

新潟県生活科・総合的学習研究会第25回大会(長岡大会)<講演>
(2011年8月20日<土>・アトリウム長岡)

真の「生きる力」をはぐくむ生活科・総合的な学習
ー生活・総合の特性に基づく「ふるさと学力」と
子ども理解を深める「学びの In・About・For」ー

上 越 教 育 大 学 大 学 院
教 授 木 村 吉 彦

はじめに:「ふるさと学力」とは

「ふるさと学力」とは私が名前を付けた造語です。先生方が大切にしている地域、その地域を大切にしたい学習のことです。これからそれを自分なりに説明します。

東井義雄先生^{とうい}の著書『村を育てる学力』によりますと、学校教育には二要素あって、それは、教科の論理と日常生活の論理の二つとしています。教科学習と普段の生活を自分たちがどのように作っていくか、また、教師として子どもたちに日常生活をどう形作らせていくかということです。

また、学力を二つの要素から捉えています。それは、普遍性と地域性です。地域性が学力の要素の二つのうちのひとつだということです。これこそ、ふるさとや地域を大切にする考え方であり、まさに、現在の生活科や総合的な学習の論理と一体化できます。

普遍性は、従来教科の学力の問題とかわかります。地域性は、自分たちにとって身近な問題、日常生活の論理とつながります。日常生活というと、たとえば、高橋先生のご実践のように、やぎを育てるために毎日えさを与える、小屋の掃除をするなど、毎日の日常的なかかわりのことです。

本日の実践発表をなさった水谷先生、

元井先生のご実践のように、地域の特産物、偉人や英雄についての知識、あるいは、栽培の技能などを含めて子どもたちが身に付けること、これも大きな学力の中身になります。

普遍性のみならず、地域性も学力の要素として組み入れて考えてほしいものです。そして、何が一番問題かというそれは、主体性のあり方です。いかに主体的に教科学習に取り組むか、いかに主体的に地域学習、日常生活に取り組むかということです。そして、それらに取り組むためには作文が有効である、とすでに50年前に主張していた校長先生がいました。それが、先ほど紹介しました東井先生です。今、生活科や総合的な学習で大事にしていることです。これをまず、最初にお伝えしたいと思います。今日発表した3人の先生方の実践は、教科の論理と日常性の論理、普遍性と地域性とのかわり、日常生活とのかわりというキーワードを用いて意味付けることができます。

ふるさと学力については、まだ、明快的な説明が足りないかもしれませんが、学力の中身に地域や日常生活の論理が入り込んでいることをまず確認し、これを前提にして話をしたいと思います。

それでは、本日の講演について概説

いたします。

私は、生活科を研究していますが、中でも力を入れていることは、生活科だけにとどまらず、科学的な見方や考え方、理科や社会という中学年以降の他教科との関連についてです。

妙高市立新井小学校は新潟県の理科の研究指定校です。私は、昨年から新井小学校に入り、生活科と理科との接続について支援しています。そして、生活科のみならず子どもを連続的に育てることを考えています。後に説明する In・About・For にかかわるのですが、他教科との連続、接続を意識しています。

2 番目は、スタートカリキュラムという言葉についてです。『小学校学習指導要領解説 生活編』45 ページに示

されている言葉です。幼小、幼・保-小連携について、田上町や見附市では教育委員会をあげて中学校まで含めた連続的なカリキュラムについて意識して努力しています。そのへんの接続期カリキュラムについては本日の講演では省き、ここでは、生活科と幼児教育との関連について話をします。(接続カリキュラムに関しての資料、見附市、田上町、大手町小学校の安心スタートプラン資料を回覧します。)

本日皆様にお配りした資料の一部は、学力とは何か、ふるさと学力を含めた広い意味の学力とは何かについて書かせていただいたものから一部分を抜粋しています。このことを前提にして本題に入ります。

I. 生活科・総合的な学習の特性と存在意義

1. 生活科・総合的な学習の特性1

まず最初に、生活科、総合的な学習の特性を簡単に説明し、その存在意義を確認したいと思います。

生活科、総合的な学習は子どもの実態に即す教科であり時間です。先ほどの教科の論理、普遍性をもった学力とつながるのですが、従来の教科は学問的背景をもっています。理科であれば生物学、物理学、地学、化学。国語であれば国文学、国語学。算数であれば代数学、幾何学というように、普遍性をもっています。人類の知的遺産を子どもの年齢発達段階に応じて配列しているのが従来の教科です。そこでの教師の役割の中心は知識、技能の伝達であり、子どもにとっての課題は、先生に教わったことを習得し、テストの時

に復元するということでしょう。

教科担任制である中学校では、たとえば、英語であれば英語力について、数学であれば数学力という部分的な子ども理解でも一応、最低限の授業は進められます。子ども理解について全人的理解でなくても部分的理解でも学習は可能です。もちろん、中学校の先生方が生徒の部分的理解にとどまっている、などとは考えていません。

それに対して生活科、総合は学問的な背景がありません。学問的な背景がなくてどうするかというと子どもの事実や実態、何に興味があるか、まさにヤギなどの動物飼育に興味があるかなど、どんな活動に興味があるか、そういった子どもの事実や実態を理解した

あとで学習が始まります。そういう特色があるわけです。

幼児教育と共通していますが、はじめに子ども理解があるのです。実は、生活科にとっての最大の教科書は子どもであるというふうにとらえてほしいと思います。もちろん教科書も大いに活用します。子どもたちが活動を決める時の刺激材料として使われますが、まず、最初はこの子どもたちがどのようなことに興味・関心をもっているのか、どのような活動をやりたがっているのか、子どもの事実や実態から学習を始めてほしいと思います。ですから、子どもを全人的に理解する必要があります。子どものトータルな育ちを学力と捉えてほしいのです。

皆さんお分かりの通り、今はまさしく絶対評価の時代です。テストをして数値化や序列化することが子ども理解であるとか、序列化できるのが学力であるなど、私の世代の中学校、高等学校時代はそうでしたが、今はそういう時代ではありません。その子にとって「生きる力」がどこまで付いているか、人と比べてではなくて、その子にとって「生きる力」がどこまで育っているか、どこまで付いているかを見取り、見極め、理解することが求められるのです。それが今の評価の一番大切なところであり、学力を全人的に捉える時代になっているということです。すでに絶対評価を行っているので、お分かりのことと思いますが、そういう学力観をもとに子どもを全人的に理解したうえで、生活科や総合の授業を展開してほしいのです。

生活科の場合は、1，2年生なので子どもの興味・関心が先にくるのですが、総合の場合は、児童生徒にとって

の興味・関心ももちろんありますが、先生方が社会的諸問題について自分はどういうことを児童生徒に考えてもらいたいのか、取り上げてもらいたいのかなど、そういう先生自身の社会的問題意識と児童自身にとって身近な問題との接点を探ること、それがまさに、地域に根ざすということであり、そこから学習がスタートします。それが子どもの発達、生活実態に即するという生活、総合の特性の第一番目です。

2. 生活科・総合的な学習の特性2

二番目は、自分自身を学習対象とするということであり、これは、主体性のあり方を意味します。基本的な問題は主体性をどう育てるかです。今まで学習対象を自分自身にするという教科は、なかったのです。あえて言えば道徳でしょうか。自分はこう考える、自分はこう思う、ということ問いながら自分自身を学習対象としていましたが、生活科ができるまでは、自分自身を学習対象とする教科はなかったと言っていいでしょう。生活科は小学校低学年なので、自分とは何かというような、成人に求められるような難しいことではなくて、自分自身への気付きを大切にすることが特色です。

今回の改訂で、生活科の学年目標は3つから4つになりました。自己認識が加わったのです。4つのうちの3番目に新たに書き出されたのが自己認識の目標です。教科目標は変わらないのですが、学年目標の1番目は、低学年児童にふさわしい社会認識、2番目は自然認識、3番目は自己認識、4番目は生活科独自の学習の方法です。

3番目の自己認識の問題ですが、低

学年にふさわしい自己認識とは、「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」と捉えています。ありのままの自分を認めることができることであり、自尊感情とほぼ同義です。自分はこれでいいんだ、自分にも苦手な部分や弱い部分もあるが、がんばればできる、いいところまでいけるという自己肯定感を低学年の段階で高めたいのです。これが生活科の究極の目標である自立への基礎につながります。主体的に自分の人生を生きる力を育てるのに、最も役に立つ教科は生活科だと思います。低学年の段階で僕なりにがんばればできる、という気持ちがあれば、3年生以降でもさらにがんばることができる子になります。

総合は自分自身を学習対象とするというよりももう少し、限定されるかもしれません。自己の生き方について考えること、自分はこれからどうしたらよいか考えることが究極のねらいです。二つとも方向目標です。これは幼児教育の世界で使っており、子どもをこのような方向に育てたいということを示しています。具体的な事項を上げ、これだけできるようにしてほしい、たとえば、縄跳びで前回りを1年生なら30回を跳べるようにしてほしいなどのことは到達目標といいます。

運動好き、縄跳び好きの子どもに育てていくというように抽象度の高い教育目標を方向目標といいます。幼児教育との連続のところで詳しく話しますが、方向目標とは、具体的に何ができるように育てなさいということではなく、自己の生き方や将来について考えることができる、自分のことを自分でしっかり考えられる、そんな子どもに

育てていくという子ども像をはっきり打ち出し、その方向に子どもを育てることをいいます。

この方向目標は、抽象度が高いのですが、生活科では独り立ち（自立）できる子ども、人生の基礎を養い自分や今の自分のあり方について考えることができるような子どもを育てていくことが教育目標の中身であると捉えていただきたいのです。

3. 教科特性3: 体験を通して学ぶ

生活科の説明で、体験を通して学び、教科書中心ではないという言い方をしましたが、体験を通して、つまり、いろいろな経験をし、自分とのかかわりで自然や社会や自分自身について学ぶとしています。体験を通して子どもたちが何を学ぶかということそれは、経験知や生活知、主観知です。

生活科で大切なのは主観知であり、自分としてはこう思う、こういうことに気付いている、たとえば、私が毎日水をあげたからアサガオが育った、私が毎日えさをあげたから、やぎがこんなに大きくなったというようなことです。この子がやらなくても育ったかもしれないませんが、自分がやったからということが大切です。低学年の場合は、それでよいのです。

4. 気付きの質の高まり

生活科の場合、「気付きの質を高める」という指導要領改訂の大きなポイントがあります。この「気付きの質を高める」ということについて話をしたいと思います。すでにお分かりと思いますが、生活科の解説4ページに「気付きとは」という定義があり、4点が

示されています。

まず、対象に対する一人一人の認識です。一人一人の認識というのは、主観知です。ぼくがこうしたからこうなった。それを大事にしてほしいのです。そして、気付きは子どもの主体的な活動から生まれます。先生から言われて分かったことが気付きではなく、子どもが自ら動き出して、活動して生まれるものが気付きです。

平成10年の改訂のとき、知的な気付きを大切にということが話題になりました。気付きは知的な側面ばかりかと誤解を招きましたが、今回は、気付きには、知的側面のみならず、情緒的側面が含まれると定義付けが行われました。つまり、動物や植物など対象に対する愛着やこだわりがあるからこそいろいろなことに気付きます。愛着があったりこだわりがあったりするから、よく観察をするようになります。やぎの口はこうなっていると人に言われて気付くのではなく、自分なりにやぎの特徴に気付きます。気付きは知的側面ばかりではないのです。これを自覚してほしいと思います。気付きによって自発的な活動を誘発すると定義付けの4番目に示してあります。次の活動を誘い出していけるのです。

低学年の子どもの見取り方の参考にしてほしいことがあります。それは、気付きには、二種類あるということです。それは、「対象への気付き」と「自分自身への気付き」です。この二つがあると捉えてほしいのです。子どもたちに作文などに分けて書き出させるという意味ではありません。先生方が子どもの気付きを見取るとき、たとえば、これは野菜に対する気付き、やぎに対する気付きなど対象への気付きだね、

これは、自分自身への気付きだな、など子どものつぶやきを聞いたり、作文や学習シートを読むときの見取り方の参考にしてほしいのです。

「気付きの質の高まり」については、今回の改訂のポイントであり、主観知から客観知にと示されました。具体例で説明します。

ある小学校できゅうりの栽培をしていました。その学校では、「野菜さんの声を聞こう」という指導が行われています。ある男の子がこだわりをもってきゅうりを育てていて、早くきゅうりを食べたいと思っていました。その子はきゅうりさんに「もう食べてもいい？」と聞いたそうです。そうしたら、きゅうりさんが「食べてもいいよ。」と答えたというのです。これはまさに主観的です。こんな小さいサイズなのに、きゅうりが「いいよ。」と言ったから、それを取って口に入れたけれど、「苦くてとげとげがいっぱいでおしくありませんでした」という挫折感を味わったようです。これはまさに主観知です。

このことをきっかけにしてこのクラスの多くの子どもたちが、「きゅうりはどのくらいになったら収穫できるのか」と悩み始めたそうです。いろいろ調べても、なかなか答えが見つかりません。ある時、女の子が「今日、おじいちゃんから、きゅうりは20センチ100グラムが収穫の目安であると聴きました。そして、本を見たらそう書いてありました。」と言ったそうです。その話を聞いたクラスの子どもたちは、みんな驚き、物差しを持ち出して、畑に行って一生懸命きゅうりを測り始めたのです。

2年生の1学期ですから、当時は、

まだ単位の学習をしていません。担任の先生は2学期に30センチものさしを使って学習しようと思っていたのですが、6月の段階で子どもたちが20センチを測りたいという強い願いをもったので、30センチものさしを購入し、子ども全員に配ったそうです。

20センチ100グラムは、客観知であり、算数で教わる単位学習にとっての事前学習といってもいいかもしれません。子ども達にとって、もうすでに必然性のある学習が果たされているのです。

子どもたちは、作文に自分の考えたことを漢字やカタカナで書きたいと思ったとき、まだ習っていなければ先生に聞きます。先生は、2学期にならないと教えないとは言いませんね。ここで大切なことは、生活科の活動が他教科学習の必然性をもっているということです。

子どもたちは、こういう漢字を書きたいから教えてほしい、きゅうりの適切な収穫時期を知りたいから測り方を教えてほしいと願います。そうやって主観知から始まって20センチ100グラムに象徴される客観的な知識へと移ることは、対象への気づきの質の高まりといえます。

一方、自分自身への気づきは、自分の思いを作文や学習シートに書かせるなど、振り返りの時間を確保することが前提です。子どもたちがその都度書き出したものを先生がほめて認めて自覚させるところから、自分自身への気づきが始まるわけです。低学年の子どもは自分が考えたことを何気なく書きますので、先生がそれを読み、「こんなことができてえらいね。」と認め、評価してあげることで、子どもは「自

分はえらかった」と自覚します。できたことや思いを自覚します。それを書きため、半年あるいは10ヶ月たって、自分が書いたポートフォリオを読み直すとしています。4月の頃はこれくらいしか作文をかけなかったのに2月になったら、3ページも4ページも書けるようになった。内容に関しては、6月にはやぎが来たときは自分にはえさやりの方法がわからなかったけれど、12月にはちゃんと上手にえさやりができるようになったという「できるようになったぼく、わたし」に気が付きます。自分自身への気づきについては、その都度の思いやできたことへの気づきから始まって、やがて自分はこうやって成長したという自覚が、気づきの質の高まりです。

主観知から客観知へとも関連しますが、生活科は、中学年以降の理科、社会とつながっていきます。その基礎を養うのが生活科であり、理科であれば科学的な見方・考え方、法則性などの理解や知識を身に付けるわけです。その前提になるのが、自然事象への愛着とか関心、知的好奇心であり、そういったものを低学年の段階で大いに身に付けることが理科学習につながると捉えてください。

社会科について言えば、たとえば、私のゼミには、中学・高校の社会科免許しかもっていない大学院生がおり、今、小学校の免許を取るための勉強をしています。そして、中学校の社会科は小学校の社会科とどのようにつながっているかを課題にしています。

生活科と小学校の社会科についてお話しします。

3年生で、地域探検がありますが、生活科では、探検によって、生活科マ

ップという地図のようなものを作っています。客観性のない地図ですが、客観性がないものでも、地図マークを覚えていなくてもよいと思います。ただ、地域に愛着やこだわりをもつことで、自分の地域をはじめとしたいろいろな場所にこういうところがあるという客観的事実を知るきっかけができます。地図作りを通して社会科への学習意欲は蓄積されていくと言えます。

2年生では3学期くらいに成長した自分たちの自分史を作る活動を計画している先生方も多くいらっしゃると思います。必ずしも8年分でなくても2年間でもいいのです。入学してからの自分の記録や自分史を作ることは、過去の自分の事実を確かめ、今の自分はどうなっているかを考え、3年生以降の夢や希望をもつことを大切にします。自分の事実を調べ、今の自分、そして、3年生からこういうことをがんばりたいというまさに将来への夢や希望を描

かせると思います。このやり方は歴史学習の基本だと思いませんか。過去の事実をしっかりと確認し、今の時代をどう捉えるか、自分についてだけでなく客観性もでてきます。まさに主観である自分史をつくることが社会科の歴史教育へとつながっていきます。このように生活科の学習は、主観知から客観知へというつながりや他教科へのつながり、3年生以降の理科や社会、もちろん総合的な学習も含めてつながっていきます。

総合的な学習は、活動や体験を通して課題を発見し、課題に基づいて調べ学習をします。そして、調べた情報を基に自分に何ができるかを考えます。このことが、本日の話の後半である「学びの In・About・For」につながります。活動や体験を通して学習を進めるとはどういうことなのかを一緒に学んでいきましょう。

Ⅱ．学びのIn・About・For

1. 学習の流れを象徴するものとしてのIn・About・For

学びの In・About・For はもともとイギリスの環境教育の用語です。

(1) In とは

In は「何々の中へ」ということであり、たとえば、森の中へ直接出かけて行く、環境教育なので、地域の川に探検に行き、自分の地域の川はどういう風になっているのかを考えるといったことです。7月の豪雨の被害もあったので、川の話聞くことはつらいかもしれません。心からお見舞いを申し上げます。

森の話にたとえましょう。森に入っていくと森林浴という日本語が象徴するように、緑にあふれて気持ちいいですよ。私が15年ほど前にドイツに行った時のことです。高速道路を車で走っていて周りの山を眺めていたら、森の緑が続く中で、所々赤茶けた木、立ち枯れた木がポツリポツリと見えました。何でこんなに茶色になっているのか、立ち枯れた木について同行者に聞きましたら、酸性雨が原因であるということでした。全部がやられているわけではないのですが、木の性質や場所によっては立ち枯れてしまったのだ

そうです。

（２）About とは

私たちはおとなですから酸性雨という名前は聞いたことはありますが、小学生にとっては、初めて聞く言葉であることが多いと思います。そこで、教師が酸性雨とは酸性に雨と書くと教え、酸性雨について調べ学習をしようとなったとします。それは「〇〇について調べる」という About を象徴する発想です。In は実際に学習対象になっている現場に直接入り込んで、森とはどういうものか、川とはどういうものかを学習し、実感を伴って理解します。そして、見つけた課題、たとえば、立ち枯れた木や地域の川の上流で遊んでいたら、プラスチックが足にぶつかった。こんな山奥なのにごみが流れている。僕らの地域のごみ問題はどうか、課題発見のチャンス兼ねているのが In の活動です。自分が課題として見付け出した酸性雨や地域のごみ問題について調べ、いろいろな情報を集める学習が About です。

（３）For とは

調べてみると酸性雨は、二酸化炭素が原因であることが分かった。二酸化炭素は工場の煙だけではなく、自分たちが使う車から出る排気ガスにも含まれているということが分かった。酸性雨をなくすため、つまり、森のために何ができるのかを考えることが次の活動です。僕らの地域のごみ問題のために、川を救うために、自分は何ができるか考える。これが For の活動です。ただ考えるだけではなく、考えた上でいろいろな判断をしますし、発表したり、実際に行動を起こしたりします。車の排気ガスの中に二酸化炭素が入っ

ていることが分かったので、今までお父さんやお母さんに頼んで車を使っていたが、近くに行くときは自転車に乗るか自分で歩くことにしようといった、自分なりの判断をするわけです。そういった活動を含めて For の活動となります。

このように、活動し、課題を見つける In、こだわり、調べる About、そして、何ができるか考え、判断し行動し、広い意味の自己表現をすることを For が象徴します。本日配付した資料は、平成 23 年度稲田小学校の年間指導計画です。これは、上越教育大学教職大学院の学校支援プロジェクトとして、各学校の課題に基づいて、週 2 回ほど学校に入り支援する活動を通して作成したものです。

生活科や総合を中心にして、子どもの活動や体験を中心にした学習をどのように進めていくかについて、木村チームは昨年、稲田小学校に半年間入って支援し、In・About・For を基にした年間指導計画を提案しました。

1 学期は In 中心でかかわる・見つめる、2 学期は時間が長いので、こだわる・調べるの About 中心、3 学期になったら自分たちのやってきたことを振り返り、考え・みんなで伝え合い発表し合うというように In・About・For が示されています。

このように学習の流れを意識していますが、1 学期は In だけ、2 学期は About だけというわけではなく、In を中心に、About を中心に、For を中心にという年間計画を立てています。

2. 子どもの発達とその時期に相應しい体験・活動と教育課題

たとえば、幼稚園の5歳児であれば
3歳児さんのために何ができるか考え

るところです。

＜子どもをトータルに（全人的に）捉える保育・教育＞	保育（遊び）⇒	生活科⇒	総合的な学習
For（～のため） ①誰のために ②何のために 追究の ＜他者意識＞ ＜自己の生き方＞ Second Stage・思考力・表現力・実行力	About こだわる （～について） ・調べる・知る ＜知的好奇心・ In （～の中へ） 没頭する・夢中にな ＜自己中心性・直接 ・集中力⇒	・調べる・知る ＜知的好奇心・ ・こだ る・ 浸る 経験・体験を通した ⇒・主体性の育成	うとする 調べ方・学び方＞ 追究の第一段階 わりを見つける力 ・情報収集力 学習＞
幼児期（3歳～） ＝「知性の土台」作り	低学年 「わたしは○が好きです、得意です。」	中学年 「わたしは～について知っています」	高学年・中学生 「わたしは△についてこう考えます」
児童・生徒期 → 生涯学習論にも応用可			

「学びの In・About・For」 の図

(1) 幼年期・低学年に育てたい力

幼児期から低学年までは In の活動を重視した遊びや学習をしてほしいと思います。自分のやりたいこと、自分の見つけた課題に没頭、集中し、夢中で浸りきれ、こうしたいという興味・関心に基づいて、一生懸命やる力がここでのいう集中力です。この力を育てたいものです。

今から10年ほど前、文科省の在外研究員としてペスタロッチ研究所に留学しました。そのときにチューリッヒの幼稚園や小学校を参観しました。7月に参観しましたが、現地では年度開始は秋ですので、7月は年度の最終月です。

その幼稚園には日本でいう指導要録
がありました。主任に見せてもらった

ところ、ある男の子のところにドイツ語で” ein Jahr spaeter” (アイン・ヤール・シュペーター)と書いてありました。英語で言うと” one year later” (ワン・イヤー・レイター)です。「どういうことですか？何を意味しているのですか？」と聞きますと、主任先生が「書いてある通りです。1年遅れるんです。この子にはもう1年この幼稚園にいてもらうんです。」とおっしゃいました。幼稚園児にも留年があるということです。

私は、児童中心主義のペスタロッチやルソーの勉強をしていましたが、児童中心主義の教育の一つの結果として、この子はこの学年にふさわしい力が身に付いたか判断して、進級を決めるのが向こうのやり方で、日本とは違います。日本では6歳は必ず1年生、7歳は2年生、15才になれば中学校を卒業します。不登校であっても卒業証書を手にしませんが、むこうはそうではないわけです。その年齢にふさわしい力が付いているかどうかで、進級させるさせないを判断します。

5歳児主任によれば、この子は遊びに対する集中力が付いてない。やりたいことへの集中力が付いていない。このまま小学校に行っても勉強に集中できない。だからもう一年ここにいてもらう、とはっきり言っていました。このやり方を日本に導入できるものではありませんが、考え方だけは皆さんに分かってほしいと思います。その時期にふさわしい力をしっかり付けているかを教師が見取らなければならないということです。

集中力は何を意味しているかということと主体性です。ぼくは鉄棒が大好き、縄跳びが大好き、わたしは絵を描くの

が好きといえる力。それが主体性です。その源を作るのが In の活動であり、幼児期から小学校低学年にかけての段階で大切にしたいものです。

(2) 中学年期に育てたい力

総合的な学習の究極のねらいは「自己の生き方について考える」ということです。小学校の3・4年生にとっては、自己の生き方について考えることはハードルが高いですね。個人差があり、全員が無理とは言いませんが、かなり厳しいでしょう。ですから、小学校中学年の子どもたちにとっては、For の段階、これは考える活動であり、考える材料は情報や知識です。次の For の段階を意識して情報を集める力を3・4年生で身に付けてほしいのです。それは、自分で調べたいものを見つける、こだわりを見つける力、情報収集力を付けることと捉えてほしいと思います。3・4年生なので追究の第一段階と書きましたが、これは必ずしも社会的な諸課題に直結しなくともこの段階では許されるという意味です。社会的な諸課題につながる事が理想ですが、つながらなくとも許されるのではないのでしょうか。

私のふるさと山形県上かみのやま山市内のある小学校で、4年生の男の子がバイクに興味を持ち、調べました。それも、教頭先生にお願いし、教頭先生の車に乗って学区内を全部回って1軒1軒インタビューして調べました。まさに、情報収集力です。この学区でどこの家にどんなバイクがあるかを全部調べ、そして、「ハーレーダビッドソンが2台ありました。」と自慢げに発表しました。社会問題には結び付かないのですが、自分のこだわりの課題を持って、情報収集の力をその子なりに大きく身

に付けました。

（３）高学年・中学生期に育てたい力

小学校高学年・中学生にとっては最後の段階である For の段階を中心に示しました。ここで私は、For を二つの意味に捉えなおしました。一つは、誰のためにこんな活動をしているか、つまり他者意識を持った活動です。もう一つは、何のためにこの学習をしているのか、つまり自己の生き方について考える活動です。そして追究の第二段階としては社会的な諸問題につなげてほしいと思います。

特に中学校の先生方に意識していただきたいのですが、図の中の In は平行線として書き出してありますので、なくなりません。時数の問題もありますが、調べ学習をして間接体験に基づく思考判断だけで自分の課題として受け止められるでしょうか。無理があると思います。学習対象の場に足を運ぶ、In の活動は絶対になくさないでほしいと思います。情報収集や考える時間などは多くてよいのですが、In の活動はしっかり確保することが大切です。

For の段階を大きく取り扱った事例として、かつての 頸城村立大養小学校の事例を紹介したいと思います。

10 年前のこと、大養小学校は、村内のほかの小学校 2 校と一緒に 5 年生全員で米作りを行いました。2 月 23 日に 1 年間行った米つくりの体験について午前中は体験発表、午後はそれぞれの課題について話し合う討論会を分科会形式で行うことを企画しました。子どもたちはそれを「米米サミット」と呼んでいました。

私も一つの分科会に参加しました。農薬使用の是非についての分科会です。当時の専業農家の米作りのプロのお父

さんも参加していて、最後にコメントを寄せてくれました。

各学校代表の 3 名が意見を言いました。大養小学校以外の 6 人の子どもたちは「農薬には毒が入っていて人間の体に悪いので、使うことには反対します。」ということをしていました。あとでその内容について担任の先生方に伺いました。

一つの学校ではバイオテクノロジー、遺伝子関係による最新のテクノロジーを使った農業だと思いますが、そういうバイテク農法を学習したそうです。最新のテクノロジーを使えば、農薬は使わなくてすむのだということだと私は理解しました。

もう一つの学校は「米ぬか農法」を学習したそうです。土の中に米ぬかを混ぜると土が強くなって雑草が生えないということを学んだそうです。だから農薬はいらないと発表していました。

それに対して大養小学校の 3 人のうち 2 人の児童は次のように言いました。「農薬には毒が入っていて、人間の体には悪いことは僕も分かっている。でも現在の頸城村の農業の実態は、おじいちゃんおばあちゃん中心の兼業農家がほとんどである。お父さんお母さんは勤めている。しかし、土日でもお手伝いができるとは限らない。だから田の草取りをやろうとしても人手が足りない。今の頸城村の農業の実態の一つは、絶対的な人手不足だということでした。また、頸城村の農業は兼業農家がほとんどであるが赤字と黒字のぎりぎりのところにあるのが実態である。もし、農薬を使わずにいれば雑草が生え、養分をとられる。また、稲が病気にやられたり、害虫にやられたりしてしまう。その結果、これ以上米の収穫

量が減ったら、頸城村の農業は全部赤字に転落してしまい、農業をやめなければならない。だから農薬は体に悪いのは分かるが、農薬を使うことに賛成する。」というのです。5年生の男の子、10歳の子の考えです。まさに、頸城村の農業はどうなっているのかという実態にこだわり、JAさんを訪問し、情報収集した上で一生懸命考えたようです。

担任の先生にお聞きしましたら、この子たちは兼業農家の息子たちだそうです。将来頸城村に残るとしたら、自分の家の農業を継いだらいいか、残って農業を続けるべきかはこの子たちにとって自己の生き方です。そして、農薬の問題は環境の問題でもあります。頸城村の農業のために自分は何ができるのか、また地球環境にとってどうなのかという他者意識を持った思考ができています。どうでしょう。高学年以降は先生方の指導の賜物もありますが、ここまで情報収集し、ここまで考え、発表（自己表現）することができるのです。

分科会の最後に、専業農家のお父さんが、「実は私も今、農業をがんばっているが、農薬をなしにした農業はあまりに難しい。やりたいができない。それで、私が今めざしているのは減農薬農法です。」と発言しました。先ほどの5年生の児童の発言ともつながる発言ではないでしょうか。一方、発表3番目の女の子は「私はアイガモ農法をやりたいので、農薬を使うことには反対する。」と意見を言いました。

以上から、学習の流れを象徴している In、About、For をもとに、子どもの発達段階に応じてその時期にふさわし

い力を付けるための活動や、子どもの成長を連続的に見取るための参考にしたいと思っています。

おわりに：すべては子どもたちのために

木村が皆さんにお届けしたいメッセージは、「すべては子どもたちのために」です。

では、子どもたちのために教師は何を心がければいいのでしょうか？

その前提になるのは、'educate' という言葉です。そのもともとの意味は「引き出しを開ける」というギリシャ語が語源です。引き出しは外から見たら何が入っているか分からないけれど、開けると中身が見えるようになります。

教育学の見地からしますと、これは「潜在的な力を引き出して、顕在化し明らかにする」ことです。生活科や総合で大事にするのは子どもの内なる願いや思い、力を外に引き出す、これが 'educate' の意味です。子どもの可能性を引き出すことが教師の本当の仕事ではないでしょうか。

知的遺産であるいろいろな教科の知識・技能を知ること大切であり、否定することではありません。しかし、単に教えて (teach して) 終わりではないのです。今回の大震災が象徴するように、い都度んな課題が自分の前にやってくるかわからないのです。唯一の正しい答えがない時代に、自分で見つけた課題を自分の力で解決できる、そういった「生きる力」を引き出してほしいのです。改めて表題に示した考えを提案します。

”Teacher もいいけれど、Educator をめざしましょう。”

ご清聴ありがとうございました。