

＜総合学習＞の可能性を問う

——奈良女子大学文学部附属小学校における「しごと」実践の分析を通して——

西 岡 加名恵

1 はじめに

1976年、日教組の中央教育課程検討委員会によって提唱された「総合学習」は、「教科の領域」に位置づけられていた⁽¹⁾。一方、今回の学習指導要領の改訂（1998年）に伴って導入される「総合的な学習の時間」は、教科ではないとされるに止まり、その教育課程上の位置づけは明らかになっていない。本研究は、＜総合学習＞を、教科⁽²⁾とは異なる特徴を持った教育課程の領域⁽³⁾として捉える仮説にたっている。つまり、＜総合学習＞は、教師による指導を否定するものではなく、異なる質の指導を要求していると考える。本稿では、このような問題意識にもとづき、奈良女子大学文学部附属小学校（以下、奈良女附小）での事例分析を通して、その異なる質の指導内容を明らかにしたいと思う。

奈良女附小では、第二代主事木下竹次の時代から、子どもの自律的学習を組織することが重視されてきた。この伝統は、「奈良の学習法」として名高いものである。現在、奈良女附小は、独自の“学習指導要領”⁽⁴⁾とも言うべき『各種能力の指導系統表』（以下、『能力系統表』）を持っている。それは、各学年における「指導の重点目標」を、国語的能力・社会科的能力・算数的能力・理科的能力・音楽的能力・造形的能力・家庭科的能力・体育的能力・保健的能力についてまとめたものである。『能力系統表』で指定された能力は、「しごと」・「けいこ」・「なかよし」という三つの生活部門からなる教育課程によって形成されるものとされている。

まず、教育課程の中核として位置づく「しごと」は、「総合的な単元学習の形態」をとり、そこでは子どもたちが共同の探究活動を行なう。同校は、「しごと」の目的について、次のように述べている。「新鮮な感性と知性に立って、自由な視点から弾力的に考えることのできる、いわば人間としての幅を育て……ようとするものである。……自然、人間、社会の真実のすがたを求めて、その知見と視野を拡げ、身近な現実の問題を追求して新しい社会のありかたを洞察させ、それに向かって自己の生活態度ならびに生活環境をつくりかえていく意欲と実践力を育てることを主眼」⁽⁵⁾とする。ここでは、意欲・実践力といった観点が強調され、知識の系統的教授には重点が置かれていないと言ってよいだろう。一方「けいこ」は、「特定の目標に応じた分科的な学習形態」をとり、「しごと」で必要となる、あるいは保障されきれない「能力」の系統的教授をめざす時間である。系統的教授をめざすという点で、「けいこ」は教科と類似した性格をもつものである。第三の生活部門である「なかよし」は、「小集団による実践的な学習形態」であり、

子どもの自治的・文化的活動が組織される⁽⁶⁾。

本稿は、〈総合学習〉の典型として「しごと」実践をとりあげ、その分析を通して、子どもの自律的学習を成立させるために、どのような教師の指導が行われているかを明らかにすることをめざしている。それによって、「学習か指導か」という二項対立的な捉え方を乗り越え、教科・〈総合学習〉それぞれが担うべき役割についての示唆を得ることができるだろう。調査対象としては、1998年度1学期における小幡肇先生（4年生担当）、および廣岡正明先生（6年生担当）の実践を扱う。両先生の研究教科は、ともに社会科である。「しごと」は担任の教師の研究教科を反映しており、以下に紹介するように、両先生の「しごと」も、程度の差はあれ社会科的色彩が強いものになっている。調査にあたっては、主として数回の授業観察（公開研究授業を含む）と、その前後のインタビューによって資料を収集したが、ここでは特に両先生の「ある一時間の授業」（1998年5月27日）を綿密に分析することで、課題に迫りたいと思う。

本稿では、まず小幡・廣岡両先生の実践を紹介し、それから特に①テーマと指導目標の設定、②子どもと教師の役割、③教育評価のあり方に焦点をあてて調査結果を整理する。その上で、教育課程に〈総合学習〉を含むことの意義と課題について考えたい。

II 両実践の授業の流れ

1. 小幡先生の「しごと」実践

小幡先生は、1年生を担当していた時⁽⁷⁾から一貫して、『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう』というテーマで、「しごと」実践を行なっている。ここでいう「気になる木」とは、教室の天井にはってある緑色のビニールが象徴しているものである（資料1）。小幡実践においては、子どもたちは、毎時一人ずつ調べてきたことを発表し、それに基づいてクラスが討論した後、全員が葉っぱ型に切った緑色の紙にその討論を通して浮かび上がってきた新たな疑問点を書き記し、最後に「気になる木」にその「はっぱ」を貼り付ける。この「気になる木」の「はっぱ」は、毎時「調べ直しに行きたくなるような、具体的な課題をつかませる」⁽⁸⁾という役割を担っている。授業にこのようなしかけを持ち込んだ小幡先生の課題意識は、子どもたちに探究するに足る疑問をもつ力を養いたいというものである。

今回対象とした1998年度4年生1学期（65時間程度）の実践では、特に「おじいちゃん、おばあちゃん大研究」というサブ・テーマが設けられている。『能力系統表』によれば、第4学年における社会科的能力についての指導の重点目標は、「地域社会における人々のくらしを高める諸活動について調べ、その社会的な意味を追究することができるようにする」⁽⁹⁾である。地域社会における諸活動の中でも特に福祉に焦点化したところに、小幡先生の独創性がうかがわれる。小幡先生は、テーマ設定の際、観念論に陥らないように福祉の問題を考えさせたいという教師の側の希望があり、また「おじいちゃん、おばあちゃん」が子どもの調査対象としてアクセスしやすいということについても考慮したと語った⁽¹⁰⁾。

小幡先生は、この実践における指導目標を次のように述べている⁽¹¹⁾。

- (1) 自分で「しごと」学習の段取りをつけ、自分で「しごと」学習に取り組み、生活を拡充する経験を積んでいくことができるようにする。
- (2) 「気になる木」の「はっぱ」に書きこんで飾っていく過程を楽しみながら、鋭角的な切り込み口を発見する力を培い、そこから問題発見・解決につながる歓びをともに味わっていくことができるようにする。
- (3) 高齢化にむかう現代の社会の中で生活をする年長者に接しながら、具体的に学習を生成する過程を追究して、自分の学習法を体得することを学ぶことができるようにする。

第1節「はじめに」で紹介した奈良女附小が設定した「しごと」の目的と同様、子どもが「学習の段取り」をつけることや問題発見・解決の「歓び」を味わうといった、知識の系統的習得とは異なる観点が強調されていることがわかる。

本実践においてはまず、子どもたちが、春休みの自由研究として、身近にいる「おじいちゃん、おばあちゃん」から聞き取り調査（「調べ学習」）を行なう。教師は、子どもたちが調べたことの中にそれぞれ独特の視点を見つけ出し、1学期を通して子どもたちの思考がより深化・拡大されていくようにトピックを排列する。授業では、その順番に従って、1時間毎にその時間の「発表者」が自分の調べたことについて発表し、それに基づいてクラス討論が行なわれる。子どもたちが取り上げたトピックを見てみると、交通機関の使いにくさ、家族の関係、定年制度、老人介護や医療など、様々な問題へ着目していることがわかる。つまり、テーマとしては同じように「おじいちゃん、おばあちゃん」を扱っていても、子どもたちはそれぞれの調査を通して、様々な切り口を見出すことが可能となっているのである。

では、具体的な1時間の授業の流れをみてみよう（資料2；以下、括弧内の数字は資料2に対応する）。小幡先生の「しごと」の授業は、「気になる木」の唄から始まる（①）。授業の始まりを含め、授業の展開を宣言するのは、予め決められた係の3人である。唄を歌い終わると、係がその時間の「発表者」を教室の前に出させ、「発表者」はその次に演じられる寸劇についての質問を受け付ける（②）。子どもたちは、「発表者」の「調べ学習」の様子について尋ねることによって、寸劇の背景を知ることができる。次に、「発表者」とその手伝いをする数人の子どもたちによって寸劇が演じられる（③）。寸劇の台本は、「調べ学習」の場面を元に作られたものである。

寸劇が終わると、係に促された「発表者」が「調べ学習」を通して一番気になったことを発表する（④）。5月27日の例では、「これから年長者が増えていくのに、奈良市は老春手帳を70歳以上の人に渡して、市内バスやお寺参りなど無料にしているけれど、奈良市のお金は大丈夫かな」というものであった。このような、本時の「気になる」ことは、時には前日の夜7時に電話してまで、「発表者」と小幡先生が話しあって練り上げるものである。

この後、「発表者」の指名により、クラス討論が始まる（⑤）。この日の授業における討論は、当初、「奈良市がお金持ちかどうか」に集中しがちであった。しかし議論の流れは、「税金」とい

う視点を提供する「ゆさぶり発言」によって微妙に変化する。つまり、「発表者」による「ゆさぶり発言」のあと、徐々に社会における非可視的なお金の流れに着目した発言が増えたのである。小幡先生は、先に触れたような「発表者」との打ち合わせの中で、子どもたちの固定観念にゆさぶりをかけるような視点を見出すと、「発表者」にはその視点を最初から出さず、討論の半ばで出すように指示していると語った。小幡先生は、授業における子どもの「つまずき」を自分の考えに疑問を持たず、「僕はこう思ったからこれでいい」と考えてしまうことだと捉えている⁽¹²⁾。したがって、この「ゆさぶり発言」の授業への埋め込みは、小幡先生の指導性が発揮されている最たる部分だと考えられる。

しかしながら実際の授業においては、ここまでの段階で小幡先生が前面にでてくることはない。手を挙げる子どもへの指名は一貫して「発表者」によってなされ、小幡先生は「声を大きく」といった指示以外ほとんど発言せず、ひたすら子どもの発言のポイントを板書している。ただしこの板書においても、資料3に示した通り、議論の対立点などが構造化されて示されている。さらに実際の板書では、本時の「気になる」ことに関する発言には赤色、「調べ学習」の成果で教師が特に重要だと判断したものに黄色、その他の発言には白色を用いるというように、3色の色による分類が行なわれている。授業中子どもたちはしばしば板書を見ながら発言しており、教師による議論の構造化や発言の分類は、明らかに子どもたちの思考の流れや方向性に強く影響していると考えてよい。

黒板がいっぱいになると、「気になる木」の「はっぱ」に文章を書く段階に入る(⑥)。ここからは、小幡先生は子どもの指名も含め、積極的に発言する。まず、子どもたちが討論を通して新たに生まれた「気になる」ことを「はっぱ」に書いている間、先生は討論の間に現れた推測などを取り上げ、さらなる「調べ学習」を促がす。5月27日の例では、その日の討論の延長線上に6月5日に予定されている市役所職員へのインタビューを位置づけ、また誤った事実認識を述べたNM君には、本当かどうか調べてきてくださいという形で「調べ学習」を求めた。子どもが「はっぱ」を書き終えるころになると、教師は、その日それまで発言できなかった子どもを中心に指名して「はっぱ」を読み上げさせる(⑦)。教師はその都度要点を整理したり、追加調査を求めたりといったコメントを加える。最後に子どもたちは、「気になる木」の唄がテープで流れる中、天井の緑色のビニールに「はっぱ」を楽しそうに貼る(⑧)。ここでは、歓声をあげたり拍手する子どももいる。

2. 廣岡先生の「しごと」実践

それでは次に、廣岡先生の「しごと」の授業について、その流れを紹介しよう。この実践は、6年生を対象としたものである。『能力系統表』によれば、第6学年における社会科的能力の指導の重点目標は、「我が国の歴史上の事象と現代における政治の仕組みや働きについて調べ、幸せを希求しつづける人間の姿と、国際社会における我が国の役割のあり方を追究することができ

るようにする」⁽¹³⁾である。

廣岡先生は、1998年度1学期（50時間程度）における「しごと」における主要テーマを、「万葉人の世界を探ろう——平城京展をみて——」に設定した。小幡実践におけるテーマが非教科的なものであったのに対し、このテーマは「歴史」にこだわった教科的なテーマである。しかしながら、特に奈良時代に焦点をあてたところに、奈良に住む子どもたちに地元の歴史を学ばせたいという廣岡先生の強い思いがうかがわれる。

廣岡先生がこの実践にあたって設定した指導目標は、次の通りである⁽¹⁴⁾。

- （1） 飛鳥地方や奈良に都があったころには、天皇を中心とする政治のしくみが整えられていったことを理解させる。
- （2） 地域の遺跡や文化遺産などを通して、当時の世の中のしくみや文化、人々のくらしの様子などを理解させる。
- （3） 自分なりの「歴史への問い」を持ち、楽しみながら歴史を探究する力を育てる。

ここでは教科的なテーマが選ばれていることを反映して、知識理解の側面が小幡実践の場合よりも強調されている。しかし廣岡実践においても、知識を系統的に教授することよりも、子どもたちが「自分なり」に探究することが重視されていることに違いはない。このことは、廣岡先生が、「歴史学習を活性化し、子どもにとって楽しい学習を実現するための視点」⁽¹⁵⁾を次のように設定していることから、さらに明らかとなるだろう。

- ・ 歴史事実に関する知識をできるだけ多面的、実感的に集めさせる。
- ・ 歴史的事象に対する固定的な解釈や見方を受容する学習ではなく、子どもたち自身に解釈や見方をつくらせてみる。
- ・ 「人物の学習」などを通して、子ども自身に「意志決定の場面」に立たせたりしながら、時代背景の中での「生き方」を主体的に探らせる。
- ・ 子どもたちの素朴な疑問をできるだけ大切にしていねばり強く追究させる。

ここでもまた、多面的・実感的な資料収集、探究における主体性といった知識の系統的習得とは異なる観点が強調されている。

本実践において、子どもたちはまず平城京展を見学する。次に教師は、見学についての感想文を子どもたちに書かせ、子どもたちの問題関心を把握する。本稿で紹介する5月27日の授業は、子どもたちが問題関心を出し合ってそれを類型化する段階のものであり、教師は、その次の授業で「調べ学習」にむけて子どもたちをグループに分けることを予定していた。この後、グループ毎に「調べ学習」を行ない、最終的には学級で各グループがその成果を発表するという流れになっている。なお、小幡先生の教室では子どもたちの机はコの字型に並べられていたのに対し、廣岡先生の教室では、通常イメージされる教室と同様に、子どもたちの机は教室前方に向かって並べられている（資料4）。また、小幡先生の授業の大部分が子どもによる指示と指名で進むのに対し、廣岡先生の授業において指示を与え発言者を指名するのは教師であるというように、授業ス

タイトルにおいても両実践は大きく異なっている。

では5月27日の授業を例にとって、具体的な一時間の流れを紹介しよう（資料5；以下、括弧内の番号は資料5に対応する）。教師はまず本時の授業の目標が、子どもが平城京展で興味を持ったテーマのグループ分けにあることを述べた（①）。次に、奈良時代がそれまで学習した時代との関連上、どの時点に位置づくのかを確認した（②）。ここで教師は、一本の線を板書し、それまでに学習した時代がその線上のどこに位置づくかを発問する。指名された子どもは、前に出て、板書に該当の個所を書き込んだ。この板書は、次の段階に入る前に消された。

それから廣岡先生は、子どもたちに平城京展で興味を持った点、さらに調べたい点を発言するよう指示を与え、指名した子どもが発言するたびにキーワードを板書していった（③および⑤；板書については資料6を参照のこと）。この際、廣岡先生は、積極的に子どもたちの発言を補強している。たとえば、単に単語をあげただけの子どもには、「もっと詳しく」とか「大仏の何にこだわるのか」と詳細な説明を求めた。また、「調度品」という子どもたちに馴染みのなさそうな言葉を使った発言者には、言葉の定義を説明させた。さらに、複数の子どもが同じ題材（墓）をあげた場合には、それぞれの切り口の違い（身分による違いに着目しているものと、背景にある信仰に着目しているもの）を確認した。この確認は、授業の冒頭での教師の発言「同じことでも……友達との角度の違い……を言ってくれたらいいと思う」と対応している。このように、他の子どもの発言と類似した意見でも互いの間に差異があることに気づかせることは、子どもの積極的な発言を促すと同時に、一つの題材をも多様な切り口から探究できることを学ばせる効果があるのではないだろうか。

この場面において、教師は板書する際、後で行なわなければならないキーワードのグループ分けがしやすいように配置を考えながらキーワードを書き留めている。先述したように、この授業以前に教師は、子どもが書いたものから子どもがどんな点に興味を持っているかを把握している。したがって授業の始まりの時点で、廣岡先生の頭には類型化についての大体の構想があったものと思われる。この板書によって、他の子どもの発言と関連させながら自分の意見を述べることで、子どもたちにとって容易になったと言えよう。

なお、本授業においては相当時間がこの段階に費やされているが、廣岡先生は途中、関連する事項についての雑談を加える（④）など、場が「中だるみ」にならないよう気を配っていた。

さて子どもによる自発的な発言が出尽くしたところで、廣岡先生は未出の視点への導きを行なっている（⑥）。たとえば、それまでの時点において、身分による「衣」と「住」の違いは出ていたが、「食」の違いについての観点は出ていなかったことを指摘し、その観点に気づいていた子どもの発言を促した。このような導きも、子どもの関心を予め把握していることによってこそ、可能になったと言えよう。また、この際既に黒板には、「衣」と「住」が「身分による違い」という観点と関連づけて配置してあった。このことは、子どもに気づきを促がすのに有効であったと思われる。

次に廣岡先生は、キーワードのグループ分けを行なった(⑦)。ここでは子どもは発言せず、教師が黒板を見渡しては関連するキーワードを類型化し、線で囲んでそれぞれにタイトルをつけた。できあがったグループは、「外国との関係・文化」、「社会のしくみと衣食住」、「大仏」、「都づくり」、「くらし」、「心の世界」の6つであった。「万葉人の世界」というテーマは、子どもたちがその中で様々な切り口を選ぶことを可能とする幅をもっていたことがわかる。なお、廣岡先生は、ある時代を研究する8つの「窓口」⁽¹⁶⁾として、その時代の人物・造形物・戦い・生活様式や文化・産業・社会のしくみ・政治のしくみ・奈良の様子をとりあげることが有効だと考えている。本授業で行われた類型化にも、この考えが活かされていると考えてよい。

各グループについて、さらに調べたいと考えている子どもの概数を、挙手によって把握した(⑧)後、残った時間で廣岡先生は、「心の世界」を探る資料として「万葉集」が扱えることを子どもたちに気づかせている(⑨)。子どもたちは、この授業の前に「けいこ」の国語で「万葉集」を学習しており、この場面は「しごと」と「けいこ」を関連づけたものとして興味深い。

最後に廣岡先生は、今後の予定について、今週中に子どもをグループに分け、調べ学習の成果を研究発表会で発表すると説明した(⑩)。また、希望者のなかった「都づくり」について、「ゴミ問題なんか、面白いと思うんですけどね……」と勧めた。その後教師は板書を消さないよう指示を与え、授業は終わった。

Ⅲ 実践分析：両実践の特質

それでは、両先生の授業の相違点と共通点に着目しながら、①テーマと指導目標の設定、②子どもと教師の役割、③教育評価のあり方に焦点をあてて、両実践の特質を明らかにしてみよう。

1. テーマと指導目標の設定

「しごと」を計画するにあたり、小幡先生と廣岡先生はともに、子どもたちが行なっていく「調べ学習」の対象を絞るという作業を行なっている。小幡実践においては非教科的なテーマ(「おじいちゃん、おばあちゃん」)が選ばれ、廣岡実践においては教科である「歴史」(「社会科」)をベースにしたテーマ(「万葉人の世界」)が選ばれているという違いはあるものの、これは、それぞれの先生が自分の「学ばせたいこと」を反映させることによって生じた違いと言えよう。また、これらのテーマはともに、その中で子どもたちがさらなる対象の絞り込みを行なうことを可能とする幅を持って設定されているものであることにも、注意を促がしておきたい。ただし、小幡実践においては、子どもたちが調査対象とする「おじいちゃん、おばあちゃん」を選定することで、焦点化されたテーマ(「気になる」こと)を個々人が設定するようになっているのに対し、廣岡実践においては、個々人でもった疑問をある程度類型化することによって、子どもたちを数人単位のグループとして組織し、グループ毎に「調べ学習」を行なわせるという違いがある。

さて指導目標に目をむけると、両実践においては、知識の系統的教授よりも、子どもたちが自

分の文脈に即して「調べ学習」を行ない発表することが重視されているという共通点を見出すことができる。「調べ学習」において、子どもたちは一見「無駄」にも見える「雑多な」知識をも含めて学んでおり、その点で「しごと」実践は教科に比べ「非効率的」とも評価されかねない。しかし、これらの実践は、次のような観点において子どもの発達を保障するという点では、有利であったと考えられる。

まず、子どもに自分の生活文脈に即して疑問を見つける力を身につけさせるという点である。小幡実践は、子どもたちが身近にいる「おじいちゃん、おばあちゃん」を再発見することを通して、生活文脈に潜在的に存在している問題に気づかせるものであった。廣岡実践も、とすれば子どもたちにとってよそよそしいものとなりがちな歴史を、子どもたちが住んでいる地域である奈良を重点的に取り扱い、平城京展見学を通してまず史料に触れる機会を与えることによって、実感的に学習させようとするものであり、生活文脈重視の姿勢が貫かれていると考えられる。

次に、調査・発表に関係する様々なスキルを身につけさせるという点である。教科の授業がとすれば教師から子どもたちへの一方的語りかけを中心としがちであるのに対し、両実践における「調べ学習」は、子どもに学校外の人々や具体的な資料・史料に触れる機会を与える。さらにその成果を発表する場では、他の子どもたちだけでなく時には教師にも「教える」立場として、子どもが活躍する。このことは、情報収集や表現など知識理解に関わるスキルを身につけさせるだけでなく、コミュニケーション・スキルをも獲得させるという点で、子どもを人々との対話にむけて訓練する機能を持っていると言ってよい。さらに、このような過程を踏んで獲得された知識は、単なる「文字面」に留まることなく、具体的なヒト・モノ・コトについての実感的イメージを背景を持った豊かなものとなるだろう。これらのことがあいまって、子どもは学習への意欲・動機づけを獲得し、ひいては主体的に考え自発的に調べる態度を身につけることができるのである。

2. 子どもと教師の役割

次に、実際の授業場面における子どもと教師の役割について分析してみよう。小幡実践と廣岡実践は、一見すると大変違った印象を与える。まず小幡実践においては、子どもたち自身が授業を自律的に運営する場面が多く組み込まれている。授業を進行する係や本時の「発表者」となった子どもだけでなく、数人の子どもが「発表者」のお手伝いとして寸劇に参加し、また全ての子どもが「はっぱ」を書くことに参加する。さらに本時の「発表者」が、挙手した子どもを指名し、その発言に対してコメントを加える場面は、「発表者を聞いている子どもらが、“おたずね”によって、発表者を育てる機会と場」⁽¹⁷⁾として教師に捉えられている。つまり小幡実践は、教師のみならず子どもたち自身をも指導者として積極的に位置づけるものなのである。一方廣岡実践においては、基本的に教師の説明や指示によって授業が進んだ。また廣岡先生は、積極的に子どもたちの発言をまとめたり言い換えたり、さらには気づきを促がしたりした。このような違いは、

両先生の授業スタイルの違いと、観察対象となった授業の段階の違い（5月27日、小幡実践は発表の場面、廣岡実践は課題設定の場面であった）に由来するものと思われる。

このような相違点は見られたものの、教師によって周到な準備・指導がなされているという点で、両実践は共通している。小幡実践においては、授業はいわば「舞台」であり、教師は「舞台裏」で指導を行なっているためにその指導性が表面化しにくくなっている。だが、子どもの出番作りや「気になる木」というしかけの持ち込みといった授業の型は教師によって考案されたものである。さらに教師は、特に「発表者」への指導（寸劇の脚本作り、本時の「気になる」ことと「ゆさぶり発言」の練り上げ）と板書における議論の構造化によって、学級で行われる討論をも導いている。廣岡先生は、授業前に子どもたちの関心を把握し、次の「調べ学習」にむけた課題の類型化を行なうとともに、子どもたちが気づきえていない点については積極的に補強していた。つまり「しごと」は、決して教師の指導性を否定するものではないのである。

しかし両先生の指導は、通常教師が教科において行なう指導とは異なる質を持っていたことも事実であった。たとえば、教科における発問の本質は、「正解」を知っている者（教師）が知らない者（子どもたち）に対して、その思考を深めるために投げかけるものだが、そのような発問は小幡実践では見つからなかった。廣岡実践においては、それまでの授業で学習されているはずの知識を確認するという最も低次の発問のみが見られ、その次の「調べ学習」にむけた疑問は子どもたちによって選ばれるという形式が取られていた。〈総合学習〉においては、子どもに「正解」を知らせることよりも、探究するに足る「疑問」を自分の力で持たせることが重視されているために、「問い」そのものを教師から与えることはしないのだと思われる。また板書は、教師が子どもの提示した論点を整理し、議論の構造化を誘導する道具として用いられていた。つまり教科の場合とは違って、教師が「正解」を筆記し、子どもが書き写すという対象ではなかったのである。

「しごと」においては、子どもが、探究活動の主体として活躍する（疑問を発見し、調査を計画し実行する）。たしかに教師は1学期間の展開をある程度予測しつつ、一定のスパンで計画をたて、大テーマの設定によって子どもの疑問を誘導する。だが、その枠内での細かい展開については子どもが選んだ展開を尊重し、その道筋に沿ってよりよく学習が行われるよう、補助的役割を担うにとどまる。つまり、そこでの教師の役割は、子どもが自らの疑問を焦点化・深化することを助け、その疑問を自分の「調べ学習」によって解決するよう後押しするものである。このように考えると、〈総合学習〉における教師は、子どもの探究活動を方向づけつつ、「伴走者」のような役割を果たす存在と言えるだろう。

3. 評価のあり方

このように子どもに授業の展開を主導させた場合、子どもの学習の状況进行评估する（ひいては教育実践そのものを評価する）ためには、従来の教科で行われていた評価では限界があると思わ

れる。では、両実践において、評価はどのように行なわれていたのでしょうか。

両実践における評価は、子どもの表現を中心として行われていたと考えられる。小幡先生は、「研究物を発表する授業があってこそ、自由研究を作る指導もできる」⁽¹⁸⁾と述べている。これは、発表がすなわち評価であることを端的に示している。さらに、「ウケ（笑いのとれ具合やかかわりの多さ、訴えるものの強さなど）を意識した『構想力』を鍛えていく」⁽¹⁹⁾、「“おたずね”によって、いろいろな観点が生みだされることによって、“おたずね”がふくらむ授業が生まれる」⁽²⁰⁾といった叙述は、動機づけや、さらなる「調べ学習」にむけた課題の焦点化の機能を、子どもたちの相互評価に期待していることを示すものと解釈できよう。また小幡先生は、毎時の板書を筆記したコピーを子どもたちに配布しており、「気になる木」の「はっぱ」を年度末に子どもたちにフェイリングさせている。これらは、ポートフォリオ⁽²¹⁾のような役割を担っている可能性があるが、これについては今後の分析対象としたい。

一方廣岡実践では、今回紹介した1998年5月27日の授業の後、グループ毎に課題に即した資料収集・分析を行ない、その成果をグループ単位で発表した。ここでも発表の場面は、発表している子どもにとって、自分の調べ学習に対する自己評価を行う機会となっており、また発表を聞く側の子どもにとっては、湧出する疑問をぶつけたり、自己のテーマにひきつけて考える契機となったり、資料の入手から着眼点・分析方法に至るまで他者から学ぶことができる相互評価の場となっていたと考えられる。本稿においては紙面の都合上、廣岡実践における発表の場面を紹介することができなかったため、その詳しい分析については別稿にゆずりたい。

以上のことから、＜総合学習＞においては、授業そのものが自己評価・相互評価の場であると理解できる。＜総合学習＞における評価は、子どもの表現を中心としたものであり、子どもの表現を通して、教師は子どもの学習の到達点を知ることができるとともに、子どもによる自己評価・相互評価が授業に内在的に組み込まれると言えよう。

IV おわりに：今後の課題

奈良女附小において「しごと」は、各教師の個性と要求を反映しつつ、多様に展開されていることが、異なる授業スタイルをとる二教師の実践を取り上げることで理解できよう。しかし同時に、両実践の共通点に着目すれば、＜総合学習＞の特徴として次の三点を指摘することができる。

第一に、＜総合学習＞は、知識の系統的教授よりも、子どもに「学び方」を学ばせることに重点をおいて組織される。教師がその授業の目標を先に立てても、子どもの奇抜な着想を生かさないと、子どもの学習する力は育たないという考えに立つ⁽²²⁾小幡先生の実践において、知識理解は指導目標に掲げられていなかった。「内容はよくばらないで、間口はせまくても深くほりさげ、思考のすじを通し、知識の質的な高まりをねらう」⁽²³⁾と述べる廣岡先生は、精選されたものとはいえ一定の知識内容を理解させることを、小幡先生よりも重視しているように思われる。しかし実際の授業は、多面的・実感的な情報収集や子どもたち自身の解釈をかなり強調するものとなっ

ていた。

第二に、〈総合学習〉における教師の指導性はまず、子どもたち一人一人が引き取って自分なりの課題を見出せるような発展性のあるテーマ設定に表れる。小幡先生が選んだ「おじいちゃん、おばあちゃん」というテーマ、そして廣岡先生の選んだ「万葉人の世界」というテーマはともに、探究していけばより深い問題（福祉、および奈良時代の歴史）へと結びつくものであり、同時に子どもたちが自分なりの切り口を見つけ出すことができる幅をもって設定されているものであった。さらに、子どもたちが課題を見出し主体的に探究活動を進める場面でも、教師は子どもの興味や学習の進み具合を観察や提出物によって把握し、子どもによる探究活動がよりよく行われるよう方向づけている。小幡先生は「発表者」と綿密な打ち合わせを行っていたし、廣岡先生は子どもたちの関心を予めプリントによって把握していた。このことによってのみ、両教師は授業において子どもの思考を構造化するという働きかけを行なうことができたのである。このように見てみると、〈総合学習〉は、教師の指導性を決して否定するものではないと言える。

第三に、〈総合学習〉においては、授業のプロセスそのものが評価である。〈総合学習〉は、知識理解だけでなく、子どもの主体性や独創性、情報収集や表現のスキルなど様々な観点について子どもの発達を保障しようとするものである。また、〈総合学習〉において解決がめざされる「問い」は、子どもたち自身によって設定されるということから、教師が予め一律に設定した尺度に照らして子どもの到達点を測るというテスト形式では、子どもの発達を評価することが困難である。小幡実践・廣岡実践はともに、授業で子どもによる発表の場を積極的に保障することで、教師が子どもたちの到達点を把握する機会を確保するとともに、子どもたち自身による自己評価・相互評価を内在的に組み込んでいた。このことによって、子どもの学習を多面的に評価することが可能になっていたと考えられる。

以上のような特徴をもつ「しごと」授業については、確かに様々な利点を認めることができた。しかし一方で、いくつかの検討課題が残されていることも事実である。その第一は、子どもの生活文脈に即した疑問を持たせることを強調した両実践において、子どもが立てた「問い」は探究に値するものになりえていたのかという点である。インタビューの中で小幡先生は、授業に現れる子どもたちの意見が、「強者の立場に立つもの」と「弱者の立場にたつもの」の大きく二つに分かれることを指摘していた⁽²⁴⁾。しかし、実際に子どもたちがこれら二つの立場の存在や両者の相克まで認識しえていたのかについては疑問が残る。このような相克の克服は、確かに大人にとっても解決困難な難問であるが、子どもたちの探究活動が質的に高まるためには、少なくとも相克の存在を自覚させるような教師の働きかけが必要な場面もあるのではないだろうか。一方、今回取り上げた廣岡先生の5月27日の授業については、廣岡先生自身、まだ子どもの問いが「本当の学習課題とは言い難い」ことを認め、授業であげられた子どもたちの問いがさらに焦点化され、もう一步深められて初めて学習課題となると語った⁽²⁵⁾。授業で子どもたちがあげた「問い」と、「本当の学習課題」との違いや関係性については、今後の研究において明瞭にしていける必要

がある。

第一の課題と関連して第二に、社会科が保障すべき系統的知識が、「しごと」だけでは断片的にしか与えられないのではないかという点について検討が必要である。たとえば、今回の小幡先生の授業では、税金の仕組みをより深く理解する上で必要になる地方公共団体（県や市など）に関する知識が習得されていなかったために、子どもたちの間に概念上の混乱が見られた。しかし、もしこの実践において探究させるべき問題が「強者と弱者の相克」にあるとすれば、このような基本的概念を教科で押さえつつ討論を行なわせた方が、子どもたちの探究がより深いものになったのではないだろうか。子どもが自分の文脈に即した社会的探究を行なった上で必要だと感じた知識について教師が整理した形で教えることは、子どもの探究活動を補強することになっても阻害するものにはならないであろう。子どもたちの認識がこの問題の背後にある社会構造にまで及ばなければ、子どもたちが考えつく解決法は情緒的・徳目的なものにとどまってしまうようにも思われる。現在奈良女附小においては、「けいこ」に社会科が含まれていない。子どもが習得すべき社会的知識が何なのかについてはそれ自体が論点となると思われるが、もし市民的教養として小学校で習得すべき必要最低限の知識があるとすれば、奈良女附小ではそれが教育課程全体のなかでどのように保障されているのかについて、今後調べていきたい。

一方廣岡実践においては、確かに知識理解の観点も指導目標にあげられていた。しかし実際の授業過程は、多面的・実感的な情報収集や、子どもたち自身の解釈を重視するものとなっていた。しかしながら、歴史学習のための8つの「窓口」を通して多面的に収集された情報を総合し、その時代の構造を捉えることが子どもたちにとって可能となっていたのかについて、検討の余地があるように思われる。さらに、歴史の時間軸上における幾つかの時代（この場合は奈良時代）を重点的にとりあげることによって、その他の時代についての取り扱いが簡略化されざるをえない。その場合、時代と時代との相互関係、ひいては歴史の因果関係をどの程度学んでいるのかについても疑問が残る。この点について廣岡先生は、小学校では「各時代の大まかな特徴をつかみ時代のイメージを豊かにも」たせることを重視し、中学校・高等学校で通史学習を行なうことを主張している⁽²⁶⁾。知識理解の保障に関連しては、＜総合学習＞（「しごと」）と教科（「けいこ」）の関係だけでなく、初等教育・中等教育を見通した社会科の系統性をどう構想するかに関わる論点も提起されている。

第三に、両実践ともに、学習集団としては思考の深まり・高まりが見られたものの、個人のレベルではそれが保障されていたのかについても、今後の検討課題としておきたい。個人やグループで「調べ学習」を行なうことは、個人レベル、グループ・レベルで見た場合、知識量に相当の開きをもたらすことが予想される。小幡先生が個人での探究活動に重点をおいて授業を構想していたのに対し、廣岡先生がグループ毎に探究活動を行なわせる形態をとっていたという違いは、この点を何らかの形で考慮した結果生じたとも考えられる。確かに両実践において、「調べ学習」の成果は、発表の形で一応学級に共有されるものとなっていた。しかし、特に家庭の教育力・文

化的資本を巻き込まざるをえない「調べ学習」において、子どもが社会的背景にかかわらず必要な知識やスキルを獲得できているかについては、個人学習・グループ学習という形態のどちらが有効なのかという問題とも絡めて、一層の調査が必要となろう。既に述べたように、奈良女附小では最低限全員に保障すべき能力について、『能力系統表』に定めている。したがって、子ども一人一人の成長が『能力系統表』で定められた通りに保障されているかどうかについて、具体的事例にそった研究が求められていると言えよう。

＜総合学習＞は、子どもに自己の文脈に即した主体的な学習を行なわせるという点で有利であったが、一方知識を系統的に習得させるという点からは課題が認められた。＜総合学習＞においては「生活実践にかかわる事象の諸要素、諸側面を、子どもたち自らが秩序づけ、構造化」⁽²⁷⁾して認識するのであるが、それには「諸現象を関連づけ、諸要因を結びつける客観的・科学的な認識・学習方法の習得が必要であり、それは従来教科学習が担ってきたもの」⁽²⁸⁾である。＜総合学習＞における子どもの総合的認識を保障するためには、子どもの探究対象となる事象に関わる客観的・科学的知識を教科で保障していくことが必要となろう。同時に、教科において習得されるすべての知識の吟味を＜総合学習＞に委ねてしまうことは不可能であることにも注意を促しておきたい。つまり、「教科学習においても『横断的・総合的な指導』を取り入れたり、……生活実践と関連づけることが必要」⁽²⁹⁾なのである。

＜総合学習＞を教育課程に組み込むにあたっては、このことを認識した上で、＜総合学習＞と教科が相互補完的な関係をもつものとなるよう調整していくことが必要となる。その場合、両者の内容はそれぞれどのように精選されていくのかについて、今後も考えていきたい。

* 本稿は、科研費共同研究「『総合学習』における教育評価の問題」の中間報告として行われた関西教育学会第50回記念大会（於同志社大学）での自由研究発表「『総合学習』の可能性を問う——奈良女子大学文学部附属小学校における『しごと』実践の分析を通して——」（1998年11月8日）をまとめたものである。調査には京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座（教育方法分野）のメンバーが共同してあたり、本稿もこのメンバーでの討論を参考にしているが、文責はあくまで西岡加名恵にある。

註

- (1) 中央教育課程検討委員会「教育課程改革試案『教育評論（日教組機関誌）』1976年5・6月号、p.24。
なお、この改革試案を作成する過程では、「総合学習」について、「個別的な教科学習と、教科外の諸活動で獲得した知識や能力を結合して、現実的諸課題を共同で学習することをとおして、自然と社会についての科学的認識の統一を深め、それを核に、認識と実践の統一をめざす行動能力を培うという観点から、これを教育課程の独自の領域として、教科と教科外の諸活動との中間領域とする考え方」も出されていた（同上）。
- (2) 「学校において子どもに教授すべき知識・技術の教育内容のまとまりで、科学・技術・芸術など人類の文化遺産を教育的に組織したもの」（碓井岑夫「教科」細谷俊夫『教育学大事典』第一法規、1978年）。
- (3) 「教育課程において『領域』が成立するためには、次のような条件が必要となる。（1）他領域に解

- 消されることがない、その領域に特徴的な指導と学習の質を抽出することができること。(2) その領域に固有な指導計画(教育目標・内容、教材、指導過程と学習形態、教育評価)を立てることができること。(3) 学校の全体的な教育計画において、一連のまとまった学習時間数を要求することができること」(田中耕治「領域」天野正輝編『教育課程に関する基礎知識(仮)』明治図書、1999年出版予定)。
- (4) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会「本校の教育構造と教育課程」『各種能力の指導系 統表 平成6年度作成』p.i。
- (5) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習研究発表会 発表資料』1998年6月、p.4。
- (6) 同上。
- (7) 奈良女附小においては、2人の担任が、学年とともに持ち上がる。1年生から2年生にあがる際、子どもたちは再編成され、その後はその学級にとどまる。一方2人の担任は、子どもたちが4年生にあがる際に学級を入れ替わる。したがって小幡先生は、このクラスを1998年度4月から担任している。
- (8) 小幡肇『『気になる木』の『はっぱ』をふやそう(その2)——2年——』廣岡正昭・小幡肇『奈良の学習法 総合的な学習としての「しごと学習」の実践』p.74。
- (9) 『能力系統表』p.11。
- (10) 小幡肇先生へのインタビュー(1998年5月27日、於奈良女附小)。
- (11) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習研究発表会 発表資料』1998年6月、p.72。
- (12) 小幡肇先生へのインタビュー(1998年6月11日、於奈良女附小)。
- (13) 『能力系統表』p.13。
- (14) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習研究発表会 発表資料』1998年6月、p.112。
- (15) 同上、p.110。
- (16) 同上、p.111。
- (17) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習研究発表会 発表資料』1998年6月、p.73。
- (18) 小幡肇「作る技能——どんな指導がよく身につくか——」『社会科教育』1997年7月号、p.93。
- (19) 小幡肇「表現活動の習熟をはかるポイント」『学習研究』第365号、1997年2月、p.12。
- (20) 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会『学習研究集会 発表資料』1997年11月、p.24。
- (21) 「ポートフォリオ(Portfolio)とは訳語に「紙挟み」とあるように、生徒の作った作品から、日記、ビデオテープ、教師の助言まですべてを挟み込み、収集したものである。収集物は、生徒の学びの履歴であり、発達具合や達成度を示している。ポートフォリオ法とは、このポートフォリオによって生徒の活動や学習過程を評価する、評価方法の1つである」(加納寛子「ポートフォリオ法」天野正輝編『教育課程に関する基礎知識(仮)』明治図書、1999年出版予定)。
- (22) 小幡肇先生へのインタビュー(1997年12月2日、於奈良女附小)。
- (23) 廣岡正昭「総合的な学習の教材開発はどうあればよいか」(日本教育方法学会大会発表資料、1998年)。
- (24) 小幡肇先生へのインタビュー(1998年6月11日、於奈良女附小)。
- (25) 廣岡正昭先生へのインタビュー(1998年5月27日、於奈良女附小)。
- (26) 廣岡正昭「新しい歴史学習への試み(Ⅲ)——『人物学習の構想』と『色による時代イメージの把握』——」『学習研究』1993年12月号。
- (27) 住野好久『『総合学習』の可能性と実践課題』メトデ研究会編『学びのディスコース——共同創造の授業を求めて——』八千代出版、1998年、p.81。
- (28) 同上、p.81。
- (29) 同上、p.82。

資料

- 資料1. 小幡実践の授業風景(1998年5月27日第4限、第9時)
- 資料2. 小幡実践における1時間の授業の流れ(1998年5月27日第4限、第9時)
- 資料3. 小幡実践における板書(1998年5月27日第4限、第9時)
- 資料4. 廣岡実践の授業風景(1998年5月27日第3限、課題設定・グループ分けの授業)
- 資料5. 廣岡実践における1時間の授業の流れ
(1998年5月27日第3限、課題設定・グループ分けの授業)
- 資料6. 廣岡実践における板書(1998年5月27日第3限、課題設定・グループ分けの授業)
(博士後期課程)

資料1. 小幡実践の授業風景（1998年5月27日第4限、第9時）



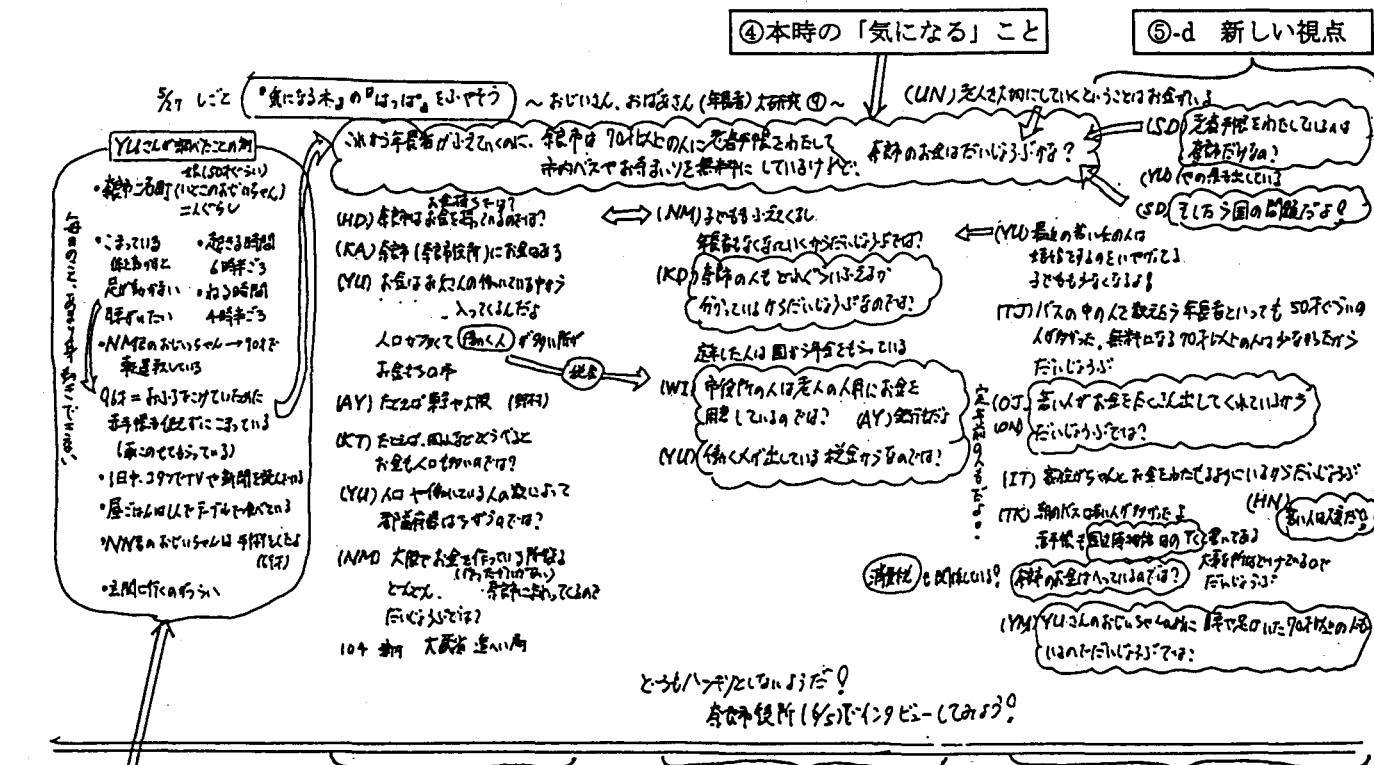
係：毎回授業を進行する係の3人

発：本時の「発表者」(YUさん)

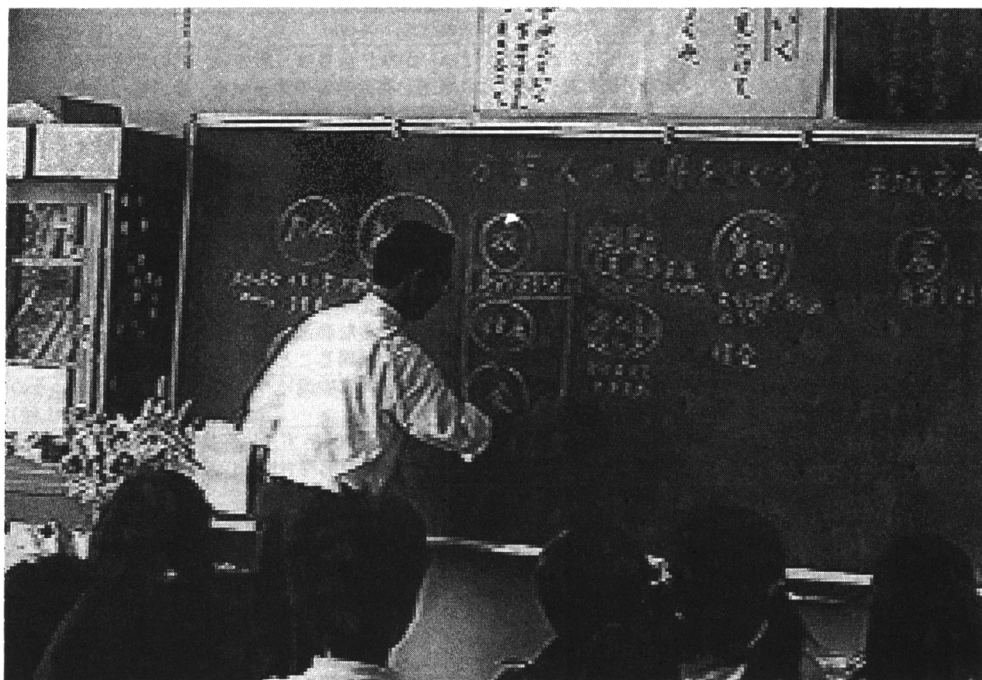
一般的な流れ	1998年5月27日の場合 (延べ時間)
①「気になる木」の唄 ・クラス全員が歌う。 ・数人の子どもが伴奏。	係「今日も気になる木のはっぱを増やしましょう。まずはじめに気になる木の唄を歌いましょう。」 クラス：歌う (1分23秒)
②「発表者」が調べたことについての「おたずね」(質疑)と応答 ・「発表者」が挙手した子どもを指名し、指名された子どもと「発表者」との間で質疑応答など。この対話により、子どもは次に見る寸劇の背景を知る。 ・教師は、「声を大きく」といった指示以外ほとんど発言しない(右に引用した部分にあるように、「具体的に言って」というような指示を教師が与えるのは、例外的といっていいほど少ない)。 ・教師は、「発表者」と他の子どもたちが問答をしている間、寸劇の背景に関わる発言の要点を黒板の一番左の欄に板書している。	係「YUさんが調べたことの劇についてお尋ねしましょう。YUさんお願いします。」 発「何か、お尋ねはありませんか。UNさん。」 UN「YUさんのおじいちゃんとおばあちゃんはどこに住んでいるんですか。」 発「奈良の二名町に住んでいます。AY君。」 AY「おじいちゃんとかおばあちゃんにどんなことをきいたんですか。」 発「えっと、困っていることとか、朝起きる時間とか、そんなのを、他にもあるんだけど、ききました。」 教師「(小声で)具体的に言って。」 発「えっと、朝起きる時間は6時半頃で、寝るのは4時半ごろです。困っているのは、腰が痛いことです。AY君のおじいちゃんとかおばあちゃんは、どういう生活をしているのですか。」 AY「えっと、起きる時間とかは…」 発「だいたい何時ごろ…」 AY「奈良にいますおばあちゃんとかは、その時入院してたから10時とかに起きたりできるんだけど、四国にいますおばあちゃんは、仕事に行っているから5時半ぐらいに起きると思います。」 発「KKさん。」 KK「電話で聞いたんですか。」 (以下略) (13分43秒)
③「発表者」が調べたことについての寸劇 ・「発表者」とそのお手伝いをする数人の子どもたちが演じる。 ・脚本は、「発表者」の「調べ学習」の場面をもとに作られている	係「…YUさんが調べたことの劇をしてもらいましょう。」 クラス：拍手、劇スタンバイ 発「これから始めます。…」 おじいさん役「そろそろ明るくなってきたな。どれどれ時間を見てみよう。おうおう、6時半。今日も元気に目が覚めた。(鐘一仏壇に見立てているらしい一の前に座る) ばあさんや、今日も一日無事に元気に過ごすことができますように。なむあみだ、なむあみだ」(と言いながら、「チーン」と鐘を鳴らす) 娘役(発)登場 娘役(発)「おじいちゃん、おはよう。朝ご飯パンでいい？」 おじいさん役「何でもいただくわ。わしは食べることが一番楽しみやからなあ」 (以下略) (20分18秒)
④「発表者」が感じた「気になる」ことの発表 ・教師が黒板上方に板書。	係「YUさんに気になることをいってもらいましょう。」 発「これから年長者が増えていくのに、奈良市は老春手帳〔老人手帳のこと〕を70歳以上の人に渡して、市内バスやお寺参りなど無料にしているけれど、奈良市のお金は大丈夫なのかな。」 (21分10秒)
⑤「発表者」の「気になる」ことについての対話活動 ・「発表者」が挙手した子どもを指名。クラス討論が行なわれる。この過程で、子どもたちの中に、新	発「何かおたずねはありませんか。HD君。」 HD「奈良市はお金持ちなんだと思います。」 発「NM君。」 NM「僕は、HD君は奈良市はお金持ちだと言ったけど、違うと思います。…年長者も…亡くなっていくので大丈夫だと思います。」(中略)

たな「気になる」ことが生まれる。 ・教師はほとんど発言せず、発言者の名前と発言内容の要点を板書。議論の構造に対応して、板書も構造化されている（資料3参照）。	〔議論は、奈良市がお金持ちかどうか集中しがち。議論の中頃で、「発表者」が次のような「ゆさぶり発言」（下線部）を行う〕 発「私は多分なんだけど…会社員みたいな人は、ちゃんと働いてお金をもらっていて、税金というものを払っていて、それを市役所に届けているんだと思うんだけど、その中から、あの老春手帳とかに使うお金を集めているとか、…そういうふうにとっているんだと思います。KT 君」 〔その後、徐々にではあるが、市役所に関する発言や労働人口に関する発言など、社会における非可視的なお金の流れに着目した発言が増える。〕（中略） NM「…大阪にお金を作るところがあったんだけど、そこで…たくさん作っているの、それをどんどん奈良市役所とか日本全国に送られていくから、大丈夫だと思います。…作った甲斐があるように奈良市役所などに渡していると思います。」（中略） SD「少しおたずねしたいんだけど、老春手帳を渡しているのは奈良市だけなんですか。」 発「奈良市だけだと少しずるいので、他の都道府県も渡していると思います。」 SD「それだったら奈良市だけの問題じゃなくて、国の問題だから大丈夫だと思います。」（中略） 係「発表してくれた YU さんに、拍手をしましょう。」 クラス：拍手 (41 分 37 秒)
⑥「気になる木」の「はっぱ」に「気になる」ことを書く ・子どもたちが「気になる」ことを「はっぱ」に書いている間、教師は⑤の間に現れた推測などを取り上げ、その推測をした子どもに「本当にそうか確かめてみよう」といった発言で、さらなる「調べ学習」を促す。	係「黒板がいっぱいになったので、気になる木のはっぱに文章を書きましょう。」 クラス：書き始める。 教師「実は今日、奈良市役所の先生の知り合いにちよっと頼んで、6 月 5 日に奈良市役所の…高齢者の福祉課…を見学させてもらって、話を聞かせてもらえるように、電話を入れてあります。…今日のことからね、奈良市、市役所だなあ、老人が増えてくることについて、どんなことを考えているのか、またお金のことは大丈夫なのか、…奈良市役所に直接聞いてみましょう。それから NM 君が言っていたけど、このこと〔大蔵省造幣局のこと〕もちよっと聞いてみないとわかんないなあ。NM 君、…君が調べてちゃんと聞いておきなさい。」（以下略） (46 分 21 秒)
⑦「はっぱ」に書いたことの発表 ・「はっぱ」が書けた者から挙手し、教師の指名によって内容を発表する（この際、⑤で発言できなかった子どもが優先的に発言できるよう促されている）。 ・教師はその内容を整理し、コメントを加える。	教師「今日、お話が聞けなかった人、どれくらいいるか手を挙げて。…その子たちは、葉っぱをね、書いてね、読み上げてください。はい、では YN 君。」 YN「『奈良市』僕は、HD 君におたずねのような、関係のような意見で、…人口が多くて、働く人が多いところは、お金持ちの市で、奈良市はお金持ちの市じゃなくて、市役所が出していると思います。都道府県全部、老春手帳を持っていて、市役所のお金がなくなったら…国が出すのかなと思いました。」 教師「なるほど。その市がお金がなくなったらこりや当然困るよな。そしたら国が出してくれるのか。…SD さんが言ったように、国の問題も関係してくる。ね、本当にだしてもらっているのか、そこらあたりを市役所に聞いてみたいですね。…KO 君。」 （以下略） (69 分 52 秒)
⑧「はっぱ」を天井に吊るし、飲みあう ・「気になる木」の唄が流れる。 ・子どもたちは、天井に各々の「はっぱ」を貼り付ける。	教師「はい、だいぶ時間も過ぎましたので、貼りたいと思います。…」 クラス：天井に「はっぱ」を楽しそうに貼り付ける。歓声をあげ、拍手する子どももいる。 (72 分 20 秒)

②寸劇の内容	⑤-a 「気になる」ことに対する皆の考え	⑤-b 「ゆさぶり発言」後の展開（新たな疑問点）	⑤-c 新たな疑問点に対する皆の考え・さらなる疑問点
--------	----------------------	--------------------------	----------------------------



資料4. 廣岡実践の授業風景（1998年5月27日第3限、課題設定・グループ分けの授業）



資料5. 廣岡実践における1時間の授業の流れ(1998年5月27日第3限、課題設定・グループ分けの授業)

授業の流れ・備考	教師と子どもの発言 (延べ時間)
①教師が本時の授業の目的を説明 教師：前時(体育)での一ことにふれて、場を和ませる。 教師：「万葉人の世界をさぐるー平城京展をみてー」と板書。	教師「それじゃあ、用意はいいかな。今日は、あの一、国の始まりのところまで問題を見てきたけれども、次の学習のテーマを、皆が見つけたところを、上手に囲んでグループができたらいんだけど、書けるかどうかやってみるからね。みんなも、この事とこの事とは、どんな風にまとめたらええんちゃうとか、アイデアがあったら教えてね。(声の調子を変えて) さっきドッジボールで当てられて、手がふるえて書きにくいわ。〇〇[子どもの名]、思い切りあてたやろ。」 クラス：少し笑い。 教師「(板書しながら)『万葉人の世界を探ろう』。みんなこの前、平城京展を見学してきましたね。平城京展をみて、どんなことに興味を持ってくれたかな。書いてもらったけど、こんなこと、ちょっと詳しくやってみたいなと思うことを言ってくれるかな。同じことでも、少し見方が違うと思うから、だからその辺を、友達との角度の違いって言うのかな、そういうのを書いてくれたらいいと思う。」 (1分42秒)
②時代の確認 教師：黒板に一本の線を引き、100年ずつに区切りの線を入れる。 教師が「邪馬台国の時代」、「卑弥呼が中国に遣いをやった年」、「飛鳥時代」、「大化の改新の年」、「平城京に都があった時代」について質問し、指名された子どもが答えるという形式で進む。	教師「(板書しながら)その前にね、100年ずつに区切って、だいたいいつ頃の話か。今までやってきた卑弥呼の邪馬台国は、どの辺だったかな。(子どもAを指差す)」 子どもA「(前に出てきて、黒板に書きながら)えーっと、BC3からAC3まで…(白線の上に、白チョークで書いている)」 子ども数人「違うやん、ADやん。」 教師「白の上に、白で書いたら見えへんやん。」 クラス：笑い。 子どもA：線を書き直す。 教師「こんなにはっきりは、ここからってわけじゃないけど、大体こちらへんからこちらへんまで。」(中略) 教師「(板書を指差しながら)特に平城京はこの辺の頃やね。だから、今から勉強するのは、この辺の頃、この辺の話だということを頭に入れておいて。」 (5分19秒)
③子どもが興味を持った点をあげていく 子どもの挙手、教師の指名、指名された子どもの発言という形式で進む。 教師は、子どもがあげた点のキーワードを、板書していく。その際、⑦の場面で困みやすいように配置を考えて板書している。	教師「えー、皆がどんなことに目をむけていたか、早い者勝ちでいこう。」 何人かの子どもが挙手。 教師「Bさん、はい。」 子どもB「お墓のことについて。」 教師「(「墓」と板書しながら)墓。お墓のことについて、どういうことですか? もう少し詳しく。」 子どもB「貴族の墓とか、身分の高い人がいてる…」 (中略) 子どもC「あの一、墓で、昔の人たちは北側にこだわってたのかな。…」 教師「うーん、まあ、さっき言ってくれたのは、…墓は墓でも…Bさんは身分との関係、身分による違いみたいなものを、C君はね、方向にこだわったんちゃうか。これは墓の方向というのと昔の人の信仰と関係してくる。」 …」 (中略) 子どもD「遣隋使は何人ぐらいいたのか。」 教師「遣隋使か。(クラスに向かって)隋という国がつぶれた後は?」 子ども多数「唐。」 教師「ああ、よく知ってるな。(板書しながら)隋や唐っていう中国の国やね。卑弥呼の時代に使いに行った国はなんていう国や?」 子ども数人「魏。」 (18分31秒)
④雑談 「中だるみ」してきたため、雑談を挟んだと思われる。	教師「あのね、ちょっと休憩。時間がないけど。隋っていう字な、(「隋」という板書を指して)こんなん書くけど、こういう随やったら(「随」と板書)見たことあるんちゃうか?」 子ども数人「随筆の随。」 教師「何でこの字使わなかったんか、この字使ったんか、知ってる人いる? 知ってる? (間をおいて)あのさー、このしんにようっていうのは、こ

	れもともとどんな意味があるか、調べてくれたらいいねんけど——嘘か本 当か知らんよ——あの一、走って行く、走るっていう意味があるんよ。そ やから、国の名前にこんな字使ったら、国が走って行ってしまったらどう する？」 子ども数人「国がつぶれる。」 教師「国がつぶれる。国がつぶれるから、縁起が悪いから、こっちの字にし はったっていうのを聞いたことがあるんやけど。」 (18分51秒)
⑤子どもが興味を持っ た点をあげていく ③と同様、子どもの挙手、 教師の指名、指名された子 どもの発言という形式で進 む。	教師「(声の調子を変えて) はい、外国とのことやね。まだ言っていない人、 どのくらいやろ。Eくん。」 子どもE「えーっと、身分による違いで、住居。」 教師「住居。(板書する) 住居の違いに、身分による違いやね。…」 (中略) 子どもF「平城京を何のために作ったか。」 教師「大きな都を作った理由か。(「理由」と板書)」 [この時点で、子どもの挙手が無くなっている。] (22分56秒)
⑥未出の視点への誘導 教師は、挙手していない子 どもを指名して、身分によ る食べ物の違いと、物価と いう観点を出させる。	教師「(板書を指しながら) 衣・住ときたら食について、何か興味を持って くれた人、いませんか? (子どもの挙手なし) もう食べることはもう ええか? …Gさんはどうですか? はい。」 子どもG「(小さな声で) 昔の人の豪華な食べ物。」 教師「聞こえへん。」 子どもG「(少し大きな声で) 昔の人の豪華な食べ物。」 教師「昔の人の豪華な食べ物と(やや、「と」を強調して)」 子どもG「普通の食べ物。」 教師「普通の食べ物。これも身分による違いやね。」 (以下略) (24分58秒)
⑦キーワードをグルー プ分け 教師は、黒板に書きとめた キーワードを6つのグルー プに分けて囲み、各グルー プに名前をつける。	教師「(黒板全体を見渡した後) まっ、外国との関係っていうのは、いけま すね(関係するキーワードを囲む)。まあ、身分による衣食住、住居、ん ー、食べ物という問題が一つね(関係するキーワードを囲む)。それから、 これともちよっと関係するから、こうしとこ、こないしとこ(と言って、 社会のしくみに関するキーワードの囲みと、衣食住の囲みをつなげる)。 大仏の問題が、一つありますね(関係するキーワードを囲む)。…」 [この後、教師は、それぞれの囲みに「外国との関係・文化」、「社会のしく みと衣食住」、「大仏」、「都づくり」、「くらし」、「心の世界」と名前をつけ る。] (以下略) (29分12秒)
⑧グループ毎に、興味 を持っている子ども の概数を確認 「都づくり」には希望者なし、 「社会のしくみと衣食 住」に希望者多数。	教師「それじゃね、(囲みを数える) 1、2、3、4、5、6。6つ。…大 仏さんに関わりたい、大仏さんについて発表したい人、今思っている人、 手を上げて。今決めんでもいいから。」 子ども6名：挙手 教師「6人。都づくりの問題。都市としての平城京にこだわってみたい人。」 (以下略) (31分04秒)
⑨未出の視点への誘導 教師は、「けいこ」で学習し た「万葉集」と、これから 扱うことになる「心の世界」 との関連性に気づかせる。	教師「だいたい、こんな感じでいきたいと思うんですけど。…心の世界をの ぞくのに、お墓のことや宗教のこととか、こういう資料ありますから調べ られるんですが、他に、この当時の人の心の世界をのぞくのになんかいい ものあると思うんやけど、気づきませんか? …思いつかん? …今やっ たら、日記を書いたりするけれども。」 子ども数名「あー。」「歌や。」 教師「なんや。」 子ども数名「万葉集」 教師「みんな国語で習ったやろ。万葉集はね、…位の高い人だけじゃなくて、 いろんな人の歌ありますね。万葉集なんかものぞいてみたら面白いな (と笑いながら、「万葉集」と板書。)」 (32分27秒)
⑩授業の終了 教師は、今後の予定につい て言及した後、授業を終了 させる。	教師「じゃねー、時間来ちゃったからあれですが、まだあの、いくつかに分 かれるかもしれませんが、今週中に決めてほしいと思います。で、来週 からは調べ学習にはいらんと、(笑いながら) 研究発表会に間に合わんか ら。…はい。」 (33分05秒)

資料6. 廣岡実践における板書（1998年5月27日第3限、課題設定・グループ分けの授業）

※この板書の図は、授業の最後にできあがっていたものを写したものである。

※囲みのタイトルである「社会のしくみと衣食住」が丸で囲んであるのは、希望者多数の印。「都づくり」が四角で囲んであるのは、希望者なしの印。

