

現代日本における心感創造の生活教育実践の探究 (国語教育編)

*In Pursuit of Practice of Life Education for Creation of Sympathizing with Children
in Modern Japan
(Japanese Language Education edit.)*

鎌倉 博 *Hiroshi Kamakura*
(人間発達学部)

1. 本稿のねらい

「心感創造の生活教育」とは、児童が喜々として学習や生活に取り組む姿に着目し、そうした姿こそを教育推進の原動力にしていける教育システムや教育内容を構築しようと、常に工夫し、ひいては創造し形作っていくことを目指す教育思想である。

日本の教育は、旧文部省及び現文部科学省が政策的に進めている教育活動とともに、日々児童・生徒の喜怒哀楽に接し、児童・生徒とともに悩み考え創意工夫を働かせて取り組んでいる教員集団の教育活動とが相まって形成されている。しかし、近年の学校教育現場は、文部科学省による政策的な教育活動が圧倒し、児童・生徒との悪戦苦闘の中で創意工夫を働かせている教員集団の教育活動が圧縮されている状況にある¹⁾。

マクロの視野で教育政策を立てて推進する力だけでは決して良い教育はできない。戦後教育史を概括して見ると²⁾、文部省及び文部科学省が推進してきた教育政策は、国内外情勢や国際競争力分析に基づき立案されてきた傾向が強い³⁾。そのために、教育を受ける権利主体である児童への影響が十分に考慮されたとは言いがたい状況にある。一方で、日々児童・生徒の喜怒哀楽に接し、児童・生徒とともに悩み考え教育活動を実際に展開している現場の教員は、ミクロの視野で現実に見合わせながら児童・生徒を育てようと努め日々悪戦苦闘している。

教育の世界においてマクロとミクロは二極対立であってはならない。密接不可分の関係になくってはならないと考える。その意味で、私の研究はミクロの視野からマクロな教育計画(カリキュラム)を築き上げていくことに置いている。

本研究は、「平成29年度名古屋芸術大学特別研究助成費」を活用して、可能な限り現役教員が参加し実践報告する機会に足を運び、現場の実態、現役教員の本音としての思い及び様々な苦難の中で児童・生徒が喜々として学習し生活していける学級・学校を築くために意欲的創造的に取り組んでいる実践を取材し分析しまとめようと試みたものである。なお、紙幅の関係で今回は、国語教育のあり方を深めた第67次東京教研集会国語教育分科会(2017年11月25～26日)で報告されたうちの3本に絞って、丁寧に分析・考察してま

とめることにした。

2. A教諭の読み聞かせから始まる言語活動の実践⁴⁾

(1) 創造的な実践がつくられた背景

①A教諭

40代に差し掛かる男性教員。報告した実践は2016（平成28）年度のもので、当時小学3年生を担当し、校内においては研究推進委員長の任に就いていた。

②勤務校

学年単学級で各20人程度の比較的小規模な学校である。「スタンダード」という学校生活の規律化¹⁾が当該校でも求められている。そのために、効率的に授業を進めていくに当たっての無駄を検証し、徹底して省こうとしている。

③校内実践研究としての読書活動

2017（平成29）年度の校内研究のテーマは「読書活動の充実」であった。A教諭が担任していた3年生の読書目標は絵本から文字中心の本（100頁程度）の読破だった。A教諭は研究推進の立場もあり、学習単元としての読書活動の設定とともに、日々の国語科の授業の冒頭の5分間を「読み聞かせ」の時間としてカリキュラム・マネジメントし「読書活動の充実」を図ろうとした。

④学習指導要領における読書活動

小学校第3学年及び第4学年の「C読むこと」における読書活動に関わる箇所を見ておく⁵⁾。

- (1) 読むこと的能力を育てるため、次の事項について指導する。
- カ 目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと。
- (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
- ア 物語や詩を読み、感想を述べ合うこと。
 - エ 紹介したい本を取り上げて説明すること。
 - オ 必要な情報を得るために、読んだ内容に関連した他の本や文章などを読むこと。

同様に、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」における読書活動に関わる箇所についても見ておく。

- (5) 第2の各学年の内容の「C読むこと」に関する指導については、読書意欲を高め、日常生活において読書活動を活発に行うようにするとともに、他の教科における読書の指導や学校図書館における指導との関連を考えて行うこと。学校図書館の利用に際しては、本の題名や種類などに注目したり、索引を利用して検索をしたりするなどにより、必要な本や資料を選ぶことができるように指導すること。なお、児童の読む図書については、人間形成のため幅広く、偏りがないように配慮して選定すること。

(2) 創造的な実践の展開

以下は、A教諭の映像も活用した口頭発表と、そのために作成したレジュメや添付配布された資料に基づき、筆者がまとめたものである。なお、展開の節目としての項目立ては、実践報告全体を受け止めて筆者が判断して設けた。

①『はれときどきぶた』の読み聞かせ

『はれときどきぶた』は、矢玉四郎原作で、1980年に初版絵本が岩崎書店から出版された。その後、シリーズ化されるほどに人気を博している児童文学作品である。A教諭は、小学生時代の自身が学級文庫にあったその本を手にして夢中になって読んだことを思い出し、それを読み聞かせの題材にしようと考えた。その際に以下の工夫を加えた。

- ・意図的に5分という刻みで読み聞かせを終了する。
- ・A教諭の前に班ごとに児童を座らせて聞かせる。
- ・場面によっては身振りもつけるほどに読み方を大きさにする。

②読み聞かせを続けることでの児童の変化

『はれぶた』シリーズ10巻のうち4巻を読み聞かせた。その結果、以下の変化を児童の姿から見取った。

- ・毎時間の読み聞かせを楽しみにし、次にいつ読むのかをA教諭に聞いてくる子が現れる。
- ・図書の時間に図書室に行くと、『はれぶた』シリーズに殺到し常に予約状態になった。
- ・自分の力で1冊を読破する子が続出した。言葉に困難をもつ児童Mも3週間かけて1冊を読破した。
- ・雷が鳴りそうな空模様になれば「ぶたがふるかも」、午後1時になると「あっ、ぶたの時間だ」と、『はれぶた』の世界で現実世界の現象を見てしまうほどに作品の世界に浸っている。

③読むことから書く活動への転化

A教諭は、『はれぶた』を通して図書の世界に浸る児童を見取り、国語科への意欲・関心・態度を一層向上させるために「読むことから書くことへ」国語力を向上させていこうと考えた。一般的に読書活動と一体的に行われているのは読書感想文活動であるが、これでは学習活動が収束してしまいかねない。そこでA教諭は、『はれぶた』に登場する「へんてこりん日記」をクラス児童に書かせてみようと考えた。早々に、『はれぶた』の主人公畠山則安が書くでたらめなお話「あした日記」に模した絵日記を書いてみようという学習課題を提起した。児童は喜々として書き、「もう一枚下さい」「宿題で出して！」と求めるほど夢中になって書いた。

④学級から全校への発信

A教諭の勤務する学校では定期的に全校朝会を行っていた。そこでは輪番でクラス発表がある。A教諭は「書いたものを発表する」ことでさらなる学習の飛躍を図ろうとした。同時に、研究推進委員長の立場で読書活動推進を全校に促そうとも考えた。そこで、クラスの児童作の「へんてこりん日記」の発表者を募った。奇想天外でナンセンスな作文は全校の児童を爆笑させた。『はれぶた』は全校の愛読書になっていく。

⑤『はれぶた』シリーズ本の比較研究

4巻を読み終えた時点でA教諭は、先行して残り6冊を読破している児童が続々現れていた実態を踏まえて、読み聞かせをしていない6冊のうち1番印象に残ったシリーズ本を2人ペアで紹介し合う授業を組んだ。しかもA教諭は、全教員が集まって参観しその後検討する研究授業の時間にその場面を当てた。

読み聞かせてはいない『はれぶた』を自力で読み切り、個々のシリーズ本を紹介できるまでに読みこなしている児童の姿に、A教諭も参観した全教員も驚いたという。研究テーマを深める意欲的挑戦的な実践のあり方を全教員で共有する機会となったであろうことが推察される。

その後A教諭は、比較研究で得た児童の力をさらに伸ばそうと、今度は「『はれぶた』総選挙」の実施を提案した。「一番面白そうな本は?」「一番意外な本は?」「大人にお勧めしたい本は?」など6項目で討議させ、それぞれシリーズ10冊の中から投票して児童なりの順位をつけた。こうして、一般的な紹介にとどめずに、「面白そう」「意外」「お勧め」など、図書を比較・選択できる力も児童は獲得していった。

⑥『はれぶた』の創作劇

その年の学習発表会に向けての題材を児童と考え合う場面で、ある児童から『はれぶた』で劇をつくったらどうかとの提案が出された。幸い児童が書きためていた「へんてこ

りん日記」の中に、劇にしてみたら面白そうな題材があった。そこでA教諭は、児童Kの「へんてこりん日記」をベースにした劇のあらすじを考えた。そうして、1つには少しでも児童主体の取り組みにしたい、もう1つには児童の物語の創作意欲を高めたいという願いで、さらに以下を児童に書かせて劇の肉付けに活かそうとした。

- ・ブタがいつぱいの町にするには、何がブタになっていたら楽しいと思いますか？
- ・悪の魔王ブタにブタにされてしまったらどんな風に思いますか？
- ・どうやってブタを倒せばいいですか？
- ・最後に書き残してしまった言葉は何がいいですか？
- ・登場させたい役はありますか？

A教諭がこれらを活かして練り上げ創った台本を児童は喜んで受入れ、キャストイングし、練習を重ねて、いよいよ発表会当日を迎えた。再び全校児童と教員の大爆笑となり、演じたクラス児童も自分達が歩んできた学習活動に大いに自信と誇りを得た。

(3) A教諭の実践の振り返り

A教諭は一連の実践を振り返り、実践記録の最後に以下記載してまとめている。そのまま引用する。

- ・「意図的な教育活動」で塗り固められた学校生活に、「無意味さ」「ナンセンス」「底なしの笑い」などを子どもたちは求めているのではないか？
- ・道徳の教科化、学習スタンダードの横行などで「規律正しい人間像」が過度に求められる中、人間の負の感情の居場所がない。文学においては、人間の負の感情を追体験することがあり、人間の負の感情が登場人物の魅力になる。また、物語づくりや劇での表現活動は、子どもたちの負の感情の吐き出し口になっている。「文学を楽しむこと」を学校生活に取り戻したい！

(4) 実践の考察

以上の実践の概要を踏まえて、筆者なりに考察した。

①校内研究推進と児童の実態の融合

A教諭は「読書活動の充実」を校内研究テーマにした年の研究推進委員長を託された。担当教員とともに意見調整を進めながら、テーマに沿った実践研究を進めていこうとした。これは学校におけるマクロな計画に基づく教育活動となる。A教諭が毎日の読み聞かせを始めたのは当初、児童からのニーズではなく、学校におけるマクロな計画に基づいて始めた取り組みである。

しかし、ミクロな児童の実態にも着目し、マクロな教育活動とを融合させようとした。それがそもそもの『はれぶた』の読み聞かせの始まりであった。そうして4冊の『はれぶ

た』シリーズの読み聞かせ後、児童の変化を見取り、国語力の一層の向上を図ってさらに創造的意欲的な授業実践づくりに挑んだ。こうして、後半は児童のミクロな学習活動から、結果としてマクロな教育推進計画の具現化が進んでいった。

ところで、小学校学習指導要領国語科の第3の1(5)に「児童の読む図書については、人間形成のため幅広く、偏りがないように配慮して選定すること」とある。A教諭は一時期『はれぶた』シリーズを集中的に読み聞かせしている。しかし、年間を通せば他の図書の読み聞かせも行っている。よって、その点は問題にする必要はないと考える。

②実践を創造するカリキュラム・マネジメント力

A教諭の実践を学習指導要領に基づいて分析すれば、小学校第3学年及び第4学年の「2内容 C読むこと」の(1)カ(2)オにある「目的に応じて」「必要な情報を得るために」児童は次々と『はれぶた』シリーズを主体的に読み進め、(2)アエにあるように個々の『はれぶた』の感想も交えて紹介し合っているのである。読書活動推進を任務とする委員長自らが、学習指導要領に示されている事柄を具体的実践で切り拓き示している。またA教諭は、児童の実態を踏まえ国語力の向上を図る自ら考え出した作文の学習課題を提起している。さらに、『はれぶた』に浸る児童の読書意欲を、全校朝会での発表や学習発表会に向けた劇作りと劇発表へも導いている。国語科で出発した学習活動を他の領域等と結びつけ総合化して取り組みを広げ深めた。まさにカリキュラム・マネジメント力を発揮したのである。

③「ナンセンス」のもつ文学的な価値の提起

かつて私立小学校教員であった筆者は、国語科の取り組みから詩の読み書きに意欲を燃やす児童、生活科で取り組んでいた多様な民族文化としての出会いからアイヌの人々の文化に関心を深めていた児童の実態から、『パナンペのはなし』⁶⁾を見つけ教材として授業化を図った。

『パナンペのはなし』は、横暴な殿様が呑気なパナンペに命じて「かわいいおなら」が出るまで食べさせ続け、最後にパナンペの糞尿地獄にやられてしまうという、実にナンセンスで、人によっては下品を感じさせる作品である。しかしながら、勧善懲悪のなこうした作品は、横暴を振るう者に虐げられている民が、好機を逃さず振る舞って立場を逆転させていくストーリーで、少なくとも児童にとっては痛快に思えるようである。毎時間の読みを児童が楽しみにした授業が展開できた。

集団生活の営みを体験しながら学ぶ場でもある学校においては、一定の規律が必要である。しかしながら、それが必要以上になっている学校があるのではないかと思わざるを得ない¹⁾。そうした中では、人間は「笑い」を求めたくなる。A教諭の実践ならびに筆者の『パナンペのはなし』の授業体験から、ナンセンス文学の真価を発揮した授業化は、国語

科における学習の意欲・関心・態度を高め、国語力の向上につながり、しかも授業の楽しさから学習や学級生活に規律が形成されていけると考える。

3. B教諭の文学の読みの授業実践⁷⁾

(1) 創造的な実践がつけられた背景

①B教諭

報告されたのは2016（平成28）年度の実践である。当時は新卒4年目だった男性教員。教科書指導書などのマニュアル通りに授業を展開していたという初年度、児童との関係を築くことが十分できず、「学級崩壊」と言わざるを得ない事態になったという経験をもつ。そこから、もっと目の前の児童に合った授業展開に学び実践していかなくてはいけないとの自覚を持った。以来、相談した教員の勧めがあって国語教育を専門に研究する児童言語研究会⁸⁾の学習会に参加するようになった。

②勤務校

各学年2学級360人ほどの中規模校。畑も残るのどかさもある一方、市内では「学力上位校」と言われるほどに学力向上に熱心な学校。

③学習指導要領における文学の読みの扱い

B教諭が取り組んだのは小学1年生での実践である。そこで、第1学年及び第2学年における国語科の「C読むこと」の文学の読みに関する箇所について見ておくことにする。

(1) 読むこと的能力を育てるため、次の事項について指導する。

- ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。
- イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。
- ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。
- エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。
- オ 文章の内容と自分の経験とを結び付けて、自分の思いや考えをまとめ、発表し合うこと。

(2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。

- ア 本や文章を楽しんだり、想像を広げたりしながら読むこと。
- エ 物語や、科学的なことについて書いた本や文章を読んで、感想を書くこと。
- オ 読んだ本について、好きなどころを紹介すること。

④使用教科書の年間指導計画案

各教科書発行会社においては、教科書発行と同時にまたは先行して年間指導計画案になる

ものを発行している。B教諭の小学校域では東京書籍発行の国語科教科書を使用している。そこで、東京書籍のホームページで閲覧できる「年間指導計画案」⁹⁾を見た。すると、小学校学習指導要領の、特に(1)ウエオ及び(2)エを意識して、B教諭が実践する『サラダでげんき』を教材として採用し、およそ以下の通り授業で活用するよう例示されている。

単元名 「おはなしをよもう」

教材名 『サラダでげんき』

指導計画 全15時間

1～2時間目 通読し学習課題を確かめる。

3～9時間目 場面ごとにどんな人物が出てきたか、どんなことを教えてくれたのかを確かめながら読む

10～15時間目 動物達がりっちゃんに教えたことをまとめ、自分だったりっちゃんにどんなことを教えてあげたいかを考えて手紙を書き、発表し合って交流する。学習を振り返る。

(2) 創造的な実践の展開

①授業者の教材に対する価値分析

B教諭は、教科書発行会社任せの教材研究ではなく、自分自身の視点で価値分析することから授業づくりを始めた。

この作品は、お母さんが病気になってしまって心配するりっちゃんが、様々思案した結果、おいしいサラダを作ろうとすることからお話が始まる。そうして調理を始めると、愛らしい動物達が次々と現れてはりっちゃんにアドバイスしていく。お母さんはりっちゃんの作ったサラダを食べて元気になっていくという筋書きで、話は単純である。

しかし、授業者の力量はまさにこうした単純なお話の中にも深い価値を見出し、教材として授業を見通していくところに表れるとともに、授業者の教材に対する価値分析によって授業の深さが変わることがよく見られる。

B教諭は、作者である角野栄子についてまず調べた。すると、角野は幼くして母を亡くしたこと、角野自身が体調不良のとき幼い娘が自分を気遣ってサラダを作ってくれたこと、夫婦でブラジル渡航したことなどを知り、こうした様々な思いや体験が詰まっていることを感じ取った。だから、単純に「どんなことをしたのか」を読み取るだけにとどめてはいけなかった。ここから、通読⇒読み取り⇒手紙を書くという一般的な学習展開ではなく、展開や様子を詳しく読み取るとともに、登場人物の気持ちになって深く読む学習展開を考えた。

その際、児童一人ひとりが、人物や動物達の様子や行為、その様子や行為の意味などを自分なりに考え、伝え合うことを大事にしようとした。そこで、児童言語研究会員の実践によく見られる「書きこみ」と「話し合い活動」を取り入れて授業展開した。また、楽し

く読む工夫、場面を一層豊かに読む工夫として、「表現読み」¹⁰⁾の工夫も取り入れた。

②本教材による授業以前の授業及び学級づくり

B教諭が担任した当時の学級には、粗暴な言動をしてしまう子、多動で授業に集中できない子がいた。だから、「学級」という集団を築くのに一筋縄ではいかず、初めての授業公開では保護者からも心配の声が挙がる状況だった。そこでB教諭は、一般的な手法ではなく、その児童の実態に合う授業及び学級づくりを進めなくては行けないと考えた。しかし、経験が十分でないB教諭の独学独力だけでは難しいと考えた。それからは、「学習会」と銘打つ場にあちこち足を運んで、そこに集うベテラン教員の実践からヒントをもらったり、直接アドバイスをもらったりした。

そうした2学期、絵本の読み聞かせ、オリジナルの「文ちゃん人形」がお話するようにして指示を伝えるなどして、まずは児童が担任に気持ちを向けていけるような手立てを始めた。そして、一定の成果が見えてくる頃には「あのねノート」¹¹⁾を始め、紹介し合うようにした。また、その作文も紹介できるように「学級通信」も発行する。さらには「生活発表」¹²⁾で伝えたいことを聞き合う取り組みも取り入れる。こうした取り組みを尽くすことで児童同士の関係も深めていった。こうして「学級」らしさが形成されてきた。

そこで、さらに「主体的・対話的で深い学び」に通じるような授業づくりを進めていこうと考えて、「書き込み」「話し合い」「表現読み」的な学習活動を徐々に取り入れた授業に挑み始めた。それでもまだゴロゴロとしてしまう児童がいた。しかし、その子を除けば学び合う本来の授業スタイルがクラスに形成されてきた。

③児童が主体となり深める授業の展開

実践報告の際には、本教材の導入から始まる第8時間目（ゾウが登場する場面）について、詳細な授業記録が検討資料として配布された。そこには、音声データを忠実に再現したと思われるB教諭と児童たち同士のリアルな対話の様子が文字化されている。

そのいくつかで重要と思われる場面を筆者が切り取り紹介する。

1) 音読の他者評価

まずは、前時までの場面を児童と振り返り、児童が1人読みした後に指名読みをした。以下は指名読みをした児童Kの音読後のやり取りである。番号はこの授業における児童の発言順を示したものである。15からスタートするということは、前時までの振り返りのところまでにすでに14人が発言していることになる。

担任 はい、じゃあ、今のKちゃんの音読に感想がありますか。

C15 えーと、少し声を変えていた。

担任 どのところで？特にどのところであった？

C16 全部。

担任 Kちゃんの読み方で、特にここが良かったよというの、ありますか？

C17 「、」「。」を気をつけていた。

C18 スラスラ読めてた。

C19 大きい声。

1人の読みに対して、様々な児童が他者の視点から読み手の児童の工夫を感じ取って、言葉で伝え合っている。

2) 単語の意味を立ち止まって考え全員で認識する

次に、本時の場面が打ち出されている別紙プリント教材の行間に、児童の「思ったこと」「分からないこと」などを自由に書き込ませた。それを発表し交流し合いながら、時に対立的になると話し合いもしていく。「誰が出てきたか」から始まって、「ゾウが何をしたか」「どうやって来たか（推論）」が語り合われた後の73番目の発言から紹介する。教師の発言は一部略す。

C73 「せかせか」ってどういう意味？

担任 これね、難しい意味だね。どういう意味？

C74 歩いてる。せかせかと、あの階段から歩いてる。

C75 せかせかと下りてくる。

C76 同じです。

担任 ただ下りてきたんじゃないよ。下りてきただけなら、（「下りてきました」と板書）これでいいじゃん。「せかせか」、どんなふうの下りてきたんだろう。

C77 背中がかゆいってこと。りっちゃんに搔いてもらった。

C78 どっしんどっしん歩いてきた。

C79 急いで？

担任 じゃあ、やってくれますか？よく見ててね。（動作化させる）

C80 さささって感じ。

小学1年生なので国語辞典で調べるなどの学習活動は難しい。そうすると、勘と経験を紡ぎ合わせて捉えさせたい意味にたどり着かせることになる。初めこそその外れであったが、「急いで？」と言うイメージを思い浮かべた児童の発言、そしてそれを動作化させることで、「さささって感じ」と言うイメージで児童全員に共有されていった。そうして、何よりも重要なのは、1人の児童の素直な質問から対話が始まったことである。

3) 行為の意図を考え共有する

続いて、「なぜゾウは急いだのか」を考えていった。

担任 ゾウさんはこの時、なんでこんなにせかせか急いでたの？

- C83 りっちゃんのために。お母さんのために。かわいそうなお母さんのために。
- C84 えっと、こうやってせかせか歩かないと、ドレッシングをかけられないから。
- 担任 ゾウさんのこのときの気持ちが分かる言葉があるんだよ。「よかった。よかった。」
- C85 ゾウさん、やさしい。
- C86 えっと、急いできてくれたから、りっちゃんのために。

小学1年生が行為の意図を読み取るのはまだ発達的に難しさがある。だから、発言には限界があったものの、だから問わないのではなく、だから問うているのである。こうして、行為の意図を考えて読むことを学習スキルとして身に付けさせようとしている。

(3) B教諭の実践の振り返り

B教諭は一連の実践を以下のように分析して発言していた。筆者が聞き取りまとめた概要である。

- ・試行錯誤の実践なので課題はいっぱいあると思う。
- ・しかし、立ち歩いてしまう子ども局面では内容に即して参加するなど、子どもたちが授業に参加していきたくなる授業にはなっていたと思う。
- ・子どもたちを主体にして授業をつくりたいと常に考えているが、どうしても教師が出てしまうことがまだ多い。
- ・「書き込み」もまだ慣れていないので、しっかりまではいっていないが、考え書いて交流してまた考え合うサイクルはできてきた。

(4) 実践の考察

以上の実践の概要を踏まえて、筆者なりに考察した。

①授業を形成する環境づくり

B教諭は初任の頃「学級崩壊」を経験した。4年目のこの学級も、何の工夫もしなければ二の舞になるところであったろう。

しかし、この4年目の学級指導は違った。それはなぜか。明らかに彼自身の地道な研究と、その研究をその学級に合わせて取り入れてみた勇気と工夫によるところが大きいと考える。毎年のように変わる児童や保護者、同僚教員の構成などで、特に1学期は学級や授業を形作るまでに苦勞することが多いと、小学校教員経験者の筆者も実感している。それでも、1教材の授業を豊かに成立させていくために、その学級の児童の実態に合った取り組みの工夫を地道に重ね、よりその力が1教材の授業で豊かに発揮できるようにさらに工夫を重ねていく。その工夫に工夫を重ねることが、他力任せでない、B教諭なりのカリ

キュラム・マネジメント力を発揮したことになると考える。

②読みの世界を楽しみ言葉の認識を深めていく

「表現読み」を重視することで小学校学習指導要領国語第1学年及び第2学年の第2の2 C(1)アで目指す力を育成するとともに、「話し合い活動」を通して同(1)イウエオ及び(2)イオ、「動作化」を通して(2)エで目指す力をも育成していたことになる。参考までに、B教諭は読み取りだけでこの単元を終わらせたわけではなく、「おかあさんにおしえてあげよう」という学習活動も組んでお母さんへの手紙を書かせて交流させている。小学校学習指導要領国語第1学年及び第2学年第2の2 B(2)アエで目指す力の育成も果たしている。

こうして見ると、教科書発行会社が例示した指導計画案よりも、はるかに総合的に国語力をつける授業を形成したことになる。さらに、指導要領に示された目標以上の国語力も育成したと考えられる。B教諭の実践は、

- ・他者評価を通して、読むことへの自信をつけ、音読表現のする工夫の観点を深めた
- ・知識と動作表現等を活かして小学1年生なりに言葉の意味を理解させその認識を深めていった
- ・「書き込み」「話し合い活動」することで脳内言語（思考力）と発声言語（語彙力）を豊かにした

と考える。

③児童が主体となり対話で深めて深く学ぶ

平成29年に告示された小学校学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」という観点が大きく打ち出された。しかし、B教諭はそれが打ち出される前に、児童が主体となり対話で深めていく授業を目指していた。児童の気持ちが高まって授業時間を大きく超えてしまったという趣旨の発言をしていたが、実践記録によればこの時間の授業だけで121の児童が発言したことになっている。

「③児童が主体となり深める授業の展開」の3)で紹介した部分を見ても、1つには、「ゾウさんのこのときの気持ちが分かる言葉があるんだよ。「よかった。よかった。」を授業者が言ってしまったこと、もう1つはそのことで「せかせか」の意味を確かめきれたとは言えないところで急に「せかせか」した行為の意図に児童の思考を切り替えてしまったことなどに、授業者の焦りが表れていると考える。しかしその一方で、同2)で紹介したように1人の児童の問い「「せかせか」ってどういう意味？」から児童同士が話し合っているように、児童が主体になり対話で深めていくことが目指されていたことに間違いはない。

大変な学級だからこそ担任が主導して授業をつくるのか、大変な学級だからこそ児童を主体にして対話で深めることが面白いと思えるようにして授業をつくるのか、ここに教師としての「指導力」の質の違いが表れると考える。

4. C教諭の作文指導の実践¹³⁾

(1) 創造的な実践がつくられた背景

①C教諭

報告したのは2017（平成29）年度のもので、授業及び学級づくりの真ただ中での報告であった。C教諭は大学卒業後6年目の女性教員。C教諭が生まれ育った東京都のある地区の小学校では、「日記」を書く活動が当たり前のようであり、それが「学級通信」や「文集」として紹介され読み合われていたという。その中で、書く喜び、書いたものを読み合うことでの繋がりが実感され、そうした取り組みを行う担任教員にあこがれて教員の道を目指してきた。

②第一勤務校

ところが、初めて赴任した地区の小学校は2割が外国人で、まずは「言葉の壁」に突き当たった。しかも、学習規律や規範意識に厳格な学校で、児童や保護者に配布するプリントや通信などの文書は幾重もの査読を経ることになっていた。よって、タイムリーに文書が出せないでC教諭は頭を悩ませていた。

③作文教育の研究会員との出会い

自分の思い描いていた教育現場の姿との相違に頭を悩ませていた折、日本作文の会¹⁴⁾に所属する教員と出会った。その教員の誘いを受けることで、地元の研究会に参加するようになった。そこでは、仕事に追われる人間関係はなく、実際の児童の話題が語られ、困難な中でも様々工夫して作文実践に取り組んでいる教員達に出会えた。すぐにそれらの実践を取り入れられる当時の学校環境ではなかったが、自分が小学生時代にあこがれた教育の姿が失われていたわけではなかったことを思い知らされて、希望を失わずに教師を続けられた。

④第二勤務校

5年を経て人事異動があり、生まれ育った地区の小学校に赴任した。ここも学習規律や規範意識には厳格であったが、若い教員が多いため楽しいイベントがあるなどで活気があった。前任校のような幾重もの査読のシステムもなかった。

⑤担任した学級の実態

36人の5年生を担当した。その学級にはとても元気で声の大きな子が多数いた。その一方で、自分の思いを伝えることが苦手で、「あまり自分のことを話したことがない」と言う子も多かった。1学期は、担任と1児童ないしは気の合う児童間のつながりをつくるのに手いっぱいだった。

⑥学習指導要領における書く活動

第5学年及び第6学年における国語科の「2 内容」「B 書くこと」に関する箇所について見ておくことにする。なお、作文は学習課題となるテーマによって以下の目標を目指していくため、個々の取り組みで全てが達成されるものではないことは踏まえておく必要がある。

- (2) (1)に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
- ア 経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。
 - イ 自分の課題について調べ、意見を記述した文章や活動を報告した文章などを書いたり編集したりすること。
 - ウ 事物のよさを多くの人に伝えるための文章を書くこと。

(2) 創造的な学習活動の展開

①学年としての書くことへの関心高め

学力や学ぶ意欲を学年として育てていきたいと考え、若い学年団は宿題を統一して考え出すことにした。その1つとして「自学ノート」に取り組んだ。1日半ページでよいし、テーマも特定しない。宿題であるからある種の強制にはなるものの、量を多く求めず、テーマも自由であることから、自分関心の調べ学習、漢字や計算練習に当てている児童が多かった。取り組みの意欲に差異があったが、自宅でも学習することや、どんなことであれ「書く」ということに対しては抵抗感が少なくなってきた。

そうした中で、今度はクラス独自の取り組みとして、「生活日記」を週に1度提出することをC教諭は提案した。こちらは強制していないので、書いてくる児童もいれば書かない児童もいた。それでもぜひ紹介してみたい作文が届くことも良くあり、そうした時にはクラス児童に読んだり掲示したりしていた。こうして、強制ではなく、書くことが楽しみになる児童を増やしていき、作文への関心、作文力の向上、そして作文を紹介し合うことで児童間の関係深めを図りたいと考えて取り組み続けた。

②意識的な作文の時間

6年生の修学旅行の引率に同行するよう命じられて、3日間C教諭が不在にならざるを得なくなった。学校として特別時間割を組むなどするものの、課題自習にならざるを得ない時間もあった。そこでこの機会にと、全員に「3日間の出来事」というテーマで作文課題を提示した。「何を書いてもよい」「あったことをありのままに書く」「印象的な会話を「 」に入れて書く」ことを示し、大まかな原稿用紙の使い方を確認して、C教諭は出張した。

みんなを笑わせたこと、声が大きすぎると言われたこと、教室で起こった面白かった出来事、図工の先生に褒められたこと、プロレスごっこしたこと、ケンカもなく平和だったことなど、他愛もない日常の出来事をC教諭に伝えようと、原稿用紙に1ないし2枚に渡って書き綴った。C教諭はクラスに復帰後、担任不在でもケンカなく平和に過ごせたこと、そして特別時間割授業や課題自習に頑張れたこと、特に「3日間の出来事」作文を頑張れたことを褒めた。綴られた作文は、翌日からみなに読み聞かせたり掲示したりして、クラスで共有できるようにした。そうして、作文への関心を高めるとともに、クラス児童間の関心を高めようとした。

③本格的な生活作文の指導

近年の国語科教材から「生活作文」¹⁵⁾を書く学習単元が無くなってきていると、教研集会参加者から発言があった。すると、ある区で長年国語主任をして定年退職した教員が、最近発行されている区の文集を読むと、今まであった「生活作文」の項目がなくなっていたことに気付いたとの関連発言もあった。ここでは「生活作文」の学校教育としての位置づけについて論考する余裕がないが、様々な研究集会に参加したり、『作文と教育』¹⁴⁾等に掲載されている作文や実践記録に触れたりすると、「生活作文」を重視したいと考える教員は少なからずいると感じる。C教諭もその一人である。

C教諭は、体育に関心の強いクラス児童の実態を踏まえて、今度はクラス児童が夢中になっていたバスケットボールを題材例にして「心弾んだ授業場面」の作文を書く時間を構想した。その時間は国語科の他の学習単元との時間調整によって捻出し、3時間を当てたと報告されているが、実質は4時間当てたと考えられる。その学習活動のおよそを記す。

国語外 「自学ノート」に書かれていたバスケットボールでの作文を紹介した。

5年生になってから今までの学習の中で「心が弾んだある日ある時の授業場面」を思い出してみようと投げかけ、ワークシートの中に書き入れてくるように提起した。

国語第1時 外部の参考作品を提示し、「五感マーク」¹⁶⁾をつけて作文の表現のよさを見つけさせた。合わせて「 」を入れた作文の書き方など原稿用紙の使い方も指導した。

国語第2時 「五感マークがたくさんつくことを意識して書く」「順序良く書く」ことを指導して作文に取り組ませた。

国語第3時 実際に書かれたクラス児童の作文を全体で読み合い、「五感マーク」を意識しながら作品のよさを鑑賞した。こうした鑑賞と個別のアドバイスをともに推敲し、完成原稿を書き上げさせた（国語時間外も使用）。

国語外 書き上がった作文を随時紹介したり掲示したりした。

児童の作文を読むと、原稿用紙上に読みやすく記述しながら、「言葉でつなごう！フリーシューター」「敗れた後でもエリートに」「味方をほめる」「声かけが一番大切」（以

上、体育・バスケットボールの試合の場面作文)、「楽しい田植え」(教科等名不明)、「継続は力なり」(算数・習熟度別問題コースの場面作文)などの題名で、原稿用紙2～3枚を気持ちよく書いた様子が伺える。

(3) C教諭の実践の振り返り

実践記録では、成果を7点、課題を5点挙げている。概要を紹介する。

成果としては、C教諭の子ども理解が深まった、児童間の個々の気持ちへの関心が高まった、作文の内容を吟味し順序良く・1場面を詳しくも短く・「 」を入れて書くなどの表現の工夫も考えて作文しようとする児童が増えてきたことを挙げている。

課題としては、「心が弾んだ場面」にだけ目を向けてしまった傾向があり、揉めたことや困っていることなども作文できることを経験させていく必要がある、したことだけが書かれている児童や文章表現の的確さに課題のある児童への個別の関わりが必要である、作文を通してC教諭自身の授業評価を感じることもあり、書かれて来ない授業の弱さを克服していきたいという趣旨のことが書かれている。

(4) 実践の考察

①書くことを深める

C教諭がそもそも作文指導を重視しようとした背景は、クラス児童の声は大きいの意味を深めて言葉で語り合う力の弱さ、クラス児童間の関係の弱さにあった。C教諭自身が成果としてまとめていることはまだまだ端著であろうが、学級状況の課題は克服されつつあると同時に、児童の的確な作文表現技術を高める結果もつくり出している。

2017（平成29）年告示の小学校学習指導要領国語科第5学年および第6学年の「2 内容」「B 書くこと(2)」には「次のような言語活動を通して指導するものとする」として、以下の活動例が示されている。

- ア 事象を説明したり意見を述べたりするなど、考えたことや伝えたいことを書く活動。
- イ 短歌や俳句をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。
- ウ 事実や経験を基に、感じたり考えたりしたことや自分にとっての意味について文章に書く活動。

このように、2008（平成20）年告示の小学校学習指導要領国語科第5学年および第6学年の「2 内容」「B 書くこと(2)」では、「経験したこと、想像したこと」を詩や短歌、俳句、物語や随筆で表現してみるように扱われていたが、平成29年告示版では「事実や経験を基に」した作文は「感じたり考えたりしたことや自分にとっての意味について文章を書く」ように改められた。告示前の実践ではあったが、すでにC教諭の取り組んだ作文

指導は、新学習指導要領に示されている書く活動を先行実践していたと言える。最初は他愛もない題材の作文ではあったが、的確な作文指導をしていったことで、「自分にとっての意味」が示されているような題名の作文も書けるように育てている。

②子どもの実態を踏まえ改善していくためのカリキュラム・マネジメント力の発揮

教科書発行会社が例示している「年間指導計画案」を参考にし、各学校の実態や教育方針、行事等のスケジュールも見ながら、各学校独自の「年間指導計画」を編成していく。その各校の「年間指導計画」は全教員で練り上げて作成していくのが本来の姿ではあるが、小学校教員の経験をもつ著者の当時の体験や今も耳にする実態からすると、教務主任や教科主任が作成したものを「年間指導計画」としているところが少なくない。

しかしながら、その「年間指導計画」通りに授業化するとしても、個別的な対応が必要な児童が多かったり、クラス児童全体の学習や生活のテンポが遅かったり、突発的に起こった出来事に対処しなくてはならなかったりして、実際には計画通りにはいかないことがある。こうしたことがあるからこそ、カリキュラム・マネジメント力が1人ひとりの教師に求められるのである。

ところが、経験の浅い教員はこうした事態に遭遇したときにそうそう柔軟かつ的確に対処できるとは限らない。だから「新任研修」「3年次研修」などの機会が提供されたり、学習支援教員が配置されたりしているのである。

しかし、そうした配慮による研修だけではなく、C教諭は自らの足で自主的に作文教育研究団体の学習会に通い、児童理解・クラス間児童の関係を深める実践のあり方を学ぶとともに、自己表現を高めていくことの大切さ、作文を書く楽しさとその意味、そのためのスキルなども学び深めている。その貪欲な研究意欲があつてこそ、C教諭は作文指導を自主的に取り入れていくというカリキュラム・マネジメント力を発揮し得たのである。

5. 全体の考察

3人の実践を標題にある「現代日本における心感創造の生活教育実践」の観点から改めて考察してまとめる。

(1) マクロな教育計画とミクロな子どもの実態の融合による教育活動

次代を担う人間の育成を目指す観点からマクロな教育計画は提起され具体化を図っていく。しかし、現実には噛み合わなければその教育計画も実を結ばない。では「現実には噛み合う」とはどのような状況を言うのであろう。それは、児童、学校、地域等の実態に合うということである。

教育活動は、次代を担うにふさわしい育ちを願う政府、保護者、国民等の願いに基づくマクロな教育計画と、学習主体として児童・生徒が願う学習や学校生活のあり方を現職教

員とともに追求するミクロな教育活動とが融合して、初めて実のある学習が生まれると考える。

3人の実践は、その融合で児童の成長を促す授業づくりを構想し展開したと言える。

(2) 児童に合う学び方の創造

紹介した3人の教員は、それぞれに学習による児童の成長に対して願いを持っていた。これはマクロな観点からの教育目標である。意図的計画的に授業づくり・学校生活づくりを進めていくには教育目標をもつことは大切である。

加えて次に大事なのは、その教育目標に対してどのように授業・学校生活づくりを進めていくかである。中には、学校教育年間計画や教科書指導書通りに展開して進めていこうとする教員もいる。初任の頃のB教諭はこの典型的なタイプであったと自ら告白していた。

しかし3人は、児童・生徒と心地よい関係を築きながら授業・学校生活づくりをしようとしている。目の前のクラス児童・生徒を大事にしている表れである。授業にしろ、学級・学校づくりにしろ、児童・生徒とのよい関係なくしては実を結ばないし、その児童・生徒の実態、思いや願いに合わなければやはり実を結ばない。

3人の実践は、子どもの実態に合う学び方の創造の大切さも物語っていると考える。

(3) カリキュラム・マネジメント力の発揮

子どもの実態に合わせながら教育目標に導いていくには、子どもの実態に合わせた教員達の、工夫に工夫を重ねた取り組みが必要である。その工夫に工夫を重ねる取り組みの過程こそ、まさにカリキュラム・マネジメントの過程である。

マクロな教育計画のみに従順な教員であっては、このカリキュラム・マネジメント力の向上は望めない。児童の実態、学校や地域の実態などに合わせて一層その力が開花できるように実践を創造できる教員であってこそ、カリキュラム・マネジメント力は向上できると考える。

3人の教員が取り組んだ今回の実践の姿は、カリキュラム・マネジメント力を存分に発揮した典型例であると考ええる。

(4) 教師を育てる学びの場の存在

カリキュラム・マネジメント力はどのようにして身につけ磨いていくことができるのであろうか。

戦後初期、学校施設も教育用具も十分でないばかりか、戦前の教育に対する感情から、新しい教育を切り拓かなくてはならなかった時代、「カリキュラム改造運動」が巻き起こった。何を学習題材にし、どのように学習計画を立て、どのように展開していけばよい

のか、侃々諤々で議論を深めたとされている。そうした熱気から様々な民間教育研究団体も誕生してくる²⁾。本稿に記載されている様々な研究団体はそうした流れの中で誕生した。

それらの研究団体に共通していると言えそうなことは、子ども理解を深めながら実践研究を深めていること、若手もベテランも関係なく共により良い教育を考えることを大事にしているということである。経験年齢に関わりなく子ども理解を深めながら実践研究を深める学びの場が現代においてはますます重要になっている。そのことを3人の実践は物語っていると考える。

(5) カリキュラム・マネジメントと学校管理

学校は、個々の学級の個性を大事にしながら、よりダイナミックな教育活動を通しての児童・生徒の育成を目指している。そのためにも教職員集団の結束は大事である。

しかしながら、その結束が個々の学級の個性を奪うとしたならばそれは過剰な管理となる。3人の実践報告からも板挟みに悩んでいると思われる教員がいることを感じる。カリキュラム・マネジメント力を発揮するからこそ、学校管理はどうあるべきかも同時に検証していくべきである。

註・参考図書・参考資料

- 1) 具体的な実態は、日本生活教育連盟発行『生活教育』（生活ジャーナル）815号（2016年）掲載の山本由美「学力テスト体制もとのスタンダード化にどう対抗していくか」及び鬼頭正和「「スタンダード」の問題と教育実践のあり方」などを参照した。
- 2) 日本生活教育連盟編『日本の生活教育50年』（学文社 1998）や川公章著『生活教育の100年』（星林社 2000年）などを参照した。
- 3) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について（答申）」2016（平成28）年の第1章及び第2章を参照した。
- 4) A教諭が第67次東京教研国語分科会に提出したレポート「「はれ ときどき ふた」で遊ぼう！」、創作劇台本及び教育科学研究会発行『教育』（かもがわ出版）2017年11月号に掲載された寄稿文のコピー、A教諭自身の口頭発表の内容に基づいてまとめた。
- 5) 3人の実践は2016（平成28）、2017（平成29）年度のをまとめているため、参照したのは2008（平成20）年度告示の小学校学習指導要領である。
- 6) 『パンンベのはなし』は谷川俊太郎詩、森村玲画の絵本で、1983（昭和58）年に瑞木書房から出版された。現在は絶版と聞いている。
- 7) B教諭が第67次東京教研国語分科会に提出したレポート「一人ひとりの思考力と想像力を伸ばす文学の授業——低学年・入門期の一読総合法」、全9時間の単元計画及び単元計画8時間目の授業における教師と児童の発言が詳細に記された授業記録、B教諭自身の口頭発表の内容に基づいてまとめた。
- 8) 児童言語研究会は1951（昭和26）年に創立し、現在も機関誌『国語の授業』（児童の未来社）を機関発行したり、夏の全国アカデミーや各地の県支部などで地道に実践研究、国語及び国語教育研究を進めたりしている。「三読法（全文通読⇒場面精読⇒全文味読）」の読みの授業に対して、場面ごとに切

り分けて文書を読み進めながら場面間を関連させて読むという「一読総合法」での授業展開を重視している。

- 9) 東京書籍平成27年度版『新編 新しい国語』1年指導計画作成資料「年間指導計画・評価計画案」を参照した。
- 10) 表現読みの授業研究を主に推進している研究団体として表現よみ総合法教育研究会がある。
- 11) 「せんせいあのね」あるいは「ともだちあのね」の書き出しで口述的表現していく作文法で、作文の時間に限らず、家庭も含めていつでも書きたくなったら書けるように学校と家庭で持ち歩いているノートのこと。鹿島和夫編、灰谷健次郎文『一年一組 せんせいあのね』（理論社 1981年）に紹介されている作文例が有名である。
- 12) 様々な場面で「発表」という教育活動が行われている中で、身近な生活の話題をお話や作文で紹介したり、学校・家庭・地域で見付け物、完成させた作品や技を見せたりするような形式の発表活動を指す。鎌倉が「生活発表」の意義と教育課程における位置づけ（『名古屋芸術大学研究紀要』第39巻 2018年）で「発表」という教育活動を4分類し、その1つの特徴的な形式としての「生活発表」について事例を挙げて解説している。
- 13) C教諭が第67次東京教研国語分科会に提出したレポート「“初めて”の作文指導——ある日、ある時の心が弾んだ学習を丁寧に思い出して書こう」、抽出された児童の学習プリント及び実際の作文のコピー、C教諭自身の口頭発表の内容に基づいてまとめた。
- 14) 戦前からの生活綴り方運動の流れを汲んだ教師達が集まって1950年に「日本綴方の会」を発足した。その翌年に「日本作文の会」と改称し現在に至っている。月刊雑誌『作文と教育』（本の泉社）を発行しているほか、夏に作文教育研究大会を開催したり、各地の支部単位で実践検討会などを開催したりしている。
- 15) 生活作文は、日常生活をありのままを見つめて文章化しながら、それを読み合って生活のあり様をみなが考えていくことを特徴としている作文形式である。その手法は戦前からの生活綴り方運動に源流があると言える。
- 16) 日本作文の会の実践記録によく登場してくる。作文を書き出す前の題材見つけや、友達の作文の相互評価の際の観点として使われているマーク。C教諭は「したこと」に掌マーク、「見たこと」には目マーク、「聞いたこと」には耳マーク、「心が弾んだこと」にはハートマーク、会話には口マークを「五感マーク」として参考作文に書き込ませて、表現の的確さを評価しながら感じ取らせようとして使っている。