

原点から問い直す生活科の未来（2）

－誕生期の活動で学んだこと－

The future of the Living Environment Studies
upon which it reflects from the starting point (2)
－ It learned by activity of the birth term －

馬 居 政 幸

Masayuki UMAI

（平成 25 年 10 月 3 日受理）

はじめに

生活科は1989年3月告示の小学校学習指導要領において誕生した。その準備段階での論議の考察を、「原点から問い直す生活科の未来（1）」として、今年度本研究報告（人文・社会科学・自然科学篇）にまとめた。本稿では、告示後の生活科実践に参加し、学び、リアルタイムで各種教育雑誌に寄稿した拙稿を辿ることから生活科の未来の課題を浮き彫りにしたい。

第1章 全面実施前夜では

学習指導要領が告示されたあと、全国の研究校で生活科の授業が公開され、かつてない数の教師が参観した。そして戸惑った。元気が意味を読み取れない子どもたちの多種多様な動き、次々と子どもに声をかけるが教えることを放棄したかに見える教師の姿に。生活科実践への歩みは「授業の見方」を変えることから始まった。学習指導要領告示から2年目の1991年秋、「生活科の授業を見る『ものさし』」との『生活科授業研究』編集部の求めに応じて寄稿したのが本章の「第1節 生活科にふさわしい『授業の見方』とは」である。さらに全ての小学校で生活科を実施しなければならない新学期が近づくにしたがい、管理職の立場の教師から、生活科の説明の仕方を求められるようになった。授業者なら生活科授業実践に参加してもらえばいい。だが、「説明の仕方」となれば“新たな言葉”が必要になる。管理職が主たる読者の『学校運営研究』編集部の依頼により、生活科全面実施直前の1992年2月号に寄稿したのが「第2節 生活科実践の基本用語」である。

ここにあげた教育誌はともに明治図書樋口雅子氏が編集長である。本報告の目的は、生活科誕生期90年代の拙稿の再考察の作業を、今と未来を生きる子どもたちへの教育課題を問い直す試みに重ねることだが、それは樋口氏を代表に教育ジャーナリズムが果たした役割の再評価につながるであろう。

第1節 生活科にふさわしい「授業の見方」とは¹⁾

－「言葉＝文字」から「場面＝絵」へ－

1) 4色では間に合わない

私は生活科に出会うまでは授業を見せていただく際に4色ボールペンを用意した。教師と子どもの言葉と私の感想、それぞれ異なる色で記録するためである。4色目は予備。教師や子どもの言葉で特に注目すべき部分にラインを引き、思いついたことを記録するために使用した。

他方、教材の記録は極めて稀。学習指導案を読めばわかるからである。まして教室の広さ、机の配置、出入り口の位置、廊下から下駄箱までの階段、中庭の花壇の様子などを気にすることはなかった。それらは1回の授業では変化しない要素であり、授業の流れを左右する要因でもないからである。変化するのは教師と子どものみ。それもあくまで教師が主で子どもは従。そのため授業を見る視点（関心）を教師の言葉→子どもの反応→その反応に応じる教師の言葉へと移し、この繰り返しで45五分間を教師がいかに使うかに注目した。教師の言葉と身体の動きが子どもの言葉と動き（追求）をいかにコントロールする（深める）かが、良い授業の判断基準と考えた。子どもはあくまで教える対象。問題は教師の教え方。教師による実際の授業展開と指導案の比較が検討課題であった。

また、教師は机間巡視等で体全体を移動させるが、子どもは椅子に座ったまま、動かすのは首から上と手首より先、教師の姿は教室の中にさえいればどの位置からも見る事が可能。したがって授業を見る私の動きは、指導案に基づきタイミングを見計らって、何度か手元を覗き込むために子どもが座る椅子の後ろにまわり込む程度。あとは45分間一定の位置で、4色ボールペンをフルに使う目と耳での観察と記録に集中することができた。そしてその間の私語は厳禁。ひたすら見て聞く側に徹するのがルール。ところが生活科の授業に出合って私は戸惑った。これらの条件が全く当てはまらなかったからである。

2) すべてが変化する中で

生活科の授業では教師と子どもの位置が次々と変化する。言葉の記録どころか、教師はあっちで指導、こっちで答えてと、その動きを追うことすら難しい。まして、子どもの場合は全員の間と身体が一斉に動く。その声の意味を聞き分けること自体が不可能。

おまけに教室自体が変化する。椅子と机を片づけて床に座りこみ、廊下も活動の場の下駄箱で靴をはいて中庭の花壇へ走る子もいる。運動場全体に子どもが散らばることもあれば、学校の外が活動の場になる場合も多い。

時間も変化する。休み時間から準備を始めていた子どもが、あいさつもそこそこに活動に取り組む。段々と活発になり、45分が近づいても終わりそうにない。見る側の心配をよそに、子どもたちはますます元気。教師は苦笑しながら次の時間も続けましょうか、といいつつ、子どもたちの間を飛び回っている。おまけに教材はそれぞれ子どもが用意したもの。指導案を見ても書いてあるのは代表的なもののみ。どこで手に入れたのか、何のために使うのか、どのように加工するのか。いずれも子ども自身に聞かなければわからない。

要するに、生活科はこれまで動かないと思っていた授業の条件がすべて変化するわけである。理由は授業の意味が変化したから。まず子どもの活動があって、それに教師がいかに応えるかが問われ、教師の教え方ではなく子どもの活動の仕方が問題になる。教師が教えるのではなく、

子どもが活動を通じて自ずと学ぶことが課題になる。とすれば授業の見方もまた当然変わらざるをえなくなる。授業の条件が変化するなら、変化を見なければならぬ。子どもの活動が問題なら、活動を見なければならぬ。見る対象が変化すれば、見る方法もまた変化するの当然。ボールペンで文字を書く方法は言葉のやりとりだからこそ意味がある。ではどうするか。

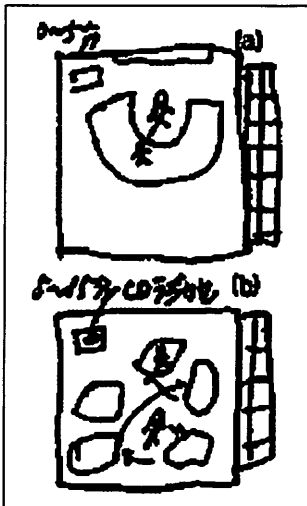
3) ポイントは白紙の使い方

そこで、私は生活科の授業を見る方法として、次のような原則を定めた。

「焦点は発問より場面転換に 記録は文字より絵で」

生活科の授業の場は子どもの活動に応じて変化する以上、授業を見る日は、“場”の把握が基本になる。さらに活動とは5感のすべてを使って身体全体が動くこと。場は活動とともに変化する。次々と生まれる“活動場面”の記録は、絵で表現するしかない。ただし、絵といっても目的は授業全体の場面展開の把握である。人に見せるためのものではない。

この図は浜松市の小学校で見た「ジェスチャー遊び」の私の授業記録の一部である。ブラジル



ルから働きに来た方の子ともで、片言の日本語しかできない子が1年に転入してきた。その子とのコミュニケーションのために子どもたちが考え出し活動。生活科ならではの発想である。

(a) は授業の最初に先生と子どもが集まってルールを決めているところ。机は廊下。(b) はグループにわかれてジェスチャー開始。アップテンポの曲がCDラジカセから流れる。大きい人が教師。小さい人が転入者。移動は矢印で示す。

このように、私は白紙に活動の場を次々と枠取りをして、活動場面が変わる度に略画で記録する。この授業では、教師の実演、大騒ぎになってグループ崩壊、教師がグループごとにアドバイスなど、10場面の略画を作成した。描く際に重要なのは、絵の正確さではなく場面転換の教師の指示の仕方や子どもの動作の変化の

把握。見取り、聞き取り、読み取ったことを文字や記号でどれだけ瞬時に記入できるかが勝負。さらに活動が進むほど場面が増えれば、何枚略画を描けるかが、活動の質を判断する必要条件と考える。では十分条件は何か。

4) 問われるのは見る者の生活

活動とは五感すべてを使っての表現。その意味を読み取るには、やはり五感すべてが必要である。子どもと体験を共有するしかない。また持参した材料に込めた意味は、子ども自身に語ってもらうしかない。ただしその意味の解釈は、学校言語ではなく、彼や彼女の生活に根ざした言葉を手がかりにするしかない。

「活動は見るより参加するもの。子どもとのつきあいは五感全体で。」

聞き取りは方言（生活用語）で。」

もちろん一回の授業ですべての活動に参加することは不可能である。場面展開の把握に徹すれば参加自体が困難になる。教師の動きや指示のみを追い続ける場合もある。一人の子どもに徹底してつきあう必要もある。問題は焦点の絞り方である。さらに、活動は子どもの日常生活の反映であるはず。活動の背後に教師の日頃の指導をどれだけ読み取れるか。子どもが持参し

た材料や道具に家族とのかかわりをどれだけ聞き取れるか。いずれも授業者や子どもではなく、見る者の生活（科）力の問題。これが活動の質を図る十分条件と考える。

「生活科の授業を見るものさしは、授業者や子どもの方ではなく、
見るもの自身の生活のあり方」

第2節 生活科実践の基本用語₂₎

1) 辞書的ではなく 文脈中の意味を

私は、生活科の意義は、社会科と理科に代わる新教科の誕生ではなく、小学校教育の新たな創造にあると考える。実際に、生活科への取り組みが深まるにつれ、全国各地で従来と全く異なる教師や子どもの姿が見出される。生活科の実践を表現するために、新たな言葉を必要とする段階に近づきつつあるようだ。事象のユニークさは、それを表現する言葉のユニークさとセットだからである。だが現時点では、まだ独自の用語創造には至っておらず、既存の言葉に新たな意味を付与すること、いいかえれば言葉が使われるコンテクスト（文脈）を変えることで新たな事象を表現する段階にあるようだ。

生活科は未だ発展途上。実践もそれを表現する用語も、辞書的な短文で明確に定義できるほど確定していないと考える。そのために生活科実践の基礎用語の解説は、その用語が用いられる文脈を提示することで表現したい。なお、そのため、解説する用語を「生活」「活動構成」「環境構成」の三種に絞り、その記述過程で基礎用語をゴシック文字で提示したい。

2) 社会も自然も生活の中に

生活科では、社会や自然を一体的に、またそれへの自分との関わりを重視した学習活動が行われる。この一体的に自分とのかかわりの意味を解く鍵が生活科固有の生活（観）のとらえ方にある。図-1を見ていただきたい。ポイントは次の3点である。

- ①自然と社会を連続した枠で考えること
- ②自分と自然や社会との関係を人と自分との関係を通し得られると表現していること
- ③それらが生活という枠の中で行われていること

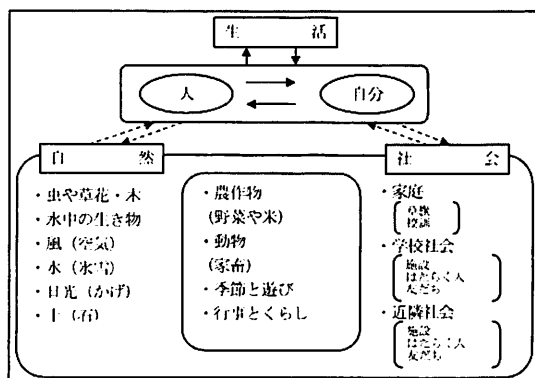


図-1 静岡大学教育学部附属浜松小学校研究紀要 1988
『生きる・考える・あらかず』力を育てるより

もともと社会と自然という概念は日本にはなく、明治期に“Science”と共に輸入された“Society”と“Nature”という考え方の訳として、社会は造語、自然は意味を新たに付加された言葉である。その意味で世界を社会と自然に分けることは“Science”を生んだヨーロッパ近代固有の認識方法ともいえる。

だが、現代は脱工業化やポストモダンが論議される時代である。むしろ、環境問題を代表に、自然現象と社会現象の区分が却って問題解決への道を閉ざす場合が多々ある。何よりも子どもにとって町の並木は自然を学ぶ数少ない機会だが、それを育てる地域の人達と自分

とのかかわりを学ぶ契機でもある。同様のことは“春さがし”や“秋さがし”に訪れる公園にもいえる。

公園や道端に咲いた草花を愛でる心の大切さは、それを気付かせ確認してくれる人と人の間(あいだ)のコミュニケーションにより生じる。自然が失われたのではなく、自然の価値を気付かせてくれる人と人の関係が失われたと考えたい。道端に咲くタンポポの前に共にかがんで見つめつつ、先生が花への思いを語るからこそ子どもの心に響くのではないか。教科書や図鑑の絵では、花の構造を知ることができても花への思いを感じとることは困難ではないか。

他方、子どもの生活はここからが社会ここからが自然と分かれて存在しているわけではない。まず生活がある。その生活の過程で生じる様々な事態の中で、人に教えられ、自ら学び取ることにより、社会や自然と自分とのかかわりに気付き、人として生きる知恵を身に付けるのである。そしてこのような学びの過程がそのまま新たな生活の創造の過程として展開する。すなわち全てが子供の日々の日常生活にある事象を通して学ばれ、その結果が再び生活の中に還元していく。そしてまた新たな学びが創造される。一人の人間として生きるための基礎・基本、すなわち自立への基礎は、このような生活過程の中で築かれる。それを意図的に準備するのが生活科の学習活動である。

したがって、生活科授業づくりの第一歩は、一定の内容を特定の教材と指導法で教えるという教育観、あるいは教師と子どもが教える側と教えられる側に固定された授業観から教師一人一人が自由になること。そのためには教材構成よりも活動構成が、学習指導よりも教師の援助が重要となる。

3) “活動構成”は学校の外の“子どもの生活”を知ることから

構想	①子どもの生活の経験⇒歩いてつくる生活科マップや生活科暦 ②活動の自由な発想⇒一年間の活動の基本構想(コンセプト)づくり ③活動を相互に関連つけた全体構成(ストーリー化)⇒年間活動計画
構成	④活動構成⇒活動の基本設計、全体の流れの想定、人や物の手配、家族と連携 ⇒教師間の協力、合科指導への配慮
実践	⑤活動(指導)案⇒多様な活動場面のイメージトレーニング、記号や絵による活動展開の開示 ⑥活動実践⇒臨機応変の対応、子どもの学びの発見と意味づけ
再構成	⑦活動の修正・再構成⇒授業の見直し、全体構成の総括 ⇒教師の自己評価 ⇒家庭との活動結果についての連携

図-2は生活科の活動構成過程の概要を示したものである。まず、教師が子どもの生活世界を自ら歩いて子どもと同じ目の高きで経験すること。そこで見出した人や物の出来事を図や文字で分かりやすく記録したものが生活科マップや生活科暦や生活科人材バンク。次

図-2 生活科授業構成モデル

いでその経験やマップをヒントに

四季おりおりの活動を自由に発想し基本構想をたてる。さらにそれらを相互の関連性(子どものニーズ、ストーリー性、他教科との関連など)や実現可能性(子どもの個性・発達度、他の教職員や学校外の人達の協力度、時間数など)を考慮しつつ年間活動計画として整理する。また、個々の活動の構成(単元計画)では、全体の流れを想定しながら活動に係わる人や必要な物を学校の内外にわたり手配し、家庭との連携をとりつつ活動の基本設計を描く。その際、活動を無理なく展開できる鍵は、第1に教師一人ひとりの持ち味を生かした学年間の協力、第2に他教科との合科的指導であることを強調しておきたい。

個々の授業においては、活動(指導)案を作成し授業実践に望むことになるが、その際に最も重要なことは、どれだけ子ども達との活動場面を具体的に想像(イメージトレーニング)できるか。さらにそれを絵や記号により図として表現すること。教師や子どもの問答を文字によ

る表現のみでは、生活科の活動案を描くことはできない。ただし、ひとたび授業が始まれば活動案にとらわれずフレキシブルに子どもの内発的な発想（生活への関心・意欲・態度）や動き（活動や体験についての思考・表現）を援助することが重要。さらに、子ども達の間で生じている学びの過程（身近な環境や自分についての気付き）をいかに見出し、気付かせ、意味づける（評価する）かが教師の役割である。授業の終了後においては、その都度活動を見直すとともに、必要に応じて適宜活動の全体構成を総括し、あくまで子どもの意欲・意識の流れを核として活動の修正や再構成を図ることが重要である。この段階でのポイントの第一は教師自身の自己評価や相互評価の多面的な厳しさである。また、子ども一人ひとりの活動過程での学びの成果や課題についての家庭と連携である。

4) 生活科を支える環境とは

生活科実践独自の基礎用語が環境構成であろう。生活科ではこれまで動かないと思っていた条件が全て変化するため、授業の環境をつくること自体が課題となるからである。すなわち環境の構成とは、教師と子ども達が積極的かつ能動的に活動に取り組むことができるように、さまざまな条件を整えることである。それは次の二つにわけられる。

- (1) 生活科教育全体の学習と指導が可能になるための環境の構成
- (2) 生活科教育の個々の活動における学習と指導のための環境の構成

まず(1)は、生活科教育を実施するために必要な人や物や出来事や仕組みを児童が生活する場全体にわたり整備することである。そのためには、生活科教育を実施する前提として、①校舎の中、②校舎の外、③学校の外という三つの場におけるひと、もの、ことの調査・整理が必要である。さらに生活科を支える次の二つの仕組みを整備する必要がある。

①学校内の仕組みと活動環境の再構成

- ・教師間の連携、教育課程、学校経営などの再構成
- ・動物の飼育、植物の栽培、運動場や中庭の利用のための再構成

②家庭や地域との連携

- ・地域の人々を子どもたちの先生に、家庭をパートナーに

また(2)は、個々の活動に応じて、子どもが自ずと活動に取り組める環境の整備である。(1)での準備を基礎に、どれだけ子ども一人一人の実態に即した指導と準備ができるかが課題になる。i 子どもが学習活動の一貫として構成する環境、ii 教師が子どもの学習活動を支えるために構成する環境、iii 授業・学習過程における活動の場の同時進行的な環境構成が考えられる。

次の表は、「学習指導要領」、「指導書」、「指導資料」から、生活科の活動が展開される三つの場それぞれの「ひと、もの、こと」に当たる言葉を拾い出し分類した「生活科における環境キーワード」（湖西市立白須賀小・松本孝夫先生との共同作成：当時）である。環境構成のヒントにしていただきたい。

図-3 生活科における環境キーワード

	ひと	もの	こと
校舎の中	<ul style="list-style-type: none"> ◆先生など学校生活を支えている人々 ◆友達 ◆先生や主事さんなど学校での生活を支えてくれる人々 ◆先生や友達 ◆担任の先生 ◆いろいろな先生や人々 ◆学級の友達 (の名前) ◆児童がかかわりをもてる人々 	<ul style="list-style-type: none"> ◆学校の施設 ◆学校の施設や設備 ◆自分たちの教科書 ◆いろいろな教室 ◆空き箱や割りばし、紙や輪ゴムなど ◆輪ゴム、割りばし、ひも、紙などの日用品、空き箱、空き瓶、段ボールなどの廃材など、児童が日常的に身の回りで集めることのできるもの ◆児童がかかわりをもてる施設・設備 ◆製作や発表会等で十分活動できるスペース ◆飼育や栽培に関する施設・設備 ◆児童の興味・関心や技能の程度等に応じた現場 ◆集めたものや作ったもの等を展示し、雰囲気を感じたり、振り返ったりできるスペース 	<ul style="list-style-type: none"> ◆入学 (式) ◆学校や学年の行事 ◆自分たちで季節にかかわってつくり出す行事→野菜などの収穫祭、花祭り、夏祭り、雪祭りなど ◆児童がかかわりをもてる人々の働き (仕事) ◆学校の行事 (家庭訪問、運動会、〇〇大会等) ◆児童の生活、遊び (自然、行事とのかかわりのある活動)
	<ul style="list-style-type: none"> ◆先生など学校生活を支えている人々 ◆友達 ◆先生や主事さんなど学校での生活を支えてくれる人々 ◆先生や友達 ◆担任の先生 ◆いろいろな先生や人々 ◆学級の友達 ◆一緒に通学する友達 (の名前) ◆児童がかかわりをもてる人々 	<ul style="list-style-type: none"> ◆学校の施設 ◆土、砂など ◆動物 ◆植物 ◆草花や木の実など身近にあるもの ◆身の回りにある自然の材料 ◆学校の施設や設備 ◆土、砂、石、風など ◆雷や水など ◆身近にある草花、木の葉、木の実など ◆野原の花 ◆昆虫 ◆動植物 ◆動物のいる場所 ◆植物が成育している場所 ◆木の葉、木の実、石などの自然物……など、児童が日常的に身の回りで囲めることのできるもの ◆児童がかかわりをもてる施設・設備 ◆児童がかかわりをもてる虫や草花、樹木等の動植物 ◆土、砂、樹木等実際に触れられるもの ◆飼育や栽培に関する施設・設備 ◆製作や発表会等で十分活動できるスペース 	<ul style="list-style-type: none"> ◆季節の変化 ◆四季の変化 ◆動植物の変化や成長 ◆季節や天候など (の変化) ◆生き物の活動 ◆育てている生き物の成長 ◆季節の移り変わりに伴う様々な変化 ◆周囲にある樹木等の自然の様子の変化 ◆学校や学年行事 ◆自分たちで季節にかかわってつくり出す行事 ◆児童がかかわりをもてる人々の働き (仕事) ◆学校の行事 (家庭訪問、運動会、〇〇大会等) ◆児童の生活、遊び (自然、行事とのかかわりのある活動)
学校の外	<ul style="list-style-type: none"> ◆家族 ◆近所の人や店の人など多くの人々 ◆公共施設で働く人々 ◆ (自分の成長を支える) 多くの人々 ◆一緒に通学する友達 ◆父母や祖父母、兄弟姉妹など家庭生活を共にする人々 ◆ (交通) 安全を守ってくれる人 ◆公共施設を整備している人々 ◆近隣の人、友達の家族、子ども会の人、よく利用する商店の人、駅などの近くの公共機関で働く人々 	<ul style="list-style-type: none"> ◆通学路 ◆近所の公園などの公共施設 ◆土、砂など ◆動物 ◆植物 ◆草花や木の実など身近にあるもの ◆乗り物や駅などの公共物 ◆身の回りにある自然の材料 ◆遊び場としての公園、空き地、野原、買い物に行く店、通学路、郵便局、駅など ◆遊具 ◆遊具以外のいろいろな施設や設備 ◆広場や河川敷 ◆砂場や安全な河原など ◆危険な箇所 ◆公民館や児童館など ◆ (交通) 安全を守ってくれる施設 ◆よく利用する商店 ◆公共的な交通機関 ◆安全のための (公共交通機関の) 施設や設備 ◆電車や駅、バスや停留所など ◆船や港 ◆身近にある草花、木の葉、木の実など ◆土、砂、石、風など ◆川と海、雷や水など ◆動植物 ◆野原の花 ◆昆虫 ◆動物のいる場所 ◆植物が成育している場所 ◆空き箱や割りばし、紙や輪ゴムなど ◆木の葉、木の実、石などの自然物、輪ゴム、割りばし、ひも、紙などの日用品、空き箱、空き瓶、段ボールなどの廃材など児童が日常的に身の回りで集めることのできるもの ◆衣服や食べ物など ◆誕生時の写真、幼少の頃の衣類やおもちゃなど 	<ul style="list-style-type: none"> ◆家庭の仕事 ◆買い物 ◆ (お) 使い ◆手帳 ◆電話 ◆季節の変化 ◆四季の変化 ◆季節や天候など (の変化) ◆地域の生活 ◆季節や地域の行事 ◆動植物の変化や成長 ◆家族の世話をする仕事 ◆家計を支えるための仕事 ◆家庭で自分かしている仕事 ◆使われて頼まれた買い物 ◆自分の生活や楽しみのための買い物 ◆安全で正確な運行のための人々の働き (仕事) ◆生き物の活動 ◆自然の変化 ◆季節の移り変わりに伴う様々な変化 ◆周囲にある樹木等の自然の様子の変化 ◆家庭生活の衣食住の様子の変化 ◆季節や天候の変化 ◆たこあげ、かまくらなどの地域の伝統的な遊び ◆季節にちなんだ行事や祭り ◆夏祭り ◆秋祭り ◆地域の歴史や人物とかかわる行事 ◆地域のイベントの仕事 ◆人々がみんなの幸せや地域の発展を願い、地域の結び付きを強めたり楽しみを増やしたりする催しとかかわる行事 ◆児童がかかわりをもてる人々の働き (仕事) ◆地域、家庭の行事 (七夕などの祭り、地域の特色ある行事等) ◆児童の生活、遊び (自然、行事とのかかわりのある行事等) ◆児童の日常や物の考え方、こだわり、友達とのかかわり、生活習慣や生活技能など
	<ul style="list-style-type: none"> ◆児童がかかわりをもてる人々 	<ul style="list-style-type: none"> ◆児童がかかわりをもてる施設・設備 ◆児童がかかわりをもてる虫や草花、樹木等の動植物 ◆児童がかかわりをもてる川や池等 	<ul style="list-style-type: none"> ◆児童がかかわりをもてる人々の働き (仕事) ◆地域、家庭の行事 (七夕などの祭り、地域の特色ある行事等) ◆児童の生活、遊び (自然、行事とのかかわりのある行事等) ◆児童の日常や物の考え方、こだわり、友達とのかかわり、生活習慣や生活技能など

【注】①実線枠内の上段は①「小学校学習指導要領 第2章各教科 第5節生活」より、中段は②「小学校指導内 生活編」より、下段は③「小学校 生活 指導資料 指導計画の作成と学習指導」より抜き出したキーワード及びキーセンテンスである。④これらのキーワード及びキーセンテンスは、極力原文のまま載せるようにした。⑤上記①②③の資料間で、抜粋した中に同一の文言あるいは同意の文章がある場合は、①・②・③の順に優先して載せる。

第2章 実践化の過程で

全国の小学校で生活科の実践が進むにしたがい様々な疑問が寄せられるようになった。その代表が学区には川がありません、野原がありません、公園がありません、といった学習指導要領や解説の内容と赴任校の子どもたちが生活する場とのズレへの実践者の問いである。より正確には学習指導要領に記載した意図と読み取る側のズレである。より大きく生活科を必要とする子どもの生活の変化に応じた授業づくりとそれまでの授業づくりの常識とのズレである。しかし、このズレの原因は各学校で新たな授業づくりに取り組む教師ではなく、生活科を宣揚した側にあった。生活科誕生期に全国各地で開催された研究会で生活科の実践を童謡の「ふるさと」の世界と重ねて説明する講師は少なくなく、類似の描写を含む論と実践報告が生活科のモデルとして、教育雑誌を通じて全国の教師に届けられたからである。この矛盾に私なりに応えるため都市型をキーワードに著したのが「第1節」。全面実施1年後の1993年8月号の『生活科授業研究』に寄稿した拙稿である。

さらに、実践の日常化が進むにしたがい全国の教師の関心は評価に向かった。ここでも子どもではなく教師の側の基準に合わせる常識との格闘を避けられなかった。その軌跡が「第2節 生活言語飛び交う 本物の世界を」、「第3節 表現できない世界の豊かさを読み取り意味づける能力を」、「第4節 子どもの見方・考え方 見直しの課題」、「第5節 新しい学力観で子どもの見方を変える」である。3節は2節の、5節は4節の実践分析にあたる。1993年10月から94年11月にかけての寄稿である。

第1節 都市型生活科確立の可能性はあるか³⁾

—生活科の「未来」をこう考える—

1) 可能性の問題？

都市は人間が造った世界。そこに人間が生きている限り生活はある。生活がある限り生活科は成立する。「可能性は」との編集部問いには、すでに全国の都市の小学校で生活科は実践されている、と答えざるをえない。ただし「確立」という言葉にこだわると答えは変わる。辞書には「確固としたものにする。また、なること」とある。この意味にしたがえば、私の答えは、半ば肯定、半ば否定。まず肯定の理由から。

生活科は都市型生活が母体

これが私の生活科観だからである。生活科は子どもの生活が都市型になったからこそ生まれた教科である。改めて生活科の目標を思い出してほしい。なぜ「具体的な活動や体験」が必要とされ、「自分と身近な自然や社会のかかわり」や「自分自身や自分の生活」を考えなければならず、「その過程において」と断り書きをつけてまで、「生活上必要な習慣や技能を身に付けることが問題になるのか。何よりも、なぜ「自立への基礎を養う」という他の教科にはない総合的(曖昧?)な目標が掲げられているのか。

大人には“便利”で、“安全”で、“清潔”で、“健康”で、“効率”のよい都市的生活様式も、そこで生まれたヒトには、人間になる過程に必要な“学びと育ちの場”が失われた世界になるこ

とに気付いたからではないか。自然と社会の過度の統制と操作は、ヒトが自ら立って生きるために必要な力を身に付ける機会を奪ってしまうことに気付いたからではないか。ヒトは人間(あいだ)でしか生きられず、ヒトもまた自然の生き物であり、ヒト以外の自然と共に生きることで、はじめて人間たりうることに気付いたからではないか。

生活科は都市型が本来の姿。可能性の問題ではない。ただし、生活科は非都市型(農村型?)社会の方が実践しやすいとする声があることも否定できな(この発想自体が生活科の都市性の証明)。だがこれは錯覚である。

2) 問題はどこに

私は10年近く静岡県内をフィールドにした生涯学習調査を続けてきた。その経験から、第1次産業が未だ主要産業である町村部こそ、子どもの遊び空間は貧しい、といわざるをえない。

小さな広場はある。だが、その多くはゲートボール場。過疎の村は超高齢社会である。山や川や田畑があるのでは、というのは都市人の発想。

都市のオフィスで子どもが遊べないように、収入源の田畑に子どもを入れる農村はどこにもない。川の多くは、恒常的な用水の確保と蚊や蟬の発生を防ぐために暗渠。薪を取らない山に子どもが入る隙間はない。舗装された農道には歩道がなく、1家族当たり2~3台の車がその上を走りぬける。

逆に私が住む大学の官舎は静岡市の中心部にあるが、子どもの遊び場はむしろ豊富。小さなテラスの花壇に根づいた四季折々の雑草。昼間の駐車場はローラースケート場。学校から帰ってきた子どもが、各棟を上下に移動して仲間を募り、コンクリートの道をコートに変えて、ドッチやテニスで遊ぶ。その子どもを“かすがい”に大人の間にコミュニケーションが生まれる。

生活科の実践を妨げるのは都市でも農村でもない。人が生活する場には必ず自然があり、人と人のつながりがある。問題はそれを見だし意味づけ転換させる教師の生活(科)観と実践。

生活科が必要とする自然と社会は、兎を追った野山でも、ムラの共同性でもない。貧困と病苦と迷信の世界であったことを忘れた、過去の美化と郷愁では、21世紀の人間が必要とする力を育む場を用意できない。超高齢化と少子化が加速度的に進行し、ポストモダンとプリモダンが錯綜する脱イデオロギーの時代、これが生活科で育つ子ども達の活躍する舞台なのである。

都市は、都市的生活様式の洗礼を早く受けた分、その問題を克服するノウハウもまた非都市より豊かである。既に、都市的文化に覆われた子どもの生活に“遊び”と“学び”と“育ち”の世界を創造する活動を展開しているグループはかなりある。生活科に期待する声も高い。都市住民こそ生活科を支えるネットワークの温床である。

3) 問題は生活科ではない!

最近、国語の授業を二つ見る機会があった。私の研究室の学生が教育実習で行った授業である。一つは2年生の詩の学習。白菜をお母さんが漬ける姿を表現した「はくさい ぎしぎし」という詩が学習対象である。教科書には「ようすや 気もちを 思いうかべながら よみましょう」とある。だが、子どもは白菜の漬け物は知っていても、それを漬けるのを見たことも経験したこともない。その彼ら彼女らが、ようすや気もちを思いうかべる世界とはどのようなものだろうか。学生が準備したのは漬物桶と白菜と塩と重し。子ども達の前で漬物を漬けることから授業を始めた。

もう一つは「飛び方のひみつ」というトンボの羽の動きを解説した文が教材。4年生の説明文の学習である。だが、トンボを図鑑でしか見たことのない子ども、あるいは飛ぶ姿をたまに見かける程度の子どもは、次の文章をどのように理解するのであろうか。

「……晴れた日に、上空に目をやると、まるで空中散歩を楽しんでいるような、とんぼのむれが見られます……とんぼは空中に停止することも、そして急に飛び立つこともできます……なぜ、こうした器用な飛び方をすることができるのでしょうか。」

学生が用意したのは、教科書に掲載されたトンボの飛ぶ姿の分解写真を大きく描きなおした絵と自由に羽が動く1メートル近いトンボの模型。数種類の図鑑を参考にして徹夜で制作したもの。トンボの羽を動かす経験を子ども達にさせたかったからである。

このような授業創りの基盤は、教科書の作品が指し示す世界が、現代の子どもの生活には既に失われて存在しないという事実である。そして、学生もまた同じ世界で育った若者である。

それゆえ、文字を読むだけでは想像できない子ども達の悲しさが理解できる。だから、白菜を漬ける準備をし、ハリボテのトンボを作ったのである。何れも生活科の発想と実践を生かした学習活動ではないか。都市型社会の問題は、生活科ではなく、他の教科にこそ向けられるべきである。生活科はその問題解決のためのヒントを無限に提供するであろう。

4) 生活科に「確立」はいらない

最後に半ば否定の理由を述べておきたい。それは、「確固としたもの」になったとき、生活科はその最も重要な部分を失う恐れがあるからである。

生活科の生活とは、教師ではなく子どもの生活であるはず。だが、現代の子どもは多様であり、その生きる世界は常に変化している。多様性と可変性こそ都市型社会の特性だからである。

それ故、多様に変化する子どもの事実とともに、“創り続ける授業”が、都市型社会が必要とする生活科である。逆に、確立された方法と形式にしたがって生活科が実践されるようになったとき、子ども達は、自分達の生活とは異なる世界の問題として、生活科という教科を勉強するようになるであろう。その時、子どもと学校の日常は再び分断され、「はくさい ぎしぎし」と“朗読”する子どもの“声”のみが教室から聞こえてくるであろう。

第2節 生活言語飛び交う 本物の世界を⁴⁾

—「意欲」「持続」「工夫」「表現」「協力」はどんなところに現れるか—

1) 私の採点基準

活動が、子ども一人ひとりの日常生活と、どのようにかかわっているか。

これが、授業を見させていただく際の、私なりの授業採点の基準である。生活科の授業で展開される子どもたちの活動は、何かを教える手段ではない。活動すること自体が目的。活動の過程での子ども「学び」は多種多様、特定の目的に限定することは、子どもの「育ち」の機会を限定することになる。

もちろん、ただ活動すればよいというのではない。どんな活動でもよいというわけでもない。子ども一人ひとりの“日常生活に根ざした”必然性と意味づけに基づいた活動でなければなら

ない。すなわち、活動が学校の中のみでなく、家庭や地域社会での“生活経験=子ども固有の世界”とどのように結びついているかが、生活科授業の採点基準。子どもの生活の場は、学校と家庭とその間（あいだ）の世界全体に広がるからである。さらに、この基準を具体化するものとして、次の二つの観点で授業を見ることを心がけている。まず第一の観点。

子どもたちの活動が、先生の意図をどれだけ越えているか。

これを判断するポイントは次の三つ。

- ①実際の活動と学習指導（活動）案の内容がどれほどズレているか
- ②子ども同士の世界がどれほどあるか
- ③教師が子どもたちの間（あいだ）の世界に生きているか

先生の授業への意図をコンパクトに書き表現したのが学習指導（活動）案である。子どもたちの世界が広がれば広がるほど、先生の思いを越えて活動が進むはず。

学習指導案は活動が生じる背景とスタートの位置を示す以上のものではない。そして、子どもは自分達を指導する先生の存在を忘れたときに、初めて自由になる。

もちろん教師が消えるわけではない。子ども達は、教師を自分たちの活動の一端を担う生活者として認めるときに、初めて生活世界のルールで自分を表現する。

このような世界で活動が展開しているかどうかの目安が「生活言語=方言」。

学校の中の正しい言葉は標準語。生活の中の正しい言葉は方言。

活動が、先生の意図を超えて、本当に子どもの生活世界に根ざしているかどうかを判断する最も簡単な方法は、方言が飛び交っているかどうか。これが私の生活科授業採点の第一観点の具体化の方法である。では第二の観点は、

活動の中に教師以外の人をどれだけ巻き込んでいるか。

これを判断するポイントも三つ。

- ①家庭の人たちの協力度
- ②地域の人達の協力度
- ③さまざまな専門家の協力度

もちろん三者の組み合わせは様々、兼ねる場合もある。重要なのは子どもの生活世界を構成するのは教師のみではないということ。様々な人との出会いの過程で、子どもは一人の人間として自立するために必要な力を培う。生活科も同様。誤解を恐れずに言えば、どれほど多くの人達を巻き込んだかが生活科成功の秘訣と考える。

ところで、本稿への編集部の依頼は、意欲への「持続」「工夫」「表現」「協力」は、それぞれ「どんなところに現れるか」ということ。この問いには正直いってとまどった。理由は二つ。

一つは、いずれの項目も生活科の活動過程においては個々別々に現れるのではないこと。

二つは、その現れ方は活動内容によって異なるはずであること。

ただし、実際に先生方が授業を見る際に気になる観点であることは理解できる。そこでここでは、子ども達の特定の行動を教師として意味づける（評価する）際の五つの観点として考えたい。具体的な授業で例示してみたい。

2) 大阪弁の世界に誘われて

次の学習指導案は93年7月28日、大阪教育大学附属天王寺小学校において開催された生活科

授業研究会第9回研修会での稲葉正治先生の授業のものである。

私が稲葉先生の授業を見るのはこれで2回目。1回目は6月12日に同じ天王寺小学校で開催された日本生活科教育学会第2回全国大会での公開授業。その際、千名近い参観者をかき分けて、大阪弁まるだしで子ども達に声をかけながらダイナミックに動く稲葉先生の姿に圧倒された。7月28日はさらにすさまじかった。三千名近い参観者が津波のように襲ってくる中で授業は進められたからである。

生活科学習指導案
指導者 稲葉正治

1. 日時 平成5年7月29日(木) 9:30~10:15
2. 学年・組 第2学年1組(男子21名、女子16名、計37名)
3. 単元名 お店ごっこをしよう
4. 指導にあたって

「先生、お祭りがしたいな。」と日ってくる。「去年、2年生が招待してくれたでしょ。あんなのやってみないな。」と口々にいう。よく聞いてみると、祭りがしたいというのは、「〇〇を祝う」といったものよりも、出店というイメージが強く、自分たちが店の主人になって、いろいろな人に楽しんでもらいたいということであった。そこで、「夏らしいお店を出してみよう。」と提案することにより、子どもの活動を高めることができると考えた。

子どもたちは、祭りが好きである。それもいろいろな出店でいろいろなものを買うのが何よりの楽しみである。実際の店を参考に自分たちでできるものを工夫させ、材料なども自分たちで手に入れることができるものを中心に考え出させることにした。

子どもたちは、友だちが自分のゲームやお店で楽しんでもらうことが大好きである。この子どもたちの、自分たちの店で楽しんでもらおうという心を刺激すると、より目的に応じた店を考えて作り、運営することができると考える。

また、友だちと楽しく遊ぶことで、友だちの店や運営方法のよいところを知り自分の店に生かすなど広がった活動が予想される。

5. 単元の目標 (指導要領との関連 (3)(4))

- ・お店ごっこの活動を計画し、友だちと協力して準備することができる。
- ・お店ごっこの活動を通して、季節の変化に気付くことができる。

6. 指導計画 (全5時間)

第1次 お店を考えよう …………… 3時間
・自分が出したい店の計画をし、準備をする。

第2次 お店ごっこをしよう ……… 2時間(本時はその1)
・仕事を分担して、楽しいお店ごっこにすることができるようになる。

7. 本時の学習 (第2次 1時)

(1) 小単元名 「お店ごっこをしよう」
(2) 本時の目標

- ・仕事を分担し、楽しくお店ごっこをする。

3) 展開

教師の働きかけ
さあ、お店ごっこをはじめましょう。

指導上の留意点
子どもが意欲的に活動できるように店の場所を設定する。友だちと仲良く遊び、協力しあって楽しくできるように配慮する。

予想される児童の反応

- ・たくさんきてくれるかな。
- ・商品はたりるかな。
- ・楽しく遊んでくれたらいいな。
- ・どこで遊んだらいいか考えよう。
- ・頑張って自分の役割をはたそう。
- ・お店をもっとかざろう。
- ・きれいなお店にしたいといけないな。

予想される児童の活動

- ・仕事を分担してうまくお店を開こう。
- ・きれいに作って売ろう。
- ・たくさんの人にきてもらうためによびこみをしよう。
- ・楽しく遊んでもらえるために、きちんとルールを説明しよう。
- ・売り切れにならないように、売りながら作ることもしよう。

指導上の留意点
安全な場所で遊んでいるか安全に気を付けて用具を使っているかを確認する。

学習指導案にあるように、単元名は「お店ごっこしよう」。「指導にあたって」の欄には、「自分たちが店の主人になって、いろいろな人に楽しんでもらいたい」とある。低学年社会科の代表単元であった「はたらく人」よりもさらに子どもの生活世界に根ざした観点である。

実際にお店を出して用意した商品を売るのが本時の活動。「仕事を分担し、楽しくお店ごっこをする」と「本時の目標」にある。「指導上の留意点」には「意欲的に活動できるように店の場所を設定する」「協力しあって楽しくできるように配慮する」「安全に気を付けて……」とある。「予想される児童」の「反応」と「活動」には子どもの姿が記されている。

生活科の学習指導案としては非常に簡潔明瞭でわかりやすい、が、その分、やや工夫不足？かな。これが一読しての私の感想であった。だが、実際の授業で私が目にしたのは、非常に複雑多岐にわたる子ども達の活動と参観者の間をエネルギーに渡り歩く稲葉先生の動き。そして私の耳に届く先生の声は、この指導案に書かれたような丁寧な表現ではなかった。

その代表が次の言葉。

「キミネー、自分の店ほったらかして…。もどってきなさい」

叱られているのは“一円玉落とし”の店屋の主人であるA君。他の店で遊ぶのに夢中で自分の店にいなかったからである。急いで店に戻ったA君。だが先生が離れると再び参観者にまぎれて他の店に。それに気づいた稲葉先生が再度の注意。

「お客さんほったらかしたらアカン、なにあそんどるねん」

このように聞くと、非常に厳しい先生のように思われるかもしれないが、実際は逆である。まさにその怒り方は関西喜劇の“ヨシモト”のノリ。そのためか、先生が声を出せば出すほど、A君に限らず、子ども達はみんな生き生きとしてくる。

先生の意図どおりかどうかは別として、子ども達の活動は益々活発になる。稲葉先生の人柄なのか、大阪弁の妙味なの。多分、双方の相乗効果であろう。

3) 氷屋さんの店先で

「あんた、いれもんがきたなかつたら売れへんで」「うん、あらいにいくもん」

場所は女の子4名で経営する氷屋の前。稲葉先生と手回しの家庭用氷づくり機で氷をかいている女の子との対話（怒鳴り合い？と少なくとも大阪弁になれていない方なら思うかもしれない）である。彼女達は自分で氷を食べたかったから氷屋さんを希望した。ところが客が次々と来てよごれた器がたまってきた。そこに先生が登場して声をかけた。最初4人も氷をつくる係を望んだ。だが氷をつくる機械は2台。交代で作業に当たった。それが先生の問いかけをきっかけにいつのまにかお客を呼び込む人、氷をつくる人、順序よく氷を渡す人、器を洗う人と4人の作業分担ができあがり、益々お店は繁盛するようになった。

氷が食べたい、これが彼女たちの活動の動機。それが客の増加とともに氷を売ること自体に「意欲」が湧いてきた。そしてもっとお客さんに来てもらうためには4人が「工夫」して仕事を分担し「協力」することが必要であることに気づいた。それぞれが各自の仕事を精一杯「表現」する。すると益々お客さんが集まり、4人は益々張り切って活動を「持続」し続けた。

4) たったひとりのお面屋さん

先生と子どもたちの陽気で騒々しい大阪弁の掛け合いが飛び交う中で、ただ一人ぼつんと中庭に座っている男の子に私は気がついた。彼の頭の上には3メートルくらいのロープがはられ、10枚の紙のお皿でつくったお面がぶらさがっていた。彼に気づいた（と私は思った）稲葉先生は側によってきて声をかけた。

「座っているだけではあかん。しっかりコエー（声）だして売らな！」

彼は小さな声でお客さんを呼び込み始めた。でもお面は売れず、最後まで一人で座っていた。授業終了後の検討会で「だれがこの活動で変わったか」との質問に、稲葉先生は彼のことを上げた。私は驚いた。だが稲葉先生の説明を聞いて自分の不明を恥じると同時に、生活科の授業の素晴らしさを改めて感じた。

稲葉先生によると、お面屋の主人であるB君は、これまで非常におとなしく人の言うことは素直に聞くものの自分から進んで何かをしようとする子であった。いつも教師の指示をもとめ、友達のあとについていく子であった。

ところが、今回は自分一人でお面の店を出すという準備をはじめた。お面は紙の皿に穴（目）をあけ、折り紙をはり、ペンで書いたもの。全部で10個。一つ一つ違う顔であった。そ

して、選択ロープと選択バサミを家から持ってきて店をつくり始めた。この時初めて先生は手伝った。一人ではロープを張れないからである。B君にとって、友だちと一緒にやらなくても一人でできたこと、これがこの活動の最も重要な意味であり、稲葉先生の評価のポイントであった。

検討会終了後、私のインタビューに、稲葉先生は笑顔で語ってくれた。

「これでB君はこれから自信もって友だちと一緒にやれますねん、ほんまうれしいですわ」

お店に座ったB君の活動を私は弱々しいものとしか捉えられなかった。だが稲葉先生は一人で座っているB君の姿にかつてない「意欲」を、また一つ一つ異なる顔のお面に精一杯の「工夫」と「表現」を見出されていた。そして一生懸命功気をだしてお客を呼び続ける小さな声に、「持続」への努力を痛いほど感じ取られ、他の子どもたちと「協力」できる力が確実に育まれていることを確信されていた。

5) 商品は本物

シャボン玉屋、さかなつり屋、ヨウヨウ屋、輪投げ屋と様々な店屋が開店していたが、共通していることが一つあった。店屋の商品や景品の多くが本物であること。この理由について検討会で質問が出た。稲葉先生によれば、この活動を始める際に次のような会話があった。

「生活科の授業に先生がたくさんきやはるんけどなにしたらええ」

「お祭りがええは」「せんせい、ほんものでもエエー？」

「きみら、やったことあるー？」

「おかあさん知ってるもん」「うちにいっぱいあるもん」

指導案にあるように、当初先生は子どもたちは1年の時に招待されたことを思い出して祭りを望んだと思った。だが子どもたちは、実際に行った地域の祭りの夜店で経験したことをもとに、本当のお店やりたがっていることがわかった。そして、子どもにとってお祭りは、本物のミルクセンベーが不可欠であることに気付いた。だが、やはり迷った。同僚だが生活科実践経験豊富な先輩二人に相談した。

「やったらええねん。やったら」「子どもが喜んでくれたらええねん」

これが両ベテランの答え。意を決して子どもたちのお母さんに相談した。地域の子ども会で活動しているお母さんと自営（コンビニ、オモチャヤ）のお母さんからすぐ返事が帰ってきた。

「センセー、心配せんでエーヨ、マカシトキ」

当日、稲葉先生が用意したのは水だけ。参観者に混じって、7人のお母さんが先生と子どもたちの活動を見守っていてくれたことを、後日、稲葉先生に伺った。

第3節 表現できない世界の豊かさを読み取り意味づける能力を5)

2節で紹介した実践に先立って公開された稲葉先生の「雨の日も楽しく」の活動案とその実践報告を対象に、日本生活科教育学会は研究誌創刊号において、生活科の授業分析の方法を複数の研究者と実践者によって検討する特集を組んだ。私も研究者として寄稿し、その再録が次節である。なお、紙幅の都合で分析対象の稲葉先生の報告は掲載できないが、2節に掲載した指導案を参照いただきたい。類似の特性を読み取れよう。

1) はじめに

私はここに再現された稲葉先生の授業に直接参加した者の一人である。全国から集った千名近い先生方の聞かすり抜けて自分たちの活動を夢中で創造する子どもたちのバイタリティに、あるいは先生方をかきわけながら大阪弁まるだしで子ども一人一人に声をかける稲葉先生のダイナミックな動きに、生活科の授業ならではの醍醐味を味わうことができた者でもある。その時の感動を思い出しつつ再現授業を読ませていただいた。

言うまでもなく授業の全てを紙上に再現することは不可能である。それ故、どの部分をどのような方法で再現するか再現者の授業の見方が問われる。特に授業者の場合、そこに授業づくりのエッセンスが込められなければならない。とりわけこのことは生活科の場合に重要である。「教師が教室で教科書を教える」という従来の授業の条件（環境）を、「子どもたちが多種多様な活動を創造しあう場」に再構成することから生活科の授業づくりは始まるからである。

その意味で、当日の感動を蘇らせてくれた稲葉先生の授業再現の特性に学ぶことから、生活科の授業の見方に対する私見を提示したい。

2) 子どもの普段の思いから出発

まず「1 授業の計画」の「(3)指導にあたって」は、通常は教師の授業に対する意図が論理的に記述される部分だが、稲葉先生は「今日つまらないな、遊べないもの」と雨の日の思いを教師に話しかける子どもの言葉（会話文）から始める。一応は教師として「雨の日の休み時間でも楽しく遊べるものを作ってみよう」と提案するが、「物を作ることも好きだが、それ以上に作ったもので遊ぶのが好き」とあくまで子どもの思いを優先する。教師が望む「活動の広がり」も、教師の働きかけからではなく「友だちの作品のよいところを知り自分の作品に生かす」ことに求める。おまけに子どもたちが作品で遊ぶゲームの材料は「身の回りにある」ものである。

稲葉先生が「雨の日も楽しく」という単元に込めた意図は、文字どおり子どもたちが雨の日も晴れの日と同じように楽しんで遊ぶこと、何かを教える手段ではない。もちろん、子どもに気付いて欲しいことはある。だがそれは教師が教えるのではなく、子どもたちが楽しく遊ぶ過程で自ら学び取ることを願ってのものである。そのためには、遊び道具も教師が特別に準備するのではなく、子どもたち自身が身近なものを工夫することが必要というわけであろう。

このような子どもと授業への観点は、「(4)単元の目録」「(5)指導計画」「(6)本：時の学習」のいずれにも確認できる。たとえば「展開」の「教師の働きかけ」では、活動の開始が示されるのみである。「指導上の留意点」でも自由に遊ぶことができ、ゲームの改良と修理ができる「場所の設定」と「安全」について記すのみである。子どもの「反応」と「活動」の予想はあるが、それを促す教師の働きかけは記述されていない。

生活科の意図は理解できるが準備が大変、という先生方の不満を聞く機会は多い。だが、「授業の計画」を読む限り、稲葉先生はほとんど準備らしい準備をしていない。生活科の目標を活動として具体化する方法がわからない、という質問を受けることも多い。これも稲葉先生は非常に単純である。子どもが楽しんで互いにゲームを作って遊ぶことしか読み取れないからである。

「授業の計画」に示された教師の役割は、①子どもの意欲を見出し、②それを子どもたち相互のかかわりの中でより大きく育むための条件を準備し、③安全性を保つことの3点のみである。生活科に限らず、多分これほど簡明な目標や指導計画はないのではないかと。私の手元にあ

る稲葉先生の他の生活科の指導案でも同様であることから、稲葉先生も含めた天王寺小の先生方の生活科観に基づくものと考えられる。では実際の授業過程はどのようなものか。

3) 多様な子どもの遊ぶ姿を求めて

「2 授業の実際」の「(1) 雨の日は楽しくないの?」では「本時の活動」に至る過程が教師と子どもの会話により説明される。その構成上の特色は、一方で会話の主導権は子どもにおき、他方で教師による子どもの真意を探り潜在する意欲を掘り起こすための問いかけが適宜挿入されていること。先に指摘した教師の一つ目の役割を具体化する実践過程を明示している。

「(2) 本時の活動」では、〈授業の準備〉から〈授業の開始〉をへて〈授業の終わり〉に至る過程を、授業の進行とともに変化する子どもと教師の姿を写した15枚の写真と関連する会話文を中心に再現される。ただし、稲葉先生が登場するのは4枚。あとは子どもたちの活動する姿の写真である。また文章の方も授業開始時とゲーム交代時の説明ならびに終了時の子どもとの対話以外は、全て子どもの話言葉の再現もしくは子どもの多様な現れの描写である。

授業結果の評価に相当する部分は子どもたちの自己評価である「生活ノート」からの抜粋。教師の授業後の反省（自己評価）に当たる「4 授業を終えて」も子どもの言葉を中心に、この活動で育まれた子どもの変化の評価と「だれも遊びに来てもらえなかった子ども」のフォローの結果の紹介である。「この授業で見て戴きたかったこと」という観点から提示された「5 私の授業の見方」は、いずれも子どもの作品や子どもの現れに関するもの。教師の行為に対するものは皆無である。「6 最後に」でも、あくまで子どもの現れにこだわり、公開授業後のマイナス面よりもプラス面を活かそうとする教師の思いが込められた内容でまとめられている。

以上の再現内容により、稲葉先生の生活科授業づくりの観点がどこにあるかが理解できよう。

4) 写真と話し言葉が再現する世界

写真と会話文の多用、これが準備段階から活動過程へと展開する「授業の実際」を再現するために稲葉先生が用いた方法である。また、他の部分においても、写真はなくともそのほとんどが子どもたちと教師の間に生じた具体的な行為についての会話文を主体にした記述である。

会話を構成する口語はその言葉が発せられる個別的・具体的なシチュエーションに依存する言語である。そのため、会話文は普遍的・抽象的な論題を展開するには不向きな言語表現である。逆にドラマの台本のように巧みな会話文は、会話が交換される現場を浮かび上がらせる。その意味で、会話文の方が、抽象的な概念による論理的記述よりも、言語が表出する場の状況を読者の心にリアルに想起させる上で優れている。もっとも、教師（T）と子ども（C）の会話で授業を記録する方法自体は新しいものではない。だが稲葉先生の場合は次の2点で異なる。

一つは文脈の相違。通常の授業記録のように、教師の働きかけ（問い）と子どもの反応（答え）の繰り返しではなく、子どもたちが自由に活動する過程で、自在に発する多種多様な言葉と臨機応変に対処する教師の言葉により、文脈が構成されている。もう一つは写真の併用。通常の授業では言葉が生じる場の条件（教室、教材、教師と子どもの関係）は固定されているため、場面を再現する必要はない。だが生活科は子どもの現れ（言葉、表情、身振り、作品など）のみでなく、場自体が多様で可変的である。このような子どもの現れとその場面をともに再現する方法として稲葉先生が用いたのが、写真と会話文の併用である。

他方、「生活ノートより」は子どもの作品の紹介である。「私の授業の見方」は活動過程で子

どもたちが互いに表現しあう世界を捉える観点のみを提示、教師の授業（教育）行為については言及していない。何よりもこの再現授業記録全体を通し、抽象化された概念を用いての活動過程や子どもの状況に対する稲葉先生自身の理論的な説明文は全くといってよいほどない。

以上のことから、写真と会話文を多用する稲葉先生の授業再現の意図は、準備段階から評価に至るまで、教師の授業行為でなく子ども相互の多様な現れをそれを現出させるシチュエーション（場面）とセットにして可能な限りリアル（あるがまま）に表現することにあると考える。

5) 再現しえない世界の豊かさを

稲葉先生の再現方法のもう一つの特徴は、「授業の計画」のみでなく全体として表現が簡潔であることである。他方、実際の授業は非常にダイナミックであったことは冒頭で指摘した。その一端は、写真と会話文を駆使して再現された「実際の授業」により読み取れるはずである。

生活科に限らず教師の準備が過度になる原因は、教師が自己の枠組に従って子どもを動かそうとするからではないか。子どもが自己の意欲を基に互いに関わり合う過程で育つことを願うなら、準備も含め子ども自身に任せざるをえない。自ら立つための基礎は自ら学び取るしかない。重要なのは子どもの現れの豊かさとそれへの係わり方である。だがそれは抽象的な概念で記述できるほど単純な世界でない。それ故に稲葉先生が用いた方法が、「授業の計画」の記述の限定と「実際の授業」に現れた子どもの姿の写真と会話文による再現であったと考える。

ただし、写真で表現できるのは現実の一瞬を切り取った世界である。会話文も子どもの言葉そのものではない。実際に飛び交ったのは大阪弁である。それ故、ここに再現された世界は、事実であるとともに、稲葉先生が理想とする子どもの育ちの姿でもある。この事実と理想の間を結びつけ意味づけるのは、読者の生活科授業読解力（リテラシー）である。この見えない世界を読み取り意味づける能力を読者に期待して、再現されない世界の存在とその豊かさを暗示するために、稲葉先生が用いた方法が表現の簡潔さであると考ええる。

子どもの思いに始まり（「指導にあたって」「雨の日は楽しくないの？」）、子どもの思いに終わる（「生活ノートより」「授業を終えて」）。だからこそ見て頂きたい（再現する）対象は、子どもの多様な現れ（写真と会話文）を手がかりにした豊かな子どもの育ち（再現されない世界）であって教師の理念や指導ではない（「私の授業の見方」「最後に」）。これが稲葉先生による授業再現の特性から読み取った私自身の生活科の授業の見方（作り方）の基本的な枠組である。

第4節 子どもの見方・考え方 見直しの課題⁶⁾

—生活科研究の到達点・不満点・改善点—

この第4節と次の第5節では、ともに中井久美子（当時：現在は佐藤久美子）先生と子どもたちによる93年11月の実践が考察の舞台である。第4節では子どもたちの活動を教師と子ども双方の学びを紹介しながら、移行期も含めて4年間の蓄積をふまえ表記の課題解決を試みた記録である。その試行錯誤の記録を用いて、流行語ともなった「新しい学力観」という皮袋の中を満たすことに挑んだのが第5節である。

1) 牛乳パックのショーウィンド

1993年11月初旬、伊豆の伊東南小学校を訪問した。中井久美子先生が担任する1年3組の生活科の授業「あきとあそぼう（教えてあげてね宝物）」に参加するためである。

南小は伊東線川奈駅から車で5分、校門から榎並木が続き、左に校舎、右に市民グラウンドが広がる。このグラウンドが子ども達の探検場。そこで見つけた「秋の宝物」を自慢しあう子どもたちに、中井先生は「楽しいたくさん宝物、みんなに教えてあげようよ」と家族をお客に招いてのお店形式の発表会を提案した。この活動で見出した3人の子ども達の見方・考え方を手がかりに、「子どもの見方・考え方 見直しの課題」に答えたい。

まず、バツ屋のK君。彼は1ℓ牛乳パックを蜂の巣状に並べ、その一つ一つに、朝、グラウンドで見つけたコオロギや鈴虫を入れて売っていた。私がコオロギを注文すると、パックから取り出して別のパックにエサとともに入れてくれた。その手際よさに驚き、授業終了後、中井先生にどのような事前指導を行ったかを聞いた。

中井先生は「あんなにうまくいくとは思っていませんでした」と前置きして、K君との準備段階でのやりとりを話してくれた。それによると、彼は机を並べてカンバンを置くだけだった。そこで、中井先生とK君の間に次のようなやりとりがなされた。

「(中井) 虫をどうやって売くの」「(K) ア、ソウダ、牛乳パックでもいい?」(と聞いて彼は急いで生活科室から牛乳パックを持ってきた。それを見て)「(中井) それに入れるの、虫が見えないよ」「(K) 横に窓をあけるよ」「(中井) 窓から逃げるんじゃない」「(K) ウーン、だいじょうぶ」「(中井) そう……?」

中井先生は、失敗するかもしれないがそれもいい経験、と思いつつK君にまかせた。牛乳パックは閉じて使うものと考えていたからである。だが、当日は先に紹介したように、蜂の巣状に並んだ牛乳パックの上から虫が一匹ずつ見える見事なショーウィンドになっていた。ちなみに、1ℓパックは縦長のため虫は逃げられなかった。

2) ススキの名刀とコマ屋の女主人

次に、かたな屋のI君。彼は活動の真最中に教室の片隅で一人黙々とカッターでススキの穂を切り捨て、残った茎に色を塗っていた。私は「何作ってる?」と聞いた。返ってきた答えは「カタナ」。これには驚いた。ススキといえば穂。それを捨て、茎を刀と“見る”ことを“考え”つかなかったからである。中井先生も同じ、こんなものが売り物になると“考え”られなかった。だが懸命に作っている姿を見て、激励のつもりで色塗りを提案した。ところが開店したら大好評、あわてて増産している場面に私が遭遇した。

もう一人紹介しよう。今回の活動で中井先生が最も驚いたのはコマ屋のAちゃんの成長。先生は彼女を友達の後について活動するおとなしい子と思っていた。ところがなぜか今回は仲良しグループから離れてそれほど親しくないYちゃんとコマ屋を始めた。少し心配したが、Yちゃんは積極的な子なので何とかなるだろうと見守っていた。それが実際にリーダーシップを発揮したのはAちゃん。家から持ってきた大量のダンボールを床と囲いにして卵形の店屋をつくり、コマを入れる小袋を家の包装紙でたくさん作ってきた。実はAちゃんの家は酒屋さん。彼女の日記には店を手伝っている様子がよく書かれていた。だが、教室の中での友達との間では消極的な姿しか見えなかった。中井先生は活動後、次のように私に語ってくれた。

「家庭で培った力ですね。自分の力を発揮できる場をやっと見いだしたな、と思いました。」

だからいつもの友達ではなく、コマ屋をやりたいYちゃんと一緒になったんですね。私が見方が間違っていました。反省します」

3) 子どもの見方・考え方の源

K君の牛乳パックのショーウィンド、I君のススキの茎の刀、いずれも中井先生も私も考えなかった「物の見方・考え方」である。牛乳パックの上は閉じるもの、ススキは穂が中心、という教師二人の常織が彼らの見方・考え方を評価する目を曇らせた。なぜこのような物の見方が出てきたのか。中井先生は私にもわかりませんが、と言いながら次のように話してくれた。

「だいたい、みんな私の指導なんか聞かないんです。1学期のころはよく聞いてくれたんですけど。でも2学期になるとだんだん聞かなくなって。子どもたちが自信もっちゃったみたいですよ。自分の好きなようにやっていいんだって。国語や算数の授業は正解がありますが、生活科にはないですよ。工夫したり、発見したことを先生に教えてあげる。先生のものよりもっと面白いものを作ってみよう。先生が知らないものを見つけてあげよう、とにかく私はほめるだけ。私が教えられることばかりでしたので」

生活科以前なら1年生の1学期は先生の話しを聞けるようにする学級づくり、2学期から本格的な授業をと考える先生が多かったのでは。中井先生は逆、自分の話しを聞かなくなることが一学期の成果。もちろん全く聞かないのではない。先生の子想を越えて子どもが工夫し発見（これが物の見方・考え方）できるようになることが学級づくり目的。そのために最も気をつけたことは、子ども一人一人に応じて、“ほめる”ことと、“自信”を待たせることであった。

4) 子どもは異文化の住人

子どもの物の見方・考え方は一般的で普遍的なものとして存在するのではない。個別的で具体的な行動の過程にしか現れえない。さらにそれは一人一人異なるものであり、時と場合と相手により変化するものでもある。このような変化流動する子ども個々の多様な見方・考え方の現れを教師が見いだす場が生活科の活動。一つ一つの活動の中で見えてくる子ども一人一人の姿の積み重ねの中にしか、その子にとっての物の見方や考え方の特性＝個性やその育まれる過程を見出すことができない。

したがって、子どもの物の見方・考え方を見直すための第1の課題は、改めて1年間の活動過程で一人一人の子どもが何を表現したかを、具体的な活動とセットで問い直すことである。

第2の課題は、その子どもの現れと教師である自分の指導（支援）や予想（見方・考え方）との関係を自己評価することである。その際に自分の予想どおりに子どもが考え行動したと評価する教師は生活科に関する限り落第。K君の牛乳パックショーウィンドやI君のススキの名刀が教えてくれるように、子どもの見方・考え方は私たちの常識と異なるはず。子どもは大人と異なる世界に生きる異文化の住人、すなわち「大人の常識の世界（ヒト、モノ、コトの定義＝広義の物の世界の見方・考え方）」とは「異質な見方・考え方をする存在」だからである。

さらに、Aちゃんが教えてくれるように、子どもは学校の外の世界で学び育っている。だが、そこで培った見方・考え方を従来の学校の教科がどれほど評価してきたか。逆にAちゃんのような子どもに消極的というラベルを貼らなかつたか。もし教室にその見方・考え方に不安な子どもがいれば、この1年、その子の日常生活全体（学校と家庭とその間の世界）を視野においた多様な活動をどれほど用意できたかを問いなおしてほしい。これが第3の、そして最も重要

な課題である。

第5節 新しい学力観で子どもの見方を変える⁷⁾

その子なりの考え方を「表現」できる「機会」と「雰囲気」を用意できているか

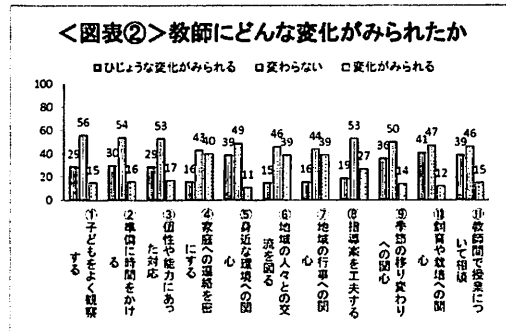
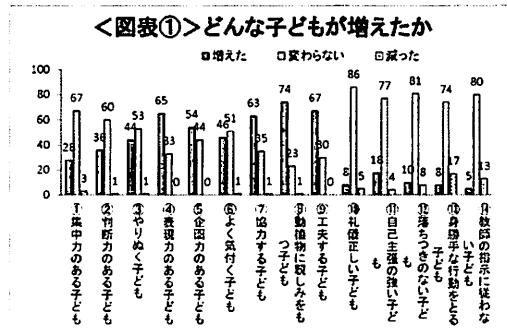
1) 新しい学力観と生活科

「新学力観が大事なことはわかります。でも、実際にどのような授業をすればそのような学力を子どもにつけさせられるのですか」

最近このような質問を先生方から受けることが多い。だが、私は次のように答えている。「授業の仕方や子どもの学力を問題にする前に、自分自身の子どものとらえ方やかかわり方を〈見直す〉ことから初めてください」

理由は二つある。一つは設立当初から生活科の授業（活動）づくりにかかわってきた研究者の一人として、教師が準備した指導（活動）案を超えて子どもたちが夢中で活動するようになったときに見出される姿こそ、新学力観が志向する子どもの現れと考えるからである。もう一つは、そのような子どもの姿は、子ども自身の変化というよりも、研究者である私の場合も含めて、教師（見る側）の子どものとらえ方やかかわり方の変化に応じて現れ（見え）てくることを痛感してきたからである。

2) 教師が変わり 子どもが変わる



中央教育研究所「生活科の学習環境等に関する調査研究 第3次報告」から

図表①が示すように、教師の子どもへの評価は大きく変化している。「動・植物に親しみ」をもち、「工夫」や「表現」や「企画力」ができる子どもが多くなり、「企画力」があつて「よく気付く」ことができ、最後まで「やりぬく」子どもも少なからず増えている、と教師は判断している。いずれも新学力観が志向する「肯定的子ども観」の内実を示すものとする。

次に図表②を見てほしい。「非常な変化」+「変化」の合計が80%以上の項目が七つ。最低の「家庭への連絡」でも59%が「変化」と答えている。すなわち8割以上の教師が「飼育や栽培」、「身近な環境」、「季節の移り変わりに」に「関心を持つ」ようになり、「教師間で相談」したり「準備に時間」をかけるようにもなった。何よりも子どもを「よく観察」し、「個性や能力にあった対応」に気をつけるようになった。このデータから、子どもよりも教師の変化が大きいことが理解できよう。

では具体的にどのように子どもをとらえ、かかわることが重要なのか。伊東市立南小学校

(1993年時 伊郷章校長)の中井久美子先生が担任する1年3組の生活科の授業「あきとあそぼう(教えてあげてね宝物)」で見出した子どもたちの姿と中井先生の実践を手がかりに考えたい。

3) 先生、教えてあげる

最初に紹介したいのは、1リットル牛乳パックを蜂の巣状に並べ、その一つ一つにコオロギや鈴虫を入れて売っていたK君。その発想のユニークさに感動。中井先生に事前指導について伺ったところ、最初は机を並べてカンパンを置くだけだった様子。そのため、先生(N)とK君との間に次のようなやりとりがなされた。

「(N)虫どうやって売くの」「(K)ア、ソウダ、牛乳パックでもいい?」(といって彼が忽いで生活科室から持ってきた牛乳パックを見て)「(N)それに入れるの、虫が見えないよ」「(N)横に窓をあけるよ」「(N)窓から逃げるんじゃない」「(K)ウーン、だいじょうぶ」「(N)そう…?」

中井先生は、失敗するのもいい経験、と思いK君にまかせた。牛乳パックの上は閉じるものと考えていたからである。だが、当日は蜂の巣状に並んだ牛乳パックの上から虫が一匹ずつ見える見事なショーウインドができていた。

次は活動の真っ最中に教室の片隅で一人黙々とカッターでススキの穂を切り捨て、残った茎に色を塗っていたI君。私は何を作っているのかわからず私に尋ねた。私は一言「カタナ」。これには驚いた。ススキといえば穂それを捨て茎を刀と“見る”ことを考えられなかったからである。中井先生も同じ。準備中、こんなものが売り物になると思えなかったが、懸命に作っている姿を見て、激励のつもりで色塗りを提案しただけ。ところが開店したら大好評、あわてて増産している場面に私が遭遇した。

牛乳パックのショーウインド、ススキの茎の刀剣、ともに中井先生も私も考えつかない商品。牛乳パックの上は閉じるもの、ススキは穂が中心、という教師二人の常識が彼らの工夫を評価する目を曇らせた。なぜこのような子どもの姿が現れたのか。中井先生は私にもわかりませんが、といつつ次のように話してくれた。

「だいたい、みんな私の指導なんか聞かないんです。1学期のころはよく聞いてくれたんですけど。でも2学期になるとだんだん聞かなくなって。子どもたちが自信をもったみたいです。好きなようにやっていいんだって。工夫したり発見したことを先生に教えてあげる。先生のよりもっと面白いのを作ってみよう。先生が知らないものを見つけてあげよう。私はほめるだけ、教えられることばかりでしたので」

通常、1年生の1学期は先生の話聞けるようにするための学級づくり、本格的な授業は2学期からと考える先生が多いのではないか。中井先生は逆、自分の話を聞かなくなるのが1学期の成果。もちろん全く聞かないのではない。先生の子想を超えて子どもが工夫発見できるようになることが学級づくりの目的。そのために中井先生が最も気をつけたことは、子ども一人一人に応じて“ほめる”ことと“自信”をもたせることであった。

4) 子どもを見とる「場」の見直しを

子どものモノの見方や考え方あるいは個性や発達度は、一般的で普遍的なものとしてあるのではない、個別的で具体的な行動の過程にしかれ現れない。一つ一つの活動の中で見えてく

る。子ども一人一人の姿の積み重ねの中にしか、その子にとっての「見方や考え方、個性やその育まれる過程（発達特性）」は見出しえない。

さらに子どもの現れは多様な人とかかわりの中で生じる。とりわけ教師の期待に応じて行動する傾向が強いはず。子どもの現れと教師の指導・支援（かかわり方）や予想（とらえ方）は相互に影響しあう関係にある。もし、中井先生が牛乳パックなんてダメよ、ちゃんと虫かごを用意しなさい、と指導していれば、牛乳パックショーウィンドはできなかったはず。彼の工夫する意欲もそがれ、先生の教えてくれる答えを待つ子どもになっていたであろう。

したがって、子ども見直しの第1の課題は、変化流動する子ども個々の多様な現れを保障する二つの“場の創造”。一つは“雰囲気”、中井先生の“ほめ”で“自信”を与える学級づくりがその典型である。もう一つは“機会”、K君とI君のように、子どもたちの自信は具体的な“活動の過程”でその力を発揮できた。活動が多様であれば発揮できる力も多様になる。この原則は生活科のみでなくすべての学習活動にあてはまるはず。新学力観が子どもの“よさ”を育むことを重視し、“活動や体験”の必要性を強調する理由である。

その意味で、改めて教師としての子どもの見とりを自己評価してほしい。この年齢の子どもはこのような見方・考え方をするからこんな活動や教材を準備して、という前提で授業づくりを行ってこなかったか。もし自分の予想どおりに子どもが考え行動したと評価する教師は、自己の子ども観や指導のあり方を問い直すべきである。新学力観の目的は「自ら課題を見つけ、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、よりよく解決することができる資質や能力の育成」にある。他方、K君とI君にみるように、子どもの見方・考え方は教師の常識と異なる。子どもは大人とは異なる世界に生きる異文化の住人、すなわち、“大人の常識の世界(ヒト・モノ・コトの定義、自己と生きる場の見方や考え方)”とは“異質な見方・考え方をする存在”である。この観点から、子ども一人一人に応じて、その子なりの見方や考え方を十二分に表現できる“機会”と“雰囲気”を用意することができたかどうか。これを改めて問うことから見直しの第一歩を進めてほしい。

5) 子どもの生きる世界は学校の外にも

ところで、一般に異なる世界の住人の理解、すなわち異文化理解において最も重要なのは、その現れの背後にある“生きる世界”とセットで理解することといわれる。子どもの場合も同様である。子どもの生きる世界は学校の中だけではない。外の世界で学び育っている。そこで培った見方・考え方を見出し評価することが、子どものとらえ方やかかわり方を問い直すためのもう一つの課題である。

このこととかかわって紹介したいのはコマ屋のAさん。中井先生は彼女を友達の後について活動するおとなしい子と思っていた。ところがなぜか今回はそれほど親しくないYさんとコマ屋を始めた。少し心配したが、Yさんは積極的な子なので何とかなるだろうと見守っていた。だがリーダーシップを発揮したのはAさん。家から持ってきた大量の段ボールを床と囲いにして卵形の店屋をつくり、コマを入れる包装紙を家のほうでたくさん準備してきた。

実はAさんの家庭は酒屋さん。彼女の日記には店を手伝う様子がよく書かれていた。だが中井先生は教室の中の消極的な姿しか見ていなかった。中井先生は次のように書いてくれた。

「家庭で培った力ですね。自分の力を発揮できる場をやっと見出したんだな、と思いました。だからいつもの友達とではなく、こま屋をやりたいYちゃんと一緒にあったんですね、私

の見方が間違っていました、反省します」

新学力観が活動や体験とともに家庭や地域との連携を重視する理由である。

6) 一人一人に応じた支援を

中井先生は次のようにも語ってくれた。「本当に強い子、っているんですね。その時は悔しくて、あの普段の姿はなんだったんだって。でもうれいんですけど。逆に、この子は大丈夫だ、と思ったら大体失敗です。ダメだともイイともきめずに、今日はどうかな、と思いがながら毎日子どもたちに接しているんです。どんな良い子にも波がありますし。心配な子どもがいても、すぐ手を打たずにじっと待つんです。時にはすぐ声をかける場合もありますが…、あんまりはつきりいえないんですけど、この子には今すぐいわなければ、あるいはこっちの子にはしばらく待ってみよう…って…なにか矛盾するみたいなんですけど…」

教師は活動の場を用意すればすべて子どもにまかせ観察するだけでよいのか。もちろんそうではない。K君のショーウィンドは中井先生の「虫はどうやって売るのが」という問いかけがあったからこそ生まれた工夫。I君の刀も色を塗るようにとの先生の助言があったからスキの穂ではなく刀であることが明確になった。

このことは、子どもに自分の意欲と実力のズレに気付かせ、努力したり工夫したり教わったりしなければならぬことを自覚させることがあってこそ、それまでになかったその子どもの力が現れることを示唆している。子どもたちがそれぞれ自分の意欲を自由に発揮できることが大前提。その意欲を、その子なりの結果に結ばせるための努力や工夫の意欲に転化させることができるかどうか。これは教師の子どもへのかかわり方の問題。その困難さと醍醐味を象徴するのが中井先生の「なにか矛盾するみたいなんですけど」という表現ではないか。そして新学力観が、指導案と評価の一体という観点から、あえて“支援”という言葉を提起した理由と考える。

7) 子どもの“よさ”を育む四つの“みる”

最後に次の四つの“みる”を提示しておきたい。それは①「見る」②「観る」③「診る」④「看る」の重要性である。

教師が自己の子ども観や授業観を一度白紙にもどして、謙虚に子ども一人一人の多様な現れに学ぶことが「見る」である。その上で一定の学習課題を追求する立場から子どもにかかわるのが②「観る」である。さらに個々の子どもに即した課題や問題を解決する立場からかかわるのが③「診る」である。そしてその子なりの成長を支え続けるのが④「看る」である。

さらに、この四つの“みる”の基盤となるのが子どもの“よさ”への思いであることを、私は次の中井先生の授業から学ぶことができた。

「新学習指導要領になって通信簿をこれで7回つけました。最初は、良いことを書きなさいという指導なので何とか書こうとしましたが、どうしても良いことが見つからない子がいました。でもなんとか見つけなければ、と思って回を重ねていくと、だんだん見えてくるもんですね。悪い所を指摘しなければと思って見ていたのとは違う側面が見えてくるんです。これまで子どもを見ていなかったということなんですか」

第3章 実践を問い直す

時間の経過とともに進行する生活科の日常化により、生活科の必要性が改めて問われることになる。90年代後半、かつての「はいまわる」との批判とともに再構成を余儀なくされた初期社会科と同じ道が生活科に開き始めた。それは「新学力観」から「学力低下」と「確かな学力」に教育界の潮流が変化する潮目が見え始めた時期でもあった。この流れに抗し、生活科に教育改革の可能性を求めた者として、「地域」の再定義を切り口に、生活科を必要とする子どもたちの日常の変化を説き起こしたのが、この章に収めた二つの拙稿である。

本章で確認する90年代の子どもの日常の変化は、さらに拡大再生産され、今を生きる子どもたちが担うべき社会と世界の不確定な改編を誘う。生活科誕生期の試行錯誤に問題の根を探る本報告の目的が理解されよう。

第1節 改めて生活科の地域での活動の価値を問い直す⁸⁾

1996年6月22日・23日、秋田市にある県民会館・生涯学習センター、秋田和洋女子高校、千秋公園を舞台に、日本生活科教育学会第5回全国（秋田）大会が開催された。その一日目の午前、千秋公園で秋田大教育文化学部附属小2クラスの子どもたちによる生活科観察授業が行われた。この活動過程で示された子どもたちの姿と子どもたちを育てこられた二人の先生の実践を通して、子どもの「生きる世界」としての地域での生活科の活動の価値を問いなおしたい。

1) 秋田での提案授業

千秋公園での授業の一つは佐々木由喜子先生が担任する1年B組の子どもたちの活動。単元名は「さあ出発だ！緑の森のたんけんたい」。学習指導案に記された「本時の主眼」には、「千秋公園で遊びながら、樹木や植物、虫などとふれあい、ひみつをいっぱいみつつけよう」とある。佐々木先生は単元に込めた子どもへの思いを次のように綴っている。

「入学した頃から、『先生外で遊んでいい？』『今日は、お外で遊んじゃだめ？』少しくらい寒かろうが、水たまりができていようが、お構いなしの元気な子どもたち—略—初めての学校探検は2年生のなかよしペアのお兄さん・お姉さんと一緒に出かけた。低学年広場で一緒に遊んでもらったり、動物たちのお世話の仕方を教えてもらったり…。2年生は1年生にとっても頼りになるお兄さん・お姉さんである。今、低学年広場では自分たちでいろいろな遊びを工夫して楽しんでいる。／千秋公園は、市民の憩いの場であり、子どもたちにとっても四季折々様々な自然の贈り物をしてくれる。公園で遊んだり、秘密を探したりしながら、自然に思いっきりひたり楽しんでほしい。自然に積極的にふれあうことができるように、いろいろなゲームも取り入れていきたい」

もう一つは2年A組の子どもたち。担任は池田裕先生。単元名は「すごいでしょ！あそび名人」である。「本時の主眼」には「千秋公園の自然に楽しみながら、自分たちのつくった遊びを楽しむ」とある。そして池田先生もまた子どもたちへの思いを次のように記している。

「『2年生になってどんなことがしたい？』という問いかけに、どんどんやりたいことがわき

出てくる。／『千秋公園に行って、またささぶねをきょうそうさせたいなあ』『1年生にも楽しいひみつのばしょを教えてあげたいな』学校が大好きな子どもたち、千秋公園が大好きな子どもたち、1年生とも、もっと仲良くなりたい子どもたち、そして何よりも遊ぶことが大好きな子どもたち—中略—プレイルーム低学年広場では、1年生にコンピュータを教えたり、一緒に遊びをしたり、動物さんの抱っこやし方を教えたりという子どもの姿が見られる。自分たちの時間の中で、状況に併せて可能な限りの遊びを考え楽しんでいる。／今回の活動は、そんな子どもたちが、身の回りの環境にも目を向けながら、大好きな千秋公園での遊びを考え、楽しみながら、自分たちの遊びをつくり出していく姿を期待して設定したものである。／上級生から教えてもらった遊び、家の人から教えてもらった遊び、それらを取り入れながらも、自分たちの新たな遊びをつくり出していく。子どもたちが遊びをつくり出していく姿は、自分自身をつくり出していく姿であるととらえている。／存分に遊びを楽しんだ子どもたちは自然の中での活動を通し、豊かな創造力や知恵をふくらませることだろう。『ほかのクラスの子どもにも教えたいなあ』『1年生ともいっしょにあそびたいね』さらなる友だちとのかかわりに広がることも期待している。(下線はいずれも馬居)

実際の子どもたちの活動はどうであったか。

2) 水しぶきとミミズと泥まみれ

1年B組の活動の場は千秋公園の中の小川の周り。そこを全国から集まった先生たちが取り囲んだ。そのため、さすがに元気な1年生も最初は観察する先生方の目を意識してか、川の淵を歩いて水の流れや周辺の事や木を見て(ひみつさがし?)いた。だが水の中に入る子どもの増加とともに高まる歓声が、大人の目を忘れさせた。

笹の葉をもつ子はいても笹船にして流す、なんて悠長な遊びをする子はいない。足で水をけつとばして競争する子。流水の勢いとともに転がる小石を川にはいつくばって追いかける子。やや大きな石を川に入れて噴水状にふき上がる水しぶきをあびながら、少し早い夏の水遊びを楽しむ子。どうも「ひみつをいっぱいみつげよう」という佐々木先生の思いを、子どもたちは水しぶきとともに吹き飛ばしてしまったようである。

ところが、そんな1年A組の子どもたちを横目で見ながら、足を水に少し入れてはやめる動作を何度か繰り返したあと、暫く悩んで立ち去った同年齢の子どもがいた。その先に何人かの大人が待っていた。土曜休日を利用して家族とともに遊びにきていた子どもであった。

もう一人、少し小さな子どもが入りたくてたまらない、という顔をして川の側にたっていた。そこへカメラをもった女性が近寄り、その子を引き戻した。子どもはいやがって再び川に向かおうとするのを女性は叱っている様子。どうも学会に参加し授業を参観している先生とそのお子さんの様子。連れてきてあげたのだから大人しくしていなさい、ということであろうか。

他方、遊び名人になろうとした2年B組はどうか。やはり最初はとまどっていた。だがさすがは2年生。何人かのグループに別れてだんだんと遊びの世界を創造しはじめた。活動の場は1年生と異なり、小高い丘が突然切れて崖状になった斜面とその下にあるかなり濁った池(沼?)。そのため池の中に入って遊ぶ子どもはいないが、手を突っ込み何かをさぐろうとする男の子はいた。岸の泥を掘って20センチ近いミミズ?を見つけ振り回して遊ぶ女の子もいた。雑草を足場に泥まみれで垂直に近い崖を競争しながら昇る男の子と女の子の仲間がいた。

確かに2年生は「自分たちのつくった遊びを楽し」んではいた。だが私の判断では池田先生

の予想よりもすさまじい光景になっていた。加えて、ここでも興味深い様子にであった。公園に散歩に来ていた幼児（娘）と父親である。この子も沼の中に手をいれ、雑草につかまって崖を昇りたがった。だが折角の休みに可愛い娘と散歩にきたお父さんは、公園の草花の名前を教えた様子。それでも女の子はワイワイガヤガヤ遊んでいる先輩たちの方にいきたがった…が許されないとわかるとだんだん優しいお父さんに甘えるようになり、肩車をねだっていた。

3) 教材の素材ではなく活動の場と機会

本稿のテーマは「地域教材を開発する」。それをなぜ二つの授業の学習指導案と子どもたちの様子、さらには通りすがりの親子の姿を紹介してきたか。この三つの関係の中に現代の子どものための生活科の価値、特に学校の外の“子どもたちの生活の場（地域）”で“遊ぶ”活動の重要性が集約されていることに気付いたからである。

編集部による本稿への趣意書に「各地の取り組みで、地域の特徴を生かした実践がなされる一方で、教科書の展開に追従したような実践もみられ、同時期に同一の展開がなされるなどの画一的な生活科があるのも事実です。地域の中には、生活科の教材として活用できる素材が残されているのではないのでしょうか。地域の特徴を生かした創造的な生活科の展開をしたいものだと考えます」（下線は馬居）とあった。私は生活科の画一化への危惧と地域重視の視点に同意するが、地域教材あるいは下線部の表現に違和感を覚えた。理由は「教材」とは文字通り「教えるための材料」を意味する言葉であり、「生活科の教材として活用する素材」という表現は、教える内容が事前に明確であることが前提だからである。だが生活科は活動すること自体が目標、特定の内容を教える手段として活動を組むのではない。もちろん、それは生活科は活動のみで学習がないという意味ではない。逆である。活動の過程で子どもが学びとる内容は非常に多様かつ一人一人異なるため、事前に限定するとかえって子どもの豊かな学びの可能性を止めることになる。教材開発という概念自体に画一化への芽が内在していると考える。

先に紹介した学習指導案の内容と実際の子どもの活動の様子を比較してほしい。生活科で自在に自己を表現する子どもたちと日々格闘している先生なら、私の拙い表現でも、両先生の思いを越えて子どもたちが元気に活動する姿を想像できよう。加えて、たとえ両先生が事前に何かを教えようと準備したとしても、千秋公園に散らばった子ども一人一人に即して確認することは不可能であることも理解できよう。抽出児を追うことで補う場合もあるが、それはあくまで教師の側の都合、子ども一人一人の学びの保証ではない。

では本時の場合、先生は必要ないのか。当然否である。千秋公園を子どもたちの豊かな活動と体験の場に転換したのは二人の先生。誤解を恐れずにいえば、生活科にとって地域は何かを教えるための素材を求める場ではない。子どもたちの五感全てを使って“家庭と学校の間（あいだ）の世界”を“自分を表現できる場と機会”に転換できるかが、生活科の地域への関わりの最重要課題。地域の教育力は既にあるものではなく、“生活科の活動を契機に創るもの”である。

ただし、いかに活動が豊かでも、本時が指導案と異なる展開になったことは事実。とすれば、この提案授業は失敗だったのか。授業終了後に開催された検討会での最初の発言は「素晴らしい活動でした。子どもたちが泥まみれだったからです」との活動を評価する意見であった。だがその後は「休み時間との違いは」「子どもは事前に課題をもっていたか」「子どもにまかせた安易な展開ではないか」といった質問が続出した。思うにこのような問いの前提に、教える材を求める意識とセットになった特定の知識あるいは目に見える技能を教えているという実感が

なければ、さらにはその教えた結果を確認・評価できなければ授業ではない、という考えがないか。だが改めて考えてほしい、どのような場合に子どもは元気に遊ぶかを。それは主体的、意欲的に取り組んでいる証拠ではないか。主体的、意欲的な行動には、その子なりの表現や学びがないか。問題はそれらを見いだせない（見ない）教師の側ではないか。

では千秋公園で子どもたちは何を学んだか。ヒントは「泥まみれ」を評価する言葉。泥のついたお尻から子ども一人一人に即したその子なりの豊かな学びの過程を読み取れるはず。

改めて学習指導案をみてほしい。佐々木先生は子どもの意欲を入学時から積極的に受け入れる一方で、その具体化の方法を自分で教えるのではなく、学校探検や低学年広場で先輩（2年生）から学びとることを願って支え続けてきたことが理解できよう。千秋公園での活動とは、このような学校の中で自ら培った力を学校の外の自然と格闘しながら友だちと一しょになって全力で表現する場と機会。その価値を象徴するのが「自然におもいきりひとり、楽しんでほしい」という言葉。ここに込められた佐々木先生の支援の過程こそ、小川の水と格闘する子どもたちの活動の源泉と考える。そして、「身の回りの環境にも目を向けながら、大好きな千秋公園での遊びを考え、楽しみながら……子どもたちが遊びをつくり出していく姿は、自分自身をつくり出していく姿」との池田先生のこの活動に込めた思いの表現こそ、学校でも家庭でもなく地域を舞台にした生活科の活動の価値を最も適切に示す言葉と考える。

だが検討会での質問のように、このような活動の価値は認めてもそれは学校ではなく地域や家庭の課題、なぜ授業として実践する必要があるのか、との疑問をもつ方もおられよう。ヒントは川に入れなかった二人の子どもと父親に甘えざるをえなかった女の子の姿である。私はこの対比の中にかつてない少子社会に生まれた現代の子ども固有の育ちの困難さを読み取った。

4) 地域を育ち、学び、教え合う世界に

少子化による教育問題として出生数減少に伴う量的側面が取り上げられることが多い。だが子どもの育ちとの関連では出生率減少に伴う質的側面こそ重要である。例えば、1995年の合計特殊出生率（女性が生涯に生む子供の平均値）は再び1.46、子どもが一人の時代との報道もあった。だがそれは誤解。日本の既婚女性が産む子どもの数の平均二人は維持されている。出生率低下の原因は晩婚化、子供を生まない（産んでいない）女性の増加である。日本の家庭は既に1960年前後に子ども二人の時代になっていた。

すなわち、現在の少子化の特性は家の中の子ども数ではなく子どもをもつ家庭自体の減少。それは家庭の外（地域）から子どもが消えることを意味する。それを示唆するのが人口千人比での出生率の減少。1995年は団塊の世代の1/4、団塊ジュニアの1/2。どこでも先輩や仲間がいたのが団塊の世代。そのジュニアは家の中が二人になり家の外で先輩や後輩を失ったが同年齢の仲間はいた。現在の子どもは家の中には二人いるが家の外では仲間をも失った。

したがって、現在の少子化世代固有の問題は近所の遊び仲間を失い、学校でしか友だちと会えなくなったこと。それは大人の目を逃れて、子どもたちが“学びあい、育ちあい、教えあう世界”が縮小（喪失？）し、子どもが一人の人間として自立してゆく契機を見失うことを意味する。おまけに友のかわりに両親と二組の祖父母の愛情と財布の中身がつき込まれる。シックスポケット効果によるハイクオリティチャイルドの誕生である。だがそれは大人の都合にあわせた愛情と安全でくまられた未熟さから子どもたちが逃れないことである。

地域に公園や小川や丘があっても、遊び仲間を失い、良い子を演じ続けなければならない子

どもには、水と泥で汚れる選沢肢はない。より深刻なのは川に入る意欲すら失い、幼児のように親に甘える世界に安住する子ども。彼ら彼女らに必要な自立への基礎とは、自己をとりまく環境と全力で格闘する過程で自分を精一杯表現する体験。それを強制ではなく“楽しんで行うための機会と場を創造”し、“意欲とその表現方法自体を子どもたち相互の関わりの中で育む”こと。これが少子時代の子どもが仲間を見出すことが可能な学校という場のみが子どもの生きる場である地域を舞台に展開できる現代固有の教育活動、すなわち生活科の価値と考える。

第3節 地域の実態を生かす教育課程の編成⁹⁾

ー特色ある教育課程をどう編成するかー

1) 地域への視点

地域との連携やその教育力を学校の教育課程に生かす重要性が指摘されて久しい。数多くの実践がなされてもいる。その代表が小学校低学年の生活科や中学年の社会科地域学習であろう。さらに新学力観に基づく体験的な活動への理解の深まりとともに、高学年の産業学習や歴史学習をはじめ、様々な教科、道徳、特別活動において地域の“ヒト、モノ、コト”を積極的に活用した授業づくりが行われている。教師が子どもたちとともに地域に出て新たな学びの場の創造を試みる実践も多い。小学校と比較して教科指導の色彩が濃い中学校教育においても、選択履修幅の拡大に伴って地域の歴史や産業を継続的に調査する学習活動を取り入れるなど、地域素材の教材化を進める学校も少なくない。

他方、地域を舞台にした学習は生涯学習の制度化に伴い、学校の外のまさに地域の人たち自身による多様な学習活動が全国各地で実践されている。地域という世界に関する論議も盛んである。地域産業、地域経済、地域政治、地域史、地域の教育力、地域に関かれた学校、地域医療など多種多様であり、その学問分野も地理学、経済学、社会学、歴史学、教育学、心理学、医学など多岐にわたる。

このような地域への関心の高まりの背景として、急激に進む社会の情報化、国際化、少子高齢化などかつてない変動期にあって、人と人が共に生きる場の再構築を意図する運動や活動、あるいは行政施策の推進にとって、地域は問題を見出す場であるとともにその解決を託す場ともなっていることがあげられる。ただしこのような地域の位置づけは、問題の原因となる場に問題の解決を求めるという矛盾に陥る危険性がある。そしてこのような混乱が生じる原因は、地域という言葉が指し示す事象を一義的に規定（定義）できなくなっていることである。

学校教育も例外ではない。たとえば、従来「地域で」学ぶのか「地域を」学ぶのかという問題が論議されることが多かった。地域は教育（学習）という「行為が生じる場」なのか、教育（学習）すべき「内容を求める場」なのかという対立である。だが両者は地域という言葉で指示する事象については合意している。「で」と「を」の違いは、地域への“取り組み方”の相違に焦点を合わせたものであって、地域自体の相違ではない。

しかし、今日の問題は地域に対する合意自体が揺らいでいることにある。それ故、まず問うべきは「地域」という言葉で示そうとする事象自体である。ただし、一般に特定の事象に様々な分野の関心が集中する場合、その事象が従来の常識では理解できなくなり、新たな解釈が必要になった場合が多い。その意味で、定義の曖昧さは対象の多面性や可塑性を反映したもので

ある限り、探究すべき価値の豊穡さを示唆していると考え。だからこそ「地域の実態を生かす」ことが教育課程編成の課題になると考える。そこで次に、旧来の常識から自由になって地域という言葉で指し示す事象の実体を問い直す際に必要な視点を提起したい。

2) 地域が示す事象とは

表1は産業構造の相違による人と集団相互の関係の特色をまとめたものである。農業を代表に第1産業中心の社会では、生まれ育った「土地(血縁)」とともに生活する「家(血縁)」が、

表1 産業別人間関係(地域)の特性

産 業	関係の契機	人間・集団との関係の特色
第1次産業中心の社会	地縁・血縁	同質・身分・伝統を前提とした公私未分化の非選択的な人間関係
第2次産業中心の社会	社縁・学校縁	同質・平等・競争・利害を前提とした集団への実質的に非選択的な帰属関係
第3次産業中心の社会	情報・知縁	選択の契機を介在させた部分的人間関係(横並び階層化 or 権分 or 共生関係)

のまま人間関係の絆を形成し、個人による「選択」の余地は非常に少ない。所属する集団から独立した個という人間のあり方自体がないともいえる。

それが近代的価値の浸透と社会の工業化の進行にともない集団から個人が分離する。すなわち、「自由」を「競争」に「平等」を「機会」に置き換えた社会制度としての「学校」による社会移動を介して、一定の目的に基づき組織した「会社」を代表とする「職場組織」を「選択」し、そのなかで人間関係が形成されるようになる。そこでの原則は、従来の地縁や血縁からは自由に自分の所属する集団を「選択」できることである。だが日本では、義務教育は学区制という居住地に基づく就学義務とセット。学校選択は私学に進む少数者にしか許されない。高校・大学の選択も義務教育での成績でコースを決定される傾向が強い。加えて様々な社会調査が指摘するように、コース選択の可否が勉強部屋や家庭教師や塾の質の高さに依存し、それが親の収入や学歴と相関するとすれば選択の幅は狭い。さらに学(校)歴とリンクした企業選択、あるいは昇進・給与システムに規定された職場という集団の絆はますます選択の幅を狭くする。

もっとも、このような非選択的な社会関係を強制するシステムは第3次産業の増加とともに機能不全になることを避けえない。3次産業下の人間関係の「縁」は「情報・知識」だからである。その特性は常に選択の契機を内在した非常に流動的(可変的)な関係。その象徴がマウスとキー操作のみで世界中の仲間とコミュニケーションする“インターネット上のシチズン(市民)”すなわち“ネチズン”と称する人たちの誕生。身近な事例として、電話で遊ぶ場と時間のアポイントをとり、自転車や車で仲間のところに出かける子どもたちの人間関係があげられる。

3) 教育の課題は

現代が3次産業化した社会であり、その特色が「情報・知識」であることは理解できよう。だが、現代社会において地域という言葉が指示する事象を考えるうえでより重要なことは、上記3組の人間関係のパターンが同一の空間(地域)に多元的に併存していることである。

たとえば、町内会の活動に生きがいを持つおじいちゃんと家族や親戚を大事にするおばあちゃん(地縁・血縁)。会社を最優先するお父さん(社縁)と公民館で知り合った趣味の仲間と活動するお母さん(知縁)。家のある地の学区の小学校に通学する子どもたち(学校縁)と彼ら彼女らを教えるために学区外から通学する先生(社縁)。これらはみんな一つの学区という地域のなかで営まれていることを忘れてはならない。

もう一つ重要なことがある。それはこの3種の人間関係に優劣はないこと。すなわち、どれ

か一つに統合するのではなく、それぞれの独自性を生かしつつ相互に知り合う「縁」を創造することが最も重要な課題である。いいかえれば、多元的な現実を多元なままに相互に結んでいく（ネットワーク化）ことが「情報・知識」の最も重要な働きである。そしてこのような異質な者の間にコミュニケーションが生じる過程こそ、今目的な標題としての「地域づくり」の過程である。その意味で、教育課程編成の前提にある「地域の教育力」とは、すでにあるものとしてではなく、ここにいう「地域づくり」を通して“創造するもの”である。

すなわち、子どもたちが自分の日常生活のなかで交わる様々な人たちとの間に上記の意味での「地域づくり」の「縁」を創造する試みこそが、「地域の実態を生かす教育課程」が目指す課題と考える。だがこれまで学校は1次産業の人間関係のみで地域住民像を描いてこなかったか。非選択的な地縁・血縁でのみで結びつく世界として「地域」を捉えてこなかったか。

人間は社会事象を原理的には相対的なものとしてしか認識できない。他方、農業（前近代）社会から工業（近代）社会への転換を一元的に進行させるために設けられた制度が日本の学校であった。だが今日、たとえ学校が一元化を意図したとしても、学校の外で加速度的に進行する社会の高度情報化により、原理的ではなく社会的現実として日常生活の多元化を避けえない。

その結果、学校教育に求められる最も重要かつ困難な問いは、その制度本来の性格を改変しても多様性を前提とした“ヒト・モノ・コト”とのかかわり方を子どもたちのなかに育成するための方途である。それが「地域の特性に応じた」というフレーズにこめられた意図と考える。

しかし、上述したように学校は1次産業の人間・地域観に基づく大人（年配者？）にとっての地域に子どもを同化させることを優先してこなかったか。あるいは、教師が用意した課題を、教師が事前にピックアップした地域の事象に関する知識のストック（副読本）を通して、子どもに同意させることを目的に進めてこなかったか。

「地域に根ざす」「地域で学ぶ」「地域を学ぶ」と言い方は様々だが、いずれも教えずばせることに急で、非選択的な地縁・血縁-社縁・学校縁

表2

「これからの学校教育においては、(1)各学校において、地域や学校、幼児児童生徒の実態等に応じて、創意工夫を生かした特色ある教育を展開できるようにすることが大切である。(2)そのため、教育課程の基準については、各学校段階や各教科等の特性に応じて、目標や内容を複数学年まとめて示すなど内容等の示し方を大綱化したり、日課表や時間割を各学校が一層工夫を生かして編成できるようにするなど1単位時間や授業時数の運用の一層の弾力化を図る必要がある。また、選択学習の相対性を拡大するとともに、「総合的な学習の時間」を創設し、各学校の創意工夫を生かした教育活動が展開できるようにする必要がある。(3)また、各学校においては、幼児児童生徒が家庭や地域社会において行った体験や活動を生かした指導に努めるとともに、家庭や地域社会の人材・施設や様々な活動との連携を図った特色ある教育活動を展開する必要がある。このようなことを通じ、学校と家庭・地域社会が十分連携をとるとともに、開かれた学校づくりを推進することが大切である。」

教育課程審議会による「教育課程の改善の基本方向について（中間まとめ）」平成30年11月17日「教育課程の基準の改善の基本方向」の「1 教育課程の基準の改善の基本的な考え方」(2) 教育課程の基準の改善の考え方「①各学校が創意工夫を生かした特色ある教育を展開すること」より

的な視点から自由な組織観に基づいた、子ども一人ひとりの学校の外の日常生活を内在的に理解した立場からの実践に出会う機会は少ない。

したがって、「地域の実態を生かす教育課程の編成」にとって最も重要かつ基盤となるのは、教師自身が子どもたちと学校の内と外の日常性を共有し、子どもの現実を支える様々な人と人の結びつきとしての地域とコミュニケートできるネットワークを張ることに挑戦することである。このことを前提に教育課程編成上の具体的な課題を教育課程審議会の「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間

まとめ）」の「教育課程の基準の改善の基本方向」にあげられた「各学校が創意工夫を生かした特色ある教育を展開すること」（表2）をもとに提起したい。

4) 教育課程の編成のために

まず表2の(1)では「各学校」による「創意工夫を生かした特色ある教育」が強調されるが、重要なのは「地域」「学校」「幼児児童生徒」という三つの次元（変数）で「実態等に応じて」（3

次元方程式を解く)とされていること。生活する場、学ぶ場、学ぶ人という三つの変数それぞれの多様性を積極的に位置づけ、それを生かす教育課程の創造が求められている。

ただし、このこと自体はすでに現行の学習指導要領の総則の最初に「各学校においては」とあるように、指摘されてきたことである。だが実際には、すべての学校に共通する教育課程を優先する傾向を変えるまでにはいたらなかった。しかし、今回は変えざるをえない条件が付帯しているようだ。それが表2の(2)の部分。これまで学校独自の教育課程の編成の必要性を認めても、教科や時間数の枠の制限により、学校とは異なる慣習や時間のもとで営まれる地域の“ヒト・モノ・コト”の活用をためらう傾向がなかったか。だが表2の(3)に示すように、内容の大綱化、時間運用の弾力化、選択履修幅の拡大、さらに何よりも「総合的な学習の時間」の創設により、各学校による創意工夫を保証する条件は整った(外堀は埋められた?)。

ではどのように具体化すればよいか。その観点が表2の(3)にある。3点に要約できよう。

①幼児児童生徒が家庭や地域社会において行った体験や活動を生かすこと

これが先に「教師自身が子どもたちと学校の内と外の日常を共有」することを強調した理由である。地域の特性を生かした教育課程とは、従来の社会科地域学習の副読本に代表されるような教師の教えやすさを基準に県下一斉に使用する、といった方法では困難と考える。

それぞれの学校で、その学区という地域で生活する子どもたちの成長にふさわしい学校・学年・教室独自の教材を開発できるかどうかは課題である。理由は、子どもたちはそれぞれ異なった個性をもつ存在であり、そのよさを伸ばすためには、その子たちが生きる世界の独自性の把握とセットになった教育課程が求められるからである。しかし、これは学校の教師のみでは不可能である。そこで以下の2点が求められてくる。

②家庭や地域社会の人材・施設や様々な活動との連携を図った教育活動の展開

冒頭で紹介したように、現在まさに地域を基盤にした学習活動は多種多様に展開されている。また特別な人でなくとも、学校で子どもたちの前に出ることによって素晴らしい先生に変身する方も多い。地域の教育力はすでにあるものではなく、創るものである。さらには「生きる力」の育成の観点からみれば、地域で生活する(働く)姿自体が学びの対象となる。子どもにとって地域のすべての人が教師であり、学校の教師はその多様な人たちと子どもたちの間の縁を結ぶコーディネーターとなる。

③家庭・地域社会との連携と関かれた学校づくりの推進

いかに学校と教師が変わろうとしても、家庭と地域社会の協力をえなければ不可能である。そのためにはこのような変化を必要とする背景も含めて、家庭や地域社会の人たちが理解できる情報の開示と学習の場を積極的に設ける必要がある。そしてその場こそが、上記のような新たな教育課程の創造を支える人たちのネットワーク化への第一歩になるからである。

家庭や地域社会の理解が進まないこと(非協力)を問題にする前に、まず学校が、家庭や地域に開くことから始めてほしい。そして、“子どもとともに”、“学校の内と外に”、“新たな学びと育ちの場を創造”する過程において、教師が子どもたちの家族や学区で働く人(教師もその仲間)と3種の縁を共有する“地域の人に学び”、“地域の人に育つ”ことを求めるなら、教育課程は自ずと地域の特性を生かしたものになると考える。

注記：拙稿初出一覧

- 1) 「生活科にふさわしい『授業の見方』とは」
(『生活科授業研究』1991年10-11月号 明治図書)
- 2) 「生活科実践の基本用語」(『学校運営研究』1992年2月号 明治図書)
- 3) 「都市型生活科の確立の可能性はあるか」(『生活科授業研究』1993年8月号 明治図書)
- 4) 「生活言語飛び交う 本物の世界を」(『生活科授業研究』1993年10月号 明治図書)
- 5) 「子どもの見方・考え方 見直しの課題」(『生活科授業研究』1994年3月号 明治図書)
- 6) 「表現できない世界の豊かさを読み取り意味づける能力を」
(『せいかつか』日本生活科教育学会 1994年 創刊号 初教出版)
- 7) 「新しい学力観で子どもの見方を考える」(『総合教育技術』1994年11月号 小学館)
- 8) 「改めて生活科の地域での活動の価値を問い直す」
(『初等理科教育』1996年8月号 初教出版)
- 9) 「地域の実態を活かす教育課程の編成」
(『教職研修増刊号』1998年1月号 教育開発研究所)

※本報告をまとめるにあたり、馬居研究室の大学院1年の山田万里奈さん、学部4年の早川由貴さん、根岸康三さん、寺田祐基さん、3年の内村円香さんの協力を得たことを記して謝意とする。