

自らをひらいていく子どもが育つ生活科学習における教師の在り様

小田切 亮 高度教職開発コース

キーワード：子ども観 甲斐 居場所 教師の立ち位置

1. はじめに

前任の小学校で出会った子どもたちの目の輝きが印象に残っている。和菓子づくりや動物飼育活動に夢中になって取り組む子どもたちの姿に、私はそれまでの自分の授業観を振り返らざるを得なかった。「子どもは自ら求め 自ら決め出し 自ら動き出す力をもった存在である」(伊那小学校, 2019, p5)という子ども観をもとに、私も子どもたちと、活動に没頭してきた。しかし、活動を展開させていく子どもたちの姿に触れるほど、どこか「そうさせている自分は居ないか」、「本当に子どもたちがやりたい活動をやりたいだけやっているのか」、「先生の前だけで頑張る子を作っていないか」という迷いを抱くようになった。私にできる精一杯で生きてきたつもりでいたが、この思いはずっと心にひっかかっていた。

そのような私が附属長野小学校に赴任し、1年生のAさんの姿に出会った。この出会いは、同僚のM先生がこの日の放課後に伝えてくれたものだった。Aさんの生き生きとした姿は、それまでの自分の授業の中では出会ったことはなかった。なぜAさんが、この場で、この姿を現していたのか。なぜ、M先生はその姿をとらえたのか。この時改めて、「自ら求め 自ら決め出し 自ら動き出す力をもった存在」である子どもへの思い、そしてその子どもと共に生きる教師の在り様への思いを確かにした。同時に、自らの授業の中でも、このような子どもの生き生きと学ぶ姿に出会いたい、そう強く思った。本当の意味で、子どもと共に授業をつくっていくということ、学習内容が規定されていない、生活科や総合的な学習の時間においてこそ、教師としての私自身の在り様も如実に現れてくると感じた。これは、「子どもをうちから育てる」という信州総合の理念の源流である淀川茂重が、教師の在り様についてその著書『途上』に「みとりびと」・「みちづれ」(淀川, 1947, p117)と記した具体に迫り得るものではないだろうか。

そこで本研究では、生活科や総合的な学習の時間における子どもの学びの姿を見つめながら、そこに共に在ろうとする教師の在り様について、自身の実践から考察する。

2. 研究の方法

- (1)附属長野小学校における「対象とかかわりながら 自らをひらいていく子ども」をテーマとした生活科授業を実践し、子どもの学びと教師の在り方について考察する。
- (2)授業実践における教師の省察の質的変容を促した同僚との関わりから子どもの学びと教師の在り方について考察する。

3. 研究内容

3.1 自らをひらいていく子どもとは

前述のA児は、冬の池に置かれた材木の上を渡れるようになっていった。未体験であることから、それまでは「渡りたいけれど渡れない」様子であったA児が、一緒に遊ぶ友の姿や、繰り返し挑戦して得た手応えをもとに、この時間のなかで「もっとやりたい」と変容していった。対象である冬の池がA児にとって、都合よく変容したのではなく、A児が、冬の池を楽しむことができる「わたし」として変容していった。このようなA児の姿を子どもが「自らをひらいていく姿」と考えた。

3.2 教師の在り様に言及する意味

一方、自らをひらいていったA児に対して、そこにいたであろうM先生は、何も支援していないように私には感じられた。教師は不要なのだろうか。ことに、生活科や総合的な学習の時間の授業において、子どもが自らをひらいていくとき、教師はどのようにそこに在るのか。淀川は、教師の在り様として「みとりびと」・「みちづれ」と述べ、さらに「児童の内的な反応を類推する観察者であり、反応を変化すべき機縁を提示する指導者である」としている。生活科においては、とくに子どもの学びを意味づける教師の目、そして適時的に子どもにかかわる教師の支援が問われているのである。自らをひらいていく子どもの姿と教師の在り様を切り離すことのできないものとして考察していきたい。

3.3 実践事例より

(1)〈甲斐〉を感じていく子どもの姿

それまでずっとさくら（雌ヤギ）から逃げ回っていたH児が、この日突然、丈の長い草を手に取り、さくらの正面から近づこうとする。H児は何度もさくらとの距離を詰めながら草を差し出すタイミングを計り、友に寄りかかりながらさくらの正面からではなく横から草を差し出した。そして、H児が差し出した一本の草を、さくらは最後まで食べ切った。

「やったあ」と自分の手を握りしめながら飛び跳ね、「今日は最高だったなあ」と語ったH児。自らの働きかけを少しずつ変えながら、働きかけ続けたことによる出来事であった。

H児は、自ら為したことと、対象との間につながりを感じると、そこで感じた喜びや満足感を語ったり、その活動への達成感を感じたりしながら、更なる活動に向けてのきっかけともいえる区切りを自らつけていった。その中で、これまでの過程における自らの変容に気づいたり、為してきたことの意味を感じたりしながら、対象と自らの関係の深まりを感じていくのだろう。このような子どもの姿を、子どもが対象とのかかわりに〈甲斐〉を感じている姿ととらえた。

(2)自らの〈居場所〉を感じながら活動していく子ども

さくらのお腹に何度も頭突きをするゆうき（雄ヤギ）の姿を目の当たりにした時、K児は真っ先に、「グリーンファーム（もとの牧場）に返した方がいいかなあ」とつぶやき、ゆうきを不都合な存在としていた。しかし、偶然にもさくらとゆうきが寝床で同じ方向を見つめながら座っている姿を見たり、さくらもゆうきを気に入っているように思

えたりしたことで、ゆうきとの別れに向けてむしろゆうきを、「大切な存在」として理解するようになった。別れに向けた活動でK児は、ゆうきのための草や葉を積極的に採ったり、友からの求めに気持ちよく応じたりする姿が見られた。

K児自身は無自覚であったかもしれないが、筆者はこのようなとき、K児が、自分が自分としていられること、つまり、自らが生きる場〈居場所〉の中で活動していくことに甲斐を感じていたのではないかと考えた。また、このK児の姿についてのとらえが、教師側で「気になるもの」として常に目で追っていた姿から、目で追わずともK児が友と協力しながら活動に没頭していることが想像できる「愛おしい姿」へと変容した。この教師の在り様と子どもの学びについては次章で述べていく。

4 生活科実践における教師の在り様

4.1 活動における教師の立ち位置

2階建てのヤギ小屋を作りたいという子どもたちの願いに対し、安全面を考慮すれば、ここは教師がすべきだと判断して、実際に教師が設計や施工を担当することにした。しかし、そのような私に、同僚が「焦っている？」と問いかけてきた。

自身としては、別に焦っているわけでもなく、むしろ当然だと考えていたが、同僚と語り合っていくなかで、活動（教材）のもつ意味や、子どもの学びの可能性に気が付いた。水路づくりの場面でI児が行う活動を注視すると、I児が石の置き方を工夫しながら水の流れる向きを考えたり、水路を協同的につくったり、教師の予想を超える活動が展開されていた。このように、「これは子どもの活動」、「これは教師の活動」というのではなく、今子どもたちは、ここで何を学んでいるのか、何を感じようとしているのか、そういう姿を捉えようとする教師自身の目を磨いていく必要性を痛感した。本事例から、活動において、時に子どもの行為の意味をとらえたり、子どもが味わっている感覚に共感的に関わったりと、教師の立ち位置はその状況に応じて変化していることが示唆された。

4.2 自身の立ち位置を確認することでひらかれる教師

雌ヤギのさくらが産んだ2頭の子ヤギの名前を、子どもが納得できる名前になるようにと、じっくりと時間をかけて決めようとしてきた。そして、子どもたち自身の名前の由来、両親の名前に込める願い、子ヤギへの一人一人の願いなどを確かめながら、子どもたちの学びを保証しようと努めてきた。しかし、いつしか、この議論を外側から傍観している私自身に気付いた。決まりそうで決まらない事態へのいらだちや、名前にこだわりを持つ子どもへの、否定的な眼差しにもつながっていた。そんな時に、私は自身の立ち位置を同僚に語りかけたくなることがあった。すると、同僚は、「今のままでいいんじゃないのかな。その思いも含め、子どもたちに伝えたらいいのではないか」と応えた。その言葉を聞き、子どもたちの言葉をしなやかに聞くことができた。この名前決めを通して、教師の中で、外から眺めていたような状態と、子どもと一緒に活動している状態の両者を体感していた。本事例の場面では、後者の状態で子どもの語りを聞くことで、どの子どもの語り

にも、その子にとっての思いがあり、その背景までも教師には伝わってくるようで、当初感じていた焦りや苛立ちから不思議と解放されていたように振り返る。このことは、授業づくりとして、マップ型の学習指導案（宮島，2019）のとらえとして反映される。

4.3 教師が自らをひらいていく時

教師は、子どもの活動を意味づけるかのように客観視したり、一方では子どもの感情に共感するかのように主観的に見たりしながら、それらを繰り返しながら子どもと対峙している。子どもと共に活動しながら、そこでの子どもの行為にその子にとっての学びや成長を考えることが必要である。時には、学級全体の子どもの活動を俯瞰しながら、今の子どもたちの思いに迫っていくことも必要なのである。どちらが良いとか、どちらが悪いとかではなく、瞬時の子どもの姿から自身の立ち位置を判断していくことが、子どもが自らをひらいていく上で重要なのではないだろうか。本実践にみられたような継続的な同僚との語り合いや省察によって、教師が自らの立ち位置を自覚し、しなやかに子どもと出会い直すことがある。そのような時、子どもだけでなく、教師も自らをひらいていくのではないだろうか。3, 3 (2) の事例の K 児に対し「愛おしさ」を感じた教師の在り様はこのことと深くかかわっていると思う。

5 成果と課題として

本実践研究を通して、自らをひらいていく子どもが育つ生活科学習では、子どもが対象とのかかわりに〈甲斐〉を感じ、さらには、その活動に〈居場所〉を見出していくという学びが捉えられた。その子どもの学びは、同僚との省察によって、自らの立ち位置を自覚した教師が、子どもの活動を意味づけたり、共感したりしながら、共に活動することによって具現化される。そして、そのような時、教師も自らをひらいていく。教師の在り様を「みとりびと」・「みちづれ」とした淀川は、子どもだけでなく、まさに教師も自らをひらきながら共に生きるということを示しているのではないだろうか。本実践研究では、主に実践そのものから導き出された子どもの学びと教師の在り様について言及してきたが、改めて 100 年を超えて貫かれる信州総合の理念の意味するところを問い続けていきたい。

参考文献

伊那市立伊那小学校，2019，「公開学習指導研究会研究紀要」，伊那市立伊那小学校。

淀川茂重，1947，「途上－研究学級の経過－」，信濃教育会出版部。

信州大学教育学部附属長野小学校初等教育研究会，2020，「研究紀要第 61 集生活科」，pp 1-39。

宮島新ほか，2019，「教師の「観」の更新にかかわる同僚支援の可能性 - 同僚との「対話」がもたらす授業づくりへの影響」，信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要『教育実践研究』No. 18，pp1-10。