

その子にとっての「居場所」を生む生活科学習の可能性

松本 奈月 教職基盤形成コース

キーワード：居場所，生活科，保幼小連携

1. はじめに

はじめてA小学校を訪れた時，池に飛び込んでいく人影に驚いた。水中に全身を浸している子どもと教師，号令をかけている子，裸足になっている子や，飛び込みによる波と戯れる子もいた。そこには，何かに囚われたり縛られたりせず，生き生きと遊びに浸る子どもと教師がいた。そこは子どもたちにとって，「明日もまた来たい」場所だった。一方，令和元年に発表された，平成30年度の小学校長期欠席児童数は，84,033人(文部科学省，2019)である。少子化の日本にあって，長期欠席児童割合は年々増加傾向だ。数字には表しきれない，一人ひとりの子どもの思いを考えずにはいられない。冒頭に記したような姿はいかに生まれてきたのか。本研究テーマ，その子にとっての「居場所」を生む生活科学習の可能性から考えていきたい。

2. テーマ設定に至るまで

2.1 研究の動機（問題の所在）

「教室になんか戻りたくない。学校も来たくない。」これは，大学時代に会った小学2年生，K児の言葉だ。彼は続けてこう言った。「先生はおれのことバカだと思ってるんだ。こんなクラスになんか来たくなかったって思ってるんだ。先生はおれのこと嫌いなんだ。」と。激しい表情でそう吐き出したK児に対して，筆者は立ち尽くした。K児の担任がいて，K児の座席があることが，必ずしもK児の「居場所」とはならなかったのである。筆者の学校観，教育観が揺らいだこの経験が，研究の原点となっている。また，近年の教育問題の一つに，小1プロブレムがある。新保（2001）は，「小1プロブレムは（中略）学級崩壊でなく，学級未形成なのです。子どもたちは担任の先生に反発するどころか，先生が大好きです。」と述べている。教師との関わりへの願いを持ちつつも「プロブレム」という状態になってしまうのは何故なのか。本研究では，何かに囚われたり縛られたりせず，その子らしく生き生きといられる，その子が感じる心理的空間を「居場所」とし，その子にとっての「居場所」を生む可能性を探りたい。

2.2 研究の課題

本研究では，特に小学校入学時期において子どもたちの学校生活への影響が大きいと考えられる生活科の可能性について，「居場所」を手掛かりとして，実践現場に立ち会い，具体的な子どもと教師のやり取りから解き明かしていくことを課題としている。

2.3 研究の方法

小学校生活科にかかわる文献・先行研究並びに、実践現場（A 小学校・B 小学校）での生活科を中心とした授業観察、実践（A 小学校：平成 30 年度 1 年 1 組・令和元年度 2 年 1 組，B 小学校：平成 30 年度 1 年 1 組での授業実践），振り返りをもとに進める。

3. 先行研究・文献・調査等から 「生活科について」

生活科は、栽培活動や動物飼育、季節の行事など、具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を育成することを目指す教科である。（文部科学省，2017）そのような生活科と保幼小の連携について、碓井は、生活科は幼児期の遊びと環境としての重なりが大きいと述べている。さらに、幼少期の「遊び」にある、対象との始原的出会いから試行錯誤を繰り返すことによって、意図的出会いとなり、それがすなわち「学び」となる（小川，2001）ことを挙げ、循環が保障される場としての環境の重要性に言及している^{※1)}。

4. 実践事例より

4.1 子どもにとっての「居場所」の可能性について

(1) 参観学級の教師と子どもの様子から 【表 1 参観学級の教師と子どもの印象的な場面】

A 小 学 校	参観学級：1年1組「生活科」 担任K教諭（平成30年4月～）
	特に印象的だった場面：冬野菜を学級園で育てるか見通しを持つとした場面 冬野菜に対するA児の思いに対し、多くの子どもたちが当初否定的な反応を示していたが、担任のK教諭が「こういうこと？」というようにA児の思いを意味づけていくことによって、周囲の子どもたちの共感や納得へとつながっていった。「学級」での教師の役割や、子どもたちが一緒に活動する足場がどのようにできていくのかということについて考えさせられた。 (9月の振り返りより)
B 小 学 校	参観学級：1年1組「生活科」 担任T教諭（平成30年7月～3月）
	特に印象的だった場面：教室の南側（「前庭」）での季節（秋）の遊びの場面 「落ち葉のこたつ」で遊んでいた子どもたちに、T教諭が「アイス」として、枝に刺した落ち葉を差し出した。それを嬉しそうにする子どもたち。思えば、子どもたちは夢中になって遊んでいたため、むしろ暑いくらいだった。季節の印象から、「やきとりかな」と想像した私は、T教諭が「子どもが味わっているであろう」ことを感じ、そこに働きかけている姿に衝撃を受けた。このようなT教諭の子どもへのかかわりは、いくつもの場面で行われており、子どもの学びが一層豊かになっていった。 (11月の振り返りより)

表 1 に示すように、A 小学校、B 小学校のそれぞれに、教師と子どもたちが夢中になって遊んだり考えたりする姿があった。一人ひとりが、自分の考えたいことや遊びたいことに全力で向かっていた。ときに教師の提示したものや意味づけたことによって学級の仲間との繋がりができたり、学びが一層豊かになっていたりしていった。ここにその子どもにとっての「居場所」の可能性を見出している。一見何気ないようなやりとりかもしれないが、教師の働きかけによって、物理的に同じ空間でも温もりのある時間となっていくのではないだろうか。

(2)筆者が授業者としての実践

【表2 参観学級での筆者の授業実践】

A 小 学 校	実践学級：1年1組（平成30年10月）
	特に印象的だった場面：国語「くじらぐも」にて、「」（かぎかっこ）に着目する場面
	本時何を考えるのかが定まらない状況のまま、困惑する子どもたちとパニック状態の私がい た。子どもが何を考えているのかわからないと思っていたが、私が何も提示しなかったために、 何を考え反応すればいいのかわからなかったのは子どもたちの方であった。それまで、いきい きと学ぶ顔をみえてきて、それとは全く違う顔をさせてしまっていることで、空気が固まってい くような息苦しさを感じていた。（10月の振り返りより）
	実践学級：2年1組（令和元年4月～6月）
	特に印象的だった場面：物語の情景と自分たちの暮らしを重ねて考える学習場面
	物語の読みを考えるにあたり、これまで関わってきた子どもたちの日常の姿が私の内側に溢れ てくることを感じていた。登場人物の気持ちを考える時にも、子どもたちと共に飼育している 山羊と関わった経験を足場にしたいという思いをもって授業に臨んだ。私の語りの時間も多 くなってしまったが、「その子」と学ぶことの入り口に近づけたように感じている。授業で何を したいのか、その時間に子どもたちと味わいたいことを柱としてもつことを意識しはじめた。 （6月の振り返りより）

筆者自身が授業者として学習の展開を考えながら、「主体は子どもなのだから」と教師の意図を伝えず、かえって子どもたちを困惑させてしまった。その上、授業者としての教師も息苦しくつらい時間となってしまったのだ。「子どもが」生き生きと学ぶ姿を願っていた筆者にとって大きな反省である（表2）。そもそも教師自身が生き生きとしていなければ、子どもの生き生きは表れないのではないかということについて振り返ることができた。「子どもが」ということでなく、「子どもと」教師が共に生き生きとする学習に、「居場所」の可能性があるのでないかと考える。この点については、「どうしたらこの子の願いを実現できるのか」と日々考えるK教諭の姿や、学習を通して「見えるようになる」と子どもの未来を想っているT教諭の姿から、子どもに関わる教師の在り方をさらに考えていきたい。

4.2 A児とのかかわりから

【表3 A児との関わりの様子】

A 小 学 校	対象児：A児（平成30年度小学校1年・令和元年度小学校2年）
	実践期間：平成30年度後半より個別の関わりを中心に継続的に支援を続けてきた。
	〈主な支援経過と様子〉 ・学級で過ごすことへの不安を語りながら教室の入り口で困っている姿を見かける。 ・A児のペースで過ごせるよう、個別に声をかけたり、環境を工夫したりする。 ・紙粘土遊び・飼育している山羊との関わりなど、「対象」を介してA児の思いに触れる。 ・支援体制の在り方や、ご家庭の思いなどに触れながら、A児の「居場所」について考える。

次に、教師と子どもの関わりについて、個別支援の様子から考えたい。筆者自身が直面したのは、友達や教師のA児へのかかわりに温かさを感じながらも、A児の中での「不安」な思いは簡単に整理ができないという点である。およそ半年間の関わりの中で、A児の思いにわずかでも寄り添うことができたのではないかと感じるのは、筆者自身もA児と一緒に紙粘土で制作をしたり、学級で飼育している山羊と関わったりしている時である。少なくとも、A児と関わろうとする筆者自身にとって、A児と一緒に過ごす「居場所」は、そのような対象を介して生まれているように感じた。また、A児をとりまく支援関係は、蜘蛛の巣状に広がり繋がっていった。その繋がりは、表面的なものだけでなく、A児との思いの繋がりで、A児への願いの共有など、深まりのある繋がりで捉えている。A児にとっての「居場所」をいかに実現していくかということを考える際には、単に学校に登校すればよいと

いうことでなく、A児の内面を思いめぐらしながら、A児の思いに寄り添える人間関係づくりや、A児の成長への願いを共有する支援体制が重要であると考えます。

5. 考察

生活科は教科書などで学習内容が指定されていない。そうした環境をもつ生活科においてこそ、「その子にとって」という学習内容の吟味が、その子の「居場所」を見出していくことに繋がるのである。「子どもが」ということでなく、「子どもと」教師が、共に生き生きとする学習を積み重ねていくことで、その子自身が「ここに居場所がある」と感じられる場に近づいていく。本実践事例からは、①子どもが自ら願いを持ち、それに基づいた活動の保障をすること、②対象を介して繋がること、③その子の内面との繋がりが特に重要であると示唆された。その子にとっての「居場所」があることは、その子が自立し豊かに生きていく大きな支えとなる。生活科学習の可能性は、生活科という教科や学校という枠組みを越え、その子の内側に、その子にとっての「居場所」を生むことにある。

6. おわりに

継続的に関わったことで、その子に近づけば近づくほどその子の物語があると知り、筆者の「居場所」の捉えが大きく変容した。「机に座っているからいい」と言うわけでもなく、「学校にいないからいけない」というわけでもなく、大事なものは、その子の「居場所」がどこに、どのようにあるのかと、思いめぐらす教師の在りようである。本研究から見えてきたことは、こうすればうまくいく、ああすればいいという単純な方法論の話ではない。その子の何に、どう応えようとするのか。今、目の前にいるその子の明日を教師がどう創造していくか、常に問い続けなければならないのだ。教師としての私には、正解のない不安の中で自分自身に自信が持てず、自分が問われるむき出しのやり取りに苦しさを感じることもある。しかし、A児のことはまだ解決していない。「終わり」という解決はないと思う。今、こうしているこの時にも、あの子はあの場所で立ち止まっているかもしれない。そこに、わずかでも近づける教師を目指していきたい。

注

注1 確井幸子（2018-12.26）、フィールドノーツ、清泉女学院短期大学教授との面談記録

文献

文部科学省（2019）、「平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」、文部科学省

新保真紀子（2001）、「『小1プロブレム』に挑戦する」、明治図書

文部科学省（2017）、「小学校学習指導要領生活編」、文部科学省

小川博久（2001）、「『遊び』の探究」、生活ジャーナル