

平成10年度～平成11年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書

「現代の社会問題」を中核とした 総合的学習の構想

—— 社会系教科を中心として ——

（課題番号 10680254）

2000（平成12）年3月

研究代表者（平成10年度） 大友 秀 明
研究代表者（平成11年度） 田 村 均
（埼玉大学教育学部助教授）

はじめに

「総合的な学習の時間」の実施が迫っている。各学校も、実施計画やカリキュラムづくりに追われているところであろう。

本研究は、新設の「総合的な学習の時間」の授業計画を念頭には入れているが、必ずしも、その時間の在り方だけを構想しているわけではない。総合的な学習、総合学習は、かつて、わが国においても、諸外国においても実施されていたし、現在も、実施されている。今、緊急の課題とされているのは、「総合的な学習の時間」をどうするかである。

本研究は、総合的な学習の在り方について、「現代の社会問題」を中心に構想したものである。ここで、あえて「現代の社会問題」を中核に据えたのは、子どもたちが「社会」「世界」に目を向けるには、また、「社会」を学ぶ意味を見いだすにはどうしたらよいかについて考察するためである。

新学習指導要領には、「総合的な学習の時間」の学習課題の例として、横断的・総合的な課題、子どもの興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題が挙げられている。しかし、本来は、この3つの課題、つまり、現代社会の諸問題、子どもの興味・関心、地域性がクロスするところに総合的な学習の課題が成立するのではないかと考える。それが「現代の社会問題」である。

このような理念から研究に着手した。研究協力者は、大友、田村が、普段から、教育・研究上のかかわりをもっている仲間である。本研究の理念、各勤務地の仕事・授業づくり、各自の研究関心・テーマを、まさにクロスさせながら、本プロジェクトに積極的に参加して頂いた。

また、「総合的な学習の実践分析」は、この1年間に実際に観察・参観した授業から選び出し、それを批判的に検討したものである。その他の実践については文献一覧に示した。

今回は、われわれが目指す総合的な学習についての統一的な考え方を提示するところまでは至らなかったが、より具体的な実践については、今後の課題としておきたい。

なお、本研究の2年目の9月から半年間、研究代表者・大友が内地研究のため、その間、田村が研究代表を務めた。しかし、研究の発端の事情もあり、大友が本報告書を取り纏めた。

2000年3月

大友 秀 明

埼大コーナ-

埼玉大学附属図書館

998003320

【研究の概要】

1. 研究課題 「現代の社会問題」を中核とした総合的学習の構想
 -社会系教科を中心として-

2. 課題番号 10680254

3. 研究の組織

氏名	所属	役割分担
研究代表者 平成10年度 大友 秀 明	埼玉大学教育学部助教授	研究の総括、日独比較研究
平成11年度 田 村 均	埼玉大学教育学部助教授	総合的学習の指導内容の調査
研究協力者 柏 瀬 裕 之	行田市立長野中学校教諭	人権を中核とした総合的学習
佐 藤 元 治	行田市立埼玉中学校教諭	福祉を中核とした総合的学習
竹 内 之 博	浦和市立白幡中学校教諭	メディア教育と総合的学習
平 岡 健	川越市立博物館指導主事	博学連携による総合的学習
水 村 悦 郎	八潮市立八幡中学校教諭	博学連携による総合的学習
吉 澤 達 也	北本市立宮内中学校教諭	まちづくりと総合的学習
五 十 嵐 和 彦	飯能市立美杉台小学校教諭	小学校総合学習的实践の分析
唐 松 善 人	川越市立砂中学校教諭	中学校総合学習的实践の分析
強 瀬 哲 朗	熊谷市立別府小学校教諭	小学校総合学習的实践の分析
佐々木 清	越谷市立越ヶ谷小学校教諭	小学校総合学習的实践の分析
菱 吉 信	飯能市立飯能第一小学校教諭	小学校総合学習的实践の分析
増 田 正 夫	川里村立川里中学校教諭	中学校総合学習的实践の分析

4. 研究経費

平成10年度 900 (千円)

平成11年度 600 (千円)

計 1,500 (千円)

5. 研究発表 (出版物)

・大友秀明：「鍵問題」を中核とした総合学習 (広島大学附属小学校学校教育研究会『学校教育』、973号、1998年、18-23頁)

・大友秀明：教育課程の弾力化で授業をどう変わるか (『社会科教育』明治図書、467号、1998年、54-57頁)

・大友秀明：ドイツ基礎学校の教育改革と「総合的な学習」(埼玉大学教育実践研究指導センター紀要、12号、1999年、19-34頁)

・大友秀明：「鍵問題」を中核としたカリキュラムの原理的検討 (『社会科教育』明治図書、483号、2000年、122-125頁)

- ・大友秀明：領域別社会科研究－総合学習（日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊・研究年報』、2000年、予定）
- ・田村 均：機屋・箴屋・機大工－所沢飛白を支えた農村職人－（所沢市文化財保護課『所沢市史研究』、21号、1998年、45-76頁）
- ・田村 均：近代移行期の商品流通と首都圏（首都圏形成史研究会会報、7号、1998年、20-21頁）
- ・田村 均：畑作・複合小経営のむらの諸営業と農村職人（『所沢市史研究』、22号、1999年、1-40頁）
- ・田村 均：産業案内誌の編纂と共進会－明治後期の埼玉県ガイドブック（『埼玉県史料叢書月報』埼玉県立文書館、6号、1999年、5-8頁）
- ・田村 均：ポーランド歴史的都市の色彩景観－広場建築ファサードの配色パターン（『埼玉大学地理学研究報告（教育学部）』、19号、1999年、19-24頁）

目 次

はじめに

- | | |
|---|------------|
| 1. 「鍵問題」を中核とした総合的学習 | 大友 秀明 …4 |
| 2. 「共生」を中核としたN中プランの構想
—移行期における総合学習のプラン— | 柏瀬 裕之 …11 |
| 3. メディア教育と総合的な学習
—メディア・リテラシーの育成：テレビドラマをどう読むか— | 竹内 之博 …19 |
| 4. 高齢者福祉を核とした総合的な学習
—中学校社会科公民的分野と関連づけた福祉学習の構想— | 佐藤 元治 …24 |
| 5. 「地域・まちづくり」からの総合的学習
—地域性を生かした参加型の総合的学習の構想— | 吉澤 達也 …32 |
| 6. 地域・博物館と創る総合的な学習の時間
—人材活用について考える— | 平岡 健 …41 |
| 7. 八潮市立資料館の取り組みとボランティアを生かした実践 | 水村 悦郎 …50 |
| 8. 総合的学習の実践分析 | |
| 東京学芸大学教育学部附属竹早小学校 | 五十嵐 和彦 …57 |
| 愛知県東浦町立緒川小学校 | 佐々木 清 …60 |
| 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校 | 菱 吉信 …63 |
| 京都市立御所南小学校 | 強 瀬 哲朗 …66 |
| 加須市立加須平成中学校 | 増田 正夫 …69 |
| 滋賀大学教育学部附属中学校 | 唐 松 善人 …72 |
| 9. 総合的学習と地域博物館
—大学教育の新たな可能性と課題をめぐって— | 田村 均 …76 |

付録：文献一覧

あとがき

「鍵問題」を中核とする総合的学習

大友秀明（埼玉大学教育学部）

はじめに

総合的学習は、今、始まったものでも、わが国だけの問題でもない。新しい総合学習を模索するためには、過去においてどのような総合学習が展開されていたのか、また、外国ではどのような総合学習が行われているのか、換言すれば、歴史研究と比較研究が不可欠である。

ここでは、ドイツ初等教育機関の基礎学校で展開されている総合的学習を取り上げる。それは、教科「事実教授」中心に諸教科を横断する課題を扱う学習である。ドイツの多様な総合的学習の基本構想・理念を明らかにした上で、教科・領域学習と総合的学習との関係を考える際の観点・視点を提示してみたい。

1. 「経験の場」としての基礎学校

まず、学校をどのようにとらえ、どのような教育を実践しようとしているのかを問題にしたい。

ヘッセン州（94年）では、基礎学校を「経験の場」と位置づけ、その「経験」が子どもの判断力、行動力、価値観形成の基盤になるとしている。

その場合の「経験」とは、「過程と結果、認識獲得と人格形成、客観的事象と主観的体験との相互作用」であり、それは「知識・能力や主観的認識・判断以上のもの」であり、「主観と客観を媒介し、内と外を架橋し、自己経験でもあり、外部経験でもある」。

学校教育にとって意味ある「経験」は、体験が解釈されことによって生まれたものであり、情緒的であった体験が省察され、態度・主義として内面化されたものである。この「経験」は、行動を規定し、全人格の陶冶に寄与する。その意味で、「経験」は、相互に条件づけられた社会的経験であり、かつ、個人的経験である。

このような過程の意義を学校が認識するならば、学校は、単に専門的・教科的な目標を視野に入れるだけではなく、「経験」によって子どもの人間形成が促進されるように、学校生活や学習を再構成する必要がある。子どもの学習は、さまざまな事物との「かかわり」を中心に展開される。その経験領域を、つぎの9つに分けている。

- ① ことばの経験
- ② 社会的経験
- ③ 異文化間経験
- ④ 意識・価値・宗教の経験
- ⑤ 美的経験
- ⑥ 遊びや運動の経験
- ⑦ 空間と時間の経験
- ⑧ 数量や構造の経験
- ⑨ 自然や技術の経験
- ⑩ 労働や消費の経験

このような「経験」を積み重ねる場として学校がとらえられている。そこから、教科・領域として

は、宗教、国語、事実教授、算数、美的教育（美術、音楽）、スポーツ、外国語、母国語（外国人子女向け）の各教科及び諸教科を横断する学習（総合的学習）が設けられている。

2. 「総合的学習」の諸相

現在、ドイツにおいて「総合的学習」をどのように構想しているのか、若干の州について見てみよう。

(1) 学年別指導計画と総合的学習

バーデン・ヴュルテンベルク州の学習指導要領（94年）では、学年別に各教科の目標・内容等が記述されている。しかも、教科間・単元間の関連をわかりやすくするために、各学年に諸教科をつなげる総合テーマが示されている。

基礎学校1・2学年では、10のテーマが、3学年と4学年では、それぞれ5のテーマが設定されている。

第3学年のテーマは、「感動のある風景づくり」「自転車、動く乗り物づくり」「指遊び」「友達」「地域の歴史」である。第4学年では、「ストラヴィンスキーの『火の鳥』」「地域に住む外国人」「火」「文字と文字文化」「天分と責任としての創造」である。ここでは、宗教・信仰に関連する学習が重視されている。

基礎学校教育の課題として、新たに「共生」「環境保護」が挙げられている。また、「事実教授」では、従来からの子どもの生活現実に密着した身近なテーマに加えて、麻薬に関する学習、異文化間理解教育、メディア教育など、社会や時代の変化に対応した学習内容・単元が設定されている。

(2) 環境教育中心の総合的学習

ニーダーザクセン州の環境教育に関する勧告（93年）では、諸教科を統合する活動の枠組みとして、13の環境教育のテーマが設定されている。そのテーマは、以下のとおりである。

1. 気候、2. 大気、3. 水、4. 大地、5. 生物－生態系、6. 生産と商業、7. 余暇と消費、
8. 住宅地と交通、9. 科学と技術、10. ゴミと有害物質、11. エネルギーと原料、
12. 人間の健康、13. 一つの地球の発展と未来

この環境教育テーマを核に諸教科を統合する総合的な学習が構想され、各学年ごとに、具体的な単元が設定させている。

また、授業形態においては、つぎのような弾力化が図られている。

- ① 授業時間の弾力化、子どもによる学習計画の立案－エポック授業（数時間まとめた授業）、一日・週間授業、プロジェクト授業
- ② 教科の枠組みの弾力化－諸教科に渡る授業、専門領域を関連づけるテーマ設定
- ③ 担任制の弾力化－チーム・ティーチング、他校の教師や地域の専門家との連携
- ④ 教室の弾力化、施設の充実－遊び・作業スペースの確保
- ⑤ フィールドの活用－遠足、宿泊学習、行事、学校外の催しや施設の利用

このように、総合学習を実践しようとする、従来の学校教育の枠組みを「開放」する必要に迫られる。

(3) 「プロジェクト授業」と「中核問題」

シュレスビヒ・ホルシュタイン州（94年）では、「プロジェクト」による総合的学習が構想されている。

「プロジェクト授業」は、現代の社会問題から具体的な課題を設定し、教師と子どもが共同で、そ

の解決にあたる授業方式である。その授業が成功するための要件として、つぎの点が挙げられている。

- ① テーマを教師と子どもが共同で練り上げること
- ② 経験の交換が行われること
- ③ 学級や学習集団による共同作業が含まれること
- ④ 子どもが自分の学習成果を提示できること

また、「プロジェクト」は現代社会の「中核問題」から構成される。その「中核問題」とは、つぎの5つである。

- ① 人間の共同生活にとっての基本・基礎価値—平和、人権、多様な世界との共存・共生
- ② 自然の生活基盤、自他の健康維持
- ③ 今後の経済的・技術的・社会的条件の変容とそれが生活環境の形成に及ぼす影響
- ④ 家庭、職場及び社会における男女の平等
- ⑤ 政治的・文化的・経済的な生活環境の形成に関する人間の権利、全生活領域における人間の協力と共同責任

3. 「事実教授」と「総合的学習」

基礎学校においては「事実教授」が総合的学習の重要な基盤を作り出すものと考えられている。

「事実教授」は、基本的には、子どもの身近な生活現実を扱う教科である。しかし、教師には、学年進行に伴って、徐々に、現代社会に典型的な「鍵問題」（平和、環境、メディア、社会関係など）を取扱うことが求められている。

ヘッセン州の場合、教科と並行して、諸教科・領域を横断する課題を追究する総合学習の場が設けられている。その特徴は、つぎの3点にある。第一に、テーマ性のあるプロジェクトの形態をとること。第二に、学級や学年を越えて授業が行われること。第三に、各教科・領域の目標や方法を考慮した学習であるが、単なる教科の付加ではないこと。

具体的に、課題領域による7つの総合的学習が考えられている。

(1) 健康教育

健康教育は、健康に良くない考え方や習慣を予防・修正し、健康的な行動ができるようにすることである。そのためには、子どもの欲求が充足するように学校生活や学習環境を考える必要がある。

テーマ例は、「栄養と身体衛生」「感情や欲求をもった生活」「危険を知り、避け、阻止する」「援助と癒し」である。

(2) 性教育

性教育は、人間の性に関するさまざまな事実とその関連を知ること、プライバシー意識や仲間意識を育てること、結婚や家族の意義を伝えることである。

テーマ例として、「友情と友愛関係」「相互の尊重、秘密の厳守、寛容」「赤ん坊」「子どもの誕生」「共同生活」「男と女」「危険」「子どもから大人へ」が挙げられている。

(3) メディア教育

この教育の課題は、さまざまなメディアを意識的に利用すること、メディアに対して批判的に考えること、メディアとのかかわりについての自己の経験を表現し、省察することである。

テーマ例は、「メディア自体をつくる」「メディアとかかわる」「メディアについて省察する」である。この活動は、国語、技術、芸術等の各教科との密接な関連をもっている。

(4) 平和・人権教育

平和とは、単に戦争のない状態を指すのではない。平和には、正義、人権の尊重と実現、社会的葛藤を民主的に解決することなどが含まれる。この教育の課題は、個人の平和能力を促し、暴力や不正

義の排除に寄与し、正義と平和の関係を認識し、他者を認めることである。

授業は、学級全体の活動や討議の形態をとる。そのきっかけの例として、「授業や学校生活における葛藤や対立」「個人または集団の不利、中傷、迫害」「暴力や戦争についての報道や写真」が挙げられている。

(5) 環境教育

環境教育は、一方では、環境にかかわる洞察と知識を、他方では、環境に責任をもつ思考や行動にかかわる価値や規範を伝えることである。

そのテーマ例は、「自然の経験」「生態的循環」「環境の保護」「環境にやさしい生活空間の学校づくり」である。

(6) 交通教育

この教育は、子どもが適切に交通行動ができ、交通について批判的に理解し、交通現実を改善するようになることを目指している。

(7) 文化実践／演劇

この活動は、子どもに自分の考え、感情、見方及び思いを表現させるものである。その領域として、人形劇、仮装劇、影絵芝居、舞踊、即興劇、無言劇等が考えられている。

4. 「鍵問題」の教育構想

ドイツでは、現在、総合的学習への取り組みがカリキュラム改革の重要な課題となっている。そこで注目されている構想が、クラフキ（元マールブルグ大学教授）の「時代に典型的な鍵問題」である。

(1) クラフキの「鍵問題」

クラフキは、世界のあらゆる部分がますます相互に影響し合い、相互に依存し合っているという時代認識にたって、新しい一般教育の在り方を構想している。その中で、現代社会に典型的な諸課題に取り組む学校教育が考えられている。

クラフキは、80年代後半から「鍵問題」を構想しており、徐々にその問題を集約・焦点化させている。

現時点の「鍵問題」の内容は、以下のとおりである。

① 戦争と平和の問題

- 平和への脅威ないし戦争に関するマクロ社会学的・政治的な原因の認識—平和喪失についての集団・大衆心理的な原因の解明
- 戦争に対する道義的な正当性の問題の究明

② 環境問題（エコロジー問題）

- 環境・エコロジー問題に対する意識の覚醒
- 資源やエネルギーを節約する技術および環境と協調する生産物や生産様式を発展させなければならないとする認識
- 自分たちの消費を部分的に制限し、環境にやさしい行動をしなければならないという認識
- 経済的・科学技術的發展と学術的な発展に対する恒常的で民主的なコントロールが必要不可欠であるという認識

③ 急速に増加している世界人口の問題

④ 社会的に生産される不平等の問題

- 社会の内部における不平等
 - ・ 社会階級間や社会階層間の不平等／男女間の不平等／障害者と健常者の間の不平等／就業者と失

業者の間の不平等／外国人と国民との間の不平等／国内の多様な民族集団間の不平等

－国際的な不平等

・先進諸国と発展途上国の間の不平等

⑤ 制御・情報・コミュニケーションに関する新しい技術メディアの危険性と可能性の問題

⑥ 個人の主体性および我－汝の関係に関する問題

－愛の経験、人間の性の経験、異性・同性間関係の経験の問題

これらの「鍵問題」を扱う意義について、以下の諸点が挙げられる。

第一に、世界を包括し、現代という歴史的時期に典型的な構造的諸問題であり、すべての大人と子どもにとって中心的な問題であること。これは、単なる時事的な問題ではなく、国際教育の内容的中心であること。

第二に、問題の解決に関しては、多様な答が可能であることに気づき、その理由を示すことが大切であること。

第三に、問題解決の過程で、問題に特有の構造的な認識だけではなく、つぎの態度や能力が獲得されること。

－自己批判を含めた批判の態勢と能力

－論証の態勢と能力

－感情移入能力

－関連思考

そのほか、クラフキは、授業組織および教授学的な結論を論じている。

クラフキは「現在及び未来にむけてどのような認識や能力や態度を必要としているか」を問題にする中で、「鍵問題」を構想している。また、「成長する世代に対する私たちの責任を正当に果たそうとするならば、現代という歴史的時期の鍵となる基本的諸問題に対して理論的にも実践的にも取り組み始めなければならない」と述べている。

(2) 「事実教授」の教材開発

ここでは、クラフキの「鍵問題」構想を発展させた「事実教授」の教材開発法を取り上げてみよう。

クラフキの弟子であるカイザー（オルデンブルク大学教授）は、縦軸と横軸との二次元による教材開発のための概念的枠組みを設定している。

それは、横軸に、クラフキの「鍵問題」のカテゴリー群である「平和」「環境」「ひとつの世界」「平等」「民主化」「技術」を置き、縦軸に、「子どもの能力の発達」として、「遊びからの発展」「知覚を働かせる」「コミュニケーションをはかる」「美的・創造的な活動」「技術的・実践的な活動」「発見的学習」「日常的な内容や状況の理解」「個性的な意味解釈の発見」「多様な意味の受容」を定めたものである。

このような枠組みから、以下の7つの重点内容を抽出している。

- ① 基本的な生活安全・保全に関する領域－環境、平和、労働
- ② 人間の尊重尊厳に関する領域－男女同権、平等
- ③ 学級内の人間関係に関する問題－協力、助け合い、差異の寛容など
- ④ 世界の人々－諸外国の衣食住、異文化
- ⑤ 単元の展開上に配慮すべき事項－共同決定・作業、規定など
- ⑥ 技術やメディア教育－映画製作、多様なメディアを使った物語の作成
- ⑦ 単元内で楽しい体験をする－友情、演劇、自然とのかかわり、自己改造、ものづくり、新しい発見の発見

これらの基準に即して、カイザーは、22のテーマを提案している。

・わたし ・あなた ・われわれ ・公共生活 ・メディア ・遊びと余暇 ・仕事 ・交通
・ゴミ ・身体 ・感覚 ・植物 ・動物 ・空気 ・水 ・大地/石 ・火 ・光
・技術/製作 ・時間 ・空間/交通 ・製品

これらの理論に基づき、具体的な教材開発を小学校の教師と共に行っている。

(3) テーマやトピックによる学習

カイザーは、「事実教授」を中心に具体的な教材を開発し、活動・展開案を提示し、それらを教授学的に基礎づけている。

カイザーの教材開発の特色は、以下の諸点にある。

第一に、わが国ではあまり取り上げられないユニークなテーマが設定されていることである。たとえば、「性的虐待の防止」「女の子と男の子」(ジェンダー、性差)「自己と他者」(人間関係)などが提案されている。

第二に、環境教育に関係するテーマが多く、多様な観点から素材が扱われ、学習に広がりをもたせていることである。たとえば、「森林の愉しみ」「ミミズの飼育」「水は洗濯するためだけにあるわけじゃない」「廃材でつくる楽器」などのテーマがある。

第三に、大学と地域の小学校とが連携して共同で教材を開発していることである。様々な発想や知恵やアイデアが「教材の箱」と呼ばれる「箱」に集積されている。

その教材は実践で検証されながら絶えず修正が行われている。

結び

以上の考察から、教科・領域と総合学習との関係を考える観点・視点を示したい。

第一に、学校全体を子どもが「経験」を積む場と考えることである。子どもにとって意味のある「経験」を吟味し、教科・領域学習と総合学習の内容・方法を構想することが基本である。

第二に、子ども自身の「経験」を重視しながら、時代の典型である社会的な「鍵問題」「中核問題」に結びつけ、その問題に立ち向かうように促すことである。

クラフキの「鍵問題」構想は、ノルトライン・ヴェストファーレン州の教育改革案(95年)に位置づけられている。また、基礎学校連盟は、「事実教授」にかわる新教科「世界探究」の設置という試案(96年)を示している。これは、「鍵問題」「子どもの発達問題」「人間の成果・業績」「現実の再構成と提示法」をクロスさせ、子どもの学習活動を考える教科である。

現在の社会構造の転換期において、現代社会の問題・課題・矛盾と対峙しながら、現在と未来の社会を創造できる人間の教育が求められている。その意味で、「鍵問題」を、子どもの現実生活の中に見だし、適切に教材化することによって、子どもの「世界」「社会」への目が育つのではないかと考える。

「鍵問題」は、社会科や総合学習の中心的な内容だけではなく、カリキュラム編成の新視点である。

第三に、伝統的な学校の枠組みの「開放」が不可欠ということである。

ドイツの「事実教授」それ自体が総合教科であるが、教科から派生したテーマを扱う学習が総合的学習である。教科・領域と総合的学習は、相互補完関係にある。子どもの「経験」を考え、従来の教科・領域の枠組みを一旦「開放」してみることも必要である。

[参考文献]

本稿は、拙稿「『鍵問題』を中核とした総合学習」(広島大学附属小学校内学校教育研究会『学校教育』973号、1998年8月)、同「『鍵問題』を中核としたカリキュラムの原理的検討」(『社会科教育』明治図書、483号、2000年1月)を再構成したものである。

また、本稿を補うものとして、以下の文献を参照されたい。

1. 拙稿「ドイツ基礎学校の教育改革と『総合的学習』」(埼玉大学教育実践研究指導センター紀要第12号、1999年)
2. クラフキ/小笠原道雄編『教育・人間性・民主主義—W・クラフキ講演録』(玉川大学出版部、1992年)
3. A・カイザー、原田信之、原田佐代里、寺尾慎一編『21世紀の学校をひらく トピック別総合学習—ドイツの教育との実践対話』(北大路書房、1999年)

「共生」を中核としたN中プランの構想

— 移行期における総合学習のプラン —

柏瀬裕之 (行田市立長野中学校)

1 「共生」をテーマにした基本的な理由

N中学校生徒会ボランティア委員会が主催した高齢者福祉施設の訪問で、訪れた生徒に3つのタイプが見られた。お年寄りとの「ふれあいタイム」の時に、一生懸命話題を探し悪戦苦闘をしながらもお年寄りとおふれあっているタイプ。自分たちの世界をそのまま持ち込み、お年寄りをそっちのけで自分たちだけにしか通じないような会話に耽ったり、自分たちのペースで活動して自分たちだけで楽しむタイプ。



対処の仕方が分からなくて固まっているタイプの3通りである。第2学年を対象にした職場体験学習においても、同様の現象が見られた。職場の朝礼で自己紹介をするようにと責任者から言われた生徒が、固まってしまい一言も発することが出来なかった。職場からの苦情で該当生徒に事情を聞いたところ、「だって、習ってなかったから・・・」という返事が返ってきた。学校が用意したマニュアル通りにコトが運んでいるときはよいが、いったんマニュアルから離れた応用問題には対処が出来なかった。

子どもの自我が、他者を受け入れないほど固くて狭いものになってきたと指摘されて久しい。他者を想定して我慢したり、つらいことに挑戦しようという子どもが少なくなった。反面、外からの刺激に敏感に反応するようになり、いつもビクビクして自分の回りにバリアを張って自我を守ろうとしている。いったんバリアが壊れたときは、相手が自分より強いときは殻に閉じこもり、相手が弱いと分かると攻撃的になる。

そのような子どもたちを前にして、N中生の実態から「総合的な学習の時間」を構築するときに、次の3点に留意することにした。第1に、学び方を身に付けること、第2に、社会性や社会的技能を育むこと。第3に、自分自身の生き方に関する自覚をもつことである。そこで、「共生(共に生きる)」をテーマとして総合学習を構築することとした。

共生

第1学年：「学び方学習Ⅰ」「学び方学習Ⅱ(地域と共に)」

第2学年：「職業と人間(職場体験学習を通して)」

第3学年：「バリアフリー社会を目指して」

2 学年別年間計画プラン

(1) 第1学年プラン

第1学年では、主として「学び方」の学習に焦点を当てた。「学び方学習Ⅰ」では、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方、課題のつくり方、人とのかかわり方の学習技能

(スキル)の育成を図る。「学び方学習Ⅱ」では、「地域との共生」という観点から、「学び方学習Ⅰ」を実際に応用して「地域と共に一マイタウン行田」の学習を展開する。1年間を通した通年方式を基本とし、現地調査、発表会には集中方式を取り入れ年間35時間設定する。

① 学び方学習Ⅰ

段階	時間	場 所	生徒の学習活動内容
ガイダンス	2	体育館 教室	<p><ねらい> 「共生の時間」の学習を始める上での意欲をもつ。</p> <p>1 全体ガイダンス「これからの学習を知ろうⅠ」</p> <p>2 教室ガイダンス「これからの学習を知ろうⅡ」</p>
学び方学習Ⅰ	20	教室 図書室 コンピュータ室 教室等	<p><ねらい> 課題設定及び課題解決に必要な学習スキルを習得する。</p> <p>3 目的に応じた情報収集Ⅰ(文献資料の検索の仕方)</p> <p>4 同 Ⅱ(統計・グラフ等の見方)</p> <p>5 同 Ⅲ(聞き取り取材の方法)</p> <p>6～10 コンピュータを利用した情報基礎学習 ワープロ機能・図の加工とワープロへの貼り付け方・表計算とグラフの作り方・インターネット検索の仕方等。</p> <p>11 収集した情報のまとめ方Ⅰ 同 Ⅱ</p> <p>12 コミュニケーションⅠ(聞くこと・話すこと)</p> <p>13 同 Ⅱ(聞くこと・話すこと)</p> <p>14 同 Ⅲ(自分を表現する)</p> <p>15 電話のかけ方・FAXのかけ方</p> <p>16 お願い文書・礼状の作成</p> <p>17 発表の仕方Ⅰ</p> <p>18 同 Ⅱ</p> <p>19 課題の見つけ方Ⅰ</p> <p>20 同 Ⅱ</p>

② 第12～14時に扱う資料の例

<例1> 「要点をとらえて聞く→伝える」¹⁾

註 1) 音声言語教材研究会(編)『声のノート』暁教育図書 p.20

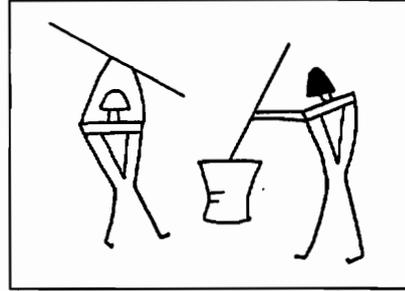
- 1 ある日のニュースを聞いて、要点をとらえましょう。
(テープからアナウンサーの話聞き、メモをとる)
↓
- 2 それぞれの人が書いたメモを発表しましょう。
自分のメモで欠けているところを赤ペンで補います。
↓
- 3 3人1組グループで、自分たちの新聞記事を用意し、それを
ニュース風に読みましょう。

Aがアナウンサーになります。
Bが聞き取りメモを記入します。
Cが、Bのメモを見て発表します。

<例2> 「物の形を伝える」²⁾

註2) 前掲1) p.32

身振りや手振りもなく、また絵に描いたりしないで、ある物を説明します。電話で、右の絵のような物を何も知らない人に説明するとしたら、どのように説明しますか。



※説明の練習

- 1 他の人に説明したい形を考える。
聞く人が、見たことのない形とか、創作した形でもよい。
↓
その形を、人に見せないで説明する。
↓
- 2 聞いた人は、その形を描いてみる。
↓
- 3 描いた絵を比較して、説明の仕方について検討する。

註3) サイモン・フィシャー&デイビット・ヒックス
国際理解教育センター・資料情報センター編訳
『WORLD STUDIES』1991 めこん p.93

こわれた椅子

先生が教室に来ると、椅子が1つこわれて転がっています。誰がしたのか聞いてみても、誰からも返事がありません。先生は、「もし誰も答えなければ、今日の放課後は全員に残ってもらいます」と言います。すると、1人の子が「でも先生、今日はサッカーの試合なのです。僕は残れません」と言い、別の子から「そんなのずるいや」という声があがります。そこで先生は・・・

リンゴの木

2人の友だちが窓から外を見てみると、自分たちと同じ年頃の子が3人、近所の家の塀にのぼって、リンゴの木から実を取ろうとしているのが見えました。2人は外に出て、片方が「だめだよ、そんなことしちゃ。そのリンゴはこここの家のものでしょう」と言いました。すると、1人が「おまえたちとは関係ないだろう。向こうに行っちゃえ、さもないと・・・」

お互いの立場に立って、ロールプレイを行いましょう。そのときに、感情的にならずに相手を納得させる言い方を考えてみましょう。

③ 学び方学習Ⅱ（地域と共に「マイタウン行田」）

段階	時間	場所	生徒の学習活動内容
マイ タ ウ ン 行 田	13	教室等 地域	<p><ねらい> 学び方学習Ⅰで学んだことをもとに、自分で課題を設定し、追求し、まとめ、発表する能力を養う。</p> <p>① 「マイタウン行田」ガイダンス</p> <p>②～⑥ テーマの設定・テーマの追求 ※個人または班での進度の差に留意する。必要に応じては校外へ調査に出かける。</p> <p>⑦ 中間まとめ</p> <p>⑧～⑪ 追求・修正・まとめ(発表準備) ※まとめ方例 「楽しい地図をつくろう」「地元新聞をつくろう」 「地元のコマーシャルをつくろう」</p> <p>⑫ 発表</p> <p>⑬ 1年間のまとめ</p>

(2) 第2学年プラン

「職業と人間」

1 単元の目標

- ・自分が調べたい地域の職業について、手紙や電話で連絡を取って調べる方法、職場で働いている方にインタビューをする方法、実際に職場で働くことなどを体験を通して学ぶ。
- ・地域の人々との交流を深め、豊かな人間関係を築きあげる。
- ・勤労の貴さや意義を学ぶとともに、職業や進路に関わる啓発的体験を得る。

2 主題に迫るための手だて

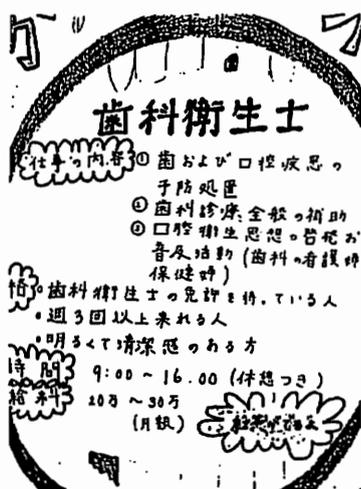
- ・身近な職場のことを知る。
地域の職場について、手紙や電話、インタビューを通して調べる。
- ・自分自身を見つめる。
自分の興味・関心、そして将来の夢や仕事のこともふまえて、自分はどのような活動を体験したか考える。
- ・地域社会に目を向ける。
子ども社会から大人社会を体験することによって、新たな人間関係の構築や社会のルールを知る。
- ・自分が学んだことを振り返る。
自分の考え方の変容や深まりを討論や作文を通して確かめ、学習の価値を自分でとらえる。

3 単元計画

時	学 習 活 動	教師の支援 (★は評価)
4	<p>1 身近な職場(業)のことを調べよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域の職場について、手紙や電話インタビューを通して調べる。 ・調べたことをまとめる。 <p>レポート形式</p>	<p>○生徒がインタビュー等をするときは、事前に事業所へ連絡し主旨を理解してもらおう。</p> <p>○まとめ方は、「定型レポート」と自由形</p>

	求人ポスター形式	式「ポスター形式」両方とする。
2	2 自分の特性をいろいろな角度から見つめ、どんな職業に向いているか知ろう。 ・様々な職業について仕事の内容を大まかに調べる。 ・自分の特性をまとめ、自己の興味・関心を確認め発表しあう。	○自分の特性や職業についての理解が不十分な生徒も多いと予想される。特性は努力によって改善できることを示唆する。また、職業については自分の保護者の聞き取り調査や図書館等を活用させる。
2	2 職場体験の意義を考えたいうえで、価値ある職場体験になるように計画を立てよう。 ・職場体験をするうえでの注意事項(マナー等)を考える。 ・事業所別ミーティングを行い、その職業に対して理解を深める。	○事業所選びの際は、友達関係で選ぶのではなく、自分の希望を最優先すべきことを指導する。 ○学校(教師)と各事業所の担当者と打ち合わせをする。 ○事業所の住所、電話番号、担当者名、交通経路、持ち物、服装等を確認させる。
6	3 各事業所での職場体験学習 ・1日体験学習	○巡回指導をする。事業所の方との連絡を取る。
3	4 職場体験学習のまとめをしよう。 ・報告文の作成 ・感想文、礼状の作成 ・発表会の準備	○活動中、気づいたこと、大変だったこと、活動前と後で自分がどのように変わったかなどを書くように意識させる。
2	5 職場体験学習発表会 学んだことや感じたことを代表者が発表する。	○代表者の発表を聞き、自分が体験した職場以外の職業についても理解を深めるように助言する。
2	6 職場体験で学んだことをもとに、働く目的と価値について考えよう。また、自分の人生設計をしてみよう。 ・私にとって「働くこと」とは ・「20年後の私」ライフプラン作成	★自分のこれからの努力目標が明確になり、見通しをもった生活をしようとする意欲がもてたか。

生徒作成の求人ポスター



職場体験学習の様子



(3) 第3学年プラン

1 単元の目標

- ・障害者や高齢者など様々な立場から日常生活を見直し、なにがバリア（障壁）になるのかを体験的活動を通して発見する。
- ・身近な住空間や生活環境、用具などにあるバリアとバリアフリー（除去）の追求に興味をもって取り組む。
- ・バリアを感じている人の立場に思いを寄せ、共に生きる心情と実践的態度を身につける。

2 主題に迫るための手だて

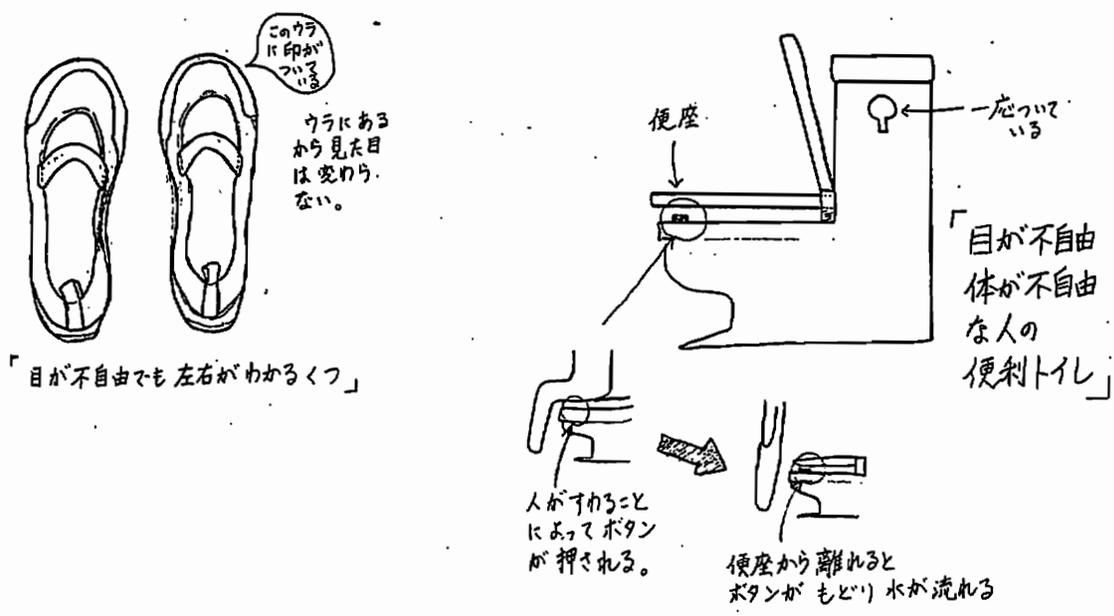
- ・生徒が身近なバリアを見つけだし、問題の意識化が図れるように、バリアを発見する体験活動を学習に位置づける。
- ・バリアフリーを追求する場面では、各教科で学んだ方法と知識及び養護学校や高齢者福祉施設等の地域の施設での体験を生かし、教科学習や地域との関連を図る。
- ・体験活動等で得られた知識や考え方を生かした「まとめる場・発表する場」を位置づけ、生徒の思考、経験の幅を広げ、バリアフリーに対する考えを明らかにする。

3 単元の展開

時	学 習 活 動	教師の支援（★は評価）
2	<p>1 身近なバリアを見つけよう（問題の意識化）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常生活の中で、障害者や高齢者にとって大変だと思うところを調べよう。 	<p>○言葉での説明だけではなく、画用紙に簡単なスケッチをさせる。</p> <p>★身近なバリアを発見し、適切に表現することができたか。</p>
4	<p>2 何がバリアになるか体験を通して調べよう（問題の明確化）</p> <p>(1) 「目かくし歩行」を体験しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3人一組になり校舎内の様々な場所を歩く。（目かくしする人・補助する人・補助者をチェックする人） ・交代で体験し、目かくし歩行をしてみても感じたことや援助してみても感じたことを話し合う。 <p>(2) 「車いす」を体験しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3人一組で校舎内または体育館等に作った模擬施設を車椅子で動く。 ・交代で体験し、車椅子体験をしてみても感じたことや補助してみても感じたことを話し合う。 <p>(3) 「手話」を学ぼう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基本的な手話について学ぶ。 	<p>○目かくし歩行</p> <p>どのように援助したら、相手が安心するか。特に、声をかけて状況を説明することの大切さを理解させる。</p> <p>○車いす体験</p> <p>事前に車いすの基本的な操作について学んでおく。危険と思われる箇所は、教師が複数で対応する。</p> <p>○手話体験</p> <p>事前学習として、グループで口を使わずにコミュニケーションをとる方法等のロールプレイを行わせ、手話を行う上でのモチベーションを高める。</p> <p>★それぞれの体験から気づいたことを中心に身の回りのバリアを発見することができたか。</p>

2	<p>3 どんなバリアを追求するか決めよう (課題設定)</p> <p>個人やグループでバリア及びバリアフリーについて課題を設定する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文献や訪問インタビュー、インターネット、新聞等を活用し追求していく課題を決める。 	<p>○生徒には困難な訪問インタビューの連絡補助やインターネットの検索等は必要に応じて援助していく。</p> <p>○生徒の課題が適切かどうか支援する。</p> <p>★各種の情報から追求可能な課題を設定することができたか。</p>
5	<p>4 バリアフリーに向けてどんな工夫をしていけばよいか (追求と発表準備)</p> <p>【追求例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・施設におけるバリアフリー (高齢者施設等) ・街にあるバリアとバリアフリー (車いす体験) ・日用品のバリアフリー (シャンプー等) ・バリアフリー商品の開発 ・制度にみるバリアフリー (介護保険制度等) 	<p>○まとめ方</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ・絵や写真などで様子が分かるように工夫しよう。 ・その絵や写真の説明を必ず入れよう。 ・調べて感じたことを書こう。 ・調べていったバリアに対しては、どのように配慮しているかをまとめよう。 </div> <p>★必要に応じて中間発表会を行い、進具合やまとめ方に対して相互評価を行わせる。</p>
2	<p>5 バリアフリーを考えよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・今までの学習について発表しあい、意見交換するとともに追求内容を学びあう。 	<p>★バリア、バリアフリーについて実例を挙げて発表することができたか。また、人にやさしいとは何かについて考えることができたか。</p>

生徒作成のバリアフリー商品



3 2002年へ向けて

21世紀を展望するとき、地域社会における人間関係は、ますます希薄になり、一人一人が社会の中で孤立していくような気がしてならない。子どもたちを取り巻く環境も同様な気がする。しかし、一方では生涯学習社会として、様々な人との連携が叫ばれ、施設や設備は整えられ、ソフトの面でもいつでも利用できるようになってきている。

こうした社会の流れの中で、自分の生き方を設計し主体的に取り組んでいくためには、自分自身を知り、明確な目標を持つことが必要であるのはいうまでもないが、多くの仲間と共に、よりよい人間関係に支えられていくことも大切な要素であると思う。

移行期におけるN中学校の総合学習の取り組みは、「共生」を中核とし、「学び方学習」「地域と共に」「職業と人間」「バリアフリー社会を目指して」と4つの学習をもとに展開していく。課題は山積しているが、地域との連携を中心にした人間関係を柱として、多くの人から多くのことを学びながら「自分の生き方」を考える良い機会としていきたい。



メディア教育と総合的な学習

—メディア・リテラシーの育成：テレビドラマをどう読むか—

竹内之博（浦和市立白幡中学校）

1 はじめに

現在の社会状況をみると、国際化、情報化、科学技術の発展、高齢化・少子化など様々な課題が生じており、その変化の勢いも急速である。このような社会を生きぬく子ども達に要求される力は、的確に課題を認識し、その課題に対し自ら学び自ら考え解決をめざそうとする力である。「多くの知識を獲得すればことが足りる」という学習から、「課題解決」的な学習への転換が要請されている。このような時代の要請の中から「総合的な学習の時間」が創設されたものと考えられる。「総合的な学習の時間」の創設の経緯について、平成11年発行の「中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—総則編—」には次のように書かれている。

総合的な学習の時間については、これからの教育の在り方として「ゆとりの中で〔生きる力〕をはぐくむ」との方向性を示した平成8年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申）において、創設が提言された。この答申では、「〔生きる力〕が全人的な力であるということ踏まえ、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」とし、「一定のまとまった時間（総合的な学習の時間）を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」を提言した⁽¹⁾。

全人的な力である〔生きる力〕は、多くの知識を教え込むことによってではなく、自ら学び自ら考える力を育成することによって身につく、ということである。また、このような〔生きる力〕の育成には、横断的・総合的な学習が極めて有効であろう、という趣旨である。

2 情報化の進展の中での総合的な学習

現在、情報化の進展はますます勢いを増し、今までの枠組みではとらえきれない社会に変化してきている。子どもを取り巻く環境も例外ではなく、21世紀の社会を生きていく子ども達に主体的に生きぬいていく力を身につけさせていくことが現代の学校教育の課題である。情報化の進展する社会において、子ども達が主体的に生きぬいていく力を身につけていく際に、必要と考えられるものは、情報活用能力である。情報活用能力は、次の4つの内容からなる。

- ①情報の判断、選択、整理、処理能力及び新たな情報の創造、伝達能力
- ②情報化社会の特質、情報化の社会や人間に対する影響の理解
- ③情報の重要性の認識、情報に対する責任感
- ④情報科学の基礎及び情報手段（特にコンピュータ）の特徴の理解、基本的な操作能力の習得⁽²⁾

本稿では、総合的な学習の時間の中で情報活用能力の②③を育成していく際にメディア・リテラシーが有効だと考え、メディア・リテラシーを高める実践を取り上げる。

3 メディア・リテラシーの育成をめざした総合的な学習の実践⁽³⁾

(1) 情報教育としてのメディア・リテラシーの実践を支える視点

カルチュラル・スタディズの理論⁽⁴⁾から実践への手がかりとして、次のような視点を設定した。

A 意味論的な視点……………意味を産出するのはメディアなどの送り手だけではなく、受け手もそれを担うのだ、ということ。

B 「構成された現実」という視点…我々は現実的であるという感覚をたえず学習しているのではないか、という振り返りを持つ必要がある、ということ。

C 社会的位置の視点……………能動的な受け手は社会的な位置によってその読みとりに差異が生じてくる、ということ。

(2) 実践の構想

視点ABCを基に映像メディアを取り上げ、基礎的リテラシーの習得から情報発信者としての番組制作までを内容とした指導計画案を作成した。

①単元の設定

a. 単元 現代社会におけるメディアと文化

b. 単元設定の理由

構想した実践計画は、中学校3年生の選択社会科における実践として構想したものである。単元名は「現代社会におけるメディアと文化」とした。「現代社会におけるメディアと文化」という単元は総合的であり、必ずしも具体的な事例ばかりで構成できるとは限らない。さらに、どちらかという横断的な内容をもった単元である。そこで、総合的な学習の時間に合うように内容構成を見直し、計画を立てた。選択教科を総合的な学習の時間に取り入れる場合の留意点として、澁澤文隆氏は次のように述べている。

選択教科は各教科の目標の下で各生徒の興味・関心等を重視した学習を展開し、個性の伸長を図ることをめざしているが、総合的な学習の時間は知の総合化を図る活動を重視し、生きる力の核になっている問題解決能力を育成することをめざしている。したがって、二つの学習の間にはねらいや重点の置きどころが異なっている部分がある。特に、“教科固有の目標の下での学習”と“知の総合化を図る学習”という点が決定的な相違点となっている。⁽⁵⁾

“知の総合化”を意識した横断的・総合的な学習にしていく必要があるということになる。

②単元の目標

- メディアの特性やその働きについての知識を身につけることができる。
- 社会史におけるメディアの位置、意味、普及について考えることができる。
- 現代社会の文化形成におけるメディアの働きや機能を考えることができる。
- 文化の継承と創造の意義に気づくことができる。
- メディアを使って自らの考えを表現し情報の発信者となることができる。

③指導計画案

主 題 <段 階>	時	指導	学習内容 ・ 学習活動
基礎的リテラシーの習得 <第1段階>	5	一斉	[1] 「テレビの『ことば』を知ろう —カメラワークのあれこれ—」 ・カメラアングル、カメラの距離、カメラの動き等の撮影技法について知る。
		グループ	[2] 「テレビの『ことば』を知ろう —音声を調べてみると—」 ・映像を見て、音楽をさまざまにつけ変えてみることにより音声の影響を知る。
		グループ	[3] 「テレビの『ことば』を知ろう —ショットを数えてみよう—」 ・CMあるいは番組の1シーンのショット数を数えてみる。
		一斉	[4] 「テレビの『メッセージ』を知ろう —事実と意見—」 ・番組の中で、どの部分が事実で、どの部分が意見か、を指摘する。
		一斉 ↓ 個別	[5] 「テレビの『メッセージ』を知ろう —番組を比べてみよう—」 ・ある特定の事件・話題について報道した各放送局の番組を比べてみる。
テレビのコードと文化 (意味論的な次元) <第2段階>	6	個別	[6] 「本当に、同じテレビ見てるの？ —調査してみよう(その1)—」 ・年齢、性によって、視聴傾向や読みとりには違いがあるのか、調べてみる。
		グループ	[7] 「テレビを『読もう』 —刑事ドラマ比較(その1)—」 ・複数の番組の登場人物から善玉と悪玉を選び、性格的特徴、制作技法等を考えてみる
		グループ	[8] 「テレビを『読もう』 —刑事ドラマ比較(その2)—」 ・番組の価値観(正義とは?悪とは?)を探り、善玉(悪玉)の性別、年齢等に注目する。

		グループ	[9] 「テレビを『読もう』 —ホームドラマ比較(その1)—」 ・ホームドラマの描く典型的父親像、母親像について話し合い、台詞を創作してみる。
		グループ	[10] 「テレビを『読もう』 —ホームドラマ比較(その2)—」 ・創作した台詞を基に典型的ホームドラマを各班毎に演じ、意見を出し合う。
		個別	[11] 「本当に、同じテレビ見てるの？ —調査してみよう(その2)—」 ・年齢、性によって、視聴傾向や読みとりには違いがあるのか、調べ、[6] 時と比較する。
テレビの歴史と文化 (歴史的文脈の次元) <第3段階>	2	グループ	[12] 「テレビの誕生 —成長史と文化的働き—」 ・社会的な場の中でのテレビの誕生、成長、文化的働きを各種資料から探る。
		一斉	[13] 「テレビと映画 —映像メディア比較—」 ・テレビと映画はどう違うのか、実際に見ながら比較してみる。
発信者からのメディア理解 (発信者の次元) <第4段階>	5	グループ	[14] 「学校紹介番組をつくろう —構成を考えよう(絵コンテ)—」 ・絵コンテを書きながら、構成を考える。
		グループ	[15] 「学校紹介番組をつくろう —伝えたいことを絞ろう—」 ・「何を伝えたいのか」を話し合い、撮影及び編集の方向性をはっきりする。
		グループ	[16] 「学校紹介番組をつくろう —撮影に出よう—」 ・ビデオカメラによる、校地内での撮影のみとする。
		グループ	[17] 「学校紹介番組をつくろう —編集しよう—」 ・場面をつなぎ合わせ、音声を選ぶ。 ・音声、タイトルについては教師側で行う。
		グループ	[18] 「学校紹介番組をつくろう —発表会の準備をしよう—」 ・発表会に向けて、各班毎に、効果的な発表方法を考える。
		学級発表	[19] 「学校紹介番組をつくろう —発表会(学級)を開こう—」 ・各班毎に制作した番組を発表し、意見を出

		し合い、優秀作品を選ぶ。
	学年 発表	[20] 「学校紹介番組をつくろう —発表会（学年）を開こう—」 ・各学級毎に制作した番組を発表し、優秀作品を選ぶ。

4 今後の課題

この実践を行うことによって、「メディアを使って自らの考えを表現し情報の発信者となることができる。」という単元の目標⑤が現実味をもって達成される、ということである。学級発表会、学年発表会へ向けて、学習への取り組みに緊張感を持たせ、まとめや発表の仕方に工夫を加え責任を持たせるようにしたい。発表会を行うことについて、澁澤文隆氏は次のように述べている。

いかにすればみんなに伝えることができるかをしっかり検討させる。単に、読み上げただけでは理解してもらえないし、自分の取り組みに関心をもってもらうためには、まずみんなの知的好奇心を喚起するような呼びかけ、演出が必要なのではないか……、いろいろな面から検討、工夫させるようにする。そうすることによって、思考力や追究力のみならず、表現力や発表力なども身に付き、ひいては問題解決能力をより一層育成することになる。また、そうした創意工夫することによって“わかる”発表会を実現することができれば、各生徒の学習成果を相互に共有化することができることから、知の総合化を推進することができる。⁽⁶⁾

“知の総合化”を意識した横断的・総合的な学習にしていくためには、まだまだ改善を加えなければならない点がある。しかしながら、情報を意識したメディア学習としては、かなり横断的・総合的なものになっていると考えている。

註

- (1) 文部省『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—総則編—』平成11年9月、P.50。
- (2) 文部省『情報教育に関する手引』（ぎょうせい、1991年、P.18）。
- (3) 拙稿『中学校社会科における情報教育改善の構想 —自ら考え、判断する力を育てるメディア・リテラシーを中心に—』（1999年、P.99-114）。
- (4) この実践は、カルチュラル・スタディズの理論をもとに授業構成を考えている。詳しくは、拙稿、同上を参照されたい。
- (5) 澁澤文隆「総合的な学習の時間の位置付けと役割」（中野重人・無藤隆・澁澤文隆編『「総合的な学習」展開のアイデアと実践—中学校編—』東京書籍、1999年、P.50）。
- (6) 澁澤文隆、同上、P.51。

高齢者福祉を核とした総合的な学習

—中学校社会科公民的分野と関連づけた福祉学習の構想—

佐藤元治（行田市立埼玉中学校）

1 はじめに

最近の地域社会においては、例えば混雑した列車内においても、お年寄りに席を譲ることができなかつたり、家庭においてもお年寄りを阻害するような姿勢が見られたりする。このようなことから、互いに他者の立場や心情を深く思いやり、相互に援助し協力しあう態度を培うことや、共に生きる人間として手を取り合っていく実践的な態度を育成することが大切である。福祉とは思いやりの心から生まれる「助け合い」の行動であり、福祉教育はその「助け合い」を実践できる力を身につける教育であると考えからである。

本研究は、高齢化が進む社会において福祉問題に対する意識を高め、子どもたち自らが「助け合い」の行動ができる態度の育成を目指した高齢者福祉に関する総合的な学習を模索したものである。よりよい福祉社会を実現させるためには公民的な資質を養うことが重要であり、その意味では社会科との関連を通して培われる力は福祉の実践力につながると考える。高齢者とのふれあいを通して福祉の心を育てるとともに、身近な高齢化の問題を解決できる力を育てるため本研究テーマを設定した。

2 中学校教育における福祉学習

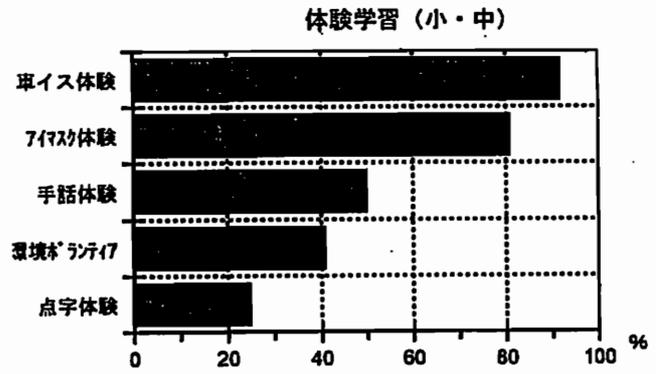
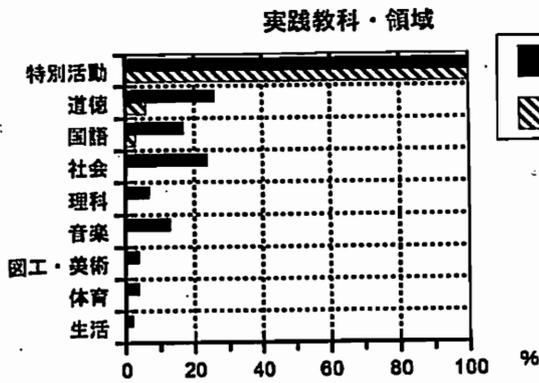
文部省における福祉教育の取り組みとして、以下のことを目指している。

- ・福祉や社会保障制度の正しい理解と望ましい態度の育成
- ・体験を通して社会に奉仕する精神の育成
- ・福祉の重要性や思いやりの心、公共のために尽くす心の育成

中学校の場合、「教科（必修・選択）、道徳、特別活動」によって教育課程が編成され、全ての教育活動を通して行なわれることが示されている。また教科指導の中に組み込まれる場合、「社会」、「国語」、「家庭」などの教科に多く組み込まれる場合が多い。

福祉学習に対する心情や態度の育成には、道徳的資質の育成や自主的、実践的な態度の育成が不可欠であり、福祉活動の実践には道徳・特別活動が大きな役割を果たしている。

社会科においては、福祉の課題は何であるのか、どこに課題があるのか、解決のための方策は何なのかを考え、実践できる力を育むことが大切であると考え。



(平成10年度埼玉県福祉協力校活動報告書より作成)

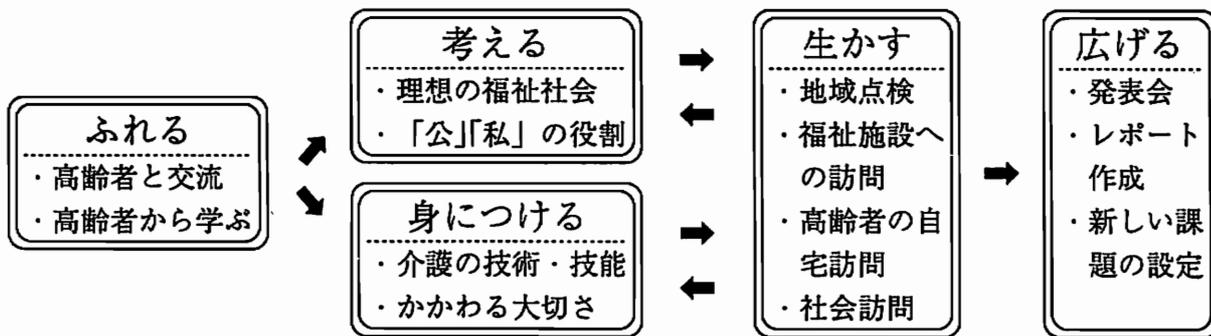
3 福祉に関する総合的な学習の視点

第一に福祉社会のイメージを豊かにし、課題意識を高め、実践する態度を育てることである。実践する態度を身につけるためにも実際に養護老人ホームやデイサービスなどの施設で高齢者との交流を体験し、さらにそこで培った情意や技術・技能を大切にすることが大切である。

第二に技術・技能(スキル)を習得させることである。介護の知識や技能を習得することは、その実践力を育てる上でとても重要な位置を占めている。

第三にボランティアなど、地域への社会参加的な活動をするということである。学習が実際の自分の生き方に関わらないのであれば、福祉の実践力にはつながらないのである。高齢化社会に生きる子どもたちにとって、地域への主体的な社会参加は不可欠である。

以上の視点を踏まえて、活動の構想を以下のように考えた。



4 授業構想

(1) 学習テーマ

「高齢者と共に生きる町をつくろう」

(2) 活動過程のポイント

① 問題を発見する力を育てる

課題意識を高めるためには、まず体験することである。体験してはじめて気づいたことや、ふれあって感じたことを大切にして情意を育て、今何をすることが一番大切かを一人一人が考えるようにする。そのために、養護老人ホームなどへ出かけ、実際に高齢者とふれあう機会を設け、体験することを通して、課題を見つけられる場面をつくる。

②思考力・判断力・表現力を育てる

体験することを繰り返しおこなうことを通して、「体験」を「経験」に変え、その技能・技術をスキルとして身につけることで、実践できる力を育てることである。そのために実際に介護を経験し、学んだことを知識や技能として生かすのである。また社会科との関連も踏まえ、高齢化社会における公・私役割や今後の社会保障のあり方についても考える。さらに、フィールドワークなどの学習方法の工夫も取り入れて、地域の高齢者とふれあいながら、高齢者が日常生活をする上での問題点や課題を考えたり、自ら学習した経験を生かす場面を設定する。

③問題解決を生活や生き方に高める

自分が参加してきたボランティアや、活動に対しての発表会・報告会をもとにして、これからの高齢社会を考えたり、今後の自分はどうかあるべきかを考えたりしながら、新たな自分の実践テーマを設定し、学習が進められるようにしていく。そして、その新たな課題をさらに次年度の自分の学習活動テーマとして実践できるようにする。

(3)育てたい資質や能力

- ①福祉社会に関する正しい知識を身につけ、思いやりの心と福祉活動に参加できる態度と、身のまわりの課題に気づき、解決しようとする力を育てる。
- ②高齢者の立場から地域社会を見つめたり、高齢者から学ぶことを通して福祉社会に貢献できる技術と能力を身につけ、よりよく生きようとする力を育てる。
- ③社会参加する事の意義を考え、身近なボランティア活動へ参加できる態度を育てる。

(4)活動計画 (35時間扱い)

【段階】 主 題	学習内容 ・ 学習活動	指導上の留意点
【高齢者を知る段階】 〔3時間〕 福祉施設の高齢者の 実態を知る。	〔1・2〕福祉施設に入所している高齢者との交流をしよう。 ・デイサービスなどを利用し、一緒に遊んだりして交流する。	<ul style="list-style-type: none"> ・はじめに実体験をすることで、生徒の心を揺さぶり、興味・関心を高める。 ・高齢者にとっては体を動かすということがいかに大変な行動であるのかに気づかせる。
	〔3〕高齢者疑似体験をしよう。 ・荷重チョッキ ・おもり ・特殊眼がね ・耳栓	
【高齢者に学ぶ段階】 〔4時間〕 人生の先達から学 ぶ。	〔4・5〕昔の遊びを教えてもらおう。 ・こま、めんこ、竹馬、おはじき、お手玉、竹とんぼづくり、千代紙人形作りなど	<ul style="list-style-type: none"> ・お年寄りの知恵に学んだり、ともに遊んだりする交流活動を通してその生き方に触れ、お年寄りを敬う気持ちを育てる。 ・お年寄りを世の中の先達として敬い、自分が高齢期を迎えたとき、どのような生き方をしていけばよ
	〔6〕昔の地域のような様子や歴史を聞こう。 ・どのような風景や様子だったか ・戦争体験について	
	〔7〕よき高齢者になるための方法を教えてもらおう。	

	<ul style="list-style-type: none"> ・昔の暮らしと今の暮らしの違い ・高齢者になったときに必要なこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・いかを考える。
<p>【考える段階】 〔3時間〕</p> <p>今後の福祉社会のあり方を考える。</p>	<p>〔8〕理想の福祉社会とはどのような社会なのかを考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高齢化社会の現状と課題 ・理想の福祉社会を考える <hr/> <p>〔9・10〕高齢化社会の課題を確認し、これからの福祉社会のあり方を考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国や個人、地域の役割と今後の社会保障のあり方を考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・どのような高齢社会が望ましいかを想像し、理想の福祉社会のイメージを考えさせる。 ・国の役割とは何か、また自分たちには何ができるのかを考えさせる。
<p>【技能習得の段階】 〔5時間〕</p> <p>介護の技能を身につける。</p>	<p>〔11・12〕動けずに寝ている人の介護をしよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体を起こす ・体位を変える ・車いすへの移動 ・ベッドへの移動 <hr/> <p>〔13・14〕着替えや食事の介護をしよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・パジャマやズボン ・食事の介助 <hr/> <p>〔15〕お年寄りと一緒に歩いてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歩行の介助 ・車いすの介助 	<ul style="list-style-type: none"> ・体験を繰り返すことでその技術・技能を習得させ、体験から経験としてのスキルを身につける。 ・高齢者と関わることの経験によって、人と人が関わることの大切さやお年寄りを大切にす気持ちなどの情意も育てる。 ・高齢者とふれあうことで高齢者に対する新たな気づき・発見を促す。
<p>【技能を生かす段階】 〔5時間〕</p> <p>地域のお年寄りを介護する。</p>	<p>〔16・17〕老人ホームへ出かけよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体を起こす ・着替え ・歩行 ・食事 <hr/> <p>〔18・19〕お年寄りの家を訪ねてみよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・お話をする ・一緒に時間を過ごす ・生活の介助をする <hr/> <p>〔20〕地域のお年寄りの調査をしよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高齢者マップづくりをする 	<ul style="list-style-type: none"> ・技能を習得した経験を、実際に地域のお年寄りを訪ねることで生かし、達成感を持たせて実践力を育てる。 ・お年寄りとともに時間を過ごすことによって実際の高齢者の生活に触れ、高齢期の生活状況について考える。
	<p>〔21〕高齢者にとっての住みよい町を</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・地域のお年寄りにと

<p>【工夫する段階】 〔6時間〕</p> <p>福祉の町づくりを考 える。</p>	<p>考えよう。 ・目的やコースの設定をする</p> <hr/> <p>〔22・23〕地域の点検をしよう。 ・フィールドワークをして、高齢者 が生活に不自由な場所や困るこ とを確認する</p> <hr/> <p>〔24・25〕点検結果をまとめよう。 ・地域の問題点や改善点を話し合 う ・地域の問題点や改善点のまとめ を公表する</p> <hr/> <p>〔26〕お年寄りが、地域で安心して暮 らすために必要なことは何かを考 えよう。 ・必要な点をメモしてまとめる</p>	<p>もに町に出ることに より、高齢者の立場 から地域や社会を見 ていくことを学ぶ。</p> <p>・ワークショップなど の学習方法の工夫に より、グループのみ んなで問題点や改善 点について深まりの ある話し合いができ るようにして、より よい結論を出してい くようにする。</p>
<p>【社会参加する段階】 〔4時間〕</p> <p>地域のボランティア や福祉活動に参加す る。</p>	<p>〔27〕各自で考え、ボランティアや福 祉活動に参加する計画を立てよう。 ・資料を集めて計画を立てる ・計画したボランティアや福祉施設 にアポイントメントする。</p> <hr/> <p>〔28・29〕ボランティアや福祉活動に 参加しよう。 ・各自の福祉活動に参加する</p> <hr/> <p>〔30〕各自の参加したボランティアで 自分が学んだことをまとめよう。 ・活動をふり返りノートにまとめる</p>	<p>・自らやってみようと する気持ちを大切に し、手段・方法等に ついては細かく規定 せず、その目的をし っかりと認識する。</p> <p>・自分の地域のボラン ティアや福祉活動に 参加することを通し て、進んで社会に貢 献しようとする態度 を育てる。</p>
<p>【振り返る段階】 〔3時間〕</p> <p>地域社会に貢献する 意義を考える。</p>	<p>〔31・32〕ボランティアや福祉活動で 学んだことの発表会をしよう。 ・各自が参加したボランティアや福 祉活動で学んだことを発表しあ う</p> <hr/> <p>〔33〕地域社会に参加することの意義 を考えよう。 ・これからの高齢化社会において、 地域社会の活動に参加することは どんな意義があるのかを話し合 う</p>	<p>・ボランティアなどの 社会参加すること により、地域社会に貢 献したという成就感 を持たせる。</p> <p>・身近な地域社会に働 きかけ、人間として 共に生きていくため に必要なことを考え させる。</p>

<p>【広げる段階】 〔2時間〕</p> <p>これからの自分に何ができるか考える。</p>	<p>〔34・35〕自分が生活する地域社会で、自分にはどんなことができるかを考えよう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各自で取り組めるテーマを決める ・実践の計画を立てる 	<ul style="list-style-type: none"> ・各自が今後の福祉社会に貢献できることを考え、自分の活動テーマとして実践する手がかりをつかむようにする。
--	--	--

(5)授業展開案（抜粋）

①第〔9・10〕時

◎本時のねらいと展開

・高齢化社会はどのようなことが問題なのかを確かめ、これからの社会の進むべき方向性について考えると同時に、何が自分たちにできるのかを考える。

学習内容 ・ 学習活動	指導上の留意点 ・ 教師の支援	資料
<p>1 高齢化社会の現状</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どのようなことが課題なのかを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○理想の高齢社会に向けての課題を思いおこさせ発表させる。 ○高齢者との交流も思い出させる。 	<p>高齢化のグラフ ノート</p>
<p>自分の親（身内）が、介護が必要になったらどうする？</p>		
<p>2 国の役割と個人の役割</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国や地方公共団体と、個人や地域の役割についてを考える。 <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>①自分が在宅で介護 ②国や行政サービスによる介護 ③民間のボランティアによる介護</p> </div> <p style="text-align: center;">選↓択 話し合い</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○選択することで意思決定をさせ、さらに理由を考えさせ、それぞれの意見を主張する場面をつくることで、意識を高める。 ○国の役割と個人の役割についてを話し合うことで社会保障のあり方を考え、これからの社会の進むべき方向を考えさせる。 	<p>介護 VTR パンフレット</p>
<p>高齢化社会において、自分たちにできることは何かを考えよう</p>		
<p>3 高齢化問題の対応策</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分たちにできることを考え発表し意見交換をする。 <p>4 意思の決定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分にできることで、実現可能なことを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ○個人の役割として、どのようなことをなすべきかを考えさせる。 ○自分が取り組めることを、より具体的にイメージさせ、ノートにまとめる。 	<p>ノート</p>

②第〔22・23〕時

◎本時のねらいと展開

- ・高齢者と共にフィールドワークで地域の点検をすることにより、生活に不自由な場所や困ることを確認し、高齢者の立場から自分の住む地域を見直す。

学習内容 ・ 学習活動	指導上の留意点 ・ 教師の支援	資料
<p>1 地域点検の意義</p> <ul style="list-style-type: none"> ・高齢者とともに地域の点検をする目的を確認する。 	<p>○前時を振り返り、地域点検の目的を再確認する。</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>高齢者とともに地域点検をしよう</p> </div>		
<p>2 地域点検</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各自の計画したコースを、課題を確認しながらゆっくりと歩く。 ・高齢者や障害者にとって優しい点とやさしくない点を考えながら点検する。 	<p>○高齢者とともにおこなうので、安全には特に注意を払う。</p> <p>○点検マップに問題点を記入したり、記録をしたり、さらに高齢者を介護しながら点検をするので、4～5人のグループで活動させる。</p> <p>○一緒に点検することで、高齢者や障害者が困っているときに、どう助けてよいかを学ばせる。</p>	<p>地図 カメラ 筆記用具</p>
<p>3 点検のまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・点検の結果をワークシートにまとめる。 	<p>○地域のよい点とよくない点、高齢者が困る点など、次時のまとめがしやすいように項目をまとめる。</p>	<p>ワークシート</p>

(6)資料

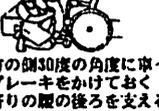
お年寄りの介護体験をしよう

- ◎お年寄りの介護にこんな心構えをもとう。
- ①お年寄りの体や気持ちの状態をよく知ろう。
 - ②お年寄りの話をゆっくり聞いてみよう。
 - ③お年寄りが自分でできることは優しく見守ろう。
 - ④お年寄りのペースを守って接しよう。
 - ⑤お年寄りとの約束をしたことは必ず果たそう。



☆このようなことが大切な
わけを考えてみよう。

◎お年寄りの介護のポイント

<p>寝たまま横に移動するとき</p>  <p>腰を落として一定の早さで一緒に移動するつもりで引く</p>	<p>寝返りをするとき</p>  <p>お年寄りの片手をもち、よい方の足を下にして組む肩と腰に手をかけ手前に引く</p>	<p>起きあがるとき</p>  <p>まず横向きにして両足をベッドから下ろし、次に肩を起こす</p>
<p>立ち上がるとき</p>  <p>転倒しないように、悪い側に立って介助する上半身を深くかがめさせて腰を押かせる</p>	<p>歩くとき</p>  <p>転倒しないように、まひ側の斜め後ろ等に立つ腰ひもを巻いて、片方の手でつかむ</p>	<p>車イスを使うとき</p>  <p>よい方の側30度の角度に車イスをブレーキをかけておくお年寄りの腰の後ろを支える</p>

(出所 洪澤文隆編『中学校「福祉・ボランティア」ファックス教材集』明治図書1998年)

5 おわりに

今後の研究課題としては、本文で示した指導計画を実践しその有効性と問題点を吟味し、さらに検討・改善を加え、よりよい福祉学習の展開となるようにすることと、総合的な学習と社会科との関連や福祉学習の指導内容を、どのように構成し整理していくかということである。このような作業を今後の課題として手がけていきたい。

「地域・まちづくり」からの総合的学習

— 地域性を生かした参加型の総合的学習の構想 —

吉澤達也（埼玉県北本市立宮内中学校）

1 はじめに

現代日本はまちづくりの時代である。資料によると、昭和60年代くらいからまちづくりという言葉が全国の市町村でさかんに使用されるようになり、今やまちづくりブームと言っても過言ではないくらいになっている。言葉が先行してしまっている感はあるが、全国各地で新しいまちづくりが模索されており、21世紀は新しいまちづくりの時代となることは確実である。

そういった中で社会科学習においても、自分たちの住むまちを再発見して新たなまちづくりに提言を行うといった学習が少しずつ見られるようになってきている。また総合的な学習の時間の単元テーマとして「まちづくり」に関することを取り上げたりする実践も少しずつ見られるようになってきた。こうした「まちづくり学習」ともいうべきものはイギリスなどでは環境教育の一環として以前より行われており、日本においても少しずつ注目されてきている¹⁾。

こういった実践が日本において見られるようになってきた背景には、ただ単に、「まちづくり」ブームであるからということのみならず、社会科などの教科学習においては、いわゆる教科中心の学習が進行し、学習が現実の世界から遊離していった中で、現実の社会を見つめ、現実の社会に少しでも「参加」していくことが重要であるとの考え方が広まってきたという背景があると考えられる。また「総合的な学習の時間」に関しては、新学習指導要領のひとつのキーワードが「地域」であり、「地域との連携」が重視される中で、「まちづくり」または「まち」というテーマが絶好の素材であったからであり、もともと「まちづくり」という行為が総合的な営みであるという理由によるものではないだろうか。

しかしそういった多くの実践の中では愛知教育大学の寺本潔氏などの愛知県内の小学校を中心とした実践を代表として、これからの学校教育にとって示唆的で優れた実践も見られる反面、私見ではあるが、地域との連携をうたい、地域を基盤として活動が行われ、地域の人材を活用したり、地域の学習環境を利用してはいるのであるが、多分に学校が優先し、学校の都合ですべてが行われているように思えるものも一部に見られる²⁾。一方的に地域を利用し、形骸化した「参加」では学習の成果がどれだけあるのかは疑問である。

では問題はどこにあるのか。問題のひとつは学校中心主義であり、もう一つの問題は、まちづくりに関する教師側の基本的な理解不足であると指摘したい。学校と地域との連携を図ろうとするならば、「学校は地域に何ができるか」という視点がない限り地域との本当の連携などありえないし、せっかくの「参加」が形骸化してしまうこととなる。また教師側が現在のまちづくりの現状を正しく認識していなければ、学習が誤った方向に進展したり、せっかくの生徒たちの学習成果を生かすこともできない。

そこで本研究では、日本におけるまちづくりの現状を考察した上で、総合的学習におけるまちづくりをテーマにした学習の意義を論じ、実際に中学校で実践することを念頭においての構想を述べていきたい。

2 現代日本のまちづくりの現状

ここでまちづくりという言葉の定義をおきたいが、それは困難である。なぜならまちづくりとは、もともとは都市計画やそれに関連する事業を指すものであったはずだが、村や町おこし・イベントなどの地域の活性化につながることや、仕組みづくりや人づくりもまちづくりと含めて呼ぶ傾向が強くなってきており、幅広い意味合いを含むようになってきているからである³⁾。

まちづくりという言葉の表記の仕方においても「街づくり」、「町づくり」、「まちづくり」などが一般的に使用されている。大まかな分類ではあるが、「街づくり」は市街地などの街をつくるという場合に用いられ、町づくりは自治体としての町を作る場合に用い、「まちづくり」は幅広い意味で使う場合に多く用いられているようである⁴⁾。本研究においては幅広い意味合いで使うことを前提としているので、ここでは「まちづくり」とあえてひらがなの表記で使用することにする。

(1) 現代日本のまちづくりの背景

ではなぜ今まちづくりなのだろうか。その理由も「まちづくり」が示す内容により、差異が生じることが予想される。そこでここでは「まちづくり」という言葉がもともと示す内容である都市計画やそれに関連する事業についてのみ、その背景にある主たる理由を考察してみたい。

① 高度経済成長期の反省

高度経済成長期には、近代化という国民全体の目標のもと規格化・画一化・質より量の政策が何よりも優先された。さらには人や地域の個性を無視して、平準化・平均化することにより近代化実現のスピードアップに国民全体が努力してきたということは誰にも否定できない事実なのではないか。そして低成長時代になってもその動きは大きく変わることなく、バブル期まで続いていった。そういった中でまちでは数多くの問題が生じ、従来持っていた多くの個性や魅力を急速に失っていったのではないだろうか。

しかしこうした状況に危機感を覚え、顔を失ってしまったまちのアイデンティティーの再確立を訴え、まちの持っている個性や魅力を大切にしようとする住民たちの動きが数多く芽生えてきた。こうしたことに対しての人々への関心も次第に高まってきている。

こうした状況が今日のまちづくり全盛の時代をつくりあげている基盤になっていると考えるのである。

② 都市計画法の改正

次に行政側が住民に対し、さかんに「まちづくり」という言葉を投げかける主たる理由として、1992年の都市計画法の大改正が考えられる。

都市計画法の改正は22年ぶりに行われ、その大きな改正点として、市町村は自ら都市計画に関する基本方針である市町村マスタープランを定めることとなった(都市計画法 第18条の2)。マスタープランとは、長期的なまちづくりの方針、将来像、その実現の手段、プロセスを総合的・体系的に示すものである。またそのために「あらかじめ、公聴会の開催等住民の意見を反映させるために必要な措置を講ずるものとする」となっており(第18条の2第2項)、都市計画の策定段階からの住民参加が法的に規定されたのである。その都市計画法の大改正という大きな改革を受けて、行政側ではそれまでの行政主導の都市計画のありかたを根本から見直す必要が生じ、官民のパートナーシップによる都市計画作成という、都市計画の大幅な見直しが急ピッチで進められているのである。

③ 行政サービスの本質的な変化

まちづくりの直接的な背景には前述した都市計画法の大改正にともなうものがあるにしろ、実は背後にはさらに大きな動きがあり、都市計画分野で活躍中の東京大学の西村はその問題について、著書の中で次のように述べている。

『都市規模が拡大するにつれて、行政サービスへのニーズは幾何級数的に膨らみ、行政組織も肥大

化せざるをえない。これに現代市民の多様化した都市生活様態と要求と権利意識とが加わり、家父長的な自治体経営は破綻の危機に直面しているというのが現状だろう。「団体自治」の限界が露呈し始めたのだ。地方自治体、特に大規模な基礎自治体は自らの行政サービスに対する考え方を再構築する必要に迫られている⁵⁾。』

つまり従来の行政主導・依存型のまちづくりでは、自治体経営が破綻の危機に直面しており、行政サービスの本質的なあり方が変化してきているという現状である。

(2) まちづくりと子ども参加

さてここでさらに重要なのは、まちづくりに「子ども」が何だかの形で参加・関連していくことの重要性が指摘されてきていることである。実際に日本各地で子ども参加のまちづくりへの取り組みが行われてきている。先に学校教育においても学習活動の中にまちづくりへの参加の視点が取り入れられてきているという現状を述べたが、実は学校教育とは無縁の、地域での住民の活動やまちづくりに関わる行政側では、ずっと以前からまちづくりへの子ども参加の重要性が指摘されてきているのである。

子どもがまちづくりに参加していくという、その目的および意義は立脚する立場によっていろいろであるが、多くの事例を大きく区分すると以下の4点に要約されるように考えられる。

まず何よりも大切なことは、次世代のまちづくりを担うのはこの子どもたちであるという視点である。もともとまちづくりとは、非常に長期にわたる営みである。常に10年、20年先のことを考えて計画を作成していかなければならない。したがって大切なことは次世代を担う子どもたちにまちづくりの主体者としての意識を育むことだからである。

次にまちづくりの動きの中で、子どもという視点から見たまちづくりの必要性である。これからのまちづくりは、子どもたちにとっても快適で住み良いものである必要があるのではないかという指摘である。

3点目にはまちづくりに新たな視点から斬新な提案ができる存在としての子どもである。子どもの発想は非常に柔軟であり、かつ斬新である。今日のまちづくりを考えた場合、従来の固定観念にとらわれていては自由な発想は浮かんでこない。そんなときに新たな視点から斬新な提案ができるのは子どもたちなのではないかという指摘である。

4点目には、本来の目的ではないが、まちづくりのひとつの戦略として、子どもの参加は大人の参加を促す意味を持つことが注目されているということである。

以上のことから考えると、まちづくりに子どもが何だかの形で参加していくことは大きな意義があると言えるだろう。事実さまざまな場面で多くの実践が行われ、多くの成果を上げていることが報告されている。したがって総合的な学習の時間にまちづくりに関するテーマを取り上げることは学校教育のみならず、実は地域社会のニーズであり、多くのまちづくり関係者が望んでいることでもあるのである。

3 まちづくりにおける環境学習の現代的手法

前述のように現代のまちづくりは1980年代くらいから従来の方向を大きく転換し、住民主体・市民参加、さらには子ども参加のまちづくりへと次第に変化してきている。その大きな方向転換に合わせ、まちづくりにおける環境学習の手法は住民参加の視点を大切にしながら、これまでになかったまちを知る、あるいは調べる手法が開発され、日本各地でさまざまな実践が行われてきている。以下簡単にその手法の一部をとりあげてみた。

(1) フィールドワーク

① タウンオリエンテーリング

名前の通り、まちの中で行うオリエンテーリングである。まずまちの中の様子を知ってもらうとか、まちにふれてもらうなどの目的で、歴史ポイントを訪ねるクイズを取り入れたり、商店街の方々に協力してもらうなどのまち遊びの要素を付け加えたりして行われる。

② タウントレイル

まちの中を楽しみながらまちの特色などを歩いて見て回れるルートを設定しておくものである。

③ フォトスケッチ

スケッチの代わりとしてカメラを利用するもので、誰にでも簡単に扱える「使い切りカメラ」を利用する場合が圧倒的に多い。まちを歩き、自分の気に入ったアングルで撮影したり、気になるところを撮影したり、主催者の指定した部分を撮影したりするなど、さまざまな用途に頻繁に利用されている。まちの中の写真店などに普及しているスピードラボなどを利用すれば、およそ1時間で写真を得られるため、フィールドワークで撮影したフィルムを持ち込んですぐに現像・焼き付けし、地図などに貼り付けたり、切り貼りしたりして参加者ですぐに共有するという手法もワークショップなどと組み合わせて頻繁に行われている。

④ カメララリー

使い切りカメラなどを利用したウォークラリー形式のまち歩きである。主催者が用意したワークシートに書かれているクイズなどを利用してまちを歩き、解答を探し出して写真におさめるというものである。オリエンテーリングと同じように、主催者はまちの主要なポイントをあらかじめワークシートに用意して参加者の視点を集められるように工夫しておくことが重要である。

⑤ まち遊び

文字通りまちの中でさまざまな遊びを展開しようとするもので、子どもたちをまちの中で遊ばせることでまちへの興味や関心を持ってもらおうとして企画されることが多い。

⑥ 宝探し

日常的なまちの中での体験やまちをあらためて歩いて、自分の気に入ってるものや気に入った景観、建物などをお互いに紹介したり、絵地図に落としたり、写真におさめたりして共有していく中で、まちづくりの資源となる景観や建物などを探し出し、共有するきっかけになる。

(2) 地図づくり

① ガリバーマップ

通称ガリバーマップと呼ばれているが、これは大縮尺の地図を貼り合わせて利用していくものである。市販されている住宅地図や国土基本図などの大縮尺地図やそのコピーなどを多数貼り合わせて巨大な地図をつくって裏打ちを行い、目的に応じた書き込みをしたり、写真などの情報を加えていくことでまちづくりに役立てようとするものである。

② 絵地図づくり

まちづくりにおける住民の環境学習として絵地図を作成することが多い。この絵地図を利用して自分のまちへの思いを表現し、お互いの思いを交流することができる。何よりもよいのは、難しいことは考えなくても視覚的に訴えられるということであろう。東京都世田谷区では絵地図を用いたまちづくりのコンクールも行われている⁶⁾。

③ 工作地図

前述の絵地図に厚みを持たせたり、立体化したり、使用する素材を検討することでさまざまな効果を生み出す手法である。紙などを折ったり組み合わせたりして使用したり、さまざまな布を利用したりするほか、段ボールなどの廃材を利用してまちの立体地図を作製し建築を考える目的に使用するなどの工夫が行われている。

④ まちの移り変わりを地図にする

絵地図はあるテーマにもとづいてある事象を表現するものであるが、この絵地図を年代を変えて同

じテーマで作成すると、まちの移り変わりを表現することができるようになる。

⑤ 点検地図

あるテーマのもとにまちを歩き、そのテーマにもとづいて点検活動をしていこうというものである。この手法はまちづくりにおけるさまざまな立場の住民のそれぞれの立場でまちを歩き、まちの住み心地を点検する場合などにより頻繁に利用されているのを見かける。

(3) ワークショップ

このところさまざまな方面でワークショップという言葉を目にする機会が多い。まちづくりにおいても例外ではなく、住民参加という点からワークショップという手法を多用する傾向が強い⁷⁾。

ワークショップとは何だろうか。英和辞典を引いてみると以下の2つの意味があることがわかる。すなわち、一つ目は「作業場・仕事場」という意味であり、二つ目は「講義方式によらず、参加者に自主的に活動させる講習会」である。現代の日本でワークショップといった場合、後者の意味合いで使用されることがほとんどなのではないだろうか。

まちづくりにおけるワークショップも、後者の意味合いで使用されるものである。資料によれば、「地域に関わる多様な立場の人々が参加し、コミュニティの諸課題をお互いに協力して解決し、さらに快適なものにしていくために、各種の共同作業を通じて計画づくりなどを進めていく方法」と定義している⁸⁾。

結局はまちづくりに限らず、講習会や会議などに参加する人々の個性を重視し、参加者が緩やかに連携し、多様な思考を新しい思考へと創造していくときに利用される手法である。

したがって、地域を歩いたり、調べたりする中で課題づくりをする際などに、学校における授業にも取り入れることが可能であり、有効な手法だと指摘され、すでに小学校などでまち学習が実践されている⁹⁾。

4 まちづくりに結びついた総合的学習の構想

(1) 単元構想の重点

日本のまちづくりの現状やまちづくりへの子ども参加の重要性について述べてきたが、ここで中学校の総合的な学習の時間において、まちづくりに関連し、結びついていくようなテーマで学習活動を構想した場合にどのような点を重視して単元構想をしていくべきかということを考えてみた。

① まちの中での体験重視

自分でテーマを設定する場面、または設定したテーマを追究していくにあたっては、地図を調べたり資料を検索して調べたりすることが大切であることは言うまでもないが、実際に調査の対象地域を自分自身で歩くことが何より大切と考える。まちに関する学習のよさは何よりも学習対象が身近にあることであり、直接見たり、感じたりできることである。地図を手に課題意識を持ち、まちの中で多くのものに出会うことや実物にふれること、その楽しさやそこでこそその気づきを大切にしたい。どんなに地図を調べたり、資料を検索したりしてもわからないことが一瞬にして解決することもある。まちの中の情報量は膨大であり、あらゆるところに情報が詰まっている。また実際の調査にあたっては積極的に自分自身の持つ五感をフルに活用することが重要である。まちの中で「見る」「聞く」「さわる」「嗅ぐ」「味わう」などの感覚をフルに動員して調査を進めることである。そしてどんな小さなことでも自分の感じたことを大切にメモし、後の調査のまとめの段階で生かすことが大切である。

② まちの人に出会う

まちの魅力は人である。人のいないまちには魅力がない。前述の東京大学の西村氏は著書の中で「まちの魅力は結局そこに住み、自分の住むまちをほこりに思い、愛している人の魅力に帰するように思える」と言っている¹⁰⁾。何よりもまちの中を歩いて調査を行っていく中や、まちの方にさまざま

な場面で協力をお願いすることなどを通して、まちの人との出会いを大切にしたい。多くの人とのふれあいを通じて得るものを重視したい。可能な範囲でなるべく多くの人たちとふれあい、そのさまざまなまちの読み解きを共有させたい。

③ 先行実践のすぐれた手法を生かす

まちづくりへの子ども参加という視点での実践では、まちづくりに関心を持つ市民団体などがもっとも早くに注目し、一部の自治体がその後を追っているのが現状であり、学校教育においては一部で行われるようになったばかりである。したがって学校教育の分野にはまちを知る・感じるような手法の蓄積がない。そこで大切なのは先行実践から学ぶことである。したがってまちづくりにおける環境学習や子ども参加のまちづくりにおける多くの先行実践が示した手法を積極的に用い、目的や状況によって使い分けることを大切にしたい。ただし、すべてをそのまま利用できるというものでもない。言うまでもないが、授業においては教育上の目的やねらいがあり、時間や活動にも制約がある。それらに注意しながら多くの手法を実践してみることは重要である。

④ まちづくりの動きに結びつく

せっかくまちづくりに関する学習を行うのであるから、実際の住民の方々や行政の方々などのまちづくりの動きに結びつくことを意識したい。したがって現在の地域住民や自治体のまちづくりの動きを知り、連絡を取り合い、できるところは同じ場面で活動するなどのリンクができるようにしたい。

また学習を終えてわかったことや自分や自分たちの考え、提案などをまとめて学習を終了することなく、学習した成果を外に向けて発信することが大切である。この発信という過程があつてこそ、単なる形式的な学習にとどまることなく、学習に深まりが生まれ、生徒の学習に対する有用感が増すのではないかと考える。

発信の過程で大切なことは、地域の人たちに発信することを大切にし、地域のまちづくりの動きに結びつき、地域に開かれた学校・学習であることを大切にするとともに、単なる発信でなく、学習のさらなる発展のスタートであることを意識したい。また地域に発信するにとどまらず、地域性をよりはっきりさせるために情報通信ネットワークなどを用いて、他地域の中学校との積極的な交流なども望まれるところである。

(2) 学習構想

次に現実的にまちづくりに結びついていくような総合的な学習の時間を、中学校1年生で行うものと仮定して、勤務校の場合にあてはめて構想してみた。本来なら実践まで含めて報告するべきであるが、現在のところまで諸事情により実践が行えていないので、構想の段階でしかないことを断っておく。

第1学年 宮内中学校「総合的な学習の時間」構想 (35時間扱い)

前半：情報の集め方・処理の仕方を学ぼう！(クラス単位の全体での学習活動)

◎これからの学習活動や各教科・領域でも重要となる情報の集め方や処理の仕方などを中心とした学習を行う。学習は生徒を中心としてロールプレイなどさまざまな技法を用いて行う。(紙面の都合で詳細は省略)

<主な学習内容>

- ・コンピューターの基礎的な操作
- ・インターネットでの資料収集の方法と留意点
- ・効果的な発表の方法
- ・調査の方法やマナー
- ・図書室の活用法

後半：北本再発見学習 北本のまちをもう一度見つめてみよう！

◎自分たちの住むまち北本をもう一度さまざまな観点から見つめ、自分たちで課題を設定し、仮説をたてて追究活動を行う。

第1段階 地域での各種の体験的な学習

○地域をグループ単位で行動するウォークラリーや郷土をテーマにした体験学習などを行う（学年全体・グループの学習活動）

*ウォークラリーではクラスごとのグループで意図的に地域の中を巡らせ、これからの学習において使用することができるような学習施設・公共施設や地域を代表する遺跡、金石物、神社、寺院、豊かな自然環境などを発見、感じることができるようにチェックポイントを設定し、各チェックポイントでは教師側が見せたい、感じさせたいものを中心としてグループで解答するクイズなどを実施する。なおグループにはカメラを持たせ、行動の途中で気になったものや気に入った風景などの写真を撮ってくるように指示する。

まとめはワークショップ形式で行い、模造紙を用いた絵地図で自分たちの気になった場所や物、風景などを表現してクラスで発表会を行う。

*体験学習では生徒の課題意識を考えながら、地域の方を講師に招き、講座を設定し、生徒自身がその中で課題意識が持てるように活動の内容も工夫する。

<体験学習例>

- ・地域の老人ホームボランティア体験（講師：老人ホームの方）
- ・地域に古くから伝わる料理づくり体験（講師：地域のお年寄り）
- ・県立の自然学習施設で自然観察体験（講師：地域のボランティア指導員）
- ・雑木林で下草刈りボランティア体験（講師：雑木林を守る市民団体の方）
- ・地域の歴史体験講座（講師：郷土歴史家の方）
- ・地域での農業体験（講師：地域の農家の方）

第2段階 各自のテーマの設定段階

○体験学習などから各自で追究してみたい調査テーマを設定する。（個別の学習活動）

<予想される課題テーマ例>

- ・なぜ北本にはたくさんの雑木林があったのだろうか？
- ・なぜ北本に自然学習センターがつくられたのだろうか？
- ・江戸時代の北本はどんなところだったのだろうか？

○各自のテーマをクラスで発表し、同じような課題意識を持った生徒どうしでグループを作成して、相談して新たなテーマを作成する。（グループの学習活動）

*追究するに値するテーマ、追究することが可能なテーマ（大きな障害がない）、を設定することがもっとも学習の段階の中では難しいと思われる。テーマを設定する際に、教師側の適切な支援が必要である。

第3段階 学習の見通しの計画立案

○自分の設定した課題のテーマから仮説を考えて、課題をどうやって解決をしていくかの計画を考える。（グループの学習活動）

- ・何を調べたらよいか
- ・どこで調べたらよいか
- ・誰に聞いたらよいか
- ・どうやってまとめたらよいか

*この計画をプランニングする際に多くの人々のアドバイスが必要となるであろう。したがって教師側も適切なアドバイスができるように準備する必要がある。そのためには教員はもちろん、地域に住んでいる方の分野別の学校独自の人材バンクなどを整備しておく必要がある。

第4段階 課題の追究段階（グループの学習活動）

○自分たちの作成した計画に従って、追究活動を行う。

＜学習活動の例＞

- ・実際に現地で調査活動を行う
- ・図書館の郷土資料のコーナーで資料を調べる
- ・市の図書館の資料を利用する
- ・課題に詳しい人に電話やFAXで話を聞く
- ・課題に詳しい人に話をうかがう
- ・市役所の担当する部署で資料をもらう
- ・インターネットで資料を得る

*この場面では実際に外部にでかけていくことが重要である。この際の生徒の安全の確保の問題や、生徒指導上の問題に対する対策を行っておくことが大切である。また郷土に関する資料を充実させておくことも大切である。さらにはすべてを時間内に行うことも難しいと考えられる。そこで、夏休みの時期をここにあて、夏休み中の課題という形で行うことも考えられる。

第5段階 課題のまとめの段階（グループの学習活動）

○自分たちの追究してきた課題を、指定された方法でまとめ、発表の準備をする。

*課題の追究の結果は各グループで報告書を決められた範囲内で作成する。報告書は学年でまとめて冊子にして全員に配布するとともに、次回の学習への資料とする。同時に体育館等の大きなスペースを利用して、屋台方式で各グループの発表会を行う。各グループは決められた時間とスペースを利用していかにわかりやすく発表を行うかを工夫して準備する。なおこの時には市の都市計画担当者も招待して参加してもらい、終了後の講評をお願いする。

第6段階 課題追究の結果の発表（グループでの学習活動）

○自分たちの追究してきた課題を指定された方法で発表する。

*冊子を作成し、大きなスペースで発表会を実施する。なお発表会には調査でお世話になった方々なども招待し、保護者や地域の方々にも通知を出して多くの参加を呼びかける。具体的な場面は決まっていないが、文化祭などの学校行事にあてることが望ましいと思われる。この時には市の都市計画関係者をお願いし、これからのまちづくりについて話をしていただけるようお願いし、地域の方々にも聞いていただく。可能であればこの段階で他地域の中学校と交流し、お互いの地域の紹介や学習成果を発表することでさらに学習を深めたい（全国の宮内中学校ネットワークを構想している）。

また発表後は全体のまとめを行い、次へ向かっての課題を確認しておく。時間数の関係で1年生ではここまでの学習予定であるが、成果は2年生の学習で地域から日本・世界へ課題意識を広げ、その上で地域に活かすことができるようなまちづくりへの具体的な提案を行う学習を設定していく予定である。

6 終わりに

まちづくりの動きに結びついた総合的な学習の時間を構想してきた。

ここでもっとも言いたいことは、まちというテーマがさまざまに読み解ける総合的な学習テーマに適したものであることであり、まさにこのテーマを子どもたちに学ばせることが社会のニーズになっていること、学校関係者以外の地域の方々や行政の方々も関心を持っており、協力していただける可能性が高くなっているということである。

またこういった学習を活かすことが生徒たちを活かし、地域を活かすことにつながることで、地域と学校が双方向の関係を構築していくことができる可能性を秘めていることである。しかしそれは一朝

一夕にできることではなく、何か特別な構想があるわけでもない。

重要なのはまちづくりの基本的な考え方をしっかり授業構想の主体者である教師が持っていることと、学校教育界のみならず、まちづくりの実践を数多く積み重ねている市民団体などの知恵を大いに生かしていくことが学習を進めていく上で大切であることである。

今後の最大の課題は何よりも構想だけでなく、授業実践を行っていくことである。ただし実践を行うにあたっては、具体的なカリキュラムの構築や他教科との関連、生徒の安全の問題など、その他実際問題としてクリアしなければならない問題が山積している。今後はこれらの問題をひとつずつクリアしながら実践へ向けて努力をしていきたい。

〈参考文献〉

- 1) 寺本潔「イギリスにおける子ども参加の都市環境学習」『愛知教育大学教科教育センター研究報告 第21号』, 1997, p147~p154
- 2) 寺本潔「子ども参加とまちづくり学習」『愛知教育大学教科教育センター研究報告第20号』, 1996, p105~p112
- 3) 三船康道+まちづくりコラボレーション『まちづくりキーワード事典』, 1997, 学芸出版社, p3
- 4) 3) と同じ
- 5) 西村幸夫『環境保全と景観創造』, 1997, 鹿島出版会, p251
- 6) 世田谷まちづくりセンター編『わが町発見! -絵地図づくりからまちづくりへ-』, 1995, 晶文社
- 7) 財団法人住宅総合研究財団住教育委員会編著『まちはこどものワンダーランド』, 1998, 風土社, p184~p191
- 8) 三船康道+まちづくりコラボレーション『まちづくりキーワード事典』, 1997, 学芸出版社, p240
- 9) 寺本潔・豊田市立元城小学校『町おこし総合学習の構想』, 1997, 明治図書, p17
- 10) 西村幸夫『町並みまちづくり物語』, 1997, 古今書院, p1

地域・博物館と創る総合的な学習の時間

～ 人材活用について考える ～

平岡 健（川越市立博物館）

はじめに

「生きる力」の育成を目指して、総合的な学習の時間を初めとし、特色ある教育活動の展開が各学校に強く求められている。また「生きる力」は、学校・家庭・地域が一体となって取り組み、三者のバランスのとれた教育によって育成されるものである。

総合的な学習の時間においては、学校だけで学習を完結してしまうのではなく、地域と関わって学習を展開していくことがますます多く求められることになる。

もちろん従来の学習においても、地域を活用した学習を展開してきたことと思う。しかし、その活用は、教科の学習内容に縛られており、限定された活用であったのではないかと思う。

しかし、これから始まる総合的な学習の時間には教科の壁はなく、安全性とか発達段階といった面を除けば、地域活用の対象や範囲が限定されてしまうような壁もない。今まで以上に学校は地域を活用できることになるのである。

総合的な学習の時間では、学校やあるいは教師が、このような学習の宝庫である地域や地域人材をどれだけ活用できるかが重要なポイントとなろう。

そこで、その学校の地域活用において、「博物館」は役に立つ、学校の良きパートナーとなりえることをここに強調しておきたい。

ご存知のように、博物館は国民の教育、学術及び文化の発展に寄与することを目的とし、法令によって「学校教育を援助し得るようにも留意しなければならない」と明記されている施設である。博物館では、歴史、芸術、民俗、産業、自然科学等に関する資料を収集し、保管し、展示している。また、資料について調査・研究し、図録、研究報告書などを作成するとともに、講座・教室等を開催し教育普及に努めている。近年では、学校教育との連携を目指した事業が組まれているところも多い。学校にとって博物館はまさしく力強い味方である。

総合的な学習の時間において、活用できる博物館の教育資源としては、

- ① 展示
- ② 収蔵資料
- ③ 施設・設備
- ④ 講座・教室
- ⑤ 博物館職員、講座・教室等の協力者などの人材
- ⑥ 研究紀要、ホームページ等の情報

などが挙げられる。

ここでは、⑤の人材活用を中心として、総合的な学習の時間に向けての人材活用について考えてみたい。

1 人材活用の実際

川越市立博物館に関わる主な人材としては、次の方々がいる。

(1)指導主事

地域と学校とを「つなぐ」役割を果たしている。社会教育にも学校教育にも通じているのでどんな地域人材を活用したらいいのか、どう活用したらいいのかをアドバイスしてくれる。また、子ども博物館教室や土曜体験教室等の博物館で開催される体験教室に携わっており、わら細工、機織、遊び、草木染め、ピンホールカメラ等、子どもが体験する上で役立つ情報を提供できる。

(2)博物館利用研究委員

川越市立博物館では、市内の小・中学校の教員24名の方に総合的な学習の時間をはじめとする各教科・領域に渡り、地域・博物館活用の実践的な研究をお願いしている。その成果は「やまぶき」という学校教育のための博物館活用の手引きにまとめられ、総合的な学習についてのヒントを得ることができる。また、夏休みには委員の方がアドバイザーとなって「夏休み自由研究相談教室」が開催される。総合的な学習では、夏休みなども自由研究という形で学習が行われることが予想され、学び方を身につける上からもこうした相談教室はこれから重要となると考える。

(3)学芸員

川越の歴史・文化財についての理解が深く、資料の取り扱いについても熟知している。地域の情報も詳しいので、単元開発のヒントを得ることができよう。

この他にも展示解説指導員や博物館でボランティア活動を行っている同好会の方々、講座・教室に協力いただいている方々がいる。

ここでは、博物館指導主事、市内小学校の教員、そして博物館の講座・教室等に協力をいただいている「川越遊びの学校」の方々が関わった小学校第1学年の生活科の実践事例を取り上げて、地域人材を活用する上での成果や課題について考え、それを基にしながらよりよい総合的な学習の時間に向けての人材活用のポイントを紹介したい。

実践事例 生活科単元「秋とあそぼう」 小学校第1学年

第1回目打ち合わせ

(参加者 博物館指導主事2名、教員(授業者)1名、博物館利用研究委員1名、計4名)

市内小学校の教員と博物館指導主事が加わって、第1学年生活科単元「秋とあそぼう」の授業構想を話し合った。教員の願いは、秋の自然の面白さを発見し、すばらしさに感動し、自然の材料のよさを生かした遊び道具作りを楽しむことができるということであった。この単元では、どんぐりや色づいた葉を集め、それを使って遊ぶものを作る活動を中心とした学習が展開される。これまでの学習を振り返ると、どうも子供たちの活動がマンネリ化している。子どものより意欲的な活動を引き出すにはどうしたらいいかがここでの話合いの課題であった。この単元での子どもたちの遊び道具作りや遊びは、これまでの子供自身の体験、用いる材料、提示する遊び道具等によって左右されると考えられる。そこで、どんな遊ぶものを作ることができそうなのかアイデアを出し合ったが、これまで実践されているものとほとんど同じになってしまった。

面白い、作ってみたい、遊んでみたいと夢中になるものが紹介できないか。季節の変化に気付くことのできる何かがないのか。あれこれと考える中、ふと思いついたのが、博物館の子ども博物館教室などに協力をいただいている地域の同好会「川越遊びの学校」の方々である。地域を巻き込んで様々な遊びを企画し、開催している会であり、様々な特技を持った方々がメンバーにいる。この方々も一緒に授業の構想等に加わっていただけたら、何か遊びに関わるよいアイデアが見つかるかもしれない。

そこで次回の話合いには、「川越遊びの学校」の方に加わってもらうことにして、第1回目の話合いを終了した。

早速、遊びの学校の方と博物館側が交渉した結果、授業への協力をいただける運びとなった。

第2回目打ち合わせ

(参加者 博物館指導主事2名、授業者1名、川越遊びの学校1名、計4名)

第2回目の話し合いでは、まず、学校の教員から考えている生活科の授業の概要について説明してもらった。その後、どんぐりなどを用いての遊び道具について「川越遊びの学校」の斉藤留治氏からお話をいただいた。

教員だけでなく、遊びの学校の方を交えての話し合いは、教員の視野を広げるよい機会となった。

例えば、どんぐりを使って剣玉、どんぐり人形といった遊び道具を作ることができること。どんぐりを長い期間放置しておいても虫がわからない方法や手順。そして、教員と決定的に違ったのは、実は遊び道具作りをするというだけを考えていたのではなく、小江戸川越の町に合うもの、自然の楽しさ・面白さが伝わるものという観点を持っていたことである。この観点は、遊びの学校の活動の観点にもなっており、どんぐり人形の服には、川越唐棧の生地を使うとか、色づいた葉を用いたらどうかといった提案が出されていく。

遊びの学校の方に授業の中で作っていただくなどの協力はできないかと尋ねたところ、「自分たちの持っているものを学校で吐き出すだけで、あまり自分たちのためにならない。今聞いた話などから先生がやれることは、先生がやってください。私たちがもし授業の中でやるとしたら、先生がやれないことを考えますので、それをやらせてください。」との答えであった。この言葉は重い。ともすると人材活用は、教員がやれることも頼んだ人にいっさい任せてしまい、教師が楽をするというような場面も目にする。教員がやれることと地域の方がやれること。この両者の調和が図れるとき、子どもの教育に大きな効果が生まれると考える。この調和を授業の中でどのように具現化していくかがこれからの学校・地域とが一体となった教育では重要であることを認識した。

この後、授業の流れを話し合った。1学年3クラスいっしょに授業したいという学校の意向を聞き、斉藤氏は、どんぐりを使って簡単にできる剣玉を作って、全員で遊ばせたいと主張する。個々違ったものを作るものもいいが、それでは全員が一緒になってやる意味があるのだろうか。せっかく全員が一緒になるならば、わずかな時間でもいい、一緒に遊んだという体験をさせたいというのである。この意見をとり入れる形で、授業のおおまかな流れを構想することとなった。

最後に「話し合いではなくて、先生と私たちが簡単なことでいいですから、何か一緒に作ったり、やってみたりすることから始めませんか。」という言葉もいただいた。教員の気持ちも私たち地域の気持ちも話し合いではなかなかうまくお互いに理解できない。何かをいっしょにやりながら関わりを深めていくことがお互いを理解する上では重要なものかもしれない。

第3回目の話し合い

(参加者 博物館指導主事2名、授業者1名、博物館利用研究委員1名、川越遊びの学校2名、計6名)

しばらくして、学校側から再度授業の流れについて修正したいとの連絡があり、第3回目の話し合いを博物館で持った。修正点は、子どもたち全員でどんぐりの剣玉を作ること生活科に馴染まないのではないかということと、どんぐりの剣玉のような遊び道具を子ども自身が創造力を働かせて作るものなのではないかということであった。学校の教員には、指導する教科があり、学習内容がある。このところについては、遊びの学校の方々には理解が十分でない。しかし、一方では遊びの学校の方々には、十数年間、子どもたちと関わっているような遊びを考え、活動してきた経験とノウハウを持っている。教科指導に時間を割いてきた教員にはこれが十分でない。

ここに、学校と地域が一体となって子どもの教育にあたる難しさがあり、同時に期待できる効果も隠れている。

遊びの学校の方は、全員の子が心をつなげて同じ遊びをすること、同じ遊びを通じてその遊びの面白さを仲間と共有すること、そこから生まれる共感を大切にしたいと言う。子どもたちが自分たちで作りたいものを作ってから遊ぶのではなく、まず遊んでみる。その面白さが遊び道具を作る意欲と

なると主張するが、話し合いは進展しない。

そこで、「どんぐりの剣玉作りを生活科の時間ではなくて、他の時間や休み時間等を使って作り、生活科の時間では、みんなでどんぐりの剣玉で遊ぶというところから始めたらどうですか。」と博物館の指導主事が提案する。

全員同じ物を作って遊ぶことに心配であった学校の教員も理解を示した。また、それはつなぐ人(指導主事)の提案だけではなく、実は今回の話し合いでは、遊びの学校の方々が製作した秋の自然素材を使った様々な遊び道具がテーブルの上に置かれていたことも心を動かす大きな要因となっていた。そこには、遊びにかけた心、情熱がこもった遊び道具が並んでいたのである。「少しでもいいから一緒に遊ぶ体験をさせたい。」という遊びの学校の方々の願いも並んだおもちゃを見ればうなづける。打合せ参加者もついつい遊び道具に手を伸ばしてしまうのだから。

「何も凝ったものでなくていいのです。素朴で完成度の高いものほどいいと思いますよ。」と、斉藤氏は言う。

これを見れば、遊びたくなる。作りたくなる。作るのが難しければ、それを基にしながら、自分なりに工夫して作ることができるものを生み出していこう。

「子どもはこれを見て、出来栄はよくないかもしれないが、発想はこれを超えていくでしょうね。また生活科は、作品の出来栄を求めているのではなくて、遊び道具を自分なりに工夫して作っていること、作ったもので遊んでいることに視点があるのではないですか。」と博物館利用研究委員会の教員は言う。

授業時間中、子どもたちが作り方を教わっておもちゃを作るのでは、知的な気付きや一人一人の思いや願いを生かすことが難しいと考えた学校側の意見や遊ぶ体験の楽しさから始めたいという遊びの学校の人たちの意見を調整し、今回の生活科の授業では、子どもたちの季節の移り変わりやおもちゃ作りへの興味・関心を高める上での人材活用に視点を当てて授業を構想することにした。

①子どもたちが遊びの学校の方と出会うこと、②一緒に遊ぶこと、③遊びの学校の方が作った季節を生かしたおもちゃを紹介すること、そして④子どもたちの作っている様子を評価していただくことによって、より一層「～作ってみたい。」という願い、「～できた。」という喜びを子どもたちに持たせることができるであろうと考えた。このため、この生活科の学習では、遊びの学校の方に二回の授業に登場していただくこととなった。具体的には、一回目は遊びの学校の方との出会いと作ってきたおもちゃの紹介や子どもたちと一緒に遊ぶ場面で、二回目は子どもたちがおもちゃを作っている様子を見回りながら評価するといった働きかけを行う場面での登場である。遊びの学校の方々にとっても会の活動は異学年集団での活動であり、同学年の子どもたちがどんなアイデアを出して取り組むのか今後の活動の参考になろう。

授業直前

今回の授業の取り組みは、小学校第1学年全体で取り組むことになっていた。しかし、打ち合わせを行ってきたのは、その中の窓口となっている教員とだけであった。学年の教員の方々にもそれぞれ願いや思いがある。全員が作った剣玉で遊ぶところからではなく、剣玉を作るにも作りたいという意欲に支えられていることが大事だとし、再度前回考えた学習の流れを若干変えたいという意向の連絡が博物館にあった。指導主事と打合せ、そこで剣玉作りは全員が行うのではなく、作りたい子が作り、授業の中ではその子たちが剣玉で遊び、他の子は、その遊びを見ることによって、作ってみたいなどという意欲を引き出す一つの場面とするということに落ち着いた。遊びの学校の方への連絡はまさしく授業直前となってしまったが、とりあえず了解いただいた。

授業の日

今日の授業では、遊びの学校の方が紹介する遊びを通じて、子供たちが集めてきたどんぐりなどを使って、自分たちも作ってみたい、遊んでみたいという意欲を高めることをねらいとしている。

授業は、遊びの学校の紹介に続き、遊びの学校の方が作ってきた物の紹介を行うところからスタートした。

学校の近くので取れたつるやそれらを使って作った籠の提示。「つるでクリスマスでよく見る飾りもできるよ。後で作ってみよう。」と投げかける。今度は、竹で作った水鉄砲の紹介。

「どこまで飛ぶと思う。やってみるよ。」

水は、後ろの方にいる子までとどいて、子供たちはびっくり。水鉄砲は、今回の生活科の授業の内容と違うかなと思っていたら、「竹は、今ごろの時期から切るのが一番いいのだ。」と、子供たちに伝えている。次に大根でつぼうの紹介。弓に大根をつけ、大根を飛ばす。そして今度はサツマイモを飛ばす。子供たちは「いもでつぼうだ。」と大騒ぎ。大根もサツマイモも匂である。サツマイモにおいては、川越の名産である。季節と川越の視点を盛り込んだ遊びの紹介は、生活科のねらいを考え、しかも遊びの学校の方の願いを込めたものとなっていた。



次に、全員でやることは実現できなかったが、どんぐりの剣玉を作った子どもたちと剣玉競争を行い、「おじさんたちの話はこれでおしまい。」と後の指導については教員に譲った。

この後、教員の指導により、クリスマスの飾り作りコーナー、大根でつぼうコーナー、キリでどんぐりの穴あけコーナー、水鉄砲コーナー、遊びの学校の方が作ったおもちゃコーナーに分かれて、おもちゃを見たり、おもちゃで遊んだりする時間となった。子供たちは、強い興味を持ったのか、各コーナーを我先にと回って遊んだ。

二回目の授業

子どもたちは、集めた木の実や葉、つる等を使って、おもちゃ作りに取りかかった。遊びの学校の方2名は、子どもたちの作業を見守りながら、時折声をかける。「これは、いい。」「面白い。」と淡々と答える。子どもたちは集中して作業を行っているので、見守る時間が多くなる。教師も子どもたちの活動を見守ったり、どんぐりの穴あけを安全にできるよう手伝ったり、声かけを行ったりしている。

まとめの時間となり、遊びの学校の方から、子どもたちの活動を見て気がついたこと発表してもらった。



この中で大変興味深いことがあった。葉を使って魚を作り、磁石を糸につるして魚釣りをして遊んでいた男の子がいた。教員は、葉を重ね、魚の形に工夫しているところを評価した。遊びの学校の方は、この男の子は女の子から磁石をもらったのだが、そのもらった磁石を活用して作ったところがいいと評価したのである。

また、木の葉や枝を生かして怪獣を作った子どもがいたが、「おじさんたちは考えもしなかった。」と賞賛し、子どものアイデアに感心していた。

そして最後に、遊びの学校の方からこの学習のねらいの一つである「季節の変化への気付き」に関連付けて、博物館との共催で開催する「まゆ玉祭り」を子どもたちに紹介し、学習を終えた。

この一連の学習後、授業者から、地域人材の利用ではなく活用を心がけてみたが、私も含めて教員はなかなか利用から抜け出せないということ、実践を通じて活用することの大切さを学んだとの言葉をいただいた。

以上少し長くなったが、地域人材を活用した授業を実践するまでの過程を紹介させていただいた。この中に、地域人材の活用の難しさと同時に期待できる効果が見え隠れしていることに気付かれたことと思う。

この実践から見てきた人材活用の期待できる効果としては、下記の事項を挙げることができる。

- ① 指導のプロである教員と各分野の専門家である地域人材のチームティーチングによって、質の高い学習が可能となる。
- ② 地域人材と出会うことによって、教師も子どももその人の生き方やものの考え方等に触れることができる。
- ③ 地域人材との交流は、地域、学校、子どもの横の広がりをもたらし、地域ネットワークの基盤を作っていく。
- ④ 地域人材の授業作りへの参画は、教師の意識の変容をもたらす。

また、地域人材の誰にお願いするか、授業参加への手続きはどうするのかといった様々な課題はあるものの、中でも一番重要な課題は、授業者が最後に語った言葉にある。それは、

地域人材の「利用」ではなく「活用」を

ということである。

現在、学校では人材リストを作成したり、ゲストティーチャーとして地域の方を授業にお招きしたりといった人材活用の実践がかなり取り組まれるようになってきている。しかし、ほんとうに地域の人材が生かされ、子供たちのためになる授業が展開されているのかと見つめ直してみる必要がある。例えば地域人材の活用が求められているからと、その必要性がどこにあるのかを吟味せずに、地域人材を活用することがままある。そのために教師がやればできることも地域人材にお願いしたり、任せっぱなしになっていたりという例がある。

総合的な学習が始まる。人材の「利用」ではなく「活用」をめざし、総合的な学習の時間の質と幅を広げたいものである。

そこで、地域人材の「活用」を目指す上で参考となるポイントを次に紹介しよう。

2 総合的な学習の時間で地域人材を「活用」するためのポイント

(1) 地域人材活用における基本となる考え

総合的な学習の時間のねらいを粗く分類すると「自ら問題を解決できる資質・能力を育成すること」「問題解決に向けての創造的・探究的態度を育成すること」「学び方、考え方を身につけさせること」「自己の生き方を考えること」に分けることができよう。

総合的な学習の時間の地域人材活用もこのねらいから離れてはありえない。とりわけ、地域人材の持つ専門的技術や知識を活用するにしても、人材を活用するならば、どこかで子どもが地域の方の生き方、考え方、ものの見方、思いや願いに出会う場面を設定し、必ず「自己の生き方を考えること」に結びつけていくようにすることが大切である。

(2) 人材活用のポイント

地域と学校とを「つなぐ人」の活用を図る。

学校の教員の多くは、学校の置かれている地域について十分な知識と理解を持っていないことが多いのではないだろうか。「先生の学校の周りにある文化財でどんなものを知っていますか。」と尋ねる機会があるが、たいてい答えが返ってこない場合が多い。反対に、地域の方々は、学校では現在どのような内容をどのような方法で教育しているのかということに対しては、知識が十分でない場合が多い。こうした両者が総合的な学習の時間等での打ち合わせを行う場合、かなりの労力と時間が要求されるに違いないし、それ以前に地域のだれと話し合うのがいいかといったところから始めなくてはな

らないだろう。

こうした状況に対して、より効率よく地域人材の活用を進めていく上で、「つなぐ人」の活用を積極的に図りたい。「つなぐ人」には、当博物館でいえば、指導主事や博物館利用研究委員会の委員等がいる。他市町村においては、社会教育主事やボランティアコーディネーターといった職員が置かれているところもある。

いずれにしても、学校現場のことも地域のこともある程度精通している職員が仲介に入ることによって、前述にあるように話し合いを通じて、より効果的な方策についてのアドバイスを得ることができよう。

地域人材の活用の視点や活用の場面を明確にする。

地域人材の活用にあたっては、まずは仮の目安として、地域の方の専門的な「知識」・「技術」を活用したいのか、それともその人の「生き方」なのか、あるいはまた「お手伝い」でいいのか、活用の視点を明確にしておきたい。次に人材リストや「つなぐ人」の紹介を基に、教師が地域人材を自分の足で探すことになる。そして自分自身の目で地域の人材と実際に会ってみて、「この人なら」と思える人物に授業の協力をお願いすることになろう。いずれにしても大切なことは、実際に会ってみようという事である。

人によっては子どもたちの前で話をするのが不得意であるなどの様々な状況やその人のもっている願いや考え方が見えてくるので、そこで再度活用する視点や場面を選定し直すこととなる。

地域人材の活用の視点や場面を明確にしていくことによって、人選の作業を効率化するとともに、以後の授業に向け、効果的な活用を話し合う基盤を作ることができる。

博物館・地域人材にも学校にもプラスになることを考え、話し合う。

これは、学校との連携をする上での川越市立博物館の重点の一つとなっているものである。授業についての話し合いでは、お互いが「地域人材にとっても学校にとってもプラスになることを創造する」ように努める事が大切である。自分の都合だけにあわせたお願いでは、まさしく「利用」である。「利用」では、息の長いパートナーシップを培うことはできない。互いの願いを出し合い、学校と博物館・地域の両者の願いを融合できるよう調整する。また、不安な点は相談し合い、解消する策を練り上げる。そして、子どもたちの育成に効果が大きい方策を考え合うのである。そのためには、ぜひ「話し合う」機会を作っていただきたい。そして、この話し合いを通じて、教員には地域の方々の考えや願いについて謙虚に受け止め、その方々の「生き方」に学んでもらいたいのである。そこに子どもたちの学習をより効果的に展開するヒントが隠れているはずである。また、博物館・地域の方々には、これからの子どもたちを学校と一体となって育成する役割を担っていることの自覚を深めていただきたい。

ともあれ、両者にとって「無理なく、楽しく、効果が大きい。」が良好なチームワークを生む。そしてまた、一体となった実践の積み重ねが、互いの思いや願いを一步ずつ具現化し、息の長いパートナーシップを形成するものと考えている。

人材活用リストを作成する。

教育委員会などで作成された人材リストを参考にすることであっても、総合的な学習の時間の人材リストは、教師が単元開発の過程で人材を発見したり、子どもたちが課題解決の過程で探し出してきたりする中で作られていくものだと考える。人材が活用されて、初めて人材リストに登録されることになる。活用される前の人材情報を「人材バンク」、活用後のものを「人材活用リスト」と分けてみるのも一考である。

話し合いや実践を通じて、下記のような人材活用リストへと整理し直していくことが重要である。ま

た、コンピュータを使って、人材活用データベースの作成を試みるとさらに効果的である。

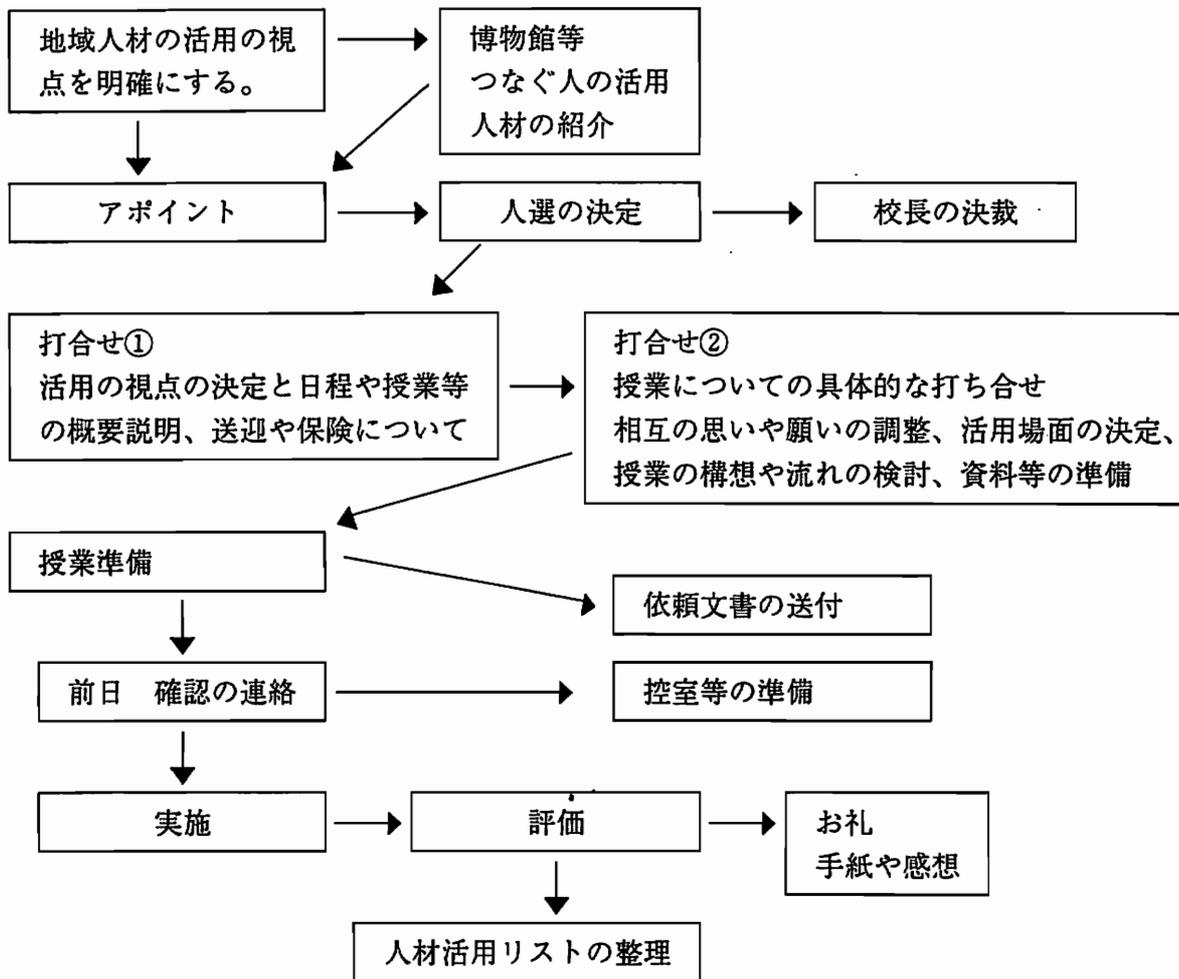
第6学年人材活用リスト (例)

視点	ジャンル	活用できる人材	効果的な活用の主な場面として	活用歴	思いや願い、特技、その他参考となる事柄
専門的な知識	川越の歴史・文化財	博物館学芸員〇〇さん 連絡先 博物館 22-5399 水、木、金曜日が都合がよい。	・専門的な知識を生かすことのできる場所や具体物を提示しながらの説明。 ・質問に答えるという形での応答。	平成11年 9月22日 社会科「徳川家光と江戸幕府」天海に関わる話	川越は江戸とつながりが深い。文化財を大切にしていきたい。
専門的な技能	土器作り	川越縄文土器の会 連絡先△△△ 代表 〇〇〇	・体験的な学習 ・実演	平成11年 6月15日 社会科「土器作り」の体験	縄文人の工夫に気付かせたい。
	裂き織り 糸紡ぎ	華の会 連絡先△△△ 代表 〇〇〇 水曜日に博物館で機織り体験のボランティアを行っている。	・体験的な学習 ・実演	平成10年9月 総合「糸を作ろう」	
生き方や考え方	機織 草木染め	川越唐棧手織りの会 連絡先 代表 土曜日、利日曜日に博物館で機織り体験のボランティアを行っている。	・その方の活動している場面の見学。 ・その人の行っている活動に参加する。 ・質問に答えるという形での応答。	平成8年 12月 家庭科 平成11年6月 総合「草木染めをしよう」	布の切れ端まで大事に活用。 川越唐棧という伝統的な織物を復活させ、後世の方に伝えたい。
補助		保護者	・子どもの活動の補助 ・安全の確保	4月地域に残る歴史探検	

活用の手続きマニュアル作成し、節度ある行動と正確な連絡を忘れずに。

地域人材に学習への参加をお願いする場合、事前打合せのアポイントをとる。校長の決裁をとり、打ち合わせる。依頼文書を送付する。電話による事前の確認。事故の未然防止と保険。実施後のお礼等。こうしたことを学校はきちんと行っていく必要がある。ちょっとした連絡ミス等が地域との関係を悪化してしまう恐れがあるからだ。人材活用といっても最終的には「人と人」である。初めは大変かもしれないが、互いが理解し合えば二度目からはずっとスムーズに進めることができる。参考までに地域人材を活用するまでの手順のアウトラインを示しておこう。

人材活用のアウトライン



終わりに

『総合的な学習の時間』では、博物館、学校、地域等の関わりが多くなることが予想される。が、同時に、施設・設備の破損、事故等の様々なトラブルも予想される。危機管理に対する準備も進めながら、ぜひ、博物館との連携・融合を通じて特色ある教育活動を創造されたい。

八潮市立資料館の取り組みとボランティアを生かした実践

水村悦郎（八潮市立八幡中学校）

はじめに

筆者は、平成7年度から同10年度まで地域の博物館である八潮市立資料館（以下「資料館」という）に指導主事兼管理・学芸係長として勤務し、平成11年度から八潮市立八幡中学校（以下「八幡中学校」という）に勤務している。資料館勤務時は博物館（社会教育）と学校教育の連携を目指し、また八幡中学校勤務後は博物館を活用した学校教育の展開を目指している。そこで今回は博学連携による総合的な学習の時間について博物館、学校の両サイドから私見をまとめさせていただければと考えている。前半は博物館サイドでの、そして後半は学校サイドの取り組みを述べさせていただく。

1 地域博物館である資料館での学習

（1）資料館の概要

資料館は八潮市の住宅街に位置している。鉄筋コンクリート作りの3階建てで、床面積約2,500平方メートルである。一階部分には、地域学習の参考図書を集めた資料閲覧室と市民が活用できる会議室、水場のある学習室、さらには地域の生産用具を集めた収蔵庫がある。二階部分には地域の歴史に関する資料と、地場産業の藍染めなどに関する資料を展示する常設展示室、地域研究の成果を発表する企画展示室がある。三階部分には文書保存庫と地域の生活用具を保存する収蔵庫がある。さらに敷地内に資料館のシンボルでもある明治初期の民家が保存展示されている。

さて各地の地域博物館の多くがそうであるように、資料館も地域の方々から寄贈いただいた民具が収蔵しきれずにいる。さらに、破損状態がひどく保存するか廃棄するかで迷っている民具も多くある。これらをいかに有効利用するかが、これからの地域博物館の課題であろう。

（2）地域博物館の使命と学校教育

ここで改めて博物館法から考えられる地域博物館の使命について考えておきたい。まずその一つは地域に関する資料の収集、保管及び展示であろう。そのためには資料に関する専門的、技術的な調査研究を地域住民を巻き込んで行うことであろう。二つ目はそれらの成果を確実に地域住民に返していくことであろう。その一つとして、地域の学校教育を援助する事が挙げられよう。つまり地域博物館としては地域の資料の調査研究にとどまらず地域住民の文化センター的な存在であることが求められているのであろう。

さてここでは学校教育と地域博物館の関係に絞ってみていくことにする。これからの地域博物館は学校教育の幅を広げるためには、欠くことのできない存在になるべきであろう。たとえば、学校の求めに応じて、地域に残されてきた文化を提示したりさらには学校教育の中で博物館がいかに活用できるかを、発信していくべきであろう。なぜならば学校の子供達こそがこれから地域の文化を守り育てていく存在になるからである。また逆に学校としては子供達に地域社会と自己との関連を考えさせるためにも、子供達の身の回りに存在する文化の存在の背景にはそれらを支えてきた人々の生活があることを考えさせるためにも地域博物館を活用することは有効な手段となつてこよう。なぜなら、そこには地域の知恵の固まりである地域資料とそれに関する情報が集約されているはずであり、活字や映像だけでは学習できないものがあるからである。

以上、地域博物館は今後とも学校を含めた地域社会に情報を発信し続けると同時に学校は、学校だけにとどまらず地域博物館を利用するなど地域の教育力を活用することを考えていくべきであると思われる。

(3) 地域博物館と総合的な学習

これまで学校で歴史民俗系の博物館を利用するときは、多くが社会科という教科内での学習が多かった。このため社会科の目的に従っての調べ学習などに終始することになりがちであった。しかし、たとえば地場産業である藍染めを学習する時に藍染めの展示を見て、藍染めの参考文献をひもといていくことも当然重要な学習であろう。しかしながら藍染めを支えてきた地域の職人の工夫や努力を理解するためには、実際に藍染めを体験する事によって初めてわかることもある。また地域の人々の生活がどのように移り変わってきたかを学習する時に、たとえば実際に石臼で黄粉を作って自分で調理した白玉にかけて食べてみる。すると農具一つにも、見るだけではわからなかった昔の人の工夫があることに気づくことがある。このように郷土を学習する時に五感を使い教科をまたいだ学習が重要となってくることもある。つまり博物館での学習に総合的な学習は実にふさわしい学習となってくると思われる。

そこで次に筆者が資料館で取り組んできた実践について触れてみる。

2 資料館での実践内容

郷土を学習するにあたって、以下のように目標と配慮事項を立てて実践に当たった。

目標

- ・地域の人々の生活を追体験することにより、先人の足跡に触れ地域に対する愛着を深めさせる。
- ・体験的学習を通して、子供の感性を育て自己の学習課題を持たせる。

配慮事項

- ・子供達の興味関心を喚起する学習内容にすること。
- ・歴史学習に終始することのないよう、ふくらみのある学習内容にすること。
- ・地域の教育力を活用すること。

以下に具体例を挙げながら実践内容について述べてみる。

(1) 学習の支援体制作り

開かれた教育を求められているのは、学校だけではない。博物館も同じことが求められている時代である。博物館の職員だけで博物館を運営するのではなく、今こそ地域の教育力を博物館運営に導入すべきである。これを導入することによって、①地域住民の意見を直接取り入れられ、博物館の活性化につながる。②地域住民の自己実現の場を提供することができる。③幅広い学習を展開することができる。などの効果が期待できる。そこで資料館での学習を支援する資料館ボランティアを次のように組織化した。

① 支援ボランティア

これは資料館で行われる各種講座の学習を支援するボランティアである。組織化に当たってはポスターや市の広報などを使ったりした。年齢は20代から60代の男女20名程度に集まっていた。支援ボランティアは主に各講座の参加者への支援を行っていた。このため、講座の前にリハーサルを行っておおよその流れをつかんで講座に備えていた。

② 知恵袋ボランティア

これは地域の生活文化などにたけた方々である。たとえば、石臼の挽き方から始まって昔の農具全般の使い方に詳しい方。地域の年中行事に詳しい方。藍染めなどの伝統産業に従事されている方々などである。組織化に当たっては、日頃からの人間関係をつてに足を使って時間をかけて組織化してい

った。各講座では講師となって指導に当たっていただいた。

次にボランティアを中心にした講座を紹介する。

(2) 地域の生活文化の体験

郷土を学習するに当たって地域の文化を支えてきた人々の生活に目を向けることは重要なことと思われる。なぜならそこには、生きるための知恵が息づいているからである。つまり地域の先人がよりよく生きるために重ねてきた努力や苦勞が、そこに集約されているのである。これらを学ぶことによって地域と自己との関わりや、よりよく生きようとする人間の姿に気づいていくと思われるからである。そこで資料館に複数保存されている民具や保存民家（民家のかまどやいろりが実際に使える）を活用した地域の生活文化を学習する講座を設けた。なおこの講座の企画に当たっては、前述の支援ボランティアと共に行った。講座開設の条件は地域の生活文化に根ざし、自分たちも参加したくなるものということであった。次に主な講座の活動状況を紹介する。

① 「米の文化について」

これは八潮市周辺は中川低地に位置するために、古くから稲を栽培してきた。このため米に関する文化が発達してきた。そこでこれを次のように扱った。

・昔の農具を使って、稲から白米にするまでの作業を実際に体験する。そして最後にかまどでご飯を炊き、いろりでみそ汁を作って食べるのである。昔の農具は、脱穀に使う千歯こき、モミ穀を取るから臼（実物資料が一つなので代用品を作成し使用した。）、モミ穀と玄米を分別するとうみ、モミと玄米を分別する万石通し、玄米を精米するじがら臼などである。これらを実際に使う効果としては、いかに昔の人が知恵を絞って農具を作成したかが体験を通して実感できること。そして、白米の副産物が、わら、モミ穀、ぬかであることを身をもって知ることになるのである。さらに、たとえば手でプロペラのような部品を回転させ風をおこすことによって玄米とモミ穀を分別するとうみを使用する。この時に風の強さや、玄米とモミ穀をとうみに入れる速度を調節するのである。この作業をとおして、風によってより速くへとばされる物は、重い物より軽い物、表面積が小さい物より大きい物などに気づくのである。また場合によっては、ぬか漬けを作って食べたり、わらでご飯を炊いたり、モミ穀を燃やしてあられを煎ったり、わら草履を作ったりした。すると一部の子供達が「昔の人はリサイクルの名人だね。」などと発言することもあった。

② 「地域の伝統産業－藍染め－」

八潮は江戸時代の頃より浴衣などを染める藍染めが盛んであった。そこで子供達と藍染めを行う講座を設けた。藍ガメを作るに当たっては地元の染工所の方にご協力をいただいた。さらに講座の指導には地域の藍染めサークルのかたがたに当たっていただいた。講座の流れは次のようである。まず、地域の産業である藍染めの歴史や現況について説明をする。次に藍草を見せて、なぜ藍で染まるかを説明する。この時に藍がアルカリ性で活性化し、酸化することによって発色することなども簡単に触れる。説明後自分でデザインを考えて白布に模様をつけられるようにし、実際に藍ガメで染める。この時に藍ガメから出したばかりの布が緑色から空気に触れることによって（酸化する）藍色になることを目の当たりにするのである。染めが終わると、最後に地域の職人の技を常設展示の展示から学んでいくのである。

(3) 体験的学習のふくらみ

体験的学習を行っていくと、予想外の副産物が生まれてくることに気づく。たとえば前述の米の文化の体験では、昔の人々が稲からとれるすべての物を無駄なく使う姿から資源のリサイクル、さらには環境問題までに考えが至ることもある。また、社会教育施設での講座であるから様々な方々の参加がある。たとえば、高齢者の方々が参加した子供達と学習に取り組む中で会話を弾ませる。その中で子供達が地域の生活の知恵を学んでいく。さらには、外国から来た方々も参加することもある。ある時ベトナムから来た子供が、日本の古い農具（田の草取りのタオシグルマ）を見て、「僕のふるさと

では今もこの道具を使っているよ。」という発言から農具の伝播や日本とベトナムの交流にまで話が進むこともある。さらに中国から来た方が、味噌造り講座に参加して「日本の味噌と中国の味噌は味が違うよ。」と言ったり。バンラディッシュから来た方が石臼を使ってのお団子作りに参加したときに「バンラディッシュでも同じようなことをやりますよ。」と話したり。これらの何気ない話から、一挙に話が国際理解に向いていったりと。一方、藍染め講座の時に藍染めに関する情報をインターネットで検索し、資料を持参していただいた指導者がいたり。

実施した講座のテーマは地域の生活文化であったのであるが、そこから派生する課題が環境問題であったり、国際理解であったり、情報教育であったりと。つまり入り口は地域の生活文化であるが、出口は参加者個々で様々な形を取る可能性があるのが、体験的学習のふくらみであると思われる。

(4) 資料館での学習の特徴

資料館での体験的学習について述べてきたが、学校での学習との違いを述べさせていただく。まず大きな違いは、学習への参加は本人の考え次第であること。つまり、社会教育であるので参加する可否かは本人が決めることである。このため、魅力的な学習内容でなければ学習が成立しないし、リピーターとして参加者が来館しない限り継続的な指導はできない。当然のことであるが継続的な評価も実施する事が難しい。これは学校教育との連携をさらに深めていかなければならないことを強く感じさせられる点である。次にふんだんにある実物資料を活用できる点であろう。(当然のことではあるが資料の中にも保存を優先する物と、活用可能な資料と、廃棄しなくてはならない資料があることを前提とするが。)これは地域の博物館の強みである。実物資料とそれに関する情報を活用し、学習者にとってふくらみのある学習を提供できる。これは、専門の学芸員などがいるからこそできることであって、その強みを広く市民に提供することも博物館の責務であろう。最後に資料館での学習の特徴は、学習集団が年齢も様々、学生または社会人などと非常にバラエティーに富んでいることである。このような集団で学習することは学習者にとって学習内容以外に学ぶことが多いのである。高齢者の方が昔のご飯の炊き方を小学生に話したり、逆に小学生が、高齢者の方に優しく接したりと。地域の教育力の相乗効果が図られていくのである。

3 八幡中学校での総合的な学習の取り組み(選択社会科を中心として)

(1) 八幡中学校の概要

本校は都心から10数キロの位置にあり、都市化の波の中で農地が消え住宅地にとって代わられた地域にある。学校規模は11学級、生徒数354名の中規模校である。平成5・6年と文部省中学校教育課程研究指定校として研究委嘱を受けてから、現在位に至るまで選択教科の研修を進めてきた。現在、3年生では英語以外の選択教科は8教科で実施し、さらに教科の中でコース制を取っているため生徒が選択できるコースは400以上にのぼる。このため、教師の指導の枠を越えるコースには地域の指導者を学校に招いてのティームティーチングを実施している。

(2) 総合的な学習を開始するに当たって

筆者が担当している3年生の選択教科は社会科であるが、社会科の指導目標を達成するのと同時にさらに総合的な学習を意識して指導ができればと考えて以下のように計画を立てた。

① 指導の視点

- ・生徒に課題を持たせる学習課程を展開する
- ・課題解決に向けて、主体的・創造的に取り組む態度を育てる

これらを視点に据えたのは資料館で種々の講座を開催して痛感したことがあったからである。つまり、一度しか来ないかもしれない来館者に、学習意欲を持たせ学習に取り組ませるには、その来館者に迫りくる課題をおつけていくことが重要であると感じたのである。さらに課題が迫りくればくるほ

ど来館者が主体的に課題に取り組んでいくことを目の当たりにしたからである。

② 学習活動内容

・地域の特色を生かした郷土学習

選択社会科のコースの中に郷土学習が設けられているのであるが、それ以上に次の理由からこの学習活動を設けた。資料館に勤務していた頃、仕事柄地域の方々（特に高齢者）と話す機会が多かった。それは地域の農業について、あるいは地域の伝統産業について、あるいは地域の年中行事などであった。そこで気づいた点は、地域の先人がいかに知恵を絞って生きてきたか、地域に伝統を守る方々が思った以上にいらっしゃること、それらの人が若い世代に培ってきた知恵を伝えたいと考えていること、などであった。そこで、地域について学んでいく中で生徒が人間の知恵と言うものに触れながら、自己課題を設定し、地域の教育力の支援を受けながら、主体的に学習に取り組んでいけると考えたからである。

③ 配慮事項

・体験的学習の重視

・地域教材、地域の人材の活用

学習を行うに当たって、各教科で学習してきた知識や技能が生徒の中で一体化していくことが求められている。しかし、生徒の実体験の不足などからこれがなかなか進んでいないのが実状であろう。そこで、体験的学習を取り入れ少しでもその不足を補えればと考えた。さらに、地域にはよく見ていけば素晴らしい教材が眠っているのである。そしてそれらの教材を生かす人材がいるのである。学校を開き地域の教育力を活用することは生徒の健全育成につながるのみならず、学校を中心として地域のコミュニケーションが広がりさらに生徒への幅広い教育が行える可能性出てくるのである。

(3) 総合的な学習の実践内容

本校の選択教科は、より多くの選択を行えるよう各教科とも前期後期制を取っている。このために活動計画は17時間で立てている。そこで17時間での活動計画を生徒と共に立てたが実際には計画通りではなく、臨機応変に計画を変更することを念頭に置いていた。

① 活動計画について

選択社会科活動計画

時 間	項 目	活動内容
1時間目	オリエンテーション	選択社会科の概要説明と各自の学習計画の作成。
2時間目	学習計画作り	八潮市史民俗編などを参考に各自の学習計画を作成する。計画作成時から各個人独自の計画ができればいいのであるが、多くの生徒は同一の計画になった。しかし、学習の途中で計画変更は認めていくようにした。
3時間目	藍染めを体験しよう	八潮の伝統産業である藍染めを、道具や藍ガメを資料館から借用し体験する。指導は市内で藍染めのはっぴを作られてきた会澤さんをお願いする。また指導補助に藍染めサークルのかたがたに協力をいただく。
4時間目	同上	
5時間目	同上	
6時間目	藍染め職人大澤さん	現在も学区内で藍染めを行っている大澤さんの仕事場におじゃまして藍染めの歴史、染め方、藍染

		めのおかれた現在の状況、商品開発などについて聞き取り調査を行う。
7時間目	同上	
8時間目	八潮の藍染め	自分なりに学習をまとめる
9時間目	手焼き煎餅	古くから盛んであった八潮の煎餅について、材料の入手から、現在の置かれた立場などを学区内のお煎餅やの豊田さん宅に伺って聞き取り調査を行う。また、実際に手焼き煎餅を焼かせていただき技術の難しさを知る。
10時間	同上	
11時間	八潮のお煎餅	自分なりに学習をまとめる
12時間	予備	計画変更に備えての予備時間とする
13時間	予備	
14時間	予備	
15時間	予備	
16時間	成果発表会準備	
17時間	選択教科成果発表会	各選択教科ごとに全校生徒の前で、学習の成果を発表する。

以上が生徒と共に立てた活動計画であった。ところが、実際にはこの計画通りに行かないことが往々にしてあった。次に、変更された活動内容について述べていく。

② 変更されていく活動計画

計画の変更は活動計画の作成時点で当然予想していた。なぜならば、学習を進めていく段階で生徒が、疑問を感じたり興味を持った内容について軌道を修正して行くからである。たとえば、藍染めを体験しているときに藍ガメから出したばかりのハンカチが緑色であったものが空気に触れると、みると藍色に変化していくのである。この時に、生徒はなぜ色が変化するのか、さらにはなぜ藍草の葉っぱで染色ができるのかなどと疑問を持つのである。そこで計画を変更して、藍染めを化学的に調査していくことになる。そして藍染めは酸化還元反応を利用して染色していることを突き止めていく。また同じ藍染めの製品でジーパンがあることを教えられた生徒が、藍染めのルーツを調査していったりと。さらには、本藍染めを行っている職人さんは全国に十数人しかいないのでさぞ儲かっていると生徒は思っていた。しかし実際に職人さんに聞いてみるとそうでもないことを知る。それでは、実際に儲けようとするときにはどうすればいいのかなどを調査したり。手焼き煎餅やさんでは、バブル経済の時に比べると売り上げが激減していることを生徒が聞く。生徒は、毎日同じように上手にお煎餅を焼いてきたのに、なぜこのように売り上げに変化が起きるのかと疑問に思う。そこで、経済の変動について調査をしていく。以上のように、生徒が体験する中で、自分に迫ってくる疑問を放っておかずにいると、当然計画は変更していくのである。しかしながら、生徒の興味関心を優先していくことを考えれば当然のことであろう。

寄り道学習

- ・ 藍染め ————
- · 八潮の藍染めの歴史 · 藍の歴史
- · インド、中国、アメリカの藍染め
- · 藍の化学反応 · すくも（藍のもと）の生成方法
- · 藍染めのデザイン · 藍染めの型紙職人
- · 藍染めの商品開発 · 藍の薬効 · 天然藍と化学藍
- · 藍染めの現況 · 日本各地の藍染め
- · 本藍染めの原料（ブナ材の灰） · ブナ林の減少
- · インターネットによる情報収集

以上のように学習の入り口は決まっていますが、生徒の興味関心を重視すれば学習の過程が異なるのは当然であろう。また、総合的な学習の時間のねらいが何らかの知識を身につけるのではなく、自ら課題を見つけてその課題解決を自ら行う中で、学び方などを身につけることにあることから当然であろう。

おわりに

以上の学習を通して感じたことをいくつか述べさせていただく。まず、最初に評価について述べておきたい。現在の学習は選択社会科の中で行っている関係で十分に総合的な学習の時間の趣旨を生かした評価を行えているとは言えない。この点については今後研修を深めていきたい。次に体験的学習の中で見つけた課題について追求することは、生徒自身にとってもまたそれを支援する教師にとっても楽しいものであること。学習の基本である楽しく学ぶことを総合的な学習の時間で、教師も生徒も再認識できると思われる。最後に、総合的な学習の時間を展開するためには、地域の教育力を活用した開かれた学校作りが不可欠であることを教師が認識する必要がある。生徒のニーズにあわせた学習を展開するためには、教師の指導力だけでは不十分になってこよう。そのためには学校が行政の協力を得ながら、学校教育を支援してくれる人材ボランティアを持つことであろう。これは学校と地域を結びつけ、さらに子供の教育にとって大きな力となってくると思われる。

以上、筆者の拙い実践について述べさせていただいた。不十分な点も多々あると思われるので、多くの方々からのご指導をいただければと願ひ報告を終わらせていただく。

東京学芸大学教育学部附属竹早小学校

— 「世界のために、みんなのために」(6年2組総合学習) —

五十嵐和彦 (飯能市立美杉台小学校)

1. 活動に対する子どもの願い

小学校の最終学年を迎えた子どもたち。住み慣れた校舎を離れ、新築された新校舎へ移ることになっている。この校舎移転・校庭の改修にともなって、これまで学校のシンボルであった5本の「銀杏の木」も1本を残して切り倒されることになった。

「私たちの卒業式に銀杏の木がないのはおかしい」

「たださえ二酸化炭素が問題になっているのに、緑を切るのはおかしい」

「竹早小学校の一つの伝統がなくなってしまう」

こうした問題意識から、自分たちの手で何とかこの「銀杏の木」をあと1本だけでも残したいという提案が生まれた。また同時に、

「校舎の写生をして後輩のために残したい」

「二酸化炭素のことに取り組むなら『ケナフ』という木を植えよう」

「世界のことを考えるなら、『ユニセフ』の活動に協力しよう」

「5年生の時に取り組んでいた『バリアフリー』の活動も続けたい」

などなど、6年2組の総合活動をどのように創っていくか様々な希望が語られた。

そして、これらのうちのどれか1つに絞るのではなく、どれをも含む大きなテーマでくくり、6年2組の総合活動として取り組んでいこうということになった。

2. 活動の目標 (教師の願い)

真に子どもの必要感・使命感から生まれた活動に取り組む過程で、学級のみinnで総合活動を創り上げていく充足感を体感する。

※ 本校では、国際・環境・情報などの教育課題が先にあるという「テーマ総合」ではなく、子どもの「学びたい」「よりよく生きたい」という願いから出発する総合活動を年間100時間程度設定して行っている。また、本校の総合活動は子どもの願いから出発していることから活動はクラス単位で、それぞれ創意工夫を生かした活動を行っている。

3. 活動の実際

①今を残すグループ

・ 写生会A (4名) … 「竹早思いでアルバム」の作成

1) 写真か絵をかく 2) アルバムづくり 3) 感想ポストづくり

・ 写生会B (3名) … 1) 学校全体写生会の企画 2) 今の竹早小学校の地図を作る

3) この学校の思いでアルバムを作る

・ そうじ (2名) … 目標: 最後までやりとげる、忘れ物をしない

場所: 校庭、校門付近、下駄箱周辺、飼育小屋周辺、学校周辺

・ リサイクル (2名) … 1) 牛乳パック・ペットボトルでリサイクル工作→そうじチームからペットボトル・空き缶・牛乳パックをもらう

2) 作ったものをフリーマーケットで売り、売り上げ金を3等分してユニセフなどに募金する。

3) リサイクルの本を発行 (フリーマーケットで売る)

②募金グループ

- ・ユニセフ（6名）…1)児童委員に許しを得る 2)紙を配る 3)模造紙にかいて宣伝する
4)募金活動

- ・地雷（9名）…フリーマーケットや募金活動をして1つでも多くの地雷をなくす。
そして、日本の一人でも多くの人に地雷の恐ろしさを知ってもらう。
- ・盲導犬（4名）…子犬が生まれて一人前の盲導犬として役に立つようになるまでには250万円位かかる。そのための募金をして役立ててもらう。

③環境グループ

- ・ケナフ（5名）…1)種から苗木まで育て、フリーマーケットで売る。売り上げ金の半分は募金、残り半分はケナフの種に使う。 2)紙芝居やポスターを作り、ケナフのことをみんなに知ってもらう。 3)育て間の場所などを確保する。
- ・銀杏の木（2名）…1)学校の銀杏の木のことを調べ、小石川植物園にもらってもらえるか頼んでみる。 2)おもに銀杏の木のことを調べ、環境を良くするためにケナフを育てる。

4. 学級経営案への位置づけ

子どもの願い、教師の願い、そして保護者の願いも含めて総合活動を学級経営案に位置づけ、活動を進めている。

〈平成11年度6年2組学級経営案（部分）〉

月	4月	5月	6月	7月	8月	9月10月11月12月	1月2月3月	
学期	まとまりの1学期					ひらく2学期		見つめる3学期
自分自身に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・日記 ・学習&学習感想 ・この興味関心を追及する活動は「竹の子タイム」へ 				<ul style="list-style-type: none"> ・体験活動 ・日記 	<ul style="list-style-type: none"> ・銀杏の木をもらってくれる所を探す →植物園、動物園、お寺… ・ケナフを植えて育てる →温暖化防止についての呼びかけ ・朝の広場で呼びかけ →写生や募金のこと (ハガキ・フリーマーケット) ・バリアフリーの対象を広げて→盲導犬 竹早祭り 	<ul style="list-style-type: none"> ・卒業文集 ・卒業アルバム ・卒業制作 ◎卒業発表会 ・卒業タイムカプセル ・卒業を祝う会 	卒業式
自分と仲間に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ・「地下室の謎」→「遺物のつぶやき」 ・「山中先生スペシャル」(折り紙) ☆ドリームキャスト→休みの時間の活動へ 							
自分と自然に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ☆銀杏の木を残そう ☆ケナフを植えよう 竹の子祭り 							
自分と社会に関すること	<ul style="list-style-type: none"> ☆バリアフリー ☆学校の写生をしよう ☆ユニセフ募金をしよう 							
育てたい力 (3つの力)	感じ取る力	自分自身の興味関心を大切に、「意味感性」の目を持ち、自分自身や自分を取り巻く世界を見つめる。						
	受け入れる力	「感じ取る力」によって得た情報を、自分自身の問題として受け止める。先の見通しを持ち、問題解決の計画を立てる。						
	変えていく力	問題解決の過程で、もしくはその結果として自分自身や自分を取り巻く環境を変えていく。						

5. 本時の授業から

本時の授業では、自分たちのグループの活動状況についてみんなの前で発表し、意見交換を行うというものであった。話し合いの流れは以下の通りである。

「募金を行うのに2～3人は少ないので、みんなに呼びかけて来てもらったかどうか」

「募金する日を調整して、先生にも来てもらったかどうか」



「同じような内容の活動をするのなら、一緒にやればよい」

「ペットボトルを使うグループは、底の部分をケナフグループに分けて使ってもらえばいいと思う」など、どうしたらもっとよりよい活動ができるのか、自分たちの現状を考えながら前向きな意見が数多く出された。

その中で、ある男子児童の発言が話し合いの流れを大きく変えた。

「募金やフリーマーケットなど、みんなはお金を集めることばかり考えているが、それでいいのだろうか。お金のことばかり考えるのではなく、自分たちの活動をもっと多くの人たちに理解してもらえよう働きかけることも大切だと思う。」

この発言をきっかけに「要らない服を雑巾に作り変える」などの意見も出されるようになった。偏った方向に流れかけていた子どもたちの思考の流れが、この発言によって揺さぶられ、「地球のため、みんなのため」というテーマに戻って、深まり、広がってきた。

話し合いは、全て子どもたち主導で展開され、教師はその合間にコメントをはさむ程度であった。



6. 活動の分析と考察

学芸大学教育学部附属竹早小学校の「総合活動」は、まさに子どもの願いから出発した総合学習であったと思う。子どもたちの願いや話し合いの中からテーマを設定し、保護者や地域を巻き込んで活動が広がっている。竹早小学校の総合活動には次のような点に特色があった。

①子どもたちにとって必然性のある課題である

校舎の移転・校庭の改修にともない、今年度中に慣れ親しんだ教室を去らなくてはならない子どもたち。卒業を目前に控えた最高学年として、何かをしたい、何かを残したいという思いを子どもたち一人一人が持っている。そんな子どもたちにとって銀杏の木を残したい、旧校舎を思い出の1ページに残しておきたいという願いは、学習課題として大変必然性のあるものである。必要感から生まれた課題であるために、子どもたちの活動はより具体的なものとなっている。

②クラス単位の総合活動を行っている

竹早小学校では、子どもたちの思いから総合活動が出発しているため、当然クラスごとに活動の内容が異なる。この他に、クラスごとにカリキュラムを作成しているのは上越教育大学附属小学校などがあげられるが、いずれにしても、担任のカリキュラム作成能力が問われる。総合学習を組織していく上で、教師一人一人の個性と企画力が問われていると感じた。

③積み重ねがあること

竹早小学校の総合活動は昭和50年代に始まり、継続的に行われてきているという経緯がある。したがって、学校全体としての積み重ねや子ども自身の経験が、総合活動に大きく影響している。蓄積と伝統が竹早小学校の総合活動にさらに厚みと深まりをもたらしめていると感じた。

愛知県東浦町立緒川小学校

佐々木 清（越谷市立越ヶ谷小学校）

1. はじめに

緒川小は、平成9年より文部省の「研究開発学校」の指定を受け、独自のカリキュラムを編成して研究に取り組んできている。本年度は、3年目にあたる。ここでは、平成12年1月21日に行われた第15回オープンスクール実践研究会に参加したときのことをもとに報告させていただく。当日は、午前中に、全体会と学習公開が2時間、午後、分科会と東京学芸大学教授児島邦宏先生の講演会が行われた。

2. 研究の特色

緒川小学校は、昭和53年にオープンスペースのある小学校として全面改築され、それと共に、個性化教育の考え方に基づく教育実践が始まっている。教育課程編成の特色としては、次の2点が挙げられる。1つ目は、「学習の主体者である子どもの思考が分断したり、途絶えたりせず、子どもたちの思考の流れに沿った学習を展開する。」、2つ目が、「生涯学習を見据え、よりよい生き方を目指す実践力を養えるような広い視野を持った学習を展開する。」である。そして、子どもたちの生活を基盤として、次のような学習領域を作り、実践をしている。

まずは、理論探求の学習である。これは、現行の教科教育にあたる。学習基礎、健康、表現、自然、社会、生活技術の6教科からなる。次が、生き方探求の学習である。環境、人間、国際、生活文化の4領域に分けて展開をしている。前3つを「生きる」と呼んでいる。生き方探求の学習が総合学習になる。「生きる」のねらいは、「自分を含めた人間や社会、自然とどのようにかかわっているかを知り、よりよいかかわり方を考え、実践する力をはぐくむ」となっている。

この学校の取組の形態であるが、学年で年間1テーマで取り組んでいる。例えば、5年生を例にとると、年間テーマが「いのち大切探検隊」である。この年間テーマの中に小ユニットを組んである。小ユニットは、次の通りである。全体で140時間の計画である。

4月「いのちの学習に取り組もう」(10時間)、5月～12月「植物の世界を探ろう」(25時間)、6月～3月「いろいろな人と交流しよう」(35時間)、11月～3月「動物の世界を探ろう」(25時間)、12月～2月「私たちのいのちを見つめよう」(30時間)、3月「いのちあるものを大切にしたい」(15時間)

4月の10時間のユニットで年間計画を作り、その後のユニットは、学習計画から出発している。どのユニットも体験活動を重視しており、それぞれが年間テーマに位置付けられて取り組まれている。そして、3月のユニットがまとめのユニットとなっている。基本の学習の流れは、ガイダンス—事前学習—テーマ・活動設定—活動—ふりかえり—新たな活動の発展・創造となっている。

3. 実践報告

(1)第5学年 —いのち大切探検隊— 「私たちのいのちを見つめよう」 (30時間扱い)

- ①学習計画を立てる…これまでの学習の想起、活動の計画
- ②赤ちゃん出生の様子を探る…ビデオを見る、ボランティアの話聞く
- ③自分の誕生について調べる…父母からの聞き取り、性の指導

- ④育児について調べる…保育士になる、お母さんになる、妊婦体験
- ⑤自分を育ててくれた人の気持ちを考える…父母からの手紙を読む
- ⑥人のいのちについてまとめる

本時は、このうちの④の活動の場面であった。妊婦体験をするもの、実際の赤ちゃんを抱いてお母さんから話を聞くもの、保育士さんから保育園訪問についての心構えを聞き質問をするものの3つのグループに分かれ活動をしていた。妊婦体験のグループは、お腹におもりを入れたリックを抱え、階段を上り下りしたり校内を歩いたりしていた。実際の赤ちゃんとふれあうグループは、どうすれば赤ちゃんが喜ぶかをお母さんに聞きながら、赤ちゃんを抱いたりあやしたりしていた。保育園訪問をすループは、保育士さんが気をつけることなどを質問して、保育士さんの話を聞いていた。



教師は、話合いの進行などをし、質問が出ない場合は、指名などをしながら、話合いを進めていた。また、実際の妊婦体験における活動内容についても、教師から指示が出ていたようである。気になった点は、子どもたちの反応である。特に、話合いのグループでは保育士さんの顔を見ない子どもがおり、集中できない様子が見られた。妊婦体験の子どもたちの中にも先生に言われたからやっていると答えている子どもたちがいた。赤ちゃんと直接ふれあうグループの子どもたちは、一生懸命取り組んでおり、活動の質により、子どもたちの活動への意欲が違っているのがよくわかった。今回が特別であったのかもしれないが、子どもたちの今日の活動に対するこだわりを感じられなく、残念な気持ちがあった。



この学校の取組は、価値ある体験から、子どもが自分の力で価値を見つけ出し、その意味を考えていくところにすばらしさがあると感じた。そうであるとすれば、例えば、今回の保育士さんの話を聞く活動の前に、実際に保育園を一度訪ね、実際の場面としてその苦勞を感じてからお話を聞くと、子どもたちの活動にも広がり生まれ、これから行われる保育士体験もさらに内容の深いものになるように感じた。

(2)第6学年 一夢を抱いて未来へ— 「さまざまな人から学ぼう」 (20時間扱い)

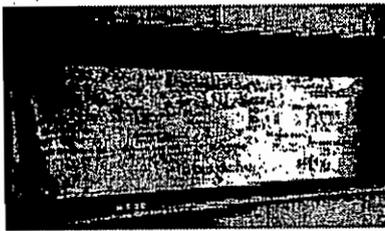
6年生の取組は、たくさんの人とのかかわりを通して、これからの自分の生き方を考える取組である。本時は、その中で、生きがいを持って活躍をする人々の生き方に触れ、自分の生き方への手がかりを持つ取組となっている。伝統芸能である能を舞う人と地謡の人が能について熱心に語っていた。子どもたちは、ノートを取りながら一生懸命話を聞いていた。実際に舞って見せてもらい、その踊り方を説明されているときは、子どもたちの表情も熱心であった。



今日の授業では、1時間は、実際、舞いを見せてもらい、その踊り方の説明を聞き、後の1時間は、舞った人と地謡の人の話を聞く時間となっていた。子どもたちは、話を聞く時間ばかりとなり、自分たちから何か働きかける時間が少なかった。子どもたちは、しかし一生懸命話を聞いていた。特に後半は、場所をホールに移して、話を聞く時間になったが、踊りを覚える練習の話や、そこでの相手を思いやる礼儀の姿などを聞き、伝統芸能に生きる人の思いに触れていた。

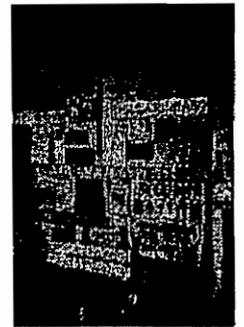
(3)学習環境

まず、掲示物の工夫がよくされている。子どもたちが学習してきていることの流れがよくわかる掲示物が作られている。子どもたちが自分たちの学習の流れを振り返るのにも役立つものである。また、子どもたちの学習計画なども掲示されており、他のグループがどんな取組をしているのかがお互いにわかるようになっている。他にも、子どもたちの思考したことの流れがウェブ図になって表現されており、これも学習の振り返りには有効であろう。以上のような工夫により、教室は、常に総合学習へ子どもたちの関心が向くような工夫がされているといえる。



また、オープンスペースを上手に利用して共同スペースの空間には、理論探求の学習で使う素材、例えば、5年生ならば、自動車なども展示されており、驚いた。スペースが広いことのよさを十分に活用している。時程の工夫もされている。1・2時間目と3・4時間目をあわせている。(ブロックとして捉えている)ノーチャイムである。

また、毎週時間割が変わっている。週末にプランニングされるようになっている。また、TTでの授業実践が継続して行われている。



4. おわりに

総合学習の授業研究会では、1時間を見ただけでその学校の取組に評価を加えることは、大変危険なことであると自分は思っている。その授業におけるテーマへの子どものこだわりやかかわり、教師の支援活動などを見取ることが大切であると思っている。緒川小の場合、学年で年間1テーマで取り組み、そのテーマに対して小ユニットでたくさんの価値ある体験を積み重ねながら、1年間のテーマにふれ、考えていく、教師の力量の間われる取組である。特に、学年の最初に年間計画を子どもが立てていても、意欲は1年間持続するものではないはずなので、途中途中の活動の振り返りと興味関心を高める活動が必要不可欠になるであろう。また、自分がなぜこの活動に取り組んでいるのか、すなわち学ぶ意味を考える時間も必要になるであろう。これらの活動の深まりが、教師の願う子ども像への、また、子ども自らが気づく価値への第一歩であると思っている。子どもの心の耕しの重要性を感じた。

横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校

菱 吉信（飯能市立飯能第一小学校）

1. はじめに

当校は、鎌倉鶴ヶ丘八幡宮に隣接し、歴史的な文化遺産に大変恵まれている学校である。平成12年1月28日に「教育を語り合う会」が開かれ参加した。



2. 研究の概要

(1) 研究主題

「心の育ち」を支える教育課程の創造
「はじめに子どもありき」に根ざす鎌倉小の学習

(2) 研究の理念

当校の取り組みのキーワードは3つある。

- ・「心の育ち」
- ・「はじめに子どもありき」
- ・子どもが総合し「生活づくり」をする

である。それぞれを簡単にふれる。

「心の育ち」とは「一人一人が自立した人間として、創造的な生き方ができ、よりよく自分を生かそうとする姿をこれからの時代をつくる人の姿と考えています。そのためには人間の内面にあるその人自身の心—感情や意識や自分でもつかめない心も含めて—が自立していなくてはなりません。わたしたちは、心が自立に向かう動きを、自己の高まりとします」（研究紀要より）ととらえている。心が自立に向かう営みを教育課程の中でいかに考え、実現していくかが柱の一つである。

次の「はじめに子どもありき」とは「子どもは、潜在的に『自己の育ち』（よりよく、たくましく育ちたい）を願っている存在である」ことを前提として、子どもの願いや思いを起点として展開される学習のことを言う。学習内容は、「学ばねばならないもの」としてあるのではなく、子どもにより「求められて学ぶもの」としてとらえている。自然と教師の支援の重要性は増すことになる。

最後の「子どもが総合し『生活づくり』をする」ことについては、そもそも、学習の構造を構築するのは、「はじめ子どもありき」の学習であるならば、教師が総合的に行うのではなくて、子どもが行うべきという立場である。子ども自身が総合の主体者であり、この子どもが総合する営みは、子ども自身のすべての「生活」でなされ、自分の生活を拡充していくという意味から「生活づくり」という視点が生まれた。

以上のように、児童中心主義に立った初期社会科の流れを如実に反映している学校である。

(3) 具体的な方策

①あしあとカリキュラム

カリキュラム（年間計画）の位置づけは、「あしあと」が示す通り、子どもの学習の軌跡ととらえ

ている。学期当初の年間計画は空欄が多く見られるが、学期末になると、学習の進行状況を加えた形で見違えるほど過密になる。当初の計画はあくまで大枠としてとらえ、学習内容は子どもの学習の流れによって変化するものと想定している。また、単に学習の軌跡、蓄積ととらえるだけではなく、次に続く学習の「見通し」の根拠も期待している。カリキュラムを当校のように学習の軌跡としてとらえる考え方と教育目標の具現化としての教育課程ととらえる考え方の大きく2つに分けられるが、学校としてはその両面を備える必要があるだろう。そして、児童の願いや思いに寄りそう意味から言えば当校のような軌跡としてのカリキュラムの視点をもっと重要視してもよいと思う。

②座席表による児童把握・理解

研究授業直前に参観者には座席表が配られた。その中には子どもの考えや立場が示されそれに対する支援方法が類型化され記してあった。また抽出児を示していた。一人ひとりの子どもを把握し、それに寄りそう手段といえる。

③学習の流れの図式化

教室掲示として、学習した流れがわかるように1時間ごとの内容が模造紙に図式化され、まとめられていた。このような学習の軌跡は児童にとっても振り返りやこれからの方向性を決めるために有用である。学習の連続を意識させる大切な支援の一つである。

3. 授業実践

3 学年 2 組 スリーツ活動「ひろがれ、オータムウインター活動！」
— 「電話のかお」のなぞをさぐれ— 高木 俊樹 教諭

(1) 学級カリキュラム

本授業は車椅子用電話ボックスの中の鏡の意味を追究した。そもそもこの学校で行われる総合学習の活動は学級カリキュラムで行われ、このスリーツ活動もこの3年2組の児童が付けた名称である。つまり、学級でテーマを決め、見学や調べ活動、話し合いを重ねていき、1年間続く。テーマも徐々に変わっていく。この活動のきっかけは「かまくら『まちたんけん』」であった。このまちたんけんから始まり、「七福神」、「かまくらのおみやげ」、「電話ボックス」と追究が行われてきた。幾つかの電話ボックスを調べていく中で、子どもたちは車椅子用電話ボックスに着目し、そして電話ボックス内の鏡に気づいたのである。

(2) 個の課題把握

本授業では授業前に座席表が配られ、そこには児童の考えとその考えに対する教師の支援が書かれていた。個人の追究を大切にしたい授業では教師による課題の把握は重要であり、さらに個の課題にあった支援を用意することは必要不可欠となる。児童中心主義に立つ学校は必ずといってよいほど座席表がある。本校もそれに続くが、ただ気になったのは、支援が類型化しており、しかも、思考面への偏りが見えることだった。学級全体の児童の意識の構造化を図り効率よく対応するためにはこの類型化は有効であり、授業者の立場からするとこのような把握は仕方のないことかもしれない。しかし、あえて言うならば児童一人ひとりの課題はその児童自身の生活やその子なりの生き方から導き出された必然性があるのだから、そちらの方の把握は十分だったかという疑問が残る。しかも、支援の例が「お化粧目的を語る子には車椅子を使う人にとっての『べんりさ』の意味の問い直しを期待したい」とか、「後方確認の視点を持ちながら『風景』の発想、これらの転換・『見えるもの』から『見えないもの』へ」のように、児童の思考についての対応にとどまってお



り、教師の児童の一人ひとりの学びや育ちへの思いなどが反映されていないことが寂しい。

(3) 授業の進め方

この授業ではほとんど教師が場面展開などに関わらなかった。つまり第一発言者を指名し、対抗する立場の意見を整理しながら発言させるだけで、新しい展開を指示することはしない。富山県の堀川小学校や静岡県の安東小学校でも同じ方式をとるが、この方式は、児童に自分たちだけで授業を進めているという実感を与えるよさがある。つまり教師の範疇で授業が進められるという従属感をなくし、児童の主体性を尊重する方式である。教師は支援に回り、ほとんど教師の見解は述べない。子どもの自主性に任せている。効率は重要視せず、児童の一見無駄に見える学びさえも保証していく指導である。

(4) 授業の深まり

児童に授業の進行をゆだねるということは先に述べたように効率は度外視し、内容的な深まりも得られない場合が出てくる。本授業はかなりの児童が発言し、意見の交換も行われた。そういう意味では盛り上がったのかもしれない。しかし、うがった見方をすれば、児童の事前に把握した立場からは結局離れられなかった。事前に紙に書いてあったものを読み合っただけの授業とほとんど紙一重の印象を受けた。自分たちの立場を主張するだけの単なる意見の発表会だったのか。しかも、お互い歩み寄ろうとしたり新たな話し合いの展開を促したりする発言はなく、この授業の意味は何だったのか、改めて考えさせられてしまう。

このように児童中心の授業を見ると、一番不満なのは次時につながる方向性が示されないことだ。堀川小学校や安東小学校でもそうだったが、本来児童自ら創る学習と言うのなら、新しい方向性や展開を話し合いの中から導き出される場面をぜひ見たいと思う。

4. 終わりに

かなり批判的に述べたが、3学年という発達段階からすれば、大変、意欲的で鍛えられているといってもよいと思う。友達の発言の意味を客観的に理解し、自分の考えとすりあわせながら発言できるのはもうしばらく経ってのことかもしれない。本授業で感じた「もどかしさ」が、総合学習で重視される児童の「自ら」にこだわりすぎて教師の指導性を排除した結果だとするならば少々問題なのではないかと思う。教師の関わりの中でより児童の主体性が伸び、意欲的に学習する可能性を排除する必要はない。

このような授業で育った児童が高学年や中学生になってからどのように育っていくのだろう。その姿をぜひ見てみたい。

京都市立御所南小学校

強瀬哲朗（熊谷市立別府小学校）

1 はじめに

京都市立御所南小学校は、平成9年より文部省「研究開発学校」の指定を受け、本年は3年目となる。ここでは、平成11年11月26日（金）に行われた教育研究発表会に参加しての様子をもとに報告させていただく。当日は、午前国立京都国際会館にて、研究発表及びシンポジウム、午後京都市立御所南小学校にて集会、公開授業、分散協議会が行われた。

2 研究の概要

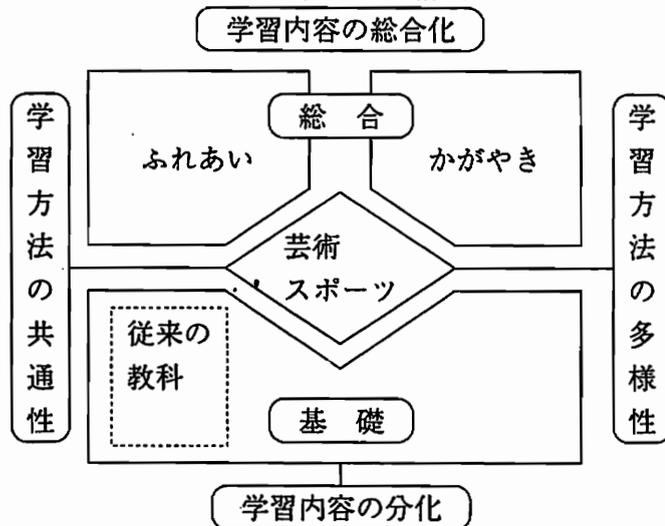
研究主題は、「生涯学習を支える自己教育力を身につけた子どもの育成」 一個が輝く学校づくりを目指した教育課程の創造である。

地域を大切に、学校の内外に開いていく考えのもと、教育課程の研究を中心に学校づくりを進める。

(1) 新しい教育課程の創造

京都市街に学区があるという地域の特徴を生かし、「地域に根ざす」をキーワードに、地域に誇りと愛着をもつ心豊かな子ども、自ら学び主体的に判断し生きる力をつけた子どもを、目指す児童像として掲げている。

図 1 教育課程の構造



(2) 教育課程の編成

①教育課程の構造

教育課程を新しく図1のように「総合」「基礎」「芸術・スポーツ」「ふれあい」の四つの柱で再編成した。新しい教育課程の構造は、「学習内容」の総合と分化を縦軸に、「学習方法」の多様性と共通性を横軸にとって整理している。

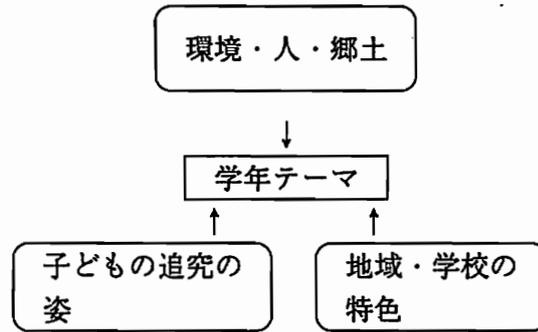
②各教科領域

各教科領域は、図2のようになる。従来の国語や算数、理科などは統合され、基礎としてまとめられている。その上に、総合として、「かがやき」と「ふれあい」がおかれる。

図 2 各教科・領域

総合	かがやき
基礎	国語
	算数
	科学
芸術	芸術
スポーツ	スポーツ
領域	ふれあい

図 3 総合「かがやき」の
カリキュラムの全体構想



(3) 総合「かがやき」のカリキュラム

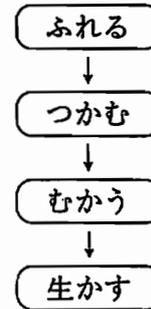
①全体構想

カリキュラムを構想するにあたっては、図3のように「環境・人・郷土」などの横断的・総合的な課題、「子どもの追究する姿」を通じた児童の興味・関心に基づく課題、「地域や学校の特色」に応じた課題の3つが互いに関連しあうように考慮しながら学年テーマを設定し、学年ごとの内容系列を考えたうえでテーマが配列されている。

②追究力を育てる学習過程

「ふれる」場面では、単元の組立を考えて、より適した体験やフィールドを選び、感動的な出会いが生まれるように工夫する。「つかむ」場面では、それぞれの気づきを交流し、課題を醸成して、自分で課題をかむことを学ぶ。「むかう」場面では、自分なりの方法で追究し、つかみ取ったことをさまざまな方法でまとめ、表現する。そして、自分の追究が深く、広がりのあるものになるように交流の場や学習の場を設定する。「生かす」場面では、追究の中で学んだことを自分の生活や学習に生かしていく。また、さまざまな人に向けて発信したり、地域に出て活動したりする。そして、自分らしさや自分のよさを確かめる。

図 4 学習過程



3 授業実践報告

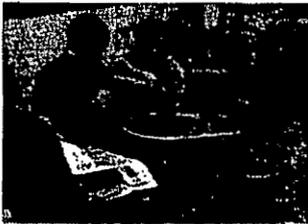
(1) 5年生 伝統に生きる

5年生の3学級の枠を取り外し、学年単位で取り組んでいた。この単元は、「ふれる」14時間、「つかむ」12時間、「むかう」28時間、「生かす」15時間の合計65時間扱いである。公開された時間は、50時間目で、グループごとに、伝統工芸の実際に体験していた。グループは、京人形・友禅染、西陣織・彫金、蒔絵・金網細工・紙細工、清水焼きの四つ。



〈友禅染を体験〉

それぞれ伝統工芸に携わっている方をゲストに迎えて、実際に体験してみて、見つけたこだわりを交流することを目的としている。この単元では「つかむ」段階で伝統工芸品を見学し、実際に、清水焼や友禅染を体験する。そして、地域の伝統工芸を探し、聞き取りしたことをマップに落とししている。「つかむ」段階では、これまでの体験をもとに、もっと調べてみたいことを出し合い、全体の課題をまとめる。その後自分の課題解決方法を考え、学習計画を立てる。「むかう」では、伝統工芸に携わる人の「こだわり」について資料や人とのふれあい、体験を通して追求し



〈清水焼を体験〉



〈彫金を体験〉

ていく。見つけたこだわりを交流する。「生かす」では、これまで集めた資料などを使ってパネルやビデオカメラにまとめ、地域の人やお世話になった人、外国の人などに伝えていく。

(2) 3年生 さぐろう京都のパワー

自分たちの住む町京都について、そのよさを知り、守り続けてきた人々の願いや努力、工夫が、京都の力となったいることをつかむことをねらいとしている。単元の時数は、「ふれる」12時間、「つかむ」14時間、「むかう」24時間、「生かす」15時間の合計65時間扱い。学年を視点別に、店グループ（お茶・和菓子・扇子・漬け物・古道具）、文化グループ（着物・京料理・茶道・華道）、くらしグループ（学校・お地蔵さん・祭・御所・京言葉・生活・遊び）に分けている。公開された時間は、65時間のうちの42時間目、自分が追求してきたものをいろいろな方法でまとめて紹介していた。この単元では、「ふれる」では、家の人や近所の人に京都のまちはどんな町かアンケートをとり、結果を整理して、結果から話し合いをする。「つかむ」では、校区の中で古くから伝わるものを見学したり、体験したりする。そして、体験して思ったことや感じたことを話し合う中で京都の人が昔から大切にしてきたことを探るために詳しく調べてみたいことを決める。「むかう」では、見学や体験、インタビュー、パンフレットなどの資料、コンピュータなどいろいろな方法でくわしく調べ、自分が追求してわかったことをいろいろな方法でまとめ紹介する。「生かす」では、Eメール、ファクシミリ、ビデオレター、パンフレットなどでさまざまな地域の人と交流し合う。



〈店グループの発表〉



〈文化グループの発表〉

4 おわりに

本校は、京都という地域の特色を生かし、地域をフィールドとして、児童に伝統文化や伝統工芸のよさや暮らしているまちのよさに気づかせ、さらに京都御苑の自然を存分に活用している点が特徴といえる。総合的な学習の時間だけ扱うのではなく、新しい教育課程を創造し、教科の枠を外し大胆に編成しなおしている。また、3年間の研究で、児童一人一人の力もかなり育っていた。地域を中心に扱うことで、地域の方々とのかかわりも一層深くなり、これからの学校の課題でもある地域と家庭、学校が連携し信頼関係が築けていると感じた。

加須市立加須平成中学校

増田正夫（川里村立川里中学校）

1 はじめに

平成11年11月30日に加須市立平成中学校において、平成9年度より3年間文部省研究開発学校として指定を受けた成果を発表すべく、約800人の参会者を集めて盛大に研究発表大会が開催された。

この研究は、平成14年度から全面実施される新教育課程の基準改善に関する実証的研究として、5年或いは10年先の教育を見据えて、現行の教育課程の基準によらない実践研究を通して新しい教育課程、或いは指導方法を開発していくものである。新指導要領の目指す「ゆとりの中で特色ある教育を展開し、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かし、自ら学び自ら考える力などの生きる力」を育成するために、「学び」の本来の姿を追究して、生徒自ら課題を設定し、個性豊かな方法で学習を展開していくものである。

2 研究の概要

(1) 研究主題 「生きがいを見だし自ら生き抜く力をはぐくむ教育課程の創造」

副題 ー自主創造の学習ー

(2) 研究の仮説

個々の「興味・関心」を核とし、「学習意欲」を推進力ととらえ、生徒の「自主性・主体性」によって学習が展開されれば、個々の生徒の学習が「自らの学び」として確立できるようになる。

(3) 「自主創造」ねらい

生徒の学びの過程を見取り、励ますことを通して課題を学ぶ意義を実感させるとともに、学び方の主体的な習得を図り、積極的な自己像の形成を目指す。

(4) 教育課程の編成

教科 学年	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	技家	道徳	特活	英語	選択	自創	合計
1年	140	105	105	105	70	70	105	70	35	17	123	0	70	1015
2年	140	140	123	105	35	35	105	70	35	17	123	17	70	1015
3年	140	88	140	105	35	35	105	70	35	17	105	70	70	1015

(5) 年間学習計画と授業構造

①ベース学習ではコンピューター操作の取得、外部指導者の活用の仕方、課題の設定の仕方等を行う。まず「学び方」を学ぶ時間として位置づける。

②ベース学習の一環として「サマーチャレンジ」を設定し、体験を通して自らの課題を追究する

活動を展開する。

- ③自ら課題を設定し追究していく学習を展開する。各学年前期と後期からなる。
 (1年生：ホップ学習、2年生：ステップ学習、3年生：ジャンプ学習)

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1 年 生	ベース学習①			ホップ学習②			ホップ学習②			ホップ学習②		
	オリエンテーション 学習 情報基礎	学 び 情報基礎		サマ ー チヤレンジ	セ ン ター チヤレンジ							
2 年 生	ベース学習		ステップ学習①		ステップ学習①		ステップ学習①		ステップ学習①		ステップ学習①	
	オリエンテーション 学習 情報基礎	学 び 情報基礎	セ ン ター チヤレンジ									
3 年 生	ジャンプ学習			ジャンプ学習			ジャンプ学習			ジャンプ学習		
	オリエンテーション 学習 情報基礎	学 び 情報基礎	セ ン ター チヤレンジ									

(6) データの収集と活用

- ①情報提供に関してインターネットを活用し、生徒向けにホームページをキャッシュし校内に設置されたすべてのコンピューターで閲覧できるようにしている。
 ②平成ネットを学習の資料として作り、自由に閲覧できるようにしている。例えば国際理解、生活技術、環境、芸術・文化、進路等からなる。

3 授業実践報告

当日は2年生のステップ学習②の学習場面を参観した。各生徒が自分の課題を追究すべく複数の場所で多様な活動を展開していた。コンピューターを活用する姿、閲覧室で本を読む姿、理科室で実験をする姿、教室でビデオ視聴してメモをとる姿或いは文献を通してノートにまとめる姿、校庭で水ロケットの発射実験をする姿やゴルフ、テニスをする姿等々、実に様々な活動場面を見ることができた。

平成中は教科教室経営になっているため、ホームクラスが存在しない。従って各生徒は自分のロッカーを持っていて、必要なときに必要なものを持って移動する形がとられている。実際には、ホームルームとしてはいずれかに所属するわけであり、黒板には各生徒の所在がわかるように工夫してあった。ある生徒たちは驚宮町立図書館に、ある生徒は理科室に、別の生徒は校庭に、東京に、近所の商店にといった具合である。教師たちの役割は支援者に徹し、口数は少ないが生徒からの質問や要望には的確に答えていた。類似した課題あるいは活動を展開する生徒をいくつかにまとめ、1グループ2人の教師で担当している。1つの教室に10~15人程度いてもそれぞれの課題は個性豊かなものであり、相互には関連していない。従って共通のテーマでの学び合い的な活動は見られないものの、一部では友達相互で共通の課題も多いためか盛んに話し合ったり助け合っている場面を見ることができた。生徒が傍らに持つ「みちしるべ」には、課題、動機、理由、計画、やること・やったこと、自己評価、先生のコメントが記入されていた。どの生徒も明るく生き生きと活動している姿が印象的であった。いろいろな質問に対しても「今こういう取り組みをしています。」「ここがわからないので調べています。」という具合に見通しを持って追究している生徒がほとんどであった。

4 おわりに

平成中の取り組みは「自主創造」という観点で、いわば総合的な学習の時間の次のステップとして位置づけられる新教育課程の先進的研究であった。「学びの本来の姿」を追究していく視点で見れば、生徒の自主性・創造性、主体的な学習態度、豊かな表現力等を中心に大きな成果があった。しかし、生徒の設定した課題の中には家庭でも十分に取り組めるものもあったように思われる。また、個々がそれぞれの課題を追究していくために、生徒相互の高め合い、深め合いは不十分にならざるを得ないように感じた。

滋賀大学教育学部附属中学校

唐松善人（川越市立砂中学校）

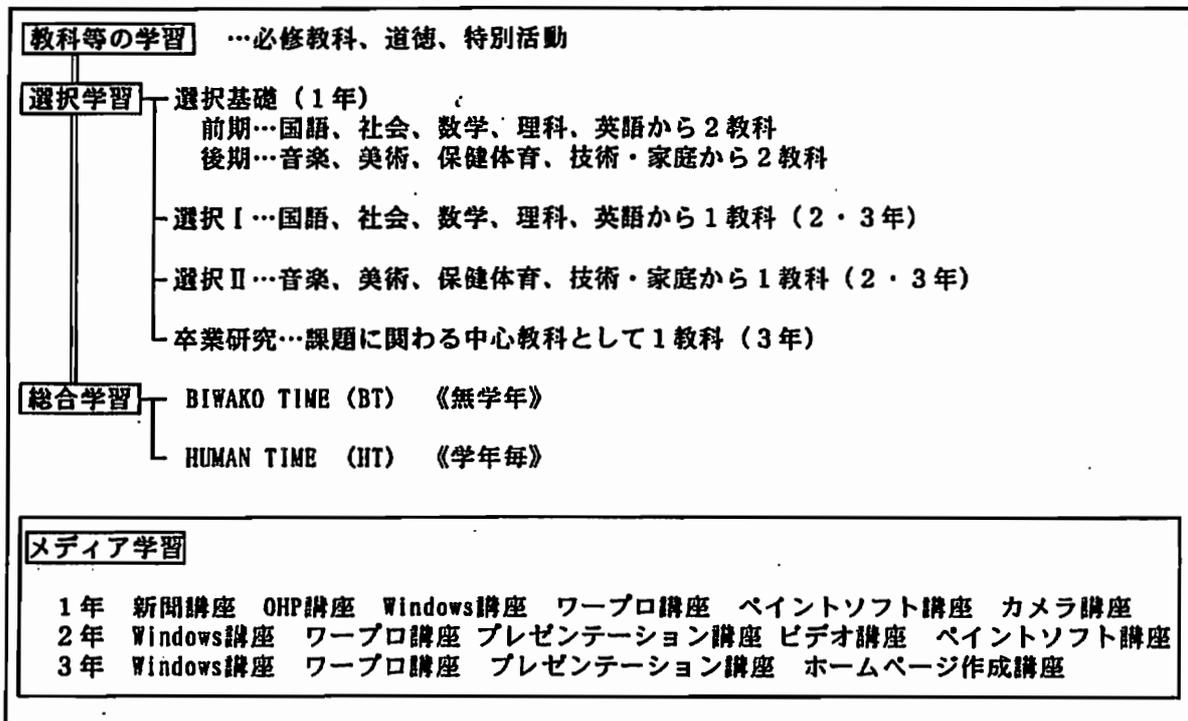
1 はじめに

平成11年10月29日（金）に、滋賀大学教育学部附属中学校において、「総合学習研究会」が開催された。本校は、文部省の研究開発学校としての指定を数度にわたり受け、教育課程を整理して実践的な研究を積み重ねてきている。特に、1982（昭和57）年からの研究開発では、「びわ湖学習」と名づけた総合学習を生み出し、全国にその名を轟かした。さて今回は、実際に参観した授業実践における生徒の学びの姿を通して、本校の「総合学習」についての実践を分析したいと考える。

2 研究の概要

まずは、本校の教育課程について、その概要を説明したい。本校の教育課程は、（図1）に示すように、「教科等の学習」「選択学習」「総合学習」「メディア学習」の4領域で構成されている。また、年間授業時数については、（図2）に示す通りである。この教育課程では、基礎的・基本的な知識・技能の習得と課題追究的な学習を重視した教育活動を推進して、生徒一人一人に豊かな個性と自己教育力を培うことをねらいとしている。

さて、本校の総合学習は「BIWAKO TIME」(BT)と「HUMAN TIME」(HT)から成り立っている。「BIWAKO TIME」は、びわ湖を取り巻く自然や文化、人々の生活などを学習テーマとして定め、学年や学級を越えたグループで、確かな「学び方を学ぶ」学習である。また、もう1つ



（図1）滋賀大学教育学部附属中学校の教育課程
の総合学習である「HUMAN TIME」は、人としてどう生きるのかを軸に、「福祉・ボランティア」「性」「人権」「進路」の4つの内容からカリキュラムを編成したものである。ここでは、生き

方を学ぶことをねらいとしているため、道徳や特別活動との内容の関連や、生徒の発達段階を十分に考慮する必要がある。よって学級または学年を単位として学習が展開される。いずれの総合学習も、教科の枠にとらわれない課題を、教師や学校外の講師から指導・助言を受けながら課題解決を図っていく。

	各教科等		学 校 裁 量				合 計
	必修教科 道徳 特別活動	選択学習	総合学習		びわ湖 学習	校外学習 学校行事 生徒会活動等	
			BT	HT			
1年	950	24	30	32	8	106	1150
2年	905	72	30	37	8	98	1150
3年	868	72	30	37	10	108	1125

(図2) 滋賀大学教育学部附属中学校の年間授業時数 (平成11年度)

3 授業実践報告および分析

研究会当日は、「BIWAKO TIME」の授業が公開された。「BIWAKO TIME」では、(図3)のように、「びわ湖を見つめる」と「びわ湖から広げる」という2つの領域を設定し、それぞれを「自然と環境」「くらしと文化」「郷土・世界の課題」の3つの分野に分け、12のテーマで分科会を開設している。

なお、「BIWAKO TIME」の学習計画の概略は(図4)に示す通りである。研究会当日の10月29日(金)は、分科会別発表会2ということで、6つの分科会(図3の分科会No2、3、5、8、10、11)の発表が公開された。

前回の10月27日(水)では、分科会別発表会1が開催され、今回以外の6つの分科会(図3の分科会No1、4、6、7、9、12)の発表が行われている。これは、自分の所属する分科会の発表会に参加するとともに、その発表会以外の日で開催される分科会の中から希望する分科会を1つ選び、その発表会にも参加して学び合うことを意味している。

さて、研究会当日、第3分科会「びわ湖の今を生きる人々」の発表会を参観した。ここで本時(2時間続き)の流れの概略を説明したい。まずは、これまでの第3分科会の学習活動を振り返ることから授業が始まる。

次に、本時の発表会のねらいが確認されて、各グループの発表となる。第3分科会は5つのグループによって編成されており、各グループの発表、それに対する質疑応答の形で繰り返される。発表・質疑応答が一通り終えた後で、これまでの発表を通しての感想や意見を発表し合う。そして分科会担当教官からの講評を経て、各自がワークブックに学習のまとめを行う。

分野	領域	びわ湖を見つめる	びわ湖から広げる
自然と環境		1. 滋賀の自然	7. 湖をもつ世界の国々の自然
		2. 実態調査「相模川」	8. 実態調査「GLOBE」
くらしと文化		3. びわ湖の今を生きる人々	9. 湖とくらす世界の人々
		4. びわ湖の息づく伝統と文化	10. 世界のさまざまな文化
郷土・世界の課題		5. びわ湖の今、そして未来	11. 国際化する社会の中の私たち
		6. 歴史の中の近江と滋賀の未来	12. 「地球」がかかえる諸問題

(図3) 「BIWAKO TIME」の開設分科会

時	期日	内 容	時	期日	内 容
1	5/12	ガイダンス	17	7/7 (水)	夏休みの学習計画作成
2	(水)		(夏休みの活動)		
3	5/19	分科会別オリエンテーション ・基礎学習 ・グループ編成 ・学習テーマの設定と構想	18	9/8 (水)	夏休みの学習成果の確認整理
4	(水)		19	10/6	分科会別発表会の準備 ・学習成果のまとめ ・発表の仕方の話し合い ・PRポスターの作成
5	5/26		20	(水)	
6	(水)	学習計画交流会	21	10/13 (水)	
7	6/2		22	10/25	
8	(水)	調査研究活動 ・教師の引率のもとに校外での調査活動ができる。 ・各分科会ごとにゲストアドバイザーを招いて学習することができる。	23	(月)	分科会別発表会①
9	6/9		24	10/27	
10	(水)		25	(水)	分科会別発表会②
11	6/19		26	10/29	
12	(土)		27	(金)	分野別パネルディスカッション
13	6/23		28	11/10	
14	(水)		29	(水)	まとめ (学級毎)
15	6/30		30	11/17 (水)	
16	(水)				

(図4) 「BIWAKO TIME」の学習計画の概略(平成11年度)

それでは、本時および単元全体の授業に見られる工夫と、その評価としての生徒の具体的な学びの姿から、本校の総合学習「BIWAKO TIME」の分析・評価を試みたい。

(1) 異学年集団での学び合い

それぞれの分科会では、さらにその中に、いくつかの異学年縦割りによるグループが構成されて学習活動を展開している。ここでは、学年や学級の枠にとらわれずに、互いの長所を認め合い、協力して学び合うことが求められている。具体的には、第1学年の生徒が、第3学年の生徒から調べ方や発表の仕方のポイントを教わることができる。また、第3学年の生徒は、これまでの学習経験をより深めることが可能となる。このように、学年によって目標に差異が認められることから、「BIWAKO TIME」では全体としての目標とそれを受けての学年ごとの目標が設定されている点に注目したい。

実際の授業では、異学年の生徒たちが協力して発表する姿を見ることができた。また、学習成果報告書綴を見ても、第3学年の生徒の意識の高まり等、異学年集団での望ましい学び合いの姿を読み取ることができる。

(2) 学習計画交流会の設定

「BIWAKO TIME」では、学習計画の大枠については教師が定め、生徒はその計画にしたがって、グループの学習計画の詳細を決定する。この学習計画の立案の際に、学習の展望や疑問点を交流し合う学習計画交流会が設定されている(図4の6/2を参照)。ここで特筆すべきことは、この学習計画交流会に地域の専門家(ゲストアドバイザー)を招き、助言を得ていることである。

第3分科会では、新聞記者である建島由子さんをゲストアドバイザーに招き、各グループの学習計画に対してアドバイスをいただいている。授業終了後に、数名の生徒の学習計画書を見せてもらったが、どの計画書も何をするのが具体的に示されており、自分の調査に対して見通しを持っている。ゲストアドバイザーの適切な助言が交流会後の生徒の活動に生かされていると感じた。

(3) ワークブックの活用

「BIWAKO TIME」の特長の一つに、ワークブックの充実があげられる。「BIWAKO TIME」のワークブックには、学習のねらい、学習の展開(大きな流れ)、調査方法、それにまとめ方等が記載されており、学習の指針を示し、学び方を学ぶためのものとなっている。また、この

ワークブックには、生徒の学習計画シートや記録シートも含まれており、生徒が自分の学習の軌跡を振り返るものとしても活用されている。これまで複数の中学校のワークブックを見てきたが、「BIWAKO TIME」のワークブックは大変よくできたものと思われる。

発表型の授業を参観する際のポイントに、発表の聞き手側の態度があげられる。本授業では、聞き手側は熱心に発表を聞き、要点をワークブックに丁寧に記録していた。ワークブックが効果的に活用されていたといえる。これも、ワークブックを形式化させまいとする本校教官の地道な努力があってのもので、ただ形だけを模倣することは慎まなければならない。

(4) 多様なメディアの効果的な活用

「BIWAKO TIME」では、調査のまとめや発表などにコンピュータやOHP、カメラなど多様なメディアを活用することになる。この多様なメディアのそれぞれの特性や使用方法の学習を行うのが「メディア学習」であり、本校の教育課程では、「各教科等の学習」「選択学習」「総合学習」の基盤となる学習と位置付けている。

本時の授業では、5つのグループが発表を行ったが、多様なメディアをそれぞれの場面で効果的に活用する姿を見ることができた。生徒は、どのメディアをいかに使用すれば、自分たちの調査内容を分かりやすく聞き手側に伝えられるのかということ意識していた。「メディア学習」の成果が「BIWAKO TIME」の発表会にみごとにあらわれていた。

(5) 全教師による関わりの工夫

12の分科会のそれぞれに学習のベースルームが決まっていて、分科会担当の教師は1名ずつでベースルームにて指導を行う。その担当は、担当教科に関わりなく決定される。このため、教師は、学習方法の助言、学習のコーディネイト、生徒と違う視点から課題を投げかけることなどで生徒と関わることになる。実際の授業でも、生徒とともに学ぼうとする教師の姿勢を見ることができた。

また、生徒の学習活動は、ベースルームだけでなく、文献を調べる図書室やインターネットの利用を行うコンピュータールーム、コピー機や電話が備わっている部屋等、様々な場所で展開される。そこで、分科会担当を除く5名の教師が、このような学習活動を援助したり、校外での調査研究活動の引率をできるような工夫が図られている。

4 おわりに

全国的に「総合的な学習の時間」に対する関心は高いといえる。しかし、ともすれば「総合的な学習の時間」のみに目が奪われていないだろうか。それに対し、滋賀大学教育学部附属中学校では教育課程全体を視野に入れて、学び方の計画的・系統的な育成に力を入れている。本校の教育課程の3つの柱である「教科等の学習」「選択学習」「総合学習」、そしてこれらの学習を支えるものとして「メディア学習」がそれぞれ有機的に関連し合うように指導の工夫が図られている。今回、参観させていただいた「BIWAKO TIME」では、主体的に学ぶ生徒の姿を認めることができたが、それは「総合学習」における指導の工夫だけによるものではなく、教育課程全体における指導の工夫があってこそのものであることを見落としてはならないと思った。

総合的学習と地域博物館

— 大学教育の新たな可能性と課題をめぐって —

田村 均 (埼玉大学教育学部)

1. はじめに

かつての大学には入学者のだれもが学習意欲をもち、その研究的素養をみずから切磋琢磨する主体的な学習者＝準研究者であるという前提があった。すくなくとも、この一般的前提に立って、研究的資質を開拓して「自己学習力」を磨き、みずからの研究課題をみいだして卒業する学生もごく少数ではあるが、筆者のまわりでも最近までみうけられた。

しかしながら、これまでの大学教育を支えてきた、いうなれば漠然と入学者に対して一方的に求めてきた大前提が完全に崩れ去ろうとしている。とりわけ最近になって、筆者は授業（講義・ゼミ）や課外活動などで年齢差がますます大きくなる学生たちにできるだけ身近に接しようとするほどこの問題が顕在化し、時としてキリリとした現実的な実感を切実にいだかざるをえなくなった。21世紀を目前にしたいま、私たちが長らく依拠してきた学問体系が細かく硬直化し、「普遍的」・「客観的」・「論理的」であるとの理由から広く共有され、これまで動揺することなどまったく思いもよらなかった科学的アプローチが、基盤の部分から崩れるほどに大きく揺らいでいる。

私見によれば、この4月から小・中・高等学校で試行・導入される「総合的学習の時間」（以下、「総合的学習」と略称）の設定の試みは、大学教育の抜本的な見直しと無縁ではない。むしろ、教養部を廃止しても、旧態とあまり変わらない教育プログラムや学習方法がなおも依然として実施されているような現状において、総合的学習の構想は大学に職を得るわれわれ教育研究者に対して大学教育のあり方を根本的に再考するための絶好のチャンスをあたえてくれるものとなろう。すなわち、みずからの研究の社会的有効性を自己点検すると同時に、その教育的効果や学習過程への応用性を再検討するうえで、またとない示唆的なヒントを内包しているように思われてならない。言い換えれば、総合的学習の提案は、将来的には最終学校である大学の教育改革や学習方法の革新に連動して、ゆたかな知のダイナミズム（→知的躍動感としての「生きる力」）を創造的にひきだすべく、われわれ一人ひとりの研究スタンスのみならず学問研究のあり方に対する冷静かつ率直な問いかけであるといつてよいのではなかろうか。

小論では、大学教育に対しても新たな学習機会の創造を喚起するコンセプトを内在している着想として、総合的学習の提案を前向きにうけとめる。そのうえで、とくにオルターナティブな学習機関として注目すべき地域博物館の新たな役割にかかわらせながら、革新を迫られている大学教育における学習方式の工夫・改善プランについて若干の検討をくわえる。総合的学習の持ち味を十分にひきだすためには、とにかくわれわれ自身がみずからの知的好奇心に息吹をあたえ、柔軟かつ新鮮な着想で構想力をゆたかにふくらますことが不可欠となることはいうまでもない。

そのためには、身近な生活領域とのかかわりを視野に収めながら知的世界を自由闊達に「往来」してみることが、学習・研究過程から知のダイナミズムを創造的にひきだす秘訣となろう。いまや学習や研究を創造的にするためには、はじめから間口を大きくとって曖昧な体系やファジーな領域を容認し、疑問のひろがりや関係性の連鎖を敏感に感じとっていく柔軟な思考プロセスがなくてはならない。それには、既存の学問分野のしきたりや専門教科の枠組みにこだわらず、むしろ好奇心の知的アンテナを大きくひろげ、大胆に未知の領域に「越境」してみることが大切である。

そして何よりも、境界領域あたりで思わず立ち止まってしまわずに、思いきって知のアジール（聖域）に踏み込むほどの冒険心をいだいて、知的ダイナミズムの多元的な振動に直接ふれてみるのがとても肝要となろう。実際には、各々の教育課程に求められる地域課題に即して学校・地域・博物館の3領域をなめらかに行き交い、学習と研究支援のための教育コーディネーターがそれぞれの持ち味を相互にひきだし、連携して学習支援にあたることがキーポイントとなる。

2. 新たな学習機会の創造とは——科学主義を超えて——

学校教育および社会教育の双方の領域（以下、「学社」と略す）で活躍しうる、学習機会を創出してその指導・支援をおこなう学習コーディネーターの養成を教育目標に掲げはじめた教育系大学において、浮遊状態におかれた学生たちの知的好奇心は低迷し、その学習意欲はバラツキながら失速するかにみえるほどである。だが、知的好奇心が散漫となって学習意欲の自律性があやしくなるにつれ、学生たちは彼らの「生きる力」のささやかな証しである“自分探し”の希求願望をいっそう強めているようにみうけられる。

とはいえ、旧来的なアカデミズムに支えられた科学主義（誤解を恐れずにいえば専門教養主義と言い換えてもよい）に立脚する学習方式だけでは、現在の日本社会で蔓延する消費空間のなかでデラシネ化しはじめた学生たちに十分に対応しきれないまま、大学教育はすでに効果を失って久しいといっただよい。現代の多元的で不確定きわまりない環境世界のなかで生きなければならないわれわれは、かならずしも自立的な存在ではない。それゆえ、慢性肥満的な消費経済のもとで育ち、しかも肥大化し硬直化した科学主義の学習パターンのなかで慣らされた学生たちにしなやかに立ち向かうのは、なかなか容易なことではない。

率直にいうと、筆者の身近なところでも事態は深刻化している。私事にわたって恐縮であるが、埼玉大学教育学部へ赴任してはじめて大学院教育に携わり8年になるが、のっけから驚きを禁じえなかったことはいまでも記憶に新しい。大学院生が岩波新書をはじめとする啓蒙的な入門書をなかなか読みこなせなかったからである。筆者とかかわった大学院生のすくなくない者が、新書版レベルの専門的な入門書を読んでも、全体はおろか部分的な叙述に関して「何が理解できないのか」が論理的のみならず概念的にも実感的にもわからないのである。

より具体的にいえば、「これはどういうことですか」や「この点はどのような意味ですか」という、ごく基本的であたりまえの質問を発することができない大学院生が多くなっている。要するに、テーマに関する論点や個別の問題点について納得できたのか否かが、院生本人をしてわからないのである。したがって、指導教官が親身になってあれやこれやのヒントを示唆すれば、場合によっては生真面目な院生ほど悩みの暗闇に放りだされ迷宮に入りこむかのようである。

いまや、自発的な自己学習力や自律的な研究的資質を習得できないまま大学内で浮遊する状況は、大学院生でも例外ではなくなっている。大学教育を支えてきた「前提」の崩壊問題はじつは大学院教育（修士課程）にまでおよびつつあり、社会人の再教育をふくめると、こうした事態は筆者の周囲でも楽観を許さない状況をまねいているといっただよい。近年、学位を取得した修士（修士課程修了生）が各分野で大量に「生産」されているが、統計的に高学歴化の進展を示す以外には、実質的なレベルであまり充実した成果をひきだしてはいないようにみうけられる。

では、こうした事態に直面して、われわれ大学に属する教育研究者は何を講じればよいのであろうか。旧来のものに代わりうる新たな教育プログラムと学習方式の構想のために、いかなるコンセプトが必要とされるのであろうか。何よりも、漠然と“自分探し”をしながら大学内で浮遊しはじめた消費指向の学生たちには、かならずしも規律訓練型の学習方法や専門教養のための養成ディシプリンではない特別メニューが必要である。学社双方の学習領域において、学習意欲を実感をともなってゆた

かに喚起する創造的で具体的な方策（新たな学習機会の創造）が求められている所以である。思いきって筆者などは、小学校の教育プログラムのエッセンスや学習支援のノウハウが必要なのではないかと本気で考えている。

いうまでもなく学習支援に必要なのは、知識に活力をふきこむことである。まず、学習意欲を喚起しながら、既存の知識と新たに知ったことを関係づけながら新たな発見や驚きを継的にひきだし、問題解決のための具体的方策を構想して学習領域を新規に開拓する営為が求められる。具体的事象から抽象的事象の間を自由に行き交い、複雑な事象を抽象化して概念や論理を演繹すると同時に、ひるがえって抽象的な概念や論理を媒介にして具体的事象の意味をあらためて読み解くような双方向的な思考パターンである。具体から抽象におよぶ複雑で多元的な事象を、ときには各種の概念や論理的思考を駆使して「構造的」に読み解くセンスとあってよい。いわゆる「生きる力」との関係でいえば、関係性への着目を媒介にして日々の好奇心や想像力を知的で共有的な構想力や表現力へと発展させるような、実感をともなう感性的で概念をも駆使しうるしなやかな思考力であるといつてよい。

あえて簡略化していえば、これまでの大学教育は研究者としての大学教員による後継研究者の養成プログラムに依存する「専門化」指向の学習方法が、程度の差こそあれ大なり小なり主流をなしていた。そこでは、狭義の専門研究者がみずから経験・習得した研究指向的な単線的な教育メニューを別個に用意し、各々の研究分野で求められる基礎教養を経由して専門研究に応用・集約するという段階編成的な学習方式が支配的であった。しかも、多くの場合、専門分野を確定する際にはじめから研究対象を限定する科学主義のアプローチが自明のものとして採用されたため、高度化して段階をふめばふむほど自己完結型の閉鎖的な体系に拍車がかかって、他領域への関心はきわめて希薄となった。したがって、研究上の人的交流もおのずと細分化された小集団のなかでおこなわれ、場合によっては排他的な傾向を強めることすらある。

「関心ないよ」とか、「関係ないね」という表現は、学生のみならずわれわれ大人同士の会話でもごく一般的な物言いとしてしばしば使用される。たんに好き嫌いというわけでもなく、あるいは無理やり物事に白黒つけようとする理詰めによる言質でもない。むしろ、「他人事」であることを暗喩するが多い。当該テーマに対する無意識的な無関心・無頓着をほのめかす率直かつ簡便な表明であり、暗に自己とのかかわりを否定しようとする、かならずしも消極的ではない自己弁明的な言い分である場合であるといえる。

理性をことさら重視する科学主義なアプローチは、研究者とその研究対象の間に絶対的な距離を設定し、両者には特別の関係がまったく存在しないことを前提としている。そこでは、徹底的に「私」を消し去り排除することによって事象や物事を客観的に観察する。この手続きをとおして得られた知識やデータは主観（→「私」）とは直接関係がないため、「観察者」（→「私」）を越えた普遍性をもつことになる。すなわち、「近代科学の知」は、「原理上客観主義の立場から、物事を対象化して冷やかに眺め」ようとするのである（中村、1992）。

したがって、科学的な知となればなるほど、研究者（観察者）が第三者的で操作可能な知識を「自由」にコントロールしうるものとして理解される。研究者自身と関係ないものが第三者のこととして取り扱われる。そこでは、研究者（観察者）に対し自分にとってとくに関係がなく、あるいはまったく関心のない知識やデータに操作性が付与される。とくに、研究過程から基準値ないし平均値的な知識が獲得されれば、それらは当該の研究者以外の第三者にも取り扱いが許されることになる。

一例をあげれば、みずからが苦勞して調査・研究して獲得した知識や一次資料でなくても、教師や学芸員は教室もしくは展示室で、二次資料や借り物の一次資料を教材ないし展示資料として「自由」に取り扱うことができる。そこではある程度の二次的解釈が許されるが、取り扱う本人とそれらの間には何ら関係がなく、教師や学芸員にとって格別の興味・関心があるわけではない場合がすくなくない。二次的解釈にもとづき二次資料を使用して学習者の興味・関心を喚起しようとする学習方法は、

厳密に言えばそもそも論理矛盾をはじめから内包している。

客観主義的かつ操作的な知識を断片的に注入されると、ある者は外部の視点から第三者的に社会を工学的にコントロールするのに長けたエリート官僚の有力候補となろう。また、ある者は自分とはまったく無関係の知識を一過的に消費・廃棄する潜在的能力を知らず知らずのうちに習得する。いずれにおいても、無意識・無頓着・無関心の連環構造が学習過程から育まれていく。ただ、ポジティブな学習効果として目先の利益関心から情報を速やかにインプットしたり、アウトプットの情報を自在にとりだすテクニカルな能力は獲得されるにちがいない。しかし両者ともに、自分自身とは直接関係がなく関心もないメニューで学習を続けていくと、最終的には社会的無責任につながる危険性ははらむようになる。これらの事例は同根であり、いずれも自己責任と知的アイデンティティを見失いがちな浮遊市民の予備軍を養成することになる。

しかしながら、ひるがえって「人間の感覚は頼りがいがなく、理性によってこそ背後にある確実な構造が認識可能となるのだ、という一般的前提にかわって、確実で安定的な構造などというものはなく、我々が対象としているのは暫定的で不確実なものだ、という立場が新たな前提となる」(山之内, 1991) としたら、どうであろうか。「かつて理性が占めていた社会科学上の特権的地位が失われてみると、身体的経験にもとづく認識に新たな意味が生じ」て、「我々は、不確実な理性、不確実な身体的感覚をもちいて複雑きわまりない暗黒の世界に何らかの意味空間を描きだし、それを手掛かりとして行為実践へと乗り出してゆく」しかない(同上, 1991)。

そうであれば、「従来の自然科学の方法論をこえて、研究者と研究される現象との深いかかわりを積極的に認め、そこに現象を記述し、それについて考えることを『新しい科学』として考える」(河合, 1998) ような、臨床的なアプローチを模索してみたいくなる。「近代科学の三つの原理、つまり〈普遍性〉と〈論理性〉と〈客観性〉が無視し排除した〈現実〉の側面を捉えなおし、「他者や物事との間にいきいきとした関係や交流を保つようにする」にはどうしたらよいのであろうか(中村, 1992)。

3. 理性と身体的感覚との「往来」を求めて

ゆたかな知的世界の生成にあたって、筆者は理性のはたらきを軽視するものではない。理性が不確定で頼りなくなると、かつてそう思われていた不確実な身体的感覚が重視されはじめる。理性のはたらきにかわって、こんどは身体的感覚に依存しようとする認識が頭をもたげてくる。総合的学習をめぐる最近の議論や実践報告のなかで、「体験にまさる学習はない」などといった言い方がよく散見されるようになったのも、ここ数十年にわたって理性に頼りすぎた結果、人間の認識力を支えるもう一つの思考パターンへの期待がにわかに優勢になったからにはかならない。筆者は、各種の体験的要素や身体的表現が勘案されはじめている総合的学習の試みのなかで、むしろ理性のはたらき(→概念的思考の形成)に注目しようとする論者の一人である。はたして、ほんとうに体験にまさる学習はないのであろうか。

前章では科学的アプローチの理解をめぐって、理性のはたらき(普遍性・論理性・客観性)を第一義的に重視する科学主義を批判的に考察した。しかし、大切なことは学習・研究過程のなかで、体験学習や身体的表現を理性のはたらきとかかわらせて統合的に理解することであるように思われる。総合的学習の試みは、その契機の一つにすぎない。要は、われわれ一人ひとりが理性のはたらきと身体的感覚にもとづく認識力を駆使して、躍動する知のダイナミズムをひきだすことである。

総合的学習に必要とされるのは、新たなテキスト(環境/地域/国際理解/福祉/健康・介護など)につめこめられた平均値を組み合わせたたり、先進的なマニュアル(事例報告集)におさめられた基準値を操作して組み替えることではない。そこで大切にされるのは事象や物事に操作的にむきあうことではなく、できるだけ自分自身にひきつけてみずからの身体のなかでじっくりと「発酵」させ、理性

と身体的感覚の間で「往来」するような、思考する者を行為実践へとつながしてくれる躍動的な知識にはかならない。筆者が標榜する知識とは、「展翅された標本箱のなかの昆虫や蝶のように、一つの枠組みのなかに塑型されてしまった擬いものの知識ではなくて、生きて実際に人間を動かし、あるいは人間によって動かされている知識」(村上,1994)である。

では、われわれを行為実践へと導いてくれる知識を駆使して、どのように理性と身体的感覚の間を「往来」することができるのであろうか。「往来」を実感するには、当事者ないし同時代の地平に立つ「対話的思考」をとにかく繰り返し試みることにかかっているのではないかと、筆者は考えている(田村,1998)。かねてより主張していることであるが、ここであらためて筆者の持論を再述しておこう。

まず、学習者や研究者の驚きがひきだされ、各々の知的好奇心が思索的な探究心へと展開するような、身体論的な感覚や感性に導かれた概念的思考の受容が求められよう。たんなる暗記学習につながりやすい結果論的な事実認識や形式的な事項把握ではなく、人間の行為を認識し事象や事実を理解するまでの思考プロセスに、われわれ人間が本来的に有している知的営為の機能的な感受性と独自性をあらためて見いだそうとする考え方である。これは、「主体/客体」の二元論的思考を克服するため、「環境世界においては理性と客体の両者の間に位置し、それぞれに干渉する」ような「人間主体の感受性」(ベルク,1996)を受け入れることである。そして、「二つの価値体系の間を、相互に往来することができる能力を人間に容認すること」(村上,1994)を意味する。

たとえば、過去に生きた人々の生活経験と政治・経済的選択の歴史的蓄積。われわれが、そうした先人による知の系譜が凝縮した地域資料や苦悩が累積した史実とむきあうとき、どのような学習・研究姿勢が必要となるだろうか。身近なところで、学校での歴史学習や博物館をはじめとする社会教育施設での生活史や地域史の調査学習などを具体的に想定してほしい。

いうまでもなく、みずからの専門領域のみへ自己閉塞した知的無関心や無頓着、あるいはまた、二次的解釈に終始するような自己合理化のための「過去」の現代的理解からでは、なかなか実感をとまなう驚きや発見をひきだすことはむずかしい。何よりも、当事者のおかれた時代的環境や同時代の地平に立つ対話的思考、すなわち「緩やかには自分のスタンスのなかにありながら、なお、そこから動いて、他者を理解し、異文化を理解し、あるいはその間にコミュニケーションできる」(村上,1994)のような、寛容でしなやかな感性が求められる。別言すれば、それまで第三者的＝「客観的」に眺めていた観察対象との「距離」をできるだけ縮めながら他者ないし異文化を理解しようとする人間固有の思考に、知の再生のための新たな可能性と創造性を見いだそうとする営為である(ベルク,1996)。

近年になって、市町村の文化財担当や歴史民俗資料館・文書館などの地域博物館において膨大な地域資料が収集・整理され、徐々にではあるが新たな史実や遺産があきらかにされつつある。こうした地域資料の取り扱いをめぐって、民間芸能や儀礼信仰をはじめとして、生業に使用された農具や生活用具などの庶民の衣食住にかかわる実物資料の調査研究などは、社会科学系(地歴・公民)の教員や研究者のいずれもが最大の弱点をかかえているものである。

在地に残された物いわぬ生活史(資)料を前に、「神のような立場で俯瞰し、あれやこれやの解説を施す」ような「天下国家の学」の超越的なアプローチからは、まず史料固有の属性や、歴史のなかの人間の行為や苦渋に満ちた選択のあり方が理解できないであろう(木村,1994)。あるいはまた、実物資料や歴史的遺産を第三者的に「教材」として理解しようとする操作的な態度では、当該資料のもつ固有のかたちや生い立ち、そしてその背後にある社会的諸関係が、実感をとまなうあざやかに見えてはこないと思われる。

一瞥するだけでは、資料はみずからの属性や生い立ちを、そうかんたんに語ってはくれない。しかし、「二つのパラダイムどうしの間を行き来していると感じられることがあり」、なおかつ、そのような状況に自分があると感じ得るときがある(村上,1994)。そうであるならば、地域の生活史や来歴を

読み解くには、地域資料や歴史的遺産への対話的思考が何よりも必要とされている。

理性と身体的経験との間の自由な「往来」を求めて対話的思考を心がけようとするれば、実物資料を豊富に収蔵する地域博物館は、大学をふくめ諸学校と相互に連携しうるもってこいの学習・教育機関となる。知識の形式化や経験の形骸化をふせぐために、地域それ自体とともに、新たな学習課題の創造のためのヒントやアイデアがたくさん詰まっている知の宝庫となるにちがいない。そのためには、博物館の側からも地道な調査・研究にもとづき、学芸スタッフを中心とする活発な教育普及活動が望まれる。

4. おわりに——行為実践にむけて——

総合的学習の試みは、つねに形式化（形骸化）の危険性をはらんでいる知識や経験に活力をふきこみ、「地域」や「伝統文化」をわれわれの日常生活の多様なモメントにひきつけ、それらをゆたかに読み解き実感するまたとない創造的なチャンスをふくんでいる。現在、大学をふくめ学校の存在意義があらためて問いなおされ、しかも身近な生活領域から知の「埋蔵文化財」を新たに発掘しうるような創造的な思考が、いまやわれわれ一人ひとりに求められているといえよう。

これまでの考察であきらかとなったように、変革期の真っ只中にある大学教育にとっても、学問研究の硬直化をふせいで、知のディレンマからわれわれを解き放してくれる可能性を多分に秘めた魅力的な取り組みが構想されなければならない。この重大なポイントをあらためて確認して、最後に筆者がとりこんでいる試みを簡潔に紹介して、本稿のむすびとする。

これまでの大学教育を支えていた段階編成的な学習方式の崩壊が自明のものとなるという前提に立って、それにかわりうる学習方式を構築するための試行的な実践が求められる。まず「基礎から専門」という発想を避け、一方通行型の旧来的な講義をすくなくし、1年生から「プロジェクト学習」に参加させ学習意欲の喚起をはかる。2年生以上にもこの学習に随時参加をうながし、教員だけでなく上級生（院生もふくむ）も指導・支援にくわわって、異学年の集団を単位として活動しながら、学習意欲を継続させ学習課題や個々の問題関心を絞りこんでいく。

プロジェクト学習とは企画表現や身体的表現をとりいれた作業活動型の問題解決学習を意味し、フィールドワークをはじめワークショップなどの大学外の諸施設や野外での共同学習を積極的に導入する学習方式である。フィールドワークでは異学年の小集団を単位とした「地域探検隊」を組織し、地域博物館や市町村の文化財担当者の支援・協力をえながら、探求発見的な調査活動をうながす。場合によっては、指導者（教師・学芸員・文化財担当者や上級生など）によるポイント解説を中心とする巡検型のフィールドワークも組み入れるほか、事前または事後学習の際には博物館などで情報検索や資料・文献調査を行う。できれば、参加者の一人ひとりが地域で生活する古老や偶然に出会った人々と自然なかたちで対話ができるように心がけたい。

そして、これらの学習をとおしてある程度の知識や経験が習得されたら、主題図をはじめとするポスターやマップづくりにくわえ、それらのキャプション（解説シート）の作成など、各種の作業表現活動を取りいれたワークショップを組み込む。そこでは、「気づき」（発見事項）の相互確認や意見交換をとおして、それぞれの成果を身体的表現をとりいれながら発表（プレゼンテーション）しあって相互に批評しあう。フィールドワークによる調査活動にもとづき、収集した地域情報を整理・加工し、各学習過程の成果を相互に共有しうる「モノ」（現物資料や作品）として残すことで、自己点検による評価のみならず参加者の皆で話し合う共同評価方式を導入することが可能となる。そのうえで、他者への学習支援や学習イベント・「まちづくり」などへの参画を通じて、学習成果を社会的に発信・還元し、大学生の社会・地域への具体的なかかわりをうながしていく。

筆者は目下、こうした一連のプロジェクト学習を大学内で実施する講義・演習やゼミ活動といかに

有機的につながりあわせるかで試行錯誤を繰り返している。紹介した試みはどちらかといえば失敗の連続で、残念ながらいまだ成功裡にして十分な成果をあげてはいない。しかし、応援者の協力と支援をえながら、もうしばらくはこうした試行的な行為実践を積み重ねてみようと考えている。

本稿で紹介した筆者の試行的なプロジェクト学習の授業実践に際して、1999年（平成11年）度の埼玉大学教育学部・同教養学部派遣の埼玉県長期研修教員6名（社会科）の方々には、何度となく当該学習に参画していただき協力と支援を頂戴した。とくに佐々木清氏（越ヶ谷小学校）と菱吉信氏（飯能第一小学校）のお二人の先生には講義や演習のほか課外実習（地域学野外実習やワークショップ）などにも随時参加していただき、未熟なまま試行したプロジェクト学習に対して貴重な助言とひとかたならぬ支援を賜った。末筆ながら、記して心から御礼申し上げる次第です。

【参考文献】

- オギュスタン・ベルク（1996）；『地球と存在の哲学——環境倫理を越えて——』，筑摩書房（ちくま新書），p.254.
- 木村 礎（1994）；「郷土史・地方史・地域史研究の歴史と課題」，『岩波講座 日本通史 別巻2 地域史研究の現状と課題』所収，岩波書店，pp.3～31
- 田村 均（1997）；「地域・学校・博物館について——『博学連携』のすすめ——」，桶川市歴史民俗資料館編『学校教育における歴史民俗資料館の活用（学博連携の手引き）』所収，pp.17～21
- 田村 均（1998）；「地域博物館の新たな可能性——生活領域へのアプローチをめぐる——」，『埼玉大学紀要 教育学部（人文・社会科学編）』47-1，pp.121～132
- 中村雄二郎（1992）；『臨床の知とは何か』，岩波書店（岩波新書），223p.
- 河合隼雄（1998）；『日本人の心のゆくえ』，岩波書店，229p.
- 村上陽一郎（1996）；『文明のなかの科学』，青土社，251p.
- 山之内 靖（1991）；「システム社会の現代的位相（上）」，『思想』91年6月号，岩波書店，pp.1～24

〔文献一覧〕

1 理論書

- ・天野正輝（編）『総合的学習のカリキュラム創造—教育課程研究入門—』ミネルヴァ書房、1999年
- ・今谷順重（編）『総合的な学習の新視点—21世紀のヒューマン・シティズンシップを育てる—』黎明書房、1997年
- ・今谷順重（編）『横断的・総合的な学習とクロスカリキュラム』黎明書房、1997年
- ・今谷順重『総合的な学習で特色ある学校をつくる』ミネルヴァ書房、1998年
- ・今谷順重（編）『総合的な学習と特色あるカリキュラム経営』黎明書房、1999年
- ・学校改革研究センター（編）『「総合的な学習の時間」をどう運営するか』明治図書、1998年
- ・加藤幸次『総合学習の思想と技術』明治図書、1997年
- ・佐藤真『「総合的な学習」の実践と新しい評価法』学事出版、1998年
- ・柴田義松『学び方の基礎・基本と総合的学習』明治図書、1998年
- ・高浦勝義（編）『総合学習の理論』黎明書房、1997年
- ・高浦勝義『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房、1998年
- ・奈須正裕『総合学習を指導できる“教師の力量”』明治図書、1999年
- ・早坂二郎（編）『双方向からの「総合的な学習の時間」』東洋館出版社、1998年
- ・久田敏彦（編）『共同でつくる総合学習の理論』フォーラム・A、1999年
- ・水越敏行（編）『総合的学習の理論と展開』明治図書、1998年
- ・水越敏行、村川雅弘（編）『小学校総合的学習の新展開』明治図書、1998年
- ・水越敏行、木原俊行（編）『中学校・選択と総合的学習の新展開』明治図書、1999年

2 実践書

(1) 解説・手引書

- ・浅沼茂『「総合的な学習」指導の手引き No6「総合的な学習」のカリキュラムをつくる』教育開発研究所、2000年
- ・新井郁男（編）『主体的に学ぶ「総合的な学習」の多様な計画&実践』東洋館出版社、1999年
- ・有園格、小島宏『学校の創意工夫を生かす「総合的な学習」の展開1』ぎょうせい、1999年
- ・有園格、小島宏『中学校の総合的な学習』ぎょうせい、1999年
- ・有田和正『子どもとつくる総合学習』明治図書、1996年
- ・有田和正『生活科から総合的学習へ』明治図書、1999年
- ・今谷順重（編）『「総合的な学習」指導の手引き No2「総合的な学習」のための地域教材をつくる』教育開発研究所、1999年
- ・大隅紀和、大隅拓哉『総合学習の実践ワークショップ—3か月でできる準備—』黎明書房、1999年
- ・大野連太郎、水越敏行、加藤幸次（編）『どう取り組むか総合的学習—その理論と実践—』三晃出版、1997年
- ・加藤幸次（編）『総合学習の実践』黎明書房、1997年
- ・加藤幸次、佐野亮子（編）『小学校の総合学習の考え方・進め方』黎明書房、1998年
- ・加藤幸次、成田幸夫（編）『中学校の総合学習の考え方・進め方』黎明書房、1998年

- ・加藤幸次、安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房、1999年
- ・河野重男（監修）、児島邦宏（編）『「特色ある教育活動と学校経営」全課題徹底理解』教育開発研究所、1998年
- ・河野重男（監修）、中野重人（編）『「総合的な学習の時間」全課題徹底理解』教育開発研究所、1998年
- ・神戸大学発達科学部附属幼稚園・明石小・中学校研究会『総合・探求学習と新カリキュラム構想—幼稚園・小学校・中学校の連携研究から—』東洋館出版社、1996年
- ・児島邦宏、羽豆成二（編）『小学校「総合的な学習の時間」研究の手引』明治図書、1997年
- ・児島邦宏、佐野金吾（編）『中学校「総合的な学習の時間」研究の手引』明治図書、1997年
- ・児島邦宏、山極隆、桐谷澄男（編）『小学校総合的な学習ガイドブック』教育出版、1998年
- ・児島邦宏、山極隆、安斎省一（編）『中学校総合的な学習ガイドブック』教育出版、1998年
- ・児島邦宏『教育の流れを変える総合的学習—どう考え、どう取り組むか—』ぎょうせい、1998年
- ・児島邦宏（編）『小学校「総合的な学習の時間」の年間指導計画』明治図書、1999年
- ・児島邦宏（編）『中学校「総合的な学習の時間」の年間指導計画』明治図書、1999年
- ・児島邦宏、飯塚峻、村川雅弘（編）『総合的な学習・指導案集 [小学校3・4年]—単元づくりのガイドと実際例—』図書文化、1999年
- ・児島邦宏、飯塚峻、村川雅弘（編）『総合的な学習・指導案集 [小学校5・6年]—単元づくりのガイドと実際例—』図書文化、1999年
- ・児島邦宏、飯塚峻、村川雅弘（編）『総合的な学習・指導案集 [中学校]—単元づくりのガイドと実際例—』図書文化、1999年
- ・小島宏、北村文夫、寺崎千秋、梶井貢（編）『総合的な学習の創造』教育出版、1997年
- ・澁澤文隆、佐野金吾（編）『総合学習・選択学習の展開』教育出版、1998年
- ・総合的な学習実践研究会（編）『総合的な学習の実践事例と解説』第一法規、1999年
- ・高浦勝義（編）『小学校・総合的な学習の展開26例』大日本図書、1999年
- ・高浦勝義（編）『中学校・総合的な学習の展開23例』大日本図書、1999年
- ・高階玲治（編）『読本シリーズ No131横断的・総合的学習読本』教育開発研究所、1997年
- ・高階玲治（編）『「総合的な学習」の実践 「生きる力」 100の課題徹底理解』教育開発研究所、1997年
- ・高階玲治（編）『「総合的な学習」の実践 「総合的な学習」の展開と技術』教育開発研究所、1998年
- ・高階玲治（編）『実践総合的な学習の時間 小学校編』図書文化社、1998年
- ・高階玲治（編）『実践総合的な学習の時間 中学校編』図書文化社、1998年
- ・高階玲治（編）『「総合的な学習」指導の手引き No3 「総合的な学習」の指導体制をつくる』教育開発研究所、1999年
- ・中野重人、無藤隆、澁澤文隆（編）『「総合的な学習」展開のアイデアと実践—小学校編—』東京書籍、1999年
- ・中野重人、無藤隆、澁澤文隆（編）『「総合的な学習」展開のアイデアと実践—中学校編—』東京書籍、1999年
- ・中野重人、広嶋憲一郎（編）『自ら学ぶ「総合的な学習の時間」のつくり方—だれにでもできる実践ガイド—』東洋館出版社、1999年
- ・日台利夫（編）『「総合的な学習」の授業づくりと教師』東洋館出版社、1999年
- ・日台利夫『総合的学習の進め方基礎・基本—よくわかる実践入門—』東洋館出版社、1999年
- ・平野朝久（編）『「総合的な学習」指導の手引き No4 「総合的な学習」の多様な学習形態を工夫

する』教育開発研究所、1999年

- ・村川雅弘（編）『“実践に学ぶ” 特色ある学校づくり No2 「総合的な学習」編』教育開発研究所、1999年
- ・山岡寛人、小島昌世『中学総合的学習の手だて集く1』日本書籍、1999年
- ・山極隆（編）『「総合的な学習」指導の手引き No1 「総合的な学習の時間」で基礎的素養を育む』教育開発研究所、1999年
- ・山極隆、小林毅夫『対談小学校新教育課程「総合的な学習」をどう創るか』明治図書、1999年
- ・山極隆、田中博之『対談中学校新教育課程「総合的な学習」をどう創るか』明治図書、1999年
- ・吉崎静夫『「総合的な学習」指導の手引き No5 「総合的な学習」の時間を弾力的に運用する』教育開発研究所、1999年
- ・吉崎静夫『総合的学習の授業づくり』ぎょうせい、1999年

(2) 学校実践書

[小学校]

- ・安彦忠彦（監修）、岡崎市立六ッ美北部小学校『子どもが輝く総合学習—地域と手をつなぐ学校—』黎明書房、1997年
- ・天笠茂、秋田大学教育文化学部附属小学校（編）『総合的な学習への挑戦—豊かな子ども文化をひらく—』教育出版、1998年
- ・香川大学附属高松小学校しらうめ会『“しらうめ活動”・“ふれあい学習”で生き生き教育課程—地域と共生する学校づくり—』明治図書、1999年
- ・角屋重樹、金沢市立明城小学校『「発信型の学び」をめざす総合学習』明治図書、1999年
- ・京都教育大学教育学部附属桃山小学校『豊かな人間関係を培う学習—相互理解を促す国際理解活動—』明治図書、1998年
- ・神戸大学発達科学部附属明石小学校研究会『生きる力を育む総合学習の展開』東洋館出版社、1997年
- ・神戸大学発達科学部附属住吉小学校『総合学習の単元構成&授業づくり』明治図書、1999年
- ・相模原市立宮上小学校『「人」からはじまる総合学習』東洋館出版社、1999年
- ・嶋野道弘（監修）、新潟県中頸城郡頸城村立大養小学校『生活科・総合的な学習<学び・自分・地域からのアプローチ>』東洋館出版社、1997年
- ・高浦勝義（監修）、横浜市立日枝小学校『子どもが創る総合学習』黎明書房、1998年
- ・高階玲治、寺崎千秋（編）『総合的学習へのチャレンジ活動集 中学年』明治図書、1999年
- ・高階玲治、寺崎千秋（編）『総合的学習へのチャレンジ活動集 高学年』明治図書、1999年
- ・千葉市立打瀬小学校『21世紀の学校はこうなる 生きる力を育てる「うたせ学習—総合学習—」』国土社、1998年
- ・寺本潔、豊田市立元城小学校『“町おこし” 総合学習の構想』明治図書、1997年
- ・寺本潔、豊田市立堤小学校『エコ総合学習—創造を生み出すワークショップ授業—』東洋館出版社、1999年
- ・東京学芸大学教育学部附属大泉小学校（編）『総合学習—新しい知と学びの創造—』教育出版、1998年
- ・東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校『個のよさが生きる総合学習の展開』東洋館出版社、1998年
- ・東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校『だから学校が好き』東洋館出版社、1999年
- ・東京学芸大学教育学部附属竹早小学校『ゆめの学校1 学びの場をひらく総合活動』

東洋館出版社、1998年

- ・東京学芸大学教育学部附属竹早小学校『ゆめの学校2』東洋館出版社、1999年
- ・奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会（編）『奈良の学習法「総合的な学習」の提案』明治図書、1998年
- ・西中隆、大阪市立真田山小学校（編）『公立小学校における国際理解・英語学習』明治図書、1996年
- ・東浦町立緒川小学校『個性化教育 生きる力を育てる横断的・総合的学習』黎明書房、1998年
- ・兵庫教育大学附属小学校教育研究会『「人間として生きぬく力」に培う総合学習』黎明書房、1999年
- ・平垣内一江、大竹市立栗谷小学校『100年先を考えた環境教育』明治図書、1996年
- ・福岡県大刀洗町立大刀洗小学校『体験活動を基盤にした情報教育』明治図書、1998年
- ・北条小21委員会『総合学習をつくるー北条プラン30の実践ー』明治図書、1997年
- ・向山洋一（解説）、山口県須佐町立鈴野川小学校『体験活動でつくる総合的学習』明治図書、1998年
- ・村川雅弘、鳴門市立坂東小学校（編）『ふれあいを重視した生活科の総合的な展開』明治図書、1997年
- ・横浜国立大学人間科学部附属鎌倉小学校『心の育ちを願う総合学習ーひらかれた人・空間・時間の中でー』明治図書、1998年
- ・吉崎静夫（監修）、越谷市立越ヶ谷小学校（編）『小学校における総合的な学習の時間の実践』ゆまに書房、1999年
- ・和歌山大学教育学部附属小学校『自己表現が未来をひらくー教科・複式の学習 そして総合学習へー』明治図書、1998年

[中学校・高等学校]

- ・愛知教育大学附属岡崎中学校『生き方を学ぶ教育ー21世紀を託すことのできる地球市民の育成ー』明治図書、1994年
- ・愛知教育大学附属岡崎中学校『2001年の扉を開くー新たな自分を創造する子どもの育成ー』明治図書、1998年
- ・愛知県東海市立上野中学校『体験が子どもを磨くー道徳・総合学習と個に応じる教科学習ー』黎明書房、1992年
- ・安彦忠彦、名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校『中・高「総合的学習」のカリキュラム開発ー新教科「総合人間科」の実践ー』明治図書、1997年
- ・新井郁男（監修）、上越教育大学学校教育学部附属中学校『中学校 こうしてつくった総合学習』教育開発研究所、1998年
- ・大阪教育大学教育学部附属平野中学校『子どもと創るこれからの選択・総合的学習ー開かれた学びの場JOIN支援と評価のポイントー』第一法規、1997年
- ・熊本大学教育学部附属中学校『すぐできる中学「総合的学習」プラン集ー中学授業のピックアップー』明治図書、1998年
- ・佐賀大学文化教育学部附属中学校『今日から使える総合的な学習の創造ー教師と生徒を変えるスパイラル化した指導と郷土学習科ー』明治図書、1999年
- ・滋賀大学教育学部附属中学校『生きる力を育てる総合学習の実践ー必修学習・選択学習との関連を図ってー』明治図書、1997年
- ・高階玲治（監修）、福岡教育大学教育学部附属福岡中学校教育研究会『豊かな人間性を育む 総

合学習の実践』黎明書房、1998年

- ・鳴門教育大学学校教育学部附属中学校『未来総合科で生きる力を育てる－中学校総合学習のカリキュラムづくり－』明治図書、1997年
- ・福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『学びをネットワークする 探求・創造・表現する総合的な学習』東洋館出版社、1999年
- ・吉崎静夫（監修）、杉戸町立杉戸中学校（編）『中学校における総合的な学習の時間の実践』ゆまに書房、1999年

（3）事例実践書

[環境]

- ・有田和正『環境教育としての「ゴミ学習」』明治図書、1996年
- ・加藤幸次、魚住忠久（編）『環境教育をめざした総合学習』黎明書房、1999年
- ・北俊夫『環境と国際理解の教育－これからの学校・授業－』東洋館出版社、1996年
- ・佐島群巳（編）『「総合的な学習」の実践 環境教育の考え方・進め方』教育開発研究所、1997年
- ・佐長健司『ゴミ学習で進める環境教育』明治図書、1998年
- ・澁澤文隆（編）『中学校「環境」ファックス教材集』明治図書、1998年
- ・総合的な学習実践研究会『イチヨウだって、カラスだって、総合的な学習－環境の学習を中心に－』東洋館出版社、1998年
- ・田辺敏雄『環境教育の推進と学校運営〔小学校〕』明治図書、1994年
- ・田辺敏雄、千葉県市原市立内田小学校『学校と家庭・地域社会が連携して進める環境教育』明治図書、1995年
- ・田部俊充、寺本潔、岩本廣美、池俊介（編）『Let's 環境授業－日常の授業の中でだれもができる実践をめざして－』東洋館出版社、1997年
- ・日本ネイチャーゲーム協会『学校で役立つネイチャーゲーム20選』明治図書、1997年
- ・伴貞男（編）『見てわかる自然体験を豊かにする活動のアイデア集』明治図書、1995年

[国際理解・外国語]

- ・大津和子『グローバルな総合学習の教材開発』明治図書、1997年
- ・影浦攻（編）『小学校英語教育の手引き』明治図書、1997年
- ・影浦攻、小学校英語セミナー委員会（編）『小学校英語セミナー1 ウォームアップ！小学校英語活動・指導のアイテム21』明治図書、1998年
- ・影浦攻、小学校英語セミナー委員会（編）『小学校英語セミナー2 小学校英語活動・年間計画モデル14』明治図書、1998年
- ・影浦攻、小学校英語セミナー委員会（編）『小学校英語セミナー3 子ども熱中！英語活動のおもしろ教材12』明治図書、1999年
- ・加藤幸次、浅沼茂（編）『国際理解教育をめざした総合学習』黎明書房、1999年
- ・佐藤郡衛（編）『「総合的な学習」の実践 国際理解教育の考え方・進め方』教育開発研究所、1997年
- ・椎名仁（編）『英会話をとり入れた小学校の国際体験学習』明治図書、1995年
- ・澁澤文隆（編）『中学校「国際理解」ファックス教材集』明治図書、1998年
- ・高階玲治（編）『小学校・国際理解教育の活動プラン』明治図書、1996年
- ・高階玲治（編）『中学校・国際理解教育の活動プラン』明治図書、1996年
- ・多田孝志『学校における国際理解教育－グローバルマインドを育てる－』東洋館出版社、1997年

- ・築道和明『小学生の英語指導』明治図書、1997年
- ・土田雄一『国際性を育てる道徳の授業』明治図書、1998年
- ・長瀬荘一（編）『小学校英語活動づくり事典—小学3年～小学6年全 140時間—』明治図書、1998年

[福祉・健康]

- ・上杉賢士、田中雅文（編）『小学生にボランティア・スピリットを育てる』明治図書、1997年
- ・上杉賢士、田中雅文（編）『中学生にボランティア・スピリットを育てる』明治図書、1997年
- ・加藤幸次、生野桂子（編）『福祉・健康教育をめざした総合学習』黎明書房、1999年
- ・児島邦宏（編）『小学校・ボランティア活動の実践プラン』明治図書、1996年
- ・児島邦宏（編）『中学校・ボランティア活動の実践プラン』明治図書、1996年
- ・澁澤文隆（編）『中学校「福祉・ボランティア」ファックス教材集』明治図書、1998年
- ・巡静一『オピニオン叢書26 生涯学習とボランティア活動』明治図書、1996年
- ・竹川訓由、長江佳子、伊藤雅亮『「福祉・ボランティア教育」の授業プラン』明治図書、1999年
- ・宮川八岐（編）『「総合的な学習」の実践 体験・ボランティア活動の考え方・進め方』教育開発研究所、1997年

[その他（情報、人権等）]

- ・加藤幸次、佐藤有（編）『児童・生徒の興味・関心に基づく総合学習』黎明書房、1999年
- ・加藤幸次、有本昌弘（編）『地域や学校の特色に応じた総合学習』黎明書房、1999年
- ・人権教育研究所（編）『人権教育別冊第5号 授業を創る参加型学習と総合学習—同和教育の観点から—』明治図書、1998年
- ・妹尾彰『総合学習に使えるNIE実践ヒント・ワークシート集—新聞をたのしく読んで考えよう』あゆみ出版、1999年
- ・東京都小学校新聞教育研究会『総合的な学習に生きる新聞教育』東洋館出版社、1997年
- ・長尾彰夫『総合学習としての人権教育—始めてみよう、人権総合学習—』明治図書、1997年
- ・中山迅、奥村高明、根井誠（編）『インターネットがひらく総合的な学習』明治図書、1999年
- ・橋本定男『地域の伝統芸能を核に総合的な学習を創る』明治図書、1999年
- ・山極隆（編）『「総合的な学習」の実践 情報教育の考え方・進め方』教育開発研究所、1997年

3 海外書

- ・A・カイザー、原田信之、原田佐代里、寺尾慎一（編）『トピック別総合学習—ドイツの教育との実践対話—』北大路書房、1999年
- ・柴田義松（編）『海外の「総合的な学習」の実践に学ぶ』明治図書、1999年
- ・JKYB研究会、川畑徹朗（編）『「健康教育とライフスキル学習」理論と方法』明治図書、1996年
- ・城仁士、那須光章（編）『「キャリア発達と産業教育」理論と方法』明治図書、1996年
- ・野上智行（編）『「クロスカリキュラム」理論と方法』明治図書、1996年
- ・野上智行、西宮市立甲陽園小学校『「自然環境学習」理論と方法』明治図書、1996年
- ・野上智行、栗岡誠司『「STS教育」理論と方法』明治図書、1997年
- ・野上智行、岸本浩『「フィールド学習」理論と方法』明治図書、1997年
- ・朴木佳織留『「ジェンダー文化と学習」理論と方法』明治図書、1996年

（作成：唐松善人）

あ と が き

これまでの近代科学によるアプローチが「要素分析主義」や「専門化」という強固な流れをかたちづくってきたことは否定できないであろう。そして、野山を駆けまわりホタルやミヤタナゴなどと遊んだ経験をもち、いまや社会の「中堅」となってしまった私たち30~40代の大人たちが大学をふくむ一連の学校で享受した学習メニューや教育プログラムは、多かれ少なかれこの本流に沿ったものであった。だから、知らず知らずのうちに教科の領域や内容を重視し、既存の枠組みにもとづく「体系的」かつ「個別的」な発想が身にしみついてしまったのかもしれない。

だが、そうした潮流が排除してきた「全体的（包括的）な見地」からの柔軟な発想や「総合化」・「統合化」へのしなやかな感覚を皆でもとうとする試みが、総合的学習の現代的な含意であるように思えてならない。子ども時代の様子が鮮やかによみがえってくるホタルやミヤタナゴはいまでは絶滅に瀕し、なかなか私たちの身近なところに戻ってきてはくれないが、発想の転換はそれに比べるとそんなにむずかしいことではない。なぜなら、歴史のなかを生き抜き、そのなかの数々の歴史的な選択や決断を支えてきたのは、時代の変化のなかでいつも求められる、私たち自身の一人ひとりによる発想のしなやかな転換だからである。

総合的学習は、一人ひとりの行為実践の営為を、「生活領域」ないし「生活世界」という包括的で、私たちにとってかけがえのない日常的世界ととりむすぼうとする概念をうちにふくんでいる。こんなによい理念と斬新な発想を内包するアイデアを、みすみす逃してしまうのはまったく馬鹿げた話である。私にしても誰にしても、皆かつては子どもだったはずである。肩の力を抜いて失敗を恐れず、私たちはあえて前向きに試行錯誤しながら、将来の社会を担う子どもたちや若者にホタルやミヤタナゴのようにキラリと光る“未来への夢”を託したいと思う。

今回の企画は、はやくから総合的学習に関心を払い、社会問題へのアプローチとかかわらせて研究している大友助教授（学校教育・社会科教育）のアイデアに、生涯学習課程（社会教育・地域環境文化）に所属する私が賛同し、それぞれの親しい研究仲間の協力をえて実現したものである。惜しまない研究支援をいただいたのは埼玉県内の小学校ないし中学校や博物館に勤務する現職をふくむ教員経験者で、いずれもいちやく総合的学習の試みの重要性に着目された方々である。

本研究プロジェクトは、意識のうえで私たちの世代とあまり隔たりがなく、日頃から学校教育と生涯学習との関係をめぐって意見を交換してきた比較的若い研究仲間と取り組んだ、一つの試みである。総合的学習の研究報告書としてはまだまだ不十分なところがあるが、この斬新な着想に関心をもたれる多くの方々から批評やアドバイスを頂戴し、いたらないところは各々の実践現場で自己点検をしながら改善していきたいと考えている。

本企画が、総合的学習の試みを温かくみまもる人たちの一助となれば幸いである。

田村 均

平成10・11年度文部省科学研究費補助金
基盤研究C研究成果報告書

「現代の社会問題」を中核とした総合的学習の構想
—社会系教科を中心として—

平成12年3月発行

編著 大友秀明・田村 均

〒338-0825 浦和市下大久保255
埼玉大学教育学部社会科教育研究室
電話 048-858-3191