

## 方法原理としての自己実現

— 「総合」が問いかけているもの—

学校教育研究科

総合学習開発コース

稲井 智 義

指導教官

小西 正雄

### 1 はじめに

総合的な学習の時間は、「生きる力」の育成をめざす今次学習指導要領の柱として創設された。その総合的な学習の時間において、カリキュラムに固定された英語活動や、指導者によってあらかじめ設定されている体験活動など、指導者の主導性が強く働いている学習活動が多く見られる。このような学習活動は、子どもの主体性を減じていくことになり、総合的な学習の時間の本来の姿を見えにくくしている。はたしてこれでよいのだろうか。指導者による主導性の発揮によってのみ、子どもの主体性は喚起されるのか、いわゆる価値ある学習は生み出されるのだろうか。このような問題意識の下、本小論は論考を進めた。

### 2 第1章

まず、「生きる力」の育成をめざす教育を標榜するに至った経緯を、近年の学習指導要領改訂の趣旨にもとづいて辿った。そして、近年の教育改革は、知識習得を教育の主要なテーマと考えることから、教育を人間の生き方にかかわる営為であるとする考え方にシフトするものであることを確認した。しかし、子どもをとりまく環境は、統計資料や子どもの綴りを例に引くと、他者との「かかわり」が失われつつある状況にあり、「生きる力」を育む場とはなり得ていない。

では、学校教育において「かかわり」が無視

されているのかといえばそうではない。特に総合的な学習の時間においては、「かかわり」が重視されている。そこで、総合的な学習の時間の実践報告における「かかわり」のありようを一瞥すると、指導者による単元構想にもとづいて、ゲストとして招待した方との交流会や、身近な環境のゴミひろいを行う活動などの体験活動が設定されていた。しかし、「かかわり」とは、子ども自らが、身の回りの方々や環境に積極的に働きかけることによって生み出される他者との応答関係であるとするならば、指導者が体験活動を設定することは、子どもに「かかわり」をもたらすことにはならない。このような、いわゆる「教科指導」的な意識を引きずった「かかわり」の誤認に、指導者が気づいていない。このことは、『「生きる力」の育成をめざす』という一元化された教育目標の下に教科学習と総合的な学習の時間が併存する意義を、指導者が理解できていないことによって生じた問題といえよう。そこで現在、なぜ「生きる力」の育成をめざす教育が標榜されているのかという根本的な問いに立ち返り、教科学習と総合的な学習の時間の両者に通底するものを模索し、「かかわり」をキーワードとして論考を進めた。

### 3 第2章

上記の問題意識を解明するため、総合的な学習の時間と教科・社会科の事例を記述した。選

択した事例は、総合的な学習の時間の事例として、「バリアフリーへの道Ⅱ～われら桜の木救助隊～」（平成11年実施、鳴門教育大学学校教育学部附属小学校第5学年3組）である。また、教科・社会科の事例として、「4の1牧場をつくろう」（平成6年実施、同第4学年1組）である。

「桜の木救助隊」は、2人の子どもの枯れかけている「桜の木」を助けたいという「切実な問題解決欲求」をもとに、学習集団や樹木医への働きかけによって、様々な活動が生み出されている。子どもの学習記録には「みんなで協力して」「横山先生（樹木医）の優しさにみんなで感動し、励まされ、とてもありがたく思った」など、他者との「かかわり」が信頼や感謝の気持ちを生み出している。また、「桜の木」が助かるという保証がないことから、問題解決の「継続」と「放棄」のいずれかを選択する子どもが活動の途中で同居することになる。「水やりを進んでしようとしないうみんなの態度から、みんなの心の底が分かったような気がした。…（後略）」という日記にみられるように、「活動の行き詰まり」が、これまでとは異なった他者との「かかわり」を生み出している。

また、「4の1牧場」は、「4の1牧場をつくろう」という「仮設場面に対する創造の欲求」をもとに、様々な牧場経営案が創られ、話し合いが行われた。「みんなの意見はすごかったです」「心の中でたくさんの人と言っていた」という授業感想からは、他者との「かかわり」が他者に学び、自らの考えを相対化させていることが分かる。また、合意形成が困難を極めたとき、諦めかかった指導者を叱責した子どもの「まともらないのでやめるなどと思うならば、はじめからやらない方がよい」という言葉は、「活動の行き詰まり」における他者のありよう

に学ぶことができる場面であった。

#### 4 第3章

前章の2つの事例から「かかわり」の共通点を授業記録や子どもの日記、授業感想などから探ると、自分の「思い」や「こだわり」に根ざした他者との「かかわり」は、「思い」や「願い」を分かち合う相手（対象）としての他者を生み出していることが見出された。また、このような他者がいたからこそ、「かかわり」は実現したともいえる。

このことをもとに教科学習における「かかわり」の意義を考察すると、「かかわり」は手段でもあるが、目標の一部といえる。なぜなら、「かかわり」によって生み出された他者によって、自らは新たな見方・考え方を学ぶことができたり、自らの考えを相対化したりすることができるからである。さらにいえば、教育のテーマが子どもの育ちであることを考えるならば、他者との応答関係である「かかわり」は、子どもにとって「自己実現」の場ともいえる。

以上のことから、「かかわり」、すなわち「自己実現」は教育における1つの方法原理となり得る可能性が確認できる。これは、常に子どもの「自己実現」を念頭においた指導観を指導者にもたらせる。一人一人の子どもの「自己実現」は他者との「かかわり」によって成り立つため、子どもは必然的に他者への働きかけを強め、指導者はそこに生まれる「かかわり」を支援する。このことは、教科学習においても総合的な学習の時間においても通底するものである。言い換えるならば、「かかわり」を方法原理とすることは、教科学習と総合的な学習の時間との間の混乱から離れ、常に子どもの「自己実現」を念頭においた教育の本道を再確認する意義をもつ。