

第10回和光鶴川小学校公開研究会基調報告

自然と子ども、その中で実感のある学びとは

子どもたちの学習はどうつながり広がっていくか

行田稔彦

1、自然と子どもと学び

五感体験をたっぷりくぐる中で、子どもは人やモノとの関係を作られるようになるということ強く感じさせられます。

私は低学年の生き物名人の先生です。初夏のころ、Sは、常に私の周りにいて、「ねえねえいっしょにバッタをとろう」とさそって、私がバッタを捕まえると「ほしいほしい、頂戴」という子でした。自分で捕まえることができないにもかかわらず捕まえたものは自分のものにしがめる子でした。Sだけにかぎらず、入学当初の子どもには自己中心的で、似たような傾向を示す子どもが結構いるので、それほど驚きもしなかったのですが、どちらかといえば捕るよりもほしがることが強い子でした。私は捕まえた獲物のなかからお土産を渡すことがたびたびありました。ところが、初冬の生き物名人の時間にびっくりしました。Sが朽木をほじくって、虫を探す活動に夢中になっているのです。枯葉の下からハサミムシがでてくると、自らの手で捕まえるのです。そして、「これはメスだ。オスがほしいな。」と、話しているのです。

何がこのようにSを変えたのでしょうか。しばらくたって、その秘密がわかりました。この発表要綱の1年生・山岸学級の実践記録に、Sのいる学級が周りの自然とたっぷり関わったことが記録されています。捕ることに夢中になったり、オスとメスに注目したり、食う・食われるの関係に関心を寄せたりしたことが書かれています。今年の一学年は、例年にもまして学校生活になじめずに多動的であったり、親との分離に強い不安を示したりする子がいました。そんな子どもたちが、先生たちの連携した支援や指導と自然と交わる豊かな学習活動の中で、自分の居場所を感じとれるようになってきているのです。

もちろん先生たちの指導を抜きに子どもの変化は語れませんが、私は、その基盤に、自然の持っている教育力があることを感じています。子どもは自然に働きかける中で、子ども自身を変えてきているのだと思えるのです。そんな姿が、この基調報告から読み取っていただけたら幸いです。

私たちの学校のある真光寺町は町田市の中でも自然がかるうじて残されている地域の一つです。里山の風景は年々減少していますが、それでも周りは雑木林でかこまれ、少し歩く

と田んぼを見ることもできます。

しかし、子どもたちにとって自然が「近くて遠い存在」であることは、全国の子どもたちの状況と変わりません。「虫を手でつかむ」「木の実や野草をとって食べる」「小川に入って遊ぶ」「魚を手づかみする」「外で火を燃すこと」などの自然体験の少ない子や全くない子がたくさんいます。幼稚園・保育園の時代に、こうした体験学習をくぐってくる子もいますが、全体としては、近くて遠い存在だといえるでしょう。昨今は、草アレルギーだけでなく土アレルギーの子もいます。生き物（動植物）に、「触る・捕る（採る）・嗅ぐ・口にする」などの五感を通した体験がもっともっと保障されなければならないと感じています。

「川を通して何を教えようとしているのですか」と問われることがあります。私たち教師は、どうしても教えたがります。何をこそ教えるべきかについては後の章で書く事にして、その前にもっと大事なことがあることに気づくべきではないでしょうか。魚を「捕ってみたい・釣ってみたい・飼ってみたい」、「あしたも川へ行きたい・入りたい」というような“自然に働きかけようとする意欲”と同時に、「魚を握ったときのぬるぬる感」「川底の石についているコケを素足で踏んだときのぬめり感」などの“自然を感じとる力”を育てることが大事ではないでしょうか。

今年の4年生は、里山（谷戸と池と田んぼ）に活動の中心を置きつつ、川との関係を広げてきました。低学年の子どもたちに限らず、捕ったり飼ったりする活動は、子どもたちを自然と関わる主体に変えます。子どもたちの関心が高まるのは、生き物との出会いが重要なポイントを握っています。「鶴見川でやってみたい学習は何ですか」の問いに、半数以上の子が「魚を捕ってみたい」「この川でしか見られない生き物がいるか知りたい」「何種類の魚がいるか知りたい」「ザリガニのはさみでかまれてみたい」「泳いで見たい」と答えています。

初夏、田んぼに水が入ると里山（谷戸）の情景は一変します。「水の王国」です。チョウ、カエル、ヘビ、トカゲ、ザリガニなどの生き物が見つかるようになります。その時期を捉えて生き物探しの活動を開始します。今年は、初回の「鶴見川たんけん」で、絶滅危惧種に指定されているギバチ（ナマズとドジョウをひとつにしたような魚）という魚やブルーギルという肉食の外来魚の死骸が見つかったそうです。どちらの魚も、その後の生態系や食物連鎖へと発展していく学習に深く関わる魚です。捕った生き物から学習が始まります。そして、次回の探検は、絶滅危惧種のホトケドジョウを狙った「たんけん」をしています。

何を教えるかは大切なことですが、この4年生の姿のように、まず、「何がいるか魚を捕りたい」、「とった魚を調べたい」、そして、「もっと違う魚がいるかもしれないから捕りに

行きたい」という対象に対する意欲と、そして、キャンプ場のような清流とは程遠い都市河川でも勇んで入りたいという意欲を膨らませるような活動が、自然から遠くなっている子どもたちにとってとても大事だと思うのです。「知ることよりも働きかける子」をどう育てるかが、今を生きる子どもたちに必要なキーワードではないでしょうか。

2、なぜ変わるのか「教育基本法」...子どもにとっての「学力」問題

なぜ教育基本法を変える

2002.11.14、中教審は教育基本法を見直す「中間報告」を発表しました。なぜ見直すのでしょうか、何を見直しているのでしょうか、見直しの項目を見ると、その方向が見えてきます。現行の教育基本法には「新しい時代を拓く心豊かでたくましい日本人を育成する観点から重要な教育の理念や原則が不十分」だとしています。見直しのねらいや特徴は、以下の三つにあるといえます。

教育の目的を「愛国心」と「エリート育成」におく。「教育の機会均等の原則」が壊されます。

競争・エリート育成・教育予算削減の振興計画が実施されます。たとえば、「少人数学級でなく少人数習熟度別授業」や「スーパーサイエンススクールの設置」や「人事考課による教員間の競争」などはその現われです。

「憲法改正に反映させる」ことを狙っています。河村建夫衆議院文教委員長(当時)は明確に述べています。

中教審は、今回の見直しを「明治5年の学制公布」,「教育基本法体系化の戦後教育改革」,につぐ近代以降第3回目の「教育の枠組み(パラダイム)の大転換」だとしています。私は、今回の見直しを「平成の富国強兵策」ととらえることによって、その目的や性格が明確になると受けとめています。

「教育の危機」の原因は「みんなでわかり、できるようになりたい」ということですか？

平成12年に設置された教育改革国民会議は、「日本の教育は危機に瀕している」として教育基本法の見直しの必要性を提言しました。「物質的な豊かさの中で子どもはひ弱になり、明確な将来への夢や目標を描けぬまま、次第に規範意識や学ぶ意欲を低下させ、青少年の凶悪犯罪の増加や学力の問題が懸念されている。また、教育の現場は、いじめ、不登校、中途退学、いわゆる『学級崩壊』など深刻な危機に直面している。」

原因は、教育基本法にあるのでしょうか。「これまでの教育においては、もっぱら結果の平

等を重視する傾向があり、そのことが過度に画一的な教育につながった」といっていますが、本当にそうですか。これは、暗に「教育の機会均等の原則」を批判している文言ですが、私にはそうは思えません。そうではなくて、逆に、これまでの教育行政が作り出した子どもたち一人一人の願いがかなえられない教育の閉塞性が、子どもたちの苦悩をうんでいるのではないですか。教育基本法の精神が徹底されないところに問題があるのではないのでしょうか。「だれもが、ひとしく、能力に応じて教育を受ける権利がある」という「教育の機会均等」の理想はこれからもいっそう追求されなければなりません。

「学力問題」を子どもの側からとらえよう

「学力低下」問題は教育基本法見直しの露払い的役割を持っていると、私は常々、危惧してきました。昨今の状況は、そのことをいっそう明らかにしているように思います。

根拠のない「学力低下」論をつかって「学力が低下しているらしい」とすり替え、「学力」をつけるためには「詰め込み」も「習熟度別授業」も「できる子への発展的な学習」も「スーパーエリートのための教育」もすべて免罪されるような状況が作り出されてきているのです。この流れは子どもの願いとはかけ離れています。そして、子どもも、親も、教師も、教育の大競争に巻き込まれることによって、子どもたちの苦悩はいっそう強まらざるを得ないでしょう。私たち教師は、その、国を挙げての『すり替え』を暴露し、子どもの側にたった教育の実現に力を傾けなければなりません。

そのためには、子どもの声を聞き、親の願いに耳を傾けることです。現行の学習指導要領への移行措置のころ、日本の各地の父母と教師は、子どもの声をアンケート調査しました。私の手元に、青森、埼玉、千葉、和歌山、福岡の調査結果があります。どの県でも共通しているのは、授業が「わからない、つまらない」ということです。そして、何のために学ぶのかの意味をもてないでいることです。

ある県では、「学習について思っていること」の項目で、「学校の授業がおもしろい」と答えた子は432名中ただの2名でした。「どうして勉強しなければならないの?」「すぐに役立つことだけ教えてほしい」という声や「先生がしゃべっているだけで退屈だ」という声がありました。また、別の県では、「いつから授業に遅れていると感じましたか」という問いに、「国語で遅れたと思ったのは小学校一年生の時」という子が18%いました。その後、国語も算数も各学年10%くらいの子が遅れたと自覚しています。6年間で、60%の子が遅れを感じていることになります。さらに、英語の項目では、中学一年生で60%の子が遅れを感じています。さらに、別の県では生活の調査もしています。「朝食を食べない子」や「孤食の子」が社会問題になっていますが、「朝食とイライラの相関」をとったところ、数

値で明確にできませんでした。

以上のように、子どもにとっての「学力問題」は、学ぶ意欲を持たない授業や学校にあるのです。そして、便利化、多忙化した大人社会を反映した生活の多様化にあるのです。こうした問題を子どもの側から克服することが私たちに求められているのではないのでしょうか。「人格の完成をめざし」「個人の価値を尊び」「どの子にもひとしく」「学校や地域での教育を豊かに」するという教育基本法の精神を真に実現することが求められているのです。

3、「実感のある学び」をつくる～テーマ設定にかかわって～

子どもの側にたって「学力」問題を克服する道は、子どもとともに「実感のある学び」をつくることだと考えています。文科省の「学力問題のすり替え」を批判したとしても、現実の授業と学校が変わらなければ、子どもたちの願いに応えることにはなりません。また、「学力低下論」で不安と焦りに駆り立てられている父母の願いに応えることにもなりません。どう授業をつくるかが問われているのです。

(1)「育ちの悩み」・「育ての悩み」に応える

学力低下論が広がる中で、子どもも親も、不安と焦りにまきこまれ、育ちにくさ・育てにくさを痛感しています。低学年の学級委員さんから「子どもの権利条約の精神から子育てを考える学級懇談会」で話してほしいと頼まれました。「どうしても過干渉になってしまう、どうしたらよいか。」「どこまで子どもにかかわり、どこまで待たらいいのかわからなくて不安だ」「子どもの権利条約から子どもと親の関係を考えることが大切だと考える。子どもの権利条約の話をしてほしい。」というのです。

ストレス社会の子育て

「ストレス社会の「子育て・子育ち」は大変です。こんなときあなたはどのようにしていますか」という具体的な場面を提示していっしょに考えました。

『あなたは、こんなときどうしていますか?』

- ・ 朝食を食べたがらない。
- ・ テレビや電子ゲームの時間が長い。
- ・ 子どもがけんかして泣いて帰ったとき。
- ・ 子どもが「先生にしかられた」と家に帰ってきて訴えた。
- ・ 子どもがカゼで学校を休んだ。勉強が遅れるのではないかと心配だ。

- ・ 子どもが点数の悪いテストを持って帰った。
- ・ 子どもが上着をどこかに置き忘れて帰ってきた。
- ・ 子どもが学校でどんなことをしているか詳しく知りたい。
- ・ 子どもの服装はお母さんの好みで選びたい。
- ・ 食べ物の好き嫌が多い。
- ・ 学校から帰るとき必ず電話しなさいと言っている。
- ・ 携帯電話を持たせたいと思っている。

私は、まったく作為もなく、いまの学校で話題になっている具体例をだしたつもりだったのですが、この日集まった、このクラスの母さんの中にも、このような事柄に悩んで神経をすり減らしている人がかなりいたことを改めて知りました。

子育ての孤立と不安…克服のキーワードは『語り合う』

現代は、「良いお母さん」像が、子どもの「しつけや成績」だけで評価されるような傾向の強い時代だと言われています。そして、子育ての悩みや愚痴や喜びを語り合ったり、子育て以外の自分自身の生きがいや悩みを語り合ったりする機会が少ないのも、時代の特徴だと言われています。お互いが孤独で孤立しているということです。これは一般的なことでなく、この日集まった身近なお母さんがたの中に、現代の特徴を実感しました。

子育ての悩みを克服し、子どもとのいい関係をつくり、子育ての悩みを克服するにはどうしたら良いのでしょうか。私は、そのキーワードは『語り合い』だと考えています。たわいなと思える日常的な出来事でも『語り合う』ことが、『子育ての孤独と孤立と不安』を克服する道につながるのです。この日は、焦らず、じっくり子どもと向き合って、「子どものありのままを受け止め・親の願いを要求し・変化を粘り強く待つ」という子育ての大切さを語り合いました。何か、結論がでたわけではありませんが、一人一人が何らかの形で気持ちの整理をする機会になったようです。

(2) 実感のある学びをつくるテーマ設定

実感のある学びとは

「実感のある学びとは、羅列した知を覚えることではなく、それを関連させ、生かし、発展させ、学ぶ主体である子どもの目標と結びついた学びである。」と考えています。今年も昨年に引き続き、「実感のある学び」を探りたいと考えました。

テーマ設定にかかわって

昨年、私たちは、「自然・科学的な認識を豊かに育てる実感のある学びとは」というテーマ

で、自然認識を育てる 生活べんきょう・ 総合学習・ 理科とともに数量認識にかかわる 算数の4分科会をもって公開研究会を開きました。研究を振り返る中で、「子どもは学びを、生活べんきょう・総合学習・教科教育の枠でとらえているわけではない。枠を閉じないで、子どもの学びのつながりと広がりを研究してみたい。」という課題が浮かび上がりました。

そこで今年は、「自然の中で、子どもたちの学びはどうつながり広がるのか」というテーマを立てて研究をすすめてきました。テーマには二つの意味があります。

一つは、「捕る・飼う」「作る・食べる」という学習活動から学びのつながりと広がりを研究することにしました。「捕る・飼う」「作る・食べる」は、どの学年でも共通する活動です。生活勉強・総合学習・教科教育のどの分野でも共通する学習活動です。発達段階における「教育課題と学習」のつながりと広がりを探求しようとしてしました。

もう一つは、「捕る・飼う」「作る・食べる」という学習活動から、子どもたちに育つ「自然や社会の見方」を研究することにしました。「つながり・広がる世界」は、自然から入ったとしても自然で閉じるのではなく自然にも社会にも広がっていくということです。自然にかかわる学びを取り立てた研究の二年目ですが、「自然は自然」、「社会は社会」のように閉じない研究としました。

公開研では、「捕る・飼うから広がる世界」を1年生と3年生の学習から考えました。「つくる・食べるから広がる世界」を2年生と5年生の学習から考えました。4年生の「川」は、捕る・飼うから広がる世界と連動しています。そして、「物の重さ・体積・密度の学習のつながりと広がり」を理科と算数の教科の世界からともに検討することにしました。物の見方を育てる学習は、現実世界の自然や社会とのつながりや広がりの中で物をとらえる力を育てることです。

全教科からテーマに迫る

「自然界を理解する学びのつながりと広がり」を全教科のつながりと広がりの中から研究しました。公開研分科会では取り上げていませんが、私たち教師自身の視野が広がりました。

音楽（関口実践）と美術（小菅実践）の授業研究を行い実践報告を受けました。二つの報告とも、芸術表現そのものが人間と自然の深い関わりの中から生まれた表現であることを感じさせてくれるものでした。音楽の教材には、子どもたちが季節感を表現するものがたくさんあります。春（タンポポ、小鳥はみんな、空のたび、ポルスカ）、夏（狩人の合唱、夏の樹、月桃、風、ほたる）、『月桃（げっとう）』を歌うとき、関口先生は「月桃の花」の写真を用意します。秋（ウリナラコ、森は生きている、モルダウ・川）、冬から春...関口先

生は、新芽の写真を用意したり、裏山の雑木林の新芽に子どもたちの関心を向かわせます。音楽も生活を反映しているわけですからあたりまえのことだったのですが、自然や社会のモノ・こと・人への感性が豊かでなかったら表現も豊かにならないのだということを改めて学ばされました。

美術も同様です。「自然そのものを題材にしたテーマ」、「人の暮らしや物語などの中の自然」、「生活べんきょうや総合学習と連携した題材」、「抽象表現の中の自然」など。教材は「自然」に満ちています。自然への働きかけなしに、また自然を受けとめる感性の豊かさなしに芸術の感性も磨かれないということです。

工作技術科（成田実践）も自然と深く関わる教科です。自然の素材を加工するわけですから、自然の素材そのものへの認識が豊かかどうか問われます。太鼓張りの小箱をつくる授業研究をしました。板や木にも、杉やケヤキなどいろいろあって、匂いや色、木目や年輪、節のつき方、堅さなどから、区別・認識していきます。その学習体験は、木々、林、森を見ていく総合的な視点ともなっていくでしょう。つまり、「自然、モノ、実在自体が『総合性』『多様性』をもつがゆえに、総合的学習が成立する」（三石）といえるのです。

国語の授業でも、「子どもと自然と教科教育」のつながりと広がりを検討しました。

『ありのごちそう』の授業と「鶴小の科学読み物」の検討です。この作品は、「ありとえさの関係」を軸に、捕食の仕方・体の構造・仲間との交信・天敵・巣・女王ありのことなどを総合的に捕らえています。「科学の科は分けてみるという意味だが、読み物では関連性とストーリー性を読むことが大切ではないか」「さらに、クラスで読むことは共有財産を形成することだ」（三石）という指摘がありました。

このように一つ生き物の世界を総合的にとらえようとしたとき、「科学読み物」は重要な役割を果たしているように思えます。読み物が契機になって、子どもの関心とその生き物の世界に広がることも多くあります。『にわさきの虫』『たんぽぽさいた』『イワシのたび』などの読み物から子どもが広げた学びの世界を私たちはいくつも経験しています。

その他の国語で取り上げる教材として、『ほたる』『川は生きている』『いまどきの町だぬき』『野尻湖の象』『木曾谷のねずみ騒動』などありますが、国語の読みとり教材としてだけでなく、もっと気軽に読めて、自然への関心がたかまる読み物を子どもたちの身近に用意したほうがよいのではないだろうか話し合いました。たとえば、トンボ、ダンゴムシ、カタツムリ、トカゲ、アゲハチョウなど限りがありません。

4、学びのつながりと広がりの主体は子ども

上記のような課題意識をもった今年の実践研究の中で、何が見えてきているのか、報告することにします。学びのつながりと広がりをつくる主体は子どもです。子どもが主体的に学ばない限り、つながりも広がりも生まれません。自然の中で、学びの質をつくる「キーワード」と子どもを学びの主体に育てる「切り口」を考えてみました。

(1) 「“知る”ことよりも“やる”こと」…切り口は「捕る(採る)、飼う・育てる」

子ども期の自然と関わるキーワードは「“知る”ことよりも“やる”こと」ではないでしょうか。動物ならば捕る・飼う、植物ならば採る・栽培するが学習の「切り口」になります。子どもたちは、捕る・採る・飼う・育てるの活動の中で、主体的に対象に向かうようになりました。

野草を採る

1年生の学級では、植物と関わる原体験を豊かにすることを重視しました。竹の子、キイチゴ、桑の実、ヤマモモ、ブルーベリー、どんぐり、栗、柿などをとって食べる活動が子どもたちを身の回りの植物に主体的に向かわせました。さわる(いじる)、採る(つむ、引っっこ抜く、つぶす)、嗅ぐ(匂い、香)口にする(味覚、歯ごたえ、のどごし)などの五感を通したかわりが、「これなあに?食べられるの?」と植物に主体的に働きかける力になっていくのだと思います。きゅうりとトマトを栽培して、事実認識の芽(科学の芽)を育てることをめざしました。2種類の育ちを比較観察しました。観察の回数が増えるごとに、スケッチの絵が、事実をしっかりと見るように変化していきました。実のなり方に注目させました。きゅうりは実の先に花の枯れたものが残ります。トマトは違います。きゅうりは「草の実」で、トマトは「木の実」の仲間に入るそうです。少し難しい課題ではありますが、2種類の比較観察で違いを感じ取ることは1年生でも大切なことだと思われま

生き物(昆虫)を捕る

捕る・飼う活動は、子どもたちを生き物に夢中にさせます。1年生には、飼うよりも、捕ることが大好きな子が多いです。生き生きと生き物に関わる子どもたちの姿は、この発表要綱の生活べんきょう実践に具体的に書かれています。コナラの枝を切り落とした犯人さがしから、ゾウムシ、卵、どんぐりむしへと子どもたちは関心を発展させていきました。ちょうど今年は、コナラの枝を切り落とすハイイロチョッキリ(ゾウムシの仲間)が異常発生した年で、そんな新聞記事なども職員室で話題になり、子どもたちの学習に活かされていきました。教室にはたくさんの虫が持ち込まれ、「ダンゴムシは生き返るか」「チョウかがか」「カマキリの食事・交尾」など食うか食われるかの世界への関心も広がりました。「オス・メス」の区別への関心もそんな中から広がりました。生き物の学習で育てたい自

自然界の見方は、 食う・食われる関係 身を守る 変化・成長する 種を維持する仕組みをつかむことなどにあります。こうした見方の原体験が1年生の教室で育っているといえないでしょうか。

蚕を飼う

3年生の蚕の飼育でも、“飼う”ことが自然や社会に働きかけ分かっていく切り口であることを実感させられます。この学習のねらいを列記すれば 完全変態を知る、 養蚕農家の追体験、 絹の道としての地域を知る、 人間の家畜・改良の歴史、 いのちをいただく事を知る、等々あります。大事なことは、こうしたねらいが、子どもが自分の蚕として手にとって関わることで、子どもの中に見えてくるということです。主体的に働きかけない限り、見えるものも見えないということです。

蚕の目・足・口・呼吸・食べ物等々、学習と観察の足跡を残すスケッチブックを見ると、子どもたちの関心は生き物としての蚕に集中しています。桑の葉やり、蚕座の掃除、おしっこの掃除などの「労働」過程で、子どもたちは蚕に触れ、蚕が桑の葉を食べる音を聞き、匂いを嗅ぎ、蚕を理解していきます。「始め、箸でつまんでいた子が素手でさわられるようになるプロセスで蚕を学ぶ意欲が連動して高まった」というエピソードは、“飼う”ことが重要なポイントを握っていることを示しています。

同じ“飼う”でも、8000等の蚕を飼うことは、カブトムシやカマキリを飼うこととは性質が違います。良い糸をとるために飼うのです。それが家畜としての蚕を飼うことの特質です。繭になると蛹を殺し、糸をとります。蛹を殺すことに子どもたちは戸惑いますが、「糸を取るために存在するのが蚕」と受けとめるようになったようです。人間が、良質の蚕にするために、桑・蚕・用具の改良を重ねてきたことを学びます。子どもたちはこうして、蚕という虫から自然や社会の見方を広げました。

(2)「自然の循環」…川の学習でも、切り口は「捕る、飼う」

川の学習のキーワードは「循環」です。そして、学習の切り口はやはり、「捕ると飼う」といっても良いでしょう。

魚を捕りたい、川に入りたい

学習の初めに、何をやりたいかという問いに、半数以上の子が、魚を捕りたい、種類を知りたい、触りたい、川に入りたいと言っています。こうした声が出てくるのは、これまでの鶴川小学校の鶴見川学習の伝統があるからだと思います。第1回「鶴見川たんけん」でギバチやブルーギル(死骸)を捕ったことが、ホトケドジョウの捕獲を目指した活動へ

とつながりました。ギバチの水槽にいたタモロコが食べられました。ギバチにとってはなくてはならない餌です。子どもたちはギバチ派とタモロコ派に対立しました。子どもたちは、3年生のとき国語で読んだ、『いわしのたび』にかかっている食物連鎖の知識を武器に討論しました。捕る・飼うが、子どもたちを学びの主体に変えています。

川から遠い生活

「捕る・飼う」は、主体的な川の学習をすすめる上で欠く事ができないと考えます。それは、子どもたちが川から遠い生活を余儀なくされているという生活現実があるからです。川遊びは最も危険な行為として、子どもから遠ざけられているのです。初めのうち、川に子どもを連れて行っても、子どもは、網で川面をすくうだけで「魚がない」と訴えます。草の陰をすくう子は、かなり遊びになれた子です。川との主体的なかかわりがないと、子どもの学習は観念的になります。川での具体的な体験がほとんどない段階でバックテストを使って「きれい・汚い」を調べることに先走ったりします。

10歳前後の子どもたちは直感的です。きれい・汚いはゴミ、油などがあるかどうかという目に見える世界から判断しようとしています。見た感じ、触った感じなどの五感での判断をまず大事にしたいものです。その上に、直感から科学への調べ学習が位置付けられるべきではないでしょうか。「捕る・飼う」は、川の五感体験を豊かに育み、次への飛躍を準備します。

山を知りたければ水を見る、水を知りたければ山を見る

「山を知りたければ水を見る、水を知りたければ山を見る」という田中谷戸の田中さんの話は、子どもたちの学習を川と、山と、森と、人の循環の学習へと飛躍させました。里山とは、もともと自然の循環に人間が共生して暮らしを立ててきた場所なのです。日本の急速な経済成長は、人間の地域共同体を破壊するだけでなく、里山の自然と人との循環・共生を破壊して成り立ってきたといえるでしょう。

地域市民としての学習のつながりと広がり

今年の4年生が、鶴見川の源流で、地元の環境を守る人々のすすめで、参加させてもらった「和光鶴川小学校の池作り」は、今を生きる人々が、これから自然とどう付き合っていくのがいちばんいいのかを模索している中で生まれた企画でした。また、池作りとは別に、2002.12.16、町田市下水道部長から、真光寺川整備計画について学校や子どもたちの声を届けてほしいという呼びかけが学校に寄せられました。こうした活動に子どもといっしょに積極的に参加することの意味は実に大きいと考えています。

総合学習「鶴見川」は、自然に働きかける感性を育て、人と自然の関わりをつかみ、鶴見川の今と昔考えることをねらいにしています。「捕る・飼う」から始まった学習が、自然の生態系や人と自然のつながりだけでなく、地域市民の一員としての、生活の中での

つながりへと広がっているのです。

(3) 食農教育のキーワードは「本物」...切り口は「つくる・食べる」

総合学習における「食と農」のテーマは「本物をつくる・育てる・食べることを通して考える」ということです。

キーワードは『本物』

『本物』とは何かを定義するのは難しいのですが、『本物志向』(「ほんもの」を追求すること)は、『ままごと』的な体験学習と対置してみるとその重要さが浮き彫りになります。『ままごと』的な体験では、子どもたちの学習は農業の本質的なことに迫ることはありません。したがって、そこから本格的な学習課題も立ち上がってきません。『本物指向』とはもちろん、「本格的な農業実践」ではありません。「農作物を育てること」と「農作物を原材料にした食品を製造すること」などにかかわる、「人と人」、「人とモノ」の本質的なかわり(つくる・育てる・飼う・売る・買う)が見えてくる学習が大切です。

切り口は『つくる・食べる』

『食と農』をつないで考えることが重要です。人は物を食べなければ生きていけません。『食べる』ことは人間が生きる上で最も基本的な行為です。ところが今、私たちの生活はその基本的な行為から遠くなっています。子どもは毎日食べているものがどのように生産され製造されているのかまったく無頓着です。子どもだけでなく大人もそうになっています。人間は食を満たすために、農作物を生産してきました。『本物を食べる』を切り口にすると、生産や製造の「人間の技」の奥深さを学ぶことにつながります。技につながる「言葉」がたくさんあります。人間の生活に深くかかわっているだけに、人間生活の文化に深くかかわっています。日本の祭りや伝統芸能は農業にかかわるものばかりです。生産・製造・保存の「便利さ」の探究から発生した添加物などの食品問題や、食料自給率の問題などを考えることができます。環境問題と農業のつながりが見えてきます。後継ぎの問題などで後ろ向きになっている人や、今だからこそ本物の農業をつくらなければならないと実践している人との出会いを通して、これからの日本の農業をリアルに考えることができます。

『食べる』ということは、教育の場ではあまり重要視されてきませんでした。いまも、どちらかというとなら、家庭科の時間に少々とりあげられるくらいです。「総合的な学習の時間」でもまだ、主流になっていません。「食べる学習」は決して子どもに迎合した学習ではありません。上記の課題を子どもたちがリアルにとらえ主体的に立ち向かいいうえで、『本

物をつくって食べることに挑戦しているかどうか』は重要なポイントになります。

低学年における「つくる・食べる」と学び

2年生では「春を食べる」という生活べんきょうの単元があります。これは、竹の子やヨモギ、タンポポなどの野草を「採って食べる」ことを通して、自然を感じとる学習になっています。国語の時間には『たんぼぼさいた』という絵本を教材にして、生活べんきょうと還流しながら自然への関心を持たせています。

野草を食べることにどんな意味があるのでしょうか。私たちは、人間の生命の維持に関わる最も基本的な生活行為である「食」にさえも受身になってしまっている現代の子どもたちが、食の元(はじめ)を体験することは重要だと考えています。自然を食べるとは、自然の素材を食べるということであり、加工されたものでない、一つの本物を食べるということです。この活動は人間の五感を育てる上で大切です。子どもたちは、苦い、渋い、えぐい、甘い、辛い、塩辛い、などの味覚や臭覚をあらわす「感覚と言葉」をからだで感じ取っていきます。さらにこの活動は、自然に目を向けるだけでなく、子どもを生活主体に育てる上で大切な教育活動になっていると思われます。子どもたちは、自分でつくって食べる喜びや友だちにふるまう喜びを味わいます。

「麦からパン」は、2年生における「長編実践」になる単元です。子どもたちは中学校の技術科の授業で、中学生が育てた麦を刈り取ります。「なぜ、何回もつくるのですか」という疑問が寄せられます。それは、作るプロセスに学習があるととらえているからです。2年生なりに「本物のパンづくり」に挑戦するからです。失敗を超えて良いものをつくる学習がどうしても必要なのです。さらに、「なぜ、本物のお金で売り買いするのですか」という疑問も寄せられます。本物のお金で売り買いするに値する「本物のパン(商品)」をつくることに挑戦させたいからです。昨今の子どもたちは、買い物といってもスーパーやデパートでお母さんから買ってもらうことはあっても、自分でお金を払って買い物をする生活体験のない子がほとんどです。「売り、買い」の学習は、教育活動の中でもっと重視されて良いのではないのでしょうか。

豆腐やそばを作ることが、どうして生きる力につながるのですか。

ある大学生から「そばをつくることがどうして生きる力につながるのですか」と聞かれたことがありました。素朴な疑問ですが、大事なことだと思いました。私たちは、毎日、口にするものが、「何からつくられるか」「誰がどのように作っているか」「どのように自分の口まで届くか」などを具体的な体験を通して知ることは、それがただ一つの食品であったとしてもとても大事なことだと思っています。校内研究会に来て下った共同研究者の三石先生は、食をつくることを通して学ぶ原材料や道具や労働の諸過程は、学校の学習と現実の社

会をつなぐ“渡し役”としての原体験になるのではないかと話してくださいました。一つの過程を知ることは、他のすべてを知る鍵を身につけることとなります。このようなものの見方が生きる力につながると考えるのです。今年の五年生は、一つのクラスが豆腐で、もう一つがそばでした。田んぼでの米づくりは社会科の学習として取り組みました。穀類は主食に関わる学習です。主食には「食べる」ことに関わる人類史的な課題（人間の技・文化、食料、食品、生産・消費、健康）が深く含まれているのです。

本物の原材料や道具や労働を知ることとはとても大事だと思いました。豆腐のラベルにかかれていること具体的にわかっていく事をねらった「にがり」の授業を見ました。五年生は、「天然にがり・塩化マグネシウム・硫酸カルシウム・グルコノデルタラクトン」の4種類の「にがり」を実際に舐めて味わって、その物がどんなものかつかんでいきました。私も少し舐めてみましたが、それぞれの味の違いにびっくりしたものです。また、五年生のクラスでは国産大豆・輸入大豆などの表示についても、具体物を取り寄せて学んでいました。

「本物の豆腐とは何か」を、子どもたちは考えました。原材料から考える子、手作りかどうかで考える子、昔からの製法かどうかで考える子、とうふ屋さんが作っているかどうかで考える子、などさまざまです。共通していたのは、「安全で安心して食べられる豆腐」でした。

人との出会いの中で

そばの学級は、子どもたちがこれまで聞き取りに行った学校の近くの手打ち蕎麦屋のご主人から話を聞く会を持ちました。なぜ蕎麦屋になったのか、蕎麦屋をはじめるまでの苦労、常連のお客さんの話、そば粉にこだわるようになった話などを聞きました。「常連のお客さんでいつも夫婦で来られていた方が、ある日一人で訪ねて来られて、奥さんの写真に話し掛けながらそばを食べていた話」とか「市から長い間、出店の許可が下りず苦労していたときの話」とか話してくださいました。涙ぐむ場面もあったといいます。質問に答えて、「今のそばには満足していません。打てば打つほど課題が見えてきます。」「本物のそばというのは、人それぞれです。私なりの考えはありますが…」と話していたそうです。

子どもは、「人の人生について、やっぱりいろんな苦労や楽しみがあったんだなあと思った。」「親方が、おじさんのつくったそばを捨てた話を聞いて、大変だったんだなあと思った。」など、修行の厳しさやおじさんの人生に思いを寄せる感想を持ちました。そこに、おじさんの店のおいしいそばの秘訣があることも感じ取っていました。

(4) 自然や社会の「物」を見るメガネ...切り口は「比較」

お風呂の湯があふれるのはなぜ？

子どもの認識は行きつ戻りつして形成されます。変形できない石ころの体積をどうやって求めるのかを学習しているとき、「ピーカーの中に水をいっぱい入れておいて、そこに石ころを入れてあふれた水の体積を測れば良い」と言った子が、「それではあふれた水は、重さでこぼれたのですか、それとも体積でこぼれたのですか？」と問われると、平気で「重さです」と答えるのです。「それでは、赤ちゃんを抱っこしたお父さんがお風呂に入って風呂の湯がこぼれるのは重さですか体積ですか？」と問うと、またまた「重さです」と答えるのです。その子自身が重さと体積を混同していることに気づいていないのです。このことは何を示しているのでしょうか。私は、以下のことが言えると思います。

子どもがおかしい、指導がおかしいというよりは、子どもの概念形成は行きつ戻りつしながら形成されるのだととらえるべきだと思うのです。私たちの学校では体積の授業で、小麦粉をこねて粘土を作り、粘土人形の体積などを1?のキューブに変形して体積を求める授業をしています。そのようなものを操作する授業が大切だということです。

重さの授業が体重計のメモリの読み方と単位の換算で終わったり、体積の授業が「たて×よこ×たかさ」の公式に当てはめて問題を解くことだけで終わったりしては重さの概念も体積の概念も育たないということです。

「重さの授業」も「体積の授業」も、「どんな物にも重さがあり、体積がある」という自然界の物の属性を感じ取らせるためにあるととらえることが大切だということです。

「体積とは物が空間に占める大きさで、他のものが犯すことができない大きさだ」という性質を感じ取る学習だということです。

物の属性を、人間が単位をつくることによって数値化してきたことを知る学習であるということです。数値化の仕組みを教えるのは、こうした一連の学習の一部門なのです。

自然が見える社会が見える

重さや体積がわかることで、自然界や社会のいろんな関連や秩序や法則が見えてきます。

たとえば 重さを人(61kgのとき)に換算してみると、その重さの違いが見えてきます。

『比較の世界』によると クジラ 1895人 ゾウ 86.4人 ウマ 5.9人と紹介されています。クジラやゾウがいかに大きいか驚いてしまいます。4年生は水の学習をしています。1秒間に2ml(コーヒーの小さなミルク容器が7ml)の水漏れがあったら、1分間に120ml、1時間に7200mlが無駄になり、1日172800ml(172.8ℓ)で、三日間もほうっておくと518.4ℓで、家庭のお風呂に換算すると二杯分以上になります。

大根とジャガイモ、水に浮くのはどちらですか？それはなぜですか。

授業研究で「大根とジャガイモはどちらが重いでしょう」という授業がありました。

あらかじめ体積は、大根 326?、ジャガイモ 183?と示されていました。重さを量ってみるとそれぞれ 310 g と 208 g でした。示された物の重さの比較では大根が重いことになりませんが、「それでは両方を 64?の同体積にしたらどちらが重いですか」という問いから 1?あたりの重さで比べるとジャガイモが重いということになりました。物質密度の学習です。物質には固有の重さ(密度)があることを知り、水に浮くものと沈むものを見分けが密度でわかることを知った子どもたちは、自然界の秩序や法則のおもしろさを味わいます。

「単位あたり量」のメガネ

和光では、6年生の算数で、込み具合・人口密度・収穫度・単価・濃度・速度・物質密度などの「単位あたり量」の学習を9月から11月末まで3ヶ月間、計画しています。「単位あたり量」で自然や社会の量をとらえると、世の中が見えてくるのです。『一人あたりの地球白書』(ダイヤモンド社)は実に面白く読むことができます。学習単元の最後に、子どもたちはそれぞれの「単位あたりの白書づくり」をします。

教科の枠を越えて

学びを通して、自然界や現実世界を感じ取る力を育てるために、各教科が、それぞれどう還流するか検討すべきではないでしょうか。たとえば算数と理科では、体積の授業をどちらかの教科が受け持つのか、それとも二つの教科で関連と区別を明確にしつつ効果的なプログラムにするのか、それは私たち学校教師の責任だと考えています。

『比較の世界』(草思社)の巻頭言に、小尾信彌氏は次のように書いています。「自然を理解するのに大切なことは、ある距離が何kmであるとか、温度が何度だとか...ということではなくて、他のものと比較した大きさやスピードである事が多い。単位は、もともと人が作ったもので、自然現象とは普通何のかかわりもない。大切なのは、他の動物...原子や分子...地球の大きさと比べたときの人間の大きさなのである。」「比較の中で、私たちは自然界や生物界の秩序を理解し、その背後にある法則性や仕組みを感じ取ることができる。あるいは、技術の発達や人間の能力の可能性を知ることできる。」と書いています。大変示唆にとんだ指摘だと思いました。

5、教育はプロセス。プロセスのキーワードは『子どもの問い』

血の通った「学力」を...教育はプロセス

「血の通った学力」とは、バラバラの知を覚えることではなく、知と知を関連させ、生かし、発展させて、学ぶ主体としての子どもの目標につながる「学力」です。学ぶことと人

間が育つことをともに求める「学力」観です。和光の人間教育が、ずうっと求めてきている「学力」だと、私は思っています。和光では「教育はプロセス」にあるといわれています。結果だけを求めるのではなく、学びのプロセスにある間違いや失敗、異なる意見の対立と克服に『教育』があると言う事です。「問いから答えまでが長いほど良い」とも言われています。

「学力に血を通わせる」4つの要素

血もあり涙もある知性を育てたいと思います。そのためには、以下の四つの要素を大事にした授業づくりが大切だと考えます。

「五感を通して 見る・聞く・やってみる」

「子どもの問いを育てる」

「表現し伝え、学ぶ」

「子どもの自分探しを応援する」

の四つです。

「子どもの問いを育てる」にはどうしたらよいか...五つのポイント

「教育はプロセス」といわれますが、「プロセス」において、キーワードは上記の「子どもの問い」である、といっても良いでしょう。ところで、「問いを育てるとは、どうすることですか」と問われることがあります。その、「五つのポイント」を具体的な実践例で紹介します。

子どもの驚き・疑問・発見をまとめ、整理して、子どもに返す

五感体験を大切にしながら、そこから発せられる「子どもの驚き・疑問・発見」をまとめ、整理して、子どもに返すことです。

1年生の教室のカマキリをめぐる一連の学習の発展を見てみましょう。「緑色のカマキリを茶色に変える」ことをめぐって「食べ物で変わる」「すんでるところで変わる」と言い争っているとき、「それじゃ実際にやって見ましょう」と教師が投げ返しています。

カマキリが卵を産んでいる場面では、子どもたちの感動の聲が聞こえます。同時に、「カマキリのメスは卵を産むとオスを食べる」とか「メスも死ぬ」などの、子どもの中の物知りの知識が披露されます。飼い続けることによってカマキリは死んでいきます。死んだカマキリのスケッチをしながら「カマキリに聞いてみたいことややって見たいこと」を書かせます。そこに、子どもたちの次の学習の出発が書き込まれます。「つかんでみたい」「どこにすんでいるの」「何食べてるの」...と。そこを出発にして、「実際にカマキリをつかんでみる活動」と「カマキリの食事の実際を見る学習」が展開されています。

3年生のカイコの学習でもそうです。「“は”ってなあに、おしっこ、骨、しゃべらないの、脱皮、目、足、どこに糸をためた、からだの中、顔、お尻のとげ、何を食べる」などの子どもたちの疑問や問いを次の学習につなげています。「みんなの疑問をまとめてみるとこれだけあるんだけど、これをどうやって調べていこうか」というふうに学習計画を立てることになります。教師が教えることもできますが、何よりも大切なことは、子どもたちに課題を返すことです。一人の問いや疑問を学級の問いや疑問に発展させる作業です。

5年生の大豆食品調査の場合もそうです。問いを解き明かす学習に取り組みます。5年生の豆腐の学習では、本物追求の豆腐づくりの学習が一つの段階にきたところで、「大豆食品調査」を提起しています。子どもたちは調べる中で、大豆食品がいっぱいあることに驚いて「もしかして、人間は大豆がないと生きていけないのでは？」と考えるようになります。その驚きと疑問から、大豆食品のグループ研究を組織しています。新たな驚きと発見を組織して、問いの解明に向かわせるのです。

「失敗」や「間違い」から学習が始まる

2年生の「パンづくり」でも、5年生の「豆腐づくり」「そばづくり」でも失敗に学ぶことを大事にしています。子どもたちは、食品をつくると、先生や親、本物のパン屋さんやおそば屋さんに試食テストをしてもらいます。なぜ、本物のようにならないのかを分析して自分たちの課題を持つ、そのプロセスに学習があると考えなのです。

人との出会いは問題解決の場であるとともに新しい問いが生まれる場

人との出会いは、問いの解決のためであるとともに新しい問いの出発です。4年生は、「昔の鶴見川」を知ろうとして、宮橋ちかくのインタビューに取り組みました。そこで聞いてきた「昔はモクズガニもホトケドジョウもたくさんいた」「水車もたくさんあった」という話に、驚きと面白さを感じさせられます。同時に、「魚はなぜ少なくなったのか」「水車はなぜなくなったのか」「洪水が何回も起きたのはなぜか」などの『なぞ』が生まれます。そのなぞを解くために、谷戸の住人に聞き取りをしに出かけます。谷戸の住人から「水を知りたければ山を見ろ」と山を案内してもらいます。帰ってきて、その意味を考えます。このように、人との出会いは、問題解決の場であるとともに、新しい問題の始まりなのです。

学習を記録する中で問いが解明され、新たな問いが自覚される

3年生は継続的にスケッチブックに「カイコの観察」「総合学習の授業」「調査聞き取り」

「感想・疑問」を記録していきます。4年生は、「宮橋新聞」「昔の鶴見川新聞」などを活動のたびにまとめて発行します。6年生は5年生の伝える会で先輩から手渡された「平和学習ノート」に学習の記録を続けます。体験学習をやりっぱなしにしないで、記録し続ける中で問いが自覚されていくのです。学習の足跡を残すことが大切です。

表現すること伝えることは分かり直すこと、そして新たな問いが始まること

4年生は、鶴見川の学習をカルタに表現しました。前の年の4年生は「鶴見川の詩」という長い長い詩にまとめました。父母や3年生に伝える会で発表します。5年生は、「豆腐研究」や「そば大辞典」をまとめ、親にも公開の二つのクラスの発表交流会を開きます。表現し、伝えることは新たな学びなおしです。子どもたちは、伝えるために、問い直し、学びなおします。

普通の教科ではどうなのですかという声

「問いを育てる五つのポイント」は、普通の教科教育でも共通しています。

密度の授業では、「質問」の授業にまず取り組みます。「質問」は、これから取り組む問題への問いを喚起するものです。石油と水の重さ比べをします。「同量の石油と水を一緒のビーカーに入れるとどうなりますか」と問います。子どもたちのほとんどがそれまでの生活体験から水が下で石油が上に浮くと答えます。その理由を問うと、水が重いからだと答えます。次に石油を多くして水を少なくします。天秤で量ると石油が水よりも重くなっています。「石油が重くなっています。水と石油を一緒にするとどうなるでしょう」と問います。天秤ばかりの結果が重いものが下になると考えた子は少し混乱します。しかし、ここではほとんどの子が「それでも石油が下に行きます」と答えます。そこで、「いっぱい石油の中に、スポイトですいとった水をほんの一滴だけたらしめます。水はどうなりますか。」と問います。石油に浮くと答える子、途中で止まるとい子、いや底まで沈むと答える子が出ます。こんな授業を通して、石油には石油、水には水の固有の重さがあることに注目を集めます。こうしたものの属性への興味や疑問が次の、アルミとしんちゅうと銅の金属固有の重さ（密度）を見つける授業へと発展するのです。子どもがどうしても解き明かしたい問題場面をどうつくるかが、教科教育でも問われるのです。

問いの探究を考えるときの留意点

ここで、重要なことが二つあります。一つは、「問いを育てる」のは、単なる方法の問題ではありません。子どもの問いを受けとめるには、教師の総合的な教材観が必要です。そのためには、教師も子どもといっしょになって探究し続けることが必要です。

もう一つ重要なことは、クラスのみならず問いを探究するためには、共通の体験が必要だということです。みんながバラバラな学習体験では、ともに考える基盤ができません。グループ・個別で取り組む場合でも、共通で取り組む課題をベースにおかないと学級の中でみんなで追求する学習課題にはならないのではないのでしょうか。

6、子どもたちの求める学びのある学校を

昨今の混迷した教育状況の中で、「子どもたちが求める学びのある学校」づくりが強く求められています。子どもの側からの学校づくりを進めたいものです。そのポイントは三つあります。

先生に教わるだけでなく自分たちで考えて学習できる学校

本質に迫り、答えが一つだけでない学習のできる学校

父母や地域に支えられた、素敵な文化や人との出会いのある学習のできる学校

このすべてが満たされなければならないのではなく、ひとでもできている時は、子どもたちとの良い関係ができるように思います。

いま、「学びのある学校」をつくっていく上で、さまざまな混迷があります。以下の3点は、その中でも焦点的な論点だと思われます。混迷を超えて、学校づくりを進めたいものです。

「問の発展で批判的な知が育つ」教師の指導を

私たちは単なる体験主義を批判しています。体験主義と体験を重視した学びとは何が違うのでしょうか。私は、体験学習のプロセスの中で子どもの問いがつながり発展して、一つの学習がどんどん連鎖的に広がるように展開しているかどうかだととらえています。一つわかることが、新たな問いの出発になるような学びの中で、「適応主義的な知」ではなく「批判的な知」が育つと思われます。

「教科教育は教えてよいが総合学習は指導してはならない」、「総合学習は学び方の習得が大切で内容は問わない」というような、初期の段階でまことしやかに行政サイドから「指導」されていた事柄が、教育現場ではまだ語られていることに驚かされます。総合学習は活動ではなく学習です。もちろん活動であっても教師の指導は欠く事ができません。教育活動には指導がつきものです。子どもの問いが育ち、主体的な学びをはじめための教師の指導を放棄してはならないと思います。

生活科と総合学習の区別と関連を明確にし、共通の課題追求を

総合学習が設置されたことにより、生活科が総合学習の下請け化している学校が出てい

ます。生活科には、低学年期の子どもたちの興味・関心、行動の特徴に即した課題と内容があります。子どもたちの身近な生活を学習の対象にして、未分化な認識を分化させる目的が生活科にはあります。3年生以上の総合学習は、教科の枠ではくくれない学習対象や教科教育から発展した総合的な分野を学習対象にします。生活科は身近な生活を学習対象にします。そこは、総合学習と共通していますが、生活科は低学年の認識や行動の特質をとらえて設置された学習分野です。その特徴を大切に認識の文化を計る豊かな取り組みを進めるべきです。

教科教育と総合学習の還流する教育課程を

「教科教育では事実を事実として教える。教科教育で概念を形成するというをおさえた上で、それが価値観の形成に行くときに積極的に関わってくるのは道徳や総合ではないのか」という考えを、みなさんはどう思いますか。私は二元論ではないかと思います。学力と人格の形成を統一的にとらえることが大切だと考えています。私たちは、教科教育の二元論を克服する道は、総合学習との還流によって具体化されると考えています。一方に、教科の学習内容から総合的に発展する学習があり、もう一方に総合学習の深まりを教科教育が支えるという関係を学校の教育課程の中で具体化していく道です。私たちの学校のカリキュラムでは、総合学習と国語、社会、算数、理科、工作技術、芸術教科などとの間に実現している単元がありますが、もっともっと追求していきたいと考えています。

おわりに　～希望としての教育を～

完全学校五日制になって、ほんとに多忙化して息つくひまがないという悲鳴に近い声を聞きます。「教育のビックバン」が近づいてくるという話を数年前に耳にしましたが、「いままさに突入」という状況です。休日は、次の週のために体と心を休めたいと思っている教師は日本中に充満しています。そんな中、研究会に参加してくださったことに心から感謝いたします。

最後に希望につながる話をさせていただきます。2002年9月、私の友人から一通の分厚い封筒が届きました。あけてみると、中から地方新聞の切り抜き記事が何枚も出てきました。どれも友人の学級から育った高校生が「『軍隊のない国コスタリカ』の映画と講演の夕べ」を成功させたという記事ばかりでした。その記事の経過に私自身がほんの少し関係していたので紹介させていただきます。それには、こんな経過がありました。

昨年12月、友人から学級通信がどっさり入った大型封筒が届きました。あけてみると、9.11以降のクラスでのテロと報復・日本の参戦と後方支援をめぐる15歳の中学生が本

気になって意見を交換している学級通信でした。討論した感想が通信で紹介され、それをもとに討論して感想にしたものが通信にのるという形の連載なのです。友人から卒業していく子どもたちにメッセージを送ってほしいという依頼が入っていました。私は通信を読み、感激しました。受験の最終段階の中学生が真剣に意見を交換しているのです。「テロに反対だけど報復はしかたない」「テロも報復も反対だ」「戦争に参加すべきでないが、後方支援はいいのではないか」「いや後方支援は戦争への参加と同じだ」...と子どもたちは討論しています。自己矛盾をもった意見をもつ生徒も何人もいます。「アフガンについて何も知らないじゃないか。もっと知ろう。」と、子どもたちの学習は発展します。

そんな中に、「私は自衛隊の派兵に賛成」「平和なんて守れるわけがない」「私にとって大事なことはあしたが楽しいかどうかってこと」と投げやりの意見を書いていた子がいました。ところが、何日か後の通信に、その子の短歌が載っていたのです。

夜遅く多くの光消えたとき小さな目から涙こぼれる

平和なんてくるはずがない言葉だけ協力すれば来なくもないか

私は、これを読んだとき、決して投げやりでない、人間を信じたいけど信じきれない中学生の切なさを感じさせられました。

私は、受験まっしぐらの時期に、現実世界の出来事について真剣に取り組んでいることのすばらしさ、人間関係をうまく結べないといわれている若者が率直に意見表明していることのすばらしさを伝えました。そして、憲法9条が空文かどうかでも討論していましたので、私はちょうどそのとき東京で行われていた「軍隊をすてた国コスタリカ」試写会のパンフレットをメッセージといっしょに同封して送りました。「そのうちにあなたたちの県でも上映があると思うからぜひみてください」とすすめたのです。それが、卒業後、別々の高校に進学したけれども11人が集まって、上映運動の主体になっていたのです。もちろん、中3のクラスにメッセージを送った人は、他にも多数いましたから、紹介された方はたくさんいたと思います。私は、こんな中学生や高校生の姿に限らない希望を感じ取ることができます。

「教えるとは希望を語ること 学ぶとは誠実を胸に刻むこと」(アラゴン)という有名な言葉があります。希望としての教育を子どもとともにつくっていききたいものです。

