

生活科におけるキャリア教育の構築Ⅱ

内藤 博愛 朝倉 淳 神山 貴弥 須本 良夫
樽谷 秀幸

1 生活科とキャリア教育

(1) キャリア教育とは

三村隆男は(「はじめの小学校キャリア教育」実業之日本社2004年)において、キャリア教育は「特定の内容をもった、特定の時間、特定の教科・領域を使った教育活動を指すのではない」という前提を示している。つまり、キャリア教育は全教育活動を通して行うもので、一人一人のキャリア発達や個としての自立を促す視点から、教科・領域をこえて、学校教育を改革していく理念や方向性を示すものである。

では、具体的にどのような能力を全教育活動で育もうとしているのか。三村は以下の4つの能力を例示している。

- 人間関係形成能力 ○情報活用能力
- 将来設計能力 ○意思決定能力

また、「勤労観」「職業観」に即して、小学校段階での発達課題を考えた場合、

- 自己及び他者への積極的関心の形成・発展
- 身のまわりの仕事や環境への関心・意欲の向上
- 夢や希望、憧れる自己イメージの獲得
- 勤労に重んじ、目標に向かって努力する態度の育成

を挙げている。もう、お気づきかもしれないが、これらの内容は、これまでも大切にされてきたし、これからは大切にしていってほしいものである。

(2) 全教科・領域とすることで教科の役割が曖昧にならないか

三村はキャリア教育は「教科・領域を超え」て行うと明言している。しかし果たして、そのような構えで上の4つの「職業観」「勤労観」を培う発達課題を達成できるかどうか、甚だ疑問である。もちろん全教育活動で行うべきことであるが、それだけに留まらずに、キャリア教育の「守備範囲」を具体的にしたい方が望ましい「職業観」「勤労観」を培う上で有効ではないの

か、という立場を私はとる。なぜなら、三村自身、例えば、低学年におけるキャリア教育という視点から育成させたい能力、態度として「身近で働く人々の様子が分かり、興味・関心を持つ」「家の手伝いや割り当てられた仕事・役割の必要性が分かる」等を挙げているのだ。まさしく生活科の学習内容ではないか。生活科学習指導において、この能力の育成は十分可能である。

「職業観」「勤労観」を一つの視点として生活科の年間指導計画を作成できないだろうか、と考え本共同研究テーマを設定した。

(3) 前年度研究での得られた示唆

昨年度の共同研究「生活科におけるキャリア教育の構築Ⅰ」において朝倉淳は次のように指摘している。以下、長くなるが抜粋・引用する。

「生活科では、仕事そのものが学習内容として位置付けられているわけではない。生活科における仕事は、児童がかかわる身近な人々の営みとして存在する。仕事は、児童と人々とを結びつける営みの一つなのである。以下は、生活科の内容(1998年版「小学校学習指導要領」)に示された、「仕事」と関係する「人々」である。生活科には、自分とのかかわりを通して、いろいろな仕事に出会う機会があると言えよう。生活科の内容をキャリア教育の学習プログラムにおいて小学校低学年に期待する具体的な能力・態度とあわせてみるならば、その育成に直接関係する学習の機会が、生活科には存在することが分かる。」とし、次のように生活科の内容と「仕事」との関係を整理している。

- (1) 学校と生活…先生など学校の生活を支えている人々。通学路の安全を守っている人々
- (2) 家庭と生活…家庭生活を支えている家族
- (3) 地域と生活…近隣の人、店の人など地域の人々
- (4) 公共物や公共施設の利用…公共物や公共施設を支えている人々

(8) 自分の成長…生活や成長を支えてくれた多くの人々

上の指摘を踏まえ、生活科の8つの内容の関係を「キャリア」という内容のみに留まらず、他の生活科の内容を次項のように「内容群」として整理してみた。議論の余地はあるが、まずは、このように整理してみることにした。

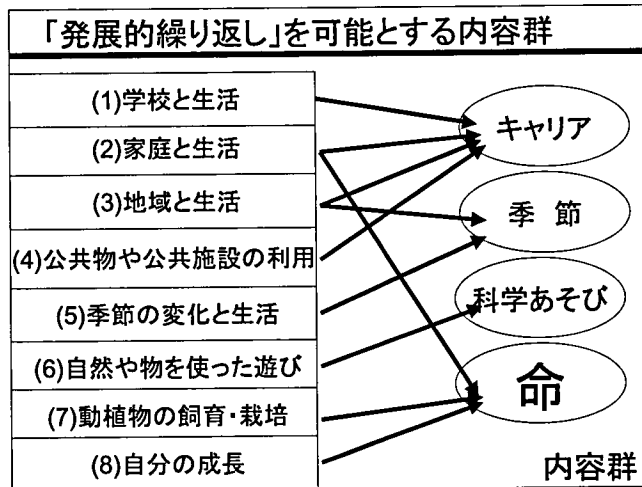


図1 生活科の内容群

このように「内容群」の考え方を導入する背景には、次のような本提案者の考えがある。(キャリア教育には直結しないかもしれないことをお断りしておく。)つまり、一つの単元で全ての決着をつけようとする教師の構えを払拭しよう、ということである。たった一つの単元で、たった一度の体験で、対象の持つ本質にたどり着くとは限らない。では、どうするのか。ここに似たような単元を発展的に繰り返すという手法が見えてくる。これを単元の発展的繰り返しと呼ぶ。このことで子ども達の対象を見る目は鋭くなり、対象の本質にせまる気付きを得ていく。一つの単元ではたどり着けなく事ができなかった境地に似たような単元を繰り返すことによってたどり着くことができる可能性がぐっと高くなる。ちなみに、学習指導要領では、発展的な繰り返しに当たる文言としては、「内容(7)動植物の飼育栽培は、二年間にわたって行うこと」という記述があるのみである。だから例えば、公共物・公共施設の利用は、たった二年間で一単元だけで取り扱っても「それでよし」ということになる。しかし、それでは、気付かせるべき内容にどの子も気付くことができるのか、甚だ心許ないのはお分かり頂けるであろう。

2 生活科そのものが直面している課題

(1) 気付きが一時的で拡散的であること

今、日本の教育界では、生活科の価値そのものが問われている。「生活科の学習は活動をしているのみで

はないのか。」「這い回っているだけではないか。」「学習として成立しているのか。」等の批判が各地で、各分野でわき起こっている。「生活科が学習として成立していない」ということは、「結局子ども達は何を学んだのかが曖昧」であるということである。その原因は、生活科の原理・原則そのものにあるのではなく、「生活科という教科の歴史の浅さ」からくる個々の教師の「生活科における学習指導上の問題点」に帰するものだと考えている。では、生活科の学習指導上の問題点とはいったい何か。大きく次の3点ある。

- ①子どもの主体性の尊重という名のもと教師の指導意図の放棄
 - どのような気付きを得てもそれでよし、と評価を下すこと
 - 学習材や活動を子どもの「好み」に応じて選ばせること
 - ②子どもを「支援」という名のもと教師の「おせっかい的でしゃばり」
 - 子どもと共にすべき問題解決を教師が一人で問題解決をしているということ
 - 「結果の成功」を「学習の成功」とみなすこと
 - ③活動と内容の未整理
 - 活動すればそれで「生活科」になる、と思いついでいること
 - どのような単元でも「体験→表現」のワンパターンの活動構成を展開すること
- その結果、活動を通して、子ども達の対象との関わり方や子ども自身の内部に変化が生じないという「活動一丁上がり」型の学習指導が蔓延しているのが生活科の教室の偽らざる現状であろう。これでは、生活科の学習で得たはずの「固有の体験を通した気付き」が、拡散的で、一時的なものとしかなりえない。生活科が「這い回っている」と批判される所以である。そして状況のみが強調され、「具体的な活動や体験を通して理解させる」「自分との関わりで学習対象と向き合わせる」という生活科の根本原理までも忘れ去られて、「生活科」を学力低下の犯人のように論じる風潮が出てきた。

今、生活科は、教科としての価値が問われている。生活科発足に当たり、吉本均は、その著「生活科と低学年カリキュラム」の中で、「生活科というのは、単に小学校低学年での一つの教科というだけではなくて、初等教育全体を見直し、改造する『人間的自立』の教育原理としてとらえられなければならない。生活科の新設によって、今後の世紀における初等教育のあり方、その『知』のあり方の変革が求められている」と述べ、生活科の教科としての原理に大いなる期待を

かけていた。

生活科に携わる教師にとって大切なことは、生活科の原理・原則を今一度確かめ、上に挙げた生活科の学習指導上の問題点を克服し、学習対象に対する気付きを深めていく授業・カリキュラムを創造していくことである。

(2) 気付きの質はどう深まるのか

では、子どもの対象への気付きが深まるとはどのようなことか。具体的な子どもの言葉として「カブト虫となかよし」に象徴されるものを見てみよう。

①対象のありのままの様子を見て得る気付き

ア状態…対象の姿、形等の様子から発見する内容

例) カブトムシの幼虫は足が6本あるんだ。

イ情緒…対象の姿、形等の様子から感じる内容

例) カブトムシの幼虫ってかわいいね。

②対象の特徴への気付き

ア比較…比較を通して対象の異同を発見する内容

例) 幼虫と成虫の足の数は同じなんだね。

イ関係…対象間の関係を発見する内容

例) カブトムシを逃がすと敵に食べられるよ。

③対象の本質への気付き

ア本質…その子なりの「論」へつながる内容

例) カブトムシも私たちと同じように命をもつてくらしているんだね。

このように気付きは、「状態への気付き」や「情緒的な気付き」を出発点に『「異同」「変化」「関係」といった対象の特徴への気付き』、更には、対象の「本質へとせまる気付き」へとその質は深まっていく。

3 気付きを深めるための方略

(1) 5つの「知的活動」の枠組みを

「知的活動」の枠組みを単元の特徴に応じて使い分けること、を大切にしたい。まず、押さえておいて頂きたいことは、「知的活動」は「気付き」を深めるための手段であり、同時に「知的能力そのもの」を鍛えるための目的でもある、という私の立場である。

では、どのような姿を子ども達が見せたとき、私たちは「知的な動き」だと思うのであろうか。ポイントは「生活を科学化していく(=客観性のあるものに高めていく)言葉や動き」にあると考えている。私が「知的活動」の基としている考えは、広島大学附属小学校が以前提案した11の「方法的能力」である。以下、概要を述べる。

広島大学附属小学校では、生活科を従来の低学年社会科、理科や生活指導を絡めた「寄木細工的」な内容の選択・構成をさけ、主体的・能動的に「生活を科学

する」児童の探求活動を創り出すために、まず、習得させたい11の方法的能力(①話す、聞く、読む。②書く、描く③使う④作る⑤育てる⑥見る⑦調べる、集める、探す⑧比べる、分ける⑨まとめる⑩見通しをもつ、企てる⑪確かめる、試す)を提案している。

これをもとに、私は自分自身の実践を振り返ったり、先行研究を紐解いたりしながら、生活科の教室で大切にしたい以下の5つの活動を導きだし、「知的活動」と銘打った。

①比べて、見つける活動

②調べて、話し合う活動

③試行錯誤して、工夫する活動

④見通しながら、企てる活動

⑤語り合い、意思決定する活動

気付きを深めるための手段とし、同時に「知的能力」そのものを高めて目的として、この枠組みを単元の特徴に応じて、位置づけていく。

(2) 単元の特徴と知的活動の枠組みの関係

単元には、それぞれ特有の様相がある。また、単元構成の仕方も「教師発」か「子ども発」かで大きく異なってくる。つまり、生活科の学習においては、子ども達の追究の筋道は学習材や子ども達の実態によって単元は様々な様相をみせるのである。

このことを踏まえ、私は生活科の単元構成の「型」を次のように大きく三つに分けている。そして、どのような「型」の場合、どのような「知的活動」の枠組みを用いることが有効であるか、以下のように整理を試みた。

①夢実現型・気がかり解決型～「語り合い、意思決定する活動」の枠組みを～

子ども達の「気になる」「してみたい」といった生活実践課題を当事者の立場で解決、実現していく単元を構成する。この場合、教師は子ども達の願いや気がかりを丁寧に拾い、子ども達の願い等に寄り添いながら、子ども達を活動にのせる。よって、知的活動の中でも「語り合い、意思決定する活動」の枠組みを用いることが有効になる。

②疑問解決型～「調べて、話し合う活動」の枠組みを～

子ども達の知的好奇心に働きかけ、子ども達の「なぜかな」「しりたいな」「どうなっているのかな」という追究意欲を刺激し、子ども達を活動にのせる。よって知的活動の中でも「調べて話し合う活動」の枠組みを用いることが有効になる。

③製作・表現型～試行錯誤しながら工夫する活動の枠組みを～

子ども達の「作ってみたい」「表してみたい」という願いに沿って、作り直し、表し直しの繰り返し活動が単元を貫く。よって、知的活動の中でも「試行錯誤し工夫する活動」の枠組みを用いることが有効になる。

(3) 一単元を構想する上で大切にすること

単元を作る際に大切にすべきことは「一単元でいったい、子ども達はいくつの問題を解決しているか」という意識を持つことである。そのために、間口が狭く奥行きのある問いと向き合わせ、小刻みに問題を解決させていく過程を大切に活動を構成していく。

これは、バンデュエラの「近接目標」、すなわち、「身近で小さく、具体的な目標を段階的におくことによって、行動コストを押し下げ、効力期待を高められる」の考え方に通ずるものである。「漠然とした大きな問題を一つ」解決する方法が「一括払い」方式なら、「小刻みな問題解決の連続」は「分割払い方式」である。この方法だと、子ども達が次に何を解決すべきか具体的に考えることができる。小さな具体的な問題を連続的に子ども達が一つ一つ解決していくことを通して、子ども達は学習対象に対する気付きを深めていく。

(4) 学習材選びで大切にすること

①子ども達が興味・関心を持つか(感動性)

子ども達が「何度も何度も関わっていきたい。」と心から思えるような、そのような魅力のある学習材と出会わせたい。これが、生活科の学習材の第一の条件である。

②気付きが深まるか(本質性)

しかし、ただ、「ああ、楽しかった。」だけでは、生活科の学習として成立しないこともある。ここで、もう一つの条件が浮かび上がってくる。食べ物を例に挙げれば、栄養がつくか、という条件である。いくらおいしそうな材料を準備しても、チョコレートケーキばかり食べさせるわけにはいかない。食べてみたくなると同時に、食べて子ども達に栄養(=気付きの深まり)がつくのか、という視点が大切になってくる。「ああ楽しかった」だけでは不十分なのである。学習後、子どもが他の対象と向かい合ったときの構えが変わっているような、そんな栄養がつく学習材、これが第二の条件である。

4 実践単元について

(1) 単元名「きゅうしょくしつをしらべよう！」

内容一(1)

①学習材について

ア 子ども達が興味・関心を持つか(感動性)

「自分達の給食がどのようにして作られているか調べる」という活動は、子ども達にとって、既知の内容(できあがった給食や時折垣間見える給食室の様子及びお母さんが作ってくれる料理等)と未知の内容(給食室にある道具や機械、材料の入手方法、調理員さん、栄養士さんの願い等)が含まれており、子ども達の知的好奇心を喚起させる可能性の高い学習課題である。また、給食室は、その熱気、においなどの雰囲気はもちろん、見たこともない大きさの釜や食洗機などの機械、しゃもじやお玉などの道具、そしてそれを使いこなす調理員の方の技術等、子ども達にとって魅力的な事柄があふれている。

イ 気付きが深まる追究が可能か(本質性)

本校の給食室、及び、給食室で働かされている栄養教諭、調理員の方々を学習材にすることで、生活とで、生活科の次の内容を獲得することができる事が予想される。

給食の先生達は、栄養や衛生のことを考えながら、学校で生活する大勢の人の分を時間に合わせて、仕事を計画・分担して作っている。これは、生活科の内容(1)、「学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々のことが分かる」ことに対応する。

更に本校の給食室を学習材として次のような魅力が含まれている。つまり、前項の図のように子ども達の思考を焦点化しながら追究活動を展開していくことで、第3学年以降の社会科における、生産・消費・物流等の社会機能について学ぶ足場をつくる可能性が期待できるのである。

(2) 単元の特徴と「知的活動」について～「疑問解決型」―「調べて話し合う活動」～

①「調べて話し合う活動」を行う上で大切にすること

調べ活動をさせるときには、調べさせたい対象を焦点化し(一つに絞り)、更に追究の視点を鋭角化(どこまでも具体的に)することが大切である。更には、その予想を、とことん話し合わせた後に調べ活動(=体験)をさせ、調べて分かったことを予想した内容と照らし合わせながら、新たな問いを見いだすという「話し合い―体験―話し合い」の「サンドウィッチ型の活動構成」のサイクルを大切にしている。

②本単元の場合

本単元は「自分達の給食はどのように作られているのだろう」という子ども達の知的好奇心に働きかけ、追究意欲を刺激し、子ども達を活動にのせることを単元の中核として位置づける。よって知的活動の中でも「調べて話し合う活動」の枠組みを用いるようにする。具体的には、子ども達が疑問を解決していく過程にお

いて「給食室には何があるか」「給食室でご飯も作っているのか」「お米はだれが持ってきているのか」「機械が大活躍しているから、給食の先生は一人でも大丈夫なのではないか」等問口の狭い問いと向き合わせる。その際、疑問に対する予想をできる限り話し合わせた後に、調査活動（給食室探検、給食の先生へのインタビューなど）をする場を位置づける。

また、本単元と同時並行して、「お母さんの仕事調べ」を行わせる。（生活科 内容（2））このことにより、給食室の先生が「食事の準備をする」という働きと、お母さんが「食事の準備をする」という働きとの共通点や相違点を取り出すことができるようし、給食の先生の仕事をお母さんの仕事との比較から、一層捉えやすいようにする。

（3）本学級の児童の実態について（社会認識の側面から）

本学級の児童は6月に講堂の裏のピワが実をつけていることを観察した。丁度、その日の給食に「ピワ」が出た。子ども達のほとんどが、「このピワは学校の裏からもってきたピワだ」と考えた。このことから、子ども達は「見えるところ」からしか思考できない発達段階にあるといえる。その後、話し合い活動において「学校の裏からもってきた」以外の考えも出されたが、その話し合いにおける象徴的な考え方を整理すると以下ようになる。

○学校のピワがせっかく実をつけているのに、それを食べないのはもったいないから、きっと給食に出したのだと思う……………（情意的側面からの類推）

○一つのピワの固まりに10個くらい実がついていたから、学校のピワはものすごくたくさんあると思う。……………（数量からの類推）

○お店から買ってきたら、時間がかかるから学校のピワをとったと思う。……………（時間との関係からの類推）

○給食では1部1年だけがピワを食べたわけではないから、全部で何百個とピワはいるのだから、学校のピワではないと思う。

……………（ピワの数と必要な数の関係からの類推）

つまり、ピワと給食を繋ぐ「小売りを担う役目」「物流を担う役目」といった目には見えない社会的な機能について一年生の段階では、考えることができないのである。具体的な活動や体験を通して理解するという発達段階にあると言われている一年生の子ども達であるということを考えると、この結果はそのことの典型例ともいえる。

本単元では、「目には見えない人の存在やその役目」についてどこまで思考を及ぼすことができるか、その可能性も探りたいと考えている。

（4）単元目標

○自分達の給食は、給食の先生が衛生に気をつけながら、時間に合わせてできあがるように、役割を分担したり、機械を使ったり、業者と連携したりしながら作っていることに気付くことができる。

○自分達の給食はどのようにして作られているのか、その材料はどこから来ているのか等の「問い」に対して、自分の予想と照らし合わせながら調べたり、分かったりしたことを絵図や文字、言葉などで表現することができる。

○未知の内容について生活経験を基に、予想を立てることができる。

（5）本時 平成19年12月5日（火）

於 広島大学附属小学校 1部1年 教室

①本時の目標

○給食室見学で発見したことを出し合う活動を通して、給食の先生は「時間通り」に給食をつくろうと、心がけていることに気付くことができる。

②本時参観者

朝倉 淳、神山 貴弥、須本 良夫、樽谷 秀幸
以下、参観者によって本時学習の検討を行う。

5 共同研究者の考察

（1）キャリア教育の視点にたった生活科の地域連携

①生活科における地域連携

いわゆる「地域連携」は生活科教育実践上の重要なポイントの一つである。生活科では、「地域と生活」をはじめ多くの内容で地域とかかわるからである。地域は、生活科におけるたくさんの教材・学習材が存在する空間であり、地域それ自体もまた教材・学習材である。

生活科教育実践にあたり地域を効果的に活かすために、地域連携は欠かせない。今日、学校では、各教科等の授業構成という観点だけでなく、学校経営や地域の活性化などの観点からも、地域連携が求められている。生活科における地域連携は、様々な観点からの地域連携の全体の中に位置付けられることによって、円滑かつ有効に機能するであろう。

②キャリア教育の視点にたった地域連携

キャリア教育の視点からみた地域は、学校や家庭とどのような点が異なるのだろうか。

学校において、子どもたちは日常的に教職員の仕事を観察することができる。家庭において、子どもたちは、保護者の仕事を覗き知ることができる。しかし、学校も家庭も、出会うことのできる仕事の拡がりという点では限定的である。これに対し、地域では多様な

活動が営まれており、子どもたちはより多様な仕事に出会うことができる。また、学校や家庭と比較して甘えが許されない、厳しい社会の現実に出会うことができる。

キャリア教育の視点にたつて地域の教材・学習材を構成するときには、前述のような仕事の多様性や厳しさに会うように留意することが重要であろう。これを可能にする地域連携が求められる。そのためにも、包括的、計画的で、日常的な地域連携が必要であろう。

③内藤実践における地域連携

本研究における内藤実践は、教材・学習材として学校給食を取り上げている。学校給食は、子どもたちにとって自分とのかかわりを実感することのできる素材であり、生活科の教材・学習材として適切なものである。自校炊飯の場合、子どもたちは自分たちの学校生活を支える調理員の仕事を学習することができる。ただし、その範囲であれば、教員の仕事や用務員の仕事も同様である。内藤実践は、学校給食を調理員の仕事に留めるのではなく、食材の搬入など地域の人々の仕事とのかかわり（図2の点線部分）にまで拡大しようとする試みである。この点については、学校給食の特性が活かされたと言うことができよう。

実際の授業において、子どもたちは活発に意見を交換し、考えを広げたり深めたりすることができた。しかし、点線部分の内容については、やや難しい状況も見られた。発達段階の問題や地域との関係が比較的薄い附属学校の特性が関係していると推察される。「いつ頃、どのような形でこの部分を扱うことが適切であるのか」、「そのためにどのような地域連携が必要であるか」などについては、今後の研究課題となるであろう。

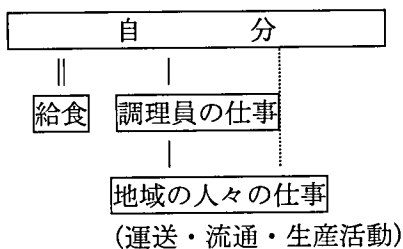


図2 自分と学校給食に関する仕事とのかかわり
(朝倉 淳)

(2) 心理学的見地からの考察

既に昨年度の研究(内藤・朝倉・溝部・須本・樽谷, 2007)で言及されているように、生活科においてキャリア教育を進めること自体は、双方で取り扱うべき内容や育成しようとする能力からして、何ら問題ないといえるであろう。むしろ、内藤が指摘するように、キ

ャリア教育は全教育活動を通して行うべきものとされているが、生活科の学習内容に照らせば、小学校低学年段階では、キャリア教育は主として生活科の中で進めていくとした方が、責任をもった明確な指導が可能になると思われる。

このことを踏まえた上で、ここでは、本研究で内藤が示す「生活科におけるキャリア教育の構築」に関する提案に対して、心理学的見地から考察を試みる。

①単元の発展的繰り返しについて

前述のように、内藤は、生活科の8つの内容の関係を「キャリア」という内容に留まらず、他の生活科の内容も含めて図1に示すような「内容群」として整理している。そして、単元の発展的繰り返しによって、「キャリア」だけでなくその内容群に示された事柄について、その本質にせまる気付きが得られると指摘している。ところで、こうした発展的な繰り返しによる学習は、ちょうどブルーナーら(1969)が提唱したらせん型カリキュラムと合致するように思われる。らせん型カリキュラムは、基礎的概念や原理を、発達段階に応じて「活動」・「映像」・「記号」という認知的枠組みを使いながら繰り返し学ぶことで学習の定着を図ろうとするものである。「キャリア」に関して言えば、将来の「職業観」や「勤労観」の基礎となる態度や能力を、複数の単元の中で具体的な活動や体験を通して(「活動」や「映像」に相当)、繰り返し発展的に学ばせるような仕組みになっている。もし、これを生活科に位置づけることなく、全教育活動の中で行うとした場合には、果たしてどこまで系統だったカリキュラムを組むことができるのか甚だ疑問である。キャリア教育を主として生活科の中で進めていく利点としては、このように系統だったカリキュラムの中で学習(「職業観」や「勤労観」を培う態度や能力の育成)の定着が図りやすいということがあげられるであろう。

②気付きを深める取組について

本研究においても指摘があるように、生活科そのものが直面している課題としては、活動や体験を重視するあまり「気付きが一時的で拡散的であること」である。内藤は、前掲のように「カブトムシとなかよし」で出てきた子ども達の言葉を例示しながら、気付きが深まらないのは「状態」「情緒」の段階(=体験知の段階)に留まってしまっていることが問題であり、5つの「知的活動」を通して気付きを深めることを提案している。本実践授業は、その中でも疑問解決型の「調べて、話し合う活動」を主とする授業であり、それに則った授業が展開された。

ところで、キャリア教育は、端的には「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」(文部科学省、

2003)として定義されるが、心理学においては、この勤労観・職業観は、「勤労に対する態度」・「職業に対する態度」というように「態度」としてとらえることができる。「態度」は、認知的成分・感情的成分・行動的成分から成るが(Rosenberg & Hovland, 1960)、各成分はちょうど人間の心的三要素として古くから言われている知(知性)・情(感情)・意(意志)と対応している。ある対象に対する態度の三成分(知情意)が一致することで、行動にも結びつきやすい確固とした態度が形成される。

話を戻せば、内藤実践では、とりわけ態度の認知的成分(知)の形成が強調されているように思われるかもしれないが、これは、従来の生活科の授業では気付きが深まっていなかったこと、つまり知的活動が十分でなかったことに対する反省からくるものである。ここでは知的活動をしっかり行うことで、ようやくキャリアに対する態度の三成分が一致をみたと言ってよいのではないだろうか。現に、内藤実践では情意面に働きかける工夫が、学習材の選定や授業の展開の中でしっかりと行われており、キャリアに結びつく確固とした態度を形成するという点でも評価できる。

(神山 貴弥)

(3) 低学年社会科からみた体験と生活科の体験

①暗黙知に気付かせ、自分のものとしていく授業

子どもたちは生活をしている限り、様々な学習をしている。それは小学校に入学したからの学習がスタートではない。生活科においてもその子どもたちの就学前の学習履歴を前提に学習を進めていくことは大切なことである。しかも生活科においてキャリア教育を考えていく上で、子どもたちが家庭でじっと家の人の仕事を見ていることやお手伝いをしていることは重要な知識の蓄えである。

科学哲学者マイケル・ポランニーが提唱した暗黙知という言葉がある。ポランニーは、科学的発見の際に科学者は、発見の内容をすでに暗黙の内に知っており、発見するとは、暗黙の内に知っていたものを明示化することだとした。ポランニーは科学的発見の場面に絞って暗黙知の存在に言及したが、生活科などで扱うキャリア教育の内容は、この暗黙知の存在をより見直すべきではないだろうか。

例えば、自転車に乗れる人は、自分がなぜ乗れるのかを人に説明することができない。自転車に乗れない人が乗れるようになるためには、自分で練習するしかない。自転車に乗るために講義を受けることが練習の時間を短縮することにつながる場合もある。しかし、講義を受けるだけで自転車に乗れるわけではない。つ

まり、自転車に乗れる技能は暗黙知なのである。水泳、楽器の演奏、伝統芸能…身体的な訓練なしに獲得できない技能はすべて暗黙知とすることができる。優れた技能を有することと、人に優れた技能を獲得させるのは別の行為である。

こうしたスポーツや芸術の世界では、訓練が重要であるのは誰しも認める。実践者は訓練を通して身体能力を高めると同時に、技能という暗黙知を獲得している。しかし、別の領域になるとスムーズに受け入れられにくくなる。時には無視されることもある。本実践で行われる給食室の仕事も暗黙知を有しているはずである。給食室の先生方も講習を受けたからといって、「ためになった」「参考になった」と感想を漏らす人は多くいても、「何百人分もの給食が一日で手際よくできるようになった」という人は少ないはずである。講習を契機として感覚はつかめても、それは他人の話をきちんと聞いたからではなく、それを契機として自分でいかに工夫しその操作を繰り返すという過程を経て、暗黙知を獲得したからである。

キャリア教育を生活科の中で語り合う場合、いかにそうした暗黙知の技を子どもたちが気付きとして捉えられるかということが重要となる。生活科の授業で子どもたちが同様の過程を、耳だけで聞いた話では、子ども自身の気付きや暗黙知となることは少ないだろう。発達段階を考えた上で、体験や経験が生活科に重要であるというのはこのためであろう。だから、日常生活で経験ができる事象を、具体的に観察できるように学習内容として用意することが勧められているのである。長岡文雄氏はその著書での低学年社会科(小学一年生の場合)の指導の力点として、「日常生活で経験する社会的事象を具体的に観察させ、効果的に表現させる過程で、自分たちの生活を支えている人々の仕事や施設などはたらしに気づかせ、社会の一員としての意識をもつようにさせる。」と、述べられている。低学年社会科は社会科であったわけであるから、教えるべき内容は当然社会科としてある。それは、生活科でも求めている社会の一員として自立の基礎となる部分でもある。

また、学習方法に関しても長岡氏は同じ著書で「動的に表現活動をさせることによって、小学一年生の充実した学習が成立するのである。」と記されている。確かに低学年の子どもたちは考えるという活動を自然にごっこ遊びの中で行っている。就学前の子どもでも段ボール一つでバスの運転手さんになり、お店屋さんや動物にもなることができる。すべて見たり簡単な体験をしたりすることから学び、年齢なりではあるが自分自身の暗黙知としている。それが劇化やごっこ活動

で自己表現をさせることで体験を伴った知となっている。だからこそ、ごっこ活動で自分の体験と異なった場合には、小さなことでも子どもたちにとっては大問題となる。そこで意見で練りあい、事実の見直しなどが行われ学習が深化していくことになるし、追究の種となる。

生活科でも学校探検を行い給食室に行くが、発見したことのみを報告しあうような学習となつては、生活科で求めたい働く人の持っている暗黙知としてのキャリアの追究と、子どもたちの持っているキャリアとが比較されないままで終わってしまうことになりかねない。ごっこ活動などからうまれる新たな気付きは、社会に生きていくその子なりの自分のあり方の追究である。

②内藤実践にみる「仕事」

では、今回の内藤実践の良さはどこにあるのであろう。

給食室の先生方の仕事を通して、子どもたちは自分の見てきた給食室の先生の動きを劇化し、互いの見たことの小さな違いから、なぜそうした活動が行われるかを考えていた。これは家でのお手伝いの体験や家の人の仕事を何気なく見ているからこそ、給食室の先生たちの仕事の努力や技のすごさを比較したのであろう。子どもたちは五感を総動員して追究し、「わからないから聞いてみよう」とか「聞いてきました」「見たことがあるよ」という発言をしていた。そこでは、不明確さは妥協されない。なぜなら、学校という共通の場の仕事を、それぞれではあるが共通に見て、その成果物も共通に食しているからである。

社会を感じられる窓を、子ども自身の中にもたせて追究させようという教師の意図が感じられた。そして、授業の場では、物や人の役割や働きに対して考えがつながりあった瞬間といえよう。

内藤実践のすばらしさは、日頃からその内容を精選し子どもたちの暗黙知を取り入れ日々の体験や活動、それを表出させる表現活動が学習であると子どもたち自信が感じているということである。

本実践から、生活科におけるキャリア教育で大切なことは、教師の用意した教育内容であるプロの暗黙知へいかに気付かせ、子ども自身の中の内在する知としてつなぎ合わせ社会の一員の意識をもたせることである。その手がかりは、かつての社会科の中の社会を意識した授業の中にあると感じた。

(須本 良夫)

(4) キャリア教育における生活科らしさ

小学校学習指導要領の中で、生活科が扱う内容とし

て、「身近な人々、社会」が示されている。言うまでもなく、これはキャリア教育に直結するものである。一方で、生活科には外してはならない大切な原則がある。それは、「具体的な活動や体験」であり、「自分とのかかわり」である。この原則を生活科らしさと呼ぶならば、生活科におけるキャリア教育はこの原則を踏まえて行われるべきである。

本単元「きゅうしょくしつをしらべよう」では、「給食室の先生達は、栄養や衛生のことを考えながら、学校で生活する大勢の人の分を時間に合わせて、仕事を計画・分担して作っている。」という内容を獲得することをねらっている。

給食は、子ども達の学校生活に欠かせない大切なものである。また、給食は、自分達の学校の給食室で毎日作られている。「自分とのかかわり」という点において、給食室の先生の仕事を上げることは、まさに生活科らしい内容と言える。

また、本単元の学習では、給食室の中にあるものを調べたり、調理の様子を見学したり、給食室の先生へのインタビューを行うなどの活動が用意されている。さらに本時では、大きなしゃもじを使って混ぜる作業をまねたり、ピーラーでりんごの皮をむいてみると、給食室の先生の作業を追体験して実感する活動も組み込まれていた。これらは、まさに前述した「具体的な活動や体験」である。

ところで、本実践で、内藤は新たな試みを行っている。それは、「目には見えない人の存在や役割」について、子ども達がどこまで思考を及ぼすことができるか、その可能性を探ろうというものである。給食室の先生の仕事のみならず、そこにある材料はだれが作っているのか、どうやって運んでいるのかといった、「生産を担う役目」「小売りを担う役目」「物流を担う役目」にも、子ども達の目を向けていこうというのである。

本時では、「給食室のお米はだれが持ってきているのか」という疑問について、話し合いが行われた。始めの予想の段階では、「給食室の先生が買ってきている」が12名、「トラックで運ばれてくる」が26名であった。次の話し合いの段階では、「買いに行くと作るのが間に合わない。」「4人のうち、2人が買いに行けばいい。」「お米は6袋もあるのにもてるわけがない。」「牛乳を運ぶトラックしか見たことがない。」「夕方に買いに行っているのではないか。」など、活発な意見交換がなされた。最終的な予想の段階では、「給食室の先生」が11名、「トラック」が27名となり、大きな変化は生まれなかったが、お互いの考えの中に疑問点が多く生まれ、次の活動へのスタートが切られたこと

は確かである。

この話し合いの内容には、注目すべき点が2つある。

1点目は、子ども達の意見が、自分自身の体験に基づくものであることである。1年生という発達段階を考えれば、当然のことであるのだが、「(重たいお米を)6袋も持てない。」「牛乳のトラックしか(お米を運ぶトラックは)見たことがない。」など、自分の実感や経験が、大きな判断材料となっている。子ども達が、このような思考をたどって、対象を認識していくことを頭に入れておかねばならない。

2点目は、給食室は外ともつながっていると、子ども達が気付いていることである。「トラックが(学校の外から)来る。」「(学校の外へ)買いに行く」という言葉は、給食が給食室だけで完結するものではないことを示している。しかし、学校を出て行った後、どこどうつながっているのかは、現時点の子ども達の目では追えず、その先はぼんやりしたままであると予想される。

話を冒頭に戻す。「具体的な活動や体験」「自分とのかかわり」に照らした時、「目には見えない人の存在や役目」はどちらからも遠いところに位置している。しかし、間接的ではあっても自分とつながっていることは間違いない。そのままでは遠い距離にある対象を、内藤実践は、直接的な自分とのかかわりを出発点として、1本の線で結びながら近くまで引き寄せ、もしくは自分で線をたどりながら近づき、身近なものにしていこうとするものである。ただ、人の営みがどこまでもつながっていることを考えた時、どこまで引き寄せ近づけるのかについては、しっかりと吟味する必要が

ある。その際の、判断基準となるのは、やはり「生活科らしさ」が生きているか否かではないだろうか。

(樽谷 秀幸)

【参考・引用図書】

- ・三村隆男「はじめる小学校キャリア教育」実業之日本社(2004年)
- ・吉本 均『生活科と低学年カリキュラム』「生活科構想をめぐる知のあり方」ぎょうせい
- ・学部・附属学校共同研究機構研究紀要〈第35号2007〉
- ・ブルーナー, J.S. ほか(著)岡本夏木ほか(訳)「認識能力の成長: 認識研究センターの共同研究」, 明治図書, (1969)
- ・文部科学省(キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議)「報告書—児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために」, (2003)
- Rosenberg, M.J. & Hovland, C.I. Cognitive, affective and behavior alcomponents of attitude. In M.J. Rosenberg et al. (Eds.), Attitude organization and change. New Haven, CT: Yale University Press. Pp. 1-14, (1960)
- ・長岡文雄, 「若い社会の先生に」, 黎明書房, 1980
- ・マイケル・ポランニー, 佐藤敬三, 「暗黙知の次元」, 紀伊国屋書店, 1980
- ・広島大学附属小学校 学校教育研究会「方法的能力を培う生活科の授業」
- ・奈須正裕「やる気はどこから来るのか」北大路書房