

フィールドワーク体験学習で子どもは何を学んでいるのか

—「見る」と「書く」の間—

宇佐見 香 代 埼玉大学教育学部学校教育臨床講座

キーワード：総合学習 フィールドワーク体験学習 野村芳兵衛 体験の表現

1. はじめに

生活科や総合的な学習の導入以降、子どもたちが教室を飛び出しさまざまなフィールドに出かけて体験的に学ぶことは、一層多く実施されているところである。一方で、やみくもにただ出かけて体験させれば、子どもたちの充実した学習が成立するのかといえば、そうではない。「活動あつて学びなし」とは、体験学習に対する批判としてよく指摘される所であり、充実したフィールドワーク体験学習の成立の要件と、それに向けた指導の在り方を考え、座学では得難い体験学習の価値について重ねて研究を進める必要があるように考える。活動中心の体験学習では学びは成立していないのか、そもそもそこで子どもたちは何を学んでいるのか、という問いには、やはり丁寧に答えていかなければならない。

このような批判に応えるため、総合学習に関する実践では、体験を表現する言語活動の充実が求められるようになってきている。体験を表現することには、子どもたちが生活世界や体験のフィールドで得たものの価値を自ら構築し、自覚し、定着させる意味があると考えられる。このことをさらに深く検討するために、本論では、まずは子どもたちが「見た（体験した・観察したを含む）」ものやことを「書く（記述する・表現する）」という活動の中に、どのような教育的意義があるのか、どのような学びの成立をそこに期待するのかということに考察を焦点化する。

平野朝久は、体験による学びの豊かさを再確認しながら、「そのような豊かな学びを正当に評価し、子どもへの適切な支援となる見取りについて、特に見取りの中心となる言葉による表現を介した見取り」を検討した¹⁾。そこでも指摘されているように、確かに教師は子どもが体験したことを子どもの表現によって見取り評価してきたし、子どもの言葉による表現によって得られる情報量は多い。子どもの表現を豊かにすることで、子どもの学習状況を適切に見取り、次の子どもの活動を促す教師の支援へと繋げることは大変重要である。一方で、子どもに表現をさせる目的は、単に教師の評価の材料を得るためだけではないのではないのか。子どもの側からの、子どもにとっての「見たものを書く」「体験を表現する」ことそれ自体の教育的意義とその困難を考察する必要があるのではないかと考えたのが本研究の端緒である。

以上の課題についての考察を深めるために、下記のような手順で検討をしていく。2. 野村芳兵衛「生活科としての綴方」論では、戦前より池袋児童の村小学校教諭訓導として、わが国の生活教育・生活綴方教育の発展に大きく寄与した教育者野村芳兵衛²⁾ (1896-1986) の論考に着目し、生活とその表現を巡る教育の在り方について検討を行う。野村が生活を「見つめる」ことと「綴る」ことの間、どのような教育的意義を見だしていたのか、その考え方について検討する。ここから示唆を得て、3. 「見る」と「書く」の間については体験と表現の間の往還にある子どもの学

習の展開の有り様を考えたい。子どもの経験する生活世界には無数の事象が存在し、教室や教科書にない様々な出来事がフィールドには存在する。フィールドにでかけ、そこで「体験したことを書く」という活動の中で、子どもは無数の事象の中から「自分にとって」意味あるものを選び取り出して表現する。「見る」と「書く」という活動の往還の中に、子どもが学ぶところ育つところを考えたい。このような考察を踏まえて、4. おわりにでは、今日行われているフィールドワーク体験学習の指導の課題にも触れて、今後の研究課題も提示し、本論のまとめに加えたい。

なお、本稿は日本生活科・総合的学習教育学会第20回全国大会（2011年6月18日、於 岐阜聖徳学園大学）における自由研究発表の内容を元に加筆修正したものである。

2. 野村芳兵衛「生活科としての綴方」論

2-1. 子どもの生活観照について

まずここでは、野村の生活教育論の中から、彼が展開する教育論の基礎的な概念である生活観照についての考え方³⁾を述べる。野村は、教育の仕事は「子供の生活観照に働きかけること」とであると述べ、子どもを見つめ「子供の生活観照」を明らかにすることに基づいて教育の目的や方法を見出すことを目指していた。野村は、生活観照を「自分の生活を本当に味わうこと」「最も根源的には、私を通して表れる生活という生命の発動を、私が照らし見ること」と定義している。

ちなみに観照とは、辞書（『大辞泉』小学館）によれば「主観をまじえないで物事を冷静に観察して、意味を明らかに知ること」とあるが、もともと仏教用語であり、「真実の智慧を働かせて、個々の事物やその理法を明らかに洞察すること」（『日本国語大辞典』小学館）ともある。野村は「子供は生活観照をしないと思っていたら、子供こそ生活観照をやっていることを知った」「そして生活観照としては、思索的な観照よりも、純情直観の生活観照が第一義」としている。このように野村は、子どもの生活観照の特質は、「直観」すなわち「生命と共にある全円的な実感」「説明は出来なくとも自得されたもの」「コツの体得」にあるとした。

ところで、一般に「直観」とは、事象を分解して多くの要素・側面からその成立を明らかにする「分析」に対置される認識の形式であり、推論や合理的論理的な思考の操作に基づく知の在り方とは異なるものとされるところである。つまり、あらかじめ持っている知識に基づいて推理しつつ事象を知るのではなく、直接に事象に向かい、直接に働きかける中にその本質に迫ることをめざし、予断を持たずに自らの感覚を通してありのままに見ることを求めるものである。野村の指摘と合わせて考えるに、このような認識のしかたによって、自らの知覚をくぐり抜けて構成されるリアリティや、実感を持った認識を形成することがここでいう「直観」の働きであると言い換えることができる。

野村の考えでは、生活観照には「直観」と「思索」の二つの相があり、このうち子どもの認識の特質は主に「直観」にあるとしていた。しかし、同時に「思索」の面をも検討していた。ただし、「思索」という論理的分析的な認識の働きが「直観」と別に在るのではなく、「正しい論理」と「純な直観」を融合して生活を見つめなければならないとした。つまり、「実感を根拠にした思索」「実感を基礎にした概念的な思索」の重要性について論じていたのである。具体的には「自分の生活を呼起し」「他人の経験を聞き」「書物で研究する」という学習を展開して、「思索」を充実させることを求めていた。このような「実感を根拠にした思索」を充実させるためには、まずは子どもが触れる生活世界を豊かにし、子どもが実感できる事象の幅を広げておく必要があると思われる。

同時に、実感を正直に発表し、他人の実感を聞いてさらに自分の考えや表現を深めておく、個人の実感にとどまることなく他者の実感をも学んでいく、それをさらに発展させるためには「参考書」の用意も必要であると述べている。「思索の心理を考えてみると、それは経験を観念的に再現して、そこに一つの直観を働かせ、その直観を基礎にして、経験をもう一度分析吟味してみる、そうした直観と分析が行われて真理は発見されていく」とした。このような思索は、一つは表現の機会を得られた時に展開されるものと考えられる。そして、このような過程を通して得た「実感からくる真理感」は「生活の上に生きてはたらく力を持っていることは確かだ」と述べている。

生活科や総合的な学習の時間の実践の展開においては、活動のあとにそれを振り返って表現する活動が組まれることが一般的である。「振り返り活動」は、まずは活動内容自身や活動の中で発見したことを記録することから始まるが、その内容を発表して他者と交流する表現活動が展開されることが多い。表現の内容は子どもの体験が起点ではあるが、それを振り返る活動の中で体験の内容を吟味する子どもの思考は、体験の意味を表現することを契機に深まり発展していく。また、よりよい意味の探究や発見のためには、生活世界に深く関わり働きかける体験をさらに重ねることが求められる。上述のような、野村が述べた生活観照の展開は、このような「振り返り活動」における子どもの思考の有り様をどう説明していくのかという点でも示唆を得られるように思われる。

以上のように、野村は子どもの認識の特質として、まずは事象をありのままにみる「直観」を第一義としているが、「直観」と「思索」の融合の姿として、生活観照の充実した在り方を探究していた。加えて、「自分というものを子供からとりあげたが最後、概念的知識はどんなに増えても、生活観照の本当のこともできなければ、従って自我の真の成長ということも望まれない」としていた。つまり、「直観」という自分の感覚を通してでしか実感し得ない事象の在様の認識や探究を基礎にして、「思索」しているのは自分であるということを常に保ち続けることが必要であり、逆に、概念的知識であっても、学習する主体としての「自分」にとって真実に感じられるものであって初めて子どもを育てる栄養となると考えたのである。このような認識の筋道を通して得られる「実感からくる真理感」をとまなう学習をどのように成立させていくのかというところが、野村が提起した生活教育の課題であったと考える。そして、「経験を観念的に再現する」「そこに直観を働かせる」ことを基礎にしながら、それを「もう一度分析吟味する」という思考を成立させるために「表現すること」に着目したのではないかと考えられる。

2-2. 「生活科としての綴方」で育てようとしたもの

上記のような生活観照を通して成立する学習を成立させるためには、どのような学習の手法が考えられるのか。野村は、1930（昭和5）年に「生活科としての綴方」⁴⁾と題した論考で、当時としては斬新な独自のカリキュラムの主張を展開していた。ここで野村は、自身の構想した「生活科」⁵⁾の実現によって「教材を自ら釣る力、教材を自ら食う力を、子どもたちと共に新しく学ばねばならない」とした。子どもの直接経験で子どもの生活に近い、自分の生活そのものからみずから釣ってきた教材が、子どもの成長にとって有効な教材であり、それを釣り上げてくる方法が綴方＝作文であるという野村の主張から得られる教育的知見をここにまとめたい。

野村は教育課程改革の私案として、独自のカリキュラム論を展開していた⁶⁾。例えば、ある時期は、あらゆる教科を再編して大きく「生活科」と「読書科」に2分類して考えた。ここでいう「生活科」は、「自己の直接経験を中心にして、生活を観察し判断する教科」とし、「読書科」とは「間

接的に読書により観念を中心として、生活を観察し判断する教科」としている。ここで特に野村の「生活科」の考え方に着目し、その一つとして位置づけた綴方について検討していくことにする。

野村は当時教科書がなかった綴方について、それが「表現」ということを中心としているために、「子供の直接経験を中心とせざるを得ない点」、それ故に「郷土的色彩を濃厚に持ち、子供達の個性的生活を強力に主張する」「教材の地方化」を実現することができる点をその価値として指摘している。子どもが自ら進んで行う表現の中には、このような子どもの身近な生活世界のなかで体験した事象が描かれる。「私達はここに元気を出して生活科の実現を意欲し、努力して、教材を自ら釣る力、教材を自ら食う力を、子どもたちと共に新しく学ばねばならないと信ずる」とするところに、野村が「生活科としての綴方」で育てたい力の主張が展開されている。すなわち、野村の「生活科」は、子どもの直接経験すなわち子どもの自身の知覚を通して行う知識獲得の力、主体的な探究活動の力そのものの育成を目指しているのである。

ちなみに、現在、学習指導要領に記載されている「総合的な学習の時間」の目標は次の通りである。「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」(下線部筆者) このように「総合的な学習の時間」では「自ら」事象に関わりながら学び考えることが目指され、強調されている。ここでも重視されている「自ら」の学習を成立させるために、野村は綴方という言語活動に着目していたことは重要であると考える。

綴方の文章は、子どもの生活経験の表現であるが故に子どもの生活に最も近い、さらに教科書がないために「子ども自身が見いだした教材」と述べている⁷⁾。「子ども自身釣り上げてくるところの生魚の方により多くの栄養がある」「図画や手工よりも綴方の方が魚を見つける池が大きい」「(綴方を)生活科と考える意味は、与えられた教材で学習する読書科に対立して子ども自身に魚を釣って食べるという点からだ」「より自主的だ。綴方は表現だけだと極言するよりも、この子供の生活から生まれる教材だという点に教科としての特質が新しく認識されないだろうか」と指摘した。

このように野村は、子どもの自律的な知識獲得の力は、身近な自然や社会など、自身の生活にまず向けられるということに着目した。自分自身の生活世界にまず「釣る力」「食う力」は向けられるが、広く学習はこのような力が発揮され支えとならなければ、本当に身についたものにならない。だから、このような力をまず働かせるのが綴方で、綴方によってますますこの力を成長させることができる。やがて、この力は直接経験だけでなく、間接経験の場にまで向けられると考えたのである。

次に、野村が問題にしたのは、「子供の綴方欲求を培うところの生きた力」の誘導という点である。それには教師自身が子どもたちの生活を観察すること、さらに談話(話し言葉)等によって自己表現の道を開くことの必要性を指摘したのと同時に、子どもたちに自身の生活を観察させ、自身の生活態度を鑑賞させるようにして自己表現の欲求を培うことが、最も根本的な指導条件であると述べた。人生的意味を持つ知識を獲得するための学習は、従来の「教科の分類的立場」よりも、生活の中に重要な動機を有しているとも言う。動機が子どもの生活のなかで生まれ、「子供自身に研究の問題が発生し、それが研究され解決されて行きさえすれば」、「読書科」すなわち間接経験の教材であっても「生活的に重要な意味」を持つてくると考えていたのである。

以上のような野村の指摘を検討すると、子どもが知識を本当に自主的自律的に実感を持って学んでいないのではないかという「学習の質」についての鋭い批判が含まれている。知識を獲得し、考えているのは自分だという「学習における自己」が欠落しているのは、いくら教師が大量の知識を与えようとも血肉化されないのである。この立場から野村が綴方に着目したのは、既に述べたように、子どもは自身の体験を綴ることで、生活の場で「説明はできなくても自得したこと」を記述する努力を求められるところにある。綴り表現する活動をする中に、子どもは自分が多くの事象の中で特に選んで釣ってきて観察した事象、そこで自得された事象の意味や本質を、その子の個性なりに思考咀嚼して表現しなければならない。このような表現の過程で、多くの事象から表現したい内容を選択判断し、自らその表現内容の意味を構築し、同時にその事象の意味や価値を自覚しながら自らの中に定着させていくような思考を展開する力が深まっているものと考えられる。

野村は、この咀嚼し食う力の育成と咀嚼の仕方への配慮に関心を持ち、自得したところを表現しようとする欲求の誘導に教師の指導の必要性を指摘した。豊かな生活体験は実感の母胎であり、子どもが生きる上で必要な栄養としての教材をたたえた広大な池であるとし、「生活科」は子どもが真理と実感できる教材を自分で生活の中から獲得できる力を育てるものと考えた。このことがやがて「読書科」を通じて他者の経験の蓄積である人類の広大な知の世界に自ら関わる力を支えるものになると考えたのである。

3. 「見る」と「書く」の間について

3-1. 子どもにとってのフィールドワーク体験の意義

以上のような野村の教育論から示唆をうけて、ここでは、改めて子どもにとってのフィールドワーク体験学習そのものの意義について考えたい。まずは、フィールドワーク体験の学習と(1)「教室で」(2)「教科書で」教えられる学習とを対比的に検討して、その違いから考えることにする。

(1) 教室で学ぶこととの対比

教室での教授活動は、その社会が有効と考える多くの知識・技能を精選し、系統化して組織し、多くの子どもに効率的に伝達され獲得されることを追究するものとして発展してきた。しかし、そこでの学習の内容は、教師の提示する教育目標に即した方向性に枠づけられて画一的となり、必ずしも子どもの多様な生き方や感性に資する豊かな学習の成立に結びつくことはなく、時にはかえって子どもの能動的な知識の獲得の意欲を阻害してしまうことが多々指摘されてきた。一方、野村もその一翼を担った新教育運動は、このような画一的な教授中心の教育からの解放と子どもの多様な個性や自発性の発揮を促し、子どもが事象に能動的に関わる体験を重視した生き生きとした学習を創り出すものとして、わが国の教育実践の発展に大いに寄与したものであった。

教室を飛び出してフィールドに出る時、子どもたちは教室にはなかった多くの事象に触れることができる。豊かな事象に囲まれる中で子どもの身体や五官は多くの刺激に触れて、子どもの活動の方向性・志向性は豊かな広がりを持つことができる。子どもの能動的な活動性を誘発するものは実に教室の外に多々存在し、子どもたちはさまざまな感情と身体感覚を伴ってその意味を構築し獲得する。しかしながら、それらの事象は、子どもにとっての効率的な「飲み込み」を考慮して存在しているものではない。子どもにとっては、その時の持てるすべてで自ら深く関わらないと見えてこないこと、さらに子ども自らが関わりを持とうと強い意志をもって接近し繰り返し関わらないと触れられないことも多い。

また、体験学習としてフィールドに出るとき、日常では気になっていても敢えて関わろうとしていなかった事象に、このときばかりと関わりを強めることがある。子どもの持つ豊かな感性や旺盛な好奇心が発揮されれば、これらの事象に自ら近づこうとする活動の意欲を支えることができる。しかし、この強い意欲や刺激がかえってフィールドに立つ子どものもつ意識の方向性を拡散させ、何かを自得したとしても未整理で、それが一体どのような意味を持つものなのかを十分自覚することができない場合がある。また、活動の意欲のない子どもにとっては、フィールドには「咀嚼」しやすく加工された食材は少なく、せつかくの多様な栄養も容易に獲得することはできない。そこで、それらの体験を教室に持ち込んで改めて振り返り、確かめ、表現・説明することで再現し、同時に分析や意味づけを加えることを行う機会を得て、見聞き体験したことの連関を構築し、その価値を自覚することが不可欠となる。子どもは体験を振り返り表現する活動を通して初めて、その体験の意味や価値を自覚し自らのものとして理解・獲得するのである。

(2) 教科書で学ぶこととの対比

「教科書」の記述の内容は、野村によれば「他者による間接経験」の世界である。元はといえば、他者の直接経験とその価値の蓄積の中から精選されて、普遍的学術的価値を加味し、教育的価値、すなわち次世代に伝達する意義があると承認された事柄を記述したものである。子どもたちの知識の獲得・習得を容易にする工夫や配慮がなされているものの、その記述には多くの精選や抽象化の過程を経ているために「他者の直接経験」のうちに含まれていた感情や身体感覚＝実感などの多くの要素は抜け落ちていく。

さらに、多くの場合、子どもたちは教科書の記述を「正しい」ものとして学ぶ。野村は「一体吾々の持つ文化は、このまま子供達に贈っていい程しつかりしたものであろうか。それよりも、却って子供達に修正してもらいたいような点が多いのではないか」とし、子どもたちが批判修正する中に新たに文化・価値を創造していくような学習の在り方を提起している。子どもたちが生きる生活世界やフィールドには、教科書には説明されていない多くの事象が存在しており、中には教科書の記述と矛盾し修正を要する事柄もあるかもしれない。この場合、教科書は固定した「正しい」知識の集積ではなく、子どもたちが自分たちのフィールドで獲得したところを元に比較検討され問い直される対象となる。あるいは、その照り返しとして、子どもが自らの体験を構造化し、その価値を構築し意味づけしていくための「参考書」の役割を担うことになる。

以上のように、子どもたちが主体的に事象や環境に関わる力を育成する可能性が、教室の外の教科書のない世界には広がっており、フィールドワーク体験を元にした学習においては「教えられないこと」を自ら獲得しようとする学習が成立する。一方で、フィールドと教室・教科書との往還の中で、子どもたちは自身の体験を振り返り、その意味を確かめ、その後の学習を深め発展させていく土台としていく。「豊かな」体験学習の「豊かさ」とは、ものづくし的なフィールドの事象の豊かさ＝学ぶ事象や知識の量的な豊かさだけでなく、それらの事象に触発された子どもの発展の可能性の豊かさ・確かさ、さらには、ものごとの意味や価値の獲得の力量としての自得力探究力の育成といった質的な充実にも結びつくものであると考えられる。

3-2. 「体験したことを書く」ことの困難

ところで、麻生武は「私たちは自分たちの体験していることがら、自分の見聞きしたことを、果たしてどこまでことばで表現できるのか」という問いをもって、『「見る」と「書く」との出会い―フィールド観察学入門―』（2009年）を著した。そこで「私たちの知覚世界は、決して静止しては

いない。私たちの移動や活動と共に、目に映る世界は大きく変化する。その意味では、『目の前に展開している情景を描き出す』ことは決して簡単なことではない」8)とその困難を指摘している。フィールドに立つ表現主体はまさに生きて活動しているのであり、その活動(たとえば視線の変化や身体の移動)にともなって刻々と移りゆく世界を観察し記述することの困難は、子どもでなくとも生じる場所であるといえる。麻生はこの書の「観察の多様性、記述の多様性」9)の中で、「正確な」観察と記述の困難性・不可能性を繰り返し指摘しているが、一方で「ことば」による表現に対して、知覚されている出来事を「いま・ここ」にいない他者や未来の自己に伝えるための強力な媒介物(道具)としての意義を見出している。原理的には不可能であるように思われる「正確に」観察し「忠実に」ことばで表現することに挑戦することは、「百聞は一見にしかず」になぞらえれば、「一见」出来ない他者の「百聞」を豊かに支えるうえでも必要なことであると述べている。

麻生は、「20年～30年後の自分自身が現在の通学路のイメージを呼び起こせるように言葉で通り(街)を描く」という課題を受講生に課すことで、体験を言葉で記述することの困難を実感させる実践を行い、同一の空間を対象にしながらも生起する多様な記述の分析を元に考察を行っている。この中で、たとえば、「私」が気づかずに済ませている諸対象に対しては記述する必要度が低く、いつも目にとめ記憶しているような諸対象に関しては記述しておく必要性が高い、ということから、自分のために観察しそれを自分のために記述していく際には、必ず強烈な「私」というフィルターが観察にも記述にも強くかかっていることになることと指摘している。同じ空間が描き手ごとに多様な描かれ方をしていることも、それぞれの「私」というフィルターとその「私」の個性の固有性を考えれば当然のことであるし、そのことを知ること自体もかけがえのない「私」の存在を改めて認識する価値が生じるものと考えられる。

この他麻生は、「観察」や「記述」にバイアスをかけてくるフィルターとして、「公共性」のフィルターを挙げ、日本語や英語といった langue(社会的な取り決めとしての言語規制)レベルの「言語」の側面と、「目的やテーマ」という側面の2面を指摘している。前者は、現実の諸現象に社会的な取り決めとしての「言葉」「名称」が与えられることで一般化すると同時に、記述困難なほど多様な具体性を覆い隠すという働きであり、後者は「大きな方針」をたてることでそれに沿わない事象がそぎ落とされ、「観察」「記述」の困難が軽減される働きがあること指摘した。

麻生はこのように「私」と「公共性(言語と目的)」のフィルターによって、観察や記述の焦点化が促され、困難が軽減されると考えた。このことは、「体験したことを書く」ことの指導の在り方を考える上で示唆を得られる重要なところと思われる。教師は子どもの観察されたことの記述に、その子が見たままのありのままの「その子らしさ」の追究を求めたり、体験した多くの事象を観点でくくりながら他者と共有できる「ことば」の表現の探索吟味と創造を求めたり、テーマや目的に即した事象の精選を経た記述を求めたりすることで、子どもにその記述の困難を乗り越えさせることを目指すのである。

3-3. 「見る」と「書く」の間に育つもの

以上のような麻生の指摘に示唆を得て、「見たことを書く」活動の内にある子どもの思考の働きについて考えてみたい。

「見たことをありのままに書く」という活動の中では、子どもはその表現の内にその子の独自の事象のとらえ方の個性やとらえる力、自身の生活の文脈を反映させる。「○○を見ました」というような目の前の断片的な事象を単に描いただけの表現の中にも、他の事象を切り落としたのはな

ぜか、〇〇しか知覚し取り出し得なかった自分＝「私」のものの見方の特質への気づきを指摘することができる。取り出した事象と自分との関わりを考える内に、「自分にとっての」意味・価値の発見の過程が含まれ、同時に自分のものの見方の発見が含まれている。私の見方・考え方のよさの発見は、子どもの表現への不安を和らげ、ひいては自力での知識獲得や探究への自信となり、自力での学習の発展の礎となると思われる。

「ことば」による表現という活動は、体験の内にある混沌とした見えているようで見えていない事象を引き寄せ、焦点を見いだして分節化して可視化を促し、形をあたえていく思考過程である。自らがとらえた事象を表現することばを探索し吟味する中に、その事象の有り様や本質をより深く鋭く見ようとする力を養うことになる。さらに、体験の中から精選した事象の断片の間にある有機的なつながりを感じていなければ、そのことばは文章として構成された形に綴ることができない。ことばによる表現は、よく見てよく気づくことに支えられないと豊かに紡ぎ出されない、すなわち「よく書く（表現する）ためにはよく見る」ことが必要なのである。

子どもは「見る」と「書く」の間を行き来する活動の間に、体験を振り返り、そこで自らが見だし獲得したものの姿やその価値や意味をたしかめる。一方で、おぼろげながら気づいてはいるが十分説明ができないこと、ことばにならないことのうちに次の探究の課題を発見し、その探究の見通しを作り出そうとする。「書く」という活動によってこの問いとその解決の必然性が実感され見通しがつくられることが、さらにフィールドに赴き、よく事象を見つめようとする活動を支えるところになる。このような「見る」と「書く」の往還のうちに子どもの内に育っていくものの重要性を、子どもそれぞれの体験学習の実際において、さらに確かめていくことを今後の研究課題としたい。

4. おわりに―「体験したことを書く」指導について

以上のように、「体験を表現すること」の意義と困難を、野村の教育論や麻生の論考を起点として考察してきた。「見たこと」「体験したこと」を「表現する」過程とその間には、混沌とした生活世界の中で自分に意味のある事象を吟味精選して切り取って分節化し、その意味を構築する思索が求められ、その思索のためには自らの知覚をとおした直観を伴って、より能動的に自ら事象に関わることが求められることを指摘した。そのような思索には、一定の教育目標のもとに教師によって、子どもに飲み込みやすく整理されたことを学ぶ教室での学びよりも、困難が生じる要因があることも指摘できる。しかし、その困難な思索や思考の中に、自ら事象と関わって探究を深めていく力を育てようとする教育的意義が見られると考えた。

本論においては、1. はじめに述べたように、フィールドワーク体験学習において「活動あって学びなし」という批判に対して、活動中心の体験学習では学びは成立していないのか、そもそも子どもは何を学んでいるのか、という問いをたてた。これまでの考察から、「自ら」「自分」「私」を学習の中に貫くことの中に「私のものの見方」の発見を含み、それをもって絶えず自分と生活世界の事象と深い関わりを創り出しながらその意味や価値を探究していくことを学んでいると考えた。

ところで、子どもがフィールドワーク体験学習の中で、振り返りに「何を書いていいのかわからない」「何を表現すればよいかわからない」とつぶやくことはないだろうか。今回の考察では十分に論じ等れなかったが、教師がそうつぶやいた子どもに出会った時に、その子どもをどうとらえ、

どのような関わりをしていくことが求められるのだろうかという問いに答えることも、今後の課題である。自らの体験の意味を豊かに表現し、その価値を見極めることができる子どもを育てるための指導の視点として、今後さらに考えて行きたい課題を提示することをまとめにかえたい。

①そもそも体験学習の場としてのフィールドとは

体験学習の場としてのフィールドについての整理・考察を抜きに、漠然と「フィールド＝子どもの経験する生活世界」と捉えて論を展開してきた。本論では、「子どもの経験する生活世界」はいわば日常の世界を想定していたが、「生活世界」の範囲が狭くなり、その意味が時代とともに変質していることが指摘されている現在の子どもの生活自身をどう捉えるのか、教師が「体験させたい」教育的な価値を持つ事象と、子どもの「体験している」日常や子どもが興味関心をもって関わる「体験したい」事象との関係・構造の有り様など、子どもの生活やフィールドに関する考察を具体的な事例を踏まえて検討したい。

②「書かせること」が目的のフィールドワーク指導の在り方について

優れた実践記録を読みながら、ところでよい表現でうまく書いていれば、よい体験をしていると認められるのかという疑問が生じた。よい表現で書かせることが目的であれば、教師が「よい表現の型を与える」ことがまずは近道だが、自分の固有の体験のよさをうまく表現し他者に伝えることができることばの探索・吟味とその過程で、たどたどしくことばを綴りながらも「もう一度よく見てみよう」と活動する機会やその意欲を制限する危惧がある。

また、フィールドで「見たいこと」をあらかじめ想定させることの功罪についても気になっている。述べてきたように、観察における課題や目的による焦点化は、記述の困難を乗り越えるためには必要であると思われるが、目的やテーマの設定は教師主導の教室で教科書（的な視点）で行われることが一般的であり、豊かなフィールドに立ってこそ見えてくる課題や目的を自力で見いだす契機を制限する心配がある。野村が課題とした「教材を釣る力、教材を食う力」の育成、すなわち子どもが自ら対象と関わって問いを持ち、知識を獲得する学習の成立とその指導という視点を持ちさらに考えたい。

③「体験を書かせたこと」の表現に教師は何を見取ればいいのか

今回の学習指導要領の改訂の方針として強調されるところの一つに、「言語活動の充実」がある。国語科のみならずあらゆる教科・領域でこの点の改善が求められるのは、思考力・判断力・表現力といったいわゆる習得した知識・技能の活用の学力の育成を目指しているところに由来している。記録、要約、説明、論述などの言語活動の充実は確かに活用型学力の育成にとって必要不可欠のものではあるが、生活科・総合的な学習の領域における言語活動では、「言語」すなわち「概念」の操作の巧みさ・良否のみを問うものではなく、綴られたその「ことば」が子どもの実感や納得を伴ったものであるかどうかの吟味を重視することが求められるべきと考える。さらに、その表現された「ことば」に子どもの個性や固有の生活の有り様が十分反映されているかどうか、その「ことば」によって他者や社会とつながり合うことが実現しているかどうかを見ていきたい。何より、その表現の連なりが、子どもが「自分にとっての真理」を探究し、それらをよりよい生き方に資するものとして自らのものにしていく筋道となって表れているものであってほしい。

④「書かせたこと」の発表と交流の意義

自らの体験の充実のために他者の体験や表現から学ぶ機会を設ける意義について、今回は十分考察することができなかった。他者と共有している体験が個性的で多様に表現された事実で学べること、他者とは異なる固有で多様な体験の内に共有・普遍化できる価値の発見がなされる事実

で学べることなど、さらに検討を深めたい。

上記①～④の課題を探究するためには、具体的な事例を元に検討する必要があると考える。

注・引用文献

- 1) 平野朝久「体験と言葉 一体験による豊かな学びとその見取り」『せいかつか&そうごう』（日本生活科・総合的学習教育学会編）、第15号、2008、p.44
- 2) 野村芳兵衛（1896-1986）は、岐阜県出身の教育者。岐阜師範学校卒業後、岐阜女子師範学校附属小学校を経て1924（大正13）年に池袋児童の村小学校訓導となり、自らの実践を元にした独特の教育理論を展開し、生活教育・生活綴方などの当時の民間教育運動の発展に貢献した。
- 3) 野村芳兵衛『生命信順の修身新教授法』1925（大正14）年、p.13-16、p.205-216（『野村芳兵衛著作集（1）』黎明書房（1974（昭和49）年）所収）
- 4) 野村「生活科としての綴方」（1）、（2）、（3）、『綴方生活』（第2巻第10、11、12号）1930（昭和5）年10、11、12月
- 5) ここでいう「生活科」は1990年学習指導要領改訂によって導入された生活科ではなく、1930年前後に民間教育運動の中で提唱された教科を指す。この時期の「生活科」の特徴やこれらを含む当時の教育課程をめぐる議論については、『民間教育史研究事典』（評論社1975）の中内敏夫による「生活科」p.80の他、「人生科」p.77の解説が詳しい。
- 6) なお、拙稿「野村芳兵衛における『人生科』・『生活科』・『読書科』の考察」（『奈良女子大学教育学科年報』1992年、第10号）には、当時の野村が展開した教育課程論の変遷を追うことを目的に彼の教育論を詳しくまとめた。本稿は、このことを踏まえて、特に「体験を表現すること」の教育的意義を明らかにするために、野村の教育論をこの観点で再検討しているものである。
- 7) 「座談会・教育に於ける綴方の位置」『綴方生活』（1930（昭和5）10月第2巻第10号）の野村の発言より。
- 8) 麻生武『「見る」と「書く」との出会いーフィールド観察学入門ー』（新曜社2009年）p.92
- 9) 麻生前掲書 p.98-105

参考文献

- 澤本和子「ことばと体験と経験」『せいかつか&そうごう』（日本生活科・総合的学習教育学会編）、第15号、2008、p.52-59
- 奈須正裕「『体験』を基盤とした学びとは ー確かな学力の育成を目指して」『児童心理』（金子書房）、2009年8月号臨時増刊・「体験」が育てる確かな学力No.900、p.1-10

(2014年9月30日提出)

(2014年10月10日受理)