

学習の優先順位に潜む教育観の対立と調和

— 「伝統的教科」と「生活・総合的な学習」、

それぞれが基盤とする学習観の差異から見た教育価値の比較検討—

梶浦 真

【要旨】「教科」と「生活・総合的な学習」は一般的に、性質の異なる学習だと言われている。二つのカリキュラム領域は、経験主義と系統主義、あるいは工学的接近と羅生門的接近（Atkin, J. M）、パラダイグマティック・モード対ナラティブ・モード（Brunner, J, S）など、対照的な性質を持つと考えられる傾向が強い。二つの学習が持つ目標の性質と構造、基盤に据えている学習・教授モデルを比較し、その共通性やそれぞれの教育的な価値を考察する。この考察を通して、日本における教科学習と生活・総合的な学習という二つの学習が持つ教育的価値を確認する。

【キーワード】

経験学習モデル 転移的知識観 状況論的学習観 行動主義的学習観 認知主義的学習観 学習の可能性と価値 学習目標の構造と領域

【はじめに】

伝統的教科と生活・総合的な時間は、指導要領の中で重要な位置を占めている。次期指導要領においては、総合的な学習が総則編から切り出され、独立した章として記述されることになった。このことは、総合的な学習が指導要領の中において、確かな根を張りつつあることを示している。

しかし、カリキュラムの過密化等によって、伝統的教科と生活・総合という二つの学習が優先順位を争う排他的な関係として捉えられてしまうことも多い。08年に公表された、第四回学習指導基本調査においては、小中とも総合的な学習の削減に賛成する教師の割合が増加している。特に、中学校では7割強の教諭が「総合的な学習」時間数の削減や廃止を考えており、この学習に対する教師側の必要感は低下しているのが現実である。

この必要感の低下をもたらしている理由は、「総合よりも教科学習を優先する学力観を持つ教師が多い」「学力や教育の成果を調査する機会が増加し、ペーパーテストで評価しやすい部分に手厚い学習を行う傾向がある」「評価や調査に費やす時間が増加し、手間がかかる印象の強い総合的学習が疎んじられる」「指導内容と育てる学力

の関係が掴みにくい」「進学には伝統教科に強い方が有利と考えられている」等の点にあると考えられる。

また、生活科も、教科というカリキュラム域に置かれながら、他の伝統的教科とは異なった目標の構造を持っており、そのことによって伝統的教科が優先されたり理科や社会科に解体して行こうとする動きも見られる。生活科は教科であり、総合的な学習とは別の学習であるとの見方もあるが、本論では同機軸の学習と位置づける。その理由は後に述べるが、経験カリキュラムとしての生活・総合的な学習と、教科カリキュラムである算数や国語等の学習を相互基盤と捉えることによって、トータル・クオリティの高い知性を子どもに育てることを考えてみる。教科再編を視野に入れる場合にも、この二つの学習の関係を整理しておくことが肝要である。

1. 伝統的教科と生活・総合学習の基盤

1. 行動主義的教育観への根強い信頼

「反復させれば、覚える。強く指導しないと学ばない。ゆとりはダメだ、詰め込みへの転換が必

【私論・試論・志論】

要だ。」五年ほど前には、学校でこういう意見を聞かされることが多かった。こうした声を集約すると、以下の様な意見が多い。

- ① 沢山繰り返すと、よく覚える
- ② 強く教えると学ぶ（ゆとりよりも詰め込み）
- ③ 集中学習は能率が良い学習である
- ④ ほめればやるし、叱ればやめる

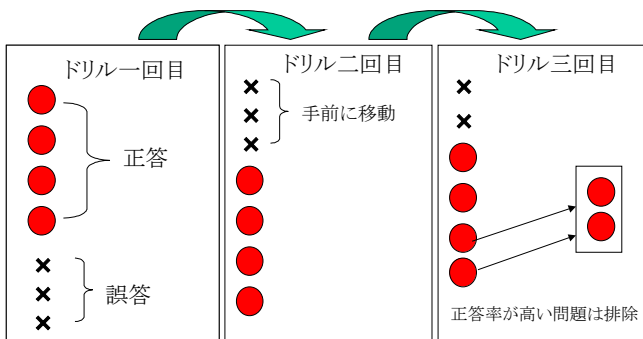
こうした考え方は、行動主義的な教育観に基づいた発言だ。環境から与えられる刺激が強ければ、それだけ学習が上手く進むと考えるのであろう。

だが、①では、子どもの実態によって学習に必要な反復回数は異なるのが現実である。習得対象となる知識を一回で覚えられる、あるいは既に知っている子どももいれば、相当反復を繰り返しても覚えることができない子どももいる。加えて、覚える内容が有意味か無意味かによっても、反復の有効度は大きく異なるのである（オーズベル）。また、梶浦はパターン化したドリル学習によって、過適応が生じ、応用問題を解く場合に傾向性干渉が起きる危険を指摘している。

では、②の場合はどうであろうか。強く教えると学ぶということが真実であれば、子どもが学んでいない場合、その原因は教師が強く教えていないからだということになる。この考え方も正しいとは言えないであろう。

③の場合はどうか。分散学習の優位性は一般的にも広く知られている。最近の研究でも、分散学習の優位性を示す研究事例が多い。近年ではLow-First 分散学習の有効性などにも注目が集まっているが、初等教育の世界では殆ど知られてお

Low-First分散学習方式



誤答を次回のテストでは、先頭に、あるいは誤答率の高い順に並び替えず、活用している事例も少ない。繰り返す回数だけでなく、繰り返し方によって、繰り返しの成果は異なるというのが現実である。

④も、ほめたり叱ったりする側の大人と、それを受け止める子どもの信頼関係を度外視し

た考え方である。JR西日本の安全研究所が「効果的なほめ方、しかり方の調査」を行ったところ、上司と部下の人間関係が悪ければほめても叱ってもマイナスの効果しかもたらさないという研究結果を出している。ほめる、しかるといふ刺激ではなく、そこに関わる人間同士の信頼関係が教育成果を決定するというのだ。

ホーソン実験の結果とも共通点が多いが、インフォーマルな組織関係を考慮せずに、ほめる、叱るという行為の成果を決定することはナンセンスである。

ほめる（刺激）→やる（反応）という行動主義的な教育観だけでは、複雑な教育活動を説明することができないのである。しかも、この論は学習の主導権を教師の側だけが握るといふ、不可思議な前提から論じられているのである。

にもかかわらず、行動主義的な教育観が暗黙の内に支持される理由は、与えられた刺激と得られる学力の関係が単純に結びついている様に見えるからだ。反復すればできるようになる、詰め込むと覚える、という論はわかりやすく、信頼性が高く見えるのである。

2. 行動主義的教育観から見た生活・総合的な学習の繰り返し学習

内容の反復が知の定着を促し、強い指導が学力の育成に繋がる。こうした、行動主義的な教育観による学習は、伝統的な教科の下位技能を身につける場合に用いられる事が多い。シンプルで反復が容易な行為内容を持ち、簡単な指示によって学習者が学習できる内容を持った教材が、行動主義的な学習には適しているであろう。

特に、反復するという行為は行動主義の学習で重視される傾向が強いが、生活・総合的な学習においても「繰り返し関わったり、体験すること」が重視される様になっている。体験の繰り返しによって、深い洞察や気づきを生みだしたり、繰り返しの必要性を学習者自身が創り出したりすることが可能になるからである。地域の公園、福祉施設、身近な自然環境などでの体験を通して学ぶ場合には、一回の体験でそれぞれの場から得られる情報は限られている。従って、繰り返し現場を体験する学習が必要になるのである。学習が進むと、自主的に再体験（再活動）を求める様になる場合も少なくない。

但し、生活・総合的な学習における繰り返し学習（活動）は、ドリル学習の様にシンプルな内容

【私論・試論・志論】

をなぞり返すものではなく、また、他者からの強要によって為されるべき性質のものではない。伝統的教科における繰り返し学習と、生活・総合的な学習における繰り返し学習は、その性質が大きく異なるものだと言える。

こうして比較をしてみると、伝統的な教科における繰り返し学習は行動主義的観点から、その必要性が主張されることが多く、生活・総合的な学習では経験主義的な教育観から繰り返し活動の必要性が主張されていることが多いと言えるであろう。

3. 経験学習モデルから捉えた生活・総合的な学習

生活・総合的な学習の特徴は体験活動を重視するという点にある。梶浦は、「体験学習」と「学習体験」を混同するべきではないと指摘している。伝統的教科も体験を重視するものであるという主張があるが、これは「学習体験」と呼んだ方が実態に近い。事実から抽象された法則や情報を操作したり、思考することによって学習する体験である。「体験学習」は体験という行為そのものを学習の目的としながら、そこを足場として学習を成立させて行くことをねらいとしている。

例えば、理科や社会の学習において、体験と正確で客観的な知識の獲得のどちらが優先されるであろうか。体験的な要素よりも、理科的な知識、社会科的な知識の獲得が優先されるであろう。表現は悪いが点数を稼ぐ知識の獲得が十分であるならば、体験学習の要素が乏しい学習であっても問題は少ないであろう。しかし、理科の実験をしたり、社会科見学をしたりしても、テストによって評価される学力に結びつかなければ、大きな問題となるに違いない。理科や社会科と生活・総合の学習は同様の学習活動となるケースも多いが、伝統教科的な学習ではその学習の背後にある系統的・客観的な知識の獲得が何よりも重視されるのである。体験的要素<客観知の習得という、学習目標の優先構造が伝統的な教科の基盤に据えられている。

一方で、生活・総合的な学習を体験抜きで学ばせることは可能であろうか。図書やインターネット情報などを利用して、地域の環境を調べたり、課題に関わる情報を調べることは可能であろう。しかし、体験を抜きにした間接的な調べ学習だけでは、ダイナミックな生活・総合的な学習の学びは実践できない。模造品の紅葉やドングリを使った活動で秋を体験することは難しく、また、地域

の川に足を運ばず、本だけで調べ学習を進めても現実の現象と同様に学ぶことは困難である。

「A 川も、B川も、C川も、地図で見ると同じくらいの川です。しかし、実際に調べに行くと、A川は住宅街を流れているのでとても汚く、B川は意外と流れが速くてきれいでした。C川は上流がきれいで、中流で汚くなり、河口では少しきれいになっていて不思議でした。川の環境と人の生活は関係があると思っていただけれど、もっと色々なことを調べてみないとわからないことも多いと思った」

上記の文章は、長野県内の小学校で目にした、総合的な学習のまとめ段階の資料である。この文章に書かれている内容は、実際に川に足を運ぶという体験活動を経なければ書くことができない。地図上で川の位置を確認したり、長さを図ったり、名前を調べたりすることは可能だ。だが、現場に足を運ぶという体験活動によって、間接的に情報を調べたり比較するだけでは見えなかった様々な事柄が思考の射程に入っていることが読みとれる。それぞれの川が持つ個性が体験活動によって、明らかになって行く様子が窺える文章だ。

生活・総合的な学習は、体験的要素>客観的知識の習得という、学習目標の優先構造が基盤に据えられていると言えるだろう。

以前、理科の授業で実験の図だけを黒板に書き、実験を省略して、教師が予め用意した水素を試験管に入れ、火をつけるという授業を目にした事がある。何と何が反応すれば水素が発生するのか、水素はどんな性質を持っているのか、ということを知るだけならば、体験的要素としての実験は省略することも可能である。

だが、生活・総合は体験活動を重視する学習であり、体験活動そのものを省略することは不可能である。なぜならば、この学習が基盤に据えている経験学習としての本質を損ねてしまうからである。地図や資料で川の個性を知る知り方と、実際に川に出かけていく知り方は異なる。生活科も総合的な学習も経験学習としての性格が強く、体験を省略してしまえばこの学習の特徴を著しく損ねることになるだろう。

4. 経験学習モデルと生活・総合的な学習の学習活動

生活・総合的な学習が経験学習としての要素を基盤に据えているということは、明かであろう。整理された知識構造を背景とする伝統的教科の

【私論・試論・志論】

学習とは異なり、生活・総合的な学習の学習は、学習の内容や過程に広いバリエーションを持っている。ドリルの様に、形式化、パターン化した学習方法によって、生活・総合的な学習を学ばせることはできないのである。

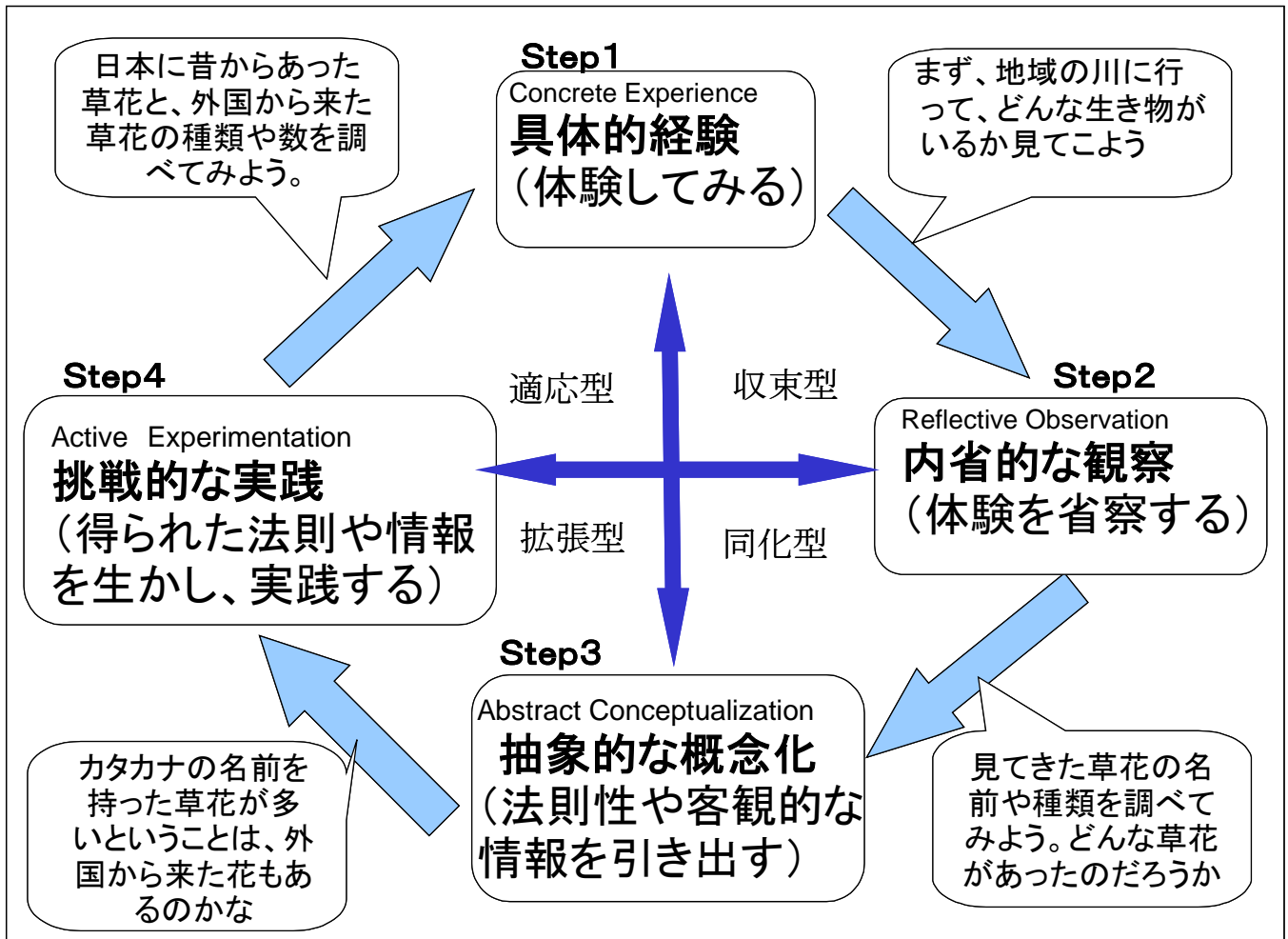
そのため、実践化に向けた授業設計のイメージが学校や教師によって異なり、具体的な授業の構想をしにくくしていると考えられる。自由度が高くゴール・フリーな側面を持ち、柔軟性が高いという経験カリキュラムの利点は、実践する者の理解度によって質が上下するのである。

また、教育目標として、上位技能（活用）と下位技能（基礎）の階層構造を掴みやすい伝統的教科と、そうではない生活・総合的な学習では、学習モデルが異なると言えるだろう。問題は、その

学習モデルがあまりにも学校間、教師間で差があることだ。

平成20年8月に発行された総合的な学習の時間の指導要領解説書では、①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現という四つの学習要素をスパイラルに繰り返す「探究的な学習モデル」が例示されている。この図は、コルブ（Kolb 1981）の示した経験学習モデルに似ており、経験学習モデルは総合的な学習と類似性が高いと考えられる

また、生活科の学習は、体験活動によって持たられる知的気づきなどを思考に深めて行く



コルブの経験学習モデルと四つの学習スタイル

ねらいを持っており、経験学習モデルとの類似点が多いと考えられる。

コルブの経験学習モデルは、企業における研修設計や商品開発、災害の経験から対策を生み出す活動など、多様なジャンルで実用されている。こ

の事実、実社会において、具体の現象や体験から学ぶことが非常に効果的であり、質の高い成果をもたらすことを示している。実社会における大人型の学び(Andragogy)は経験学習の要素(実習的要素)が強く、この経験学習を実践する能力の

【私論・試論・志論】

基礎力を培う学習としても、生活・総合的な学習の役割は大きい。

5. 行動主義的知識習得と経験主義的知識習得

伝統的教科と生活・総合的な学習の学習を比較すると、どちらの学習を優先するのかという議論に至る場合が多い。表面的見解として両方の学習が必要だと認めても、本質的見解においては「伝統的教科の基礎基本を先に身につけてこそ、生活や総合で活用できる。従って、伝統教科の基礎基本が重要だ」という考えを持つ大人は多い。学習指導基本調査において、“総合的な学習を減らすか廃止した方が良い”という意見を持つ教師の意識の根底には、伝統的教科を優先すべきだという本質的見解が潜んでいるのではないか。総合的な学習の廃止論を聞くことはあっても、国語や算数を廃止する議論は聞かない。それは、伝統的教科で身につけさせる学力が、生活・総合のそれよりも優先されると考えている人が多いからである。

一方で、生活・総合的な学習の重要性を指示する教師は、個々の知識の獲得に止まらず、“学ぶ態度”や“具体的事象から主体的に判断・行動できる力”を育てるために、この学びが必要だとする本質的見解を持っていると推察できる。この意見の対立は、どこから生じるのであろうか。それは、学力そのものの捉え方の違い、学力形成過程モデルの違いに起因していると言えるだろう。

6. 伝統的教科になじみやすい知識観

行動主義的教育観は、伝統的教科とより強く結びついている。更に、学習転移モデルとも密接に結びついていると考えられる。反復学習や強い指導は、伝統的教科の指導としてならばさほど違和感を感じないであろう。また、基礎基本の知識を先行して身につけ、身に付いた知識を活用する力を育てていくという「学習転移モデル」とも密接に結びついている。

- ・知識は子どもの外にあり
- ・まず、基礎基本を習得し
- ・その基礎基本の知識を使って、応用力に結びつける

これらが、行動主義×学習転移モデルを主軸とした学力観の特徴だ。単純な学習による下位技能の習得から、複雑な学習による上位技能、活用能力の育成に進んでいくと捉える見方である。それ故に、基礎基本の習得を極めて重んじる。しかし、

基礎が意味するものは学習能力の基礎なのか、知識の基礎なのか、基礎の意味が曖昧なまま基礎の重要性が語られる事も多い。基礎—応用（活用）という、段階的な関係は無意識のうちに学力論に持ち込んでいる恐れがあると言えるだろう。学習転移モデルでは、まず、客観的な知識が発見され（例：雷の正体は電気であるという発見）、これが客観的知識として社会に伝達され（例：雷の正体が電気として常識化する）、学校では子どもに習得させ（例：教育による習得）、より高度な自然科学の理解に向かって活用される、という順序で知の習得や活用が進むと見る。伝統的な教科は、行動主義や学習転移モデルとなじみやすい知的様式を持っていると言えるだろう。そして、その見方故に、生活・総合よりも優先度が高い学習と見なされる傾向が強いのである。

7. 生活・総合的な学習になじみやすい知識観

生活・総合的な学習では、客観的な知識の獲得よりも、知的探究によるマイ・セオリーの構築が重視される。しかも、マイ・セオリーを修正しながら、課題を追究することによって、追究の方法と結果の双方を改善し続ける態度を身につけようとするのである。知的な自律による社会的自立の基礎的な態度と能力を育てようとする学習だと言っても良いであろう。

沢山の正確な知識を持つことよりも、具体的な現場から手持ちの情報や方法を使いながら、より質の高い課題解決に向かう能力を育てる。これが、生活・総合の学びが持つ特徴だと言えるであろう。

- ・知識は子どもの中にも、外にも存在する
- ・マイ・セオリー（持論／自分なりの推論）の構築と修正を重んじる
- ・具体的な体験の省察を通して学ぶ
- ・課題に対する正解（答え）よりも、課題に向かう態度（応え）を重視する

これらが、経験主義的かつ認知的な要素（情意など）を重視した、生活・総合的な学習の特徴だと言えるだろう。

特に、生活・総合的な学習の時間で特徴的な知識観が、「子どもの内にも、周りの環境にも知的活動を喚起する情報が潜んでいる」という見方である。生活科などで、一見なんでもないような活動から知的な気づきを導く指導に長けた教師は、子どもの中にある知と環境の中に潜む知を結び

【私論・試論・志論】

つける指導の視点を持っている。何気ない子どもの活動を知の初象と捉え、知の顕象、形成へと結びつけて行くのである。

ギブソンやノーマンはアフォーダンス (affordance) という概念によって、知は物との関係において意味づけられたり誘発されたりすることを指摘した。椅子という形は、座るという行為に人を誘う。コップという形は、中に何かを入れてみたいという思いを誘発するのである。知は人の頭の中の中にのみ存在するのではなく、周囲の環境に潜む情報と相関していると言えるだろう。

ドングリと楊枝があれば、楊枝をドングリに刺してみたくなり、楊枝が刺さったドングリを独楽として回してみたくなる。回してみると、もっとよく回る独楽を創ろうとする試行錯誤が始まる。こうした活動では、環境に存在するものと関わりながら、思考を巡らし、活動の目的や活動そのものを構成していく。

これは、児童の外部に存在する、教科書や教師の頭の中の知識を子どもに習得させていくことが可能な伝統的教科と、生活・総合的な学習の学

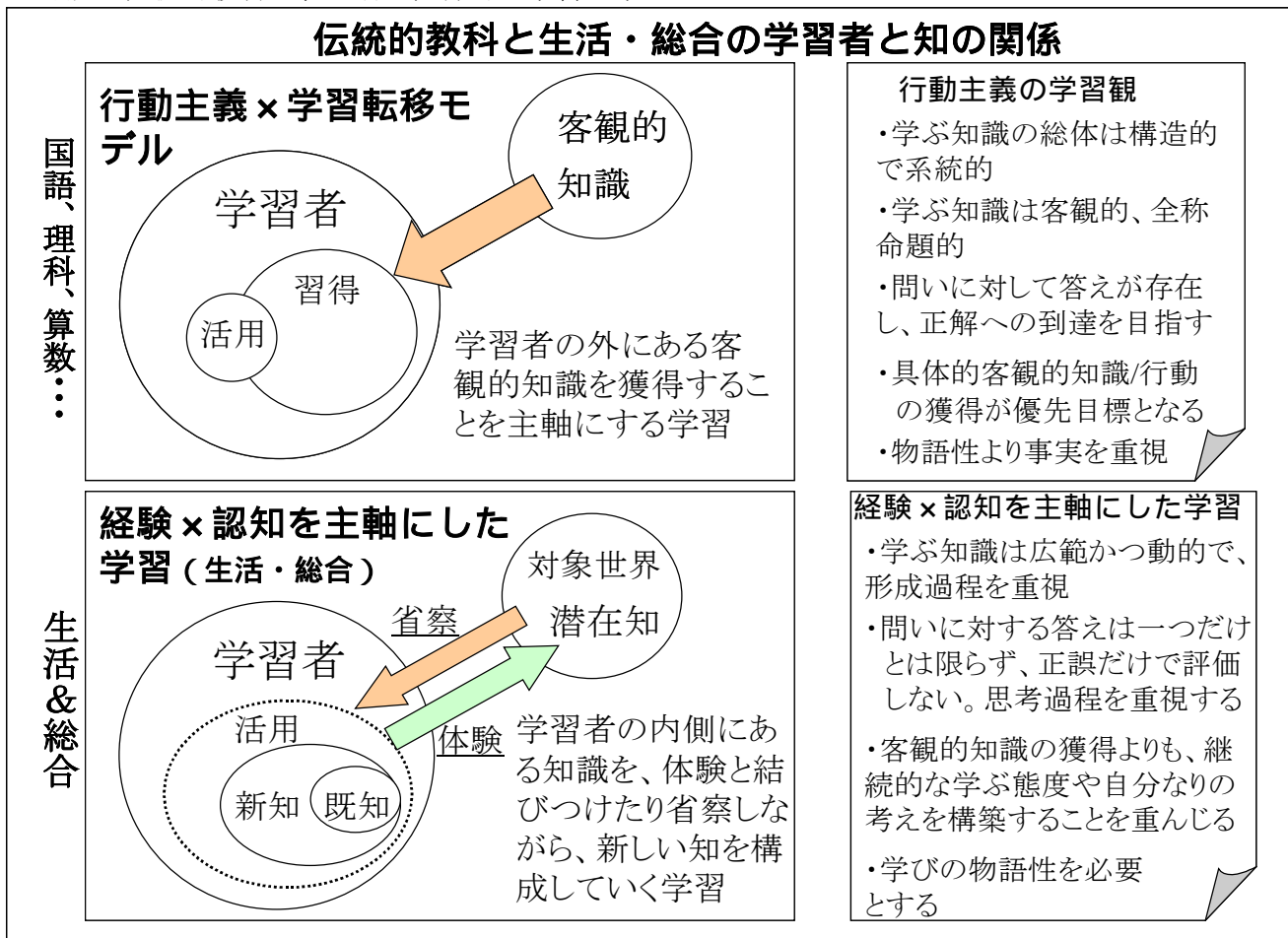
習モデルに違いがあることを意味している (次頁図)。

子どもと学習と知識の関係がシンプルに見える伝統的教科と異なり、体験や認知的な要素、学習目標の広汎性などをより強く意識する生活・総合の学びは捉えにくいと言えるだろう。

しかし、捉えにくいということが、必要の有無という論にすり替えられてしまうと、カリキュラム全体のバランスが大きく崩れる危険がある。なぜならば、わかりやすく、一般大衆の支持を得やすい伝統的教科の優位性が、政治的にも利用される恐れが生じてくるからである。

では、伝統的教科は学力の基礎基本と成り得て、生活・総合的な学習は、学力の基礎基本と成り得ないのであろうか。この点については、慎重に考えていかなければ、生活・総合的な学習や経験学習モデルを基盤とする学習は、常に排除の対象となり続ける恐れがある。

伝統的教科と生活・総合の学習者と知の関係



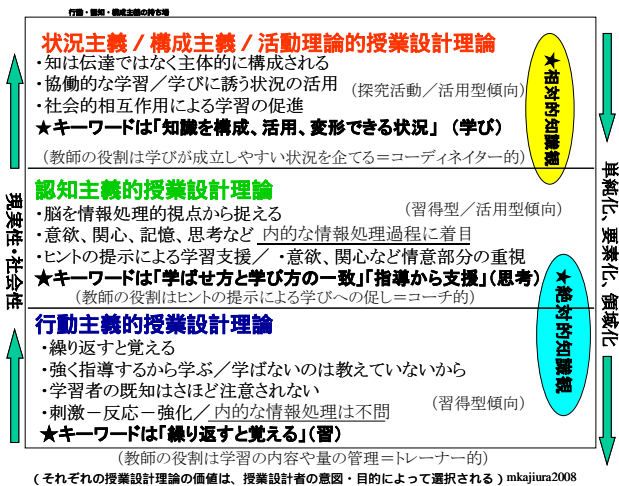
2. 伝統的教科と生活・総合的な学習の学習過程と学習者の発達に基づく指導

1. 学習の「持ち場」と教育観・発達観

鈴木は、学習課題と学習者の習熟度の兼ね合いから、行動主義—認知主義—構成主義という階層で、教育の「持ち場」を設定するという提案をしている（右図）。

学習の習熟度が低い学習者（例えば低学年の児童）には、単純な学習課題を行動主義的な反復学習等で教えることが適し、やや熟達が進んだ学習者には（例えば中学年の児童）には、思考や推論、情意を重んじた指導が適している。そして、更に学習の習熟が進んだ学習者には、構成主義的に問いあったり、知を創造したりする学習が適している。学習者の能力に見合った内容の課題や活動を通して学ばせることが、学習効果を高めるという主張だと言えよう。

こうした考えは、一見、子どもの発達に応じた理想的な指導段階を構成している様に見える。だが、その論理の基盤に据えられている学習観は、知の習得から活用に至るという「転移学習モデル」と、「反復をすれば覚える」という行動主義的指導観である。つまり、伝統的教科と結びつきやすい構造を持った教育観の中に、“子どもの発達状況まで取り込んでしまおう”とする姿勢が見て取れるのである。



では、もし、行動主義—認知主義—構成主義という階層で教育の持ち場を捉えると、生活・総合的な学習はどの位置に置かれることになるのだろうか。生活・総合的な学習では、協同による探究や身近な人との関わりを重視する傾向が強くなり、構成主義（含社会構成主義）的な側面も重視されるようになってきている。ところが、「持

ち場モデル」では、学習者の習熟度が高く、学習課題が高次な場合に、構成主義的な授業設計が適するとされている。このモデルに基づけば生活・総合などの構成主義的学習は年齢が低く、学習の習熟度の低い小学生は向かないということになってしまう。

実際に、総合的な学習の導入時には、「この学習は、本来大学生に向けた学習方法であり、義務教育にはなじまない」という論を聞くことも多かった。しかし、他者と共に探究を通して学び合ったり、課題を創り合ったりする力の基礎力を育てる学習は、学齢が上がってから始めても間に合うものなのであろうか。脳の向社会的発達や、最近の社会不安障害の増加などを考慮すると、実社会に参加しながら学び合う力の基礎を培う学習は低学年から必要であろう。

加えて、「構成主義的な学習」の中に、反復学習などの行動主義的学習を取り入れることは比較的容易であり、一方で、反復学習の中に社会構成的な学習が持ち込みにくい傾向があるということ指摘しておきたい。

2. 生活・総合的な学習の特徴と子どもの実態

安彦は「カリキュラムとは教師自身である」というラウンズベリーという言葉を紹介しているが、この言葉には象徴的な思想が含まれている。それは、カリキュラムが書かれた物、紙上に表現された部分に閉じないということだ。教師という人間そのものの内にカリキュラム性が存在し、そして、学習者である子どもとも分かち持たれているのがカリキュラムの実体なのである。“教育は人なり”、とは、人という要素がカリキュラムの一部を分かち持っていることを示した言葉なのだ。カリキュラムは「書かれたもの」であり、同時に「関わる者」によって真価が具体化するのである。

生活・総合的な学習では、ドリルの中の問題や教科書の中の知識以上に、子どもの問題意識や興味関心、身近な環境による影響などが重視される。そのため、子どもの個性的な実体そのものが、伝統的教科以上にカリキュラムの一部を分かち持っていると言えるのである。

例えば“米を育てる”という活動も、活動の場が都会か農村かによって、内容が大きく違ってくる。この点が、どこで行ってもさほど変化の無い、百マス計算などの学習（行動主義的学習）と生活・総合的な学習（経験主義的学習）との違いであ

【私論・試論・志論】

る。伝統的な教科以上に、子どもの実態を踏まえた単元設計や活動の構想が生活・総合的な学習では必要になる。知識を分母にした学習ではなく、子どもを分母にした学習としての特色を持っている学習が生活・総合の学習だと言えるだろう。シンプルなシチュエーションに還元しやすい伝統教科に比較すると、生活・総合の学びは、教師－子ども－環境－活動といった複雑な要素を考慮した学習活動が必要である。そこに、生活・総合の学びの特徴があると同時に、形式化しにくく学習として捉えにくい原因があるのである。

3.生活・総合的な学習の目標領域と探究能力の基礎

「基礎・基本を確実に身に付け・・・」という言葉が指し示す、基礎・基本とは何の基礎・基本なのであろうか。知識の基礎なのか、学習態度の基礎・基本なのか、その両方を含むものなのであろうか。教育の専門家ではない、一般の人々は基礎・基本を身につけると言うとき、読み、書き、そろばんといった3R'sの基礎知識を習得させることと捉えるのではないか。

評論家の三宅久之はTV番組で「基礎基本をたたき込むのが教育の基本だ。なんで文科省はそんな基礎的な常識がわからなかったのか。今頃詰め込みに戻しても手遅れだ」という主旨の発言をしていたが、ここでいう基礎・基本も伝統的教科の基礎知識を指しているのであろう。

この場合、わかりやすく古典的な、行動主義的な教育観、基礎や下位技能を身につけないと活用や探究に進むことができないという、転移モデルを軸にして論が立てられている。教科的な知識の先行が大衆の中で常識化したままになると、原学習として伝統的教科の優位性は不動のものとなる。生活・総合的な学習はまたしても排除の危機にさらされることになる。

嶋野は「サッカーの技能を習得する場合、基礎体力づくりやキックの練習という基礎ばかりを延々と課していたら、子どもはサッカーが嫌いになってしまうだろう。ゲームを楽しみながら、実用を通して学ぶことも重要だ」と指摘している。これは、学ぶという行為が基礎・基本の知識を習得させるという狭い範疇で捉えきれないことを意味している。下学上達（論語）とは基礎から応用に至る学びの定石を示した言葉だと言われる。しかし、本来は、身近な物事、事柄から出発して

学びを深めていくことの重要性を示した言葉だ。つまり、上達するためには身近な事柄から探究を開始することの大切さを語っている言葉なのである。

梶浦は学習の三つの階層として

- ・トレーニング（training）＝負荷をかけて鍛える
- ・ラーン（learn）＝教わって学ぶ受動的習得
- ・スタディ（study）＝to try to learn 主体的探究という三層を挙げている（「協働学力」より）。

トレーニングはドリルや問題集など、知的負荷をかけて学ばせようとする学習であり、ラーンは教師や仲間などから教わって学ぶ学習である。スタディは自分から探究の意欲に駆られて学ぶ学習を指す。この三つの部分はそれぞれに基礎的に必要な能力を学習者に要求する。その力は、単純なトレーニングから難易度の高いトレーニングに向かう力の基礎であり、他者から習うことに習熟する力の基礎であり、探究を効果的、合目的に進めていく力の基礎である。

ここで考えておきたい点は、探究力の基礎、活用力の基礎となる力を育てる必要性についてである。教育における基礎・基本とは教科の知識の基礎・基本だけに止まらない筈である。特に、総合的な学習は単に環学的・横断的にディシプリンを繋ぐだけでなく、探究する能力や態度の基礎を身につける上で極めて重要な役割を持っている。生活科では、身の回りの環境から思考を生み出す能力・態度の基礎・基本を身につけさせる役割を持っている。つまり、基礎・基本は伝統的教科の専売特許ではなく、生活・総合の目指す目標領域から導かれる基礎・基本もあると言えるだろう。体験を通して環境から直接学ぶ力の基礎、活用力の基礎、学ぶ態度の基礎も、学習の基礎・基本として位置づけることが求められる。更に、協同的に探究活動を実行する力の基礎を育てることも、この学習で求められている。この事から、構成主義的な学びに必要な資質・能力を培う学習としての役割を持った学習だと言えるのである。

4・大人型の学びへの移行

ノールズ(Knowles, M. S.)は子どもの学びの特徴と、大人の学びの特徴が異なる点を指摘し、大人の学びをアンドラゴジー(Andragogy)と呼んだ。本稿では詳しく紹介しないが、ノールズは「P-MARGE」という頭文字を用いて、大人の学習の特徴を捉えている。

【私論・試論・志論】

- P**=**P**ractical (実利的)
・机上の理論ではなく、使える知識として学ぶ
- M**=**M**otivation (動機)
・解決したい問題を解決するため主体的に学ぶ
- A**=**A**utonomous (自律的)
・自分で自主的に学習を計画、実行、修正する
- R**=**R**elevancy (関連性)
・自分の生活や仕事に関係があることを学ぶ
- G**=**G**oal-oriented (目的志向性)
・学習の目的がはっきりしている
- E**=**E**xperience (経験)
・子どもが持たない豊富な経験を持っている

これらが、大人型の学びの特徴だとしている。

「P-MARGE」で指摘されている大人型の学びの特徴を見ると、「総合的な学習の時間」の特徴とも非常に共通点が多いことがわかる。指導要領に示されている、この時間の目標と重なる項目を複数見いだすことができる。学習者自らが学びの主催者であることを重視する点や、探究的な思考プロセスを重視する点は非常に似ているのである。

こうした主張をすると、伝統的教科も学習者の主体性を重視し、課題解決を重視する学習だだという批判の声が聞こえて来そうである。しかし、算数の文章題で数を扱う問いと、総合で農家からもらった種をどうやって配分して、どの畑に植えるかという問いは、子どもにとって大きな違いがある。総合の問題は架空の問題、ドリルを開かなければ学ばなくても済むという問題ではない。また、他のドリルでも学ぶことができるという様な、一般化した問題でもない。学習者自身が、問いと探究の主催者であることを重視する学びが、総合的な学習の特徴なのである。

この学習が、前述の大人型の学びに必要な資質・能力を身につける学びでもあるということを指摘しておきたい。実生活の中で、現実の課題に気づき、構成し、対峙し、自らの人生を切り拓いていく。そうした、学びに必要な資質・能力の基礎力を育てていく学びが、総合的な学習であり生活科の学びであると言えるだろう。それは、形式的社会選抜(試験など)を越えて、生涯に渡る課題解決能力の基盤を培う効果を狙った学びなのである。伝統的教科と生活・総合的な学習はそれぞれが軸とする教育モデルを持ちながら、学力形成の相互基盤として、互いを分かち持っているのである。

5・物語性とリアル感の強い学び

ブルーナーは「論理－科学的様式 (ParadigmaticMode＝パラディグマティック・モード)」と「物語様式(NarrativeMode＝ナラティブ・モード)」という二つの思考様式があることを指摘している。

パラディグマティック・モードの思考様式は、普遍的な真理(客観的な知識)を追究し、確実な結論を持ち、論理的一貫性を求める。これは、学習で言えば、伝統的教科に近い思考モードである。もう一方の、ナラティブ・モードは真実らしさや現実感をもたらす、物語性を帯び、信じることや読み解くことで意味を見つけていく様な思考様式である。これは、生活・総合的な学習の学びに近い思考モードだと言える。

現代の複雑化した社会では、現実的な問題の複雑化が進んでいる。答えの見えない悪定義問題に対し、自分なりに信じられる答えや、追究の過程を生みだして行かねば、生活をしていくことができなくなっているのである。思考様式として、ナラティブな側面が重い意味を持つようになっていえるだろう。

「総合的な学習の時間」において、学習者が成果の発表を行う場合、その追究の質が深まってくると発表の内容が持つ「物語性」が濃くなる傾向を持っている。

- ・地域の湿地の環境を保全して行きたい
- ・昔の川に戻すためにできることを考えて欲しい
- ・自分で実際にやってみる大切さを学んだ
- ・次は他の学年にも伝えていきたい

ユングは物語が物語として、多くの人々に語り継がれる理由の存在を指摘している。それは、人類共通の典型的イメージである原型(Archetype)に物語が近づくからであるという。物語化することによって、内容は語り継がれていく力を帯びるのである。伝えようとする意志が物語を生み、その意志を残し拵げて行くのだ。

総合的な学習の成果発表を聞いていると、その内容がしばしば「物語化」している事に気がつく。伝えたいという意志が高まってくると、自然に学びの過程そのものが物語化し、ドラマ性を帯びていくのである。「真実味を与え、意味を見いだす」というナラティブ・モードの思考様式による学びの深まりを、ここに見て取ることができる。総合的な学習による探究的な学習活動が深まってくると、以下の三つの兆候が現れる様になる。

①**オリジナリティの生起(Originality)**＝自分達独自の個性的な探究活動の展開をする。

【私論・試論・志論】

②クオリティの高まり(Quality)＝探究活動の成果や結果の質を高めていきたいという要求。

③リアリティの深まり(Reality)＝自分達にとって現実的な問題となり、他人任せにできない問題となる。

百ます計算の学習では、物語よりもクロノス・タイム(客観的データ)が残る。そのタイムの早さが記憶に残るかもしれない。しかし、総合や生活の学びの様な、起承転結を持った物語性は希薄だと言える。

伝統的教科は、

・オリジナリティ<標準化、一般化された効率的な解法の習得

・クオリティ<早く沢山の問題を解く

・リアリティ<現実の問題を解く活動をしなくても、机上の問題を解決できれば可とするという様に、行動主義的でパラダイグマティックな教育観と結びつきやすいのである。

だからといって、伝統的教科と生活・総合の学びは互いを排除し合う関係でなはい。伝統的教科と経験学習としての生活・総合は、互いに互いを排除せず、学習の異なる土台を分かち持っているということ、を、再び指摘しておきたい。

6・原学習として相互基盤となる教科と生活・総合

伝統的教科の学習と、生活・総合的な学習の優先関係が論じられると、伝統的教科が優先される傾向が強くと先述した。それ故、常に教科の知を重視する学習が原学習となり、その他の学習は後回しにしても良いという暗黙の了解がまかり通ることになる。

ここで少し考えておきたいことが、習得－活用－探究という、三つの学習指導形態である。中教審の提言から、新しい指導要領での学力形成モデルとして注目されている学習指導モデルだ。このところ、多くの学校が三つの段階に応じた授業の開発に取り組んでいる。しかし、習得－活用と探究は、横並びで捉えられる性質のものではない。習得－活用は習得した知識や技能を、活用するという、学習転移モデルを基盤にした考え方だと言えるだろう。

一方で、探究は探究する目的や意図が重視され、習得－活用の延長というよりも、探究の主体が重視される。探究の資質や能力の育成は、学力形成の目標として全ての学年で目指すべき目標だとも言える。

ところが、探究は総合的な学習のみで行うという、不思議な論を聞かされることも多い。どうも、習得－活用は教科の基礎基本と応用に結びつけて考えられる傾向が強く、総合は探究とだけ結びつけられる傾向が強い様である。そうした、一般的な教育観を図に示してみたのが次頁の図だ。黒い太線は世論の中での結びつきの強さを示している。伝統的教科の知識は習得から活用に向かいやすく、総合や生活科の基盤となる知識を配給していると考えられやすい。「まず、基礎基本を習得してから活用できるようにする」「教科で身につけたことを総合で応用する」という見方である。生活・総合の学びは探究と結びつきやすいが、そこで身につけたことを教科で活用したり、実生活で活かしたりすることは意外と重視されない傾向がある。

「総合が好きで得意な子どもは教科の学力が高い」という各種の調査結果があるが、これも「教科の力が高いのだから、総合でも知識を使えるのだ」という様に、学習成果が教科の側に還元されてしまうのである。この教育観が進んでいくと、生活・総合よりも、先ずは伝統的な教科を優先すべきだという、大衆的・古典的教育観が強調されることになる。

7・経験的な学習のねらいと形式

かつて、こんな昔話を聞いたことがある。山で木を切っている木こりに何をしているのかと尋ねたところ、一人目の木こりは「木を切っている」と答え、二人目の木こりは「柱を創っている」と答え、三人目の木こりは「立派なお寺を創ろうとしている」と答えたと言う。生活・総合的な学習は、活動の場面を切り取ってみると、教科の学習と全く同じ学習に見える場合がある。しかし、生活・総合はナラティブな思考様式を重視し、伝統的教科以上に、問いの主体が子どもの側に在ることが重視され、目的を実現するために工夫と活動を生み出す学びである。従って、生活・総合の学びは活動の形からだけ見ても真価が見えない場合が多い。生活や総合の学習活動を見て「この内容なら教科でもできる」という指摘を聞くことがある。だが、教科の授業を見て「この内容ならば生活・総合でもできる」という意見を聞くことは少ない。学習活動の原型を行動主義的でパラダイグマティックな領域に限定し、そこに還元してしまうために授業観も一元論的になるのである。

【私論・試論・志論】

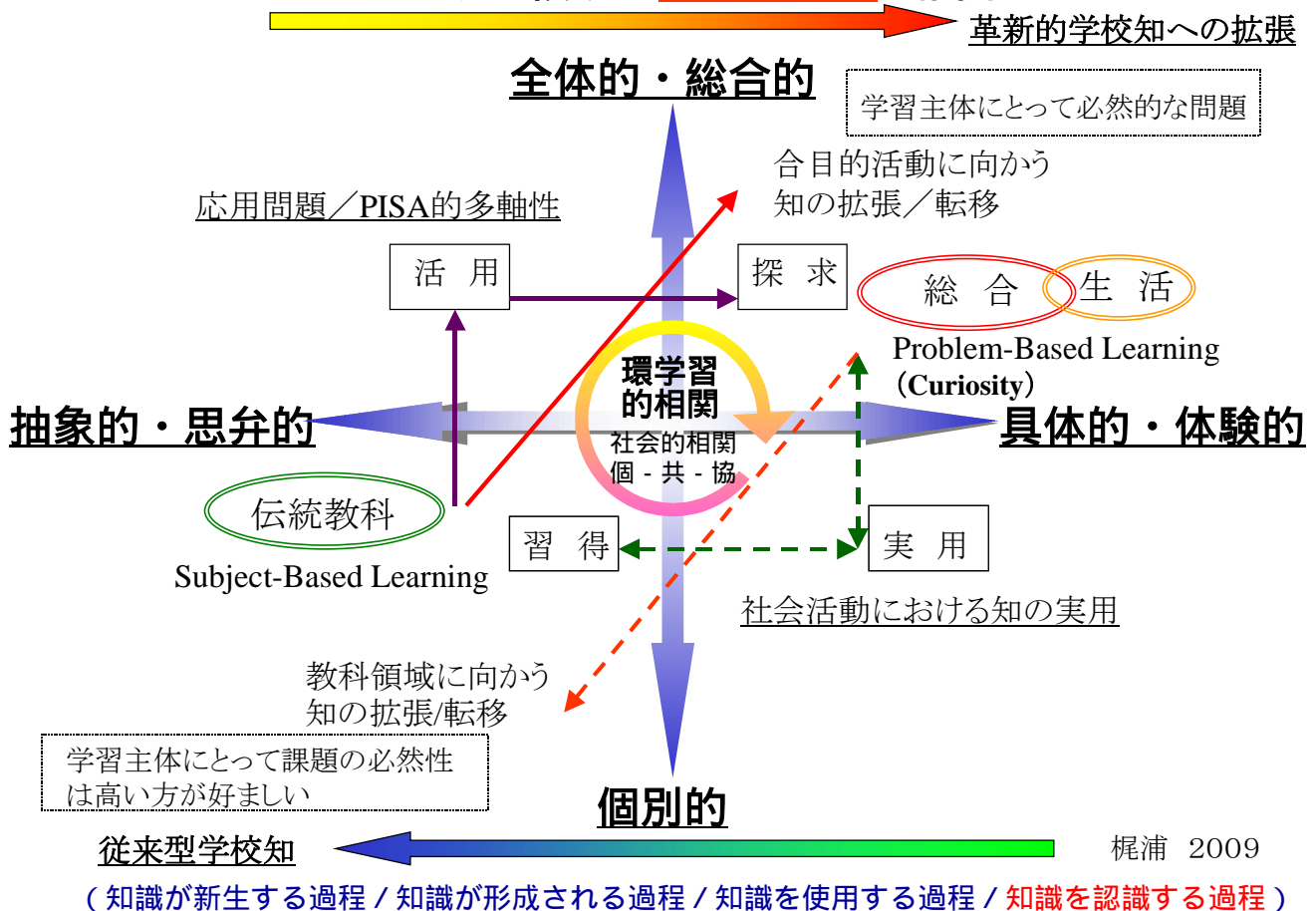
かつて、茨城県内の小学校で英語の辞書を引いて、単語を調べている子ども達の姿を見たことがある。一見、英語の単語習得の学習に見える学習風景だ。ところが実際は、総合的な学習による課題追究の中で、ネットを通して知り合ったイギリスの人とメールを交換するために、和英辞典を引いていたのである。学習の内容や形からだけでは、経験学習的な学びの実体は掴みきれない場合がある。

問題集に向き合っている子どもに、何をしているのかと尋ねたとする。一人目の子どもは「ドリルをやれと言われたから」、二人目の子どもは「練習問題を解くことが楽しいから」、三人目の子どもは「●●をしたいから、○○になりたいから、

学んでいる」。この三人目の子どもの学び観の基礎を育てる学習が、生活・総合の学びの中にあるのではないだろうか。

柔軟で確かな学力を育てていくためには、次頁の図中、点線や細かい線で示した部分の学習を疎かにしないことが求められる。更に、教科の活用から探究活動の深化に結びつけたり、総合の探究で身につけたことを教科の活用に活かしていく学習も視野に入りたいものである。そのことによって、教育課程全体が知的探究を継続できる様な、生涯学力の育成を図ることができるのである。伝統的教科と生活・総合的な学習の相互基盤性や教育上の役割を整理して、実践化を図って行きたいものである。

カリキュラム領域の**便宜的**位置と相関



【後記】

この論は、色々な場において学力論争、教育論議を聞き、個人的に感じていた違和感を整理するために書いてみたものだ。その違和感は、語る者の都合によって部分的かつ様々な学習・教育モデルが適当に使用され、自己矛盾を孕んでいる論が多い点に起因している。こうした矛盾点を整理してゆくことによって、伝統的教科と経験学習モデル・認知主義的指導観・社会構成主義的な教育観の関係を位置づけて行くことができるのであろう。ルーマンが指摘した「選抜と教育が排除し合う」状況を避

【私論・試論・志論】

けることによって、パラダイグマティックな思考とナラティブな思考の力を育てていくことができるのである。子どもの知性の蓄は、小さくとも全ての機能の種子を持っているのである。今後、新しい学習理論や脳科学の知見によって教科や学習の形は変化をしていくことになるであろう。しかし、パラダイグマティックな思考様式とナラティブな思考様式双方の教育を実施する価値は、未来も変わらないであろう。そして、ナラティブな側面を持つ物語としての学びは、語る者を語らしめることによって、自分自身の充実を生みだしていくのである。学びつつ、私の物語を創り上げていくことが生きるということであり、人生にオリジナリティとクオリティ、リアリティを与えていくことになるのだ。

2008/11/1 (12月改変)

参考文献

- ・ Ausubel, D.P&Robinson, G.R 1969「教室学習の心理学」吉田章宏・松田弥生(訳) 黎明書房
- ・ エビングハウス,H 1978 宇津木保訳「記憶について」
- ・ 田島元信・西野泰広 2000「発達研究の技法」福村出版
- ・ 鈴木克明 2005 年度研究教育環境分科会 第1回会合「ITを活用した授業支援－教育の標準化と質の向上－」 http://www.ssken.gr.jp/lib/nl/2005/edu/1/2_01.html
- ・ 安彦忠彦 2002 「教育課程編成論」 放送大学教育振興会
- ・ Jerome.S.Bruner 1998「可能世界の心理学」 みすず書房
- ・ 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説「総合的な学習の時間」 東洋館出版
- ・ David Kolb's learning styles model and experiential learning theory 2006「kolb learning styles」 <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
- ・ 嶋野道弘 2006「教育の精神と形」 教育報道出版社
- ・ 梶浦 真 2004「協働学力」 2008「続・協働学力」 2006「学べる力を伸ばす授業」 教育報道出版社

※補遺 心理的構成主義／社会構成主義／状況論／活動理論は、それぞれに異なる概念の側面を持つが、学術的な細分化を避けるため「学習を構成する多様な要素をメタ理論的にまとめたもの」として捉えた。更に、個人を含む社会的実践性を重視した教育観と結びつけて考えてみた。プラグマティックな志向性を共通して持っている教育観だとも言えるだろう。