

小学校教員養成カリキュラムの再考I：
児童の認識の発達に依拠した生活科カリキュラムの
再考を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-03-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小林, 和雄, 松木, 健一, 山田, 吉英, 大山, 利夫, 寺尾, 健夫, 橋本, 康弘, 大西, 将史 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10116

小学校教員養成カリキュラムの再考 I — 児童の認識の発達に依拠した生活科カリキュラムの再考を通して —

福井大学大学院教育学研究科 小林 和 雄
福井大学大学院教育学研究科 松 木 健 一
福井大学教育学部 山 田 吉 英
福井大学教育学部 大 山 利 夫
福井大学教育学部 寺 尾 健 夫
福井大学教育学部 橋 本 康 弘
福井大学教育学部 大 西 将 史

本研究は、本学の教員が協働で探究した「生活教材研究」のカリキュラムデザインと、その授業実践記録を、エスノグラフィー法を用いて詳細に省察し、初等教育における生活科の指導の在り方について再考したものである。その結果、生活科の指導の在り方、授業の作り方に関して1) 生活科は「ものの考え方のフレームが大きく変わる時期の子どもたちに対する学習」であること。2) 生活科では、学校種のフレームへの不適応が原因で起こる小1プロブレムを解消するため、幼稚園や保育園で行われている体験で味わったものを、物語る等の言葉で味わい直す学びを促進することが求められること。3) 言葉で味わい直した学びや、気づきの質を高めるために、生活科の教科書には、他者や対象との対話を繰り返し、発意、構想・構築、遂行、省察の学びのサイクルを拡大していける工夫があり、それらの細かな配慮が読み取れば、質の高い授業ができるようになること等の知見を得ることができた。

キーワード：生活科、初等教育、カリキュラム、認識の発達、授業記録

1. はじめに

1989年に、児童の発達の特質を考慮して保幼小接続を円滑にし、小1プロブレムの解消と中学年以降の学習の充実につながる自立した学習者の育成を目指して初等教育に導入された合科的で新しい教科が生活科である⁽¹⁾。この生活科は、創設期に低学年社会と理科を廃して導入されたため、現在でも生活科を社会科と理科の合科であるという誤った認識をしている教員もいる。

本学の平成28年度「生活科に関する申し合わせ」において、「生活教材研究」「教科生活基礎」は、「理科、社会科を中心として、初等教育に関わる教員が担当するもの」となっているのもその名残である。本学の生活科に関する授業の特質として、社会科、理科の教員に加え、発達科学の教員が、主たる担当教員に指定されていることがあげられる。他大学において、理科、社会ではなく家庭科や音楽などの教員が生活科に関する授業を担当することが多くなる中、本学において発達科学の教員が中心となって、児童の発達の特質を考慮して保幼小接続を円滑にし、小1プロブレムの解消を目指して導入された生活科のカリキュラム開発を実施してきた意義は大きい。これは、平成27年度に本学を退職し、現在、福井医療短期大学の教授である森透氏の本学の生活科の授業に対する先進的且つ本来的な授業実践に依るところである。

また生活科は、社会科と共に、小学校の教員が最も指

導に適した教材の選定に困難を感じている教科であるため⁽²⁾、初等教育における生活科の先行研究は、この教材開発や、その教材を活用した授業実践に関するものが多く例えば⁽³⁾⁽⁴⁾⁽⁵⁾、教員養成段階の授業のカリキュラムの概略を示した先行研究は散見されるものの、詳細な授業記録を基に生活科の指導の在り方について考察した先行研究はなく、その内実は明らかになっていない。

そこで本研究では、本学の生活科の主担当だった森透氏の退職に伴い、平成28年度からの生活科の授業のカリキュラムデザインを、森透氏を含む本学8名の教員が協働で開発し、実践した15時間の詳細な授業記録を省察し、初等教育における生活科の指導の在り方、生活科の授業の作り方について考察する。

2. 方法

平成27年度に実施した、平成28年度からの生活科の授業の在り方を探るワーキンググループは、森透氏を含む本学7名、計8名で構成された。この8名で協働開発した全15時間の「生活教材研究」の授業全てについてエスノグラフィー法による参与観察を⁽⁶⁾、小林と山田で実施した。また、時間の許す限り、お互いに授業を参与観察した。

その際、山田がノートパソコンに授業の様子や、授業者や学生の発話プロトコルを速記した授業記録を取り、小林が授業後に授業者にインタビューしたり、集約した

学生のレポートの記述などから、学生が何を学んだのかを分析することによって、小学校教員養成カリキュラムのひとつである生活科の指導の在り方について考察する。

なお、全15時間の授業記録の元データは本稿の書式で48頁にも及ぶため、本稿では生活科指導の在り方に関する基本的な考え方を示した、松木の講義を中心に報告する。また、授業者本人の了解を得て、小林が余談などを省き、授業者がそれぞれが担当する分野における生活科の在り方に関する指導の要点だけに絞って編集したものである。

3. 結果

(1) 平成28年度「生活教材研究」のカリキュラム

受講者74名, 6名×11班, 4名×2班 計13班

1時間目: 担当教員紹介, グループ編成, ガイダンス (松木, 小林を中心に全員)

2時間目: 発達からみた生活科の自己認識 演習 (松木) グループディスカッション 学びとは何か

3時間目: 発達からみた生活科の自己認識 講義 (松木)

4時間目: 発達からみた生活科の自己認識 講義 (松木)

5時間目: 社会科からみた生活科の社会認識 講義 (寺尾)

6時間目: 社会科からみた生活科の社会認識 演習 (寺尾, 橋本) 町探検 福井大学周辺の散策

7時間目: 社会からみた生活科の自然認識 講義 (寺尾)

8時間目: 理科からみた生活科の自然認識 講義 (小林)

9時間目: 理科からみた生活科の自然認識 講義 (小林)

10時間目: 理科からみた生活科の自然認識 演習 (小林, 山田) 動くおもちゃ作り 紙コップロケット

11時間目: 附属小学校の生活科の取り組み (小林, 大山前附属小学校長)

12時間目: 附属小学校の生活科 授業参観 (大山, 大西を中心に全員)

13時間目: 福井県の保幼小接続の取り組み (観 寿子 福井県幼児教育支援センター指導主事)

14時間目: 「生活教材研究」の振り返り (山田)

15時間目: 振り返りの交流とまとめ (小林を中心に全員)

(2) 授業記録の詳細 ※下線強調, 編集は小林

第1回 2016/04/07 ガイダンス 全員

●自己紹介 (※省略)

●授業構成について (松木) (※省略)

●グループ編成活動 (小林) (※省略)

●生活科について (小林)

生活科は一つの教科です。日本独特の教科です。子どもたちの必要性や、思いや願いに応じた体験の中で生じた子どもの気づきの質を高め、中学年以降のいろいろな教科の学びに繋げ、それらの学習内容を充実させることが生活科本来の学習です。生活科は学力調査のような評価テストは無いので、ちゃんとやるかどうかは、学校や教師としてのプライド、良心、専門性に関わります。本来の趣旨とは関係のない行事の準備や英語の時間に使ってしまったりする学校も確かにある。しかし新世代のみなさんは、この授業を受けなくてもやれるいい加減な生活科ではなく、本来求められている授業ができる教員になってください。教育実習に行って、「授業(生活教材研究)でやったのとぜんぜん違うな、こんなのていいのかな」と感じられるように、みなさんの生活科に対する認識レベルを高めたいです。生活科本来の学習が提供でき、自立した学習者を育てられる教師になってください。

生活科の教科の目標が学習指導要領解説に書いてあるので読んでもらいます。

学生「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心を持ち、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」

自立という言葉が出てきましたたね。その基礎を養うということです。自立した個人を作るのは教育全般の目標ですが、その基礎を養う。自ら学び自ら考える人間を育てるということです。自立と言っても、経済的な意味ではなく、自ら考え、自ら学ぶ姿勢、学び方。中学年以降に、いろんな教科の学習をするときに、どのように学ぶのか、自分と他者、環境などを結びつけて、自分はどのような存在なのか、自分と社会の結びつき、自分と自然の関わり、自己の成長過程を自己認識する。メタ認知する。そういう力を養い、自立した学習者を育てるということです。

低学年の理科、低学年の社会は内容を覚えたかどうか、理解したかどうかをテストで測っていただけだけど、生活科では、学校で自由に内容を構成して良く、各教科につながるように気づきの質を高めたり、学び方を教えたり、自分で学びを認識できるようにする。だからいちいち覚えたかどうかを評価しない点に特色があります。それがわかっているかどうかで授業が変わってしまう。〇〇先生に生活科を教わった子どもは学ぶのが上手だね、と言われるような生活科の授業ができるようになります。

第2回 2016/04/14 学びとは何か (松木1)

●発達の視点の必要性

生活科は何をする教科か、どういうイメージでしょうか? 何を学べば生活科になるのか。数学であれば数を

通して自然や社会を理解できる。国語なら言語活動を通して世の中を理解するのに役立つ。生活科はおそらく身の回りの世界、自然に対する理解を深める教科というイメージではないでしょうか。子どもの認識の発達がどうかによって、学びが違ってきますよね。

その子がどういう認識をしていたのか、どう考えているのか、今まで考えてこなかったかもしれない。でも生活科では、子どもの認識の発達を抜きには、学習の内容について考えることはできないです。つまり、何を学ぶのかに加え、誰が学ぶのか、学習者の認識の発達を押さええないといけない。もしタイムマシンがあったら、幼いころの自分と仲良くできるかといったら、たぶんできません。ものの考え方のフレーム自体が大きく違ってきます。生活科はものの考え方のフレームが大きく変わる時期の子どもたちに対する学習です。それを押さえた上で学習を組み立てる必要があります。

●学びとは何か？

もう一つ大事なことがあります。それをこれから3回使って考えます。そもそも学びってなんだろう？ということ。生活科は、遊びと学校での学習活動をつなぐ境目にあるからです。学びとは何かを押さえることが必要です。日常と学校を結ぶところにある。これから小学校で学ぶ教科の最初のもので、学びとは何かを考えないと、何を子どもたちに培ってもらかわからないと思います。いまから用紙を配ります。これを見ながら、学習活動を分類してください。写真が出てきます。

(A:職人さんの物づくり, B:子ども達の泥んこ遊び, C:孤独な受験勉強, D:サークルでの大学生たちのシャボン玉づくり, E:予備校の授業, F:サークル活動での話し合い, G:料理学校の実習, H:宴会, I:芸者遊び) 写真の中では、どれが学習活動で、どれが学習活動でないか。学習活動に分類したものの共通点、それ以外との相違点は何か、考えてください。(グループワーク)

学びとは何をすることなのか。新しいことを覚えること、できるようになることが学習活動だ。覚える、できるようになる活動が学習活動だ、と分類しようとしている人もいるように思います。それでは、発見、想像、アイデアを思いつくというのは学びじゃないのかな？それも学びって思いたいよね。学びって、覚えること、できるようになることだ、と狭く考えると、発見、想像、新しいことをイメージしたりすることは学習活動じゃなくなっちゃうよね。覚えること、できるようになることだけでは不十分だね。

もう一つ。主体的に行うことが学習活動だ。自分から進んでやるのが学習活動だ、と考えればEのような受験はやりたくないことかもしれない。しかしそうすると、ほとんどの学校活動は、全部やらされているから、全部ベケになっちゃうかもしれない。主体的は大切だけど、それだけでは不十分な気がしてきますね。

あるいは、学習とは楽しいことだ。楽しいことが学習活動だ、と考えるかもしれません。たしかに、この写真を見ると一度やってみたくって。そうすると歯を食いしばってやることは学習活動ではないかもしれない。みんなでやること、分かり合うことが学習活動だ、と考えるとどうでしょう。話し合いなんかして皆でやること。たしかにそうかもしれない。でも、だったら、入学試験、個別試験はなんで個人でやるの？それでは学習活動を測ったことにならないんじゃないの？

さあ、どうしましょう。もう1回みんなの考えていることを、今、途中で入れた考えも含めて考えてもらえませんか。(グループワーク) ※中略

またちょっと聞いてください。私も悩んでいて、結論から言うとちょっとずるいまとめをしました。もしかしたら、学習活動とは何種類かあって、今どんな種類の学習活動をやっている、その種類の活動だと何が欠けている、他の活動では別のどんなことが発生しているのか、そういう違いを自覚することが大事じゃないか。もしかしたら学習活動には何種類かあって、それを我々は区別しないせいで、学習かそうじゃないかがわからなくなるのかもしれない。それを整理して、今やっているのはこの種類の活動、生じないのはこれだ、と分けてみると整理しやすいかな。生活科だったら、どの種類の学習活動をする事なのか、と考えるおしていけるんじゃないかな、と思ってきました。もうちょっと話題提供をしますのでスクリーンを見てください。

学びとは何なのか、もう1回考え直して欲しい。果たしてこの分け方がいいかは後で皆に判断してもらおうと思いますが、私は4つに分けました。

- 1, できるということ。
- 2, わかるということ。
- 3, 学ぶということ。
- 4, 物語るということ。

このように大和言葉で4種類に分けてみました。1個ずつ、分け方を話したいと思います。

まず1, できる。できるっていうのは、身体運動を通して行われる反復習熟学習を指す。算数の九九、そろばん、スポーツ、漢字ドリル、英単語、計算ドリル、古文を読む。繰り返し、繰り返し体に染み込む。比較的、これを学習だと受け入れてきているよね。勉強は時間に正比例する。反復練習でできるようになる。ドリル、繰り返しやれっていう話。「梅-すっぱい」という条件反応を引き起こすことですよ。これも学習活動として認めていますよね。私は高校のときに数学の先生に言われました。「数学は、入試の問題は全てパターンだから、300、400のパターンを覚えれば全部解けるよ。全部覚えてね」と言われた。数学とは考えることだと思っていたけど、覚えることなんだ？実際に覚えたら解ける。頭で考える必要はない。パターンがいくつかあって、覚えたらできる。これも同じ学習になっちゃうよね。でき

るための学習。※中略

例えば、「意味はどうでもいい、とにかく覚えておけ、後に役に立つ」というの、先生って結構言いやすいよね。実際に、例えばこれはいくつ？ $2/3 \div 4/5 = ?$ どうやった？ ひっくり返してかけた？ それを皆は知っているよね。どうしてひっくり返してかけると答になるの？ 私の敗北はここから始まった。小学校のとき意味がどうしてもわからなかった。でも覚えれば試験が解けた。決心した。覚えればいい。覚えればできるんだから。そこから、だんだん、覚えなきゃいけないものが増えて、数学が嫌いになった。

これは計算できる？ $-10 - (-9) = ?$ これも「マイナスマイナスはプラスになる」と覚えておけるよね。説明してって言われたら説明できる？ みんなは覚える学習活動してきているよね。だから子どもにも覚えろって言うよね。でも、説明できる力もつけてやりたいよね。覚える教育は学校教育の代名詞になっているかもしれない。それは「勉強」として言葉が象徴しているかも。確かに覚えることは必要だ。でも、物足りないよね。でも否定はできない。否定はできないけど、学習活動の一つとして入っているかもしれない。

2つ目、わかる。わかるって言うのは、できるとどう違う？ わかるって言うのは、分けるが語源だよ。分けられるようになるのがわかるってことだよ。さっきのこれを説明できるようになるってことがわかるだよ。三角形と四角形はどこが違うか？ 何によって分けられますか？ 辺の数、内角の和の違い、そういうふうに言えるってことが、三角形と四角形の違いがわかったってことだよ。分けて考えられるようになることがわかるだよ。できることすべてがわかるじゃないよね。できていてもわからない事いっぱいあるよね。学校教育の建前は、できる中心から、わかるを大切にしようとしてきているよね。それが説明できるように先生としては努力している。でもテストが来ると間に合わないから、覚えちゃいなさいってやっていますよね。学校教育の中で2つやっているね。できるとわかる。

3つ目、学ぶ。これが学びのメインかもしれないけど、学ぶ、はまねぶ、真似るから来ているという説がある。できるとか、わかるって言うのは、自分の外にある世界についての理解の仕方だよ。だけど学ぶは、対象世界の話だけじゃなくって、人が絡んでくるんです。あの人のようになりたいって。3歳児のままごととあそび見たことある？ お母さんの口調でままごととやってるよね。お母さんのようになりたいからだよ。自分の中にお母さんの姿そのものを取り込んでいる。3歳児の遊びは面白いよ。夫婦関係が見ているとすぐにわかる。そっくりそのまま自分の中に取り込もうとして、その口調でままごととあそびしているから。人に惚れないと学びは生まれえない。だけど学校の中でやっている学習活動は人に惚れるというのをあまり取り上げていない。人生の中ではたく

さんやっている。自分を左右することが起きるのもこっちかもしれない。みんな守破離という言葉知ってる？ 日本の伝統的学習様式。剣道やってる人は知っているね。茶道とか華道やってる人も。まねして取り込むことから入っていく。

4つ目、物語る、っていう学習活動がある。物語るって、学びじゃないみたいな感じがするかもしれません。馴染みがないと感じるかもしれません。物を語る、ですよ。語るの語源はかたどる、形作るということ。人に話しをするとき、人生を語ると言うよね。自分のあり方を人に話をしながら、自分を形作ることを物語るといひます。はなすというのがあります。語源は、はなつ、放す。知ってることを周りに放つ。カウンセリングなんかは、人に向かって話をして、自分から切り離し、楽になる。はなし、はなち、かたる。みんながやっているコミュニケーションは、だいたいこういう中身ですよ。語りながら形作ってくれ。語りをやってくれ。友達とうわさ話を外に向かって放つ。悩み事を人に向かって話して楽になる。形作るということと物が関係してきます。「もの」「こと」というと、「もの」は不確か、ぼやっとしたものを指します。スピリチュアル、精神、考え方のことを「もの」といひます。なんとなく悲しい、ものがなし。物狂いする。狂ってしまう。ぼやっとした部分を語る、話しながらはっきりさせることを物語るといひます。「こと」ははっきりしたことをさします。箇条書きにする、区別して書く。事書き、といひます。物書きは小説家だよ。事書きは箇条書きのこと。

物語る、をもう少し整理して説明したいと思ひます。キー・コンピテンシー知ってるよね？ OECDが提案して、今、より細かくなろうとしていますが、アクティブラーニングの根拠になっています。自分と他者をつなぐ学習活動、それを物語るといひていいかもしれません。比べてみるとわかりやすいかも。例えば、わかる世界は対象世界のことだよ。自然認識を理解する。外の自然をわかっていく。できるというのは対象世界の中にあることを自分の中に擦りこむことだよ。こういう問題が出てきたらこう動く。Aという対象世界に対してA'という行動が反射的にとれるようになること。それに対して、物語るは自分と対象世界と、同じ世界に生きている人を結びつけていく認識方法です。他者と協働しながら結びつき、物語ること。勉強するって言うことは、外の世界を勉強することのように思っているけど、自分が変わって、人、もの、こと、との関係も変わることを学びと言うんだよね。知識を詰め込んでも自分が変わらないのは学習活動じゃないかもしれない。自分のあり方、対象世界との関係、関わり方をつなげていく。福井の原子力の問題に対して自分や他の人との関係の中でとらえ直していく。自分はどうしたらいいのか、周りの人をどう説得したらいいのか、どう行動したらいいのかがわかることだし、自分が変わることでもある。単に事実として知る

ということではない。自分を変え、周りとの関係を変えていくことになるのかもしれない。

今までの学習活動は、対象世界に対しての「できる」「わかる」で、自分が変わることじゃない。でも学ぶはちがう。人に惚れると自分を変えてしまうかもしれない。自分を客観的に眺めてわかった気になるのではなく、お前自身をどうするんだ、周りを説得するのかしないのか。そういうことも含んで考えるということが物語るということでもあります。社会に出てやっている活動のほとんどに物語ることが入ってきます。答がわかっているわけではなく、周りを説得しないと進まなかったりする。自分はどう責任を取るのか、どう周りにはたらきかけるのか、どんな環境を作り出すのが同時に求められている学習活動かもしれません。

今話を聞いて、自分たちがやってきた学習活動は、できる、わかる、学ぶ、物語るのどれなのか。こういう活動をやってきたぞ、こういうことは、「学ぶ」をやった覚えがある、学校でこんなことをしていたのは「できる」活動だったとか、それぞれの学びの例を、挙げられるだけ挙げてきていただけませんか。次回それを少し見させていだきたいなと思います。

それじゃあちょっと早いけどここで終わりにします。4つの学習活動について自分で例を挙げておいてください。次回課題の解答を確認します。

第3回 2016/04/21 アクティブ・ラーニング(松木2)

●課題の解答例 (※省略)

●アクティブ・ラーニングの社会的背景

4つの学びの特徴をまとめましょう。並べてみると、できるは反復練習で既有的知識やスキルを身に付けること。わかるは説明できないといけない。でも学ぶは、主体性が問われ、プロセスが重要であり、自分を物語りながらつくっていくもの。学ぶは、新しい知を創造したり、再構成したり、外の知識ではなく、自分にとっての意味をつくり直していくこと。

これはより長いプロセスといえるかもしれません。人は文化の継承をしながら絶えず新しい物を作っていく進化の道を選んだといえるかもしれません。すると文化の継承と文化の再構築、創造と見ると、継承性の強いものから創造性の強いものまでであるということです。ちなみに資料(前時に配布されたAからIの写真)の上のほうの学習(従来の学校教育)はこれまでみなさんがやってきたお勉強、学校の授業。それに対して下の方はアクティブ・ラーニングに含まれる要素といえるかもしれません。なんで上の方ばかりを学校は取り上げてきたのか。その特徴はというと、テストで測れる、という特徴があります。下の方はペーパーテストで測り難い。測るというのは、どの程度身につけているか調べるという目的なんだけど、他の目的でも使われます。

例えば、1960年、その頃、所得倍増計画というのが当時の池田首相から提案されています。戦後、日本を豊かにしようと思ったとき、小さな田圃や畑に沢山の人がしがみついていたのは経済発展が望めない。都会に出て大型工場で労働力になることで、日本が世界の工場になる。そうやって所得倍増しよう。そのとき中卒の人は金の卵、都会に出て働いてくれ。しかし全員そうすると困るので、働く人と進学する人を分けておこう。それで受験ということが出てくるようになります。

学習活動は本来ひとりひとりの幸福のためにやるんですが、公教育ではそれだけでは済まず、為政者の考え方が大きく反映します。みんなを分けなきゃいけない。工場労働者と、勉強してリーダーになる人。そんな目的でテストが出てくるようになります。こうして、できる、わかるが学校の学習活動の中心になりました。国がどの方向を向くかははっきりしているときはそれでよかったです。時代が変わり、日本がどこに向かっていいかわらなくなってくると、下のようなアクティブ・ラーニングの要素が入った学習活動が求められるようになります。先が見えない。新しいことを創りださないといけない。答がない学習活動です。

いま下の方の要素を含んだ学習活動をする学校に変わろうとしています。それは社会、国家の意思であって、個人ひとりひとり、ひとりひとりの幸せのためではないかもしれませんが、国家として、公教育としては考えなければいけません。

●体験を言葉で組み立て直せるようになること

こういった学習活動を見たとき、幼児の学びを見てみると、下の方にあるアクティブ・ラーニングの要素が入っています。幼児の学習活動は総合的といえるかもしれません。学校に入るとできる、わかるが中心になりますが、社会に出ると自分で工夫することや、創造的な活動が必要になります。このため、学校教育に「学ぶ」「物語る」を入れようということが求められています。生活科では幼児の遊びの中にプロジェクトを入れて、大人の仕事のような要素を入れていきます。(伊那小学校の総合学習におけるプロジェクト学習の写真を事例にして)生活科では、上の方と下の方、言語活動を通してつないでいくことが重要な鍵になります。実際に外に出て体を通して味わったことを、教室に戻って、言葉という全く別の材料を使って味わい直しをするということが、生活科では重要な意味を持ちます。私たちは体で感じて楽しかったと思うことがあるよね。でもそれ以外の味わい方もある。優れた活動であるほど、それを言葉というものでもう一回組み立てなおして、味わい直しをしたり意味づけたりすることが多いよね。テーマパークで遊んで楽しかったかもしれない。でも帰ってきて、こんなふうになってと物語ることが楽しかったりします。体験を体で味わう事と、言葉を使って組み立てなおして味わい直しをす

る事のふたつの事の行ったり来たりが生活科では重要です。

学年が上がっていくと言葉で組み立てられるようになるから、教室の中の机でお勉強ができる、ということでもありますよね。我々にとっては机に座って学ぶことが当たり前になっていますが、幼児期はそうではない。成長をしたから、言葉で、机で勉強ができるということでもあります。具体的な体験をしているその場で感じなくても、机で勉強ができる。だから学校教育の机勉強スタイルが定着しています。生活科はその移行期にあたるので、具体的な体験をして、味わい直して、次の体験につなげるというサイクルが必要になります。言葉による組み立てなおしの経験を通して、その後の学校勉強がスタートする。

そこまで成長していない子どもたちにとって学校教育は有害です。知的障害のある子たちに対して、特別支援学校に来て教室の中の机だけで勉強をと言われても迷惑です。言葉だけの世界で味わえるよう成長して、はじめて教室の中の机の上で勉強ができるようになるのです。そこに至るまでに、経験による味わいと言葉による味わい直しが必要なのです。

●アクティブ・ラーニングとは何か

では、アクティブ・ラーニングとは何なのか、考えてみましょう。これまでの教育は、先生が語って、子どもが知識を覚えて、伝えられた知識を活用していく、という教育です。まず先生が知識を持っていないといけない。うまく伝え方を勉強して子どもに伝える。子どもはそれを活用して生活する、というのが学校勉強スタイルのようになっていたかもしれません。その中で一方的に情報を聞くスタイルを身につけてしまっているかもしれません。しかし知識基盤社会になった。そこでは知識が大切なんだけど、裏返せば知識を消耗していく社会です。一生懸命覚えたことがどんどん役に立たなくなる。どんどん知識が更新されてしまう。パソコンなどはその典型かもしれません。OSのバージョンアップがどんどん起きる。今までは知識をたくさん持っている人が役立つ人でしたが、知識の更新の回転が速くなると、今必要な知識が何なのかを見つけられる人のほうが賢い人なのかもしれません。知識はネットですぐ見つかる。でも何が必要なか判断しないといけない。

次の指導要領では、何を学んだかではなく、どのように学び、どのように活用できるのかが問われるように変わります。今何が必要か、誰とどのようにクリアするのか。実際にやって、考えなおして、もう一度チャレンジしていく力が必要になります。知識とチーム、何ができるか、どのように使い、関わるかが求められます。当然、先生の役割も変わります。効率よく教えられる人、たくさん情報を伝達できる人がこれまでは重要だった。でも今、知識基盤社会で求められるのは、協働探究者であっ

たり、同伴者であったり、ファシリテーターであったりします。2年前に金沢大学の附属高校3年の数学の授業を見ました。面白かった。グループでどんな解き方があるのかを考えまとめる授業でした。先生は問題を用意していて、その解き方を同僚の先生たちと皆で検討して4つほど明らかにしていました。微積、複素数、図形を使う方法。それを想定して授業に挑んだ。いわゆる進学校なんですけど、先生が想定もしない解き方が2つ、3つ出てきちゃった。先生どうしてたかという、初めから終わりまで「すげーな、おまえらすげーよ」って言って授業は終わりました。「すげーな」と言われた子ども達は「よっしゃ」と言いながら、もっと別な解き方にチャレンジしていました。

先生って変な仕事だなんて、それを見て思いました。自分を乗り越えてくれる人が出てきたときに喜びを感じる自虐的な仕事です。自分を乗り越える人を見てすごいって言って伸ばしてあげる。それに喜びを感じられるって、なかなかすごい仕事だと思いました。同時に、なぜ先生がすごいと思えたかという、前の晩に他の先生たちと一生懸命考えていたからです。だから子ども達が出してきたアイデアに対して素直にすごいと思えた。素直に先生に言ってもらえると子ども達はがんばる。先生はファシリテーターなんだよね。いつまでたっても先生の方が優れていないとたくさん教えられないというイメージから違ってきているかもしれません。

昨年の夏、指導要領の改訂に関する論点整理で、子ども達が何を知っているかだけでなく、知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか。習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているか。他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びのプロセスが実現できているかどうか。子ども達が見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びのプロセスが実現できているかが大切であるとまとめています。

ここでプロセス、あるいは物語る過程というのは、くり返し同じことをやるのではなく、途中で思考判断することが必要です。自分と他者と外の世界をつなげないといけない。キー・コンピテンシーといいます。子ども達が見通しを持って粘り強く取り組み、振り返る、主体的な学びがある。それをアクティブ・ラーニングと言っています。

今度はプロセスの側面からアクティブ・ラーニングを考えます。何かしたいなと思うとき、どうしたら良いのかなと考え、こんな風にしようと思計画してやってみる。次はこんなふうやってみようと思また考える。この繰り返しを、私たちは普通、もの考えるときやっていますよね。こういう繰り返しの中で新しいことにチャレンジし組み立てていくことを日常の中でやっているはずですよ。

ところが学校の中ではこうなっていないことが多い。これでは、授業の最後に感想を書くなんていうのはほとんど役に立たないですよ。今日は面白かったです、なんて役に立たないですよ。なぜか。次の活動に影響を与えないからです。子どもの授業の振り返りをきっかけに次の授業が変わったなら、子ども達の振り返りの書き方が変わってきます。感想じゃだめなんです。

また別の言い方をすれば、発意、構想・構築、遂行、省察なんです。が、今までの学校では、はじめの方は先生が企画してしまいます。そして最後は振り返りや省察ではなくテストです。効率がいいから。今日のお勉強はこれですよ。できたかなってテストして測る。ということは、今までの学習の中で何が抜けているか、何が鍛えられていないかが分かりますね。何が問題となっているのか、どうやってやればいいのか、段取りを考える必要がなかった。金2（金曜2時間目の授業）って授業あるじゃない？ あれ、億劫じゃない？ チンタラチンタラ、話し合いをしても進んだか進まないか分からない。もっとしっかり教えてよって。でもあの授業が上手く使えないのは、教師にも問題があるかもしれないけれども、皆に染み付いた学習スタイルの影響もあるよね。勉強って、教えてもらうことだっていう姿勢が金2を難しくしているかもしれない。今求められているのは教えられて学ぶ能力ではない、といえるかもしれません。主体的な学習のサイクルは、みんなでやろうとすると、同時に、こういった能力も求められます。「したいな」に対して「したくない」という人がいるからです。すると発意の段階で合意が作れないとスタートできない。何をしたらいいのか調べるとき、役割分担してやってみて、お互いに表現、確認し合って、相互評価して進むということでもありますよね。コミュニケーション能力を培うということでもあります。役割分担、表現、確認、評価しながらやっていくことが求められます。さらに言うならば、それは社会的、文化的、実践的な活動でもあります。探究ネットワークは社会とつながっていますね。卑近な例ですが、わたしは長野の田舎の生まれです。300戸ある村の伝統行事で、正月に獅子舞をする。2日間かけて獅子舞がまわります。中学生が中心になって、小学生を引き連れて獅子舞をして歩きます。実はこれ、すごく儲かる。1件行くとお年玉が千円もらえる。300件あるので2日間働くと30万円が中学生の懐に入る。小学生にはみかんを配って、ごくろうさん。中学生はだいたい公民館かどこかに集まって、酒を飲んでさばく。たまたま補導されたり、注意されるというのを繰り返しています。学校からは目をつけられている活動なんだけど楽しかった。自分たちが獅子舞をすると金が手に入る。ところが私の世代になったら獅子がボロボロで獅子に見えない。これではできないよと考えて、中学3年の友達10人位と相談して区長に相談に行った。新しい獅子を買ってくれ。そうしたら「獅子頭を買うのに150万円から200万円かかる。

そんな金はないからこの獅子を使ってくれ」と言われた。私たちは、耳の取れた、口の開いた獅子を使って獅子舞をするのが嫌で、皆で相談した。30万円を寄付しよう。酒は飲まないことにして「区に寄付するから新しい物を買ってくれ」と、中学生10人で交渉、談判に行った。区長は意気に感じて買ってくれました。しばらく区は借金だったと思いますが、今年の正月に帰ったらまだ現役で使われていました。でももうボロボロで。誰が立てなおしてくれるのか楽しみに思っています。そういう暮らしの中に自分達のすべきことがあるんじゃないかと気づき、地域に参加し、交渉し、社会を変えるように取り組んで、自分たちが地域の一員として位置づく。そういう活動も含まれてきます。総合の学習というのはそういうことです。文化的実践だ、社会的実践だという意味が含まれている。それは同時に、自分づくりの実践でもあります。それをやりながら、自分が変わっていける。成長したようにも見える。そういったことが味わえる活動だとアイデンティティが作られる。帰属意識がはっきりする。この土地が自分の基盤なんだ。その後もずっとそこで生きていく必要はないですが基盤がなければアイデンティティは作りようがないです。これらが一緒になって展開しているのがアクティブな活動の特徴です。

●生活科の教科書について

そんな目で教科書を眺めてみたいと思います。どんな意図で作られ、どんな構造になっているのかを考えていただければと思います。生活科の教科書は学校の先生が一番使わないものかもしれない。でも、すごくよくできています。かなり工夫されています。そのお話をしたいと思います。今から説明する中身は、教科書を作るときにどういう方針でつくったのか、という話でもあります。私が編集に関わったこの生活科の教科書は、「皆で行こう、もう一度行こう、学校を探究しよう、教え合おう」という活動があって、それを繰り返しながら展開します。自然に関する活動、外に向かう活動が結びつきながら展開するようになっていきます。1年生の冬になると、振り返って、まとめて、前の活動と結びつけて、進んでいきます。これをまた2年生で繰り返します。1年生の「花を見て育てよう」だったのが、2年生では「野菜を育てよう、生き物を飼ってみよう」につながり、学校探検から町の探検に展開し、出かけて行き、「一緒に行事をやってみよう」に広がり、それらをまとめて「お祭りをしよう」、最後は明日へのジャンプ、3年生に向かう活動に結びつきます。繰り返しながら、サイクルが大きくなっていく。それが、2年間を重ねながら、自然に関する活動を織り込みながら組織されています。それをよく見ると、どれも全部体験活動を活かせるような構造、異学年で取り組めるように2年間の積み上げになっている。繰り返しのサイクルになって、学校探検から町の探検に拡大されること、1年間の自然の変化サイクルを意識して四季折々

に入っている。社会とつなぎながら自分作りに役立つように教科書は作られています。

多くの教科書の教科書は、これをやったら次はこれ、その次はこれ、と次から次へと進んでいく。しかし生活科はこれをやったらもう1回これ、と重ねながら活動が組み立てられています。そしてだんだん活動が大きなスケールになるように組み立てられている。教科書を作る人間としては、そういったことを盛り込むように作っています。生活科の教科書、写真ばかりで、パラパラと見れば終わってしまいます。けれどもそこにはある生活科本来の授業を充実させるためになされている細かな配慮が読み取れると、質の高い授業がしやすくなると思います。

●生涯にわたって連続する学び

(※大人と子どもの遊びの違い、遊び中心の幼児期、勉強中心の学生期、学んだことを社会で活かす成人期の分断についての冒頭省略)

今は何を学んできたかを問うようになっていきます。遊び、勉強、社会をつなげたかどうか。そして、この三つをつなぐ学びが生活科です。通常私たちは対象世界のことを学んでいる。そして、それだけを学んでいますが、アクティブ・ラーニングはこれらをつなぐ学びです。それが論点整理の話の中心です。私たちは対象世界をさらに細かく分けて、数学だとか理科に分けて、細かく1個ずつ学習してきたということです。数学を取り出して、数学を学ぶには足し算、引き算ができないといけないから、算数でその基礎をやって、応用をやって、「できる」、「わかる」をやってきた。しかし現実的には三つをつなぐまではやってきていないかもしれません。現実的には、切り離されていることの方が多いかもしれません。なぜそうなるのか。例えばできるようになるために、「 $x+5=12$, x は？」を繰り返してできるようになる。小学生になると文章題ができるようになる。わかるようなところまで来ている。みんな解けるよね？ すごいね。こんなの、ほとんど実生活にないよね。実生活で考える必要はないし、実際には起きることのないようなことまで考えられるようになっていく。簡単だよ。xの式を立てて求めれば良いのだから。それで解けるようになってく。解けるようになっていくのに、NTT, KDDI, ソフトバンク、どこの携帯会社の料金プランがお得かという問題、結構、答えられなくなります。もっと複雑な勉強したのね。

ここに大きな分断があるよね。よく考えてみたら当たり前。現実の問題は何を使えばいいのかわからない。何を使えば正解が出せるのかわからない。ところが学校の文章題は、いま1次関数の勉強をしているから何を使えばいいかが分かる。これは知の領域固有性です。テストのために覚えた知識はテストの場でないと役に立たない。日常生活で数学が活かされない。どうしたらいいか。申

し訳ないですが答がありません。両方やるしか無いなと思っています。両方やるためには、teach less, learn more。内容を精選して、中核的な原理原則に教科書を整理しないとイケない。今後、そういう方向に教科書が変わります。同じ原理に基づくものは、代表させて時間を稼ごう。稼いだ時間はこっちのプロジェクト型を入れましょう。対話的学びや課題解決も入れられるだけ入れましょう、と今後なると思います。生活科は両方入ってきます。「できる」「わかる」もたくさん入っています。「社会的ルールを身につけよう」も入っています。挨拶の仕方、困ったときの対応、「交通事故が起きないようにするためには横断歩道を渡りましょう」というようなものも入っています。一方で、学校探検したり、自分のできることはなにかと考えたり、結びつけるような学習も入っています。

以上、今日予定していた内容を話しました。(※中略) 次回は学びを踏まえて、1, 2年生がどのようにもの考えるのか。先生の話はどう受け取るのか、話題提供をしていきたいと思っています。

第4回 2016/04/28 子どもの認識の発達 (松木3)

●前時までのおさらい

これまでのことを振り返ります。生活科とは何をする教科なのか確認しました。生活科で何を学ぶのかという学習内容、これについては次回以降、社会や理科の先生方が提案してくれるはず。前回までの2回をかけてやったのは、そもそも学びとは何なのか。それを皆さんと考えてきました。学習活動は、できる、わかる、真似る、物語る、4つの種類がある。それぞれ内容が異なってくるんだ。「できる」といった場合には繰り返し体に擦りこむし、「わかる」はわけられること。「学ぶ」は人抜きではあり得ない。「物語る」は自分と周りの関係抜きにはあり得ない。そういう話をしました。

そしてアクティブ・ラーニングとは。(アクティブ・ラーニングの) 始まりは実は保育所や幼稚園の遊びの中にあり、その要素(主体的、対話的、深い学び)が、ずっと(幼児期から成人期まで)つながることが大事で、そのつなぎを生活科が担っている。

また、(生活科の)教科書の構造も説明しました。学習結果を示すというより、プロセスを重視している。アクティブ・ラーニングの中で培われる能力は、プロセスの中で表現されるものなので、プロセスを重視して、2年間を構造化した形で準備されているということでした。

●小1プロブレム、中1ギャップ

これを踏まえて、今日は、生活科は誰が学ぶのかということで、学び手の発達について考えます。子どもはどう「もの」を考えるのか。「もの」とはあやふやなもの。スピリチュアルなもの。自分を含めてぼやっとしたものをきちんと考える上で、子ども達はどう考えていくのか。

子どもの認識の発達について検討していきます。

さっそくですが、子どもの成長発達について考えたいと思います。発達というと、段階をイメージするかもしれませんが。それぞれの段階に合わせて、小学校、中学校、高校があるんだと。本当でしょうか？ 今話題になっているのは学校種の段差のところ、そこで様々なトラブルが起きている。小1プロブレム、中1ギャップとって話題になっています。小学校低学年で生活科を担当するときは、指導員がついてくれますので、もう一人支援員がいて授業をすることが増えています。それは小1プロブレムとって、授業が始まってイスに座ってられない、おしゃべりを続ける子どもがいたりする状況が背景にあります。

中学校1年生になると急に不登校が増えます。しかし、実は発達はこんなふうな段階になっていません。実は中1の真ん中辺りに思考の大きな転換があります。4歳位、小学3,4年生位にも大きな認識の仕方の変化があります。タイムマシンがあって昔に戻って自分と話をしてみたいな、よく話が通じるだろうな、なんて思っていると、おそらくそんなことはないです。特に3歳以前、小学3,4年生以前の自分と今の自分とでは、物の見方・考え方が違うので、意見が一致したり、気持ちが同じになることは疑わしい。人は同じ人であっても、一貫性があるように思うけど、実は大きく変わります。中学校になると体の方の発達も大きく変わる時期、第2次性徴期がありますね。それを支えるように学校ができています。発達段階としては、5歳児と小学1年生は同じ。あるいは小学5,6年生と中学1年生ではものの考え方は同じです。それなのに、なぜずれて学校種ができていくかというと、「大きく変化する時期を安定した組織で支えていく」ということです。人が変わる時期に容れ物まで変わったら戸惑うだろう。だから同じ建物の同じフレームの中で大きな変化が生まれるようなシステムで出来上がっています。

実は、小1プロブレム、中1ギャップは、発達段差を乗り越えられないために出てくる問題ではなく、学校種のフレームになじめないという問題です。例えば中学校について、小学生のとき不安を抱いたんじゃないでしょうか。教科ごとに先生が違う。部活に入って先輩にいじめられずにやっていけるだろうか。友達が増えて馴染めるだろうか。ルールだって違う。小学校は右側を静かに歩く。中学校はそんなこと言わない。間に合わなければ走れという。ルールの作り方自体が違ったりする。こういう学校種のフレームに対する不適応が小1プロブレム、中1ギャップの原因と思われる。

●3歳児と低学年のものの考え方の違い

発達の各ステージの特徴を、1個1個、どんなふうに変化が見えていきましょう。まず3歳児。4歳の頃に大きな変化が有りますが、3歳児の頃のイメージあります

か？ おそらく人生の中で一番自信に満ち溢れているのは3歳児です。自分一人で大きくなったと思っているかも。何をやっても怖くない。世の中は自分中心に回っている。3歳になると体も言葉も不自由しないくらいに私たちと同じように振る舞えるようになるからです。ジャンプ、階段の飛び降り。言葉も不自由しない。口ごたえできる語彙力。いっちょまえの人間になるのが3歳児。でも、言葉と体が未分化です。例えば3歳児に「もしお腹が空いたらどうする？」と聞くと「お腹空いてない」と答えたり「お腹空いた」と答えたりします。「もしそうなったらどうする？」と聞いているのに「お腹空いてない」とか言う。彼ら（3歳児）は「もし」という仮の世界を作ってそこでものを考えるところまでは成長していない。今自分の体で起きていることが全てです。言っていることとやっていることが一致しています。体がじっくり成長してくる、言葉が成長してくるというのが一体化するのが3歳児の特徴なんです。それ故、両者が一致して（言葉と体が未分化の状態になって）しまうという特徴を持ちます。4歳になるかどうかの検査に、今のよう項目があります。3歳児的な答えをするか、4歳児的な答えをするか、分かれてきます。ちなみに4歳という発達段階はありません。4歳はおませな3歳児とちょっと遅れた5歳児の混合クラスです。

5歳から、今話題にしようとしている6,7歳の頃というのは、大きな変化が生まれてきます。言葉と体が更に大きく成長できる時期です。机で勉強するのと外で遊ぶのが決定的に違うのは、教室の勉強は言葉だけの世界。それができるから机で勉強するということになります。座学でも勉強できるようになるのがこの時期です。それから言葉の力によって三段論法や論理、心の理論を獲得できるようになります。後で説明します。それから、体の方も変わります。言葉だけでなく体験も、4歳を過ぎて5,6,7歳になると、大きな意味合いを持ってきます。例えば私が今やる動作（重い机を持ち上げる）をするとき、あるいはマウスを持ち上げる時、それぞれ、こう持ったりこう持ったりしますよね。こうやって持つということは、見ただけでこれの重さや材質がわかっているってことだね。机を持ち上げる時は、こうやって持ちあげるよね。これの重さ、固さがわかっているということだね。5,6歳の子ども達、見ただけで全て自分の体に置き換えられます。軽いものは指先だけで、重いものは腰を入れて。言い方を変えれば、5,6歳と生活科の子ども達にとっては、世の中のことを全部自分の体に置き換えられるかどうか大きな課題です。見ただけでわかるようになる。こういう長い棒を、目隠しをして皆に持たせます。すると持った瞬間、重さだけじゃなくって、長さも見当がつかますよね。目隠しをして、持っただけなのに、何メートルくらいなのかわかる。動かせばさらにわかる。感覚を使いながら全体の像を描けるようになる。これはその後の成長にとって大きいですよ。

逆に言えば、それがないと言語の世界だけに頼る危うい認識の仕方になります。なぜ生活科が体験を重視するのか。それはこの時期が体験の完成の時期だからです。自分の体の動きに全てを翻訳できるかどうかが大きな課題です。もう一つ大切なのは、体で味わったものを言葉の世界にもう1回組立てられるか。体で味わわなきゃ楽しさがわからないのではなく、言葉で味わえるようになる。それがこの時期の成長発達にとって大きな違いです。3歳児は時間がずれちゃうと言語で語れないです。しかし5,6歳、低学年になると、経験をもう1回言葉で組み立て直せるようになります。それが大きな力になります。これは他の全ての教科に関わる力です。生活科はその接続をやっています。体験の言語による組み立てなおし。他の教科へのつなぎです。

もう一つ大きなこと。体と言語が3歳で一致（未分化）するのですが、低学年でまた乖離（分化）します。例えば3歳児だと、「ランプが2個あります。スイッチを用意します。この赤ランプが付いたら赤のスイッチを押してね、青ランプが付いたら青のスイッチを押してね」と言うと、3歳児は、ぱっと反応して、どちらのスイッチも押してしまふ。5歳児くらいになると、「今押しちゃダメ」とか口で言いながら我慢します。言葉で自分の行動をコントロールするようになります。3歳児にはそれが難しい。言語による体のコントロールができるようになるのが5,6歳の特徴です。言葉で行動をコントロールできるので、「目当て」という言葉が生まれてきます。「あっちに向けて進むんだ」と目標に向けて気持ちをコントロールすることができるようになる。「勝つためにドッジボール頑張ろう」と目的と手段が分かれるようになる。コントロールが得意になる。生活科なら、目当てを決めて、そこに向けてコントロールする課題が沢山出てきます。みんなで町探検しよう、花壇の草取りしよう。それにむけて言葉の力を使ってコントロールすることが始まります。その意味では、言葉と体が一致していた3歳の頃と、異なる次元にして、また一致してくるということでもあります。

●3歳児と低学年の認識の違い

この3歳児から低学年の頃、心の発達のその後を説明する前に、認識の違いについて補足します。

一つは、心の理論と言われるものです。人との関係の作り方が、3歳児と、5,6歳低学年の頃とは違います。例えば、彼のボールペンを私が意地悪して隠します。わたしはパソコンの後ろに隠しました。ところが、後から彼がやってきて、彼はこれを今度はこっちに隠します。そうすると、戻ってきた松木は、どこを探すでしょうか？どこを探しますか？当然、自分が隠した所を探すといる人が多いよね。でも発達障害がある人は、「後から来た彼が隠した所を探す」と言う子がいる。どうしてそうなるのか。どっちを探すかというときに、松木の立

場に立って考えるかどうか。発達障害の子は客観的事実について考えた。事実ではなく、行為者の思いに身を置いて考えないといけない。相手の立場に立って考えられるかどうかの変化が、3歳位を境に起きます。3歳児だと、二人で遊んで楽しかったとき、もう一人来て「入れて」と言われても「入れない」と言います。2人のほうが楽しいから。5歳児くらいになると「入れてあげないと可哀想だな」なんて相手の立場に身をおいて「いいよ」と言ったりもします。目の前の相手とのやり取りだけでなく、周りにいる人についても考えられるようになる、それが心の理論の成立といえます。3歳児はそれができない。小学校入学前の子は、他の子の気持を配慮できるようになってきている。だから目当てに向かって皆で活動しようとしたときに、協力することができます。

あと、3歳児と5,6歳児の間では、使っている言葉が違います。同じ日本語のようですが、3歳児達の言葉と、上の子の言葉では、言葉そのものが違います。決定的なのは、しりとり遊びです。しりとり遊び、3歳児はできません。4歳中頃になってできるようになってきます。3歳の子ども達は、リンゴという言葉、リンゴという音の塊を言葉として考えています。短く「リンゴ」と言っても通じます。4,5歳になると言葉の要素が考えられるようになります。「り」「ん」「ご」と考えられる。3歳児は塊として音を聞いているし文字を見ている。自分の名前は同定できて1字ずつはわからない。3歳のときに漢字の天才がよく出てきます。4歳になると普通の人に戻ります。塊として認識するのが3歳位は得意です。要素を組み合わせる言葉が理解できるのが4歳です。4歳になると表が読めるようになります。「赤い」「くつ」のように、「赤」と「くつ」の組み合わせを選べるようになります。記憶の仕方も違います。3歳児はまとまった形で覚えます。無意味つづりを3歳児に覚えてもらって、もう1回言ってもらって、「う」「ち」「た」とか「か」「た」「へ」とかいっぱい覚えてもらって言ってもらって、3歳児のほうが5歳児より成績が良かったりします。5歳児になると、意味のある言葉に置き換え始めるから、「り」「ん」「ご」と聞いて、りんごに置き換えて覚えようとしてしまう。同時に、言葉だけでものを組み立てるようになります。3歳児は「もしお腹空いたらどうする？」に答えられない。5歳になると考えられるようになる。おぼけなんかおもしろい。3歳児はシートを被って出ていくと喜んでくれる。でも5歳になると、それをやらなくても言葉だけで怖がらせることができる。言葉だけで怖がるようになる。だから机で勉強ができるようになるということです。アクティブ・ラーニングの始まりは遊びだから、こんなふう展開します。小学校でだんだん必要になる力の始まりです。言語化していくことが大事ですね。ところが3歳児の遊びを見ていると、2人でままごと遊びをやっている、ままごとの役割がどんどん変わっていきつたりします。深まるのではなく流れていって

しまう。でもそれは大事で、相手に合わせてやることの練習でもあります。最初は相手がお父さんだね、と思っ
ていても、物を作っていたら、ぱっと従業員になって付
き合っただけたりします。

●低学年と中学年のものの考え方の違い

話を戻します。3歳の頃のものの考え方と、小学校低
学年のものの考え方は違って、そのつなぎを生活科はす
るんだ。では、その後はどうなるのでしょうか？3年生に
なるとどうなるのか。例えば、低学年の目標として大切
なのは「めあてに向けて皆で協力する」ということでした。
だんだん言葉の使い方が変わって、低学年はまず自分の
体験を言葉で組み立て味わえるようになる。3,4年生は
そこから抜け出します。1,2年生の言葉は体験に基づい
た言葉ですが、3,4年生になると経験していないこと
を言葉の力で、自分の経験の延長として考えられるよう
になります。中学年になると、言葉の力を借りて、経験
の延長を考えられるようになります。机を持ち上げる時
き、小学校低学年なら「すっごい重いんだよ」って経験
をもとに言う。ところが中学年になると「これって20
キロもあるんだよ。だから重いんだよ」と言ったりしま
す。自分の体重が20キロで、自分の体重と同じだから
重いんだ。こっちは5キロしかないから、自分の体重よ
り軽い。あちは30キロで自分より重いから持ち上が
らない。こんなふうに自分の経験の先へ先へと、経験し
ていないことに対しても想像できるようになります。

(※経験の延長の事例 省略)

そういう意味で、低学年では言語による体験の再構成
だったのが、中学年ではその先に踏み出していくとい
うことです。理科や社会のジャーゴンがいっぱい出てく
るのが面白いと感じられるということでもあります。

●中学年と高学年のものの考え方の違い

ついでにもう一つ先まで。高学年になってくると、も
う一段、思考の仕方が変わります。形式論理に基づく生
活世界の再構成ができるようになる。理屈だけで自分が
生きている世界を見直せるようになる。個人差への配慮
とか社会的意識を前提としたものの考え方ができるよう
になります。この時期にはじめて協働ができるようにな
る。お互いの違いを了解した上で「あいつはできないけ
ど仲間じゃないか」「あいつの力も引き出してやりたい」
と思えるのが高学年。できる者同士が力を合わせるの
ではなく、「このグループでひとりひとりの力を最大限に
出してやりたい」と考えられるのが5,6年生です。

(※個人差を認識できることから生じる劣等感、中
学校で求められる勤勉さ、高学年の形式的な論理の事例に
ついて省略)

●5,6歳からの接続と、中学年への接続としての生活科

話を戻します。このように子どもの発達には段階が

あって、判断の仕方、考え方が違うことを念頭に
置いてください。

中学年になってからもう1つ成長の仕方が現れてきま
す。それはアイデンティティ。4歳位で成立してくる心
の理論というものがありました。中学年くらいから大
きくなるのは時間軸上の自分との関係です。将来の自分
はどうしたいのか、だから今の自分は どうしたいのか。
時間軸上のアイデンティティの作り方が後の作り方を支
えていきます。

いま認識の発達における段差と接続の問題を取り上げ
ました。段差を乗り越えるための接続をしていかないと
いけない。段差をどうやってつないでいかを生活科は
考えないといけない教科でもあります。小学校低学年と
保育所、幼稚園は子どもの発達状況が同じであるなら、
同じくくりにしておけばいいのに、なんで別のくくりを
設けていくのか。この大きな変化を支えるように、器そ
のものを変化させる必要があるということです。

先生は無意識のうちに、器の中での大きな変化の支援
をやっています。保育所、幼稚園の先生と小学校の先生
では、働き方が違っています。幼稚園の先生は「面白い
ね」、小学校の先生は「なんですか」what, howのような
質問をするようになります。科学的な言葉を身につける
ために必要な言葉です。幼稚園の先生はそういう質
問の仕方をしない。むしろ体験を言語化できるように働
きかける。意味づけができるような関わりをしてあげる。
両方とも、どういう力を育てたいのか、その時期に合う
ように質問の仕方を変えるということです。そういった
ようなことがたくさんありますが、まとめるとこうなり
ます。保育所、幼稚園では、先生は子どもに寄り添うよ
うにしようとする。体験を豊かにしようとする。小学
校になると、指導要領に則って先生の提案に子どもたち
が寄り添います。逆になっています。「今からこれをし
たいんだけど、みんなやれるかな」と先生の方に引きこ
む。逆に言うと、幼稚園でいっぱい寄り添ってもらえ
ているからこそ、小学校で寄り添えるようになるのもし
れません。小学校での関わりを5歳児にたくさんしてい
ければいいというわけではない。

(※保幼小接続と不登校の問題 省略)

生活科の授業をどう組み立てていったらいいかとい
うとき、子どもの成長・発達を抜きには考えられない。次
の3,4年生に接続するのと、5,6歳から接続するのと、
その間に置かれていて、両方の特徴を出しながら接続し
ていくことが求められています。

●協働とは何か

協働とは何か、主体性とは何かを話題にしましょう。
「協働」「共同」「共働」、みんなはどう使い分けていま
すか？(※三つのきょうどうの違いについて 省略)

一番上の「協働」は課題意識を共有しないとできませ
ん。なぜそれをするのか、社会的にどうなのか、自分に

とってどうなのか、といったことを理解していないとできません。小学校中学年、ギャングエイジの中では仲間意識を大事にしながら「共働」します。生活科で目指すのは一番上の「協働」コラボレーションです。それができるためには、その前の段階、さらに前の段階の「きょうどう」が必要です。いっぺんには成り立たない、ということもお伝えしておきます。

●主体性とは何か

(※主体性の英語の語源からの定義 省略)

主体性というのは、自分で自分がどう生きていくのかを自分で決める話だけど、それは対話をやり取りをしながら、素晴らしい人を自分の中に内化しながら、人との関係の中で生まれてくる。主体は中にあるのではなく、人との関係の中から主体性が生まれてくる。揺らいできた時も関係の中でもう一度主体性を確保していくということです。学校の中で考えると「自分で考えなさい」というのは愚の骨頂です。話をしながら、対話をしながら、その人らしさが育っていくということです。

4. おわりに

本稿は、本学の生活科に関する授業のひとつである「生活教材研究」における松木の講義録から、小学校教員養成カリキュラムの再考を試みた。全15時間のカリキュラムの内、松木が中心となって実施した最初の4時間の講義のみを掲載したのは、松木が指摘するように「生活科の授業をどう組み立てていったらいいか」というとき、子どもの成長発達を抜きには考えられないからである。また、この生活科の在り方に関する見方は、8名の教員が平成28年度の「生活教材研究」を協働で立案した際の基本的なフレームワークであったからである。

本授業を受ける学生に、生活科本来の授業の在り方、作り方に関する認識を深めてもらうために、子どもの成長・発達からみた視点をもつ発達科学の教員が、理科、社会の教員に先んじて講義を担当するようにカリキュラムデザインした。紙面の都合上、山田の講義録の全てを掲載することは出来なかったが、下線強調や補足説明などを用い、できる限り松木の生活科の在り方に関する言説が、正確に伝わるよう小林が編集した。

そして、本講義録から得られた主な知見は、1) 生活

科は「ものの考え方のフレームが大きく変わる時期の子どもたちに対する学習」であること。2) 生活科では、学校種のフレームへの不適応が原因で起こる小1プロブレムを解消するため、幼稚園や保育園で行われている体験で味わったものを、物語る等の言葉で味わい直す学びを促進することが求められること。3) 言葉で味わい直した学びや、気づきの質を高めるために、生活科の教科書には、他者や対象との対話を繰り返し、発意、構想・構築、遂行、省察の学びのサイクルを拡大していける工夫があり、それらの細かな配慮が読み取れば、質の高い授業ができるようになることの三点である。

5時間目以降の社会、理科の教員の講義、演習、附属小の生活科授業の参観、保幼小接続に関する講義の報告は次稿にゆずる。

参考及び引用文献

- (1) 安彦忠彦, 野田敦敬, 『小学校学習指導要領の解説と展開 生活編 Q&Aと授業改善のポイント・展開例』, 教育出版, 2-3頁2008年。
- (2) 平田昭雄, 下条隆嗣, 「理系小学校教師の他教科指導に関する資質」, 『日本科学教育学会研究会研究報告 Vol.11 No.5』, 日本科学教育研究会, 7-12頁, 1997年。
- (3) 平山静夫, 「小学校教員養成課程におけるアクティブ・ラーニングの試み -理科教育及び生活科教育におけるプロジェクト・ベースド, ラーニング-」, 『日本理科教育学会全国大会要項』, 日本理科教育学会, 273頁, 2014年。
- (4) 野崎健太郎, 「植物の生長観察を用いた大学生の科学的素養(科学リテラシー)教育の実践 -保育者および小学校教員養成課程における教科「生活科」での事例研究-」, 『椋山女学園大学研究論集』, 27-33頁, 2011年。
- (5) 京都教育大学生活科研究グループ, 「生活科の教育内容・方法に関する研究」, 『京都教育大学環境教育研究年報1号』, 129-161頁, 1993年。
- (6) 平山光義, 「エスノグラフィー法による信頼性と妥当性」, 平山光義編著, 『質的研究法による授業研究 -教育学, 教育工学, 心理学からのアプローチ-』, 北大路書房, 50-69頁, 1997年。

Reconsideration about Curriculum for Elementary School Teachers' Training I

-Through Reconsideration about Curriculum for "Living Environment Studies" based on Children's Cognitive Development-

Kobayashi Kazuo and Matsuki Ken-ichi and Yamada Yoshihide and Oyama Toshio and Terao Takeo and Hashimoto Yasuhiro and Onishi Msashi

Key words : Living Environment Studies Elementary School Education Curriculum Cognitive Development Lesson Records