

日本の小中学校における総合的な学習 の時間の実施に関する考察

東アジア研究科 教育開発コース 藤雪麗

目 次

序章

第一節 研究目的	1
第二節 内容構成	1
第三節 先行研究	3
第四節 研究方法（文献研究・実態調査）	6

第一章 総合的な学習の時間の創設

第一節 教育課程上の論争と創設の趣旨	7
1. 「問題解決学習」についての論争	7
2. 「教科学習」と「総合学習」	8
3. 総合的な学習の時間の創設の趣旨	10
第二節 改訂の経緯	15
1. 1998（平成 10）年の新設	16
2. 2003（平成 15）年の改訂	18
3. 2008（平成 20）年改訂の趣旨、授業時数、取り扱い内容	20
4. 体験活動の位置づけ	28
5. 教科との関連づけ	29
第三節 総合的な学習の時間における評価	29
1. 学習指導要領に示された総合的な学習の時間の目標、或いはそれを踏まえた観点	30
2. 各学校で定めた「育てようとする資質や能力及び態度」を踏まえた観点	31
3. 各教科の評価の観点との関連を明確にした観点	31
4. 学習状況の評価方法	31
第四節 今、求められる「力」	32
1. 「生きる力」とは	32
2. 「生きる力」の充実	33
3. 「生きる力」ー学力と人格との統一的形成	35
4. 今日の日本社会が求める力	36

第五節	まとめ	38
第二章	総合的な学習の学習理論に関する考察	45
第一節	総合的な学習の時間のカリキュラムの研究に関する考察	46
1.	カリキュラムに関する現代的研究	46
2.	顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムについて	48
第二節	問題解決学習を提唱したデューイの教育哲学について	50
1.	デューイによる子どもと環境	51
2.	デューイによる経験と人格形成	52
3.	デューイによる反省的思考論	55
第三節	ピアジェの認知的発達から見る協同的な学習	58
1.	ピアジェによる子どもと環境	58
2.	ピアジェによる対人関係の育成	60
3.	ピアジェによる発達と学習について	60
第四節	最近接発達の領域を提唱したヴィゴツキー	62
1.	ヴィゴツキーによる子どもと環境	63
2.	ヴィゴツキーによる子どもの思考と言語の発達	63
第五節	まとめ	64
第三章	総合的な学習の時間の運営環境についての考察	71
	(山口県の小中学校を対象として)	
第一節	総合的な学習の時間の指導体制	71
第二節	総合的な学習の時間の推進のための支援体制	76
1.	校内の研修	76
2.	文部科学省及び山口県教育委員会による支援	79
第三節	学校と外部との連携	82
第四節	まとめ	84
第四章	学習指導要領から見た総合的な学習の時間の実践事例	86
第一節	山口大学教育学部附属山口小学校の実践	86
1.	仲間と協同して取り組み、自分の生き方を考えていく総合 (平成23年度の附属山小の目標設定)	86
2.	単元の説明	87
3.	学習活動の展開	88
4.	問題解決の学習過程における思考スキルの指導	90

第二節	山口市嘉年小学校の実践事例	95
1.	地域、学校、子どもの実態	95
2.	嘉年小学校の教育目標	96
3.	カリキュラム作りの特徴（全体計画と指導計画）	96
4.	各教科との連携	100
5.	体験学習と交流活動の実践	101
6.	教師の工夫	104
第三節	山口市大殿中学校の実践事例	104
1.	学校教育目標	104
2.	指導計画作りの特徴	105
3.	職場体験学習	107
第四節	まとめ	109
第五章	学習理論から見た学校の実践事例	112
第一節	知識と技能	112
第二節	思考力、判断力の育成	115
第三節	精神の発達・人格形成	117
第四節	社会性・対人関係	118
第五節	言語と表現力	123
第六節	価値・規範・態度	125
第七節	まとめ	128
第六章	結論	131
	参考文献	134

序章

第一節 研究目的

日本での、教育課程上の「総合性」の歴史を辿ると、1920（大正9）年の「全科教育」を初め、1941（昭和16）年の総合授業や、1976（昭和51）年の「総合学習」、1984（昭和59）年の「オープン・スクール」の試みがあった。これらの教育方法の導入は、1998（平成10）年に新設した「総合的な学習の時間」にわたっての布石であった。しかし、2008（平成20）年の学習指導要領の改訂において、一部の教科の授業時数が増加されると同時に、小中学校の「総合的な学習の時間」の時間時数が、週に3時間から、週に2時間に削減された。また、総合的な学習の時間の課題として中央教育審議会が指摘したように「当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況が見られる」¹ことや、4割の教師が学習効果に疑問や不安を抱いたりしながら授業を行っていること、教師の期待値・推測値と生徒の回答による学習効果の分析については、教師の推測値と生徒の実態（肯定度）との間のズレが見られ、特に中学校では、教師の過小評価が顕著であって、実態把握が十分ではないこと²が挙げられる。

このような動きの中で、本論文は、総合的な学習の時間の学習指導要領に基づいて、顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムの視点から学校の実施状況及び学習効果を明らかにすることで、総合的な学習の時間の存在意義や、教育課程での位置づけを改めて確認することを目的としている。研究方法は、まず、学習指導要領を分析して、それに基づいて総合的な学習の時間の運営環境及び指導方法をフィールド調査を通して分析する。次は、学習理論から、学習指導要領に示す学習方法や学習形態を通して育てられる資質と能力を探る。最後に、学習指導要領に求められる力及び学習理論から育てられる資質と能力が、実際に総合的な学習の時間の学習活動では、如何に実践しているか児童生徒の学習過程や感想文を通して分析して、学習効果を明らかにする。

調査方法は、山口県7校の小中学校及び山口県教育庁、やまぐち総合教育支援センターを対象として文献調査、担当教諭のインタビュー及び授業参観を行う。

第二節 内容構成

本論文は、先行研究を踏まえて、総合的な学習の時間の学習指導要領を分析して、この時間の学習のあり方から何を育てられるのかを学習理論に基づいて

探る。次に、学習指導要領が如何に実施されているかを学校の実践事例を挙げて分析していく。その上で、理論上育てられるとされるものが学習過程や学習結果に如何に関連しているのかを分析していく。最後に、今回の考察を通して、結論と提案をまとめる。

論文全体の構成を、下記（図-1）のように示す。

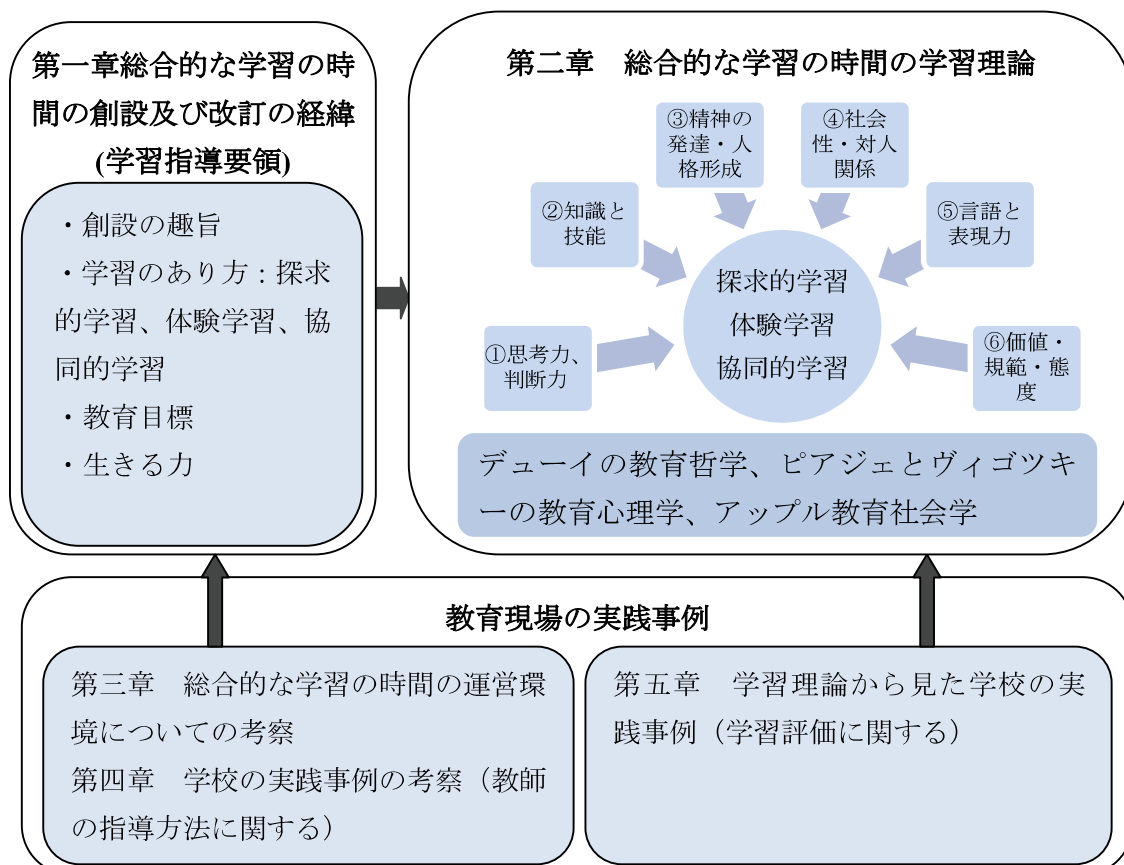


図-1 論文全体の構成

第一章では、総合的な学習の時間に関する教育界での論争、1998（平成 10）年の教育の社会的背景と課題を踏まえて、総合的な学習の時間の創設当時の学校改革の基本的な方向を概観して内容的変容を把握するために、創設の趣旨、及びその後の 2003 年の改訂と 2008（平成 20）年までの改訂の経緯を明らかにする。次に、2008 年の「学習指導要領」を中心にして、総合的な学習の時間の教育目標、学習領域、学習活動、指導計画作り、授業時数、学習状況評価などの項目を考察する。

第二章では、総合的な学習の時間の学習理論について考察していく。ここで、カリキュラムに含まれる顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムを分けて、潜在的カリキュラムの学習効果を明らかにする。また、総合的な学習の時間の

指導計画づくり、及び教科との関連を明らかにする。

さらに、この時間で行う「問題解決学習」を中心にした「探求的学習」、「体験学習」、「協同的学習」の学習理念を辿り、これらの学習方法を通してどのような学習効果があるのか、それは、この学習での狙いである「生きる力」と如何に関連付けられるのかを探る。まず、問題解決学習を提唱したデューイの自然的経験主義に基づく学習理論を概観して、問題解決学習における人格形成と思考力の育成のプロセスを考察する。次にピアジェの認知発達論を概観して、協同的学習における知識構成及び人格形成の理論的根拠を考察する。最後に、「発達の最近接領域説」を提唱したヴィゴツキーの教育理論を概観して、教師の役割及び教材としてのベストティーチャー、図書館、博物館などの教育施設の利用を通じた学習効果を考察していく。

第三章では、総合的学習の時間の設置のために、教員研修をはじめ、校内の支援体制、学校と社会との連携の体制整備といった運営環境について考察を行う。調査項目は、第一章と第二章で考察した総合的な学習の時間の実施にあたって必要な運営環境をまとめ、山口県下の小中学校7校及び山口県教育庁、やまぐち総合教育支援センターを対象とし、インタビュー調査を行い、その運営環境の状況を明らかにする。

第四章では、学習指導要領に求めた探求的学習、体験学習、協同的学習は学校でどのように実施されているのかを考察していく。小学校や中学校を対象として、授業参観や担任教師のインタビュー調査、指導案作りの分析を通して、学校教育目標作りや学習活動の流れ、教科との関連などの教師の指導方法を明らかにする。

第五章では、学習理論からまとめた探求的学習、体験学習、協同的学習で育てる資質と能力が如何に学習の過程や学習の結果に関連しているかを考察していく。総合的な学習の時間における学習の効果を顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムの視点から分析していく。

第六章では、第五章までに考察した問題をまとめて総合的な時間で育成される能力と学習理論との関係を明らかにする。また、そこから浮上する今後の問題点についても指摘する。

第三節 先行研究

日本の総合的な学習の時間は1998（平成10）年改訂の学習指導要領で創設されて以来、その内容と方法に関するカリキュラム開発が活発に行われた。総合的な学習の時間に関する先行研究を大別すれば、総合的な学習の時間の学習理論に関する研究、総合的な学習の時間の実践に関する研究、総合的な学習の時間のカリキュラム開発に関する研究などが見られる。

1. 総合的な学習の時間の学習理論に関する先行研究

総合的な学習の時間の学習効果に関する研究では、ジョン・デューイ、ジャン・ピアジェ、ヴィゴツキーの教育理論に基づく研究が多く見られる。

ジョン・デューイの教育学は、一般的に総合的な学習の時間の起源として考えられている。例えば、高浦勝義（1998）は『総合的な学習の理論・実践・評価』において「総合的な学習の時間」における教育の方法はデューイの探求の理論を元にした問題解決学習なのだという³。

ジャン・ピアジェの認知的発達論と総合的な学習の時間との関連についての研究の例として、山口県の小中学校教諭河田弘子、加来真弓、河崎浩司、岩政俊之(2010)による「総合的な学習の時間における発達段階に応じた「育てたい力」と支援のあり方に関する考察」がある。河田らの論文では、総合的な学習の時間における問題解決能力や学び方、考え方などの「育てたい力」を発達段階に応じて考察し、それを踏まえた適切な支援の途方を探ることを目的とし、適時性と連続性を備えた小中高を一貫した総合的な学習の時間のモデルが提案された⁴。

「最近接発達領域」を提唱したヴィゴツキーの教育心理学に基づく総合的な学習の時間の学習効果についての研究も多く見られる。例えば、山住勝庄（2010）による2009～2011年度「総合的な学習を中心としたハイブリッド型教育の研究開発」の研究成果の一部である「エリ・スエ・ヴィゴツキーの教育思想と新教育」では、ヴィゴツキーの教育心理学の考察を通して、社会環境の創造によって間接的影響としての教育過程と教師の役割の重要性を改めて述べた。さらに、山住は、ヴィゴツキーの「生活教育」「生活学校」の思想と構想によって当時の「新教育運動」と共振していると考え、ヴィゴツキーの「生活こそ教育」「教育とは生活を組織することである」という考えこそ、新教育の可能性を見出していると述べている⁵。また、小池哲弥（2003）は、「総合的な学習の時間における生きる力に関する研究（関係性と自己効力感を視点として）」でも、ヴィゴツキーの最近接発達領域に基づいて、「協同的」学習による子どもが子ども同士、或いはベストティーチャーの招待、教育施設（図書館や博物館など）の利用により、子どもの発達に与える教育的役割を強調した⁶。

2. 総合的な学習の時間のカリキュラム開発に関する先行研究

総合的な学習の時間のカリキュラム開発に関する先行研究として次のものが挙げられる。

田近（1998年）は、『教育課程への理論と実践』において「学力は、学習の対象としての文化的内容と主体形成過程における学習能力との二重構造をなしていると見るべきだ」と、述べている⁷。

一方、子どもの認識発達の観点に基づいて、「教科学習」と「総合学習」との関係を考えるとき、慎重に扱うべきと主張したのは、天野正輝である。彼は、『総合的学習のカリキュラム創造』において「認識における理性的側面と感性的側面とのかかわりを明らかにすること、学力と人格との統一的形成の筋道を明らかにすることが重要な課題となるのである」と指摘した⁸。そして、彼は、「教科学習」と「総合学習」との関係をうまく付けなければ、教育課程上の危険性が生じることを指摘し、下記のように述べている⁹。

「教科学習」と「総合学習」に教育課程上、機能的分化、二分化をもたらす危険がある、つまり、教科の学習は、子どもの現実問題や、価値的・文化的経験とかかわりなく、個別科学の成果としての知識を系統的に教授する領域として位置づけ、総合学習はこの欠陥を補うものとして機能させるという位置づけである。

また、佐藤学（1996）は、『カリキュラムの批判』において「学習過程における経験の価値を軽視していることと、カリキュラムの副次的な効果や潜在的カリキュラム（後述）の機能について無自覚であること¹⁰などを、問題として指摘し、現在、「カリキュラムの研究は、行動科学の心理学と技術の枠組みから脱して、社会学や政治学を基礎とする領域へシフトしている」と提言している¹¹。

さらに、荒木（2001）は、『総合的学習で育てる知識・能力・態度』において総合的な学習では、顕在的カリキュラムに比べて潜在的カリキュラムによる影響が大きいことを示唆した¹²。

3. 総合的な学習の時間の学習効果に関する先行研究

次に総合的な学習の時間の学習効果については次のような先行研究がある。

川村光（2011）の「総合的な学習の時間の10年（2004年学校調査、2005年教員調査、2009年学校・教員調査の比較分析結果報告）」によると、2005年と2009年を比べると、学習効果に疑問や不安を抱いたりしながら授業を行っている教師（小学校：50.9%→43.8%、中学校：57.9%→46.8%）は、減少しているものの、なお4割以上存在する¹³と述べている。

また、下村（2005）は、教師の期待値・推測値と生徒の回答による学習効果の分析では、小学校では、教師の推測値と生徒の実態（肯定度）とがほとんど同じであるが、これに対して、中学校では、教師が過小評価をしており、実態把握が十分ではないと指摘した¹⁴。

4. 総合的な学習の時間の実践に関する先行研究

総合的な学習の時間の実践における問題として、笠間（2010）は、「実際に必

要とされる『芯となる方法論』が共有されていないということ」¹⁵を指摘して、指導方法において、「結果、内容設定、質の維持、到達目標、評定に困惑、混乱、不安」¹⁶があると考えた。

以上のように、先行研究においては学習理論、カリキュラム開発、学習効果、教育実践などの個々の研究は進められているが、学習理論を基盤とした教育課程と教育実践の関係を明らかにしている研究は見られない。

第四節 研究方法（文献研究・実態調査）

総合的な学習の時間における学習効果への疑問や不安に関することが問題として挙げられた。この問題を踏まえて、本論文は、学習指導要領に基づく学校での実施状況や理論上の学習効果が如何に学校の実践で現れているのかを明らかにすることで、学習評価の視点や、この教育の今日的な意義を改めて認識することが期待できると考える。

まず、文献研究を通して、総合的な学習の時間の創設の趣旨や学習指導要領に求められる教育目標及び現代社会に求められる「生きる力」を考察して、その関連を明らかにする。

次に学習指導要領に示された学習のあり方について、学習理論に基づいて育てられる資質と能力を探っていく。学習理論はカリキュラム研究の視点から顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムに分けて総合的な学習の時間で育てられるものを考察していく。その上で、教育哲学と教育心理学の視点を加えて、総合的な学習の時間で育てられるものを項目にまとめる。

学習指導要領に基づく実践については、山口県下小中学校7校及び山口県教育庁、やまぐち総合教育支援センターを対象として、インタビュー調査を行い、合わせて総合的な学習の時間の運営環境及び学習指導を明らかにしていく。

最後に、調査した小中学校において、学習理論に基づいてまとめた項目が学習過程と学習結果に如何に関連付けられているのかを明らかにする。

調査方法としては、資料分析とインタビュー調査を行う。収集した資料から、各学校の目標設定、指導計画づくり（全体計画、年間計画、単元指導計画）、学習活動、指導方法、評価方法を有益なカリキュラム開発の手法として分析していく。インタビュー調査を通して、学習活動に必要な施設・設備の整備、地域社会との連携、校内の組織などの推進のための体制作りを分析して現状を解明する。

注

-
- ¹文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年8月 p. 4
- ²下村勉ら 「『総合的な学習の時間』の学習効果の分析」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要(25)』,2005. 3. pp.17-22
- ³高浦勝義 『総合的な学習の理論・実践・評価』黎明書房 1998年 p.12
- ⁴河田弘子ら 「総合的な学習の時間における発達段階に応じた『育てたい力』と支援の在り方に関する考察」2012年11月20日
<http://www.ysn21.jp/introduction/organ/h15pdf/sougo.pdf>
- ⁵山住勝庄ら 「エリ・スエ・ヴィゴツキーの教育思想と新教育」関西大学『文学論集第60巻第20号』2010年9月 pp.85~101
- ⁶小池哲弥 「総合的な学習の時間における生きる力に関する研究(関係性と自己効力感を視点として)」2010年10月11日
<http://www.nipec.nein.ed.jp/kyouiku-db/haken-shuusi/pdf/41108koike.pdf>
- ⁷中野光 田近洵一ら 「文化的内容体系と学力の体系」『教育課程改革への理論と実践(総合的な学習を中心として)』 東洋館出版社 1998年4月 p.72
- ⁸天野正輝 『総合的な学習のカリキュラム創造(教育課程研究入門)』 ミネルヴァ書房 1999年1月 p.89
- ⁹同上掲. p.89
- ¹⁰佐藤学 『カリキュラムの批評』 光明社 1996年12月 p.34
- ¹¹同上掲. p.15
- ¹²荒木紀幸 『総合的な学習で育てる知識・能力・態度』 明治図書 2001年4月 p.24
- ¹³川村光 「総合的な学習の時間の10年」『関西国際大学研究紀要第12号』2011年 p.7
- ¹⁴下村勉ら 「『総合的な学習の時間』の学習効果の分析」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』(25),2005年 pp.17-22
- ¹⁵笠間優雄 「公立中学校における特色ある学校づくり(総合的な学習の時間のカリキュラム開発)」『太成学院大学紀要』太成学院大学 2012-03, p.183
- ¹⁶同上掲. p.183

第一章 総合的な学習の時間の創設及び改訂の経緯

総合的な学習の時間は創設から、既に14年経った。特に2008（平成20）年の学習指導要領の改訂では、授業時数が大幅に削減された。この動向を如何に認識していくのかを本章の考察を通して明らかにしたい。具体的に本章では、戦後の問題解決学習と総合学習についての論争、総合的な学習の時間の創設当時の教育課題及びその設置後の改訂の経緯を考察して、学習指導要領のレベルにおいてこの時間で育てようとする力、学習形態、学習領域、授業時数、学習評価などを明らかにして、この時間の教育課程上の位置づけや今日的意義を把握していきたい。

第一節 教育課程上での論争と創設の趣旨

戦後（1945）の日本の教育史を概観すると、「学力」を巡る論争が、「教科中心主義」と「子ども中心主義」との間で、何度も振り子のように繰り返された。論争の焦点は、学習形態における系統学習とそれに対立する経験学習として見られている「問題解決学習」の扱いである。さらに、1976（昭和55）年日本教職員組合の提案による「総合学習」の登場に伴い、「教科学習」と「総合学習」を巡る論争も出てきた。「問題解決学習」は、デューイの反省的思考の過程を、実際的な問題解決のための学習過程に置き換えたもので、昭和20年代の日本で展開された。「問題解決学習」か「系統的学習」か、また、「教科学習」か「総合学習」かについての論争が今日まで続けられてきた。そこで、本章では今日の総合的な学習の時間と前述した論争との関連を明確にして、この時間の教育課程上の位置づけや教育目標について考察する。

1. 「問題解決学習」についての論争

1951（昭和26）年、梅根悟や馬場四郎らのコア・カリキュラム連盟により、コア・カリキュラムの構造が提案され、実践された。コア・カリキュラムは、また生活経験統合カリキュラムと呼ばれ、個人的、社会的な生活現実の問題解決の学習が中核となり、基礎的、技能的な学習が周辺課程として組織されていた。しかし、こうしたカリキュラムの構造に対して、科学の軽視という批判がなされて、梅根悟は、三層四領域¹（三層—基礎課程、問題解決課程、生活実践課程、四領域—表現、社会、経済（自然）、健康）のカリキュラム論を提起してきた。三層四領域は、「教科」と「生活」との分裂の問題をカリキュラム構造上に止揚することを意図し、生活実践の課程と基礎学習の課程との間に問題解決

課程が位置づけられた。三層四領域は、統合の方法論的理論と言われ、四領域は生産・政治・文化の三社会機能から発展してきたものであったが、問題解決の必要に応じて生活に内在する経験から事実や知識（いわゆる基礎的・基本的な知識）が求められると、それは結果的に「断片的経験に断片的知識をかぶせたもの」²になると批判された。

その後、1989（平成元）年、小中学校の学習指導要領の改訂にあたって、「関心・意欲・態度」を取り入れた新しい学力観が打ち出された。この新しい学力観の登場に伴い、問題解決学習は再び、重要視されてきた。谷川彰英（1993）は、社会科における問題解決学習について、下記のように述べている³。

私が問題解決学習の理論に引かれたのは、問題解決的な生き方に共鳴したからにはほかならない。問題解決とは、常に前向きで、自分の問題意識に基づいてエネルギーギッシュに行動していくプロセスを意味した。それはそれまでの体制をまもっていくのではなく、常に新しい問題や課題に挑戦していく過程そのものであった。

そして、谷川は社会科における問題解決学習として「工夫」の重要性を強調した。彼によれば、体験的学習では、クラス全体にわたる「共通問題」を身体などを使って解決しただけで、意味がないと考え、子どもたちが一人一人問題意識をもって、「工夫」する、つまり、「思考と行動の相互作用によって成り立つもの」⁴が必要だと強調した。この観点は、2008年改訂の学習指導要領における体験活動の見直しの中でも指摘された（「小学校学習指導要領 総合的な学習の時間」の第3「指導計画の作成と内容の取扱い2(4)」）。

このように1970年代から今日まで、辰野千寿、中野佐三などをはじめ、心理学から問題解決学習の理論の充実が図られた。また、社会科を中心に各教科においても問題解決学習の実証研究が数多く見られた。それにも拘らず、問題解決学習を否定や批判する声は、絶えず出ている。例えば、小笠原喜康（2008）は、『学力問題のウソ』で下記のように述べている⁵。

ゆとり派が「主体的な探求が大切」だといっても、内容がない探求なんてありそうもない。ならば、やはり最低限のある分野の探求の土台となるような「基礎学力」が必要なのである。

このように、問題解決学習の実施・研究が進む一方で、小笠原喜康のように問題解決学習の前に基礎・基本の学力を位置づけるべきであるという考えもある。

2. 「教科学習」と「総合学習」

問題解決学習についての論争は前述したが、さらに、問題解決学習を取り入

れた「総合学習」と「教科学習」との論争が展開された。日本での総合学習の歴史を追跡すると、1920年木下竹次の合科学習まで遡及できる。総合学習を教科としたのは、1976年の日本教職員組合の中央教育課程検討委員会による「教育課程改革試案」の実行であった。「教育課程改革試案」によると、総合学習のねらいは下記のように示された⁶。

小学校4年以降の学校段階において、個別的な教科の学習や学級、学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、地域や国民の現実的課題について、共同で学習し、その過程を通して、社会認識と自然認識の統一を深め、認識と行動の不一致を失くし、主権者としての立場の自覚を深める事を目指すものである。

このように前述した1950年代頃展開された問題解決学習についての論争の延長線上に、1970年代、総合学習が提起された。そこで、教科学習と総合学習との関係が問われることになった。教科学習と教科外の諸活動と並んで、領域として提起された総合学習は、教科や教科外の諸活動の指導を軽視することになると批判された。これらの批判は、二つの観点を巡って展開された。例えば社会科では、総合学習で求める学習内容の総合化・構造化は、きちんとした教科の授業を前提にしなければいけないことと、本来、社会科で取り扱う内容が総合学習で行われることによって、社会科での学習が形骸化するということである⁷。

1980（昭和55）年代に新しい学力観の提起によって、問題解決学習と並び、総合学習が再び重要視されてきた。そのことは、1989（平成元）年改訂の学習指導要領に小学校低学年に「生活科」の新設として現れている。

特に、1990（平成2）年代に入ると、子どもと学習環境との相互作用の立場から、子どもの認知的発達に基づく教育課程の研究が盛んになってきた。例えば、田近（1998年）は、「学力は、学習の対象としての文化的内容と主体形成過程における学習能力との二重構造をなしていると見るべきだ」と、考えていたのである⁸。また、佐藤学（1996）は、「学習過程における経験の価値を軽視していることと、カリキュラムの副次的な効果や潜在的カリキュラム（後述）の機能について無自覚であること⁹などを、問題として指摘し、現在、「カリキュラムの研究は、行動科学の心理学と技術の枠組みから脱して、社会学や政治学を基礎とする領域へシフトしている」と提言している¹⁰。

一方、子どもの認識発達の観点に基づいて、教科学習と総合学習との関係を考えるとき、慎重に扱うべきと主張したのは、天野正輝である。彼は、「認識における理性的側面と感性的側面とのかかわりを明らかにすること、学力と人格との統一的形成の筋道を明らかにすることが重要な課題となるのである」と指摘した¹¹。具体的に、下記のような記述がある¹²。

発達の原動力が何であり、子どもの発達を歪める要因がどこにどのような

かを追究し、分析することが大切なのである。そのような視点のない統合カリキュラムは単なる活動や遊びや自然の賛美と児童崇拜の学習指導の域を出ないであろう。

そして、彼は、教科学習と総合学習との関係をうまく付けなければ、教育課程上の危険性があるとして、下記のように述べている¹³。

「教科学習」と「総合学習」に教育課程上、機能的分化、二次元をもたらす危険がある、つまり、教科の学習は、子どもの現実問題や、価値的・文化的経験とかかわりなく、個別科学の成果としての知識を系統的に教授する領域として位置づけ、総合学習はこの欠陥を補うものとして機能させるという位置づけである。

このような論争の中で、総合的な学習の時間は、新しい教育内容として、2001年から実施に移った。今日の総合的な学習の時間は、総合学習そのものではないが、1976年設置当時の総合学習と対照すれば、教科で獲得した知識や能力を総合して、現実的課題について共同で学習し、社会認識と自然認識の統一を深めるといふねらいは、同じ部分が見える。

3.総合的な学習の時間の創設の趣旨

周知のように、総合的な学習の時間は、教育課程上の総合学習と学習方法での問題解決学習を中核としている。前述したように、系統的学習と問題解決学習、教科学習と総合学習との論争の考察を通して、今日の総合的な学習の時間は、問題解決学習及び総合学習に対する論争の延長線上にあることが明らかになった。そして、総合的な学習の時間は、1998(平成10)年に改訂された教育課程で創設された。創設当時の教育の現状と社会的課題として、第15期中央教育審議会は、第1次答申(1996〈平成8〉年7月19日)の中で、次のように指摘した¹⁴。

まず、子どもたちの生活状況について、テレビなどマスメディアとの接触にかなりの時間をとり、疑似体験や間接体験が多くて、生活体験・自然体験が著しく不足し、家事の時間も極端に少ないというゆとりのない生活や、社会性の不足や倫理観の低下、自立の遅れ、健康・体力の低下、学校生活への満足度の減少、過熱化した受験競争からの通塾率の増加、いじめや不登校の増加などの問題が挙げられた。

次に、問題として指摘されたのは子ども達が巻き込まれる家庭や地域社会の現状である。核家族化や少子化の進行、父親の存在感の希薄化、親の自覚不足、過保護、放任など、家庭の教育力は低下、また、都市化や過疎化の進行、地域連帯感の希薄化など地域社会の教育力も低下している問題が挙げられた¹⁵。

また、同時に直面する社会的課題として、地球環境問題、エネルギー問題、国際化・情報化の進展、21世紀に向けて科学技術をさらに発展する重要性などが挙げられている。

このような教育の課題に臨み、1998(平成10)年の教育白書に「今後における教育の在り方の基本的な方向」について、以下の内容が、示されている¹⁶。

今日の変化の激しい社会にあつて、いわゆる知識の陳腐化が早まり、学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということはもはや許されず、不断にリフレッシュすることが求められるようになってきている。生涯学習時代の到来が叫ばれるようになったゆえんである。加えて、将来予測がなかなか明確につかない、先行き不透明な社会にあつて、その時々々の状況を踏まえつつ、考えたり、判断する力が一層重要となっている。さらに、マルチメディアなど情報化が進展する中で、知識・情報にアクセスすることが容易となり、入手した知識・情報を使ってもっと価値ある新しいものを生み出す創造性が強く求められるようになってきている。

このように考えるとき、我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

このように、教育のあり方として、言語、芸術、伝統・文化の継承と発展に配慮しながら、「豊かな人間性、正義感や公正さを重んじる心、自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心、人権を尊重する心、自然を愛する心など」が重視された。特に「時代の変化とともに変えていく必要があるもの」(流行)に柔軟に対応していく「力」、環境に適応する能力—「生きる力」の育成が強調された。「生きる力」が、具体的にどのような内容を総括するか、その考察は第三節で具体的に述べるが、子ども達の「生きる力」を如何に育成するかについては、第15期中央教育審議会の第1次答申では、以下の四つの視点が提案された¹⁷。

(a)学校・家庭・地域社会の連携と家庭や地域社会における教育の充実

まずは、学校・家庭・地域社会での教育が十分に連携し、相互補完しつつ、一体となって営まれることが重要だということである。教育は、言うまでもなく、

単に学校だけで行われるものではない。家庭や地域社会が、教育の場として十分な機能を発揮することなしに、子供の健やかな成長はあり得ない。「生きる力」は、学校において組織的、計画的に学習しつつ、家庭や地域社会において、親子の触れ合い、友達との遊び、地域の人々との交流などの様々な活動を通じて根づいていくものであり、学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものである。特に、「生きる力」の重要な柱が豊かな人間性をはぐくむことであることを考えると、現在、ややもすると学校教育に偏りがちと言われ、家庭や地域社会の教育力の低下が指摘されている我が国において、家庭や地域社会での教育の充実を図るとともに、社会の幅広い教育機能を活性化していくことは、喫緊の課題となっていると言わなければならない。

後略

(b)子供たちの生活体験・自然体験等の機会の増加

次に、子供たちに「生きる力」をはぐくむためには、自然や社会の現実に触れる実際の体験が必要であるということである。子供たちは、具体的な体験や事物とのかかわりをよりどころとして、感動したり、驚いたりしながら、「なぜ、どうして」と考えを深める中で、実際の生活や社会、自然の在り方を学んでいく。そして、そこで得た知識や考え方を基に、実生活の様々な課題に取り組むことを通じて、自らを高め、よりよい生活を創り出していくことができるのである。このように、体験は、子供たちの成長の糧であり、「生きる力」をはぐくむ基盤となっているのである。

(後略)

(c)生きる力の育成を重視した学校教育の展開

さらに、これからの学校教育においては、「生きる力」の育成を重視した教育を展開していく必要があるということである。組織的・計画的に教育を行う学校がどのような視点を重視して教育を行うかは極めて重要であり、このことなしに一人一人の子供たちにしっかりと「生きる力」をはぐくむということの実現は期し得ない。

(d)子供と社会全体の「ゆとり」の確保

今後の教育の在り方について、これまで述べてきたように、子供たち一人一人に「生きる力」をはぐくんでいくことが大切であるとした場合、学校・家庭・地域社会は、具体的にどうあるべきであり、どう変わらなければならないのか。我々は、「生きる力」をはぐくんでいくために、これらに共通のものとして、子供た

ちにも、学校にも、家庭や地域社会を含めた社会全体にも「ゆとり」が重要であると考えられる。今、子供たちは多忙な生活を送っている。そうした中で「生きる力」を培うことは困難である。子供たちに「ゆとり」を持たせることによって、はじめて子供たちは、自分を見つめ、自分で考え、また、家庭や地域社会で様々な生活体験や社会体験を豊富に積み重ねることが可能となるのである。そのためには、子供たちに家庭や地域社会で過ごす時間、すなわち、子供たちが主体的、自発的に使える時間をできるだけ多く確保することが必要である。そうした「ゆとり」の中で子供たちは、心の「ゆとり」を持つことができるようになるのである。

(後略)

このように「生きる力」を育むために学校・家庭・地域社会の連携、子ども達の体験が重視された。「第15期中央教育審議会の第1次答申による「生きる力」をはぐくむに当たってはの視点」から、当時の教育の課題の対策として、子供たちの社会体験、生活体験・自然体験等の機会の増加によって「豊かな人間」の育成が重視されていたことが明らかである。そして、中央教育審議会の「学校と家庭、地域社会の連携及び家庭や地域社会の充実」の呼びかけに応じて、地域社会では、「地域における活動の機会の充実」を図り、様々な「青少年交流推進事業」や自然体験活動を推進するための「青少年の野外教育推進事業」、「青少年の野外教室」などが考案された¹⁸。同時に「地域の活動を推進するための体制整備」や「青少年を取り巻く社会環境の浄化」¹⁹も、進められていた。

一方、学校教育では「生きる力」を育成するための具体的な取り組みとして、教育課程に「総合的な学習の時間」を新設した。1996(平成8)年の中央教育審議会の答申は、「生きる力」を育むために、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、一定のまとまった時間(総合的な学習の時間)を設けて横断的・総合的な指導を行うことを提言した²⁰。その後の1998(平成10)年の中央教育審議会の答申では、再び提言され、総合的な学習の時間の創設に繋がった。

2000(平成12)年から実施されたOECDの国際学力調査(PISA)の結果、日本の教育改革、いわゆる「今、求められる力」が方向づけられた。文部科学省は、「全国学力調査」とOECDの国際学力調査を踏まえて、「総合的な学習の時間」の教育課程での位置づけやその時間で「育てなければいけない力」を下記のように明示している²¹。

戦後教育改革時の“経験学習か系統学習か”という論争の中でも同様の議論があったように、今から60年近くも認識されてきたと言えるものの、実際の学校現場では、そういった総合的な学力を指導・評価する手法の開発が間に合わず、ま

た、上級学校への入学試験や社会人採用試験からのニーズなども背景として、どちらかという、既存の知識・技能の習得に重点を置いた指導が余儀なくされてきたと言えるだろう。

しかし、近年の PISA や全国学力・学習状況調査の「活用」に関する問題などのように、総合的な学力に関する評価手法が確立されてくるに至り、改めて今、現実社会で求められる「課題発見・解決能力」「論理的思考力」「コミュニケーション能力」などが、学校においても強く求められていると言える。

以上の考察を通して、総合的な学習の時間の創設当時の教育課題及びそれに対する対策を分析して、創設の趣旨を改めて認識した。そして、2008 年の改訂では、総合的な学習の時間で育てなければならない力は「課題発見・解決能力」「論理的思考力」「コミュニケーション能力」と明示し、1998 年当初の学校、家庭、地域社会との連携や子供の生活体験・自然体験の増加、生きる力の育成、子供のゆとりの確保という対策から、能力や 3R' S の学力に結びつく動きを見ることができる。

第二節 改訂の経緯

前述した教育の課題や現状に基づいて、文部科学省は、今後の学校教育の新機軸として「総合的な学習の時間」の新設を打ち出した。1998(平成 10) 年の「小学校指導要領 付学校教育法施行規則(抄)」において、総合的な学習の時間は、次のように示され、各学校における教育課程上必置とされている²²。

小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図工工作、家庭及び体育の各教科、道徳、特別活動並びに総合的な学習の時間によって編成するものとする。

1998(平成 10) 年度の小学校、中学校の学習指導要領の「第 1 章総則」から総合的な学習の時間に関する記述が見られる。しかし、その後の実施に伴い、教育現場から実施の難しさの声が上がってきた。例えば、各学校において目標や内容を明確に設定していない、必要な力が児童に付いたかについての検証・評価を十分に行っていない、教科との関連に十分配慮していない、適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていないなどの状況にあった²³。この声を受け、2003(平成 15) 年に一部の改正が行われた。2008(平成 20) 年学習指導要領の「総則」の中から、総合的な学習の時間が取り出され、独立した章として掲げられた。この節では、総合的な学習の時間の新設から 2008(平成 20) 年までの改訂の経緯を辿り、設置当時の課程内容及び改訂の背景、及び 2008(平成 20)

年改訂のポイントを明らかにして、第三章の総合的な学習の時間の運営環境の調査と第四章の教師の指導方法の考察のためにの内容的基盤とする。

1. 1998(平成10)年の新設

(1) 総合的な学習の時間のねらい

1998(平成10)年の学習指導要領の総則には、総合的な学習の時間が、指導計画作成等に当たって配慮すべき事項として、下記のように述べられている²⁴。

- 1 各学校においては、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。
 - (ア) 各教科等及び各学年相互間の関連を図り、系統的、発展的な指導が出来るようにすること。
 - (イ) 学年の目標及び内容を2学年まとめて示した教科については、当該学年の各教科等との違いや関連性などに配慮しつつ、効果的、段階的指導するようにすること。
 - (ウ) 各教科の各学年の指導内容については、そのまとめ方や重点の置き方に適切な工夫を加えるとともに、教材などの精選を図り、効果的な指導ができるようにすること。
 - (エ) 児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること。

ここで述べられている指導の方法をまとめると下記のようになる。

- ・教科と関連するように指導
- ・子どもや地域や学校の実態に合わせる指導
- ・教材などの精選を図り、効果的な指導
- ・合科的・関連的な指導

(2) 指導計画の作成等に当たっての事項

さらに1998年の学習指導要領では、指導に当たって、配慮すべて事項については、下記のように述べている²⁵。

- (ア) 学校全体を通して、言語に対する関心や理解を深め、言語環境を整え、児童の言語活動が適切に行われるようにすること。
- (イ) 各教科等の指導に当たっては、体験的な学習や問題解決的な学習を重視するとともに、児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるように工夫する事。
- (ウ) 日ごろから学級経営の充実を図り、教師と児童が学習課題や活動を選択した

- り、自らの将来について考えたりする機会を設けるなど工夫すること。
- (エ) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身につけることができるよう、学校や児童の実態に応じ個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること。
 - (オ) 障害のある児童などについては、児童の実態に応じ、指導内容や指導方法を工夫すること。特に、特殊学級又は通級による指導については、教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと。
 - (カ) 海外からの帰国した児童などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国にける生活経験を生かすなど適切な指導を行うこと。
 - (キ) 各教科の指導に当たっては、児童がコンピューターや情報通信ネットとともに視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。
 - (ク) 学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、児童の主体的、意欲的な学習活動や読書活動を充実すること。
 - (ケ) 児童の良い点や進歩の状況などを積極的に評価するとともに、指導の過程や成果を評価し、指導の改善を行い学習意欲の向上に生かすようにすること。
 - (コ) 開かれた学校づくりを進めるため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること。また、小学校間や幼稚園、中学校、盲学校、聾学校及び養護学校などとの間との連携や交流を図るとともに障害のある幼児児童生徒や高齢者などとの交流の機会を設けること。

(3) 授業時数の配当

「体験の充実」と「ゆとりの確保」の方針の下に、また基礎・基本の定着と教育内容の厳選を図るために、1998(平成10)年、完全学校週5日制や教育内容の3割減といった教育改革が行われた。年間総授業時数は、従前より、年間70単位時間、週あたりに換算して2単位時間削減された²⁶。その中で、表1-1に示されているように、新設当初の1998(平成10)年度の小学校教育課程における総合的な学習の時間の授業時数は、国語と算数に続き、約週に3回(35週)と、三番目に多かった。教育課程上、小学校では、第1学年と第2学年は生活科に、第3学年から総合的な学習の時間に移すという流れであった。そして、年間指導計画の作成の際、学習内容と学習活動により、「一年間を見通し弾力的に授業時数を配当する」などが求められ、「見学や調査など体験的な学習活動に合わせて二時間連続で設定したり、一日に集中的実施したりする」²⁷ことも可能である。

表 1-1 1998(平成 10) 年小学校教育課程²⁸

区 分	各 教 科 の 授 業 時 数									道徳の授業時数	特別活動の授業	総合的な学習の時間 の授業 時数	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	生活	音楽	図画工	家庭	体育				
第1学年	272	/	114	/	102	68	68	/	90	34	34	/	782
第2学年	280	/	155	/	105	70	70	/	90	35	35	/	840
第3学年	235	70	150	70	/	60	60	/	90	35	35	105	910
第4学年	235	85	150	90	/	60	60	/	90	35	35	105	945
第5学年	180	90	150	95	/	50	50	60	90	35	35	110	945
第6学年	175	100	150	95	/	50	50	55	90	35	35	110	945

中学校の教育課程にも、小学校のと同じように、従年より各学年の年間 70 単位時間削減された一方、総合的な学習の時間は、70～130 時数が増やされた。時間配当において、小学校と同じ、授業時数を確保する同時に、弾力的に配当することが求められていた。

表 1-2 1998(平成 10) 年中学校の教育課程²⁹

区 分	必 修 教 科 の 授 業 時 数									道徳の授業時数	特別活動の授業	選 択 科 目 に 充 ち ぬ る 授 業 時 数	総合的な学習の時間 の授業 時数	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	音楽	美術	保健	技術・	外国					
第1学年	140	105	105	105	45	45	90	70	105	35	35	0～30	70～100	980
第2学年	105	105	105	105	35	35	90	70	105	35	35	50～85	70～105	980
第3学年	105	85	105	85	35	35	90	35	105	35	35	105～165	70～130	980

2. 2003 (平成 15) 年の改訂

(1) 改訂の趣旨

1998(平成 10) 年度の小学校学習指導要領は、総合的な学習の時間の趣旨、ねらい、学習活動及び実施に当たっての配慮事項しか示されていない。従って、地域や学校、児童生徒の実態等に応じた適切な学習活動を計画し、実施することが各学校に求められることになった。このような現状から、平成 14 年学習指導要領の全面実施とともに、総合的な学習の時間の実施に当たっての難しさと課題が指摘された。例えば、各学校において目標や内容を明確に設定していな

い、必要な力が児童に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、教科との関連に十分配慮していない。適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていない等、改善すべき課題が少なくない状況にあった³⁰。そこで、「学習指導要領一部訂正 2003（平成 15）年 12 月 26 日告示」が文部科学省により出され、総合的な学習の時間に関する取り扱い内容の一部が訂正された。総合的な学習の時間の扱いとして、下記のように示されている³¹

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。

趣旨は、まず、各学校に「地域や学校、児童の実態等に応じて」「創意工夫を生かした教育活動を行う」ことを求めている。これまでの画一的、中央集権管理的な教育課程管理の緩和を図り、各学校が地域や学校、児童の実態を適時に把握して、地域社会との連携、特色のある学校づくりを促進することが読み取れる。次には、指導方法については、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習を各学校の創意工夫の要領として、教師の授業の改善が求められるようになってきた。

（２）総合的な学習の時間の取り扱い

2003（平成 15）年総合的な学習の時間の指導計画作成に当たって、小学校学習指導要領に次のような取り扱い（総則の 2～5）が示されている³²。

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。

(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。

(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。

3.各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、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。

4.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。

5.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。

(1)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。

(2)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。

(3)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。

中学校学習指導要領の総則における「総合的な学習の時間」に関する記述は、上記の小学校と比較すると、5の(3)の部分がないことと、「児童」が「生徒」に換わっていることを除けば、同じ内容である。

具体的には、各教科や道徳、特別活動で身につけた知識や技能等に関連づけ、学習や生活に生かし総合的に働くようにすること、各学校において総合的な学習の時間の目標・内容を定めると共にこの時間の全体計画を作成する必要があること、教師の指導を行うとともに学校内外の教育資源の積極的な活用など工夫することがあること、について学習指導要領に明確に位置づけられた³³。1998(平成10)年の実施にあたり「指導計画の作成などに当たって配慮すべき事項」の続きに、下記の内容が加えられた³⁴

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等について工夫すること。

このように、総合的な学習の時間の実施に当たって、学校は地域社会との連携が強調され、学習環境作りが求められている。社会教育施設や社会教育団体等の団体との連携といった学習環境を通して、子どもの何を育てられるのかについて、第二章の学習理論で考察していく。さらに、学校と地域社会との連携を調査項目として、第三章の総合的な学習の時間の運営環境でまとめていく。

3. 2008（平成20）年改訂の趣旨、授業時数、取り扱い内容

2005（平成17）年2月には、文部科学大臣から教育課程を検討するよう、中央教育審議会に要請があり、3年間に及ぶ中央教育審議会の審議において、総合的な学習の時間は常に議論の中心にあり、総合的な学習の現状の課題や理念、可能性などについて、具体的な事例やデータに基づいて審議が行われた。その結果、総合的な学習の時間の必要性や重要性が確認され、2008（平成10）年の

教育課程上に明確に位置付けて改訂することとなった。改訂のポイントについて2003（平成15）年一部訂正後の内容と対照しながら分析していく。

（1）2008（平成20）年改訂の趣旨

ここで、改訂当時の状況、いわば実施してから10年経った2008（平成20）年の状況と改訂の趣旨を明らかにして、具体的改訂のポイントを分析していく。まず、総合的な学習の時間の当時の課題として、2008（平成20）年の中央教育審議会の答申は、次のように指摘された³⁵。

- （ア）当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も、小学校も中学校とで同様の学習活動を行う取組の重複も見られる。
- （イ）子ども達に育てたい力（身につけさせたい力）や学習活動の示し方を検討する必要がある。
- （ウ）補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例も見られる。

そして、実施状況に対して、2008（平成20）年1月中央教育審議会答申で総合的な学習の時間の改善の基本方針が打ち出された³⁶。

- （ア）基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は教科で行うことを前提に体験的な学習に配慮しつつ、教科などの枠を超えた横断的・総合的な学習、探求的な活動となるよう充実を図る。
- （イ）総合的な学習の時間の教育課程における位置づけを明確にし、各学校における指導の充実を図るため、新たに章立てをする。
- （ウ）総合的な学習の時間と各教科、選択教科、特別活動のそれぞれの役割を明確にし、これらの円滑な連携を図る観点から、総合的な学習の時間におけるねらいや育てたい力を明確にする。
- （エ）学校段階間の取組の重複の状況を改善するため、子どもたちの発達の段階を考慮し、各学校における実践を踏まえ、各学校段階の学習活動の例示を見直す。

この方針により、総合的な学習の時間の、教育課程での位置づけが明示された。それは、①「基礎的・基本的な知識・技能」の定着と活用は教科で、横断的・総合的・探求的な学習は総合的な学習の時間で実施、②教科や特別活動などのほかの科目との役割と関連、③総合的な学習の時間で育てる力をはっきりすること、などである。

（2）総合的な学習の時間の改訂後の目標

改訂後の目標は、学習指導要領では以下のように示している³⁷。

第1 目標

横断的・総合的な学習や探求的な学習を通して、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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的、協同的に取り込む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

第2 各学校において定める目標及び内容

1 目標：各学校において第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。

2 内容：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。

注：下線部は著者による。

まず、「目標」については、これまで実施してきた「探求的な学習」を行うことや、「協同的」に取り組む態度を育てることを明示した。「協同的」に取り組む態度が加わった理由は「これからの社会においては他者と協力しながら身近な地域社会の課題の解決に主体的に参画し、その発展に貢献しようとする態度を育むことが必要とされるからである」³⁸。「協同的」に学ぶことの価値として、以下三点があげられている³⁹。

(ア)多様な情報の収集につながること。

(イ)異なる視点から検討できること。

(ウ)地域の人と交流したり友達と一緒に学習したりすることが、個人の学習の質を高める同時に、集団の学習の質も高めていく。

また、目標に総合的な学習の時間のあり方、育てようとする資質と能力、到達目標が具体的に示されている。まとめると下記（図1-1から図1-4のようになる）。

- 学習のあり方について図1-1に示す。



図1-1 学習のあり方

そして、探求的な学習における子どもの学習の姿は、図1-2ようになる⁴⁰。

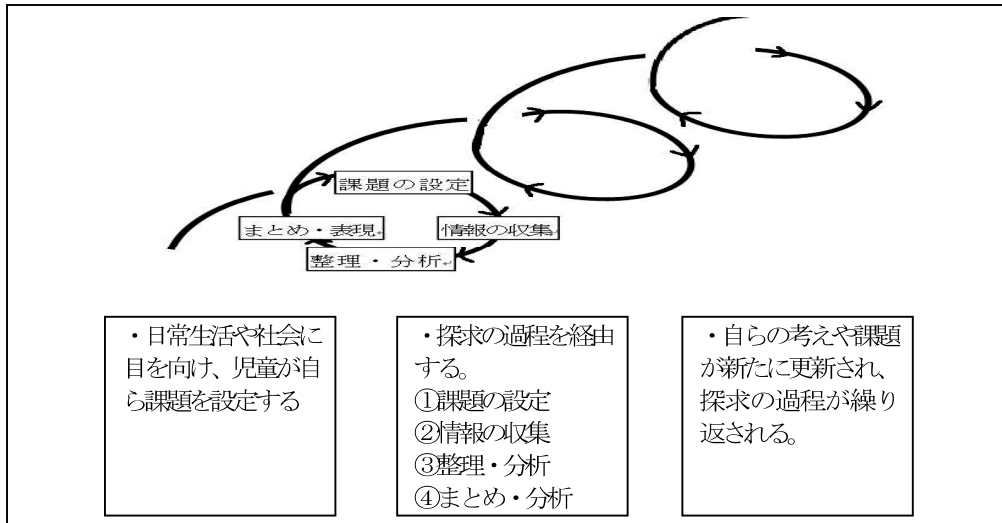


図 1-2 探求的な学習における子どもの学習の姿

この学習の流れは、総合的な学習の時間の基本的な学習方法として決められている。

- 育てようとする資質と能力は図 1-3 に示す。

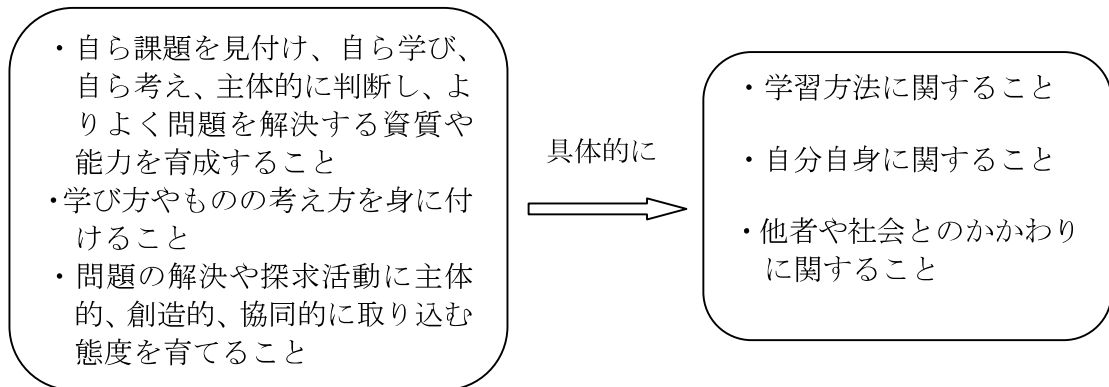


図 1-3 育てようとする資質と能力

- 到達目標は図 1-4 に示す。

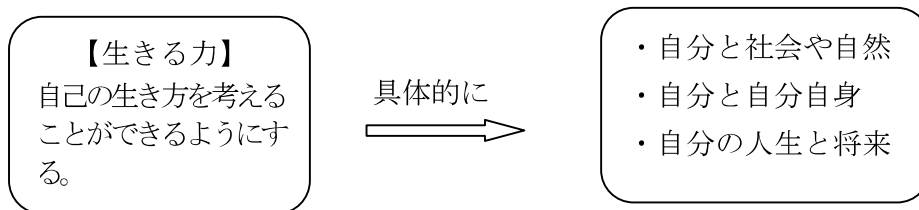


図 1-4 総合的な学習の時間の到達目標

目標の中に「生きる力」の中核として、下記の三つの内容が含まれている。

- (ア)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断
- (イ)よりよく問題を解決する資質や能力
- (ウ)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的、協同的に取り込む態度

「生きる力」の中核は 1998（平成 10）年に新設した当時の内容とほぼ同様である。ただ、ここで「創造的」という言葉に「協同的」という言葉を付け加えて「協同的学習」を強調する意図が見える。

次は、「各学校の総合的な学習の時間の目標」が示されている。地域、学校、子どもの実態を配慮する上で、改訂後の各学校の総合的な学習の時間の目標を定めるに当たって、以下の内容が求められている⁴¹。

- (ア) 総合的な学習の時間の目標（学習のあり方、育てようとする資質と能力、上位目標）を含む必要があること。
- (イ) 各学校で取り組んできた経験を生かして、目標（学習のあり方、育てようとする資質と能力、上位目標）の何れかを具体化したり、重点化したり内容を付け加えたり目標を設定することができる。
- (ウ) 各学校が創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や探求的な学習を実施すること。
- (エ) 各学校で定めた目標に従って、育てようとする資質や能力及び態度を明確に示すこと。
- (オ) 学校として教育課程全体の中での総合的な学習の時間の位置づけや各教科との関連を明らかにして、この時間で取り組むにふさわしい内容を定めること。
- (カ) 中学校との接続を視野に入れ、連続的かつ発展的な学習的活動が行えるよう目標を設定すること。

ここでは、各学校の教育目標作りに示されているポイントに基づいて、第四章の学校の実践事例の調査のために分析を行う。

（3）指導計画の作成と内容の取り扱い

2008（平成 20）年「小学校指導要領」では指導計画の作成について、下記のように示している⁴²。

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。

- (ア) 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、学習評価の計画などを示すこと。

- (イ) 地域や学校、児童の実態などに応じて、教科などの枠を超えた横断的・総合的な学習、探求的な学習、児童の興味・関心等に基づく学習など相違工夫を生かした教育活動を行うこと。
- (ウ) 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。
- (ア) 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。
- (イ) 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、地域の人々の暮らし、伝統と文化などの地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動を行うこと。
- (ウ) 各教科、道徳、外国語活動及び特別活動で身につけた知識や技能等を相互的に関連付け、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。
- (エ) 各教科、道徳、外国語活動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。
- (オ) 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こと。
- (カ) 第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1に示す道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら第3章道徳の第2に示す内容について総合的な時間の特質に応じて適切な指導をすること。

前述したように、2003（平成15）年の一部訂正には、全体計画及び年間指導計画の作成が定められた。その訂正を踏まえて、2008（平成20）年の改訂では、指導計画の作成に当たって、さらに次のような配慮事項が加えられた。

- ① 各学校は社会や日常生活とのかかわりを重視して目標及び内容を設定する。
- ② 育てようとする資質や能力及び態度について、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。
- ③ 総合的な学習の時間においては、内容として各学校が判断した学習課題を定めることが求められている。今回の改訂に、学習課題は、①国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題と②児童生徒の興味・関心に基づく課題に、③伝統と文化などの地域や学校の特色に応じた課題が加えられた⁴³。

- ④ 外国語活動の新設とともに、この科目で身につけた知識や技能等を相互的に関連付け、総合的に働くこと。
- ⑤ 道徳教育の目標に基づき、道徳教育との関連づけを配慮し、適切な指導をする。

さらに、指導計画の内容の取り扱いにおいては、2008（平成 20）年の「小学校学習指導要領」は下記のように示している⁴⁴。

第 2 の内容の取り扱いについては、次の事項に配慮するものとする。

- (ア) 第 2 の各学校において定める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。
- (イ) 問題の解決や探求活動の過程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること。
- (ウ) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。
- (エ) 体験活動については、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、問題の解決や探求活動の過程に適切に位置づけること。
- (オ) 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。
- (カ) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館などの社会教育施設や社会教育関係団体など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を行うこと。
- (キ) 国際理解に関する学習を行う際には、問題の解決や探求活動に取り組むことを通して諸外国の生活や文化などを体験したり、調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること。
- (ク) 情報に関する学習を行う際には、問題の解決や探求的活動に取り組むことを通して、情報を収集・整理・発信したり、情報が日常生活や社会に与える影響を考えたりするなどの学習活動が行われるようにすること。

2003（平成 15）年と比べて、年間指導計画に新たに加わった内容として以下四点をまとめることができる。

- ① 他者と協同して問題を解決する学習活動、言語により分析し、まとめたり表現したりする学習活動が新たに規定された。
- ② 体験活動について、問題の解決や探求活動の過程でなければいけない。
- ③ 国際理解に関する学習を行う際には、問題の解決や探求活動に取り組むこと

を通すこと。

- ④ 情報に関する学習を行う際には、問題の解決や探求活動に取り組むことを通すこと。

次に、学習指導要領に示す指導体制の整備、家庭や地域社会、学校間との連携、図書館や教育施設への利用、ベストティーチャーへの招待が、総合的な学習の時間の実施の保障となっている。それらを総合的な学習の時間の運営環境として調査・分析して、結果を第三章にまとめる。

(4) 授業時数の削減

基礎・基本を見直す動きの中で、2008（平成20）年の改訂では、教科科目（主に国語や社会、算数、理科）の授業時数の増加に伴い、総合的な学習の時間の授業時数は、小学校も中学校も1998年の週に3回から週に2回（中学校第1学年50単位時間）に削減された（表1-3と表1-4参照）。そして、各学校の授業時数の確保や教師が指導計画を作る際、「目的に応じた単位時間の弾力」や「年間を見通した弾力的な授業時数の運用」⁴⁵が求められている。

表 1-3 2008(平成20)年小学校教育課程⁴⁶

区分	各教科の授業時数									道徳の授業時数	外国語活動の授業時数	特別活動の授業時数	総合的な学習の時間の授業時数	総授業時数
	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工	家庭	体育					
第1学年	306		136		102	68	68		102	34		34		850
第2学年	315		175		105	70	70		105	35		35		910
第3学年	245	70	175	90		60	60		105	35		35	70	945
第4学年	245	90	175	105		60	60		105	35		35	70	980
第5学年	175	100	175	105		50	50	60	90	35	35	35	70	980
第6学年	175	105	175	105		50	50	55	90	35	35	35	70	980

表 1-4 2008(平成20)年中学校教育課程⁴⁷

区分	必修教科の授業時数									道徳の授業時数	特別活動の授業時数	総合的な学習の時間の授業時数	総授業時数
	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語				
第1学年	140	105	140	105	45	45	105	70	140	35	35	50	1015
第2学年	140	105	105	140	35	35	105	70	140	35	35	70	1015
第3学年	105	140	140	140	35	35	105	35	140	35	35	70	1015

2003年の訂正を踏まえて、2008年度の学習指導要領の改訂では、総合的な学習の時間は、授業時数は前回の週に3時間から2時間に削減されたが、その実施のねらいや指導計画の作成などに当たって配慮すべき事項は総則の中から取り出され、独立した章として掲げられている。さらに、文部科学省により小・中学校の指導要領の解説が作成され、目標、指導計画作り、学習指導、評価、推進体制づくりなどの面から最も具体的に示されていて、この学習の時間が引き続き安定的に維持・発展していくことの必要性が示されている。

4. 体験活動の位置づけ

前述の3では総合的な学習の時間の改訂経緯を明らかにした。その中で、体験活動のあり方が見直され、体験活動は、『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』において、次のように示されている⁴⁸。

自分の身体を通して実際に経験する活動のことである。児童は、感覚器官を通して、外界の事物や現象に働きかけ学んでいく。具体的には、視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚といった感覚を働かせ、あるいは、組み合わせて、外界の事物や現象に働き学んでいく。このように、児童が身体全身で対象に働きかけ実感をもってかかわっていく活動が体験活動である。

体験活動は言うまでもなく、学校教育においては重要な学習活動である。小学校では、体験活動の種類について『小学校学習指導要領』では、下記のように定められている⁴⁹。

自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。

中学校の学習指導要領の「内容の取扱いについて」に、上記の内容以外に、職場体験活動が加えられた。体験活動の位置づけ及び具体的な展開の方法は、総合的な学習の時間の実施の効果が左右されると言えるほど大切である。2008（平成20）年の「小学校学習指導要領 総合的な学習の時間」の第3「指導計画の作成と内容の取扱い2(4)」には下記のように定められている⁵⁰。

体験活動については、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、問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付けること。

体験活動は、その問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付ける際の留意すべき点として、『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』では、次の4点が挙げられている⁵¹。

- ① 設定した課題に迫り、課題の解決につながる体験活動であること
- ② 児童生徒が主体的に取り組むことのできる体験活動であること
- ③ 年間を見通した適切な時間数の範囲で行われる体験活動であること
- ④ 児童生徒の安全に対して、十分に配慮した体験活動であること

つまり、体験活動は、その場限りの活動ではなく、探究的な学習を踏まえ、問題の解決につながるものでなければならないと強調されている。さらに、子どもは主体的な学習活動が連続していくために、子どもの発達段階や興味・関心に応じた体験活動を設定し、十分な時間を確保し、安全面に配慮するように定められている。

一方、中学校では、文部科学省による平成14年11月公表した「国におけるキャリア教育に関する最近の動向」において、「義務教育段階からの組織的・系統的なキャリア教育の推進やインターンシップなどの職業体験の促進」⁵²について述べられており、中学校での職業体験は、キャリア教育の一環として重視されていることが分かった。職場体験は「生徒一人一人の勤労観、職業観の育成を深める学習活動として機能を果たす」ことがねらいとされている。

5. 教科との関連

2008（平成20年1月）年の中央教育審議会答申において、「習得・活用・探究」という考え方が「基礎的・基本的な知識・技能」は各教科で「習得」・「活用」するとともに、それを総合的な学習の時間等における教科等を横断した問題解決的な学習や「探究」活動へと発展させるというように示されている⁵³。改めて学習指導要領における総合的な学習の時間の目標を顧ると、下記のように示されている⁵⁴。

横断的・総合的な学習や探求的な学習を通して、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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的、協同的に取り込む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

「横断的」とは、いくつの教科を跨ぐということで、「総合的」とは、教科を超えるということである。また、総合的な学習には、「教科の知識の総合」と「生活と知識との総合」との二つの意味が含まれている。総合的な学習の時間と各教科とは、互いに補い合い、支えあう関係にあり、教育課程全体の中で相乗効果を発揮する⁵⁵、ことが狙いとされた。

第三節 総合的な学習の時間における評価

平成 22 年 3 月の中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価のあり方について（報告）」（以下「報告」と略する）において、総合的な学習の時間の評価のあり方については「各学校が自ら設定した目標や内容を踏まえて観点を設定し、それに即して文章の記述による評価を行っており、新しい学習指導要領でも現在の評価のあり方を維持することが、適当である」と指摘された。従って、指導要領における総合的な学習の時間の評価については、これまで通り、実施した「学習活動」、各学校で定めた「評価の観点」、どのような力が身に付いたかを記述する「評価」の三つの欄で構成される。

評価の観点については、「報告」を受けた平成 22 年 5 月の初等中等教育局長通知「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録等について」に示されている。具体的には以下の 4 点にまとめられる⁵⁶。

1. 学習指導要領に示された総合的な学習の時間の目標、或いはそれを踏まえた観点

例えば、学習指導要領に示された総合的な学習の時間の目標に示された「よりよく問題を解決する資質や能力」「学び方やものの考え方」「主体的、創造的、協同的に取り組む態度」及び「自己の生き方」などについて、その実現状況を評価することになる。例として教師に向けて新学習指導要領を解説した出版物にある表 1-5 ように示されている評価の観点をあげる。

一方、この観点については、各学校が定める内容についての実現状況を評価することに相違がある。各学校において、評価規準を設定するに当たって、如何に評価の観点を設定するのかを明らかにする必要がある。

表 1-5 総合的な学習の時間における評価の観点

評 価 の 観 点			
○問題を解決する力 ・課題設定力 ・課題解決の見通し ・学習計画の工夫 ・学習計画の修正 ・学習結果のまとめ ・学習結果の発信 ・学習結果を生かす	○学び方やものの考え方 ・多様な課題追究方法 ・複数の資料を活用する ・自分の意見や感想をもつ ・比べて考える ・つなげて考える ・総括して考える	○問題解決への主体的・創造的態度 ・課題解決に向けて、対象に主体的にかかわる。 ・自分の発想や方法を大事にする ・工夫しながらやり遂げる	○自己の生き方 ・自分の意見や考えを持つ ・自分と社会のかかわり方を考える ・自分に自信をもつ ・これからの自分のしたい事や生き方を考える。

引用：教育研究所編『今、学校は何をすべきか（小中学校 新学習指導要領・移行措置対応）』教育出版 2009 年 p 11

2. 各学校で定めた「育てようとする資質や能力及び態度」を踏まえた観点

「育てようとする資質や能力及び態度」は各学校の目標が実現された際に現れる望ましい児童の成長の姿である。各学校では、その目標をどう定めるのか、そして、学習指導要領に示された学習方法に関する事、自分自身に関する事、他者や社会とのかかわりに関する事等の視点に沿って各学校で如何に目標を設定するかを明らかにする必要がある。

3. 各教科の評価の観点との関連を明確にした観点

今回の改訂には、総合的な学習の時間は各教科と同じ、関心・意欲・態度、思考・判断・表現、技能及び知識・理解の観点が定められて、ほかの教科との関連が明確になった。しかし、国立教育政策研究所教育課程研究センターの2010年7月の調査では、技能、知識・理解を身につけているかどうかのみにとらわれたり、自己の生き方を考えることができるようにすることに関わる観点について、その実現状況を評価する事が十分に行われていない、と指摘された⁵⁷。技能、知識・理解、生き方について、各学校でそれに対応した学習対象、学習事項を如何に作成し評価するのかを明らかにする必要があるのである。そのため、本研究は、第五章の小中学校で実践事例の分析を通して各学校の対応を考察していく。

4. 学習状況の評価方法

2008年の総合的な学習の時間の解説では総合的な学習の時間の評価の方法について三つ挙げている⁵⁸。

(ア)一定程度の時数の中において評価を行う。

(イ)異なる評価方法や評価者による多様な評価が必要とされる。次のようなものが挙げられている。

- ・学習や活動の状況などの観察による評価
- ・レポート、ワークシート、ノート、作文、絵などの制作物による評価
- ・学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したポートフォリオによる評価
- ・一定の課題の中で身につけた力を用いて活動することによるパフォーマンス評価
- ・評価カードや学習記録などによる児童の自己評価や相互評価
- ・教師や地域の人々などによる他者評価など

(ウ)学習活動前の児童の実態、活動中の児童の状況と改善活動終末で状況と改善などを把握して、各過程での状況の評価する。

2008年の総合的な学習の時間の改訂では、前文言及したこれまで学習効果を評価しにくいという課題に対する対策として、学習評価の方法をより具体的に示すようになった。

第四節 今、求められる「力」

前述したように、総合的な学習の時間の創設は、当時の教育課題を解決するために、「生きる力」の育成を改善策として展開してきた。学校教育改革の方針とした「生きる力」の具体的な内容、及びそれが日本社会に求められる「力」との関連を本節で明らかにしたい。

1. 「生きる力」とは

2008（平成 20）年の総合的な学習の時間においては、『知識基盤社会』の時代で、アイデアなど知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させる一方で、異なる文化や文明との共存や国際協力の必要性を増大させている。このような状況において、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和を重視する「生きる力」を育むことがますます重要になっている⁵⁹。「生きる力」は引き続き新しい教育課程の全般において目指すこととなり、総合的な学習の時間では目標に掲げるほどに重視されている⁶⁰。

まず、「生きる力」はどのように定義されたのかを述べる。前述したように、「生きる力」は1998(平成 10)年に行われた教育課程改革において、小・中学校のあらゆる教育活動を束ねる目標概念として示されていた。1998（平成 10）年の教育白書に「生きる力」について下記のように記述している⁶¹。

これからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

いわゆる、「生きる力」の要素として、判断力、行動力（いわゆる実践力）、問題解決能力、協調性、豊かな人間性、健康や体力が、考えられている。具体的には、下記の内容が含まれている⁶²。

(ア) 「生きる力」は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、

人間としての実践的な力である。それは、紙の上だけの知識でなく、生きていくための「知恵」とも言うべきものであり、我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるものでなければならない。

(イ)「生きる力」は、単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。これからの情報化の進展に伴ってますます必要になる。あふれる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく力などは、この「生きる力」の重要な要素である。

(ウ)「生きる力」は、理性的な判断力や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に感動する心といった柔らかな感性を含むものである。さらに、よい行いに感銘し、間違っただけの行いを憎むといった正義感や公正さを重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観や、他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感することのできる温かい心、ボランティアなど社会貢献の精神も、「生きる力」を形作る大切な柱である。

前述した内容をまとめると、下記のようになる

(ア)では、知識を基礎にしつつ、社会生活に実際に生かされなければならないと述べて、「生きる力」の一つ実践力の必要が強調された。

(イ)では、情報社会を生き抜く「生きる力」として、情報処理の能力、いわゆる、課題の設定、情報収集、情報処理（選択・判断）、表現力等が、基本的な能力として考えられた。

(ウ)では、「豊かな人間性」の育成が強調されている。それは、自然・環境とのふれ合いを通して感性の育成、協同的作業を通して「協調性」、「思いやる心や優しさ」などの倫理観の形成である。集団の個々の成員は相互の多様性を理解し意味づけ合うと共に、「精神的自由権をはじめ、社会的諸権利において対等であるとする共感的で共同的な関係を築いていく」⁶³ことが「生きる力」の基軸とされていた。この基軸の構築は、当時、問題とされた子どもと親、子どもと地域社会との連帯感、及びいじめ、不登校等の対策になると見られる。

2. 「生きる力」の充実

「生きる力」は、変動の激しい社会の中で、自ら問題を解決していく力であるとともに、自然や他者と共生していく力である。しかし、1999（平成 11）年

から始まった「学力低下論争」を契機に、「生きる力」の中味が強く問われてきた。このような動きの中で、教育改革の方向性を象徴する「生きる力」が肯定され、さらに充実された所以は「PISA 的学力」(学習到達度調査)の登場である。PISA 調査は、「知識や経験をもとに、自らの将来の生活に関する課題を積極的に考え、知識や技能を活用する能力があるか」をみるものである。PISA 的学力は、文部科学省の「生きる力」の学力(課題を発見し、解決する力)に近いことが明らかであるが、もっと具体的に「実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるか」を評価するとしている⁶⁴。そこで、PISA 的学力が主張している「活用力」は、「学力」の一要素として「生きる力」の一部として位置づけられた。

「生きる力」の育成に向けて、2007 年 6 月日本の学校教育法改正では、学習者に身につけさせる「学力」に関して改めて定義された。要約すると、主に、下記の図 1-5 のような三つの要素になっている⁶⁵。

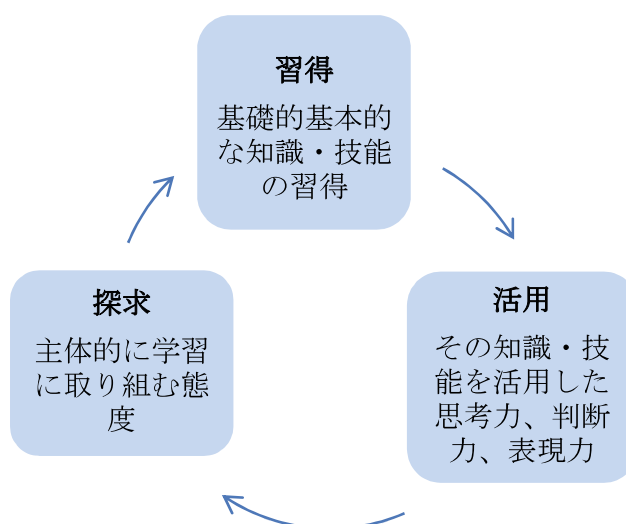


図 1-5 2007 年 6 月学校教育法における学力の三つの要素

「習得」学習は、基礎的な知識・技能を確実に定着させることを基本とする学習である。主に、読み、書き、計算や社会生活に必要な基本的な知識と技能を指す。

「活用」学習は、獲得した知識・技能を実際に活用する能力を育成する学習である。例えば、実験・体験、調査、レポートの作成、話し合いなど、さらに、知識・技能を生活に活用することである。

「探求」学習は、問題解決学習を通して、自ら学び、自ら考え、自ら問題を解決する学習である。課題の設定、情報の収集、処理・分析、説明して結論を

得る過程という。ここで、知識・技能、考え方などの総合的応用能力が求められている。

さらに、2008（平成20）年1月の中央教育審議会答申において、「習得・活用・探究」という考え方が下記のように示されている⁶⁶。

「基礎的・基本的な知識・技能」は各教科で「習得」とともに、観察・実験をしてその結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといったそれぞれの教科の知識・技能を「活用」する学習活動を行う。それを総合的な学習の時間等における教科等を横断した問題解決的な学習や「探究」活動へと発展させる。

このことにより、総合的な学習の時間の教育課程での位置づけが明らかにされた。また、2007（平成19）年のPISA調査及び全国学力調査によると、日本の児童・生徒は基礎的な知識及び技能の習得は高いレベルにあるが、知識や技能を生活や学習に活用することや思考力、判断力、表現力等に課題があると思われる⁶⁷。このような状況から、「習得」、「活用」、「探究」のバランスを取る考え方に立つ新しい学習指導要領が2008（平成20）年1月に実施され、その中では「探究」に取り組むことを目指す総合的な学習の時間が改めて重要視されている⁶⁸。

3. 「生きる力」－学力と人格との統一的形成

前述した内容を基盤にして「生きる力」を、学校教育の目的・目標と結び付けて考える場合、どのような内容になるかをここで明らかにしていく。

平成18年に改正された教育基本法には、教育の目的として下記のように示されている⁶⁹。

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。

「人格の完成」は、教育基本法に示されたように「最終的な目的」である。一般的に、学校教育の目的・目標は、人格と学力の両面である。学力は前述したように「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」などの内容が含まれている。人格の定義と教育課程との関係について、天野正輝（1993）は、下記のように定義されている⁷⁰。

人格とは、個人の人間的諸能力の発達の過程で、その能力の主体的発揮の中で作り出す自己の人間像の全体、または人間としてのありようであるといえる。

人格の完成を目指す教育課程の構造は、人類が築いてきた文化遺産を受け継い

でいく側面（陶冶）と、人間としての生き方や生きる見通しや価値観を育てていく側面（訓育）との相互関連的な過程の統一を保障していくものとしてとらえなければならない。

また、安彦忠彦（2006）は、「陶冶」を「学力形成」と、「訓育」を「人格形成」と言い換えて、両者の関係を「学力形成を通しての人格形成」「人格形成のための学力形成」でなければいけないと考えている⁷¹。

改めて考えると、打ち出された当時の「生きる力」は、学力としての「知識」や「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」と、「人格」としての「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」により構成されている。そして、2008（平成 20）年の改訂では、人間性に加えた基礎的能力として「生きる力」の学力として、「知識・技能」に「思考力・判断力・表現力」が加えられた。

教育課程は「学力」と「人格」の統一的形成をその任務としている。しかし、天野正輝（1993）が指摘したように、学力が必ずしも人格発達に結びついていないというのが現実であり、「子どもの能動的で主体的に生活を作り出す意欲が稀薄であったり欠けているところでは、知識の習得を、人格形成に結びつけることはできない」と考えられた⁷²。学力と人格とを結び付ける考えとして、人間生活の基礎である生産労働と教育の結合を人間形成の本質として捉える教育思想がある。このような教育思想の代表的な人物は、ルソー（Jean J. Rousseau、1712-1778）、ジョン・デューイ（Dewey、J.1859 年-1952 年）である。第二章では、学力と人格と結び付けるデューイの教育理論を具体的に分析していく。

4. 今日の日本社会が求める力

前項までに「生きる力」についてその内容を述べてきたが、今日の現代社会は急激に変化しており、学校教育で育成される力は多様性が求められている。ここでは多様化・多元化する能力が求める社会に対して、学校教育がどのように対応すればよいのかを考えるために、「ポスト近代社会」が求める能力ーハイパー・メリトクラシーという概念を参考に述べる。

ハイパー・メリトクラシーとは、本田由紀（2006）による造語で、「超業績主義」を意味する。本田由紀は、「業績主義」（例えば受験競争）を人々の社会的位置づけに関する支配的なルールとする「近代社会」におけるメリトクラシーに対して、情報化・消費化・サービス化が進んだ「ポスト近代社会」におけるメリトクラシーの発展形態をハイパー・メリトクラシーと呼んでいる⁷³。そして、「近代社会」のメリトクラシー下で人々に要請された能力を「近代型能力」、「ポスト近代社会」のハイパー・メリトクラシー下で要請された能力を「ポスト近

近代能力」と呼び、その二種類の能力のそれぞれの特徴を表 1-6 のように示している。

本田由紀は、文部科学省の掲げる「生きる力」と経済団体連合会が提出した『創造的な人材の育成に向けて一求める教育改革と企業の行動―』に掲げる諸提言に基づいて、現代社会が求める能力が「近代型能力」から「ポスト近代型能力」へ転換しつつあると指摘した⁷⁴。そして、「ポスト近代型能力」の要素として、「対人能力」、「意欲」、「思考力」、「創造性」などが挙げられている。

表 1-6 「近代型能力」と「ポスト近代型能力」の特徴の比較対照

メリトクラシー 「近代型能力」	ハイパー・メリトクラシー 「ポスト近代型能力」
<p style="text-align: center;">「基礎学力」</p> 標準性 知識量・知的操作の速度 共通尺度で比較可能 順応性 協調性・同質性	<p style="text-align: center;">「生きる力」</p> 多様性・新奇制 意欲、創造性 個別性・個性 能動性 ネットワーク形成力、交渉力(「対人関係能力」)

出典：本田由紀『多元化する「能力」と日本社会 ―ハイパー・メリトクラシー化のなかで日本の〈現代〉13』NTT出版 2005年11月 p22 と p76

本田は、「ポスト近代型能力」の要件となる「努力」や「対人能力」（人間関係、或いはコミュニケーション能力）と環境（学校環境、地域環境、家庭環境）や進路との関連を小中学生と高校生を対象としてデータ調査を行い、明らかにした。調査によると、小中学校の「努力」の意味は、メリトクラシー的な「閉じた努力」からハイパー・メリトクラシー的な「開かれた努力」へと変質しつつある事を示した。「閉じた力」とは、所与の目的に向かって練習等を繰り返す「行動」といい、「開かれた努力」とは、周囲に細やかな感受性のアンテナを張り巡らしつつ、その中で自分のあり方を模索する態度という。具体的に「閉じた努力」と「開かれた努力」との違いは図 1-6 に示している。

「閉じられた努力」により、「体系的な知識・技能」を備えた「個人」が形成されていく。これに対して、環境への働きかけを通じた「開かれた努力」により「全人格的なもの(学力と人格の統一)」という個人が形成されていくのである。本田由紀は、主体としての個人と環境との関係の重要性を訴えている。そこで、第二章で個人と環境との関わりから学習理論を構築してきたデューイやピアジェ及びヴィゴツキーの教育理論と「学力と人格の統一の人間」を育成するための教授・学習を考察していく。

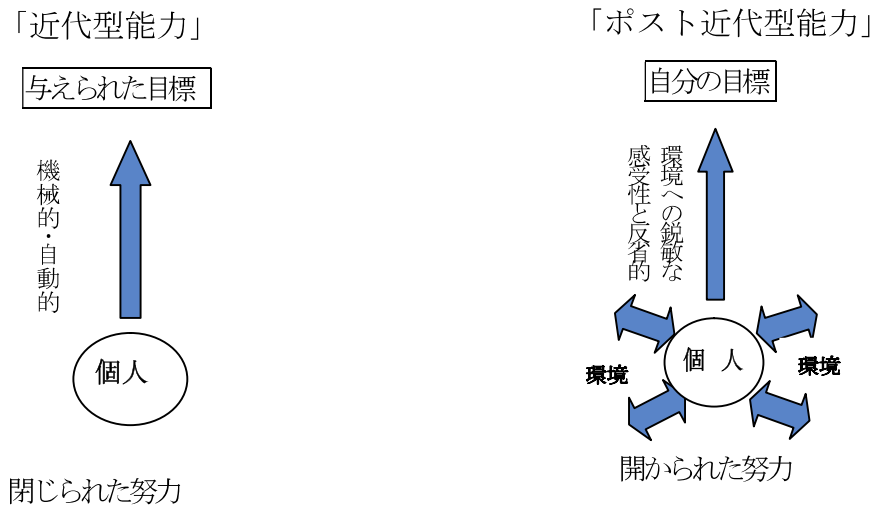


図 1-6 「閉じた努力」と「開かれた努力」との違い

参考：本田由紀『多元化する「能力」と日本社会 —ハイパー・メリトクラシー化のなかで 日本の〈現代〉13』NTT出版 2005年11月 p35～77

第五節 まとめ

前述までの内容により、総合的な学習の時間の変遷と意義を以下のようにまとめることができる。(1)は授業時数の変更による制度上の変遷である。(2)は総合的な学習の時間の教育内容である。そして、(3)に学習領域、学習活動、学習形態と指導のあり方について、その関係を述べる。(4)に個人と環境との関係による能力について述べる。

(1) 総合的な学習の時間の新設の 1998 (平成 10) 年から 2008 (平成 20) 年までの小中学校学習指導要領の改訂と年間総授業時数をまとめてみると、下記の表 1-7 のようになる。

表 1-7 小中学校学習指導要領の改訂と年間総授業時数の変化 (1998 年～2008 年)

学習指導要領の改訂と特徴	年間総授業時数								
	1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生	中1生	中2生	中3生
1998 年「学習指導要領」告示 (2002 年度全面実施) ・「生きる力」の育成と「ゆとり」の確保 ・授業時数の大幅削減と教育内容の厳選 ・総合的な学習の時間の導入	782	480	910 (105)	945 (105)	945 (110)	945 (110)	980 (70～ 100)	980 (70～ 105)	980 (70～ 130)
2003 年「学習指導要領」一部訂正 ・学習指導要領を最低基準とし、学力重視を強調									

2008年「学習指導要領」告示 2009年度～移行措置期間、2011年度 全面実施 ・「生きる力」の育成 ・基礎的・基本的な知識・技術の習得 ・思考力・判断力・表現力等の育成 ・確かな学力を確立するために必要な 時間の確保 ・学習意欲の向上や学習習慣の確立 ・豊かな心や体の育成のための指導の 充実	移行措置期間									
	816	875	945	980	980	980				
	全面実施期間									
	850	910	945 (70)	980 (70)	980 (70)	980 (70)	1015 (50)	1015 (70)	1015 (70)	

注：1単位時間は45分となっている。

注：年間授業時数の下に総合的な学習の時間の年間授業時数を示している。

総合的な学習の時間の授業時数は1998（平成10）年と比べて、2008（平成20）年には大幅に削減された（週に3コマから、週に2コマに、表—6参照）。そして、2003（平成15）年の学習指導要領の一部改正には、学力重視のため、総合的な学習の時間の授業時数は変わらず、各学校の具体的な指導計画作りが求められるようになった。2008（平成20）年の改訂においては、総合的な学習の時間のねらいや指導計画の作成、指導に当たっての配慮すべき事項が、総則の中から取り出され、独立した章として掲げられている。さらに、文部科学省により小中学校の「学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」が作られ、教育目標、指導計画作り、学習指導、評価、推進体制作り等の面から最も具体的に示されていて、この科目の継続的、安定的な維持・発展が見える。

（2）総合的な学習の時間の創設当時（1998年）の趣旨と2008年改訂後の趣旨を考察した結果は下記のようにになっている。創設当時の教育の課題（生活体験・自然体験が著しく不足し、家事の時間も極端に少ないというゆとりのない生活や、社会性の不足や倫理観の低下、自立の遅れ、健康・体力の低下、学校生活への満足度の減少、過熱化した受験競争からの通塾率の増加、いじめや不登校の増加など）の対策のために、文部科学省は、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力と、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性を「生きる力」の中味とした。いわゆる、「生きる力」は自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力という学力形成と、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性という「人格形成」の統一が求められた。当然、総合的な学習の時間の創設は、そのねらいに応じた教育内容であった。

総合的な学習の時間が創設された当時には、子供たちの社会体験、生活体験・

自然体験等の機会の増加が重視されて、学校と家庭、地域社会の連携及び家庭や地域社会の充実や地域における活動の機会の充実や、様々な青少年交流推進事業や自然体験活動を推進するための青少年の野外教育推進事業、青少年の野外教室などが考案され、推進された。いわゆる、学校は、地域や、社会と連携して、子どもの人格形成に力を注いだ。2008年学習指導要領の改訂では、総合的な学習の時間に、「探求的」「協同的」な学習による「思考力・判断力・表現力」の育成が求められ、「学力形成」の重視の傾向が見られる。

(3) 2008(平成20)年学習指導要領において学習領域、学習活動、学習のあり方、指導に当たって扱うべき内容及び教育目標等を具体的に示している。その内容は図1-7のようにまとめた。

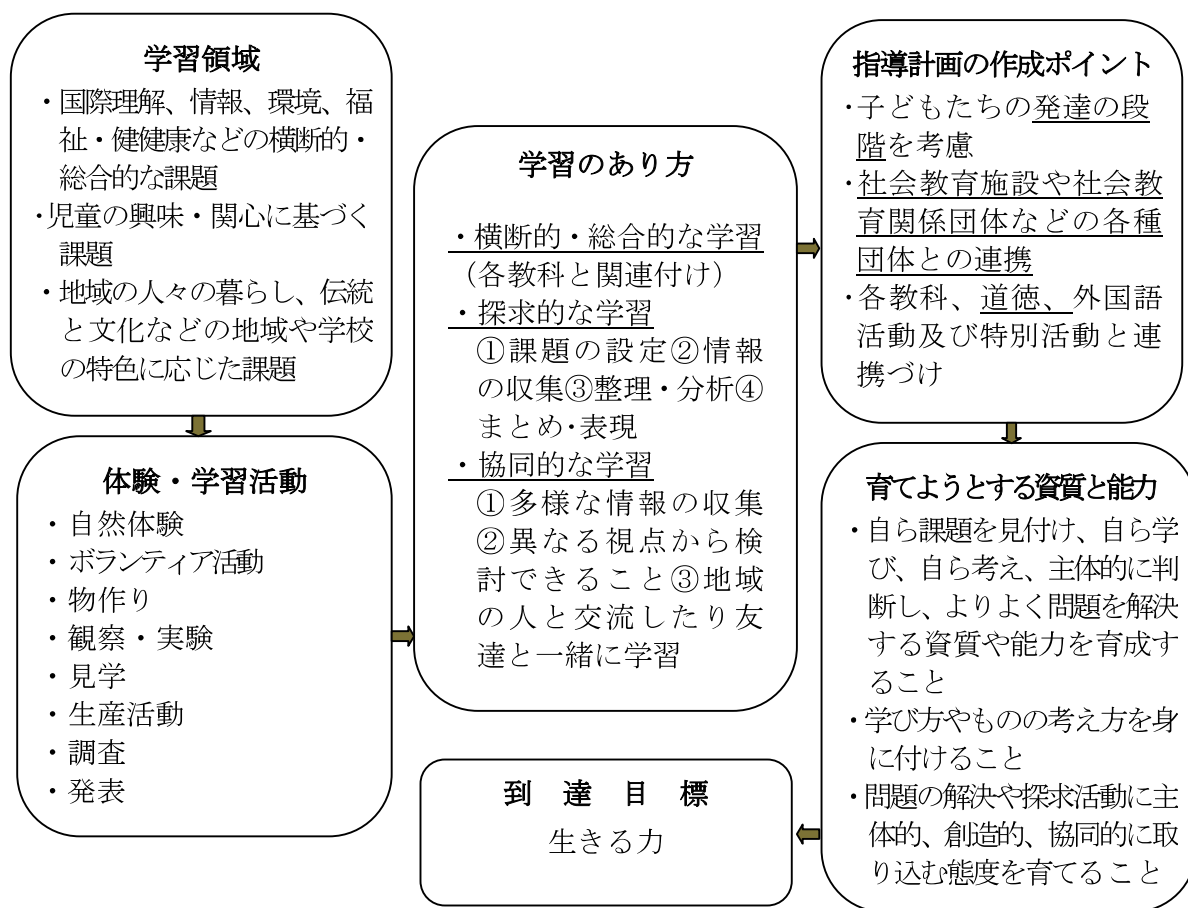


図1-7 2008年学習指導要領に示している総合的な学習の時間の内容

(4) 産業構造の変化につれて、社会が求める人材像が変化しているのは現実である。本田由紀は、情報化・消費化・サービス化が進んだ「ポスト近代社会」が求める能力は、「近代型能力」から「ポスト近代型能力」へ転換すると指摘して、その「ポスト近代型能力」の要素として、対人能力、意欲、思考力、創造

性などが強調されている。「ポスト近代型能力」は学校教育で言われる「生きる力」と重なる部分が見られる同時に、「生きる力」に欠けている部分を一層充実していく内容も見られる。例えば対人能力などの内容である。「ポスト近代型能力」が備える人間は、学力と人格の統一を前提としている。その育成は、学校、地域、社会の連携や、学校での教授・学習方法の改善、評価方法の改善が求められている。

従って、子どもの個人として主体と環境との関係、対人関係、学習を改めて分析して、「学力と人格の統一の人間」を育成するための教授・学習を、第二章の学習理論を通して考察して明らかにしていきたい。

注

¹梅根悟 『問題解決学習』 誠文堂新光社 1954年 p.50

²矢川徳光 「共通の広場と社会科」『教育の友』 1954年5月 p.21

-
- ³谷川彰英 『問題解決学習の理論と方法』 明治書店 1993年 p.3
- ⁴谷川彰英 『問題解決学習の理論と方法』 明治書店 1993年 p.164
- ⁵小笠原喜康 『学力問題のウソ』 PHP 研究所 2008年9月 p.151
- ⁶吉本均ら 『現代授業研究大事典』 明治書店 1987年 p.84
- ⁷田中耕治 『総合学習の可能性を問う』 ミネルヴァ書房 1999年 pp.7～8
- ⁸中野光 田近洵一ら(文化的内容体系と学力の体系)『教育課程改革への理論と実践(総合的学習を中心として)』 東洋館出版社 1998年4月 p.72
- ⁹佐藤学 『カリキュラムの批評』 光明社 1996年12月 p.34
- ¹⁰同上掲.p.15
- ¹¹天野正輝 『総合的学習のカリキュラム創造(教育課程研究入門)』 ミネルヴァ書房 1999年1月 p.89
- ¹²同上掲.p.88
- ¹³同上掲.p.89
- ¹⁴中央教育審議会「文部省審議会答申等 21世紀を展望した我が国の教育のあり方について(第1次答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/index.htm#toushin
- ¹⁵同上掲
- ¹⁶「教育白書平成10年『生きる力』を育てる青少年の体験活動の充実」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/
- ¹⁷同上掲
- ¹⁸同上掲 1998(平成10年)教育白書第Ⅱ部第6章第3節『生きる力』を育てる青少年の体験活動の充実(青少年を取り巻く社会環境の浄化)について次のように述べられている。青少年を取り巻く社会環境については、テレビ番組、出版物などから提供される性的、暴力的な映像等が青少年の健全育成の観点から重大な社会問題となっている。また、最近の少年非行の深刻化の背景の一つとしても、性や暴力に関する情報の氾濫など社会環境の問題が指摘されている。
第16期中央教育審議会答申においては、子どもの心に影響を与える有害情報の問題について取り上げ、
- 1) テレビ、出版物等の関係者による自主規制などの取組の充実
 - 2) 業界団体とPTA等の教育関係団体との定期的な協議の場の設定
 - 3) 有害情報から子どもを守るためのVチップの導入
- などについて、関係業界や関係省庁において前向きかつ速やかに検討を進めること、などを求めている。
文部省としては、有害情報の問題について、教育上の重要な課題として取り組むことが必要と認識しており、中央教育審議会答申を踏まえ、青少年の社会環境の浄化のための取組を進めていくこととしている。
- ¹⁹同上掲
- ²⁰文部省 『小学校指導要領 付学校教育法施行規則(抄)平成10年12告示』 1998年12月 p.4
- ²¹文部科学省 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』 2010年 p.7
- ²²同上掲 p.23
- ²³文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 2008年8月 p.4
- ²⁴文部科学省 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』 2010年 p.2

-
- ²⁵同上掲. pp. 4～5
- ²⁶文部科学省 『小学校指導要領解説 総則編』 東京書籍 1999 年5月 p. 4
- ²⁷同上掲. p. 44
- ²⁸同上掲. p. 44
- ²⁹文部省 『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説—総則編—』 1999年（平成11）年 p. 6
- ³⁰文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 2008（平成20）年8月 p. 4
- ³¹文部科学省 『小学校指導要領 付学校教育法施行規則（抄）平成10年12告示平成15年一部改正』 2004年1月 p. 2
- ³²同上掲. p. 3
- ³³同上掲. p. 4
- ³⁴文部科学省 『小学校指導要領 付学校教育法施行規則（抄）平成10年12告示平成15年一部改正』 平成16年1月 p. 5
- ³⁵文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 2008年8月 p. 4
- ³⁶同上掲. p. 4
- ³⁷同上掲. p. 16
- ³⁸同上掲. p. 16
- ³⁹同上掲. p. 91
- ⁴⁰同上掲. p. 13
- ⁴¹同上掲. pp. 18～19
- ⁴²同上掲. p. 110
- ⁴³同上掲. p. 20
- ⁴⁴同上掲. p. 111
- ⁴⁵同上掲. pp. 101～102
- ⁴⁶同上掲. p. 112
- ⁴⁷文部科学省 『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 2008（平成20）年8月 p. 114
- ⁴⁸文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 2008（平成20）年8月 p. 35
- ⁴⁹同上掲. p. 35
- ⁵⁰同上掲. p. 36
- ⁵¹同上掲. pp. 36～37
- ⁵²文部科学省ホームページ「国におけるキャリア教育に関する最近の動向」 2013年5月8日掲示
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05062401/005.htm
- ⁵³文部科学省ホームページ「新学習指導要領・生きる力」 2012年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/01.htm
- ⁵⁴文部科学省 『小学校学習指導要領』 2008年 p. 110
- ⁵⁵文部科学省 『今求める力を高める総合的な学習の時間の展開』 2010年11月
- ⁵⁶文部科学省ホームページ「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」2010年3月24日掲示
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1292163.htm
- ⁵⁷国立教育政策研究所ホームページ「平成22年度 全国学力・学習状況調査【小学校】報告書」

-
- http://www.nier.go.jp/10chousakekkahoukoku/02shou/shou_1.pdf
- ⁵⁸文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』2008年8月 p.78
- ⁵⁹同上掲. p. 1
- ⁶⁰文部省ホームページ 『新学習指導要領・生きる力』2012年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/
- ⁶¹教育白書平成10年 『生きる力』を育てる青少年の体験活動の充実 2012年
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/
- ⁶²同上掲
- ⁶³恒吉宏典 深澤広明 『授業研究』 明治図書 2002年 p.273
- ⁶⁴奈須正裕ら 『小学校学習指導要領の解説と展開（総合的な学習の時間編）』 教育出版2008年7月 p. 3
- ⁶⁵文部省 「学校評価に係る学校教育法施行規則等の一部を改正する省令について（通知）」2007（平成19）年11月8日
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/07121005.htm
- ⁶⁶文部科学省ホームページ「新学習指導要領・生きる力」2012年
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/01.htm
- ⁶⁷戸澤幾子 「全国学力調査の見直し」2012年10月
<http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/refer/pdf/071303.pdf>
- ⁶⁸文部科学省ホームページ「総合的な学習の時間について」2012年10月
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm
- ⁶⁹文部科学省 『学習指導要領 小学校』 2008年3月 p. 2
- ⁷⁰天野正輝 『教育課程の理論と実践』 樹村房1993年5月 p.91
- ⁷¹安彦忠彦 『教育課程編成論』 国立印刷局2006年3月 p.39
- ⁷²天野正輝 『教育課程の理論と実践』 樹村房1993年5月 p.91
- ⁷³本田由紀 『多元化する「能力」と日本社会 ―ハイパー・メリトクラシー化のなかで日本の〈現代〉13』 NTT出版 2005年11月 p.20
- ⁷⁴同上掲. p. 23

第二章 総合的な学習の学習理論に関する考察

教育史上、18世紀から19世紀初頭にかけて、子どもの自発性や個性を尊重し、子どもの興味と関心に基づく活動を重視する児童中心の教育思想、いわゆる近代教育と呼ばれる教育の思想や実践が、ルソー（Jean J. Rousseau, 1712-1778）やペスタロッチ（Johann H. Pestalozzi, 1746-1827）、フレーベル（Friedrich W. A. Frobel, 1782-1852）などによって展開された。彼らの提唱した教育原理や教育の理論は、19世紀末から20世紀初頭の世界の教育界において、子どもを中心とする、いわゆる「子ども中心主義」をスローガンとした「新教育運動」（New Education）を新たに勃興させた。この「子ども中心主義」の教育思想は、今日においても依然として幼児教育や初等教育の領域で大きな影響を与えている。新教育の思想や活動を展開した代表的な教育思想家や教育家は、アメリカ合衆国の最も著名な教育学者で、経験論の哲学を徹底した「プラグマティズム」（Pragmatism）（または実験的経験論という）の完成者のジョン・デューイ（Dewey, J. 1859年-1952年）である。また、スウェーデンの女性解放論者で1900年に『児童の世紀』（Barnets arhundrade）を著したエレン・ケイ（Ellen Key, 1849-1929）、イタリアの女医で遅進児の治療教育から教育を論究し、「子どもの家」を創設して世界的に教育活動を展開した教育家モンテッソーリ（Maria Montessori, 1870-1952）や、「強制学校（知識の詰込み）」「賞罰学校」への批判から子どもの自主的、主体的な学習活動による合科教授（現在の総合的な学習に相当する）を主張したドイツのオットー（Otto, Berthold, 1859-1933）、さらに、共同作業による子どもの能動性や社会性を育てることができると考えたドイツのケルシェンシュタイナー（Kerschensteiner, Georg 1854-1932）なども、新教育の推進者として挙げられる。

この中で、デューイの経験的自然主義の教育思想は、人間の発達に立脚して、理論から実践まで多く研究実績を挙げて形成した教育理論が公教育に多く貢献したと評価された。彼が提唱した「問題解決学習」の理論は、その後、「構造」の学習を提唱したピアジェやヴィゴツキー（Vygotsky, L. S.）の影響を受けて、文化や言語を媒介とした学習、学習共同体、参加的学習などといった概念を取り入れ、共有や参加、文化創造を強調するに至る。この「問題解決学習」における特徴的な思考の働きは、五段階の反省的思考の過程で現在実施されている「総合的な学習の時間」の中心的な学習過程となっている。

第一章では学習指導要領のレベルで総合的な学習の時間の教育目標、学習

領域、学習のあり方、指導方法などについて考察した。学習指導要領に示されるように、自然や生活に関わりながら、問題の解決や探求的な学習、協同的な学習を通して子どもの思考力・判断力・表現力の育成が求められている。そこで、本章では、総合的な学習の時間で求められる資質と能力の育成と学習理論との関係を、問題解決学習を提唱したデューイ、認知発達論を提唱したピアジェと、最近接発達領域を提唱したヴィゴツキーの教育心理学とアップルの教育社会学の視点から体験的活動、問題の解決や探求的な学習、協同的な学習において、子どもの何が、どのように育てられるかを考察していきたい。

まず、カリキュラム研究の視点から、学習理論を顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムに分けて、続いて教育心理学の視点から、子どもと学習環境との関係、子どもの学習過程、知識と技能、思考力と判断力、精神の発達・人格形成、言語と思考が如何に形成されていくのかを考察して、総合的な学習で育てる資質と能力を明らかにする。また、潜在的カリキュラムを提唱したアップルの理論の価値・規範・態度の形成に基づいて社会体験活動や職業体験活動の意義を探っていく。総合的な学習の学習理論の構成は図 2-1 のように想定できる。

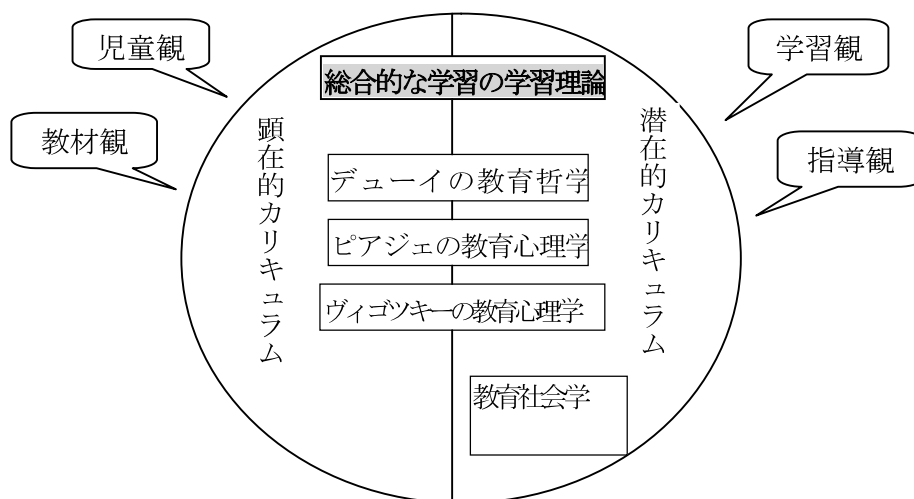


図 2-1 総合的な学習の学習理論の構成

第一節 総合的な学習の時間のカリキュラムの研究に関する考察

1. カリキュラムに関する現代的研究

カリキュラムとは、学びの経験の総体¹と定義され、教室で遂行される授業と学びの経験を中心として、教育計画、プログラム、教材、教科書、学習環境及び、それらの評価までも含んでいる。いわゆる、狭義の意味で、教育課程とほぼ同じ概念だが、広義の意味では、教育課程や教育計画にとどまらず、子どもが学校で体験する教育的な経験のすべてを含み、その開発と実施と評価のすべてを含み込んでいる。例えば、子どもの「学習の履歴」や「結果として身につけた内容」などを含んだカリキュラムを実施することなどがある。総合的な学習の時間で言うと、学習指導要録に求められる所見や学習記録がカリキュラムに含まれている。

天野正輝（1999年）は、カリキュラムと教育課程の違いについて、下記のように指摘した²。

- ①教育課程には、潜在的カリキュラム（また、隠れたカリキュラムとも言う）の意味が含まれてない。つまり、非計画的、無意図的な教育内容としての学校文化、校風、伝統といった隠れたものは含まれてない。
- ②教育課程は教える側から見た計画や、枠付け、学習として身につける（た）ものという視点が優先する。これに対してカリキュラムは子ども側から見て、学習して身につける（た）ものという観点からとらえる。
- ③教育課程は、一般に、教育内容についての国家的基準によるプラン、構成レベルのものを表す用語であり、（教育行政的、枠組み用語）、その展開過程は含まれていない。「カリキュラム」には目標、内容・教材の他、教授・学習活動、評価の活動なども含んだ広い概念として把握されている。

上述のように、教育課程は、カリキュラムと比べて、学習指導要領の国家的基準の強化や中央集権的な教育行政の展開が強調されている。これに対してカリキュラムは「子どもの学びの総体」をとらえて、子どもを主体とする児童観、教材観の確立を求めるようになっていく。

カリキュラムという概念から教育課程を考えると、本来の教育課程のもとでの学習観、指導観あるいは評価観の変化が見られる。例えば、佐藤学（1996）は子どもの学習とカリキュラムの研究について下記のように述べている³。

子どもの学習経験は与えられた教科内容や教育目標のみで規定しうるものではなく、個性的で多義的な価値と内容を含みもつ経験である。最近のカリキュラム研究は、こどもの学習過程での経験が教育的な価値に加えて社会的価値、政治・イデオロギー（観念形態）的な価値、倫理的価値、芸術的価値、産業的価値、などの複合的な実現過程であることを明らかにしてきた。

従って、カリキュラムの研究は、知識・技能の習得だけではなく、社

会、倫理、芸術、産業、または、伝統など、複合的な領域を総括するのである。

このような研究の中において、総合的な学習の時間のカリキュラムについて佐藤隆（2006）は、下記のように述べている⁴

やはり、学習指導要領が横断的・総合的課題として例示した学習内容は、いずれも子ども自身の生活と結びつきながら人間的価値の尊重と人類的諸課題を正面に据えたものであるという点、価値志向的性格をもっており、「中立」性をたてまえにして価値判断を含まないものを学習材として構成する傾向の強かったこれまでの学校教育の枠組みを変えていく可能性があるからである。

前述したように、天野正輝はカリキュラムと教育課程との違いを述べ、現代的カリキュラム研究において児童観、教材観、学習観、指導観の変化が見られる。さらに、佐藤学と佐藤隆によると、総合的な学習の時間のカリキュラム研究に、知識・技能の習得だけではなく、社会、倫理、芸術、産業、または、伝統など、複合的な領域を総括することが明らかになった。

2. 顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムについて

顕在的カリキュラムとは、「カリキュラムを学校における学習者の経験の総体ととらえる時、その内容は意図的・明示的に選定され教えられている既定のカリキュラム」⁵と説明されている。学校の顕在的カリキュラムの内容は、文部科学省の学習指導要領をガイドラインにして作られる。総合的な学習の時間の顕在的カリキュラムの内容は、第一章で考察した学習指導要領に示された内容である。

潜在的カリキュラムは、顕在的カリキュラムに対して定義されていて、既定のカリキュラムとは直接関係なく、学校教育全体を通して偶発的に成立し、体得されている価値、態度、規範など⁶である。潜在的カリキュラムという用語は、最初1960年代に提起された。日本では、これに関連する著作や研究が多く見られたのは、1990年代前後からである。例えば谷川彰英（1993）は、『問題解決学習の理論と方法』において、農業体験を通じた社会科での潜在的カリキュラムの教育的役割を述べた。

安彦忠彦（2006）によると、潜在的カリキュラムは、下記のように、大きく二つに分けてとらえている⁷。

一つ目は、カリキュラムに意図されていないが、その学習過程の中で社会的作法や態度、人間関係などを身に付けるものである。

二つ目は、学校当事者の意図の有無に関わらず、政治的状況を背景とした

表の目的と裏の目的とがあり、権利的に優位な者が、自分達に有利なように恣意的に後者を容認し巧妙に隠して、さまざまな差別を生み出しているとするものである。

潜在的カリキュラムは、また隠れたカリキュラムと言う。カリキュラムにおいて、見えない機能に注目したことは、きわめて重要な価値があると考えられる。そして、潜在的カリキュラムは、社会的事実として、望ましいものであれば、一層強化していく必要がある。望ましくないものであれば、意図的に修正・排除しなければいけない。

安彦忠彦によるとらえかたを見ると、一つ目の「その学習過程の中で社会的作法や態度、人間関係などを身に付けるもの」の潜在的カリキュラムは、子どもの発達において望ましいものとして、教授・学習に重視する必要がある。このことについては、本章の第二、三、四節のデューイの教育哲学、ピアジェとヴィゴツキーの教育心理学の視点から見た「総合的な学習の学習で育てる力」を通して考察していく。

そして、二つ目の潜在的カリキュラムは、政治的性格や社会的性格をもつ、階層の再生産や政治的差別などを産む望ましくないものとして、指摘されている。その代表的な人物は、米国のコロンビア大学のアップル（Apple, M. W, 1942-）である。彼は、当時の社会体制を考慮して、教育とより大きな社会における経済的・政治的・文化的不平等などから成る諸関係との関連の解明に努めた。例えば、彼は、企業の職場に浸透しているたくさんの規範—自立、協調性、時間厳守などといった「労働文化」が、学校では日常的な訓練からなるものと考えている⁸。しかし、経営のイデオロギーは、経営者側と労働者側との間に存在する剥奪する側と剥奪される側、コントロールする側とコントロールされる側という対立と闘争にある。もし学校教育が、ただ「従順な労働力」を作り出してゆくのであれば、その対立と闘争を助長することになるのである⁹。アップルは従順な労働力を作る学校教育を下記のように批判した¹⁰。

学校においては、容赦なく教えられる顕在的・潜在的知識が不平等社会に適応できるように生徒に仕向けるのである。結局、それは、生徒が何かよそから与えられた社会的メッセージを受動的に内面化するものと見て、そのまま容赦なく受容するにとどまる。

このように、彼は、学校の顕在的・潜在的知識の役割が、階級、ジェンダー、人種によって不平等に階層化された社会秩序を維持再生産することにあると考えている。と同時に、彼は、学校教育の役割を強調しながら、日常の実践の中にある生活そのもの、つまり生き方そのものの重要

性を訴えた。

谷川彰英（1993）は、社会科の実践における潜在的カリキュラムの役割について、下記のように述べている¹¹。

農家で生まれて育った子どもには、農業に関する独特な思いがあろう。教師を親に持った子どもには、教職についてそれなりの思いがある。実際に世の中に出て生きていく際に大きな力を発揮するのは、小さいころから身につけている価値、規範、行動様式である。

これと同様に、安彦忠彦（2006）は、下記のように述べている¹²。

日本の学校教育の現実から見て、非常に重要な意味をもつと思われるのは、この「潜在的カリキュラム」が学校教育の基盤ないし基礎的要素に深くかかわっているという点である。（中略）。つまり、その基盤である家庭や地域における子どもの成長発達の上に築かれるのであり、学校教育だけで十分な効果が上がるというわけではないことが明らかになっている。

このように、潜在的カリキュラムは、協同的学習や社会体験、生活体験、特に中学校の職業体験活動において、子どもの発達に重要な役割を果たすことが考えられている。従って、潜在的カリキュラムの研究は、構想する段階では想定されなかった副次的な効果や隠れた教育機能に対する関心を高め、学習経験への理解を促していることになる。

第二節 問題解決学習を提唱したデューイの教育思想について

問題解決学習の定義について、この学習は、「学校教育はもとより社会に広く長く取り入れられ定着している学習法である。というもの、私達が生きていくとうことは、生活の上でも問題解決の連続だからである。こうしたことから、その思考方法には私達の思考の基本的な道筋には通低するものがある」¹³という。問題解決学習の起源は、20世紀初頭のアメリカでデューイの経験主義教育を中心にした新教育運動に求めることができる¹⁴。そして、デューイは、問題解決学習における特徴的な思考の働きを五段階の反省的思考の過程に整理した。この五段階の反省的思考は、日本の生活単元学習や生活科、総合的な学習の中心的な学習過程となっている¹⁵。

また、高林穂津美（2003）は、問題解決学習の起源はジョン・デューイの反省的思考にあり、いまだに解決されていない問題と直面した時に解決していく過程ということでは一致していると考えている¹⁶。つまり、高林はデューイの反省的思考のプロセスと問題解決学習の過程が一致していると考えている。金丸晃二（2001）は、デューイの教育思想が現代の「総合的な学習」

の理論と実践における一つの起源であることは明らかである¹⁷と述べている。

このように、デューイの五段階の反省的思考を起源した問題解決学習は、総合的な学習の時間の中心的な学習過程（つまり探求的学習）であることが明らかになった。しかし、五段階の反省的思考による思考力の育成は、デューイの教育哲学の一部でしかない。生活と結びつく問題解決学習においては、子どもの思考力を含め、資質と能力の育成も伴っている。次にこれらについてデューイの学習理論に基づいて探る。

1. デューイによる子どもと環境

周知のように、最も早く「子ども中心主義」の教育思想を主張したのは、フランスの啓蒙期の思想家ルソー（Rousseau, J.J. 1712～1778）であった。彼は、戦争を消滅させて子どもに自由と権利を与える「自然回帰」を訴え、「人間の本源的善性の発露をいかにして自然の摂理に合致させるか」¹⁸を論じた。この教育思想は、デューイの子ども観に大きな影響を与え、彼の『民主主義と教育』の著作の中で一層展開された。しかし、ルソーの自然主義教育の児童中心主義は子どもの身体の活動や個性を尊重し、その興味と関心に注目する自然的発展を教育の目的とした。これに対してデューイは、子どもの本性は善でも悪でもないが、扱い方によって善にもなれば悪にもなると考え、ルソーの子どもの本性的活動が自発的に正常に発達するという観念は神話であり、それを教育の目的としていることは誤りであると批判していた¹⁹。いわば、子どもを環境に放任することは教育ではないと、デューイは考えた。

また、デューイの教育哲学に影響したのは、コメニウス（Comenius, J. A.）やペスタロッチ（Pestalozzi, J. H. 1746～1827）やヘルバルト（Herbart, J. F. 1776～1841）が提唱した経験主義学習であった。コメニウスが提唱した事物教授法とペスタロッチが提唱した直観的教授法は、言語主義や教条主義を中心とした伝統教育に対して、子どもの自身の感覚や直観に基づいて事実に対応した認識を発達させることを主張した²⁰。いわば、子どもが体験した或いは直観した身の周りの物事を媒介して、「正しい概念を形成していく」²¹と考えられた。ペスタロッチにしたがって学習は既知のものから未知のものへの順に進まなければならないと考えたのは、ヘルバルトであった。彼は、その上で、更に展開して、新しい知識は子どもが既に持っている知識に類化されるという原理をかかげた。彼は心理学の観点（表象—興味—類化）²²を用いて、感覚や直感と概念との関係を究明した。こうした経験重視教育理論を引き続き、デューイは実験的経験論（プラグマティズム）の立場に立ち、教育を「経験の連続的再構成」ととらえて、環境への主体的な働きかけを通して知性や知識を身につけることを主張した。

デューイの説く「経験の連続的再構成」としての教育、いわゆる学校教育は、子どもが環境との相互作用を通して様々な知識や技術を習得し、それらを手段として絶えず変化していく新しい環境に役立たせ、そしてさらに、この環境への適応的調整作用を通して自己自身を修正・改善していく働きである²³。人間を、自然や社会などの環境に対する過去の経験を蓄積して、新しい環境への適応的調整活動を行い、さらに、未来の環境（社会）を改善していく主体的な生物組織体である²⁴と、デューイは考える。彼は経験の中心としての主体を認識して、主体的精神の発達が、与えられた環境によるものと考えた。環境とは、どのような状況のもとであっても、個人が持つ経験を創造する上での個人的要求、願望、目的、そして能力の相互作用がなされるための条件なのである²⁵。

例えば社会環境の教育力について、デューイはこう述べている²⁶。

蛮民（ママ）の社会では、社会生活に直接参加することが間接に或いは偶然に教育を受ける結果となるのであって、それは子どもをしてその社会の常習や思想信仰を習得させるために、ほとんど唯一の方法になる。

子どもの官能がその対象ありて初めて働きをなすように、子どもの観察力、記憶力、創造力などもそれ自身で働くものではない。それらは、社会周囲の現象に刺激されて始めて作用するのである。

学校環境の職能についても、①子どもが理解しやすいように、単純化から複雑への提示、②社会環境における色々な要素の均衡を保ち、③子どもの心の習慣の上に影響を及ぼす無価値な部分を出来るだけ取り除く、というようにしなければいけないことを、デューイは指摘した²⁷。

要するに、子どもを巻き込む環境は、つまり特別な教育思想や教育理論によって構築されるものではなく、子どものために最善なものを見分けて、必要なものを与える理想的な家庭²⁸でなければいけない。さらに、その理想的な家庭を地域社会に拡大しなければならない。子どもの成長のために、理想的な学校作りには、学校生活と、家庭生活と、地域社会での生活とを統合しようとするのが原点である。

2. デューイによる経験と人格形成

周知のように、デューイの教育論、いわゆる、その基礎となる教育哲学は、人間存在の三つの問題——生活とは何か、我々はいかに生きるべきか、生活とは何を意味するかに答えようとしているものであり、その新しさは、教育方法というよりはポリテックス（politics）——社会の改革であったと言われ

る。彼は、「学習個人と社会との両方の目的を達成するための教育は、経験（experience）——それはいつでもある個人実際の生活経験——に基礎付けなければいけないと原理を取りあげて、その原理こそ堅実なものに見なしてきた」²⁹とされた。デューイの言う経験は、単に知識の唯一の根源といった認識的なものではなく、自然と連続したものである。また、日常の生活を意味するものでもある。

経験とは、人間と自然環境及び社会環境との相互作用、ひいては人間の環境への適応的調整作用である。この経験を通して、人間は知的発達と道徳的発達が絡み合いながら発達していく。例えば、デューイが言った理想的な家庭を例にあげて説明すると、以下である。

この「理想的な家庭」では、子どもにとって興味あるものや、価値あるものが相当に含まれているのである。子どもが家庭の間でなされる会話を通して、色々なことを述べて、質問が生じ、様々な話題が語り合われ、かくして子どもは絶えず学び続けるのである。子どもは自分の経験を語り、自分の誤った考え方を訂正する。さらに、家庭の仕事に参加し、それによって勤勉、秩序、及び他人の権利、考え方を尊重するといった習慣を身につけ、自己の活動を家族全体の一般的利害に従属させるといった習慣を身につけるのである³⁰。

勤勉、秩序や権利、尊重を知り、習慣を身につけることは、子どもの精神の発達に最も大切なものであり、このようなことを理解させるために、子どもの生活経験から、いわゆる、自分の経験を語ったり考えたり回りの人とコミュニケーション（相互作用）をとったりする「理想的な環境」でなくではならないとデューイは考えた。

また、自然への働きかけによる精神の発達について、デューイは「有機的、心理—身体的活動は、その活動の性質と共に、精神、即ち、意味、観念の現存と操作が可能になる前に存在しなければならない諸条件である。これらの活動は、自然におけるその足場と関連と共に、精神を供給すると考えた」³¹。このことについて箱づくりの例から、分析していくと、以下のように述べている³²。

子どもが箱を作りたいという衝動を実現しようと試みる場合には、そこには、その子どもの観念を明確なものにし、それを計画に纏め上げ、それに適合した木材を手に入れて、必要な部分の寸法をとり、それら各部分の割合を決める、などといった課題が派生してくるのである。そこには、材

料の準備をしたり、鋸を用いたり、鉋をかけたり、紙やすりを使ったりして、すべての端や角をびたりと合わせるといったような訓練を必要とする作業など含まれているのである。道具や工程についての知識が嫌でも必要になってくる。もしその子どもが自分の本能的にやりたいと思っていることを実現し、箱を作るのだとすれば、訓練や忍耐力を獲得したり、障害を克服しようと努力したり、また、同時に多量の知識を獲得する多くの機会に恵まれることになるのである。

このように、子どもが、実際の活動を通して作ることの願望を実現すると同時に、作る過程において訓練、忍耐力、困難を克服しようと努力するという精神発達は、子どもの知識の獲得と弁証しながら、統一的に構成していくことができる。そして、これを基盤として、子どもが、さらに、新しい行動に移る意欲を形成することになる。例えば、火傷をした子どもは焔を恐れて、自分自身の論議の材料になり、観念となるとき、発明的、好奇心を持つようになる。彼は焔とそれが燃えて痛かった結果の事実を単に、焔から離れるために利用するだけではなく、火を用いて自分の意欲を満足させる仕方で利用するようになる。このような自然に対する活動の中でこそ、子どもが最も、痛さ、暖かさ、快適、素敵、拡張、和らぎなどの感覚を精神に持ち込んで、さらに安定した精神に発達していくのである。

デューイは、言語の習慣、行儀作法、及び高尚な趣味と美的鑑賞などがこのような社会における他人とのやり取り関係において、養成されると考えた³³。そして、子どもの成長にとって重要な道德の発達も、デューイはこう言う³⁴。

道德について、外来の道德標準は間接に得た単なる「知識」であって、それは他の人々が無私公正を道義の上乗なるものと見ているから、もし自分でそれを慣行すれば、他人から評価されるというくらいの知識に他ならない。・・・こうして、人が公言する標準と彼の実際の標準との間の分裂は大きくなる。これは偽善が生じる原因になる。

道德は、単に外的に書物などの他人の経験によって強制的に与えられるもの（即ち外来の道德標準）ではないのである。様々な個人的活動を通して養われなければならないものである。デューイが言ったように「統合された人格は、連続的経験が相互に統合されているときのみ存在する。十分に統合された相互に関連する対象物の世界が構成されたときにおい

てのみ、構成される」³⁵のである。

3. デューイによる反省的思考論

デューイの問題解決的な思考の五段階の過程を考察する前に、彼が主張した知識の獲得と学習の過程について明らかにしておく。

まず、知識やその価値について、デューイは下記のように述べている³⁶。

もしわれわれは、主としてはたらき、或いははたらきかけられる様式として起きる第一次的経験（日常的経験）から出発するならば、知識が何に役立つかを知ることが容易であるとしている。知識は能動と受動の諸要素を知的に取り扱うことを可能にするのである。知識ははたらきかけ、或いははたらきかけられる活動という人間と環境との相互作用から生じ、そして、後の相互作用を制御するのに役に立つものである。知識は粗雑な経験の主題をより良くし、豊富にする機能と任務をもっているのである。

いわゆる、デューイが考えた知識とは、環境との相互行為を通じて発見された関連や連続、即ち意味である。知識は未来に能動的に行動を行うための指導観念を考案する道具である。知識の獲得は「学習されていることすべての意味に関して絶えず反省が行われるによるほかならない」³⁷。概念は日常的経験の中で見出される事物の自然な解釈であった³⁸。

そして、学習の過程についてデューイは、下記のように考えた³⁹。

日常的経験（第一次的経験）と抽象的経験（第二次的経験）との関係を知るのが作業なのである。第一次的経験の主題が問題を提出し、第二次的な対象を組み立てる反省的考察の最初の与材を提供するのであり、第二次的経験の与材を吟味し、説明するには、最初の粗雑な、大まかな経験の物事に立ち帰らなければならないのである。第一次的経験、すなわち日常的経験と、第二次的経験、すなわち抽象的（科学的）経験との相互関係が日常的経験、ひいては経験それ自体を拡大、深化するのである。この連続的な相互関係が自然科学及び社会科学を発展させてきたのであり、この進歩の過程、すなわち人類の発展してきた歴史を理解させるのが作業としての学習なのである。

高度に抽象的なことは、日常的経験に頼ることなしに子どもに示してやることはできない。

このように、デューイは、日常的経験（第一次的経験）と抽象的経験（第二次的経験や科学的経験を指す）との関係を知る過程を学習といい、その知り方として、①問題の提出、②与材の提供、③第一次的経験に立

ち帰って分析、④説明という問題解決学習の最初のモデルとした。そして、抽象的経験（第二次的経験、科学的経験）は日常的経験（第一次的経験）を再構築することによって、日常的な経験を拡大、深化していくのである。これは、デューイの説く「教育は、経験の連続的再構成である」ということである。さらに、「高度に抽象的なことは、日常的経験に頼ることなしに子どもに示してやることはできない」と、デューイは、主張した。彼の実験的経験論は、「なすことによる学び」を通して、訓練と習慣の形成を強調した。そして、自ら問題を見つけ、自ら考える力は、習慣の延長線にあるものであると考えられた。

学習活動において、デューイは子どもの「反省的注意力」の発達に注目した。子どもの発達は、自然や人間に対して無意識的から有意识的へ進行していくのである。教授は、「共感」や「関連」を通して子どもの日常的経験を抽象的経験へ導く。そして、デューイは、「子どもの反省的注意力が発達してくるにつれて、子どもの教授の様式を変化させる事の必要性が出てくる」⁴⁰としている。「よい（ママ）遠い目的についての意識が発達するにつれて、また、行動がそれらの目的のための手段とするような必要感が増やしてくるに伴って、いわゆる有意的な注意というものへの転換を図ることになる」⁴¹のである。「有意的な注意」についてデューイは下記のように解釈している⁴²。

それは子どもがある結果がイメージとして描かれることになるのである。

その結果を確保するために役立つがゆえに、子どもが自分の目の前にあるものに注意を向けるか、あるいは自分が直接にやっている事柄について留意することになる。

例えば、目の前にある対象やなしている行為それ自体には興味がなく、むしろわずらわしいものでさえも、それが望ましいもの、あるいは、価値があるものに属するものであると感じられてはじめて、それらの対象や行為は誘引力や把握力をもつ⁴³のであり、これを有意的注意への転換⁴⁴という。デューイはこの「有意的注意は、子どもが問題あるいは疑問の形式でもって、その結果というものを想定し、それらを自ら解決しようとするとき、はじめて十全な形でもたらされている」⁴⁵としている。そして、子どもは成長するにつれて、「目的として、見つけ出されるべきものとして、発見されるはずのものとして、考えることができるようになり、自分の行動とイメージを、探求と解決に役立てるように制御することができるようになる」⁴⁶のである。「これが厳密な意味での『反省的注意力』という」⁴⁷ものである。

デューイは、真の「反省的注意力」に判断・推理・熟慮が含まれていると考え、日常的経験（第一次的経験）と抽象的経験（第二次的経験或いは科学的経験）の関係を知る作業、つまり学習は、実験的で、感覚器官の訓練と思考訓練を提供する理想的な機会だという。この訓練の結果として、「子どもは、自分自身の問題を持っており、その問題についての解答を得ようと、適切な関係資料を探求し選択することに積極的に取り組む」⁴⁸という「問題を考察する習慣を獲得することになる」⁴⁹のである。

逆に、抽象的経験を直接に子どもに提示した場合に、「反省的思考」が発達するかどうか、これについてはデューイの下記の観点から考察できる⁵⁰。

抽象的なものを直接に子どもに提示して、それを暗誦し、そこに示されている原理や法則に従って思考し行動するのは、「反省的注意力」を発達させる機会や動機がただ偶然的に存在するのみであった。それ故、子どもは問題を自分自身のものであるとして認識して、その解答を発見するために「反省的注意力」を行使することはほとんどなかったのである。

ということである。

周知のように、デューイの実験的経験論（プラグマティズム）の立場に立つ教育は、最終的に目指すのは思考的人間である。彼は、『民主主義と教育』と『思考の方法』の中で問題解決的な思考を5段階に分けて説明している。ここで最も一般的な『思考の方法』に載っているものをあげると、下記のようなになる⁵¹。

①暗示（即ち問題の把握）

当惑し、混乱した事態が生じたときに現れる、活動を継続しようとする思考活動であり、問題意識を自覚する。

②知的整理（即ち事実を観察し、問題構造を整理する）

問題解決のためにこれまで自分が保持している知識と、与えられた状況の観察の事柄を結びつけ明確する活動する。

③指導的観念・仮説（即ち予想や仮説を考える）

知的に得られた事柄を用いて問題解決のための仮説を立てようとする思考活動。

④狭義における推理の作用（即ち解決のために情報や知識を集め、吟味しながら予想を精練していく）

問題を解決するために一時的に閃いた考えをこれまでの知識、経験を基礎として練り上げ、よき結果へ導いてくれる考えへと発展させる活動。

⑤行動による仮説の検証・説明（即ち証拠によるまとめや結果を他人へ向けて

プレゼンテーションをする)
実験的行動によって仮説を検証する。

以上の考察を通して、デューイの学習理論では、子どもが生活と結び付く実践的な活動を通して、思考力・判断力以外に、個人的要求、願望、目的、困難を克服する努力、人間環境への適応的調整、勤勉・秩序や権利、尊重、習慣の養成、言語の習慣、礼儀作法、高尚な趣味、美的鑑賞などの子どもの精神の発達と人格形成に関連していることが明らかになった。

第三節 認知的発達から見る協同的な学習

1. ピアジェによる子どもと環境

1960年頃から行動主義と対立して、今日でいう認知のテーマが急に増加しはじめた。その中で、ピアジェ (Piaget, J.1896年-1980年) の認知発達の研究が最も注目されていた。彼は、生物学の観点から子どもの発達段階の特徴や認知構造の発達を臨床法により解明することを試みた。ピアジェは、知的発達の要因を四つ論じている。それは、①神経系の成熟②経験③社会的伝達④均衡化または自己調整である⁵²。彼は、個体と環境の相互作用の中で個体が行う同化と調節の作用を通して、この発達が完成されると主張した。具体的に言うと、彼は、「環境から与えられる課題や刺激に応じて行われる様々な活動が相互に関連のない、孤立した、しかも受動的に行われる活動ではなく、相互に関連づけられた全体としての活動となることによって、学習の内容が学習者に同化されるのである」⁵³と考えた。ピアジェの考えは、個人的構成主義と言われ、教授における指導方法として注目された。

ピアジェは、子どもの二歳から八歳までの段階の思考を特徴付けるものとして、自己中心性を考えた。自己中心性とは、「すべてを自分に持ってくること、つまりは自分を意識した自我に結び付けることを意味している」⁵⁴のである。いわば、自己自身の視点から、世界を解釈するということである。子どもの思考は、内々の、個人的な段階から、徐々に社会化していく。言語においても、自己中心的言語は、社会的言語に先行している。いわゆる社会的なものは、発達の最後にくると考えた。

ピアジェによると、子どもの感覚運動時期の一歳半から、子どもの行為を支配する「一般化の道具」という「スキーマ (Schema「図式」)」が生成すると考え、このスキーマの生成・発展は、生物学的適応の延長であるという⁵⁵。彼によると、有機体としての子どもの外部環境とのやり取りの中で、外部環境への内部の「同化」と「調節」が働いて、スキーマの構造 (認知学では認知構造という) の変化になる⁵⁶。「同化」とは、生物学的な概念である。例えば、

食物を吸収することによって、有機体は環境を同化する。キャベツを食べた兎は、キャベツにならない。キャベツが兎になる、というように、これは環境が有機体の内的構造に従属することを意味しているのである。「調節」とは、特定の場面へのシエム（パターン化したシエム）の調整であるという。有機体の内部環境は、外部環境との間に不均衡が生じることが常にある。この時、攪乱された内部環境が、「シエム（また、認知構造という）」により、同化と調節を通して外部環境に適応するように働くのである。このような認知の再構造によって、内部環境が外部環境へ適応するまでの過程、いわば、「内部環境が攪乱される状態から前の状態に戻る」⁵⁷を、ピアジェは均衡化と呼ぶ。「同化」と「調節」の間の均衡のことをピアジェは適応と呼ぶ⁵⁸。具体的に言えば、子どもが巻き込まれた外部環境の変化は、子どもの身体内部の環境に働きかけることである。この理論を子どもの学習の場面に置き換えると、学習の過程を、自分の認知構造によって外界の情報を理解する「同化」と、外界の情報にあわせて認知構造を変更する「調節」という2つの過程によって説明することができる。

例えば、私たちは文章を読むとき、私たちはさまざまなことを前もって知っている。この文章の新しい情報と私たちの既有知識とをうまく結合すれば、この文章を理解したという。さらに、入力した情報を同化し、自らの既有知識それ自身を変化させながら、引き続き外界への適応を可能にしていく。これを知識の構造の変化という。ピアジェは、こうした知識が、バラバラに存在し機能するのではなく、認知構造とよばれる全体構造の中にうまく組み込まれている、と見なす。つまり、知識は構造化された全体をなしている。同化と調節の働きの繰り返しによって、個別の知識だけでなく、知識の構造自体にも変化が生じる。これは、ピアジェが主張した読解過程への適用である。

しかし、この均衡化の活動は常に正確な平衡に至るとは限らない。その内部環境が、未平衡状態から再び攪乱状態として現れてくると、再び均衡化の活動が始まり、さらに安定した構造へ発展していくからである。その未平衡状態と、最終的な平衡状態との差を、ピアジェは「デカラージュ」（ずれ）⁵⁹の概念として呼ぶ。滝沢武久（1992）はピアジェが言った「ずれ」が生まれた原因を二つにまとめた。一つは、子どもと環境との間の不均衡状態において生じる過程である。もう一つは、認知構造における不均衡状態によって生じる過程である。この二つの過程で現れる「ずれ」の解決は、より高次均衡を作り出す手がかりになると、ピアジェは考えた。この「ずれ」を解決するには、「子ども同士の社会生活にも子どもと年長児やあらゆる年齢の大人との関係にも関わった社会化の過程に応じて（文化的伝統と教育的伝達を含めて）、すべての発達の中に介入している」⁶⁰と考えられた。

ここでは、「知識の形成」の発達について明らかにした。次は、協同学習における環境の中で、子どもの「対人関係」における「未均衡状態」から「均衡状態」までの過程及び教師の役割を明らかにしたい。

2. ピアジェによる対人関係の育成

自己中心性を主張したピアジェは、子どもが自己中心性から脱却する方法として他人との協同作業を考えた。友達とともに、具体的活動に参加し、とりわけ協力して作業に取り組むような体験を積むに従い、自分の役割や、友達の役割に気付くに至る。このことは、自分と他人との違いの意識へと導き、自己中心性から脱却へとつながっていくという。滝沢武久（1992）は、ピアジェによる知的能力の発達には、子どもが直面した外部の知識を内部に取り入れるだけでは発達ではなく、「認知的葛藤」によって構成されるととらえた⁶¹。例えば、子ども同士のけんかを自己中心性の解毒剤と見なし、けんかという「葛藤」を通して自分の考え方と他人の考えとの矛盾がどこにあるのか、どちらが正しいか子どもが内部で調整することができるとした。この過程を通して思考が均衡化へと向かい、論理的な思考構造を発達させることに至るといふ。

ピアジェは、子ども同士の相互尊敬が道徳感情の起源であり、彼らの協働と相互尊敬の実行と共にグルーピング（利益の配分規則）によって、正義の感情に発展させられると考えている。そして、協同作業に参加することによって、子ども同士に「規範」や「自律性」「価値判断」が発達してくる。子ども同士の協同作業によって形成された義務は、「非対称的対人関係」（支配—服従）或いは、権威や強制的信仰による義務と本質的に区別される⁶²と考えられている。

一方、子どもは協同作業において、認知構造に揺さぶりをしたり、不均衡状態が出てきたりする場合もある。例えば「価値判断の傾向」や「対人関係」の戸惑いなどのことである。このような「認知的葛藤」が出る場合に、手本や賞罰などによるおとなからの働きかけは、やはり意味があると、滝沢武久（1992）は述べている⁶³。

3. ピアジェによる発達と学習について

ピアジェによれば、子どもの認識発達段階は、下記のようになっている⁶⁴。

- ①感覚運動的知能の段階（0～2歳）
- ②前操作的思考の段階（2～6,7歳）
- ③具体的操作の段階（6,7～11,2歳）
- ④形式的操作の段階（11,2歳～）

子どもの認識発達は、このような段階を順次経て発達していくという。一方、段階の出現する順序は一定であるとしても、各段階の年齢は、個々人の成熟、経験や教育、環境によって差異のあることも、ピアジェは強調した。

ピアジェによると、発達とは知識の諸構造の全体性に関係する過程であって、学習は発達に従属して「様々な状況によって——心理学の実験者によって——教育的意図をもった教師によって——外的状況によって引き起こされる、つまり、学習は自発的ではなく、引き起こされる」⁶⁵ものである。さらに、彼は学習は構造に制限され、限界をもった過程であると考えた。例えば、5歳の子どもに高等数学を教えることはできない。その理由は、彼は、まだ理解できる知識の構造をもっていないからである。ここでピアジェの言った各認識発達段階における認知的構造を考察していく。

認識発達の①感覚運動的知能の段階において、乳児には、運動神経の発達につれて、感覚運動的空間と感覚運動的な因果性が構成されてくるといふ。

認識発達の②前操作⁶⁶的思考の段階において象徴的思考と直感的思考が発達してくると考えられた。従って、子どもは、学校で学習する前にも、日常生活の中から自然の現象に対していろいろな学習をしている。

認識発達の③具体的操作の段階において、「最初の操作があらわれるが、それは対象について働き、言語で表わされるような仮説について働かないので、具体的操作と呼ばれる」⁶⁷。ピアジェによると、この段階では、子どもが分類や順序づけの操作、数概念の構成、空間や時間の諸操作、そして類や関係といった初歩的論理、初歩的数学、初歩的幾何、さらには初歩的物理学の基本的操作があらわれてくる。しかし、「量的保存性⁶⁸を踏まえた操作が出現するが、その操作が七、八歳頃では中味（物質量）にしか、九、十歳頃では中味と重さにしか適用できず、体積にもあてはめられるようになるには、十一、二歳ごろにならなければならない」⁶⁹という。つまり、この具体的操作段階では、年齢によって、操作が存在する認知構造と操作は存在しない認知構造があることを明らかにした。

認識発達の④形式的操作の段階においては、子どもが形式的、または仮説演繹的操作と呼ばれるレベルに達するにつれて、操作も進んでくるといふ。ピアジェによると、この段階では、「子どもは対象だけではなく、仮説に関する推理をすることができるようになる。類や関係、数の操作だけではなく、新しい操作、即ち命題の操作を構成する」⁷⁰ことができる。

さらに、ピアジェは、経験は認知構造の発達の基礎的な要因であるとして、経験の重要性を強調した。

ここまで、子どもの各認識発達段階における認知の構成を明らかにした。従って、総合的・横断的な学習を強調する総合的な学習の時間においては、

子どもの発達段階に合わせる指導方法を、改めて考える必要があると考える。

第四節 最近接発達の領域を提唱したヴィゴツキー

ヴィゴツキーは、子どもの発達における「最近接発達の領域」を下記のように述べている⁷¹。

この知能年齢、あるいは自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子どもが非自主的に共同の中で問題を解く場合に到達する水準との間のへだたりを、子どもの「発達の最近接領域」という。

柴田義松によって訳されたヴィゴツキーの著作では、この発達の領域を「発達の最近接領域」と呼んでいる。しかし、中村和夫（2004）は、ロシヤ語の訳し方と用語の概念の意味から、ヴィゴツキーの意図を「次に続く発達の領域」だととらえて、「最近接発達の領域」に訳すべきと主張した⁷²。いわば、その領域は、いまは大人や仲間の援助の下でしか課題の解決はできないが、やがては独力での解決が可能となる知的発達の可能性の領域（つまり、次に続く発達の領域）を意味している。筆者は、ヴィゴツキーによるピアジェの発達理論への批判の観点⁷³から、中村氏のとらえ方に賛成する。従って、本論文では「最近接発達の領域」という表現を使うことにした。

「最近接発達の領域」は、すでに成熟した機能、発達のすべてに完了した機能ではなく、いま成熟しつつある機能のことを指すものである。「最近接発達の領域」では、学習とは、状況によって生じるもので、周りの仲間や大人たちとの間で交わされる会話や体験を通して、協同で意味を作り上げていくプロセスである。その学習活動の展開に当たっては、学校の図書館や社会教育施設（博物館など）、各種団体との連携、地域の教材などの活用を通して、身につけた知識や技能などを相互に関連づけ、効果的な学習を行うことが求められている。

この「最近接発達の領域」に達するには、ヴィゴツキーは、模倣の教育的意味を考え直す必要があると考えた。子どもは、協同学習の中では、周囲の子ども達の考え方ややり方を見て学び、模倣することで、出来ない事もできるようになる。子どもの発達にとっての教授—学習においては、模倣は教育が発達に及ぼす影響の実現される主要な形式であると、ヴィゴツキーは提唱した⁷⁴。

ヴィゴツキーは、デューイやピアジェの理論を継続した部分もありながら、真正面に批判した部分も見られる。例えば、教育と発達との関係においては、デューイの「児童中心主義」教育思想とピアジェの「認知的構造」の考えとは反対に、ヴィゴツキーは、下記のように述べている⁷⁵。

教育は、発達につづいて進むだけではなく、発達と歩調を一つにするだけではなく、発達の前を進み、発達を前へ進めたり、発達の中（発達の最近接領域）に新しい形成を呼び起こすことが出来る。ここに、発達における教授の主要な役割がある。

このようにヴィゴツキーの理論は、子どもの発達と社会的・文化的経験との関係を明らかにして、学習環境をデザインする教師の役割を強調した。

1. ヴィゴツキーによる子どもと環境

子どもの発達と教育においては、ヴィゴツキーは、社会環境や教育環境が重要な役割を果たすと考えていた。まず、彼は、子どもと社会環境について下記のように述べている⁷⁶。

各年齢は、子どもにとって一定の仕方で組織されたそれ自体の環境をもつ。従って、環境は、純粹の外的意味においては、子どもが年齢から年齢へ移行するにつれて変化する。(中略)。環境は、人間に特有の高次の性質や形態の活動の発達との関係においては発達の源泉となる。

また、子どもの教育環境については、彼は、教師の役割について、下記のように述べている⁷⁷。

教育は子ども自身の経験を通して実現される。その経験は、完全に環境によって、決定されるものであり、そこでの教師の役割は環境を組織すること、規制することにある。

ヴィゴツキーは、子どもの学習環境である周囲の子ども同士、家族や教師などが、最も早く子どもの発達を促成する要因であると考えている。その学習環境の、子どもの発達への影響について、彼は、下記のように述べている⁷⁸。

人間に特有な高次の精神活動は、最初、ほかの人々との協同作業の中で、外的な「精神機能」として現れる。それが、やがて個々人の「精神内機能」、つまり論理的思考、や道徳的判断、意志などの様式へ転化していくということである。

ヴィゴツキーは、子どもの精神発達をほかの人々との協同作業を通して内化する過程が「最近接発達の領域」とつながると考えている。

2. ヴィゴツキーによる子どもの思考と言語の発達

ヴィゴツキーは、人間の高度精神機能は、社会的なもの・外的なものが個

人内に内化されて形成されると主張した。社会的なものが内的になる典型は、言語である。そして、言葉ははじめは子どもが大人とコミュニケーションの手段として発生した。その後、下記に述べたように、内言に転化して、子ども自身の思考の基本的な方法となる⁷⁹。

内言は長い機能的・構造的変化の集積を通じて発達する。それは言語の社会的機能と自己中心的機能との分化といっしょに、子どもの外言から分岐して生まれる。子どもによって習得される言語構造は、子どもの思考の基本的構造となる。内言とともに思考の発達と言語との、思考の手段との、子どもの社会的・文化的経験との関連という基本的な、決定的な事実が現れる。内言の発達は、基本的に外から規定される。

さらに、言語と思考との関連については、下記のように述べた⁸⁰。

子どもの思考は、思考の社会的手段の習得とともに、即ち言語に依存しながら、発達する

以上から、ヴィゴツキーは、言語の発達は、特有の内面的過程ではなく、社会的・集団的協同の形式で子どもによって個人的精神機能の領域へ運び移されるという社会的過程であると考えているといえる。

第五節 まとめ

本章では、先行研究を踏まえて、総合的な学習の学習理論について、児童観、学習観、教材観、指導観に立ち、教育心理学と教育社会学の視点から考察を行った。具体的に学習指導要領に示される「体験的学習」・「探求的学習」・「協同的学習」を通して子どもの「学習過程」、「精神の発達」と「言語と思考」が如何に形成していくのかを、デューイ、ピアジェ、ヴィゴツキーの学習理論に基づいて考察した。また、学校教育における潜在的カリキュラムの存在を訴えたアップルの社会構造再生産論批判の観点から、職業体験や社会体験の意味を考察した。以下に考察をまとめる。

(1) 総合的な学習の時間における顕在的カリキュラムは既に第一章で分析したように「学習」「言語」「思考」といった教育目標が含まれている。第二章では第一章の顕在的カリキュラムの内容を踏まえて学習理論における潜在的カリキュラムの考察を行った。ここで、前述した安彦忠彦による潜在的カリキュラムの視点から、総合的な学習の学習理論を顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラムに分けてまとめると下記表 2-1 のようになる。

表 2-1 総合的な学習の学習理論の顕在的カリキュラムと潜在的カリキュラム

	顕在的カリキュラム	潜在的カリキュラム
デューイ	<p><学習過程></p> <ul style="list-style-type: none"> ・知識や技術の習得 <p><反省的思考></p> <p>五段階の反省的思考論</p>	<p><精神の発達・人格形成></p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人的要求、願望、目的、能力 ・困難を克服する努力 ・人間環境への適応的調整 ・勤勉・秩序や権利、尊重、習慣 ・言語の習慣、礼儀作法、高尚な趣味、美的鑑賞など
ピアジェ	<p><知識の構成></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「同化」と「調整」 ・具体的操作の段階 ・形式的操作の段階 <p><思考力></p> <p>知的能力の発達は、「認知的葛藤」によって構成される。</p>	<p><社会性・対人関係></p> <ul style="list-style-type: none"> ・協同作業によって自己中心性からの脱却 ・協同作業によって「規範」や「自律性」「価値判断」が発達してくる
ヴィゴツキー	<p><学習過程></p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会的なアプローチ <p><言語と思考></p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの思考は、言語に依存しながら、発達する。 ・子どもの内言は外から規定される。内言とともに、思考の発達と言語との、子どもの社会的、文化的経験と関連している。 	<p><学習過程></p> <ul style="list-style-type: none"> ・協同的学習における模倣による教育的効果
安彦忠彦 谷川彰英ら		<価値、態度、規範>

表 2-1 で示したカテゴリーを分類すると①知識と技能②思考力、判断力③精神の発達・人格形成④社会性・対人関係⑤言語・表現力⑥価値・規範・態度という 6 項目にまとめることができる。

(2) 学習指導要領に示される「体験的学習」・「探求的学習」・「協同的学習」を通して、子どもの「学習過程」、「精神の発達」と「言語と思考」が如何に形成されるのかを、デューイ、ピアジェ、ヴィゴツキーの学習理論に基づいて考察した。

デューイは、自然的経験主義の学習理論に立ち、実生活、実社会の中、実際の生活経験を通して探求的、思考的人間の育成を目指した。彼は、教育が知識自体の中に価値を求め、その統一性を求めることを危険だと考え、教育活動と教育内容とを分離した伝統的教育を批判して、子どもによる「探求」という方法を取り入れた。彼は、探求的学習における「反省的注意力」が子どもの探求と解決に役立つ制御につながると考えて、教授・学習における教

師の指導方法にヒントを与えるものと考えた。デューイが提唱した問題解決学習の5段階と総合的な学習の時間における探求的学習は、下記図 2-2 のように示すことができる。

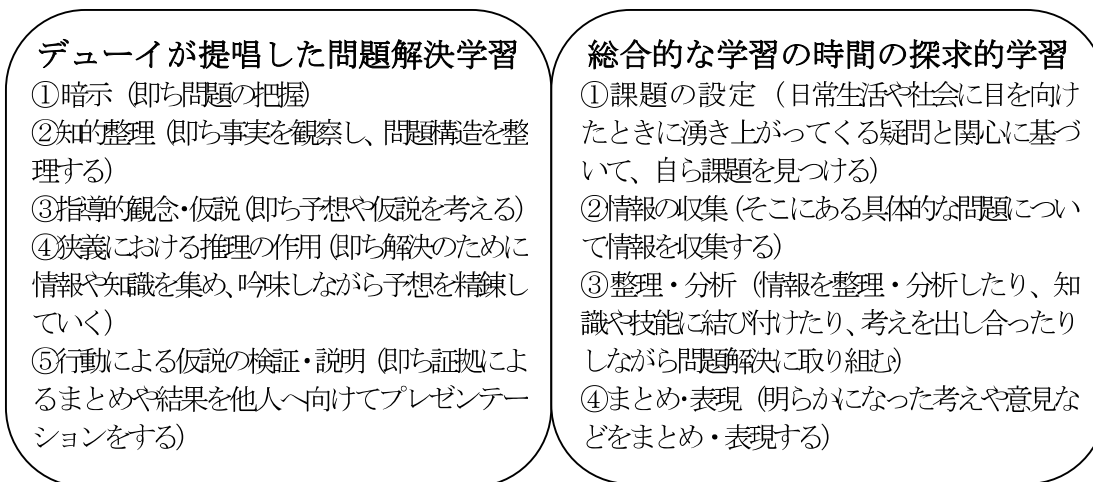


図 2-2 デューイが提唱した問題解決学習と総合的な学習の時間の探求的学習

図 2-2 が示すように総合的な学習の時間の探求的学習の4段階とデューイが提唱した問題解決学習の5段階における③の仮説を欠いたものと同じである。デューイが提唱した問題解決学習による「思考力」の育成は、総合的な学習の時間の教育目標とされた「思考力、判断力、表現力」の育成に理論的根拠を与えた。

ピアジェは、子どもと学習環境との間に「同化」と「調節」の働きを主張して、探求的学習や協同的学習における子どもの知識の構成や人格の形成に論理的根拠を与えた。彼は、子どもの発達段階の特徴を解明し、そのことは学校教育における教授・学習の過程に有効な考え方を提供した。また、彼が指摘した「認知的構造」は、協同的学習による子どもの知識の構成や人格の育成を改めて認識できた。例えば、協同作業によって起こす「認知的葛藤」は、子どもの発達において「規範」や「自律性」「価値判断」が形成されるための重要な過程であることが明らかになった。

ヴィゴツキーの「最近接の発達領域」の理論に基づいた社会体験活動や協同的学習における言語と思考の発達が明らかになった。また、学習活動における教師は学習環境のデザイナーを兼ねて学習活動の支援者の役割が改めて認識できた。

以上考察した3人の学習理論と総合的な学習の時間の学習指導要領が示されている学習領域、学習活動、学習のあり方及び育てようとする資質と能力は、図 2-3 のように関連していることが明らかになった。

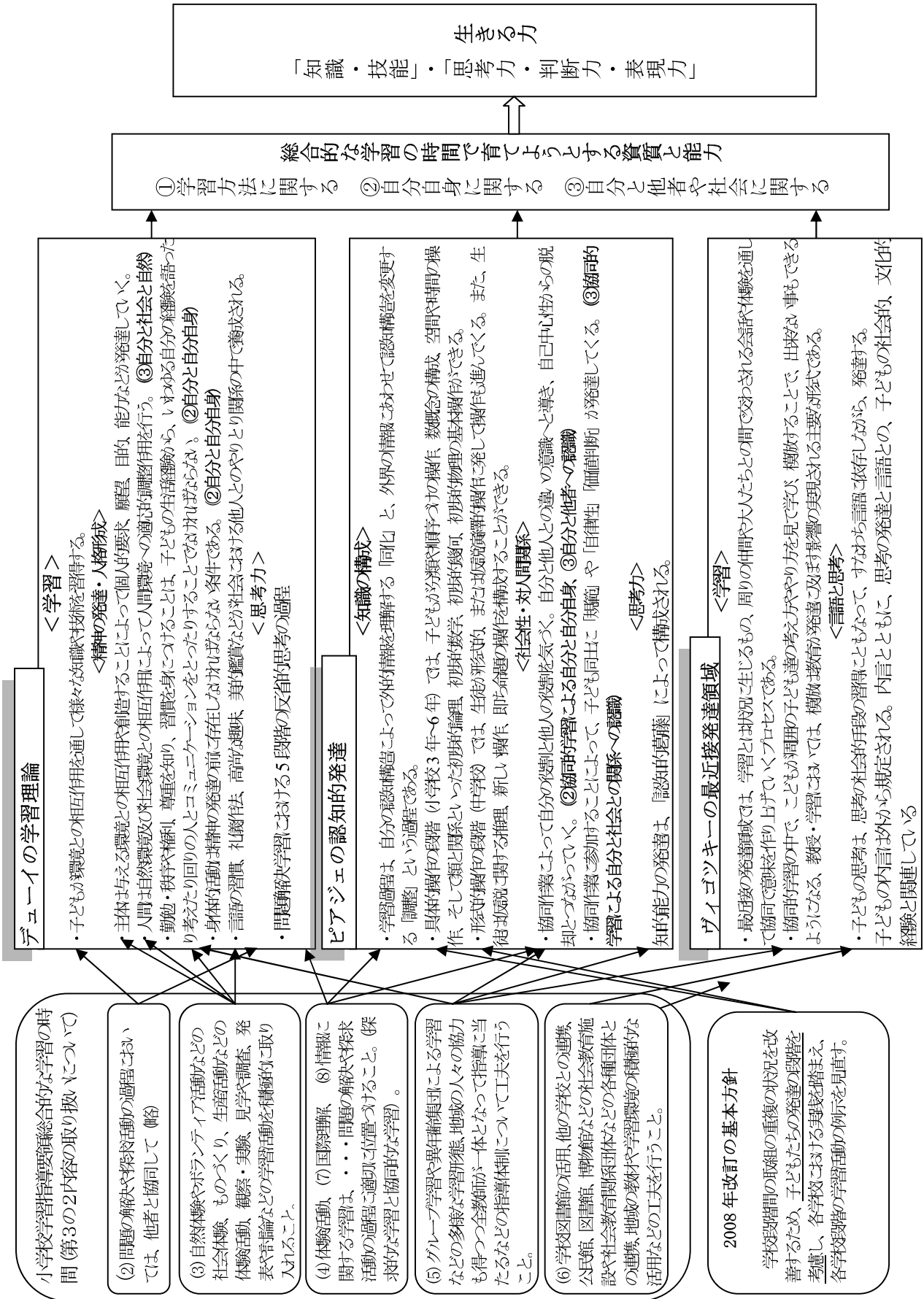


図 2-3 デュエーイ、ピアジェ、ヴィゴツキーの教育理論と学習指導要領との関連

注

- ¹日本教育工学会 『教育工学事典』 実教出版株式会社 2000年6月 p.120
- ²天野正輝 『総合的学習のカリキュラム創造(教育課程研究入門)』 ミネルヴァ書房 1999年1月 p.28
- ³佐藤学 『カリキュラムの批評』 光明社 1996年12月 p.30
- ⁴鬼沢真之 佐藤隆 『学力をかえる総合学習』 明石書店 2006年1月 pp.311～312
- ⁵今野喜清ら 『学校教育辞典』 教育出版 2003年 p.469
- ⁶同上掲. p.469
- ⁷安彦忠彦 『教育課程編成論』 国立印刷局 2006年3月 p.91
- ⁸マイケル・W・アップル 浅沼茂 松下晴彦 『教育と権利』 日本エディタースクール 1992年3月 pp.120～125
- ⁹同上掲. p.115
- ¹⁰同上掲. p.115
- ¹¹谷川彰英 『問題解決学習の理論と方法』 明治図書 1993年3月 p.200
- ¹²安彦忠彦 『教育課程編成論』 国立印刷局 2006年3月 p.95
- ¹³今野喜清ら 『学校教育辞典』 教育出版 2003年2月 p.674
- ¹⁴同上掲. p.674
- ¹⁵同上掲. p.675
- ¹⁶高林 穂津美 『総合的な学習の時間』が目指すもの—ジョン・デューイの問題解決学習理論からの一考察』『大阪薫英女子短期大学児童教育学科研究誌(9)』, 2003-07, p.11-15
- ¹⁷金丸晃二 『総合的な学習』とデューイ—現代学校教育に持つシカゴ大学附属小学校における実験の意義(課題研究〈総合的な学習の時間〉とデューイ)』『日本デューイ学会紀要(42)』, 2001-06 pp.185-190,
- ¹⁸今野喜清ら 『学校教育辞典』 教育出版株式会社 2003年2月 p.707
- ¹⁹デューイ著 帆足理一郎訳 『民主主義と教育』 春秋社 1950年 pp.24～25
- ²⁰今野喜清ら 『学校教育辞典』 教育出版 2003年2月 p.263
- ²¹小林虎五郎 『新教育運動の発展』 誠文堂新光社 1950年1月 p.51
- ²²同上掲. p.52～53
- ²³ジョン・デューイ 市村尚久訳 『経験と教育』 講談社 2004年 p.27
- ²⁴ジョン・デューイ 帆足理一郎訳 『民主主義と教育』 春秋社 1950年 p.17
- ²⁵ジョン・デューイ 市村尚久訳 『経験と教育』 講談社 2004年 p.64
- ²⁶ジョン・デューイ 帆足理一郎訳 『民主主義と教育』 春秋社 1950年 pp.20～21
- ²⁷同上掲. p.24
- ²⁸ジョン・デューイ 市村尚久訳 『学校と社会と子どもとカリキュラム』 講談社 2001年6月 p.96
- ²⁹ジョン・デューイ 市村尚久訳 『経験と教育』 講談社 2004年 p.146
- ³⁰ジョン・デューイ 市村尚久訳 『学校と社会と子どもとカリキュラム』 講談社 2001年6月 p.96
- ³¹ジョン・デューイ 河村望訳 『経験と自然』 人間の科学社 2004年6月 p.294
- ³²ジョン・デューイ 市村尚久訳 『学校と社会と子どもとカリキュラム』 講談社 2001年6月 p.100

-
- ³³同上掲. p. 100
- ³⁴ジョン・デューイ 帆足理一郎訳 『民主主義と教育』 春秋社 1950年 p. 259
- ³⁵同上掲. p. 66
- ³⁶同上掲. p. 107
- ³⁷ジョン・デューイ 植田清次訳 『思考の方法』 春秋社 1950年 p. 81
- ³⁸ジョン・デューイ 河村望訳 『経験と自然』 人間の科学社 2004年6月 p. 219
- ³⁹同上掲. p. 54
- ⁴⁰デューイ著 市村尚久訳 『学校と社会と子どもとカリキュラム』 講談社 2001年6月 p. 220
- ⁴¹同上掲. p. 221
- ⁴²同上掲. p. 221
- ⁴³同上掲. p. 221
- ⁴⁴同上掲. p. 221
- ⁴⁵同上掲. p. 221
- ⁴⁶同上掲. p. 222
- ⁴⁷同上掲. p. 222
- ⁴⁸同上掲. p. 225
- ⁴⁹同上掲. p. 225
- ⁵⁰同上掲. p. 225
- ⁵¹ジョン・デューイ 植田清次訳 『思考の方法』 春秋社 1950年 p. 109
- ⁵²ジャン・ピアジェ 芳賀純訳 『発達の条件と学習』 誠信書房 1972年 p. 66
- ⁵³同上掲. p. 89
- ⁵⁴白井桂一 『ジャン・ピアジェ』 西田書店 2005年4月 p. 20
- ⁵⁵同上掲. p. 52
- ⁵⁶ジャン・ピアジェ 滝沢武久訳 『心理学と認識論』 誠信書房 昭和52年3月 p. 117
- ⁵⁷同上掲. p. 151
- ⁵⁸同上掲. p. 118
- ⁵⁹滝沢武久 『ピアジェ理論の展開』 国土社 1992年9月 p. 108
- ⁶⁰ジャン・ピアジェ著 滝沢武久訳 『心理学と認識論』 誠信書房 昭和52年3月 p. 54
- ⁶¹滝沢武久 『ピアジェ理論の展開』 国土社 1992年9月 p. 159
- ⁶²ジャン・ピアジェ 芳賀純訳 『発達の条件と学習』 誠信書房 昭和54年 P. 176
- ⁶³滝沢武久 『ピアジェ理論の展開』 国土社 1992年9月 p. 182
- ⁶⁴ジャン・ピアジェ著 芳賀純訳 『発達の条件と学習』 誠信書房 昭和54年 P. 203
- ⁶⁵同上掲. p. 67
- ⁶⁶注：操作とは、知識の対象に変化を与える内面化された働きかけである。引用：滝沢武久 『ピアジェ理論の展開』 国土社 1992年9月 p. 68
- ⁶⁷ジャン・ピアジェ著 芳賀純訳 『発達の条件と学習』 誠信書房 昭和54年 p. 70
- ⁶⁸注：ピアジェの子どもを対象した粘土の実験では、変形した粘土に対して、子どもが“同じ量の粘土がある”と認識することから、「量的保存性」という。保存の概念はピアジェは子どもから、子どもの発達する心とその環境にあるものとの相互作用から来たのである。ジャン・ピアジェ著 芳賀純訳 『発達の条件と学習』 誠信

書房昭和 54 年

⁶⁹滝沢武久 『ピアジェ理論の展開』 国土社 1992 年 9 月 p. 191

⁷⁰ジャン・ピアジェ 芳賀純訳 『発達の条件と学習』 誠信書房昭和 54 年 p. 70

⁷¹ヴィゴツキー 柴田義松訳 『思考と言語 (上)』 明治図書 1962 年 p. 89

⁷²中村和夫 『ヴィゴツキー心理学』 新読書社 2004 年 12 月 pp. 9~11

⁷³例えば、自己中心的言語において、ピアジェの検討が、子どもの実際活動の欠如、つまり、子どもの思考の社会化や実践を抜いて、ただ思想の発達をもたらす精神と交流するものであると、ヴィゴツキーは、批判した。つまり、ピアジェの発達論は、生物学における今日の発達にとどまって、社会化的要因による発達を含まれていないことを、ヴィゴツキーは、批判した。引用：ヴィゴツキー著 柴田義松訳『思考と言語 (上)』明治図書 1962 年 p. 102

⁷⁴ヴィゴツキー 柴田義松訳 『思考と言語 (上)』 明治図書 1969 年 p. 90

⁷⁵同上掲, p. 67

⁷⁶ヴィゴツキー 柴田義松訳 『児童心理学講義』 明治図書 1976 年 p. 23

⁷⁷同上掲, p. 24

⁷⁸ヴィゴツキー 土井捷三・神谷栄司訳 『発達の最近接領域の理論』 三学出版 2003 年 pp. 21~22

⁷⁹ヴィゴツキー 柴田義松訳 『思考と言語 (上)』 明治図書 1969 年 p. 163

⁸⁰同上掲, p. 163

第三章 総合的な学習の時間の運営環境についての考察 (山口県の小中学校を対象として)

第一章で考察したように、2008年の改訂には、総合的な学習の時間の実施を推進するために、校長のリーダーシップの下での学校指導体制、教員養成体制及び学校と地域社会との連携体制といった運営環境の整備が求められている。第二章の学習理論では、物的環境と人的環境が子どもの発達と学習に与える影響を考察して子どもが巻き込まれる学習環境の重要性を明らかにした。公民館、図書館、博物館等の社会教育施設などの物的環境と社会教育関係団体やベストティーチャー、教師などの人的環境を整えるには、学校指導体制、教員養成体制及び学校と地域社会との連携体制といった運営環境を整える必要がある。これらを踏まえて、総合的な時間の学習の運営環境がどのような状況であるか及びその問題点を本章で明らかにしていく。そこで、山口県内の先進的実践、特徴的実践の事例に関しては、筆者が直説現地を訪ね、担当教員に対する面接調査と資料収集を行った。また他の実践事例に関してはインターネットに掲載された報告書などを分析対象とした。第三章と第四章では、このうち、潜在的カリキュラムも含めて授業の実態を把握するために直接取材した山口市の小学校についてそれぞれ運営環境と授業実践の面から記述する。調査内容は、日本の2008年改訂された新しい学習指導要領に求められた①児童生徒に対する指導体制、②推進のための支援体制、③学校と外部との連携の三つの項目である。

第一節 総合的な学習の時間の指導体制

日本の小学校では、一般に学級担任制が採用されている。小学校の低学年（1・2年）において、一人の学級担任教師は、全教科に関する学習指導と生活指導を行い、中学年（3・4年）と高学年（5・6年）において、学校によっては、特定の教科、例えば、理科や体育、家庭科など、学級担任ではなく、その教科を専科として指導する教師がいる。中学校では教科担任制が採用されている。

日本の中学校では、教科担任制が採用されている。そして、山口県では小・中学校における基本的な生活習慣や学習習慣の形成、学力の向上、生徒指導面での対応等の課題に対応するため、平成23年までに**35**人学級化が推進されている。さらに、子どもたちの状況に応じたきめ細かな指導体制を充実するため、小学校3～6年、中学校全学年を対象とした複数教員によるT・T（ティーム・ティーチング）や習熟度別指導等の少人数指導を実施している¹。このような指導体制の下で、総合的な学習の時間について以下4校の実践事例を挙げて、その指導体制を考察する。

事例 ① 学級単位で指導した例

《山口大学教育学部附属山口小学校の概要》 2011 年度

児童数：443 人 学級規模：12 教師人数：28 人 学区域の特色：都市部住宅地

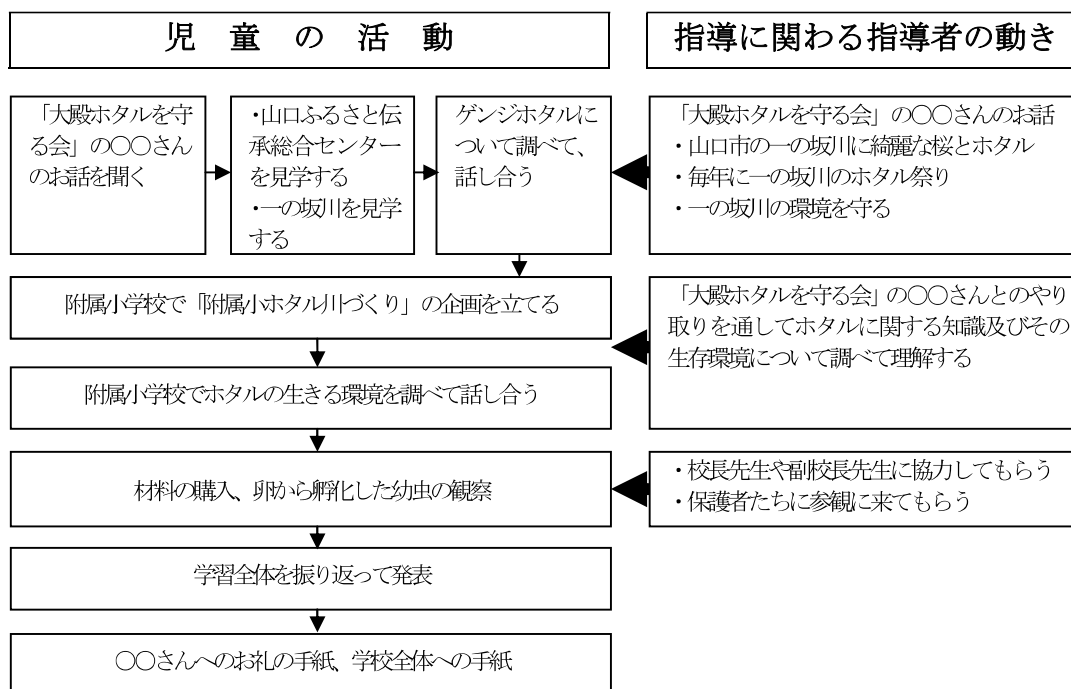
単元テーマ：「ホテルが住める環境を守るために、今できること」（全 32 時間）

内容領域：環境

実施対象：4 年 2 組

単元目標：

- ・ゲンジボタルにかかわる環境に関心をもち、自分の生活とのつながりについて考えながら、今できることを実践することができる。
- ・仲間と協力して調べたり話し合ったりすることで、よりよい自然環境づくりに取り組むよろこびを味わうことができるようにする。



総合的な学習の時間はクラスそれぞれの学習の担当教師の領域なるので、クラスによって取組が違う。内容領域は学年で揃えるようにしているが、具体的な学習の展開については担任教師に任せている。事例 1 の中で担任教師と、このクラスの教科を担当しているもう二人の教師と一緒に学習活動を支援している。そして、教師たちは、専門家（大殿のホテルを守る会の〇〇さん）との関わり方、見学、必要な情報の調べ方、仲間との話し合い方など、細かいところまで気を配って支援していく。さらに、この学習活動を協力し支援するために、校長や副校長、保護者たちにも参加している。

事例 ② 学年で級外教師がT・Tに入り、学習集団を分担して指導した例

《山口市立阿知須小学校概要》

児童数：412人 学級規模：16 教師人数：23人 学区域の特色：郊外

単元テーマ：「みんなの笑顔のために」（22時間～24時間）

内容領域：福祉

実施対象：5年生（3学級 計78人）

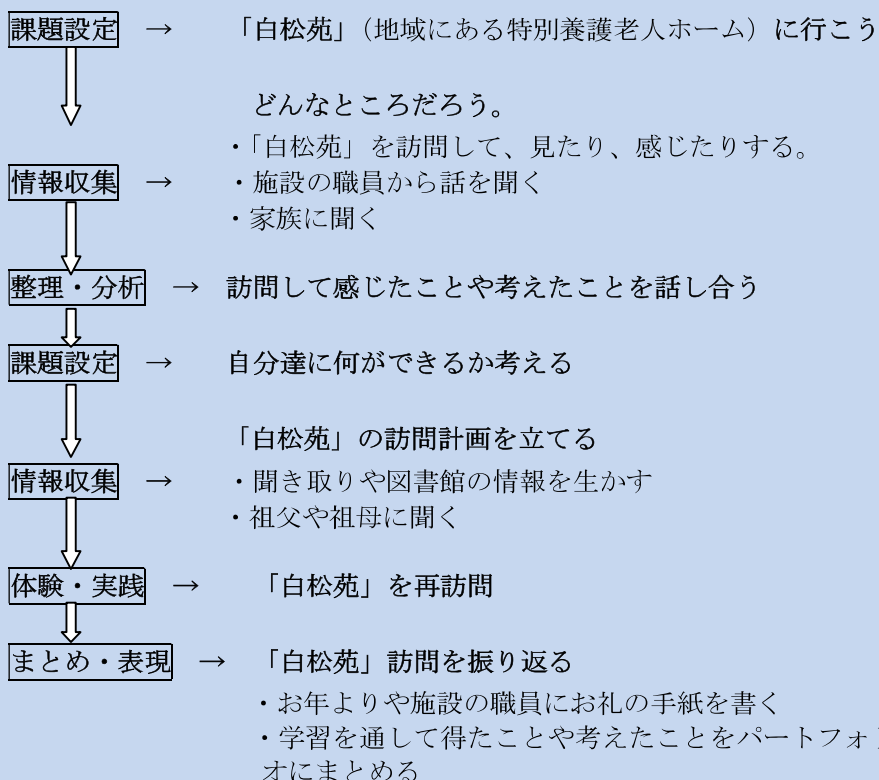
〈単元目標〉

- ・お年よりとのふれあいや福祉施設の方のお話を通して、相手の願いや思いを知り、心情をくみ取り、相手の立場に立って行動しようとする態度（福祉の基本的姿勢）を育てる。
- ・みんなが笑顔で暮らせる社会にするために自分ができることは何かを考え、進んで実行しようとする心情を高める。



《担任教師と級外教師で指導》

〈学習活動の概要〉



阿知須小学校の5年生は3学級であるために、学習活動は学級担任教師を中心とした指導を基本にしていた。活動の内容により、例えば、図書資料の探し方、車椅子の体験、再訪問の準備など、T・Tに切り替える。子ども達によりよく実感がある学びをさせるため、場面による適切な応援を一人一人に与えるように工夫している。

③全教師が学校全体で学習活動を協力して指導した例

《山口大学教育学部附属山口中学校の概要》2011 年度

生徒人数：459 名 学級規模：12 教師人数：34 学区域の特色：都市部住宅地

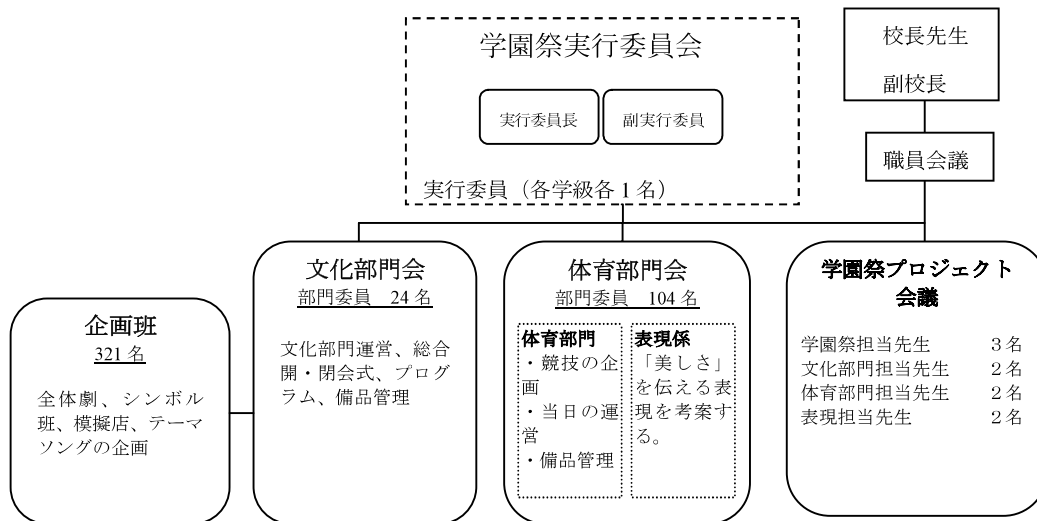
単元テーマ：美しさを表現する（学園祭学習）（約 51 時間）

内容領域：学校行事

実施対象：全学年

教育目標：学園祭学習は、教科の枠を取り除いて、生徒の興味、関心のあることを自己選択し、同じ思いを持った仲間と追究することのできる学習として、集団で取り組む学習を大切にするを目標としている。

学習活動内容とその組織図は下記のようなになる。



全体劇



模擬店



弦楽合奏部演奏

学校行事としての学園祭学習は、学校全体の生徒がこの学習活動を参加するようになっている。まず、組織立ち上げに向けて、実行委員会をはじめ、各部門長、副部門長、表現係長の選出が行われた。各部門に担当教師が入っている。教師たちは、育てたい生徒の力を、例えばプレゼンテーション能力（立案した

企画)、写真等の取り方、FM 山口（ラジオ局）への取材方法、自分たちの目指す「美しさ」の表現方法など、学級枠を外した学習集団を分担して指導・助言していく。

④学校間の協力による指導事例

《山口市立嘉年小学校の概要》2011 年度

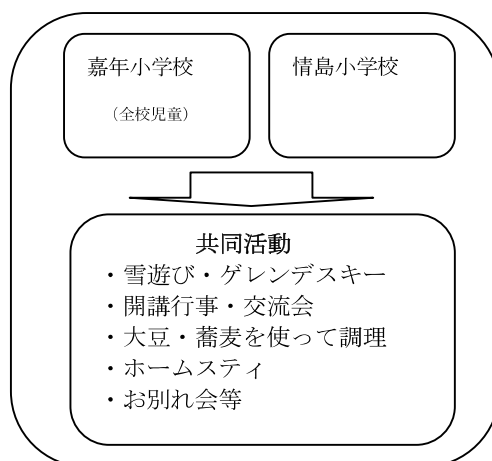
平成 22 年・23 年度地域等の課題に応じた教育課程研究事業

国立教育政策研究所教育課程研究センター指定校

児童数：12 名 学級規模：2 学級（複式学級） 教員人数：4 人 学区域の特色：
へき地学校

単元テーマ：情島交流スキー教室

実施対象：全学年



情島小学校との交流会

山口市嘉年小学校は、へき地にある小規模学校である。学校の実態に即した教育課程の編成及び学習指導において様々な工夫がされている。例えば、交流学习を通して、山口市嘉年小学校の子ども達を、近隣の学校に行かせて、多い人数の中で授業を受けるということも行われている。総合的な学習の時間においては、上記の事例のように、共同活動を行うことによって、他人への思いや

りや新しい自分の発見などの社会性を培い、集団行動のあり方やマナーを身につけるために、近隣の学校の子どもと一緒にスキー場に出掛ける学習活動も行われている。

日本の小中学校では教師による TT 指導や教師と地域の専門家による TT 指導など、学級、学年、縦割りなど多様な指導体制で総合的な学習の時間を展開している。今回のインタビュー調査を通して子供の主体的な活動を保障するには、少人数指導が効果的であると考える教師が多い。しかし、指導にかかわる教師は負担だと感じると答えた教師が多い。なぜならば、担任教師以外の教師は、自分の教務以外の時間で指導に入ることは、限界があるであるから。一つのカリキュラムの実施・改善のために、担任教師及び TT を組む教師たちは、カリキュラムの計画、検討、改善のために時間が必要になってくる。この意味で、指導にかかわる教師に、十分な時間を保障しなければならない。従って、現行学校組織体制を、如何に総合的な学習の時間の指導体制に合わせて改善するのが課題になる。

第二節 総合的な学習の時間の推進のための支援体制

1. 校内の研修

前述したように、効果的な指導・支援を行うために、山口県では、少人数指導を目指している。カリキュラムの計画・実施・評価・改善するために、校内の研修体制の整備は欠かせない。そこで、総合的な学習の時間の実施にあたって、調査した7校の校内研修体制及び校内の研修についてまとめていく。

調査した学校では、すべて総合的な学習部会（或いはそれに相当する組織）が設置されている。山口市にある大殿中学校の研究組織を例（図 3-1）にしてその組織と機能を見ていく。

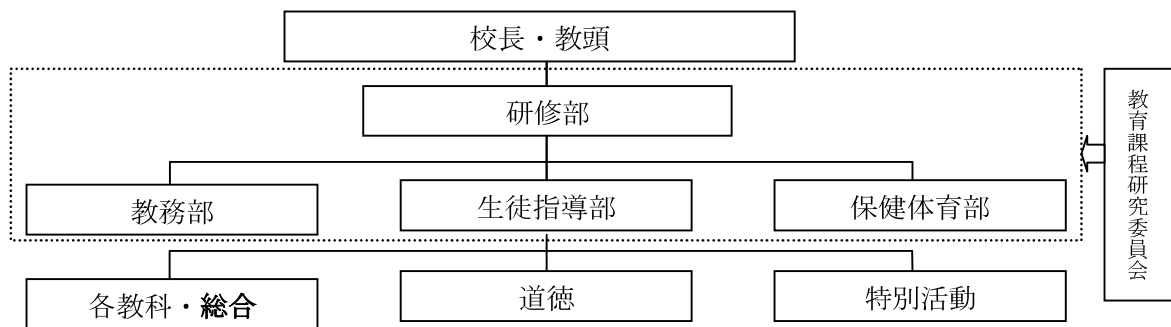


図 3-1 山口市立大殿中学校の平成 23 年度の職員研修組織図

各学校は、校長のリーダーシップの下で年間の職員研修会を行い、各教科・総合、道徳、特別活動の目標、内容、位置づけ、教材開発、指導計画の作成などを検討する。さらに、総合的な学習の時間を総括するまとめ役として、一人の教師が指定されている。このまとめ役の教師を総合的な学習の時間のコーディネーターと呼ばれて、総合的な学習の時間の目標・内容等の整理、各学年の年間指導計画や単元プランの作成、教材やワークシートの開発、外部人材との連絡・調整、学級担任とのTTなどの役割を果たす教師である。総合的な学習の時間のコーディネーターの役割を果たす教師は、教諭或いは教務主任、指導主任が兼任している。

山口市名田島小学校を例にして、表3-1 総合的な学習の時間コーディネーターの具体的な職務内容を見ていく。

表3-1 総合的な学習の時間コーディネーターの具体的な職務内容

指導計画の作成	<ul style="list-style-type: none"> ・校長から教育目標や児童像の提案が出されてから、新しい指導計画を各学年の教師と一緒に企画する。 ・各学年から上がってきた指導計画を確認して、学期ごとに反省して、学年末に見直しを行う。
教職員の協働の促進	<ul style="list-style-type: none"> ・外部の総合的な学習の時間に関する研究会、研修会に参加して、その実践事例を持ち帰って、各学年の担当に伝える。 ・学年全体で行う内容と学級で行う内容を検討して、学年を超えて協同して実施する指導計画を提案する。
保護者、地域、他校等との連携の促進	<ul style="list-style-type: none"> ・地域の人材の実態・特性を把握して、地域社会と積極的に交流を行う。 ・授業で取り組む学習内容を学校便りやチラシを作成して、保護者や地域の人に配る。 ・近隣の学校との連携や情報交換及び地域行事の参加に努めている。

文部科学省は、毎年、総合的な学習の時間のコーディネーターを養成する講座を開いて、各市から代表として一人の教師を選んで参加させている。持ち帰ってきたその旨を各学校に伝えて、2011年度は指導主事（教育委員会）を対象とされたということである。

そして、「総合的な学習部会」による校内研修は図3-2のような組織図で行

う。小学校も中学校もほぼ同じ形で構成されている。

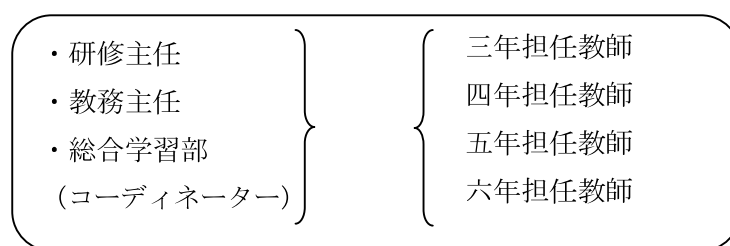


図3-2 小学校における総合的な学習の時間の研修組織図

学校によって若干違うが、研修内容はだいたい以下のような項目で行われている。

- 全体指導計画、年間指導計画の調整、単元指導計画の作成・見直し及び評価について
- 総合的な学習の時間の目標、内容、育てようとする資質や能力及び態度の設定について
- 総合的な学習の時間の教育課程における位置づけや各教科、道徳、外国語活動、特別活動との関連について
- 教師の指導組織の検討
- 学習活動に合わせた時間割の工夫
- 各学年の活動場所の調節について
- 教材開発の在り方や地域素材の生かし方について
- 総合的な学習の時間のための ICT の活用について

小学校では、「総合的な学習の時間の年間授業数をきちんと確保されているか」という質問に対して、調査先学校の担任教師が全員確保していると答えた。学級で行う授業時数は、各自が柔軟に調整できるので、無難だということである。また、担任教師は、理科、体育、家庭科など以外すべての教科を担当しているので、教科と関連付けて指導計画を作成しやすいということである。

しかし、学級担任制の下で、担任は自分が担当しているクラスしか見えなくて、他のクラスの子どもの状況を把握していないので、学級を外れた指導はやりにくいと感じた教師もいる。普段、担任教師は、各自のクラスの学習指導や生徒指導を抱えているので、学級割り指導を行うと、児童と教師の間に、状況を把握しにくい現状を生じるということである。

これは相沢（1972年）が学級担任制の行きづまりとして指摘した「学級間の格差」が生まれた原因にも繋がると考える。特に学級を外れた総合的な学習指導では、この「学級間の格差」が目立つようになってきたと考える。

中学校では、教科担任制の下で、学校全体と学年ごとに行う形が多い。年間授業数をきちんと確保されているかという質問に対して、全員が確保していると答えた。

しかし、学習指導要領に求められた教科を横断する指導方法に悩んでいる学校もある。調査した山口市大殿中学校では、何年間かの試行錯誤の結果、やはり学年ごとにグループに分けたほうがやりやすいということで、現在このような形で進めている。

2 文部科学省及び山口県教育委員会による支援体制

①文部科学省からの支援策

「総合的な学習の時間については、学校によっては大きな成果を上げている一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる」²。この平成17年中央教育審議会の審議経過報告により、文部科学省は、総合的な学習の時間を推進するために、平成18年度に「総合的な学習の時間活性化プラン」を打ち出した。具体的に、表3-2に示すような内容である。

筆者はこの五つの支援策について、平成23年現在、「最も力を入れて欲しい支援策」について調査先の教師に聞き取り調査を行ったところ、②番の「教材開発」を望む教員が多かった。つまり、この課程が実施されてから、10年経った現在、「教材の開発」は現場の教師にとって一番の課題であることを意味している。次に来るのは⑤番である。外部人材の活用は教師にとって要望された支援の一つである。

表 3-2 文部科学省による「総合的な学習の時間活性化プラン」³

<p>①優秀実践校のコンテスト</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校から提出された企画の中から優れたものを選考し、選ばれた実践校の取組の成果の普及を図る。
<p>②総合的な学習の時間で活用できる「教材の開発」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・総合的な学習の時間で使える教材（国際理解、情報、福祉、科学・現代社会、文化・伝統・芸術などの開発を教育研究団体、民間に委託）
<p>③普及啓発用リーフレットの作成・配付</p> <ul style="list-style-type: none"> ・総合的な学習の時間の趣旨や実践例のポイントを紹介したりリーフレットを作成・配布し、趣旨や成果などについての普及を促進する。
<p>④総合的な学習の時間コーディネーター養成講座の開催</p> <ul style="list-style-type: none"> ・総合的な学習の時間の総合的な企画・調整を担う「総合的な学習の時間のコーディネーター」の養成のための講座を全国の大学の教員養成学部、都道府県等の教育センター、民間等との連携による実施。
<p>⑤総合的な学習の時間におけるNPO等の外部人材の活用推進事業</p> <ul style="list-style-type: none"> ・総合的な学習の時間におけるNPO等の効果的な活用のあり方や方策等（推進体制、指導方針等）について研究（国際理解、情報、環境、福祉・健康、科学・現代社会、文化、伝統、芸術等の分野を対象）を行い、その成果の普及を図る。

② 山口県教育委員会による教員研修から見る支援体制

平成 22 年 10 月山口県教育委員会に所属している県内の教員研修の基地とする山口県総合教育支援センターにおいて、総合的な学習の時間についての教員研修を調査した。山口県の総合支援教育センターでは、教員のスキルアップのために、全教員を対象とした選択研修の講座を設けている。総合的な学習の時間の指導に関わる教師は、自分のニーズに応じて研修を受けることができる（表 3-3 と図 3-3 参照）。また、当該センターでは、教育支援部を設けて、学校の要請に応じて支援する仕組みが作られている。例えば、総合的な学習の時間の授業の指導に戸惑う場合、当該センターから、スーパーティーチャー（ある専門に優れる教師のこと）を派遣することができる。

表 3-3 平成 22 年度 小中学校 10 年教諭研修講座内容及び日程⁴

1 期 ～ 7 期 (8 日)				選 択 研 修 (1 日)						
期		期日	形態・方法	内 容 (テーマ)	期日	形態・方	内 容 (テーマ)			
1 期	(共通研修)	6/17 (木)	講 話	中堅教職員に期待する	A やさしい介護入門					
			講 義	教職員の服務	10/7 (木)	実 習	社会福祉の現状と介護入門			
			講 義	人権教育の推進について			やさしい介護			
			講義・実習	メンタルヘルス	－高齢者の理解と対応－					
			講 義	山口県の教育改革の動向について	・高齢者擬似体験 ・介護入門					
2 期	(学習指導研修)	6/28 (月)	講義・演習	情報モラル	B 災害への対応と応急手当 (会場：山口県消防学校)					
			講義・実習	学習指導要領における ICT の活 (選択)	10/27 (水)	実 習	学校における災害への対応と応急 手当			
				(A)ワープロソフトウェア(マイ (B)プレゼンテーションソフト (C)Web ページ作成ソフトウェ			講 義	救命手当		
3 期	(学習指導研修)	6/29 (火)	<教科別>	国語、社会、数学、理科、音楽、 教科によっては高等学校と合同	C 人間関係づくり－保護者・地域との良好な関係作り－					
			講 義	授業研究 1 ー指導と評価の一 体化の工夫ー	10/12	講義・実	保護者・地域との良好な関係づくり			
			研究協議	授業研究 2 ー学習指導上の工夫			D 道徳教育			
4 期	(生徒指導等研修)	8/9 (月)	講義・演習	発達障害のある児童生徒への理	11/10 (水)	実 習	静止画・動画編集ソフトウェアを活用した学習教材の作成 <選択> (A) マイクロソフト・フ ォトストーリーを活用した電子紙 芝居作り (B) Windowsムービーメー カーを活用したビデオ編集			
			講義・演習	いじめ・不登校の予防と対応						
			講 義	生徒指導の現状と課題						
			グループ討	生徒指導の現状と課題						
		8/10 (火)	<選択>A コース		講義・演習	生徒指導における教育相談的ア ールプレイを中心にー	F 発達障害のある子どもへの教育			
			<選択>B コース		演習	校種間の連絡を視野に入れた教	10/15 (金)	講義 演習	実践発表	発達障害のある子どもへの支援の
			<選択>C コース		講義・演習	集団づくりの実際			発達障害のある子どもへの理解と 支援	
			<選択>A コース		演 習	授業研究 3 ー模擬授業ー	G 一人ひとりへの対応に生かす教育相談			
			<選択>B コース		研究協議	授業研究 4 ー授業評価ー	10/13	講 義 研究協議	いじめ・不登校・問題行動への対応	
			<選択>C コース		講義・演習	集団づくりの実際			いじめ・不登校・問題行動への対応	
5 期	(学習指導研修)	8/17 (火)	演 習	授業研究 3 ー模擬授業ー	H 博物館との連携による学習活動 山口県立山口 博物館との連携講座 (会場：山口県立山口博物館)					
			研究協議	授業研究 4 ー授業評価ー	11/4 (木)	講 義 講 義 事例発表 演 習	博物館との連携による学習活動の			
			講 義	男女共同参画に関する教育の進			博物館の資料の教材化			
			講義・演習	安心・安全な学校づくりについ			博物館との連携による授業づくり			
講 義	キャリア教育の進め方	博物館の資料を活用した授業作り								
6 期	(共通研修)	11/8 (月)	グループ討	キャリア教育の現状と課題						
			講 義	学校組織マネジメントの理解						
7 期	(共通研修)	1/27 (木)	グループ討	研修ビジョン						

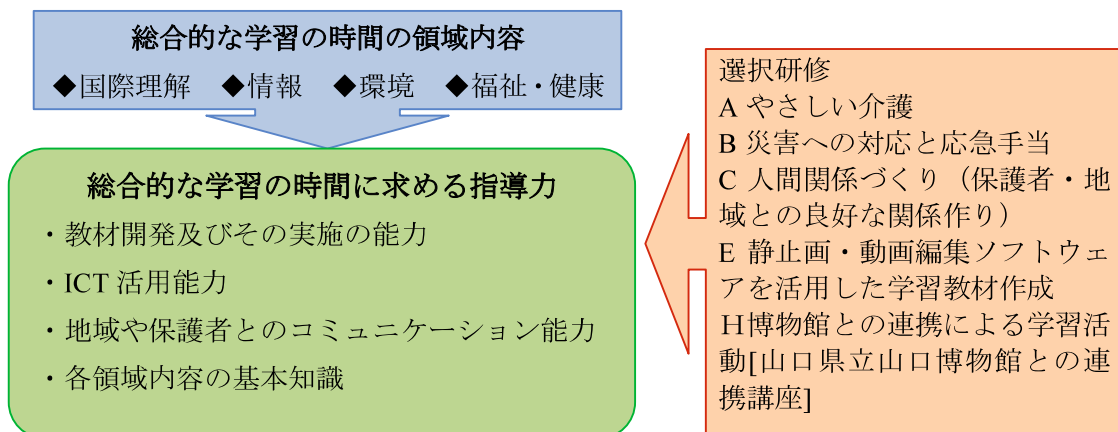


図 3-3 総合的な学習の時間に求める指導力と相応した研修講座

図 3-3 に示すように総合的な学習の時間は、国際理解、環境、情報、福祉・健康の四つの学習領域を含める。四つの学習領域に当たっては、教師にそれに相応する知識や指導力が求められるようになる。表 3-3 が示すように、教員が、個人のニーズに応じて選択研修の講座を受けることができる。

第三節 学校と外部との連携

日本の小中学校には学習に必要な図書館やパソコン室が揃えられている。「総合的な学習の時間に必要な学習環境（学習ベース、物的学習環境）が十分に揃えられているか」という質問に対して、「十分とは言えない」とか、あるいは「現在揃えている学習環境で指導計画を立てる」と答えた教師が多い。その足りない分は地域の人材、地域にある施設などを十分活用して学習活動を行うことが多いということである。いわゆる総合的な学習の時間の学習活動をうまく展開するには、保護者や地域の人々、専門家をはじめとした外部の人々、社会教育施設、団体、企業等との連携・協力が欠かせない。そこで、山口県の小中学校の、外部との連携の構築について調査を行った。

調査した学校には、保護者、地域による教育活動を支援する組織「学校支援部」あるいは「保護者連絡会」などが設けられている。その部署は、学校教育を支援する人材の募集、人材バンク化など学校と地域との連携と環境整備に努めている。このことにより、教師は、総合的な学習の時間に必要な人材や施設情報をその部署と相談して協力を依頼する形になっている。その部署が情報を獲得するには、県の委員会により情報をもらうこともあるし、学校から直接に保護者や地域の人々や企業に働きかけることもあるという。従って、学校は教育委員会と社会と、下記図 3-4 のような情報交換のネットワークが作られている。

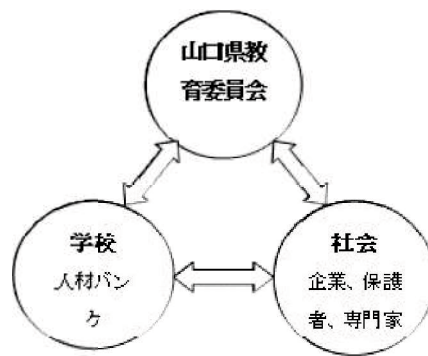


図3-4 情報交換のネットワーク

教育委員会は、学校を支援するために様々な工夫を行っている。山口県教育委員会では、社会全体による教育の推進のため、子どもの教育活動を支援する県内の事業所や団体を認証・登録する「やまぐち教育応援団」を運営している。「やまぐち教育応援団」は県内の事業所や団体との協働による子どものキャリア教育、体験・学習活動の充実・活性化を目的にしている⁵。「やまぐち教育応援団」の活動のイメージは下記（図3-5）のようになっている。



図3-5 やまぐち教育応援団イメージ図⁵

当該応援団の活動の内容は下記のようにになっている。

- (1) 子ども、保護者等を対象とした体験イベント、学習講座等の開催
- (2) 子どもの職場見学、就業体験等の受入れ
- (3) 学校等への講師・指導者としての派遣や参加
- (4) 教員研修への講師の派遣や企業研修・体験への教員の受入れ
- (5) 学校等の教育活動に対する福利施設等の開放や助成等、その他団員が協力

可能な教育活動への支援

調査した学校は「やまぐち教育応援団」から情報を生かしていると答えた。2011年12月現在、当該応援団に登録した事業所は1906件となった。

しかし、先述したように文部科学省によって推進された「総合的な学習の時間活性化プラン」についてのインタビュー調査では、「総合的な学習の時間におけるNPO等の外部人材の活用推進事業」に力を入れてほしいと答えた教師の数は2番目に多い。つまり、早くから地域社会との連携に努めた日本の学校でも、いまでもその連携に課題がある。調査によると、職場体験をするために、ある中学校は、多くの企業に働きかけたが、結局、断られて十分な体験場所が確保できず、実行できなかった。こうして、実行できた学校と実行できない学校の差が生まれるのは一つの懸念である。

第四節 まとめ

総合的な学習の時間では、各教科と外国語活動や特別活動、道徳教育との関連づけの指導や子どもの主体的な活動などが求められている。これに対応するには、少人数指導が効果的であると考えられる。今回の調査によると、山口県の小中学校では、総合的な学習の時間において、少人数指導を目指すTTによる指導体制ができていることが明らかになった。そして、指導内容からみると、全教科を把握して授業時数を柔軟に調整できる小学校（学級担任制）の総合的な学習の時間は、中学校のそれよりもっとも定着していると言える。指導方法からみると、中学校（教科担任制）は、各クラスの生徒の実態を把握しているので、教師が学年、学級割の指導に入りやすい。しかし、教科を横断する指導において、中学校は小学校より難しいということである。

そして、総合的な学習の時間を推進するために、文部科学省により打ち出された様々な支援策や校内の支援組織も機能していることが明らかになった。さらに、教員の研修先である総合教育センターでは、総合的な学習の時間の内容領域に必要な基本知識やスキルを身につけるために、個々のニーズに応じた研修講座を設けていることが明らかになった。

また、総合的な学習の時間は、学校と地域社会との絆として、地域社会からの支援・協力を得る一方、地域社会への謝礼や説明責任を果たさなければいけない。このような意味で、今回調査した山口県の小中学校には、県の教育委員会をはじめ、学校と地域社会との情報交換ネットワークが構築され、支援体制が機能していることが明らかになった。

注

¹山口県教育委員ページ 2012 年 12 月

<http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a50900/manabiya/manabiya.html>

²文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』平成 20 年 8 月 p 4

³文部科学省ホームページ「総合的な学習の時間の推進」2012 年 10 月

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/021/siryo/05112401/012.htm

⁴山口県総合教育支援センターから提供された資料による 2011 年 10 月

⁵やまぐち教育応援団ページ 2012 年 12 月

<http://shien.ysn21.jp/ouendan/index.php>

第四章 学習指導要領から見た総合的な学習の時間の実践事例

第三章では、総合的な学習の時間の実施に当たって組織や体制の考察を通して、日本の総合的な学習の時間の運営環境を明らかにした。本章では、第一章で考察した学習指導要領に示している各学校目標、学習内容、学習活動について学校の実践事例を挙げて教育課程の具体的な教材と学習の流れ及び指導方法を分析していく。

学校の実践に関する考察は、先行的な実践研究に取り込んできた山口大学教育学部附属山口小学校や、山口市嘉年小学校、及び山口市大殿中学校を対象として特定した。山口大学教育学部附属山口小学校の問題解決学習のカリキュラムの構想と実践の取り組み、山口市嘉年小学校のへき地教育のカリキュラム開発、山口市大殿中学校の職場体験教育のカリキュラムの構想と実践に、それぞれ着目した。

以下、分析の基本的な視点として、学習指導要領に基づいて①各学校が定める目標（各学校が目指す子どもの姿）、②カリキュラムの特性（平成20年改訂された教育課程のポイントを含む）、③探求的な学習・協同的学習の流れと評価の工夫、④実践から示唆される教師の指導方法を明らかにしていく。

第一節 山口大学教育学部附属山口小学校の実践

山口大学教育学部附属山口小学校（以下、附属山小）は、山口県の教育研究開発学校として、先行的な実践研究に取り込んでいる。平成23年に実施に移った新しい学習指導要領に基づいて、附属山小では、総合学習部の瀧口稔教師をはじめ、学校の実態や地域の実態、子どもの実態を踏まえて、「仲間と協同して取り組み、自分の生き方を考えていく総合学習」を目指して、「ゲンジボタルにとってすみよい環境を守るために今できること」を研究テーマにして実践を行った。そして、この研究の成果は、ゲンジボタルの新たな生息域の確認や、環境について調べた科学的探究の方向性、自主性・積極性に富んだ点が評価され、環境省が主催した「こどもホタルエンジャー」活動で優秀賞に選ばれた。以下は「ゲンジボタルにとってすみよい環境を守るために今できること」という単元を調査対象として、指導案づくり、学習活動の展開、教師の指導活動などについてまとめていく。

1. 仲間と協同して取り組み、自分の生き方を考えていく総合 （平成23年度の附属山小の目標設定）

「学びの実感がある授業」は、平成23年度の附属山小の教育目標として設

定されている。総合的な学習の時間は、その教育目標を踏まえて、さらに「仲間と協同して取り組み、自分の生き方を考えていく総合」を目指している。学校の全体目標と総合的な学習の時間の目標が、「ゲンジボタルにとってすみよい環境を守るために今できること」という単元の授業でどのように実践されているかを、筆者は、指導計画作りや授業参観を通して分析していく。

附属山小の総合的な学習の時間は、学習指導要領に示されている「探求的な学習」「協同的な学習」を踏まえて、「学びの実感がある授業」を通して「学びを実感する子どもの姿」の育成を目指している。従ってこの時間での「学びの実感がある授業」とは、瀧口稔教諭らは下記のように捉えている¹。

問題の解決に向けて、「学習者」と「仲間」が、切実感をもって働きかけていく中で、互いの思いや願い、考えを出し合い、それらを受け止め合いながら自分の生活を振り返る。そして、自分の考えを再構築していくことで、対象のもつ意味や価値を見出す。

総合部ではこのような姿が子ども達の中に広がっていくことをめざしている。

仲間と協同して取り組むことで、異なる見方や考え方が出され、問題解決の質が高まる。それは、仲間のよさを見付け、自分のよさを自覚する機会ともなり、自分の人生や将来について考えることにもつながっていくだろう

これが総合における“学びの実感がある授業”であると捉えている。

そして総合的な学習の時間で育てようとする資質や能力及び態度は、「学びを実感する子どもの姿」の中に見出す事ができ、下記（図4-1）のように設定できる。

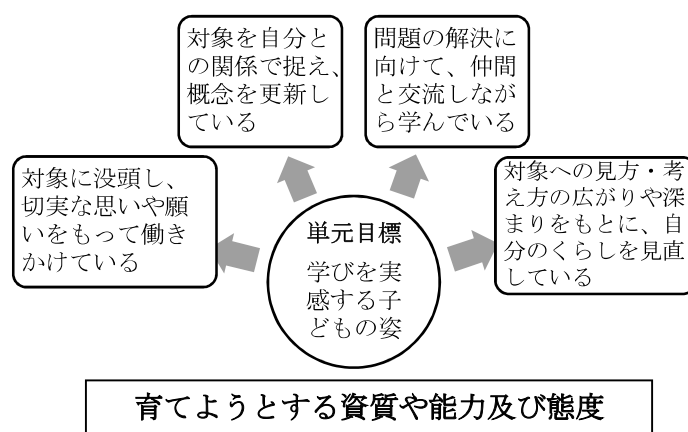


図4-1 平成23年度の附属山小の目標設定

2. 単元の説明

単元：「ホテルが住める環境を守るために、今できること」32時間

実施対象：4年2組（39名）

実施期間：平成22年4月～10月

この単元では、切実感をもって自らの学びを展開するために、子どもたちの身近な学びの対象としての山口市の一の坂川のゲンジボタルが選ばれた。一の坂川のゲンジボタルは国の特別天然記念物に指定された歴史を持ち、現在では毎年数万匹に及ぶゲンジボタルの幼虫が放流されるそうだ。「ホタルが住める環境を守るために、今できること」という問題解決学習を通して、子ども達に環境との関わり方を考えさせたり、調べ方や専門家との関わり方、メモの仕方など身につけさせたりすることがねらいである。

3. 学習活動の展開

単元目標に向けて、附属山小では、如何に実現するのかを、子どもの学習ノートや授業参観などの授業評価を通して分析していく。総合的な学習の時間は、問題解決学習として、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」というプロセス、或いはその繰り返しにより学習活動の展開が求められている。

「課題の設定」においては、子どもたちの興味・関心を引き起こすために、まず、これからの学習テーマに関する基本的な知識を理解させる。「ホタルの一生」を学習テーマにして、「ホタルの幼虫」、「ホタル養殖用井戸」、「ホタルが生きる水温」、「ホタルの食べ物」などを資料掲示や調べにより、子ども達に理解させた。

「情報の収集」の段階では、見学や専門家への質問によって、ゲンジボタルが住みやすい環境について考えさせる。学習活動を行う前と後に、それぞれ専門家に「聞いてみたこと」と「聞いた後、感じたこと」を学習テーマにして、子ども達にそれぞれ興味・関心の内容を考えさせる。そして、「一の坂川の美しさ、国の天然記念物に指定されているゲンジボタルの不思議な生態や種固有の価値、保護活動の難しさ」などについて、専門家の話しを通して、学習課題の意味や価値を、子どもに認識させて、学習の動機づけにつなげた。

見学と専門家との関わりを通して、ゲンジボタルの生きる環境について子供達は新しい認識ができた。そこで、情報整理・分析のために、子ども達に相互に情報交換、議論、話し合いの時間を作って、「ゲンジボタルのために、今できること」を考えさせた。そして、その考えを実践しようと子ども達に呼びかけて、次のステップの学習テーマにつなげていった。

次の学習テーマ「ゲンジボタルのために、今できることを実践する」のために、「情報の収集」に入った。実践するために、さらに、細かい学習テーマ

を設定して、校内環境調査（溝の周りの様子、水の様子、川の様子、植物など）、調査結果による考案、専門家へ意見を尋ねる、グループで議論などの学習活動を行った。

「情報の整理・分析」のためのメモや議論などの活動は、ほとんど室内で行った。学習テーマに応じて、子ども達は、「情報の収集」と「情報の整理・分析」を繰り返し行った。

最後に、学習活動の終わり「まとめ・表現」の段階では、この活動を通して、自分の「思いが深まったこと、思いが広がったこと」について、まとめていく。そして、学習活動に協力してもらった専門家や校長教師へ感謝の手紙を届け、さらに、学習成果を共有するため、学習結果を学校便りや報告会という形で、保護者や学校全員に伝えた。

学習の流れ	主な学習活動	学習テーマ設定	教師の支援
課題設定	ゲンジボタルのため に取り組んでみたい ことを考える	ホテルの一生	基本的な知識を理解させる
情報の収集	・大殿ホテルを守る 会の岡田さんとの出 会い ・山口ふるさとと伝 承総合センターと一 の坂川の見学	・岡田さんに聞いて みたいこと ・岡田さんのお話を 聞いた後、感じたこ と ・見学の感想	岡田さんの施設についての 説明 学習対象を意味づける
課題設定	ゲンジボタルのため に、今できることを 考え、話し合う	ゲンジボタルのた め、いまできること	再びゲンジボタルのために、 いまできることを考えよう

<p>情報の収集</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲンジボタルのこゝろについての調べ活動 ・ゲンジボタルにとって住みよい環境づくりに向けた話し合い活動 ・附属小に生息するゲンジボタルの調査活動と卵の観察 ・校内の卵の調査活動 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲンジボタルのこゝろについての調べよう ・ゲンジボタルにとって住みよいかんきょうとは ・附属山小にいるホタルの調査結果 ・附属山小で卵を発見、次に取り込みたいこと 	<p>関連資料やビデオの提示 調べ方の説明 調べポイント</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ゲンジボタルの特徴 ・水温や住みよい環境 ・ゲンジボタルの天敵 
<p>整理・分析</p>	<p>授業で話し合ったり総合ノートに書き込んだりして整理する</p>	<p>・ホタルの環境について</p>	
<p>まとめ・表現</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・岡田さんへのお礼の手紙 ・活動報告会の開催 	<ul style="list-style-type: none"> ・思いを深まったこと ・思いが広がったこと 	



ホタルがいる場所を観察する子ども



溝を観察している子ども達

4. 問題解決の学習過程における思考スキルの指導

「学びの実感がある」総合学習では、子どもにとって価値のある課題を設定し、調べたり、体験したりしながら、情報を集め、得られた情報を整理・分析・判断していく中で、自分の考えや意見をまとめていく。こうした問題解決的な活動を通して、専門家と関わり、仲間と協同的な学習を通して、学

習対象に働きかけることで、異なる見方や考え方が出されて、問題解決の能力が高められていく。本研究では、問題解決に向ける思考の流れを生み出すための、教師の指導のポイントを以下のようにまとめた。

(1) 拡散的な思考

瀧口教師は総合学習における思考スキルについて、「多面的に見る」と「意味づける」と捉えている。「多面的に見る」とは、ゲンジボタルのすむ自然環境について様々な立場や視点から見て考えた事を表現していくことである。「意味づける」とは、ゲンジボタルのすむ自然環境について学んだことをもとに、自然環境のもつ意味や価値を見出し表現していくことである。

「ホタルの住む水」という単元を例にして分析していく。この単元では、「ゲンジボタルの住む水についての関心をもつ」と「ゲンジボタルのすむ自然環境について考える」という二つのテーマに分けて、学習活動が展開された。「多面的に見る」と「意味づける」ために、下記のような一連の活動が行われた。

- ・ゲンジボタルのすむ水の調査を行う。
- ・専門家と出会い、見通しをもつ。
- ・鴻の峰を探検する。
- ・専門家や仲間と語り合う。
- ・県立博物館を見学し、ゲンジボタルの住む環境について考える。
- ・ゲンジボタルのすむ自然環境について考えたことをまとめる。

そして、指導教師は、子ども達の思考の様相と程度を下記のような項目を作って分析している²。

思考の手法		思考の様相と程度			
		S	A	B	C
多 面 的 に 見 る	ゲンジボタルのすむ自然環境について、様々な立場や視点から見て考えた事を表現している。	ゲンジボタルのすむ自然環境をそこに生息する動植物や周辺環境といった様々な立場や視点に立って客観的に <u>見つけ、考えたことを表現している。</u>	ゲンジボタルのすむ自然環境をそこに生息する動植物や周辺環境といった様々な立場や視点に立って見つけ、 <u>考えた事を表現している。</u>	ゲンジボタルのすむ自然環境をそこに生息する動植物や周辺環境といった様々な立場や視点に立って見つけようとしているが、 <u>不正確である。</u>	ゲンジボタルのすむ自然環境をゲンジボタルの <u>視点からしか見ることができない。</u>

意味づける	ゲンジボタルのすむ自然環境について、学んだことをもとに、自然環境の持つ意味や価値を見出して、表現している。	ゲンジボタルのすむ自然環境について、学んだことをもとに、自然環境の持つ多様性や希少性を見出し、 <u>明確な根拠を持って表現している。</u>	ゲンジボタルのすむ自然環境について、学んだことをもとに、自然環境の持つ意味や価値を <u>自分なりに考えを表現している。</u>	ゲンジボタルのすむ自然環境について、学んだことをもとに、その意味を考えようとしているが、 <u>曖昧な表現である。</u>	ゲンジボタルのすむ自然環境について、学んだことをもとに、 <u>その意味を考えることができない。</u>

注：下線は筆者が付けたものである。

「多面的に見る」と「意味づける」における子どもの思考の深さ、広さが教師の働きかけによって段階的にC→B→A→Sと進む。

(2) 焦点化 (思考を収束)

問題の解決を目指して、子どもが拡散した思考を如何に収束して、次の学習テーマにつなげていくのかを分析してきた。問題解決の過程は、様々な選択肢の中から、特定の考えを選び取っていく流れといえる。瀧口教師は、ゲストティーチャーを招いた一斉授業とグループ学習との結合によって、子どもたちの考えを焦点化していく。子どもたちの発達段階を考えると、問題解決に対して、子どもなりの表現や考えが出てくる(いわゆる素朴な概念)段階である。これらの抽出児を通して黒板に示す。ここでゲストティーチャーの説明が入ってくる。例えば「ゲンジボタルにとって住みよい環境とは」というコマでは、ゲストティーチャーの「森林の役割について」の説明を通して、子どもたちにゲンジボタルにかかわる生態系について改めて認識させ、「ゲンジボタルにとって住みよい環境」に手を加えるべきこと、加えるべきではないことを考えさせた。この上で、子ども同士の話し合いによって、考えをさらに絞っていく。



ゲストティーチャーによる森林の役割についての説明



ゲストティーチャーに質問する子ども達

(3) 整理・分析

ゲストティーチャーやグループ学習、調べによって収集した情報を学習テーマごとにノートに記録させる。そして、子どもたちに収束した考えから問題解決への方向を選択させる。「ゲンジボタルの幼虫が生き続けるためにはどうすればよいのか話し合う」という一コマの授業を挙げて子どもの学習活動と教師の支援を分析していく。

<p>狙い：ゲンジボタルの幼虫が生き続けるためにはどうすればよいのか話し合う中で、ゲンジボタルにとって住みやすい環境を自分なりに考えることができるようにする。</p>	
<p>学習活動1：卵から孵化する幼虫についての思いを発表</p> <p>教師：せっかくゲンジボタルが学校の中に卵を産んでくれたのだから、ぼくは、どうしても幼虫を孵化させて育てていきたいな。</p> <p>子ども：そして、来年も附属山小にホタルを飛ばせたいな。これからも、ずっとゲンジボタルがこの附属山小に飛んでいてほしいな。そのために、卵から幼虫が無事に孵化してほしいな。</p>	<p>教師の支援：</p> <p>学校内で見つかった卵から幼虫を孵化させたいという願いを持っている子どもに語らせるようにする、そうすると、<u>焦点を絞って話し合えるようになる。</u></p>
<p>学習活動2：幼虫が生き続けるためにどうすればよいか話し合う</p> <p>教師：このままだと、せっかく幼虫が生まれても、暑さで生きていけなくなるんだって、すぐに岡田さん（専門家）に頼んで、土蔵に入れてもらったらどうかな。</p> <p>子どもA：ぼくは、附属山小で生まれたゲンジボタルなんだから、あの溝に放してやったらいいのではないかと思うよ。</p> <p>教師：どうすれば、幼虫が生きていける川に変えることができるかな。</p> <p>子どもB：私も、学校の溝に放せばいいと思うけど、もし夏場に水が枯れたらどうしよう。今のままでは、水の量も少ないし、水温ももっと上がるのではないかな。</p> <p>子どもC：堰を作ると、水がかれなくて済むのではないかな。それに直射日当たらないようにしたらいいらしいよ。私たちの力で何とかしないといけないな。</p>	<p>教師の支援：</p> <p>個々の強い願いが語られた場合には、その内容を詳しく尋ねる質問を促したり、主旨をまとめて、板書したりする。そうすることで、個の考えのよさや問題意識が全体によく伝わる。</p>

<p>教師：工事をするためには、校長先生の許可がいるんだよ。だから、まずは、校長先生や副校長先生に相談してみたらどうかな。</p>	
<p>学習活動3：話し合いを振り返る</p> <p>子どもD：工事のやり方については、岡田さんの考えも聞いたほうがいいと思うな。</p> <p>子どもE：卵から幼虫が孵化する前に、みんなで溝を川に変える工事を始めたいな。僕たちが、一生懸命に計画を立てたら、きっとみんな応援してくれると思うよ。</p>	<p>教師の支援：</p> <p>明確な根拠や見通しをもって自分ができることを考えている子どもに語らせる。そうすると、一人ひとりが自分ごととして取り組んでいく活動の具体をより考えやすくなる。</p>

(4) 再構築

実際、学習活動が展開していくと、思いもしない方向へと進んでいったこともある。

本単元では、瀧口教師は、国の天然記念物に指定されている「ゲンジボタル」を子ども達に理解させた上で、全校に紹介できることが最初のねらいだった。しかし、第1次専門家との出会いと「山口ふるさと伝承総合センター」と「一の坂川」の見学という学習活動が行われた後、「子どもたちがゲンジボタルを保護するために、協力したい、役に立ちたい、回りに伝えたい」という思いを深めていった。そこで、子ども達の思考に寄り添って、第2次での学びは「ゲンジボタルのために、今できることを実践する」と設定された。

第2次学習に入ってから、まだ、予想外の展開があった。子ども達は附属山小でホタルの卵を発見したのである。それで、子ども達の考えをもとにして、テーマを「附属山小でホタルを飛ばすために、今出来ることを実践する」というテーマに転換した。指導計画の修正の流れは下記(図4-2)のようになった。

いわゆる、我々はこの単元の探求的学習から、学習活動で得た情報を基にして、子ども達の思考に寄り添って問題解決に向けて組み立てていくのが見られた。

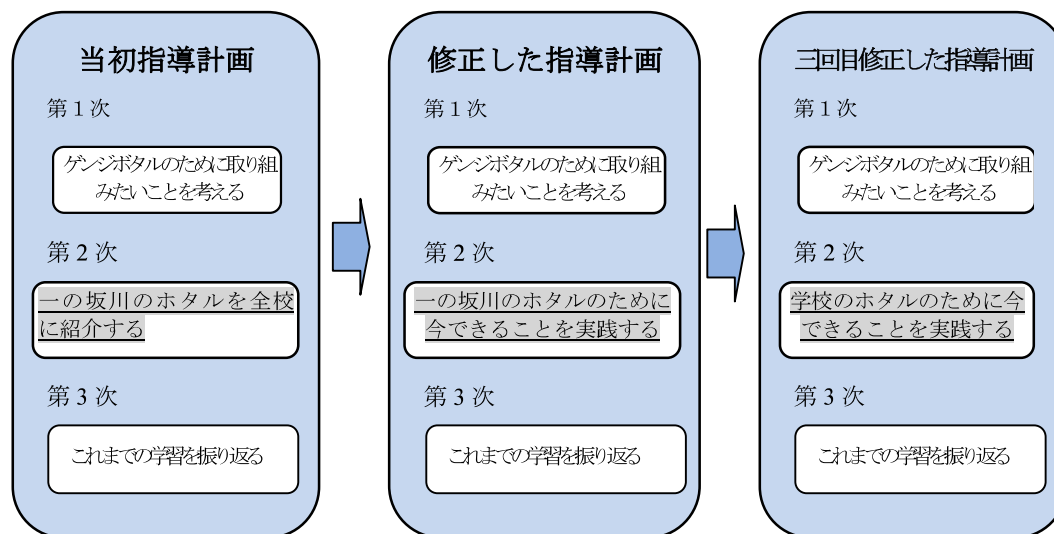


図4-2 「ゲンジボタルのために、今できることを実践する」

単元の指導計画の修正の流れ

第二節 山口市嘉年小学校の実践事例

1. 地域、学校、子どもの実態

嘉年は、山口県の北東側に位置して、多くの神社をもち、昔話が絶えず「物語の里 嘉年」と呼ばれているほど昔ながらの集落である。ここは、阿武川と十種ヶ峰（とくさがみね）に恵まれて、美味しい米や種類が多い野菜の生産と出荷が盛んで、菊やリンゴも栽培され、牛の飼育も有名である。

近年、この嘉年の里は、少子高齢化地域ともいえ、過疎化が急激に進んでいる。嘉年小学校は、この嘉年の里にある。2011年1月まで、嘉年地域の人口は537人、嘉年小学校の在学人数は、わずか12人になっている。複式学級で、一年生から6年生の間まで、1・2年生、3・4年生、5・6年生が一つのクラスである。現在、1・2年の在籍人数が“0”で、3・4年生は5名、5・6年生が7名となっている。学校には校長をはじめ、教職員11名がいる。子ども達の学習環境を整備するため、校務は、コンピューターの整備、給食調理、地域連携、読書指導、図書館整備、学習指導補助などに細かく分担されている。

地域活性化という課題に臨み、嘉年小学校は、国立教育政策研究所教育課程研究センター指定校とされた。そこで、2010年から2011年にわたって、2年間で嘉年小学校では、「地域等の課題に応じた教育課程研究事業」が発足し

て、「へき地教育実践研究」が行われた。

2. 嘉年小学校の教育目標

地域、学校、子どもの課題に応じて、「自分の力で未来を切り開くことができる、心豊かでたくましい嘉年っ子の育成」が、嘉年小学校の教育目標として設定された。具体的に目指す児童像は「よく考え進んで学習する子」、「思いやりのある心豊かな子」、「心身とともにたくましい子」とされた。この教育目標に基づいて2010年から2011にかけて「嘉年の特性を生かした体験学習、交流学习の充実」を、総合的な学習の時間の研究主題とし、実践が行われた。学習活動の3本柱として、「嘉年っ子ファーム（学校農園活動）」「ふれあいファーム（地域農園活動）」「ケナフ栽培から製紙まで」が考案された。

この実践研究を通して「地域の豊かな自然や文化・地域社会から、自ら課題を見出し、学び考え、主体的に問題を解決する活動を通して、地域を愛し、地域に誇りをもつ、知力あふれるたくましい児童を育てる」と同時に、学校の変貌や教員達の変化も期待がされる。以下図4-3を参照する。

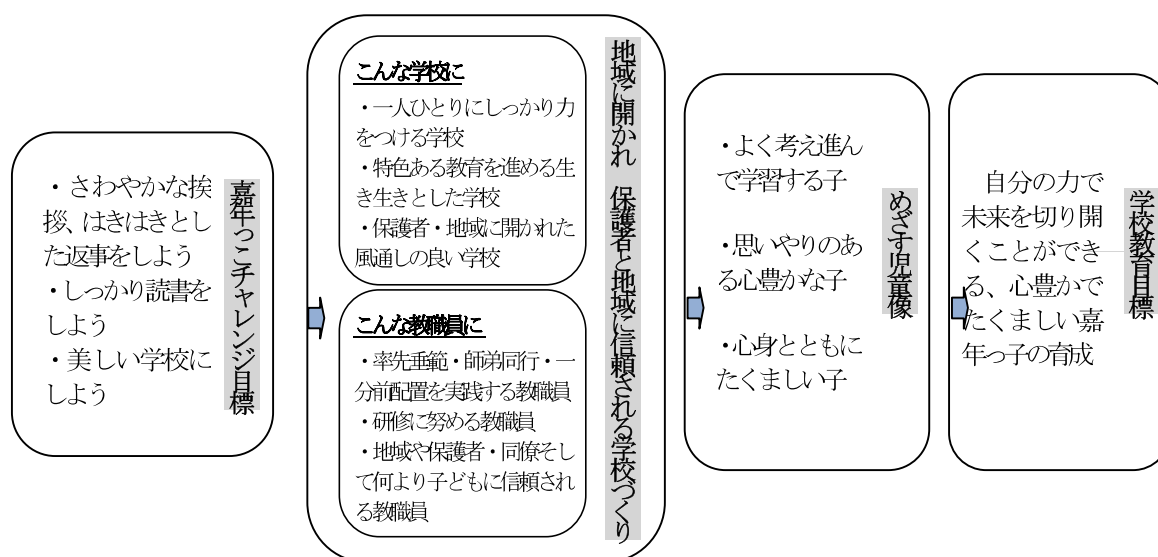


図4-3 嘉年小学校の総合的な学習の時間の教育目標

3. カリキュラム作りの特徴（全体計画と指導計画）

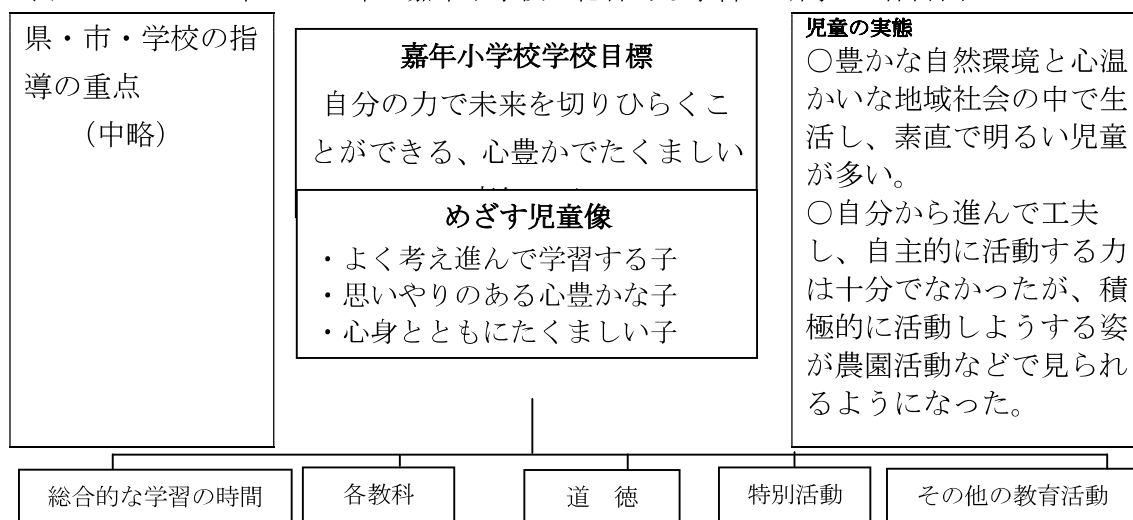
表4-1 嘉年小学校の実践研究の全体計画と指導計画を通して、以下いくつかの特徴が見られる。

- ① 地域や学校、子どもの実態、また、県・市・学校の指導の重点に基づいて、この時間を通して目指す「目標」、いわゆる「学校目標」と「総

合的な学習の時間の目標」が示されている。

- ② 「目標」に向かって、子どもを「育てようとする資質や能力及び態度」が具体的に示すように学習指導要領に求められている。ここでは、その項目に相当するのは、「目指す児童像」である。
- ③ 「学習内容」つまり学習指導要領に求められる「学習対象・学習事項」は、より具体的に示されている。
- ④ 「指導方法」は、「総合的な学習の時間の基本方針」に示しているように、主体的な問題解決学習である。
- ⑤ 「人的支え」と「物的支え」に、地域の人材や施設、学校教師、家庭との連携や支援を示す「指導体制である。
- ⑥ 教育課程での位置づけ：各教科、道徳、特別活動、行事などのすべての教育活動と関連をつけながら進めていくようにしている。

表4-1 2010年～2011年 嘉年小学校の総合的な学習の時間の全体計画³



嘉年小学校総合的な学習の時間の目標 地域の豊かな自然や文化・地域社会から、自ら課題を見出し、主体的に問題を解決する活動を通して、地域を愛し、地域に誇りを持つ、知力あふれるたくましい児童を育てる。
嘉年小学校の総合的な学習の時間の基本方針 研究テーマ「活動いっぱい、感動いっぱい、表現いっぱい、挑戦いっぱい」 ～繰り返し挑戦する子どもの育成～ ○児童一人ひとりが主体的に課題に取り組めるように、一斉からグループへ、個へと活動を進めていく。 ○地域との連携を図り、地域と密着した活動をすすめ、人々とのこころの触れ合いを

大切にす。

○生活科と総合的な学習の時間との関連を図り、学習経験を生かした学習活動ができるように進め、複式学級という縦の学年を生かした教えあい、学び合いを大切にす。

○各教科、道徳、特別活動、行事などのすべての教育活動と関連させながら進めていく。

○農園活動（「触れ合いファーム」、「嘉年っ子ファーム」の活動）を活用した勤労生産的な活動を通して、知徳体の総合的な学習に取り組む。

人的支え		今年度の主な学習内容				物的支え		
○家庭との連携 ○各地域との連携 ○地域の人材活用「嘉年倶楽部」との協働	学年	学習テーマ	嘉年っ子ファーム	ふれあいファーム	ケナフ	○伝わり残る「スマートフォンテクノロジー」 ○嘉年の豊かな自然環境 ○地域の特色ある活動・農業生産		
	5・6年生	情報を生かそう コンピューターの基本的な操作を知り、インターネットを通して、情報を集めて学習に利用する	「生産・加工・調理・食する」という食農教育の考えに立ち、自分たちで計画し実践する主体的な活動を通して、地域に伝わり残る知恵を体験し、文化を受け伝える子どもを育てる。	「牛」「菊」「リンゴ」「野菜」の4グループに分かれて、地域の人たちの指導を受けながら、生産的な活動を行い、知徳体の育成を目指して総合的に学習する	伝統的に受け継がれてきたケナフを栽培し、「卒業証書」や「絵はがき」を作る活動を通して、自分の成長を確かめる			
	3・4年生	俳句を作ろう 嘉年の自然の美しさ・豊かさを俳句を詠むことにより再認識し、郷土を愛する心を培う						
1・2年生	生活科 児童に密着した嘉年の自然や人々の具体的な体験を通して、生活科の学習を進めていく。							

引用：2011年11月嘉年小学校教務主任田中教諭より提出された資料『「嘉年の特性を生かした体験・交流学習」実践のあゆみ』

表4-2と表4-3は、年間を通して活動の日期や指導者、活動内容を決めていく。

表4-2 2010年～2011年 嘉年小学校の総合的な学習の時間の指導計画

学年	活動内容	時期・単位時間数	教育課程上の位置づけ	指導者
全校	ふれあいファーム活動 野菜 畜産 果樹 菊の花	4月～11月 45分×30回 30単位時間	総合的な学習の時間 生活科	地域の活動支援者 教職員
全校	嘉年っ子ファーム活動 玉ねぎ・苺 大豆・そば 夏花壇・春花壇	5月～3月 45分×30回 30単位時間	総合的な学習の時間 生活科 清掃活動	地域の活動支援者 教職員
全校	ケナフの栽培 ケナフ・トロロアオイの栽培 卒業証明書作り 紙すき・絵葉書制作	5月～11月 45分×8回 8単位時間	総合的な学習の時間 生活科 特別活動	保護者 教職員

引用：2011年11月嘉年小学校教務主任中田資料『「嘉年の特性を生かした体験・交流学習」実践のあゆみ』p7

表4-3 年間のふれあいファーム・嘉年っ子ファーム活動

1学期			2学期			3学期		
日	1単位45分	1単位45分	日	1単位45分	1単位45分	日	1単位45分	1単位45分
4/15		ふれあいファーム ガイダンス	9/2	嘉年っ子ファーム 種植え	そば	1/13	嘉年っ子ファーム アンケート・調理計画	
28	ふれあいファーム 対面式・計画立案		9/9	ふれあいファーム 第六回実地研修		27	嘉年っ子ファーム ふれあい給食調理	
5/12	ふれあいファーム 第一回実地研修		16	嘉年っ子ファーム 枝豆収穫・話し合い		2/3	嘉年っ子ファーム 情島交流 大豆・そば調理	
19	ふれあいファーム 第二回実地研修		22	ふれあいファーム 第六回実地研修			嘉年っ子ファーム 予備	
26	略			略			略	

4. 各教科との連携

各教科などで身につけた知識や技能を総合的な学習の時間において活用することによって、学習を促進するという事は、総合的な学習の時間の教

育課程に位置付けられている。嘉年小学校の実践研究は、各教科等と如何に関連づけられたかを考察していく。

この実践研究は、高学年と低学年の活動の目標を「知育」「徳育」「体育」に分けている。「知育」とは各教科で学んだことを総合的に生かし、さらに教科の学習に返すことで知の総合化を図る。「徳育」とは、異学年集団や地域の人々との交流や自然との交わりの中で心を育む。「体育」とは目的をもって、粘り強く汗を流して働くことで、労働を厭わない体力と強い気持ちを育てる。具体的に、各教科等との連携は、表4-4になる。

表4-4 嘉年小学校の総合的な学習の時間と各教科等と連携

知 育 面	国語
	<ul style="list-style-type: none"> ・相手によって言葉を選んで話したり挨拶、お礼等述べる。 ・作業や活動を振り返ってまとめたり感想を書くことができる。
	社会
	<ul style="list-style-type: none"> ・農業生産の仕組みを体験し、農業の工夫や苦勞、農業の役目を理解する。 ・歴史学習の中で農業技術の移り変わりを調べることができる。
	算数
	<ul style="list-style-type: none"> ・畑の図形と面積の関係。 ・面積あたりの収穫量などの計算。 ・重さや量を体験する。
	理科
	<ul style="list-style-type: none"> ・植物の発芽や成長に必要なこと。 ・実や種のできかた。 ・天気予報とファーム活動の関係。
	音楽
	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽各地の民謡には労働をテーマとしたものが多いことを知る。 ・地元の作業の歌を調べる。
図工	
<ul style="list-style-type: none"> ・ファーム活動を題材とした絵画や版画等の作品づくり。 ・植物の葉や実を観察し、造形活動に生かすことができる。 	

徳育面	<ul style="list-style-type: none"> ・上級生として、リーダーシップをとり、具体的に責任の大切さを育てる。 ・進んで汗を流して働く喜びを知り、率先して行動する態度を高める。 ・地域の人々の知恵や経験の素晴らしさを感じ、尊敬の心を育てる。 ・地域の自然環境に目を向け、大切にしようとする心情を高める ・野菜や果樹、牛、花の世話と収穫を通して、生命のつながりや尊ぶ気持ちを高める。 ・先輩の言動を受け継いでいこうとする気持ちを育てる。 ・ファームの活動の様々な場面で、工夫し、改善しようとする発想で活動する。
体育面	<ul style="list-style-type: none"> ・くわを持ち耕作したり、スコップを使うことで握力や背筋力を高める。 ・重いものを担ぐことなどや、長時間耕作することで粘り強い体力や持久力を育てる。 ・草取り鎌などの道具をこつを覚えて上手に長時間作業することで巧緻性を育成する。

5. 体験学習と交流活動の実践

2010年と2011年の研究実践は、嘉年地域の特性を活かして体験学習と交流活動の充実が図られた。まず、実践を弾力的に行うために、日課の時間割作り（表5-4）は、工夫され、学習の進行状況に基づいて、臨機に再調整できるようである。特色がある学習活動（総合的な学習の時間）は、「ふれあいファーム」と「嘉年っ子ファーム」と「ケナフ」とされた。

表5-4 山口市嘉年小学校の時間割

日 課	時 程	
朝の学習	08:10~08:30	「朝の学習」 月 学級学習 火 読書タイム（学級） 水 学級学習 木 読書タイム（全校） 金 学級学習
朝の会	08:30~08:40	
1校時	08:40~09:25	
2校時	09:30~10:15	
中休み	10:15~10:35	
3校時	10:35~11:30	「総合的な学習の時間」 ①嘉年っ子ファーム（学校農園活動） 野菜作り、花壇、ケナフ 地域とのふれあい調理（1月） ②ふれあいファーム（地域農園活動） 阿東りんご、阿東牛、野菜・菊
4校時	11:25~12:10	
給食	12:10~12:55	
昼休み	12:55~13:40	
掃除	13:40~13:55	
5校時	14:00~14:45	
6校時	14:50~15:35	
帰りの会	15:35~15:45	
総下校	16:30	

体験学習は、体を動かして地域や学校の農園活動に参加すること、いわゆ

る農業体験学習という。提供された資料と担当教師のインタビューにより体験学習の内容を以下のように整理する。

ふれあいファームでの体験活動

ふれあいファームというのは、阿東リンゴ、菊の栽培、阿東和牛、野菜づくりなどで有名である阿東地域の農園のことをいう。子ども達を牛グループやリンゴ、菊グループに分けて指導教師や専門家の指導の下で活動を行う。子どもたちは、そういった農業のそれぞれ栽培されている家庭の地域の方の家に行って実習を行う。一年間の計画で活動をしているので、学習過程を細かく経験できる。例えば、阿東牛が受精してから、赤ちゃんの牛が生まれて、その牛を一年間育てて、売られるまで参加させる。リンゴグループは、リンゴ栽培の楽しさとか、袋かけをやったり、猿退治の仕掛けのお手伝いをしたりする。



菊と牛の世話のため、地域の方と年間計画を立てる子ども達



農家で菊の栽培を手伝う子ども達



牛を食べる草を刈るのを手伝う子ども達

嘉年っ子ファームでの体験活動

嘉年っ子ファームというのは、学校の農園活動なので、学校の敷地の中にある農園で大豆作り、蕎麦作り、花壇の整備などを行う。子ども達が、大豆の種を撒いて、収穫して、豆腐作りまで体験させ、地域の方と一緒に蕎麦を練って、切って、蕎麦を作ってすすって食べるという農業体験学習、食農教育をするというのが嘉年っ子ファームである。



大豆の支柱立ての作業をする子ども達



そばの種を撒く子ども達



そばの料理をする子ども達

ケナフの栽培・収穫から紙すきまでの体験

紙すきは地域の伝統文化として昔から伝わってきた。地域の伝承芸能に興味をもち、継承していくことの価値に気付くために、ケナフの栽培・収穫から紙すきまでの体験学習が行われた。道具は既にケナフ関連の補助金で購入したので、子ども達に、材料としてのケナフとトロロアオイを栽培、収穫、切ってもらった。そして、最後、保護者達と一緒に、自分で育てたケナフで、6年生は卒業証書を、5年以下の子どもは、葉書を作る紙すき大会を行う、とのことであった。



ケナフの刈り取りをして皮を剥ぎ取った子ども達



紙すきで葉書を作る保護者と子ども達



紙すきで卒業証書を作る保護者と子ども達

交流学習は、このような体験学習を通して、子ども同士、子どもと保護者、子どもと地域の人々との交流の機会を増やし、学校の目標ともにつながる。交流学習において、嘉年小学校が、もう一つ工夫したのは、近隣学校との交流学習である。学校規模が違う近隣にある小学「徳佐小学校」と「情島小学校」との交流学習である。「徳佐小学校」は、嘉年小学校より規模が大きくて、人数の多い学校である。複式学級である嘉年小学校の子ども達は、小人数なので外部での交流が少なくコミュニケーション能力を育む機会がすくない。だから、徳佐小学校に行って、3、4年、5、6年という授業を、3年生は3年生のクラスに、4年生は4年生のクラスに、5年生は5年生、6年生は6年生にばらけさせて、多い人数の中に入り、一緒に授業を受けるということである。人の意見もたくさん聞いたり、自分もその中で発表したりして、そういう社会性を身につけさせるために、大きい小学校に行かせる、という活動を行っている。また、島にある「情島小学校」というのは、嘉年小学校と環境が違う。山にある嘉年小学校では経験できない魚釣り、海水浴、キャンプなどの活動を「情島小学校」に行って交流活動を通して行う。それぞれ

の小学校の特徴にあわせて、子ども達が異なる経験をさせることが、この時間のねらいである。

6. 教師の工夫

(1) 地域との交流

総合的な学習の時間を効果的に確実に展開するには、地域の人々の支持や応援が欠かせない。そして、学習結果を地元の人々に報告する必要があると考え、学校側はふれあいファーム交流会や学校便りという形で地元の人たちと交流を行った。ふれあいファーム交流会では、子ども達は一年間でやったことに協力してくれた農家や地元の方に感謝状や手紙の形で渡す。また、校長をはじめ、学校と地域との情報交換として、学校便りを作って農家に配る。学習活動の展開が、豊かで且つスムーズに行われるために、地域の活性化を目指すという意識を学校と地域の人々と共有することが大切であることが分かった。そして、学校側は、地域社会から寄せられた意見にも耳を傾けて、反省会を行い、カリキュラムの改善に努めるという。

(2) 担当教師は、地域、学校、子どもの実態を把握する上で、地域にある人的な資源と物的な資源を最大限に教育活動に活かせるようにカリキュラム作りに努めた。そして、今回のインタビューによると、学習内容（或いは学習対象と学習事項）については、応援役の教師としてその理解を努めた。学校の農園活動は、農家よりももっと植物や動物を観察できる過程である。子ども達は、農家で体験した時、栽培や飼育に関する疑問の答えを求めるようになる。従って、教師達は、学習内容について、勉強しておかないと、十分な指導・援助ができないという。大豆や蕎麦などの種まきから、土の埋め方、収穫、豆の選別、料理の仕方まで、子ども達と一緒にやった細かい作業を記録して、次の担当教師に残しておく、という様々な工夫がなされた。

第三節 山口市大殿中学校の実践

山口市大殿中学校は、山口市にある公立中学校であり、大内文化の発祥地の大殿にある。学校全体の生徒は、2011年11月現在255名で、山口市の中で中規模の学校である。総合的な学習の時間の進め方は、基本的に、学年ごとのグループという形で動かしている。この時間には、生徒の職場体験や自然体験などの学習活動を通して、地域の活性化や生徒の進路につながると考えられている。ここでは、職場体験学習を取り上げて、その指導計画、学習内容、教育目標などを分析してカリキュラム作りの特徴を把握していく。

1. 学校教育目標

図4-4のように大殿中学校の教育目標は、「生徒の実態と願い」「保護者の願い」、「憲法、教育基本法、学校教育法」「これから教育の方向と課題」「山口県の教育方針」などの要素により構成されている。学校のあり方も、これらの要素の上に成り立っている。

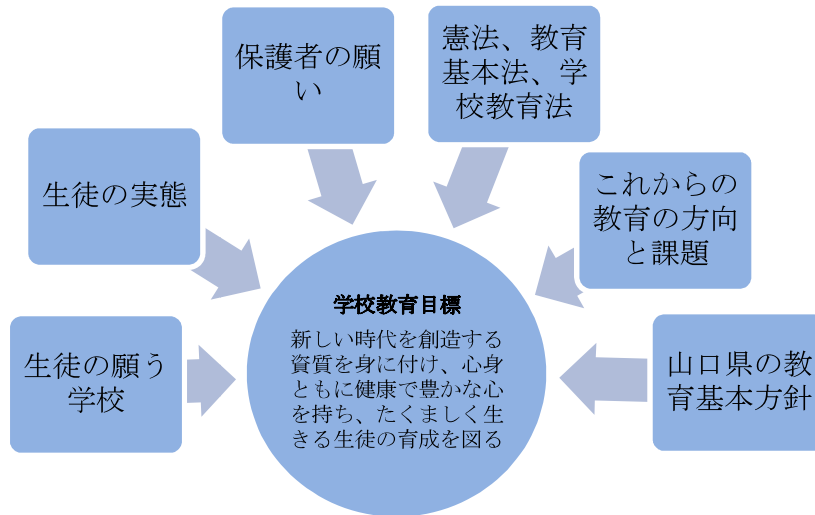


図4-4 学校教育目標の構成要因

そして、2011年に大殿中学校は、学校教育目標を下記のように示している⁴。

新しい時代を創造する資質を身につけ、心身ともに健康で豊かな心を持ち、たくましく生きる生徒の育成を図る。

この学校教育目標に基づいて、「めざす学校像」「めざす生徒像」「めざす教師像」が下記図4-5のように描かれている。

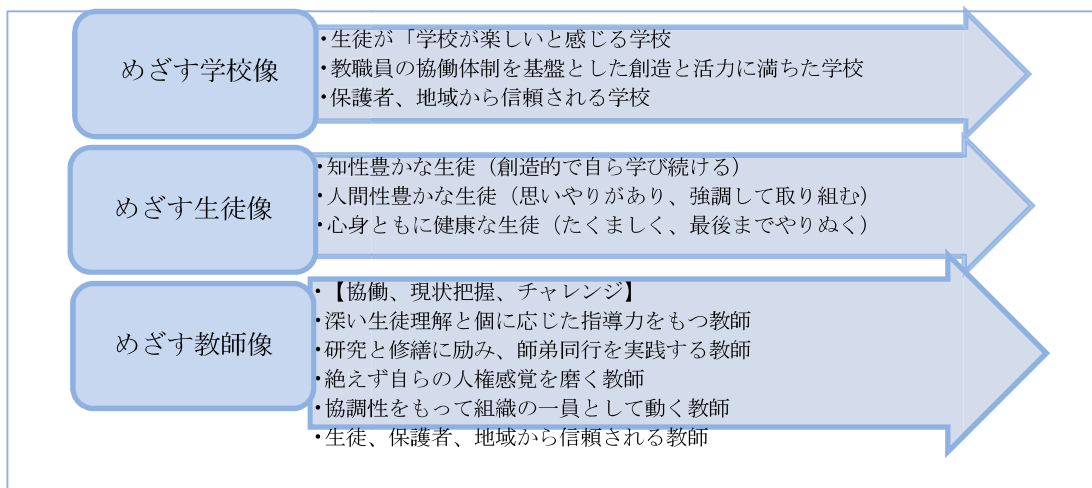


図4-5 大殿中学校の「めざす学校像」「めざす生徒像」「めざす教師像」

2. 指導計画作りの特徴

大殿中学校の総合的な学習の時間は集中型の形で展開していた。表4-5の年間指導計画に示しているように、進路学習は、ある期間に集中的に取り組むものである。その期間は、総合的な学習の時間を中心として学校生活が組織される。

表4-5 平成23年度大殿中学校の総合的な学習の時間（年間指導計画）

平成23年度総合的な学習の時間		年間指導計画	
1 教育目標			
(1) 学校教育目標 新しい時代を創造する資質を身に付け心身ともに健康で豊かな心を持ち、たくましく生きる生徒の育成を図る。			
(2) 校訓 『独往自立』			
(3) めざす生徒像			
○知性豊か (創造的で、自ら学び続ける)		学ぶ力、創造力	
○人間性豊か (思いやりを持ち、強調して取り組む)		広い心、温かい心	
○心身ともに健康 (たくましく、最後までやり抜く)		生き抜く力、燃える心	
2 研究主題 「学びの質を高める授業の創造」			
3 総合的な学習の時間における取り組み			
(1) 学習活動の工夫			
・「創造する力」を高めるために、体験的な活動を重視する。			
・「共に生きる力」を高めるために、様々な人とのふれ合いの場を設定する。			
・「生き方」としてのキャリア教育・進路指導を行う（自然学習、職場体験、関西校外学習、進路学習など）			
(2) 領域間の連携「人間力」を育むために総合的な学習と特別活動・道徳・各教科との連携を図り、効果的に進める。			
4 評価の観点			
人間形成能力	情報活用能力	将来設計能力	意志決定能力
コミュニケーション能力	情報収集探索・能力職業理解能力	役割分担把握・認識能力計画実行能力	選択能力 問題解決能力
5 指導計画			
	第1学年	第2学年	第3学年
	50時間	105時間	105時間
4月	校外学習	自然学習	関西校外学習
5月	(ふるさとと大殿ウォッシング)	・集団活動を通して、社会生活に必要な習慣・精神を身につける。	・広い見識と豊かな人間性を身につける。
6月	・環境や郷土への関心や愛着を深める。 ・班で協力し、助け合いながら協調性を養う。	職場体験学習	・生き方について自覚を深めるとともに、意義ある思い出を作る。
7月		・働くことの意義や様々	・集団活動を通して、学年の連帯感を高め
8月			
9月			

10月	・レポート作成や発表会を通して情報を活用する能力や表現力を身につける。 進路学習	な職業についての理解を深める。 ・自分の生き方を考える機会にする。 ・社会生活のマナーやルールを学ぶとともに、実践的コミュニケーション能力を身につける。	る。 進路学習 ・自己理解をもとに、社会での自分のあり方、将来の職業や夢などについて考え、さらに、それを実現させるための方法を考える。
11月			
12月			
1月	・様々な職業について理解し、進路意識を高める ・自分のあり方、いき方について考え、「将来の自己実現」への意欲や態度を育てる。		
2月			
3月			

3. 職場体験学習

職場体験学習は、中学校における総合的な学習の時間の重要な時間として展開されている。平成23年の職場体験学習の心得を例にして、生徒にとって職場体験学習の内容及び目標が決められている。

職場体験学習の心得の内容を要約すると下記のようにになっている⁵。

- ① 仕事は全力
- ② 時間厳守は信用の証し
- ③ あいさつは基本です
- ④ 返事は大きな声ではっきりと
- ⑤ 分からない事は再度確認
- ⑥ 服装・頭髪・身だしなみをきちんとして
- ⑦ 接客は笑顔で 言葉は丁寧に
- ⑧ 自分から進んで
- ⑨ 困ったら、すぐに報告
- ⑩ 気分が悪くなったら我慢しない
- ⑪ 交通マナーを守り、安全に大殿中学校の生徒として恥ずかしくない態度

この心得は、職場体験の内容と目標として、社会の規範（③④⑤⑥⑨）、自主・自律（①②⑧）、価値意識（⑪）を示している。職場体験学習は、生徒の成長に重要な役割を果たしているが、その実施における困難も聞こえる。大殿中学校の担任教師のインタビューの内容を引用して、職場体験学習の意義と実施上の困難さを考察していく。

大殿中学校の担任教師のインタビュー内容（B：筆者 A：大殿中学校の担任教師）

B：これは、体験学習が大殿中学校ではうまく進んでいらっしゃるでしょうか。

A：今のところは順調に進んでいます。ただ今言ったように、こういう活動をしていますので10数年になってきますので、例えば、地域のところがまた来るかと慣れて、受け入れがスムーズになるところもあれば、やはり職場の方というのは社会的な情勢、経済的な問題もあって受け入れは難しいといわれることもあります。そういったところがでてきます。

B：そのあたりを進めることは難しいと思われそうです。しかし学習の意味があると思います。

A：そうですね。大きいところはあると思います。この部分は続けていきたいと思っています。ただ、これはあくまで学校の立場ですが、企業からすれば、例えば今日はこの中学校が来た、次のときには他の中学校から来るようになりますと、結構手間がかかります。人手もとられてしまいます。ですから、そういう意味では、うちは二日間お願いするけど、この近い時期に他のところがお願いします、とかある程度あわせた方がいいのではないかという意見もあります。

B：それは例えば、2年生になったら、70人くらいいます。そうなった全員が二日間の職場体験をしますか。

A：ひとつの所に70人というのは無理ですので、大体ひとつの職場にひとりからふたりに分けます。そうすると、受け入れてもらわなければいけない事業所の数が、100以上になります。

B：そうですね。例えば、地域の方が、この企業に行かせる、学校と何かが連携しますとか、何かあるのでしょうか。

A：これは国（教育委員会のことを指す）とかそういったものはいっさいありません。これは、こちらから改革をしていって、お願いをしていって、根回しをしていきます。こういうのは10年続いているので、例えば、国ではありませんが、企業の組合、例えば商業組合ですとか、青年会議所ですとか、そういう企業のグループの方が教育をしてくださっている面があります。例えば、去年なんかは、受け入れをしてくださる企業のリストをだしてくださったりされました。だから、国とかはありませんが、企業などは意味のある活動だ、と理解を示してくれています。

B：あくまで理解してもらえるレベル、協力していただける形になるということですね。この学習の体験場所を確保するのがかなり難しいのではないのでしょうか。

A：これはやはり難しいと思います。地域性もあると思いますが、例えば、もっと都市の部でありますと、いろんな企業は多いでしょう。しかし、今度山間部ですとか、まわりにあまりない地域もあると思います。そうすると、この活動はな

かなか難しいのがあります。

B：逆に考えますと、地域の若者が将来ここで働いてもらった方が企業の良い事になります。

A：そうですね。これはやはり、学校の方だけではできません。地域ですとかにすごく協力してもらわないと難しいです。本当に、企業からすると正直に言って、メリットはありません。ただ負担になるだけです。しかし子ども達が地域のためにどうか地域の学校だから、という形で受け入れをしてくださっています。中略

B：体験期間終了後、生徒達は、職業体験を受け取ってくださった会社に自分の感想（感謝状）を手渡すのですね。

A：はい。ここまでやって、社会にでた学校のスキルを身につける、子どもはこれから社会人として生きていきますので、そういったスキルを身につけるという形でついています。最後は、いろいろ出していますが、お礼状ですね。お世話になりましたというお礼状の書き方を学んだりですとか、今はメールとかが多いです。手紙を書くというケースはなかなか減ってきているところです。この正式な文章というのも習って書き方といったものを、お手紙というのはこう書くんですよ、というものを教えます。これなんかは、国語の時間なんかにやったりします。授業の中でも活用されています。実際に、こちらの方が応用になります。一番職場体験というのが総合らしいといいますが、学校から出て、いろんな体験をするというのが大事だと思います。そういう中で人とのコミュニケーション、関わり方を勉強したり、そういった礼儀ですとか、それからマナーなんかを学びます。企業なんかでは最初は挨拶ひとつから指導されます。特に接客関係のところは、一日中挨拶の練習をしていたりするところもあります。

担任教師が言ったように、「一番職場体験というのが総合らしいといえ、学校から出て、いろんな体験をするというのが大事だ」と、職場体験学習は生徒の成長における意義がはっきりしている。一方、体験学習の場所の確保は、相変わらず困難なので、学校と地域、社会との連携が課題である。

第四節 まとめ

本章では、学校の実践事例をあげて、学習指導要領に示している各学校目標の設定、学習活動の流れと学習評価、教科と関連、教師の指導方法が如何に実施されているかを分析した。その結果は下記のようになっている。

①各学校目標の設定においては、小学校でも中学校でも学習指導要領に示しているように、学校実態、子どもの実態、地域社会の実態に合わせた内容が含まれて、学校のあり方、教師のあり方、子どものあり方を目指す目標に

合わせるように改善する工夫が見える。

②調べた学校には、小学校で、年間の活動計画や教科との関連を含む全体指導計画、年間指導計画や単元指導計画が揃えている。中学校では、学校によって、全体指導計画と年間指導計画が作られている。

③学習指導要領に体験学習が、探究的学習を踏まえて問題の解決につながるものでなければならぬと示されているが。授業参観や指導計画作りを調査した結果、小学校の実践事例では、探究的学習の流れが現れている。これに対して、中学校の実践事例では、学校によって探究的学習を踏まえた体験活動がはっきりしない。

注

¹山口大学教育学部附属山口小学校瀧口先生より提供された資料「学びの実感がある総合学習をめざして」2011年11月

²同上掲.

³山口市嘉年小学校より提供された資料「平成22・23年度 研究主題『嘉年の特性を生かした体験学習、交流学习の充実』」

⁴大殿中学校より提供された資料「平成23年度 重点事項と行動計画」平成23年11月

⁵同上掲

第五章 学習理論から見た学校の実践事例

第二章でデューイ、ピアジェ、ヴィゴツキー、アプルの理論に基づいて、探求的学習・協同的学習・体験学習で育てられるものについて、①知識と技能②思考力、判断力③精神の発達・人格形成④社会性・対人関係⑤言語と表現力⑥価値・規範・態度という六項目にまとめた。本章では、この六項目が、学習活動後、学習評価において如何に現れるのかを考察していく。考察の対象は、総合的な学習の時間における児童生徒の学習記録、授業で使う「総合のカード」、ノート、「総合の新聞」、地域への便り、感想文、ワークシート、教師へのインタビュー、インターネットの情報によるものである。

第一節 知識と技能

知識とは、知ること。認識・理解すること。また、ある事柄などについて、知っている内容である。第二章で考察したように、知識は、デューイの実験的経験論によれば、探求的活動を通して形成するものであり、ピアジェの認知的発達論によれば、子どもの発達につれて徐々に形成された物理的、人間的世界に対する認識・理解でもあり、ヴィゴツキーの発達の最近接領域によれば、知識は言語に依存しながら社会的・集団的・協同的な活動を通して社会的なものを個人的な精神機能の領域に移行するものでもある。

総合的な学習の時間で言う知識と技能については、第一章で考察したように、学習指導要領には、指導計画の作成と内容の扱いにおいて、「各教科、道徳、及び特別活動で身につけた知識と技能等を相互に関連付けて、学習や生活において生かして、総合的に働くようにすること」と示されている。また、創設当時に、他の教科で総括しなかった社会的問題としての環境問題、エネルギー問題、情報化社会への対応などを補うことが、総合的な学習の時間の趣旨であった。従って、総合的な学習の時間で子どもが接した知識と技能は、①これまで各教科、道徳、及び特別活動で身につけたものも、②新しい分野に対して改めて身につけたものも、含まれているのである。

さらに、北俊夫（1998）は、子どもに獲得させたい知識を重層化して、学び方の視点から「具体的な知識」と「概念的知識」に分けている¹。そして、概念的知識を生活と結び付けて転移・応用による一般化された知識を生きて働く知識だという。具体的に図5-1に示すようになる。

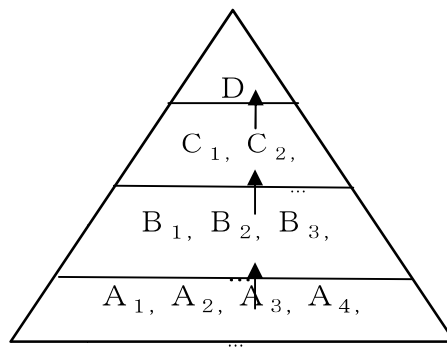


図5-1 知識の重層化

A₁、A₂、A₃などは、体験学習や探求的学習などによって習得した具体的な知識を指し、具体的知識は教師の働きかけによってB₁、B₂、B₃という概念的知識に転化していく。さらに、概念的知識を応用することによって知識が一般化される。図5-1のC₁、C₂は一般化した知識を指す。Dは知識の中心概念を指す。このように知識の重層化することは、学習の実践にも見ることができる。

以下、学校の実践事例（図5-2と図5-3）から、総合的な学習の時間において、子どもが身につけた知識と技能を考察していく。

附属山小学校平成23年度総合的学習の内容及び評価基準

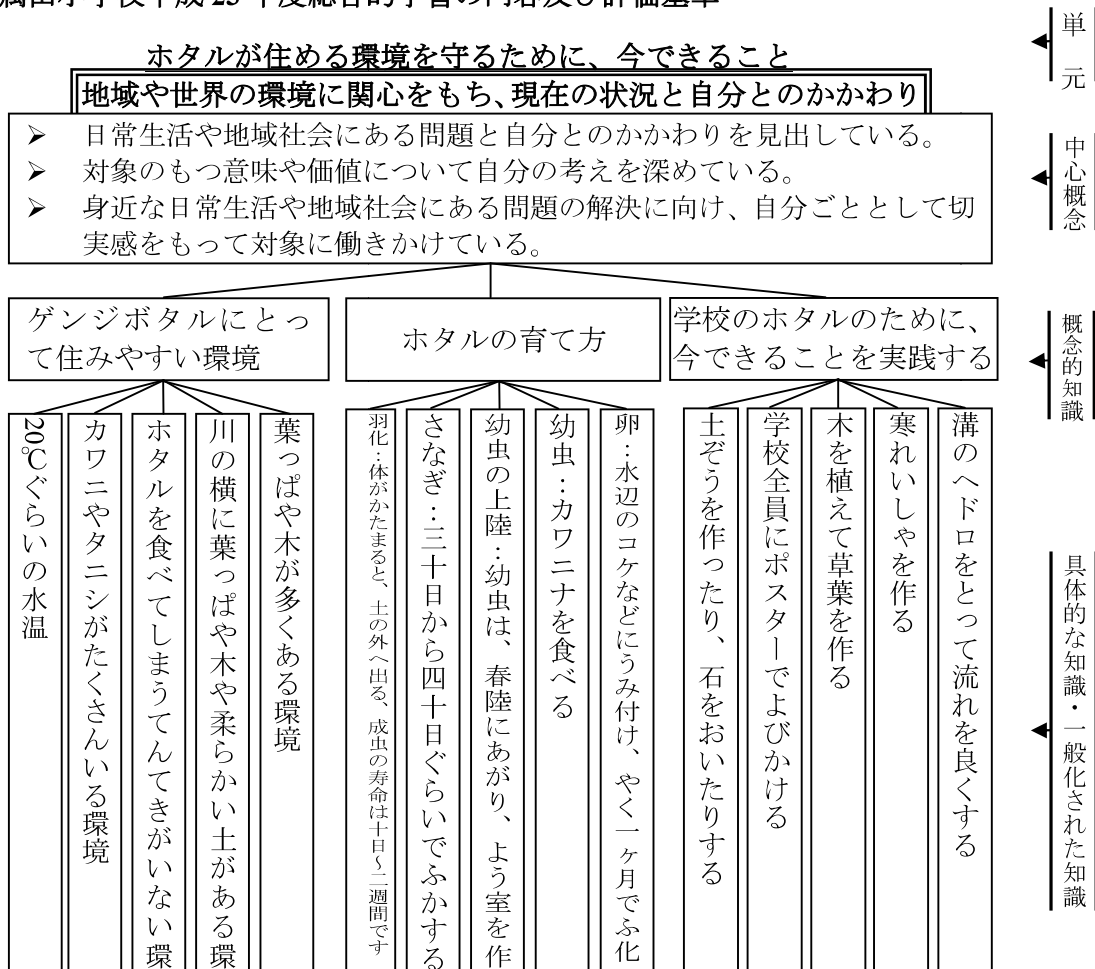


図5-2 附属山小の事例 113

「卵は水辺のコケなどにうみ付け、やく一ヶ月でふ化する」、「幼虫がカワニナを食べる」、「幼虫は、春陸にあがり、よう室を作る」などは具体的な知識 (A) として、子どもが学習活動を通して認識していく。A の具体的な知識をまとめて、「ゲンジボタルにとって住みやすい環境」や「ホタルの育て方」などの概念的知識 (B) になる。さらに、概念的な知識が実践を通して、例えば、「溝のヘドロをとって流れを良くする」、「寒れいしゅを作る」、「木を植えて草葉を作る」などを一般化された知識 (C) になる。こうして単元目標である中心概念 (D) につながっていく。

附属光小学校の実践事例 (平成 23 年 対象：4 年生 学習領域：国際理解)

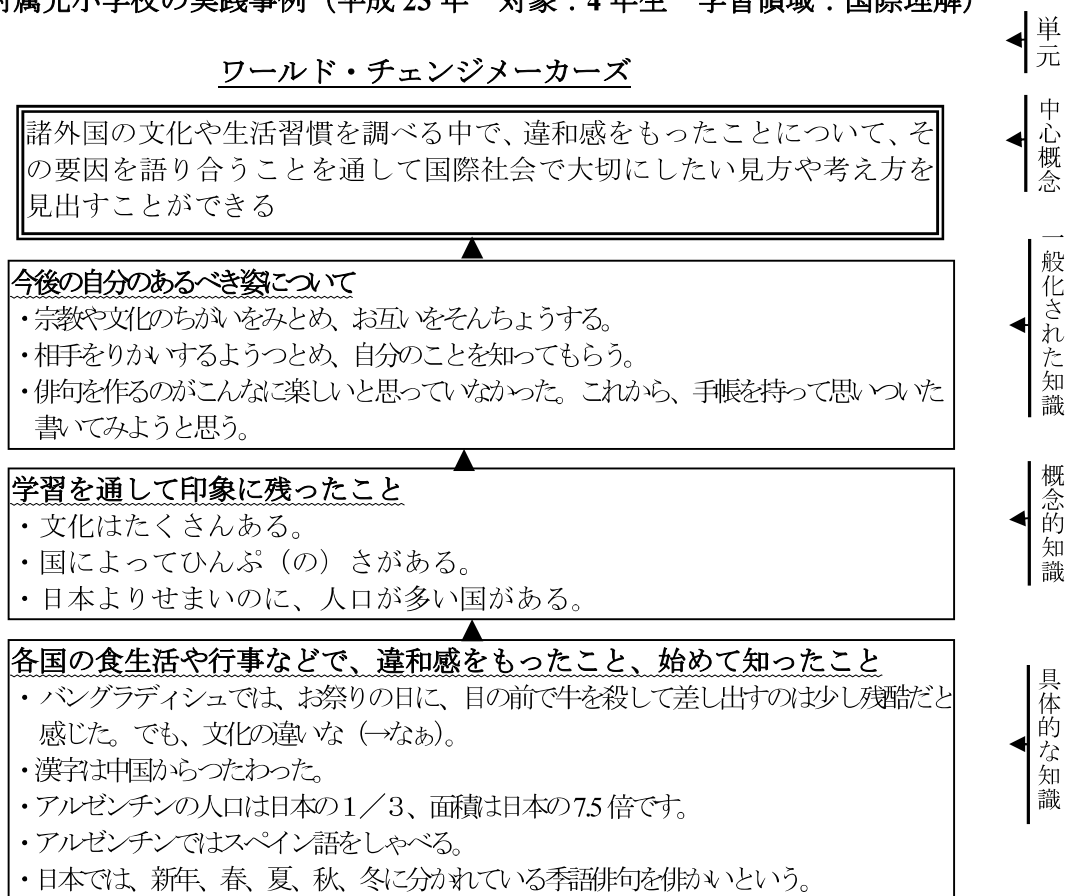


図 5 - 3 附属光小学校の実践事例

教師の働きにより、子どもが「漢字は中国からつたわった」「アルゼンチンの人口は日本の1/3、面積は日本の7.5倍」「アルゼンチンではスペイン語をしゃべる」などの具体的な知識 (A) の習得を通して「文化はたくさんある」「国によってひんぷ (の) さがある」などの概念的知識 (B) に転化していく。さらに、概念的知識を実践に生かし、「相手をりかみするようつとめ、自分のことを知ってもらおう」「俳句を作るのがこんなに楽しいと思っていなかった。これから、手帳を持って思いついた、書いてみようと思う」などの一般化される知識 (C) に

なって、最終目標の知識の中心概念につながる。

このように子ども達は探究的学習や協同的学習を通して、習得した知識を応用することによって一般化する。応用する過程において主観的に収穫する技能が必要になる。

第二節 思考力、判断力の育成

デューイの反省的思考によると、探究的学習においては、思考力と判断力の育成は、知識の探求に伴い形成されていくのである。探求とは、体験により、「虚構」の世界から「現実」の世界に戻ることである。それは、感性と情操を磨き、高めること、即ち意識化、明確化、行動化をすることである²。荒木（2001）は、意識化、明確化、行動化を下記の表 5-1 のように示している³。

表 5-1 荒木（2001）による意識化、明確化、行動化のプロセス

カテゴリー	内 容
意識化	感覚レベルで体験した自己のあり方を素直に認識することである。
明確化	認識されたことを確認し、それらの自己のあり方に基づいて適切な行動を選択し、自己決定し、自己実現へと導いていくことである。
行動化	意識化と明確化をもとに、個性化、社会化を形成するために選択された行動パターン、即ち自己表現への具体的な行動選択である。

注：筆者によってまとめたもの

このように、「感性と情操」に基づく現実の世界に戻るためには、「いま、ここにある」自分の状態をありのままに適切に「感じる」ことが必要になるのである。そして、感じる次元で感性と情操を意識化し、明確化することをスタートとして、次にあらわす次元につなげ、適切な行動を選択し、具体的な表現行動へと行動化することである。従って、体験により「感じたこと」、「気づいたこと」、「したいこと」「考えたこと」は、子ども達の思考力、判断力の育成に繋がる。これらの行動目標は学習指導要領に、「興味・関心・態度」として示されている。

附属山口小学校の実践事例を用いて分析していくと、「ホテルがすすめる環境を守るために、今できること」という単元では、子どもの「思考力・判断力」を育成するために、学習活動と教師の支援が、下記（図 5-4）のように展開されていた。

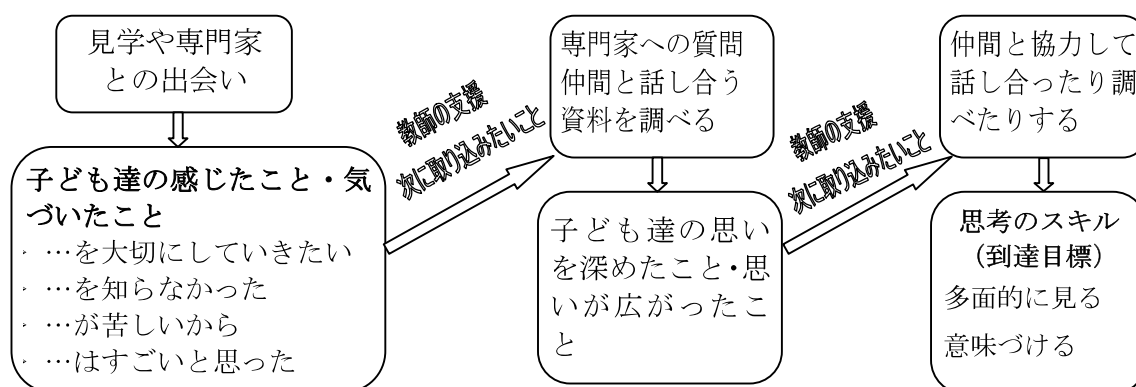


図5-4 思考のスキルの育成のための学習活動の流れ
(感じる次元とあらかず次元の流れ)

この学習活動を通して、子ども達が如何に「感じた」ことを意識化し、明確化、行動化に向かって行ったのかを子ども達の感想文（表5-2）から探っていく。

表5-2 4年2組「ホタルがすめる環境を守るために、今できること」

	A児	B児	C児
の 岡田さんとの 出会い	岡田さんの話を聞いて、 <u>ホタルのことを大切にしていきたいと思った。ゲンジボタルは絶滅しているから、岡田さんに協力していききたい。</u>	岡田さんがそんな思いで来たとは知らなくて、 <u>ホタルはそんなに助けが必要だと知らなかった</u> ので、 <u>自分たちもそのことがあったら、お手伝いしたい。</u>	「 <u>岡田さんは、ホタルのことを凄く大切にしているのだと思った。理由はいつまでも全国の人たちに見せたいという気持ち</u> がすごく伝わってきたから。 <u>ぼくも大人になったら、岡田さんの会に参加したい。</u> 」
い こ っ こ れ み か ら	まず、 <u>岡田さんに協力したい。</u> それからぼくにできることをやってみようと思う。	<u>お母さんにことを伝えれば知り合いに話が伝わるので、周りの人に知ってもらうことで、岡田さんの役に立ちたい。</u>	クラスでホタルの幼虫を育てて、それを放流してきれいなホタルを見たい。 <u>ホタルが住みやすい環境を作りたい。</u>
た い え て、 こ れ か ら 取 り 組 み	もし、 <u>附属出身のホタルだったら、みんなと溝のヘドロを苦しいから除けてあげたい。</u> ホタルがもっと来るような <u>環境を作ってあげたい。</u>	まず、 <u>附属山小に卵がいるかどうか調べてみたい。</u> 卵があったら、 <u>もっとホタルを増やせるようにしたい。</u> もし、卵がなかったら、 <u>附属山小にホタルがいるから、川を掃除してほんの少しきれい</u> にしたい。	まず、 <u>土手を掘る会議をして、校長先生に許可をもらい土手を掘って卵や成虫のホタルたちが住みやすい環境を作りたい。</u>

④ 校内で卵を発見した感想とこれか 取り組みたいこと	うれしかった。 <u>すごい</u> と思った。絶対に卵はないと思った。7個は卵があるから、もっと <u>増やす</u> ようにしたい。	溝には、親ボタルがいても、絶対に卵は存在しないと思っていた。私はそのことをみんなに <u>呼びかけて</u> 行きたい。	ぼくは「すごい」と思った。ぼく達が見つけたということは <u>奇跡だ</u> と思う。ボタルのことをスパイのように秘密で <u>飼育</u> したい。
⑤ 前次の思考（話し合い）	ゲンジボタルにとってもっと <u>すみよい環境</u> を作ってあげたい。次の授業で解決とか <u>発表会</u> とかしたい。	すみよい環境にはまだなっていないと思う。あの溝は <u>汚れすぎる</u> から、やはり <u>溝の掃除</u> をしたい。	また、会議をしてみんなが土手を作ろうと言ったら校長先生に許可をもらいに行きたい。許可をもらったら <u>土手</u> を作りたい。

注：表に“ ”部分は「感じたこと」「気づいたこと」、「 ”の部分は「したいこと」を示している。

表5-2に示すように、「感じたこと」「気づいたこと」「したいこと」などの表現が多く表れている。A 児を例にして、テーマ①で感じたことを明確にして対策としてのテーマ②を作って、行動に移る。そして、テーマ②で感じたこと、気づいたこと、取り込みたいことを明確にして更なる対策としてのテーマ③とテーマ④を立てて実践に持ち込む。子ども達が如何に「感じた」ことを意識化し、明確化、行動化に向かって行ったのかこれらは、荒木の言ったように子どもの思考力、判断力の育成につながる表現として、学習の効果が見られる。

第三節 精神の発達・人格形成

子どもの精神の発達・人格形成の過程は、第二章で考察したように、デューイは、個人的要求、願望、困難を克服する努力、人間環境への適応的調整、勤勉・秩序や権利、尊重、習慣、または言語の習慣（例えば、挨拶言葉の使用）、礼儀作法、高尚な趣味、美的鑑賞などを示している。以下では、附属山口小学校、阿知須小学校、名田島小学校の実践事例から得られた子ども達の感想文の中から精神の発達・人格形成に関する部分を抽出して分析していった。

附属山口小学校の実践事例—「ボタルが住める環境を守るために、今できること」（4年生）

- ◇ 副校長先生にお願いしていろいろと協力してくれるそうですよ。大学にも話をして、材料を買ってもらえるんだって。（**個人的要求・願望**）
- ◇ これまでのお礼の気持ちを込めて岡田さんへの手紙を書く。（**尊重**）
- ◇ 岡田さんの思いや願いに触れる中で自分の考えが広がったり深まったりしたことを認識できたり、よりよい自然環境を作るために進んで活動に取り込んだ自分の姿を自覚する。（**環境への適応的調整**）

- ◇ ぼくも大人になったら、岡田さんみたいに地域のことを真剣に考えて行動できる人になりたいな。(願望)

阿知須小学校の実践事例―「白松園（老人ホーム）に行こう」（5年生2学期学習記録）

この学習全体を通して、考えたこと、感じたことについて

- ◇ 最後には、やはり気持ちだった。気持ちがあれば、一生懸命にやれば、失敗しても、だれもおかしいと思わないからだ。後は、それで幸せと感じてくれるかどうか、いやぜったい幸せを感じてくれる。そう信じて白松えんに行った。(困難を克服する努力)
- ◇ うきうきわくわくした目で私達を見ていてくれる。がんばろうと思った。私達のげきが始まった。お年よりの人たちの顔を見て一生けん命にできたとおもった。(困難を克服する努力)

名田島小学校実践事例―「米作り（収穫・餅作り）にチャレンジしよう」（第5学年）（地域の人々への便り）

- ◇ 今日稲かりのことでお世話になりました。きるのがむずかしかったけど、後から1、2回できるくらいじょうたつしました。とてもいい思い出になりました。
(感謝、共感)
- ◇ 稲かりを手伝ってくださってありがとうございました。手伝いにきてくださってからあんなに早くできたと思います。ぼくは楽しくてまたやりたいと思います。(感謝、共感)

以上の子どもの感想文から、子どもの精神の発達・人格形成につながる努力、感謝、共感、個人的要求・願望、尊重などの表現が見られる。従って、総合的な学習の時間の具体的な教材を通して、子どもの精神の発達や人格形成を見ることができ

第四節 社会性・対人関係

第二章で述べたように協同作業を通して「自己中心性からの脱却」や「規範」「自律性」「価値判断」が発達していくことが分かった。さらに、それは社会性・対人間関係の育成につながるということが明らかになった。

対人関係能力とは、他者とのかかわりを育む力であり、具体的な能力としては、感受性、共感性、協調性、自己主張性などである⁴。対人関係能力は、自己理解、他者理解、対人関係に必要なカウンセリング・マインド、傾聴、共感、対話という形がある。

対人関係能力は、第一章で考察したように日本の「ポスト社会能力型」に求める「生きる力」の一つである。学校教育では、子どもの対人関係能力の低下により、2008年文部科学省白書に指摘されたいじめや不登校などが挙げられている。そこで、総合的な学習の時間で育む良好な対人関係は、学校における児童の生活の質を向上させ、心身の健康度および適応状態の増進に大きな役割を果たすと考えられる。対人関係能力育成の研究は多く見られる。例えば、阿部道代ら（2010）は、自己への気づきを基盤として「他者への共感的理解」「コミュニケーション能力」「問題解決能力」などを推進する事を目指す、総合的な対人関係能力促進支援プログラムとして「ハッピークラスプログラム」(Happy Class Programs)⁵を作成した。以下、学校の実践事例から社会性・対人関係の育成を考察していった。

（１）附属山口小学校の実践事例

「ホテルが住める環境を守るために、今できること」の学習活動において、かかわる人物とそのかかわり方をまとめたものを表5-3に示す。

表5-3 附属山口小学校の実践事例—「ホテルが住める環境を守るために、今できること」(4年2組)

	学習活動	教育目標
専門家とのかかわり	自分の疑問を質問する 専門家の思いや願いを聞く 専門家と共に観察や調査活動をやる 専門家へのお手紙	専門家とのかかわりの質を高める
校長先生とのかかわり	校長先生の許可をもらいに行きたい	
仲間とのかかわり	仲間に自分の考えを伝える 仲間の気づきのよさを見つける 仲間と協力して・・・をやる	
親とのかかわり	お母さんに伝える、周りの人に知ってもらいたい。	

第二章で考察したデューイとピアジェの子どもと環境との関係の一節で考察したように、周りの人との関わりによって子どもの対人関係や社会性の育成につながっている。

（２）山口市嘉年小学校の実践事例

2011年1月在校15名子どもに対して、経験活動を通して、子ども達が「人間関係」について20項目に分けてどれぐらい良いほうに変わったかについて、アンケート調査が行われた。調査の結果、以下(図5-5)のようになった。

図5-5に示したように、20項目で、「変わらない」と答えた子どもは、わずかに7%ぐらいで、「少し良い方へ変わった」「良い方へ変わった」「とても良い方へ変わった」という結果が見えた。そして、「ふるさと嘉年が好きになった」、「近所の大人とあいさつするようになった」、一人より友達と一緒に遊ぶのが好きになった」について、「とても良い方へ変わった」と答えた子ども達が60%以上に達したことが分かった。

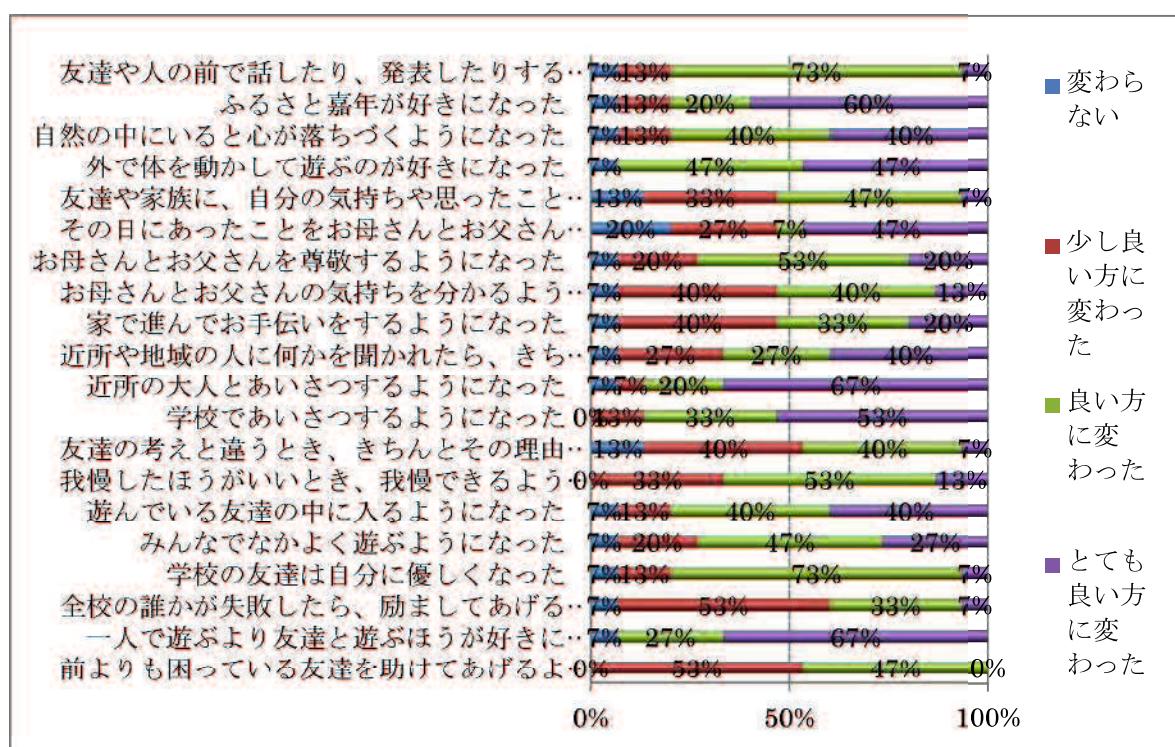


図5-5 人間関係において子どもが変わった意識

さらに、自己自身のことについて当てはまる数字を一つだけ選んでくださいという調査結果は、図5-6のように示される。自分自身に対する自己評価については、調査する前は、自分自身が分からない状態と推測したが、結果からみると、子ども達は、ほとんど自己評価ができています。そして、「将来夢がある」に対して、「そう思う」と答えた子どもがもっとも多く、「人の意見を素直に聞くことができる」、「体を動かすのが好きだ」、「勉強することが好きだ」、「自分の意見をはっきり言える」という質問に対して、「少しそう思う」と「そう思う」と答えた子どもが八割を超えたことが分かった。

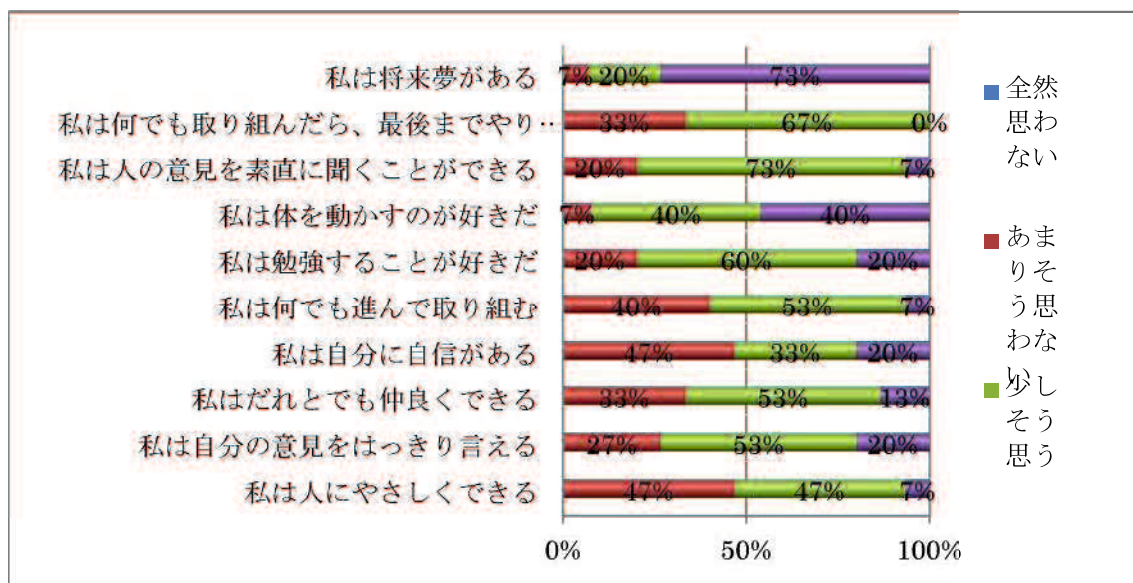


図5-6 自分自身に対する評価

(3) 阿知須小学校の実践事例—「白松園（老人ホーム）に行こう」（4年生）

阿知須小学校の実践事例では、4年生が老人ホームを訪問し、子ども達がお年よりと交流することで、対話の能力、他者理解や自己理解を進めようとしている。以下に、子ども達の感想から、授業を通してできるようになったことを記述する。

感想文のタイトル：総合的な学習の時間を通して、できるようになったこと、成長したことについて

- ◇ 私ははじめて会った人にどうしても話しかけられませんでした。この学習をすることで話したりできるようになりました。それがうれしかった。(対話)
- ◇ どうすれば人を喜ばせることができるか相手の気持ちになってといかけたりしました。そして、何度も何度もしているうちに人の気持ちが分かるようになりました。(他者理解)
- ◇ 私はびっくりした。座っていたお年よりの方が、私達にむかって言葉をかけてくれたり「よくきてくれたね」とそう言ってくれた。かんげいしてくれたのだ。私達は何もしていないのに、笑顔で座ってにこにこしていた。私達が来ただけでこんなに喜んでくれるなんておどろいた。(他者理解)
- ◇ お年よりの方と一番楽しかったときは、お話をしたときです。いろいろ話をしました。自分じゃないみたいによくしゃべりました。そして、よく聞くことができました。(聴聞・会話・他者理解・自己理解)
- ◇ 笑顔というものはなんと気持ちのよいものだろう。私達以上に生きてきたお年より方々が教えてくれた。笑顔というもの、感じさせてくれた。(共感・他者理

解)

(4) 愛知県横須賀中学校の職場体験の感想文⁶ (2年生)

愛知県横須賀の中学校の実践事例では、中学校2年の生徒が体育会館や魚市場、飲食店での体験を通して、生徒達が働く人と交流することで、共感や自己中心からの脱却、職場の規範への理解を進めようとしている。以下に、子ども達の感想から、授業を通してできるようになったことを記述する。

タイトル：今回の職場体験で僕は“大人の対応”を学びました（体験内容：館内の清掃・予約システムのチェックプール清掃のチェックなど）

- ◇ 僕達は、学校生活の中で変な事を言う人や嫌な態度を取ってくる人とケンカになってしまったり言い争いになったりします。しかし、今回の職場体験で働いている人達を見て仕事をすると大変だなと思いました。（後略）（自己中心性からの脱却）

タイトル：とても朝が早く、毎朝四時半起きだったので大変でした（体験内容：魚の運搬・魚の切り身の袋詰め・真空など）

- ◇ まともに飯が食えない状況で職場に行くので、3日間がとても辛くとても長く感じました。でも、魚市場の皆さんは優しい人ばかりで疲れている所を救われた部分もありました。仕事は、魚の運搬、真空、請求書のまとめがほとんどで、たまに掃除があるくらいでした。特に、午後の部の請求書のまとめはとてもハードで集中しないと出来なくて、あまり集中できない僕達にとっては地獄だった。3日間の体験で感じたことは、「まだまだ僕達じゃ、職場に付くのはムリだなあ…」と感じた。疲れた一、も言わずに仕事をやる魚市場の皆さんがすごかった。次回は、職場の人達に頼られるくらい働きたいです。ここのご飯はとても美味しかった。3日間の中で一番幸せな時は昼食の時だった。（共感）

タイトル：接客では自分が知りたかった人との接し方を学びました（体験内容：接客・レジ・調理チラシの折込・皿洗いなど）

- ◇ まず、接客では自分が知りたかった人との接し方を学びました。お客様がいらっしゃったときは「いらっしゃいませ」。お客様がお帰りになられるときは「ありがとうございました」。何か教えてもらったときは、「はい、ありがとうございます」のあいさつが大切です。中略（規範）

前述したように、附属山小学校の環境教育と嘉年小学校の実践事例では、ゲストティチャー、家族、地域社会の人との関わり方の指導を通して、子どもの社会性・対人関係の育成につなげようとしていることがわかった。中学校の職

場体験では、体験活動を通して共感、聴聞、会話、他者理解、自己理解、更に、社会の規範、働きに対する態度、価値観の形成を見ることができる。

第五節 言語と表現力

第一章で考察したように、小学校の学習指導要領の第3の2(2)では、「問題の解決や探求活動の過程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動が行われるようにすること」と示され、総合的な学習の時間における言語活動が位置づけられている。第二章で考察したヴィゴツキーの学習理論に述べたように、子ども達の思考は言語の発達に依存しながら発達していく。ここでは、探究的学習における子どもの言語活動を分析していく。

教師の働きかけの言葉によって、子どもの言語表現は、決まったフォームで整理するようになる。例えば、「…の学習を通して印象に残ったことを書こう」という働きかけの言葉に対して、子どもが、同じフォームで「…の学習を通して印象に残ったことは…です」と言語表現や考えの整理ができるようになる。本論文では、総合的な学習の時間では、探求的学習の過程、つまり「課題設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の中で、言語活動がいかに行われたかについて、授業参観と感想文、ノートやワークシート、地域への便り等を通して調査し、総合的な学習の時間における言語と表現力に関する指導を分析していく。そこで、学習活動における教師の働きかけの言葉をまとめると、下記の表5-4になる。

表5-4 学習活動における教師の働きかけ言葉

	課題設定	情報収集	整理・分析	まとめ・表現
A校 (国際理解)	…の国について	…のお話で学んだことや、考えたことを書こう	…の学習で印象に残ったことを書こう	これから、大切にしていきたいことを書こう
B校 (農業体験)		…の発表を聞いて分かったことや思ったことを書こう	これから、まねしてみたいことを書こう	気づいたことや考えたことを絵や文でまとめる
C校 (環境)	(施設の見学や専門家への質問を通して) 聞いたこと、気づいたことを書こう	これからやってみたいこと	校内の環境調査を終えてこれから、取り込んでみたいこと	前次の思考をまとめて全校の皆さんに伝えよう。
D校 (福祉)	老人ホーム行こう。どうしていけば喜ばれるのか	老人ホームに行ってみて感じたことを書こう	自分の家族に聞いたことを書こう	学習を通してできたことや成長したこと。自分と共に取り込んだ班の仲間の良いところや頑張っ

				<u>たところ。</u>
E校 (職場 体験)	<u>この体験学習で学び たいこと</u>	<u>体験したい職場を調 べよう</u>		校外学習で ① <u>頑張った自分を探し</u> ② <u>発見した友達のよさ</u> ③ <u>今後の生活に生かそうな こと</u> ④自分の課題を解決するた めには、今後 <u>どうしたらよ いか</u> を書いてみよう
F校 (農業 体験)	<u>…についての体験を 書こう</u>	<u>地域の人や家族に聞 いてみよう</u>	<u>心が動いたこと(聞い たこと、しゃべったこ と、さわった感じに おい、始めて…)</u>	報告会を行い、地域たより を作ろう

「課題の設定」においては、あるテーマについて、子どもに实际的に体験させたり、専門家に触れ合ったり、掲示物を出したりする工夫が見られた。それから体験した内容を「…について分かったこと」や「…のお話しを聞いて気づいたこと」「…について学んだこと」などをノートに残す。

「情報の収集」では、子どもは、前段階の「課題の設定」で触れ合った「知識」或いは体験の内容を再確認する必要がある。従って、「家族や地域の人に聞いてみよう」「さらに調べよう」「これからやってみよう」また「…のお話しを聞いてみよう」という教師の働きかけの言葉によって、学習は一層深まってい

く。
「整理・分析」では、グループや全体で交流する活動が増えてきた。子ども同士の会話によって、自分と違う考えや言葉の表現、自己主張が表れてくる。この段階では、教師や専門家の介入で、子どもの体験した素朴概念が、科学概念に変わる段階でもあり、子どもの言葉も社会言語に換わる重要な段階でもある。さらに、「印象に残ったこと」「次に取り込みたいこと」「心が動いたこと」などの働きかけの言葉によって、子どもの考えが焦点化して言葉も表現しやすくなる。

「まとめ・表現」では各学校では、報告会や交流会、地域への便り、総合の新聞という形にまとめた。これによって、子ども達の説明力、記述力やプレゼンテーション力、新聞をデザインする力などが身についていく。



地域への便り



プレゼンテーションをする学生

第六節 価値・規範・態度

第二章で考察したように、学校教育を潜在的カリキュラムから見ると、「価値・規範・態度」があった。潜在的カリキュラムには、一層強化していく必要がある望ましいものも、意図的に修正・排除しなければいけない望ましくないものもある。職場体験を通して「価値・規範・態度」の育成は、生徒の「勤労観、職業観の育成」につながると考え、総合的な学習の時間の学習内容として行われている。

「望ましい勤労観、職業観の育成」は、中学校における職業体験の重要な意義として示されている⁷。平成14年11月、国立教育政策研究所生徒指導センターから報告された「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進に関する調査研究報告書」では、「勤労観」、「職業観」の望ましさの要件を次のようにまとめた⁸。そして、その要件を価値・規範・態度の視点から分析すると下記（図5-7）のように示すことができる。

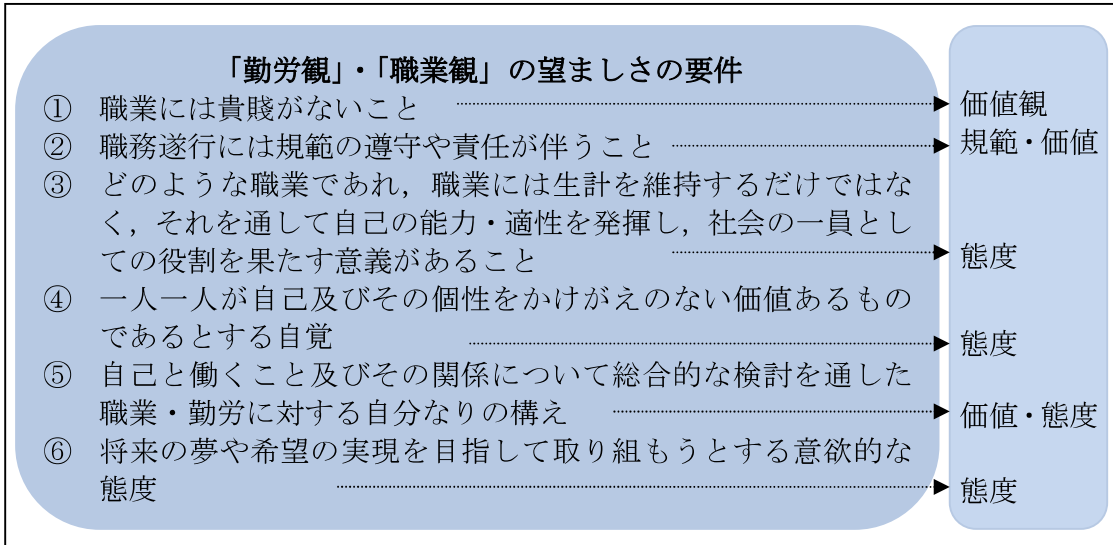


図5-7 価値・規範・態度の視点から見た「勤労観」・「職業観」の望ましさの要件

以下、学校の実践事例から、**価値・規範・態度**の育成を考察していく。

(1) 大殿中学校職場体験の感想文（2年生）

- ◇ 僕は今回の職場体験学習で得るものはとても大きかったと思います。働いていく上で知っておかないといけないマナー、働いて楽しいこと、働いてつらいこと、働くこと責任、一番身近な親への感謝。たくさん学びました。「挨拶」「言葉遣い」「身だしなみ」。この3つが働いていく上で最低限必要になってきます。（**規範・価値**）
- ◇ この五日間の職場体験学習で、私は4つの大切なことを学ぶことができました。まず、一つ目はパン作りをしている時はいつでもお客様の笑顔を思いうかべながら作業をすることです。二つ目は仕事をする時には一生懸命取り組むことです。一生懸命していないと必ず失敗して、一人の失敗が会社全体の失敗につながります。三つ目は人と人とのつながりです。会社には幅広い年齢の人たちがおられます。その人たちと協力し合いながら仕事をしなければいけません。四つ目は「自分もお客様も満足できる」ということです。最初、接客なので、笑顔が大切と分かっているにもかかわらず、レジ打ちでも手が震えていました。職場の方とのコミュニケーションも大切だと思いました。「職場体験はこれからの学校生活にも生きてくるから頑張る。」という店長のことばが心に残っています。（中略）一日目、二日目は全然うまくできなかったけど、三日目できるようになった。そのときの達成感は何事にもかえがたいものだった。職場体験で学んだことの中で一番大事だと思ったことは感謝の気持ちだった。

難しい仕事をやりきった後にくる達成感を心から喜び、感謝できることは幸せなことだと思った。この体験をさせていただいたことに心から感謝している。

(態度)

- ☆ 5日間を通して「責任の重大さ」と「自己判断をしてある程度のことはやっておくこと」を主に学んだ。自分に任された仕事をするとき、責任を背負って仕事に臨まなければならない、それが失敗したとき、周囲の期待を裏切り失望されるかもしれない。だから課せられた仕事は必ず遂行する責任感を養いたい。そして、先を考えながら仕事をしていないと自己判断はできないと思った。これらは、責任をとまうし、ぼくにはまだまだ見えない遠い先のような感じもするが、だんだんと身に付けていきたいと思う。(規範・価値・態度)

ここでは、「働いて楽しいこと」、「働くこと

(2) 愛知県横須賀中学校の職場体験の感想文⁹ (2年生)

タイトル: 僕がこの体験で感じたことは社会の厳しさです (体験内容: イカのわたぬき・皮むきなど)

- ☆ 社会とは今までとは違い失敗が許されません。なので、一度いわれた事をしっかり覚えそれをやる。言うことをやらなくてはならない事が分かった。仕事では、イカのワタをぬき、イカの皮をむき、ゲソを切る作業では、とても冷たく長時間やったので腰が痛くなりました。けれど、ズッと一つの事をする力とがまんする力がついたと思います。(規範・態度)
- ☆ 最後の日に、先生が来て3枚におろした魚を自分で握り先生に出しました。しかし、シャリがぼろぼろになってしまい、食べられませんでした。けれど、先生は「うまい!」と言ってくれました。とても嬉しかったです。最後の昼食では一緒に職場体験に行った友人と互いにすしを握り合って食べました。凄く美味しかったです。良い体験が出来ました。今回学んだ事などをこれからの将来に活かして行きたいと思います。(価値)

タイトル: 周りの状況を考えて行動する! 勉強になりました (体験内容: 書類の整理・ハンコ押し広告の折り込み整理・新聞配達)

- ☆ (前略) 今回の体験でついた力の中で2回目に生かしたいことは、周りの状況を考えて「今、自分が何をしたら良いか?」というものを常に頭に置いて行動する、状況判断力を身に付けたいです。また、もたもたしないで手際よく行動出来るように素早く行動する力をつける。職場の人達の動きや気を付けている

事を見て、それは何のためにしているかを考え、観察力から自分の考えを高める、などです。(規範・態度)

タイトル：予想以上に働くことは大変だと痛感しました(体験内容：みなとみらいの調査・観察レポート作成・キャドで表紙の作成)

☆ 街の調査の時はずっと歩きっぱなしで、コンピューターに向かって設計をしている時はずっと座りっぱなしです。そんなにきつい仕事をしなかった私でも大変だと思うのですから、働くのはそうとう厳しいと思いました。(中略)また、建築家に必要なことは何なのか、大切なことは何なのか、と思っていましたが3日間を通して今はいろんなことに興味を持ちたくさんのことを学ばなければいけないんだということが分かりました。それは、どんな仕事でも大切なことだと思います。今回は、返事の声が小さかったり、質問もたくさん出来たとは言えませんでした。そのような反省を生かして、また、2回目新しいことを学べるようにしたいです。(価値・態度)

「自分が何をしたら良いか」「職場の人達の動きや気を付けている事を見る」などが、生徒の職場での協調性、つまり職場の規範に対する理解を見ることが出来る。また、「建築家に必要なことは何なのか、大切なことは何なのか、と思っていました」という考えは、社会人として必要な資質や技能への思考で、生徒の価値判断の形成を見えることができる。

第七節 まとめ

総合的な学習の時間で育てられるものを①知識と技能②思考力、判断力③精神の発達・人格形成④社会性・対人関係⑤言語と表現力⑥価値・規範・態度という6項目に分けて授業参観、児童生徒の感想文やノート、地域への便りなどを通して学習効果を分析した。その結果、6項目が学習活動の過程や学習の結果に現れたことが明らかになった。従って、総合的な学習の時間の学習効果を、学習指導要領及び第二章で論じた学習理論結と結びつけて考察すると、下記の図5-8のような構想として示すことができる。

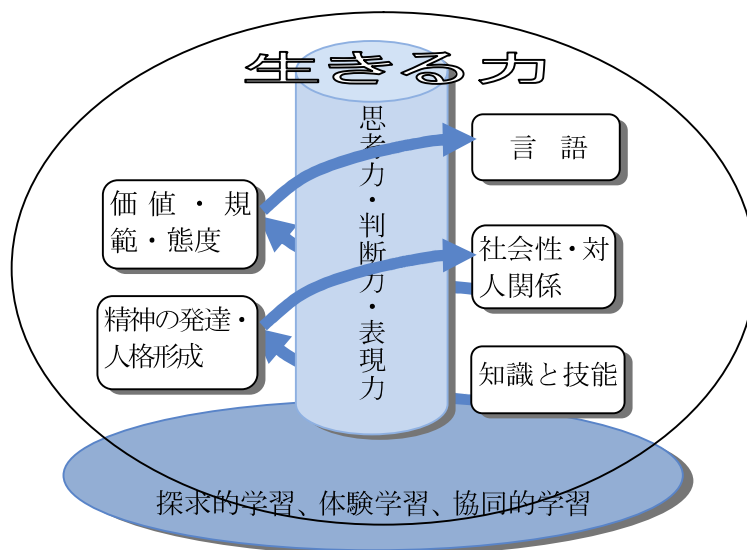


図 5－8 総合的な学習の時間の学習効果

この時間では、探求的学習、体験学習、協同的学習を中心とした学習活動が展開されている。この学習活動では、学習指導要領に目標とされた思考力、判断力、表現力の育成以外に、子どもたちの知識と技能、対人関係、言語、人格形成、価値・態度・規範も身につけることが学習効果として、現れることが明らかになった。従って、この時間での学習効果としての思考力、判断力、表現力以外に、知識と技能、対人関係、言語、人格形成、価値・態度・規範を、教師は学習評価として視野に入れる必要がある。これらの学習効果が第一章で考察した総合的な学習の時間の創設の趣旨及び、「ポスト近代社会」に求める「生きる力」に一致するものとする。

注：

¹北俊夫 「子どもに獲得させたい知識とは何か（知識の重層化を考える）」『現代教育科学』 1998年6号 明治図書 pp110-115

²荒木紀幸 『総合的学習で育てる知識・能力・態度』 明治図書 2001年4月 p79

³同上掲. p78

⁴平木典子 袈岩秀章 『カウンセリングの実習』 北樹出版 1998年

⁵阿部道代ら 「児童を対象としたハッピークラスプログラム（対人関係能力促進支援）の検討」『心理学研究1（03-20）』 2011年 桜美林大学 pp. 1-9

⁶よこすかキャリア教育推進会（横須賀中学校を地域で応援する）2012年12月

<http://www.yokosukacareer.com/koe/seito/shokuba1/>

⁷文部科学省ホームページ「中学校職場体験ガイド」2012年10月

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/026/001/001.htm

⁸文部科学省ホームページ「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために～の骨子」2004年1月28日
掲示

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm

⁹よこすかキャリア教育推進会（横須賀中学校を地域で応援する）2012年12月

<http://www.yokosukacareer.com/koe/seito/shokuba1/>

第六章 結論

先行研究によると、総合的な学習の時間の実践における問題として、実際に指導に必要とされる方法が共有されていないため、「結果、内容設定、質の維持、到達目標、評定に困惑、混乱、不安」があるというと考えや、学習効果に疑問や不安を抱いたりしながら授業を行っている教師が4割以上存在すること（川村光（2011）「総合的な学習の時間の10年（2004年学校調査、2005年教員調査、2009年学校・教員調査の比較分析結果報告）」による）が、指摘されていた。これらの疑問を踏まえて、筆者は、教育心理学に基づく学習理論と教育社会学に基づくカリキュラムに関する近代的研究の視点から、総合的な学習の時間で育てる力を考察する上で、日本の小中学校においてそれが如何に実施されているのかを調査、分析を通して考察を行った。この考察を通して、この時間で育てる資質と能力を認識して、日本の総合的な学習の時間の実施状況及び学習効果を明らかにすることで、総合的な学習の時間の存在意義や、教育課程での位置づけを確認することを目的とした。

文献調査とインタビュー調査により、日本の小中学校における総合的な学習の時間の実施について、以下のような内容が明らかになった。

1、総合的な学習の時間の新設当時の教育課題、創設趣旨、及び戦後の総合的な学習の変遷を明らかにした。さらに、学習指導要領と現代社会に求める「力」の視点から総合的な学習の時間に求めるものを分析した。学習指導要領のレベルでは、2008（平成20）年の改訂は、1998（平成10）年の新設当時と比べて、体制作り、指導方法、学習内容などが具体化されたことから、一層設置への努力が見える。また、総合的な学習の時間における教育目標としての「生きる力」は、現代日本社会に求める「ポスト近代型能力」と一致することを明らかにした。

2、学習指導要領に示された探求的学習、体験学習、協同的学習を通して、どのような資質と能力を育てるのか、デューイの教育哲学、ピアジェとヴィゴツキーの教育心理学及びアップルの教育社会学の視点から分析を行った。その結果、育てられるものを①知識と技能②思考力、判断力③精神の発達・人格形成④社会性・対人関係⑤言語と表現力⑥価値・規範・態度という六項目にまとめて、総合的な学習の時間の学習活動を通して理論上育てられる資質と能力を明らかにした。

3、学習指導要領に求められた総合的な学習の時間の運営環境を調査した結果、教員養成制度や校内の支援体制が整備され、さらに、学校と地域社会との情報

交換ネットワークが構築され、支援体制が機能していることが明らかになった。

4、学校の指導方法については、各学校の教育目標づくりや学習内容、学習のあり方、学習評価などは、ほとんど学習指導要領に基づいて実施していることが明らかになった。さらに、教師のインタビュー調査と指導案作りの分析から考察した結果、中学校と比べて、小学校のほうが、指導案作りは具体性、児童の学習活動への把握が目立つことが明らかになった。

5、学習評価の視点から、子ども達の学習過程や感想文、作品などを分析した結果、探求的学習、協同的学習、体験学習を通して、子どもの学力向上につながる学習と人格形成が見られることが明らかとなった。よって、実際に学校で実践されている総合的な学習の時間を顕在的・潜在的カリキュラムの両面から見ると、学習理論に基づいてまとめた六項目①知識と技能②思考力、判断力③精神の発達・人格形成④社会性・対人関係⑤言語と表現力⑥価値・規範・態度という六項目が、すべて含まれていることが分かった。

以上で考察した総合的な学習の時間のカリキュラム研究には、探求的学習、体験学習と総合的な学習へのアプローチを図6-1に示すことができる。

探求的学習、体験学習は、デューイの教育哲学の視点から見れば、児童生徒自身の自発性、関心、対話、能動的な姿勢から、自ら体験的に学んでいく努力の価値を評価するということである。ピアジェとヴィゴツキーの教育心理学から、協同的学習において知識の構成と人格の形成、社会や集団での相互作用による学習の過程をまとめてきた。さらに安彦忠彦や谷川彰英らの教育社会学の視点から、社会体験、職業体験を通して生徒の価値、態度、規範の形成を考察した。従って、総合的な学習の時間のカリキュラム研究には、社会的ポリシー、教育的効果、体験教育が含まれる多元的視点によるアプローチであると考えられる。

このように総合的な学習の時間で育てられる資質と能力の考察を通して、カリキュラムに総括される分野と教育的効果から、子どもの学力向上と人格形成と統一する今日的意義が認識できる。

今後の課題として、日本の総合的な学習の時間のカリキュラム研究における一つの問題としては、発達段階に合わせた教材開発の問題が挙げられる。前述したように、探求的学習、体験学習、協同的学習を各学年がテーマを掲げて展開しているのである。本論文では、総合的な学習の時間と教科学習との関連で見えてきたが、総合的な学習の時間の教材において発達段階を検証することができるか否かという問題が想定されるのである。従って、本研究を踏まえて発達段階に合わせた総合的な学習の時間の教材開発や学習評価についての検証は、今後の課題として進めたい。

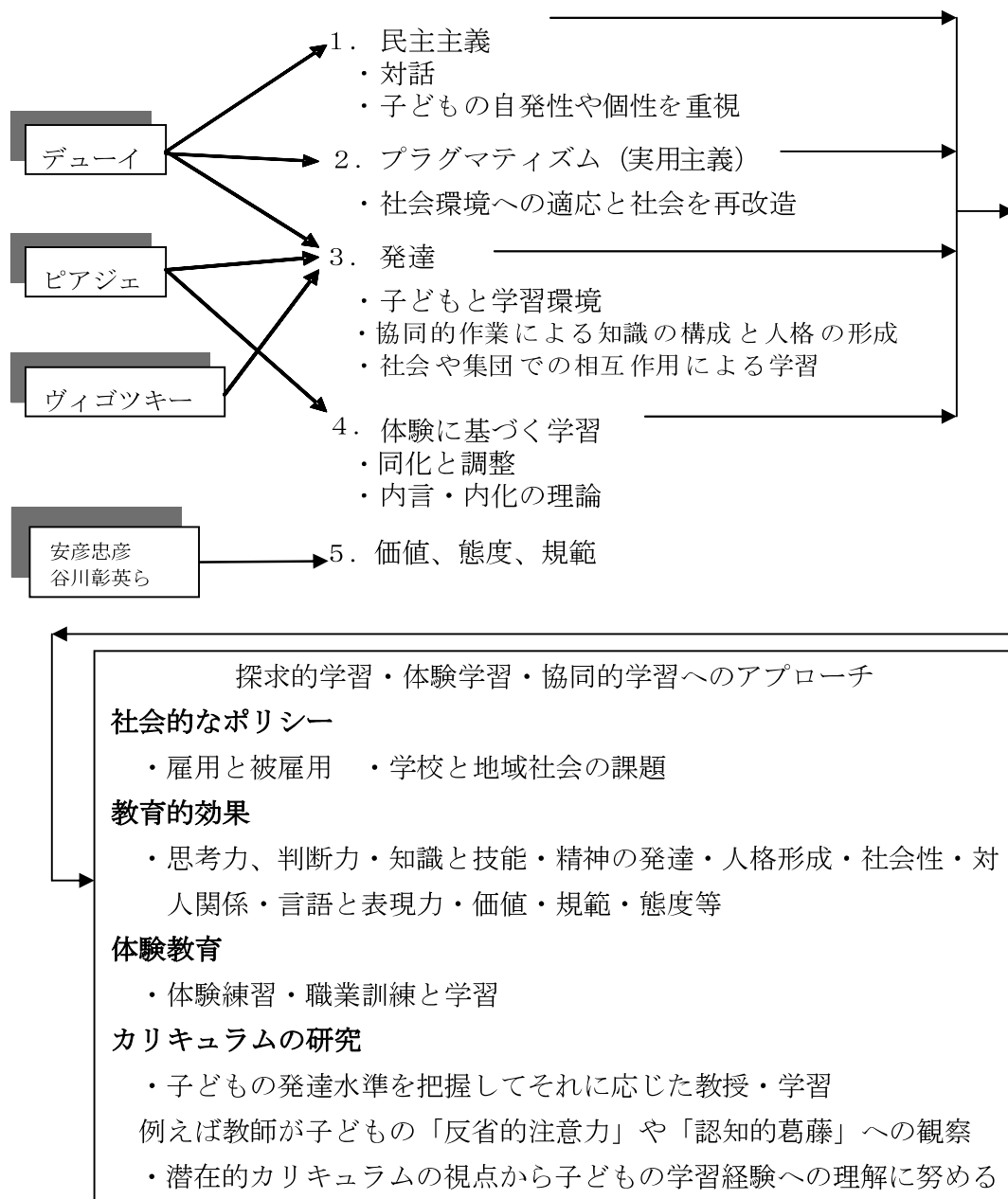


図 6-1 探求的学習、体験学習、協同的学習へのアプローチ

引用文献

- ・マイケル・W・アップル 浅沼茂 松下晴彦 『教育と権利』日本エディタースクール 1992年
- ・安彦忠彦 『教育課程編成論』 国立印刷局 2006年3月
- ・阿部道代ら 「児童を対象としたハッピークラスプログラム（対人関係能力促進支援）の検討」『心理学研究（1）』 桜美林大学 2011-03-20
- ・荒木紀幸 『総合的学習で育てる知識・能力・態度』 明治図書 2001（平成13）年4月
- ・天野正輝 『教育課程の理論と実践』 樹村房 1993（平成5）年5月
- ・天野正輝 『総合的学習のカリキュラム創造（教育課程研究入門）』 ミネルヴァ書房 1999（平成11）年
- ・ヴィゴツキー 柴田義松訳 『思考と言語（上）』 明治図書 1962年
- ・ヴィゴツキー 柴田義松訳 『思考と言語（上）』 明治図書 1969年
- ・ヴィゴツキー 柴田義松訳 『児童心理学講義』 明治図書 1976年
- ・ヴィゴツキー 土井捷三・神谷栄司訳『発達の最近接領域の理論』 三学出版 2003年
- ・梅根悟 『問題解決学習』 誠文堂新光社 1954年 p.50
- ・小笠原喜康 『学力問題のウソ』 PHP 研究所 2008年9月
- ・鬼沢真之 佐藤隆 『学力をかえる総合学習』 明石書店 2006年1月
- ・河田弘子ら 「総合的な学習の時間における発達段階に応じた『育てたい力』と支援の在り方に関する考察」 2012年11月20日
<http://www.ysn21.jp/introduction/organ/h15pdf/sougo.pdf>
- ・笠間優雄 「公立中学校における特色ある学校づくり（総合的な学習の時間のカリキュラム開発）」『太成学院大学紀要』 太成学院大学 2012-03
- ・金丸晃二 「『総合的な学習』とデューイー—現代学校教育に持つシカゴ大学附属小学校における実験の意義（課題研究〈総合的な学習の時間〉とデューイ）」『日本デューイ学会紀要(42)』, 2001-06
- ・川村光 「総合的な学習の時間の10年」『関西国際大学研究紀要（第12号）』 2011年
- ・教育白書平成10年『生きる力』を育てる青少年の体験活動の充実
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/
- ・北俊夫 「子どもに獲得させたい知識とは何か（知識の重層化を考える）」『現代教育科学 第6号』 明治図書 1998年

- ・国立教育政策研究所ホームページ「平成22年度 全国学力・学習状況調査【小学校】報告書」http://www.nier.go.jp/10chousakekkahoukoku/02shou/shou_1.pdf
- ・小池哲弥 「総合的な学習の時間における生きる力に関する研究（関係性と自己効力感を視点として）」 2010年10月11日
<http://www.nipec.nein.ed.jp/kyouiku-db/haken-shuusi/pdf/41108koike.pdf>
- ・小林虎五郎 『新教育運動の発展』 誠文堂新光社 1950年
- ・今野喜清ら 『学校教育辞典』 教育出版 2003年
- ・佐藤学 『カリキュラムの批評』 光明社 1996年12月
- ・下村勉ら 『『総合的な学習の時間』の学習効果の分析』『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要(25)』 三重大学 2005年
- ・白井桂一 『ジャン・ピアジェ』 西田書店 2005年
- ・高浦勝義 『総合的学習の理論・実践・評価』 黎明書房 1998年
- ・高林穂津美 『『総合的な学習の時間』が目指すもの—ジョン・デューイの問題解決学習理論からの一考察』『大阪薫英女子短期大学児童教育学科研究誌(9)』 2003年
- ・滝沢武久 『ピアジェ理論の展開』 国土社 1992年
- ・谷川彰英 『問題解決学習の理論と方法』 明治図書 1993年
- ・田中耕治 『総合学習の可能性を問う』 ミネルヴァ書房 1999年
- ・中央教育審議会「文部省審議会答申等 21世紀を展望した我が国の教育のあり方について（第1次答申）」2012年10月
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/index.htm#toushin
- ・恒吉宏典 深澤広明 『授業研究』 明治図書 2002年
- ・ジョン・デューイ 河村望訳『経験と自然』 人間の科学社 2004年
- ・ジョン・デューイ 市村尚久訳『学校と社会と子どもとカリキュラム』 講談社 2001年
- ・ジョン・デューイ 市村尚久訳『経験と教育』 講談社 2004年
- ・ジョン・デューイ 植田清次訳『思考の方法』 春秋社 1950年
- ・ジョン・デューイ 帆足理一郎訳『民主主義と教育』 春秋社 1950年
- ・戸澤幾子「全国学力調査の見直し」2012年10月
<http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/refer/pdf/071303.pdf>
- ・中野光 田近洵一ら 「文化的内容体系と学力の体系」『教育課程改革への理論と実践（総合的学習を中心として）』 東洋館出版社 1998年

- ・中村和夫 『ヴィゴツキー心理学』 新読書社 2004年
- ・奈須正裕ら 『小学校学習指導要領の解説と展開（総合的な学習の時間編）』 教育出版 2008年
- ・日本教育工学会 『教育工学事典』 実教出版株式会社 2000年
- ・ジャン・ピアジェ 芳賀純訳『発達条件と学習』 誠信書房 昭和54年
- ・ジャン・ピアジェ 滝沢武久訳『心理学と認識論』 誠信書房 昭和52年
- ・平木典子 巖岩秀章 『カウンセリングの実習』 北樹出版 1998年
- ・本田由紀 『多元化する「能力」と日本社会 ―ハイパー・メリトクラシー化のなか日本の〈現代〉13』 NTT出版 2005年
- ・文部科学省 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』 2010年
- ・文部科学省 『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 2008年
- ・文部科学省 『学習指導要領（小学校）』 2008年3月
- ・文部科学省 「学校評価に係る学校教育法施行規則等の一部を改正する省令について（通知）」2007年11月8日
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakko-hyoka/07121005.htm
- ・文部科学省 「教育白書平成10年『生きる力』を育てる青少年の体験活動の充実」
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/
- ・文部科学省 『小学校指導要領 付学校教育法施行規則（抄）平成10年12告示平成15年一部改正』 2004年
- ・文部省 『小学校指導要領解説 総則編』 東京書籍 1999年5月
- ・文部省 『中学校学習指導要領（平成10年12月）解説 総則編』 1999年
- ・文部科学省ホームページ「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～の骨子」2004年1月28日掲示
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm
- ・文部科学省ホームページ「国におけるキャリア教育に関する最近の動向」2013年5月8日掲示
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05062401/005.htm
- ・文部科学省ホームページ「新学習指導要領・生きる力」2012年12月
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/01.htm
- ・文部科学省ホームページ「総合的な学習の時間について」2012年12月
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm
- ・文部科学省ホームページ「総合的な学習の時間の推進」2012年10月

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/021/siryo/05112401/012.htm

- ・文部科学省ホームページ「中学校職場体験ガイド」2012年10月
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/026/001/001.htm
- ・文部科学省ホームページ「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」2010年3月
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1292163.htm
- ・文部科学省ホームページ『新学習指導要領・生きる力』2012年10月
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/
- ・やまぐち教育応援団ページ2012年12月
<http://shien.ysn21.jp/ouendan/index.php>
- ・山口県教育委員ページ2012年12月
<http://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a50900/manabiya/manabiya.html>
- ・山口市嘉年小学校より提供された資料「平成22・23年度 研究主題『嘉年の特性を生かした体験学習、交流学习の充実』」
- ・山口大学教育学部附属山口小学校瀧口先生より提供された資料「学びの実感がある総合学習をめざして」2011年
- ・山住勝庄ら 「エリ・スエ・ヴィゴツキーの教育思想と新教育」『文学論集 第60巻第20号』 関西大学 2010年
- ・大殿中学校より提供された資料 『平成23年度 重点事項と行動計画』 2011年11月
- ・矢川徳光 「共通の広場と社会科」『教育の友』 1954年5月
- ・よこすかキャリア教育推進会（横須賀中学校を地域で応援する）2012年12月
<http://www.yokosukacareer.com/koe/seito/shokuba1/>
- ・吉本均ら 『現代授業研究大事典』 明治書店 1987年

謝 辞

本論文をまとめるにあたり、終始暖かい激励とご指導、ご鞭撻を頂いた山口大学東アジア研究科福田隆眞教授に心より感謝申し上げます。福田隆眞教授には、筆者の山口大学東アジア研究科在学中、教育学の研究に関してご指導いただき、また研究を進めるための環境整備をしていただいたことに心より感謝申し上げます。

学位論文審査において、貴重なご指導とご助言を頂いた山口大学東アジア研究科の石井由理教授と葛崎偉教授に深謝いたします。研究を進めるにあたり、数々のご助言をいただいた藤原まり子先生（元山口大学大学院東アジア研究科教授）や山口大学教育学部准教授田中理絵先生、並びに山口大学大学院東アジア研究科の先生方に感謝申し上げます。

学校現場の調査にあたり、山口大学教育学部附属小学校の瀧口稔教諭に多大なご尽力をいただいたことに感謝申し上げます。また、本論文のデータ収集にあたり、山口県教育庁基礎教育課や山口総合教育支援センターの方々、山口大学教育学部附属山口中学校・附属山口小学校・附属光小学校及び、山口県名田島小学校・嘉年小学校・阿知須小学校・大殿中学校の校長や教師の皆様にご協力や丁寧なご回答・ご対応をいただいたことに感謝の意を表します。

最後に、いつも心の支えになってくれた家族や友人、また応援してくれた後輩の皆さんに心から感謝します。