

大学院教育学専攻講演会

子どもの姿から学ぶ生活科

Living Environmental Studies: its Perspective, Curriculum and Lesson Study

久野弘幸*

KUNO Hiroyuki*

○司会（山崎洋子：武庫川女子大学）

今回の講師は、久野弘幸先生にお越しいただきました。久野先生は、愛知教育大学の生活科教育講座の准教授です。よろしくお願いします。

○学生

お願いします。

○山崎洋子

ちょっとエピソードをお話したいと思います。前任校で久野先生と一緒に仕事をしておりまして、このたびこうやって講演会に来ていただきました。といいますのは、今年から本学に来て下さいました藤本勇二先生のお知り合いでもあったという経緯もありまして、ぜひ、講義を聴かせて欲しいとお願いしましたところ、快くご快諾下さいました。お住まいは名古屋なんですけど、今日は山形からいらっやいました。仙台からの飛行機が無事着きましたので、時間通り進めさせていただくことができると思います。参加してくださった皆さんには、久野先生の講演を聞いていただいて、今後の教員生活に役立てていただければと思います。それでは、先生よろしくお願いします。



（講演者：久野弘幸氏 愛知教育大学）

○久野弘幸（愛知教育大学）

では、よろしくお願いします。

前半は生活科の概要のような話をし、後半は子どもの姿から学ぶ生活科についてやります。大きなタイトルはそのような方がいいですね。前半は主に半分情報のような講

習のようなものになります。指導要領に書いてあることもあるし書いてないようなこともあります。生活科の目標や内容について、一回聴いたら全部覚えてしまう人はどのくらいいますか。一回授業ではやったでしょ。何回聞いても分かり方が分かるまでは納得できるまでは少し時間がかかるし、いろんな人のいろんな説明の仕方でも何回か聴いてだんだんわかってきますね。分かり方がいろいろ変わってくると思います。重なる部分があるかもしれませんが、自分の知っていることと繋げて考えてもらったらいかな。

私は、学部は奈良教育大学学校教育小学校教員養成課程教育学専攻を卒業しました。教育経営、教育史、教育哲学、西洋教育史、日本教育史、教育行政、教育方法、カリキュラム計画論はすごく大事なことで、学部の時はこの様な学校教育を専攻していました。小学校の専修免許と中学校二種免許の国語を持っています。そのあと大学院では社会科教育をやりました。なぜかという、大学卒業後少し民間企業で働いていたからです。高校の時や大学に入る時に、人が育つとか人が学ぶとかはどういうことか、教育が人を育てるとはどういう営みなのかということに関心がありました。たとえば理科だとか社会だとかという教科をどう教えるかに関心があったわけじゃなくて、人が育つときに何が大事なのか。どんなことを考えているのか。授業とは人と人とのコミュニケーションの上でどのように成立しているのか、そういったことに関心がありました。学部の時は、入口としては国語をとり、文学とか言葉が人を育てるんじゃないかと思っていました。けれども、社会に出て大学院に戻ってきたときには、社会の中で人が育つと思って社会科を選びました。博士課程では、また教育学の教育方法を専攻しました。そこで出会ったのが授業研究、授業分析です。授業の実際でおきているものの中から子どもが何を考えどんなふうに進んでいくかを考えていくことに関心をもっていました。何の反対かという、教師がどう教えていくか、何を教えたいと思っているかのちょうど反対になります。教育の授業の中でも、あるいは学校の現場の先生の現職教育の中でも、教師が何を教えるかについて関心があったりそういうことを中心に考えている先生と、子どもがその授業をどう学んでいるかに関心がある先生とに

* 愛知教育大学 (Aichi University of Education)

分かれる。ちょうど昨日一昨日と山形の学校の校内研修がありました。一昨日行った学校は3回目ですが、だんだん先生たちが変わってきます。最初は、算数をどう教えるか、二桁×二桁のかけ算をどう教えたらいいかの議論から、子どもがどう学んでいるか、子どもの思考がどう動いているかを議論するようになってきた。そういう教師が変わっていくお手伝いをしています。そういうことを考えながら、後半実際の授業を一緒に見ながら生活科の中での子どもの学びや関わり方をできているかを皆さんと分析しながら見ていくようにしたい。そこにつながっていきます。

名古屋大学の教育方法は特に授業分析が強いところです。ねちねちと授業の記録を見ていくんですね。どうということかという、子どもが一つ発言した言葉のその後ろにあることを1時間でも議論する。一つや二つの言葉でも、授業の中での発話を、たとえばその前の時間ではどんな記録をとったのか、あるいはワークシートの中でどんなふうに表示しているのか、作品づくりの中にこの子がモチーフとして使おうと思っていたことは何なのかを考えながら、だからこの子はここでこういう発言をしていたんだということを探す。つまり子どもの言葉の表面に表れたものとか簡単に見過ごしてしまうようなことの奥にある、子どもの意識や思考、意識は心の部分、思考は頭の部分、頭の中で考える思考の部分とそれを支える気持ちの意識の部分がどのように絡まっているのかというのを解釈しながら進めたいんですね。そういうことをやっていると教科の出口としてどこに関心が向くかという、生活や総合なんです。つまり生活や総合の中で一人の子どもがこの活動に没頭していく。そういう姿を読み取っていくことが非常に面白い。国語から社会から生活に関することについて仕事をしていますが、だんだんだんだん遊び心を吸収しながら、自分の中ではより感性や考え方や自分のあり方なんかがフィットしていく方向にきています。自己紹介も含め、私はそういう育ちをしてきたという話をした上で次に進めます。

かたいですが、生活科の目標と内容、評価の観点をお話します。目標と内容は分かりますか。内容とは学習指導要領に示されている内容です。まず、生活科で育つ子供として、3枚の写真がありますが、3枚に共通した子どもの意識があります。この3枚の写真のどこに目を向けますか。ミニトマトの苗植えを一生懸命やってるなあと思ったら、どこから一生懸命やってるなあというのを読み取りますか。あるいは子どもにどんな声をかけますか。この3枚の写真に共通しているミニトマトの苗との関わりなんですから。

○学生

土を直接触っている。

○久野弘幸

直接触っているその手は？

○学生

素手でやっている。

○久野弘幸

素手で土の感触を確かめながら触っていますね。素手でやっているだけではなくて？

○学生

大切に。

○久野弘幸

大切に。両手で大事そうに触っていますね。それから？

○学生

目線を・・・

○久野弘幸

すばらしい。目線をまっすぐに。目をまっすぐにしながら手をつかって。

○学生

両手でそっと。

○久野弘幸

両手で大事にですね。両手でするってことは身体の正面で身体全体で関わるということですね。片手で関わるということでも半身になってしまいますが、両手で関わるということは、身体全体で関わることとなりますね。この3枚とも、今日がミニトマトの苗付け初日という時です。大事にして両手で両目をまっすぐ繋げていくってことの表れですね。このあと子どもたちの中で魅力というのは落たりします。水やりなどでも、毎日最初の頃の気持ちのままではないですね。魅力というのが下がっているときほどそれを支えるための手だてが必要となってきます。そういうふうに生活科で育つ子供を大事に育てようと思ったり、自分がこれからどんなふうに育っていくのか、できたらそれをどんなふうに食べたいのか、誰と食べたいのかそんなことも考えながら豊かに育ってほしいと思います。

生活科の目標ということで、吉田さんに配っていただいた指導要領の文言があります。この中で今からでてくるのは、目標と内容、特に第1の教科目標と2の内容のところですね。学年目標の所は、普段大学の授業の中でも話しません。教科目標と内容の所を足して2で割ったようなものですから省略します。今回平成20年に指導要領が改正されたのはみなさんご存知ですよ。生活科についていえば、指導要領の教科目標の文言はひとつも変わっていません。その前の平成10年の時と20年の時では変わっていません。ということはどういうことかという、おおむね生活科のこの10年の実践が評価されているということです。ただし、言葉は変わっていないけれども、とらえ方が少し構造化されています(図1)。それはなにかという目標は指導要領の解説の中にあります。藤本先生の学部の授業を受けますと、テキストを読んでいると思いますが9ページにあります。あとで少し丁寧に話します。全体の構造で言うと「具体的な活動や体験を通して」「自立への基礎を養う」。その間に三つ「自分と身近な人々、社会及び自然との

かかわりに関心をもつこと」「自分自身や自分の生活について考えさせること」「生活上必要な習慣や技能を身につけさせること」この3項目があります。このあともう少し中身にはっていきます。

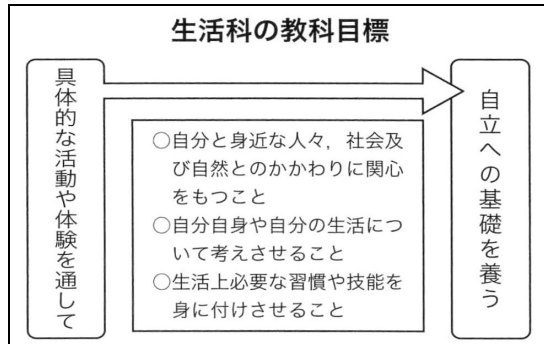


図 1 生活科の教科目標(出典:学習指導要領解説生活編9頁)

教科目標の読み取り方。どの教科の教科目標も同じで長いんですが、1文が3行くらいあるんです。読み方にコツがあって、意味を区切って読むんです。そうすると比較的読みやすくなるんです。生活科の場合この五つに分けられます。「①具体的な活動を通して、②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、③自分自身や自分の生活について考えさせると共に、④その過程において生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、⑤自立への基礎を養う」手もとのプリントにも書いてあります。

まず最初に「具体的な経験や体験を通す」ということにはとても大きな意味があります。どういうことかということと体験や経験はすごく重たいことです。人が体験する経験するという生活を生活科では必ずやっています。経験とか体験とは具体的なことではないですか?「具体的な」があるのとないのとは何か違いますか?経験とか体験とは普通は直接的であって具体的なことですね。じゃあなぜ書いてあるのか。具体的なでない経験や体験があるんですね。なんでしょう?例えば?

○学生

自分で実際にしないことがある

○久野弘幸

例えばビデオでみたり、人から聞くだけのことでですね。こういうのは具体的なでないですよ?間接体験といえますね。生活科は「具体的な」とわざと書いています。経験とか体験とは本来直接体験のものですそこにあって「具体的な」と書いて強調しているということは、間接的なあいさつビデオであいさつを習得するというではない。ビデオを早回しすれば急に芽が出てどんどん伸びて葉がでて気が付いたら30秒くらいで花が咲いているというような経験ではないです。自分が種を植えて自分で水をやって芽が出てきたときの喜びを感じてというような一連の過程

が大事ですよということです。直接体験の中には「見る、聞く、作る、遊ぶ、探す、踏む」というようなありとあらゆるものがあります。昨日ちょうど山形の学校でくるみの若いのが落ちていてそれを開けようとしたら中からピシャと水が出てきて「あびる」という直接体験をしました。ネットの液が体にかかってワァーっということも直接体験ですね。触らなくてカメラでこんな風に液が出ますというのを見るだけだったら次の瞬間もう忘れてますね。そうやって嫌だなんて思っているから一日たった今でも覚えていて話せるんですね。嫌だったけど嫌だからこそあそこの状況も思い出すし、胡桃の若い実というのがどんな状態のものなのかも分ります。直接体験を大事にしている。働きかけたら働き返されるというのはどういうことかということ今の胡桃がいい例ですね。これが胡桃の若い実なのかと思って開くかなと触ってみる。胡桃のカラカラに乾いた実を割ったことがありますか?胡桃を持ったことがありますか?僕はドイツにいたときに胡桃にはまってしまって、クリスマスでひと抱え買ってナツクラッカーで割ってパクパク食べていました。ときどき虫がいるんですね。でもそういう時は虫の穴があってあける前にだいたいいるかなあとわかるんです。そういうのはダメで食べられるのだけ食べるんですね。食べられるようになるまで熟した実だと自分の手ではあけられないでしょ?だから若い実なら開けられるかなあとあって今回やってみたんです。相手は胡桃なので力を入れて開けたら思いのほか簡単に開いてプシュッと自分にかかったんです。これがどういうことかということ、自分が胡桃に働きかけたら仕返しじゃないですけど、胡桃に働き返されたということです。理科の授業で実際カブトムシを使っての体のつくりを学んでいる学級がありました。自分で手でカブトムシを捕まえに行けば捕まえかけられて痛いなど思ったりなかなか離れないなど思ったり。そうやって働きかけたら働き返される。それが「表現の源泉」につながる。カブトムシを1年生や2年生の子が触ったり、カマキリやザリガニを捕まえたり、でもなかなか触れない、捕まえようとしたらピュッとほねたり、だから捕まえられたときは喜びがあってそれを伝えたくなる。

最後に「通す」ということにも意味がある。「通す」というのはどういう意味かということ、英語で言うと「through」や「by」。「～によって」という手段や方法のことをいっているでしょ。生活科の一番変えてはいけないことは具体的な経験や体験を通すということ。それによってこのあと出てくる3つの項目の学びを進めていくのが生活科の大原則になるんですね。だから一番目の文はとても重いんですね。しかもとくに「通す」ということはとても重いんですね。手だてとか手段ですから、生活科の原理そのものです。

そして②番目です。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つ。これも実は大事なことなんです。長いでしょ。長いですけど読み込んでいくと意味が深い

す。一番最初に分かってほしいことは、生活科の対象というのはどこにあるかという人、社会、自然という3要素。生活科で本当は人、社会、自然は切り分けたくないんです。トータルとしての自分の周りにあるもの。例えば、公園。子どもの生活科の素材としての公園。そこに咲いている花や池があれば自然が近くなるし、その公園を管理して下さっている方がいれば人がいるし、その行政としての市の管理ということになりますね。だから人、社会、自然というのは、今日は社会のことについて扱いますよということではなくて、今回は一体として考えるという風にしていきます。参考までに平成元年版の一番最初の指導要領です。平成10年に改定があって今回20年に改定がありました。これからは第3期の生活科が始まります。第2期と第3期の教科目標は同じ文章です。第1期と第2期では何が違うかという、ここの「人々」がなかったんです。第2期の改訂の際に「人々」を入れたんです。なぜかという、例えば、子どもたちと一緒に乗り物に乗ります。電車に乗ります。電車に乗るために今は自動改札ですけどタパやイコカでピッピと返ってきますね。でもその前の時代は、駅に行ったら切符を買いますよね。切符を買ったり駅員さんに見せたり。今の駅はある程度バリアフリーが進んでいるので、車椅子の人でも使いやすい自動券売機があったり、広い通路があったり点字があったりしますよね。そういったものを見つけていく。あるいは、スーパーマーケットに行きます。そうすると、商品の値段が分かるように表示されていたり、上を見るとどこの列に何が売っているか分かるように工夫してあったり、あるいはここは今日は特売だからここの所はたくさん仕入れて安く売らなるとかということに子どもは気付いていきます。最初の平成元年の実践の中から子どもたちの学びを見てみると、あれこれいいのかなと思われてくるんですね。なにかというと、駅に行く。スーパーマーケットに行く。駅に行けば駅員さんがこんなことがありますよと一生懸命話してくれる。子どもはなるほどと思って、こんな風に自動券売機には工夫があって改札にも工夫があるんだということが分かる。スーパーに行けばこんな工夫がある。でもそれを説明してくれている、あるいはそういうことを考えてくれている駅員さんやスーパーで働いている人に目がいかないんです。表示はこうでした。駅には点字の時刻表がありましたということには目を向けている。でもそれに対応している駅員さんが見えてこないんです。これはいけないと「人々」が入りました。だから、平成10年の改訂の時に、駅はこんなでした。スーパーはこんなでした。公園はこんなでした。これはこんなでしたとは発表しても、そこにいる人に対する視点がない。でも人を介しているんなことを子どもは共感したり解釈をしたり、お礼を伝えるときにも自動券売機ではなく説明してくれた駅員さんにお礼をいったり。そうするとまた、「いや私たちもみんなが来てくれてうれしかったです。」と言っ

てくれる。そしたら自分も嬉しくなる。そんな風にして関わり、また関わり返されるという関係が成立していく。この視点を大切にしたいために平成10年の改訂の際に「人々」という言葉が入りました。

では次に「重要な視点①」。自分と身近な人、社会、自然との関わりに・・・つまり、低学年の理科社会と違うポイントは、なぜ生活科が低学年に入ったかという、スーパーのことや自然のことを自分と切り離して考えるんじゃないで自分との関わり、自分が駅はいつもお母さんと使っていた、お姉ちゃんがどこか買い物行くときにいつも使うんだよ、という自分との関わりの中で関心を持つ。ある授業の中で、お肉屋さんの中で別の子どもがそのお肉屋さんに関係していることを出して話している時に、ある子どもが手を挙げてこんなことを言ったんです。「中根精肉店のおばちゃんはね、いつもおばあちゃんと一緒に行くんだけど僕がおばあちゃんからコロッケをもらう時にいつも長話をする。」それは発表してくれているそのグループの発表と全然関係ないですね。「ぼくのおばあちゃんといつも仲良くしていていつも待たされる。」だけど、それこそまさに自分との関わりの中でその中根精肉店さんをとらえている。言わないではいけない。自分はそうやって中根精肉店さんと関わっているんだということを伝えたい。客観的にこのお肉屋さんになんなものが売ってある、あんなものがいくらで売っている、こんな機械がある、こんなものがある、ということ客観的に描写することではなく、自分が見てこんなすごいものがある。ある子どもがその授業の中でお肉屋さんに行って何に目を向けるかという冷蔵庫。お肉屋さんの冷蔵庫見たことあるでしょ？これは何が面白いかというと、「冷蔵庫に入る」と言うんです。今まで冷蔵庫に「入る」なんて口にしたことがありますか。だけど「冷蔵庫に入る」って言うんです。つまり大きな肉がぶら下がっているところに「入って行く」んです。そんな風に自分が入ったり、誰かが入って行ったことに対して反応していく。自分との関わりで面白いな、不思議だな、なぜだろうというところから対象をとらえていく。自分と切り離すんじゃないで、自分が面白いなと思ったことを見つけて繋げて人に伝えていく。そうすると人に伝わっていく。客観的に描写することではなくて自分が見つけた、ある種偏っているかもしれない、けれども、冷蔵庫から入っていくことでお肉屋さんの本質が見えてくる。大きな肉の塊があってそれをさばいている。そしてお店の店頭に並んでいく。詳しく入っていくと本当に生きている牛から自分が食べている牛肉につながり、そうすると命の関わりにまで入っていく。

それから、もうひとつ大事なことは、「関心を持つ」ということです。「自分と人々、社会、自然との関わりに関心を持つ」ということは、反対に言うとう理解するということではない。さっき言ったように人や社会や自然のことを「分かる」ということじゃないんです。つまり認識を通って

ることではなく、関心・意欲であり心の方を通っている。ほかに向けて自分の関心が繋がっていくことを求めているんであって、客観的に分かったり、認識したりすることを求めているわけではないということです。

今度は三つ目です。さっきの②の二つ目の文章が、自分の周りがある人々、社会、自然との関わりということでしたけど、今度は自分自身との関わりについてです。これはある意味とても生活科らしい項目ですね。低学年理科、低学年社会はみんなが生まれたころまででありました。そのころと何が違うかという、一番生活科らしい特徴は、自分自身の育ちのことを考えるということ。自分自身の生活のことを考えている。前の項目では自分の周りのものが対象だったのに対し、この項目は自分自身が対象となります。このことを「自分自身への気付き」という言い方をします。「気付き」という言葉が2つ出てきます。とても大事なキーワードです。生活科としても大事なキーワードです。自分自身のいま、むかし、これから。生まれた時の自分、幼稚園のころの自分、今の1年生2年生の自分、それからこれから成長していく自分。学校探検に出かけていったとき、体育館で跳び箱をやっている5年生と6年生がいました。それを見て「え～！」と思いました。なぜかという自分よりも大きな跳び箱を跳んでいるんです。それを見たときに「ああこんな大きな跳び箱を高学年になれば跳んでいるんだ。僕も高学年になったらできるかな」という自分との関わり。できるようになりたいなあ。これからの自分に向けての成長の願いとか、楽しみにしていること。いや、できるかどうかの不安、そうなったときに高学年のお兄さんお姉さんに聞きに行きますね。「跳び箱跳べるようになりますか?」「大丈夫だよ。練習したらできるようになるよ。僕も最初はできなかったからね。でもできるようになっていったんだよ。」っていわれると「なら僕も今はこんな跳べないけどできるようになるんじゃないかな。」と思って自分の成長のためにどうしようと考えます。昔もそうですね。自分はこんな座布団一枚に収まっていた。生まれた時の写真を見るとね。手だってこんなに小さかった。そこからこんな風に大きくなっていった。その間には、いろんな人に助けを借りながら大きくなっていったんだということを考えていく。自分の生活のあり方、過ごし方、様子、を考えさせることの意味というのは、自分自身の育ってきたことあるいは自分の生活について考えていく、受け止めていくということ。

今度は④番ですけれども、生活科の中で大事な、生活科のおこりのときにすごく大事な議論がありました。習慣や技能を身につけるということは、たとえばぶらんこを待っている時に横入りしようとしている子がいたら皆さんはどんな指導をしますか?自分の順番が来るように待つという習慣、待つという技能。「その過程において」とはどういうことかという、さっき、しつけビデオの是非について話

しましたけれども、とりたてて今からの1時間この習慣や技能を身につけさせるための訓練をするということではなくて、その必要な場面や文脈を創る。たとえば、さっきスーパーへ行って駅へいくっていう話をしましたけれど、そうすると当然終わった後お礼をする場面が生まれます。みなさんもそうですね。教育実習でお世話になったら終わった後無事大学に戻ってきましたとお礼の手紙なり連絡なりしますよね。それが必要となる文脈を創るということですね。「その過程において」というのはそういうことです。一連の単元のなかの必要性をもちながら必要な習慣や技能を身につける。例えば健康面、安全面、人間関係、礼儀などいろんなことがあります。暑くなったらハンカチをもって汗を拭くとか、外から帰ってきたらちゃんと手洗いをしたりうがいをするとか。安全面でも、典型的なのはハサミの渡し方、カッターは刃を出して置いておかないとか、人間関係ならちゃんと「貸して」と言ってから借りるとか、「ありがとう」と言って返す、「こんにちは」とあいさつをする。そして、「身につけさせる」これは考えさせるんじゃないんです。必要な習慣や技能について考えさせるんじゃないくてそれは「身につけさせ」という語尾も大切です。必要な事柄については確実に身につけさせる。野菜を育ててる授業では、自分の野菜がとれたからできたできたといって喜んで家の人と一緒に食べておしまいではなくて、それができるまでの過程で手伝ってくれた野菜博士の人に目を向けなおしお礼が言えるようにする。

最後の「自立への基礎を養う」というので、自立の視点が3つ挙げられています。生活科の中でこういう子どもたちを育てたいという視点があります。一つは「学習上の自立」と言われています。子どもたちの中で興味を持って自分から関わっていきこうとする。あれは何だろうと近づいて行って分け入ってなんか動くものがあるといってむこうも後ろへ下がる。これがまた学びの原点なんですね。何か人が学ぶというのは人に教わることではないんですね。学年や年がいけばいくほど学ぶということは人に教えられることだと勘違いしていく。教えられたことが学んだことだと思っていく。そうじゃなくて、これはなんだろうと思って自分から近づいていく姿のことを自立した学習ととらえます。教わらない、学ばないじゃなくて、自分の中にある興味を自分から引き出しながら自分で近づいていくときっとみたいに働きかけたら働き返されるように、自分から面白いと思って近づいていくと向こうからいろんなことを教えてくれる。だから経験とか体験は大事なんですね。外から見ただけ、ものにかいてあるものを眺めているだけだと、ものを書いてあること以上は教えてくれませんよね。自分から関わっていくと自分の中に新しい経験や知識がたまっていく。二つ目は、「生活上の自立」。これは、自分や周りの人の生活を見渡して自分のことは自分でしようとするということです。三つ目は「精神的な自立」。安定した自己を創

る。肯定的な自己認識と他者尊重。自分はそうやって生まれてきたときからこんな風に大きくなってきたんだよ。それと同じように友達も同じように大事にされて育ってきた。だから自己肯定感。自分の中で安定した自己を創るために自己肯定感。自分は今そんな風に生まれて考えて頑張っている。それをいいんだと感じること。いろいろな人の手を借りて育ってきたんだなど、おとうさんありがとうお母さんありがとうおじいちゃんおばあちゃんありがとうと思うことがあります。それから、もう一つの観もあります。自己肯定観。観念の観です。感情の感とどう違いますか？

○学生

考え方

○久野弘幸

考え方の原則ですね。感情の感はその時の感情で消えてなくなります。観念の観になると、ものの見方や考え方の原則になる。今までこうやって大きくなってきた。だからこれからも自分が頑張っていてできなかったこともできるようになっていくよと大きな見通しをもった自分の成長観を育てる。友達も他者尊重。同じように大切にされて育っているんだから同じように僕も大事にしようと思うんですね。

生活科の内容。生活科の内容というのが、資料の74ページの真ん中から9項目あると思います。この9つの項目が今回構造化されました。ピラミッド型になりました(図2)。簡単ですので9項目覚えてください。

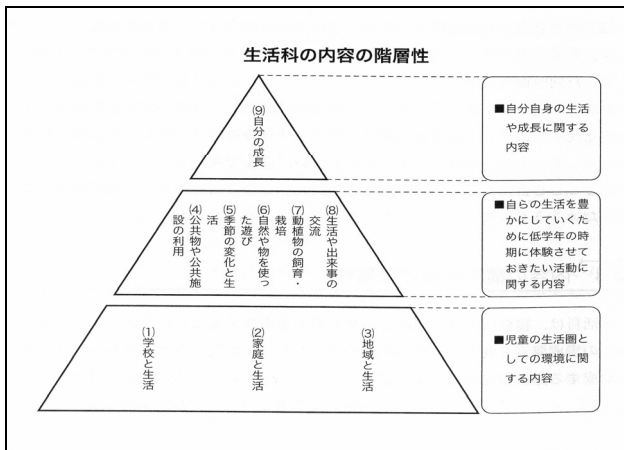


図2 生活科の内容の階層性(出典:学習指導要領解説 生活編 22頁)

1, 2, 3は子どもの生活圏, 生活空間についてです。1番は学校と生活と書いてあります。通学路なんかも学校との関わりで出てきます。2番目は家庭と生活。子どもの生活圏としての家庭, 家族。3番目は地域と生活。子どもの生活圏としての地域。だから、この1, 2, 3番は学校, 家庭, 地域の子どもの生活空間の中で生きる子どもたち。4, 5, 6は理解しがたいことがあります。何かというと、分かり易さだけで言いますね。4番目は公共物や公共施設, みんな

で使うものについて分かったり正しく使えるようになったり、それは後の社会に繋がること。人の集まり, 社会との繋がり。5番目は身近な自然の観察や季節。自然や季節の変化。後の理科に繋がることを考える。6番目は自然やものを使った遊び。今日も藤本先生の授業でストローでオカリナを作ったり楽器を作ったりしていました。身近なものを使った遊び。ポイントは「遊び」なんですね。遊びと聞いて思い出すのは幼児教育ですね。つまり6番目は幼児教育の遊びを通して、あるいは環境をとおした遊びの幼児教育を引き継いでいるんだという考えですね。4, 5, 6は後の社会に繋がる公共施設や公共物。5番が後の理科に繋がる自然や季節。6番は遊びの工夫で幼児教育から引き継いでいる。7番目は飼育栽培で命に関わる。飼育栽培は生活科の中では別格なんです。なぜかというと、他の項目は2年の中で1つでもやればいいんですけども、飼育栽培は2年間を通してやらなければいけないので時間がかかるんです。

8番は今回新しく加わった項目です。今回の指導要領改訂の中でいくつかが大きく変化がありました。全ての教科の中で共通して取り組む内容がいくつかありましたが分かりますか？指導要領の元となっているのはなんでしょうか？指導要領の方向性を決めるのは誰ですか？

○学生

中教審

○久野弘幸

そうですね。2008年1月17日中教審の答申がありました。その中で各教科に共通して取り組む事柄がいくつかありました。例えば？

○学生

言葉

○久野弘幸

そう、言語活動ですね。他には？体験活動の充実や理数の充実や小学校の外国語活動の導入などいくつかあります。その中のひとつに言語活動や伝え合う活動という項目があります。指導要領全体の改訂の方向の中で大事にしていること、伝えあう言語活動や共同的な学びです。ともに考えひとつのことを一緒に議論したり考えたりして、新しい知恵を出す新しい解決方法を考える共同的な学び。それを生活科として受けたのがこの8番なんです。だから新しい生活ができることの交流というのが新たに設定されました。その上に9番目の「自分の成長」があります。

今日持ってきてはいるんですが一緒に見られない実践の中にこういうのがあります。子どもが自分が生まれた時のこと, 保育園の頃のこと, 乳児の頃のこと(幼稚園に入る前くらいのこと)の3つのグループに分かれてお父さんお母さんや保育園の先生にお話を聞いたりする授業があるんです。その中である女の子が保育園のことを振り返るグループに入りました。ほとんどの子は元気な男の子で2人

だけ女の子でした。その女の子はある目的があってそのグループに入りました。なにかというとその子が保育園に入った時、周りの男の子たちから意地悪をされていたんです。例えば椅子に座ろうとしたら後ろから椅子を引かれて転んだり、靴を隠されたり。それには背景があって、他の子たちは3年保育で3歳から入ってきている。でもその子は2年保育で4歳から入ったんですね。だからその前にすでに子どもたちは仲間がいてそこに新しく2人だけ入って仲間づくりがうまくできなかつた。それでその子はどうかという、園長先生の服のすそにずっとついて先生のうしろについて行きながら遊んでいたんです。それでその女の子はゲストティーチャーとして来てくれた園長先生に何を聞いたかという、「私は保育園に入った時ずっと先生の後ろについて歩き回っていたんですけど、いつから一人で元気に遊べるようになったんですか？」そうすると先生は「年長さんになる頃には友達と一緒に元気に遊べるようになって一人でうんていに登ったりもできるようになったんだよね。」と話してくれました。つまり1年続いたんですね。でもなぜそんな辛い思いがあったのにそのグループにわざわざ入ったのか。その子はそうやって自分の中で元気になっているということを園長先生から聞いて納得したんでしょうね。自分が年中の頃、1年間辛かった時のことと今ならちゃんと向き合えるようになってきているんですね。2年生になった今の自分ならね。だからわざとそのグループに入って園長先生とその時の自分に決着をつけようとしたんですね。だからそうやってそのことをわざわざ取りだして園長先生に聞いて納得して、今は自分はいじめられる環境がないから、そのことについて向き合えるようになったからそのグループを選んだんですね。その事と決着をつけた後、数時間の後に2回目の自分探検をする際には、もう別のコースに行きます。そういう風にして自分自身の成長、自分自身の気付きというのは、発揚の中で子どもが幼稚園の頃は自分が辛い思いをしたけどそこにしっかりとけりをつけ、そして自分の次の成長にかかっている。そんな実践もあります。だからそういう意味でも自分の成長はピラミッドの一番上の所になります。

次にここだけは押さえておきましょう。観点別の評価は分かりますか？関心・意欲・態度、思考・判断、技能・表現、知識・理解とありますが、これは最近でたものとは違います。これは各教科で評価する時にこの観点別を使います。生活科の場合の評価の観点、知識・理解とは使わずに気付きとしています。非常に例外的なことです。子どもが行う気付き。気付きとは何かというと、実感し、納得して得た子どもの対象への知識や理解のことです。後の知識や理解に繋がります。大事なのは実感し、納得する。ああなるほどそうだったのか、ああこういうことなんだと思うこと。これは何かな？と考えるのは思考です。生活科の言葉は幼児教育の言葉を拾っているんでとても素朴なんで

す。「あれっ？」っていうのはどういう意識なんでしょうか。疑問？

○学生

何かが違う

○久野弘幸

そう。疑問というのは自分が今まで経験して得た知識や概念や理解の中と合わない異質なものがきたときに「あれ？」と思うでしょ。だから常に持っている事実じゃない反証されるようなことがあると疑問になる。ということは今の先端の科学と同じことですよ。これはこうじゃないという事実がデータで出てきた。なぜだろうと考えることに繋がっていく。だから「あれ？」と思うことはその後、ちゃんと科学的な方法論に繋がっていく。しかし、小学校1年生や2年生の見方・考え方や言葉の使い方や思考や動き方に即して考えていくので、生活科の言葉はとても素朴なんですね。だけど行っている概念的操作は理科や社会や専門科学と変わらないんですね。気付きというのはそういうことです。

今回気付きの観点がこのように変わりました。(スライド)つまり、「思考・判断・表現」になりました。生活科はこの考えを先取りしていたということです。思考・判断・表現、生活科は2番目か3番目の項目として思考・表現としてありました。

ではビデオを見ていきましょう。

(ビデオ視聴開始)

ビデオ再生(1・2年生合同で行われた生活科の授業ビデオ)

○久野弘幸

これは1年生と2年生の合同の授業です。1年生の子が育てているアサガオの支柱を2年生が手伝って立てるという授業です。ここまでみると、1年生と2年生がペアでの活動ができつつあるなという風に思うでしょ？どんなことから思いましたか？アサガオの支柱を立てるということは6月頃かな。

○学生

2年生が1年生の子を呼ぶときに「君やったよねえ」みたいな感じで顔を見合わせて笑っている。

○学生

名前を呼んでいる子がいます。

○久野弘幸

どんなふうに？

○学生

だれだれ君どこ？みたいな感じで。

○久野弘幸

何度も何度も繰り返しね。あるいは、隣同士でちょっかいたりして関わりあったり、指をさしたり手をふったりしていますね。

ビデオ再生(先生が、今まで行ってきたことを振り返りながら今日の授業では何をするかを話している)

○久野弘幸

ここまで見ると、この先生にはすごく力があることがとわかんと思います。どんな所でそう思いますか？どういうところがすごいか先に言いますね。この1時間はこれから支柱を立てるんだよね。なぜ支柱を立てるかというところが伸びてきたからでしょ。つるといってこの1時間のキーワードになる一番大事な言葉が、子どもから出てくるまで、授業の始まりからたった1分。では、なぜ子どもの側からこの1時間の大事な言葉がでてきたのか。この先生がやった授業力、実践力とはなにか。

○学生

当てる子を選んでる。

○久野弘幸

そう。でもちょっと待って。他には？

○学生

育てる過程を最初からどんどん振り返っている。

○久野弘幸

なるほど、そうどんどん振り返っているね。振り返りながら今どうなっているかって見るから思いだしやすくて、今をみればつるといって言葉が出てくる。そして？無意識だと思いますが・・・何でしょう。

○学生

手で表現している。

○久野弘幸

そうジェスチャーをしているんですね。しかもそのジェスチャーは？

○学生

繋がっている。

○久野弘幸

そう。一度もきれていない。芽がでたところから一度も切れていないですね。子どもにとってこの先生のジェスチャーはアサガオの芽がでてからの過程をそこで見れば思い出す手がかりとなっているんです。それは先生が指導案に書いて意図的にやったことではなくて無意識にやった授業センスですね。子どもが振り返ったり思い出して繋がっていくための手がかりになっていることがすばらしいですね。まだ他にもありますが？最後につるといって言葉を使った子どもは「はい」と手を挙げていたでしょうか。

○学生

つぶやきを拾っていた。

○久野弘幸

つぶやきを拾ったんですね。子どもが手を挙げて言ったことだけじゃなくて必要な時につぶやきを拾いながら授業をやっていくんですね。それから子どもの言葉を否定していないでしょ。受け止める言葉も二つあるよね。忘れた子

には「忘れましたか」って言ったり、追肥という言葉が出ましたが、追肥をやっている子とやっていない子がいるんですね。だから先生は、「追肥って行って肥料をやりました。」と簡単に言葉を補っているんですね。そんなこんなして今のこの場面ですね。

ではここには子どもは何人くらいいるのでしょうか。

○学生

60人くらい

○久野弘幸

60人くらいでしょうね。ではなぜ2年生の子は先回りしてあれこれわかっていることを言わないのでしょうか。言いたくなるでしょうね。でも2年生の子がなぜ言わないのか。それは、授業の始まりの時に、「1年生の子たち、2年生の子にアサガオの種貰ったでしょ？そしたらどうなった？」というふうに言っているんです。つまり、「今の時間は1年生の振り返りの時間ですよ。2年生は待っててね。」と言って始めているんですね。この後2年生の子に聞きます。この先のことなので。1年生の子は経験していないけど2年生の子は1年経験しているの、今度は2年生の子に教えてもらうという場をつくれます。

ビデオ再生(同じ場面の繰り返し)

○久野弘幸

改めてみるとそうでしょ？これが凝縮していますよね。このあととばして、グループで支柱の立て方の講習を受けます。

ビデオ再生(先生が支柱の立て方の説明をしている時の児童の様子)

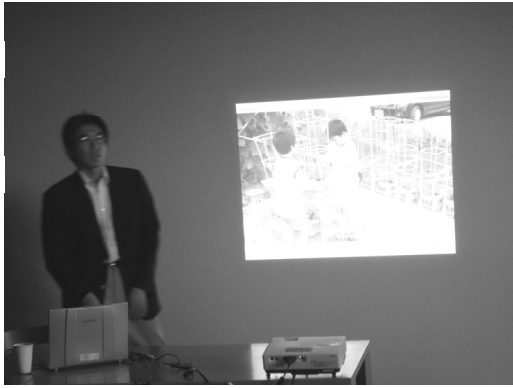
○久野弘幸

子どもたちが同じ方を見ているでしょ。みんな1年生や2年生のイメージってどんなふうに使っていますか？落ち着きがないとかってイメージ持っていませんか。そういう面も持っているんですが、子どもたちが見せる姿は、集中しているとすごく集中した顔をするんです。みんな同じ方向を見て、口をあけて見ている子もいますよね。中には怖い顔をする子もいます。いろんな集中の仕方があります。こうやって説明を聞いてその後外に出ていきます。

ビデオ再生(1年生と2年生がペアになり、実際に支柱を立てている様子)

○久野弘幸

ペアでやります。これから3組のペアが出てきます。ここで、皆さんならどんな声をかけるか考えてみてください。



ビデオ再生(1組目のペアの様子 2年生の子がテキパキと1人で作業をし、その横で1年生は道具を持って立っている)

○久野弘幸

1組目のペアです。どんな声をかけますか？

○学生

何してるの？

○学生

一緒にやってあげよう。教えてあげよう。

○久野弘幸

「一緒に1年生の子にもやらせてあげてね」というように声をかけますよね。1年生の子は自分のアサガオなのに後ろ向いてるでしょ。2年生の子が全部テキパキテキパキやってしまっていますね。1年生の子は半分荷物持たされがかりみたいになっていますよね。自分で1箇所もとめていないですよ。だから「一緒にやろう」ということを声掛けるといいと思いますね。でも、この子(2年生の子)は説明の時もとても聞いているんです。その分責任感というか、立ててあげなければならぬという意識がとても強いでしょ。それが現れる姿がこの後出てきます。ほんの一瞬なんですしっかりみててください。

ビデオ再生(1組目のペアの様子, 続き)

○久野弘幸

今一瞬見えました？

○学生

反対側にもそれをつけるんだよっていうのを指さして示しました。

○久野弘幸

そう。アサガオの支柱はぐらぐらしないように1段ずつ向きを変えて止めるというのをこの子は前の教室での説明の時にしっかり確認しているんです。それが分かっているから、この子はここはもうやったから次はここだと示しました。ちゃんと立てようという意識があるんですね。でも、さっき言ってくれたように1年生と一緒に立てようねと指導したいですね。だけでも、テキパキやってこの子が1年生の子のことを思っていないかという、それは違って、私のペアの子のだからしっかり立ててあげようという思い

があります。唯一1年生の子がやらせてもらったのは下のペットボトルを入れるとこです。

ビデオ再生(同じペアの様子から, 2組目のペアの様子)

○久野弘幸

次のペアです。3人のグループですね。2人2年生で1人1年生です。この子(2年生の一人)が何をしているかという、支柱が一部壊れてしまっていてその部分をはめようとしているんです。実は大人の力でもはめられないので2年生の力じゃ無理なんです。それで大事なのは、この子はどちらかという何でもすぐ飽きやすいタイプなんですけれど、今回は、僕が1つ目のペアを見ている時からずっとあきらめずやり続けているんです。もう一人の2年生は逃げて行きました。2箇所壊れていて2人2年生の子がいるのに、1人の子は逃げてしまいました。では、真ん中の子(1年生)が俺ももうやめって言ってやめるのかどうか。

ビデオ再生(2組目のペアの様子, 続き)

○久野弘幸

今聞こえた人いる？2年生の一人が「お前こっち頼んだぞ」と言っただけに對しもう一人が「ヤダ」と言っただけのあと。「だって1年生が・・・」この「・・・」は何でしょう？

○学生

してあげないとかわいそう

○学生

困る

○久野弘幸

この授業で2年生の子は1年生の子のお手伝いですか？違うよね。1年生の子はこのアサガオがきれいに咲くように支柱を立てている。2年生は、自分のペアの子のアサガオが育って喜んでくれると自分も嬉しいから頑張るんですね。さっき前半に確認した生活科の内容の1番をちょっと見てください。学校の中の友達のことが分かると出てきます。先輩とか後輩とか異学年とは言わず友達と書いてありますよね。「友達のことが分かり」の1行というのは自分とペアになっている子のことを思いながら関わっていくことであり、この授業のねらいでもありますね。1年生の子のねらいと2年生の子のねらいの2枚の指導が分かれています。だから1年生の子用の指導案と2年生の子用の指導案があるんですね。すると、まさにこの子が言った「だって1年生が・・・」の後にある「1年生が困るだろう。これができなかつたら僕たちのペアのこの子が悲しむだろう。」という思いに支えられてこの子はやっている。その時に壊れているからといって新しいのを渡してしまえばテキパキできて終わるでしょう。でもそうじゃなく壊れているからこそ1年生のためにという思いが強くなって表れてきている。この男の子はこの後もずっとやり続けます。

ビデオ再生(3組目のペアの様子 支柱を立て終え鉢を運んでいるところ)

○久野弘幸

これは3組目です。このペアはどうですか？

○学生

とても協力しているように見えます。

ビデオ再生(3組目のペアの様子, 続き)

○久野弘幸

今のつぶやき聞こえましたか？「できた」っていう。そのつぶやきのなかに子どもの完成とかできたっていう充足感や達成感が表れています。2年生の子はまだですね。

ビデオ再生(3組目のペアの様子, 続き)

○久野弘幸

2年生の子はできた後ぐらぐらしていないか確かめていますよね。それを見て1年生がまねをして自分も確かめましたね。2年生がお手本、見本ですね。その子を見て自分の行動を考える。自分の中で、この人について行ってこの人がやるとおりやっていけば自分も成長できるんだというような関係ができてくるんですね。

ビデオ再生(別のペアが鉢を運ぶ様子)

○久野弘幸

この2人がアサガオを運んで行くんですがどうやって運んで行くのでしょうか。

ビデオ再生(同じペアの様子, 続き)

○久野弘幸

半分ずつ仲良く一緒に持っていますね。でも一緒に持つだけじゃなくて？

○学生

2年生の子が後ろ向きに。

○久野弘幸

2年生が後ろ向きに歩きにくい方を歩いていますね。2年生がちゃんと自分は2年生だと自覚をもっていますね。この前に映ったペアでは、2年生の子が一人で持ってあげていましたね。そういう思いやりの表し方もありますが、この子のように一緒に持って歩きにくい方を歩くという表し方もありますね。

ビデオ終了

○久野弘幸

この後このペアはどうしたんでしょうね。

最初の先生の指導力というか、この1時間の中で一番大事なトピックスとなる言葉が子どもから出てくる、それを引き出す教師の実践や感性。子どものゆとりや声を、つぶやきを拾う。そのあとのそれぞれの3組のペアの子どもた

ちの思考・意識がありました。その中で1年生の子のねらいと2年生の子のねらいがそれぞれ実現しているところもありました。それぞれに声のかけ方が違うでしょ。そういったところも考えながら授業をしていけたらいいんじゃないかと思います。



<質疑応答>

司会：山崎洋子

応答者：久野弘幸

○山崎洋子

ありがとうございました。予定の時刻が近づいていますので、もしこれだけは質問したいというのがあれば、せっかくの機会ですし、ぜひお答えいただきたいと思います。たくさんあると思いますが。

○質問者(大学院2年)

ありがとうございました。院2年の須佐です。生活や総合というのは、教科知識を一つに統合させて生かす力を育てる教科なんですが、反対に生活や総合でつけた力を教科へ、という力を育てるのはどうしたらいいのか。生活や総合のなかで学ぼうとしていることを教科というカテゴリーの中で学ぶことはできないのか、ということをお聞きしたいです。

○久野弘幸

生活、総合の領域と、他の教科っていうのはバランスを取っていると考えています。教科の時間からいけば、各教科の時間の方が圧倒的に多いですね。でも特に生活では9つの内容が決まっていってある程度教科書もあり、単元もあります。そういう意味では総合よりもちょっと枠がありますね。だけでも、今見たように子どもの意識や子どもの願いで授業を作っていくといったようなところがありますね。だから、そこと教科の1対1で同じくらいのバランスがあると思います。その間をどううまくつないでいくかといったときに、例えば、生活や総合の中で生まれてくる興味関心を教科の中で使ってみたり、あるいは、自分がそのことに興味があって調べてみる。総合なんかと一緒にですね。それを通して培った技能を教科の中で生かしてみたり。教科というのは教科の中で初めから設定した目標とか内容がありますよね。育てたい資質や能力と内容などがあります

よね。例えば小学校 5 年生の社会では産業を教えるとか。でも総合の中ではどの学年でやってもいいというのがありますね。よく 5 年生で米作りをやりませけれど米作りの体験活動をしなが、実際に農家と関わっていったり、自分が田んぼの中に入って行って米作りの過程に触れながら、そうすると少しでも農家の人の考え方が分かってくる。難しさとか大変さとかもわかってくる。そういう風に直接内容的に関わっていくという実践もありますよね。逆に 1 年生や 2 年生の時に生活科の中で米作りをするときもあります。その時に地域の人の関わりが出てきて地域で米作りやっている人に教わったりもしますよね。そうすると地域の中でこの人が米を作ったり野菜を作ったりしているということが分かります。5 年生の米作りといたらあまり固有名詞が出てこないんです。産業としての第一次産業です。だけどそれを支えているのはどこどこで米作りをしている〇〇さんという風に生活科でやって入れれば実感をもって分かるんです。他にも川の流れて水の働きが分かったり。そうやって一つひとつのことに実感や実体験を与えているという形で生活や総合は各教科に大きく働いている。教科では子どもの求めじゃなくて大人の求めとして行われているが、そこに実感や実体験を提供していく。だから、教科と総合の関連でいえば、米作りのように直接的に結べる場合もあれば、後ろに働く経験や体験でその教科の学びを支えている場合もあります。また、調べる技能など総合で培ったものを教科に生かしたり、教科で学んだ地図の見方を総合で生かしたりということがありますね。

○山崎洋子

今の説明は時間という枠で見れば、圧倒的に教科の方が多いですが、そうじゃなく質という枠で見れば同等だということですね。他にありませんか。

○質問者(大学 4 年)

質について伺いたいんですが、1 年生の時の生活はとても楽しかったという思い出があるんですが、ゆとり教育時代ではすごく総合の時間が増えたんですね。でもそれが、先生によって内容が全然違うので、先生の趣味のようなことを教えてもらったりもして、正直言うとあまり質が高く感じられなかったんですね。今では総合の時間が減りましたが、その質を高くするにはどうしたらいいとお考えですか。

○久野弘幸

質を高めるためには、まず、先生たちが質を見る視点をちゃんともっておかないといけないですね。さっき割愛したんですが、生活科でのいまの話題は、学びの質を高める、気付きの質を高めるなんですね。この(スライド)生活科の改善のポイントの 1 つ目は気付きの質を高める学習ですね。じゃあそのためにどうしたらいいかというと、生活科では、どんな気付きをしているかを段階的に考えるんです。例えば、これはウサギの話なんですけれども、1 つ目に直

感的な気付きとって、「うさぎとあそびたいな」「メルはかわいいな」っていう子どもの側から一方的なこと。2 つ目に実感的な気付きっていうと、この餌をあげるとウサギはすごく喜ぶよ、でもこっちの餌はあまり食べないよ、私が抱くと寝ちゃうんだよ、私が可愛がっていると相手が反応してコミュニケーションが生まれてくる。自分が働きかけて相手から反応がある。そうすると自分からの一方的な思いだけじゃなく相手からも反応が返ってくる。それで 3 つ目の納得する気付きというの、相手のことも分かって自分の働きかけ方も変えていく。そうすると気付きというのは関わりのある方が変わっていく。このように、子どもと対象がどう関わっているかという見取りの視点をちゃんと持って活動の質を吟味していく。子どもの学習の質を見取っていくための視点をちゃんと持つということが大事になります。それから総合でいえば、教科との関連を持って進めていく、あるいは地域との関係ができていけばそういう方と協力しながら授業を進めていく。それは必ずしも、今まである者を保持していくのではなくて、自分で学習課題や問いを作って新しく考えていくのもいいと思います。蓄積が 10 年あるので一から開発していかなければならぬわけではなく、今までの活動を参考に全く同じことじゃなく少し変えたり、自分なりにアレンジして活動をふかめて自分なりにしていければいいと思います。先生の力量の違いや感性の違いはあるでしょうね。

○山崎洋子

ありがとうございました。まだまだ質問があると思いますが、時間でするのでコメント用紙に質問も書いて送らせていただくという形を取らせていただいていますか。まだ話を聞きたりないという感じがしていますので次回また来ていただけるといいですね。お忙しい方なのでいつも無理を頼っていますが、次の楽しみをいっぱい残しておきましょう。本当にありがとうございました。

○全員

ありがとうございました。

(拍手)

(文責：山崎洋子、吉田小百合)