。今上げた3つの気付きの内容は基準でもあり規準でもあるのです。どちらにウェイトをかけるかと言えば、規準にかけたわけです。基準という量的な意味も含みながら、これから学力はどんな力を育てていくのかということが重視されているのです。このように解釈していただけるといいのかなと考えます。

さて、そうすると、深まりや広がりをみるのは、単にペーパーテ

ストでは見ることができません。評価方法のあり方を改善していかなければなりません。子供にしっかりと目を向けて、子供がどう解釈をしているのかを見ていかなければならないでしょう。

例えば生命を持っていることが、一回限りではなく、頻繁に出てくる。または、エサの与え方が変わってきた。生き物に対する振る舞いが変わってきた。作品からも行動観察やつぶやきから判断してほしいのです。

「評価の妥当性と信頼性」というものがとても大切になります。評価基準の妥当性とは指導要領の内容から来ています。もう一つは実現状況の妥当性の判断です。どうしてAなのか、どうしてBなのかという判断をしっかりとしておく必要があります。

これは、総合にもかかわってきます。別のある学校で「環境」をテーマにした学習の学び方として、

- (1) 直接観察する
- (2) 川の関係機関に取材をする
- (3) 住民にインタビューする
- (4) 水を取って調べる
- (5) 二箇所以上の所を調べる
- (6) 今と昔を比べる

を考えました。この内容で、5～6つできていたらA、2～4つまでだったらB、1つないし助言してもできないのをCとしたのです。判定するのに非常にわかり易いです。

しかし、ここには重大な間違があるのです。「規準といえる文言」が必要となるわけです。規準を作りださなければならないのです。この学校では、規準として、

- (1) 目的にあった学び方ができる、目的と方法がよく合っているかを判断し、ずれていたら指導しなければならない。
- (2) 2つ以上の内容を関係付けて学ぶことができる。

- (3) 知っている学び方を使って新しい学び方を見つけることができる。

これでA, B, Cを判断しようとしたのです。これは正しいと思います。子供の学習計画表に単に丸をつけるのではなく、評価規準に照らし合わせながら、時には子供を支援し、時には考え直させることが大切になるのです。これが目的に合った学び方を育てる力になっていくのです。一つの方法だけでなく、違う方法で調べられるかといったことが考えられる、つまり思慮深く物事を見つめる目や姿を育てなくてはいけないと思います。そういう力をつけていなければ、通り一遍の総合と言われるでしょう。

もう一つ例をあげます。知識や技能を教えることもしっかりとしなければならない。これはものを考えたり、課題を設定したりする力が身に付くようにしてあげなくてはいけないです。これは今まであまりやってこなかったことです。

ここに2つの学習計画表があります。6年生の総合の最後の単元は個人課題としている学校です。Aさんは環境をテーマに「絶滅しそうな日本の動物について」、Bさんは福祉をテーマに「信号機が青になると流れる音楽について」調べました。そして課題設定をしました。この課題設定に対して教師は、「この課題でやっていいけるだろう」「この課題ではすぐに壁にぶつかってしまう」というような見極めをしなくてはいけないと思います。そして、それに応じて指導助言をしていかなければいけないです。

Aさんの視点

- (1) まず、どんな動物がいるのかを調べ、ポイントを絞りなぜ絶滅しそうなのかを調べ、わたしたちができることわたしたちではできることを考える
- (2) 絶滅すると自然界やわたしたちに何らかの影響があるのかを調べる

Bさんの視点

- (1) 曲の名前は？
- (2) いつからあるの？
- (3) 日本にはいくつくらいあるの？
- (4) 他の国にはあるの？
- (5) あるんだったら曲は違うの？
- (6) 曲は何種類あるの？
- (7) 世界中では？実際に聞いてみる

両方ともしっかりと書けています。しかしそれでは課題設定力はつかないと思います。AさんとBさん、どちらが課題がつかめそうな方向に向かっているか？言うまでもなくAさんの方です。では、AさんとBさんの何が違うのか？

まずはつきり言える事は、A、Bさんも「疑問」を持っていることです。これはとても大切なことです。ですからこの視点では優劣はつけられません。

違いは？と言えば、Aさんは、課題に「見通し」を持っています。見通しをもって学習を進める姿勢を身につけることが大切になります。Aさんは、蚩のことを調べたのです。調べられるかどうかという「可能性」を考えているのです。Bさんの方は、ほとんどだめでしょう。Bさんは追究活動にはいったら、すぐにだめになるでしょう。ですから教師は別の活動に切り替えてあげなければなりません。最後には、Aさんは、「自分とのかかわり」を考えようとしているのに対してBさんは、自分とのかかわりが見られないのです。自分とのかかわりとの道筋が明らかになってくると学習が楽しくなってくるのです。

課題設定をする時、視点として（1）疑問（2）見通し（3）可能性（4）自分とのかかわり、を大切にしていく必要があります。

生活科もそうですが、総合は特に、極めて具体的なことをテーマに議論する時期に来たと思います。理念的なことはちょっと峠を越えました。むしろその先にある本当に目指すものは何なのか、力を

つけるためにはどうすればいいのか、という段階に来たのだと思います。学習指導法の工夫をしていかなければならぬのです。札幌の白楊小学校での「町自慢」の学習で、「大人への第一歩、町の人の仲間入り」と子供は言っています。子供の向かっていきたい方向を、教師がしっかりと意味付けて支援していく素晴らしい姿を見ることができました。

理論を作ることと同時に、その理論を授業や子供に置き換えた時に、どのような映像になって出てくるか、これをつなげることによって、授業というものを深めることができるのではないかと考えます。今年一年始まりますが、今こそ生活科、総合です。しっかりと学力をつけてあげないといけないです。

ご清聴ありがとうございました。



第13回 北海道生活科・総合的な学習教育研究大会

講演の記録

演題 生活科・総合的な学習でつけるべき力

講師 広島大学大学院教育学研究科教授 角屋 重樹 氏

平成15年10月3日（金）函館市立中島小学校にて

1. はじめに

みなさんこんにちは。只今ご紹介いただきました広島大学大学院教育学研究科の角屋です。よろしくお願ひいたします。

今からお話しすることは、「生活科・総合的な学習でつけるべき力」ということです。

そのお話をする前に、私がいろんなところで生活科あるいは総合的な学習の時間を見せていただきまして、私なりに考えていることをお話ししたいと思います。

それで、お話をする内容を大きく3つに分けたいと思います。第1番目は、今なぜ「生活科・総合的な学習でつけるべき力」というタイトルが必要かということでお話をします。第2番目は、生活科あるいは総合的な学習は、全教科に通じるものを持っていっているのではないかと思いまして、範囲を広げた形で、現在の教育においてつけるべき力は何かということです。第3番目は、生活科、総合的な学習の時間は、大きく他の教科あるいは全般に影響すると思うのですが、これからのお話でつけるべき力は何か、ということです。大きくこの3つの柱で話をしていきたいと思います。

2. 今なぜ「生活科、総合的な学習でつけるべき力」が問われるのか

第1番目は、今なぜ「生活科、総合的な学習でつけるべき力」か



というと、私が経験しておりますプライベートなことで話をさせていただきます。この9月に私は、NHKの総合テレビで2回インタビューを受けました。放映されたのは広島の県内版のインタビューでしたけれども、先生方もご存知のように広島県というのは、是正教育、是正指導が入り、それを工夫する形で、ある面で急激に教育改革に取り組んでいます。ものすごく急テンポで教育改革をやっています。日本の最先端の方向を見ようと思えば、広島県の教育を見れば十分というほど、どんどんどんどん新しいことをやり進めています。その一環としましてどんなことをやっているかと言いますと、小学校5年生と中学校2年生を対象に、小学校は国語と算数の学習の県統一の調査をやっています。中学校は英語と数学と国語の学力調査をやっています。県内の全ての学校を対象とします。その結果を学校別ではなくて、市町村別に各教科の平均点を出します。そして各教科の領域別の平均点も出します。そしてこれをオープンにします。教育委員会のホームページに公表します。しかも各学校は、保護者に県の平均点と自分の学校の平均点とを告げなければならぬのです。広島県の学校は、このようにして学力調査を行っているのです。それに対しまして、NHKの方が、私のところに来まして、①学力試験の結果をどう解釈しますかとか、②市町村別に公開することについてどう思いますか、などいろいろな質問がありました。私は答えましたが、「市町村別に各教科の平均通過率を出したことによって、フィードバックの仕方を間違うとたいへんなことになる。しかし、うまくすると大変有効なことになる」と答えました。その理由は、こういう例があります。ある町があって、学力調査は今年2年目ですが、1年目は低かったのです。低いということがわかつて町全体が、町議会も学校も保護者もみんな何とかしていかなければならぬとがんばったのです。そうしたら、今年の調査の通過率がぐっと上がったのです。それをどう解釈するかとインタビューがありました。私は、2つの意味をもっていると思うのです。教育界は、平均通過率をオープンするとなにか悪いという雰囲気を持っているのですね。私は、低かった通過率が上がってくれば、公表する

こともいいことと思うのです。もちろん反対する人もいます。学力を上げるには、学校だけではダメなのです。保護者のバックアップもいるのです。地域のバックアップもいるのです。地域ぐるみ、つまり学校・地域社会・保護者が連携しないと学力はアップしない。それが意味するところなのです。もう1つは、これからの中学校は、ただ教えることだけでは許されない、教えて子供に力をつけなければ教育ではないのです。学校は「こういうことを教えました」ということしか言わない。学校種が上がるほどそうです。「こういうことを教えてどんな力をつけたか」を言わない。つまり、これからの中学校は、ただ教えることだけではなく、教えて子供に力をつけることが大切なのです。すると、私たちも今日公開された授業、研究発表されたことを通して、自分たちの教育ということを考えてみたいだだきたい。ただ教えるだけで終わっているのか、教えてどんな力をつけているというところまでいっているのか、ということが非常に大事になってきます。これからの中学校は力をつける教育にならざるを得ないのである。

私の研究室は、いろんな学生が入ってきます。「私たちの研究室は、力をつけて社会に出します」と学生に言います。いろいろなことがあります立派に成長して出でています。自分なりに力をつけて、論理的思考を中心に力を付けていきます。大学の先生は学力が足りないとか何とか言っていますが、そんなことは教育者は言ってはおられない。力をつけて返してやらなければならない。だから、先生方に第一にお話したかったのは、生活科、総合でも力をつけさせなければならない、ということです。

3. 現在の教育においてつけるべき力は何か

(1) 生きる力とは

2番目に入ります。ではどんな力をつけさせなければならないのか、ということになります。現在の教育でつけるべき力は何ですかと聞くと、だいたい教育界に身を置いている方は、「生きる力」とおっしゃいます。「生きる力」というとわかつたような気分になるので

すけれども、よくわからないのですね。「生きる力」とはなんですか、授業でどうなるのですかとなると、わからないと思うのです。だから、逆に言えば、「生きる力」を授業レベルで翻訳する必要がある。授業レベルまで具体化させなければいけないということです。「生きる力」には、3つの構成要素があります。1つ目には、資質や能力です。2番目は何かと言いますと、豊かな人間性です。3番目は、健康と体力です。この3つの側面で規定しています。この3つの関係を整理してみると、次のような考え方になります。

まず、健康や体力といったら体を鍛えるということもあるのですが、もっと大事なのは、ある目標を立てたならば、その目標を追求し続ける持続力、あるいは継続する力。「生きる力」というのは、自分で目標を立てたならばそれを追求し続ける、解決し続ける力、これが3番目の健康の解釈です。

2番目の豊かな人間性というのは、道徳に任せておけばいいというものではないですね。豊かな人間性というのは、人とのかかわりの中において育成できるもの。人とのかかわりによって培われる力です。豊かな人間性というのは、人とのかかわりによって育成されると考えることができます。

第1番目の問題解決するための資質や能力ということは、やはり、問題を解決する力、自分で目標を立ててそれを実現していく力、自分で問題を見つけ出してそれを解決していく力、そういうふうに解釈できます。逆に言うならば、「生きる力」を育成するということは、子供が自分で目標を立ててそれを実現していく力、教師はそれを保障していかなければならぬのです。あるいは、自分で問題を設定してそれを解決する力、それを子供が絶えず行われるようにもっていくという事が、「生きる力」を育成する1つのものなのです。その間自分で目標を設定して実現していく、問題を見つけ出してそれを解決していく、その中で人とのかかわりが出てきたときにはじめて豊かな人間性が出てきます。そういう解釈ができます。今申し上げたのは、「生きる力」につきまして、3つの側面を問題解決あるいは、目標を実現するということで解釈したわけです。

(2) 知識の作り方という側面からの「生きる力」の解釈

もう1つの解釈の仕方があります。それは何かと言いますと、知識の作り方という側面から「生きる力」を解釈する方法があります。と言いますのは、問題を解決する、あるいは目標を実現するというときには、必ず知識を作り出していくのです。知識をつくり出す仕方には、大きく3種類の考え方があります。

1つは、知識の作り方を獲得していくのです。知識の作り方という知識を作っていくのです。2つめは、作られた知識を獲得していくということです。3つ目は、他人とかかわりながら知識を獲得していくということです。「生きる力」を知識という側面から見た場合、これら3つの側面で解釈することができます。

このことを学力論からお話しします。今の学力論では、ほとんどといっていいほど作られた知識をどのくらい覚えているかということだけで論じられています。そこには、知識の作り方とか人とかかわって知識を作るといった論点が欠如しています。もう一つは、今の学力観で一番考えなければならないのは、問題の作り方自体も考えなければならない。一番良く知られている事例ですが、算数の問題で、「鉛筆が12本あります。3人の兄弟で分けるためには一人何本になりますか」という問題。私たちは、12本の鉛筆で3人ですから、 $12 \div 3$ で4本という答えを期待するわけです。そういう答えを期待して問題を作るわけです。しかし、ある優秀な子が、 $12 \div 1$ と書いたのです。この意味わかりますか。理由を聞いてみると、その子は一人っ子だったのです。私たちが作っている問題は、今の子供たちの日常文脈の中で必然性がないものが多いのです。それで学力が上がったとか下がったとは言えないのです。もう1つ例を出しましょう。昨年末に政策研究所が前の調査問題と同じ問題を用いて通過率の推移を調べたのですね。「天は人の上に人を作らず人の下に人を作らずといった人は誰ですか」という問題ですね。この問題の正答率が下がっているのです。今の子供たちを考えてみればよくわかります。慶應義塾に行く人にとっては大事なことだけれども、

興味のある人には覚えていなければならないけど、慶應義塾ではなく北大に行く人にとっては、もっと違ったものに興味をもってそれを記憶の中にしまうわけです。私たちが子供たちに出す問題は、日常生活と必然性がなく、かけ離れたものが多いのです。学力が下がったと誰でも言います。学力問題を論じるには、学力テストの問題の問い合わせそのものを考えなければならないし、もう1つは、出来上がった知識だけを聞いているということもあるのですね。ここをもっと考えなければいけないと思います。

「生きる力」は、先ほど言いました出来上がった知識というのも大事だけど、知識の作り方というのも大事だし、人とかかわって知識を作り出すということも大事なのです。そういう3つが相互作用的にはたらいているのですね。とりわけ、私が大事だと思っているのは、知識の作り方とか人とのかかわりによって作られる知識が、これから大きなウエイトを占めていくことです。知識の作り方というのは、先生方が今まで言っている資質能力です。資質や能力ということや人とかかわって知識を作っていくということが、これら的生活科や総合あるいは、からの教育において子供につけさせなければならない力、獲得させなければならない力だと思います。

(3) 出来上がった知識の作り方

出来上がった知識を子供たちに獲得させる方法というのは、生活科や総合的な学習ではなかなか馴染まないので、特に国語や算数ではひじょうに大事なのです。それは何かと言いますと、繰り返しなのです。繰り返すことによって、獲得されてくるのです。例えば掛け算の練習、漢字を覚えるなどですね。おととし中国の留学生を博士課程でもっていましたので、中国に年に1回行っておりました。そのときに中国で教えられたことがあります。中国はご存知のようにカタカナやひらがながない、漢字だけです。それをいつ覚えるかというと、低学年のうちに徹底的に覚えるというのです。多くの漢字を（今ではだいぶ省略形があって覚えやすくなってしまったが）たくさん種類を繰り返して覚えるということをやっていま

す。日本の教育ではここは弱いですね。繰り返して覚えるということ、今は繰り返し覚えることを朝自習とか、ドリルなどでやっていますが、これは大事なことです。ドリルで漢字を覚える、掛け算を覚える、計算の仕方を覚えることは非常に大事なことです。しかし、ドリルのさせ方は考えなければなりません。繰り返し行うためには、必ず目的と結果とを比較させて、次何をすべきかを考えさせなければならない。今そういうドリルを開発しないで、ただ市販のドリルを何回もやっているというのが流行しています。特に低学年で大事なのです。なぜかと言いますと、低学年の国語の教材を見てください。繰り返しパターンになっています。それはどういうことかと言いますと、低学年や幼稚園の児童は、繰り返すことに余り飽きが来ないということなのです。低学年のうちに繰り返すことによって知識を作っていく喜びというのは非常に大事なことです。しかも、繰り返し知識を作り獲得していく喜びと共に、「耐える」ということを味わうことが大事なのです。だから低学年のうちに繰り返すことによって知識を獲得していくこと、あるいは耐えるということを教える必要があるのです。これは一番大事です。私どもは学力の問題を学ぶ姿勢あるいは生活の仕方まで関係するのではないかと考えて調べています。低学年で勉強するときには先生の顔を見る、話す人の方を見ながら話を聞くというような基本的な態度、生活習慣。これは、学校だけではなく、保護者との関係で成立させなければならない。そういうことによって覚えるべき知識を獲得していくことができると思うのです。今の教育ではここが欠点の一つとしてあるのです。そこを見直さなければならないときに入っています。

(4) 生活・総合でつけるべき力

次に、知識の作り方を獲得すること、あるいは資質能力を獲得することです。例えば、ご存知のように、よく言われるのは、生活科や総合的な学習でつけるべき力として何が大事かというと、具体的にどんな力になるかというと、それぞれ場面をみるとだいぶ違ってくるのですね。例えば、生活科の中で春の公園、夏

の公園、秋の公園、冬の公園と四季の変化を定点観測みたいな公園を決めて季節ごとに変化を見にいくでしょう。あれは、どんな力をつけさせるのでしょうか。春は桜が咲いているからきれいだなあ、そういうふうな力につけるのが大事です。美に対する感受ということも大事です。四季の公園を探索するということは、秋の公園で秋のよさを知ろうと思ったら、春の公園や夏の公園との比較が必要です。比べる力、これが知識の作り方なのです。比べる力というのが非常に大事なのです。例えば、算数で引き算があります。 $8 - 3$ とか $8 - 5$ とかやります。ひっくり返して、 $5 - 8$ ということはありません。必ず大きいものから小さいものを引いています。それは、そこに中に大きいものから小さいものを引くという比較をさせているということなのです。これも算数における非常に大事な知識の作り方なのです。あるいは、国語において話を順序良く話す、順序良く書くというのがあります。そのとき接続詞の「まず」とか「次に」とか「そして」を使う練習をやります。これは何を育成しているかというと、これは最初にきて、これは2番目にきて、これは3番目にきてと、それぞれを比較しながら順序を決定しています。その中にある知識の作り方、あるいは資質能力というのは、比較ということなのです。教科によっていろいろな知識の作り方というのはあります。

例えば、生活科の中で4月に入ってきた1年生の子供たちが、学校探検をやります。校長先生の部屋とか、保健室とか、理科室とか、職員室とかというような各部屋を探索します。あれはどんな知識の作り方を育成しているのか。それは、全体と部分との関係で見る力なのです。学校の全体の地図があって、ここは職員室です、ここは校長先生の部屋です、ここは保健室です、というような全体から部分を位置づけていく力。そういう力を学校探検で育成しているのです。部分と全体という関係で物を見ていくという力をつけています。このことは、社会科の地図の学習とリンクするのです。今、社会科の3年生で地図を読む力が弱くなったというのは、生活科でそういう力をつける適切な教材があるのに、そこを意識せずに過ご

しているということがあるのですね。あるいは、全体と部分ということで申し上げますと、理科の授業の中で流水の働きというのがあります。5年生の学習です。そこでは、流水の働きを上流、中流、下流と、全体の中で上流とか中流とか下流とか位置づけないと意味がわかつてこないのです。全体と部分の関係の中で絶えず見ることです。このように教科のそれぞれの単元の中でいろんなものが知識の作り方としてあります。それを案外見落としてしまって、力をつけるといって、力という言葉に酔いしれてしまっている。だから子供たちは、その力を発揮できない、その力を利用していろんな教科の中に適用できない、教科から総合的な学習の時間に適用できない、ということになります。そういうことがたくさんあります。

今日のこと例をあげますと、生活科の1年生が体育館でなさった授業で、本時案のところにお年寄りとのかかわりという場面がありましたね。今日の学習はお年寄りと進んでかかわるということにウエイトをかけた授業だったと思うのですけれど、もっとこの授業の中に先生が案外気付いておられなかった価値があるのですね。それは、子供たちはお年寄りとかかわるために準備をすることがあります。準備するということはどういうことかと言いますと、お年寄りとかかわるためにお年寄りという相手を想定してこういうふうにしなければならないということを自分で計画して遂行していくわけです。この力は、この授業の場面の中にたくさんあるのです。ところが、今日の授業を見ていると、かかわる場面だけが前面に出てきているのです。ですから、これから北海道の生活科・総合の研究会に対しまして申し上げますと、この授業を見るポイントは何ですかということを、きちんと書くということがいいのではないかと思います。今日の授業は、みんなに授業を見せて、そこからポイントを各自が把握してくださいというのです。授業を先ほど言いました知識の作り方ということ、あるいは資質や能力という側面から、こういう提案しますよ、ということがあつていいのではないかと思います。そうしたら、先生方が、この授業で自分たちが思っている

心の底に眠っている価値が顕在化してくると思います。だからそれぞれ授業の中にここは落としどころなのです、ということを出された方が良かったと思いました。だから、「準備してきたことを生かして」とまず書いてありますね。これが相手を見ながら自分の計画を作っていく力になるわけです。知識の作り方として相手意識が出てきますね。相手を見ながら、想定しながら自分の行動や計画を作していく力、これは、非常に重要な力ですね。

それから2年生ですね。2年生は、「イカす中島たんけんたい」という授業の中にひじょうにおもしろい姿がありました。子供たちは店と買い手と分けて、そのやり取りの中で価格を決めていく、この操作はひじょうに難しいのです。ということは、相手の様子を見ながら自分の持っている財布との関係で計算していく。知識の作り方としては非常にいい作り方です。あの授業の中にあったのです。そういうところを授業の売りにすれば、知識の作り方が明確に出る授業です。だけれども先生方は、それを心の中にしまっておいて授業全体から良い所をとってください、考えてくださいという形の提案だったと思うのですね。そこがちょっと残念だったと思います。

3年生の授業。テーマに沿って自分の課題を自分なりに意味や目的をもって選択するということで設定されています。これは、テーマに基づいて、あるいは目的意識に基づいて自分なりの選択をする、意思決定をする力なのです。これは国語の力とリンクするのですね。国語の学習指導要領を見ていただければわかりますが、中学年は、目的に沿って話の仕方や順序を変えるとか、書く順序を変えるとか、このような部分とリンクしているのです。ということは、国語のそういう力を発揮させながら総合を展開させているという証明になるのです。

それに関係して申し上げますが、来週あたり公になると思うのですが、学習指導要領の総則の見直しということが行われています。その総則の見直しで一番大きな問題は、総合の時間の取り扱いですね。総合の時間の取り扱いは、全国的に総合で何をやっているのかということがまったくわからないということが出ているのです。小

学校より中学校の方が強く出ているのです。そこで、総合的な学習の時間は、きっちとした年間計画に基づくという条件が出てきます。もう1つの条件は、各教科で培った資質能力をどのようにして総合で発揮させるのかということを明記すべき時代に入していくことになると思います。そういうことから考えますと、3年生のこの授業などは、目的意識とか、相手に応じて話の順序を変えたり、あるいは書く順序を変えたりということを書けば、明確に総合の時間は教科で育成した多くの力を使いながら、やっているということになるかと思います。

4年生です。子供たちの中で友だちの企画のよさを見つけ、それを生かそうとするということが明確に書いてあります。人が自分の目的に基づいて計画をたてたその価値を見出そう、そのよさを見いだそうということです。そういうふうな知識の作り方、つまり人の立場に視点を変えながら物を判断していく一つの姿を提案しているのです。そこをきっちと明確に出されるといいのではないかと思います。

5年生、1次の交流を振り返りとか、思いやりと優しさにつながる課題を見つけようとするとかいうのですが、これは、少し具体的に考えた方がいいのではないかと思います。この思いやりとか優しさということは一体どういうことなのか、ということですね。優しくなれとか人のことを思いやれというのですよ。これはいったい何なのか。それは、相手の立場でものを考えられるということです。つまり、視点を変換してものを見るということです。それは、国語の時間で育成されているのです。国語の時間で文章を読ませて先生がよく言われるのは、最後に筆者はどんな気持ちだったのだろうということがあります。これは、視点を読み手の立場から書き手の立場に変えてものを考えて、いわゆる視点を変換させてものを考えるということがこの中に入っている。そういうことが教科で培った資質や能力つまり、知識の作り方が生かされていくということです。

6年生です。課題の調査結果の交流を通して、他とのかかわりからまちづくりについての課題意識をより一層高めるということを目

的として行われた授業でしたけれども、非常に大きな提案をしているのです。他者とかかわり、まちづくりについての課題意識をもつというときには、だいたいよくやられるのは、他者とかかわるときに、他者のまちづくりのことを良く聞くということがあります。だから話し合う場面、聞き合う場面が交流の場面だと理解されているのですが、知識の作り方、資質や能力を育成するという立場で言いますと、大きなウイークポイントがあります。それは何かといいまして、他者の立場でその計画を聞いてやる、聞くだけではないのですね、もしほくがあの子と同じテーマだったら…、というようなものが入ったときに、はじめて他者とのかかわりができる。そういうかかわりは、社会科とか理科のグループによる学習で培ってくるのです。この点をこの授業では突いているのです。

(5) 子供中心主義

そういうことで、知識の作り方というのは、ただ単に生活科とか総合の中であるのではなくて、他教科との関係において明確になります。だから知識の作り方あるいは教材の解釈をするときには、そういう視点でこの教材はどういう価値があるのか、どういうふうな知識の作り方をするのか、どういう資質や能力が育成されるのかということを分析することが必要だと思います。その分析に基づいて、こういう力が發揮されるから転移していくのだとか、ここで使っていくのだとかということが総合の時間の場合必要です。そういうふうにしないと、活動はあっても学習がないということに陥る可能性があります。私は、現行の学習指導要領を作るときに参画したものですから、よく批判を受けます。パネラーとして出されたときに、隣に徹底した批判者を置くのですね。その時一番強烈な言葉が、例えば、生活科の中でそばづくりさせて何になるのだ、あるいは、総合的な学習の時間で芋を使って料理させて何になるのだ、どんな力がつくのだということですね。強烈な学力論者は、この活動をしてどんな力がつくのだと必ず言います。私は、何回も聞きました。批判をずっと聞いてみて、小学校教育は中学校や高等学校とは

違うのですと言います。いつのまにか教育というのは、すべて高等学校、中学校の下請けが小学校となってしまっている。今の中学校、高等学校の荒れた状態が必ず小学校に来ます。小学校の教育は、子供を教育の中核に据えるということなのです。子供というのは本来大きな知をつくる力をもっている。もっているのならそれを顕在化させながら、授業を設計していく、あるいは、世の中の人にわかるようにしていく、あるいは、中学校以上の先生方に判るようにしていかなければならないと思います。批判の中に子供をだめにしたのは、学力を下げてきたのは、子供中心主義だという大学の研究者がいます。私は、逆だと思います。中学校や高等学校の方が、子供中心主義にしてもらわないと困ります。だから、あんなに苦痛を味わいながら偏屈になるのです。教育とは、子供中心にしていかなければなりません。子供は力をもっているのです。もっているのだったらその知識を作る力、他者とかかわる力をきちんと出して、私たちは世の中に説明していかないと大変なことになる。子供中心主義ということは、どういうことかといいますと、生活科や総合に関係します。生活科や総合では、いろんな活動があります。その活動でどんな力が育つかということを絶えず点検しながら進めることが必要なのです。例えば、物づくりという活動があります。製作活動ですが、そこで何が育つか。子供たちは、予測しながら、のこぎりで切ったり、金槌でたたいたりといったことをする。子供たちにそういう力が本来あるのに、「はい切りなさい」「はい何々しなさい」という形で言う。あるいは、子供たちにそういう力が育っていることを自覚させないで授業が進んでいく。活動が主体となってしまう。これが大きな問題です。これからは、もっと教材の中に含まれている子供たちの知の作り方、あるいは、頭や目やいろんなところを使う力を見いだしてそれを価値付けて、明確化していくことが大切です。そういう時代に入ってきてています。

(6) 人とのかかわりの中から知識を作る

3番目、人とのかかわりで作り上げていくということを申し上げ

たいと思います。これは、生活科ができて以来、総合もそうなのですが、得意なところなのです。今日もその道のエキスパートを人材活用として授業の中に位置付けています。子供たちは人とのかかわりによって知識を作っていくということです。これには問題もありますして、学校に来る人がおせっかいいで、丁寧に子供たちに解説してくれる。例えば、竹で何かを作ろうとすると、竹をこう持つて、小刀をこう持つてと、マニュアル的に教え込むのです。マニュアル的に教え込んだら人とかかわって知識を作ろうとする力は、価値は半分くらいに減ります。本来人とかかわって知識を作るといったときには、人の技術を盗まなければいけない。人の仕草から、たぶんこうやればいいだろうということをきっと自分なりに獲得して、そのことを実際に自分で行動していこうとすることが大事です。ところが、エキスパートが導入されると、その人が丁寧に教えてしまって、はい出来上がりになってしまふ。その辺を考えることが非常に大事です。

それから人とのかかわりというのはもっと大きな意味をもっています。スーパーサイエンスハイスクールで大学の先生が入って高校生を教えているということがあります。そこで子供たちに聞いてみました。授業を受けたときにアンケートをとっています。その結果わかったことは、大学の先生が高校生を前にして、高校生に十分教えるのならば、ただちに高校の先生は職を失うことになる。ところが、大学の先生がうまく解説しようとしてもやっぱりわからないのです。しかし、高校生は、大きな学びを獲得している。例えば、素粒子の先生が高校生に一生懸命説明したのです。その説明のときに高校生が学んだことは、大学の先生が一生懸命教えてくれたという誠意。もう1つは、大学の先生がやっている専門の勉強を自分もしてみたいという衝動なのです。これが生き方なのです。生き方を学ぶということなのです。人とかかわって学ぶということは、知識獲得だけではなく、生き方の学びがあるのです。今の子供たちには、むしろこれを作らないからめちゃくちゃになっている。だから何に走るかというと、ゲームボーイやファミコンのソフトに走ってしまいます

う。バーチャルの世界とリアルの世界がめちゃくちゃになってしまふから、おかしな状態になってしまうのです。そのためには、教育界では、子供たちにアイドルを作つてそこから、知識獲得と同時に、生き方の獲得をさせていく必要があるのだと思います。その一つの方法として生活科や総合の授業でのエキスパートの登場が考えられると思います。あるいは、地域の偉人を引っ張り出す方法があります。例えば、私がかかわっている尾道市の小学校で、尾道市は、志賀直哉、林英美子などのいろんな文人がいますが、そういった文人を調べて自分たちの学校に博物館を作ろうという総合の授業をデザインしています。地域の偉人を調べることによって生き方を学んでいこうという取り組みなのです。これは結構面白いですね。このときに使われる資質や能力というとどういうものかと言いますと、やはり調べる力です。社会科の調べる力、理科の見通しをもって観察実験をして調べる力、国語の的確に筋道を立てて表現する力など、全部発揮されるわけです。そういうものがあります。

(7) 環境・福祉・国際理解・情報

以上が知のつくり方、つくられた知の獲得のさせ方、他者とのかかわりの仕方ですけれど、もう少し申し上げますと、今日もあつたんですが、総合の時間によく言われている環境とか福祉とか国際理解とか情報とかありますが、そのときに問題になりますのは、例えば、福祉でどんな力を育てているかということなのです。お年寄りの立場で考えましょうとか、あるいは、バリアフリーの町を作りましょうとか車椅子体験とかあります。体験させてどんな力を育てているのかということを考えてほしいのです。一つの考え方として、福祉とか国際理解というのはみんな他者の視点に立つて物を考える力の育成なのです。お年寄りの立場で物を考える。車椅子体験は良くわかりますね。子供たちが車椅子に座つてからの発言と立つたまでの発言は違います。こんなに見る世界が違つたのだと必ず言います。これは、国語の視点を変えてものを見るという力が発揮されるのです。そういうふうに国際理解や福祉では視点を変えてものを

見る力ということが基本的にあります。それを大事にした授業設計というのが考えられるのではないかと思います。例えば、環境というのがあります。環境というのは小学校でも中学校でもあります。何が違うのだ。小学校では、まず、きれいなものに目を向けなければだめです。だから、環境で培う力は、美を感受する力です。美しいものを美しいと感じる心の育成なのです。小学校の4年生で月と星の学習があるのは、基本的にきれいだと感じる力がいるのです。5年生になって、汚いということが出てくると、きれいということが基準になって汚いという世界が出てくる。それを川の学習で調べる。蒸発乾固とか理科で学んだ力を生かすということになります。中学校では原子分子の世界になります。ですから、中学校の環境は原子分子のとらえ方をします。そこに大きな違いがあります。必ず保護者は聞きます。小学校と中学校では何が違うのですかと、小学校でいったい何を育てているのですかと、言われます。きちっと説明しなければならない。あと情報があります。コンピュータがなければ情報教育ができない。そういうことよりもっと大事なことがあります。教科で培うことは、情報の一番基本的なことは、目的とそれに必要な情報は何かという判断力です。だから目的意識と判断力を育成するということが、社会科の調べ学習や理科の実験の計画ということとリンクしているのです。そういうふうな力が総合の学習に転移していかなければならないし、そうでないと、総合的な学習の時間の環境や情報や福祉や国際理解などはみんな活動だけの時間になってしまふということです。こういうことを考えていただきたいと思います。

4. これからの教育でつけるべき力は何か

最後の3番目の話として、これからの教育でつけさせる力は何かということですが、出来上がった知識を獲得させるプログラムは完全にできてあがっています。コンピュータの会社がいっぱい開発しています。知識の作り方に関するプログラムというものはこれもあるのです。できないのは何かというと、人とのかかわりによって学ぶ、

あるいは知識を作っていく力。これはコンピュータではできません。だからこれから学校教育は人とかかわりながら知識を作っていく、あるいは生き方を学ぶということを大事にした生活科や総合を考えていったらしいと思います。そのときに、マニュアル化するのではなくて、人の姿からいいものを真似る、真似ることから学びが成立するのだという考え方をしていかなければならないと思います。それは、今の教育にあまりにも人の姿を真似るということが欠如しているような気がします。だからこれからは、真似ることから学ぶ、真似ることの意味を考えて学ぶという形、こういうことは、日本の伝統文化の中にあります。お茶だとかお花とか歌舞伎とか、いわゆる芸の世界の中に精神があります。そういう学びというのを大事にしていかなければならない。お茶をやってください、歌舞伎をやってくださいというのではないですよ。真似て意味を考えて学びを成立させるような教育を考えていかなければならないということです。

以上、いろいろ申し上げてきましたけど、今日の私の話を、一口で言うならば、教えるということが教育でなくて、教えることから力をつけることだ。特に知のつくり方、人とのかかわりで学んで力をつけていくことがからの教育で大事なことではないかということを結論として申し上げて、話を終わりたいと思います。

第12回全道宿泊研修会

演題 総合的な学習の今日的課題

講師 文部科学省初等中等教育局視学官 嶋野 道弘 氏

平成16年1月7日(水) 層雲閣グランドホテルにて

1. 美しい旭川を見て

明けましておめでとうございます。いささか緊張しています。それは、年が明けて初めての講演会だからです。年が明けて心機一転、この一年はこういう姿勢で仕事をやろうと決めたところでありまして、考えていることと実行していることがあまり食い違わなければいいなと自己評価しながらここに立っているわけであります。



それにしても今日の旭川はきれいでしたね。飛行機から見ましたら大雪連峰が別世界のように見えました。吹雪でなくて良かったなと思いました。たぶん吹雪の日にこの旭川に来たら、もう二度と旭川は来たくないと思ったかもしれません。晴れた旭川でしたから、また何度も来たいなと思うのですが、その時にふつと思つことがあります。でも、旭川は同じなのにということです。つまり、これは一つの教育論になっていると思うのです。本質は同じでも、初めに出会ったもの、あるいは一面しか見ないことがすべてになってしまふことがあるのです。

総合なんかこれが強いですね。その先生が初めにどんな総合をご覧になったか。そして、それが総合の一部だと解釈してくれればいいのですが、それが総合のすべてだと思われてしまふと、もう総合などやりたくない。総合なんかやってもしょうがない。こういうふうになってくるわけです。実は、これが結構社会の動きを左右しているんですね。そういう意味で、今私たちはいろんな角度から新しい教育を検討し直さなければいけない。そして、最後に行き着

くところは、自分で咀嚼して自分で総合の論をもたなければいけないというふうに思うわけです。今日は、このようなことを飛行機の中からあの美しい旭川を見ながら考えていましたら、無事着陸ということでありました。

2. 課題について

さて、今日の演題は、課題ということなのですね。私は、この題を付けてから、北海道へ行って怒られるのではないかと心配でした。つまり、課題なんか聞いたってしようがない。課題というのは、これこれこういうことだから何ともしようがない、ということあります。何ともしようがない話を聞いたってしようと怒られるのではないかと思ったのです。課題を聞くのだったら、それよりも対応を話してくれと言われそうな気がします。しかし、課題を話すということは、その背景を語ることであり、なぜその課題が生まれてきたかという、いろんな根拠を考えることであり、最後に明らかにされるのは、霧が晴れた時に何が見えてくればいいかということあります。そのようなわけで、演題としてはあまり良くなかったかもしれません、少々我慢をしてお付き合いをいただきたいと思います。

3. 生活科・総合の役割とは？

さて、総合の課題に入る前に、もう少し大きいところから考えたいのです。それは「生活科・総合の役割とは一体何だったのか」または、「何なのか」をまず考えてから、個別の課題に入っていきたいのです。もう生活科は実施されてから十数年経っております。学会では、生活科を学んだ子供たちを追跡して、彼等に生活科がどんな形で息づいているのかを調査しています。来年の高知の大会では、たぶんその一端が報告されるのだろうと思うのです。小学校の低学年の時期に学んだ生活科が、高校生や大学生や、社会に出た人たち、すでにもう教員になっている人たちに、どのような形で生活科が残っているのか、息づいているのか。また、彼等は振り返って生活科

をどうとらえているのか、ということを調査しているのです。

私は、生活科・総合の役割を簡単に言ってしまえば、自立的・創造的な教育を自ら実現していく試金石だと思っています。教育には、ある一定の内容や形式はありますけれど、一番の根本は各学校が、または一人一人の先生が創造的・自立的につくりあげていくものだと思います。そういうものが本当の教育ですが、それをあの学習指導要領、あの教育課程の中に盛り込もうとしたわけですね。これが、日本の教育の中で可能になるのかどうかという試金石だったということですよ。そういう意味では、今までの伝統的な教科とは、ずいぶん異質な文化をもった教育だったわけです。ところが、生活科は1回改訂があって今の学習指導要領になっているわけですが、私はそれに携わりながら一つだけ非常に残念に思ったことがあります。それは、活動や体験は活発に行われているけれど、しかしその一部には単に活動するだけにとどまっていて、子供が生み出す知的な気付きを大切にする指導が行われていないのではないか、という指摘を受けてしまったことです。これは、すべてではありませんけれど、試金石としてはマイナス評価をされていることなのです。どうも、現場、学校の一人一人の教師に、自立的・創造的、まさに創り上げていく教育を委ねようとした時に、何かそれがうまくいっていないところがあるということで残念なことです。

総合は、10月に中央教育審議会の答申がありましたが、この中で総合の一層の充実に向けて、これから学校の全体計画をつくる必要があるという指摘を受けています。私は、これは言ってもらいたくなかった。なぜ、言われてしまったか。それは、組織的で計画的な取り組みができていなかったからなのですね。つまり、繰り返しますが、総合は生活科以上に各学校・各教師に委ねられたわけです。でも、委ねてみたものの、少しうまくいかないのじやないかという指摘を受けてしまったわけです。総合というものは、まさに学習指導要領の中に、もっと自由にもっと自立的に我々教師に任せてくれる教育の部分をつくって欲しいという希望がたくさんあったわけです。私も、もっています。そして、できれば願いをかなえたい。そ

れで、あれを第5章としないで、総則の第3に盛り込んだわけです。つまり、国が教科と同じように細かい規定をしないで、原理原則のみを総則に盛り込んで委ねたわけです。ところが、1年ちょっとですが、どうもちょっと危ないということで、少し縛りがかかったわけですよ。これは、残念。これ以上縛りをかけちゃいけないのでないでしょうか。総合が総合でなくなります。そのためには、今私たちが自立的・創造的にこの時間を本当に実りあるものにしていかなければ、これはもっと縛りがかかってくるだろうと思います。そういう意味で生活科・総合の役割は非常に重要な意味合いをもっています。つまり、誤解を承知であえて言えば、教育を本当に一人一人の教師、各学校のものにしていくのか、国のトップダウン型にまた戻してしまうのか。こういうことを意味しているのですね。

このように考えると、私も現場にいましたから、頭の中に浮かんでくるのは、「自ら自分たち教師の地位をおとしめることなき」ということです。おとしめちゃいけません。資質向上とはまさにこのことですから。

4. 教育の危機に直面して

今、教育の危機です。本当の危機です。何かというと、1つは極端なマニュアル化の傾向に一部あるということです。たとえば、その学校に行って確認したわけではないのですが、新聞の報道の中にはあります。題名が「塾のノウハウ学校に」です。大手業者の教材導入です。これは、ある県の中学校の総合。学力向上が大事だというので、公式式の教材を全部導入していくわけです。公文というものは、最もよくマニュアル化された教育です。だから、何日か研修を受ければ、公文教室を開けるわけです。それほどマニュアル化されているのです。マニュアル化というのは、非常に良い面があります。つまり、最低限の保障ができるわけです。誰でも同じように教育ができるのです。しかし、もっと生きた教育、個に応じた教育には問題が出てきます。それは画一化です。マニュアルというのは形式のことです。極端なマニュアル化に陥れば形式が優先して画一化します。

形式というのは、本来内容があつて形式ができるのですが、形式が先走るといつの間にか内容が空っぽになって教育の貧困を招きます。しかも、外部のこうした教材を全部使っていきますと、私はこれが一番心配なのですが、これから10年20年経った時に教員はいらなくなります。なぜならば、教材開発能力、単元作成能力、こうした最も創造的なクリエイティブな、教師にとって最も醍醐味のある面白いところが、外部に取られていますから。

2つ目です。今、教育の世界が依存型になっています。今のように、外の教材を持ってきて、あるいは塾の先生の指導を受けてやる。これは、もちろん指導方法論としては、塾の先生は素晴らしいものを持っています。しかし、そこには塾の論理があるわけです。この依存型をあまり進めないと、単に伝達の機能しかなくなります。自ら単元作成をしたり、授業づくりをしたり、教材開発をしたり、そういう能力を失っていってしまいます。そうなったあかつきには、もう教員の資質を持った教師がいらなくなるのです。誰でもいいんです。マニュアルさえあれば、これが非常に怖い。だから今、総合なんかで苦しいけれども単元を開発して、そして授業づくりに心血を注いでいかなければだめなのです。ここが歯止めです。我々の地位を守るための。そして、苦しいけれども苦しい中に教材開発や単元づくりは実に面白いということを伝え、自分も味わっていかなければならないと思います。

危機の3つ目はですね、相変わらず二者択一論が横行しているということです。これは、決して生産的ではありません。たとえば、総合。この総合は、まさに各教科で学んだだけではだめなので、その壁を低くし、さらに総合化して、子供の中に生きた力として働くようにしようというものです。ところが、そういう教育が十分に理解されないうちに、学力低下というのがあって、今のようにそんな総合的な教育よりも計算のドリルや漢字をやった方がいいという。これは全く二者択一です。スキル学習というのは、スキルだけではダメなんです。応用して使っていった時に初めて、自分にはこういうスキルが欠けているとか、このスキルを身につけていて良

かつたということがあって、またスキル学習にいくわけですよ。これは、スポーツが良い例です。スポーツは、走るというのが基礎基本です。これは、誰にも必要なものです。しかし、ある程度の基礎基本が身に付ければ、A君にとっての基礎基本、B君にとっての基礎基本。サッカーで言えば、フォワードの基礎基本。バックスの基礎基本。それぞれにあるわけです。この二者択一の論理から脱して、AかBか、ではなくて考えていかなければならないと思います。いずれにしても、ここ1年くらいの状況を見ていきますと、教育の危機だなと感じます。

5. 危機を乗り切るために

では、この危機を乗り切るために大切なことは何でしょう。私は、方法論や形式論を語る時に、必ず内容や教育論、指導論、子供論といったものをいつも念頭に置いておかなければならぬと思っています。たとえば、総合で中央教育審議会が学校の全体計画をつくる必要があるというと、ホラまた国から縛りがかかるかと思った人が多いのです。しかし、全体計画の作成というのは、その根底に教育論があるのですね。どういう教育論かというと、教育とは意図的、計画的なものであるということです。特に学校教育というのはきわめて意図的、計画的な営みなのです。そうすると、全体計画の作成を論じる時、学校教育とは何かということを考えないといけない。学校教育は、やはり意図的、計画的である。学校は組織体である。こういう考えに立った時に、それを形にしてみるとやはり全体計画というものに整理をされてくるわけです。1年生ではどうするか、2年生ではどうするか、それを積み上げて5年、6年ではどうするか。最後に6年の卒業段階ではどういう形で中学校に送っていくか。教育というのは積み上げ、積み重ねなのです。

ですから、そういう〇〇論というものを大切にしていかなければ、また二者択一になります。全体計画は必要か、必要でないか、というように。そういう論理に立ってみると全体計画は多様なものがあります。それこそマトリックスをつくって、縦軸にたとえば学

年を置き、横軸に総合で育てる学力を置いて、そして4年生ではこういう力、5年生ではこういう力と明確に整理するところもあれば、もう少し大まかにつくっていくところもある。それは、その学校の現状に応じて多様になってきます。しかし、いずれにしても、この学校ではどんなシステムで子供にどんな力をつけるのですかと聞かれた時に、それは一人一人に任せていますというのでは、格好いいけれども教育というところから少しそはざれるのではないかと考えます。

指導論もそうですね。たとえば、総合も、教師が子供まかせにして、しかるべき効果を上げていないという中教審の指摘がありました。これも、子供主体とか、総合は子供中心とかいうイメージがありますが、しかしそこで指導論、授業論といったものが論議されないところに問題があると思います。指導というのは注入ではありません。また、指導というのは放任でもありません。適切に教師がかかわっていくことあります。

授業論にしても、うまい授業と優れた授業。私たちは、こういうものを考えてみる必要があるのではないでしょうか。うまい授業と優れた授業。仮にうまい授業よりも優れた授業が上位の概念だとしたら、それはどこが違うのか。たとえば、立て板に水を流すように、教師の話がスムーズにいく。そして、チャイムが鳴ったと同時に、ピタッと授業が終わる。板書を見れば、今日の学習がよくわかる。これは、明らかにうまい授業でしょう。一方、つまずいたり、ストップしたり、とまどったりしながらも、当初教師が考えた認識よりもさらに深い認識に子供を導いていかれた。あるいは、探求心や好奇心が育って、自らもっと学ぼうという気持ちになってきた。といえば、これは優れた授業と言っていいのではないかと思います。こういった授業論の中で、総合の授業の在り方、教師の子供へのかかわりというものが論じられなければ不毛の議論になりますね。支援といえば、教師が教えちゃいけない。別の人には、支援じゃなくて指導だ。教えなきやわからんじやないか。これは、両極の二者択一論なんです。こういう論理をもう少し柔軟にしていかなければならぬ

いと思います。

子供論も大切ですね。子供というものは、今では認知心理学の成果によって、自ら学ぶ力を持っていると明らかにされています。しかし、それが指導論と絡んでこないために、だから放任でいいんだ。子供任せでいいのだ、というふうになってしまふのです。子供は、自ら学ぶ力を持っていますが、しかし子供の学びは半分わかりで、完璧ではありません。堂々巡りすることもあります。方向違いのこともあります。あるいは、すごく良いことをやっているのに、その意味や価値に気付いていない場合もあります。だから、やはり教師がかかわって、方向が違つていれば修正した方が良いし、出口が分からなくて堂々巡りしている時には示唆してもらった方が子供は学ぶ楽しさを見いだしていくわけです。そして、自分が無自覚的にやっていることを教師がそれはこういう意味や価値があるのだよと、意味付け、価値付けをしてくれれば、自信を持って取り組んでいくだろうと思います。

今、教育の危機を救う最も根本は、哲学とか教育論とか、こういったものを私たちがもっと話題にのせていくことです。その上に立って形式や内容を考えていく必要があると思います。

6. 生活科教育の世界

少し生活科の話もさせてもらいます。生活科の今の課題は何かというと、十数年やっていますが、未だに生活科のもつてゐる教育の世界が十分に理解されていないということだと思うのです。生活科を論じる前に、教育というのはモードが2つあるようなのですよ。Aモード、Bモードの2つがある。それは、二者択一で、どっちが良いかという問題ではなくて、むしろそれは双方向なのです。これは、何度もお話をしているのですが、イメージをもっていただきたいのです。(OHPで次ページのシートを投影)仮に、こちらをAモード、こちらをBモードとします。そして、各教科は、Aモードに立って、新しくつくった生活科や総合的な学習は、Bモードに立っている。AとBを区別する視点。これはどこかといったら、1つは

主・客の関係性があります。学習の主体は子供です。つまり主は子供です。客体、学びの対象は教材であったり、生活科では人や社会、自然そのものです。また、知の専門性と総合性という問題。知と生活の結びつきという視点。こういう視点を照射してみるとAモード、Bモードが浮かび上がります。

立場	教科等の構成	主客の関係性	知の専門性と総合性	知と生活の 結びつき
A	・各教科	・主客分離の立場 ・「ぶれ」がない ・測定可能な学力	・学問を背景 ・伝統的・学術的 専門的な立場 ・個々の学問領域と 研究様式の独自性	・体系化した知識 抽象化した世界 ・生活に閉じる
B	・生活科 ・総合的な 学習の時間 ・特別活動 ・道徳	・主客一体の立場 ・自分にとっての 意味 ・個人的・人格的	・生活を背景 ・知の総合化	・知恵や体験知 振る舞い ・生活を開く

→
二不事
者折
早明
でばな
くよもあ

主客の関係性でいえば各教科というのは、Aモードです。主客分離の立場を尊重しています。つまり、できるだけ自分の感情を入れずに、客観的にものごとをとらえていく。科学的思考力というのは、まさにそういうことだと思います。自分の感情を盛り込んでしまえば客観的にものがとらえにくくなります。したがって、こちらからみた知識や公式といったものは、誰にとってもぶれがありません。そして、測定可能な学力を尊重しています。

一方、Bモードというのは主客一体の立場に立ちます。我々は自然に対してアイデンティティをもっているのです。人は自然と一つになれるのです。だから、生活科は自分とのかかわりを基本理念にしています。したがって、こちらでは自分にとって意味があるということを大事にしていきます。野原に出かけていって、みんながド

ングリを拾ってくる必要はないのですね。その子にとって意味のあるものをもってくる。それがまた面白いのです。A君はキノコ、B君は同じドングリでもこういうのがあった。そういう個性的で人格的な立場を尊重しています。これは対立させる問題じゃないのです。実は私たちは、これを両方合わせ持っているのですけれども、教育というものは、システム化しなければなりませんから、整理をしてみると各教科がAモード、生活科や総合がBモードになってくるわけです。したがって、総合ができた時に教科との関連を一層重視するということになりました。これを分けるのではなく、整理はしますけれど、A、B間を行ったり来たりさせることが必要なわけです。後でもふれますが、つまり授業も単に方法論ではなく、こういった根本原理といったものをふまえながらつくっていくことが必要になります。

あと専門性と総合性。Aモードは、学問を背景にもっています。親学問といわれるものがあるのです。国語にも算数にも社会にも理科にもあるのです。そして、伝統的で学術的で専門的な立場を尊重していきますし、それぞれの学問領域、あるいは教科に置き換えていきますと、それぞれの教科領域（内容）、研究様式の独自性を尊重していきます。理科は、科学的思考力。算数は、算数的思考力。社会は社会的思考力というものを重視していくのです。

一方、Bモードはむしろ、取り立ててこれがこの背景となる学問ですというのがないでしょう。総合にも生活科にも。まあ、あえて探すなら博識学といったきわめて総合的なもの、学問の原点になるようなものになるのかもしれません。そのかわり生活を背景にして知の総合化を尊重しています。

知と生活の結びつきから言えば、Aモードというのは、体系化した知識や抽象化した世界を尊重していきます。そういうふうに整理されているんですね。この代表は算数・数学だと思います。非常によく体系化されています。そして、どんどん抽象化していきます。ここが、算数・数学の美学ですね。しかし、それは時に生活に閉じてしまいます。因数分解が生活のどこに役立つのだろうと、時々見

えなくなります。そうすると何でこんな勉強しなくてはならないのかという疑問を持ちます。

一方、Bモードは知恵や体験知、振る舞いといったことを尊重します。生活の中から出てきた様々な知恵、あるいは体験知というものを大事にしていきますから、生活に開きます。この抽象化した世界と生活を開く世界が相互に交流することによって、学んで良かったとか、もっと学びたいとか、こういったものがでてくる。

これを一つの授業イメージに結びつけていきますと、総合で良く取り上げる課題に「命」というものがあります。どこでも取り上げられているし、きわめて今、重要な課題あります。これを仮にAモードだけで扱うとすれば、命の一部を理科で扱います。体のつくりや働きということで。またその一部は、保健で扱います。また、その一部は家庭科で扱います。栄養などいろいろなもので扱います。また、道徳で生命の尊重ということで扱います。つまり、命というものをそれぞれの教科がもっている固有性・独自性の中で学ばせて子供の中で総合化させていくというのがAモードの論理です。でも、もはや子供の生活が希薄になり、身のまわりから命を実感できる機会が少なくなっている中で総合化しろといっても、総合化する生活基盤を子供は失っています。これが、Bモードでは命をまるごと取り上げていきます。これが、総合です。

このA・Bを対立させないで、教育課程の中でうまく組み込んでいく、組み合わせていくことが新しい教育に求められているわけです。しかし、一部にはまだBモードの世界がまだ十分理解されなくて、理解されないままに依然として伝統的なAモードに縛られて極端な論議がでてくるわけです。総合をやるより計算だけをさせておく方が大事だというような。

7. 生活科（Bモード）の世界はどこに

それでは、Bモードの世界はどこにあるのでしょうか。私たちは、この世界をまだ具体的にあまり見ていないと思います。最



近私は絵本の中にその世界があることを発見しました。引用させていただきます。私が大好きな絵本作家の五味太郎さんの本です。読み聞かせをいたします。

『みんながおしゃってくれました』

(五味太郎、絵本館)

あるきかたは、ねこがおしゃってくれました。
とびこえかたはいぬがおしゃってくれました。
きのぼりかたはさるがおしゃってくれました。
かっこいいはしりかたはうまにおしゃてもらいました。
きもちのいいおさんぽのやりかたは、
ニワトリにおしゃてもらいました。
おなかのひえないひるねのしかたは
ワニにおしゃてもらいました。
はなのかおりやあじのことは
ちょうどよにおしゃてもらいました。
おににみつからないかくれかたは
ウサギがおしゃってくれました。
つちのうえのできごとやつちのなかのひみつは、
ありがとうございました。
よることのはフクロウがおしゃってくれました。
それから、とびかたはともかくうたのことは
ことりにおしゃてもらいました。
それにそもそもわたしはうまれつきかんがえるひとだし、
いろいろおぼえるひとでもあるし、
ほかにいろいろこまかいことは
このひとたちがおしゃってくれました。
なにしろともだちがたくさんおりますから、
どうみてもりっぱなひとになるわけです。

生活科というのは、自分と身近な人や社会、自然とのかかわりに
関心をもって、身のまわりにあるありとあらゆるものから学ぼうと

する世界なのですね。理科がもっている固有の領域、社会がもっている固有の領域、そういう領域に縛られずに、まさに自分が環境の中でその一部分として育っている中で、そこにあるものを貪欲に、知的好奇心、探求心をもって学んでいく。とにかく、何からでも学べるんだ。これを低学年の子供たちにもっともっと実感させよう。これが生活科の世界でしょう。こういった世界をもっともっと理解しなければいけません。



『なんだかうれしくなってきた』

(五味太郎、校成会出版社)

私は、これを生活科論として読んでいるのです。

ほへら、ぼくのともだち。いつしょにあそんでいるとね、
なんだかうれしくなってくる。

カエルとか虫と遊んでいるわけです。

あれ、おとうさんがよんでいる。

なんのようかな。ちょっとといつてきいてくる。

きみたちはそこでまつろよ。

といって部屋から出て行きますね。

うれしいなあ。ドライブにいくんだって。

きみたちはるすばん。あとであそぼうね。

と、でかけます。

ぼうしかぶってカバンもつたら、なんだかうれしくなってきた。
おかあさん、おとうさんとわたし3にん。

もりのむこうのはらっぱにドライブ。

ほへらついたよ。はらっぱひろいね。

なんだか、うれしくなってきた。
あれれ、おまえついてきたの。

トンボがそこにいるのですけど。

やっぱりいっしょのほうがいい。
なんだかうれしくなってきた。
あれれ。

カバンを開けるといっぱい出てくるのですが。

みんなきちゃったんだね。とてもうれしくなってきた。
どんどんうれしくなってきた。まったくうれしくなってきた。
すごくうれしくなってきた。もうさいこうだね。

町探検とは、こういうことをイメージしているのですよ。学校探検でもそうです。つまり活動、体験というのは、何かを知るための活動、体験もありますが、活動、体験することそのものが、どんどん子供の中の内燃機関を燃やしていく。ちっちゃなうれしさが少しうれしくなって、もっとうれしくなって、どんどんうれしくなっていく。「もう最高だね」といってどんどん身のまわりの自然と、かかわっていく。これ、子供の中から生まれた思いや願いを紡ぎ出して、授業につくりあげていかないかぎり、こういった体験は難しいでしょう。私は、まさにこれも生活科だと思います。

もう一点。

『おおきくなるっていうことは』

(中川ひろたか、童心社)



これは、評価論ですよ。また、子供論もあります。大きくなるっていうことは、どういうことなのだろう。大人の頭だけで考えても生活科の世界は理解できませんよ。あるいは、Bモードの世界は理解しにくいですね。

おおきくなるっていうことは、
ようふくがちいさくなるってこと。

そうですよ。視点を変えてみれば、大きくなつたことが自覚できる
わけです。

おおきくなるっていうことは、
あたらしいはがはえてくるっていうこと。
おおきくなるっていうことは、
みずにながくかおをつけられるっていうこと。

まあ、これはBモードです。つまり、その人にとって意味がある。
もう、こんなことが当たり前の子供にとっては、取るに足らないこ
とだけれど、水に顔がつけられなかつた子は、つけられるようにな
つた時に、自分が成長したぞと実感していくわけです。みんなが同
じように同じことで成長を実感する必要は全くないわけです。その
子その子にとって意味のあることを意味付け価値付けをして、そ
うだねと言って成長の実感を感じとらせていいければいいのです。

おおきくなるっていうことは、あんまりなかないってこと。
泣き虫にとってみれば、まさにこれが大きくなるってことです。

おおきくなるっていうことは、
まえよりたかいところにのぼれるってこと。
おおきくなるっていうことは、
たかいところからとびおりられるってこと。
それもそうだけど、とびおりてもだいじょうぶかどうか
かんがえられるってこともおおきくなるっていうこと。

そうですよ。こんなのは形にできません。しかし、そういう世界
を子供が持っているということを考えれば、待てよ、今の子供はど
ういう世界に入っているのかなと、子供理解はここから生まれてき
ます。

おおきくなるっていうことは、
なんでもかんでもたべたりしないってこと。
おおきくなるっていうことは、
シャンプーだっていやがらないってこと。
おおきくなるっていうことは、
おもしろいことがどんどんみつけられるってこと。
おれ、4さい。
わたし、5さい。
おれのおにいちゃん、7さい
わたしのおねえちゃん、9さい

これ客観的思考ですね。

おれのおかあさん、34さい。
私のおとうさん、40さい。
おれのおじいちゃん、70さい。
わたしのひいおばあちゃん、99さい。
おおきくなるっていうことは、
じぶんよりちいさなひとがおおくなるってこと。
おおきくなるっていうことは、
ちいさなひとにやさしくなれるってこと。
おおきくなるっていうことは、そういうこと。
またひとつおおきくなった。おめでとう。みんな。

生活科で自分の成長を評価する時に、これだけあるんですね。大きくなるってことを見る視点というのは、私たちが、この視点を大きく広げておかなければ、子供の成長を評価することは難しいと思います。このような生活科のBモードの世界というものは、今までの教科ではなかったけれど、総合的な絵本などの中にある。つまり、生活の中に生活科はあるのですよ。このことを何とかもっと分かるように伝えていきたい。これが今年の私の一番の課題なのです。それで、鞄が重かったのですが、本を持ってきました。別に、ここか

らお金をもらっているわけではないのですが。これを本屋さんで、絵本として通り過ぎてしまわないで、実はこういう中に生活科論、生活科の評価論・子供論があるのだということをお話ししたかったです。

8. 総合の課題・生活に聞く

さて、だいぶ回り道をしましたけれど、総合の課題です。総合の課題については中央教育審議会の答申が端的に整理しています。少し私なりの解釈を加えながら申し上げます。総合に関しては、いくつかの肯定的な反響と問題点の指摘があります。

1つは、「創意工夫した授業計画の組立の機会が増加した」というのです。私は、教師の地位向上にこれが大切だと思うのです。このことに喜びを感じることができないとまずいのではないのでしょうか。なにかマニュアル的にそれを教えていくのではなくて、自分でいろいろ工夫できるぞという声がかなり寄せられている。

「児童生徒の自ら調べ・まとめ・発表する力、思考力・判断力・表現力、学び方や学習意欲の向上などにつながった」という一方で「教員の負担感、学習のテーマ設定の難しさ、具体的な実施内容に関する教員の悩みなどを考慮し、何らかの参考となる手引きが必要である」との声もあるのです。私はできれば、それはいらないと言いたいところですが、全国を見てみると、やっぱり必要なところもあるので、手引きがあまりにもマニュアルにならないように配慮しながら、何らかの形で情報提供をしなければいけないかなと思っています。

「学校において具体的な『目標』や『内容』を明確に設定せずに活動を実施し、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分行われていない」。これは由々しき問題です。つまり授業になっていないということありますから、このへんをどのようにしたらよいか対応を考えなければなりません。「教科との関連に十分配慮していない」という指摘もあります。しかし、これは単に教科を総合の時間にやれば関連したわけでもなく、年間のカリキュラムに

総合だけでなく教科の単元と一緒に組み込んだ計画をつくれば関連したということになるわけではない。これは、どういうことなのか。この具体的なものを明らかにしなければなりません。

またひどいものは、「教科や行事へ転用している」という指摘がありますね。つまり、Bモードをせっかくつくっているのに、Bモードをやめて依然としてAモードだけの教育をやろうとしているわけです。こんなようなことがあるのです。

具体的に言いますと、一つは課題を見る時の視点として「総合の満足度」「総合についての保護者の評価」それから「先生方がどんなところに重点をおいたら良いと思っているか」ということから、この課題を洗い出すことができます。

まず、「総合の満足度」ですが、小学校5年生と中学校2年生の学校教育に関する意識調査を見ていきます。小学5年生では、89.1%が「好き」「どちらかといえば好き」と言っている。中学2年生では、77.6%がそう言っているわけです。これは、子供は歓迎しているということですよ。しかし、数値というのは抽象化ですから、こういうものは実感が弱い。そこで、今の教育をしっかりと踏まえるには、それを裏付けるエピソードを拾い出していかなければなりません。これは、みなさんが一番持っていると思います。私も時々、研究会でそういう場面に出会います。

たとえば、この間行った長野市立の西陵中学校。3年生が長野市の活性化・町づくりをテーマに総合をやりました。この中で中学3年生がこのように言っています。「総合と教科の勉強と両立させるのは大変だったが、総合の学習に夢中になってのめり込んでしまった」と、言うのです。これ、土曜も日曜も行っちゃうんです。中学生が。どんどん町へ出てインタビューしたり、調べたり。さて、私たちはこの言葉に少なくとも2か所着目しなければならないところがあります。これを漫然と聞いて通り過ぎてしまっては、それで終わってしまします。

1つは何かというと、この中学生は総合と教科の勉強とを別物に

考えています。もっと言うと、総合は勉強じゃない。教科は勉強だ、と言っているのですよ。この概念を変えてやらなければいけません。総合も教科も勉強なのですよ。勉強じゃないのに面白いと言いながら活動するのはかわいそうじゃないですか。これは重要な勉強だと思って活動してのめり込んでいかせる方がいいのではないか。身になると思います。つまり、小学生から中学3年生になるまでの過程で、この中学生はAモードは勉強。Bモードは勉強じゃないけど面白いと言っているわけです。両方重要な勉強だと、子供の学習観を転換してやらなければいけません。勉強とは、教室で教科書を使って学ぶだけが勉強じゃない。身近な人と接することや、身のまわりの社会や自然に直接かかわることだって、ものすごく重要な勉強なんだ、と学習観を変えてやらなければ、子供の生活は生き生きとしません。

2つ目の視点は、思わずのめり込んでしまったということです。なぜ、のめり込んでしまったのでしょうか。勉強じゃない、勉強じゃないと思いながらも。もう少しで入試だ。受験勉強しなきやと思いながらも、土曜、日曜に行ってしまう。のめり込んでしまった。私は話を聞いていて、少なくとも4つあるな、と思いました。

①あるけれど見えなかつた世界が次々に解明されていく面白さを味わったと思います。今まで何気なく通り過ぎていた。しかし、そこの人たちにインタビューしてみると、実はいろんな思いや願いがある。だから、また行って聞いてみようと考えるわけですね。

②自分を取り巻く人々の真摯な生き方、親切で誠実な姿に接して、それに刺激されて自分自身をとらえ直した。これ、子供が語る町の人との出会いはこのことを如実に表していますね。

③自己有能感や自己効力感などの自分の存在を自覚した。単に知識を覚えるだけじゃない。自分には、こういうことができそうだとか、自分だったらこういう役に立てそうだとか、自己の存在を自覚するということですね。

④学校の学習と生活社会にあることが結びついて面白い。数学で統計処理をしていた。そういうことが、インタビューの統計処理に

役立つ。社会科で地図を読む。統計資料を読む。そのことが、地域に出ていろいろな資料をもらってきた時の読みに役立つ。こういったことを実感するわけですね。こうした事実があることを確かめないで、総合は駄目だとか駄目でないとか、その正否を疑って取り組みをおろそかにしてはいけないのだろうと思います。

2つ目の課題は、保護者の評価ですね。これは、全国PTA協議会が調査したものですが、「非常に良いと思う」「まあ良いと思う」を見ていくと、保護者は総合な学習の時間をあまり肯定的には受けとめていないようです。両方合わせて、46.8%なのです。しかし、問題は、どちらともいえないという保護者が、39.5%いるんです。ここが、問題です。なぜ、どちらとも判断できない人が約40%も残ってしまったのでしょうか。これは、説明が十分にされていないから判断のしようがないのですよ。もっと保護者に授業を見せたり、総合について説明していったり、良いか悪いかを判断してもらう材料を提供しなければいけないのでしょうか。実際に東京都の府中市にある矢崎小学校という学校が、総合を保護者に公開しました。この時に、シンポジウムもやりましたし、全体の場で子供の発表もさせましたし、いろんな工夫をして保護者にメッセージを送りました。その後の、保護者の感想をいくつか挙げてみます。「6年生の授業を中心に見ました。聞き入ってしまったと感じるほど多岐にわたっていました。特に児童が自信に満ちていることに驚き、感心しました。自分たちが納得しながら学んだ証だと思います。」「低学年の親にしてみれば、総合的な学習にある種の憧れを感じます。どんなことをしているのか分かつただけでも効果は抜群です。」「総合学習の意味が非常によく分かりました。これまでの観念的な理解を払拭した思いです。」保護者は、やはり知りたいと思っています。怖がらずに判断できる材料をどんどん提供して、提供の方法は、一方通行に言葉だけでやるのではなく、様々な創意工夫があると思います。開いて失敗する例は少ないですね。基本的に保護者は、地域の人というのは、学校を支えたいと思っているのです。しかし、どうも見えない、分からぬという部分があつて懐疑的に

なっていると思うのです。

さあ、次に教員です。先生方は総合的な学習の時間において何を重点化すべきと考えているか、という調査を文部科学省が行っています。トップが「学校としてこの時間を通して身につけさせたい資質や能力を明確化する必要がある」これが 59.4% です。「年間を通じた系統的な指導計画の作成が必要である」これが 57.9%。

「すべての学年を見通した発展性や系統性のある構築が必要である」 55.1%。この他にも、いくつかあるんですが、およそ半数以上の教員が、「身につけさせたい資質や能力を明確化すること」「学校としての計画が必要であること」を言っているわけです。これはきわめて重要です。この根底には総合というのは、独自性、教師の主体性は求められるのですが、しかし、教育というのは意図的、計画的なものである。学校というのは一つの組織体として、全体として教育効果を上げていくものであること。こういった認識が反映されていると考えて良いと思います。そういう観点に立てば、これが 60% 程度では、心もとない。もっと上げて欲しいですね。少なくとも、もっと多くの教員がそう思っているべきですね。その上に立って、じゃあ全体計画というのは、どういうものをつくるのか、細かいところまで縛るようなものをつくるってはいけないです。今度はそこに教育論や授業論が浮かんでくるわけですね。ぜひ、課題というものを問題だ、問題だ、やらなければならないと捉えずに、その背景にあるものは何なのか、そこから何が浮かび上がってくるか、その結果としてどういう切り込み口が必要なのか、を各学校に機会あるごとに伝えて欲しいなと思います。特にこの連盟のみなさんは、オピニオン・リーダーですから。

9. 自己点検・自己評価の視点をもつ

さて、最後に授業の方に移りたいと思いますけれども。まあ、いずれにしても最後は一人一人の先生です。いくら学校が全体計画をつくり、学校が組織体としてやろうとしても、やはり、教室に入つて授業をまかせたら、もう先生ですね。だとすれば、一人一人の先

生が自分の生活科や総合についての自己点検と自己評価の視点を持つてもらわなければ、これは自分でまさに、クリエイティブしていくことは難しいでしょう。やりつ放しになりますから。そういう意味で、ぜひ一人一人が自分の授業の自己点検・自己評価の視点というものを持つように進めるべきだと私は思っています。では、総合・生活科の自己点検・自己評価の視点というのは何か。私は今、3つ考えています。3つを貫くキーワードが「広がりや深まり」という言葉です。

まず、第1は、「活動の広がりや深まり」ということです。総合をやりましたら、活動がどんどん広がったり深まったりしていかなければ実りある総合とは言い難いと思います。本物の総合か、偽者の総合かといったときに、これを見分ける見分け方の一つが「活動の広がりや深まり」でしょう。たとえば、カードの中に子供のこんな言葉やこんなつぶやきが聞かれたときには、活動が広がったり深またりしていると取っていいと思います。「初めはやる気がしなかつたけれども、やってみたらどんどん面白くなってきて、もうやってみたくてしようがなくなった。」とか「初めからやる気があったけれども、やっているうちにますます面白くなって、本当に終わらない。」とか。去年の函館の大沼ですね、語る会の時に質問されましたね。どなたか。「総合は終わりがないのです。どこで終わりにしたらよいのでしょうか」という質問を私は受けた記憶があります。これは、凄い質問であると思います。それは本物の総合だからですよ。総合というのは、やればやるほど面白くなっていくのです。さっきのこれでしょう。どんどんうれしくなっちゃうんです。じゃあ、どうするのか。最後は生活に返すのですよ。やはり、計画があるわけですから、どこかでピリオドを打たなければならないのですが、それは授業上のピリオドであって、それは、子供の生活にむしろ移行していくべきです。生活に移行するというはどういうことかというと、朝の3分間スピーチや、あるいは帰りの会や、あるいは日記などにどんどんそれがのつかつてくるということですよ。それを先生が取り上げたり掲示したりすることによって、授業としては終わったけ

れども、生活の中ではちゃんと息づいていくということですね。ウェビングという方法があるでしょう。あれ、子供の活動を広げたり深めたりするのによく使うじゃないですか。しかも、あれは学習計画を作るときによく使っています。私は、むしろあれをですね、学習の振り返りで使ってみたらよいと思います。振り返ってみた時に、これもあった、これもあった、これもあったと、どんどん蜘蛛の巣が、網の目が細かくなってきた時に、これは本物の総合をやってきたと自己評価していいと思います。ところが、振り返ったら、なんか単線で、ちよこちよこつとしか出でていない。さびしい木だな、枝がなくて、という総合はどうもあまり活動が広がったり深まったりしなかったと考えてみていいと思います。まあ、こういった視点を一つ持つてですね、どうやつたら活動を広めたり深めたりできるかということを考えていく。これが、授業づくりにつながるでしょう。

2つ目は「認識の広がりや深まり」です。学習指導要領には、総合の内容は書かれていません。教科にはみんな内容がありますよ。理科にも、社会にも、国語にも、算数にも。総合は学習指導要領には書かれていませんが、その先生が単元として取り上げる、あるいは課題として取り上げれば、そこに内容ができたということです。テーマで「命」ということを取り上げれば、その命についての認識が広がったり深まったりしていかなければ、これは実りある総合になったとは言えないんじゃないでしょうか。命探しをしたけれども、命観がまったく変わっていないというのでは困りますね。そして、この「認識の広がりや深まり」というのは、もう一つの「自分についての広がりや深まり」のところに密接に結びついて行きます。たとえば、これはボランティアの例ですけれども。ある子供の例を挙げましょう。子供が、ボランティアはこうだと言って、ボランティアに取り組む方法もあります。しかし、初めからボランティアという概念規定をせずに、役に立つことや何かをしてみようと言って、だんだんボランティア観を作っていく学習もありますね。学習方法としては。この子供は初めからボランティアとは、こういうことだと規定せずに、役に立つことをやってみたいということでやった

結果を振り返ってまとめました。「私はボランティアをいろいろしてみました。するとそこに共通のことがあることが分かりました。ボランティアをすると、いつもすっきりするということです。また、ボランティアは自分から進んでやらないとできないな、ということも共通することでした。」さて、ここには明らかに認識の広がりや深まりがあります。イミダスという現代用語辞典でボランティアという用語を引きますと、ボランティアの規定は3つあります。「無償・社会奉仕・自発性」です。これは4年生の子供ですけれども、その言葉を教えることが総合ではありませんね。それではボランティアという概念を注入しただけです。そうじゃない。そのボランティアの本質を子供なりに自分で作り上げていくことなのです。もう一度読んでみましょう。「私はボランティアをいろいろしてきました。するとそこに共通のことがあることが分かりました。ボランティアをすると、いつもすっきりするということです。また、ボランティアは自分から進んでやらないとできないな、ということも共通することでした。」子供は、共通性・普遍性というものを導き出そうとした訳です。この子供は気付いていないかもしれません。だから、教師がここにかかわって、「それって、すごく大事なことだ。」と意味付け、価値付けをしていかなければならぬのですけれども、じやあ子供が見つけた共通のこととは何でしょう。一つは、「ボランティアをすると、いつもすっきりする」ということです。これは何を意味しているかというと、無償ということにつながりませんか。お金をもらわなくたって、ああいいことをしたな、やってよかったな。自己実現、自分が充実していくことなのですね。ボランティアというものはそういうものなのです。これは無償ということにつながりますし、同時に社会奉仕ということも言っているのでしょう。そして「自分から進んでやらないとできないな、ということも共通することでした。」と言っていますが、これはまさに自発性ということを言っている訳です。子供は決して難しい「無償・社会奉仕・自発性」なんて言葉は使わないけれども、子供なりのじつに実感的な言葉でボランティアというものを、こういうものだと認識を語っています

す。これが、さらに、こういう体験をすることによって、再構築されていくのでしょうか。この再構築し続けていくことが、学びなんですね。こういったものが、評価されて、本物の総合になっていくと思います。

そして、3つ目は、「自分についての広がりや深まり」です。こういった認識というものは、「だから、もっとやってみよう。」とか、「ボランティアをすると、人のためにもなるけれど、自分のためになっているなあ。」など、必ず自己の生き方に反映されていきます。たとえば、こういった自己評価・自己点検の視点をやはり持っていること、これが自立的に、まさに、自らをおとしめない、しかも実りある総合に向うことの重要なポイントであると思いますね。これを持たないと、ただ漫然とやって過ぎてしまいます。

10. 実際の授業づくりを通して

さて、あと何分かありますので、一つだけ、もっと具体的な授業で見ていただきたいと思います。Bモードというものはですね、「学びどころ」、「学ばせどころ」というのがいろんなところにちりばめられているんです。これに対して、Aモードというのは、非常にはっきりと見えてきます。今日は算数、分数の勉強です。初めからきちんととした学びどころです。ところが、総合や生活科というものは、活動する中にですね、どこかに「学びどころ」「学ばせどころ」がある。しかもそれは、A君にとって、B君にとって、C君にとって、いろんな場面が違ってくる場合がある。このことをよく認識しておく必要があるのだと思います。

たとえば、よく行われる学習で「空き缶を集めて車椅子と交換しよう」なんていう福祉の授業を見ることがあります。じゃあこの授業を展開する時に、まず、教師が授業をつくるときに、どこが「学びどころ」「学ばせどころ」になるのだろうかという見通し、洞察というものをしなければなりません。これが、単元作りなのですね。ただ、活動を連ねていってもいい総合にはなりませんね。どこが「学びどころ」なんだろう。まず、最低限必要なのは、「車椅子1台と交

換するのにアルミ缶の空き缶が何個必要か。」これを子供に調べさせるのか、教師が提供するのか。少なくともこの事実を知らないで、ただ集めてもこれは無目的です。ところが、現実には、総合ではそういう授業が非常に多いですね。そういう授業を評して、ただ活動しているだけに留まっているというふうに言われてしまうわけです。アルミ缶を集めて、車椅子と交換して寄付をしようというのは、たいていどの子供でも頑張ればできる。役に立ちたい、子供は肯定的ですから、こういうふうに多くのことを思います。(下のシートを参照) そして、多くの授業は、ここから5番に行ってしまうんです。つまり、意欲付け、動機付けを1番でした。だから、そうかそれじや計画を立てよう、というわけです。そして、明日から集めるということをやります。ところがこれは、一番の「学びどころ」「学ばせどころ」を全部中抜きをしているのです。大事なのは、可能性を明らかにすることです。本当にやれるのだろうか? やれないのだろうか? それを明らかにするのが、車椅子一台交換するのに、アルミ缶がどのくらい必要なのかということです。そして、試算をします。見通しを立てます。それによって、我々はちょっと頑張ればできるとか、手伝ってもらわないとできないとか。そして、お願いをしたり、やらせてくれと言って、活動に向ったりする。この力が非常に大事でしょう。これから子供たちに。

1. やる気 がんばればできる 役に立ちたい
2. 可能性を明らかにする
 - 試算する 見通しを立てる
 - 説明や説得
3. 現実的な問題を予想する
 - 集めた空き缶の保管場所
 - 空き缶の洗浄
 - 空き缶の有無
 - 賛同者の予想
4. もう一度可能性を検討する

○自分たちの能力・限界を見直す

○趣旨を確認する

○必要な支援を要請する

○判断・決断する

5. 実施計画を立てる

3番目。しかし、計算上の見通しと現実はズレます。そこが、総合の面白い所です。現実的な問題を予想していきます。集めた空き缶はどこに保管するか。空き缶を洗うのは誰がやるのか。空き缶が実際あるのかないのか。賛成はいるけど、反対の人もいるんじゃないかな。その人はどういうふうにするのか。そして、現実問題と絡め合わせて、もう一回可能性を確認します。ここでは、自分たちの能力や限界をもう一回見ることになります。自分を見ていく必要、見ざるを得なくなります。また、趣旨をもう一回確認します。必要な支援を要請します。それで、やっと判断・決断をして計画にいくのですね。しかし、この後の計画はしっかりと行われます。

たとえば、この授業はとても面白かったです。こういうものを先生が出したのですね。

アルミ缶を集めて車椅子と交換しよう。

【情報1】

○アルミ缶800kg (800kg~1500kg) で交換

○アルミ缶800kgは、約32000個

【情報2】

○アルミ缶約32000個は、6畳の部屋に満杯になる

○宅配便の会社では最低20kgから受け付ける

これは、5年生の授業で、先生の判断としては、まだ子供にこのことを調べさせるというのはどうかと考えたので、これは先生が情報提供をしました。アルミ缶800kgで車椅子一台と交換できる。しかし、子供に800kgと言っても、天文学だなとこの先生は思

ったので、800kgというのを、3万2千個と置き換えてあげたのです。ここまで先生がかかわったのですね。また、アルミ缶約3万2千個というのは6畳の部屋に満杯になるようだということも提供しました。なぜ、先生はこの情報を提供したのでしょうか？背景があるわけです。子供たちが、集まった空き缶を、どこに保管するか、このことに子供が目を向けて欲しいなという思惑があるわけですね。だから、このことを提供したわけです。それから、もう一つは、宅配便の会社では20kgから受け付けてくれる。協賛会社というのがあるのです。こういう慈善事業に協賛する会社が、800kgをいっぺんに持ってくるのは大変だから、20kgずつ、貯蓄方式で受け付けますよというのがあるんです。これを利用すると言うだろうか。まあ、この情報提供というのは、もう授業の構想、「学びどころ」「学ばせどころ」が相当背景にあるわけです。実際この情報を提供された子供は、こういうふうに反応しました。

見積もり・試算・見通し

【案1】

- 全校でこの学校300人。
- 1日では、一人が2個集めると $300 \times 2 = 600$ 個。
- 1ヶ月では、1か月で土日が休みだから学校に来る日を20日と計算して、 $600\text{個} \times 20\text{日}$ （休みの日を除く）
 $= 12000$ 個。
- 32000を12000で割ると、
 $32000\text{個} \div 12000\text{個} = 2.7$ 。
- 1人が2個集めると、全校でやれば、およそ3ヶ月で集められる。

1人が2個集めるとすると、全校でやると、およそ3か月で集めると子供たちは計算をしたんです。これが先ほどの2番。「見通し」・「見積もる」ということです。そして、「やれるだろうか？」「やあ、2個ぐらいだったら集められるかもしれない。」「3か月ぐらい

だったら、頑張れるかもしれない。」と考えるんです。ところが、今度は現実問題に目を向けるのです。そういうところに非常に知恵のまわる子がいるのです。「初めの1週間か2週間は計算通りにいくと思うよ。でも、2週間くらいやつたら、周りから空き缶がみんな無くなっちゃって、そんなに計算通りに集まらない。」そうすると、他の子供たちも、「なるほどそうだ。」つまりこれが、計算と現実とのズレです。そこで判断していくわけですね。つまり、総合というものは計算と現実がぶつかり合っていく中で、どうしていくかを決めていくものです。そうすると、「3か月というのは短い。倍ぐらいにした方がいいかもしない。」とか考え出しますね。もっと期間をとる必要がある。あるいは、この空き缶3万2千個ですから、全部集まつたら6畳が一杯になるのです。どこに置くか、子供は、学校中を探し回ります。「あそこだったら許してくれるだろうか。」「あそこだったら貸してくれるだろうか。」あるいは、1日にどれくらい集まつてくるか分からないけれども、直ぐに洗わないと虫が出てきてしまいます。これは、だれが洗うのか？当番制にするのか？みんないやだって言わないで協力できるのか？自分たちではできないから、家の人に協力を頼むのか？もし協力を頼む場合は協力してくれるよう、きちんと説明をしていかなければなりません。ここでまた、大事な力が必要になってきます。こういうふうにして、そして、先ほどのこれに戻りますけれども、子供たちは実施計画を立てて、実際に実行していきます。まさに、ここにあるのが「生きる力」ですね。この後の実践を、今、この学校は1学期にこの活動を組んだのですが、今でもこの実践が続いている。この間、横浜の学校なのですけれども、行きましたら、空き缶がきれいに潰されてですね、相当数の量が集まっています。今、何割程度完成していますと言います。子供はその段階までも見ていました。まあ、こういった中で、各教科で身に付けた力、さらに、思考力や判断力、社会の現実にぶつかり合う、そして、力を付けていくのだと思いますね。

長々と申し上げましたけれども、ぜひ、みなさんの中で、みなさ

んなりにこれを咀嚼していただいて、そして、ご自分の地域や学校を背景に置きながら、これから総合をどうしていけばよいか、ぜひ考えていただければと思います。総合は理念的に考えれば、まさにAモード・Bモードの極めて重要な、これから教育の中に欠かせない分野・領域なのですけれども、それをあまり深く研究もしないうちに、いいか悪いかだけを論じて、教科の補充にしてしまうのは、非常にお粗末であると思います。ぜひ、そういった、もっと質のある取り組みに向けてご支援をいただければと思います。

ご清聴ありがとうございました。

【参考図書】

『評価から考える「総合的な学習の時間』

—学びを見取り子供を育む評価と指導—』

(嶋野 道弘著、教育報道出版社、980円)

→お申し込みは、FAX048-620-2250まで

『みんながおしゃれってくれました』

(五味太郎、絵本館)

『なんだかうれしくなってきた』

(五味太郎、佼成会出版社)

『おおきくなるっていうことは』

(中川ひろたか・文、村上康成・絵、童心社)

付録の二つのレジュメは、1994年度及び1995年度の本連盟基礎研究プロジェクトの研究成果である。

(1) は、生活科の歴史的な基礎について（94年度）

(2) は、生活科の心理的な基礎について（95年度）

論じている。

どちらも、事務局会議や宿泊研修会で提案されたのだが、貴重な資料と判断し、ここに復刻するものである。

付録 生活科の基礎研究（1）歴史をひもとく（95年度発表）

はじめに

生活科が完全実施されてかなりの年月が経つというのに、生活科をめぐる論議はいまだ昏迷の中にある。いや、論議というよりも「何で、こんなもの始まったんだ。」という批判的な戸惑いの声や、「遊ばせておけばいいのさ。」などというとんでもない誤解が今なおかなり存在する。さらに、「次の指導要領の改定では姿を消す」などといったまったく見当はずれの予言まで飛び出す始末である。

生活科の誕生には歴史的必然性がある。そこが見えないと「こんなもの」「遊ばせておけば」に陥るのである。生活科が今後発展するため、この『歴史的必然性』を明確にしたいと考えた。

歴史は繰り返す

歴史は繰り返す。繰り返しの中で、何度も新たな発見がなされ、より洗練されて進歩していく。スカートの丈しかり、音楽の流行しかり、教育も例外ではない。

生活科が生まれた背景には何度も繰り返された形式的注入主義への批判の歴史があった。（「形式的注入主義」は、横藤の造語である。）

生活科は、「教育改革の起爆剤」であると言われている。教育審議会の答申の中にある、「…実際の指導においては、知識理解に偏る傾向が見られ、体験や活動に基づく学習がかならずしも十分行われず、そのねらいが十分達成されたとは言い難い」という状況を、打破す

るために生まれた。これも、粗くとらえて「形式的注入主義への批判」である。

歴史の中で、「形式的注入主義」への批判は、さまざまに展開されてきた。

欧米における反・形式的注入主義の展開

まず、欧米教育史においては粗く3つのカテゴリーで展開されてきた。

その1つは、「**自然主義**」としての展開である。

これは、ルネサンスにおける人間復興の思想から芽吹いた教育思想である。それまでのキリスト教会の思想は絶対的な神の言葉に従わせることが、すなわち教育であった。それに対し、人間と自然を教育の営みの中で見直そうとしたのが「自然主義」である。これは、主にコメニウス、ルソー、ペスタロッチらによって主張された。

その2つは、「**経験主義**」としての展開である。

これは、アメリカのデューイの「為すことによって学ぶ」が有名である。経験主義はイギリスのベーコンやロックに始まると言われているが、教育論として確立させたのはデューイやジェームズらのプラグマティストたちである。デューイにとっては生活は即教育であり、成長そのものである。成長とは経験の改造でありここに経験のもつ重要な意味がある。子供の自発性を重視し、生活の中から問題解決を掘り起こすことの重要さを説いた。そのためのカリキュラムとしてそれまでの伝統的で注入的なカリキュラムを批判し、「経験カリキュラム」を提唱した。そこから初期社会科に直結するバージニア・プランが生まれている。同じくアメリカのキルパトリックの「プロジェクト・メソッド」も、同一の思想に位置付けることができるだろう。

その3つは、「**児童中心主義**」としての展開である。

これは、それまでの学校教育が教師中心であり、書物と言語に多

くを頼って行われていたことを批判し、子供中心の学校への転換を主張したものである。この運動の旗手としてはルソー、ペスタロッチ、フレーベル、デューイ、モンテッソーリなどが挙げられよう。

この「児童中心主義」は、先の「自然主義」「経験主義」と分けることが出来ないところにその特徴がある。すなわち、子供の内面の成長する力に目を向けた「児童中心主義」の思想をベースとしながら、教育の方法を自然から学ぼうとする「自然主義」がコメニュウスによって芽生えた。やがて、それは教授法への着目へと変わっていき、デューイによって「経験主義」の教育へと結実していったのである。

いわば3つのカテゴリーは、補完し合って新教育を開拓してきた。無論それぞれの教育改革者は、自分以前・以外の教育改革者の思想を批判はしてきた。例えば、ヘルバートはコメニュウスやロックの唱えた「陶冶」を批判して「教育的教授」を主張した、というようである。しかし、歴史を概観すると補完し合ってきたととらえるのが妥当である。

日本における反・形式的注入主義の展開

日本においては、大正期に主にデューイらの経験主義の流れが入ってきた。そしてそのとき、「児童中心主義」の思想や「自然主義」の方法論の名残も同時に伝わった。

当時の日本の学校では、「寺子屋教育」の教授方法が色濃く残っていた。寺子屋では、手習い（「いろは」「庭訓往来」など）と算盤が定番であったが、この学習は、「形式的注入主義」の典型であったと言えるだろう。この流れの教授方法を改善するための道しるべとしてデューイらの方法論と思想は、熱意を持って受け入れられたのである。

例えば、大正期には「八大教育主張」という一大イベントが開催されている。1921年のことである。全国各地の「新教育」の思想と実践が東京において交流された、というより、戦わされた。「目

下我が教育思潮界を唸りを立てて流れている新思想の色彩を天下に紹介する」という主旨であった。

主張者とその内容は、以下の通りである。

- | | |
|-------------|----------------|
| ・及川平治～動的教育論 | ・片山 伸～文芸教育論 |
| ・稻毛詛風～創造教育論 | ・千葉命吉～一切衝動皆満足論 |
| ・樋口長市～自学教育論 | ・河野清丸～自動教育論 |
| ・手塚岸衛～自由教育論 | ・小原国芳～全人教育論 |

日本全国から2000名を越える教師が8日間にわたって繰り広げられたこのイベントに熱意をもって参加したという。毎夜、6時から主張がなされると、会場は水を打ったように聴き入り、やがて質問、討論、批判が活気に満ちて11時過ぎまで続いたという。北海道からも実に80人が参加している。

やがて、そのうねりは新教育運動として、日本全国に広がることになる。

このように、欧米においては「自然主義」「児童中心主義」「経験主義」の3つのカテゴリーで教育改革が順次進展したと考えられるのに対し、日本では「経験主義」を柱として「自然主義」や「児童中心主義」をその思想背景として一体化したものとして受け入れた。そして「新教育運動」としてひとつのうねりを形成し、主に系統主義との対立・あるいは妥協という構図で進展していったのである。

そして、そのうねりの中心は、やはりデューイの提唱する「問題解決学習」であった。後年の「問題解決か系統主義か」といういくつかの論争もこうした背景から起きたことなのである。(ただし、本論においては「系統主義」イコール「形式的注入主義」であるとは言っていない。念のため。)

生活科誕生までの3つの波

生活科は、単なる思いつきで生まれたのではない。今、急に出てきたわけでもない。過去の教育運動の流れを調べてみると、今日の生活科へつながる教育運動には大きく3回の波があることが分かる。この3回の波は、思想として連綿と続くものである。今、仮に

今日の生活科誕生を含むうねりを「平成の新教育」と名づけよう。このうねりの振幅は、かつてないほど大きい。その中心が生活科なのであり、今後教育が発展していくときの基礎となるのも生活科であろう。

大正新教育（経験主義・綴方教育）



戦後新教育（コア・カリキュラム・初期社会科・問題解決学習）



平成の新教育（生活科の誕生・新しい学力観）

1回目のうねり「大正新教育」は、世情が軍国主義への道を歩んだところから、立ち消えになった。そして2回目のうねり「戦後新教育」は、「はいまわり」「牧歌的」との批判から、衰退した。背後に、米ソの宇宙開発競争やヨーロッパの不況によって、「優秀性の育成」という課題がクローズアップしたという時代がある。

年代	主な実践家・できごと	備考
1913（大正2）	『エミール』（三浦闇造訳）出版大反響。	
1917（大正6）	成城小設置。沢柳政太郎	
1921（大正10）	八大教育主張。及川平治ら。	
1923（大正12）	奈良女高付属小の合科学習。木下竹次。	
1930（昭和5）	自由学園設置。羽仁もと子	
1935（昭和10）	児童の村設置。	
	野口援太郎、下中弥三郎、戸塚廉ら	
1937（昭和12）	『北方教育』創刊 『生活学校』創刊 教育審議会設置（昭和17年廃止）	
1941（昭和16）	国民学校設置。統合カリキュラム	
1945（昭和20）	敗戦。	「生活志向」学力
1947（昭和22）	教育基本法公布。社会科誕生。	

1948 (昭和 23)	川口プラン、桜田プラン発表 コア・カリキュラム連盟設立	
1950 (昭和 28)	矢川徳光『新教育への批判』 広岡亮蔵 「牧歌的なカリキュラムの自己批判」, この頃「はいまわる経験主義」の批判	
1954 (昭和 29)	問題解決学習 VS 系統学習論争	「基礎志向」学力
1961 (昭和 36)	低学年社会科論争	「科学志向」学力
1984 (昭和 59)	臨教審発足	「人間性志向」学力
1986 (昭和 61)	社会科解体論争	「主体性志向」学力
1987 (昭和 62)	生活科の誕生	「新しい」学力

では、第3のうねりである「平成の新教育」は、どのような進み方をするのだろうか。

過去2回の新教育運動を分析し、その成果と衰退の歴史から学ぶことなしには生活科を旗印に掲げた今回の新教育も、衰退しないとは言えないだろう。

生活科の特徴～「教科」と「自立」

実は、過去2回の新教育運動と今回のものとには、大きな隔たりがある。「生活科」という名称そのものには、実は前例がある。

生活科とは、自己の直接体験を中心として、生活を観察し判断する教科を指す…従って生活科とは教科書なき教科に於て、直接児童生活の中から、生きた魚として、活教材を捕へて生活を指導せんとする教科である。（中略）

生活科とは子供たちが、子供たち自身で、自分達の生活を行くところの科学であり一教師が子供に学ぶ教科である。

（野村芳兵衛『綴方生活』1930年10月号）

社会科と自然科を再統合したら何ができるか。それは改めてこれを社会科と呼んでもいいし、生活科と呼んでもいいが、そんなことはどうでもいい。どうせそれは子供には何の関係もないことである。とにかくそんな教科分立主義の枠を外して生活本位の教育に帰りさえすれば、それでいいのである。『生活学校』

このような主張を読むと、この「平成の生活科」の新しさとは何だろうと考えさせられる。前に触れたように、思想として、あるいは方法論としては、実に大正期から（欧米では15世紀から）続いているのである。

「平成の生活科」の新しさは、次の2点にあると考える。

- (1) 低学年に205時間を配当された「教科」であること
- (2) 教科目標に「自立」を掲げていること

(1) 「低学年に205時間を配当された『教科』であること」

過去の新教育運動における生活科は、超教科主義的な設定であった。（それは、初期社会科も同じ発想であった。）子供の生活を、教科学習の基盤としてとらえ、教科全体の核となるものとして、生活科を想定していたのである。明確に「対象学年」や「時数」を打ち出ことなく、極めて柔軟な設定としていた。これにはかつての生活科が多くは私学、あるいはごく少数の研究熱心な学校でのみ実践されていたという背景もある。

実は、平成の生活科が誕生するかなり以前から、文部省でもこの「超教科」の考えを打ち出していた。例えば、昭和42年の教育課程審議会の答申では

低学年社会科については、具体性に欠け、教師の説明を中心とした学習に流れやすいものの取り扱いについて検討を加えること

もに、…児童の発達段階を考慮して、他教科、道徳等とも関連させて、効果的な指導ができるようとする。

と述べ、さらに昭和46年の中央教育審議会の答申でも

とくにその低学年においては、知性・情操・意志および身体の総合的な教育訓練により生活および学習の基本的な態度・能力を育てることが大切であるから、これまでの教科の区分にとらわれず、児童の発達段階に即した教育課程の編成のしかたについて再検討する必要がある。

と、述べている。しかし、現場ではこの趣旨に添った教育課程の編成はほとんど行なわれなかつた。そして、例えば社会科は初期の志を見失い、どんどん教科のセクト主義に陥っていくのである。この辺りの事情については社会科生みの親である上田薰氏自身が次のように認めるところである。

とにかく残念ながら社会科が久しく魅力を失ってきているということ、これは否定できないと思います。私は昭和20年代の社会科以外、社会科の名を与えたくないと考えるのですが、当時の社会科は一教科でありながら教科を越えて教育に責任をもつといいましょうか、そういう働きを自他ともに認めていたと思います。この社会科によって新しい社会を造り出さずばおかぬという激しい意欲がみなぎっていたといってもいいと思います。

(上田薰『社会科「解体論」批判』 明治図書)

このような歴史的な経緯から考えると、今回の生活科がなぜ教科として設定されなければなかつたのかが、見えてくる。

いくたの糺余曲折をへて、なお連綿と続く「新教育」への志向。文部省も、民間教育団体も、およそ40年にわたり、児童中心・問

題解決の思想を「超教科」的に志向してきた。

しかし、現場は動かなかった。それは、何より日本の社会自体が経済的な進展には一応の成功を見たが、人間というものの理解に不十分で、結局は目に見える形にとらわれ、まず「諸外国に追いつけ、追い越せ」で進んできたという背景があるからである。具体的には「受験」などの問題である。そして結局「形式的注入主義」の教育が主流となってきたのである。

しかし、平成の今、地球は狭くなった。情報や状況は、刻々と変化し、それにうまく対応する能力こそが必要とされてきている。もはやお手本となる外国ではなく、気が付いたら国際社会の中で自己決定を迫られる立場になっていたのである。このような社会には、やはり児童中心・問題解決の学習が必要である。

そこで、「教科の枠にとらわれず」「総合的に」と言ってきた文部省も、ついに「一つの教科として」生活科を発足させざるを得なかつたのである。また、生活科を教科に据えることで、従来の教科というものの枠組みを壊すというもくろみもあるのだろう。今後は、形に見える目標、あるいは教科間の線引き、時数の扱いなどが見直され、より子供の側に立った柔軟な教育課程が求められる。その際、生活科という前例をまず作っておき、より上學年でも「平成の新教育」を推進する足場とする考えなのではないだろうか。

また、学習指導要領に位置付いたということは、これまでの新教育と比べて、次の点で決定的に違う。

- ・全国レベルで「時数」を確保された。
- ・学習の対象を、「自分の身近な社会や自然」とした。かつてのコア・カリキュラム運動のように、その中に「教育のすべてを盛り込もう」という枠組は放棄している。これにより、「はいまわり」「学力低下」に陥ることを予防している。
- ・対象学年を、低学年に限定した。これは、かつてもあったことがあるが、子供の発達段階を重視するものである。

(2) 「教科目標に『自立』を掲げていること」

生活科の目標をもう一度見る。

「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」

この文言を、教育史及び從来教科との比較で分析してみよう。

「具体的な活動や体験を通して」は経験主義・問題解決学習の思想の流れである。これまで「体験」という言葉は、教科目標としては使われていなかった。

「自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち」は環境をひとまとまりのものとする生活教育の流れである。

「自分自身や自分の生活について考えさせる」は児童中心主義の流れである。

「その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ」は経験主義、問題解決学習の流れである。

「自立への基礎を養う」は思想としては、児童中心主義の流れだろうが、全面に出されたことはなかった。「自立」という言葉は從来教科や道徳にはなかった。教科に分かれる前の教育の大前提として考えられていた。

以上のように目標から見ると、生活科の基礎は「問題解決学習」であり、新しさは「自立への基礎」に向かうところにあると言えるだろう。

このように「自立への基礎」とは、教育史上、新しいコンセプトである。これまで、「自立」は主に青年心理学で「自己決定」「自己理解」「アイデンティティ」などを下位概念として研究されてきてはいた。しかし、小学校段階で、しかも一教科の目標にうたわるというものは、画期的である。「への基礎」という但し書きがついている

が、これをどう解釈するかが、大きな問題になるであろう。

さらに、現在の生活科研究の多くが「問題解決学習」に着目し、研究を構想していることは自然なことである。ただし、究極の目標が「自立への基礎」であることから、従来の「問題解決学習」の長短をより深く研究し、学習構造をまったく新しい発想でつくりかえなくてはならないのは明らかである。教え込みでもなく、体験させればそれでよい、でもない生活科の学習像を創り上げるのが急務である。

いずれにせよ生活科が低学年だけを対象とし、「自立への基礎」を究極の目標としたことによって、従来教科とは次元を異にする教科となってしまった。このあたりのことから岡野啓氏（四国学院短期大学教授）は、生活科の位置付けを次のように提案している。

生活科は、初期社会科の直系の後継者です。そしてそれは教育課程構造からいえば、教科の中に位置づくものではなく、教科とは異質のものと区別して考えるべきものである。むしろ、特別活動と教科との中間に位置する新しい教育課程の一領域として構想されるべきであると考えます。その方がはるかに正確に生活科の本質がとらえられますし、生活科の研究もより明確になると思います。

生活科は従来の教科のように体系的な知識・技能を系統的に教えていく、いわゆる教科ではありません。

しかしそれは一方で学校における日常生活、すなわち学級活動や勤労的奉仕的行事、学芸的行事、体育的行事など学校における日常生活的実践活動を行う特別活動とも若干ニュアンスを異にします。

生活科は教科と特別活動の中間に位置し、体験的活動や問題解決的活動を行うことを目的とする新しい学習領域です。さらに「自ら学ぶ意欲や、変化に主体的に対応できる能力の育成」に直結する学習領域なのです。

それは遊びに始まります。幼児の行動のすべては遊びですが、

その中から、徐々に意味のある学習的行動が芽ばえてくる。やがて、子供たちに目的的、意識的な問題解決行動が成長してくる。やがてしっかりした問題解決的学習が行なわれてくる。

生活科というのは、そんなかたちをしたものだと私は考えています。

(『生活科授業研究』 92年10月号より抜粋)

また、これに比較的近いと思われるのが森隆夫氏の主張である。

生活科の教材は何か、単元構成の原理は? とかれることがある。

答えは、何でもOKなのである。その理由は、生活科というのは、教科の領域とか対象が何か? ということが問題なのでなく、教育方法が問題なのである。領域より方法が従来の教科と違うと思えばよい。従って、生活科という名称は領域を表わすので誤解を招くことになる。方法の特徴を強調して命名すれば、例えば「直接経験学習科」とか、「無意識的予習」となる。(中略)

このように領域でなく方法にこそ「新」の意味があると考えると、社会科や理科の合科という誤解もなくなる。(中略)

生活科は知識を教える教科ではない。物の見方、考え方を訓練する教科である。(中略)

生活体験から、物の見方や考え方を学ぶ訓練、ウォーミングアップが生活科なのだから、そのとき、その都度理解できなくてもよいのだと考えておかねばならない。何となくわかったとか、わからなければわからないでもよくて、そのうちわかれればよいというくらいが生活科なのである。これを筆者は「無意識的予習」ということにしている。

(『たのしい生活科』 No.1 エイデル研究所より抜粋)

両氏とも、従来教科と生活科とでは、問題解決の次元が違うことを中心に論じているとは言えないだろうか。

生活科における問題解決は、従来の問題解決とは次元が違う。そして、これに対する意識と認識の希薄さが、社会科や理科の関係者の中にまだ根強くある生活科批判の壁となっているのではないだろうか。

(文責 横藤雅人)

付録 生活科の基礎研究（2）

心理学に学ぶ生活科の子供観、方法論

心理学への招待

生活科誕生の背景には、心理学研究の成果が生かされていると言われています。

「低学年の子供は、未分化である」「子供は有能な学び手である」「環境に働きかけることが学習そのものである」「表現活動を重視する」「自分とのかかわりが大切である」「共感的な理解と支援が大切である」…これら生活科実践のための知見は、心理学から得たものです。

より確かな生活科実践・研究のために心理学にアプローチしてみましょう。

新しい心理学からの主張をひとつ紹介しましょう。

つい最近までの「学習心理学」というのは、すべての動物の行動を、外界の刺激のコントロールによって、いかようにでも「形成」できるものと考え、そのための技術を開発するのが学習課題のすべてと考えられてきた。そういう「心理学的知識」を応用しさえすれば、どんな知識でも、いかなる発達段階の子供にも、「教える」ことが可能なのだという信念が行きわたっていたといえよう。

しかるに、最近の認知心理学の研究成果によると、もっとも下等な動物からサルなどの高等動物にいたるまで、それぞれの種に固有な行動でどうやっても「学ばせる」ことができない場合や、また、ほとんど何の報酬も与えないに等しいときに一回の試行で自分から「学んで」しまうことがあることがわかつってきたのである。これは正に「本人が自分で学んでいる」としか言いようがない。

今日の心理学では、本当の「学び」が常に「学ぶべきもの」の側からの内なる「問い合わせ」の活動によって先導されている点を最も重視するべきこととするに至っている。

(『考えるこことの教育』佐伯胖著 国土社 122p)

子供の「学び」に新しい知見を学ばずして、生活科は語れなさそうですね。

それでは、以下Q&Aで最新の心理学とのひとときをお楽しみください。

Q 1

次に5つのタイプの子供像を掲げます。あなたの理想とする子供像に最も近いのはどれでしょう。

- A やさしさがあつて、思いやりがあり、礼儀正しく、時間通りに仕事をし、勤勉で、記憶が良く、年長者の判断はよろこんで受け入れ、内気でなく、現行の組織や手続きを乱さず、おしゃべりしない。
- B 思いやりがあり、自発的に行動し、礼儀正しく、決意固く、自分で考え、勤勉で、ユーモアを解し、まじめで、いばらず、現行の組織や手続きを乱さず、内気や恥ずかしがりやでなく、好奇心が強い。
- C 確信していることに対する勇気があり、好奇心が強く、自分で考え判断し、仕事に没頭して余念がなく、直感的で、持続的で、独断的断定でものごとをみようとせず、危険をものともせず、権威者の判断をそのまま受け入れることを好まない。
- D 社会的によく適応し、彼の仲間の行動規範を守り、従順で、礼儀正しく、敏活に仕事をし、清潔できちんとしており、ひかえめで、人気があり、そして仲間から好かれる。
- E 冒険好きで、むづかしい仕事をやろうとし、好奇心があり、自分で判断し、思考し、勤勉で自信があり、ユーモアを解し、

まじめで、内気や恥ずかしがりやでなく、いばらず、現行の組織や手続きを乱さない。

【現代心理学の児童観】

Q 1は、創造性研究の学者トーランスが、心理学者たち9名と取り組んだものから取材しました。Aは、トーランスらがフィリピンの教師1 0 0 0名ほどに「望ましい子供像」をアンケートし、その結果をまとめたものです。Bは、アメリカ、Eはドイツの教師のアンケート結果からまとめられた「子供像」です。では、CやDは、どのようなものでしょうか。

実はCは、トーランスら学者1 0 名がディスカッションの末にまとめた「望ましい子供像」であり、Dは「望ましくない子供像」だったのです。

(『教師の自己研修』高階玲治著 明治図書 87 pより)

R. ド・シャームは旧来の動機付け理論の根底にある人間観を批判し、次のように言います。

人間はその最良の状態としては、能動的 (active) であるべきであり、受動的(reactive)であってはならない、というものである。人はあやつり人形のように他者に依存して動くべきではなく、自ら努力して動くべきである。人は自分の行為の主人であるべきで、権威によって指示されるものであってはならない。他者の指示のままに動かされるコマであってはならず、自らの行動の指し手でなければならないのである。

(『やる気を育てる教室』R. ド・シャーム著 佐伯訳 金子書房 7 p)

他の心理学者たちも、この人間観においては、おおむね共通であるようです。例題のDタイプの子は、このアクティヴさが乏しいゆえに、望ましくないとされるのです。しかし、これまで学校でいわゆる「よい子」とされていたのは、正にDタイプの子供でした。生活科が学校教育を変革できるか否かは、生活科授業の中でCタイプ

の子供たちが多く出現するような授業ができるかどうかにかかっていると言えるでしょう。

Q2

次の動物たちが、共通してかかる病気とは？

- ・犬
- ・狼
- ・アライグマ
- ・猿

ヒント～次の動物たちは、かからない病気です。

- ・アリクイ
- ・コアラ
- ・パンダ
- ・ヘビ
- ・ワシ

【有能な学び手としての子供】

動物学者のデズモンド・モリスによると、動物は「スペシャリスト」と「オポチュニスト」に分けられるといいます。スペシャリストは、特定のものにしか興味を示さない動物。例えばコアラなどは、ユーカリの葉っぱ以外には関心がなく、食べるとき以外の一日20時間以上は眠っているほどです。一方オポチュニスト（辞典には「ご都合主義者」とあるが、「多趣味者」くらいの意味で考えた方がよいでしょう）は、好奇心が旺盛で、いろいろなものに興味・関心を抱く動物。これらの動物は、環境をたえず探索し、調査し、吟味し、新たな刺激を求め続けるという傾向があります。そして、それが満たされないときは、オポチュニストは退屈し、ノイローゼにかかってしまうのです。という訳で、正解は「ノイローゼ」でした。

人間は、このオポチュニストの最たるものです。

現代心理学は、子供が生まれながらにしてもつオポチュニティを「知的好奇心」と名づけ、それが引き出されることによって発達が引き起こされると想定しているのです。ここに、生活科で「応答的な環境」が重要視されることの根拠があります。

環境が応答的であると、なぜ発達が促進されるのだろうか。

最近の心理学の知見によれば、人間は本来活動的な存在だとい

われている。環境が応答的であることは、この活動性を引き出し、さらに高めるのに寄与するらしい。自分の活動の結果、環境が変化した、いいかえれば、自分は環境を動かすことができた、という体験は、さらにまた環境に働きかけることを動機付けるからだ。（中略）

…このような体験をくりかえしていくと、「自分が活動すると何かおもしろいことがおこるだろう」といった、一般化された期待が形成される。あるいはまた、「自分は環境に影響を及ぼすことができる」といったように、自分の能力に自信をもつようになるであろう。この自信に裏づけられてこそはじめて、新しいものを積極的に探索したり、ねばり強く課題に取りくんなりすることも可能になる。自分のもっている能力を最大限に使おうともする。そしてそれが長い目で見たとき、知力の発達を促進させることになるのである。

（『知力の発達』波多野謙余夫・稻垣佳世子著

岩波新書 77 p）

ところで、子供の（というより人間の）オポチュニストぶりは「遊び」においてもっとも発揮されるものです。森歴（しげる）は、古来からの遊びに関する論考を整理して、遊びの共通特性をつぎの4つにまとめています。（『遊びの原理に立つ教育』黎明書房より）

- (1) 遊びは自由な活動である。
- (2) 遊びは自発的な活動である。
- (3) 遊びは自己目的的活動である。
- (4) 遊びは、喜び、楽しさ、緊張感を伴う活動である。

「人間は遊んでいるときにもっとも人間らしい」（シラー）と言われます。遊びの特性や原理を見ると、そこには最大のオポチュニストを刺激し、発達させる環境とのかかわりの姿が見えてきます。「生活科においては、遊びも学習である」という指摘は、この辺に根拠

があるようです。

では、遊びはどのような条件のもとで生じるのでしょうか。遊びの原理を教育の原理にするということは本当にできるのでしょうか。森は言っています。

問題は、自由をその本質とする遊び的要素と、組織的教育の主要部分を構成する課業的要素とをどう組み合わせるか、というところにある。すなわちこれは、遊び的要素と課業的要素との配分比率の問題であり、遊戯性と課題性の問題である。（中略）教育全般において、遊びの原理が生かされなくては、学習活動の基礎である自主性を子供のなかに育てることはできないであろう。

（同書）

また、教師の児童観が指導を変化させることを稻垣らは次のような例で主張しています。

子供が本来能動的で有能であると認める教師は、子供にいろいろ探索し、自分で試してみる自由を保証しようとするだろう。子供たちが自分たちで意味のある知識を構成するなどとても無理だし、時間の無駄だ、などと初めからきめつけるのは、伝統的学習観の産物である。

『知力の発達』

Q 3

ピアジェは、「自己中心性」という概念を提唱しました。では、「自己中心性」とはどのような概念でしょうか。

- ① 「はい、どいて！」と電車の中で座席とりをするおばさんは、自己中心性がぬけていない。
- ② 「お月さまが、ぼくについてくる！」というのは自己中心性の特徴だ。
- ③ 写真を撮るときに、真ん中に割り込んでくる子は、自己中心性が強い。

- ④ 「みにくいあひるの子って、白鳥だからみにくくないよ。」と主張する子は、作者の意図を読み取ることができない自己中心性の強い子。
- ⑤ かけっこをするとき、ズルをしてでも一等になりたいのは、自己中心性のせいだ。

【低学年の発達～未分化】

「低学年の児童は未分化であり…」と言われ、それが生活科成立のひとつの根拠となっています。この「未分化」とは、どのような内容なのでしょうか。

1年生のものの考え方は、幼児の域をまだあまり出てはいない。特に、1学期は幼児のものの考え方の延長のようなものである。(中略) 現実と空想、自分と他人などの区別が漠然としているのが、幼児の心の特徴であり、未分化な心といわれる。

また、幼児は所有権などというものを知らない。だから、欲しいと思えば店のおもちゃでもチョコレートでも、黙ってもってきてしまう。反対に、喜んで乗り回していた三輪車も、あきればどこにでも放ってきてしまう。これは、他人のものをとれば、その人が困るだろうとか、この三輪車は自分のもので、他人にとられては困るというような考え方ができるないからである。自分と他人とが考えのうえで明確に分かれていないことによる。

1年生の考え方も、この幼児の心の特徴を卒業していない。というより、そこから抜け出すべく第一歩を踏み出したばかりの時期といえる。したがって、まだ多分に未分化な心の特徴をもっている。

(『1年生の心理』大日本図書 高野清純・高野英夫著 123p)

【自己中心性】

上に述べた発達の中で、「未分化な心」はどのような表われとして見えるのでしょうか。

1年生のかいた絵を見て、よく気づくことに、太陽に目鼻がかかる正在していることである。また、自動車や電車をかいても、顔がかかれたり、どこか人間らしいところが認められる。絵だけでなく、1年生に太陽は生きているかと聞いてみると、8割くらいの子供が、「生きている」と答える。自転車や自動車や電車などについても、1年生の2、3割の子供は、生きていると考えている。つまり、動くものはすべて生きていって、自分たちと同じように感じ、考えるものだと信じているのである。

こういうものの考え方は、高名なスイスの児童心理学者ピアジエが名づけた自己中心性という心の特徴から生まれたものである。自己中心性というのは、外見上は自分勝手とか、自分のことしか考えないということと似ている。けれども、1年生の場合は、自分が最もよく知覚した部分だけに着目し、他は無視してしまう傾向であり、同時に2つ以上のことを考えられない傾向をいう。

(同書 125p)

このように自己中心性とは、周囲と自分との境界がはつきりと自覚されず、ものごとの見方や判断が、自分の主観のみによる傾向をいいいます。

他には、問題の④も、他者の見方になって考えることができない点が自己中心性の現れと考えられます。(というわけで①、③、⑤は心理学で言う「自己中心性」の例ではありません。)

自己中心性は、生活科の対象である1、2年生の時期にゆっくりと脱却の方向に向かいいます。

ここに、生活科がことさらに「具体的な活動」や「人との関わり」「自分自身への気付き」を重視することの根拠があると言えるでしょう。

Q4

4～5才の子供を対象とした有名な実験にピアジエの「保存」

実験があります。2つの同じ大きさの容器に入れた同じ量の水の片方を、細長い容器に移し替えて、水の量が同じかどうかを尋ねます。多くの子が細長い方が多いと答えます。ここからピアジェは、幼児には数量の保存ができないと主張したのです。

この後、ゲルマンは、おもちゃのネズミを使っての「手品実験」を試してみました。2匹のネズミと3匹のネズミをおおい隠します。3匹のネズミの方を開けると「当たり」となります。何度か遊んだ後、「当たり」の3匹のネズミの並べ方をくっつけたり離したり、または意地悪に一つ減らしたりしてみたのです。結果はどうだったでしょう。

- ①かえって混乱が激しくなった。
- ②水と同じように保存はされなかった。
- ③数量をかなり正確に指摘した。
- ④その他

【発達は状況によって変化する】

Q4の問題は、ピアジェが「前操作期」から「具体的操作期」と呼ぶ時期にかけての「保存」実験からの出題です。

先に挙げた「自己中心性」とも関連がありますが、「保存」も子どものものの考え方を知るには好適な特性です。

ところで、Q4の正解は③です。ゲルマンの実験では、「当たり」を確かめようとした幼児は次のような反応を見せました。

- ①変化が生じたことにびっくりした。
- ②減ったネズミを探そうとした。
- ③はつきりと言葉で変化を指摘した。

ここに、ピアジェの主張である「幼児は数量の保存ができない」は否定されることになります。幼児の知識レベルをうまくとらえて、また問題に対する意欲を喚起しながら課題に向かわせれば、幼児にも操作的な思考が可能であったのです。

本連盟冬の宿泊学習会において、この話題を取り上げたところ、旭川教育大学附属幼稚園（当時）の岩崎氏からは、次の2つの指摘

がなされました。

- ・まず、「数量」と一口に言うが、「数」と「量」では圧倒的に「数」の方が保存されやすいという傾向にある。氏の園で、子供たちにお菓子を配ったときのことである。大きなせんべいをいくつかに割って子供たちに配る。その際、教師の方ではできるだけ同じ「量」になるように「大きなもの1個」と「小さなもの2個」で配ろうとした。ところが、子供たちは「それじやづるい」と言うのだそうだ。「2個のほうが多い」と。そこで、「おおきな1個」を割つて2つにすると、それで満足するという。
- ・また、お弁当を食べるとときにお茶をそれぞれのコップに入れて回る。その際も、いろいろな径のコップがあるので、配る方はできるだけ同じ「量」になるようにしようとするのだが、子供たちはお茶の「高さ」に着目し、「多い、少ない」と言うのだという。

こうしてみると、ピアジェの実験は「量」、ゲルマンの「数」を扱っているので、そこに差異が生じたと見ることもできます。

また、岩崎氏は「幼児は、同じことを扱っても、ちょっとした言葉づかいやその場の雰囲気などでその理解に大きく差が出る」と言います。ピアジェとゲルマンそれぞれの実験に使われた言葉や雰囲気は、かなり違っています。

第1に、ゲルマンの実験方法の方が、幼児にとって「楽しい」ものであることは自明でしょう。容器の水の移し替えは、「抽象的」「静的」ですが、かくしていたネズミを見つけるのは、「具体的」「動的」です。「当たり」が仕組まれていることも楽しさをいつそう駆り立てるものでしょう。ネズミは、子供にとって親しみのもてるものです。

第2に、幼児に判断を表現させるとき、ピアジェの方法は「言語で表現させる」ような設定となっています。それに比べてゲルマンの方法は、「具体的な動き」で表現ができます。ゲルマンは、子供の認識を探るのに、言語に頼らずに表情や動きから探ろうとしたのです。その結果、言葉による指摘までもが表出したのです。

第3に、何度か繰り返して遊んでいることです。遊ぶことで、ネ

ズミや実験者、あるいはその場に対する親しみが強くなり、幼児は安心してこの実験に集中できたことが想像できます。

このように、発達の様相は状況によってかなり変化するものです。もちろん発達段階をおおまかにとらえておく必要はあるでしょうが、具体的な場では「ちょっとしたこと」によって子供の活動や表現が左右されることも押えておきたいものです。そして、「どうせ、できないだろう」などという目で子供を見るのではなく、どこまでも有能な学び手として、大いなる可能性に満ちた存在として子供をとらえていきたいものです。

Q5

これまで、子供は生まれながらにして能動的であると述べてきましたが、実際の授業場面では全員が能動的だとは言えない場面もよく目にすることろです。次の子供たちは、どうも環境に積極的に働きかけられないようですが、さて、その心理は？

- A お年寄りとの交流場面。楽しい遊びの活動が始まっても、教室の片隅でぼんやりとみんなの活動を見ている。さつさと活動に入ってくれればいいのに…。
 - B 校区の地図づくりを黙々と続けている子供たち。手は動いているのだけれど、何かものたりない。そうだ、表情の輝きが足りないようだ…。
- ①AもBもスペシャリストタイプの子である
②人間はオポチュニストだが、中には消極的なタイプもある。
③タイプではなく「病気」である。
④その他

【楽しさの心理と生理】

AもBも活動に消極的に見える。これは、タイプの問題なのでしょうか。意外かも知れませんが、心理学では、このような状態を「病気」と考えます。というより、心理学では人間の存在そのものを、「本来が、知的好奇心をもち、生き生きと前向きに生きるもの」と

考えており、それが何らかの障害によってうまく発揮されない場合には、その人の心を解きほぐすことを考えるのです。これがカウンセリングの基本原理です。

AとBの子供の内面を一言で言うなら「楽しくない」という状態です。消極的なのは、「知的好奇心が発揮されず、したがって生き生きと前向きに活動もできない」ということです。では、人間にとつて「楽しい」とは、どのようなことなのでしょうか。

ここで大脳生理学に話が飛びます。人間が環境に働きかける際に、ドーパミンやアミンなどと呼ばれる物質が脳に分泌されます。これは、実は青酸化合物よりも毒性の強いもので、ごく微量でも人間の諸機能に多大な影響を与えるそうです。

少量のときは、心身は刺激を求めて、諸機能は拡散します。これは「退屈」状態です。過度のときは、心身が畏縮し、諸機能は低下します。これが「不安」状態です。適量のときは、心身が活性化し、諸機能は集中・上昇します。これが「楽しい」という状態です。

Aは、「不安」状態の子供の姿です。これらの子供にとって、お年寄りとの活動はかなり抵抗の大きいものです。脳では、活動や場に応じる対応として、ドーパミンやアミンが大量に分泌され、諸機能が低下しているのです。こういう場合、表情は固くなり、呼びかけても返事も出来ないことが多いようです。

Bの子供たちは「退屈」状態です。諸機能は拡散しています。「もっとおもしろいことないかな」と目は、あちこちをさまよっています。そして、「ま、こんなもんでいいだろう」と作業を続けて行くのです。

教師に必要なのは、その環境の「新奇性」刺激が、その子にとって強すぎないか、弱すぎないかをその表情から読むことです。

そして、「不安」状態の子には安心させて、諸機能の上昇を待ち、「退屈」状態の子には環境や活動の「新奇性」を高める働きかけをしていく、これがまさに支援でしょう。

なお、ここまで「働きかけ」という言葉を使い、あえて「支援」という言葉を避けてきました。それは、心理学における「支援」と

いう言葉と、現在生活科で使うそれとの間にカテゴリーの食い違いが見られるからです。

では、次に心理学の考える「支援」を見てみましょう。

Q 6

「支援」の本家である心理学には「強制・命令」という形の支援はありうるでしょうか。

- ①よくある ②ごくまれにある ③まったくない ④その他

【支援は、すなわち関係である】

心理学では、「支援」の関係をカウンセリングと呼びます。伊東博は、「カウンセリングとは教育相談などではなく、『援助の関係』(helping relationship)である。」とし、以下のようにまとめています。すなわち、支援者Aは、つまずいているBに対して「こうした方がよい」だの「これをしなさい」だのといった、相手の行動を指し示すような助言を行なうのではなく、Bが自ら変化できるよう、AとBの関係を作ることに力を注ぐというのです。

教師は、児童・生徒を「教え」たり、「しつけ」たり、「指導」したり、「なおし」たりすることはできないのであり、教師の任務は、児童・生徒（個人であれ、集団であれ）と「関係」をつくることなのである。言い換えると、児童・生徒の成長や学習が、もつともよく促進するような「関係」をつくることなのである。

（『援助する教育』伊東博著 明治図書 46 p）

カウンセリングを生業とする臨床心理学者たちは、おおむね基本的には上のような「支援観」をもっているようです。生活科に「支援」という言葉が入ってきたときに、「指導はやめて」という付録もついてきたのは、こうした背景もあってのことだと考えられます。

しかし、「指導はしないで、支援を」は、一步間違えると指導以上の弊害を起こします。

野田俊作は、言っています。

ある心理学者たちは、「子供に全面的にまかせて、どこまでも自由にさせておけば、それでかならずうまくゆく」と主張しています。これは嘘です。学ぶべきことを学ばなければ、ちゃんとした大人にはなれないのです。何でも容認するアナキスト教師は、ときにはこのような誤った心理学で武装しています。(中略)

「愛があればそれでいいじゃないか」という反論があるかもしれません。たしかに教育には愛が必要です。しかし、一方で技術も必要なのです。(中略) アナキスト教師には何の技術もありません。それなら、誤った技術を身につけたファシスト教師の方が、ある意味ではまだましであるかもしれません。ファシスト教師のクラスでは、子供たちは、たとえ恐怖心からであっても、ともかく前進しますが、アナキスト教師のクラスの子供たちは、その場に留まってしまうか、あるいはかえって退行してしまうからです。

(『クラスはよみがえる』野田俊作・萩昌子著 創元社 75p)

一見対立するような主張ではありますが、「関係」の重要さでは共通しています。心理学者は「支援」を従来の「指導=強制・命令」のイメージとは違う次元のものとして考えているのです。しかし、例外的に「強制・命令」的なカウンセリングを行なう場合もあるようです。河合隼雄のカウンセリングに次のような事例があります。

「不純異性交友」という項目が、少年非行のなかにある。多くの男性と性関係を持つ、ある女子高校生に会った。彼女は自分についていることが、どうして悪いことか、分からないと主張する。自分は自分の好きなことをしているだけであって、だれにも迷惑をかけていないのに、どうしていけないのか。大人たちはうらやましいから何とかケチをつけているだけではないか、となかなか厳しいことを言う。一般に、彼らの論理は鋭いので、それに耳を

傾けていると、ひょっとして彼らの方が正しいのではないかという気さえしてくる。

私は彼女の話を熱心に聴いた。ともかく相手の話を聞くことは大切だ。彼女の話がひととおり終わった時、私は言った。「世の中で、してはならないことには二種類あって、説明がつくのと理屈抜きで悪い、というのがあります。あなたのしていることは後者の方で、ともかく理屈抜きで絶対にやめるべきです。」これで問題が片づいたわけではないが、ともかく彼女はそれ以来男性関係を断った。

(『新しい教育と文化の探求』河合隼雄著 創元社 172p)

ここには、禁止の「強制・命令」が支援となった事例があります。まれには、こうした場合もあるのです。しかし、これも「ひょっとして彼らの方が正しいのでは」というような素直さで、「熱心に話を聞いて」いるうちに、河合と少女の間に「関係」が生まれたからこそ成立した「支援」であったのは想像に難くありません。

Q 7

「関係」が「支援」の中心となるのであれば、ある子のそばで、一言も発せずそこに「いるだけ」という支援も存在するのでしょうか。

- ①そこに「いるだけ」でも支援になりうる
- ②「いるだけ」じゃあねえ…

【そこに「いるだけ」ということ】

心理学ではそこに「いるだけ」でも、支援になりうると考えます。

4～6歳頃の子供は、何かつぶやきぶつぶつ自問自答しながら遊んでいることが多い。ピアジェは、これは子供の自己中心性を示すものであって、この時期を終わってはじめて、子供の社会性は発達してくると考えた。これにたいしてヴィゴツキーは、子供

の社会性の発達は、ピアジェのいうようなものではなく、子供は社会的存在として生まれてきたと考える。だから、自己中心性を示すようにみえる子供の言葉は、じつは不特定の周囲のおとなに向けられたものである。そしてそのおとなに代わって、自分が答えているのである。これが他とのコミュニケーションの手段としての外言から、自己とのコミュニケーションの手段としての内言への移行の、過渡段階である。

子供のそばにおとながいるだけで、子供の自己中心言語は増え、また子供の問題解決の成績は向上する。一人ぼっちより、誰かがそばにいるだけで成績が上がったわけである。子供は、最初は一人だけではできないが、大人の助けを借りて達成していくなかで自分のものとする。このような、「子供が現在いる関係領域よりも高い発達段階で、子供が占めることのできる関係領域」を「発達の最近接領域」と呼んだのである。

(脳のはたらきと子供の教育)坂野登著 青木書店 120p)

ここで、またしても「関係」が出てきました。もう一例は、「いるだけ」でもよい、というよりも「いるだけ」こそが、支援の基本であるという主張です。

(前略)「どこへでも行って好きなように遊んでいなさい」と放つておいても、よくはならないのである。そこに私(教師一横藤注)がいるということは、思いのほかに重要なのである。自分の行為に关心をもって見守ってくれる人が存在することによって、その子供に潜んでいた可能性が動き始めるのである。

自由ということを誤解する人は、子供を放任しておくとよいと思っている。しかし、それでは駄目である。子供の傍にいて、关心をもって見守ってくれる人がいることが、子供の自己表現の力が表出されてくるための要件なのである。「关心をもって見守る」ことは、簡単なようで難しいことである。

(『子供と学校』河合隼雄 岩波新書 97p)

ここで、このページの冒頭に「支援になりうる」と言ったけれど、「支援になる」とは言わなかつたことに注目していただきたいのです。子供にとって、そこにいる大人（教師）が、「無意識のうちに語りかけている」「関心をもって見守ってくれている」と感じられるような人間であることが、子供との「関係」づくりにまず必要だからで、そういう場合なら十分「支援になる」のであって、「だまっているのが一番よい方法だ」などと早合点をしてはいけないのです。言葉も「関係」づくりには重要なものであることはいまさら言うべきことではないでしょう。

Q 8

絵を描くのが好きな子供たちをA、B 2つのグループに分けました。両方のグループの子に「描いたら先生に見せてね。」と投げかけます。子供たちはどんどん描いては持ってきます。

Aの子たちには、「ふうん」程度の言葉がけで絵を受け取ります。

Bの子たちには、「上手だねえ」とほめる言葉がけをし、金シールなんか貼ってやったりします。

AとBには交流はありません。このような受容の結果、2週間後には2つのグループには顕著な違いが表れました。それはどんな違いでしょうか？

この正解は「Bの子供たちは自発的に絵を描かなくなった」です。誤植ではありません。教師の評価によって、描かなくなる傾向が出るのであります。文部省の嶋野教科調査官は「支援になることをする」と言われますが、ほめたり賞を与えていたりすることが「支援にならないこともある」ことを知っておきたいものです。正しい子供理解に立脚しない支援は、かえって子供の意欲をそぐものなのです。

(文責 横藤雅人)

講演記録集

読まずに語るな「生活・総合」

編 者 北海道生活科・総合的な学習教育連盟 情報部

発行日 平成16年10月8日

発行者 山田 真己(北海道生活科・総合的な学習教育連盟委員長)

発行所 北海道生活科・総合的な学習教育連盟

〒062-0912 札幌市豊平区水車町3丁目1-22

札幌市立旭小学校内

TEL 011-811-4148 FAX 011-811-1382

事務局長 大室 道夫

印刷・製本 協業組合高速印刷センター

〒006-0832 札幌市手稻区曙2条5丁目2番48号

TEL 011-683-2231 FAX 011-682-0583

ホームページ「北の大地・発」

アドレス

<http://www.fan.hi-ho.ne.jp/douseiren/index.html>

eメール

douseiren@fan.hi-ho.ne.jp