◆5章「場」と意欲に関する仮説の実践的検証◆

1　事例検討…二年生社会科「まちづくり」

●単元の概要

本単元二年生社会科「まちづくり」は、千葉県八千代市立萱田中学校で一九九七年度に実施された。ここでは二年B組の実践について報告、検討する。

単元は授業実施期間中の十一時間と夏期休業中の調査探検から構成されており、導入（七月九日）、調査探検の企画書づくり（七月十日・十七日）、調査探検（夏期休業中）、調査探検の報告（九月三日）、調査探検のパビリオン発表会（九月六日・八日）、ディベート学習課題づくり（九月二十六日）、ディベート準備（九月二十九日）、ディベート（十月二日・二時間）、アフター・ディベート（十月三日）といった流れで展開された。なお、授業の場はすべて図書室であり、またほとんどの授業が

二名の教師によるTT体制で実施された。以下、流れにそって単元の概要について述べる。

七月九日。授業は子どもたちの声から始まった。

「先生、まちづくりの授業って何なの？」「まちづくりって言葉、教科書に載っていなかったよ。」これは、事前に担任が「まちづくり」学習十一時間の単元計画書を配付しておいたことに起因する。このような手立てにより、子どもたちはあらかじめ単元全体を見渡せ、自分なりの関わりの角度を形成することができる。そこから自発的に発せられた疑問の声であり、学習への期待を表わす言葉であろう。導入では、単元計画書にもとづいて「まちづくり」学習のねらい、内容、学習方法などが説明された。次に「まち」のイメージを自由に出し合い、さらに「まち」に何が欲しいかを話し合った。その結果、デパート、テーマパーク、総合運動場、空き地、総合病院、飛行場、銭湯、図書館、自然など様々な意見が出された。担任はこれを受けて、「また、随分と様々な意見・考えがあるもんだな。同じような考えもあるけれど、でもそれでも一つ一つの思いというか、価値観が違うからな。（中略）三十七人でもこんな風なら、一体、市全体の『まちづくり』という視点で考えたらどうなっちゃうのかな？」と投げかけて第一時の授業は終了した。

続く調査探検の全体課題は「まちは住みやすいか」について、各自の仮説や興味・関心に即して夏期休業中に調査探検を実施し、各自の考えを吟味することであった。担任は調査探検のやり方やレポートのまとめかたに関する手引きを配付し、企画書の作成、提出を求めた。子どもたちは数人のグループを自主的に組織し、自分たちの仮説とその理由、仮説検証のための調査探検の対象、方法、日程などを構想しさらに担任とも相談しながら企画書をまとめていった。

夏期休業中、子どもたちは思い思いに調査探検を実施した。街でインタビューした者、農家を尋ね歩いた者、市役所に通った者など多彩であり、九月にはこれらが持ち寄られ、相互交流の場としてのパビリオン発表会へと発展していく。また、パビリオン発表会への準備期間中にはビデオ等教師が準備した様々な学習材も必要に応じて自由に活用できるよう配慮されており、子どもたちは実地の体験を経てふくらませたイメージや疑問をさらに別の角度から検証したり、吟味したりすることができた。

二度のパビリオン発表会は、各グループがパンフレット、写真、地図など豊富な資料で構成された発表ブースを設置し、一回八分（発表三分、質問三分、相互評価二分）を6セッション、発表者と聞き手が交代しあいながら相互に学び合うという形で実施された。子どもたちは仲間の調査探検の成果を知ることで、「まちづくり」という題材が持つ広がりと個々の問題の複雑さ、自分にはなかった新たな視点を多く獲得したようである。

この後、授業はパビリオン発表会によって拡散した個々人の関心を全員による一つの問題の共有とその協同的問題解決によって集約する方向へと進む。「まちづくり」についてみんなで考え合いたい課題を検討した結果、「多様な価値がぶつかりあう課題がよいのでは」という担任の助言もあって、「八千代中央駅前にデパートをつくるべきか」に決まる。次に、この課題について討論する立場について話し合ったところ、賛成派住民、反対派住民、行政、農民、高齢者・障害者の五つの立場にまとまっていった。子どもたちは、調査探検での体験やパビリオン発表会での学習成果を足場に、ディベートへ向けてのそれぞれの立場と基本的な態度を模索する。

立場は五極のいずれかということに加えて、一種のロールプレイ・シミュレーションとして、年齢や境遇など具体的な人物を想定し、ディベートではその人になりきって演技しながら主張を展開する。例えば農民は、祖父母、父母、子どもたちから構成された一軒の農家になりきって演じられた。このように、本実践はディベートと呼んではいるが、実際には自身が信じる立場に立ってのロールプレイによる多極型討論であり、二極で、しかも立場を割り振られて行う通常のディベートとは本質的に異なるものである。

ディベート当日は、市の企画財政部から二人のゲストを招き、行政の助言者として子どもたちと同じ席についてもらった。ディベートは、立論（各九十秒）、作戦タイム（五分）、フリー討論一（十五分）、作戦タイム（十五分：休憩含む）、フリー討論二（二十分）、作戦タイム（三分）、最終意見発表（各一分）と展開され、これにゲストや先生からの話、個人のまとめなどが加わり、百十分目一杯のスケジュールとなった。

議論は地図や行政資料を駆使して展開され、時には激しく対立しあったが、最終意見発表の内容には自身の立場を主張しつつも異なる立場への共感的理解も含めた穏当なものが目立ち、「まちづくり」という課題の難しさの自覚と、しかしそれをみんなの理解と協力で乗り切っていこうとの決意をうかがわせるものとなっていた。

アフター・ディベートでは、自分の価値観は変わったか、この学習を経てわかったこと、わからなかったことの個人的振り返りと、市へのまちづくり要望はがきの提出が求められ、単元は終結した。

●実践の特徴

この実践にはいくつかの際立った特徴がある。ここでは、前述の学習環境その他の視点から、五つに文節化して検討することにする。

(1)学習空間の拡張

まず、学習空間の大幅な拡張が認められる。授業はすべて図書室で実施された。図書室は、

①資料を広げたり、討論したり、発表会を開いたり、視聴覚機器を使用したりといった大規模な活動に耐える広さと柔軟性を持っている。

②グループ学習や作業に適した大きなテーブルがある。
③調べ学習の資料へのアクセスが容易である。
など社会科の学習には好都合な要素を備えている。もちろん、同様のしつらえを持つ社会科教科教室があればさらに望ましいが、ワーク・スペース型オープン校の萱田中学校では、時に図書室が社会科教科教室として使われており、本実践でも図書室が子どもたちのあらゆる学びの「場」となった。単元を通じて子どもたちの発想が無理なく実現され、伸びやかなうごきが見られた一因として、この学習空間の拡張は重要な役割を果たしたものと思われる。

さらに、夏期休業中の調査探検では、学習の「場」が地域全体に拡張されていた。子どもたちが問題を自身にとって切実なものととらえ、また後続の深い追究の足場となる体験を得た点においても、学習活動の「場」を現実の「まち」である地域に拡張したことは、本実践成功の要因の一つであると思われる。

例えば、九月三日の授業記録にこんな発言がある。

「先生、スーパー銭湯の取材、大変だったよ。緑が丘駅付近で聞いていたら、そこの住民らしきおじさんに、『おまえたちは、どんな理由でそんなことを聞き回っているんだ。もう、そのことは、話し合いで解決しているんだからやめなさい』って言われたよ。少し、びびったよ。（中略）今度は、このことをどうしても市に聞いてみたくなったよ…。」

なお、このような実践では、まず書籍や資料等で概念的な学習をした後に、発展や確認の学習として現実に触れるといった展開がなされることがある。これに対し本実践では、まず現実の「まち」に出てそこから問題を拾い出し、相互に交流する中で問題の核心に迫り、さらに追究を深めていくという構成になっており、注目に値する。すなわち、まずは子どもたちが対象と直に関わり、すべてをそこからスタートするという単元構成になっているのである。これは、あるいは教師の思惑通り単元が進行しない危険性をはらむやり方である。しかし、担任は「あくまでも子ども主体の授業」を目指し、「教師もともに悩み学んでいくという姿勢」で授業を構成したかったという。

(2)教授組織の拡張と支援に徹する教師

ほとんどの授業は二名の教師によるＴＴで実施された。各授業場面の特質に応じて、周到な役割分担、連携が図られ、子どもたちにもその日の各教師の役割について言明されてきた。

例えば、七月十七日の調査探検の企画書づくりの最終段階では、Ｔ1が提出された企画書に基づき1グループ五分程度で話を聞いたり質問を受け、Ｔ2がそれを聞きながらパソコンを駆使し、その場で各グループのメンバー構成、テーマ、活動内容などを一覧表にしていった。子どもたちは一覧表をみながら、他のグループのテーマや活動を確認し、これを参考に自らの問題意識を見返したであろう。

また、九月三日の学習活動としては、

①次回のパビリオン発表会にむけてのグループごとのヒアリング面談
②発表会のグループ打ち合わせ準備
③まちづくりの要望はがきを市長・行政企画課に提出
④希望者は、自由にビデオを視聴し感想を書く

という四つがあったが、Ｔ1がメインの活動たる①を受

け持ち、T2が②以下の三つの活動を担当した。

二人の教師の子どもへの関わりは万事において支援に徹したものであり、それは学習方法や評価方法について述べた、第一時における次のような説明に端的に表わされている。

「できるかぎり、この学習は教室・学校だけでなく、そして仲間や先生だけでなく、地域にでかけたり、逆に来てもらったりして、多くのものや人とともに進めていければと思い、描いています。また、学習問題や調べ（学び）方についても、一人ひとりの個性を重視・尊重しながら、やっていくつもりです。そのために、TTを生かしながら、個人、またはグループごとに定期的なコミュニケーション面談、または個人のニーズに応じたチャンス面談を積極的にやっていくつもりですから、相談があったら気軽に来て下さい。ただし、初めから先生頼りではなく、まずは『自分で…』『仲間と…』を意識していきましょう。先生は、君たちの便利屋さんになるつもりだけはありませんから…、一緒に学んでいければという感じで参加しています。また、授業毎の自己評価カードや活動の記録を全てファイルに綴じて適時、自己申告的に提出してください。決して、他とは比較しない評価をしたいと思っていますから、積極的に自分のよさやこだわりをアピールして下さい。」

(3)過程重視の学習

「まちづくり」という題材自体がそもそも一定の結論を持ちにくいものであり、必然的に過程重視の追究になりやすい。加えて、本実践ではこのことがしっかりと自覚され、また当初の段階においてそのことが子どもたちに明確に伝達されている。第一時において、担任は「まちづくり」という内容について次のように説明している。

「『まちづくり』という学習は、知識を獲得するためにではなく、獲得したものをどうしていこうかというものです。つまり、入力型ではなくて、発信・出力型の授業です。また、『まちづくり』学習の答えは、絶対に一つではないし、こうであらなければならないといったことではないし、逆にそうあっては絶対にならない学習です。言ってみれば、はっきりと色分けされた答えは存在せずに、多様な色が混じり合ったようなグレーカラー的なものであるということです。なぜなら、『まちづくり』

という事象は、誰もわからない未確定な未来型の材であり、さらに、様々なものやひとの価値が多様に存在し、葛藤し合う問題だからです。その意味からすれば、実にやっかいな、難しいものかもしれません。でも、まちっていうのは、我々にとっては生活の場であり、それをつくるという行為の主人公は君たち一人ひとりなのです。生きていくために、絶対に避けては通れない領域なのです。だからこそ、より良く生きていこうとするために、他（者）と自分の存在を協調（決して、妥協ではいけない）させながら、『今』と『未来』という視点を持ちながら、問題をともに考え、追求していこう。二十一世紀は、そんな君たちを待っているはずだから。」

(4)社会実践を伴う活動

夏期休業中の調査探検に典型的なように、本実践では深く社会現実に関わり、そこから「まちづくり」という課題について、より実践的に妥当な見解を構成していくという基本的モティーフがある。

本実践の一つの特徴は、子どもたちが「まちづくり」を架空の絵空言ではなく、実際にこの八千代市をどう開発していくかというリアルな問題としてとらえ、強い当事者意識の下で追究しているということであろう。このことは、現実に行政を担う企画財政部のスタッフを招いた場面においても、単に教わるのではなく自分たちの問題解決の助言をお願いするといった位置づけをとっていることに端的に表れている。また、終結の場面において、これも現実の市へのまちづくり要望はがきを提出するといった活動が組織されており、学習が社会実践へと直結している点が印象的である。

(5)民主協同体としての集団

実践の終盤にあたる五極ディベートに典型的なように、学習集団は、すべての構成員がより妥当性の高い暫定的結論を求めて、個性的かつ協同的に学習を進める「場」ないしは形態として機能しており、前述の民主協同体としての集団となっているものと解釈できる。自身の立場をやみくもに主張し優越を誇示しようとしたり、もっぱら相手を論破することに集中したりといった意識が一切なかったことは、次のディベートの最終意見に端的に表れている。

●賛成住民　「自然に反対しているわけではない。よさをわかったうえで、主張しているんです。建設で得た財政利益で、環境保全すべきだ。だから、建設すべきである。」

●高齢者・障害者　「市民全員が健常者ばかりでないということを踏まえて、まちづくりを考えてほしい。もっと、全体のことを考えていくべき。建設には反対。」

●反対住民　「弱い立場の人たちを重視し、我々が努力しながらみんなで協力しあっていいまちにしていきたい。建設には反対です。」

●農民　「祖父母は絶対反対。父母は条件付き賛成。私は便利になるなら賛成。このように、農民の中でもいろいろな意見に分かれるのは年代の差だと思う。『みんなが満足するまちづくりは難しいけれども、でも私たちがやらなくてはいけない。』これからは農民のことも考えてまちづくりをやってほしい。」

●行政　「いろんな意見があるので、全員を満足させることはできない。だから、もっと我慢を知ってほしい。行政だけがやるのではなく、みんながリサイクルなどに参加することがまちづくりにつながると思う。行政は、みんながいい方向に進むようにまちづくりをしていきたいと思う。」

また、自身の個性的なあり方を維持しながらも、自ら進んで他者や全体に配慮する気づかいも認められた。九月二十六日の授業の中でディベートの各立場に分れる際、一貫して農家の実態を調査してきたB子は、当初仲間とともに農民の立場に立ったが、人数のバランスを見て、「私、ボランティア体験を活かして高齢者・障害者の立場に移るよ」と自分から立場を移動させた。また、D男も散々迷ったあげく、反対住民にいた仲間らに「行政に行って活躍してくる」と言い残し、移動していった。彼らのうごきの背後には、ディベートを成功させ、より適切な協同的問題解決を実現するためには、各立場の人数バランスの取れていることが不可欠であるとの認識があったに違いない。このような配慮は、それがもし彼ら自身の個性的追究を埋没させるものであるならば決して望ましいとはいえないが、彼らはいずれも移動した立場において存分に活躍しており、自身の集団への貢献と個性的自己実現の両立の微妙なバランスをとった行動として、高く評価できよう。

以上のことを総合すると、本実践の学習環境は典型的な協同型であり、多くの子どもたちに協同的目標構造が生じていたものと考えられる。

●抽出生徒の学習過程

ここでは、二人の学習過程の分析をもとに、この実践の学習環境が基本的に協同型であり、多くの子どもたちに協同的目標構造をもたらしていたことを後付けたい。

A子は、担任によると「温厚であり、地道な作業に裏付けられたしっかりした思考・判断・表現を行う傾向」の強い女子。三度繰り返された「まちが好きですか」の問いには、七月時点では「とてもそう思う」と答えたが、九月、十月には「まあまあそう思う」に評価を落としている。「まちに住み続けたいですか」との問いについても同様で、七月、九月は「まあまあそう思う」と回答しているが、最終の十月には「全くそう思わない」へと態度を変えている。

彼女は第一時での「まちは身近な存在かな」との発問に対して「はい。市の行事に気軽に参加できるし、知り合いがたくさんいるから」と発言しており、当初から「市」という行政単位を意識している点が特徴的である。

A子のその後の追究の核は一貫して図書館にあった。第一時の「まちに何が欲しいか」への回答は「図書館。市に三つあるけどそこまで行くのに遠いし、佐倉市のようにVTRなどがない」であり、すでに自らが望む図書館のイメージがかなり明確である点が注目される。

調査探検でも佐倉市と八千代市の図書館を実地にたずねて詳細に比較検討し、パビリオン発表会では様々な事実を示して「使いやすい」「魅力的な」図書館を実現したいと主張する。彼女らの発表は、街頭での主婦アンケートから図書館の必要性を実感していたC子らにとって貴重な情報となった。C子は「B子たちのグループはわかりやすく、ゆっくり説明してくれてよかった。私は、ゆりのき台の主婦にアンケートをとって、その結果から図書館がほしいと思うようになったんだけど、聞いていてどういう図書館が使いやすいのかがわかりました」と書いている。お互いの追究が相互促進的、互恵的にはたらいた事例といえよう。

A子の追究は、九月二十六日のディベートの課題づくりの際にも「あまり施設がないところに公民館の役割をするような、みんなが使える図書館がいい」という提案として繰り返し表れている。

このように、A子は「まちづくり」という問題に対し、一貫してより質の高い市民サービスの実現という角度から、しかも極めて現実性の高い解決を求めての追究を推し進めてきた。そんな彼女が、ディベートに際して行政を選んだのは極めて自然なことと思われる。彼女は九月三日に市の企画課あてのはがきを書くのに際しても、「はがきは市長さんも読むのかな。図書館をつくるなら、みんなの意見を聞いてほしいです」と述べており、行政への関心、しかも高い当事者意識を込めての関心のあることをうかがわせる。

一方のB子は、担任によると「明朗快活であり、ダイナミックな発言が身上」の女子。「まちが好きですか」の問いには、七月から十月まで一貫して「とてもそう思う」と答え、「まちに住み続けたいですか」にもずっと「まあまあそう思う」と回答しており、基本的な態度に変化はない。「まちは身近な存在かな」との発問に対しても「はい、感じます。三歳の頃から住んでいるから」と発言している。

B子は福祉に興味をもち、ボランティア体験も有している。このことは第一時の「まちに何が欲しいか」との発問に対する回答、「大きな総合病院が欲しい。だって、そんな病院がないんだもん」に反映されている。

調査体験では、仲間と農家の将来について粘り強い探究を実行した。九月三日には、市の企画課あてのはがきに、農家に行った時「旧道を通っていたバスがなくなって不便」といっていたのを思い出し、市営バスが必要であること、お年寄りは無料にしてほしいことを書いている。郊外に市営バスをつくるべきとの主張は、九月二十六日のディベートの課題づくりの際にも提案している。

このように、B子は一貫して社会的弱者の視点に立ち、「まちづくり」に際しては福祉社会の実現という見地からの住民的要求に終始してきたといえる。先に記したように、彼女はディベートでの立場決定に際し、夏休み以来調べてきた農家を離れて高齢者・障害者へと立脚点を移動させるが、これは彼女がより自分らしいこだわりをもてる立場へと舞い戻ったと解釈することもできるのではなかろうか。

そのB子が、ややかたくなともいえる姿勢を大きく見直し変化させていく様子が、ディベートの中にうかがえる。

ディベート開始二十分の地点に、B子とA子のやりとりがある。

B子「行政と店長に聞きたいのですが、私は八十三歳のおばあちゃんですが、デパート建設では高齢者のことをどう考えているんですか。聞かせて下さい。」

A子「目が見えない人のために音のでる信号機や点字ブロック・歩行者専用の遊歩道を考えています。」

B子「デパートが建つことはいいことかもしれないけれども、障害者や私たち高齢者は段差があるだけでも大変なのです。もう少し、弱い立場の人たちのことを考えてほしい。賛成派の人たちもよろしくお願いします。」

A子「前にも言ったように、歩きやすいようなサービス施設を考えています。」

B子「デパートが建つと、車が増えてしまう。それは、とても目が見えない人や耳が聞こえない人にとっては困ることです。」

このようなやりとりの後、議論自体は自然保護か開発かといった方向へと流れるが、その中でもB子は次のように発言している。

B子「立場を変えると、郊外に自然を残すといっていましたが、それでは開発が偏ってしまうのではないでしょうか。そこに住む人たちが困ってしまうはず。」

また、授業の後半では自らの経験に立脚した次のような発言がある。

B子「みんな、障害者のことを忘れているのでは…。私、今から中学生になります。去年、市のボランティアに参加して、目が不自由な体験をしました。目隠しをして階段を歩いたりして、落ちちゃうんじゃないかという不安な気持ちになりました。たぶん、障害者の人たちは歩いていてそういう怖さがあるはずです。だから、そんな中でデパートを建てることはわるいことじゃないけど、車の量が増えたり、駐輪場が足りなくなってくれば、歩くのも恐いし…、中央駅をみればわかるけどエスカレーターが一つしかないじゃないですか。今の施設でも決して障害者に優しいものではないです。どうですか。」

しかし、これに対しA子ら行政から次のような反論がなされる。

D男「障害者の人たちにいうけれども、それはわかるけれども、行政側にしては障害者だけを見ているわけでなく、みんなを見ているんで、ぶっちゃけた話、

誰かが我慢してもらわないと、何というか、絶対成り立たないんじゃないかというか、いいまちをつくれないから…。絶対誰か、我慢している人がいるんですよ。だからそういうのは、自分たちの意見だけでなくまわりの人たちの意見も聞いて考えてほしい。」

この後もB子の発言機会は数度あるが、自身の立場である高齢者・障害者ではなく、調査探検で調べて詳しくなっている農民の立場からの、しかもそれらの知識を全体に提供する役割での発言である。

B子は、単元終結時のはがき要望には「高齢者・障害者のサービス施設。施設を建てるにはたくさんお金がかかると思う。でも、高齢社会になってきた今、少しずつでもサービス施設をつくらないといけないと思う。これから建つデパートやビルに、サービス施設を設けるように決まりをつくる。考えてみてください」と記しており、基本的な姿勢に変化はない。しかし、同じ授業時間に書いた「この学習を経てわかったこと」には、「『まちづくり』は、みんなが協力しないとできないのです。私は、行政だったA子の言葉でそれに気づきました。心と心で協力しないといけないんです。『まちづくり』は、みんながみんな、譲り合い、そして協力し合ってできるものだと思いました」と記した。この二つの記述には、自身の立場やこだわりをつらぬきながらも、単なる要求や権利主張にとどまることなく、より多面的、現実的に「まちづくり」という社会的事象へと迫ることができるようになったB子における社会認識の成長の足跡がうかがえよう。

一方のA子は、はがき要望に次のように書いている。

「施設より、街の整備を～。段差のない歩道や、ガードレール、音が出る信号機など、その他に目の見えない人のための点字ブロックを道につける作業を街づくりのはじめ（準備）にしてほしいです。ふつうの健康な人たちは、地区の人たちが協力して、除草作業を行うなど。」

当初から行政的立場に近く、図書館という施設づくりを極めて現実的に構想してきたA子が、単元終結時にその施設の建設よりも街の福祉的基盤整備を優先させるべきとの記述を残したことは、これまた興味深い事実といえよう。

以上の二人の限られた学習過程の分析からでも、この

「まちづくり」という学びの「場」において、一人ひとりがより納得のいく暫定的結論をどこまでも求め続けていたことがわかる。A子もB子も、自らの内側からの求めに即して、一貫した立場から個性的で粘り強い追究を展開すると同時に、協同的風土の中で他者の意見を慎重に傾聴し、影響を与え合い、互いのよさを取り入れ合いながら、さらに学習を深め、広げていっていることが明らかとなったのではなかろうか。

このように、周到な計画・準備の下に協同型学習環境を構成し、協同的目標構造を教室という「場」に現出することに成功したならば、中学生はその学びにおいて相互促進的、互恵的な対人相互作用を生み出し、個性的かつ高度に社会的な成長を遂げていくのである。

2　学校カリキュラム改革と学びの「場」の特質

●リサーチャー・ライク・アクティビティ

本項では、従来とは大きく異なる学習環境を実現すべく学校カリキュラムのレベルで先進的な取り組みを進めてきたいくつかの学校の実践を手がかりに、現状において可能な中学校の学校カリキュラム改革の方途と、それが子どもたちの学びの「場」の特質に及ぼしている影響について、検討する。

前項では、「まちづくり」の実践を題材に協同型学習環境の具体について検討したが、同様の実践を明確な原理的確認の下で展開し、さらにカリキュラム化にも取り組もうとする動向がある。

知識や文化に直接関わり、そこから自分にとっての意味を抽出しながら、さらに対象の本質に深く迫るというのが、本来の学習なり追究の姿だとすれば、たとえ中学生の教科学習であっても、その学習環境のモデルは研究者なり科学の現場に求められるべきではないか。リサーチャー・ライク・アクティビティ（Researcher Like

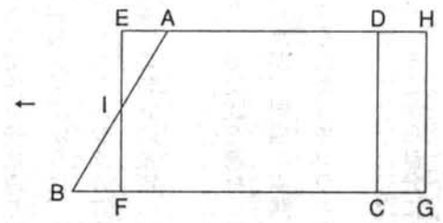
Activity　ＲＬＡ＝研究者のような活動）の基本的モティーフはまさにこの点にある。ＲＬＡは、研究者の活動を学習者のレベルに合せて模擬的に実施することで、より主体的で創造的な教科学習を実現しようという実践の考え方である。

本物の探究活動を重視したＲＬＡが従来の授業と異なるのは、研究者の発表や論文といった表現活動、学会でのコミュニケーション（相互評価と批判的検討）をＲＬＡが重視し、子どもたちにこれらのおもしろさや充実感を伝えることを通して、子どもたちの学びをいっそう意欲的なものにしようという点である。ＲＬＡでは学習を「勉強」ではなく「探究活動」として行わせたい、そのための学習環境を整えることが教師なりカリキュラムの任務であると考えるのである。

ＲＬＡの例として、琉球大学附属中学校の数学の実践例を紹介する。この授業では、子どもたちはＲＬＡの進め方について説明を聞いた後、「封筒から台形状に折り曲げた手紙を引き出すこと」を題材（図１１参照）にして各自で問題をつくりだし、これを数学的に解決する。さらに、この課題を通して各自が発見した関数関係をポ

図11　授業で用いた課題

図のような縦８cm，横10cmの長方形の封筒EFGHの中に，台形状に折りたたんだ手紙ABCD（上底６cm，下底10cm，高さ８cm）が入っている。亮平君は，封筒の中から，手紙を←の向きに取り出しながら，次のような問題を考え出しました。あなたも亮平君にならって問題を発見して解決しなさい（BFをxとしなさい）。



亮平が作問した問題

取り出した手紙の長さBFをxとし，xにともなって変化する△BFIの周囲の長さをyとするとき，yとxの関係を式に表しなさい。

スター形式に作品化した（第一時から第四時）。続く第五時では、相互に交代しながらのポスターセッション（模擬学会発表）が実施された。最終、第六時では、ポスターセッションでのやりとりを参考に、自分の研究内容を再検討して修正し、終結となった。

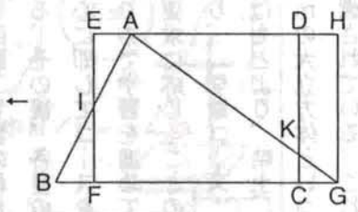
ＲＬＡでは、子どもたちは自由に題材と関わり合い追究を進める。もちろん、題材のもつ広がりの範囲内であるからある程度までは予測できる（この場合は関数領域、図形としてみた場合には三平方の定理など）が、時には、中学の学習範囲を超えることも生じてくる。この授業でも無理関数や三次関数を必要とする問題を考え出してきた子どもがいた。ＲＬＡは探究としての学習であるから、「中学の内容ではないので別の問題を考えなさい」とはいわず、可能な限り教師もいっしょになって探究する。

図１２は、この実践での子どもの作品である。また、子どもの感想には次のようなものがあった。「いろいろな関数をつくったが、ありきたりで何度も何度もやり直した。変域ごとに式が変わる関数をつくったのが自分の工夫した点だ。ポスターセッションでは説明はうまくいき相手が理解してくれたのでとてもうれしかった。」

図12　子どもの作品

BFをx，yを台形DKGHの面積とすると

$$y=\frac{4x^2+48x}{x+6}\ (0<x\leqq 10)$$



ＲＬＡは、学習環境の観点からみると典型的な協同型となっていると考えられる。まず、各自が直接対象と関わって個性的な追究を行い、次によりいっそうの高みを求めて相互促進的に関わり合うという単元構造は、まさに協同型学習環境そのものといえよう。

●個別型学習環境の創造

「まちづくり」とRLAを手がかりに協同型学習環境の具体について検討したが、現在進行中のカリキュラム改革の中には、個に応じた指導や個性化教育を標榜し、個別型学習環境の創造を目指しているものも少なくない。もっとも、前述のように、協同型学習環境が十分機能するためには、その前提として個の深まりが必要なのであり、結果的に個別型学習環境をサブ・システムとして要求する。したがって、個別型学習環境の実現は、来るべき協同型学習環境創造の前段階、ないしは移行過程とみることもできよう。

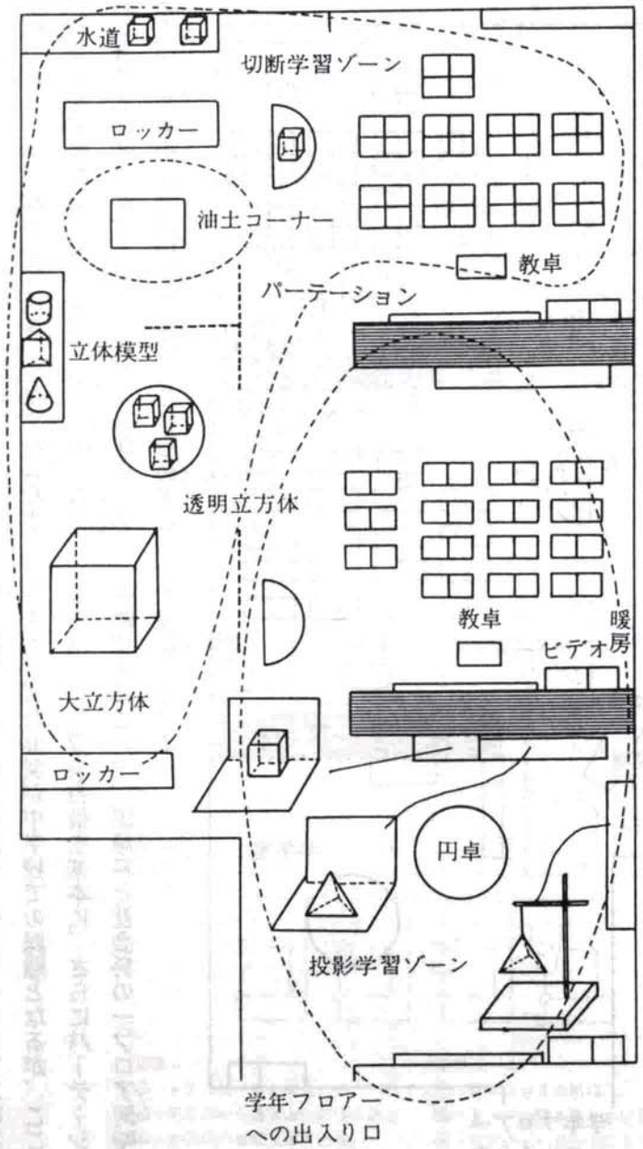
個別型学習環境では、子どもたちが直接に教材、知識、文化にアクセスできることが不可欠であった。これを教室という「場」に具体的に実現するには、学習空間の拡張と教材や学習情報の子どもたちへの徹底した開放が必要である。それでは、代表的な事例をみていくことにしよう。

実は、オープン・スペースといえども、建築的に拡張された空間それ自体は無個性なものであり、それ自体が個別型学習環境として機能するわけではない。教師が明確な意図をもってしつらえていくことによって、はじめて生きた学習空間となるのである。

図13は、前項で紹介した萱田中学校のオープン・スペースの活用例である。単元は一年生数学「空間図形」であり、二クラス合同の授業で教師もTTを組んで指導にあたっていた。授業は「切断・投影」の段階で、子どもは自分の希望により「切断コース」「投影コース」に別れ、学習ガイドを参考に個別的に学習を進める。もちろん、最初に全体で学習課題、学習のねらい、学習方法については確認してある。その後、各自の学習スタイルや課題意識、興味・関心に即してコースを選択し、さらにその中でも各自のやり方で学習を進めていく。

様々な追究の角度や要求に応じることのできる学習材の豊富化も特徴的であり、「切断コース」の場合、各種のプリントや印刷資料はもとより、粘土、透明立方体、自作の立方体、一辺2mの大立方体といった具体物や操作教材もふんだんに準備されている。これらは、特に抽象的な操作や空間認識などが不得手なため、数学に苦手意識をもっている子どもに効果的であった。同様に、「投影コース」についても豊富な資料と多くの具体物が用意

図13　オープン・スペースの活用（千葉県八千代市立萱田中学校）

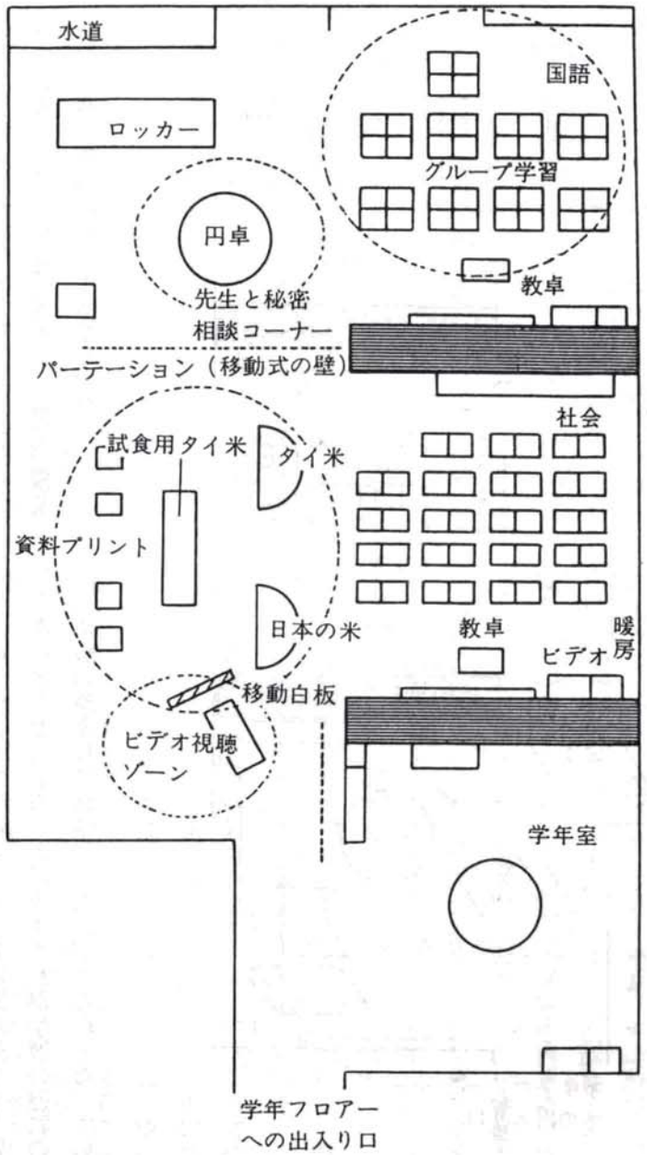


された。なお、学習材の収納については、単元期間中オープン・スペースの一画を確保して常設し、数学の授業の際に空間全体に展開するという手法をとった。

そのため、子どもたちは数学の授業時間以外でも学習材に自由にアクセスすることができこれが学習の遅れの挽回や理解の深まりに貢献したことが明らかとなっている。

図14は、同じオープン・スペースを二教科で同時に活用した事例である。小学校の場合には、フロアを共有する学級の時間割を可能な限り揃えるなどして、一フロアに一教科の展開とするのがオープン・スペース活用上の定石であるが、教科担任制の中学校では、これは必ずしも実現できることではない。そこで一フロア二教科以上のスムーズな展開が中学校での課題となるが、ここでは、コンパクトな環境整備を基本に、さらにパーテーションを駆使することで、国語科と社会科の一フロア同時展開を実現している。

図14　2教科でのオープン・スペースの活用
（千葉県八千代市立萱田中学校）

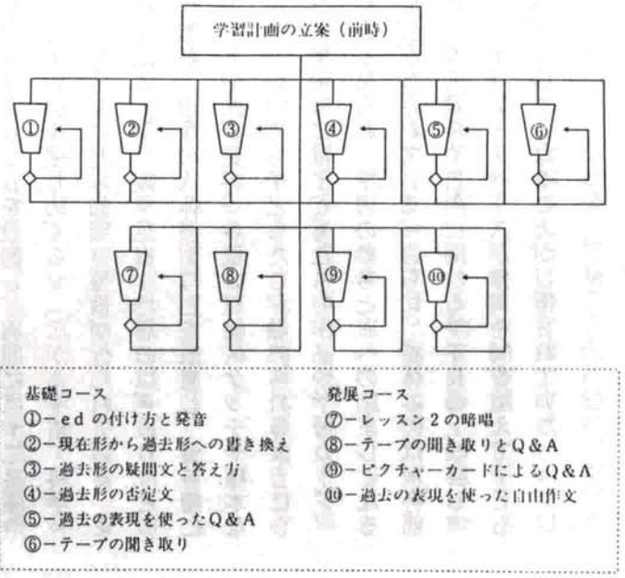


A組では国語の授業を小集団学習の形態で実施している。各グループごとに自主的に課題を追究し、必要に応じてオープン・スペースに設置された相談コーナーでグループごとに教師からの助言を受けるシステムである。隣のB組とはパーテーションで簡易的な仕切りを設けてあり、騒音等の問題はそれほど深刻ではない。

B組は社会科の授業で、調べを中心とした個別形態での課題解決学習「東南アジアの米づくり」に取り組んでいる。教室スペースは導入とまとめの「場」及び子どもの作業空間として運用される。オープン・スペースは資料ゾーンとしてしつらえられ、各種のプリントや書籍、パンフレットはもとより、ビデオ、タイ米と日本米の原物、さらに試食コーナーも設置されていた。子どもたちはこれらの学習材を自由に活用しながら、東南アジアの農業について、教師が投げかけた課題、さらには自身が興味や問題意識をもった課題を追究し、レポートを作成する。

このように、コーナー方式で同時進行する課題は通常二〜三課題であるが、単元のまとめなどでは、子どもたちの学習状況に即して二桁の課題が同時展開されることもあり（図15参照）、この場合にはかなりの量の学習材を準備、配置することになる。

図15　英語科のフローチャート（静岡県島田市立六合中学校）

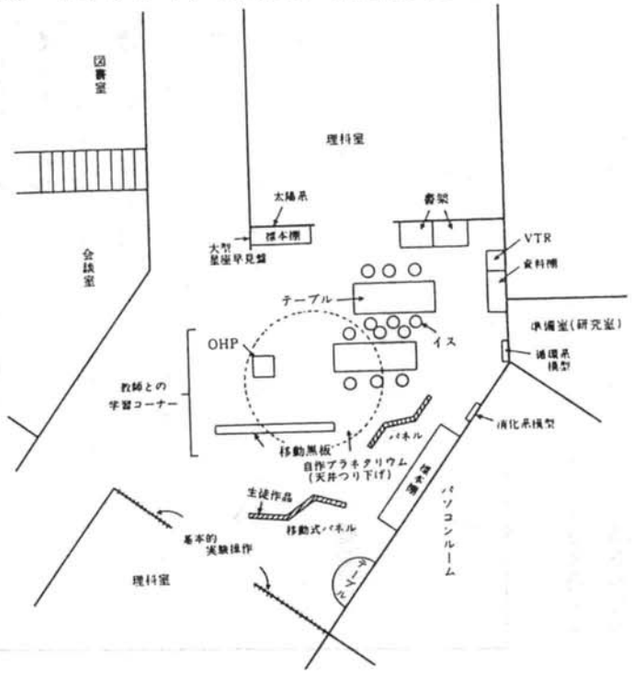


以上みてきたように、個別型学習環境では多様な課題とそれを追究するための豊富な学習材やメディアが子どもたちに開放されることになる。ただ、学級に隣接したオープン・スペースでこれを実現するとなると、同時期に実施可能な教科の数は自ずと限られてくる。数学の例で示したように、オープン・スペースの一画にかたづけては授業のたびにフロア全体に展開するといったことである程度の重複実施は可能だが、やはり限界はある。

この問題を抜本的に解消するのが、教科教室型のオープン・スペースである。すなわち、各教科の学習材をそのたびごとに学級に「出前」するのではなく、教科の各「店舗」に子どもたちに出向かいてもらうという考え方である。一つの教科で同時展開する単元は学年数の三が最大であり、しかも同一教科であれば学年や単元が違っても用いる機器や学習材に共通部分が多い。中学校において個別型学習環境を本格的に実現するには、教科教室型の校舎と各教科教室に隣接したオープン・スペースが理想的な組み合わせである。また、子どもたちが教師を待つのではなく、自分たちから出かけていく教科教室型のプランでは、自然と学習への主体的な態度が形成されやすいとの実践報告もある。

図16は、沖縄県具志川市立高江州中学校の理科メディア・スペースの活用例である。天井には子どもたちが自作したプラネタリウムを設置し、周囲には十二星座や太陽系の惑星の図を張りめぐらせ「広がる宇宙・科学・ロマン」をテーマに基本的環境整備が行われている。また、直径1mの大型星座早見板、地層のはぎ取りなどの教師自作教材、市販の人体模型などを設置し、資料棚には学習カードや図書資料、各種の植物スケッチや標本などが置かれ、いつでも子どもたちが触れられるようにしてあった。掲示板には子どもたちの作品や学習カード、計画書などが貼られ、学習の参考と次への励ましになるような配慮がなされている。さらに、昼休みには理科部の教師によって理科や自然に関わるVTRの上映会も実施され、メディア・スペースが授業時間を超えて子どもたちの学び「場」となることが目指されていた。

図16　理科メディアの活用例（沖縄県具志川市立高江州中学校）



●「場」の地域への拡張

個別型学習環境の発展型バリエーションとして、学びの「場」を学校外に拡張し、現実の社会の文脈の中で子どもたち一人ひとりが直接に知識や文化に触れ、学びを展開していくという容態がある。小学校の実践としては、生活科や社会科を中心にすでにかなりの蓄積と広がりがあるが、中学校においては、むしろ特別活動の一環として進路や生き方の学習とリンクさせた実践の盛り上がりが近年顕著である。

例えば、静岡県裾野市立富岡中学校では、「生き方体験学習」と銘打って、ダイナミックに地域に展開する学習を学校カリキュラムに位置づけて実施している。

実践は、まず一年時の生き方体験講座学習からスタートする。教師は学級通信や学級懇談会を通じて、生き方体験学習の主旨を伝達し、保護者に協力をもとめる。こうして、平成九年度は学年の保護者を中心に三十の講座を発足させた。次に、開設される講座内容を生徒に伝え、班編成を行う。講座は終日実施であり、朝九時～十五時ごろを標準とした。子どもたちは保護者が開設する講座に参加すべく、各事業所や家庭へと出かけていった。

次に講座の一部を紹介する。

●仕事って大変コース
市美化センター、田植え、新聞社
●おいしい体験コース
和菓子屋、パン屋、スモークチキンづくり
●伝統を味わおうコース
こんにゃくづくり、手打ちそばづくり
●自然を愛するコース
野草とり、サファリパークでの動物の世話
●人を愛するコース
ノーサイド（障害児をもつ親でつくるパン屋）、妊婦さんに聞く、老人介護病院、点字
●趣味で豊かな生活をコース
草木染、パッチワーク、華道

班ごとに計画書を作成させ、教師が助言を与えるとともに先方に失礼がないようチェックしたが、基本的な準備や連絡といった作業はすべて子どもたちに任せた。体験学習を終えた子どもたちは、学んだことをまとめ、クラスごと、さらに学年全体で発表し合い経験を交流する。

同様の生き方体験学習は、二年生以降もさらに内容や地域を拡大した形で継続的に実施されている。また、これらの出会いを通してさらに追究を深めたくなった子どもたちには、夏期休業中を利用しての自主的体験学習や、より労働という点に焦点化した勤労体験学習の機会も準備、提供される。

また、生き方体験学習を通して生まれた地域の人々とのつながりは、様々な学校行事や特別活動を通してさらに拡充されている。たとえば、ノーサイドとの交流は、文化祭でのクッキーの販売、子どもたちがアルミ缶リサイクルで集めたお金をノーサイドのオーブン購入に役立ててもらうといった具合である。

今後は、このような生き方体験学習を各教科や道徳の学習と連動させ、さらに体験を科学的・文化的にも深めていき、子どもたちの生き方のたしかなよりどころとなるような、本格的な総合学習的カリキュラムの開発が望まれよう。

執筆　奈須正裕（国立教育研究所教育方法研究室）

研究所報
Vol. 15-2

「中学生のもつ『場』における意欲」研究報告書
学びの場の創造

発行／1998年（平成10年）5月1日
発行人／福武總一郎
編集人／島内行夫
発行所／㈱ベネッセコーポレーション
製図・製版・印刷・製本／㈱シンプレス

編集・制作／ベネッセ教育研究所

スタッフ／神田和恵
表紙デザイン／中村ヒロユキ（Charlie's HOUSE）