

生に向き合う総合学習カリキュラム 和光鶴川小学校における「こころとからだ」 学習プランの検討を通して

大西公恵 *ONISHI Kimie* 上原ななみ *UEHARA Nanami*

- 1 — はじめに
- 2 — 和光小学校・和光鶴川小学校の総合学習
- 3 — 和光鶴川小学校における「こころとからだ」学習プラン
- 4 — 生に向き合う総合学習

【要旨】本稿では、和光鶴川小学校の総合学習の一領域をなす「こころとからだ」学習プランの検討を通して、「生に向き合う」総合学習のカリキュラム編成の論理と、そこで子どもが身につけることが期待されている学力とは何かを明らかにする。

和光小学校では、1998年に総合的な学習の時間が新設される以前の1975年にまずは低学年を対象に、1985年には中学年以上を対象とした総合学習の実践を開始し、カリキュラムの自主編成を行ってきた。

「生と性」に関わる総合学習は、当初「思春期の心とからだ」として性教育領域の内容を中心に行われていたが、現在では、他の総合学習の学習テーマや教科学習の内容、教科外活動と関係をもちながら、「生」という大きな枠組みで教育課程が編成されている。そうした取り組みの背景には、現代の社会状況への対応だけでなく、子どもの「全体的発達」や「人格的発達」をめざして全教育活動を進めるという和光小学校・和光鶴川小学校の教育理念がある。「総合的な人間像」、「人間が生きていく上で必要不可欠な諸能力が、複合的・総合的に絡まりあった構造態」としての学力が、同校における「生に向き合う」総合学習カリキュラム編成の原理となっていることを明らかにした。

1 — はじめに

(1) 問題の所在 — 総合学習の内容と方法をめぐる議論

1998年の学習指導要領改訂により新設された総合的な学習の時間は、子どもの主体的な活動を通じた学びの実現を目指す学習活動として期待され、その内容および方法が模索されてきた。2017年3月に告示された新学習指導要領では、「知識の理解の質をさらに高め、確かな学力を育成」することが強調され、そうした力を育むために「主体的・対話的で深い学び」、すなわちアクティブ・ラーニングの視点から授業改善を実現することが求められている。しかし、そこでは教育方法としてのアクティブ・ラーニングという学習スタイルが強調されるにとどまっており、そこで何を学び、どのような力を獲得するのかという教育目

標・内容の議論は十分に深められていない。このため、アクティブ・ラーニングの導入にあたっては、教育内容の精査を伴うことなく、活動的な方法を採用すること自体に意味があるとの誤解を生むことが懸念されている。

総合学習の導入の背景には、教育内容・教育方法の2つの側面からの改革への期待があった。方法的側面では、子どもたちが主体的に学習を構築しつつ経験的に知識や技能を獲得するという学びのスタイルが、子どもの学力形成において重要であるとして期待された。

一方で、内容的側面においては、現代的課題に迫る学習内容を扱うことが期待された。従来の教科で教えられる教育内容は、学問・科学・芸術に依拠して再構成され、系統化された学校知識である。しかし、社会や子どもの生活は系統的に構造化されていない未分化な状態である。複雑な社会的課題の解決に向かう力を身につけるためには、学校知識を従来の教科的知識とは異なる合科的ないし総合的な内容として再構成する必要性が自覚された。

総合的な学習の時間の新設から現在に至るまでの間に、総合学習の実践経験が蓄積され、多様な実践事例が報告されてきた。地域、環境、開発、国際理解、情報、メディア、福祉、性・ジェンダー、家族、労働、人権などの学習内容が取り上げられ¹⁾、例えば教科教育の目標を発展させる形で環境、人口問題といった現代的課題を扱う学習、地域を題材にした学習や地域での体験学習、学校行事の事前・事後学習と連動した学習、性と生や環境問題、平和問題をはじめとする現代の人類的な課題に迫る学習などが行われてきた。

教育現場ではこれらのテーマ学習における様々な方法的工夫が模索され、教材開発が行われてきたが、多くの場合、それぞれの実践報告は一定の期間に限定的に行われる個別の実践として紹介されている。そのため、実践相互の関係、学校および学級で行われる総合学習の全体像、あるいは教科学習や教科外活動との関係性を把握することが困難なケースが多い。こうした単発の実践報告に対して、奈良女子大学附属小学校、成城学園小学校、和光小学校をはじめとする戦後の総合学習実践の拠点校では、総合学習カリキュラムを独自に作成しており、教育目標・内容・方法・評価の全体像を把握することが可能である。

(2) 生と性に関わる現代的課題と総合学習

本稿では、総合学習で扱われる様々なテーマの中で、生に向き合う総合学習を取り上げ検討対象とする。これまでに「生」に関わるテーマを扱った総合学習の実践は、主として健康教育、性教育、いのちの教育の領域で行われてきた。

健康教育の領域では、健康に関する情報提供にとどまらず、健康に生きるための自己管理能力である「ライフスキル」の獲得を目指して、喫煙、栄養・食生活、HIV・エイズの問題などが扱われてきた²⁾。また、性教育の領域では、妊娠、出産、思春期の体や心の変化、第二次性徴、性行動、避妊や感染症予防、思春期の体や心の変化などを扱う実践が行われており³⁾、近年はジェンダーの問題をテーマとする実践も増えてきている。健康教育と性教育は、総合的な学習の時間が始まる以前から保健体育の授業で扱われ、養護教諭が担う

ケースが多かったようである。

一方で、いのちの教育では、生と死にいかに向き合うかという課題を設定して様々な実践が行われてきた。例えば末期がん患者である教師と子どもとの対話を軸にした実践⁴⁾、動物を食べることで命に向き合う実践⁵⁾ などがある。

(3) 本稿の課題と方法

本稿では、和光小学校・和光鶴川小学校の「生」に向き合う総合学習の実践について、特にそのカリキュラム構造に着目して検討する。先に示した生や性に関わる諸実践の多くは、人がどのように生きて行くか、生きるとは何か、という大きな課題を設定するのではなく、健康教育、性教育、いのちといった個別具体的な「生」に関わるテーマを設定している。和光の両小学校においても、それぞれの学年で行われる総合学習には個別のテーマが設定され、独立した学習活動となっている。しかし、同校で示されている総合学習カリキュラムの全体像を俯瞰すると、それぞれの実践がどこに位置づき、相互にどのような関連性を持っているか、また、「生」に関する総合学習が「生きている人間の全体像」にどう向き合おうとしているのかを検討することが可能である。

なお、検討の対象とするのは和光鶴川小学校の総合学習である。同校は1992年に開校したが、それまでに和光小学校で蓄積されてきた実践経験を継承しつつ、独自の実践を構築してきた。教育の理念、目標や教科構造、カリキュラムは両校で共通している⁶⁾が、学校が置かれた環境や在籍する子どもの生活現実が異なっているため、具体的な子どもをふまえて行われる実践には課題設定の視点に違いが見られる。また、両校でそれぞれに行われる公開研究会でも異なる研究テーマが立てられている。生に向き合う総合学習の中心に位置づく「こころとからだ」学習プランについては、北山ひと美教諭（現和光小学校校長）を中心に和光鶴川小学校で先行的に実践が行われてきた。本稿では1985年に和光小学校で総合学習が始められた時期の理念とカリキュラム、和光鶴川小学校での「生」に関わる実践研究の経過とそこでなされた議論、2016年度に改訂された教育課程を中心に「こころとからだ」学習プランの検討を行い、その特徴を明らかにしたい。

2 — 和光小学校・和光鶴川小学校の総合学習

(1) 教育課程の自主編成

和光小学校・和光鶴川小学校ではカリキュラムの自主編成を行っている。1975年以降、10年ごとに教育内容の改訂が行われてきたが、2001年度以降は5年ごとに中間総括を行うようになった。2016年度より実施されている教育課程については、前回の改訂が行われた2006年度以降の学校や子どもを取り巻く状況の変化、国際学力調査や全国学力テストなどの学力に関する議論、2018年度に改訂される学習指導要領をめぐる議論などに対応しつつ、教育課程づくりの原点となった「教育の目標」・「育てたい子ども像」を前提としな

がら改めて検討がなされたという⁷⁾。

両校では、常に実践や子どもたちの実態を起点として、子どもの側に立つ「下から上への教育課程」編成を原則としている。教師は、目の前の子どもの発達段階や生活現実、興味・関心に向き合いながら授業実践を行っている。こうした子どもたちの現実に応える授業こそが子どもたちの能動性を引き出すことにつながると考え、発達のプロセスを縦軸に、学校教育の領域を横軸に取って、教育課程を編成している⁸⁾。

1985年の教育課程編成においては、「子どもの全体的発達を保障する」ことをねらいとして、「学習活動」と「自治的・集团的諸活動」とを学校生活の中で統一するカリキュラム編成を目指した。そこでは、①人間としての発達を保障する、②知育と訓育の統一をめざす教育課程を編成する、③学習意欲と学ぶ喜び、自主性と自律性を育てる、ことが教育目標とされた⁹⁾。

(2) 総合学習の新設とその目的

和光小学校では、「なんとか個別の教科学習を総合して人間をまるごと発達させることはできないものか」と考え、低学年を対象として1975年より実施されていた総合的な学習を中学年・高学年にも発展させて、1985年に「総合学習」を新設した。

「主体的に問題をとらえ、学び、創造的に生きる人格を育てる」こと、「日々生きて生活している現実社会の「問題」を、自分が生きていく上で避けて通ることのできない問題としてとらえ、解決して行く力を育て」ることを総合学習の目標として、同校では総合学習の性格を次のように規定した¹⁰⁾。

- ①学習対象、テーマが総合的である。しかも、現代社会を生きていく上で切実な課題性をもつ総合的なテーマにとりくむ。
- ②学習スタイルは、問題解決的で体験的で、しかも探求する学習である。
- ③課題に集中的、分析的、総合的に迫る。

総合学習が実施される以前から、同校では子どもたちを能動的で創造的な学習主体に育てることを目指す豊かな教育実践が行われてきた。例えば「私の10年史」「体の学習」「農業レポート・とうふづくり」「蚕壁新聞作り」「総合学習ヒロシマ」「思春期の生き方」など、現在の総合学習カリキュラムの中心的テーマにつながる実践の蓄積があった¹¹⁾。しかし、当初はこうした実践は体系的に整理されて構造化されていなかったため、上記のねらいを実現させるために子どもの発達段階と学習内容、対象学年と実施時期、各テーマの学習の関連性などが検討され、総合学習ベーシックプランの作成が行われた。

(3) 総合学習の位置とその構造

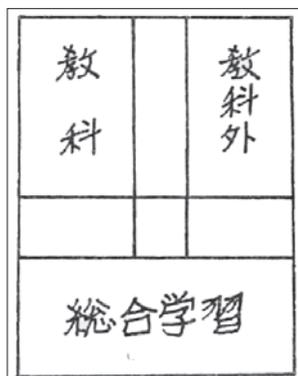
総合学習を教育課程のどの領域に位置づけるかという問題についてはこれまでに様々な

議論がなされてきたが、現在に至るまで明確な「定説」が確立されているとはいえない¹²⁾。1998年の総合的な学習の時間の新設以前から展開されてきた総合学習をめぐる議論は、教育内容および学習活動を教科・教科外という二領域で捉える従来の枠組みを根底から問い直すこととなった。梅原¹³⁾は1970年代の議論を整理し、次のような3つの枠組みを提示している。

- ①教科の延長線上に位置づく側面と自治的諸活動の側面との両面を併せもつ中間領域を新たに設定して総合学習を位置づける「三領域・中間論」
- ②教育学上の領域規定の原則である教科／教科外という領域規定に依拠しながら、総合学習が活動のあり方次第でどちらの領域にも傾斜するとした「二領域・傾斜論」
- ③教科外活動で行われる自主的な学習活動として総合学習を位置づける「二領域・教科外論」

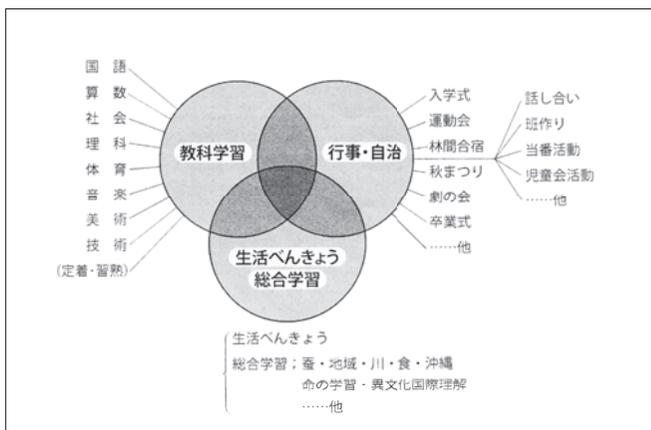
和光小学校では、総合学習を独立する一領域として位置づけ、カリキュラムを「教科」「行事・自治文化活動」「生活・総合」の3領域で構成することとした。1985年に示された図1のカリキュラム構造は、教科・教科外・総合学習がそれぞれに重なる領域を有しており、総合学習が教科と教科外活動の下部に土台として位置づけられた。一方で、図2は2013年に示された構造であるが、円の重なりによって3領域の関係が示されている。総合学習が他の2領域の土台として位置づくことよりも、3領域の重なりが強調された構図となっている。構図に変化は見られるものの、共通して目指されているのは、豊かな学力形成のために、各領域が「相互環流」することである。例えば教科学習においても子どもたちの「自治」が必要となる場面があり、総合学習において教科の知識を獲得する場面も想定される。和光の教師たちは、3領域の学びを意識的に環流させることによって、それらが子ど

図1 和光小学校のカリキュラム構造 (1985年)



出典：丸木政臣・行田稔彦編著『和光小学校の生活べんきょう 上』民衆社、1989、p.152

図2 和光小学校のカリキュラム構造 (2013年)



出典：『第20回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』2013.2、p.7

もたちの「人格」の中で統一されると考えた¹⁴⁾。

(4) 総合学習カリキュラム

総合学習のカリキュラム作成にあたっては、まず子どもの発達段階に即した内容であること、そして「問題解決的」で「体験的」な「探求学習」となるような学習スタイルによって学びが展開されるテーマが選定された¹⁵⁾。そこで重視されたのは、子どもたちの「問い」を大切にし、子どもたち自身がそうした「問い」を解き明かしていくように学習が進んでいくこと、その際に子どもが「課題に集中的、分析的、総合的に迫る」こと、そして子どもの「問い」が連鎖的につながる探求的な学びを作る」ことのできる学習スタイルが目指された¹⁶⁾。

低学年は認識が未分化な段階であるため、学習対象を子どもたちの生活と子どもたちを取り巻く自然や社会とすることが望ましい。一方で、中学年になると自然や社会に強く興味・関心を示すようになり、抽象的にもものを捉える能力も高くなり、ものごとの因果関係に関心を持つようになる。このため、中学年では問題の中にひそむ課題を解明する学習、実験実習の機会を多く提供できるような五感をフルに使った学習活動が採用された。「かいこ」「からだ」の探究を通して身近な生き物、自分自身の「生」を見つめる学習、身近な自然環境・社会環境である「多摩川」「環八」について考えることで、人が自然や社会と関わりながらどのように生きているのかを考えさせようとした。

高学年になると抽象能力がさらに高まり、因果関係を捉える力が育つ。このため、人間・自然・社会を対象として、身の生活から今日的課題に迫ることが可能なテーマによる学習を通して、トータルにもものを見る目を育てようとした。また、中学年から高学年への過渡期には「食べもの」を通して様々な問題状況に気づかせ考えさせる学習や、「沖縄」の実践を通して、日本の現実に向け、自分なりの問題意識を持つことに加えて、社会の中に自分の存在を置いて、「自分の生き方」を考えさせる学習が行われた。このほか、思春期の入口に立つ自己の内面を見つめ、自らの生き方に迫るテーマも選定された(表1)。

現在実施されている総合学習のベーシックプランは、総合学習新設当初のベーシックプランを、社会の変化や子どもの現状を踏まえて再構成したものである。両者の違いとして、次の2点を指摘することができる¹⁷⁾。

まず、総合学習を開始した当初は各学年各時期に一つの学習活動が設定されているシンプルなカリキュラムだったが、現在のベーシックプランでは、子どもの成長による認識の発達や興味関心の広がりに対応して、学習活動が「学年テーマ学習」「領域テーマ学習」「トピック的学習」の3領域に分けられている。「学年テーマ学習」は各学年の中核をなし、その学年を中心に進める総合学習、「領域テーマ学習」は6年間を通して学ぶ総合学習、「トピック的学習」は「タイムリー性」をもち、そのときの条件や状況に応じて短期的に取り組む総合学習とされている。

また、そこで扱われる学習の種類が増え、相互連関を考慮して構造化されている。「学年

テーマ学習」では、「かいこ」や「食」「沖縄」など従来行われてきたテーマを継承しつつ、「地域の素材」の実践が加えられている。また、小学校6年間の学びの総括として「在校生に残す私の一冊本」の実践が重要な位置づけを与えられている。一方で「領域テーマ学習」に「異文化国際理解教育」と「こころとからだの学習」が新たに位置づけられた。「からだ」をテーマとする総合学習は新設当初から置かれていたが、現在のカリキュラムでは、このテーマに関する学習を、学年・時期を特定した学習として独立して設置するのではなく、子どもの発達段階に応じて、具体的な内容を発展させつつ6年間を通して段階的に学習するものとして位置づけている。また、「トピック的学習」では「命・人」という大きなテーマが設定されており、現代社会を生きていく上で「切実な問題や現代的な課題」を総合学習の中で豊かに展開することが目指されている(表2)。

表1 1985年度 総合学習ベーシックプラン

	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3
3年	← かいこ →						いちよう まっすり 中間発表・ 展示	← からだ →				
4年	← 多摩川 →							← 環 8 →				
5年	← 食べもの からのぞく →							← 思春期の心と からだ →				
6年	← 沖縄 →							← 私の憲法手帳 →				

出典：丸木政臣・行田稔彦編著「和光小学校の生活べんきょう 上」民衆社、1989、p.157

表2 2016年度 総合学習ベーシックプラン

	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	
3年	かいこを育てる			地域の素材～秋の実り恵みを学ぶ				異文化「韓国」				
	こころとからだ「スキんシップ」			こころとからだ「勇らしき女らしさ」								
4年	川を学ぶ							異文化「韓国」				
	こころとからだ「大人に向かう私たちのからだ」 町田の福祉施設											
5年	食を通して学ぶ					異文化「英語に親しもう」②		異文化「英語に親しもう」③				
	異文化「英語に親しもう」①		トピック：命・人から学ぶ			こころとからだ「大人に向かう私たちのこころ」					こころとからだ「社会的な性の問題」	
6年	沖縄を学ぶ								在校生に残す私の一冊の本			
	異文化「英語でコミュニケーションしよう」			トピック：命・人から学ぶ					こころとからだ「人と人との関係」			

出典：和光小学校・和光鶴川小学校「『全体的発達』をめざす教育課程—2016年度教育課程(案)についての報告」p.32より作成

(5) 総合学習と生活勉強との関わり

1989年に低学年の教科構造の組み替えが行われ、社会科と理科が廃止されて生活科が新設された。和光小学校ではこれに先行する形で、日教組の教育制度検討委員会が1973年に示した「日本の教育改革を求めて」の提案を受けて、1975年度より社会科、理科の教科の枠をはずして「低学年総合」の時間を設置した。さらに、1985年度より低学年の総合学習の名称を「生活勉強」として、低学年の発達水準をふまえて、事実認識と子どもたちの自由な表現活動を重視した学習活動を展開してきた¹⁸⁾。

「生活勉強」が設置された当初、「教科にセパレートする以前の生活そのものや子どもをとりまく自然や社会を、直接経験を主体にして学習する「学習領域」¹⁹⁾として生活勉強を位置づけた。同校では、文部省が主導して設置された「生活科」とは異なる次のようなねらいが設定されている²⁰⁾。

- ①認識の基礎を耕す「生活勉強」
- ②子どもたちの生活を豊かにし、学習主体を育てる「生活勉強」
- ③「直接体験・活動」を大切にし、「感性」を豊かにし、「交わりの力」を育てる「生活勉強」
- ④幼・小のスムーズな生活・学習過程の移行を大切にしている「生活勉強」
- ⑤新領域「生活勉強」として低学年教育の重要な教育活動

また、学級活動、文化活動、自然・社会という3つの主題領域(スコープ)が設定され²¹⁾、具体的活動を示した「生活勉強」ベーシックプランが作成された。

2015年度の「生活勉強ベーシックプラン」は、表3のような領域構造となっている。それぞれの領域の学習活動が月ごとに配置されているが、総合学習のような大きなテーマを設定するのではなく、個別具体的な活動が示されている。多様で複雑な子どもの生活や遊びを基盤として、比較的ゆるやかにカリキュラムが構成されていることがわかる。

表3 生活勉強ベーシックプランの領域と活動の例

領域	1年生の活動の例
主たる学習事項	入学式・春のさんぽ・水で遊ぼう・多摩動物園遠足・からだたんけん・麦を育てる、など
文化活動	あそび おにごっこ、紙であそぶ、こままわし、磁石であそぶ、6年生と遊ぶ、など つくる 紙でつくる(のり・はさみ)、梅干し、ししゅう、染めもの、えんぴつけずり、シャーベット、など
社会・人間	自分・家族・友達・先生、学校の生活、学校で働く人、アイヌの人、おうちの人の仕事、など
自然	春の自然、ザリガニ釣り、川の生き物、動物の体、風の力、霜柱・雪・磁石・音、など
その他	たべる 春の味覚、野菜、梅干し、アイヌの料理、凍らせて食べる、など 文化 お話をたのしむ、アイヌのおどり、外国の文化、言葉・遊び、お話を劇にする、など 自治 そうじ当番、生活当番、班を作る(合宿)、班を作る(秋まつり)、など 発表 子どもの持ってきたものを発表、〇〇で見つけた・やってみた・作ってみた

3——和光鶴川小学校における「こころとからだ」学習プラン

(1)「こころとからだ」学習プランの構築

和光鶴川小学校が開校した1992年は、学習指導要領の改訂により小学校の理科に「ヒトの誕生」が、体育の保健領域に初経や精通の学習内容が盛り込まれ²²⁾、新聞にも「性教育元年」の見出しが掲載された年であった²³⁾。また、同年にはエイズ問題が社会問題として注目され、性教育の必要性が広く認識されるようになった²⁴⁾。しかし、2003年に東京都の養護学校が行った性教育実践に対して教育委員会が介入し、不適切運営だとして教材の没収が行われたり、管理職を含めた多くの教師が処分され²⁵⁾、これを契機として性教育パッシングが行われるようになっていった。そうした時期に、同校では、改めて、なぜ、どう、性を教えるのかを考える必要に迫られた²⁶⁾。

同校では、それまでに保健の授業は行われておらず、2005年の公開研究会開催の時点では、体や性に関する学習は、3年生以外では体の学習が、2年生と5年生で性の学習が取り上げられるにとどまっていた。それぞれの単元のタテとヨコのつながりはそれほど意識されておらず、ベーシックプランに基づいて、担任や教科担当者の創意工夫によって個別の実践が展開されていた²⁷⁾。そのため、性の学習を行う2年生と5年生のねらいについては、毎年大きな違いはないものの、具体的な内容については、授業を担当する教師により違いがあること、押さえるべき内容が曖昧になってしまうことが課題として指摘されていた²⁸⁾。現在では、性のマイノリティー、トランスジェンダーなど「グラディエーション性の捉え方」²⁹⁾が広まってきているが、同校では性や体という領域で教師と子どもの間に生じる意識の距離やずれにどう対応していくのが問題とされ、特に慎重に進めるべきだと考えられた。そのため、全教員の合意のもとですでに実践が行われている生活勉強や総合学習のベーシックカリキュラムを土台として指導計画を立てていくこととなった³⁰⁾。

和光の両小学校が共同で作成した2016年度教育課程(案)³¹⁾では、性に関わる学習は「こころとからだ」学習プランという名称で呼ばれている。2003年度から2007年度の公開研究会で研究課題として取り上げられていた当時は「性と生の学習」³²⁾という名称が使われることが多く、年度によっては「生と性の学習」³³⁾や「性(からだ)の学習」³⁴⁾プランなどの名称が記載されている。2008年度の公開研究会が、唯一「性と生の学習」「こころとからだの学習プラン」の2つの名称を併記していることから、この時期がプランの名称が変更されていく移行期であったと考えられる。そして、2016年度の教育課程(案)で、「こころとからだ」学習というプラン名が使われ、これが定着した。「性と生の学習」や「こころとからだ」学習という2種類の名称について、どのように使い分けがなされているか、あるいは名称変更とその理由などについて明確な記載はない。しかし、「こころとからだ」学習という名称が変わっていったのは、この学習がプランとしてひとまとまりのカリキュラムとして新たに構造化されるにあたって、そのねらいや学習内容を、性教育の枠を越え

た広い「人間の生」にまで広げていこうとする構想の現れであったのではないかと考えられる。なお、「こころとからだ」学習の平仮名表記については、「こころ」と「からだ」はその漢字から受けるイメージに規定されないためにも、ひらがな表記をこころがけたい」と述べられている³⁵⁾。また、「性と生の学習」を平仮名表記にした場合「せいとせい」になってしまい小学生には違いがわかりづらいといった点にも配慮されていたのではないかと。小学生にもわかりやすく、漢字が持つ独特のイメージにも規定されないプラン名として、「こころとからだ」学習プランという名称が採用されたものと考えられる。

(2)「こころとからだ」学習プランのカリキュラム構造

2003年度から2008年度にかけての公開研究会では、体や性の学習を研究テーマのひとつとしてとりあげ、単元の内容や設置学年についても言及して実践報告を繰り返し行っている。小学校での「生物の体」に関する学習内容を概観し、体についての系統的な学習の必要性を自覚したり、子どもが自分のからだの成長に見通しと肯定感をもつことが必要ではないかといった問題提起、学年を越えたタテのつながりを子どもたちが意識できるようになるにはどのような単元を設定すればよいかといった議論も行われた。また、学習内容に共通性が見られる部分についてどう取り扱っていくのか、いつ、どのようなタイミングで授業を行うのかといった配慮について³⁶⁾も試行錯誤が行われた。研究テーマとして取り扱う以前には、3年生以外でのからだ学習と2年生と5年生の性の学習だけだったが、こうした議論を経て、1年生から6年生にかけて包括的に行われる性教育実践となった。2016年度教育課程(案)で示された「こころとからだ」学習のプランの内容は以下の

表4 2016年度「こころとからだ」学習プラン

学年	単元名	学習時間(時)	ね ら い
1学年	からだたんけん	10	①からだの名称とはたらきがわかる ②動物と比較することで人間のからだの持つ機能の特徴がわかる ③からだを通して様々なことを感じていることがわかる
2学年	わたしたちのたんじょう	20	①赤ちゃんが生まれてから歩くようになるまでの成長を知る ②赤ちゃんが生まれる時の様子を知る ③赤ちゃんがお母さんのおなかの中で成長することを知る ④いのちの成り立ちがわかる ⑤自らおなかの中で成長し、生まれてきたことがわかる
3学年	ふれあいの性	6	①いろいろなスキンシップがあることがわかる ②生殖を伴わない性交があることがわかる(スキンシップとしての性交) ③スキンシップは両者の合意のもとに成り立つことがわかる
	男らしさ女らしさ	5	①個性は性別によってきまるものではないことがわかる ②仕事や役割は性別によって区別されないことがわかる
4学年	大人に向かう私たちのからだ	6	①男の子、女の子の二次性徴の体の変化がわかる ②これから自分のからだはどのように変化していくか見通しがもてる ③男女の区別にはグラデーションがあることがわかる
5学年	大人に向かう私たちのこころ	8	①これから大人に向けて自立していくことがわかる ②自立の過程でこころの揺れがあることがわかる
	社会的な性の問題	6	①身の回り(社会)に様々な性の問題があることがわかる
6学年	人と人との関係	4	①相手を理解しながら自分の気持ちをどう伝えていくか考えることができる

ようになっている (表 4)。

そして、「こころとからだ」学習のプラン全体のねらいとして次の3点が示され、学習を通して自己肯定感を育てることが目指された。

- ①他の動物とは違う人の体・性についてわかる
- ②自分の今までの成長がわかり、これからのからだやこころの成長の見通しがもてる
- ③からだ・性の主体者として行動することができる

2016年度教育課程(案)では、「こころとからだ」の学習は、領域テーマ学習として設定されている。領域テーマ学習として設定することにより、1年生から6年生までの学習を縦につなぎ、低学年、中学年、高学年の学習内容の相互の結びつきを可能にしている。こうした低学年からの学習の積み重ねが同校の「こころとからだ」の学習において深い学びを実現させる要因のひとつであると考えられる。

(3)「こころとからだ」学習プランにおける教育内容の関連性

「こころとからだ」の学習は、6年間を通して学習を行う領域テーマ学習として位置づけられている。個々の学習内容を指す名称にも工夫がなされており、「こころとからだ」学習プラン内でのつながりも見てとれる。単元名から連続性をもつと判断できるのは、4年生の「大人に向かう私たちのからだ」と5年生の「大人に向かう私たちのこころ」であるが、これらの学習は体の学習から始まり心の学習へと移行していく。思春期を前にした4年生の時期にこうした実践を行うのは、これから変化していく自分の体を受け入れる際の不安感を減少させることが目的であると考えられる。実際に体の変化が起こる前の段階の子どもには予備知識を与え、すでに体の変化が起こっている子どもに対しては事実や状況を理解することによって安心感を与えることができる。そして5年生では、体だけではなく心も変化していくということを学習していく。思春期にさしかかると、体の変化と同様、心にも変化が訪れるが、今まで感じたことのない気持ちになったり大人への苛立ちなどを感じることは、大人に向かう成長の現れであることを理解させようとしている。

このほか、2年生「わたしたちのたんじょう」、3年生「スキンシップ」、4年生「社会的な性の問題」の学習にも関連性があり、低学年からの積み重ねによる学習内容の発展がみられる。「たんじょう」では生殖のみの性を取り扱い、「スキンシップ」では生殖を伴わない性を取り扱う。そして「社会的な性の問題」では、暴力的な性を取り扱っていく。性交の問題を、生殖のみを目的とした性、生殖を伴わない性、暴力的な性とに分けて学習し、それぞれの中身が異なっていること、そして様々な関係性のもとに成り立っているものであるということを事実として押さえており、発達段階に即した児童の理解度をふまえて、子どもが受け入れることが可能な事実や知識を選択しつつ学習プランが作られている。

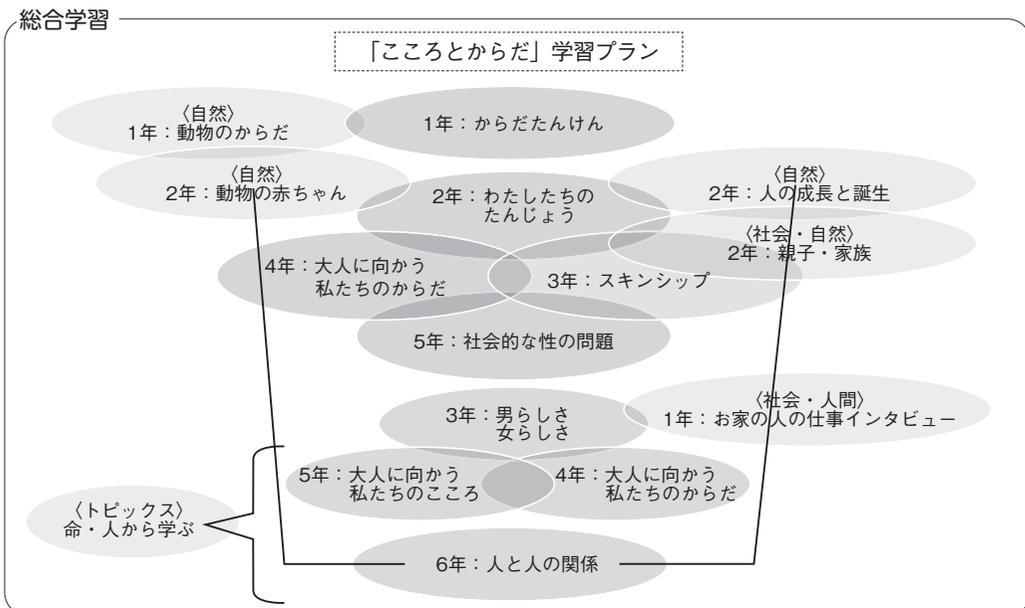
(4) 総合学習カリキュラムにおける「こころとからだ」学習プランの位置

「こころとからだ」の学習は、領域テーマ学習として総合学習を構成する一部として位置づいているが、生活勉強や総合学習のベーシックプランに示された他の学習内容と関連する内容を含む単元がある。

図3は、総合学習の領域の中に「こころとからだ」学習プランが位置づいていることを示している。総合学習の領域内には、このほかに「川を通して学ぶ」「沖縄を学ぶ」などの学習や、トピック学習などが内包されている（図3では「こころとからだ」学習プランのみを記載している）。カップの形で示された「こころとからだ」学習プランの内部に収まるように位置づく学習内容もあるが、いくつかの学習内容はこのプランの枠をはみ出し、他の学習領域と関係を持ちながら実践が行われていたり、他領域に位置づけられている学習内容が「こころとからだ」学習の領域に入り込んでくることもある。また、カップで示された枠の上部が開いているのは、「こころとからだ」学習の領域を飛び出すことが可能な学習が存在すること、また逆に他の領域の学習がこのプランの中に入り込むことができる自由さを示している。このように、「こころとからだ」学習プランは単独で完結した実践として位置づいているのではなく、他の領域の学習内容とも関係を持ちながら実践が行われていることがわかる。

1年生「からだたんけん」は「動物のからだ」の学習と密接なつながりがあり、動物と比較することで人間のからだの持つ機能の特徴を理解することをねらいとしている。「から

図3 総合学習と「こころとからだ」学習のつながり



だたんけん」ではあくまで人間の体を中心に学習が進んでいくため、「動物のからだ」という単元を置き、これらを関連づけながら学習することによって、学習がより深められていく。

また、「からだたんけん」と「動物のからだ」の学習は同時期（11月）に実施されることとなっているが、もう一つ同時期に設定されている学習活動に「多摩動物園遠足」がある。実際に様々な動物を自分の目で見ることにより、生き物によって様々な動きや器官の使い方があることなどを知る機会になる。そして実際に自分の目で見る体験的な活動が「からだたんけん」および「動物のからだ」学習の理解を助け、新たな疑問について考える機会となっている。

2年生「わたしたちのたんじょう」もまた、様々な単元と関連をもつテーマであり、「こころとからだ」学習の中核を担う単元のひとつである。「わたしたちのたんじょう」は「動物の赤ちゃん」の単元とつながりを持っているが、これは生殖や赤ちゃんというキーワードで結びついている。また、「動物の赤ちゃん」は1年生「動物のからだ」の学習とも関連がある。ここでは、体の構造を比較するのではなく、人間の生殖と動物の生殖の違いやその意味に注目して、比較を行う。また、2年生でも「動物の赤ちゃん」の学習の際に多摩動物園遠足が実施される。ベーシックプランでは、「わたしたちのたんじょう」の終盤で多摩動物園遠足が行われており、動物と人間を比較するという点においても、学習したことを振り返る意味においても、1、2年生で行われる多摩動物園遠足は学習を深める上で重要な役割を担っていると言える。また、「人の成長と誕生」「親子・家族」は「わたしたちのたんじょう」にも関わる内容であり「親子・家族」は3年生「スキンシップ」の単元とのつながりがある。

また、「スキンシップ」では手をつなぐ、握手をする、抱き合うなどの行為を幅広く取り扱う。家族や親子での触れ合いもスキンシップに関わる学習と関連が深いのだが、子ども自身が周りの大人とスキンシップを行う時期にこの内容を授業で取り扱うことには、児童がスキンシップとはどのような行為であるかをイメージしやすいといった利点がある。人間関係を考える学習の入り口に位置づくテーマとしてふさわしい内容であるといえる。

高学年トピック「命・人から学ぶ」は高学年全体の学習内容とつながりを持っている。かつては「性と生の学習」の名称が使用されていたことから、「生」が重要なキーワードであることがわかる。「命・人から学ぶ」学習では命に関わる題材を選び、その人の生き方にふれることなどがねらいである。生きていく上で、性別も含めた性は人が一生を共にするものであり、生き方にも影響してくる問題である。これは3年生「男らしさ女らしさ」の学習などにもつながりがあると言える。また、6年生「人と人の関係」は「こころとからだ」学習のすべてに深い関係を持つ。「相手を理解しながら自分の気持ちをどう伝えていくか考えることができる」ことをねらいとし、「身近な人（友達、家族など）との関係」と「恋愛の中での関係」に分けて学習を進めていく。具体的には、自分の気持ちをどう伝えるかという問題、気持ちを伝えない選択もあるということ、一方通行の関係や相互の関係といった

人と人との関係性およびその構築方法について考えていく。なお、実践にあたっての留意事項として「デートDV・SNSでの人間関係」や「様々な家族の形」について、子どもたちの現状をふまえて授業で取り上げることとされている。性交やスキンシップ、性の社会問題、ジェンダー意識の形成など、性に関する様々な問題は、社会や人間との関係性、生き方を大きく左右するものだと考えられる。そのため「人と人の関係」はこれから子どもたちが生きていく上で重要な問題を扱う単元であると同時に、子どもたちがこれまでに学んできた、生と性にかかわるすべての単元につながる総括的なテーマになっている。

4——生に向き合う総合学習

少子高齢化の進行、自然災害の頻発、格差の拡大、学校が抱える諸問題など、現代の日本社会が抱える課題に目を向け、何が起きているのかを探り、解決への方策を模索することが求められている。今後の社会を担う次世代の子どもたちにも、こうした問題に向き合い、取り組む力を身につけることが期待されている。科学や学問に依拠し系統的に構造化された知識に加えて、問題構造の多層化、複雑化に対応することが可能な「新しい学力」の獲得へ向けて、総合学習に期待される場所は大きい。

和光小学校・和光鶴川小学校の総合学習では、異文化理解（多文化共生）、環境、生き物、食、性、平和をテーマとした学習が行われている。これらは学年や時期を特定して、それぞれが独立した活動として位置づけられているが、すべてのテーマの基底には、「生に向き合う」力を育むという核となるテーマが隠れている。総合学習のカリキュラムを精査すると、それぞれの実践が「生」の様々な問題に対して、どのような側面から、どのようなレベルで対峙するのか、学習内容相互の関連性が見えてくる。

本稿では「こころとからだ」学習プランを中心に、そのカリキュラム構造について検討してきたが、子どもの発達段階や生活世界、興味関心に応じて注意深く学習内容が配置されていることがわかる。身近な生き物から学習をはじめ、次に人間としての自己に目を向け、さらに他者との関係、社会における性の問題へと学習内容が発展的に構造化されている。また、「こころとからだ」学習のベーシックプランに位置づく学習内容は、同プラン内に閉じたものではなく、総合学習の他のテーマ、教科学習や自治活動との関係をもちつつ構造化されている。総合学習が新設された時期には「思春期の心とからだ」として5年生で限定的に実践が行われていたが、「こころとからだ」学習プランとして新たに編成されることによって、よりダイナミックな「生に向き合う」総合学習カリキュラム編成が実現した。

和光鶴川小学校の総合学習では、生きることとはどのようなことかをまずは生物の視点で、次に人間の視点で理解し、考え、討論し、最終的には自らが主体としてどのように生きていくかの展望を持ち実践していく力を獲得することを目標としている。そこで目指されているのは、子ども自らが主体として生きる存在であることを自覚し、主体的に生きて

いく力を獲得することである。「こころとからだ」学習プランでは、子どもがいかにして「生に向き合う」かが追求されている。

こうしたカリキュラム編成の基盤となっているのが、子どもの「全体的発達」や「人格的発達」をめざして全教育活動を進めるという和光小学校・和光鶴川小学校の教育理念である³⁷⁾。ここでいう「人格の完成」とは、「人間性の十分なる発達」を意味しており、「人間の諸能力の全体的・調和的な発達」が目指されている。こうした「総合的な人間諸力」は「人格の中心核にあたる部分」であり、「人間が生きていく上で必要不可欠な諸能力が、複合的・総合的に絡まりあった構造態」としての学力が、同校における総合学習カリキュラム編成の原理となっているのである³⁸⁾。

なお、本稿は「生に向き合う」実践のうち、「こころとからだ」学習プランのカリキュラム編成の検討に留まっており、教室で行われる実践の具体的な形や子どもの学びの実像については検討することができなかった。また、「生に向き合う」実践のもうひとつの核となる、6年生の沖縄学習や「在校生に残す私の一冊本」などの実践の検討が残されている。今後の課題としたい。

《注》

- 1) 梅原利夫・西本勝美『未来をひらく総合学習』葦茸書房、2000、PP.6-8、10-11
- 2) JKYB研究会、川畑徹朗編『健康教育とライフスキル学習』理論と方法』明治図書、1996
- 3) 小川真由子「小学校で行われる性教育の現状と課題—外部講師の性教育に対する教職員のアンケートからの考察—」『鈴鹿短期大学紀要 35号』2015、「人間と性」教育研究議会『季刊SEXUALITY』エイデル研究所、2001-2016、橋本健夫・川越明日香「いのちを実感する授業開発『長崎大学教育部紀要教科教育学』VOL.49、2009、近藤秀子「子どもの疑問から始まる「からだといのちの学習」中野光・行田稔彦・田村真広『あっ！こんな教育もあるんだ—学びの道を拓く総合学習』新評論、2006、PP.193-201 ほか
- 4) 大瀬敏昭『輝け！いのちの授業』小学館、2004 ほか
- 5) 鳥山敏子『いのちに触れる一生と性と死の授業』太田次郎社、1985、黒田恭史『豚のPちゃんと32人の小学生—命の授業900日』ミネルヴァ書房、2003 ほか
- 6) 総合学習テーマは共通だが、地域を教材とするものについては、それぞれの学校で異なるテーマが設定されている。例えば「多摩川」と「鶴見川」など。
- 7) 和光小学校・和光鶴川小学校「[[全体的発達]をめざす教育課程—2016年度教育課程(案)についての報告」発行年月未記載、P.1。なお本資料は保護者を対象とした説明会で配布された内部資料である。
- 8) 和光学園実践シリーズ出版委員会・和光小学校・和光鶴川小学校編『子どもと創る学びの世界』星林社、1993、PP.242-244
- 9) 同上、P.243
- 10) 丸木政臣・行田稔彦編著『和光小学校の総合学習の授業—つくる・育てる・調べ、考える子どもたち』民衆社、1990、PP.179-180
- 11) 同上、PP.182-183
- 12) 梅原利夫「教育課程の構造と総合学習」『和光大学人文学部紀要』第25号、1990、P.81
- 13) 同上、PP.75-78

- 14) 『第 20 回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』 2013.2、P.7
- 15) 前掲『和光小学校の総合学習の授業』 PP.183-200
- 16) 前掲「『全体的発達』をめざす教育課程」P.23。和光小学校・和光鶴川小学校では「プロジェクト活動」「探究的活動」の用語ではなく「探求的な学び」という用語を使用している。両校の総合学習は「問題解決（課題達成）を中心にすえた、おもに子どもたち自身が行う専心的かつ反省的な活動」（田中智志・橋本美保『プロジェクト活動—知と生を結ぶ学び』東京大学出版会、2012、P.3）というプロジェクト活動の定義と重なる性格を持つものとみなしてよいのではないかと考えられる。
- 17) 前掲「『全体的発達』をめざす教育課程」PP.23, 26-32
- 18) 前掲『子どもと創る学びの世界』P.247、丸木政臣・行田稔彦編著『和光小学校の生活べんきょう 上—生活科をのりこえるカリキュラム』民衆社、1989、PP.36-38
- 19) 同上『和光小学校の生活べんきょう 上』P.128
- 20) 前掲『子どもと創る学びの世界』PP.247-249
- 21) 前掲『和光小学校の生活べんきょう 上』P.130
- 22) 『第 12 回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』 2005、P.16
- 23) 上原ななみ「性とジェンダーに関する授業カリキュラムの編成過程—和光鶴川小学校「こころとからだの学習プラン」を通して—」和光大学大学院社会文化総合研究科修士論文、2016、P.11
- 24) 前掲『第 12 回公開研究会発表要項』 P.16
- 25) 前掲「性とジェンダーに関する授業カリキュラムの編成過程」P.13
- 26) 前掲『第 12 回公開研究会発表要項』 P.16
- 27) 同上『第 12 回公開研究会発表要項』 P.39
- 28) 北山ひと美「『性と生の学習』カリキュラムの完成にむけて」2009.2。本資料は校内で配布された内部資料である。
- 29) 前掲『第 12 回公開研究会発表要項』 P.39
- 30) 『第 15 回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』 2008、P.41
- 31) 前掲『第 12 回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』 P.16
- 32) 前掲『第 12 回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』 P.38
- 33) 『第 13 回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』 2006、P.1
- 34) 前掲『第 15 回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』 P.41
- 35) 性教協 和光鶴川小学校サークル（文責：北山ひと美）「第 3 回基礎講座 学校と家庭を結ぶ性教育実践」2013.4.29、P.4。本資料は校内の研究会で配布された内部資料である。
- 36) 前掲『15 回和光鶴川小学校公開研究会発表要項』 PP.35-36
- 37) 前掲『子どもと創る学びの世界』P.242
- 38) 梅原利夫「今なぜ、総合的な人間像をめざすのか」前掲『あっ！こんな教育もあるんだ』P.276、PP.280-281

注記：本稿は 1・2・4 を大西が、3 を上原が執筆し、共同で検討の上、全体の調整を大西が行った。

————— [おおにし きみえ・和光大学現代人間学部心理教育学科准教授]

————— [うえはら ななみ・和光大学大学院修士課程修了]