

平成24年度 上越教育大学教員免許状更新講習資料

講習番号:20120120040

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24年8月17日

教室:上越教育大学・講302

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

I 幼児教育と小学校教育をつなぐものとしての生活科～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をつなぐものとしての生活科

①目的論：方向目標ー子どもの育ちの方向性を示した教育目標

☆到達目標をうちに含んだものとしての方向目標<ねらいの二層構造>

②方法論：間接教育の考え方

☆教師の意図やねらいを学習環境構成に反映し、子どもの主体的活動を誘発する。

③評価論：評価規準(目標準拠評価)を前提として個人内評価<伸び>を大切に。

2 スタートカリキュラムとは

3 スタートカリキュラムの意義と作成のポイント

4 遊びのもつ意義

II 学びのIn・About・For～学習の流れ&子どもの学びを連続的に捉える

III 生活科の教科特性と存在意義～従来教科との違い

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あり方

ー上越市立高志小学校の生活科からー

V 幼・保-小連携と遊びの中の学び

1 幼・保-小連携論から

2 遊びや主体的活動の中の学び～「見取り力」と「説明力」を高める

VI 新指導要領の全体像

1 自分自身への気付きの大切さ～学年目標(3)「自分のよさや可能性に気付く」

2 気付きの質を高める

～気付き＝「対象への一人一人の認識」「主体的活動を通して生まれる」

「知的＋情意的両面」「次の活動誘発」

3 小学校生活への適応と幼児教育との連携～スタートカリキュラム

4 現代的教育課題への対応～安全教育・生命教育・伝え合う活動など

5 科学的な見方・考え方の基礎の育成～自然の不思議さ・面白さに気付く

VII 生活科を巡る最新情報

1 気付きの質を高める…全国的な課題

2 科学的な見方考え方の基礎…理科との接続

3 スタートカリキュラムの実施…各学校の取り組み・各自治体の取り組み

◎新潟県生活科・総合的学習研究会第27回大会(新潟大会)のお知らせ

平成24年9月1日(土)午後12時半頃～ 新潟会館

教員免許状更新講習「生活科」(12.8.17.)資料
幼児教育と小学校教育をつなぐものとしての生活科
～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をつなぐものとしての生活科

まず、幼児教育と小学校教育の違いを教育の「目的論」「方法論」「評価論」から明らかにする。そして、両方の性格を併せ持った教科としての生活科の特徴を述べ、なぜ生活科が幼児教育と小学校教育をつなぐものと言えるのかを明らかにし、さらには、生活科がスタートカリキュラムの中核を担う教科として本当に相応しいのかを考えたい。

★**幼小の接続とは、**

幼児教育＝遊び中心の生活から、小学校教育＝(教科)学習中心の生活への移行。
どちらも「学び」(子どもが様々な資質・能力を身に付けて育つ姿)は共通している。

1) 幼児教育における遊びの中の「学び」(『幼稚園教育要領』・『保育所保育指針』より)

(1) **教育の目的**: 方向目標(一般目標、とも言う)中心

方向目標: 子どもの育ち(「学び」と言い換えてもよい)の方向性を示す教育目標

例)『要領』『指針』のねらいの実例(「～+ことのできる子ども」＝**めざす子ども像**)

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)

(2) **教育の方法**: 環境を通して行う教育・保育(活動や体験を通して～、と類似の言い方)

間接教育: 教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。

学習(保育)環境＝人的環境＋物的環境

(3) **教育の評価**: 他児と比べることは一切ない。

個人内評価: 子どものかつての姿と今の姿を比べて、「伸びを認めて褒め、自己肯定感を蓄積させる」評価法。どういう方向に育っているのかを確かめながら
徹底した
絶対評価 行う子ども理解の方法。子どもを全人的に捉えながら行う保育・教育にとって大変重要な評価の在り方である。(「指導要録」もあるが、全ねらいが書き出され、子どもの育ちの姿を文章化する。)

2) 小学校教育における学習の中の「学び」…学習内容はあらかじめ決められている

(1) **教育の目的**: (生活科以外は) **到達目標**中心

例)『学習指導要領』の各教科の目標と内容

算数〔第1学年〕目標(1)…数の意味や表し方について理解できるようにするとともに、
加法及び減法の意味について理解し、それらの計算の仕方を考え、
用いることができるようにする。⇒**実際は計算力育成をめざす。**

内容 A 数と計算 B 量と測定 C 図形

※方向目標と到達目標を対立的に捉えてはいけない。**方向目標** ⊃ **到達目標** と考えた方がよい。また、どちらがよくて、悪くて、の問題ではない。

国・算にも「方向目標」はある。＜例)日本語のおもしろさが分かる。論理的なものの考え方ができる等。＞

(2) **教育の方法**: 教科書中心であるため、**直接教育** 中心

(3) **教育の評価**: (「指導要録」への記載) **評価規準**を設定し、最終的にはA・B・Cによる評価。**評価規準＝教育目標を子どもの姿で示したもの**
3年生以上に「評定」欄あり。

3) 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	徹底した個人内評価（絶対評価の考え方）	評価規準（ABC 評価）を前提（絶対評価の考え方）、 評価欄もあるが、考え方は絶対評価

4) 幼児教育と小学校教育をつなぐ（両方の性格を併せ持つ）ものとしての生活科

(1)教育の目的

・究極的な目標：自立への基礎を養う（方向目標）

ただし、個々の単元や個々の児童に対しては、自立にとって必要な資質・能力を、具体的な「到達目標」として設定することは可能であるし、全く問題ない。例）この単元を通して太郎君には「人前で堂々と発表できるように指導しよう」という（到達）目標を設定して活動に取り組もう。

方向目標 > 到達目標 < 到達目標を内に含んだ方向目標 > = 教育目標の構造化

(2)教育の方法：間接教育が原則。適宜、直接教育も取り入れる

「教え込み」「指示・命令」は極力控える。＜例＞秋を見つけるために、児童を公園へ連れて行く（間接教育）。＞教室に戻り、学習シートを書（描）く（直接教育）。

※やはりここでも、どちらが「よい・悪い」の問題ではない。

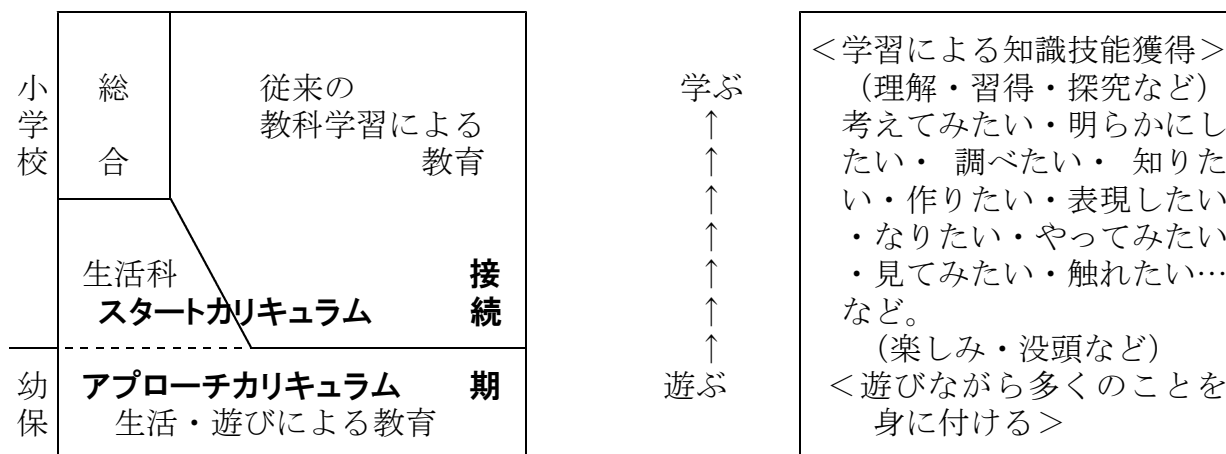
(3)教育の評価：評価規準（A・B・Cによる評価）を前提とした個人内評価（相対評価なし）

「伸び」を認めて褒めてあげる。「いいところ見つけ」が生活科評価の原則。自己肯定感・自己実現を目指す（→生きる自信＝自立への基礎づくり⇒「生きる力」） BとAの違いは？

5 両者（幼児教育と小学校教育）の関係とスタートカリキュラムの位置を図示。

＜教育内容・教育方法の円滑な移行＞

＜活動内容の質的移行＞



（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

（教師・保育者はいずれの場合も意図的） 知識・技能や資質・能力を身に付ける。

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ました。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」が明示されました。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のです。

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ました。

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と思います。

0. 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)をなくする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。

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です。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ます。

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ります。)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です。

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**します。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ます。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ます。

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 具体的な活動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のです。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、ここにあるのです。

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です。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します。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进行数える活動（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ります。生活科の日常的・継続的な活動を他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のです。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ます。「**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す。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ます。

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**」です。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）生活が中心でしたが、教科学習では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）が問われるからです。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**」が観られます。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ります。これが、スムーズな「**適応**」を生み出すためのスタ・カリの第一の意義です。

2. 子どもも安心・保護者も安心・先生も安心…み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す。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、保護者の皆さんや担任の先生も安心して新入児童と関わることができます。

- 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ます。特に、1週間の予定表を事前配布され、各教科の配当数等が示されていますと、「ちゃんと勉強しているんだ」と喜んでくれます。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ます。
- 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います。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ます。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ますと、複数教員での世話は、担任に心の余裕を与えてくれます。それに

3. 小学校生活に必要な生活習慣形成

4 遊びのもつ意義

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

<解説>

遊びとは、自分で見付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。

- 7 -

(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』くぎょうせい,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。

学びのIn - About - For

～学習の流れ&子どもの学び・育ちを連続的に捉える～

◎ **In・About・For** は、体験を通した学習の流れを象徴しています。同時に、幼児期から児童期にかけての子どもの育ちの見取りとその時々を中心的な教育課題を明らかにするための参考となります。

1. 学習の流れの象徴としての「In・About・For」

「In・About・For」は、もともとイギリスの環境教育の用語です。

◎ **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、そ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、そこでの活動に没頭する活動を象徴しています。学習対象であるその場で、森に枯れた部分があることや川の上流ななおにトレーが足に当たったりして山奥のゴミの存在に気付かされます。このような In の活動では、集中力や感性的な課題発見力の育ちが期待できます。

◎ **About** とは、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（「どうして所々だけ枯れているの?」「僕たちのゴミはどこに集められているの?」）について解決しようとし、さまざまな調べ学習に取り組む活動を象徴しています。ここでは、知的な課題発見力（酸性雨・ゴミ問題）・課題解決力すなわち情報収集力の育ちが期待できます。この情報収集力とは、実は「考える材料を集める力」を意味します。

◎ **For** の活動とは、体験を通して得た実感の伴った問題意識に裏付けられ、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す。例えば、「森のために僕は何ができるのだろうか」「きれいな川を取り戻すために、僕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です。

◎このように、「活動する・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」があります。

2. 子どもの発達とその時期に相応しい体験・活動と教育課題

＝幼児期から児童期にかけての子どもの育ちの見取りとその時々を中心的な教育課題を明らかにするための参考としてください。（次頁図参照）

○それぞれの時期の特徴と In・About・For

1 幼児期から低学年

- ・自己中心性＝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）
- ・遊びや活動に「没頭する体験」が大事→集中力を身につける
- ・諸感覚（×五感）をフルに使った活動⇒感覚（感性）的な問題発見の力

- ・遊びの対象や遊び相手へのこだわり
- ・年長児の「お兄さん・お姉さん意識」＝年少児のために・赤ちゃんのために
- ・自分の好きなこと（遊び）や自分の得意なことに**没頭・集中**することで**主体性**を養う。

2 中学年期

- ・知的好奇心＝自分で興味・関心の対象や課題が発見できる⇒ こだわりを学ぶ
- ・調べ学習＝学び方を学ぶ⇒考える材料を集めることができる
- ・「おもしろそうだから調べる」「興味があるから知ろうとする」
＝まだ「社会的な問題意識」を十分に持っていなくてもよい（追究の第一段階）
- ・**考える材料としての情報を収集する力**を身に付けさせて欲しい。

3 高学年期

- ・「誰のために」＝他者意識（相手意識）のある学習
- ・「何のために」＝自分のやっている活動や学習の意味を問う
＝社会的な問題意識に裏付けられた学習（追究の第二段階）が可能になる
⇒自己の生き方について考える力（総合的な学習のねらい）
- ・**考える力**はもちろんのこと、考えた上で物事を決断する力（**判断力**）、その判断に基づいて実行に移す力（**行動力**）、さらには、自分の考えたこと・やってみたことを発表できる力（**表現力**）などの、様々な力（いわば大人として生きていく＜＝自立＞ための様々な力）を養ってもらいたい。
- ・**About・For**の学びも**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いてくる。＝**「知性の土台」の意味**

以上のように、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ものと言える（生涯学習論への応用）。

＜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	
About （～について） こだわる In （～の中へ） 没頭する・夢中になる ＜自己中心性・直接 ・ 集中力 ⇒	For （～のために） （～について） ・調べる・知ろうとする ＜知的好奇心・ ・ こだわり を見つける力 ・ 情報収集力	①誰のために ②何のために 追究の第二段階・ 思考力 ・ 表現力・実行力	
		追究の第一段階 ・ 没頭する力 ・ 情報収集力	
幼 児 期（3歳～） ＝「知性の土台」作り	低 学 年 「わたしは〇が好きです、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 期 →生涯学習論にも応用可			

「学びの In・About・For」の 図

3. ＜付録＞総合的な学習をめぐる5つの事実

①週3時間→週2時間

＜性格の明確化（探究型）、外国語活動との分離・選択科目廃止（何でもあり×）＞

- ②第5章として（総則第3から）独立く教育課程上の位置づけが明確に＞
- ③目標の明記＜「ねらい」から「目標」へ格上げ＞
 ＜目標の中身：他教科等との合科・関連、ものの見方・考え方を身に付ける、
 自己の生き方について考える（⇒生きる力）、目指すは**探究的学習**＞
- ④目標や内容の学校裁量についての明記
 ＜育てたい力や活動内容は学校・児童生徒の実態に応じて。学校での自主カリキュラム編成が公認された。＞
- ⑤解説の作成＜探究型学習の進め方についてのマニュアルがここに完成！＞

生活科・総合的な学習における教師の役割 **‘Teacher’ もいいけど、 ‘Educator’ をめざそうよ**

平成元年の学習指導要領に生活科が新設されて21年。生活科も昨年、ようやく成人を迎えました。同時に、今回の改訂がこれからの生活科のあり方を決めることになります。

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もありません。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〇です。従って、教師は、子どもと共に活動し、共に学習を創りながら、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。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’ をめざそうよ

生活科の教科特性とその存在意義 ～従来教科との違い～

木村吉彦

☆生活科の教科特性その１：子どもの（発達）実態に即す教科

- ◎従来教科：学問的背景あり（例）理科→物・化・生・地、国語→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：学問的背景なし

子どもの事実・実態（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）から学習が始まる。⇒「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。
（全人的な学力観）

☆生活科の教科特性その２：自分自身を学習対象とする教科（＝主体性を育てる教科）

「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、道徳のみ＞
生活科の場合…

「自分自身への気づき」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ばく・わたし」「できるようになったばく・わたし」
に気付かせて欲しい。⇒自己肯定感⇒生きる自信≡自立への基礎
⇒主体的に「生きる力」

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上手に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、人前に出るとあがってしまっていて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て欲しい。
→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

☆生活科の教科特性その３：体験を通して学ぶ教科＝「気づき」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～

（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
＝主観的（個性的）な知識の尊重→客観的な認識の基礎＜従来教科学力との関連＞

- ◎気づきとは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
- ◎気づきの種類：対象への気づき、自分自身への気づき
- ◎気づきの質の高まり：a.主観知から客観知へ（対象への気づき）
b.自分の思いへの気づき（自覚）から自分の成長への気づき
（自分自身への気づき）

◎気づきとその質の高まりの実践例

- ・自分の気づきの確認（振り返り）＜気づきの自覚化（気づきの始まり）＞
- ・自分の気づきをクラスメイトの前で発表する＜気づきの共有化（広がり）＞
- ・自分の気づきや発見を絵本や図鑑で確認する。＜気づきの客観化＞

＝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）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ばく・わたし）＞

★生活科の存在意義：

1. 自己決定・自己選択の機会の提供：思考力と主体性を備えた児童の育成

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）をもって問題解決に当たり、その中で図鑑等を用いて客観的な知識（ヤギの生態等）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。
飼育・栽培活動の教材（大单元）としての妥当性＜日々の活動重視＞。

4. 「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育てる。

子どもの多面的理解の必要性。教師の子ども理解（評価）力の研磨。

◎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）

◎木村のHP：「よっちゃんの部屋へようこそ！」（Yahoo!かGoogleで検索してね(^_^)v）

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。

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ない。生活科は「間違え」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年生女児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）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(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。

幼・保-小連携と遊びの中の学び

1. 幼・保-小連携の必要について考える

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」
→単に「5歳児と小学校1年生との問題」ではない。

幼・保-小連携＝幼児教育と小学校教育についてお互いをよく知り、理解し合うこと。
連続的に成長する一人一人の子どもが、なめらかに学校生活に適応し、意欲的に（学校という）新しい環境になじみ、過ごせるようになるための援助・支援。期待は裏切らない・不安は最小限にとどめる。
「段差0」をめざすのではなく、不必要な段差は除くが、必要な段差は「人生の飛躍のチャンス」であることを意識する。

幼・保-小連携のキーワード：相互理解・互恵性

1 幼・保・小教員の意識のずれと小学校教師の勘違い

- 幼児教育教員が育てたい子ども像：「主体性のある子ども」＝遊びや活動においてリーダーシップを発揮できる子ども
- 小学校教員が期待する子ども像：「従順」で「しつけの行き届いた子ども」
→幼児教育教員が自信を持って送り出した卒園児が評価されない実態＝意識のずれ
- 新入児童＝何もできない、かわいだけの存在＝「教育は1年生から始まる」（勘違い）
→新入児は、3月まで最年長児として園活動のリーダー・お兄さん＆お姉さん
「小学校1年生は人生の6年生である。」
＝様々な体験・経験を経て小学校に入学してきている、という当たり前の事実を忘れてはいけない。

2 「自由保育」への誤解—小学校教師の偏見と幼児教育教員の要努力

- 「自由保育＝放任保育」という小学校教師の誤解
→「自由保育＝自由遊びを中心とした子どもの主体的な活動を中心に展開される保育形態」ということを、実践を通して正しく伝える努力が足りないのではないか。
子どもが遊びの中で何を学び、どんな力を付けているかを見取り説明する必要あり。
＜「2. 遊びの中の学び」参照＞

3 幼・保-小連携の必要性～子どもの発達を連続的に見取るポイント

①発達（成長）の連続性の確保（成長保証）—主体性と社会性の育ち

おとなの都合（おとながつくった制度）のために、学ぶ場所が変わるだけなのにそれらの場所の間に大きな「段差」があってはならない。
⇒教師は、子ども達の「先行経験＝学びの履歴」を理解する必要がある。
＝一人一人の「これまで」を知る必要。

②学びの連続性の確保（学力保証）—直接経験から間接経験による学習スタイル

先の「In・About・For」に見たような、子ども達の「学習様式の変化・発達」を理解し、子どもの（学び方の）発達段階に見合った授業を展開する必要がある。

例）低学年：身近で具体的な対象についてはよく学ぶ。

（抽象的な思考力の芽生え＝7歳、といわれている）

中学年期：「抽象的な」事柄についても学べるようになる。

論理的な思考力も付いてくる。

高学年：相手意識を持った学習が可能になる。社会問題への関心が高くなる。

＝一人一人の「これから（の学び）」を見通す必要。

③学校教育への適応の促進（適応保証）

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」

学校という新しい環境に主体的に適応しようとする（＝自分の居場所を見つける）意欲を持たせる必要がある（学校が安心して過ごせるところであることを実感させる必要がある）。＝登校意欲・適応意欲⇒学習意欲（結局、学力保証へつながる。）

——以上の３点は、必要の本質的な理由（子どもの発達保証という意味で）

以下は、いわばおとなにとっての必要

④教師の相互理解と認め合いのため

これは、全ての学校・施設間連携の問題である。それぞれの校種の独自性を認めつつ、お互いが対等な立場で尊重・理解し合う。

⑤共通の教育目的（＝『生きる力』の育成）実現のため

幼稚園：生きる力の基礎， 保育所：生涯にわたる人間形成の基礎

小学校以上：生きる力（どんなに変化の激しい社会の中にあっても～～～）

⑥適切な就学年齢の見極めのため（6・3制の見直し）

6歳就学は適切か？の確認～幼児教育の義務化・無償化

<実は、中央教育審議会幼児教育部会の議論が既に始まっている>

4 今すぐ行いたい連携

①「連携担当」を校務（職務）分掌に明確に位置づける。

②保育参観と授業参観に基づく「合同研修会」を開催する。

同じ授業・保育を見た上で（同じ土俵の上で）意見を交換し合う。

年度末の「情報交換会」が唯一の研修機会では不十分である。

③（保育参観・授業参観が時間的に無理な場合でも）合同研修を行う。

④生活科を「幼小連携を強く意識した教科」として捉え直す。

生活科の中に幼稚園児・保育園児との交流（単元）を取り入れる。そこでは、必然的に教師同士の交流が生まれる。この「交流」が相互理解のきっかけになる。

もちろん、総合的な学習の中で中・高学年児童と幼児との交流を取り入れることも良い。

⑤スタートカリキュラム・アプローチカリキュラムを代表例とする「接続期カリキュラム」を、各教育委員会と現場とが協力し、異校種間連携カリキュラム作成によるカリキュラム連携（その時々偶発的な「交流」にとどまらず、計画的に連携する。）

大事なことは…

子ども理解の共有を基盤として教育目標を共有することで、カリキュラム上の連携・連続性が生み出され、子どもの「学びの連続性」が促進される。（「はじめに教える内容あり」では、幼小連携の趣旨に反する。単なる「先取り教育」に陥り、幼児期の「知性の土台」づくりに何ら貢献しない。）

<参考資料>

拙稿「学びの連続性-幼小の相互理解のために-」（『幼稚園じほう 2004年2月号』所収）
座談会「これからの就学前教育と小学校教育との連携の在り方」

（『初等教育資料 2006年2月号』所収）

拙著『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 2003）

2. 「遊び」のなかの「学び」

教師は、遊びや主体的な活動の中で子ども達がどのような力を付けたかをしっかり見

取り、それを保護者や地域に向かって説明する必要がある。（「見取り力」「説明力」）

＝幼児教育・小学校教育共通の課題

⇒自由保育・生活科・総合的な学習への理解を促すために欠けていた（もしくは不足していた）こと

1. 幼小の連携を意識した1年生のカリキュラムづくりと「遊び」単元

◎実践：上越教育大学附属小学校平成13年度1年1組（担任：尾身浩光教諭）

(1) キーワードは「自信」～よりスムーズな「適応」をめざして

①幼稚園・保育所でやってきたことが小学校でもできる、という自信。

②初めて挑戦したことが実現できた、という自信。

③仲間との協力によって実現できた、という自信。

(2) 「遊び」単元の意義

①（低学年の）子どもにとっては幼児期からの連続性の確保。

②子どもが自分＜主体性＞を思いきり発揮できる（ありのままの姿を出せる）。

③教師にとっては「子ども理解」の最大のチャンス＜各児童の興味・関心のありか＞。

2. 「遊び」のなかの「学び」～砂場遊びの場面

(1) 具体的な子どもの姿（木村の「見取り」）

砂や水の感触を味わう姿、感触を言葉に表す姿、感触への共感を求める姿、それぞれの思いをお互いに言葉で表し、自他の思いを比較する姿、砂団子や型抜き・川作り・滝作りをする姿、砂を使った「ごっこ遊び」を行う姿、諸活動を仲間と共に進めている姿（内容としては、互いに影響を及ぼし合っている姿、他者の発想を自分のものにする姿、他者から触発され新たに自分の発想を引き出しながら活動する姿、などがあつた。）活動終了後学習シートに活動を振り返り、絵や文章で思いを表現している姿、などなどなど。

(2) 「遊び」がもたらす体験世界＝遊びによって育つことが見込める力（一般論）

丸野俊一「遊び体験がはぐくむもの」（『児童心理 '95.9』pp.26-34.）より

a.諸感覚を通じた感性や感動を育む体験、b.具体的なモノの操作を通じたモノの概念形成および道具の発見・製作体験、c.現実と虚構の往来を通してもたらされる想像力を育む体験、d.問題状況への挑戦の結果としての成功や失敗体験（この体験は、認知面での問題解決能力および気力・忍耐力などの精神面での問題解決能力をもたらす可能性を含む。）、e.感情的なやりとりを通じた喜怒哀楽やいたわりの精神を育む体験、f.約束ごとやルール・規範にかかわるやりとりから社会性や自主性を育む体験

(3) 「遊び」から「学び」へ

両者を比べてみると、私が「見取った」実際の子どもの姿の中に、一般論として育つことが見込める力を見いだすことが出来る。例えば、「砂団子や型抜き・川作り・滝作り」の活動は、砂や水の性質を知り（モノの概念形成＝知識獲得）、さらにスコップやホースの正しい使い方を知って（道具の発見＝技能獲得）はじめて可能となる。「ごっこ遊び」は、イマジネーションの世界を広げ（想像力の育成）、創造力を育む契機であろうし、「仲間と共に進める活動」は、自己表現力・他者意識・コミュニケーション力による主体性・社会性の育成、規範意識や情緒面も含む精神的諸能力を育む契機となるであろう。

(4) 自由保育・生活科・総合的な学習の課題

このように、遊びの中で子どもたちがどのような「学び（具体的な資質・能力）」を身に付けているのかを明らかにし、それを保護者や地域に向かって説明する必要があると私は考えている。それは、幼児教育の世界では「放任」とはき換えられやすい「自由遊び」の重要性を説くことになる。一方、小学校教育では、「活動あつて学びなし」という生活科や総合的な学習への批判に応えるものとなろう。さらに言えば、このことは、「遊び」と「学び」の関係、ひいては「学びの連続性」を子どもの具体的な姿から語るとい

う幼小連携の本質的な課題に答えることにもなるのである。

まとめ：遊び・活動の中の学び—「見取り力」と「説明力」

—上越教育大学附属小学校1年1組（平成13年度）の事例から—
具体例）1年生の砂場遊び場面にて：**学びの内容を単語で説明**しよう！！

砂団子や川作り→水や砂の性質の理解（経験知の獲得）

スコップやホースの正しい使い方（道具に関わる技能獲得）

ごっこ遊び→イマジネーション（想像）の世界を広げ、創造力を育む契機

言葉のやりとりによる駆け引き（言語表現力・人間関係力）

情緒面も含む様々な精神的諸能力

仲間と共に進める活動→自己表現力やコミュニケーション力

⇒相手意識・規範意識、自主性や社会性を育む契機

3. 教師の課題

子どもが活動に没頭している（遊び活動を含む）姿から、教師は、子どもの「体験世界」を想像・予測し、子どもの内面に育っているもの（＝学び）を特定しなければならない。子どもの体験世界を理解し、「内面の育ち」を読みとるための、教師の課題は…

(1) 学力観～子どもの全人的理解

子どもひいては人間を「全人的に」捉え、全人的な力を「学力（＝学びとられた力、これから学ぼうとする力）」として認めること。「包括的な学びの成立」を「学習の成立」とみなす学力観をもつ必要。⇒「仮説検証型」実践研究の限界・羅生門的アプローチに基づく校内研修

(2) 包括的な学習環境・遊び環境の提供～間接教育の考え方

遊びのもつ包括的な「体験世界」を確保するために教師は、①集団内構成員として行動するか、②遊びを構成する情報の提供者となるか、③観察者として振る舞うか、のいずれかである。そのいずれにしても、**学びを促す「遊び環境」成立のためには、「間接教育」の考え方に基づいた教育活動が不可欠である。**

間接教育：教師のねらいや意図を（学習や保育の）環境構成に反映させることによって、子どもの主体的・自発的な活動を誘発しようとする教育の在り方。
⇒幼児教育から学ぼう。

(3) 教師の「見取り」の力量～「内面の育ち」への判断材料

＝内面を推し量る手段をたくさんもつ努力

多面的な子ども理解に努めなければならない。尾身先生は、子どもの観察記録・子どもの発言記録・子どもの学習シートという3つの記録から総合的にみとり、「学びの成立」を判断していた。⇒先に書いたように、学習シートあるいは作文の内容から子どもの内面の育ちを読みとる力が教師に求められている。

(4) なぜ「学習シート」や「作文」か

☆活動を振り返り、文字化することによって「学びの自覚化・意識化」を促す。

（生活科・総合では）学びの内容は子どもに任せられると考えられるが、子どもの内面における「意識化」は教師との共同作業といえる。教師による子どもの学びの意識化の前に、子ども自身の「意識化」＜自分自身への気付き＞が必要である。その意識化にとっては「文字化」という作業が、活動のある程度冷静にかつ客観的に振り返ることが出来るので有効である（幼児教育の遊びとの決定的な違い）。しかる後に、**教師がその「学び(育ち)」を子どもに自覚・意識させることが教師「支援」の本質＜「自立への基礎を養う」という生活科の究極の教科目標に直結する＞である。**