

へき地・小規模・複式教育に関する検討 (1)

— 複式教育研修講座での共同研究を手がかりとして —

Some Thoughts on Rural Education and Small School (1)

権 藤 誠 剛

Seigou GONDOU

要 旨

現場の先生方との共同研究を手がかりに、へき地・小規模校・複式教育のこれからのあり方と教育課題について検討した。多様な表現力の育成するには集合学習や交流学習と並んでメディア等による教室を越えた「学習の共同化」の新たな可能性も考えられる。また、自己表出や発言の問題は、表現や活動の内容や方法の側面が課題であると同時にそこには集団・人間関係の隠れた力が作用している。さらに、「学び」「問い」の意義とベクトルについて「教える」こととの新たな関係の中からとらえていく必要がある。

キーワード

持ち込み授業、少人数、学習の共同化、人間関係、子どもの問い

はじめに

今年度も島根県教育委員会からの派遣の12名の先生方を大学に迎え、複式教育研修講座を実施した。本講座は、第Ⅰ期と第Ⅱ期の期間に分かれている。第Ⅰ期ではへき地・小規模校教育、複式教育に関する講義を中心にした授業計画を立てている。第Ⅱ期では複式教育実地研究として、県下で複式学級を抱えている小学校に複式教育実地研究校を委託し、その学校の子どもたちを対象にして講座受講生のグループによる、いわゆる「持ち込み授業」を行い、その授業の検討会や情報交換など含めて、実践を通しての共同研究を実施している。その後、研修の成果として“まとめ”の冊子を作成している。

本稿は、この複式教育実地研究での「持ち込み授業」とその検討会の報告から、へき地・小規模・複式教育の今後のあり方と教育課題を考える一端としたい。

講座受講生は、低学年グループ、中学年グループ、高学年グループの3つに分かれる。各グループで実地研究校の先生とも連絡を取って、どういった教科や単元、内容の「持ち込み授業」にするのかを検討し、対象とする子どもたちの様子や特徴、人間関係も聞きながら、どのような授業の展開にするのかを構想していくのである。

1. 低学年グループによる音楽の「持ち込み授業」

—「タン（J）やタタ（J）であそぼう」—

(1) 題材及び題材設定について

2学年の子どもがいないため、1学年3名を対象として授業がなされた。3名とも音楽が好きで、授業者の学校でも1年生を相手に行われた活動でもあり、ビデオレターを通しての交流も考えての単元、活動の設定であった。

本時は「1学期に『タンやタタであそぼう』学習したことを思い出しながら、ゲームを交えたリズムあそびを通して、一層4分音符と8分音符のリズムに親しむことをねらい」とした活動であった。

「タンやタタであそぼう」は、この子どもたちにとっては「リズムに関して初めて出てくる題材であり、本来は、2年生で学習する内容」である。「たんたんであそんで」や「とん・たんであそんで」を学習し、それを基礎にして取り扱う内容となっている。したがって、それらを次年度に学習し、複式特有の2年間の見通しを持って、それぞれの題材を関連させながら、通常の順序とは逆転した題材を繰り返し学習する必要性が生まれてきている。

(2) 実際の展開について

本時の実際の展開は、下記のような展開計画案にそって実施された。

大きくは、3つの流れに区分される。

まず、お互いに初めての出会いで緊張しているため、身体を動かしてリラックスできるよう『あたまであくしゅ』の歌に合わせた活動がなされた。子どもと教師と2人組になり、歌いながら頭をくっつけて握手をする。子どもの希望を取り入れながら、頭を他の身体部分（背中、足など）に替えて活動し、歌詞と動作のおもしろさを味わい、同時に楽しく打ち解けた雰囲気での授業スタートとなった。

次に、リズムパターンを示したカードを使ってリズム打ちをし、4分音符と8分音符のリズム視奏を行った。その際、音符だけでリズム打ちするのでは、まだ戸惑いもあるので、リズムパターンと同じようなリズムを持つ言葉（ごじら、うみぼうず、あらいぐま）を手がかり（それぞれのお面を付けた低学年グループの教師が登場）にししながら、また教師や友だちのリズム打ちを見ながら、リズム打ちへの親しみが図られた。ほぼリズム打ちに慣れてきたところで、他の教師も数人参加して、先の3つのリズムパターンとそのリズムパターンに付けた言葉を使い、リズムバスケットゲーム（フルーツバスケットのルール的要領）を展開し、ゲームの楽しさとそれを通してリズム表現の楽しさを味わうリズム打ち活動が行われた。

最後に、授業者の勤務する小学校の1年生（4名）からのビデオレターを見せて、他の学校の同じ1年生の子どもたちが同じ活動に取り組んでいる姿を示すことで、リズム打ちへの一層の興味を喚起し、その取り組む姿勢の活性化を図った。また、逆に授業者の勤務校の1年生に送るために、リズム打ちのビデオレターを作成し、録画した自分たちの演奏を視聴して、本時の活動の振り返りを行った。

(3) 検討会で上がった話題について

- ・内容が盛りだくさんすぎ、慌ただしくなった。
- ・もう少し内容を絞って、じっくり楽しめるようにすればよかった。
- ・リズム遊びを楽しめた。
- ・1学期できにくかった子どもも、みんなの前で正しくリズム打ちをしていた。
- ・3人では難しいが、全校活動、PTAとの活動で応用できる。
- ・子どもたちは楽しそうだったが、子どもが自由に表現するときがあってもよかった。内容が一方的のような気がした。

(4) 少人数における表現力の育成と「学習の共同化」の取り組み

本時は低学年ということもあって、単に手によってリズムの学習を進めるのではなく、「リズムと言葉」、「リズムと身体遊び」、「リズムとゲーム」というように、リズムと他の要素を結びつけて「リズムによる表現への興味を引き出す」「リズムによる表現の楽しさを味わう」ところに、この授業の一つの特徴を見いだすことができる。

反省にもあるように、「もう少し内容を絞り、じっくり楽しめるように」することは、内容の量とも結果的には関係してくることになるが、それ以上に教師の設定した枠内、教師の発想の範囲内での活動とその中での「楽しさの味わい」に止まっていた点への検討と結びつけて考える必要がある。一定の活動内容の提示は、もちろん必要である。その提示をもとに、そこから言葉や活動を子ども自ら広げていく、あるいは子どもからの着想と積極的な表現を促す、リズムパターンを使った楽しさを発見していく、そのような新たなる質の展開とともにじっくり楽しめる活動でなければならないといえる。というのも、それは一般論としてだけでなく、少人数であるがゆえに、教師の設定した枠や範囲は、教師が考える以上に無意識に子どもを規定する強度が強いように思われるからである。そうであるとするならば、少人数において教師は、そのことを一層意識していなければならないのである。

他校の1年生が同じ活動を行なっている様子を撮影したビデオレターの交換・交流場面の設定が、本授業の二つ目の特徴である。小規模校の場合、少人数での学習活動をカバーする意味から他校との「集合学習」の授業形態を見かける。集合学習の特性として、同学年での人数が増えること、同じ小規模校であるという共感意識と連帯感と同時に異なった環境や経験、雰囲気を持った子ども・集団との人間関係の形成を図ること、違う学校の教師から指導や支援を受け、それに対応しなければならないこと、これまでの活動の範囲や規模、制限を越えた学習展開が可能となること、基本的なT・T形態により全体指導と個別指導とに別れて分担・協力的体制であることが可能であること、そのため教師間での相互刺激や緊張、孤立感の緩和、施設や設備面での相互補完的有効利用などをあげることができる。ただし、こうした集合学習の実施にあたっては、関係校の条件や時間、準備の面でクリアしなければならない問題も少なくないため、集合学習の利点は理解されつつも必ずしも簡単に実施できる授業形態とはいえない。

そうした現状を勘案した場合に、ビデオによる交流や相互学習は小規模・少人数での学習を支援する一つの方策として考えられる。確かに、実際に対面する集合学習とは異なるためそれに決して代わる形態にはないえないが、利用の仕方を創意工夫し、拡充を図ることで、子ども

や教師の視野や意識、思考や情報を自校から広げ、孤立感や閉塞感を和らげ、ある種の連帯意識を育て、また学習活動の面でも相互に学び合ったり、励まし合ったり、育ち合ったり、いい意味での競争意識や向上心を高めることにも結びつけていく重要な契機ともなりうる。

テレビ電話や電子メール、パソコンを使った双方向授業（インターネットスクールやマルチメディアプロジェクトなど）の開発や試行によって教室や学校の枠を超えた「学習の共同化」が模索されている状況下において、へき地・小規模校では同規模同士の、また異なった規模での共同化の指向は一層検討されるべき試みであると考えられる。とくに、表現力は、認識活動とは違って、個性的な「無限の」多様性に触れることによって育成されるからでもある。

2. 中学年の持ち込み授業

－ 体育「ドッチボールを楽しもう」－

(1) 単元の設定と活動の構想について

複式学級の問題点を

「○子ども同士の関わりが少なく、互いを受容し共感することができにくい。

○大人の目を意識して常に生活し、子どもらしい無邪気さを発揮することができにくい。

○教師と子どもの関係が密接すぎて、お互いに良好な距離を保ちにくい。」

というように整理し、次のような2つの視点に立って、体育科における学習活動を構想したものである。

「○子ども同士が自分の考えを出し合い、話し合う場面を設定する。

○子どもが持っている力を出し切る場面を設定する。」

(2) 実際の授業展開について

「○自分たちでルールを考え、楽しくドッチボールをすることができる。

○チームで協力し、全力を出しきることができる。」

を授業のねらいとして、以下のような2つの流れで進められた。

まず、大人チーム（T・T形式をとり2名）と子どもチーム（4名）に別れ、「ドッチボールで、大人チームをたおそう」という学習課題を確認し、対戦に入った。この対戦では、大人チームが勝つようにする。これは上記の視点やねらいの第一番目に関連する流れで、大人チームが勝つことによって、大人チームを倒そうとする意欲を子どもに喚起し、勝つためのルールを自分たちで考えようとする場面を、次につくることを前提として設定されたものである。もちろん、ルール改訂の前も後も、とにかく「元ドッチボールチャンピオン」と紹介された大人チームを負かそうとすることでは、視点やねらいの第二番目「全力を出しきることができる」には常に迫ることを求めている。

次に、対戦後、大人チームが勝ったということで、大人チームに勝つために有利なルールを考えていように指示し、子ども同士が自分の考えをしっかりと出し合い話し合うことで、ルールを考えるように提案する。子どもの中に戸惑いも見られたが、「大人が動ける範囲を狭くすること」が出された。他にはなかなか意見が出にくかったこともあり、教師からいくつか例を

あげたところ「大人は靴を脱いで、靴下でやること」が追加された。その他に、ハンディをつけるルールを考えるだけでなく、勝つための作戦も話し合うように教師の方から声をかけたところ「足をねらう」「早くパスを回す」を決めていた。

大人が動ける場所を狭くするという新ルールは、逃げられないという点で子どもに有利にはなったが、場所を子どもから離れたところに設けたため、子どもが投げるのに遠くなるという不利な点も出てきた。靴を脱いで靴下だけという新ルールは、ボールが投げにくかったり、滑って転びそうになったりと子どもサイドに有効に働き、ルールの変更や作戦が効を奏し子どもチームが勝利した。

最後に、学習のまとめとして、仮に大人と子どものように力の差があってもルールを替えたり、新しいルールを考えたりすることで、双方が全力を出して楽しむことができることを確認した。子どもからの感想も「おもしろかった」という声も聞かれた。そのあと、「よけるのが上手だった」「よく声を出していた」「動きが速くなかなか狙えなかった」「ボールつかむのが上手だった」と一人ひとりの良かった点、目立った点を紹介し評価して各自に特製のメダルを授与した。

(3) 検討会を通しての考察について

1) 子ども同士が自分の考えをしっかりと出し合い話し合うことができるのに、ドッチボールは適切であったか。

ドッチボールは、子どもたちの好きなスポーツの一つであり、ルールを工夫すればいろいろな楽しみ方をすることができる。計画としては、試合と話し合いを繰り返すことが考えられていたので、1試合の時間をもう少し短くとり、ルールを考える、そのルールで実際に試合を行なう。試合をしてみて良くなかったことなどを参考にしてルールを替える、というようなサイクルを繰り返していけば、自分たちの考えがしっかり入った、より楽しいドッチボールができるのではないだろうか、との反省が出された。

また、どのようなルールを作るのか、何のためにルールを作るのか、をよく考えないといけない。勝つためだったらどんなルールでもいいのかといえばそういうことはない。試合が楽しく、白熱したものになるために考える必要がある。そのためには、左手で投げるなどのハンディをつけるようなルールだけでなく、例えば、3回当たるまで外に出なくていいルールや一人不殺身の人を作るルールなど、ルールを考えたり、替えたりするのに工夫する余地がたくさんある。こうした感想や意見が出された。

2) 子どもたちが全力を出し切ることができるのに、この授業構成は適当であったか。

「大人チームを倒そう」という大きなめあては、達成目標が明確で子どもにもわかりやすかった。また、子ども同士の試合だと、力を加減したり、遠慮したりすることがあるが、大人との対戦だったので、どの子どもも全力で投げていた。「大人チームに勝ってやるぞ」という気持ちで子どもたちのチームワークも高まっていった。

ルール設定の仕方、場や道具の設定の仕方等問題点もあったが、汗いっぱいのおもしろい顔や授業後の「おもしろかった」「またやりたい」という声が聞かれ、十分ではないにしても一定のねらいを達成することはできたのではないかと、小規模校で少人数の体育の場合は今回の

ように教師が児童の役もしながら授業を進めていく必要がある、などの評価や提案もなされた。

(4) 自分たちの考えを出し合う子ども・集団の形成と場の設定

1) 類似体験や発想経験の蓄積による多様な考えの充実

へき地・小規模校の子どもたちの持つ傾向特性として、従来から指摘されてきた事柄の一つに表現力が乏しく、自分の考えを表現するのが苦手ということがあるが、一般的な要因には、考えたり、表現したりする内容や仕方・方法の問題、場の状況や環境、雰囲気や人間関係などとの関係が考えられる。すなわち、何を考えればいいのかわからない、どのように考えればいいのかわからない、考える手がかりや契機がつかめない、考えるような機会や事柄が少なかった、考えを出さなければならないような場面や状況にあまり恵まれなかった、自分の考えを出せるような雰囲気が感じられない、あるいは出すことが躊躇される人間関係があるなどである。

「自分たちの考えを出し合い話し合う」という本時の課題は、先に述べてきたこうした傾向特性を視野に含みこむと同時に今日盛んに言われている「自ら学び、自ら考える教育」思潮と通底するものでもある。どちらかといえば、考えを出し合い話し合うというような課題は、意見や考えの出やすさや話し合いのしやすさから、学級活動や道徳での場の設定が多く見られるように思う。それを体育を通して追求していこうとしたところに、本持ち込み授業の特徴がある。しかも、追求しようとする目標が子どもにとって漠然としたそれではなく、考えようとする内容が子どもにとって抽象的なそれでもなく、わかりやすく具体的で意欲をかきたてる設定であったため一層効果が期待され、興味をひかれるものでもあった。ただ、そうした想定であったにもかかわらず予想していたような反応が子どもの方から少なかったのは、課題は明確でもその課題を解決するための類似体験や発想経験があまりなかったためと考えられる。したがってこうした経験の場を踏み、繰り返し、積み重ねることで、考える内容が豊かになるにしたがって、考えの出し合いや話し合いも多様に実現されていくものと思われる。

2) 考えが出し合え、話し合える集団・人間関係のあり方

どんなにより考えが浮かんでも、たとえ表現する内容はあって表現しようとしても、躊躇される場合がある。改めて述べるまでもなく、人が自己を表現し、行動するには、その内容の質的な高低による確信や自信もさることながら、誰に対して、どのような集団の前であるかが決定的に重要であると言える。場合によれば、考えの内容の質的高低を超えて、はるかに重要な決定要因であり、確信や自信以上に表現や行動を左右するものとなる。集団の作用や人間関係が明らかになる状況においてはなおさらである。

当然、子どもたちの動きや活動の多い体育で、とくに団体競技の場合、教室では見られない集団の作用や人間関係がそこに反映される。例えば、一番最初に誰が言い始めるのか、自然のうちに誰が主導権をもってリードするのか、誰の考えによく賛同があつまるのか、誰の発言がよく通るのか、誰の意見がよく尋ねられるのか、誰の同意や感想が求められるのか、誰が中心となって動いているのか、ボール等を受け取る回数を含めてどういう動きが見られるのか。そうしたことが顕著に、場合によっては露骨に現われてくるのが、集団での動きや活動においてである。

内容や方法などへの配慮とともに、集団・人間関係にも着目して、その作用の仕方や関係の構造のあり方を把握し、どのように働いているのか、なぜそのように働いているのか、どのよ

うな構造によるものなのかを分析して、好ましくない心理的作用や非民主的な関係があるとするならば、それらを突く崩し、組み換えていく教師や教師集団の働きかけが必要である。決して、子どもたちだけでは、解決し克服していける問題ではないと考えられるからである。もちろん、集団・人間関係は、個人の言動を心理的に制限したり、規制したり、抑止したりとマイナスに作用するだけでは決してなく。逆に個人の言動を支えたり、励ましたり、勇気づけたりとプラスにも大いに働く。

したがって、作用や関係の転換を図るには、注意や叱責というマイナスを矯正するという発想だけではなく、それまでの作用や関係を転換することが、どの子どもにとってもプラスになるような方向を探り、促進するような提案や合意に基づいて働きかけていくべきであろう。学級や学校を越えて取り組まなければならない場合はあるにしても。

集団や人間関係が継続的長期的に固定化しやすいといわれる、小規模・少人数の学級においては、とくに肝要なことであるように思われる。

3. 高学年の持込み授業

— 理科「ドライアイスのひみつを見つけよう」 —

5・6年複式(7名)での本授業は、「ドライアイスの性質を調べる活動を通して、科学的な見方、考え方を広げる」ことを目標として行われた。

(1) 実際の授業展開について

子どもを前に集めて、ドライアイスと氷を提示し、共通点や違い、既習経験について自由に話を聞く。両者とも冷たい、固いが、透明度の相違や煙の有無について子どもから出された。そこで教師の方から水にいれたときの様子の違いについて、子どもたちの予想(仮説)を尋ねる。「ドライアイス水を水に入れると泡がでる。氷は水にいれてもどうもならない。」との発言がなされた。まず氷の方を水に入れ、次にドライアイスを入れた。子どもの中に、「どうなるのだろうか」という疑問とやや緊張が見られた。ドライアイスを入れたビーカーからスモークが溢れでてきた。全員それに手を近づけ、どのような感じなのかを確かめていた。これまでにわかったことを板書し、子どもたちと確認した。

この後、注意事項を述べ、今日の課題として「ドライアイスのひみつを見つけよう」という提示がなされた。準備されたものも使いながら、一人ひとりでひみつを見つけ、それをメモして、最後に発表してもらうことにした。

子どもたちはドライアイスのひみつ(性質)を調べはじめた。男子は個人でドライアイスを入れた水の温度を測ったり、試験管にドライアイスを入れ、その試験管の口に風船を付けて風船を膨らませたり、直接ドライアイスの温度を測ろうとしていた。女子は全員で一つのグループになり、ドライアイスの上に溶かしたろうを落として滑らせたり、フィルムケースの中に少し水とドライアイス閉じ込め蓋をしたりしていた。蓋をしてしばらくすると思いがけず蓋が勢いよく飛び、全員の注目を集めるような場面もあった。また、水の中にドライアイスを入れた後、砂糖や金属など物を入れていた時間もあったが、ドライアイスのスモークの中に火を付

けたろうそくを入れると消えることに着目した子どもがいて、周りで見っていた教師の助言で女子のグループ全体の疑問となり、二人の女子が幾度か繰り返していたが、なぜ消えてしまったのかを追求するまでには至らなかった。

個人やグループに分かれての活動ではあったが、他の子どもがおもしろそうな実験をしているとその実験の様子を見ていたり、それを自分でもやってみたりといったような広がりも見られた。最後に、前にみんな集まって、試した実験等についての発表を行った。

子どもたちが試した実験や発見した事象には、次のようなものがあった。

- ドライアイスの温度を測ると -25°C
- ドライアイスを入れた水の温度を測ると -10°C
- 水に入れたドライアイスをかき混ぜるとたくさん煙がでた
- ドライアイスと砂糖をまぜた水は炭酸の味がした
- ろうそくの火をドライアイスに近づけたら、煙が黒くなり消えた
- ドライヤーで表面を温めると表面の何かが動いていた
- 線香の火が消えた
- 机の上でよく滑った
- ろうを垂らすと滑って落ちる
- ドライバーを当てたら音がした
- 試験管にドライアイスを入れ、試験管の口に風船をつけると風船はふくらむ

まとめとして、教師がドライアイスについての注意書き（素手でさわらないこと、ビンなどの密閉容器に入れないこと、温度は -78.9°C ）を読み、またろうそくの火が消えたした実験と結び付け、火を消す気体は何かを尋ねた。子どもの中から「二酸化炭素」という発言もあって、ドライアイスの正体は二酸化炭素であり、それを -78.9°C まで冷やしたものがドライアイスであると説明した。さらに、ドライアイスに石灰水につけて、白濁することを確認して二酸化炭素であることを示した。

(2) 授業を振り返って

本授業を振り返っては、次のような見解が出された。すなわち、1時間の授業であったので、きちんと仮説をたてて実験をするという形はとれなかったが、経験不足が叫ばれる現代の子どもたちにとって、ドライアイスに触れて様々な疑問や発見を生み出したことは、今後の学習においてもよい効果を表すものだと考えられる。時間はかかるかもしれないが、五感を使って疑問を生み出し、それを課題として、解決のための実験方法を考えたり、実験したりする活動が今後さらに重要視される。また、教師は子どもに対しての願いをしっかりと持ち、個に応じた助言や評価言を準備しておくことが必要である。

ドライアイスは、子どもたちのきわめて身近にあるものでもなければ、まったく未知のものでもない。どちらかといえば、非常に冷たい、氷のようなもの、スモークがでているなどある程度知っているものである。しかし、不断はあまり身近にないものだけに、どれほど冷たいのか、どのような性質があるのかなど未知の部分も多い。取り扱いにやや危険をとまなう、注意を必要とするようだという心配も含めて未知であるだけに、どのようなものだろうかと興味を

引かれる物質でもあり、その秘密を探索しようとする意欲もかき立てられる。「半知半疑」な物質を学習の対象としたところに、本授業の第一の特徴がある。それは、まさに授業や教材の原則に即した教材選択であるともいえる。

子どもたちがこうした「半知半疑」なドライアイスに働きかけることで、様々な疑問をいだいたり、「新たな」発見をしたりすることに期待を寄せ、それに即して教師は援助（声かけ）を行う。

ドライアイスの正体は何か、を明らかにするのではなく、あくまでドライアイスの秘密を見つける。すなわち、ここではドライアイスという教材、対象、「客体」を探索する活動を求めているのではなく、主体としての子どもとそれとのかかわり、子どもの働きかけにおいて生起する現象を通して、子どもが何を「自分」の疑問として感じるのか、子どもが何を「自分」にとっての発見として自覚するのか、分かったことは何か、そこをこそ大事にして、授業の中核に据えているところに第二の特徴があり、今日の授業の一つの典型があるように思われる。

(3) 自分への問いと教材への問い、その意義とベクトル

自ら考え、自ら学ぶには、まずどういう「問い」をたてるのか、ということが大きく関係している。

1) 「問い」の意義とベクトルをめぐる課題性

「問い」とは教科内容に規定されるものであり、それは発問という教師の教授行為と密接不可分の関係にあり、子どもはその発問を手がかりにしながら、それ媒介とすることで思考を呼び起こし、教科内容の本質に迫る。それを通して、子どもの側に教科内容の本質に迫るような問いを育て、「学問すること」を学ぶものと考えられる。しかし、現在では教師は問いかけない。教師が発問し、子どもが応えるというような学びは、いわば他律的な学習活動であり、自主的な学習とはいえないということからである。

子どもが疑問を持ち、問いを発し、子ども自ら考え、学ぶところにこそ、新しい社会、これからの時代にふさわし学びがあるとす。教師は「〇〇しよう」と誘いかけるだけである。その誘いに応じて、子どもが試したり、調べたり、実験したりして、その中から自分の問いを見いだしていくのである。これこそが、子どもの自主的な学習であるとする。もちろん、そのことそれ自体を否定するような意見や見解は決してありえないし、誰も異論はない。しかし、それだけに一面での課題性をはらんでいるといわざるをえない。

何を問うのか、どのように問うのかによって、自ら考え、自ら学ぶ内容は大きく違ってくる。形式としてのそれらであれば、問いはいかなる方向でも構わない。しかし、自ら考え、自ら学ぶ内容を表面的なもの、貧弱なものに終わらせるのではなく、より豊かに、より深くとらえようとするならば、その方向を決定する第一歩として問いにわれわれは、重大な関心と細心の注意を払わなくてはならない。子どもがどのような問いを設定しているのかに対して、教師は感心と注意を向け、場合によってはしばらく見守って待ってみたり、必要であれば場や環境を設定したり、何らかの助言を与えたり、支援し指導したりするような、ソフトな「枠」を設ける必要がある。それは子どもが自ら考えたり、自ら学んだりするのを狭めたり、限定したり、制限したり、止めたりするのではなく、逆に科学的な見方や考え方へと進めたり、広げていく、

あるいは促したりするような枠である。無方向に、まったく自由に考える段階や局面、場面は、当然あるにしても、どこかの段階で、あるいは最終的には、学習内容を確認なものにし、学びを保障していかなければならない。そのための教師による枠、方向づけは、現実には要請されるのである。そうではなくて、課題や教材、教科内容と子どもとの出会いやかかわり合いを常に何んの見通しもなく、まったく偶然のそれに任せるような「計画」によって、自ら考え、自ら学ぶとするのであるならば、それは上に述べた理由から課題性を持っているといわざるをえない。

例えば、空気の性質（温度による体積変化）を学ぶ場を想定した時、空気の性質を調べてみようという提案された場合と空気に性質をあらわすいくつかの現象を提示し、どれかをやってみて考えるように提案された場合（「実験－現象」＜「こうすると、こうしたら、どうなるか」＞への問いと「現象－思索－仮説－実験」＜「なぜ、こうなるのか」への問い＞との違いはあるが）とでは、どちらが自ら考え、自ら学ぶというねらいに迫るものとなるであろうか。後者は、前者の場合と違って、教師によって現象が提示されていることで、教材への取り組みや活動に一定の枠ないし方向が与えられている。したがって、そうしたことから前者の方が後者の場合より、先ほどのねらいによりふさわしいと考えるならば、それはあまりにもステレオタイプの思考、形式的な発想による機械的結論だといえるのではないだろうか。確かに、子どもが内面にいざ考えや思いや疑問とかけ離れていては、いくら教師がすぐれた問いだと確信していても、いきいきとした主体的な思考を突き動かすことはできない。子どもが自ら問うこと、考えること、そして学ぶことの意味や価値を重要視するからこそ、子どもによる自分への問いを、いかに教材への問いと結び付け、科学的な見方や考え方を形成していくのかを見通した意識や意図をもって、子どもによる強弱はあるにせよ的確に読み解き、方向づけていくべきである。そうでなければ、子どもの問いは、今日のレベルに留まり、明日への質的發展は期待できないし、創造的な問いや独創的な問いをその中核とした創造性や独創性を育てることにはならないであろう。

2) 「教える」と「学ぶ」の新しい関係の模索

新しい学力観、新しい授業観の提唱がなされて、ほぼ10年が過ぎようとしている。したがって、もはや「新しい」と形容するのがそぐわなくなっている。この間に子どもたちの学力は果して、これからの時代や社会を生きるのにふさわしい真の力として育成されてきたのであろうか。その答えは、どのような青年として成長し、どのような大人、社会人として社会を担い、力を発揮するのかにおいて得られるとすれば、早々に判断し、結論づけることはできない。ただ、言えることは、新しい学力観に対応するため教師の意識や役割も変化し、教師の「教える」行為の比重は相対的に軽くなり、子どもの「学ぶ」行為がきわめて重視される状況になったことである。そうした状況認識はともかく、もし教師自身がそうした変化によって、真に教えること、指導すること、さらに教育することに必要以上に臆病になり、消極的になっているとすれば、それは非常に憂慮させるべき事態だと言わざるをえない。子どもが取り組んでいる様子を見て回り、何をしているかを調べ確認し、何かにそれなりに意欲的に活動していれば、あるいは取り組んでいなくても自分でその気にならなければその気になるまで、それでいいんだと判断し、事足りるとするならば、活動主義、あるいは心理主義に陥ってしまい、「今日」の子

どもの実態は把握できても「明日」への見通しや視野を拓いていくことにはならない。

体験や活動を通して見えたり、感じられたりした不思議さやおかしさ、矛盾、疑問を「問題として発見」し、さらにそれを解明し、解決していく知的（学問的・芸術的）関心へと質的に高めていくためには、性急に「正答」や「結果」を求めるのではない、むしろ思考を刺激したり、ゆさぶったり、試行錯誤を促すような教師による積極的な支援や指導が必要であり、そうした働きかけとともに始めて新たな見通しや視野が子どもの中に生まれてくるのである。そうでなければ、教師の存在証明、教師のアイデンティティーはありえないし、そこに教師の教師たる専門性が存在しているのだと確信している。

具体的体験的生活世界は抽象的概念的学問世界と必ずしも連続してはいない。したがって、教師は両方の世界を渡していかなければならない。両方の世界を橋渡りする。それは決して今日、教師だけが常に直接一人で行なわなければならないということを示しているのではない。むしろ、教師を含めた様々な連携や共同、ネットワークのもとに実現していくものであり、そういった意味において、教師の役割は確かに状況や環境の変化に応じて柔軟に変わらざるをえないものであると同時に原則においては変わらないものでもあるといえる。

おわりに

本講座は、へき地・複式・小規模校の教育に関する理論的理解と同時に実践的理解の深化と指導力量の改善向上を、主なねらいとして実施されている。そのために、講座受講生を低学年、中学年、高学年の3グループに分けて、グループごと話し合ってもらい、授業者と授業プランを練ってもらう。それを委託した学校で「持ち込み授業」として行う。これを講座の一つの特色としている。

その件で話題となったのが、授業プランを立てる際に、複式教育についての研修講座であることからあくまで実際の複式学級での授業に近い形で考えるべきなのか、それともこうした貴重な機会だからこそできることを利用した授業をやるべきなのか、ということであった。具体的には、前者の考え方に立てば、プランの段階では共同して検討したり、準備をしたりするが、実際の授業では授業者は、他の教師が参加したり、手伝ったりしないことを前提にして授業プランを作り、進めることになる。それに対して、後者の考え方に立てば、実際の授業場面においても、他の教師が必要に応じて積極的に参加したり、手伝ったりすることを前提にした授業プランを立て行うことになる。現実には、複式学級の現場で必要に応じて授業者以外に数人の教師が加わることはまずない。したがって、後者のやり方では、確かに現場での参考にはなりにくいともいえる。ただし、委託された学校の子どもたちは、決して研修や研究の単なる対象ではないし、またそのようにしてはならないと考えている。かりに、実際の複式学級ではできないことをやっているとしても、だから無意味であるとはいえないし、参加共同することで得られるものが多ければ、むしろ望ましいのではないかとも思われる。いずれにせよ、どちらか一方というよりも、当然のことではあるが、子どもたちの最善の利益と講座受講生のそれとを視野にいれながら研修講座のあり方を考えていかなければならないであろう。

〈参考資料〉

低学年部授業展開

活 動 の 内 容	教 師 の 支 援	準 備 物
<ul style="list-style-type: none"> ・『あたまであくしゅ』を歌いながら身体表現する。 <li style="margin-left: 20px;">・せなか <li style="margin-left: 20px;">・おしり <li style="margin-left: 20px;">・あし 	<ul style="list-style-type: none"> ・教師と児童が歌に合わせて共に身体表現することでリラックスできるような雰囲気作りに努める。 ・児童の意見を取り入れながら好きな場所で握手をすることにより、曲のおもしろさを味わわせる。 	<p>歌詞カード</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・タン、タタのリズム打ちをする <li style="margin-left: 20px;">♪♪♪ <li style="margin-left: 20px;">こじら <li style="margin-left: 20px;">♪♪♪ <li style="margin-left: 20px;">うみぼーず <li style="margin-left: 20px;">♪♪♪ <li style="margin-left: 20px;">あらいぐま 	<ul style="list-style-type: none"> ・リズムパターンを示したカードを用意し、リズム打ちをする。音符だけでリズム打ちをしにくい児童のために、にたようなリズムのこたばを付けておく。 ・友達のリズム打ちをまねしてみるなど児童の関わりを大切にしながら活動を進めていく。 	<p>リズムカード</p> <p>おめん</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・リズムバスケットをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のリズムを決め、リズムがなったら席を移動する。フルーツバスケットのルールでゲームを展開していく。教師も、児童と同じ立場でゲームに参加することで、雰囲気盛り上げる。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・温泉小1年生の『あたまであくしゅ』を聴く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分のリズムを決め、リズムがなったら席を移動する。フルーツバスケットのルールでゲームを展開していく。教師も、児童と同じ立場でゲームに参加することで、雰囲気盛り上げる。 ・リズムを示すとき、戸惑っている児童がいた場合は、教師と一緒にリズム打ちをするなど、児童が自信を持ってできるように配慮する。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・『あたまであくしゅ』の歌に合わせてリズム打ちをする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・同じ学習をしている1年生の演奏を聴くことにより、活動への意欲を一層高めたい。 ・リズムの楽しさを味わいながら表現させたい。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・奥田小1年生の『あたまであくしゅ』のリズム打ちを録画して、ビデオレターを作る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・温泉小の1年生に聴かせてあげることが意識しながらも、伸び伸びと表現させたい。 	<p>ビデオデッキ</p> <p>ビデオテープ</p>
<ul style="list-style-type: none"> ・録画を見て、本時の活動を振り返る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業を振り返り、おもしろかったこと、楽しかったことなど、児童の素直な感想を認め、大切にしていく。 	

中学年部授業展開

授業の流れ及び予想される児童の反応	教師の支援
<p>①学習課題の確認をする。</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">ドッジボールで、大人チームをたおそう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・大人チームは、「元ドッジボールチャンピオン」であると紹介し、大人チームを倒そうという意欲の喚起を行う。
<p>②準備運動をする。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームなどを通して、体をほぐし、ボールを使った簡単な運動を通して、ボールに慣れる。 ・準備運動の様子を見て、児童一人一人のボールに対する能力を見る。
<p>③ドッジボールをする。(1)</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">ドッジボールをしてみよう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・Tが内野、Sが外野に入り、子どもチーム（内野3人、外野1人）と対戦する。 ・大人チームが勝つようにする。
<p>④ルールを考える。</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">大人チームに勝つための、ルールを考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・大人チームは、左手で投げる。 ・大人チームのコートを狭くする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・なぜ負けたか、理由を考える。 ・ルールがなかなかでない場合は、例を紹介する。 ・ハンディのルールを考えるだけでなく、パスを早く回すなど、子どもチームの作戦についても考えるよう声をかける。 ・時間の様子を見て、④⑤を繰り返す。
<p>⑤ルールを変えてドッジボールをする。(2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・勝ち負けに関係なく、よいプレーを認める。 ・勝つ楽しさも味わわせる。
<p>⑥学習のまとめをする。</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">今日の授業を振り返ろう。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・がんばった面、上達した面など発表しあう。

高学年部授業展開

学習活動	児 童 の 活 動	教師の支援と評価
<p>1. 学習課題の確認をする。</p>	<p>○ドライアイスを見て、氷と比較する。また、ドライアイスの水に入れて、氷の場合との違いに気づき、ドライアイスとはどんな物なのかに疑問を持つ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p>(板書) ドライアイスのひみつをさぐれ</p> </div>	<p>○ドライアイスについて知っていることがあれば、自由に話させる。 ○ドライアイスのかけらを一人ひとりに配り、やけどをしないように、持ち方を説明したり、服の中に入れてないように注意する。</p> <p>●氷との違いに気づき、ドライアイスに関心を持ったか。</p>
<p>2. ドライアイスの性質を知る実験をする</p>	<p>○ドライアイスの性質を調べる方法を考え、試してみる。 (予想される反応)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・触ってみる。 ・におってみる。 ・水に入れてみる。 ・そのまま観察してみる。 ・火のついたろうそくをけむりの中にいれてみる。 ・石灰水に入れてみる。 ・ふくろの中にいれてみる。 	<p>○児童の思考が科学的に深まるような援助(声かけ)をする。</p> <p>→温度に着目させる。</p> <p>→けむりに着目させる。</p> <p>→氷との違いに着目させる。</p> <p>→けむりの正体について着目させる。</p> <p>○ワークシートに見つけたことを記録させる。</p> <p>●科学的な見方、考え方ができたか。 ●安全に留意して活動できたか。</p>
<p>3. ドライアイスのひみつを発表する。</p>	<p>○ドライアイスについて、わかったことを発表する。</p> <p>○ドライアイスの正体について、教師からお話を聞く。</p>	<p>○児童からは出なかった実験を教師がやってみせる。</p>