

研究ノート

教材をどう発掘し授業化していくか

今泉 博

How to Select Teaching Materials and Turn Them into Classes

IMAIZUMI Hiroshi

要 旨

教材は授業を大きく左右する。それだけに教師は、教材に拘わるのである。われわれの世界には、教材になりうる素材がどっさりある。教師には素材を教材にする力量が求められる。子どもの問いも重要な教材になり得る。どうすれば教材を発掘し授業化できるかを、実際の授業をもとに探ることにする。

キーワード

授業 素材と教材 問い 対立・討論 教師の専門性

目 次

- I. 授業にとって教材はもっとも重要
- II. 新聞記事は「生きた教材」
- III. 対立・討論が自然に生まれるように
- IV. 「問い」は重要な教材
- V. 教師の専門性が発揮されてこそ

文献

I. 授業にとって教材はもっとも重要

1. 素材から教材を作ること

教材は授業にとって最も重要なものの一つであり、授業を決定づける核心部分であると言っている。教師が教材にこだわるのは、日々そのことを実感しているからである。

ところで教材とは何か。以前『現代教育のキーワード』¹⁾という本の出版にあたって、教材について、執筆を依頼されたことがある。それを一部紹介させていただく。

「教材は教具とともに、授業……(中略)……にとってなくてはならないものである。授業は子どもと教師が教材を媒介しながら、展開していく。その意味でも、授業にとって教材は最も重要なもののひとつである。

学校での主たる教材は教科書であるが、もちろん教科書だけが教材ではない。人類が蓄積してきた文化遺産はもとより、われわれのまわりに存在するあらゆる生物や無生物も、人工物も社会的事象も教材の対象になりうる。それらの中から授業の目標・ねらいなどから判断し、教材として使用することになる。

『何のために』『何を』教材にするかという問いは、教材研究では欠かせない。このように問うことで、教育的価値や、教育目標や授業の目的、指導計画、学習指導要領や教科書の内容なども、改めて意識・検討される。それは教育の前進につながっていく。教育現場への管理・統制が強化されれば、教材研究は『いかに教えるか』に流されがちになる。自由な雰囲気は、教材研究にも不可欠である。……(中略)……

教科書は、どの子も持っているという意味でも重要な教材である。子どもたちが自然に手にとって読んでみたくなるような、魅力的な教科書が望まれる。しかし現実には教科書執筆者の努力にも

かかわらず、日本の教科書は学習指導要領や教科書検定などによって大きく制約されている。それだけに、さまざまな問題を含んでいる教材も少なくない。子どもたちがよくわかり生き生き学ぶ授業を創っていくには、教材の内容や配列なども含め、地域や子どもの実態から見直す必要がある。教科書教材の集団的な検討などを通して、教師の教材に対する見方が深まっていく。(後略)」

教科書や教師用指導書、副読本、社会科の資料集などは、授業にすぐ使うことを想定して作成されている。ところが、自然や社会や現実のこの世界に存在するものには、そのままでは授業にすぐには使えないものもある。それらの素材は何らかの形で手を加えれば、教材にすることができる。調理に例えて言えば、教材は、素材にすでに手を加えてある半加工品のようなものとも言える。それに対して素材は、まだ調理・加工していない野菜や魚や肉のようなものである。料理人は、獲れたばかりの新鮮な魚介類や野菜などにこだわる。素材から料理を作り上げることで、調理の腕を磨いていく。そういう意味では、教師もできあがった教材に頼るばかりではなく、子どもたちが目を輝かせて学べるように、素材から教材を創りだすことに徐々に習熟していくことが必要である。そうすれば思いがけない教材と出会い、新しい発想が生まれ、授業が大きく変わっていく可能性がある。

教師は、教材を発掘するという言い方をされることも少なくない。私たちの周りにどっさりある素材から、学びを深めていく上で有益なもの、価値あるものを探り当て、教材化していくという思いが込められている。そういう努力をされている教師の姿には、より面白い授業、子どもたちが待ち遠しくなるような授業、深く学べて発見のある授業を創ろうという願いが感じられる。

2. 教材を発掘・選択する3つのルート

教師がある素材を教材として発掘・選択するには、大きく分けると3つぐらいのルートがあるように思われる。

1つ目は、授業のねらいや目的から、教材を発掘・選択していく場合である。多くの授業の教材は、このようなルートで決定されていく。教科書や教師用指導書に沿って授業する場合は、教材の発掘・選択というプロセスが事実上省かれる。たとえそういう形で授業を構想する場合でも、教材を深く分析したり解釈したりしながら、教材の本質を捉える教材研究は欠かせない。さらに教材と子どもたちが出合ったとき、どのような反応・意見が出されるかも、さまざまな角度から検討・想定しておくことが求められる。とりわけ教材の本質的なことと関わって、考え方や意見の違いが生まれ、対立・討論が生まれる可能性がある場合には、どう解決していけるようにすることも考えておくことである。ところが、実際の授業展開は、教師の予想をはるかに超えることも少なくない。授業がどう展開するかは未知である。教師が想像していなかったようなことも出されることが少なくない。そういう場合には、困惑することもあるが、徐々に臨機応変に対応していくことができるようになる。教師が直面しどうしたらよいか悩んだことは、研究の課題になる。今まで気づかなかったことが得られる。そこが教師の仕事の面白いところでもある。

2つ目の教材の発掘・選択のルートは、直接授業のために教材を探していたわけではないのに、教師がある事実や事物に驚いたり、ある作品に感動し、授業してみたい気持ちに駆られる場合である。1つ目とは逆に、教材から授業のねらいや授業の流れを考え授業することになる。1つ目の場合以上に驚きや感動があるだけに、教材への思いが強くなる。教師が心をふるわせた教材は、豊かな授業を創る可能性を含んでいる。教師が感動も発見もなく、面白さも感じないような教材では、授業する価値がないと判断せざるを得ない。子ど

もたちが教材と出合っただけで心がふるえたり、どうしてだろう？と思考し始めるような教材を選択・発掘していきたいものである。素材から教材を発掘していくことを積み重ねていけば、教師としての力量は確実にアップしていく。

3つ目の教材の発掘・選択のルートは、子どもたちの疑問や問いから授業が創られていく場合である。子どもから出された疑問や問いは、授業でとりあげれば、重要な教材になる。それには何でも自分で感じたことや考えたことが自由に言える教室でなければならない。間違いや失敗をした友だちを、馬鹿にしたり嘲笑したりするようでは、安心して自分の思いや考えを表現することは難しい。そういう学級では、教師と子どもとの間違い観・失敗観が問われることになる。たとえ自分の考えとはちがっていても、人の意見を聴き取り、自分の考えをさらに深めていくような子どもたちに育てていきたいものである。子どもたちから、疑問や問いが自然に出されてくるようになれば、学びは質的に変化していく。深い学びが可能になる。

Ⅱ. 新聞記事は「生きた教材」

1. 読んだだけでは価値が半減

教員に成り立ての頃から高学年を担当したこともあり、教材として使えそうな新聞記事を切り抜いていた。切り抜いた新聞は、さまざまな大きさになってしまう。それらの切り抜きを整理しやすいように、どんなに小さい記事でも、B4の用紙にひとつの記事を貼るようにして保存していた。

ところが忙しくなると新聞の切り抜きができないときも度々ある。そんなときは1週間分まとめて切り抜くということもよくあった。数ヶ月もすると、切り抜きはかなりの量になってしまう。それでこのやり方では、時間がかかり過ぎることから、B4紙に貼ることをやめ、教材になりそうな記事をただ段ボールに、どんどん入れて置くよう

にした。必要なときに、そこから記事を探すようにした。何ヶ月かして、この記事はもう使わないだろうと思われるものは捨てるようにした。

これは授業に役立つという思われる記事を、実際に授業に持ち込んでみたのである。ところが、新聞記事をどう扱うべきか、私自身よくわからなかったのである。人数分コピーをした記事を、ただ子どもたちに渡し、それを私が読んであげる。その上で、子どもたちに感じたことを言ってもらい、お互いに交流し合うことしかできなかった。その程度でも、それなりの意味はあったと思われるが、深い学びにはならない。せっかくの記事を、教材として活かせなかったのである。

そんなことを感じていた頃に、学びにおける想像²⁾と推理の重要性について、筆者自身が気づき始めていた。自分の実践をふり返ってみて、記事をすぐ渡すからいけないのだ。記事は、対象を理解した後読んであげるべきだったのだと実感した。《未知》にしておくべきところを、すぐ《既知》にしまっているから、想像も推理も働く訳がないのである。そんなことでは、記事への子どもたちの興味が半減してしまう。対象に対する深い思考は、未知であるからこそ可能になる。未知のことを解き明かしていく上で、もっとも重要なことのひとつである想像・推理することを、私は事実上妨げていたことに気づく。

2. 海草はなぜ浅瀬に移動するのか

6年の理科で光合成について学習したときのことである。陸上の植物が光と水と二酸化炭素によって栄養をつくりだし、生長していることを学習したあと、海の植物である海草についても、授業で扱ったのだ³⁾。

そのとき原田さんという子が、「海だから確かに水はあるけれど、いったい二酸化炭素はあるのだろうか」という疑問を出した。すると子どもたちから「だって、海の中にはいろんな生物が棲ん

でいるから、その生物は酸素を吸って、二酸化炭素を出しているはずだ」「酸素は水の中にあるの?」「あるよ、魚はエラから酸素を取り入れている」「水は光を通すから、海草にもとどく」……という意見が出される。子どもたちは、海草も陸上の植物と同じように光合成を行っていることを確信していった。

その授業に入る少し前に、静岡県下田の海の調査結果のことが新聞に掲載されていた。その記事を読んだときに、ぜひ植物の光合成の学習のときに使ってみたいと思っていた。学習は本来、自然や社会や人間の生活などを深くとらえ、現実起こっている問題を解決するためにこそ必要なものである。そういう意味でも、学校の日常の学習が、現実起こっている問題と関わりをもっていることを、学べるようにすることが望まれる。

この記事についての授業は、「先日新聞に、静岡県の下田を調査した研究者がいたんです。その結果、海草が浅瀬に移動しているということがわかったのです。きょうは、このことをみんなで考えてみたいと思います。ところで、海草はどのくらいの深さまで生活できるのだろうか」と質問することから始めた。もちろん、これまでの授業の反省から、新聞記事を最初から渡すということとはしなかった。子どもたちが想像・推理し、記事に書いてあるような内容を、読む前に解き明かしてほしかったからである。

質問に対して子どもたちからは、
「100mくらいまでかな」

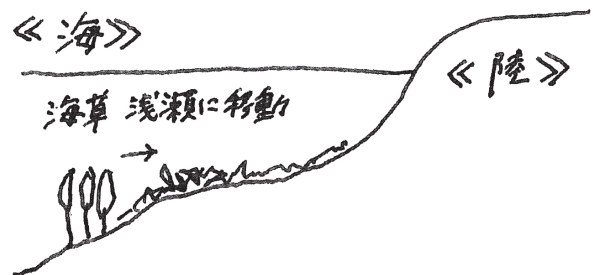


図1.

「海の底まで」
「動物だったら、深海でも棲むことができるけど」
「うんと深い所には植物は生きられないよ」
「だって光がとどかなければ光合成できないから」
「すると、光が届くところまでしか植物は育たないということだね。ところで、どうして海の植物である海草が浅瀬に移動しているのだろうか？」
と話すと、子どもたちの多くが気づいたらしく、
「先生、それは前よりも光が深くとどかなくなったからです」
「なぜ前よりもとどかなくなったんだらうね」
「海が汚れたから」
「家で使った洗剤や工場などの配水等が川に流れ、それが海の水を汚したからです」
「事実、そうなんです。前までは、この辺の深さまでとどいていた光が、海が汚れて、ここまでしかとどかなくなったのです。それで海の植物たちは、光を求めて浅瀬に移動したというわけです。そうすると、新たにどんな問題が起こる可能性がありますか？」
「今まで深い方の海にいた海草が、浅い方にくると、浅い方で前から生活していた植物と日光とり競争が激しくなる」
「日光とり競争で負けた植物は、枯れて死んでしまう」
「そうだね、実際そういうことが海の世界でも起こってきているのです。……みんなすごいね。先生がこの新聞記事を読む前に、なぜ海草が浅瀬に移動するか、その理由をつかんでしまうのですから。学習でだいじなことは、こういう実際のこととも考えられるようになることだね」
そして最後に新聞記事をみんなに渡し、私が読んであげた。研究者の見解と、自分たちが解き明かしたことがぴったり一致したことに、子どもたちは驚き、うれしそうなる表情をして聞いていた。自分たちが科学者のような気分になった子たちも少なくなかったことと思う。卒業論文に5名の子が、このときの授業のことを書いている。子どもたち

にとっても、強く印象に残った授業だったのである。

ただ新聞記事を読んであげるだけだったなら、「ああ、そういうことが海の世界の中で起きているんだ」という程度の認識で終わっていたと思われる。未知のことを深く認識するには、子どもたちが想像・推理することは欠かせない。新聞記事は、現実に行っていることをリアルに伝えてくれるだけに、学びの素材・教材として大いに活用したいものである。

なお新聞記事を切り抜きしていると、どんどん溜まっていく。記事の中でこれはぜひというものは、素材・教材マップ(一覧表、縦の欄には学年名、横の欄には教科名)みたいなものを作成し、これは何年生の何の教科のどの単元で使用できるかをメモしておくとう便利である。せっかくの記事を忘れていて、無駄にしないようにすることである。

物事を認識するには、全体を捉えるマクロ的な視点とミクロ的な視点の両方が必要であることはよく言われる。それには異論はない。ただ自然や社会、人間の世界をリアルにとらえるには、望遠鏡や顕微鏡のように、やはり小さな《点》から見ることは不可欠である。見るに関係する言葉である視点、観点、焦点などが、いずれにも《点》という漢字が使われているのは偶然ではないだろう。教材はこの世界をとらえる「小さな窓」の役割を果たす。その意味でも、すぐれた素材・教材を発掘していくことが求められる。

Ⅲ. 対立・討論が自然に生まれるように

1. 「広さ」の比較をどう授業するか⁴⁾

授業を創るためには、素材・教材を発掘するだけでなく、ときには教師自ら教材を作成することが必要になる。できるだけ早い時期にそのような経験をすることで、授業づくりが面白くなる。

1年生を担当したときのことである。算数で広

さを学習することになっていた。教科書を開いてみると、確か教科書ぐらいのものと葉書ぐらいのものの広さを、比べるにはどうすればよいかというようなことであった。この教材では、子どもたちが目を輝かして、興味を持って学習することは難しいと考え、自分で教材を作成することにした。ところが日々の忙しさに追われて、まとまった教材研究の時間はなかなかとれない。それで通勤時の自転車を漕いでいる時間や、電車の中で教材について考えるということをしていった。広さの学習の時期が迫ってきているのに、なかなか授業のイメージができない。そんなときのある朝、駅に向かって自転車のペダルを踏んでいると、うれしいことに広さの学習のイメージが湧いてきたのである。教科書では、2つの広さがどちらが広いかというところから始まっている。しかしその前に、広い・狭いを比較するには、1つものだけでは判断できない、2つ以上のものがなければ比較できないことを子どもたちが実感できるようにしなくてはならない。比較の条件を、子どもたちが矛盾にぶつかる中で、気づいていくようにすることだと思った。その上でどちらが広いか比較させる。その場合も、教科書の広さと葉書の広さの大きさの比較では、子どもたちが興味を持って生き生き取り組むなどということは、期待できない。そんな授業では「どちらが広いかすぐ見てわかるよ。なんでこんなわかりきったことをぼくたちに質問するのだろう？」と感じる子どももいるかも知れない。これでは深い学びはできそうにないと考え、「教科書のように、見てすぐどちらが広いかわかるようなものでは、よくない。どちらが広いか、見ただけではすぐ判断できないようなものを提示する必要がある」と気づかされたのである。さて、そういうものはいったい何だろう？と悩んでいたときに、ふと頭に浮かんだのが、正方形と三角形だったのである。一辺が20cmから30cmぐらいの正方形を工作紙で切り抜いて、同じものを2つ作る。その正方形の1つを対角線で切り離すと、小さな

三角形が2つできる。それを合わせて1つの三角形にする。切り目がない方がいいので、その三角形と同じ大きさの三角形を方眼用紙で作る。正方形と三角形は同じ広さなのに、見た感じは三角形の方が大きく(広く)見えるのである。このようにして、どちらが広いかを投げかけると、おそらく対立・討論が必然的に生まれるはずである。子どもたちからどんな意見が出て、どのようにしてみんなが納得するような結論にたどり着けるか？当日の授業がイメージできるようになると、授業をすることが待ち遠しくなってくるのである。

2. 比較の条件をとらえることから

授業では「広い」とか「せまい」という言葉は、比較の言葉であること、したがって1つのもので決めることは決められないこと、比較する対象が必要なことを、なんらかの形でとらえさせることから始めた。

「みんな、これから描く絵を見て」と言いながら、私がチョークで長方形を描いた。すると子どもたちからは、「船だ」「電車」「バス」「教室」「レンガ」「コの字型」という声があがる。黒板の絵にひとつ付け加えていくにしたがって、子どもたちのイメージが変わっていく。「人の顔じゃない？」という子たちもいる。子どもたちは何だろうという表情で黒板の絵を見ている。この絵に、鉄棒やのぼり棒、木や門などをさらに加えていくと、「あっ、校庭だ」「落六小の校庭だ」という意見が出される。子どもたちは、自分たちの学校の校庭であることを確信する。「そう、これはみんなが今言ってくれたように、落六小の校庭です。ところで落六小の校庭は広いだろうか、広くないだろうか？」と聞いてみた。すると賛否両論が出される。「まえ、山形(県)の公園に行ったとき、公園がすごく広かった。池や橋もあってね、4人乗れるブランコもあったんだよ。だから落六小の校庭は広くないと思う」「私は、落六小の校庭は広いと思います。私の行っ

ていた幼稚園はね、アスレチックみたいなものなんかもあってね、せまかったよ。校庭は何倍も何倍も広いよ」「ぼくは、落六小の校庭はせまいと思います。だってね、うちのおかあさんPTAの役員しているのね。このへんの小学校や中学校によく行くの。そして帰ってくるとね、『落六小の校庭ってせまいね』って、いつも言っているよ。だから、せまいと思います」こんな議論をしている中で、子どもたちは、ひとつのものでは、広いとか広くない(せまい)とは言えない、必ずほかに比較するものがなくてはならないことを学びとっていった。

その次に、大きめの画用紙(青色)と小さめの画用紙(黄色)を示し、どちらがどれだけ広いかを知るには、どうすればよいかを考え合った。青色の画用紙の真ん中あたりに黄色い画用紙を重ねて、「周りのふんだけ青色の方が広い」と説明する子や、直接重ねないで、「縦と横の長さを比べて、青の方が広い」と、考える子たちがいる。また、2枚の画用紙の端をそろえて、「青色の方がこれだけ広い」と、長さのときと同じように発言する子がいる。最後に端をそろえて、どちらがどれだけ広いかを確認した。

3. 同じ「広さ」であることを解き明かす

その後、工作用紙を切り抜いて作った三角形と正方形では、どちらが広いかを話し合った。



図2.

20人以上が三角形の方が広いと予想した。4人の子が正方形の方が広いと考えた。同じと思う子が6人。5人の子が、どちらが広いかわからないに

手をあげた。「どっちが広いかは、どうしたらわかるだろう?」と質問すると、さおりさんは「周りの長さを測って比べてみるといい」と言う。実際にひもで測ってみると、三角形の方が長い。さおりさんの説明で、「三角形の方がやっぱり広いにちがいない」と感じた子たちも、少なくなかったと思う。きっと同じになると予想した大地くんが、ハサミを持って前のほうに出てくる。すると周りの子たちから、「切っちゃだめ」という声があがった。やっぱり1年生なんだと思った。「それじゃ、切る前に、どうしても意見を言いたい人はいる?」と聞いてみると、太郎くんが手をあげた。黒板の前に出てきて、いろいろ重ねようとするが、これではうまくいかないことに気づいて席にもどる。今度は綱太くんが手をあげ、三角形と正方形のそれぞれの、「ます(方眼)が何個あるか数えてみるといい」と発言した。これに対して、さおりさんが、「ますといっても、三角(形)の方はますが切れているから、うまく数えられない」と反論する。すると洋介くんが、「まだ、ちがう考えがある」と言って、前に出てくる。まず正方形の厚紙のふちを白いチョークでなぞって、黒板に正方形を書く。その正方形の中心線に、三角形の頂点を通る垂線を合わせるようにして、三角形をなぞっていく。そして彼は、正方形からはみ出した部分(左右の2つの三角形の部分)をチョークで赤く塗り、「この三角形、こっちに上げ、こっちの三角形をこっちに上げると、同じになる」と見事に説明した。彼の鮮やかな説明に、子どもたちは「さすが」といった表情で聞き入っていた。続いて、さっきハサミをもって出てきた大地くんが再び手をあげ、前に出てきた。洋介くんの発言を聞いて、彼はますます自分の主張に確信をもったようだ。三角形の頂点からの垂線を示し、「ここを切ってつなげると、四角になる。きっとこの正方形と(広さが)同じだと思う」と説明。彼はみんなの前で、三角形の厚紙をきれいに切ってくれた。私とその三角形をガムテープで貼り合わせながら、「予想を変える人

は？」と聞いてみると、ほとんどの子たちが、「同じ」という予想に変えたのである。どの子も討論の中で、同じになるということを確認したようだ。実際に重ねて比べてみると、予想通りぴったり重なった。子どもたちは歓声をあげ、跳び上がって喜んだ。

学習が壁に直面することで、新しい発想が生まれ、思考が深まる。授業においては、教材と共に対話・討論がいかにか大事かを、子どもの姿から教えられる。

IV. 「問い」は重要な教材

1. 奈良の大仏が立ったら何mか

社会科の歴史の授業(6年)⁵⁾で、奈良時代のことを授業していたときのことである。私が「奈良の大仏の身長は14.86mです」と言いながら板書した。すると予想通り、「先生、それは身長じゃないよ」「立っているんだったら身長だけど、座っているときの高さだから、座高だ」と子どもたちは主張する。ひとりの子から、奈良の大仏が実際に立ったら何mぐらいになるか知りたいという意見が出される。そこで、もう少しすれば、その答えを見つけることができるから、そのときに大仏の身長をみんなで考えるようにしようと約束した。

学習は、子どもたちの問題意識と関わってこそ深まる。それだけに、こういう約束は忘れてはならない。手帳などに記しておくことである。しばらくして、比の授業が始まった。比の授業の最後に、みんなと約束した大仏の身長を解き明かすことにした。

大仏の身長を何を手がかりにして考えたらよいかを考え合った。ひとりの子が大仏の足の長さをもとに考えればよいというのである。でも足の長さはすぐにはわからないという意見が出される。普通の人間をもとにすればよいのではないかという声。普通の人間をもとにすればわかりそうだけど、普通の何を手がかりにすればいいのだろう？

と問いかけると、普通の人間の身長と座高と足の長さだと言う。次の子が身長と座高の関係だと発言する。普通の人間をもとにするということだけど、具体的には誰の身長と座高かを聞いてみた。すると、「友だち」「みんな」「みんなの身長や座高の平均を出す」という声が返ってくる。平均を出せばいいということを確認し、「平均を出すにはどうすればいいの？」と質問すると、「たして人数でわればよい」ことをすぐ理解できた。

事前に保健の先生から4月の健康診断のときの体重や身長や座高のデータをお借りしていた。それをもとに計算していくことにした。少しでも計算が楽な方がいいと考えて、奈良の大仏は男性か女性か聞いてみた。すると、ほとんどの子が男性の感じだということで、男の子たちのデータをもとに計算していくことにした。もちろんその場合でも、出席順にデータを板書することは意識的にしなかった。なぜなら思春期の子もたちへの配慮は欠かせない。出席簿順ではなく、順序を入れ替えて書いていった。実際に平均を出してみると、学級の男子の座高の平均は77.17……となり、身長の平均は144.05……となりました。そこで座高を77cm、身長を144cmとして計算していくことにした。奈良の大仏の座高を15mとして計算することも確認した。

どのようにしたら身長を求めることができるか？

子どもたちは、すでに比の意味や計算などについては、すでに学習済みだった。棒の長さや影の長さから大きな木の長さなど出す方法は知っている。大仏の身長を求めるにはどうすればよいか聞いてみると、「大仏の座高：大仏の身長＝僕たちの座高：ぼくたちの身長」で出せるという声が返ってきた。大仏の身長をXにすると、「15m：X＝77cm：144cm」という式になる。15mをcmに直し、1500cmとして計算していった子が多かった。計算すると約2805cm(28.05m)となる。28mというのは、学校のプールが25mだから、それより3mも長くした長さを、まっすぐに立てたことになる」

と英樹くんが発言した。その発言に対して「すごい」という声が子どもたちからあがった。私がさらに「五小の校舎を3つ重ねたぐらいになるよ」と話すと、驚きの声。抽象的になりがちな算数や数学の学習において、イメージがいかに大切か、子どもたちの姿から教えられた。

2. 算数という学問はすごい

授業の感想には、大仏の身長がこんなにも大きいなんて、予想もしなかった。校舎を3つ積み上げたぐらいなんてすごい高さだと思った。大仏さんのその肩ののってみたら、清瀬市一面見わたらせるようで、のってみたい気分になった。大仏をつくるときの大変さが伝わってきたという意味のことを書いている石川さん。

私はプールのことなんて思いつかなかったけど、英樹がこのことを言ったので、英樹くんはすごいな—と思った。計算とかの速さもだいじだけれど、こういう誰も思いつかないことも価値があると記している香奈さん。

算数の力で大仏の身長を出せるというのはすごい。算数という学問は、こういうことをするために生まれてきたものだと思った。地球から月までの距離や太陽までの距離を出したり、建物の構造をつくったりするのは、すべて算数の力を出されているんだと思う。座高から身長がわかるのだから、学問はすごい。1つ2つのものがわかると、全体や全部がはつきりわかるのだと知ったと書いている潤くん。

問いを教材にすることで、深い学びができるのである。子どもたちは、学ぶことの面白さを体験し、人間観や学問観をも豊かにしていくのである。日常的に問いが生まれる学級を創っていきたいものである。

V. 教師の専門性が発揮されてこそ

1. 教科書の教材だけでなくいろいろな教材を

かなり以前に、デンマークの学校に視察へ行ったときに、校長会の会長だった方がいろいろ教育の状況について説明してくださった。日本の学習指導要領のような細かなところまで書かれたものではなく、ごくごく基本的なことが記してある冊子を見て驚いたことがある。教師たちが議論・研究しながら、地域に根ざした教育課程を学校ごとに創っているというのである。教育課程の論議に、保護者や子どもの代表も参加して行われていることも印象的だった。日本の教育は、このままでは遅れをとることになるだろうと感じた。教師の専門性が発揮され、もっと教師が生き生きと創造的に実践することができるようにしなければならない。学習指導要領等で、堅い枠をがちりはめられてしまっただけでは、教師の意欲が失われ、子どもたちの豊かな教育は望めない。

子どもたちが意欲的に参加したくなる授業を創るためには、すぐれた教材をもっと自由に扱うことができるようにすべきである。ねらいや目的にあったものであれば、教科書の教材でなくても、自由に使えるようにすることである。教科書の教材以上に学びが深まり成果があがるものであれば、大いに奨励すべきことではないだろうか。方法はちがったとしても、そのような指導によって、教科書などの問題などもよくできるのであれば、全然問題はないのではないかと思われる。

今回の新学習指導要領を作成していく上で中心的な役割を担った中央教育審議会教育課程企画特別分科会である。傍聴したその公開分科会で、教科書や教材に関わるだいじな意見が、ある県の教育長から出されたのであった。その意見とは、教師は自分の地域で採用された教科書だけしか使え

ないというようなことになっているようだけど、どこの地域の教科書の教材等を使えるようにすべきではないか。しかもインターネットが発達し、さまざまな情報が子どもたちにも届く現在、自由に教材を使えるようにしなくては、アクティブラーニングも成功しないのではないかと、もっともな発言をされたのであった。しかし何人かの研究者も出席されていたにもかかわらず、何も続く発言がなく終わってしまった。大変残念なことであった。現場の教師にとっても、学ぶ子どもたちにとっても重要な問題なのに、このような状況である。

子どもたちが楽しく深く学べるようにするために、教材を自由に使えるようになっているかどうか、教師の専門性が保障されているかどうかの試金石のひとつでもある。教材が制約されていけば、豊かな授業を創ることは困難である。教師たちがよりよい教材を発掘・使用できるようになれば、教師の研究・実践意欲はグーンと高まっていく筈である。授業が楽しく発見に満ちたものになれば、子どもたちは明日の授業が待ち遠しくなる。そんな状況が生まれれば、生活指導上の問題は半減していくに違いない。

2. 教材研究する時間の保障

教師にとって教材研究は、もっとも重要なひとつであることは、誰もが認めることである。しかし、現場の実態は、勤務時間内では明日の授業に向けた準備が、十分できるような状況ではない。現場で教員をされている教師の方からの今年の年賀状には、教育現場の深刻な事態について記されていた。

「今年で55歳になってしまいます。60歳定年制でいけば、あと5年です。60歳定年の後の制度としては再任用・再雇用制度が65歳までありますが、現在のようなブラックな学校に勤めようとは思いませんし、勤められるだけの体力も気力も続きそうにありません。去年は3年生を担当しまし

たが、残業時間は4月27、5月67、6月65、7月55、9月59、10月・72、11月・69。11月までの総計は459時間。1日8時間労働として計算したら、57日間残業しています(もちろん残業代は出ていません)。こんなことを60歳超えてもできるとは到底考えられません。

少しはましになるのかと期待半分だった『学校の働き方改革』は、とんでもない方向に舵を切ってしまいました。教員へ『1年単位の变形労働時間制』の導入の法律が国会で十分な審議もなく内容も矛盾だらけなのに、ゴリ押しされました。その制度は……現在学校の退庁時刻は16時45分ですが、これを18時にする制度です。週に3日程度18時まで働かせ、多く働いた時間分は、夏休みにまとめて5日程度休暇を取らせようという仕組みです。今の学校には繁忙期も閑散期もありません。夏休みは研修等にかえて忙しなのが実情です。そして最後の方には「現場は本当にくるってます」と書かれている。この勤務実態を、国も教育委員会も本気で改善していかなければ、教師も子どもたちも生き生き生活できる学校教育の実現は望めない。

文献

- 1) 教育科学研究会編, 『現代教育のキーワード』
大月書店, p.132(2006)
- 2) ヴィゴツキー, 『新訳版 子どもの想像力と創造』
広瀬信雄訳 福井研介注, 新読書社, p.46(2005)
- 3) 今泉博, 『子どもの瞳が輝く 発見のある授業』
学陽書房, pp.67-70(1996)
- 4) 同上, pp.24-29
- 5) 今泉博, 『崩壊クラスの再建』学陽書房,
pp.178-184(1999)