

「はいまわり」の再考

—中学校における総合的な学習の時間の授業実践を事例に—

松崎 健太 高度教職開発コース

キーワード：「はいまわり」、地域探検、総合的な学習の時間、経験

1. 問題の所在と研究の目的

総合的な学習の時間をはじめとした授業研究会の中で飛び出す「はいまわり」という言葉は、長野県においてネガティブな意図をもって使われている。広辞苑（第7版）によると「這い回る」は、「あちらこちらを、ぐるぐるとはい歩く」とあり、さらに「這う」は、「①手と足を地に着けて進む。腹ばう。②獣・虫・貝などが伝うようにして前へ進む」となっており、手と足を地に着けて進むというむしろポジティブな意味が読み取れる。なぜこの「はいまわり」という言葉は、ネガティブな意味合いで使われるようになったのか。

矢川(1950)は、「経験カリキュラムによる教育は自然成長的・社会的形成であり、個人主義的自由教育である。この『経験』は個人個人の経験であって、それ以上のものではない。これは全く『はいまわる』経験主義である」(pp. 242-248)と批判した。しかし、その後、『新教育』が教育と生活とを結びつけようと努力していることがもちうる積極的意義を、当時、わたしは正當にくみとることができなかった」(矢川, 1956, p. 42)と反省している。矢川の議論は知識学習との二項対立として経験学習を念頭に置いていたものと思われる。一方、池田(1981)は「はいまわる経験主義」が決して知識の生長を妨げる無意味なものではなく、むしろ、子どもが「はいまわる」ことにおいて、知識生長のための不可欠の基礎を作りつつあるとして、「はいまわり」に積極的な意義を見出している。先行文献の検討から、授業研究会などでは頻繁に使われる「はいまわり」という用語であるが、学術研究ではその概念は十分に整理されていないことが明らかになった。矢川によって批判的な結論ありきで使われた「はいまわり」という言葉が、池田によって積極的な意義が見いだされてもなお、批判的な意味合いだけを残して一人歩きしている状況が見出された。

平野(1994)は、学ぶ者の論理は、課題解決なり理解に向けて前進(図のア)したかと思えば、後戻り(図のイ)したり、横道(図のウ)へそれたり等々の経路を経て『わかった』あるいは解決したという状態に達する。途中で停滞することもある。

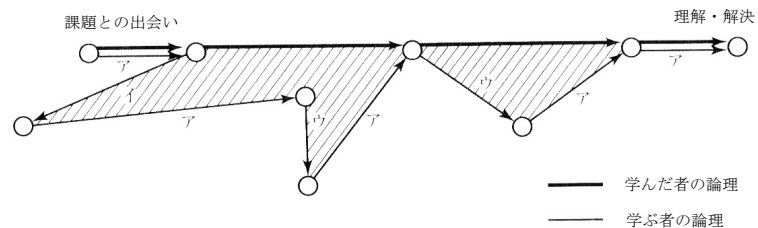


図1. 学ぶ者の論理と学んだものの論理 出典：平野(1994)

そうした経路はしばしば不合理であり、無駄にも思えるが、これが現実の学ぶ者の論理あるいは道筋なのではなかろうか」(p. 79)と述べている。授業研究会において「はいまわり」といわれる現象は、場合によっては学習者がたどる不合理な経路の活動を価値付けられない、もしくは見通しが持てない教師や観察者が、学習の進捗に不安を感じ、自分の姿を「はいまわり」と表現していることもありうるのではないかと考えた。そこで本研究では、はいまわっているように見える中にもそれを通して、子どもは何らかの学びを得ているというプロセスを明らかにする。

2. 実践内容と結果および考察

以下では、3つの事例を考察し、「はいまわり」を検討する。

2.1 目的ではなく感情によって動き出す活動

H生は、地域探検に意欲を燃やし、カメラ係をかってでて陸運局の封印上屋を訪れた。次の探検で東和田情報ステーションを訪れる計画だったが、うまくアポが取れずにいた。H生の心境は、カメラによる記録が残っておらず思い通り取材したことを模造紙に表現できないことや、計画通りにアポが取れないことによりモチベーションを高められずにいた。

施設見学や仕事内容の説明を受けた後、若手の押田さんから生徒への質問があった。

押：自分も入所する半年前に初めて施設を見学してスゴイと感じましたが、今日見学した感想を教えてください。

H：スゲーって思った。（筆者による研究メモ「H生の地域探検に同行して」 2020/10/22）

H生は、誰よりも興奮気味に感想を述べた。壁面いっぱいになんだモニターを食い入るように見つめ、説明者の言葉とともに変化する画面を追っていた。森本(1993)は、「子ども達の学習の方向性を左右する動機づけには大まかに言って、『達成性の動機づけ』『コンサマトリー性の動機づけ』の2種類があって、後者は、いままさに自分の関心事を完遂させようとする意志とでも言うことができよう。これは学習に対して、きょうは『～がわかった』という前者のような取り組みではなく、『～がおもしろかった』式の学習の成立を意味する」(pp. 89-90)と述べている。H生もたくさん並んだ画面との出会いをきっかけに前のめりに施設見学を続けていたことは、押田さんの入所前の経験と似ている。教師は授業研究会においてめあてや学習内容に注目して生徒の学びがあったか発言することが多いが、生徒は問いを立て、その解決に向かうのとは違う動機により活動を充実させる場面があるということである。

高速道路で雪による立ち往生が起きた翌日、長野県では山間地を中心に監視カメラがたくさん設置されていて、その様子を見ながら除雪が行われていることについてH生と友達が雑談する様子があった。沢山並んだモニターの迫力を語るH生は、友達の反応からも彼が取材してきた内容に改めて価値を感じていた。

2.2 触れ合いとコミュニケーションの必要性

探検に出かけるグループは、生徒の実態に合わせた人間関係を重視して組織された。

神社には今まであまり関心がなかったが、友達に誘われて探検にでかけると小学校で学習した地元の偉人が関係していることがわかり面白いなと思った。また、近所のスーパー近くの歩道にある船着場という石碑についても調べた。地域の歴史に詳しい人と一緒に石碑周辺の探検をして、昔ここに川が流れていたという事実を知った。いつもは気にかけてないちょっとしたところには、その背景を知ると昔の景色を思い浮かばせる歴史があるということを知った。(筆者による研究メモ「N生の地域探検の感想」 2020/10/8)

長野郷土史研究会古牧支部の岡宮さんに石碑の裏に書かれている言葉の意味や川が流れていた痕跡である河岸段丘、船をつないでいたというヒムロの木の紹介をしてもらう中で、地域の昔の様子に思いをはせ、岡宮さんとの会話の中で自分とのつながりを感じ、地域の歴史に興味を示し始めるN生の姿があった。フレイレ(1968)は、「本来の知と言うものは、発見の喜びに次ぐさらなる発見、探求の姿勢、知ることへの切望、それを継続すると言う事、そういったことから立ち現れるものだ」(pp. 131-132)と述べている。N生は、「地域の歴史について一部しか知らなかったもので、他にどんな歴史があるのかを知りたい」と次の活動への意欲を高めていた。

2.3 体験することによる意識の変容

K生は、当初荷揚げ屋さんでのブース体験を希望していたが、前日に事業所の都合で講師が来られないことになり、急遽、葬儀社へ変更になった。

H社は僕の希望したものではなく「仕方なく」と言う感じで参加した。H社は葬儀の仕事をする会社だった。僕は、葬儀に対して暗くて悲しいという印象があったが、葬儀の流れや仕事内容を聞くとキレイな会場でカラフルな花がありイメージが大きく変わった。葬儀が全て終わった時にお客さんから「本当にありがとうございました」「助かりました」などの言葉ももらうと言うことを聞き、なくてはならない大切な仕事であると感じた。

(筆者による研究メモ「K生のキャリアシンポジウムの感想」 2020/11/11)

K生は、葬儀をする会社というイメージから、H社に対して暗い印象を持って体験に臨んだ。久保村(2020)は「予想できない『場の力』がそこにはあり、出展した大人も子どもたちの姿に刺激されます」(p73)と述べている。今回出展したH社の塚田さんは、「若干の幼さはありませんでしたが、話が始まると真剣に聞いてくれた。終わった後、個別に相談に来てくれる生徒もいた」と様子を述べている。塚田さんは、予定していなかった自分が仕事をするに至った経緯も話しており、その場の雰囲気によって作り上げられる空気が塚田さんも動かしている。K生は、「葬儀のイメージが変わった。おもしろかった」とその様子を仲間伝えており、人から感謝され必要とされることの重要性を感じ、働くことに対するイメージを広げ、職場体験学習に対する意欲を見せていた。

3. まとめ

S中学校における総合的な学習の時間の一部の活動において、経験することに重点を置いて活動を計画した。「地域の宝を見つける」という大きな軸となるテーマや現地を訪れ、

人に取材することというルールはあるが、探検することを職員も一緒に楽しみながら、事業所や学区にどんな価値があるのかを一緒に考えながら活動を試みた。平林(1987)は、「今日の算数、数学教育の大部分は、子供に1本の道を指定して、その上をわき目もふらずに歩く練習ばかりさせて、自由にぶらぶら歩きをすることを許していないように思われる」(pp. 338-339)と述べている。事例の生徒の姿は、地域探検で経験した事実や思いを文字として記録に表現したり、自分以外の人に伝えたりする中で活動に対して充実感を得ていた。探究的な学びのモデルの押しつけやそこに学びがあったかというのは学んだ者の論理による学ぶ者への査定であって、学ぶ者は、自分で選択し、時には失敗という試行錯誤の経験を経るから実感を伴った理解ができたり、次への意欲がかき立てられたりする。二項対立にしたり既存の枠組みにとらわれたりするばかりでなく、五感を通して経験している当人の視点で手と足を地に着けて進む様子こそ「はいまわり」と捉えられるのではないか。

なお、「児童中心の放任主義」を「はいまわり」ということもあるが、今回は、子どもの自由遊びの中に見られるような教師の計画がない中での学びについての実践は行っていない。『経験と教育』(デューイ 1938=2004)において市村尚久は、「生徒の主体的な教育経験は、教師の積極的な指導なくしては成り立たない」(p.153)と述べているように、何らかの目標や観点を持って行う教育現場において教師の役割は重要である。しかし、これも「ネガティブはいまわり」というマジックワードの範疇なのではないだろうか。学習者視点に立って教師もともに学ぶことができる総合的な学習の時間は、教師と生徒という立場を捉え直し、両者が「はいまわる」ことの充実感を得ることができ、関わる生徒はもちろん、教師同士も経験を基にした濃い協働ができるのではないだろうか。このような期待を込めて実践研究を続けていきたい。

文 献

- 池田久美子 (1981). 「はいまわる経験主義」の再評価知識生長過程におけるアブダクションの論理. *教育哲学研究* 1981 巻44号 18-33.
- 久保村英未子 (2020). 地域でかかわるキャリア教育. *教育指導時報* 10. 長野県教育指導時報刊行会. 70-73.
- パウロ・フレイレ (1968). *被抑圧者の教育学*. 亜紀書房.
- 平野朝久 (1994). *はじめに子供ありき*. 東洋館出版社.
- 平林一榮 (1987). *数学教育の活動主義的展開*. 東洋館出版社.
- 矢川徳光 (1950). *新教育への批判—反コア・カリキュラム論*. 刀江書院.
- 矢川徳光 (1956). 戦後教育運動の反省・意見 II. *教師の友* 7月号. 42.
- 森本信也 (1993). *子どもの論理と科学の論理を結ぶ理科授業の条件*. 東洋館出版社.
- ジョン・デューイ(1938=2004). *経験と教育*. 講談社学術文庫.