

一人ひとりを大切に ―他とどこがちがうの―

藤井 千春

一、 「おやっ？」 ―と子どもの発言を感じる

小学六年「奈良時代の人々の暮らし」の学習のことであった。

子どもたちは、奈良の都では大仏が造営され、華やかな文化が開花した一方で、「貧窮問答歌」から当時の人々の暮らしがたいへんであったことを学んだ。そして、子どもたちは、自分が奈良時代の農民だったら、どのようなことを願って歌を読むか出し合っていた。

そのとき、一人の女兒が次のようなことを述べた。

「私が奈良時代の農民だったら、防人をなくしてほしいという願いを歌にして読みたい。防人がなければ、お父さんが、九州とかに行ってしまうしないで、家族みんなで仲良く暮らすことができるからです」

教科書には、「貧窮問答歌」とともに、幼いわが子たちを案じつつ防人に旅立つ心境を読んだ歌と、村人たちや家族に見送られて防人に旅立つ様子の絵が掲載されている。この女兒は、おそらく教科書に掲載されている防人の歌と挿し絵に触発されたのだろう。

なぜ、この女兒は防人の歌と挿し絵に触発され、先のような発言をしたのだろうか。

教師は、その女兒とのやりとりを続けた。

「防人で、お父さんが九州とかに行ってしまうのはいやだというのだね」

「うん」

「家族みんなで仲良く皆らしたいなと思っているわけだね」

「うん」

「そこのところの気持ち、なぜ、どんなことからそう思ったのか、お語できる？」

女兒は次のように語った。

「いま、私のお父さんは、単身赴任で家にはいないのね。私は単身赴任がなければ、家族みんなで仲良く暮らせるのになあと思うんだけど、奈良時代の子どもは、私みたいにさびしいと感じるだけではなく、たぶんとても心配だったと思うのね。税を郡に運ぶとき、帰りに食物が無くなって行き倒れになってしまう人もいたと書いてあったでしょう。だから九州とか、遠いところに行くと、もう生きて会えるかどうかわからないから、心配だったと思うのね。だからやっぱり、防人をなくして家族みんなで仲良く暮らせた方がいいと思います」

自分の父親の単身赴任、それをめぐる生活の中での心を捕えている思いが、教科書に掲載されている防人の歌と挿し絵とに、この女兒を注目させたのだろう。そして、そのような思いが、当時の子どもたちへの共感となったのだろう。

二、子どもの発言には「根」がある

子どもの発言など、言動による表現には、必ず「根」となるものがある。

生活において心を捕えられているような出来事、それについての喜びや悲しみ、嬉しさや辛さなどの思い、あるいは興味関心、その子が得意意識をもっている持ち味などがある。それらがその子に固有の意味世界を形成している。だから、学習活動における子どもの表現とは、その学習活動における教材に関する特定の情報との接触や激突によって立ち顕れてくるものなのである。その子の固有の意味世界の瞬間的な顕在化なのである。

教師は、そのような表現に敏感な感受性を磨くことが必要である。

そして、教師がそのような表現から、その子の根底にあるものを探り、その子の意味世界を洞察して共感することにより、その子は改めて自分の意味世界に向き合うことができる。自分はどんな出来事からどのようなことを思い、そして何を願っているのかを、教師の共感的な支えを感じつつ、自覚することができる。

したがって、そのような根底にあるものに共感しつつ、その子がそれとつなげて教材に関する情報の意味を問うことを教師は価値づけ、支援することが必要となる。ここに、現実に向き合い、そして自分にとっての願いの実現に向けてという、教材に触発され、教材を媒介としての、学習指導と生活指導とが一体となった個性的な学びが開始される。その子にとって、切実な問いに基づく追究が開始されるのである。

しかし、先の女兒は、男児たちに、当時の東アジア情勢に基づき、朝鮮半島や中国に対する防衛を固めることの必要性を指摘された。そして、それに対して「だったら、九州の人たちが防人になればいい」とだけしか、反論することはできなかった。

三、発言から「芽」を読み取り発展させる

そこで教師は、「でも、なんでわざわざ東国の遠い人が防人にされたのか調べる必要があるね」と指示した。そして、女兒は図書などでいくつかの理由を調べた。しかし、それらの理由について、女兒は「それは朝廷の都合である」と考えた。

この単元の学習活動のまとめとして、女兒は次のように書いた。

「今は、奈良時代と比べて、色々と便利になったけど、会社のためとか、国のためとか、本当は会社や国の都合なのに、お父さんが家族は別々にされてしまうのは同じだ」

教師は、この女兒のなかに、「家族みんなで仲良く暮らしたい」という願い、つまり、この女兒が大切にしたい価値観が明確化されつつあることを感じた。そして、その後のさまざまな学習活動において、この女兒がこのような価値観を観点として教材に関する情報の意味を問い、粘り強い追究がなされることを支援した。

いわば、問題意識を持つとは、このように自分の大切にしたい願いを価値観として、そ

それを観点にももの意味を問い、考える構えを形成していることなのである。このような構えが形成されているから、さまざまな情報が「それはおかしい」「それは素晴らしい」など、多様な彩りをもって見えてくるのである。それが個性的な学びを成立させる基盤となる。そのような基盤のうえに、その子の個性的な意味世界が豊かに生成されていく。

そのような教師の継続的な支援のもと、その女兒は、国語の「石うすの歌」では、戦争を家族みんなで仲良く暮らしたいという願いを打ち砕いてしまうものとして理解した。また、社会の「江戸時代の人々の暮らし」では、大名統制について、「いくら大名でも、妻子を人質にされたのでは、かえって大名たちの不満が高まったのではないか」と発言した。

これらの学習には、この女兒の「芽」の確実な発展が示されている。

四、個性的な追究を支援する

「一人ひとりを大切にする」とは、決してそれぞれの子どもたちの表面的な興味関心に迎合することではない。教師が指導・支援をしないで、子どもたちを放任することではない。

いわば、その子に、自分にとっての「本然の問い」に気付かせ、それを全力で追究できるように手助けすることなのである。よりよい自分になりたいという意志を明確に持たせ、それに向けて一生懸命に努力できるように、励まし、支え、共感し、そのように温かくも厳しく伴走することなのである。

しかし、そのような学習活動に子どもたちが必然性をもって自らの意志で、意欲を継続させて立ち向かうことができるためには、その学習活動の出発点となる問いが、その子の生活に根ざしたものでなければならない。だから、教師には、「その子を捉え、その子の個に即する」という構えをもつことが必要となるのである。いわゆる「系統的な知識」を背景にして、子どもたちにそれぞれの子どもたちの個性的な必要性を醸成することなく、一方的にそれを習得させようとする「教え込み」を否定するのである。

このように「一人ひとりを大切にする」とは、一方において、子どもたちの表面的な興味関心に迎合して学習活動を放任することを否定し、他方において、それぞれの子どもたちの個性的な必要感を醸成することなく教え込むことを否定する。つまり、「一人ひとり」を大切にする教師は、その子にとって「本然の問い」がどこに成立し得るのかを、その子の「根」を手繰りつつ探り、その子が今一步よりよい自分になることに連続する「芽」を発見して、追究をどのように設定し得るのかを構想する。そのようにその子が、全力を尽くして一生懸命になって、(あたかも)自分自身の力でやりとげたと実感できるような「学び」の体験を生み出すことを、粘り強く指導・支援するのである。

五、教師自身の生き方の変革となる

「一人ひとりの子どもを大切にする」ためには、教師自身が子どもたちの言動に敏感な

感受性を持たなければならない。また、その言動の「根」となっている、その子の個性的な意味世界についての深く豊かな洞察力を持たなければならない。そして、その意味世界をその子自身の力でより豊かに発展させ得る「芽」を見出して学習活動を設定し、そこに立ち向かわせていく構想力と実践力を持たなければならない。

つまり、教師自身もそのような力量を形成することが求められる。「一人ひとりを大切に」することは、教師自身のそのような力量形成の努力なくしては絵空事にすぎない。

初志の会では、カルテをつけてその解釈に基づいて、「個」が生きるような学習活動を構想すること、あるいは、話し合い活動などの授業記録を分析することなどを通じて、それぞれの子どもの言動への感受性、洞察力、それらに基づく学習活動の構想力と実践力を形成することをめざしている。このように教師の力量は、具体的な実践記録に基づくケーススタディーと自らの自覚的な日々の実践を通じて形成される。

「一人ひとりの子どもを大切に」教師は、一人ひとりの子どもについて具体的に語るができる。学習活動におけるその子の個性的な追究を具体的に再現し、そこにおけるその子のさまざまな言動の意義を温かく語るができる。だからその子の成長が見えてくる。一人ひとりの子どものかけがえのない成長の姿が見える教師でありたい。そのような教師として、豊かな教師生活・教師人生を歩みたい。

(茨城大学)

(社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』N.273、2002年5月号所収、pp.4-7)