

「特色ある学校づくり」を支援するカリキュラムセンター機能の開発に向けて

- カリキュラム編成の試行（ボランティア学習）とサポート機能の開発に向けて -

部 “自己と知識のつながり” を目指したカリキュラム編成の試行

部 「特色ある学校づくり（カリキュラム編成）」を支援するセンター機能の在り方（その1）

学校が地域や子どもの実態に即した特色ある教育活動を展開しようとなると、その計画の中心に位置づけるのは、学校独自のカリキュラムを編成することが出来ることである。教育センターは、新たな機能としてこの学校での編成を支援する方途を考えている。この研究では、総合的な学習に焦点を当て、学校のどのような場で、どのような討議と検討を経てカリキュラムが作られてくるのかを見てみた。そして、総合的な学習の目的や方法とボランティア学習が持つねらいや内容をカリキュラムに盛り込む作業の中で、学校という現場（フィールド）が持つ意味を考察した。

カリキュラムの編成に当たっては、「総合的な学習とは、教科で学んだ知識や方法を、総合的に活用して課題を解決し、体験を通して、この方法と実感を内面化させる学習」と捉えた。特に、ボランティア学習では、子ども達の感性を育てることが大切となる。この感性を“自己と他者とのつながり” “自己と課題とのつながり” の面からカリキュラムに表現しようと試みた。

このような考察を通して、学校が持つ編成過程へのサポートの在り方を考えた。学校現場が持つ躍動性を生かすためには、協働としての編成を支える必要がある。また、学校と教育センターとの関係ばかりでなく、大学も含めた新たな教育実践フィールドの可能性について考察した。

序にかえて

部 “自己と知識のつながり” を目指したカリキュラム編成の試行		3章 総合的な学習から教科学習への発展	
1章 知の “つながり” を意図した総合的な学習		1. 認識形成を目指した総合的な学習	
1. 課題解決の総合化に向けて		(1) 総合的な学習での形成	... 38 頁
(1) 「総合的な学習」への目線	... 2 頁	6年のカリキュラム構造	
体験重視からの脱却		連続講座 - 日本と世界のつながり - の実際	
知識技能を媒介とした他教科との絡み		(2) 子どもが見た知識のつながり	... 43 頁
課題解決と自己とのつながり		学習展開のエクササイズ	
(2) 課題解決と体験の意味	... 4 頁	自己の変容への意識	
体験への視線		2. 南米との交流を目指して	
知識との “つながり” を図る体験		(1) ペルー・グアテマラの文化を知る	... 45 頁
2. カリキュラムを「開く」試み		学習の展開	
(1) 学級を知の世界に開く	... 6 頁	交流への子どもの視点	
- 大学との協働 -		(2) ふれあい学習から生まれた地域活動...	48 頁
(2) カリキュラムの系統性と3つのねらい...	9 頁	- 自主性・主体性の “ゆりかご” としての地域 -	
学習内容のピークと収束		部「特色ある学校づくり(カリキュラム編成)」を支援するセンター機能の在り方(その1)	
教科との2つのつながり		1章 学校でのカリキュラム開発の試み	
感性の項目を指導計画へ		(1) フィールドとしての「学校現場」への視線	... 51 頁
(3) 指導計画と学習過程のデザイン	... 12 頁	(2) 学校で行う作成の手法	... 53 頁
- 感性の扱い方 -		センター機能に見る現状	
年間計画のデザイン - 系統性と感性		学校でのカリキュラム編成の実際	
学習過程のデザイン - 感性による編集		2章 協働へのサポート	
2章 教科の知識技能を総合的な学習で編集		(1) 学年と行う仮説生成法的な手法	... 57 頁
1. 学んだ知識や技能の編集		協働への視線	
(1) 総合的な学習での編集に向けて	... 17 頁	学校現場での仮説生成法的な手法	
教科学習との関係 - 学習目標の明確化 -		(2) 「教育実践フィールド」の創造	... 59 頁
転移の構造		生成の手順から	
(2) 国語科学習から見た総合的な学習	... 20 頁	新たなフィールドでのセンター機能	
指導の工夫と観点			
指導案の工夫			
2. 4年のカリキュラム編成の実際			
(1) 学習構造の実際	... 25 頁		
ねらいとカリキュラム構造			
客体から主体へ - 目線の変換			
(2) カリキュラム編成例	... 30 頁		
ボランティア学習を中心とした年間指導計画			
地域参加型学習 - 学習課題の成立に向けて			

研究担当	堀 康 廣	(永松記念教育センター研究課指導主事)
研究協力校	京都市立久我の杜小学校	
研究協力員	山田 潔	(京都市立久我の杜小学校教諭)
	西尾 三津子	(京都市立久我の杜小学校教諭)
	大島 正彦	(京都市立久我の杜小学校教諭)

序にかえて

今年度の研究主題を決めるに当たって、教育センターにおける「カリキュラムセンター機能の在り方」という方向が設定された。従来の手順では、これを受け「カリキュラムとは何か」という命題の検討の下に、教師教育の観点から調査研究を進めることになる。そして、学校におけるカリキュラムの編成方法や教員の職能成長から見た編成能力の育成、そして、その段階的成長をどのように図るかという研究の方程式が導かれる。また、「機能」という語に注目すれば、新たな教育展望の下にセンターとしての在り方やそのシステム開発がメインのテーマともなる。そして、この下で「在るべき姿としての学校像や教師像」を想定し、運営機能の強化や教員の育成を図るトップダウンのシステム図を描くことになる。

これらの研究手順の視線に共通しているのは、学校という常に動いている現場（フィールド）で活動している生の教師の動きそのものではない。むしろ、学校現場から切り取られた教師の姿を問題としており、その“像の在り方”を論議の対象としている（無意図的であろうと、現場から切り離された教師の姿は静的なものである）。これでは能動である教師の姿が投影されにくく、センターとしての機能にもダイナミックさを失わせてしまうことにもつながりかねない。

カリキュラムセンター機能が取り沙汰される要因の一つに、総合的な学習の時間を効果的に運営していく問題がある。この「総合的な学習の時間」の編成を見ていると、その内容の性格から学年（会）を主体として行われており、教材や体験活動の方法、子どもの実態への目線等を話し合いと分業によって決めている場合がほとんどである。この場では、個々の教師の職能成長がそのまま表現されるのではなく、もう少し別の力学が働いているように思える。言わば、学年（会）としての意思形成の働きの中で、教師個々の能力が変貌（変化）して働いており、必ずしも個の段階的成長がその場でダイレクトに生かされているものでもない。カリキュラムセンターの有効で効果的な機能を考えた場合、個に対するサポートよりも集団（学年会）に対する効果や、その集団を形成している学校というフィールドに対する機能を考えていくことが必要であると思えるのである。

そこで、今回の研究を進めるに当たっては、まず「学校現場」をどのようなものと考えるか、また、その中で動く教師の姿からカリキュラムセンターの機能の在り方を探ることを考えてみた。

昨年度の報告書でも触れたが、各学校でカリキュラムを編成する経験は「総合的な学習の時間」が最初である。そこで、実際の作業を見るためにこの試行（学年会が中心となってカリキュラムを編成する）を昨年の継続として行った。試行を依頼した久我の杜小学校は、総合的な学習の実践指定校として3年目を迎えており、活動の系統性や他教科との関連性を主題に据えている。私自身も今まで「総合的な学習の時間」での福祉・ボランティア領域での認識形成の在り方を追求してきた。今回もこの経験を基に、“つながりの認識”を核とした学習計画や学習過程等がどのように話し合わせ編成されるのかを追ってみた。（平成11年度に“つながりの認識”に基づく福祉学習カリキュラムの開発」をまとめたが、これは福祉ボランティア学習の系統性を考えたものである。今回の実践に当たっても下敷きとした。）

今回、「カリキュラムセンター機能」を開かれた学校づくりや特色ある学校づくりを目指して、学校現場が自ら学習内容を編成する過程を支援する機能と考えた。教育センターがカリキュラムを作り、これを学校に提示し、地域の実態に適するように変更するのではなく、学校や学年会が作成する際にどのような支援の形態や内容が必要になるのかという視点からを考えている。

そして、これらの研究をまとめるに当たって、

①「自己と知識のつながり」を目指したカリキュラム編成の試行

②「特色ある学校づくり」を支援するセンター機能の在り方（その1）

の2つの柱を設定した。

①は、主に学校現場で、カリキュラムがどのように編成され実施されているか、その過程を追っている。従来の実証研究では仮説モデルを作り、その検証プロセスを中心として、指導方法や教材等の在るべき姿を追い求めることが多い。これでは、教師は単なる実証の被験者になってしまう。その過程で教師の働きや意思形成での生の姿、情報が抜け落ちてしまうことが多い。今回の研究では「モデル」の提示を避け、学年会や研究委員会での同等の参加者として振舞うことを心がけた（但し環境設定等は行っている）。

②は、個の職能成長と学校現場という視点から、センター機能の基本的な問題を洗い出そうと試みている。しかし、具体的な動きが見えない中で、まだ概念的な目標の提案に止まっている。これを具体的に生かしていくのが今後の研究主題ともなると考える。

部 “自己と知識のつながり”を目指したカリキュラム編成の試行

1章 知の“つながり”を意図した総合的な学習

1. 課題解決の総合化に向けて

(1) 「総合的な学習」への目線

新学習指導要領が公示され、教科学習の時間の削減と総合的な学習の時間の新設が、「学力低下」との関係で論議されている中、新聞に文部科学省事務次官の一文が載せられた。⁽¹⁾内容は主に学習指導要領のねらいの説明と学力低下と関連付ける世論への反証である。この中で「総合的な学習」の性格を次のように意義づけている。

「各教科の時間を縮減して設けた貴重な時間である。遊びの時間ではなく、教科の学習を総合する、勉強の時間である。教科を横断・総合する問題解決的な学習や体験的な学習の時間であって、教科で学んだ知識をもとに、自ら考え、調べ、まとめ、報告・発表したりして問題を解決する力を身につけたり、体験的な活動の中で実感して理解するなど、いわば教科の学習を総合する時間なのだ。

総合学習の時間では、例えば教科をまたがる学習(国語と社会とか理科と数学をまたがる学習など)、情報教育、環境教育、自然体験活動や社会奉仕体験学習や小学校で国際理解の観点から英会話を学ぶなど様々な学習が考えられる。ここでも先生方には単なる思いつきや外にでて体験するだけでなく、各教科との関連づけをぜひ考えてほしい。子供たちの学習意欲を高め、時代を先取りした学習の時間としてほしい。」(傍線筆者)

実に簡潔に総合的な学習の「教科(?)」としての性格を言い当てている。しかし、この文章が学力低下の危機への反証として書かれていることを思えば、「総合的な学習は遊びの時間ではない」という一文は現状への警鐘でもある。(逆説的には、これほどの現状があると考えられるのである。)

【体験重視偏重からの脱却】

子ども達が課題を解決していく過程で、体験を取り入れ、自ら得た知識を実感することは大切なことである。このことが総合的な学習の核心であると言える。しかし、これは体験活動の中で知識の編集や再構成ができることが前提となる。逆の見方をすれば、再構成の過程が教師によって準備されて初めて、体験は意味あるものとなり、可能となる。当初、社会的な課題・学際領域での学習を可能とする横断的・総合的なカリキュラム(クロスカリキュラム)の導入が盛んに提唱された。このカリキュラムの中に体験を織り込み、問題解決の方法を適応させ、知識や解決方法を実感させ

るはずであった。この時間を「ゆとり」を持って行うのが総合的な学習の時間の意味でもあった。

ところが、実感し知識を新たな認識へと質的变化を遂げる過程である体験活動が、学習過程と乖離してしまい、体験が一人歩きをしてしまう結果となっている。そして、「総合的な学習の時間」は、「体験活動する時間」へと置き換わってしまったと言えるだろう。

これには幾つかの要因がある。その多くは、体験の中で課題を見つける、体験の中で解決させるというねらいが、現実には同心円的な活動しか準備し得ないためである。そして、学校が用意する体験が次の知識獲得の段階を内包していないために、「単なる思いつきや外に出て体験するだけ」に終始してしまうことに結果としてなってしまう。更に、教師が「総合的な学習は地域での体験を伴う時間」と思い込み、校区で可能な体験活動をユニット化し、これをつなぎ合わせれば「総合的な学習の時間」になると考えているように思える。また、子どもの認識過程(知識を再構成し編集していく過程)と体験とが遊離していることを許している雰囲気があるようにも思える。(雰囲気と言ったのは、幾つかの学校での印象である。感じ方が誤っていると言われればそれまでだが...)

教師は、「総合的な学習=体験」という呪縛から一度解き放たれる必要がある。そして、体験が持つ意味を考え、どのような能力を育成するのかという観点から、教育課程に位置づける作業をし直すことが必要である。極端かも知れないが、体験はそれ以上のものを子どもにもたらさない。体験から得た経験値を基に、問い直す過程があって初めて経験知となるのであって、体験を積み重ねても、知としては働かない。この体験を問い直す過程、一つの具体的事実から普遍的な構造を見出す過程(具体とイメージを基に思考を鍛錬する過程)が重要なのであって、体験を重ねては、この過程(時間)がなおざりになる。極論を承知で言えば、たった一つの体験からでも様々な構造を取り出すことは可能であり、この編集過程に十分な時間と内容を準備できれば、一度の体験でも必要にして十分である。

【知識技能を媒介とした他教科との絡み】

総合的な学習は、体験の中で考え、発見したものをまとめて発表(表現)すればよいという考え方もあるように見える。これは偏った見方かもしれないが、他教科での学習内容がどのように生かされるのか、また、教科学習にどのように転移するのかということに関しては、学習計画や指導案

に余り記されていない。このことは、総合的な学習がそれ自体として完結したループになっており、他教科との知識や技能を媒介とした“教科のつながり”として、教師には見えていないことが原因ではないかと思う。

この完結したループになる大きな要因は、先にも触れたように体験への過剰な反応にあることは間違いない。なるほど総合的な学習の時間では、体験活動は重要な働きをする。しかし、それは知識を実感したり視点を得て問題解決を図る過程に有効であり、活動に終始することではない。「遊びの時間ではなく、教科学習を総合する」ためには、目的的に教科で得た知識や方法を適応し、練成する過程を組み込むことこそ必要である。教科で得た知識や技法は、“自発的に気づき”使えるものではない。特に小学校段階では、この“気づき”を促す手段や手続きは教師の働きかけ（発問や指導過程）によって決まると言える。

例えば、2章の「国語科学習から見た総合的な学習」では「メモ（電話で約束）」を題材として4年の国語科学習を取り上げ、「総合的な学習」と「国語科学習」との関連に注目した学習展開を考えた。（20～25頁）これは総合的な学習の展開例によく記されている「取材メモを取る」や「取材メモを見ながら意見をまとめる」などの技能がどのように転移するかを見るために行った。当然、子ども達の技能が転移するためには、転移を目的とした手続きが必要となる。授業では受信型のメモを発信型のメモへと転換する必要性と方法を体得させている。そして、自分が聞いたことを相手に伝えるためには、どんなメモの形式と内容が必要であるかをゲームの中で気づかせた。

さて、この授業を終えて子ども達は総合的な学習でこの「メモ」を使えるだろうか。否である。無理なことである。その理由を上記の例を使えば、次の2点にまとめることができる。

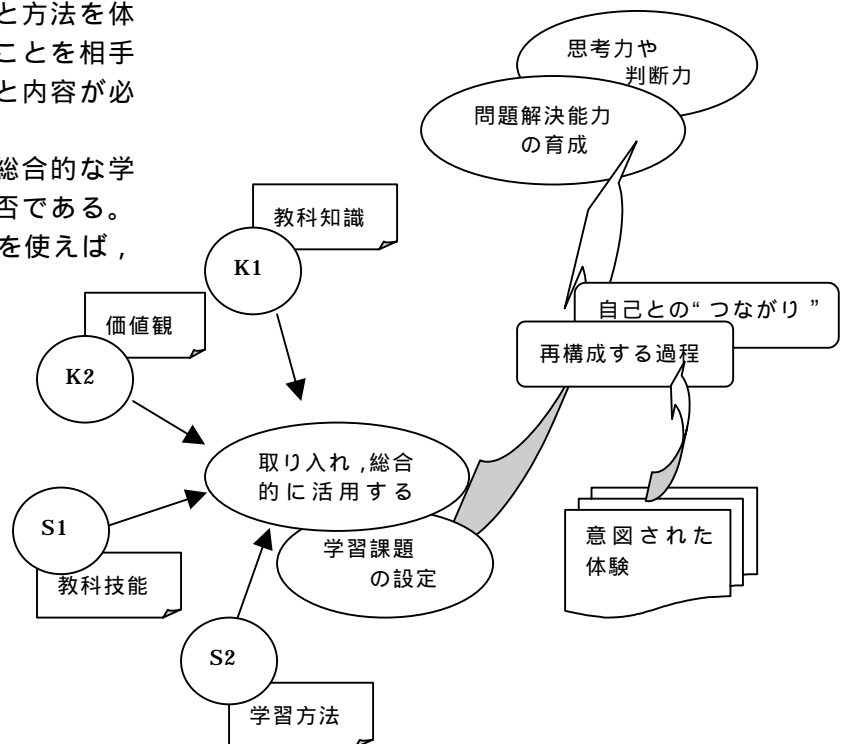
この時間では、子ども達は発信するためのメモとその形態があることを知った。この段階では、知識を得た段階である。言わば、認知した状態であり、“使える”状態には至っていない。教師にとって技能であっても、子どもにとっては新たな知識である。この違いを錯誤している場合が多い。

教科で学んだ基本的な技能を総合し応用するためには、初期

（導入）の段階で形態や様式等を同じにし、子ども達の技能を“使い易い状態”に導くことが必要である。

この国語学習で学んだ「メモの取り方」を技能の状態に変容させるために、この教師は家庭への連絡事項や朝の学習時間に習熟を図る機会を設けた。子どもにとって、知識は認知であり、その知識が持つ構造や背景を理解し、納得することが問題となる。そして、技能は習熟し目的に応じて使えることが問題となる。総合的な学習では、よくフィールドワークに出かける。指導案を見るとインタビューの際には、「メモを取る」という活動がよく記されている。この時、「メモの取り方を習ったでしょう」という声のかけ方は、決して技能の転移をもたらさない。これは単に知識を呼び起こすにしか過ぎないのである。

この何でもないこと（知識と技能の違い）が、混同され見過ごされている場合が多い。技能を転移応用する最初の段階は、使用する形態と様式を同じにすることが大切である。この4年の場合は、形式を共通に利用できるように最初から揃えてある。下の図は、総合的な学習でのこの過程をモデル化したものである。KやSといった知識や技能を取り入れる印には、多くの教師の工夫と配慮を計画的に準備する必要があることを示している。



【課題解決と自己とのつながり】

知識や技能を取り入れる時には、批判や肯定といった視点を通して、目的に応じて取り入れる。また、知識などを再構成する際には、自分のこだわりを持って再編集する。このこだわりが子ども達の興味であり関心である。総合的な学習で、子ども達が教科で学んだ知識や技能を駆使して、学習課題を解決する過程を支える要因の一つが、興味関心であることには間違いない。

ところがこの「興味関心の捉え方」が、総合的な学習となると一定していない。学習課題を解くという過程での興味関心は、解決への方策や手順といったアプローチへの興味関心と課題の持つ価値（社会的・文化的）への興味関心を意味している。そして、自分が持っている知識や技能（資料選択や情報加工）を応用する中で、一つ一つ課題に迫っていく充実感と自分への信頼感といったものが醸成される。このことで、より高次の自己を形成していく。子ども達は、この醸成過程があって、学習課題と自分とのつながりを見出していく。総合的な学習では、課題を解決するために知識を再構成する方策を学ぶ（体得する）のと同時に、この過程の中で自分の変容を感じ取らせるプロセスが大切になる。これが、総合的な学習が「教科」ではなくそれらを「総合するもの」と位置付けられる所以でもあると考える。

「興味関心」とは、この自分と課題とのつながりや、課題解決の中で新たな自分を発見していく最初の萌芽である。この芽はそのままの形で子ども達の内にあるのではない。ところが往々にして、総合的な学習の興味関心は、子ども達の「生活経験での興味関心」に止まっていることが多い。例えば地域のデイケアセンターを訪れ、「どんな仕事、その中味は？」「利用する人の人数や年齢は？」と調べてまとめたところで、地域福祉の学習にもならなければ、学習の行動化を促すことにもつながらない。単に日頃の不思議を満足させるだけである。これを学習とは言わない。学習に対する興味関心は、教師によって形作られ育てられるものである。

また、子ども達の興味関心を安易に体験や活動に結び付け、思索のプロセスが抜け落ちた活動イベントもよく見かける。とにかく体験すればいいんだ、そうすれば子ども達は自ずと課題を見つけるだろう、自ら調べて考えるだろうとする見方である。これらは一見すると、嬉々として活動するし、活発な発表もする。しかし、そこには自身の変容といったものは置き忘れられている。総合的

な学習で課題を追究するのは、成就する中でその方法を学ぶという一面と、先に触れたように自分の変容を見つめるという二つの面が必要である。総合的な学習が“ゆとり”を背景とするのは、課題解決の過程の中で、この自己を見つめ、高まる自分を実感させることに意味がある。そうでなければ、“ゆとり”は単なる時間的余裕であり、学習時間がたっぷりある自由課題研究の時間になってしまう。

総合的な学習で自己を見つめるには、学習課題と自分との関係、こだわりや目的意識を持たせることはよくある。しかし、自分が変容する過程を意識させるとなると知識を編集する過程に自分とのつながりを認識させるポイントが必要となる。昨年の4年の実践例（「みんなにやさしいまちづくり」）では、調査課題の作成とそれが親の参加によって学習課題へと変化する過程を追った。この調査課題を作成する段階では、次のように、フィールドワークの上に自分の行為を重ねることを試みている。(2)

今回の「みんなにやさしいまち」も、バリアフリー等の施設の充実や病院、福祉施設の充実といったハードの問題解決を追求するのが目的ではない。「やさしいまち」にするためには、自分に何ができるのか、“やさしさ”という言葉の中にある“行動と責任や他者との関係認識”を形成することに意図がある。自分達が調べたバリアフリーマップの上に、自分の行為を重ねられて初めて「自分にとってのやさしいまち」ができる。この自分の存在を“重ねる”という働きには、心情や情意が大きく作用する。何故なら、“重ねる行為”は実地調査で得た知識を基に、情感といった子ども達の感性のフィルターを通して出てくる。子ども達が調査活動で見つけた、自分達の行為も時としてバリアになるという事実は、交流等で得た感動や心情的高揚の背景があるために見つけることが出来た。

調べるという行為の中で得た事実に、算数で得たグラフ化の技能を使っても、これだけでは「知る」にしか過ぎない。知ることはいずれ忘れられる。自分と関係のない事実として、教えられた経験だけが残ることになる。事実を解釈する中に自己の存在を投影させる、自分とのつながりで事実を認識する。このことが抜け落ちてはならない。

この客体としての事実を、自己とのつながりを通して考えることによって、初めて事実や事象が主体化される。この過程が知識や技能を納得させ、解決する方法を認識として取り入れさせる。自己とつながりを持たない知識や技能は、それを活用

することは出来ない。(3)知っているというレベルに止まる知識は、“知識の貼り付け”でしかない。活用できる知識や技能に鍛えることによって、総合的な学習は学力の問題をクリアできると考える。

子ども達は教科で知識や技能を獲得し、教材を読み解く中で価値を学ぶ。更に、その過程で学習する手順や計画する方法を体得する。ここで得た知識や技法を課題解決に向けて、必要条件や関連といった様々なフィルターをかけて取り入れる。この教科で得た知識や知識構造を、体験を通して再構成するのが「総合的」の意味である。再構成とは、知識が新たな装いを得るのではなく、新たな課題を自分との関係で見つめることであり、このときこそ、体験は重要な働きをする。

- (1)「基礎を徹底 生きる力を養う」日本経済新聞
2001年3月3日 所収
- (2)「“つながりの認識”に基づくボランティア学習カリキュラムの開発」京都市立永松記念教育センター
研究紀要 Vol.1 p191 2001年3月
- (3)私達が知っていると考える知識が、如何にいい加減なものであるかを、校内研修で次のような資料を使って考えてみた。
「地球に紐を巻きつけ、次に紐の長さを1m長くしたら地球との間に隙間が出る。この隙間にどのような動物がくくれるか」という趣旨の問題である。(実際は絵や選択肢が書かれている。)研修参加者の4/5は不正解だった。なお、この問題は『知識から理解へ』(守屋慶子新曜社2000年)に載っていた問題である。知識を納得するプロセスを考えるには、是非一読して欲しい本である。

(2)課題解決と体験の意味

【体験への視線】

総合的な学習で「体験的な活動の中で実感として理解する」とか、「体験を通じた問題解決」といった言葉の使われ方がよくある。これらの使われ方で共通しているのが、“知識やその編集の仕方を具体を通して認識する”という意味での“実感”である。言わば、知識を文字記号の認知に終わらせることなく、子ども自身の血となり肉となりにしようとする考え方である。これは直接経験や間接経験として使われる、「間接・直接」の見方だけでは納まり切れないものを含んでいる。

仮に、総合的な学習の核が体験を通じた知識の実感であったり、問題解決の方法を得ることであるなら、直接 間接という2種類の分類からすれば、直接に体験することが全てになる。この考え方からは、体験至上主義とも言うべき「這いずり

回り体験」以上のものは出てこない。今まで体験という定義が心理学からされているが、総合的な学習での「体験」には、もう少し別の角度からの視線も必要である。

今まで私達は、体験を事象や事実を知る手段や方法として見てきた。知識は文字で書かれ、その文字で書かれた知識を実感させるために体験を用いてきた。そのために、「知識が生きて働く」過程を実感させるのに、体験を積みさえすればよいという考え方が成り立つ。そして、「生きた」知恵という言葉の前に無原則的とも言える体験活動のオンパレードが行われるのである。前節で述べたように、体験は学習過程から乖離してはならず、子ども達の発達に応じて(知識の質と量に応じて)その目的と内容が段階的に先鋭化される。そうであるが故に、同心円的な広がりではない発展的な深まりを見せることになる。

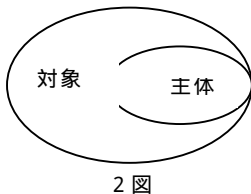
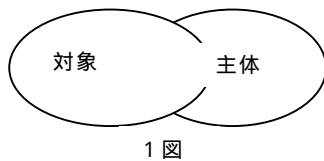
体験を発展的にカリキュラムに位置付け、その構成を効果的に行うためには、体験を知識を実感する手段として見る他に、“知を構成する要因”の一つという見方をすればどうだろう。こう考えれば、学習過程から体験が乖離することが防げるのではないだろうか。(尤も、回数を重ねればよいという見方には、余り説得力を持たないかもしれないが。)

体験を直接・間接という認知する手段ではなく、情報を伝達する側面から論じる見方もある。「体験によってのみ貯えられ、それ自体伝達困難な情報のことを体験知と呼ぶことにしよう。これに対し、対象についての言語性認知情報は、言語知と呼ばれる。(言語以外の記号によって表現される知についても、言語知と同様の扱いが可能である。ここではそれら記号によって指示される知一般を言語知によって代表させることにしたい。:著者注釈)」(1)という見方である。これは「感情に動機づけられた行為の存在が社会学的感情論の成立する根拠であるとするなら、行為の概念を原理的に検討することも無意味なことではないだろう。行為概念の検討をとおして、感情に動機づけられた行為を行為論の枠組みのなかに適切に位置づけることも可能となるはずである。」(2)という人の行為や感情を社会学的な視点で分析しようと試みた研究の一節である。特に、感情が動機づける人の行為を行為論の枠内で追求しようとする。

それ故、ここで言う「知」とは、己の感情を知るという意味で使われている。当然、心理学や教育学のそれとは異なり、「知る」という行為の社会学的意味である。昨今では、学習を“学び”とい

う言葉で表現されるようになり、過程よりは主体である子どもの行為を焦点化させている。この際に検討する視点の一つではあると考える。特に、体験という活動を経験値の枠内に収めてしまうのではなく、子ども達の認識形成と共に、態度を確立する際の主体性を考える上での視点となる。子ども達が体験の中で新たな課題を見つけたり、知識を納得したりという時には、驚きや興奮、高揚感といったものが付いて回る。この感情の高ぶりが何処から出てきたのかを知ること、知識と自分とのつながりを感じる一つの方法である。

さて、上記の研究では、「体験知」を対象と主体との位置関係から下のように三つに分類している。「言語知の入手一般に身体が無関与なわけではない。主体は対象についての言葉を体験しているといってもよいかもしい。だがこの意味での体験は、対象そのものを体験することとは明らかに異なる」とし、「主体の身体が対象に近づき、実際に接触するとき、主体は対象を体験する」という。』⁽³⁾としている。そして、その距離と位置によって図のように分類する。



1 図の重なる部分が、身体によって発生した情報である。これは体に属し対象にも属する。体が対象から離れては発生しないし、得ることもない。2 図は対象が主体を含む場合であり、体験することは己がその一部を構成することである。この場合も、対象についての情報 = 自分についての情報という条件を満たす体験知と言える。3 図は感情を体験的に知る場合である。感情や思考、意思などの自身の内部で生じる出来事が対象であ

る。⁽⁴⁾これらはいずれも「体験知」と呼ばれる。しかし、教育という意図の下では、この三つを目的と内容によって組織化することが必要となる。

4 章で述べる“ボランティア活動への契機”となった昨年の 4 年の体験例（「みんなにやさしいまちづくり」）で考えてみる。調査課題を調べる視点を得るために、アイマスク体験と視覚障害のある人との交流を行った。この目的は視覚をなくすことの不安と不自由さを実感し、自分が為すべき行為とまちづくりへの視点を得ることである。この時、触れ合いの中で実感を調査の一つの柱に組み立てた（調査は視覚・聴覚・身体障害と老人と妊婦の 5 つグループで行っている、この場合は 1 図になる）。また、学習課題を解決する過程では、老人（専用）病院横の府道交差点を取り上げ、実地調査（実測や交通量）を繰り返し、模型を作る中で“みんなにやさしい”という課題が解決できるかを考え、「心のバリアフリー」を見つけ出した。このフィールドワークを行い各々の立場から問題点を洗い出す体験では、子ども達の位置は 2 図であり、その中で信号時間は車椅子が渡る時間を満たしていないことを見つけ出す。

更に、学習が終わった後も恒常的な交流を続けたグループは、視覚障害のある人へのボランティアが出来ないかと相談を持ちかけ、自分達でボランティアグループを立ち上げた。この時、子ども達は日常的に触れ合いを重ねることによって、3 図のように自分の感情の高まりを対象とした体験を行ったと考えることができる。

体験が「思いつきや遊び」に終わらないためにも、計画性と系統性の視点の中に、体験の対象と子どもとの関係との意味解釈を行うことも一つの手立てにはなるだろう。

【知識との“つながり”を図る体験】

3 頁の図は、取り入れた知識や技能を課題解決に応じて再構成する過程で、自分とのつながりを感じさせることが必要であることを表している。これは先述したように知識の貼り付けを防ぎ、知識とその活用方法を自分のものとするための有効な手段であると考えられる。この“つながり”は、課題設定と解決過程との二つの場面で考えられる。

課題と自分との関係を考えさせる時間を、「子ども達の興味関心を基にしているから」、「地域や身近な素材を基に考えているから」とつい抜けてしまうことがある。例えば、校区に流れる川を素材にして環境を考える際に、「その川は身近な素材だから子ども達は自分との関係や自身の問題として考える」と思うのは、教師の身勝手である。

毎日目にしているのと、問題意識を醸成させるのとは別の問題である。毎日目にしている川を取り上げたからといって、そこに湧くのは生活経験の興味関心であり、野次馬的な好奇心である場合が多い。子どもの発想を大切にという言葉に幻惑され、子どもが考えたことが、即課題となると考えるのはご都合主義と言う他ない。課題として成立するためには、課題と子どもとの間に、関係を見つめ直す“緊張”がなければならない。

例えば、毎日目にしている老人センターを訪れ、「どんな仕事をしているのですか。」「何歳ぐらいの人がいますか。」と聞いている分には、課題とはならない。そこには、自分という存在はない。あくまで部外者としての自分がいるのであり、自分とは関係のない事象としての建物があるにしか過ぎない。ボランティア学習では、地域に生きる自分とそこに生活している人々との関係を考える中で課題が成立する。フィールドワークを行う際にも、事象事物を調べるだけでなく、そこで生きている人々と自分との関係に目を向けさせることが必要となる。これらは教師の目線と発問、教師の問題意識によって初めて可能となる。(2章「客体から主体へ - 目線の変換」)

また、教科で学んだ知識や技法を課題解決に沿って編集し、自分のものとしていく中で子ども達を感じる高揚感、総合的な学習のダイナミックさの一つであろう。ボランティア体験の中で子ども達を感じる相手との一体感、それまで学んだ無償性や人との関係の在り方といった知識を一瞬の内に己の中に同化させてしまう。また、そうすることで“他者との関係の中にある自分”といった極めて抽象的な表現も、言葉としてではなく体を通して納得してしまう。この時の体験の対象は、活動の中に位置づく自身であり、自己の感情や存在そのものである。6頁の3図がこれに相当する。総合的な学習では、自然体験や社会的な体験などは状況そのものの中に自身を置くことがよくある。しかし、この時の自分を体験の対象として見ることは余りない。この問題解決の過程で自分がどのように変容しているかを客観的に見ることが、知識と自分とのつながりをより強固にしていく。

昨年、幼稚園児との交流の中で6年の子ども達の“他者とのつながりの認識”が、どのように変化していくのかを追究した。その中で、認識の変容が何によってもたらされるのかを考え、心の広がりや深まりを自分の成長と捉えさせた。(5)この時の体験は、幼稚園児との交流である。しかしその中で、目線を自分の心や感情に向けることで、

自分を体験の対象と見ることが出来た。言わば、二重の体験をすることが可能となる。

これは、“他者とのつながり”という抽象的な概念を実感させようと試みた一連の学習である。しかし、環境や国際理解といった領域での課題解決の中でも、自身の変化を対象とすることは充分可能である。環境保全に向けて活動する中で自分を変容する、汗を流す自分を対象とすることで、川と自分のつながりを見出さすのである。そして、このつながりの中で、川の水質検査や水中生物の生態を見直し、学んだ知識を己のものとする。この自分との関係で知識を再構成する、納得する過程があって“生きた知”として長く働くことが出来ると考える。

また、国際理解では、交流を通して海外の文化や伝統を知る体験も多い。このような場合にも、知識として異文化交流を学ぶのと同時に、自分が持つ人としての寛容性や同質性に気づかせることも可能となる。そこには初めて異文化と接することで持つ異質への恐れや排他的気持ちがある自分と、それを乗り越える自分の成長を感知することができる。この自分の成長をもたらしてくれた過程の中で、他の文化や伝統を認識するのであれば、それは単なる外国の文化として終わることはないであろう。

- (1)「感情と行為 - 社会学的感情論の試み」 高橋由典 p216 新曜社 1996年
- (2)前掲書 p211
- (3)前掲書 p218
- (4)前掲書 pp218 - 219 筆者要約
- (5)「“つながりの認識”に基づくボランティア学習カリ

キュラムの開発」京都市立永松記念教育センター研究紀要 Vol.1 2000年 幼稚園児との年間を通じた交流の中で、“他者とのつながりの認識”がどのように変化するのか、その認識の変化を自分の心の成長と捉えさせるプログラムを考察している。

2. カリキュラムを「開く」試み

(1)学級を知の世界に開く - 大学との協働 -

総合的な学習のカリキュラムをデザインするに当たって、子ども達の認識形成に向けた学習課題や内容の系統性と「開かれた学校」の2点から考えてみた。「開かれた学校」とは、21世紀の学校教育を考えるキーワードの一つではある。しかし、学校現場ではこの意味が様々に使われている。とりわけ、状況として「開かれる」のではなく、学校が自らの意思で「開く」のには、中々の困難が

伴う。今回は試みとして、子ども達の学習を“社会の知に向かって開く”ことを考えてみた。それも、体験や学習の一場面という使い方ではなく、子ども達の認識形成や知識の構造を形成していくストラテジーとして「開く」ことが出来ないかと考えた。

子ども達は地域学習を通じた自己の発見（地域社会での自己の存在の意味）、福祉・ボランティア学習を通して他者との関係の中にある自己の認識や他者とのつながりの認識を学んできた。6年のカリキュラムではそれらの上に立って、“つながり”を自分と世界の人々との関係や世界の文化との関係へと広げていくことをねらいとした。子ども達にとっては、これは地理的な空間の広がりであると同時に、知識や文化といった“抽象の世界への入り口”である。子ども達の思考を目の前に広がるリアルな世界から、先端の知識や研究といったイメージの働きを要求される“知識の世界へと開く”ことが出来ないかと考えたのである。

学習の面から見た場合、「開かれた」という意味は、現行では次のように要約できるだろう。一つは、学んだ知識や内容が自らの生活と結びつき、地域社会での生きた活動（学習の生活化）となって現れる場合である。もう一つは、地域社会や広く社会で活躍する人材を招き、その生きた知恵を学ぶことである。これは今日では、総合的な学習の中でゲストティーチャーの話の聞いたり、伝統的な技術に触れるという場面で数多く見られる。これら2つは、その形態において「開かれる」という視点であり、とりわけ地域の人材の活用では単発的な話しに終わってしまい、子どもの系統的な認識の育成の中に位置づけることは現状の様子では難しい。そのため、体験談や技術に触れるという経験値を得る時間に収まることが多い。

そこで、今回の6年のカリキュラムでは、「開く」という意味を人材の活用や地域社会という捉え方ばかりではなく、子ども達の“物の考え方、視野や問題解決の方法を開く”という視点で考えることにした。これは後に学習する社会科の国際理解単元や中南米の子ども達との交流を通して考える文化伝統の違いや尊敬する態度の育成にも関連する。また、自分達が考える“豊かさ”や“日本の役割”といったものをイメージできる基盤を作る上にも役立つと考えた。

総合的な学習では子ども達が課題を持ち、そのアプローチを自ら思考することがキーとなる。この時の課題の深まりやアプローチの広がり、子ども達が持つ課題への認識と知の枠組みとでも言

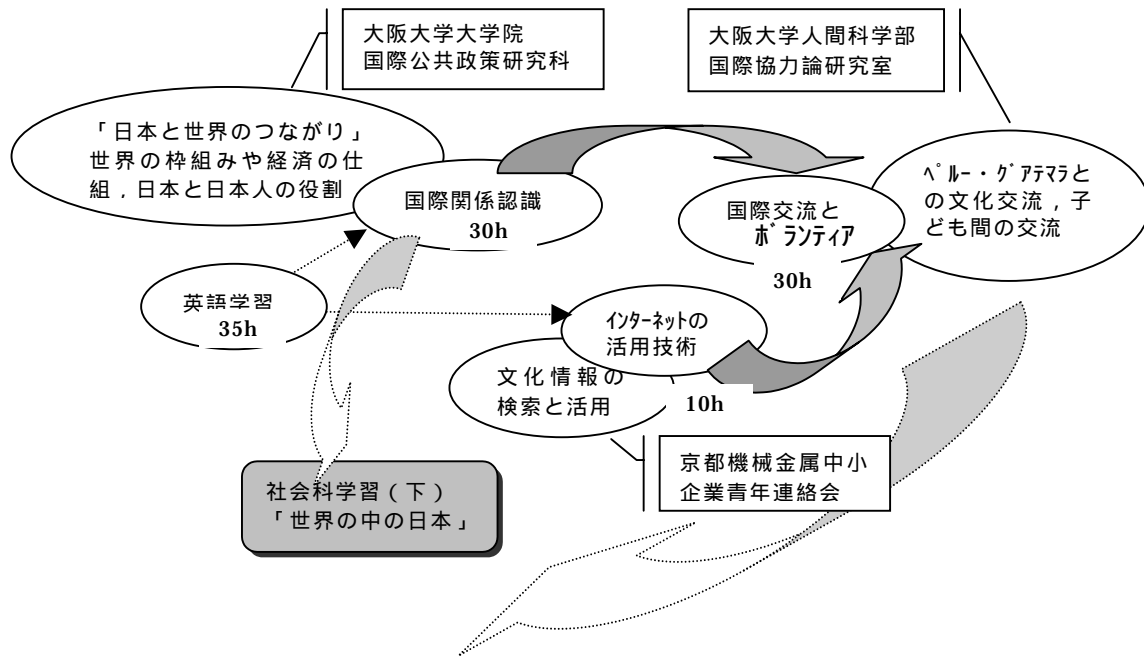
うべき関連する知識の構造やイメージ等の感覚が重要な働きをする。この基盤となるものは、子ども達の生活経験に根ざした興味関心ではない。むしろ、知的好奇心に総称されるような“知りたい・考えたい”という知的欲求に支えられた知識への純粋な探求心である。この知識への欲求を触発し、自身の欲求を生み出す触媒となるのは、「知」と「知の構造」と呼ばれるものに触れる中から生み出される。この「知」に早い段階で触れることによって、抽象や想像世界への興味関心を呼び起こそうとした。

具体的には、自分と世界とのつながりを考える上で、大学や大学院等で研究されている先端の知識構造に触れ、自らの“知の枠組み”を広く再構成する視点を得るというものである。そのため講義内容に連続性を持たせ、共通テーマ（『日本と世界のつながり』）の下に、各講師が“自分の研究分野の内容や考えを子どもに理解できる言葉で話す”というものである。また、各講義は『連続講座』として、各時間の講義内容も相互に関係づけるために、目標や講義内容、事前学習の内容等は、事前に十分な打合せを行った上で設定した。

また、上記の連続講座で育成された日本と世界との関係認識の構造を基に、中南米の人や文化との触れ合いを深め、“つながり”の実感をより強固なものとするような交流学习を考えてみた。ペルー・グアテマラから来ている研究者から、日本との文化比較や伝統文化を教えてもらい、更に同国の子ども達との交流を考えるというものである。これらは、いずれも社会科学習の国際理解分野「世界の中の日本」を学習する際に、基本的な知識の枠組みや想像の元ともなる。文字や図に表現される情報を記号列として見るのではなく、その背後にある生きた姿として理解し、納得させるものである。このような6年の総合的な学習で学ぶ領域とその時間数は、次頁の図のように設定した。

各領域は年間105時間を想定し、英語学習に30時間、国際関係認識及び国際交流に各30時間、情報を10時間とし、各々は相互に関連する学習課題や解決方法によって関係づけた。（今年度は移行期であり、実質90時間の配当。学年間の系統については10頁。）

国際関係の認識（『日本と世界のつながり』）では、大阪大学大学院国際公共政策研究科とタイアップし、次頁のような講義内容を設けた。⁽¹⁾（詳細は3章「連続講座 - 日本と世界のつながり - の実際」連続講座の開催に当っては昨年度末から話し合いに入り、「開かれた大学院」を目指す大学側



の熱意と子ども達に先端の研究の雰囲気と知識に触れさせたいという目的の一致から開催にこぎ着けることができた。そして、講座の目的を下の2点として、内容の編成に入った。

「世界と日本の関係」「世界平和と日本の役割」「日本人としての生き方」等のグローバルな視点を得て、世界との関係認識や自己の生き方を考える上での、基本的な認識構造の枠組みを構築する。

各分野の先端に行く研究者から研究内容の話聞き、知の枠組みの在り様とその実際に触れる。

《講義内容と開催順序》

1. 日本の中の世界と世界の中の日本
2. 国が豊かになるみちすじ
- 日本とアジアと世界と -
3. 世界の平和と日本
4. オーストラリアと日本
5. 日本・世界・国連
6. 交通・通信の発達と世界
7. 21世紀の日本と世界

また、国際交流とボランティア(『ペルー・グアテマラとの交流』)では、大阪大学国際協力論研究室内の協力を得て、ペルーとグアテマラの研究者と留学生(教育省派遣)との交流をきっかけに、双方の文化や伝統を紹介したり二国間の文化や現況の比較考察を行った。(2)(3章「ペルー・グアテマラの文化を知る」)また、日本から見たペルーとグアテマラの国や文化、両国から見た日本の国や文化を各々が出し合い、異文化の交流で大切なもの

は何かを考えた。こうした土台の上に乗って、グアテマラの子供達との様々な交流の方法を考えさせることになる。

《交流の内容》

- ・ふれあい交流
(あいさつ、自校の紹介、授業参観)
- ・文化の紹介
(遊び、歌やダンス、言語、習慣)
- ・国の紹介(授業と話し合い)
(人口、産業、歴史、自然)
- ・人の生き方や考え方
(生活の様子、文化や歴史への誇り)

インターネットの活用は情報領域で扱い、操作技能面ではの個別支援は、昨年と同様、京都機械金属中小企業青年連絡会(機青連)の援助を受けることになる。(3)この学習では、インターネットの仕組みと情報から見た世界を考え、自分達が生きていく上でコンピュータをどのように使いこなしていくかを考えさせた。その意味では、操作技能の習熟ではなく、使い方の問題を考えさせている。実際の活用は、国際理解の学習や文化交流での交換で使用し、主にインターネットを使った情報検索を中心とした授業での利用である。(交流の相手国はスペイン語圏であり、実際にはHPを使った写真や絵を中心とした交流になる。簡単な挨拶や説明文等はスペイン語を理解する父兄の支援を受ける予定。)機青連には、3~6年各10時間配当の学習計画案を示し、支援の内容や学習目的等を説明、各学年の年間計画の中で支援を受ける。

(1) 連続講座の開催には、大阪大学大学院国際公共政策研究科(辻正次研究科長)の全面的な支援を受けた。

(2) ゲストティーチャ-の推薦や通訳等は、大阪大学人間科学部国際協力研究室(内海成治教授)の支援を受けた。なお、内海先生には昨年来から久我の杜小の研究にはアドバイス等を得ている。

(3) 「“つながりの認識”に基づくボランティア学習カリ

キュラムの開発」京都市立永松記念教育センター
研究紀要 Vol.1 pp198-200 2001年3月

(2)カリキュラムの系統性と3つのねらい

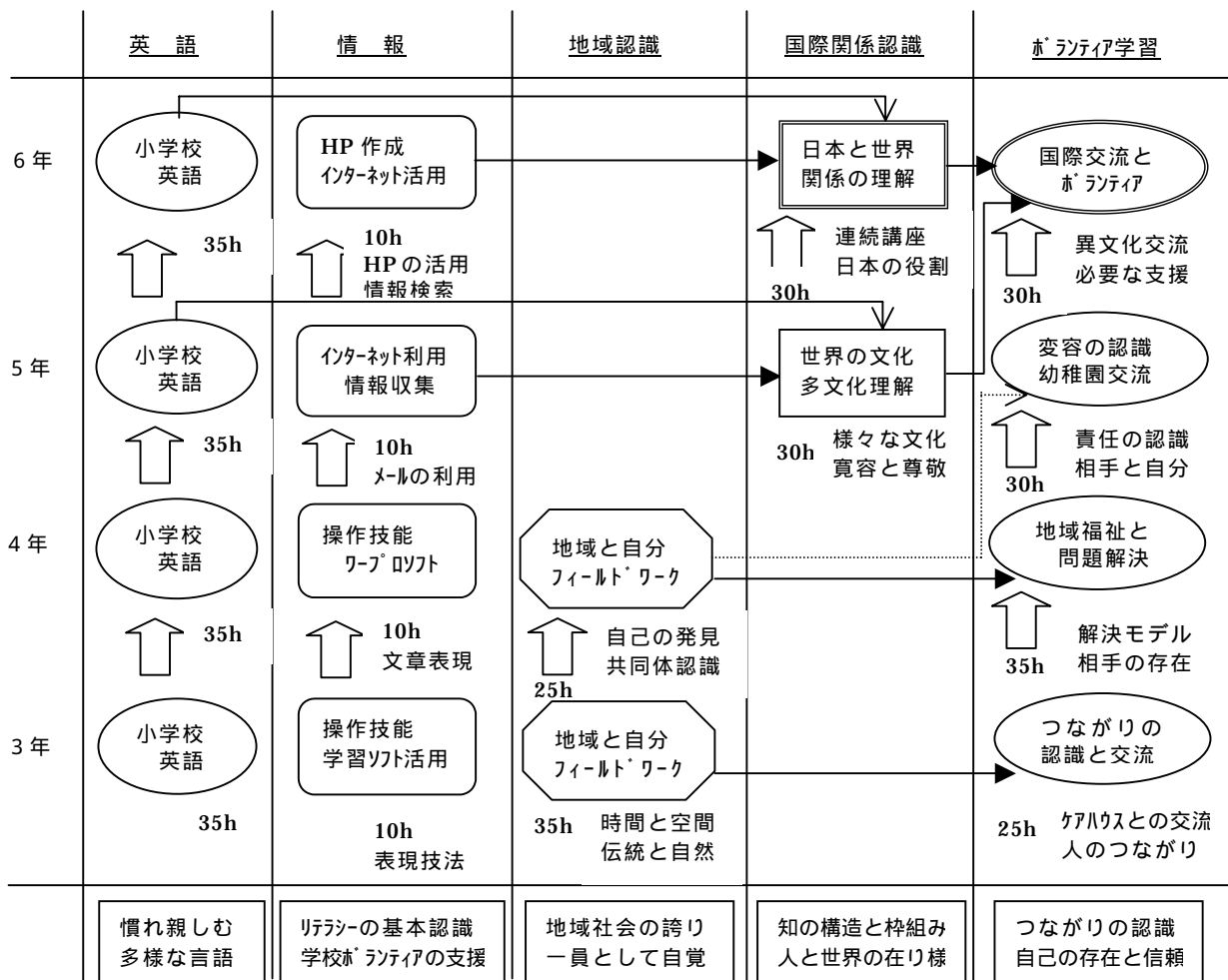
総合的な学習が「思いつきの体験」ではなく、「遊びの時間」にも終わらないために、カリキュラムには何より“系統性”が必要となる。この系統性の意味は、“子どもの認識や能力をどのように段階性を追って育てるのか”という意味と、そのために“各教科間のつながりをどのように計画的に図っていくのか”という2つの側面がある。これは目的と方法の問題とも考えられるが、この2つを統合し編成していくことが、カリキュラムの目的でもある。もっとも、これはコインの表裏であ

り、当然と言えば当然のことであるが、実際の場面では中々そうとも言い切れない。学年の話合いでは、理念重視と方法重視のどちらかに分かれてしまい、ややもすれば「こんな体験ができる。」「こんな方法だと子どもが乗ってくる。」などの話に流れ勝ちになってしまう。そして、隣接学年との系統や学校教育全体を見通した段階性(発展性)となると十分な論議が行われない傾向に止まっているのが現状である。(実際の動きについては一部で検討する。また、子ども像と体験の系統性については一昨年 of 考察の中で述べている。)(1)

今回の久我の杜校での学習の系統については、同校の総合的な学習の試行を踏まえ、かつ学校経営目標を加味して、下の図のように想定した。これは同校が行ってきた地域を素材とした学習や総合的な学習のメインとして位置づけているボランティア学習を受けて編成したものである。

【学習内容のピークと収束】

ここで想定している地域学習とボランティア学習の関係について少し述べてみたい。小学校の福祉教育やボランティア学習は活動することが主で



はない。むしろ、ボランティアを行い得る“自己を形成する”ことに目的がある。そのため、他者との関係で自分を認識し、その自分が他者のために何を為し得るかを考えることがベースとなる。この“他者とのつながり”を実感させるために、様々な体験活動が準備される。そして、この実感は、自分も地域社会の一員であるという自覚と誇りの上に成り立つ。言わば、相手とのつながりの中でボランティアとは何か、その行為の価値や責任といったものに気づかせていくものであると考える。そのため、ボランティア学習は地域認識が基盤となり、“他者とのつながりの中にある自分の発見”や“自己の変容に対する信頼”が核となる。前頁の構想図もこのような考えの下に、“つながりの認識”を形成していくために、各領域の中で学習課題を設定し、解決する方法を考え、体験を通じた実感を得ることをねらいとしている。

総合的な学習の内容とその系統性を考えるに当たって、学習する内容を5つの領域に分けている。この「分ける」という考え方は、「教科で学んだ知識をもとに、自ら考え、調べ、まとめ、報告発表したり」する総合の考え方とは相容れないという見方が出来るかもしれない。しかし、実際の運用では、年間105時間の活動の枠組は必要となる。それも、学年の発達とその能力育成（課題設定や解決方法の思考）の系統性を持つとなると、子どもに考えさせる題材や解決モデル、情報収集の分野等の領域を決めることは極めて重要なことである。今、学校現場で学習活動のユニット化が進み、体験に発展性が見られないのも、この学習内容の枠組が決められず、「主題」ばかりが先行することにも原因があると考えられる。

とりわけ、子どもの単純な「疑問」や日常の「不思議」を学習課題と捉え、これを調べ、発表する工夫が、あたかも、問題解決的手法を採り入れた総合学習であるかの如く語られているきらいもある。しかし、そこにいくら「調和」や「自然と人間」といった壮大なテーマを冠しても、子ども達が行っているのは生活レベルでの疑問を解いているにしか過ぎない。（ポスターセッションの方法を工夫しようが、発表にマルチメディアを活用しようが、日常の疑問を解決しているようでは、「課題解決的学習」とは言わない。）子ども達が身につけるのは、ポスターセッションや発表の仕方といった「発表の工夫」のみである。学習の課題が設定される次元と広がり、子どもの側にあるのではなく、育成する能力の発展として教育意図の側にあり、教師によって準備されるものである。

そして、この学習内容の枠組はまったく独立した学習内容で編成するのではなく、学んだ内容やフィールドワークで得る分析ノート・体験での実感は、相互に浸透し、子どもの知識の再編集のプロセスの中で互いに共鳴し合わなければならない。またそうでなければ、単なる学習時間の効率的分割でしかなくなる。このカリキュラム案では、相互に学習内容が浸透し、子どもが形成する認識に段階性を持たせるために、地域認識や自分との関係認識、情報の各内容がボランティア学習に収束される形態をとっている。

先述したように、ボランティア学習は人と人とのつながりを学び、新たな自分を発見することにある。この基盤となり、活動のフィールドとなるのが地域である。例えば、中学年の計画案では、地域学習で行われるフィールドワークは、人の暮らしや地域の仕組みを見出すことが目的となり、内容となる。ここで育まれた共同体への認識や地域社会で生きていく一員としての自覚が、ボランティア学習での“つながりの認識”を形成していくバックボーンとなる。このような考えを基に、ボランティア学習で行われる各学年での課題設定や解決過程に、教科学習の知識と共に他の領域で得た実感や内容も収束させている。

【教科との2つのつながり】

また、他教科で得た知識や技能を駆使し、課題解決に迫る原動力となる興味関心では、体験をアプローチの一つの道具として見ることも必要である。体験の中で子ども達は知識を実感し、感動もする。その感動をまとめ表現する活動で終わるのではなく、より抽象度の高い概念と想像の世界へと広がる足がかりとしたい。例えば、子どもの発達と教科のとのつながりを考えた場合、日常生活の実感から出てくる興味関心を大切にしながら体験や内容を構成していくものと、知的関心を刺激しながら子どもの知識構造を広げていくものがある。特に高学年では、体験の中から課題を見つけ、そこで解決していくという方法論よりは、概念の世界を広げ、実際の体験の中で矛盾を解決させていく方法も取り得る。

昨年の幼稚園児との交流では、初期の段階で「人と人との関係の在り方」をまず想像させてみた。題材としては、アニーサリバンとヘレンケラーとの間の（関係やこころの）つながりについて取り上げ、両者の間にある支配でも服従でもない関係を想像し考えさせている。その上で、自分よりは相対的弱者である幼稚園児との交流の中で出会う困難を克服させ、“つながり”の実感と自分の変容

する過程を見つめさせた。言わば、抽象世界から現実世界を見させることによって、自分の存在している価値と温もりの可能性を確認させようとしたのである。また、“いのち”や“つながり”といった抽象的な概念を、実感を持って認識する過程を追究してきた自身の経験の中でも、まず高学年では認識の構造や枠組を作り、その中で具体的な事象と向い合わせた方が、子どもの知的好奇心や意欲が増すというのが、それこそ実感である。

今回のカリキュラム案でもこのことを下敷きとし、下のように中学年と高学年では学習内容の編成の仕方を変えている。

中学年...「体験の中から課題を見つけ、具体的なモデルの中で解決する」
 高学年...「認識の形成を中心として新たな知の枠組を作り、教科学習へ発展する」

このため、中学年では、“他教科で得た知識をどのような手段で転移させるか”が問題となり、高学年では、“得た枠組が教科学習の中でどのような広がりとなって追究できるか”が問題となる。

【感性の項目を指導計画へ】

この全体計画案を基に、各学年の年間計画を作成することになる。その際に、各領域毎に以下のような項目を考えることにした。(領域の構想モデルについては昨年度の研究冊子を参照)

《学習の活動及び目標》を明確に
 ・子どもの学習活動を見やすく表現する。
 ・1時間または最小の学習単位の目標が表現されていること。
 ・評価規準や項目、尺度の基盤とする。
 《育てたい力や認識》を的確に
 ・学習活動で育てる「力(能力)」を、端的に表現する。(目的的な表現)
 ・「力」を 自己認識 や 自己教育力 コミュニケーション能力 の面からも記述する。
 《育てたい感性》を意図的に
 ・「感性」を育てたい“心の豊かさ”と考え、感受性や情緒の面と同時に、“他者とのつながり”“地域とのつながり”の面からも記述する。
 ・“知識と自分をつなぐ働き”に着目し、驚きや感嘆感動といった感情の変化や五感を通じた疑問、直感等にも配慮する。
 《教科で学ぶ知識や技能》との関連を
 ・既習の事項であれば学年、単元名等も可能な限り記入する。(中学年)
 ・他教科で関連する事項であれば、出口として記述する。(高学年)

この他に、「総合的な学習の指導案では、他教科で

学んだ知識や技能等について記述する。」「どのような手段で関連付けるかも記述する。」ことなどにも留意するようにした。

年間計画を編成する段階で「感性の育成の項」を設けたのは、総合的な学習では知識を実感し感動を覚えるといった学習過程の編成が必要となるからである。そして、体験の準備も何を感じ取らせるのか、そのプロセスまで意図して準備することが大切となる。全ての体験が子ども達に知識を実感させ、感動を保障するわけではない。そこには、感動を生み出すプロセスと教師の働きかけが必要となる。それは、子どもに応じた「支援」などと呼ぶ曖昧なものではなく、全ての子ども達が歩むプログラムとして、意図的に準備すべきものである。昨年度の研究では、体験が子どもにとって教育的効果や有用性を持つためには、“意図されない体験”を補完し得る教師の働きかけが重要であると述べた。これは、体験の中で知識と実感の共鳴を図るプロセスを意図的に用意することに他ならない。そのための項として、“育てたい感性”の項を用意した。

もっとも、感性は一つの学習ステップで育つものではない。また、この項の中には“子ども達の持っている感性をどのように引き出し、知識を包み込むか”といった視点でも書かれる。例えば下の4年の指導計画案では、フィールドワークの視点を得るために、“立場”の意味を様々な障害のある人々との交流の中から見出そうとしている。

【目の不自由な人との交流】を通して
 不自由さの体験を通して、立場に立つ意味を実感する。(調査の視点を明確にする)
 ・生活の中での不便さを考える。
 ・この町は、目の不自由な人にとってどんな町かを考える。
 育てたい感性 として
 相手の発言を通して、立場や思いを想像する。目の不自由な人の思いや願いにふれ、共感的な立場に立とうとする。
 支援と留意点 では
 話し手(交流相手)の思いを実感しやすい場の設定を行う。
 間に立った適切な助言を行う。
 評価 の視点として
 目の不自由な人の思いや願いにふれ、共感的な立場から調査視点を考えることができるか。
 (指導計画案から抜粋)

上は、「相手の立場を考える・視点を得る」とはどのようなことか、を考えることが伏線にあるのだが、このステップでは「育てたい感性」を“立場を想像する”“共感的な立場に立とうとする”の2

点に絞っている。

この程度の文言がどれほどの意味があるのかという反論もあろう。しかし、今までの「指導計画」や「年間計画」には、知識と感性とのつながりに目を向けることは余りなかったと言える。この計画案に感性の項を入れることによって、教師は子ども達の知識を納得するプロセスに目を向けることになる。また、これにより知識が認識へと変貌する過程に注意を向け、日々の学習指導案の作成にも感性の働きに注目したデザインが可能となる。

(1)「“つながりの認識”に基づく福祉学習カリキュラムの開発」京都市立永松記念教育センター 研究紀要
Vol.1 pp203 - 206 2000年3月

(3)指導計画と学習過程のデザイン - 感性の扱い方 -

総合的な学習のカリキュラムを考える論議の中で、よく耳にするのがカリキュラムを編成する適否と可能性である。ここでは原理を云々するよりは、計画的な進め方という点から考えてみたい。

【年間計画のデザイン - 系統性と感性】

総合的な学習では、算数や社会・理科といった教科が持つ専門的な体系はなく、子ども達の興味関心や体験という場を重視する。そして、その核である「問題解決的な学習」では、編成原理は従来の学問体系とは異なる。そのためカリキュラムを編成する際には、

「問題解決の学習スキルや関係する能力の系統性を基盤として学年発達を考える」という見方と、

「導き出される学習課題の発展性(例えば、川 地域環境 地球環境の保全 人と自然の共生)を基に学年発達の系統性を考える」という二つの見方も成立する。

先の視点は、総合的な学習も一つの教科であり、学力の問題とも相俟って能力獲得を前面に打ち出そうとするものである。この能力の段階的育成を基盤とする系統の決定にはかなりの困難を伴う。問題解決の過程に自体が多くスキルの統合であり、定められた系統を持っているわけではない。そのため、ある学年の年間計画の中で、いくつかのスキルを育成する場面は想定できても、学年間の系統の分析となると多大な時間と労力を要することになる。一つの論議の切り口としては面白いが、決して現実的な想定とは言い難い。

後者は、ある一つの領域の中で課題を学年に応じて深化させ、他教科で獲得した知識や技能を総合的に運用し、能力の獲得を図ろうとする視点である。この場合、段階的な発展性の核は、学習課

題の設定にある。課題を構成する領域や獲得させる認識自体に発展性を与えることによって、その解決過程の中で要する知識やスキルにも、段階性を与えることが可能となるという考え方である。この場合には、課題の決め方に依じて体験のプログラムやフィールドワーク、情報収集と創造等の活動が準備される。この意味では、教師と子どもの価値の相互のぶつかり合いの中で決められる課題とその設定方法が、学習の命でもある。

他に、総合的な学習は子どもの興味や関心に支えられる「子どもの学びの時間」である。そのため、この学習は教師の意図を超える学習であり、そのカリキュラムや計画も子ども主体の緩やかなものであるという見方も出来る。これは教育が意図的活動であることを離れ、学習を子どもの能動にのみ求めている点で、極めて楽観的な子ども至上主義とでも呼ぶべき考え方である。子どもの主体的な学びとは、学習の過程で働くものであり、教育の意図は、学習の目的に体现されるものである。子どもの学習を「学び」という言葉に置き換え、「学習の主体」を無原則に拡大解釈することは学習過程の教師と子どもの相互の働きを見え難くする。学習は子どもの能動であり、受動でもある。「教えられ且つ学ぶ」両側の働きがあって学習は成立する。「指導」が「支援」に置き換えられたことによって、教師は「指導する」ことに躊躇する風潮もあるが、総合的な学習を上る脈絡で読み解くと、それこそ「思いつき」の連続となる。

問題解決的な学習を進めるためには、その環境設定の中に教師の意図を具現化していくシステムと素材を計画的に準備する必要がある。今回の年間計画を編成するに当たっては、9頁のようなランドデザインを準備した。これは自己の確立を他者との関係で考えるとといった認識の段階的形成を縦軸として、各学年のテーマの中で問題解決的な学習を準備しようとした。そして、このテーマを解決して行く過程の中で、各教科で学んだ知識や技能を統合的に運用し、再構成する場面を意図的に準備している。この意味では、を中心として

の側面を含んだものと言えるが、学習スキルの系統性や段階的な獲得という面では不十分さを残していることは否めない。(これは 部での検討事項になるが、学校現場での年間計画の作成は、やはり学年が主体となって行う。これらを体系という観点から、系統性の検討や体験の場の吟味を行うのが研究部の仕事である。この縦軸と横軸の働きがうまく機能させることが大切となる。)

《課題を自分とのつながりで捉え直し追究する場面》

学 習 活 動	時期	育てたい力や感性	支 援 留 意 点	評 価
サミットに向けて、追究を深め、表現しよう				
中間発表会で生まれた学習課題について、自分との関わりで追究を深めていく。 ・ボランティア活動について知り、自分にできそうなことを考えてみたい。 ・新たに地域を見つめ直し、追究活動しよう。 ・バリアとバリアフリーは、人によって違うんだな。 ・みんなに分かりやすい方法で、まとめよう。 ・心のバリアフリーについて考えよう。	12月 10H	学習課題を解決するために、モデル地点を決め、具体的な解決と追究方法を考える中で、自ら行うことができる心のバリアフリーの姿を具体化する。 教 新たな学習課題に向かって、自分との関わりで、追究活動を行う。 感 自分の中の新しい気付き“心のバリアフリー”を意識する。	個の課題をきちんと捉え、一人ひとりに合った適切な助言をする。ボランティア活動についての資料を用意する。 自分の立場と他の人の立場を照らし合わせて、課題を追究していくような学習形態を設定する。	感 新たな学習課題について、自分との関わりを表現することができる。 教 課題解決に向け具体を通して、追究することができる。 感 自分の中の新しい気付きを意識することができたか。

(4年指導計画案から抜粋)

上は実際の指導計画として、4年の学年会が作成した一部を抜粋再掲したものである。この計画では「育てたい力」を、学習を進める中で身につけさせる学習能力と考え、自己教育力や実践力、コミュニケーション、感性に焦点化して記述するようにしている。この計画案を基に授業のプロセスを考えることになるが、学習指導案を作成するに当たっては、もう一つ、各教科の年間指導計画の中で総合的な学習で活用する知識や技能をどの単元で学ばせるかという「関連計画案」が必要となる。(国語科の関連計画案は23頁参照)教科で獲得した技能をどのように統合するかを考えた「学習指導案」を作成するには、この二つの「年間指導計画案」が必要となる。この場合は前述したように、教科で獲得した技能や知識の系統に依拠したものとなっている。

今回の年間指導計画案では、「育てたい力」を学習能力面ばかりでなく感性的な側面にも着目して考えることにした。ただ感性と言っても、定義づけるとなると多くの労苦を伴う。知と感といった対立的な概念もあれば、情緒をイメージする場合もある。「感性」という言葉自体に曖昧さを含み、意味する範囲が人によって異なる。この多様なイメージと価値を持つものを一つに定義づけるのは至難のことである。そこで、今回は感性を幅のあるものとし、「学習対象と自分を結びつける内面的な働き」と考えることにした。このことを研究校の研究部は次のように説明している。

「本校の『ふれあい学習』では、対象とのふれあいを大切にしている。この対象とは、人である場合、動物等の生き物である場合、自然である場合もある。このような体験の中で、子どもたちが本当にわかるということは、単に知識としてわかるだけでなく、

実感をもってわかるということである。この実感となる部分を『感性』とする。」(研究会レジュメより；傍線筆者)

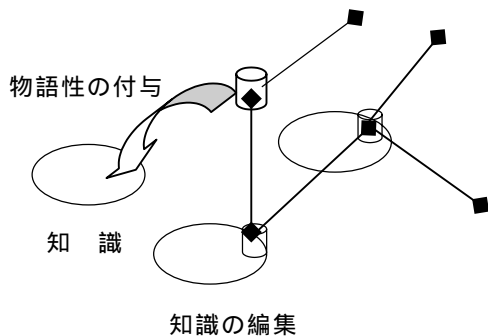
今回、総合的な学習の指導計画案を作成する際に、最も大切にしたい項目が、この感性の扱い方である。学習課題やその解決過程の中で、自分とのつながりを考えさせる上で、また、学んだ知識や方法を自分との関係で取り入れるのに、特にこの働きは重要であると考えたからである。

学んだ知識は、子ども達の中にある既存の知識や認識系と結びつき、新たな認識や価値へと変容する。この“結びつける”働きは、知識自体にあるのではない。知識を内面へと取り入れる働きや「うん。わかった。」と思わず手を打ちたくなるような興奮や納得は、感性と言われるものが大きな働きをすると考える。(この感覚は、自分の内にある既存の認識の系に新たな知識が納まったときに感じる昂揚でもある。)

子ども達が学んだ知識やスキルは、ランダムな形で記憶に格納されることはない。何らかの規則性や方向性に基づいて意味付けされ、意識化される。その多くは伝統的な学問的価値によって順序付けられた学習内容の順次性や、発達段階と呼ばれる教材配列等の学ぶ時系列によって決定されているように思える。そして、学んだ知識間の結合も知識自体が持つ意味の接続、例えば因果や課題と解決(方法)や事象の包含など、知識固有の関係で意味あるつながりをしていると考えがちである。そしてこの関係が認識の系であると考えられることになる。

しかし、子ども達の認識の系は、そのような学んだ知識自体の関係で連鎖が構成されているだけではなさそうである。むしろ知識の集合の様相を調整する別の働きがあるように思える。

前記は、一昨年のボランティア学習のカリキュラムを編成していた際に、体験に代表される“感じる”という働きが、どのような意味を持つのかを述べた一節である。(1)これは、それ以前の“いのちのつながり”等の抽象を実感させるという授業研究を続ける中で、それこそ私自身が“感じた”ものである。これは、「知識が持つ因果や矛盾といった論理構造とは異なる、もう一つの意味解釈が授業においても存在しているのでは。」という疑問から出発している。これをモデル化すると以下のような図に表すことができるだろう。



言わば知識と知識を結びつけるための『物語性』が必要であり、知識が認識の体系に格納されるためには、私達は無意識に『物語を作っている』のではないだろうか。そしてこの物語が意識化された時、より鮮明に知識に意味解釈がなされ価値として認識されるのではないだろうか。

という仮定の下に、「子ども達は知識を受け入れる時に、この知識に対して何らかの脚色を行う」のではと考えた。そして、この脚色する働きを自分なりの「物語性」としてとした。(2)

そしてこの脚色こそ、その体験や知識に対して自分が持っている『物語性』である。この『物語性』は理解とは少し異なる、むしろ自分の内にあるイメージや直観といったものによって構成されているのだろう。知識を素材として調整を行ったり、知識の中味を再構成したり編集を行ったりしているものと考えられる。

年間指導計画の「育てたい力や感性」の項目を設け、指導する際に、また学習過程を編成する際に意図した「感性」は、この「知識を編集する感性」である。夕日を見たときの感動や名画を見たときの興奮とは少し違う。研究部のレジュメでは、「本当にわかるということは、単に知識としてわかるだけでなく、実感を伴ってわかるということである。」と書かれているが、知識がバラバラのものと解かるのではなく、“学んだ知識がつなが

りのあるものとして解かる”という意味として捉え直したい。そして、このつながりは“知識と知識”だけでなく、“知識と自分とのつながり”も背景にあることを教師には意識してもらった。そのために、13頁の評価の項目には、「**感** 新たな学習課題について、自分との関わりを表現することができる」という視点が付加されることになった。

【学習過程のデザイン - 感性による編集】

ところで、いくら年間計画に育成したい目標や評価の視点として記述されても、日々の授業の中で具体化されなければ、教師の努力目標に終わってしまう。また、体験活動を多用することが、知識を編集する上での働きを強めることには直結しない。やはり学習過程（単元計画や授業計画）をデザインする際に、知識と感性との関係を具体化させることが大切となる。

福祉やボランティア学習のカリキュラム化を行ってきたが、この中で、得た理解が行為へと転化するためには、授業の進め方（学習過程）の見直しが必要ではないかと考えてきた。

たとえば、ボランティア学習で、自己の存在や自己と他者との関係を学ぶ場合には、知識として「関係のあり方」を知ることは重要である。しかし、それにも増して大切なのは、体験活動のなかで、自己を見つめ相手の肌の温もりを感じることである。この“感じる”という過程を抜きにしては、「関係のあり方」という知識は博学のそれになる。ボランティアのような自己と他者との関係のなかで、みずからの意思で営まれる行為の意味やその価値を学ぶには、感じる過程があって初めて、知識が行為へと結びつく認識に変化する。子どもたちがいくらボランティアの知識や価値を知ったからといって、それが行為へと導くエネルギーとはならない。

この文は、自己と他者との関係を認識させる際には、温もりのあるつながりとして実感させる必要を述べてものである。(3)

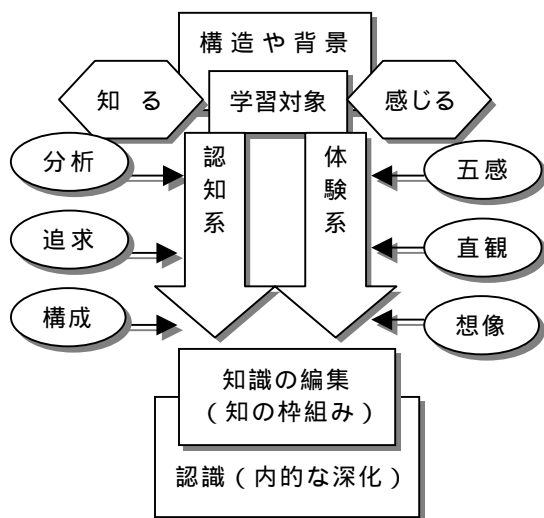
昨年、6年の子ども達が幼稚園児との年間を通じた交流を経る中で、他者との関係をどのように認識していったかを実験授業の中で確かめた。このプログラムの開発と実証の中でも、上記で述べているような心のプロセスは起きている。子ども達は《人と人との関係の在り方》には、支配でもなければ服従でもない関係（ケアの関係）があることを、アニーサリバンとヘレンケラーの物語を通して知ることとなる。しかし、園児との交流の中で実際に起きるのは、「してあげる」という心の動きである。子どもの中に現れるこの感情が、「こんなはずではなかった。」「一緒に遊んでいる

とイライラする。」という苛立ちになって表れる。また、このことが“園児に合わせる”や“自分達のルールで園児を遊ばせる”という原因となり、「ちゃんと遊ばないから疲れる。」という言葉になった。その後の交流では、

子ども達は“相手の立場を考える”という意味を、“遊びのルールを変える”という工夫で表現した。交流前の園児は、「何もわからない、だから教える対象」であった。その教える内容も、自分達が慣れ親しんだルールであり、その場面も自分達のフィールドである。この相手を自分のフィールド(場と方法)の中で考えることが、相手の立場を考えることにはならないということ、2回の交流で園児の反応から知ることになった。...略... その上で、相手の立場を考えるということは、相手の必要を知ることから始まることを(教師は:注)示唆した。こうして園児の様子や必要を知ることから、“相手の立場を考える”ことが始まった。

少し長くなったが、上記は“知る”ことと、それを“自らのものとする”ことは違うという例でもある。(4)

しかし、学習過程を準備する時には、「違う」と言うてほうっておくわけにはいかない。“知る”ことから始まり、その知識を場面に応じて“活用できるようになる”までが学習のプロセスである。このプロセスの中で、感性は重要な働きと位置を占める。そのために、教師はこれを意識した学習デザイン(単元計画や授業計画)が必要となる。この時に、下のようなモデル化が可能であると考えている。(5)



総合的な学習で...略...は、教室という場を地域社会との接点とし、直面する課題を解決するなかで、知

識と体験を統合し認識の深化を図る過程でもある。...略...(そのためにも), 学習を知識理解の側面からだけではなく、感性の側面から見なおすことが重要である。...略...(図は,) 子どもたちが対象を学ぶには、「知る過程」と「感じる過程」の両方のアプローチが必要であり、両者がバランスよく準備されることによって認識が内面化していくという考えに基づいている。

このモデル図は、知識を受け入れそれを自らの内に再編集するプロセスに、体験に代表される感じるという働きが重要であると言っているのであり、必ずしも、実際の体験活動が数多く要ると言っているのではない。むしろ、体験の中での“感じる”という働きの有用性を指しているのであり、体験のコンテンツが持つ価値や教育作用を意味しているのではない。体験の場で知識を編集することは、それが持つ雰囲気や人との交流によって、自ずと知識が脚色されることでもある。それゆえ、どのような体験を準備するかは、また別の次元で論議されねばならない。

また、このモデルを指して、感性的な働きの重要性は認めるが、実際の授業では二つの流れがあるのではない。認知と感性の働きが交互に現れるという意見もある。確かに時系列で授業を見たとき、その動きは重層的に表現できるものではない。しかし、教材の配列や教師の動き(発問)と子どもの相互作用を考える時、自ら発する発問が子どもの内面でどんな編集作業を起こさせるのか、その目的と意図を事前に意識しておくことは必要であろう。与えた知識がそのままの形で認識されることはなく、子どもの内で再編集されて内在化されることにもっと注目してもいいのではないかと考える。子ども達が知識と知識をつなぐ過程で、また学んだ知識や内容を自分のものとして再編集する過程では、感性と呼ぶべきものが大きく働いて行くことを意識しておく必要はあるだろう。

- (1) 「“つながりの認識”に基づく福祉学習カリキュラムの開発」京都市立永松記念教育センター 研究紀要 Vol.1 p220 2000年3月
- (2) 前掲書 p219
- (3) 「ボランティア学のすすめ」 内海成治編 昭和田「総合的な学習とボランティア」(堀) pp119-120 2001年6月
- (4) 「“つながりの認識”に基づくボランティア学習カリキュラムの開発」京都市立永松記念教育センター 研究紀要 Vol.1 p177 2001年3月
- (5) 前掲書 「ボランティア学のすすめ」 p119

2章 教科の知識技能を総合的な学習で編集

1. 学んだ知識や技能の編集

(1) 総合的な学習での編集の実際

【教科学習との関係 - 学習目標の明確化 - 】

小学校教育では、総合的な学習と教科の基礎基本は車の両輪という比喻がよく使われる。これはどちらも大切にして指導するということであろうが、「両輪」という表現には、互いは交わらないという意味が隠されている。また、その表現によって教科学習とは異なる次元として印象付けているように思える。このように、この表現は総合的な学習を進める上で、余り有効に働いているとは思えない。むしろ、教科で学んだ知識や技能を統合的に活用し学習する場が、総合的な学習の時間であると言った方が適切であると考えている。この方が、地域社会や現実の社会的諸問題（福祉・環境・開発教育・多文化理解等々）を素材とした問題解決的な学習が可能となると思うのである。

総合的な学習は、子どもの学習素材への興味関心に基づき、子ども自身の豊かな発想で展開される。だが、その問題解決は、子どもが感じた日常生活の疑問を調べることではない。ところが、目にする幾つかの例では、体験の場で問題解決を図ろうとする余り、「体験 = 学習課題」として焦点化してしまっているようにも見える。即ち、子どもの体験の中から課題を見出し、同様の活動の中で解決方法を探すのである。（逆説的に言えば、日常体験できないような活動を意図することが、総合的な学習での体験と考えているのでは、と思えるのである。）

例えば、「地域の人と茶道に親しむ」「和菓子の作り方を学ぶ」というようなものまで、総合的な学習の中に位置づいているものもある。地域の人々から茶道のお点前や和菓子の作り方を学び、地域のお年寄りを招待するのである。しかし、これが総合的な学習として成立するためには、日本の伝統文化への認識や学習課題が成立していなければならない。「茶道はいつ頃から始まったのですか」「どんなものですか」という疑問から体験させたのでは、お稽古事とさして変わらない。絵画や生け花といった芸術や建築様式が、一服の茶の中にどのように結実していったのかを考える中で、また、日本人の生き方や人生観にどのような影響を与えていったのかを考えた上で、子どもなりの“道”としての思考様式の中で体験するのであれば、学習として成立するだろう。しかし、お茶の作法を体験することが目的であれば、それは別の時間に行われるものである。また、地域の人材を

使うために、総合的な学習があるのではない。このような、「何が何でも地域での体験」という考え方の背景には、体験することが目的化してしまい、それを与えることが総合的な学習であるという、ある種の強迫観念があるのではとさえ思えるのである。

しかし、子どもの知的発達を保障するのが学習であるとするなら、教科学習との接点を見出し、教科学習で学んだ知識を生かし新たな知識へと変容する創造過程を身につけるのが、総合的な学習の本来の姿である。このためには、まず総合的な学習で何を学ぶのかという学習目的をもっと鮮明にすべきであろう。目にする総合的な学習の指導案には、テーマがあっても構成している学習ブロック毎の目標が不明確であったり、学習の方向性は提示されていても、個々の内容が活動の連続であったりといったものも少なくない。これらは、「何を学ばせるか」といった目標とその手段が不明確であり、時にはその手段（方法）も学ぶ側に任せているものさえある。「総合的な学習は子どもの個性を生かす学びの時間であり、活動や時間の使い方も子どもによって異なる。そのため、身に付く力も一人ひとりが違う。教師の意図を超えたところで、その子なりの力を身につける子どもも多くなる。」というのは、一つの考え方であり見方である。しかし、これとて教師が「何を学ばせるのか」という学習目標と、「そのためには何が必要か」という方法論を明確にすることを否定しているのではない。

「子どもの個性を生かす」とは、思考過程の中で、“既存の知識を体験という場で得た感動や直感を基盤として編集する方法を通して表れるもの”である。学習の目的や方法までも、子どもの側に委ねることではない。教師は「教える」ということに、もっと自信を持っていいのではないだろうか。学習目標を明確にするのに、次の三つの視線が必要となると考える。（明示するとは指導案への記入やモデル図を作ってみることである。書く作業を通して、明らかになることも多い。）

二者択一から統合へ

- ・教科学習との共鳴を意識する
- ・学年としての発展性を明示する
- ・学習する目的と育成する能力や認識の系統性を明らかにする
- ・教科学習との関係性を明示する
- ・他教科で学ぶ知識や技能との関係を明らかにする

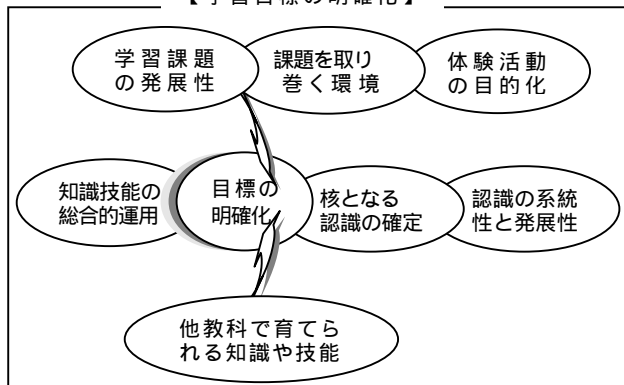
は、多分に教師側の意識の問題である。教科

は学習，総合は体験というような二分した目を持つことなく，教科で教えた内容を総合的な学習の中で，どのように活用させるかという意識を常に持つておくことである。これは総合的な学習を進める際にも，どの教科のどの単元で指導したかを子どもに呼び起こすことにもなる。

また， は学年だけで目標や内容，方法を編成せずに，学年で話し合ったものを学校という視点から話し合い，互いにより吟味したカリキュラムとして準備することである。 は，総合的な学習の年間カリキュラムの中に教科の学習内容と目標を明示することである。（23 頁の表は，国語科学習から見た関係を表している。学年会で教師が得意とする教科を分担し作成するのも一案である。）これらの視線と作業の中で，教科学習との関係が具体化される。

このような視線からすれば，学習目標を明確にするためには下図のような要因が必要であろう。言葉を変えれば，子ども達は「何を学ぶことによって，どんな能力を獲得することが出来るのか」を明らかにすることでもある。

【学習目標の明確化】



この観点から言えば，学習課題の発展性とは，解決する過程で身につけた能力を学年が進んでも，より発展的に生かせることでもある。これは課題自体が学年間で体系づけられているかという面から検討を行うと容易であろう。例えば，地域を題材としてフィールドワークを行う場合，3年では目にする施設や人との交流から，地域の人々と福祉の環境や仕組みを考えさせる。4年では同じくフィールドワークを行うが，その視点に「自分は何か出来るか」という観点を加えることによって，共同体の一員としての自分の存在を確認することが出来る。また，同じフィールドワークでも施設の目的や利用を調べるのではなく，それに寄せる人々の気持ちや様子を観察分析することにより，地域の共同体としての様相をフィールドノートに作成することが出来る。

このように考えると，同じ福祉を扱う領域であっても，学習課題として成立させる中に「自分の存在や価値」といったものをどのように気づかせるかという視点を入れることにより，課題としての発展性と同時に，方法論においても見出すことが可能となる。

「課題を取り巻く環境」とは，学習課題と自分とのつながりを考え，実感することが可能な過程や学習環境を教師が整えることである。また，「体験の目的化」とは，学習課題を解決していく上で必要な体験を準備することであり，「まず体験ありき」ではない。

学習目標を明確にすることは，取りも直さず，子ども達にどのような力を身につけさせるかを教師自身が確信することである。ボランティア学習での核は，「他者とのつながり」を認識することである。この“つながり”を実感させるために，体験の場もある。しかし，「他者とのつながり」と言っても，この抽象的な概念が子どもの発達段階に応じて系統づけられなければ，学習とは言わない。

例えば，昨年幼稚園児との交流を通して，人と人とのつながりの在り方（支配でも服従でもない関係：人の立場を思いやるとはどういうこと）について考えた。子ども達は自分の心の変化（言うことを聞かない・イライラする しんどい 真剣でがんばっている）と場の設定（自分のルールではない共通のルールを作る）を3回の交流を通して考えることになる。しかし，相対的弱者である幼稚園児に対する認識の変容を自己の成長と認めるためには，それなりの自己の確立といったステージに立っていることが必要となる。また，ボランティア学習では，自分が住んでいる地域が様々な人々の営みを持った共同体であるという地域認識が不可欠でもある。このことによって，ボランティアが持つ社会的な価値への基本を養うことになる。これらの認識が発展性を持ち，より高次の価値と認識を培うような系統性を学校として組み立てることが重要となる。

次に，学習単位毎の内容と方法が決まったなら，各時間で活用する知識や技能を教科のどの単元で学習するかを洗い出すことになる。その上で，具体的な技能等の転移方法を考えることになる。例えば，3頁で触れた「メモの取り方」は国語科で学ぶ。総合的な学習で活用するメモを，誰を対象に何を取材するか，その目的や加工方法を予定しておけば，「メモノート」の形式は共通のものとなる。子ども達にとっては，「メモの取り方」で学んだ知識や技法を同じ形式ノートを使うことによ

って、より転移が容易となる。他教科で学ぶ知識や技能をどのような方法で転移させるかを計画的に配置することも、総合的な学習を「思いつき」に終わらせない重要な工夫の一つである。

【転移の構造】

総合的な学習の中で、教科で学んだ知識や技能を生かした指導を考えるなら、まず、何が総合的な学習へ転移するかを考える必要がある。言葉を換えれば、どのような学力や知識構造を意図的に総合的な学習で活用させるかということである。

「教科で学んだ基礎基本を生かす」という言葉はよく聞くが、これが冠頭詞のように話されるだけでは意味がない。やはり、総合的な学習を進める時には教科学習を、教科学習では総合的な学習を、共に“何を・どのように”活用させるかを考えた学習デザインが大切である。

4年の総合的な学習では、地域の福祉ボランティアを取り上げ、「みんなにやさしい町づくり」を考えた。そして、この学習を進める際のフィールドワークや立場の見方を得る体験、調べた内容を発表する場面等で、国語科学習で学んだ知識や技能をどのように転移させるかに焦点を当てた。この際、教科学習の何が転移するのかを想定したのが下の図である。

ただ、教科の知識や技能が転移すると言っても、その方法や手段を子どもに委ねるのでは意味がない。むしろ、そのような場面を意図的に作り“活

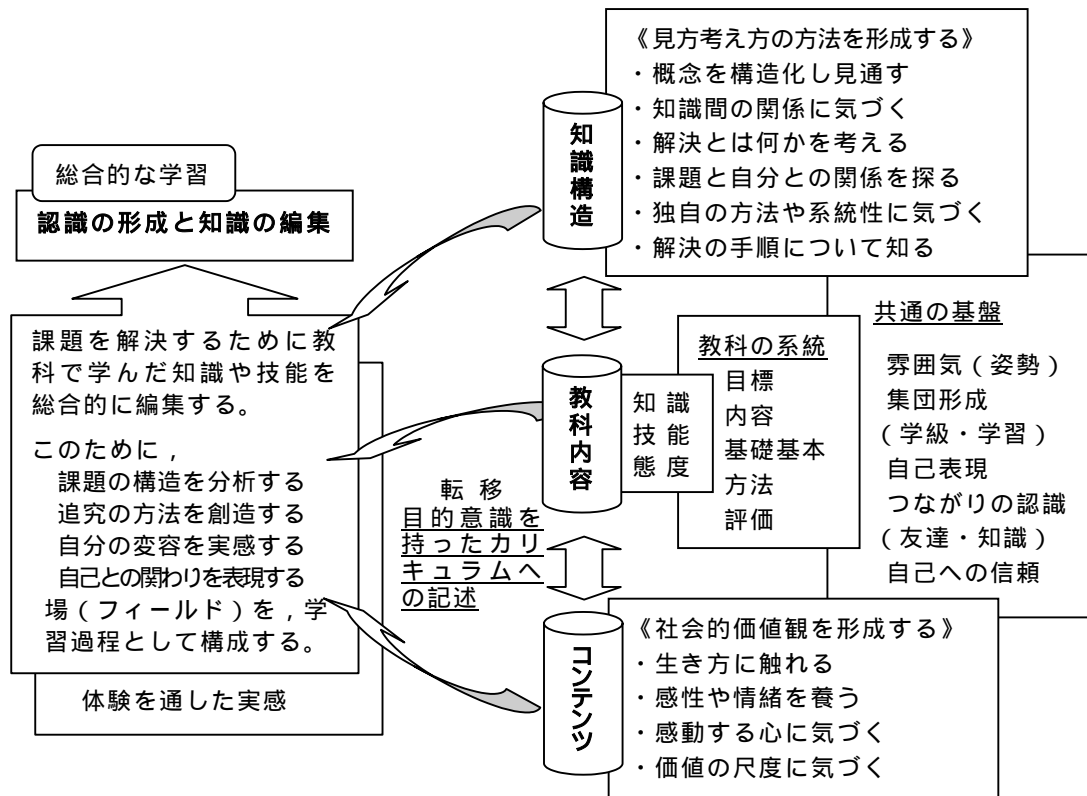
用する必要”を子ども達に感じさせる計画が必要となる。

またこれを意識することで、総合的な学習の年間カリキュラムを計画する際の他教科との関連が明確になってくる。教科で学んだ知識や技能は、目的意識を持って総合的なカリキュラムに位置付けなければ活用できるものではない。これを位置付け課題解決に向けた実際的な活用を図る中で、知識や技能を自分のものとさせるのは教師の指導責任でもある。

総合的な学習での課題への対峙は、社会科学習でのそれとは異なる。これは、課題自体が自らの問題意識をもとに設定されるというだけでなく、その解決の中で課題との関わりや知識との関わりを通して、自分の存在やその変容をどのように認識させるかという意味で異なるのである。図にあるように、課題の構造を分析し、今までの知識や技能を活用して解決の方法を創造する。そうして、自分の考えや主張を作成した豊富な資料を元にプレゼンテーションする。このような学習の中で、体験で得た実感を投影して、自分自身が変容していく過程を見つめる。このような時間が、総合的な学習の場であろうと考える。これらの学習を生かすためには、教科との間に下図のような3つの転移構造があるように思う。

教科内容

総合的な学習との関連とえば、教科の知識や



技能である場合が多い。しかし、具体的なこの単元のこの内容といった形で意識されることは余り多くない。総合的な学習が主題やテーマといった学習する内容に偏り、その内容に応じた活動を編成する現実からは、どの段階で教科の知識や技能を活用するかは、言われているほどには意識されることはない。このことが、総合的な学習に系統性を生みださず、学習方法や獲得すべき学年間の発展が見えにくい現状を生み出すことにつながっているのではないだろうか。

とは言え、総合的な学習でどのような能力を獲得するのか、これを学年間で整合性ある系統に組み立てるとなると、困難さが先に立つ。学校として6年間を通して育てる子ども像を確定し、これに基づき各学年の子ども像を設定する。この像を支える“力”として何が必要かを表現する方が現実的であろう。そして、この“力”として表現する中に、各教科で獲得する能力を活用面から配置し、教師が指導する内容や方法に発展性を持たせることが当面の課題となる。

学習構造

子ども達は教科学習を通してその内容や技能を学ぶが、同時に、学習単元の全体構造や教科の系統等の構造自体も無意識に受容する(刷り込まれる)。例えば、社会科での課題設定も、その設定する過程の中で幾つもの疑問が取舍選択され、学習する価値ある課題として選ばれる。この課題が価値あるためには何が必要か、解決への見通し等の構造的な見方は、「生み出すプロセス」を何度も味わうことによって発見する。

これらの構造的なものの見方や考え方、そして物事を構造的に捉え、要素を再構築していく考え方を具体的に記述することは難しい。それでも、これらが総合的な学習を進めていく背景にあることを、教師は意識しておくことが必要となる。

コンテンツ

これは教材が持つ価値や感動であり、子ども達は教材に登場する人物や書き手を通して、価値とその基準に触れることになる。例えば、「手と心で読む」(4年光村図書)では、点字という文字を得ることによって知に開かれるときめきと点字の仕組みや社会的役割について書かれている。そして、これを読んだ感想を基に、調べ伝えることを課題とした学習を進める。この学習では、点字という文字が視覚障害者にとって重要なコミュニケーション手段であることを学ぶ。

同時に、この作品には、点字に導く母の存在と、点字を通して障害を受け入れる筆者と母の生き方

が行間にある。ここに触れることによって子どもの心に感動が生まれる。この感動を通して、点字の意味も手段としての文字以上の深まりを持つ。総合的な学習で福祉やボランティアをテーマに選ぶ際に、よく教科の教材配列を組替えることが見られるが、関連した内容というだけでなく、感動や生き方に触れるといった教材を追体験することによって得られる価値への接近についても考えておくことが大切である。

以上のような学習の転移が見られるのは、子ども達の一日の学校生活を考えれば、ある意味で当然のことである。しかし、これを意識して指導することとはまた別のことである。そして、この学習で得た知識のつながりを見出していくためには、教師は教室が持つ環境といったものに目を向けておくことも大切である。教師や子ども自身も教室や学習の重要な環境要素である。授業が知識伝達を中心としたものか、教師と子どもが共に作り上げていくかは、教師の持つ受容や寛容といった包み込む姿勢に関係する。例えば誤った回答であろうと、それを導くまでのプロセスを共に検証することがあるなら、子ども達は討議することを厭わないだろう。論議しその中から追究する価値がある学習課題を作るには、学習を巡る知識の構造だけでなく、このような教室の雰囲気や教師の姿勢が大きな位置を占める。また、総合的な学習は、課題毎や追究するフィールドによって学習班やグループが形成されることが多い。これら子ども間の集団をどのように作るか、その意識に対する教師の働きかけは重要となる。このような、子ども自身の信頼感を醸成する学級作りなどの日々の地道な取組が最も重視されることである。

(2)国語課学習から見た総合的な学習

国語科との関連を取り上げるに際しては、教科内容を中心として関連する知識、技能や態度の3点から考えて実践を試みることにした。この中でも、知識を基礎基本、技能を伝え合う力、態度を自ら考え学習する方法を得ることに焦点化した。そして、これらを教科の中で育て、総合的な学習の中で活用するためには、教師にはどのような工夫が必要かという観点で述べる。

【指導の工夫と観点】

総合的な学習は自分とのつながりの中で課題を見つめ、教科等で得た知識や技能を体験を通して再編集する過程であると先に述べた。そして、教科で得たものを課題に即して十分に活用するためには、教師と子どもの双方に、それに対する目的

意識がなければならない。これを意識するための工夫の一つが、教師にとっては年間を通した教科学習と総合的な学習の内容や方法との計画的な関連づけである。それも、関連する教材の配列を変更したりする単元間の移動だけでなく、単元の中で何を学び、どのような技能の基礎基本を身に付けるか等を細かく見ておくことが求められる。

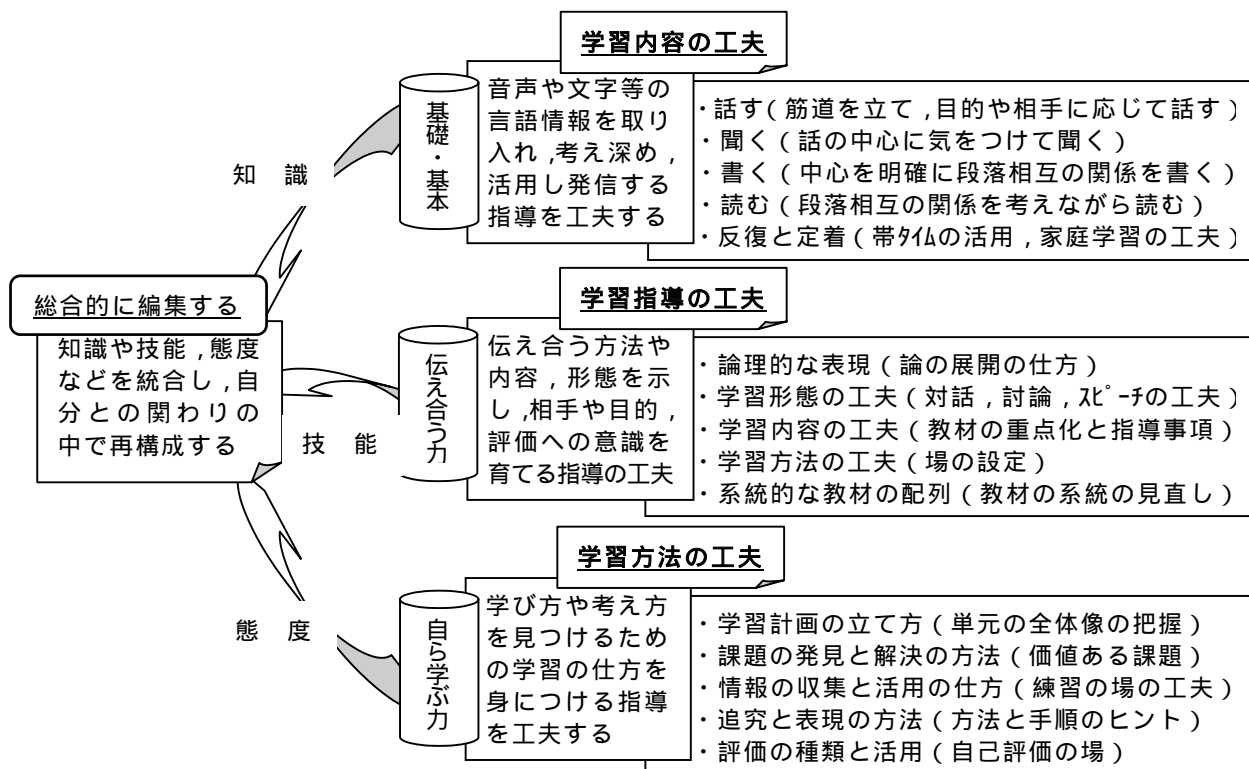
次に、これらをどの段階で活用するかを目的意識を持ってカリキュラムに記述しておくことが重要となる。それは総合的な学習と各教科間の目的や内容、方法といった要素を相互に関連づけることである。そして、子どもには学習の中で「総合の時間でも工夫して使ってみよう。」という発問や、作業ノートへの記述等の教師の働きかけを通して、子どもの意識づけがなされる。また、このような教師の目的意識があるからこそ、3頁でも触れたように取材メモの取り方では、メモノートの形式を統一するなどの工夫も考えられる。

このように見てくると、教科の体系によって進められたきた学習も、その内容や方法において、教科の持つ学問体系からだけ見た従来の学習方法や形態だけからでなく、関連づけに向けた教師側の工夫が必要となる。例えば、総合的な学習でポスターセッションを行うとなれば、話題全体を構造化し話す内容の目的や意図を先に伝え、その理由を資料等を使って相手に理解し易いように、筋道を立てて話すことが必要となる。これには国語

で育てる「話す」という能力だけでなく、社会科で培う資料追究や算数図工科といった教科で学ぶグラフ化や表現技術といったものが重要となる。また、理科で行う仮設実験学習でも、推論実証する考え方を身に付けさせるには適切な場となる。

総合的な学習は、教科で育てた個々の能力を総合的に活用させる場であり、子ども達にとっては学んだ力を個性という考え方や表現の方法を駆使して、知識と自分とのつながりを理解していく過程でもある。そして、これらの教科学習で培った知識技能を総合的な学習で教師は意図的に活用させねばならない。それは、場の設定であったり、解決を促す際のヒントとなって表れたりする。

しかし、このような学習の中での発問だけではなく、教師の意図は年度当初に、総合的な学習で行う内容や体験の準備の段階から計画検討される。育てる子ども像の検討と学習内容や体験との整合性、学習課題の設定や追究、表現といったプロセス決定の各段階で教科学習との関連を埋め込むことになる。もちろん、これは全教科の教材配列の組換えの検討から始まるが、今回の授業では19頁の図を基に4年の国語科との関連を中心に考えた。それも図の「教科内容」に絞り、これを知識・技能・態度の面から見てみた。そして、総合的な学習へ転移させる力を焦点化し、活用させるためには、国語学習の中で教師がどのような指導の工夫が必要かを考えた。これをまとめたのが下図で



ある。そして、「学習内容の工夫」「学習指導の工夫」「学習方法の工夫」として、国語科での指導計画や指導案作成での視点とした。

基礎基本（内容の工夫）

基礎基本を学習内容とするか、学習能力と考えるかは論議の分かれるところである。今回はこれを国語科で学ぶ基盤となる知識と大まかに捉えた。そして、話す・聞く・書く・読むという能力の中でも、特に4年では図にあるような事項を転移させるための学習内容の工夫を考えた。また、これらは教科の時間だけでなく、「朝の学習」や宿題の内容を工夫することによって定着が図れると考えた。例えば、“話す”では筋道を立てて話す、それもフィールドワークでのインタビューやポスターセッションを考え“誰に・何を・どのように”というテーマで、目的に応じて話題を構造的に話す練習を与えることになる。また、“聞く”ではメモの取り方とも絡めて必要な単語をメモし、後で単語を関連づける中で、中心となる話題を再構成するなどの練習をゲーム化し楽しんだ。

伝え合う力（指導の工夫）

これは国語科の目標であり、先の基礎基本はこの伝え合う力の基盤とも言える。ここでは教材の重点化を、総合的な学習の時間の学習進度との関連で行った。この中で、相互に関連する技能を洗い出し、これらを国語科として学び、総合的な学習の中で積極的に活用させるために作業ノートの工夫や関連づけを行った。これを一覧票として作成したのが23頁の年間計画であり、学年の指導案作成の際での指針とした。これを準備することによって、相互の授業を指導する時に教師が目的意識を持って子ども達に発問を行い、活用を促すことができる。また、総合的な学習の時間で活用し習熟することによって、国語の時間での技能も深まり、より一層目的が達成できたと考える。

自ら学ぶ力（方法の工夫）

これは自らが設けた課題を基に、解決する過程を見通したり、集めた資料を関連づけて考えるなどの、学習する方法を転移させるために必要と考えた。このため、新たな単元に入る前に、学習する目的や内容、教材等を基にして、どのような手順と方法でこの単元を学習すればよいのかを考える時間を設けている。教師と子どもが一緒になって、自分の学習目標を考えるなどの学習の構えや態度を作る習慣を心がけた。

また、単元を通した学習課題を考える際には、子ども達の興味関心を入り口にするが、多くの場合、学習目的とのずれが生じる。例えば、「けがの

グラフから」では、子どもの目線はグラフという資料やグラフの種類に行ってしまう。それも話題を構成するという視点ではなく、先に資料をグラフ等のビジュアルに表現し、それに書く内容を合わせるという作業手順を取ることがある。常に学習を見通し、この単元で何を身に付けるかを一緒になって考えることにより、方法や課題を鮮明にする話合いを心がけた。

年間計画の見直し

今回の4年の地域認識やボランティア資質の形成に向けたカリキュラムは、昨年から作ってきたものを土台として、体験の時期や内容の精選、フィールドワークの視線の与え方、ポスターセッションの表現方法等に改良を加えながら編成している。そして、昨年度に不充分と思われた教科との関連を意識的に行うための方策として、試みに国語科との系統表を作ることにした。

これは、総合的な学習の時間のカリキュラムと並行して作成し、国語科で育てる技能等がどの段階で活用できるか、また、総合的な学習のどの段階で何が必要となるかを見るために作成している。そして、教材を組換え配置を学習段階に近づけることで、その教材で学ぶ技能を重点化し、子ども達に習得の目的や活用をし易くできると考えた。

また、研究協力校では、総合的な学習を『出会う・つかう・向かう・生かす』という流れの中で各学習ブロックを編成しているが、これでは各々の目的や学習内容が大まかになり過ぎ、子ども達の意識が変容するプロセスが不明確となる。小学校でのボランティア学習の目的は、子ども達の心情の昂揚であり、他者とのつながりの実感である。この心情を育むゆっくりと熟成する過程の時々、必要で適切な体験活動や学習と指導や助言を準備し与えるためには、学習のプロセスを子どもの意識の深化と重ね合わせることが必要となる。

そのため、この年間計画を作成するに当たっては、『課題意識の醸成』『立場を得る』『観察者としての目線』『目線の転換』『主体者としての目線』『行為者としての自覚』の流れが編成の柱となると考えた。そして、各学習ブロック間の意識を培う内容を再度吟味し系統性とした。その上で、ブロックの学習内容や活動の過程を決め実感する認識の形成を図った。この内容との整合性と関連を図った国語科の教材や技能の重点化を図った。

平成13年度 総合的な学習の時間と国語科の関連をみた年間指導計画(4年)

月	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
	<p>課題意識の醸生 — 立場を得る — 観察者としての目線 — 目線の転換 — 主体者としての目線 — 行為者としての自覚</p>										
	<p>地域を見つめ特徴を探そう <「宝物地図を作り交流会をする」> <「いろいろな人との交流」> <「宝物地図を作り、やさしい福祉の町作りについて考える。」> <「いろいろな立場を実感する体験」></p>										
	<p>＜「パラフリーマップ」＞ <「ボランティアマップ」></p>										
	<p>ボランティア活動について考える。自分の生活を見直す。心のパラフリーの意味を考え、自分ができることを実践する。ボランティアサークル「虹のメロディ」の会員より活動の概要を聞き、実践に生かす方法を考える。</p>										
	<p>＜立場別グループ＞ A 目の不自由な人の立場 B 耳の不自由な人の立場 C 手足の不自由な人の立場 D お年よりの立場 E 妊婦さんの立場</p>										
	<p>ボランティアサミット2001中間発表会 ・体験コーナー ・主張コーナー ・マップ製作 ・ポスターセッションによる発表 ・代表者会議 ・参加者からの意見発表 ・メッセージの交換と交流 ・学習課題の作成と確認</p>										
	<p>ボランティアサミット2001 ・体験コーナー ・ボランティアマップの製作と配布 ・ポスターセッションによる発表 ・代表者会議 ・共同声明の発信 ・参加者からのメッセージの交換 ・自己評価カードによる振り返り</p>										
	<p>＜探究の方法＞ ・調べ学習 ・インタビュー ・調査や体験 ・フィールドワーク ・パラフリー見つけ</p>										
	<p>＜表現の方法＞ ・新聞作り ・パンフレット作り ・パネルディスカッション ・ポスターセッション ・ビデオ撮影</p>										
	<p>「ガオーツ」 聞き手に自分の気持ちがよく分かるように音読できる。 理解ウ 聞き手によく伝わるように音読する。 言語ア(イ) 目的に応じた適切な音量や速さで話す。</p>										
	<p>「カプトガニを守る」 文章に即して段落ごとの要点をとらえたり、段落相互の関係を考えながら、性格に読み取ることができる。 理解エオク 段落相互の関係を考えて、中心的事柄を読み取る。叙述に即して内容を正しく読み取る。目的に応じて大事な事柄をまとめたり、細かい点に注意したりして読む。</p>										
	<p>「電話で約束」 話の要点や中心点をメモを取りながら、正確に聞き取ることができ、性格に読み取ることができる。 理解アイ 話の要点や中心点を書きとめながら、話の内容を正確に聞き取る。話の中心点を聞き取り、自分の感想をまとめる。</p>										
	<p>「伝え合う心」 文章を読んで各自がもった課題や目的に応じて、様々な調べ活動ができる。 表現アケ 相手や立場に応じて軽重を考えて話す。素材を選び表現の仕方を参考にして自分の表現に生かす。 理解アイク 話の要点や中心点を書きとめながら、話の内容を正確に聞き取る。話の中心点を聞き取り、自分の感想をまとめる。</p>										
	<p>「グループ新聞作り」 グループごとに話題を決め、内容の中心がわかりやすい工夫をした壁新聞を作ることができる。 表現ウエオケ 考えをはっきりさせてまとめて表現する。順序や軽重を考え、中心点が明確になる書き方を考えて文章を書く。</p>										
	<p>「ニュースの時間です」 話す速さや間の取り方を工夫して、話したいことの中心がみんなに分かるように話すことができる。 表現アイ 相手や場に応じて軽重を考えて話す。話の中心点がかかるように筋道を立てて話す。 言語ア(ア、イ)オ(ア)カ(イ) 正しい発音、音量、速さ、文構成、丁寧な言葉</p>										
	<p>「けがのグラフから」 身の回りの事柄から材料を進んで集め、順序や軽重を考え、中心点のはっきりした文章を書くことができる。 表現エオケ 順序や軽重を考え、中心点が明確になる書き方を考えて文章の表現に生かす。</p>										
	<p>「一本の鉛筆の向こうに」 登場人物の生活ぶりに興味をもち、それをきっかけにいろいろな記録、報告文を読んで、読書の範囲を広げることができる。 表現キケ 客観的に文章を書く。素材を選び表現の仕方を参考にして自分の表現に生かす。</p>										
	<p>「学級しようかい」 一人一人が聞きやすい話し方で考えを出し合い、それをもとにみんな話しかけることができる。 表現アイウ 相手や場に応じて軽重を考えて話す。中心点がかかるように筋道を立てて話す。自分の考えをはっきりさせたりまとめたりしてから表現する。 言語ア(ア、イ) 正しい発音、音量、速さ</p>										
	<p>「体を守る仕組み」 文章の叙述に即し、段落相互の関係に注意し、中心的な事柄を読み取り、教材の表現を参考に文章を書くことができる。 理解エオク 文章の中心的な事柄を読み取る。叙述に即して内容を正しく読み取る。目的に応じて読む。表現カケ 段落を考えて文章を整えて書く。表現の仕方を参考にして自分の表現に生かす。</p>										
	<p>「ごんぎつね」 ごんと兵士の気持ちの移り変わりや場面の様子が分かるように、音読を積極的に工夫し、自分の表現に生かすことができる。 理解ウカ 聞き手にもよく分かるように音読する。想像しながら読む。表現ウケ 自分の考えをはっきりさせたりして表現する。中心点が明確になる文章を書く。表現の仕方を参考にして自分の表現に生かす。</p>										
	<p>主教材・主単元目標・学習指導要領との関連・総合に生かす学習事項</p>										
	<p>・音読の自己評価 ・相互評価カード ・スピーチのあひうえお ・話し合いバトル(小ディベート)</p>										
	<p>・パンフレット作り ・段落を割付に生かした新聞作り ・論の展開を明確にした説明の仕方</p>										
	<p>・聞き取りメモの取り方 ・整理メモの書き方 ・相手や目的に応じた言葉遣い ・相手意識、目的意識をもった伝え合い</p>										
	<p>・情報の収集選択の仕方 ・体験や調査活動 ・ポスターセッションでの発表 ・グループ内での感想の交流と相互評価</p>										
	<p>・話題の集め方と整理の仕方 ・構成を工夫した壁新聞 ・インタビューの仕方 ・グループでの話し合い</p>										
	<p>・インタビュー形式によるスピーチ ・会話形式によるスピーチ ・スピーチのキャッチボール</p>										
	<p>・取材メモの取り方 ・グループによる推敲 ・会話式ポスターセッション ・図やグラフを入れて作文を書く。</p>										
	<p>・情報収集、情報選択 ・情報整理の仕方 ・表や図を加えた発表 ・相手意識をもった主張文や報告文</p>										
	<p>・テーマにそった話し合いの進行の仕方 ・役割を決めたスピーチ ・対話形式のスピーチ ・ビデオレター作り</p>										
	<p>・文章構成を意識したパンフレット ・相手意識、目的意識をもった説明の仕方 ・調べた分かったことを要約して書く。</p>										
	<p>・感想の比較 ・パネルディスカッション ・自分らしさをアピールした伝え合い</p>										

総合的な学習の時間 (地域・ボランティア)

【指導案の工夫】

総合的な学習の内容と関連させ、教材の組換えを行ったのが前頁の計画であるが、この中で、学習活動との関係で、特にこの単元で身に付けさせたい学習事項を総合に生かす学習事項として焦点化している。そして、この学習事項は指導計画を作成する際に学習内容として、どの時間配分で、どのように展開するかを単元計画として具体化することになる。また、これらの学習事項をより明確にし、教師が関係の目的意識を持つために、単元での指導目的や学習形態、学習した結果として身についた能力がどのように総合的な学習に生かされるのかを検討することになる。

例えば「ニュースの時間です」の単元では、総合的な学習の時間に関連付けるために、学習目的と形態を次のように想定した。

二人一組のスピーチの形態をとることで、一人で話す場面よりも抵抗が和らげられ、安心してスピーチができる。
二人が「話し手 - 聞き手」という関係を作りながら、より会話に近い話し方でスピーチをすることで、双方向的な伝え合いの場を持つ。(第三者の聞き手を意識する視点を設ける)
二人が役割分担をする(事実、感想や意見)ことで、話題の中心となる部分を強調したスピーチの構成を考える。
二人で聞き手に分かり易い話し方(話す速さや声の大きさ、間の取り方)をいろいろ工夫しながら練習をすることができる。
二人で常に相互評価をし合うことで、よりよいスピーチに高めることができる。
このための活動場面や活動形態を工夫する。

そして、これが総合的な学習の時間へと発展するためには、教師は次のようなねらいの下に帯タイム等を使って定着を図ることになる。

このスピーチは、「聞き手の思いや立場を視野に入れたまとまりのある話」という言語活動で、発表することがねらいではない。更に、三人一組の話し方を理解し、効果的に練習することでインタビュー形式のスピーチを身に付けさせたい。このような二人組、三人組のスピーチを様々な場で繰り返し練習することで表現方法が身に付き、他の音声言語活動の形態(討論、パネルディスカッション、ディベート等)へも発展し、活用できる。

更に、総合的な学習での活用を図るために、次のような能力育成を目的とし、手順や方法を考えた。

自分が伝えたいことを選ぶ

- ・感動や経験したこと、興味あることについて聞いたり調べたことをメモに取り、自分の話題とする。
- ・話題を意識し難しい子どもには、話題一覧表を与え、教師と共に考え選択する中で話題意識を高める。

自分の考えが分かるように話す

- ・自分の思いや考えを伝えたいという意識を高めるために、互いに安心して話合い、聞き合える学級集団作りが前提となる。
- ・自分の話題を持つ 整理する 話し方を工夫する (間の取り方、接続語や文末表現に気をつける、声の大きさの調整) 相互評価を自分の表現に生かすのプロセスの中で自分らしさを生かす
- ・話してと聞き手の間に、互いの立場や思いを尊重し、認め合う関係が成立する場の設定を行う。

筋道を立てて話す

- ・話の中心が分かるように、段落の役割を意識し指示語や接続語を使い、話の順序を明らかにする。
- ・聞き手にキーワードを示したり、強調するポイントが分かる構成を考える。
- ・自分で確認しながら、話を進める。

相手や目的に応じた適切な言葉遣い

- ・「誰に・何のために」という相手意識や目的意識を持ち、適切な音量や速さ、丁寧な言葉遣いをする。
- ・相手に自分の考えが伝わる話し方や方法を身に付ける。

これらの単元を指導する準備段階での検討事項を基に、毎時の学習展開例を作成することになる。

この展開例には、

§ 活動の流れ

§ 学習活動と予想される児童の反応

§ 教師の支援(個別、習熟度別)

§ 留意点(指導、作業ノート)

§ 評価(教師、相互、自己)

§ 総合的な学習の時間へ転移する知識技能

の項目を設けた。特に転移については、次頁のような本時で指導する知識や技能が総合的な学習のどの段階(場面)で活用されるかを予想し、明示することによって、教師の意識化を図っている。

本単元でつきたい力

話の中心が分かるように筋道を立てて話す。

相手や場に応じて内容の軽重を考えて話す。

正しい発音で目的に応じた適切な音量で話す。

文の構成について理解する。

話の要点や中心点を書きとめながら、話しの内容を正確に聞き取る。

必要に応じて丁寧な言葉を正しく使う

本単元での言語活動例

会話形式のスピーチを行う。

インタビュー形式のスピーチを行う。

話題に沿ったスピーチのキャッチボールを行う。

テーブルター作りを行う。



(本時)

総合的な学習の時間での学習活動

フィールドワークやインタビューをする中で、相手や場、目的に応じて話す。障害のある人との交流で、話しの内容を正確に聞き取り、質問したりする。自分が調査したり体験したことをポスターセッションで伝え合う。

課題別グループの中で、追究のための話し合い活動をする。

追究したことを自分らしい表現方法でスピーチする。

今回は総合的な学習で活用する知識や技能を国語科との関連で考えたが、本来総合的な学習では、全教科との関連が意図されるべきであろう。そのためには、23 頁の年間計画は算数や社会科等の欄が設けられ、それらの教科でもどの単元のどの内容が、どのように関連しているかを事前に検討することが必要である。この教科の目的や学習内容との整合性を考えておかなければ、知識や技能の活用はない。ましてや、課題解決に向けた“方法を自ら考え出す”ことなど不可能である。

この教科で学んだ知識や技能を活用し、自分で方法を見出すという「発見の楽しさや喜び」がなければ、総合的な学習は単なる体験の積み重ねに終わってしまう。総合的な学習は「子ども達が十分な体験を味わう」だけの時間ではない。体験の場で知識を活用し、生きた知識や方法として自らのものにする時間である。この時間へと止揚するためにも、教師は目的意識を持って教科で教えた

内容を活用する場を作ることが必要であろう。

新聞に「総合的な学習はやつつけ仕事」(朝日新聞 12 月 11 日付)という保護者の意見が載せられていたが、これなどは体験活動に追われる教室の様子を不安な眼差しで見ている親の正直な気持ちであろう。総合的な学習は学力の低下を招くという短絡的な意見はよく聞くが、これを無視するのではなく、教科学習の定着と更なる学力の発展という観点から、総合的な学習の指導の在り方やカリキュラムの編成を行っていくことが、今後は必要となる。

2. 4 年のカリキュラム編成の実際

(1) 学習構造の実際

【ねらいとカリキュラム構造】

4 年の総合的な学習のカリキュラムは、《地域認識の育成》と《ボランティアの心情を培う》の二つの柱で編成している。これを「認識の形成」という点で互いに関連性を持たせ、『みんなにやさしい町にしよう』という共通のテーマを設けた。これは研究協力校である久我の杜小が教育課題として、福祉・ボランティアを取り上げていることによる。(全学年の総合的な学習の時間にボランティアをテーマとしている。)また、小学校で培うボランティア認識の核には“他者とのつながり”が必要であり、この実感を体験を通して得させ、“つながり”の意味を考えさせるといったねらいがある。そして、日々の生活の中でボランティアという行為が成立するためには、“地域の一員としての自覚”が土壌になると考えたためである。

ところが、子どもにとってはテーマは同一のものであり、総合的な学習の時間を『ふれあい学習』と呼んでいるために、これらが 2 つの系統で編成されていることを意識することはない。これは両者の認識が関連共鳴し合い、相互に深まるという反面で、子ども達に中弛みの状態を招くことは否めない。この点で、年間を通じた継続的な時間割として組んだ今回の方法が適切であったかを検討しなければならない。フィールドワークでのインタビューやポスターセッション作り、発表原稿の作業時間等、時間を効果的に使うための工夫ではあったが、「まとめ取り」や単元名称を変える等の工夫する余地は残していると思う。

また、総合的な学習で育てる力を 4 つの側面から考えており、これらは学習内容や評価の観点に生かすようにした。(カリキュラム例 31 ~ 34 頁、構造については次頁)

みんなにやさしい町にしよう

§ 育てたい感性

- ・ 交流を通して、人と人とのつながりの温かさを実感し、ハンディキャップ体験をする中で「相手の立場」を思いやる気持ちや方法（想像力）に気づく。

§ 育てたい自己教育力

- ・ 自らの課題を解決する中で、場に応じた知識の編集方法や技能の使い方を知り、更に自分なりに学習の仕方を工夫しようとする。

§ 育てたい実践力

- ・ 自分が地域社会の一員であることを自覚し、自分にできるボランティア活動を考え実践しようとする。

§ 育てたいコミュニケーション能力

- ・ 相手の立場を考えた自分らしい表現方法で、考えや気持ちを伝え合うことができる

地域学習

みんなにやさしい町について考え、**共同体としての地域の在り方**に気付く。

地域を見つめ、人と人とのつながりのしくみに目を向ける。

- 既習学習や体験をもとに、地域についてのイメージを話し合い、特性に気付く。
 - ・ アンケート
 - ・ フィールドワーク
 - ・ 人とのふれあい
 - ・ やさしさ見つけ

自分の調査問題を持ち、追究や表現の方法を考える。

- 各立場でのやさしい町のあり方について考え、調べたことを伝え合う。
 - ・ 五つの立場（目、耳、手足、老人、妊婦）

ボランティアサミット中間発表会を開催する。

- 発表会を通して、学習課題を確認する
 - ・ ポスターセッション、マップ作り
 - ・ 代表者会議

学習課題について自分なりの方法で追究表現したことを交流し、実践計画をたてる。

- 自分との関わりで、より良い町にしていきたいために、自分ができることを考える

久我の杜ボランティアサミット2001する。

- 自分を振り返り、行動化への意識を高める。
 - ・ ボランティアマップの製作と発表会
 - ・ 地域へのマップの配布

意識の共有

課題の統合

意識の深化

ボランティア学習

人と人とのつながりを感じ取りながら、自分のできることを実践しようとする。

体に障害のある人と交流する。

- 話を聞き、思いや願いにふれながら、相手の立場を実感する。
 - ・ 視覚に障害のある人との交流
 - ・ 聴覚に障害のある人との交流

自分の調査問題を持ち、追究や表現の方法を考える。

- 体験や調査をして自分の課題を調べる。
 - ・ アイマスク体験・点字体験・高齢者擬似体験
 - ・ お年よりや妊婦へのインタビューや調査
 - ・ ケアハウスの見学
 - ・ バリアとバリアフリー見つけ

ボランティアサミット中間発表会を開催する。

- 立場を交流しながら、学習課題に気付く。
 - ・ ポスターセッション、マップ作り
 - ・ 代表者会議

学習課題について自分なりの方法で追究表現したことを交流し、実践計画をたてる。

- ボランティアをしている人と交流し、心のバリアフリーについて考える。

久我の杜ボランティアサミット2001する。

- 自分を振り返り、行動化への意識を高める。
 - ・ 体験コーナー、各種団体との交流会
 - ・ 共同声明の発信、代表者会議

久我の杜ボランティアサミット2001の開催

ボランティアをする側と受ける側の両方の立場から、行為の意味と方法の在り方考える。

- ・ ボランティアマップの製作と発表会
- ・ 体験コーナーの設置と交流会
- ・ 子ども、保護者、地域の代表による会議
- ・ 久我の杜ボランティアサミット共同声明の発信
- ・ ボランティアマップの地域への配布

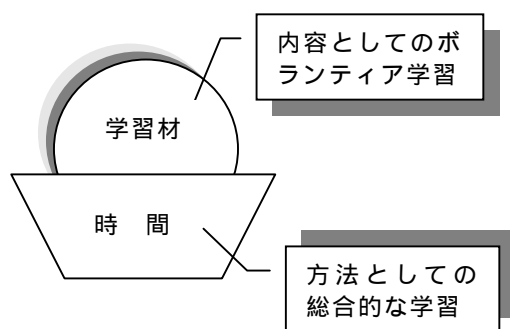
地域で自分にできるボランティアとマナーについて考える

カリキュラムのねらい

今年度のカリキュラムでは、13～14頁で述べたように「育てたい感性」を含む4つの目標を掲げている。特に「感性」では、対象を認知する際に働く五感を通じた知覚だけでなく、肌で体験した実感（ハンディキャップ体験や活動している人との交流）を基に、「立場」を想像するという視点から見ている。即ち、15頁で述べたように知識を編集する際に、その知識を自分の物語で読み直すという感性の働きと「思いやる」の内実である想像力を身につけるという2つの方向から見ている。

また、「育てたい自己教育力」や「育てたい実践力」は共に研究協力校の主題から取っているが、「育てたい自己教育力」は教科等で得た学習内容（知識や技能）を目的や場に応じて活用できることをねらっている。この意味では、教科学習で得た知識をどのように生かすことができるかを考えたものであり、生きた知識へと変換するプロセスを、自らのアイデアや思考を基に味合わせることが目的となる。そのため、むしろ「学習の方法を身につける」という言葉が適当であろう。

「育てたい実践力」とは、身につけた学習方法や課題解決へのアプローチを他の場面でも生かしたり、推論したりする能力を指す場合が多いが、ここではボランティア学習で身につけた精神的な昂揚が、「学習の生活化」としてどのように日常の中で生かされるかに絞っている。総合的な学習としてのボランティア学習という考え方からは、下図のような見方が出来る。そして、そのどちらもの整合性が必要となる。



これは「総合的な学習の時間」という器に「ボランティア学習」という素材を入れることであり、その目的と方法において相互に干渉されることもある。本来的には、総合的な学習で身につけさせたい能力は、解決への方法論や主張する表現方法（プレゼンテーション等）である。そして、ボランティア学習としての目的は、“つながりの実感”であり“他者との関係の中の自己”を認識す

ることが基本となる。このどちらかの目標のみが「総合的な学習の時間」として取り上げられるものではない。器と素材の両方の目標が、互いに組み合わせられて設定されるものである。

今回の目標設定は4つの柱からなっているが、前節でも見てきたように、教科との関係は国語科を中心としている。このため、国語科を中心として育てた知識や技能の更なる活用は、「育てたい自己教育力」「育てたいコミュニケーション能力」に明文化し、ボランティア学習として目標は「育てたい感性」「育てたい実践力」に表している。

カリキュラムの構造

カリキュラムとしては地域学習とボランティア学習の2系統から成っており、調査問題を考える時点でこれらは統合される。それまでに、ボランティア学習では、ハンディキャップ体験や交流を通して「立場に立った視点」とは何かを考えたり、施設見学を通して障害を軽減する施設設備の工夫からバリアフリーの実際を体験している。また、グループ毎に「立場」に立って町を見渡した時に、町の住み易さの工夫を調べることで「町のやさしさ」を測ろうとする。この調査問題を作る時点で学習は結合する。

この調査問題を作る時点までの地域学習では、人が住む共同体として、そこで営まれる人と人とのささやかな触れ合いや日常のコミュニケーション等が対象となる。人が行き交う時の挨拶やお店での交わす言葉等、自分達の周りには言葉を介して触れ合うことの大切さを見出させる。そして、その背後にある人と人が触れ合う気持ちを想像することで、地域で人々の生活がどのような仕組みをもって営まれているのかを考える。このように、地域が人と人との触れ合いで成立しているとイメージすることで、共同体としての地域が内面化される。これは

現実の社会を子どもの内部に投影させるためには、子どもの成長に相応しいフィルターが必要となる。私達の住む現実の社会は様々な人々の営みが、幾重にも織り重ねられ複雑な模様を形作っている。これを編み直し、現実の構造を大切にしながら、望ましい共同体社会とその一員たる自分の姿を描き出すことが必要となる。

と考えるからである。(1)

地域での遊びを通じた子ども社会が崩壊しつつあると言われて久しいが、地域での存在感が希薄化した子ども達にとって自分が住む処はアドレスという意味しかないのかも知れない。それ故、地域をどのように認識するかは子ども達が成人し、地域社会の一

員として生活していく上での大きな課題となる。福祉を巡る問題に自分がどのように関わるかは、自分が地域の一員であるという自覚と密接に関連している。自分達が住む町を個人の集合体と見るなら、共に助け合うという意識は出てこない。むしろ煩わしい問題に無関係を装うことこそ心地良い環境を維持できる。それこそ人に迷惑をかけずに自分の生活を楽しむという考え方も育つのである。… 略 …

子どもが目にする現実、幾重もの柵の上に成り立っており、必ずしも共同社会として望ましい姿を見せているとは限らない。しかしその基本は、つながりの温かさを継とする人と人のつながりによって形作られた自分たちの町である。子ども達に自分が暮らす地域をどのようなものとして考えさせるかの根底には、この温かさの構造がなければならない。

この地域への思いなくしては、ボランティアへの心情は砂上の楼閣となる。(2)

地域への認識(一員としての自覚)は、ボランティア学習の中でも「観察者としての目線」から「主体者としての目線」の転換にも大きな影響を与えることになる。また、ボランティア学習の核は心情を育てることであるは言っても、学習で育った心情を適切な形で表現する方法や形態を考えるプロセスがなければ、学んだ内容を「生かす」ことにはつながらない。昨年のカリキュラムでは、このプロセスが時間的な関係で余り充分とは言えなかった。(学習の行動化をカリキュラム外として考え、その道筋までも枠外に置いた。地域での行動化への話し合いは、子ども達の判断に委ね、行いたいというグループには個別の対応となった。それでもこの中から、ボランティアグループ「虹のメロディ」(48頁)が生まれてきた。)

今回のカリキュラムでは、「学習の行動化」へ至る道筋までを指導の枠内として捉え、「行為者としての自覚」を養うプロセスを設けることにした。そして、この学習ブロックの目標を「地域で自分のできるボランティアとマナーについて考える」とし、5年生を中心として活動しているボランティアグループ「虹のメロディ」の子ども達との話し合い(パネルディスカッションと討論会)を設定することにした。ここでは、「何故、自分達がボランティア活動をしようと思ったのか」を中心として虹のメロディが話題を提供する。この話題を基に質問や感想から始まり、先輩達の心の変化と自分達の心情の深まりを重ね合わせることになる。学習してきた中で持った自分達の疑問をぶつけて聞いてみたり、自分の気持ちも同じように変化してきたことを素直な言葉で聞いていた。

この活動の様子を知り、自分達も地域でできる活動や学校の下校時に会うデイケアセンターのお年寄りにどんな接し方をするかなどを、後の時間で話し合うことになる。また、虹のメロディの「一度、私たちの活動を見に来てください。」という呼びかけで、多くの子ども達が実際の活動を見に行ったりもした。(実際は、他者に対する活動ではなく、点字の習得や朗読の練習などである。)見学や練習を一緒に行う中で、参加を希望した子どももいたが、また別の活動を自分達で考えるという子どももいた。「学習の行動化」としての形態は、それこそ多様であっていい。昨年、虹のメロディは視覚障害のある人との交流から生まれたが、今年の4年生からはまた違った内容を持った活動を模索する子ども達が出てきてくれればと思う。

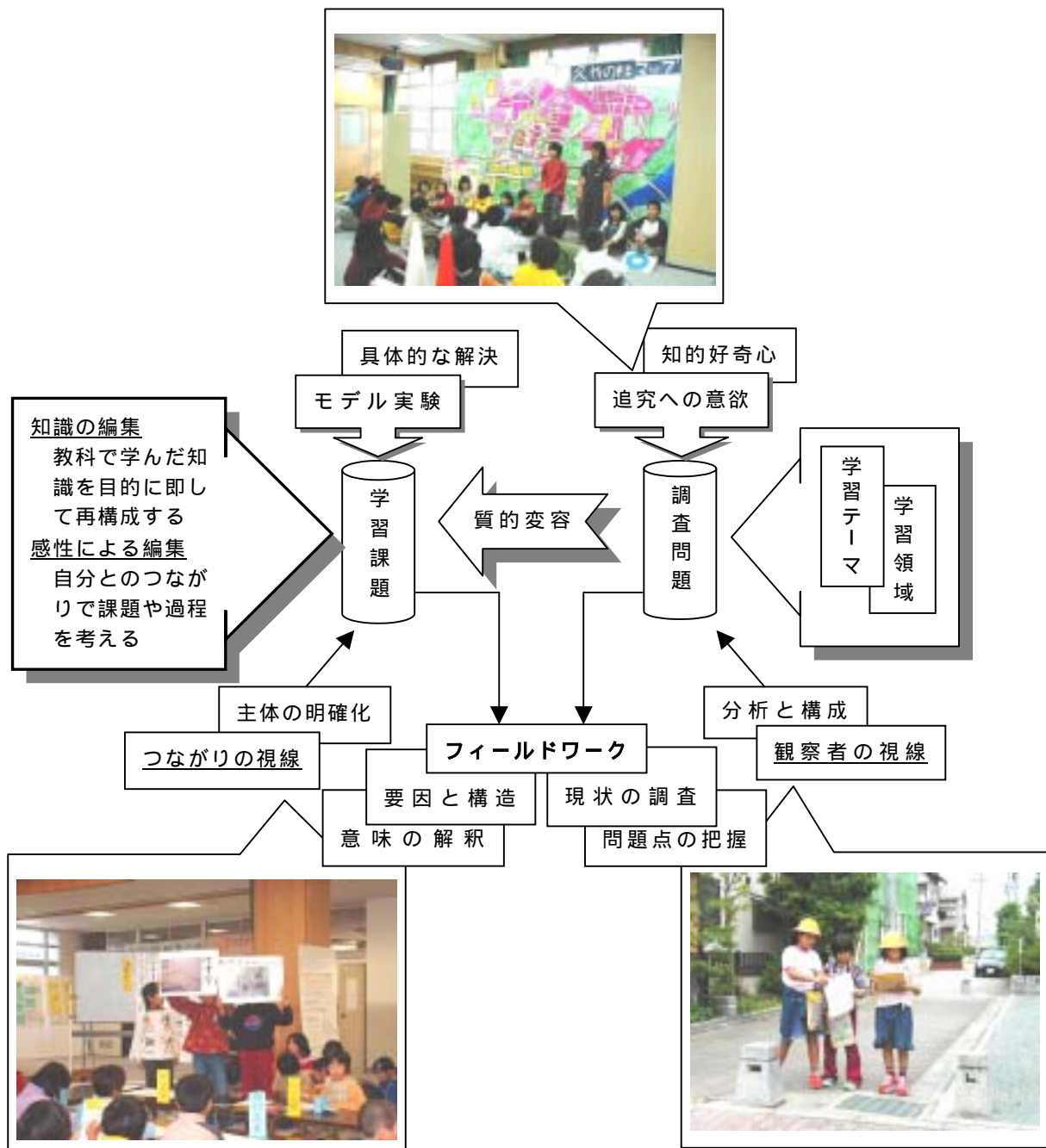
【客体から主体へ - 目線の変換】

このカリキュラムを問題解決的な学習と見た場合、その流れは29頁の図のようになる。ここでは「調査問題」と「学習課題」とは区別して考え、その各々で地域(場所や人)を対象としたフィールドワークを行った。(3)

地域をフィールドワークする意味は、地域で生活する人々を観察することであり、その観察ノートから自分と人々との関連と地域で生きる自分の姿を見出すことにある。そして、その観察視点から自分と地域とのストーリーを作っていくことである。このストーリー化(自分の地域物語の作成)の中に、現実から抽象化された自分なりの地域像が描かれることになる。そしてこのプロセスの中で自分なりの価値や地域での生き方を見出すことになる。地域での体験や地域を素材とする時、ともすれば表象的な事実や建物等の調べ学習をしたり、自分が理解したことを表現するプレゼンテーションに時間を割きがちになる。なるほど自分が調べたことを表現するのも重要であるが、地域をフィールドとする意図は、子ども達が自分の生き方を地域の中で見出していくことにある。

実際には、子供達は3回のフィールドワークを経験している。しかし、地域学習のフィールドワークでは、視点やメモの取り方、メモのまとめ方、写真の活用等の方法を知ることには重点を置いた。また、フィールド調査を行う際のグループとして体験の中から興味関心を持つ「立場」毎に5つの学習班(23頁)を作り、調査や解決は班毎に行った。

調査問題は子どもの日常の経験や興味から出発している。しかし、これを出し合うだけではなく、理由を考え、自分の推論をする中で導き出すよう



にした。自分達の町には様々な福祉施設が整い、街角にはバリアフリーの工夫もされていることにも気づいている。ところが、何故そこにあるのか、どのように使われているのかについては、「多分このように使われている」という推量の域を出ていない。これを基に討議を繰り返し、「立場」で共通する調査問題に仕上げた。『バリアフリーが多い町がやさしい町』。自分達の立場から見たバリアフリーがどれほどあるのか調べてみよう。』ということから始まり、その使われ方や町の人々は知っているか、どのように思っているかを調べることになった。

調査問題を調べる視線は、「地域にあるバリア

フリー」とその周辺にいる人々を対象とした「観察者の目線」である。ここには対象を客観的に見詰め、現状を調べようとする視点が必要となる。そこには、「立場に立つ自分」はいるが、対象への働きかけは「調べる」という行為であり、「何故あるのか、どのようにして使われているか。」という疑問を解決したいという気持ちが動機となる。

これに対して、親や地域参加の中間発表会での討議が契機となり、『真のバリアフリーとは何か』という課題が成立する。これは、ある立場からすればバリアフリーであっても、他の障害がある者にとってはバリアになるというある種のジレンマから来ている。例えば、点字ブロックは視覚障

害者にとってはバリアフリーであっても、車椅子の人にとってはバリアになる。歩道の段差をなくするのは車椅子や身体に障害がある人には必要なことだが、目の不自由な人には車道との区別が出来ずに危険であることなど、各々の立場から見ていた視線では、「みんなにやさしいまち」は成立しない。そこで、「立場」を超えた新たな目線が必要となる。

この「立場」を超えるとは、他のハンディキャップのある人の立場にも思いを及ぼすことであり、学習を終えるまで自分の立つ立場の軸はぶれないようにしている。学習課題が成立するまでに、他の立場のグループとの討論や自分達が考えた共通のバリアフリーの案を基にした話し合いなどを行った。そして、「みんなにやさしい町」にするためには、ハンディキャップのある人の立場だけでなく健常者の視点も要ることに気づく。また、「真のバリアフリー」や「やさしさ」には、設備の工夫では限界があることが分かって来た。むしろ、現状のバリアフリーの設備をどのように使うかを考えることで、学習課題として『自分達の心のバリアフリー』の在り方を考えることになる。

子ども達は地域を調査し終えた段階で、地域にあるバリアフリーを校区地図の上に立場ごとに記した「バリアフリーマップ」を作成した。この地図は、自分達が地域に出かけ実際に目にし、設置された理由を調べた地図である。言わば、地域を客体化し、観察した目で作成したものである。そして、何故この場所に必要なのか、自分達の立場からすればもっとこのような設備が必要なのではないか等を調査ノートにまとめた。

ところで、子ども達が課題を解決する入り口の手段として、学校近くの交通量が多い横断歩道を取り上げ、これを「みんなにやさしく」するための工夫を考えた。模型を作り、時間毎の交通量や信号時間を実測し、この模型の中に自分達が考えるアイデアを詰めていった。このモデルでは、車椅子の速度でゆっくりと道を渡り切れる程の信号の待ち時間が考えられた。しかし、これでは車椅子の人は渡れるが車が渋滞することで、横断歩道を利用する人達には更に危険があることなどに気づく。このような実地調査と具体物を使った実験から、「みんなの心のバリアフリー」へと発展する。そして、作成したのが「ボランティアマップ」である。

この「ボランティアマップ」は、先の「バリアフリーマップ」の上に、この場所ではこんな手助けが出来るといった視点から、子ども達がボランテ

ィア行為と考えた行動を記したものである。当然、バリアフリーと考えていた地点にも、違ったハンディキャップを持った人には、このような介助が出来ると書かれている。その他に、公園の入り口では小さな子どもが飛び出してきたら、注意するなどのことも書かれていた。

先の「バリアフリーマップ」と比べるとこの「ボランティアマップ」には、自分達が出来ると記されている。町のみなが出来るボランティアを記してはいるが、この「みんな」の中に自分という存在もある。ここに地域を調べる対象として見ていた自分から、「行為を行う自分」への転換があると考えられる。このボランティアマップを仕上げる段階で行ったフィールドワークでは、同じ地点でも自分がボランティアを行う主体としての目線で行為を思い描くことになる。そして、利用する地域の人々と自分との“つながりの目線”を通して地域の生活や仕組みを認識できたのではないかと考える。

(2)カリキュラムの編成例

【ボランティア学習を中心とした年間指導計画】

今年度の総合的な学習（ふれあい学習）を計画するに当たって、学年担任がねらいとしたのは次のようなことである。(4)

表面に映る豊かさの背景にある“人”の営みに目を向け、人々がどのようにして地域を支えているのか、また、自分はそれらの人々とどのように関わっているのかということを考えさせたい。

今までの生活科を中心とした地域を調べる学習が、「常に自分が生活圏の中心にいて、自分にとっての住みやすさや豊かさという視点」であった。だが、この学習では“みんな”という視点から、地域を見直したいという思いがあった。


また、そうすることで“自分と人とのかかわり”“自分と地域とのかかわり”という視点から、自分の行為や人々との暮しの様子を見直し、「自分は地域の中の一人としてみんなに支えられて共に生きている」という実感を得させたいと考えた。このような学年の共通理解の上に立って、地域学習を入り口としたボランティア学習のカリキュラムを作成することになる。


総合的な学習としては


地域学習 24 時間

福祉ボランティア学習 40 時間

を中心として(情報教育 10 時間、英語学習 16 間)の計 90 時間を配当した。(地域学習、ボランティア学習の年間計画は、31～34 頁参照)

	学 習 活 動	時期	育てたい力や感性
出 会 う	<p>地域を見つめ、特徴を探そう</p> <p>地域の人と人とのつながりの仕組みを認識する。</p> <p>○自分達の町を見つめよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・田や畑があって、生き物もいっぱいいるよ。 ・図書館やケアハウスがあるよ。 <p>○フィールドワークをして、人とのつながりを見つけよう。</p>	5月 2 H	<p>人と人との関係やつながりの姿に目を向け、地域の人びとは互いに助け合いながら暮らしてきたことを理解する。</p> <p>コ 既習学習（3年町調べ）をもとに地域の特性を話し合う。</p> <p>教 視点をもったフィールドワークの方法を理解する。</p>
	<p>見つけたことを発表しあい、宝物地図を作ろう</p> <p>やさしさという視点で地域の特性を共有化する。</p> <p>○「やさしさ」の意味を考えて、地図を作ろう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ケアハウスのようなところが増えるといいね。 ・点字ブロックやスロープのある歩道があったよ。 ・みんなにやさしい町になれればいいなあ。 	5月 2 H	<p>「人にやさしい」とはどのようなことかを理解し、地域の施設の役割や仕組みを理解する。</p>
	<p>障害のある人と交流しよう</p> <p>障害のある人について知り、その立場や思いを共感的に理解しようとする。</p> <p>○耳の不自由な人と交流しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音が聞こえないのは、不便だなあ。 ・手話は大事な言葉なんだね。 <p>○目の不自由な人と交流しよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目が見えないのは、とても不安だろうなあ。 ・生活の中で、不便なことがいっぱいあるよ。 ・自由に一人で歩くこともできないよ。 ・この町は、目の不自由な人にとって、どんな町かな。 	4 H 6月	<p>コ 「やさしい」という視点で話し合う</p> <p>教 分かりやすい地図を考え、製作する</p>
	 <p>手引きをするのはひじを持ってもらうのか。</p>	4 H	<p>いろいろな工夫があるんだなあ。</p>
	<p>いろいろな人の立場について考えよう</p> <p>「相手の立場に立つ」意味を考え、町のあり方を見直し、調査をする。</p> <p>○お年よりや妊婦さんにインタビューしよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生活の中で不便なことは何かなあ。 ・この町はやさしい町ですか。 ・困ることは何かなあ。 	4 H	<p>ハンディキャップ体験や交流を通して、不自由さの内実を実感し、相手の立場に立つ意味や考える視点を得る。</p> <p>感 耳の不自由な人の思いや願いにふれ、共感的な立場に立とうとする。</p> <p>コ 尋ねることを整理して、分かりやすく質問をする。</p> <p>感 目の不自由な人の思いや願いにふれ、共感的な立場に立とうとする。</p>
	<p>自分の調査課題を決めよう</p> <p>いろいろな人とのふれあいや、体験活動を通して、自分の調査課題を決め、意欲的に追究しようとする</p> <p>○課題別グループ、活動グループを作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <目の不自由な人にとってのやさしい町> <耳の不自由な人にとってのやさしい町> <手や足の不自由な人にとってのやさしい町> <お年よりにとってのやさしい町> <妊婦さんにとってのやさしい町> 	7月 4 H	<p>「立場に立って考える」意味と実感を基に調査する視点を整理し、フィールドワークの方法を理解する。</p> <p>感 お年よりや妊婦さんの思いにふれ、共感的な立場に立とうとする。</p> <p>コ 分かりやすい聞き方で、中心を落とさずにメモを取る。</p>
	<p>自分の調査課題を決めよう</p> <p>いろいろな人とのふれあいや、体験活動を通して、自分の調査課題を決め、意欲的に追究しようとする</p> <p>○課題別グループ、活動グループを作る。</p> <ul style="list-style-type: none"> <目の不自由な人にとってのやさしい町> <耳の不自由な人にとってのやさしい町> <手や足の不自由な人にとってのやさしい町> <お年よりにとってのやさしい町> <妊婦さんにとってのやさしい町> 	7月 4 H	<p>や交流を基に「考える視点と立場」から「やさしい町」作りに向けた調査課題を作り、調査方法を見出す。</p> <p>教 自分の調査したい課題を設定する。</p> <p>教 課題を調査していく方法を、既習学習をもとに決定する。</p> <p>実 質問事項をまとめて、インタビューをする。</p>

支援 留意点	評 価
<p>今までに見つけた地域の特徴を思い起こすために地域のマップを掲示しておく。</p> <p>施設や建物の裏側にある人のつながりを意識するように助言する。</p> <p>フィールドワークに意欲的に取り組めるように、方法のポイントを提示しておく。</p> <p>見つけたことを発表しあい、宝物地図を作るう</p> <p>やさしさという視点で地域の特性を共有化するために自分のこだわりを伝え合うような場を作る。</p> <p>自分の思いがこめやすいように、地図の作り方を工夫するような方法を示しておく。</p> <p>障害のある人と交流しよう</p> <p>交流の前に、障害についての説明をしておく。</p> <p>交流会の進め方や交流の内容を、事前にしっかり打ち合わせしておく。</p> <p>自分の思いをためるために、ふれあいノートを用意しておく。</p> <p>話し手の思いを実感しやすいような場の設定や、適切な助言をする。</p> <p>いろいろな人の立場について考えよう</p> <p>それぞれの人の立場に立って考えやすくするためにカードや写真などを用意する。</p> <p>国語科で学んだインタビューの仕方やメモの取り方を役立たせるように助言をする。</p>	<p>☐ 自分との関わりで、人や自然の特徴を話し合うことができたか。</p> <p>教 フィールドワークの順序や進め方、方法を理解することができたか。</p>  <p>☐ やさしいの意味を考えながら、未来の町について、話し合うことができたか。</p> <p>教 見つけたものを、分かりやすく工夫して地図に表すことができたか。</p> <p>感 耳の不自由な人の思いや願いにふれ、自分なりに手話や身振りを使って交流しようとしていたか。</p> <p>☐ 内容を整理して、はっきりとした言葉で分かりやすく質問をするをすることができたか。</p> <p>感 目の不自由な人の思いや願いにふれ、相手の立場に立った会話を通して交流しようとしていたか。</p> <p>感 お年よりや妊婦さんの思いにふれ、尊敬や尊重した態度で接することができたか。</p> <p>☐ 分かりやすい質問の仕方をし、聞き取りメモを取ることができたか。</p>
<p>自分の調査課題を決めよう</p> <p>今までの学習を想起しやすいように、壁面に掲示をしておく。</p> <p>課題のもちにくい児童には、活動を振り返りながら自分の代わりに気付きやすくする。</p> <p>グループ作りでは、調査活動がしやすいように、町別なども配慮するようにする。</p> <p>追究の方法をメニューカードから選択できるようにしておく。</p>	<p>教 自分の調べたい調査課題をもつことができたか。</p> <p>教 自分の課題を調べていく方法を考え、具体的なイメージをもつことができたか。</p> <p>実 質問事項を整理して、インタビューをすることができたか。</p>

む か う	<p style="text-align: center;">調査課題を交流し、調査していこう</p> <p>体験や調査活動等を通して、自分の課題について調査し、分かったことをまとめる。</p> <p>○疑似体験やハンディキャップ体験をしよう。</p> <p>○追究の方法を考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな人の立場に立ったバリアやバリアフリーを見つきたいな。 ・本や図鑑、インターネットで調べよう。 ・ボランティアをしている人と交流しよう。 ・立場を決めてフィールドワークをしよう。 	9月 5 H 3 H 3 H 3 H	<p>フィールドワークの視点を決め、グループ毎に分析やまとめる方法を考え、調べたりまとめたりすることができる。</p> <p>感 いろいろな人の立場の視点からバリアやバリアフリーを感じ取る。</p> <p>コ 自分の考えを相手に分かりやすく伝えることができる。</p> <p>教 自分なりの方法を考え、内容を整理してまとめる。</p>
	<p style="text-align: center;">ボランティアサミット中間発表会をしよう</p> <p>追究してきたことを交流しあい、新たな矛盾をもとに「やさしい町作り」に向けた学習課題を設定する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <体験の共有化の場作り> <ボランティアマップの製作> <代表者による中間報告と新たな問題の提起> <地域や保護者の方のメッセージ> 	11月 5 H	 <p>発表や参加者の意見を聞き、「互いの立場」を考えた町作りのあり方を見出す。</p> <p>コ 自分の主張をみんなに分かりやすく伝えることができる。</p> <p>教 学習課題へのプロセスを理解する。</p> <p>感 他の立場や視点に共感し、新たな課題の中に組み入れる。</p>
生 か す	<p style="text-align: center;">サミットに向けて、追究を深め、表現しよう</p> <p>中間発表会で生まれた学習課題について、自分との関わりで追究を深めていく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ボランティア活動について知り、自分にできそうなことを考えてみたい。 ・新たに地域を見つめ直し、追究活動をしよう。 ・新たな視線での地域をフィールドワークする。 ・バリアとバリアフリーは、人によって違うんだな。 ・みんなに分かりやすい方法で、まとめよう。 ・心のバリアフリーについて考えよう。 	12月 10 H	<p>学習課題を解決するために、モデル地点を決め、具体的な解決と追究方法を考える中で、自ら行うことができる心のバリアフリーの姿を具体化する。</p> <p>教 新たな学習課題に向かって、自分との関わりで、追究活動を行う。</p> <p>感 自分の中の新しい気付き(心のバリアフリー)を意識する。</p>
	<p style="text-align: center;">久我の杜ボランティアサミット 2001 を開催しよう</p> <p>自分が追究してきたことを発表し合い、実践への確かな方向を見出す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・代表者会議で考えたことを交流したい。 ・ポスターセッションで発表したい。 ・ボランティアマップをみんなに配りたい。 ・人とのふれあいの中で見つけた町の良さをアピール ・人とのふれあいの中で見つけた町の良さをアピール ・人とのふれあいの中で見つけた町の良さをアピール ・心のバリアフリーについて話し合いたい。 ・みんなの思いを共同声明として発信しよう。(後に学校、親、地域に発表するために、会議の内容をまとめる。) <p style="text-align: center;">自分のできることを実現しよう</p> <p>先輩の話(動機、虹のメロディの活動の様子等)を聞く。</p> <p>ふれあい学習を振り返り、調査方法や問題解決の方法を自分のものにする。</p> <p>自分のできることを実践していく。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分ができるボランティア活動をしていきたい。 ・体の不自由な人のために役に立ちたい。 ・みんなのために、バリアフリーを増やしたい。 	1月 5 H 2月 3 H	<p>学習課題の設定から解決に至る過程を的確にまとめ、自分達が作ったモデル図や模型を活用しながら発表する。</p> <p>コ 伝え方を工夫して、多くの人に自分の主張を発信することができる。</p> <p>感 自分のできることや、してみたいことを意欲的に考えようとする。</p> <p>心のバリアフリーに向けて、自分達の日々の行動を振り返り、地域で自分のできる行為とその意味を理解する。</p> <p>実 自分らしく実践する方法を考える。</p> <p>教 調査の方法や追究・表現の方法を身に付けることができる。</p> <p>感 自分自身の成長に気付く。</p>

調査課題を交流し、調査していこう

めあてをはっきりとをもって、体験や調査活動を計画していくように助言する。

調査課題に適した追究の方法が選択できるように調査方法を提示する。

追究の方法でつまづいている児童には、ヒントカードを用意しておく。

ボランティアサミット中間発表会をしよう

新たな問題に気付くことができるように、場や進行の仕方を工夫する。

交流では、友達のよいところを見つけるように助言をする。あらかじめ、地域や保護者の方にメッセージを発表してもらうように依頼しておく。

サミットに向けて、追究を深め、表現しよう

個の課題をきちんと捉え、一人ひとりに合った適切な助言をする。

ボランティア活動についての資料を用意する。自分の立場と他の人の立場を照らし合わせて、課題を追究していくような学習形態を設定する。
(モデル作り、試行、実験、実地検証等)

久我の杜ボランティアサミット2001を開催しよう

自分が追究してきたことを発表し合い、実践へつなげるために、場や進行の仕方を工夫する。

ポスターセッションのまとめ方や発表の仕方を身に付けておくようにする。
会議の進行の仕方や発信の仕方を知らせておく。

《心のバリアフリー》を共同声明の中に、盛り込めるように助言する。

自分のできることを実践しよう

虹のメロディとは、内容について事前に話し合う。
(活動の様子を写真で紹介、参加できない者は感想文を寄せる)

実践の中身については、個別に声かけをしながら、自分に合ったものを進めていくようにする。
追究や表現の方法を、メニューカードに加える。

ふれあいノートに学習の足跡を残すことで、自分の成長に気付きやすくする。

感 いろいろな人の立場の視点から、バリアになる実体を感じ取ることができたか。

教 自分の考えを相手に分かりやすく伝えることができたか。自分なりの方法を考え、調査結果を整理してまとめることができたか。



地域の人が体験するコーナーは、準備ができたよ。

感 自分の主張をみんなに分かりやすく伝えることができたか。

教 追究してきたことを交流しあい、新たな学習課題を持つことができたか。

教 学習課題を基に、追究のプロセスを組み立てることができたか。

感 他の立場や視点に共感し、新たな課題を確認することができたか。

感 新たな学習課題について、自分との関わりで表現することができたか。

教 課題解決に向け具体を通して、追究することができたか。

感 自分の中の新しい気付きを意識することができたか。

感 表現の仕方を工夫して、多くの人に自分の主張をアピールすることができたか。

感 自分にできるボランティア活動を考え、意欲的に取り組もうとすることができたか。



みんなの心の中にバリアフリーの気持ち築こう。

実 自分のできることを自分らしい表現方法で、実践する方法を考えることができたか。

教 調査の方法や追究・表現の方法を身に付けることができたか。

感 自分自身の成長に気付き、「新しい自分(価値ある自分)」を発見することができたか。

【地域参加型学習 - 学習課題の成立に向けて】

今回のカリキュラムでは、親や地域が授業に直接参加し、子ども達の学習内容や発表の仕方に意見を言う場を2回設けた。1回目は29頁の図にある調査問題の追究成果を発表する11月下旬の『ボランティアサミット中間発表会』である。2回目は1月下旬の『ボランティアサミット』である。これは、中間発表会での他の立場を思いやる目線から考えた「心のバリアフリー」についての発表である。日頃の自分に出来ることを校区図の上に重ねた「ボランティアマップ」の発表が中心となる。そして、この作成に至った経過をモデル模型や実験等を使い、“何故、心のバリアフリーが必要なのか”を自分達の考え方を中心に発表した。親を初めとした参加者はこの考え方に対して、地域や親の目から見た“行為の在り方”を論議した。

ところで、子ども達が地域におけるボランティア行為を、「観察者の目線」から自ら行う「主体者としての目線」へと転換させるエポックと位置づけたのが「中間発表会」である。この中間発表会は2部構成とし、1部は子ども達が各々の立場から調べたバリアやバリアフリーについてその理由等を述べ、今後どうしていくことが望ましいのかについてポスター等を使い発表した。



また、グループ毎に工夫した発表コーナーを準備し、他のグループや参観者に体験してもらう体験コーナー等も用意していた。そこでは、不自由さと介助への大切さを訴え、自分達の主張を展開した。例えば、車椅子体験では不自由さの体験ばかりではなく、押す時の工夫や力具合、速さ等自分達の体験や調査を基に介助の仕方を説明し、そ

の仕方を身に付けるようにと説明していた。また、介助の仕方の際には、自分達が乗りどう感じたか、どこを注意すればいいのか等の感想も伝えていた。



親達は、この1部ではまだ子ども達の発表を聞く参観者であり、各コーナーでは体験しながら子ども達の説明を聞く役である。

- ・大きな声で、図や絵を使ってとても分かりやすくすばらしい発表会でした。手話にとても関心を持ちました。
- ・いろいろな視点からの意見が、自分の想いとして発表している姿がスゴイと思いました。この子たちは、町のバリアフリーになってくれるんじゃないかと確信しました。
- ・体験コーナーでは、実際の人の立場になれるように工夫もされていて、サミットが楽しみです。
- ・この経験を忘れずに、体が不自由な人は勿論、その他の人にも思いやりを持って接して欲しいです。
- ・ポスターセッションやマップ発表でも、絵や写真を取り入れ、工夫し分かりやすく発表できていた。
- ・子ども達が地域で、調べている様子が想像できました。
- ・このような経験を生かして、大人になっても手助けできたり人の痛みをわかる人に育って欲しいです。
- ・実際に手話をしてみたりと、皆が力を合わせてとても分かりやすく発表できていた。
- ・皆の前できちんと発言でき、真剣に取り組んでいる姿に胸が熱くなりました。

上のような感想の視線も、親としての子どもの

成長を喜んでいるところから来ている。この目線の上に立って、2部の「代表者会議」では「学習の参加者」として臨んでもらった。

この『学習の参加者』とは、子ども達の意見を聞くばかりでなく、調べてきたことを基にして次の学習課題を設定する際に、親や地域の目を通して課題に広がりを持たせることも一つのねらいである。昨年は会場での課題作りを試みたがために、その場での意見や発言が中心となった。今回は意見が出し難いという声にも考慮して、「代表者会議」では“課題づくりの方向”を考えるに止めた。そして、参加者の意見も発言だけでなく、「学習課題への意見」として文章で提出してもらい、後日の課題作りの際に子ども達が参考に出来るようにした。親が課題づくりに参加するねらいは、次のように考えている。(5)

親と子の対話や子どもの学習への興味、子どものボランティアへの関心を見守るといった日頃の家庭生活での話題作りを中心としたものである。他者との関わりの温かさは、様々な体験によって実感させることはできる。しかし、この原風景としての親と子の関わりに、なかなか教師は関与しづらい面もある。例えば、その関係が子どもの感性や情意的側面に大きく関わっているとしてもである。今回の親が子どもの学習課題作りにも、共に「参加」する機会を持つことによって、子どもの成長に対する実感を持たせようと試みた。そして、親と子が協力して小さなボランティアを行うきっかけになってくれれば良いと考えたのである。また、この機会が親と子の関係を新たな視点で見直し、新たなつながり(子を甘やかしたり支配するのではなく、本人と協働して成長を助ける)を形成する一歩になるのではと考えた。



この会議は、「今までの調査や体験を伝え合い、「みんなにやさしいまちにしよう」という今後の課題を考えます。地域や保護者の方も一緒に考えてください。」という司会の挨拶で始まった。そして、各々の立場で調べてきたグループからは、調べた内容を基にした報告と主張が展開された。

A) 目の不自由な人の立場

- ・アイマスク体験をして、介助の人は、手をしっかり持ってゆっくり歩くことが分かった。
- ・歩道の空き缶や置いてある自転車、止めてある自動車もバリアになることが分かった。

B) 耳の不自由な人の立場

- ・周りの人は、見ただけでは分からない。そのため、何がバリアかが分かりにくいと思う。
- ・車のクラクションも聞こえないので、危険なことがある。
- ・これからも必要なことが何かを考える。
- ・手話を覚えながら、広めていこうと思う。(発表は、自分達で手話通訳を行う。)

C) 手足の不自由な人の立場

- ・バリアもバリアフリーもたくさん見つけた。
- ・車止めも車椅子では、通り難かった。
- ・階段には手すりが必要だし、道に駐車している車は、それだけでバリアになる。
- ・歩道の少しの段差も、車椅子にはバリアになることが体験から分かった。

D) お年寄りの立場

- ・お年寄り足腰が弱く、少しのことでもバリアになる。
- ・スーパーの前に自転車がバラバラに止めてあり、その間をお年寄りが歩いているのを見た。
- ・町のルールを守ることが大切だと思う。
- ・困っていることを聞いて、自分にできることを一つでもすることが良いのではと思う。

E) 妊婦さんの立場

- ・お腹の赤ちゃんの保護を考えることも大切。
- ・つまづかない工夫が必要。
- ・歩いている時には、ぶつからないように気をつけるようにしたい。

この報告の後に、「町のバリアとバリアフリー」をテーマにした討議が行われた。町のバリアでは、学校近くの交差点が危険との意見や自転車の駐車の仕方、信号機の時間等が出た。バリアフリーでは、点字ブロック、カーブミラー、スロープの問題が出て、立場が違って同じ様にバリアフリーになるなどの共通点が話し合われた。ところが、「点字ブロックは、Aの立場のグループにはバリアフリーになるが、Dのお年寄りやEの妊婦さん

はけつまずいて危ないのと違うか。バリアになると思う。」という意見が出された。この時には、これが話題の中心になることなく、自分達の立場から考えたバリアフリーを増やせばいいという観点からの意見が多く出された。

この話合いが一段落したところで、教師による次のような問い掛けが行われた。

T: バリアって何かな？

C: 不便なもの。

C: じゃまになり、壁になる。

T: バリアフリーって何かな？

C: 手助けをする。

C: その立場の人にとって、便利で助かるもの。

点字ブロックの TP を示して

T: これについては、どう？

C: 点字ブロックは、車椅子の人には不便。

C: 目の不自由な人には、止まれが分かる。

C: お年寄りにはバリアになる。

C: 妊婦さんにも、不便であぶない。

歩道の段差の TP を示して

T: 車道と歩道の段差は、バリア？バリアフリー？

C: お年寄りや車椅子では、ちょっとの段差でも歩きにくい。

C: 耳の不自由な人には、車の音が聞こえないから、ある方が安心できる。

C: 目の不自由な人は、つまづくのではないか。

C: 段差があるほうが、ゆっくり歩ける。

T: それでは、学校の前の歩道の段差はない方がいいのかな？

この問い掛けは、子ども達の視線を“自分はどうか関わるか”という視線に置き換えるための導入としてなされた。子ども達は自分達が抛って立つ「立場」から町の様子を見て、“やさしいまち”を考えている。この立場を超える視線を持ってもらうための発問である。立場によってバリアにもバリアフリーにもなるという一種の“矛盾”を提起することで、他の立場を考えた“新たな視線”を得させようとした。「段差はない方がいい？ある方がいい？」という発問で、意見が伯仲し参加していた視覚障害者の O さんから次のような意見が出た。

O: 段差がなければ、いつ自分が車道を歩いているのか分からない。道が坂のようになっていると区別がつかないのです。

駅のスロープはバリアフリーですが、車道と歩道の段差は、私達にとってバリアフリーになります。しかし、点字ブロックはお年寄りや妊婦さんにはバリアですね。ブロックを置く時は、他の障害のある人のことも考えて、置かないとといけないと思います。



この意見の他に、聴覚障害の人やボランティア活動をしている人からの意見が、考える視点として出された。今回は昨年と違い、参加している保護者の考え方もよく知りたいということで、課題作りは次時に持ち越された。参加した親からは下のような「考えて欲しい視点」が出され、子ども達の学習主題「みんなにやさしいまちにするために」を考える際の参考意見とされた。

- ・人によってバリアにもバリアフリーにもなる難しい問題が浮上ってきて、私もハッとしました。子ども達の気づきや、大人の観念を取り除いた発見に期待します。
- ・もっと、日常生活の中の不便などを調べたら解決する方法が出てくるのでは。
- ・どう行動に移せるかで、結果が出てくるのでは。優先座席に座らない、お年寄りに道を譲るなど、身近なところからマナーとして考えてみては、どうでしょう。
- ・実際に道で出会ったり、声を掛けたりと毎日考えながら行動した上で、まとめたことを次回には発表してみたら。
- ・少しの手助けで克服できるバリアもあると思う。私達に便利なものが、「皆に便利に必要なものか」を考えてみてはどうか。
- ・心のバリアは、一人ひとりの心の問題だから、明日からでも取組めないか。
- ・「人のいのちが一番大切」。このことから心のバリアフリーを考えてみて。
- ・自分達に「何が出来るか」を考え、実際に久我の杜の町で実践して欲しいと思います。特別のことではなく、当たり前になるようになって欲しい。
- ・放課後に道いっぱいになって歩くことも、バリアです。自分たちの生き方や行動として考えて欲しい。

このような意見を参考にしながら、中間発表会で一番バリアが多いという意見が出た学校近くの交差点を取り上げ、「みんなにやさしく」するためにはどうすればいいかを追究することから始めた。そして、学習は次のように展開された。

《学習課題》

「みんなにやさしいまち」にするために、自分ができるところをしよう。

《学習方法》

「やさしい交差点」にするために

- ・実地調査（実測等）
- ・モデル模型（各立場が満たせる）

「みんな」の意味、「やさしい」意味を考える。（共生の視点から考える）

自分に何ができるか考える。

もう一度地域を見直し、その場でできることを考える。（ボランティアマップの作成）

ボランティアサミットの開催（共同声明を作り、地域に発信するために）

心のバリアフリーとボランティアについて考える。

「虹のメロディ」との討論会

自分の日頃の行動を振り返り、できることから続ける。

これらの学習を終えた後、ボランティアサミットでの内容を基に共同声明（素案は各立場グループが選んだ検討委員によって作成）をグループ毎に討議し、全体でまとめたものをボランティアマップと共に、地域やPTA、他学年へと発信した。

（１）「“つながりの認識”に基づくボランティア学習カリキュラムの開発」京都市立永松記念教育センター 研究紀要 Vol. 1 p211 2001年3月

（２）同上 p211

（３）同上 p212

（４）久我の杜小学校「平成13年度研究発表」資料より

（５）「“つながりの認識”に基づくボランティア学習カリキュラムの開発」京都市立永松記念教育センター 研究紀要 Vol. 1 p192 2002年3月

3章 総合的な学習から教科学習への発展

1. 認識形成を目指した総合的な学習

（１）知識の枠組みを作る試み

2章では、教科から見た総合的な学習との関連を、特に、国語科で得た知識や技能を総合的な学習の中で活用し、習熟する場を通して見てきた。これは総合的な学習が、教科学習と切り離されることなく、体験や地域での活動に終始することの

ない学習として位置づくためには、最も基本的なことである。3章ではこれとは逆に、総合的な学習で培った知識の枠組みを教科学習の中で“生かす”ことを考えた。教科はその基盤となる学問体系に裏打ちされた系統性を持つ。それゆえ、教材の順次性は、教育課程としての目的に沿った編成が行われる。総合的な学習は、子どもの興味や関心、学校や地域の特色を生かして内容の編成を行うことができる。この編成の自由度の高さを生かし、先に子どもの内に知識とは何かという枠組みを与えることから学習をスタートすることを考えた。

【6年のカリキュラム構造】

6年の総合的な学習では、国際的な環境の中で日本がどのような役割を果たすことができるのか、日本と世界の国々や人々とのつながりを認識し、実感することに主眼を置いた。そのため、現在の日本と世界とのつながりを知り、これを基にこれからの日本の姿や自分の生き方を考える学習ブロックと、南米の人達と接し現在の各国の現状（学校事情、生活の様子等）や文化事情を学ぶブロックの二つを準備した。そして、ここで学んだ知識の枠組みを基に、社会科の国際理解単元での追究を考えた。そして、その橋渡しをするのが“自分に何ができるかを考える姿勢”と捉えた。

国際関係のブロックでは、9頁でも触れたように大阪大学大学院国際公共政策研究科の協力を得て、「日本と世界のつながり」というテーマの下に7回の連続講座を設けた。ここでは、理論経済学やミクロ経済学、国際経済学、国際安全保障、公共経済学等の各分野で活躍している先端の研究者の話に触れ、「知識とはどのようなものか」「どのような枠組みや発信の基に組み立てられているのか」を肌を通して実感することにもなる。

子ども達が教科書で学ぶ事象は定説であるが、必ずしもそれらが今の現実の社会を透視しているとは言えない。また、先端の研究者の話から直接受ける感動や昂揚は、言葉が持つ以上のインパクトを持って子ども達を知の世界に浸らせてくれる。このような知の世界に自分を置き、現実の日本と世界との関係をひも解く中から、日本と世界とのつながりや自身の生き方を考える契機としたいと考えた。

また、ペルー・グアテマラとの交流では、大阪大学国際協力論研究室の協力を得て、5回の講座を設けた。ここでは言語や文化を中心として、各国と日本との関係を学び、子ども達同士の交流を進める足がかりとしたいと考えた。

世界のこともっと知ろう,世界の人と友達になろう

§ 育てたい感性

- ・外国の話や人々との交流を通して,人や文化への想像力を広げる。
- ・新しい知識をイメージや共感を通して,自らのものにする。

§ 育てたい自己教育力

- ・外国のことについて調べ資料をまとめていく中で,新たな知識へと変化させたり,知識や内容を構造化させることができる。

§ 育てたい実践力

- ・他の国の人々との共通点や相違点を整理することで,世界の中で自分達も生きていることが分かり,自分なりの文化交流についての課題を考え,行動することができる。

§ 育てたいコミュニケーション能力

- ・相手に伝わり易いように工夫して表現したり,相互の関わりの中で相手の立場や意図を理解することができる。

国際関係認識

日本と世界の間には様々な“つながり”があることを知る。
世界の地形や国々の位置関係を知り,世界の広さに興味を持つ。
地図上で世界のことを知ろう。

- ・国調べ
- ・世界地図作り
- ・世界一調べ

世界の国を調べよう。

- ・一人一国新聞作り

連続講座

日本の中の世界と世界の中の日本
国が豊かになる道筋
- 日本とアジアと世界と -
世界平和と日本

自分達の暮らしが,世界の国と関わり合いながら成り立っていることを知る。

自分達の身近なものや暮らしの仕組みから,外国との関わりを調べよう。

- ・もの調べ新聞作り

自分達の暮らしが世界とどのように関わってきたかを調べる。

- ・つながり世界地図を作る

連続講座

オーストラリアと日本
日本と世界と国際連合
交通・通信の発達と世界
21世紀の日本と世界

日本と世界のつながりを整理し,まとめる。

- ・連続講座のまとめ
- ・自分の中の知識の枠組みを考える。

国際文化交流

中南米の人たちと交流し,日本との文化の比較を通して,自分と世界の人々とのつながりを見出す。

ペルー・グアテマラとの交流

- ペルーとグアテマラの様子
- ・地形や人口,自然等の紹介
- ・日本との関係
- 習慣や日常生活の様子
- ・あいさつや衣服(歴史)
- ・スペイン語の歌を覚えよう
- 遊びや学校生活を知る
- ・日本の遊びとの共通点と違い
- ・学校の様子(授業や学校生活)
- 伝統的な行事の様子
- ・伝統の意味
- ・ダンスを覚えよう
- 食生活の様子
- ・クリスマスの様子
- ・調理を楽しもう

ペルーやグアテマラでの日本人ボランティアの活動の様子を知る。(JICAプログラム)

- ・様々な社会参加の様子と意味
 - ・ボランティアと自己の成長
- ペルー・グアテマラの文化や歴史を調べ,自分との共通点や違いを考えよう。
- ・人々への共感
 - ・交流へできることを考える

世界の中に一員として,何ができるかを考える。
今まで学んだことを基に,何ができるかを考える。
・自分にできる文化交流やボランティアを考える。

社会科(国際理解単元)

世界の中の日本
地球社会に生きる

【連続講座 - 日本と世界のつながり - の実際】

《日本の中の世界と

世界の中の日本》

(講師：林 敏彦)

平成 13 年 6 月 18 日

専門分野

応用ミクロ経済学，公的
規制と産業



キーワード

「ナンバーワンより
オンリーワン」

《シラバス等の概要》

- ・国って何だろう。
- ・日本の中の世界
身の回りの品には，世界がいっぱい詰まっている。
きつねうどん（実物）の中味は全部外国製。
外国語になった日本語（カラオケ・ピカチュウ・ウォークマン）
ルイビトンの模様とジャポニズムのブーム。
- ・私達の暮らしと世界
自給自足しなくてよくなったら，社会が豊かになった。
「お金」で他の人や会社が作ったものを買っている。
- ・日本の暮らしと世界
輸入と輸出，世界はそうやってつながっている。

《子ども達の反応等》

- ・西陣織の染めの原料も石油だったり，外国との貿易がなかったら
食べることもできない。世界のものを使わないと生きていけない。
- ・日本のデザインや漫画，ゲーム，アニメは世界で大活躍している。
- ・日本は鎖国をして後れたのに，何故今はこんなに進歩しているのか。
- ・きつねうどんが全部外国産だったことには，びっくりした。
- ・世界の人と協力して生きていることが分かった。
- ・日本は外国に支えられ，外国は日本が支えている
- ・世界との関わりがなかったら生きていけない。
- ・世界には自給自足の国はない。
- ・何故，日本の歌やアニメが流行っているのか調べたい。81 万人が外国で暮しているのに驚いた。



《シラバス等の概要》

- ・個人の歴史と社会の歴史を重ねる（少し昔の暮らしと交通事情）
- ・「国」も勉強する（レールの幅は何故狭いのか）
技術移転の努力を通して，世界との関わりを跡づける。
留学の今と昔
- ・「国」も成長する
世界の政治経済変動の中での「モノ作り」の基礎を考える。
工業化の足取り，戦争と工業化
- ・戦争が終わって
敗戦から高度経済成長，企業の多国籍化と国際分業への道筋
- ・カンブンボーイ（マレーシアの村）
日本の変化とアジア（マレーシア）の高度経済成長の関連
- ・ほくらは，「豊か」か。

客観的な「豊かさ」と主観的な「豊かさ」の違い



《子ども達の反応等》

- ・国を豊かにするのは，「知的能力」だ。
- ・どこの国も最初から豊かということはない。
- ・どうして寿命が伸びたのかを調べたい。
- ・マレーシアが豊かになる早さがすごかった。
- ・産業革命について調べたいと思う。
- ・豊かになるに任せて三種の神器も変わってきた。
- ・日本が豊かになった原因をもっと調べてみたい。この百年間で日本は
大きく変化した。（食べ物・服装・学校）
- ・マレーシアは日本が百年かけて作り上げたものを 40 年で作り上げる。
- ・ついこの間まで，平均寿命は 50 歳だった。ずいぶん変わった。

《国が豊かになるみちすじ

日本とアジアと世界と》

(講師：高阪 章)

平成 13 年 6 月 29 日

専門分野

国際経済学，経済発展論
アジア経済論



キーワード

「宝ものは，頭の中にある」

《世界の平和と日本》

(講師：黒澤 満)

平成 13 年 7 月 9 日

専門分野

国際安全保障，軍縮
問題



キーワード

「イマジネーションこそカ」

《シラバス等の概要》

- ・ 平和とは何か。
今，世界や日本は平和か。何が原因だろうか。
平和とはどのような状態を意味するのだろうか。
- ・ 核兵器とは何か。
核兵器の破壊力，世界にはどれだけ存在するか。
- ・ 核軍縮に向けて国際社会はどう動いているか。
保有国は減っているか，増えているか。
核兵器の数は減っているか，増えているか。
- ・ 核軍縮に日本はどんな働きをしているか。
日本は能力を持っているか。
非核三原則とは何か。
- ・ 平和な国際社会を築くためにはどうすればいいか。



《子ども達の反応等》

- ・ 一番多い時で，核で 25 回地球上の人間を殺せると聞いて驚いた。
- ・ いまでも，約三万発があり，10 回人を殺せる。
- ・ 核をなくそうとしているが，1 年間に 2000 個しかなくせない。
- ・ 戦争さえなくなれば，核兵器が作られることがなくなるのか。このことを調べてみたい。
- ・ ロシアとアメリカが減らず競争をすればいいのに。
- ・ 相手の立場を考える。イマジネーションを働かせることが大切。
- ・ 世界の国々が仲良くなるには，どんなに時間がかかるかわからない。
- ・ 平和とは，人々が平等に生きられ，争いがなく，国と国とが戦争しないこと。
- ・ 目には見えないが，想像力で考えることができる。

《シラバス等の概要》

- ・ 仮想の旅（オーストラリアに行く。何が違うか）
日本語，日本円，季節，時差，動植物，食べ物，顔や皮膚の色
- ・ オーストラリア人は何語を話すか。
Waltzing Matilda より，
 - ・ 通貨が違うと金利とインフレが国によって異なる。
 - ・ オーストラリアのサンタは，何故かわいそうなのか。（季節）
 - ・ 動植物のの違い（ダーウインの進化論）
 - ・ 冷凍技術の発展（食肉，味は変化するか）
 - ・ 建国の歴史と文化
移民国家（イギリスアイルランドから，白豪主義の廃止）
アボリジニーの文化（文字，伝承文化）



《子ども達の反応等》

- ・ オーストラリアのお金はプラスチックでできている。
- ・ くしゃくしゃに丸めても元に戻るのはすごい。
- ・ オーストラリアからは，鉱物やお肉以外にどんなものが輸入されているのか調べてみる。
- ・ 日本のアニメやドラマが流行っていることに驚いた。
- ・ コアラは臭くてなまけもので，人気がないのは不思議。
- ・ アボリジニーの生活の様子や模様の描き方を調べてみたい。
- ・ 不思議な動物や植物のことを確かめに行きたいと思った。
- ・ 皮膚ガンを防ぐのに帽子とサングラスがいるのは知らなかった。
- ・ 動物や植物の様子が日本と違う。どう違うのかもっと知りたい。
- ・ お金に動物を刻んでいるのを見て，大切にしていることが分かった。

《オーストラリアと日本》

(講師：コリン・マッケンジー)

平成 13 年 9 月 14 日

専門分野

国際公共政策応用分析
ファイナンス分析



キーワード

「国の成り立ち」

《国連・世界・日本》

(講師：星野 俊也)

平成 13 年 9 月 17 日

専門分野

国際政治，国際安全保障論，米国外交，国連システム研究。



キーワード

「5つの言葉 - 平和・人権・開発・環境・寛容 - 」

《シラバスの概要等》

- ・国連は多くの国が集まり，どこで，どんな仕事をしているのか。
- ・国連の成り立ちと概要
何故，協力する必要があるのか。
平和で安心して暮せるプログラム
- ・国連の5つのキーワード
平和...してはいけない約束，なくすための努力，愛する心
人権...人間としての権利，こうした考え持つことが大事
開発...7人に1人が栄養不足，力(技術や能力)をつける手助け
環境...気温の上昇，砂漠の広がり，地球規模での環境を守る
寛容... “してもらいたいと思うことをしてあげる”
- ・国際公務員の仕事

《子ども達の反応等》

- ・5つのキーワードが心に残った。
- ・二酸化炭素を減らすのは，できそうだけどむずかしい。
- ・国連に日本から贈られた平和の鐘がある。
- ・貧しい国はたくさんあるが，私達にできることを考えたい。
- ・国連は，皆の暮らしを守るためにある。どうして国には発展の進歩に差があるのかを考えたい。
- ・地球温暖化でいろいろなことが起きているが，自分は何ができるか考えたい
- ・平和な国とはどういう国なのか，どうしたら平和にできるのかを調べたい。
- ・食べ物を送るより，作り方を教える。



《シラバスの概要等》

- ・交通の発達と世界の暮らし(交通手段の発達は，ここ最近のこと)
自動車や飛行機の登場(スピードと大量輸送の時代)
暮らしの変化(よくなったこと，悪くなったこと)
- ・通信の発達と世界の暮らし(マラソンの由来，のろし，手紙)
電信(モールス信号)電話の登場
暮らしの変化(どんなことが変わったと思うか)
・インターネットの時代へ
どのようにして生まれたのか。
インターネットは何ができるのか。
・ゲームでインターネットの仕組みを学ぼう
心配なこと。



《子ども達の反応等》

- ・「中味で勝負」。自分の言葉で話す。
- ・交通や通信のことは今まで知っているつもりだったが，何も知らなかったような気がした。初めて知った気持ちがあった。
- ・通信の仕組みがよく分かった。
- ・目の不自由な人や耳の不自由な人のためのテレビやインターネットを増やしたいと思う。
- ・インターネットは，言葉をつなげている仕組み。
- ・のろしから始まった通信が，今はインターネットに変化してきた。
- ・アメリカと日本の関係がよく分かった。
- ・電子メールの仕組みが，ゲームでよく分かった。
- ・交通は，これからも発達していくのか。どんなことになるのか。

《交通・通信の発達と

世界の暮らし》

(講師：山内 直人)

平成 13 年 10 月 9 日

専門分野

公共経済学，福祉環境や社会資本等の実証研究



キーワード

「コミュニケーションは
中味で勝負」

《21世紀の日本と世界》

(講師:辻 正次)

平成13年10月22日

専門分野

理論経済学, 情報経済学

計量経済学



キーワード

「これからの技術は、創造力」

《シラバス等の概要》

- ・今までの授業を聞いて、自分はどうしたらいいか考えたか。
- ・日本は何故、豊かなのか
努力, 勤勉, 教育の貢献, ブラジルのことわざ
- ・日本人がはじめて考え出したものは、何か。
基本的なアイデアは欧米人が考えた。
- ・現在の日本は、なぜ失業や倒産が多い不況になったのか。
経済が豊かになったのに、なぜノーベル賞が少ないのか。
- ・新しいことを考え出すにはどうすればいいのか。
自分で疑問を持つ, 自分の意見を持つ。
- ・これからはアイデアを世界に売っていく。
世界の平和になることを行う。



《子ども達の反応等》

- ・パンは外国からきたが、アンを入れることは日本人が考えた。
- ・外国のアイデアを製品化するのは日本人は得意だ。
- ・物を売り買いするには平和が必要である。
- ・アイデアは真似ができない。よいアイデアが浮かぶためには、違う意見の人と一緒に考えるとよい。
- ・これからはアイデアも考え、製品化することが大事だ。
- ・初めは「長厚重大」だが、努力して「軽薄短小」の製品を作ってきた
- ・電気洗濯機もずいぶん変わってきた。(日本人が得意)
- ・自分の意見を言う。恥ずかしがることはない。アイデアが浮かぶ。
- ・アニメや漫画は重要な輸出品。

(2)子どもが見た知識のつながり

【学習展開のエクササイズ】

今まで概観した「連続講座」は、各分野の先端の研究者によって「各自の研究内容を子ども達に伝え、少しでも役立つことができれば」という意見から発想された。しかし、このような普通の学習とは異なる内容の全てが、その文脈で理解できるものではない。この講座では、話された言葉や知識、興味のある内容が、子ども達の考え方や生活を営む上で、自分を変える拠り所となることに主眼を置いた。一つの知識と知識が子ども達の中で結びつき、より知的好奇心が高まったり、言葉のイメージが広がり自分の生き方と結びつくことにより、新たな目標を持つことができる。連続講座の中で心に残った様々なレベルの言葉や知識が、子ども達の内でも自ら編集することも一つの目的とした。(当然、事前学習や講義後のまとめなども行っているが。)

これらの講義では、想像力・コンテンツ・アイデアなど新たな知識を生み出すことの大切さとその方法が語られている。そして、考えることの意味や表現することの価値が話された。このような学び方を学ぶために、また、知識と自分とのつながりをイメージするために右のような5段階の工

クササイズを学習の中に組み込もうとした。

“知識と知識のつながり”を想像する

- ・一つの知識は孤立してあるのではない。

“知識の枠組み”を想像する

- ・ものごとを“知る”ことは、頭の中に“知識の地図”を作る。

“知識と自分とのつながり”を想像する

- ・知識を受容することは、その知識を自分なりの感性で脚色する。(「物語性」)

“認識の系”を想像する

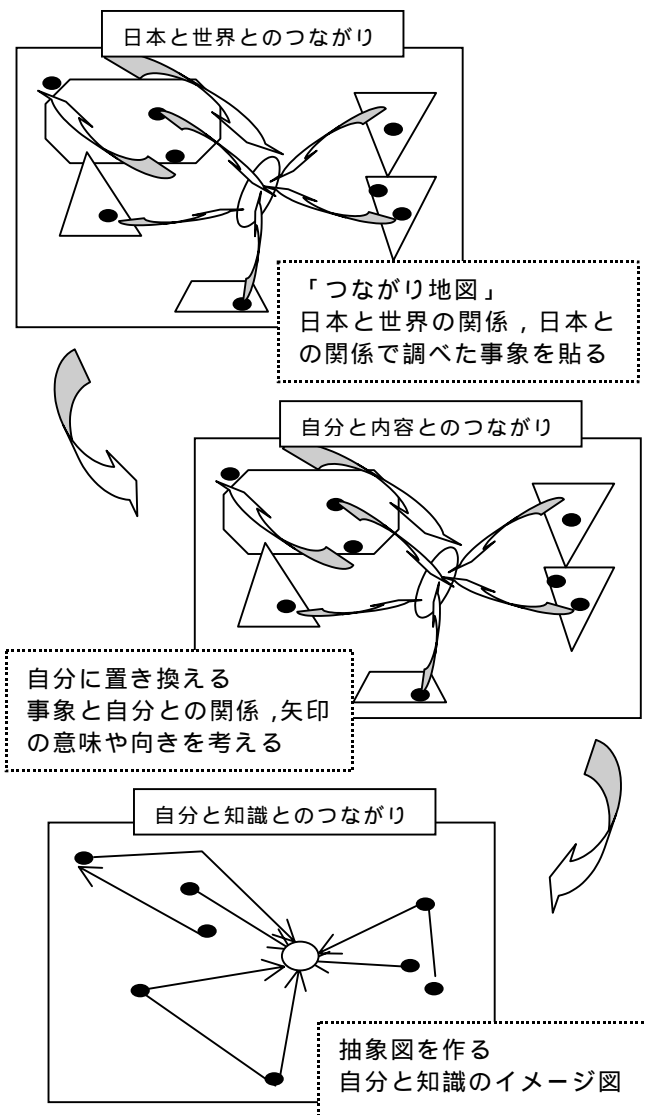
- ・一枚ずつの“知識の地図”を自分とのつながりで、積み重ねる。

“ものごとを考える”を想像する

- ・場に応じた“知識の地図”を、ものごとと自分とのつながりで重ね直す。

これらのエクササイズは、学習の導入や終わる段階のわずかの時間を使って“想像する”ことを楽しむことである。これらの時間に知識と実生活との関連を思い描いたり、授業中の知識と講義の話が結びつく“閃き”を体験し、学ぶこと・想像することの楽しさに気づけばと考えた。(今回は方法を与えるに止まった。)

また、講座と講座を結ぶ学習では、暮らしの中で日本と世界がどのようなつながりを持っているかを考えた。そこでは、貿易や交通、通信という手段で個々の事象が、日本のものや出来事と結びつき、現在の自分の生活があるということの世界地図の上で確認する場面を設けた。学習後にこの地図を取り出し、日本を自分と、個々の事象を知識と置き換えることにより、知識の地図をイメージ化させる工夫を行った。これらは子どもの中に知識と知識を結びつけ新しいもの(知識)を作る(取り入れる)や知識の地図を作図したり重ねるたりするイメージを手助けするために行った。



【自己の変容への意識】

連続講座を受講する中で、自分のどんなところが変わったのか、自己の変容をどのように見ているのかを聞いてみた。

- ・集中して話が聞けるようになり、自分がすごく勉強していることが分かる。
- ・自分にしかできないことを見つけ、オンリーワンを目指そうと思う。
- ・人の話を聞いて、分かると思うようになった紙を無駄使いしないようにしようと思う。(地球環境を守る自分でできること)
- ・食事の時にこの食べ物は外国の協力で作られているなど考えるようになった。
- ・知識がたくさんつまった。前のように戸惑わなくなった。すぐに答えられるようになった。
- ・インターネットの仕組みが分かったので、自分にもできると思った。やろうと思う。
- ・食べる時に日本製か外国製か考えるようになった。
- ・知らないことを知って、考えるということが分かった。想像力も身についたと思う。
- ・成長した。イメージーションをもっと詳しく調べてみたい。
- ・いろいろな言葉を知ったが、もっとイメージーションを働かしてみるとおもしろい。
- ・世界のことについて、もっと知りたいと思うようになった。
- ・戦争が起こっても、ひとごとだと思わなくなった。
- ・世界のニュースを見るようになった。
- ・いろんなことが理解できるようになった。
- ・調べているうちに、人の役に立とうと思うようになってきたこと。
- ・募金をしようと思うようになった。多分今までならしなかったと思う。
- ・知らないことがいっぱいあることに、気づくようになった。
- ・日本も自分も世界とつながっていないと生きていけないことに気づいた。
- ・オンリーワンを目指す。人にやさしくしたい。
- ・相手のことをよく考えるようになった。想像できるようになった。
- ・聞いたことが頭に入って、知識が高まっている感じがする。
- ・ちょっと賢くなったように思える。
- ・自分で調べてみたり、考える力がついたと思う
- ・何とも思わなかったことを知ろうと思うようになった。
- ・図書館に行くようになった。

子どもによって表現の違いはあるが、知識や思考、想像力が“自分を変容させている”と感じていることが分かる。それが行動に表れた子もいるし、気づきや感じに止まっている子もいる。このような「自己の変容」を基に交流の学習が始まった。

2. 南米との交流を目指して

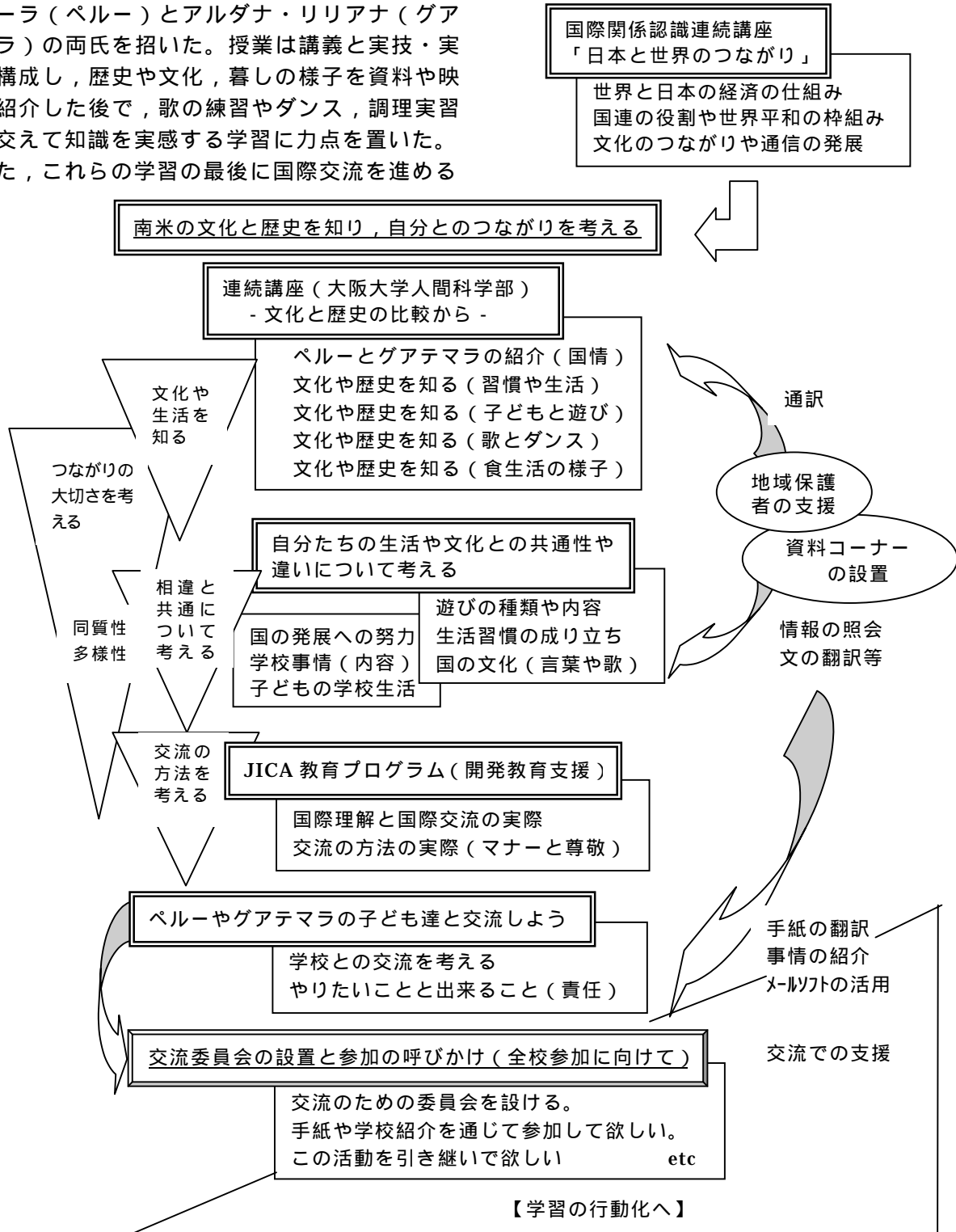
(1) ペルー・グアテマラの文化を知る

【学習の展開】

前頁の連続講座で培った日本と世界とのつながりの枠組みを土台として、ペルーとグアテマラの文化や歴史を、肌を通して知るために以下のような「文化交流の学習」を設定した。ゲストティーチャーとして、大阪大学人間科学部のロロレス・エレラ（ペルー）とアルダナ・リリアナ（グアテマラ）の両氏を招いた。授業は講義と実技・実習で構成し、歴史や文化、暮しの様子を資料や映像で紹介した後で、歌の練習やダンス、調理実習等も交えて知識を実感する学習に力点を置いた。

また、これらの学習の最後に国際交流を進める

上での様々な方法と海外支援ボランティアの実情を聞く機会を設けることで、これらの学習での実感が礎となって、子ども達が具体的な交流に進むことが可能となると考えた。そのために、ペルーを母国とする地域の人やスペイン語が堪能な保護者の支援を受け、交流へと踏み出す学校環境を整える準備も同時に行った。（実際の交流は次年度以降）





平成 13 年 10 月 16 日

1 回目の交流学習
グアテマラ・ペルー
ってどんな国？



グアテマラやペルーの国の紹介
歴史（伝統的な文化、スペインの支配、言語）
日本との関係（移民の歴史、開発との関わり）
・インカやマヤの遺跡について調べたい。
・日本からの移民のことを調べようと思う。
・ナスカの地上絵が不思議だった。
・服には種類があるが、なぜ、独特の民族衣装に
変化したのか不思議に思う。理由を調べてみる。
・歴史の違いや日本との関係をもっと知りたい。
・スペイン語が公用語だが、昔からの言葉もある。
・教育の普及に（講師の）先生や国ががんばって
いることが分かった。

習慣や家庭の暮しの様子を知る。
家庭（家族関係、家の様子、子どもの暮らし）
習慣（あいさつ、服装衣装）
日常の文化（簡単な歌とリズム）
・ペルーの国ではジャガイモを食べている人が多
く、100種類以上もある。
・何とかスペイン語の歌が歌えるようになった。
・子ども達が働く様子や暮らしの工夫を知りたい。
・縄跳びや凧上げなど日本と同じ遊びがある。
・都会と地方では生活に差がある。（お金、収入）



平成 13 年 10 月 23 日

2 回目の交流学習
スペイン語の歌を
歌えるようになろう！



平成 13 年 11 月 13 日

3 回目の交流学習
日本とよく似た遊び
があるのかな！



子どもの生活の様子を知る。
学校生活（教科学習、時間割、子どもの日常）
遊び（日本の伝統的な遊びとの比較）
・男女で習う勉強が異なる（工作、調理）。
・子ども達の生活の様子をもっと知りたい。
・どうしたら、全員学校へ行けるようになるのか。
・貧しい人が多く、学校に行けない子も多にいる。
・同じ様に、けん玉やコマがあり、よく似ている。
・自分はずいぶん、今でもコマ回しはやっている。
・学校は朝から昼間でと、夕方から夜までの二
通りがある。

伝統文化の様子を知る。
日常の暮らしの中で（自然、社会の暮らし）
祭や行事の様子（日本との比較）
・人が集まるとダンスや歌を楽しむ。
・みんなと鹿のダンスを楽しめて、よかった。
・ラウリー（リリアナの子・8歳）がダンスがう
まいのは、小さな頃から踊っているから。
・日本の神様とペルーの神様との違いを調べる。
・男は台所にも入らないと聞いてびっくりした。
・マヤのカレンダーを見てマヤの言葉や文化に
大変興味を持った



平成 13 年 11 月 20 日

4 回目の交流学習
伝統行事やダンスには
同じ様なものがあるかな！





平成 13 年 12 月 4 日



5 回目の交流学習
どんな食事をしている
のだろう？

日頃の食生活の様子を知る。
農作物と食事（家庭での食事，味の違い）
簡単な調理実習

- ・日本の食事と比べて，香辛料が多く辛い。
- ・日本のおせち料理に当るものがある。
- ・貧しさは食べられないのとは違う気がする。
- ・日本の調理器具とは違いがあるはず。どんな器具を生活中で使っているのか。
- ・食べる食材（肉の種類や穀物）が違うから調理法も異なる。
- ・世界の調理についても調べようと思う。

【交流への子どもの視点】

ペルーやグアテマラの文化や歴史，そして，今日の状況を知る中で一番印象に残っているのは，やはり歌やダンスといった触れ合いの中で得たものだった。中でも，子ども達が生活の様子を知るとつれ興味を持って取組んだのが，学校の様子や学校に行かずに働く子ども達の現状である。授業の形態や教室の様子，都会と地方の通学率の差，男子と女子の卒業率の問題等，自分達が「学校に行くことは当然」と思っていた状況は，世界の国々の“豊かさ”によって違って来るという事実に気づいた。「どうして，学校で朝食が出るのか」「なぜ，朝～昼・夕方～夜に授業が分かれるのか」その実情を知ると同時に，「私達が国へ帰ったときには，一人でも多くの子ども達が文字を知ることができるようにがんばるのよ。」という講師の話には，随分と感動した様子だった。

自分がどのように変化したか

- ・国の様子が少しわかった。私と同じぐらいの子どもで，学校に行っていない子もいる。その子のことを考えることができるようになった。
- ・自分は学校に普通に行っているが，行きたくても行けない子が他の国にはいる。学校のことを大事に思うようになった。
- ・日本との関係を知ることによって，国際社会の中での日本を考えることができるようになった。
- ・学校の教育方針もだいぶ違っているようだ。もっと文化の違いを見つめて交流できたらいい。
- ・国は貧しいが，ペルーやグアテマラの子はがんばっているんだと思う。
- ・もっと聞く力をつけて，多くの国の人たちの話を聞こう。文化や様子を調べて比べてみたい。
- ・外国の人の話を真剣に聞こうと思うようになった

- ・ユニセフ募金があって，お母さんに協力してもらいいかと聞くようになった。子ども達が学校に行けるようになるには，私にできることがないか考えるようになった。
- ・日本とのつながりやどんな生活を送っているのか考えもしなかった。今は，自分にどんなことができるのか考えるようになった。
- ・「お金が欲しいのではなく，みんながしっかり学校に行けるようしたい。」という話が残っている。
- ・国の名前すら知らなかった。最近は両国のつながりを考えるようになりました。
- ・日本のような国がほとんどだと思っていた。世界にはたくさんの子供が学校に行けない。自分もがんばろうと思った。
- ・ガテマラの子供達は一生懸命にがんばっている。ぼくも一日一日をがんばろうと思う。
- ・学校に行けない子がいることを知って，何かできないかなと思うようになった。
- ・どうしたら，みんな一緒に学校に行けるようになるか考えてみたい。

ところで，この学習は豊かさと貧困やその理由を考える授業ではない。ペルーやグアテマラの子供達との交流を考える一歩にすることである。それゆえ，豊かさと貧困を対称的に考えるのではなく，日本にもついでこの前まではこのような状況があったという押さえに止めた。むしろ，このような困難の中にある子ども達との友情の芽を育てたいと思うからである。交流が終わると，国の様子や学校の様子は分かったが，子ども達の願いや目標等をもっと知りたいという声が出てきた。特に「自分達には何ができるのか」を一緒に考えたいという話が持ちあがり，ペルー・グアテマラの子供達との交流の接点を探るための話し合いを持

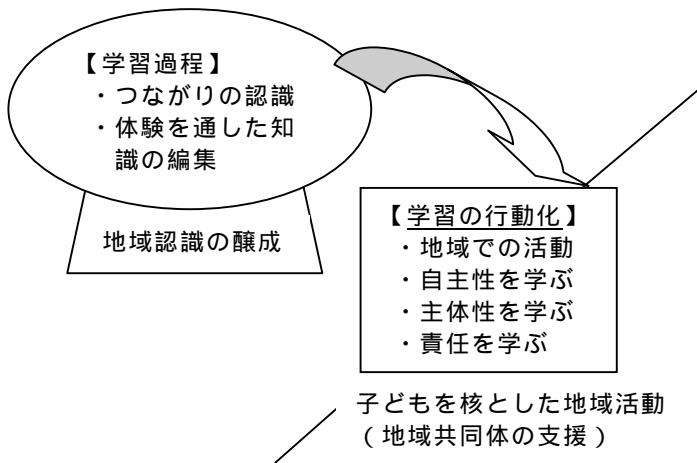
つことになった。そして、この話し合い(特別授業)の後で、「交流の方法やマナーと態度」について国際ボランティアの経験者からの話を聞く機会を設けることになる。

(2) ふれあい学習から生まれた地域活動

- 自主性・主体性の“ゆりかご”としての地域 -

2章で述べた『ふれあい学習』では、「活動すること」と「認識を育てる」ことは別のものと考えて組み立てている。これには総合的な学習が体験重視のイメージが先行している中で、「ボランティア学習」が「ボランティア活動」と同様に扱われることを防ぐ意味合いもある。ボランティア学習は(特に小学校では)、ボランティアとしての価値ある行為を行い得る資質を形成することが目的となる。そして、子ども達が、将来自らの責任と意思で社会参加をして行ける内面世界を形作ることにある。カリキュラムの編成に当たっても、体験や感動を通して培ったボランティアへの共感は「自分に何ができるだろうか」と考えるに止めている。

これは下図のように「何ができる」部分は、学習で培った認識を基にして、自分で行動の様相や方法を考えてもらいたいという願いからでもある。また、「自分には」の自主性や主体性を育てるには、「与えられた活動」よりも、自分で探すことに意義があると考えからである。この“探す”というプロセスに、“相手の立場や自身の責任、必要な行為を想像し行う”という自主の意味を体得する過程があると考えからである。学校が準備するカリキュラムでは、「自分に適した活動」を様々に用意することは困難である。ここは、体験で得た“生きた知恵”を子ども達に発揮してもらいたいと思う。ただ、子ども達に全てを任すのではなく、教師は助言・アドバイスという関わりを持つこと



が、学習の行動化の姿である。これは指導ではなく、助言するという立場であり、各種の環境を整える役目でもある。また、子ども達の「自主的な活動のフィールドが地域であることを考えれば、これらの活動を支援援助する基盤は、保護者であり地域である。

昨年の4年生が、この「自分に何が」という問いかけの中で、ボランティアグループ“虹のメロディ”を作った。この虹のメロディの活動を、年間を通して観察してきたが、「地域の特性を生かし」という文言以上のものが得られたように思う。このグループが出来たきっかけは、2章で示したような「ふれあい学習」が終わり、「自分達の気持ちを地域の中で表現する」ということで公園の清掃をまず始めた。(2章で紹介したカリキュラムは本年度のもであり、昨年度の骨子を基に学習目標や評価の対象等を変更している。今年度は子ども達の感性面での育成に重点を置いた。)

この活動を続ける中で、総合的な学習で体験交流した視覚障害の人(O氏)と手紙を交換していた子ども達が中心となり、「朗読テープがあるというのを聞いた。自分達にも挑戦できないか。」ということから始まった。これは「自分は本を読むことが好きだ」、「朗読ならできるのでは。」という興味が基本にあった。そして、相談に乗った担任のボランティアを考えるなら「人に役立ち発展性や継続性があるもの」、「相手に喜んでもらえるもの」というアドバイスも受けてのことだった。

活動の変遷	
⇕ ア	4月28日 今年の活動の方向について ・開かれたボランティア活動を目指す ・活動内容(朗読, 点字, 絵本, 音楽) ・皆の得意でやりたい分野で
⇕ イ	5月11日 広報係を置きたい ・もっと人を集めたい ・朗読の本を決める, 決め方。 ・朗読のテープを作ろう。
⇕ ウ	5月25日 親としての支援の在り方 ・サポートの仕方 ・親のボランティア活動 ・グループの目的
⇕ エ	6月1日 うまく行かない ・読みの工夫(文の意味, 早さ etc) ・発声の訓練方法(毎日の練習)
⇕ エ	6月14日 朗読の方法と練習の仕方 ・ボランティアの人から習う ・練習計画を立てる

(ア)の時期

この段階は、自分達の興味を中心として積極性のある子が中心となってグループを形成していった時期である。総合的な学習の延長線上として、O氏との交流の中で自分達に何が出来るか、何が役立つかを考えた時期でもある。目の不自由な人のために朗読テープがあることを知り、教科書の教材(ごんぎつね)を選び、練習してテープに吹き込む。出来映えの批評や注意点を聞きながら練習を繰り返した。(親が音楽を背景に入れる)

(イ)の時期

O氏の励ましや熱心な親の支援もあり、活発な子どもが中心となり組織的な形態を整えようとする。事務局(親と子)や連絡網の整備など組織的な活動の準備が終わる。また、自分達の活動を記録として残すために広報紙(グループ内配布の段階)を考える。活動の中心は朗読テープの作成。子ども達を取り巻く親たちにも様々な意見の違いが見られるようになる。親のボランティア活動を行うのかという意見から、長時間に亘る話し合いを持つ。結果、子ども達が目指そうとする活動を支援することで落ち着く(家庭での協力や言葉掛け、環境作りへの努力など)。

(ウ)の時期

子ども達の朗読テープ作りが頓挫する。何度練習をしても不特定多数の人に供する作品とはならない。自信をなくす中で、何が悪いのかを洗い出す作業と、今後どうすればいいのかを考える。その結果、発音やアクセント、文の切り方等の朗読の方法があることを知る。朗読ボランティアで活動している人を招き、読む姿勢や発声方法、朗読練習の方法等を習う。(以後、年間を通した指導を受ける)自分の行為がどのような結果や影響を持つかを考えることができるようになる。

(エ)の時期

グループ内で今後の活動への意見が出る。点字、手話、朗読、絵本作りの小グループに分かれ、活動を続ける(現在に至る)。また、点字や手話など実際にボランティア活動を行っている地域の人からの専門的な技術講習が始まる。活動内容が、障害のある人達との日常的な交流へと変化し出す。自分が行いたい技能の練習を続けながら、「今の自分に出来る方法での交流」を考えるようになる。等身大の自分を基本にしながら、地域や障害者グループとの交流を行い、その中での自身の成長を考える活動を展開できるようになった。

このグループが産声を挙げた3月から(エ)の時期に至る半年間は、子ども達のボランティア活

動が直面する多くの問題を、粘り強く解決する過程でもあった。(ア)から(イ)の期間は、自分達には「何かが出来る」という精神的な昂揚を基に、持ち前の積極性を前面に出しながら、行動を起こしている。作った作品は日頃の交流相手であるO氏の評価を得て、がんばったものである。評価する側も子どもの熱意が分かり、この純粋な気持ちを傷つけずに活動を支えようとする。そのため、作品の出来よりは、作る過程を評価することになる。結果、子ども達は自分には人に役立つ立派な作品(朗読テープ)が出来ると思うようになった。過信と言えれば言い過ぎかもしれないが、非常に自信に満ちた頃である。この自信と行動への意欲がそれまでの“グループ”から“組織”へと発展させた。

組織へと意識が変化した(イ)から(ウ)の期間に、この子ども達の活動を取り巻く親の間で、「親のボランティア活動の内容」について活発な論議が行われた。それまで「虹のメロディ」は、親と子が共に対等な立場で活動することが前提であった。そのため、「朗読テープ」も背景に流す音楽は、親の作曲であつたりと作品一つにも共同制作的な面がある。この親達の活動を子ども達と別に行うのか、子どもの熱意に引かれて入ったが、仕事の関係で時間的な無理が生じる等、各々の立場や活動への参加の仕方を巡る問題である。

これらは子ども達が地域で活動を行う場合に、それらを支える大人の側の問題として、多くの示唆を与える。ここで詳述することは出来ないが、結果として「子どもの活動を支える」方法やその具体的な手順が話し合われた。「虹のメロディ」の親の会員は、自ら活動をするのではなく、子ども達が自主的に活動する。そのための親の関わりを強め、地域との間に立ち活動の環境を作っていくことで今後の方向を決めた。そして、親達は子どもの考えを生かし実現するために、質問や疑問、手伝いという形で支援することになる。「大人と



して参加する意義は、活動持続への意欲をサポートすることでしょうか。」という考えと共に、「子どもと一緒に私も成長していきたい」という願いは、地域のボランティアとの交流の中で、以後、地域活動へと徐々に広がりを見せるようになる。下はこの間の親の意見や気持ちである。

- ・案の具体化の中でまだまだ大人の助言が要りません。折角の自発的な活動だけに、あれこれの思考錯誤を出来る限り子ども自身が充分味わうことができ、大人の側もそれを見守りながらの助言が出来るような心と時間の余裕を持ちたいと思います。
- ・経験を積んでいく中で、ボランティアという枠組みの在り方のようなものを学んで欲しいと思います。
- ・自発的な行動がスムーズに出てくるようになりました。少しずつ自覚的に会としての時間を有効に使うことを学んで欲しいと思う。
- ・今後年齢を重ねる中で、興味や関心の幅がさらに広がっていくと思います。この活動が将来子どもの中でどう実っていくのだろうという楽しみを感じます。
- ・虹のメロディという太い幹でつながった上で、さらに活動しやすい小グループに分かれて、興味や関心のある活動を選び、納得のいくまで実践していけるようなそんな養分を貯える「いま」であれば願っています。
- ・ふれあい学習で、親も子どももたくさん学ぶことができました。“だれかに役立つ”“喜んでもらえる”という満足感や達成感があれば、今後もこの活動にやってくる子が絶えないと思います。
- ・虹メロの活動を通して、大人も子どもも共に学びながら活動していければいいなと思います。
- ・人に親切にいただいたことや励まされたことが忘れられません。その恩返しの意味でも、人の役に立ちたい、喜んでいただけることをさせていただくという気持ちが行動につながっています。

このような環境が整えられる間に、子ども達は自分たちの行為が持つ結果について考えることになる。行為の及ぼす責任についてである。(これについては昨年の『“つながりの認識”に基づくボランティア学習カリキュラムの開発』の「ボランティア学習のフレーム」で述べているのでこれを参照して欲しい。)子ども達の作品はO氏の努力で幾人もの人に聞いてもらった。「子ども達はこんなにがんばってくれたのか」、「子どもらしい気持ちが伝わってくる」等々の励ましとねぎらいの言葉が多く寄せられた。しかし、それは作品としての評価ではなく、子ども達の努力と意欲への賞賛である。子ども達が、作品を支える技術や習得の大切さに気づくことになる、約1ヶ月半というも

のは、この問題の解決の仕方に論議が集中した。

頃合を計って、親と教師がこの問題の整理を手伝うことになり、親の具体的な支援もここから始まる。まず、朗読に対する考え方を深めていくことから始まった。子ども達が経験する朗読は、通常は教室での国語学習である。この違いに気づかせるために、目の不自由な人の意見を率直に話すことになる。そして、朗読テープの意味とそれを聞く人の立場を想像することの重要性を再確認することになった。この中で、子ども達はアクセントや間、発声とその姿勢といった細かな技術が必要であること、国語の朗読とは技術的にも指向的にも違いがあることに気づく。そして、その専門家(ボランティア活動の)を招き、読み比べの中で自分達に欠けている技術とその練習方法を学ぶことになった。また、何度かの手ほどきを受ける中で、作品への一方的な思い入れを排することも学んだ。

このような子ども達への関わりを続ける中で、教師と親との関係にも一定の役割と距離が出てきたように思う。教師は、活動環境を整えることが主な役割となっていた。地域の障害者団体との交流の調整(日程、プログラム、内容等)や活動場所や時間の確保、記録や新聞作りの整理などである。親は交流相手との事前折衝や日常活動への恒常的な参加と励ましである。一緒に朗読を勉強したり、点字の練習をするなど常に子どもと同じ目線で活動に取組み、相談や支援の役割に徹した。

また、子ども達と常に交流している動物ボランティアの活動を側面から援助するために、バザーを開くなどの独自の活動も行っている。子どもの活動と連動しながら、親と子どもの活動の程よい距離と関係を探るなどしている。親と教師は“指導する”という考えを排し、子どもが自ら考え実行することを第一としながらも、活動が本来の目的から遊離したり、自分達の実力以上のものに及ぶ時には、「このような見方があるのでは」というアドバイスをを行い、地に足が着いた活動になるように心がけている。

このような活動は、地域というフィールドで子どもの自主性を育み、将来ボランティア活動の基盤となる内面的な充実を図るためのものである。子ども達は活動の中から、他者への信頼や自分が人の役に立つという実感を伴い、自身への信頼感をも強めることにもつながっている。こういった日常的な活動の中から、子どもの心を養う“揺りかご”として、また、社会参加への入り口として、地域の果たす役割も大きいと言えるだろう。

部 「特色ある学校づくり(カリキュラム編成)」
を支援するセンター機能の在り方(その1)

1章 学校でのカリキュラム開発の試み

(1) フィールドとしての「学校現場」への視線

学校は常に能動しており、常態ということはない。例えば、学習指導案には、本時のめあてが書かれ、それに至る学習活動のステップと指導内容や評価が書かれている。しかし、どれほど細かく書かれた指導案(実態を分析し、見通しを持った過程デザイン)であっても、その通りに運ぶことはない。まさしく“案”である。指導案を覆すのは、子どもの発想であり、ヒラメキや直感である。時として、教師の発問が予想外の考えや答えをも導き出す。学校という組織も、その中で行われる授業という営みも、その過程を定式化することはなかなか困難である。しかし、各々を構成している要素や要因は互いに絡み合いながら全体としてその目標(学校目標)に向かって動いている。

かつて、授業を「教授=学習」過程と捉え、教師と子ども相互の働きかけのプロセスを分析しようという授業分析の手法が多く用いられた。教師の発問や子どもの反応を分析目的に応じてカテゴリー化し、その出現度数を定量分析したり、時系列によって表れるカテゴリーをプロフィール化し比較検討するものである。⁽¹⁾教師教育での利用は、ベテラン教員と若年教員との比較分析を通して、名人芸と呼ばれる教授技術の要素を探り、カテゴリー化したスキルの出現順序や子どもの望ましい応答を引き出す発問の在り方を探るものであった。これらは「名人芸の普遍化」と言われ、授業分析の他に、養成教育でのトレーニングプログラムや採用時でのティーチングスキルの訓練にも活用された。

しかし、これは授業のある場面を切り取り、顕在化された情報(発問や応答、動作等)をカテゴリー化するという手法のため、多くの情報が抜け落ちると一面を持つ。このため、一つのティーチングスキルを獲得するトレーニングでは、所定のプログラム化は可能であっても、授業という大きな流れを総体的に把握することには困難を伴う。教室という動的な空間の中の授業の一部を抜き出し、あるカテゴリーの下に再配列された時、そこには教師と子どもの極めてデフォルメ化された相互作用でしかない。

元々、カテゴリー化するという事は、仮説を立て、その仮説に沿って授業の要素を抽出するものであり、作業仮説を立てる段階で、各要素の関係は単純化され抽象化されることはやむを得ない。

しかし、これらの定量的な分析が、教師の持つ様々な技術的側面をプログラムの対象とし、トレーニングする可能性と方法や系統性を明らかにしたことは、どちらかと言えば、座学や講話が主であった教師教育にとって、画期的なことであった。

一方現職教育の面から見れば、昭和47年(1972)「教員養成の改善方策について」(教養審建議)や昭和53年(1978)「教員の資質向上について」(中教審答申)が行われる中で、教員研修の充実に向けた教育センター化と教員の職能成長の育成を図る研修体系の策定が急がれていた。この職能成長の育成は、教員が生涯に亘って必要とされる技能を、その時期に応じて育成しようとするものであり、養成教育との統合を意図したものである。これを契機として、養成教育と現職研修が一体のものとして捉えられるようになり、生涯教育としての教師技能の段階的育成が初めて可能となった。

ところで、地方公共団体が定めた研修体系は、凡そ次のようなものである。⁽²⁾教員の職能を発展させるステージを教師経験と校務分掌等による職務によって設け、各々のステージに必要なとされるスキルや課題、主任としての知識や技能を配置する。これによって、その時々に必要なとされる技能、例えば、採用時には生徒指導や学級経営の実際に即した知識、学年主任には学年運営や教育経営の基礎等の課題解決能力を身につけさせるものである。このステージ区分は、採用期・若年層・中堅層のような年齢層によって区分するものも初期には見られたが、多くは、1年目・5年目・10年目の経験年次によるものである。また、校務分掌上の主任の上に、教頭・校長も含めて「職務別研修」として経営能力の一本化を図るものもある。

今日では、教育を巡る状況が多様化し、それに伴って教員に要求される資質も多次元なものになる。一般企業での派遣研修や対人能力の円滑化など、当時としては予定されていない資質育成もあるが、概ね、研修体系の枠内に収められている。しかし、いずれの研修体系も、一人の教員が一定の教員経験を経る中で各校務をこなす管理職へと成長することを想定している。この中で、教授技術や経営技能を段階的計画的に育成するというものである。言わば、研修体系枠そのものが一人の教員の成長をある理想像の下にモデル化し、この「あるべき姿」から必要とされる知識や技能を上位から下位へと構造化し、育成しようとするものである。

このプログラム(研修内容と方法)は、教師という職が持つ資質の側面を分析し、各側面が持つ

概念から再び構成し直すものが多い。例えば、牧昌見（1982）は、キニーL.B.の論を基に教師が持つ資質を

- 学習の指導者...学習心理や発達心理の即して教育指導を展開する
- カウンセラー...発達心理や精神衛生の原理を適応しうる
- 文化の媒介者...被教育者の文化的教養の修得を助け、社会参加態度を養う
- 学校社会の一員...指導計画の策定において協働し、分掌校務に責任を持つ
- 教職集団の一員...職業倫理に即して自己の職能成長に責任を持つ

の6つの側面から構成し、「有機的関連を失うことなく配分する」としている。(3)

このように、研修体系枠及び内容を構成している基盤は、学校という現場から教師像を描き出し、専門の機関で職能を再トレーニング（研修）し、学校という現場でその能力を発揮させようというものである。言わば、個人を対象としたトレーニングであり、獲得されたスキルの場に応じた活用といった学校現場での具体化を意図することは、その方法において難しくなる。そのプログラムも学習指導の対象である「子ども」は抽象化され、要素の一つとして考案されるにしか過ぎない。これは研修機関やトレーニングシステムが持つジレンマでもあり、限界でもある。研修体系が整備されプログラムが緻密になればなるほど、学校の抽象化は進むことになる。研修システムが、個の教師の成長を対象として以来、トレーニングプログラムやシステムからは“生の学校現場”は消えていったと言ってもいい。それと同時に、研修機能の集中化は、学校という組織がもつ研修機能が相応して弱体化していった。（但し、これはトレーニングシステムが原因という意味ではない。むしろ、当時においてすら学校の研修機能は失われつつあった。また、そうであるが故の建議であり答申であった。）

この学校における研修機能が弱体化していることを裏付ける明確な統計資料等はない。むしろ、今日では校内研究や研修といった時間数は増加の傾向にある。しかし、幾つもの学校を研究対象校として、研究委員会や校内研究に常に陪席してきた中での実感である。私の経験から言えば、教員として教壇に立った時、発問の抑揚や明快さ、センテンスの長さや発問数と時間まで、子どもの応答の関係で説明し、手取り足取り教えてくれたのは隣の席の先輩教員である。それこそ毎日のよう

に放課後二人で反省会を持った。黒板の文字は、授業が終わるまで消さない。そのためには、授業の流れを黒板の上に構造化する。そして、チョークの色にもすべて意味があることを、模範を通して教えてくれたのは、教科主任であった。発問の際の教壇での位置、机間巡視での目線の配り方、遠足での道路の渡り方まで教えてもらったのは当時の教頭であった。今、これらのスキルトレーニングの対象とはなり得ない、先輩から後輩へと引き継ぐ“現場のノウハウ”のパイプが細くなっているように思えるのである。

学校教育の「過程を定式化することが困難である」のは、このような教授スキルを結び付けるビタミンのような役目を果たす要素が複雑に入り組んでいるためであろう。しかし、「各々を構成している要素や要因は互いに絡み合いながら全体としてその目標に向かって動いて」いくためには、このビタミンスキル（筆者の造語：教授スキルを調整し適切に活用し、効果的にその目的を達成させる。教師の雰囲気などもこれに含まれると考える）こそ重要である。

では、このような“現場のノウハウ”は、どこから来るのだろうか。これは、教師の職能分化の機能から来ると考えられる。更に言うなら、分化が果たす場面（各種委員会や学年会等）での参加者の意識や自律性といったものに大きく関係すると考えらる。通常、職能分化とは「教育目標を達成するための学習指導、生活・生徒指導その他の全校務領域においてその経営管理上、職能成長に応じてより多くの責任を分担するシステムをいう。」しかし、「多くの責任を分担するという事は、...略... 専門職人としての自己規制的な機能をふまえて、職能成長に応じて獲得した専門性と自律性に基づくリーダーシップ・ベイストの役割の増加を意味する」(4)と考えられる。この専門性と自律性をその場を含めて焦点化することで、「現場のノウハウ」を明らかにすることができるのではないかと考える。

当然、学校における職能分化は、校長を初めとした各主任等の縦の系統での責任を遂行していくことが基本にある。しかし、このシステムとしての流れを円滑に運ぶためには、人間的なゆとりと目的達成に向けた教員の自律的な営みとその背景になければならない。（教員の目的意識が明確な職能分化として機能しない時には、学校は組織としての体をなさなくなる。この時、教職が持つ専門性と自律性は自己崩壊を起こす。）上述したノウハウの類は、新しい教員への先輩からの伝承であ

るが、これとよく似たことはどの分掌においても必要とされる。例えば、研究委員会において、主任が研究目的や方法を文章化し年間計画を策定しても、それが一人の強固なリーダーシップの下に行われるだけであれば、そのノウハウは伝承されない。主任が転勤すれば、研究水準自体が低下することはよくあることである。(各教員がやらされていると感じれば、形式のみが追究される。主任としてのリーダーシップを研究内容の先鋭化にだけ向けるのではなく、教員への目配りと調整に少しの時間を割くことができれば、また違ったものとなる。このようなことは、先輩との人間関係の中で学ぶことなのだが...)

現職研修体系では、各ステージに必要な職能としての知識や技能を与えることはできる。しかし、それらを発揮する分化の場面までは追跡できない。しかし、学校の教育力は、各教員の知識や技能の定着量の総和ではなく、場に応じて適切に生かされているかどうかである。とりわけ、それは各々の分掌や学年会等を構成する個々の教員に帰するのではなく、学年会や委員会としての組織に帰るものである。小学校の場合には、個人が優れた学習や指導を展開しても、それが学年としての取組にならなければ、広がりもなければ技能の蓄積もできない。特に、学年単位として動く総合的な学習のカリキュラム開発や地域素材の教材化等は、学年会等での教員の職能分化が直結する。

学校がその地域の特色を生かしながら、子どもの学力や能力を伸ばす教育課程を編成するためには、教員個々の構想力や独創性を基盤とした目的意識を持った“協働”こそが要となる。この言葉は、教員の自律的な営みとしてよく用いられる。しかし、構成している各員が、その目的と方法の全てを一致することは現実として難しい。それでも、職能成長が異なる教員が、各々の視点と感性を持ちより一つの目的に向かって互いに協力し働くことが、学校としてのダイナミズムを生み出す。教員のリーダーシップは上意下達を意味するのではなく、各員の個性ある考えを取りまとめ、仕事の方向性を示す時に発揮される。この協働の中でノウハウが蓄積され、教員の自律性が発揮されるものとする。(この意味では、協働は職能の最適な分化の様相とも考えられる。)

今、地方公共団体の教育センターは、教育の地方分権化を踏まえ、「カリキュラムセンターとしての位置と機能」を模索している。しかし、研修機能の拡充を追う余り、個の教員の職能成長からのみ考えたなら、学校という現場が持つ能動性に

焦点が合わなくなる。むしろ、複眼的な視線、即ち、カリキュラムを編成するのに必要な知識と技能を段階的に育成すると同時に、現場の躍動性を高める支援の在り方を検討することが必要である。そのためには、学校という組織の中で、教員が自己の職能成長に応じた力量を適切に活用させるフィールドの在り方や教員集団の持つ求心力、協働の目的と方法論等の検証が必要である。ここでは、教育センターが持つ「カリキュラムセンター機能」とは、学校が持つダイナミクスを生かし、教員の自律性と自覚(意欲)をサポートする機能と考えたい。これは、学校の教員に求めるばかりでなく、そのノウハウを現場に入って、共に作り上げる姿勢の中から生み出される。それは、教員を“指導する”ことではない。共に考え、共に作業する中から生まれてくるものである。

- (1) ティーチングスキルの分析については、N.フランダースのカテゴリー分析の考え方を基に、D.アレンとK.ライアンが著した「マイクロティーチング」(協同出版・1975年)が日本で出版されるようになり、学校現場でも授業分析に使われるようになった。また、教師と子どもの相互分析やコミュニケーション分析にもこのカテゴリー分析の手法が多用された。
- (2) この時期、多くの教育センターは研修内容の見直しと系統化のために独自の「研修体系」の作成を行っている。
- (3) 「教員研修の総合的研究」 牧昌見編著 p8
1982年 ぎょうせい
- (4) 前掲書 pp8-9

(2) 学校で行う作成の手法

【センター機能に見る現状】

現在多くの地方教育センターが、新たなカリキュラムセンター機能の開発に努めている。その機能の多くは次のように要約出来そうである。

カリキュラム関連情報の提供

従来の教育情報を基に、学習指導案やカリキュラム開発、既存のカリキュラムモデルに関する一次情報を収集し提供する。

(今までの教育情報は二次情報を主体としてデータベース化し、検索システムを構築することに主体が置かれていた。今後は一次情報の蓄積を主としたものへと変質する可能性が大きい。)

人材育成・職能成長の支援(研修の見直し)

現職研修体系は、前述したように教師の生涯教育を想定している。これに「カリキュラム編成に関わる能力」を育成する目的で、知識技能を中心とした教育を実施する。

学校での開発支援（指導助言の日常化）

地域の特色を生かした学校独自のカリキュラムを開発するために、カリキュラム開発に関わる知識技能を有する人員を派遣し、作成の支援（指導？）を行う。

開発と実証に関わる研究体制の充実

かつて、教育センターが研修事業を主目的にするまでは「調査研究」が幅広く行われていた。この機能に再び着目し、「カリキュラム開発研究」に特化させ、実証開発を行わせる。

上記の機能を統合し、要員の総合的運用を図る学校に対する指導強化ではなく、支援機能を充実させる。そのために、情報提供と作成支援要員の一体的な運用を図る。

これらは現在の機能の改編や情報の充実を図り、教育センター機能の再構築を意図したものと言える。また、「カリキュラムセンター機能の充実」自体が、新たな機能構築を目指すのではなく、現有する教育資本（システム・人・情報）を再編することによって、「特色ある学校づくり」という学校現場のニーズに応えようとする試みでもある。しかし、これらの機能を有したからといって、学校現場の活性化や学校が、地域の特色を生かしたカリキュラムを編成することには、必ずしもつながらない。

その原因は、上のようなシステム構築に際して見られるトップダウンの編成図式が背後にあると考えられることである。トップダウン図式は効率的であり、非常に洗練されたモデルを描くことは出来る。しかし、それにはシステムを生み出す実態に、「系統」と「構造」を持っていることが必須の条件となる。この「構造」とは上部・下部が構成するピラミッド形式であり、「系統」とは上から下へと流れる情報の流通である。この場合の情報は、流れた情報が「指揮監督」という命令実体を伴い、必ず実現することがなければ意味はない。教育センターと学校現場、また学校自身が、組織実態としてこのような関係にあるなら、これらの機能は十分にその役割を発揮できるだろう。

しかし、学校現場でカリキュラムを編成する際の実態にそぐわなければ、この機能はセンター内部に留まり、その目的を遂げることは出来ない。また、前節でも述べたように、教育センターが行う現職研修は教員個々の職能成長を段階的に育成するものであり、研修体系自体も学校現場という動的組織を対象として構築されたものではない。そのため、システム構築に当って研修体系との整合性を第一に考えると、学校というフィールドの

躍動性をそこない、教師から能動性を奪うことにもなりかねない。

「カリキュラムセンター機能」は、学校で行われている「カリキュラム作成の実態」を反映し、この能力や教師の働きを向上させることによって、自律した学校教育が進められるような「支援機能」として位置づける必要がある。あくまでも、カリキュラムを作成するのは学校という現場であり、その作成過程に関わる支援機能が中心であるべきである。この支援とは文字通り援助することであり、「指導する」ことではない。学校が編成する際に一緒になって作成に関わり、アドバイスとコンサルティングが出来る羅針盤の役割を果たすことである。このことによって、学校の主体性をそこなわず、躍動的で意欲的な教師集団や学校組織も維持向上できると考える。

【学校でのカリキュラム編成の実際】

学校で、共にカリキュラムを編成する「支援機能」について、次のようにイメージすることができる。学校がカリキュラムを編成する過程に関わる支援にとっては、編成過程での意思決定が学校や教師に任されることが前提となる。「助言」という名の「あるべき姿やモデルの提示」、「こうすべき」という姿勢は、編成の主体が学校にあることを忘れさせる。例えば、子どもの実態を把握する際には、分析する手法や目的をアドバイスしても、分析自体は教師が行い数値の解析や意味の分析も教師の手によって行われることが望ましい。言わば、試行錯誤を互いに許容する姿勢が必要となる。このような姿勢の中で、学校の特色やそれを生かす目的、学力分析等の論議が可能となる。

この一見非効率と思える作業は、目的と方法を教師に考えさせる中で、また、自身の職責を自覚させる働きがある。そして、自ら必要とする知識や技能への渴望から発せられる欲求には、効果的な助言として働く。このような意思決定を教師に委ねる作業に、コンサルタントとして共に加わる“協働の姿勢”が支援であろう。従来の「専門的事項に対する指導助言」というスタンスから、幅を広げた“作業を通して共に作る姿勢”が、支援機能には必要不可欠なものとしてある。

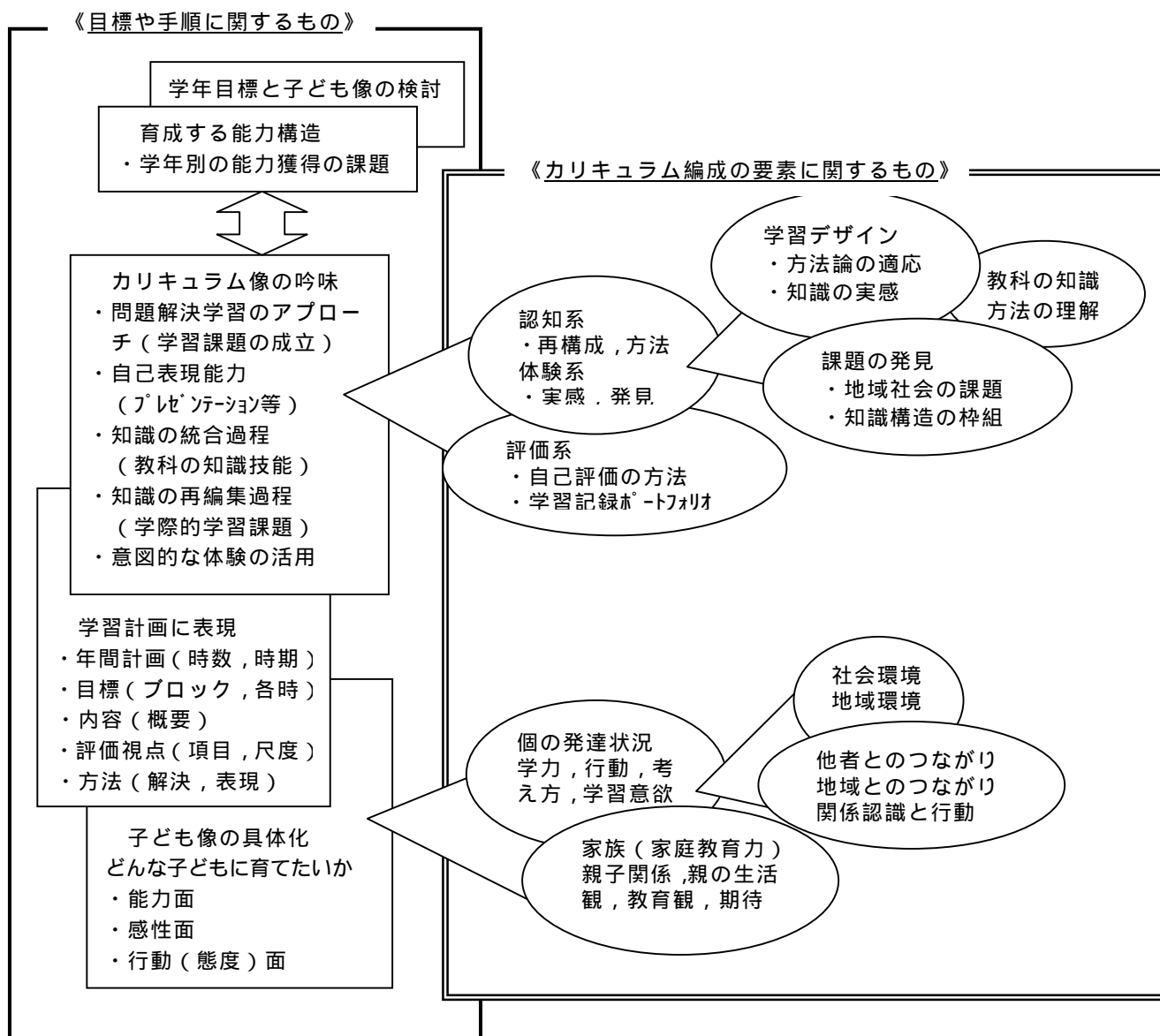
次頁の図は、福祉教育とボランティア学習の実践研究として2校4年間に亘って行ってきたカリキュラム作成や学習プログラムの編成で、主に学年会と話し合いを行ってきた項目をまとめたものである。（メモや指導原案、備忘録等に書いたものを再構成したものである。意図的に収集したものではなく、表記しきれないものもある。）

この時、共に作成していたカリキュラムは、総合的な学習の時間を器として、その中に福祉やボランティア学習を取り入れるというものである。そのため、下図を取り巻く環境として、福祉教育やボランティア学習が持つ目的や方法論といったものがあり、また、総合的な学習が設置される目的や教育状況の吟味や検討があった。

カリキュラムの作成は、学年会が中心となり進められた。その内容としては《目的や手順に関する内容》とそれらの部分としての《編成に関わる要素》の二つに大別できる。この4年間で何れも最初に検討されたのが、「学年としてどんな子どもを育てるか」という子ども像の検討であった。この像の検討は、学校教育目標を基に各学年で話し合われるが、当初は「意欲的に に取り組む子」のような抽象的な像に終始する。しかし、こ

れを学年毎の系統や教科別の能力育成と重ね合わせることによって、各教科で修得させる技能の中で「意欲的な姿」をどのように見ていくかの視点が出てくる。そして、これらの技能を総合的な学習の中でどのように活用させるか、そのための場面や学習課題をどのように準備するか等の具体化が始まる。

しかし、これも一本のラインのように順次に作成されることは余りない。学習課題と他教科の技能の活用や知識の総合的な運用で、体験の時期や内容の変更がしばしばである。この一見無駄とも思える「話し合い(学年会)」の時間の中で、各担任の目標や思いがすり合わされ、総合的な学習の目標や内容が固まってくる。また、それに応じて各教科での単元の入れ替えや時間配分の移動等が見られた。ある学級が学習を先行させ学習内容の適



否を探ったり、子どもの反応を基に学習過程の手直しをしたりという試行錯誤的な作成が行われる。

このように、各々の教師が自分の経験と知識や感性を基に、学年会という単位で協働が行われる。この作成過程では、支援として入る者もまた一人の担任教師として位置づく。行きつ戻りつする話合いの中で、仮に「指導」が行われたなら、非常に効率的でスマートな学習指導案やカリキュラムが出来るかもしれない。しかし、そこに表現されるのは指導する者の意図であり、学年担任は「作業する者」としての意味しかない。教師がこの借り物のカリキュラムや指導案、体験を基にいくら学習を展開しても、それは「こなしている」だけであり、教師の協働の姿勢を促すことはなく、個々の能力を育てることもつながらない。

支援者は担任のように実際の子どもを抱えていない点で、多少なりとも客観的な目とそれを専門的に行ってきた経験から若干の見通しを持っている。しかし、これを押し付けたのでは、ものを作り上げていく話合いにはならない。ただ、話合いが混沌とし論議が堂々巡りをしてきた時に、整理する視点とゴールを示すだけでいい。この適切な羅針盤こそ支援者の役目であろう。このような雰囲気の中で、学年会で話し合われてきたものを项目的に整理したものが前頁の図ということになる。(この学校現場が作り上げてきた項目についての吟味は来年度の課題となる。)

学校で行われる研究活動(上の場合は、総合的な学習のカリキュラム作りだが)での、教師の在り方を下のように見ることも出来る。(1)

教師はつくりながら知ろうとしてきた。授業をやりっぱなしにするのではなく、時に授業を振り返り、自分自身の行為、行為を生み出した自分自身のあり方、さらにその行為が子どもたちに引き起こした事実、そして一人ひとりの子どもにおけるその教育的な意味などについて深く、そして多角的に考える。現場教師は、このような内省的な熟考を通して、子どもを、教育的に知ろうとしてきた。この営みこそが教師の教育に対する見識を高め、専門職としての力量形成を支えてきた。また、この営みを学校ぐるみで計画的、組織的に展開することが、実践的研究の基本的な方法論でもある。

よく見過ぎていると言う意見もありそうだが、学校で行われる研究活動の本質を射ているように思う。教育センターが、「カリキュラムセンター機能」の中心である学校への「サポート機能」を、「指導機能」と考えるなら、学校や教師のこの姿は見えてこない。そこに見えるのは、提示された

モデルに即して学習が行われる学校である。そして、学校の研究活動や教師の教育活動は能動ではなく、受動として機能することになる。

これでは「特色ある学校づくり」はできない。全ての学校が総合的な学習で「地域に流れる川の環境保全やクリーンキャンペーン」を行ったところで、それを「特色ある」とは言い難い。模倣は、また学校の研究能力と活力を疎外する。やはり学校という現場が持つ研究能力や機能に着目し、これを生かす方法と内容が必要となる。(2)

つくりながら知るといふ営みから得られる認識は、当然、そのつくるものが持つ特質に規定させる。あくまで、年月日に小学校の年組で先生がやったの授業がどうであったか、というのだから、その具体的事例が抱える固有な内容や文脈にからんでの子ども認識であり、教育認識ではある。その意味では、学問研究が目指すような一般性や普遍性は求めにくい。しかし同時に、固有な内容や文脈を伴う、その意味で具体的でリアルであるからこそ、次にどのような教育をつくるかが見えてくる。…略… つくりながら知るといふ現場人の営みは、つくるために知るといふ実践的目的の下に遂行されている。

これらの学校の具体性と躍動性を生かしながら、個々の学級や学年に即したサポート機能となると、情報やモデルを一律に提供することではないように思える。情報やモデルの一方的な提供は、そこに模倣や妥協が生まれる。むしろ、情報を一つの素材としながら、共に作る労力を提供することが「サポート機能」の内実となる。

学校は目の前の子どもの資質形成に向けたカリキュラムの作成が課題となる。それに対して教育センターは普遍性を兼ね備えたモデルを作成する。今まで各地の教育センターが行ってきた情報提供は、このある種の普遍性のある学習モデルであったり、指導方法であったりする。そして、これを提供した後は各教師や学校にその活用を任されるのが通常であった。むしろ、この“情報提供をコンサルティング機能に含め、作成支援と一体となったサポート”が、これからは必要である。

それも、モデルの提示は極力避け、作業手順や分析方法、目的といった方法論の情報を提供することが学校の持つ現場のダイナミックさを生かすことにつながるのではないだろうか。今まで教材開発や学習方法の開発と言え、仮説-実験の手法の下にモデル実験を経た上で、共通の利用のために普遍化された学習モデルを提示することが主流であった。そして、この普遍化の過程の中で、

学校独自の情報や状況に応じた具体的な子どもの姿は失われてきた。このようなモデルを提供するよりは、「教師の内省的な熟考」を共有し、共に「固有な内容や文脈」を読み解く中で、作業の方法や目的手順を客観的な目で評価する。そして、これをその場でフィードバックすることができる、そのような環境を提供することが、これからの教育センターのサポート機能ではないだろうか。このような機能こそが、学校の主体性を生かすことになると考える。

- (1)「教育現場の歩き方」 奈須正裕著 「現場心理学の発想」 やまだようこ編 p83 1997年 新曜社
- (2)前掲書 p83

2章 協働へのサポート

(1) 学年と行う仮説生成法的な手法

【協働への視線】

学校現場では学年会が該当するカリキュラムを作成し、研究部がそれらの系統性や学校としての教育目標との整合性の観点から検討を加え編成するという手順をとる。それでは、学年担任が集まり、55頁に見られるような項目を共同して作業をしているから、そこに“協働の姿”が成立しているのかとなれば、それほど単純なものではない。むしろ、協働は作業を通じた互いの信頼の中で培われるものである。子どもに適した、よりよいカリキュラムを作りたいという共通の目標の下に、試行と討議を重ねる中で、各々の学習観や子ども観、手立てといったものが話し合われ、互いの目的や作業内容が同一化される中で“協働”という感覚が生まれてくる。

カリキュラムを作成する際の支援は、この感覚が各教師の中に成立することを側面的に援助しているとも考えられるのである。教師は作業の中で、自分の知識や技能を磨き、よりよいカリキュラムを作成しようと努力する。学年という、作業をする教師を取り巻く集団としての環境が持つ雰囲気と、自ら努力しようとする教師の内なる欲求があって“協働”は成立する。決して、漫然とした作業の中からはこの姿は生まれてこない。

多くの学年会という集団と共にカリキュラムの作成を行ってきたが、この“協働”という名に相応しい作業過程と集団の形成に接することが出来た。そこには学年主任というリーダーシップの程よい発揮と、互いの得て不得手を補い合うという補完と、論点を明確にしながら互いの経験に裏打ちされた指導方法を競う緊張感が共通のものとし

てあったように思う。このような雰囲気と環境の中での作業は教師に自信を持たせ、実験授業での学習展開も充実し、子ども達の活動も意欲的に行われていた。

これに対して、リーダーシップが過剰に現れ、一人の教師の学習観が先行し、他の教師がこれに引きずられる場合には、表現されたカリキュラムは素晴らしいものであっても、学習として目的や計画通りに実施されるのは本人のみということもあった。そして、この教師が担任から外れた際には、残されたカリキュラムが形骸化してしまうことになる。特に、体験が学習のねらいから遊離してしまい、子どもの認識形成の順次から外れたり、時期的な都合や学校行事との関係で決められるなど、本来の目的とはかけ離れた姿になってしまうことがある。これは、作成の目的や方法が他の教師の中に残らず、編成方法として定着していないことが原因である。

実際、協働という姿は作業の結果として成文化されたカリキュラムに表れるのではなく、作業を行う個々の教師の中に結実していくように思える。特に、総合的な学習のカリキュラムのように、毎年違った(学年は同じであっても)子どもの興味関心や実態に即して、学習内容の編成や体験の準備に手を加えるものに、これで完成ということはない。そのため、今年作ったカリキュラムは、来年にはその姿を変える。これから(特色ある学校づくりに)必要になるのは、明文化されたカリキュラムではなく、それを基にどのように変化適合させていくかという教師の“構成能力”ということになる。協働という作業を通して培われるのは、実にこの教師の持つ能力ではないかと思える。

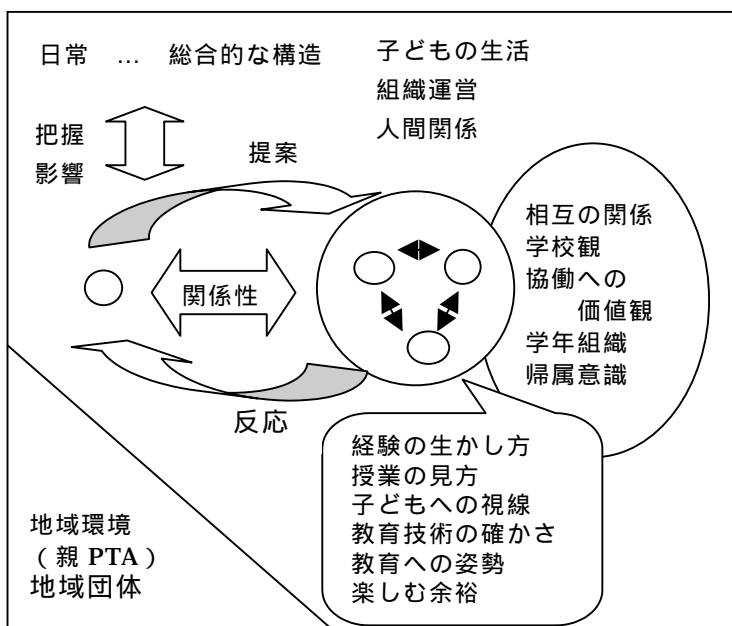
この年間の授業計画を見通し、その中で子どもの発達を予見し、それに見合った学習を計画し組織化していく“構成力”は、具体的に対象となる子どもを必要とする。常に変化する生きた子どもを対象とするが故に、同じ学習展開は存在しない。同じ学年を担当しても、目の前にいる子どもは違う。この子どもの姿に応じて教材を変化させ、発問の内容やステップの細かさを変え、手立てを変える。教師の目の前にいる対象、子どもの実態との脈絡の中で、常に授業は構成される。学年としてカリキュラムを編成する中で育つのは、対象を常に注視し、客観的に分析する中で、学習目的を達成するための洞察力であり、カリキュラムの要素を目的に即して構成する能力である。

そして、常に子どもという対象との関わりの中でしかこの能力は育たない。この意味でも、学習

やカリキュラムを構成する力は、協働という学校現場の力学が必要となる。そのため、支援や援助的介入を行う時は、この協働としての作業を教師に味わわせることが大切となる。協働として各教師の動きがうまく機能している場合は、その集団は相互の補完と適切な緊張を保持していると述べた。この補完と緊張がある集団には、下図のような集団を形成する要素がうまく噛み合っていたように思う。

これには学年会を構成する各教師の個々に帰属するものと、個と集団との関係に属するものの二つに類別できる。個に属するものとして、授業や子どもへの指導の適切さ、確かな指導技術といった教授技能に関するものと、これらを支える視線の細やかさや子どもへの対応の温かさ、とりわけ授業を楽しむゆりのようなものがある。また、集団との関わりに対しては、自分と他の教師との程よい距離感や共に作ることへの配慮（話は最後まで聞く、否定ではなく視点を言う等）といったものがある。（しかし、これが全て備わっていたということではない。互いに遠慮のない意見を言う中で、このような点がうまく噛み合っていたということである。）

学年会がこのような雰囲気醸し出した時、作業の分担や作業の分担や実験授業の計画は各人が自発的に行い、作業の効率化は進んだ。学校現場が行うカリキュラム作成への支援では、作成そのものの内容や技能への支援の他に、学年会としての組織の集団形成への支援も忘れてはならないと考える。



【学校現場での仮説生成法的な手法】

それでは、カリキュラムセンター機能が持つ支援や援助的介入は、教師集団（学年会）を協働への意識づけを行ったり、雰囲気醸成だけでいいのかとなるとやはりそうではない。コンサルティングには的確なアドバイスが不可欠である。しかし、この的確なアドバイスは支援者が持つ「客観的な知識」を意味しない。前項でも触れたように、学校現場が持ち、且つ生かされるのは実際の子どもの関係で生じる様々な事象であり、これらを積み重ねていく中で生じる極めて実践的な知である。それはA児・B児という独自の個性と発達段階を持った子への対応の積み重ねであったり、地域という社会の時間の流れや自然環境の中で培われた学習素材であったりする。これらの解釈は、その対象が持つ環境との関係で、また甲という担任教師との関係の中で意味を持つ。一般的な文脈の中での抽象概念でもなければ、「子ども」という一般名称でもない。実に学校現場は、その学校独自の知の集積場であると言える。

そのため、学校現場への支援は「この対象はこう読み解きなさい」という結果の知識を提供するのではなく、「この対象を読み解くには、この様な方法と手順があります」という方法の知識が必要となる。また、この方法の知識をアドバイスするためには支援者自らが学校現場の中に入り、支援する対象や内容（この場合は、カリキュラムの作成ということになるが）をその学校独自の実践的な知の中で、まず読み解く作業をすることが必要となる。

今まで多くの教育センターが持つ研究情報は、仮説検証実験の手法から得られたものである。その多くは教育方法や学習理論、教科教授法などを基にし、概念と学習過程をモデル化し実験的な手法を駆使してデータを収集した。そして、このデータ解析を基にモデルの修正を加えてきた。この仮説モデルを検証し、その有効性（学習効果）を学校現場に周知し、各学校での実践に供するという手法自体が「特色ある学校づくり」という考え方とはすぐわなくなる。

「特色ある学校」というのは、学校現場が蓄積してきた実践的な知や対象である子ども、また子どもを取り巻く地域環境を現実の中で読み解くことによって成し遂げられる。学校教育は、地域との関係や対象とする子どもとの関係の中で成立し、「特色」はこの生きた関係を新たな指針と指導過程

の中で読み解くことによって成立する。仮設検証の中で得たモデルを自校に合うように修正する中で成立するものではない。仮に、カリキュラムセンター機能として提供する情報が、従来のような仮設検証から得られたモデルやデータのみであるなら、それは特色ある学校づくりという目的と合い矛盾することになりはしないか。一般的な学習モデルではなく、学習モデルを導く手法こそ提供すべき情報であろう。

また、「特色ある学校づくり」とは、地域環境を生かして自校の子どもに適合したカリキュラムを編成したり、子ども像に即した学習を開発したり、指導方法を展開できることである。言わば、学校独自の環境の中で、教育指導力を高め自立する学校の姿であると言える。例えば、手法は同じであってもデータが異なればモデルもまた違ったものが描かれる。これに対応するためには、教育研究という方法もまた違った手順を踏むことが必要となる。可能な限り共通的な学習モデル（一般化されたモデル）を提供することによって、学校現場での適応性を高め、学習効果の普及を目指した研究開発手法から、学校現場での作成方法をモデル化し、この方法論の普及を目指すという転換である。

これからの教育センターの研究機能も、自らが「カリキュラムを開発研究する」という視点よりは、「学校現場でカリキュラムを開発するための方法を研究する」という視点が重要となる。例えば、カリキュラムを共に作成する場合には、まず学校現場に入り対象となる子どもと教師の関係に関するデータを収集する。そして、子どもと教師のを取り巻く環境の中で、これらのデータを読み直す作業を繰り返す。また、学校現場の雰囲気の中で、教師と共に検証の作業を何度も行う。この度重なる検証過程の中で、教師と子どもとの関係が生きた言葉として語られ、教師のカリキュラムに対する目も養われる。そあいて、共に作ったモデルを実証するために行われる実験授業を通して、教師のカリキュラム要素や授業を構成する能力も高められる。ここでは、一般的なカリキュラムを適合するための検証ではなく、対象とする生きた子どもに即してモデルが生成され、これを検証する中でよりその学校に適したカリキュラムが作成される。このような過程を分析することによって、また方法モデルも研究されることになる。

このような子どもの実状と学校の状況から生まれる「モデル - 検証」の過程は、校内研究で行われる学習指導案を作成する際に、普段に見られる

ことである。ただ、教師が意識的に手順を踏んでいないために、各過程で発生する情報が失われたり、研究手順として定式化されていないだけである。ここに担任の目と共に、分析する手段の提供や客観化された目線で、子どもの反応とカリキュラムや学習過程を読み直せば、より対象に迫った別の子どもの像が見えてくるかもしれない。カリキュラムセンター機能として、学校現場と協働して行うカリキュラム開発の研究は、この点で重要な働きをする。

昔から「他人の指導案では授業は出来ない」と言われてきた。経験を積んだベテラン教師ほど、この傾向は強い。言い換えれば、学習過程は対象とする子どもとの関係で成立しなければ、何の価値もないということである。「借りものの授業」という言葉も、子どもと遊離した学習展開は、いくら指導案が緻密であっても、知識や技能の習得と言う子どもの内的変化は起こらないことを示す。同じ様に、カリキュラムは生きた子どもを対象としなければ、単なる計画にしか過ぎない。

この生きた子どもに即したカリキュラムは、また学校現場でしか生み出されないのも当然なことである。一般的モデル（在るべき姿）を提供し、これを自校の実態に適合させるような情報の一方的供給では、その効果の程も知れている。（今までの多くの教育情報データベースも、この点で失敗してきている。）学校現場で行われるカリキュラム編成を方法として支援することの方が、実は教育効果の高い躍動的なカリキュラム編成を生み出す可能性を秘めていると言える。これからの「カリキュラム開発研究」も、この現場が持つ「方法論」に着目することが必要であろう。

（２）「教育実践フィールド」の創造

【生成の手順から】

学校現場で、授業実践を中心としたカリキュラムの編成がスムーズに行われる学年には、協働という姿が見られると前述した。そして、カリキュラムの質的な側面である目的とそれに応じた学習計画や内容となると、学校全体としての整合性といった学年とは異なる目線も必要となる。この質的な側面とは、カリキュラムに表現された計画が学習過程として指導案に表現され、授業として展開される際に必要にして十分な情報をカリキュラムの中に表現していることを指す。

学校として系統性のある内容と子どもの能力を段階的に育成するとなれば、ある程度の年数を限ってカリキュラムの固定化が必要となる。そのた

めには、年度当初の早い時期に学年会でのカリキュラム検討が必要となる。この時、前年度の当該学年が行ったカリキュラムが素案となり、これに修正を加え作成される。今ある案を基に、より適切なカリキュラムを編成するとなれば、よりよいものが作成されて当然であろう。検討を加える際に必要となる情報は引き継がれ、作成に関わった教師もそこにいる。ところが、往々にして形骸化はここから始まる。その多くは、「時数や時期」の検討から始まる場合が多かった。それに対して、子ども像の検討から始まり前年度との子ども像の比較やどのような能力を身に付けさせたいのかの見直しから入った学年は、より実のあるカリキュラムに改善できていったように思う。

このことから作成には、手順的な要因があるように思える。模倣は作成する手順を抜かしてしまう。これによって「何を育てるか」「どのように育てるか」という自身への問い掛けが出来ず、時数や時期といったどちらかと言えば、従属的な要因に目がいってしまう。結果として、無難にこなすことに精力を費やすことになる。現に在るカリキュラムを下敷きにするにはあっても、学校現場でのダイナミクスを生かすためには、その手順が必要となる。

学校現場でのカリキュラムへの新たな発想は、子どもや学習内容といった対象を像や教育意図との関係で読み直す過程で生成するものであり、作成過程の手順は決めておく方がよいようである。ある理論や論理を適応するのではなく、実態に即したカリキュラムを作るとなれば、やはり学校現場では子ども像の作成から入るのがもっとも適切である。下図は総合的な学習の子ども像の作成で、どのような能力を形成していくかを検討する中でモデル化したものである。

図の子ども像は、努力目標ではない。現実にはどのような方法と内容で育成するかという現実的課題である。まず、総合的な学習のイメージを教科で学んだ知識や技能を、学習課題の解決に向けて総合的に活用できる力を育成する学習と考えた。子どもの意欲や興味関心はこの課題設定や解決の中で生かされ、体験は知識等を実感するために、総合的に活用する場として設定され

る。このような学習のイメージの上に子ども像の具体化を図ることになる。そしてこの具体化の中で、教科領域で習得する能力を重ねることになる。この子ども像は、次の3点から具体化できる。

能力面での段階性

学習課題や内容に培われる能力としての学年の発達段階を踏んでいること。

感性的な系統性

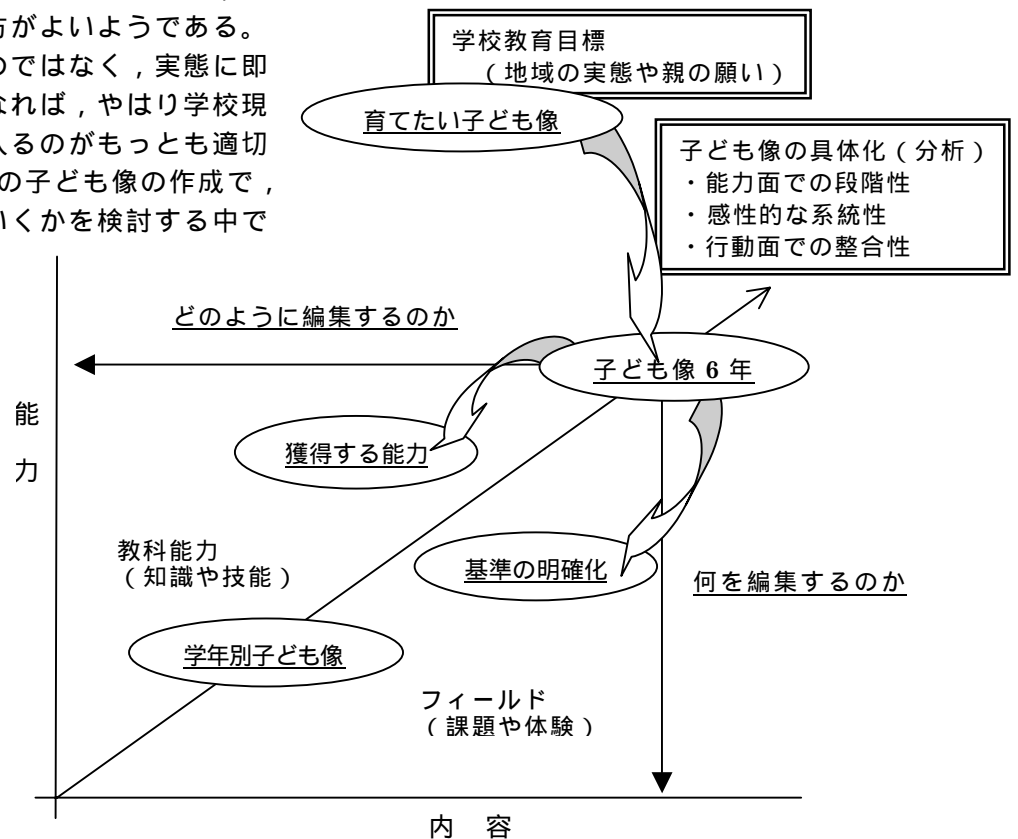
体験に知識を実感する場としての系統を持っていること。

行動面での整合性

他者との関係で内面の変容を認識することが出来る過程を準備していること。

更に、教科学習との関係を明確にするために、総合的な学習で獲得する能力とその内容の基準といったものを設定することになる。この場合は育てる子ども像から“何を・どのように（教科で学んだ知識技能や方法を課題に即して）編集するか”という問い掛けの中で考えることになる。

このような検討を加えて学年で育てる子ども像を設定したが、この段階での像は学年の内に留まる。この像が中学年から高学年へ、4年から5年へと発展するためには、もう一つの軸を持つことが必要となる。しかし、これらを「発達段階を持った像」として確定するための外的基準は、余り明確ではない。そのため、この像の発達段階は教



科が持つ系統性や体系に拠ることになる。それも学習指導要領では余りにも漠然としているために、教科学習、特に、国語や社会科での言語能力、問題解決学習や資料追究でのレベルを基盤として、学習内容の編成を考えることになった。このような作業の中から子ども像の設定をモデル化したのが前頁の図ということになる。

【新たなフィールドでのセンター機能】

今まで学校現場では、独自性のあるカリキュラムを編成してきた経験は少ない。この原因は様々な考えられるが、学校では、初めて総合的な学習の試行が、カリキュラムを編成する上での貴重な経験をもたらせたと言える。例え十分な時間とは言えないにしても、体験の在り方や評価の仕方、学習素材と内容の編成、地域人材の活用や新たな学習方法等総合的な学習を支える学習環境を含めて、学習目的との文脈で検討を加えてきたのは事実である。カリキュラムセンター機能とは、この学校が蓄積しつつあるノウハウを向上させるための支援機能でもある。それは、教育センターが開発したカリキュラムを提示し、これに応じて学校が学習活動を展開すること意味しない。

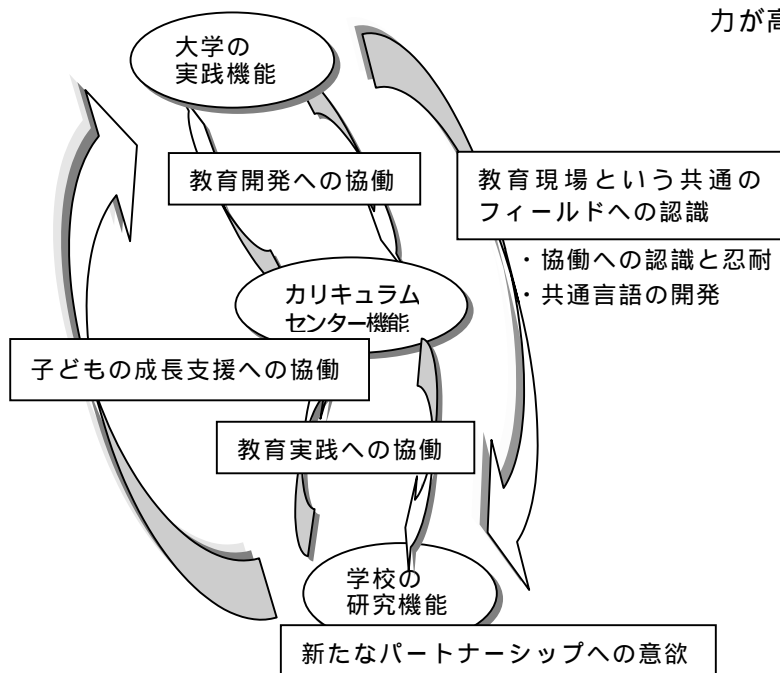
この支援機能とは、学校に「在るべきカリキュラム像」を提供することではなく、学校現場で生成するカリキュラムを共に検証する中で、その学校独自のカリキュラムを編成する際に生じる様々な問題に、解決の視点と方途を提示することである。そのためには、「学校現場で開発する技法」を研究対象として考える必要がある。しかし、この

「開発する技法」は開発する中でしか見出すことは出来ない。しかも、学校現場で、その学校の子どもを対象とした脈絡を基盤として、このカリキュラムは生成し検証される。

仮説が学校現場という臨床の中で生成され、検証され、更に仮説が立てられるという点で、この研究方法は従来の研究とは異なった面を持っている。今までカリキュラム開発は、学習目的や内容、方法や評価手段、教材といったものをその主たる要因としてモデル化してきた。そして、この実証を評価し改善し論を立てた。ところが、学校現場での生成 - 検証とそこでの計画実施される学習効果を対象とするなら、その主たる要因は、具体として子どもであり教師であり、そして学年や研究部といった集団と組織も浮かんでくる。言わば、常に変化し躍動する学校の教育プロセス自体が対象となり、動的なものが研究対象となる。

学校現場の躍動性を生かしたカリキュラム編成への支援を効果的に行い、且つ学校の特色を生かすとなれば、研究や支援の方法も従来とは異なる。特に、教育センターの持つ研究調査機能も大きく異なる。研究の対象が学校であることは同じだが、仮説が生成する場が学校であり、その仮説 - 検証のプロセスと場が研究対象となる。今までの調査研究では、検証と実証の場でしかなかった学校が、自らのカリキュラム作成や「特色ある学校づくり」のプロセスが対象となることで、仮説モデルの作成段階から自主的な取組みが求められる。このことにより、学年会や研究部等の組織の協働と質的能力が向上し、個々の教員の学習組織への構成能力が高まることが期待できる。

今後は学校が教育の多様性の中で、独自の教育活動を行うことが求められるようになる。そして、これを支援するシステムを持った大きな環境として教育センターがある。また今まで協働という意味で余り目が向けられなかったが、学校現場の教育の多様性を支えるシステム環境として、もう一つ大きな働きをするのが大学が持つ実践機能である。今までどちらかと言えば、教育センターと学校・学校と大学という関わりはあったが、互いにその利点を生かした協働というものは無かった。学校現場の教育活動の多様性が、教育センターの支援や情報だけで支えられるものではない。また同時に、カリキュラムセンター機能の中核を担う研究開発機能の変化が迫られる中で、研究



方法の多様化と質の向上に大学が蓄積してきた研究のノウハウと情報は、非常な効果を持つ。大学にとっても、学校現場という臨床のフィールドの中で、理論体系を教育実践に即して検証できるという利点がある。そして、これらの利点は互いに疎外することもない。

この三者は、今まで研究の対象や内容を異にしていた点で、またその方法や手順といった研究の性質や領域を異にしていた点で、互いに交わる場面は少なかった。今まで学校にとって、大学は研究発表で指導講評を受ける機関であり、研究主題等の検討をしてもらう相手であった。少なくとも共に一つの研究を土台から築くという意味での協働のパートナーではなかった。しかし、教育環境を巡る社会的状況の変化を背景として、また学校現場での仮説モデルを生成・検証する等の教育研究手法の変化の中で、三者の役割も「学校現場のフィールドでの臨床研究」という共通の土俵を考えることが出来るようになった。

この新たな教育実践フィールドでは、互いに今まで蓄積してきたノウハウや研究実績を出し合い、まったく新たな教育実践と研究開発が可能となる。そこでは「臨床的な教育研究方法の共同開発」や「学校現場でのカリキュラム開発に向けた協働支援体制」を組むことが可能となる。学校現場にとっては、自校のカリキュラムを編成する場で、様々な分析技法と編成原理や手法を学ぶことができる。それも、目の前にいる子どもを対象として、カリキュラムや学習過程を読み直すことが出来る。この経験は、教師のティーチングスキルや授業の構想力（発問や反応の意味、学習の構造化、見通し）を直接鍛錬することになる。研修体系の中で、現場と切り離された抽象的なスキルではなく、担任する子どもとの脈絡の中で鍛錬される。このことは、スキルの持つ意味を内実化する上でも大きな効果を持つ。

また、「カリキュラムセンター機能」にとっても、カリキュラム開発での方法や手段の情報を入手することができる。今まで見てきたように、これからの学校現場への支援機能は、「在るべき姿」の情報や様々に実践された「結果の情報」ではない。また、指導助言といった指導の中で行われる学習モデルの模倣ではない。むしろ、共に開発する人員の派遣を通じた方法や手段の情報の提供であり、新たな構造を持った情報と一体となったサポートシステムである。そのためにも、教育センター・学校・大学が協働する教育実践フィールドは、大きな効果をもたらすことが期待できる。

学校現場でのカリキュラム編成の方法を見出す（学校の教育力の向上）

学校が編成時に必要とする手法や編成に必要な要素を洗い出す（情報機能の充実）

学校現場での教員の能力育成（実践的な研修機能の充実）

カリキュラムを開発する方法や手順に関する情報の構造と充実（情報収集と提供の質的向上）

研究開発要員の鍛錬（研究機能の質的向上）

カリキュラム開発研究の方法の充実（研究機能の転換と充実）

上のような項目が考えられるが、全ての学校がこのフィールドで開発と研究ができるわけではない。しかし、いくつかの拠点校を設け、ここで鍛錬された教師を「カリキュラムセンター機能」を担う者として「研究機能」の中に取り込んだり、転勤等で他の学校で能力を発揮させ、ノウハウを波及させることは出来る。

昨年9月から京都教育大学との間で、学校現場でのカリキュラム編成の支援に向けた機能の在り方や新たな協働の在り方の研究方策に向けた話し合いが始まった。ここでは「学校現場でのカリキュラム編成の実証研究」をテーマに、学校現場での教育の多様性と活性化を支えるための各々の機能について検討している。今後は、ここで話し合われた研究視点を生かし、実際の学校現場で、三者の機能を生かした教育研究の仮説モデルと実証が行われることになるだろう。

この学校現場で行う三者の“協働した研究”の中で、例えば、学校現場で使われている言葉にも共通した概念や意味解釈を持つことが出来るかもしれない。学校現場では、子どもの活動している姿そのものを表現するのに様々な言葉が用いられる。例えば、子どもの学習を指して「学習活動・学習・学び・学びの過程・学びの歩み等々」の言葉が用いられる。しかし、その意味するところは内容や場面によって、また話す教師によって少しずつ異なる場合が多い。これは、その場の変化や雰囲気の説明するのにやむを得ないことでもある。またそうであるが故に、教育活動の躍動性も表現できると言える。その反面で、様々な言葉が共通の概念や意味を持ち得ず、学校現場でのノウハウを広げるための支障となっていることも事実である。学校現場がその雰囲気を正確に伝え、独自の特色を打ち出すのには新たな言葉も必要である。教育実践フィールドの中で、これらの言葉の標準語（共通概念）化が可能であればとも思う。