

「わたしの問い」を追究していく子ども

—5 学年 総合学習「稲作」における子どもの姿を手掛かりに—

吉田 大輔 高度教職開発コース 教育課題探究プログラム

キーワード：総合学習，わたしの問い，課題設定

1. 問題の所在と研究の目的

筆者はこれまで5学年を担当する度に、学年単位で予め決められていた稲の栽培活動を総合学習の題材としていた。教師の予想した通りに物事が進み、不測な事態が起きたとしても結局は当初の筋書き通りに軌道修正し、終わってみれば最初から最後まで予定調和であった。題材の設定について佐藤（1996）は、総合学習として教師自身が教えた内容や探究したい主題がなければ、無意味で無味乾燥な形骸化した学習になると指摘している。筆者の実践を省みても教師の願いや子どもの思いに基づいた課題の設定が実践上の問題だと感じている。どこの地域でも実践されている稲の栽培活動だとしても、目の前の子どもたちが稲作をめぐる材と深くかかわり、物事の本質に迫りながら自らの生き方を問い続けていく学びを実現したい。そのためには一連の学習活動の中で、子どもにとって学ぶ意味のある課題を教師が見極めていくことが重要だと考える。稲垣（2000）は、行われている学習の意味を思案することで、教師は子どもにとっての学びの価値を見つけていく。こうした「子どもの発見」は、子どもを主体とした総合学習を展開するための重要な契機であると述べている。つまり、子どもの文脈や学ぶ姿から課題を見極めたり授業構想を柔軟に再構成したりしていくことが教師の重要な役割であると受け取れる。

総合学習において子どもが追究していく課題とは、学習の対象となる材との深いかかわりの中で直面する出来事や問題を通して生まれてくる思いや願いに基づいた「その子にとって」考えずにはいられない問いのことを言うのではないだろうか。このような課題を子どもにとっての「わたしの問い」と定義して考えていきたい。

以上、本研究では一人一人の子どもが「わたしの問い」をいかに生成していくのかについて、子どもの視点から学習対象となる材の価値を捉え直す教師の省察をもとに、問いの生成の過程の分析と教師の支援要件について考察することを目的とする。

2. 研究の方法

本研究では、2022年6月～11月に筆者が実践した小学校5学年 総合学習「わたしのお米になっていく 米づくりへの挑戦」を授業分析の対象とする。授業学級はF小学校（長野市）5年生38名（男子19名，女子19名）。内3名の児童（A児，Y児，H児）を抽出児として題材の構想から授業実践における長期的・継続的な省察を行い、3名の児童の問い

の生成の過程とそこに関わる教師の支援を分析、考察する。

3. 授業実践による子どもの学びの姿

3.1 総合学習と子どもの学び

本研究で示す総合学習とは、長野県尋常師範学校附属小学校（現信州大学教育学部附属長野小学校）に設置された「研究学級」（大正6年4月）の実践が源流となっている。牛山（1998）は、淀川茂重らの教育実践から子どものわかり方や学び方における総合性を教師が捉えていくことに総合学習の意義を求めている。「総合」とは、単に教科内容の横断や関連を意味しているのではなく、子どもの内に統合されていくその子の学びとしての総合という捉えである。筆者のこれまでの実践からも、子どもの分かり方というのは、心・頭・体が個々に分断されて起きるものではなく、事象や事物とのかかわりの中で湧き起こる感動や実感を伴いながら自らの身体を懸けて学んでいく子どもの姿を見ている。また、子どもは自らの生活経験を通して知識や技能を獲得していくものである。学級の中核的な活動で生じる出来事や問題といった生活の事実との直面から、よりよいものを求める子どもの思いや願いに引き寄せられて、さまざまな教科の知識や技能が総合的に学ばれていく。

このように身体を通して生活から学んでいく総合学習は、子どもにとっては教科や領域という固定化された枠はなく、子どもの内からさまざまな学習が自らによって統合されていく総合性としての学びを意味している。以下、実践事例から本研究テーマに迫っていきたい。

3.2 実践を振り返って

(1)「稲を無駄にしたくない わたしの稲の収穫」（2022.10.6） 事例①

稲刈り当日。A 児は教師から手渡された一粒の籾を手に取り、これまでの稲の生長に思いを巡らせていた。また、教師が事前に刈り取った一株の稲束を見て稲刈りの方法やはぜかけの手順などを確認して田んぼに向かった。A 児は、刈り取った稲をはぜにかけるために麻縄で縛る活動に取り組んだ。しかし、縛る速さが刈り取る量に追い付かず大量の稲束が畔に広がり、散乱した稲束が踏まれたり用水路へ流されたりしていった。A 児が、「このままじゃだめだ」とつぶやいた声を聞いた教師は、収穫を一旦中止にして教室で振り返ることを子どもたちに提案した。そこでA 児は、「お米がかわいそう」と話し、翌日の収穫に向けた思いを伝え合った。翌日、A 児は友達と稲束縛りに取り組み、納得の表情で、「無駄が少ない」と教師に伝えた。

このような状況の中で、「どうしたらお米を大切にしながら収穫ができるのか」と目の前で起きている事態に対するA 児の切なる願いを教師は感じていた。それは、稲を収穫する中で、散乱した稲束が踏まれたり用水路に流されたりする様子に直面したA 児が、「このままではお米がかわいそう」と、これまで大切に育ててきた稲の命に思いを巡らせ、自分たちの収穫する姿に納得のいかない思いを抱いたのではないだろうか。その時、教師から話し合うことを提案したのは、A 児が小さな籾から育ててきた苗を丁寧に植えていた姿

を思い浮かべると、やりかけのままであっても稲刈りを中断せずにはいられなかったからであった。一本の稲に寄せる思いそのものに A 児にとっての「わたしの問い」を見るのである。

(2) 「用水路から見つめる 田んぼとわたしと農家」 (2022. 6. 17～6. 19) 事例②

田んぼ付近で活動していた子どもがふいに排水路のふたを塞いでしまい取り外せなくなってしまうところを、地域の農家の方が見かけて厳しくご指導を受けた。教師が農家の方に謝罪をしている横で Y 児は用水路のふたをじっと見つめていた。Y 児は教室に帰ると、「自分たちにとっての用水路と農家の人にとっての用水路は何が違うんだろう」と教師に伝えた。翌日、Y 児は自分たちの田んぼと隣接する田んぼの水路を調べ、9 枚もの田んぼと繋がっていることを発見した。さらに、自分たちの田んぼとは繋がっていない田んぼの水路を調べ、別の用水路に繋がっていることを突き止めた。しかし、水が流れていない事を不思議に思った Y 児は、さらに続く用水路の先へと歩き、取水量を調節できる水門にたどり着いた。学校への帰り道、田んぼを見回る農家の方に会い、Y 児は農家の方がたった一人でこの辺一帯の取水口を管理しているという事実を知った。Y 児は、「水路は奥が深い。どこから水は来るのか、決壊したり台風が来たりしたときどうするのか」とこの時の出来事を振り返った。Y 児が見つけていった用水路の繋がりは単なる水路の広がりへの把握に留まるものではなく、源流への興味や水路が人の手によって管理されていることへの驚きを伴っていた。Y 児にとっての問いは、用水路をめぐる様々な事実との直面から生じた疑問や発見によって生成されたと言える。また、用水路の仕組みとそれを支える人の営みに自分たちの田んぼが存在していることへの気づきにより Y 児の問いとして生まれたのではないだろうか。Y 児は用水路の奥深さを感じながら「予期せぬ風水害から自分たちの田んぼを守れるのか」という願いをもち、考えずにはいられなくなった田んぼと用水路の関係に「わたしの問い」を見出したと捉えることができるのではないかと。そして教師も Y 児の姿や振り返りの言葉に影響され、用水路の仕組みや働きについてさらに知りたくなり地域の方に取材をしたり実際に用水路を調査したりするなど教材研究を進め、Y 児や子どもたちがみつめている用水路がもつ学びの価値を捉え直していった。

(3) 「耕作放棄地から考える わたしとこれからの農業」 (2022. 11. 16) 事例③

子どもたちは田んぼに取水する用水路の水の行方を調べるために、用水路を歩いて辿った。その道中でごみが散乱し、草が生い茂っている耕作放棄地を発見した子どもが、「もったいない」とつぶやいた。教師がその子どもの思いをクラスで共有すると、「持ち主の人はなんでそのままにしておくんだろう」という意見が出た。次時、教師が学校の近くにあった耕作放棄地の持ち主の方の葛藤を言葉にして提示すると、仕事のない日に畑仕事をすればよいのではないかと話題になった。すると H 児は、「僕のおじいちゃんも休日だけやってるよ」と発言した。教師が、「もしおじいちゃんが畑をやめなきゃいけなくなったら…」と尋ねると、「草だらけになるかもしれない」と語り、「畑ができなくなったらどうなるんだろう」と振り返りを書いた。そして日記に「僕はじじが大好きだ。だけど

耕作放棄地のことを改めて考えたら、怖くなった」と書いた。その後の授業でH児は、「耕作放棄地が増えているからどうにかしないと」という思いをもちながら、祖父の住んでいる地域の耕作放棄地の現状や耕作放棄地をなくす取り組みをしている人について調べていった。H児にとっての「わたしの問い」は、「耕作放棄地が増えているからどうにかしないと」ではないだろうか。この問いには、大好きな祖父の畑の未来を考えずにはいられないという思いが含まれている。それは教師の問いかけがきっかけとなり実際に出会った耕作放棄地や持ち主の思いが祖父の畑と繋がったからこそ生まれたものではないだろうか。

4. 総合考察

以上の3つの実践事例から、問いの生成過程と教師の支援要件を考察する。

問いの生成について、事例①では大切にしていた稲の命が踏まれたり用水路に流されたりする事実と直面し、自分たちの収穫に対して納得のいかないA児の思いが生まれていた。事例②では、Y児が農家の方からの厳しい指導を受けたときに生まれた困惑や友の言葉への共感から用水路を実際に調べる活動が始まった。田んぼ同士の繋がりや用水路の仕組みを調べながら用水路の広がり、仕組みの巧みさ、そして管理する人の果てしない営みへの驚きが生まれていた。事例③では、H児が耕作放棄地と祖父の畑の未来と結びつけて考えていた。そこには葛藤や困惑などH児にとって他人事で済まされない切実な思いが生まれていた。いずれの場合も「わたしの問い」が生成されていくとき、事実や他者と自身のもつ考えや背景との差異により問いが生成されていったと言える。それは単に事実と出合えばよいということではなく、子ども自身にとって異質な他者との出会いの場が重要だと言えるのではないだろうか。また、子どもの問いの生成に関わる教師は、生活の事実と直面したその子の思いや願いに応じながら話し合いの場を設定したり問いかけたりしていった。こうした教師の支援は子どもの文脈や学ぶ姿から課題を見極めたり授業構想を再構成したりする上で重要な要件となる。子どもは自らの思いや願いに基づいて学ぶ存在であり、教師の予定調和で子どもの学びを捉えるのではなくその子の背景に迫ろうとしていくことは「わたしの問い」を追究していく子どもを支える教師の役割だと考える。

文 献

- 1) 稲垣忠彦(2000).『総合学習を創る』,岩波書店
- 2) 牛山榮世(1998).「実践者・淀川茂重の問いかけるもの」,信濃教育第1223号
- 3) 佐藤 学(1996).「カリキュラムの批評 - 公共性の再構築へ - 」,世織書房