

「活動単元学習」の構想と展開

「総合学習」をつくる(2)⁽¹⁾

安河内 義 己

Establishing a Learning Community in the Classroom

Yosimi YASUKOUTI

1 はじめに

筆者は、方法概念として従来位置づけられてきた学習活動を目的概念として位置づけ、以て学習主体として学習者・子どもが教室に回復することを念願している。そのために、「活動単元学習」を構想し展開することを小・中・高等学校の各教室で進めることを主張、その実践は各教室に浸透し⁽²⁾つつある。

「活動単元学習」を構想し展開するという事は、学習共同体を教室に組織することである。本稿では、学習共同体を教室に組織することの実相を、「総合学習」⁽³⁾づくりの場で明らかにする。急がなければならない「総合学習」のカリキュラム設計の手がかりが得られようからである。

具体的には、福岡県柳川市立城内小学校教諭近藤順子氏による「活動単元学習」としての総合学習「堀割の調査報告パートⅢをしよう」の構想と展開の軌跡を追うことにする。そのために、現時点(2000. 11)で獲得された実践の成果を確認するところからスタートし、そこから順に来し方を逆行しつつ、なぜそのような成果や結果へと至ったか、その要因・要件を明らかにする。「総合学習」が、到達すべき具体的ゴールを前もってはもっておらず、ゴールへのルートもまた敷かれていない学習だからである。

2 総合学習「堀割の調査報告パートをしよう」の場合(福岡県柳川市立城内小学校第六学年 2000年10, 11月実施)

(1) 本単元の構想と展開

i 本単元に至るまでの構想

本単元は、結果として、次の①～④の総合学習の成果の上に構想された。

① 第5学年の7月期に総合学習「堀割ウォークラリーをしよう」を実施。これは、次の①-1～3の活動によって展開された。

- ①-1 堀割マップづくり活動
- ①-2 堀割ウォークラリーコースづくり活動
- ①-3 堀割ウォークラリー活動

- ② 第5学年の10月期に総合学習「堀割調査報告会パートⅠをしよう」を実施。これは次の②-1～4の活動によって展開された。
- ②-1 堀割の汚れ(ゴミ)調査活動
 - ②-2 堀割の汚れ(水汚染・生活排水)調査活動
 - ②-3 調査活動の結果を図・表・グラフ・文章に整理する活動
 - ②-4 堀割調査報告会パートⅠ活動
- ③ 第5学年の12月と1月期に総合学習「堀割の音ってどんな音」を実施。これは、次の③-1～3の活動によって展開された。
- ③-1 堀割の音さがし活動
 - ③-2 堀割の音を表現する楽器づくり活動
 - ③-3 「堀割の音」物語づくり活動
- ④ 第6学年の6月と7月期に総合学習「堀割調査報告会パートⅡをしよう」を実施。これは、次の④-1～3の活動によって展開された。
- ④-1 三つの校区の堀割探検活動
 - ④-2 堀割の生き物・水質調べ活動
 - ④-3 地域の人々へ堀割調査報告会パートⅡ活動

ii 本単元の構想と展開

「④-3 地域の人々へ堀割調査報告会パートⅡ活動」の結果として、学習者・子どもは「自分たちの手で堀割のそうじをしよう。」となった。本単元では、このことを踏まえて次の⑤-1～3の活動が構想された。

- ⑤ 第6学年の10月と11月期に総合学習「堀割調査報告会パートⅢをしよう」実施。
- ⑤-1 三つの校区の堀割探検活動
 - ⑤-2 堀割掃除の計画づくり活動
 - ⑤-3 堀割掃除の記録を「堀割調査報告会パートⅢ」として発信する活動

この構想に従って、⑤-1～3は次のように展開された。

- ⑤-1 三つの校区の堀割探検活動
- ⑤-1の1 川下りをする。
 - ⑤-1の2 堀割の汚れを船の上から調べる。
- ⑤-2 堀割掃除の計画づくり活動
- ⑤-2の1 自分のクラスの掃除をしたい場所を決める。
 - ⑤-2の2 グループごとに掃除をしたい場所の現状を調査する。
 - ⑤-2の3 掃除の方法や掃除道具の準備について話し合う。
 - ⑤-2の4 グループごとに掃除をしたい場所を決める。
 - ⑤-2の5 グループごとに決めた掃除場所の現状の再取材をする。
 - ⑤-2の6 グループごとに掃除計画(誰が・どこを・どのように)を立てる。
 - ⑤-2の7 クラスの役割分担(道具・方法班, 連絡・調整班, 取材班)を決める。
 - ⑤-2の8 クラスの役割分担ごとに打合せをする。
 - ⑤-2の9 役割分担での打合せをもとに他グループへの応援要請をする。
- ⑤-3 堀割掃除の記録を「堀割調査報告会パートⅢ」として発信する活動
- ⑤-3の1 掃除計画に沿って堀割掃除をする。同時にその様子の取材活動をする。

- ⑤-3の2 掃除活動の記録を整理し、まとめる方法を自分たちで選ぶ。
- ⑤-3の3 自分たちで選んだ方法で、自分たちのやった掃除活動の記録を整理し、まとめる。
- ⑤-3の4 発信内容を見直すために交流会をする。
- ⑤-3の5 交流会をしたことをもとに、グループ内で発信内容の検討会をする。
- ⑤-3の6 堀割調査報告会パートⅢをする。

以上が総合学習「堀割の調査報告パートⅢをしよう」に至るまでの構想と展開である。「1 はじめに」で述べたように、この実践の成果については最後の〈⑤-3の6 堀割調査報告会パートⅢをする〉のところから述べていくことにする。

(2) 「六の一」ついに動いた

i 「ついに」はいかに訪れるか

〈事例1〉「六の一」ついに動いた

私たちは、5年生のころから堀割の勉強をすすめてきました。いろんな調査をしていくうちに、きれいにしてほしいという考えから、きれいにしようという考えにかわり、自分たちの手で堀割そうじをしようときめました。計画から、すべて考え、担当の係をもち、道具をそろえたりしました。〈以下略〉

『ほりんこ新聞』2000, 11, 7 発行

〈事例2〉古澤千紘（2000, 11, 4）

5年生のときに、堀割のことを調べはじめてから、おどろいたことやはじめてしたことがあったけれど、6年生になると、前よりは堀割のことについて、少しはくわしくなっていた。そして、はじめはみんなにきれいにしてほしいなあと思っていたけど、6年生になってからは、自分たちできれいにしようと思おうじした。

堀割の学習で私の考えはこう変わった

これは、6年1組古澤千紘・山科可珠子さんが発刊した新聞のトップ記事からの抜粋である。これによれば、〈事例2〉に見るように「六の一」が堀割を「自分たちできれいにしようと思おうじした」となるまでには、〈事例1〉に見るように「5年生のころから堀割の勉強をすすめてきたわけだから、およそ2年間という時間が必要だったのである。この記事の見出しは「『六の一』ついに動いた」である。「ついに動いた」（堀割清掃実施は2000, 10, 16と22日）と見出しに「ついに」という表現をせざるをえなかったのも、「そうじ」へと動き出すまでに2年間もの歳月が必要だったからに違いない。

では、なぜ2年間という歳月なのか。さらに両名の言に見てみよう。

〈事例2〉で古澤千紘さんが言う。「はじめはみんなにきれいにしてほしいなあと思っていた」⇒「自分たちできれいにしよう」⇒「そうじした」と変わっていったと。2年間はこう変わっていくための期間だったのである。

〈事例3〉山科可珠子（2000, 11, 4）

4年生のころまで、あまり堀割に興味がなく、ただ、堀割はあった方がいいと思っているだけだった。だけど、5年生になり、勉強を始めてから、意識して堀割を見るようになった。だから、堀割のそばを通ると、けっこう楽しくなった。

堀割の学習で私の考えはこう変わった

〈事例3〉に見るように山科可珠子さんが言う。「あまり堀割に興味がない」⇒「堀割

はあった方がいいと思っているだけ」⇒「意識して堀割を見るようになった」⇒「堀割のそばを通ると、けっこう楽しくなった」と。2年間はこのようなになっていくための期間だったのである。

人が自ら行動を起こすとなるには、いみじくも古澤・山科さんが言うように、その手前のところで、行動を起こすなるべくものの感じ方、見方、考え方が動いていなければならない。それも真に当人の感じ方、見方、考え方となってである。そうなるためには、もちろんそれ相応の期間が要る。それが、「六の一」の場合、2年間だったのである。

しかし、大事なものは2年間という数字ではない。時間の多寡ではない。次の〈事例4〉を見てみよう。

〈事例4〉中島健吾 (2000, 11, 4)

城内小にきた時、ぼくは堀割って何?とっていた。堀割ってどこかの川の名前?そう思っていた。ところが、今は、クリークだということがわかり、堀割に住んでいる生き物もだいたいわかるようになった。また、そうじもしてしまって、昔の自分では考えられないようなことをしてしまった。

堀割の学習で私の考えはこう変わった

〈事例4〉に見るように中島健吾君が城内小に転校してきたのは、6年生の4月である。その彼が、僅か6か月で「昔の自分では考えられないようなことをしてしまった」と、自分で言うほどに変わった。

では、なぜそれほど変わったか。そこには中島君自身のすぐれた資質が関与していたであろう。しかし、それだけではないであろう。中島君が編入された「六の一」には、堀割掃除共同体の構成員を養成するレベルの学習共同体が組織されていたに違いない。彼は、その学習共同体によって迎えられ、その共同体に組み込まれ、その共同体の構成員へと急速に変容し、かつまたその共同体にしっかりと認められていった。そして、今、「昔の自分では考えられないようなことをしてしまった」に至った、となったのである。

ここで注目したいのは、彼が「昔の自分」と「昔」と言っていることである。たかが転校して来た6か月前の「自分」のことを、「昔の」と言うのはいかにも大仰である。ここは、普通なら「前は」程度で済ませるところである。しかし、彼にとっては「昔」でなければならなかった。なぜなら、今の「自分」と6か月前の転校時の「自分」との間は、「昔の自分では考えられない」と本人が言わざるをえないほど隔絶したのだから。

そうなるには、彼は、まず、学習共同体の構成員である「六の一」の仲間を追いつかなくてはならなかった。それも短期間で。そのために、どれほど凝縮された、どれほど高レベルの体験を、どれほど息つく間もなくこなさなければならなかったか。そしてその間のプレッシャーにいかにかさらされ、いかにかこれをね返していかなければならなかったか。その大変さは想像に難くない。それゆえ、僅か6か月とはいえ、彼の心情からいえば、それは「昔」と言うに十分な期間となったのであろう。

繰り返すが、2年間という時間の長さが大事なのではない。推移する時間の濃密さ、それが大事なのである。人が行動を起こすとなるには、その水面下のところで、感じ方、見方、考え方の変容がなければならないが、そのためには、その変容に十分な学習内容を蔵する濃密な時間が学習者の内に推移することがなければならない。〈事例4〉に、筆者は、「六の一」はそういう学級文化を形成していたと見る。

ii 「ついに」がスタートさせるメタ学習

<事例2>～<事例4>から見てくることが二つある。

一つは、学習者・子どもが、自分自身のものの感じ方、見方、考え方の変容を客体化できていること。

客体化できるということは、「総合学習」の要諦である。なぜなら、筆者の構想する「総合学習」は

環境問題、福祉問題、国際理解問題、その他学際的問題等をもつ「生の文化」「実の文化」について認識を深め、よりよい「生の文化」「実の文化」づくり共同・協同活動をする。^{○(4)}

ことを目的の1とする。「総合学習」では「生の文化」「実の文化」づくりを共同・協同して進めるわけだが、「共同・協同活動」というものは、各自が認識したこと、発想したこと、構想したことを、まずは客体化しないことには始まらない。そして、その客体化を進めるのは、近藤氏のこの実践事例が示すように、書くことの活動である。

書くことには次のような働きがある。^{○(5)}

- ① 書くことは、体験したことから書くに値する体験を取り出す。
- ② 書くことは、書くことによって取り出される体験（客体化され、だから客観化され、だから相対化される、自覚された体験）と取り出されない体験（主観的なままで、客体化も相対化もされない無自覚な体験）、強く取り出される体験と弱く取り出される体験、というように体験の区分けを進め、そうすることで体験を構造化し始める。
- ③ 書くことは、体験の構造化を図ることによって、必然的に体験の軽重化を進める。
- ④ 書くことは、体験の構造化を図ることによって、同時に、必然的に体験間の比較検討や関連づけを進める。
- ⑤ 書くことは、③や④が進められる過程で、体験の意味づけや価値づけを進める。
- ⑥ 体験の全体像が①～③の作業によって見えてくる。
- ⑦ 体験の全体像が見えてくることによって体験の評価が始まる。
- ⑧ 体験の評価ができることによって次をどうするかを目鼻がつく。
- ⑨ 以上によって、書くことは、体験したことの定着をよりいっそう確かにし、それを活用することをいっそう進める。

ここでは書くことの②の働きにより、学習者・子どもは体験したことの客体化を進め、客体化を進めたがゆえに単に認知するで終わらず、確かに認識するに至り、さらにこれを自覚するところまで至っている。自覚する、つまり自ら悟る、つまり学習したことを学習するメタ学習を進めたのである。

このように、書くことは、メタ学習（書くことの働きの③～⑨を見よ）を進める。こうして「六の一」では「堀割学習」の学習、メタ学習が展開された。

では、なぜメタ学習はスタートできたか。実は、このことが<事例2>～<事例4>から見えてくることの二つめである。

それは、「六の一ついに動いた」と意味づけされ、価値づけされるほどの行動を、彼ら自身がやったところにある。この行動は、堀割と関わって生きていかざるをえない柳川市

民にとって、今までになかった新しい「堀割り生活文化」を持つこととなるその芽生え、と意味づけられる。それは、次の<事例5><事例6>からも頷かれる。

<事例5> 亀崎新一

袋町のほうは、そうじをしてきれいになった感じがしたけど、伝習館のほうは、水が黒くて、そうじしてもちょっとものたりない気がした。こうやってそうじをしたから地域の人もそうじをしてきれいにしてほしい。

『きれいになっていく堀割』新聞 2000, 11, 7 発行

<事例6> 中島健吾

これを読んで大人たちもいっしょに堀割のことを真剣に考えてほしい。また子供たちには、柳川の堀割をどうしたらよいか、考えをもってほしい。

『堀割そうじ体験新聞』2000, 11, 7 発行

両君のこの新聞は、堀割清掃の約2週間後に発刊された。「地域の人もそうじをしてきれいにしてほしい」「大人たちもいっしょに」「考えてほしい」、「また子供たちには」「堀割をどうしたらよいか、考えをもってほしい」と、両君共に訴えていることは、市民による堀割清掃文化の広がり（伝播）と定着に関することである。この訴えの内容は、柳川市民にとっては、これまで持たなかった新しい「堀割生活文化」を持つこととなる、その芽生えとなるものである。

両君の訴えの内容を吟味してみよう。そうするとこの新聞では、「大人たち」への訴えと「子供たち」への訴えとでは、訴えの内容が違うことに気づかされる。

「大人たち」へ訴えていることは、「そうじをして」「いっしょに考えて」と、堀割の今への関わりの要請である。これに対して「子供たち」へ訴えていることは、「堀割をどうしたらよいか、考えをもってほしい」と、堀割のこれからへの関わりの要請である。つまり「子供たち」には、堀割の今に関わって「そうじ」はしないでよい。その代わり堀割の今後をどうしたらよいか、そこを発想し、構想して欲しい、と望むのである。対して、大人には、堀割の現実へのすぐさまの対処を願うのである。子どもというものは、こういうことをさらりと言っただけのける。

現実への対処に手一杯の大人に、同時に堀割の未来に思いを馳せよとは酷である。かといって子どもに現実への対処を望むことは身体的にまず無理である。けれども未来に向けての発想や構想ならば、むしろ子どものほうが大人を凌駕することができる。だから堀割の未来をどうするかのところは子供の出番だ、というのである。

近藤氏の実践に拠れば、子どもが言っていることの具体は、次のことである。堀割に沿った柳川市の道路は、中央線も引けないほど、歩道もつくれないほど、それほど狭い。しかし、これを拡幅しようとすれば、堀割が邪魔になって容易ではない、と市役所の人言う。ならば堀割を逆に道路として使えばいいではないか。小さな水上バスをたくさん活用して、堀割は各家を結んで網の目のようにつながっているから、行き来するには道路よりも便利だし、いつも使う堀割となれば、みんな気をつけて掃除もするし、堀割もいまよりきれいに整備され、そうなれば観光客も増えようし、と。

『「六の一」ついに動いた』となった行動は、こういう意味と価値をもった行動である。だから「なんでこんなことやっちゃった？」と、行動した当事者に、その行動したこと、その体験したこと、の客体化を迫ったのである。

以上が、＜事例2～4＞から見てくることの二つめである。では、そのような行動、そのような体験をスタートさせたメタ学習とはどのようなものか。次に見てみる。

(3) メタ学習の様態

＜事例7＞亀崎新一（2000，11，4）

勉強をする前は、ゴミは捨てていいものだと思っていた。でも、勉強をして、家庭排水の問題などが分かって、ゴミは捨てちゃいけないと思った。

堀割の学習で私の考えはこう変わった

＜事例7＞を見ると亀崎新一君の中で変わったのは、「ゴミ」についての見方、考え方である。「捨てていいものだと思っていた」ゴミと「捨てちゃいけない」となったゴミとでは、ゴミのありようが違うとなったのである。前者の見方、考え方の時点では、「家庭排水」は「ゴミ」のうちには入っていなかった。それが「堀割の学習」によって「ゴミ」のうちと認識され、だから「捨てちゃいけない」となったのである。

これを見ると、見方、考え方が変容するには、その手前のところで、認識内容に新たなことが付加されることが必要のようである。このことは、「おどろいたことや始めてしたことがあった」と言っている先の＜事例2＞でも確かめることができる。

＜事例8＞古澤千紘（2000，11，4）

堀割じたいにみんなが目をむけたらというのが、まず大切な贈り物だと思った。そうじゃないと、初めて体験したことや、フィールドワークしたことや、魚とりしたことや、調査報告をつくったこと、すべてが、みんなの中に残らなかったことになるから、私たちは、すごく大切な贈り物をもらったと思った。

堀割からの贈り物

＜事例8＞によればご覧のように古澤千紘さんは、自分のやった学習は何のためであったかと、学習目的を確認し、意味づけし、評価している。「すべてが、みんなの中に残らなかったことになるから」と、今は「すべてが、みんなの中に残っ」ていることをまず確認し、次に、「堀割じたいにみんなが目をむけた」と、今「みんなの中に残」っていることを意味づけし、だからそれは「私たちは、すごく大切な贈り物をもらった」こととなるのだ、と意味づけたことを評価している。しかも、「贈り物をもらった」のは誰がかといえは、「私」ではなく「みんな」や「私たち」なのだと言う。

古澤さんの意識には、古澤さん自身のことも含めて共同体の構成員みんなのことがあって、その私も含めたみんなにとって「堀割学習」がどんなものであったかを考えているのである。「堀割学習共同体」が「共同体」としてまさに機能しているということの具体の一つは、こういうことである。

＜事例9＞山科可珠子（2000，11，4）

堀割の勉強をして環境のことをよく考えるようになった。それから、自然というものは、その自然をできるだけそのままの形を残しながら、きれいにしていくことが一番大事だということを教えてもらった。

堀割からの贈り物

＜事例9＞の山科可珠子さんは、自分のやった学習はとどのつまり何を学習する学習であったか、学習内容の確認と意味づけと評価をしている。「環境のことをよく考えるようになった」、とまずは学習したことのとどのつまりを確認し、そしてそこから、学習する

ということは、学習対象としたものから「教えてもら」うことだと意味づけをする。学習というものは、他との関わりを遮断したところとするものではない。学習対象と関わり、関わったその対象から「教えてもら」うものだというのである。これは学習の根本的、基本的ありようを剔抉した意味づけではなかろうか。そして、だからこそ、その学習対象のおかげで、今も、これからも、「よく考えるようになった」、という自己評価が得られている。学恩という言葉を知るよしもない山科可珠子さんなのだが、彼女がたどりついた学習観は、学恩を感受する境地にまで達することができていたとみてよい、と判じるがどうであろう。

＜事例10＞亀崎新一（2000，11，4）

ほりわりのいろんな学習をして堀割は勉強にもなるし、ほりわりはみんなにとってひつようなものだと考えさせられた。

堀割からの贈り物

＜事例11＞中島健吾（2000，11，4）

堀割のそうじは、生き物が住みやすくするものだったのに、草をかってしまって生き物にわるいことをしてしまった。身近な堀割でもこんなに意味深長だなんて初めて気付いた。

堀割からの贈り物

＜事例10＞の亀崎新一君は、「ほりわりのいろんな学習をして」と、学習内容が「いろんな」であったことをまず確認する。そして、それが「勉強にもなる」と意味づける。ということは、それまで彼の中では、この「いろんな」は「勉強に」「なる」ものとは考えられていなかったのである。だから勉強「にもなる」と言う。それが今では、「勉強にもなるし」その上「ほりわりはみんなにとってひつようなものだ」と、その価値までを見ている。

＜事例11＞の中島健吾君が「初めて気付いた」と言ったのは、これまでは「気付い」てなかったことを確認したからである。確認したことは何かといえば、「生き物がすみやすくするものだったのに」「生き物にわるいことをしてしまった」と、目的と結果、理念と実践との齟齬に気づいたこと、をである。その確認したことを、彼は「身近な堀割（の場合）でも（言える）」と敷衍化し、意味づける。

以上の＜事例10・11＞の意味づけは、学習とはどういうものか、学習の枠組み（パラダイム）の変換を迫るものである。

亀崎君にしても中島君にしても、今まで彼らの中では、学校で学ぶ真理・真実は、こんな「身近な堀割」の学習とは結びつかなかった。ところがここに来て、学んだ真理・真実は「身近な堀割」と「でも」結びつくとなった。先の＜事例9＞の山科さんにも見られたことが、彼らの中でも見られる。つまり学習観が変わったのである。だから、「ほりわりはみんなにとってひつようなものだ」「意味深長（なこと）だ」とこれを価値づけ（評価）するのである。そして、それを「初めて気づいた」ことだと自覚する。

以上、＜事例7～11＞について、筆者が解釈し、意味づけし、価値づけしたことを整理しておく。次のようである。

- ① メタ学習がスタートするには、認識内容の変容を促す行動、体験がまず学習者になければならない。
- ② メタ学習は、＜事例2，5＞に見たように、学習者の認識内容に新たなことが付加さ

れるなど、認識内容に変容があり、その変容が学習者自身によって確認されないと展開しない。

- ③ メタ学習は、＜事例 9, 10＞に見たように、認識内容を意味づけする学習として立ち現れる。
- ④ メタ学習は、＜事例 8＞に見たように、認識目的を確認し、価値づけ（評価）する学習として立ち現れる。
- ⑤ メタ学習は、＜事例 9, 11＞に見たように、認識世界の枠組み（パラダイム）を変換する学習として立ち現れる。
- では、このようなメタ学習は、その成果として何を生み出すのであろうか。

(4) メタ学習の効用

前項で見たメタ学習③④⑤によって、学習者・子どもは何を得るか、次の＜事例12～15＞に見てみよう。

＜事例12＞古澤千紘（2000, 11, 4）
堀割がきれいになったら、市の人たちが、その堀割をりょうしてあそんだり、およいだりして、ふだんの生活の中で堀割をつかってほしいなと思う。
堀割の未来・私の願い

＜事例13＞山科可珠子（2000, 11, 4）
堀割がきれいになったら、今度は、もっと上をめざしたいなと思う。そこで終わるのではなく、できるだけ続けていきたいと思う。
堀割の未来・私の願い

＜事例14＞中島健吾（2000, 11, 4）
ぼくは近くにゴミ箱をつけてほしいと思った。また大人たちが自分たちで進んで堀割のそうじをしてほしい。
堀割の未来・私の願い

＜事例15＞亀崎新一（2000, 11, 4）
柳川の人みんなが堀割に気を使うようになり、いつかは必ず泳げる堀にもどってほしい。
堀割の未来・私の願い

効用 1 学習者・子どもをして学習者・市民への変容を促す。

「市の人たちが」「生活の中で堀割を使ってほしい」＜事例12＞、「大人たちが自分たちで進んで堀割のそうじをしてほしい」＜事例14＞、「柳川の人みんなが堀割をに気を使うように」＜事例15＞という学習者・子どもからの市民への発信は、自分も市民の一員だという思いがなければできない発信である。筆者の構想する「総合学習」は目的の2として、

「生の文化」「実の文化」の発展的継承者・市民としての資質を養う。⁶⁾

ことを挙げている。この効用1に見る学習者・子どものこの姿は、この目的2に言う「発展的継承者・市民としての資質を養う」の具体の一つと解されてよいのではなかろうか。

効用 2 学習することと日常を暮らすこととの結び付きを促す。

＜事例12, 15＞は、今回の教育改革が重視する「学校で学ぶ知識と実生活との結び付

き」^mが、必然性をもってなされたことの一つの具体としてとらえられよう。この具体は<事例11>においても既に見ている。今の学校教育の病弊の一つである生きることと学ぶこととの乖離は、「ふだんの生活の中で堀割をつかってほしい」〈事例12〉、「みんなが堀割に気を使うようになり」〈事例15〉という、こうした具体的なところにおいて解消されていくのに違いない。

効用3 次の課題を導く。それがまた同時にやる気を湧出させる。

<事例12, 15>が言うことは、市民への願いであると同時に、学習者・子どもが学習者・市民として自分に課した課題でもある。自らに自らが課題を課すということは、それ自体がやる気の湧出とみなすことができるものであるが、ここでは、さらに、「今度は、もっと上をめざしたい」「そこで終わるのではなく、できるだけ続けていきたい」〈事例13〉と、やる気と同時にその元気までをも得させてくれる。

効用4 「堀割学習共同体」が共同体としていっそう発展する。

共同体としてのいっそうの発展をするということは、一つは、効用1によって、また<事例12・14・15>の「続けていきたい」「そうじをしてほしい」「もどってほしい」のような呼びかけによって、共同体の構成員の拡充が市民にも及ぶことが十分期待されるということである。つまり共同体の量的拡充である。

二つは、効用3によって、共同体の活動レベルのアップが十分期待される。やる気と共にやる元気までをも湧出させられて次に取り組む課題が導かれてくるのだから、共同体の「堀割学習」がレベルアップしないはずがないのである。

三つは、<事例12・14・15>に見るように、「市の人たちが」「大人たちが」「柳川の人みんなが」と、構成員の目的意識に強固な共通性が生じることが十分期待される。これは先の二つめのことがなされれば必然的に生まれてくる連帯意識がなさせるものである。

四つは、構成員の目的意識に強固な共通性が生じることが十分期待されるとすれば、そこからやがて構成員各自の目標意識に個別性、多様性もまた十分期待されてくる。例えば<事例12>と<15>は、どちらも「およいだりして」「泳げる堀に」と、一見似通った目標を掲げている。しかし、前者の目標は「ふだんの生活の中で堀割をつかって」にあって、「およいだりして」はその一つの事例である。後者の目標はきれいな水とするところであり、どれくらいきれいな水とするかを象徴的に言ったのが「泳げる」ほどになるのである。

共同体が共同体として機能するには、共同体がめざす方向や目的について、これは共通なものを共有しなければならない。しかし、構成員個々人の目標（何をどこまでするか）は個別的で多様であることが保障されなければ、アウトロー群団⁹⁾と墮す危険性ははらむ。

3 まとめと今後の課題

(1) 「総合学習」をつくる＝行動する学習共同体を組織する

行動することは共同体の凝集力を一気に上昇させる。この行動を教室に組織することが学習共同体を組織することである。行動を組織するのは、次の三つについてである。

一つは、行動が発動するとなるまでを組織する。その要諦は、行動を発動させるではなく、行動が発動する、となること。そのためには、感じ方、見方、考え方を行動の発動へ向けてとなるべく変容させる。その変容を待つ「待ちの教育」が教師に求められるのは、ここにおいてである。

二つは、行動自体を組織する。どう組織するかについては、今後の予定として「1 ダバをきてうれしかった- (1)たのしい、がんばった、たいへん (2)計画からすべて私たちが (3)自分たちでやるしかない」という項を設定して、『「総合学習」をつくる(3)』というテーマのもとに究明する予定である。

三つは、行動後を組織する。その要諦は、行動したことの客体化、相対化、意味づけ、価値づけ（評価）が、つまりメタ学習が、学習者・子ども自身の手で的確に進むように図ること。

そのためには、まず、行動と行動後との間合いを適切に取る。近藤氏の場合、行動完了が10月26日、行動の客体化作業が11月4日と、そこに2週間の間合いがあった。

次に、メタ学習のための適切な観点・視点を示す。近藤氏の場合、「堀割の学習で私はこう変わった」（客体化、相対化）⇒「堀割からの贈り物」（意味づけ）⇒「堀割の未来・私の願い」（価値づけ）という観点が、この順に、矢継ぎ早に、しかも11月4日の1日のうちに一気に提示され、これが成果を生んだ。単に感想を書かせたり、この提示順を入れ替えたり、作業日程を急がせたり間延びさせたりしていたら、こうはならなかったであろう。メタ思考のメタ性アップには客体化に始まり価値づけ（評価）にという順があり、この順を踏めばメタ思考は一挙に飛翔する。

(2) 「総合学習」をつくる＝学習者一人ひとりが学習軌跡を刻む学習を組織する

学習共同体は、共同体の構成者一人ひとりに学びの軌跡を刻ませる。学びの軌跡を構成員各自が刻むことを教室に組織することが、学習共同体を組織することである。

本稿では、古澤千紘<事例1, 2, 8, 12>, 山科可珠子<事例1, 3, 9, 13>, 中島健吾<事例4, 6, 11, 14>, 亀崎新一<事例5, 7, 10, 15>, 4名の学びの軌跡を遡行した。それができたのは、4名それぞれが似て非なる学びの軌跡を刻んだからである。これが四者とも変わり映えのしない、のっぺらぼうでステレオタイプなものであったら、辿りようもない。そうならないためには、軌跡を刻みあげる「手段作文」⁹⁾としての書くことを教室に組織することである。書いたことの成果を公開・公示することを教室に組織することである。

これをどう組織するかについては、『「総合学習」をつくる(3)』というテーマ設定による究明が必要である。

注

(1) 本稿『「総合学習」をつくる(2)』は、拙稿『「総合学習」をつくる(1)』（長崎大学教育学部教科教育学研究紀要36号2001年）を継ぐもので、そこで論じた「総合学習」の次のような目的原理・方法原理をふまえている。

目的原理1 「総合学習」は、学習者・子どもが、己の自己実現を市民として図ることを目的として行う。

目的原理2 「総合学習」は、学習者・子どもが、己の生活1を脱して新たな生活2探し、生活2づくりを目標として行う。

目的原理3 「総合学習」は、学習者・子どもが、評価に値する学習方法（手順や手立て）の獲得となる学習内容を設定する。

方法原理1 「総合学習」は、学習者・子どもが、何を、どう、総合するかを考え、判断し、決定し、実践する。

方法原理2 「総合学習」は、学習者・子どもが、自家菜籠中のものとした各教科・各領域の学習の成果を、総合させつつ十分に敷衍化し、援用し、活用する。

方法原理3 「総合学習」は、学習者・子どもが、まず情報のよい受け手となり、次に情報のよい創り手となり、さらに情報のよい伝え手となり、そしてまた情報のよい受け手となり、というサイクルをスパイラルにたどる。

方法原理4 「総合学習」は、学習者・子どもは、各教科・各領域の学習成果を自家菜籠中のものとするをいっそう進め、その敷衍化力・援用力・活用力を高めていく。

(2) 次の拙著は、その成果の一端である。

①安河内義己・柳川市立昭代第二小学校単元学習研究会著『「活動単元学習」による新しい単元学習の展開—小学校国語科・算数科』明治図書、1997年。

②安河内義己／長崎県侃の会／長崎県苦の会／福岡県麦の会著『「活動単元」による中学校国語科新単元学習』明治図書、1999年。

③安河内義己著『書くこと—体験・再構成・自己表現』近代文芸社、2000年。

(3) 「総合的な学習の時間」ではなく「総合学習」とした根拠・理由は次に拠る。

「総合的な学習の時間」と「総合学習」の区分は、総合「的」と称するか否かの区分である。第5の教育課程としての「総合的な学習の時間」が第1の教育課程としての「教科教育」に吸収されないための歯止めとして、この二つの区分は厳密にしておいたがよい。「教科教育」の論理である合科学習、関連学習、横断的学習指導、クロスカリキュラムなどの論理で展開するのは総合「的」学習である。「総合学習」は「総合学習」課程独自の論理で展開されなければならない。

詳細については、次の拙著を参照されたい。

・安河内義己／福岡県甘木市立南稜中学校著『総合的な学習の時間 学び続ける力が育つGLOBAL活動—子供の「思いや願い」が生きる体験活動』明治図書、2001年、14頁。

(4) (3)と同書。8頁を参照されたい。

(5) (2)の③の書の298頁を参照されたい。

(6) (4)に同じ。

(7) 文部省「中学校学習指導要領解説—総則編」1999年、55p頁。

(8) 大塚久雄『共同体の基礎理論』(岩波現代文庫、2000年)に拠れば「群団」は未だ Commune に非ず。極く初期共同体の形態。

(9) 「手段作文」は筆者の造語。「目的作文」(書くこと自体が目的化された作文。これも筆者の造語)に対置される作文。(2)の③の書の302頁以下を参照されたい。