

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、子どもたちの「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ぼしよ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。／上級生から数えてもらった遊び、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つけよう」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い様子。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にとっての生活科の価値、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たち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いっ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たり、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の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ぎ込まれる。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える。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、そ

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 棲分 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域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次産業的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次産業的人間・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、いずれも教え学ばせる

表2

「これからの学校教育においては、(1)各学伎において、地域や学校、幼児児童生徒の実感等に応じて、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、選択学習の幅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一層展開できるようにする必要がある。(3)また、各学伎においては、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、聞かれた学校づくりを一層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9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ねらい」「④各学伎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

ことに急で、非選択的な地縁・血縁－社縁・学校縁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ション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が課題である。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すば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。