

オープンスクールでの授業実践

—どうぶつ村のおまつり—

三原 典子*・莊司 泰弘**

The Study on Learning practice with Open School
— About “The festival in Animal village” —

Norilo MIHARA* and Yasuhiro SHOJI**

キーワード：オープンスクール、ティームティーチング、授業実践、幼小連携

1. はじめに

「1ねんじゅうをおもいだしてごらん。あんなことこんなことあったでしょう。モモのおはなもきれいにさいて、もうすぐみんなは1ねんせい」という曲は「おもいでのアльバム」である。「おもいでのアльバム」の曲にあるように子ども達は小学校生活に向けてのあこがれを持ち始める。また、「1ねんせいになったら」の曲の、「1ねんせいになったら、1ねんせいになったら、ともだちひやくにんできるかな」にあるように、子ども達は、小学校に入学して小学校生活に向けての意欲を持ち始めていく。

ところがどうだろう、ピカピカの1年生として入学してきた子ども達が学校生活に慣れてくるにつれて、また、主として国語・算数といった1つひとつの教科の学習が始まり、今までの保育から授業といった学習形態になったとたん先生から指示されなければ動くことができなくなってしまいがちになってしまう。具体的に言うと「先生、なにするん」をはじめとして、1つの活動が終わらないうちに「先生、こんどはなにすればええの」などのつぶやきが子ども達が変わってきたことを物語っているように私には感じられた。

確かに、幼稚園・保育所での年長児と小学校の1年生とではわずか1年しか年齢としては違いはない。しかし、1年間の違いには実は大きな違いがあると私は思う。なぜならば、保育カリキュラムの中では子どもの興味のあることは何であるかを保育者が知ることから始まり、保育者との関わりの中で子ども達は活動することができたからである。ところが、小学校のカリキュラムは1つひとつの教科の枠があり、先生が子ども達の興味を知る以前に、いかにして教科書の内容を教えていくかということにあまりにもとらわれすぎているのではなからうか。したがって、子ども達の興味・関心が何であるかを先生は知ろうと努力する以前に、子ども達が興味を持たなかったり興味のないことに対してどのように興味を持たせていくかという発想に立って授業を進めがちになるのではないだろうか。また、「子ども達というのはいつも先生が教えないとさぼってしまう」とか、「收拾がつかない」として子ども達の行動のすべてを指示・管理してしまいがちになってしまうのではなからうか。結果として、日々の園生活で伸び伸びと活気に満ちた生活を送っていた子ども

*宇部市立川上小学校 **山口大学教育学部

達が、小学校に入学すると、いつの間にか指示待ち人間になってしまうのではないだろうかということが考えられる。

子どもの発見をした最初の人、ルソー (Rousseau, J.J 1712-1776) は、教育学のバイブルと呼ばれている著書『エミール』の中で、「人は子どもというものを知らない。子どもについてまちがった観念をもっているの、議論を進めれば進めるほど迷路には入りこむ。このうえなく賢明な人々でさえ、大人が知らなければならないことに熱中して、子どもにはなにが学べるかを考えない。かれらは子どものうちに大人をもとめ、大人になるまえに子どもがどのようなものであるかを考えない」^(1-a)と記しているように、大人が勝手に物事を進めていくのではなく子どもの固有の時代を大切にすることと、子どもを知ることの重要性を指摘している。では、子ども達が主体的に活動するためにはどのようなことに留意すればよいのだろうか。今回は、子ども達の学習意欲を高めるための諸条件について考察してみたいと思う。

2. 子どもの学習意欲について

子どもは、本来、好奇心のかたまりであって何事に対してもまず、興味を示す。そして、ある1つの事に興味をどの程度持つことができるかによって興味が持続するかどうかが決まり、さらには子どもの学習への意欲づけとなっていくわけである。では、子ども達の学習意欲を高めるためには何が必要なのだろうか。

私は教師の発想の転換が必要不可欠であると考え。教師の発想の転換とは何かというと、一言で言うと次のようになる。つまり、教師として子どもの学習意欲を高めることから、子どもの学習意欲が高まるというように、学習の主体を子ども達に置くことであると言えよう。したがって、教師として子ども達に対して興味のあるなしにかかわらず、教えないければならない学習内容を教え込まないことが大切になってくる。なぜならば、子ども達の興味・関心を理解しないことには、子どもが学習の主体者になり得ないからです。また、子ども達への教え方に関して、常に多くの教え方・技法などのいわゆる教育技術をいかに多く教師が学び、子ども達を教える方法を教師自身がいかにたくさん得るかが、教師の力量を高めていき、さらには子ども達への学習の喜びや取り組み方に返っていくと誤解してしまっているからである。

上記のような考え方では、子ども達が、どんなことに興味・関心を持っているのかといったようなことに教師の目は向けられないであろう。それどころか、いろいろな教え方を学ぶことができている研修になったという自己満足で終わってしまうと言っても過言ではないだろう。

実際に小学校の先生は、自分自身が小学生だった時からずっと国語・算数といった教科制のカリキュラムのもとで、教育を受けてきた。そして、教員養成の大学に入学してからも、小学校の先生になる人はまた教科に分かれた専門的な学習をしていく。そして、大学を卒業して、小学校の現場にはいると図工のことはあの先生に聞けばよいとかあの先生は音楽の大家だというようになりがちで、相変わらず昔のままである。

モンテッソーリ (Montessori, M 1870-1952) は、モンテッソーリ・メソッドという彼女独自の教育法を考案し、「子どもの家」で実践した人である。モンテッソーリ教育の原理は、子どもの自由の保障と子どもの発達を助成する学習環境の調整にある。モンテッソーリは、子どもの家において子どもの観察を地道に続けたり、理論研究をしたりしながら

ら、子どもには大人にはない特有の力があると考えた。すなわち、学習環境に関わる力、吸収精神である。吸収精神は子どもに生得的に存在しているが、受け身を強いられる教育環境では、吸収精神は発揮されず、「逸脱した子ども」になる。教師が前面に出て、子どもの学習意欲を駆り立てる方法では、子どもは受動的になり、教師の要求する内容の範囲に止まってしまう。したがって、指導者は裏方として背後に引き下がり、子どもの吸収精神を活性化させる発見学習環境による教育が彼女の研究対象となった。一人ひとりの子ども自身の敏感期に答える学習環境、子どもの集中現象を保障するために時間設定は排除されている。子どもの学習状況のチェックリストに基づき、指導者が教材遊具を調整する。学習パッケージに相当する教材遊具には、構造化された発見学習システムが設けられている。教材遊具の提示に用いられるセガンの3段階提示や教材遊具自身に設定された自己修正機能など、子ども自身で自己の作業をチェックできるメソッドになっている。モンテッソーリの「子どもの家」でなされた学習活動は、「モンテッソーリ・スクール」へと申し送られる。モンテッソーリ・スクールこそオープン・スクールに他ならない。

彼女の「子供は発達過程で人間の能力、力、知性、言語、を獲得するばかりか、同時に環境の状況に応じて自分の存在を築き上げます。子供特有の精神形態の威力はここで発揮されます。子供は成人とは違った心理形態を持っているからです。子供は私達とは異った形で環境との関係を保っています。成人は環境に驚きを示したり、また、あとでそれを思い出したりすることもあるのですが、子供はそれを自己の中に吸収します。子供の場合は見たものを思い出しはしませんが、見たものが精神の一部を形成します。」^(2-a)という描写や、「子供には、環境に在る物すべてを吸収する感受性があり、環境を観察し吸収して初めて適応が可能になります。そのような形の活動は子供においてのみ特有の意識下の能力であることが分ります。」^(2-b)という描写に現れているように、吸収精神は意識下の記憶ムネメmnemeに裏付けられている。自動車の運転やスキーなど、しばらくやらなくても身体が覚えている知能にモンテッソーリは着眼した。すなわち、知能には言語性知能と動作性知能があり、子どもは動作性知能の割合が言語性知能よりも大きい時期にあるといえる。動作性知能を左右するムネメとは、いわば、子どもが「身体で考える」際に使われる、身体に刻み込まれた感覚記憶であり、言語概念を操作して判断・推理する「頭で考える」大人には失われていく機能であるといえる。「乳幼児に特有な無意識的記憶力であって、環境を吸収してそれに適応する人格を形成する能力」^(3-a)であり、「吸収する精神ともいわれ、子どもが自分を育ててくれた両親、家族、先生などの人格をそのまま吸収して、自分の人格を形成する原動力である。」^(3-b)とモンテッソーリは言っている。

ムネメが機能するためには、身体に刻み込むほど吸収したい衝動、身体に刻み込まれた感覚記憶を表現したい衝動、ホルメ hormone が必要となる。ホルメは子どもの生命力の源として生得的に存在し、モンテッソーリは、「退行的な徴候がみとめられない限り、子供ははっきりと、しかも生き生きと、機能的自立を目指す傾向を示します。今や発達は、いよいよ大きな自立へ向かう衝動になっており、あたかも弓から放たれた矢が真っすぐ確実に力強く飛んで行く姿にも似ています。生体が発達する間に、自らを完成させてゆき、道中の障害を一つ一つ克服してゆきます」^(2-c)と記し、「ホルメは生命全体に関係するもので、凡ゆる進化を促す神秘的な力」^(2-d)であると考えていた。

以上のことから、ムネメとは環境を吸収する働きであり、ホルメとは環境から自分に必要な物を取り入れ自分自身を作りたい衝動ということがわかる。ムネメとホルメの両者が

お互いに作用して、初めて子ども達の自発的な意欲の高まりが見られてくるわけである。したがって、学校での授業という教師によるはたらきかけがいくらたくさんあっても、子ども達一人ひとりのムネメ体験に結びつかないと子ども達には授業での内容を身につけることはできない。なぜならば、ムネメは環境を吸収した感覚体験記憶であるため、一人ひとりの子ども自身にしかわからないからである。教師と子どもに共通の感覚体験がムネメ化されている場合には、教師が子ども達に指示しなくても子ども達は作業を進めることができるからだと言えよう。しかし、実際には教師と子ども一人ひとりの共通感覚体験はあまり多くないからこそ、子ども達自身で発見学習する環境が必要になる。子ども達に対して教師が子どもの興味のないことをただ教え込んだり知識を詰め込んだりしていても、子どもの役には立たないだろう。また、子ども達には興味・関心のないことを教師からやらされているという思いばかりがあつてホルメが働かないため、子ども自身に“自分でやってみたい”という気持ちの高まりが見られないことが多いように思われる。子ども達に“自分でやってみたい”という気持ちの高まりが見られないため、子ども達が意欲的に学習に取り組むということができないのではないだろうかかと危惧される。

私は、子ども達の学習意欲を高める条件について考えてきた。大切なのは既述のように、学習意欲を高めるといふ教師中心の考え方ではなく子どもの学習意欲が高まるといふ子ども中心の立場に立ってみることだろう。また、学習環境を整えることだろう。(子どもの学習環境については、山口大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要第8号参照)そして、子どもの学習意欲が高まるといふことは、子ども自身が“自分からやりたい”という気持ちになることであると私は思います。したがって、今の多くの小学校で行われているような教師による一方的な与えられる授業ではなく、日々子ども達を観察することによって子どもの興味や関心が何であるかを知ること、そして子どもだけが持つことのできるムネメやホルメを十分に生かしていけるような学習を仕組んでいくことが子どもの学習意欲が高まる条件になるのではなかろうか。

3. 授業実践

3学期も残すところあと1ヶ月という頃、私は教育計画表を見ていた。そして、あるおもしろいことに気がついた。

1年生の3学期には不思議なことに、動物に関する教材名・題材名が多くあるということである。下に示してみよう。

国語：どうぶつの赤ちゃん（教科書）
きりかぶの赤ちゃん（教科書）
おはなしつくろう（NHK教育テレビより）
音楽：3びきのこぶた（教科書 うたとおはなし）
もりのくまさん（教科書）
あいあい（教科書）
こいぬのマーチ（教科書）
図工：おいでよー（どうぶつをつくります）

さらに、生活科においては、もうすぐ2年生「こんなことができるようになったよ」の単元において、入学してからの1年間でどんなことができるようになったかを発表する学習がある。

そこで、授業に入る前に、どうぶつと黒板に書いてみた。すると、子ども達はすぐに、「どうぶつの赤ちゃんじゃ」と答えた。しかし、私がどうぶつとしか書かないので不思議そうな顔をしていた。既述の資料を1つひとつ黒板に書いてみた。子ども達は、「わあーっ、どうぶつがいっぱいある。サル、クマ、コブタいっぱい」と言っていた。もう興奮状態であった。そして、私は次のように提案した。「みんなはこれだけあるたくさんのおべんきょうで、どんなことをやってみたい？」私は、(1年生には難しい質問だろうから、もっと補足説明をしなければならぬだろうなあ。)と正直なところ思っていた。ところが、私の不安をよそに、子ども達はたくさん意見を出してくれた。子ども達の見解は次のようなものだった。

- ・ どうぶつのげき
- ・ かみしばい
- ・ コンサート
- ・ おどり
- ・ どうぶつえんをつくる
- ・ どうぶつえんのげき
- ・ どうぶつのおめんをつくる
- ・ どうぶつのおはなしづくり
- ・ おきゃくさんをよびたい

子ども達の見解をしてみると、自分が考えたものと友達の見解を聞いて友達の見解から発想して自分の意見としているものに分かれているような気がした。しかし、子ども達は一人ひとり自分の意見を持つと一生懸命努力したわけである。子ども達の中には、他の意見として、「先生、だんボールで木をつくったり、つくえをまるくしてどうぶつえんをつくったらいいよ」と言ってくれる子どももいた。さらに、「ほくもようちえんのときにやった」と言う子どももいた。(とても頼りになるなあ)と私は思った。そこで、子ども達と相談した。「たくさんある意見を生かしながらまとめられるものはまとめてみよう」ということになり、相談した結果、次のように決定した。

- ☆ どうぶつについてのかみしばいをつくる。
- ☆ どうぶつについてのげきをする。
- ☆ 教室をどうぶつえんにする。

「まるで、どうぶつ村だねえ」「うん。そうそう」「川上小学校のどうぶつ村だから、川上どうぶつ村にする？1の3ってつける？」「ながすぎるからいや」「じゃ、どうぶつ村にきまりだね」ということから、どうぶつ村に決定した。名前が決まったとき、「先生、おきゃくさんをよぶというのは、こんどのさんかんにびにおうちの人に見てもらったらいいよ」という貴重な意見がある子どもが出してくれた。すると、他の子ども達も、「うんうん」とか「わあっ、おかあさんの前でやるの」と言っていました。「そうすると、どうぶつ村というテーマより、どうぶつ村のおまつりのほうがいいね」ということになった。そこで、

これから先は、どうぶつ村のおまつりへの準備に子ども達と私は大忙しになっていくわけである。

テーマが決まったので、まず初めにグループ分けをした。かみしばいをつくりたいという子ども達は10人、げきをつくりたいという子ども達は17人になった。それぞれのグループに分かれて作業の進め方いわゆる手順の話し合いが行われた。高学年の子ども達と違って、自分たちのやりたいと思うことまでは決めることができても作業のすべてを任せると言うことは無理な面がある。したがって時間はかかるものの、ある程度一人ひとりの子ども達がどのようなことをしていけばいいのかを説明したり一緒に考えたりすることが低学年の子ども達には必要であるように思う。ただし、先生の思いをあまり表には出さず、子ども達の意見を出させて生かしていくということは原則として忘れてはいけない。

かみしばいを作るグループでは、題を「どうぶつ村のうんどうかい」と決めた。子ども達に、「かみしばいのつくりかたをしってる?」と聞いてみた。「うん、知っているよ。ようちえんのときにもつくったけー」それでも子ども達は、きっと描いた絵の裏にすぐ同じ絵の場面の文章を書くだらうと思っていた私は、さっそく何もかかれていない画用紙を子ども達に見せた。「ねえ、この画用紙に書いた絵の場面の文章はどこに書いたらいいの?」と意地悪く子ども達に聞いてみた。すると子ども達は、(先生はそんな簡単なことも知らないのか)と言わんばかりに、「がようしがぜんぶでこれだけあったらねえ、1ばんはじめのえにつける文はねえ1ばんさいごのがようしのうらなんよ」と答えた。そこで確認の意味も込めて、本物の紙芝居を子ども達に見せた。そして、子ども達と相談した結果、次のように決まった。

- ・全部で12場面作ること
- ・1人1場面ずつを受け持つこと
- ・絵も文章も自分で書くこと

ただし、お話作りは子ども達だけでは難しいと思われるので、必要に応じてあらすじと一緒に考えたり作業の様子を見ていきながら一緒に作っていくことにした。また登場してくる動物を何にするかは子ども達がすべて決定した。子ども達の話し合いの中で、早く自分の受け持ちの場面が仕上がった子どもは残りの場面を受け持つということになった。

劇を作って発表するグループは次のように活動計画を立てた。劇のグループもかみしばいグループの時と同様に、1年生だけでは難しいと思われることは子ども達が作業につまづく度に、私と一緒に考えていくことにした。

まず、登場する動物を決めた。次に

- ・おはなしづくりをする人
- ・おめん・けしきを作る人

に分かれて作業を進めていくことにした。おはなしづくりの人は、自分たちで劇に使うお話を作ることと劇に登場する動物に名前を付けることから始めたようだった。一方、おめん・けしきを作る人はさっそく作業に入っていた。

子ども達に任せた作業の中で、いくら子ども達が自分たちで選んで自分たちで作ろうと

決めたことであっても、中には子ども達だけではできないものも出てくる。子ども達だけでは難しいという作業は何かというと劇の台本作りである。

私は、高校生の時エキストラとしてテレビ番組に出演したことがある。TVに出演させてもらった時に、自分のセリフを覚えたり、実際に本物の台本というのを見たことがある。そこで、今回は小学校1年生用に台本を作ってみることにした。

劇のお話を子ども達に実際に作ってもらった。6人の子ども達がそれぞれ考えてくれたお話のおもしろいところやすばらしいところを採用していきながら短い劇になるように、私は台本を作った。台本が仕上がったときは子ども達も自分たちが考えた文が所々にあり、そして台本になったということで、大喜びだった。私も、「台本作りは大変だったけれどよかったな」と思った。そして子ども達と早く劇を作りたいという気持ちが高まっていった。

私は、子ども達が作業をしている様子を見ながら、プログラムをどういうものにしようかと考えていた。ちょうど时期的に子ども達の作業に中だるみの様子が見られていた頃である。私は子ども達に、「今度の参観日はどうぶつ村のおまつりにしようか」と、提案した。すると私の話が終わらないうちに「うんうん、やるやる。おうちの人をしょうたいしてあげよう。小さい人もきてもいいよ。先生」と、とてもやる気満々の様子であった。

ところが、音楽の時間にオペレッタ”3びきのこぶた”で使う効果音を作ることになっていた日のことである。前の週から音作りに必要なものを準備しておくようにと子ども達に私は話していた。音楽の勉強のある前日には連絡帳にも書いてもらった。それにもかかわらず、9人が忘れ物をしてきたのだった。忘れ物をしてきた子どもたちの中には、自分が忘れ物をしてきたことさえも私に言いに来ない子どももいた。子ども達の気持ちに気のゆるみがあって当日までに作品として仕上がるだろうかと私は不安な気持ちを隠せなかった。不安に思う日にはやはり、何かが起きるものである。

音楽の勉強が終わってどうぶつ村の準備の時間のことである。私は、劇のグループにつきっきりになっていた。なぜならば、かみしばいグループはまじめに作業を進めているように私の目に映ったため、子ども達に任せておいても大丈夫だと判断したからである。

しかし、友達のトレーナーに絵の具で落書きをしたのだった。私は、子ども達に話を聞いてみた。すると、友達に落書きをしてもいいかと尋ねたらいいよと言われトレーナーに落書きをしたとのことだった。

一方、劇のお話作りのグループの子ども達も、台本が仕上がってしまえば、「つぎに、なにをしたいの」と、私が聞いても、「わっからーん」低学年の子ども達には計画的に物事を考えていくということが、いかにできないか、また不可能かと言うことを私は知らさせれた。さらに、子ども達の気のゆるみに対して、「どうぶつ村のじゅんぴは、みんなでやろうときめたことじゃなかったの。もう、やめようか」私は、本当に弱気になってしまったのである。すると、「やる。やる」と、子ども達。「じゃ、もう1どかんがえてみてね。つぎに、どんなことをしたらいいのかねえ」と、ある子がおそろおそろ自信なさそうに手を挙げて、「あのね、どうぶつ村のかざりつけ」私は、オーバーに、「そうだったよね。だってとってもいい意見をたくさん出したじゃないの。思い出して」と、私は子ども達に言った。さらに続けて、「1つのものを仕上げていくと言うことは、とても大変なことなのよ。だから、みんな1人ひとりががんばらなければできないのよ」と、私は子ども達に言い聞かせるように論じた。

劇を作るグループの子ども達とは昼休みに一度通してセリフを言う練習をした。子ども達の声が小さいのが、気になった。

子どもたちは、2日続けてどうぶつ村の準備をした。劇のグループは、劇の練習をしているときに、はじめてステージでのおけいこ、いわゆる舞台げいこに入っていた。ところが、子ども達の口からセリフがなかなか出てこない。初めてやったことなので、セリフが出てこなくても当然と言えよう。子ども達がセリフをうまくいえない時に、私は動きもつけて、こうやるといいよとか、ちょっとでもうまくできると少し大げさに子ども達をほめた。ナレーターも舞台に出て演じる人も基本は、ゆっくり・大きくしゃべるとのことなのであるが、子ども達にはゆっくり・大きくしゃべるといことがとても難しいようである。また、教科書読みでセリフを言ったり小さな声でセリフを言ったりするものだから、私1人での指導ではなかなか難しく子ども達にも徹底しないような気がした。指導が徹底しない時に、演劇指導ができる人とティームティーチング(T・T)ができたらいいなあと思つた。

かみしばいを作るグループもほとんど仕上がり、一度通しげいこを試してみた。劇のグループが練習をしている間、かみしばいの絵・文章を仕上げ通しげいこに備えた。今日は、劇のグループの子どもたちがぼーっとしていた。ぼーとなった原因は、どうぶつ村のかざりつけをどうするかを話し合っていなかったからである。話し合いをしていなかったために、自分たちは何をしたらいいのかわからなかったのだ。急ぎよ、子ども達は相談に入った。必要に迫った時の相談だったから、子ども達も真剣に考えていた。

子ども達の話し合いの結果、次のように3つの役に分かれた。

- ・かざりつけ(輪飾りを長く作って教室に飾る。)
- ・ビニールで草原を作る。
- ・動物を作る(色紙・空き箱など)

さあ、行動開始である。かみしばいのグループも劇のグループも演じるときの約束は、ゆっくり・大きくだった。ゆっくり大きくができるようになるまで練習である。紙芝居のグループの絵を見て気づいたことをお客さん役の劇のグループの子どもたちが言う。「なんか、右がわがさびしいよ」「**を書いてみたらいいよ」などの友達からのアドバイスをもとに絵の書き足しをする。

いよいよ、子ども達とプログラムの順番や内容を考える時が来た。私は、子ども達を集めて何も言わずに手話してみた。

「あっ、わたししてる。しゅわってねー、びょうきでおはなしできないひとがおはなしするときにつかうものよ。おかあさんにおしえてもらったことがあるよ」という子どもの話に、私は、手話が聾啞者のコミュニケーションの道具となることを少しおさえた。私の手話を見て、子ども達がまねを始めた。

「これで、森のくまさんはおわり」「えーっ」子ども達はあっけにとられたような様子であったが、やはり子ども達というのは吸収が早く、手話を雰囲気的にあつという間に覚えてくれた。子ども達は森のくまさんを歌だけではなく手話をやりながら歌いたいと言いだした。

次の日、森のくまさんの歌と手話の練習をした。興味のあることならばどんなことでも

やってみたくらいという気持ちの強い1年生ですから、やる気は十分であった。しかし、手話に氣を取られてなかなかいつものような元気のいい歌声は聞こえてこない。本当はオペレッタの練習を計画していたのだが、子ども達の様子をみると、手話と歌の練習だけで、音楽の勉強は終わってしまった。

次の二時間のどうぶつ村の準備では、プログラムの題と順番を決めた。

「参観日にお母さん達に見に来てもらうから」と、子ども達の話し合いの結果、どうぶつ村のおまつりという題に決まった。

プログラム どうぶつ村のおまつり

- ・はじめのことば
- ・こいぬのマーチ うた・けんばんハーモニカのえんそう
- ・げき 「どうぶつ村ぼうけん」
- ・かみしばい 「どうぶつ村のうんどうかい」
- ・オペレッタ 「3びきのこぶた」
- ・うたと手話 「森のくまさん」
- ・おわりのことば

プログラムが決まって、私は、子ども達に提案した。はじめのことばとおわりのことばは、1人1セリフずつ言うことにしてみないかと。子ども達は、私の提案を受け入れてくれた。そこで、すぐに、私はクラスの数分セリフを考え、はじめのことばは男子全員と女子2人、おわりのことばは女子の残り全員が受け持つことになった。子ども達はさっそく自分のしゃべることばをノートに書いていた。

プログラムの準備もある程度できたので、次に、劇の通しげいこをした。ずいぶんと子ども達は大きな声でできるようになってきたようだ。かみしばいのグループの子ども達も、画用紙の裏にガムテープをはって補強するなど最終チェックをしていった。

次の日は、1校時が体育だった。しかし、雨天のため中止となった。そうになると、さっそく子ども達は飾りの3つの仕事に分かれて作業をしていった。長い長い紙の輪飾りには、教室の壁に飾る役の私に、「先生、もっと右。もっと下」というようにチェック係がついてくれた。みんなの力を借りて輪飾りの飾り付けが完成した。

本番を2日後に控えた日、机といすのセッティングからすべてを通すりハーサルをした。子ども達の演技が今までにないくらい上手になっているのに私はびっくりした。とても信じられないくらいだった。私は、ほめまくった。今日の練習では私はストップウォッチを片手に計時をしながらのリハーサルで、1時間の授業時間に収まるだろうかと考えながら練習を進めていった。当然のこととして、子ども達には、「リハーサルをまじめにできないと本番もまじめにできないよ」と言いながら、プログラム1番という練習も出入りの練習もすべてやってみた。

リハーサルを進めていくと、途中で劇に使う電信柱が破れてしまったり作っていたと思っていたはずのどうぶつのお面が1個足りなかったりとトラブルが出てきた。あす、おまつりの前日に修理・補強をすることにした。

下校後、私は、ウサギ、ウマ、タヌキの絵をはった。また、子ども達が作ってくれた動物の国の作品もはった。私の仕事を手伝ってくれた子どもが、「あしたか、たのしみだな」

と言って帰った。

いよいよ、どうぶつ村のおまつりの日である。子ども達は、お母さん達の前でやると言うこともあり、とても緊張していた。特に緊張したのが分かったのが、劇だった。セリフを早口で言っしまい劇があっという間に終わってしまったのだ。当然、すべて時間が早く終わっしまい、時間が少し余ってしまった。リハーサルの時と大違いだった。おわりのことばを一人ひとりが言い終わった。お母さん達は、子ども達の今日までの努力に対して大きな拍手を送ってくれた。そこで、私は残りの時間を手話の歌の時間にした。まず、子ども達がやった森のくまさんの手話を子ども達と一緒にしてお母さん達に教えた。そして、こんどはお母さん達だけにふるさとの手話を教えてあげて一緒にやった。これで長かったようなどうぶつ村のおまつりが終わった。

ここに、子どもの日記を紹介しよう。

きょうのどうぶつ村のおまつりで、ぼくたちはこいぬのマーチとしゅわとうたとげきとかみしばいをしました。ぼくは、げきのほうをやりました。ぼくはげきでおとうとうさぎをしました。おめんはすぐにおちちゃいましたが、ぼくはさいごまでがんばりました。ちょっときんちょうしました。かみしばいをやる人はよんだりするのがじょうずでした。げきをするとき、ときどき、おかあさんがいえにかえったらほめてくれるかなとおもいました。きょうのどうぶつ村はとてもおもしろくて、じぶんでもじょうずとおもいました。

さらに、参観日の翌日、おかあさんから次のようなお手紙をいただいた。

みんなとてもじょうずで、よく練習しているのがわかりました。親を前にして緊張していたでしょうに。みんなはずかしがらずに一生懸命やっていてとてもほほえましく思いました。

今回特に素晴らしいと感じたことは、今日に至るまでの過程で、みんなで考え、みんなで決めて みんなで行ったところです。

わたしの小学生時代を振り返ってみて、校内学芸会というものがありました。すべて、先生がシナリオを作って衣装も先生が考えてと言う感じで（主旨がまた違うので、単に比較はできませんが）学芸会だけでなく全般にみんなで考えてみんなであるということが、あまりなかったように思います。

このような学習は時間がかかるとは思いますが、子ども達のためにはとてもよい勉強になると思いました。おつかれさまでした。

私は、今回の実践に至るまでの様子をすべて保護者向けに知らせておいた。私自身、1人でやらなければならないようになって本当に何度もやめてしまおうと思ったこともあったが、保護者からのあたたかいお手紙をいただいて、今までの苦労を忘れてしまったほどだった。

教室の飾り付けや子ども達の楽しそうな姿を他のクラスの子供達は見たり聞いたりしたのだろう。私も1年生の他のクラスの先生達に、「いつか時間があったら見に来て欲しい」とお願いをしてみた。すると、担任の先生達は「見せてもらってもいいの」と言い、私は「子ども達全員招待してあげるから、みんなで来てくださいね」と答えた。事後承諾

になったのだが、次の日に子ども達に、「1年生の1組と2組のお友達を招待して、もう一度どうぶつ村のおまつりをしよう」と提案した。いくら私がどうぶつ村のおまつりをもう一度やりたいと思っても肝心の子ども達にやる気がなくなっているのはできないからである。するとどうだろう。子ども達は自分たちと同じ1年生にどうぶつ村のおまつりという自分たちの力で作り上げた作品を見てもらうということに対して、ある種の優越感さえ感じられるかのように、「先生、いいよ。やろう」という返事をしてくれたのである。

1年生全員と担任の先生を招待して、どうぶつ村のおまつりをやった。私が驚いたことが二つあった。一つは、子ども達が友達を前にしても恥ずかしがらずに発表したということである。私は、友達の前で発表するために、きつと照れ笑いをしたり恥ずかしがったりするに違いないと思っていた。ところが、堂々としかも自信を持って子ども達が発表していたのにはびっくりさせられた。もう一つは発表の内容の質の向上である。既述のように、子ども達は、どうぶつ村のおまつりを参観日に発表することを目標としていた。したがって、子ども達にどのくらいやる気と緊張感が残っているだろうかということが、私の不安材料としてあった。何度も発表するという事は、いい意味での緊張感が薄れて、ともすれば発表の内容の質が落ちてしまいがちだからである。しかし、またもや子ども達は私の予想に反することをしてくれた。前回、参観日でお母さん達の前で発表することがリハーサルになっていたのだった。もちろん、お母さん達の前での発表が終わってからの反省で、子ども達に対して私は、よく頑張ったことという努力をたたえた。と同時に、発表の時のしゃべる速さについては、もう少しゆっくりとするようにと再度指示をした。そして、友達の前で発表する前も、1度リハーサルを試みた。たぶん子ども達は参観日での発表の反省として私から指摘された、ゆっくりしゃべるということがどういうことなのかが、わかったのだらうと思う。

友達の前での発表が終わり、お客さんとしてきてくれた1組と2組の子ども達は、どうぶつ村のおまつりに招待してもらったお礼にと、歌を歌ってくれた。担任の先生同士の打ち合わせで、子ども達には内緒にしていたが、友達から拍手してもらっただけではなく歌を歌ってもらったということは、予想もしていなかっただけにとてもうれしかったようだ。歌のプレゼントをもらったお礼に、今度は子ども達が1組と2組の友達に「森のくまさん」の手話を教えた。そして、最後は先生達も含めて全員で、「森のくまさん」を手話をしながら歌って終わった。

4. おわりに

今回の教育実践「どうぶつ村のおまつり」では、1年生の子ども達と一緒に考え、一緒に悩み、「どうぶつ村のおまつり」としてできあがった喜びと一緒に私は味わうことができた。と同時に、小学校生活にまだ染まっていない子ども達だからこそ考えられるという頭の柔軟性を私は見ることができた。

実際、中学年・高学年の子ども達に計画すると、まず先に、教科の枠にはまっていないことを体験したことのない子ども達であるならば、「教科ということのできないことをしてもいいのだろうか」という不安や、今まで自分たちが一斉授業ばかりを受けて育てているために、自分たちで考えたり作ったりする学習をしたことがないという不安が出てくる。したがって、いざ何か実際にやらせてみたいという思いが私にあっても、自由に考えたり連想したりということができずに発想がとても貧弱なものになってしまうのである。

ところが1年生は違っていた。何でも思ったことは考えもなしにただ思いつきで言うことも多々あるのだが、実に多くの意見が出て発想が豊かなのである。また、子ども達は主体的に活動するときには答えも順序も子ども達自身で決めることができた。

しかし、1年生という発達段階からすると、まだまだすべてを子ども達に任せるということは困難であった。子ども達だけでは無理な場合もあるため、計画していたことを子ども達と一緒に振り返ったり、確認したりすることも必要になってきた。対象とする学年による難しさを私は知らされた。

「どうぶつ村のおまつり」を実践して考えてみたいことがある。考えてみたいことというのは、子ども達の学習意欲がどのくらい高まったかということである。つまり、モンテッソーリの言葉を借りるならば、子どもに特有の力であるとされるムネメやホルメを私はどの程度生かすことができたであろうかということである。実際に何かの容器に入れてムネメやホルメの量をはかることはできない。実際に視覚的にはどの程度変化したかはわからない。しかし、学習の初めの頃には何となく過ごしていてどちらかという友達につられて遊んでいた私に注意されたりしていた子どもも「どうぶつ村のおまつり」を意識し始めてからは生き生きと活動するようになってきたことをはじめとして、発表の内容の質の向上という結果が出てきたということは、子ども達一人ひとりの心の中に、「どうぶつ村のおまつり」をすることへの期待感が増してきたこと、さらにはクラス全体が「どうぶつ村のおまつり」を成功させたいという雰囲気になってきたことによるものだと考えられる。クラス全体の「どうぶつ村のおまつり」に対する気持ちの高まりや子ども一人ひとりの気持ちの高まりを見てみると、私は少なくとも一斉授業には見られない、子ども達のムネメやホルメを生かすことができたのではないだろうかと思う。しかしながら、私に子ども達に対するちょっとした注意や指示がまだ多いこと、すなわち子ども達をまだ信頼しきっていない部分が多いことという私自身のあり方を反省しなければならない。子ども達は必ずやり遂げてくれるだろうと思う前に、注意しておかないと他の子ども達の活動のじゃまになるのではないかとついつい注意してしまうのだった。たぶん、クラスの子も一人ひとりの行動パターンを観察していなかったために陥ったことと今になってみて反省している。毎年同じように自分のあり方としての反省事項が多くて教師としての私から、子どもの先に立って生きる先生へと自己改革する難しさをひしひしと感じている。では、先生としての理想の私へと近づくにはどうしたらいいかと考えてみると、「There is no Royal Road to Learning」ではないが、やはり地道に子ども達を観察していき地道に努力して行くしかないと思う。

今回の教育実践「どうぶつ村のおまつり」には、問題点もある。何が問題点かという、今回の教育実践のすべてを私1人で取り組んだため、オープンカリキュラムを考える際の柱となる学級担任の枠にはまったままの実践となってしまったことである。

オープンカリキュラムとは、周知のように学級の枠・学年の枠・教科の枠・時間の枠にとられることのない柔軟性のあるカリキュラムである。ただし、柔軟性のあるカリキュラムということであるため、学級の枠・学年の枠・教科の枠・時間の枠のすべての枠にはまったままのカリキュラムでなければならないというわけではない私は捉えていた。しかし、子ども達の学習環境を考え、子ども達にとってより良い学習環境を与えるために物的環境だけでなく人的環境も整えてあげたいと思うことが、オープンカリキュラムの神髄であるとしたならば、私の今回の教育実践は、オープンカリキュラムであるとは完全には

言えないだろう。

私がティームティーチング（T. T）を組むことができなかつた理由は、同学年の先生達に協力してもらえなかつたことが大きいと思う。私は、以前より今回の教育実践のように何か総合的な学習をT. Tでやってみたいという思いがあつた。したがつて、2学期の頃から少しずつ「こんなことをやってみないか」と学年会の時に何度か話題にしたことがありました。実際、同学年の先生達は、私の話に耳を傾けてくれた。そして、私の頭の中で構想が出来上がりいよいよ実践に向けて具体的に話を進めてみようと思つた時に、やはり言われたことが「おもしろそうだけど、時間がない」とか「どこか一部分を一緒にするというのであればできるかもしれないけれど、全部一緒にやるとなると細かい打ち合わせをする度ごとに集まつて話し合う時間がない」と言われてしまつたのだつた。事実、学年末の忙しい時期であるため忙しさは否定できない。しかし、子ども達に還つていくための努力をしてみる時間もないのだろうかと思つた。そして、同学年の先生方を動かすことのできなかつた自分の力のなさを痛感したのだつた。

小学校の先生というのは、教科の一つひとつを上手に教えるための努力、子ども達への教え方という教育技術的なことに対しての努力に対しては時間的な労を惜しまない人が多いように思う。しかし、時代の波に乗つてのコンピュータ学習や総合学習などの新しい教育や新しいカリキュラムの作成（特に教科制にとらわれないという考え方）などの新しいことに対してはオープンに取り組むことができない人が多いように私には感じられる。したがつて、今後は、オープンカリキュラムの具体化と実践化だけでなく、学校のオープン化への教師の仲間作りをじっくりと取り組んでいくことを私の課題に加えたいと思う。

総合学習の導入に当たつては、「21世紀を展望した今後のわが国の教育のあり方を求める第15期中央教育審議会の第一次答申（平成8年7月19日）において、今後の学校教育においては『「生きる力」の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであつた教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す』必要のあることが指摘され、その一つの解決策として、「総合的な学習の時間」の特設が提言されている』^(4-a)そして、理由として考えられることに、『「生きる力」が全人的な力であるということ踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じる必要のあること、および「今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきている」ことが取り上げられている。^(4-b)また、「従来の各教科、道徳、特別活動の内容を、それぞれ個個独立的に編成し、別々に指導する」といった指導－学習のあり方やそのような内容編成（カリキュラム）に反省を迫り、新たなやり方を求めるものであるといえよう」^(4-c)ということから、総合学習が今の学校教育の実践になつてはならない学習であることがよくわかる。そして、総合学習のねらいも、「臨教審の答申においては追いつき型近代化教育の要請による教科的知識の詰め込み－受験戦争を見直し、「個性重視の教育」原則のもとで“自己教育力”の育成を今後の重点課題とすべしと提言されたし、そしてまた、今回の中教審の第一次答申、すなわち、今後は「知識を一方向的に教え込むことになりがちであつた教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育」＝「生きる力」の育成が課題とされているからである。これらの課題と、形容するなら“覚える”ことから“自ら考え判断する力”の育成へ、“知る”ことから“(生活)できる”ことへ、ものの“受動”から“創造”へとつた総合学習の課題とは、まさに共通しているといえよう」^(4-d)ということから、今の学校教育を反省し、今後の学校教育の目指す

示唆となっていることもわかる。しかし、総合学習が導入された背景や総合学習のねらいがわかったうえで実践するにしても、注意しなければならないこともある。では、総合学習を行うに当たっての注意点とは何であろうか。

まず第一に、総合的な学習を行うとき、先生はねらいを持って子ども達のための学習環境を構成するが、学習内容は子ども達と一緒に組み立てるということである。次に総合学習に取り組むとき、私を含めて小学校の先生というのは、どうしても子ども達の学習を総合にするという観点で考えていきがちであるが、総合にするとは、子ども達の生活に無理にいろいろな活動を盛り込むことである。一方、総合になるとは、子ども達の生活が自然の形で総合になるということだと私は考えている。しかし、教育実践をしていく際に、気をつけないと子ども達の学習を私を含め小学校の先生は、子ども達の学習を総合にしてしまいがちである。なぜならば、小学校の先生というのは、相手が子どもだからということで、先生自身が子ども達に教えなければならないという考えに陥りやすいからだと自分を振り返ってみて思う。では、総合になるためにはどうすればいいのだろうか。私は、すべてを子ども達に教え込む師である教師という発想から子どもの先に生きる先生という発想をする努力をしていくことだと思う。教師から先生への発想の転換は、なかなかできるものではない。しかし、子ども達を日々観察し、子ども達から学ぼうとする von Kinder の考え方で子ども達に接していくと必ず答えは出てくるし、教師から先生への発想の転換も次第にできてくるのではないだろうか。

確かに、学校という閉ざされている社会の中では、いくら自分が正しいと思って実践しても認めてもらえなかったり、また新しいものを取り入れようとする反発を食らったりして、自分の力不足にくじけそうになることも多々ある。たぶんこれからもオープン教育を進めていこうとすると、いろいろと障害があるのではないかと予想される。しかし、私は子ども達が楽しく一日園生活を送っていたことを忘れず、幼児教育の精神を忘れずに子ども達と一緒にやっていきたいと思う。そして、今までどおり Never Give up の精神と Pioneer 精神とを持って実践に努めることが私の仕事であると考え、実践の努力をしていきたい。

引用文献

1. エミール (上)
Jean Jacques Rousseau 今野一雄 訳 : 岩波書店 : 1983年
a. pp.18. L11-14
2. 創造する子供
Maria Montessori 武田正実 訳 : エンデルレ書店 : 1974年
a. pp.62. L1-5 b. pp.63. L3- 4 c. pp.85. L2-3 d. pp.85. L11
3. モンテッソーリ教育の理論と実践 (上)
市丸成人 : エンデルレ書店 : 1987年
a. pp.52. L3-4 b. pp.52. L8-9
4. 総合学習の理論
高浦勝義 : 黎明書房 : 1997年
a. pp.10. L1-6 b. pp.10. L7-10 c. pp.10. L11-14 d. pp.13. L9-17