

日本生活科・総合的学習教育学会 第4回 東京シンポジウム

「今、大切なこと～生活科・総合的な学習の時間での学び」

あいさつ

日本生活科・総合的学習教育学会会長 文教大学 嶋野道弘

今、大切なこと～生活科・総合的な学習の時間での学びを考える～

日本生活科・総合的学習教育学会副会長 愛知教育大学 布谷光俊

今、大切なこと～生活科・総合的な学習の時間での学び～

日本生活科・総合的学習教育学会副会長 平塚市立大原小学校 吉田豊香

講演 「生活科への期待」
文部科学省教科調査官 田村 学

講演 「総合的学習への期待」
講師 愛知教育大学 野田 敦敬



あ い さ つ

日本生活科・総合的学習教育学会会長 嶋野道弘

日本生活科・総合的学習教育学会の主要な事業である〔第4回東京シンポジウム〕を、教育文化の薫り高い、そして、交通至便な地にある立教大学において開催することができました。関係各位のご尽力とご協力に感謝するとともに、ご参会いただきました皆様に心より御礼を申し上げます。

本学会は、生活科・総合的学習の教育理念、教育原理、学習指導の在り方、教育成果等について専門的に研究・実践するとともに、それらの成果を広く社会に示し啓発していく使命を持っています。生活科や総合的な学習の時間には、これまでの教科とは異質の教育理念・原理があります。新しく、しかも異質なものは、抵抗・排除の対象になるのが一般です。しかし、生活科の新設、これに続く総合的な学習の時間の創設には、これまでの我が国の教育の在り方を見直し、これから求められる教育の実現に必要な新しい取組みが提起されています。社会の変化・変質が明らかな現在、可能性のあることには積極的に取り組んでいかなければなりません。

今回の東京シンポジウムのテーマを、「今、大切なこと～生活科・総合的な学習の時間での学び～」といたしました。国際学力調査等各種調査によれば、ペーパーテストの成績に比べて、「勉強は好き」「勉強は楽しい」の割合が極めて低く、子どもの学び離れは深刻な状況にあります。また、今日、例えば、〔ゆとり〕か〔学力向上〕か、〔子ども主体〕か〔教師主導〕か、〔教科の学習〕か〔総合的な学習〕か、というように、教育論を二項対立にし、これを二者択一にして問題解決を図ろうとする不幸な風潮があります。教育には、本来、二律背反的な特質があります。それを二律背反のままにせず、また二者択一にせず、それらの関連と調和を図っていくことが重要です。そこに教育の奥深さと難しさがあります。だからと言って、本学会に所属して学び合う者は、それに背を向けるわけにはいきません。今、真に大切なことは、社会の風潮に翻弄されない、子どもの学びの本質についての考察です。

本質が見えなくなれば瑣末がはびこります。必要感が感じられなければ使命感は低下します。存在意義が理解されなければ形骸化します。本質・必要感・存在意義は、教育の原動力であり魂です。魂の入らない教育は、餡子が入っていない最中のようなもので、弱い力ですぐに潰れます。

いつの時代の、どんな世界にあっても、教育は未来であり希望でありときめきです。それを欠いた教育は、力と輝きを失います。それでは変化・変質の激しい社会を、心豊かに、たくましく生きる子どもが育つはずはありません。

今、大切なこと～生活科・総合的な学習の時間での学びを考える～

日本生活科・総合的学習教育学会副会長 愛知教育大学 布谷 光俊

1 生活科・総合的な学習の時間での学びは、学力向上にも必須の学び

(1) そもそも、どんな学力が低下したのかを十分に踏まえて、当を得た対処を

最近の学力低下問題とも絡んで、教育課程の見直し論議が盛んになる中、ともすれば、生活科や総合的な学習の時間がその対象にされがちであるが、根拠無しの一方向的な決め付けは、もってのほか。2000・2003年の国際学力調査(PISA調査及びTIMSS調査)で測った学力の中身とその結果を十分に踏まえ、当を得た冷静な議論を積み重ねて、対処すべきである。

そのことによって、学力低下の真の原因究明や今後の改善策発見につなげることができるであろう。もちろん、学力低下の原因が生活科や総合的な学習の時間にあるはずはなく、むしろ、これからの学力向上には、実生活や他教科との関連、生活科や総合的な学習の時間との連携等による総合的な学びが重要であることにも気付くであろう。

(2) 生活科や総合的な学習の時間での学びを充実してこそ、学力向上に

PISA調査(高1対象)でとりわけ問題となったのは、既に周知の通り、我が国の子どもたちの「読解力」の低さ(2000年8位、2003年14位)である。ここで言う「読解力」とは、設問の文章や図表を読み取り、理解し、熟考する能力。チャド湖の水位変化や薬物を与えられた蜘蛛、落書きについての手紙(インターネット)等に関する設問で評価している。PISA調査では「知識や技能等を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるか」(知識活用力)を重視し、読解力の他にも、数学的リテラシー、科学的リテラシー、問題解決力(今回の調査から)について調査している。全体を通して、論述形式の設問や実生活に関する設問で得点が低い。

TIMSS調査(小4、中2対象)でも、算数・数学、理科の学力調査とは言え、様々な現代的課題や身近な生活体験、環境問題等に関する設問が多いが、全体を通して、前回よりも得点が低下している。また、いずれの調査でも、我が国の子どもたちの学ぶ意欲や学習習慣の低下が問題になっている。生活科や総合的な学習の時間での学びが、一層必須であることが分かる。

2 生活科や総合的な学習の時間での学びの重要性を、子ども一人一人の姿で世に伝えよう。

(1) 子ども一人一人の確かな学び・育ちの姿で語る実践論・体験論こそ、最大の説得力

この時期に一番大切なことは、生活科や総合的な学習の時間での子どもたち一人一人の学び・育ちの素晴らしさを、もっと広く世に知らしめることである。なぜなら、生活科や総合的な学習の時間に批判的な人たちの多くは、これまでこれらの実践に積極的にかかわってこなかった人たち、もちろんそのために、子どもたちの学び・育ちの素晴らしさに出会ってこなかった人たちであると考えられるからである。子ども一人一人の確かな学び・育ちの姿で教師が語る実践論、あるいは、子ども自身が自らの忘れ得ない学び・育ちの思い出として感動的に語る体験論こそ、世の人々に対する最大の説得力である。これらを通して、生活科や総合的な学習の時間での学びの重要性をもっと広く世に伝えたい。

(2) 生活科や総合的な学習の時間での、子ども一人一人の確かな学び・育ちの姿とは

当然ながら、生活科の目標や内容、総合的な学習の時間のねらいの実現を目指した授業の中で、子どもが対象と直接やりとりして、対象の価値に気付き、対象とのかかわり方を工夫し、対象との関係を見つめ直し、自らの在り方を問い直し・変容する学び・育ちの姿。もちろんこれらの過程では、子どもが他人事ではなく自分の事として、切実感や責任感に駆られて、自らの思いや願いの実現、問題の解決等に当たり、これまでに身に付けた知識や技能を活用し、相互に関連づけ、やり遂げた充実感や世に役立った自己効力感を得ていく学び・育ちの姿である。教師自身もハッとさせられるような、子どもの感動的な学び・育ちの姿を是非世に伝えていきたい。

今、大切なこと～生活科・総合的な学習の時間での学び～

日本生活科・総合的学習教育学会 副会長
神奈川県平塚市立大原小学校 吉田 豊香

生活科で育てたい子どもの姿

低学年の子どもたちは「ねえ、どうしてなの。」「なぜ、いけないの。」「 はどうなっているの。」等の言葉を生活の中でよくしている。その姿はまさに、いろいろなことに興味関心を持ち、好奇心いっぱい現れである。そんな姿を学習のベースに置いて、体験や活動を設定したいものである。

そして、活動や体験の中では、「おや、変だな。さっきと違うぞ。」と対象をよく見た上での気づきや「あっ、この前と同じだ。」と前の体験を生かしている気づきの姿等、子どもたちの素朴なつぶやきの中に子どもらしいその子らしい発見があることを見落とさないでいたいものである。また、そのような子どもたちの姿が見られる場を、その子らしさが理解できる場と捉え、大切に楽しみたいものである。

また、活動や体験の中で、「ねえ、ここに来て。きれいでしょ。」と、感動を共有したり、「ちょっと、ここ手伝って。」と助け合ったりする姿に意義付けをし、他の子どもたちに伝えることも教師の重要な出番である。

「やったー、できた。 さん一緒にやってくれてありがとう。」と、友だちとともに学ぶことの喜びを感じたり、「私と さんののは、ちょっと違うけど、どっちも良いよね。」と、違いやよさを認めあう子どもの姿が見られたら学習は深まっているのである。

総合的な学習の時間で育てたい子どもの姿

生活科の学習を体験した子どもたちは、自分の身近な社会の事柄や自然の現象を対象として学ぶ喜びを実感していると思われる。また、その中で子どもの意識の連続を重視した上で、生活科の学習と国語や図工等と関連して学習してきた体験を持っているであろう。そのような学びの連続として総合的な学習の時間を捉えたいものである。「 の時間で、このことが気になっているから調べたい。」「 さんのように作ってみたいな。」「一人では無理だけど友だちとやればできそう。」等、日常生活や学習の中で子どもたちに思いや願い、夢を持たせるようなかわりをするのが、総合的な学習の時間を充実するためにはとても重要なことと考えるのである。

課題を設定するためには、「あれ、どうしてかな」「やってみたいな」「調べてみたいな」等の思いが根底にないと設定のための設定となってしまうのである。そうならないためにも、教科学習や生活の中で「なぜだろう」や「このことを知りたい」「あんなことをやってみたい」等の思いを持つ働きかけをする必要があるのである。そのことを総合的な学習の時間につなげていきたいものである。

子どもが意欲的、主体的に取り組む活動や体験の中では、次々と課題が生まれ、人との関わりや総合的な学びが必然的にうまれてくるのである。総合的な学習の時間は、小学校3年生から高等学校3年生までの10年間の学習である。小学校の4年間で、総合的な学習の本質、よさを子どもたちに実感させたいものである。そして、その学びを子どもたち自身が中学校の総合的な学習の時間へとつなげてくれることを期待している。

生活科・総合的な学習の時間で育ちたい教師や保護者

決められた内容を一定の方法で教えていく授業での展開が難しい生活科・総合的な学習の時間においては、教師の指導力や児童理解力、他機関との調整力等がとて問われてくるのである。今までの経験だけでは学習が深まらないのである。教師自身が学ぶことの必要性に迫られるのである。また、保護者も同様である。この学習がこの子にとってどのような価値を持ち、社会に生きるための人間づくりとして重要な基礎であると捉えてほしいと考える。教師と保護者が、子どもたちの将来に必要な力とは何であるかを本音で語り合い、学校教育や家庭教育、そして地域教育の役割を確認し、互いに協力してより良い学校教育を実現したいものである。

「今、大切なこと」

文部科学省教科調査官 田村 学

成果から

日本生活科・総合的学習教育学会の調査研究によれば、生活科を肯定的に受け止めている子どもが8割を超えている。その一方、否定的に回答した割合は、6教科中最も少ないという。ここに、生活科の成果が端的に表れている。生活科における学習は、子どもの立場に立った、子どもの論理から創り出された学習活動であることが理解できる。

「子ども生き生き生活科」「スズメの学校からメダカの学校へ」「けんかも学習」「道草の見直し」といったメッセージが全国の学校に広がり、生活科のイメージが子ども中心の学習、子どもの意欲を大切に学習として定着していった。

では、なぜ子どもは生活科の時間を心待ちにし、意欲的に学習活動に取り組もうとするのであろうか。それは、次に示す生活科の特質に関係している。

- ・活動や体験を通して学ぶ
- ・地域や生活圏を対象に学ぶ
- ・自分とのかかわりで学ぶ

こうした特質が、生活科の学習活動を子どもにとって興味を喚起する、価値あるものとしているのではないだろうか。子どもの思いや願いを育て、関心・意欲・態度を重視することは、これからの生活科を考える上で忘れてはいけない「今、大切なこと」であろう。

課題から

生活科の授業では、活動や体験を通して豊かに学ぶ次のような子どもの姿を見ることができる。

「学校を探検する活動を通して、学校には自分の生活を支えてくれている多くの人がいることを実感し理解する。」

「町探検を通して雪囲いなどの準備に気付き、自分の身の回りに冬が近づいていることを知り、動物の世話の仕方を変える。」

「遊び場づくりの活動の中で、ドングリごまチャンピオンになり、クラスの友達によく回るドングリごまのつくりかたを積極的に教える。」

どの姿も、行動することと、思考し判断し表現することが、一体化して現れている。また、生き生きと主体的に取り組む一連の学習活動の中で、子どもには多くの気付きが生じている。

しかし、現状の生活科実践の中には、こうした子どもの思考や気付きが偶然生まれてくるかのように誤解している場合がある。そして、科学的な思考や認識、合理的な判断の基礎となるものであることを理解していない場合もある。

私たちは、子どもが活動や表現を通して、どのような思考や判断をしているのかを考えておかなければならない。その上で、学習活動を意図的に構成していかなければならない。どのような気付きが生まれ、どうすればその気付きを深めることができるかを想定しておかなければならないのである。教師が指導性を発揮し、意図的・計画的な学習活動を展開していくことが「今、大切なこと」なのである。

今、大切なこと ～生活科・総合的な学習の時間での学び～

総合的な学習に期待すること

愛知教育大学 生活科教育講座 野田敦敬

総合的な学習で育てたい力

意欲、積極性、粘り強さ、挑戦する態度（チャレンジ精神）
コミュニケーション能力
自分の可能性への気付きと自信

総合的な学習の単元構成の再検討

体験を重視した課題解決学習になっているか

総合的な学習は、体験的な学習ではない。課題解決学習である。課題の解決を体験という方法を重視しながら行っていくのである。単元開発当初は、そのように考えられていた単元構成も、毎年、実践を重ねているうちに、イベント的な体験の部分だけがクロ - ズアップされて、子どもの意識の流れが大切にされなくなっている。

子どもが課題をつかむまでに十分時間をかけているか

子どもに上辺の課題でなく、「自ら見つけた課題」として課題をつかませるには、単元始めに、どのような体験をどのような順序で位置づけるとよいかを十分に教材研究する必要がある。授業で、「先生、終わりました」という声が子どもから出たら、自らの課題になっていなかったと反省するべきであろう。自ら見つけた課題なら次から次へ新しい問題意識が生まれるであろう。

課題解決自体に目的があるのでなく、課題解決の過程を重視しているか

ある特定の領域の知識や技能の習得を主な目的としていたり、課題解決を目的としていたりする単元構成ではまずい。総合的な学習で扱う課題は、すぐに白黒がはっきりしたり、正答が一つの課題は稀である。解答は複数あり、それに至る経路も複数ある。ときには、解決できないこともある。課題解決に立ち向かった学習過程そのものに意味がある。

課題解決の過程を通して、子どもが自分の成長を実感したり、新たなものの見方や考

え方ができるようになったりしているか

自分の成長を実感したり、新たなものの見方や考え方を見つけ出し、自分の生き方を考えたりするには、多様な人々と接することのできるような単元構成がよい。インターネットや図鑑を調べ写すだけの学習でなく、少人数のグループで多様な人とかかわることを十分考えた単元構成にするべきである。そのためには、ゲストティーチャーや学習支援ボランティアとしての地域の人材の発掘や確保の努力が、今後ますます大切になる。

総合的な学習の単元づくり・授業づくり

～単元づくり・授業づくりにはストーリー立てが必要～

子どもを追究の主役に

総合的な学習の単元づくり・授業づくりは、ドラマティックでありたい。なぜなら、子どもが追究活動の通行人でなく、主役になって初めて、自分の生活と結びつけ、学習後も追究内容に関する意識をもって、生活できる人間をなっていくと考えるからである。

脚本家のジュームズ・三木氏によると、ドラマの主役の条件は、次の二つであるという。

主役の条件 : トラブル解決能力をもっていること

主役の条件 : 自分流があること

まず、「トラブル解決能力をもっていること」である。ドラマは、トラブルの連続であり、それをどう主役が乗り切っていくかが興味深く、つい見ってしまう訳である。そして、トラブルを解決しながら、人間的に成長をしていく。

これを、単元づくり・授業づくりに置き換えると、子どもが問題解決的に学習を進められるようにストーリー立てをすることが重要となる。しかもその問題は、発達段階に応じた生活に密着したものであるとよい。そして、問題解決の過程を通して、育てたい力を身に付けていくのである。

次に、「自分流があること」である。ドラマの主役は、個性的である。人まね、あるいは人と同じような生き方をしてはいない。また、その生き方は、視聴者にしばしば共感と勇気を与える。

単元づくり・授業づくりに置き換えると、追究内容に関する同じような体験や調査、データを見ても、個々の子どもが感じることは様々である。個々に感じたことをぶつけ合う場面は、個性伸長の機会であり、他の学びに共感し学習意欲を高める機会となる。

身近なところでの出会いを

ドラマで言うと初回である。ここで、追究しようという気持ちを最大限に高めておく必要がある。身近過ぎて見過ごしてしまっているようなことを意識させるような導入が大切である。

それには、子どもの興味・関心の実態を確かめるとともに、意欲や主体性を引き出す環境構成や活動への誘いかけを工夫しなくてはならない。

例えば、エネルギーに関する内容なら、「もし電気がなかったら・・・」「電気はどこからやってくるのか・・・」「電気の使い方(光・熱・動力・電子など)いろいろ」「待機電力って何・・・？」などエネルギーを意識したり、その意外性を感じたりするような出会わせが必要であろう。

ストーリーの結末をイメージする

ドラマのどんな最終回をイメージするかということである。これによってストーリーは見えてくるし決まってくる。子ども(主役)が、例えば、エネルギー資源は限りがあることを実感し、より有効に電気を利用しようと心がけて生活できるようになるといった結末に向けて、どうストーリーを展開するかである。

要するに、最終回をイメージするということは、追究内容に関する実践研究で、育てたい子どもの姿や育てたい力をはっきりさせることである。そうすれば、上辺だけ、体験だけの授業に陥ってしまうことはないであろう。

発達段階に合った問題かを判断する

ジェームズ・三木氏は、トラブル解決能力を身に付けさせるには、発達段階に合ったトラブルをたくさん与えることだと言っている。

単元づくり・授業づくりでは、子どもの発達段階に合った問題、つまりそれまでの学習経験や学習技能などで解決できる問題であるかを教師が見極め、ストーリー立てをしないと、途中でストーリーは途切れてしまったり、教師のためのものになってしまったりする。

各教科は、学習指導要領に、発達段階に即して系統的に学習内容が整理されている。総合的学習で扱う内容は、教科横断的である。したがって、他教科等の学習内容をしっかり把握し、また子どもの生活経験などもつかんだ上で、子どもの生活に密着したどんな問題を子どもにどのように出会わせるかを考えた上で、ストーリーの組み立てをする必要がある。

盛り上がりのある「話し合い」の場を設定する

追究内容に関する授業の盛り上がりの部分はどこか。施設などの見学を通じた体験的な学習の場面であろうか？それとも、それを基にした発表会の場面であろうか？私は、そうは思わない。体験や発表後の話し合いの場面がストーリーの山場であると考えます。

先にも述べたが、同じような体験をしても、そこから受け取めることは個々の子どもによって様々である。それが自分流であろう。それをぶつけ合ってこそおもしろい。集団で学ぶ場である学校教育の醍醐味である。同じテーマで、あるいは問題解決に向けて話し合うことによって、それまでの言葉にならないぼんやりとした考えをもっている子は、自分の考えがより明確になる。また、はっきりとした考えをもっていた子は、自分の考えにさらに自信をもったり、足りないところに気付いたりできる。そうすれば、さらにストーリー（追究）が興味深いものになる。

特に、総合的学習で扱う内容に関する考えは多様である。一つの結論が出るものでもない。いろいろな立場の様々な考えを吸収した上で、さらなる自分の考えを構築できるようなストーリーにするためには、話し合いの場面は欠かせないであろう。

名脇役の洗い出し、大道具・小道具の整備をする

主役を引き立たせるストーリーにするには、名脇役すなわち学習環境や学習資料の洗い出しや整備が重要となる。

例えば、エネルギーと環境にかかわる展示館は、地方公共団体や電力会社などによって、最近では各地で立てられている。例えば、電気のできるまでの様子や家庭に届くまでの様子などについて、体験的で分かりやすい展示物も用意されている。あるいは、省エネや環境を守るための施設なども随所に見られる。それらをまず教師が見学し、教材研究を深めることが重要であろう。

さらに、それらの展示館ではもちろんのこと、エネルギーと環境にかかわる様々なパンフレットやインターネットなどからのデータの収集も単元づくり・授業づくりでは大切である。また、各種の出前授業も積極的に活用を図るとよい。

<参考文献> ジェームズ・三木著「ヤバイ伝」新潮社 2000年

これまでの総合的な学習から分かってきたこと

行き届いた教材研究が、知の深まりにつながる。

各教科での学習と関連されることで、学びの有用観と自らの有能観を感じる。

- ・総合的学習をすればするほど各教科の力が求められるし、逆に各教科の力を充実するほど総合的学習の学習が進む。

人と関わって学ぶことで、学びの楽しさ、自らの存在感、今後への期待感を感じる。
評価の観点を明確にし、自校で共通理解を図ることで、確かな学力が身に付く。

- ・どのような学力を育成するかは、各校の評価の観点到表れてくる。評価の観点的趣旨の職員間、子どもや保護者との共通理解が必要である。

中学校では、教科発展型の総合的学習、学級単位的総合的学習が有効ではないか。

- ・より応用的に、より生活に引き寄せて、より総合的に。

総合的な学習の授業で大切にしたい姿勢

総合的な学習の授業は、個人の学習で終わるのでなく、教師や集団とのかかわりの中で、個人が能力を発揮できるようにすることこそ、教師の重要な役割ではないだろうか。

友達の考えをじっくり聞く姿勢

よく手が上がる授業がある。しかし、よく子どもたちの様子を観察すると、発言することが最大の目標になっていることがある。教師から指名された瞬間にほぼ目標は達成され、発言をして座ったときは満足しきった顔をしているが、もうそれで集中力が切れている。協同的な授業では、友達の意見にじっくり耳を傾けることこそ最大の目標になるような話し合いにする必要がある。そのためには、友達の発言中にキーワードや分からない言葉、疑問をメモするスキルを鍛えることで、つながりのある話し合いが成立する。

賛成・反対だけに固執しない姿勢

「君にはんた～い！」元気のよい声と共に挙手される。一見、活発な話し合いのように見受けられる。しかし、話し合いはディベートではない。相手を打ち負かす話し合いではなく、目の前の問題のよき解決方法を見つけたり、共に高め合ったりするための話し合いである。まず、それを子どもたちに意識させる必要がある。

「君の意見の　　のところを××にすれば、もっとうまく行くと思います」「　　さんの考えを　　からみると××ということになるとと思います」といった肯定的な見方や立場を変えた考え方ができるスキルを鍛えることで、考え判断する力が養われる。

教科の学習成果を生かそうとする姿勢

学習指導要領の一部改訂以来、総合と各教科の関連が叫ばれているが、上辺だけ（指導案あるいは単元構想に明記されているだけ）に終わっている場合が多い。総合の学習で、教科学習の成果を活用することは、子どもにとって、「教科の有用感」と「自己の有能感」を味わうよい機会となる。

「社会科で習った流れ作業でやれば・・・」「国語の分かりやすい話し方をもう一度見直して、使ってみれば・・・」「表よりグラフにした方が分かりやすいよ」と言った教科と関連する発言や考えを教師が称揚することで、子どもが教科とのかかわりを意識し、総合の授業を展開することが可能になる。