

本物指向の授業づくり

行田稔彦

1, はじめに

(1) 私たちの生きている時代

6年生は4月から「私たちの生きている時代」を学びます。連休前までは、有珠山の噴火がトップでした。「北海道医師会是有珠山動物保護センターを伊達市につくった。保護したのは犬131匹、猫37匹など、全国のボランティアを中心に世話している。」というようなニュースを話し合っていました。ところが、5月の連休中に、日本の国民みんながテレビに釘付けになった、「包丁をもった17才少年がバスジャックした事件」がありました。6年生も、この事件に強い関心を寄せました。

「17才?!の少年がやった。20才以上だと思っていた。68才のおばあちゃんも殺しちゃって…。みんながニュースレポートで書いていた。6才の女の子にも包丁とか突きつけて、何の意味もなく何でやったのかなあと思う。17才の若さでやって、こんな事件を起こしたら、いろんな人に傷を負わせて、自分にも傷を負わせることになるから、きっとやらなきゃ良かったと思っていると思う。何でやったのかわからないけど、心がパニックしてても、絶対こんなことやっちゃいけないことを、前よりもっとわかった気がした。」

「心に残ったのは、やっぱり人々がこのように死んじゃうこと。命がなくなる。そういうことで、サキちゃんは、信じられないって書いていたけど、ほんとだよ。でも、今の時代では、そういうことは当たり前のようにある。前はそういうことはめったになかったんでしょ。そういう当たり前のことが、今は、乗っ取り事件まであるなんて、ほんとに心に残った。」

「まだ17才なのに何でこんなことをするんだろう。はっきり言って、バカとまでは行かないけれど、やっぱりどうかしている。これからいろいろ楽しいことがいっぱいあるのにどうしてこんなことをしたんだろう。何が原因でこんなことになったんだろう。やっぱり変だと思う。しかも乗客を殺したんだからかなり悪いと思う。学校でいじめにあったのかな、テストで成績が悪かったのかな、この後この人はどうなるんだろう。」

「なぜ、そんな事をしたのかわからないし、もし自分が17才になったときどんな気持ちなのか?ぼくが思うには、その子は頭が良かった。いつも少年が起こす事件でやった人はたいがい頭がいい。たぶん勉強ノイローゼ見たくなくて、そういうことをやったと思う。」

「あの事件は17才の少年から始まった。ゆうきちゃんはまだ小さいのにあのバスに何時間もいて、大変だったと思う。後、一斉に窓を壊して凶器を出して、私がもしあのバス

の中にいたら、ものすごく怖いと思う。きっとバスの中にいた人も怖いと思ったと思う。特にゆうきちゃんだと思う。」

その後も、17才の子どもの起こす事件が続き、『17才問題』が2000年の流行語大賞となりました。こんな悲しい出来事が、『流行語』にならなければならない現代は、悲しい時代だと思います。

(2) 憲法・教育基本法への逆流

しかし、もっと悲しいことは、こうした子どもたちの苦悩を利用した「教育改革の逆流」が急速に進行していることです。子どもたちの苦悩の原因を「憲法・教育基本法」に求め、その「改定」に向けた世論操作が強引に繰り広げられていることです。9月の中間答申のあと、12月22日に本答申としてまとめられた教育改革国民会議の「教育を変える17の提案」には、これからの国づくり・人づくりの内容が盛り込まれています。「家庭が教育の原点」「学校は道徳を教えることをためらうな」「勤労体験・奉仕活動の義務化」などと、昨今の青少年問題へ対応していることを装いながら、しかし、その最大の目標は「教育基本法の見直し」を進めることによって、民主的な人格の完成をめざす憲法・教育基本法の根幹を変えようとしているところにあります。

11月3日付『読売新聞社の教育提言』のは実に正直で、日本の歴史的な教育改革を明治維新、戦後の二度とし、両者とも外圧で実現したもので、今まで日本が主体的に実行した教育改革はなかったとし、日本人による第3の教育改革を実現しようと呼びかけています。その中心が「勇気を持って教育基本法の改定を訴える」となっています。

石原都知事が進める「心の東京革命」もまた、子どもたちの苦悩を利用した教育の逆流と言えます。東京都は子どもたちに教え伝えていくべき社会の基本的な「心の東京ルール」を呼びかけています。毎日きちんとあいさつさせよう 他人の子どもでも叱ろう 子どもに手伝いさせよう ねだる子どもにがまんさせよう 先人や目上の人を敬う心を育てよう 体験の中で子どもをきたえよう 子どもにその日のことを話させよう、の七つです。そして、このルールを広めるために、「親向けにテレビ、講座、手引き書作成、支援センターづくり」、「学校向けに、道徳教育の徹底、教員の資質向上」、「教育庁として体験学習の推進」、「保護者の学校運営への参加」、「地域に対するサポート」など行動プランをあげています。子どもたちの心をとらえることよりも、地域から子どもたちをの包囲網を作り上げる路線と言えるでしょう。”非行や校内暴力を力で押さえてきた学校はことごとく失敗してきた”という80年代以降の歴史にもっと学ぶべきではないでしょうか。

憲法・教育基本法改定の流れは、新自由主義的な歴史観の教科書づくりや数多い出版活動と連動して、世論形成を進められています。私的諮問機関があたかも国を代表する教育検

討会議のように提言を公表し、それに乗っかって法案化が検討され、国会にかけられようとしているところにも大変な問題がです。現在のこの進行自体が憲法違反だという批判も強くだされています。

(3) 体験学習を「知性抜きで心育で」にしてはいけない

「提案」の中の次の2項目は、勤労体験を含む総合学習に深く関係しています。

学校は道徳を教えることをためらわない

・子どもの自然体験、職場体験、芸術・文化体験などの体験学習を充実する。また、「通学合宿」などの異年齢交流や地域の社会教育活動への参加を促進する。

奉仕活動を全員が行うようにする。

・小中学校で2週間、高等学校では1ヶ月、共同生活などによる奉仕活動を行う。

・将来的には一定の試験期間において、満18歳の国民すべてに1年間程度、農作業や森林の整備、高齢者保護などの奉仕活動を義務づけることを検討する。

この「提案」の体験学習の考え方は、人格形成と学問を二元的にとらえ、体験学習の目的を道徳性においています。「学校は社会的自立をうながす場である。社会性の育成と自由と規律のバランスの回復を図ることが重要で、善悪をわきまえる感覚が、常に学問に優先して存在することを忘れてはならない。」としています。科学や文化の成果に立脚した人格の形成とは無縁の「精神修養の勤労奉仕作業」の押しつけになる危険性が強くあります。この「提案」で、今を生きる子どもたちの苦悩が解決されるとはとても思えません。

子どもたちの苦悩が極限まで来ている今、私たちは、まず、子どもたちの声に耳を傾けるべきではないでしょうか。子どもが何を欲しているのか、何を学びたがっているのかを確かむことから出発すべきではないかと考えます。

2. 本物指向の授業づくりを

(1) 子どもは何を学びたがっているのか

『学級崩壊』も『17歳問題』もその根元は一つだと考えられます。それは、戦後の高度経済成長を能力主義教育が強力に押し進められる中で、学校教育が生活とかけ離れた暗記した知識量を争う場と化し、学ぶことの意味を実感する場ではなくなったことと深く結びついていると思われます。

原体験の不足は深刻です。都会の子ども田舎の子ども違いがありません。テレビやゲームに生活の大半を奪われています。世田谷の住宅街にある和光幼稚園と東京町田市の多摩丘陵のはずれにある和光鶴川幼稚園は年に数回それぞれを訪ねて交流します。和光幼稚園の子どもたちは、鶴川の子どもたちが生きているバッタなどの虫たちをチャボ小屋に入れると

チャボが勢いよく虫をついばむ動きにびっくりしました。チャボはこんな虫を食べるのかとびっくりしました。そこで、和光幼稚園に帰って、土産にとってきたバッタをチャボ小屋に入ると、今度は虫たちにチャボがびっくりして退きました。そのことに子どもたちはまたびっくりさせられました。人間の子の原体験不足は、虫にびっくりするチャボ小屋のチャボに似ているといえないでしょうか。実感のある生活の回復が求められているのです。バーチャルな生活を余儀なくさせられている社会であるが故に、子どもたちは実感のある学びを求めています。ところが学校の授業は机に向かった受け身の学習が大半で、見たり、聞いたり、調べたり、実際にやってみる学習体験はきわめて少ないという実状です。

「生活実感をくぐらせてはじめてわかり、そして分かり合える。」ということを改めて強調しなければならない時代だと感じています。某国立大学の先生から、「静かなる崩壊の進行」の話を聞きました。概要は、以下のとおりです。「今は、私語で困らせたり、着メロでこまらせる大学生はいない。メール交換が主である。深刻なのは『他者を取り込めない』学生たちの存在である。これまで、学生の感想文をとりあげ授業内容を学生の側から改革してきた。しかし、最近は『名前を出さないでほしい』という学生から『私を取り上げてくれないのは、先生が嫌っているからだ。』と言い、挙げ句の果ては、意見の違う相手を徹底的に罵倒する学生までいて、他者との違いを深めることで中身を深めるという授業が成り立たなくなった。優れた教師の実践をとりあげて授業しようとする、「その先生は特別の人、私はそんな教師になれない。」「その学校の子どもがいいからで、参考にならない。」と閉じてしまい、それ以上の追究をしようとしない。学生同士の間関係ができていない中で、他者を取り込むような授業はできない考えた。今年からは、ワークショップの手法を授業に取り入れて進めるようにした。仲間との関係ができてくる中で学生たちは少しずつ変わってきている。」

この教訓は、小学生の学級づくりや教室での学び合いの課題にも共通しているとおもわれます。

子どもは生きている今を知り、将来に希望を持ちたいと願っています。ところが現実には不安がたくさんあり、希望を持ってないでいます。『夢のない日本の中高生』と国際比較調査（青少年研究所）が報告していますが、6年生が「私たちの生きている時代」で取り上げる出来事（ここ2,3年は 地下鉄サリン事件、 淳君殺人事件、 毒入りカレー事件、

阪神大震災、 ユーゴ空爆、 0-157事件などが上位に並ぶ。今年のトップはバスジャック事件でした。）を重ねてとらえると、子どもたちがいかに生きづらい時代を生きているのかが見えてきます。子どもたちはなぜ学ぶのか？学んだことが自分にとってどんな意味があるのか？の問いに答える授業を望んでいるのです。

今年の研究主題に、『実感のある学び』を掲げたのは、こうした子ども認識からです。そして、『本物指向の授業づくり』を基調講演のテーマにしたのは、実感のある学びは本物指向の授業を通して実現すると考えたからです。今、子どもたちの学びの願いに答えるには、総合学習、教科教育、自治的文化的活動など学校のあらゆる教育分野で本物指向の取り組みが必要です。そのことを、以下、総合学習、教科教育、文化活動の分野から書くことにします。

(2) 子どもと総合学習

子どもたちは何を学びたがっているのでしょうか。和光の子どもたちは総合学習が大好きです。何が子どもを引きつけているのか、総合学習の授業づくりから考えてみます。

4年生の子どもは、自分のテーマに挑戦し、「一生忘れない思い出」になるだろうと思われるくらいの感動を得たと、総合学習をまとめました。

1 たんけん・はっけん...ほんとうの源流を求めて

『井戸、わき水の思いで』

「4年生のテーマが鶴見川になったときぼくはとてもおもしろいと思った。鶴見川の魚や鳥を、はじめ調べたかった。いくつかのグループに別れて調べるといって、鎌田裕と堀江和憲といっしょに調べることになった。授業で源流近くの泉まで行った。泉の水はすきとおってとってもきれいだった。水草も生えててまるで夢の世界みたいだった。それからいくつか鶴見川にいった。そして、...グループのテーマは「井戸・わき水」になった。そして、ぼくと裕君と堀江で、いつ行くかなどの計画を立ててその日を楽しみにしていた。まずはじめに鎌倉井戸にいった。なんかあまり目立たないところであって、見つけにくかった。中にはしめった草や石がはいていた。もう使われていないことはたしかだけど、まだ木がもろくなっていなかった。すごかった。薬師池にもいった。そこにはいろんな花や木や草などがあったから、井戸ぐらいあるだろうと思った。やっぱりあった。でもぢめんからポンプで汲み上げて、井戸に流し込むという人工的なものだった。そして、そこで担任の下鳥先生にあって、いっしょに行くことになった。まだ見たこともいったこともない井戸を探すために地図を使った。その村のひとつにも聞いたし歩き回った。しかし井戸は見つからなかった。そしたらなんか立入禁止の看板があった。しかしそこに井戸があると限らないのに、僕たちは進んでいった。かなり歩いてやっとたどり着いた。そしたらそこに大きな水たまりがあった。そこからは小さな泡がぷくぷくとでていた。先生に聞いたらこれは井戸らしい。ぼくはびっくりした。こんな水たまりでも井戸っていうんだなあと思った。でも立入禁止を破ってきたかいがあったなあと思った。帰るときはかなり大変だった。よく日ぼくは風邪を引いて休んだ。四日目、裕君と堀江にあった。裕君と堀江がい

うには、「井戸を探していたらそこがゴルフ場になっていたんだよ。だから井戸から水がでなくなったんだって」みんなでどうして井戸から水がでなくなったのか考えた。ぼくはたぶんゴルフ場ができたために森林が少なくなり、雨が降っても水を吸わなくなり、地下水がなくなり、井戸から水がでなくなったんだと思う。人間の開発によって、自然破壊が進み井戸まで使えなくなるなんてひどいと思った。でも、自然のまま生きるなんて今のひとじゃ無理だし、ぼくは悩んだ。ぼくはあることに気が付いた。確か源流の泉の水はとてもきれいだったから、源流はもっときれいなんだろうと思った。次の日、堀江のお父さんも入れて4人で源流を探した。ずうっといったら畑の中に入っていった。そして、次に地面がぐちょぐちょな道に入っていった。その次にU字溝になった。そして歩き続けた。藪になった。まだ川は続く。道じゃない林の中に入ってやっと本物の源流を見つけた。うれしかった。ここまで来たかいたが思った。そして一枚新聞にまとめた。ほんとうの源流に行ったことはかなり自慢だった。そしてお母さんたちが見に来た。ぼくが一生懸命説明したのをみんな一生懸命聞いてくれたから、とってもうれしかった。その時、テーマを「井戸・わき水」にしてよかったと、つくづく思った。これで一生忘れない思い出ができてよかったなあと思った。(佐藤創平)

この作文から、何がこの子をとらえたかが読みとれます。「自分たちで計画を立て」、「歩き回り冒険たんけんし」、「発見に喜び」、「そして、本質に迫って自然と人間の循環を考え」、「新たな問いと目的を持って行動し」、「学習をまとめ、発表する」、「一生懸命伝え、一生懸命聞いてもらう」、この関係の中で学びの充実を実感していると思われま。これは、内容では「川の学習」を通して自然と人間の共生共存を学習しようという本物指向、方法においてもおざなりでない本格的な追究体験という、内容と方法における本物指向の授業にあるといえると考えられます。

私たちは、和光の子どもたちが総合学習を好む理由を下記のように考え、まとめています。

子どもたちが総合学習を好む理由

先生に教わるだけでなく自分たちで考えて学んだ体験

・ 生きている今を知り、考える学習

・ 残された自然のなかで、川に入り、山を歩き、人と出会う

・ 川遊び、登山体験、川や草むらの生き物発見、鳥の声

・ 見て、聞いて、調べ、表現し、伝える活動的な学習の中で

失敗や試行錯誤が評価される学習体験

・ 手で触れて、においを感じ取れる暮らしの息吹

- ・衣、食、住 ...暮らしの実感のもつ教育的意義

本質にせまり、答えが一つでない学習体験

- ・子どもだって意見がある...今日的な課題を考える。

素敵な人との出会いのある学習体験

- ・地域に生きつづけ、本物にせまる人たちのステキな姿に触れる。
- ・もうけ主義でなく生活の論理で生きている人との出会い

地域の大人から期待が寄せられる学習体験

- ・さまざまな職種、専門分野の大人が子どもの学習を励ます。

親のまなざしが変わる学習体験

2 体験に裏付けられた科学や文化の総合的な知力の形成を

和光では総合学習のねらいを、二つおいています。 学ぶ力を生きる力に転化する、能動的な学習主体を育てるです。今、行政側から「生きる力」がもてはやされていますが、それはどうも、態度主義であったり、技術(技能)主義であったりするように思われます。「生きる力」とは、科学や文化の成果と実体験学習が統一された人格の有り様を表していると思います。総合学習が子どもの人間形成に関わる学びになっていることを、次の作文から受け止めることができます。

『鳥と森、という夢』

「私は今、鳥のことか山のことを真剣に考えています。私の今考えていることは、山を崩したりする、つまり自然破壊についてです。私がこのことを考えるようになったわけを書きましょう。

2年生の時私は自然など全く興味がありませんでした。けれど3年生になって担任の下鳥先生が入っている日本野鳥の会でもらったカレンダーをもらいました。そのカレンダーを私はもって以来、鳥が好きになりました。次の年には鶴見川のこと(総合学習鶴見川)をやりました。私はやはり鶴見川の鳥をやりました。その時私は鶴見川を見て、その鳥を見て、川が汚くてかわいそうだなと思いました。鶴見川の鳥グループで鶴見川にいき、帰るときに私たちは、鶴見川で遊べるところにいきました。そこには人間が捨てたゴミがたくさんありました。それを見て、鳥のためにと、みんなでゴミ拾いをしました。そのことは今でもちゃんと覚えています。それから1年、うちの前には山があり、そこで遊んだりしていました、それができなくなりました。というのはそこは、おじいちゃんの土地だったのを、おじいちゃんが売ってしまったのです。今では山の片面が削られ、家が建とうとしています。私はそれを見て、山がなくなるということは、私の好きな鳥も動物たちも行き場をなくしてしまう。そして、いなくなってしまうということに気が付き、

自然破壊のことに興味を持つようになりました。これが、私が自然に興味を持つようになったわけです。

では、これからは過去のことではなく、今のことを書きたいと思います。今、私のやっていることは、野鳥の会についてです。野鳥の会は山のことや自然破壊についても取り上げていてとてもいい会だなと思ったからです。私が今、日本にいたいことは、日本でも、山や鳥のことに気が付いて、そのための対策を練り、それがきちんに行われるようにしてほしいということです。だけど最近、日本野鳥の会以外でも、自然のことを気にしている人が増えてきています。私はそれをとても良いことだと思っているし、自然破壊が進み、山がなくなっていくうちに、日本人ほとんどに気づいてもらい、みんなで山を元に戻せたらいいと思います。と言うか、信じています。

ところで地球は、宇宙の中でとても珍しい星です。というのは、森、動物、そして人間が住んでいるからです。この地球に動物がなぜ住めるのか？この地球になぜ人間が住めるのか？それは自然があるからです。海があり、地があり、山があるからです。その山や海や地が亡くなってしまえばもちろん、人間や動物は住めなくなってしまいます。そして、地球も”地球”ではなくなってしまうのです。そういうことを私たちはやってしまっているのです。人間って怖い。自分たちでやったことが自分たちに跳ね返っているのです。地球が地球でなくならないようにするのが、私の夢であって、目的です。これからも目的に向かっていろいろなことを学び、がんばっていきたい。」

(3) 子どもたちが求める学習と新学習指導要領

「実感のある学習」は、総合学習だけの課題ではありません。教科教育を含めて、学校教育全体がその視点から作りかえられる必要があると思われます。

和光ではこの夏、両小学校のすべての教科部会を開き、新学習指導要領の批判的検討をおこないました。新学習指導要領で何がどう変わろうとしているか、浮かび上がる疑問点は何か、和光のカリキュラムと比較して検討すべきこと、これからの和光のカリキュラムづくりの課題、の4項目です。今年の公開研で分科会のある国語科については、あとの章で取り上げます。

すべての教科に共通していることは、「情報化、国際化の社会の中で、豊かな自己表現ができる国民を育てるために」、科学や文化の内容へを豊かに学ぶことを軽視して、中身を抜きにして討論形式だけを追うコミュニケーションの力が強調されたり、情報処理の技術が強調されたり、思いつきともとれる「創造性」が強調されたりしていることです。こうした授業では、決して子どもたちが求める授業にはならないと考えます。

本物指向の授業づくりは、教科の授業でも、追究されなければならないと考えます。私

たちは、内容と方法が統一されて、はじめて教育目標が達成されると考えています。ある卒業生は、技術工作の授業を振り返っています。

『楽しかった技術』

「ものをつくるのが好きで1年生から3年生までは工作名人をやっていました。でも名人だけでは月に一回しか作れなくてものたりませんでした。3年生から待ちに待った技術の授業が始まりました。先生は宮津先生というとてもおもしろい先生でした。3年生の授業ではテープごまと、編み物、レターケースをつくりました。その中でもレターケースはつくるのにすごく苦労しました。なぜかというとき木を切るときに節の部分にあたってしまいきっても切っても切れなかったからです。泣き泣き木を切りました。その時はたまたま授業参観の日で、親が来ていました。鎌田ゆうのおじさんが手伝ってくれて、ようやく切れました。途中でやめようかと思いました。でもできたときの喜びはすごくうれしくて途中であきらめたいいけないのだなとこのとき思いました。編み物は小さな毛糸で編んだもので、編み物といっても長方形のもので編むことにはまってしまいました。そのたまたま編み物で座布団のカバーをつくりました。ロングバージョンの編み物でマフラーをつくりました。レターケースや編み物は今でも大切にしています。

4年生の時は技術よりも総合学習の鶴見川にはまっていたのでよく覚えていません。

5年生の時はグループで協力して作品を作りました。一番印象に残っているのは雑木林からながーいながーい丸太を裕と壮志といっしょに運んできて、まな板をつくったことです。大きなでかい鋸で二人がかりで木を切りました。大変だった作業はヤスリを使って、磨いても磨いても平らにならなかったことで、結局は器械にやってもらいました。今では器械が頼りになっていることがわかりました。大きな木を切ってきれいな材木にするまでの大変さがよくわかりました。

6年生の時に宮津先生が病気になって、3ヶ月も技術ができなかったときはとても残念でした。イーゼルは堀江と文博といっしょにつくりました。材料を切るところから始めました。うちのグループは高さを移動できるものをつくりました。一番大変だった作業はボンドで木と木をくっつけるときにどうしても動いてしまって大変だったこと。もう一つ移動式にするのに動かす部分を釘で打ち付けてしまったこと。はずすのにすごい苦労してやっとの事で堀江といっしょにやってとれた。すごい苦労をした。宮津先生が何回も何回も塗ったらきれいになるといわれたので、4回も塗った。やっぱり仕上がりは良かった。宮津先生にこれなら売れるといわれた。でも売りたいくなかった。それは自分でも良くできていると思って売るのがもったいないから。技術で今までいろんな作品をつくってきたけど一番気に入ったのはイーゼルだ。

つくるのは大変なときやめんどくさくなるときもある。でもものをつくることはやっぱり好き。小学校でいろんなものをつくってきて良かったと思う。でも何か物足りない。いつかもっと大きなものを造りたい。」

この作文からは、子どもにとって実感のある学習とは何かが読みとれます。ものづくりには苦勞がありますが、自分の目標をイメージし、困難を乗り越えて造り上げたときの喜びは何物にも代え難いということです。子どもは本物と向かい合う学習で喜びと感動を受け、意欲を高めていくのです。「子どもが求める実感のある学び」は、以下のようなことが大切にされている授業だと言えるのではないのでしょうか。

「子どもが求める実感のある学び」

身のまわりにある生活の事実・実物を対象にして、子どもの興味や関心、こだわりにそって展開され発展する学習。

子どもが五感を働かせて対象に豊かに関わり、深く学び、学ぶ価値を実感する新しい「知の世界」を拓く学習。

身のまわりにある生活の事実・実物と科学や文化の世界を結んでとらえ、そのことが自分の生き方を問うことにつながる自分探しの学習。

学びを通して人間関係の絆が強くなる学習。

(4), 価値ある文化を求めて

本物指向は学校の教育内容全体で進められなければなりません。学校の授業も含め、教育内容全体が学校文化です。和光鶴小では、年に一度の「秋祭り」が、学校文化を一堂に集める日と位置づけています。午前中は、子どもたちが総合学習や教科、自治文化活動の成果を作品に表現してお店を出します。1年生は、布を縫って財布をつくり買い物を楽しみます。2年生はパン屋さんを出します。3年生は繭玉人形や真綿からとった繊維でコースターをお店に出します。4年生は、鶴見川カレンダーや手紙セット、魚をかたどった焼き物、5年生は食の店(今年は、そば屋と発酵食品の店)、6年生は沖縄の店です。子どもたちは400円のお小遣いで買い物をして楽しみます。

午後は、日本の各地に伝わる民族舞踊を表現します。1年生は自分たちで縫ったマタンブシ(はちまき)を締めてアイヌの踊りを踊ります。2年生は青森県今別町に伝わる荒馬踊りを踊ります。3年生は宮城県に伝わる寺崎はね娘踊り、4年生は岩手県に伝わる中野七頭舞、5年生は同じく岩手県に伝わる大森みかぐら、6年生は沖縄のエイサーです。

今年7月、出演依頼を受けて、6年生と5年生をの希望者を中心に和光中学生の協力も得て、日本母親大会中央集会のオープニングで「和光鶴小エイサー」を踊る機会を得ました。まだ、沖縄学習も本格化していない時期なのに大丈夫か?練習時間をとれるのか?な

ど心配事はたくさんありました。しかし、そこに展望を与えてくれたのは子どもたちでした。高学年の半数を超える子どもたちが集まりました。さらに、40名を超える中学生が参加してきました。担当の園田先生を中心に教師の実行委員会もつくられて練習、Tシャツづくり、父母からのカンパあつめなど準備が進みました。衣装づくりには十数名の母親が協力してくださいました。練習は、6月以降の水曜日の放課後続けられました。「和光鶴小エイサー」は、沖縄出身の方たちで結成されている東京エイサーシンカーの金城さんに学びながら、踊りが構成されています。園田の先生は、金城さんに学び、子どもたちの指導を進めます。中央集会が近づいたところで、金城さんに直接指導を受けることもありました。こうして、当日は、120名を超える小中学生のエイサー隊が有明コロシアムの舞台でおもいきり踊りました。「和光鶴小エイサー」隊の活動は、有明だけでは終わりませんでした。9月以降、先生たちの民舞研究会への出演依頼、町田市の行事など地域の催しへの参加など出番が広がりました。

本格的な取り組みは、エイサーに「はまる」子を生み出しました。9月から、10月の秋祭りに向けた6年生全体の踊り練習が始まります。夏までの踊りでエイサー大好きになった子がクラスの練習を引っ張るようになりました。自主的に踊るグループができてきました。その中で、もっともはまったのが、幼児期からさまざまトラブルを引き起こしてきたA君でした。廊下を歩いていてもいつも、エイサーのリズムを刻んでいます。A君にとってこれほど打ち込んだことはなかったのです。6年生の秋祭りのエイサーは、大成功でした。そして、10月末、6年生は沖縄学習旅行へ。南部戦跡でずいせん学徒隊のコースをまわり、終わりにさしかかる頃、バスの中では、みんながエイサーの曲を歌い楽しみました。ガイドさんもびっくりです。最後の「ずいせんの塔」で平和集会をすることになっていました。台風19合の影響で、時折風雨に打たれるような天候でしたが、子どもたちはエイサーを踊りたがりました。子どもたちといっしょに回って「ずいせん学徒隊」の証言をしてくださっている宮城巳知子さんが、「ぜひ踊ってください、学友も大喜びです。」とすすめてくださいました。子どもたちは、大喜びで塔の前に並んで、風にも負けず、心を込めて踊りました。突然のことだったので、パーランクーも曲の用意もありません。すると、クラスの仲間がAなら歌える、A頼むよ、といいました。待ってましたとばかり、Aはエイサーの一曲を歌いました。それにあわせてクラスのみんが踊りました。宮城巳知子さんが、突然、カチャーシーを踊って子どもたちの踊りの輪に入りました。「最高の供養になりました」と、感謝してくださいました。エイサーを通して、Aのクラス集団での居場所が変化した一年でした。

A君の変化は、学校行事や文化活動でも本物指向が、子どもを変えるということを私た

ちに教えています。

3 , 子どもも教師も楽しむ国語研究を

(1) 新学習指導要領を読む

今までの学習指導要領が「表現」「理解」の言語能力の2領域構成であったのに対して、新学習指導要領では「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の言語活動に基づく3領域構成になりました。「話す」「書く」が先になり、表現力およびコミュニケーション活動が重視されています。「読むこと」では、「内容を正確に読みとること」「優れた描写や叙述を味わうこと」などの文言が削られました。このことは、学習指導要領のすすめる実践例をみると、子どもの切実さを伴わないディベートや読みとりを十分しないで伝記小説を友だちに紹介するキャッチコピーづくりなど、国語科が言語によって感性を耕し認識を深めていく教科から、実務的な実用能力・技術をそだてる教科へといっそう変質していくのではないかと危惧されます。和光鶴小は、新しい学習指導要領の「実務、実用、技術主義」を批判し、日本語を豊かに読み、味わう、また、語り、書く子どもをそだてることを目標に、国語カリキュラムをつくり、実践していくことをめざしています。

(2) 今年の研究課題

今年は、「学びの実感のある授業の創造」という研究課題を追究してきました。

国語の重点研究は2年目を迎えます。4月の研究会で昨年を次の様に振り返りました。文学作品と説明文教材に全教師でチーム別に取り組み、子ども参加の授業、作品に子どもが主体的に向かうことの具体的な授業イメージを多様に探ることができた。子ども参加が、作品の読みの確かさや読みの深さに結びついているかどうかを検討課題として残された。作品の価値と授業方法を結びつけた検証が不十分である。1時間の授業ないし数時間の展開を通して、何をこそ書かせ、発表させ、討論させるかなど、作品のねらいと子どもの表現を意図した授業づくりについて整理されていない。チーム別の研究が、ひとつの作品を全員で深めることにつながらない側面があった。

そして、今年の課題を、作品の価値を全教員で読み取り、深める、その作品に、子どもの読みが主体的、かつ集団的に向かうにはどんな方法が生きるのか(有効なのか)検証する、としました。

研究方法は、今年もアンケートをとって子ども分析からスタートし、すべての教員が3チームに別れて研究を進める体制をつくりました。「みんなで一つの教材を読む」ことを大事にするためにも、3チームが同じ教材について研究するスタイルをとりました。具体的には、学年の両クラスが同じ教材で公開授業研究をし、もう一つのチームが作品論・作者論・

授業展開論、授業研究のまとめの仕事をすることにしました。

(3) アンケートからつかんだ実践課題

子どものアンケートは、国語の授業が好きなき、国語の授業がきらいなき、漢字の勉強は好きですか嫌いですか、本はよく読みますか読みませんか、文章を書くことは好きですか嫌いですか、去年やった国語のお話で当てはまるところにをつけてください。(好き、嫌い、心に残った、忘れた) 以上6項目です。アンケート集計結果は別に示します。

春の段階でそれぞれの項目に沿って分析しましたが、夏の研究合宿で、作品を真中にして子どもたちが主体的に向き合い、読みを交流しているのかという角度から改めて検討しました。アンケートの の項目(記述式)の中で、詩を読む書く、漢字、一人読み、読み聞かせが好評であるのに対して、「みんなで考え合う」「みんなで考えて解決する」と記述している子が高学年に小数見られるが、全体としては少ないように見えるけれども、実際はどうなのだろうかについての検討でした。なぜ改めてアンケートから出発したかというと、子どもが本気になって作品に向かったとき、一人ひとりの違いが浮き彫りになり、それを交流し、子どもの中に新しい作品の世界が描かれたとき、深い読みが実現するという、そんな読みの授業を大切にしたいと考えたからです。

項目の記述概略

国語の授業で(好きなと答えた項目、×嫌いだと答えた項目)

- ・ 2年生 なぞなぞ、字を覚える、本を読む、漢字カルタ
 × 詩、漢字やひらがなを書く、間違えて笑われる、練習するのが嫌
- ・ 3年生 本を読むとき、読んでくれるとき、漢字カルタ、漢字を書く
 × 作文を書く、言いたいことがあるのに指してくれない
- ・ 4年生 詩を読む、話を読む、漢字がわかるとき、クイズ、漢字、まる読み、
 劇
 × 問題が難しい、ねっちりしたはなし、ノートをとる、ただ本をみんな
 でよむ
- ・ 5年生 詩を書く、漢字、読み、一人読み、みんなで考え合う・予想する
 × 感想文、読むとき、漢字テスト、長い文章を書くとき、どうしてと聞
 かれる
- ・ 6年生 おもしろい話、漢字、詩、読みを聞く、意味を考える、みんなで考え
 て解決、読み、詩のカード
 × に当てはまる文字探し、話の途中でつづきになる、長引くとき、つ

まらない話のとき、

(4) 教師の授業研究...他者を受け入れる読み・楽しい学び合い

この間、授業研究で取り上げてきた作品は、以下の六つの作品です。

5月...白いぼうし・あまんきみこ (4年)

6月...おじさんのかさ・さのようこ (2年)

9月...きつね三吉・佐藤さとる (5年)

10月...いわしのたび・渡辺可久 (3年)

11月...ぼくの姉さん・丘修三 (6年)

1月...あかいろうそく・新美南吉(1年)

担任、専科の先生で3チームを作り、該当学年の担任のいる2チームがそれぞれ授業研究を担当し、もうひとつのチームがそれをサポートするという研究体制ですから、1年間を通して、国語を教えているすべての担任の先生が授業研究の舞台に乗ったこととなります。チームごとに作品研究、授業構想を練るとそれぞれの違いが浮き彫りになったり、足りないところが補われたりして、多様な読みがあるのだということが明らかになったことです。それを、研究会の中でぶつけ合うのですから、とにかく、どの先生も楽しい研究会の連続だったと振り返っています。このことが、作品研究を深める意味でも、授業研究の成果や課題、喜び苦労を共有する意味でも大変有効でした。「読み」の学習で大切なことは、個々人が作品に正面から向きあって、それぞれのもっている知性をフル動員して読み取るとともに、他者の読みと交流し、それぞれの読みを組替えていくところにあることを身をもって体験しました。

5月の『白いぼうし』の研究会の概要を例に紹介しましょう。

KOSU チームの授業者は上野先生です。このチームは、これほどまでに、色彩とにおい、風、人やものの動きが緒と場として織り交ざりストーリーが緩急をもちながら描かれている作品は珍しい。この作品を、「色、動き、におい、風」で捉えていく、松井さんの人柄を捉える。あまんきみ子の他の作品も読み聞かせる、としました。また、中学年の子どもとファンタジー作品の取り扱いも検討しました。これをめぐって、色からは新鮮で、子どもからも多様な意見が発表されたが、第1のねらいは松井さんの人物像ではないかという意見や、帽子をつまみ上げる場面を動作化したことはここではかえって心の動きが捉えられないのではないかと、ノートのとり方はどうかなどの意見が出されました。

KAGA チームは大川先生が授業です。作品研究...1968年に『車のいろは空のいろ』の中の一編として発表された初版からたどって検討。1983年第59版を読むと、松井さんは

もっと人間くさく深みがある。松井さんという人物を読み取っていく中で主題をとく糸口が見える。子どもたちは、消えていった少女はいったいなんだったのかと疑問を持つだろうが、松井さんがタクシーに乗せてきた夏みかんににじみ出る母親の愛情とそれを幸せな気分です受けとっている松井さんの気持ち、そんな気持ちの松井さんが体験する一日と読み取り、現実とファンタジーを対立させない読み合わせたいと考えました。文脈の最後の部分に着目させ、言葉の表現の違いを元に深く読み取っていきたくて考えました。

授業は、全文を通読した子どものアンケートを出発にしました。子どものアンケート話し合いの構想を立てましたが、それが有効だったかどうか議論が分かれしました。それは、「面白い」「つまらない」「ふつう」などの根拠を聞いているアンケートの項目に原因がありました。読み深める中で味わっていくことをはじめからアンケートをとる必要があるのかということです。このチームでは授業研究まで4時間、チームメンバーの一人が交代で授業記録をとりました。大川先生は毎時間授業案を書いて望みました。授業研究会では、紳士像について議論が起きました。それは、KAGA チームの「紳士もこんなにリラックスさせてしまうほどの松井さん」というとらえかたを巡って、「紳士の様子からだけでそこまで読めるのか」という議論でした。その他、ダウトを探せ、三択クイズなどのクイズ形式の取り入れ方についても有効な場合とそうでない場合があり、この場合有効だったかどうかについて話し合いました。板書やノートの取り方も指摘がありました。

授業のないSEKI チームは、「松井さん像」「白い帽子の色を読む」「松井五郎という人」「松井さんは何歳?」「何を手がかりに読むか」などをレポートして研究会に望みました。当日は、研究会の記録、ビデオ撮りなどで協力しました。

この研究会で明らかになったことは、各チームの読みとこだわりが授業に色濃く反映して面白かったということです。子どもとの授業を考えたとき、こんな風にこだわって読む子どもが出てくると、作品を集団で読む楽しさにつながるのではないかと、子どもとつくる授業をイメージできたことでした。

その後、こうした授業研究を、1年間に6回、12学級で実践してきました。『おじさんのかさ』では、ユニークなおじさんかダークなおじさんかをめぐって、『きつね三吉』では三吉がきつねか人か、どこでそれが判明するか、そう言えばこの話ははじめから不思議なことがいっぱい、それをどう読ませるかをめぐって、などなど、それぞれの作品によって特徴が変わりますが議論はつきませんでした。また、『おじさんのかさ』では、絵本の作品の読みについても、絵を使うのか、文だけで考えるのかについて意見交換しました。第5回の『ぼくのお姉さん』の授業研究ならびに授業検討会は北山報告に記述されていますので参照してください。いつの授業検討会でも議論沸騰で、楽しい研究会ができています。

(5) 国語の授業研究の中で見えてきていること

子どもたちに豊かな読みもの教材を…教材の質を問う

なぜファンタジーは教材に取り上げられるのかをめぐっての作品研究の中で、山岸先生は、松岡きょう子の「サンタクロースの部屋」を例に引きながら、次のように紹介しています。「白いぼうし」の作者、あまんきみこさんは、「車のいろは空のいろ」のあとがきに「子どものころ、私の家は、父母と祖父母と、おば二人に一人っ子の私の7人家族でした。寝るとき私はみんなにお話をしてもらいました。おかしなことですが、お話の分野が決まっていたのです。…偉人伝、民話、保育用即席話、童話、お化け話などを耳に聞きながら寝たのです。…そして、大きくなって童話を書くときに、そのときのわくわくドキドキを思い出す。」と書いています。童話作家にならなくとも、子どもたちが大きくなっていく上で心の栄養になる「サンタクロースの部屋」を、どの子にもつくってあげたいものです。

さらに北山先生は、2000年4月に発行された「車のいろは空のいろ」第3巻の松谷みよ子さんの解説を紹介しています。「『車のいろは空のいろ』はロングセラーとして子どもたちに愛されている名作ですが、今新しい3作目が本になる意味をしみじみ思ったのです。とてもつらい思いをかかえている現代の子どもたち。傷ついた心、痛み、疲れた心が、この作品を読み終わったとき、その思いがいやされるのではないか、生きるってすばらしいことなんだという力が湧くのではないか、そう思ったのです。」

『白いぼうし』に限らず、どの作品にも作者からのメッセージがあります。子どもといっしょに作者からのメッセージを読みとる学び合いの授業をつくっていきたいと考えました。授業実践にあたって、私たちは、目の前の子どもたちが何を学びたがっているのか、悩んでいるのか、考えているのかをとらえることを大切にしました。その上で、何を子どもたちと学ぶのか、この教材から何を子どもたちに渡すのか、をいつも考えてきました。一つひとつの作品についても、初版本にあたり、作者の他の作品にもあたって教材研究をしました。「教材の質を問う」とはこのことです。ここが教材論や子ども論がない新学力観との一番の違いだと考えています。

子ども主体の国語の授業

和光鶴川小学校では、教材文の切り渡し、伏字を予想する、動作化（寸劇、ビデオづくり）、クイズ化（三択、ダウトを探せ）、グループ化（物語探偵団）、絵画化（絵、紙芝居づくり）など、多様な授業方法を取り入れて授業を進めています。それは、単に子どもが動いていればそれで良しとする立場ではなく、作品の世界をみんなで深く読むため、しかも、子どもたちが個人的にも集団でも作品に主体的に関わるためにはどのような方法が有効かについて検証しながら進めるようにしています。

「子どもたちがなかなか自分を出さない。」「発言する子が限定されている。」「無気になって討論できない。」ということはないでしょうか。このことは、国語の授業だけでなく全ての教科の授業づくりに関わることです。昨今の子どもたちの状況として、人と人との関わりを豊に作れない子どもたちの問題が指摘されています。発言しない、討論できないということは、交わり・伝え・表現・共有・反発などの人間関係をつくる力の形成が弱いということと深く関係があると思います。子どもたちが間違いをおそれ自己表現できないでいる集団の人間関係をつくり変えることと国語の授業改革の課題を一つの線上でとらえることが大切だと考えます。

選りすぐりの発問にエネルギーを裂くというだけでは授業準備はできなくなっているという主張もあります。これは、『教師の発問が授業を組織する』ということの意義を低めているわけではないと考えます。国語の授業の入り口で背を向けている子が増えてきている状況の中であって、まず、子どもたちが参加する授業への多様な工夫が必要だと考えます。そういった子ども主体の授業を組織する『教師の発問』を見いだしていきたいと思います。

学び合いの「読みの授業」

『海売ります』の授業で、ブンさんがビー玉を巧みに売る口上を読みとりました。「カリブ海の夕焼け」「群青色は夜の太平洋。銀色はオホーツクの海のさざ波。白くこおりついた北極海。緑色の地中海。真っ黒いのは嵐の海。」の色を実際に絵の具を塗って、色のイメージと口上の巧みさを感じ取る授業のときのことで。成田先生が、赤の色を塗ると違うという声が出ました。「何が違うの？」の問いに、「なんかもうちょっと、オレンジっぽい…夕焼けの色と違う！」。群青色のところでは、「あーいい色！」「合っているような気がする。」と、子どもたちが口上から受ける情景の違いを多様に交流しました。そのことが、ブンさんになって口上してみたり、自分なりの口上を考えてみたりする、子どもたちが能動的に動く授業へとつながりました。「読む」ということも読者が作品と対話する行為であると思います。そして「読みを交流する」ということは、読み手の多様性を交流し、それぞれの独善性を剥ぎ落とし、一人ひとりの読みの世界を組み替えていく作業ではないかと思えます。大事なことは、子どもがどこまで深く教材のことば、友だちのことば、先生のことばのぶつかり合いの中で、自分の言葉の意味を深めたり、偏見みたいなものをはぎ取っているか、その結果として教材の世界をつかんでいくことではないでしょうか。

言葉や文を手がかりに

『いわしのたび』（説明文）の授業をするにあたって「いわしアンケート」を取りました。いわし食べたことありますか？（ある26人、ない0人、わからない7人）見たことありますか？（食べたことと同じ）みた人はどこで見ましたか？（食卓で12人、スーパーで

7人、水族館で7人、本で7人)...その他、魚のつかみ取りで、川で釣りをしている人に見せてもらった、海で釣りをしている人に、家の冷凍庫で...など、さまざまでした。いわしと岩魚を思い違いしている子もいるようです。

読みとるとということは、書かれている言葉や文を手がかりに、こういう表現だからこうではないかと納得しあうことです。言葉を大切に、表現されている世界を探っていくことです。ところが、その言葉自体もどれほどの共通の実感があるのか、怪しいのが現代の特徴です。生活が抽象化する中で、実感のない言葉が飛び交うようになりました。そのことが読とる世界を仲間とともに共感することを難しくしているのではないのでしょうか。

1年生の入門期の言葉のひらがな指導で、「のつくものはっぴょう」を大事にしています。子どもたちは、だんだん次の授業に何を準備するか楽しみにするようになりました。

「う」の学習予定の前の日に家族そろって相談し、その子の嫌いな「うめぼし」を持たせた家庭がありました。それ以来、梅干を食べられるようになったということです。ひらがなの学習がこれほど家族の話題になることは、今までなかったことです。

多様な読みの交流できる授業を

正答主義の授業では、それぞれの読み取った世界よりも、「できた・できない」が重視されます。子どもは、自分の読み取りよりも、答えの決まった先生の回答に近づいていくことを目指すようになります。そうではなくて、自分の思いのまま、言いたいことをちゃんとと言えるということがすごく大事だと考えます。子どもを自由にディスカッションさせたり、考えさせたりすると、子ども自身がそれを見つけだしていくことを私たちは経験しています。そのことは、物事をどう考え、どう認識していくかについて、一元的なルールを敷くことではなく、むしろ、自分は何を考えているのか、相手の意見とどう違うのかと言うことを鮮明にしながら、自由に考えさせていくことの大切さを示しているように思います。私たちは、教師として、教材分析を徹底することの大切さを実感してきました。しかし、教師の役割は自分の解釈を子どもたちに押し付けることではありません。

子どもの表現

『おじさんのかさ』では、音読の意義が強調されました。2年生の子どもたちが朗読を通して「おじさん像」を膨らませ、表現していけるのではないだろうかということでした。これは、『おじさんのかさ』だけでなく、『きつねさん吉』ではせりふの部分の表現、『ぼくのお姉さん』では家族の会話部分の表現など、重視したいということでした。読み取りのレベルが表現に現れるのではないのでしょうか。子どもの表現のレベルは、その作品と子どもの向き合いのレベルを現しているといえるのではないのでしょうか。

4 , どうする「移行期の総合学習」

(1) 今年の実践研究課題

私たちは、総合学習を通して、「実感のある学び」を探求してきました。その中で、 題材・テーマをどう決定するか、 学習の場と出会わせたい人、 どう学習計画をつくるか、 子どもの学習の発展をどう評価し、 高めるか、 子どもの学習表現をどう豊かに育てるか、 家庭や地域との協力のあり方、などを検討し深めることを研究課題にしてきました。

今年もまた、新しい実践が切り開かれてきました。3年生の社会科では、昔の残っている原町田の商店街の人とつながって「町田の新しい顔」が見えてきました。5年生では、子ども・教師・地元のプロ、日本の各地が「そば」でつながりました。6年生は、沖縄学習旅行後も、現地で学ぶ中で生まれた問いを出発点にした一人一人の沖縄研究が取り組まれました。

(2) 移行期の特徴

今年もまた、たくさんの総合学習の研究会に参加する機会を得ました。多くの学校が、「今は始めているけれど、これでいいのか?」と、自問自答しながら進めています。その特徴をあげると、以下のようにとらえられます。

総合的な学習の時間新設が提起されてからまだわずかな期間にもかかわらず、今を生きる子どもたちの教育課題に向き合った価値ある総合学習の実践が生み出されてきている。今まで、教科の枠にとらわれないで、または教科教育を発展させて、子どもの願いに応える教育づくりを大胆に進めたいと熱望していた全国各地の教師たちが、学校を基礎に力を発揮している。

一方で、文部省の例示(国際理解、情報、福祉、環境)に影響を受けた「英会話中心の国際理解」、「パソコン操作中心の情報学習」、「子どもの興味関心だけを肥大させて何のために何を学ぶのかを捨てた、無目的な調べ学習」など体験主義的な「総合的な学習の時間」の押しつけに、「戸惑っている教師」や「引きずられている教師」も多い。

また、多忙で貧困な教育条件の改善を伴わない上から押しつけられた「総合的な学習の時間」にたいする反発から、「基礎基本の重視」と「総合学習」を対立してとらえて、この「時間」を「多忙解消の時間」や「教科教育の補充時間」に読み替えようとする動きもある。

「大学生の低学力問題」の原因を「ゆとり教育」に結びつけた新学習指導要領(文部省)への批判がある。それと関連して、「総合的な学習の時間」への疑問が出されている。「大学生の低学力問題」は、主に理数系団体や経済団体から出されている。しかし「ドライバーを扱ったことのない理工系の学生で良いのか」というように「子どもたちの実体験

と科学や技術の力の形成」の問題を統一的にとらえている関係者からは、総合学習への期待が寄せられている。

生活と遊離した学校教育に疑問を持ち、人間にふさわしい生活と暮らしを地域から創り出したいと願う人たちから、「総合的な学習の時間」への期待が強く寄せられている。これは、官民を問わず広がっている。

「教育改革国民会議の提案」という情勢の中で、文部省の方針の揺らぎが顕著である。1月4日付読売新聞によると、文部省は学力低下問題がクローズアップされてくる中で「ゆとり教育」のあり方を抜本的に見直す方針を決め、今月から都道府県教委や学校現場への指導を強めるとしている。「ゆとり教育」とは心のゆとりと定義し、(習熟度が進んでいる子には)新指導要領の範囲を超える内容の授業も積極的に行い学力を向上させるよう求めている。私立中学校の入試についても新学習指導要領の範囲外からの出題も認めるとしている。「総合的な学習の時間」は「小学校での英語」「教科をまたがる学習」「国際化への対応」などに割くべきだとしている。

(3) 視点としての総合学習

私たちは、「これは価値ある総合学習だ」とか「これはどれだけの意味ある総合学習だろうか」と実践を論評します。そのとき、私たちはどういう視点から実践を見ているのでしょうか。私たちは、「実感のある学び」という、学びの改革の視点からとらえることが大切だと考えています。総合学習の今日的な意義は、子どもの学習からの逃避や学級崩壊現象、子ども同士の間関係や生活実態に正面から向き合い、人間にふさわしい発達をめざす「学びの改革」を進めるところにあります。総合学習は、子どもが持つ身近な日常生活問題への問いや現代社会の課題、教科学習から発展した課題、学校行事から発展した課題などの多様な分野を学習課題とします。子どもたちは直面した問題に主体的に取り組み、今すぐに解決できないとしても、未来の市民として自覚的にせまります。その中で問題解決的で能動的な学ぶ力をつけていきます。こうした学習を通して生きる主体の形成をめざす学習です。移行期の今、「人間にふさわしい発達をめざす教育」につながる総合学習づくりには次のことが大切にされる必要があるように思います。

例示に振りまわされない学校現場からの総合学習づくりを

小野元之文部科学次官は1月12日、読売新聞社のインタビューに答えて「複数の教科にまたがる教科の学習を総合する時間で、国語と社会を複合したり、環境学習、英会話などがあっていい。体験学習も大事だが教科との関連性も考えてもらいたい。」と答えています。現在、全国の学校現場で見られる、「環境」「国際化」「情報」「福祉体験」などの例示で現場を縛ったり、「何を教えるかではなく子どもが何を学ぶかが総合」とか、「教えるのが教

科で教えないのが総合」といっていることとの一貫性のなさがますます明確になってきていると言えないでしょうか。そればかりか、昨今の流れは、学力競争激化へむけての逆流が吹き始めたと思えられるように思われます。この道は、「つまらない」「わからない」「役に立たない」と学校に背を向けている子どもたちの苦悩をいっそう深刻にする道です。子どもたちの声に真摯に耳を傾けて学びの願いに応える、本物指向の授業づくりが必要です。今年の4年生は、鶴見川の支流である真光寺川に足繁く通いました。魚をとり、カワセミを追う中で、雑木林・川・鳥・魚などの生態系のつながりを実感する学習が進みました。さらにその中で「真光寺に清流をとりもどす会」の人たちとのつながりができてきました。真光寺川は学校から歩いて30分ほどのところを流れていますが、宅地化で山が削られ、一部が暗渠になり、いまにも滅びそうな川です。身近な地域にグローバルな問題が見えてくることを実感できる実践が生まれました。私たちは、子どもたちの学びの要求は、次の3つに集約できると捉えています。第1は、子どもたちは現代社会が不安であるだけに、自分たちの今を知り、「なぜ学ぶのか、どう生きるのか」の根源的な問いに対する答えをつかみたがっている。第2は、生活実感の持てないバーチャルな社会に生きている子どもたちは、学んだことが自分にとってどのような意味を持つのかなどを実感できる、現実世界と結んだ体験的で実質的な学習を望んでいる。第3は、多くの情報を押し付けられて受動的な学習を余儀なくさせられている子どもたちは先生に教えられるだけでなく自分の力で考え、友達と一緒に問題を解き明かしていく参加と共同の授業を求めている。以上3つの視点から、総合学習の内容と方法を作り上げていくことが大切だと考えます。

子どもの問いを育て、学習主体を育てる総合学習を

私たちは、「子どもが動き出す」という言葉で、自ら学び始める子どもを語ります。子どもはどのようなとき学び始めるのでしょうか。子どもは、はてな、ほんと、不思議、どうしてという驚きや発見、問いが子どもの内側に生まれたとき動き出します。たぬきにこだわった子どもたち、柿にこだわった子どもたち、牛小屋にこだわった子どもたち、など、いままで私たちは、動き出した子どもたちの姿を研究会で学び合ってきました。どうしたら子どもたちに問いを育てることができるのでしょうか。条件は内容と方法それぞれにあります。対象の持っている教材としての価値の深さがあります。同時に、子どもたちが発する個別の驚きや疑問を子どもたちにいったん返して、みんなの驚きや疑問に育て、共同の探求課題を作っていくと言う丹念なプロセスが大切にされなければなりません。

子どもたちを、彼らの内側から学習に突き動かすきっかけは、「調査製作活動の面白さ」「失敗からの挑戦」「いろんな人たちとの出会い」など、実体験学習の中に豊富にあるようです。同時に学習の共同の中で、問いは育てられていくとも言えるようです。

教科教育と総合学習の還流で生きた学力を

「複数の教科にまたがる教科の学習を総合する時間」だと文部省小野文化科学次官は語っています。(文部省の公式見解かどうかは不明)その時間に「環境学習も英会話などがあってよく」と、「体験学習もいいが教科との関連性を考えてもらいたい。」と結んでいます。これは教科教育の目標を実現するために「総合」の時間を「手段」として考えているということです。総合学習は教科教育の目標を達成するための教育手段・方法ではありません。「教科教育の手段」という考えが主流になると、「総合的な学習の時間」の単元目標が決められ、評価評定が求められる可能性があります。これは私たちの考える総合学習ではありません。

総合学習は、知性と人格を全体的に形成することを目的とした学習です。真光寺川を対象にしても、理科として教科目標を教えるために体験学習をしているわけではありません。理科は、生物・地学・物理・化学などの学問体系を背景にして成り立つ教科で、授業ではそれぞれの成果を学び取らせることが目標になります。これに対して、総合学習「川」の学習は「真光寺川流域のモノ・コト・人にかかわり、そこにある問題の事実をたんねんととらえ、その解決に立ち向かおうとする子どもを育てる。」ことに目標があります。子どもの側から内容をつくっていく学習領域です。かといって、教科の学習とかけ離れているわけではありません。たとえば浄水・下水の学習、水質の学習、水生生物の学習、雑木林と湧水の学習など「自然と自然」「人と自然」「流域の人と人、暮らしの循環」などを理科や社会で教科として取り上げるときは、子どもたちは総合学習で得た事実に基づく学習を土台に興味深く学びます。また、教科教育で培われた力が総合学習を深く理解する力の土台を育てるという関係もあります。たとえば、4年生のカリキュラムでは、水の学習やごみの学習単元を組んでいます。教科教育と総合学習の「相互の還流」で、確かな知性と生きる学力を育てる学習です。

地域とつながる総合学習を

今年の5年生は、そば打ちに取り組みました。学習のプロセスで、この近辺のそば職人にたくさんお世話になりました。子どもたちが真剣になると技術が向上するのは比例して発展します。秋祭りには、公開で「そば打ち」を披露しながら蕎麦屋を開店できました。そのとき、子どもたちが地域でお世話になった蕎麦屋のご主人が、何人も子どもの姿を見にきました。子どもたちが「そば打ち出店許可証」に挑戦していたころの様子が新聞で紹介されました。兵庫県出石町の蕎麦屋、大阪のそば愛好会、四国徳島のグリーンツーリズムでそばを売り出している町から、共感と励ましの便りや贈り物が届きました。さらに、国際的に環境問題に取り組んでいるWWF ジャパンからワークショップのお誘いがありまし

た。こうして結ばれる地域の人々との関係は、蕎麦だけでなく、川でも、沖縄学習でもたくさん生まれます。地域の人々もまた、子どもたちの、実体験を通した、地域とつながる学習を温かく見守り、子どもたちの学習を励まし、ともに価値あるものを作り出すことを求めています。そのことが、学校教育へのまなざしを温かく変化させることにもつながります。

地域とつながり学ぶとは、「人材バンク」や「地域の特性を生かす」というような、地域を学校の材料や道具と見る思想ではありません。または、地域権力と結びついた地域支配の発想でもありません。地域に生きている人の願いと結びついて、地域から世の中をとらえ、生活を拓く力を育てることだと考えます。子どもたちは将来この地域を舞台に活躍するわけではありませんが、足元から問題を捉えて確かに生きる力の形成につながるのではないかと考えます。

生活べんきょう（生活科）と総合学習の関連と固有性を明確に

生活科が教科になって10年以上たちます。教科書による生活科はかなり混迷を呈しているようです。生活科は教科書がつくられてしまったことにより、子どもの生活自体を学習の対象にして学び、考え、生きる力を育てるという『生活による教育』本来の一番重要な部分が失われたこととなります。さらに「総合的な学習の時間」の移行期にあたり、教科書的な生活科に「総合的な学習の時間」を連結する動きや、例示された4領域の「総合的な学習の時間」の下請けにさせられ生活科の実践領域が狭められている、という事態があります。あらためて、生活べんきょうと総合学習の共通性と独自性をとらえることが必要だと考えます。

和光では、「生活べんきょうとは、教科にセパレートす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し、事実認識の芽を育てる学習領域であり、中高学年の「総合学習」に対応する学習領域である。」としています。同時に、「低学年で取り組む、子どもの身近な生活を対象にする学習と、中高学年で取り組む日本の今日的な課題に取り組む総合学習との質的な違い、両者の目標や内容の違いを明確にし」、名称を「生活べんきょう」と「総合学習」と区別しています。

現在のベーシックプランは、子どもの自然発生的な興味関心の発揮を大切にする『発表から始まる学習』と『教師のプログラムした年間計画』を組み合わせたものになっています。「学級の日常生活・文化的活動・自然と社会」と当初位置付けていた三つの主題領域は、五つの学習分野に整理できるようになりました。「自然に関わり自然を感じ取る学習、

つくる、育てる、食べる学習、家庭地域に関わり人を学ぶ、身体を学び人間理解を広げる、人間の文化を学ぶ。

生活べんきょうの五分野は、総合学習と共通した学習分野となっています。違いは、その学習対象で、子どもたちと何をどこまで探求するかという目標の違いにあります。また、生活べんきょうの場合は、見たり、聞いたり、やってみる学習活動を五分野全体にわたって取り組みますが、総合学習は、学年によって探求課題が変化してきます。

生活べんきょうと総合学習の関連を考えたとき、学習分野と学び方の共通性を重視して、相互の関連を深めることが大切だと考えています。本物指向の生活べんきょう・生活科と総合学習がつながってこそ価値ある学習が作られるものと考えています。

5 , おわりに

今年の公開研は、21世紀最初の公開研ということになります。20世紀は「児童の世紀」といわれながら、世界の子どもたちに大きな負担をかけた「戦争の世紀」でした。子どもの権利条約が空気のように生活に根付く 21世紀になることを夢見て一步を踏み出したいと思います。分科会での旺盛な討論をお願いします。