

# 「学び」の〈場所〉についての一考察 —高知県高岡郡梶原町立四万川小学校の実践に着目して—

Consideration of 〈Place〉 of “learning”

— Focusing on the Topic Work by Shimagawa Primary School —

原 田 三 朗

Saburo HARADA

## 1 問題の所在と研究の目的・方法

平成28年8月の中央教育審議会答申<sup>1)</sup>では、「子供たちの学力に関する今後の課題として、学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感しながら、自らの能力を引き出し、学習したことを活用して、生活や社会の中で出会う課題の解決に主体的に生かしていけるように学校教育を改善すべき」<sup>2)</sup>とある。このことは、換言すれば、これまでの学校教育の場では、学ぶことと子どもたちを取り巻く社会やこれからの彼らの生き方とが乖離していたのだということに他ならない。乖離によって、子どもたちが、自らの能力や学習したことを生活や社会の中で生かしていくことのできる場が失われてしまっている現状があるのだといえる。こうした問題を超克していくために、求められるこれからの教育の姿はどのようなものだろう。この課題を明らかにするために、具体的な実践を取り上げ、子どもたちに学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感させ、生活世界へと生きて働く力を育んでいくことのできる「学び」の〈場所〉の姿について考察していくのが本論の目的である。

ここで、〈場所〉に着目するのは、「学ぶこと」（以後、「学び」と記述する）は、本来、自己を取り巻く人々やものごととの関係を新しく紡ぎ上げていく営みであり、それが、子どもたちのおかれた状況やそこに生きる人々との関係性と深くかかわっているからである。つまり、「学び」が営まれる〈場所〉がその子どもにとってどのような〈場所〉であるかによって、そこで営まれる「学び」の姿が自ずと異なってくるということがいえるのであり、その〈場所〉が豊かなものであれば、子どもたちは、そこで、自己形成を果たしていくことができるのである。こうした「学び」の〈場所〉と密接なかかわりのある学習が、「自己の生き方」を目標に掲げている「総合的な学習の時間」と「特別活動」である。本論では、この二つの学習を通して、「学び」の〈場所〉についての分析を進めていく。

本論を展開していくために、まず、現代を生きる子どもたちに必要な自己形成空間としての「学び」の〈場所〉の姿について考察し、その上で、平成29年に告示された学習指導要領に示されている「総合的な学習の時間」と「特別活動」で求められている子どもたちの力を、「学び」の〈場所〉という視座からとらえる。それを、具体的な実践（平成15年度に行われた「脱

藩の道ウォーク」への取組)の子どもの姿に基づいて検証していくという方法を採用。

## 2 現代社会を生きる子どもたちにとっての「学び」の〈場所〉

### 2.1 二つの問題状況

高橋は、現代の情報・消費型社会に生きる子どもたちの実態をその著『文化変容のなかの子ども』で次のように書き表している。

子どもたちは、学校では〈開発パラダイム〉(時間厳守、勤勉、目的指向型、役割固定、一元アイデンティティ)で教育を受け、家庭でも両親からはそうした躰を受けるが、マスメディアや遊び、仲間との交友では、〈自己選択パラダイム〉(フレックス・タイム、浮遊感覚、目的探索型、役割変動、多元的アイデンティティ)の方がはるかに優先している。時と場所に応じて、この二つのパラダイムを上手に使い分けながら生活しているのが、現代の子どもたちの実態であろう。新しい情報や流行には敏感で、決して周囲から浮き上がることはなく、友達とは遊び感覚でつき合い、嫌われるほど深入りすることはない。学校や塾で試験があれば、ほどほどに精を出して上手にクリアするが、「ガリ勉」と呼ばれないように、いつも仲間との付き合いには気を配っている。現代の子どもは、学校の要求する「生徒」でありつつも、過剰に「生徒」に適應することを嫌い、家族の一員でありながら、家族とは別世界に生きている。一言でいえば、幼いころから情報と消費の世界を上手に泳ぎ渡る泳法を身につけているのだ<sup>3)</sup>。

このような実態からは、次の二つの問題を指摘することができよう。一つは、子どもたちの置かれている〈自己選択パラダイム〉という世界の危うさであり、今一つは、その〈自己選択パラダイム〉の世界に生きる子どもたちの実態と〈開発パラダイム〉が主体となる現在の学校教育の姿のズレである。言い換えれば、前者は、子どもたちが現在置かれている情報・消費型社会に内在する子どもたちの自己形成にかかわる問題状況であり、後者は、近代教育がつくり上げてきた現代の学校のあり様についての問題状況である。

これらの問題状況は複雑に絡み合い、今日の教育をめぐる議論を一層難しいものになっているが、それにもかかわらず、その議論の多くが教育の技術や方法についてのものに終始しているという事態がみられる。高橋はこうした状況に対し、「子どもの自己形成空間の衰弱化という文明史的な危機に正面から立ち向かうことをせず、相変わらず学校中心の教育システムのままで、技術的に対処しようとする姿勢には、疑問が残るのである」<sup>4)</sup>とし、「自己形成空間の衰弱化」という視座から今日の教育をめぐる問題をとらえることの重要性を指摘している。この指摘は、10年以上前のものであるが、こうした状況は現在も変わらない。変わらないばかりか、「自己形成空間の衰弱化」という問題は、SNSや通信機器の発達で、子どもたちが部屋や閉鎖的空間、バーチャル・リアリティの世界に閉じ籠ることによって、ますます助長されている。

それでは、「文明史的な危機」とまでいわれる「子どもの自己形成空間の衰弱化」とはどのような事態なのであろうか。そして、そうした事態のなかで、現在の学校のあり様が問われているとすれば、それを超えていくために、これからの学校教育にはどのような視座が求められる

のであろうか。

〈自己選択パラダイム〉の危うさ、そして、そこに暮らす子どもたちの実態と学校における〈開発パラダイム〉のズレという二つの視座から考察を進める。

## 2.2 情報・消費型社会における自己形成空間

1970年代後半以降、社会が工業化型社会から情報・消費型社会へと移行するにしたがい、前述した〈自己選択パラダイム〉という社会が現れる。この〈自己選択パラダイム〉の社会が子どもたちの自己形成空間の衰弱化を招いているのであるとすれば、それはどのような事態であり、そこにはどのような原因がみられるのだろうか。

### 逃避的空間の肥大

〈自己選択パラダイム〉の社会は、「自己選択」という言葉からもわかるように、自らの欲求に従った選択が可能な、あるいはそうした決定の仕方を重視する社会である。それほど多くの選択肢がなかった70年代頃までの〈開発パラダイム〉の社会では、規則や規制、慣習、あるいは規範といったものを人々は当たり前のように受け入れていた。しかし、情報・消費型社会の到来によってそれらは自明なものではないことに気付き、また、新しい選択が可能であることを知り、人々は、これまで自分たちを縛り付けていたものから解放され自由な生き方を選ぼうとした。

このようにみてきたとき、E. フロムの『「……からの自由」は、『「……への自由」』とは同じものではない<sup>5)</sup>』という言葉が思い起こされる。「個性化が一步一步進んでいくごとに、ひとびとは新しい不安におびやかされた<sup>6)</sup>」といわれるように、何かから自由になった状況の中で、人は自由であることに対しての孤独や不安を覚え、「自由から逃れ、不安から救いだしてくれるような人間や外界に服従し、それらと関係を結ぼうとする、強力な傾向<sup>7)</sup>」がそこに生まれる。この「自由への不安」が人々を新しい服従に導くとフロムは示している。〈自己選択パラダイム〉の世界に生きる子どもたちの姿は、その世界で新しい自由を創造しているというより、むしろ、自由への不安からそうした世界に逃げ込んでいる姿のようにみえる。

子どもたちが暮らす〈自己選択パラダイム〉の世界には、自己選択という行為に常に潜んでいる逃避的な側面がある。「情報行動や消費行動を通して、自己の欲求や欲望を満たす<sup>8)</sup>」ことができるこの世界は、わずらわしい人とのかかわりや身体性を伴う受苦的な経験を排除しバーチャルな空間やメディア空間へと身を投じることも容易に選択できる世界であり、そうした心地よい空間での生活に無批判に没頭してしまうことのできる世界である。それを逃避的空間と呼ぶとすれば、〈自己選択パラダイム〉の世界では、この逃避的空間が肥大し、子どもたちは自己選択によってそこへ容易に逃げ込むことができるようになったのだといえよう。

### 自己形成空間の衰弱化

自由への不安を回避する唯一の生産的な方法としてフロムは「人間や自然にたいする自発的な関係」を結ぶことを挙げる。そうすることによって、人間は「独立した個人として再び世界

と自分を結びつける」ことができるのである。「自発的な関係」は、「自由に内在する根本的な分裂一個性の誕生と孤独の苦しみ」<sup>9)</sup>に向き合いそれを乗り越えていくことによって築かれる。それを築いていくことは、孤独や不安と向き合わなければならない受苦的な経験であるが、同時に、自らの意志によってそれを乗り越え、他者と自分との新しいかかわりを生み出していくことのできる創造的な経験でもある。

高橋は、自己形成を「他者との多様な出会いの中で古い自己を解体させ、新しい自己を再生させていく（＝織り上げていく）投企的行為」<sup>10)</sup>と定義している。「古い自己を解体」させることは、自由に内在する根本的な分裂と身体性を伴って向き合うことであり、「新しい自己を再生」させていくことは、「個性を誕生」させ、自分を取り巻く世界と「自発的な関係」を結んでいくことである。つまり、自己形成とは、フロムのいう「人間や自然にたいする自発的な関係」を結ぶこと、言い換えれば、独立した個人として世界と自己との新しい関係を編み上げていくことであるともいえよう。それは、「積極的自由」を創造することでもある。

こうした自己形成を可能にする場、つまり、世界と自己との新しい関係を編み上げていく営みを可能にする空間が自己形成空間である。高橋は、自己形成空間について次のように述べている。

自己形成空間を「子どもが、さまざまな他者・自然・事物と〈かかわりあう〉なかで徐々に織り成されていく意味空間であり、相互に交流しあう舞台である」と定義する。それは、ドイツの哲学者 O・F ボルノーの言葉で言えば「体験された空間」と言い換えることもできる。その特徴は、以下の三点にある。

- ①それは、物理的な等質空間というよりも、そこで人々が出会い、多様な関係性（物語）を織り上げることのできる象徴的な場所をさしている。
- ②それは、対象を一方的に操作する場所ではなく、能動性と受動性とを内に含んだ「相互的かつ受苦的な場所」である。
- ③それは、無意識のうちに「古い自己」の解体と「新しい自己」の再生が進行する自己生成のきっかけを生む場所である<sup>11)</sup>。

端的に言えば、自己形成空間とは、他者や出来事との相互的なかかわり合いの場所である。ここでの場所とは、そこに生きる人（あるいは人々）にとっての意味空間のことである。つまり、ともに生きる人々によって形づくられる意味空間としての場所が、“そこにいる私”にとっての自己形成空間となるのである。その意味空間として、ここでは、前述した三つの場所が提示されている。

この三つの場所をみたとき、「象徴的な場所」がその基底を成しているのがわかる。なぜなら、自己のなかで起こる「相互的かつ受苦的な」経験も、「古い自己」の解体と「新しい自己」の再生の進行も、そこでともに生きる人々によって形づくられる「象徴的な場所」において起こる出来事だからである。

こうした営みの基底となる「象徴的な場所」が子どもたちの周りから失われ、その一方で、

「相互的かつ受苦的な」経験の伴わない逃避的空間が肥大していきつつあるというきわめて憂慮すべき事態が「自己形成空間の衰弱化」なのである。

それでは、こうした現代社会において、子どもたちの生活世界で起こっている自己形成空間の衰弱化という問題と学校はどのように向き合ったらよいのだろうか。

## 2.3 「学び」と学校

### 2.3.1 生活世界と「学び」の乖離

〈自己選択パラダイム〉の世界に暮らす子どもたちと〈開発パラダイム〉が支配する学校のズレは、どのような意味を表しているのだろうか。

将来の完成体に向けて子どもたちが限りなく開発され続ける〈開発パラダイム〉の学校世界では、子どもたちは、「望ましい大人」などの様々な抽象化された理念型モデルにもとづいて教育される。ところが、〈自己選択パラダイム〉の世界に暮らす子どもたちは、学校では学校の要求するものを受け入れるが、それを外へ持ち出そうとはしない。学校における「学び」はそれが理念型モデルであるがゆえに生活世界では生かされず、また、それが、実際の生活の中で役立つことも彼らは直感しているのである。

こうした様相は、子どもの生活世界と学校における「学び」が深刻な乖離を起こしていることを意味している。つまり、それは、学校における「学び」が子どもの生活世界を創っていく営みに成り得ていないということである。

それでは、学校における「学び」とは何か。このような問いの立て方をしたとき、「学び」という言葉に、「学校における」という前置きが当たり前のようにあることに気付く。そこにはどのような意味があるのか。もちろん、学校教育について考えるためには、「学校における『学び』」という言い方は仕方がないことであろうが、「学校における」と前置きをつけたとき、そこにすでに、子どもの生活世界と学校における「学び」との乖離が潜在的に起こってしまっているのではないだろうかと考えられるのである。

「学び」ということの意味について改めて考えてみる必要があるだろう。

### 2.3.2 「学び」の意味

#### 生活世界を創る「学び」

高橋は、「学び」について次のように示している。

人が何かを〈学ぶ〉ということは、その対象を通して、生活世界に新たな意味を付与していく営みである。自己の生活世界をつねに新たに更新していく営み、それが〈学ぶ〉という行為にほかならない。その行為は、ものへのはたらきかけや他者とのかかわり合いなしには成立しない。〈はたらきかけ〉、〈かかわること〉によってしか、私たちは自己の世界を更新してはゆけないのだから。それは、必要や効用といった功利的原理を越えた、根源的な「生の世界」それ自体の自己蘇生の営みなのだ。—中略— 〈学び〉とは、基本的に私たちの生きている世界を豊かに組みかえていく行為である<sup>12)</sup>。

「学び」とは、生活世界に新たな意味を付与していく営みであり、また、自己蘇生の営みでもある。つまり「学び」には、自己と世界との関係を更新していくことと自己そのものをつくりかえていくことの二つの側面があるといえるが、それは、一つの「学び」の中で同時におこる二つの動きである。このことは、自己をとりまく世界へのはたらきかけやかかわりをなくして、「学び」は成立しないことを意味する。「学び」とは、自己から世界へ、世界から自己へという双方向性のある働きのなかで、自分の生きる生活世界を創っていく営みなのである。

自己の生活世界を創る「学び」に対して、もう一つの「学び」の姿として、共同体としての「学び」に内在する社会的・歴史的な性格をとらえることができる。

### 文化伝承としての「学び」

1960年代以前の農耕型社会の日本は、ミメシス（見様見真似）による「学び」が機能する時代であった。子どもたちは、日常的に大人の仕事に参加し、ミメシスを通して一人前の大人へと育っていった。また、子どもたちは、異年齢の集団によって構成される群れの遊びの中で、存分にミメシスを働かせ、年上の子どもたちの遊び方や小さい子どもへの接し方を学んでいった。佐藤は、次のようにいう。

「学び」という言葉は、大和言葉の語源である「まねび＝模倣」の文化的伝統との連続性を表現している。「学習」が、知識や技能を獲得する個人の能力や意欲に起源を求める言葉であるのに対して、「学び＝まねび」は、文化の伝承と再創造という社会的過程を起源とし、その人間関係を基盤とする活動を意味している。一中略 「学び＝まねび」は、同時に、「学び」の共同性も表現している。日本の伝統芸能における「学び」に端的に見られるように、「まねび」としての「学び」は、文化を伝承し享受する共同体を前提としている。「学び＝まねび」は、さらに、最近の文化人類学的な認知心理学が提起している文化的共同体への「正統的周辺参加」としての「学び」や徒弟的学習としての「学び」へと拡大する契機を含んだ言葉といえよう<sup>13)</sup>。

ここに示されているように、「学び」には、共同体を前提とした模倣による文化の伝承と創造という社会的過程を起源とした営みが含意されている。「学び」の語源となった「まねび」、つまり、模倣という行為は、相手のしぐさや息遣い、言葉や体全体の動きを通して、相手のもっている技や考え方、そして、生き方を自分のなかにとりこみ再構築していく文化伝達の営みである。

このように、「学び」をその社会的・歴史的な性格からみたとし、そこには、共同体を前提とした文化伝達としての「学び」の意味をとらえることができる。

### 2.3.3 学校における「学び」

「学び」を、生活創造としての「学び」、文化伝承としての「学び」という二つの側面からとらえた。これらは、いずれも子どもの日常世界に存在する「学び」の姿である。こうした「学



び」は、「学び」の根源形態ということができるが、それに「学校における」という前置きをつけ、学校という制度的空間においてとらえるとき、そこにはどのような考え方が求められるのであろう。

### 〈開発パラダイム〉の学校

日常的な「学び」を学校空間という制度的空間においてとらえようとするとき表れるいくつかの問題点を、高橋は次のように指摘している。

一つは、限られた生活経験だけでは学びにくく、しかも後の社会生活において必要不可欠とされる知識・技術をどうするかという問題である。もう一つは、生活経験で得られた知識や観念は、たしかに子どもの内部に蓄積されるのだが、しばしば誤謬や偏見も同時に含まれている。それをどう吟味し、修正していくのかという問題である<sup>14)</sup>。

効率性や能力の開発が重視される〈開発パラダイム〉の世界における学校は、こうした問題に直面することを避けてきた。なぜなら、必要不可欠とされる知識・技術をきちんと与えること、あるいは、誤謬や偏見を修正する以前に、それらを持ち込まないようにすることが開発の効率性を高めることだからである。子どもは、発達途上の存在として日常的な世界から隔離され、教育空間の中に収容されてきたのである。

学校における「学び」が子どもの自己形成へと向かわなければならないのは自明なことであるが、子どもの生活世界と学校における「学び」との乖離という事態からは、学校における「学び」が、生活世界を組みかえていくという本来の意義を失いつつあるのではないかという問題を指摘することができる。効率化を求めるあまり学校教育が排除してきたものは、実は、子どもたちの「学び」にとって本当は必要なものだったのではないかということが問われるのである。むしろ、「自己形成空間の衰弱化」という状況に学校教育も直面しているのだとすれば、学校における「学び」が排除してきたもののなかにこそ、自己形成の契機が含まれていたのではないかとさえ考えられるのである。

それでは、こうした乖離を超えていくことのできる「学び」とはどのような「学び」なのであろうか。

### 生活世界と学校における「学び」

高橋は、前述した二つの問題点について、次のような考え方を示している。

制度化された「学び」の場としての学校に存在意識があるとすれば、それは、このような二重の難題を解決しうる唯一の機関だからである。人間の「学び」が、日常生活の中にすでに含み込まれているとするならば、学校とは、そうした経験的世界だけでは知りえない多面的な世界（科学・技術・芸術等の文化的世界）に、子どもが自ら参加していくことを援助する場であるはずである<sup>15)</sup>。

学校を「二重の難題を解決しうる唯一の機関」とみなすことは、生活経験における問題場面を、学校における「学び」の契機として積極的にとらえていこうとすることである。それは、子どもたちの生活経験と知識・技術の獲得、誤謬や偏見の吟味・修正とを結び付けていく営みである。逆に言えば、それは、知識・技術の獲得、誤謬や偏見の吟味・修正の過程を、子どもの生活経験を通して意味づけていくことである。つまり、それらは、経験によってこそ意味づけられ、子どもたちのなかに形づくられるのだととらえていくことである。久保田は、「知識」について、それを「社会的な構成物」とみなし、次のように示している。

近代（モダン）の担い手としての客観主義は、絶対的に真理を前提とし、大理論を構築することを目指した。ポストモダンの思想は、客観主義の目指す「実在としての真理」の追究に対する疑問から生まれた。そして、真理とは脱状況的なものではなく、いかに歴史や文化状況に依存しているかということを明らかにしようとしている。教育における構成主義も、このようなポストモダンの前提を共有している。一中略一 知識はそれ自体で意味があるのではなく、知識が置かれている状況との関係性のなかで意味を持ってくる。このような知識観は、相対的な立場であり、おかれている社会、文化的状況により違う知識が構築されることを容認することである。知識は、世界の中に隠されている真実を発見し、個人の頭の中に蓄積することではなく、コミュニティの人たちの社会的相互作用の過程の中で構成していくものである。そのため、コミュニティが違えば、そこには違った形の相互作用があり、違う知識が構成されるわけである。社会的な構成物としての知識は、状況や歴史に依存し、相対的なものである<sup>16)</sup>。

久保田の言うように、知識は、「知識が置かれている状況との関係性のなかで意味を持ってくる」のであれば、「学び」にとって重要なことは、知識そのものを獲得することではなく、知識が置かれた状況との関係性を自分とそこに居る人々を含めた空間の中でとらえることである。とりわけ、それがコミュニティの人たちの社会的相互作用の過程における構成物であるのなら、向かい合う他者とのかわりを欠いては、その知識は意味付けられないのだといえる。

このようにみると、学校における「学び」を子どもたちの生活世界、あるいはそこにおける「学び」と切り離して考えることに誤りがあることに気付く。「学び」は、本来、彼ら、あるいは彼らとともにある他者（あるいは「学び」の対象）の置かれた状況や関係性と切り離してとらえることはできないのである。したがって、学校は、少なくとも、子どもたちの「学び」という営みを区切る枠組みではないはずなのである。

このような視点から「学び」をとらえたとき、「学び」とは、子どもたちのおかれた状況や関係性によって構成されていくものであるということがわかる。「学び」が子どもたちのおかれた状況や関係性によって構成されていくものであるならば、子どもたちの居る〈場所〉から、「学び」をとらえていくことが可能なのだといえる。ここに、「学び」に対する一つの視座を求めることができるのである。



## 2.4 〈場所〉の回復

「学び」を〈場所〉という視座からとらえ、どのような〈場所〉に自己形成へと向かう「学び」が構成されていくことが求められるのか、それを明らかにすること、それが本論の試みである。結論を先取りすれば、その〈場所〉を生み出す重要な契機となるのが、経験を基盤とした学びである、「総合的な学習の時間」と「特別活動」である。これから求められる「総合的な学習の時間」と「特別活動」の姿を「学び」の〈場所〉という視座からとらえ直し、それぞれの果たす役割を明確にし、相互の連環を図っていくことで、自己形成空間の衰弱化を防ぎ、生活世界へと生きてはたらく力を子どもたちに身に付けていく機会となるのではないか。そして、それによって、教科を含めた学校という学び舎を豊かな「学び」の〈場所〉とつくりかえていくことへと繋がっていくのではないか。

学校における「学び」の〈場所〉の回復へとつながる二つの〈場所〉を提示しておきたい。その二つの〈場所〉とは、「象徴的な場所」と、「共同の場所」である。

### 「象徴的な場所」

これまでの考察から、自己形成空間の衰弱化には、子どもたちの周りに「象徴的な場所」が失われてきたことが深くかかわっていることが明らかになった。したがって、子どもたちの「学び」の〈場所〉が「象徴的な場所」となることによって、子どもは、独立した個人として世界と自己との新しい関係を編み上げていく自己形成を遂げていくことができるのではないだろうかと考えるのである。

高橋は、「象徴的な空間としての場所」を「意味的に分節化された空間」であり、また「濃密な意味とシンボライズされた関係性によって構成された空間」<sup>17)</sup>と特長づけている。このことは、哲学者中村雄二郎のトポス（場所）論<sup>18)</sup>を想起させる。トポス論において中村は、「意識的自我の根拠喪失の進行は、実は、場所における中心の喪失と対応しているとさえ言える」とし、「いまもっとも求められているのは、在来のような中心の回復によらない場所の新しい分節化なのだ」<sup>19)</sup>と指摘している。このことからすると、〈場所〉に固有性が色濃くあるということは、他との相対的な違いが際立っているということではなく、そこがどれだけ意味的に分節化され得るかということであるといえる。

つまり、「象徴的な場所」とは、その〈場所〉が分節化されたときに、その一つ一つの空間が濃密な意味をもっている空間であるということであり、これを逆に言えば、そこは、濃密な意味をもった多くの空間がシンボライズされた関係性をもつことによって構成される〈場所〉であるということである。

堀内は、その著「人間形成の文化論的地平」で人間形成空間について次のように示している。

人間形成空間は、線形的な定義を拒む。まさにそれは『おかしさとかなしさと、あたたかさが同時にこみあげてくるような、それでいてもっと含蓄のある』空間である。それは、場所への象徴的愛着を中核として成り立っているが、社会的、文化的、生物学的、人類学的な局面が濃密に入り混じって織り成す空間である<sup>20)</sup>。

ここで言われている「場所への象徴的愛着」とは、高橋のいうところの「シンボライズされた関係性」であり、また、「社会的、文化的、生物学的、人類学的な局面」とは、「象徴的な場所」において、文節化された濃密な意味をもった空間を表しているといえよう。したがって、子どもたちの「学び」の〈場所〉が、「象徴的な場所」であるならば、そこには、「社会的、文化的、生物学的、人類学的」な様々な有意義空間が存在し、子どもたちは、そこにおける出会いを通し、それらとともに多様な関係性を織り成しながら自己形成を遂げていくことができるのだといえる。

こうしたことから、求められる〈場所〉として、まず、「象徴的な場所」を提示するのである。

### 「共同の場所」

もう一つの〈場所〉として、「共同の場所」を提示したい。

中村は、そのトボス論に示された四つの場所の一つに、「存在根拠としての場所」を挙げ、存在の根拠ということについて次のように説明している。

すべての存在、とりわけ人間存在は、できるだけ他のものに依存せずに自立しようとする。とくに近代人はそうであった。一中略一 自己根拠づけによって人間の自立が推しすすめられ、近代思想と近代文明はその可能性を徹底的に追究することができた。しかしその可能性がほとんど実現されるとともに、その行きすぎが人間みずからの生存の基礎を突き崩すことが次第に明らかになって、意識的自我（コギト）を内実とする人間の自立がようやく疑われるようになった。こうして意識的自我のかくれた存在根拠をなすものとして、共同体や無意識や固有環境が大きく顧みられるようになった。かつて人間はそれらからの自己解放によって活力を得たけれども、そのときには、その活力そのものが少なからずそれらに負っていることに気がつかなかったのであった<sup>21)</sup>。

そして、共同体や無意識、固有環境を意識的自我の基底としての〈場所〉として位置づけ、その関係を原型的に示すものとしてギリシア悲劇におけるヒーロー（劇的行動者、主役）とコロス（舞唱隊の人々）の関係を挙げている。この例では、その劇の基盤となるものを共同体を意味するコロスの方に置き、初期には全員がコロスであったのが、次第にヒーローが独立して劇が作られるようになったとその歴史的な流れを近代の意識的自我の成立と対比させて示している。しかし、いくらヒーローが独立しても劇的状況の基底をなすコロスなしでは、劇を成立させることはできないのである。また、ヒーローは、コロスへ語りかけることを通して、自分自身の無意識と対話し、自らの独立を確かなものとしているのである。つまり、ヒーローを独立させ、劇的空間の意味を濃密化しているのはコロスなのである。

子どもの「学び」は、成長するにつれて抽象的になり、次第に個別なものとなっていく。しかし、そうした「学び」においても、その前提に自己存在の根拠となる共同体や無意識、あるいは固有環境といったものがあるのだということが顧みられなければならないだろう。

共同とは、互いに力を合わせることであり、同じ目的に向かって力を合わせて活動すること

を通して、クロス、あるいはヒーローとしての自己をとらえ、「共同の場所」において自己の存在根拠を見出していくことができる。自己の存在根拠を見出していくということは、自分が世界の中に位置していることを自覚することである。つまり、それは、自己と自分を取り巻く世界とを結び付けていくことである。

以上見てきた、「象徴的な場所」、「共同の場所」を子どもの「学び」の〈場所〉として、回復させていくことが、自己と世界との新しい関係を生み出すことのできる「学び」へとつながっていくのではないかと考えるのである。

### 3 「学び」の〈場所〉という視座からとらえる「総合的な学習の時間」と「特別活動」

#### 3.1 自己の生き方について考える

平成 29 年 3 月に告示された『小学校学習指導要領』<sup>22)</sup>で、各教科等の目標に「自己の生き方」という文言が示されているのは、特別の教科道徳、総合的な学習の時間、特別活動の 3 つである。特別の教科道徳では「自己の生き方についての考えを深める学習を通して」、総合的な学習の時間では「自己の生き方を考えていくための資質・能力」、特別活動では「自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度」とある。特別の教科道徳は、「自己の生き方についての考えを深める学習を通して」とあるように、内容的な扱いとして「自己の生き方」が示されており、目指すところは、「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ことにある。これに対し、総合的な学習の時間で目指すのは「自己の生き方を考えていくための」資質と能力であり、特別活動では「自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする」態度である。つまり、総合的な学習の時間と特別活動は、自己の生き方について考え、深めていく資質や能力、態度を育てようとするそのものが目標となっている学習であるといえることができる。

従って、本論では、自己形成空間の回復を目指した「学び」の〈場所〉の在り方について考察を進めていくにあたって、学校教育のカリキュラムの中で「自己の生き方」を育てることを直接的に目標に掲げている総合的な学習の時間と特別活動とをとりあげることにする。

#### 3.2 「総合的な学習の時間」の目標と「特別活動」の目標

「総合的な学習の時間」「特別活動」の目標は、それぞれ、次のように示されている。

##### ＜総合的な学習の時間＞

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

- (3)探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う<sup>23)</sup>。

＜特別活動＞

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1)多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2)集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3)自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う<sup>24)</sup>。

いずれにも「自己の生き方」という言葉が登場するが、総合的な学習の時間では、「自己の生き方を考えていくための資質・能力」を育成することを目標に、その具体的な内容について3点が示されている。また、特別活動では、「集団や自己の生活上の課題を解決すること」を通して育てようとする3つの資質・能力の一つとして、「自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う」と示されている。そこには、「自己の生き方についての考えを深め」、さらに「自己実現を図ろうとする態度を養う」とあり、この「自己実現」という文言は、すべての教科等の目標の中で、唯一、特別活動で使われているものである。

『小学校学習指導要領解説 特別活動編』<sup>25)</sup>では、両者の共通点として以下のように示されている。

両者とも、各教科等で身に付けた資質・能力を総合的に活用しながら、児童が自ら現実の課題の解決に取り組むことを基本原理としている点に、共通性が見られる。体験的な学習を重視すること、協働的な学習を重視することも同様である。自己の生き方についての考えを深める点においても通じるところがある<sup>26)</sup>。

こうした共通点に触れた上で、その違いを明確に示している。

両者の目標を比べると、特別活動は「実践」に、総合的な学習の時間は「探究」に本質があると言うことができる。特別活動における「実践」は、話し合って決めたことを「実践」したり、学んだことを学校という一つの社会の中で、あるいは家庭を含めた日常生活の中で、現実の問題の解決に生かしたりするものである。総合的な学習の時間における「探究」は、物事の本質を探って見極めようとしていくことである。

特別活動の特質である「実践的な取組」とは、身に付けた資質・能力を実生活に生かし、実生活の中で実感を伴って理解するという意味をもっており、他教科等で学んだことやそれらを横断的・総合的に捉えたことを実生活の中で生かし、現実の問題を解決するという実践の場としての役割を重視している。仮定や仮説の場面ではなく、学んだことを現在及び将来の生活改善や集団づくりに実際に生かすことができるように指導することが大切である。

特別活動における「解決」は、実生活における、現実の問題そのものを改善することである。総合的な学習の時間における「解決」は、一つの疑問が解決されることにより、さらに新たな問いが生まれ、物事の本質に向けて問い続けていくものである。その学習の過程においては重なり合う面もあるが、目指しているものそのものが本質的に異なるのである<sup>27)</sup>。

特別活動には、「実践」と「改善」という特徴があり、総合的な学習の時間には「探究」と「問い続けること」に特徴がある。「実践」と「探究」、「改善」と「問い続けること」が往還することによって、両者に共通の目標である「自己の生き方について考える」ことのできる資質を養う力となると考えられる。『小学校学習指導要領解説 特別活動編』には、例えばとして、「総合的な学習の時間で学んだ環境に関する内容が、特別活動における実際の学級や学校の生活に生かされ、そこで体得したことが次の探究的な学習の問いにつながるなどの両者の特質を生かし合った関連が考えられる」<sup>28)</sup>と示されている。

このことを、「自己形成空間の形成」という視座からとらえると、どのような見方ができるだろう。自己と世界との新しい関係を生み出すことのできる「自己形成空間」を形成するために、「象徴的な場所」、「共同の場所」を子どもたちの「学び」の〈場所〉に回復させていくことの必要性を述べた。その、「象徴的な場所」、「共同の場所」を形成することを可能にするのが、人とかかわりや様々な経験に基盤を置いた学習である「総合的な学習の時間」である。

「象徴的な場所」において、子どもたちは、様々な思いや願い、考えをもった人たちと主体的につながり、かかわり合い、自分の考えを受けとめてもらったり、相手の考えを自分の考えと比較し深めていったりする経験を繰り返す。そうした経験の場を生み出す学習が「総合的な学習の時間」である。そこでは、他者とともに学びを深め、自分のあり方を見つめ直し、さらにより良いものを求めていく学びの姿勢の大切さを実感することができる。また、「総合的な学習の時間」の活動における「共同の場所」で、子どもたちは、「力を出し合い、それを合わせ、新しいものを生み出す」という経験をする。「三人寄れば文殊の知恵」である。「力を合わせる」ことの醍醐味、それによって、そこに集合知を生み出すことの楽しさを知るのである。そこで生み出された新しい知を生かして、次の課題に子どもたちは挑んでいく。

それでは、特別活動における自己形成へと向かう「学び」の〈場所〉はどのような姿なのだろう。前述したように、特別活動は「実践」に、総合的な学習の時間は「探究」にその本質があり、目指しているものが異なっているとされる。だとすれば、同じ自己形成へと向かう「学び」であったとしても、その場所は、自ずと質的に異なった〈場所〉となる。総合的な学習の



時間が創出する〈場所〉は、「探究」の〈場所〉である。その〈場所〉が「象徴的な場所」「共同の場所」であることによって、そこで、自己の解体と生成が繰り返されるが、特別活動のそれは、「実践」が求められる〈場所〉である。その〈場所〉に於いては、自己の解体と生成ということよりも、「実践」を通した「自己実現」が求められる。「問い続ける」ことではなく、「改善」がキーワードとなるのは、その「学び」の〈場所〉に於いて、「自己実現」が図られ、子どもを取り巻く生活がよりよくなっていく必要があるからなのである。この自己実現が図られる〈場所〉として、指導要領解説には、「学んだことを学校という一つの社会の中で、あるいは家庭を含めた日常の生活の中で」とあるように、そこには、「学校という一つの社会」、「家庭を含めた日常の生活」といった具体的な実践の〈場所〉が示されている。つまり、特別活動で求められる〈場所〉は、「学んだこと」が実際に生かされる「社会」や「日常生活」の〈場所〉なのである。学ぶ〈場所〉とそれを生かす〈場所〉をインプットとアウトプットという言い方をすれば、総合的な学習の時間では、インプットもアウトプットも同じ〈場所〉で起こる出来事であるが、特別活動では、特に、アウトプットが重視され、アウトプットが行われるのは、インプットの〈場所〉とは異なった〈場所〉、また、時間的にも経過した〈場所〉であるということがいえる。

こうしたことから考えると、総合的な学習の時間では、自己形成空間としての「学び」の〈場所〉が、横軸、あるいは、横の面へと限りなく広がっていく〈場所〉として形成され、特別活動では、縦軸、言い換えれば、時間軸に沿って展開する新しい「学び」の〈場所〉が形成されるということができないのではないだろうか。

### 3.3 横への広がりと縦への展開

意味空間としての「象徴的な場所」、他者とともにある「共同の場所」において、総合的な学習の時間を通して、子どもたちは、自己の解体と生成を繰り返し、その刹那刹那で新しい自分を発見していく。新しい出来事、新しい自分との出会い、ともに学び合う仲間たちとのかわり合いによって、子どもたちの探究は、触手を伸ばすように、生き物たちがそのテリトリーを広げていくように深まりと広がりを見せる。そうした学びの楽しさを存分に味わうことのできる〈場所〉が、総合的な学習の時間における「学び」の〈場所〉である。

これに対し、「実践」の場である特別活動における「学び」は、古い自己の解体と新しい自己の生成が繰り返されるというより、新しい〈場所〉において、得た力を発揮し、そこを改善し、自己実現を遂げることが重視される。総合的な学習の時間と関連付けるのであれば、インプットとして総合的な学習の時間において得られた力は、特別活動としての異なった時間、異なった〈場所〉で発揮され、よりよい生活の場を具体的に生み出していく「学び」がそこに展開される。時間の経過によって、自己実現の〈場所〉は、様々に変わる。様々な〈場所〉に於いて、子どもたちは、集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、自己実現を果たす。そして、こうした自己実現による具体的「改善」の経験が繰り返されることが、キャリア形成へとつながっていくのである。

こうした連環は、自覚的であることもあるが、時には、無自覚であることもある。教育的な

配慮を考えるのであれば、それが無自覚なものであるのなら自覚的なものへ、つまり、子どもたち自身が成長の実感を得られるように高めていく支援が必要であろう。いずれにしろ、こうした総合的な学習の時間と特別活動とのダイナミックな連環を様々な場面で生み出すことによって、教室や学校という〈場所〉が豊かな「自己形成空間」へと変貌していくことになる。思いや願い、考えを出し合い深め合ったり、力を合わせて何かをやり遂げたりする経験は、何も「総合的な学習の時間」や「特別活動」の場に限ったことではないだろう。しかし、両者ともに自己形成の力の育成を直接的に目指している学習であり、ここを充実させていくことは、教科学習を支える力を養っていくことにも繋がっていくに違いない。

#### 4 四万川小学校「ヤマネ学習」にみる「学び」の〈場所〉

2では、自己形成へと向かう「学び」の〈場所〉の姿について考察し、3で、それを具現していくことが期待される新しい指導要領に示されている「総合的な学習の時間」と「特別活動」の目標を切り口として分析を進めた。ここでは、具体的な総合的な学習の時間の実践を取り上げ、これまで示してきたことを実践における子どもの姿を中心に検証することを試みる。

ここで取り上げる実践は、平成15年に高知県高岡郡梼原町の梼原町立四万川小学校（平成23年3月、梼原小学校に統合）で行われたもので、8人の6年生が坂本龍馬脱藩の道104kmを踏破するという一回性と固有性に満ちた実践である。この実践の全体像を伝えるには、四万川小学校の置かれた地理的環境や、歴史的背景、また、学校の教育方針やカリキュラム、目指す総合的な学習の時間（「ヤマネ学習」と呼ばれている）の計画等実践を支えたものを示した上で、具体的にそこで何が起こったのか、子どもたちや教師はどのように変容していったのかといったことを記述しなければならないが、紙面の都合上、概要を示した上で、本論に直接関係の深い場면을ここではとりあげることにする。

##### 4.1 「脱藩の道ウォーク」の概要

###### 4.1.1 四万川小学校の総合的な学習

四万川小学校の教育実践は、同校の位置する梼原町、あるいは、四万川地区の人々によって支えられ続けてきた。また、同校も古くから受け継がれてきた「三養」の精神のもと、「地域」とともにある教育を目指してきた。そして、平成11年に同校にR校長が赴任してからは、「地域あってこそその学校」の理念を掲げ、四万川の特性を生かした教育が進められてきた。

同校では、「総合的な学習の時間」における「学び」を「ヤマネ活動」と呼び、平成12年度より、「ふるさと四万川」をテーマに実践を進めてきた。年度末には、1年間の総合学習実践について、子ども、保護者、教師を対象にアンケート調査を行い、その評価を積み上げてきている。そこからは、「ヤマネ活動」のねらいや内容が次第に保護者や地域に理解されていく様子を読み取ることができる。

こうした中で、平成15年度の6年生8名は、高知市の龍馬生誕の地から四万川の葦ヶ峠まで（104km）の、「坂本龍馬脱藩の道」を歩き抜くという大きな挑戦を計画した。「坂本龍馬脱藩の道」は、文久2年（1862年）に龍馬が土佐藩を脱藩した際に高知城下から愛媛県の長浜へと辿

った道である。この道が、四万川小学校の前を通っており、四万川地区北側の葎ヶ峠で、愛媛県に抜けている。四万川は、まさに龍馬が土佐からの脱藩を遂げた地でもある。

子どもたちの活動は、この道を歩くことへの挑戦をきっかけとして、椿原ゆかりの幕末の志士の生涯を調べたり、宿泊場所を調べ交渉したり、あるいは、現在の自分自身の姿を見つめ自分なりのめあてを立てたりと、様々な活動へと広がりをみせていった。

そして、8月22日から24日までの2泊3日、10月31日から11月2日までの2泊3日、合計6日間に渡って、子どもたちはこの道を歩いた。

自分自身を変えたい、幕末の志士の思いを感じ取りたい、そして、完歩したいという強い願いをもって歩いた8人の子どもたちであったが、子どもたちの心を最も大きく動かすことになったのは、子どもたちの挑戦を支える多くの人々との出会いであった。そして、それは、子どもたちがふるさと四万川に近づくにつれて、強く心に刻まれるようになった。

また、子どもたちのこの挑戦にかかわった人々も、子どもたちの姿から、あるいは、道中で起こった様々な出来事を通して、多くのことを学んでいった。「坂本龍馬脱藩の道」という〈場所〉で営まれた「学び」は、学校という枠組みを超え、保護者も地域の人々をも動かしていく「学び」となっていったのである。

#### 4.1.2 四万川小学校の実践が示唆するもの

「ふるさと四万川」にこだわり、地域を「学び」の〈場所〉として創りあげられていった四万川小学校の総合的な学習の実践は、そこに学校という「学び」に対しての枠組みを意識させない。なぜなら、その「学び」に、そこに生きる多くの人たちが参画し、その〈場所〉で、子どもたちとともに「学び」を営んでいっているからである。その「学び」の〈場所〉の姿は、学校、保護者、地域の人々によって生み出される新しい自己形成空間の姿であり、そこでは、時に保護者が、時に地域の人々が、教育という営みの主役となった。

こうした〈場所〉では、子どもたちは、多くの人々とふれあい、その地域の歴史や文化を見つめ、そこに自らの「学び」を創造していくことができる。また、その〈場所〉における経験を通して、他者や先人の姿と向かい合うことで、自己のあり様を問い直し、周りの人々とともに大きな変容をとげていくきっかけをつかんでいくことができる。四万川小学校の実践では、そのようにして営まれた「学び」が、教師の予想を超えた大きな力をもった「学び」となり、その「学び」は、自己のあり様を変えていき、また、地域をも動かしていった。

### 4.2 子どもたちにとっての「脱藩の道ウォーク」

#### 4.2.1 2回の「脱藩の道ウォーク」

子どもたちにとって、「脱藩の道ウォーク」がどのようなものであったのか、それによって子どもたちがどのように変容していったのか、ということについて、「脱藩の道ウォーク」から約1年経った、中学1年生の子どもたちへの聴き取り<sup>29)</sup>と平成16年8月12日に行われた「先輩からのアドバイスの会」(子どもたちが、一つ年下の平成16年度6年生の子どもたちの「脱藩の道ウォーク」へアドバイスを送った会)での発言を切り口としてとらえていく。

聴き取りをした5人の子どものうち、「1回目と2回目では、どちらの『脱藩の道ウォーク』が強く心に残っているか」の質問に対し、3名が2回目、1名が1回目、1名が両方と答えた。

1回目と答えたのはG児で、1回目の初日に熱中症でリタイアしてしまった子どもである。この出来事は、G児彼にとっても、また周りの子どもたちにとっても大きな事件であった。両方と答えたのはY児で、Y児はその理由として、「1回目は、友だちに助けてもらい、2回目は友だちを助けることができた」ということを挙げている。残りの3名の子どもたちは2回目と答え、その理由として、K児は、「俳句をつくったり志士のことを考えたりして歩いて、2回目の方が充実していた」、N児は、「いろいろな人にお世話になったから」、M児は、「いろいろな人にお世話になり、四万川に近づいてきて自分の『地域』に戻ってきたという感じがしたから」とその理由を挙げている。

#### 4.2.2 1回目の「脱藩の道ウォーク」

##### 受苦的経験

1回目の「脱藩の道ウォーク」では、G児のリタイアという事件が起きた。結局、G児は、1日目の午後から3日目の前半まで歩くことができなかった。この事件は、子どもたちの心に強く刻まれた出来事であった。N児は、「両方を通して特に心に残っている出来事は？」の質問に対し、「1回目にリタイアしてしまった人がいて、そのとき何もしてあげられなかったこと」、M児は「ダウンした子がいて、その時自分が支えられなかったから、次からがんばろうとみんなで気をつけたこと」とG児のリタイアを強く心に残った出来事として話している。

G児は、この時のことを振り返って次のように言っている。「ご飯を食べた後、歩いていて急に気持ちが悪くなってきた。言いたかったけど、みんな一緒に歩いているから言い出しにくかった」。弱音を吐かない、みんなでゴールするという約束を守るために、体調の悪さや苦しさを口にはいけない雰囲気が最初の頃はあったという。それによって、この日はこの夏の最高気温を記録したような日であったにもかかわらず、G児はぎりぎりまで我慢をしてしまった。

歩き始めて間もない初日の昼過ぎに起こったこの出来事は、それ以後の「脱藩の道ウォーク」の活動を進める重要な基盤となっていく。N児が「その時何もしてあげられなかった」、M児が「自分が支えられなかった」、K児が「その時は、自分は何も考えもしなくて何も考えて行動することができなかった」と言っているように、この突発的な出来事によって、周りの子どもたちは否が応でもその時の自分の姿と向き合うことになる。思いもかけない自分の姿と出会うことは、自己をみつめることに他ならない。その日の夜のミーティングでは、「道中、友だちの様子を気にかけていなかったことや、いざというとき何もできなかったことなどが反省点として出され、明日からはしんどくなったらすぐに誰かに言おう、声を掛け合おう」<sup>30)</sup>ということが話し合われた。

以後、子どもたちは、友だちのことを気遣うということを積極的に行うようになる。M児は、「みんながしんどいって言ってきたら並び方を変えたり、ちょっと休んだりできるようになった」と言う。協力し合うことは、出発前当然のように申し合わせていたが、この出来事によって、そこで何もできない自分を思い知らされ、以後は少しずつ具体的な行動に移すことができ

るようになっていくのである。

### 仲間に対する意識の変容

G 児が熱中症で倒れたとき、Y 児も他の子どもたちと同様に「急に G 児君が具合が悪くなってただ見てあげているだけで、何もしてあげられなくてかわいそうだった」と言う。しかし、実はこの時、Y 児も昼食をあまり食べることができず、「自分も昼からつらくなった」そうである。そんな中での G 児のリタイアである。このことによって、Y 児の心には不安や心配が広がった。初日の「振り返りカード」には、「がまんをして歩いていたのでみんなにめいわくをかけたのでわかった」、2 日目には、「今日は気分が悪いとき早く言えたから昨日の目標がまもれてよかったです」と綴られているように、1 回目の「脱藩の道ウォーク」では、Y 児の体調はあまりよくなかった。

しかし、G 児のリタイアによって、周りの子どもたちが調子の悪い仲間に対して、気遣いすることができるようになった。Y 児は、1 回目の「脱藩の道ウォーク」の中で、仲間からの気遣いをいろいろな場面で受けた。このことが、「1 回目と 2 回目では、どちらの『脱藩の道ウォーク』が強く心に残っているか」の質問に対し、Y 児が両方と答える理由である。Y 児にとっては、「1 回目は、友だちに助けてもらい、2 回目は友だちを助ける」ことができた「脱藩の道ウォーク」なのである。そして、Y 児は、2 回目の「脱藩の道ウォーク」の目標を、「困っている友達がいたら助ける」と設定し、実際にそれを行動として表していった。

Y 児の姿にもみられるように、結果的に、子どもたちにとって 1 回目の「脱藩の道ウォーク」は、G 児のリタイアによって、お互いに助け合う気持ちをより確かなものにしていく経験の〈場所〉となった。そして、やり抜くためには、お互いに助け合うことが何より欠かせないものであるという「共同の場所」としての意識が、「脱藩の道ウォーク」を支える基盤として子どもたちの心に根付く。そして、この時に強く感じた仲間意識は、1 回目の「脱藩の道ウォーク」の後、9 月に行われた「運動会」へと引き継がれていくのである。

### 特別活動（学校行事）への展開—四万川小学校運動会（「三養体育祭」<sup>31)</sup>）—

「2 回の『脱藩の道ウォーク』で、歩くということ以外のかかわる活動や学習で心に残っていること」を質問したとき、3 人の子どもが「運動会」を挙げた。意外な答えに、質問の意味がしっかりつかめないかもしれないと思い、「運動会と『脱藩の道ウォーク』が結びついているということですか」と尋ね直すと、M 児は「はい」とはっきり応え、次のように言った。「みんなで力を合わせて、自分たち 6 年だけのがんばりじゃなくて、下級生たちも一緒にがんばろうって、そういうことをやろうってしたことです」。つまり、「脱藩の道ウォーク」で実感した「力を合わせてやり遂げる」ということが「運動会」の活動へとつながっていったのである。Y 児も、同様に「自分たちでカードをつくって、目標を書いてそれを守れるように努力したし、応援合戦でも団長を中心にがんばった」とみんなで力を合わせてがんばったことを、特に心に残っていることとして挙げている。子どもたちは、運動会という場を通して「脱藩の道ウォーク」で実感したお互いに助け合ってものごとをやりとげることの大切さを全校に具体的な形で



広げていった。

運動会前、6年生は、運動会のテーマを決めるのに「脱藩の道ウォーク」の体験を振り返り、次のような話し合いをした。『脱藩の道ウォーク』で、初めてしんどいことをやり遂げることができたのは、仲間のおかげである。そこには、みんながんばっているで自分だけ弱音をはけないという厳しい雰囲気と、どうしてもしんどくなった時には、励ましや介抱をしてあげるあたたかい雰囲気があった。だから、これを活かし、運動会でも厳しい雰囲気とあたたかい雰囲気の両方をもって全校でやりとげる体験をしたい。このようなことから、運動会のテーマを『本気でつかめ心の勝利』として、「みんなで力を合わせて本気で取り組み全力でやりきる大切さを全校に広げていくことにしよう」ということを確認し合った<sup>32)</sup>。

そして、このような話し合いをもとに、『本気でつかめ心の勝利』を実現していった運動会は自分たちの力を精一杯に発揮できるものになった<sup>33)</sup>。また、そこは、多くの人たちが参画し、一つのものをつくりあげていく「共同の場所」となった。そうした〈場所〉として、子どもたちの中で、「脱藩の道ウォーク」（総合的な学習の時間）と「運動会」（特別活動；学校行事）が結びついているのである。1回目の「脱藩の道ウォーク」は、仲間と助け合うことの大切さを経験する「共同の場所」における「学び」となったのである。

#### 4.2.3 2回目の「脱藩の道ウォーク」

##### 人々とのかわり

2回目の「脱藩の道ウォーク」が心に残っている理由として、N児が「いろいろな人にお世話になったから」、M児が「いろいろな人にお世話になり、四万川に近づいてきて自分の『地域』に戻ってきたという感じがしたから」と言っているように、2回目の「脱藩の道ウォーク」は、多くの人たちとの出会いの旅であった。町長さんが応援にきてくれたこと、お好み焼き屋さんでおもてなしを受けたこと、猪小屋でごちそうになったこと、茶堂<sup>34)</sup>で接待を受けたこと、「地域」の人が最後は一緒に歩いてくれたこと、そして、雨の中、親がゴールで待っていてくれたこと。2回目の「脱藩の道ウォーク」については、その感想として子どもたちから、多くの人との出会いの思い出とそれに対しての感謝の言葉が出された。

また、お世話になった人の中には、「声を掛けてくれた人」という言い方で表される人もあり、子どもたちが言うそれらの人たちは、長い間一緒にいた人や何か心づけをいただいた人とは限らない。「がんばってね」と声を掛けてくれた人やすれ違った車から手を振ってくれた人なども、子どもたちにとっては、お世話になった人である。Y児は、「栲原に近づいていくたびにたくさんの人に声をかけてもらった」と言う。特に栲原地区と四万川地区を結ぶ道は一本道で、すれ違う人の多くは、子どもたちのことを知っている。また、「四万小だより」や地域の放送によって、子どもたちの「脱藩の道ウォーク」は「地域」の人たちの知るところでもあり、その姿を見た多くの人たちが、声を掛けたり、クラクションで挨拶をしたりした。そうした様子が、栲原地区、四万川地区と歩くにつれてだんだんと多くなってきたのである。

このような様子は、1回目の「脱藩の道ウォーク」では見られなかったことである。市街地では、たくさんの人に出会うが、必ず挨拶を交わすとは限らない。また、挨拶をしても返事を

返してくれない人とも出会ってきた。そうした点からみると、子どもたちにとっては、1回目の「脱藩の道ウォーク」と2回目のそれとは、ずいぶんと味わう内容の異なったものであった。そして、1回目の「脱藩の道ウォーク」で一度「地域」の外を歩いたことで、自分たちの「地域」に戻ってきたとき、自分たちとかかわりをもつ人がだんだんと増えていくことによって、子どもたちは、自分たちを温かく迎えてくれる梶原や四万川の「地域」の人々の気持ちを実感したのだということが出来る。つまり、自分たちの暮らす四万川という〈場所〉の意味を、同じ〈場所〉で暮らす人々とかかわりによって、子どもたちは体で学び取っていったのだということが出来る。

前述したように、1回目の「脱藩の道ウォーク」では、子どもたちは、仲間と助け合うことの素晴らしさを学び、仲間を支えられてこそゴールできたのだという気持ちを強くもった。そして、2回目では、それが、「仲間」からさらに「『地域』の人々」に支えられてこそという気持ちへと広がっていったのである。そうした気持ちが、Y児が茶堂での接待の後に詠んだ「おもてなし 人の心が あたたかい」という句にもよく表されている。

1回目の「脱藩の道ウォーク」を仲間と助け合うことの大切さを経験する「共同の場所」における「学び」ととらえたが、2回目の「脱藩の道ウォーク」は、地域という「共同の場所」に自分が居るのだということを実感する「学び」となったのだということがいえる。

担任であるA教諭は、「脱藩の道ウォーク」道中記の最後に次のように記している。

決めたことをやり遂げた経験がなく、悪乗りはするがいざという時人前でしり込みする子どもたちに、なんとか大きなことをやり遂げさせることで自信をつけさせたかったのです。子どもたちの願いも、この取り組みを通じて自分に自信をもてるようになることでした。しかし、取り組みを終えて真っ先に出てくる言葉は「感謝」です。脱藩の道ウォークⅡのスローガンは、「感謝」「感激」「完歩」でしたが、実際の旅は、本当に多くの方の温かい心に触れ、「感謝」「感謝」「感謝」の旅でした。「感激」も「完歩」もしましたが、それをするためには自分のがんばりではなく、周りの人に支えられたからこそできたのだということを子どもたちは感じ取り心のなかに深くしみこませることができたのだと思います<sup>35)</sup>。

A教諭は、この2回目の「脱藩の道ウォーク」を「地域」の人々に支えられたからこそ歩くことができたのだという「感謝」の気持ちを強くもった旅として振り返った。

#### 「四万小維新」(特別活動；児童会活動)への発展

「2回の『脱藩の道ウォーク』で、歩くということ以外のそれにかかわる活動や学習で心に残っていること」の質問に対し、「運動会」とともに挙げられたのが「四万小維新」である。G児は、次のように言う。「四万小維新ということで、学校を変えていこうと、この学校の雰囲気をもっといいものにしていこうと考えて四万小維新をした。それで、みんなで学校全体で雪像をつくって競い合ったり、地域の人に評価してもらったりしたのが心に残っている」。また、K児も「四万小維新が心に残っている。ぼくたちは少ししかできなかったけれど、今年の6年生の

ことにつながれたと思う。学校維新の内容のなかで自信がついた」と言っている。

「脱藩の道ウォーク」の最終日、子どもたちは、雨の山中を歩きながらこれから卒業までのことを次のように話し合った。

実は、最終日に山道を歩きながら、坂本龍馬の「船中八策」をまねて、「山中八策」を考えました。その中身はこれから整理していくところですが、“外遊びをたくさんする”や“あいさつがよくできるようになる”に混じって、“ありがたいの気持ちができるようになる”が出てきたのはさすがですし、“学力・体力強化”という言葉が出てきたのには驚きました。6年生が変わると全校が変わります。これは間違いありません。「ああすればいいんだ」というお手本にもなるし「ああなりたい」という憧れも生まれてくるからです。今回の取り組みの振り返りの際、U児は、「今回多くの人にお世話になったご恩は、四万小維新でお返しする」と断言しました。同じようなことが、他の6年生からも出されました<sup>36)</sup>。

「四万小維新」は、「脱藩の道ウォーク」を終えた6年生が、よりよい四万川小学校を目指して始めた取り組みである。自分たちの学校を自分たちで楽しいものにしていこう、お世話になった「地域」の人との交流を深めようということを願って「四万小維新」では様々な活動が進められた。

「四万小維新」における清掃活動や縦割り活動への取り組み、あるいは、「地域」の人を交えての「雪祭り」やみんなが使える「ゆらゆらベンチ」の製作などの活動を通し、自治意識が子どもたちのなかに生まれはじめた。多くの人の力添えによってやり遂げることでできた「脱藩の道ウォーク」での経験を支えとしながら、自分たちの力で自分たちの学校を変えていこうとした「四万小維新」だからこそ、G児やK児がいうように、心に強く残るものとなったのである。A教諭は、「四万小維新」の様子を次のように振り返った<sup>37)</sup>。

次は「学校維新」だと考え、みんなでやりとげた喜びを実感できる経験をしたと考えた。大雪を待って、「四万川雪祭り」を企画した。縦割り班で雪像をつくった。保護者、地域の人がたくさん来て、雪像の審査もしてくださった。また、地域の方がぶらりと立ち寄って座ることのできる、「ゆらゆらベンチ」をつくり、その絵付けをした。地域の人が訪れて、座ってくれるようになった。これらは、6年生が発想して、はじめて行った取り組みである。我が校にこれまでにはなかった新しい風が吹いた。

報告要旨 2004.6.18

自分たちが経験したことを活かして、自分たちでできる新しいことを創りあげていく。こうした姿は、経験を通して生まれた新しい自分の姿を子どもたち自身が確かめている姿とみることができよう。また、それは、四万小維新と名付けられた「共同の場所」における先輩の姿として下級生へと無意識に伝えられていく。このときの6年生が興した新しい風は、次の代の6年生に受け継がれている。縦割り活動の充実や、ミーティング活動の活性化などは、前年度の

6年生の「四万小維新」が引き金となって起こってきた動きである。

#### 4.3 経験したことを伝える場 ―先輩からのアドバイスの会―

平成16年8月12日、平成16年度6年生は、「脱藩の道ウォーク」を成し遂げた平成15年度6年生を教室に招いた。先輩から、「脱藩の道ウォーク」に対してのアドバイスを受けるためである。平成16年度の6年生も先輩の姿にあこがれ、「脱藩の道ウォーク」への挑戦を決めた。1回目の日時は、8月27日から29日である。

教室では、8人の6年生に向かい合うようにして、訪れた5人の中学1年生が座った。6年生は資料を用意し、「脱藩の道ウォーク」への決意やそれに必要な予算、これまでの取り組みの様子等について話した。そして、その後、まず、先輩からの質問を受けた。

早速、先輩のM児が、次に歩く子たちに「体力の限界に挑戦したいという子がいるんですが、それは、どこまでのことですか？自分が倒れる寸前ということですか？」と質問をした。すると、それに対し、「歩けなくなるぐらい」と答えた子どもがいたが、すぐに「それをやったら、たぶんみんなに迷惑かかるし、去年のように倒れるということがあって、最後まで歩ききれなくなってしまうこともあるから、自分でしんどくなったら友達に相談したりして、どのレベルで自分から言わなければいけないかということを考えて歩いたらいいと思います」とアドバイスを送った。昨年の経験で彼らが身にしみて感じていることである。

「志士の気持ちになりきることができましたか？」の質問に対し、S児は、「たぶん、一回歩いたら志士のすごさがわかる。歩くことだけでたいへんなのに走るなんて無理だと思った」、M児は「なりきることは無理だった。自分たちの力もなかったけど、志士の姿はすごいから、ちょっとだけなら近づくことができたと思う。少しでも近づくためには、寸劇をしたり、ああここが志士の歩いた道なんだと思いながら歩いたりする」と答え、学べば学ぶほど、体験すればするほど、志士のすごさが実感できるということを伝えた。

また、暑さ対策のことや、どんな飲み物を用意すればいいのか、服装や歩いた後のマッサージの仕方など、細かい点についても様々なアドバイスがあった。秋の「脱藩の道ウォーク」では、ぜひ季節感も味わって欲しいと、野いちごをみんなで食べた思い出も語られた。

どの言葉も、経験に裏付けられたものである。「志士になりきることは無理だ」「一回歩いたら志士のすごさがわかる」という言葉には、本やインターネットからは決して得ることのできない経験してはじめてつかむことのできた実感が表され、その言葉には、彼らが志士の気持ちを追いつけた結果学び取ることのできた志士の姿が表されている。

「坂本龍馬脱藩の道」という〈場所〉を歩くという共通のことを、すでに経験した子どもとこれから経験しようとする子どもがここで向き合っているのだが、同じ〈場所〉で同じ経験をしても、そこに紡ぎ出される意味は、全く異なったものになるであろう。なぜならこの〈場所〉は、無数の意味がある「象徴的な場所」であり、そこにかかわる人々と形成されるであろう「共同の場所」は、どのようなものになるのか予想がつかないからである。「坂本龍馬脱藩の道」という〈場所〉を歩くという経験は、固有性と一回性に満ちているのである。

最後にした「小学校の時の『脱藩の道ウォーク』が今の中学校生活に生きていることは何か」

の質問に対し、子どもはそれぞれ次のように答えた。M児は、「発表の力がついて、今も代表委員で人の前に立っている」、K児は「クラスの副リーダーとして、リーダーを支えることができています」、T児は、「苦手な国語の委員になった。社会も好きで6年の終わりごろから、テストもよくできるようになった」、Y児は「部活で、困っている子がいて楽器を変わってあげた」、N児は「中学校で社会や理科などの勉強ができるようになった」と話した。

これまでみてきたように、2回の「脱藩の道ウォーク」という経験は、その場の経験だけにとどまらず、以後の子どもたちの学校生活や学習を支える基盤として働いていった。

## 5 「学び」の〈場所〉としての「坂本龍馬脱藩の道」

子どもたちが6日間をかけて歩いた「坂本龍馬脱藩の道」という〈場所〉では、様々な物語が織り成され、そこでの経験は、運動会や四万小維新などの活動へと繋がっていった。「脱藩の道ウォーク」による様々な経験は、総合的な学習の時間における横軸、横の面への展開であり、特別活動としての運動会や四万小維新などの活動は、「脱藩の道ウォーク」の、縦軸、時間軸に沿っての展開である。なぜ、この活動がこうした広がりや深まりをみせたのか、「象徴的な場所」、「共同の場所」という二つの〈場所〉からとらえる。

### 5.1 「象徴的な場所」としての「坂本龍馬脱藩の道」

「象徴的な場所」とは、「濃密な意味とシンボライズされた関係性によって構成された空間」である。ここでシンボライズされたものは、「坂本龍馬がこの道を歩いて脱藩した」という出来事である。この「坂本龍馬脱藩の道」という〈場所〉を分節化していくと、かかわる人々、かかわる出来事、かかわる事物等とのつながりの中で、そこには限りない有意味な空間が生まれるが、そのすべての空間は、「坂本龍馬がこの道を歩いて脱藩した」というシンボルによって結び付けられている。そうした構造が、「象徴的な場所」としての「坂本龍馬脱藩の道」にはある。

分節化された有意味な空間の一つ一つで起こる出来事に子どもたちは出会う。様々な人との出会い。自然との触れ合い。不意に訪れた事件。それに加えて、「坂本龍馬がこの道を歩いて脱藩した」というシンボルに結びつく様々な歴史上の出来事や人物との出会いも歴史的な空間における出来事の一つである。そうした人々や出来事との出会いの経験が幾度も繰り返された。こうした経験を通し子どもたちは新しい知や思いもよらなかった出来事にぶつかり、自己の解体と再生を繰り返す。そして、その経験を一つのシンボルへと結び、自身の中で新しい意味付けを行っていく。

例えば、吉村虎太郎役の子どもが「吉村虎太郎」と書いた編み笠をかぶってこの道を歩く。歩きながら同じようにこの道を歩いた吉村虎太郎に思いをはせる。吉村虎太郎の一生についてインターネットや本で調べる。歩いている途中、伊予を向いて立つ吉村虎太郎の銅像に出会う。その場所で俳句を詠む。吉村虎太郎と同じ時代に生きた那須俊平の自筆の手紙を読む。それぞれのことが、「坂本龍馬脱藩の道」を歩くことによって結び付けられ、自分のなかで様々な経験



に基づいた自分なりの虎太郎像を構築していく。そうした営みが可能なのが、様々な意味に分節化し得る「象徴的な場所」である。

こうした営みのなかには、人や出来事との出会いの経験を通しての「学び」、それぞれのものをつなぎ自分なりに意味付けしていくという「学び」、自分なりに意味付けたものを人に伝えるという「学び」などの多くの「学び」がある。どの「学び」も脱藩の道を歩くという自分の経験に基づいて構築されていった「学び」である。そして、そこに、構築される「学び」はそれぞれの子どもで異なっている。ところが、それらは、すべて「坂本龍馬脱藩の道を歩く」というシンボルによって結びつけられているのである。

このように、「象徴的な場所」における「学び」は、まさに物語を織りなすように、子どもたちが経験と経験を結びつけ意味をつくりあげていく「学び」である。「坂本龍馬脱藩の道」は、このようにして、子どもたちが自ら「学び」をつくりあげていくことのできる〈場所〉であったということが出来る。前述したように、この経験は、運動会や四万小維新の活動へとつながっていくことになるのだが、一つのテーマに向かうそれぞれの意味空間をより濃密なものにしていこうとする姿は、総合的な学習の時間である「脱藩の道ウォーク」と主に特別活動として展開される「運動会」(学校行事)、「四万小維新」(児童会活動)とでは、活動の質や規模、そこに居る人々こそ異なってはいるが、構造的には同じ構造をもっている。だからこそ、自分たちが行った「脱藩の道ウォーク」の経験をそれらに結び付けて活動を進めていくことができたのではないか。運動会でも四万小維新でも、子どもたちは、「脱藩の道ウォーク」の経験を生かし、濃密な意味空間をそこに形成しようとしたのである。

## 5.2 「共同の場所」としての「坂本龍馬脱藩の道」

「共同の場所」とは、根本的には存在根拠としての〈場所〉であり、人々とともに同じ場所に生きることによって意識的自我の基体を成す無意識的な存在根拠が形成される〈場所〉である。また、それは、その場所をきっかけとして人々のつながりが形成され、その人々とともに生きる〈場所〉であるということも出来る。しかし、本来つながることそのものが目的のではなく、つながることによって、自己の存在根拠が、無意識的に形成される〈場所〉のことである。

「脱藩の道ウォーク」では、坂本龍馬という人々の心の中に共有されている人物によって、多くの人々がつながりを形成していった。一番の母体は、8人の子どもと教師だが、それにかかわる多くの人々とともにいる「共同の場所」が数多く形成された。また、四万川地区の人々の心の中にある旅人をもてなす「おもてなしの心」によって、旅人である子どもたちをたくさんの人々がもてなし「共同の場所」を形成した。このようにして形成される「共同の場所」は教室や学校という枠組みを、全く意識させない。「共同の場所」の枠組みは、それを形成する人々によって自由に決められる。あるいは、自然発生的に形作られる。それゆえ、子ども一人一人の中に、本人には意識されない自身の存在根拠を形成していくのである。

こうした「共同の場所」で機能するのがミメシスによる「学び」である。子どもたちは、この経験を通し、数多くの大人の姿と出会った。ここで出会う人々とは、「教えるー学ぶ」という関係にはないのだが、無意識のうちに子どもたちは、そのしぐさや表情、あるいは言葉や行

為から多くのことを学んでいった。そうした「学び」では、相手のもつ文化を自分のなかに取り入れていく働きが機能する。例えば、子どもたちは、おもてなしを受けることで、四万川の人々のおもてなしの心を学んだ。ここに機能しているのは、文化伝達としての「学び」でもある。

また、「共同の場所」では、その場所に生きる人それぞれに「学び」が成立する。なぜなら「共同の場所」には、その前提に「教師——子ども」という枠組みがないからである。そこに居る人たちが、時には教える人になり、時には学ぶ人になる。子どもも学んでいるが、その「共同の場所」に参画した人も同じように学んでいる。この営みも、その多くは無意識のうちに機能する。これは、前述したヒーローとコロスの関係でもあるといえるだろう。

このように一つの〈場所〉をきっかけとして、人々が有意味的につながることによって、そこに多くの「学び」が生まれる。「共同の場所」は人と人とのつながりによる「学び」を引き出す〈場所〉であるのだといえよう。「脱藩の道ウォーク」は、数多くの「共同の場所」が自然発生的に生み出された実践であった。運動会や四万小維新における縦割り活動、先輩からのアドバイス会も同じ意味をもつ。他者とのかわりの中で学ぶことの大切さを子どもたち自身が学び取っており、それを他の場面でも生かそうとしているのである。

### 5.3 「総合的な学習の時間」と「特別活動」の連環

これまで見てきたように、「総合的な学習の時間」と「特別活動」という「学び」の〈場所〉で展開された「脱藩の道ウォーク」は、M児の「みんなで力を合わせて、自分たち6年だけのがんばりじゃなくて、下級生たちも一緒にがんばろうって、そういうことをやろうってしたことです」という思いを生み出し、それを実現する活動へと繋がっていった。この言葉は、まさしく、特別活動の目標として掲げられている「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決すること」を通して、「自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度」を具現したものだといえるだろう。同様に、「四万小維新」を目指して動き出したG児の「四万小維新ということで、学校を変えていこうと、この学校の雰囲気をもっといいものにしていこうと考えて四万小維新をした。それで、みんなで学校全体で雪像をつくって競い合ったり、地域の人に評価してもらったりしたのが心に残っている」や、K児の「四万小維新が心に残っている。ぼくたちは少ししかできなかったけれど、今年の6年生のことにつながれたと思う。学校維新の内容のなかで自信がついた」といった言葉もそれを表している。いずれも、「2回の『脱藩の道ウォーク』で、歩くということ以外のそれにかかわる活動や学習で心に残っていること」という問いを受けての答えである。質問の意図としては、準備や事後活動についての思いを語ってもらおうとしたものののだが、そうしたことを超えて「脱藩の道ウォーク」を、子どもたち自身が運動会や四万小維新の活動へとつなげ、語った言葉である。

こうした言葉が生まれる背景には、担任のきめ細かな日常の指導があることは想像に難くな

いが、子どもたちの行動をつき動かしているものは、まさしく、「脱藩の道ウォーク」という「学び」の〈場所〉における経験である。「脱藩の道ウォーク」を通して、子どもたちにインプットされたものが、時間を経て、場所を変えて、運動会、児童会活動といった特別活動の場でアウトプットされている。このアウトプットによって、「脱藩の道ウォーク」で培われた力がさらに確かなものになり、また、次の6年生へと受け継がれていく様子を四万川小学校の6年生の姿からとらえることができた。

「総合的な学習の時間」と「特別活動」がつながることで、子どもたちの自己形成空間はさらに広がりを見せ、そこで培われた力が確かなものになっていく。実践からは、「総合的な学習の時間」における横軸への広がり（人やものとのつながりの形成）、「特別活動」における縦軸への広がり（学んだことを生活場面で生かす経験）、両者の連環を図ることによって、自己を振り返りつつ自己実現を果たそうとする子どもの姿をとらえることができた。

## おわりに

「象徴的な場所」における「学び」は、まさに物語を織りなすように、子どもたちが経験と経験を結びつけ、濃密な意味空間をそこに形成し、新しい自分をそこに発見していこうとすることへとつながっていった。また、「共同の場所」をきっかけとして、人々が有意義的につながり、そこに多くの「学び」が生まれ、その「学び」を子どもたちは、主体的に他の生活場面でも生かそうとした。こうしたことから、「象徴的な場所」、そして、「共同の場所」が、子どもたちに学ぶことと自分の人生や社会とのつながりを実感させ、生活世界へと生きて働く力を育んでいく、つまり、子どもたちの自己形成を支える重要な「学び」の〈場所〉であることが明らかになった。

これまで、「総合的な学習の時間」と「特別活動」が「象徴的な場所」と「共同の場所」を形成し、子どもたちの「学び」の〈場所〉の回復のために重要な役割を果たすということを述べてきた。しかし、学校カリキュラム全体からみれば、「総合的な学習の時間」と「特別活動」は、その一部である。その時間をもって、子どもの自己形成空間の回復を図ろうとするのは、甚だ早計である。重要なのは、その教科等の特質を掘り下げていくこととともに、その教科等がカリキュラム全体の中でどのような役割を果たしているのかということについての議論である。

『小学校学習指導要領解説 総則編』<sup>38)</sup>の「第1章総説 1改訂の経緯及び基本方針(2)改訂の基本方針 ④各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進」には、次のように示されている。

各学校においては、教科等の目標や内容を見通し、特に学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。以下同じ。）、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実することや、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行うことが求められる<sup>39)</sup>。

本稿では、子どもの自己形成空間を回復させるために、「象徴的な場所」「共同の場所」となる「学び」の〈場所〉が学校教育の場に必要であることを述べたが、それらの〈場所〉となるべきは、本来、学び舎としての学校空間全体なのだといえるだろう。その役割を担い得るのは、「総合的な学習の時間」、「特別活動」のみならず、他の教科等、また、子どもの様々な学校における日常生活でもある。しかし、それは、教科等の研究を深めることと一見相反する営みであるようにも思われる。小西は、次のように言う。

教科教育学の主要な関心は、実践のごく一部を都合よく切り取った授業研究や、子どもの多様性を欠落させた教授書の作成や授業の組織、外国文献の翻訳が中心とならざるをえなかった。見方をかえれば、いったん「学」を名乗った以上、それは分析的、要素還元的にならざるをえない宿痾を背負っていたのである。

このような教科教育学が、教員養成教育の中心となった結果、そこで育てられた教師の思考が教科中心で、分析的、要素還元的になるのはいたしかたなかったといわざるをえない。総合性について考えること、あるいは教科教育学そのものや、あるいは近代教育そのものを相対化するというような次元までは、とても思考がおよばなかったのも無理からぬことであろう<sup>40)</sup>。

小西のこの指摘は、教科等横断的な学習の充実や、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善、あるいは、教科教育学研究等を推進していくことに対しての、重要な課題提示である。端的に言えば、深まりを求めれば広がりが見られ、広がりを求めれば深まりが見られかねないということである。しかし、子どもの育ちは、元来、様々なものとの関係性を構築していこうとする総合的なものである。今後、教科等の研究を深める上においても、その総合性へのまなざしなくしては、「主体的・対話的で深い学び」についての検討、あるいはその具現は、難しいということがいえるだろう。

「学び」の〈場所〉のあるべき姿について、広がりや深まりという視座を失わないよう、今後も研究を深めていきたい。

---

1) 『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』（答申）平成28年12月21日 中央教育審議会

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)

2) 前掲 答申 p.14

3) 高橋勝『文化変容のなかの子ども ―経験・他者・関係性―』東信堂、2002、pp.31-32

4) 前掲書 p.46

5) エーリッヒ・フロム『自由からの逃走』日高六郎訳、東京創元社、1951、p.44

6) 前掲書 p.45

- 7) 前掲書 p.46
- 8) 前掲書 p.34
- 9) 前掲書 p.40
- 10) 高橋勝『文化変容のなかの子ども ―経験・他者・関係性―』, p.40
- 11) 高橋勝『文化変容のなかの子ども ―経験・他者・関係性―』, p.41
- 12) 高橋勝『学校のパラダイム転換』川島書店、1997, pp.15-16
- 13) 佐藤学「学びの対話的实践へ」,『学びへの誘い』佐伯胖／藤田英典／佐藤学編, 東京大学出版会, 1995, pp.51-52
- 14) 前掲書『学校のパラダイム転換』 pp.209. 210
- 15) 前掲書『学校のパラダイム転換』 p.210
- 16) 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部, 2000, pp.56-57
- 17) 前掲書『学校のパラダイム転換』 p.22
- 18) 中村雄二郎『共通感覚論』岩波書店, 2000, p.281
- 19) 前掲書『共通感覚論』 pp.286-287
- 20) 堀内守, 前掲論文「人間形成の文化論的地平―人間形成空間の構想」 p.121
- 21) 前掲書『共通感覚論』 p.276
- 22) 『小学校学習指導要領』平成 29 年 3 月 文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf)
- 23) 上掲,『小学校学習指導要領』, p160
- 24) 上掲,『小学校学習指導要領』, p164
- 25) 『小学校学習指導要領解説 特別活動編』  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/19/1387017\\_15\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/10/19/1387017_15_2.pdf)
- 26) 上掲『小学校学習指導要領解説 特別活動編』(3)総合的な学習の時間との関連, p38
- 27) 上掲『小学校学習指導要領解説 特別活動編』(3)総合的な学習の時間との関連, p38
- 28) 上掲『小学校学習指導要領解説 特別活動編』(3)総合的な学習の時間との関連, p38
- 29) この節で引用されている子どもたちの言葉は、特に注釈がない限り、2004 年 8 月 26 日、梶原町立四万川小学校で行った聴き取りからのものである。
- 30) 第 13 回日本生活科・総合的学習教育学会全国大会（高知大会）課題別研究発表 L 分科会での A 教諭による報告, 2004 年 6 月 19 日, 於：高知大学教育学部附属中学校
- 31) 四万川小学校の運動会は、四万川の地区運動会でもある。地区運動会としては、「三養体育祭」と呼ばれている。
- 32) この話し合いの様子は、平成 15 年度「四万小だより」No.46, 平成 15 年度 9 月 16 日発行に記載されている。
- 33) 運動会の様子は、平成 15 年度「四万小だより」No.49, 平成 15 年 9 月 29 日発行に記載されている。また、後載する（本章 3 節 2 項）「地域の人からの手紙」でもその様子がわかる。
- 34) かつて、村の境や峠に設置された小さなお堂で弘法大師が祭られている。建物の三面に壁がなく、誰でも、どこからでも上がれる。世代を問わず村民たちの憩いの場として使われていたほか、通りがかる旅人や商人たちが村人からお茶やお菓子のおもてなしを受け、旅の疲れを癒した。梶原町には、今も 13 の茶堂が残っている。
- 35) 平成 15 年度『四万小だより』No.73, 平成 15 年 11 月 19 日, 梶原町立四万川小学校発行
- 36) 平成 15 年度『四万小だより』No.74, 平成 15 年 11 月 20 日, 梶原町立四万川小学校発行
- 37) 第 13 回日本生活科・総合的学習教育学会全国大会（高知大会）課題別研究発表 L 分科会での A 教諭による報告, 2004 年 6 月 19 日, 於：高知大学教育学部附属中学校



- 38) 『小学校学習指導要領解説 総則編 平成 29 年 6 月』 文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/07/12/1387017\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/12/1387017_1_1.pdf)
- 39) 上掲, 『小学校学習指導要領 総則編』 p.5
- 40) 小西正雄 『教育文化人間論——知の逍遙／論の越境』 2010, 東信堂, pp.58-59

