

宮城教育大学集中講義「幼小連携論」('12.8.8&9.)

幼・保・小連携と子どもの育ちの見取り

ー「アプローチカリキュラム」「スタートカリキュラム」&学びの<In・About・For>ー

上越教育大学大学院 木村吉彦

I. 幼児教育と小学校教育をつなぐ生活科の教科特性

はじめに

1. 幼児教育と小学校教育の違い
2. 幼児教育と小学校教育をつなぐものとしての生活科

II. 遊びの意義—5歳児と1年生の学びをつなぐ重要な要素

III. 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

1. スタートカリキュラムとは
2. アプローチカリキュラムとは
3. スタートカリキュラムの意義と作成のポイント

IV. 子どもの成長を連続的に捉える「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

1. 学習の流れの象徴としての「In・About・For」
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」
3. 生涯学習における「In・About・For」とスタートカリキュラム

さいごに：教師としての役割「‘Teacher’もいいけど、‘Educator’をめざそうよ」

<参考文献等>

木村吉彦（2003）：『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）

文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 生活編』（日本文教出版）

木村吉彦編著（2008）『小学校 新学習指導要領の展開 生活科編』（明治図書）

木村吉彦監修・仙台市教育委員会編（2010）：『「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（2012）：『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）

幼・保・小連携と子どもの育ちの見取り

ー「アプローチカリキュラム」「スタートカリキュラム」&学びの<In・About・For>ー

上越教育大学大学院 木村吉彦

<シラバス>

幼児教育や生活科・総合的な学習において最も重要なことは、**子どもの全人的な理解**である。そのとき幼児期から小学校児童期という発達特性に基づき、「遊びや主体的な活動における子ども理解」の考え方と実践的な力量が小学校教師に求められる。そこでは、教科書中心ではなく、子どもが活動や体験を通してどのような資質・能力を身に付け、人間としての成長が観られるのかを的確に把握する必要がある。本研修会では、**幼児教育と小学校教育との異同**から始まり、幼児教育と小学校教育をつなぐ**生活科の教科特性、遊びの意義**や生活科の教科特性を活かして幼小連携につながる**「アプローチカリキュラム」「スタートカリキュラム」**、さらには、総合的な学習も視野に入れた連続的な子ども理解のあり方を理解するための**「学びのIn・About・For」理論**について、皆さんと学び合います。

I. 幼児教育と小学校教育をつなぐ生活科の教科特性

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や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言わざるを得ない。

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」であり、単なる「5歳児と小学校1年生の問題」だけではない。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。異校種間連携についてのキーワードは、**「相互理解」と「互惠性」**(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や遊びの意義を明らかにする。

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50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た(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

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あり方であり、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(ひょうかきじゅん)」**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あり方である。

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)。従って、かつては**相対評価**を意味していた「評定」であるが、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」のことだからであり、他児との比較の問題ではないからである。

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**全人的に子どもを理解**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	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。

(1)教育目的の観点から

生活科の究極的な目標は「**自立への基礎を養う**」という抽象的な内容である。人間が独り立ちするための基礎的部分を育てるという子ども像と育てたい方向性が示されている。これは**明らかに「方向目標」**である。しかし、実際の授業では、子どもたちが独り立ちに向かってどのくらい育ったかを見取りつつ、また**独り立ちするための資質・能力を「到達目標(行動目標)」として設定**して授業を展開して構わない。例えば、この単元を通して子ども達には「自分の考えを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んでよい。つまり、生活科の場合、個々の単元や個々の児童に対しては、具体的な「到達目標」を設定することは可能であるし、全く問題はない。

すなわち、**生活科の教育目標は「到達目標を内に含んだ方向目標」**なのである。

(2)教育方法の観点から

例えば、「秋をさがそう」という単元では、教師がどんぐりを教室に持ってきて見せ、「これが秋ですよ、覚えなさい」と教えるようなことはしない。そうではなく、低学年教師は子どもたちに秋を見つけさせようとして公園に連れて行き、子どもたちが自ら秋を見つけたくなるように仕向ける。秋を見つけさせたいという教師のねらいが反映された公園という（物的）教育環境に子どもを連れ出し、子どもが自分から秋を見つけたくなるよう言葉がけをして授業をする。これは、まさしく間接教育の考え方による教育の方法である。一方、教室に戻ったら、作文シートや学習カードに今日の活動や感想を書く時間を設ける。このとき教師は、「カードや作文に書いてね」と直接指示をする。

このように、**生活科の方法論の基本は間接教育であり、「教え込み」「指示・命令」は極力控えるが、適宜直接教育も取り入れた指導が行われる。**

(3)評価論の観点から

生活科では対象が小学校低学年ということもあり、絶対評価の考え方を基本にして評価活動を進めなくてはならない。他児との比較によるのではなく、まさに**その子の「伸び」を認めて褒めてあげることが基本**である。しかし、小学校なので、指導案の中には「評価規準」を書き出す必要がある。その目標に関してどのような姿を見せているか、そしてその目標に対してどのレベルにまで達しているかを見極めるのが生活科の評価活動になる。他者と比べることはないが、教師の設定したねらい、すなわち「評価規準」に忠実に学習活動を展開することが求められる。従って、**生活科の評価は評価規準を前提とした個人内評価である。**

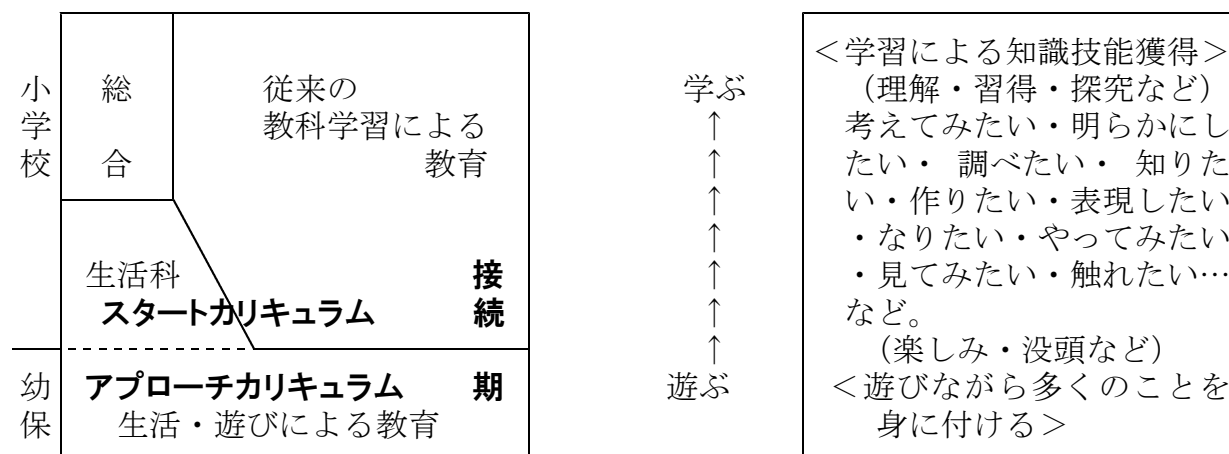
(4)幼小連携の鍵を握る教科としての生活科

以上のように、生活科は、幼児教育と小学校教育の両方の性格を併せ持つ教科であり、幼小連携の鍵を握る教科である。それは、生活科が幼児期の学びと新入児童1年生の学びをつなぐ役割を果たしていることを意味している。

(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。

Ⅱ．遊びの意義—5歳児と1年生の学びをつなぐ重要な要素

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(体験)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。「やったあ!」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、これが遊びのもっと一番の意義である。**自分の好きな遊び（自分で決めた課題）に没頭・専念・集中できて自分の力で実現を果たすという自己実現の体験から、「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、5歳児と小学校1年生に最も必要とされる学びの内容**である。

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」、「わたしだってがんばればできる」）
↑↓＜生活科＞	
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

Ⅲ. 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が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も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。

1. 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ので、木村の思いきった見解を以下に書き出す。参考にしていきたい。

(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す、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、明日も学校に來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える。「**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。

2. 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。

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内容（具体例）の多くは、宮城県仙台市の全国に先駆けたスタートカリキュラム実践校から学んだものである。今回は、仙台市内小学校のスタートカリキュラム事例と、田上町が取り組んでいるアプローチカリキュラムの実例を資料として準備しました。

IV. 子どもの成長を連続的に捉える「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、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、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時代にあっても、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」**）。ここには，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 こたわる 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） （～について） ・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	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 わりを見つける力 ・情報収集力 学習＞	＜他者意識＞ ＜自己の生き方＞ 第二段階・思考力 ・表現力・実行力
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

それぞれの時期の特徴と In・About・For のかわり合い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**を示してくれるものである。「**スタートカリキュラムとは，人生のスタートカリキュラムである**」とはこのことを意味するのである。

(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「抽象的な思考力」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Forの活動（思考中心の活動）に直結する。

(3) 小学校高学年・中学生期

私は、For（～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。

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も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 ‘Teacher’ もいいけど、‘Educator’ をめざそうよ

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

○プロフィール：

木 村 吉 彦 上越教育大学大学院教授（教職大学院・生活科教育学）

1955（昭和30）年山形県生まれ。東北大学教育学部および東北大学大学院教育学研究科を卒業・修了。盛岡大学助教授・上越教育大学准教授を経て現職。講義や論文指導と研究活動そして教育現場の指導、さらには研修会や講演会と多忙な毎日を送っている。

ルソー、ペスタロッチーといったヨーロッパの教育思想研究から始まり、現在では、幼小連携論を背景とする生活科教育学を専門分野としている。また、総合的な学習教育論、ジェンダー論を中心とした家庭教育論等、幅広い研究分野にかかわっている。教育の現代的な諸問題を、常に教育の本質論から分析し考察を加えている。そこでは、常に「子どもの姿」から教育を語るという子ども中心主義・現場重視の考え方に徹し、「生きて働く教育学」の確立をめざしている。

平成13年度文部科学省在外研究員として、2002（平成14）年3月より2003（平成15）年1月まで、チューリッヒ・ペスタロッチー研究所客員研究員として、チューリッヒに滞在。帰国後、10年間の生活科に関する論考を一冊にまとめ、『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）として出版した。

2005（平成17）年6月には、日本生活科・総合的な学習教育学会学会誌に掲載された論文「生活科・総合的な学習の存在意義—全人的な学力観を前提に」が、第3回「研究奨励賞」を受賞した。

平成20年3月における生活科の学習指導要領改訂の委員を務め、8月出版の『小学校学習指導要領解説 生活編』（日本文教出版）作成に関わった。また、同年11月には『小学校新学習指導要領の展開 生活科編』（明治図書）の編著者となった。2010年には、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）の監修者となり、生活科の意義と幼小連携の重要性を全国に発信した。また、これまで重視してきた現場とのかかわりをもとに、『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）を2012年3月に出版し、東日本大震災に象徴される我が国の様々な環境の変化のなかでの「主体的に生きる力の育成」の大切さを強調している。

☆これまでと現在の主な役職（全国・全県等）

- ・文部省「学習指導改善のための調査研究協力者会合＜生活＞」委員（平成11年12月～12年12月）
- ・文部科学省「評価規準、評価方法等の研究開発＜小学校生活＞のための協力者会合」委員（副査）（平成13年2月～14年3月）
- ・文部科学省「全国のかつ総合的な学力調査に係る研究指定校（小学校 生活）企画委員会」委員（平成15年12月～18年3月）
- ・文部科学省「学習指導要領の改善等に関する調査研究協力者会合＜小学校生活＞」委員（平成18年4月～20年3月）
- ・日本生活科・総合的な学習教育学会常任理事（新潟県地域世話人兼務）／事業部副部長（平成17年4月～20年6月）／事業部長（平成20年6月～平成23年5月）／学会20周年記念事業実行委員会副委員長（平成23年5月～現在）
- ・新潟県生活科・総合的な学習研究会（日本生活科・総合的な学習教育学会新潟県支部）事務局長（平成11年11月～20年3月）／上越地区理事（平成20年4月～現在）
- ・仙台市スタートカリキュラム検討委員会委員（平成21年4月～平成23年3月）