



まず、和歌山大学教育学部附属小学校における「総合的な学習」として位置づけられている「みらい」と「社会科」を取り上げる。<sup>(4)</sup>

## 1. 小学校中学年での子どもにとっての「課題」の検討－教室実践に即して－

2001年5月18日和歌山大学附属小学校で行われた第2回1日学校公開授業の3年B組1校時「みらい」と3年4年複式学級(14名)「社会」での公開授業を「学び」という視点での、子どもにとっての「課題」の成立という観点から、検討してみたい。

### (1) 3年B組(石本倫章教諭指導)の「みらい」の公開授業

総合的な学習の提起を子どもの真の学びを求めて附属小学校の学びのあり方を考え直し、教育内容を問い直す中で、「わたしが生きるわたしの学習」として生み出された「みらい」という「時間」がある。この「みらい」のなかには「総合的な学習」「国語」「社会」「図工」「道徳」「特活」の時間を取り込み、年間805モジュール(総時数2800モジュール)おこなう計画が、3年B組のカリキュラムに示されている。

石本教諭の当日の略案には「副校長先生に許可をもらおう!」ということで「学習園を3B養鶏場にするために、何を伝えればいいか考える」という目標が示されている。当日は公開授業の前半を参観した。「トリストーリー」と名付けられた時間である。

本時までには、鶏や餌を買うお金を、自分たちで飼育する鶏の卵を売って作るために、少しでも高く売れるための方法を考えることになり、杉原養鶏所とスーパーの卵を外見だけでなく食べ比べている。さらに放課後を使って杉原さんへクラス代表が聞き取りに行くという活動が展開され、クラスで質問したことを報告し、鶏を飼うための費用や場所へと話が進んだことが報告されている。

本時は、同学年の他のA組とC組に「学習園を鶏を飼うのに使っていいか」ということを聞きにいった子どもの報告から始まったが、子どもたちのそれぞれの課題がどのように子どもの中にあり、学習展開の中でどんな課題が共有されているのかという点で疑問が残った。一人一人の学びを問題にして学習を展開する以上、話し合い活動としての時間であっても、数人の子どもによる授業の展開になってはならないし、3年生の持つ学習へのエネルギーを引き出すことが話し合いを進める「教材」として検討されなければならない。

### (2) 3・4年F組 矢川晶子教諭の「社会」公開授業

つぎに、社会科の授業として公開された矢川晶子教諭の「町に出かけて、マップづくりをしよう」という3、4年複式学級にふれたい。学習の目標は「附属小学校の近くにある、公共施設を調べ、自分たちのマップを作る計画を立てる」である。教師側のねらいは、略案によると「博物館、美術館について調べ、分かりやすく工夫した地図作りをする」となっていて、公共施設のうちの附属小に最も近い博物館・美術館がポイントとして示されている。授業の最初に配布された教材＝「学校の回りの略図」はこの1時間のなかで重要な働きをしている。不完全な地図であるがゆえに「この地図」にないものを指摘しあい、自分の体験を重ねながら地図との対応関係を探るという形で授業が展開された。中でも、少人数学級と複式学級の特徴を生かして学級全体での説明では分からない場合、「知っている人が知らない人に個別に教える」という方法が取り入れ

られていた。たとえば、地図にある施設NHKについて話し合いが進んでいるときに「そば打ち体験」で放映されたことが話題になり、そば打ちについての発言が、自分たちの体験の交流の場所を作っていた。子どもの認識を考える上で、それぞれの違った体験を交流すること、体験の意味を発見することなどは、具体的な共通の課題意識の上で意味付けられ個人個人の認識として定着していくのではないかと考えている。

したがって、教師が調べてほしいと期待していた「美術館・博物館」は子どもたちにとって「NHK」「警察署」「日赤病院」ほど興味を示すことなく授業が終了した。

このように課題意識が授業を通して学習集団の中で明確になり、共有化される過程をこそ重視したい。とくに、子ども自体の意欲や関心を引き出しながら、必ずしも教師の意図していたものとはならなくても、ねらいから見て評価できるものとして柔軟に対応する必要がある。こうした基本姿勢は、目標やねらいの明確化と子どもの生活や認識についての科学的なとらえ方が前提になっている。

### (3) 総合的な学習の構想

総合的な学習であれ、社会科であれ、授業での子どもの課題に対する追及が子どもの日常での事象のとらえ方をベースに進められることが、子どもにとって「ぬきさしならない課題」「切実感のある課題」となる一つの条件である。とくに中学年においては直接体験や経験を通して社会事象の具体的なありようをつかむことのできる時期であり、そのことを通して、生活の論理から科学の世界へとわたらせ、「もの」と「ひと」を地域的な広がりの中で把握できるようになり、社会事象を整理し一般化できるようにと導くことが課題となる。上記の2事例は子どもにとっての「課題とは何か」「子どもにとっての課題はどのように形成されるのか」「課題追及の過程における教師の役割（支援）とは何か」を考える素材を提供している。

「総合的な学習」における子どもにとっての課題を検討するとき、教科との違いが強調されることによって、教科学習における子どもの認識の実態とかけ離れて「総合的な学習の時間」が展開されていることが多い。<sup>(5)</sup>

基本的な方向は、教科学習から生まれでるさまざまな疑問や課題を整理し有機的に関わらせながら展開する「総合的な学習」が構想されるべきではないだろうか。<sup>(6)</sup>

## 2. 子どもの学び

学びを問題にするとき、子どもの学びの筋道は一人一人のその子の中にあり、その子の生活に裏付けられたものであり、40人の子どもには40通りの学びの筋道があるというとらえ方は、学びの姿を一面では言い当てている。そして、多くの場合、だからこそその子にとっての学びの保障を学校が準備しなくてはならないというような展開になる。

私は、学びの筋道が違っているからこそ、その学びのあり方を子ども自身にまかせるのではなく、教師の積極的な働きかけによって、発達途上にある「子ども」にふさわしい学びを経験させ、その経験の中から学びのスタイルも含めて取捨選択できる力を育てるべきではないかと考えている。

小学校段階の成長過程にある子どもたちの行動や思考のパターンを見ていくと、ちいさな課題の処理の仕方をはじめ、未知の問題や課題への取り組みに至るまで、個々の子どもに即してみた

とき、同じ傾向を示していることが多い。それは、一般に言われているように、一人一人の子どものつかみ方からくる多様性の影に隠れた、「同一性」とでも表現すべき現象である。最近、この傾向は強まっていると思われる。これは、子どもたちが、積極的に外界に働き掛けてその結果自分自身を成長させていくという経験が少なくなってきたことと関係していると考えられる。こうした子どもの「個人に閉じた」学びを、学習集団とのかかわりを通して、多様性のあるものに発展させていく必要がある。

このように、子どもの現状をとらえると、学校教育における学びの課題が浮き彫りになってくる。つまり、子どもの学びの筋道の違いを交流することによって、子ども相互のコミュニケーションを図りながら学びを創造していくことこそ、求められているのである。それは、子どもの課題を個別に追及することによって個々の学びを保障するということでは到達し得ない学びの姿となる。

子どもの学びは、「本来の学び」と離れて存在しないが、しかし、学びの筋道は発達課題と関わって固有の課題が存在するということが重要なとらえ方の基本である。本来の学びは総合的なものであるが、学ぶステップは、人類が確かめてきたさまざまな文化遺産を教材として提示されることによって、学ぶ意欲を引き出され、それぞれの分野に関わった学びを展開することになる。つまり、これが基礎的な「子どもにとっての学び」の姿である。

こうした学びは、個別に独立した、個々の子どもの中の興味や関心に基づく学びではなく、学習としての一定のテーマについて追及する、考えるという姿を通しての共同の学びとなる。個々に子どもの学びの「発達による基本的な違い」が存在することを忘れてはならない。教科学習における学びを考えたとき社会科ではどのような社会認識をめざして進めるのかという発達の課題を視野にいった検討が必要となる。この観点から、次ページのような仮説を提起したい。

例えば、前述した小学校3年生の授業に関して検討するならば、小学校中学年の発達課題がどのように把握されているかという「授業づくり」を支える子どものとらえ方に関係している。仮説ではあるが、中学年の発達上の課題を次のようにとらえたい。<sup>7)</sup>

直接体験や経験を通して社会事象を具体的に把握することに基本を置き、自分の経験をもとに交流するというような矢川実践のような展開が重要な位置を占める。ここでは、生活の論理で発言したり書いたりしてくる子どもの表現をもとにしながら科学の世界へ渡らせる教師の支援が重要になる。経験や体験をもとにしながら「地図」にいざなっていく方向性ととともに、事象を整理し、一般化することによって、「もの」と「ひと」を地域的な広がりの中で把握するということが重要な観点になる。

### 3. 教科学習と「総合的な学習」

#### (1) 教科学習と「総合的な学習の時間」

教科学習と総合的な学習に線を引き、区別をつけることによって「総合的な学習の時間」としてカウントする根拠を明確にすることに力を注ぐべきではなく、教科の学習の発展としての課題をどのように設定したのか(するのか)という観点からの考察によって、子どもにとっての教科の枠組みだけにとらわれない学びを保障することが重要な柱にならねばならない。現在の学校教育の中の硬直した学びのパラダイム転換として出されてきた「総合的な学習の時間」の創出を契機に、子どもの中に問いを作り課題を追及する学びの喜びを今こそ実現する時である。

小学校・中学校・高等学校における認識の特徴

生活年齢	学校等	事象の把握	社会認識の形成	論理の形成	備考
0	保	(感覚を通して)			
1					
2					
3					
4	保・幼	直接体験 (遊び)	(話し言葉の 獲得期)		遊びを通して外界 (社会)とかがわる
5					
6	小 学 校	直接体験や経験 を通して(感覚 を通して) 社会事象の具体 相を把握	事実や実態に ついてのリアル な認識	A) 生活の論 理の形成	ものを中心にして ものとひとの具体相を つかむことが可能
7			社会事象の具 体相の把握	B) 生活の論 理から科学の 世界へ	ものとひとを地域的 な広がりで把握。事 象の整理と一般化
8					
9			科学的な基本的 知識の獲得 (小) 社会事象 から基本的知識 へ	C) 生活を踏 まえつつ科学 的な基本的知 識の獲得	社会事象の具体相を ふまえつつひとまと まりの知識(基本的知 識)を獲得 (例: 政府、住民な ど)
10					
11					
12	中 学 校	ない社会事象 の把握	(中) 基本的 知識の関係付け	D) 基本的知 識の操作によ る基礎概念の 把握	社会事象の客観的把握。 (自我の成立) 基礎概念の把握 (例: 階級、植民地 支配など)
13					
14					
15	高 校	社会事象 の概念	基礎概念をもと にした体系的理 解の獲得	E) 基礎概念 をもとに、事 象の科学的体 系的理解	社会の体系的把握が 可能。(社会的自我 の成立) 概念操作による、よ り正確な概念把握
16					
17					
18					
19	大 学	的把握	科学的概念操作 (構造化) 専門研究		
20					
21					

注) 1987年勝山・川本試案をもとに川本が2000年に改訂した「2000年改訂版」である

教科学習とはちがう側面が強調されるようになった経緯は、学習指導要領の検討の過程での「従来型の教え」の現状把握に基づいている。この「従来型の教え」はさまざまな観点から問題にされている。総じて「知識の詰め込み・溜め込み型の授業」をさし、こうした授業によって目指される知識は「細切れの断片的な知識」「役に立たない知識」だとしている。したがって、否定されるべき授業ということで、授業の現状をとらえている傾向が顕著である。しかし、このように一つにくくってしまうほど現在の授業は教え込みになっているのであろうか。

「子どもがわかる授業」「たのしくわかる授業」として追及してきた「教え」と「学び」の関係を、授業に即して総括し、今日的課題を導き出すものでなくてはならない。

## (2) 教科学習—「学びの認識論的モデル」による学校における学びの総括の問題点—

久田敏彦は「コミュニケーションとしての『学びと教え』」(『学びのディスコース』メトード研究会編八千代出版1998年)の中で、学びの3つのモデルを上げ、新しく「相互主体的授業」を提起している。この提起に関し、久田がモデル化した中の一つ、科学的・系統的に編成された教科内容を子どもたちが認識・習得する過程を学校における学びだとする「学びの認識論的モデル」について考察を加えたい。

このモデルは、「科学と教育の結合」を原則とすること、科学的知識を主体的に認識し再創造する過程として位置づけること、生活や経験を積極的に学びの中に位置づけることの3つの特徴を上げ、今日的課題を次のように整理している。学びの内容が科学的知識として固定化されているという授業論上の問題がある。したがって「閉じた指導」となり、学びの活動が、科学的知識習得のために、確定された授業過程の筋道にしたがって歩まされるという問題が生じ、学びの集団的・共同的性格が副次的にのみ位置づけられるという不十分さを指摘している。

教科教育について実践するとき、教科教育としてどのような内容を教育内容とするかについては科学の体系から導き出された内容と子どもが学ぶことの意味を問い続けることの両面から実践を創造してきた経緯がある。それは、「地域に根ざす」「生活に根ざす」とりくみとして展開してきたところである。このとき、たとえば社会科であれば、地域に展開するさまざまな現実の取り組みを「教育内容」という観点から検討し、子どもの生活に根ざした「教材」というかたちで子どもに授業でともに考える場を提供してきた。

これは、子どもたちが科学的認識の内容と方法の基礎を身につけることをめざして進めてきたのであって、固定化された科学的知識を習得するということではなかった。

奈良教育大学付属小学校の橋本博孝は教科教育の役割を次のように述べている。<sup>⑧</sup>

「文化遺産を学ぶことによって、子どもたちは、自然と社会に対する認識を豊かなものにする。そのことは世界観の基礎を正しく豊かなものにするものである。そして大切なことは、そうすることは、即ち、人類と民族の歴史的な歩みを継承し、未来を切り開いていくことである」。「科学の体系は世界観の前提となる。しかしだからと言って、直結するものではない。直結しないからこそ、教科教育はその授業課程を豊かにしていかなければならない。子どもが学ぶことの意味を見いだそうとしている、あるいは意味づけようとしている近年の実践課題はこの観点から導かれたものである。」そして「現在のところ、私たちの教科教育についての基本的な規定は『子どもたちが世界に対する科学的認識の内容と方法との基礎を手に入れること』とし、『教科の本質』とよんできた内容は、人類が到達した現在の成果としての科学や文化そのものをさし、それらを生み出してきた人類の歴史的営み・人類の叡智を意味するものととらえようというのが、教科教

育の内容に関する到達点である。」

続いて、橋本は、教科の本質をこのようにとらえることによって創造される教育実践は、科学的な知識を主体的に認識し再創造する過程ではなく科学的な見方を培う過程となると説き、子どもたちの生活や経験についてのとらえ方に関して生活知・経験知から科学知へという言葉にこめられた認識の土台として生活を見る見方だけではなく、働きかける対象として生活をとらえようとしてきたとしている。

「学びの認識論的モデル」による現在の学校の学びについての把握の問題点について、「たのしくわかる授業」とか「わかる授業」として追及されてきた授業にふれながらみてきたが、橋本が指摘するようにモデル化することによって切り捨てられたなかにこそ教科教育での積み上げがあり、実践から学ぶという姿勢は大切にしなければならない。教育実践としての授業をモデル化するときの視点をどこにおくかによってモデル化の有効性が問われているのである。

## おわりに

「総合的な学習の時間」の提起した基本的な課題は「総合的な学習の時間」をどの様に使うか、運用するかではなく、教えと学びの関係を問い直すことによって学校での多くの時間を占める教科学習、教科外学習のあり方を問い直すことである。その事がとりもなおさず学校そのもののあり方を問うことになる。

「教えから学びへ」「教えよりも学びの重視」「内容知から方法知へ」などが叫ばれる中で、学ぶことの本質を教科学習の側面からとらえ直し、子どもの発達課題との関わりで論じることが重要である。「学ぶ」ということの一一般論に解消するのではなく、成長発達との関わりで学ぶことを通して育つ事を実践を通して明らかにしていかなければならない。

この検討を進めるときに「学びの転換」という観点からの分析は重要になる。また授業の主体の問題を子どもの権利からとらえていくことによって、今日の子どもと教育をめぐる危機に対峙していく実践を創造しなければならない。

注1) 新しい学力観は前回の学習指導要領の改訂に際して、今までの「知識・理解や技能」よりも、「関心・意欲・態度」を重視することを強調して、文部省より指導され、市町村教育委員会を通して実践レベルで強調された。

注2) 生活科は1989年の小学校学習指導要領に初めて登場した「新教科」である。

新しい学力観を具現するものとして「自立への基礎を養う」という目標のもとに、取り組まれたが、体験や活動を重視するあまり、子どもの「気付き」のない活動主義と批判された。

1998年の「生きる力」を育成することが強調された今回の改訂に際し、生活科は基本的な方向が踏襲され、発展させるような形で3年生以上に「総合的な学習の時間」が創設された。

注3) 「学級崩壊」についての分析は様々な形で、多くの分野から行われているがここでは「子どもの学び」「授業」という観点から授業不成立の状況ととらえてみたい。

注4) 和歌山大学附属小学校では2001年度から、教科学習の枠組みやその他の学校での学習の領域や枠組みにとらわれない学習として「みらい」を立ち上げている。年間を通して週8時間をあて、継続的に取り組むことで子どもにとっての学習が生活の「はり」になったり「生き

がい」になる学習として構想されている。今回ここで取り上げたのは、第2回1日学校公開授業の自由参観である。年間の「みらい」の総予定時間数は805時間になる。各学級ごとにカリキュラムが作成され、このカリキュラムに沿って年間を通して公開授業が実施されている。

注5) 『特色ある教育活動展開のための実践事例集 —「総合的な学習の時間」の学習活動の展開— (小学校編)』文部省平成11年10月発行

注6) 拙稿「新学習指導要領と『総合的な学習』」(『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要10号』2000年)の松房実践を取り上げた「和佐の農業から学ぶ」参照

注7) 拙稿「子どもの社会認識の発達と教育実践」『部落問題研究』156, 2001. 6月発行 p.175

注8) 橋本博孝「『総合的な学習の時間』と教科教育」(奈良教育大学附属小学校研究紀要『みんなの胸に'99/00』2000年11月) pp.345-347