

2-3-2 安全科におけるカリキュラム・マネジメントの試み —計画の管理から経験の再構成へ—

森本 和寿(大阪教育大学)

はじめに

大阪教育大学附属池田小学校では、2001年に起きた凄惨な事件を受けて、切実な思いのもと、安全教育が推進されてきた。2004年以降は、総合的な学習の時間、道徳の時間、生活科において、防犯や生命尊重に関わる教育が積極的に行われてきた。2009年2月に教育課程特例校の指定を受けて以後は、「安全科」が教育課程上に正式に位置づけられている。近年は2015年にセーフティプロモーションスクールに認証され、安全教育のみならず安全管理や地域や関係機関との安全連携等の推進を担っている。

本節では、附属池田小学校で先進的に取り組まれている安全教育において、カリキュラム・マネジメントを行う際に、特に実践レベルでどのようなことが意識されているのか、安全科の単元(2022年8~9月実施)を対象として検討する。単元構想から単元終了まで授業者と研究者が共同して単元づくりを行う過程で、現在の安全科での取り組みを家庭科、社会科、道徳、特別活動と関連づけて、安全教育をより充実したものにするうえで、カリキュラム・マネジメントがどのような可能性をもち、またどのような点で困難を抱えたかを報告する。本稿での検討が公立学校において安全教育を導入する際の一助となれば幸いである。また、本稿にて取り上げた単元づくりについて、授業者としてご協力を賜った末廣綾香先生に、この場をお借りして心よりお礼申し上げたい。

安全科のカリキュラム

スコープとシーケンス

附属池田小学校における安全科の年間計画(2022年時点)は付録Aのとおりである。年間計画において星印を付されているものは、他教科と連動しながら行うものとされている。安全科のカリキュラムは、「生活安全」「災害安全」「交通安全」「情報モラル」という4つの領域(スコープ)から構成されている。この4領域をより詳しく見てみよう。それぞれの領域は、以下の表2-8のとおり的小項目から構成されている。

表 2-8 安全科の領域・項目

	領域	項目
安全科	生活安全	校内安全,救命救急,けが,病気,防犯,水難,火災,感電,食のリスク,薬品・危険物,危険生物,性被害
	災害安全	災害安全一般,地震,津波,噴火,大雨・洪水,暴風・台風,落雷
	交通安全	交通安全一般,歩行者,自転車,自動車,公共交通
	情報モラル	情報モラル

「生活安全」が 12 項目,「災害安全」が 7 項目,「交通安全」が 5 項目,「情報モラル」が 1 項目⁸である。これらの項目の中に,さらにいくつかの内容が入っている(付録 B 参照)。たとえば,「生活安全」領域の「けが」の項目は,第 1 学年で「保健室の利用のしかた」,第 2 学年で「校内での大きなけが」,第 3 学年で「私たちの学級のけが」,第 4 学年で「けがの程度と 119 番通報」となっている。第 6 学年は「けが」の項目に該当する内容はないが,第 5 学年では「手当の方法の理解と実習」「授業とけが①(理科・図工・家庭)」「授業とけが②(調理実習)」「スポーツとけが(保・体)」と 4 内容から構成されており,「けが」に関して多角的に生活安全教育がなされているだけでなく,各教科との連携が図られている。具体的には,安全科と家庭科を関連づけることで,調理実習での怪我や事故を予防し,安全な実習ができるように配慮されている。

このような調理実習との連携に見られるように,安全科の各領域に含まれるこれらの項目・内容は,ばらばらに独立しているわけではなく,各学年におけるレディネスやレリバンスを考慮しながら配列するもの(シーケンス)として構成されている。たとえば,第 1 学年,第 2 学年では交通安全に関する内容が多く扱われ,子どもたちが安全に登下校できることが目指されているほか,公共交通機関におけるルールやマナーの指導も行われている。また,本稿で検討対象としている第 5 学年の年間計画を見てみると,それまでの学年よりも「災害安全」の領域が多い。第 5 学年は,特に理科と社会科において自然災害や生活環境について具体的に学ぶ学年であるため,これらの教科と安全科での学びとの関連づけが図りやすいようになっている。

さらに,学校行事(特別活動)や季節柄のトラブルと関連づけている場合もある。第 5 学年 6 月に「水難事故」に関する内容が置かれているのは,7 月の臨海学舎に先駆けて,海での活動に関する

⁸ 小学生のスマートデバイス所持率が向上し,学校での ICT 活用が子どもたちと情報社会の距離を縮めている近年において,情報モラルに関する安全教育の重要性は増している。現在は「情報モラル」という一つの領域に対して一つの項目になっているが,日進月歩の技術革新と相まって,今後さらに項目や内容の再構成が進められるだろう。

る安全教育を行うためである。臨海学舎では、遠泳や磯観察が行われるが、このとき、子どもたちが活動を楽しむためには、その前提として安全が確保されていなければならないので、子どもたち自身が身の危険を予防できるように 6 月に「水難事故」に関する安全教育が必要になってくるのである。このように、子どもたちの生活や教科での学びと関連づけながら、カリキュラムが構成されているのである。

安全科における見方・考え方、資質・能力

前項のようなスコープとシーケンスをもつカリキュラムを通して、安全科ではどのようにして子どもたちを育てようとしているのか。より具体的に言うならば、安全科ではどのような見方・考え方を働かせ、どのような資質・能力の育成を図っているのか。以下の図 2-9 は附属池田小の教員間で共有されている安全科における「教科のとらえ」の資料である⁹。この図 2-9 のとおり、安全科では見方・考え方を以下のとおり定めている。

- ・各教科等における見方・考え方を総合的に働かせながら、安全に関する原則や概念に着目し、自他の生命尊重や生涯を通じた安全な生活、安全で安心な社会づくりと関連付けること。
- ・安全な行動選択の実現に向けた実践に結びつけること。

⁹ ここで示した安全科の「教科のとらえ」は 2022 年度時点のものであり、今後さらに更新されていくことが見込まれている。

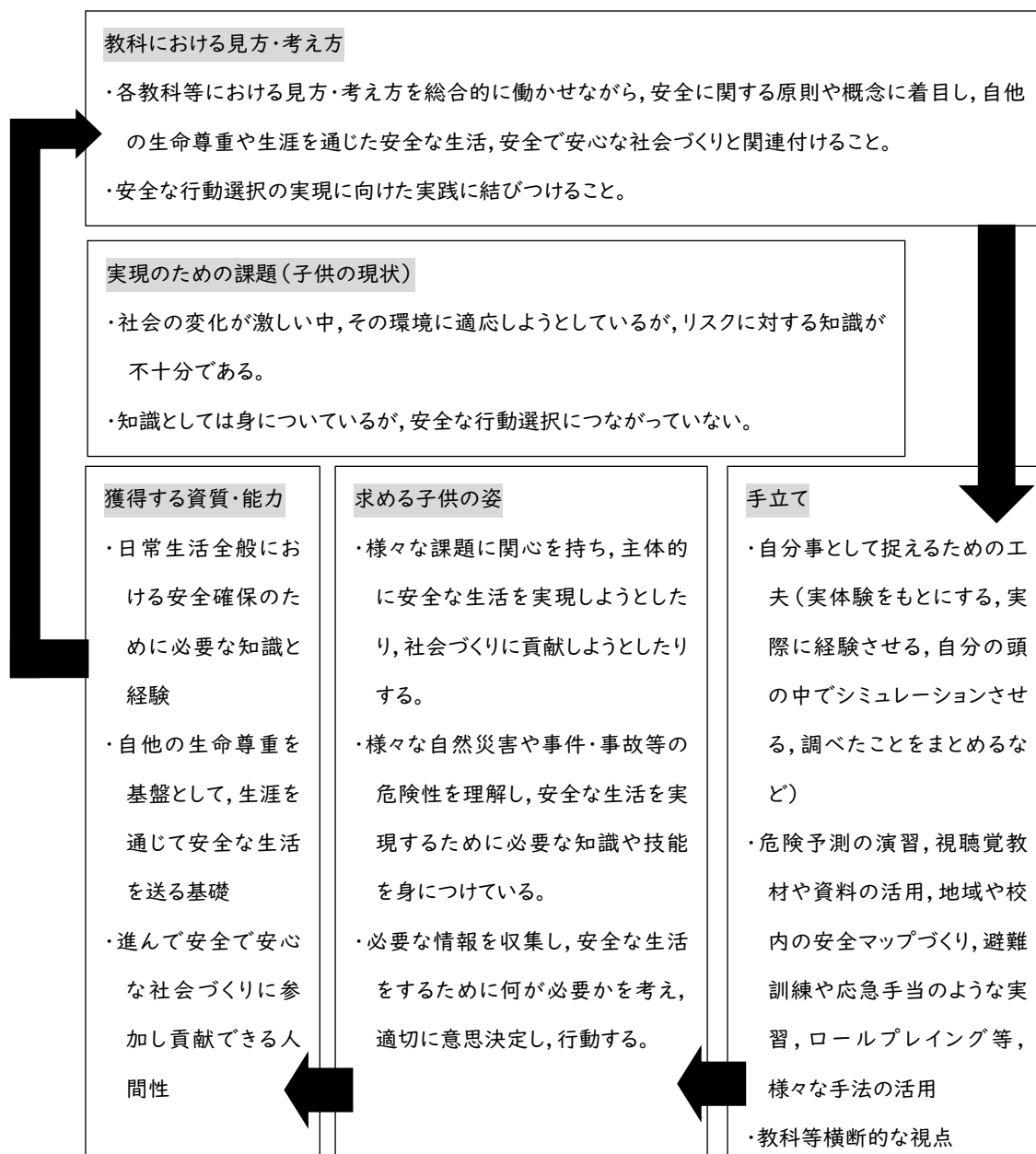


図 2-9 安全科における教科のとらえ

[出典] 大阪教育大学附属池田小学校学内資料

「各教科等における見方・考え方を総合的に働かせながら」と述べられているとおり、安全科では教科や教科外との連携を図りながら、子どもたちが学びを深めることが意図されている。他教科あるいは教科外の諸活動と連携することで、安全に関する学習事項が安全科内での取り組みに閉じてしまうのではなく、広く自分自身の生活と関わることだという認識の形成と具体的な行動の変容を促すこと(資質・能力の育成)が企図されているのである。見方・考え方において「生命尊重」や「社会づくり」、「行動選択」が掲げられているのも、そのためである。

ここまでは安全科に関する年間計画や内容領域、資質・能力について取り上げ、安全科のカリキュラムが学校単位の大きな枠組みとしてどのようにマネジメントされているのかを示した。次項では、以上のような大枠を踏まえて、具体的な単元や授業のレベルにおいてどのようにカリキュラム・マネジメントが活かされているのかを見ることとする。

具体的なカリキュラム・マネジメントの試み

学校のカリキュラムは計画されたものが、まったくそのままに実行されているわけではない。教師は、学校や社会の状況、目の前の子どもたちの様子に照らしながら、カリキュラムを柔軟かつ創造的に作りあげていく。近年、ともすればカリキュラム・マネジメントは、管理職や主幹教諭のような一部の人物が年間計画をこね回すだけの「上からの改革」のように受け取られている節もあるが、カリキュラムは「教への計画」であるだけでなく「学びの履歴」である。カリキュラムを事前に計画されたものとしてのみならず、学習者が歩んだ道(クレレ: Currere)として捉える見方は、古くは『学校と社会』(1899年)、『子どもとカリキュラム』(1902年)、『経験と教育』(1935年)等の、デューイの一連の研究において指摘されている。さらに1970年代以降、アメリカ合衆国のカリキュラム研究者、特に「再概念主義者(reconceptualist)」によって、「教への計画」としてのカリキュラム観を見直す必要性が強調され続けている(たとえば Pinar, 1975; Pinar et al, 1995)。アメリカのカリキュラム論に学ぶ形で、日本においても「学びの履歴」としてカリキュラムを捉えなおす意義は示されている(たとえば米村, 1994; 佐藤, 1996)。一連の研究において主張されているのは、「カリキュラム」という概念が、あらかじめ定められた静的、固定的なものに限定して理解されてきたことを批判的に鑑み、「カリキュラム」とは、より動的で流動的な「学習経験の総体」としての側面をもつものであるということである。

以上のカリキュラム論を踏まえたうえで、話をカリキュラム・マネジメントに戻そう。有り体に言ってしまうと、「カリマネ」と称される取り組みは、往々にして「作戦会議室」内で完結してしまい、大枠のカリキュラムが用意されたものの、それらが具体的な実践に活かされないという過ちに陥ってしまう。これは「カリマネ」という言葉が、その前提とする「カリキュラム」について、「教への計画」にのみ基づく古いカリキュラム観に根ざしているということに一因がある¹⁰。カリキュラムは「教への計画」であると同時に、むしろそれ以上に「学びの履歴」であるという点に留意する必要がある。

¹⁰ カリキュラム・マネジメントが具体的な実践から遊離してしまう原因としては、ここで挙げた「教への計画」に基づくカリキュラム観を前提としているということの他に、より根本的な問題と

本稿では、このようなカリキュラム観、すなわちカリキュラムは「教への計画」であるだけでなく「学びの履歴」であるという考え方にに基づき、以下、安全科の年間指導計画が、具体的な一つの単元づくりにおいてどのように実装されているのかを検討する。なお、本稿で検討する単元は、小学校第5学年安全科において実施した単元「毎日の食事から考える『食の安全・安心』：支えられて生きている実感とこれからの自分にできること」（以下「食の安全・安心」と表記する）である。単元の実施期間は2022年8月から9月で、夏休み明けの2学期最初の安全科の単元であった。

単元構想

単元づくりに先駆けて、8月の夏休み期間中に行った授業者（末廣）と研究者（森本）との打ち合わせでは、現在の安全教育に対する課題意識と、本単元に込めたい「思い」「願い」が授業者から語られた。授業者は、子どもたちに安全に関する知識は届けられているものの、それらが子どもたちの真に迫った認識や具体的な日々の行動に十分な影響を与えていないのではないかという思いを抱いていた。その一つの要因として、「安全」に関する客観的な知識に基づいて「何が間違っていて、何が正しいのか」について思考することを促すことはできているが、それが「安心」として日々の生活に、あるいは社会に実装されている状況にまで想像力を働かせる授業が必ずしも十分にはできていないのではないかということが挙げられた。

ハード面の「安全」は、建造物の設計における工夫や、科学的判断、公的機関の判断の下に数値に基づいて客観的に実施されているという側面が強いが、ソフト面の「安心」は、さまざまな人々の心遣いや配慮によって形成されている側面が強い。ハード面の「安全」からソフト面の「安心」へと広がる安全教育は、子どもたち自身が日々の生活の中で安全・安心が支えられている構造に思いを馳せ、自分にもできることがあるという思考や態度へと子どもをいざなう。それは自分自身の身を守ることにもつながるが、他者の身を守ることにもつながる。特に今回取り組む単元は5年生を対象としているということもあり、安全・安心について自己だけでなく他者への配慮を含みこむものとして考えられるようになってほしいという授業者の願いが込められていた。

して、「カリキュラム・マネジメント」というものが研究レベルにおいて、また実践レベルでの受容においても幅広く多様に理解されてしまっている点が挙げられる。このような状況は、大野（2019）が指摘する「[カリキュラム・マネジメント] 概念の多義化・拡散化に基づく研究・実践上の困難性（学問内対話・議論の難しさ）」を引き起こしている。このような指摘も踏まえながら、「隠れたカリキュラム」等の実際に学ばれたカリキュラムに関する議論にも配慮しつつ、改めて現代における、あるいは今後のカリキュラム・マネジメントが進むべき方向性を示したものとしては、田村（2022）に詳しい。

以上のような授業者の課題意識から、本単元では安全科で閉じてしまうのではなく、他の教科等と関連づけることで、子どもたちが食の安全・安心について多面的に考える機会をつくることを目指した。

カリキュラム・マネジメントの必要性：内容の精選と深化

附属池田小学校では、2009年に教育課程特例校に指定され、安全科は生活、特別活動、総合的な学習の時間の一部を組み換えて、各学年年間 35 時間配当で実施していた。しかしながら、理科での地震・噴火、社会科での自然災害への対応、特別活動での避難訓練等、各教科・領域においても安全にかかわる内容が扱われており、安全科の内容と重複することも少なくなかった。そこで、平成 27 年度からカリキュラムの見直しを図り、各教科等で扱える内容は各教科で取り組むこととし、安全科ではそれらに含まれない内容、あるいはそれらを補充・統合する内容を中心に 15～16 時間程度の授業に厳選することとされた。

このようなカリキュラム・マネジメントを通じた安全科の内容精選は、安全科の授業をより充実したものにした。同時に、安全科単体の年間時数が減少したこともまた事実であり、必然的に他の教科等との意識的な連携の必要性が高まった。たとえば、安全科における食に関する単元の場合、現在の年間計画上、配当時数 1 時間として扱われており、近年は主に食中毒を題材として授業がつけられていた（夏休み明けの暑さの残る時期に、この単元が置かれているのも、食中毒への注意喚起という側面が大きい）¹¹。一方、先述したような授業者の「思い」や「願い」を実現し、子どもたちにとってより豊かな学習体験を通して資質・能力を育成しようと思った場合、「食」を一つの参照軸としながら、安全科と他教科等とを取り結び、積極的に関連性をもたせる必要が生じる。ここに、カリキュラム・マネジメントの必然性が生まれるのである。以上を踏まえ、授業者は図 2-10 のように、家庭科、社会科、道徳、特別活動と関連づけて、本単元を構想した。

¹¹ 食中毒から食の安全について考える授業例については、大阪教育大学附属池田小学校（2017）を参照。本書では「食中毒：食の安全を考える」が例示されており、「食品にあった保存方法が理解できる」「品質表示の見方を知り、食品の状態を判断する方法が理解できる」（p. 44）という目標が掲げられている。

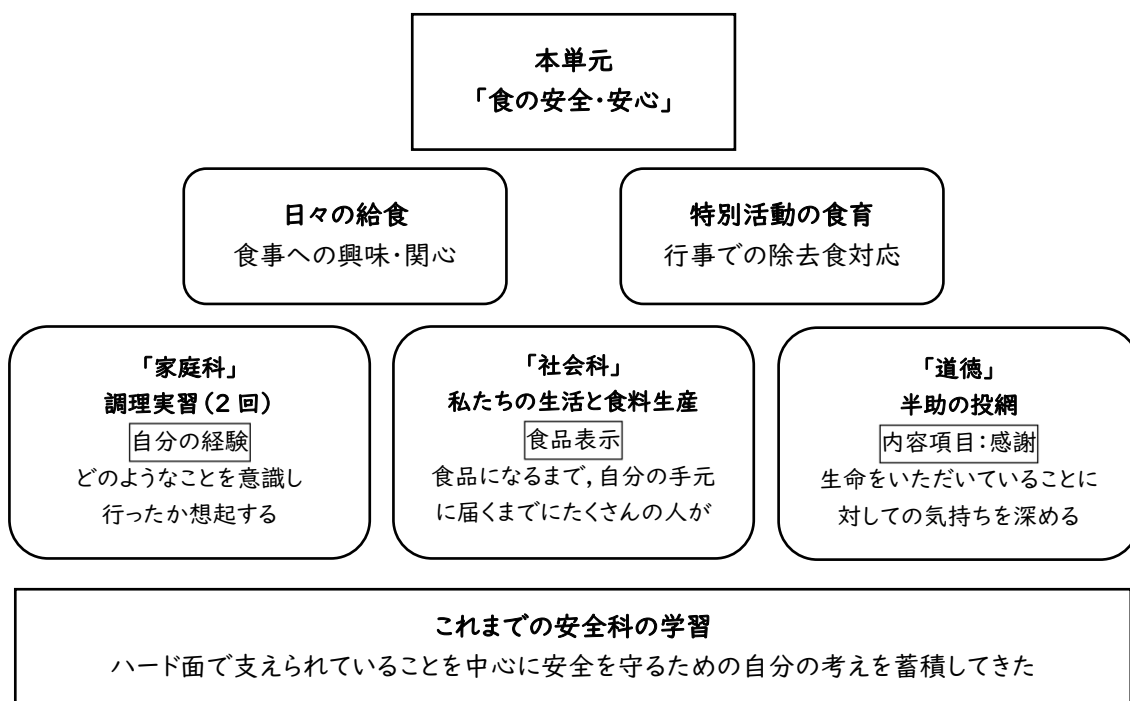


図 2-10 単元「食の安全・安心」と諸教科等の活動の関連性

[出典] 本単元指導案(授業者作成)

年間計画にも記載されているとおり、本単元はもともと家庭科と関連づけて実施することが想定されている。調理実習という体験や夏の暑い時期に食中毒について学ぶことが、子どもたちの内に学習の必然性を生むからである。本単元づくりにおいては、この家庭科との連携に加えて、社会科と道徳と関連づけることとした。これは授業者が本単元に込めた「思い」「願い」としての、ハード面の「安全」からソフト面の「安心」へと広がる安全教育に基づく判断である。社会科で生活と食料生産について学ぶことで、子どもたちが安全・安心に食事ができている背景に、物流のシステムと、そこで働く多くの人の支えがあることを知ることができる。また、道徳において、食を得ることが個人だけで完結しているものでなく、他者との支え合いによって実現されているものであることを学ぶ。これらと相互に関連づけられながら、日々の給食指導や特別活動における食育において、食に対する認識の形成や行動の変容を促すことが目指された。

単元の計画と実施

前項のような構想のもと、子どもたちが知識習得や思考の経験にとどまらず、自分の問題として、同時に他者に何か配慮できるものとして、「食の安全・安心」を捉えられるようになることを目指し

て、本単元では以下のとおり、単元において育成を目指す資質・能力（目標）と単元計画が設定された。

【資質・能力】

[知識・技能] 食の安全・安心を考えるにあたって、身近な食に関する問題の実態を理解することができるとができる。

[思考力・判断力・表現力] 食の安全・安心について自分の食生活と照らし合わせて自分にできることを考えようとしている。

[主体的に学習に取り組む態度] 食の安全・安心について考えたことを他者の考えにも触れながら、それぞれの課題を解決しようとしている。

【単元計画】

第 1 時「給食を安全・安心に食べられているのはなぜか考えよう」

第 2 時「食中毒について学ぼう」

第 3 時「食物アレルギーについて学ぼう」

*「食の安全・安心」について自分の考えをまとめる時間は総合的な学習の時間において設定する。

本単元は一見すると「給食」「食中毒」「食物アレルギー」という内容項目が並列されているようにも見えるが、単元を一貫して「なぜ安全・安心に食べられているのか」という問いと向き合うことで、上に示した子どもたちの資質・能力を育成することが図られた。単元を通して再帰的に「本質的な問い」と向き合うことで、内容の網羅主義に陥らないような工夫がなされていたのである¹²。

以上が「教える計画」としてのカリキュラムである。以下、本単元における実際の学びのあり方を見る。本稿はカリキュラム・マネジメントに関して論じることを旨としているので、授業研究相当の詳細な授業内容の検討は割愛するが、計画されたカリキュラムが実際の授業を通してどのように実践されたかを大掴みに捉えることを試みる。

¹² 「本質的な問い」による単元づくりや網羅主義への批判的な考察については、ウィギンズ & マクタイ (2012) を参照。

(1) 第1時

単元のはじめに身近な話題から考えることを想定し、給食を題材として設定している。唐突に食中毒や食物アレルギーという、子どもたちは「学ばなければならない知識」や、どこか遠い世界の話のように感じてしまう可能性がある。まずは普段の給食がなぜ安全・安心に食べられているのかを考えることで、身近なところにも食の安全・安心について考えるべきことが存在することを改めて認識できるのである。

授業を通して、毎日食べる給食について食の安全・安心という観点から考えたことがある児童は少なかったこと、改めて「なぜ毎日安全に、かつ安心して給食が食べられているのか」について考えてみると、その背後には安全を実現するためのさまざまな仕組みや配慮があることが見えてきた(図2-11)。

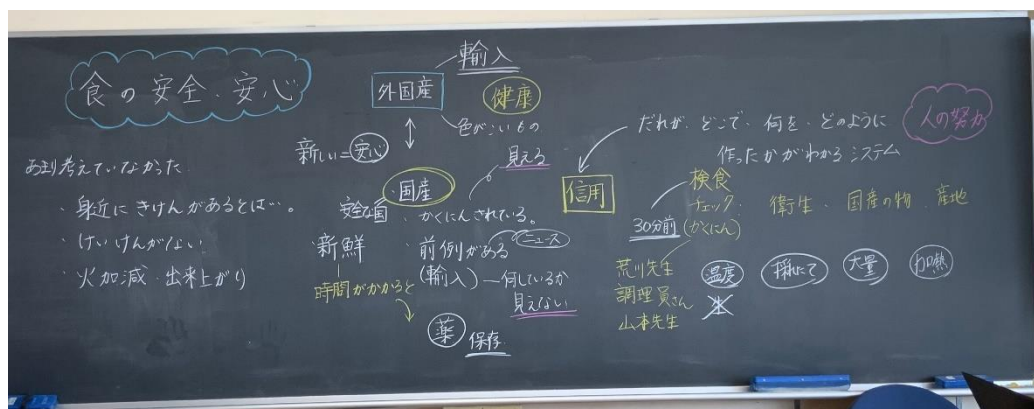


図2-11 第1時の板書(著者撮影)

授業中の交流を通して、給食を調理する際の温度や衛生面での管理が徹底されていること、検食による確認が行われていること、食材の産地にも配慮がなされていること等が確認され、子どもたちのふり返りにもこれらのことが書かれていた。これまで当たり前食べていた給食の背後にも、安全・安心について考えるべきことがあることへの気づきとなった。

一方で、授業中の子どもたちの発言や授業後のふり返りからは、「国産の食材を使っていれば安全・安心だ」という主張が多く見られた。産地や生産管理体制が可視化されやすいという理由での主張であり、一定の正当性が認められる考え方でもあるが、「食の安全・安心」という意味では、必ずしも産地が明確化されていることだけが重要なわけではない。どこから来た食材であっても腐ってしまうことはあるし、国産であっても杜撰な生産管理体制である場合も十分ありえる。また、日本の食料自給率に照らした際に、「国産である」ということが日々の食卓の中でどの程度実現されて

いるのかという問題もある。第 1 時において見られた、非常に強力な、かつ安易な「国産信仰」は、それだけでは食の安全・安心に対する認識の解像度が高いとは決して言えない実態をも明らかにしている。

このような点について、特に産地への着目は、社会科で学習する食料生産の単元とつながる。授業後に行った授業者へのインタビューにおいても、この点は認識されていた。先述のとおり、本単元は社会科の「私たちの生活と食料生産」に関連づけて構成されている。「食」に対する子どもたち自身の認識をより精緻なものにするように、この安全科の単元の後で行われる社会科の学習において、産地や食料自給率に関して、安全科で交流したことを踏まえた授業構成にすることを授業者は企図していた。日本の食料自給率と照らし合わせることで、食の安全・安心が、単なる国産信仰だけ解決するものではないということに、子どもたちが気づききっかけとなるだろう。授業内での教師と子どもたちとのやりとりを通して生じた論点を、他の教科と関連づけながら年間の授業を展開しようとする試みは、日々の教育実践の中に生きる教師ならば、誰しも経験することだろう。このようなところにも「生きたカリキュラム・マネジメント」の萌芽が見てとれる。

(2) 第 2 時

第 2 時は「食中毒」について扱った。この内容は、既存の安全科の「食の安全」の単元において扱われていた内容である。もともと扱っていた内容については、附属池田小学校でまとめられた『学校における安全教育・危機管理ガイド』（東洋館出版社、2017 年）に詳しい。同書には、単元「食中毒」のねらいは以下のとおりである（p. 44）。

食品には美味しく安全に食べることのできる賞味期限や消費期限が示されている。児童だけでなく、大人もその表示に頼って食べられるかどうかを判断することが多い。しかし保存方法を誤れば食べられる期限も変わり、そもそも生鮮食品や自炊したおかずには消費期限が示されていない。目の前の食べ物は食べられる状態であるかは、最終的には自分で判断しなければならない。

このような「ねらい」に基づき、本書では新鮮な野菜の見分け方、食品が腐っているかどうかを判断する授業が展開されている。一方、本稿でつくった授業では、麦茶を具体例として、そのつくり方、保存方法において傷んだり腐ったりしないようにする（食中毒を避ける）にはどのようにすればいいかを考える取り組みを行った。授業では、麦茶が他の茶と比べてカテキンが入っていないので傷みやすいことや、菌が繁殖しやすい温度を避けること、どのような保存容器を用いた方が菌の繁殖を

防げるのかについて、授業者から必要な情報を適宜提示しながらディスカッション形式で深められた。

(3) 第3時

第3時では、食物アレルギーについて学んだ。本時は研究授業として校内で検討されたため、以下の目標と指導計画は指導案に基づいている。

【本時の目標】

食物アレルギーの実態を理解し、アレルギーの有無にかかわらず、自分のできることがあることを身近なことから考えようとしている。

【指導計画】

学習過程	児童の学習活動・学習内容	指導上の留意点
導入	・「食べ残しのなぞに迫れ」を視聴し、なぜ食べ残したのかを考える。	・自分の普段の食事を振り返りながら考えるように促す。 ・食品に注目して動画を観るように声をかける。
展開	・食物アレルギーの原因、症状など、データをもとに実態を知る。 ・アレルギーカードをもとにランチメニューをグループで考える。 ・メニューを交流し、どのような情報があれば「安全・安心」に食べられるか考える。	・食物アレルギーが身近なものであることを感じられるように取り上げる食品を選択する。 ・症状などは人それぞれ異なることも同時に伝える。 ・アレルギーはわかりやすいものを取り扱い、5日間のメニューを考えることで食事の連続性に気づくことができるようにする。 ・メニューを決めるときに困ったことなどを共有することで、アレルギー表示や成分表が手掛かりになることにも触れる。
まとめ	・食物アレルギーの実態を知り、アレルギーの有無にかかわらず食事を安全・安心に食べるために自分ができることを考える。	・自分の食生活・食事場面などを具体的に振り返り、これから大切にしたいことを考えるようにアレルギーの有無にとらわれないように促す。 (他者との関わりに目を向ける)

導入として、食べ残しに関する動画を視聴し、その原因についてのディスカッションが行われた。原因が食物アレルギーによるものであることが導き出された後、食物アレルギーに関するさまざまなデータが授業者から提示された。そのうえで、厚生労働省作成のカードゲーム「らんらんランチ」¹³を用いて、アレルギーに配慮した食事メニューを考える活動が行われた(図 2-12)。子どもたちは、アレルギーに配慮しながら 5 日分の食事メニューを作ることの難しさを感じながら、普段当たり前のように享受している食の安全・安心の背後に、さまざまな配慮があることを知る機会を得たようであった。



図 2-12 アレルギーに配慮した食事メニューを考える子どもたち(著者撮影)

一連の活動の後での、授業内で子どもたちから、食の安全の重要性に加えて、食の安全と安心の関係性に関する言及があった。私たちは、毎日の食事に対して「本当に安全か」という疑問を常に抱きながら生きているわけではない。食には「食べることを楽しむ」という側面もあり、その楽しさは「安全」が保障されているからこそ生じる「安心」によって支えられている。常に疑問や不安を抱きながら食と相対さなくてよいからこそ、おいしく食事ができる。「安全」と「安心」が密接に関係しているという子どもたちの発言からは、食の「安全」というハード面に関してだけでなく、「安心」というソフト面に関して「安全」と関係づけることで認識を変容させていることがうかがえる。客観的な基準として「安全」が満たされることが、個々人の主観的基準としての「食への安心」を保障していること、その背景に多くの人の支えがあることに気づいた発言やふり返りが子どもたちから出てきたのは、授業者の「思い」や「願い」が、ミッションとして、あるいは目標や資質・能力として、単元づくりに反映されていたことに起因すると言えるだろう。

¹³ カードゲーム「らんらんランチ」の詳細については、以下の厚生労働省のサイトを参照。
<<https://www.mhlw.go.jp/topics/bukyoku/iyaku/syoku-anzen/kodomo/lunlun.html>>

本単元におけるカリキュラム・マネジメントの意義と課題

以下、本単元について、カリキュラム・マネジメントの観点からその意義と課題について検討する。

(1) 意義

従来、食中毒のみを独立して扱っていた本単元であったが、「食」をキーワードとして他の諸活動と関連づけてカリキュラム・マネジメントをおこなったことによって、子どもたち自身が食の安全・安心をより身近な問題として、かつ自分自身にもできることがある問題として考えることができるようになった点は意義深い。特に、食物アレルギーについて、安全科内でのディスカッションに加えて、日々の給食指導を通して、「自分は食物アレルギーではないが、食物アレルギーをもっている人に配慮し、その人のために何ができるか」について考えようとする子どもたちが出てきた点は、大きな前進であったと言える。教育全般に言えることであるが、安全教育においては特に「自分ごととして考える」ことが重視されるが、「自分」が強調された結果、「自分はアレルギーではないから関係ない」となってしまうこともある。本単元では、社会科や道徳での学習を通して、事実として食の安全・安心が自分一人の力で実現できるものではないことを子どもたちが理解したことで、「自分ごと」を超えた「他者への配慮」へと認識の形成・変容が広がった。

また、他の諸活動と関連づけて学習が展開されたことで、授業者の予想を超えて、国語科の学習においても、安全科における本単元での学びが生かされた。本単元終了から約 1 ヶ月後に、国語科において「対話の練習」として「給食かお弁当、学校の昼食はどちらがよいだろうか」について、クラス内でディスカッションが行われた。議論の最初は食べられる量や、作る手間、味つけ等、自分たちの好みに関する論点が主であったが、議論の途中からは食中毒、食物アレルギー、除去食等、食の安心・安全に関する観点が子どもたちから提示され、議論がより深められた。

このような「波及効果」は、事前に予測・計画されたわけではないものの、実践において頻繁に生じる。本単元では、①教科を横断して安全科内に閉じた学習とならないこと、②授業者の「思い」や「願い」と子どもたちのレリバンスの緊張関係を踏まえて、目標（資質・能力）と計画がなされたことが、カリキュラム・マネジメントを通して実現された点が重要な役割を担った。これに加えて強調すべき点として、③先行する学習が後続の学習に好影響を与えた際に、教師による価値づけ（評価）が行われたことがある。「評価」概念が、テストや評定（成績づけ）に限定されず、フィードバック等の形成的評価によって子どもたちの学びをより豊かにするための働きかけという側面をもつことは、すでに広く知られているとおりであるが、ここでは、国語科での学習過程において安全科で学んだことが提示された際に、このような学習の関連づけが大切であると教師から言葉かけがあったこと、また安全科では何を学んだかを今一度思い出して整理しようという促しがあったことが、価値づけ

(評価)として有効に機能した。カリキュラムの「学びの履歴」としての側面に着目する場合、学びは、意図され計画された学習の滞りない実施の過程においてではなく、学習経験の再構成において最も顕著に生じる。

(2) 課題

授業内容の精選が不十分であったため、第3時に多くの内容が盛り込まれた。結果として、計画された授業内容を本時内において実施することができず、学習が拡散することとなった。これは、安全科において育てたい資質・能力と本時での取り組みが十分に（授業づくりにおいて目標と指導の間にぶれが生じない程度の明瞭性をもって十分に）接続できていなかったことが主な原因である。少なくとも第3時において、安全科において育成したい資質・能力を見据えたうえでの授業づくりが十分でなかった点については、研究授業後の事後検討会においても指摘がなされた。

この課題は、先述した国語科における学習経験の再構成を通して、リカバリーが図られた。第3時の授業に反省が残された点は次年度以降の課題として真摯に受けとめ検討されるべきものである。一方で、このようなリカバリーが可能であったのは、単元づくり以前に授業者の「思い」や「願い」を明らかにすることで本単元のミッションとしたり、安全科において育てたい資質・能力が学校単位で明確に言語化されていたりした点に依るところが大きい。これによって、課題や反省が生じた際に、目的・目標に立ち返って授業者が進むべき方向に修正を加えることができた。カリキュラム・マネジメントは、教科等を横断し、各教科との呼応関係の中に学びを生成させるのが主であることに照らすと、行動目標のような小さな目標ではなく、ミッションや育てたい子どもの姿のような大きな目標があることが、大きな助けとなる。

(3) 意義と課題を踏まえて

以上の意義と課題を踏まえると、カリキュラム・マネジメントは子どもたちの単元や授業の実施に先行して事前に計画されるものばかりではなく、当該単元や授業に後続する学習において再び参照された際に事後的に関連づけられることで「マネジメント(management)」されるものでもあることが見えてくる。英語の「マネジメント」は、日本語では「管理」と訳される場合が多いが、その本義に照らすならば、日本語の「管理」がもつ「制御する」に近いような語感よりも、「成果を引き出す」というニュアンスに近い。これは、“manage to”が「何とか～する」という意味をもつことにも表れている。単元や授業レベルでの「生きられた経験(lived experience)」、あるいは「生きられた経験としてのカリキュラム(curriculum-as-lived-experience)」において、教師は眼の前の子どもた

ちと対話し、呼応し合いながら、常に「計画としてのカリキュラム (curriculum-as-plan)」を再構成し続けている (Aoki, 2004; ヴァン＝マーネン, 2011)。

この教師と子どもが対話・呼応し合う関係における「再構成」もまた、カリキュラムを「マネジメント」する行為の重要な側面である。それは工場における品質管理を目的として生まれた PDCA に基づくマネジメントとは異なるダイナミクスをもつ。教師の仕事は、子どもたちが経験の再構成を行うことを手助けすることであり、そのための足場かけとして適切なタイミングで、適切な力加減¹⁴ で価値づけ (評価) を行うことである。カリキュラム・マネジメントは「計画」 (とそれに伴う「実施」「点検」「改善」) の論理にとどまらず、学習経験の「再構成」の論理によって意味づけられるという側面をも有する。

ここで留意すべき点は、「マネジメント」がまったくの無計画に行われているわけではないという点である。無計画で野放図に授業を展開したとしても学習内容に多少のつながりは生じる (ように授業者には見える) かもしれないが、単元や授業、あるいは年間を通した指導を通して育成したい子どもたちの姿に関する見通しが立てられていないままに進んだ場合、先行する学習経験を事後的に価値づけることができず、場当たりの指導にとどまる。ここで提起した「マネジメント」は、あくまで「計画としてのカリキュラム」と「生きられた経験としてのカリキュラム」の間に生じる緊張関係のなかに生じるものである。単元や授業の実施に先駆けて入念な計画を行うことは重要であり、その際に育成したい資質・能力 (コンピテンシー) や、学級あるいは学校という単位で実現したいミッション、育てたい子どもの姿を明確化しておくことが重要である。

おわりに

本稿では、安全教育に先進的に取り組んでいる附属池田小学校に注目し、そのカリキュラムがどのようなもので、そこではどのようなマネジメントが行われているのか、さらに具体的な単元レベルにおいてカリキュラム・マネジメントがどのように実現されているのかを検討した。本稿で示した単元づくりの例からは、既存のカリキュラムを見直してマネジメントすることで、教科横断的な取り組みや子どもの実生活に根差したレリバンスのある活動を取り入れたものへと単元が再構成され、子どもの学びがより主体的・対話的で深いものとなるという意義が認められた。

¹⁴ ここで「力加減」という表現を用いたのは、価値づけ (評価) において教師が介入しつつ、しかし介入しすぎないことが重要であることを示すためである。介入が不十分な場合も、行き過ぎた場合も、子どもの学習機会を損なってしまう。この適切な力加減 (介入の程度) は、教室内のさまざまな要因によって複合的に決定され、教師の実践知、暗黙知に基づいて具体化される。

一方、このようなカリキュラム・マネジメントによる単元・授業づくりをさらに実りある豊かなものとするためには、コンテンツ・ベースのものとして捉えるのではなく、コンピテンシー・ベースで安全教育を行う必要があるという課題も見えてきた。そのためには、「この単元を通してどのような資質・能力を育てたいのか」ということを、より明確化していくことが必要である。このような視点を提供してくれるという点で、カリキュラム・マネジメントはコンピテンシー・ベースの教育を実質化する道を示すものと捉えられる。

本稿では年間計画というグランドスケジュールにおける「マネジメント」から始めて、具体的な単元・授業のレベルにおいてそれらがいかに「マネジメント」されたかまでを論じることに焦点化した。カリキュラム・マネジメントは、ともすれば年間のグランドスケジュール上において類似する単元を探して結びつけ、もともと「30時間あったものが20時間になった」という操作的な取り組みになりがちである。このようなスリム化は、「働き方改革」に後押しされる形で極めて肯定的に受容されているが、これが一種の「事業仕分け」と化してしまうと、さながら世界地図を広げて会議室で作戦を立てることに終始しているが現場が見えていないという状況に陥り、教育の実質的空洞化を招きかねない。グランドスケジュール上はカリキュラムが「美しく」マネジメントされたとしても、そこには常に実際に子どもと相対する教師が、目の前の子どもと対話しながら「何とかする (manage to do)」活動がある。カリキュラム・マネジメントを画餅に帰さないためにも、具体的な単元・授業のレベルにおいてカリキュラムがいかに実装されたかにも大いに注意が向けられるべきである。

<引用・参考文献>

- [1] Aoki, T. T. (2004). *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*, Routledge.
- [2] 大阪教育大学附属池田小学校 (2017) 『学校における安全教育・危機管理ガイド』東洋館出版社。
- [3] 大野裕己 (2019) 「教育課程経営論からカリキュラムマネジメント論への展開の特質と論点」 『日本教育経営学会紀要』61, 34-46.
- [4] Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- [5] Pinar W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang.

- [6] 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評:公共性の再構築へ』世織書房.
- [7] 田村知子(2022)『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準.
- [8] ヴァン=マーネン著, 村井尚子訳(2011)『生きられた経験の探究:人間科学がひらく感受性豊かな「教育」の世界』ゆみる出版.
- [9] ウィギンズ, マクタイ著, 西岡加名恵訳(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計:「逆向き設計」の理論と方法』日本標準.
- [10] 米村まるか(1994)「currere:『カリキュラム』に潜む主観的行為の探究」『カリキュラム研究』3, 81-92.

付録 A 安全科カリキュラム年間計画表

■安全科カリキュラム 年間計画表

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
4月	交通安全教室 ★校舎内の歩き方【生】 ★2年生と一緒に学校探検【生】	校内での安全について ★1年生と一緒に学校探検【生】 校内の安全設備を知ろう	通学路の安全チェック ネットリテラシーを身に付ける 自転車の運転(交通ルール) 6月8日 折りと誓いのつどい 安全授業(新入生授業の内容から選択)	自転車の運転 交通事故の防止 けがの予防と119番通報 インターネットとさまざまな被害	授業とけが①(理・工・家庭) ★授業とけが②(調理実習)【理】 自転車の運転(加害者にならないために) 自衛軍の選別(加害者にならないために) インターネットと社会①(ネット依存)	身近な人の命を救う(救命措置) ★可燃物を知る【理】 感電 安全対策と対処法 ネットと社会①(ネット依存)
5月	安全な学校生活(インタビュー)【生】 ★学校安全クイズをつくろう【生】	校内の安全設備を調べよう 校内の安全マップをつくろう ★水と仲良く(プール水泳)【体】 ★安全な学校生活(インタビュー)【生】 ★学校安全クイズをつくろう【生】	シートベルトとチャイルドシート 水と仲良く(野外での水遊び) 命を守る①(避難機会前の観点) ★着衣泳(水の怖さを知る)【体】 水と仲良く(家庭内での水の事故) 命を守る行動	家族と避難 水難事故を減らそう(データから考える) ★着衣泳(泳ぐ技術を身につける)【体】 熱中症を防ぐ	ゲリラ豪雨への対応 ★大雨からまを守る人々と感情【社・理】 水難事故について考える 台風への対応(野外活動中の対応) 落雷の発生と被害 ★中暑の手当【理】	ネットと社会②(ネットと犯罪) ネットと社会③(キャッシュレス社会) 性情報への対応 過去の台風に乗る ★身近な人の命を救う【体】 (離れた人の助け方・暴走泳で)
6月	安全な学校生活(断片) 安全な歩き方②(横断歩道)	交通安全ルール①(実体験から考える) 交通安全ルール②(交通事故事例から考える)	命を守る②(危険な場所を考えると) 命を守る③(安全・危険の観点) 安全マップ②(4視点で危険予測)	台風と避難(接近・上陸) 暑熱の発生と被害	★台風の前兆と被害【理】 ★身の安全を考える【理】 危険生物 安全対策と対応法	★感電の発生メカニズムと被害【理】 ★津波の発生メカニズムと被害【理】 ★火の発生メカニズムと被害【理】
7月	交通安全の現状 交通事故が起きやすい場所	安全な歩き方③(すれ違い) 安全な歩き方④(危険の予測)	安全マップ③(マスの活用) 安全マップ④(マップをつくらう)	感電④(さまざまな感電症と予防法) 感電⑤(感電症と両身体) 性被害と性加害	★感電④(さまざまな感電症と予防法) 感電⑤(感電症と両身体) 性被害と性加害	★地震の発生メカニズムと被害【理】 ★津波の発生メカニズムと被害【理】 ★火の発生メカニズムと被害【理】
8月	安全な歩き方①(通路) 安全な歩き方②(横断歩道)	交通安全ルール①(実体験から考える) 交通安全ルール②(交通事故事例から考える)	感電⑥(マスの活用) 安全マップ③(フィールドワーク) 安全マップ④(マップをつくらう)	感電⑥(さまざまな感電症と予防法) 感電⑦(感電症と両身体) 性被害と性加害	★感電⑥(さまざまな感電症と予防法) 感電⑦(感電症と両身体) 性被害と性加害	★地震の発生メカニズムと被害【理】 ★津波の発生メカニズムと被害【理】 ★火の発生メカニズムと被害【理】
9月	安全な歩き方③(すれ違い) 安全な歩き方④(危険の予測)	交通安全ルール①(実体験から考える) 交通安全ルール②(交通事故事例から考える)	★消防のしくみ①(消防隊や消防団)【社】 ★消防のしくみ②(消防車の見学)【出】 安全マップ⑤(情報発信)	感電⑧(さまざまな感電症と予防法) 感電⑨(感電症と両身体) 性被害と性加害	★感電⑧(さまざまな感電症と予防法) 感電⑨(感電症と両身体) 性被害と性加害	★地震の発生メカニズムと被害【理】 ★津波の発生メカニズムと被害【理】 ★火の発生メカニズムと被害【理】
10月	安全な歩き方⑤(歩道) 安全な歩き方⑥(歩道)	交通安全ルール③(歩道) 交通安全ルール④(歩道)	★消防のしくみ③(消防車の見学)【出】 安全マップ⑥(情報発信)	感電⑩(さまざまな感電症と予防法) 感電⑪(感電症と両身体) 性被害と性加害	★感電⑩(さまざまな感電症と予防法) 感電⑪(感電症と両身体) 性被害と性加害	★地震の発生メカニズムと被害【理】 ★津波の発生メカニズムと被害【理】 ★火の発生メカニズムと被害【理】
11月	安全な歩き方⑦(歩道) 安全な歩き方⑧(歩道)	交通安全ルール⑤(歩道) 交通安全ルール⑥(歩道)	★消防のしくみ④(消防車の見学)【出】 安全マップ⑦(情報発信)	感電⑫(さまざまな感電症と予防法) 感電⑬(感電症と両身体) 性被害と性加害	★感電⑫(さまざまな感電症と予防法) 感電⑬(感電症と両身体) 性被害と性加害	★地震の発生メカニズムと被害【理】 ★津波の発生メカニズムと被害【理】 ★火の発生メカニズムと被害【理】
12月	安全な歩き方⑨(歩道) 安全な歩き方⑩(歩道)	交通安全ルール⑦(歩道) 交通安全ルール⑧(歩道)	★消防のしくみ⑤(消防車の見学)【出】 安全マップ⑧(情報発信)	感電⑭(さまざまな感電症と予防法) 感電⑮(感電症と両身体) 性被害と性加害	★感電⑭(さまざまな感電症と予防法) 感電⑮(感電症と両身体) 性被害と性加害	★地震の発生メカニズムと被害【理】 ★津波の発生メカニズムと被害【理】 ★火の発生メカニズムと被害【理】
1月	地震と避難(発生時の安全確保) IDとパスワード管理	地震と避難(緊急地震速報)	地震への備え	地震への対応(外出先での対応)	地震への対応(山・海での対応)	★地震の発生メカニズムと被害【理】 ★津波の発生メカニズムと被害【理】 ★火の発生メカニズムと被害【理】
2月	自分の身を守る行動 公園や建物の中での行動	ルール・マナー 守る方法を考える ルール・マナー 考えたことを発信する	火災を防ぐ 火災を予防する	性被害の防止と対処	★スポーツとけが【保・体】 ★手当の方法の理解と練習【保】 慣えと遊ばせ	★安全な校内での生活と復興 ★安全な校内での生活と復興
3月	自分の身を守る行動 公園や建物の中での行動	ルール・マナー 守る方法を考える ルール・マナー 考えたことを発信する	津波と避難	津波と避難	★SDGsを達成するために【社・理】	★SDGsを達成するために【社・理】
安全科時間数	14	17	16	16	14	14
他教科連動時間数	7	2	2	1	8	8
合計	21	19	18	17	22	22

