

総合的な学習の時間における学習の拡張性

— 拡張の三つの次元に着目して —

富澤 美千子*

大正期の新教育運動の時代の末期に、池袋児童の村小学校で訓導・主事を務めた教育実践家である野村芳兵衛は、学校の教科学習を二つの枠組みに分けられると考えた。それは読書科と生活科である。子どもたちが学校で知識をつけることと、自分で経験をして考えることである。野村はそれを「本を読む教育」と「本を作る教育」とも言う。さらに「大人の文化の伝達」と「子どもの文化の観察」とも表現する。しかしいずれにせよ、この二つの枠組みはどちらも重要であり、総合すればそれは「人生科」と言うべきものになる。「本を作る教育」は「教科書のない教科」であるから、「勿論教科書を教へることより、教科書なくして教へることは、困難な点が多いにきまつてゐる」と、野村は述べている。

「本を作る教育」である総合的な学習の時間は、「教師が子どもに学ぶ教科」の時間であり、子どもが自ら直接経験を通して学習することにより「本を作る」ことができる授業である。それは、「いまここにある学習」ではない。「いまだここにはないものを学ぶ」学習である。つまり、ユーリア・エンゲストロームの言う「学びの拡張性」が求められるカリキュラム領域である。本論は、総合的な学習がそのように進められていない矛盾がある現状を、「拡張の三つの次元」の観点から検討した。

キーワード：総合的な学習の時間、学習の拡張性、拡張の三つの次元、政治的－倫理的次元、いまだここにはないものを学ぶ

はじめに

総合的な学習の時間は、自ら課題を見つけ、主体的に考え判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることや、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ことを目標に設置された時間であった¹⁾。ところが何をするのが明確でなく、学力低下問題に絡み、授業時数を削減されてきたのが現状である。どのようにすれば実際の学びの深さだけでなく、学びを可視化でき、客観的にも意味を見出すことができるのか、文科省や大学はもとより現場に

おいても、試行錯誤が繰り返されてきた。そもそも総合的な学習の時間には教科書はなく、学習者が何をどのように学ぶべきかという指針は授業者に委ねられ、学習は学習者に任されているはずである。総合的な学習の時間は、その学校独自の地域に合った教材や学び方を、教師たちが考え進めることができる唯一の時間であるので、これほど拡張的な学習が期待できる授業はないのではないだろうか。それなのになぜ、何を学ぶのかわからない場であると言われることになってしまっているのであろうか。この問題を考えるにあたり、学習の「拡張性」について考えていきたい。

ユーリア・エンゲストロームは、「拡張性を認

*とみざわ みちこ 横浜美術大学

めること」について、「学習が教授者の手を離れて、学習それ自身によって方向づけられていく可能性を受け入れること」²⁾であると述べている。さらにエンゲストロームは、拡張について三つの次元を示している。それは「(1) 社会的－空間的次元、(2) 時間的次元、(3) 政治的－倫理的次元」³⁾である。そして、それぞれについて次のように説明している。まず「社会的－空間的次元」は、活動に加わる人々や状況の範囲を超えていくことである。次に「時間的次元」は、活動の時間的展望を未来と過去へと拡張することである。第三に、「政治的－倫理的次元」は、活動が人間や社会にもたらす当たり前のこととされてきた影響をあらためて可視化して問い直し、そのような影響に対して、行為者としての責任を引き受けていくことである⁴⁾。総合的な学習の時間について、こうした拡張の三つの次元の観点から分析と考察を行うことは可能であろうか。

筆者は、2008（平成20）年から吹田市立Y小学校において、4年生の総合的な学習の時間の支援を行っている。総合的な学習の時間の特徴である「拡張的な学習」が起こりうる状況を、この活動の中で追求していきたいと考え支援しているが、大きなジレンマをかかえている。そこで本論文は、総合的な学習の時間における学習を、どのように展開すれば子どもたちにとって拡張的な学習になるのか、拡張の次元を意識して整理し、検討していきたいと考える。その際この吹田市立Y小学校4年生の総合的な学習の時間の単位「吹田くわい」と岐阜市立長良小学校3年生の総合的な学習の時間「こどう」の単位「金華山はかせになろう」を比較対照することにより、より明確に分析を行うことができたかと考える。

1. 吹田市立Y小学校4年生の総合的な学習の時間「吹田くわい」とその拡張的学習についての考察

吹田市立Y小学校では、2008（平成20）年度から総合的な学習の時間で、地域の伝統野菜である「吹田くわい」を用いた学習を展開している。「吹田くわい」は、オモダカという雑草が吹

田で進化した野菜であり、これを育て観察して進化した歴史を調べることにより、地域の風土や歴史を知ることができる野菜である⁵⁾。小学校4年生にとって「吹田くわい」は、地域学習に繋がるテーマであり、社会科と教科横断的に学習が進められる教材であり、植物であるため理科とも教科横断的に学習が進められる教材となっている。この学習が始まってから2018年度は11年目になるが、① 植え付け、② 観察（新聞作りや模造紙のまとめ作り）、③ 収穫、④ パン作りのパターンで10時間程度の単元構成になっている。

2018（平成30）年度は、5月14日5時間目に植え付けが行われた。その後は観察が、理科や社会の授業、総合的な学習の時間の授業で行われた。そして、12月7日5時間目に収穫の授業であった。



写真1 収穫した吹田くわい



写真2 吹田くわい収穫指導の農園経営者と子どもたち

収穫したくわいは、2019（平成31）年1月29日に「吹田くわいパン作り」の実習が行われて、くわいはパンにトッピングして食べられた。パン作りの実習の前日である1月28日は、保護者、協力してくれるパン工房店主、N製粉㈱の担当者、担任の先生方、そして支援者である筆者が、材料の計量作業を行った。そして当日、支援者たちは、朝8:30に集合し、パンが焼き終わる13:00まで作業分担をして、子どもたちがスムーズにパン作りができるようサポートした。その概要は以下の通りである。

吹田市立Y小学校4年生総合的な学習の時間の 単元「吹田くわい」

【児童数と組数】106名、3クラス（平成31年1月29日現在）

【支援者】パン工房店主、市役所農業担当者、N製粉㈱の担当社員、保護者20名ぐらい、吹田くわい収穫指導の農園経営者、大学教授（筆者）

【スケジュール】

1月28日

11:00 筆者が吹田くわい収穫指導の農園経営者の農園を訪ね、実習に必要な収穫量の不足分の吹田くわいを農園経営者から寄付していただき受け取る。

16:00 パン工房店主、N製粉㈱の社員、大学教授（筆者）、保護者と担任教員が小麦粉、はちみつ、塩、砂糖、酵母の計量と、吹田くわいの洗浄、カット、計量をする。

1月29日

8:30 パン工房店主、N製粉㈱の社員、大学教授（筆者）、保護者と担任教員は家庭科室に集合し、家庭科室、図工室、多目的室の準備。

9:00 多目的室に児童、教員、支援者全員が集まり、挨拶。

全体挨拶の後、多目的室と図工室でパンの工程やパンや粉についての話を聞き、パンを寝かせる休みの時間は教室に帰るという形で、3クラスが別々に動く。子どもたちは最後に整形し、家庭科室に持っていく。家庭科室では保護者が、子どもたちから受け取ったパンをオーブンで焼く。そして保護者は、出来上がったパンを教室

へ届ける。（13:00ぐらいにすべてのパンが焼きあがった。）



写真3 パン工房店主と子どもたち

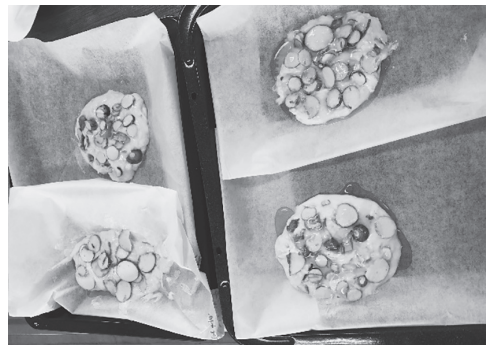


写真4 焼く前の吹田くわいパン

このような総合的な学習の時間は、学習者である子どもたちにとって拡張的学習になっているのであろうか。山住勝広『拡張する学校——協働学習の活動理論』では、「ハイブリッドな拡張的学習」として、Y小学校の吹田くわいの総合学習と、放課後学習活動の場である関西大学ニュースクール（以下NSと略記）が事例になっている⁶⁾。そして「吹田くわいをテーマにしたNSと総合的な学習は、ハイブリッドな学習活動として、外部の現実社会から孤立しているような学校を、学校外に広がった学びのネットワークの一員へと強力に変えていくものとなっ

たのである」⁷⁾と述べ、そうした学習活動が「拡張的学習」として紹介されている。そこで前述したエンゲストロームが規定している拡張の三つの次元を検討してみると、どのように分析できるのであろうか。

学習者である子どもたちにとって、担任教師たち以外に農園経営者、パン工房店主、市役所農業担当者、N製粉社員、保護者、そして大学教員の関わりを考えると、「社会的－空間的次元」の拡張があると言えるであろう。このような活動でなければ、なかなか関わることのない業種の大人たちが連合して関わっている社会的広がりからの影響は、「学校外に広がった学びのネットワークの一員へと強力に変えていくものとなった」と言えるであろう。また、「吹田くわい」という、その土地で進化して野菜になったものの歴史性や、将来いかに伝え守っていくかということを授業で考えることは、「時間的次元」が拡張した学習になっていると考えられる。しかし、例えば、教師たちがパン作りの実習中に支援者に向けて、「パン作りのスケジュールで、空き時間（発酵させている時間）は何をしましょうか」という問いを投げかけるような場面があった。このような言葉から、この学習が支援者によってコントロールされており、それに従うことに疑いもない教師たちの姿が表れていると言える。このようなことから、「社会的－倫理的次元」があると言えるのであろうか。

つまり教師たちは、「吹田くわい」の総合的な学習の時間の活動がパッケージ化されて提供され、「吹田くわい」が人間や社会にもたらすことについてあらためて問い直すこともなく、決まった流れに従って授業を進めている。そして、教師たちはそのようなパッケージ化された明確な方法を持つことによって、安心して授業時間をこの学習に配当している。このような状況では、社会的な影響について考える場があるとは言えないであろう。そのように考えると、この総合的な学習の時間において、「社会的－空間的次元」と「時間的次元」は拡張的であると考えられるが、「政治的－倫理的次元」ではまだまだ課題があるのではないだろうか。そもそも「当たり前のこととされてきた」ことを問い直す

ことによって学習は拡張するとするならば、今、自分たちが行っている「当たり前」＝「吹田くわい学習」をなぜ自分たちが行うのかという問いが、子どもたちに自然に生まれなければならないだろう。山住は「吹田くわいをテーマにしたNSと総合的な学習は、エンゲストロームが次に述べる『拡張的学習』を、子どもたちを中心に、子どもたちとともに創造しようとしたものののである」⁸⁾と述べているように、そのいずれも企画・運営してきた筆者もそのようにありたいと考え、支援を行ってきた。しかし、この二つの活動は並列するように同じ感覚で活動が成立していたわけではない。学校で授業として行う総合的な学習は、子どもたちが受動的であるのに対し、NSはわざわざその活動に申し込み参加することになっていた。つまりNSの参加は、子どもたちの責任である。こちらの呼びかけに応じなければ、NS活動をするということにはならないのである。子どもたちが活動の参加に対して、受動的であるか能動的であるかということは、活動を大きく変える。そのため、同じ題材の「吹田くわい」の学習であっても、NSにおいて見られた「政治的－倫理的次元」が、総合的な学習の授業には見られなかったのではないだろうか。

同じ総合的な学習の授業としての、岐阜市立長良小学校の総合的な学習の時間「こどう」で行われている単元「金華山はかせになろう」の実践ではどのように考えられるのであろうか。次節で検討したい。

2. 岐阜市立長良小学校3年生の総合的な学習の時間「こどう」における単元「金華山はかせになろう」と拡張的学習についての考察

長良小学校では、総合的な学習の時間を「こどう」と呼ぶ。「こどう」という言葉は「心の音」という意味である⁹⁾。長良小学校では秋の授業研究発表会に向けて、小冊子『長良の教育』を作成しているが、その冊子によると総合的な学習の時間「こどう」は、「育てたい4つの心（心身の健康）」があり、それは「かかわろうとする心」「夢中になる心」「やりぬこうとする心」「求め続けようとする心」であると書かれてい

る。さらに次のような説明がある¹⁰⁾。

『こどう』は、【自主】【連帯】【創造】の基盤にあたる【健康】を具現する一つの手立てである。長良という空間にどっぷりとつかり、土と光にまみれた子どもたちは、心身ともに健やかに育ち、長良という郷土を自己の中にどっしりと揺るぎないものとする。つまり、それが郷土への愛である。子

どもたちは、将来、遠きにつけ、近きにつけ、郷土の長良の心音「こどう」が自己の中に確かに存在することを自覚する。¹¹⁾

このような思いを込めた総合的な学習の時間「こどう」は、学年の年間計画をまとめた『総合的な学習の時間全体計画』の表（資料1参照）と『こどう年間指導計画』という冊子を作成している。

（資料1）平成30年度 岐阜市立長良小学校 総合的な学習の時間全体計画		
学校課題 - 子どもたちは、長良の自然環境や、長良に生きてきた人達の心や文化に興味をもっており、意欲的に活動に取り組むことができる。 - 活動のゴールを描き、体験的な学習に終始せず、課題設定、活動、まとめといった探究の過程を意識した学習にしているよう、活動の目的を明確にした指導を行う必要がある。 - 総合的な学習の時間を中心に、地域全体をフィールドとした活動を行うに充実させていく必要がある。	郷土を愛し人間性豊かに生きぬくたくましい子 学校の総合的な学習の時間の目標 探究的な見方・考え方を働かせ、郷土長良の一員として、郷土の自然や社会、文化との関係に関心をもち、郷土の自然や人々と主体的に関わり合いながら課題を解決する活動を通して、自己の生き方を考えたり、郷土と共生しようとしたりする豊かな心を育てる。 学校としての育てたい資質や能力及び態度 低学年 生活科とかかわらせ、様々な環境の中で遊ぶことを通して、郷土長良のすばらしさを実感し、さらに工夫して活動しようとする。 中学年 郷土長良の自然のすばらしさを体感し、その中で生きる人々に目的的に働きかける中で、共に地域の一員として積極的に生活しようとする。 高学年 自然や文化、社会に暮らす人々に課題をもって探究的に関わる中で、様々な人の生き方を知り、郷土に生きる人々に自ら働きかけようとする。	市町教育委員会の方針と重点 探究活動を通して、よりよく問題を解決する資質と能力を育てる - 学校や地域社会、児童生徒の実態に即して、育てようとする資質や能力及び態度を明確にし、目標の実現のためにふさわしい内容を設定するとともに、教科や道徳等との関連や小・中学校間の連携を図った全体計画、指導計画を工夫改善する。 - 身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、総合的に働かせるよう、体験活動と言語活動を意図的に設定し、探究活動を充実する。 - 育てようとする資質や能力及び態度に基づいて一人一人の学習の状況や成果を把握し、適切な評価を行い、指導・援助を充実する。
総合的な学習の時間の名称 こ どう		
教科との関連 - インタビューや調査活動などの、探究的な活動 - 活動内容や活動の結果を作文や絵・ポスター・パンフレットにまとめたり、それらを活用して発表したりする。 - 得られた情報をグラフ化したり、地図上に整理したりする。 - 感想文、お礼の手紙の書き方など、次の探究的活動へとつながる指導をする。	総合的な学習の時間内容及び身に付けさせたい資質・能力 6年間のテーマ 郷土にどっぷりつかって“長良の宝”をつかみとる 5年 文化 伝統 70時間 【わたしたちの自慢！長良の輪綱】 6年 文化 福祉 70時間 【長良の歴史遺産】、【お年寄りは大先生】 はぐるま 自然 公共物 20時間 (1) 人々の手によって伝統や文化が継承されていること (2) 必要な情報を収集・蓄積し、適した表現の工夫をすること (3) 探究的な活動を通して、郷土へ発信しようとする 3年 自然体験 環境 35時間 【金華山はかせになろう】 4年 環境 防災 35時間 【わたしたちの宝 長良川】 (1) 地域が豊かな自然に恵まれ、人々の努力によって守られていること (2) 探究的活動を通して分かったことを、工夫して表現すること (3) 地域の豊かな自然を自分たちの力で守り、継いでいこうとすること 1, 2年生(生活科) 1年 自然体験 20時間 【ながらのしぜんはかせ】 2年 自然体験 20時間 【ながらのしぜんあそびはかせ】 (1) 生き物や植物、自然が豊富にある郷土のよさに気付くこと (2) 相手や目的に応じて、分かりやすくまとめ表現すること (3) 探究的活動を通して、郷土のよさを知らうとすること	特別活動との関連 - 遠足や校外学習、長良つ子まなざしコミュニケーション大会の活動、避難訓練、キャリア教育等の場において、自然・歴史・社会資源や地域の人々、働く人々との関わりを生かす。 道徳との関連 - 郷土愛、生命愛、自然愛、勤勉、努力、勤労 - 相手を思いやり、共生しようとする心を育てる。
総合的な学習の時間の評価		
「評価の観点」 - 課題設定する力 - 追究する力 - 表現する力 - 共生する力	主体的に課題を発見し、設定する。 積極的に対象に働きかけ、特徴を見付ける。 相手や目的に応じて、分かりやすくまとめる。 他者と協同して、課題を解決する。	「評価方法」 活動中の行動や発言、ワークシートの記述内容、制作物などの表現、地域活動の参加
校区の小（中）学校との連携 - 東長良中学校区ふるさと学習推進協議会での協議の継続 - 小中連携した地域活動への参加	地域等の人材活用・教育機関等との関連 - 地域の自然、施設、活動に関わる人々との交流 - P・T・Aによる活動支援	

2018（平成30）年度の長良小学校3年生は、「金華山はかせになろう」の実践に取り組んでいる。金華山の登山を通して、四季の変化を追い、登山道のおすすめスポットを見つける実践である。この活動は、まず4月の段階でこれまでに知っていることを皆で共有するところから始まる。そして、金華山の登山コースである「瞑想の小径」、「七曲り」、「百曲がり」、「馬の背」の登山道を、易しいコースから登山する。金華山の登山をしながら、自然を目で見たり手で触れたり、五感で確認する。筆者は、1学期に2回登山を終えた後の3回目、4回目の登山に同行し、登山前と登山後の授業にも参加して、子どもたちの様子の変化を観察した。その概要を記したい。

岐阜市立長良小学校3年生総合的な学習の時間
「こどう」の単元「金華山はかせになろう」

【児童】3年1組 25人、3年2組 25人（2018年9月30日現在）

【担任教師】3年1組 篠田耕佑、3年2組 鈴木伸一

【9月11日の登山】

行程

8:45 学校出発—（登り→瞑想の小径、下り→百曲がり）—12:30 学校へ帰る



写真5 瞑想の小径を登る子どもたち

瞑想の小径は、場所によっては細い道や、岩がゴツゴツしているところがあったが、程よい難しさのコースであった。百曲がりとは階段の道であり、かなり整備されていてとても易しいコースだった。子どもたちは、クリップボードを肩から釋にして下げて、見つけたことがあると立ち止まってメモを取った。登山後の授業は、見つけたものをすべて話す振り返りの授業を行い、子どもたちは見たものを、思い思いに発表し、共有した。



写真6 瞑想の小径にある偉人（親鸞）のこぼ

【10月16日の登山】

8:45 学校出発—（登り→馬の背、下り→七曲がり）—12:30 学校へ帰る

馬の背コースに登るためには、軍手と滑らない運動靴と言われた。その通り、手を使わずには登れないコースだった。金華山がチャートという堆積岩の山であることがよくわかるコースである。ゴツゴツした岩肌の道や木の根が張り巡らされた道を、両手を使って登っていく箇所がたくさんあった。

登山を終えた後の授業は、基本的には前回と同じような、五感を使って何を感じたかということ話を話す場になっていたが、今回は少し違う展開に発展する。子どもたちからコースを比較しながら気づいたことを発表しようという課題が出されたのである。その中で特に盛り上がった議論が二つあった。一つ目は「他のコースに比べて、馬の背コースは木が多いか、少ないか」という議論である。馬の背コースでは、大木の



写真7 根の這った馬の背登山道

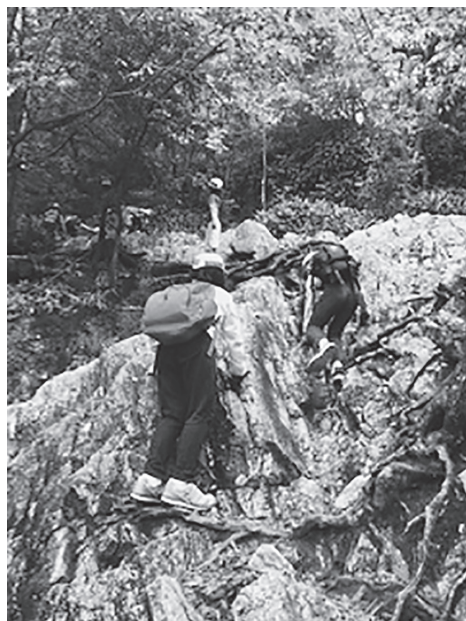


写真8 岩場の馬の背登山道

根が張り巡らされているところを苦労して登った記憶から、木が多いと感じる子どもたちがいたのに対し、瞑想の小径や百曲がり・七曲りでは、落ち葉で足が滑りそうになった記憶から木が多いと感じる子どもたちがいた。篠田耕佑先生が皆の発見を板書しながら、「馬の背は木が多い」「馬の背以外のコースは木が多い」という2つの意見を示し、「この2つは全く反対のことを言っているね」と、「先生の違和感」を話したところから矛盾が明らかになった。子どもたちは、同じ体験をして同じ風景を見たはずなのに、全く違う感じ方で受け止められることがあるということを実感することができた。また、このような確認が今後の観察にも繋がる。そして篠田耕佑先生は最後まで、どちらの登山コースの木が多いと感じたかということについてさらに追及したり、決めつけたりしなかったことが、子どもたちの次の観察のモチベーションに繋がっていると感じた。

二つ目に、「今までのコースとは反対側にも登山コースがあるのではないか」という発言である。今までのコースがすべて学校に近く、あるいは途中まで一緒に4コースであるという子どもの指摘は、とても興味深かった。これについ

ては、鈴木伸一先生がそのことを登っている時耳にして、すぐ調べられていた。そして、調べたら他にもコースがあったという報告になったのである。これまでは、4コースだけだと信じてしまっていた子どもたちを、また新たな気持ちでこの学習に向かわせることになりそうである。そもそも、教師たちがそのようにしようとした結果ではなかったが、教師が子どもたちの声に耳を傾ける姿勢がとても良い結果を生んでいると言えよう。

以上のように、1学期に2回の登山を経て登った3回目の登山の後と、4回目の登山の後では、子どもたちの活動後の話し合いの質が変化し、大変興味深い議論に発展したことがわかる。

これらの活動後に、担任の鈴木伸一先生と篠田耕佑先生に話を聞いたところ、「金華山はかせになろう」という授業は、子どもたちの体力づくりにも繋がっていることがわかった。最初の登山では、一番易しいコースを往復するだけで疲れてしまった子どもたちが、徐々に慣れて観察できるようになったということである。なるほど、筆者が同行したのは3回目と4回目の登山であり、登ることに余裕が出てきていたので、

登山道で様々なものを見つけたり、観察ノートを書いたり、登山道の難易度を上げたりできるようになったのである。そしてこの後、11月22日と12月4日に登山が予定されていた。子どもたちは3年生の間に、あらゆるコースを歩き、6回の登山をするという授業になっているのである。

このように長良小学校の「金華山」は、吹田市立Y小学校で行われている「吹田くわい」の総合的な学習の時間が10時間程度であるのに対し35時間ぐらい取り組む。総合的な学習の時間に充てられている授業時間の半分ぐらいを「金華山はかせになろう」に費やすのである。長良の総合的な学習の時間は、何度も繰り返し活動にひたすることで見えてくるものを、自然の中から子どもたち自身の力で発見し、調べたり考えたりして、じっくりと追求していくことを大切にしていることがわかる。

前述のエンゲストロームの拡張の三つの次元について考えてみると、まず「(1) 社会的・空間的次元」では、児童は学校の中で学ぶだけでなく、実際に何度も登山して、その活動から様々な発見をしていく。また、登山道で会う人々と挨拶をしたり、時には意見交換をする。学校の中に閉ざされた学習ではなく外に出て様々な交流の中で学習が進んでいくのである。また、「(2) 時間的次元」においては、金華山がチャートという堆積岩の山であることを実際に感じ、山のできた歴史を考えることや、何度もする登山で発見したものを繋ぎ合わせて考えることができていく。そして「(3) 政治的・倫理的次元」においても、登山道がこれまで認知してきたものの以外にもあるのではないかという問いを、子どもたち自身が持つようになったり、次の登山に向けて、子どもたち一人一人が課題をもって臨む姿は、「当たり前のこととされてきた影響をあらためて可視化して問い直し」＝「ほかにも登山道があるのではないだろうかと考え始めること」であり、そのような影響に対して、「行為者（教師と子ども）としての責任を引き受けていく」＝「4回目の登山の後に、もう一度登山道について調べること」という問い直しが行われている。これは「政治的・倫理的次元」な拡張性

があると言えるのではないだろうか。

このように、Y小学校の総合的な学習では見られなかった「(3) 政治的・倫理的次元」において、長良小学校の総合的な学習では拡張が生じていると考えられる。そのことが学習全体の拡張性にとってどのような影響があるのか、次節でさらに論及したい。

3. 政治的・倫理的次元における拡張性について

エンゲストロームが提唱する拡張的学習の三つの次元を手掛かりに、二つの学校の総合的な学習の活動を比較検討してきた。そこで明らかになった「政治的・倫理的次元」における違いは、学習の拡張性において、どのような影響をもたらすものであるだろうか。

エンゲストロームは拡張の「政治的・倫理的次元」について、2つの挑戦があると述べている。第一は、「何が学ばれるのか、それはなぜか？」ということであり、第二は、「学習の社会的影響はどのようなものか？」ということである¹²⁾。そもそもこの「政治的・倫理的次元」の「政治」という言葉は、どのような意味があるのであろうか。「政治」という言葉の語源が、古代ギリシアのポリスにあることは自明のことであろう。ポリスという言葉は、現代の「政治」という言葉から想像されるような、国家における権力をめぐる配分や統治や争いに関わる意味ではなく、平等な市民の関係を表していた。「政治的・倫理的次元」における「政治」と「倫理」は、人間集団における平等な関係とそのためのルール（秩序）を、自律的に自己省察して築いていくことであり、権力や支配に関わる秩序の問題ではない¹³⁾。

戦後すぐに長良小学校校長になった野村芳兵衛は、大正の新教育運動時代の末期である1924（大正13）年から1936（昭和11）年、池袋児童の村小学校で訓導・主事を務め、新教育の時代に教育実践を行った人物である¹⁴⁾。野村は、1930年代に打ち込んでいた綴方教育をめぐり、北方性綴方教育の、苦しい生活台を子どもたちが表現するものと違う綴方について語る中で「自然に徹する自覚こそそのままに道徳的教養の確立

なのである」¹⁵⁾と述べている。そして、客観的、科学的に事実を把握することにより、「いかに生きたいかが自覚される」¹⁶⁾と言う。野村は雑誌『綴方生活』の「聞きとり」で、北方性綴方教育における貧困の問題を、教育の領域でどのように考えているかという問いに対して、もしいわゆる「政治的」に解決するなら失業のない社会を作るといふことに向かうであろうけれども、教育においては、「一人の人間が受けて立つという立場の問題」¹⁷⁾として考えていると述べている。野村における「政治」はいわゆる「政治」ではなく、村に集まって共有林などで木を伐って生きて行く村の生活ことであり、お寺に集まって村のことを相談したりお経を唱えたりすることである。エンゲストロームの言う「政治的－倫理的次元」も、そのような個の自律性とコミュニティの問題ではないだろうか。

吹田市立Y小学校4年生の総合的な学習において「政治的－倫理的次元」における拡張性が見られないのは、活動の当事者であるはずの子どもにとって活動が自覚的なものとなっていないところに問題があるのかもしれない。Y小学校においては、前述した教師の言葉に見られるように、教師に活動を行う自律性がない。またY小学校でもNSは、活動の当事者である子どもが自ら申し込んで通うという時点で、参加することが自覚的になされていると言えるのではないだろうか。

長良小学校では「自分事（じぶんごと）」という言葉がある。自ら学習をしなければ学習にならないという姿勢作りのことである。特に総合的な学習では、自分事として何をするかが、子どもたちに任されている。そのことが、「政治的－倫理的次元」を生み出し、学習の拡張へ繋がっていると思われる。つまり「政治的－倫理的次元」は、他の2つの次元とは違い、学習者自らの手によってしか作り出すことができない次元なのである。拡張性というのは「学習が教授者の手を離れて、学習それ自身によって方向づけられていく」¹⁸⁾ことであるから、まず教授者はそもそも学習を方向付けようとしていて、学習者も自覚的に学習を進めるという前提がなければ、その手を離れ思わぬところに広がってい

くということは成立しないことになる。自覚的に進める中でそもそも設定する、あるいは目標とすることとは違った、思わぬ方向に学習が進むことにより拡張していくのである。

野村は、自伝的著書である『私の歩んだ教育の道』の中で、池袋・児童の村小学校時代の学級経営における三つのしくみについて言及している。野村は学校教育において、「野天学校」「親交学校」「学習学校」という三位一体の教育構想を持っており、子どもの遊びの中から学ぶことで身につけることができる学びと、大人が子どもに伝承しなければ学ぶことができない学びがあり、それらがバランスよくあることが、教育には必要であると考えている。そしてその一つである「野天学校」の意味について次のように述べている。「子どもたちを野天の中で、思う存分あそばせるのならば、子どもたちは、そのあそびの中で、からだを鍛え、またやってみて発見したり、なってみて発想するにちがいないし、そこから、子どもらしい作品を産むにちがいない」と述べ、そしてそのことが「子どもたちを、あしたに生きさせて行くエネルギーであるはずだ」¹⁹⁾と言う。つまり「野天学校」は、子どもに任せるということなのである。そうすることにより、子どもなりの発見をしたり、発想をしたり、創造したりするということなのである。長良小学校で行われている「こどう」は、まさに「野天学校」にあたる教育であると考えられる。

日本の新教育に多大な影響を与えたアメリカの「プラグマティズム」を代表する進歩主義教育の思想家、ジョン・デューイの行ったシカゴ大学附属小学校における実践にもヒントを得ることができる。デューイの著書『学校と社会』に、次のような説明がある。もしここに「箱を作りたい」と思っている子どもがいるならば、箱を作るための「道具や工程についての知識が嫌でも必要になって」、その子どもがそれでも「本能的にやりたいと思っていることを実現し、箱を作るのだとすれば、訓練や忍耐力を獲得したり、障害を克服しようと努めたり、また同時に多量の知識を獲得する多くの機会に恵まれる」ことになるであろう²⁰⁾。また子どもが興味関心

を持ったものに対して、自ら話し合い実験を繰り返すという作業を「一年間おこなうことによって、子どもたちは、知識を得ることが目的や目標であると公言している学校において、事実を学習することだけの教室におけるよりも」^[21]自分たちが探求した分野の知識は「はるかに精通するように」^[22]なるし、「たんに訓練という目的のためだけにと、恣意的に決められた問題の解決が課せられている場合よりは、いっそう豊かに注意力が訓練され、さらに豊かに解釈力、推理力、鋭敏な観察力、連続的な反省思考力を持つに至る」^[23]と、子どもたちが本能的に興味を持ったものに対して、じっくりと取り組んでいくことの価値について、デューイは言及している。またデューイは次のようにも述べている。それは、その学校におけるじっくり取り組む仕事（オキュペーション）と訓練についてである。訓練というのは、漢字を覚えさせるために書き続けることや、ドリルを何度もやることによって、説き方の型を身につけることである。しかしデューイは、知識を身につけることを否定しているのではない。学校における仕事（オキュペーション）が、「日常的な業務をたんに实际的に工夫したり、その様式を整えたりするにすぎないものであったり、調理師や裁縫師や、あるいは大工にするための技能の上達を習得するようなことであってはならない」^[24]ということである。デューイは、学校はそのような訓練の場ではないと断言する。ところが、総合的な学習でよく話し合われてしまうのは、「この総合的な学習の～では算数で学んだ…が活用出来たらよい」というような、学習を細分化して教授する、単なる教科学習の寄せ集めに陥らせてしまうようなことである。総合的な学習の陥りやすい残念な授業である。全てに説明責任を果たそうとする教師の安心感からか、国の求めるカリキュラム・マネジメントの弊害か、授業をすべて、細分化の寄せ集めにしてしまうのである。それでは総合的な学習のよさや意味を失ってしまうのではないだろうか。

また、細分化された総合的な学習にはその細々とした課題それぞれに正解が発生する。教師の求める正解探しの問答に意義を見出すこと

はできない。総合的な学習が、教科学習ではなく創造的な力を育む学習であるはずがそのようになってしまうことにより、デューイの言う「子どもが表現すべき思想をもつ」^[25]ということからかけ離れてしまい、子どもたちは言葉を失っていくのである。それでは「ハイ・スクールの教師が生徒たちに、なんとかして言語を自発的に過不足なく使わせるように」^[26]苦勞する状況を作り出さなければならなくなる。それは、総合的な学習に求められていることと、かけ離れた結果に繋がっていくものであることは明白である。

エリ・エス・ヴィゴツキーは著書『子どもの想像力と創造』の中で、子どもの創造性について言及している。子どもの「創造的な想像の活動は非常に複雑」で、「子どものさまざまな年齢期で異なった形をとる」ものであり、子どもの空想がすべて豊かな創造に繋がるものではないと言う^[27]。それは大人に比べて、圧倒的に経験が不足しているからである。しかし過渡期を経て、想像は主観的なものから客観的なものに変わり、「想像力は思考力と結びついて、今度は歩調を合わせて進んでいきます」^[28]と言う。つまり、子ども期の創造的想像活動は、後の思考力にとって非常に重要な活動なのである。それは想像される創造物の質ではなく、想像活動そのものである。総合的な学習の時間が細切れの、知識受容型の、教科学習に落とし込まれてしまったのは、本来あるべき想像活動を停止させてしまうのではないだろうか。

このようなことから、「政治的・倫理的次元」は、子どもたちが活動の創造的想像にひたる上で非常に重要な次元であり、委ねることや任せることなしでは、その次元での学習の拡張はありえないということが理解できる。それは長良小学校の例をみても明らかであろう。

おわりに

総合的な学習の時間は正しい答えを求めるための授業ではない。想像活動における自分の課題を自分で見つけ、自分なりに取り組んでいくこと自体に価値がある。そのことの繰り返しに、「いまだここにはないもの」との出会いがあり、創

造活動の営みが生まれる。

本論では、11年前から行っている大阪府吹田市の小学校における支援活動で感じるジレンマから、エンゲストロームの拡張の三次元を検討し考察した。その中で、「政治的－倫理的次元」は、活動の当事者でなければ変革することができない次元であり、しかも学習の拡張にとって根幹と言える次元であることが確認できた。

長良小学校において、総合的な学習に限らず、「自分事」として、学校生活を行っていることが、総合的な学習の時間の姿勢に繋がっていることが推測される。長良小学校では、教育課程に「自主」「連帯」「創造」「健康」の4つの柱がある。「こどう」は「健康」の柱の下にある。その中で「自主」として、「いぶき」活動を行っている。「いぶき」は、朝と夕に行う学級活動であり、この「いぶき」によって、長良小学校の子どもたちの1日は自主的なものに組み立てられていく。「こどう」は「こどう」だけでよい活動になっているのではなく、このような日常行う「いぶき」などの活動によって能動性が生まれていることにより「自分事」として取り組んでいるのである。総合的な学習の時間に求められる力の、「知識・技能の何を理解しているか、何ができるか」という点は、「いぶき」において、今日の学習は何を目標にするかを子どもたち一人一人が言葉にしてお互いに語り合い、明確に意識した上で「こどう」活動を行うことによって、達成されるのである。また「いぶき」を通して、自覚をもった姿勢で一つの課題を繰り返し行うことにより、徐々に自然に気づきが高度化し、高い水準の成果が臨まれている。さらに「思考力・判断力・表現力」についても、次々と場が変わる中ではそれを理解するだけで精いっぱいになってしまうが、「こどう」は基本的に同じ活動の繰り返しの中でじっくり考えることを重視しているので、深く考え創造が広がる。このように長良小学校の子どもたちにとって、「こどう」の計画と実践は、年間を通した目標を追求する横糸となり、「いぶき」は、日々の目標を追求する縦糸となり、体験とそこで得た学びが子どもたちの身体に編み込まれていくのであろう²⁹⁾。

謝辞

本論文は、日本教育公務員弘済会の第6回日教弘教育振興事業助成金（2018年度）における日教弘本部奨励金「総合的な学習の時間における探求的な学びの構成に関する実践的研究」の研究成果の一部である。支援に対し記して感謝いたします。

註

- 1) 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開——総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』文部科学省、2010年、5-7頁参考。
www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/02/17/1300459_1.pdf
- 2) ユーリア・エンゲストローム著／山住勝広監訳『拡張的学習の挑戦と可能性——いまだここにはないものを学ぶ』新曜社、2018年、10頁。
- 3) 同上書、8頁。
- 4) 同上書、9頁。
- 5) 筆者は2005年4月から、関西大学文学部山住ゼミの学生たちと吹田市立Y小学校の希望する子どもたちと「関西大学ニュースクール（NS）」を始めた。NSは大学生と小学生の放課後学習の中で「吹田くわい」に取り組んだ。その活動については、関西大学人間活動理論研究センター編著山住勝広監修『学びあう食育——子どもたちのニュースクール』中央公論新社、2009年にある。
- 6) 山住勝広『拡張する学校——協働学習の活動理論』東京大学出版会、2017年、78-97頁。
- 7) 同上書、83頁。
- 8) 同上書、83-84頁。
- 9) 岐阜市立長良小学校『平30 長良の教育』2018年、17頁。
- 10) 同上書、17頁。
- 11) 同上書、17頁。
- 12) 前掲書2）、9頁。
- 13) 同上書、9頁。
- 14) 筆者は野村芳兵衛について研究してきた。富澤美千子「野村芳兵衛の綴方教育における『仲間作り』の意義と重要性」（『カリキュラム研究』第25号、日本

- カリキュラム学会, 2016年)では、野村の綴方教育の、教育全般における位置づけについて言及している。
- 15) 野村芳兵衛「生活科としての綴方(二)―自然観察の原則と方法―」『綴方生活』第2号11月号, 1930年, 11頁。
- 16) 同上書, 11頁。
- 17) 野村芳兵衛「聞きとり⑦ 野村芳兵衛氏にきく『綴方生活』と歩んで」『綴方生活』復刻版全15巻月報No.7, 1978年, 12頁。
- 18) 前掲書2), 10頁。
- 19) 野村芳兵衛『私の歩んだ教育の道』黎明書房, 1973年, 104頁。
- 20) ジョン・デューイ Jhon Dewey, 市村尚久訳『学校と社会 子どものカリキュラム』講談社学術文庫, 1998年, 101頁。
- 21) 同上書, 114-115頁。
- 22) 同上書, 115頁。
- 23) 同上書, 115頁。
- 24) 同上書, 78-79頁。
- 25) 同上書, 117頁。
- 26) 同上書, 117頁。
- 27) レフ・セミョーノヴィチ・ヴィゴツキー Лев Семёнович Выготский, 広瀬信雄訳『子どもの想像力と創造』新読書社, 2002年, 52頁。
- 28) 同上書, 57頁。
- 29) 長良小学校の「いぶき」については、山住勝広編著『子どもの側に立つ学校―生活教育に根ざした主体的・対話的で深い学びの実現』(北大路書房, 2017年)の長良小学校企画・編集協力「第2章 『たくましさ』を培う教育の創造 3節 自己実現を図る力を育てる『いぶき』」や、富澤美千子著「第6章『いぶき』活動と授業における学級づくり―言葉かけによる『自立する力』の育成」に詳しくある。