

金森俊朗の「本物」を追求する授業実践の構造：

教材研究の方略に焦点を当てて

A Study on KANAMORI, Toshiro's Educational Practices:
Focusing on the Strategy of Teaching Material Research

上森さくら

UEMORI, Sakura

本稿の目的は、金森が示してきた「本物」とはどのように教材化されてきたのかを明らかにし、金森の授業実践の構造を示すことである。検討の結果、金森が示す「本物」の教材とは、子どもたちが授業外でも追求し続けたり日々の営みを問い直したりできる学びや活動に誘う教材であることが明らかとなった。また、その教材研究は、①自然（生命）に関わる視点、②社会（労働）に関わる双方の視点から知見を集め、それらを③「いじくりの世界」と、④歴史・世界的視野での人々の活動の探求とに結びつけるという方略で常に行われていた。

金森実践における授業の役割は、①～④の交流（もしくは統合）にある。質問と応答、討議によって、教室内の学習者により深められていく過程は、自由研究の交流といった様相となる。このような授業を通して、子どもが各自で未来に向けて自主的活動による学びを継続したり、生きる意味を考えながら生活したりすることに金森は価値をおいていた。

キーワード：金森俊朗 いのち・存在の教育 教材研究

はじめに

現在、生活指導とは、「ひとりの人間的に生きてありたいという存在要求に応答して、その人が必要とし、要求している生活と生き方・在り方を共同してつくっていく営みである¹⁾」と定義される。生活指導は授業においても追求されるべきものであり、これまでには、学習権、当事者性、学習集団、公共性、ジェンダー、インクルーシブといった観点からの授業論がある²⁾。

その中で、教材研究に焦点化したものは、単元もしくは教科の系統性に限定されたものが多く、教科間で共通する教材研究の枠組みについて研究されたものは少ない³⁾。

本稿では、生活指導の文脈における授業論での教材研究方法について検討するために、金森俊朗の教材研究に着目した。金森俊朗(1946-2020)は小学校教師時代に「いのち・存在の教育」をテーマとして生活教育実践を

追求し、各教科の教材研究をその視点から行ってきた。主な著作には『太陽の学校』(1988)、『性の授業 死の授業』(1996)、『希望の教室 金森学級からのメッセージ』(2009)等があり、これらの教育実践で、教育科学研究会賞(1989)、中日教育賞(1997)、ペスタロッチー教育賞(2010)等を受賞した。金森は、「いのち・存在」の学習を、教科教育と教科外教育の区別なく、子どもに接する全ての時間で実践してきた⁴⁾。佐久間は、金森の実践場面の重層性を分析する過程で、子どもたちに『学ぶこと』はつながりあうことと繰り返し訴えていたことはその学習観の表れであるとしている⁵⁾。金森のこのような生活への焦点の当て方は、先述した生活指導の定義と多くが重なる。よって、金森に着目することは生活指導研究において有意義なものになるであろうことが予測される。

金森の実践を対象とする先行研究は、管見

の限りでは、実践や指導性の特徴を整理したものが主である。

たとえば野崎は、金森の教育実践の特徴に、①子どもたちが「いのち」に対して敏感であるように指導していること、②「本物」との出会いを設定すること、③「書くこと」を媒介としたコミュニケーションがあることの3点を指摘した⁶。その背景としては、船橋らが指摘するように、自然や人と遊びでボディ・コミュニケーションを行うように実践が構成され、様々な人の生き方に「応答する身体づくり」が行われている⁷。また、船越らは学級参観を基に、金森の訓練的指導とそれを支える子どもとの関係性について言及し、「尊重する指導」と「育てる指導」が統一されていると評価した⁸。「書くこと」については、辻が、心身を解放しながら地域に根差した生活と科学の結合を推進しようとしていることを指摘しており、それは東井義雄や若狭蔵之介らの実践方法を継承してきたものと評価している⁹。

実践場面や実践記録で観察される金森独自の教育方法だけでなく、実践の重層的世界に着目したのが先述の佐久間である¹⁰。ここでは、その世界を構成するものとして、14の要素が並べられているが、これらを整理し直すと3つの群から金森実践の構造をより立体的に捉えられる。つまり、①子どもとの関係性づくりのための構えと技法（子どものメッセージから要求を読み取る教師像、「手紙ノート」による学級づくりの歴史、即興的判断）、②「いのち」の哲学（生命観、世界観、社会観、人間観等と金森の個人史）、③実践構想過程（学校で何を育てるか、実践戦略の長期構想、教材研究、教育方法研究、複眼的思考、省察）から、金森の教育実践の世界をひとまず描写することができる。

このように、金森の教材研究を直接に研究対象とした先行研究は管見の限り見当たらなかった。佐久間によると、「教材研究では、

誰にも負けない」と金森は述べており¹¹、その方法として、専門書を読むほか、現地調査や関係者へのインタビューを行うことで教材研究を行っていることが明らかになっているが、その視点や方略は明らかになっていない。

一方で、野崎が言及している「本物」を教材として子どもたちに提示することについては、金森自身が著作や講演の中で幾度も言及している。例えば、2019年4月6日の講演「素敵なのであいがうまれる教室をつくろう」では、生活科や理科の授業や文学での「本物」の教材例として、どんぐりや繭の手製標本や詩・絵本等の具体物が示された。ここから、金森の想定する「本物」の教材とは、当事者として生活する人に限らないことが分かる。けれども、「本物」をめぐる教材研究の道筋は理論的には示されてこなかった。

このことを踏まえて、本稿の目的は、金森が教材として示す「本物」とは、どのように教材化されてきたのか、その視点を明らかにし、授業実践の構造を示すこととする。そのために、現存する教材資料や金森の著作から4つの教育実践・研究授業を検討し、教材分析の共通点を索出する¹²。

2. 金森俊朗の「本物」を追求する授業

(1) 5年社会：森は海の恋人¹³

本単元は5年社会科での水産業の学習のために開発された。金森は第39回青少年読書感想部全国コンクール高学年の部（4～6年）の指定図書となった『森は呼んでいる』と出会い、本単元の教材開発を始めた¹⁴。本単元のタイトルは当該図書の小見出しから得られたものである。単元目標は、「多様な幸を育む海の生命力と水産業の基礎的な知識、実態を理解し、『野に生きる人々との共同』を」目指すものであった。単元は表1の通り実践された。

表1：「森は海の恋人」単元展開

	内容構成	中心内容
第1次	①各家庭の食卓調べ ②縄文時代にはどのような海産物が食べられていただろうか（石川県真脇遺跡） ③にしん、いわしなどの漁獲量は減少している（グラフ） ④課題をつくる →ずっと続いてきた豊かな海の幸は私たちが大人になっても続くのだろうか →海の幸を生み出す根本は何か	現在の食生活に海産物が多いこと、それは縄文時代からの文化である一方、その魚は減っていることを確認し、未来の生活に向けた問いを考える。そして、それは何をどのように学べばよいのかをつかむ
第2次	①襟裳砂漠の写真と森進一「襟裳岬」 →豊かな原生林から砂漠になり、林業・農業・漁業が破壊された歴史を知る（土砂流出で藻場が破壊され漁場が壊滅）	①水源から海まではひとつづきにつながっており、土砂流出等の陸の破壊が藻場やサンゴ礁などを破壊し、漁業にも影響が出ることを学ぶ
	②藻場の役割とその貴重さを確認する ③緑地化・植樹により、豊かな漁場が戻ってきたことを確認する	②藻場やサンゴ礁の役割とその貴重さ、それを育む大陸棚が世界の漁業の90%を支えていることを知る
第3次	①『森は呼んでいる』の題材となった畠山重篤と松永勝彦の出会いと植樹が広がっていることを知る ②大陸棚が極端に狭い富山湾で魚の種類が日本一豊富な理由に豊かな山の環境（栄養・雪解け水の冷たさ）があることを知る	砂漠化や土砂流出のような破壊的影響のつながりだけでなく、豊かな森林が豊かな海をもたらすことを知り、そのつながりに気づいた人々の活動・交流の広がりを知る

第1次では子どもの各家庭の食卓調べを基にしながら、縄文時代の食事と比較し、日本の食と海産物のかかわりについて興味を持たせた。そして現代において、漁獲量が減少しているグラフを提示することにより、子どもたちと「ずっと続いてきた豊かな海の幸は私たちが大人になっても続くのだろうか」という問いを持ち、その追求のために、「海の幸を生み出す根本は何か」という課題を設定した。

第2次では、まず襟裳砂漠の写真を見せ、どこの国のどの地方の写真かを問うた。加えて、森進一「襟裳岬」の歌で興味を持たせな

がら、襟裳が豊かな原生林から砂漠になったこと、それにより産業が次々となくなっていったことをおさえた。そして、漁業もまた、土砂流出で破壊されていったことをおさえることになった。

次に、子どもの自由研究を用いながら、藻場の役割とその貴重さを確認していき、現在では緑地化・植樹運動により、豊かな漁場が戻ってきたことを確認した。

第3次では、『森は呼んでいる』の題材となった植樹運動を学ぶことにより、漁業に携わる畠山と林業に携わる松永の出会いから植樹運動が全国に広がっていることを知

表2:「種よ、ありがとう」実践展開

取組時期	内容構成	中心内容
3年初の 米飯給食	給食の素材 →調理は本来の生物の形を変えたもの	人間は多くのいのちを殺して食べて栄養を得ていることを確認する
4月16日	①ガマ、ウバユリ、ツクバネ、マテバシイ、スタジイなど山野から集めた特徴的な種を見せる ②種がすぐなくなってしまうのは栄養が多く動物に食べられてしまうから ③一人につき20種類の種を集めていくことを子どもたちが決定 ④花壇、農圃、シャーレ等でヒヤクニチソウ、ハウセンカ、マリゴールドの他、綿、落花生、紅花、ムラサキハナダイコンなどの種を育てはじめる	①種にはさまざまな種類があることを確認する ②一株の植物から多くの種がつくられるが多くの動物に食べられてしまう。その理由は、種に栄養が豊富であるからだと理解する。
4月20日 ・27日	①花卉の落ちたチューリップを観察しながらおしべ・めしべ・受粉について知る ②稲を引き合いに出すことで、花卉の役割を知る	おしべ・めしべ・花卉の役割を知り、受粉の仕組みについて知る
1学期の 復習と 夏休みの 生活での 発見	①田んぼの稲、春に植えた種の成長、暑さで枯れた木と雑草の比較から、夏における植物の生長を確認する ②夏に食べた果物や野菜が植物の種・実(=植物の赤ん坊)であることを確認し、種に栄養があることをおさえる ③種・実の栄養は土(動植物の死骸や排泄物)・暖かさ・水・酸素などからつくられている	①種には栄養が詰まっていることを確認する ②種の栄養は植物の生息する環境によってつくられていることを確認する。
9月10日	①綿毛の多い種を落として風に乗やすい特徴を確かめる ②種を観察して種の戦略(動物にひっかかりやすい、狭い場所にも入れる)を考える ③他にも発芽に影響する環境条件に対して種の戦略があることを知っておく	生息環境に対して様々な特徴を持った種があることを知る
10月28日	①これまで集めた種の中で一番好きな種とその理由(=特徴) ②メガルカヤの仕組みについてのビデオ ③落花生の戦略 ④子どもたちが各自で調べたいことは自由研究へ	

る。同時に、畠山がフランスの森と海の関係に触発されたことから、世界も視野に入れた内容となっていた。

最後に、北陸の海の特徴と、その豊かさを支えている山の環境について学んでいる。

このような単元展開で進められてきた実践について、授業外で子ども・保護者・市民の学習会が発足したことや、転勤後も子どもや保護者を中心に植林活動が継続していたことから、「本物の文化に触れる」ことが実現されたと金森は評価していた¹⁵⁾。

以上の単元で確認された教材研究の方略は、①子どもたち自身が生活の中で確認できるもの(食卓調べ)と、②同地域に住んでいた歴史上の人々との生活(真脇遺跡)

を結ぶこと(漁獲場の役割)、③社会科学的な視点での観察(労働の厳しさとロマン)、④山で生活する人々と海で生活する人々、日本に住む人々とそれ以外の地域に住む人々などを断片的に捉えるのではなく、つながりをもった人々の活動を見出すこと(『森は海の恋人』、東北太平洋の海と北陸日本海)、⑤子どもの自由研究を活用すること、以上の5点であった。

(2) 3年理科:種よ、ありがとう

本実践は、3年理科を中心に展開した実践である¹⁶⁾。表2の通り、本実践は約半年をかけて進められた。

まず、米飯は稲の種を食べていることに気づくことから本実践は始まる。植物は単なる観察対象ではなく、自らの身体に取り込んでいることに気づくことで、人と植物のつながりを強く意識させることに成功したといえるだろう。そのうえで、山野や花壇や畑の植物を観察することで気づいたことから、植物の一生についての理解を深めていく。

「植物の生のドラマを知ることで地球の共生者としての心を科学に」を目指して進められた本実践での意識的な教材研究の方略は、実践記録の論述から、図1のように整理される。

表2と図1を比較すると、金森の教材研究の視点全てが実践に反映されているわけではないことが分かる。たとえば、「食材として再生する台所」から派生した「流通」、「価格」等は実践記録では確認できない。しかし、実際に教材として教室で使われることはなかったとしても、子どもが拾ってきた種を食材加工と結びつけて自主的学習

を促していたことが実践記録から確認された。

本実践での金森の教材研究の方略は、①子どもたち自身が生活の中で確認できるもので生物のつながりを確認すること(給食、実際の種の観察)②自然科学的な視点での観察(植物のしくみ、種の戦略)、③社会科学的な視点での観察(植物が食材になる過程を社会産業の展開と重ねる)、④子どもの自由研究を活用すること、以上の4点であった。

(3) 5年国語:「サクラソウとトラマルハナバチ」

金森は、子どもに説明文を学ばせるにあたって、説明文の構成を理解させる必要があるのはもちろんのこと、それだけでは「ものごとを読み解く力」としては不十分であると考え、5年国語の説明文教材である「サクラソウとトラマルハナバチ」を例に出し、説明文の教材研究の視点を示した¹⁷。それらを整理すると、図2のようになる。

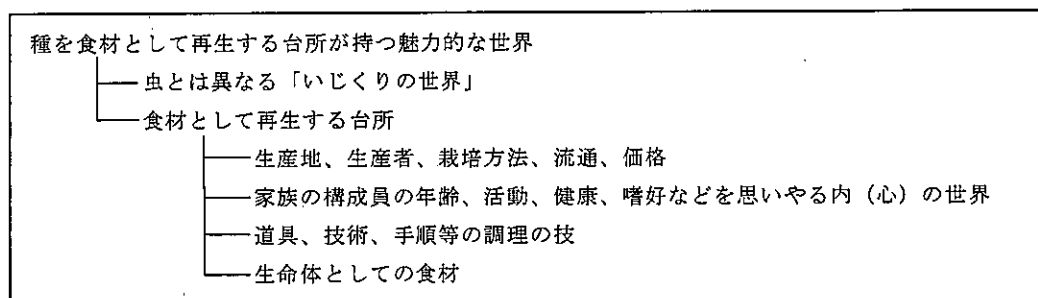


図1: 「種よ、ありがとう」教材研究の視点

1. 説明文として十分な根拠が示されているか
(本文の結論に対して、説明文の科学的真実性、論争があるか)
2. 子どもの学習にズレが生じていないか
3. 題材をどのような観点から説明しようとしているか
4. 子どもの生活世界に存在しているか(子どもが「いじくる」ことができるか)
5. 子どもの好奇心をどのように刺激するか
子どもの好奇心に応えるよう読書環境は整備されているか

図2: 説明文の教材研究の視点

第一に、どのように説明文を正しく解釈できるように子どもに教えるかではなく、教材そのものを批判的に検討する。この視点から教材研究すると、たとえば、サクラソウの絶滅を説明するには、サクラソウよりも丈の高い植物が侵攻している事実についての説明が足りないことに気づく。このように、あらかじめ批判的に教材研究をすることによって、子どものつぶやきから授業を広げることができると金森は考えていた。

第二に、教科の枠を超えて子どものカリキュラムを確認する。たとえば金森の学校では、「サクラソウとトラマルハナバチ」が4月に学ぶものとして教科書に配置されているのに対し、理科で受粉のしくみを学ぶ時期は7月に配置されていた。調整を行った方が説明文の学習により注力できることに気づくことができる。

第三に、題材を説明する観点を把握しておくことで、教科外の時間にその観点を意識する機会をつくることもできる。

第四に、子どもが生活（特に「いじくりの世界」）で確認できる題材かどうかを確認する。この点について、サクラソウは北陸に存在しないことから、動植物の絶滅と環境の関係性について、カエルやセイタカアワダチソウなどを身近な題材として提示することを考えることができる。

最後に、子どもの豊富な好奇心を刺激し、それに応える読書環境を整えることに力点が置かれている。

以上を踏まえると、国語説明文での金森の教材研究の方略は、①説明文の論理性は十分であるか批判的に検討する（説明文の論理の検討）、②扱われている題材の科学的検討は十分か批判的に検討する（サクラソウ絶滅の理由は全て網羅されているか）、③子どもが学んだことをどのように統合するかの道筋の検討（学習のズレの検討）、④子どもが直接触れることのできる世界と結び

つけることができるか（抽象的概念を国語の時間以外でどのように触れさせることができるかの検討、北陸で動植物の絶滅と環境の関係性について学べる教材探し）、⑤子どもの自由研究に刺激を与えること（子どもの好奇心を刺激する読書環境の整備）、以上の5点であった。

（4）3年算数：数字・計算

最後に算数について、数字・計算の意味を子どもに実感させることを目指した授業実践とその感想から教材研究の方略について検討する¹⁸。

金森は、「小学校生活3年間では、何km歩いたでしょう」、「ぼくたちは、これまでにどれだけ食べてきたか」といった発問や、1mmの正方形を用いて精子の数3億や5歳以下の子どもの1年の死亡者数1200万の広さを計算する活動を子どもと行っていた。

このように、金森は計算問題を実生活に近づけるだけでなく、たとえば「小学校生活3年間では、何km歩いたでしょう」という発問を中心とした授業では、ジャングルを守るため1400km歩いた少年の絵本を紹介したり、伊能忠敬が歩いて地図をつくった話を紹介したりする。生活と数字を近づけるだけでなく、世界の他の子どもの生き方や歴史上の人物の生き方に目を向けさせようとしている。

ここで確認できる算数での金森の教材研究の方略は、①算数と子どもの生活をつなげること、②算数と世界の同世代の子どもの活動をつなげること、③算数と歴史上の人々の生き方をつなげること、以上の3点であった。このように、自分の身体に関わる事柄や社会活動から人の生き方に触れられるような教材研究を行うのは、学力を「自分の存在やこれから生きる社会や自然にどのような希望があるかを見出す力」と捉えているためであろう¹⁹。

3. 金森俊朗の授業実践の構造と教材研究

(1) 「本物」の教材とは

金森による4つの教材研究の事例から、金森の「本物」の教材とは、子どもたちが授業外でも追求し続けたり日々の営みを問い直したりできる学びや活動に誘う教材であるといえる。

「森は海の恋人」の実践では、保護者・市民と共に授業外の学習活動・植林活動が展開されるようになった。「種よ、ありがとう」の実践では、実践の最後に、子どもたち自身で種について調べたいことがあるかと問われると全員が挙手したことが記録されている。「サクラソウとトラマルハナバチ」の教材研究では、サクラソウが北陸にないことから、子どもを学びに誘うには弱い題材と判断し、カエルやセイタカアワダチソウの提示を視野に入れていた。算数の教材研究では、自身の生活や社会活動と関連付けることで子どもに日々の生き方を問い直させようとしていた。

(2) 金森俊朗の教材研究の視点

複数の金森の教材研究の事例から確認できる視点を表3に整理した。事例により、どの視点に重きが置かれているかは異なるが、本稿では事例の一部を用いて表を構成した。

まず教材研究にあたっては、教科の枠組みで親学問に沿った教材研究を行っているが、これは全ての教師に求められることな

ので、ここでは特筆しない。表3に示した視点と親学問に沿った教材研究について重複する箇所には下線を付した。

次に特徴的なのは、親学問が社会科学に属するものであれば自然（生命）に関わる視点、反対に自然科学に属するものであれば社会（労働）に関わる視点で教材研究を行っていることである。本稿で用いた事例では確認できていないが、「森は海の恋人」1996年版では漁業や養殖産業での労働の「厳しさとロマン」へ着目し、総合的な学習の時間で本単元を扱うようになってからは、人間の身体を構成する液体が海の成分に近いという自然科学への視点を新たに加えていた。このことから、自然（生命）と人間社会（労働）の視点を金森が重要視していたことが分かる。

佐久間が指摘していたように、金森はこれらの教材研究を当時最先端の書籍を「読みあさる」ことで行っていた²⁰。そして、船橋らが指摘していたように、子どもが地域生活で新しい目線で人やモノと出会って身体の内感を基に「いじぐる」（≒あそぶ、対話する）契機をつくろうとした²¹。「森は海の恋人」では各家庭の食卓調べ、「種よ、ありがとう」では各自が20種類以上の種を集めることを課題とし、「サクラソウとトラマルハナバチ」ではカエルを代替教材として見出し、算数では「小学校生活で何km歩いたか」を発問としていた。また、生活や地域を舞台とした教材が子どもを介さず教室に

表3：金森俊朗の教材研究の視点

		森は海の恋人	種よ、ありがとう	説明文	算数
自主学習への刺激	自然(生命)に関わる視点	海の生態系における藻場の役割	植物のしくみ、種の役割等	サクラソウ絶滅の要因の検証	精子の数
	社会(労働)に関わる視点	漁獲量の減少、漁業の種類等	植物が食材となる過程		伊能忠敬が地図作製で歩いた距離
	いじくりの世界	食卓調べ	山や畑での観察	カエルなど、北陸で身近な題材探し	これまでの生活での歩行量や食事量
	歴史・世界的視野	真脇遺跡の資料 フランスの植林活動	環境条件の例にサハラ砂漠を		環境保護を訴え歩いたメキシコの少年の絵本

持ち込まれることは、金森の実践では稀なことといえるだろう。

子どもを介さずに持ち込まれる金森の教材研究の成果は、子どもの「いじくりの世界」から離れた時空間に存在する。つまり、子どもが普段の生活では接点を持ちにくい、県外～世界の範囲で展開されている活動や、過去の時代の出来事を教材化していた。

これら4つの教材研究の視点は、全て子どもの自主学習への刺激を意図したものといえる。金森は地域で「いじくりの世界」を展開すること、実際に地域の人に出会って対話をする、本を読んで世界を広げることにより、「団」をつくって研究する(=あそぶ)ことを理想としていた²²。

(3) 金森俊朗の授業実践の構造

図3は、金森俊朗の教材研究の視点を踏まえて作成した授業実践構造図である。

図3の中心となっている⑤が授業である。ここに、①～④の授業研究の視点が集まることになる。

①と②は、生命の連なりへの着眼を中心とした自然科学的視点と労働への着眼を中心とした社会科学的視点の2つから教材研究が進められていたことを示している。また、自然への視点は原子や分子の世界まで、社会への視点は過去の社会の在り方までしばしば遡り、根源的なものへの考察から人類の歩みを確認する作業を教室に持ち込むものとなっていた。

③と④は、現在の世界を対象としたものである。④は教室に近い場所であり、つまり、子どもが身体・対話の世界で自主的学習活動が展開できる「いじくり」の世界である。自主的学習活動が展開する世界とはいっても、それは教師の指導や教材研究の放棄を意味するものではない。学校の枠外

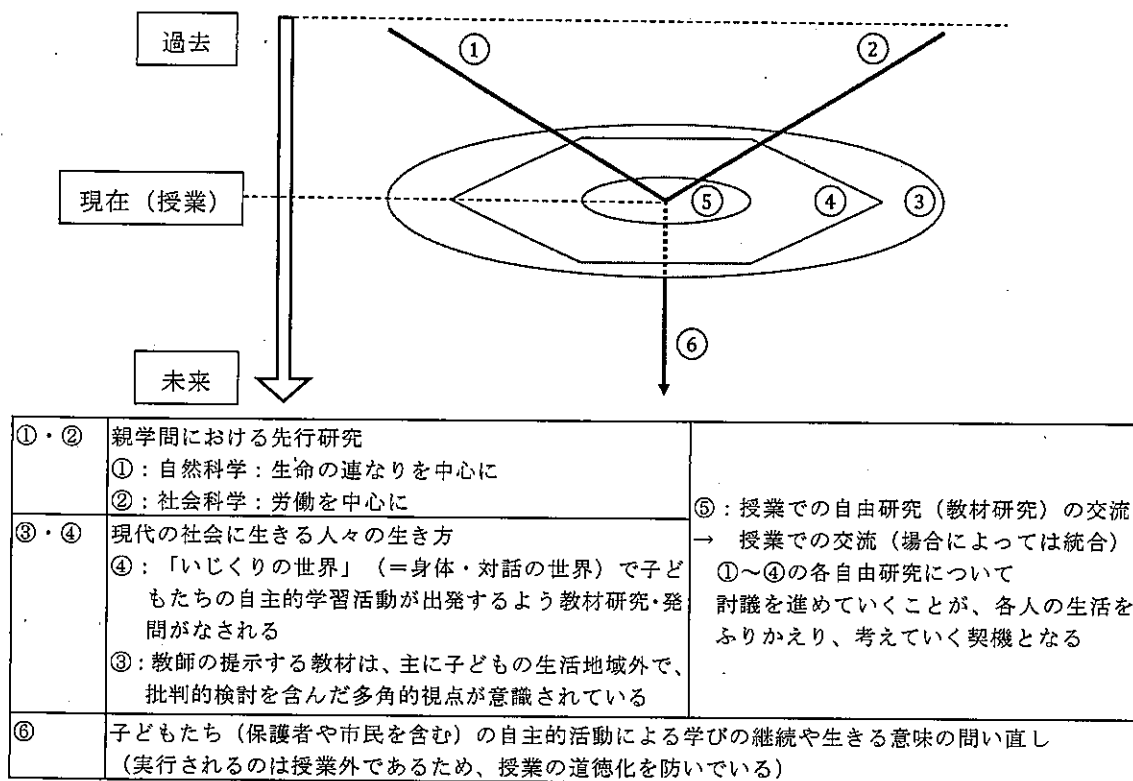


図3：金森俊朗の授業実践の構造

で、子どもが活動や考察を続けていくために、子どもの好奇心を刺激し、自由研究を立ち上げることを励まし、指導していく。そのために、単元内容と関わりのあるものが生活や地域にどのように存在しているのかについて、教材研究することは非常に重要である。④に対して、③は子どもの生活世界からはやや遠い場所で生きる人や動植物の活動を対象としており、主に金森によって担われていた。

③・④で金森が意識して子どもにつなげようとしていた人は「こだわって輝いて生きる人」であり、「時代の希望を創る大人」である²³。小学校卒業後に本格的に社会と向き合い生き方を考えることになる子どもたちにとって、このような人々との出会いが希望になると金森は考えていた。

以上の①～④が⑤授業で交流（場合によっては統合）されていく。質問とその応答や討議によって、教室内の学習者（子ども・教師・学外の参加者）により、持ち寄った題材が深められていく様は、自由研究の交流の様と近似している。ここでの金森による教材研究の成果の投げかけは、問いの立て方や物事の多面的な観方を育てることに重点が置かれる。つまり、金森の授業における教材とは、教科内容を教えるためのものであると同時に、金森の自由研究の成果を提示しているものと意味づけることができる。これによって、子どもの自主学習に直接的に指導するだけでなく間接的な指導を行っていた。

⑤授業は、そこに参加している各人にそれぞれ集約されていく。金森は授業後の感想をよく書かせているが、授業で対話・討議を深めていく過程に参加することが、各人の生活・生き方をふりかえり、考えていく契機として機能するために言語化させておきたいという願いがあったためではないかと考える。

⑥授業後は、子どもが各自で未来に向けて自主的活動による学びを継続したり、生きる意味を考えながら生活したりすることに金森は価値をおいていた。ここに至るまでに、金森は授業外の時間で生活綴方に影響を受けた手紙ノートによる学級づくりと探偵団による学習集団づくりの指導も行っている。金森は、授業後の学びの継続の基盤には「いのちの共同性」と名付けた共同性が保持されていることを期待していた²⁴。また、あくまで授業外での子どもたちの主体性にそれらの追求を継続するかどうかを任せていたため、授業が道徳的な結論で安易に閉じられることを防いでいた。

おわりに

本稿の目的は、生活指導の文脈における授業論での教材研究方法について検討するために、金森が教材として示す「本物」とは、どのように教材化されてきたのか、その方略と授業実践の構造を明らかにすることであった。そのため、現存する教材資料や金森の著作から4つの教育実践を検討してきた。

検討の結果、金森の述べる「本物」の教材とは、子どもたちが授業外でも追求し続けたり日々の営みを問い直したりできる学びや活動に誘う教材であること、その要素として、①自然（生命）に関わる視点、②社会（労働）に関わる視点があり、それらを、③子どもが直接五感を使って扱える「いじくりの世界」と、④子どもの生活世界からやや離れた歴史・世界的視野での人々の活動の探求とに結びつけながら教材研究を行っていた。

授業の役割は、①～④の交流（場合によっては統合）にある。質問と応答、討議によって、教室内の学習者（子ども・教師・学外の参加者）により、持ち寄った題材が深められていく様は、自由研究の交流といった様相と近似していた。ここでの金森による

教材研究の成果の投げかけは、子どもの問いの立て方や物事の多面的な観方を育てることに重点が置かれていた。このような授業を通して、子どもが各自で未来に向けて自主的活動による学びを継続したり、生きる意味を考えながら生活したりすることに金森は価値をおいていた。

これらの結果から、生活指導の文脈における授業論での教材研究方法について、①教科の枠組を超えて教材研究を行う場合の視点（生命への着目を中心とした自然科学の視点、労働への着目を中心とした社会科学の視点）や、②子どもの自主学習を刺激する身近な生活世界の研究と③自主学習の視点を範示することを意識した歴史・世界的な視野での研究の方法があり、それらを授業で集約していく方略が示唆された。

金森は子どもが自主的に学びに向かって立ち上がりその共同性を継続させていくことを期待していた。そのため、授業外での探究活動では、「団」として活動することを指導していた。自主的学習活動を展開する「団」への指導の検討も、生活指導の文脈における授業論、特に学習集団論に寄与することが多いと予測する。よって、この点についての追求を今後の課題としたい。

註)

- 1 竹内常一「はじめに」日本生活指導学会編『生活指導事典』エイデル研究所、2010年、3頁。
- 2 たとえば、以下のような先行研究がある。竹内常一『日本の学校のゆくえ【偏差値教育はどうなるか】』太郎次郎社、1993年。小川真知子・森陽子『実践ジェンダーフリー教育』明石書店、1998年。子安潤『「学び」の学校—自由と公共性を保障する学校・授業づくり』ミネルヴァ書房、1999年。久田敏彦他編『新しい授業づくりの物語を織る』フォーラム・A、2002年。鈴木和夫『子どもとつくる対話の教育—生活指導と授業』山吹書店、2005年。宮田延実・藤岡恭子「小学校における『生き方』指導のカリキュラム編成と実践—他者交流の教育的意義に焦点をあてて—」『生活指導研究』26号、2009年、119-135頁。福田敦志他「『学習の共同化』論の枠組みに関する検討—学習集団論・『学びの共同体』論を中心に—」『生活指導研究』26号、2009年、137-158頁。望月一枝『シティズンシップ教育と教師のポジショナリティー—家庭科・生活指導実践に着目して』勁草書房、2012年。二宮衆一・渡辺貴裕「集団と共同による授業の創造—学習集団をいかに形成するか—」田中耕治編『戦後日本教育方法論史（上）—カリキュラムと授業をめぐる理論的考察—』ミネルヴァ書房、2017年、207-226頁。原田大介『インクルーシブな国語科授業づくり—発達障害のある子どもたちとつくるアクティブ・ラーニング—』明治図書、2017年。
- 3 城丸章夫「教科・教材の研究についての若干の覚書」『千葉大学教育学部研究紀要』1964年（『城丸章夫著作集【第8巻】教育課程論・授業論』156-183頁）。
- 4 金森俊朗「『食育』に関わる教育実践の検討」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』3号、2010年、25-34頁。
- 5 佐久間亜紀「教師にとっての『実践的指導力』」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『教師教育改革のゆくえ』創風社、2006年、133-150頁。
- 6 野崎武司「ディスコース形成としての『教え—学び』の実践について—金森俊朗の教育実践を読む—」『教科教育学研究』第23集、2004年、1-13頁。
- 7 船橋一男「金森俊朗の『太陽の学校』から—実践の事実をつうじ教育の可能性を語る」『生活教育』1995年10月号、64-67頁。船橋一男・後藤昭史「ある教室の“応答しあう絆づくり”によせて」『埼玉大学教育実践研究指導センター紀要』13号、

- 2000年、57-71頁。
- 8 船越勝他「金森俊朗実践における子どもの自主性を育てる指導と訓練的な指導はどうつながるか」和歌山大学教育学部学芸学会『学芸』52号、2006年、15-24頁。
 - 9 辻直人『『生きる力』を育てる教育実践の系譜に関する研究』『2010年度 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部共同研究成果報告書』2011年。
 - 10 佐久間亜紀、上掲。
 - 11 佐久間亜紀、同上。
 - 12 金森実践において、文学を取り扱った授業の教材研究は、与えられたテキストをどのように解釈するかという点に力点が置かれており、他教科と著しく特性が異なるため本稿の検討では除外する。
 - 13 金森が2019年6月時点で、唯一全ての教材を保存していた単元である。1993年度に5年社会科の漁業の単元として開発された。その後は赴任校によって、総合的な学習の時間で展開されていたり、内容構成や授業時数に違いがあったりするが、ここでは1993年度版を用いる。
 - 14 金森俊朗「植樹の夢と、実現を創り出した『森は海の恋人』の学習」『生活教育』1996年11月号、44-57頁。
 - 15 金森作成の講演資料による。内容から2009年以後のものと推定されるが、どの講演に用いられた資料であるかは特定できなかった。
 - 16 金森俊朗『希望の教室—金森学級からのメッセージ』角川書店、2005年、68-115頁。
 - 17 金森俊朗『金森俊朗の子ども・授業・教師・教育論』子どもの未来社、2009年。
 - 18 金森俊朗『希望の教室—金森学級からのメッセージ』上掲、146-169頁。
 - 19 同上、166頁。
 - 20 佐久間亜紀、上掲。
 - 21 船橋一男・後藤昭史、上掲。
 - 22 金森俊朗『町にとびだせ探偵団—おコメと水をさぐる』ゆい書房、1994年。本書は小説であるが、金森が晩年まで最も読んでほしい自著であると述べており（2019年4月6日講演「素敵なのでいごうまれる教室をつくろう」）、金森の理想の教育の形を見ることができる。
 - 23 金森俊朗「いのちのかたち」『いのちってなんだろう』校成出版社、2007年、47-88頁。
 - 24 同上。