

# 生活科・総合的学習の体験活動における豊かな学びの指導原理の研究

## —探究活動における「生成の体験」の考察を通して—

柿崎 和子

生活科教育講座

A Study of Guiding Principle to Abundant Learning of Experience Activities  
in Living Environment Studies and Integrated Studies  
- Through Consideration Becoming Experience in Inquiry Based Learning -

Kazuko KAKIZAKI

*Department of Living Environment Studies Aichi University of Education Kariya 448-8542 Japan*

### 要 約

拙稿「『生成の体験』による生活科及び総合的学習の豊かな学び（Ⅰ）」<sup>1)</sup> 「『生成の体験』による生活科及び総合的学習の豊かな学び（Ⅱ）」<sup>2)</sup> において、野外遊び・飼育・栽培実践及び地域や人々と関わる実践の考察を通して、生活科や総合的な学習の時間(以後「総合的学習」と称す)の体験活動における「生成の体験」そのものが「豊かな学び」であるとともに、「生成の体験」は「表現と統合の学び」や「思考と探究の学び」という「豊かな学び」を生み出す可能性があることを明らかにした。筆者はかつて「ヤギを飼う暮らし作り」の教育実践をデュエイの「経験概念」と「思考論」に照らして考察し、「体験」が「質の高まった経験」となる過程が「探究」であり、「豊かな学び」であると考究した<sup>3)</sup>。本研究では、同様の「ヤギを飼う暮らし作り」の探究活動を、矢野智司の「メディア身体論」に照らして再考察し、探究活動の折々に「生成の体験」が起きていること、様々な「メディア」によって「豊かな学び」が促されていることを解明した。そして「生成の体験」が基盤となり、「表現と統合の学び」や「思考と探究の学び」が生じ、さらに新たな「生成の体験」が生まれ、学びがより広がり深まり「豊かな学び」になることを証明し、これらに基づいて体験活動における豊かな学びの指導原理を構想した。

Keywords: 生活科・総合的学習 探究活動 生成の体験 指導原理

### I はじめに

「生成の体験」を提唱した矢野智司は、著書『幼児理解の現象学』<sup>4)</sup> において「発達の論理」だけでは、人間は人間として十全に生きて行くことが出来ず、学校教育に「生成の論理」と深く生命に触れる「生成の体験」が不可欠であると述べ、幼児教育の中で「純粹贈与・遊び・運動・物語・表現・動物飼育」などのメディアによる活動を「生成の体験」として再度見直すことを提言している。それは何かの為に為すのではなく、一切の見返りを期待しない純粹な贈与、自然や遊

びや動物とのかかわりに、生きる喜びや満足を感じ、生命との関係を深める体験だというのである。

生活科や総合的学習の特に自然や人々に関わる体験活動において、このような「生成の体験」は十分可能であり重要であるということは、拙稿「『生成の体験』による生活科及び総合的学習の豊かな学び（Ⅰ）（Ⅱ）」において明らかになった。筆者は、野外遊び・飼育・栽培実践と地域や人々と関わる実践の考察を通して、生活科や総合的学習の体験活動における「生成の体験」の重要性と「生成の体験」を生み出す

ための支援の在り方をより明らかにした。そして、自然や人々などの対象と一期一会の時を過ごし、親しみ、自己の生命力が養われる「生成の体験」は、それ自体が価値あるものであるため「生成の体験の学び」と呼び、「豊かな学び」と捉えることとし、「生成の体験」から子どもは自ら思考し「表現と統合の学び」や「思考と探究の学び」を生む可能性があることを明らかにした。また筆者は、拙稿「生活科・総合的学習の体験活動における豊かな学び—デューイの『経験概念』と『思考論』に基づいた『ヤギを飼う暮らし作り』の実践の考察を通して—」において、筆者の「ヤギを飼う暮らし作り」の実践をデューイの「経験概念」と「思考論」から考察し、「体験」が「質の高まった経験」となる過程が「探究」であり「豊かな学び」であることを明らかにした。

そのうえで体験活動から知的な探究活動へどのように展開するかについて、理論と実践を往還させながら考察し、生活科及び総合的学習の体験活動における豊かな学びとしての「思考と探究の学び」と「表現と統合の学び」と「生成の体験」との関連性をより詳細に明らかにしたいと考えている。従って、本研究では、同様の「ヤギを飼う暮らし作り」の実践を、矢野智司の論ずる「生命論」の「メディア身体論」に照らして再考察し、探究活動の折々に「生成の体験」がどのような「メディア」によって促されているかを分析し、体験活動における「豊かな学び」の指導原理をより明らかにすることを研究の目的とする。

研究方法としては、はじめに「生成の体験」を提唱した矢野の「メディア身体論」を整理する。次に「ヤギ」という「メディア」が起こす「生成の体験」、更に「ヤギを飼う暮らし作り」の探究活動における「豊かな学び」を「メディア身体論」にて考察する。最後に「生成の体験の学び」と「思考や探究の学び」と「表現と統合の学び」の関係を整理し、体験活動における「豊かな学び」の指導原理を構想する。

## Ⅱ 「メディア身体論」<sup>5)</sup>

### 1 教育に「生命論的転回」を

矢野は著書『幼児理解の現象学』で「幼児教育の独自性とは、遊びを中心として、メディアの力を最大限に発揮させることで、社会的な有能性を高める発達を実現するだけでなく、同時に、生命性を深める教育を実現するところにある。」と、遊びを重視する幼児教育において生命論的転回を説いた。

矢野は、「日々の実践を作りだしているメディアのシステムのなかに、子どもが生き生きとした体験を深める教育が組み込まれていることが、いかに重要であるか」と説き、「幼児教育全体を、メディアの精選と再配置を中心に、子どもがより深く体験するためのシステムとして、捉え直す必要がある。」と述べるが、

この考えは、現代の学校教育にも通じることである。

矢野は言う。「学校の外が十分に遊戯で満ちた空間であったときには、学校は教育の課題として経験—発達の次元の教育に専念できた。…どの教科にもこの世界にかかわるかぎり生命世界の実相を分有しており、学校に生成としての教育が生起しなかったことはない。…しかし、今日のように学校の外の生活でも、テレビゲームやインターネットといったデジタルな電子メディアによるバーチャルな経験が、大きな比重を占めるようになり、身体を使って集団で遊んだりする体験をもちにくくなっているときには、学校の中で直接的な身体を介した経験と体験が、さらに集団で何事かをなす経験と体験とが不可欠となる。…生命とのかかわりの体験をもたらす教育のメディア・システムの構築を通して、子どもの生活や経験—発達の次元の立て直しも始まる。」矢野は、幼児教育に生命論的転回を求めているが、筆者は、小学校教育にも生命に触れる体験としての「生成の体験」を「豊かな学び」として捉える見方が必要であると考え。その視点の一つとして次に、矢野の言う「メディア」の考察を試みる。

### 2 「メディア」とは何か

通常「メディア」と言う言葉は、何かを伝える媒質として理解されているが、「メディア身体論」では、その用語法とは異なる。矢野は言う。「メディアとは、人が経験や体験をするさい、媒介となってそのメディアに固有の自己と世界への通路を開いていく、『もの』や『こと』のことである。…この説明では、一方に『自己』がおり、他方に『世界』があつて、その間を『メディア』が媒介する、というように3項がそれぞれ独立して存在するような誤解を生む。ところがそうではない。3項は独立した項ではなく、むしろ自己と世界とは、メディアを介して生まれるといった方がより正確である。この3項は、行為の連関において分かちがたく結びついているのだ。」(図1)

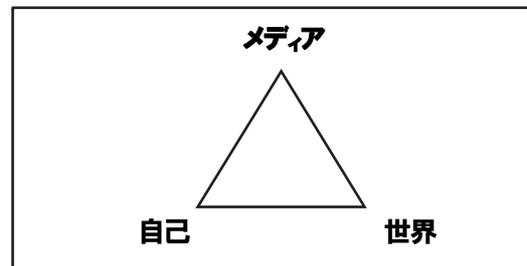


図1 メディア身体論の図式(矢野)

「メディア」にかかわることによって自己と世界が同時に生成される。矢野によれば、道具類はすべて「メディア」だという。また、身体と言語・記号も、人間の経験と体験とを生み出す上で、根幹をなす「メディア」だと言う。「原理的にはどのような『もの』も、またどのような『こと』も、経験を生み出す媒介者あるいは体験をもたらす媒介者となれば、すべから

くメディアなのである。」という。自己と世界を媒介する「もの」や「こと」は、すべて「メディア」になり得るといふ広い概念である。

しかし、何が「メディア」であり、何が「メディア」でないかも、最初から決まっているわけでもないという。それは、「メディア」を介して自己と世界とがつながる通路が生成された時に、「もの」や「こと」が初めて「メディア」になるということなのである。

矢野は「ボール」を例にして「メディア」を以下のように解説している。ボールは、つかむ、投げる、当てる、押す、転がす、蹴る、シュートする、ドリブルする、ヘディング等、個人の身体的な世界とのかかわりをもたらす、身体行為のかたちが開発される。ボールが開くのは、個人の身体技法(身体技術)の変容や拡張や、それにとともなう身体への感触の変容だけでなく、仲間とのキャッチボール・パス、ドリブルをしながら敵をかわす等、他者との日常の機能的なコミュニケーションとは異なる、応答的で役割的な共体的世界を開く。ボールというメディアの特性が、言語を介してのコミュニケーションとは別のコミュニケーションのかたちを作りだし、さらに高度なゲームのかたちへと発展し、日常生活とは異なるルールや戦術で動くゲームの世界の可能性を開く。1個のボール(メディア)が人間に開くゲームの世界の形態(メディア複合体としてのメディア)は驚くほど多様で、また実際の個々のゲームの内容は、訓練された高い技術と予測不可能な偶然とが重なり合い無限に豊かなものとなる。アメリカの野球やブラジルのサッカーのように、そのゲームを愛し支持する広範な地域文化、集合的な興奮と記憶とを生みだす。そのゲーム世界のうちに包まれ生きる者にとっては、そのゲーム世界こそが人生の本当の意味を学ぶことのできる「学校」として経験されることになる。しかし、この意味を生成する経験は、1個のボールとのかかわる一瞬一瞬に、私とボールとの境界を失い溶解する体験によって支えられている。

以上の事例は、ボールを例に1つの「メディア」が人間に開く学びの可能性(「発達の経験」と「生成の体験」)を示唆している。

### 3 「メディア身体論」[技術 - 身体 - 道具]の連なりによる「メディア」によって開かれる歴史的世界

矢野は、[技術 - 身体 - 道具]の連なりが、「メディア」を構成すると考えた。人はものに働きかける時、身体を介した道具使用の為の技術が伴う。道具の使用においては、その道具の形態と使用用途にかなった技術のかたちが不可欠であり、身体と技術と道具は不可分なものである。人類は[技術 - 身体 - 道具]でもって物を作り歴史的世界を作る。歴史的世界とは道具を使用することにより人類が連綿と蓄積してきた経験で

あり、これからも道具を介して再構成する全ての世界を指す。するとその過程の中で学習は必然的に成る。そこで矢野は、[自己 - メディア - 世界]の連なりが[自己 - メディア(技術 - 身体 - 道具) - 世界]となると言い、これを、「メディア身体論」とした。(図2)

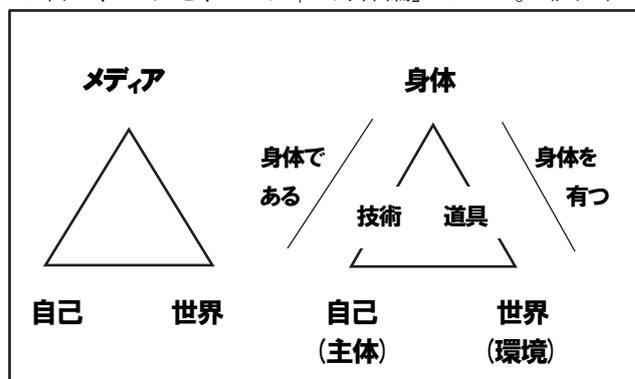


図2 メディア身体論の図式(矢野)

図2の「メディア身体論」の図式に関連し、[自己 - メディア(技術 - 身体 - 道具) - 世界]について、矢野は次のように述べている。「身体の二重性の在り方とは、主体的に生きられた身体であると同時に、客観的な対象と捉えることのできる身体である。そのため、身体はどこまでも同一でありながら一元的に収斂することはなく、その二重性の矛盾がもたらす振動ゆえに、無限の広さと深さとを生きることになるとともに、生きる歴史的世界もまた無限にその奥行きを明らかにすることになる。しかし、それはただ原理的にそういうのであって、具体的な身体の広さと深さととは、歴史的社会的な創造物であるメディアの介在によって開発される。『身体を有つ』という在り方は、人間が道具をもって物を作ることによって生じる。道具という他なるものが、動物とも共通する『身体的存在』という即自的な在り方に亀裂を入れ、人間の身体は「身体である」とともに「身体を有つ」という二重の在り方に分裂する。身体の道具的性格は、道具によって生みだされると考えられる。メディアの発展が、この身体二重性の発展を促した。生物学的な次元からいえば、環境世界に自動的に適応する身体などではなく、歴史的世界において道具をもって物を作り、またその世界によって作られることを通して、どこまでも無限に変容し学習することのできる身体へと進化してきた。そして、歴史過程においても、このようなメディアの歴史的創造が人間の身体をより繊細にし、学習の幅と深さとを拡張してきた。…自己を、歴史的世界において、[技術 - 身体 - 道具]でもって物を作る行為的存在と見なし、そして、この機序において、学習が可能になることを明らかにした。この歴史的世界が、メディアによる学習が生起する場所である。」

矢野は、学習が生起する場所は、自己が道具をもって物を作る歴史的世界であること、そしてこの学習は

「メディア」を介することにより生起することを明らかにした。学習を生み出す「メディア」は、歴史的社会的な創造物によって開発されると言うのである。

このような考えを持つと、教科学習も体験活動も「自己が道具をもって物を作る歴史的世界の場で、メディア[技術 - 身体 - 道具]を介し物を作る行為的存在になること」として、同じ地平に立つことになる。自己(主体)が「メディア」とかかわることで、新たな世界とつながる新たな自己が生じる。三角の頂点の「メディア」は、[技術 - 身体 - 道具]という存在である。身体は、「身体である」という世界と溶け合う存在と、「身体を有つ」という道具を使って世界を認識し新たに作り出す存在としての二重の在り方があるため、「メディア」は、「体験」と「経験」の学びの両方を生み出す可能性を持つのである。

矢野は言う。「人間は、さまざまなメディアを介して、自ら学習し新たな自己と世界とを創造し、また同様に子どもを教育をしている。…メディアは、原理的には経験と体験のどちらもかかわりうるものである。経験を生み出す道具から、手段的性格が失われたときには、その道具は行為自体に溶け込み、体験を生起させることになる。」矢野の「メディア身体論」は、「体験 - 生成」の教育と「経験 - 発達」の教育を共に説明できる理論である。それゆえ、次章では、デューイの「思考論」から「体験」が「質の高まった経験」となる過程としての「探究」が認められた「ヤギを飼う暮らし作り」の事例を「メディア身体論」に照らして再考察することを通して、「探究」と「生成の体験」の関連性や体験活動における「豊かな学び」を考究する。

### Ⅲ デューイの『思考論』<sup>6)</sup>で考察した

#### 「ヤギを飼う暮らし作り」の探究活動(1・2年)<sup>7)</sup>

##### を矢野智司「メディア身体論」にて考察

#### 1 「ヤギ」が起こす「生成の体験」

矢野は「動物と向かい合うことが、動物と取り交わす友愛が、子ども期のたんなる一過性のエピソードなどではなく、連綿とつづいてきた人類史の人間化と脱人間化にかかわる課題である…」<sup>8)</sup>と述べ、動物や植物と人間の内的な結びつきを培うことが人間の形成にとって不可欠であると示唆している。

事例1は、一年生の学級で、一ヶ月前にれんげ畑でヤギと出会った写真を提示した時の記録である。子ども達は、写真の中の子ヤギに手を伸ばし、メーメーと鳴き声を上げて写真を持つ教師を追いかけた。

#### 事例1

Y男「僕の体にヤギがいる。」

担任「何?ヤギ?」

H子「うん、私の体の中、ヤギがくっついてる感じ。」  
M子「体とそこから中に子ヤギがいっぱいになったみたい。」  
T男「僕の手や足や頭にヤギさんが走り回っている。」  
M男「ここんとこ(胸)止まっちゃった。」  
J男「一步またいでここんとこ行けたらなー。」  
T子「また行きたくなくなっちゃった。」  
Y子「またヤギさんに会いたいよー。」

興奮状態が止み、Y男が独り言のようにつぶやくと、次々と子ども達は思いを語った。れんげ畑でのヤギとの出会いや写真と出会いは、一回限りの「生成の体験」である。ここでは、ヤギやヤギの写真が、ヤギと子どもをつなぐ通路＝「メディア」であったと言える。子どもは、何かの目的のためにヤギに出会ったわけではない。(教師は飼う目的のために設定したが。)矢野の言う「有用性の関心を超えて世界そのものと出会った」のである。矢野は、「子どもは、野生の存在者と出会うことによって、動物との境界線を超えて、あたかも動物のように世界との連続的な瞬間を生きることができる。」<sup>9)</sup>と述べた。

事例の子ども達は、ヤギに向かい合うことで、「人間を超えること(脱人間化)」の通路を通り、生命に十全に触れることができた。ヤギは子どもにとって、動物の世界に通じる「メディア」であった。

子ども達はヤギさんにまた会えるようお願いの手紙を書き、ヤギ園のTさんが、学校に子ヤギを連れて来て下さった。ヤギさんが初めて学校に来た日、子ども達は一緒に走り、草を与え、遊んだ。活動に専心する子ども達の姿には「生成の体験」があった。ヤギさんのおしっこを見て皆でどっと笑った一瞬は、ヤギさんと友と自分とが解けて融合するような瞬間であった。ヤギさんを抱きその重さや温かさや心臓の鼓動を感じることは、矢野の言う「動物は言葉をもたず、無為であるがゆえに、動物とのかかわりは、この有用性(「何の役に立つのか」)の関心を超えて、世界そのものと出会うことを可能にしてくれる。」<sup>10)</sup>時であった。

#### 2 「ヤギを飼う暮らし作り」が起こす「生成の体験」

デューイの「思考論」で考察すると、ヤギへの「好奇心」に満ちた子ども達は感じるままに発語し、「小屋を作らなきゃ」「名前をつけなきゃ」「お祝いしたい」などの願いを持ち、飼育活動を立ち上げた。「ヤギさんが好きな草を知りたい」「体重を知りたい」という知的好奇心から「体重測定」や「食べ物調べ」の活動も行った。自分達で考え作り出す活動の中で、ヤギへの親愛感も増していく。実現したい活動の中で、話す・聞く・相談する・観察する・調べる・試す・数える・歌う・書くなどの学習も必要とされる。デューイの言う「好奇心」の連鎖による「経験」の拡大は、

子ども達の「ヤギを飼う暮らしを作る」活動と学習を創り出したのである。

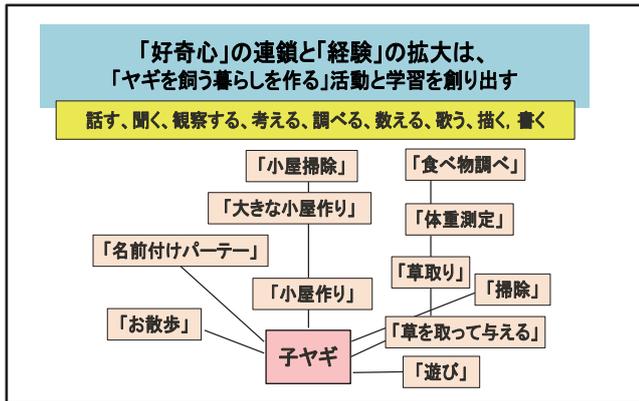


図3 「子ヤギ」から「ヤギを飼う暮らし作り」へ

これらの活動は同時に、子どもが生き生きと主体的に活動した「生成の体験」として捉えられるため、以下、活動に即して「メディア」の考察を試みる。



写真1 「草を取って与える」  
メディア＝「ヤギ・草」



写真2 「体重測定」  
メディア＝「ヤギ・体重計・グラフ」



写真3 「名前付けパーティー」  
メディア＝「ヤギ・ヤギさんの名前・草・ヤギさんの絵・パーティー用品」



写真4 「大きな小屋作り」  
メディア＝「ヤギ・小屋の骨組・板・釘・金槌・鋸・設計図」



写真5 「食べ物調べ」  
メディア＝「ヤギ・豆の葉・クローバー等身近な草・調べる方法」

「子どもの声から活動を作り、ヤギを飼う暮らしを

作ること」は、子どもにとっては、飼う為に必要な活動やヤギさんと自分達にとって楽しい活動の実現であり、「生成の体験」を含んでいる。「ヤギを飼う暮らし作り」は、デューイの「好奇心」の連鎖や「経験」の拡大であり「経験の再構成」であるが、その活動のために、必要とされる草・板・釘などの「材」や体重計・金槌・鋸などの「道具」は、子どもとヤギをつなぐ「メディア」となっていた。「メディア」が「メディア」を呼び、「生成の体験」や「経験の再構成」が成されたと考えられる。

### 3 「エサ箱作り」の課題成立までの「生成の体験」

#### 事例2

ヤギを飼い始めて3ヶ月、活動が日常化した頃、私だけが持つ問題があった。当時子ども達は、取った草を小屋に投げ込んでいた。ところが、ヤギ業者のTさんの飼育小屋ではエサ箱があり、小屋の外に取付けてあった為、糞尿が餌に落ちることはない。餌やりにも便利だった。ヤギで生計を立てる方の知恵に感じ入ると共に「私達とヤギ園の飼育とでは雲泥の差があるが、今までのように子どもがエサ箱作りの活動を立ち上げ、試行錯誤しヤギ園のようなエサ箱を作りたい」と私は思った。しかし「小屋じゅう草いっぱいめでりーちゃん嬉しそう。」と書く子がいた。エサ箱の必要はなかったのである。

9月、小屋の大掃除をした。隅々まできれいにし満足した時、A子が「先生、小屋の中、草と糞で分けてみたい。糞の上で寝て草を食べられるから。」と言った。私は「エサ箱」に近いものを感じた。しかし、糞を敷いてみるがヤギはすぐ混ぜてしまった。翌日、A子が「また分けてい。」と提案した。「ヤギさんまたぐちゃぐちゃにするよ。」と反対され「だったら草を入れる箱を作ればいい。」と言った。「エサ箱」が出たと私は喜んだが、皆の意気込みは今ひとつ。黒板に「えさばこ」と書いて様子を見ると、数日後はA子も忘れていた。

下線部のように子ども達は、採ってきた草が小屋一面にあることがヤギさんが嬉しいことだと考えていた。ヤギが糞尿のついた草は食べないことやヤギ園のエサ箱を知っている教師は、子ども達がまだエサ箱の必要性を感じていない実態を強く感じつつ、どういふ状況になれば、子ども達がエサ箱の必要性を感じるのだろうか、暗中模索の思いでいた。

#### 事例3

9月の晴れた朝、K子さんの家から糞が届いた。子ども達は早速糞の山に乗って遊び出し、「先生、糞、小屋の中に入れていい？」と言う。私のうなづきと共に、数人が糞を小屋に入れはじめ、我も我もと皆が糞を入れ、ふかふかのベットができた。ヤギより先に子どもはその上に横になり、メーメーとご機嫌だ。「メリーちゃんいいなあ、僕の家になりたい。」「教室と交換したい。」「ねむくなっちゃったあ。」と喜んでた。

その後、ヤギさんを小屋の中に入れて、作文を書いた。

「メリーちゃん、わら、きもちいい? あったかかった? メリーちゃん、よかったね。わたしもすみたい。メリーちゃんのうちのなか、わたしのうちよりかも、わたし、きにいっちゃった。」(T子)

「メリーちゃん、きもちよさそうね。メリーちゃんも、うれしね。わら、あったかいね。ぼくも、めりーちゃんといっしょにくらしたい。」(O男)

ヤギさんの心地よさを我が事のように喜ぶ子ども達だった。ヤギさんより先に小屋の中に入り、藁の感触を味わった「生成の体験」が、子どもとヤギの通路を開き、ヤギと共に生きる喜びを感じることに転回しているように思われる。動物を飼う暮らしの多様さが子どもに動物や自然との様々な通路を開き、深い「生成の体験」を与えたと考えられる。

「メディア身体論」で考察すれば、事例3の「メディア」は「ヤギ・小屋・藁・草」だろうか。特に「藁」の「メディア」としての存在は、圧倒的である。子どもは「藁」と全身でかかわり、藁に身体を預け、その感触を味わい、そこから自分の言葉や思考や行動を生み出した。「藁」は身体がかかわる「材」であり、自身の「身体」が「道具」となって「藁」を「ベット」に作り変え、「藁」を「ベット」にするという「技術」を子どもは手にし、その喜びを「身体」で表現した。結果、「藁」はヤギが心地よくなるための「ベット」という「道具」になった。このように「藁」が「メディア」となって、子どもとヤギの世界はさらに親密な通路が開かれたのである。

#### 事例4

「メリーちゃん、くさのとこ、しょんべんしてもかわけがいいんじゃないの。うんこ、くさのとこにやたって、メリーちゃん、けってたべんんじゃないの。」(H男)の作文を皆に読んだ。「自分だってうんこがついた食べ物はいやだから、メリーちゃんだってそうだと思う。」「絶対食べる。」と意見が二分し、食べ物調べをすることにした。ヤギを囲み、おいしそうなクローバーに糞をばらまき、ヤギを放した。ヤギは「草サラダ」に向かう。「うんこサラダ」には見向きもしない。男子が「うんこサラダ」の容器を「草サラダ」の上に乗せた。ヤギは怒って「うんこサラダ」を蹴飛ばす。試す度、ヤギは頭突きをして怒る。子ども達は大喜びだったが、「メリーちゃんは、けってまでうんこサラダを食べなかった。」と話すのみだった。

事例4を「メディア身体論」で考察すれば、この時の「メディア」は、「ヤギ・糞・同じ大きさの容器2個・おいしそうなクローバー」となる。子ども達は、自分の「身体」を使って、「糞・同じ大きさの容器2個・おいしそうなクローバー」を「道具」とし、ヤギさんの食べ物調べと言うヤギさんの生態を調べる「技

術」を発明した。その結果、ヤギさんの意外な事実が明らかになり、子どもとヤギの間に、未知の通路が開かれたのである。興奮は、その驚きや喜びを表す「身体」の表現でもある。「うんこサラダは食べない」というヤギさんの事実が子ども達に印象深く刻まれたが、この学びは、「生成の体験」の学びであると同時に、以後の探究に役立つ「経験」となってゆくのである。

#### 事例5

「エサ箱を作りたい」という声が出たのは10月。増え続けていたヤギの体重が、初めて減少した時だった。「メリーちゃんこの頃大人しくなった」「最近押しくらないよ」と話していた折で心配した。

担任 どうして体重が減ったのかしら。

B男 前より草取るの少ないのかな。

K子 いっぱい桑の葉あげたのに。

D子 でも、あんまり食べないことあるよ。

C子 Tさんの餌もなくなったし、だからエサ箱作ればいい。

H男 この箱、[水入れのプラスチックの箱] あげればいい。

C子 それは草を入れるにはちっちゃいしね、転ばしちゃうから、草が下に落ちて、メリーちゃん、食べなくなる。

W男 日が当たるとすぐにね草枯れちゃうから、箱作ってね、入れれば枯れるのは上だけでいい。

N男 ふたがなければ困るよ。

C子 ふたがなくてもね、大きくすればウンチとか入らない。メリーちゃんの頭よりも少し高いのを作って、真ん中だけ穴開けて。

K子 ダンボールだと前足入れたら倒すから、木で作ったほうがいい。

M男 小屋の壁に木をつけてね、ここに釘打ってね、何でもいいから箱つける。(黒板に、棚の絵を書く)

担任 何でそうしたいの?

M男 だって、おしっこかからない。

T男 くぎゆるければだめなんじゃないの。

H男 くぎここに打てばいい。(黒板に出てきて、釘を打つ位置を書く)

子ども達は、いつものように話し合っていた。

下線部は子ども達の思考が言語化されたものである。「体重が減った」という問題の解決のために「うんちやおしっこが草にかからないエサ箱」という解決の方法が、子ども達の語り合いの中で思考することにより生じていることが分かる。話はエサ箱の材質や形、作り方にまで及んだ。「体重減少」と言う「問題解決の方法」として子ども達は、これまでの幾つかの概念を参照して思考し、体重を増やすための方法として、新たな意味を発見し、推論して「指導観念」を持った。それは、「餌をあげているのに体重が減少するのは、餌にうんちやおしっこがかかりヤギさんが充分食べないから、うんちやおしっこがかからないエサ箱を作れ

ばいい。」というものである。「体重減少」が子どもの「問題」となるのは、ヤギを心配する心情があればこそのことである。そのような心根は、長い時間をかけ、ヤギとかかわることによる「体験」と「経験」がもたらしたものであるとすることができるだろう。

#### 4「探究としての反省的思考」と「生成の体験」

##### 事例6

「エサ箱作り」は、各々設計図を書き、1人あるいは2、3人のグループで行った。一年生が板を切り、釘を打つ。大変な作業だったが、根気よく取り組んだ。…完成したエサ箱は棚状と箱状と合計13個。棚状は、糞尿を意識している。

10/6 きょう はじめて えさばこが できたから よねむれないくらい うれしい。ぼくとTくんとHくんで こわれても なんかいも つくった。だからメリーちゃん、ぜったい ほんとにたべてね。ぼくたちのたべてね。うんちもたいじゅうも ふえてね。(N男)

翌日は、いよいよエサ箱のお披露目の日である。エサ箱で食べるヤギの姿に、子ども達は一喜一憂した。

10/7 メリーちゃん、あとになったら、わたしたちのくさをたべたからよかった。ほとんどたべたけど、おなかすいていたのかなあ。メリーちゃん、みんなのくさ、たべてくれたからよかった。おいしそうだし、うれしそうだった。(K子)

エサ箱作りの探究活動は、更なる深い「生成の体験」(下線部)を生み出した。「メディア身体論」で考察すれば、事例6の「メディア」は、「ヤギ・小屋・自分達の手作りのエサ箱・採ってきた草」だろうか。自分が構想したエサ箱を「板・釘」の「材」と「金槌・鋸」の「道具」を使って、現実の「エサ箱」にした子ども達。自分の「身体」が埋め込まれているような「エサ箱」を「道具」として、草を入れ、その機能(「技術」)を確かめる日。ワクワクするお披露目の場面そのものが、子どもにとって、ヤギさんの世界と通じる通路を開通させる「メディア」だとも考えられる。

##### 事例7

この日から、「草はエサ箱に入れて与える」暮らしになった。しかし数日で、13個のエサ箱の半分はヤギが壊してしまった。休み時間に、エサ箱を修理する子ども達。エサ箱の問題を、皆で話し合い、学級全体の課題になるようにした。

10月下旬、ヤギさんの体重が増えた。「やったー」皆で喜び合った。エサ箱を作った苦勞がむくわれた喜びでもあった。

しかし12月には、雄ヤギのお迎えや冬支度で活動は手一杯となり、エサ箱の修理・改善の姿は消え、小屋のエサ箱は2個になってしまった。私は個々の活動は限界で挫折感が大きくなるばかり、希望のある展開を提示しなければと思った。

私は「クラスで1つ最高のエサ箱を作ろう。最高のエサ箱は新しい板を買って作る。みんなで相談すればきっと最高のエサ箱が考えられる。」と子ども達に話した。皆、賛成の意を示した。次に「どんなエサ箱をみんなで作りたい?」とたずねた。「最高の」に込められる具体を、子どもの願いを聞きかかった。突然の提案だったが、1つ2つと意見が出ると我も我もと語り出した。

- 1、メリーちゃんとおむ君(12月に来た雄ヤギ)が気に入ってくれるエサ箱
- 2、メリーちゃんとおむ君が喜んでくれるエサ箱
- 3、壊れないで丈夫なエサ箱
- 4、草やおからがこぼれないエサ箱
- 5、うんちやおしっこが入らないエサ箱
- 6、金きらきんの(きれいな)エサ箱
- 7、広く大きくおむ君と二人で食べられるエサ箱
- 8、いっぱい入るエサ箱
- 9、食べやすいエサ箱
- 10、透き間のないエサ箱
- 11、メリーちゃんが上に乗れないようなエサ箱  
子どもの安堵した笑顔が見えた。

子ども達は、友達の意見に触発されるかのように、理想のエサ箱を考え発言した。子どもが願うエサ箱は、これまでのエサ箱作りで見出した問題の裏返しである。これは、体験が反省的思考を通して経験になる「思考と探究の学び」であると同時に、思考が生成する喜びを感じる「生成の体験」(下線部)でもあると考えられる。

##### 事例8

いよいよ大事な発問。「エサ箱のおき場所は?」に、1人が「小屋の外がいい」と話し始めると、ハイハイと皆が挙手し始めた。

◆「エサ箱のおき場所は?」(教師の発問)

◇小屋の中がいい。(子どもの発言)

- 1、雨が入らない。
- 2、首を出さなくていいから板に引っ掛からない。
- 3、そのまま楽に自由に食べられる。

◇小屋の外がいい(子どもの発言)

- 1、うんちやおしっこが入らなくていい。
- 2、ヤギさんが箱の上に乗らなくて壊れない。
- 3、首で押さなくていいからこぼれない。
- 4、こぼしても拾ってあげられる。
- 5、下に板をおけば、こぼれても汚れない。
- 6、小屋の中が狭くならない。
- 7、箱に頭や体をぶつけなくていい。
- 8、箱の角にお腹が当たると赤ちゃんが危ない。
- 9、僕たちも小屋の中に入ってぶつからない。
- 10、ヤギさんが外の景色を見ながら食べられる。

- 1 1、ヤギさんがみんなの顔見て食べられる。
- 1 2、教室からヤギさんが食べてると見える。
- 1 3、掃除がしやすい。

結果、エサ箱は小屋の外に置いた方が良く、たくさんあるので、エサ箱は外におき、外に置くことで生じる問題の解決の方法を考え合った。

▲雨で濡れる・・・◎屋根をつける。

▲首が板に引っ掛かる・・・◎教室側の板を改造。自分達がすぐ小屋に入れる窓、ヤギさんの首がゆっくり通り、体が通らない大きさの窓を作る。

子ども達は幾つもの意味を考え、意見を言いたがった。

下線部は、確実性の高い解決の方法がはっきりと認識され、未来の経験を善くする確信をもつ「反省的思考」である。と同時に、解決を見出しヤギの喜びを自分の喜びと感じる「生成の体験」でもある。子ども達は、話し合いをする今の身体の中で、かつての体験や経験を「解決の方法」とつなげて思考し表現していた。「言葉」という「道具」を使ってより良い「技術」を作り出すと考えるならば、話し合いにおける「メディア」は、かつての体験や現在の思考を表現した「言葉」である。「言葉」が「生成の体験」をひき起こしていた。「言葉」は、「思考」と共に「感情」も引き出し、「生成の体験」を生じさせている。

事例 7・8 から、教師の発問や子どもの発言は、「反省的思考（探究）」と「生成の体験」を生む「メディア」として機能することが示唆された。

### 5 「豊かな暮らしの探究」と「生成の体験」

#### 事例9

1 月、みんなの願いと知恵を込めた「最高のエサ箱」が完成した。板の張替の設計も皆で考え、ヤギさんの頭は通るが、体は通らない窓を作った。これまで



ヤギの食べる姿を「見えない」と言いながら板の隙間からのぞいていたが、今度は互いに肩を並べて、ヤギさんの食べる姿を見ることができるようになった。朝の仕事を終えると皆が集まり、朝ごはんを喜んで食べるヤギを満足そうに眺める。ヤギさんがこりこりと食べる音を聞き入り、鼻息をたてた、ニンジンをごぼしたといった、皆で笑う。最高のエサ箱は、ヤギと子どもが幸福感にひたる時を与えてくれた。

その後、二年生になって、「ポイポイ投げていたことが信じられない」と語り、改善された暮らしを喜び、「エサ箱物語」として表現し味わう活動へ発展した。

最高のエサ箱は、ヤギと子どもが幸福感にひたる時

を与えてくれた。事例 9 の「メディア」は、「ヤギ・自分達が作った最高のエサ箱・自分達が集め整えた餌・掃除用具・餌を用意するための用具・自分達で掃除して綺麗になった小屋」などだろう。「自分達で作ってきたヤギを飼う暮らし」が、この幸福感をもたらす豊かな「生成の体験」の「メディア」である。その豊かさは様々な意味を含み持つが、「ヤギさんも嬉しいし、自分達も嬉しい」という深い生命観、矢野の言う、生命との接触であり純粹贈与であるとも言える。

「エサ箱の探究」という「思考と探究の学び」は「生成の体験」や「表現と統合の学び」を幾度も伴いながら成立した。二年生の「エサ箱物語」は、より深い「表現と統合の学び」となった。

### 6 「ヤギを飼う暮らし作りの活動」における「豊かな学び」

筆者は先の研究で、「生成の体験」と「表現と統合」と「思考と探究」の学びの関係を、図4のように関連付けて示した<sup>11)</sup>。「生成の体験」も「豊かな学び」であると捉え、あえて「生成の体験の学び」と呼ぶことにしたが、両者の意味は同意である。そして「生成の体験の学び」から関連して生じる「表現と統合の学び」や「思考と探究の学び」も「豊かな学び」であると捉えている。

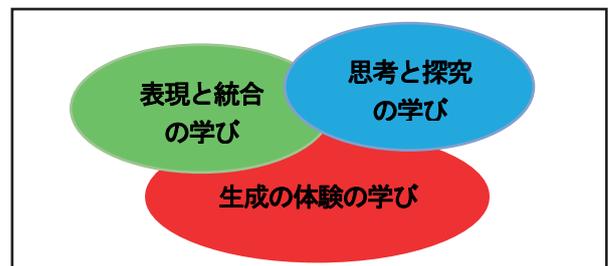


図4 「体験活動」における「豊かな学び」

この原理を「ヤギを飼う暮らし作りの活動」に当てはめて考察してみると、図5のように3つの「豊かな学び」が入り組んで広がり、より深い学びになっていることが理解できる。

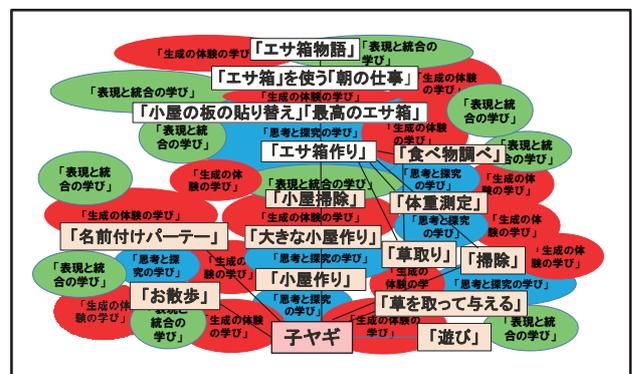


図5「ヤギを飼う暮らし作りの活動」と「豊かな学び」

子ども達は、子ヤギとの「生成の体験」を通して、子ヤギに愛情を持ち、健やかな成長を願い、飼うため

に必要なことを考え実行し、より楽しく豊かな暮らしを創ってきた。その過程には、子ヤギとの直接的なかわりから始まった「生成の体験」から、数多くの「表現と統合の学び」と「思考と探究の学び」と「生成の体験の学び」が派生し、学びが広がり深まり、より「豊かな学び」を生成していくことが認められた。

#### IV 体験活動における豊かな学びの指導原理に向けて

##### 1 体験活動における3つの「豊かな学び」

筆者は、これまでの研究から体験活動における「豊かな学び」は、以下の3点にあると考えている。

- (1) 「生成の体験の学び」
- (2) 「思考と探究の学び」
- (3) 「表現と統合の学び」

「生成の体験」は、それだけでも「豊かな学び」である。その時子どもの自覚がなかったとしても、生命を躍動させる体験は、何十年後に意味を認識することもある。生き方や考え方、行動の仕方に影響を及ぼす原体験になることもある。しかし「生成の体験」を発端に「表現と統合の学び」や「思考と探究の学び」への展開は、探究活動にとって必要不可欠なものである。特に体験活動を主とする生活科や総合的学習では、「体験」と「経験」のバランスをとりながら授業場面を設定し、子どもの意識と活動を見届けつつ、学びを広げ深めるための支援が肝要となる。筆者は、3つの「豊かな学び」の基本構造を図6のように整理した。

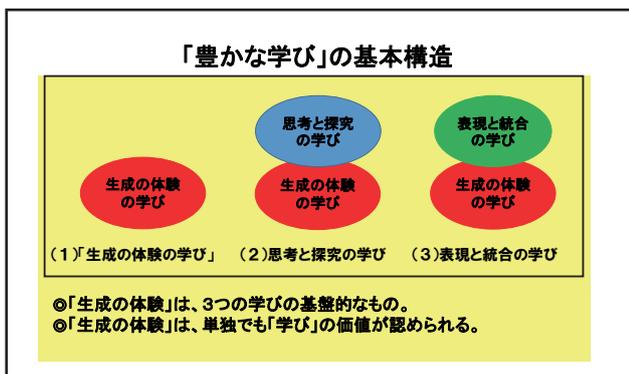


図6 「豊かな学び」の基本構造

##### 2 より豊かで深い学びへの展開

先のヤギ飼育の事例研究から「生成の体験の学び」と「表現と統合の学び」と「思考と探究の学び」が多様に広がり、主体的な探究活動になることで、子どもの学びは質的に深まることが認められた。材とのかかわりによる「生成の体験」が基盤となり、子どもの気付きや思い、更なる活動への願いが生まれ、「表現と統合の学び」や「思考と探究の学び」が派生し、新たな「生成の体験」が起き、展開が繰り返される。



図7 「より豊かで深い学び」への展開モデル

子どもの興味関心が広がると、活動が枝分かれするように新たな活動が展開してゆくが、その折には、子どもが多様な活動の必然性を理解して、自身の体験や経験になっていくことが大事である。子どもの中に多様な体験と経験が蓄積され、主体的に活動し学び続けることが、豊かで深い学びとなるのである。

##### 3 指導原理への構想

このように広がり深まる学びを生み出すために、「生成の体験」が生じる「体験活動」の場の設定と、子ども達はその体験を表現したくなる「表現活動」の場の設定が、教師の支援として不可欠である。筆者は、このような体験と表現の関係を「体験活動と表現活動の連動」と呼び、体験活動における豊かな学びの指導原理の基盤と考え、図8のような仮説を考案した。

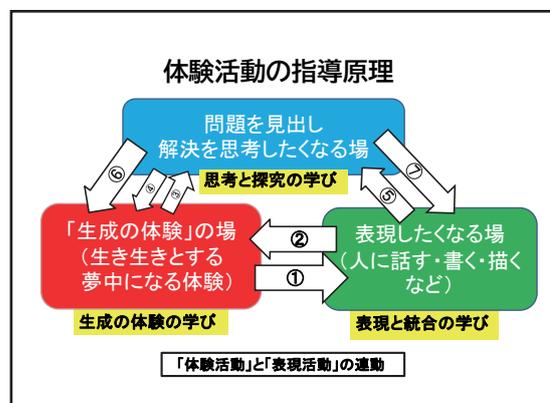


図8 体験活動における豊かな学びの指導原理(仮説)

図8の矢印①は、子どもが自身の体験を何らかの形で表現したくなる意識の方向、矢印②は、体験を表現し交流することで認識や意味を自覚し、新たな体験活動を生み出す願いや意欲の方向を示している。この2つの矢印が示す子どもの意識が生じるためには、それらが生じる場の設定、すなわち「体験活動と表現活動の連動」ための支援が重要であることが示唆される。

体験活動においては、特に幼児の場合、無自覚に活動しながら試行錯誤的に探究活動が起きることもある。図8③④の矢印は、そのような状況を示そうとしている。また、ヤギさんのエサ箱作りの探究活動のように、「体験活動と表現活動と小さな探究活動」が繰り返さ

れる中で、徐々に問題が意識され、話し合い活動によって課題が明確になり、問題解決の方法が思考される流れもある。この場合は図8矢印①⑤⑥のように3つの学びが連なって展開する探究活動が認められる。これは、探究課題が生じる時の基本型と考える。

しかし、子ども主体の探究が進むにつれ、3つの学びは交錯し合って起きる。「エサ箱物語」のように探究活動を振り返り、表現活動として味わいたいという流れは、矢印⑦のように展開する場合もある。題材の選定や題材とのかかわりによっても、子どもの「探究」の道筋は異なると考えられるが、基本の「学び」と「場の設定」は、この3つであると考えられる。

#### 4 「豊かな学び」が生まれるための「メディア」

ヤギ飼育の事例で「メディア」を考察すると、自己とヤギをめぐる世界とが、様々な〔技術・身体・道具〕の連なる「メディア」を使用して自己が世界に働きかけ、世界からも働きかけられ、自己と世界がつながり拡大してゆくと考えられる。(図9)

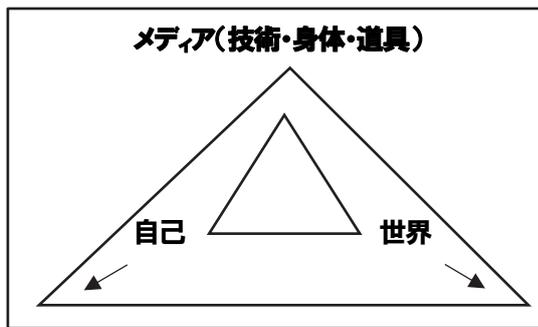


図9 自己と世界が拡大するメディア身体論の図(柿崎)

このような自己と世界の拡大が「豊かな学び」と言うこともできるだろう。

矢野は「有用性も生命性も、どちらも人間存在には欠くことのできない次元であり、優れた文化とは、この経験と体験を生起させるメディアが、バランスよく組織化された集合体にはかならない。そして教育の成果は、このようなメディアの創出と適切な選択と配置、時宜をえた提示とにかかっている」と言う<sup>12)</sup>。これらは、生活科・総合的学習の指導の「題材の吟味」「材の選択と準備と場の設定」「子どもの実態に合うタイミングでの提示」に相応する。

「材」のような「もの」、「媒介者」としての教師や仲間などの「人」、「活動」や「状況」などの「こと」も「メディア」となりうる。「自己」(子ども)が「もの」「人」「こと」にどのようにかわるかは、その時々状況により異なり、それらが「メディア」と成るか否かも変わってくるだろう。最終的には、「自己」の〔技術・身体・道具〕と媒介者の〔技術・身体・道具〕と「世界」によって、「もの」「こと」「人」が「メディア」になるか否かが決まるのである。そういう意味で、「豊かな学び」が生まれるための「メディア」を

考え、「もの」「こと」「人」や「場所」「時間」などを想定することが必要である。一期一会の状況をも含めた子ども主体の活動が生じる「場の設定」を配慮することが、重要な支援となるだろう。

#### V 終わりに

以上、本研究により「生成の体験」から生まれる子どもの好奇心・興味・関心、思いや願いにより「思考と探究の学び」や「表現と統合の学び」が生じ、さらに新たな「生成の体験」が生まれ、「思考と探究の学び」「表現と統合の学び」「生成の体験」が複雑に密接に展開し、より広くて深い「豊かな学び」になることを証明した。これにより体験活動における豊かな学びの指導原理の仮説を構想することができた。

今後の課題としては、この指導原理に照らして様々な生活科・総合的学習の事例を考察し、より汎用性のある指導原理を究明することである。

#### 【註 及び 引用文献】

- 1) 柿崎和子「『生成の体験』による生活科及び総合的学習の豊かな学び(Ⅰ)ー野外遊び・飼育・栽培実践の考察を通してー」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 第7巻』2021年 pp. 41-48
- 2) 柿崎和子「『生成の体験』による生活科及び総合的学習の豊かな学び(Ⅱ)ー地域や人々に関わる実践の考察を通してー」『愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 第8巻』2022年 pp. 129-138
- 3) 柿崎和子「生活科・総合的学習の体験活動における豊かな学びーデューイの『経験概念』と『思考論』に基づいた『ヤギを飼う暮らし作り』の実践の考察を通してー」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう 第23号』2016年 pp. 52-61
- 4) 矢野智司『幼児教育 知の探究13 幼児理解の現象学 メディアが開く子どもの生命世界』萌文書林 2014年
- 5) 上掲書4) pp. 7-257
- 6) John Dewey (1933) How We Think, 埴田清次郎訳『思考の方法』1955年 春秋社(1933年の翻訳)
- 7) 注: 事例1~8は、「長野市立下氷鉋小学校のヤギ飼育」の実践(柿崎)1986.4-198.3より引用している。
- 8) 前掲書4) p. 171
- 9) 前掲書4) p. 165
- 10) 前掲書4) p. 165
- 11) 前掲書2) p. 134
- 12) 前掲書4) p. 57