

生活科における自立についての一考察

味 形 修*

キーワード：生活科、自立、相互依存、人とのかかわり

life environment studies, independence, interdependence, interpersonal relations

はじめに

生活科が新設されてから20年以上が経った。最初から「自立の基礎を養う」ことが究極目標として掲げられている。学校における授業実践は今日に至るまで3つの学習指導要領を背景にしながら研究され発展してきた。もちろんその基礎にはそれぞれの時代の子ども¹の特徴が生かされている。子どもの特徴を生かした生活科の児童観も、新設当時から変わらずに、低学年児童の思考の発達を特徴的に捉えている。思考と感情の「未分化」な成長発達段階にある児童には、「活動・体験」を通じた学習活動、目標へ向けての道を歩むことが重要となる。

究極の目標として「自立の基礎を養う」ために、児童の発達段階を踏まえ具体的な活動・体験を通して、身のまわりの人・自然・社会とのかかわりから気付きを高めていく活動の工夫が様々に試みられ改善されてきた。

3回の学習指導要領では、「気付き」をどのように高めていくか「気付き」の取り扱い方に変化がみられる。しかし「自立」への言及はどうだろうか。実践におけるさまざまな気付きの質を高める指導の工夫が行われているなかで、究極目標の「自立」を促すことをどのように理解していけばよいのだろうか。

この問いを自分自身に向けて、生活科の「自立」への理解を深めていこうと考えた。

もう一つ「自立」をテーマにしたのは、「自立」といえば〈自分ひとりで他人の世話にならず自分のことは自分でできること〉、という考え方に対して、“「自立」とは…他人に依存していないことではなく、他人との相互依存”という鷲田の考え²に出会ったことがきっかけである。さらに生活科の新設当時におけるスイスの生活科との比較を論じた本³により、改めていま、「自立」を促す生活科の指導を考えることにした。

「みんな一緒に」と「個性を尊重」という、集団と個の一見矛盾し対立する目標を学校という場で達成するために、〈他人との相互依存〉という考えをもとにした「自立」を考えることは、何らかの示唆を与えてくれるのではないかと考えている。

この考えをもとに、学習指導要領で示されている生活科の内容等を平成元年の新設から現行の平成20年の学習指導要領まで眺めていく。「自立」を促すための気付きの質を高める実践研究を取り上げ、指導の工夫に言及する。そして、「自立」についての考えを改めて明確にしたうえで、今後の生活科の指導を考えていく。

I. 生活科の「自立」

1. 生活科の新設を振り返る

生活科ができる過程では、“低学年教育の見直し”、“社会・理科などを中心とした教科の総合化を図ること”が打

* 教育学部 常勤准教授

ち出された⁴。この背景には、低学年児童の発達段階に即した効果的指導の見直しがあった。説明を中心とした社会科の学習活動の適切さの吟味や、身近な事物や現象への働きかけの尊重による児童主体の学習が求められた⁵。

発達段階に即した指導においては、対象の低学年児童を、「思考と感情等の未分化な状態」にあり、具体的な活動や体験を通して思考していると捉えた。

ここから合科的指導による学習活動を行うことが示され⁶、このために実践的研究が全国で行われたが順調に進まなかった。昭和59年に組織された『小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議』の審議を経て、昭和62年12月の『教育課程審議会答申』において、“児童の発達上の特徴や社会の変化に主体的に対応できる能力の育成等の観点”から生活科が設置されることになった。

このように始まった生活科の教科目標は、「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」(下線、筆者)である。平成10年の学習指導要領改訂において、下線部が「自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわり」と人々とのかかわりが挿入され改められた。教科目標はこのまま現在に引き継がれている。

生活科の「自立」は、生活習慣上と学習上の自立、そして精神的な自立の三つの面から考えられた。平成元年生活科新設当時の『小学校指導書 生活編』には、「自立」を単なる生活習慣上の自立にとどまらずに、「自立」を多面的に捉えようとする考え方が窺われる。

低学年の児童に期待される「自立」として、

- (a) 学校の集団生活を送る一員として、集団生活ができるようになること。
- (b) 自分のことは自分でできるようになること。
- (c) 学習活動や集団生活において、自分の考えや意見がはっきりと述べられること。
- (d) 身近な社会や自然の事柄に関心をもち、生きる主体として環境に積極的に働きかけることができること。

が挙げられている。

2. 現行の学習指導要領

1で生活科の新設を振り返った。そのなかで低学年児童の「発達段階に即した指導」と「自立」は生活科の指導を支える基本的なものと考えられる。

生活科における「自立」は上述したように3つの面から考えられている。現行の学習指導要領の解説をみると、新設の当時、「自立」を単なる生活学習上にとどまらずに捉えるようにとあったものが消え、また、児童の「自立」に期待する4つの具体的検討事項も削除されている。

新設から20年以上も経った生活科は小学校教育に定着し、研究も盛んに行われている。こうした経緯を眺め田村は、生活科が小学校教育に対して、「体験重視の教育」「個性重視の教育」「学校と家庭や地域との連携」について積極的な対応を問題提起してきたという。これにより、活動や体験を中心とした授業が増え、学習の場が学校全体、地域へと広がっていった。教材研究の力や授業の指導力が教師に求められることになり変化が生まれていった⁷。

『小学校学習指導要領解説 生活編』(平成20年)において、「自立」がどのように認識されているかを次にみていく。

「自立への基礎を養う」ために、a) 具体的な活動や体験、b) 自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわり、c) 自分自身や自分の生活について考えること、d) 生活上必要な習慣や技能を身につけること、この4つの観点ごとに、「自立」へむけての学習活動および児童の成長について記述されている。

a) に関しては、“自分のよさを生かして相互交渉する能力を身につけ”、b) においては、かかわりを通して児童が、

“関心をもち、主体的に活動できるようにすること”、c) では、“自分自身についてのイメージを深め、自分のよさや可能性に気づき、心身ともに健康でたくましい自己を形成できるようにすること”、そして d) では、身につけるべき具体的に生活上必要な習慣が挙げられている。それぞれの観点の学習活動により、「自立」への基礎を養っていく⁸。

各学校は児童の実態、保護者の願いや地域の要望などを踏まえた取組により、「自立への基礎を養う」学習活動の具体的な進め方が期待されている。

3. 児童の変化一人とのかかわりが大切な社会性の観点から一

平成元年、10年、20年と学習指導要領が改訂されてきたなかで、低学年児童の発達上の特徴については、現在までその中身は変わらずに生活科の基本的な考えとなっている。

20年の時間の経過は、まわりの人間や環境の変化に伴って子どもの行動も変化させてきた。この変化を知る手がかりに子どもたちの問題行動がある。なぜなら問題行動は時代の子どもの特徴を端的に表していると考えられるからである。

参考にした資料は、国立教育政策研究所の文部科学省委嘱研究（平成13～15年度）である。資料のテーマは子どもの「社会性」の育成である⁹。

生活科が始まった平成元年頃は、〈いじめの社会問題化〉や〈不登校は誰にでも起きる〉という認識が生徒指導に求められた。〈いじめ〉〈不登校〉が特定の問題ではなくなり、どの子どもも対象となる一般的な問題となった。当時は不登校と言わずに登校拒否と呼ばれていたが、文部省（当時）は問題行動への対応として、「たくましく生きる力」「集団生活に適應する力」を身につけられる取組を各学校に求めた。

平成9年には神戸の連続児童殺傷事件、10年は黒磯市の女性教師の刺殺事件、さらに女子高校生の援助交際や11年には学級崩壊が子どもの問題行動として社会の話題になった。12年には佐賀市の少年による高速バス乗っ取り事件や大分県で起きた少年による一家6人殺傷事件など凶悪事件も起きた。

こうした問題行動はその衝撃さだけが社会の注目を浴びただけでなく、問題を起こした子どもの変化も認められるようになった。問題を起こした子どもたちが、従来なら生徒指導の対象とならない非行歴がない、「普通の子」だったということである。こうして子どもたちの予見しがたい行動がクローズアップされた。子どもたちの特徴として、遵法意識の希薄化、自己中心的で自分の欲望や衝動を抑えることができない子ども像が挙げられた。さらに言葉による問題解決能力、自尊感情等が問題視された。最近では、インターネットやケータイ（携帯電話）によるネット犯罪も増加して、子どもたちの問題行動も情報社会を背景に多様化してきている。

これらの原因の根底に〈社会性〉〈対人関係能力〉という、人とのかかわりに関する能力が挙げられている。こうした子どもたちの現状から、彼らの人間関係、人とかかわるための能力を育てることが課題となった。

このことを踏まえて上記の研究は、「社会性の育成」を課題にした。育成にとって、“最も基本的な要素は「人と人とのかかわり」”¹⁰であり、子どもたちは「人とかかわりたい」という欲求をもっている。年少の子どもの課題は、“一言で表現するなら、「人とかかわることが好き」ということ、集団活動に進んで参加できること”¹¹になる。学校の休み時間、担任と一緒にクラスのみんなが遊んでいる輪に、遅れてきた子が、「入れて！」と大きな声を出して、仲間に入ることも「人とかかわりたい」欲求の現れだろう。

研究は学校における「縦割り班活動」や「異学年交流」を通して、「社会性の育成」を図ることを提案している。これらの活動は生活科に限らず学校教育においてすでに試みられてきている。この提案自体は決して目新しいものではないが、思ったほど成果があがっていないことを研究は指摘している。

その原因を学校教育の遅れとして、〈地域や家庭の変容への対応〉と〈変容に応じた学校組織の対応〉の2つが挙げられた。学校として子ども同士の交流活動から「社会性の育成」を図るために、かつての近隣の「仲間集団」、す

なわちガキ大将を中心とした異年齢構成の遊び集団の特徴を改めて考えることを提案する。研究では教師の指導にも言及している。それは、今後の生活科における「自立の基礎を養う」ための活動を考える上で、大切な示唆を含んでいると考える。これについては後で触れていくことにして、次の項では、実際の授業研究において、身近な人々を中心としたかかわりからどのように気づきの質を高める授業が行われてきたか、その際に「自立」を促すために何を大切にしているかを眺めてみたい。

4. 授業における「自立」の捉え方

生活科が新設された当時、現行の学習指導要領改訂の指摘、〈学習活動が体験だけに終始〉〈児童の気付きを高める十分な指導が行われていない〉ことを、すでに予想した論文があった。それは滋賀大学の生活科の研究者のグループによる報告である。その第3報で東田は、生活科教育の基本を問い、「生活を題材にしさえすれば生活科である」と捉え、「具体的な体験さえさせれば生活科であるという方法」だけ捉える指導に陥れば、「自立」などは低学年ではむしろしと強調している。

「自立」のために児童の「自己認識」を深める指導の充実を提案する。「生活」を題材にして学習させることに、生活科の意義を認めるのではなく、児童が自分自身や自分の生活について考えることができる指導を求めている。指導の中心には対象とのかかわりにおいて、「脱中心化（より客観的・複眼的な外界認識への移行）」を促す”ところに生活科の重要性、意義がある、とする¹²。

この「脱中心化」の考えは、「生活者として、自分なりの問題意識をもって環境に働きかけていく」、対象との双方向の関係を生活科の大切なポイントと指摘する高浦に通じている。高浦はこうした関係を基に生活科の授業を通して、児童を「生活自立者」として育てることを述べている¹³。

「脱中心化」を進めていくためには、高浦が指摘している双方向の働きかけにおける、児童の対象への積極的働きかけが必要となる。それが児童の「自己認識」を高めること、さらには、児童の「自立」へとつながるといえる。

各学校でも気付きの質を高めるために、「積極的な対象とのかかわり」の指導に取り組み、工夫が行われている。20年間の生活科の実践が蓄積したものの中には、「自立への基礎を養う」ために児童の学習活動を吟味し指導に生かした実践も多い。

ここで紹介するものは「自立」を促すため、a) 児童の他者とかかわる資質や能力を育てることを目標とした授業、b) 他者とかかわりにおける気付きの質を高めていく段階を考察した授業、c) 対象とかかわるなかで児童の気付きを自覚させていく指導について、の3つである¹⁴。

- a) 他者とかかわるための資質や能力のために「コミュニケーション能力」と「相手を思いやる心」を育てなければいけないという観点に立って指導の可能性を探っている。あらかじめ対象となる2年生が生活のなかで誰とよく話すかを調査し、親しい友だちや担任以外にはかかわりが少ない傾向を捉えた。かかわりの実態を活動意欲、コミュニケーションの能力、思いやりの心の3点で調査を進めた。その結果、活動意欲がほかの2つを高めることが認められた。この結果から、他者とかかわる資質や能力を育てる授業実践のポイントとして、1) 子どもが意欲的に友だちや地域の人などとかかわりを深められる地域素材の教材化、2) コミュニケーション能力や思いやりの心を育てる他教科・領域と関連付けた単元構想の工夫に絞って、指導の可能性を探っていった。

1) について、種鶏場からもらったひよこをクラスで飼育していたが、1週間後に1羽が死んだために、児童は飼育についての話し合いを行った。大きくなったひよこを新しく職員が作った鶏舎に移す際に、種鶏場のおじさんに来ていただいた。その際、飼育の仕方について、児童の疑問を投げかけたり、おじさんから飼育に

ついて説明を受けたりする双方向のかかわりもたれた。ゲストティーチャーとの交流後の調査では、生活科が好きな理由に飼育活動を挙げた子どもが増え、おじさんとの交流を通して飼育活動に対する成就感をもつ子どもも多くなったことがわかった。子どもからは、「友だちが増えたよ。友だちといっしょだといふ考えが浮かんで楽しい。みんなが教えてくれる。おじちゃんいろいろ教えてくれてありがとう。お世話になった人にお礼を言いたい。喜んでもらいたい。」など、人とかかわる喜びを感じた子どもが増えたことが報告されている。

2) について、国語や道徳の授業において、飼育活動を通して人とかかわる際に、どんな話し方、表現がいかに考えさせていったところ、相手のことを考えた適切な表現ができるようになった子ども、感謝の気持ちや相手を思いやり進んで行動できる子どもが増えた。

教師の指導がどのように行われたか詳述されていないために、指導においては相手とのかかわりを積極的に行える支援、適切な場や他者を踏まえた話し方、表現の仕方への支援が行われたことが推察されるにとどまる。

この事例のような飼育活動を通じた他者との交流を通じた、児童の積極的な他者とのかかわりを促す活動が、他の学校の取組でも行われていると考えられる。

問題は、他者とかがかかわろう、かかわりたいと思う児童の考えではないだろうか。「ただ質問に答えてくれればよい」、「疑問を解決できたからよかった」、などからは、この授業が目標とする、人とのかかわる資質や能力を育てることには結びつかないと考えられる。

- b) 幼少の交流を通して、人間関係が薄れがちになっていると指摘される子どもたちが、幼児にいろいろなことを教えてあげようとする意欲や願いから、どのように関係を築いていかれるかが活動を通して観察されている。さらに相手や自分への気づきが段階的に明確化されている。

気づきについては、無自覚から自覚された気づきへ、一つ一つの気づきを関連付け、より客観的な気づきが高められ、対象への働きかけとともに自分自身への気づきへと変容することを段階的に考えた指導が試みられた。第1段階「思いや願いをもつ」、第2段階「気づきの自覚化」、第3段階「気づきの共有化」、第4段階「気づきの明確化」、第5段階「気づきの内省化」の気づきの5段階である。

幼少の交流は、1年間を振り返り、楽しかった遊びやおもちゃづくりなど児童が活動を通してできるようになったことを、幼児を招待して一緒に遊ぶなかで、遊びなどを教えコミュニケーションを図っていくねらいがある。このような2年生が入学したばかりの1年生に学校の様子を先輩として知らせる活動は盛んに行われている。

幼児を招き教えたい一緒に遊びたいと思う1年生の児童は、4月の時点で27名中8名と少なかった。研究は、気づきの第1段階と第4段階で2回幼少交流を図るため、この交流に焦点を当てて考察している。考察には2人の児童、ひとりには学習意欲は高いが集中力に欠ける児童、もうひとりには活動自体に意欲がもてず活動が持続しない児童である。2人を代表としてクラス全体の児童の変化を見ることにした。第1段階の幼児との出会い活動から、第4段階「あきのおもちゃまつり」での交流の様子を観察し児童の変化が報告されている。

第1段階では2人とも幼児とのかかわりを積極的にもとようとする様子が見られなかった。4段階へ導くための指導として、幼児と昼休み3日間遊ぶ場を設定したが、他の児童が幼稚園に訪問しても2人は行かなかった。「あきのおもちゃまつり」に向けて準備をするなかで、2人は友だちと相談したり、工作を協力して作ったりするようになっていった。他の児童も同様に遊びを創造する楽しさを味わい積極的に活動を行ったと報告されている。

第4段階になり、集中力に欠けていた児童は、幼児に遊び方のコツを説明し、今までの活動を振り返り楽しむ方法を客観的に捉えなおすことができるようになった。意欲と持続に難があった児童は、幼児一人一人に手

を抜かず平等に説明する姿から、主体的な活動ができていた、と考察されている。

結論として、学習（遊び）の場の常設により、幼少の活動の時間と場の違いを乗り越え、必然性ある交流が、2人を含めクラスの児童に生まれたことがわかった。また、子どもが生き生きと主体的に活動することで、意欲が高まり実感をもった気付きにつながったことも明らかにされた。

課題として、授業者は「自己のがんばりや成長に気付いている子とそうでない子」に児童たちが分かれたことから、よりよい気付きを促しかかわり活動を推進するために、ワークシートやポートフォリオの利用を挙げている。

- c) この研究は、かかわる対象が人に限定されていないが、b) の気付きの段階化を「気付きが生まれる学習環境の構成」と「気付きを共有する話し合いの場の設定」の2つの面から考察している。さらに特徴として、「気付きを自覚させていく指導者の言葉かけ」についての考察が認められる。この3つの視点から授業改善を試みている。

学習活動は1年生による春、秋、冬のそれぞれの季節の特徴を生かし年間を通した3部で構成されている。春(1学期)では春に咲く花や虫とのかかわりから、児童の興味・関心を意識化するために児童の気付きをどう教師が見取るかが問われている。秋(2学期)は、さらに気付きの質を高めるために、児童の思いを秋の自然をテーマに表現させている。そこでは、「対象とかかわり合おうとする力」「かかわりのなかで対象の変化や違いに気付く力」「かかわり合いの中で生まれた思いや考えを表現し、他者に伝える力」を育てることを指導の目標とした。研究では残念ながら冬(3学期)についての言及はされていない。

特徴的な「指導者の言葉かけ」については、児童の対象とのかかわりにおける気付きを見取るために、具体的な言葉かけの例が示されている。i) 児童の活動を整理するために、「どうして～するの、～がしたいの」、ii) 気付きを認め、価値に気付かせるため、「すごいよ！～がうまくできたね。なるほど、～を工夫するとうまくいくね」、iii) 気付きを引き出すことでは、「どうやったかおしえて。前と比べると、どんなところがかわったの」である。

この背景には、教師が「対話」により児童の気付きを引き出し認め、児童自身の気付きを高めようとする指導の姿勢を挙げている。児童が気付いていないことや気付くことができないことを指摘するより、〈何よりも楽しそうに取り組む児童のよさを教師が言語化し、認め・ほめ・自信をもたせることを大切にする指導〉が心がけられている。

まとめでは、「対話」の重要性が挙げられた。最後に教師の指導における心がまえとして、“教師は、児童の気付きに気付ける感性を磨くことが重要である”との指摘は生活科の指導だけでなく、指導全体にかかわるものとして胸にとめておくべきことと考える。

生活科の「自立」を考えると、子どもの自主的・主体的な気付きをどう促すかが大切なポイントと言える。対象となる人をはじめとしたもの・ことと児童のかかわりのために、「活動・体験」の場を設定し、気付きを児童の自主性・主体性に任せ、教師はただそれを見守る生活科の授業が行われることが問題になる。

このことを踏まえたうえで、3つの実践研究は、気付き（児童の「自己認識」）を教師がどのように促し、質を高めていかれるか、指導のあり方を探っている。「活動の場の設定」の工夫(a, b)や、教師の「肯定的な言葉かけ」、未分化な発達段階の状態にある児童のうちにある考えなどを「対話」により引き出し、吟味する「教師の感性」の重要性(c)が指摘されていた。

Ⅱ. 「自立」ということ

ここでは「自立」についての何人かの考えを生活科に限定せずに見ていくことにする。そこから、「自立」を促すための他者の存在意義、他者との人間関係のあり方を考察し、子どもの自主的・主体的な気づきを促すために教師に求められることを考えていきたい。

(1) 「自立」は〈共に感じる豊かな心〉を基調とする¹⁵

田村は『今日的学力をつくる新しい生活科授業づくり』で、生活科の「自立」を平成元年小学校指導書生活編の4つの事例(134頁参照)を要約し、「自立」の姿は、相手の立場になって感じたり考えたりすることのできる「共に感じる豊かな心」が基調にあると理解できると述べている。そして、この心によって、“自己を表出でき、他者を受容できるよう社会生活を営むこと”ができると考えている¹⁶。

児童が相手の立場に立ち相手を理解し、自己表出できるように、必要な「共感」の心の育成を求めていると言える。教師はどのような働きかけをすればよいのか、その際に必要な知識・理解にどんなことがあるだろう。

(2) 「自立」には「子どもの社会力」の育成が不可欠¹⁷

人間が社会生活の営みを成立させているのは、人々の相互行為である。相互行為ができるのは、言葉や価値、役割、現実への意味づけなどの社会的要素を、他者と共有しなければいけない、と門脇は述べている。社会的要素のそれぞれを理解し、他者と共有していくことは、4～25歳の人間の課題である。人は生まれてから母親やそのほかの大人とのかかわりのなかで適切な言葉の使用を身につけていく。また子どもとして、青年として自分の役割を他者との関係のなかで十分認識し、同時に他のすべての人々が占めている位置と役割を認識することも必要になる。自分の行動の社会における意味づけ、定義づけを他の人々と共有し、認識をしていなければ、社会生活を営むことができない。

これらの社会的要素を獲得することで、子どもが「社会力」を身につけることになる。その基盤として3歳までに他の人間に、「愛着、関心、信頼」をもつことを門脇は主張している。「社会力」を身につけることは、とりもなおさず「自立」することである。「愛着、関心、信頼」を「社会的原基」と呼び、その形成が最重要課題であると考えられている。

「自立」に関して、門脇は、「自分1人で考え」「自分1人で学ぶ」ことと理解するのが普通で一般的であるが、そこに大きな落とし穴があると警告する。なぜなら、“自ら考え自ら学ぶ”力をつけることと、「他人を思いやる心」を育てることをどのように関係づけ教育したらいいのかがはっきり説明されていないから”と述べている¹⁸。田村の「共感」の心の育成にも必要な考えである。門脇は、この課題を解決するために、「社会力」を身につけさせる教育を提案する。

「社会的原基」としての「愛着」や、社会的要素を踏まえて生活科の授業の実践が行われていくことになる。ここに着目しながら、改めて教師の児童への働きかけや児童の学習活動の中身を吟味する必要があるだろう。

(3) 「自立」と「愛着」¹⁹

「自立」と「愛着」の関係を発達障害に関する記述からみていくことにする。なぜなら、発達障害など特別支援教育の対象となる児童にとって、「自立」は大切な課題と捉えられているからである。

発達障害のうち自閉症スペクトラム障害は、遺伝要因のほかに養育要因が複雑に絡み合っているという。「愛着」は養育者と子どもとの相互の依存的な関係を表すものである。養育者は母親に限らず、愛着の臨界期と言われる生後から1歳半頃までに、子どもを育て、子どもの愛着の対象者(愛着の選択性)となった者と岡田は定義している。こ

の時期に何らかの要因によって「愛着」形成が阻害されると、「愛着障害」が生じる。これを克服することが、“1人の人間として自立する”ことにつながる。「自立」は“独立独歩で人に頼らないという意味ではない。必要なときには人に頼ることができ、だからといって、相手に従属するのではなく、対等な人間関係をもつこと”と定義している²⁰。そのために、自分の存在価値が認められ、自己有用感と自信をもつことが必要とされる。

子どもの「愛着」対象となる養育者は、子どもにとっての安心の拠りどころであり、心の支えになる存在、つまり「安全基地」である。「安全基地」は“鑄型としてすべての対人関係の土台”²¹であることから、1歳半までの愛着パターンが大人になっても7割の人で同じ傾向をもつという。「愛着」の影響力の大きさがわかる。

社会人としての「自立」に関する考え方について、門脇と岡田はほぼ同じとあってよいだろう。注目すべきは、両者とも「自立」についての他者の存在、他者との人間関係を重要視することである。「自立」のための他者の存在を自分と比べながらどのようにかかわっていけばよいか、について平田オリザの「対話」考え方を紹介する。

(4) 他者とのかわり—今後に求められる「自立」²²

小学校の高学年を中心としてディベート（討議、討論）が行われている。平田は、ディベートと「対話」の違いを簡潔に述べている。どちらも意見を交換し議論することには変わりはないが、話し合いの前と後で大きな違いがある。ディベートは話す前と後で自分の意見を変えてしまえば負けとなる。対話は、話し合いの前と後で自分の考え方が変わらなければ意味がなく、自分自身に変化するために行われるものであると言う。自分自身の変化を基準に「対話」と「ディベート」の相違を明らかにしている。

これからの社会を生きていく子どもたちの教育には、「その人の気持ちになって」考えることと、「もし自分がその人だったらどう感じるのか」を考えることの違いを知ることが必要となる、と彼は言う。このために「対話」のある教育を学校で指導していくことを薦める。

日本は「対話」という概念が希薄である。それは「わかりあう文化」のもとに日本社会が形成されているからである。説明しなくてもわかってもらえる、わからなければいけないと思ひ、相手の気持ちを察することを良しとすること、このように他者とのコミュニケーションを図ることで、社会人として認められることが日本の文化である。

一方、ヨーロッパでは異なる宗教観や価値観が陸続きで隣り合わせになっているため、自分の考えや感じ方、自分の能力が社会にどのように貢献できるかを他者に言葉できちんと説明できなければ無能と呼ばれる。異なる文化を根底にもつ相手にわかってもらおうとする努力の積み重ねが、ヨーロッパ流の「自立」した人間である、と平田は述べる。これが「説明しあう文化」の社会であり、その文化において「対話」が成立すると言う。

説明しなくてもわかってもらえるだろう、わからなくてははいけないとする「わかりあう文化」の日本人と、わかってもらうために虚しさに耐えて「説明しあう文化」のもとに生きるヨーロッパの人が持つ能力を、平田は、「対話の基礎体力」と呼んでいる。

この平田の考え方は、“異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性の増大”²³の状況下における、今後の学校教育が目指さなければいけないものと考えられる。

今後の社会を生きる子どもたちにとって、「対話の基礎体力」がなぜ必要とされるのか。

平田は、「相手の気持ちはわからない」という前提に立ち、まず相手との話のなかでお互いの違いを見つけること、そのうえであらゆる違いを超えていくコミュニケーションとして、「対話」の必要性を説いている。「対話」することで、違いを見極め、お互いの共通や共有できることの確認から、一緒に活動していくことが大切になる。

この自分と相手との違いから共有への関係が、〈はじめに〉で触れた鷺田の確認や愛着の「相互依存」の関係といえるだろう。違いを明確にした上で、情報交換等によりお互いに歩み寄り、他者とネットワークを築き、一緒に生活、

生きるための活動を模索していく関係づくりが求められる²⁴。

学校教育のなかでは、〈お互いに理解しよう〉、教師は〈児童を理解しなければ〉指導ができない、共に協力し合い活動を行うためにはこの〈相互理解が不可欠〉であるなどと求められている。この根底には、「わかりあう」日本の文化の「その人の気持ちになって」を考えることができる。相手を理解することの困難さ、平田はそれを強調することで自由な子どもの発想や考えが妨げられてしまうと考える。違いを前提に共通、共有できることから出発し「対話」をしていくことは、「もし自分がその人だったらどう感じるのか」という、自分を見つめ直しコミュニケーションを深めることにつながる。

この転換を可能にするものが、「対話の基礎体力」である。このために、“異なる価値観と出くわしたときに、物怖じせず、卑屈にも尊大にもならず、粘り強く共有できる部分を見つけ出していくこと。ただそれは、単に教え込めばいいということではなく、おそらく、そうした対話を繰り返すことで出会える喜びも、伝えていかなければならないだろう”と、平田は学校教育における「対話」の充実を期待する²⁵。

Ⅲ. まとめ —自立を中心とした「生活科」の課題—

Ⅱで見てきたように、「自立」を促すためには人とのかかわり、人間関係を築くことの重要性が改めて確認できた。かかわりにおいて生活科の「愛着」がもつ意味を吟味することが必要になってくる。「自立」のために他者の存在をどう考え、かかわりへの取組を企画するのか、そのためのコミュニケーションについて「対話」の重要性も指摘されている。他者を理解することから、違いを前提に、共通することや共有できるものを明らかにした、相互依存関係の成立により、「自立」が捉えられる理由も明らかになった。

スイスの生活科で子どもの「自立」をどうみているのか。この「自立」は、変化する世界で一人ひとりの児童が「正しい道」を見つけるために求められている。そのために生活科を通じて、個人の生き方を尊重しながら、周囲と連帯することが問われる。他者との連帯では、個人が自由と責任を持って判断し行動する必要がある²⁶。平田が指摘したような「説明しあう文化」において、個人の自由の確立は他者との関係において、個と全体に対する二つの責任が問われている。このような生き方を支援することが、スイスの生活科に求められている、と言えるだろう。

同じ「自立」とはいえ、ヨーロッパと日本の違いを文化の点から指摘した平田の考えは、Ⅰ-4でみた児童の意見や考え方を引き出すための「対話」とは異なっていることは明らかである。「対話」を一つの指導方法と考えるのか、それとも「自立」に直接結び付けて考えるかの違いは大きい。

「自立」を促すために、「対話」によりお互いの意見や考え方の違いを知り、そのうえで共通できるものや共有できる意識等を見出し、協力し活動するための生活科の授業実践を考えることは難しくないだろう。

Ⅰ-3で紹介した研究では、異年齢構成の「交流活動」、すなわちガキ大将を中心とする遊びの「仲間集団」を教育活動に用いる考え方を推奨する。この「仲間集団」の特徴の第1は、基本的に「遊び」を目的とした集団である。第2は、主体的に参加し、主体的に役割を担い、その大切さを実感する場である。第3として、「仲間集団」のかかわりは1回限りではなく、お世話される側からお世話する側へという役割の推移を伴い、ゆっくと長期にわたって継続されていくことが挙げられている²⁷。

このかつての「仲間集団」の特徴を生かした活動や取組は、生活科の授業のなかで試みることができる。活動が楽しいこと、そのなかで役割を担い活動するための取組を、話し合うだけでなく、「対話」により実践するように教師が促すことも大切なことがわかった。

その際に気をつけるべきことは、実践研究c)の教師の感性を磨いたうえでの適切な児童への言葉かけは大切になるだろう。言葉かけでは「対話の基礎体力」の育成、児童自身が他者との違いをまず感じ、そして認識することがで

きるような言葉を常に吟味し選ぶことが、教師に求められている。

教師は、指導において柔軟な「変化」ができる感性そして想像力が求められる。

注

- 1 本稿では生活科の対象の低学年の子どもを【児童】と呼び、より広い対象の子どもたちを【子ども、子どもたち】と区別して表記することにする。
- 2 鷺田清一『わかりやすいはわかりにくい?』ちくま新書 832 2012年、140頁
- 3 鈴木由美子『自立する力を育てる教育——スイスの生活科に学ぶもの』玉川大学出版部、1999年
- 4 昭和61年4月『臨時教育審議会第2次答申』
- 5 昭和42年10月『教育課程審議会答申』、昭和43年『学習指導要領』参照
- 6 昭和51年12月『教育課程審議会答申』
- 7 田村学『生活科における指導力の向上と授業研究の充実』「初等教育資料 平成23年8月号」No.876
- 8 『小学校学習指導要領解説 生活編』文部科学省、日本文教出版株式会社、2008年、10-13頁参照
- 9 ①平成13～15年度文部科学省委嘱研究「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」『「社会性の基礎」を育む「交流活動」「体験活動」—「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に—』平成16年3月、②『子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」—活動実施の考え方から教師用活動案まで—』平成23年6月、国立教育政策研究所生徒指導研究センター
- 10 前掲9の①10頁
- 11 前掲9の②3頁
- 12 東田充弘『Ⅱ「生活科」教育の基本は何か』滋賀大学教育学部 生活科運営委員会「「生活科」の教育内容・方法に関する研究(第3報)」1992年、76-77頁
- 13 高浦勝義、佐々井利夫『生活科の理論』黎明書房、2001年
- 14 a) 平成10年度 岡山県教育センター長期研修員研究より、『人とかかわる資質や能力を育てる生活科の学習の在り方』、b) 『人とのかかわりの中で、気付きの質を高める生活科学習指導のあり方を探る』東書Eネット Web公開(2011年3月23日)、<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/pdf/elj86279.pdf> c) 第20回群馬県教育研究会 生活科研究協議会 第1部会『かかわりを楽しみながら、気付きを深める生活科の学習』東書Eネット Web公開(2011年5月2日)、<http://ten.tokyo-shoseki.co.jp/downloadfr1/pdf/elj86820.pdf>
- 15 田村学『今日の学力をつくる新しい生活科授業づくり』明治図書、2009年
- 16 同上119頁
- 17 ①門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書、1999年、②『学校の社会力』朝日新聞社、2002年、
- 18 前掲17の②、84頁
- 19 この項は、①岡田尊司『発達障害と呼ばないで』幻冬舎新書、2012年、②『愛着障害』光文社新書、2011年、③杉山登志郎『発達障害のいま』講談社現代新書、2011年を参照
- 20 前掲19の②、301頁
- 21 前掲19の①、112頁
- 22 この項は、平田オリザの「対話」について紹介する。①平田オリザ『わかりあえないことから』講談社現代新書、2012年、②平田オリザ、北川達夫『ニッポンには対話がない』三省堂、2008年を参照
- 23 前掲8、1頁

- 24 前掲 2、140 頁参照
- 25 前掲 22 の①、105 頁
- 26 前掲 3、49 頁参照
- 27 前掲 9 の②、6 頁参照