

Ⅱ 他者と共に 学校と共に
まちと共に 在る
学びと成長

◆◆ 1 公教育の構造転換と多様で一貫性のある教育 ◆◆

公教育の
転換期

公教育は、今、史上再びの転換期にあります。あらかじめ誤解のないようにいっておくと、明治維新後 70 年余、戦後 70 年余を経て作られた現行制度の可能性が尽きたわけではありませぬ。しかし私たちは、次代を見据え、皆の合意によってあるべき姿を描き、そこに至るロードマップを確実に歩んでいく必要があります。

本書の
二つの目的

『すぎなみ9年カリキュラム』の4冊目となる「総合的な学び編」は、二つの目的をもって名付けました。第一は、現行の学習指導要領では「合科的・関連的指導」、新しいそれでは「カリキュラム・マネジメント」に象徴された「教科等横断的」な学び。これを、系統的・連続的に、且つ協働をもって推進するための指針を示すことです。第二には、次の 70 年（以上）を見据え、学びの在り方を総合的に考え直すことです。

総合的な
学びの指針
を示す

本章では、総合的な学び「理論編」とし、上記の目的を追求しながら、杉並区の多様で一貫性のある総合的な学びの指針——「他者と共に 学校と共に まちと共に 在る 学びと成長」——を示すとともに、次章に掲載する実践事例を紹介していきたいと思ひます。

(1) 学習指導要領等の改訂と多様で一貫性のある教育

学習指導
要領等の
改訂

2017（平成 29）年 3 月 31 日、幼稚園教育要領、小学校と中学校の学習指導要領が告示されました。1947（昭和 22）年の試案から数えて 8 度目となる改訂は、2014（平成 26）年 11 月 20 日の文部科学大臣諮問から 2 年以上の議論を経たものです。その過程には、2015（平成 27）年 6 月「論点整理」、2016（平成 28）年 8 月 26 日「審議のまとめ」、そして、同年 12 月 21 日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の改善及び必要な方策等について」がありました。なお、2017（平成 29）年 3 月 31 日には、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領も公示されています。

学びの
つながりと
人の
生かし合い

表Ⅱ-1には、2017（平成 29）年 2・3 月に実施されたパブリックコメントの資料を基に、改訂の要点をまとめてあります。ここで強調しておきたいのは、「多様で一貫性のある教育」が、変わらずあらゆる教育方法の基盤であるということです。もう一度確認しておくと、「杉並区小中一貫教育基本方針『すぎなみ9年カリキュラム』に基づくその取り組み視点は、学びの「つながり」と人材の「生かし合い」でした（総説・編成方針 p.10, 11）。普遍性を備えるこれら視点は、今回の改訂はもちろん、次の 70 年（以上）の公教育をも方向付けてくれます。

次代に向け
た構造転換

さて、学びの在り方は、これまで、公教育を取り巻く状況から大きく影響を受けてきました。そこで以下では、つながりと生かし合いを視点に、次代に向けた公教育のおおまかな方向性——「構造転換」を、その背景とともに共有していきたいと思ひます。

(2) 公教育の構造転換の方向性

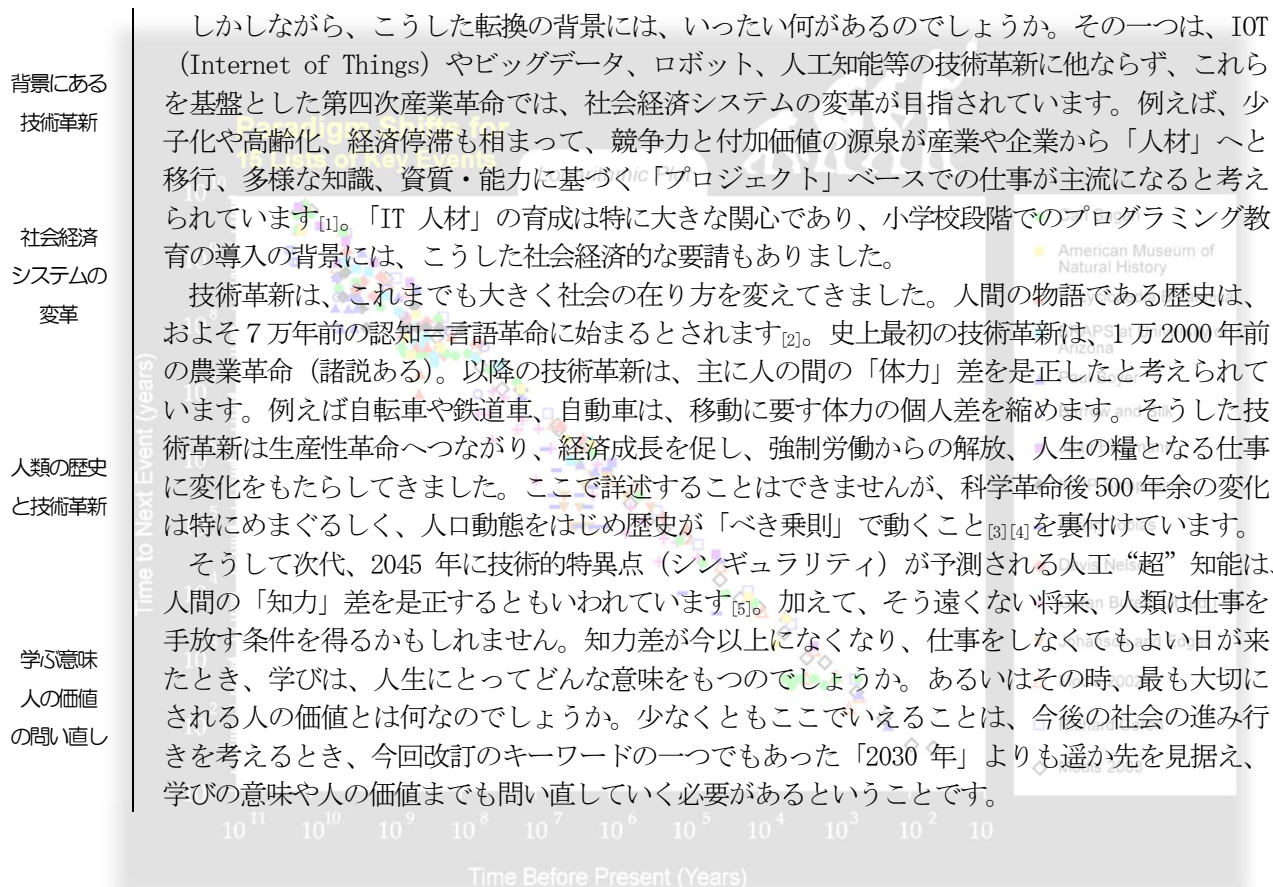
ア 技術革新と社会経済の変化を背景とした学びの構造転換

学びを
全方向に
つなげる

では、まず、学びのつながりを視点にしましょう。すると今回の改訂が、「全方向」に学びをつなげようとするものであることが分かるはずです。

学びの
構造転換

改訂の各側面は、様々な「境界」に対応しています。例えば、社会に開かれた教育課程。これは、「学校」と「社会」を橋渡しするものです。カリキュラム・マネジメントが教科等の区分を超える「横」なら、校種を貫く学びは「縦」の方向に学びをつなげています。諮問当初からアクティブ・ラーニングとして話題になった主体的・対話的で深い学びのうち対話は、「自己」と「他者」の学びの境界、言い換えれば、「一人で学ぶ限界」を超えようとするものです。そして、最も重要なのは、こうした改訂の先に、生涯にわたる学びを通じた「生活」と「仕事」の融和が期待できること。学びの内容や方法だけでなく、意味や価値の転換までもが見据えられているということです。このことは、後にみるように、現在盛んに議論されている「働き方改革」や「ワーク・ライフ・バランス」を遥かに超えた問題圏にあります。



表Ⅱ-1 幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂の要点

1	今回の改訂の基本的な考え方
	・よりよい教育を通じてよりよい社会を創るという「社会に開かれた教育課程」の理念の重視
2	知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」
	・知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等から「何ができるようになるか」を明確化 ・我が国の教育実践の蓄積に基づく授業改善
3	各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立
	・学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活動能力、問題発見・解決能力等） 現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のための教科横断的な学習の充実 ・主体的・対話的で深い学びの充実のための単元・数時程度の授業のまとまりの中での習得・活用・探究のバランスの工夫 ・教育内容や時間の適切な配分、人的・物的資源の確保、実施状況に基づく改善による教育活動の質向上、 学習効果の最大化のためのカリキュラム・マネジメントの確立
4	教育内容の主な改善事項
	・言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力、プログラミング的思考の育成 ・理数教育、伝統や文化に関する教育、道徳教育、体験活動の充実、外国語教育、租税教育、主権者教育、ワークルール教育、 持続可能教育、消費者教育、防災・安全教育、オリンピック・パラリンピック教育、地理（領土）教育 等の充実
5	その他の重要事項
	・幼稚園教育要領における「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の明確化 ・初等中等教育の一貫した学びの充実、小学校入学当初の生活科を中心とした「スタートカリキュラム」の充実、 幼小、小中、中高といった学校段階間の円滑な接続や教科等横断的な学習の重視 ・部活動の教育課程との関連の留意、社会教育団体等との連携による持続可能な運営体制 ・小学校段階からの学級経営や生徒指導、キャリア教育の充実 ・特別支援学級や通級による指導における個別の指導計画等の全員作成、各教科等における学習上の困難に応じた指導の工夫 ・日本語の習得に困難のある児童生徒や不登校の児童生徒への教育課程、夜間その他の特別の時間に授業を行う課程の規定

- I 小中一貫教育 理論編
- II 総合的な学び 理論編
- III 総合的な学び 実践編 全体・系統
- III 総合的な学び 実践編 小学校
- III 総合的な学び 実践編 接続・導入
- III 総合的な学び 実践編 中学校
- IV 資料編

イ 学びを共に支える教育人材と組織の構造転換

人材と組織の構造転換
 技術革新によって社会や経済の構造が大きく変わり、学びの意味や人の価値までも転換する。そうだとすれば、学びを支える人材や組織にも必要な転換があるはずだ。
 この問いに向き合うとき、私たちは、人材の生かし合いを視点に、三つの可能性を考えておく必要があります。

①教育人材の構造転換

第一の可能性

その第一は、「自分が身に付けたことのない内容を身に付けようとする人」「自分が解決したことのない課題を解決しようとする人」の学びを支えなければならない可能性です。このことについて考えるために、先の技術革新を、学び身に付ける「情報」や「知、その「伝達」の観点から、もう少し詳しくみてみましょう^[6]。

情報や知の在り方の変遷

かつて、情報というものは、個人的で一時的、対象依存的なものでした。ところが「音声」という媒体を得たとき、情報は対象から離れ、空間的に距離のある地点にも伝達できるようになります。さらに「記号」が発明されると、情報は時間を超えて記録することできるようになり、未来の人々に伝えられ、結合されることで新たな知を生み出していきました。あまりなじみのない話かもしれませんが、楽器を用いるトーキング・ドラムなども、音声による情報伝達の技術革新です。歴史や論理は文字による思考の積み重ねがもたらした知であり、文字=記号が人類初の人工記憶装置ともいわれることは、周知のとおりでしょう。

技術革新の正体

そうした過程を経て、情報は更に抽象されていきます。そしてついには単純な「数」や「配列」となり、「電気」という通信媒体を得たときに飛躍的な変化が起きます。例えば「遺伝子」は配列情報に他ならず、それは生命を含む全てが情報になり得ることを意味します。あらゆる情報は「ビット (binary digit)」を最少単位とし、時空間を超えて共有されるようになります。そればかりか自己生成までも可能になり、人間と共にあった知が自立して一つの「主体」へと進化していきます。もはや情報や知の在り方は当初と全く異なっており、これがいわゆる IOE

教育人材の構造転換

(Internet of Everything)、人工(超)知能、ひいては人工生命と呼ばれる技術革新の正体です。なるほど、確かに現行の学習指導要領(平成20年改訂)では小学校第5・6学年に外国語活動が新設され、教員の多くは自分が経験したことのない活動を指導しなければならなくなりました。しかし今後は、情報や知の在り方が転換することで、教員をはじめとする教育人材の役割にもっと根本的な変化があるかもしれません。第一の可能性は、こうした状況を見据えるものです。

教員のこれまで

②主たる教育人材としての教員のこれまで、現状

上記の可能性は、2045年を一つの目安としても、決して遠い将来のことではありません。したがって情報や知をもって学びと成長を支える教員、また、広く教育人材にも、転換に向けた準備が必要になります。

授業研究

改めて確認すると、「教員(教育公務員)」は、学校教育を担う主たる人材であり、我が国では、旧師範学校の改革に大きな時代の境があります。戦後、教員の資格要件を学士とすることで高い教養水準を確保するとともに、高い雇用条件と競争率によって優れた人材を選抜、採用・配置後も校内研修を中心に高い専門家文化を育んできました。授業改善のための「授業研究」は、我が国が世界に誇る教員・学校文化“Lesson Study”として知られるところでしょう。事実、日本型教育の海外展開を官民協働で図る「Edu-Port ニッポン」では、授業研究を日本型教育の特徴に位置付けている公認プロジェクトも展開しています^[7]。

教員の現状を取り巻く様々な課題

しかしながら、我が国の教員の現状は、こうした事業とは裏腹に多くの課題を抱えています。その契機は、一説に、諸外国の多くが修士に資格要件の水準上げをした1980年代にあったといわれています^[8]。もちろん、我が国の教員は、その献身性において世界でも類をみません。しかし、このことを明らかにした幾つかの調査は、教員の労働時間はもちろん、その学びと成長、また、日常の支援に様々な課題があることも明らかにしています^[9]。表II-2に示した2015

支援の
在り方

(平成27)年12月21日の中央教育審議会による三答申のうち「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」は、教育を取り巻く環境の変化とこれからの学校の在り方を見据えつつ、教員や教育人材の在り方に転換が必要なことを示唆しています。

表Ⅱ-2 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」（平成27年12月21日）検討の背景

観点	内容
教育政策の重要性	◆ 新たな知識や技術の活用により社会の進歩や変化のスピードが速まる中、教員の資質能力向上は我が国の最重要課題であり、世界の潮流でもある。
学校を取り巻く環境変化	◆ 近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要である。
学び続ける教員	◆ 学ぶ意欲の高さなど、我が国の教員の強みを最大限に生かしつつ、子供に慕われ、保護者に敬われ、地域に信頼される存在として更なる飛躍が図られる仕組みの構築が必要である。
社会に開かれた教育課程とチーム学校	◆ 教育課程の改善に向けた検討と歩調を合わせながら、各教科等の指導に関する専門知識を備えた教えの専門家としての側面や、教科等を越えたカリキュラム・マネジメントのために必要な力、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力、学習評価の改善に必要な力などを備えた学びの専門家としての側面も備えることが必要である。 ◆ 教員が多様な専門性を持つ人材等と連携・分担してチームとして職務を担うことにより、学校の教育力・組織力を向上させることが必要であり、その中心的役割を担う教員一人一人がスキルアップを図り、その役割に応じて活躍できるようにすることとそのための環境整備を図ることが重要である。
教員改革のチャンス	◆ 我が国の教員の強みを生かしつつ、教員制度を改革し、新たな学びを支える新しい教員像を打ち出すことができれば学校教育の質を高め世界に発信できるチャンスであり、教員の養成・採用・研修の一体的改革を推し進めるべきである。

③教育組織の構造転換

第二の
可能性

そして、教員や教育人材の在り方の転換は、その集合である教育組織にも半ば必然と転換を迫るはずで、まさしくこれが第二の可能性であり、端的にいえば、「これまでに出会ったことのない人」「自分にはない専門性をもつ人」と共に在る組織への転換が予測されます。しかしこの可能性は、2000年以降に導入・拡充が進んだスクールカウンセラー、さらにはスクールソーシャルワーカーなど、様々な専門人材をどう組織するのかということのみを意味しません。

学校の
三つの指針

ここで、教員に続き「学校」というものを改めて考えてみると、どのような校種であれ、「入学の許可」「教育課程の編成」「課程の修了」について指針＝規準をもっていることが分かります。例えば公立小・中学校の長は、自らの権限において教育課程を編成し、その実現のための組織を「経営計画」を通じてつくっていきます。その組織は、「教務」「指導」「支援」「研究」「財務会計」「施設・設備」など、多岐にわたるものです。現在の指導や支援の組織が、補助教員や理科支援員、小学校英語サポーター（JTE）や外国語指導助手（ALT）、学習支援員や介助ボランティア、学校司書、ICT支援員、学校サポーターといった多様な人材から成ることは、すぐに想像ができるでしょう。

経営計画と
様々な組織

ここで重要なのは、学校評議員や学校支援本部、地域運営学校が導入されたことで、学校の意味決定組織（ガバナンス）、さらには行動規範＝文化にも変化が起きていることです。

意思決定
組織
行動規範
＝文化の
変化

このことと関連して、2017（平成29）年2月、東京都教育委員会「東京都におけるチームとしての学校の在り方検討委員会」が報告書をまとめました（表Ⅱ-3）。先の三答申のうち「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」を受けたものです。この背景には、教育課題の多様化や複雑化、献身性と表裏一体の過酷な教員の労働に加え、互酬と協同^[10]という行動規範＝文化の衰退があります^[11]。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

互酬と協同
の可能性

経営・資本
への懸念

実のところ互酬と協同は、学校や教員、ひいては社会が抱える課題の解決を深いところで支えるかもしれません。これが第三の可能性です。そしてその実現のためには、学校ガバナンスを「校長による経営体」から徐々に転換していく必要があります。「経営」という言葉はどこか、全てを自己増殖という目的に対する手段＝「資本」とみてしまう価値観を潜ませています。それは、世界的には1970年代以降、我が国ではとりわけ90年代後半から2000年代にかけて様々な制度改革を先導した経済新自由主義の考え方に他なりません。例え子どもたちのためであっても、人（材）を手段としてのみ扱う先に、学校の未来はない。さしあたりの結論をいっておくなら、ガバナンスの転換を通じ、その機会に関わる全ての人にとって学びのある学校を実現していく必要があります。

上記は、互酬と協同が、チームへの転換を資本に回収させない「歯止め」となる可能性があることを示唆しています。これは後にみるように、「共に在る」という本書を貫く最も重要な一懐古や理想としてではない——考え方として、総合的な学びの指針に主題化されます。

表II-3 「東京都におけるチームとしての学校の在り方検討委員会」報告書（平成29年2月）ポイント

観点	内容
学校観の 転換	◎ チーム学校の実現が意味するところは、 <u>教員を中心とした学校組織から、教職員が多様な専門人材と連携・協働しながら対応していく新しい学校観への転換である。</u>
組織文化の 転換	◎ その実現に当たっては、「 <u>教員の多能化による組織運営</u> 」から「 <u>多様な人材との協働による組織運営</u> 」へと <u>学校の組織文化の転換が不可欠である。</u>
早急に 取り組むべき 事項	◎ 都内公立学校の現状と課題を踏まえ、チーム学校の実現のために早急に取り組むべき事項 (1) 学校マネジメントの強化 ○ 校長、副校長及び教員の業務の見直しと業務の明確化 ○ <u>副校長を支援する人材を新たに配置し、副校長が本来業務に注力できる環境整備</u> (2) 学校事務の共同実施の推進と学校事務職員の専門性の向上 (3) 教員と専門人材の役割分担と連携の在り方 ○ 部活動指導については、 <u>外部指導員などの活用を推進し、教員の負担を軽減</u> (4) 地域との連携による学校教育の充実 ○ 「 <u>コーディネーター</u> 」の育成支援や、 <u>地域との窓口となる教員などの育成</u>
働き方の改善 のための 重要事項	◎ 学校現場は教育管理職のみならず一般の教員も含め長時間労働となっており、教員が子どもたちの指導に専念し、今後の教育を更に充実させるためには、 <u>働き方を改善することが喫緊の課題</u> ① 小学校における専科教員の拡大 ② 中学校・高校における部活動の外部化 ③ 学校現場における業務改善 ④ 適正な勤務時間の管理

ウ 共に集える場としての学校／教育施設・設備の構造転換

様々な境界

レガシー
としての
公教育制度

施設・設備
の現在

①学校／教育施設とまちの伝統文化

互酬と協同によって、その機会に関わる全ての人にとって学びのある学校の実現を目指す。ところが私たちは、しばしば人を隔てる境界を——自ら進んで——作ります。世代、身体、性、地域、言語・文化、思想・信条、障害・症害、職業、ひいては階層や階級……それでも近代の公教育制度は、誰もが共に生き、できることなら生かし合い、自らの道をよりよく拓くことができるようにと願い続けた先人の遺産（レガシー）です。

すると学校は、あらゆる境界を超え共に集えることが望ましいということが、改めて確認できます。具体的にいうと、一つは先の「行動規範」として、二つには「施設・設備」として。ここでは後者のうち、「施設」の現状から考えていきましょう。

近年の社会施設に対しては、文教施設での例を表II-4に示すように、様々な社会の要請があります。そのキーワードは、「複合」「効率」「安心」「安全」「環境」「拠点」「ユニバーサル」「ネットワーク」「スマート」といったものです。なお、続く表II-5には、後述の「学校施設整備方

学校施設の歴史

針」の改訂の要点を記載していますが、例えば高齢者施設「複合」の背景に人口動態や用地不足から来る財政「効率」があったり、他方、そのことで多世代コミュニティを形成する「拠点」ができたりもします。この場合「ユニバーサル」な設計が不可欠になるなど、各々の要請は互いに関連し合っています。

独自性と場所愛

では、現在の学校施設はというと、多くは南側校庭と北側校舎という配置、間口5間（9m）×奥行4間（7.2m）の平面×天井高10尺（3m）の建築様式であり、その起源は明治中期に遡ります。大正から昭和にかけては、特別教室の整備やRC校舎が普及。堅牢、単純・安価・短期間施行の画一的な「片廊下一文字校舎」は戦後ベビーブームを背景に急増したものであり、多くが改築等を検討する時期に来ています。1970年代後半からは弾力的・多目的に利用するスペース、ラーニングセンターもみられるようになりますが、再びそれが画一と揶揄されるようになります^[12]。もちろん画一は、教育条件の平準化という肯定的な側面も含むことを見落としてはなりません。とはいえ、仮に建替等の機会が巡ってきたなら、先の要請に応えつつも「独自」を追究したい。そう思うのが人の心ではないでしょうか。独自性は、特別な「場所愛」^[13]を育む要素にもなるからです。

伝統的な文化

しかし、事はそう単純ではありません。独自とは、そこに暮らす人々、地理や気候などが相互に影響することによって徐々に醸成されていく「伝統文化」に他ならないからです。ところが、経済資本主義・工業社会下の近代都市では、「都市全体の一体的なコントロール」「建築的な街区レベルの都市デザイン」「市民参加の共同的なまちづくり」の三つの領域が分化してきたといえます^[14]。高度成長期以後に作られた区画整理型の「格子割市街地」（一部）と「スプロール市街地」（大部分）では、前者の一体性や街区レベルの計画性がむしろ地域文化を衰退させ、他方、後者のある種の無秩序さが文化に地域の独自性をもたらしている場合もあります。前者は巨大な団地、後者は入り組んだ路地裏などを思い浮かべることで、実感が得られるのではないのでしょうか。社会施設はもはや、細分化や専門分化、あるいは経済効率性といった価値基準のみでは語れないのです。

近代都市の価値基準

表Ⅱ-4 近年の社会施設・設備を考える社会的要請と文教施設での取組の例

社会的要請	文教施設での取組例
複合	・小中一貫（教育）校 ・公共図書館内の適応指導教室設置など複数機能の同一施設化
効率	・駐車スペースの有料一般開放など施設稼働率の向上 ・指定管理制度 ・公共施設等運営権制度やPFI/PPP
安心	・個人情報保護 ・防犯カメラの設置による防犯対策などの安心の担保
安全	・耐震補強をはじめとする災害耐性の強化 ・有害物質の除去
環境	・緑のカーテン ・自然エネルギー利用 ・校庭芝生化、景観保護などを通じた環境配慮
拠点	・教室開放等を通じた生涯学習の拠点化 ・貧困対策や地域コミュニティ形成のプラットフォーム化
ユニバーサル	・特別支援教育や障害者福祉を契機とした全ての利用者にとっての使いやすさの向上
ネットワーク	・研究施設・設備、器具等の共同利用を通じた連携・協働の強化
スマート	・ICTを技術基盤とした施設管理・運営の効率化 ・学術情報基盤の整備の強化などのインテリジェント化

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

表II-5 学校施設整備方針の改訂の概要（平成28年3月）

総則	子どもたちの主体的な活動を支援する施設設備	義務教育学校等における施設 ・小中一貫教育に適した学校施設の基本的な考え方 ・施設一体型や施設分離型など施設形態を設定する際の留意事項 ・施設一体型の主な留意事項 ・施設隣接型・分離型の主な留意事項 ・既存学校施設を有効活用する際の主な留意事項	
	地域と連携した施設設備	学校・家庭・地域の連携協力 ・コミュニティ・スクールや地域学校協働本部 複合化への対応 ・児童生徒と幼児や高齢者など多様な世代との交流 ・学びの場を拠点とした地域コミュニティの強化に資するユニバーサルデザインの採用やバリアフリー対策 ・学校施設における児童生徒の学習と生活に支障がないような計画 ・効果的・効率的な施設整備	
	学校施設整備の基本的留意事項	総合的・長期的な視点の必要性 ・域内の長寿命化計画を含む中・長期的な学校施設整備方針・計画の策定の必要性 計画的な整備の実施 ・既存学校施設の有効活用 関係者の参画と理解・合意の形成 ・関係者と合意形成を図りながら、学校施設の計画・設計の検討を進めていくこと ・企画の段階から、学校施設の運営方法等を検討しておくこと	
施設計画	配置計画	全体配置 ・施設一体型の義務教育学校等において、低学年児童専用の運動場や広場等を計画 ・公共施設等との複合化の配置計画 校舎・屋内運動施設 ・施設一体型の義務教育学校等における校舎のゾーニングに当たり、学年段階の区切りによる授業時間の違い等に配慮し、学習活動に支障が生じないように計画すること その他の施設 ・地域の状況によりスクールバスなどを利用する際の計画	
		学習関係諸室	普通教室 ・各学年の学級数の増減を踏まえ、学年段階の区切りなど空間的なまとまりに配慮した計画 特別支援学級関係室 ・障害の状態及び特性等に応じ、9年間の系統性・連続性のある教育活動や一貫した支援を円滑かつ効果的に進めるよう配置や室構成を検討すること
		屋内運動施設	屋内運動施設 ・義務教育学校の前期・後期課程等の中で共同利用する場合の安全配慮 昇降口 ・施設間の合同授業や合同行事のための関係諸室との関連性も考慮した昇降口を計画 その他 ・施設隣接・分離型の義務教育学校等において、合同授業や合同行事等を行う際、動線の設定や授業などの前後の待機場所についてあらかじめ検討しておくこと
平面計画	管理関係室	教職員諸室 ・義務教育学校等において、教育内容の充実や学校運営の円滑化を図ることができる管理関係室を計画すること	
	各室計画	屋内運動施設等	屋内プール ・義務教育学校の前期・後期課程等の中で共同利用する場合の安全配慮 便所、手洗い、流し、水飲み場等 ・施設一体型の義務教育学校等において、共通空間における便所、手洗い、流し、水飲み場等の設備の安全配慮 廊下、階段等 ・既存校舎を活用する際の児童用階段におけるけあげ寸法の特例を踏まえた安全性の確保 職員用更衣室及び休憩室 ・教職員が落ち着いた雰囲気の中でコミュニケーション等が取ることができるようにすること
		屋外計画	屋外運動施設 共通事項 ・各種の運動、利用形態等に応じ、必要な機能を確保すること 屋外プール ・義務教育学校の前期・後期課程等の中で共同利用する場合の安全配慮
設備計画		情報通信設備 音声系設備 ・施設一体型の義務教育学校等において、校内放送設備やチャイムの設定は、学年段階の区切りの違いによる教育内容・教育方法等を踏まえ計画すること	
構造設計	基本的事項	安全性能 ・木材の性能・効果等を踏まえ、安全性に配慮しつつ木造を計画・設計すること	

②学校／教育施設・設備の構造転換

堅牢性
応答性

社会施設は、ひとたびそれができあがれば、人や物、貨幣、情報や技術といったあらゆるものごとの流れを変化させます。変化の先に文化や場所愛が育まれていけば、学校は、生涯にわたって帰ることのできる探究の安全基地にもなるでしょう。ここで結論を先取りしてしまえば、「堅牢性」と「応答性」^[15]というある種対極の性質の併存と調和が、こうした学校／教育施設・設備を実現する条件となります。

総合管理
計画の
必要性

このことと関連しては、2016（平成 28）年 3 月に「学校施設整備指針」が改訂されています。調査研究協力者会議による「老朽化対策」（平成 27 年 3 月）、「小中一貫教育に適した学校施設」（同年 7 月）、「学習環境の向上に資する複合化」（同年 11 月）に関する報告を受けたものです。平均 42 年で改築されている現在の学校。しかし技術的には 70～100 年以上の長寿命化も可能であり、財政の観点からも改築から改修への転換、規模の適正化や複合化、減築、木造の必要性などが指摘されています。つまり学校施設は、50～100 年という展望をもち、他社会施設との総合管理計画をもって考えていく必要があります。行政の細分化や専門分化の克服、ひいては、市民、政治、行政といった垣根を超えたまちづくりの視点が欠かせないということです。

施設の
堅牢性

しかしながら、こうしている間にも時は刻まれ、状況は変化しています。先が見通せず地域文化が衰退しているなら、施設は画一化を免れ得ません。また、現在では特に育児や介護から施設の複合化が求められるなど、予測がより困難な「外」からの要請もあります。

設備の
応答性

では、どうすればよいのでしょうか。施設の「躯体」には、その土地に起こり得る様々な災害を想定し、安全を確保する状況変化への「堅牢性」が求められます。一方、学びの目標や内容、方法、意味は、人生の段階によって異なります。今この瞬間に、避けられない不自由や困難が訪れる可能性もあります。

学びを
通じた地域
づくり

そのような状況の変化に対し、設備の文教的な「応答性」が必要な学びのためにあらゆる境界を超えて人々を引き寄せるなら、学校を通じてまちの文化を醸成していく条件を得ることができます。このことは、中央教育審議会による 2016（平成 28）年 5 月 30 日の答申「個人の能力と可能性を開花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について」、また、同年 6 月に設置の「学びを通じた地域づくりの推進に関する調査研究協力者会議」の趣旨にも合致するところでしょう。

③学校／教育設備の可能性

応答性を
実現する
様々な技術

そうした学校とまちの実現を願う時、スライディングパネルや可動式収納、テキスタイル、多機能家具、モジュラー構造やアッセンブル建築などがこれを支えます。これらは、利用目的に応じたスペースの柔軟な区切り直し、児童生徒数の増減に伴う部分増減築など状況変化への対応可能性を高めます。また、段階的に整備されてきた ICT（表Ⅱ-6）の発展・拡張系である ICFT（Intelligence, Communication & Fabrication Technology^[16]）。これは、タブレットやウェアラブル／セカンドスキンといった個人端末、インタラクティブボードや教室型 AI などの学校端末をプラットフォームとし、「学習履歴に基づく学習材具の推奨」「言語や文化を超えた協同探究を促す同時翻訳」「身体性を支える義肢や家具、作品の 3D プリント」「拡張現実による世界同時教室」といった機能を提供します。情報（Information）が「知能（Intelligence）」へと発展し、情報を出力する「（デジタル）工作機（Fabrication）」が加わることで、より一層学びの可能性を拓げる条件を整えていくのです。

ICFT

学びの
時空間の
制約からの
開放

このとき学校施設・設備は、学習者を「学習する」応答性あるものへ転換し、必ずしも物理的な場を意味しなくなります。そうして学びは、徐々に時空間の制約から解放されていきます。

これまで学校での学びの進度は、教育課程に基づく指導計画、とりわけ時間割によって、あらかじめ細かく決められていました。それゆえ、どのような理由であれ欠席してしまえば、その分の学びは保障されません。指定された時間と場所でしか、学ぶことはできなかったのです。

しかしそう遠くない将来、世界中どこでもいつもの学習環境を一定「再現」できるようになります。学びの進度を、選択的に「同期」できるようになります。つまり、入学許可の対象を広げ、教育課程編成の自由度を拡大できる。課程の修了規準が「指定された時間と場所で過ごした」ことから「目標とする知識、資質・能力が身に付いた」ことへ本質的に転換し、その履歴を生涯に

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

学びの
個別化

次代の
学びの
在り方

わたって蓄積することで、様々な生活データと結合できるようになるということです。想像は無限に広がりますが、さしあたり結論を置くなら、こうした姿が広く病児教育・医療ケア児などにも適用可能なMOOCs (Massive Online Open Courses) の発展・拡張系でしょう。

こうして学びは、再び一人ひとりの元に戻ってきます。現行制度では、個別の教育支援計画や指導計画、通級指導学級における教育課程のように、カリキュラム (教育課程) の本来意味である一人ひとりの「人生」にかなった編成、つまり「個別化」が実現できるということです。応答性という設計理念は、こうした実践の可能性を大きく広げる発想の始発点であり、活用の倫理面、匿名性・個人情報保護などの安全面、そして何より、実際に人と触れ合うことの効果や成長段階を十二分に考慮することで、次代に向けた学びの在り方を力強く支えてくれます。

表II-6 ICT環境整備に関する施策の変遷 学校におけるICT環境整備の在り方に関する有識者会議 (第3回)
平成29年1月25日、資料6 文部科学省生涯学習政策局情報教育課

時期	主な内容
昭和60 (1985)年	臨時教育審議会 第一次答申 情報の主体的な選択・使いこなす力を身に付けることが重要課題 情報化社会に対応する初等中等教育の在り方に関する調査研究協力者会議 第一審議とりまとめ 今後一層の進展が予想される情報化に対して、学校教育は無縁ではあり得ない
昭和60 ～平成元年度	コンピュータ整備計画 教育機器を使用した教育方法の開発研究普及を図るための、ワープロ、ビデオデッキ等の機器整備に必要な経費の一部助成
昭和61年	臨時教育審議会 第二次答申 「情報活用能力 (情報リテラシー)」という新たな資質が初出
昭和62年	教育課程審議会 答申 情報の理解・選択・処理・創造、コンピュータ等の情報手段を活用する能力と態度の育成、情報化のもたらす様々な影響についても配慮
平成元年 (1989)年	学習指導要領改訂 (小学校) コンピュータ等に慣れ親しませる、 (中学校) 「情報基礎」設置、社会科、数学科、理科、保健体育科の各教科で関連する内容が提示
平成2～6年度	コンピュータ整備計画 (第1次) 教育用コンピュータを小学校3台、中学校22台、中学校では技術・家庭科だけによるのではなく、その他教科、クラブ活動や部活動にまで広げて積極的取り組み
平成2年	情報教育に関する手引き 順次台数を増やしながらか長期的な展望の下に整備の在り方を検討、特殊教育諸学校では、補助的手段や代行手段としてコンピュータ等を活用、学習上の困難を克服
平成6～11年度	コンピュータ整備計画 (第2次) 教育用コンピュータを小学校22台・中学校42台
平成8年	中央教育審議会 第一次答申 情報の発信、ネットワーク環境、高度情報化社会に対応「新しい学校」、情報化の進展で懸念される人間関係の希薄化、生活体験等の不足、心身の健康等へ配慮
平成8年	情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 「第1次報告」 情報技術の進歩のスピードは著しく社会経済上の要請から情報教育の重要性が一層強調、しかし常に最先端を取り扱う必要はない、学校教育と相応し評価の定まった内容を取り上げる
平成10 (1998)年	教育課程審議会 答申 各学校段階で一貫した系統的な教育が行われるよう関係教科等を更に改善充実
平成10～15年度	インターネット接続計画 平成13年度までの4年間で中学校、高等学校、特殊教育諸学校を、平成15年度までの6年間で全ての小学校をインターネットに接続
平成11年	バーチャル・エージェンシー「教育の情報化プロジェクト」報告 子どもたちが変わるためには、教員が十分活用できる体制づくりが必要不可欠、小学校でごく身近な道具として慣れ親しむ
平成12～17年度	コンピュータ整備計画 (第3次) 小学校42台・中学校42台、普通教室2台と特別教室等2台 (教員が活用することを想定)
平成13年	e-Japan 重点計画 2001年度中に全て公立小中高등학교、盲・ろう・養護学校等がインターネットに接続、2005年度までに全ての小中高등학교が各学級の授業でコンピュータを活用できる環境整備

平成 14 年	<p>新「情報教育に関する手引き」 教員一人一人が日常的にコンピュータを活用できる環境の早期の整備、学習環境という観点での配置、教育用ソフトウェア・コンテンツ、校内ネットワーク整備</p> <p>初等中等教育における IT の活用の推進に関する検討会議 報告 確かな学力の向上のために用いるということを明確に意識した整備、教員/ハード/ソフトのバランスのとれた推進を図る</p>
平成 18 年	<p>IT 新改革戦略 学力向上等のための効果的な授業、学ぶ意欲をもった子どもたちのための効果的な学習環境の実現のため、全ての公立小中高等学校教員に1人1台のコンピュータ配備・校務 IT 化を積極的に推進、光ファイバによる高速インターネット接続等の実現、学校 CIO 設置、IT 環境整備計画の作成、教員の活用能力向上、情報モラル教育の推進</p>
平成 20 (2008) 年	<p>第 1 期教育振興基本計画〔平成 20～24 年度〕 校内 LAN などの ICT 環境の整備と教員の ICT 指導力の向上を支援、校務の情報化・ICT 化のサポート体制の充実、平成 22 年度までに校内 LAN 整備率 100%、教育用コンピュータ 1 台当たり児童生徒 3.6 人、超高速インターネット接続率 100%、校務用コンピュータ教員 1 人 1 台、平成 23 年の地上デジタル放送への移行を踏まえ、その効果を教育において最大限活用するための取組を支援</p>
平成 22 年	<p>新たな情報通信技術戦略 児童生徒 1 人 1 台、クラウドによる校務支援システムの普及、デジタル教科書・教材等の教育コンテンツの充実、有害情報対策の推進、生涯学習における e ラーニング</p>
平成 23 年	<p>教育の情報化ビジョン 21 世紀を生きる子どもたちに求められる力の育成に対する整備として 1 人 1 台環境を整備、その実現のための校内無線 LAN 環境を高いセキュリティを確保して構築</p>
平成 25 年	<p>世界最先端 IT 国家創造戦略宣言 国民全体の IT リテラシー向上、国際的に通用しリードする実践の高度 IT 人材育成、教育内容面での情報教育の推進、学校の高速度ブロードバンド接続、1 人 1 台の情報端末配備、電子黒板や無線 LAN 環境の整備、デジタル教科書・教材の活用等により学力と IT リテラシーを向上、発達段階に応じた IT 教育の実施、指導案や教材などのデータベース構築、企業にも協力を呼び掛け教育用デジタル教材を充実、2010 年代中には全ての小中高等学校・特別支援学校で教育環境の IT 化を実現、学校と家庭がシームレスで接続つながる教育・学習環境を構築</p>
平成 26 年	<p>第 2 期教育振興基本計画〔平成 26～29 年度〕 平成 23 年度に定めた教材整備指針に基づき、観察・実験や実習等の教育活動の充実、協働型・双方向型の授業革新や校務効率化に向けた ICT 環境の整備、教育用コンピュータ 1 台当たり児童生徒数 3.6 人（コンピュータ教室 40 台、特別教室 6 台、設置場所を限定しない可動式コンピュータ 40 台を整備目標に）、電子黒板・実物投影機の整備、校務用コンピュータ教員 1 人 1 台、地方公共団体に教育クラウドの導入や ICT 支援員・学校 CIO の配置を促進</p>
平成 26～29 年度	<p>教育の IT 化に向けた環境整備 4 年計画 上記計画に加え、電子黒板・実物投影機 1 学級当たり 1 台</p>

(3) 公教育の構造転換が向かう先

構造転換の
三つの
方向性

以上で、これからの公教育のおおまかな方向性、その背景の共有は一区切りとなります。改めてまとめると、三つの領域で構造転換の可能性を示しました。第一は「学び」であり、2030 年よりも遙か先を見据え、学びの意味や人の価値までも問い直していく必要があるということ。第二の「教育人材と組織」は、情報や知の在り方の根本的な変化に対応していくとともに、互酬と協同によって全ての人に学びのある学校を実現していくこと。そして第三には「施設・設備」、あらゆる境界を超え共に集える場として、状況変化に対する施設の堅牢性と設備の応答性を備えること。これらは、情報や知に関する技術革新を背景に出発したものでした。

ア 近代公教育制度の到達点

近代公教育
制度の価値
「同じ」

さて、近代の公教育制度は、その起源を、18 世紀末のフランス革命期に辿ることができます。同時代に生き、近代公教育の父と呼ばれるコンドルセ (1743-1794) は、1791 年、次のように記しています。いわゆる「公教育に関する五つの覚え書」の第一編、その本質と目的についてです。

— 権利の平等を実際的なものとするための手段として —〔中略〕人間はすべて同じ権利を有すると宣言し、また法律が永遠の正義のこの第一原理を尊重して作られていても、もし精神的能力の不平等のために、大多数の人がこの権利を十分に享受できないとしたら、有名無実にすぎなからう^[17]。

同じ目標の下、同じ時間に、同じ場所で、同じ内容を、同じ方法で、同じ教師から、同じ仲間

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

構造転換が
必要な理由

と学ぶことができる。これは、近代の公教育制度が到達した揺るぎない価値です。例えば我が国においては、明治時代以来、最大の課題といってもよかった都道府県間の教育格差が、今日に至って大きく是正されました^[18]。しかし、ならばなぜ、公教育には構造の転換が必要なのでしょう。それは詰まるところ、技術革新から動機づけられたものでしかないのでしょうか。

イ 公教育の構造転換が向かう先

構造転換
が向かう先

構造転換が向かう先——それは端的にいえば、各人と社会の中に在る「よい」をもう一度問うことです。学びに先行する遊びや生活体験の不足、なくならないうまずきや学び残し、学級の荒れ、いじめ、不登校など学校生活への不適応、教員の過酷な労働、協働関係の衰退、支援の不足、ひいては学校と保護者、地域の軋轢……現在の公教育には、複雑且つ多様といわれる課題があります。しかしこれら課題の奥底には、制度それ自体というよりは、その運用や活用を深いところで支える価値観の問題が根を張っています。本章冒頭で「現行制度の可能性が尽きたわけではない」(p.38)と述べたのは、このためです。

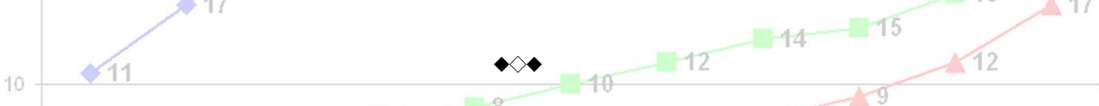
様々な課題
の背景

では、視野を広げ、我が国の公教育を取り巻く状況はどうでしょう。例えば「貧困」。2007年から2012年において、貧困率は18%台、世帯数は900万台へと大きく高まり、子どものいる貧困世帯数は2012年で146万と報告されています^[19]。あるいは2013年、1983年以降上昇が続いていた世帯間所得格差は最大に、他方、再分配後の格差改善度もまた最大となりました^[20]。そうした中、2016年(平成28年度)の全国学力・学習状況調査の結果では、下位県の結果が全国平均に近付き、もって学力の底上げが図られていると結論付けています^[21]。学力をどう捉えるか、どう測定するか、測定したものを何の指標とするかについては改めて論じる必要がありますが^[22]、いずれにせよこうした状況は、価値観の問題と片付けることができるのでしょうか。「学校をプラットフォームとした総合的な子供の貧困対策の推進」^[23]の理念に賛同しつつも難色が示されるのは、結局のところ貧困対策は予算(貨幣)の問題でしかないからでしょうか。そうした疑問を受け止めつつも、ここではさしあたり、次のことをいっておきたいと思います。

貧困の
問題

「よい」の
転換・止揚

「皆同じ」を追求した時代と制度とを十二分に評価し継承しながら、私たちは、次の時代へ歩み出す必要がある。その萌芽は、既に1970~80年代にはみられていた。しかしその価値は十分に共有されず、誤解を恐れずにいえば、短期的な経済成長政策、中・長期的な福祉促進政策との間で摩耗してきた。必要な制度の改編や改革があることは認めつつも、公教育としてめがける先は「よい」の価値基準を高次に止揚することにある。制度の改編や改革が自己目的化しないためにも、私たちは、このことを十分に自覚しておく必要がある。



次代に向けた公教育のおおまかな方向性＝構造転換を共有した本章最初の節に、まとめを置きましょう。

——2017(平成29)年現在から先の70年(以上)を展望したとき、IC(F)Tの発展に伴って、私たちは、強制労働から開放され、人生の糧を得るための仕事を手放す条件を得るかもしれません。そのとき学びは、人生にとってどんな意味をもつのでしょうか。知の格差までも是正されたとき、人の価値を決めるものは何なのでしょう。そうした未来を、様々なサイエンス・フィクションが予想し描いているようです^[24]。しかし未来の姿は、誰にもはっきりとは分かりません。

けれど、確かにいえることもあります。それは、私たちの選択と決定が、確実に未来を左右するということです。学びが時空間の制約から解放されれば、誰もが教育の担い手となって(Online・P2P)ネットワークを築き、現前のみならず、未来の、あるいは過去の、そして遠く離れた誰かの学びを支え合っていくことになるかもしれません。確かに、現在のMOOCsを筆頭としたオープンエデュケーション、SNSを介して協同するソーシャルラーニング、離地にも師を求められるグローバルラーニング、課程を記録し蓄積するデジタルポートフォリオといった技術によるオンラインと対面の融合学習^[25]は、そうした可能性を予感させます。

一人ひとり違ってよい学び。同じも違いも生かす学び、生かしたいと願う学び。しかし私たちは、一体それが何のためであるのかを考えなければなりません。本節ではさしあたりそれを、各人と社会の中に在る「よい」をもう一度問うため、としました。

次節では、本節で共有した構造転換を踏まえつつ先人の叡智を参照し、もう一つの目的である総合的な学びの目標や内容、方法、そして意味を探っていきます。

◆◆ 2 総合的な学びの現在、これまで ◆◆

過去へ

前節が「未来」に比重があったとするなら、本節は「現在」を起点に「過去」へと遡ります。歴史は繰り返す。揺り戻す。学びを横断的につなげ総合しようとする試みは、かたちを変え、何度も私たちの前に現われています。

ここでは、「総合的な学習の時間」「生活科」を主題とし、戦後 70 年余を振り返りながら、次代に向けた学びの在り方の「考え方」を定めていきます。これからの総合的な学び、学びの総合的な再考という二つの目的の関係も、本節を通じて明らかにしていきます*。

(1) 主として目標・内容論：育成を目指す資質・能力と探究課題

ア 現行と新しい学習指導要領における総合的な学習の時間

総合的な
学習の時間

教科等で学んだ知を総合するという意味での総合的な学びは、「総合的な学習の時間」に最たる機会があります。表Ⅱ-7には、現行と新しい学習指導要領（以下、「現要領」「新要領」という。）の「目標」「内容」を対比できるように抜粋しました。これに続く「方法」を含んだ全文は、後述の「生活科」とともに巻末（pp. 206-212, 213-216.）に掲載してあります。

さて、新要領の特徴の一つは、全教科等にわたる〔目標・内容-方法〕に即した構成にあります。学習指導要領が「学びの地図」となるよう、「何ができるようになるか（目標）」「何を学ぶか（内容）」「どのように学ぶか（方法）」を基本枠組としたことよるとされています。総合的な学習の時間もこの構成に即し目標が筆頭に示されるとともに、その（1）～（3）には、①生きて働く「知識・技能」の習得、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養が具体化されています。従来の学習評価の四観点を継承したいわゆる「資質・能力の三つの柱」であり、それゆえ今回改訂は「資質・能力ベース」とも呼ばれました。また、新要領の「第2の3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」は現要領では項目立てがなく、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において内容と方法の両者が記載されています。

目標

目標をもう少し詳しくみていくと、まず、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」と答申で定義された「探究的な見方・考え方を働かせ」としています。そして、（1）に「課題に関わる概念の形成」「探究的な学習のよさの理解」、（2）に「実社会や実生活の中から問いを見いだす」、（3）には「積極的に社会に参画しようとする態度の涵養」を追加しています。取扱いについては、第2の3（7）で「教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮」と定めています。総合的な学習の時間、他教科等で育成を目指す資質・能力が相補的であることを明確にするものです。

内容

次に、内容については、新要領の第2の3（5）に現要領と同じ「探究課題」が示されています。ただし小学校では、第3の1（9）に「プログラミングを体験しながら論理的思考力を身に付けるための学習活動を行う場合には、〔中略〕探究的な学習の過程に適切に位置付くようにすること」が追加されました。

方法

最後に、方法に関する定めとしては、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において、これまでどおり、（6）「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ、全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫を行うこと」、（7）「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫」が示されています。探究活動として、子どもたちが様々な境界を超えて協同すること、また、チーム、地域と共に在る指導体制が期待されるところです。

* 本章で引用する1998（平成10）年改訂までの学習指導要領は、巻末資料を含め、学習指導要領データベース作成委員会（国立教育政策研究所内、最終訂正2014年12月26日 <https://www.nier.go.jp/guideline/>）の情報を利用しています。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

表Ⅱ-7 学習指導要領にみる総合的な学びに関連する規定①：2017（平成29）年と2008（平成20）年の改訂

2017（平成29）年3月告示 新要領	2008（平成20）年3月告示 バランス、授業時数の増
<p>小学校学習指導要領 第5章 総合的な学習の時間</p> <p>第1 目標</p> <p><u>探究的な見方・考え方を働かせ</u>、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、<u>課題に関わる概念を形成し</u>、<u>探究的な学習のよさを理解するようにする</u>。</p> <p>(2) <u>実社会や実生活の中から問いを見だし</u>、自分で課題を立て、情報を集め整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。</p> <p>(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、<u>積極的に社会に参画しようとする態度を養う</u>。</p>	<p>小学校学習指導要領 第5章 総合的な学習の時間</p> <p>第1 目標</p> <p>横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、<u>学び方やものの考え方を身に付け</u>、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協働的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。</p>
<p>第2 各学校において定める目標及び内容</p> <p>1 目標</p> <p>各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。</p> <p>2 内容</p> <p>各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。</p> <p><u>3 各学校において定める目標及び内容の取扱い</u></p> <p><u>各学校において定める目標及び内容の設定に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</u></p> <p>(1) 各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと。</p> <p>(2) 各学校において定める目標及び内容については、他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視すること。</p> <p>(3) 各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会との関わりを重視すること。</p> <p>(4) 各学校において定める内容については、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと。</p> <p>(5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること。</p> <p>(6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。</p> <p>ア <u>知識及び技能</u>については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。</p> <p>イ <u>思考力、判断力、表現力等</u>については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。</p> <p>ウ <u>学びに向かう力・人間性等</u>については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。</p> <p>(7) 目標を実現するにふさわしい探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、<u>教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が生まれ、活用されるものとなるよう配慮すること</u>。</p>	<p>第2 各学校において定める目標及び内容</p> <p>1 目標</p> <p>各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。</p> <p>2 内容</p> <p>各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。</p> <p>[中略]</p> <p><u>第3 指導計画の作成と内容の取扱い</u></p> <p><u>1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</u></p> <p>※以下、新要領に即して順序を入れ替えている。</p> <p>(1) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示すこと。</p> <p>(7) 各教科、道徳、<u>外国語活動</u>及び特別活動の目標及び内容との違いに留意しつつ、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえた適切な学習活動を行うこと。</p> <p>(3) 第2の各学校において定める目標及び内容については、日常生活や社会とのかかわりを重視すること。</p> <p>(2) 地域や学校、児童の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習、児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと。</p> <p>(5) 学習活動については、学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動、<u>地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域</u>や学校の特色に応じた課題についての学習活動などを行うこと。</p> <p>(6) 各教科、道徳、<u>外国語活動</u>及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。</p> <p>(4) 育てようとする資質や能力及び態度については、例えば、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること。</p>

イ 横断的・総合的な学びを新設した背景

総合的な
学習の時間
新設の背景

では、ここからは時を遡りましょう。ある教科等の目標や内容、方法、学びの意味は、新設のきっかけとなった課題や社会的要請を知ることで、より理解が深まるからです。

周知のように、総合的な学習の時間は、約 20 年前の 1998 (平成 10) 年改訂で新設されました。表Ⅱ-8 に示すとおり、当時は独立の章立てではなく、総則の「第3 総合的な学習の時間の取扱い」においてその在り方を示しています。

では、新設の背景には何があったのでしょうか。中央教育審議会による 1996 (平成 8) 年 7 月の答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」では、「これからの学校教育の目指す方向」のうち「教科の再編・統合を含めた将来の教科等の構成の在り方」において、次のように指摘しています。いわゆる「ゆとり」路線と呼ばれた、教育内容の「精選」1977 (昭和 52) 年、「削減」1989 (平成元) 年、「厳選」1998 (平成 10) 年と表裏一体の関係にある、全人的な生きる力、教科等横断的・総合的な探究課題や指導の必要性です。

〔前略〕各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導に当たって様々な工夫をこらした活動を展開したり、各教科等との連携を図った指導を行うなど様々な試みを進めることが重要であるが、**「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。

今日、**国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育**であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える。



生活科
の新設
の背景

さらに、これに先行する 1989 (平成元) 年改訂では、表Ⅱ-9 に記すように、小学校第 1・2 学年の社会科と理科を廃止したうえで「生活科」が新設されています。教育課程審議会の 1987 (昭和 62) 年 12 月の答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」では、「教科設定の趣旨とねらい」を次のようにまとめていました。

- (ア) **低学年児童には具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴がみられる**ので、直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に学習や生活をさせるようにする。
- (イ) **児童を取り巻く社会環境や自然環境を、自らもそれらを構成するものとして一体的にとらえ**、また、**そこに生活するという立場から**、それらに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるようにする。
- (ウ) 社会、自然及び自分自身にかかわる学習の過程において、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせるようにする。
- (エ) 上記の (ア)、(イ)及び(ウ)は、学習や生活の基礎的な能力や態度の育成を目指すものであり、それらを通じて自立への基礎を養うこととする。

教科再編・
統合に
つながる
教科学習の
課題

このきっかけは、更に時を遡ります。「(社会科) 具体性に欠け、教師の説明を中心とした学習に流れやすいもの〔中略〕の取扱いについて検討」「(理科) 児童がみずから身近な事物や現象にはたらきかけることを尊重し、〔中略〕経験を豊富にするような内容に改善」とは、教育課程審議会による 1967 (昭和 42) 年 10 月の答申「小学校の教育課程の改善について」の指摘です。教科再編・統合へつながる教科学習の課題は、既に半世紀も議論されているのです。

知(識)

今日、私たちにとって「知(識)」とは、経験を事後的に反省し抽象することで得られる、帰納的な「構造」(記号と記号の関係形式)という捉えがあるはずですが。例えば「水」という化学事象は、 $2\text{H}_2\text{O}=\text{H}_2+\text{O}_2$ という化学式(構造)で説明される。「自由」という心理事象は、その本質を言葉(構造)で「諸規定性における選択・決定可能性」^[26]と言いつけることができる。しかしその深い理解には、十分な化学実験や社会的な不自由の体験が不可欠です。

I 小中一貫教育
理論編

II 総合的な学び
理論編

III 総合的な学び
実践編
全体・系統

III 総合的な学び
実践編
小学校

III 総合的な学び
実践編
接続・導入

III 総合的な学び
実践編
中学校

IV 資料編

具体
半具体
抽象
帰納→演繹

つまり、小学校低学年の子どもたちは、教科ごとの知識、簡単にいえば「言葉による説明」が先行しても、対応する経験を（十分に）もち得ず理解が深まらない。記号として記憶はできても、拡がりのある概念としての把握は困難なのです。そこで、身近な人々や社会、生物を含む自然と直接関わる活動（経験）を拡げ、気付きを得させ、それを基に思考させたり表現させたりする。私たちには半ば常識的である〔具体（直接体験）→半具体・半抽象（間接体験）→抽象〕や〔帰納→演繹〕といった思考の成長過程はこうした議論の中で育ち、他の教科等の学びにおいても（より一層）生かされることになったのです。

表Ⅱ-8 学習指導要領にみる総合的な学びに関連する規定②：1998（平成10）年の改訂

<p>1998年 (平成10年)</p> <p>教育内容の 厳選 「生きる力」 総合的な学習の 時間の新設</p> <p>2003年 (平成15年)</p> <p><u>一部改正</u></p>	<p>小学校学習指導要領 第1章 総則 第3 総合的な学習の時間の取扱い</p> <p>1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。</p> <p>2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。</p> <p>(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。</p> <p>(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。</p> <p><u>(3) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。</u></p> <p>3 各学校においては、<u>1及び2に示す趣旨及びねらいを踏まえ、総合的な学習時間の目標及び内容を定め、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、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などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。</u></p> <p><u>4 各学校においては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする。</u></p> <p>5 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。</p> <p>6 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p><u>(1) 目標及び内容に基づき、児童の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。</u></p> <p><u>(2) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。</u></p> <p><u>(3) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。</u></p> <p><u>(4) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。</u></p> <p><u>(5) 国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。</u></p>
---	--

表Ⅱ-9 学習指導要領にみる総合的な学びに関連する規定③：1977（昭和52）年、1989（平成元）年の改訂

<p>1989年 (平成元年)</p> <p>新学力観 生活科の新設 教科学習内容の 削減</p>	<p>小学校学習指導要領 第1章 総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項</p> <p>1 学校においては、次の事項に配慮しながら、学校の創意工夫を生かし、全体として調和のとれた具体的な指導計画を作成するものとする。</p> <p>(1) <u>各教科等及び各学年相互間の関連を図り、系統的、発展的な指導ができるようにすること。</u></p> <p>第2章 各教科 ※小学校第1・2学年の社会科・理科は廃止</p> <p>第5節 生活</p> <p>第1 目標</p> <p><u>具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。</u></p> <p>第2 各学年の目標及び内容 〔第1学年及び第2学年〕</p> <p>1 目標</p> <p>(1) 自分と学校、家庭、近所などの人々及び公共物とのかかわりに関心を持ち、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動することができるようにする。</p> <p>(2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心を持ち、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。</p> <p>(3) 身近な社会や自然を観察したり、動植物を育てたり、遊びや生活に使うものを作ったりなどして活動の楽しさを味わい、それを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。</p>
---	--

1977 年 (昭和 52 年) 教育内容の 精選	小学校学習指導要領 第 1 章 総則 7 学校においては、次の事項に配慮しながら、学校の創意を生かし、全体として調和のとれた具体的な指導計画を作成するものとする。 (2) <u>各教科、道徳及び特別活動について、相互の関連を図り、発展的、系統的な指導ができるようにすること。なお、低学年においては、合科的な指導が十分できるようにすること。</u>
------------------------------------	---

ウ 経験学習と系統学習の方法論的対立

総合的な 学びを めぐる 試行錯誤	こうして学習指導要領を材料に僅か時を遡るだけでも、とりわけ 1989 (平成元) 年からの平成年間が、学びの在り方を巡る試行錯誤の期間だったことが分かります。 一例を挙げると、総合的な学習の時間の時数は、1998 (平成 10) 年新設時と比較し、2008 (平成 20) 年改訂で最大 60 (=上限 130-標準 70、中学校第 3 学年) が減じられています。習得と活用・探究のバランス調整の結果であり、教科再編・統合の方針は、僅か 10 年で揺り戻したのです。この背景には、70 年代の受験競争の反省に基づく 80 年代から 90 年代の「新学力観」、90 年代後半から 2000 年代初頭にかけての「学力低下」を筆頭に様々な論争がありました。03 (平成 15) 年の一部改正の背景に「PISA ショック」に代表される学力低下論争があったことは、よく知られるところでしょう [†] 。 なお、PISA の調査結果から、フィンランドなど高福祉で知られる北欧型の教育に関心が高まったのもこの頃でした。近年では、(改めての) 男女共同参画、貧困や虐待への対応、また、経済成長戦略などを背景に、切れ目のない子育て支援制度である「ネウボラ」が注目されているところです。
学力低下 論争	さて、本論へ戻りましょう。上記にみた総合的な学びと教科ごとの学びの揺り戻しは、教育方法史を代表する論争であり、「経験学習」と「系統学習」の対立とも呼ばれています。表 II-10, 11 [‡] を参照すると、戦後の教育は、子どもたちの内発的な興味・関心を大切に、実社会や実生活の経験から課題探究的・総合的に学んでいく経験学習の実現を目指したことが分かります。しかし 1958 (昭和 33) 年、教科区分と知識系統を重視した系統学習に方針を転換、これが 68 (昭和 43) 年改訂のいわゆる「現代化」につながります。興味・関心によらず、身に付けさせなければならない内容がある。その内容選択が、国際競争や経済成長ばかりに動機づけられていけば個別知の教え込みが——とりわけ教育界から——批判され、経験を通じた総合知の側に揺り戻す。しかしその程度が過ぎれば、待っていたかのように——今度は経済界など教育界の外から——活動あって学びなし、学力低下と (反) 批判されました。
経験学習と 系統学習	ただし、注意しておかなければならないことがあります。この対立は、あくまで教育「方法」上で起きているということです。仮に教科ごとに知を学んでも、それが総合的・全人的な知として働き、自立し生活を豊かにしたり、自己の生き方を考えたりしていく資質・能力を育むとの目標を否定する人は、よほど穿った見方をしない限りいはいはずです。また、総合的な学習の時間にせよ生活科にせよ、人間、社会、自然の広範な事象と関わることから始まる学習内容の是非は、(ほとんど) 問題にすらなっていません。したがって次は、総合的な学びを中心に起きつつも、広く学びの方法全般について考えていきたいと思えます。
方法論的 対立	

[†] 卷末資料 “Expectance for CERl’s ESP Project—Historical Structure and Its Meaning on Compulsory Education in Japan” には、現在まで続く「学力」をめぐる議論を、明治維新後からのおおまかな歴史の構造と社会経済の状況とともにまとめています (pp.244-252)。必要に応じて参照してください。

[‡] 1951 (昭和 26 年) 改訂の学習指導要領は、本書の内容に照らし、特に重要と考えられる部分 (抄) を、卷末資料に収録しています (pp.217-233)。ぜひ参照してください。

- I 小中一貫教育 理論編
- II 総合的な学び 理論編
- III 総合的な学び 実践編 全体・系統
- III 総合的な学び 実践編 小学校
- III 総合的な学び 実践編 接続・導入
- III 総合的な学び 実践編 中学校
- IV 資料編

表II-10 学習指導要領にみる総合的な学びに関連する規定④：1958（昭和33）年、1968（昭和43）年の改訂

<p>1968年 (昭和43年) 時代の進展に 対応した現代化</p>	<p>小学校学習指導要領 第1章 総則 第1 教育課程一般 4 <u>学校においては、各教科、道徳および特別活動について、相互の関連を図り、全体として調和のとれた具体的な指導計画を作成し、発展的、系統的な指導を行なうものとする。</u></p>
<p>1958年 (昭和33年) 教育課程の 基準としての 性格を明確化 (法的拘束力) 系統学習 の重視 道徳の時間の 新設等</p>	<p>小学校学習指導要領 第1章 総則 第1 教育課程の編成 1 一般方針 小学校の教育課程は、<u>国語、社会、算数、理科、音楽、図画工作、家庭および体育の各教科（以下各教科という。）ならびに道徳、特別教育活動および学校行事等によって編成するものとする</u>こととなっている（学校教育法施行規則（以下「規則」という。）第24条第1項）。 第2 指導計画作成および指導の一般方針 1 <u>学校においては、下記の事項に留意して、各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等について、相互の関連を図り、全体として調和のとれた指導計画を作成するとともに、発展的、系統的な指導を行うことができるようにしなければならない。</u> (1) 各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等について、第2章以下に示すところに基き、地域や学校の実態を考慮し、児童の経験に即応して、具体的な指導の目標を明確にし、実際に指導する事項を選定し、配列して、効果的な指導を行うようにすること。 (2) 第2章に示す各教科の内容に関する事項は、特に示す場合を除き、いずれの学校においても取扱うことを必要とするものである。各学校において、特に必要と認められる場合には、第2章に示していない事項を加えて指導することをさまたげるものではない。しかし、いたずらに指導する事項を多くしたり、程度の高い事項を取扱ったりして、学年別の目標や内容の趣旨を逸脱し、または児童の負担過重とならないよう慎重に配慮すること。 (3) 第2章に示す各教科の学年別の内容に掲げる事項の順序は、そのまま指導の順序を示すものではない。各学校においては、各事項のまとめ方や順序をくふうして指導するようにすること。 (4) 保健に関する事項の指導は、各教科、道徳、特別教育活動および学校行事等の教育活動全体を通じて行うものとする。こと。 (5) 政治および宗教に関する事項の取扱については、それぞれ教育基本法第8条および第9条の規定に基き、適切に行うように配慮しなければならないこと。 (6) 児童が心身の状況によって履修することが困難な各教科は、その児童の心身の状況に適合するように課さなければならないこととなっている（規則第26条）。各学校においては、このような児童については特別な配慮をしなければならないこと。</p>

表II-11 学習指導要領にみる総合的な学びに関連する規定⑤：1947（昭和22）、1951（昭和26）年*の改訂

<p>1951年 (昭和26年) 一般編試案 自由研究の 廃止 特別教育活動 の新設等</p>	<p>III 学校における教育課程の構成 1. 教育課程とは何を意味しているか 〔前略〕<u>本来、教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または、諸活動の全体を意味している。</u>これらの諸経験は、児童・生徒と教師との間の相互作用、さらに詳しくいえば、教科書とか教具や設備というような物的なものを媒介として、児童・生徒と教師との間における相互作用から生じる。これらの相互のはたらきかけあいによって、児童・生徒は、有益な経験を積み教育的に成長発達するのである。〔後略〕 2. 教育課程はどのように構成すべきであるか 学校における教育は、児童や生徒の行動や考え方を一定の目標に向かって変化発展させていくところに成りたつといえる。<u>したがって教育課程の構成に当たっては、まず目標をはっきりとらえることが必要となる。次に、目標を達成するに有効な教育内容や学習活動を選択し、児童・生徒の経験の発展をはからねばならない。</u>〔中略〕しかも、この二つの要素は機能的に相互に密接に関係し合っているのである。 (1) 目標の設定 <u>I.に掲げた教育の一般目標は、憲法・教育基本法・学校教育法などに示された教育の目的および目標のもつ意味を解釈し、その内容を明らかにするとともに、広く教育的見地に立って、わが国の児童・生徒の必要を考慮してつくりだされたものである。〔後略〕</u> <u>次に一般目標への到達は、各教科によって分担されることになるから、それは各教科のそれぞれの目標として具体化されることになる。〔後略〕</u> ここに注意すべきことは、健全な教育の目標は、社会の必要と児童・生徒の必要とを対立させて、そのうちの、どちらかの一方から考える局所的な立場からは、決定されないということである。〔中略〕<u>ことに、単元の目標は、学習者に身近なものであるべきであるから、児童・生徒の必要・関心・能力がよく考えられており、児童・生徒の実際の経験活動のうちに、社会の必要が実現されるように定むべきであろう。</u></p>
---	--

※抄を巻末資料として収録 (pp.217-233.)

<p>1947年 (昭和22年) 一般編試案</p>	<p>序論</p> <p>一 なぜこの書はつくられたか</p> <p>いまわが国の教育はこれまでとちがった方向に向かって進んでいる。この方向がどんな方向をとり、どんなふうのあらわれを見せているかということは、もはやだれの胸にもそれと感ぜられていることと思う。このようなあらわれのうちでいちばんたいせつだと思われることは、これまでとかく上の方からきめて与えられたことを、どこまでもそのとおりに実行するといった画一的な傾きのあったのが、<u>こんどはむしろ下の方からみんなの力で、いろいろと、作りあげて行くようになって来たということ</u>である。</p> <p>これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行くとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。このようなことは、教育の実際にいろいろな不合理をもたらし、教育の生気をそぐようなことになった。たとえば、四月のはじめには、どこでも桜の花のこをおしえるようにきめられたために、あるところでは花はとっくに散ってしまったのに、それをおしえなくてはならないし、あるところではまだつぼみのかたい桜の木をながめながら花のこをおしなくてはならない、といったようなことさえあった。また都会の児童も、山の中の児童も、そのまわりの状態のちがいにのみかまなく同じことを教えられといった不合理なこともあった。〔中略〕</p> <p>もちろん教育に一定の目標があることは事実である。また一つの骨組みに従って行くことを要求されていることも事実である。<u>しかしそういう目標に達するためには、その骨組みに従いながらも、その地域の社会の特性や、学校の施設の実情やさらに児童の特性に応じて、それぞれの現場でそれらの事情にびったりした内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであって、ただあてがわれた型のとおりにはやるのでは、かえって目的を達するに遠くなるのである。またそういう工夫があつてこそ、生きた教師の働きが求められるのであって、型のとおりにはやるのなら教師は機械にすぎない。そのために熱意が失われがちになるのは当然といわなければならない。これからの教育が、ほんとうに民主的な国民を育てあげて行くとするならば、まずこのような点から改められなくてはなるまい。このために、<u>直接に児童に接してその育成の任に当たる教師は、よくそれぞれの地域の社会の特性を見てとり、児童を知って、たえず教育の内容についても、方法についても工夫をこらして、これを適切なものにして、教育の目的を達するように努めなくてはなるまい。</u>〔中略〕</u></p> <p>この書は、学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的でつくられたものではない。<u>新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。</u>〔後略〕</p>
------------------------------------	--

- I 小中一貫教育 理論編
- II 総合的な学び 理論編
- III 総合的な学び 実践編 全体・系統
- III 総合的な学び 実践編 小学校
- III 総合的な学び 実践編 接続・導入
- III 総合的な学び 実践編 中学校
- IV 資料編

(2) 主として方法論：探究活動／指導と評価の方法

<p>単元や 単位時間の 学びは 経験学習</p> <p>方法論で はない 次元の問題</p>	<p>経験学習と系統学習の方法論的対立は、単元や単位時間の学び、教育課程編成上の教科区分のどちらを問題にするかによっても見方が変わってきます。</p> <p>私たちは、どのような内容を学ぶのであれ、様々な条件さえ許せば、子どもたちの興味や関心から出発することが効果的と考えるはずです。この前提に立てば、単元や単位時間の学びは、基本的には経験学習によって進めることが望ましいと結論できます。事実、先にみた日本型教育の特徴である授業研究を通じた授業改善 (p. 40) の主な関心は、経験学習のバリエーションである「問題解決学習」や「課題解決学習」の充実です。これらの学習過程は、〔①課題の設定や把握→②課題解決の見通し→③解決→④検討→⑤省察〕などとして知られるところでしょう。</p> <p>ここで、一つ断っておきたいことがあります。経験学習と系統学習を単に「方法論」的対立と断じ、目標や内容、学習者の実態に応じて使い分ければよいと結論するのはやや早計です。この考え方は、確かに建設的な議論の共通地平になります。しかしこの対立の奥底には、後にみるように、「信頼」「信託」といった全く別次元の問題が横たわっているからです。</p>
---	--

ア 教師の考え方としての経験学習

<p>教師の指導 の立場から 考える</p>	<p>①内発的な興味や関心を生かす経験学習の方法</p> <p>以上を踏まえ、ここでは、教師の指導の立場から考えていきましょう。なお、これは速やかに受け入れられるはずですが、修業年限に限りがある以上、全てを子どもたちの内発に任せてしまうことはできません。よってここで問うべきは、全ての子どもが目標を達成するために、内発的な興味や関心をどうしたら最大限に生かせるかということです。</p> <p>すると、第一には、生活の中で自ずと興味や関心が喚起され、探究したい課題を見いだせるような広い意味での「環境」が必要になります。例えば物的には、触れてほしいものや家具を配置し（逆説には、意識に立ち現れるもの全てに触れることができる）、巧みな身体の活動を可</p>
--------------------------------	---

環境

能にし（校庭はゆるやかにうねり、遊具は意図的に配置され一つの回遊路を成す）、自然の要素を取り入れ（動植物に溢れている）、内と外をつないで回遊することができ（デッキを通じて学校-校庭-まちが連続している）、しかし落ち着く場所もある（まちでいえばカフェやベンチのようなもの、あるいはアルコーブやデンなど）。何より大切なのは、必要があれば自分たちで加工できること。多くの人が、そんな応答性ある風景を思い浮かべるのではないのでしょうか。

このことに関連し、経験学習の哲学を支えたジョン・デューイ（1859-1952）は、かつて、次のようにいいました。1899年のことです。

活動的な仕事、自然の学習、科学の初歩、美術、歴史を学校に採り入れること、たんなる記号的・形式的にすぎないものを二次的な地位に引きおろすこと、学校の道徳的雰囲気、すなわち規律における生徒と教師の関係を変化させること、いちだんと活動的・表現的であつ自己決定をする要素をも採り入れること—— [中略] このことを実行することは、[中略] 学校より大きな社会生活を反映させる典型となる仕事によって学校を活動的なものにし、そして、芸術・歴史および科学の精神を隅々にまで浸透させ、それによって学校を胎芽的な社会生活の場にしていくということの意味しているのである^[27]。

胎芽的な
社会生活の
場としての
学校

仕事
探究活動

ここにいう「仕事 (occupation)」は、さしあたり「探究活動 (inquiry activities)」と捉えて相違ありません。よく用意された環境の中で、一人ひとりが思い思いに学び、必要に応じてゆるやかに協同する。少なくとも社会生活の場は、狭い机をもって皆で同じ方向に座り、誰かの話を聴くこと（のみ）には典型されません。

実のところこうした考えからすれば、最も望ましい指導は、人や物を含めた広義の「環境構成」を基本に「自発的な遊びを通じた学び」を引き出す幼児教育の方法であるということができま。就学前教育と小学校教育の接続は後にもう一度話題にしますが、ともあれ小学校の現実とはかなり距離があります。もちろんそこには、様々な理由があります。一例を挙げるなら、「砂場」がイメージをつかみやすいでしょうか。小学校の砂場は、もともと「身体測定（走り幅跳びの着地点）」のために作られました（諸説ある）。遊びに対する応答性を大切にした就学前教育施設とは、そもそも設計理念が違うのです。

幼児教育
環境構成

砂場の
設計理念

②環境構成を視点とした小学校・中学校における指導の再考

しかしながら、こうした環境構成の方法は、小学校や中学校での指導を考えるに当たっても発想を与えてくれます。例えば私たちは、眼前のチョーク一つが、黒板に何かをかく道具にも、物質の化学変化を探究する対象にもなることを知っています。私たちが、学びや探究に生かしたいという「関心」を立てれば、原理的にいって、あらゆるものごとに学習教材としての価値をもたせることができるのです。

そこでもう一度施設・設備を眺めてみると、例えば「教室環境」は、「都市環境」というより大きな対象への系統性／連続性を確保するものと位置付け直すことができます。この場合、教室を探究課題「教室リフォーム」^[28]として提供するなど、既存の環境にも新たな可能性がみえるはずです。

学習教材
の原理

教室環境と
都市環境

③1951（昭和26）年改訂の学習指導要領と経験学習の哲学

最も経験色の強い1951（昭和26）年改訂の学習指導要領は、このことに自覚的でした。施設・設備に関しては、「Ⅲ2（2）（C）学習経験の組織」の「(iii) 学校の環境・校舎・教室の施設・教具」に断片をみることができます（巻末資料 p.230）。ここで「断片」というのには、もちろん理由があります。というのも、本要領のメルクマールは、関心の立て方を含めた教師の「考え方」にあるからです。つまり、学習指導要領の全文を通じ、「教育的な諸経験、または諸活動の全体」（表Ⅱ-11、又は巻末資料 p.227）として、教育課程、ひいては学校生活の全てを貫くための考え方を、教師自らのうちに育てることに要点があるのです。

よく知られるように、デューイはこの考え方を、教育の目的を「より以上の成長」「絶えざる経験の再構成」とし、方法を「実験的方法」「経験的方法」などとすることで表現しました。改めてまとめるなら、一人ひとりの内発的な興味や関心を生かし、人間、社会、自然と関わる経験から課題探究的に学ぶ知を、絶えず総合性をもった生きる力にしていくということです。

1951年
改訂の
指導要領

教師の
考え方の
重視

イ 考え方の一般化に伴う形骸化を超えて

一般化に伴う形骸化	<h3>①考え方の一般化に伴う形骸化</h3>
学校現場の本質への気付き	<p>学習指導要領は、そうした先人たちの試行錯誤から見いだされた望ましい教師の考え方や実践を、他の法令等と一体となり全国的に保障しようとするものでした。ところがものごとは、一定の形をもった瞬間に形骸化が始まります。</p>
探究の計画とコンパス	<p>例えば学習指導要領は、本来、教師をはじめ教育人材が参照すべきものです。よく誤解されますが、それは学習者の「学びの地図」ではないし、そのままでは「社会に開かれた教育課程」ともなりません。学びの地図は、学習者一人ひとりが探究を通じて作り出す知であり、この学びや成長の姿こそが教育課程を社会と共有することにつながるからです。単元内自由進度学習^[29]などの自律学習、自分なりのノートづくりやポートフォリオ、また、学校の教育目標や目指す生徒像が見直されているのは、こうした本質への気付きが学校現場にあるからでしょう。</p>
探究の計画とコンパス	<p>とはいえ教師は、基準点となる一般的で平均的な地図をもつことが望ましい。それは、多くの人が賛同するところであるはずですが、ならば地図をなるべく細かく丁寧に、そして全ての学校と教師に確実に。ここに決定的な転機があります。学習指導要領は教科が明確に細分され、法的な拘束力をもつようになり、確実性を求めて改訂のたびに規定を増やす。教科書が国定となり、年間指導計画が一般化する。こうして教育条件の平準化が大きく進展した一方、子どもたちは、探究のための計画を作ることはおろか、コンパスを持つことさえ稀になりました。</p>
学習過程と指導過程の違い	<h3>②学習過程の知と指導過程の知</h3>
学習過程と指導過程の違い	<p>形骸化は、教育方法の世界も例外に漏れません。子どもたちが内発的に学び、大きな成長をみせたという意味の「よい学び」。その経験を抽象することで得られる効果的な「学習過程」の知。これは多くの場合、幾つもの重要な要素が捨象され教師の「指導過程」に転用されます。総合的な学習の時間では[習得→活用→探究]のサイクルがよく知られますが、これも学習過程の知です。「型」に慣れ親しませることが学び方を身に付けるうえで一定の効果があることを認めつつも、教師が全ての過程を指示しているのでは、学びの質は高まりません。子どもたちが、自身に導かれるように望ましい学びの過程を進んで行く。それを支えるのが教師の本領であり、経験学習に基づく51(昭和26)年改訂の学習指導要領が目指したところでした。</p>
教科区分と時数の問題	<h3>③時間割と現行制度の可能性</h3>
教科区分と時数の問題	<p>しかし、ここで典型的な批判が起こります。それがもう一つの問題である教科区分です。つまり、教科が細分された学習指導要領では、課題探究の学びを展開するに十分な時間はない、あるいは、合科的な学びでは理解すべき知識の全てを確実に扱うことができないといった批判です。確かに、現代化を経た後の教科再編・統合の流れはやや挫折している感があります。ここ二回の改訂では、小学校に外国語活動と外国語科が新設され、時数も純増となりました。</p>
形骸化や細分化の最大の理由は時間割	<p>教科区分については、例えば小学校第5学年以上で、①総合的な学習の時間を基軸とし、②特別活動(学級活動)と道徳科の内容を編入・統合、③年間105時間程度とすることで総時数を減じ、④学級担任又は地域連携担当を兼ねた合科専科教員の裁量度を大きく拡大した時間とするなど、様々なアイデアがあります。教科区分の全廃もその一つでしょう。しかし、いずれにせよいえることがあります。それは、学びの形骸化や細分化の最大の原因が、学習指導要領が定める教科区分でも時数でもなく、「時間割」だということです。興味や関心、あるいは必要と関係なく、45分や50分ごとに、あらかじめ決められた内容や方法が代わる代わるやってくる授業。それは、細切れ、形をなぞるだけの勉強にならざるを得ない構造があるのです。</p>
一単位時間の弾力的運用	<p>だからこそ私たちは、いまいちど方法としての「一単位時間」の扱いを考え直す必要があります。45分や50分という単位時間は、その限れた時間ゆえに、この後話題にする「一斉指導」を呼び込みやすいという側面もあります。しかし学習指導要領は、むしろ一単位時間の弾力的運用を推奨しており(表II-12)、このことは、小学校におけるカリキュラム・マネジメントの在り方に関する検討会「報告書(平成29年2月14日)」でも指摘されるところです。本章冒頭に記したように、現行制度の可能性は決して潰えていないのです。</p>

表II-12 時間割の編成に関する規定：2017（平成29年）改訂の学習指導要領（小学校）

第2 教育課程の編成
3 教育課程の編成における共通事項
(2) 授業時数等の取扱い
ウ 各学校の時間割については、次の事項を踏まえ適切に編成するものとする。
(ア) 各教科等のそれぞれの授業の1単位時間は、各学校において、各教科等の年間授業時数を確保しつつ、児童の発達段階及び各教科等や学習活動の特質を考慮して適切に定めること。
(イ) 各教科等の特質に応じ、10分から15分程度の短い時間を活用して特定の教科等の指導を行う場合において、教師が、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通した中で、その指導内容の決定や指導の成果の把握と活用等を責任を持って行う体制が整備されているときは、その時間を当該教科等の年間授業時数に含めることができること。
(ウ) 給食、休憩などの時間については、各学校において工夫を加え、適切に定めること。
(エ) 各学校において、児童や学校、地域の実態、各教科等や学習活動の特質等に応じて、創意工夫を生かした時間割を弾力的に編成できること。

ウ 授業改善から学びの構造転換へ

試行錯誤
加筆の
最果て

こうして新しい学習指導要領は、試案から数えて70年余、明治維新から数えれば140年余にわたる試行錯誤と度重なる加筆の最果てにしていることができます。資質・能力ベース（p.49）と呼ばれることから、新学力観や生きる力の理念が基本枠組にまで反映し、時代は新たな局面に入りました。そして今、私たちは、一人ひとりの興味や関心を生かした課題探究的・総合的な学びを実現する支えを、これまで以上に得られるようになっていきます。IC（F）Tの普及はもちろん、通級による指導、日本語能力に対する指導、初任者研修、少人数指導等のための基礎定数の新設、また、部活動指導員の制度化などはその代表例でしょう。

実現のため
の条件整備

以上を踏まえれば、残る問題は現状です。本区におけるこれからの学びの在り方を考えていくためにも、ここからは、現状を表す幾つかの調査結果を参照して議論を進めます。

①学びの構造転換に向けた杉並区の現状

今日の授業
の課題

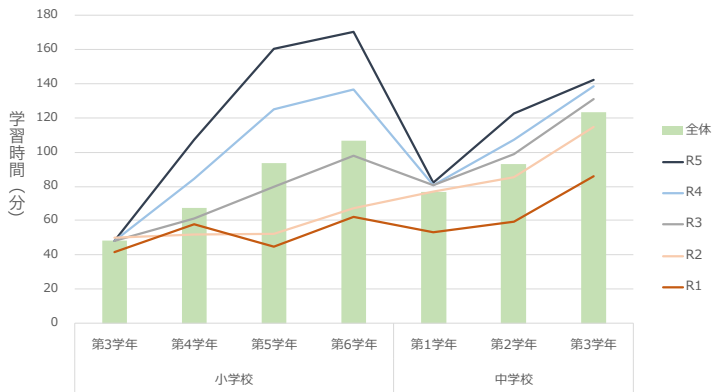
さて、今日の授業をみてみると、主な関心は、先にも取り上げた課題解決学習や問題解決学習による授業改善にあるということが出来ます。しかしながら、個に応じた指導や補習をはじめとする様々な手だてにもかかわらず、いまだつまずきや学び残しは解消されません（小中一貫教育理論編 p.14）。ふきこぼしは退屈していると揶揄されることもあります。そればかりか、特別な支援を要する子の二次障害が発生したり、特定の子に皆合わせることがユニバーサルとの誤解も流布したりしています。丁寧さが相まって学びが細切れしてしまう。どれほど一般化できるかは分かりませんが、そのような課題があるのは事実です。

一様か前提
一斉指導の
帰結

もちろん、こうした課題の背景には、先にも引用した貧困（p.48）など、学習以前の問題も大きく関わっています。また、環境を統制したスモールステップでの学習法は、特別な支援を要する子どもなど、状況によっては極めて有効に働きます。

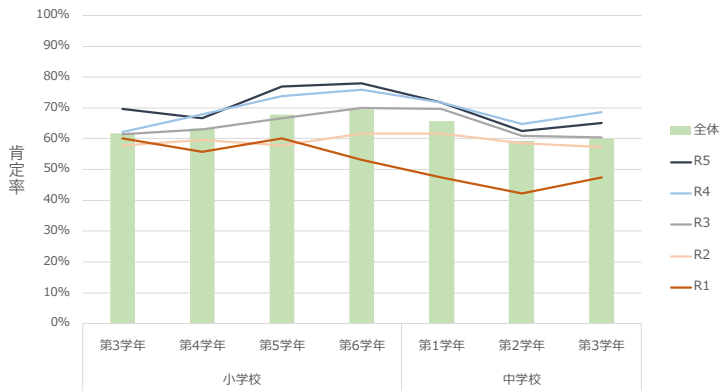
しかし、ここで肝要なのは、課題解決学習や問題解決学習でさえも、基本的には集団内の「一様（同質）」を前提した教師主導の「一斉指導」であるということです。本区のある小学校の研修会では、このことが、学級の荒れやいじめ、不登校が生じる温床にもなっているとの指摘がありました（データに基づくこの一連の議論は、図II-1から6[§]に示してあります）。つまりこれらの課題は、「多様（異質）」な個性の集まった集団に対し、一様（同質）を前提した一斉指導を実施し続けることの半ば必然の帰結であるということです。

§ 学習指導要領の実現状況を意味する「学力段階（R1～5）」や「意識・実態調査」の内容など、本区独自の学力等調査については、巻末に資料等を掲載しています（pp.238-243.）。必要に応じて参照してください。



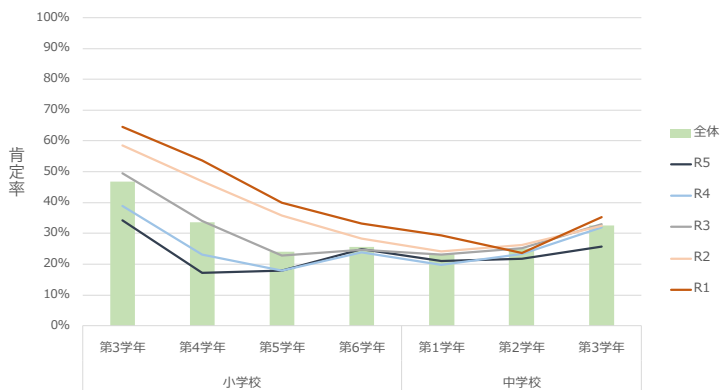
図II-1 学習時間（平日・学校外教育の機会）と学力段階（教科等総合）：
平成28年度杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」結果

- ①学年の進行に伴い、学力段階間の学校外教育機会を利用した学習時間の格差は拡大していく。
- ②特に、小学校第3学年から第6学年に向かった格差の拡大傾向は無視できない。こうした背景から、個に応じた指導や支援の充実が求められる。



図II-2 個別の支援と学力段階（教科等総合）：出典同
「授業では、自分の考えや気持ちをじっくりまとめる時間がある（4件法）」

- ③学校外教育機会を利用した学習時間と同じく、学年の進行に伴い、自分の考えの形成に十分な時間が得られている児童生徒の割合は、学力段階間の差が拡大していく。
- ④特にR1の児童は、小学校第5学年から学年の進行に伴い肯定率が低下していく。R2については、R4や5の児童が学校外教育機会を多く利用するようになる小学校第5・6学年でR3との差が大きい。中学校第2学年になると差が接近している。



図II-3 個別の支援と学力段階（教科等総合）：出典前同
「授業では、自分の得意な部分を伸ばしたり、苦手な部分を少なくしたりできるよう、先生が個別に教えてくれる時間がある（4件法）」

- ⑤しかし、個に応じた指導や支援は、少なくとも児童生徒の評価（印象）としては、全体として、学年の進行に伴い実施が減少していく傾向がみられる。
- ⑥また、特に第6学年以降は、学力段階間の肯定率の差が縮まる。少なくとも授業内では、特に個別の指導や支援を要するR1や2の児童生徒に対し、重点的な指導や支援が実施されている状況はみられない。ただしこの結果は、児童生徒の自己評価であることも考慮する必要がある。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

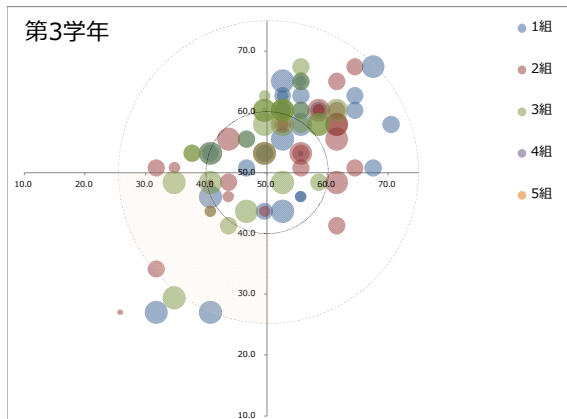
III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

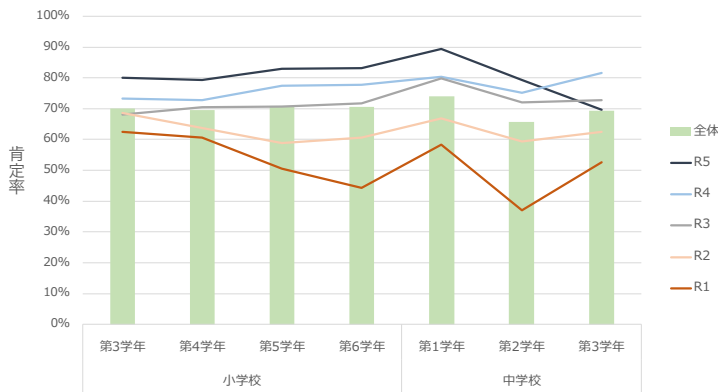
IV
資料編



図II-4 学力と教師からの承認（国語×算数×教師からの承認）：出典前同
 学力は杉並区平均・標準偏差による標準化得点、
 「学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う（4件法）」
 肯定的に回答するほどバブルサイズが大きくなるよう処理

⑦上記した背景を踏まえ「一様（同質）を前提した集団に対する一斉指導」、特にR5や4が中心となる講義や一問一答型の指導を展開し続ける帰結は、例えば「教師からの承認」に現われる。

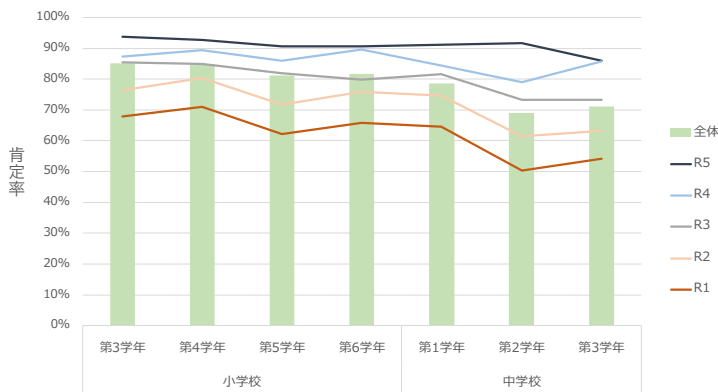
⑧左図では、中下位層に否定的回答をしている児童が点在している。一斉指導の中で教師から着目されず、発言、個別の支援、他者からの承認の機会を逸していると考えられる。



図II-5 協同の学びと学力段階（教科等総合）：出典前同
 「授業中、ほかの人が発表しているとき、自分の考えや気持ちと比べながら聞いている（4件法）」

⑨加えて、一斉指導を前提した単位時間の中で協同した学びを展開していく効果は、限定的である。

⑩左図では、R1と2の肯定率が他と比較的低く、その差は拡大していく。これら児童生徒は、協同した学びを展開するための準備として、考えをまとめる時間や支援など、個別の学びの機会が不足している。また、こうした個の多様（異質）を包摂しない授業の構造は、学級の荒れ、いじめや不登校が生じる温床にもなっている。



図II-6 学びに向かう力（学習意欲）と学力段階（教科等総合）：出典前同
 「勉強していて、面白い、楽しいと思うことがある（4件法）」

⑪そもそも学びは、内発的なものであるほど持続性や学習効果が高い。しかし現状は、学年進行に伴い、学びの喜びを感じる児童生徒が減少する傾向がみられ、学力段階間の差は中学校第3学年で最も大きくなる。

⑫この背景には、現在の学びが両義的な「同じ」という頑健性を守られ、（皆と同じように）「できなかった苦しみ」に着目せざるを得ない構造になっていることにも起因していると考えられる。

②つまずきや学び残しの意味と学びの構造転換の必要性

つまずき
学び残しの
意味

ここで、図Ⅱ-1から6の調査結果と議論を基に、もう一つ考えたいことがあります。それは、私たちが日常的に使う「つまずき」や「学び残し」の意味です。

できない
苦しみに
着目せざる
を得ない
構造

既に確認したように、近代公教育制度が到達した揺るぎない価値は、「同じ目標の下、同じ時間に、同じ場所で、同じ内容を、同じ方法で、同じ教師から、同じ仲間と学ぶことができる」ことにありました (p. 47, 48)。しかしこれは裏を返せば、一人ひとり「違う」学び方は許されず、むしろ「同じ」であることを(強く)求められるということです。つまり、現在のつまずきや学び残しの意味は、「集団=他者一般を前提にあらかじめ計画された内容と方法で、皆と同じ時期に、同じ目標に達することができなかつた」ということ以外ではないのです。本来学びは成長の手段であり、「できるようになる喜び」に満ちたものです。ところが現状は、皆と同じように「できなかつた苦しみ」に着目せざるを得ない構造になっているのです。

「同じ」
の転換

しかしこの現状には、逆に、大きな可能性を見いだすことができます。「同じ」という構造が転換すれば、今いうところのつまずきや学び残しが一掃され、ふきこぼしは更に力を伸ばせる可能性が高まるということです。特別な支援を要する子どもたちも含め、個々に適した学び方を保障し、社会的包摂、ひいては普遍的な福祉の実現に近付けるということです。

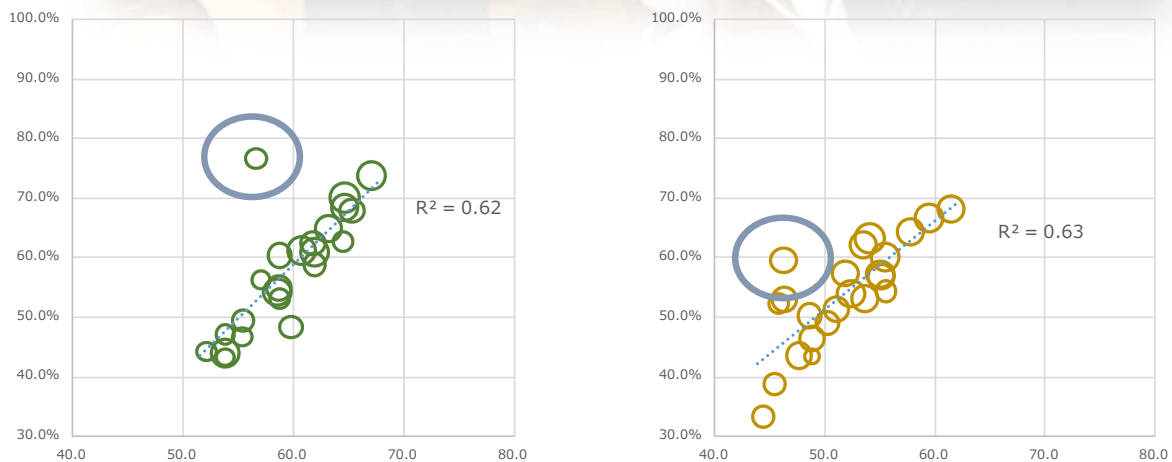
学びの
個別化の
挫折

こうして明らかになったのは、つまずきや学び残し、いじめや不登校、学級の荒れといった課題を解決するには、「同じ」という両義的な頑健性に守られた授業を、「一人ひとり違ってよい学び」(p. 48)へ構造転換する必要があるということです。そしてそれは、一人ひとりの興味や関心、経験から出発する課題探究の学びを実質化することに他なりません。

成果と
大きな
希望

こうした経験学習の考えに基づく学びの「個別化」や「課題探究化」は、かつて、その方向性に多くが賛同するところであっても、財政コストといった条件面から実現が困難だったといえます^[30]。「新教育」と呼ばれたこの方向性は、51(昭和26)年改訂の学習指導要領のみならず、自由主義的な政治運動などを背景とした大正期にも同じく挫折した経緯があるのです。

しかしその条件は、今、確実に改善に向かっています。仮にそうした条件がなくとも、3・4人に一つずつの円形ホワイトボードが、個別の学びを生かした対話的な学びを小学校から連続させる媒介となり、中学校の学習状況を(劇的に)改善した事例も出てきています(図Ⅱ-7)。学びの個別化に向かう前段階として、一人ひとりが学習の主体性を回復したことにより、R3以上の割合が学校全体の平均正答率から予測される理論値よりも遥かに高くなったのです。これは、本区教育課題研究指定校(平成27・28年度)である大宮中学校の実践であり、中学校第2学年(図左)の教科担当の二人はいずれも若手でした。大きな希望です。



図Ⅱ-7 算数・数学科における主体的・対話的な学びの連続を通じた学習状況の改善(平均正答率×R3以上の割合):
出典前、同左は中学校第2学年、右は中学校第3学年

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

授業改善
から
学びの構造
転換へ

③授業改善から学びの構造転換へ

こうして今、学びは、次代に向かう転換の見通しが立ったといえます。集団内の一様性を前提した一斉指導の「授業改善」から、一人ひとりの多様性を前提する「学びの構造転換」へ。ただし誤解のないようにしておく、一斉指導や授業研究に何ら価値がないというわけではありません。教師が積極的に教えることや、一斉指導を通じた集団行動などは、方法の一つとして、これからも大きな財産であり続けるでしょう。現在の課題は学びの個別化や課題探究化だとしても、最終的には、目的と状況に応じた自覚的な使い分けが必要なのです。

(3) 主として目的論：総合的な学びと学びの構造転換、そして協同探究へ

構造転換の
先に

ここまでで、学びの構造転換は、様々な課題を解決する可能性があることが明らかになりました。しかし私たちは、まだ、最も大切な問題を論じ残しています。そうした構造転換や課題解決の先に私たちが目指すもの。それがいったい何であるのかということです。

ア 協同する学びの意味

同じも
違いも
生かす学び

①資本、当為や義務としての協同の限界

このことを考えるに当たっては、「同じも違いも生かす学び、生かしたいと願う学び」(p. 48)、つまり、「協同」する意味を考えることが最初の手掛かりになります。

すでにみたように、新要領の総合的な学習の時間の目標(3)には、「探究的な学習に主体的・協働的に取り組む」と示されています。よって、協同(協働)を当然為すべきことと片付けてしまうこともできます。あるいは答申に示されたように、「身に付けた知識や技能の定着と物事の多面的で深い理解のために、多様な表現を通じて対話し思考を広げ深めていく」ためとすることもできるでしょう。事実それは、学習状況の改善に資する可能性があることを、図II-7のデータが示していました。しかしここには、一つの懸念があります。教育人材と組織の文脈をみた、他者を資本=手段としてのみ扱うことです(p. 41, 42)。

他者を手段
とすること
への懸念

この懸念は机上にとどまらず、現実の問題としても立ち現れてきます。例えば、一斉指導の起源の一つといわれる「助教法(モニトリアル・システム)」^[31]がそうであったように、いわゆる「できる」子をその他の子どもたちの助教(モニター)とする。ある子は、次のように言うかもしれません。「他の人に教えるよりも、もっと自分で学びたいことがある。なぜ人に教えずにはならないのか」。教師と他の子の手段となる理不尽さを訴える子どもに、私たちは、どれだけ説得力のある応答ができるでしょうか。

資本でも
当為・義務
でもない
協同の意味

人に教えることの効果は——「負のピア効果」^[32]が相対的に無視され——様々に語られます。有用感や自己肯定感を高める。知識の理解を深め、思考力や表現力を高める。しかしこれらは、いずれも他者を手段としています。困っている人を助けなさい。それは人として価値あることだし、昔は皆そうだった。確かにそのとおりのかもしれません。しかし、ある道徳的価値を理想に掲げ当為や義務とすることは、その価値を受け入れられない者に対しては十分な納得をもたらしません。資本に回収されず、懐古や理想からの当為や義務でもない、協同することを基礎付けることのできる意味。それは、何なのでしょう。

学ぶことの
二つの意味

②学ぶことの二つの意味の融和

ここで思い起こしてほしいのは、学ぶことの二つの意味です(巻頭言 p. 2)。それは一つに「自らの道を拓く」ため、二つには「共に生きる」ためでした。後者は、恐らく最初の直観よりも広く深い意味があります。他者に対し、身体や財の所有を認める最低限の承認から、過剰に干渉せず通り過ぎること。ゆるやかに関わり合い、ときに会話を楽しむこと。互いの成長のために積極的に触発し生かし合うこと。そこには、明確に他者の言動を否定することも含まれるかもしれません。そうして誰かの、ひいては社会全体の助けとなること。全てが共に生きることであり、同時にそれは、自らの道をよりよく拓くための条件でもありました。

意味の
調和・融和

ほんとうの
自由

そう、協同することにはつまり、自由とその相互承認(小中一貫教育理論編 p. 13)が調和し融和する「ほんとうの自由」をめがける意味があるのです。

いつでも
同時に
私と公
を満たす

教師がこの気付きを得て深い理解へと至ったとき、子どもたちへの関わりは大きく変化するはずですが、自分のために何かをするときは、それが他者や社会に与える影響を考慮する。誰かのために何かをするときは、それが自分にとってどんな意味をもつかを考える。そうして学ぶこと、ひいては自分が為すことの全てが、「いつでも同時に」、自分のため、他者や社会のためを満たすようにする。言葉にするだけならいとも簡単です。しかし、それを深い「感度」として育み実践するためには、協同して学ぶ経験の蓄積が不可欠なのです。

Ⅰ 生涯にわたる学びと総合する学びの意味、協同探究

①生涯にわたる学び、総合的な学びの意味

生涯に
わたる学び
の意味

そうした学びのつながりの下に成長していく子どもたちは、あらゆる「私」と「公」の営みが不可分に支え合う関係にあることに気付いていくはずですが、例えば、余暇や趣味、あるいは家事や育児、介護といったより私的な活動。労働や仕事、社会貢献活動に代表されるより公的な活動。その調和は、ある瞬間実現したかのように思えても、例えば新たな命を授かり、その子が成長し、あるいは仕事で昇進し、時に失敗し、繁忙期を迎え時間が取れず、その折大切な人に介護が必要になって、それでいて子どもの送り迎えもしなければならなくて……と、いとも簡単にバランスを崩してしまいます。だから人は、生涯にわたって学ぶ。学び続けている。学びを通じて新たな知を得、必要な資質や能力を高め、「私のため」と「あなたのため」「誰かのため」が調和するよう試みる。

リカレント
教育

生涯にわたる学びの必要性は、リカレント教育を筆頭に、例えば 21 世紀の先進諸国が知識基盤社会であるとか、大量生産・消費の産業社会からの移行が必然ともたらす要請であるとかいったようにいわれます。事実アメリカでは、今後 10~20 年以内に職業の 47%が消滅のリスクに晒されるとの推定があります^[33]。他方ドイツでは、国内の 23 業種、40 職種に関して 2025 年までに 35 万人の雇用増、2030 年までに 580~770 万の従業員不足とも推計されています^[34]。いずれにせよ不確定な未来においては、雇用され続けるために生涯にわたって学び続ける力が必要になる。それは、ベーシック・インカムなど所得保障のない社会において、公、特に雇用という観点からすれば、全くそのとおりのかもしれません。

生涯教育の
強みは
融和にも

しかし、「生涯教育」の意味は、ユネスコのポール・ラングランが 1965 年に提唱した概念^[35]に倣えば、“Lifelong Integrated Education”、つまり、Integrate=「統合」「融和」にも強調点があります。これを人生の諸側面の融和と捉えれば、生涯にわたって学ぶのは、雇用のためというより、それを含め、私と公を「よりより人生」という活動の全体に統合し融和していくためです。私と公を対立的に分離してバランスを取ることとも、全ての境界を取り払うこととも違う。そうした考え得るあらゆる肢を含め、私と公を融和するための選択と決定を、様々な制約はあれ、学ぶことで自らのものとして行い続けること。学びが総合する姿とは、私と公が融和するほんとうの自由、生涯にわたってそれをめがけ続ける「人生の学び」なのです。

全ての人は
協同探究者

②協同探究者への気付き

この意味において、子どもも、教員のみならず教育人材とくられる様々な人々も、生涯にわたって学び続けています。全ての人は、人生の段階や状況によって学びの目的こそ異なれ、学校やまちに集った「協同探究者」である。そう考えれば、私たち教育の担い手も、時に、子どもたちと、また、多様な人々と共に、人生や社会の課題を探究し、そこから得る学びを（もつ）喜びに満ちたものにしていくことができるはずですが。

資本=手段
ではない
側面を
見いだす

そうした気付きは、本節で確認してきた学習指導要領に対しても、新たな意味を見いだすことにつながります。例えば新要領の総合的な学習の時間には、「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態」「地域の人々の協力も得つつ、全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制」「学校図書館の活用」「他の学校との連携」「公民館、図書館、博物館等の社会教育施設、社会教育関係団体等の各種団体との連携」「地域の教材や学習環境の積極的な活用」といった定めがありました。これらに、資本=手段としてではない側面を見いだすことができたなら、生涯にわたり私と公を融和（総合）していく学び、そのための課題探究の学び、個別の学びと協同の学びを通じて示した総合的な学びの考え方は、十分息付いています。

Ⅰ
小中一貫教育
理論編

Ⅱ
総合的な学び
理論編

Ⅲ
総合的な学び
実践編
全体・系統

Ⅲ
総合的な学び
実践編
小学校

Ⅲ
総合的な学び
実践編
接続・導入

Ⅲ
総合的な学び
実践編
中学校

Ⅳ
資料編

ウ 学びの在り方をめぐる対立の根源

普遍的資産

ある哲学者は、1820年代、「資産」というものについて、次のように講義したといひます。

万人の依存関係という全面的なからみ合いのなかに存するこの必然性が今や、各人にとって普遍的で持続的な資産なのであり、各人は、自分の教養と技能によってこれらに参与してその配分にあずかり、自分の生計を安全にする可能性を与えられている。——それとともに他方でまた、各人の労働によって媒介されたこの取得が、普遍的資産を維持増大するのである^[36]。

資本との
違い

ここには、「資本」との決定的な違いがあります。私産は、確かに「私」のものであります。しかしそれは、経済という人と人との、人と自然とのあらゆる交換がなければ成立しない「公」でもあります。資本によって対立的に分離された、私-資産と公-資産の普遍的資産への止揚=融和。この哲学者は、そう気づきを促しています。

教育にも、全く同じことがいえます。私の今の教育的達成は、確かに自身の学びによるものです。しかしそれは、万人、そして、自然を含む万象の関わりによって生まれた公教育の成果でもあるし、少なくとも必ずその側面を含んでいます。一つ違えば、他の誰かと同じ不遇に置かれたかもしれません。同じが一つ増えたなら、他の誰かも望む教育的な達成をつかめたかもしれません。もちろん、同じが不遇を、違いが達成を生む場合もあるでしょう。

学びの
在り方を
めぐる
価値基準

もし、こうした気づきが社会に拡がったなら、学校への（これまで以上の）信頼や信託が、成長を短期や個別知に求め過ぎず、子どもたちが興味や関心を生かして思い思いに学び、緩やかに協同することを支える教員を、よいというようになるでしょうか。その先に、あらゆる境界を超えて共に在る学校をよいとし、そこでの教育や学びをよりよくしていくのは、他の誰でもない、自身を含むまちに集った人々の協同探究であるということが、各人と社会の価値観の中に息付いていくのでしょうか。

こうして私たちが気付くのは、経験学習と系統学習に代表される学びの在り方をめぐる対立が、教育の方法論にとどまらないということです。それは、「よい」教師や「よい」学校といった、各人や社会の中に在る「よい」教育に根源したものなのです。



70年にわたる学習指導要領の変遷を遡ることから始めた本節は、以下のようにまとめることができます。

——私たちは、関わり合うことで、自分と他者の同じと違いを知ります。喜びや痛みなど様々な感情を経験し、「私」と「あなた」を調整し承認し合う方法を学んでいきます。そうして共に学び、徐々に他者や社会に働き掛けることを知る。それは最初、遊ぶ約束、物の貸し借り、口論した後の仲直り、あるいは共に生活する教室環境や学級のルールといった小さな社会かもしれません。

しかし、成長に伴って社会は大きくなっていきます。身近な場所、地域、国、そして世界。一人ひとりが、これら社会やそこに生きる自身の課題と向き合い、各教科で学んだことを使って、思い思いに活動する。その成果を生かし、世代、身体、性、地域、言語・文化、思想・信条、障害・障害、職業といったあらゆる境界を超え協同していく。ひいては、この社会は確かに変えていくことができるのだという集合的な効力感を、自分（たち）は自然を含め共に生きる万象のうちに在るのだという実感を育てていく。それが、生活科や総合的な学習の時間の目標の指針となる総合的な学びの目的であり、学びを構造的に転換するということです。この意味で「総合的な学びの在り方」と「学びの総合的な再考」は、互いを呼び合う関係にあります。

先にみたように、かつてデューイは、「学校を胎芽的な社会生活の場にしていく」といいました^[27]。ここで一つ付け加えておくと、そのために学校という機会を、互酬と協同の実践によって、子どもたちを含め、そこに関わる全ての人の意志を代表して——経営ではなく——「統治」されなければなりません。その先には、全ての人と共に在る「協治」^[37]としての学校を見据える必要があります。それが胎芽的な社会生活、すなわち、私と公が融和したよき市民社会の胎芽になるからです。

次節では、義務教育段階までの学びをその先へとつなげていくためにも、これからの多様で一貫性のある総合的な学びを、本節を踏まえ、杉並区としての実践に位置付けていきます。

◆◆ 3 これからの総合的な学びと杉並区教育ビジョン2012 ◆◆

未来へ
杉並区
として

前節では、総合的な学びについて「現在」から「過去」を巡り、これからを考えるために必要な考え方を定めてきました。本節では、「未来」へ向けた「杉並区」としての総合的な学びがテーマになります。具体的には、学びを構造転換するロードマップを敷き、杉並区の多様で一貫性のある総合的な学びを展開するための考え方や材料、実現条件、指針を整備していきます。そこには、本区がこれまでに展開してきた施策や事業の理解が含まれます。

(1) 学びの構造転換とこれからの総合的な学び

ア 多様で一貫性のある総合的な学びの考え方と材料①——主として課題探究・個別の学び

杉並区の
現状

①杉並区立学校における学びや指導の現状

最初に考えていくのは、学びの構造を着実に転換していくロードマップです。授業改善から学びの構造転換へシフトする必要性は前項で述べたとおりですが、ロードマップを敷くにはもう少し詳しい本区の現状が必要になります。そこで参照するのが、図II-8と9です。

地域による
差異

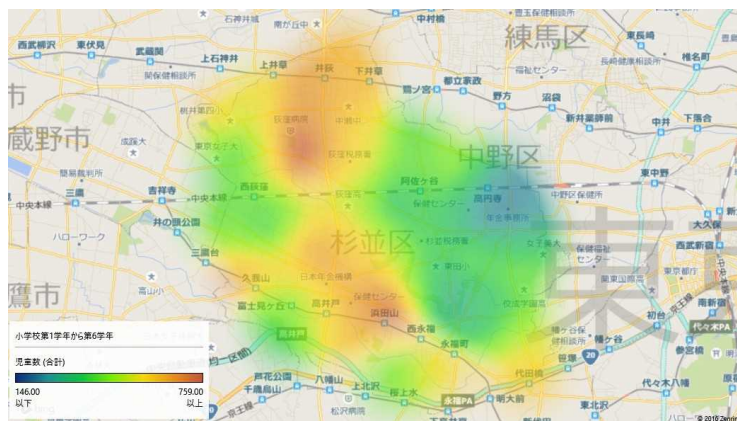
図II-8は、杉並区立小学校の子どもの数（全学年、平成29年2月1日現在）をヒートマップに表したものです。学校によって、大きく子どもの数が異なることが確認できます。また、西に大規模校、東に小規模校が立地している傾向も確かめることができます。これは中学校でも同様であり、ここで考えなければならないのは、文化資本や経済資本、社会関係資本といった要因を考慮したうえで、学びや指導の状況にどんな課題があるかということです。

共通した
課題はR2

続く図II-9には、各地域の「探究学習」「個別学習」「協同学習」の状況を示しました。結果の処理に当たっては、地理的な近接性、社会経済的な類似性を基に学校をグループ化しています。この図からは、あくまで本区内での相対的な比較ではありますが、西は「探究学習」や「協同学習」が厚く「個別学習」が薄い、東には逆の傾向があることを見て取れます。ところが学校からは、東西の別なく、全体に占める「R2 特定の内容でつまずきがある」子どもが多いという課題が報告されています。どういうことなのでしょう。

小規模は
一斉指導を
強化する

このことについては、これまで多くの本区教員と対話した結果、一つの結論が出ています。R2は、比較的大規模な西で「集団に埋もれる」、比較的小規模な東で「成長の可能性を低く見積もられる」ことから生じるということです。もう少し具体的にいうと、R3以上は教師の指示した学習過程に乗ることができ、他方でR1は厚く支援されます。しかしR2は、西では一斉指導の中で着目されず、東では個別に基礎・基本の反復を徹底されることで、自ら考えたり表現したりする機会が少なくなる現状があるというのです。また、東西に共通して、「小規模はむしろ一斉指導を強化する」との指摘もありました。指示が全体に通じやすくなるとの理由からです。



図II-8 杉並区立小学校の児童数（全学年）ヒートマップ：2017（平成29）年2月1日現在

I 小中一貫教育 理論編

II 総合的な学び 理論編

III 総合的な学び 実践編 全体・系統

III 総合的な学び 実践編 小学校

III 総合的な学び 実践編 接続・導入

III 総合的な学び 実践編 中学校

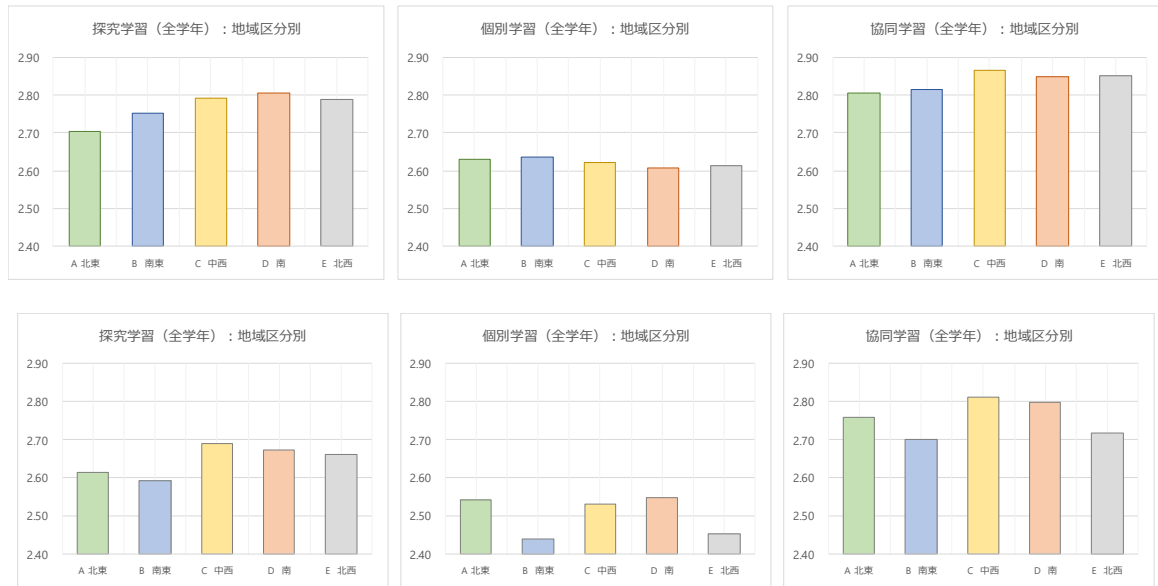
IV 資料編

構造転換の
見通し

教育行政
の構造転換

これらのことは、強みとしても生かせるはずの規模が、弱みに働いてしまっていることを示唆しています。実のところ先に示した図Ⅱ-7の中学校は、比較的小規模な東に立地する中学校でした。その成果は既に述べたとおりであり、同時にこの成果は、総合的な学びに限らず、学びの方法面をどのように構造転換していけばよいのかについて、見通しを与えます。

なお、以下にロードマップを示す構造転換を進めていくためには、それを支える条件の整備が欠かせません。このことについては、この後の本節(2)で、学び、人材と組織、施設・設備に続く「教育行政」の構造転換として話題にすることをあらかじめ断っておきます。



図Ⅱ-9 各地域の探究学習、個別学習、協同学習の状況：
平成28年度杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」結果 上段が小学校、下段が中学校

②学びの構造転換のロードマップ(一例)

さて、上記の現状を踏まえるとき、学びを構造転換していく本区のロードマップは、西で埋もれ、東で可能性を低く見積もられがちなR2への対応を中心に考えていくことが妥当です。学びの個別化を見据え、課題探究を軸とし、R2を含めた全ての子どもを、全ての時間で学びの主体にする。ただしその際には、教員が無理なく取り組める段階(フェーズ)を設定する必要があります。「あるとき気付いたら、全てが変わっていた」。そうした緩やかな段階は、急進的な改革による形骸化を避け、一人ひとりが転換の主体であるとの効力感を醸成するからです。

そこで設定したのが、表Ⅱ-12に示すロードマップ(一例)です。まず、フェーズ0を概説すると、この段階には、小学校は2020(平成32)年、中学校は2021(平成33)年の新要領の全面実施に向け、学びの課題探究化と協同化を重視する「主体的・対話的で深い学びの展開」を位置付けています。最初の段階を0=現在としたのは、既に成果を出し次に進む準備のある学校や教員への敬意とともに、少しの工夫で最初の一步を踏み出せるとの考えに基づいています。

これまで一斉指導に慣れ親しんできた教員は、主体を子どもたちに「預ける」ことに大きな不安があるといえます。活動を制止できなくなるのではないかと、有事に安全を確保できないのではないかと、ひいては、学級が荒れてしまうのではないかとといった不安です。これらは、2016(平成28)年6月に「主体的・対話的で深い学び」を主題に実施した中学校長研修会でも多く聞かれた意見でした。この点に配慮すると、フェーズ0で導入を推奨する二人組の協同学習は、集団への統率の可能性を比較的高く保ちながら、個別化を見据え、全ての子どもを学びの主体にすることができます。本区では、特に小学校の国語科と算数科で多くの成果が報告されています。

構造転換の
ロード
マップ

フェーズ0

全ての
子どもを
主体に

フェーズ0以降

学び方を育む系統性と連続性

③自ら学びを進める学び方を育む系統性／連続性の考え方と材料

これに続くフェーズは予測の程度が大きくなるため、前節で得た考え方をロードマップにしています。しかし、一人ひとり違ってもよい学びを目指すことは一貫しており、見方を変えれば、子どもたちが自身で学びを進める「学び方」の育成が重視されていくということです。

その第一歩となるフェーズ1-1には、課題探究を軸に一人ひとりから出発する学びへ転換、そこに協同の学びを融合していく「主体的・対話的で深い学びの実質化」を位置付けています。ここからは、子どもたちはもちろん、私たちの「考える力」がより一層求められることとなります。現要領や新要領には、各学年で、どの程度の時数なら学習計画を立案できるか、何をどのように計画させればよいのかといった指針は示されていません^[38]。学び方を育むための系統性／連続性は、次代に向け、子どもたちと共に、私たち自身が考え出していく必要があるのです。

もちろん、参考となる考え方や材料はたくさんあります。例えば、新要領の基本枠組でもある「目的・目標・内容・方法」は、学ぶことはもちろん、ものごと一般を見通しをもって進めるための一連の考え方になっています。この枠組に従えば、基本的には「方法」から「目的」に向かうほど自身で考えるのが高度な成長段階と位置付け、学び方の系統性／連続性を考え出す大枠とすることができます(表Ⅱ-13)。また、現時点では荒唐無稽に思えるかもしれませんが、全ての子どもに個別の教育課程が編成されるフェーズ2-2までの道筋は、個別の教育支援計画や指導計画、通級指導学級の教育課程、IC(F)TによるMOOCsがイメージを膨らませる材料になります(p.45, 46)。前節までに丁寧に追ってきた考え方を参照すれば、この時期の学習指導要領は、今回の改訂を歴史的な転換点とし、解説編や指導書(教科書)との役割分担が見直されていくことで、これまで以上に大綱的であることも予測できるでしょう。やや論点が異なりますが、考え方は、材料と合わさることで、未来を予測し創り出す可能性を高めることができるのです。

表Ⅱ-12 学びの構造転換ロードマップ(一例):目的、目標・内容、方法

フェーズ	転換の主な内容	
0 現在 2017年	○学びの課題探究化と協同化「主体的・対話的で深い学びの展開」 ・授業を、一人ひとりの興味・関心を(より)生かす「自ら課題を発見し、解決に向け探究する」学びに転換 ・1単位時間の中に、個別の学び、協同の学び両者の時間を確実に確保、 学びの個別化を視野に、協同学習では二人組を積極的に導入、フェーズ1に向かう教員の資質・能力、効力感を醸成 ⇒現在の問題解決学習や課題解決学習であり、授業研究による授業改善の延長 協同学習の積極的な導入は、その前段階としての個別学習の重要性を再確認する契機にもしていく。	
1-1 10年後 ～2030年頃	○課題探究-個別/協同の学びの効果的融合「主体的・対話的で深い学びの実質化」 ・生活科、総合的な学習の時間を主に個から出発する学びへ転換、その成果を生かし、他教科等で 単元内自由進度学習などの自律学習を導入、系統性/連続性に配慮した学校の協働体制を整備 ⇒例えば同じ課題(内容)を解決しようとしても、解決の仕方(方法)は個々に違っている。 そもそも、課題や目指す資質・能力(目標)も違っている。社会的包摂の可能性を高める。 ⇒個の学びを生かして、協同する学びを自発的、動的、且つ一定程度は計画的に展開 ・ただし最終的には、一斉指導を含めたあらゆる方法を選択肢に、目的と状況に応じて使い分ける。 ⇒義務教育修了は確実に保証、短期的な成果を求め過ぎない学修評価へ、評価の個別化も導入	○学習(修)履歴の蓄積・保存・結合 ・生涯にわたる教育課程の編成を視野に、デジタルポートフォリオを活用 ・パーソナル・ヘルス・レコード(PHR [※])など保健福祉分野の情報との結合、その自治体間共有の仕組みを検討 ・個人情報を保護したり、オプト・イン/アウトを個人が選択したりできる仕組みも確実に担保
1-2 20年後 ～2040年頃	○時間割・単位時間の目的・状況に応じた編成 「カリキュラム・マネジメントの実質化①」 ・全ての教科等で自律学習、時間割の構造を転換し単位時間を目的・状況に応じてより弾力的に運用 ⇒小学校なら45分を基本単位時間とし、15分単位での延長・短縮をあらかじめ選択肢に入れた時間割の展開、必要な指導体制の整備、一人ひとりの学修評価の本格的な展開	
2-1 30年後 ～2050年頃	○時間割・単位時間の脱構築と学修評価による修了認定の導入 「カリキュラム・マネジメントの実質化②」 ・授業=単位時間という枠組を脱構築、修了認定の規準を学習時間から学修内容に転換 ⇒一人ひとりの学修成果は確実に把握、保護者等に対するアカウントビリティを十分確保	
2-2 40年後 ～2060年頃	○教育課程の個別-市民化「社会に開かれた教育課程の実質化」 ・教育課程を一人ひとり編成=個別化、私の興味・関心と公の要請を融和=市民化、私と公の融和こそ、教育課程を社会に開くことの意味本質であり目指すところ ※現行制度では、個別の教育支援計画や指導計画、通級指導学級の教育課程が構造的に近似 ⇒学びの目標や内容、方法のみならず、意味や価値(目的)の転換	

※PHR :
Personal Health Record

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

表II-13 自ら学びを進める学び方の系統性／連続性の考え方：[目的-目標・内容-方法]

教育段階	初等教育		中等教育		高等教育	リカレント教育等
	前期	後期	前期	後期		
学習計画のレベル	義務教育学校 特別支援学校		中等教育学校		高等専門学校	
	幼稚園(等)	小学校	中学校	高等学校	大学・専修学校・各種学校(等)	
1 方法の計画 個別/協同、時間 等	例：与えられた目標・内容に対し 決められた時間内で学習計画を立てる					
2 内容の選択 探究する課題 等	例：与えられた目標を達成するために 題材や課題も含めて学習計画を立てる					
3 目標の設定 育成する資質・能力 等	生涯にわたる 学び方の基礎の育成					
	例：自己の課題を省察し、身に付ける力 ＝目標も含めて学習計画を立てる					
4 目的の探究 学ぶ意味や価値 等	例：人生と社会にとつての学ぶ意味や価値も含め、 目標、内容、方法の全てを自ら考える					

イ 多様で一貫性のある総合的な学びの考え方と材料②——主として協同の学び

①協同して学ぶための学び方を育む系統性／連続性の考え方と材料

こうした未来の転換を見通し育てていく学び方には、もちろんのこと、必要な時に他者と協同する学び方が含まれます。ロードマップでは、学びが個別化するフェーズ1-1から特に必要となる力です。そこで次は、協同の系統性／連続性を考える材料として、表II-14に5つのレベルでの対話の取扱い、15に国語科と特別活動(学級活動)の内容をまとめました。

ここで第一に着目すべきは、表II-14に続き記される、以下の指摘(筆者訳)です。

多くの学校では、最高到達点としておおむねレベル3が観測される。レベル4や5は、教師が新たなスキルを学び、[児童生徒に対する]統制を失うリスクを負う必要がある。互恵的な教授(Reciprocal Teaching)を発展させた一人であるアン・ブラウンは、教師たちが、最初のお決まりの段階(initial ritualistic stage)に固執していることを悲嘆していた^[39]。

この指摘は、更に続きます。日々の実践に省察を促す内容です(筆者訳)。

現代の小学校の頑健な伝統習慣では、学期の最初の数日から数週をコミュニティ構築に当て、その後に教育目標が付加される。教室での規範を速やかに確立することは確かに価値があるものの、過剰なコミュニティ構築への初期投資は、進むべき方向性を見誤っているかもしれない。それはしばしば、後になって、教育的な仕事を継続するために乗り越えなければならない期待[=問題]を生む。よりよいスタートは、到達可能な最高レベルのディスコース(discourse)の構築から始めることである(私たちの諸種の学校経験からは、最も若年層でさえレベル5に到達可能である)。ひとたび持続可能で意味ある対話が生じれば、[教師は]必然的にコミュニティをもつことになるし、対話が認知目標に向けられているなら、児童生徒の自然な動機を高め、教育目標の達成に合致するコミュニティを得られる^[40]。

ここで問い直しが必要なのは、いわゆる「学級開き」です。改めて考えてみると、子どもたちの学校生活は、一日の大半を授業時間が占めています。授業での「ディスコース(discourse)」の質の高まりが、学力の育成のみならず、学級経営や生徒指導に関する問題の未然防止にもつながると考えるのは半ば必然といえるでしょう。事実、済美教育センターが2016(平成28)年10

協同の学び
の成長指針

転換
のための
リスク

学級開き
の再考

教科等指導
を通じた
学級経営等

月に実施した「主体的・対話的で深い学びのための指導方法の研修」では、「主体的・対話的で深い学びが進めば、生活指導はいらなくなる」との発言もありました。とりわけ小学校において経験的に知られる「国語で学級経営」「算数で学級経営」といった「教科等指導を通じた学級経営と生活指導の一体的推進」が、全教科等に展開した姿を想定するものだったようです。

指導・支援
の総合性
再考

②指導・支援の総合性や可能性の再考

教科等の細分が総合的な学びを要請したように、私たちは、教師による指導・支援の総合性もまた問い直す時期にきています。フェーズ1-1への移行を見据えつつ、協同する学び方としての対話を媒介に総合性を追求するなら、表II-15に示した国語科や特別活動（学級活動）の内容が参考になります。共通点や相違点を見付けたり、相手のよいところを認め合意形成したりする力は、協同して学びを進めるために欠かすことができないからです。

しかし、留意も必要です。先の指摘は、教師が子どもたちの「限界」になってしまうことにも警鐘を鳴らしています。協同は、学びが個別から出発する以上、一人ひとりの自発によることが望ましいものです。とはいえ、小学校第1・2学年などの入門期、また、集団内に自発的な協同が（全く）みられない状況などでは、教師がある程度計画的に支援したり、場合によっては積極的に指導したりする必要もあるでしょう。協同は、私と公の融和を学ぶ機会でもあるからです。

採り得る
全ての方法
を吟味する
考え方

具体的には、どのような場面で協同させるかを考えていくことになるわけですが、その際は、表II-16や17のような枠組（考え方）を作り、採り得る全ての選択肢を考えてみる必要があります。問題解決や課題解決の過程で「検討」段階のみを協同場面と考えたり、放課後学習や宿題をはじめとする補習は「個別」にやるものと前提したりしているなら、幾つもの学びや指導の可能性を暗黙裡のうちに捨ててしまっているからです。採り得る全ての方法を常に吟味し、自覚的に選び取る考え方を着実に育てておくことは、単位時間の弾力的運用、時間割の脱構築によって授業の制約を大きく外すフェーズ1-2や2-1に進むためにも必要なことです。

表II-14 5つのレベルでのダイアローグの取扱い (The five levels treatment of dialogue)

レベル	対話の取扱い
1	レシテーション (Recitation) 教師と生徒が口頭でやり取りする伝統的な形式であり、いまだ一般的である。それは基本的に教師によって指揮された口頭発問 (oral examination) の連続から構成される。レシテーション (recitation、暗唱・朗読など) は一連の“IRE”と呼ばれるユニットから構成される：教師の主導 (teacher Initiates)、生徒の応答 (student Responds)、教師の評価 (teacher Evaluates) である—— [一つのユニットが終了した] 後は、全く新しい、若しくはほとんど関係のないユニットが開始する。
2	教師を仲介としたダイアローグ (Teacher-mediated dialogue) IREの形式を保っているものの、ユニットの連続に向けたいくらかの論理と構成的な目的がある。それはソクラテス的な問い、若しくは比較的自由的なディスカッションであるものの、教師が媒介しており、指名された生徒が話す。
3	教師が運営管理するアークギュメント又はディベート (Teacher-managed argument or debate) 教師は傍観しており、もはや全てのディスコースの媒介ではない。その代わりに、[あらかじめ与えられた] 定型 (established form) ——例えばディベート、若しくはディスカッションにつながるプレゼンテーションなど——がディスコースの構成を提供している。
4	独立した小グループのディスカッション (Independent small group discussion) 先駆は英国 (Great Britain) であり、学級は小グループに分割され非定型的なディスカッションを遂行しており、それは通常、設定された話題に基づいており、教師はモニターとなっている。互惠的な教授 (Reciprocal Teaching) は、学習に関する科学者の間で注目を増しており、レベル2から3、4への進行を意図した過渡期の形態である。それは、教師の運営管理するテキスト (text being read) に基づいた会話から始まる。生徒は特定の行為を遂行する：質問、予測、要約、明確化への問いなどである。生徒は徐々に教師の方向付けから遠ざかり、そしてついには活動それ自体を構成し、非定型的な大人の議論のようなものに移行していく。
5	真の問題解決のディスコース (Authentic problem-solving discourse) 幾つかの主題に対する学級全体でのディスカッションは単純 (simple) なものである一方、真の問題解決を図るディスコース (Authentic problem-solving discourse) は、発展に向けた意図——通例としては、何かの明確化、何かの計画立案や構想である——すなわち目的をもつ。ここでの「真 (Authentic)」とは、生徒たちがある問題に対して実際に細心の注意を払い、それをたかが練習とは見なしていないことを意味する。「知識構築的なディスコース (Knowledge-building discourse)」とは、公的な知識を生み出し改善する種類のディスコースである。したがってこの主のディスコースは、十分に成長した知識創造チーム (knowledge-creating team) において観察されるものであることを意味する。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

表Ⅱ-15 国語科と特別活動（学級活動）の【系統性】：2017（平成29）年改訂の学習指導要領

教科等	内容領域	事項・学習活動	幼稚園等 幼児期の終わり	小学校					
				第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
国語科	話すこと・聞くこと	話題設定と取材 話の構成 話の表現 聞くこと 話し合うこと		ア 身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと	ア 目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと	ア 目的や意図に応じて、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり分類したり関係付けたりして、伝え合う内容を検討すること	イ 相手に伝わるように、行動したことや経験したことに基いて、話す事柄の順序を考えること	イ 相手に伝わるように、理由や事例などを挙げながら、話の中心が明確になるよう話の構成を考えること	イ 話の内容が明確になるように、事実と感想、意見とを区別するなど、話の構成を考えること
				ウ 伝えたい事柄や相手に応じて、声の大きさや速さなどを工夫すること	ウ 話の中心や話す場面を意識して、言葉の抑揚や強弱、間の取り方などを工夫すること	エ 話し手が知らせたいことや自分が聞きたいことを落とさないように集中して聞き、話の内容を捉えて感想をもつこと。	エ 必要なことを記録したり質問したりしながら聞き、話し手が伝えたいことや自分が聞きたいことの中心を捉え、自分の考えをもつこと	エ 話し手の目的や自分が聞こうとする意図に応じて、話の内容を捉え、話し手の考えと比較しながら、自分の考えをまとめること	
				オ 互いの話に関心をもち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。	オ 目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること	オ 互いの立場や意図を明確にししながら計画的に話し合い、考えを広げたりまとめたりすること			
				言語活動例	ア 紹介や説明、報告など伝えたいことを話したり、それらを聞いて声に出して確かめたり感想を述べたりする活動	ア 説明や報告など調べたことを話したり、それらを聞いたりする活動	ア 意見や提案など自分の考えを話したり、それらを聞いたりする活動		
					イ 尋ねたり応答したりするなどして、少人数で話し合う活動	イ 質問するなどして情報を集めたり、それらを発表したりする活動	イ インタビューなどをして必要な情報を集めたり、それらを発表したりする活動		
					ウ 簡単な物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動	ウ 互いの考えを伝えるなどして、グループや学級全体で話し合う活動	ウ それぞれの立場から考えを伝えるなどして話し合う活動		
	書くこと	交流 言語活動例	(3)協同性 友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。	オ 文章に対する感想を伝え合い、自分の文章の内容や表現のよいところを見付けること	オ 書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること	カ 文章全体の構成や展開が明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けること			
				ア 身近なことや経験したことを報告したり、観察したことを記録したりするなど、見聞きしたことを書く活動	ア 調べたことをまとめて報告するなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動	ア 事象を説明したり意見を述べたりするなど、考えたことや伝えたいことを書く活動			
	読むこと	自分の考えの形成 交流 言語活動例	(9)言葉による伝え合い 先生や友達と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。	イ 日記や手紙を書くなど、思ったことや伝えたいことを書く活動	イ 行事の案内やお礼の文章を書くなど、伝えたいことを手紙に書く活動	イ 短歌や俳句をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動			
				ウ 簡単な物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動	ウ 詩や物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動	ウ 事実や経験を基に、感じたり考えたりしたことや自分にとっての意味について文章に書く活動			
				オ 文章の内容と自分の体験とを結び付けて、感想をもつこと	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、感想や考えをもつこと	オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えをまとめること			
				カ 文章を読んで感じたことや分かったことを共有すること	カ 文章を読んで感じたことや考えたことを共有し、一人一人の感じ方などに違いがあることに気付くこと	カ 文章を読んでまとめた意見や感想を共有し、自分の考えを広げること			
ア 事物の仕組みを説明した文章などを読み、分かったことや考えたことを述べる活動				ア 記録や報告などの文章を読み、文章の一部を引用して、分かったことや考えたことを説明したり、意見を述べたりする活動	ア 説明や解説などの文章を比較するなどして読み、分かったことや考えたことを、話し合ったり文章にまとめたりする活動				
イ 読み聞かせを聞いたり物語などを読んだりして、内容や感想などを伝え合ったり、演じたりする活動				イ 詩や物語などを読み、内容を説明したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動	イ 詩や物語、伝記などを読み、内容を説明したり、自分の生き方などについて考えたことを伝え合ったりする活動				
ウ 学校図書館などを利用して、図鑑や科学的なことについて書いた本などを読み、分かったことなどを説明する活動	ウ 学校図書館などを利用して、事典や図鑑などから情報を得て、分かったことなどをまとめて説明する活動	ウ 学校図書館などを利用して、複数の本や新聞などを活用して、調べたり考えたりしたことを報告する活動							
特別活動 学級活動	内容の取扱い		話し合いの進め方に沿って、自分の意見を発表したり、他者の意見をよく聞いたりして、合意形成して実践することのよさを理解すること	理由を明確にして考えを伝えたり、自分と異なる意見も受け入れたりしながら、集団としての目標や活動内容について合意形成を図り、実践すること	相手の思いを受け止めて聞いたり、相手の立場や考え方を理解したりして、多様な意見のよさを積極的に生かして合意形成を図り、実践すること				

第1学年	中学校 第2学年	第3学年	事項・学習活動	内容領域	教科等
ア 目的や場面に応じて、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を整理し、伝え合う内容を検討すること	ア 目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を決め、異なる立場や考えを想定しながら集めた材料を整理し、伝え合う内容を検討すること	ア 目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を決め、多様な考えを想定しながら材料を整理し、伝え合う内容を検討すること	話題設定と取材	話すこと・聞くこと	国語科
イ 自分の考えや根拠が明確になるように、話の中心的部分と付加的な部分、事実と意見との関係などに注意して、話の構成を考えること	イ 自分の立場や考えが明確になるように、根拠の適切さや論理の展開などに注意して、話の構成を工夫すること	イ 自分の立場や考えを明確にし、相手を説得できるように論理の展開などを考えて、話の構成を工夫すること	話の構成		
ウ 相手の反応を踏まえながら、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫すること	ウ 資料や機器を用いるなどして、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫すること	ウ 場の状況に応じて言葉を選ぶなど、自分の考えが分かりやすく伝わるように表現を工夫すること	話の表現		
エ 必要に応じて記録したり質問したりしながら話の内容を捉え、共通点や相違点などを踏まえて、自分の考えをまとめること。	エ 論理の展開などに注意して聞き、話し手の考えと比較しながら、自分の考えをまとめること	エ 話の展開を予測しながら聞き、聞き取った内容や表現の仕方を評価して、自分の考えを広げたり深めたりすること	聞くこと		
オ 話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結び付けて考えをまとめること	オ 互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめること	オ 進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い、合意形成に向けて考えを広げたり深めたりすること	話し合うこと		
ア 紹介や報告など伝えたいことを話したり、それらを聞いて質問したり意見などを述べたりする活動	ア 説明や提案など伝えたいことを話したり、それらを聞いて質問や助言などをしたりする活動	ア 提案や主張など自分の考えを話したり、それらを聞いて質問したり評価などを述べたりする活動	言語活動例		
イ 互いの考えを伝えるなどして、少人数で話し合う活動	イ それぞれの立場から考えを伝えるなどして、議論や討論をする活動	イ 互いの考えを生かしながら議論や討論をする活動			
オ 根拠の明確さなどについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと	オ 表現の工夫とその効果などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと	オ 論理の展開などについて、読み手からの助言などを踏まえ、自分の文章のよい点や改善点を見いだすこと	交流		
ア 本や資料から文章や図表などを引用して説明したり記録したりするなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動	ア 多様な考えができる事例について意見を述べるなど、自分の考えを書く活動	ア 関心のある事例について批評するなど、自分の考えを書く活動			
イ 行事の案内や報告の文章を書くなど、伝えるべきことを整理して書く活動	イ 社会生活に必要な手紙や電子メールを書くなど、伝えたいことを相手や媒体を考慮して書く活動	イ 情報を編集して文章にまとめるなど、伝えたいことを整理して書く活動	言語活動例		
ウ 詩を創作したり随筆を書いたりするなど、感じたことや考えたことを書く活動	ウ 短歌や俳句、物語を創作するなど、感じたことや想像したことを書く活動				
エ 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えること	エ 観点を明確にして文章を比較するなどし、文章の構成や論理の展開、表現の効果について考えること	ウ 文章の構成や論理の展開、表現の仕方について評価すること	自分の考えの形成		
オ 文章を読んで理解したことに基づいて、自分の考えを確かなものにすること	オ 文章を読んで理解したことや考えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりすること	エ 文章を読んで考えを広げたり深めたりして、人間、社会、自然などについて、自分の意見をもつこと	交流		
ア 説明や記録などの文章を読み、理解したことや考えたことを報告したり文章にまとめる活動	ア 報告や解説などの文章を読み、理解したことや考えたことを説明したり文章にまとめる活動	ア 論説や報道などの文章を比較するなどして読み、理解したことや考えたことについて討論したり文章にまとめる活動			
イ 小説や随筆などを読み、考えたことなどを記録したり伝え合ったりする活動	イ 詩歌や小説などを読み、引用して解説したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動	イ 詩歌や小説などを読み、批評したり、考えたことなどを伝え合ったりする活動	言語活動例		
ウ 学校図書館などを利用し、多様な情報を得て、考えたことなどを報告したり資料にまとめる活動	ウ 本や新聞、インターネットなどから集めた情報を活用し、辞典を明らかにしながら、考えたことなどを説明したり提案したりする活動	ウ 実用的な文章を読み、実生活への生かし方を考える活動			
集団としての意見をまとめる話し合い活動など小学校からの積み重ねや経験を生かし、それらを発展させること			内容の取扱い	特別活動 学級活動	

I 小中一貫教育
理論編

II 総合的な学び
理論編

III 総合的な学び
実践編
全体・系統

III 総合的な学び
実践編
小学校

III 総合的な学び
実践編
接続・導入

III 総合的な学び
実践編
中学校

IV 資料編

表II-16 学習過程に即した課題探究-個別/協同の学びの効果的融合の可能性

過程	段階	課題探究-個別/協同の学びの効果的融合		
		②個別の学び	①課題探究の学び ← ①を軸とした②と③の効果的融合 →	③協同の学び
導入	課題の設定や把握	※課題の把握を協同で行うこともできる		
	課題解決の見通し	※課題解決の見通しを協同してもつこともできる		
展開	解決	※解決は個別とは限らない		
	検討	※協同して形成した考えを個別に検討するという選択も採り得る		
終末	省察	※省察（振り返りやまとめ）を協同して行うこともできる		

表II-17 補習（課程外の短時間学習、業間・放課後学習、宿題等）の可能性

					【目標】 育成を目指す資質・能力 【内容】 探究課題			
					認知能力			社会・情動能力
					知識・技能 習得/定着課題	思考力・判断力・表現力等 定着/活用課題	学びに向かう力 活用/実践課題	人間性等 多様な資質・能力 多様な課題
【方法】 課題探究-個別/協同の学びの効果的融合	補習	復習前授業“を”生かす学び	個別	1日	例：計算や漢字の練習			
				複数日				
		協同	1日					
			複数日					
	予習次授業“で”生かす学び	個別	1日			※右下の方向の枠組ほど実践の可能性が追求されていない		
			複数日		例：協同した課題解決に必要な自己効力感や相互承認の態度を育成するために			
		協同	1日			総合的な学習の時間の事前課題（予習）として		
			複数日		10日間（2週間）を使い、3人組で学習計画を立て、協力して調べ学習を行う			

③人生の方法的土台となる学び方の育成とロードマップの考え方

ここまでみてきたように、学びの方法を構造転換していく過程は、学び方が重視されていく過程と表裏一体の関係にあります。これから先、子どもたちが、人生の目的を追求する方法的な土台として、必要な時に、必要なことを、自ら学び身に付けるための学び方^{[41][42]}を育む大切さは、より一層社会的に合意されていくでしょう。IC (F) T の発展と普及、変わる知や情報の在り方の実感が、学びの方法を転換し学び方を育む必要感を高めていくと予測できるからです。

しかし、一方で教師は、教科の本質と呼ばれる知、見方や考え方の「深さ」を大切にすることで、子どもたちに学び方を委ねる懸念が大きくなるともいわれます。実のところ、フェーズ 1-1 に「生活科、総合的な学習の時間を主に個から出発する学びへ転換、その成果を生かし他教科等で単元内自由進度学習などの自律学習を導入」としたのは、こうした懸念を踏まえたからです。

一人ひとりの教師が主体となり、学校全体の合意と効力感をもって進まなければ、転換は早晚挫折することになります。かといって現状を追認する授業改善では、必要な転換が進まない可能性もあります。いずれでもない第三の道筋、それがここに敷いた「ロードマップ」の考え方です。未来に向かおうとする私たちには、考え得る可能な限りの望ましい姿を到達目標に定め、そこから学習指導要領を通じて現在までを緩やかに結ぶロードマップの考え方が必要なのです。

学びの
構造転換と
学び方

教科の側
からの懸念

ロード
マップの
考え方

ウ 多様で一貫性のある総合的な学びの考え方と材料③——主として目指す資質・能力

目標の
系統性

以上は、学びの構造転換のうち主に方法面を考えるものでした。しかし、フェーズ1-1の生活科と総合的な学習の時間では、個別の学びを様々な教科等で展開する前段階として、育成を目指す資質・能力や探究課題についても個別化への挑戦が求められます。そして、そのための考え方と材料を準備していくことは、杉並区としての実践を展開することにもつながります。

そこで表Ⅱ-18 と 19 には、まず、各教科等で育む思考力や学びに向かう力などをまとめました。目標とする資質・能力が縦横につながった全体像を、構造的に理解するためのものです。

総合的な
学習の時間
は個別化の
最たる機会

①課題探究の学びのその都度性

改めて確認すると、生活科、特に総合的な学習の時間は、学校や教員に大きく裁量が委ねられています。学びの方法は教科等で共通性が高いとしても、目標とする資質・能力、内容となる探究課題は、現代的な諸課題、学校や地域の特色、子どもたちの興味や関心を生かして独自に設定しなければなりません。しかし裏を返せば、フェーズ1-1の個別化を最も実現しやすいのが生活科や総合的な学習の時間です。フェーズ1-2や2-1を見据えるなら、総合的な学習の時間では、学習(修)評価の「規準」はもちろん、「観点」までも個別化に挑戦することができます。

とはいえ、ここで懸念されるのは、かつて揶揄されたように、場当たりな活動によって学びの一貫性と総合性が生まれにくいことです。しかし課題探究は、経験学習が「道」の経験に喩えられるように、学ぶたびに新たな興味や関心が生まれ、今まで意識されていなかった人や物、出来事が立ち現れてくる点に特徴があります。いつもの道をひとたび曲がれば、知らない誰かと出会い、趣のある建物を見付け、それを取り囲む自然に意識を奪われることがあるのと同じく、いわば「その都度性」を排除し切れないのです。そしてそれこそが、課題探究の醍醐味でもあります。

つまりここで大切なのは、何らかの手掛かりを用意しておくことで、「結果的に」首尾よい学びとなるよう探究活動を支えたり、子どもたちが試行錯誤の過程で参照したりできるようにすることです。その手掛かりとなる考え方や材料を、私たちは既に複数もっています。

課題探究の
その都度性

目的・内容
方法の構造

②結果的に首尾よい学びとする参照点としての考え方

その基本となるのは、やはり「目的-目標-内容-方法」という考え方です。例えば子どもたちにとって「幼児に読み聞かせをする」「自然を観察する」「商品を企画して販売する」といった探究課題(内容)は、当初、それが人生の中でどんな意味(目的)をもつのかおよそ見当も付かないはずですが、「一緒に給食を食べる」「図書室で調べてまとめる」「異年齢・異学年で協同する」といった活動(方法)が何の力(目標)になるのか、教師に説明された言葉として記憶することはできても、拡がり実感のある概念として最初から把握することは難しいでしょう。

しかし、ここでの説明の仕方がすでにそうであるように、「目的-目標-内容-方法」を折に触れて参照すれば、「広報紙を作って地域のガイドツアーをする」こと(内容-方法)が「発表する力を高める」こと(目標)につながったと気付いたり、「障害・障害を超えて共に生きる」ため(目標)に「交流・共同学習」(内容)や「サークル対話」(方法)があるとの自覚を深めたりと、流れゆく活動にその都度学びの意味と連なりを与えていくことができます。この考え方を敷衍すれば、同じ「防災マップづくり」という探究課題に対して異なる目標で学んだり、「言語や文化を超えた関係を築く力を育む」という同じ目標に対し異なる方法で学んだりといったように、一人ひとりの課題探究をつながりのあるものとする土台を築くことができます。

学びの意味
の連なり

学びの地図
指導の地図
と学習指導
要領

③学びの地図と指導の地図、生きた教師の理念

そして、この土台に更なる一貫性と総合性を築く材料が、表Ⅱ-18や19に示した資質・能力の全体像です。私たちは、子どもたちがそれぞれに異なる課題探究から得ていく知を、一貫性と総合性を備え、いつでも参照できる「学びの地図」に仕立てていくよう支えます。しかしその過程は、目標とする資質・能力を皆に保障する「指導の地図」に裏付けられなくてはなりません。学習指導要領は、1947年試案や51年改訂がそうであったように、転換のフェーズが進むほど、一人ひとりの多様な学びを支える「生きた教師」の理念(p.55)を回復していくのです。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

表Ⅱ-18 未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の系統性：2017（平成29）年改訂の学習指導要領

教科等	幼稚園等 幼児期の終わり	小学校		中学校		
		第1学年	第2学年	第3学年	第1学年	第2学年
生活科・総合的な学習の時間		身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現すること	実社会や実生活の中から関いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現すること	身近な人々、社会及び自然を自分との関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現すること		
国語科	(1) 健康な心と体 幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。	日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力	社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力	順序立てて考える力や感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをもつこと		筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えをまとめること
社会科	(2) 自立心 身近な環境に主体的に関わり様々な活動を通して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたり、工夫したりしながら、諦めずにより進めることで達成感を味わい、自信をもって行動するようになる。 (3) 協同性 友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり進めるようになる。	社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたり、工夫したり、それらを基に議論したりする力	社会的事象の意味や意義、特色や相互の関連を多面的・多角的に考えたり、社会に見られる課題の解決に向けて選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力			社会的事象の特色や相互の関連、意味を考へる力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたり、工夫したり、それらを基に議論したりする力
算数・数学科	(4) 道徳性・規範意識の芽生え 友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことと悪いことが分かったり、自分の行動を振り返ったり、友達の気持ちに共感したりし、相手の立場に立つて行動するようになる。また、ましまりを守る必要性が分り、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、ましまりを守ったり、守ったりするようになる。 (5) 社会生活との関わり 家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気づき、相手の気持ちを考えたり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。	日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見だし統合的・発見的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力	数学を活用して事象を論理的に考察する力、数量や図形などの性質を見だし統合的・発見的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表現する力	ものの数に着目し、具体物や図などを用いて数の数え方や計算の仕方などを考える力、ものの形に着目して特徴を捉えたり、具体的な操作を通して形の構成について考えたりする力、身の回りにもあるものの特徴に着目して捉え、量の大きさの比べ方を考える力、データの個数に着目して身の回りの事象の特徴を捉える力	数とその表現や数量の関係に着目し、必要に応じて具体物や図などを用いて数の表し方や計算の仕方などを考察する力、平面図形の特徴を構成する要素に着目して捉えたり、身の回りの事象を平面図形の性質から考察したりする力、身の回りにもあるものの特徴に着目して捉え、量の単位を用いて的確に表現する力、身の回りの事象をデータの特徴に着目して捉え、簡潔に表現したり考察したりする力	数とその表現や数量の関係に着目し、必要に応じて具体物や図などを用いて数の表し方や計算の仕方などを考察する力、平面図形の特徴を構成する要素に着目して捉えたり、身の回りの事象を平面図形の性質から考察したりする力、身の回りにもあるものの特徴に着目して捉え、量の単位を用いて的確に表現する力、身の回りの事象をデータの特徴に着目して捉え、簡潔に表現したり適切に判断したりする力
理科	(6) 思考力の芽生え 身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達と様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気づき、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。	観察、実験などを行い、問題解決の力	観察、実験などを行い、科学的に探究する力			物の性質、風とゴムの力の働き、光と音の性質、磁石の性質及び電気の回路について追究する中で、主に差異点や共通点を中心に、問題を見いだす力 身の回りの生物、太陽と地面の様子について追究する中で、主に差異点や共通点を中心に、問題を見いだす力
図画工作美術		造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、作品などに対する自分の見方や感じ方を深めたりすること	造形的なよさや美しさ、表現の意図と工夫、美術の働きなどについて考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術化に対する見方や感じ方を深めたりすること	造形的な面白さや楽しさ、表したいこと、表し方などについて考え、楽しさや発想や構想を練ったり、身の回りの作品などから自分の見方や感じ方を広げたりすること		造形的なよさや面白さ、表したいこと、表し方などについて考え、豊かに発想や構想を練ったり、身近にある作品などから自分の見方や感じ方を広げたりすること
家庭技術	(7) 自然との関わり・生命尊重 自然に接して感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動物植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊さに気づき、身近な動物植物への接し方を考え、命あるものとしての関わり、大切にすることを学んでいくようになる。	日常生活の中から問題を見いだして課題を設定し、様々な解決方法を考え、実践を評価・改善し、解決することを表現するなど、課題を解決する力	生活や社会の中から問題を見いだして課題を設定し、解決策を構想し、実践を評価・改善し、表現するなど、課題を解決する力			
体育保健体育	(8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。	運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力	運動や健康についての自己の課題を見出し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力	各種の運動遊びの行い方を工夫するとともに、考えたことを他者に伝える力		自己の運動や身近な生活における健康の課題を見付け、その解決のための方法や活動を工夫するとともに、考えたことを他者に伝える力
外国語活動 外国語科	(9) 言葉による伝え合い 先生や友達と心を交わす中で、絵本や物語などに親しむなかで、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。 (10) 豊かな感性と表現 心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の言葉や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、自発的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力			コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の言葉や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力
道徳科		道徳的な判断力	道徳的な判断力	自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考えること		
特別活動		集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすること	集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすること	集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすること		
教科等	幼稚園等 幼児期の終わり	小学校	中学校	第1学年	第2学年 小学校	第3学年

第4学年		小学校 第5学年	第6学年	第1学年	中学校 第2学年	第3学年	教科等
一同左							生活科・総合的な学習の時間
一同左	筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げること			筋道立てて考える力や豊かに感じたり想像したりする力を養い、日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを確かかなものにする	論理的に考える力や共感したり想像したりする力を養い、社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすること	論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を養い、社会生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすること	国語科
一同左	社会的現象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える力、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断する力、考えたことを選択・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力			地理に関わる現象の意味や意義、特色や相互の関連を、位置や分布、場所、人間と自然環境との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域などに着目して、多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力	歴史に関わる現象の意味や意義、伝統と文化の特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し複数の立場や意見を踏まえて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力	社会的現象の意味や意義、特色や相互の関連を現代の社会生活と関連付けて多面的・多角的に考察したり、現代社会に見られる課題について公正に判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力	社会科
数とその表現や数量の関係に着目し、目的に合った表現方法を用いて計算の仕方などを考察する力、図形を構成する要素及びそれらの位置関係に着目し、図形の性質や図形の計量に着目し、図形の性質や図形の計量について考察する力、伴って変わる二つの数量やそれらの関係に着目し、変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を表や式を用いて考察する力、目的に応じてデータを収集し、データの特徴や傾向に着目して表やグラフに的確に表現し、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする力	数とその表現や計算の意味に着目し、目的に合った表現方法を用いて数の性質や計算の仕方などを考察する力、図形を構成する要素や図形間の関係に着目し、図形の性質や図形の計量について考察する力、伴って変わる二つの数量やそれらの関係に着目し、変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を表や式を用いて考察する力、目的に応じてデータを収集し、データの特徴や傾向に着目して表やグラフに的確に表現し、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を多面的に捉え考察したりする力	数とその表現や計算の意味に着目し、発展的に考察して問題を見いだすとともに、目的に応じて多様な表現方法を用いながら数の表し方や計算の仕方などを考察する力、図形を構成する要素や図形間の関係に着目し、図形の性質や図形の計量について考察する力、伴って変わる二つの数量やそれらの関係に着目し、変化や対応の特徴を見いだして、二つの数量の関係を表や式を用いて考察する力、目的に応じてデータを収集し、データの特徴や傾向に着目して適切な手法を選択して分析を行い、それらを用いて問題解決したり、解決の過程や結果を批判的に考察したりする力	数の範囲を拡張し、数の性質や計算について考察したり、文字を用いて数量の関係や法則などを考察したりする力、図形の構成要素や構成の仕方に着目し、図形の性質や関係を直観的に捉え論理的に考察する力、数量の変化や対応に着目して関数関係を見いだし、その特徴を表、式、グラフなどで考察する力、データの分布に着目し、その傾向を比較して読み取り批判的に考察したりする力、不確定な現象の起こりやすさについて考察したりする力	文字を用いて数量の関係や法則などを考察する力、数学的な推論の過程に着目し、図形の性質や関係を論理的に考察し表現する力、関数関係に着目し、その特徴を表、式、グラフを相互に関連付けて考察する力、数量の集団のデータの分布に着目し、その傾向を比較して読み取り批判的に考察したりする力、不確定な現象の起こりやすさについて考察したりする力	数の範囲に着目し、数の性質や計算について考察したり、文字を用いて数量の関係や法則などを考察したりする力、図形の構成要素や構成の仕方に着目し、図形の性質や計量について論理的に考察し表現する力、関数関係に着目し、その特徴を表、式、グラフを相互に関連付けて考察する力、数量の集団のデータの分布に着目し、その傾向を比較して読み取り批判的に考察したりする力、調査の方法や結果を批判的に考察したりする力	算数・数学科	
空気、水及び金属の性質、電流の働きについて追究する中で、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力	物の溶け方、振り子の運動、電流が流れる磁力について追究する中で、主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想する力	燃焼の仕組み、水溶液の性質、てこの規則性及び電気の性質や働きについて追究する中で、主にそれらの仕組みや性質、規則性及び働きについて、より妥当な考えをつくりだす力	物質やエネルギーに関する事象・現象に関わり、それらの中に問題を見いだし見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を分析して解釈し表現するなど、科学的に探究する活動を通して、規則性を見いだしたり課題を解決したりする力	物質やエネルギーに関する事象・現象に関わり、それらの中に問題を見いだし見通しをもって観察、実験などを行い、その結果を分析して解釈し表現するなど、科学的に探究する活動を通して、多様性に気付くとともに規則性を見いだしたり課題を解決したりする力			理科
人の体のつくりと運動、動物の活動や植物の成長と環境との関わり、雨の行方と地面の様子、気象現象、月や星について追究する中で、主に既習の内容や生活経験を基に、根拠のある予想や仮説を発想する力	生命の連続性、流れる水の働き、気象現象の規則性について追究する中で、主に予想や仮説を基に、解決の方法を発想する力	生物の体のつくりと働き、生物と環境との関わり、土壌のつくりと変化、月の形の見え方と太陽との位置関係について追究する中で、主にそれらの働きや関わり、変化及び関係について、より妥当な考えをつくりだす力	自然の造形や美術作品などの造形的なよさや美しさ、表現の意図と工夫、機能性と美しさとの調和、美術の働きなどについて考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を広げたりすること	自然の造形や美術作品などの造形的なよさや美しさ、表現の意図と創造的な工夫、機能性と洗練された美しさとの調和、美術の働きなどについて独自の、総合的に考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を広げたりすること			図画工作 美術
一同左	造形的なよさや美しさ、表したいこと、表し方などについて考え、創造的に発想や構想をしたり、親しみのある作品などから自分の見方や感じ方を深めたりすること		自然の造形や美術作品などの造形的なよさや美しさ、表現の意図と工夫、機能性と美しさとの調和、美術の働きなどについて考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を広げたりすること	自然の造形や美術作品などの造形的なよさや美しさ、表現の意図と創造的な工夫、機能性と洗練された美しさとの調和、美術の働きなどについて独自の、総合的に考え、主題を生み出し豊かに発想し構想を練ったり、美術や美術文化に対する見方や感じ方を広げたりすること			図画工作 美術
一同左	日常生活の中から問題を見いだして課題を設定し、様々な解決方法を考え、実践を評価・改善し、考えたことを表現するなど、課題を解決する力		生活や社会の中から技術に関わる問題を見いだして課題を設定し、解決策を構想し、製作図等に表現し、試作等を通じて具体化し、実践を評価・改善するなど、課題を解決する力	生活や社会の中から技術に関わる問題を見いだして課題を設定し、解決策を構想し、製作図等に表現し、試作等を通じて具体化し、実践を評価・改善するなど、課題を解決する力			家庭 技術
一同左	自己やグループの運動の課題や身近な健康に関わる課題を見付け、その解決のための方法や活動を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝える力		運動についての自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝える力	運動についての自己や仲間の課題を発見し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝える力			体育 保健体育
一同左	身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力		コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力	コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力			外国語活動 外国語科
一同左	自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考えること		自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考えること	自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考えること			道徳科
一同左	集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすること		集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすること	集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすること			特別活動
第4学年	第5学年 小学校	第6学年	第1学年	第2学年 中学校	第3学年	教科等	

- I 小中一貫教育
理論編
- II 総合的な学び
理論編
- III 総合的な学び
実践編
全体・系統
- III 総合的な学び
実践編
小学校
- III 総合的な学び
実践編
接続・導入
- III 総合的な学び
実践編
中学校
- IV 資料編

表II-19 学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の系統性：2017（平成29）年改訂の学習指導要領

教科等	幼稚園等 幼児期の終わり	小学校		中学校		
		第1学年	第2学年	第3学年	第1学年	第2学年
生活科・総合的な学習の時間		身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を楽しみにしたりしようとする態度	探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度	自分自身を見つめることを通じて、自分の生活や成長、身近な人々の支えについて考えることができ、自分のよさや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活する		
国語科	(1) 健康な心と体 幼稚園生活の中で、充実感をもって自分のやりたいことに向かって心と体を十分に働かせ、見通しをもって行動し、自ら健康で安全な生活をつくり出すようになる。	言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度	言葉がもつ価値を認識するとともに、言語感覚を豊かにし、我が国の言語文化に関わり、国語を尊重してその能力の向上を図る態度	言葉がもつよさを感じるとともに、楽しんで読書をし、国語を大切にしてい、思いや考えを伝え合おうとする態度		言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切にしてい、思いや考えを伝え合おうとする態度
社会科	(2) 自立心 身近な環境に主体的に関わり様々な活動を楽しむ中で、しなければならぬことを自覚し、自分の力で行うために考えたり、工夫したりしながら、諦めずにやり遂げることで達成感や喜び、自信をもって行動できるようになる。 (3) 協同性 友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。	社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りや愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土と歴史に対する愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚など	社会的事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して高貴される我が国の国土や歴史に対する愛情、国民主権を担う国民としての自覚、その平和と繁栄を図ることや、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚など			社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考え学習したことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、思考や理解を通して、地域社会に対する誇りや愛情、地域社会の一員としての自覚
算数・数学科	(4) 道徳性・規範意識の芽生え 友達と様々な体験を重ねる中で、してよいことや悪いことが分かり、自分の行動を振り返り、友達への気持ちに共感したりし、相手の立場に立つて行動するようになる。また、まきまりを守る必要性が分かり、自分の気持ちを調整し、友達と折り合いを付けながら、まきまりをつくり、守ったりするようになる。 (5) 社会生活との関わり 家族を大切にしようとする気持ちをもつとともに、地域の身近な人と触れ合う中で、人との様々な関わり方に気づき、相手の気持ちを考えたり、自分が役に立つ喜びを感じ、地域に親しみをもつようになる。また、幼稚園内外の様々な環境に関わる中で、遊びや生活に必要な情報を取り入れ、情報に基づき判断したり、情報を伝え合ったり、活用したりするなど、情報を役立てながら活動するようになるとともに、公共の施設を大切に利用するなどして、社会とのつながりなどを意識するようになる。 (6) 思考力の芽生え 身近な事象に積極的に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したり、工夫したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達と様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気づき、自ら判断したり、考え直したりする喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる。	数学的活動の楽しさや数学のよさに気づき、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度	数学的活動の楽しさや数学のよさに実感して粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って評価、改善しようとする態度	数量や図形に親しみ、算数で学んだことのよさや楽しさを感じながら学ぶ態度	数量や図形に進んで関わり、数学的に表現・処理したことを振り返り、数理的な処理のよさに気づき生活や学習に活用しようとする態度	
理科	(7) 自然との関わり・生命尊重 自然に触れて感動する体験を通して、自然の変化などを感じ取り、好奇心や探究心をもって考え言葉などで表現しながら、身近な事象への関心が高まるとともに、自然への愛情や畏敬の念をもつようになる。また、身近な動植物に心を動かされる中で、生命の不思議さや尊厳に気づき、身近な動植物への接し方を考え、命あるものとしていたわり、大切にすることを学んで関わるようになる。 (8) 数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚 遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親む体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要感に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる。 (9) 言葉による伝え合い 先生や友達と心を合わせながら、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる。 (10) 豊かな感性と表現 心を動かす出来事などに触れ感性を働かせる中で、様々な素材の特徴や表現の仕方などに気づき、感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲をもつようになる。	自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度	自然の事象・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度		物の性質、風とゴムの力の働き、光と音の性質、磁石の性質及び電気の回路について追究する中で、主体的に問題解決しようとする態度 身の回りの生物、太陽と地面の様子について追究する中で、生物を愛護する態度や主体的に問題解決しようとする態度	
図画工作 美術		つくりだす喜びを味わうとともに、感性を育み、楽しく豊かな生活を創造しようとする態度を養い、豊かな情操	美術の創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を育み、感性を豊かにし、心豊かな生活を創造していく態度を養い、豊かな情操	楽しく表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく生活を創造しようとする態度		進んで表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度
技術 家庭		家庭生活を大切にすることを育み、家族や地域の人々との関わりを考え、家族の一員として、生活をよりよくしようと工夫する実践的な態度	よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて、生活を工夫し創造しようとする実践的な態度			
体育 保健体育		運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度	生涯にわたって運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、明るく豊かな生活を営む態度	各種の運動遊びに進んで取り組み、まきまりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、健康・安全に留意したりし、意欲的に運動をする態度		各種の運動に進んで取り組み、まきまりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、友達との考えを認めたり、場や用具の安全に留意したりし、最後まで努力して運動をする態度を養う。また、健康の大切さに気づき、自己の健康の保持増進に進んで取り組む態度
外国語活動 外国語科		外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度			外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度
道徳科		道徳的な心情、実践意欲と態度	道徳的な心情、実践意欲と態度	自己の生き方についての考えを深めること		
特別活動		自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度	自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度	自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度		自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度
教科等	幼稚園等 幼児期の終わり	小学校	中学校	第1学年	第2学年 小学校	第3学年

第4学年	小学校 第5学年	第6学年	第1学年	中学校 第2学年	第3学年	教科等
一同左						生活科・総合的な学習の時間
一同左	言葉がもつよさを認識するとともに、進んで読書をし、国語の大切さを自覚して、思いや考えを伝え合おうとする態度	言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度	言葉がもつ価値に気付くとともに、進んで読書をし、我が国の言語文化を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度	言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする態度	言葉がもつ価値を認識するとともに、読書を通して自己を向上させ、我が国の言語文化に関わり、思いや考えを伝え合おうとする態度	国語科
一同左	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考えたことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の歴史や伝統を大切に、我が国の産業の発展を願う我が国の将来を担う国民としての自覚	社会的事象について、主体的に学習の問題を解決しようとする態度や、よりよい社会を考えたことを社会生活に生かそうとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、我が国の歴史や伝統を大切に、我が国の産業の発展を願う我が国の将来を担う国民としての自覚や平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きることの大切さについての自覚	日本や世界の地域に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の国土に対する愛情、世界の諸地域の多様な生活文化を尊重しようとするこの大切さについての自覚など	歴史に関する諸事象について、よりよい社会の実現を視野にそこで見られる課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される我が国の歴史に対する愛情、国民としての自覚、国家及び社会並びに文化の発展や人々の生活の向上に尽くした歴史上の人物と現在に伝わる文化遺産を尊重しようとするこの大切さについての自覚など、国際協調の精神	現代の社会的事象について、現代社会に見られる課題の解決を視野に主体的に社会に関わりようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される、国民主権を担う公民として、自国を愛し、その平和と繁栄を図ることや、各国が相互に主権を尊重し、各国民が協力し合うことの大切さについての自覚など	社会科
数学的に表現・処理したことを振り返り、多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考える態度、数学のよさに気付き学習したことを生活や学習に活用しようとする態度						算数・数学科
数学的活動の楽しさや数学のよさに気付いて粘り強く考え、数学を生活や学習に生かそうとする態度、問題解決の過程を振り返って検討しようとする態度、多面的に捉え考えようとする態度						算数・数学科
空気、水及び金属の性質、電流の動きについて追究する中で、主体的に問題解決しようとする態度	物の溶け方、振り子の運動、電流がつくる磁力について追究する中で、主体的に問題解決しようとする態度	燃焼の仕組み、水溶液の性質、てこの規則性及び電気の流れについて追究する中で、主体的に問題解決しようとする態度	物質やエネルギーに関する事象・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養うとともに、自然を総合的に見ること	物質やエネルギーに関する事象・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度を養うとともに、自然を総合的に見ること	生命や地球に関する事象・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養うとともに、自然を総合的に見ること	理科
人の体のつくりと運動、動物の活動や植物の成長と環境との関わり、雨水の行方と地面の様子、気象現象、月や星について追究する中で、生物を愛護する態度や主体的に問題解決しようとする態度	生命の連続性、流れる水の働き、気象現象の規則性について追究する中で、生命を尊重する態度や主体的に問題解決しようとする態度	生物の体のつくりと働き、生物と環境との関わり、土地のつくりと変化、月の形の見え方と太陽との位置関係について追究する中で、生命を尊重する態度や主体的に問題解決しようとする態度	生命や地球に関する事象・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養うとともに、自然を総合的に見ること	生命や地球に関する事象・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養うとともに、自然を総合的に見ること	生命や地球に関する事象・現象に進んで関わり、科学的に探究しようとする態度と、生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度を養うとともに、自然を総合的に見ること	理科
一同左	主体的に表現したり鑑賞したりする活動に取り組み、つくりだす喜びを味わうとともに、形や色などに関わり楽しく豊かな生活を創造しようとする態度	楽しく美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を培い、心豊かな生活を創造していく態度	楽しく美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を培い、心豊かな生活を創造していく態度	主体的に美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を深め、心豊かな生活を創造していく態度	主体的に美術の活動に取り組み創造活動の喜びを味わい、美術を愛好する心情を深め、心豊かな生活を創造していく態度	図画工作 美術
よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて、適切かつ誠実に技術を工夫し創造しようとする実践的な態度						技術 家庭
自分と家族、家庭生活と地域との関わりを考え、家族や地域の人々と協働し、よりよい生活の実現に向けて、生活を工夫し創造しようとする実践的な態度						技術 家庭
一同左	各種の運動に積極的に取り組み、約束を守り助け合って運動をしたり、仲間の考えや取組を認めたり、場や用具の安全に留意したりし、自己の最善を尽くして運動をする態度 健康・安全の大切さに気付き、自己の健康の保持増進や回復に進んで取り組む態度	運動における競争や協働の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の責任を果たす、参画する、一人一人の違いを大切にしようとするなどの意欲を育てるとともに、健康・安全を確保して、生涯にわたって運動に親しむ態度	運動における競争や協働の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の責任を果たす、参画する、一人一人の違いを大切にしようとするなどの意欲を育てるとともに、健康・安全に留意し、自己の最善を尽くして運動をする態度	運動における競争や協働の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の責任を果たす、参画する、一人一人の違いを大切にしようとするなどの意欲を育てるとともに、健康・安全を確保して、生涯にわたって運動に親しむ態度	運動における競争や協働の経験を通して、公正に取り組む、互いに協力する、自己の責任を果たす、参画する、一人一人の違いを大切にしようとするなどの意欲を育てるとともに、健康・安全を確保して、生涯にわたって運動に親しむ態度	体育 保健体育
一同左	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度	外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度	外国語活動 外国語科
人間としての生き方についての考えを深めること						道徳科
自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度						特別活動
第4学年	第5学年 小学校	第6学年	第1学年	第2学年 中学校	第3学年	教科等

- I 小中一貫教育
理論編
- II 総合的な学び
理論編
- III 総合的な学び
実践編
全体・系統
- III 総合的な学び
実践編
小学校
- III 総合的な学び
実践編
接続・導入
- III 総合的な学び
実践編
中学校
- IV 資料編

エ 多様で一貫性のある総合的な学びの考え方と材料④——主として探究課題

杉並区
としての
実践

したがって最後に準備しなくてはならないのは、目標と方法を結ぶ内容＝探究課題を設定するための考え方や材料です。そして、ここにこそ、「杉並区教育ビジョン 2012」に記す本区の教育の方向性——市民社会の醸成——が織り込まれ、各学校や地域の多様な実践が展開します。

探究課題は、総合的な学習の時間の場合、現代的な諸課題、地域や学校の特色に応じた課題、子どもたちの興味・関心に基づく課題に大別されます。ここで取り上げるのは、これらが混ざり合い、杉並区の「生き方を学ぶ教育活動」を通じて「社会に開かれた教育課程」へつなげる考え方や材料です。それは換言すれば、学びの構造転換の到達点へ迫るためのものです。

生き方を
学ぶ
教育活動

①「生き方を学ぶ教育活動」に集約される多様で一貫性のある総合的な学びの考え方

杉並区の「生き方を学ぶ教育活動」は、本区の生活科・総合的な学習の時間の指針であり、ここまで準備してきた考え方が集約されています。具体的には、人生の諸側面を融和する「生き方を考える」ことを総合性-系統性の軸とし、全学年での「地域と関わる活動」、小学校第6学年と中学校第3学年での「社会貢献活動」を探究課題の系統性の核とします。「地域」との協働は、喩えるなら多様な“探究船”を浮かべる豊饒な“海”であり、課題探究の学びの個別化が非現実的でないのは、後にみる自治基本条例などの下、本区がその実現条件を育ててきたからです。

前項に例を引いた幾つかの探究課題はもちろん、「まちづくり」一つをとっても、地域に根づく伝統文化やその担い手、寺社仏閣や名所、子どもたちの生活と密着した商店街、あるいは区立の特別支援学校などがなければ、探究活動はすぐに行き止まってしまう。逆説には、杉並区の教育政策の最たる特色とは、一人ひとり異なる探究活動を受けとめ無限の領野を拓ける“学びのまち”であり、学校や子供の多様性を認め支えようとする教育行政の基本方針です。

杉並区の
最たる特色

②多様で一貫性のある総合的な学びを実現するための制度設計

しかし、「多様性の容認」とは言葉にすれば簡単ですが、その実現には政策の部分と全体を調和的に見渡す制度設計が必要です。多様性は、何らかの条件を付さなければ異動や個人の恣意によって学びのつながりを分断します。他方、例えば一貫性は、あまりに縛りが強過ぎれば多様性が開花する条件を押し潰してしまいます。多様性に「特有の課題解決に資する」、一貫性に「つながりと生かし合い」の追求という緩やかな条件を付し、両者の調和を取ることで、はじめて杉並区の特色ある学校づくり、幼保小連携教育や小中一貫教育などの実現条件が整うのです。

政策の部分
と全体を
見渡す視野

こうした考え方は、本区の教育施策や事業の随所に発見することができます。例えば『手引き』（巻末資料 pp. 234-237.）に記すように、生き方を学ぶ教育活動では「指導計画（全体計画）」の提出を求めています。様式は極めて簡潔です。これは、教育課程を編成し関連資料を作る前年度中では、つながりの核となる単元や資質・能力、生かし合いを生む活動の特色など以外はその都度性が高いとの考えに基づきます。各教科等や土曜授業などの細計画も同様であり、教育課程の届出時は提出を求めず、当該年度、指導主事等による学校訪問の際に確認することで代替しています。現実的な、しかし学校の多様な取組を確実に支えていこうとする制度設計です。

学校を
支える
制度設計

各学校や子供園に求められるのは、ここまで整備した考え方や材料を生かす制度設計を理解し、一人ひとりの探究活動を無限の領野に解放放つことです。そのために、探究の基地となる学校を、あらゆる境界を超え共に集う機会としてまち開いていくことです。それが、多様性の土壌をもち、一人ひとりの探究活動を支える杉並区立学校・子供園としての実践になります。

③学びの構造転換の到達点としての社会に開かれた教育課程

公教育の
構造転換

しかし、ここで急ぎ留意してほしいことがあります。それは、子どもたちはもちろん、学校や教員の意思のみでは、次代に向けた多様で一貫性のある総合的な学びを展開できないということです。三度繰り返すように、多様性の土壌を資本としてのみ考えてはならないということです。

公教育の構造転換は、本章1節で述べたように、学びの領域に限定されません。例えば第二の領域のうち「教育組織」は、学校ガバナンスをひいては協治体へ転換し、全ての人に学びのある学校の実現をめがけるものでした。第三の領域に含まれる「教育設備」の応答性は、例えば IC

人間、社会
自然と
まるごと
関わる

世界に
ついて
考え始める

(F) T を技術基盤とし、あらゆる境界を超え共に集う条件を整備するものです。これらは学校という機会を、私たちの生きる社会生活の典型 (p. 56) にしていきます。いわば子どもたちは、人間、社会、自然と「まるごと」関わる条件を得るのです。

表Ⅱ-20 には、多様で一貫性のある総合的な学びを考える最後の材料として、政策分野にみる探究課題の観点例を示しています。子どもたちは、学校を探究の基地として人々や社会、自然と関わり、どんな問いを育むでしょう。どんな課題を見だし、また、どんな知を取り出して人生の学びとするでしょう。しかし繰り返すなら、子どもたち、学校や教員の意思だけで総合的な学びは展開できません。私と公の融和をめがけ、子どもたちそれぞれの保護者、地域で共に生きる人々の願い、社会の要請もまた一人ひとりの探究課題に織り込んでいく必要があります。それが、構造転換の到達点に向け教育課程を社会に開くこととなります。このとき政策分野は、子どもたちが、総合的な学びの機会を通じ、自分の生きる世界について考え始めるキーワードを与えてくれます。実社会や実生活の不自由や困難、何より自由への願いを切実に反映するのが政策だからです。子どもたちの学びと成長を支え、時に協同して探究する私たちは、今、これらキーワードを、どの程度実感と広がりをもった概念として把握できているでしょうか。

表Ⅱ-20 中央省庁の政策分野にみる探究課題の観点例：2017（平成29）3月1日現在

機関名	主な政策分野
内閣	・北方 ・金融危機 ・民間資金等活用 ・子ども・若者育成 ・食育 ・少子化社会 ・高齢社会 ・交通安全 ・犯罪被害者 ・子どもの貧困 ・消費者 ・国際平和協力 ・学術 ・官民人材交流 ・原子力立地 ・宮内 ・公正取引 ・国家公安 個人情報保護
復興庁	・被災者支援 ・「新しい東北」 ・福島復興と再生 ・復興特別区 ・復興推進 ・住宅再建・復興まちづくり ・被災自治体支援 ・産業の復興・復興 ・復興交付金 ・男女共同参画 ・ボランティア・NPO・公益法人等の連携
総務省	・公害等 ・消防 ・国の行政制度 ・選挙・政治資金 ・国民生活と安心・安全 ・地方行財政 ・情報通信
法務省	・検察 ・公安 ・国民の基本的な権利の実現 ・刑事政策 ・出入国管理 ・歴史問題 ・密約問題 ・国を当事者とする訴訟などの統一的・一元的処理
外務省	・在外公館 ・日本の安全保障と国際社会の平和と安定 ・ODAと地球規模の課題 ・経済外交 ・広報文化外交
財務省	・予算・決算 ・税制 ・関税制度 ・国債 ・財政投融资 ・国庫 ・通貨 ・国有財産 ・たばこ・塩 ・政策金融・金融危機管理 ・国際政策（国債通貨、地域金融協力、二国間支援、外為法、為替、経済協力、国際開発金融、世界銀行、アジア開発銀行）
文部科学省	・学士院 ・地震調査 ・日本ユネスコ ・文化・芸術 ・スポーツ ・幼児教育・家庭教育、 ・小学校・中学校・高等学校 ・大学・大学院・専門教育 ・特別支援教育 ・学校保健・学校安全・食育 ・教員の免許・採用・人事・研修等 ・国際教育 ・学校等の施設設備 ・青少年の健全育成 ・社会教育・生涯学習 ・地方教育行政 ・科学技術・学術
厚生労働省	・中央駐留軍関係離職者等 ・自殺総合対策 ・健康・医療 ・子ども・子育て ・福祉・介護 ・雇用・労働 ・年金 ・戦没者遺族援護
農林水産省	・農林水産技術 ・林野 ・水産（太平洋広域漁業、日本海・九州西広域、瀬戸内海） ・食の安全と消費者の信頼確保 ・食料産業・食文化、農林漁業の6次産業化 ・農業生産 ・農業経営 ・農村復興 ・国際・貿易 ・技術・研究 ・検査
経済産業省	・資源エネルギー ・特許 ・中小企業 ・経済産業 ・対外経済 ・ものづくり/情報/流通・サービス ・中小企業・地域経済産業 ・エネルギー・環境 ・安全・安心
国土交通省	・国土地理 ・小笠原 ・海難審判 ・観光 ・気象 ・運輸 ・海上保安 ・国際 ・物流 ・危機管理 ・運輸安全 ・土地・建設産業 ・都市 ・水管理・国土保全 ・災害・防災情報 ・道路 ・住宅・建築 ・鉄道 ・自動車 ・海事 ・港湾 ・航空 ・北海道 ・官庁営繕 ・技術調査・建設技術
環境省	・公害対策 ・原子力規制 ・地球環境・国際環境協力 ・廃棄物・リサイクル対策 ・自然環境・生物多様性 ・大気環境・自動車対策 ・水・土壌・地盤・海洋環境の保全 ・保険・化学物質対策 ・地方環境対策
防衛省	・自衛隊（陸上、海上、航空、情報、防衛監察、外国軍用品審判、防衛装備） ・武力攻撃事態への対応 ・各種事態（弾道ミサイル・テロ・災害等）への対応 ・日本安全保障体制 ・在日米軍 ・国際平和協力 ・各国との安全保障対話・防衛協力・交流 ・軍備管理・軍縮・不拡散 ・防衛施設と周辺地域との調和・環境保全
会計監査院	・会計監査

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

(2) 多様で一貫性のある総合的な学びを支える教育行政

実践へ

前節からここに至るまで、私たちは、杉並区としての多様で一貫性のある総合的な学びを展開する準備をしてきました。生涯にわたって私と公を融和（総合）する学び、課題探究を軸とした個別と協同の学び、自ら学びを進める学び方の育成。これらが教えるのは、学びをつなげるのは他ならぬ子どもたちであり、それを支え、共に探究していくのが教員だということです。既成の手続き論や事例などは、その都度性という探究活動の特性からしても、実は、期待するほど多くをもたらしません。だから本書では、意味の納得をもたらす論証を大切にしてきました。

教育行政の
構造転換

しかし、そうであればこそ、支えとなる条件がなければこれからの総合的な学びは実現が困難です。そして、杉並区教育委員会が展開してきた施策と事業は、まさしくこの下支えたろうとする〈支援〉をキーワードに体系されています（小中一貫教育理論編 p. 30, 31）。

学びをはじめ公教育の構造を転換していくためには、行財政の構造もまた転換しなければなりません。以下では、やや遠回りになりますが、総合的な学びの在り方、学びの総合的な再考がより具体化するよう、支援に方向付けられる教育行政の構造転換を共有していきます。

ア 教育行（財）政の構造転換

①教育行政による支援の定義

まず、教育行（財）政の構造転換を方向付ける〈支援〉は、以下のように定義されます。

人生や社会の課題を自己責任のみに帰すことなく、それが生じる構造と条件を明らかにしたうえで、課題の共有と資源の開発・循環・適正配分を通じ、主体的な解決を支える。

〈支援〉
の定義
と理由

本来、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（以下「地教行法」という。）が定める教育委員会（教育行政）の職務権限は、端的にいえば「管理」です。また、学校その他教育機関の「設置者」であることを根拠に「監督」権が生じるとされます。つまり一般には、「管理・監督」が教育委員会（教育行政）の制度的な役割と捉えて相違ありません。しかし、これをあえて〈支援〉と表現することには、ここまでも繰り返してきたように、明確な理由があります。

②地域の実情に応じた教育の振興に対する支援

改めていうなら、第一の理由は、本区の実情を踏まえるものです。杉並区教育行政の最大の特徴は、面積（約54 km²）や総人口（約56万人）をはじめとする自治体の基礎条件を考慮し、地教行法が定める「地域の実情に応じた教育の振興」を特に重視、多様な取組を容認することにあります。東西による子どもの数、学びや指導に関する課題の違い、それぞれの学校がもつ多様性の土壌に支えられた学びのまち、その中で目指す協治体という方向性。均等を絶対の前提とせず、資源の適正（傾斜）配分を通じ、各学校-地域の取組を支える教育行政。別の言い方をすれば、行財政の責任として無視できない格差の拡大可能性に対する是正可能性を担保しつつ、各学校-地域を信頼し、できるだけ裁量を拡大しようとするのが支援の考え方です。

理由1
本区の実情

③建設性を志向する支援の考え方

それゆえ教育行政には、より建設的な支援を目指す考え方が必要であり、それが先の定義に反映しています。教育行政の担い手は、子どもたちを含めた市民と日々接し、それぞれの人生と向き合います。そうした中で、時に、（とても辛いことですが）育児を放棄した保護者と出会うことなどもあります。家庭や学校での子どもの姿を想像するとき、社会の批判は厳しいものかもしれません。私たちも直観的には、そうした批判的なまなざしを向けてしまいがちです。

理由2
建設性
の志向

しかし、支援の考え方=定義は、こうした（安易な）批判を思いとどまらせます。その人もまた、そのように育てられたのかもしれない。誰かに頼ることも含め、子育ての仕方を知らなかった可能性もあります。そうだとすれば、こうした人々の支えとなるのはどんなことでしょうか。

例えば杉並区では、「ゆりかご面接」を実施し、出産・子育て期を一貫して支援しています。全ての妊婦と助産師・保健師等が面接し、出産から子育てまでを一緒に考え、これから必要となるサービスなどをまとめた「ゆりかごプラン」を作成していくものです。

全ての
行財政分野
の基本施設

この一例にみるように、支援は、保健福祉分野と特になじみやすい考え方です。しかし行財政は、総務、財政、危機管理、区民生活、産業振興、都市整備、環境といった分野によらず、市民の願いを受け止め、福祉の促進と拡大に向かっている限りよいとされます。この意味で支援は、教育はもちろん、本来、全ての行財政分野が自覚的に基本とすべき考え方なのです。

一般行政職
の構造変化

④第一線公務員への構造転換

支援が基本となれば、行財政を主に担う一般行政職にも必要な変化があります。本書の趣旨とは異なるため詳述しませんが、一般行政を含め広く公務に該当する仕事は、この後に紹介する「総合教育支援センター」を活動拠点とした「社会教育主事」や「社会福祉士」に近いものへ転換してきます。もちろん教員もその可能性が高く、協同探究 (p. 63) がそれを象徴しています。ICTによる行政手続きの簡易化や自動化をはじめとする行政イノベーション^[43]、協治をキーワードとした市民と行政の関係の変化がこの動きを後押ししていくことになるでしょう。

社会教育
主事

特に社会教育主事は、「学びのオーガナイザー」としての必要性が、学びを通じた地域づくりの推進に関する調査研究協力者会議「論点の整理 (平成 29 年 3 月 28 日)」にもまとめられています。社会教育での学びを地域づくりにつなぐ「地域課題解決学習」に当たり、行財政、地域の歴史や文化、産業、人材などを熟知し、地域課題を学びに練り上げたりコーディネートしたりする役割が求められており、これらは総合的な学びとそれを支える教師そのものです。こうした議論は、常に市民と共に在り、高い自立性と裁量をもって福祉を支える「第一線公務員」(street-level bureaucrats)^[44]に本質があり、その職務の基本型を、利用者申請を乗り越える「プリアプライマリ・ケア」、後述の「資源ネットワーク」「総合支援」などに求めることができます。

第一線
公務員

支援と
管理・監督
の関係

⑤行財政による支援と指導の境界

ただし、支援という考え方は、現在の学校や子供園に近い状況にあるように、各人や社会の課題を全て引き受けることを意味しません。例えば、対象者に解決に向けた(一切の)主体性が無いのなら、事前合意したルールに則って責任を(一定)自己に帰し、管理や監督を適用することは否定されません。支援の定義は、(積極的な)指導の必要性を判断する規準でもあるのです。

しかし、この場合でも、根底に置かれるのはやはり支援です。地教法が定める管理・監督は、人事・組織、教育課程、学習指導、生徒指導、教材・教具、施設・設備などを通じて学びと成長を支える方法であり、管理・監督そのものが目的ではないことに留意してください。

ビジョン
推進計画と
施策の体系

⑥杉並区教育ビジョン2012 推進計画に基づく施策の体系

さて、このような考えの下、杉並区教育委員会の施策と事業は、その実行計画を「杉並区教育ビジョン2012 推進計画」(現在、平成 29~31 年度間計画の改定作業中)にまとめています。紙面の都合上限定的な説明にとどまりますが、以下では、総合的な学びや学びの構造転換のイメージを膨らませるといふ関心から、本区の施策と事業の理解を深めてもらえればと思います。

イ 支援=施策の体系1: 学び——目標 I、VI・VII

学びに
関する施策

最初に示すのは、構造転換の三つの領域のうち「学び」に関する施策です。ロードマップに即し、学びの目標・内容や方法を転換していく支えを用意するものです。

この領域には、表II-21に示すように、三つの支援=施策が目標化されています。注意してほしいのは、目標が連番ではない点です。現行の計画は課割(組織機構)に応じて目標が作られています。ここでは、構造転換との関係を明確にするために施策の内容から表をまとめています。

なお、行財政の組織機構は、図II-10に示すように、二軸を組み合わせる考え方によって決めることができます。一つは、「施策の内容」によるまとまりの軸、もう一つは、「人生の段階」によるまとまりの軸です。ここに「組織の規模」を考え合わせ、分掌、ひいては自治体間を横断する工夫を盛り込みながら部や課を構成していきます。連携・協働担当、プロジェクト・チームに代表される横断の工夫は、制度の狭間に誰一人残さず、必要な支援を確実に届ける組織を作るために欠かすことができません。例えば先述(小中一貫教育理論編 p. 31, 32)、また後述の済美教育センターにも、指示命令系統を縦横に交差させ、所長付を置く工夫が盛り込まれています。

ここからは、各領域の構造転換と特に関連する事業を中心に概説していきます。

目標 I
目標 VI
目標 VII

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

		施策の内容			
		学び	教育人材 ・組織	教育施設 ・設備	教育 行政
人生の段階	乳幼児期				② →
	児童期				
	青年期			③	
	成年期	① ↓			
	成熟期				④

- ①縦方向「施策の内容」重視
→課題型組織、横断的な連携・協働担当、プロジェクト・チームでの対応が多い
- ②横方向「人生の段階」重視
→縦割型組織、規模にかかわらず多くの自治体「庶務」「総務」等横断的な分掌を設定
- ③全方向「組織の規模」重視
→包括型組織、極小規模な自治体
- ④一部独立「重点の課題」「専門性」等の重視
→①～③を基本に、例えば施設のみ独立分掌

図Ⅱ-10 教育行政の組織機構の基本的な考え方

就学前
教育の充実

小1
プロブレム
と
小学校教育
への接続
の問題

中1
ギャップ

全校・園で
取り組む
理由

①就学前教育、幼保小連携教育と小中一貫教育

最初に例示するのは、「就学前教育」です。教育委員会の所管では人生の最も早い時期を対象とするため、系統・連続上の最も基礎となる部分として学びの構造転換を支えます。

就学前教育への投資は「再分配から事前分配への移行」ともいわれ、社会の階層流動性や包摂力を長期的に高めるとの検証結果があります。再分配は、ある時点での不平等の減少にとどまるというのです^[45]。ただしこの結果は、これまでの社会福祉政策が、幼児期の格差を積極的に是正してこなかった現状から生まれているとも考えられます。したがって今後の投資が幼児期の格差をある程度是正したとき、それ以後の人生の段階で生まれる資質や能力の（格）差が、各人や社会が求める人の価値に照らして無視してよい水準にとどまるかどうか議論すべき点です。

そうした展望を見据えつつ求められるのは、環境構成を基本とする遊びを通じた学びから始まる方法の連続性を確保し、自ら学びを進める学び方を系統的に育てていくことです。このため本区では、「杉並区幼保小接続期カリキュラム・連携プログラム」「すぎなみスタートカリキュラム」の発刊とともに、平成 31 年度までに全区立小学校を幼保小連携推進校に指定、「交流給食」や「小学校教員のための幼児教育公開」を実施しています。転換のイメージやその背景への認識があると、これらの事業にこれまでとは異なる価値を見いだすことができるはずです。

例えば近年、「小1プロブレム」と呼ばれるようになった課題があります。体験の不足、生活や食の無視できない乱れ、自制心や規範意識の希薄化、コミュニケーション能力の不足、運動能力の低下など、小学校生活への不適応に関する課題です。そこで生活科を中心としたスタートカリキュラムでは、7月を目処に自覚的な学びへの移行を目指し、「みんなでなかよくあそぼう」「すてきなあそびをしよう」「がっこうたんけんにしゅっぱつしよう」といったカリキュラムを実施します。しかし、就学後の「同じ」という両義的な頑健性（p.61）が課題の背景にあると考えれば、接続期のみならず、小学校教育全体もまた変えていかなければなりません。「中1ギャップ」と呼ばれる課題の解決を含め、中学校での学びにどう接続していくかということもこの延長線上で考える必要があります。全ては、学びの構造転換の問題圏にあるのです。

このように、多様で一貫性のある教育を具体化する幼保小連携教育、また、小中一貫教育は、教育方法のみならず、学びの構造を転換していく基盤ともなる事業です。全ての杉並区立学校・子供園で取り組むのは、こうした理由からなのです。

②三つの総合教育支援センター

しかし、現在の複雑且つ多様といわれる教育課題は、私たちがロードマップを進む障壁として幾重にも立ちまはだかります。そこで、特に就学前教育については、平成 31 年を目途に、就学前教育担当課の移管等をもって「(仮称) 就学前教育支援センター」を整備することとしています。

三つの教育センター

「済美教育センター」(学校教育、小中一貫教育理論編 pp. 30-32.)、「セッション杉並」(社会教育)と合わせた三つをもって、生涯にわたる学びと成長の総合支援拠点が完成することになります。このことについては、前書『すぎなみ9年カリキュラム——外国語教育編(平成26年3月)』において、次のように述べていました(同書p. 205)。

開かれた教育行政

教育行政の役割も当然変化し、〔中略〕全ての市民の学びが「よりよい人生」に資するものとなるよう、個別具体の「支援」が求められることとなります。そのため教育行政は、教育資源を多様に開発し、既存資源とともに一端集約してネットワーク化、これを実情に応じて個や集団に適正〔中略〕配分するとともに、多様な人材へと開かれ、協働するという意味での「開かれた(教育)行政(オープンガバメントの基軸)」の機能をより高めていくことになると考えられます。

資源ネットワークの中央連結点

三つのセンターは、教育の段階による対象者・利用者の違いこそあれ、共通した五つの機能をもって事業を展開します。就学前教育から義務教育を例にすると、「a. 教育体制の構築」機能では、区立や私立の垣根を超えた就学前教育体制の再構築、先にも挙げた幼保小連携教育や小中一貫教育の充実などが具体的な事業です。「b. 情報の収集・提供」「c. 調査・研究・開発」機能は、例えば本書『すぎなみ9年カリキュラム』の編成もその一つです。「d. 人材育成・研修」「e. 来所や派遣を通じた対象者への直接支援」機能については、区民への直接支援とともに、構造転換の第二領域「人材と組織」で紹介する事業が該当します。どの事業も、「開かれた教育行政」における「資源ネットワークの中央連結点」「総合支援の利用者接点」となり、人生や社会の課題解決を支える「総合教育支援センター」の役割を果たそうとするものです。

総合支援の利用者接点

③一人ひとりの多様な課題探究へつながる様々な支援事業

この他にも、目標Ⅰ、Ⅵ・Ⅶには、三つのセンターを支援拠点とする様々な事業が展開しています。ただし、いずれも学びの内容や方法などを強く定めるものではありません。特に義務教育段階では、先にも述べたように、転換の到達点において一人ひとりの多様な課題探究を展開する各学校-地域の取組を支えるため、その実現条件を整えることが基本方針です。

教育課題研究

代表的な事業としては、「教育課題研究」を挙げることができます。これは、2年度を基本に学校を指定し、「自校に特有」「本区に共通」のいずれか又は両者の課題解決を支援する事業です。特に前者は、格差の拡大可能性に対する是正可能性の担保を具体化する指定方法であり、学校のみでは解決が難しい課題がある場合、本事業の主管課である済美教育センター、教員人事等を主管する教育人事企画課が連携・協働することでその解決を支えています。フェーズ0を方向付ける成果を挙げた大宮中学校も、平成27・28年度に指定を受け、連携校である大宮小学校、済美小学校と共に研究に取り組みました。本校に例をみるように、基本的には、全ての教育課題を幼保小連携・小中一貫で進めるよう(緩やかに)条件付けるのも本事業の特徴です。

補習支援事業

加えて、教育課程内の教育活動の充実だけで解決が難しい課題については、例えば、補習支援事業である「中学生/小学生パワーアップ教室」を実施しています。これは、コース開設や募集人数、開催場所を、杉並区「特定の課題に対する調査等」(巻末資料 pp. 238-243.)の結果をエビデンスの一つに決めています。「全ての子ども」という考えに基づき、学校外教育機会の利用状況も十分考慮したうえで、発展コースを設けていることも特徴です。総合的な学びが思考力や学びに向かう力、学び方の育成を図るものとすれば、その支えとなる知識や技能の確実な習得を目指し、教育課程外の個別の学習機会を拡充するのが本事業といえるでしょう。

特色ある学校づくりに対する包括的支援

④多様で一貫性のある学校づくり

こうした様々な事業は、繰り返しになりますが、各学校-地域の多様で一貫性のある取組を支えるものです。このうち特に多様性を支える「特色ある学校づくり」では、表Ⅱ-22に示すように、予算配当を希望する全校がプレゼンテーションを行います。その際、教育長、事務局次長、主任指導主事や統括指導主事、関係課長が査定委員となり、済美教育センターがもつ様々な学校情報・調査結果を活用しながら、予算の配分はもちろん、事務局としての包括的な支援を検討していきます。各学校-地域に特有の課題が生じる構造と条件を共有し、主体的な解決を支えるという教育行政のイメージも、本事業でより膨らませることができるのではないのでしょうか。

Ⅰ
小中一貫教育
理論編

Ⅱ
総合的な学び
理論編

Ⅲ
総合的な学び
実践編
全体・系統

Ⅲ
総合的な学び
実践編
小学校

Ⅲ
総合的な学び
実践編
接続・導入

Ⅲ
総合的な学び
実践編
中学校

Ⅳ
資料編

表II-21 学びに関する施策の体系（平成29～31年度計画）※：主として済美教育センター、就学前教育担当課、生涯学習推進課

目標	主な事業	主な執行項目
目標I 学びをつなげ、 切れ目のない 教育を進めます ※凡例（以下の目標についても同じ） ○実行計画事業 ●実行計画事業（重点） △一部実行計画事業 ▲一部実行計画事業（重点） 新：新規事業 重点：本推進計画での重点事業 基幹：特に目標指標と関連の高い 基幹事業 （指標は本表には未掲載）	●1 小中一貫教育の推進 重点 ：基幹	小中一貫教育のカリキュラムの改定・補助教材の作成【実】 教育課題研究の実施【実】 杉並和泉学園の検証
	●2 就学前教育の充実 重点	就学前教育施設合同研修の実施【実】 幼保小連携推進校の指定【実】 教育課題研究の実施【実】 杉並区立子供園「育成プログラム」の改定 （仮称）就学前教育支援センターの整備【実】
	○3 学力・体力向上の支援：基幹	中学生パワーアップ教室の実施【実】 小学生パワーアップ教室の実施【実】 ICTを活用した学力向上のための教育課題研究の実施 外国語教育の充実【実】 体力づくり教室の実施【実】 武道指導員の派遣
	○4 防災教育の充実	震災時対応マニュアルの配布・活用【実】 学校安全に関する研修の実施【実】 中学生レスキュー隊の編成【実】 体験型防災教育の実施【実】
	△5 社会とかかわる力を育む教育の推進：基幹	フレンドシップスクールの実施【実】 職場体験学習の実施 生き方を学ぶ教育活動の実施
	○6 特色ある学校づくりの支援	特色ある学校づくりの支援【実】
	○7 理科教育の充実	出前実験授業の実施【実】 移動式プラネタリウムの実施【実】 小学校理科専科教員・理科支援員の配置【実】
	8 新学習指導要領等への対応	「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業の推進 小学校外国語教育の充実 プログラミング教育の実施 道徳教育の充実
	●9 新：オリンピック・パラリンピック教育の実施 重点	オリンピック・パラリンピック教育の実施【実】
目標VI 誰もが学び続け、 その成果を活かせる 地域づくりを進めます	1 学び合いを支える学習機会の充実：基幹	すぎなみ大人塾の開催 区民企画講座の開催 郷土博物館区民参加型展示の実施【協働】 社会教育関連施設等との連携 区内大学等との連携
	○2 図書館サービスの充実 重点 ：基幹	行政資料等のデジタルアーカイブ化の推進【実】 有料データベースの充実【実】 DAISY資料の充実【実】 図書館における電子情報サービスの推進 区内大学図書館との連携【実】
	○3 新：図書館の整備 重点 ：基幹	中央図書館の改修【実】 永福図書館の改築・複合化【実】 高円寺図書館の改築・複合化【実】 高円寺地域の新たな図書館整備に向けた検討【実】
	4 子ども読書活動の推進：基幹	区内学校との連携 中・高校生協働企画の実施 乳幼児向けサービスの充実
	○5 科学教育の推進	次世代型科学教育事業の実施【実】 次世代型科学教育の拠点整備【実】
	●6 体験交流事業の推進	中学生海外留学事業の実施 中学生小笠原自然体験交流事業の実施 交流自治体中学生親善野球大会の実施 小学生名寄自然体験交流事業の実施
目標VII 気軽に運動を楽しみ、 生涯にわたる仲間づくり ・健康づくりを進めます	○1 スポーツを推進する環境づくり：基幹	総合型地域スポーツクラブの設立・運営支援【実】 スポーツアカデミーの運営【実】 スポーツ始めキャンペーンの実施【実】 スポーツ振興財団との事業連携 スポーツ推進委員による地域拠点活動の実施
	●2 体育施設の整備 重点 ：基幹	永福体育館の移転改修【実】
	●3 新：オリンピック・パラリンピック事業の推進 重点	大会の理解促進・気運醸成事業の実施【実】 次世代トップアスリート育成・支援事業の実施

表Ⅱ-22 平成29年度 特色ある学校づくりプレゼンテーションにおける提案（平成29年1～2月、予算要望のあった提案のみ）※

No.	学校名	提案主題	新規継続	特有の課題（より一層の向上／課題の解決）										
				児童生徒					学校 教員	保護者	地域	施設 設備	その他	
				実践力	学力 全般	体力 健康	社会性 自己意識	特別 支援	指導力 一貫教育 経営力等	家庭教育 かかわり 学校参画	社会教育 かかわり 学校参画	校舎 施設設備 教材教具	普及 経費補填 他の課題	
101	杉一小	地域と共に歩む杉一小 ～朝先生の取組と和の創造・キャンドルナイト～	継続	○	●		○							
102	杉二小	杉二小に通う全ての子どもたちの学力の向上・充実・保障～ICT研究の 更なる発展・継続を通して	継続		●									
104	杉四小	高円寺インクルーシブプロジェクト	継続	○	●		○	○						
106	杉六小	「社会に開かれた教育課程」の持続的な実施を目指したシステムの 構築	新規	●					○	○	○	●		
109	杉九小	学力向上のための策としての「資源活用の拡大による学習・体験 コーナーと放課後補習教室」（2年目）	継続		●				○	○	○			
110	杉十小	地域と共に全校で取り組む「蚕糸の森研究所」	新規		○						○			
112	西田小	ユネスコスクールNISHITAの挑戦～ホール・スクールを目指して	継続	○					○	○	○			
114	馬橋小	「地域と共に創る教育活動の推進」 英語・文化・人とのかかわりを大切に	継続				○		●				○	
115	桃一小	「からだ力（りょく）」ビジョン2017～からだ力のさらなる向上お よび東京オリンピック・パラリンピック教育の推進	継続	○		○	○		○		○			
119	桃五小	理科だいすき！ 学ぶのだいすき！	継続		○					○	○			
121	狹窪小	ヒューマン・ディグニティ（人間の尊厳）教育の推進～環境と人に 優しい狹窪小	継続	○						○	○			
126	高三小	高三空間プロジェクト（その2）～手のひらから宇宙まで	継続		●									
129	浜田山小	Hamadayama English Café 2020年、指導要領改訂	新規	○					●					
135	方南小	方南 WITH YOU プロジェクト ～新共有ビジョンの具現化に向 けて	新規		●		●			●	○			
138	八成小	コーディネーショントレーニングの推進	新規			●			○					
139	三谷小	健康推進地区づくり3（食育一和食給食）	継続	○										
143	久我山小	感じる・味わう・深める「和の心」～能楽体験を通して	新規	○			○							
145	天沼小	10周年プロジェクト PART.2～もっと知ろう、もっと見よう 天沼小 学校	継続		○		○			○	○	○		
203	杉森中	「めざせコスモポリタン2017」～東京オリンピック・パラリンピ ックに向けて国際人の資質・能力を身に付ける	継続	○										
209	中瀬中	ひと味違う中瀬の（教育ブランド）の創生	新規	○					○	○	○			
210	井荻中	対話力の向上を目的とした言語活動の継続	継続	○	○		○		○	○	○			
211	井草中	ICTを活用した協働的な学びの促進、創造性の育成～音声入カソフ ト、音声読み上げソフトによる合理的配慮の推進	継続					○				●		
215	富士見丘中	授業・家庭学習 JOINTシステム～学校支援本部主体の補習体制の 構築	新規		●				●					
215	富士見丘中	中学校部活動大改革～総合型地域スポーツクラブへの移行	新規						●	○	○		○	
216	高井戸中	アンネのバラの高井戸中学校としての特色を生かしたカリキュラム ～70周年事業の一環として、未来につながる資料づくりとその活用	継続	○			○							
218	東原中	「地域の中の東原音楽祭」	継続				○		○	○	○			
223	西宮中	『よりよい人間関係を築き、絆を深める学級集団づくり（小中一貫 教育を意識して）』及び『生徒の自己肯定感向上を目指す取組』	継続	●			●	○						
224	和泉中	オンラインスピーキング講座～全ての生徒のスピーキング力やリス ニング力を養う	新規		○									
504	杉六小・杉七小	中学校生活への円滑な移行を目指した阿佐ヶ谷中学校2校での小中 交流の充実	新規				○				●			
601	杉四・杉八・高円寺	学び舎 高円寺～夢の実現を目指して～ 施設一体型小中一貫教育校の礎づくり	継続	○	●									
606	西田小・松深中	西田・松深プロジェクト～9年ひとつなぎ～持続可能な社会の担い 手を育てる・持続可能な開発のための教育（ESD）の推進	継続	○										
619	大宮小・清美小 ・大宮中	学び残しの解消	新規		●									
716	高井戸中・向陽中 ・松ノ木中	つまずき追放！学生教育ボランティアを活用した学力向上大作戦～ 杉並公立学校3校と大学との連携を通して	継続		●									

※凡例：○ より一層の向上を目指すもの、● 改善を目指すもの

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

ウ 支援＝施策の体系2：教育人材と組織——目標Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ

教育人材
教育組織

目標Ⅱ
目標Ⅲ
目標Ⅳ

上記の施策や事業は、学びの目標や内容、方法面の充実だけでなく、学びの成果を地域に還元することで「知の循環」を創り出すものとしても機能しています。例えば目標Ⅰの「外国語教育の充実」では、小学校で「日本人英語サポーター」を派遣しています。この人材は、目標Ⅵによる生涯学習の機会「すぎなみ地域大学」において、1年間にわたる講座をもって養成しています。この例にみるように、学びに関する施策や事業は、第二の領域である「人材と組織」と相補的・協同的に展開しています。学びの構造転換は、教員はもちろん、生涯にわたる学びの施策・事業が生み出す成果を携えた区民との協同・協働によっても支えられているのです。

表Ⅱ-23には、ビジョン推進計画のうち人材と組織に係る目標Ⅱ・Ⅲ・Ⅳを掲載しました。

①教員・保育者の学びと成長の機会

教員・
保育者研修
の設計理念

既に述べたように、教員や保育者もまた生涯にわたって学ぶ協同探究者としての側面をもっており、この考え方は、毎年度4月に発刊する『杉並区教員・保育者研修案内』にも明記しています。特に2017（平成29）年度案内では、次代の学校や幼児教育・保育施設がここまでに述べた「世代、言語や文化、地域、障害といったあらゆる境界を超えて人々が参画し、互いをよりよい学びと成長のために生かし合う協働機会」になるとしたうえで、教員・保育者の学びと成長を支える研修体系の設計理念を、次のように定めています（同案内p.1）。

全ての子どもによりよい人生を願うからこそ、教員・保育者の全てに質の高い学びの機会が必要です。教員・保育者があまねく学び、成長し、生活と仕事が調和、ひいては融和していく中で人生が充実してこそ、教育や保育の質はより一層高まります。子どもたちのみならず、教員や保育者も主役となる。教育行政は、それを支援する。その先にこそ、ビジョン2012や基本構想が目指す、全ての人が共に学び、支え、創る教育や保育、そして、人を育みつなげる心豊かなまちの実現があります。

自主研修
の設定

同案内には、「あらかじめ設定した研修の枠内で対応しきれなかった課題については、学校や教員からの要請に応じ、小規模若しくは個別の『自主研修』を設定する場合があります」、また、「それぞれの研修は、いわば〔中略〕『中央連結点』に位置付けます。受講に当たっては、『ネットワークに参画する機会』という意識をもち、自らの課題やその解決に必要な学びを、各研修で積極的に開示するようにしてください」ということも記しています（同案内p.16）。資源ネットワークの中央連結点、総合支援の利用者接点など支援の考え方を具体化するとともに、教員・保育者の研修においても、生涯にわたる私と公の融和（総合）、課題探究を軸とした個別（個別の自主研修）と協同（ネットワークを生かす研修）の学びを実現しようとする制度設計です。

ネット
ワークへの
参加

②メンター人材の育成と知の継承問題への対応

授業力
向上塾

加えて、学びの協同ネットワークを支援の網の目としていくに当たっては、いわば「メンター」となる人材の育成を目的とし、済美教育センター内に「授業力向上塾」を設置しています。本事業の2年の課程を修了した教員の多くは「杉並区教科等教育推進委員会」の委員となり、研修をはじめ様々な機会に活躍しています。本委員会は済美教育センター所長を委員長とし、教員・保育者の自治組織として行財政が助成する「杉並教育研究会」と連携・協働しながら、学びの構造転換を主題とする「テーマ研究（班）」、それを支える本区独自の学力等調査の企画・結果分析等を行う「調査企画（班）」、両者の知見を実践へと具体化する「授業力向上（班）」の三つをもって次代への準備を進めています。本書も、本委員会下に期間限定で設置した「総合的な学び特別部会」（p.254）をもって編成しました。

教科等教育
推進委員会

継承問題
への対応

本区には、約1,500人の教員がいます。数年前までは、100名を超える初任者・新規採用者が配置される年度が続きました。世代間の「知の継承」は大きな問題であり、それは、済美教育センターで教科等指導の支援を担う「研究員」、また「教育指導教員」や「指導教授」も同じです。このため教科等教育推進委員会の多くの部会では、2017（平成29）年度より、新要領を次の70年（以上）に向かう知の継承媒体と位置付け、テーマ研究を深めていくこととしています。

I 小中一貫教育 理論編

II 総合的な学び 理論編

III 総合的な学び 実践編 就学前

III 総合的な学び 実践編 小学校

III 総合的な学び 実践編 中学校

III 総合的な学び 実践編 特別支援

IV 資料編

③多様な教育人材の組織：第一の人材ネットワーク

多様な
教育人材

教員・保育者の学びと成長の機会の充実は、各学校・地域において、第二の領域のうちチーム学校の組織的な“核”を作り出す支援となります。そして、この核の形成に当たっては、100名弱いる「区費教員の効果的活用」を図り、特別支援や理科教育など本区の主要課題に対応した配置だけでなく、上述の向上塾や教科等教育推進委員会において積極的な登用を図っています。今後は、地域連携担当などとしての配置も考えられるでしょう。

もちろん、チームとしての学校がこれだけで組織できるわけではありません。本区では、複雑且つ多様といわれる教育課題への対応のために、弾力的な活用ができる「補助教員」、特別支援に係る「学習支援教員」「通常学級支援員」「通常学級介助員ボランティア」、部活動に係る「外部指導員」「専門指導者（部活動活性化事業）」、教育相談等に係る「スクールカウンセラー」「スクールソーシャルワーカー」「ふれあいフレンド」、さらに、済美教育センター内に「いじめ電話相談員（すぎなみいじめ電話レスキュー）」を配置するなど、子どもたちへの指導や支援に直接に関わる多様な人材を拡充しています。

これら人材は、教員や保育者を核＝中央連結点に結ばれるいわば「第一の人材ネットワーク」となり、学びの構造を転換していく支えとなります。校長・副校長経験者による「副校長校務支援員」、2017（平成 29）年度から実施する「学校法律相談」など教員や保育者への支援を提供する人材も同じであり、現前の課題解決のみならず、転換の到達点を見据えた活用が必要です。

④地域と共に在る学校づくり：第二の人材ネットワーク

地域運営
学校

そして、核と第一のネットワークを包み込む「第二の人材ネットワーク」となり、学校ガバナンスの転換にもつながるのが、「地域と連携・協働する学校づくりの推進」における「地域運営学校」や「学校支援本部」です。既に述べたように、子どもたち一人ひとりの課題探究を無限の領野に広げるのは多様性の土壌となるまちであり、それを組織的に生かすのがこれら事業です。

本区の地域運営学校は、平成 28 年までに累計 38 校を指定しており、33 年度には全小・中学校を指定する計画です。学校支援本部は、14 年度に全国初の試みとして設置した「学校教育コーディネーター」を発展的に継承して 18 年度に発足、22 年度までに全小・中学校への配置が完了しており、その取組を『学校支援本部ってなんだろう BOOK』^[46]にまとめています。後述の施設一体型小中一貫教育に取り組む和泉地区、31 年度に開校予定の高円寺地区では、小・中学校合同の支援本部を設置することで、今後の取組の方向付ける役割も果たしています。

学校支援
本部

Book にも記されるように、地域と共に在る取組は、日常に加え、「土曜授業（月 1・2 回程度、半日を 1 回）」を含む総合的な学習の時間でも、「人にやさしいモノづくり（大宮小学校）」「？の種を探そう～科学の祭典（松庵小）」「緑のカーテンを作ろう（浜田山小）」、「地域美化清掃（泉南中）」「野菜の栽培と収穫（富士見丘中）」「江戸しぐさを学ぶ（神明中）」など多くが行われています。社会に開かれた教育課程を実質化するフェーズ 2-2 に向けた取組は、保護者が（比較的）参加しやすく願いを織り込みやすいことから、土曜授業での生き方を学ぶ教育活動（生活科・総合的な学習の時間）を最初の機会にするとよいかもしれません。

⑤様々な協議会、区内教育機関との連携・協働：第三・四の人材ネットワーク

様々な
機関との
協定

保護者まで参加することを見据えた探究活動は、さらに、「第三・四の人材ネットワーク」によっても支えられます。第三は、中学校単位で設置され、青少年委員が事務局となり、教育委員会と共催する地域教育懇談事業や子ども地域活動促進事業を行う「地域教育連絡協議会」、高円寺地区と天沼地区において、0 歳から 15 歳までの育成や教育をコミュニティの問題として考え、家庭・地域・学校が責任を分担し、活力あるまちを実現する「地域教育推進協議会」がその代表です。更にその周縁の第四には、「杉並区教育委員会と区内都立学校との連携協働にかかわる包括協定（平成 26 年 3 月 24 日）」「都内学校体育施設開放事業に関する協定（平成 27 年 1 月 14 日）」「杉並区と区内高等教育機関との連携協働に関する包括協定（平成 16 年 10 月 29 日、同 23 年 12 月 2 日）」など協定を結ぶ区内の様々な機関があり、多様な探究活動の受け皿になります。

一つ例を挙げると、区内都立学校との連携・協働については、現在、東京都立農芸高等学校の生徒が杉並区立三谷小学校の児童に野菜作りや花壇の手入れ等のアドバイスをしたり、東京都立杉並総合高等学校と杉並区立高井戸中学校の和太鼓部が合同練習をしたりしています。また、中

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

学校教員を対象に、高等学校長を講師とした進路指導に関する研修を実施するなど、人材育成でも連携・協働が進んでいます。各学校-地域のより一層の連携・協働が期待されるところです。

⑥ 拡がるまちと社会的包摂の展開：特別支援教育

こうして多層に様々な人材を組織していく学校ですが、この過程で私たちは、資本経営の考え方に無自覚のうちに回収されてしまうことがあります。言い方を換えれば、学びの構造転換を第一の関心に立てていると、人（材）を資本と考えてしまいがちになるということです。

そこで私たちは、改めて「組織」の転換の方向性を意識し、そこに集う全ての人にとって学びのある学校を目指した社会的包摂を拡げていかなければなりません。簡単にいえば、支援されるばかりでなく支援することを同時に考えていく必要があります。学校教育では特に、その担い手となる誰もが、交流及び共同学習、特別支援教育の理解を深めておく必要があります。ロードマップを進むに当たっての学びの個別化のイメージは、これらから学べることも多いはずで

ややビジョン推進計画からは離れますが、ここで参照すべきは、本区の「杉並区特別支援教育推進計画」です。現行は2015（平成27）年策定の27～29年度計画であり、この中で特に社会的包摂と関連が高い事業としては、「推進プラン5 地域や関係機関との連携した支援体制を構築します」の「副籍制度による地域との交流の充実」を挙げることができます。

本区では、区立特別支援学校在籍の全ての子どもが副籍をもつことを原則としています。保護者や子どもの希望に沿った地域指定校との交流が進められており、これは同時に、社会的包摂の担い手となる人材を育てる意味があります。例えば発災時一つを考えてみても、障害・被害を理由に災害弱者となる可能性がある子どもたち一人ひとりを、副籍を置く学校の子どもたち全員が知っていることにどれだけ価値があるかは、論を待たないでしょう。

⑦ 新しい学校づくりと杉並区の成立経緯

このように、本区の総合的な学び、学びの総合的な再考は、学び、人材・組織の両施策から支えられています。ここには、この後に紹介する「施設・設備」に関する施策・事業が絡まり、学校の適正規模の確保・適正配置（学区再編）、老朽改築と一体となる今後の方針を「杉並区立小中学校新しい学校づくり推進基本方針（平成26年2月）」にまとめています。この意味で本区の「新しい学校づくり」は学校教育の構造転換を象徴しており、今後、「環境基本計画」「保健福祉計画」「地域防災計画」「産業振興計画」、これらを包摂する「杉並区まちづくり基本方針（杉並区都市計画マスタープラン）（平成25年8月）」との整合を十分に図りながら推進していくこととなります。改めて強調するなら、学校をつくることは、まちをつくることの一部だからです。

杉並区のまちを成す町丁や大字小字、町会や自治会には、明治期の度重なる制度改編やその後の区画整理を経てなお、江戸時代中期に成立した（旧）20か村が色濃く影響を残しています。そうした歴史や人々の思いが今の学校やまちをつくり、例えば校章がその象徴であることもあります。また、妙正寺川、善福寺川、神田川、桃園川などの自然環境、その流域にある寺社仏閣なども、地域文化の形成に大きく関わり、それが多様性の土壌を豊かなものにしてしています。総合的な学びや学びの総合的な再考を追求し、学校組織の在り方を転換していくことは、次代に向けた探究であるとともに、本区の歴史をかみしめていくことでもあります。

⑧ 統治体・協治体を目指す学校の取組

こうした考えに基づき、地域と共に在る統治や協治を目指す学校の取組も始まっています。

次章に掲載する事例、ここまでに例示した以外から選ぶとするなら、小学校では、杉並区立天沼小学校を挙げることができます。本校は、旧若杉小学校と旧杉並第五小学校を統合した区内初の統合新校であり、2017（平成29）年度に10周年を迎えます。これに際し本校は、「もっと知ろう、もっと見よう 天沼小学校」という特色ある教育活動を設定しています。具体的には、校地内のポイントとなる所にQRコードを貼り、リンクしたストレージに、子どもたちが作成した地域と共に在る本校の歴史に関するコンテンツを入れ、誰でも閲覧できるようにするものです。こうしたIC（F）Tを生かす取組によって統治としての学校を目指すことが、学校便りなどにも明記されています。本校がもともと設定していた「インクルーシブ（な次世代を育てる）」という主題を、「シチズンシップ」の次元へ止揚する取組ということができます。

特別支援
教育

副籍制度

新しい
学校
づくり

学校と
まち

杉並区の
成立経緯

天沼小学校

もっと
知ろう
見よう
天沼

また、杉並区立井荻中学校も代表的な中学校の一つです。本校は、「ほんものの私になる」という目指す生徒像を設定し、子ども、教職員、地域、保護者が教育課程を共有する媒介としています。また、全ての教科等を貫く言語活動の充実、全校生徒が総出となる「読後交流会」を総合的な学習の時間に設定することで、自分の考えをもち、対話を通じて自己を刷新し続ける活動を展開してきました。5年にわたる取組を経た現在、「(生徒) 全ての学習が『ほんものの私』につながっている」「(教員) 仕事観や組織観に影響を与え、どう働くべきかを考えるきっかけとなっている。組織としても話の土台となる目標になっている」「(保護者) 目指す母親像も同じ。年代問わず探し求めていくものである」「(地域) 中学生と話せることで、この年になっても発見があり、まだまだ新しいことに挑戦しようという前向きな気持ちになった」など、「ほんもの」が世代や立場を貫く学びの総合性を生み出しています。また、アンケートを通じ学校としての「ほんものの私」を絶えず更新していくことで、全ての人が意志を反映できる器にもなっています。

両校に共通するのは、子どもたちが、学校づくりやその重要な意思決定に参加していることです。本来子どもたちは、学校のことを最もよく知る当事者であるにもかかわらず、その本質的な意思決定にほとんど参加してきていないという現状があります。このことは、後述のように、総合的な学び、学びの総合的な再考を通じ、社会に対する効力感を育むうえでも十分考慮しなければならない課題です。社会に対する効力感とは、この社会を自分たちの合意によって変えることができるという相互承認への信頼に他ならず、市民社会の醸成に不可欠なものです。

表Ⅱ-23 教育人材と組織に関する施策の体系※(表Ⅱ-21 目標Ⅰの欄を参照)：主として教育人事企画課、特別支援教育課、学校支援課

目標	主な事業	主要な執行項目
目標Ⅱ 学校の経営力 ・教育力を高めます	1 教員の指導力の向上：基幹	指導教授の配置 授業力向上塾の実施 教育指導教員の配置
	○2 学校図書館の充実：基幹	学校司書の配置 学校司書研修の実施 学校図書館活用実践校の指定【実】
	3 区費教員の効果的な活用	区費教員の効果的な活用
	○4 補助教員の配置	補助教員の配置【実】
	○5 部活動支援の充実【重点】	部活動活性化事業の実施【実】 外部指導員の配置【実】
	6 新：副校長校務支援員の配置	副校長校務支援員の配置
	7 新：学校法律相談の実施	学校法律相談の実施
目標Ⅲ 個に応じた学び ・成長をきめ細かく 支えます	●1 特別支援教育の充実【重点】：基幹	特別支援教室の設置【実】 知的障害固定学級の整備 学習支援教員の配置【実】 通常学級支援員の配置【実】 通常学級介助員ボランティア*の配置【実】
	○2 教育相談体制の整備	教育相談の実施【実】 スクールカウンセラーの配置【実】 スクールソーシャルワーカーの派遣【実】 新就学児童の発達障害支援【実】
	●3 いじめ対策の推進【重点】：基幹	いじめ対応マニュアルの活用 すぎなみいじめ電話レスキューの実施【実】 すぎなみネットでトラブル解決支援システムの運用【実】 すぎなみ小・中学生未来サミットの実施
	●4 不登校対策の推進【重点】：基幹	不登校解消支援システムの運用【実】 ふれあいフレンドの実施 適応指導教室の運営【実】
	5 健康教育・食育の推進：基幹	小児生活習慣病の予防 健康づくり事業の実施 食育の推進 薬物乱用防止教室の実施
	○6 アレルギー対策の推進	研修会・講演会の実施【実】 アレルギー対応ホットラインの運用【実】
目標Ⅳ 家庭・地域・学校が 協働し、共に支える 教育を進めます	●1 新しい学校づくりの推進【重点】	新しい学校づくり計画の策定【実】 高円寺地域における新しい学校づくりの推進【実】
	○2 地域と連携・協働する学校づくりの推進：基幹	地域運営学校の指定【実】 学校支援本部の活動支援【協】 学校・地域コーディネーター研修等の実施
	△3 新：子どもの育ちを支える地域づくり：基幹	地域教育推進協議会の支援【実】 土曜日学校の実施 放課後子ども教室の充実
	4 家庭教育支援の充実	家庭教育講座の実施 家庭教育フォーラムの実施

Ⅰ
小中一貫教育
理論編

Ⅱ
総合的な学び
理論編

Ⅲ
総合的な学び
実践編
全体・系統

Ⅲ
総合的な学び
実践編
小学校

Ⅲ
総合的な学び
実践編
接続・導入

Ⅲ
総合的な学び
実践編
中学校

Ⅳ
資料編

エ 支援＝施策の体系3：学校／教育施設・設備——目標V

施設・設備

最後となる第三の「施設・設備」は、教育行政による支援として、今後の期待が最も高い領域かもしれません。課題探究に当たってMOOCsを活用し個別のカリキュラムを編成する、協同の学びの成果をタブレット端末や電子黒板を使って瞬時に共有する、そうした学びの成果を静止画のみならず音声や動画も含め生涯にわたって蓄積していくといったオンラインと対面の融合学習^[25]の発想は、IC (F) Tがその可能性を大きく広げてくれるからです。

表II-24には、ビジョン推進計画のうち施設・設備に関する目標Vを掲載しました。学習環境の応答性を高め、あらゆる境界を超えて共に集う条件ともなるIC (F) Tを起点に、総合的な学び、学びの総合的な再考を支える教育行政の施策・事業をまとめていきたいと思います。

①学校 IC (F) T 環境の整備・充実

IC (F) Tについては、1節において、その技術革新が広げる学びの可能性について考えました。他領域の構造転換も、情報や知が人間から（一定）独立する“intelligence”、時間や場所の制約を超える“communication”の技術が多くを支えることから、共用端末を特別な時に特別な場所で使うのではなく、必要な時にいつでも使える個人端末の普及が期待されています。

現在本区では、全校に共通のIC (F) T環境として、次の六つを整備しています。①「校務処理パソコン」（教員1人1台）、②「授業用パソコン」（インターネット接続可能）、③「インタラクティブボード」（全校）、④「電子黒板」（全通常学級）、⑤「書画カメラ」（全通常学級）、⑥「デジタル教科書」（小学校第1～4学年国語科、第1・2学年算数科、第5・6学年社会科、第3～6学年理科、中学校外国語全学年）であり、ここに、⑦「タブレット端末」（コンバーチブル型含む）、⑧「学習探検ナビ」や「授業支援ソフト」の配置を順次拡大しています。

しかし、活用に当たっては留意も必要です。IC (F) Tは、よりの確に言えば、学びの可能性そのものではなく、可能性を広げる「条件」を整備するものです（p.45）。本区の研究結果で一例を示すと、今後特に着目されるであろう協同の学びは、一人一台のタブレット端末を電子黒板と授業支援ソフトをプラットフォームに活用しただけでは、思考力や表現力の高まりにつながらないことが明らかになっています^[47]。協同は、個別の学びを通じ自分の考えをもたなければ、多くの場合、他の考えに追従するのみになってしまうからです。ロードマップのフェーズ0、また、学びの構造を転換する必要性を訴えた図II-1から6にも記したように、協同の学びの展開は、個別の学びや教員の支えの大切さを改めて認識するきっかけにもなるはずです。

②総合型地域スポーツクラブの設立と体育施設の整備

しかしながら、それでは教員の果たす役割は大きくなるばかりであり、現状の過酷な労働条件が改善しないという当然の懸念にも配慮しなければなりません。学びの構造転換は、多層な人材ネットワークと共に在る学校や教員が、学校教育制度として社会の中で果たす役割を問い直すきっかけにする必要があります。やや論点が飛躍するように思えるかもしれませんが、これと関連する事業が、現在の体系では第一の領域にあり、身近な地域でスポーツに親しむことを目指した「総合型地域スポーツクラブ」の設立やその活動場所ともなる「体育施設」の整備です。

総合型地域スポーツクラブは、多種目-多世代-多志向を方向性とし、地域住民によって自主的・主体的に運営されるものです。これは、先の外部指導員や専門指導員（部活動活性化事業）の導入と合わせ、ひいては小学校のクラブ活動や特別部活動など、今後の課外活動の在り方を活動場所とともに変えていく可能性があります。既に幾つかの中学校では、総合型スポーツクラブへの移行を見据え、従来の中学校体育連盟、顧問教員、学校教育といった枠組みを脱構築するとともに、子どもや保護者、地域住民はもちろん、教員も共に活動する機会を設定していています。ここにおいては、教員のワーク・ライフ・バランスはもちろん、学校教育、社会教育、家庭教育の関係、それぞれの活動の場となる文教施設の在り方を一体的に問い直しているのです。

③通学路安全対策の推進

教育における学校、社会、家庭の関係の問い直しは、子どもたちの学びと成長の場が、総合的

学びの可能性を
広げる条件として
のIC(F)T

教師や学校
が果たす
役割を
問い直す

地域総合
スポーツ
施設の整備

防犯カメラ

な学びや校外学習に限らず、日常的にまちへ広がっていくことを意味しています。ここで私たちが留意しておかなければならないのは、学校施設やその他文教施設を拠点とする学びと成長の機会が、安心と安全をあらゆる活動の大前提にしているということです。

フィールドワークの安全性

こうした観点を踏まえ、2017（平成 29）年度には、全小学校で通学路防犯カメラを設置する計画です。また、各小学校の子どもや保護者、関係者で学校安全マップを共有するとともに、学校、PTA、警察、土木事務所による通学路安全点検を実施し、その結果を踏まえた危険個所の改善を図っていくこととしています。これらは、次章に掲載する事例の多くが展開するフィールドワークの学びの安全性を確保することにもつながります。各学校・地域には、まちを舞台とした一人ひとりの課題探究の学びを展開するに当たり、災害も含め、起こり得る危機や万が一の危険に備える行財政の支援も十分に把握しておく必要があります。

今後を方向付ける施設一体型小中一貫教育校

④施設一体型小中一貫教育校等の整備

そして、2015（平成 27）年 4 月、ここまでに見た三つの領域の議論の全てを含み、今後の教育施設・設備の在り方の「一つ」を示すものとして、区内初の施設一体型小中一貫教育校「杉並区立杉並和泉学園」が開校しています。例えば小学部棟と中学部棟の接続部分には、図書室、コンピュータ室、地域資料室を複合したラーニングセンター、ランチスペースなどの小中交流スペース、小中合同の職員室を設置しており、学年や校種を超えて協同する多様な探究活動を支える条件を備えています。本学園に続いては、高円寺地区の施設一体型小中一貫教育校、杉並区立第一小学校等の複合施設、富士見丘小学校・中学校の一体的整備などが見通されています。

多様な関心の複合

上述のように、本区の新しい学校づくりには、施設面が含まれています。「杉並区立小中学校老朽改築計画（第 1 次改築計画）（平成 26 年 5 月）」では、区立学校の 7 割近くが 2023（平成 35 年）度までに築後 50 年を経過、老朽化による改築時期を迎えるとしています。また、一般施設でも同年頃から築 50 年を迎えるものが増加し、この先 30 年間の改築・改修経費として、学校を含め約 2,779 億円の経費が必要と推計されています。そう遠くない将来、多くの学校や教員が、施設の改築や改修に向き合わなければならないということです。

ここで重要なのは、施設に関する課題は、学びの内容や方法のみならず、多様な関心が合わさって検討が開始されるということです。例えば新泉・和泉地区は、旧新泉小学校が 2007（平成 19）年に全学年単学級となったことを契機に、保護者や地域等の関係者を含め望ましい教育環境づくりの検討が始まりました。その後、旧和泉中学校でも一部の学年が単学級となり、教育活動の活性化や地域とのより一層の連携を視野に、旧和泉小学校を含む 3 校が小中一貫教育の研究と実践を開始、2010（平成 22）年には「新泉・和泉地区小中一貫校設置計画」が策定されました。二つの小学校と一つの中学校、区内初となる知的障害を対象とした特別支援学級（固定学級）が一体となった開校は、学校や教員、保護者や地域が議論を重ねてきた結果なのです。

複合から教育的多機能へ

⑤次の 70 年（以上）に向けた合意によるロードマップの敷設

私たちは、本章 2 節の経験学習の文脈において、「原理的にいって、あらゆるものごとに学習教材具としての価値をもたせることができる」（p. 56）ことを確認しました。このように考えると、杉並和泉学園に代表される「複合」は、学校をより一層まちへと開き、多様な価値をもたらす「教育的多機能（ハイブリッド）化」と表現する方が適切といえることができます。また、複合と関連した住宅の環境性能を判断する基準の一つには「資材の効率」「空調の効率」もあります。特に後者の観点からすれば、体積が大きくなるほど表面積の割合が小さくなるため、集合住宅など巨大な建築の方が優れた環境性能を備えるということになります。施設の複合化は、住宅性能という都市整備・環境分野の関心においても優れている側面があるということです^[48]。

合意の下に進むロードマップ

このように、施設・設備には、多様な関心を受け止め、各行政分野の専門知に精通する議論が求められます。また、地域の成立経緯はもちろん、50～100 年という将来展望、区内施設の総合管理計画、その策定のための行政の細分化や専門分化の克服、そして何より、市民、政治、行政といった垣根を超えるまちづくりの視点が欠かせません（p. 45）。例えば近隣住民の住環境を含めた生活は、ひとたび社会施設ができれば、半永久的に影響を受けるからです。公教育の構造転換を、次の 70 年（以上）という視野で考え、皆の合意によるロードマップを敷いて進めていく必要があるのは、社会施設のこうした性質にもよるのです。

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

表II-24 教育施設・設備に関する施策の体系※(表II-21 目標Iの欄を参照) : 主として学校整備課、庶務課

目標	主な事業	主要な執行項目
目標V 学校教育環境の整備充実を図ります	●1 区立小中学校の改築重点: 基幹	高円寺地区小中一貫教育校の整備【実】 桃井第二小学校の改築【実】 富士見丘小学校の改築【実】 富士見丘中学校の改築【実】
	●2 新: 杉並第一小学校等複合施設の整備重点	杉並第一小学校等複合施設の整備【実】
	●3 学校ICT環境の整備・充実重点: 基幹	電子黒板機能付プロジェクターの運用【実】 タブレットPCの運用【実】
	4 学校教育諸施設の整備・充実: 基幹	学校教育諸施設の整備
	5 特別教室への空調機の設置	空調機の設置
	▲6 新: 通学路安全対策の推進: 基幹	通学路防犯カメラの設置【実】 学校安全マップの作成・活用 通学路安全点検の実施

(3) 杉並区の多様で一貫性のある総合的な学び

本節で
残された
課題

総合的な学びの在り方を考え、学びを総合的に考え直すという課題は、いうなれば途方もない作業です。歴史を遡り、現在を知り、遠く未来を見通しながら、緩やかに進むことのできるロードマップを敷く。その道筋を、一人ひとりが主体となり、共に進んで行く。上記に共有したのは、学び、人材と組織、施設・設備からその歩みを支える教育行政の施策・事業でした。そうして本節に残された課題は、各学校や子供園、地域の多様な取組をそのままに保ちながらも、本区の目指す教育に向けそれらを緩やかに束ねる指針を主題化することのみになりました。そのためにここで取り上げる材料は、本区の教育振興基本計画「杉並区教育ビジョン 2012」の策定に至る経緯、そして、現状の課題の解決に向けた多様で一貫性のある総合的な学びの可能性です。次章の実践事例に向け、以下に、論を進めていきましょう。主題まで、もう少しです。

ア 杉並区基本条例と自治のまち・学びのまち

杉並区の
憲法

さて、「杉並区教育ビジョン 2012」の背景には、「杉並区の憲法」と呼ばれ、地方政府としての枠組み、区民の区政への参画と協同の仕組みなどを定めた「杉並区自治基本条例」があります。

区民の定義

地方自治とは、本来、そこに住み、暮らす住民のためのものであり、地域のことは、住民自らが責任を持って決めていくことが、自治の基本である。自治体としての杉並区には、区民の信託にこたえ、区民との協働により、地域の資源や個性を生かした豊かなきめ細かな区政を行う責務がある。そうした責務を果たし、杉並区が真に自立した地方自治体となっていくためには、地方政府としての枠組みと、住民の行政への参画及び行政と住民の協働の仕組みを自ら定めることが求められている。

武蔵野の面影を残すみどりと水辺、歴史の中で形作られた道や街並み、そして、そこに住み、暮らす区民の活発な住民活動と住民自治への先進的な取組などは、杉並区の誇るべき財産である。

私たち区民は、このような「杉並らしさ」を大切にしながら、杉並らしい自治を築いていくことを宣言する。そして、区民主権に基づく住民自治の更なる発展のために、最大限の努力を払い、区民一人ひとりの人権が尊重され、誇りを持って区政に参画し、協働する「自治のまち」を創っていくことを目指し、ここにこの条令を制定する。

自治のまち
学びのまち
市民社会

こう宣言する本条例は、「区民」を「区内に住み、働き、又は学ぶ人」と定義し2002（平成14）年11月に制定されています。これらに先行したのは、2000（平成14）年に本格化し、現在では「地方創生」に継承される「地方分権（改革）」でした。

既にみてきたように、杉並区の多様で一貫性のある総合的な学びは、その考え方を「生き方を学ぶ教育活動」に集約し、豊かな市民社会の醸成をめがけるものです。そこに展開する学びの構造転換を通じた一人ひとりの課題探究は、多様性の土壌である「学びのまち」に支えられていました。自治基本条例が目指す「自治のまち」なくして、「学びのまち」は実現し得ません。逆説には、学校教育を通じた多様で一貫性のある総合的な学びが「学びのまち」をつくり、それが「自治のまち」を支えることで、自治基本条例が目指す地方自治が豊かに実現します。

イ 「やりとりの復活」から「いいまちはいい学校を育てる～学校づくりはまちづくり」へ

社会教育
委員の会
報告

このような価値をもつ自治基本条例は2008（平成20）年に見直しが行われ、09年（平成21）年4月の杉並区社会教育委員の会議による報告『「やりとりの復活」が紡ぎ出す新しい公共空間へつな갑니다。約10年前の当時、同会議は、その問題意識を次のようにまとめていました。

「やりとりの復活」という課題は、独り社会教育の分野でのみ進めていけばいいというものではない。子どもたちが多くの時間を過ごす学校・幼稚園・保育所においても、また家庭内においても重要な課題となりうる。また、児童福祉施設や高齢者福祉施設などとも、さまざまな連携が考えられる。そして、地域社会には、数多くのボランティア・グループ、自主的学習サークル、NPO 団体などが存在する。これからの主体的な参画を期待しつつ、「場と機会とソフト」がさまざまなかたちでクロスされれば、結果的に豊かなやりとりが復活し、ひいては、人間が人間らしく生きることのできるコミュニティづくりにつながっていくのではないかと。〔後略〕

杉並区教育
ビジョン
2012へ

学校教育にせよ、社会教育にせよ、家庭教育にせよ、それぞれの当事者には、それぞれに異なる切実な自由への願いがあります。それを実現したいという関心や目的があれば、あらゆる人やものごとが手段としての価値をもって意識に立ち現れてきます。ここまで考えてきたことの一つは、簡潔に言えばこれを「思いとどまる」ための考え方でした。そしてそこから、学び、人材と組織、施設・設備、行財政の領域において、私と公の対立的な分離を生む資本という価値観、他者や公のためになることを当為や義務とする価値観の止揚を目指してきました。

このことを象徴するのが、「杉並区教育ビジョン2012」に記される次の一説です。

一体感が醸成された「人と人との絆と支えあい」のある地域コミュニティのもと、いい学校が育ちます。そして、いい学校のあるところにいいまちができていきます。「共に学び共に支え共に創る杉並の教育」は、これまでの「まちが育てる学校」の考え方を土台にしつつ、共に支え共に創る「学びのまち・杉並」を目指して、あらゆる人々の参画と協働により、生涯にわたる学習環境を整えていきます。

学校とまち
の止揚

全て人の
成長と
学びの場

「共に」に象徴される教育ビジョン2012は、学校とまちの「目的-手段」関係を象徴的に止揚しています。学校のためにまちが、まちのために学校があるのではない。両者を同時に満たす相互承認的な在り方を「よい」とする。教育ビジョン2012の策定は、自治基本条例、社会教育委員の会議報告の流れを汲み、その考え方を、「共に学び 共に支え 共に創る」という像に表現しました。すなわち、本区が考える「よい」学校や「よい」まちとは、相互の承認、ひいては触発によってあらゆる境界を超える「共に学び 共に支え 共に創る 学びと成長の時空間」に他なりません。多様で一貫性のある総合的な学びはその実現を目指す最たる機会であり、他者、学校、まちと共に在るといふ考え方は、指針の主題化に当たって最も大切にすべきことです。

総合的な
学び

ウ 杉並区の多様で一貫性のある総合的な学びとその現状

①杉並区の子どもたちの現状と多様で一貫性のある総合的な学び

では、子どもたちの現状はどうでしょう。図Ⅱ-11から18に示したのは、現状を補完しつつ、多様で一貫性のある総合的な学びによって今後の解決が期待できる課題の調査結果です。

ここまでには私たちは、生涯にわたる私と公の融和（総合）、課題探究、個別と協同の学びを系統的／連続的に展開する考え方を準備しました。構造転換のロードマップは、一人ひとりの課題探究的な学びを保障し、協同を含め自ら学びを進める学び方の育成が重視されていく過程でもありました。各学校や子供園は、多様性の土壌であるそれぞれのまちと共に在り、行財政の支援を得ながら総合的な学びを一貫して展開し、市民社会の醸成を目指します。

そこで図Ⅱ-11には、総合的な学びが目指す市民社会において、多様な他者が相互承認的な関係を築く力である「話し合いの中で違う意見や考えが出たとき、みんなが納得できるように意見や考えをまとめることができる」項目の結果を示してあります。現状では、全体の肯定率は全学年で50～60%にとどまり、小学校第5学年以降は段階間の差が大きくなる傾向がみられます。ここを起点に本節をまとめ、本区の総合的な学びの指針の主題化へつなげていきましょう。

杉並区の子どもたち
の現状

共通理解

止揚する力

I
小中一貫教育
理論編

II
総合的な学び
理論編

III
総合的な学び
実践編
全体・系統

III
総合的な学び
実践編
小学校

III
総合的な学び
実践編
接続・導入

III
総合的な学び
実践編
中学校

IV
資料編

学び方

自己効力感

②学びの個別化、学び方と自己効力感の育成

上記の課題の解決に向けては、まず、学びの始発点を、一人ひとりの多様な学びに転換していく必要があります。この転換は、例えば単元内自由進度学習などの自律学習の展開に伴い、図II-12、13の「新しいことを学んで身に付けようとするとき、自分で計画を立てて学習を進めることができる」「自分は、努力すれば、たいいていことができるようになると思う」の状況を改善していくことが期待できます。しかし現状は、多くの子どもたちが、人生の目的を追求する方法的な土台として自ら学びを進める学び方を育てておらず、学年進行に伴って皆と同じにできない苦しみ積み重なり、「やればできる」という自己効力感を失っていく傾向が確認できます。

地域社会や世界に対する効力感

主権者教育

高等学校等への接続

③学びの協同化と課題探究化、地域や世界に対する効力感の醸成

学びを自ら主導し、定めた目標の達成経験によって自己効力感が高まっていけば、図II-14、15に示すように、現在は学年進行に伴って肯定率が低下していく「今住んでいる地域は、自分たちが協力することにより、そこで生活する全ての人にとってよりよいものにできると思う」「自分が積極的に関わることで、日本や世界で問題になっていることは、少しでもよい方向に進むと思う」の状況を改善する素地となります。もちろん、これだけで十分ではありません。小学校第1・2学年では生活科や特別活動で「教室環境」や「学級のルール」を題材としたり、第3・4学年以上は総合的な学習の時間の探究課題を「学校のルール」や「まちづくり」に求めたりするなど、協同して課題を解決する経験を積み重ねていくことも必要です。

ある対象への効力感とは、その対象を題材とする達成経験によって育まれます。さらに、社会に対する効力感の育成には、高学年ともなれば、実際に経験することが難しい我が国や諸外国のことを、映像や読み物、もっと抽象的な統計資料などから想像する力も求められます。こうした想像の拡がりや、人々や社会、自然に直接的に働き掛ける経験に支えられており、自分(たち)の力で「一緒に楽しく遊べた」「学校の生活が充実した」「まちの人に喜ばれた」といった実感が市民社会をつくる効力感を育みます。この系統・連続上にある高等学校の「公共」やその軸となる「主権者教育」は、社会に対する効力感を育むという意味で就学前から始まっているのです。

市民社会を醸成する倫理感度

学校に対する効力感

④主権者教育を支える哲学、学校に対する効力感の醸成

このように考えると、模擬投票や選挙管理委員会の出前授業などは、主権者教育の一側面ではないことが分かります。例えば日本学術会議(政治学委員会)「高等学校新設科目『公共』にむけて(平成29年2月3日)」は、市民性を育む数日にわたった能動的な体験型学習の導入を提言しています。義務教育までの総合的な学びは、こうした活動はもちろん、社会教育による地域課題解決学習(p.81)へのつながりも見据える必要があります。その際には、1948(昭和23)年から53(昭和28)年に中学校・高等学校の社会科教科書に使われた『民主主義』なども参考になるでしょう^[49]。本書は、「哲学」こそが主権者教育の支えであり、総合的な学びが目指す市民社会の倫理感度を育む最たる教養であることを、改めて自覚させてくれます。

しかしながら、図II-16をみると、原初の社会の一つである学校への効力感とは、R2、特にR1の肯定率が低いことに特徴付けられます。学校は、学力や学習状況によらず、全ての子どもが意思を表明でき、それを承認する倫理感度に満たされた機会であればなりません。この結果は、R1や2の肯定率が学年進行に伴い向上することを考慮しても、大きな課題です。

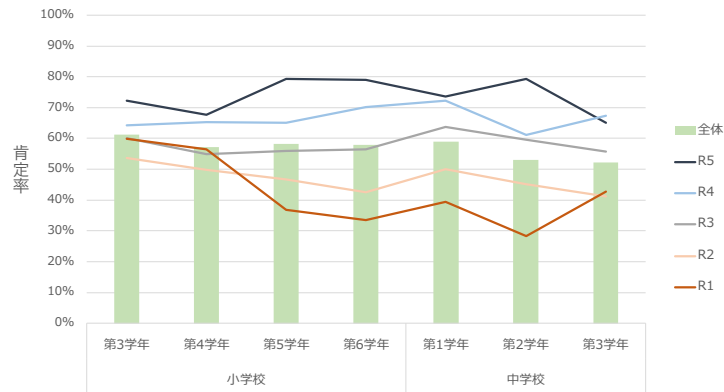
他者への受容

対人的効力感

⑤学びの個別化-協同化-課題探究化の融合、他者への受容と対人的効力感の醸成

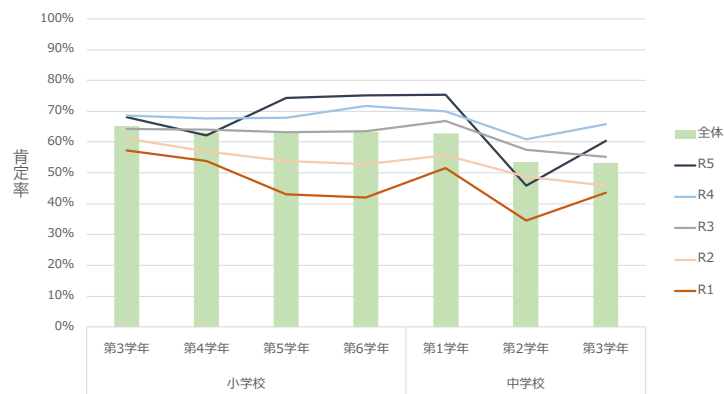
だからこそ、私たちは、総合的な学びを起点に、学びの個別化、協同化、課題探究化を効果的に融合し^[50]、最も身近な社会である子どもたちの関係性に変化を起こしていく必要があります。

私たちは、現状の大きな課題であるいじめや不登校、あるいは学級の荒れなどの解決を、学級開きを通じたコミュニティ形成や生活指導に求めます。もちろんこれらも、採り得る有効な方法の一つになります。しかし、一日の大半を占める授業で一人ひとりが思い思いに学び、自らの必要や教師の促しによって緩やかに協同し対話の質を高めてこそ(p.68, 69)、図II-17や18の他者への受容、対人的な効力感が力強く育まれます。それは、先に示した他者と相互承認的な関係を築く力を育む素地ともなり、学校を胎芽的な社会生活に近づけていきます。各人の自由と社会における自由の相互承認の感度はこうして生まれ、豊かな市民社会の醸成を支えていくのです。



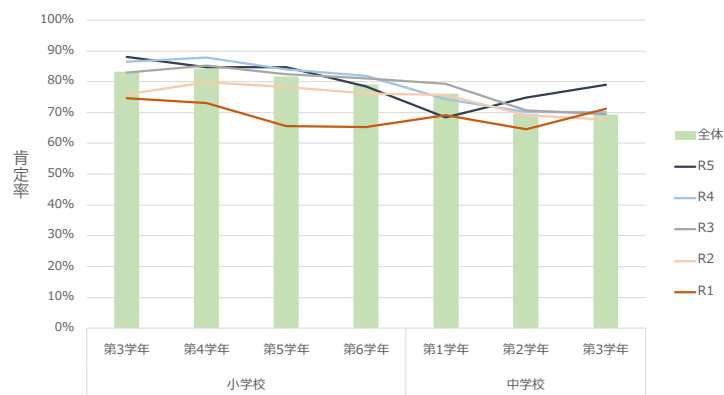
図II-11 「異なる意見や考えの止揚（協同の学び）」と学力段階（教科等総合）：
平成28年度杉並区「特定の課題に対する調査等」結果

「話し合いの中で違う意見や考えが出たとき、みんなが納得できるように意見や考えをまとめることができる（4件法）」



図II-12 「学び方（学習方略一般）」と学力段階（教科等総合）：出典前同

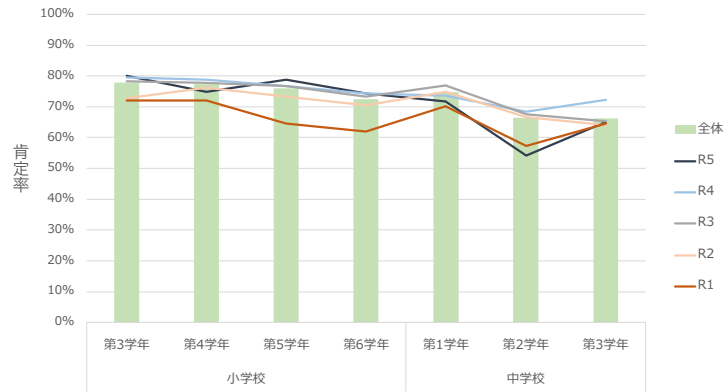
「新しいことを学んで身に付けようとするとき、自分で計画を立てて学習を進めることができる（4件法）」



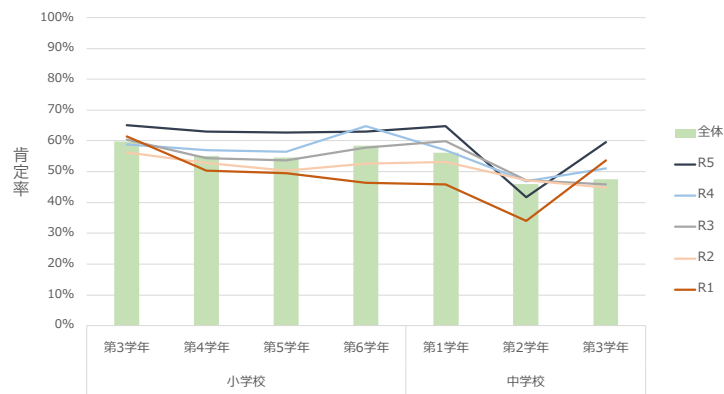
図II-13 「自己効力感（自由の感度）」と学力段階（教科等総合）：出典前同

「自分は、努力すれば、たいていのことができるようになると思う（4件法）」

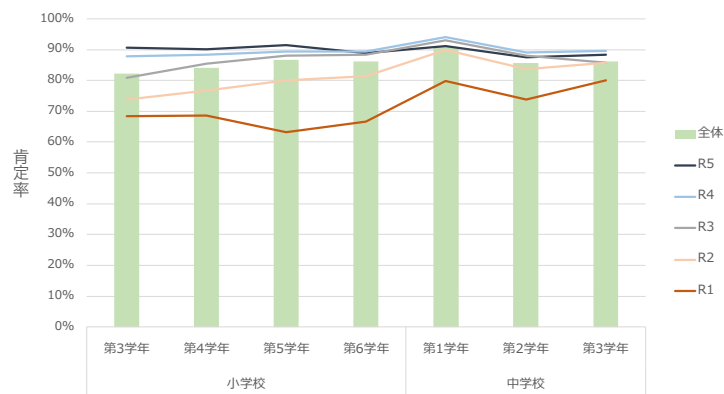
- I 小中一貫教育
理論編
- II 総合的な学び
理論編
- III 総合的な学び
実践編
全体・系統
- III 総合的な学び
実践編
小学校
- III 総合的な学び
実践編
接続・導入
- III 総合的な学び
実践編
中学校
- IV 資料編



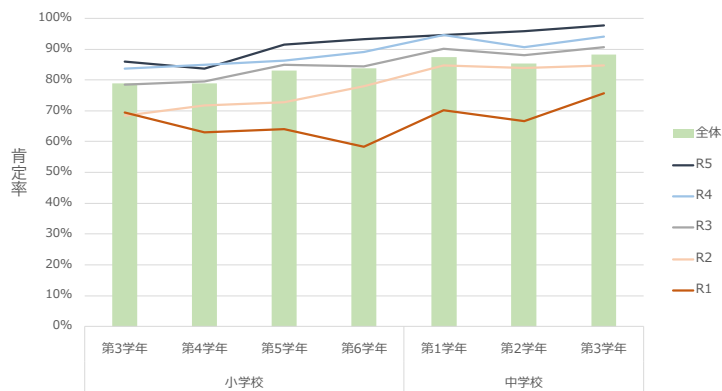
図II-14 「社会に対する効力感（相互触発の感度）①」と学力段階（教科等総合）：出典前同
地域社会「今住んでいる地域は、自分たちが協力することにより、そこで生活する全ての人にとってよりよいものにできると思う」



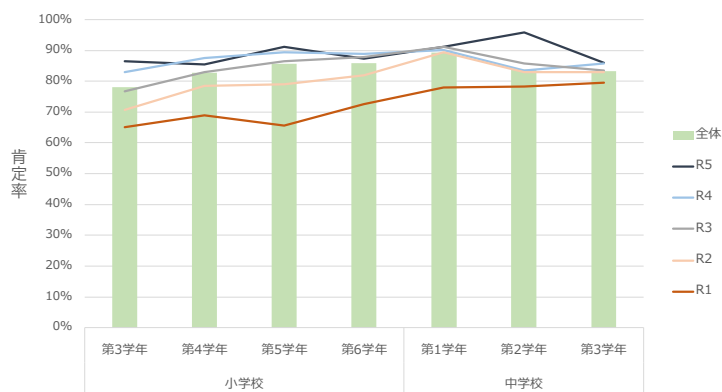
図II-15 「社会に対する効力感（相互触発の感度）②」と学力段階（教科等総合）：出典前同
世界「自分が積極的に関わることで、日本や世界で問題になっていることは、少しでもよい方向に進むと思う」



図II-16 「社会に対する効力感（相互触発の感度）③」と学力段階（教科等総合）：出典前同
学校「学校での生活は、自分たちが協力することで、自分にとってもみんなにとってもよりよいものにできると思う」



図II-17 「他者への受容（相互承認の感度）」と学力段階（教科等総合）：出典前同
「自分と違う意見や考え、気持ちも尊重できている」



図II-18 「对人的効力感（相互承認の感度）」と学力段階（教科等総合）：出典前同
「自分は、努力すれば、いろいろな人とよい人間関係をつくっていくことができると思う」



——こうして杉並区の多様で一貫性のある総合的な学びは、自治基本条例を汲む「杉並区教育ビジョン2012」を受け、その主題を、「他者と共に 学校と共に まちと共に在る 学びと成長」に定めることができます。そして、ここに至って私たちは、よりよい市民社会の醸成をめがけ、学校を胎芽的な社会生活とし、多様な他者と相互承認的な関係を築く力を育むことが「よい」につながることを、はっきりと理解できるはずです。

近代という時代は、理性と科学による合理性を「よい」としました。これを経済効率性と言い換え価値の基準とするなら、例えば自動化できる仕事は機械に任せてしまった方がよいとの選択もあるでしょう。他者を、自らの目的のための資本＝手段としてのみ扱うという選択肢すら生まれるでしょう。

しかし私たちは、一般に手に入るどんなに高価な「商品」よりも、作り手のあたたかさを感じる不格好な「作品」を求めることがあります。IC (F) T の発展と普及がいずれ知の格差を埋め、今ある労働や仕事から人類を解放する条件を差し伸べたとき、私たちに必要なのは、人生や社会の課題と向き合いながら、一人ひとりの多様な学び、それを生かした協同の学びを通じてめがけ続ける、私のため、誰かのためが融和する生き方です。ありていには、もう少し、自分にも、誰かにも、同時にやさしくできるといいということです。

したがって公教育の構造転換は、資本でも、当為や義務でもない、両者を止揚した相互承認の感度に溢れる市民社会の醸成を目指します。それを目的とすることは、制度の改編や改革が自己目的化せず、普遍的福祉をめがけ続ける指針になります。そして、総合的な学びを主題とすれば、そこに、学び、人材と組織、施設・設備の全てが現れます。総合的な学びの在り方を考えることは、行財政も含め、構造転換を始めることでもあるのです。そこで求められるのは、端的には、未来を予測し創り出すための「考え方」でした。

それゆえ総合的な学びという主題は、教育の方法論はもちろん、公教育の範囲をも超えていきます。それは、公教育の構造転換を通じて「よい」の価値観の止揚めがける、社会の思想的課題でもあるのです。

- I 小中一貫教育理論編
- II 総合的な学び理論編
- III 総合的な学び実践編全体・系統
- III 総合的な学び実践編小学校
- III 総合的な学び実践編接続・導入
- III 総合的な学び実践編中学校
- IV 資料編

◆◆ 4 総合的な学び 実践編に向けて ◆◆

本章の
まとめ

長きにわたる総合的な学び、学びの総合的な再考の探究は、前節で一区切りとなりました。改めていうなら、両者は互いを呼び合い、学校を胎芽的な社会生活とし、子どもたちに相互承認的な関係を築く力を育むことから豊かな市民社会の醸成を目指します。
本節では、次章の実践編に向け、本章で考えてきたことをまとめていきたいと思ひます。

(1) 市民社会の醸成と人類史上の難問、実践事例の選定

ア より豊かな市民社会の醸成に向けた教師の基本姿勢

指導

本章は、公教育の構造転換を共有し、その目的を各人と社会の中に在る「よい」をもう一度問うことに定めて出発しました。「よい」の本質は、相互の承認にある。しかしながら現実には、そうたやすくありません。そこで参照してきおきたいのが、以下の指摘です（巻末資料 p. 248）。

さて、そして現在。1 国内での社会・経済・教育の停滞は、その乗り越えの契機をより広範な機会に求めるようになる。「グローバリゼーション」である。〔中略〕この Phase になると、義務教育への要請は、社会と経済の停滞の克服、またグローバリゼーションへの対応のために過大となる。国家戦略としてのグローバル人材の育成。政治、社会、経済の様々な局面において国際競争に「勝ち残る」という関心に基づき、必要なスキルを早期から教育せよとの要請だ。「〇〇力」といった言葉が無数に溢れるようになる。〔後略〕

支援

〔前略〕〔しかし〕ここで議論すべき必要があるのはもっと本質的・根本的なことだ。すなわち、市民社会における義務教育が「全ての人のために」とあるという前提を受け入れる限りにおいて、全ての人に保証すべきスキルとは何か、そしてそれはどの程度かという議論である。〔中略〕

協同探究

今を生きる子どもたちは、よりよい未来のためにも学んでいます。そこで探究課題を設定する際には、実社会や実生活を反映する政策分野（表II-20）が参考になるわけですが、しかし現在の政策的な結論を「答え」とすることは望ましくありません。既成概念にとらわれない新たな解決策を探究するためにも、教師は、支援を心掛けて活動を進めていく必要があります。

また、探究課題や学年・校種によっては、多様な人材と共に協同探究を基本とすることで、教師自身も学ぶ喜びや楽しさを感じながら活動を伴走できるはずで、実はここに、相互の承認によってより豊かな市民社会を醸成していくための手掛かりがあります。

イ 人類史上の難問と市民社会の成長の源泉

経済成長
政策

さて、現在の我が国の政策の多くは、基礎的財政収支と人口動態の現状などから、経済成長政策に方向付けられています。「ダイバーシティ」「子ども・子育て支援」といった一見して福祉促進政策と思えるものも、「多様性がイノベーションの源泉になる」「子育て支援によって潜在的な労働力を市場に流動させる」といった経済成長に動機づけられている場合があります。つまりここには、私の福祉と公の経済の間に「よい」を探究する政策の現状が現れています。

福祉促進
政策

経済に限らず、上に引いた指摘の「グローバリゼーション」は、有史以降、停滞期において様々な政治体が反復的に採ってきた方策であり、いわば“一”の限界を乗り越えようとするものです**。その例証の一つとして、史上数多の帝国は、各地の言語や宗教、文化が共存可能な統治の原理をもつことで領土を拡大し、同時に経済を成長させています。ところが現代のグローバル資本主義経済は、経済的覇権をめぐる闘争という側面が否めないとの指摘もあります。一国が私の経済成長のみを追求する外交姿勢は、私たちの生きる世界に何をもたらすのでしょうか。

** このことは、我が国の現在の政策にも至るところで現れています。IC (F) Tが主たる媒体に、住民主体の共生社会を目指した「従来の福祉の地平を超えた我が事・丸ごとの包括的な相談支援耐性（厚労省）」、小学校区を主たる活動範囲として形成される協賛組織「地域運営組織（総務省）」など、各省庁で数多の施策・事業が進行しています。縦割りの弊害も懸念されることです。

私と公の問題は人類史上の難問

もちろん私たちは、いわゆる「グローバル化の象」が実は誤解であり、グローバル経済は何百万もの人々を貧困から脱出させたという検証結果を適切に理解しておく必要があります^[51]。しかし他方、これは4万5000年前に初めて海洋社会が発達した時の話ですが、人類は外界の新たな部分に住み着く度に生物種の大絶滅を引き起こしたのではとの検証もあります^[52]。

このように考えていくと、私と公の問題は、個人から小集団、地域や国、世界に至るまで、あらゆる次元、領域で根を張り、幾重にも位相を変えて続いてきた人類史上の「難問」ということができます。本節冒頭にも述べたように、この難問は、働き方改革やワーク・ライフ・バランスの圏に収まるものではなく、むしろこれらが私と公の難問の現代的表現（の一つ）なのです。

市民社会の成長の源泉

そうした気付きを、人々や社会、自然と関わりながら、政策や歴史の中に得る。子ども、教師、保護者、地域といった立場を超え、気付きを課題に協同探究する。それは、人口動態上のボリュームゾーンなど特定の意志が政策を大きく左右する現状を、より豊かな市民社会へと変えていく力になるはずで、年齢による選挙権の有無さえも超えた、全ての人が自由で対等な社会の一員というメンバーシップ。それこそが、相互の触発を生む市民社会の成長の源泉だからです。

ウ 実践事例の選定基準

学びのつながり

次章掲載の事例は、前節末に定めた総合的な学びの主題、小・中学校の教育課程編成の核である生き方を学ぶ教育活動を主に選定したものです。各事例からは、ここまで準備した考え方や材料を生かし、学校・子供園が込めた次代への願いを読み取ってほしいと考えています。

人の生かし合い

加えて、総合的な学びが、市民社会の醸成に向け、史上の難問を解明する可能性を、いつでも意識しておいてほしいと思います。探究の本質とは、あらゆる学びの選択と決定の可能性に開かれ、自らの、あるいは教師の想定した限界を突破していく「より以上の成長」「絶えざる経験の再構成」に他ならないからです。こうしたことが理解できれば、「今の自分より」「もっと」「次こそは」と試行錯誤する子どもたちの全てに、「今のその気持ちが『探究する』ということなんだよ」と確信をもって価値付け、一人ひとりの更なる成長の可能性を拓くことができるはずで、

探究の本質と協同探究

(2) 多様で一貫性のある総合的な学びの実践事例

学校や子供園の創意工夫

次章には13の実践事例を収録しており、いずれも、幼保小連携教育、小中一貫教育、また、交流及び共同学習を基盤としています。特色ある学校づくりや土曜授業、学校支援本部や地域運営学校をはじめ、前節にみた教育行政の支援を生かし、学校や子供園が創意工夫を重ね豊かに開花した総合的な学びの事例であり、転換のロードマップを進む礎にもなります。

内容としては、前節までに準備した考え方に基づき、①「2030年を生きる子どもたちに身に付けさせたい力と教師・学校の役割」、②「多様で一貫性のある総合的な学びにおける本単元の位置付け」、③「学びを通じた成長」、④「学びのつながり、人の生かし合い」の四項を基本に構成されています。また、各事例の末には、⑤大人たちが学びに込めた願い、実施に至るまでの困難や現実のやり繰りの苦勞などを綴った「コラム」も収録しています。

以下では、それぞれの事例を読むガイドラインとして、事例の概要、多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴を簡単に記しておきたいと思ひます。

ア 主として就学前に関わる実践

① (事例1-1) 5年生との交流給食体験：下高井戸子供園（・高井戸第三小学校）



(7) 事例の概要：年長組の幼児が、交流給食を通して小学校への期待をもつことをねらいとしています。小学校は、5学年の総合的な学習の時間「人のためにできることを考えよう」に位置付けています。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：円滑な接続を目指す本交流後は、文字や数字への興味が高まったり、ペアの児童が思いやりのある対応をしてくれたことで、小学校への期待がふくらんだりしています。また、子供園での遊びの中で、学校ごっこが始まり、ランドセルやノート作りをしたり、勉強や給食ごっこをしたりする様子が見られるようになっていきます。

イ 主として小学校に関わる実践

① (事例2-1) 善福寺の自然を生かした環境学習：井荻小学校（・荻窪中学校）



(7) 事例の概要：敷地内を流れる善福寺川、周辺の豊かな自然を生かす環境教育を通じ、体験に自分なりの課題を見だし、表現する力を育むことをねらいとしています。善福寺公園を中心とした自然観察会、善福寺川での観察会、事後学習、日常的な環境教育の充実を柱とします。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：2学年が1学年の町探検の援助を、4学年が3学年に善福寺学習の報告会を、6学年が5学年に清掃活動のビブスとノートの引き継ぎ式等を行うなど、学年を超えた学び合いと連続性も特徴です。こうした学びは、すぎなみ環境ネットワーク、学校支援本部との協働に支えられています。

② (事例2-2) 杉四カンパニー：杉並第四小学校（・杉並第八小学校、高円寺中学校）



(7) 事例の概要：高円寺地域と関わりの中で商品を開発し販売することを通じ、問題解決力を育てることをねらいとしています。2016（28年）度からは外部事業者を離れ、担任を中心に発展に努めています。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：3学年で地域の方とともに町をめぐりカルタをつくる「高円寺カルタ」、4学年「杉四カンパニー」、5学年「米づくり」、6学年「僕の夢私の夢」「ミニ職場体験」といったように、高円寺を大事に、支援本部の支えを得ながら学んでいます。生まれ育った街である高円寺に愛着をもち、高円寺を学び、理解し、つながり、関わってほしいという願いが根本にあります。

③ (事例2-3) 発見！ 自分たちの高円寺阿波おどり：杉並第八小学校（・杉並第四小学校、高円寺中学校）



(7) 事例の概要：高円寺阿波踊りは地区のシンボルとして大きな位置を占め、毎年120万人が楽しむ大イベントです。本校も地域の一員として長年関わっており、中でも第5・6学年は、大きな課題であったごみ問題に正面から取り組み、杉並区に政策提案する力まで育んでいます。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：自分たちが住む町の身近な問題だからこそ、目的を明確に取り組みます。この実践は、杉並第四小学校と合わせて高円寺中学校へ連続し、伝統を引き継ぎ、文化を実践し、地域へ働き掛ける主体となる力を育みます。支援本部、地元の商店街や商店会、地域町内会や地元団体の支えも欠かせません。

④ (事例2-4) 西田遺産登録！ まちの宝物を見つけてガイドツアーをしよう！

西田小学校（・桃井第二小学校、松溪中学校）



(7) 事例の概要：生活科「まち探検」を発展、地域のよいところや大切に思うこと、守りたいことを調べ広報するものです。まちのよさである場所や物、人などの「点」を結んでガイドツアーを組み、土曜授業等で保護者や地域の方に参加してもらい、発表する力も高めています。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：ユネスコスクールであることから世界遺産(文化・自然遺産)と関連させて「西田遺産」として登録し、保護者や地域の方はもちろんのこと、区内の人にも伝えようと呼び掛けています。文化財に関しては、郷土博物館や、杉並区役所のまちづくり推進課や緑公園課とも連携して取組を進めています。

⑤ (事例2-5) 自分探検 CM から権利の気球まで：久我山小学校（・荻窪小学校）・宮前中学校



(7) 事例の概要：「広告小学校」の第2段階として、自分自身の CM を作成する課題「自分探検 CM」に取り組むものです。特にコミュニケーション力や伝え合う力を育成することをねらいとし、伝えたいことを15秒の「CM劇」として表現する活動に取り組んでいます。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：杉並区教育課題研究指定校（平成26・27年度）として荻窪小学校を合わせた3校で「自尊感情」や「共生」を主題に研究に取り組みました。小学校の取組を引き継ぐ中学校では、例えば第1学年において、様々な価値観に触れ、本音で語り合うための「権利の熱気球」などを実践しています。

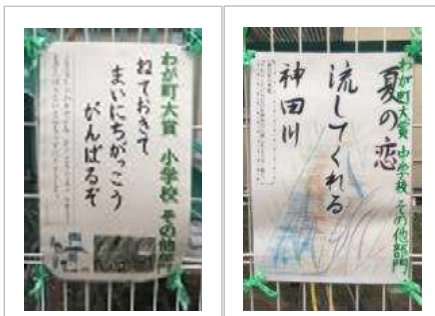
⑥ (事例2-6) 防災を文化に：高井戸第二小学校（・西宮中学校）



(7) 事例の概要：特設の時間として設定する「防災教育」の充実を通じ、震災発生時に誰かを助ける視点として「自助、(近所)、共助、公助」を獲得するとともに、発達段階に応じて危険を予測し、回避することができる力の育成をねらいとした活動です。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：「防災→放送→避難→点呼・安全確認」という避難訓練では、防災時に必要な行動ができないのではという問題意識から始まった取組です。校内研究で防災教育に取り組む際の障壁、防災教育がなかなか進まない理由などを考え乗り越えながら、西宮中学校と協働した9年間の活動に発展しています。

⑦ (事例2-7) 富士見丘わが町会議：富士見丘小学校（・富士見丘中学校）



(7) 事例の概要：特別活動（学級活動）を主とする「富士見丘わが町会議」を通じ、地域と家庭と学校を結び、コミュニケーション能力、実践を見通す力や合意形成する力の育成をねらいとする活動です。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：富士見丘小学校の通学区域は東西と南へ長く伸び幾つも“地域”が存在することから、学校に児童・保護者・地域を結び付ける役割があります。調べ学習を通じて愛着を高めた子どもたちは、わが町を自慢の故郷にする助けができないかと考え、代表委員会に提案しました。さらに、難しいことも中学生と一緒にできるのではと考え、この活動が実現しています。

ウ 主として中学校に関わる実践

① (事例3-1) めざせ！ コスモポリタン：杉森中学校（・杉並第一小学校、馬橋小学校）



(7) 事例の概要：小学校外国語活動の連続として、夏季休業中の2泊3日英語だけを話して過ごすESS (English Summer School)を通じ、英語のルーツや多言語との共通点、コミュニケーションツールとしての英語の役割や楽しさを理解し、東京2020オリンピック・パラリンピックで活躍できる国際人（コスモポリタン）の育成を目指すものです。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：小学校ALT委託業者の協力を得て、馬橋小学校で土曜英語学習を実施したALTをESSに招くなど連続性を確保しています。全生徒アンケートからは、豊富な直接体験が失敗を恐れず交流する素地を育みつつあることが分かります。

I 小中一貫教育 理論編

II 総合的な学び 理論編

III 総合的な学び 実践編 全体・系統

III 総合的な学び 実践編 小学校

III 総合的な学び 実践編 接続・導入

III 総合的な学び 実践編 中学校

IV 資料編

② (事例3-2) 神明中平和サミット：神明中学校（・高井戸第四小学校）



(7) 事例の概要：「すぎなみ小・中学校未来サミット」を受けた「神明中平和サミット」により、全校を縦割り班に分け、「いじめ対策案」について話し合い、小学校との交流を通じ、主体的・創造的・協同的に課題を解決しようとする資質や能力の育成をねらいとする活動です。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：2016（平成28）年7月30日、セシオン杉並で「すぎなみ小・中学校未来サミット」を開催しました。区立中学校生徒会役員が一堂に会す協議会です。サミット後、生徒会役員が高井戸第四小学校を訪問、「いじめ対策」についての班ごとの話し合いに加わり、サミットの内容を小学校につなげています。

③ (事例3-3) 地域再発見 阿佐ヶ谷はりぼてづくり：阿佐ヶ谷中学校（・杉並第六小学校、杉並第七小学校）



(7) 事例の概要：阿佐ヶ谷パールセンター七夕祭りの一環であるはりぼて作成・展示を通じ、地域社会の取組に主体的に参画し、他者と協力して発展に貢献しようとする態度を育むことをねらいとした活動です。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：杉並第六小学校、杉並第七小学校ではりぼてづくりを行った成果を引き継ぎ、中学校第1学年が総合的な学習の時間で実施しています。パールセンターを“地域”と意識していない子どもも多く、地域の再発見にもなっています。体育大会や給食交流での連携を活かし、本校の特別支援学級の生徒を各クラスに2・3名を配属することで、多様な関係を結ぶ力も育てています。

エ 主として特別支援学校・学級に関わる実践

① (事例4-1) 地域で学び 地域で育つ：済美養護学校（・副籍校）



(7) 事例の概要：季節に合わせた地域交流单元「こいのぼり集会」、子どもたちが地域指定校と交流する「副籍交流活動」を通じ、地域の一員としての自覚、これからの人生を前向きに考える力を育てることをねらいとした活動です。共生社会の担い手を育てることもねらいです。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：済美養護学校は、唯一の杉並区立特別支援学校です。副籍交流の頻度は学期1回程度が多く、交流した子どもたちが地域ですれ違った際、互いを意識して挨拶を交わす場面も生まれています。保護者方々からも、副籍校に在籍しているとの実感、温かく豊かな交流を肯定的に評価していただいています。

② (事例4-2) みんなと生きる済美の子：

済美小学校（・かしのみ学級（特別支援学級）、済美養護学校、こすもす生活園）



(7) 事例の概要：かしのみ学級（済美小に設置の特別支援学級）や近隣の済美養護学校、こすもす生活園の人たちと関わり合う活動を通じ、互いを思いやり、認め合う態度を育てることをねらいとする活動です。

(1) 多様で一貫性のある総合的な学びとしての特徴：1年生の交流をスタートする際、「かしのみ」の文字を使い、「か＝顔を見て話しかけて」「し＝心配しないで」「の＝のんびり待つ」「み＝みんなと同じ心があるよ」と話をします。障害によらず、誰もが同じように関わりながら相手を理解していきます。「本当のインクルーシブとは」と考えながら交流を続け、広げつなげていければとの願いが込められています。

(3) 学びと萌芽更新



——時代の転換期は、先を見通すことが困難であるがゆえ、様々な未来予測が乱立します。そのどれもが私たちを魅了するし、また、不安にもさせます。人口、病気、権利、ソーシャル・ネットワーク、言語と文化、宗教や信仰、温暖化、民主主義、国家財政、新興市場、グローバリゼーション、創造的破壊や景気循環、科学や情報技術……「1970年代になされた予言を検証すると、みな悲観的でしかもそのほとんど全てが間違っていた。2012年の時点の予言も楽観論のほうがずっと根拠がある」との指摘もあることから^[53]、私たちは、人間の理性、その産物である科学というものを、(もう一度)信じてよいのかもしれない。

事実、今日人類は、その7万年の歴史上で最も平和な時代に暮らしているといわれます。千年単位でも、数十年単位でも、世界や国の間から個人の間に至るまで、そして、精神や身体を別を問わず、ありとあらゆる暴力が減少しているのです。都市や統治機構の発明が、中央集権的な統治と商業の社会基盤の整備が、理性と啓蒙主義が、複数回にわたる世界規模の大戦が、冷たい戦争が、平和へと人類が向かうことを後押ししました。あらゆる暴力を克服せんとするとりわけここ70年余の歩みは、一般に「権利革命」と呼ばれます。ここでも度々言及してきたあらゆる境界を超え、誰もが対等な存在として認め合う。それは1948年「世界人権宣言」に端を発するものであり、統計的にみれば、世界を戦争が覆った20世紀ですら、最も人の命が奪われた時代ではないという見方もあるのです^[54]。そうして「権利」は現在、人間以外の万象へと——人間の発明であるにもかかわらず——更なる拡がりをみせています。

しかしながら、楽観してばかりはいられません。ある国際NGOは、今のペースで支援が進んだなら、極度の貧困から最後の子どもが抜け出すのは2482年になると試算しています。2015年に国連が掲げた「17の持続可能な開発のための目標(SDGs: Sustainable Developmental Goals)」は2030年までに「あらゆる場所のあらゆる形態の貧困を終わらせる」ことを目標としていますから、つまり452年の遅れが出ることになります。

「現在1日1.25ドル未満で生活する」と定義される極度の貧困に生きる子どもたちは、2030年時点でさえ1億6700万人、しかもその90%がアフリカのサハラ以南にいるというのです^[55]。

人々の暴力は、史上、社会経済的な底辺に向かって移行してきました。争いの根底にあるのは、一つに、財の稀少性、分配の著しい不均衡から生まれる相互の不信です。現代において、人々の暴力や争い、つまり戦争や紛争と貧困の問題は、分かちがたく結び付いている。けれどその事実、確かにそこにあるはずなのに、どこか非現実的な装いをもって通り過ぎていきます。私たち一人ひとりのうちに、そうした事実をとどめおくもの。それは何なのでしょう。

萌芽更新。古い木は倒れても、その切り株から新しい芽がどんどん育っていきます。私のやっていることが大きく道を外れていなければ、私がいなくなっても後を継いでくれる人たちは必ず現れます^[56]。

「事実」そのものではなく、私たちと共に在る「現実」。統計的事実からすれば、確かに20世紀は史上最悪の時代ではないのかもしれませんが。しかし私たちは、「1人」という統計的事実が、現実に存在する一人の人の、具体的で、ありありとした人生の物語を、余すことなく包摂できるわけではないことを知っています。逆説には、「1(人)」という記号に込めることのできる「意味」とその「拡がり」。私たちが「人間」であることの所以はここにあり、記号的事実から人生の物語や意味を推し量る「理性」、すなわち「推論の能力」が、まだ見ぬ誰かにまなざしを注ぐことを可能にします。

つまり、どんなに制度が変わろうと、一人ひとりの理性を育て、まなざしが変わらなければ、事実は現実の意味の拡がりをもって意識に立ち現れてはこないのです。そして、戦争や紛争、貧困のみならず、学びに先行する遊びや生活体験の不足、なくなるといえずきや学び残し、学級の荒れ、いじめ、不登校など学校生活への不適応、教員の過酷な労働、協働関係の衰退、支援体制の不足、ひいては学校と保護者、地域の軋轢……これらの解決に制度の改編が必要なことを認めつつも、それに先行するのは人々や社会の中に在る「よい」であることを、繰り返し本章では述べてきました。制度が現実にそぐわないとの実感ですら、人々の「良心」から立ち現れてくるからです。だから社会制度の変革は、突き詰めれば価値観の醸成をこそめがける必要があります。価値観は理性とまなざしを方向付け、私たちの進む先を照らしてくれます。

人生や社会の意味と価値を問う理性の営みを、私たちはかつて「哲学」と呼びました^[57]。

しかしながら、それはいうなれば、制度としての公教育が万能ではないことも意味しています。社会に起こる課題の全てを解決できるわけではありません。制度が変わっても、人々は変わらないかもしれません。制度は一夜にして揺り戻し、時に無に帰すこともあるでしょう。

しかし同時に、私たちは知っています。「良心」は呼び声となり、およそ全てを方向付けることを。

「よい」や「良心」を育むためにできることは、たくさんあります。全ての子どもに、生きて働く知識や技能を。未知の状況にも対応できる思考力や判断力、表現力を。そして、学びを人生や社会に生かそうとする力を。私たちは、そうして育まれた知性が人間性へと昇華し、社会の価値観が萌芽更新することを期待して子どもたちの学びを支えます。自分のためのみを満たす資本でも、懐古や理想からの当為や義務でもない、互酬と協同の実践を支える相互承認への止揚を、そこに生きる一人ひとりの物語や意味が現れ出る公共^[58]の実現を願います。それは、先哲の悲願であった市民社会のよりよい醸成を目指すということです。



本書『すぎなみ9年カリキュラム——総合的な学び編』は、多様で一貫性のある総合的な学びの指針「他者と共に 学校と共に まちと共に 在る 学びと成長」という主題にそうした期待を込め、学びが全方向につながり、あらゆる人々が互いを生かし合う次代を期待して編成したものです。

とはいえ、本章には、「具体的にこうすればよい」ということは、何一つ書いてありません。その代わりに、次章に掲載する実践事例の意味や価値を読み取るとともに、これからの総合的な学びと学びの総合的な再考のために必要な「考え方」と「材料」を用意しました。次章に掲載した事例も、例えば、一様（同質）を前提した教師の一斉指導を視点とするか、本章の考え方を生かし、子どもたち一人ひとりの多様（異質）な学びを視点とするかによって、全く違った受け取り方ができるように構成してあります。

それは、いかんともし難い現実の中に在っても、それを「よし」とせず、課題探的に一つでも学びをつなげ、そのために一歩でも生かし合いを進めようとする指針となることを期待するものです（巻頭言 p.2）。



引用・脚註

- [1] 経済産業省『資料7「産業構造部会 新産業構造部会」の討議について』未来投資会議構造改革徹底推進会合「企業関連制度改革・産業構造改革—長期投資と大胆な再編の促進」会合（雇用・人材）構造改革徹底推進会合（雇用・人材）・人材育成推進会議合同会合、2017年2月
- [2] ユヴァル・ノア・ハラリ、柴田裕之（訳）『サピエンス全史 文明の構造と人類の幸福（上/下）』2016年、河出書房新社 ※ Kindle版
- [3] マーク・ブキャナン、水谷淳（訳）『歴史は「べき乗則」で動く——種の絶滅から戦争までを読み解く複雑系科学』2009年、早川書房
- [4] マッシモ・リヴィーバッチ、速水融・斎藤修（訳）『人口の世界史』2014年、東洋経済新報社
- [5] 清水亮『狩猟は体力、農耕は頭脳、ではAIの時代は何で差別化されるか？』(<https://wirelesswire.jp/2016/09/56299/>) 2017年3月1日最終確認)、松尾豊『人工知能は人間を超えるか（角川PUB選書）』2015年、中経出版、など
- [6] ジェイムズ・グリック、楡井浩一（訳）『インフォメーション——情報技術の人類史』2013年、新潮社
- [7] Edu-Port ニッポン パイロット事業 国立大学法印東京学芸大学 事業名「在外教育施設（日本人学校）を拠点とする日本型教師教育の国際展開モデルプロジェクト【タイ】」(<https://www.eduport.mext.go.jp/html/programs/pilot.html>) 2017年3月1日最終確認)
- [8] 佐藤学『専門家として教師を育てる——教師教育改革のグランドデザイン』2015年、岩波書店
- [9] 国立教育政策研究所『教員環境の国際比較（OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2013年調査結果報告書）』2014年、明石書店
- [10] 本書では、協働と協同を以下のように使い分ける。【協働】は教育人材の生かし合いに、【協同】は子どもたちも含めた広く人々との生かし合いに用いる。前者は、ここまでも述べてきたように多様で一貫性のある教育の取組みの視点である。それに対して後者は、学びの方法であり、また、人々との互酬的な行動規範＝文化の一実践形態である。
- [11] 柄谷行人『帝国の構造——中心・周辺・亜周辺』2014年、青土社、『世界史の構造』2015年、岩波書店、など
- [12] 上野淳『学校建築ルネサンス』2008年、鹿島出版会
- [13] イーファー・トゥアン、小野有五・阿部一（訳）『トポフィリア——人間と環境』2008年、筑摩書房
- [14] 日端康雄『都市計画の世界史』2008年、講談社
- [15] Stephen Goldsmith & Susan Crawford “The Responsive City: Engaging Communities Through Data-Smart Governance” 2014, Jossey-Bass
- [16] 総務省情報通信政策研究所『「ファブ社会」の展望に関する検討会報告書 要旨』2014年6月
- [17] コンドルセ、松島均（訳）『公教育の原理』1962年、明治図書出版、p.9
- [18] 荻谷剛彦『教育と平等——大衆教育社会はいかに生成したか』2009年、中央公論社
- [19] 戸室健作『資料紹介 都道府県別の貧困率、ワーキングプア率、子どもの貧困率、捕捉率の検討』2016年、山形大学人文学部研究年報第13号、33-53.
- [20] 厚生労働省『平成26年所得再分配調査結果』2016（平成28）年9月
- [21] 国立教育政策研究所『平成28年度 全国学力・学習状況調査の結果（概要）』2016年
- [22] このことについては、平成28年度杉並区「特定の課題に対する調査、意識・実態調査」報告書の「設計に係る基本的な考え方」において詳述している。要点は、「紙面を用いた学力測定の限界」を踏まえた「連続尺度から段階尺度への転換」「集団準拠評価から目標準拠評価への転換」などである（巻末資料 pp. 238-243.）。また、測定という行為について改めて考える際には、例えば以下が参考になる。スティーヴン・J・グールド、鈴木善次・森脇 靖子（訳）『人間の測りまちがい（上/下）——差別の科学史』2008年、河出書房新社
- [23] 内閣府『子供の貧困対策に関する大綱について（平成26年8月29日閣議決定）』(http://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/pdf/taikou_gaiyou.pdf) 2017年3月1日最終確認)
- [24] 山田胡瓜『バイナリ畑でつかまえて』2016年、アスペクト、同『AIの遺伝子』秋田書店、2016年— など
- [25] 山内祐平編『10年後の教室——ICTで変わる学びの未来 Kindle版』2013年、日経BP社、マイケル・B・ホーン、ヘザー・ステイカー、小松健司（訳）『ブレンディッド・ラーニングの衝撃「個別カリキュラム×生徒主導×達成度基準」を実現したアメリカの教育革命』2017年、教育開発研究所 など
- [26] 苦野一徳『「自由」はいかに可能か——社会構想のための哲学』2014年、NHK出版
- [27] ジョン・デューイ、市村尚久（訳）『学校と社会・子どもとカリキュラム』1998年、講談社、p.90（学校と社会）
- [28] 岩瀬直樹（原案）・荻上由紀子（絵）『きょうしつづくり方』2015年、旬報社、岩瀬直樹・寺中祥吾『せんせいのつくり方 “これでいいのかな” と考えはじめた “わたし” へ』2014年、旬報社、岩瀬直樹編著『クラスがワクワク楽しくなる！子どもとつくる教室リフォーム』2017年、学陽書房 など
- [29] 澤田稔『教科における自立型学習に関する授業研究：単元内自由進度学習とその意義』2013年10月、個性化教育研究 5号 pp. 2-14. 研究課題/領域番号 24531077 基盤研究(C)『公立デモクラティック・スクールのカリキュラム・教育方法論に関する日米比較研究』2012-2014年、科学研究費補助金 (<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-24531077/>) 2017年3月1日最終確認)
- [30] 苦野一徳『教育の力』2014年、講談社、p.97
- [31] 柳治男『〈学級〉の歴史学——自明視された空間を疑う』2013年、講談社
- [32] 外山理沙子『負のピア効果——クラスメイトの学力が高くなると生徒の学力は下がるのか？』2017年、RIETI Discussion Paper Series 17-J-024 本稿では、要旨において、「成績のよい同級生がいることによって、自分の相対的な学力が低いという自己認識をもち、学習意欲が低下するという可能性が指摘できるため、特に成績下位層の生徒に、教育の期待収益率が高くなるような、自分の潜在的な能力が低いという自己認識を持たせないような関わりや指導を行うことが重要」と指摘されている。

- [33] Carl Benedict Frey & Michael A. Osborne “THE FUTURE OF EMPLOYMENT: HOW SUSCEPTIBLE ARE JOBS TO COMPUTERISATION?” 2013, Oxford University
- [34] The Boston Consulting Group “Man and Machine in Industry 4.0” 2015, The Boston Consulting Group
- [35] ポール・ラングラン、波多野完治 (訳) 『生涯教育入門』1971年、全日本社会教育連合会
- [36] ヘーゲル、藤野渉・赤沢正敏 (訳) 『法の哲学 (I/II)』2001年、中央公論社、IIのp.119, 120
- [37] 「協治」は、我が国においては、既に2000 (平成12) 年の時点で自覚的に使用されている。(当時) 内閣総理大臣のもとに設けられた「21世紀日本の構想」懇談会は、最終報告書『日本のフロンティアは日本の中にある——自立と協治で築く新世紀』を2000 (平成12) 年1月に提出しており、その中で「協治」は、以下のように述べられる。(下線筆者)
- 「21世紀を拓くにあたって、日本および日本人の潜在力を引き出すことを最優先の課題としなければならない。どのようにそれを実現するのか。どうしたら個人の力をもっともよく活かすことができるのか。二つの変革の核心を提示したいと思う。一つは、国民が国家と関わる方法とシステムを変えることである。すなわち、国民が政府に負託し、政府が国民から負託された関係を、あくまでも国民が主体となって担う新たなガバナンス (協治) として確立することである。
- 日本は戦後、民主主義を社会の中に定着させてきたが、形の上では変わったものの、中身が変わらなかった部分もある。中でも「上から下へ」、あるいは「官から民へ」という一方通行の意思伝達、権力誇示の回路と組織論は習性的に残った。これを「下」と「上」、または「民」と「官」の緊張感のある契約関係、より対等な関係へと切り替えるということである。政府は国民の代理人である、という意識を国民はもっと持たなければならない。
- もう一つは、市民社会における個と公との関係を再定義し、再構築することである。それにはまず、個を確立することである。自由で、自立し、責任感のあるしっかりとした個であり、同時に他者を人間的共感によって抱擁する広がりのある個を解き放つ。そうしたたくましく、しなやかな個が自らの意志で公的な場に参画し、それを押し広げることで、躍動的な公を作り上げていく。このようにして育つ公は、個に対してより多様な選択と機会を与えるだろう。そうしてこそ、より果敢にリスクを取り、先駆的な挑戦に挑み、より創造的で、想像力のある、多様で活力のある個人と社会も登場する。その土台の上にそれを促すための報酬制度や、失敗したときの安全ネットの制度を足場として構築することを考えるべきだろう。
- 新たなガバナンスを築き、個を確立し、公を創出するには、これまでの日本の社会では十分に表現の場を与えられてこなかった自立と寛容という二つの精神を育てなければならない。〔後略〕
- [38] 学習指導要領において「学び方」という語を調べてみると、新要領では、中学校の保健体育科のうち第2〔体育分野 第1学年及び第2学年〕の2のH 体育理論に「(2) 運動やスポーツの意義や効果と学び方や安全な行い方について、課題を発見し、その解決を目指した活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する」と規定があるのみである。なお、現行要領 (平成20年改訂) では、小・中学校ともに、総合的な学習の時間の目標のうちに「学び方」が含まれている。
- [39] OECD “Innovating to Learn, Learning to Innovate” 2008, p.77 訳は筆者による。
- [40] [39] のp.78 訳は筆者による。
- [41] [30] のp.57, 58
- [42] 1947 (昭和22年) の学習指導要領一般編 (試案) には、「個人の興味と能力に応じた教科の発展としての自由な学習」として使うことのできる「自由研究」があった。1951 (昭和26年) 改訂では、その廃止理由を「自由研究として強調された個人の興味と能力に応じた自由な学習は、各教科の学習指導法の進歩とともにかなりまでに各教科の学習の時間内にその目的を果すことができるようになったし、またそのようにすることが教育的に健全な考え方であるといえる。そうだとすれば、このために特別な時間を設ける必要はなくなる。」としている。自由研究の価値は、生涯にわたる学び方の観点から再度評価されてもよい。
- [43] 総務省『行政イノベーション研究会報告書1.0 (第一次報告書)』2015年4月 など
高橋克紀2014年『ストリートレベル官僚制論の見直し』姫路獨協大学、姫路法学 55, 33-55, 2014-03-25 など
- [44] マイケル・リップスキー、田尾雅夫 (訳) 『行政サービスのディレンマ—ストリート・レベルの官僚制』1986年、木鐸社
高橋克紀2014年『ストリートレベル官僚制論の見直し』姫路獨協大学、姫路法学 55, 33-55, 2014-03-25 など
- [45] ジェームズ・J・ヘックマン、大竹文雄 (解説)・古草秀子 (訳) 『幼児教育の経済学』2015年、東洋経済、pp.39-42.
- [46] 杉並区教育委員会『学校支援本部ってなんだろう BOOK』2015年12月
(<http://www.city.suginami.tokyo.jp/kyouiku/shogai/honbu/1008047.html> 2017年3月1日最終確認)
- [47] 文部科学省『杉並区教育委員会 平成28年度 文部科学省「ICTを活用した教育推進自治体応援事業 ICT活用実践コース」報告書』2017 (平成29) 年3月
- [48] 吉永明弘『都市の環境倫理——持続可能性、都市における自然、アメニティ』2014年、勁草書房
- [49] 文部省・西田亮介編『(1948-53) 中学・高校社会科教科書エッセンス復刻版 民主主義』2016年、幻冬舎
- [50] [30] のpp.128-141.、学びの個別化・協同化・課題探究化のモデルとしては、オランダのイェナプラン教育が参考になる。その総合的な学びの機会であるワールドオリエンテーションは、学習活動 (教育課程) 全体の中核として位置付けられている。
- [51] Frances Coppola “Don’t Blame Globalization For Western Middle-Class Woes, Blame Government Policy” 2016, SEP 13
(<https://www.forbes.com/sites/francescoppola/2016/09/13/dont-blame-globalization-for-western-middle-class-woes-blame-government-policy/2/#20d64e375fe12016> 2017年3月1日最終確認)
- [52] [2] の上、No.1225/3985
- [53] 英『エコノミスト』編集部『2050年の世界 英『エコノミスト』誌は予測する』2012年、文藝春秋、p.406
- [54] スティーブ・ピンカー、幾島幸子 (訳) 『暴力の人類史 (上/下)』2015年、青土社
- [55] 公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン 『Press Release 世界の子どもの貧困問題解決 目標よりも450年以上遅れる見通し ダボス会議を前にセーブ・ザ・チルドレンが試算を発表』2017年1月16日
- [56] 井出隆安「杉並の地域づくり・学校づくり (2) 大空小学校はまねできない? 学校の適正規模とマネジメント」、第11回 税所篤快の2030年の学校教育をつくる、『教職研修』2016年8月
- [57] エドムント・フッサール、木田元 (訳) 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』1995年、中央公論社
- [58] ハンナ・アレント、志水速雄 (訳) 『人間の条件』1994年、筑摩書房、p.320 など