

子どもの社会性を育む体験活動

- 体験や活動を通した生活科学学習がもたらすもの -

上越教育大学 木村吉彦

はじめに

小論は、体験や活動を学習の中核に据える生活科が、子どもの社会性の育成にどのように貢献できるのかを明らかにしようとするものである。子どもたちの自然体験や野外活動の機会が激減している我が国において、自然・対象・他者と直接的にかかわりながら学習が進む生活科は、子どもの全人的な発達に大きく貢献できると私は考えている。従って、小論は、学校における教育活動を基本に置くが、その内容は、家庭教育や社会教育における「子どもの体験活動」の意味するところを究明することにもつながるものである。

1. 少子化時代の子育て課題 - 今求められる、真の主体性 -

(1) 少子高齢化社会—何が問題なのか

少子高齢化社会が社会問題として扱われるようになって久しい。そこでは、労働力の減少・市場の縮小・社会保障費増大・外国人労働力増加等々...が問題視されている。これらの問題は、経済をはじめとした社会の停滞(への懸念)、ライフスタイルの大変化、老舗(大企業)がつぶれる時代<「学歴」万能でない時代>の3点に代表されるように、私たちが、今、「歴史的に前例のない時代」を生きていることを示している。これは、「モデルのない時代」のなかで、「一人一人が自分のライフスタイルを自分で創っていかなくてはならない時代」のただ中に私たちがいる、ということを意味している。

平成8年の中教審答申以来、「生きる力」育成の必要が文部科学省(当時文部省)を中心に叫ばれているが、「変化の激しい社会」のなかでいかに「主体的に生きることができるか」、「変化の激しい時代にあっても、いかに自分の人生を自分の力で切り拓いてゆけるか」が、私たち自身にも、また教育の世界にも問われている。これまで以上に「主体性」の育成が問われる時代なのである。

(2) 少子化時代の子どもの育ちはどうだろう？

かつて私は、地元の小・中学校(4校)のPTA用講演会のためにアンケートを実施した。そこで見えてきた小・中学生の姿は、「強がる自分と自信のない自分とが同居・混在したもの」であった。そこには、明らかに他者との「かかわり不安」を抱える子どもの姿があった。

一方、私の勤務先の大学生・大学院生の実態として、自由課題レポートの苦手な学生・院生がまま見受けられる。自分で自分の課題を見つけられない若者たちの存在である。彼ら・彼女らは、自分にとって何が大事なのか、自分は何に興味があるのか、他人に教えてもらわないと分からないおとな、である。彼らは、自分にとって大事なことは何なのかを教えてもらいたがっており、指示を待っている。「指示待ち人間」の若者が日本中にあふれている、と考えざるを得ない。

このように、「かわり不安」を抱える子どもたち、自分にとって大事なものについて「指示待ち」の若者が数多く存在している。ここで、よくよく考えてみれば、「自分」をうまく出せない人間（「指示待ち人間」）と「他者」とうまくかわれない人間（「かわり不安を抱える人間」）は裏腹の関係にある。なぜなら、私たちが独り立ちすること、すなわち自立して生きるということは、上手な他者への「依存」とのバランスの上にあるからである。私たちが社会的に自立して生きることとは、他者への上手な依存の上に立って自分を発揮することである。

このように考えると、「主体的に生きる力」と「他者とかわる力」は同義である。すなわち、今求められる真の主体性とは、実は「社会性」そのものなのである。現在の日本人は、子どももおとなも、「主体的に生きる力」と「他者とかわる力」とが共に弱まっていると言わざるを得ない。これは、すでに250年前ルソーが、私たち近・現代人を、「個人であると同時に集団の一員である」（J-J. ルソー『エミール』）存在として定義付けたことと軌を一にする。

2. 自己形成空間の喪失 - 失われた「主体性・社会性」育成の機会 -

なぜこのような、主体性も社会性も弱い日本人が育ってしまったのであろうか。

いくつか考えられる原因のうちで、私は「群れ遊びの喪失」が最も大きいのではないかと考えている。かつて日本のどこにでも見られた、子どもたちが群れをなして野山を駆け回り、近所のおじさん・おばさんに叱られながらも、見守られて育っていた時代の「子どもの自己形成空間」（高橋勝『子どもの自己形成空間』）が失われてしまったのである。それは、子どもたちが仲間同士でかわり合い、育ち合う時間・空間が失われてしまったことを意味する（これを「三間の喪失」と言う）。

(1) 失われた「自己形成空間」

1970年代末までの高度経済成長期を一つの分岐点として、かつての豊かな「自己形成空間」は、急速に衰弱化の一途をたどった。「自己形成空間」の衰弱とは、子どもを取り囲む多様な＜関係性＞の希薄化であり、さらに言えば、その分断状態にほかならない。その結果、どのような事態が生じているのか。それは、子どもの自我の閉塞化であり、受動

化である。かつて子どもたちは、他者・自然・事物に取り囲まれ、それらと全身で相互作用するなかで、自分なりの目的意識、一つの事をやり遂げる意志、事物にはたらきかける巧みさ、そして他者と協力し合うことの大切さなどを知らず知らずのうちに身に付けてきた。こうした諸々の力の獲得は、意図的な「教育」の力によるというよりも、むしろ子どもを取り囲む「自己形成空間」そのもののほたらきによるところが大きい。「教育」の役割も、実は、そうした「自己形成空間」の存在を自明の前提として、その作用を意図的に補強するところにあると考えられてきたのである。ところが今日では、意図的「教育」が成立する前提としての「自己形成空間」そのものが衰弱し、解体の危機に瀕している。子どもたちが、「自分あるいは自分たちで育つ」ことのできる生活環境が絶対的に不足してしまっている。

(2)「自己形成空間」回復のための課題 - 生活科の課題との共通点

それでは、子どもの生活世界の中に「自己形成空間」を再生させていくことはできないのであろうか。その手だてとして、三つの重要な課題が見えてくる。

第一は、子どものなかに多様な経験をどう回復するかという問題。

第二は、子どもの生活・学習を心身一元的に、すなわち「活動する身体」として捉え直す必要があること。言い換えれば、学校知と生活知との均衡を取り戻すこと。

第三は、子どもの中に共同性あるいは共存意識をどう育てるかという問題。

これら三つの「自己形成空間」回復のための課題は、生活科の掲げる「体験重視（体全体を使って学ぶ経験）」、「活動優先（児童が実生活の中で自分で課題を見いだし、その解決のために意欲的に取り組む学習活動）」、「帰属意識の育成（集団の中の自分を知る機会の提供）」という「めざすもの」に対応していることが読み取れる。生活科のもつ社会的な責任はきわめて大きい。生活科の体験を通じた学習は、「自己形成空間」を復活させ、自然・事物・他者さらには自分自身と濃厚にかかわる体験・経験を通して、今弱まっている「主体性」「社会性」の両方を育てるチャンスと捉えることができるからである。

3．生活科における体験や活動の意義

もう一度言おう。生活科は、かつて豊富にあった「自己形成空間」を回復し、子どもに主体性・社会性を共に育むことが期待できる。生活科は平成元年の学習指導要領で新設され、平成4年度から全国の小学校1・2年に導入された新教科である。「体験や活動を通して、自立への基礎を養う」ことを究極のねらいとしている。従来教科のように、学問的背景をもっておらず、子どもの実態（子どもは何に興味・関心があるか、どんな活動をしたがっているか等）から学習を進めなくてはならない。また、「自分自身を学習対象とする」ことも、これまでにない教科の特性である。

ここでは、生活科学習の中心である体験や経験が子どもの主体性と社会性の成長に与える影響について考察を進めよう。

(1)「体験を通すこと」は、「自分とのかかわり」で動き、調べ、知り、学ぶことができる。

これは、体験を通した学びが能動性・主体性（意欲）をかきたてる学習であることを意味する。そこでは、子どもの中にチャレンジ精神・積極性が生み出され、達成感が得られることで「生きる自信」が子どもの内に湧いてくる。とりわけ、遊びの要素が主体性を引き出すことに有効である。子どもたちは、「教えられている」のではなく、あくまで「自分から学んでいる」と感じられるからである。このことは、逆に言うと、活動や行動の目的が不明確である場合、子どもが（おとなであっても）「やらされている」と感じてしまうと主体性は確保されないということになる。

私たちの体験について振り返り、自分なりの意味付けができたときに、私たちの体験は経験になる。私たちは、生きている限り、否応なしにこの世界のなかで他の人と関わりつつ、感じ、想像し、思い、考え、振る舞い、行動し、などしている。そうすることを通して、現実とのふれあいを深め、一人一人の具体的な生を営んでいく。経験とは、そのような私たちの一人一人の具体的な生き方の総体のことである。なにかを経験するとか、経験を積むとかいうことが私たちの一人一人にとって特別に重い意味をもちうるのは、経験が私たちの生の全体性と深く結びついているからである（中村雄二郎『哲学の現在』）。

さらに、経験が経験となるのは「私たちがなにかの出来事に出会い、自分で、自分の^{からだ}で、抵抗物を受け止めながら振る舞うとき」である。この「自分で」という意味は、「他律的にあるいは受動的にではなく、自分の意志で、あるいは能動的に」ということである。

このように、「何のために行う体験・活動か」についての動機付けさえ確保されていれば、体験を通して行う学習は「主体性」を育成するのに最適の学習形態である。

(2)「体験を通すこと」は、心身をフルに使うために「実感」をもって分かることができる。

これは、身体性（諸感覚の駆使）に基づく活動が、実感や感動を伴い、納得の行く学習になりやすいことを意味する。自分にとって「確かなもの」を得た喜びと満足感は、私たち人間にとって何物にも代え難い。そこで得られた知識・技能は、確実な定着をみることになる。自分の諸感覚を通した発見や気づきについての「喜び」や印象の度合いは間接体験とは比べものにならないほど大きい。上に述べた、経験を経験として成り立たせる要素としての「自分の^{からだ}で」の意味を改めて示せば、それは、「抽象的あるいは観念的にではなく、身を以て、身体をそなえた主体として」ということになる。ここに、自分を強く意識した「実感を伴った主体者」としての学習の姿がある。

しかしながら、それぞれの身体を通して得た知識は、個別性の強いものであり、普遍性・一般性には欠けると言わざるを得ない。このことは、「経験知」の特徴でもあり、限界

でもある。教師は、それぞれの学習者がもった実感を、クラスメイトにも伝える機会を用意し、「一人一人の気付き」を「みんなの気付き」にまで高める必要がある。学習の共同性を確保することで、「他者の存在への気付き」を促し、社会性育成のきっかけにしないではない。

(3)グループ活動という形態で「体験」をすることで、共同（協働作業）性・社会性を培うことができる。

「体験」は、本来個別的なものかもしれないが、グループ活動という条件を付加することによって、他者とのかわりという体験も可能になり、そこで得られる資質能力も個人的なものにとどまらなくなる。能動性・主体性・身体性は、個人的な資質であるが、グループによる体験によって「社会的な資質」「社会性」の育成も期待できる。グループの仲間に対する自己表現力を前提として、協調性やコミュニケーション能力が養われることが期待できる。しかしながら、適切なグルーピングがなされないと、トラブルの絶えない活動になり、社会性・協調性を否定する子どもを育ててしまう危険性もある。そこは、グループによる体験の留意点である。

グループ活動の展開について、「共同」と「協働」という二つのキーワードからその進め方について考えよう。秋田喜代美によれば、グループ内で何か課題を分担して作業を行うことが「共同作業（co-operation 同じ対象に働きかけること）」である。それに対して、グループで何かを共有していくのが「協働学習（collaboration 共に働くこと）」である。一つの課題解決や目標に向かって各自が分担し最終的に結果や作品を共有することが共同である。一方、協働は、そこにいたる過程を共有し交流・探究することによって互恵的に学び合うことである。知の探究、表現、結果としての作品の共有は行きつ戻りつの往還であるが、その過程を共有することが協働学習を進めることである（秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり』）。

協働学習において集団で行われる作業の過程を共有することで、一人一人の学習者には、「社会性」の要素となるさまざまな資質能力の育成が期待できる。なぜなら、認知心理学の近年の研究は、協働学習の効果として次の4点を示しているという。協働学習を行うことによって自分の思考が明確になる（主体の確認）。自分の所属する集団を意識することによって考える意欲が高まる（集団内他者からの刺激による意欲付け）。異なる視点によって、考えの葛藤や精緻化、明確化が生じて理解が深まり、一人では考えもつかない新たなものがコミュニケーション過程を通して生み出される（コミュニケーション能力の錬磨と他者からの刺激によるアイディアの創出）。集団全体を見ると一人で行うよりも多様な社会的資源をフルに活用することによって多様な考えを出したり吟味することが効率的に行われる（集団内協働作業による効率化の実現と実感）。

()内は私の解釈であるが、そこからすれば協働学習は、「社会性」の要素である「協調性」や「コミュニケーション能力」さらには「他者への気付き」「帰属意識の自覚」等々の資質と「主体性の確認」をもたらしてくれると考えられる。

以上のような「協働学習」という学習の在り方は、グループ活動を通して体験を提供することが比較的容易な生活科学習にとって、子どもの「社会性」育成のためにきわめて有効であると考えられる。

おわりに - 真の社会性の育成

これまで私は、主体性と社会性とは表裏一体のものであり、社会性を育てることと主体性を育てることは同義であることを強調してきた。ここで改めて、主体性を育てること、社会性を育てることについて考えてみたい。

主体性を育てることの第一は、まず「自分を好きになること」であると思う。幼児や低学年児童と接していると、「ぼくは・わたしは、こんなことができるんだ、こんなことが得意なんだ」と言えるようにしてあげることが大事である。「自分は有能である」と思えるチャンスをたくさん作ってあげ、「自己肯定感」を形成することで「生きる自信」を身に付けさせることが重要である。

一方、主体性の育成が「自分を好きになる」であったのに対して、社会性育成のポイントは「他者を好きになる機会」の提供であると考えられる。他者の存在を知ることがまず第一である。他者の一人一人が全部「自分」であって、それぞれがかけがえのない存在であることに気付く大事さを思わずにいられない。「自分の大事さ」が「他者の大事さ」にまで結びつかなくては、本当の意味の「(主体性・社会性をしっかり身に付けた)個人」を育てたことにはならないのである。

写真

<子どもたちの野菜作り・協働学習の一コマ>