

第5回公開研基調報告

子どもの側から出発する教育

子どもの表現を読みとり、共に生きる、学ぶ

校長 行田稔彦

1, はじめに

和光鶴川小学校は今年開校して6年がたち完成校となりました。そして、公開研究会は

5回目を迎えました。今までのテーマを振り返ってみると、93年度「どうする幼児期から低学年教育」、94年度「幼児期から少年期の節を豊かにくぐる」、95年度「少年少女期の教育課題を探る」、96年度「子ども主体の授業改革」というように下から創る学校づくりの課題をそのまま研究テーマとしてきました。97年1月、完成校を迎える節目の年に向けて私たちは、積み上げられた実践を「学校ってすてたもんじゃない」という単行本(97年1月大月書店より発刊)にまとめました。ありがたいことに各方面から好評を得ています。

完成校を迎える今年4月の研究合宿で、私たちは「子どもの表現を読みとり、共に生きる、学ぶ」という研究課題を決めました。これは和光小学校と共通のテーマです。この研究テーマについて私は、「私たちは何よりも子どもの内側から発する主体的で意欲的な生活や学習をつくり出そうとしている。様々な学習活動を展開しているが、全ての実践につながる『キー』を考えてみた。子どもは『一生懸命読みとってもらえる環境の中ではじめて自分を表現できる。』ということである。」したがって、そういう環境を教室につくることで「主体的な学び」を育てようと報告しました。ここでの「表現」とは、作文や絵画、工作、身体表現などの表現活動に限定しない、子どもが表出する実際の言葉や行動などの広い意味でとらえています。つまり、子どもの主体的で意欲的な生活や学習をつくり出そうとしたら、教師はまず子どものいうことをいねいに聞き取り、受け止めて、理解するという「教育づくりの基本」の研究を進めるということでした。このことは子どもをどうとらえ、人間関係をどう作り替えていくかという研究ですから、実践分野が広くて焦点が分散し、具体的に研究を積み重ねるには難しい課題でした。しかし今年の研究は、「戦後第4の非行」の時代と言われる教育の閉塞状況の中での子どもを対象にした実践研究として多くの教訓を私たちに残しました。

2、子どもをどうとらえるか

(1)子どもって すてたもんじゃない！

... 1冊本に見る『子どもの世界』...

Bちゃんは、溢れるように出てくる疑問を「ぎもんしゅう」という一冊本にしました。

「どうしていちごのたねは外にあるの？」

「どうしてバナナにはたねがないの？」

「どうしてトイレに長くはいつているとにおいを感じなくなるの？」

Bちゃんは一つ一つに『アンサー』を書いています。

「いちごはとくべつのしゅるいだからたねがそとについている。」

「トイレにながくはいつているとはながつまってかんじなくなる」

1冊本の実践に取り組んだ小菅先生はこんなBちゃんの姿に、この疑問が子どもの知りたいこと見たいことやりたいことの知的要求そのものなんだと気づかされたと言っています。さらに、子どもは一つ一つの疑問に学問的な回答を期待しているのではなく、子どもなりの納得できる『答え』を期待しているだけなんだ、と気づかされたと言っています。Bちゃんは、衝動的ですぐかっとなり、かっとなると感情のコントロールが全くできない子でした。しかし自分の思いが受け止めもらえる環境の中で、だんだん感情を抑え安定的な生活を送る時間が長くなっていきました。

このことは、子どもと一緒に不思議におどろき、そして、子どもと一緒に『答え』を探す姿勢こそが大切だということを示しているように思います。1冊本は、そういう『教育状況』をつくり出す一つの『教育技術』と言えるように思います。

子どもたちがつくった1冊本は、「自然の歌」「数珠玉の成長」「いちょうの本」「なぜについて」「鳥よけについて」「正月の食べ物ずかん」などとたくさんつくられました。これは子どもたちが選んで調べた「自然」であり「人間」であり「暮らし」です。ここには、子どもたちが身の回りの世界を認識していく自然なプロセスを見ることができます。一冊本の取り組みは、子ども個々の興味関心の本づくりにとどまりません。イチャウ情報が集まってできた「イチャウの本」のようにクラスである一定期間同じテーマを追い続ける活動を大事にしたり、1冊本の中に表現されている喜びや悲しみを共有する学習を大切にします。こうした学び合いを通して、子どもたちの興味が広がって生活が豊かになったり、子どもたちの『人と人のつながり』が濃くなっていきます。また、親とともに1冊本を読みあって子どもをとらえ直す語り合いを大切にしました。こうして、親と教師、親と親の子育ての共同が進んだということです。

子どもたちの否定的な状況に頭を垂れがちな昨今ですが、1冊本に見られる「子どもの世界」は、「子どもってすてたもんじゃない」と言うことを確信させてくれます。

1冊本は生活べんきょうの中で取り組まれました。和光の生活べんきょうは、自然や社会や人間に、直接体験を重視して多様にしかも能動的に働きかけて学び、低学年期の子どもの豊かな発達をめざす学習です。子どもの生活から学習を始め、子どもの生活を豊かに作り替える原体験重視の生活べんきょうをいっそう豊かに発展させたいと考えています。

(2)今、子どもたちは

「なんだか目の前の子どもたちとかみ合わない!？」と、子どもとの価値観や感情のすれ違いで人間関係がうまく結ばずに疲れ切っている教師の存在が日本中で話題になっています。

「子どもがあぶない」「1年生が大変」「高学年の『荒れ』」「戦後第4の非行」と、子どもたちの悲鳴とも言える状況が日本中に蔓延しています。和光でもその状況は無縁ではありません。部分的には先取りしていると思われる所もあります。

自信をもちたい! <聞いてほしい>

私たちは小学校入門期の子どもたちの『おかしさ』に数年前から注目していました。今年の子どもの分析でも、1年生の先生から次のような点が上げられました。

幼児期の関係を引きずって解放されない。 人との関係が持てず孤立しおびえている。
できるできないを強く気にする。

課題や目標に向き合えない子が目立つ。

自分の心を立て直せない。それが、攻撃性 に転化したりする。

多動的・衝動的で落ち着かない。

パニックになる。

物質的には何も不自由のないと見える子どもたちに何が起きているのでしょうか。周りとの人間関係で何か満たされずにイライラして、甘えとわがままな感情を処理できずに落ち着きを失っている子どもたちの姿が気になります。どの子ども、自分をもっと見てほしい、言うことをもっと聞いてほしい、相手をしてほしいと要求しているように見えます。

私たちは、子どもたちの不安定感の根底に「自信の喪失」を見て取ることができます。そして、この『自信喪失』は、幼児期から青年期の子どもたちの共通の特徴と言えるように思います。

今、子どもたちは、自分のあるがままの姿をしっかりと受容してくれる場を求めています。子どもの自信を回復するには、まずゆったりと聞いてあげることが大切ではないでしょうか。

友だちがほしい

ポケモンの大流行に見られるように、子どもたちの生活には『物』が氾濫しています。友だちづくりに『物』が入り込み、そのことをめぐって問題が生じたりします。私たちは『物』を通した友だちづくりの背景に、現代を生きる子どもたちの『人間関係づくり』の苦勞を見て取ることができます。

「ギャングエイジの喪失」「子ども時代の喪失」などと『子ども生活の貧困』が指摘されています。たくさんの物や人に囲まれて生活しているように見えながら、子どもたちは孤立しています。それだけにいっそう人間関係の揺れに悩み、自分の居場所を確かめ、自さがしに葛藤しているのです。

こうした子どもたちの人間関係づくりの葛藤を共有し、励まし、仲間への信頼をつくり出す活動が求められています。

(3)今、親は

子どもたちの状況は親をぬきに語れません。今、親に何が起きているのでしょうか。親であることに確信が持てず、必死に「自分さがし」をしている親の姿に気づかされます。

親の不安は子どもたちに多くの影響を与えています。不安な親は、子どもの行為に一々一喜一憂します。子どもはそんな親の心をめざとく見抜いています。親の不安を一心に受け止め、それでも心配かけまいと『良い子』でいようとしています。それが子どもの不安定さを増加させるケースも多々あります。『問題』を起こしたとき「お母さんにだけは黙ってほしい」と懇願する子どもの姿に、子どもたちのせつなさを見て取ることができます。

親の不安定さはどこからくるのでしょうか。

これについて、戦後50年かかった日本の地域共同体や家制度の崩壊、核家族化、少子化と無関係でないという指摘があります。封建的な家族制度がなくなったことは歴史的な発展と言えるでしょうが、しかし、それに変わる子育ての軸や共同体の未成立が現代家庭の困難の根底にあるという指摘です。

和光小学校の公開研の折りに、川合章氏は「競争主義と効率主義という企業社会の論理が徹底される社会の中で、親の子育て不安がかき立てられている」と指摘しています。

古い共同体の社会では、良い意味でも悪い意味でも社会的な物差しがあって、親たちはその物差しで子どもを育てられたわけです。ところが、今、親たちは自分の物差しがもたなくて苦しんでいると言えるのではないのでしょうか。

子どもの問題は大人社会の反映です。私たち教師もまた親たちと共通の課題を負っています。子どもを仲立ちに、相互の見方考え方を語り合い、子育ての苦勞を共感し、共有し合える関係をつくるのが大切ではないのでしょうか。

(4)子どもとの関係をどうつくるか

6年生担任の和田先生はレポートに次のように書いています。「子どもの表現を読みとることが今年の研究テーマになっている。今までの研究会では、それぞれの先生の実践をめぐってそれがどういうことなのか語られ、自分も何となくイメージしていた。何となくとは、自分の中では整理しきれず消化不良になって、自分はどう考えるのかがはっきりしなかったからだと思う。しかし、自分の中に自分への問いかけとしていくつかのキーワードがある。『子どもを丸ごととらえるの丸ごととはどういうことか』『子どもの表現の中にはどんな願いや悩み、うれしさなどが隠されているのか』『子どもに寄り添うとはどういうことなのか』...

夏の研究会の中井和夫（京都五個荘小学校）の『受け止め、要求し、待つ』は自分のキーワードとして加わり、教師の子どもの見方や受け止め方、何を要求し、子どもがどう変わるのかじっくり見ていくという視点の大切さを知らされ、自分なりにやってみようと思うようになった。」

人が人なる上で必要な原初的な生活体験が失われた仮想現実の社会で生まれ、「できない」という一面的な尺度で人間がはかられる偏差値社会で生き、しかも競争で煽られる...これが、子どもたちのストレスを生み出す原因と言えるのではないのでしょうか。

今、子どもと教師、子どもと子どもとの人間関係をどうやってつくっていくかが教育づくりの重要なポイントとなっています。「子どもの表現を読みとり共に学び、生きる」というテーマは、そのポイントに正面から切り結ぶ課題でした。私たちは毎回の研究会の中で、教師の実践レポートに登場する子どもを通して、子どもの見方と実践の質を検討してきました。その中で、キーワードとなってきた言葉が「受け止め、要求し、待つ」でした。

受け止める

まず「受け止める」こと、しかも「丸ごと受け止める」ことの大切さを学んできました。

丸ごと受け止めるとは、条件抜きに、今ある子どもの姿をそのまま認め（共感して）、受け入れるということです。この背景には、どの子にも肯定的な芽と否定的な芽が内包されているという子ども観があります。否定的な問題を起こす子どもの中に肯定的な芽を見つけたり、「良い子」といわれる子の内側にせつなさや苦悩と問題の芽をとらえることが大切だということです。どの子も認められたい、できたい、わかりたい、良くなりたいと思っています。子どもの根っこにある願いとせつなさや苦悩を合わせて受け止めることが大切だということです。

この課題は、実践的には簡単なことではありません。しかし、一つ一つの場面でこの視点から子どもをとらえ、教師の人間観を深くしていくことが求められているのだと考えま

す。

要求する

子どもを受け止めるということは、子どもの自己実現の願いに応えることです。そのために教師は、方針をもって子どもと向き合います。『方針』とは、子どもの願いや屈折をとらえて、子ども自身の要求実現の方向を子どもとともにつくっていく仕事です。教師の方針は、子どもへの教師の要求として語られます。

学校生活の中で本物志向の文化追求は子どもたちの基本的な要求です。学ぶことが、文化への新しい世界を開くとともに教室の人間理解も広げると、「ともに学び生きる教室」づくりが必要です。

私たちは学びの充実が子どもの生活をしゃんとさせた経験をたくさん持っています。学ぶことを抜きに、子どもたちの自己実現は語れないでしょう。学びのロマンを子どもたちとともに追求したいと思います。

私たちの、「子どもから出発」とか「子どもと創る」という『言葉』を新学力観の指導否定の言葉と同義的にとらえて批判する声も一部にありますが、私たちは『指導』を否定したことはありません。むしろ私たちは、子どもから出発し子どもと創る『教師の方針と指導』重要性を主張しているのです。

待つ

学び生きる主体は子どもです。教師の方針や要求は、子ども自身の内面化の過程を通して結果が表れます。内面化の過程は一人ひとりの子どものよって違いがあります。また、教師の思うような結果になるとも限らないでしょう。教師としては要求して変化を待つという「待ちの教育」を大切にしたいと考えます。

3、共に学ぶ、生きる

...教室での実践から...

「子どもの居場所のある学校」の概念は、生活指導の側面からだけでなく、学校生活の最も中心をなしている学習の側面からとらえられるべきではないでしょうか。子どもが彼らの興味や関心こだわりに打ち込めて、しかもそれが集団の中で共有されるような教室づくりを、子どもの居場所のある教室づくりと呼びたいと考えます。そうした教室で、子どもたちは共に学び、意欲的に育っていきます。

「子どもと教師、子どもと子どもの人間関係づくり」は、授業と学習を通して、その活路を切り開いていく必要があります。今年1年間の実践の中から、私たちの挑戦の一端を報

告したいと思います。

(1)子どもと学び子どもに学ぶ

冒頭に「子どもって すてたもんじゃない」と書きましたが、子どもを肯定的にとらえることの大切さを改めて感じています。初めて1年生を担当した大野先生は「不思議なことを解き明かそうと目を輝かせる子どもの ” いいな ” と思える姿をたくさん見てとれた」と報告しています。

入学式の後の学級開きを「ふしぎシリーズ」でいきました。4つの不思議な箱を用意して、「竹の子」「へびの抜け殻」の雑木林に関わる不思議を2つと、「けんだま」「翌日あける箱」の先生に関わる不思議を2つ用意しました。翌日楽しみにして登校した子どもたちは、「不思議な種」をもらいました。

こんな学級開きが子どもたちの探求心をかきたてたようです。入学式の翌日から、「発表」のことも伝えてないのに、いろいろな物を教室に持ってきました。その後、この教室では「クモの発見からクモの名前調べ、クモの飼育、雑木林のクモの種類調べ」「カブトムシのオスとメス調べ」「ながーいたんぼぼ選手権(たんぼぼの首の長さを競う)」「お茶になる葉あつめ」など子どもたちの持ち込んだ物から、学習が展開されました。

「先生やみんなに見せたい！それが発表の基本にあると思います。発表には子どもたちの生活が持ち込まれ、それを探ることによって、子どもと教師が学び合えると思います。」と大野先生はまとめています。

大野学級の子どものクモとの関わりを見ると、子どもの学びがどのように始まり、どのように広がり、深まっていくかが良く分かります。

初めは、一人の男の子が発見し、教室に持ち込んだ10センチもある大きなクモでした。入学して間もない4月終わりのことです。

子どもたちの関心は、まず「なんというクモだろう」というクモの名前(種類名)でした。「図鑑で調べてくるよ」と、普段は集中できない男の子が目を輝かしました。教室ではクモを飼うことにしました。2日後に、その子が昆虫図鑑を手「正体がわかった！アシダカグモだ」と報告しました。ところが翌日、別の男の子が「ミズグモだ」と発表しました。教室では、どうしたら見分けがつかせようかと話し合いが続きました。その後、教室では「ミズグモだったら水の中でも大丈夫なはずだ」と実験をすることにします。結果はやはりアシダカグモでした。

実験後、新たな疑問が出てきたといえます。クモの食べ物です。女の子の調べてきたメモに、「ハエやゴキブリを食べる」と書いてあったからです。教室では、ハエ、ゴキブリさ

がしが始まりました。6月になって、「ゴキブリ見つけたよ」と、子どもたちが雑木林から捕まえてきました。しかし、それはオサムシでした。

そうしているうちに、子どもたちから「クモじょうほう」がたくさん発表されるようになりました。いろんなところでいろんなクモを見ているのです。学校の内外でクモを捕獲することにしました。約10種類のクモを発見しました。

捕ってきたクモを描くことにしました。そこで、また新たな問題が持ち上がりました。子どもが描いた絵は、眉毛のあるクモや足の数もバラバラでした。良く見て書いてないことに教師は気づきました。「クモの足は何本だ」がみんなの問題になりました。なかなか納得しない子もいましたが、教室にいるクモを全部調べて8本であることを確認しました。それでも、納得しない子がいるので、「捕まえたら見せてね」ということになっているそうです。

テーマが子どもたち自身のものであるとき、子どもたちの追求力はすばらしい物だと驚かされます。このとき、子どもの立てたテーマはまず「名前」や「食べ物」でした。子どもにとって有用な知識を得ようとするところから学びが始まることがわかります。名前を知りたい、飼ってみたいという願望が強いからでしょう。そして、一つの名前を知ったことがいろんなクモへの関心として広がり、学校や雑木林でのクモ捕り活動になり、その名前調べになりました。こうしたプロセスに、子どもたちの確かな学びがあることがわかります。

また、子どもたちの調べかたも大変おもしろいと思いました。「ミズグモかどうかを水の中に入れて実験」したり、「ゴキブリと間違えたオサムシを食べるかどうかがごに入れて実験」しています。子どもは、こうした実体験を繰り返しながら、物事を比較する方法を獲得していくのではないのでしょうか。その意味で、子どもたちが思いつく方法で確かめさせることの意義を強く感じます。

ところで、子どもたちが、クモの絵を全く主観的に描いていることをどう受け止めたらいいのでしょうか。そして、8本足であることに納得しない子が残ることをどう受け止めたらいいのでしょうか。足の数は子どもにとってはどうでも良いことだったのかも知れません。顔についても、詳しく書く必要を感じていなかったのではないのでしょうか。入門期の子どもたちは、分析的に対象を捉えていないことが特徴のように思います。ここで詳しくスケッチさせることが有意義なのかそうでないのか、子どもの学習課題としてどうなのか、教育実践の評価として重要な要素を含んでいるように思います。私たち自身もっと深めたいと考えています。

大野学級ではその後、改めてアシダカグモをスケッチしたとき「足に毛が生えている」

とか「口から牙が見えた」と驚きの声があがったといいます。「足の数」という新しい視点を持ったことが、足の毛や口に視野を広げたと報告されています。

(2)学ぶことを通して、地域が見える人間 が見える

私たちは、子どもたちの学びの特徴を、低学年の時代が「不思議の時代」だとすれば少女期は「知的冒険の時代」だと特徴づけてきています。3年生の総合学習「柿」(柿たんけん隊)で見せる子どもの学びの姿は、まさに知的冒険を楽しんでいるギャングエイジです。

3年生の教室では柿探検隊がつくられました。子どもたちは6つのグループに分かれて地域探検です。先生やお母さんの協力も得ながら担任はバイクで全グループの活動をフォローします。鶴川の地域は元々柿の名産地でした。小田急線鶴川駅の隣に柿生駅がありますが、『柿生』という地名は柿から来ているものです。新百合ヶ丘駅の近くに「王禅寺町」というところがあります。そこに王禅寺という寺があります。この地域名産の「禅寺丸柿」の発祥は、その町にある王禅寺という寺の柿の木だということです。子どもたちは「柿」への興味から地域に飛び出し、様々な人と出会い、発見し、地域を再認識していくのです。

「30本も見つけたグループ」「百目柿という新しい種類を発見したグループ」「インタビューをしてリュックいっぱいの柿をおみやげにもらったグループ」「おく次郎(次郎柿)」という種類の柿の名前を知ったグループ」と探検隊学習はたくさんの発見と出会いで充実したものでした。こうした活動の時の子どもたちのエネルギーはすばらしいものです。教室は一気に柿探検隊のムードで一杯になりました。

11月の連休に中国(北京)旅行をする家族がありました。担任の加川先生は「中国の柿」を調べてくることを依頼しました。親子は一個の柿をもって、調査聞き取り活動を展開しました。北京市内でも果物屋の片隅におかれているだけで、なかなか見つからなかったそうです。レストランのウェイトレスさんに聞いてみると、中国では柿は安物でメニューとして出すとお客様から怒られると答えたそうです。市内にはありませんでしたが、郊外では箱売りしていたそうです。1キログラムが75円程度だといいます。2段重ねの柿があることに子どもはびっくりしたということです。「柿一つで今までと全く違う充実した旅ができました。柿一つで中国での貧富の差の大きさを受け止めることができました。」と母親から感謝の手紙が届きました。中国の柿が学級で話題になると、ロンドンに転校していった友だちに調査を依頼したり、ドイツにも柿があることが話題になったりして、柿の学習も国際的になってきました。

学習は第2段階を迎えました。教室には、「柿の種類」、「柿のお菓子」、「外国の柿」、「禅

寺丸、「柿のことをなんでもやりたい」、「自分のおじいちゃんおばあちゃんから聞きたい」などの研究グループが結成され、新しい活動が始まりました。研究グループから、「接ぎ木」のこと、甘柿渋柿などの「渋と甘さの秘密(タンニン)」のことなど、専門的な情報も集まりました。こうした能動的で知的冒険心を満たしてくれる学習を子どもたちはとっても好みました。外国の柿グループは、毎日職員室の電話に集まって大使館へ電話を入れていました。とても楽しそうで、しかも誇らしげでした。

この学習で、子どもたちは何に興味を示したでしょうか、そして知識をどう広げ、友だちとどう交流していったでしょうか。

3年生の興味はまず、柿の木、そして柿の名前でした。どんな種類があってどんな名前が付いているのか。そして、それは「どこ」にあるか。地域に出かけインタビューすることを楽しみました。いろんな名前、形、味の柿があること、そして地方によって違いがある、自分の住んでいる町は柿とつながりが深い町だ...こんなことの発見と発表が教室で展開され、子どもたちの能動性をいっそう引き出したように思います。

ここで一つ興味深いのは、「柿のことをなんでもやりたい」というグループ(?)に入った子がクラスの3分の1いたことです。他のグループのように一つのテーマに絞りきれなかったのでしょうか、それとも一つに縛られるのがいやなののでしょうか。研究グループとして「なんでも」というグループをおいていることの意味を、教師としては、深めていかなければならないと考えています。

(3)学ぶことを通して友だちが見える自分が見える。{授業を通して子どもが見える子どもとつながる。}

5年生担任の大川先生は、レポートに「教師が自分を開放したとき、子どもの発見が見えた」と書いています。分数繰り下がり引き算の授業の時、子どもが分数を立て式に書いて答えを出していました。初め先生はとても抵抗感を持ちました。しかしそれをタイルに置き換えた説明を聞いて、思わずうなってしまったそうです。クラスの子どもたちから「そうだったのか」「わかった」と次々に声があがったのです。授業書の解説よりずっとわかりやすいのです。「教師が自分の持っている解き方や思考の仕方の枠組みから抜け出して、子どもたちの発想を受け入れられたとき、子どもたちの言葉の意味や考え方が理解できるのだなと思った。そこには宝物のような物が眠っている。」とまとめています。また、国語の時間でも、読みとりをめぐる子どもたちの発言と教師との違いが出てきました。子どもにもう一度説明させてから「わかった。なるほど、そう言うことだね。じゃ、その方が正解と言えるね。」と、教師が教師の考えを訂正しました。すると一人の男の子が、「先生が

負けた！」と驚きの声を挙げ、「遼子が勝った。すごーい！遼子」と叫んだそうです。遼子はほっとしていたといいます。「授業という世界は...教師絶対の世界なのかもしれない。そこで、結構いいことを押さえているのかも知れない。」とまとめています。

こうした子ども発見、子どもと教師、子どもと子ども人間関係づくりは、「子ども主体の学びの改革」として、ここ数年、追求してきている研究課題です。「子どもは何を学びたがっているか」「子どもはどのように思考を組み立て、発展させていくのか」...といった「子どもから出発する授業」の根本精神はここにあるのです。大川実践は考え方でなく、具体的な授業の中で、子どもとの関係を組み替え行く教師の姿を示してくれています。教師の課題としての、「授業を通して子どもが見えるようになる」とか、「子どもとの関係が押しつけから信頼の関係に変わる」ということを、具体的に示してくれています。さらに、こうした共感と信頼の学び合いは、子ども同士の関係も変えます。一人の男の子の「すごーい！遼子」という言葉の中には、遼子への賞賛と同時にそう言う場面をつくった教師への共感の感情、さらにそう言う学習環境があるクラスへの感動など、学びの場をつくる上でたくさんのプラス要素が含まれているように思います。

この章では、現在教育困難の焦点になっている「子どもとのすれ違い状況」に対して、克服の道は、授業と学習を通して子どもとの関係を組み替えていくことで活路が切り開かれるということを書いてきました。「子ども主体の学びの改革」、そして、子どもの問いを引き出す「表現を読みとり共に学び生きる」教室づくりの追求が、今、必要なのではないのでしょうか。

今回の公開研レポートは、こうした趣旨で実践をまとめてあります。2年生生活べんきょうの鈴木レポートは「麦から...? ...パンに至る子どもの学びと誕生の学習」、4年生総合学習の下鳥レポートでは「鶴見川を対象にした学習」、6年生総合学習の成田レポートでは「沖縄学習」を報告しています。私たちは、総合学習の実践のプロセスに、子どもと創る学習の宝物がたくさん含まれていると実感しています。そのことをみなさんと確かめたいと考えています。

大川レポートは、上記3分科会とは少し角度を変えて、「子どもをどうとらえ、子どもとの関係をどう組み替え、きょうしつをつくっていくのか」という今年の研究課題に直接絡む分科会です。

全ての分科会を通して、「子どもの表現を読みとり」「共に学ぶ」「共に生きる」という教育づくりの課題を深めていただければありがたいことです。

4、和光の総合学習

(1)「総合『的』学習」は現場に何をもちょうすか。

教課審「中間まとめ」は2003年から「総合的な学習の時間」を小中高校の教育課程に位置づけることを報告しています。この『時間』は、今回の教課審の目玉となっています。今年中に本答申があり、指導要領改訂へと具体化されていくこととなります。この「時間」をどう受け止め、どう対応していくのかは、これからの学校づくりの焦点的な課題になっていくことと思われます。

和光小学校では「低学年での総合学習(生活べんきょうの前身)」に取り組み始めたのが1970年代の半ばですから、すでに20年以上の実践歴があります。現在は週6時間の「生活勉強」の時間として実施しています。3年生以上の学年に総合学習をカリキュラムを位置づけたのは1985年からで、今年で13年目を迎えています。私たちは、総合学習で育つ「子どもたちの主体的な学び」に手応えをつかみ、95年度教育課程から週2時間へと倍加しました。したがって6年前に開校した和光鶴川小学校の子どもたちは生活勉強と総合学習に旺盛に取り組む学校の中で、学ぶ主体として育ってきました。

したがって、私たちは、『総合の時間』が日本中の学校で始まることは、日本の子どもたちにとって意義あることだと受け止めています。そして、「本物の総合学習」を全国の仲間と一緒に研究できることを願っています。

しかし、教課審の「中間まとめ」は、「私たちの総合学習」とかなり違ってしています。そこを明確にしないと、公開研での各分科会レポートを正しく受け止めていただけないのではないかと考え「和光の総合学習」について若干の説明をさせていただきます。

まず、「総合的な学習の時間」について見てみましょう。「総合『的』な学習」は、現代の教育をいっそう混乱させる何者でもないと予想できます。なぜかというと『的』が入ることによってもはや「総合学習」とは異質なものになっているからです。「中間まとめ」では次のようになっています。

なぜ総合的な学習の時間が必要か

- ・特色ある教育活動を自由に展開できる時間の確保
 - ・国際化や情報化を始め社会の変化に主体的に対応できる資質や能力の育成
 - ・教科の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施する時間を確保
- ねらい
- ・自らの興味関心に基づき、ゆとりを持って課題解決や研究活動に主体的、創造的に取り組む態度の育成

・知識内容を教え込むのではなく、情報の集め方、調べかた、まとめ方、報告や討論の仕方などの学び方や物の考え方の習得

・各教科、道徳、特別活動で育つ知識や技能を児童生徒の中で総合化する

学習活動

・例えば、国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉などの横断的・総合的な課題

・自然体験やボランティアなどの社会体験と いった実体験、観察・実験、調査、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、問題 解決学習

・「時間の弾力的な設定」、「グループ、異 年齢集団など多様な学習形態」、「外部の 人材、異なる教科の教師の協力など指導体 制の工夫」、「地域の豊かな教材や学習環 境の積極 的活用」

教育課程上の位置づけ

・小学校3年生以上に設定

授業時数

・各学年年間70単位時間（週2時間）以上

評価

・通常の教科と同様の評価は行わず、活動へ の参加状況や参加意欲、報告書などから学 習の成果を適切に評価

違いの第1は、「総合学習の目的（なぜ総合的な学習の時間）」です。

総合学習が教育課程上の新領域として構想されたのは、1975年の日教組の委嘱による中央教育課程委員会の梅根悟私案です。その社会的背景には、高度経済成長の破綻が明確になって、公害や薬害による健康汚染、食糧・食文化問題、障害者問題、人間と性、ベトナム戦争・核と平和の問題など日本人が生存していく上での基本的な問題が山積みにされていました。しかし、こうした問題を自分たち自身の問題としてとらえ考えていこうとする主体が育っているかという、そうはなっていません。日本の子どもたちは世界でも有数な中等高等教育を受けていながらこれで良いのだろうか...という問題視点に立って、分化された教科教育とは独立した新しい教育領域としての「総合学習」が構想されたのです。教科教育だけの学校では、世の中の総合的な事象に対して、人間としての総合的な力を駆使して対応する力が育たないという考え方あるのです。「総合学習」は単なる既成の教育分野の「横断的・総合的な学習」ではありません。今日の人間生活の基本的問題から学習課題（内容）をつかみ、それを丸ごと対象にして、直接体験を重視して取り組む（方法）学習領域なのです。

教課審の「中間まとめ」では、日本の学校の教育課程編成の基本に関する論述が一つもありません。「ねらい」を見ても、「主体的・創造的に取り組む態度の育成」とか「学び方や物の考え方の習得」というだけで、どういう分野を学習対象にするのかの内容論がきわめてお粗末です。

違いの第2は、「課題」です。教課審の例示している「国際理解・外国語会話」「情報」「環境」「福祉」を内容論としてくくる論理はあるのでしょうか。外国語会話の体験やコンピュータ体験が学問分野の枠を超えた総合的な学習対象だとでもいうのでしょうか。結局、「教科教育では時間的に扱えないが、子どもたちに活動させたい課題」を全部寄せ集めた『総合的』な時間でしかないのではないのでしょうか。

対象とすべき文化内容の吟味がなく、学び方の工夫だけ強調される「総合的な学習の時間」は、まさに新学力観の延長です。こうした「総合的な学習の時間」に週2時間以上当ててくれるわけですから、「何をどのように始め、展開していくのか」現場が混乱するのは目に見えています。お粗末な新教育分野の提唱であるのに、「学校の独自性を期待」とすると責任を現場に預けています。そして、新聞は「求められる教員の『意識改革』」と世論を煽っています。

教課審の「横断的・総合的な課題」については課題をくくる教育論がないとってきました。ではなぜ、これが「課題」になっているのでしょうか。これは、今回の教課審の「教育課程改善」の基本的な考え方から導き出されている課題なのです。教課審では、各学校段階・各教科等を通じた横断的・総合的な課題として「道德教育」「国際化」「情報化」「環境問題」「高齢社会」への対応をあげています。「教課審の発想は今日的な政治課題を学校教育に落とし込む」という批判がありますが、その危険性を十分見ていかなければならないのではないのでしょうか。

例えば、「日本企業の国際競争力強化と露骨な海外進出への批判を交わす」「コンピューターの市場拡大への海外からの圧力を交わす」「企業の環境破壊は規制緩和して、市民の日常生活のあり方の問題にすり替える」「高齢化社会は自助努力で解消」という日本の政治的課題と横断的で総合的な課題が見事に重なっていることに危険さを感じます。

(2) 総合学習の必要性

「総合的な学習の時間」の問題点を見てきましたが、それでも、私たちは教科の枠を超えた『総合の時間』が、学校の教育課程の中に生まれることは積極的な可能性を見ていく必要があると考えています。それは、昨年未開かれた地球温暖化京都会議のように人間が生きていく上でのグローバル課題に主体的に関わっていく人格を育てることがますます重

要になってきているからです。そして、それはまた、現在の子どもたちの『学び』への要求だからです。

子どもたちは、日常の生活課題から学びたいことをたくさん持っています。しかし、現在の過密な教育カリキュラムの学校では、知りたいこと学びたいことは学校教育とかけ離れた物になっています。総合学習の必要性は子どもから語られる必要があります。

6年生の「自分たちの生きている時代を新聞にする」という現代史を学ぶ取り組みは、興味深い視点を開いています。「歴史学習は覚えることではない。何が大事なことは人によって違う。私たちの時代の大きな出来事を各自が3つ上げ、クラスで集計し、そこに登場した出来事を分担して『調べ』『考え』『まとめ』る課題を提起しました。子どもたちが書いた出来事はなんだったのでしょうか。1位・オウム・地下鉄サリン事件、2位・阪神大震災、3位・消費税5%、4位・ペルー人質事件、5位・O-157大騒ぎ、6位・日本海重油流出事故、7位・米不足、8位・「たまごっち」はやる、9位・幼女連続殺人事件...その他、エイズ、いじめ、と出てきています。

子どもたちは私たち大人が予想する以上に、現代の情勢について敏感です。中身は良く分からなくても、閉塞感や不安を抱き、将来への希望を持ちたいと願っています。そう言うことをもっと知りたいと欲しています。こうした子どもたちの『身近』な興味や関心は、突き詰めていくとどれも社会の基本的な問題に突き当たります。教科教育の課題にもなるという主張もありますが、系統的で順次性が重視される教科教育では十分対応することはできません。こうした子どもの必要性に答える学習領域を学校の教育課程に位置づけたいものです。

(3)和光鶴川小学校の総合学習

<1>生活勉強と鶴小の学校づくり

生活勉強は、「教科にセパレートされる以前の生活そのものや子どもを取り巻く自然や社会を直接経験を主体にして学習する学習領域である。」と定義されています。ねらいは、身の回りの自然や人間、社会...つまり生活と豊かに関わることを通して事実認識の芽を育てることにあります。

和光鶴川小学校は、1年生から始まるがっこくでしたので、人間発達と教育の課題を「下からつくる教育づくり」としてロマンを抱いて進めてきました。生活勉強は低学年教育づくりのまさに中軸でした。雑木林に囲まれた環境は幼児期から低学年期の子どもたちの学習と生活にとってすばらしい舞台となりました。子どもたちは「なぜ?、どうして?」と身の回りの自然や人や物に大胆に働きかけ、四組、良く聞き、体験しました。原体験を重

視する教育は確かな認識の土台を形成すると同時に、人や物に関わる感情や感性を育て、人格形成にとって重要であることを確信できました。

第1回公開研では幼児期から低学年期の教育における原体験重視の中身を掘り下げました。五感を使って、良く見る聞くする教育によって、子どもの問いが連続的に発揮されることを学びました。

第2回公開研では、1冊本の実践など、「子どもと創る学習」の内容と方法を鮮明にしてみました。ここでは、1年生と2年生の生活勉強の内容や方法の違いについても深めてきました。

第3回公開研では、原体験で育てたい「探る力」「交わる力」「作り替える力」を一人ひとりの成長に合わせて検証していく研究を深めました。こうした視点から子どもを見つめていくことがさらに、子どもの学びに迫り、子どもの成長に共感していくことに気づきました。

第4回公開研では、五感を使い、問いを見つける子どもの発達と認識の深まりの姿を探ってきました。

こうして、鶴川小学校の生活勉強の主題領域を整理できる段階まで来ています。生活勉強は子どもの生活から出発する学習ですが、子どもたちが持ち込む生活は数年立つと共通項を整理することができます。次のような主題領域が明らかになってきています。

子どもの家庭と地域の生活に根ざした学習

学校の環境や地域の自然に根ざした学習

食べる・売る学習

飼育と栽培

つくる・遊ぶ学習

人間を学ぶ

ものに働きかける学習

異文化への関心に応える学習

一つのテーマを一定期間追った総合学習

こうした主題領域をもとにそれぞれの学年のベーシックプランを構想し実践に取り組んでいます。

<2>総合学習

和光鶴川小学校の教育課程は「教科教育」「総合学習(生活勉強)」「教科外活動」の3領域制をとっています。

総合学習のねらい

・詰め込まれた知識を持った博識の子でなく、獲得した知識を生きた知性として生かせる子を育てたい。

・能動的で創造的な学習主体を育てたい。

日本の子どもたちは詰め込み教育の中で樹霜性を強いられ、問題を問題として把握できない人格に育てられています。自分の考えを持つよりも思える方を重視させられています。こうした中では創造的な人間は育ちません。こうした教育体制を乗り越え、主体的に問題を捉え、学び、創造的に生きる人格を育てることが総合学習の目標です。

総合学習の内容と方法

基本的には次のように位置づけています。

・学習対象・テーマが総合的であること。しかも現代社会を生きていく上で切実な課題性を持つ総合的なテーマに取り組む。

・学習スタイルは、問題解決的で、体験的で、しかも探求する学習である。

・課題に集中的、分析的、総合的に迫る学習である。

具体的なテーマは以下のようになっています。

3年生...「蚕」「柿」

4年生...「鶴見川」

5年生...「食を考える...米」

「日本から見た世界」

6年生...「沖縄」「私の憲法手帳」

和光ではこうしたテーマをつくるにあたって、環境や福祉、人権、障害、食、健康、人間、生と性、命、平和など現代を生きる人間としての基本問題を検討し、子どもの側から取り組み、しかも能動的な学習を可能にするテーマを探ってきています。

総合学習と教科教育

総合学習は教科教育とは別の教育領域と考えています。総合学習をおくことで、教科教育の系統的な指導の重要性を否定しているわけではありません。そうではなくて、教科教育だけのカリキュラムでは対応できない社会的に必要な教育課題（今日の基本問題）に直接迫る学習分野として位置づけることによって、子どもたちの学びの要求や必要に応じていこうとしています。教科教育で獲得した知識を総合学習で駆使したり、総合学習で学んだことが教科学習への関心と意欲をいっそう高めたりするなどの相互の有効な関連をねらっています。

総合学習の評価

したがって総合学習の評価は、教科教育のような到達度を示す評価ではなく、子どもの関心の向け方や学びのプロセスなどに即して、学習者を励ます多様な形態を工夫しています。

5 , おわりに

教課審の本答申が今年秋までには出され、1999年度には指導要領改訂が予定されています。教課審の目玉は、「総合的な学習の時間」の設定と共に、「中学校での選択授業」の推進、さらに「習熟度別学級」の推進などです。どれをとらえても、そのままでは子どもたちの困難が解消される希望を与えてくれる物になっていないように思います。現場からの批判と改善要求運動とともに、自主的な教育づくりがますます求められる状況になってきています。私たちは引き続き、全国のみなさんと共同して下からの教育づくりに打ち込んでいくつもりです。今後ともよろしくお願いします。