

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。そこに人間が生活し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」との編集部への問いには、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。ヒトは人の間(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たときに、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ほど巻き込んでいるか。

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	
<p>1. 日時 平成5年7月29日(木) 9:30~10:15</p> <p>2. 学年・組 第2学年1組(男子21名、女子16名、計37名)</p> <p>3. 単元名 お店ごっこをしよう</p> <p>4. 指導にあたって</p> <p>「先生、お祭りがしたいな。」と言ってくる。「去年、2年生が招待してくれたでしょ。あんなのやってみてほしいな。」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。</p> <p>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。</p> <p>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、自分たちのお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。</p> <p>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。</p>	<p>6. 指導計画 (全5時間)</p> <p>第1次 お店を考えよう …………… 3時間</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分が出したい店の計画をし、準備をする。 <p>第2次 お店ごっこをしよう ……… 2時間(本時はその1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 <p>7. 本時の学習 (第2次 1時)</p> <p>(1) 小単元名 「お店ごっこをしよう」</p> <p>(2) 本時の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・仕事を分担し、楽しくお店ごっこをする。 <p>(3) 展開</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>教師の働きかけ さあ、お店ごっこをはじめましょう。</p> </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>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。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>予想される児童の反応</p> <ul style="list-style-type: none"> - たくさんきてくれるかな。 - 商品はたりかな。 - 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いな。 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>予想される児童の活動</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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。 - たくさんの人に来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。 </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px;"> <p>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道具を使っているかを確認する。</p> </div>
<p>5. 単元の目標 (指導要領との関連 (3)(4))</p> <ul style="list-style-type: none"> ・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。 	

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ったら売れへんで」「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人と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ならない子であった。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言って準備をはじめた。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。そして一生懸命勇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には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べること、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。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する。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られる。

子どもの思いに始まり（「指導にあたって」「雨の目は楽しくないの？」）、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、バッタ屋の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。その手際のよさに驚き、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?」(といっ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よね。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インド、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識が彼らの見方・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。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。先生の予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インドや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

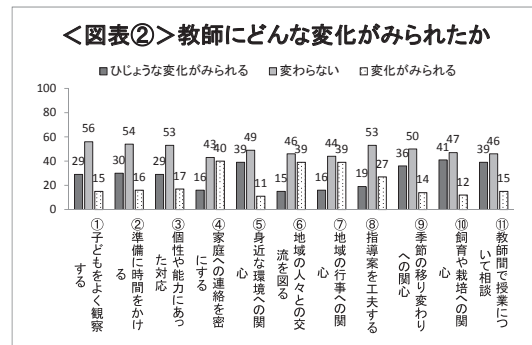
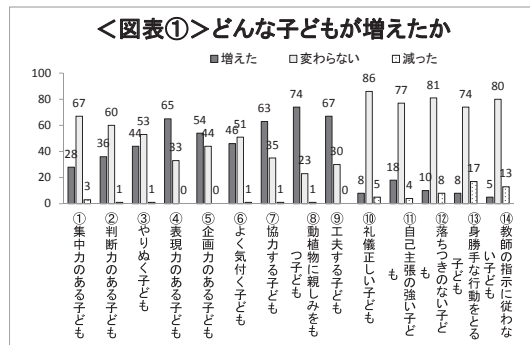
1) 新しい学力観と生活科

「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」があって「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(数えてあげてね宝物)」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バ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) 虫どうやって売の」「(K) ア、ソウダ、牛乳パックでもいい?」(といて彼が急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。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ことが1学期の成果。もちろん全く聞かないのではない。先生の予想を超えて子どもが工夫し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えない。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の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よ。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ではなく、こま屋をやりたいYちゃんと一緒にしたんですね、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、っているんですよね。その時は悔しくて、あの普段の姿はなんだったんだって。でもうれしいんですけど。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…、あんまりはっ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「虫はどうやって売くの」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、それまでにない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」