

学習における活動・体験の意義

— 社会科・生活科を中心に —

有 田 嘉 伸

(平成6年10月31日受理)

The Significance of Activities and Experiences in the Subjects of School

Yoshinobu ARITA

(Received October 31, 1994)

1 はじめに

平成元年版学習指導要領は、小学校では平成4年度から、中学校では平成5年度から全面実施された。平成元年版学習指導要領の改善点はいくつかあるが、その一つに、「体験的な学習活動の重視」がある。小学校学習指導要領は、「総則」で、「各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、児童の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること。」と述べている⁽¹⁾。また、小学校で「直接活動を重視した学習活動を展開」する教科としての生活科の新設は、体験的な学習活動にとって最も大きな意義をもった。さらに『小学校指導書社会編』も、社会科の改善点の一つとして、「生活科との関連を考慮し、活動や体験などが一層充実するように」配慮されたことをあげている⁽²⁾。また、中学校学習指導要領社会でも、「指導計画の作成と内容の取扱い」で、「指導の全般にわたって、資料を選択し活用する学習活動を重視するとともに、作業的、体験的な学習を取り入れるよう配慮するものとする。」としている⁽³⁾。このように、生活科はもとより、社会科その他の教科においても「活動・体験」ないし「作業的・体験的な学習」の意義が強調されている。本論では、生活科・社会科を中心にしながら、作業的・体験的な学習の特徴と意義について考えてみたい。

2 社会科と活動・体験学習

社会科は第二次世界大戦後の昭和22年に成立した。その特色としては、(1) 広領域・総

*長崎大学教育学部社会科教育教室

合教科であり、総合的なものの見方・考え方を身につけさせようとしたこと、(2) 学習内容は、こどもの身近な生活のなかから、こども自身がなぜだろう、考えてみたい、調べてみたいと思うものを発見させ、それを問題ないし単元として、こども自身が中心になって追求していく問題解決学習を行ったこと、(3) 学習方法としては、こどもの自主性や主体性を重視し、こどもが自分で調べたり、発表したりするという学習方法を採用したこと、などがあげられる。

昭和22年版学習指導要領社会科編(1)は、「社会科の目標」の一つに、「ある主題について、討議して学習を進め、人々に会って知識を得る習慣を作り、社会生活に関して、自分で調査し、資料を集め、記録・地図・写真・統計等を利用し、またこれを自分で作製する能力を養うこと。」をあげている⁴⁾。また「社会科の学習指導法」では、「青少年は社会生活に関する真実な知識理解を与えられなければならないが、これは自分たちでなんらかの行動をなし、社会との交渉を経験することによってのみ得られるのである。なすことによって学ぶという原則は、社会科においては特に、たいせつである。」と述べている⁵⁾。このように、社会科は戦前の地理や歴史とは違って、学習内容よりも学習方法を重視する教科であり、学習方法が目標の一つにかかげられ、重視されていたのである。問題をみつけ、問題を追求するためには、こどもの自主的・主体的な活動や体験が不可欠であり、作業や活動によって社会事象に触れ、「なすことによって学ぶ」(learning by doing) ことが問題解決学習の本質であった。このような考え方は、昭和26年版学習指導要領でも継承されたが、昭和30年の改定によって大幅に変更されることになる。すなわち、昭和20年代の初期社会科に対して、「基礎学力の低下」ということが問題にされ、社会科の学習では、こどもたちが、問題をさがしたり、追求したりするために、いたずらに「はいまわってばかりいる」という批判が起って来た。批判者は、学力とは、科学的な知識を身につけることであり、知識を暗記し、それを言語で表現したり、文字で書いたりできることが学力がついたことになるという考え方であった。そこでは、問題解決能力とか社会への適応力というような実用主義的な学力は否定されたのであった。かくして、昭和30年版学習指導要領以降、社会科は実用主義的な初期社会科から、知識の注入を重視する教養主義的な社会科へと変質し、学習の方法も、活動や体験を重視する問題解決学習から、教師による教室での知識伝達を中心とする系統学習へと変わっていったのである。この傾向は、1960年代からの、「教育の科学化」「教育の現代化」の主張とともに加速されたが、それはまた教材過剰、詰め込み教育という結果を生じ、不登校のこどもの増加など様々な教育のひずみを生じさせた。その結果、1970年代から、「教育の人間化」の主張がなされるようになり、こどもの個性に応じた、ゆとりのある教育が求められるようになった。平成元年版学習指導要領における生活科の新設や作業的・体験的学習活動の重視も、初期社会科の精神をもう一度見直し、知識中心の教育のゆきづまりを打開するための一つの方法として強調されていると考えることができるのである。

3 活動・体験学習の必要性

活動・体験学習が必要な理由を、もう少し具体的に考えてみよう。

- (1) 現代社会の変貌により、こどもが生活や学習のなかでなまの体験、本物へ関わることが減少している。

現代のこどもは、こども同志の遊びや自然体験、社会体験、生活体験が不足し、人間・社会・自然・文化などと直接関わる機会が急激に減少している。そのかわり、文字や記号・映像を通じての間接体験は増加している。その結果、すでに整理され、いわばよくこなされた食物だけを食べているようなものであって、こどものそしゃく力、消化力は育ちにくい。その結果、こどもの心の成長が不十分になるのである。

- (2) こどもの目から、人間の働きや、実存としての人間の姿が次第に見えなくなっている。

近代工業文明は、機械が人間にとって代わる状態をつくり出した。その結果、家庭生活や社会生活で飛躍的な向上・発展がみられるようになった。しかし、その分、人間の知恵や努力、苦労などが機械の影に隠れて見えなくなってしまったのである。そのようななかで、特に「ものをつくる活動」などは、人間の知恵と力の素晴らしさを教えることを目ざしている。

- (3) 生涯学習社会に対応する。

現在、人間の寿命が延び、高齢化社会化が急激に進行している。その結果、生涯学習ということが強調されている。生涯学習は、いつでも、どこでも学習し続けるとともに、一人ひとりがもっている個性や独自性や自分自身の持ち味に従いながら、自発的・自主的に発達し成長し続けることを重視している。また、教育というものを、仲間関係、家族、職場、教会、政党、労働組合、クラブなど、人々の実際生活と関わりのあるさまざまな環境や状況のなかにまで拡大させて考えている。そのような学習に対する準備を学校教育の場で行うには、作業的・体験的学習が重要になってくるのである。

- (4) 自己教育力を育成する。

自己教育力という言葉は、昭和58年、中央教育審議会教育内容小委員会が提示した審議経過報告のなかで最初に使われた。そこでは、「主体的に学ぶ意志、態度、能力」と定義されたが、そのためには、こどもの学習への意欲を重視し、学習の仕方を習得させ、自己を生涯にわたって教育しつづける意志を形成することが強調されている。従って、自己教育力と生涯学習には共通点が多い。自己教育力の育成のためには、言語・文字による間接的理解よりも、活動・体験を通じて直接社会に触れる方がより有効な学習法だといえる。

- (5) 新学力観に対応する。

新学力観とは何かについてもいろいろ議論があるが、それは平成元年に出された新学習指導要領に反映された学力観であるといえよう。すなわち、こどもの関心・意欲・態度を重視し、思考力・判断力・表現力などの能力や、情報の理解・選択・創造など情報処理能力の育成に重点をおくのである。その結果、知識・理解中心の評価観から関心・意欲・態度を重視したいわゆる態度主義的な評価観に転換することを目ざすものである。新学力観をふまえた学習においては、活動・体験学習を積極的に取り入れることが必要となる。

- (6) こどもの学習意欲をかきたて、個に応じた学習を展開する。

活動・体験学習は、こどもが自分の全人格をなまの社会にぶっつけていく学習であり、それは個性の違いにより、多様な成果をこどもにあたえることになる。個に応じ、

個を生かす学習のためには、こどもが主体的・能動的に活動する作業的・体験的な学習が不可欠であろう。

4 活動・体験学習の種類

では、活動・体験学習とはどのような学習を言うのであろうか。その概念規定は必ずしも明確ではなく、それを広義にとらえるものと、狭義にとらえるものがある。例えば、中野重人氏は次のように述べている。

「体験的学習活動の概念は必ずしも明確にされてはいない。例えば、ごっこ活動や劇化などの動作化を通じた学習を、体験的な学習活動に入れることには、誰も異論はないであろうが、白地図作業や年表作成等の、いわゆる作業的な学習は、それに入るのかどうか、また、観察・見学・調査活動はどうかなど、具体的に考えていくと、はっきりしないところがあるのである。体験的活動を狭義に解釈すれば、ものをつくる（模型、パノラマ、紙芝居など）構成活動と、ごっこや人形劇、役割演技などの劇化活動を、その典型としてあげることができよう。しかし、ここでは、体験的な学習活動を作業活動や観察・調査活動などをも含めた学習活動として、広義に解釈したい。というのは、そのほうが子どもが主体的に活動する社会科授業づくりに、広く寄与すると考えるからであり、また、いわゆる「はいまわる経験主義社会科」という批判を正しく生かし、社会科授業を全般にわたって、活力あるものにすることができると考えるからである。」と⁶⁾。

このように活動・体験学習を広義に解釈すると、次のような多様な学習活動が考えられる⁷⁾。

(1) 実際にやってみる（実体験）活動

地域社会での清掃活動に参加する活動、地域のスーパーマーケットで実際に買い物をする活動、七輪で火を起こしたり洗濯板とたらいと固形石鹸を使って洗濯をしたりする活動、和紙工場で実際に手漉きを体験する活動など。

(2) まねてやってみる（模倣、追体験、ごっこ、劇化）活動

買い物の仕方や商店の売の工夫などをごっこで表す活動、地域の開発の様子を劇に表す活動、「放送局で働く人たち」の学習のあとに、自分たちで学校放送番組をつくり校内に放映する活動、大名行列をした先人の行動を追体験する活動、身近なテーマを議題にして模擬議会を行う活動など。

(3) ものをつくる（製作）活動

自分たちの住む県の土地や土地利用の様子を立体地図に表す活動、模型をつくる活動、牛乳パックなどを再利用して手づくりの和紙をつくる活動、奈良の大仏の手や耳、目などを実物大にかく活動など。

(4) 調査して調べる活動

学校にあるじゃ口の数を知る活動、身の回りにあるオーストラリアからの輸入品を調査する活動、雪国の人に手紙を出して調べる活動、お年寄りに戦争中の暮らしについてインタビューする活動など。

(5) 実際に見てみる（見学）活動

地域の工場や農家見学、商店街の見学、放送局や新聞社などの仕事の様子を見学する活動、博物館や郷土資料館をたずねて市の移り変りを調べる活動など。

(6) 観察する活動

学校の屋上から周りの様子を眺めて、特徴をつかむ活動、道路を走る車の様子を観察する活動、下水処理場で下水が徐々にきれいになっていく様子を観察する活動、ろくろを使って成形している人の表情を観察する活動など。

(7) 操作・構成活動

カードを観点を設けて分類・整理する活動、学校の周りを表した床地図に主な建物などを構成する活動、製鉄所の高炉、転炉、圧延工場や原料置き場の位置を工場の敷地図に配置する活動など。

(8) 味わってみる活動

地域でつくられている米（ご飯）や野菜などを食べて味わう活動、戦争中の国民のくらしを学習する中で、「すいとん」をつくり味わってみる活動など。

(9) 実験してみる活動

川や池などの水の汚れ具合をCOD試薬を使って化学的に測定する活動、森林の働きを実験で確かめる活動など。

(10) 育てる（栽培）活動

学校園での米づくり、ミニトマトやきゅうりなどの野菜を育てる栽培活動など。

(11) 人びととの触れ合いのある活動

「市のうつりかわり」の学習で、地域の古老といっしょに昔のこどもの遊びを楽しむ活動など。

(12) 作品にまとめる活動

絵地図や年表のほかに、新聞、パンフレット、紙芝居、絵本、その他の作品にまとめる活動。

実際の授業においては、これらの活動が一つ一つ単独に行われるというよりも、むしろ複数の活動を組み合わせながら、学習が進められることになるであろう。

5 活動・体験学習の特徴

次に、活動・体験学習の特徴について考えてみると、以下のような点が考えられる。

(1) 全体性

活動・体験学習では、こどもはその対象に全人格的に体ごとに関わることになる。すなわち、理性と感情をもったこどもが、五体五感でもって関わるのである。その結果、頭で考え、理解し、認識するだけでなく、体全体で体感し、体得することができ、より強く深い実感を得ることができるのである。

(2) 情緒性

多くの場合、直接体験は間接体験に比べて、情緒的な度合いが高い。そのため、より印象が強く、心に刻まれる度合いも強くなる。しかしその反面、情緒性が強いと興奮しすぎて、理性的に思考したり、認識したりできにくいという欠陥もある。

(3) 現実性

直接体験はこどもの生活により密着し、なじみが深いものが多い。こどもにとって必要性が高く、大切なものが多く現れたりする。しかし、なまの体験であるため、いろいろなことを感じることはあっても、それを知的にとらえなおし、言語に表現して

いくことはなかなか困難な面もある。一方、間接体験は生活から離れているため、媒体の特性に応じてよく整理されており、理解しやすいという特色もある。

(4) 多様性

直接体験の方が間接体験と比べて、より個性的であり、現実の多様な面を反映している。しかし、それだけ複雑であり、把握がむずかしい。また、自然的なものとの社会的なものとが未分化な現実には、個性・感性の多様なこどもが主観的・個性的に関わるのであるから、こどもの体感や認識も一層多様になっていくのである。

(5) 未整理性

直接体験は現実性が高く、多様で、あまりよく整理されていない。しかし、活動・体験が豊かになるためには、その未整理性というマイナスと切り離すことができない。そのため、活動・体験学習で不可欠なことは、それをいかに整理するかということである。すなわち、活動・体験を各種の媒体でまとめ直す表現活動が重要になる。

(6) 非能率性

活動・体験学習はこどもが直接、主役となって行うものであり、時間がかかる。また、教師は活動においては援助者たるべきであるが、その準備のためには大変に時間がかかる。学校外での活動が多いため、出かける場所の関係者に、事前によく連絡をとり、様々な配慮をお願いしておかなければならない。画一性・平等性・能率性を考えると、活動・体験学習にはマイナスも多いのである。

6 活動・体験学習の効用

次に活動・体験学習の特徴をふまえて、どのような効用があるか考えてみよう。

(1) こどもの積極的な意欲を喚起し、楽しく学習できる。

活動・体験学習の主役はこどもである。活動・体験学習では、教師中心の、文字と言語による、教室での一斉学習に代わり、こどもが自発的・能動的に学習しなければならない。活動の場はしばしば教室の外になる。教室から離れた学習は、こどもにとっては解放感が感じられて、楽しく、意欲的に活動できるものが多い。

(2) 地域社会やこどもの生活の場に根ざした学習を展開できる。

活動・体験学習の対象となるものは、ほとんどが、学校の周辺やこどもが生活している地域にあるものである。そのため、活動・体験学習は、地域学習と同様な効用^⑧をもつことになる。

(3) おもしろさを発見できる。

活動・体験のなかでこどもがおもしろさを感じるのは、これまで考えていたことと違ったもの、新しいものに出会ったときである。驚きや発見があり、意外性や違和感を感じるとき、知的なおもしろさを感じるのである。

(4) 疑問や問題を発見する。

教室での学習では、とかく教師が問題を与え、その答えもあらかじめ定まっている場合が多い。活動・体験学習では、こどもがなまの対象に触れることによって、こども自身が多様な問題を発見することができる。その答えも多様にある場合が多く、個別的・個性的な学習になりやすい。

(5) 現実の生活の場に入り込み、生きた社会を体験できる。

社会科は社会の仕組みや機能を理解し、ひとりの市民・国民として社会で生活することができる能力を身につけさせる教科である。活動・体験学習では、学校、公園、商店街、公共施設、博物館、郵便局、工場などに直接出向き、その実体を自分の目で見、体で実感することができるのである。

- (6) 自然の場に入り込み、生態学的な発見ができる。

現在では、工業化や開発による自然破壊の問題点が指摘され、人間と自然が相互に依存しながら共存していく道が求められている。そのような生態学的な関連やシステムなどは、なまの現実と直面するなかで、少しずつ時間をかけて気づいていくものである。

- (7) 意義深いエピソードに出会う。

教室における学習でも、こどもはしばしば、本筋からは外れているが、教師のもらったエピソードに興味をもち、それをいつまでも覚えていることがある。活動・体験学習は自由で・個人的な要素が強いので、こどもは、その興味・関心に応じて、いろいろなものに目を向け、心に残る体験をすることができる。そのようなエピソード的な体験が、こどもの心の成長には重要な意味をもつものである。

7 活動・体験学習の留意点

最後に、活動・体験学習を実施するための留意点について考えてみよう。

- (1) こどもが興味・関心をもち、楽しいものを選ぶ。

活動・体験は一般論として楽しいものだといっても、それが情緒性をもっているがゆえに、こどもによっては「できない」「やりたくない」など嫌悪感をもつ場合も多い。こどもにとって興味・関心のない活動を強制されることは、間接体験の強制以上にこどもに苦痛を強いることになるであろう。

- (2) こども一人ひとりの生き方と結びつけて行う。

活動・体験学習においては、こどもはその個性によって様々なことに興味・関心をもち、多様な気づきをもつ。それと同時に、活動・体験学習によって自分の個性を発見するきっかけにもなる。教師は活動・体験学習においては援助者であるが、学習のなかで発揮されるこどものよさや持ち味に気づき、それを伸ばしていくように配慮することができるであろう。

- (3) 間接体験よりも直接体験を重視する。

活動・体験学習の種類を見ればわかるように、そのなかには、まさにこどもが直接体を動かす体験度の強い学習もあれば、間接的な体験に近いものもある。それぞれの使い分けは、どの単元で何を目ざして学習をするのかを考慮して選ばなければならない。特に「まねてやってみる活動」(ごっこ)は間接体験に近い。それらにもそれなりの意義はあるが、できるなら五体五感を使って働きかける直接体験を重視したい。特に、活動することが目的でもある生活科においては、直接体験を重視することが大切であろう。

- (4) 危険性のないことが不可欠の条件だが、時には探検的・冒険的要素があってもよい。

活動・体験学習においては、教師は、活動のための準備や条件の設定につとめる。その際、安全であること、事故の起こらないことに配慮し、準備をすることが最も重

要になろう。しかし、こどもがおもしろさを発見できるのは、驚きや意外性を感じるものであることを考えると、探検的・冒険的要素があってよいであろう。こどもが自立していく過程ではそのような活動・体験学習が役に立つであろう。

(5) 活動・体験を教室での整理やその他の学習と結びつける。

活動・体験が「多様性」や「未整理性」という特徴をもつために、活動・体験しただけで学習が完結するのではなく、各種の表現活動や整理活動を通じて、知的認識へと進めていかなければならない。

(6) こどもの発達段階や教科の違いによって、活動・体験学習の用い方を変える。

例えば、小学校低学年では、こどもの発達上の特徴として、具体的な活動を通して思考するという傾向が強い。平成元年版学習指導要領で新設された生活科においては、「具体的な活動・体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考え」ていくことを目標としている⁹⁾。そこでは、主観的・主体的に活動し体験することは、手段であるだけでなく、それ自身が中心的な目標となっているのである。

それに対して、小学校中・高学年の社会科や理科では、活動・体験はあくまで手段である面が強い。こどもは自然や社会を自分から切り離して、客観的・理性的にそれらを認識することに目標の中心がある。

(7) 活動・体験学習がもつ長所とともに、その問題点をもわきまえながら、目標を明確に定めて学習を展開する。

どのような学習指導法についても言えることだが、ある方法には多くの長所とともに、短所・問題点も同時に含まれている。そのため、どのような方法も万能ではない。何のために、何をめざして、どんな活動・体験学習を行うのかを考えて、展開する必要があるのである。

8 おわりに

最近よく話題にされる「生涯学習」、「自己教育力」、「新学力観」は、それらが目ざす教育の方向としては共通する面が非常に多い。また、「活動・体験学習」は、知識・理解中心の教養主義的な教育に代わる、実用主義的な能力を育成するための具体的な方法のひとつである。しかし、「新学力観」にしても「活動・体験学習」にしても、古くから繰り返しその必要性が強調されてきたことであり、必ずしも平成元年版の学習指導要領の改定で主張され始めたことではない。さまざまな困難もあるであろうが、活動・体験学習の効用、意義を再認識して、教科の学習指導のなかに積極的に取り入れることが求められているのである。

注

- (1) 『小学校学習指導要領』（大蔵省印刷局，1989.3），p.3
- (2) 『小学校指導書社会編』（学校図書，1989.6），p.3
- (3) 『中学校指導書社会編』（大阪書籍，1989.7），p.126, p.161
- (4) 『学習指導要領社会科編（1）』（東京書籍，1947.5），p.6
- (5) 同上，p.8

- (6) 『社会科教育』No.203 (明治図書, 1980.6), p.90
- (7) 『新しい学力観に立つ社会科の学習指導の創造』(東洋館出版, 1993.10), p.34~36
- (8) 地域学習とその効用については, 有田嘉伸「『社会科の人間化』と地域学習」(『長崎県小学校社会科サークル研究集録』第10集, 1987.3), などを参照。
- (9) 『小学校指導書生活編』(教育出版, 1989.6), p.7

参考文献

- ① 『社会科教育』No.133 (明治図書, 1975. 6), 特集: 見学調査・野外観察学習の新しい指導
- ② 『社会科教育』No.152 (明治図書, 1976. 10), 特集: 学習作業化による楽しい授業の方法
- ③ 『社会科教育』No.171 (明治図書, 1978. 2), 特集: 観察学習と調べ活動の関連の指導
- ④ 『社会科教育』No.182 (明治図書, 1978. 11), 特集: 何を観察させよう表現活動を組むか
- ⑤ 『社会科教育』No.195 (明治図書, 1979. 10), 特集: 子どもの調査研究活動を生かす授業
- ⑥ 『社会科教育』No.203 (明治図書, 1980. 6), 特集: 体験的学習活動をどう取り入れるか
- ⑦ 『社会科教育』No.245 (明治図書, 1983. 7), 特集: いま何故「ものをつくる授業」なのか
- ⑧ 『社会科教育』No.356 (明治図書, 1991. 10), 特集: 授業を刺激する「面白体験活動」38例
- ⑨ 『社会科教育』No.374 (明治図書, 1993. 3), 特集: 新学力で「体験・資料・発問」どう見直すか
- ⑩ 『社会科教育』No.384 (明治図書, 1993. 12), 特集: 「価値ある体験活動」をどう精選するか
- ⑪ 堀公明編『体験的な学習活動を生かした社会科指導』(明治図書, 1987.11)
- ⑫ 『社会科における作業的学習の開発』(現代社会科教育実践講座刊行会, 1991.9)
- ⑬ 無藤隆著『体験が生きる教室』(金子書房, 1994.5)
- ⑭ 文部省著『中学校社会指導資料 作業的, 体験的な学習の充実』(慶応通信, 1993. 8)