

「生活発表」の意義と教育課程における位置づけ

Significance and Position in the Curriculum of “Classroom Session: Talking Freely about Ordinary Things Around My Life”

鎌倉 博 *Hiroshi Kamakura*

(人間発達学部)

1. 本稿のねらい

今日の学校教育においては、「活用型学力」の一環として「伝え合う活動」が重視されてきている。そのこともあって、様々な場面でこの「発表」という言葉が使われ、特に近年の国語科教科書では、「発表」形式を実践しながら獲得していけるような手引きとしての題材を種々紹介している。しかしながら、ねらいや性格を異にしていると思われる「発表」が、整理されないまま一括りで扱われている気がしてならない。そこで、学校教育における「発表」をねらいや性格、形式を踏まえて4つに類型化してみようを試みたい。そうして、その「発表」の1つである「生活発表」に特に着目し、その生活発表が醸し出している教育的意義と、それをどう教育課程に位置付けていったら良いのかについて、筆者なりの見解をまとめていきたい。

2. 「発表」

(1) 「発表」とは

「発表(する)」とは、どのような行為を指すのであろうか。いくつかの国語辞典、並びに海外での定義も意識していくつかの和英辞典にて調べてみることにする。

【広辞苑 第五版 岩波書店】

世の中へ表向きにしらせること。大勢の人々に示すこと。

【大辞林 第三版 三省堂】

①世間へ表向きに知らせること。広く知らせること。

②内部にあったものが、外へ向けてあらわれること。

【大辞泉 第二版 小学館】

世間一般に知らせること。表向きに知らせること。また、その知らせ。

国語辞典においては、「世間に表向きに知らせる」ことの意味でほぼ共通しているが、実に一般的な解説としてでしか定義されていない。和英辞典ではどうであろう。

【新和英中辞典 研究社】

an announcement（発表する announce）……発表、告知、声明
publication（発表する publish）……出版、発行、刊行、発表、公表、公布
put forward……考えや案などを提唱する、唱える
resentation…… a) 紹介, 披露, 発表, 提示. b) 発表〔提示〕の仕方, 体裁.
c) 演出, 上演, 上映, 公開.
read a paper at an academic meeting……学会で研究を発表する

【プログレッシブ和英中辞典 第三版 小学館】

announce
〔公表する〕 publish
〔ニュースなどを〕 release

英語では、正式文書を読み上げる場合に announce や release、文字・活字で発表する場合に publish、考えを述べる場合には put forward、効果を意識して工夫して声でも表現していく場合には presentation と、場面で使い分けをしているようである。

(2) 学校教育における「発表」

では、教育現場ではどのように使われているだろうか。場面や形式、ねらいを踏まえて、4つに類型化して紹介してみたい。

1つ目は、身体技能及び芸術表現力向上を目指した学習活動の成果としての「発表」である。

2つ目は、自分の意思や知見としての情報を教師やクラスなどの集団構成員に伝え交流し合う「発表」である。

3つ目は、教師やクラスなどの集団構成員に向かって真剣に自分の思いや願いを伝え、時には敵対する思いや願いと交戦することもある、意見表明としての「発表」である。

4つ目は、題材も形式も自由度が高い上に、身近な題材がクラスなどの集団構成員の関心と繋がりやすい生活発表としての「発表」である。

本稿ではまず、この4つの類型化に試みた根拠を、章を変えて解説してみることにする。

3. 学校教育における「発表」の類型

(1) 多様な表現活動の成果としての「発表」

学校教育活動においては、年度の折々に、多様な表現活動の成果としての「発表」の機会を設けている。

体育活動の成果発表の場として代表的なのは運動会である。音楽活動の成果発表の場と

しては、音楽会・演奏会・合唱祭などがある。絵画・制作活動の成果発表の場としては絵画展・作品展などがある。言語を活かした表現活動の成果発表としては、学会会・劇の会・朗読発表会などがある。

これらは、身体・音楽・絵画制作・言語等の分野における身体技能・芸術表現力向上を目指すことを目的に学習活動を豊かに展開し、その成果を「発表」するものである。

(2) 意思・情報を交流する「発表」

ここに該当する「発表」は、身体表現は特に伴わない形で言語を使った学習活動として行われている。

【事例1 教師の発問に対する「発表」】

授業の展開としてはオーソドックスなやりとりである。小学2年生との「長さ」の学習で、2匹の動物が釣り上げた魚の長さをcm物差しで測定しての場面である（的場正美・柴田好章編『授業研究と授業の創造』pp. 228-229 2012年 溪水社）。（9）を除いた文中の（ ）は解説のために筆者が挿入した。

T56 いくつ分だった？

C59 （C57と思われる）9。

C58 9。

T59 いくつ分だった？ 手挙げてちゃんと答えようよ。勝手に応えないで。はい、雅美さん。

雅美60 はい。9です。

T61 いくつ分ですかという答えは、どう（いう）ふうに答えたらいいですか。はい、雅美さんすわりました。はい、舞子さん。

舞子62 はい、きゅう（9）つ分です。

教師は、「9」ではなく、「ここのつ分」「9個分」という解答ができるまで、「いくつ分ですか」を繰り返した。

ここでは、教師の問いを子どもが的確に受け止め、その上で応答することが求められている。この種の展開では手を上げ発言権を得て発表することが求められる。そして「すわりました」の指示で想像できるように、発表する際には起立し、発言を終えたら着席することが学習上のルールとされているのであろう。「発言」と言われてもいる。

この種の「発表」は、教師の期待する確かな子どもの解答をもってその役割は終了し、次の発問によって同様に進んでいく。

【事例2 スピーチ活動】

「わたしのすきなもの」（平成29年度版三省堂『小学生の国語』1年上）では以下の読み物が掲載されている（pp. 18-21から引用）。この単元は、「自分の好きなものについて話題を決め、分かりやすく伝える」ことを主目標にしている（同年間学習指導・評価計画作成資料〔1年〕）。

ともだちに はなしましょう。
「ぼくは、ねこが すきなんだ。 ななこさんは、なにが すきなのか。」
「わたしは、きりんが すき。 このまえ、どうぶつえんで みたよ。」

せんせいに はなしましょう。
「せんせい、わたしは、あやとりが だいすきです。」

みんなに はなしましょう。
「ぼくが、いちばん すきな おかしは、わたあめです。ふわふわして いて、あまいからです。」
「いつ、たべたのですか。」
「わたしも たべてみたいです。」

ここでは、聞いたことに対して関心を持ち、共感したり、質問したりする関係の構築もねらいとされていると考えられる。この応答は、この場面だけ切り取れば後に紹介する「生活発表」と重なるように見える。しかし、ねらいがお互いに「分かりやすく伝える」ことと、聞き合うことにとどまるために、「生活発表」のような広がりや深まりは見られないし、期待もされていないと思われる。

【事例3 パネルディスカッション】

「意見を出し合おう 未来の自動車」（平成29年度版教育出版『広がる言葉 小学国語』6年上）では「意見のちがいを大事にしながら話し合い、考えを深めましょう」として、「パネルディスカッション」という発表方法を取り上げている。以下は、そのやりとりをイメージさせる事例として掲載されている場面である（pp. 114-115から引用）。（ ）は解説のために筆者が挿入した。

司会 これから「五十年後の未来に求められる自動車」についてパネルディスカッションを始めます。
（略）最初に、パネリストがそれぞれ自分の意見を述べます。（略）

夏川 (略) ガソリンや電気を使わず、排出ガスも出ない車を考えました。……

北原 (略) 未来の安全な生活のために、ぶつかってもぶつけられてもしょうげきを吸収する、「クッション自動車」ができたらいと思います。

木村 私たちは、「便利」という立場から、「変形自動車」を考えました。(略)

司会 (略) では、おたがいの意見を聞いて、質問や意見があったら発言してください。

夏川 はい、北原さんに質問します。(略)

木村 私も北原さんに質問があります。……

司会 北原さん、二人から質問が出ていますが、いかがでしょうか。

北原 はい。まず、窓ですが、このような伸び縮みする素材を考えています。
……

司会 夏川さん、木村さん、よろしいでしょうか。

夏川・木村 ありがとうございます。

司会 それでは、パネリストの考えがわかったところで、フロアのみなさんからも質問や意見を聞きたいと思います。どうぞ挙手して下さい。

ねらいには「話し合い」とあるものの、パネルディスカッションはむしろ発言者の話を聞きながら、自身の「考えを深め」ることに主なねらいがある「発表」形式である。

【事例4 プレゼンテーション】

「すいせんします」(平成29年度版光村図書『国語』5年)では、「説得力のある構成を考え、すいせんするスピーチをしよう」として、「ふるさとを学ぶ学習会」をモチーフに地域の良さを紹介するように導いており、そのための手順が紹介されている(pp. 191-192から引用)。()は解説のために筆者が挿入した。

- 1 求められていることを確かめ、すいせんするものを決めよう。
(略)
- 2 すいせんする理由をはっきりさせて、整理しよう。
(略)
- 3 スピーチの内容や構成を考えよう。
(略) 次の内容を入れましょう。
 - ・ すいせんする人物や人物のしょうかい。
 - ・ 他と比べてすぐれているところ。
 - ・ 予想される反対意見に、どう答えるか。
 - ・ これを選ぶと、どんなことが期待されるか。

また、要点をまとめた資料や、写真、図などを見せながら話すのも効果的です。

4 スピーチしよう。

声の強弱や話す速さ、間の取り方などに気を付け、構成にそってスピーチしましょう。また、資料の見せ方にも気をつけましょう。

聞く人は、目的や条件を考え、他のすいせんのスピーチと比べながら聞きます。資料が提示されたときは、内容との関わりを確かめながら聞きましょう。

聞き手への効果を意識した準備がされていることが特徴となる「発表」形式である。内容や構成及び見せる効果や聞かせる効果も念頭に準備しようとしていることが窺える。恐らくプレゼンテーション後に、内容とともに話し方の感想交流も取り入れられることだろう。

このプレゼンテーション形式を、例えば全校規模で行うなどしているのが、中学校以降の実践としてよく聞く「弁論大会」である。

意思・情報を交流する「発表」では、「話す人」と「聞く人」を意識的に分け、それぞれの役割（学習目的）を持たせている。そのために、「聞く人」が、クラスの日常的な仲間なのか、クラスの仲間以外の他学級、下級生、全校生徒、保護者、お世話になった方々なのかによって、「発表」する話し方も変えていくことが意識される。

また、この種の「発表」は意思・情報の交流そのものを目的としているので、いわゆる「伝え合い」をもって学習の役割は達したことになる。そのため、その伝達そのものがいかに効果的であるかが問われると同時に、基本的に整然と交流していく「発表」形式である。他者理解や知見を深めていく学習活動とも言える。

(3) 意見表明としての「発表」

通常これは「話し合い」「討論」という形で行われている「発表」形式である。

【事例5 物語を題材にした話し合い活動】

ここでは、教科書教材になっている齊藤隆介『モチモチの木』を一人読みしては話し合い活動をしている小学3年生の学級での実践を紹介する。じさまの異変に気付いた豆太のその後の場面で話し合った。以下は、教科書文「豆太は、小犬みたいに体を丸めて、表戸を体でふっとばして走りだした。ねまきのまんま。はだしで。半道もあるふもとの村まで一。」で話し合いをした場面の記録である（渡辺真由美「七『モチモチの木』の授業（光村図書 三年）」児童言語研究会・関可明編著『一読総合法 読みの授業と理論』p. 198 2015年 子どもの未来社）。（ ）は解説のために筆者が挿入した。

- C4 「豆太は小犬みたいに体を丸めて」っていうところで、豆太の気持ちで、よし、じさまのために医者を呼びに行くぞとおもった。
- C5 思ったことで。なぜ子犬みたいに丸めていったのか？
- C6 寒かったから。
- C7 ちょっと寒くなるし、こうしとけば、先のことで氷とか足にぶついたりしなくなるから。
- C8 「表戸をふっとばして」のところで、豆太は勇気があってすごいな。
- C9 えー違うよ。豆太は勇気が出て来たんだよ。
- C10 23番（段落番号のことと思われる）全部で、僕も豆太みたいに勇気がだせるかな。
- C11 同じところで、二キロもあるし、五才位なのに一人で夜中走れるにはすごいなと思った。
- C12 寝巻のまんまはだしで外に出るなんて、よっほどじさまが大切なんだなと思いました。
- C13 「ふもとの村までー」のところのダッシュは、「ぼくは、走り切る。」だって、だってじさまのためだもん。
- (略)
- C15 「寝巻のまんまはだしで、半道もあるふもとの村まで」のところでじさまの気持ちなんですけど、「豆太、一步『肝スケ』に近づけたな」と思っている。
- C16 Sさん（C15のことと思われる）と似てるんですけど、23番全部で、じさまの気持ちで「豆太、強くなったな、肝スケになれそうだ。」

ここでは、「なぜ豆太は小犬のように体を丸めたか」「表戸を吹っ飛ばした行為は勇気が元々あったからか、勇気が出てきたからか」「真冬の夜中に裸足で走り出した豆太の行為をどう見るのか」「その行為をじさまはどう思って見ていたのか」で、自分の考えを「発表」し話し合っている。「話し合い」であるからこそ、C8とC9の子ども同士のように他者との違い、C15とC16の子ども同士のように他者との共通ないしは類似性を感じ、それも表明しながら「発表」し合っている。

【事例6 沖縄にある米軍基地を巡っての話し合い】

私の前任校である和光学園和光小学校では、歴史を学ぶことを通して現代を見つめる学習を重視していた。6年生の総合的な学習（前任校では「総合学習」と呼んでいる）では、特に「沖縄」をテーマに掲げ、食や文化も楽しみながら、沖縄戦、敗戦後から今に至るまで据え置かれている米軍基地があることについて考え深めている。その学習のため

に、いわゆる修学旅行先（前任校では「学習旅行」と呼んでいる）も沖縄にしている。以下は、その沖縄で現実に見たり聞いたり感じたりした沖縄について、感想を語り合う中から自然に起こった話し合いの場面である（行田稔彦編『ハイサイ沖縄！』pp. 48-49 1996年 星林社）。（ ）は解説のために筆者が挿入した。

松田 沖縄にくる前のいろいろな人の夏休みの自由研究を見ての学習段階では、やっぱり基地はなくなった方がいいと思っていた。けれど基地が全部なくなったりしたら、アジア地域での紛争を押さえられなくなって、それこそパニック状態になっちゃうから、今は少しは基地を残しておいた方がいいと思ったんだけど……。 (略)

三輪 松ちゃんは、基地のことで考えが変わったんでしょ？

松田 簡単にいうと、今のところはそういう紛争を押さえて、それから米軍の基地は返した方がいいと。前は今すぐに返した方がいいんじゃないかなと思っていたけどさ。

(略)

内田 松ちゃん、さっきから紛争を押さえるには、沖縄は必要みたいなこといってるけど、今なんか飛行機の性能いいんだから、アメリカからの基地からでもすぐ行けちゃうんだから、別に沖縄に基地はいらないと思うんだけど。

関本 私はまったく松ちゃんと反対の意見を言いたいよね。私は来る前は、もう基地をつくっちゃったんだから、全部なくそうなんて、それはきれいごとだと思っていたのね。だけど、来てみて、(略) そこまでして基地に飛行機を飛ばして、一体沖縄の人の生活の何の役に立っているのかっていうのが全然わかんないから、紛争を押さえるよりも、まずは沖縄の人たちのちゃんとした暮らしを保つ方が大事だと思う。

本郷 僕も関本さんと同じような考えなんだけど。松ちゃんが言うには、アジアの戦争とかが起きてから基地は役に立つんだけど、そのアジアでの戦争とか紛争が起きなかったら、それは永遠に基地を残すことになっちゃうと思うよ。

子どもたち 今、現に残っているじゃないか。

この後も、紛争を押さえるために現実的に米軍基地は必要だと「発表」する松田君と、沖縄住民の平穏で安心した生活を優先すべきだから基地はいらないと「発表」する多数の子どもたちとで激論が続いている。

この2つの事例は教科ないしは総合的な学習、すなわち学習活動の中での話し合い活動としての事例であったが、学校教育ではこの他にも特別活動などの教科外活動で、学級あ

るいは学校生活の改善、楽しくしていくための企画などをテーマにして話し合い活動が行われている。

ここでは、「話す人でもあり聞く人でもある」ことの連続性として「発表」している。そのため、進行に支障のない限りにおいて、発言としての「発表」は制約されない。その意味で、自己と他者との関係の中で、互いの考えや意志（「意思」以上に強い思いとしての表現）をある種交戦させながら、一層自分の考えや意志を他者に理解してもらおうとしたり、他者との共通性や類似性を感じ取って統合していったりしていく過程で意見表明する「発表」と言える。「主張」「意見表明」と置き換えてよい「発表」である。一般的な「他者理解」というよりも、「他者の心情理解」を深め合っていくための「発表」とも言える。

(4) 「生活発表」

以上3つの「発表」においては、テーマや題材、方法などは、その時々学習または教育活動の計画的意識的な意図をもって、教師が指定して行っている活動である。ところが、そうした「発表」とは別に、テーマや題材、方法などを子どもに託している「生活発表」という「発表」も行われている。

「生活発表」は、朝の会や帰りの会などで行われていることが多いようである。「生活発表」はその時々子どもたちの関心が発表されるため、その日どのような発表が登場するかは必ずしも分からない。しかも、「生活発表」を重視する学級では、特にその日の発表人数も限定しないために何人発表するのかも分からない。この「発表」は、そうしたある種、未知の世界として「発表」されるものや事柄の中に教育的意義を見出し、それが一層教育的に深まり高まるように大事に扱われていく。

本稿では、特にこの「生活発表」のもつ教育的意義と、それを活かした新たな教育課程の在り方に着目し、広げていくことを期待してまとめたいと考えた。よって、章を改めて、この「生活発表」について見ていきたい。

4. 「生活発表」から創られた授業・保育の事例

(1) 「納豆」への関心から広がった年少児の事例

（鶴海舞「わくわく・ドキドキを共有する」『生活教育』764号 pp. 66-73 2012年 生活ジャーナル）

【第1過程 鶴海クラスと「発表」】

実践が展開されたのは幼稚園の年少組。鶴海のクラスでは「入園したばかりの四月当初から、いろいろなものが教室に持ちこまれ」ていた。発表されていたものは、「生き物の他にも、幼稚園に来る途中で見つけた葉っぱや花、実など」「何か持ってきて……という他に、てあそびの「グーチョキパー」をアレンジして見せる……ということも」とある通

り、基本的に身近な生活における見つけたものや、やって見せたいことなど、特に限定している様子は窺えない。そうして、その生活発表は、「毎日の朝の会で」「発表」の時間を設け」て行われていた。

以上のことから、鶴海は生活発表に価値を認め、そこでの「発表」を積極的に受け止め、保育カリキュラムに取り入れようとしていたことが分かる。

【第2過程 多様な「発表」から関心が集約されてきた「納豆」】

運動会、そしてその当日までにどうしたら一層運動能力が発揮できるかを、3歳児なりに考えさせた。すると次の日、「今日はね、納豆ごはん食べてきた！ パワー出る？」と飛び跳ねながら嬉しそうに話していた2人がいて、「納豆ごはんが話題になったので、納豆のであそびをすることにした」と言う。その手遊びを一層楽しめるようにと、歌に出て来る「おか〜めなっとう」で岡目の顔を作ったり、その歌詞の最後に出て来る「みとなっとう！」では片手を上げてジャンプしたりして楽しめるようにした。こうして、子どもたちの多様な生活発表が一時期「納豆」への関心として集中していった。

以上見たように、「納豆」への関心の集中は、教師が主導して絞り込みをしたのではない。子ども自体の関心が「納豆」へと集約していったのである。生活発表ではこうした展開が良く見られる。

【第3過程 「納豆」への関心の広がり】

歌に出て来る言葉に関心を持った子が、クラスのみんながいた場で「おかめ納豆ってなに？」と聞いたと言う。すると翌日、それを耳にとどめていた子が「おかめ納豆」のパッケージを持って来て、みんなに見せたと言う。「そこから、「うちにもあった」と、納豆のパッケージを持ってくることがはやり始め」、「納豆のパッケージを見せることが、子どもたちの期待にもなっていた」。そうして、「今日見せるから、朝の会で絶対に『発表』やって！」と要求する子も現れたと言う。

こうして、「納豆」への関心は、1つには「小粒納豆」「北海道納豆」「金粒納豆」など、パッケージ集め活動に向かっていった。もう1つには、「小粒納豆」では指で小さい○を作る、「北海道納豆」では「さむ〜い」と震える、「金粒納豆」では手をキラキラさせるなどと、3歳児なりの手遊びを創っていく活動として向かっていった。

このような関心の広がりには、鶴海の子どもへの関わり方が影響していたことが当然見えてくる。1つ目には「「こんなのもあったね」「今度は違うね」と話題にできるよう」にしよう、まずは1つ1つの「発表」に対して共感する立場で声を返していた。2つ目に、子どもたちが持って来たパッケージを「台紙に貼って教室の壁に貼っていった」。3つ目には、新たな納豆が紹介される「その都度、「この納豆は、てあそびでどうやって表現しようか」とみんなで考える」ようにしていた。以上のことから、子どもに関心の中に

教育的意義を積極的に認め、大人の判断でそぎ落とすことなく受け止めるという、鶴海の姿勢が窺える。

さらに4つ目に、「職員室や学級通信でも納豆ブームのことを話題にしてい」た。3歳児が自分の手持ち金で納豆を自ら買いに行き、食べて、自分でパッケージを洗淨して園に持って来るといった行為は考え難い。わが子の「納豆」への関心を保育者同様に積極的に受け止める家族の理解と協力なくしては、成し得なかったであろう。

【第4過程 3歳児が納豆を作る】

鶴海はこのある種のブームをもってそれで終わりにしなかった。ますます関心を深める子どもたちのために「他の先生から「納豆を作って食べて見たら？」と提案を受けた。作り方を調べ、大豆と黒豆で作ることに」した。こうして3歳児と一緒に納豆づくりに挑んでいく。そうして数日、納豆菌を繁殖させるために寝かせる工程を、3歳児と一緒にわくわくドキドキ待った。いよいよ開封の時を迎えた。匂いを嗅いで、醤油を加えてみんなで試食した。その充足感は、「お母さんにもあげたい」という声になっていき、2回目の手作り納豆はクラスに母親たちを招いて一緒に食べる取り組みになっていった。

鶴海は、「どのような些細なことでも、どのようにも楽しむことができる可能性がある」と書いている。ここでいう「些細」はこの場合は納豆のことである。そこには、まさか納豆で一連の活動が展開していくとは、当初は考えていなかったことが窺える。そして、「子どもたちが何を「おもしろい」と感じ、何に関心を持つのか日々探ることが、私にとってもおもしろいことなのだと感じた」とまとめている。「何に関心をもつか日々探る」その場が、鶴海の今回の実践の場合、生活発表できる朝の「発表」の時間だったのである。

ちなみに、この実践前まで鶴海は納豆づくりを経験したことがなかった。そこで、鶴海は関心を深める子どもたちのために、納豆作りを経験したことのある人の下へ教を乞いに行った。そうして伝授された知識を元に、子どもたちの納豆作りに挑んでいた。保育者が子どもたちの関心を生かそうと、自分が経験したことのないことを調べ、確かめて、子どもたちと一緒に取り組む。その姿が、3歳児にしてここまでの実践を可能にしたと言える。

(2) アカハライモリへの関心から広がった年長児の事例

(藤田尚子「発表で繋がる子どもたち」 2015年 日本生活教育連盟夏季全国研究集会乳幼児期の教育分科会報告文書)

【第1過程 藤田のクラスと「発表」】

実践が展開されたのは鶴海と同じ幼稚園の年長組。この文書からは、いつどういう形で生活発表していたかは定かではないが、藤田の学級でも朝の会で「発表」に取り組んでい

る姿を筆者は園長の立場で見えてきた。鶴海同様と思われる。

【第2過程 飼っていた生き物への関心から「アカハライモリの発表」へ】

クラスにあった人形に名前をつける話し合いから、水槽の生き物にも名前をつけようと話が広がった。ところが、その生き物を「トカゲ」と言った子がいたことから、「トカゲは泳がない」と反論が出た。そこへさらに「教室にいる不思議な生き物は何？」というつぶやきが聞かれたと言う。そこで藤田は「それじゃあ、誰か調べてきて」と言った。そうして翌日、調べてきた子の「発表」から、その正体がアカハライモリだったとみんなで確認した。そこから毎日のように、アカハライモリの「発表」が続いたそうである。

ここでの記述から、藤田は1つ目には「子どもたちが調べてみよう」と思える働きかけをしていることが分かる。そうして藤田は、自分でも謎を解き明かす調べをするが、子どもが「発表」するまで自分からは言わない姿勢を貫いていた。2つ目に、アカハライモリについて子どもたちが調べてきたこと、新たに分かったことが、頻繁に情報交換され夢中になっていけるように「発表」の場を保障し続けた。3つ目に、「子どもたちが発表してくれた写真や絵などの資料は、教室の壁に貼るようにしていました。壁に貼られた資料が次々に増え、こどもたちの軌跡が見えるようでした。」と書いているように展示を重視した。そのことで、ことばでの情報交換では消えてしまいかねない関心が継続できたとともに、子どもたちの中でも展開の発展が見えた。藤田のクラスでアカハライモリに関心が集約され夢中になっていった背景には、このような担任としての意識的な関わりがあったことが窺える。

【第3過程 「発表する面白さ」を広げる】

藤田は実践報告書の中で何箇所かで「ブーム」という言葉を使用している。ここで使用している「ブーム」とは、子どもたちの「発表」の内容がある時々で集約されていくことを表現している。その意味で登場しているのは、「縄跳び」「木工で作る舟の変化」「自分のうんちのこと」などである。そうして、「これらの発表が終息するのでは」と残念がることのないようにしたいと考えた。さらに、その「発表」の姿にこそ年長児の成長の姿があることも確信していた。そこで、自分達の関心のあることを父母たちの前で話したり、見せて解説したりする「みんなの発表会」を1学期末に行った。年長児なりの「研究発表会」と呼んでもよい取り組みである。

この場面から、藤田が第1に、子どもたちの「発表」への意欲をとことん大事にしようとしていることが分かる。「発表」には、自分の関心事をクラスみんなにみてもらいたい・知らせたい、そして見てもらっているときの心地よさがある」「皆から褒められたり、関心を寄せてもらって質問が出せるやりとりが嬉しい」「一つの発表をきっかけに、友達にあこがれ自分も発表したいと繋がりひろがっていく」と、この生活発表の意義を子ども

たちの側から分析している。この、子どもの側から生活発表の意義を見出していることの中に、子どもたちの「発表」への意欲を大事にしようとしている姿勢がよく表れている。

第2に、クラスの子どもたちの中に湧き出る関心の集中「ブーム」に、担任である藤田自身が常に関心を寄せ、大事にしていこうとしていることも分かる。とかく1人ひとりの「発表」として受け止めてそれで終わりにしてしまいがちである。一方で藤田は、常に1人の関心がどう周りに影響を与えているのか、生活発表した子とクラス集団との関係に目を向けている。だから「ブーム」に気が付き、それを活かすことが出来ているのだと考えられる。

第3に、「通信・父母会（親和会）・そして帰りの話で、随時父母たちに子どもたちの関心を伝えていきました」とある通り、生活発表する子どもたちの生き生きとした姿とともに、生活発表していくことの意義を父母に常に語りかけていたことが窺える。「みんなの発表会」を設けたこともその一環であったと言えよう。

こうした働きかけが、生活発表の面白さを一層広げたのであろう。

【第4過程 関心の広がり「発表」の工夫】

夏休み明けも「発表」は続き、新たな「ブーム」も誕生していった。今度は「イモリとヤモリの違い」「イモリがいるという井戸」へと関心が向いていく。そのことから特に井戸のことを調べたり聞いたりしてきて「発表」されるようになってきたとある。

そして、発表会を「またやりたいね」といった子どものつぶやきを聞き逃さず、第2回発表会を子どもたちと一緒に一つ一つつくっていく。その中でさらに、「なーちゃんの意見をきっかけに人形劇作りをする」ことにし、第2回発表会では自分達の関心事を人形劇（ペープサート）で表現していくことになった。そうして再びお客さんに父母を招いている。

藤田の実践は、子どもたちの中で「ブーム」（関心の集中）が見えて来たならば、それを小単元（前任園ではこれを「プロジェクト活動」と呼んでいた）として大事にし、みんなで楽しむことへと導いていく、そこに魅力がある。さらに、年長児であっても、「発表」の仕方に子どもなりの工夫が可能であることも示している。ここがまた教訓的である。

(3) 「集める」活動から体の学習になっていった小1の事例

（鎌倉博「一年生だって学習活動を生み出す」『きらめく小学生』pp. 11-25 2012年 合同出版）

【第1過程 鎌倉学級と「発表」】

鎌倉は、入学式翌日から朝の会で「発表」を始めている。まずは、「みんなが見つけたもの、作ったもの、ぜひお話してお知らせしたいことなどを、みんなに見せたりお話したりできる時間です」として紹介している。そして、その「発表」がイメージできるよう

に、お家で見つけた種を手にかけている子に出て来てもらい、どう発表したらよいかを誰にも分かるように「インタビューするようにして」いった。また、最後まで「発表」出来たことを褒めて「発表」への意欲を掻き立てていった。こうして、「一年生の終わりぐらいには、学級で取り組んだ独楽や体育の技を見せたり、学習活動に関わって見つけたものや調べてきたことを発表したりする子どもも登場してくるようになりました。」とある通り、1年を通して「発表」を行っていた。

そして、「多いときには半分の子、少ない時でも五、六人は必ず発表に登場していました」とある通り、「発表」者が多い時には朝の会だけではなく、1時間目に置いていた生活科（前任校では「生活勉強」と呼んでいた）、それでも収まらない時には昼食時や帰りの会にも分散させて行っていた。「授業時間確保」は当然念頭に置きながらも、その一部に食い込んででも「発表」には価値があることを、長年の経験から感じ取っていた。

【第2過程 夢中になった種集め】

入学式後の担任とクラスの子もたちとしての初めての出会いで鎌倉は、さっそく授業をした。それは栽培への関心を引く生活科の授業だった。「なぞのたね」と「なぞのもの」を合わせて、教室に用意したプランターに埋め込む活動としての授業だった。「なぞのたね」は「なぞ」のままとして栽培観察への意欲としながら、もう1つの「なぞのもの」は今回肥料として活用することにしていたウサギのうんちだった。埋め込んだ後に初めての「宿題」として出したのが、先の種集めだった。

翌日から多種多様な種が持ち込まれてきて、「発表」を通して交流された。それを鎌倉は、1つには小さなポットにそれぞれ埋め込ませて固有の植物として栽培観察できるようにするとともに、もう1つには「小さなジッパー式のポリ袋に入れて1種類ずつ順次掲示」した。特に掲示の効果がその後表れ始めた。「本物種図鑑」ようになってきた展示コーナーの種を見て、「色や形、大きさなど種を識別するようになりました。そうになると、偶然見つけたものから「じゃあ、もっとでっかいたねをみつけにいこう」「ちいさいたねをみつけにいこう」と、目標を定めて見つけて持ち込むようになっていき、発表の仕方も進化」していったと書いている。また、「昼食で持って来る各自のお弁当の食材からも種を見つける」子達にもなっていったとも書いている。

子どもたちが夢中になって「種集め」を始めたきっかけは「宿題」にあったが、夢中になって広がっていった要因の1つ目は、やはり生活発表の場である「発表」が学級運営の中に位置付けていたことによる。

2つ目に、展示コーナーを作って「本物種図鑑」を形成していったことによる。「発表」でみんなの興味を引くような言い方を子どもたちがしようとしていたこととともに、「本物種図鑑」を日々見ていたからこそ、もっと違った種を見つけてみようという意欲が引き出され広がっていったと言える。

3つ目に、家庭にあった種を持って行くことは、当然家庭の協力なしには成し得ない。そこで鎌倉は、学級通信や毎月行われている学級懇談会で、今子どもたちが夢中になっている「種集め」のことを紹介して、家庭の理解と協力を伝えるようにしていた。

【第3過程 「集める」面白さに夢中になる】

その後、種以外にも様々身近なものを見せて交流する「発表」が登場するようになっていった。1つ目は、ひらがなの「う」で「ん」との違いを学習したことが、入学式でのウサギのうんちの記憶を呼び戻すことになった。教室には、ペット、昆虫、小動物などのうんちが持ち込まれ、ある母親からは学校に近くにあった馬事公苑から馬のうんちも持ち込まれた。そうして、動物の「うんち」もまた、それぞれの動物固有の、色・形・大きさ・匂いなどがあることを感じ取っていった。

さらに、食べた魚や鳥、ヒツジの胸肉・牛の背などの「骨」が持ち込まれて、続々と「発表」で交流された。ここでは、動物によって骨の長さ・太さ・大きさが違うこと、一方で背骨や胸骨、腕や足の骨の形は似ていることなどを感じ取っていった。

鎌倉は、そうして集まってきたものを展示したり、骨は種同様にジッパー付きの袋に入れて掲示したりしていた。また、動物とは言え「うんち」を教室に展示することは、衛生面からも親から大丈夫だろうかと心配や批判の声が挙がることを鎌倉自身も懸念していたが、結果的には「問題にされることはありませんでした」とある。父母への学習理解が浸透していたことによるであろう。

鎌倉は「子どもたちが持ち込むものや話題の中には、教師の考えを超えて価値あるものが結構ある」と経験上感じ取っていた。そして、「子どもたちの持ち込むものを見捨ててしまうのではなく、それが子どもたちにとって何か役に立つものになるのではないかと一度吟味した上で取捨選択していく」ことが大切ではないかと訴えかけている。「種集め」から「うんち集め」「骨集め」に転化・発展して広がっていった要因には、子どもたちの持ち込むものへの見方が働いていたであろう。

【第4過程 生活科に組み入れた新たな学習単元】

鎌倉は、こうした子どもたちの関心を学びとして充足していけるように、生活科の小単元として編成して授業化を進めた。「うんち」では、生活科の時間を使って、「絵本『みんなうんち』（五味太郎〔さく〕福音館書店）を読み楽しんだり、みんなのうんちの様子を紹介し合ったりして、うんちは動物に欠かせないものであること、動物や食べ物でそれぞれ違うことを勉強」できるようにした。「骨」では、同じく生活科の時間を使って、保健室から教室へ持ち込んだ人体骨格模型を「ガイコツがこわい」と言いながら班ごとに触れるようにしたり動かしてみたりする機会を設けたり、「タイの目玉」事件から「目」の学習をしたりしている。

鎌倉は「教科書一辺倒の授業の中ではまったくの無用、無駄なこととして通常取り扱いません」とされてしまうような事柄であっても、子どもたちの関心に関心として受け止めて終わるのではなく、その関心をさらなる学習へと自然に導いていくことで、関心を満足や更なる関心へと向けようとしていた。

(4) 「世界の〇〇」という学習がつくられた小2の事例

（松本あゆみ「世界の〇〇みつけたよ！」 行田稔彦・平野正美編著『和光小学校の総合学習 いのち・平和・障害を考える』pp. 22-44 2000年 民衆社）

【第1過程 松本学級と「発表」】

松本は「「世界の〇〇」が始まってから、子ども同士は発表するものを次々と持ってきて、生活勉強の時間を楽しみにしていました。「今日は世界の〇〇やらないの？」と毎日聞かれ、「諸事情により今日はなし！」となると大変な騒ぎになるほどでした。」と書いている。松本は筆者と同じ学校に勤務し、少なくとも低学年では学校ぐるみで朝の「発表」に取り組んでいたから、松本も同様だったはずである。しかし、この「世界の〇〇」の学習に当たっては、その「発表」からそのまま生活科の「世界の〇〇」の授業につなげたいという意図があったであろうから、生活科の中で「発表」の時間を位置付けていたと考えられる。生活発表を授業活動外として朝の会などに位置付けるやり方とともに、松本のように授業内に位置付けていくケースもあるということである。

【第2過程 続々集まる「世界のもの」】

「世界のいろんなものを集めよう。何だっていいよ。見たこと、聞いたこと、持ってこられるものは持ってきて発表しよう。どんな国にどんなものがあるかな」と、まず松本は投げかけている。すると、「翌日からありとあらゆる物が教室に届く」ようになったとある。実践記録からは、人形、切手、絵本、絵ハガキや写真、服であったことが分かるが、中でも「とにかくものすごい勢いで貨幣や紙幣が集まりました」とある。

すると、「国によって、大きさ・形・材質、厚み、デザインもさまざま、見比べるだけでも楽しい」と、子どもたちが感じるようになっている。また、オーストラリア、ニュージーランド、カナダのコインを見て、共通して「どっちの国も裏は動物で、表はお姉さん」が刻まれていることに気づき、子どもたちがさらに調べていくことでその「お姉さん」は、イギリスの「エリザベス女王」であることも分かった。さらに国旗に関心を持つ子が、それらの国々の国旗の中に「イギリスの旗が小さく隅っこに入っている」ことにも気づいていった。

ここで松本がしたこと第1に「お金が届くたび、世界地図で位置を確かめ」ていたのである。子どもたちが国名を挙げて「発表」するたびに、その国の位置を地図上で示していたのであろう。2つ目は「「世界の国々」の本をみてみた」とあることから、その国の

ことが紹介されている本をいつも手元に置いて、子どもが「発表」で紹介するたびに、その本でも適宜その国への関心が高まるように関わっていたのであろう。こうして、1人1人「発表」する子どもと息を合わせていた。そのことで、クラスの子どもたちも一層「世界」への関心を高めていった。

【第3過程 外国のものの中にこだわりを見つける】

その子どもたちはお金以外の様々な外国のものを持ち込んで、それぞれの国の固有や、国を超えての共通性に関心をもつようになっていった。

お金に引き続き関心を持つ子達は、「発表」を重ねていくことで、中国では「元」、アメリカでは「ドル」、スペインでは「セペタ」など、それぞれの国でお金を数える単位が違っていることに関心を広げている。

また、食べ物の世界にも関心が広がっていったことが分かる。パッケージ、海外で過ごした時に体験した食事やお弁当の話、本物のお菓子なども「発表」されていた。本物のお菓子が「発表」された時には、みんなで食体験もしたようだ。パッケージからは、たまたま中国もしくは中華街で得たものにある共通する漢字を見つけたことが「発表」されることもあったようだ。

外国によって、数字の読み方や表し方が違うことを紹介したくて「発表」する子がいたことも分かる。

ここでの松本の関わりで重要だと感じたのは、「子どもはどこかに引っかかることがあれば、(略)表に出てきて調べたりするものなのかと認識を新たにし」、「すぐに結果を導き出したいと考えたり、ちゃんと覚えているのだろうかとかやきもきしてしまう大人のペースとは違うものが、子どものなかにはあるのではないだろうかと考える」ようにしていたと記述している点である。すなわち、「大人のペース」ではなく、子どものペースを受け止める関わりを松本は大事にしようとしていたのである。

【第4過程 外国の方が続々教室に】

「発表も多岐にわたってきましたが、そろそろ実際にナマの話を聞きたくなくなってきました」という文には主語がない。これは教師の思いなのか、子どもからも湧き出てきた思いなのかは、文章上からは分からない。しかし、例え教師の思いであったとしても、松本には「発表」だけにとどめずに、実際の外国出身者との出会いをつくってこそ、一層子どもたちの関心が高まるとの判断があったものと考えられる。

しかし、そうは言っても、松本の中にそれだけの人脈があったわけではない。そこで、「クラスの親御さんに呼びかけ」たのである。この実践記録には書かれてはいないが、松本も同じ学校に勤めていたことから、彼女もまた日々の学級通信や毎月の学級懇談会で、常に学級・授業づくりの様子を丁寧話し、実践の意図や見通しを親もよく理解していた

ことは想像に難しくない。だから、父母もすぐに応えてくれた。父母のどちらかが外国出身者だったり、父母の仕事や個人的な付き合いだったりから、イギリス・フランス・スペイン・スイス・韓国出身者が協力を申し出て下さった。それぞれ1コマずつ、実際の国の暮らしの様子や様々なものとその使い方などを紹介して下さったようである。

こうしてどんどん「世界」に関心が高まったことから、渋谷区にある24の大使館に手紙を書いて教えてもらおうとする子も現れたというから驚きである。

松本はこの実践を通して、「世界の国」というカリキュラム上の名前ではなく、「世界の〇〇」という単元名を校内に浸透させた。それは、「世界のお金」「世界の食べ物」「世界の服」「世界のアクセサリ」など、言葉で収まりきれないほどに「多岐にわたって」世界を認識するような子どもたちの「発表」が続き登場したからである。松本の「世界」を多様な視点で感じ取っていくことができるような授業のつくりが、何よりも子どもたちの学習活動を生き生きとしたものにしたのである。

また、「調べてごらんよ」という声かけより、一緒に「へえ、どうしてなんだろうね」と、「あまりごちゃごちゃいうのではなく、ほんの少しのきっかけの方が子どもの内面を動かせる」ととらえての関わりが、こうして子どもたちを突き動かしてきたのである。

5. 「生活発表」と「主体的対話的で深い学び」

「生活発表」から展開される創造的な保育や学習活動の事例を見てきた。ここにはいくつかの共通性があった。

第1は【第1過程】として、意欲、研究主体の学び方、学びのための様々な人の協力の取り付け、発表したり聞いたりするクラスの関係性などが、「生活発表」によって獲得できる。だから生活発表は、年間カリキュラムを大事に保育・教育していくことで獲得していく力とともに大事な保育・教育活動であるという認識を教師自身がもち、実際に時間設定して大事にし続けていることである。

第2は【第2過程】として、「発表」を通して子どもたちが共通の関心を感じ取っていることである。いくら教師が大事と感じていても、肝心の子どもたちが「楽しい」「面白い」と思えるやりとりとしての生活発表でなくてはならない。そのために、時間や内容を教師が一方向的にコントロールすることがなく、子ども同士の個々の関心が共通の関心となっていくような誘い掛けや展示をしている。

第3は【第3過程】として、子どもの中で新たな関心、一層の関心が生じてきていることを読み取って、それもまた大事にしていることである。子どもたちが盛り上がり活動を進め出すと、教師は「時間数確保」に囚われて打ちきってしまいがちである。しかし、4人は共通してその広がった関心を、それまで同様大事にしているのである。

第4は【第4過程】として、子ども任せでもなく、子どもたちの生活発表の広がりや深まりに呼応して教師ならではの保育・授業単元化を図っている。子どもたちでは必ずしも

発想しきれなかったが、教師のプロデュースした取り組みにも触れることによって一層子どもたちが探究意欲を増しているのである。

総じて、生活発表を「子どもとつくる保育・教育」へと転化させているのである。

こうしてみると、4つの実践は共通してこの4つの過程を経て、子どもたちがそれぞれ「主体的対話的で深い学び」を創造してきている。まとめてみると、「主体的対話的で深い学び」を本気で実現していくならば、以下のことを確認していくことになるのではないだろうか。

- ① 子どもにとって価値ある学びとは、教科書等のテキストによる学習によってだけで成し得るものではなく、身の回りに「ある」もの・こと・人なども学習にとって「価値あるもの」として認識し、それを交流し、一層生かすことによって成し得るものと言うことを理解し、実践できる保育者・教員、そして子どもになっていくことが必要である。
- ② 個々バラバラな学習ではなく、子ども同士の学習活動を通しての交流、学び合いの関係の構築が必要である。そのためにも対話が欠かせない。そのことは決して子ども任せにすることではない。子どもたちの考え、発想、意見、思いや願いなどを反映した保育・教育をつくっていくことが大切である。「保育者・教師の指導性」と「子どもの主体性」とがどう適切に機能しているのか、そこを常に検証しながら日々のクラス・活動づくりを考え改善していける保育者・教師であることが大切である。
- ③ ①②の実践化を可能にしていくためには、年間カリキュラムも大切にしながらも、子どもが持ち込む物や話題などを交流し合える生活発表の時間を保障してこそ可能になることを認識でき、実践していける保育者・教員であることが必要である。子どもの主体的な学習を象徴する生活発表に本格的に取り組んでいくためには、学習内容の精選によるカリキュラムのスリム化は必須の条件になる。その場合、依然として蔓延している「カリキュラムのスリム化は学力低下につながる」という誤解を払拭していく必要がある。生活発表を深めていくことでも、先に見てきたようなかえって深い学びが広がるのである。カリキュラムは、「学習指導要領」等による国の指針のあり方と直結した問題であるから、この点での議論も必要になる。
- ④ 以上のことを保護者とも共通認識にしていく必要がある。「主体的な学び」においては、子どもはとことん調べたがる。しかし、大人は「大人のペース」や考えを知らず知らずのうちにも、あるいは意図的にも押し付けているのである。それではいつまで経っても「主体的な学び」など望めない。

参考文献

- ① 文中で適宜紹介している。
- ② 生活発表の教育的意義については以下の文献でも触れられている。

- ・鎌倉博「身の回りから発見・たんけん」 行田稔彦・鎌倉博編著『和光小学校の総合学習 はっけん・たんけん・やってみる』 pp. 12-22 2000年 民衆社
- ・入沢雅代「発表から始まる学習」 同上 pp. 24-45
- ・下鳥孝「「はっぴょう」を生活・授業・学級づくりの中心に」 行田稔彦・下鳥孝編著『おどろき・はっけん生活べんきょう』 pp. 36-41 1999年 旬報社
- ・下鳥孝「「はっぴょう」から「生活べんきょう」へ」 同上 pp. 42-49