

児童は、現実生活の「生の素材」を、共同の 「話し合い」の下で取り扱っているか ——「生活科」の学習活動が成り立つための、二つの要件—— (その1)

杵 淵 俊 夫*

(平成6年10月31日受理)

要 旨

既に全国的に施行されて展開されている「生活科」の諸文献、理論的説明書や実践報告を通覧してみても、気づかざるを得ないことは、「生活科」の学習活動が「具体的な活動を通して」進められることになったにもかかわらず、依然として児童の「自発的、能動的」な学習活動が——期待されているように——成り立っていないということである。そしてその理由は、明らかに、この新たな種類の学習活動においても未だに「座学」の教室で通用していた（通俗的な「感覚論」に依存した）旧来の学習理論が支配していて、新たな種類の学習活動のメカニズムを考慮に入れた指導活動が成り立っていないからである。「生活科」の学習（指導）活動がいわゆる「はいまわり」や「教え込み」に墮すべきでないとするならば、「具体的な活動を通した」学習活動のメカニズムを考慮に入れた学習（指導）活動の見通しが是非とも提示されるべきであるが、本稿の提案はその一つの試みである。児童は「生の素材」を取り扱う活動の過程で、しかも相互の「話し合い」を自ら調整し合うことを通じて初めて、文字通り自発的且つ能動的に自前の生活経験を再構成することができるようになるだろう、というのが本稿の主張である。今回の考察はその前半部分に当る。

KEY WORDS

life environmental studies	生活科	raw material	生の素材
reconstruction of experience	経験の再構成	community life	共同生活
reflective inquiry	反省的探究		

序 問題関心と課題の設定：「生活科」の「具体的な活動を通しての学習」という見解に欠如している、二つの問題認識

——「具体的な活動」の学習上の具体的機能と、「——を通しての学習」の具体的なメカニズム——

- 1.) 児童は、生活の現実の文脈において「生の素材」を直接に取り扱っているか
——「具体的な活動」の意味内容と、「生活科の時間」の三つの活動形態について——
 - a.) 「学習」活動のメカニズム
 - b.) 「具体的な活動」の意味
——生活の現実の文脈において「生の素材」を直接取り扱うこと——

* 教育基礎講座

c.) 「生活科の時間」の学習活動の三つの主要な形態

(以下、その2)

2.) 「具体的な活動」の展開過程における児童の話し合いのメカニズムと、その相互形成の機能

——児童の自発的な「話し合い」を動機づけるもの——

a.) 共同活動または「話し合い」のメカニズム

b.) 「話し合い」のメカニズムが孕んでいるところの、成員たちを相互に形成し合う、諸契機または機能

c.) 「生活科の時間」における、児童たちの「話し合い」の展開と、その「話し合い」に臨む教師の「指導」活動の基本的な枠組

おわりに：「やらせ」と「はいまわり」の根深さを見つめて

——それらからの脱却が可能であるとすれば——

序 問題関心と課題の設定：「生活科」の「具体的な活動を通しての学習」という見解に欠如している、二つの問題認識

——「具体的な活動」の学習上の具体的機能と、「——を通しての学習」の具体的なメカニズム——

生活科においては、「具体的な活動を通して学習していく」こと、児童が「能動的に体全体で学びとっていく」ことが、非常に強調されている（『指導書 生活編』，p. 14, 15.）。『学習指導要領 生活科編』は、昭和62年12月の「教育課程審議会答申」の文面をそのまま受け取って、「生活科」の「教科目標」を、「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わりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」と規定しているし、それに基づいて、『指導書 生活編』は、「生活科にあつては、具体的な活動や体験は、単なる手段や方法ではないということである。それらは、内容であり、方法であるとともに、目標でもある。すなわち、具体的な活動や体験そのものが、生活科にあつては極めて重要な意味をもっているのである」とか、「具体的な活動や体験を通して、児童が自ら学び、自ら生きる知恵を身に付けることを目指しているのである。知恵は教え与えられるものではない。自ら活動し、関心を持ち、気づき、考えることによって、知恵は身に付いていくものである。そのためには、教師の役割は、教え込むのではなく、援助し助言することが中心にならなければならない」（p. 19, 14.）とかと、繰り返し強調している。具体的な活動や体験を通した、自発的で能動的な学習活動を展開する——という、生活科の学習活動の基本的なあり方の主張は、勿論、それ自体としては十分に納得できるものである。だがしかし、問題はその先にある。

「具体的な活動や体験を通し」た場合、一体どのようにして（児童において）「学習」活動が展開されて、「学習」が成立するのか——児童における「学習」活動の展開のメカニズムとその諸過程についての記述や説明が、『学習指導要領』にも『指導書 生活編』にも見当たらないのである。「学習」活動の展開のメカニズム——または、「学習の成立」のメカニズム——の説明や定義がまったく述べられていない——という、「生活科」の記述や説明におけるこの奇

妙な事態は、何も『学習指導要領』や『指導書 生活編』、さらには『小学校 生活 指導資料 指導計画の作成と学習指導』だけに限られているわけでは勿論ない。具体的な活動や体験を通じた、自発的・能動的な「学習」活動のメカニズムについて、何ら説明も記述の試みもしていないという点では、「生活科」（または「総合学習」等）についての教育学的な研究諸文献においても、「生活科」の実践報告の諸書においても、異なるところは何もない。その種の問題は既に分かり切った、自明のことがらであって、今さら言うまでもない、暗黙の共通の前提ではないか——と、皆が考えて、申し合わせてでもいるかのようである。そして、この暗黙の前提に当然のこととして依拠しながら、『指導書 生活編』は、その「第5章 生活科の学習指導 第2節 生活科学習指導上のポイント」において、「いずれにせよ、単純に体を運動として動かすことが能動性なのではない。体を動かすことによって、知的な活発さを引き起こすことが大切である。知的な活発さというのは、この年齢においては、例えば、働き掛ける対象の特徴に気付いたり、Aという対象とBという対象の違いに気付くといったこと、そしてそれらの特徴やその違いに応じて働き掛けを変えていくことを具体的に指すのである。」とか、「そもそも、直接体験の方が間接体験よりも整理されていないだけに、印象が強いのである。そして、そのような印象の強さは児童のかかわりを強くし、その結果として児童が学び得る可能性も大きい。また、整理されていないということは多様な側面がその中に入り込んでいることであり、児童はそこから実にいろいろなことを学び得るはずである。そのような意味でも、直接体験の方が学習の存在価値が大きい。」(pp. 57—59.) 等々と説明している。「体を動かす」とどのようにして（如何なるメカニズムの働きの故に）「知的な活発さ」がもたらされるのか、「印象が強い」とか「児童のかかわりが強い」ということは、児童における「体験」や活動の如何なる特殊なメカニズムの働きを意味していて、またそれ故に、そのことが如何にして——即ち、如何なる心身の諸段階の働きを媒介として——より大なる学習と結びつくことになるのか——というような論点は、ここでは、既に先取されて暗黙に前提された論点なのであって、今さらこと改めて解明し説明しなければならない問題ではない、というわけである。だがしかし、それぞれの研究者や実践家たちが、この問題について十分に考察し理解した上で、敢えてそれを言表せず黙過している——というわけでは決してないということは、例えば、次の事例をみると、直ちに明らかになる。研究者と実践家の一連の共同研究の一環として発表されている、この文献では、「第1章 生活科における学習の成立」において、まさしく生活科における「学習の成立」ということの意味内容、即ち定義に類するものの追究の試みが為されているが、それにもかかわらず、それは問題の周辺部を堂々巡りするばかりで、結局肝心の焦点、つまり「学習の成立」の定義には何ら踏み込む記述を行っていない。そして、その記述の核心部分が、まさに次のような叙述で充たされているとしたら、それをわれわれは一体何と感じるべきなのであろうか——即ち、「子どもは、手を動かし、体を動かしながら、感じたり、考えたりしながら結果的には学んでいくことになる。すなわち、身体と心をはたらかせながら、結果的に学習が成立していくことになる。」(上越教育大学学校教育研究センター、『生活科研究 第3集 生活科における学習の成立と評価』, 1990, p. 2.) と。この記述は、単なる同義の反復であって、「学習の成立」ということで一体何を意味しようとしているのか——についての説明では、勿論ない。身体を動かしていれば「結果的に学んでいくことになる」とは、誠にノンキで恐れ入った説明である。この種の理解や分析に基づいて、一体如何なる「指導」活動が成り立つ、と考えているのであろうか。これよりはさらに数歩問題の核心、「学習の成立」のメカニズムの解明に

迫っているのが、新潟県上越市立大手町小学校『さあ生活科をはじめましょう——生活科の学習の成立と評価』、日本教育新聞社、1991. である。ここでは、「生活科」における「学習の成立」を、「子どもたちが価値ある体験をすることで、一人一人の行動の仕方、見方、考え方にそれ以前と比べて広がりや深まりがみられることになる」ことだと「とらえて」いる。ここに「価値ある体験」とは、「試みること（為すこと）で、結果として対象から楽しさや驚き、満足等の受けとるもの（学ぶもの）がある体験」であって、具体的には「子どもたちが自分の意志や決断力を発揮して、願いやこだわりをもって活動に没頭したり、問題の解決のために懸命に追求を進めたり、自分の内面を思う存分表出するといった目的、能動的な活動をするものである」——「没頭する体験」、「追求する体験」、「自己表出する体験」という、「3つの価値ある体験」。かくして結局、この教師チームが結論として主張することは、「この3つの価値ある体験を通して、その過程において子どもの着付く、分かる等の認識があることは間違いのない事実である。」、あるいは「このような目的、能動的な活動や体験を通して、行動力（実践的態度）、関心・気付き（知的・情的）、能力技能の広がりや深まりが実現されることである。」ということになる（pp. 172—181.）。さてそこで、尋ねたいのは——「気付く、分かる等の認識」が、また「行動力、関心・気付き、能力技能の広がりや深まり」が、一体どのような具体的な子どもの心身の働きのメカニズムを経て実現してくるのか、換言すれば、「気付く、分かる等の認識」や「行動力、関心・気付き、能力技能の広がりや深まり」とはそもそも子どもの心身の働きのメカニズムの、一体どのような種類・内容の変化のことを意味しているのか、ということである。この種の問いに対する回答は、勿論ここでの記述には存在していない。そこで、結局、こう考えざるを得なくなる、即ち、児童が「学習している」と言う場合、その活動が一体どのような具体的なメカニズムを含んで成り立っているのか、その活動の展開の過程はどのような諸段階から成り立っているのか、そして、「具体的な活動や体験を通すこと」が一体どのようにしてその種の「学習」としての活動の過程を促進・助長することになるのか——というような諸問題は、未だ誰もが十分に理解するには至っていないし、その理解の結果を記述して表現することのできるものとはなっていない問題なのである、と。

かくして、「学習の成立」とその「指導」に関する一定の確固たる理論的認識に支えられることなく、「生活科」の学習活動は、「学習指導要領・指導書・指導資料・教科書による画一化」と、教師（大人）の思い込みの「子ども観」に基づく「擬人化・アニミズムの行きすぎ」との奇妙でにぎやかな混合物として、全国的に展開されている（小林昭三、〈「生活科」と子供の自然・社会認識（I）〉、『新潟大学教育学部付属教育実践研究指導センター研究紀要 第12号』、1993、所収、p. 11、23～27.）。つまり、いわゆる「やらせ」（「教え込み」）と（児童に追隨しての）「はいまわり」が——それらは同一のものの両面に過ぎないが——蔓延している、ということである。実際、次々と刊行される「生活科」実践報告を、例のような思い込みの「児童」観なしに、率直に通覧していて、感じさせられることは、「生活科」の活動は「お子様」仕立ての「ごっこ」、「お遊び」、「ゲーム」なのだということである。

「具体的な活動を通して学習する」、この「生活科」の試みが——以前の歴史を繰り返して——簡単に瓦解すべきではないとすれば、それは、「具体的な活動を通して」成立する「学習」のメカニズムについての具体的な理論を持たなければならないし、「お子様」仕立ての「ごっこ」に墮してしまうことのない、日常の生活現実 directly に根差した具体的な諸活動への取り組みが構想されなければならない。それらの諸問題を考察することは、そのまま「生活科の時間」の

学習活動のあり方（学習形態、指導形態）を整理し系統立てることの考察へ、そしてまた、教師の「教え込み」や「ひきまわし」に必ずしも依存しない、児童たちの「自発的、能動的な」活動——特に「話し合い」活動——の展開過程としての「学習」活動のあり方の考案の試みへと（意味文脈上）結びつくことになる。そして、この種の考察を試みるのが、本稿の課題とするところである。

1.) 児童は、生活の現実の文脈において「生の素材」を直接に取り扱っているか ——「具体的な活動」の学習上の具体的機能と、「——通しての学習」の具体的なメカニズム——

a.) 「学習」活動のメカニズム

既に本『紀要』第14巻1号（『反省的意識の働きに先行するもの——日常普段の生活過程における行動の特徴——（その3）』, p. 4.）において示唆したことであるが、「生活科」の諸文献を通覧していて、私がいつも肩透かしを食らったような奇妙な気分を感じさせられている、その理由は、——上述したような、「具体的な活動を通しての学習」の成立のメカニズムについての記述や説明の全くの欠如——もさることながら——それらの諸文献の執筆者、報告者たちが、まさにそのような「学習の成立」のメカニズムの記述・説明の欠如に関して、自らまったく無関心で無頓着である、ということである。そして、その種の（「学習の成立」のメカニズムの記述・説明の欠如に対する）徹底した無関心や無頓着な意識態度が一体何故これほど一般的に通用し支配してしまっているのかということについては、——その種の無関心・無頓着な意識態度が「生活科」の学習指導活動を、児童の学習活動の具体的な事実（メカニズム）に即して研究し、より一層合理的に展開する試みを阻んでしまっているのであるから——、まったく別様に理解・解釈し納得する方法が、必要となる。「生活科」の諸文献の執筆者・報告者たちが「生活科」学習活動の具体的なメカニズムの記述・説明のまったくの欠落や空白に無関心・無頓着でいられるのは、彼らにとってそのこと（その種の記述や説明の欠如）が問題であると感じられていないからである。即ち、彼らには、その種の認識＝記述・説明はもともと必要不可欠のものとは考えられていないのである。そして、それでは何故、彼らにとってその種の認識＝記述・説明が不必要のものであると思われるのかといえ、それは、彼らの手許には、もともとそれとはまったく別個独立の——「生活科」における、「具体的な活動を通して」の「学習の成立」についての——認識と説明の方法が既にあって、今でも既にそれを駆使して事態を理解し処理している、からである。

ところで、それでは、「生活科」の諸文献の執筆者・報告者たち——したがって、「生活科」の学習指導の実践に携わる人々とその研究者たち——の殆どすべてが、既に一様に、勿論のこととして暗黙のうちに前提してしまっているところの、「具体的な活動を通して」の「学習の成立」（のメカニズム）についての認識と説明の方法的原理は一体何か、一体如何なる種類の（「学習の成立」に関する）認識・説明の方法的原理が、それほどの通用力、影響力、浸透力を有しているのか——と、さらに進んで問うならば、それは伝統的な「感覚論」に基づいた「学習」のメカニズムの理解と説明、即ち「座学」（『指導書 生活編』, p. 8. 中野重人『生活科教育の理論と方法』, 東洋館出版, 1992, p. 143. 宮本三郎著『小学校生活科の特色と指導の実践』, 東

京書籍, 1990, p. 75.) が支配している「一斉授業」において「学習」のメカニズムを説明していた, 例の古色蒼然とした「学習」理論ないし認識論である, と答えざるを得ない。何のことはない! ———「生活科」の学習指導の実践家もその研究者も, 児童と共に「具体的な活動を通して」の新たな種類の「学習」活動に携わりながら, 児童における「学習 (の成立)」のメカニズムとその展開の諸過程を理解 (観察) し説明するための, 理論的な方法や装置は旧来の「座学」の教室の「お勉強」を説明していた理論や方法と何ら変わりのないものである。「生活科」諸文献の執筆者・報告者——「生活科」の実践家・研究者——の殆どすべてがそろって一様に鵜呑みにしてしまっている——という, その種の「学習」理論のまったく驚くべき通用力や浸透性も, ここに至ってその理由が明らかとなる。即ち, 旧来の説明理論が吟味も点検も為されずに, そのまま温存されて持ち越され, 相変わず支配的な「思い込み」として圧倒的な影響力を振っている, というわけである。「学習」活動の外形は変わったが, それを意味づけ説明する理論, 即ち指導の実践家や研究者の意識態度は依然として旧来の伝統的な「感覚論」に依存し埋没したままでいる, というわけである。

さて, この種の, 伝統的な「感覚論」に基づく「学習」理論, 換言すれば「認識論」の構成について, さらに「感覚論」が孕んでいる理論的な諸問題点については, 既にその概略において前掲拙稿 (本『紀要』第14巻1号) においては指摘し説明した (pp. 2-11.)。ここでは, 以下の考察の展開に必要な限りにおいて, それを再論するに留める。「座学」, つまり「いすにすわって, 頭だけで教科内容の理解を目指し」て「一斉授業」が展開されている教室では (『指導書 生活編』, p. 8.), 児童における理解の成立や知識の形成のメカニズムは, 通常こう考えられている——即ち, 教師が, 主としてことばと文字を以て, 事物やできごとの観念, つまりその名称と特性を児童に提示し説明するが, 教師が口にした一連の音声 (結局はことば) は児童の鼓膜を刺激し, 黒板や教科書から来る一定の光刺激 (結局は文字・記号) は彼らの網膜に刻印されるわけであるから, 攪乱する条件さえなければ, 諸感官への刺激から生じた感覚 (印象) はそのまま脳中枢に運ばれて, 教師の予想した通りの仕方で処理——「連合」——され, かくして児童の内面に教師のそれと同じ観念とその体系が, つまり新たな事物・できごとの知識が形成されることになる, と。ここでは, 児童はでき合いの知識をそれ自体として直接に摂取する, 特別の存在, 知的な刺激 = 情報の純粋な処理機構と見做されて, 専らその種の働きだけを遂行することを期待され, 強制されている。眼 (視覚) と耳 (聴覚) が知的な刺激 = 情報の特別の導管であり, 頭脳が専らその処理・変換 (「連合」) の器官であって, ——当該刺激処理操作の定着を確認するための教師の質問に, ことばを発して答える (口 = 発生器官の使用) 場合を除いては——, それ以外の心身のすべての器官とそれらの活動はなくともよい, 余計なもの, それどころか, 当の知的な刺激 = 情報の感受と処理操作とへの純粋な専心を妨げる, 攪乱の条件に過ぎないものとして, 嚴重に鎮圧されて取り締まられることになる (J. Dewey, DEMOCRACY AND EDUCATION, The Later Works ed., Vol. 9, pp. 147-150. 松野訳, 岩波文庫, 上, pp. 224-229.)。典型的な形態において単純化され図式化されて描かれた, 「座学」の教室における「学習」または認識の成立のメカニズムのまさにこのような理解は, 現在でも学校の教授 = 学習活動の過程を支配している基本的な説明装置, 思想ないし信念の一つであるが, この種の根深い思い込みを支える枠組となって働いている理論が「感覚論」sensationalism, sensationism, sensualism である。「感覚論」は, 感覚受容器に与えられた外的刺激によって生じる身体的・生理的效果 (神経興奮とそれに伴う印象) としての「感覚」を, 独立した「心的要素」

と見做して、それらの興奮（「感覚」）の脳中枢への伝導とそこにおける「感覚」相互間の「連合」、「感覚」と「観念」（保持された「感覚」）、さらには「観念」相互間の「連合」等によって「知識」の成立を説明し、「知識」や「観念」を想像的に操作する「思考」の働きを説明しようとする。「連合」とは、この場合、最も古典的には「接近、類似、因果」（例えば、G. Berkeley, D. Hume）等の法則にしたがった、「感覚」相互の機械的な結合である。「感覚論」は、それ自体としては——その理論構成における幾多の変遷を通じて——一個の独自な理論と言えるほど精緻で具体的な一貫した知的体系を構成したことはないけれども、それにもかかわらず、その主張の内容が根強く存続し、各時代の認識（知識）論や学習の理論等に影響を及ぼして、その新たな理論的發展の試みを阻害したり歪めたりして、研究者たちを悩ませてきたのは、それがその理論の根底において脳または神経「生理学理論」に直接依拠していると主張し、通俗的にまさにそのようなものとして受け取られてきた（受け取られ易い、類似点を含んでいる）という事情による。K. Koffka は、『ゲシュタルト心理学の原理』において、それを理論的に批判しつつ、この理論がこれまで度重なる厳しい批判を浴びながらも、「まるで何事もなかったかのように生きのび」ている、その「鋼鉄のような構成」に、嘆声を発している（鈴木正弥訳、福村出版、1988、pp. 63-64.）。したがって、この種の通俗的な認識や学習の理論を批判的に検討しようとする場合に重要なことは、実は「感覚論」（として通用しているもの）の理論的構成それ自体を厳密に追跡し吟味することではなくて、むしろ通俗的に理解されて——伝統的な思い込みや通説を補強するために——援用されているところの、その（「感覚論」の）一部分の、常識的な思い込みに彩られた独特の理解の仕方、自説への取り込み方の是非の問題、である。そして、「座学」の教室を支配しているような種類の伝統的で通俗的な学習の理論にとって、自らの（前述したような）学習活動の過程の理解を指示してくれるように思われる、「感覚論」的な主張の諸部分として、暗黙の親近感を抱いて理解されているものが、諸感覚器官にそれぞれ与えられた刺激による「要素的な感覚」の成立と、その種の「感覚」の脳中枢への伝導やそこにおける（機械的な）「連合」という考え方である。この種の考え方は、厳密に神経生理学的に究明されて理解されるのではなくて、（例えば、カメラや電話器のメカニズムの大雑把な理解を背景として）比喩的に理解されると、非常にモザイク的・図式的で呑み込み易い枠組、構図を成している。だがしかし、厳密に脳神経生理学的に吟味したり、現象学的な日常経験の厳密な記述と比較したりしてみると、そのような「要素的な感覚」の成立とかそれらの機械的な「連合」とかということが、単なる虚構、一種の神話構成物である——ということが明らかになる。私は、本『紀要』第14巻1号の拙稿において、既に、その種の吟味や比較検討に基づく批判をかなり詳細に展開したので（pp. 5-11.）、ここではもはや再びその論旨を繰り返そうとは思わない。ただ、しかし、今ここでの私の見解——即ち、通俗的な学習の理論が通常の経験の現実と背反しているものであるとする、私の批判的見解——を分かり易く繰り広げる上で、是非とも必要な限りにおいて、そこで考察し指摘したことの要点を、再び提示して確認しておきたい。

さて、環境の事物のできごとは、そこから発する刺激が諸感覚器官に生じさせる「要素的な感覚」の、単なる自動的（機械的）な「連合」によって、知覚されたり、認識されたりするわけでは決してない。現実の経験に即して確認する限り、知覚の過程の原初に見出されるものは事物やできごとの諸性質 qualities であるが、性質はそれ自体既に意味を帯びて構造（体制）化されているものであって、それらの諸性質（の意味）のまとまりのある連関の能動的な構成として初めて、当該事物・できごとの知覚ないし認識が成立する。だから、知覚の過程の原初に——通

俗的な学習理論によって——仮定されている「要素的感觉」というのは、経験上の事実と何ら対応しない、フィクションであり、ましてそれら相互間の自動的（機械的）な「結合」という働きのない過程は屋上屋を重ねた、なくもがなの仮構に過ぎない。諸感觉器官は、相互に独立しないし孤立して、まったく受動的な仕方で、降り注ぐ無限に多様な刺激の雨をただ徒に浴びているだけのものでは決してなくて、環境のうちに或る種の事物やできごとを知覚しようとして、一定の意味文脈を構成し発動しつつそれに働きかけるところの、一個の生活体、心身（身体＝精神）の活動の、相互に浸透し合い規定し協同し合って働く器官として、諸性質を、諸性質の一定のまとまり、関連をそこに読み取る（知覚する）。ここで問題の焦点を成しているものは、あくまでも、既に意味を帯びた（事物やできごとの）諸性質の知覚と、諸性質の或る意味上の連関の認識であるが、ここに（事物やできごとの、そしてまた諸性質の）意味というような種類のものは、外部から与えられた刺激の自ずからなる「結合」として、行動（または知覚、認識）主体の能動的な構成作用から離れて、生成してくるものでは決してない、ということである。そして、行動主体、即ち生活体の能動的な構成作用とは、彼（女）の心身においてこれまで既に形成し集積してきたところの、習慣的な行動様式のある種の体系を発動しつつ環境の事物・できごとに働きかけること、を意味している。これまでに為した行動の結果として、生活体（の心身）に習慣的に形成された、それぞれ固有の行動様式の体系は、また別に、彼（女）の内面に働いている一定の意味ないし信念の体系として見做すこともできる。生活体——即ち、外でもないわれわれ自身——を、外的な刺激の雨をただ単に受動的に感受するだけの存在ではなくて、それぞれに固有の習慣的な行動様式の体系＝意味・信念の体系を不断に働かせて、事物・できごとの諸々の性質や意味を自ら進んで構成しつつ感受し、かくしてそれを享受したり行使したりするところの、能動的な存在として理解すること——これこそが、通俗的な「座学」の学習理論と、新たな自発的で能動的な学習活動のメカニズムの考え方を分け隔てる、肝腎な分岐点なのである。

ところで、ここまで考察を進めてくれば、既に指摘し批判しておいた肝腎の問題、即ち、「生活科」の学習指導活動や学習理論のうちにも——「座学」の教室を支配しているのと殆ど同じ——例のような「感觉論」に基づいた伝統的な学習についての思い込みが持ち越され、温存されて、暗黙の仕方で圧倒的な支配力を振るっているということが、ほぼ残すところなく明らかになった、ということができよう。「座学」の一斉授業においては、児童の眼（視覚）や耳（聴覚）を刺激していたものは主として文字やことば（記号）であったが、「生活科」の学習活動においては、それがただ直接的な事物やできごとに置き替えられると考えられているだけ——であるからである。直接的・具体的な事物・できごとは、なるほど文字やことばと比較すればより多様な刺激を児童の諸感觉器官に降り注ぐことになるであろうが、それらの刺激の単なる受動的な感受と、その結果としての「要素的感觉」の自ずからの「結合」が知覚や知識を構成するに至ると考えている点においては、根本的に両者の間には全く相違は存在しない。このことを物語る事例を重ねて引用しておこう。即ち、それは、「そもそも、直接体験の方が間接体験よりも整理されていないだけに、印象が強いのである。そして、そのような印象の強さは児童のかかわりを強くし、その結果として児童が学び得る可能性も大きい。」（『指導書 生活編』, p. 57.）とか、「身体と心をはたらかせながら、結果的に学習が成立していくことになる」（前掲、『生活科研究 第3集』, p. 2.）とかという表現の無内容さと、その無内容さにもかかわらず、執筆者と読者との間に或る種の——同一の思い込みに基づく——通俗的な「学習」の

イメージが成り立つという事実、である。そして、この場合の「同一の思い込み」が、つまり「感覚論」を都合よく援用したつもりの、伝統的な「学習」の説明である、というわけである。

さて、それでは、この種の、「感覚論」を通俗的に大雑把に取り込んでモザイク的に構成した、伝統的な——「座学」の一斉授業の教室にも通用していた——学習の理論が、上述のように否定されたとすれば、それに代わって学習活動の諸過程とメカニズムを説明するものは、一体新たな、如何なる種類の学習理論であるのか。当然のことながら、これが本項の次の問題である。

私は、学習、さらに一般的には新たな認識の成立を、或る現実の活動の具体的な状況において、全体としてのその状況の意味のまとまりと、それを構成している諸々の事物やできごと等の意味とを、活動主体が自ら再構成する過程として、捉える。この場合、活動状況を構成している事物、できごと、さらには、全体としての活動状況そのものが、これまでとは異なった新たな意味を帯びたものとして改めて感受し認識されるわけであるが、新たな諸々の意味の認識——旧来の意味の再構成——のこのような成立は、勿論、活動主体の内面に既に形成されていた既有的意味（信念）の体系、換言すれば、（習慣的に行使される）生活・行動様式の体系における、一定の部分的脈絡の（相対応する）再構成の操作を、伴っている。活動主体の日常普段の生活の諸過程を実際にそれなりにまとまりのある活動の一体系として統合的に意味づけて導いている、日常生活上の体系的な意味の脈絡の或る部分が、予め意識化されて検討に付され、かくして部分的に再構成されることなしには、それとちょうど対応する、目下の活動状況の事物やできごと等の意味の再構成、認識は、もともと成立し得ないわけである。事物、できごと等についての理解や認識またはそれについての知識の獲得とは、より正確に言えば、それらのものの「意味」を構成しつつ理解し認識すること、それらの「意味」についての知識の獲得——のことであるが、新たな理解や知識の獲得とは、新たな知識の塊が既有的知識の団塊にただ外面的、並列的に付加するだけのことで勿論ない。新たな認識の成立、新たな知識の獲得とは、活動し、異常を感受し、注目し、「意味」を付与・構成しつつ事物やできごとを取り扱う、活動主体における主観的な意識態度を反省的・意識的に再構成することによってもたらされるところの、事物、できごと、さらには状況全体等取り扱われるものの「意味」の変化、のことである。そして、ここに、活動主体の主観的な意識態度としては、具体的には、彼（女）の内面に働いている、意味ないし信念の一体系＝習慣的な行動様式の一体系を暗黙の基盤とした、或る具体的な関心や観念、それに応じて有意となる意味の脈絡（視野）の広がり、その場合の意味の脈絡の分節化と統合の程度等を指摘することができる。

さて、われわれは、いつでも既に或る特定の具体的な状況（文脈）のうちにあって、活動している。事物やできごとは、（その「意味」が）改めて認識される以前に、既に利用され享受されている。だから、或る反省的な認識の活動が始まるのは、事物やできごとを利用・享受する、まさにこのような具体的な活動の過程、その状況のうちにおいてである。そして、われわれの活動は、われわれ生活体が自らの自然的＝社会的環境と交渉ないし相互作用する過程である。活動が滑らかに進展している事態というのは、予め綿密に構成した行動の計画にしたがって、諸々の手順を意識的・反省的に、極めて注意深く諸条件を探索しつつ——「不器用」な仕方である——執り行なって試みている——というような場合ではなくて、むしろ、当面の一連の活動の全体としての意味やねらいを、或る種の「意図」として直接、一挙に感受しつつ、手もとのほんの僅かなものに気をとられて、われわれが活動そのものに没頭している場合、である。十分に習熟して、慣れ親しんでいる諸種の活動においては、その細部の諸々の手順に対する意識的・

反省的な統御の努力がなくとも、その諸過程は自ずから進行する。そこでは、意識的・反省的な統御・調整の努力に代わって、心身の習慣的な生活・行動様式、習慣的な意味（信念）の体系の或るメカニズムが自ずから働いて、諸過程のまとまりを維持するわけである——「身体図式」(schéma corporel: M. Merleau-Ponty), 「実際の知識」と「日常的思考」(practical knowledge, common-sense thinking: A. Schutz), 「暗黙知」(tacit knowledge: M. Polanyi)。われわれの日常不断の活動においては、その個々の行動や動作は、もともと独立した、断片的な動きとして単に併存し継起しているだけのものでは決してなくて、或る意図——一脈の意味——に彩られた、ひとまとまりの全体としての活動の、分節化された諸部分であって、活動の渦中にある当の活動主体それ自身も、それらを個別化したもの、それだけで独立したものとして直接に感受しているわけでは勿論ない。活動主体が主として主題的な意識を向けているのは、通常、活動の意図、つまり当該活動において最終的に望まれる結果、終局の意味だけであって、その意図を実現すべく執り行われる諸手順は——順調に進展する通常の活動においては——彼の意識を吸引するものとはならないし、ましてや自らの心身のその都度の働きが直接に意識に上るというようなことはない。心身それ自体は、重度の障害や病気や何らかの拘束的条件下にあるというような特殊な場合を除けば、敢えて意志して動かすものではなくて、私が或る行為を意図するや、私の心身はその意図にそって既に直ちに働いているものである。

そこで、今度は、活動の諸々の過程や手順に関する意識的・反省的な統御・調整の努力が主題的、焦点的な働きとして表面化するような事態のあり方が問われるが、それは、上述したような心身の習慣的な生活・行動様式＝意味（信念）の体系のメカニズムがもはやいつも通りに自ずから働くことをしなくなった、特別の事態であって、そのような事態に際しては、まさにその意識的・反省的な統御・調整の努力の一過程として、当該活動状況の構成諸条件を——その意味上の諸関係について——分析的に吟味しつつ再解釈、再構成する活動、いわゆる「探究」活動 inquiry が展開されることになる。ところで、習熟した活動への滑らかな没頭の過程が挫折し中断するような特別な事態にたち至るのは、(当該活動の意図を構成しつつ、その活動の具体的な諸過程を直接に彩り、方向づけて働いている) 習慣的な行動様式＝意味（信念）の体系（の或る部分的な脈絡）にとって、決定的に新奇で異質な予想外の諸条件が活動状況のうちに出来た場合、である。このような場合には、当該活動の意図の直接的な意識が動揺させられ、活動状況を構成している諸々の事物やできごとの意味についての従来通りの理解と、それに基づく取扱いの或る一連の手順の展開に支障を来し、かくして結局、その種の理解を前反省的に暗黙の仕方で保証していた、活動主体の既存の意味（信念）体系＝習慣的な行動様式の体系が、その一定の部分、一定の意味文脈を焦点として意識化され、反省的に再検討されることになる。自らの既存の意味体系＝行動様式の体系——特に、その或る部分的な意味文脈——を再構成することによって、当面する活動状況(したがってまた、その構成諸要素たる、事物やできごと)を新たに意味づけ直し理解し直すという、この種の反省的な再検討の諸過程は、具体的には、当該の活動状況を一連の「探究」活動を通じて再構成する、という形をとるわけである。なお、誤解を避けるために、ここで一言しておかなければならないことがある。それは、直接的な活動の展開が中断されて、当面の活動状況(および、その構成諸要素たる、事物・できごと)の意味文脈上の諸関係の反省的な吟味の手順——即ち「探究」活動——が初められる、特別な事態の出来の契機として、上述の説明ではまず始めに理解のし易さを求めて、活動の環境の諸条件の客観的な予想外の変化を指摘しておいたが、われわれの日常生活の現実の経験においては、

その種の決定的な危機の渦中に陥らなくとも活動状況の反省的「探究」は始められるが、また一方その種の行動上の危機のうちにあっても人は必ずしもそれを意識して反省的「探究」に乗り出すわけでもない、ということである。この場合、問題の焦点を成すのは、活動主体が自らの目下の活動の状況をまさに異常な事態と見做すか否かということであるが、そのことは、当然のことながら活動主体の——一定の意味を構成しつつ状況に働きかけようとする——能動性と状況の異変を読み取る感受性の敏感さにも依存しているわけである。むしろここで強調されなければならないのは、活動主体がより熟達した活動モデルに刺激されたり、或る理念に向かって自分の従来の活動の様式や手順を根本的に改善せんとして、同一の状況への新たな対応の試みに積極的に乗り出す場合である。人は——そして特に子どもは——否応なしの決定的な危機的事態に置かれなくとも、状況の意味のより深い理解、意味文脈上より一層整合的な理解を求めて新たな理解を求めて新たな意味の「探究」に乗り出していき、その結果としての知的な発見に或る種の興味や内的満足を感じる——もともと（知的に見て）「能動的な存在」なのである（波多野諄余編『認知心理学講座 4 学習と発達』、東京大学出版会、1982——稲垣佳世子「第三章 認知への動機づけ」、pp.115-117.）。

「探究」活動の諸段階の操作については、私は既に本『紀要』第14巻1号（pp.14-15.）、第12巻2号（pp.79-81.）において詳述したので、ここでは繰り返して説明しない。ここでは、ただ——そのような「探究」活動の諸段階の操作の展開についての理解を前提として——特に重要な意味を帯びた三つの段階の操作が、活動（「探究」活動）主体の既有的意味（信念）体系＝習慣的行動様式の体系（の或る文脈、部分）を、具体的にまさにどのような仕方でも変革し再構成することになるか——そのメカニズムを（本『紀要』第14巻1号、pp.17-19.の記述を要約して）改めて指摘しておきたい。というのは、それが後述するところの学習活動の諸過程の理解に不可欠の関わりをもつものであると考えるからである。その三種類の操作段階とは、「問題的」状況の感受と、「問題」の確定または「観点」の設定と、（確定された「事実」に基づく）「仮説的観念」の構成、の三つの操作段階である。第一の「問題的」状況の感受という操作段階についてここで指摘すべきことは、まさにそのことが直接的活動への前意識的没頭の中断を、即ち習慣的な意味（信念）体系＝行動様式の体系が暗黙の仕方でもひたすら機能することを熄めて、その種の体系的な諸機能を（その或る部分、文脈を焦点として）自ら反省的に意識化することを意味している、ということである。肝腎なことは、だから、直接活動の状況の「問題的」なあり方、異変に「気づく」ことは、当該状況の諸条件の変化の下で自然に且つ自動的に生じるものでは決してなくて、活動主体の意識態度における基本的な自己変革なくしては生起しない種類のものである、ということである。活動し機能している自らの意識態度——結局は、習慣的な意味（信念）体系＝行動様式の体系——の特殊なメカニズムそのものを容易に、敏感に「気づき」、感受し得るような意識態度の執り方が存在するし、またその種の反省的な自己意識化を比較的容易に可能とするような、直接的行動の諸条件も存在している。自らの働きの異変に敏感であるということは、通常の直接的行動におけるまとまりや方向性や均衡の感覚——意図——が鋭敏に感受されて働いているということである。そして、まさにこの種の行動は、その意図が、多面的な欲求や関心を分化して包含する一方、また多様で多次元の意味（信念）＝行動様式の文脈を包含し微妙に調整・組織して成り立っているような種類のものとして、想定することができる。熟達した多様な諸技術・知識を統合して、それら相互の間の微妙な均衡の下に初めて成り立っているような行動は、自らの行動状況のまとまりある特殊な緊張に当然敏感

であらざるを得ないが、それはまた当然、その独特のまとまりの通常とは異なる情調に鋭敏に気づかざるを得ない。「具体的な活動を通して」、その活動に関わっている自らの意識態度、即ち自分の既有意味（信念）体系＝活動様式の体系に反省的に「気づき」、それを再構成していくような一過程——「学習」の過程——を導こうとする場合、何よりも重要なことは、それ故に、活動主体がその直接活動の諸過程に既に十分に馴染み習熟して、積極的に関わっていること、である。

第二の、「問題」の確定または「観点」の設定の操作段階は、（活動主体の）直接活動を暗黙の仕方でまとめて方向づけてきたところの「意図」——即ち、或る特定種類の諸性質の予期的な享受——を自ら反省的に意識化し、その意図が含んでいる意味の一体系（例えば、その実現に関わる諸条件と諸結果としての事物・できごと）を、当該活動状況の現実の諸条件と照合しつつ分析的に吟味する、という過程を含んでいる。分析的に吟味されて確認された意図は「観点」と呼ぶべきものに近いが、この「観点」と活動状況の現実の構成諸条件との間の特殊な齟齬のメカニズムが「問題」である。

第三の、「事実」の確定と「仮説的概念」の構成の操作段階は、勿論確定された「問題」の解決のための行動の手順の構想をめざすものであるが、特に「事実」の確定の操作は、当該の行動状況において自明の通用力を信じて発動されていた、事物やできごとの（諸性質の）習慣的な取扱い方やそれらの意味内容の習慣的な了解の仕方を、目下の活動状況を現実に構成している諸事物・できごと相互の諸関係と対照しつつ、削除、修正、限定、補完等することを含んでおり、「仮説的観点」の構成は、かくして修正等を施された（事物・できごとの）了解の仕方＝取扱い方等を組み合わせて、「問題」の解決または吟味された意図の成就に至るような一連の活動の手順を構想し直すことである。事物やできごとの（諸性質の）古い意味、古い取扱い方、古い知識が修正ないし否定され、新たな知識が意味（信念）体系＝行動様式の習慣的な体系に取り込まれ集積される。

さて、以上の考察をまとめて、新たな或る認識の成立、新たな或る知識の獲得、換言すれば或る学習の成立というような事態に浸透して、それを特徴づけているところの、根本的なメカニズムの働きを指摘してみよう。われわれは、少なくとも次のような二つの主要なメカニズムの働きを、そこに指摘することができる。即ち、それは、第一に、活動主体が、それ以前の生活の過程で習得し蓄積してきた、自らの習慣的な生活・行動様式の体系＝意味（信念）の体系を——その或る部分的文脈を焦点として——勿論のこととして暗黙の仕方で直接に発動し駆使しつつ、当面する具体的な状況（の諸条件）に、特定の意図を以て、したがってまたその状況が意味するものを（その意図に基づいて）構成し読み取りつつ、能動的に働きかけていることであり、第二に、彼（女）が、その活動の過程で、状況の（構成諸条件の）或る種の異常なあり方と自分自身の習慣的な行動様式＝意味の体系の或る種の機能不全とを自分自ら感受して、その異常や機能不全（即ち、「問題」）の具体的な意味内容を確定し、且つその異常な事態を打開すべき一連の手順を「仮説的」に構想すべく、自発的・能動的に反省的な「探究」活動に乗り出していること、である。この後者のメカニズムの展開の諸過程を再度確認しておくとするれば、それは、多様な行動様式＝信念を焦点化された意図の下に微妙な均衡を保って働かせているような構造を孕んだ、（自らのまとまりと方向性に対して）敏感な直接的活動の先行、先行していた活動の、緊張を孕んだまとまりや方向性における異変の感受としての、活動状況（の諸条件）の或る種の異常、「問題的」なあり方（行動様式＝信念の体系の或る種の機能不全）への

「気づき」、先行していた活動の意図を意識化して反省的に吟味しつつ、当該の「問題的」状況に対処する場合の具体的な「観点」の構成と、当該「観点」に基づいて、状況の異常なあり方の具体的な意味（状況の構成諸要素としての諸事物・できごとの諸関係）を確定するところの、「問題の確定」の操作、当該状況の構成諸要素として確認し得る諸事物・できごとの特殊なあり方・性質（「事実」）に依拠して、それらを新たな「観点」の下にまとまりあるものとして「仮説的に」に意味づけ、構成して、体系立てようとする試み等々から成るものとして、理解することができる。要するに、具体的な活動の過程または状況において、まさにこのような二つの主要なメカニズムの連続的、循環的な働きが見出される時、そこでは、活動主体の意味構成的、意味索出的な、自発的で能動的な活動が成り立っており、したがってまた、自らの既存の信念＝習慣的行動様式の体系の——或る文脈を焦点とした——再構成と、当面する活動状況の諸事物・できごとの新たな意味の認識、習得とが成り立つことになる——と考えることができる。

b.) 「具体的な活動」の意味

——生活の現実の文脈において「生の素材」を直接に取り扱うこと——

或る意図の下に統合された、自分自身の習慣的な意味（信念）体系＝行動様式の体系を暗黙裡に直接に発動しつつ、或る状況（それを構成している諸事物・できごと）に、その意味を構成し付与しつつ働きかけているが故に、また当該活動状況の異変と自らの暗黙の信念＝行動様式の体系の機能不全とに自分自ら気づかざるを得ず、かくして着手される反省的「探究」活動の諸段階の操作を通じて、その現有の信念＝行動様式の体系が再構成されるとともに、活動状況とその構成諸要素（事物・できごと等）が——新たな意味関係のうちに位置づけられて——認識直されることになる——というのが、上述したように、私の主張する「学習（の成立）」のメカニズム、である。或る活動において、活動主体が習慣的な自前の信念＝行動様式の体系を発動して為す、ひとまとまりの（或る緊張と均衡を孕んだ）直接的な活動の過程と、その過程そのものを自ら反省的に意識化して再構成しようとする、「探究」活動の過程との、螺旋上昇的な循環の連続的な（働きかけ合いの）関係が、首尾一貫して成り立っている場合に初めて、彼（女）のその活動は「自発性」と「能動性」（『指導書 生活編』, pp. 57-58.）を帯びたものである——ということが出来る。「自発的、能動的」であるためには、極めて当然のことながら、その活動が、その展開のいずれの段階においても、本人にとって「意味をもたねばならない」、つまり彼（女）の意識のうちにその活動の「方法・目的・理解が存在していなければならない」（J. Dewey, SCHOOL AND SOCIETY, The Middle Works ed., Vol. 1, p. 16., 邦訳, 岩波文庫, p. 34.）。そして、その活動の（状況を構成する諸要素、諸事物・できごとの）「意味」、活動の「方法・目的・理解」を、彼（女）は——そのことの意識の有無にかかわらず——まさに自らの現有の一連の行動様式＝意味（信念）の体系を発動しそれに依拠して行う。だからこそ、また、活動状況の予想外の異変に際して、そこで既に機能している自前の行動様式＝意味（信念）の体系が、状況（および、それを構成する諸事物・できごと）の意味を構成しつつ読み取るという——働きにおいて、その有効性を疑われて、自らの反省的意識のまなざしに晒されることになるわけである。或る具体的な行為がまさに私の為す（為した）行為、私の「自発的」で自由な行為である——とまさに私によって自然に感受される——のは、その行為がまさに私の自前の一連の習慣的な行動様式＝意味（信念）の体系の発動と機能の過程であるからである。行動について「自発的」とか「内発的」とか言う場合の、「自分」とか自己の「内面」

というのは、具体的には当該行動において働いているところの、行動主体の自前で現有の、この種の一連の習慣的な行動様式＝意味（信念）の体系を指している。そして、それ故に、自発的・能動的な活動と対照を成す、「つめ込み（教え込み）」や「ひきまわし」の下にある諸活動は、その諸過程において、それぞれの活動主体の自前の習慣的行動様式＝意味（信念）の体系の一貫した発動と働き——直接的活動過程におけるその働きと、反省的「探究」活動の過程におけるその再構成との、螺旋上昇的に循環するその一貫した連続的な働き——が、禁圧され分断され、恣意的・部分的に利用されていることを、その最も根本的な特徴としている。「座学」の教室では、直接的活動としてのその（自前の行動様式＝信念の体系の）働きの展開が禁圧されて、その働きの螺旋上昇的な循環過程が分断され、その過程のうちの僅かな一部分、——即ち、（反省的な「探究」活動の一段階を成す、「観念」構成や「観念」操作＝「推論」reasoningの過程——だけが特に好んで注目されて、極度の緊張を要求され、一方的に管理・統制されて働きかけられる。教室で与えられる「問題」は、そう呼ばれているだけの見かけ上の、または偽物の「問題」であって、決して私自身の「問題」ではない（『学校の再生をめざして 1 学校を問う』、東京大学出版会、1992、上野直樹「言語ゲーム」としての学校文化」、pp.51-54.『学校の再生をめざして 2 教室の改革』、1992、佐伯胖「学びの場としての学校」、pp.203-205.）。

「つめ込み」や「ひきまわし」の最も根本的な特徴がまさにここに——即ち、活動主体の自前の行動様式＝信念の体系の螺旋上昇的に循環する一貫した連続的な働きを分断し、その一部分、一局所を恣意的に利用することに——見出されるとすれば、この同じ見方（基準）は、新たに「具体的な活動を通しての学習」を標榜して始められた「生活科」の学習活動に対しても、向けられるべきである。今日下全国で殆ど一様の仕方で展開されている「生活科」の学習活動では、「座学」の教室とは異なって、ことばや文字を用いた直接的な情報処理の練習に代わって、「具体的な活動」や「直接体験」が行われることになっている。さてそこで、問われなければならないことは、その種の「具体的な活動」や「体験」とそれらを通して児童が習得すべく問われたり要求されたりしている「問題」とが、児童の——自前の習慣的な行動様式＝意味（信念）の体系を発動し駆使して自発的・能動的に営まれている——日常普段の生活経験の諸過程と自然に連動し、それを着実に再構成していくように働いているか、ということである。学習の成立、新たな（事物・できごと等の或る意味の）認識の成立のメカニズムを、——まさにこのように、活動主体が、自前の習慣的行動様式＝意味（信念）の体系を駆使して環境に働きかけつつ、その体系を（活動状況を反省的に「探究」しつつ再構成する過程を介して）自ら再構成していくこととしては捉えないで——、通俗的な「感覚論」に依拠して、「具体的な活動（体験）」は豊かな刺激を児童に与えるものであって、その刺激は感覚器官を介して脳中枢に運ばれ、処理されて結局知識となるであろう（「結果的に学習が成立していくことになる」）と大雑把に理解しているだけである限り、児童の立場に立って企画・構想が為されるとしても、その種の企画・構想は、その根本において児童＝活動主体における一貫した（自前の行動様式＝信念体系に基づく）自発的な意味構成と状況への能動的な働きかけを無視または軽視して、それとは別個、独立に、彼（女）の感覚器官に外的な刺激を与えることに、何らの疑念もなく務めることになってしまう。その場合、児童の感覚器官に与えられるべき刺激が彼（女）の日常の生活経験に近似したものであるように——教師によって、強いて児童の立場に立って——企画・構想が為されるとしても、その種の企画・構想が、その根本において児童＝活動主体の一貫した

（自前の行動様式＝意味・信念体系に依拠した）自発的・能動的な意味構成的な（環境への）働きかけに無関心のままに、それを無視して立案され実践されているという点では、それは児童の生活経験にまったく無感覚な、専ら机上で立案された学習活動の計画と、基本的に異なるところはない。しかも、現実に通うし盛行している「生活科」の学習活動の計画は、もともと家庭生活の具体的な内実とその奥深い豊かな意味というようなものにおよそ無関心な、「働き中毒」の男性幹部教師によって立案されている場合が多いため、児童の日常生活の諸経験や諸感覚からかけ離れた、「探検」や「作戦」や「お祭り」騒ぎや「とび出し」での調査等、思いづきによる断片的な諸活動の羅列や組み合わせという場合が多い。勿論、それらの諸断片を繋ぎ合わせる一定の論理、意味文脈は当の「男性」教師の胸中には思い込まれて働いているのであろうが、通常それは「児童が実際にそれに興味を示し、食らいついて、活動に乗り出して来てくれるだろうか」という根本的な不安と結びついて、児童のさしあたりの興味・関心に殊更に媚びた発想や工夫と結びつけられて、——既に繰り返し指摘されているように——独特のわざとらしさに彩られた形態をとっており、「お勉強」のために特別に仕立てられた「仮の」状況か、「お子様」向けの「ごっこ」や「ゲーム」という性格を強めている（東京民研編『臨教審「生活科」をのりこえる授業——低学年理科・社会化の実践』、あゆみ出版、1990、pp. 44-47. 中山洋司『生活科 子どもの活動へのかかわり』、国土社、1991、p. 1. 埼玉県歴史教育者協議会編『みる きく あるく生活科』、日本書籍、1992、p. 94. 丸木政臣・行田稔彦編著『和光小学校の生活勉強 上』、民衆社、1992、pp. 23-30.）。

さて、次に問われるのは、まさにこのような意味において捉えられた「学習」のメカニズムが児童の生活活動の過程で成立することを促すための、基本的な方法は、一体どのようなものであるのか、ということである。『指導書 生活編』は「単純に体を運動として動かすことが能動性なのではない。体を動かすことによって、知的な活発さを引き起こすことが大切である。」と強調している。知的な働きを「引き起こし」、「自覚化」し「定着」させるような「具体的な活動（体験）」が構想されるべきだ、というわけである（p. 57, pp. 60-61.）。かくして、この種の「知的な働き」を含んでいる直接的な活動や体験が「価値ある体験」などと呼び慣らわされて、「生活科」の学習指導案では、「～に気づく」、「～に関心をもつ」、「～を発見する」、「～を工夫する」等の表現が蔓延することになる（例えば、『小学校 生活 指導資料——指導計画の作成と学習指導』、1990. なお、新潟県上越市立大手町小学校『さあ 生活科をはじめましょう——生活科の学習の成立と評価』、日本教育新聞社、1991、pp. 178-181. を参照のこと）。だが、ここにはこれ以上のことは、ついに述べられていない。認識や学習の成立過程の如何なるメカニズムの理解に基づいて、基本的にどのような指導上の原理を含んだ手立てが執られるべきか——というような種類の記述は、もはやそこには存在していない。

児童の直接的な生活活動が「学習」活動としての性格と働きを一層色濃く帯びたものとなるためには、彼（女）の活動のうちに既に伏在して働いている、上述したような「学習」成立のメカニズムの働きを活性化させること、即ち、児童がその種の「学習」成立のメカニズムを活発に働かせて活動することになるような、或る種の環境のうちに、彼（女）を導くこと、が肝腎である。そして、まさにそのように、児童が「学習」成立のメカニズムを活発に働かせて活動することになるような、いわば優れた「学習」的な活動環境が備えていなければならない、基本的な諸条件——それは、上述の「学習の成立」の（メカニズムの）定義に基づいて、既に明らかなはずである。即ち、それは、児童を自発的・能動的な直接的活動、換言すれば、自ら

の自前の暗黙の意味・信念の体系＝習慣的行動様式の体系（の或る部分的文脈）の自由な発動・駆使を包含しているような直接的活動へと促すとともに、また、その自前の暗黙のものの見方＝取扱い方を自ら反省的に意識化し再検討すべく促す——ような活動環境である。さらに具体化して述べれば、それは、第一に、児童が、それまでの生活の過程で習得・蓄積してきた、習慣的な暗黙の信念＝行動様式の体系を、広範囲にわたって組織的に発動し駆使して働きかけなければならないし、またそうすることができるとような諸条件を備えた、活動環境であること、また第二に、児童の周囲で共同して生活し活動している人々の注目と期待と励ましとが、彼（女）にとって自ずから当面の活動に習熟することへの不断の動機づけとなり、人々の現実の生活の状況、例えば利害関係に即した忌憚のないことば（批評）が、彼（女）にとって、自分の暗黙の状況認識の未熟さと「問題」点とを自ら痛感することへの、避けることのできない刺激となり、人々の活動の仕方とことば（状況や事物・できごとについての「事実」の観察と今後の見通し＝「仮説」）が、彼（女）にとって、自前の既存の信念＝行動様式の体系を積極的に再構成し、当面の活動状況を進んで意味づけ直す場合に、模範とすべき熟達したモデルとなる——ような、活動環境であること、である。そして、まさにこのような基本的な諸条件を備えた活動の環境を、私は、「生の素材」raw material (J. Dewey, DEMOCRACY AND EDUCATION, The Middle Works ed., Vol. 9, p. 205, 160, 邦訳, 岩波文庫, 下, p. 12, 上, p. 244.) を直接に取り扱うような活動、つまり、日常普段の生活活動の現実の文脈のうちで、生活上の物資・資料を共同的に取り扱う場面の行動として、具体的に定式化したい。実際の生活の現実の場面、文脈で、人々とともに共同活動に参加すること——これこそが、最も有効で適切な「学習」活動の条件を備えた環境である。実際生活ののびきりな共同活動の諸過程に、人々に伍して「一丁前」の役割を分担して参加することは、改めて説明することを要しない、誰でもにとっての自明の生活上の目標であり、自らの「存在理由」raison d'être そのものであって、生活活動へのこの種の参加とそこでの人々との鋭い緊張を孕んだ交流の喜びこそが、私を内発的に動機づける、最後のものである (J. レイヴ, E. ウェンガー, 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』, 産業図書, 1993, pp. 28-31, 96-99, 107-110. 参照)。共同的な生活活動の現実の場面における私の活動の仕方は、当該共同体の他の成員たちの生活上の利害に直接に関わるものであるが故に、彼らからの忌憚のない批判を直接に浴びる。そして、他の成員たちの熟達した行動や含蓄に富んだ、鋭いことば（「事実」の観察や「見通し」の表現）はまた、私がある場合の自分の自前の「状況認識」と「見通し」——ものの見方や取扱い方——を再構成する場合の生きたモデルとなる。そこでは「ひとりひとりの身をもつての責任を要求するとともに、生活の物質的現実との関連において子どもを訓練するところの仕事」が展開されており、「具体的な結果を生産する」こと、しかもそれを「社会的・協力的に為すこと」が、子どもを特有の仕方ですべての仕事へと動機づけるとともに、極めて自然に「訓練する」(J. Dewey, SCHOOL AND SOCIETY, p. 9, 12. 邦訳, p. 23, 28.) ことになる。

「学習」活動にとって望ましい環境についての、この種の定式は、さらに、小学校低学年期の児童たちの生活活動を遂行する諸能力の——即ち、彼（女）らの、自前の習慣的な暗黙の信念＝行動様式の体系の蓄積と、反省的な「探究」活動の経験の——発達段階を特徴づける一般的な傾向を考慮に入れて、特に限定され、その意味内容が具体化されなければならない。彼（女）らの活動を特徴づけるものは、「社会的ならびに個人的な興味の直接性」であり、「印象と観念と行動との間の関係の直接性」であり、「表現」のための直接的な捌け口を求める要求の旺盛さ

(ibid., p73. 邦訳, pp. 107-108.)である。これと類似のことを、「教育課程審議会答申」や『指導書 生活編』は、「低学年では、活動と思考が一体化しており、具体的な活動や体験を通して考えたり学んだりしていくところにその特徴がある。」(p. 12.)等と述べている。このことを考慮して、この発達時期の児童たちの「学習」活動にとって望ましい環境について、さらに具体化して考えれば、——それは、彼(女)らが、日常普段、その活動の諸過程に(既に、以前から)一成員としてのつびきならない仕方に参加しているために、その種の活動領域に関してそれ相応の多様な自前の信念＝行動様式の体系を形成し蓄積していること、そして、それ故にまた、状況の具体的なあり方に応じての反省的な「熟慮」deliberationの仕方も、状況の「問題」の意味を洞察し見通すための手段・資源もそれなりに蓄積していること、さらには、社会的な一般的信念に基づいた、共同生活の他の成員たちからの絶えざる注目と期待と批判とがそこでは浴びせられているために、自らもそこでの活動の習熟、熟達に疑問の余地なく、自然に動機づけられていること——要するに、それはちょうどこのような条件を備えた、児童の生活活動の領域である、ということになる。そして、その種の活動領域として、具体的に挙げられるのが、家庭生活の諸活動である。「家庭生活とその近隣の事物」を舞台とした諸活動を「理想的」に——即ち、「拡大し」純化して——組織することが、小学校における学習活動の最初の内容を準備することになる(SCHOOL AND SOCIETY, p. 73, 24. 邦訳, p. 108, 46.)わけである。「小学校の低学年においては、〈生活〉といえば家庭生活が中心で、知識も経験もそこからきていることが多い。それに、学習させる内容も子どもたちの家庭生活とかかわらせることによって、興味、関心が強められることも事実である。」(新福祐子編著『小学校「生活科」の構想と実践——自己生活力の育成をめざして——』, 明治図書, 1987, p. 76. 同書の2年生「生活科」の女性教師の研究チームは、「すべての学習を子どもたちの生活の中から出発させていく」ことをめざして、全140時間の「題材構成」を、「しよくじを考えよう(44時間)、みつけよう(9時間)、作ってみよう(13時間)、きれいにしよう(20時間)、しらべてみよう(23時間)、かぞくをみつめよう(27時間)、2年生をふりかえって(4時間)」と構成して、その殆ど大部分の活動を家庭生活のうちに求めている。pp. 77-116.)。学校を「小社会」または「胎芽的社会生活」miniature or embryonic societyたらしめることへの第一歩は、児童たちに最も身近な社会環境たる、彼(女)らの家庭生活と学校での学習活動とを直結することから開始されるべきなのである。「子どもは家庭で学ぶことがらを学校にもちはこび、それを学校で利用することができる。そして学校で学んだことがらを家庭で応用する。子どもをしてかれが学校のそとで学び得た一切の経験をたずさえて学校にやってこさせること、そして、かれが日常生活において直接利用することができる何らかのものをたずさえて学校から帰らせること」(SCHOOL AND SOCIETY, p. 49. 邦訳, pp. 84-85.)——これこそが肝腎なことなのである。

なお、「生の素材」を取り扱う活動という、目下の主題に関連して、誤解の余地のないように確認しておきたいことは、そのことが、日常普段の(家庭)生活の場面で児童が取り扱っている事物・できごとを——まさにその現実の生活の状況・文脈から切り離して——学校の教室に持ち込む(教室で取り扱う)こととは、根本的、原理的に異なっている、ということである。普段の(家庭)生活の現実の取扱いの文脈から切り離されて教室に持ち込まれた事物やできごととは、もはや「生の素材」では決してない。それは、既に学校の教室での取扱いに適する形態へと加工されたもの(「教材」)であって、生活の現実の状況で児童の「素朴な経験」が取り扱うものとは種類のまったく異なったものである。Deweyは、教師が抱く「生の素材に対する恐

れ」や「(児童)の素朴な経験に対する無意識の疑念」,さらにはその種の経験や「素材」に対して「外から統制を加え過ぎる態度」に繰り返し警告を発して批判しているが(DEMOCRACY AND EDUCATION, p. 160. 邦訳<上>, p. 244.), 何故彼が教師のそのような「統制」的態度を執拗に批判し続けたのかといえは,それは,その種の教師のいわば教育的配慮が,児童の「素朴な経験」が孕んでいる——「探究」の過程を介した——自発的,能動的な「連続的再構成」の可能性を疑って,その「再構成」の過程を分断し,その或る特殊な部分・局面のみを好んで,専らそれに恣意的に働きかけるといふ,根本的に見て「つめ込み」「教え込み」の原理と戦略に傾斜していく傾向を孕んでいる性格のものだ,と考えたからである。生活の現実の文脈から切り離されて,教室に持ち込まれた事物・できごとが,その後——本物のみが帯びている迫力を失い,それと関わる際の緊張を伴った責任感やその取扱いに熟達することへの興奮や憧れを剥落させて——たちまち単なる「お子様」用の特別仕立ての「教材」や「ごっこ」の小道具に墮してしまうということは,教育の歴史が既に幾度も証明していることである。

最後に, Dewey は, 普段の家庭生活の現実の文脈における活動, 「仕事」occupation として, 特に料理, 紡績, 編み物および裁縫, 木工・金工, 庭仕事を——個別の活動としてではなく, 「生活および学習の方法」として——既に説明したような意味で価値のある活動と考えて強調している。彼は, 作業室, 織物室, 食堂, 台所を特別に備えた学校の設計図を構想して, 提案している (DEMOCRACY AND EDUCATION, p. 207. 邦訳<下>, p. 15. SCHOOL AND SOCIETY, p. 10, 49. 邦訳, p. 25, 83.). 彼は, これらの「仕事」に児童たちが積極的に乗り出してくるであろうということを自明視して, 殆ど手放して楽観している。それらの「仕事」が, とりもなおさず児童の日々の生活の舞台そのものであって, それらに習熟して「一丁前」の成員として皆から迎えられることが彼(女)の最も奥深い願いだからである。児童がこの種の「仕事」に, 普段の生活の文脈そのままに, 直接素朴に携わることに, Dewey が特に注目する理由は, しかしただそれだけでは決してない。家庭生活の骨組みを構成しているそれらの諸活動が「市民生活や産業生活に接して」おり, 「社会的な諸々の状況を典型的に代表している」ものであって, それらの「仕事」に取り組むことが児童のうちに「注意とすべての知的成長の基礎となる, かの連続の感覚を涵養する」ことになると, 彼はさらに強調している。「一つの統一(家庭生活)の内部で活動し, 同一の生活様式を構成するものとして相互に関連した, 社会生活の典型たる諸活動に携わることこそが, 社会生活の基本的知識(「歴史」)や(産業活動を介した)自然科学的知識(「地理」)への関心を着実に養うことになる, というわけである (DEMOCRACY AND EDUCATION, p. 207. SCHOOL AND SOCIETY, pp. 50-51, 81. 邦訳, pp. 85-87, 130-131.). 社会的な規模の産業活動や消費生活への直接的な結びつきを通じて, 一般的な知識や技術の体系に——それらの連続的または統一的な意味と, まとまりある自前の関心を見失うことなく——豊かな仕方で繋っていくことのできる, (それらの知識・技術の原型または母体としての) まとまりを帯びた活動や「仕事」が, 特に児童の家庭生活の骨組みを成すものとして注目されているわけである(経験の「相互作用の原理」と「連続性の原理」——EXPERIENCE AND EDUCATION, The Later Works ed., Vol. 13, pp. 17-30.). 児童が楽しく生き生きと活動するなら, あるいは児童が自らそれをするを直接に欲し発案したから, それは「自発的」な活動であり, したがってその活動はどんな種類のものでもよい, と安易に考えられているわけでは決してない。

当然のことながら, 現代のわが国の社会生活——産業生活, 市民生活, 消費生活等——の諸

条件は急激に変化しつつあり、家庭生活、特に子どもたちのその激変が人々の注目を喚起しつつある。現在のわが国社会のこのような変化した生活諸条件の下においても、例えば Dewey が提案した幾つかの具体的な「仕事」が彼の時代とはほぼ同様の教育的または学習上の意義を帯びて通用することのできるものであるか否か、勿論議論の分かれるところである。しかし、社会生活の基本的な単位としての家庭生活のまとまりが今やまったく解体し尽くしているわけでもなければ、児童が営む最初の共同生活、彼（女）にとっての社会生活の原型としての家庭生活の諸過程が機能停止しているわけでもない。それは彼（女）の存立を直接に包み込んで支えるものであって、彼（女）にとって最も身近で且つ最も確固とした現実である。彼（女）は自前の経験——すなわち、意味・信念＝行動様式の体系——の再構成の営みをこれまで専らそこで進めてきたし、今後もそこから始める以外に方法はない。学校の教室での活動は、そうした児童の家庭生活の自前の経験の体系を前提として初めて成り立つことはできるであろうが、それとは逆に家庭生活における諸活動に取って代わることはできない——「学校は生活についての知識を伝えることはできるが、生活そのものを伝えることはむずかしい。」、「生活そのものの体得」は家庭や地域の中での活動に俟つしかない（日本生活学会編『私たちは「生活」をどうとらえて次の世代に伝えたいか』、群羊社、1988、——大田堯〈くこつ・かん〉とくわち・つたえ〉、pp. 175-182.）。むしろ、現在でも肝腎なことはやはり、困難な生活諸条件の下で、家庭生活の基本的な骨格を成している諸活動にそのあるがままに着目し、児童がそれに如何なる仕方に参加しつつ彼自らの自前の「経験」を構成するに至っているかを問うこと、そして彼（女）をその現実の生活の具体的な文脈に改めて根づかせながら、その諸条件を反省的に吟味するように働きかけることであって、それ以外に奇抜な妙案が存在していわけではない。子どもを「お遊び」存在と見做して、骨組みとしての生活現実、「仕事」から逃避してみても、それは見込みのある戦略では到底ない。むしろ——その地点にまで立ち至るのは通り一片の働きかけを超え出る、非常な努力を要求されることではあるが——依然として子どもたちの基本的な関心の的となっていることがらは、家庭生活の軸を成す諸活動であるという、読者の手に汗を握らせるほど感動的な、着実な実践活動の生々しい「記録」には、事欠くことはない（山田桂子『「待ち」の子育て』、農山漁村文化協会、1986。若狭蔵之助「瓦屋の秘密」、『学習の出発——子どもの自由な表現から』、民衆社、1980。所収。北川好美「暮らしと地続きの学校 三年生から家庭科ができるよ」、半田たつ子編著『新しい家庭科を創るために』、ウイ書房、1993所収。「だご汁を作る——千差万別、手前だご汁」、桑畑美沙子『食べ物教える——歴史と地域の再発見——』、農山漁村文化協会、1987。所収）。そして、これらの実践活動に打ち込んでいる人々が共通して直感し確信するようになる、或る洞察があるが、それは、殆ど時代遅れに見えるこの種の素朴な活動の徹底した体験こそが、現代文明の複雑できらびやかな社会生活の「裏側」に「ブラックボックス」として隠されている、目に見えない仕組みを、透かして見抜く力を活動主体に与えることになる、という洞察である（『私たちは「生活」をどうとらえて次の世代につたえたいか』、pp. 82-83.）。

c.) 「生活科の時間」の学習活動の三つの主要な形態

さて、私は前項での考察において、低学年期の児童にとって、「学習」のメカニズムを孕んでいる活動として、日常普段の家庭生活の実際の文脈・状況で、「生の素材」、即ち生活上の現実の物資・資料を共同して取り扱うような活動こそ、最も有効且つ適切な条件を具えた活動であ

る、と指摘した。何故なら、その種の活動こそ、その活動の過程そのものへの児童の参加が直接的で自然な関心に基づいているというだけではなくて、また周囲の人々の、自明のものとしての直接的な期待や批判の不断の圧力の下で、児童が当該活動に関わる理解や技能に習熟することに疑問の余地なく旺盛な意欲を示しているような種類のものだから、である。このような結論を踏まえて、本項では、「生活科の時間」の学習活動として一体如何なる種類・形態のものが考えられることになるか——という問いに答えておきたい。

ところで、児童たちは、家庭生活の普段の実際の文脈・場面で、「生の素材」、現実の具体的な生活物資・資料を共同して直接に取り扱うべきである——ということが、——彼（女）らの活動諸過程にかの「学習（の成立）」のメカニズムが適切・有効に働くためにも——譲ることのできない基本的な前提条件＝原理であるとすれば、「生活科の時間」の学習活動のあり方を構想するに当たって、次に考えるべき肝腎の問題は、児童たちがその種の活動をそれぞれの家庭生活の現実の場面で展開し遂行していくことに対して、学校の教室で行われる「生活科の時間」の学習活動は、一体如何なる役割、機能を果たすことができるか——という点を主として考察してみること、である。そこで、私は、「生活科の時間」の学習活動は、学校（教室）の外、日常普段の家庭生活の現実の場面で、「生の素材」を人々と共同して取り扱って活動している児童たちに対して、次のような三種類の仕方ですべてそれを支持し援助することができる、と考える。即ち、第一に、学校の教室での「生活科の時間」の学習活動は、それぞれの家庭生活の（「家事労働」や「職業労働」の、基礎的・基本的な）諸場面・文脈において、周囲の人々とともに実際の物資・資料を取り扱って活動している、児童たち相互の間の——ひいては、児童たちの家族相互の間の——知識、技術等の情報の交換や交流の機会としての役割・機能を、にうことができる。この働きは、いわば、それぞれの家庭生活や地域活動の文脈で展開されている、児童たちの具体的な生活活動＝学習（「探究」）活動を、相互に支持し合い支援し合う、調整的な働きのネットワークの結節点、要として、「生活科の時間」の活動を位置づけるものであって、「生活科」の学習活動の最も主要な機能であるということが出来る。第二に、児童たちが、それぞれの家庭生活の（「家事労働」や「職業労働」の）現実の文脈で「生の素材」に共同して働きかける直接的活動の途上で直面し、思い抱くに至った諸「問題」のうちでも、（各家庭での日常生活の文脈が有する処理能力や時間的・経済的な余裕の限界を超えてしまうような種類や規模の）基本的で一般的、社会的な意味を帯びた「問題」について、児童たちが皆で探究・調査するための、共同の「探究センター」または「実験室」としての役割を、（学校の教室での）「生活科の時間」の学習活動は果たすことができる。この種の共同的な「探究、実験、調査」活動は、「問題」が提起される度ごとに組織されるものもあるが、共同の畑仕事・作物栽培や家畜の飼育活動のように、継続して組織される場合も勿論ある。第三に、学級生活を中心とした学校での生活の過程それ自体が、児童たちの「日常普段の生活過程」の新しい重要な構成部分となるに至ったわけであるから、この種の新たな生活活動の文脈において、児童たちは諸々の活動諸過程——を改めて反省的にテーマ化して、練習し、それら——に習熟していく必要が是非ともあるわけであるが、「生活科の時間」の諸活動は、何よりもまず初めに、このような意味において働くものでなければならない。自らの学級生活の諸過程にこのようにして習熟していくことは、改めて考えてみるまでもなく、第一および第二の意味における「生活科の時間」の諸々の学習活動とその働きのそもそもの基盤的条件となるものである。

さて、そこで、（学校の教室の外、家庭生活の日常普段の現実の場面・文脈で）「生の素材」

を人々と共同して取り扱っている、児童たちのそれぞれの具体的な活動に対する、「生活科の時間」の学習活動の上述したような三種類の主要な役割・機能にそれぞれ対応して、その学習活動の主要な諸形態が、自ずから具体化することになる。そこで、その三種類の主要な学習活動の形態を指摘すれば、それは、① 家庭生活（基礎的な「家事労働」や「職業労働」）の諸場面で、「生の素材」を共同的に使用・享受し合って活動している、児童たち相互の、情報交流の場としての、「生活科の時間」の学習活動、② 普段の家庭生活の諸場面の直接的な活動の過程で児童たちが直面するに至った、皆に共通の一般的な「問題」を、共同して根本的に調査・探究するセンターないし実験室としての、「生活科の時間」の学習活動、③ 児童たちの学級生活を中心とした、学校での毎日の生活の諸過程それ自体を、彼（女）らの日常普段の生活活動の現実の一文脈として、彼（女）らがそれを改めて反省的に主題化しつつ、それを調整し合い、それに習熟していくために、主として共同的生活の練習を試みる機会としての、「生活科の時間」の学習活動——の三つ、となる。現在全国で殆ど一様の仕方で展開されている「生活科」の活動では、②の種類の学習活動が（その意味を深く問われることもなく）圧倒的な仕方で流行し通用しているが、それにもかかわらず——児童たちが生活現実の「生の素材」に直接働きかける諸活動を契機として、反省的「探究」活動を介して自ら経験の再構成を成し遂げる——という、既に考察した如き「学習の成立」のメカニズムと、その諸過程に対して「生活科の時間」が寄与すべき役割とを考慮に入れるならば——、特に①に掲げた学習形態、児童たち相互の情報交流の場としての学習活動のあり方こそが、「生活科の時間」の最も基本的で中心的な学習形態となるべきものであるということは、既に明らかである。

上述の三種類の学習活動の形態のうち、①と③の形態をとって行われる、「生活科の時間」の学習活動は、主として児童たち相互の間の「話し合い」として展開されることになる。したがって、この両種の形態の学習活動の展開過程に付随する諸問題の考察は、そのままく 2.) 「具体的な活動」の展開過程における児童の「話し合い」のメカニズムと、その相互形成の機能——児童の自発的な「話し合い」を動機づけるもの——における考察のテーマとなる。

Do Children Use and Enjoy “Raw Materials” of their Family Life through their own Regulated Discussions ? (1)

Toshio KINEFUCHI*

ABSTRACT

The classes of Life Environmental Studies, that are now found in all over the elementary schools of our society, fill with various problems. The most serious and fatalest of those problems is that our teachers do not yet have developed some available teaching methods for the class of this new type of subject. The traditional style of teaching methods that passed current in the cram course were brought over into the classes of this subject, and now curb teachers free actions and imaginations. The purpose of this paper is to propose two kind of methods available for this new study. The main point of one of them is to advise teachers assisting and encouraging children to use and enjoy freely “raw materials” of their every-day family life. And the gist of the other is to advise teachers cultivating and furthering among children their own regulated discussions. I think, children will be able to reconstruct more freely and more actively the frame-work of their life-experience through such teachers available influences than now.

This paper is the first half of this study.

* Division of Foundations