

平成26年度 上越教育大学教員免許状更新講習資料

講習番号:201401210040

領域区分:選択

講習名:生活科の教科特性と学習指導の在り方

開催日:平成26年7月28日

教室:上越市市民プラザ(講習会場)

担当者:木村 吉彦

## 生活科の教科特性と学習指導の在り方

## 目 次

### ☆知ってますか？生活科

上越地域の教育特徴に基づく今回講習の意義

### I 幼児教育と小学校教育をつなぐものとしての生活科

～アプローチカリキュラム&スタートカリキュラム作成に向けて～

#### 1. 幼児教育と小学校教育の違い

- (1)教育目的の観点から
- (2)教育方法の観点から
- (3)教育評価の観点から

#### 2. 幼児教育と小学校教育をつなぐものとしての生活科

#### 3. 幼児期の学びと1年生の学びをつなぐ接続期カリキュラム

～アプローチ・スタートカリキュラムの意義と作成ポイント～

### II 遊びのもつ意義

～幼児教育と新入児童の学びをつなぐ重要な要素～

### III 生活科の教科特性と存在意義

～「生きる力」をはぐくむ教育と子ども理解のあり方～

- 1 全人的な学力観の必然性～はじめに子どもあり
- 2 「自分自身」を学習対象とする教科～自分自身への気付き＝生きる自信
- 3 体験を通して学ぶ～主観を大切に
- 4 「生きる力」育成の中心教科

### IV 子どもの姿から観る低学年児童の特徴と学習指導の在り方

～上越市立高志小学校の生活科から～

### V 学びのIn・About・For

～生涯学習におけるスタートカリキュラムの意義～

### VI グループディスカッション

◎全国小学校生活科・総合的な学習教育研究協議会全国大会  
新潟大会のお知らせ

平成26年10月30日(木)・31日(金)

第1日：全体会・フォーラム 上越文化会館 (午後1時半～開会式)

第2日：公開授業・授業研究会・課題別分科会・指導講評協議会

会場校：春日小学校&高志小学校 (午前9時半～開会行事)

木村吉彦HP:「よっちゃんの部屋ようこそ！」(Yahoo!か Google で検索してね(^\_^)v)

教員免許状更新講習「生活科の教科特性と学習指導の在り方」(14.7.28)

**本日の第1回ビデオ「知ってますか？生活科」** (昭和63年NHK製作)  
**上越地域の教育特徴に基づく今回講習の意義**

**1. 生活科って知ってますか？** (街角インタビュー)

いつから？

家庭科？道徳？

低学年：理科（2）＋社会科（2）→生活（3）＋「           」

**2. 研究指定校の試み(実践紹介)**

新潟県           市立           小学校

○2年生の町探検

・喫茶店

・銀行

・ケーキ屋さん

・学校へ戻っての発表

○先生方の課題

**3. 文部省(当時)担当者的話**

○低学年児童の発達実態

○めざしているもの

**4. 教科書会社の対応**

・地域によって異なる学習内容

# I 幼児教育と小学校教育をつなぐものとしての生活科 ～アプローチカリキュラム&スタートカリキュラム作成に向けて～

## はじめに

子どもにとって小学校への入学とは、**遊び中心の生活から(教科)学習中心の生活へと**生活スタイルが大きく変わることである。幼児期の子どもたちは遊びながら様々な資質能力を身に付けているが、小学校以降は、学びや育ちが点数化されたり行動内容によって判断・評価されたりする。どちらも「学び」「育ち」(様々な力を身に付けていく姿)は共通であるが、その質が違っていると云わざるを得ない。

そもそも、連携とは「同じ目的を持つ者が互いに連絡を取り、協力しあって物事を行うこと」である。幼・保-小連携の鍵は、幼児教育と小学校教育について、それぞれの教師がお互いをよく知り、理解し合うことであり、単なる「5歳児と小学校1年生だけの問題」ではない。幼保小連携の鍵は、幼児教育と小学校教育について、それぞれの教師がお互いをよく理解し合い、双方の子どもの育ちにつなげることである。異校種間連携にとってのキーワードは、「**相互理解**」と「**互恵性**」(お互いにメリットが見いだせる活動。具体的には交流授業など)である。

ここでは、幼児教育と小学校教育の違いを「教育目的論」「教育方法論」「教育評価論」の3観点から明らかにし、両者をつなぐことで5歳児から小学校1年生への学びの連続性を保つものとしての生活科の特質を明らかにする。

## 1. 幼児教育と小学校教育の違い

### (1) 教育目的の観点から

『幼稚園教育要領』や『保育所保育指針』の中の「ねらい」を具体的に見てみるとそれらは**育てたい子ども像**であり、**子どもを育てる方向性**を示したものである。例えば領域「健康」のねらいは次のようになっている。

領域「健康」ねらい(1)明るく伸び伸びと行動し、充実感を味わう。(心情)

(2)自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとする。(意欲)

(3)健康、安全な生活に必要な習慣や態度を身に付ける。(態度)

この中の(2)は、「自分の体を十分に動かし、進んで運動しようとすることのできる子ども」、つまり**運動好きの子どもを育てる**ことを意味している。幼児教育の場合、サッカーで運動好きになってもよいし、縄跳びで運動好きの子どもになってもかまわない。またシュートが上手かどうか、縄跳びが何回跳べるかは特に問われない。このように**子どもの育ちの方向性を示す教育目標のことを 方向目標(一般目標とも言う)と言う**。

一方、小学校ではどうだろうか。「なわとび名人カード」というものを多くの小学校で出している。教科・体育の目標として「運動好きの子どもを育てたい」という方向目標もあるはずであるが、実際の授業となると、例えば前回り30回以上跳べないと「なわとび名人」のスタンプはもらえない。このような教育目標を**到達目標**と言う。もちろん、どっちがよくてわるくての問題ではない。

先ほど述べたように、小学校教育では点数化されたり目に見える行動によって評価されるために、その達成度・到達度を中心に学習が展開される。それに対して、幼児教育ではその子が育っている方向性を大事にし、どこまでできるかの到達目標は基本的に問われないことが、教育目的論からの両者の違いである。

### (2) 教育方法の観点から

幼児教育の基本は「環境を通して行う教(保)育」である。これは、子どもが自分から進んで動き出したいくなるような教(保)育環境設定に基づく教育・保育が展開されることを意味する。これを**間接教育**と言う。すなわち、**間接教育とは、教(保)育のねらいや目標を学習(保育)環境に反映させることによって、学習者(子ども)の主体的な活動を誘発しよ**

うとする教育の方法のことである。この教（保）育環境には、**物的環境**と**人的環境**の2種類がある。

一方、教科書を使って行われる方法に代表される**直接教育**が小学校以上の教育方法の中心である。「何頁を開きなさい、そこを読みなさい。」というように、教師のねらいや意図を直接指示・命令することで行われる教育方法である。

間接教育を中心として教育・保育が展開されるのが幼児教育、直接教育を中心として（教科学習中心の）教育が展開されるのが小学校教育である。ここでも、どちらがよいわるいの問題ではない。幼児教育にあっても「次はお食事だから手を洗いましょうね。」といった直接的な指示による保育も行われているからである。

### (3) 教育評価の観点から

評価＝子ども理解（最終的には「生きる力」の育ちを見取る）の時代

幼児教育では、他児と比べての評価は考え方として間違っている。他者と比べてその子を集団の中に位置付けたりして評価することを**相対評価(集団準拠評価)**と言う。それに対して、その子自身のかつての姿と今の姿を比べてその「伸び」を明らかにすることを**個人内評価**と言う。これは、他者との比較によらない評価という意味で**絶対評価**の考え方である。幼児教育の評価では、絶対評価が基本である。ここでもう一度確認する。

**個人内評価**とは、子どものかつての姿と今の姿を比べて、どういう方向に育っているかを確かめながら行う子ども理解の方法である。子どもを全人的に捉えながら行う保育・教育にとって重要な評価の在り方であり、徹底した絶対評価の考え方に基づくものである。

ここ20年ほど、小学校以上の学校教育においても絶対評価が主流になっている。学校では、教育目標を子どもの姿で書き出した**「評価規準(ひょうかきじゆん)」**を指導案に書き出す。これは、子どもの姿と教師のねらいの接点を見出した形で教育目標を設定したものである。評価に際して小学校教師は、この目標に対して子どもがどの水準にまで達しているのかを見取る必要がある。これが、**「目標準拠評価」**と呼ばれる小学校教育での絶対評価の在り方である。

現在の指導要録の3年生以上に「評定欄」が残っている。しかし、「評定」であっても教師の作成した評価規準に対してどのレベルにまで達しているかを例えば3段階評価で記述するといった、他者との比較によらない評価方法が取り入れられている（中学校においても）。今ではすべてが**絶対評価の考え方に基づく「一人一人の生きる力」の育ち**が評価の対象となる時代である。「生きる力」とは、「いかに変化の激しい社会にあっても、主体的に自分の人生を生き抜こうとする力」のことであり、他児との比較の問題ではない。

結論としては、幼児教育では個人内評価という絶対評価の考え方に徹することが評価の本質である。一方、**小学校でも、現在は他者との比較をせずに(目標準拠の)絶対評価**をもとにして**全的に子どもを理解**しようとする評価が求められている。

### (4) まとめ（3つの視点による幼児教育と小学校教育の違い一覧）

	幼児教育	小学校教育
目的論	方向目標中心	到達目標中心（方向目標もあり）
方法論	間接教育中心	直接教育中心（生活科以外）
評価論	個人内評価 (徹底した絶対評価)	評価規準（ABC評価）を前提（絶対評価の考え方）、 評定欄もあるが、考え方は絶対評価

## 2. 幼児教育と小学校教育をつなぐものとしての生活科

次に生活科の教科特性を、やはり3つの観点から明らかにしよう。



(布谷光俊「幼・小の接続, 発展と生活科」<『信州大学教育学部紀要 第76号』92>をもとに)

\*\*\*学ぶ: 学習活動を通して、意識的・意図的に知識・技能や資質・能力を身に付ける。

\*遊ぶ: 遊びや生活のなかで、無意識のうちに知識・技能や資質・能力を身に付ける。

(教師・保育者はいずれの場合も意図的)

### 3. 幼児期の学びと1年生の学びをつなぐ接続期カリキュラム

～アプローチ・スタートカリキュラムの意義と作成ポイント～

#### はじめに

『小学校学習指導要領解説 生活編』で、「スタートカリキュラム」という用語が明記された(p.45.)。幼児期の遊び中心の生活経験を踏まえた、合科的・関連的な学習の導入は低学年教育に必要であり、その中核を担うのが生活科であることが強調されたのである。生活科のもつ幼小連携上の重要性はこれからますます強調されていくであろう。ここでは、この「スタートカリキュラム」について、その定義や意味付け、そして作成のポイントについて述べたい。

一方で、幼児教育の最終段階における子ども達の小学校入学後を意識したカリキュラムが、「アプローチカリキュラム」という名称で全国に広がっている。スタートカリキュラムの前提となる内容なので、ここでは、まずその意味づけや具体的なあり方について検討してみよう。

#### 1) アプローチカリキュラムとは

幼児教育の最終段階である5歳児教育の後半(10月～)における、小学校進学後を意識したカリキュラムが「アプローチカリキュラム」という名称で全国的に知られている。もともと、横浜市教委が提案した名前である。文部科学省では、この「アプローチカリキュラム」とスタートカリキュラムの両方を含めて、**接続期カリキュラム**と呼んでいる。

小学校進学後を意識したカリキュラムとしては、保育所の場合、午睡(お昼寝)をなくすことがまず考えられる。一方、幼稚園も含めた「アプローチカリキュラム」では**集団による遊び**を取り入れる、話し合いや友達の前で自分の考えを語るような**集団活動**も取り入れる、昼食時間を小学校の時間に近づける、椅子に座って先生やお友達の話聞く場面を設ける、等が考えられる。そのほか、小学校との交流授業や行事への参加、1日入学など、やがて自分の生活場所となる環境に慣れ親しむような機会を提供することが重要である。**幼児教育の本質に基づく「生活リズムの変化」を提供**することで、幼児が新入児童になった段階での**小学校生活への「適応」を促す**ことを目的とするのが**アプローチカリキュラム**である。

#### 2) スタートカリキュラムとは(『指導要領解説 生活編』pp.43～45.をもとに)

生活科は、教科の性格上、国語・音楽・図工など他教科等との関連が深く、今回の改訂においてもますますその必要性が強調された。同時に他教科(国語・音楽・図工)の指導要領においても、「指導計画の作成と内容の取扱い」のなかで、「低学年における生活科との積極的な関連」が明示された。生活科の学習指導に当たっては、低学年教育全体を視野に入れて、他教科等との関連を図りながら進めていくことがますます求められている。

今改訂において、「生活科の指導計画作成と内容の取扱い」の中に、「特に、第1学年入学当初においては、生活科を中心とした合科的な指導を行うなどの工夫をすること。」が付加され、この文言を基に『解説』「第4章 指導計画作成上の配慮事項」の(3)に、「スタートカリキュラムの編成」が新入児童の小学校生活への適応を促し、小1プロブレム

などの問題解決に効果的であるという見解が示された。

以上のような、スタートカリキュラム作成の必要性を確認した上で、『解説』を基にしながら、ここでは、それぞれのキーワードについての木村なりの定義付けを行いたい。合科的な指導と関連的な指導との区別については、『解説』の文言だけでは理解しにくいいため、木村の思いきった見解を以下に書き出す。参考にさせていただきたい。

### (1) スタートカリキュラムとは

新入児童の入学直後約1ヶ月間において、児童が幼児期に体験してきた遊び的要素とこれからの小学校生活の中心をなす教科学習の要素の両方を組み合わせた、合科的・関連的な学習プログラムのこと。とりわけ、**入学当初の生活科を中核とした合科的な指導**は、児童に「**明日も学校に来たい**」という意欲をかき立て、**幼児教育から小学校教育への円滑な接続**をもたらし、新入児童の小学校へのスムーズな「**適応**」を促してくれることが期待される。

### (2) 合科的な指導とは

学習のねらいとして、抽象度の高い「**方向目標**」（育てたい子どもの全体像を示した教育目標。これは同時に、どの方向に子どもを育てたいのかを明示した教育目標でもある。）を定め、その目標を達成するために、遊び的要素の強い活動や教科にも連動するような活動を取り入れ、児童の登校意欲や学習意欲を高めるような指導のこと。

例えば、「**がっこうだいすき**」という**単元名**にし、**目標を「学校が大好きになり、明日も学校に来たいと思える子ども」を育てることと設定**する。実際の活動の中には、例えば、学校探検（生活科）・自己紹介（国語）・友だち何人？（算数）・校歌を歌おう（音楽）・自画像で自己紹介（図工）などを取り入れ、やがて様々な教科学習に結びつく活動を遊びながら展開していくことが考えられる。スタートカリキュラムは、「育てたい子ども像＝活動を中心とした学習全体のねらい」が先にある合科的指導が相応しいと考える。

**生活科の持つ教科目標の抽象度の高さ（自立への基礎を養う）と学習の自由度の大きさ（学習の大枠は教師が決めるが、具体的な学習内容は子どもが決める）**が、スタートカリキュラムをより効果的にする。スタートカリキュラムが生活科を中核とした合科的な指導計画に基づくことが望ましいという理由は、ここにある。

### (3) 関連的な指導とは

ある一つの教科の目標を中心に据え、その目標を達成するために他教科の活動を取り入れて行う学習指導プログラムのこと。例えば、生活科でアサガオ栽培に取り組み、「アサガオさんとともだち」という単元を設定し、「アサガオに強い愛着を持ち『ぼく・わたしのアサガオ』という意識を高める」という目標を設定したとする。アサガオに愛着を持たせるために、学習カードに絵や作文をかく活動（図工・国語）、アサガオの花や種の数を数える活動（算数）、アサガオのつるでリースを作る活動（図工。このとき、まだ緑色が残っているので切りたくないという子が出る→命の問題＝道徳）などを関連させることで、生活科のねらい（継続的な栽培活動を通してアサガオの生長と自分自身の成長に気付く）をより確実に達成することが可能となる。生活科の日常的・継続的な活動を教科学習の素材とすることで、様々な側面からの表現力を身に付けることができる。これは、低学年教育全体として、取り入れたい学習スタイルであると考えられる。**「題材は生活で、表現は他教科で」**学習することで、様々な教科との関連も重要であるという生活科の教科特性を象徴するのが関連的な指導である。合科的指導・関連的な指導の両方の活用によって、新入児童の教科学習への接続がよりスムーズに果たされる。

## 3) スタートカリキュラムの意義と作成のポイント

### (1) 小1プロブレムの克服

子どもにとっては、遊び中心の生活から教科学習中心の生活へと生活スタイルが変化することは、かなり大きな「**段差**」である。これまでは、自分で決めた課題（自分のしたい遊び）を自分で達成する（自分の力で実現する）生活が中心だったが、教科学習外から来る課題に自分がどのように対処するのか（知識・技能の習得）が問われるからで

ある。

それと同時に、自力での登・下校、時間割に基づく生活、施設・設備の違い等々、**子ども目線**からすれば多くの「段差」が観られる。そのとき、これまで経験してきた「遊び」の要素を多く含んだ活動に基づく日々が送れることは、子どもにとって「小学校でもこれまでやってきたことが通用するのだ」という自信が持てるきっかけになる。これが、スムーズな「適応」を生み出すというスタートカリキュラムの第一の意義である。

ただし、ここで確認しておきたいことがある。それは、**スタートカリキュラムが、小1プロブレム対策のための対症療法を意味するものではない**、ということである。スタートカリキュラムは、生活科設立の趣旨である「**子どもの発達実態に基づき、一人一人の子ども理解をもとに学習を進める**」という発想に基づいたカリキュラムであり、文字通り、**生活科本来の趣旨に則った学習活動**であることをここで確認する。

### (2) 子どもも安心・保護者も安心・先生も安心…みーんな安心プログラム

1. で述べたことは、子どもにとっての安心プログラムである。それに加え、全校体制でスタートカリキュラムに臨むことで、保護者や担任教師も安心して新入児童と関わることができる。

①保護者も安心：1週間ごとの教育目標が週の初めにあらかじめ示され、かつ、明日の持ち物や活動予定を知らせてもらうことで、保護者の皆さんは安心して子どもたちを学校に送り出すことができる。特に、1週間の予定表を事前配布され、各教科の配当時数等が示されていると、「ちゃんと勉強しているんだ」と喜んでくれる。全校を挙げて、保護者に説明責任を果たすことで、保護者からの理解と協力が得られる。

②先生も安心：担任のみならず、入学後約1ヶ月間は管理職の先生、養護教諭の先生、特別支援の先生、また保護者によるボランティアサポーター等、様々なおとなの皆さんに新入児童を見守ってもらう。そうすることで、子ども達は安心感と安定感を持つことができ、担任の先生も焦らず、じっくり自分の担任する子ども達の様子（実態）を見取ることができる。たった一人で30人もの新入児童を世話することの大変さを考えると、複数教員での世話は、担任に心の余裕を与えてくれる。それによって、「子ども理解を第一の課題とする」低学年教育のあるべき姿を実感することができる。

### (3) 小学校生活に必要な生活習慣形成

小1プロブレムなどでも論じられているが、**学校生活に必要な生活習慣（ルール遵守の精神や規範意識）**を身に付けなくては、新入児童のその後の小学校生活に支障をきたしてしまう。既に述べたように、遊び的要素の多い活動から小学校生活に入るの、楽しみながら相手意識をもって「先生との接し方」「友達との接し方」を学ぶことができる。また、生活科の学校探検などを学習活動の中核にする場合が多いので、「廊下の歩き方」や「おとなへのあいさつの仕方」「自分の紹介（自己主張）の仕方」等々、人間関係づくりの基礎・基本を学ぶことができる。多くの学校では、「ソーシャルスキルトレーニング」をスタートカリキュラムに取り入れていると思われるが、楽しみながら、かつ、達成感（自己充実感や自己肯定感）を経験しながら、社会性を身に付けるように指導してほしい。

### おわりに

ここで紹介したスタートカリキュラムの具体例の多くは、宮城県仙台市の全国に先がけたスタートカリキュラム実践校及び上越市立大手町小学校から学んだものである。今回は新潟県田上町アプローチカリキュラム事例と長野県茅野市立金沢小学校のスタートカリキュラム事例と映像(25年4月16日)、大手町小学校スタートカリキュラム授業の映像(25年4月25日)を資料としました。これまで木村が指導に入りました田上町・茅野市においてどのような取り組みが始まっているのか、参考にしてください。

## Ⅱ 遊びのもつ意義 ～幼児教育と新入児童の学びをつなぐ重要な要素～

**遊びの意義**：自分で決めた課題（内なる課題）を自分の力で解決（実現）しようと  
内なる課題 する体験＝**自己実現体験**（達成感・成就感）  
への対応力 ⇒**自己肯定感**（「ぼくだってやればできる」、「わたしだっ  
↑↓〈生活科〉 てがんばればできる」）  
外からの課題 ⇒生きる自信（主体性の源）⇒⇒「生きる力(の基礎)」  
への対応力  
↑…人生の根本課題に対応するための原体験

### <解説>

幼児の生活の中心をなす遊びには子どもの成長にとってどんな意味があるだろうか。

**遊びとは、自分で見つけた課題を自分なりの方法で、自分の力で実現・達成することのできる活動(行動)である。**そこでは、**自己選択・自己決定・自己実現の機会**がふんだんに与えられる。「やった!」という思い、「自分もなかなかやるもんだ」という思い、「ぼくもやればできる」という思い、これらの**達成感・自己肯定感が自分づくりの原点**である。**自分づくり、すなわち「主体性」の源の提供、「主体性の確立のチャンス」の提供、これが遊びのもつ一番の意義である。**自分の好きな遊び（自分で決めた課題）に没頭・専念・集中でき、自分の力で実現を果たすという自己実現の経験から、「ぼくは、縄跳びが大好きです」、「私は鉄棒が得意です」というような、「自分は～ができます」、「自分は～が大好きです」「自分は～が得意です」という自分を意識・自覚することができるようになる。

一方、「小学校学習指導要領」の国語で言えば、漢字を「1年生ではこれだけ覚えなさい。」「2年生ではこれだけ、3年生では…」というように、課題は自分で決められない。覚える内容が最初から決められていて、常に外からの課題としてやってくる。その課題に自分はどうか対応するのかが求められる。それが小学校以上の教育である。もちろん、私たちおとなも常に外から課題が与えられて、それにどう応えるかが問われる。「**外からの課題**」に**応える力の前提となる「内なる課題への対応力」をつくるのが幼児教育の遊びであり、生活科の遊び的要素であり、そこではぐくまれる主体性なのである。**自分の課題を自分で決めて、その実現に邁進、努力する。その経験の積み重ねが、やがて、外から与えられた課題にも対応できる力へとつながっていく。このような**自己実現の体験が、幼児期から小学校入学期に最も必要とされる学びの内容**である。

（木村吉彦監修・仙台市教育委員会編『「スタートカリキュラム」のすべて 仙台市発信・幼小連携の新しい視点』〈ぎょうせい,2010〉 p.6 より ）

### <あるエピソード>

かつて木村が所属していた幼児教育講座に、上越市内の小学校の教諭が派遣教員としてやってきました。小学校教員であるにもかかわらず、なぜ幼児教育を選んだのかの理由となる1年生児童とのやりとりを紹介してくださいました。子ども目線による「内なる課題」と「外からの課題」との違いを象徴するエピソードでした。

### Ⅲ 生活科の教科特性と存在意義 ～「生きる力」をはぐくむ教育と子ども理解のあり方～

#### 第Ⅰ節 生活科の教科特性

##### 1. 生活科の教科特性1:子どもの(発達)実態に即す教科・時間

(=子どもを全人的に育てる)

◎従来教科：学問的背景あり（例）理科コ物・化・生・地、国語コ国文学・国語学）  
人類の知的遺産を、子どもの年齢段階に応じて配列したもの＝（従来）教科  
教師の仕事：（知識・技能の）伝達、子どもの課題：（知識・技能の）習得・復元  
学力＝人間の部分的な能力（部分的な学力観＝測定可能・狭義の学力）  
子ども理解＝各教科に見合った資質能力への理解（部分的な理解であっても学習活動は可能←中学校の教科担任制）

◎生活科や総合的な学習：学問的背景なし

決まった答えのない教科（例：間引きく大根を育てた児童の写真）

⇒子どもを長期的展望と幅広い視野（長い目・広い目）で理解する必要

・生活科の場合

子どもの事実・実態から学習が始まる。

（何に興味関心があるのか、どんな活動をしたがっているのか）

⇒「はじめに子ども理解あり」≡教科書は子どもである＜幼児教育と共通の発想＞

子どもを全人的に理解する必要あり⇒子どものトータルな育ちを「学力」と捉える。

##### 2. 生活科の教科特性2:自分自身を学習対象とする教科・時間

(=主体性を育てる)

「自分自身」を学習対象とする生活科＜従来教科では考えられない＞

・生活科の場合… 教科目標：「自立への基礎を養う」

「自分自身への気付き」を最も大切にする＜自己認識＝生活科の原点＞

＝「わかるようになったぼく・わたし」「できるようになったぼく・わたし」に気付く。

⇒自己肯定感⇒生きる自信≡自立への基礎⇒主体的に「生きる力」＜方向目標＞

自立＝社会人としてのひとりだち（人とのかかわりを大事にして、他者への上手な依存の上に立って自分を発揮して生きること）

例）1年生の太郎君は4月の入学当初は、人前になるとあがってしまっただけで何もしゃべれなかったのに、1学期も終わりに近い7月には、クラスの仲間に堂々と自分の捕まえた虫について自慢できるようになった。「人前で自分の考えを述べる」ことができる（自己表明できる）＝自立の一要素」ようになった太郎君をほめてあげて（自分の成長に気付かせて）、生きる自信を持たせる。

→生きる自信⇒生きる力を育てるための最重要教科としての生活科

・総合的な学習の場合… 「自己の生き方について考える」ことが究極のねらい

⇒生きる力に直結＜後に「学びの In・About・For」で解説＞

##### 3. 生活科の教科特性3:体験を通して学ぶ(=必然性のある学び)

体験を通して学ぶ教科＝「気付き」（主観知）の重視

～経験知(生活知)と科学知、そして主観知と客観知の往復～

①（体験を通して）自分とのかかわりで自然・社会・自分自身について学ぶ

＝主観知（個性的な思い）の尊重→客観的な認識の基礎＜他教科学力との関連＞

◎気付きとは①対象に対する一人一人の認識、②児童の主体的な活動によって生まれる

③知的側面のみならず情緒的側面も含まれる、④次の自発的な活動を誘発

◎気付きの種類：対象への気付き、自分自身への気付き

◎気付きの質の高まり：a.主観知から客観知へ（対象への気付き）

b.自分の思いへの自覚から自分自身の成長への認識（自分自身への気付き）

◎気付きとその質の高まりの実践例

- ・自分の気付きの確認（振り返り）＜**気付きの自覚化**（気付きの始まり）＞
- ・自分の気付きをクラスメイトの前で発表する＜**気付きの共有化**（広がり）＞
- ・自分の気付きや発見を絵本や図鑑で確認する。＜**気付きの客観化＝科学的な見方・考え方の基礎（思考力）を養うきっかけとなる。  
具体例）きゅうりの適切な収穫時期は？（問い・意見・調べ学習・cm,g,グラフ化）**
- ・作文シートのポートフォリオ（ファイル）等を読みかえすことで自分の成長を実感する＜**成長への気付き**（できるようになったぼく・わたし）＞

⇒理科・社会とのつながり（主観から客観へ）

②グループ活動中心の体験が社会性をはぐくむ～活動のプロセスを重視する協働学習

**協働学習：課題解決や目標に向かってグループで活動する際に、結果や作品の単なる共有にとどまらず、その過程を交流・探究することによって互恵的に学び合う学習活動。**

生活・総合において、グループによる体験活動を仕組むことで協調性をはぐくめるが、それに「**協働学習**」を取り入れることで、子ども同士の思考力を高めたり、コミュニケーション能力を高める体験学習にすることで、**より豊かな社会性をはぐくむ**。

## 第Ⅱ節 生活科の存在意義

**1. 自己選択・自己決定の機会の提供：思考力と主体性を備えた児童・生徒の育成**

活動の大枠（飼育か栽培か）は教師が決めるが、具体的な学習内容は子ども自身に任せる、という学習形態。⇒**主体性の源(人生のスタート)**

**2. 子どもにとって「学ぶ必然性のある学習(機会)」の提供：**

「なぜ勉強するの？」への答え

- ・作文に書きたいから文字を覚える。
- ・正確に丈や重さを測りたいから単位（cm,g）を覚えてもらう。  
→他者から強制されたり、一方的に教えられたりして学習するのではない。  
自分で見付けた課題を自分の力で解決するために、自ら考え、自ら学ぶ力を養う。

⇒**探究的な学習**

**3. よりよき生活者の育成：自分の日常を見つめ、その中で見いだした課題を自分自身の力で解決しようとする人間づくり**

子ども自身が強い問題意識（ヤギさんとうまくつきあいたい・きれいな川の水を守りたい）をもって問題解決に当たり、その中で図鑑・インターネット等を用いて客観的な知識（ヤギの生態・地球環境の今等）を習得するプロセス（必然性をもって学習に積極的に取り組めること）が大事。＜**生活科で飼育・栽培を主単元とする必然性**

**4. 社会性の育成：自分を発揮しつつ他者（相手）とかかわる力が同時に育つ**

学習にグループ活動を取り入れることで、協調性・伝達力・自己表現力・思考力・コミュニケーション力など、社会人として必要な人間性（＝豊かな社会性）をはぐくむことができる。

**5. 「生きる力」育成の切り札：活動や体験を通して全人的に子どもを豊かに育てる。**

主体性と社会性の両面を同時並行に育てることで、「生きる力」育成に直結し、豊かな人間性を全人的に育て上げることができる教科・時間が生活科・総合である。

◎参考文献

木村吉彦『生活科の新生を求めて～幼小連携から総合的な学習まで～』（日本文教出版）

木村吉彦編著『小学校 新学習指導要領の展開 生活科編』（明治図書）

木村吉彦『気付きの質を高める生活科12ヶ月』（学校図書）

（この元原稿にあたる「初等理科教育」原稿が、木村のHPに掲載されています。）

木村吉彦監修・仙台市教育委員会編『「スタートカリキュラム」のすべて 仙台市発信  
幼小連携の新しい視点』（ぎょうせい）

木村吉彦『生活科の理論と実践－「生きる力」をはぐくむ教育のあり方－』

（日本文教出版）

## Ⅳ 子どもの姿から観る低学年児童の特徴と生活科学習指導の在り方 ～高志小学校の生活科の特色から～

上越市立高志小学校低学年では、生活科を教育課程の中核に据えた実践が行われている。そこでは、生活科の学習指導の本来の在り方や可能性が実践的に見えてくる。

本稿は、木村がこれまで高志小の先生方と関わる中で得られた生活科に関する知見をまとめたものである。

「平成19年11月15日高志小学校音楽発表会（上越市文化会館）」の映像から始めます。

### 1. 教師の役割・子どもの課題

単元選択の大方針（例えば「野菜栽培」や「動物飼育」を取り上げること）は教師が決めるが、学習の中身は子どもが決める、というのが生活科の原則である。同じ「野菜」でも、ピーマンとトマトでは子どもが学ぶ内容は違ってくる。このことを前提に、高志小では、子どもへの声掛けは抽象的に情意面に訴え（例：「畑さんの喜ぶことをしよう」「ヤギさんの喜ぶことをしよう」）、具体的な活動内容は子どもに考えさせ、行動させる（「草むしり」「石拾い」「ビニール拾い」「餌やり」「散歩」等）ことにしている。これは、生活科の学習指導の極意であると思う。「学習の中身は子どもが決める」とは、子どもの主体的な意志決定（＝自己選択・自己決定）を認め、活動内容を子どもに任せる、ということの意味する。「子どものもつ内なる力を信じ、その子どもの力を「引き出す」ことが教師の仕事の本質である」ということを高志小の先生方は理解している。

### 2. 体験（活動）と作文—文字を覚える必然性

「充実した体験をしたあとの子どもは書きたくなる」、これが高志小学校の体験・活動と子どもの文章表現力（国語力、といってもよい）の基本的な関係である。1年生の時から「活動したら書く」ことを当たり前のこととして子どもたちは身に付けて行く。これは、見事な学習習慣の獲得である。思い切り体を動かしたあと（例えば、ヤギと思い切り走り切ったあと）、教室で作文を書くその姿は集中力がみなぎっている。大好きなヤギさんとの活動を子どもは書きたくてしょうがないのである。

また、自分の行った活動や体験を作文に書きたくて、子どもたちが字を覚えるということも高志小学校の生活科及び国語教育の大きな特色である（「あいうえお順ではない文字指導」と名付けられている。）。子どもたちは書きたいから字を覚えることになり、これはとても身に付く学習の方法である。「書きたいから」「～～したいから」、そのために勉強するというのは、「何のために勉強するの?」という多くの者が抱く疑問への答えとなっている。

逆に、作文を書きたがらなかったり、書けない子どもがたくさんいるということは、「書きたくなる」体験を提供できなかった教師の責任である、と高志小では考えられている。作文が、評価の中心であり、教師の教育活動のよしあしを測るバロメーターともなっている。

### 3. 他教科等との関連 ―生活科の可能性の広がり

2. で国語との関連を例として挙げたが、高志小学校（低学年）では、生活科を学級経営の中心にして、国語や図工、音楽などの教科や行事に関連させている。これは、生活科の可能性の大きさを実践的に示してくれていると思う。**活動は生活科で、表現方法は他教科で**、ということである。命を扱う点で道徳とも十分に関連させることができる。また、数え方や表やグラフにして表現する活動を考えれば、算数の出番も必ず作れる。

自由な表現方法が可能な大きな理由の一つに、生活科では唯一絶対の正しい答えというものはまず考えられないことがある。生活科は「間違う」心配がない。生活科は、子どもの自己表現力を高めるのにもってこいの教科だと言える。

また、自由な意見交換の場を設定できることは、学級経営上も重要な役割を果たしている。これまでとこれからの活動の在り方を巡って自由に話し合えるには、担任教師と子どもたちとの信頼関係、子ども同士の信頼関係が不可欠だからである。この先生には何を言っても許される、クラスの友達の前では自分の思ったとおりのことを話してもいいんだ、という安心感が子どもの中であって初めて、活発な学級活動や話し合い活動が実現できる。

このように、高志小の実践から、生活科は低学年における他教科・領域等すべての分野と関連させた学習が可能であることがわかる。やはり、**生活科の学力は「全人的なもの」**であることを確信する。

### 4. 日常生活の一部としての生活科の活動～生活科の生活化

1年生でも2年生でも、朝の会や帰りの会を使って、動物や野菜のことを発表させたりして、動物飼育・野菜栽培を子どもたちの生活の一部として組み込んでいる。多くの子どもたちは、登校すればすぐ飼育小屋や畑へ行って、ヤギや野菜の様子を見る。昼も放課後もである。動物や野菜の世話が日常生活上の課題であり、その世話をうまく行うことがそのまま日常生活上の課題解決に該当する。生活（科）のネーミングの意味がそのまま高志小の生活科に生きている。また、生活科活動の日常化のための要素の一つとして**子どもの動線**に配慮した教室・玄関の配置がある。子どもたちは、ヤギや野菜に「おはよう」と挨拶してから教室に入り、「また明日」と呼びかけてから下校する。

このように、日々の生活の中で自分課題を見つけ、自分で解決しようとする意欲をもって過ごそうとする「よりよき生活者」の育成にとって、えさやりや水やりを「サボる」ことの許されない飼育・栽培活動がきわめて有効であることが見えてくる。この「よりよき生活者」育成のために、高志小では飼育・栽培を中心単元として展開しているのである。

### 5. 擬人化～対象への愛着形成のために

#### ①「～さん」付け

高志小の先生方は、意図的に「ヤギさん」「畑さん」「野菜さん」と呼んでいる。子どもと対象（ヤギ・野菜等）との精神的距離を縮めることがねらいである。対象との精神的な距離によって、その後の活動が違ってくる。最初、対象を「ヤギ」「畑」と「よびづけ」で呼んでいた子どもたちも、先生が常に「さん」付けで呼び、語る姿を見聞きし、自然に自分から「ヤギさん」「畑さん」と呼ぶようになる。従って、この「さん」付けも重要な環境設定である。私は、「さん」付けは、（低学年の）子どもが対象に愛着を持つための一つの有効な手立てだと思う。愛着の度合いが大きく、子どもたちが対象にこだわればこだわるほど活動は継続し、子どもの考えや気付きもひろがり、かつ深いものになって行く。

#### ②声を聴く

高志小では、ヤギや畑や野菜の「声を聴こう」という指導がなされている。私は、子どもたちが畑や野菜の声を聴く活動を「**自己内対話**」と名付けている。子どもたちは、

心の中でもう一人の（ヤギや畑・野菜になりきった）自分と対話しているのだと思われる。これが対象（野菜等）へのさらなる愛着を育んでいると思う。

ただし、ある時一人の2年生女兒がそっと耳打ちしてくれた。「本当は、わたし野菜さんの声が聴こえたことはないんだ、先生には聴こえたふりしてるけど。」と。1年次には何の抵抗もなく（そういうものだと）受け入れていた子どもたちも、2年生になれば客観的な思考力も芽生え、「擬人化」よりも「現実」の事実からものを考える子どもが出てきて当然である。教師は、一人一人の思考力の発達を見極め、画一的なワンパターンの指導に陥ってはならない。

## 6. 評価—特に作文による評価について

作文で評価すると言うが、文章表現の苦手な子どもは不利になるのでは？という声もある。高志小では、書くことが苦手な児童の「評価が下がる、不利になる」ということはない。教師たちは、（子どもたちが）書けないという事実も受け入れる。なぜ書けないのか、書きたくなる活動をさせていないのではないかと、とまず自分の（教師としての）反省をするのである。なかなか書けない子どもの指導については、高志小の出版物に出ている（『脱ピラミッド 超研究開発』2002,p.46.）。それによれば、まず語らせる⇒それを文字にすればいいんだよと言う、もしくは、マスの横に書いてあげて視写させる⇒書きたくなる時期を待つ、という風になっている。

高志小の生活科では「個人内評価」を大事にしている。先生たちは、長い期間の中で子ども一人一人の変化（容）を観るようにしている。評価に際しては、作文だけでなく、活動の様子・表情など、子ども理解に資すると思われる情報のすべてを駆使する。「個人内評価」とは、子どものかつての姿と今の姿を比べて、その育ちや伸びを確かめようとする評価の仕方である。生活科の場合、他児と比べてどちらが優れている、という考え方は取らない。虫が好きな子はAで、花が好きな子はB、というような評価はあり得ない。

## 8. 独自の「評価規準」の設定

高志小では独自の「評価規準」を設けて子ども理解を共通化できるようにしている。「評価規準」とは、「教育目標を子どもの姿で示したもの」のことである。例えば、動物飼育の場合、高志小では次のように評価規準を設定している。

初級：動物に自分のしたいことをする。

例) ヤギが来たことへの歓迎の気持ちをシロツメクサで作った冠をかぶせることで表明する。しかし、ヤギにとって冠は何の意味もない。

中級：動物のことを考え、自分のできることをする。

例) ヤギの健康維持のために毎日小屋掃除をする。

上級：動物のしたいことに合わせ、自分のすることを決める。

例) 冬場のヤギとの過ごし方を課題にしたとき、ヤギにとっての「幸せ」を提供するためには、冬場の飼育をあきらめざるを得ないことに納得し、お別れ会を開く。

というように3段階で子どもの「育ち」を見るようにしている。

実際の子どもの姿からすると、子どもたちは「自己中心性」から徐々に離れ、「他者＝相手（対象である動物のためにという）意識」をもってかかわれるようになるという成長の姿がはっきりと見て取れる。このような「育ちの方向性」を確かめながら、高志小の先生方は子どもを理解し指導しているのである。

## V 学びのIn・About・For ～生涯学習におけるスタートカリキュラムの意義～

### はじめに

幼小連携をはじめとした異校種間連携においてもっとも大切な発想は、子どもの学びや育ちを連続的に見取ろうとすることである。私は、子どもの成長を連続的に見ようとするときのヒントとして「学びの In・About・For」という考え方を提唱している。本項では、この「In・About・For」をもとに、子どもの発達段階に応じてその都度大事にしたい活動と育てたい資質能力とは何かについて明らかにしたい。また、「学びの In・About・For」は、子どもの育ちを全人的に捉える際の有力なヒントである。従って、子どもをトータルに（全人的に）育てようとする幼児教育・生活科・総合的な学習を念頭に置いた発想であることをはじめに断っておく。**子どもの成長を連続的・全人的に捉える「学びのIn・About・For」理論**を検討することで、幼児期から児童期をつなぐ役割を果たすスタートカリキュラムの存在意義が、生涯学習論を通じて見えてくる。

### 1. 学習の流れの象徴としての「In・About・For」

まず、「In・About・For」の語源とその意味するところを示す。「In・About・For」は、もともとイギリスの環境教育の用語である。

#### (1) Inとは

Inとは、学習対象となる場所そのもの（例えば森や川）に入り込むことによって、この場所がどういうものであるかを体と諸感覚の全てを使って満喫し、学習対象を体感・体得できるような体験に没頭・集中する活動を象徴している。学習対象であるその場にたっぷり浸りきる中で、森に枯れた部分があることや川上なのにプラスチックトレイなどのゴミが存在することに気付くことができる。このように、Inの活動では、**活動への集中力や体験を通じた感性的な課題発見力の育ち**が期待できる。

#### (2) Aboutとは

Aboutは、Inの活動の中で見付けた感性的な課題についてこだわりをもち、その疑問（「どうして所々で変に枯れているの?」「どうして、こんな山の中の川上にゴミが流れてくるの?」）について解決しようと、さまざまな調べ学習に取り組む活動を象徴している。ここでは、**知的な課題発見力（酸性雨・ゴミ問題）と課題を解決するための情報を集める力の育ち**が期待できる。この**情報収集力**とは、「（最終的には自己の生き方を）考える材料を集める力」を意味する。

#### (3) Forとは

Forの活動とは、体験や活動を通して得た実感の伴った問題意識に裏付けられ、調べ学習によって自分で集めた情報（考える材料）を駆使して、学習対象に対して自分はどのような貢献ができるかを考える活動の象徴である。例えば、「森のために僕は何ができるのだろうか、川をきれいにするために私は何をしなければならないのだろうか」などと考えを進めること（**思考力**）である。このForの活動は、考えを深め自分で得た結論に基づいてどのような行動をとるか、どのように自分の考えを伝えようかといった**「行動力」**や**「自己表現力」**にまでつながるものと捉えている。

#### (4) 活動や体験に基づく探究的・主体的な学習

以上のように、「体験や活動をする・課題を見付ける<「かかわる・みつける」> (In) →こだわりを持つ・情報を集める<「こだわる・しらべる」> (About) →何ができるか考える・判断し行動する<広義の自己表現><「考える・表現する」> (For)」という、体験や活動を通して行われる一連の学習の流れを象徴するものとして「In・About・For」がある。ここで大切なことは、感性的な課題発見力・知的な課題発見力・情報収集力など、自分で見付けた課題に対してこだわり、様々な方法を駆使して情報を得ようとする

意欲が根底にあって初めて、考えるという活動が成り立ち、様々な問題について解決する力が育つということである。活動や体験の中での主体的な課題設定があってこそ、探究的な学習が成り立つのである。これは、現在の我が国の学校教育の最大の課題である「生きる力（いかに変化の激しい社会にあって、主体的に自分の人生を生き抜くことのできる力）」育成の切り札となりうる学習過程である。

## 2. 子どもの育ちを連続的に見取り、全人教育につなげるための「In・About・For」

一方、私は、この「In・About・For」を、子どもの発達段階に見合った、その時期に最も大切にしなければならない活動内容とその発達段階に応じて育てたい資質・能力を象徴するものとしても考えている。幼児期から中学校卒業までを視野に入れ、それぞれの時期に最も大切にしたい活動とそこで育まれる資質・能力を表にしたものを、次に載せる（**幼児期から中学校期までを視野に入れた「学びのIn・About・For」**）。ここでは、子どもの学びや育ちを連続的かつ全人的に捉え、目の前にいる子ども（自分が直接受け持っている子ども）だけでなく、子どもたちのこれまでとこれからを強く意識し、しっかりした見通しをもって子どもの教育に当たることの大切さも示されている。

＜子どもをト 保育（遊び）⇒	一タラに（全人的 生活科 ⇒	に）捉える保育・教育＞ 総合的な学習	
<p style="text-align: center;">A b o u t こだわる</p> <p style="text-align: center;">I n （～の中～） 没頭する・夢中にな ＜自己中心性・直接 ・<b>集中力</b>⇒</p>	<p style="text-align: center;">F o r（～のため （～について） ・調べる・知る ＜知的好奇心・ ・<b>こだ</b> る・浸る 経験・体験を通した ⇒・<b>主体性</b>の源育成</p>	<p style="text-align: center;">に） ①誰のために ②何のために 追究の うとする 調べ方・学び方＞ 追究の第一段階 <b>わりを見つける力</b> ・<b>情報収集力</b> 学習＞</p>	<p style="text-align: center;">＜他者意識＞ ＜自己の生き方＞ <b>第二段階・思考力</b> ・<b>表現力・実行力</b></p>
<p>幼 児 期（3歳～） ＝「知性の土台」作り</p>	<p>低 学 年 「わたしは○が好きです、得意です。」</p>	<p>中 学 年 「わたしは～について知っています」</p>	<p>高学年・中学生 「わたしは△についてこう考えます」</p>
<p>児 童 期 →生涯学習論にも応用可</p>			

「学びのIn・About・For」の 図

それぞれの時期の特徴とIn・About・Forのかかわりは以下の通りである。

### (1) 幼児期から低学年

この時期の自己中心性とは、自分にとって身近なものについてはよく学ぶ（よく覚える・よく身に付ける）という特徴をもっている。従って、**自分の好きな遊びや自ら選んだ活動に「没頭する体験」が重要**である。この体験が集中力を生み、人間としての主体性の源を創る。また、この時期の諸感覚をフルに使った活動が感覚（感性）的な課題発見力を育てる。幼児や低学年であっても、遊びの対象や遊び相手へのこだわりはあるし、年長児にもなれば、「年少児のために・赤ちゃんのために何ができるか」（お兄さん・お姉さん意識）をもつので、Inを中心としながらも、About・Forも意識した保育や学習が必要である。とりわけこの時期に育つ集中力は「ぼくは～が大好きです」「わたしは○○が得意です」などと、自信を持って自分を前面に出す力（主体的に生きる力）に結びつく。

これが、文字通り「自立（独り立ち）への基礎」である。生活科が最も大切にする「自己肯定感」は、幼児期から児童期初期にかけての「自己実現」体験や「成就感・達成感」経験がもたらしてくれるものであり、**主体的に生きる人生のスタートライン**を示してくれる。「**スタートカリキュラムとは、人生のスタートラインである**」ことを意味するのである。

事例：チューリッヒにおける幼稚園児の「指導要録」内容

## (2) 小学校中学年期

この時期は、知的好奇心が旺盛になる時期である。また、7歳をその芽生えの時期であるとする「**客観的な思考力**」も育っている。従ってこの時期の児童は、自分で興味・関心の対象や課題が発見でき、こだわりを見つけることができる。そこで、この時期の子どもたちに対しては、**自分のこだわりに基づいた「調べ学習**」を設定する必要がある。この時期の子どもたちは、「おもしろそうだから調べよう」「興味があるから知りたい」と考える時期だからである。ただし、ここで全員に「社会的な問題意識」レベルを要求するのは、個人差はあるものの少し無理があるように思われる。表の中の「**追究の第一段階**」とは、必ずしも社会問題へ直結しなくとも自分の興味・関心を大事にした追究でいいのではないか、という意味である。とにかく、調べ学習（本やインターネット）や情報収集の体験（インタビューなどの取材体験）を多くもつことで、「考える材料集めの力＝情報収集力」を養いたい時期である。この**情報収集力が次の F o r の活動（思考中心の活動）に直結する**。事例：上山市立西郷第二小学校 4 年児童の地域調査

## (3) 小学校高学年・中学生期

私は、F o r（～のために）の思考の中に二つの種類の思考力を見出している。一つは、「誰のために」という他者意識（相手意識）のある思考である。この他者意識のある思考を促すことで社会的な問題意識（地球環境のために・高齢者のために・ゴミ問題のために等）に裏付けられた学習が可能になる。これが「**追究の第二段階**」である。

もう一つは、「何のために」という自分のやっている活動や学習の意味を問う思考である。これは、「**誰のために**」も含めて、**自己の生き方について考える力**につながる。言うまでもなく、この考える力は総合的な学習の究極のねらいとなる思考力である。

さらに言えば、私は、小学校高学年や中学生の総合的な学習においては、考えたことをもとにした判断力（「酸性雨を食い止めるために僕は二酸化炭素をなるべく出さないように生活する」「自分自身もゴミの分別と回収方法をしっかり守る」）や、行動力＜広い意味の自己表現力と考えてよい＞（「近くに移動する時はクルマを出してもらわずに、自転車を使うことにしよう」「ゴミの不法投棄を防ぐための看板を立てよう」といった、日常生活に直結する資質・能力も養うように努めなければならないと考えている。このように、自我の発達がある程度のレベルにまで達したと考えられる小学校高学年以降では「**thinking for ～**」から派生して、「**judge**」と「**do**」の力まで育てたい。このことは、先にも述べたように、思考力というものがそれだけで意味を成すものではなく、自分の生活行動にまで結びついて初めて意味を成すものであることを示している。これが、活動や体験を通して学習対象とかかわり、思考力を育み、全人的な育ちにまで達することの究極的な意味だと思われる。

事例：上越市立（当時は頸城くくびき>村立）大瀧くおおぶけ>小学校「**米米サミット**」

小学校高学年や中学生における実際の学習活動においては、調べ活動をはじめに行い、ある程度の基礎知識を得た上で活動（体験）に入ることが多い。これも、発達段階を見据えた学習のあり方として認められてよいであろう。ただし、高学年・中学生の学習において **About・For** を中心に置いたとしても、やはり幼児期・低学年期の部分で述べたように、**In** の活動を大事にして確保する必要がある。頭でっかちの学習だけでは、**実生活に根ざした探究的な学習（PISA 型学力の育成）**は期待できないからである。

このように考えると、学習の流れにおいても、発達段階に即した学習においても、**In** の学び（感性と身体を通した体験）があって初めて、課題発見と課題解決への意欲がわき、**About・For** の学びにつながっていくのだと言える。「**知性の土台**」とは、全人的な

人間形成の土台をも意味している。スタートカリキュラムのめざす人生のスタートラインの一つにこの「知性の土台」がある。

### 3. 生涯学習における「In・About・For」とスタートカリキュラム

これまで述べてきたように、この「学びの In・About・For」理論は、児童期にとどまらず、私たち人間が生涯学び続けるに当たって求められる資質能力の育成とそれを実現するための活動との関連を示唆している（生涯学習論への応用）。

すなわち、実生活上の体験や活動及び経験（体験したことの意味付け・価値付けた結果）を通して、自分自身の課題を見極め、必要な情報を集めた上で考え、判断・決断し、行動に移したり他者に向かって意志を表明するという一連の日常生活の流れを「In・About・For」は示してくれているのである。とりわけ、実体験（In）に基づかないと本質的な問題解決には至らないという現実がある。この実体験を通して自分自身にとっての問題把握を十分に行うことが成人後の私たちに求められている。その上で、**他者（相手）意識と自我意識との両方を踏まえた問題解決**にまで到達することが今の私たち日本人に必要とされる国際学力の本質的内容である。従って、自分にとって身近な日常の中で見出した課題に主体的に対処する力こそが、我々の人生を決める「生きる力」である。この「生きる力」の基礎を培う時期が自分にとって身近な問題（遊びも含め）に没頭・専念してその実現・解決に当たる幼児期から小学校低学年期であると言える。まさに、スタートカリキュラムはそれぞれの人生の「基礎力」を養成し、その後の人生の在り方を決めるものである。この時期の育ちが、やがて情報収集力の育成を経て、他者意識をもって自己の生き方にかかわる思考・判断・表現する力につながっていく。小学校入学当初におけるスタートカリキュラムこそが主体的に生きる人生のスタートラインである。

### さいごに：教師としての役割（すべては、子どもたちのために！） ‘Teacher’もいいけど、‘Educator’をめざしましょう

生活科の今回の改訂では、教科目標はそのままですが、学年目標が一つ増え、「自分のよさや可能性に気付く」ことが改めてクローズアップされました。これは、「自立への基礎を養う」ために大切な「自己認識」つまり「自分自身への気付き」の重要性を再確認したことを意味しています。私たち教師は、「できるようになったぼく・わたし」「わかるようになったぼく・わたし」を子どもたちにしっかり自覚させ、子どもたちの「自己肯定感（「自尊感情」とも言い換えられます）」と「生きる自信」をさらにはぐくんでいかななくてはなりません。今改訂によって自己認識の重要性が再確認されたことは、まさに「**生きる力**」育成の切り札としての生活科の面目躍如といったところです。

そもそも生活科は、21世紀に求められる我が国の教育の方向性を示したものでした。その方向性とは、我が国の学校教育の基本方針として改めて強調された「生きる力」の育成です。生活科は、従来教科と異なり、教科の学問的背景を持っていません。しかも、活動や体験を通して学習するという方法を大切にするので、目の前の子どもたちは、一体何に興味・関心があるのか、どんな活動をやりたがっているのかという「子ども理解」がはじめにあります。同時に、唯一の正しい答え、決まった答えというものはありません。子どもそれぞれの中から引き出され、生み出された答えがすべて○です。従って、教師は、子どもと共に活動し、共に学習（学び）を創りながら、子どもの内にある力を引き出すような授業を心がけなければなりません。

日本語で「教育する」と訳される‘e d u c a t e’の元々の意味、それは「引き出しを開ける」という意味です。外から見て何が入っているか分からないものを引き出して中身を明らかにする、ということです。教育学の見地からしますと、「潜在的な力を引き出して顕在化する」「内なる力や思いを外に出してあげる」「子どもの可能性を引き出

してあげる」ということになります。幼児教育（保育）を初めとして、生活科や総合的な学習で最も大切なことは、子どもの思いや願い、興味・関心、意欲、好奇心、探究心、自己表現力等々、これら全てを「引き出してあげる」教師の姿勢です。従って、生活・総合で子どもを育てようとするとき、教師の心構えとしては、「教える」ではなく「引き出す」なのです。ここで皆様に標題を再提案します。

## ‘Teacher’もいいけど、‘Educator’をめざしましょう

### Ⅵ グループディスカッション

平成26年度教員免許状更新講習「生活科の教科特性と学習指導の在り方」（木村担当）  
みんなで語り合おう：生活科の教科特性と存在意義

#### ブレイン・ストーミング（Brain Storming）の進め方

1. 幼保小それぞれの立場が配当されているグルーピングをお願いします。
2. 5人程度のグループごとに、リーダー（発表者）を決める。
3. 全員が対等な立場で語り合う。  
1人30秒から1分、前の人意見に関係づけながら話す。2～3周すれば、コツがつかめるでしょう。  
**他者の意見を絶対に批判しない**（これは学級での話し合い活動にも言える）  
**結論が出なくともよい。問いの共有をめざす**（何が問題なのかをはっきりさせる）。
4. 発表会もお願いします：1グループ2分以内  
リーダーがブレ・ストの成果を発表する。＜話題になったこと・共有できた課題等＞
5. グループでの話し合いを活かして、「修了認定試験（最終レポート）」を書いて下さい。