

生活科・総合的な学習の存在意義

- 全人的な学力観を前提にして -

上越教育大学 木村吉彦

はじめに—本稿の課題

今、日本の学校教育は揺れている¹⁾。「ゆとり教育」への批判と「学力低下論」の台頭のなか、「子どもを学習の主人公にした学校教育の実現」をめざして設立されたはずの生活科や、児童・生徒の課題発見力・課題解決力や考える力を育成しようとして導入された「総合的な学習」への「逆風」が吹き荒れている。そして、国民の誰もが、子どもたちに「生きる力」と「確かな学力」の両方を身に付けさせたいと願っている。

本稿は、生活科および総合的な学習の存在意義を明らかにすることで、我が国の学校教育におけるこれらの教科・時間の価値を改めて確認することを目的としている。具体的には、大きく分けて3つの存在意義について述べる。まずはじめに「学力」の捉え方について実質的な転換を迫るものであること。次に、言われて久しい子どもの「体験不足」に対して本質的な解決策を提案するものであること。さらには、生活科・総合的な学習の本来的な特性に由来する様々な存在意義が個別に論じられる。

1. 学力観の実質的な転換

(1) 全人的な学力観の必要

学力については、様々な考え方がある。私は、子ども、ひいては人間をトータルに理解するた

めの学力観が必要であると考えている。なぜなら、人間とは、存在を丸ごと全体としてとらえてはじめて意味のある存在だからである。たとえば、私たちは、人間理解について、知的側面・体力的側面・情緒的側面等々「部分」について考えることができるが、それはあくまで便宜的なものであって、各部分の集合体をもって全体であるとは言えない。人間は常に全体としてひとつのものである。このような人間観を前提に、佐伯正一は、学力の全体構造を三つの側面から成るものとして構造化している²⁾。

内容的（対象的）側面の学力

これは子どもたちが、認識活動の結果として習得した内容（たとえば事實的知識、概念、法則など）であり、計測可能なものである。

能力的側面の学力

これは、学習者の能力という側面から学力を見たものであり、学習活動によって子どもたちはどのような能力を獲得したかを問題にする。より具体的には、感覚・知覚力、記憶力、想像力、思考力、感受・感動力、表現力、様々な能力の複合したものである学習力や創造力、などである（たとえば学習力は、知覚、記憶、思考、表現等々が組合わせられたものである）。

この の学力は、 のようにきちんと数量的計測はできないが、評価がまったく不可能なわけではない。さらに言えば、 の内容的学力と の能力的学力とは、まったく別のものである

く、一つの学習活動から生ずるものである。

人格的側面の学力

人間観・社会観，総じて価値観などがこれに含まれる。測定に関して言えば前二者と異なって、計測できないし、また計測すべきでもない。この「学力」は、ある意味では「と」とを総合したものと見ることもできる。たとえば社会科学的な学習によって、一方では社会についての知識や概念などを獲得し、他方では社会を見る眼、社会現象について考える力、社会に対し改革する力（活動能力）等々が身に付けられるからである。

言うまでもなく、学校で人格形成にあずかるのは教科学習だけではない。教科外のさまざまな活動（遊びの時間の活動も含めて）によって、子どもたちは人間を知り、集団を知り、自分自身を知り、また他人との接し方や、集団での活動の仕方やその価値をも体験的に身に付けていく。ひとくちに言うと、人間観・社会観を体得するわけである。ここでいう「教科外のさまざまな活動」をも学習内容に取り込んだのが生活科・総合的な学習である。

これまで一般的に「学力」と言えば、計測容易性や社会的要請からの学力のことであると考えられていた。しかし、これから、というより「本当の学力」と問えば、この学力も含めた広義の学力を学力として捉えなければならない。なぜなら、すでに述べたように、子ども一人一人を「全体としての人間」として育てることが今求められているからである。学校教育は、改めて「全人的な人間形成の場」となる必要がある。

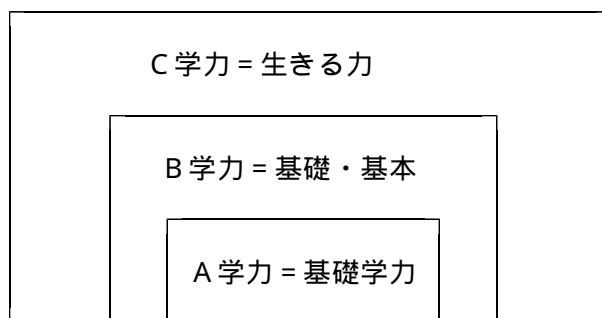
(2)求められている学力

以上の、網羅的とも言える学力の構造化に対して、佐伯は、もう一つの視点からの学力論を提案する。それは、「今日とりわけ重視されなけ

ればならない学力とは」という視点からのものである³⁾。それは、**学力の主体性・学力の個別性・学力の集団性**の3点である。ここでその内容を詳述する余裕はないが、「本当の学力」、つまり「今子どもたちに求められている力」を考える上で示唆に富んでいる。

(3) A B C 学力

これまで論じてきた「学力」の考え方は、学力の「人間形成的側面」からの構造化であった。それに対して、新潟県教育委員会義務教育課が提案している「A B C 三層構造の学力」は、「現実的学習指導」上の側面から「学力」を構造化したものである⁴⁾。図示すれば次の通りである。



簡単に解説を加えよう。

ア．A B C である。

イ．それぞれの学力の内容

A 学力：読み・書き・算に代表される、すべての学習を成立させる上での必須の知識・技能。

B 学力：学習指導要領の各教科の目標、内容として定められたものを一言で表現したもの。

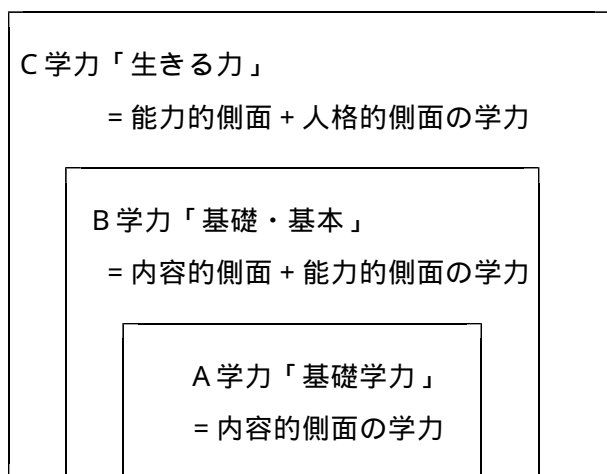
B 学力においては次の4項目がその要素となっている。 関心・意欲・態度 思考・判断 表現・技能 知識・理解

C 学力：自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力。

(4)学力の構造

ここで論じられた2つの学力の構造論を組み合わせ、私は次のような学力構造の図式化を

試みた。それは、学力の人間形成的内容と学習指導の実際とを組み合わせた構造化である。



我が国においては、ややもすると、測定容易な学力のみを「学力」と捉え、子どもをトータルに、全体として理解するという発想が希薄であった。このように学力を「包括的・全人的に捉える」学力観を前提にしなければ、生活科や総合的学習の存在意義を十分に捉えることはできないであろう

(4)生活科の学力—全人的学力観の実質化

昨年度、日本生活科・総合的学習教育学会は、文部科学省の研究助成も受けながら「生活科で育った学力」の全国調査を行った⁵⁾。その調査項目として、生活科の学習によって付くことが見込まれる力が20項目用意された。その中から10項目を紹介しよう。

身の回りの自然を大切にできるようになった。

公園や図書館、電車やバスなどを正しく使うことができるようになった。感じたことや気付いたことを自分で考えた方法で、表し伝えることができるようになった。自分なりの考えを大切に、何かをつくり出していこうとすることができるようになった。自分でやりたいことを見つけ、進んで計画したり、準備したりすることができるようになった。みんなで一つのことをすることの楽しさを知り、協力す

ることができるようになった。自分を育ててくれた人やお世話になった人に感謝する気持ちをもてるようになった。身近な道具を上手に使うなど生活していく上で大切な技能が身に付いた。できないことに挑戦したり、少しくらいの失敗でくじけず、ねばり強く努力できるようになった。自信をもって生活することができるようになった。夢をもって生活することができるようになった。

これらの力には、内容的側面の学力・能力的側面の学力・人格的側面の学力がトータルに含まれていることが読みとれる。さらには、今日求められる学力としての「主体性」「個性」「集団性」のすべてが含まれていることもわかる。このように、生活科でねらいとされている学力は、全人的な学力観をもとに今の子どもたちに求められている「生きる力」形成そのものがめざされている。総合的な学習も同様である。生活科も総合的な学習も従来教科では十分に育てきれなかった人間としての資質、つまりは「生きる力」をトータルに、かつ直接的に育てようとしている。これは、これまでの学力観の実質的な転換を迫るものではないか。つまり、全人的な学力観を必然的なものにし、実質のあるものにしたのが生活科・総合的な学習なのである。これが、生活科・総合的な学習の存在意義の第1である。しかしながら、学力を考える上でのいわば前提としての「観」の問題であるだけに、日本全体としては理解・普及・浸透にはまだ時間がかかるものと思われる。私たちは、全人的な学力観の必要をねばり強く訴えかけていかなければならない。

2．体験不足の本質—自己形成空間の回復

存在意義を考える上でもう一つ重要なことは、子どもたちを取り巻く生活環境の現状について

の考察である。この検討は、なぜ今の子どもたちに「生きる力」が必要なのか、なぜ「生きる力」を直接的なねらいとする教科や時間が必要なのかを考えることになる。

我が国の子どもたちの日常生活の現状を思うとき、まず思い浮かぶのは「群れ遊び等によるもまれる経験の絶対的な不足」である。いわゆる多様な体験の不足である。子どもたちの「体験不足」が叫ばれて久しいわけだが、一体、「体験不足」の何が問題なのであろうか。

(1)自己形成空間の弱体化

1960年代に始まり、70年代に終息を迎えた高度経済成長期を分岐点として、顕著になった子どもの生活世界の特徴の一つは、子どもの生活における「関係性」の希薄化であり、孤立化である。子どもを取り囲む多様な「かかわりあい」に満ちた生活空間をことを、高橋勝は「自己形成空間」と名付けている⁶⁾。そこでは、子どもが心身の全体を通して、自然・他者・事物とじかに<かかわりあう>ことで、「直接経験」が成立していた。「群れ遊び」に象徴されるように、子どもたちは多様な「かかわりあい」のなかで、自ら育つ力を存分に発揮していた。我が国の生活環境の変化は、子どもたちが「自ら育つ」チャンスを奪ってしまったのである。

(2)体験不足がもたらす本質的な問題

「かかわりあい」「関係性」「直接経験」の減少は子どもたちの育ちに何をもたらしたのであろうか。ひと・もの・ことと直接的にかかわりあうチャンスの減少は、対象（事物でも・人間でも・自然でも）に対する想像力（イマジネーション）の欠如と相手（他者）意識の希薄化をもたらしたのではないだろうか。相手（対象）のことに思いをはせながらものごとを考える力、つまり相手意識をもって考える力が著しく弱まり、自己中心的な自分の肥大化を招いてしまっ

ているように思う。自己中心の世界に生きている以上、「自分あるいは自分たちで育つ」ことは期待できない。なぜなら自分を相対化し、よりよい自分とは何かについて考え、冷静に自己を見つめる必然性がないからである。

(3)自己形成空間の回復のために

生活科「畑さんといっしょ」という単元で夏野菜を育てる実践があった⁷⁾。担任教師は、この実践で「野菜に語りかけ、野菜の声を聴く」ことを指導していた。夏休みも終わり、夏野菜の栽培を終えるに当たって、教師は子どもたちに野菜さんにお話ししてくるように指示した。野菜との対話を終えた女兒がそばにいた私に教えてくれた。「私が話しかけてあげなかったから、トムロコシさんが枯れてしまった」と。彼女は、本当に悲しそうであった。このときその女兒は、自分の内面でもう一人の自分と対話していたのである。この「自己内対話」によって、彼女は、トムロコシの気持ち・野菜の思いを想像し、「つらかったろう」「いたかったろう」という「想像力」をはたらかせ、対象（＝トムロコシ）に自分の思いを重ね、心から「ごめんなさい」を言っていたと私は理解した。

私は、この2年女兒の真剣な野菜へのお詫びの心を知ったとき、生活科がもたらすであろう「対象」に対する想像力の育ちを実感した。それは、生活科が「自己形成空間」回復のために有効な手だてであることを示唆していると思った。そこには、今日本の子どもたちに求められている「かかわりあい」と「直接経験」さらには「自己中心ではない世界の想像と創造、そして広がり」があった。これが、生活科・総合的な学習の存在意義の第2である。

3. 生活科・総合的な学習本来の特性に由来する存在意義

これまで、今現在の日本の学校教育や生活現実からくる生活科・総合的な学習の存在意義、その意味ではきわめて現代的な存在意義を検討してきた。ここでは、さらに両者が本来もっている教科および時間としての特性とそこから導き出される存在意義を、子どもの側からと教師の側からに分けて明らかにしてみよう。

(1)子どもにとっての存在意義

よりよき生活者をめざす教科・時間

生活科と総合的な学習においては、子どもの実態把握を前提とし、学校や地域の実態をも加味した「ねらい」や「内容」が「指導案」に示されていないてはならない。このような「教科」観と「指導」観のもと、生活科・総合的な学習の場合、子どもは日常生活のなかに課題（興味・関心の対象）を見つけ、その課題を体験や活動を通して解決する（対象との関わりを心ゆくまで堪能する）。そのプロセスのなかで、子どもたちは知識や技能の意味を実感をもって理解する。そこで獲得された知識や技能は、再び自分の実生活へ取り込まれ、さらなる次の学習や日常の活動へと生かされる。つまり、両者にあっては、知識のための知識獲得が問題なのではなく、実生活に生きる知識・技能を獲得することで、子どもを「よりよき生活者」として形成することがめざされている。

新入児童の「適応」を促す生活科

現代社会における「知識」あるいは「情報」の重要性は今さら言うまでもない。しかし、こと生活科については、系統学習（知識獲得重視）教科の前提・基礎的部分をなすもの、と捉える必要がある。それは、生活科が、新入児童が学校という新しい生活のなかで自分の居場所を見つけ、新しい環境に主体的・意欲的に「適応」しようとすることを支える教科であることを意味する。学校への適応意欲とは、当然のことと

して、「学習意欲」形成にも結びつく。このように生活科は、新入児童の学校への適応意欲と学習意欲の醸成を強く意識したものである。

生活科の「自分自身とのかかわり」体験

言うまでもなく、生活科の究極的な目標は「自立への基礎を養うこと」である。それは、「自分自身への気付き」がキーポイントである。

「自分自身」を学習対象にする教科は、これまではなかった。ある対象とのかかわりから自分自身を見つめ直す経験は低学年児童にとってもほかでは得難いものである。ここに、上越市立高志小学校の動物飼育の実践例がある。高志小では、活動ごとに「初級・中級・上級」の子ども像を示し、「評価規準」としている⁸⁾。ヒツジの飼育活動に関して、学びの質の変化から次のような「評価規準」を見いだした。

○初級：動物に自分のしたいことをする

飼育を始めたばかりの頃の子どもは「ヒツジよりも自分の思いが中心」である。子どもたちは、自分がこうしたいという思いを中心にヒツジとかかわっていく。しかし、一人一人が意欲的に、その子らしくヒツジとかかわっていることが伝わってくる。従って、この時期のこのような姿も大事にしなければならない。

○中級：動物のことを考え、自分のできることをする

毎日かかわる、雨の日も活動する、えさ集めや掃除などヒツジの生活にかかわる仕事をどの子どももやるようにするなど、これら飼育にかかわる活動を継続的に行うことで子どもの学びに質の変化がみられるようになる。

○上級：動物のしたいことに合わせ、自分のすることを決める

ヒツジとのお別れ会が近づく。手紙、プレゼントなど、お別れ会での自分の思いを伝える方法を考えながら、子どもたちは自分とヒツジと

のかかわりを見つめ直し、ヒツジとの生活を考えるようになった。そして、「メリーとテリーのしたいようにしてあげたい。」という言葉が聞かれる。この言葉は、かつてヒツジに自分のしたいことばかりをしていた子どもたちの学びの質の高まりを示している。

ここには、動物飼育を通して動物のことを考え、自分のことを考えられるようになった子どもの姿をみとることができる。対象とのかかわりを繰り返す中で、少しずつ「自己中心性」を克服していく姿がここにはある。そこには、子どもたちの「自己形成空間」が見える。

総合的な学習の「現実の矛盾」と出会う体験

これまでの教科・領域ではほとんど実現不可能な「学習」として総合的な学習における「現実の矛盾と出会う体験」がある。再び上越市立高志小学校を例に挙げれば、ごみ問題の「評価規準」は次のようになる⁸⁾。

○初級：ごみは臭い・汚い

地域のごみステーション調査の後に書いた作文の記述である。しかしながら、この「実感」がごみ意識の始まりでもあり、息の長い活動を貫く感覚でもある。

○中級：ごみはもったいない

ごみと出会う活動を続ける中で、あちこちでまだ使えそうなものまで捨ててあることがわかり、子どもたちはもったいないという思いを抱くようになった。この思いは、「リサイクル活動」につながっていった。しかし、この段階では、まだ「ゴミを捨てないでほしい。ゴミを減らしてほしい。」という、原因を外部に求める気持ちがみられる。

○上級：ごみを減らしたい

ごみ問題とかかわり、活動を繰り返す中で子どもたちはやがて自分の行動を見つめ直すようになった。「ぼく1人くらいいいやという考えで

はいけないと思うようになった。ぼくは家でもごみをきちんと分別するようになった。そこが、ぼくの変わってきたところです。」というように、自分に意識を向けていくようになっている。自分で何とかしたいと考え、決定し、動き出すようになった。やがて、児童会活動としてリサイクル・エコ委員会と高志の緑を育てる委員会が子どもたちの願いから立ち上がった。

ごみが増え、環境を汚す原因は自分にあったことに気付く体験は貴重である。人間が生活するとは即ち環境を破壊することであったという事実・現実の矛盾に気付くことが「自分の生き方」について考えるチャンスを与えてくれるからである。このようなチャンスの提供は、これまでの学校教育になかった。それは、これまでの各教科の学習が、実際には、細切れの知識獲得に終始し、その先にある「一人の人間として社会の中で生きること」の問題につながらなかったからである。

(2)教師にとっての存在意義

子どもにとっての存在意義を「具体的な子どもの姿」も示しながら述べてきた。それに対し、教師は、生活科・総合的な学習のもつ特性を十分に理解して指導に当たらなければならない。両者のもつ本来的な存在意義を生かすも殺すも、現場教師の理解の在り方と実践的力量にかかっているからである。

「生きる力」育成の中心教科・時間

これまでも述べてきたように、生活科では低学年の子どもたちの対象とのかかわりを通して自分を見つめ直すチャンスが与えられた。また、総合的な学習では、小学校3年生以上の子どもたちが「現実の矛盾」と出会う場が提供された。そこでは、全人的な学力形成が見込まれ、主体的・個別的・集団的な学習が期待できる。さらには、活動や体験の中で、子どもたちが「自ら

育つ」機会，すなわち自己形成空間が作られている。要するに，生活科・総合的な学習は、「生きる力」育成の中心となる教科と時間なのである。現場教師は，このことを意識・自覚して指導に当たらなければならない。そうすることによって，それぞれの学習が両者の存在意義を生かした取り組みになるであろう。

「未来学力」を担う教科・時間

学校教育における教科学習には二つの役割がある。一つは，文化遺産としての科学的知識・技能を次世代に伝達する役割。そこで獲得されたものが「科学的概念」と呼ばれるものである。二つ目には，獲得した知識・技能を使いこなす態度や能力を形成することである。こちらの能力等を「生活的概念」と呼んでいる。両者はいわばメダルの裏表の関係であり，二者択一の問題でもなければ矛盾するものでもない。しかしながら，現状としては科学的概念優位の中で，現実の生活から遊離した「頭でっかち」の子どもが作り出されがちである。そこに，科学的概念の短所を補う生活的概念形成の場の導入が必要であった。学校教育の中にもっと生活的概念を形成する機会を取り入れ，子どもたちの具体的に，それだけに主体的な学習の機会を持ち込もうとしたのが生活科・総合的な学習である⁹⁾。

およそ，子どもの具体的な活動や体験には，おとなの考える「教科枠」など存在しない。このような子どもの活動や体験を中心にした学習を導入したということは，「教科孤立主義の打破」や「家庭と学校の共生教科としての生活・総合」という意味があると考えられる。そこでは，生活的概念と科学的概念の融合，書き言葉と話し言葉の連結が意図され，最終的には「未来学力」形成の担い手としての生活科・総合的な学習の存在意義が見えてくる。「未来学力」とは，どうしても15歳学力・18歳学力の受験学力

にこだわりすぎてしまう現状に対して，60歳学力・80歳学力をも視野に入れた「学校教育以後」を強く意識した学力のことである。

表現力の伸長—どれも「正しい」答え

学校の研究課題もしくは教育目標として，「子どもに表現力を付ける」ことを掲げている学校が多い。その内実は，表現技能の獲得・自己表現できる積極性の形成であることが多い。そのとき，具体的な方法としてもっとも有効なのが，生活科や総合的な学習のなかで表現力育成に取り組むことではないだろうか。なぜなら，他教科と違って，生活科・総合的な学習では「たった一つの正しい答え」などはあり得ないからである。子どもが発表するのに「間違う」心配がない教科・時間なのである。しかも，発表する材料は，今行なってきたばかりの体験や活動である。この条件は，子どもの表現力を伸ばすのに持ってこいのシチュエーションではないか。

これもやはり，子どもの主体的な学習の確保に大きくかかわっている。これまでの学校教育では，教室は正しい答えを発表するところ，正しい答えを教えてもらうところとして，子どもたちに重くのしかかっていた。ここに，『教室はまちがうところだ』という絵本がある¹⁰⁾。教室で手を挙げて答えることの重圧を著者は次のように描いている。

「いつも正しくまちがいのない／答えをしなくちゃなんと思っ／そういうとこだと思っ／まちがうことがこわくてこわくて／手もあげないで小さくなって／だまりこくって時間がすぎる」(p.6.)

これでは，表現力の伸長など望めない。

教師の実践的力量形成への貢献

生活科・総合的な学習は，方向目標を中心とした教科である。到達目標に対する方向目標とは，子どもの学び・育ち・成長の方向性を示す

教育目標である。「自立への基礎」が養われているかどうかについては当然測定不可能である。私たちにできることは、子どもが「自立の基礎」を養う方向に育っているかどうかの見極めである。子ども一人一人の育ちの方向を意識し、確かめながら学習や活動を仕組んでいくことである。これは教師にとって「子ども理解」の力量形成の絶好のチャンスである。それは、子どもの遊びや主体的な活動の中に「学び」を見いだし説明できる力量を形成するチャンスであることを意味する。そのための教員研修あるいは実践研究の方法は「羅生門的アプローチ」がふさわしい。この「羅生門的アプローチ」とは、子どものあらゆる情報を評価手段と考え、各教員からの様々な視点・角度による情報を集約し、子どもの育ちを「全体として（wholistick に）」見るという手法である¹¹⁾。つまり、生活科や総合的な学習の研修では、教師の授業の進め方よりも具体的な子どもの姿を出し合って、そこに見られた子どもの行動の意味や子どもの中に何が育っているのかについて話し合ってほしい。見取りの力量とは子ども理解の力量であり、教師の実践的力量に直結する。教師が子ども理解の力量を増大させることは、現在の我が国学校教育の最重要課題のひとつである、生活科や総合的な学習の「評価」の妥当性・信頼性を大幅に増すことにつながる。

おわりに―教師をめざす者の言葉

おわりに当たって、私の「生活科指導法」を受講した大学3年生の文章を紹介しよう。生活科・総合的な学習の存在意義を「直感的に」つかんでいると思われるからである。¹²⁾

「教師が教壇に立つて行う授業形式では学習が一方的であり、限界がある。しかし、子ども

を主体として、子どもの気付きを大切にすることによって、常に学びの場や機会が提供されている。教師は最初にきっかけを与え、後はサポートにまわるという形式にとっても魅力を感じた。『授業は教科書通り』という今までの私の概念を打ち破り、『児童を信じて学習を進める』という考え方を今回の実習に生かしたい。」

注

- 1) 我が国の学校教育の現状については、拙稿「生活科教師の今日的課題 - 「子ども理解」の在り方を中心に - 」(愛知教育大学生活科教育講座『生活科・総合的学習研究 第2号』<2004>) pp. 1-2. 参照。
- 2) 佐伯正一「『本当の学力』について」(『児童心理 1982年7月号』<金子書房>) pp.30-32.
- 3) 詳細は、同上稿 pp.32-33.
- 4) 新潟県教育委員会義務教育課HP参照。
- 5) 文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(C) (2) 課題番号15530578
- 6) 高橋勝『子どもの自己形成空間 教育哲学的アプローチ』(川島書店 1992) pp.1-21.
- 7) 新潟県上越市立高志小学校平成16年度2年3組(担任 加納雅義教諭)
- 8) 新潟県上越市立高志小学校『超研究開発 脱ピラミッド』(2002) pp.89-98.
- 9) 拙著『生活科の新生を求めて～幼小連携から総合的な学習まで～』(日本文教出版 2003) pp.142-144.
- 10) 蒔田晋治・作、長谷川知子・絵『教室はまちがうところだ』(子どもの未来社 2004)
- 11) 拙稿「生活科教師の今日的課題」p.8.
- 12) 拙稿「大学における生活科授業の在り方について」(日本生活科・総合的学習教育学会 第13回全国大会自由研究発表資料) p.9.