

子どもの全人的理解にもとづく生活科実践研究

- 研究手法と研修の在り方への提案 -

上越教育大学 木村吉彦

はじめに

私が、剣野小学校とかかわりを持ち始めて3年目になる。この間、私は、生活科や総合的な学習にとっては「子ども理解」こそが、学習の α であり、 Ω であることを強調し続けてきた。本稿は、なぜそう言えるのか、そして、この考え方にもとづけば校内研修の在り方はどうなるのかについて、改めて理論化を試みるものである。主として生活科を念頭に置いての論考であるが、総合的な学習の指導についても当てはまるものと考えている。

本稿は、まず生活科の教科特性を明らかにする中で、子どもの全人的理解の必然性を明らかにする。次に、これまでの教育実践研究の実情とその限界を述べ、その前提のもとで「羅生門的アプローチ」という教育実践研究の手法と校内研修の在り方を提案する。その際には、従来の「仮説検証型」研究と軌を一にするとされる「工学的アプローチ」についても紹介し、比較しながら論じ、決して二者択一の発想でとらえてはならないことも付加する。最後に、剣野小学校と私との3年間を振り返り、先生方の変容を跡付け、意味付けることで、これまでの先生方のご厚意に応えたい。

1. これまでの教育実践研究と子ども理解

(1) 子どもの全人的理解の必然性

- 生活科の教科特性と子ども理解 -

生活科は、我が国における教科観の転換を迫る新教科であった。なぜなら、生活科以

前の教科とは、何らかの学問的な背景つまり人類の知的遺産が前提にあり、その知識内容を年齢段階に応じて配列したものである。理科であれば、物理学・化学・生物学・地学といった学問がもとになっており、国語であれば、国文学・国語学といった学問が教科の裏付けとなって成り立っている。従来教科学習で行われる教育活動は、教師の役割としては知識・技能の伝達が中心であり、子どもの課題は知識の習得と復元が中心となる。人類の知的遺産としての「科学的知識」がすでに「既成事実」として存在するからである。教師が従来教科の学習を進める上では、「この子の国語能力は?」「算数の力?」という問いのもとに子ども理解を行い、「国語の力」「算数の力」をそれぞれの教科で付けさせればよかった、と言える。それは、子どもからすれば、「教科ごとの部分的な学力」であるし、教師からすれば、「部分的な子ども理解」による学習指導でも教育は可能であった。もちろん、これは従来教科学習を成り立たせる必要最低限の教育活動であって、十分条件を満たすものではあり得ない。また、すべての学校教師がこのような発想のもとに従来教科学習を進めてきたとも思っていない。可能態としての学力観・子ども理解のことを述べたのである。

ここであえて確認しておきたいことは、人類の知的遺産を後世に伝えるという教育の役割の重要性は疑う余地がない、ということである。従来教科の存在意義は現在もいささかの揺るぎもない。

以上のような従来教科の特性および学習可

柏崎市立剣野小学校公開研究会('06.10.26.)紀要
能態に対して、生活科は、従来教科のような
学問的裏付けがない。学習は学習指導要領に
記載されたねらいと内容にもとづいてはいる
が、実際には、目の前の子どもが何に興味・
関心をもっているか、どんな活動を望んでい
るのか、といった「子どもの事実」から始め
ざるを得ない。子どもの興味・関心や願いに
基づいた活動を実体験させることによって、
生活科の学習が始まるのである。このような、
「活動や体験を通す」という、生活科の教科
特性の中に全人的学力観を必然的なものにす
る要素が含まれている。

ここで言う「体験」とは、人が生きる主
体者として、自分を取り巻く環境や対象と密
接にかかわり、自らの諸感覚や行動を通して
これと受け答え合ったり、作用し合ったり、
影響し合ったりして、何らかの自己変革（又
は、自己更新）を可能にすることである。つ
まり、「体験」とは、自分の身の回りにある
人・もの・こととの実感的な相互作用による
自己変革の過程を言う。生活環境や生活様式
の変化により、間接体験に偏りがちな現代の
子どもたちにとって「活動や体験を通して学
ぶこと」の必要を訴えているのが生活科であ
る¹⁾。

さらに言えば、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。中村雄二郎によ
れば、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かがかりつつ、
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²⁾

ここに、私は、経験のもとになる体験を通
して学ぶ生活科学習が、子どもの全人的な理
解にもとづいて展開される必然性を見いだ
す。さらに、経験が経験となるのは、中村に
よれば、「私たちがなにかの出来事に出会い、
自分で、自分の^{からだ} 軀で、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。つまり、経験のもとになる
体験には必然的に「自分とのかかわり」が
つきまとう。逆に言えば、生活科の学習指導
は「自分とのかかわり」が確保されなくては、
その活動が体験にも経験にも結びつかないとい
うことである。中村によれば、経験を経験
たらしめる第一の要素であり出発点は、「自
分であるいは能動的に」である³⁾。ここで
重要なことは、生活科の従来教科になかった
もう一つの教科特性「自分自身を学習の対象
とする」ということとの関連である。この「自
分」を第一に考えざるを得ない生活科におい
ては、教師は子ども一人一人の「自分」その
ものを理解しなくてはならない。ここに、「全
人的な子ども理解」が求められるもうひとつ
の必然性がある。

このように、生活科では、子どもを全人的
に理解しようとする教師の姿勢と子どもが身
に付けた力のすべてを学力と見なす「全人的
学力観」のもとでの学習指導が求められる⁴⁾。

具体的には、子どもの遊ぶ姿や自発活動の
姿からその学びや育ちを特定する試みが行わ
れなければならない。子どもが遊びや活動に
没頭している姿から、子どもの「体験世界」
を想像・予測し、子どもの内面に育っている
もの（＝学び）を洞察し、推測する作業が求
められる。このことは、多くの教師にとって
容易なことではないと思われる。子どもの体
験世界を理解し、「内面の育ち」を読みとる
ための、教育実践研究の手法とはどういうも
のであろうか。

(2)「仮説検証型」研究の限界

「全人的学力観」を実効あるものにするためには、従来多くの学校が採用している「仮説検証型」実践研究では限界があると思われる。なぜなら、「仮説検証型」研究では、はじめから子どもを見る窓口が狭く限定されている。つまり、立てた仮説（～すれば、…であろう）という窓からのみ子どもを見ることに終始してしまいがちである。そのはてには、「仮説」にとって都合のよいデータのみを採用することで、めでたく「検証」されたとする「^{うさんくさ}胡散臭い」「予定調和的な」報告書をよく目にする。「仮説検証型」研究では結論が先にあるので、どうしても結論に該当する事例（姿）のみの収集になりがちである。また、窓口を最初から絞って、目標を細分化して子どもを見るわけであるから、子どもの全体像の理解にはなかなか意識が向かない。また、「はじめに教師の働きかけあり」の性格が強く（「～すれば」が先に来るので）、ややもすると子ども不在の教育実践研究に陥る危険も感じられる。これでは、教師自身の力量形成にも貢献できたとは考えられず、ましてやその成果が子どもの学習や成長に生かされる実践研究であるか疑問をもたざるを得ない。

一方、ある特定の目的のために限定的な学力形成のために実践研究を行う場合に適していると思われる「工学的アプローチ」という研究手法がある。この後に、「羅生門的アプローチ」との対比の上で有効性と限界について詳しく述べたい。これらの研究手法は、二者択一のものではない。ここでは、生活科や総合的な学習のような子どもの「全人的理解」を前提とした学習活動における研究手法として、「仮説検証型」や「工学的アプローチ」は、子ども理解の窓口を最初から限定するが故にふさわしくないのではないか、という指摘にとどめておこう。

2．生活科実践研究手法としての

「羅生門的アプローチ」

子どもを様々な角度・視点から多角的・多面的に理解しようとする「羅生門的アプローチ」（「羅生門的接近」と呼ばれることもある）が、生活科・総合的な学習の研究手法としてふさわしいと私は考える。この「羅生門的アプローチ」とは、一見風変わりなネーミングのように思えるが、これは、アメリカ・イリノイ大学のアトキンが、黒澤明監督の映画「羅生門」を観て思いついた名称であるという。映画の中の羅生門は一つしかないわけだが、前から見たときの見え方、後ろに回って見たときの姿、上に登って下を覗いたときに見える見え方等々、観る場所や角度によってその姿が異なっている。これが、同じ教育現象あるいは同じ子どもの姿であっても、見る者の立ち位置や見る角度、見る視点等によって見え方が異なることを象徴している。

「羅生門的アプローチ」の内容をさらに詳しく説明しよう。

「羅生門的アプローチ」とは、一般目標（方向目標）を設定し、個々具体的で特殊な目標を設定せずに、直ちに一般目標を実現するための教育活動を実践する。そして次に、この教育活動によって「学習者に何が引き起こされたか、そのすべての結果が、できる限り多様な視点から、できる限り詳しく叙述される。この記述は、先の一般的目標に関わる側面の記述に限定されない、という点が重要である。次に、その記述にもとづいて、一般的目標がどこまで実現されたかの判断が下され、カリキュラム開発へのフィードバックが行われる」⁵⁾。

このように、「羅生門的アプローチ」は、一般目標（方向目標）を定めるだけで、そこで繰り広げられた実践を可能な限り多様な視点から、可能な限り詳しく記述し、その記録をもとに、一般目標（方向目標）がどこまで実現されたかを包括的に判断し、次の教授・学習過程に生かそうとするやり方である。そ

柏崎市立剣野小学校公開研究会('06.10.26.)紀要の意味で、「羅生門的アプローチ」は全体論的（wholistic）なアプローチでもある⁵⁾。

また、このような考え方と手法にもとづけば、「研修」においては、ある子どもに関する可能な限りの情報が各教員から提供され、その情報についての見解を出し合って、その子どもの総合的な「子ども理解」が議論の中心に据えられることになる。このような「研修」では、情報収集と情報に基づく子ども理解のありようが話し合われることになる。そのことを通して、教師の子ども理解の力量が形成されると期待できる。

一方、「羅生門的アプローチ」に対して「工学的アプローチ」というカリキュラム開発の手法がある。これは、先に述べた「仮説検証型」実践研究に通じるものである。なぜなら、そこでは一般目標がより具体的な特殊目標に分節化され、いわゆる「行動的目標」が設定される。この行動的目標にふさわしい教材や方法が選択・作成され、これらの教材を用いた教育活動が試みられる。その成果は、テスト等による測定可能な方法で特殊目標に照らした評価が行われる⁵⁾。はっきりした「到達目標」が特定されている場合は、このようなやり方も有効であると考えられる。先に述べた事柄で言えば、従来教科のある特定の知識・技能の習得が特殊目標として設定された場合には、「工学的アプローチ」は、的確・適切な研究方法と言える。「この教科のこの知識を習得させるには、このような教材を用いてこのような教授方法を駆使すれば、確実に子どもの身に付くであろう」という「仮説検証」は成り立つのである。

要は、実践研究の方法論について「羅生門的アプローチ」「工学的アプローチ」の二通りのやり方が考えられ、自分たちの研究テーマにとってはどちらがよりふさわしいのか、あるいは、混在させることが可能なのかについて検討する必要がある、ということである。ここでは、一般目標・方向目標を中心に学習

が展開される生活科や総合的な学習にあっては、従来の「仮説検証型 工学的アプローチ」よりも「羅生門的アプローチ」による実践研究の方法とその考え方にもとづく研修の方を提案したい、ということである。

3．何のための授業研究か

そもそも、授業研究つまり教育実践研究は何のためにあるのか。それは、言うまでもなく教師の力量形成のためである。教師の力量とは何かを改めて問えば、それは「子どもを育てる力」のことである。そう考えると、子どもの実際の具体的な姿から「子どもが育ったかどうか」を見極めることで、教師の働きかけの妥当性・適切性を推し量るしかない。従って、子どもの具体的な姿を真正面から取り上げ、その「育ち」や「学び」について教師同士の意見交換を行い、「子ども理解」の力量形成を図ることが教育実践研究の本来の在り方であろう。この子ども理解を多様に多角的に行った上で、カリキュラム開発に生かそうというのが「羅生門的アプローチ」の趣旨であった。

ややもすると、教師の力量形成が自己目的化し、教師の働きかけの妥当性のみが問題にされるとき、「子ども不在の教育実践研究」になりかねない。子どもの具体的な姿を通さずに、単にテストの点数のみによって教師の力量が判断されるようなことがあってはならない。「工学的アプローチ」や「仮説検証型」教育実践研究が具体的で直接的な教育目標を課題にするだけに「子ども不在」とならないように、私たちは肝に銘じなくてはならない。

子どもを全人的にに理解すること、それは、教師のねらい（付けたい力）とのすりあわせにもとづく理解＜評価規準にもとづく評価＞、一人ひとりの子どもの以前の姿とのすりあわせにもとづく理解＜個人内評価＞、今日の姿の可能な限り多面的な情報にもとづく理解＜多様な評価材にもとづく評価＞、こ

柏崎市立剣野小学校公開研究会('06.10.26.)紀要
れら3つの子ども理解を総合して子どもの
「育ち」の方向性を確かめながら理解することである。生活科や総合的な学習においては、
はもちろん、
が特に重要であると私は
考えている。結論はやはり「はじめに子ども
理解あり」である⁶⁾。

ここで、すでに「羅生門的アプローチ」にもとづいて研修を行っている上越市立高志小学校の先生方の言葉を紹介しよう⁷⁾。

「子供の学ぶ姿が見えるようになると、教師は、どうすればよりよい学びをつくり出すことができるかを考えるようになる。そのために自分は、何をすればよいのかを考える。子供が学ぶためには、何が必要か、明らかになっていく。」

4. 剣野小・生活科研究のあゆみ

(1)研究は「仮説検証型」からスタート

剣野小学校の生活科実践研究の初年度においては、研究手法としては「仮説検証型」、研究テーマは「知的な気づきを促す支援の工夫」であった。研究協力者1年目の私は、「仮説検証型」実践研究の限界と「羅生門的アプローチ」の提案、そして「子どもの姿を出し合って語り合うことの重要性」を強調することに終始した。また、「知的な気づき」に意識を向けすぎると「教え込みの生活科」になりかねないという警告を発した。私としては、正直に言えば、剣野小の生活科実践に、教師主導の生活科学習の傾向を感じ取っていた。

「はじめに子ども理解あり」の授業協議会を実現するために、初年度最終回となった2月の校内研究会（「新1年生と遊ぼう」という单元）では、2～4人の1年生の遊びグループごとに担当を決めて、そのグループの子どもたちの見取り記録をとって、それをもとに事後検討会を行うことができた。

(2)評価規準にもとづく見取りと

生活科の全国的動向

2年目は、見取り方の具体的なトレーニング

の段階に入っていると私は思う。指導案と評価規準の書き方を、国立教育政策研究所教育課程研究センター『評価規準の作成，評価方法の工夫改善のための参考資料（小学校）』をもとに研修した。また公開授業後の協議会の持ち方も、子どもの姿をもとにした話し合いが主流になってきた。同時に、グループごとのディスカッション（いわゆるワークショップ形式）が取り入れられ、各教員が必ず何らかの発言をし、グループごとの話し合い結果が報告されるようになった。

一方、私が文部科学省の研究指定校についての情報と省内ワーキンググループの話し合い結果を容易に入手できる立場にあったことから、全国の生活科実践の動向と課題を提起することができた。先生方とのやりとりの中で、「知的な気づき」という言い方を使わずに、「対象への気づき」と「自分自身への気づき」をこれからの生活科実践では大切にしようとして提案した。11月の中間発表でも同様の趣旨のミニ講演を行った。

(3)「自分自身への気づき」をキーワードに

3年目になり、剣野小の生活科研究もまさに佳境に入っている。「子どもの願い実現」と「自分自身への気づき」を大切に生活科実践が実を結ぼうとしている。とりわけ「自分自身への気づき」を促すという、生活科の中心課題への焦点化がなされ、その典型事例として賞賛に値する授業が6月5日の柳澤実践「ぐんぐん育て わたしの夏野菜」であった。それは、「児童が自分の育てている野菜になりきって自分へ手紙を書き、これまでの自分の世話の仕方を振り返る」という実践であった。そこには、野菜とまさに正対し、真剣に野菜を見つめながら自分のことを振り返り、そこでの気づきを作文シートに書き留めてゆく子どもの姿があった。担任も含め、あんな真剣な子どもの姿を見たのは初めてであったという感想が多く寄せられた。2年生児童が、自分というものを野菜という対象を

柏崎市立剣野小学校公開研究会('06.10.26.)紀要
通してここまで真摯に受け止められる力があることに剣野小の先生方は驚き、「自分」との対話の重要性和有効性を目の当たりにしたのであった。子ども自身が対象と心ゆくまでかわり、愛着をもつことで、やがて自分への考察・気づきにまで進化することを先生方は確信したのではないだろうか。

研究会当日も、子どもの真剣な対象や自分とのかかわりが見られることを期待し、剣野小の3年間の振り返りとしてたい。

おわりに - 学校教育の変革のために

生活科・総合的な学習の課題を敷衍させてゆくと、学校教育全体の課題が見えてくる。本文の中で、「はじめに子どもあり」の発想が重要であることを強調してきたが、その「子ども」というものをどう理解するのか、これまでの理解の仕方に問題はなかったのかという「子ども理解の質」が、今、ますます問われている。文字通り「子どもが学校の主人公」を実現すべく、剣野小の3年間のあゆみを参会者と共に意味付け、価値付けながら、子ども理解の在り方について考え続けたい。

国際セミナー報告書』(昭和50年2月)
「第4章 カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」pp.49-50.

6) 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・総合的な学習研究 第2号』<2004.3.>所収) p.8.

7) 新潟県上越市立高志小学校『超研究開発』p.17.

注

1) 布谷光俊「直接体験と間接体験」(中野・谷川・無藤編集『生活科事典』東京書籍1996 所収) pp.222-223.

2) 中村雄二郎『哲学の現在』岩波書店1977 p.120.

3) 同上書 p.122.

4) 「全人的学力観」の詳細は、拙稿「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 - 」『せいかつか&そうごう 第12号』<2005.3.>pp.36-43 参照。

5) 文部省大臣官房調査統計課『カリキュラム開発の課題 カリキュラム開発に関する

柏崎市立剣野小学校公開研究会('06.10.26.)紀要

子どもの全人的理解に基づく生活科の研究
～ 研究手法と研修の在り方への提案～