

① 体験を通して得られる「知」

この頃二つのことをよく考える。それは、「体験を通して学ぶことの意味」と「日本人の知識観の問い直し」についてである。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。

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。

昨年来私は、大学一年生にグループで「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。この問題についての、今現在の私の考えを述べてみたい。

1 「体験を通すこと」は、「自分とのかかわり」で動き（歩き）、調べ、知り、学ぶことができる。

リレー連載

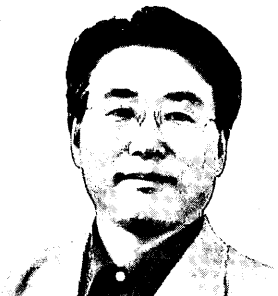
教育のゆくえ

「知」について考える

— 体験と知識、そして生活科 —

木村 吉彦

上越教育大学幼児教育講座助教授



これは、体験を通じた学びが能動性・主体性（意欲）をかきたてる学習であることを意味する。ここでは、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じ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、子どもが（学生も）「やらされている」と感じてしまふと主体性は確保されないということになる。

2 「体験を通ずること」は、心身をフルに使うために「実感」をもって知り、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。自分の諸感覚を通じ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。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私は考えている。

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、と言い換えられる）、他人が決めた「必要な知識・重要な知識」（科学知）を伝達・習得、復元することばかりに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いる。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。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を、私たちは否定できるはずもない。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。

それに対して、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」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

持ってくる。

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を得られた知であり、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」「ほくの野菜栽培」についての知識である。先程も述べたように、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つての）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」の萌芽を見出すところ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知識の質を高めることができる。もちろん、このプロセスにおいて教師の適切な支援（励ましの言葉がけや図鑑の用意等）があつていいわけである。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、インターネット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。ほくのキュウリさんを病気から守るという「自分の主体的・主観的な必要」の

ために、科学的知識は必要になってくる。だから、「経験（生活）知」、「科学知」共に必要で重要なのである。

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であつたのだと思う。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。自分の興味・関心や趣味のレベル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分かる。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。知らず知らずのうちに、覚えてしまつているのである。

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「これ大事だぞ」をややもすると鵜呑みにして学習してきたことはなかつたであろうか。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つたであろうか。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言うだけで、無批判的に教材を子どもたちに伝達していなかつたであらうか。「ねらい」は示されてあるが、内容については各学校や各教師の裁量に大きく任せられている総合的な学習の時間が全面実施されて四年。学校教師たちは、その出発点がたとえ主観的なものであつても、もつと主体的に学習内容を吟味し、その上で「科学知」「客観知」を駆使して教材研究をしてほしい。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、ひいては一人一人の「主体的な判断力」の形成につながるであらう。

3 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。（授業では、是非ともグループでなければならぬとは言っていない。しかし、これまでの学生諸君は必ずグループを作っていた。）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、適切なグループ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。

ここで、共同と協働との区別を明らかにしよう。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（oordination）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、耕す）」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、協働はそこにいた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、その過程の共有が協働学習の過程である。

認知心理学の近年の研究は、協働学習の効果として次の四点を示してくれた。①協働学習を行うことによって自分の思考が明確になる。②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。③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。④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。

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習にとつて、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。

2 生活科学研究の課題

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。これは、同時に私自身の研究課題でもある。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）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する課題である。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「先の見える生活科」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つては初めての体験であり、ワクワク・ドキドキしたい生活科であること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）をみとめてもらうことである。こちらは、どちらかという理論研究の面での課題である。私の今回の論考も、まだまだ「主観的な知」のレベルにとどまっている、と言わざるを得ない。できる限り多くの、生活科に直接かわつていない研究者の論考を用いたつもりであるが、もつともつと精査して、「客観的な知」のレベルにまで高めなくてはならない。私にとつては、反省の日々が続く。

この反省の内容として、私は『学力論争とは何だったのか』という著書の次の二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、万人にとつ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。」（はじめに）

「仮に児童中心的なカリキュラムが理想的であつたとしても、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ること、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。」（四七頁）

昨年の「総合的な学習」に対する世論の逆風から、一転して「生きる力」の重要性和「体験を通じた学習」の必要性への理解が広まっている

と思われる。しかしながら、改めて問いたい。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ようような説明を行う責任があることを私なりに感じている。これまでとは違う教科学習の論理によつて成り立つ「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、一つの重要なファクターであることを確信している。

参考文献

- ・中野・谷川・無藤編集『生活科事典』東京書籍 一九九六
- （布谷光俊「直接体験と間接体験」二二二～二三頁）
- ・木村吉彦『生活科の新生を求めて』日本文教出版 二〇〇三
- ・秋田喜代美『子どもをほくむ授業づくり』岩波書店 二〇〇〇
- ・中村雄二郎『哲学の現在』岩波新書 一九七七
- ・中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書 一九九二
- ・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 二〇〇五