

学びの文化形成——生活科・「総合的な学習の時間」の役割——

The Cultural Creation of Learning: Role of Education for Living Environment Studies and Integrated Studies

鈴木 隆司
SUZUKI Takashi

要旨 本研究では、生活科・「総合的な学習の時間」が、これまでの教科・領域と異なる授業構造を有していることを示し、そこで展開される子どもの「学び」について筆者自身の教育実践をもとに検討した。その授業構造としては、生活科・「総合的な学習の時間」の授業を教育目的、教育目標、教材の3つの要素からとらえる。その構造の中で、教育目標を子どもに委ねることが必要である。そのためには、教師と子どもが教材を相互作用によって、高め、深めていく授業を展開することが求められる。こうした生活科・「総合的な学習の時間」の授業を展開していくためには、教師自身が、子どもの「学び」を受けとめ、学習観の転換と授業観の転換を図る必要がある。その結果、生活科・「総合的な学習の時間」では、創造的・文化的な「学び」が展開されるようになることを明らかにした。

1. 問題の所在

生活科は、1992年度（平成4年度）から施行された学習指導要領より小学校第1学年及び第2学年に設置された教科である。「総合的な学習の時間」（以下、「総合的学習」とする。）は、2000年（平成12年）から学習指導要領が適用される学校種（小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校）で段階的に始められた。生活科と総合的学習は、並称されることが多い¹⁾。それは、両者がこれまでの学校教育にはなかった新しい「学び」を基盤とするという共通点があるからである。では、新しい「学び」とは何だろうか。

教育学者の佐伯は「学習」と「学び」を使い分けている。学習とは、一定の行動の継続的な変容をさす。学習について考える場合、「学習者が自分で学習しようという意図があったかなかったかについては、学習したかどうかを問うときには問題にする必要はない。」と佐伯は指摘している²⁾。一方、「学び」について考える場合には、「学び手の学ぼうとする意図、学び手にとっての学ぶことの意味」が問われるとしている。つまり、「学び」が成立するためには学習者の主体性、能動性や意味性が問題となる。生活科・総合的学習は、これまでの学校教育の教育課程にあった教科・領域と異なり、佐伯が指摘するような、主体性、能動性、意味性を内包した「学び」の追及を行う子どもの活動を基盤としている。

さらに、佐伯は次のように述べている。「人は生まれたときから、己をとりまく文化になじみ、その文化の発展と新しい文化的価値の創造へ参加しようとしている。」³⁾佐伯の言うように、「学び」が文化の発展や創造とつながるものであるとするならば、「学び」を追求する生活科・総合的学習では、文化形成にアプローチする授業づくりが可能となる。ところが、実際には、生活科・総合的学習の「学び」は、その域に達しているとは言えないだろう。生活科は「自立への基礎」を教科の目標として自己の内に「学び」を閉ざしている。総合的学習については、「大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理

念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる」と評されている⁴⁾。

本研究では、こうした現状に対する改善として提示された生活科と総合的学習の教育実践に焦点をあて、その教育実践に現れた子どもの「学び」を読み解く。その際、生活科・総合的学習の教育実践を、子どもの「学び」の多様な在り方を損なわずに保持するような知の在り方について、教師と子どもが織りなす創造的な文化実践をとらえるために文化人類学的な視座を手がかりとして考察する。

2. 学校生活における「振る舞い」の習得

始めに子どもの学校生活について見ていく。生活科は子どもの生活を対象とする教科である。生活科の問題を考える上で、子どもの学校生活を抜きに語ることはできない。

子どもは学校に入学すると、学校特有の「振る舞い」を要求される。その多くは、学校での生活に関する「振る舞い」である。例えば、学校生活上の「振る舞い」には、上履きを履く、ランドセルをロッカーに入れる等がある。こうした「振る舞い」は、子どもにとっては、学校に入学する以前には、直接には経験したことがないものであろう。そこで、小学校のような学校生活を送る上で必要な「振る舞い」がどれほどあるのだろうか。筆者は小学校1年生の4月入学当初の教室に入り、学校での子どもの「振る舞い」を書き出してみた。授業の場面を除き、学校生活の開始時点である登校時から担任教師が教室に現れるまでの「振る舞い」として、次ページにある表1のような結果が得られた。表にある「振る舞い」が要求されるのは、学校に登校して教師が教室に来て朝の会が始まるまでの学校生活の準備段階である。一覧表を作成した結果、準備段階だけでも70を超える「振る舞い」が要求されていることがわかった。子どもたちは、小学校に入学するとともに、このような膨大な数の「振る舞い」を身に付けていく必要に迫られる。当然、子どもは最初何度か失敗する。例えば「ランドセルの中から給食袋を出す」という「振る舞い」では、ランドセルの中身を全部出して、床に荷物を散らかしてしまったり、「引き出しに連絡帳を入れる」という振る舞いでは、引き出しを出しすぎて、引き出しごと中身をすべて落としてしまったりする。そうした失敗を繰り返しながら、多くの子どもは学校生活上の「振る舞い」を習得していく。ところが、学校生活において、こうした膨大な数の「振る舞い」を要求されているにもかかわらず、ほとんどの子どもは、わずか数日という短期間のうちに「振る舞い」を身に付けることができるようになる。どうして、子どもは膨大な数の「振る舞い」を身に付けることができるのだろうか。これには生活の文脈性が関連していると考えられる。子どもは、学校生活における「振る舞い」を生活という文脈の中でとらえている。子どもの「学び」を可能にしているのは、こうした文脈性にあると考える。子どもにとっては、学校に来てからなすべき「振る舞い」を各々独立して意識しているのではなく、生活の文脈、つまり意味のある流れの中で意識している。つまり、子どもは、学校生活におけるそれぞれの「振る舞い」を生活の流れの中に位置づけ、それぞれの「振る舞い」を関連付け、手順として理解していると考えた。例えば、「床がきれいだから汚さないように上履きに履き替える」と意味づけてとらえている。そのため、床がきれいな大学の校舎に入る時、下履きを脱いで上がろうとしたことがあった。

こうした中で、担任教師は、生活の文脈を子どもに伝えようとして、子どもの生活の流れと意味がわかるように指導している。子どもたちが、登校してからの「振る舞い」につ

表1. 学校における生活上の「振る舞い」一覧—登校から始業まで—

1	時間までに所定の校門から学校に入る	38	提出するお手紙だけを出す
2	時間までは勝手に入ってはいけない	39	連絡袋のジッパーを閉じる
3	定められた通路を通して玄関まで行く	40	手紙を持って教卓の所に行く
4	通路では走らない	41	提出するお手紙を先生の提出物入れ籠に入れる
5	玄関では自分のクラスの場所に行く	42	自分の席に戻る
6	自分の下駄箱の場所に行く	43	連絡帳を出す
7	手に持っている荷物を床に置く	44	連絡帳袋を机の所定の個所に入れる
8	玄関で下履きを脱ぐ	45	ランドセルをロッカーに入れる
9	脱いだ下ばきをそろえる	46	自分の席に戻る
10	下駄箱に入れる	47	机の引き出しから名札を出す
11	下駄箱から上履きを出す。	48	名札を胸につける
12	上履きを床に置く	49	席を立つ
13	左右間違えずに上履きを履く	50	椅子を入れる
14	上履きのかかとをきちんと入れる	51	ハンカチとちりがみを持つ
15	置いた荷物を持つ	52	ハンカチとちりがみをポケットに入れる
16	自分の教室に行く	53	トイレに行く
17	挨拶して、入り口から教室にはいる	54	トイレで上履きとトイレ履きを履き替える
	雨の日 追加	55	上履きをそろえておく
①	傘をたたむ	56	上履きの向きをかえる
②	水をきる	57	服をトイレができる状態にして、トイレをする
③	傘を巻いて細くする	解説1	※この時、トイレのドアを開けたり閉めたり、鍵を掛けたり開けたり、便器のふたを開けたり閉めたり等かなり多くの操作が必要になります。
④	傘を傘立てに入れる	58	手に石鹸を付ける
⑤	ハンカチを出す	59	手をゴシゴシして石鹸をまんべんなくいきわたらせる
⑥	濡れた手を拭く	60	手首まで洗う
⑦	ハンカチをしまう	61	爪の先まで洗う
		62	ハンカチを出す
18	自分の席の場所に行く	63	手をハンカチで拭く
19	ランドセルを下す	解説2	水道の蛇口をひねるという動作を書いていませんが、現在多くの小学校では蛇口はひねるものではなく、レバー式になっています。また所によっては、自動で水の出入りがなされるようになっています。
20	ランドセルの中から給食袋を出して、机の横にかける	64	教室に歩いて戻る
21	ランドセルの中から道具袋を出して、机の横にかける	65	本棚の所に行って、読みたい本を選ぶ
22	体操着を廊下の体操着掛けのところに持っていく	66	選んだ本を本棚から、他の本が崩れないように取り出す
23	体操着を体操着掛けフックに掛ける	67	取り出した本を持って自分の席に戻る
24	自分の机の場所にもどる	68	椅子を出す
25	上着を脱ぐ	69	姿勢良く座る
26	上着を上着かけのところにもっていく	70	先生が来るまで本を読んで待つ
27	上着を掛ける	71	またはお絵かきをする
28	自分の机の場所にもどる	解説3	お絵かきは子どもは大好きです。絵を描く場合は、自由帳を机の名から出して、所定のページを開き、鉛筆や色鉛筆を出して書くための準備をしなくてはなりません。
29	机の引き出しを出す		
30	筆箱を出すと教科書、ノートを所定に箇所に入れる		
31	机の引き出しの右側に入れる		
32	教科書を出す		
33	机の引き出しの真ん中に入れる		
34	ノートを出す		
35	机の引き出しの真ん中に入れる		
36	連絡帳袋を出す。		
37	連絡袋のジッパーを開ける		

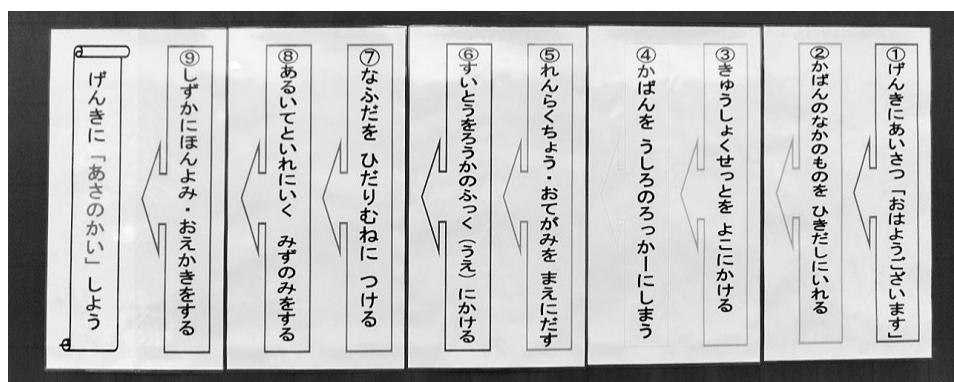


図1. 登校から教師が教室来るまでにやることの流れ

いて担任教師は、黒板に図1のカードを掲示した。この掲示では、子どもたちの「振る舞い」が9つにまとめられている。そして、各項目に矢印が付けられて、個々の「振る舞い」が文脈によって関連付けられていることを示している。この図を見て、子どもたちは、担任教師が来るまでに必要な「振る舞い」を、担任教師が教室に来て指示しなくても自分たちだけで行うことができるようになっていった。子どもたちが、自分たちだけで「振る舞い」を習得することができるようになったのは、この図にあるように、各々の「振る舞い」を独立させて学ぶのではなく、現在の「振る舞い」が、次にくる「振る舞い」につながる文脈として意味のある行為であると理解しているからであろう。では、どうして生活の文脈として意味ある行為であると理解することによって、子どもは学校生活の「振る舞い」を身に付けることができるようになったのだろうか。こうした子どもの「学び」を「ハビトゥス (habitus)」という概念を用いて説明する。

「ハビトゥス」とは、人々の日常経験において蓄積されていくが、個人にそれと自覚されない知覚・思考・行為を生み出す性向をさす。人々は、ある秩序がある社会の中で一定の時間生活すると、その秩序に適合する知覚と行動の図式を「ハビトゥス」として身体化する。小学校に入学してきた子どもは、それまでの日常生活の中で、一定の行動の図式を身に付けている。こうした子どもが生活で身に付けた「ハビトゥス」を学校という秩序に適応させながら、学校生活での「振る舞い」を習得しているのではないだろうか。つまり、子どもは、教師から教えられた学校での「振る舞い」を、自分自身がこれまでの日常生活で身に付けてきた「ハビトゥス」と照らし合わせて、再構成しながら身に付けていると考えてみた。こう考えると、子どもの日常の生活に支えられて、学校生活の文脈の中で「振る舞い」が習得されることになる。

これまで、子どもにとって学校生活における「振る舞い」はそれまでに経験したことのない新しいものであると考えてきた。ところが、「ハビトゥス」という概念を用いてとらえ直してみると、学校生活における「振る舞い」は、これまで経験したことがない新しい行動の図式のようなではあるが、実際には、日常生活において身に付けた「ハビトゥス」を再構成したものとして受けとめることができることが見えてきた。「振る舞い」は、子どもにとっては新しいことではなく、これまでの日常生活の延長上にある行動の図式として受けとめられる。これまでの生活という基盤があれば、短期間のうちに学校生活の「振る舞い」を習得することが可能となる。加えて、学校生活における「振る舞い」は「ハビトゥス」

ス」として身体化された「学び」となっている。多くの子どもがこれだけ多くの「振る舞い」を短時間のうちに身に付けることができるのは、学校生活における「振る舞い」が身体化された「学び」となっているからでもある。身体化された「学び」は、子どもが意識する・しないに関わらず、自然に子どもの生活の文脈に埋め込まれている。学校生活における「振る舞い」はこうした身体化された「学び」という点から考えても、これまで日常生活で学んできたことの延長であるにとらえることができる。

ところが、最近ではこうした日常生活における「ハビトゥス」を身に付けていない子どもが現れた。こうした子どもは学校における「振る舞い」をうまく習得できない。こうした子どもの問題は「小一プロブレム」と称され、学校生活への不適応を起こす子どもへの指導の困難さが話題になっている。「小一プロブレム」を上記の観点から考えてみる。上記の解釈によれば、「小一プロブレム」は、多くの子どもが「ハビトゥス」として身体化して受けとめている「振る舞い」をそのように受けとめられないことに問題があるということになる。では、「小一プロブレム」と呼ばれる問題を起こす子どもは、どうして学校生活における「振る舞い」を「ハビトゥス」として身体化できないのであろうか。ひとつには、その子どもが学校生活における「振る舞い」に文脈性や意味性があることを見出すことができないことが考えられる。いまひとつは、それまでの日常生活上の基本的な行為が身体化されていないことが考えられる。

学校生活における「振る舞い」に文脈性や意味性を見出すことができない子どもは、物事に関連づけてとらえることが苦手である。その子どもは物事に関連づけて把握できないため、教師が話している時に突然大声で自分の言いたいことを言い出したり、授業中に教室を飛び出したりする。今は教師が話をしているので、子どもは聞かなければならない、教室で学んでいるときは勝手に教室から出てはいけないというように、教師が話をすることと自分自身の行為に関連づけてとらえることができなかったり、教室で学ぶことの意味を理解できなかったりする。

一方、教師は教室では多くの子どもが身につけていく方法に則り、学校生活での「振る舞い」を各々関連づけ、身体化させて指導している。例えば、子どもに話を聞かせるにあたっては、多くの教師は「聞く姿勢」を取らせる。子どもたちに、話を聞いていることを身体で示させ、身体化することで「聞く」という行為を図式で示させている。「小一プロブレム」と呼ばれる子どもは、話を聞いてはいるのだが「聞く姿勢」を取ることができない。こうした子どもは、大人からは図式に合った「振る舞い」ができていないため、話を聞いていないと受けとめられる。ところが、この子どもに質問してみると教師の話を把握していることがある。このように考えてみると、子どもの「振る舞い」は個性的であり、必ずしも「姿勢」として図式化されるとは限らない。

そうすると、突然大声を出して、教師の話に介入してくる子どもは、実は教師の話を聞いて、その話と自分の思いがつながったことを表現していると考えることができる。1対1の場合だと、こうした「振る舞い」でも、問題なく過ごすことができる。そのため、これまで過ごしてきた家庭生活では、あまり問題にならなかったのだろう。ところが、教室には、一人の教師に対して複数の子どもがいる。教室という空間では、個人対個人で通用している「振る舞い」が、周りの迷惑となり通用しない場合がある。そのため、教室という場に対する理解が必要となる。個人としての「振る舞い」と教室という場における「振

る舞い」は異質なものであり、そこには壁ないしは距離がある。学校生活における「振る舞い」の多くは、個人的な行為であるが、教室という他者と共存する場における「振る舞い」は個人の「振る舞い」とは異なる行為の図式を要求される。この時、教室という場、ないしはそこで行われるにふさわしい「振る舞い」が理解されない場合に「小一プロブレム」という問題が生じる。学校生活での「振る舞い」ができるようにするためには、子どもに「振る舞い」を身体化させるとともに「振る舞い」のもつ意味を理解させる必要がある。こうした意味の理解を必要とするのは、生活の場面よりも授業の場面において行われる。次に、授業の場面における子どもの「学び」について考えていく。

3. 学校における「学び」のハビトゥス

学校での学習は、通常授業を通して行われる。授業においては、当該教科・領域の内容を習得すると同時に、その教科・領域における学び方を習得することが必要になる。これまでにあった教科・領域の学習は、子どもが日常で獲得してきた学びと必ずしも重なるものではなかった。こうした学校教育に特有な知の在り方をさして「学校知」と呼ばれることがある。「学校知」は知の在り方として、批判的にとらえられている。ここにも学習と「学び」の違いがある⁵⁾。

ヴィゴツキーは、「学校知」を批判的に乗り越えるために、日常性の「学び」と学校の授業における「学び」を区別してとらえ、その上で両者の関係について考えた。ヴィゴツキーは、日常生活で獲得される概念を「生活的概念」、学校の授業で教えられなければ身につかない概念を「科学的概念」ととらえた。「生活的概念」とは、子どもが目に見えるもの、触れることができるもの、においを嗅いだりすることができるものといった日常生活で使用する感覚を通して、子ども自らが自然に理解していくことができる概念である。これに対して「科学的概念」とは、数・時間・空間・運動・信頼・関係・勇気などといった抽象的な概念をさす。「科学的概念」は、日常生活で自然に身につくものではなく、論理的・科学的な思考を人が教えて初めて知ることができる。この両者の間には、質的な違いとともに、学び方の違いがある。小学生くらいの子どもは、「生活的概念」と「科学的概念」の間を往復しつつ、自らの「学び」を構成していく。ところが、近代以後の学校では、「生活的概念」を「科学的概念」に対置するものとしてとらえ、生活上の概念からの脱却を目指した文化伝達を学校の機能と考え、「科学的概念」を教え込む授業が展開されてきた。そのため、子どもは学校では日常生活と結びつきが薄い「学校知」を教え込まれることになり、その閉鎖性や特殊性が子どもの「学ぶ」ことへの意欲を失わせるようになってしまった⁶⁾。

このような子どもの「学び」と「学校知」の間隙をうめるべく設置された教科が生活科であった。生活科は、教育課程上では、それまであった理科及び社会を廃して設置されたように見えるため、この両者を統合して授業を行う教科であると考えられがちであるが、それは間違いである。実際には、まったく別の観点から構成された教科である。

4. 子どもの「学び」に関する教師の理解

生活科は、子どもの日常生活における「学び」を基盤として授業が展開される。そのため「生活的概念」を基盤として、それを再構成することによって授業が展開されることに

なった。そのため、子どもが関心を持った対象を授業における「学び」の対象として取りあげることができる。こうした教科内容構成は、これまであった教科・領域のそれとは異なる。これまであった教科は、到達すべき目標を明確にして、そこに至る科学的・合理的な解決過程を学ぶという「教育工学的アプローチ」をとってきた。これに対して、生活科は、子どもが関心を持った素材に注目して、その素材から学ぶことができる内容や課題を教師が子どもとともに探り出し、追求する過程を組み立てるといった「羅生門的アプローチ」により授業が展開される⁷⁾。そのため、生活科では、始めに授業ないしは単元についての一般的な目標が立てられる。この時、教師や子どもの学びの意図を示すことが重要である。そうした意味では、この一般的な目標は「教育目的」⁸⁾であると言える。次に、「教育工学的アプローチ」のように、一般的な目標を特殊目標に分節化することをしない。生活科では、一般的目標を十分に理解した「専門家としての教師」が「創造的な教授活動（creative teaching activities）」を試みる。こうした「創造的な教授活動」が引き起こした教材に対する見方・考え方の変化について、できるだけ詳細に記述する。そうして記述されたものをテキストとして、教師と子どもが読み解き、授業以前にあった教材の持つ意味を編み直していく。こうした生活科の授業構成について、以下、教育実践にそって考えてみよう。

生活科では現実にあるモノやひとに直接触れて、そこから子どもの「学び」を引き出していく「探検活動」という単元がある。筆者の担当する学級で「探検活動」に出かけたところ、子どもたちは木の葉に関心を持った。子どもが拾って手にした木の葉の様子を教師（筆者）が言葉で表現させてみたところ、「硬い葉っぱ」「柔らかい葉っぱ」「大きな葉っぱ」「小さな葉っぱ」というように見た目でわかる様子を表現した子どもがいた。また、「枯れた葉っぱ」「緑の葉っぱ」「年とった葉っぱ」「若い葉っぱ」という時間の変化について表現した子どもがいた。これは見た目ではなく、見た目から分かる時間経過を示している。さらに「やさしい葉っぱ」や「強い葉っぱ」という表現をした子どもがいた。これは子どもが持っているイメージと葉っぱを重ね合わせた表現である。「どういうところがやさしいの」と教師（筆者）が尋ねてみると「薄い緑でふわふわした手触りがやさしい」と子どもは応えた。小学校1年生の子どもは、このように感覚からとらえた自分の思いと実物をつなげて表現することがある。これは「科学的概念」とは異なる子ども特有のもののとらえ方である。これまでの教科・領域では、こうした感覚による学びは、教科の目標と異なるため科学的・合理的な学習を軸とする授業からは排除されてしまった。生活科では、こうした子どもの感覚による「学び」も取りあげ、感覚から「学ばれた」ことから授業を展開していくことができる。そうすると、生活科ではこの実践で示されたような子どものもののとらえ方を教師が受けとめなければならない。そのためには、これまでの教科・領域と異なる授業に対する見方・考え方、いわば授業観の転換が必要になる。生活科の指導にあたっては、教師は授業観の転換を行わなければならない。では、授業観の転換のためには、教師は、子ども特有のもののとらえ方をどのように理解すればよいのだろうか。

われわれ大人は、通常葉っぱが「やさしい」とは言わない。しかし、子どもは日常生活の中で、「やさしい葉っぱ」というようなとらえ方を自然に行っている。このことから、我々大人の思考と子どもの思考は異なっていることがわかる。では、両者はまったく別のものなのだろうか。このことについて検討するために、レヴィ＝ストロースが「野生の思考」

で提起した問題把握をもとに考察してみたい。

小学校の低学年の子どもは、大人と異なる思考を持っているように見える。それは、子どもが生きている世界と大人が生きている世界が異なるからであろう。多くの子どもは、学齢期になると学校に通うようになる。日本の学校の教育課程は年齢主義をとっているため、ほぼ同年代の者同士が教室で過ごすことになる。小学校では、一日の大半を担任教師と学級の子どもといった固定的なメンバーと過ごしている。そのため、教室では、そこにいる子どもたちが自分たち独自の世界を築きあげていくことになる。こうした世界はこれまで「学級文化」と呼ばれてきた。もちろん、そこには担任教師が介入することになるので、すべてが子どもに任されているというわけではない。小学校低学年の子どもがとらえている世界は、その年齢における発達の特徴として、素朴であり、無邪気さが反映されている。一方で、ある程度社会や親の影響も受けている。こうした低学年の教室の状況は、レヴィ＝ストロースがとらえた「未開」という状況に近いと思われる。そこで、レヴィ＝ストロースの知見を得て、小学校低学年の子どもの「学び」を考察してみたいと考えた。

レヴィ＝ストロースが生きた時代の多くの人々は、神話的・呪術的で素朴な未開人の思考を、現代的な科学的思考に対して劣ったもの（「野生の思考」）と考えていると彼はとらえていた。レヴィ＝ストロースは、未開人における「野生の思考」とされるものが、実はわれわれの思考とはまた別のあり様をしているだけであり、より深いところにおいてはつながり合った、極めて論理的な世界把握（構造化）の形式であるにとらえなおした。レヴィ＝ストロースは次のように述べている。「どの文明も、自己の思考の客観的志向を過大評価する傾向をもつ。それはすなわち、この志向がどの文明にも必ず存在するということである。われわれが、野蛮人はもっぱら生理的経済的欲求に支配されていると思い込む過ちを犯すとき、われわれは、野蛮人の方も同じ批判をわれわれに向けていることや、また未開人にとっては彼らの知識欲の方がわれわれの知識欲より均衡のとれたものでとらえられていることに注意しない。」⁹⁾

こうした視点をもとに、小学校低学年で実施されている生活科における子どもの「学び」について考えてみたい。本研究では、子どもを「野蛮人」のように思考や理解において劣っていると見て、教育されるべき対象ととらえるのではなく、子ども自身の思考や理解は大人にも通じる論理性があり、そこには子ども固有の価値があると見なした上で、その価値を示していくことにする。

子どもの「学び」を検討するに当たっては、レヴィ＝ストロースの見解にしたがって、2つのことを考える必要がある。ひとつは、子どもの独自の感覚を通じた日常生活の延長にある学びは、「極めて論理的な世界把握（構造化）の形式である」というとらえ方で、子どもの表現を解釈することである。子どもだから、劣った考えをしているわけではなく、その底流にある論理的な世界把握の価値を見出す必要がある。いまひとつは、「野蛮人の方も同じ批判をわれわれに向けている」ということを意識に登らせて解釈を進めるということである。つまり、大人の側から子どもの思考を読み解くだけでなく、子どもの側から大人の思考を読み解く作業が必要である。この2点をもとに、以下、生活科の授業づくりの特徴をとらえた上で、具体的な教育実践から生活科における子どもの「学び」を検討する。

5. 生活科における子どもの「学び」

生活科では、子どもの主体的な活動が行われ、その活動に基づいて授業が展開される。そうした生活科の授業づくりの特徴から考えてみよう。生活科の授業構成としては、「教材→教育目標というルートからの授業づくりが可能である」と筆者は考えている。生活科の授業は、これまでの教科・領域と異なり、抽象的な目標を先に示すことができない。それは、生活科がある種の目標に沿って学習する教科ではなく、子どもの「学び」のスタイルに合わせて、学びたいこと＝学ぶ内容を一定程度子どもに委ねるといった教科構造をとっているからである。抽象的なねらいが示せないから、活動内容をすべて子ども任せで授業が行われるというわけではない。授業をつくるにあたって、目標を先に確定してしまうと、目の前の子どもたちが学びたいことや課題とすることが見えにくくなってしまう。そのため、生活科では、あえて目標を確定してしまわず、柔軟に対応させていく。このことを子どもの側に立って考えると、授業の最初に教師の側から抽象的な目標が示されると、それが授業で学ばなければならない課題として子どもにとらえられてしまう。つまり、子どもにとっては誰か知らない人が決めた「やるべきこと」が、自分たちが「学ぶ」課題となってしまうことになる。そうすると、授業は子どもにとって他人事となってしまう。それでは、子どもの「学び」の主体性・能動性を中心とする生活科の意味がなくなってしまう。

先に述べたように、生活科では活動が子どもの「学び」の基盤となる。生活科における子どもの活動は、子ども自身が抱く、「知りたい・わかりたい・やってみたいという思い」からスタートする。つまり、活動は子どもの主体性・能動性によって支えられていると言っても過言ではない。子どもの主体性・能動性に関わりなく目標が定められていると、子どもは自分の意志で活動しているという意識が持てなくなり、活動を我が事としてとらえられなくなってしまう。しかし、生活科が、子どもの思いを全面的に受けとめて、子どもがやりたいと言ったことをそのまま活動させてしまうのであれば、それは休み時間と変わりがなくなってしまう。時に、生活科が「活動あって学びなし」と批判されるのは、このためである。

そこで筆者は、生活科の授業における目標を教育目的と教育目標に分けて考えて理解した。教育目的（Educational Aim）とは「何のために学ぶのか」という学びの意図を示す。教育目標（Educational Object）とは「何を学ぶのか」という学びの対象、つまり内容を示す。教育目標は到達目標として客観的に示す必要がある。生活科では、授業の目標を教育目的と教育目標に分けて示すことで、子どもの原初的で素朴な学びの中にある生活的概念をいかながら、授業をへて身に付けていく科学的概念へと「わたらせる」可能性が見出されることが考えた。そうした生活的概念から科学的概念への「わたり」において重要な役割を担うのが教材である。次に、生活科の授業における教育目的、教育目標、教材を構造的に考察してみる。

生活科の授業の教育目的及び教育目標は教師と子どもが相互作用の中で決めていく。教師は、この子どもだからこそ、これを学ばせたい・学んでほしい・やらせたいという願いを持っている。一方、子どもはこれがしりたい・わかりたい・やってみたいという要求を持っている。この両者が授業の中ですりあわされて、生活科の授業が行われる。そこでは、両者の相互関係をつなぐ具体物が必要になる。これは教育目標・教育内容を具体物として顕現したものでなければならない。そうすると、この具体物は教材であるということにな

る¹⁰⁾。このように教材をとらえると、生活科では、教材から教育目標を考えるという授業づくりを行うことが可能になる。

生活科の授業を教育目的、教育目標、教材という要素に関して構造的に理解した上で、以下、教育実践例をもとに生活科における子どもの「学び」について検討する。次に示す実践は、小学校1年生の春の出来事であった。ある日、子どもがタンポポに興味を持って、タンポポを教室に持ち込んできたことから子どもの「学び」が始まった。この学級では、朝の会で発表の時間が設けられており、子どもが関心を持ったものについて、実物を見せて発表することになっていた。この時、ある子どもがタンポポに関心を持ち、タンポポの花を一輪摘んできて「タンポポを持ってきました」と発表した。その時はそれだけで終わったように思えたが、発表を見ていた他の子どもが自分も発表したくなり、タンポポを教室に持ち込んできた。発表は最初の子どもの時と同様に「ぼくも、タンポポ持ってきた」と学級のみんなにタンポポを見せるだけであった。学級の子どもたちは、最初の発表の時点ではタンポポの花に注目していた。ところが、後で発表した子どもの時には、学級の子どもたちは違うところに目を向け、驚いた。最初の子どもの花を摘んできたのだが、後の子どもはタンポポを地面から引き抜いてきた。後の子どもは、思い切り引き抜いてきたのでタンポポの根っこが付いたままだった。子どもたちは、このタンポポの根っこが長いことに注目して驚いた。さらに次の日、「お父さんととってきました」と言って1m近くある根っこのタンポポが教室に持ち込まれた。こうした発表を通して、子どもたちは「どうしてこんなにタンポポの根っこは長いのだろう」という疑問を持つようになった。教師（筆者）は、この一連の発表を聞いて、子どもの発表という日常的な活動から、生活科の授業につながる問いを生むことができると考えた。そこで、生活科に「たんぽぽけんきゅう」を単元として位置づけて、活動を開始することにした。単元のはじめは、タンポポ探しに出かけた。学校の近くのどのようなところに、どのくらいのタンポポがあるのかを調べに行くことになった。実際出かけてみると、子どもたちは自分たちが予想もしなかった様々なところにタンポポがあることに気がついた。タンポポを掘ってみると、いずれも根が長いことがわかった。しかし、根が長い理由は、探検活動をするだけではわからない。そこで、タンポポについてよく知っている人に聞くことになった。よく知っている人というのは、国語の時間に扱った教材である「たんぽぽさいた」を書いた人（以下「著者」とする。）だということになり、著者を教室に呼ぶことになった。

著者は教室で、なぜタンポポの根はこんなに長いのかという子どもの疑問に応えた。教室に現れた著者は、タンポポは根っこに養分をためることができるという話をした。試しに根の上の部分を半分に割ってみせると、そこに小さな花芽がいくつもあった。また、著者は、葉をかき分けるとそこに新しい花芽が出ている様子を示した。さらに著者は、タンポポは咲いた花が枯れても、この花芽をのばして開花させることによって、世代交代をしているという話をした。そのため、タンポポの根を切り、水の入った容器につけると、徐々に葉や根を出して、成長するという実験をした様子を写真で子どもに示した。タンポポは栄養分のつまった根から、再び花を咲かせることができる。つまり、根っこがあればタンポポの命が繋がっていくという話でまとめとした。

子どもたちは、こうした根っこの長い理由の説明を受け、子どもなりに理解したようであった。それより驚いたのが、著者の「花が枯れた後に注目してごらん」という一言であっ

た。花が枯れてもタンポポは根っこで生きていて、花芽が出ているという事実には驚いていた。子どもたちは、これまで現在咲いているタンポポに関心を持っていたが、それが枯れてしまい、なくなってしまうことにはまったく関心を示していなかった。子どもたちにとっては、著者から、自分たちが思いもしなかったタンポポの枯れた後の世界を紹介してもらったことによって、これまでにない世界に関心を持つ契機になった。子どもたちは、現在花が咲いている場所に印を付けて、夏、秋、冬そして次の春と継続して観察することにした。タンポポは花が咲いて、種ができて、枯れたら終わりではなく、根っこで命が続いていることにとても感心していた。こうして「どうしてタンポポの根っこは長いのか」という子どもが抱いた問いは、子どものタンポポに対する科学的な認識を開くことになった。

この実践をレヴィ＝ストロースから得た2つの視点によって考察してみる。ひとつは、子どもの独自の感覚を通じたタンポポのとらえ方について考える必要があるということである。通常、大人であれば植物を見ると花に目がいくだろう。とりわけ黄色く目立った色を持った花が咲くタンポポならなおさらである。最初子どもたちも、そう感じて、花に関心を抱き、花を摘んできた。次の子どもも同様に花を見せたかったのだろう。ところが、力任せに引き抜いてしまったために、地下にある根までがいっしょに抜けてしまった。その偶然から、根が子どもたちの目の前に表れることになった。それを見たクラスの子どもたちは、タンポポの根に関心を持つようになった。学校では、こうした子ども独自の感覚を通じた学びは、計画的に現れるわけではない。子どもはいつ、どこに関心を抱くかわからない。生活科では、こうした即興性の高い関心を受けとめて、そこから「学び」を構成して授業を展開する必要がある。この場合では、教師（筆者）は、子どもがタンポポの根に関心を持ったことを否定せず、そこから問いが生まれるまで待っていた。教師（筆者）は2番目の子どもが発表した時点では、タンポポの根について「学ぶ」授業が構成できるとは考えていなかった。3番目に意図的にタンポポの根を採取してきた子どもが現れた時点で、教師（筆者）はタンポポを教材とした生活科の授業を展開しようと考えようになった。つまり、教師（筆者）がタンポポを教材として生活科の授業を展開しようと考えたのは、子どもが意図的にタンポポの根を持ち込んできたこと、並びにタンポポの根にクラスの子どもたちが関心を示した2点からであった。ところが、子どもが意図的にタンポポの根を教室に持ち込んだとはいうものの、どのような意図を持っているのかはわからない。それにも拘わらず、教師（筆者）はタンポポを教材として生活科の授業を展開しようと考えた。ここに教師（筆者）の即興的で独自の判断がある。この判断は、これまでの経験によるところが大きい。授業で大切なことは、子どもが対象と真剣に向き合うことができるということである。子どもが対象と真剣に向き合う時、そこには子どもなりの学びの意図がある。これまでの経験から、子どもが意図を持って対象と向き合うことができると、そこに子ども独自の感覚を通じた「学び」が現れると教師（筆者）は考えていた。つまり、教師（筆者）は、学級の子どもがタンポポに向き合いさえすれば、タンポポから何かを学ぶことができると判断した。このように教師が子どもの学びを柔軟にとらえ、判断することが、生活科の授業づくりでは必要になる。こうして教材が決定した後で、教師（筆者）は教材から教育目標を考えた。

子どもがタンポポを調査していくと、どのタンポポも根っこが長いことがわかった。この事実をもとにして、「なぜタンポポの根っこは長いのか」という問いが子どもから生ま

れた。この問いは、教師（筆者）が誘発したり、予想したりしていた問いではなく、子どもから発せられた問いであった。そのため、タンポポの専門家ではない教師（筆者）はこの問いに答えることができなかった。どうすれば、この問いに答えることができるのかを子どもとともに考えることにして「どうすれば、（その答えが）わかるのかな」と学級の子どもたち尋ねた。すると、ある子どもが国語の時間に学習していた「たんぽぽさいた」の話を想起した¹¹⁾。「あのお話を書いた人はきっとタンポポのことを知よくっているに違いない」と子どもが言い出した。この子どもは国語の「学び」と生活科の「学び」をつなげて考えることができた。この考え方は、学級の子どもたちに受け入れられて、採用されることになった。タンポポが教室に持ち込まれた当初は、子どもが「きれいな花だな」と感じて発表しただけであったが、子どもたちの観察を通じて、自然に疑問を誘発して、生活科の授業としての「学び」へとつながっていった。ところが、生活科の授業としてつなげるためには、教育目標を定める必要がある。教師は、この生活科の授業の教育目標を考えるにあたって、タンポポについて子どもが「学ぶ」意図を整理してみることにした。

タンポポを教材とする授業の教育目的としては、教師は「自然に目を向け、自然の謎に関心を持ち、自分たちで問いをつくること」を構想した。これは、子どもたちがタンポポについて関心を持っていること、その関心をいかしつつ、教師として育てたいことをそこに加味して考えた。こうした教育目的を定めた上で、教育目標について考えた。この実践では、子どもたちは、タンポポから自分たちの関心に基づき「学び」を構成している。これは、教師から教えられた知識を習得する学習ではなく、子ども自身がタンポポへの関心から問いを生み、その問いを解決する方法を考えていく「学び」である。つまり、タンポポについて、子どもが知りたいことを知る「学び」である。こう考えると、タンポポについて知りたいこと、つまり、この生活科の授業の教育目標は子どもに委ねるべきだと考えた。そこで、子どもにタンポポについて知りたいこと・やってみたいことを尋ねて、その中から教育目的に照らし合わせながら授業の教育目標として次の3つを子どもとともに選定した。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① タンポポの根がなぜ長いのかという問いの答えを得ることができる。 ② タンポポの観察を通して、観察によって得た事実を基に考える。 ③ 自分たちの知りたいことを追及する。 |
|---|

図2. 子どもと定めた教育目標

こうしてこれまでになかった教育目標を子どもが設定するという新しい授業の構成を試みた。その妥当性を示すために、子どもの思考を大人のそれと比べて劣っているととらえている考え方に反論できなければならない。それは、教室に現れたタンポポの専門家と子どもの対話をみると可能である。この実践では、タンポポの専門家と子どもが対等に対話している。子どもの思考はややもすると、レヴィ＝ストロースが述べたように「野蛮人の思考を、現代的な科学的思考に対して劣ったもの（「野生の思考」）と考えている。」といった「野生の思考」に通じるように稚拙であるにとらえられることがある。ところが、この実践では、子どもからでてきた素朴な問いは専門家の問いとつながっていた。そのため、子どもは専門家と対等に対話することができた。子どもたちが抱いていたいわば単純な問

いである「野生の思考」は、実はわれわれの思考とは別のあり様をしているだけであり、より深いところにおいてはつながり合った、「極めて論理的な世界把握（構造化）の形式」であると言うことができる。そのため、子どもは最終的に、根の長い理由を問うことで、子どもの世界観が広がり、タンポポに関する科学的な認識につながる「学び」を獲得した。

この実践では、タンポポに関する子どもの「学び」は、稚拙なものではなく、専門家の研究につながる「極めて論理的な世界把握（構造化）の形式」であることがわかった。こう考えると、子どもの関心から生活科の授業を展開するという教育目的と教育目標の組み立てには、これまでになかった「学び」の意義があることが見出される。こうした「学び」がさらに中高学年に至って発展していくとどうなるのだろうか。次に、生活科を超えて、中・高学年以後に行われる総合的な学習の「学び」について考えてみよう。

6. 総合的な学習における子どもの「学び」

総合的な学習の「学び」は、これまで述べてきたような生活科の「学び」を受け、これをさらに発展させるものであると考える。総合的な学習では、「現実性（リアリティ）が高い内容を扱う」こと、並びに「子どもの学びが授業の方向性を決める」がその授業構成では大切になると筆者は考えている。

これまでの教科・領域では、現実には複雑であることから、これを諸要素に分析・単純化して問題をとらえ考えていくという内容構成をとってきた。これは戦後行われた経験主義カリキュラムやコアカリキュラムの経験を反省的に省察した上で考えられた歴史的な成果である。ところが、現代ではこうした分析的なとらえ方では十分に理解することができない諸問題が生じている。総合的な学習は、そうした総合的にしかとらえることができない問題を扱う領域である¹²⁾。例えば、食の問題、人権の問題や平和の問題などがこうした現代的な問題としてあげられる。ここでは、食の問題に関する実践を取りあげて、総合的な学習における子どもの「学び」について考えてみたい。

筆者の勤務していた小学校では、5年生の「総合学習」¹³⁾で「食からみえる現代の日本」を学年で統一したテーマとして掲げ、授業を展開していた。ここでは、食を通じて現代社会の持つ問題点について子どもが意識的・主体的に「学ぶ」こととしていた。そして、授業の最後には、学園祭で自分たちが対象としてきた食品を販売することを目的とした。その目的をはたすために、学年の教師で相談して、以下の5点について子どもに考えさせることを学年共通の課題として授業に取り組むことにした。5点とは、①食生活と健康、②食の生産・技術、③食品問題（添加物や安全性の問題）、④食糧問題、⑤生産と消費を巡る社会的問題であった。こうした学年全体での確認を基にして、食材は各学級で自由に選択することとした。筆者の学級では、「大豆」に子どもの関心が集まったので、大豆を使った食品を扱うこととした。大豆を使った食品と言っても多様にある。そこから先は、学級でひとつに絞ることなく、子どもたちに委ねることにした。この時、上記の5つが学べることを条件として子どもに選択させた。さらに、子どもたちに社会的な現実についても学ばせたかったので、選んだ食材ごとに「会社」を組織させ、実際の企業における製造・販売の疑似体験をさせてみようと考えた。「会社」は各専門部門に分かれて活動するが、全体としては調和のとれた組織を持っている。こうした組織を学ばせようとして、あえてグループではなく「会社」をつくらせた。子どもは、自分たちの扱いたい食材別に3つの「会

社」を設立した。ひとつは、大豆ハンバーガーをつくって販売する『ワクドナルド』、そして豆腐の冷や奴をつくる『豆腐屋さん』、それから大豆のお菓子「大豆スナック」の製造と販売を目指す『西鳩』の3社であった。以下、「会社」ごとに子どもの「学び」を検討してみたい。

まず、大豆ハンバーガーづくりを目指す『ワクドナルド』について検討する。この「会社」は、社長の他、製造部長、宣伝部長、販売部長を置いて、3つの部門から組織されていた。製造部では、大豆ハンバーガーのつくりかたを調べて、実際に製造を始めた。大豆でつくるハンバーガーは、肉よりもヘルシーで健康によいこと、案外簡単に製造できること、添加物等使わないでも製造が可能であることがセールスポイントであった。製造した試作品は、朝の会で発表される。その結果、学級の子どもたちに認められ、「大銀行」である担任から認められると、新たな「資本」をもらえるという仕組みにした。「資本」は現金で配付されるので、試作費やその他「会社」の運営に必要な費用に充てられる。『ワクドナルド』は順調に成果をあげて、資本を蓄積していった。ところが、ある日学級での彼／彼女らの発表に対して、「ハンバーガーの中身は食の安全性や栄養の問題、味の問題などクリアーしているが、バンズはどうなのか」という質問が出た。これまで、この「会社」ではバンズは市販品を使っていた。「中身をこだわってもバンズが市販品で添加物や防腐剤が入っている意味がない」という批判を受けて、バンズも手作りにすることとした。2年生の時にパン作りを経験していたので、その経験をいかしてバンズづくりに励み、学園祭では見事、すべて手作りのハンバーガーを製造・販売することに成功した。

『豆腐屋さん』は、豆腐をつくることに悪戦苦闘していた。『豆腐屋さん』のコンセプトは、「本物の豆腐をつくる」であった。この「会社」は、社長と社員だけで特に役職を設けず、あらゆることを全員で行った。それは、豆腐は職人技が大切だと子どもたちが考え、全員が職人をめざしたからである。町の豆腐屋さんに出かけて聞いてきたり、本で調べたり、料理教室を見学にいったりと旺盛につくりかたを調べていた。ところが、調べた通りにつくってもなかなか豆腐が固まらない。にがりを多く入れると固まるが、苦くて食べられない食品になってしまう。こうした中、この「会社」メンバーは豆腐工場に見学に出かけた。その際に、薬品で豆腐を固めている場面を見た。そして、その薬品をもらってきた。それをほんの少し入れると、これまで固まらなかった豆腐が、一瞬のうちに見事に固まった。これでできたと一旦は喜んだが、これも発表で批判されることになった。「薬品で固めた豆腐は本物なのか。本物は大豆とにがりで作るのではないのか」という意見が出された。『豆腐屋さん』のメンバーは、この意見を受けとめ、薬品を使わないでつくことに再度挑戦した。その後、「にがりを入れる」のではなく、「にがりを打つ」という表現を突き止め、にがりを加える時のタイミングと投入の仕方にコツがあることを見出していった。学園祭3日前にやっと念願のきれいな木綿豆腐をつくることができた。

大豆スナックの製造・販売を目指す『西鳩』は、他の「会社」と異なり、まずは売れる物をつくろうということになった。そのため、「会社」内に「調査部門」を設置して、他学年の子どもに「あなたはつぎのうち学園祭で食べたいものはどれですか」というアンケート調査を実施した。その結果、一番多かったのが「大豆スナック」であることから、「大豆スナック」の製造・販売に踏み切った。この「会社」では、いわゆる、マーケティングリサーチをしてから自社の製品を決定した。

ところが、「大豆スナック」の製造方法がわからない。そこで、学校の公衆電話であちこちの菓子メーカーに電話して、実際に製造している場面を見せてもらおうと考えて、工場見学の依頼をした。電話で対応してはもらえるものの、工場見学となると断られてしまう。最終的に1社が工場見学に応じてくれた。子どもたちは喜んで、工場見学に出かけたが、1番肝心な製造方法については、「企業秘密」として応えてもらえなかった。そこで、「会社」内に「商品開発部門」を設置して、自社でなんとか「大豆スナック」を製造することにした。毎日、放課後試作を続けて、ギョウザの皮に大豆を粉碎したものを包み、これを油で揚げるといふ製造方法を編み出した。製品開発はこれだけにとどまらず、粉碎した大豆の他にカレーの粉を入れてカレー味にしたり、コーンスープの素を入れてコーンスープ味にしたりと味の開発を行った。学年の教師たちは最初、食の学びを構成するために5つの指標を考えたが、その時には味については意識していなかった。子どもの「学び」によって、新しく「味」が指標として加えられた。総合的学習では、子どもの「学び」によって、こうした教師の想定を超える授業展開になることがある。こうした授業展開が、先に述べた『子どもの「学び」が授業の方向性を決める』という総合的学習の特徴的な授業の構成である。

次にこの「会社」は、学園祭で「大豆スナック」を販売する前に市場に宣伝をして、消費欲をかき立てようと考え、「宣伝部門」を設置した。「宣伝部門」ではポスターを制作した。この「会社」はこれを大量に印刷して、校内に貼って「大豆スナック」の販売を周知させようと考えた。ところが、学校の印刷機では白黒印刷しかできない。それでは、見た目にあまり映えないポスターが出回ってしまい、逆に売れなくなると社長がポスターに対する意見を示した。これを受けて「宣伝部門」では、ポスターの色塗りを始めたが、大量の色塗りはできない。そこで、話し合った結果、白黒のポスターをB5サイズのビラにして配布、そのビラの色塗り絵コンクールを開催することとした。アニメのキャラクターを活用したビラの色塗り絵コンクールは、低学年を中心に流行り、「大豆スナック」は学園祭前に校内の大半の子どもと職員に周知されるようになった。塗り絵コンクールには、200名を超える応募があり、予選・本選を実施、5位以内入賞者には、「大豆スナック」特別割引券が配布され話題を呼んだ。学園祭当日は、開店とともに長蛇の列ができ、わずか20分で用意した400個を完売した。

学園祭終了後、この「会社」は学校の外でも販売できると考えて、地域の行事に参加して、出店・販売した。その度に製品は味、形ともに良くなり、包装も製品として通用するような、いわば「本物」に近づいていった。同時に、収益についても関心を持つようになっていった。材料の原価、ガス代、油代を安くして、販売価格を抑え、収益を上げることを考え出した。その後、6年生になるまで、1年間この活動は続けられた。

こうした「学び」に加えて、この活動ではリーダーシップが育ったと筆者は見ている。この「会社」の社長となった子どもは、それまで学級の中であまり認められる存在ではなかった。様々な発言をするのだが、実行しないので周りの子どもから相手にされなくなっていた。ところが、この子どもの着眼点は面白い。社長として提起することは、周りの子どもたちが「できるといいな」と思っている事であった。実行については「会社」が組織として取り組む。例えば、企業に電話するのは「社長」であった。誰も実際に企業に電話する勇気はない。ところが、この社長は人と話すことや交渉することには長けていた。そ

の結果を受けて社員が動く。塗り絵コンクールをやろうと言いだしたのも社長であった。これまでの学級のリーダーは、自分で方針を示し、先頭に立って実行できる能力が求められていた。これに対して、この社長はアイデアを示し、アイデアに基づく活動に周りを巻き込んでいくという新しいリーダーシップを学級にもたらしたと言えるだろう。これまでの学級のリーダーが、自分が中心となって周りを組織するカリスマ的であったのに対して、周りを誘い込んでいく民主的なリーダーを描き出したと筆者はとらえた。これ以後、学級のリーダーがこれまで中心的であった子どもから、周辺の子どもへと移動していった。

総合的学習では、子どもは現実の問題と向き合い、これを自分たちの考えで、自分たちなりに解決していく。その過程で、新たな課題に出会いながら、活動を通じて「学び」を成立させている。

7. 考察

以上、生活科・総合的学習における子どもの「学び」について教育実践を基に検討してきた。検討の結果、生活科・総合的学習では、既存の教科・領域と異なる授業構造を構築する必要があることが見えてきた。生活科・総合的学習の授業構造を構築するために、その要素と関連について考えた。生活科・総合的学習の授業は、教育目的（何のために「学ぶ」のか）、教育目標（何を「学ぶ」のか）、教材（教育目標を具体物として顕現しているもの）の3つの要素から成り立つ。その中で、これまでと異なるのは教育目標の決定であった。生活科・総合学習では、教育目標の決定を子どもに委ねることで授業観の転換を図り、子どもの「学び」を稚拙なものとして扱わず、そこに内包された意義を見出し、価値付けていくことが必要であることが明らかになった。その場合、生活科では、個々の特徴ある子どもの「学び」をつなぎ、学級の学びを組織していくことによって、子どものもつ「生活的概念」から「科学的概念」への「わたり」を可能にすることで「学び」の価値が創造できた。総合的学習では、子どもたちが解き明かしたくなる現実的な課題についての「学び」を組織する仕組みを設定して、それを社会に広げていくことによって「学び」の価値が創造できた。こうした「学び」の価値は教育目標を具体物として顕現した教材によって現わされる。

こうした生活科・総合的学習における「学び」では、子どもたちが学級という集団において、自らの主体的・能動的な活動を通じて価値を創造していくといった、いわば文化形成をしているのではないだろうか。生活科・総合的学習における子どもの「学び」は、既存の教科・領域と学習方法が異なるといった形式の違いに価値があるのではなく、「学ぶ」内容を子どもたち自らが創造する文化形成を行うことに価値があると考えられる。つまり、生活科・総合的学習において子どもの「学び」を価値付けるのは教師ではなく、子ども自身ではないだろうか。これまでの実践・研究では、この点において「学び」の価値付けが教師の役割とされてきた。それは、これまで授業についての責任を持つのは教師であるとされてきたことに起因する。教師は授業で子どもが「学ぶ」ことについて授業の最後に評価する。評価は教育目標に照らし合わせて、その到達を問うことになる。「目標に応じた評価」という教育評価の仕組みがこれまでの授業では常識的であったと言える。こうした評価の仕組みに則り、生活科・総合的学習の授業を教師が評価すると、これまで大切にしてきた子どもの主体性・能動性は最終的に教師によって評価されることになる。子どもは、自ら

考えて、自ら活動したとしても、それが教師の評価によって価値付けられるならば、その価値は教師の手中にあるものとなってしまい、子どもの主体性・能動性は、教師のたてた目標の中でのみ価値を持つものとなってしまふ。

加えて、「評価観点」として、子どもにつけたい力（知識・技能・態度など、学習を通して成長した子どもの姿）が示されている。教科学習では、文部科学省が、原則的に「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」という4つの観点によって観点別評価を行うことを求めている。このため、生活科でもこの4つの観点から子どもを評価することになる。教科ではないが、総合的な学習においても指導要録で観点別評価を示すことが求められている。さらに、「評価基準」として「評価観点」によって示された資質・能力を、具体的な子どもの成長の姿として文章表記することが要求されている。さらに、それぞれの評価基準で示したつけたい力を、どの程度まで習得しているのかについてより具体的に明示しておく「評価基準」を作成することが要求される。文部科学省は、「評価基準」について「判断基準」として資質・能力の習得状況の程度を明示するための指標を数値、記号、文章で示し、指導要録に記載するよう要求している。こうした細かな評価によって、教師があらかじめ想定した資質・能力の習得を確認することができるかもしれない。問題なのは子どもの創造的・文化的な「学び」をこうしたやり方で本当に評価できるのだろうかということである。加えて、こうしたやり方で評価できたとしても、評価が子どもにとって持つ意味な何なのだろうか。教師から評価され、観点別にAやBとされたとしても、そのことによって、子どもの創造的・文化的な「学び」を教師が認め、子どもが「学び」の意味を自覚できるとは思えない。そもそも教育目標を子どもの手に委ねた時点で評価も子どもの手に委ねる、ないしは教師が子どもと共に評価するべきではないだろうか。子どもは教師からAやBをもらうことよりも、学級の子どもたちから認められること、社会に出てそこで出会った人から一言評価されることのほうにむしろ意味を見出している。こうした評価の問題は避けて通ることができない。そのためには、今後、指導要録にどのように文章を記載していくかという評価の実践について検討していく必要があるだろう。

8. 結論

本研究では、生活科・総合的な学習の教育実践を検討した結果、生活科・総合的な学習に特徴的な授業構造を構築した上で、教育目標を子どもの手に委ねた時に創造的・文化的な「学び」を形成することが可能になることを見出した。その際に、教師のもつ子どもの「学び」のとらえ方の転換、授業観の転換が必要となる。子どもが教師の思惑を乗り越え、主体的・能動的な活動を行い、自分たちで「学び」をつくり出す「学び」の文化形成が、生活科・総合的な学習の役割であると言える。

一方、評価に関してはこうした創造的・文化的な「学び」を対象とした評価を実施できるようにするため指導要録の検討が求められる。

注

1) 生活科及び総合的な学習に関する学会においては、その名称が「日本生活科・総合的な学習教育学会」とされている。また、生活科・総合的な学習に関する全国的な研究組織である「全国生活科・総合的な学習研究協議会」においても生活科・総合的な学習が並び称されている。

- 2) 佐伯胖：『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、1995年
- 3) 佐伯胖：『わかり方の根源』小学館、1984年、p. 7
- 4) 文部科学省：『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）』（まえがき）、2010年7月
- 5) 安彦忠彦編著：『学校知の転換』ぎょうせい、1998年
- 6) 竹内常一：『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社、1993年
- 7) 佐藤学：『教育方法学（岩波テキストブックス）』岩波書店、1996年
- 8) 以下、本論では「教育目的」「教育目標」「教材」という用語は、中内敏夫：『学力と評価の理論』国土社、1971年及び『教材と教具の理論』あゆみ出版、1990年に示された概念規定による。
- 9) レヴィ＝ストロース：大橋保夫訳：『野生の思考』みすず書房、1976年、p. 3.
- 10) 生活科では子どもが学習活動を行う対象としての素材（もの）、現象（こと）をさして「学習材」と呼ぶことがある。これは教材が教育内容としての概念や法則を教えるために授業で提示される“事実、現象、素材”のことであるという考え方に対して、「学習材」としたほうが生活科の学びを表すにふさわしいと考えられてできた造語である。（『生活科事典』東京書籍、1996年p. 132.）この考え方では、教材は教育内容を子どもに教える（伝える）手段であるとされている。筆者はそうした教材の概念に問題があると考えている。本研究では、教材については中内敏夫が示した定義である「教育内容を具体物として顕現したもの」に従って考えている。中内の定義に従えば、教材は教育内容を教える（伝える）ための手段という目的－方法概念から解放されるので、教材から教育内容（教育目標）の是非を問うことができるようになる。
- 11) 小川潔：『たんぽぽさいた（新日本動物植物えほん2）』新日本出版、1979年
- 12) 梅根悟は「総合学習」を生活における「学び」と学校における「学び」という一見異質で並列的に見えるものを立体的な統一体にするものであるとしている。つまり、「総合学習」は、目的概念であり、総合的にしか「学ぶ」ことができない内容をとりあげるものであって、単なる教授法としてとらえるべきではないという主張をしている。筆者も同様に「総合的な学習」は目的概念でとらえるべきだと考えている。梅根悟・海老原治善・丸木政臣編著『総合学習の探求』勁草書房、1977年
- 13) 筆者の勤務していた小学校では、「総合的な学習」と呼ばず、「総合学習」と呼んでいた。