

「総合的な学習の時間」の指導における「葛藤」に関する考察

池田 仁人*

Consideration on “Conflicts” in “Integrated Studies” instruction

Yoshito IKEDA*

【要旨】

総合的な学習の時間において、課題解決学習を経て自分の生き方を見つめ直すまでにしていくためには、子どもが課題を自分のこととして深く捉え、考えていく事が欠かせない。本稿では、そのキーの1つになるのが、学習場面における葛藤であると考えた。葛藤は自己の考えや行動に意味を与える重要なプロセスだからである。しかし、その視点で授業や活動を分析した例はあまり見られない。そこで実際の学習において子ども同士、若しくは内面的な葛藤が生じている場面を分析したところ、子どもが考えを変えたり、深めたりする様子を見出すことが出来た。葛藤により子どもたちは問い続ける力を得るといえるのではないかと。

キーワード：総合的な学習の時間、葛藤、自己の生き方、課題解決

I. はじめに

1. 今回の学習指導要領改定のねらい

今回の改訂は戦後、学習指導要領が生まれて以来、初めてその構造が刷新されている¹⁾。即ち、何を理解させ、どんな知識を得させ、などという捉えから、子どもたちが大人になっていく上でこのような資質や能力が必要であるので、そのために小学校ではこのような学習経験をさせたり、資質を育てたりしていききたい、という子どもの資質や能力の育成を重視するという捉えに変わっている。

2. 小学校学習指導要領における「総合的な学習の時間」の位置づけ

生活科や総合的な学習の時間は、元から一定の知識や技能などの修得を目指すのではなく、態度や考え方、対象とのかかわり方など、汎用性のある能力の育成を扱ってきたため、内容にそれ程大きな変化は見られないが、それでも次の通り、科目の目標が

書き換えられている。元からよりよく課題を解決し、自己の生き方を考えることが出来るという目標は変わっていないが、それを他の教科と同じく、最初に掲げ、そのためにどのような学習過程を経験させるか、ということが述べられている。

着目したいのは、あらためてみると、総合的な学習の時間で狙っているのは「探究の過程」を経て、「課題解決の力」を育てていくことと解釈できるが、この課題解決にまつわる諸能力や資質というのは総合的な学習にだけ言えることではなく、現行指導要領にも、総合的な学習の時間においては、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する²⁾、といわれているように、どの教科にも活かすものであり、総合的な学習の時間は今回の改訂における理念の中心を為すといっても良いだろう。

* いけだ よしと 相模女子大学子ども教育学科

【旧】 総合的な学習の時間の目標

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、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、協同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。

【新】 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、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できるようにする。
- 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。

○分類する

- ・複数の対象について、ある視点から共通点のあるもの同士をまとめる。

○関連付ける

- ・複数の対象がどのような関係にあるかを見付ける。
- ・ある対象に関係するものを見付けて増やしていく。

○多面的に見る・多角的に見る

- ・対象のもつ複数の性質に着目したり、対象を異なる複数の角度から捉えたりする。

○理由付ける（原因や根拠を見付ける）

- ・対象の理由や原因、根拠を見付けたり予想したりする。

○見通す（結果を予想する）

- ・見通しを立てる。物事の結果を予想する。

○具体化する（個別化する、分解する）

- ・対象に関する上位概念・規則に当てはまる具体例を挙げたり、対象を構成する下位概念や要素に分けたりする。

○抽象化する（一般化する、統合する）

- ・対象に関する上位概念や法則を挙げたり、複数の対象を一つにまとめたりする。

○構造化する

- ・考えを構造的（網構造・層構造など）に整理する。

3. 考えるための技法³⁾

今回の改訂では「考えるための技法」が各教科において明確に位置づけられている。これらは思考スキルそのものであるが、各教科で示されている「技法」が10項目に整理され、総合的な学習の時間にてまとめて提示されている。このことから総合的な学習の時間は、正に総合的な資質・能力を育てる時間であり、今回の改訂における中心的な役割を果たしていることが予想できる。田村ら⁴⁾によれば、今後、この「考えるための技法」が各教科をつなげるものとして位置づけられる可能性があるという。

【考えるための技法】

○順序付ける

- ・複数の対象について、ある視点や条件に沿って対象を並び替える。

○比較する

- ・複数の対象について、ある視点から共通点や相違点を明らかにする。

4. 対象とのかかわりを深めるものは何か

後述するJ市立O小学校の総合学習の研究成果に、食について追求していく活動がある。年度によって内容は少しずつ異なるが、米や野菜だけではなく、子どもたちの考えで家畜を飼う活動が入ることが多いようである。その活動があった年度では、そのほとんどで飼育活動を通して動物に愛着を持ち、かけがえのない存在としてとらえていく子どもの姿が描かれている。しかし、家畜であるので、いつかは手放し、食肉にしなくてはならない。そのとき、子どもたちは自分たちが当たり前のように食べていた「食べ物」が「命」であったという痛みと事実を知り⁵⁾、当たり前とっていた自分の生活に自分事として向き合い葛藤することで、様々な角度から「食」について考え、「自分の考え」を創っていくことができたと述べている。どの学校でも同じ事ができるわけではないが、この、課題を自分事にするところこそが対象との関わりを深めるうえで必要なことであ

り、探究の過程においても重要なことではないかと考える。しかし、大切なことではなるが、自分事にするとう追うことについて余り議論されてきていないように感じる。

探究の過程において重要なのが、自分の生活の中から自分で課題を見つけるという事である。そしてこれらの技能を用い、伸ばしながら課題とかかわっていくのである。よりよく関わるためにはその課題を自分のこととして捉える「切実感」が必要となろう。「こうしたいからこうする」という一元的な捉え方で課題とかかわり、切り込んでいく方法もあるが、「こうしたいのに出来ない」、「思いを実現するためには他のことが犠牲になってしまうがどうしよう」「友だちと意見が合わないが、相手の言う事にも正しいところがあり、理解できる」といった、解決への難関があることで対象とのかかわりが深まり、多面的に見ることも出来るようになると思われる。この価値のぶつかり合いが、本稿で着目する「葛藤」である。

5. “葛藤”とは

葛藤は「もつれ、いざこざ、悶着、争い」といった人と人との間に生じる軋轢の意の他に「心の中にそれぞれ違った方向あるいは相反する方向の欲求や考えがあって、その選択に迷う状態」⁶⁾、「2つ以上の対立する欲求が同時に働いてその何れを選ぶか迷う状態」⁷⁾などと説明されており、人間同士による価値観のぶつかり合い（集団的な葛藤）もあれば、個人の中で異なった価値観がせめぎ合う内的なもの、両方が存在している。南出⁸⁾は文化人類学という、社会と個人の関係に焦点をあてる研究の立場から、「葛藤」を以下のように捉えている。個の葛藤を捉えるには、上記の定義に即して言えば、①誰あるいは何との間に「もつれ」や「いざこざ」を経験するのか、②子どもたちはどのような「選択」に迷うのか、「それぞれ違った方向」や「相反する方向」とはどのようなものか、という「葛藤する対象」をまず想定しなければならないという。そして、「選択に迷う」ことが葛藤であるならば、それを「乗り越える」とは「選択決定する」と言い換えることができ、乗り越える際の個人の選択過程について考えるべきであると述べている。さらに、迷った末に個人が決定するとは、自らの行為に意味を生成するプロセスであり、個人の社会へのアプローチでもあるという。「葛藤」という感情世界、あるいは「選択」という行為

を考えると、性々にして意識されるのは「個」という単位である。個人の選択が自らに結果をもたらす、あるいは、結果が個人に起因するという前提に立った時、個は選択に悩み葛藤するという。

一方、心理学においては「葛藤 (Conflict)」とは、複数の相互排除の要求 (欲求) が同じ強度を持って存在し、どの要求に応じた行動をとるかの選択がしきれずにいる状態をさす、とされ、人は通常、コンフリクトを与える場から逃避したり、対象に対する認知の仕方を変えることによってこの事態を処理している、と定義されている。葛藤状態から逃げるのではなく、何とか解決しようとするとき、対象へのアプローチを変えていくことで対応していくと捉えることが出来る。

どうしても選びきれない2つ以上の選択肢があるとき、そしてそれがこれからの行く末に重大な影響を及ぼすとわかったとき、子どもに限らず人は葛藤し、悩むのであると思われる。迷い、決断していくのが自分のすることに意味を持たせるというプロセスであるならば、葛藤とはまさに課題を自分のものとし、自分のこれからを定めていく行為の1つであると考えることが出来る。

また、自分の中に二つの価値があるということは、自分の中に複数の判断基準、「正しい」見方が存在するということである。これには、多面的に対象 (ものや人) を見る力がないと不可能であろう。さらに、そうした葛藤場面から前向きに脱却しようとするとき、対象へのアプローチの仕方を変えるというのは重要である。ここでもまた多様な能力の発揮と多様な考え方ののかかわりが重要になってくると思われる。

このことから、葛藤という多面的な見方によってもたらされる、悩ましく、かつ個にとって価値のある状態の発生と解消には、多様な能力の活用と多面的な見方、多様なかかわりが関連していると考えられるだろう。

II. 研究の目的

葛藤は自己の考えや行動に意味を与える重要なプロセスだからであり、深く対象を捉え、自己の生き方を考えるうえで重要な過程であると考えられる。そこで、実際の学習において子ども同士、若しくは内面的な葛藤が生じている場面を検証しながら、子どもが考えを変えたり、考えを深めたりする様子を見出し、その教育的な価値を探っていきたい。

調査対象は総合的な学習の時間や生活の先進的な

研究校である N 県 J 市の O 小学校の実践録とする。

Ⅲ. 実践例に見る「葛藤」

1. J 市立 O 小学校の実践例

(1) O 小学校の取り組み（当時）⁹⁾

同小学校では、子どもたちが問題解決に向かう際に発揮する「五つの資質・能力」を設定し、どのような姿で表れてくるのかを定めている（表 1）。この能力群は、総合学習だけにかかわるものではなく、教科や領域を越えて発揮されるものであり、また問題解決の過程を通してさらに育っていくものである。また、OECD にて提言されている Key-Competency にも繋がっていく資質・能力群と位置づけられている。それぞれの能力がどのような資質・能力を包含するかについては以下に記す。（現在は 7 つに再構成されている）

【創造的探究心】

- ・課題発見力
- ・意志決定力
- ・主体性，自主性
- ・発想力，独創性，企画力
- ・持続力，予見力

【コミュニケーション能力】

- ・表現力

- ・伝達力，発信力
- ・社交性
- ・対話力
- ・言語力，語彙力など

【情報活用能力】

- ・情報収集力
- ・情報整理力
- ・情報分析力
- ・情報選択力
- ・観察力，読解力など

【内省的思考力】

- ・自己理解力
- ・自己認知力
- ・自己肯定感
- ・自立心
- ・自律心，自制力，向上心など

【共生的な態度】

- ・他者理解力
- ・人間関係調整力
- ・共感的受容力
- ・感受性
- ・協調性，適応力
- ・社会性，公共心

表 1 O 小学校の 5 つの資質・能力と子どもの姿

【「生活・総合学習」の指標】

(2009. 1. 6 改定)

	創造的探究心	コミュニケーション能力	情報活用能力	内省的思考力	共生的な態度
1 年生	<ul style="list-style-type: none"> ・対象に繰り返しかわり、自分の思いや願いをもって活動に取り組む。 ・願いの実現に向けて、できることをやってみる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・知りたいことや分からないことを尋ねる。 ・見たことや感じたことを身近な人に進んで伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・知りたいことや分からないことを身近な人に聞いたり、本などで調べたりする。 ・分かったことや伝えたいことを絵や文で表す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動を通して対象のもつ楽しさやおもしろさを味わう。 ・がんばったことやできるようになったことに気付く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と仲良く活動する。 ・動植物のよさを感じ取り、仲良く活動する。
2 年生	<ul style="list-style-type: none"> ・対象に繰り返しかわり、やってみたいことややりたいことを見付け、積極的に活動に取り組む。 ・思いや願いの実現に向けて、様々な活動に挑戦しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・知りたいことや分からないことを進んで尋ねる。 ・思ったことや感じたことを話し言葉や文章で相手に分かりやすく伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・知りたい情報を身近な人に聞いたり、本などで調べたりする。 ・分かったことや伝えたいことを絵や文で表す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動を通して、対象のもつ楽しさやよさを感じ取る。 ・がんばったことやできるようになったことに気付き、次の活動への願いをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・進んで友達とかかわり、友達のよさに気付く。 ・自然や地域のよさを感じ取り、進んでかかわろうとする。
3 年生	<ul style="list-style-type: none"> ・対象に繰り返しかわる中で気付きを深め、調べてみたいことを進んで追求する。 ・課題解決に向けて様々な方法で追求し、自分の見方や考えを広げる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・地域のひとと積極的にかかわろうとする。 ・相手や状況を考え、自分の思いを分かりやすく伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動の目的にあった情報を集め、分類・整理する。 ・分かったことや伝えたいことを絵図や資料を使ってまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・活動を通して、対象のもつ楽しさやよさを感じ取る。 ・対象に対する思いや願いを深め、次の活動へのめあてをもつ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の考えも大切にし、よいところを取り入れながら活動する。 ・自然や地域のよさに気付き、進んでかかわろうとする。

<p>4年生～6年生</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・対象とかかわる中から問題を見出し、解決の見通しをもちながら、粘り強く追求する。 ・物事を多面的に見たり考えたりしながら、追求方法を工夫して問題解決に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目的意識をもち、地域の人と積極的にかかわろうとする。 ・目的意識をもち、相手や状況に応じて分かりやすく伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に応じて情報の集め方を工夫したり、情報を分類・整理したりする。 ・自分の考えを、これまでに獲得してきた知識や知恵と結び付けて整理する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思いや願いをもちながら、活動に取り組み、対象のもつよさをとらえる。 ・対象に対する思いや願いを深め、これからの自分の在り方を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の考えを認めたり、自分の考えに取り入れたりしながら互いに高め合う。 ・自然や地域、社会とかかわりながら、そのよさや問題点に気づき、進んで働きかける。
----------------	---	---	---	---	--

前述のように、子どもたちはこの5つの資質・能力を発揮しながら学習に取り組んでいくこととなるが、同校ではこの資質能力を指標として授業構想を行ったり、評価規準を考えたり、授業分析の視点としたりするという。つまりは授業や単元が進行していく中で教師が支援する際の目印にもなるということである。子どもたちにとっても、多種多様な資質や能力を発揮、獲得していくということは、他者や対象に、様々な視点で関わっていけるということにも繋がっていくだろう。

本論では、自らの生き方を考えていくために「葛藤」に着目しているが、それを生み出すためには、学びが「子ども（たち）自身のもの」になっていなければならないと仮定している。葛藤が生まれるときには自分の中で悩むだけの価値が存在すると考えられるが、対象との関わりが浅く、薄く、軽いものではそれは期待できない。対象との関わりがより深く、多様になることで多面的に考えることが出来るようになり、はじめて自分の中に価値のぶつかり合いが起きてくると考えれば、五つの資質・能力の発揮は、子ども自身が考えることが出来る範囲を拡張、かかわり方を充実させるために必要なことであろう。

子どもの思考と行動の範囲を拡張、かかわり方を充実させるという観点で言えば、3年生の「H町のパンフレットを作ろう」という単元を挙げることが出来る¹⁰⁾。子どもたちは、商店街の見学からお店の情報を収集していったのだが、最初は、「色々な店があるんだな」という程度の認識であったものを、お店や商店街の魅力に気づき、お店の人とのふれあいを経て親しみを持つまでになる、という具合に変容していつている。もし、観察をただけであれば、このようなことにはならないだろう。外面的に見えるものだけを記して、魅力のないパンフレットを教師の言うままに作るという程度になっただろう。しかし、お店の人に聞く、話す、と言った過程を経ることによって、お店の人たちの願いを知るに至ったという。それが自分たちが出来る事はないかと考えるに至り、パンフレット作りが自分たちの課題と

なっていくのである。さらに自分たちが伝えたいと思うことと、お店の人が伝えたいと思うことを摺り合わせていく姿が報告されている。様々な能力を使い、様々な捉え方や考え方をすることによって対象とのかかわりが深くなっていったものと思われる。調べたことは何でも載せてしまうのではなく、ほんとうに必要なことは何かということまで考えることが出来たというのだから、きちんと自分なりの規準を持つという高度な学習技術も獲得していると見て良いだろう。低学年生活科の時には自分の思いだけでお店紹介をしていたものが、上記のように「お店の人から見ればどうか」という多様で、価値の高い観点を獲得しているのである。この事例では他者との関係や自己内での葛藤は紹介されていなかったが、自分の思いと、お店の人の思いの相違から自分（たち）の考えを変えていった事が報告されており、判断の基準をきちんと持ち、選択していったという事は言えるだろう。

(2) 「食料・その日」にかかわるあらわれから¹¹⁾

①場面設定

○小学校では、30年以上、総合的な学習の時間（総合学習）において5年生で食について取り組んでいる。単元名はその年度ごとによって変わっているものの、取り組む内容はあまり変わらず、「食糧・その日」という活動も、ほぼ形を変えずに実践されてきている。

基幹的な活動は、○小学校が日本でも有数の豪雪地帯であり、稲作地帯でもある、雪解け水による水資源が豊富なN県J市にあるため、子どもたちに自分自身の力で作物を育て、収穫する苦労や喜びを味わわせたいという願いからはじまった栽培活動である。「食糧・その日」は、その大きな活動の中にあり、もし食料の輸入がストップしてしまったら、もし冬の豪雪で道路が寸断され物流が途絶えてしまったら、という設定のもと、2日間学校に泊まり込み、自分たちが育てた作物の中から決められた量のみを食べて過ごすというものである。1食分の設定は全収穫量の120分の1と定められている。この

場合、1食あたりの摂取カロリーは40～130kcalとなり、標準の高学年の子どもの1食あたりの摂取カロリー約700kcal(1日あたり2000～2200kcal)と比べると全く足りていないが、あえて「空腹体験」も目的に設定されているという。

以下、〇小学校の研究紀要から子どもたちの葛藤が垣間見える場面を抜き出し、再編集して記していく。

②葛藤場面1 「どのような日にしたいか」

T：教師 C：子ども（同じ子どもは同じ番号）

(4月、活動開始に向けての話し合い)

T：みんな、昨日「食糧その日」をしようといっていたけれど、「食糧その日」をどんな日にしたいですか。

C1：僕はたくさん食べられる日にしたいです。去年の5年生は食べ物が少なくて苦しんでいたみたいだけど、僕はそんな日にしたくないです。

C2：僕もそう思います。せっかく学校に泊まれるんだから楽しい日にしたいです。(多くの子どもたちが楽しくてたくさん食べる日に同意し始める。楽しい日についてつぶやく。)

C3：みんなはたくさん食べられる日にしたいって言うけど、「食糧その日」っていうのは、食べ物大切さを考える日だと思う。だから私はたくさん食べない方が良くと思う。(教室が静まりかえる。C1、C2の表情が硬く。)

C4：苦しむのは嫌だけど、C3のいうとおりだと思う。でも…やっぱりたくさん食べたい。

C5：やだよ。何でたくさん食べちゃいけないの。自分たちで作ったものなんだから、たくさん食べれば良いじゃん。(再び教室はC5に同意し始める、本音をつぶやく。)

T：今までの話し合いからたくさん食べる日にしたいと思っている人が多いようですが、みんなもそうなのですか。(多くの子どもが挙手。C3も挙手。)(この日はこれで終了し、子どもたちの意

見を尊重し、楽しく、たくさん食べる日を指すとする)

(5月、社会科で農業生産についての学習を終えて。社会科で食糧自給率の低下などについて学んでいる。)

T：みなさんが取り組もうとしている「食糧その日」。〇小学校の5年生は、毎年この活動に取り組んできました。みなさんは「食糧その日」をどんな意味のある日にしたいですか。

(子どもたちは考え込む)

C6：私たちはすごく豪華なものを食べてるよね。「食糧その日」をすると、食べ物大切さがわかるんじゃないかな。

T：みなさんは今までの5年生がどのくらい食べていたか知っていますか。

C7：わかりません。先生は知っているの？

T：わかりますよ

C1：どのくらいなのか、一度試してみたいな。(翌月、一回だけ、例年の5年生が食べていた量を試してみることになる)

C7：いいね、やろうやろう。

C1：「食糧その日」のリハーサルもいいよね

(試す日の当日、子どもたちは朝食を抜いて臨む)

(昼食で3年前の5年生が1食分の量を食べる)

C8：えー、これだけ？少ない。

C9：でもどうしてこんなに少ないの？

C10：もっとたくさん穫れたんじゃないの？

T：日本の食糧自給率は40%位になっています。もし輸入がストップしたらほとんど食糧を確保できません。しかも、雪国のJ市では、冬場は食糧生産が出来ません。そこで自分たちが主格した食糧だけで冬の4ヶ月を過ごすとしたら…収穫した量を120(日分)で割り、1日分を出す。それを人数分で割って、更に3等分して1食分を出したのがこの量なのです。

(多くの子どもが沈黙。このままでは良くないと感じ始める)

教師の最初の投げかけは「どのような日にしたいか」であったが、実質的に、何をどれだけ食べるかという議論になり、何を育て、食べるかに発展していつている。子ども一人ひとりで「その日」に対するイメージが違って、自分が何をしたいかというそれを根拠に話し合いがスタートしているのがわかる。

まだ表面的な関心から来る意見のぶつかり合いという程度で、全員が葛藤に悩みはじめた、とは言いがたいが、何を学ぶ日か、という視点が友だちから提示されてからそれが子どもたちの考えの基準になってくる。そこで初めて、自分がやりたいことと「やるべきこと」とのせめぎ合いが始まってきたものと思われる。

結果的に活動初期には「楽しく」を優先させることになったものの、C3児のかけた揺さぶりが、多方面での価値というものを考えるきっかけとなり、表面的な思いだけでこの活動は出来ないのでは、という葛藤の状況を子どもたちに知らせたのではないだろうか。C4児が自分の本音という価値のある考えと、この活動の意味を理解したいという価値のある考えの両方を述べ、葛藤が生じていることをうかがわせている。

ここで、教師が子どもたちの今の思いや思考の流れをくみとり、想定されているこの活動の持つ真の価値に誘導することなく、時間をおいて社会科など関連の学習を経てから他の見方、振り返り方に気づくように働きかけたのは効果的であると思われる。このあと、家庭科で食べ物のことや社会科で農業生産の現状や食糧自給率の低下などを学んだあと（教師はこの社会科の理解も浅いと思っている）、今度はどんな日、ではなく、どんな「意味」のある日、と問いかける。

子どもたちは意味を問われ、社会科の授業やリハーサル体験をとおして、自分たちの考え方や取り組み方がまだ浅いことに気づいていく（本当に楽しいだけで良いのかという活動の意味に関する不安や、たくさん収穫するための努力をしていたかという、行動と望みとの乖離）。この新しい視点を得ることによって、再び、しかし今度は自分たちから発生した、「自分事として」はじめてやりたいことと、やるべき事との間に葛藤が生まれて、振り返り考え直すことが出来たものと思われる。

もともと同校では、育ててきた米や野菜を食べるだけなら議論も葛藤も生まれなため、育ててきた動物を加えることで命を食べることについての幅が

広がり、より深く命について見つめる機会になるだろうという想定をしてこの活動を行っている¹²⁾。子どもたちがより深く考えるためには、葛藤の場面が必要であると捉えているが、活動への思い入れが浅い時点では誘導しても効果的ではないのである。

③葛藤場面2 「農薬は悪か」

- C11：(ハムシのせいで育ちが悪く、葉も食べられてしまうので)畑に農薬を使いたい。
 C12：収穫のことを考えると仕方ないと言うけど、使わなくて良い方法もあるのでは？竹酢液とか？
 C13：肥料を作ってつかえばいい。虫にも負けないくらい大きくすれば良いと思います。それに農薬を使ったら、良い虫まで殺してしまうんじゃない？(良い虫とは土中の微生物のこと)
 C11：肥料は今から作ったのでは間に合いません。それに悪い虫だけに効く農薬も有ると思います。低農薬栽培とかあるし。それにスーパーで売っている野菜だって農薬を使っています。
 C14：でもやっぱり農薬は体に悪いと思います。食べる人だけじゃなくて、自分たちにも付いてしまいます。
 C15：簡単に殺していいんですか？虫にも命があります。
 C11：悪い害虫なら仕方ないと思います。
 C16：僕は野菜にも虫にも命があると思います。農薬を使って殺したくはありません。
 T：それぞれの気持ちはわかりました。少しでもたくさんの収穫量を確保したい、そのためには農薬が必要なんだ。また、害のない安全な野菜を作りたい、だから農薬を使わず頑張りたい。どちらも真剣に食糧のことを考えているのが伝わってきます。これは食糧を作る上で大切な問題です。自分たちが冬を越すために食べる食糧でもありません。だから自分たちでしっかり考えて結論を出してほしいと思います。
 (この時間はここで議論を打ち切る)

記録によると、子どもたちがそれぞれの立場で意見を出し、ぶつかり合っていて、感情的にもなって

きたという。そこで、教師が一旦議論を切り、それぞれの考え方の立場や根拠を整理して提示し直している。これこそが、同じくらい価値がある、相反する事柄であり、葛藤の内容そのものである。教師が子どもたちが解決に向かえるように、この問題への他のアプローチの仕方を考えられるように整理してあげたと考えられる。教師は子どもたちが自分の主張だけを言っているのではなく、相手の気持ちや立場（つまりもう一つの価値）をきちんと理解していることもわかっていたそうである。

この場面は正に子どもたちが葛藤し、深く対象に関わり切り込んでいく姿が見られる。その後、畑に足を運ぶ回数が増え、どうするのが良いか、考えたという。農薬を使わないと決めたあとにも、全員でハムシをとる姿が見られたということである。このことから、自分たちで考え、みんなで決めたことはみんなで背負っていくという態度が見て取れる。子どもたちが葛藤を通してこの件を自分事と考え、真剣に向き合ったと考えることが出来よう。

④葛藤場面3 「鶏を食べるか」

（子どもたちの中では、鶏を飼うことについて、肉は食わずに卵を食べるという申し合わせになっていたが、なかなか産まないという事情があった）

C17：卵を産まなければ鶏肉にして食べるのですか。

C18：少しでも食べる量を増やすためには、肉にして食べた方が良いと思います。

C19：ぼくたちにわとりグループが一生懸命に育ててきたのに簡単に食べた方が良くなんて言わないでほしいです。（僕らの苦労を知らないで言うのは無責任だ）

C20：でも、私たちだって大切に育てた野菜を食糧にして食べました。にわとりだって同じだと思います。（自分たちだけが大切にしていたのではない）

C21：卵が目的だったから卵を食べるだけで良いと思う。

C22：これ以上学校で飼えないのなら、僕は雪が降る前に養鶏場に預かってもらうのが良いと思います

C23：どうせ自分たちの手を離れてしまうの

だったら、自分たちで食べることも大事だと思います。それに、私たちはスーパーに売っている鶏肉を食べているのに、育てているにわとりはかわいそうだから食べられないというの、おかしいと思います。

（全員がはっとする。感情的な雰囲気が冷静になる）

C24：たしかにそうだ。

C25：やっぱり食べた方が良いよ。

（クラスの雰囲気が食べる方に傾く）

T：（にわとりグループのC26が用意してきた鶏の解体方法と写真が載った資料を全員に配る）

T：C26さん、この資料について説明をして下さい。

C26：（顔がゆがみ、机に突っ伏す）

C27：C26さんの代わりに説明します。みんなはこんな残酷な事までしてにわとりを食べたいんですか？

T：（議論を一旦止め）みんなはスーパーに売っている鶏肉を美味しく食べていますよね。でも、自分たちで育てたにわとりは残酷だから食べたくないという。先生はどちらが良いかわかりません。先生が言いたいのは、みんなが卵からふ化させて育てたにわとりについて、真剣に考えてもらいたいということです。みんなは命を生み出したのです。食べる食べないどちらになってもその命に最後まで責任を持ってほしいと思います。

自分たちが育ててきた「命あるもの」の命を奪って、食肉にできるか否か、子どもたちにとって、最大の葛藤場面といえよう。はじめは、お互いに自分の感情を優先して、相手方が自分の気持ちをわからずに勝手なことを言う、という論調で話しているが、このときすでに、子どもたちにとって「飼育動物」「栽培した野菜」は愛すべき対象になっていることがわかる。この時点では個人内での葛藤は生じておらず、クラスとして何を優先させるかという、全く相反する同等の価値に悩む、集団としての葛藤が生じていると思われる。そして、この葛藤場面を回避すべく、他のアプローチへの変換を提示したのがC23児の発言であった。C21、C22らの発言も他の

方法を探るという点では有効であったが、「売っているものは食べられるのにどうして」というC23の言葉は、「そう言われてみればどうしてできるのだろう」と、一人一人が個々の中に潜む、本当に向き合わなければならない「命」と「食」についての「葛藤」を呼び起こしたとみる。子どもたちはこの投げかけに対し、「だったら食べた方がよいのでは」と思い始めるのだが、教師はそれは安易な流れであり、むしろ思考停止と捉えたのであろう。今度はC26が調べ、準備してきた鶏の解体手順の資料を配付し、揺さぶりをかける。これは事前に用意しており、このタイミングだから出したものと思われる。

教師も、ここは自分の中にある様々な見方から来る「葛藤」と向き合い、自分事と考えて、自分なりの「食」と「命」観を創りだして欲しいと考え、揺さぶりをかけた上で時間をとったのではないかと考える。この葛藤こそが子どもたちにとって自分の生き方を考えるために重要なことだったのである。

⑤葛藤から導かれた思い¹³⁾

下記は、これまでに参考にしてきた学年とは年度が異なり、豚を飼育し、そして自分たちで食べることを選択してきた子どもたちの話し合いで出てきた意見である。鶏の話し合い例にあるものとはほぼ同じ意見が見られる。飼育動物は異なっても、子どもたちが抱く感情は同様ということだろう。

- ・ここまで大きくしたのに、殺すなんて残酷だ。
- ・食べる量を増やすためには肉にして食べた方が良い。
- ・自分たちのグループが育ててきたものを簡単に殺すとか言わないで。
- ・普段スーパーでも買っているから食べられるよ。
- ・解体が残酷とか言うけど、そうやって人は食べてきてるんだから。
- ・かわいそうだという理由で食べないのは〇〇（豚の名）がかわいそう。自分の体に存在が残るので食べたい。
- ・自分の前に肉を出されたら、思い出して食べられない。でも食べた方が（豚は）喜ぶと思う。
- ・出荷時に鳴き声を聞いてから迷っちゃって、自分の気持ちがはっきりとわかりません。

以下、活動後の感想を記す。彼らも豚を単なる家畜としてみていたのではなく、いつしか友だち、家族のように感じ取ってしまっていていっている。活動初期に名前を付ける、付けないということでも議論しており、その場でも「名前を付けたら気持ちが入りすぎてしまうかもしれない。」「(肉にして出荷するのだから)名前をつける必要はないのでは」「出荷するその日まで名前を付けて大切にしたい。」などと、葛藤する場面があったという。前述の通り、飼育をしていくうちに最初とはまた違った感情が芽生えてきたというのは、前述の鶏飼育に取り組んだ子どもたちとも共通する。

食べること、生きることについて、私はこの2つは共通していると思います。食べることは、人間にとってとても大切なことです。でも、私は豚の「レイニー」を出荷して、「人間って自分ってなんでこんなことをしているんだろう」と思いました。「食べること」それは、1つの命を殺しているのと同じ。とっても自分勝手だと思いました。だって、1つの命を殺してまで「お肉」を食べているのですから。でもやっぱり人間にと手と肉は大切です。食べないわけにはいきません。なので私はしっかり感謝をして食べていきたいです。

この児童は、結論としては、人間として生きていくためには他の生きものの命を奪ってしまうことは仕方がない、としているが、感謝を忘れないとも述べている。ただし、書いている中でも様々な価値観により考えが揺れ動いているのがわかる。食べることを仕方がないことだと思い、正当化しようとしても命を奪う事に納得しきっていない自分がいることを自覚しているようにも見受けられる。葛藤の果てに自分たちがしていることへの後ろめたさを自覚しつつ、自分が思いつく限りの語彙をもって、一生懸命に結論を出そうとしている事が伺える。

僕は、食肉センターが残酷なところだと思っていました。それもそのはず、豚などを殺してお肉にするところだからです。でも、食肉センターの人の話を聞いて、そこはお肉にするけれど「残酷なところ」ではない、と思いました。理由は、食肉センターが「残酷なところ」だったら、僕たち、いや、世界中の「お肉を食べた

ことがある人」全員、「残酷」です。だって、お肉を食べているのですから。

お肉は人間にとって大切なエネルギー源です。お肉がなければ、お肉に限らず食べ物がないと、すぐにおなかが減って生きていけなくなります。

僕はもう「残酷」とは思いません。そしてお肉をもっと大切にしたいです。

上は、自分が思っていた食肉処理場やそこで行われることについて良い感情を持っていなかった子どもがこの活動を通して意見を変えた例である。彼も食べるために命を奪う事には抵抗があったと思われるが、空腹体験などから、食べられないこと、食糧が少ないことがどれだけ辛いのか、そして人は食べないと生きていけないということに実感をもって気づいたと考えられる。そしてそれを行ってくださっている方々に話を伺うことで、その内容を知るとともに、そこで働く方々への畏敬の念を持つこともできた。「残酷」と考えるはいけなくて彼なりに思ったのだろう。実際に話を伺ってふれあい、職員の方々の人物に触れる事も出来たというのも大きいだろう。他の生きものの命をもらい、自分が生きていくことに自信を持つことが出来たのではないだろうか。

4. 結語

子ども同士での立場や考え方に違いから来る様々な価値観のぶつかり合い、自分の中にあるいろいろな考え方からくる葛藤、そうしたものが深い思考や学びを呼び込んでくるということが挙げってきた事例からもわかる。しかし、例に挙げたものでは、題材が「命」と「自分の生き方」に関わるだけに、すっきりと明快な自分なりの答えを導き出すことができたかといえば、そうとばかりは言えない。ここでわかってくるのが、子どもたちは葛藤によって1つの答えを導き出すのではなく、様々な価値によって多面的に物事を考えることや、性急に答えを出してしまうのが良いことではなく、問い続けることが大切であるということなどを学んだのではないかということだ。

今回の改定に関してはよく「答えのない問い」という言葉を目にする。答えのない問いに対してのアクティブラーニングの有効性が言われているが、ある課題に対して問い続ける姿勢を持ち続けるきっかけを与えるのがこのアクティブラーニングの効果の

1つではないだろうか。〇小学校の総合的な学習の時間は、主体的で能動的、対話による学びも豊かで、間違いなくアクティブラーニングである。この学習様式も子どもたちが葛藤するような場面でより真価を発揮することだろう（特別な教科、道徳などがそのよい例である）。子ども同士や自分の心の中での葛藤が生み出すものは、子どもなりの1つの答えである場合もあるが、多面的に問い続ける姿勢であるとも言えよう。

それでは、そのような葛藤場面へと、どのように子どもたちを導くかということが課題となる。田村が指摘するように、自由で自律的な学びの保証された教室では、自分の良さを発揮しながら主体的に学ぶ姿を見ることが出来るが故に、教師の構えというものが重要となってくるだろう¹⁴⁾。〇小学校の実践例を見ていくと、総合的な学習の時間において、教師の出番はあまりないように見える。抑も、多くあるようではこの時間の趣旨に反することになるからである。しかし、各要素での教師の働きかけが重要であったことが見えてきたのも事実である。活動の途中において、子どもたちが安易な方に傾いたり、感情的になりすぎたりしたときには適切に介入し、投げかけ、揺さぶりを行って、新しい視点での葛藤との向き合い方を提示していた。このように出過ぎないように導いていくことが重要であろう。加えて、導入及びその前の活動計画段階においても、どのような教材と、どのように出会わせるか、ということも教師のやるべき事として重要である。子どもたちが自分事として考えることが出来るような「材」を選択し、提示していく必要があるだろう。深く考えなくても結果が出るようなものではなく、本論で話題にしているように、事の大小はあっても、葛藤を生み出すようなものであることが望ましい。

ただし、危惧したいのは、こうした特殊な活動でない葛藤場面が生み出せないという誤解を生むことである。確かに豚や鶏を大量に飼育し、それを食肉加工するところまで行うなど、どの学校でも出来ることではない。飼育を支える環境1つをとっても特殊な状況であるといえる。しかし、特殊な実践例で、それを真似なければ出来ないということではなく、一般の学校で、他の教材でも子どもの葛藤場面を生じさせることは出来るだろう。総合的な学習の時間の指導においては、各学校及びその地域の特色を活かすことが重視されている。子どもたちの心を揺り動かす材や活動を模索していく必要があるだろう

う。その学校ならではの葛藤をうみだしていける教材を開発することが肝要なのである。

【参考・引用文献】

- 1) 田村学編著：『小学校新学習指導要領の展開・生活編』, p. 10, 2017, 明治図書
- 2) 文部科学省：『小学校学習指導要領解説・総合的な学習の時間編』, p. 6, 2017
- 3) 前掲書 2) pp. 80-81
- 4) 田村学編著：『小学校新学習指導要領の展開・総合的な学習編』, pp. 14-15, 2017, 明治図書
- 5) 上越市立大手町小学校：『Next Stage』, p. 74, 2016
- 6) 『広辞苑』, 第七版, 2018, 岩波書店
- 7) 『言泉』, 1986, 小学館
- 8) 南出和余：『葛藤しない子どもたち—教育第一世代という社会変容のなかで—』子ども社会研究, 子ども社会学会, vol. 17, pp. 47-54, 2011
- 9) 上越市立大手町小学校：『ともに輝くとき』大手町小学校研究紀要, pp. 6-10, 2008
- 10) 前掲書 9) pp. 24-27
- 11) 新潟県上越市立大手町小学校：『人間力「食糧その日」に見られる子どもの姿から』, 2007
- 12) 上越市立大手町小学校：『ともに輝き明日を拓く』, p. 33, 大手町小学校研究紀要, 2010
- 13) 前掲書 5) pp. 76-77
- 14) 田村学：『今日的学力をつくる新しい生活科授業づくり』, p. 77, 2011, 明治図書