

第3章 児童の欲求と認識

1節 心理学的アプローチによる生活科の構成

吉田 道雄

「生活科」の具体的な内容・構成についてはそれぞれの観点から四章において検討されるはずである。したがってここでは具体的な内容や構成についてではなく、効果的な「生活科」を展開するために求められる、基礎的な情報を提供したい。基礎的なものとして、とくに、児童の欲求や学級集団についての心理学的な側面に重点を置くことにする。こうした、児童の欲求や集団に関する知識をベースに、具体的な「内容」を構成することによって、よりダイナミックな「生活科」の授業を展開できることを期待したい。

1 児童の欲求の構造と行動の変化

人間の行動にはその行動を起こさせる原因がある。心理学的には〔欲求 (need)〕→〔動因 (drive) あるいは動機 (motive)〕→〔行動 (behavior)〕という一連のステップを踏んで具体的な行動としてわれわれに見えるようになる。欲求は基本的には人間（一般的には有機体）の生理的、あるいは心理的な状態が不安定になったときの状態をいう。不安定な状態は当然のことながら安定した状態に回復することを求める。そのために具体的な反応や行動が現われるのである。こうした欲求には、「飢え」や「渴き」、「睡眠」といった基本的（一時的）なものから「地位」「名誉」あるいは「愛情」を求めるといった派生的（二次的）なものまで、さまざまな欲求が考えられている。安定した状態が壊れたとき、人はそれぞれの欲求に応じた具体的な行動をとるのである。

マズロー (Maslow, A. H.) はこうした欲求は単に並列的に並んでいるのではなく階層をなしていると考えた。そこではより基本的なものと上位のものが区別される。基本的な欲求が充されないうちはその充足のために多くのエネルギーが費やされる。そのような段階では、より上位の欲求が充足されているかいないかは当面問題にならない。具体的にはマズローは5つの欲求を取り上げ、それらが下位から上位へと階層をなしていると仮定し、人間の欲求と行動の関係を説明しようとする。たとえば、最も基本的な生理的欲求である「飢え」や「渴き」、「睡眠」などが十分に保証されないとき、人はそれらを充足するためにあらゆる試みをするだろう。極端な例をいえば、「飢え」を充たすために「盗み」という反社会的な行動すら起こすのである。しかし環境や時代の変化によってそれらの欲求がある程度充足されるようになると、人は次の欲求を充たすことに関心を向けるようになる。もちろんそれぞれの欲求は「完全に」充される必要はなく、「ある程度」充足された時点で上位の欲求が中心的なものとして意味を持つてくるのである。各欲求段階についてもう少しくわしくみてみよう。

(1) 生理的欲求

「飢え」「渇き」「睡眠」のほかにも、「排泄」「性」「痛みの回避」など、生存していくために欠くことのできない欲求である。戦後の歴史と対応させるとすれば、終戦直後はまさに「生理的欲求」の時代といえるだろう。「生理的欲求」の充足こそが毎日の人々の生活を規定していた。「食べること」ができれば人々はどんな苦勞も厭わなかったはずである。求人であれば、「食べることは保証します」といううたい文句だけで人はあつという間に集まったにちがいない。

(2) 安全・安定欲求

さて、生存に欠かせない「生理的欲求」がある程度充足されると、今度は、そうした状態が続いて欲しいと願うようになる。「生きるか死ぬか」といったことで思い悩むようなことがないようであって欲しいと思うのである。また、「生きるためには」少々の危険も侵してきたが、できればそうした危険からも逃れたいと願うようになる。要するに「生活の安全と安定」が中心的な関心になってくる。こうなると、「ただ食べられる」だけでは人は魅力を感じない。「食べることに心配のないこの給料をずっと保証します。仕事も安全です」といった呼掛けで初めて人は仕事を試みようかという気持ちになるのである。いまから考えれば、昭和30年代などは人々の欲求が「生理的欲求」から「安全・安定」の欲求に変化した時代だということができるかも知れない。

(3) 所属・愛情の欲求

「安全・安定欲求」のつぎにくるのは「所属・愛情」の欲求である。「みんなといっしょに仕事をしたい」「人を愛し、人からも愛されたい」といったことが重要になる。これは明らかに、「社会的欲求」ということができる。もはや「安全だから」とか「安定しているから」ということでは満足することができなくなるのである。仲間とのふれあいができること、愛情を感じながら生活ができることが求められる。「あなたの仲間が待っています」「心の通いあう人間関係豊かな職場です」といった誘いに人の心が動きはじめる時代である。「モーレツからビューティフルへ」というコマーシャルが話題を呼んだのは昭和44年であるが、この40年代前半はこうした「所属・愛情欲求」が人々の心の中心を占めた時代であったかも知れない。

(4) 自尊欲求

「自我が尊重されること」、「他者から尊敬されること」、「高い地位につけること」などを求める欲求である。ここでは単に「仲間との良好な関係」が問題ではない。自分自身がはっきりと認められ、かけがえのない人間として尊重されることがポイントになるのである。「ほかのだれでもない。あなたこそがわれわれに必要なのです」。こんなコピーこそが人を引きつけるようになる。時代的には、40年代後半から今日まで、人々の心の中では、こうした欲求が中心を占めているように思われる。

(5) 自己実現の欲求

さて、5段階の最後は、「自己実現欲求」である。「認められたい」というやや消極

的な欲求からさらにすすんで、「自分の能力を十分発揮したい」、「自分を高めたい」、「創造的な仕事をしたい」といったアクティブな欲求に変わる。「成長欲求」とも呼ばれる理由がここにある。

5段階の欲求に関するマズローの提言は必ずしも科学的に実証されたものではない。しかしながら、人が行動を起こす源泉としての欲求に階層があり、下位の欲求の充足にともなってより上位の欲求充足を求めるものであるという考え方は、時代の変化とともに人の行動や思考のパターンが変化している時代には、一定の説得力を持っている。人の欲求水準は時代や環境とともに変化している。これまでどおり人間観では指導も、教育もできないのである。「いやならやめてしまえ!!」という一言も、生理的欲求を充たすことが中心的課題であり、職を奪われれば一瞬にして路頭に迷う時代には、人々を服従させるに十分な力を発揮したにちがいない。しかし、「生理的欲求」というまでもなく、「安全・安定欲求」もほとんど充足された現在では何の効果もない。いまや若者たちは、「やめますから、退職金を下さい」といってさっさと職場を離れていくのである。われわれは時代の変化に気づかなければならない。「人はいまどのレベルの欲求充足を求めているのか」を把握し、その欲求を充たすような働きかけをしなければ、人はすすんで、あるいは意欲的に行動も仕事もしないのである。マズローは人間一般を念頭に置いているが、このことが児童にあてはまることはいうまでもない。こどもたちは、われわれ大人たち以上に、「自尊欲求」や「自己実現の欲求」が充たされることを求めているのである。生活科の授業もこうした児童観をベースに設計・構成されることが重要ではないだろうか。「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」という指導要領の目標も、教師や親の世代の価値観の押しつけのように認知されたのでは、その達成はおぼつかないだろう。授業をとおして、児童たちが、「自尊欲求」や「自己実現の欲求」を充足させることができれば、「自分の大切さ」がわかり「自分の成長」に関心を持ちながら、本来の目標とする行動や思考が身につき、定着するだろう。

実際に学部における講義にあたっては、①学生たちにこうした欲求についての情報を与える、②児童や大人たちの欲求がどのような段階にあるのかを明らかにするための方法を検討する、③「自尊欲求」や「自己実現の欲求」を満足させながら、「生活科」の目標を達成するために考えられる、授業の内容、構成、方法などについてディスカッションを行う、などが考えられる。

2 児童集団の発達と構造化

「生活科」の設計にあたって、心理学的な側面から重要だと思われるポイントは、「集団の発達、成長」である。「集団発達」の観点から考えると、①「集団」の発達の状況を正確につかみ、その状況に応じた働きかけをすることが必要である。いかにアイデアあふれる内容であっても、それが児童集団の発達に対応していなければ、十分な効果

を期待することはできない。また、②集団の発達状況を正確にとらえるだけでなく、より望ましい状況に集団を成長・発達させるための具体的な方法、内容を検討することも重要である。前者は状況対応のやや消極的なニュアンスもあるが、後者はかなり積極的な対応を求めている。

さて、毎年春になると、入学式が行われる。新一年生の教室は、わいわいがやがやとにぎやかな光景が眼にはいる。しかし、少し注意すれば、子どもたちはだれとでも平等に話しているのではないことがわかる。幼稚園でいっしょだったともだち同士とか、近所の遊び仲間同士が親しそうに話しているのである。小さな子どもでも、はじめての他人に対しては遠慮する。ところが、夏休み前頃に学校に出かけてみると、4月とはまるで雰囲気がちがっていることに驚かされる。以前はお互いに知らなかった子ども同士が仲良く遊んでいたり、中にはけんかをしている子どももいる。けんかをするというのはお互いに知り合った証拠だろう。また、リーダーっぽく他の子どもたちを引っ張っている者も目につくかも知れない。別のところでは、遊んでいるグループの中でルール違反をした子どもが、「学級のみんなからきらわれるぞ」と責められている。「仲間はずれ」をされないようにするためには、みんなが決めたルールは守らなければならないのである。もうそんなルールがしっかりできあがっている。いずれにしても、子どもたちのグループがずいぶん変わってきていることがはっきりわかるのである。このように、集団は時間とともに変化するということができる。こうした変化には人の成長と同じように段階がある。効果的な教育を展開するためには、その変化に応じた働きかけが欠かせない。もちろん、段階に応じた消極的対応だけではなく、集団をより望ましい段階に成長、発達させるための積極的な働きかけも必要になってくる。ここでは、そうした集団の発達について二つの観点から整理してみよう。

(1) 発達した集団の特性

ここではスタートしたばかりの集団と比べて、成長、発達した集団が持っている特性をあげてみよう。

① 集団のメンバーと非メンバーの明確化

小学校に入学してしばらくの間は、自宅に連れてくる友だちも、同じクラスの人よりも、以前から知っていた子どもたちが多い。しかし、しばらくすると、同じクラスの仲間が集まることばがふえてくる。そして「ぼくたちのクラスは」とか「私たちの先生は」といったことばが目立つようになる。すでに自分たちの仲間と他の集団を区別しているようなようすがみられる。学校の場合は子どもたちが自分の意思で集団を作ったわけではないが、何か特定の目的を持って自発的にできあがった集団ではこうした傾向がもっと強く現われる。要するにメンバー同士が会話をかわし、同じ目標に向かって働きかけを行うにつれて、互いのまとまりが強まっていくのである。「ぼく」「わたし」という表現にかかわって「ぼくたち」「私たち」といったことばがふえるのは集団がそれだけまとまってきた証拠である。こうしたことばを使うときの気持ちの状態を「われわれ感情 (We Feeling)」という。集団が発達していくにしたがって、「われわれ感情」が高まっていくのである。集団のまとまりのことを「集団凝集性」と呼んでいるが、「凝集性」の高い集団では「われわれ感情」が強く、メンバーも集団に対して魅力を感じ、その集団に

所属していることに満足している。

ところで、自分が実際にメンバーである集団のことを「所属集団」という。すべてのメンバーが自分の「所属集団」に満足していることが望ましいが、中には、自分の集団に満足できず、ほかの集団のメンバーになりたいと思っている者もいる。そのような人は、自分が所属している集団には魅力を感じていないのである。したがってその集団の決まりに反するようなことをしてもあまり気にしない。もともと満足していない集団であるから、仲間はずれにされてもかまわない。一方、人は自分が所属したいと思っている集団の行動基準や規範にはすすんでしたがおうとする。このように、自分が「所属したい」「その集団の考え方にしたい」と思っているような集団を、「準拠集団」と呼んでいる。発達した集団では、メンバーが自分の集団を単なる「所属集団」としてだけでなく、「準拠集団」として試みているのである。

②役割や地位の明確化

大人の集団はもちろんのこと、児童集団や学級集団にはそれぞれ目標がある。そしてその目標を達成するために、いろいろな課題や仕事があり、メンバーはそうした仕事を分担しなければならない。途中で新しい課題がでてくることもある。要するにメンバーはそれぞれ自分の役割をできるだけスムーズに果たし、集団の目標達成のために努力することが期待される。集団が発達するにつれて、そうした役割や地位といったものが少しずつはっきりしてくることになる。

集団もできたばかりのときは、メンバーはお互い同じように見えるが、時間とともに個性や能力、性格のちがいが明らかになってくる。そしてそれぞれの役割を分担するために適任だと思われるメンバーが、だんだんはっきりしはじめる。そうしたメンバーの中から、リーダーが選ばれ、いろいろな役割が決められていく。そして、メンバーたちはお互い自分の役割を果たすようになるのである。

③集団目標と個人目標の調和

もともと集団には一定の目標があり、その目標を達成するために、メンバーは力を合わせる。しかし、一方ではメンバー一人ひとりもそれぞれ固有の目標を持っている。集団ができて間もなくは、メンバー全員の個人目標が満足されるとは限らない。ときには集団の目標が強調されて、自分の目標達成をとりあえず延期するようなことも起こってくる。場合によっては、ある特定の人だけが満足するようなこともあるだろう。しかし集団の成長とともに、仕事の段取りや手際もよくなってきはじめる。地位や役割もはっきりしてくることはすでにみたとおりで、次第にメンバーの間に、一人ひとりの目標を尊重しようという雰囲気も生まれてくる。こうして、集団の中で個人の目標にも注意が払われるようになるのである。もちろん、そのことが同時に集団の目標を達成するためにも貢献することが重要である。こうして、集団がうまく成長していけば、メンバー全体の個人目標と集団としての目標との調和がとれてくることになる。

④集団のルールや決まりの明確化

集団が成長するとともにメンバーが自分たちの集団の決まり、ルールだと考えるものはっきりしてくる。集団のメンバーにとってどのような行動をしなければならないか、あるいはしてはいけないかといった一種の標準、基準が明確になるのである。これを一般的に集団規範と呼んでいる。そして、集団が成長するにつれて、そうした規範を守る

ことが重要視され、規範からはずれた行動をとるメンバーは文句をいわれたり非難されることになる。場合によってはグループから追放されたり、暴力で制裁を加えられることすら起こることがある。暴力的な制裁を認めるような集団がいい意味で成長しているということはできないが、メンバーのまとまりが強すぎるようなところでは、こうしたことも起こり得るのである。

(2) 集団の発達

メンバーと非メンバーの区別ができる、地位や役割、あるいは規範がはっきりしている、といった基準は集団を外からながめてもわかるような基準である。これとは別に、集団の発達を別の観点から見ることもできる。メンバー一人ひとりの気持ちの変化に重点をおいたもので、集団の発達を3つの段階に分けて考えることができるのである。

①防衛の段階

できたばかりの集団では、お互い他のメンバーについての情報が十分ではない。これから先いっしょに活動し、生活することになるともだちである。まずはどんな性格、価値観、考え方をしているのかを知る必要がある。そのために、情報の交換が始まる。情報といってもはじめはどうしても表面的なことが多い。あたりさわりのない話をしながら、相手の感じや雰囲気、そして性格を知ろうとする。最初に会ったばかりの大人たちは、「暖かくなりましたね」とか、「今年は雨が多いですね」といった気候の挨拶などをかわすことが少なくない。気候の話題などは自分や相手を傷つけることのない、安全な話である。ほとんどの場合、「そうですね」という答えがかえってくる。天候の挨拶に対して、文句を言われたり、否定されたりすることは考えられない。したがって、よく知った人の間でも、本題に入る前の準備段階として、天候の挨拶などはいきっかけになるのである。

ただし、こうした段階にいるうちは、集団のメンバーがどんな人だかわからないために、自分の悩みを打ち明けたり、欠点をいったりする人はいない。お互いさぐり合いの時間を過ごすのである。そういう意味で、自分を出さず身の安全を守ろうとする防衛の段階なのである。この段階では積極的な話し合いや活動を期待することはできない。本格的な活動のための準備段階ということになる。もちろん児童の場合はその水準や具体的な行動の内容は大人とは異なっているだろう。しかしながら、集団ができあがる初期段階では、多かれ少なかれ、こうした探りの行動が目だつのである。

「いいたいことがあるけれど、はっきりいえない」「いったほう方がいいと思っても、なんとなくいわないほうが安全な気がする」「いったい何をすればいいのかみんなははっきりしていない」「みんな集まっても、いつも早く終わればいいと思っている」といった気持ちがメンバーの中にあるとき、集団は明らかに防衛の段階にあるのである。

②集団形成の段階

さて、時間とともに、メンバーも互いのことをある程度知ることができるようになる。いよいよ積極的な活動をしなければならない。目標に向かって活動が開始されることになる。ここで重要になるのは集団のまとまりである。グループの「輪」こそ、集団の目標を達成するために欠かせないものだと考えられる。こうしたことから、メンバー間にはできるだけ明るく、楽しい雰囲気で活動しようという気持ちが強くなってくる。まと

まりのある、雰囲気の良い集団を作ることが重視されるのである。

③相互啓発の段階

集団が真の意味で発達、成長したといえるためには、ただ明るく楽しいだけでは十分ではない。集団活動をすすめていくうちに、さまざまな問題や障害もでてくるものである。そうした場合、真剣な議論が求められる。意見が対立することもあるだろう。そんなとき明るさや楽しさを壊さないために、適当に妥協したり、心ではそう思っていないことでも同意したりすることは集団のためになるのだろうか。いうべきことははっきりいう、問題のある行動があればそれを指摘する。こうした経験をとおしてはじめてメンバーも成長していくのである。少々ストレスのたまるような議論をすることもあるだろう。しかしそうしたことから、心の底でお互いに成長していこうという気持ちも生まれるのである。こうした気持ちがメンバーの間にひろまったとき、集団は相互啓発の段階にまで発達したということができる。

相互啓発的な集団を作り上げることは容易ではない。またせっかくそうした段階にまで成長していても、何かの原因で防衛の段階にまで逆戻りすることもあるだろう。メンバー全員が相互啓発的集団に向かって集団活動をすすめていくことが重要である。

学部における講義にあたっては、①学生たちにこうした集団の発達についての情報を与える、②児童や大人たちの集団がどのような段階にあるのかを明らかにするための方法を検討する、③それぞれの発達段階に応じた、「生活科」の内容、構成、方法などについてディスカッションを行う、④さらにより積極的に集団を発達、成長させることに重点をおいて、「生活科」の内容、構成、方法などについて検討する、などが考えられる。

3 集団のパワーの活用

われわれには、「わかっているがなかなか実行できない」ということが多い。長い間習慣にしてきたこと、いいことだと信じてやってきたことなどは、急に「そんな行動はやめたほうがいい」といわれても、すんなり変えるわけにはいかない。自分でも「変えた方がいい」「変えたい」と心から思っても、いざ実行するとなるとなかなかむずかしい。それが習慣というものだろう。「いいとわかっていることと、それを実際に実行すること」とは同じではないのである。それでは「こうしよう」「これはやめよう」と心で決めたとき、それを少しでも実行に移すためにいい方法はないものだろうか。レビン(Lewin, k.) が提唱した集団決定法は、こうした問題の解決に有効な方法の一つである。

(1) 集団決定の実証的研究

第二次世界大戦中、アメリカでは食肉が不足するようになった。物量の豊富さでは日本などと比べものにならないアメリカであってもやはり戦争中でのことである。肉のいい部分は、第一線で戦っている兵士に優先的に送られることもあっただろう。牛の心臓や子牛のすい臓、あるいは腎臓などを食べることで栄養上の問題は解決できるのだが、当時のアメリカ人にはそうしたものを食べる習慣はなかった。食事の習慣などは簡

単に変わらないもののひとつである。そこで、レビンたちは、内臓肉を料理のメニューにいれてもらうために効果的な方法を研究することになった。研究の参加者として赤十字で働いていた人たちからメンバーを募集したのである。応募者は13人から17人の集団に分けられ、全部で6つの集団が構成された。レビンたちは分けられた集団に対して、2つのちがった方法を使うことにした。第一の方法は講義法である。半分の3つの集団に対して、専門家から内臓肉の栄養価などについてくわしく説明してもらった。さらにおいしい調理の仕方についても懇切丁寧な講義が行われた。第二の方法は、集団で討議する方法である。この集団では、実際に内臓肉を調理する場合にどうすればおいしく食べられるか、なにか問題はないかといったテーマで討議を行った。「においがきつい」とか「夫がいやがる」といったことも話題になったようである。討議のあとで、専門家からはじめの集団と同じように、おいしい調理の仕方についての情報が与えられた。もちろん2つの集団のちがいを公平にみるために、どちらも全体の時間は45分に統一されている。ところで、討議グループではただ単に話し合うのではなく、その終わりにはメンバーの前で、「自分は実際に内臓肉を調理をしてみます」という意思の表明を行ったのである。「自己決定」と言われる手続きである。ここが単なるディスカッションとは異なっているポイントである。こうした一連の方法は「集団決定法」と呼ばれている。さて、その結果、「集団決定」の効果が圧倒的であることが実証されたのである。講義だけを聞いた集団では、そのうちわずか3%の人が、実際に内臓肉を食べただけであった。これに対して、「集団決定」をした集団では32%の人々が、自分の決めたことを実行していた。外から知識を受け身的に与えられるのではなく、自分たちが討議に参加し、意思を決定することが大きな効果をもたらしたと思われる。「みんなで決めた」ということがグループのまとまり意識を高め、「みんなで努力しよう」という気持ちが共通の目標になったのである。また、「みんなの前で宣言した」という事実も実際に決めたことを実行させる大きな力となったはずである。

(2) 集団決定法の留意点

集団決定法が行動変容に対して効果を持っていることが明らかにされた。こうした効果は児童についても期待することができる。実際、「掃除の徹底」というテーマで中学生に集団決定法を取り入れた結果、すすんで掃除をするようになったという研究もある。そういう意味では、いろいろな問題解決に活用される可能性が大きい技法である。ただ、実際に集団決定法を取り入れるにあたっては、次のような点に注意しなければならない。

①まず、集団決定で重要なことは「自己決定」が含まれるという点である。ただみんなで集まって話し合えばいいというものではないのである。それぞれのメンバーが話し合いの中にすすんで加わり、真剣に議論をするのは当然だが、最後に自分で実行することを決め、その意思をメンバーの前で表明することが重要なのである。

②つぎに、テーマの問題がある。どんなことでも集団決定法でというわけにはいかない。集団のメンバーたちが、「いいとわかってはいるけれど、なかなか実行できない」ことや、「わかってはいるけどやめられない」といったことを実行に移す場合に効果が期待できるのである。すでにメンバーが実行しているようなことは、わざわざ集団討議をして、決める必要はない。「そんなことやっても何にもならない」とみんなが思って

いることなども実行する気にはならないだろう。

③さて、集団決定は完全な方法ではないということも認識しておくべきだろう。レビンの例では、講義法に比べると集団決定法は10倍の効果が得られている。それは事実ではあるが、数値は講義法の3%に対して、集団決定法が32%である。集団決定法では100%の人が決めたことを実行したというわけではない。考え方によってはわずか32%しか実行していないのである。しかし、それまでに身についた習慣や行動を変えろということとは至難の技である。わずか45分の実践で30%の人の行動が変わったのであるから、やはりかなり効果的な方法だといっていいだろう。ただ、100%の効果があるというわけではないということだけははっきり認識しておかなければならない。

④さらに、決定の内容はメンバーの個性が生かされることも重要である。みんなで決めるということで、つい全員が同じ行動目標を立てなければならないと考えてしまいがちである。集団としての全体目標は共通でなければならないが、個人が実行すると決める内容はその人の立場や事情が生かされる必要がある。みんなで、「遅刻をなくそう」という目標を立てることを考えてみよう。バスで通っていることも、「一本前のバスにしよう」と決めることは目標の達成に大いに役立つ決定である。しかし、自転車や徒歩で通っているメンバーにも、「一本はやいバス」に乗るように決めろといってもそれは意味のない要求である。このメンバーたちは自宅をでる時間を新しく決めればいいのか。このように「自己決定」にはメンバーの個性が生かされる必要があるのである。「おしつけられた」という感覚があっては実行もおぼつかない。

(3) 効果的な話し合い

さて、集団決定法の結果などをみると、集団には潜在的に大きな力が備わっていることがわかる。問題が起こったときには、とにかく集団で討議をし、自己決定をすればいいように思われる。しかし、実際にそううまくいくものだろうか。現実をみると、集団で話し合いをしたために、かえって問題が大きくなったといった例も少なくない。とにかく集団で話し合えばかならず効果があるというものではないのである。集団での話し合いが効果的に進み、メンバー一人ひとりにとっても望ましい結果をもたらすためには、いろいろな条件が必要である。

①まず必要なのは、メンバーが自らすすんで発言することである。意見やアイデアを出さなければ集団に貢献したとはいえない。ここで重要なことは、そうした自分の意見が他の人に正確に伝わっているかどうかについても気を配っておかなければならないということである。いいたいことはいったけれど、他の人からはまるで理解されていないというのでは発言した意味がない。

②つぎに、発言するばかりではなく他のメンバーの意見に耳を傾けることが求められる。話上手は聞き上手といわれる所以である。しかし人の意見を聞くだけでは十分ではない。あまり意見をいっていないような人があれば、そうした人からも意見を引き出すような働きかけをすることが必要である。そして、人からの批判的な指摘に対してはそれを受け入れることができる余裕が求められる。問題が重要であればあるほど、みんなが真剣であればそれだけ、議論も白熱してくる。そうなればお互いを批判するようなこともでてくるだろう。そんなとき、すぐにカッとして話をやめたり、話し合いから飛び

出してしまうとは問題は解決できないのである。

学部における講義にあたっては、①学生たちにこうした集団決定をはじめとする情報を与える、②集団決定を取り入れるにあたって、どのような適切なテーマがあるかについて検討する、③実際に学生集団で集団決定を試みる、④集団決定の効果を測定するための方法を検討する、などが考えられる。

以上主として、心理学的な側面から、「児童の欲求の構造と行動の変化」、「児童集団の発達と構造化」、「集団のパワーの活用」の3つのテーマを中心に、「生活科」実践のベースとして重要だと思われる情報をまとめた。このほかにも、「教師のリーダーシップ」、「効果的な集団学習法」「生活科の評価」といった、さらに検討すべき課題も残されている。

2 節 教科内容に関する「生徒」の認識と講義構成の視点 —「算数科教育」の場合—

山本 信也

1 はじめに

現在、担当している算数科教育（半期2単位）の講義では、しばしば一回の講義が終わった後に簡単な課題を学生に出し解答させている。その課題の解答を見て学生の実態を把握したり、また課題によっては大学生の実態の一端として講義中に紹介したりしている。例えば、学期初めの最初の講義では以下のような課題を学生に出し、解答させたりする。

課題：

- ①算数科教育の講義に望むことを書きなさい。
- ②なぜ0で割ってはいけないか、小学校6年生にわかるように説明しなさい。

①については、学生はいろいろな期待を書いてくる。うまい授業をするにはどうするか、どうしたら算数のできない子どもたちができるようになるか、その方法を教えて欲しいなどなど。算数科の授業をいかにするか、教科書に盛られている内容をいかに指導するか等の授業方法を聞ける講義が教科教育の講義ととらえて、実際の授業にすぐに役に立つ技能、方法を期待する学生がほとんどである。算数科の内容についてもっと詳しく知りたいとか、算数科という教科についてもっと知りたいとかいう期待を寄せている学生はあまりいない。これまで中学校や高等学校を通して小学校の算数より高度な数学の学習を6年間も学習し、しかも入学試験に合格して入学してきた大学生にとって、小学校の算数科の内容は簡単なのだというイメージが一般的なようである。しかも算数科というのは、計算をできるようにして、問題をうまく解くようにすればいい教科という固定的な教科のイメージをもち、新たに勉強し直さないと、小学校の算数の授業はできないと考えている学生はあまりいないようである。

しかしながら、②の課題になると、学生の解答の様子は一変する。中にはまったく書けないで降参する学生がいたり、何を書いているか解読できない場合があったり、強引な論法があったりする。0で割ってはいけないということ自体は、小学校6年生で出てくる内容である。学生自身もそのことは十分承知しており、実際に数学の問題を解く際には使ってきた知識にもかかわらず、まったく駄目なのである。このような例は、他にもいくつもある。分数の割り算の仕方は、何故分子と分母をひっくり返して掛けるのか？分数同士のかけ算は、何故分子同士、分母同士掛けるのか？なぜマイナスとマイナスを掛けるとプラスになるのかなど。簡単でしかも自分が知っている内容でありながら、このような問いには、まったく無力なのである。いわば教科内容は知っているが、それについてはよく知らない、またそのような視点で算数・数学科の教科内容を考えたことが