

体験がもたらす「知」

- 生活科の教科特性と体験を通して学ぶ意味 -

木村吉彦*

(平成19年10月15日受理)

要 旨

小論において示された生活科の教科特性は次の3点である。

教科の学問的背景をもたないこと。

学習者自身を学習対象とすること。

体験や活動を通すことによって学習が成り立つこと。

また、生活科における体験が価値あるものとして機能し、価値ある「知」をもたらすための条件と学習指導上の留意点についても、次の3点が明らかになった。

生活科の体験は能動的・主体的なものでなければならない。それによって達成感を伴った生きる自信を子どもの内面に育てることができる。そのためには、子どもにとって活動や体験の目的が明確でなくてはならない。

生活科の体験は諸感覚や身体をフルに用いたものでなければならない。それによって実感や納得を伴う学習が確保できる。しかし、身体性の強い活動であるだけに個別的・特殊な「知」になりやすい。一人一人の気付きをクラス全員の気付きにまで高めるような手だてが必要である。また、教師は、個別の経験知と客観的な科学知との往復運動が可能な学習活動を展開しなくてはならない。

生活科学習の中にグループによる体験活動を仕組むことによって社会性・協調性をはぐくむことができる。特に、活動のプロセスを重視する「協働学習」を取り入れることで、子ども同士の思考力を高めたり、コミュニケーション能力を高めるグループ活動にできる。

KEY WORDS

Life Environment Studies 生活科, Personal Experience 体験, Awareness and Understanding 「知」

1 はじめに - 生活科の教科特性と本稿の課題 -

生活科には、従来教科になかった3つの教科特性がある。それは、教科の学問的背景をもたないこと、学習者自身を学習対象とすること、体験や活動を通すことによって学習が成り立つこと、の3つである。まず初めに、これらの教科特性を概観しよう。

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。たとえば、理科は物理学・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いる。そこ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。もちろん、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はない。従来教科の存在意義は現在もいささかの揺るぎもない。それに対して、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基づいてはいるが、実際には、目の前の子どもたちが何に興味・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「子どもの実態・事実」から始めざるを得ない。そこでは、子どもの全人的な理解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¹⁾。このような、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。

従来教科にはなかった生活科の教科特性の第2番目は、「自分自身」を学習対象とするということである。

でも述べたように、学問的背景のもとに成り立つ従来教科では、子どもの外にある課題を内に取り込むこと(「習得すること」)が主たる学習活動であり、自分の内面そのものを見つめるという学習はほとん

* 幼児教育講座

どなかった。生活科においては、自然事象や社会事象と自分とのかかわりの中で得られた「対象への気付き」があり、さらには「自分自身への気付き」が最終的に目指される。「自分自身への気付き」とは、より具体的に言えば、「わかるようになったばく・わたし」への気付き・「できるようになったばく・わたし」への気付きである。この気付きが子ども一人一人の自己肯定感を生み、「生きる自信」を生み出す。この生きる自信は自立への基礎、つまりは「独り立ち」するための基礎になるものであるし、どんなに「変化の激しい社会」にあっても主体的に「生きる力」の源となるものである。

生活科の教科特性の第3は、学習の方法の問題である。学問的背景のある従来教科のように教科書を中心にして学習が展開されるのではなく、活動や体験を通してから学習が始まることである。活動や体験の中で得られた気付きや認識の芽のことを、筆者は経験知・生活知・主観知と呼ぶ。それに対して、人類の知的遺産として既に確立し、従来教科の学問的背景となっている知識を科学知・客観知と名付ける。生活科における学習指導要領改訂の課題の一つに「気付きの質を高める」ことが挙げられている昨今、筆者は、これら2種類の知の往復運動が大切であり、特に生活科にあっては、主観的であっても「自分自身の力で見つけた知」＝「体験によって得られた知」が大きな意味を持つと考えている。なぜなら、それは、子どもにとって学ぶ必然性のある学習の機会が提供されることを意味するからである。教師は、子どもが自分で見つけたこと・自分なりに気付いたことを自分自身の興味・関心に従って、その理解を広げたり深めたりするチャンスを与えることができる。これは、従来教科学習のように、一方的に既存の知識を教えられ、習得・復元を求められる学習によってでは得ることが困難な学習の在り方である。「生きる力」の最も重要な要素の一つと思われる「自ら学び、自ら考える力」育成にとって必要不可欠な学習機会がここにある。学習の在り方が「習得型」「活用法」「探究型」と3分類されて語られることの多い今、生活科が「活用法」「探究型」学習を担う重要な教科であることの根拠がここにある²⁾。

以上、生活科の3つの教科特性を踏まえ、小論の課題は、活動や体験を通して得られるひと・もの・ことなどの対象に関する「知」、さらには自分自身についてもたらされる「知」の持つ意味を明らかにし、生活科学習の本質的な意義を明らかにしようとするものである。文字や数字という抽象的な記号を用いた学習(座学学習)との違いを強く意識しつつ、からだを通して学ぶことの意味を探ろうとするものである。

また、追究の方法としては、筆者の大学における教育実践の場において学生たちとの討論を経て得られた知見を、いくつかの文献によって意味付けするという手法をとる。従って小論は、筆者自身の大学における生活科にかかわる教育実践と実際の小学校現場における生活科学習指導を結びつけようとする試みでもある。

2 生活科教育の現状と課題

本論に入る前に、小論の課題が生活科教育実践の現状や課題に対してどのように意味付けられるかをまず明らかにしたい。

寺尾慎一は、次期指導要領改訂のための審議をしている中教審教育課程部会でとりまとめられた資料「現行の学習指導要領の成果と課題、見直しに関する意見について」を取り上げ、次のように述べている³⁾。

そこでは、「具体的な活動や体験を通して、身近な人や社会、自然とのかかわりなどについて気付くことができる」「発表したり表現したりする活動自体はできている」「みんなで一つのことをする楽しさを知り、協力することができている」「動物を飼ったり、植物を育てたりするなど生き物に親しむことができている」といった成果の例が挙げられている。他方で、課題としては、「児童が活動の途中でいろいろな気付きをしているはずであるが、それを意図的・計画的に取り上げる指導が不十分である」「児童の気付きの質を高めることに課題が見られる」「表現する過程の中で児童に考えさせる力を育成することを目指した指導が十分でない」「生活科がパターン化され、地域や児童の実態に応じ、2年間を見通した計画になっていない」「児童の思いや願いを生かし切れない授業が見られる」などの例が挙げられている。

以上のような成果と課題をふまえ、寺尾は生涯学習の基礎基本を培うために生活科に対して4つの提言を行っている。すなわち、「体験の方法化」「自己意識と他者意識の育成」「理科学習内容不足批判への反論」「総合的・関連的な指導の一層の充実」である⁴⁾。筆者はその第1番目の提言に注目したい。寺尾は、次のように述べる⁵⁾。

体験や活動が目標であり内容であるという面ばかりが強調されると、生活科でする活動が体験主義・活動主義の様相を呈してしまい、そこからの脱皮や飛躍が難しくなる。最初は体験主義・活動主義と見えるような様相があってもいいが、幾度か繰り返す中で、次第に子どもたちの興味関心を焦点化して深めたり、より

高次なものに高めたりしていくためには、そうした体験や活動からさらなる知識や技能を得ていくための方法がより明確に示されるべきであろう。

小論は、ここで寺尾が言うところの、活動や体験によって得られる知識や技能は、そもそもどういう性質のものなのか、また、それは従来教科によってもたらされる知識等とどのように違うものなのかを明らかにし、これからの生活科の学習指導への指針を見いだす手がかりにしようとするものである。

3 体験を通して得られる「知」

「体験を通して学ぶこと」にはどのような意味があるのか。従来教科を前提とした知識観に慣らされた日本人の知識観は、生活科という教科の登場によって見直しが迫られているのではないか。この2つが筆者の問題意識である。どちらも、生活科の教科特性や学習指導の在り方に直結する問題である。

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応え合ったり、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ひと・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⁶⁾。

一方、「知」とは、テスト等による測定可能な知識はもちろんのこと、人が環境や対象と直接かかわって得られた気付きや実感的な手応え、工夫、行動の処し方や知恵、要領、コツなどの獲得が含まれ、およそ「知的と思われる要素」を含んだ人間の「思考」の総体、としたい。

筆者は、ここ数年来、教科専門科目「生活」において大学生にグループで「学校探検」をしてもらい、その体験をもとに「体験を通して学ぶ意味と限界」についてディスカッションをしている。これから、このディスカッションを通して得られた知見をまとめ、その意味を追究していく。

3.1 「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、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、子どもや学生が「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のかかわりつつ、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⁷⁾。ここに、筆者は、経験のもとになる体験を通して学ぶ生活科学学習が、子どもの全人的な理解に基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「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⁸⁾」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⁹⁾」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」がつきまとうことを意味する。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。中村雄二郎によれば、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¹⁰⁾。

3.2 「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付きについての「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。子どもにとって必然性の感じられる学習の提供の可能性は、ここに由来していると考えられる。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} 軀で」の意味を改めて示せば、それは、「抽象的あるいは観念的ではなく、身を以て、身体をそなえた主体として¹¹⁾」ということになる。

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。実は、ここに生活科が提起した「知」への問い直しがあると筆者は考えている。

3.3 経験知と生活科学習

ここで、経験知について改めて検討したい。

3.3.1 教科学習と主体性

経験知とは生活知とも言い換えることができる。科学知（従来教科がその背景にもつ学問的に確立されたと見なされている客観的な知識）との対比で考えてみよう。

これまでの我が国の学校教育では（従来教科の知識観では、と言ってもよい）、他人が決めた「必要な知識・重要な知識」（科学知）を伝達・習得・復元することに、主として精力が注がれてきた。背景に諸学問の体系を有する従来教科では、科学的・客観的と見なされる知識が「既成事実」としてあり、それらの知識が学習者の発達段階に即して配列されてある。従って、そこには、子どもの個別的な状況の如何にかかわらず「正しい知識」が厳然としてある。それらを、正確に伝達するのが教師の仕事であり、習得・復元するのが学習者（子ども）の仕事である。ここに、伝統的な「教える者 教えられる者」という教育関係が成り立ち、この前提のもとに百年以上ものあいだ我が国の学校教育が営まれてきた。そこでは、できる限り正確で、かつできる限り多くの知識の獲得が期待される。もちろん、先にも述べたように、学校教育あるいは教科の重要な役割の一つが、人類の文化遺産を次世代に正しく伝えることにあることはまちがいない。

一方、学校教育や教科のもう一つの役割は、獲得した知識・技能を使いこなせる力の育成である。これは、知識の量よりも、いわば知識の質にかかわる問題である。ここで子どもたちに期待されるのは、単なる暗記力や復元力ではなく、意欲も含めた問題発見及び問題解決の能力である。教科学習をめぐる二つの役割の問題は、「知識・技能の獲得」か、「意欲・態度あるいは問題解決能力の育成」かという二者択一の問題ではない。それは、「知識・技能」が一人一人の主体性と結びついて、いかに「意欲や問題解決力」に高まるのか、という問題である。ここに、「体験」を通して学ぶことが、主体性と結びつき易いという事実が意味をもってくる¹²⁾。

3.3.2 生活科が大事にする「知」

生活科が大事にする「知」は、子どもが日常生活において課題を解決することで得られた知であり、子ども自身が主体的に対象にかかわって得た知である。それは、自分の主体（観）的な判断に基づく「自分にとって必要・重要な知識」である。「わたしのヤギ飼育」「ぼくの野菜栽培」についての知識である。先に述べた、経験を経験たらしめる要素の一つである「抵抗物をうけとめながら」の具体的な内容は、これに相当する。やはり中村によれば、「抵抗物をうけとめながら」とは、「環境や状況に簡単に順応して、いわば現実の上を滑っていくのではなく、現実が私たちへの反作用としてもたらす抵抗を、私たちを鍛えるための、また現実への接近のためのなによりのよすが¹³⁾」とすることを意味している。ヤギや野菜に働きかけ、かつ働き返されながら活動や体験を繰り返す意味がここにある。

改めて述べるが、私は科学知を軽視してもよいなどと言うつもりは全くない。それはそれとして、普遍的な知には至っていないかも知れないが、「主観的な知」「自分の実感に基づく知」の存在を認め、（とりわけ低学年児童にとっての）その意義を認めよう、と言いたいのである。更に言えば、この経験知（生活知）のなかに科学知の萌芽を見出すことこそが生活科にとって重要である。「主観的な知」と「客観的な知」の往復運動が、今求められている。日常の飼育活動の中で得られた「ヤギの好きなもの」についての「主観的な知」をもとにして、子どもは興味・関心の幅を広げ、図鑑という「客観的な知」の宝庫を探ることで、ヤギ飼育についての知識あるいは知見とすら言えるレベルのものにまで自分の気付きや知識の質を高めることができる。ここに、体験を通して学ぶことによって、子どもに「探究型学習」がもたらされている具体的な姿がある。もちろん、このプロセスにおいて教師の適切な支援（励ましの言葉や図鑑の用意等）があってはじめて子どもの「気付きの質の高まり」が実現する。キュウリのうどん粉病について、おばあちゃんの経験からその予防策を知った子どもが、野菜の絵本や図鑑をひもとくことで他の病気のことを知り、その予防策を知る。そこには、植物病理の最新の知見が載っている。それもこれも、自分の日常の中の「自分にとって

必要な知識」から出発している。ぼくのキュウリさんを病気から守りたいという「自分の主体的・主観的な必要」のために、科学的知識は必要である。だから、「経験（生活）知＝主観知」も「科学知＝客観知」もともに必要で重要なのである。

無藤隆は、この間の主観的な知から客観的な知への質の変化と高まりを次のように述べている¹⁴⁾。

（生活の中で何かに気付くこと）それは、当初は、十分意識化されない個別の知識にとどまるが、それらを元にして、実際の生活的な課題で工夫することにより、生活の中でいろいろなことができるようになっていく。そこからさらに、気付きのサイクルが再び始まる。一方、個別の知識は、振り返られ、つなげられ、まとめられていくことにより、その知識が概念化されていく。つまり、より意識化されると同時に、体系化され、さらに抽象化されていく。

無藤は、これら個別の知識の高まりが3年次以降の理科・社会科につながることも指摘している。

自分の日常生活の中で、自分にとって必要な知識とは何かを自分自身で判断して、自分自身のものとしていくことの大切さを日本人に知らせることが、生活科導入の主眼の一つであったと筆者は思う。クリエイティブな日本人を育てるには、「知」とは本来個性的・個別的なものであるという知識観への転換が必要である¹⁵⁾。自分の趣味についての知識について考えてみれば、知識が本来的に個性的・個別的であることは容易に理解できる。自分の好きなミュージシャンや好きなスポーツ選手の情報・知識は、テストされるから暗記しているのではない。興味・関心の強さ＝主観的な思い入れの故に、知らず知らずのうちに、覚えてしまっているのである。

3.3.3 主体的な学習内容の吟味

私たちはこれまで、他人が決めた「大事な知識」をややもすると鵜呑みにして学習してきたことはなかったであろうか。他人が必要、他人が重要だと判断したことを鵜呑みにして、それを知識として受け止めてきたことはなかったであろうか。学校教師の教材研究において、例えば、教科書に書いてあるというだけで、無批判的に教材を子どもたちに伝達していなかったであろうか。基礎学力・従来教科学力の習得が重視され、客観知の獲得の重要性が強調されている現在だからこそ、筆者は、教師自身の「主体的な学習内容の吟味」や「主体的な教材研究」の必要性を強調したい。それが子ども一人一人の学びの質を高めることにつながり、ひいては子ども一人一人の「主体的な判断力」の形成につながるであろう。自分の人生を自律的に切り開くことのできる「主体的な判断力」は、教師自身にも常に問われているのである。

3.4 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」の育成も期待できる。学生たちにグループを作って行動することを勧める意味はここにある。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。何らかの共同作業なしには協働学習はおこりえない。しかし、協働はなくても共同は成り立つ。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、そこに至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。

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。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。

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。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¹⁶⁾。

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学習にとって、子どもの社会的な資質の育成のためにきわめて有効であると考えられる。

3.5 体験を通して得られる「知」の意味

これまでの検討を通して明らかとなった、生活科における体験が価値あるものとして機能し、価値ある「知」をもたらすための条件と注意点をまとめてみたい。そして、その意味するものを改めて吟味する。

生活科の体験は能動的・主体的なものでなければならない。そこでは、達成感を伴った生きる自信を子どもの内面に育てることができる。そのためには、子どもにとって活動や体験の目的が不明確であってはならない。

生活科の体験は諸感覚や身体をフルに用いたものでなければならない。それによって実感や納得を伴う学習が確保できる。しかし、身体性の強い活動であるだけに個別的・特殊な「知」になりやすい。一人一人の気付きをクラス全員の気付きにまで高めるような手だてが必要である。また、教師は、個別の経験知と客観的な科学知との往復運動が可能な学習活動を展開しなくてはならない。

生活科学学習の中にグループによる体験活動を仕組むことによって社会性・協調性をはぐくむことができる。特に、活動のプロセスを重視する「協働学習」を取り入れることで、子ども同士の思考力を高めたり、コミュニケーション能力を高めるグループ活動にできる。

体験と知の関係を問うことは、からだを介して認識がどのようにつくられて行くのか、を問うことでもある。体験とところとからだの問題を心理学的に取り上げようとする認知科学からのアプローチは今後の課題としたい¹⁷⁾。また、体験のもつ脆さ（熱しやすく冷めやすい等）についての検討も今後の課題としたい。

小論を閉じるに当たって、筆者は、優れた実践者の言葉に耳を傾けたい。牛山栄世は著書の中で次のように述べている。

子どもの遊びに見た「相」の移ろい、「ヤドカリで遊ぶ」「ヤドカリと遊ぶ」そして「ヤドカリになる」、これらは、いわば子どもとヤドカリの関係の変容であり、自分本位なところから相手(ヤドカリ)に寄り添うところへの転回であった。相手との関係のあり方が、そのものやことへの感じ方、見え方、関わり方の質を規定するという。…中略…とりわけ、さんざん欲しいままにしてきた相手を「手放す」とき、その心は、最も相手と「共にある」(生かし、生かされる)という事実。このことは私にとって極めて啓示的だった。そして、それらは後に、子どもの育ちにとっての、体ぐるみの専心体験がもつ意味を考えさせてくれる「核」のようなものになった¹⁸⁾。

この、ヤドカリと子どもとのかかわりに象徴されるように、日常生活における体験や活動の中で得られる知の本質とは、牛山の言葉を借りれば、子どもが対象と直接出会い、かかわることによって「自らが問いをもち」、「その問いを自ら吟味すること」¹⁹⁾にある。「どうしたらヤドカリと仲良しになれるのだろう。」「どうしたら、大好きなヤギさんが喜んでくれるのだろう。」「どうしたら、トマトの実をもっとならせることができるだろう。」という子どもたちの切実な問いや願いがある。このような問いを自ら吟味することによって、子どもは「自分ならではの関心事を育て」、「自分らしく生きること」を体得してゆく。そのように生きるとき、授業は子どもの生活そのものとなるのである²⁰⁾。

4 おわりに - これからの生活科研究の課題

最後に、生活科に関して、特にその研究面での課題を挙げておきたい。それは、小論執筆の前提にある筆者の問題意識だからである。

まず第一には、教科特性の理解（体験を通して学ぶことへの理解や幼児教育との連続性等）をさらに浸透させることである。これは、特に実践者たちに対して研究者が果たすべき課題である。創設期の「子どもと共に創る生活科」の理念がどこかに忘れ去られ、生活科実践が、望ましくない意味での「先に見える生活科」になっていないであろうか。見通しを持つことは大事であるが、これまでの経験に頼り、目の前の子どもたちにとっては初めての体験であり、「ワクワク・ドキドキの生活科」がないがしろにされているのではないだろうか。

第二の課題は、生活科や総合的な学習に対して疑義を唱える人たちにも、その存在意義（必要な理由）を認めてもらうことである。これは、理論研究の面での課題である。小論は、できる限り多くの、生活科に直接かかわっていない研究者の論考を用いたつもりであるが、まだまだ「主観的な知」のレベルにとどまっているかも知れない。さらに論考を吟味・精査して、「客観的な知」のレベルにまで高めなくてはならない。

生活科や総合的な学習の存在に疑義を唱える人たちに説得を試みる場合、筆者は『学力論争とは何だったのか』という著書の次の2つの指摘を肝に銘じなければならない、と考えている。

教育について議論するとき、「多くの人がかなりの教育体験を共有している」ことを前提として語りがちであるが、実はそうではない。ここに留意しないと、押しつけがましい、独りよがりな教育論を他人に強制しているように受け取られても仕方がない。…いささか乱暴に言えば、万人にとって素晴らしい教育とか学校とか教師とかいったものはないのではないか²¹⁾。

仮に児童中心のカリキュラムが理想的であったとしても、このカリキュラムによる教育を受けることで、このカリキュラムにどっぷりつかすることで、進学や就職で不利になるのであれば、このようなカリキュラムは忌避されるべきものにしかない。要するに、学校批判は、実は身近な学校を通して行われる社会構造への批判でもあるわけであり、その視点が欠落したカリキュラム論は意義の薄いものでしかない²²⁾。

「総合的な学習」の時数削減が明らかになったが、「生きる力」育成という日本の教育政策の基本方針は再確認され、PISA 型学力に象徴されるような、実生活とかかわらせた学習の必要性和「体験を通した学習」の重要性への理解は広まっていると思われる。しかしながら、私たちは、常に問い続けなくてはならない。生活科や総合的な学習は本当に必要なのか、また、なぜ必要なのか。これらのことについて、誰にでも納得してもらえるような説明を行う責任が私たちにはある。これまでとは違う教科学習の論理によって成り立つ「生活科・総合的な学習」が、これからの我が国の学校教育のゆくえを決める、重要な教科・時間であることを筆者は確信している。

注

- 1) 「全人的学力観」の詳細は、木村吉彦「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」日本生活科総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう 第12号』2005 pp.36-43 参照。
- 2) 田村学『『習得型の教育』と『探究型の教育』』生活科教育研究会『生活科の探究 No.74』平成19年4月 pp.2-5.参照。
- 3) 寺尾慎一「生活科教育と総合的な学習の立場から」『生涯学習の基礎基本を培うための教科の枠組みと内容の再検討』平成14～17年度科学研究費報告書<研究代表 大槻和夫> 平成18年3月 pp.186-187.
- 4) 寺尾 同上稿 p.187-190.
- 5) 寺尾 同上稿 p.187.
- 6) 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 pp.222-223.
- 7) 中村雄二郎『哲学の現在』岩波書店 1977 p.120.
- 8) 同上書 p.122.
- 9) 同 上
- 10) 同 上
- 11) 同 上
- 12) 木村吉彦『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.142-147.
- 13) 中村雄二郎『哲学の現在』p.122.
- 14) 無藤隆『生活科の心理学』初教出版 平成2年 pp.38-39.
- 15) 中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波書店 1992 pp.36-38.参照。
- 16) 秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店 2000 pp.75-79.
- 17) 例えば、佐々木正人『からだ：認識の原点』東京大学出版会 1987 参照。
- 18) 牛山栄世『学びのゆくえ 授業を開く試みから』岩波書店 2001 p.25.
- 19) 同上書 p.73.
- 20) 同 上
- 21) 山内乾史・原清治『学力論争とは何だったのか』ミネルヴァ書房 2005 はじめに
- 22) 山内・原 同上書 p.47.

The Awareness and Understanding obtained through Personal Experience in Life Environment Studies

Yoshihiko KIMURA*

ABSTRACT

The subject characters of Life Environment Studies are as follows.

1. Life Environment Studies is the subject without academic background..
2. The object of study in Life Environment Studies is learners themselves .
3. Life Environment Studies is practised through activities and personal experiences.

Teachers must take attention to give the value of personal experiences in Life Environment Studies as follows.

- 1.The personal experiences in Life Environment Studies must be active and autonomic , and so learners can obtain ' zest for living ' . For this object, the aime of activities must be clear.
2. The personal experiences in Life Environment Studies must be practised through all sensies and the whole body , and so learners can obtain the reality and the true understanding . For this object, teacher must give learners the chance of study to go and return between subjective awareness and objective understanding.
3. In Life Environment Studies ,we can educate sociality or cooperativeness through group activities . Especialy through collaborative studies , we can develop communication competencies in learners .

notes : ' zest for living ' is quoted from " MONBUSYHO News/Program for Educational Reform (Revised on August 5,1997) "

*Division of Early Childhood Education