

総合学習としての生活科の可能性

山 根 耕 平 *

Abstract

Ten years ago, we introduced Life Environment Studies as a new subject into the school curriculum for grade 1 and 2. In 2002 we will start Integrated Learning which is a major characteristic of new curriculum reform. Many teachers now tend to pay more attention to Integrated Learning rather than Life Environment Studies.

However, we need to examine the outcome of 10 years old Life Environment Studies before introducing Integrated Learning into the school curriculum. Life Environment Studies was meant to be a form of integrated learning and we need to learn a lot from past. Otherwise we may repeat the same mistakes in the future practice.

According to some studies, many teachers gave good evaluation to the effects of Life Environment Studies. Some similarities can be found in their positive evaluation; firstly, because children learned to work with others cooperatively; secondly, because they acquired some skills to do things well; thirdly, because they discovered what they were effective in action; and lastly, because they learned to understand their friends and help each other.

On the other hand, there is a problem not to be missed. Life Environment Studies has been likely to be managed in a stereotyped methods. Many teachers imitated and followed other teachers instead of creating their own unique methods. In this way this subject has gradually lost its vitality and isolated itself from other subjects and even from children.

We must recognize the problems and do what we can do for a change so that we can help children grow. In my view, we need to think how to integrate Life Environment Studies into the whole schooling. The purpose of schooling is, in a word, to help children learn ways of life through teaching different subjects. We need both theories and methods to integrate these teaching and learning. The major role of Life Environment Studies, I think, is to combine different subjects and integrate these teaching and learning for the learning of way of life. To make this possible, we have to loosen our own stereotype toward each different subject, lower the barriers of them, and merge them into one, which will lead to the learning of way of life.

I don't wish, here, to propose anything that is impossible. My goal is simply to respond to the need. First of all, we need to put more emphasis on integrated learning in schooling. We have many difficulties in today's world which requires more integrated approaches. Especially, the main difficulties children in schools face today have a lot to do with their way of life. Secondly, I think we can expand the possibilities of Life Environment Studies (and other subjects as well) by adopting the integrated curriculum from kindergarten to the end of high school.

Finally I would like to suggest, as Clive Beck says, that children and teachers need many kinds of experiences which have potentials to increase social interaction in school, foster a climate of care and mutual help, and free up more time for learning what they are interested in.

はじめに

学習指導要領も改定され、2002年から「総合的な学習の時間」が小学校の3学年から高等学校3学年までに設けられる。とくに設置の趣旨は、一言でいえば、急速に変化する社会において主体的に「生きる力」を養うためである。学校種によって若干のちがいはあるが、年間110時間というかなり大きな改革である。

ところで、先に「小学校3学年から」と述べたが、では小学校低学年はどうなるのだろうか。「総合的な学習の時間」は必要ないのか。生活科があるではないかということなのである。有田氏のいうように「生活科は総合的な内容と方法を特色とする教科」¹⁾だから、「総合的な学習の時間」が3学年から設けられるとみてよいだろう。

しかし、周知の通り、生活科はほぼ10年前に社会科と理科を廃止して作られた「教科」である。そのとき強調されたのは、生活科を3学年以降の社会科と理科にどうつなぐのか、ということであった。今回は、生活科を3学年からの「総合的な学習の時間」にどうつなぐのかが、問題になっている。社会や理科のことより今は何をさておき「総合的な学習の時間」なのである。いつもながらの場当たりの発想といえる。

しかし、「生活科」から「総合的な学習の時間」へという展開においても、まず最初に押さえておかなければならないことは、生活科はひとつの「教科」であって、「総合的な学習の時間」は教科の形式と内容では運営されないものだ、ということである。ここで認識をまちがうと、「総合的な学習の時間」もひとつの「教科」としてみなされ、そのように運営される危険が多分にある。もちろん、生活科は教科の形式と内容をもたない「総合学習」だと規定するのであれば、話は別だ。しかし、学習指導要領で明確に規定されているように、生活科はまぎれもなく「教科」である。

とはいえ、この論文では、あえて生活科は「総合学習」でなければならない、教科の論理で括弧に入れることのできない性格の「教科」である、

ということを主張していきたい。もう一度、生活科の目標や内容を検討することで、また、今回の教育課程審議会の答申の趣旨に照らし合わせて、生活科の今後の新しい在り方を展望していきたい。

1. 教育課程審議会の答申にみる生活科

教育課程審議会の「中間まとめ」(以下、「中間まとめ」とする。)で生活科の「現状と課題」、「改善の内容」、そして「厳選例」の3つの項目に言及しているが、「総合的な学習の時間」についての論述に比べると、その分量は極めて少ないものとなっている。「総合的な学習の時間」に当てられた文字数の半分以下である。逆にいえば、今回の改定では、「総合的な学習の時間」に力点を置いているといえる。それは改定の「目玉」なのである。ただ、分量は少ないとはいえ、生活科について重要な指摘がなされているところもある。

(1) 生活科の現状——肯定的評価

まず、生活科の教育目標は「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるなどして、自立への基礎を養う」ことにあるが、「中間まとめ」では、このねらいはおおむね達成されていると評価している。「児童の学習状況については、直接体験を重視した学習活動が展開され、おおむね意欲的に学習や生活しようとする態度が育っている状況にある」。

つまり、生活科の授業では、生活科の教育目標でもあり教育方法でもあった直接体験を取り入れた学習活動が展開され、初期のねらいが達成されているとみるのである。生活科の現状に関する実態調査(生活科を担当している教師対象の調査)²⁾でも、生活科の現状は肯定的評価を得ている。とくに、子どもの基本的な行動や学習に対する「構え」の面で肯定的変容が見られるとしている。変容のベスト5は、①友達と協力して作業する(82.4%)、②楽しく上手に物を作る(81.4%)、③自然の変化に気付き関心を向ける(72.9%)、

- ④自分らしさや自分の得意なことを発見 (72.9%),
 ⑤友達のよさを知り助け合う (70.4%)。

この調査からみると、生活科では共同活動、製作活動、自然探しの活動などが重視されていることが伺える。また、子どもたちのイニシアティブが尊重されていることも推定される。しかし、「中間まとめ」では問題点・課題も指摘されている。

(2) 生活科の課題——否定的評価

「中間まとめ」は次のように述べている。「一部に画一的な教育活動がみられたり、単に活動するだけにとどまっていたり、自分と身近な社会や自然、人にかかわる知的な気付きを深めることが十分でない状況も見られる。」(下線部は筆者による)と。

この問題点の指摘は軽く見逃してはならないところである。「一部に画一的な教育活動がみられる」ということは、やはりマニュアルに従った教育活動、子どもの主体性や興味・関心を生かさない、教師主導の授業があるという指摘である。このような受け身の体験や活動では、「知的な気付き」には到達できないという指摘である。

私が「軽く見逃してはならない」と述べたのは、この「知的な気付き」という概念である。つまり、ここで強調されていることは、生活科は単に活動を重視した体験的学習、体得の教科ではなく、究極的には知的な教科だ、ということである。しかし、私はここで軽率に「知的な気付き」という言い方はすべきでないと思う。確かに生活科で「気付き」という聞き慣れない言葉が導入されたが、何かしらそれには新鮮な響きがあった。小学校低学年の児童の知性と感性に分化できない全体知を意味するのに適当な言葉として歓迎された。無藤氏がいうように「子どもが人やものに対して能動的にかかわる中で生まれてくる気付きは、意味理解を全身で頭も感情も感性も活発にして、行っていることの表れです。」とすれば、ここで「知的な気付き」と言い切ってしまうのは問題が多い。

「知的な気付き」という解釈は、広い意味では、

すべての教科に当てはまることであるが、突然、このような解釈を生活科に結びつけることは適切とは思えない。従来の教科のねらいとしての「知」と生活科における「知」とを同列に論じることになるからである。教科と同じレベルで生活科の知的な性格を強調することは、それをますますひとつの「教科」の枠に閉じ込めることになる。そうしたことは、生活科の登場してきた背景や本来の趣旨になじまないのではないか。もっと詳しくいうと、生活科においては知性と感性との二元論的な説明は適当でない。だから生活科においては、簡単に「知的云々」という説明は避けるべきである。

生活科の課題ということでは、私は相変わらずのトップダウン式の教育観にもとづく画一的な理解と運営にあると思う。基底にある教育観が変わっていなければ、生活科といおうが総合学習といおうが、教育も授業も変わらない。あらかじめ決められた教育目標・内容・方法にしたがって進められる教育・授業に、生活科が生き生きと展開され子どもたちがイニシアティブをとって自分の生き方を学習していく余地はないだろう。ハーバーマスがいうようにまさに「イニシアティブを握るとは、何か新しいことを始めたり、思いがけないことをすることができる。」³⁾ という「ゆとり」を意味しているからである。子どもにとっても教師にとっても、予想していなかった何か新しいことがそこで始まることを意味しているからである。「生き方学習」としての生活科は、よほど大きな視野と発想をもって構想されなければならない学習である。

だから、この意味で生活科の課題は何かといえ、まずは教科としての生活科の限界を明確にすることである。そして、その上で教科の壁が破れるかどうかを検討することである。そこに生活科の「総合学習」としての可能性も見えてくる。

2. 「教科」としての生活科の限界

2002年からの「総合的な学習の時間」の設置に

伴って、いわゆる「総合学習」の自由度、子どもの主体的な学習や体験学習の重視、さらには子どもたちの共同学習・交流学习などの意義が強調されている。「総合学習」と他の教科とのタイアップや、教科と教科の合科学習、教科の枠をこえた横断的学習も楽観的に語られている。そして、生活科についても、「総合学習」とのタイアップや連携についても言及されることが多い。小学校の低学年に「総合的な学習の時間」が設けられていないこともあり、あたかも生活科と「総合学習」が同義的に扱われている場合もある。

しかし、ここでわれわれは、生活科は出発点からひとつの「教科」である、ということ認識しておく必要がある。その善し悪しは別にして、生活科が「教科」として出発したのは明白である。生活科創設の中心的役割を果たした中野氏は述べている。「生活科は子どもが主役の教科である。」
「一人ひとりが生き生きとたくましく生きる知恵を学ぶ教科である。」⁴⁾ だから、学習指導要領に教育目標と教育内容が細かく定められている。とはいえ、指導要領に教育内容が細かく規定されればされるだけ、教科の「壁」は高く厚くなり学習は細分化し専門的になる。それは教科の論理からして避けられない宿命である。

しかし、本来このように、生活科を子どもたちが「生きる」ことを学ぶ教科であると規定すること自体に矛盾をあるといえる。なぜなら「生きる」ことは「総合的な学習」であり、ひとつの教科の枠で括弧に入れることができない営みだからである。生活科がもし「生きる」という営みの全体を視野にいれるならば、教科であることをやめなければならない。さらに、それは単なる「学習」ではなく、そこに「生きる」こと、「生活する」ことを含んだものでなければならない。デューイが『学校と社会』において述べたように「学習？たしかにおこなわれる。しかし、生活することが第1である。学習は生活することをとおして、また生活することとの関連においておこなわれる。」⁵⁾

教科としての生活科の限界のもう一つに、教育目標を明確にするために、教育という活動全体を

手段化するという問題がある。つまり、教育の目的はその目標までの空白を埋める作業であるとする教育観が問題である。デューイのいうように、教育の目的は教育の過程にあるのであって、それは単に現在と目標の間の空間を埋めることではない。デューイは教育とは教育の目標までのギャップを埋めることだと考える見方を批判する。発達の過程そのものが教育の目的である。

デューイのこうした教育観にはすぐれて今日的な視点がある。目的を設定して、現状とその空間を知識で埋めようとする教育観には、根本的な欠陥がある。まずそうした知識は子どもの「生・生きること」とつながらない、いわゆる「断片知」である。たとえ「生きる」こととつながるように見える技能の教育（たとえば、コンピュータ教育や語学教育など）についても、視野の狭い近視眼のいわゆる「生存戦略」に基づくものでしかない。

デューイが批判するのは、子どもが今生きている生活世界と遊離して、外から目標・内容を決めて教育を展開することである。浜田氏がいう「将来のためにあらかじめ」⁶⁾ という発想で教育を展開する考え方である。そして、その際にこの教育責任を担うのは「教師」という「教育の専門家」である。今日、学校が閉塞状況に陥っている原因の1つは、教育の専門家だけで運営される子どもを疎外した学校における教育と学びの思想と構造にあるのではないだろうか。

しかし、もともと学校での教育と学びは、稲垣・波多野氏がいうように、「・・・将来への一般的準備のために必要な能力の基礎になっている要素をとりだし、要素ごとに練習を積み重ねることによって、最終的な目標もできる、という考えによって」⁷⁾ ものである。だから基本的に学校での学び、そこで得られる「学校知」は効率的であることを第一義としている。そこには子どもの学びは教育の専門家が準備ばんたん整えた教育課程にしたがって進められ、そこで何をどのように学ぶかについて子どもの選択権はない。「教科」はそうした教育の専門家が選んだいわば「最適コース」として学校教育での学びの最先端にたつものであ

る。この意味において、教科は学校教育の論理を代弁する学校教育の牙城である。

このように、教科の論理と、あえていえば従来の学校での学びと生活科とは本来的に整合しないものなである。だから、生活科が教科として完全なものになればなるほど本来の性格を失うというジレンマが生まれる。反対に、生活科が本来の性格を全うすればするほど、教科としての性格を超え、子どもの「生・生きること」につながるものになる、ということになる。

生活科の可能性は、それが教科としてもつ限界をこえなければ、開かれないだろう。言い換えれば、総合的な学習として展開されなければ、子どもの日々の生活と深くつながりを持たなければ、子どもの「生きていく力」を培う生活科としての展望は開かれてこないだろう。

では生活科の可能性はどのようにして開かれるのか。

3. 生活科の可能性

①総合学習としての生活科の可能性

ルソーは240年も前に『エミール』の中で「生きること、それがわたしの生徒に教えたいと思っている職業だ。わたしの手を離れるとき、かれは、たしかに、役人でも軍人でも僧侶でもないだろう。かれはなによりもまず人間だろう。」⁸⁾と述べた。そしてルソーが目標とする人間とは、「社会の嵐の渦の中でも自分の目で物を見、自分の頭で考える人間」、自律した人間であった。生活科創設の折りも、今の「総合的な学習の時間」の設置の折りも強調されているのが、ルソーが唱えていた「生きる力」の育成である。

その際、ルソーが強調したのは、子どもが学ぶべきは「教科書」からではなく、この子どもが生きる「世界」だ、ということであった。近代、学校の発達とともに、子どもは「生活」の場から学ぶのではなく、教科書から、教科書で、学ぶようになった。生きた教科書が子どもの前から消えた。

ペスタロッチーも「生活が陶冶する」と述べて、

子どもの生活、家庭における居間の教育の重要性を強調した。教育においては学習を生活に優先させるのではなく、生活を基本としてそこから子どもたちはさまざまなことを学んでいく、というのである。子どもは自分の生活全体から自分なりの「生き方」(way of life)を学んでいるのである。

20世紀になっても、こうした「生活」・「生きる」ことを教育の中心におく思想は引き継がれている。デューイも先に引用したように、子どもの生活に焦点を当てた教育を主張している。子どもの主体的、個性的な活動を教育原理とする生活学校論を展開している。

私がここでルソーやペスタロッチーやデューイを持ち出してまで強調したいことは、われわれは生活科の原点を忘れていないのではないか、ということである。折角、生活科が創設された時、子どもは自分たちが生きているその世界を教科書として生きることや学習の仕方を学ぶことが期待されたのに、教師たちは生活科の教科書やマニュアルを作りそこに安住してしまったのではないか、ということを指摘したいのである。

今、「総合学習」が注目されているが、まさにそれこそ「生活科」の基本原則ではなかったか。「生きる」ことはまさに「総合学習」だからである。生活科の「総合学習」としての可能性があるとすれば、そこにしかない。今の生活科のように、教育目標を設定し、教育内容も第1学年と第2学年と細かく規定し、それでいて子どもが主役の教科であると主張しても、子ども生き生き生活科と強調しても、何か白けるものを感じざるを得ない。

たとえば、生活科の授業に「秋を探そう」という一般的なテーマがある。子どもたちは秋を探しに校外に出掛けるまえに、交通の注意事項を確認したり見つけたものを入れるビニール袋を準備したりする。見つけるものについて、あらかじめいろいろなものがあることを考えさせたりする先生もいる。つまり、子どもたちは外で見つけるべきものがすでに分かっているということである。「郵便局をつくろう」というテーマでも、子どもたちが具体的な活動に入るまえに、子どもたちは

やるべきことを段取りよく理解させられているというケースが少なくない。さらには、基本的な生活習慣にも配慮しなければならない。順番を守っているか。あいさつができていないか。交通ルールを守っているか。後片付けができていないか、等々。

だが、このような準備ばんたんの授業で子どもたちは「生きる」ことを学習するだろうか。そうした活動自体が子どもの「生活」といえるだろうか。「総合学習」といえるだろうか。「生き方」学習とか、「総合学習」にはもっと子どもの自由な発想を生かした取り組みが必要である。今回の「総合的な学習の時間」について「自らの課題を見つけ、よりよく課題を解決する資質や能力の育成を重視し、自らの興味関心に基づき、ゆとりを持って（下線は筆者による）課題解決や探求活動に主体的・創造的に取り組む態度の育成を図る」と述べているが、「自らの課題を見つけ、よりよく課題を解決する」ためには、子どもの発想やリズムを尊重すること、また、なにより子どものイニシアティブを生かすことがぜひとも必要である。そして、「ゆとりを持って」ということは、嶺岸氏がいうように「このゆとりはどちらかといえば量的、時間的なゆとりではなく、質的なゆとりを指している。」たとえば、「秋を探そう」であれば、まず子どもが「秋を味わう」ことが必要である。あらかじめ「何か」を見つけるんだと力まず、紅葉の山や森に行くのもよいし、小川に手足を入れて、思いの外冷たくなった水を感じるのもよいだろう。鈴なりになった柿の実を数えてみるのもいいし、葉も落ちた一つ柿の実が残った寂しい柿の木を子どもたちと見上げるのもいいだろう。そこから、子どもに自分たちの子ども時代の「柿泥棒」の話も語れるかもしれない。都会でも、いくらでもこうして秋を感じたり見つけたりできるのではないか。生活科はなにより「生きる」ことなのである。生きることを感じる、そして考えることなのである。

生活科の可能性をもっと広げていこうとすれば、どうしてもその「総合学習」としての性格を拡大していかなければならない。教科としての性格・

垣根を崩し、オープンにしていく必要がある。発想も囚われのないものにする必要もある。この点では、奈須氏の提案⁹⁾にある「犬も歩けば棒にあたる方式」の学習が必要だといってもよい。あるいは、庄司氏のいう「課題のない総合学習」¹⁰⁾もおもしろい。そこには「自然も社会も精神も、そして言語も、ゆたかに隠れている」¹¹⁾からである。そこには「生きる」源泉がある。一つの教科に、一人の教師に、一つの教室に囚われていては、生活科は痩せ細る。

②生活科と他の教科との合科

生活科の可能性は生活科の教科としての壁・枠を取り払うことから始まると言いうるが、現実にはこのことがむずかしいとすれば、突破口としてまず生活科と他の教科との合科的な学習を展開することも有効なことだろう。この試みによって、自ずと教科としてのお互いの壁を低くして互いの連携を図る必要がでてくるからである。相互の交流が始まれば、お互い見直しを迫られることになるだろう。また、生活科が本来「生きる」こと全体にかかわる性格、つまり「総合学習的な性格」の教科だけに、合科的な学習や交流も容易だろう。生きることは、「国語」や「算数」の内容を当然含んでいるからである。さらに、こうした合科的な学習は、「生きる」という視点から従来の国語や算数の教科学習の在り方にその見直しを必然的に強いるものとなる点で、さらに、双方がそれによって活性化する点で有意義なものとなるだろう。合科は教科の単なる「足し算」的合科ではなく、相互の交流を通じた「変容」的合科でなければならない。

生活科では子どもたちはさまざまな具体的な経験の中で自分を表現し他者とコミュニケーションする。当然、他者の話を聞く態度も培われるし、自分を表現する技術はもとより表現したいという「切実な思い」を膨らませる。国語科の教育目標の一つである言語による表現の基盤といってもよい「コミュニケーション欲求」や「表現欲求」を豊かにもたせることができる。それはまた、「芸

術的な欲求」ともつながるものである。音楽や美術を通しての自己表現は生活科と密接なかかわりがある。このように生活科は「生きる」という次元で他の教科と「connection」をもち、互いを活性化するのである。

これは、佐藤流に言えば、「教科の越境」である。越境による相互の活性化である。佐藤氏はいう。「教科を自己完結した体系と見なすのではなく、特定のジャンルを中軸として多様なジャンルの内容が浸透しあう領域として再定義する試みが展開されている。教科の越境である。」¹²⁾ とくに、佐藤氏が着目しているのは、教科の越境による「学びの活力」である。越境するところに創造的な力が生まれ学びが活性化するとみるのである。国語と美術の教師のチームティーチングの事例について言及した後でかれは述べている。「『教科』の見直しにおいて必要なことは、表層的・形式的な『融合』や『統合』ではなく、境界線を引き直し中心軸を揺さぶる『越境』であり、挑戦である。」¹³⁾ 的を射た指摘である。

③生活科と自然教育

生活科の可能性を考えると、どうしても子どもがひとり人間として「生きていく」ということを中心に考えざるをえない。

では、「子どもたちが生きる」ということはどういうことか、そしてそれは生活科とどうかかわるのか。この点を最後に考えてみたい。

現代の子どもの生活をみて、一番欠けており一番必要なのは自然とのかかわりだろう。河合氏の指摘を待つまでもなく子どもをめぐる環境の変化にはさまざまのものがある。「自然の暖かいヴェールに包まれて、ゆるやかに流れる時間の中でのびのびと暮らしていた子どもの世界が、あっという間に自然のヴェールを一枚一枚はがされていき、人工空間に取り残されていったのである。」¹⁴⁾ 私は昔の子ども時代をただ懐かしんでいるのではない。子どもをめぐるさまざまな問題を考えるとき、それは子どもの自然ばなれ（それは子どもの責任ではない。）と無縁ではないと思うのである。

われわれはなににかにつけて「知」の優先する時代において、いつのまにか「人間は生物の一種としての自然存在だ。」ということをおぼえてしまったのではないか。われわれは「身体」を「精神」の単なる道具としてみなし、精神を含む「身体性」に着目する視点を持たなかった。ルソーはすでにこの点を見逃してはいなかった。「生きること、それは呼吸することではない。活動することだ。わたしたちの器官、感官、能力を、わたしたちに存在感をあたえる体のあらゆる部分を用いることだ。」¹⁵⁾ ルソーはこのような自然性を「内なる自然」と呼んだが、今日、この子どもの「内なる自然」が衰退している。河合氏のいうように、この「内なる自然の衰退は、すなわち生命力の衰退である。」¹⁶⁾ さまざまな教育改革の中で「学力」の低下を危ぶむ声は聞くが、この生きる力、「生命力」の低下を危惧する声は小さいようだ。

子どもの自然とのかかわりの減少は遊びの変質にも表れている。遊びは屋外か屋内に、多人数から少人数へ、異年齢集団から同一年齢へ、その変質は明らかである。子どもは冒険家だといっても、それはテレビゲームの中での空想的冒険でしかない。身体全体で生きていることを実感する遊びではない。

生活科がなにより子どもの「生きる力」を育てることを目標としているとすれば、子どもと自然とのかかわりをそのカリキュラムの中にどう位置づけるか、重要な課題である。

生活科の教育目標のひとつは自然とのかかわりにあるが、教科としての性格が色濃く反映されており、子どもの自然との自由な「対話」は重視されてはいない。河合氏のいうように「自然と接することの最大の効果は、いのちあるものと対話することである。」¹⁷⁾ しかしそのためには、子どもと自然との対話を可能にする「自由なシステム」が必要である。「理科」的な要素や「社会科」的な要素を早急に組み入れないことが大切だ。まず子どもが自然を楽しむことが必要だ。身体全体を使って楽しむことが先決だ。野山や川で友だちと遊ぶことや自然の中のさまざまな声に耳を傾ける

ことも、子どもには成長するための新鮮な栄養だ。

「耳をすますと、さまざまな音が呼びかけているのに気づく。小鳥たちは繁殖期を迎え、艶っぽいうるおいに満ちた歌を歌っている。熊蜂の空気を切り裂くような金属音、蜜蜂のか弱い羽音、小川のせせらぎ、木梢を駆けていく風の音と、森の音が織りなす妙なる交響曲、単純だがひめやかで神秘的な情趣を心にとどけてくれる。」¹⁸⁾

遊びが自然の中で展開された時代においては、子どもはその中で「生きる」ことを学んだ。子どもは自然との対話を通じて自分を生かすこと、楽しむこと、そして友だちとのかかわりも学んだ。自然の暖かさや神秘性も感じる事ができた。感性を磨く機会も多かった。

反対に現代の子どもたちは自然からも、ものからも、人からも孤立している。自分を全身で楽しんだり磨いたりする環境・機会が少ない。とりわけ自然の中で他の子どもたちとおもいきり活動する時間や機会がない。

どうすればよいのか。生活科の果たす役割はなにか。自然環境の破壊が進む今、自然の教育は可能だろうか。

自然とのかかわりは生活科の教育課程の中心にあり、それを扱った教材は少なくない。しかしこれまでの生活科をみて思うことは、やはり教科としてのねらいが色濃くでており自然を楽しむ、その中で友だちとおもいきり遊ぶということは少ない。「川」をテーマにしたとしても、そこに住む魚たちの生態を調べたり、わたしたちの暮らしの中で川がもつ意味を考えたりということが中心となる。確かに、それも重要なことではあるが、川の流れを感覚で楽しんだり（こんなことは禁止されているだろうが。）魚たちの住処を潜って見てみたりすることも、子どもにとっては興味のあることだし刺激的なことだ。知的なレベルで調べることはひとまず後回しでよい。十分楽しんだら調べることも意欲的になるだろう。

しかし、川遊びができるような清流は近くはないというのも一般的だろう。それだからこそ清流の経験が必要なのである。その経験があれば、近くの川・河がどうしてこうも汚れているのかという疑問も生じてくるだろう。川・河に限らない。緑の山や丘で十分に活動した経験があれば、どんどん進んでいく自然破壊の問題を切実な問題として考えるようになるだろう。

結びにかえて

先に述べたように、学校での学びは、子どもの興味や関心にかかわりなく、教育の専門家によって編成されたカリキュラムに基づいて展開される。子どもが生き生きと生きるということと関わりなくカリキュラムが編成されるということ自体に、学校教育がかかえる問題の根がある。「生きる」ということと「学ぶ」ということがつながっていないのである。子どもの生全体を考えると、
「生きる」と「学習する」ことを別々に考えることはできない。ここのところをわれわれは忘れていたのではないか。佐伯氏はこの点について適切に指摘している。「なにかもっと根本的なところの教育が失われているのではないか。子どもが学ぶべきもっと大切なことは、人間がお互いに生きた人間同士であるということ、どんな人にも、自分を育ててくれる『何か』があり、また、自分も相手の『何か、すばらしいもの』を引き出せるのだという、人間と人間とが互いに信頼し『学び合う』存在であることが、教育の世界で忘れられてきたのではないか。・・・個人の知識の獲得よりも互いに『学び合う』ことを大切に、『学び』の経験を、生き生きとした、喜びにあふれ、充実感のあるものにしていくことが、現在の学校の危機的状況から脱出する唯一の道だと考える。」¹⁹⁾ 要するに「生きる」と「学ぶ」とが統合されなければならないのである。

文部省も「生きる力」の育成の名のもと2002年から「総合的な学習の時間」を設ける。これまでも「新しい学力観」の育成、生活科の新設など

同じ趣旨のもと改革を進めてきた。個性重視、基礎・基本の徹底等のもとカリキュラムの「スリム化」も進めている。しかし、他方、そのような制度的改革とは裏腹に子どもの学校離れ・教育離れもどんどん進行している。

はっきりいって、改革の基盤となる子どもの生活観、教育・学習観が変わっていない。基礎・基本は万人共通だといってたたき込む、詰め込む。それが子どもの将来の発展にどうつながっていくのかを考えない。個性重視と裏腹のことをしていてもなにも矛盾を感じない。このような「反省的思考」の欠落した改革はいくら進めても、ますます閉塞状況に陥るだけである。戦後の教育改革を見れば、いかに過去と現状に対する厳密で厳しい分析が欠落しているかわかる。スローガンだけが一人歩きしている。だから子どものきびしい状況は変わらないのである。

生活科についても、子どもの現状を適切に認識しその授業運営を考える必要がある。とくに、子どもがその子ども期を十分に「生きる」という観点からの授業研究へのアプローチが必要だ。その際、ホリスティック教育の提唱者であるミラーがいうように、²⁰「つながり (connection)」に着目することがキーポイントになる。人と人、人と物、物と物との間の「つながり」を知り、それに新しい意味を付与することが、子どもが「生きる」ことや「学ぶ」ことを意味しているからである。そのことはまた、近年、注目されている「学びの共同体 (community of learning)」への道を開くものであろう。それは単なる学習者の社会ではなく、生きることと学ぶことが統合された社会 (community) である。

生活科は、この意味で、子どもの現在と未来に新しい在りようを開く可能性を秘めているといえる。

(注)

- 1) 有田和正, 「生活科と社会科との合科的な指導研究の要点」(『生活科と共に総合的学習を創る』, 4月号臨刊, No.No.87, 所収), 明治図書, 1998

- 年, 18ページ。
- 2) 日台利夫, 「生活科の現状と課題で指摘されている事項をどう考えるか」(前掲書所収) 11~12ページ。
- 3) ハーバーマス, 前原賢一郎・岩倉正博・徳永恂・平野嘉彦・山口節郎訳『コミュニケーション的行為の理論 (中)』未来社, 1986, 272ページ。
- 4) 中野重人, 「生活科のめざす子ども像」(山本政男編『生活科読本』所収), 教育開発研究所, 1989, 16ページ。
- 5) J. Dewey, *School and Society*, University of Chicago, 1974, p. 36. (デューイ, 宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫, 1987, 47ページ。)
- 6) 浜田寿美男, 「学べない子どもたち」(佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編集『授業と学習の転換』所収) 岩波書店, 1998, 39ページ。
- 7) 稲垣佳世子・波多野誼余夫, 「学校化された学びのゆがみ」(同上書) 81ページ
- 8) J. J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Classique Garnier, p. 12. (ルソー, 今野一雄訳『エミール (上)』岩波文庫, 1998, 31ページ。)
- 9) 奈須正裕, 「地域環境の教材化をどう進めるか」(『生活科と共に総合学習を創る』No.86所収), 明治図書, 1998年, 31ページ。
- 10) 11) 庄司和晃, 「志があるかないか」(同上書), 9ページ。
- 12) 佐藤学, 「学びの文化領域」(前掲『授業と学習の転換』), 205ページ。
- 13) 同上書, 206~207ページ。
- 14) 河合雅雄, 「自然に学ぶ」(前掲『授業と学習の転換』), 177ページ。
- 15) J. J. Rousseau, *op. cite.*, p. 13. (ルソー, 前掲書, 33ページ。)
- 16) 河合雅雄, 前掲書, 178ページ。
- 17) 同上書, 192ページ。
- 18) 同上書, 194ページ。
- 19) 佐伯胖, 「学びの転換」(前掲『授業と学習の転換』), 4ページ。
- 20) J. ミラー, 吉田敦彦・中川吉晴・手塚理恵訳『ホリスティック教育』春秋社, 1995年, 参照。