

総合的学習時代の教育に関する一考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 弓野, 憲一, 興津, 浩明 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008352

総合的学習時代の教育に関する一考察

A Consideration into Education of Integrated Study Era

弓野 憲一・興津 浩明*¹

Kenichi YUMINO and Hiroaki OKITSU

（平成15年10月1日受理）

要約

総合的学習が導入された日本の学校において、教師は、従来にはなかった新たな教育目的を認識し、その目的を達成するための資質、役割、スキルの獲得が求められる。この小論では、総合的学習時代の教育の目的から始めて、なぜ日本の教育に総合的学習が必要であるかについて論究し、どのように総合的学習を展開すればいいかについて提言し、最後にこの時代を生きる教師の仕事について考察した。

第 1 章 総合的学習時代の教育の目的

小・中学校に総合的学習が導入されてより2年経過した。2、3年前には読み切れないほどにインターネット上を飛び交っていた質問・疑問等のメールも急激に少なくなった。おそらく、各学校で、その学校に合った着実な実践が行われ始めたのであろう。

総合的学習の導入は日本の教育にとっては画期的なことである。なぜなら従来の学校は、学習指導要領に照らして作られた教科書や指導書に沿って授業を展開すればよかった。教師は、教材の選定やカリキュラムの設計には、それほど心を砕く必要がなかった。ところが総合的学習には教科書がない。ここでは、教師は、児童生徒の興味関心に基づいて課題を設定し、その課題解決を援助する役割が期待されている。日本の教師が初めて、一人ひとりの子供の内面を見つめ、発達水準にマッチした教育を求められ始めたのである。

1. さまざまな教育の目的

教育の目的は、地域により、場所により、さらには時代やその国を取り巻く社会的な状況により、さまざまに設定されてきた。それは①社会の要求を主とするか、それとも子どもの要求を主とするか。②国家的一般目的を主とするか、それとも地域的具体的目標を主とするか。③教育の内容的記述に重点を置くか、それとも児童・生徒の行動目標に重点を置くかなどによって大きく異なってくる。これまでの日本の公教育は、どちらかというところ、社会的－国家的－内容的目標に重きを置いてきた。これ

* 1 静岡大学教育学部非常勤講師、静岡市立安倍口小学校教諭

に対して、アメリカやカナダでは、概して、児童・生徒的—地域的—行動的目標に重きを置く傾向が強い。例えば、筆者がカナダのアルバータ大学に滞在中に手に入れた、カナダのエドモントン市の公立中学校の案内書には、「①まずあなたの興味・関心を知り、あなたの教育目標を設定しよう。②どのような教科やコースがあるか確かめよう。言語表現、社会、数学、科学、健康教育、体育はコアで必須であるが、美術、演劇、ウクライナ語、フランス語、体験学習、コンピュータ、産業教育、野外教育等はオプションで選択できます」と書かれており、地域のさまざまな教育プログラムへの参加を通して、「健全な市民」の育成を目指している。エドモントン市の教育の特徴は、学区を廃止して、自由に市内の中学校へ入学できるようになっていることである。勢い、各々の中学校は数学、理科、芸術等のカリキュラムを重点的に充実させ個性を競っている。また各々の中学校の教育目標は観念的ではなく、具体的な行動目標として、市民に開示されている。

藤田(1997)は、個人と全体のどちらを重要視するか、現在と将来のどちらを重要視するかによって、教育の目的は、4つの立場に分類することができるという。ここでは、彼の主張に新たな観点を加えながら、4つの立場を説明する。第1は、急速に進展する科学・技術や情報化・国際化社会、さらには、最近とみに問題視されている環境問題とか少子高齢化問題等に対処するために、それらに対応した知識・能力・技能を重要視するべきであるとする立場である。例えば、総合的学習として多くの学校で実施されている情報教育、環境教育、国際理解教育、福祉教育などは、この立場を代表するものである。

第2は、子どもの個性や自由の尊重こそ教育の至高の目的とみなす立場である。すなわち、学習者としての子どもの側に立って教育を考えようとする立場である。子どもの学力・能力、適性あるいは興味・関心を重要視して、それに合った教育を志向する立場である。ここから、日本の教室で特徴的な「統一性・均一性」が重要なのではなく、子どもの「多様性・個性化」こそが重要であるという議論がでてくる。総合的学習は、個人の興味・関心を重要視して、探求課題を設定することが求められているので、この第2の立場にも合致した教育といえる。

第3は、国民全体の学力や資質の水準を高め維持するという目的を重要視する立場である。この場合、学力や資質には意欲や関心や態度、さらには創造性や問題解決能力も含まれる。第1と2の立場が、個人の学習を中心に考えるのに対して、第3の立場は、一人ひとりの子どもの学力や各種資質の発達や子どもの自由を重要視するよりも、それらに関して、全体の水準の維持や向上を重要視する立場である。知識の習得を優先した、戦後の高度経済成長の中での教育は、この第3の立場を重要視した教育といえる。

第4は、子どもの現在の健全な生活と成長を重要視する立場である。この立場は、第3の立場と反対に、特定の個人や集団よりも、子どもの全体的な生活環境・学習環境の改善を重要視する点に特徴がある。

第1と3の立場が、「将来」、子どもたちが社会に出たときにいかに国や社会の発展に寄与できるかという、より現実的な観点に立った教育を志向するのに対して、第2と4の立場は、「現在」の子どもの欲求や生活を重要視している。

現実に行われている教育は、いずれの立場により比重を置くかの違いこそあれ、この4つのすべてを含んでいる。そしてそれら比重の置き方は、子どもの発達のレベルに応じて変わることもあれば、未来の職業を志向するかどうかで大きく変わることもある。例えば、第1の目的は、どちらかという職業教育や高等教育で重要視されてきた。第2の目的は、すでに小学校低学年に導入されている「生活科」や「総合的学習」において重要視される。第3の立場は、国や学校、いわゆる上部の機関が一定水準の知識を子どもに教授することを重要視した場合にあてはまる。第4は、子どもが健康に育つこ

とや安全な生活環境や学習環境を重要視した、現状肯定型の目的ともいえるであろう。

2. 教育心理学から見た教育の目的

人間の「知・情・意を育てる」という教育の目標は、地域、場所、時代を超えて受け継がれて来たものの一つである。大ざっぱに言うと、知は自然や宇宙や人間なども含んだ森羅万象についての知識や知恵を指し、情は芸術や道徳までも含んだ人間の感性にかかわるパーソナリティーを指し、意は体力、気力、勇気、意志等を指すであろう。最近になって、人が複雑多岐にわたる高度な社会に適応していくために必要なさまざまな技能や態度、例えばコンピューターや各種機械の操作、人間関の調整能力の養成といった教育の目標も出現しつつある。

教育心理学は、永い年月をかけて、人間の発達、学習、動機付け、人格、適応、集団過程、および授業、評価等々の領域において、各々の領域に対応した資質や能力を記述するさまざまな心理的概念を開発し、その大小、高低さらには善し悪し等を客観的に評価する手法を研究してきた。それらは、発達、知能、創造性、内発的・外発的動機付け、パーソナリティーの類型論・特性論、欲求不満耐性、機械的学習、有意味学習、認知構造、スキーマ、個性、条件づけ、自己学習能力、リーダーシップとフォロワーシップ、表現力、自己と個性、学習に対する責任感、共感力と支援力、自己効力、自主的態度、競争的態度と協同的態度、集中力、形成的評価、等々である。

教育心理学から見た教育の目的は、知識や能力や態度を上のようなさまざまな概念を用いて理解しそれを望ましい方向に伸ばすことにあるといえることができる。

3. 各教科および特別活動の目標

学校において上記の教育の目的を達するためには、より下位の教育の目的(目標)が必要になる。このような目標はどのようにして、つくられるのであろうか。これまでの日本の教育においては、そのような目標は、学習指導要領の形で教師に示されてきた(表1参照)。したがってこれまでの日本の教師は、独自の授業を構想する場合以外は、教育目標の設定にあまり悩む必要はなかった。各教科や、特別活動、生活科においても学習指導要領において、その取り扱うべき内容とそれにかかるべき時間が決められており、さらにその教材を通して、いかなる知識や能力や態度やスキルを育てればいいのかも、細部にわたって事細かく定められているのである。

表1 小学校1年の算数の目標

-
- ① 具体的な操作などの活動を通して、数の概念や表し方について理解し、簡単な場合について、加法および減法を用いることができるようにする。
 - ② 具体的な操作などの活動を通して、量の概念や測定についての理解の基礎となる経験を豊かにする。
 - ③ 具体的な操作などの活動を通して、図形や空間についての理解の基礎となる経験を豊かにする。
-

4. 総合的学習時代の教育の目的

(1) なぜ現在総合的学習が必要か

1) 教科の枠を超える 教科書を中心とした従来の教科主義は、入学試験との絡みで、ともすると教科書に記載されている知識の習得が優先されがちであり、現実世界の問題解決能力を十分に育てていないことがあげられる。このことは、数学や理科の国際コンクールにおいて、日本の子どもは、常に世界の上位の学力を示している（国立教育研究所, 1997）にもかかわらず、実技テストや実験を計画するような実際的な問題に対しては正答率が低く、テストの成績は参加6カ国中、小学生が4位、中学生では最下位であり、また実験を計画する問題に対しては、他の5カ国の正答率が68%以上であったのに対して、わが国は28%と振るわなかったことに現れている（理科関連学会, 1995）。現実世界の問題解決には、教科毎に分断されてまとめられている知識の理解・記憶のみでは不十分で、仮説をたて、それを検証するための知識や技能や表現等も教科を超えて必要になる。

2) 次の学習（創造）を自主的に準備する 教科書に盛られた体系的な知識を現実世界と無関連に学ぶ方法は、表層的な知識理解・記憶にはすぐれた面もあるが、学びが学校の中でしか通用しないものになり、子どもの経験との結び付きがないことから、もう一段高い学び（創造）へはつながりにくいという理由もあげられる。子どもの学びは先へ先へと伸びていくものであり、一つの学びの中から、次の学習課題とか学習目標が自主的に見いだされることが、総合的学習では特に望まれる。先の数学と理科の国際比較において日本の子どもは、数学や理科に対する態度（楽しさ、易しさ、日常生活に役立つか、数学や理科に関連した職業に就きたいか）において、参加国中ほぼ最低の位置に付けている（国立教育研究所, 1997）。このような、数学や理科に対するマイナスの態度は、次の学習を自主的に準備するという側面から見ると、非常に劣っていることになる。学ぶことそのものが楽しくないのであるから、入学試験等が終わった段階で学びを止めてしまい、自主的に学ぶということが少なくなると懸念される。事実、日本の大学生にこの現象が見られる。

3) 新たな分野を総合的に学習する 情報化、国際化、少子化・高齢化、環境汚染等々が急激に進展する日本の社会では、従来と同じような知識習得を中心とした学習のみでは不十分である。変動する新たな社会に対応出来るさまざまな資質能力と態度の養成が望まれる。総合的学習では、子どもがこのような社会に対応できる力を育てることを目標とする。1997年の9月に出された、教育職員養成審議会の第1次答申では、今日求められる教師の資質能力として、地球的視野に立って行動するための能力を挙げ、「人間尊重・人権尊重」「地球環境」「異文化理解」「民族対立地域紛争とを難民」「人口と食糧」「社会への男女の共同参加」といった人類共通のテーマや「少子化、高齢化と福祉」「家庭の在り方」といった現代日本の抱えている問題を、教師を目指す学生に学ばせることを求めている。これらの学生が将来教職につくことを考慮すると、上記の資質能力の育成は、間違いなく、小中学校における総合的学習の1つの目標となるであろう。

さらに、過疎化や少子化・高齢化といった地方および都市周辺部の地域に特有の問題もある。地域社会に住む子どもたちが、その地域に住むことに愛着と誇りを持ち、地域の抱えるさまざまな問題に積極的に取り組むことのできる能力も育成する必要がある。地域社会に密着した自然、歴史、産業、経済、地理、伝統工芸、昔話等の教科書には載っていない事柄について体験を中心に学習して、表現する力の育成も目標となるであろう。

4) 現在の学校の諸問題を解決する 現在の学校は、いじめや不登校、学習意欲減退や学力不振、最近に到っては「学級崩壊」「学校崩壊」が頻繁に生起するようになった。なぜそのような現象が生起するのであろうか。その原因はさまざまであって、社会のモラルの低下、父性の欠如、家庭のしつけの

欠如、児童・生徒のパーソナリティの問題、テレビやコンピュータやマンガの悪影響、クラスメイト間の問題、児童・生徒-教師間の問題等々、あげればきりがないほどである。特に、最近問題となっている小学校低学年に頻発している「学級崩壊」では、幼稚園・保育園時代の集団行動の経験の不足、保護者のしつけの不充分さ、一人ひとりの子どもを伸ばす教師の力量の不足、等がその原因としてあげられている。いずれにしても、たくさんの要因が複合して現在の諸問題を生み出していることは確かであろう。

この様な学校に総合的学習を導入した場合に何が起きるであろうか。さらに混乱が増すばかりであろうか。それとも学級は平静さを取り戻して学びの場として復活するであろうか。それは一重に、教師や学校が、この総合的学習にどのように取り組むかにかかっている。もし十分な準備をして、一人ひとりの子どもの個性や創造性、興味や関心、等に十分応えることができれば、学級や学校は良い方向に改善されると思われる。

5) 子どものニーズに応える 物があふれ物質的に豊かになった日本社会においては、衣・食・住、本、雑誌、音楽、ビデオ、遊び、娯楽等々、いずれをとっても子どもは自分の関心や感性等に基づいて、必要なものを自己決定して手に入れている。しかし、教科書の内容の伝達を重要視した従来型の教育では、自己決定の機会と範囲は僅かである。このことが、子どもの学習への意欲の減退を生み出している可能性を否定できない。総合的学習では、子どもの興味・関心に基づいた学習テーマの設定が大切である。

(2) 総合的学習の目標

総合的学習の目標について考えようとするとき、総合的学習（または総合学習）の実体について明確にする必要がある。

1) 総合的学習の諸タイプ 総合的学習が何を意味するかについては教師や研究者間で、大きく異なっている。市川（1996）の分類によると、同一の総合的学習という語を用いながらも、以下の、8つの異なった総合学習のタイプがあるという。

- ① 教科課程のコアとしての総合学習
- ② 評価と並立した総合学習
- ③ 一定の期間・問題を限定した総合学習
- ④ クロス・カリキュラム
- ⑤ 既成の教科の枠では収まりがたい学習内容の編成（小学校の英語など）
- ⑥ 朝の会の発表等に含まれる総合的な活動
- ⑦ 学校行事・特別活動等に含まれる総合的な活動
- ⑧ 総合活動の組み合わせ（お茶の水女子大学付属小学校の「自主・課題・共同学習」）

以上のように、同一の総合的学習という言葉は使いつつも、その実態が異なっている現状は、平成14年度より導入される「総合的学習」の全体的な構想をつくる時に、大きな混乱をもたらすことになるであろう。

2) 何を目標して総合的学習を構想するか 各々の学校や学級において、総合的学習を構想するとき上に述べたどのタイプの総合的学習を目指すかによって、目標は大きく異なってくる。さらに、(指導要領の範例に示された) 環境、福祉、国際理解、情報、ならびに地域学習のいずれに重点を置くかによってもそれは異なってくる。総合的学習を構想する教師の悩みは尽きないことになる。このような場合には、原点に返って、なぜ総合的学習が新設されたかを考える必要がある。学習指導要領にも

明記されているように、総合的学習は「生きる力」を子どもにつけるために新設されたのである。したがって、この生きる力を育てることを最優先にして総合的学習を構想する必要がある。

総合的学習は、学校の教育方針、学校の規模、教師の専門分野、PTAや地域の人々の学校への助力度、地域の図書館や博物館の充実度、情報機器の充実度、あるいはその地域の産業や経済的状况、その地域の文化、地域人の学校への要望等々によって、展開できる内容と範囲は自ずから限定されてくる。このような中で、子どもの生きる力を育てるために、その学校でできる最高の総合的学習を構想することが望まれる。

3) 地域学習から始める 第1節での教育の目的の箇所述べてのように、カナダやアメリカにおいては「健全なる市民の育成」が教育の大きな目標になっている。これに対して日本は、「国民」の観点から教育が出発している。「市民」や「地域民」を超えて、国民からすべてが出発するのである。明治以来、政治・経済・学術・文化、等の分野において、先進諸国の水準に追いつくことを究極の目標としてきた日本の教育にあっては、中央集権的なこの教育制度は確かに有効に機能してきた。しかしながら、情報化・国際化が急激に進展し、さらに物理的・心理的環境が急激に悪化しつつある今日の日本においては、国家が編集した教科書に沿った標準的な学習のみでは、地域のさまざまな問題を解決することは難しくなっている。その地域に住む人が、自分たちの責任で産業・経済はもとより、環境、福祉、国際理解、情報といった分野や、その地域の文化や教育に対して責任を持つ必要が起きてきているのである。その地域の未来を担う子どもたちに対して、地域学習から始め、それを核として、そこに環境、福祉、国際理解、情報といった分野を有機的に組み込み、地域学習の成果を学校内はもとより、学校外へも発表会やインターネット等を使って発信する学習が望まれるのである。

3) 深い理解のための学びを目標にする 総合的学習の領域として、環境教育、福祉教育、国際理解教育、情報教育、地域学習の領域が例示され、「体験」や「表現」が重要視されると、イベント中心の学習が進行する恐れがある。事実、先進校で行われている総合的学習の中には過度に表現に偏っているものが少なからずある。そこには、物事の深い理解の観点が欠けている。

小田(2000)が紹介しているように、アメリカのポートフォリオ学習の中での理系の学習ではいつも、「関数とは何か」がテーマになっている。「樹木の成長と時間」、「熱いコーヒーが冷めるまでの温度変化と時間」「小学校児童の虫歯の数と給食の残量」、など、身の周りにある事象対象を関数の考えで理解するのである。このような学びは、現在の教科の枠組みの外側に立って算数(数学)や理科や社会との融合を試みるものであり、日本の総合的学習の一つの在り方として大切であると小田はいう。教科書の中で一次関数、二次関数、三角関数などが数式とグラフのみで形式的に教えられるだけでは、「深い理解」には到達しないというのである。教科を総合し、さらに現実世界と対応づけたこのような学習は、総合的学習の主要な目標であるのは間違いない。

4) 個性化・個別化学習を目標にする 加藤(1982, 1994)は、日本の教室で特徴的な「一斉画一授業」を批判し、「個別化・個性化教育」を提唱している。「一斉性」とは授業のほぼすべての指示が教師の発言によって開始され、展開されるような授業を指している。「8 ページを開いて下さい」「第1節から2節にかけて主人公の気持ちはどのように変化したでしょう」「黒板を見てこの問題を解いてください」等がその例である。「画一性」とは、クラス全員が「同一の学習課題」に取り組むことである。単元の学習にあたってまず「課題作り」を行い、話し合いを通して共通課題に練り上げていくという学習形態をとるのが通常である。

一斉画一授業の問題点は、授業の中心が常に教師にあり、学ぶ側の子どもはどうしても受け身にならざるを得ないという点にある。このことから「生きる力」の中に示されている「自ら課題をみつけ、

自ら学習する・・」というこれからの教育目標の中心が抜け落ちることになり、「学習に対する責任」や「自己学習能力」等を十分に育成できないという致命的な欠陥がある。総合的学習は、子どもの興味・関心等に基づいて、個別化・個性化した学習を展開できる可能性を大いに秘めている。

5) 総合的学習で伸ばす心理的諸能力と態度 教育心理学的観点からは、弓野(1999)が提唱する創造力、リーダーシップ、勇気、表現力、自己と個性、学習に対する責任感、自己学習能力、自己効力等の種々の心理的能力や態度の育成も、総合的学習で伸ばすことが期待される。このような目標に対して、学習者とともに、教師も自己を変革して総合的学習に取り組むことがなければ、この学習は、時間や労力や費用をかける割に、実りある成果を達成できないで終わることになる。この学習は、内容が決まっていないので、どのような分野や領域に子どもたちが興味・関心を持つかによって、展開の仕方は大きく異なることが予想される。したがって、学習者とともに教師の自主性や企画力や創造力や実行力が試されるのである。地域の中で、この学習を実践する場所の確保や援助を仰ぐ人の確保といった、これまでの日本の学校ではほとんど考慮されてこなかった学習環境の整備、例えば図書館、地域民の学校教育への参画等、も教師の仕事の一部となり、その仕事の適切性によって、子どもの学習成果は大きく異なってくることが予想される。教師は、これまでの教室での一斉画一授業とは異なった、新たな資質を磨くことが求められる時代に突入したのである。

5. 総合的学習の目的と大学・大学院教育の目的

2,002年度より小中学校、2,003年度より高等学校に総合的学習が導入された。その時間数は週に2-3時間にわたっている。どのような内容を総合的学習で取り上げるかについては国の基準があるわけではないが、現在、環境、福祉、国際理解、情報といった分野や、地域学習などがその候補として挙げられている。現在行われているすべての教科内容をほぼ3割削減する中で新たに導入される総合的学習においては、どのような知識、能力、さらには態度を育てればいいのか。中央教育審議会の答申や新学習指導要領では、それは「生きる力の育成」であるという。この力の実現に向けて、既に、新たな教育実践が始まっている。

このような生きる力は大学・大学院の教育の目標とどのようにかかわっているのだろうか。いくつかの答申を見てみよう。

(1) 大学審議会答申(1998)

「我が国の発展と高等教育」と題する大学審議会の答申(1998:Pp.8)の中に、「大学等の高等教育機関がその求められる役割を十分に果してこそ、人々の知的活動・創造力が最大の資源である我が国が、21世紀の国際社会において、知的リーダーシップを発揮できる国、自ら独創的な知的資産を創造し新領域を開拓していくことができる国、真に豊かな社会が実現できる国として、国際貢献を果しつつ発展していくことが可能になる」とするくだりがある。加えて、「人々の知的活動・創造力が最大の資源である我が国にとっては、国民の知的・文化的基盤の一層の充実・向上を図ることが、今後、わが国が活力のある国家として国際社会の中で発展していくための鍵となる。特に、学術研究の推進と科学技術の発展は重要であり、従来の追い付き型的手法から脱却し、人文・社会科学と自然科学の調和のある発展を図る科学技術創造立国を目指して、自ら独創的な知的資産を創造するとともに、新しい領域を開拓し、ひいては人類社会の発展に貢献していくことが求められている(Pp.9)」とするくだりもある。

さらに、「大学院の教育研究の高度化・多様化の項 (Pp. 59)」に述べられている「21世紀初頭の社会状況の展望等を踏まえると、これからの社会がとくに必要としているのは、細分化された個々の領域における研究とそれらを統合・再編成した総合的な学問とのバランスのとれた発展であり、学術研究の著しい進展や社会経済の変化に対応できる幅の広い視野と総合的な判断力を備えた人材の養成である」とするくだりもある。以上に述べられた大学や大学院教育の目標は、総合的学習で指向する目標と大きく重なりあうものである。

(2) 学術審議会答申(2000)

「科学技術創造立国を目指す我が国の学術研究の総合的推進について 一知的存在感のある国を目指して」と題する学術審議会の答申(2000)の中に、学術研究の意義として、

「学術研究は、人文・社会科学から自然科学にまで及ぶ知的創造活動であり、人類共通の知的資産を形成するとともに、産業、経済、教育、社会などの諸活動・制度の基盤となるものである。また、人間の精神生活の重要な構成要素を形成し、広い意味での文化の発展や文明の構築に大きく貢献することが期待されるものであり、国が中心になってその振興に努めるべきである。」とあり、その中身としてまず20世紀の、学術・科学技術研究の問題を、

「20世紀の文明を支えた学術・科学技術学術研究は、科学技術の中核にして基盤となるものである。科学技術は今世紀の文明を支えてきたが、他方、温暖化現象、酸性雨等の地球環境問題やエネルギー・資源問題など、20世紀型科学技術からもたらされた負の面も目立つようになってきている。」と指摘し、21世紀の、新しい文明構築のための在り方を、次のように提言している。

- ① 新たな発展のためのフロンティアを切り開く先導的・独創的な学術・科学技術の役割が一層重要である。
- ② 自然等との調和を内包する持続的発展に適した、言わば「21世紀型科学技術」及びその中核・基盤となる学術研究を推進する必要がある。
- ③ 精神的充足感に重点を置く価値体系として「新しい豊かさ」を目指すことが必要である。
- ④ 先導的・独創的な学術研究推進による「知的存在感のある国」の構築が必要である。
- ⑤ 我が国は、今こそ先導的・独創的な学術研究の推進により、新たな文明の構築に貢献し、言わば「知的存在感のある国」を目指すべきである。
- ⑥ また、我が国が「知的存在感のある国」となるためには、研究成果等の情報を積極的に海外へ発信することが重要である。

以上の目標も、総合的学習の目標と大きく重なるものである。

第 2 章 総合的学習時代の教師の仕事

1. 教育実践家の考える教師の仕事

教師の仕事とは何であろうか。それは「教える」ことである。ここでの教えるとは何であろうか。人によってその中身はまちまちである。ある人は、教科書の内容を分かりやすく子どもに理解させることを教えることの中心に置くかもしれない。他の人は計算問題や応用問題がすらすらと解けるように子どもの能力を高めてやることを、その中心に置くかもしれない。また他の人は、きれいな音楽やすばらしい芸術作品の鑑賞や演奏・表現技術の習得を教えることがより重要であるとするかもしれない。

い。さらに他の人はサッカーができるようになったり、跳び箱が跳べる体力や技術のような身体的能力の育成が大切であると考えられるかもしれない。そのようなわけで、教師の仕事には無限のバリエーションがある。

島小の名校長として、数多くの実践記録・本を残した斎藤喜博（1990）は、教師は、①一人ひとりの子どもの成長を助け、②その時々的事实を基に事実を創造し、また③先人に直接手を取って教わり、④自分の実践から学び、⑤他人の経験からも学び、⑥難物の子どもから学び、⑦絶えず学び続ける姿勢をもつことが大切であると説く。戦後すぐに始まったかなり古い教育実践であるにもかかわらず、一人ひとりの子どもの個性の育成を重要視する斎藤校長の実践は、現代の総合的学習時代にもフィットした実践であると思われるので、以下に彼の講演の一部をまとめる。

(1) 一人ひとりの子どもの成長を助ける

教えるという仕事は、一人ひとりの子どもの成長を助ける仕事であって、子どもの持っている無限の可能性を引き出し、それを形にしていく仕事である。教えるということは、決められたものを一方的に教えるものではなくて、子どもの事実に従って、子どもの持っているものを引き出していくのである。

(2) その時々的事实を基に事実を創造する

教師の仕事には、一般的な方法というものはない。いつでも目の前にいる子どもの事実をもとにして、それがよりよくなるように考え工夫して仕事をする。だから一定の方法とか、どこにでも通用するような方法というものは、教師の仕事にはない。教育（教える）という仕事は、その時々的事实を基にして創造していくという本質を持っている。具体的に生きて存在している子どもという対象と、そこに生きて存在している1人の人間としての教師とが、相互にかかわり合っていく仕事である。

(3) 先人に手をとって教わる

先人に直接手をとって教えてもらったり、先人の仕事に直接触れることに、よってそこから教えることについてのノウハウを盗んでくる。そういう作業をしないと研究も実践も本当に質の高いものにはならない。ただ形のみを真似するだけではだめで、先人の実践から原則的なものをつかみ、自分の実践に取り入れる努力が必要である。

(4) 自分の実践から学ぶ

曲がりなりにも自分で考えた1つの実践をして、再び教育理論なり、実践記録なりに当たってみると、また受け取り方が違ってきます。捉え方が違ってくるのです。同じものから宝をくみ取る能力が出来てくる訳です。そうするとまた自分の実践のレベルが上がります。

(5) 他人の経験からも学ぶ

他人の実践記録があった場合、とにかくそれをなぞって忠実に繰り返してみる。初めはうまくいかない。しかしその実践記録の中にある考え方とか、原則的なものとか、方法や技術の必然性とかを見つけていく。そしてそれを応用していく。すなわち他人の経験から学びながら、自分のより高い実践を作り出して行くのです。

(6) 難物の子どもから学ぶ

難物といわれる子どもを諦めてしまわないで、むしろ難物といわれる子どもから学ぶことが大切です。難物だと言われる子どもができるようになった時、教師は、教育の原則とか法則とか、教育の技術とか方法とかが一番はっきりとわかるのです。周りにいる他の子供たちも、最もできないと思っていた子どもができるようになったのを見て、その中にある原則とか法則とかを深く学び取り、自分はより高いところへ進もうと自覚して努力する。

(7) 絶えず学び続ける姿勢が大切

教師が毎日同じことを固定的にやっていると、子どもは集中しなくなります。そうかと言って、あっと驚くような授業を毎回やれるかとなると、現在の教師の置かれた状況、授業時間数とか、雑務とか、教師の力量によって、そんなことは出来ないで、島小のときは、「1番自分の得意の教科で、1日1時間だけ、決定的な仕事をすればよい」とする実践をした。その方が能率が上がり、子どもの力もついていた。

2. 社会的資質育成の観点からみた教師の仕事

その字が示すように、先生（教師）は、子どもよりも先に生まれた人である。したがって、子ども一人ひとりがこの複雑で価値観の多様化した社会を生き生きと生きることができるように、教師は、人生の師として行動し、子どもの人生のモデルとなることも期待されている。しかしながら、この多様化した今日の社会は、何が真・善・美であり、何が偽・悪・醜であるかを、明確に判断することはむずかしい。教師の間であっても、大きな価値観の違いが存在している。

一時期、運動会の100m競争がマスコミをにぎわせた。ある若手の教師たちは、子どもに1、2位の差をつけるのは教育上好ましくないで、ランナー全員が手をつないでゴールするのがいいと主張し、事実そのような無競争が行われた。もちろん、このような100m競争に反対した教師もたくさんいた。受験競争が激化して、テストの成績のみならず日常の各種の態度までも内申点として評価され、それにしたがって進路を決定しなければならない現在の学校においては、確かに過度に競争させることは慎まなければならないかも知れない。このような視点からみると、若手教師の主張にも一理ある。しかしながら、同じ論理がすべての教育場面を支配したときには、教育は崩壊する。すなわち、一人ひとりの子どもの個人差が無視されるのである。すべての子どもを同一水準で行動させることによって、個性が伸びないばかりでなく、低い水準の教育に陥ってしまう可能性を否定することができないからである。子どもたちの生きる未来の社会がまったく競争のない社会であるならばいざ知らず、現実には過去のいずれの時代よりも競争を必要とする高度情報化社会に突入しているのである。実世界に出たときに、子どもが生き生きとした人生を送れるように、一人ひとりの個性を磨く教育は、今後ますます重要視されなければならないであろう。

最近になって、学級崩壊、さらには学校崩壊という事件が連日マスコミをにぎわしている。小学校の高学年は言うにおよばず、低学年においても、それが見られるのである。何が原因でこのような事件が発生するのか。これについては今後の研究に待つ必要がある。現在ささやかれている主要な原因として、①幼稚園や保育園における集団訓練やしつけの不足、②若い父母の家庭におけるしつけの不十分さ、③子ども一人ひとりの要求・欲求に応えられない画一的な授業システム・教育内容・教育方法等とともに、④教師の授業技術の未熟さおよび子どもの善さを認知する力量不足もあげられている。

このように、古き善き時代の学校とは大きく隔たってしまった現在の学校において、子どもの社会的資質を育成するために教師は、どのような価値基準に立脚して日々の実践をすればのであろうか。この基準については誰もが思い悩むであろう。ロバート・フルグラム(1990)は随筆の中で、人生におけるこの社会的資質について「私の信条」としてまとめている。彼によると、人生に必要なすべての知恵は、大学院という山のとっぺんにあるのではなくて、日曜学校の砂場にすべて埋もれているというのである。彼がそこで学んだものは、

- ① 何でもみんなで分け合うこと。
- ② ずるをしないこと。

- ③ 人をぶたないこと。
- ④ 使ったものは必ず元の所に戻すこと。
- ⑤ 散らかしたら自分で後片付けをすること。
- ⑥ 人のものには手を出さないこと。
- ⑦ 誰かを傷つけたら、ごめんなさい、ということ。
- ⑧ 食事の前には手を洗うこと。
- ⑨ トイレへ行ったらちゃんと水を流すこと。
- ⑩ 焼き立てのクッキーと冷たいミルクは身体にいい。
- ⑪ 釣り合いのとれた生活をする事 - 毎日、少し勉強し、少し考え、少し絵を描き、歌い、踊り、遊び、そして少し働くこと。
- ⑫ 毎日必ず昼寝をすること。
- ⑬ おもてに出るときは車に気をつけて、手をつないで、離ればなれにならないようにすること。
- ⑭ 不思議だな、と思う気持ちを大切にすること。
- ⑮ すべての生き物はいつかは死ぬ。人間も死から逃れることはできない。

フルグラムによれば、人間として知っていなければならないことはすべて、この15の中に何らかの形で含まれているというのである。簡潔にまとめられた信条であるが、確かに、この中に人生に必要な社会的資質がまとめられている。小学校低学年担当の教師の仕事としては、フルグラムの信条は大いに参考になるであろう。

3. 専門職としての教師の仕事

学校において、教師が、教育に中心的な役割を果たしていることは昔も今も変わらない。学校がさまざまな問題を抱えてくればくるほど、それを解決して、生徒の力量を伸ばすことのできる「専門職としての教師」の存在が不可欠になってくる。総合的学習が導入され、地域との連携が必要とされる今後の学校においては、教師は単に学校・学級内の仕事をこなす力量をもっているのみでは不十分で、社会的なネットワークを形成できる専門職としての力量が問われることになる。

吉田(1988)が「ILOとユネスコの教師の地位に関する勧告」として紹介したように、教育という仕事は、「専門職」とみなされるべきである。この職業は、厳しい継続的な研究を経て獲得され維持される専門的な知識及び特別な技術を要求する。さらに、責任を持たされた生徒の教育および福祉に対して、個人的及び共同の責任を要求する。そのような訳で、一人前の教師になるためには、長い時間をかけて教科指導、学級指導、学級運営、特別活動の実践力を磨く必要があるばかりでなく、今後においては、総合的学習を支えるために、以前にも増して長い年月に亘る経験と日々の研修が求められる。

アメリカのリーバーマン(M. Lieberman, 1956)は、専門職の条件として、下の8つの条件を挙げている。

- ① 独特で、明確で不可欠な社会的な仕事であること。
- ② その仕事の遂行にあたっては知的技巧に重点があること。
- ③ 長期間の特別な訓練が必要であること。
- ④ 個人としても、また職業集団全体としても、広範囲な自立性を持っていること。
- ⑤ 職業的自立性の範囲内における判断や行為について各人が広範囲に責任を持つこと。
- ⑥ 収入を得るといよりは、なすべき仕事そのものに重点が置かれること。
- ⑦ 総合的な自治的な同業者の組織を持っていること。

⑧ 倫理綱領があること。

教師という職業を上記の要件に照らせば、確かに、教職は専門職ということが出来る。これに反して、教科書に盛られた内容を子どもに教えることのみが教師の仕事であると考えている人は、教師は大学を出た程度の教養がありさえすれば、誰にでも直ちにできる易しい仕事と考えるかもしれない。確かに、非常に専門的で高次の知識・技術を必要とする医師や弁護士といった、誰もが認める典型的な専門職に比べると、教職の専門性は低いであろう。ところが、一人ひとりの子どもの個性や能力や才能を見つけ出し、それらの特性に合った教育プログラムを作り、一人ひとりの能力を豊かに開花させるまでの力量を、教師が持っていたとするなら、その教師はまぎれもなく一人の優れた専門家であるということができる。

4. 教育心理学から見た教師の仕事

教師の仕事は多岐にわたるので多くの教育心理学的概念が必要になる。それらの中でここでは、「動機づけ」、「個性の発見」、「発問の種類」、「表現」について整理しよう。

(1) 子どもの善さを見つけほめる

1) 一人ひとりの子どもの善さを見つける 学習活動のさまざまな局面において教師は、子どもをほめることを行うであろう。それは学習計画、学習過程、学習結果、学習への意欲・態度・関心等々、広範囲に及ぶであろう。いずれにしても、教師が子どもをほめようとする時には何らかの善さを見つけ出し、それをほめることになる。教育心理学的に見たとき、どの様な領域や能力やパーソナリティーに善さを見つけ出すことが可能であろうか。

ガードナー (1999) は、人間は7つの「多角的知性」を持つという。それらは、

- ① 言語的知性 (詩人、作家、名演説家がすぐれている)
- ② 論理的数理的知性 (科学者や数学者がすぐれている)
- ③ 音楽的知性 (作曲家や演奏家が優れている)
- ④ 空間的知性 (彫刻家や建築家がすぐれている)
- ⑤ 身体運動的知性 (運動家やダンサーがすぐれている)
- ⑥ 対人関係知性 (セールスマンや教師がすぐれている)
- ⑦ 自己認知知性 (自分自身についての認知がすぐれている)

である。一人ひとりの子どもを見るときに、この7つの知性を考慮すると、どの子どもにも必ずどこかに優れた知性を見いだすことができるであろう。

ガードナーとは少し違った視点から、スクロム (2000) は人間の能力を7つに分けている。

- ① 学問的能力 (各教科の成績と関連した能力である)
- ② 創造性 (新たなアイデアや新たな産出を行える能力である)
- ③ 巧緻性 (手足や身体が器用であるかどうか)
- ④ 共感力 (人の心の機微に共感できる力である)
- ⑤ 判断力 (多くの情報を総合して的確な結論を出せる力である)
- ⑥ 動機の強さ (やる気の強さを指している)
- ⑦ 人格性 (明るさ、親切、快活、繊細、社交的、冷静、感受性が強い等のその人のパーソナリティーを指している)

スクロムの能力観には、共感力や動機の強さや人格性といったものも含まれている。彼はそれらの能力が、他の能力とともに学校や社会での成功と結びつくものとしている。このような観点から子ども

もの特性を見ていくと、一人ひとりの子どもの善さが見えてくる。子どもの個性を伸ばしていくためには、さまざまな個性に対する教師の認知がまず最初に必要である。スクロムの能力観はその基礎を与えてくれる。

2) ほめる行為の教育的機能 教育がどのように変化しようとも、子どもにやる気を出させるためには、「ほめる」という行為は欠かせない。それは教師の重要な教育活動の一つになっている。総合的学習の時間において子どもの興味や関心に基づく学習が導入されようとしている今、「ほめる」という行為は以前にも増してますます重要になってくる。なぜなら、総合的学習には筋書きがないので、子どもは褒められることによって、自分の行っている学習活動が教師の求める方向にあることを知るからである。結果の表現の仕方の素晴らしさをほめると子どもは表現に力を入れるであろうし、高齢者との交わりの素晴らしさをほめるとそこに関心を示すだろうし、環境問題の論点の適切性をほめるとますます張りきって環境問題に取り組むであろう。教科書がなく、学習テーマが決められていない総合的学習においては、教師の力量が子どもの学習の質を決めることが起きてくる。保護者や地域に住むボランティアの援助の必要性が説かれる所以である。

教師の仕事には、必ず「評価」が伴う。現在の学習評価は、観点別になっている。それらは①「関心・意欲・態度」、②「思考・判断」、③「技能・表現」、④「知識・理解」の4つである。これらの4つの観点は教育心理学の概念と、密接に関係している。それら観点の教育心理学的な意味をまとめながら、教育心理学から見た教師の仕事について考察しよう。

(2) 関心、意欲、態度を育てる

関心、意欲、態度に密接に関連した教育心理学的な概念は「知的好奇心」と「動機づけ」である。

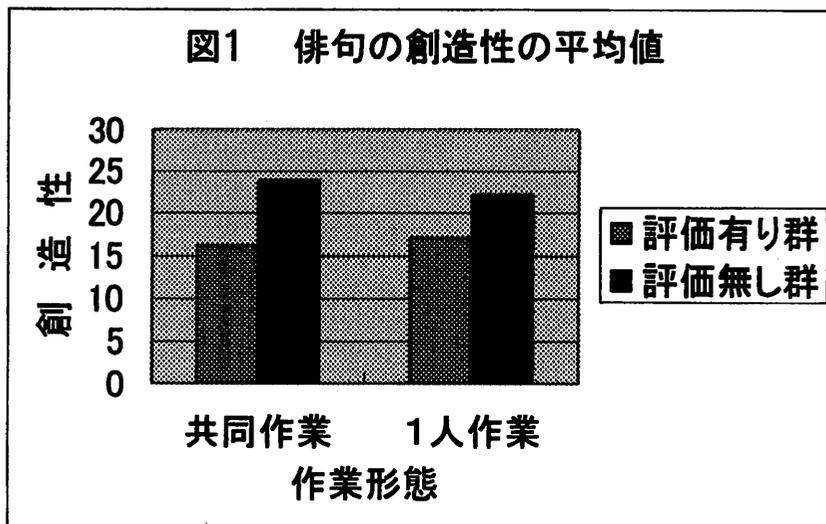
1) 知的的好奇心 幼児の日常は好奇心にあふれている。アリの行列がいればそれについて行って、入り口にたどり着いたところでそれを掘り返してみたり、穴が空いていればそれに粘土を塗り込んだり、音の出るものがあれば中身を確認しようとしてそれを壊したり、大人目から見れば、「いたずら」にしか見えないような行動をしばしばする。この好奇心は言葉が発達すると、親や教師に対する質問となって現れる。「これなあに」、「どうしてそうなるの」、「だれがそれをやるの」、「いつやってもらえるの」・・・とその質問はとどまるところを知らない。このような好奇心は人間に限らない。ハーローは、サルがチェの輪パズルを繰り返し繰り返し解くさまを観察している。チェの輪パズルを解いたからといって何も報酬は与えられないのにである。

ところが日本の学校では学年が上がるにつれて、一部の子どもを除いて、このような好奇心は急速に影をひそめてくるのが常である。なぜだろう。おそらく、知識注入型の日本の教育とは無関係ではあるまい。新しく導入される総合的学習の時間を大いに活用して、子どもの知的好奇心を伸ばす教育を目指す必要がある。

2) 内発的動機づけとは何か 内発的動機づけの中心にあるのは知的的好奇心である。上で述べたように、人間は、環境の中の未知なるものに興味をもつ。そしてそれについてさらによく知りたい、自分なりに首尾一貫した知識の体系をつくり上げたいという要求も持つ。また、今の自分をより改善したい、今よりよい方向に伸ばしたい、もっと向上したいという欲求も持っている。加えて、人は環境と相互作用する中で、自分の有能さを追求する傾向も持っている。金づちを手にした子どもがいきりに周囲の事物をたたき背景には、事物についていろいろ知りたいと思う知的要求とともに、それらの

事物を壊すことのできる自分の「有能さ」を確かめたいとする欲求もあるといわれている。自分の内面から湧き出て人間をより望ましい方向に向かわせるこのような動機づけを、内発的動機づけという。現在の教育の中で求められている「自己学習能力」は、内発的動機づけに裏付けられた学習能力である。

3) 評価は内発的動機づけを高めるか 常識の範囲では、専門家が作品等を評価するという環境では、人はますますやる気を出しより素晴らしい創造をするのではないかと予想される。ところが、これに反するデータがたくさんある。Amabileら(1990)はアメリカの大学生にオリジナルな内容の「アメリカ俳句」を作ることを求めた。学生たちは「専門家による評価の有-無」と「4人の共同作業-1人作業」を組み合わせた4群に分けられた。専門家による評価有り群では、実験者は俳句の内容に対応した手書き表現に関心があり、それらの対応の適切さが専門家によって評価されると伝えられた。評価無し群では、実験者は手書き表現にのみ関心があり、俳句の中身について評価するのではないと伝えられた。学生たちの作った俳句は10人の専門家によって創造性が評定された。その結果が図1に示されている。共同作業するかそれとも1人で作業をするかにかかわらず、評価無し群の方が高い創造性得点をとっている。すなわち、専門家による評価があると伝えられた評価有り群は評価を気にするあまり、創造に対する内発的動機づけを減らしてしまったと解釈されている。



4) 外発的動機づけ 外発的動機づけとは、人間の社会においていたるところで使われている動機づけである。「お使いをしてきた」、「宿題ができた」、「良い成績をとった」時に「ほめたり褒美を与え」、それが達成されなかったときには反対に「しかる」、「小言をいう」、最悪の場合には「罰を与える」というような「アメとムチ」による動機づけである。容易に使うことができるし、かつ即効性があるので日常しばしば用いられる。

しかしながら使う人がその使用法を誤ると取り返しのつかないことが起きる。「90点とれたら何々を買ってあげる」というように、賞によって望ましい行動を起こそうとすると、子どもは賞が欲しくて行動を起こすようになる。さらにその賞は、子どもの成長とともにますます高価なものになる傾向があり、親等がそれに応えられないときには、非行に走ってしまうこともよく聞くところである。さらに、この動機づけはそれを与える人と密接に関連している。教師に気に入られたいがために、学習に対して積極的な態度を示す子どもが出現するに違いない。それゆえ、この条件づけは必要最小限に

とどめ、学習内容や教科内容に対する内発的動機づけを高めるような学習指導が必要となる。

自己学習能力が強調され、自ら学ぶ学習が奨励される総合的学習時代の教師にとっては、子どもの内発的動機づけをいかにして高めるかは重要な仕事となる。

5) 関心・意欲・態度を伸ばすためにどこをどのようにほめるか 教師は学習活動のさまざまな局面において子どもをほめることを行っている。「ああよくできましたね」、「きれいに描けましたね」は、「結果」をほめていることになる。関心・意欲・態度を伸ばすためには結果のみを褒めるだけでは十分ではない。子どもが未来に向かって自ら学習を計画し準備するような行動に対しても十分にほめることが必要である。「今日は勉強の準備がよくできていますね」、「今日の勉強に関係した資料をよく集めましたね」、「A子ちゃんはそのなところに興味を持っていたの、皆に話してちょうだい」、「長い時間をかけてよくこんな複雑な作品を作ったね」、等々である。

(3) 思考力・判断力をつける

思考力・判断力はそのま教育心理学的な概念である。評価の観点からは、子どもの思考力や判断力がどの程度あるかを認定することが中心になるが、思考力・判断力の育成の観点からは、教師が授業をどのように展開し、発問し、いかに疑問に答えていくかが焦点となる。加えてそれらの能力を伸ばすための教育技法をたくさん知っていて、場面や教材に応じてそれらを使い分ける力量もポイントになる。

1) 発問の種類 授業において教師は様々な発問を行っている。それらの発問を整理してみよう。

- ① 記憶確認発問 「何々について知っていますか」、「先週は何を勉強しましたか」、「この英語の意味がわかりますか」等。
- ② 知識確認発問 「P.18~20には何と書いてありますか」、「鎌倉時代は何年に始まりましたか」、「この漢字はなんと読みますか」等。
- ③ 知識比較発問 「ステップ気候とサバンナ気候の違いはどこですか」、「鉄の玉は水銀に浮かびますか」、「to+不定詞と動名詞の違いはどこですか」等。
- ④ 手続き発問 「その問題に公式を適用しなさい」、「両辺をnで割ると答えが出ます」、「背景に薄い赤を重ねると人物が引き立ちます」等。
- ⑤ 感情判断発問 「その事件を境に主人公の気持ちはどう変わりましたか」、「太郎の死をもっとも悲しんだのは誰ですか」等。
- ⑥ 意図推理発問 「作者はどんな意図でこの物語りを書いたのでしょうか」、「花子は何を考えて発言を控えたのでしょうか」等。
- ⑦ 視点転換発問 「今度は代官ではなく小作人の立場から考えてみましょう」、「慧は壁を10kgの力で押ししました。壁は何kgの力で慧を押し返したのでしょうか」等。
- ⑧ 推論発問 「信長と楽市・楽座はをどんな風につながっていたのでしょうか」、「ジェット気流は北半球と南半球では同じ方向に吹いていますか」、等。
- ⑨ 知識一般化発問 「A、B、Cの事象に共通する要素は何でしょうか」、「C、D、E君の意見を1つにまとめるとどうなりますか」等。
- ⑩ 探求奨励発問 「魚は眠ると思いますか」、「一枚羽の飛行機は飛べるでしょうか」、「日本人はどこからきたのかな」等。
- ⑪ 創造誘発発問 「この物語りはこれからどのように展開するのでしょうか」、「夢の自動車を作ってみよう」、「地球の温暖化を止めるにはどうすればいいかな」等。

2) 思考力・判断力を伸ばす技法 思考力・判断力を伸ばすには、上記の発問を参考にして、ブレインストーミング、KJ法、仮説実験授業等の技法を教材に合わせて自在に適用することによって、これを伸ばすことが可能になる。

(4) 技能・表現力を伸ばす

音楽や美術や体育においては、技能や表現は教科の本質であり、指導方法や評価方法も確立されている。技術・家庭科においても「技術」が大切にされている。総合的学習においては、教科にあるこのような従来からの表現とは別に、新たな表現が必要とされる。

1) 自己表現 謙遜や和を美德とする日本の文化の中では、自分の意見や自分の考えや自分の内面世界を表現するという態度や技能・技術は教育の中ではあまり大切にされていない。むしろ、教科書に書かれていることや先人の残した名言等を理解してそれを必要に応じて表出することが善しとされている。個人の意見や考えやその人らしさの表現は二の次とされるのが普通である。このような環境の中では十分な自己表現力はなかなか育ちにくい。

今日、社会を驚かすような青少年の犯罪が繰り返し繰り返し出現する。それらの青少年に関して指摘されるのが自己表現力の未熟さである。本来なら教室や友達集団において表出さるべき自己が、いきなり社会的な犯罪となって世に現れるのである。総合的学習の時間には、自己表現を伸ばす機会を多く持ちたいものである。

2) 国際理解教育と表現 1年間に2000万人近い日本人が世界を飛び回るようになった今日、世界と付き合うためには、適切な表現が欠かすことはできない。それはコミュニケーションの手段としての言語のみではない。日本の学校では同一の学習指導要領に沿って教育が行われるので、子どもたちはほぼ同じ教育内容、同じ経験を積んで成長する。同じ経験は、人と人との間に以心伝心を可能する。このようなこともあってか、表現力の育成は日本の教育においては、さして重要な問題ではなかった。

ところが、国際化・情報化社会の到来である。多くの日本人が、ある時には、仕事や研究等で諸外国の人と交流し、別の時には、遊びや観光で世界各地を訪れることが生活の一部となって来た。言語や諸々の価値の違いを超えて、ある場面では表現したい内容を正確に、他の場面では、ジョークやユーモアを含んだ表現が必要となったのである。未来の社会を生きる子どもにとっては、教育の中において国家や文化を超えて通用する一般的な表現力、さらには、私は何であるか、日本とは何なのかを第3者に正確に伝えるための自己表現力の育成を欠かせない。

3) 誰に向けた表現か 絵画や書や実技も含めて日本の学校における表現は、教師に向けて、あるいはせいぜいクラスメイトに向けた表現に留まっている。教師もクラスメイトも同一の場に居合わせているので、その表現は不完全であっても、たやすく了解される。しかし、インターネット等を媒介とした国内外の他の学校やクラスとの交流においては、共通の体験を持ち得ないので、正式な表現が必要になる。児童・生徒はそのような機会を積極的に利用して、世界で通用する表現力を伸ばすことが望まれる。また、学外の各種の施設や様々な機関の訪問も、表現力育成の格好の場となり得る。そこにおいても、高齢者や社会人を相手に、正確に内容を伝える表現力やその場にふさわしい表現内容・方法を学ぶ機会が与えられる。教室等において、表現内容・方法等を十分に議論し、練習した上で施設や機関の訪問が望まれる。

4) フランスの小学生の算数における表現 1987年からおよそ3年間、日本の数学教育の研究者とフランスのグルノーブル大学の研究者が「空間認識と幾何教育についての日仏共同研究」を行った。筆者もその一員に加わった。その中でフランスの小・中学生が算数においてどのような表現を育ててい

るか垣間見ることができた。筆者が印象的だったのは下のような課題をフランスの教師や研究者が盛んに研究していたことである。手短かにまとめよう。

「児童・生徒は7つのサイコロから構成された多面立体を持っている。そして、遠くにいる友人に、この多面立体を紙に書いて伝えるように求められる。その際、その紙を受け取った相手が、紙上に書かれたものを見て元の多面立体を実際に組み立てられるように書くことが指示されている。絵を使っても図を使っても、また言葉や記号など何を使っても構わない。受け取った相手が、正確に元の多面立体を構成できるように紙上に”表現する”ことを求めているのである。」

当時の日本の算数教育においては、まだまだこのような表現を重要視した教育は行われていなかった。国際化の中でさまざまな国や文化を持った人々との交流を余儀なくされるこれからの日本を考えると、フランスの子どもに期待されている上のような「第三者への表現力」を日本の子どもにつけることが必要になろう。

(5) 知識・理解を深める

1) 「できる」から「わかってできる」へ 日本の子どもの算数や理科の学力は、世界のトップの座を譲ったとはいえ、まだ4位または5位にある。したがって十分高い位置にある。しかしながら、それらの教科に対する好き嫌い、易しさ、生活で役立つか、それらの教科に関係した職業に就きたいかなどの「教科に対する態度」を調べると、世界の中ではほぼ最低に落ち込んでしまう。なぜだろう。これには多くの理由があると思えるが、「できる」ことにこだわる日本型の教育の弊害が出ているのではなかろうか。教科に対するその様な態度を好転させるためには様々な工夫が必要であろうが、単に「できる」を超えて「わかってからできる」へと授業を工夫する必要があるのではないだろうか。

「できる」と「わかってからできる」の違いは何であろうか。分数の割り算を例にとろう。

「ケーキが6個あります。1人に $\frac{2}{3}$ 個ずつ分けるとすると何人の人に分けることができますか。」

このような割算問題を「わかってからできる」ように小学生に教えるにはどうすればいいかをゼミの教員養成系の学生に求めた。当然のことながら「できる」についてはどの学生も容易に教えるための指導案を作ることができた。子どもたちは「分数の割算」を学習する前に「分数のかけ算」についてすでに学習しているので、掛ける数の $\frac{2}{3}$ の分母・分子を逆にして $6 \times \frac{3}{2}$ を計算すれば、正しい答えが出るというのである。しかしながら、子どもたちがなぜ「割る数 $\frac{2}{3}$ 」を逆にした「 $\frac{3}{2}$ 」を掛ければいいのかについて「わかってできる」指導案を書いた学生はいなかった。そこで、筆者がヒントを出した。「もし、 $\frac{1}{3}$ に分けたら何人に分けられるか」、「 $\frac{1}{3}$ と $\frac{2}{3}$ の大きさはどれだけ違うか」、「 $\frac{1}{3}$ と $\frac{2}{3}$ で割った場合には答えはどちらが多いか」。これらのヒントを得ると、ほとんどの学生は、子どもが「わかってできる」指導案を書くことができた。筆者のゼミの十数人の学生のデータのみに基づいて日本の教育の問題点を一般化するのは少し乱暴ではあるが、日本の教育の中では「わかる」部分が軽視されているのではあるまいか。

2) わかること条件 算数・数学・理科・技術・社会等の面白さは、実は、この「わかる」が強く関係していると思われる。単にできればそれでいいのではないのである。佐伯(1983)はわかること条件として次の4つを挙げている。

- ① 具体的な問題が解決できること。
- ② 物事の根拠が示せること。

③ 現実の社会・文化と結びつくこと。

④ 関連する世界が広がること。

今3平方の定理を例として、この4つの条件について少し具体的に述べてみよう。①は数学の教科書に載っている3平方の定理に関する応用問題が解けることと言っていだろう。②は $a^2 + b^2 = c^2$ がさまざまな方法で証明できることに関連している。③はこの定理を使って現実の世界で行われている仕事や研究等に利用できることである。たとえば、一本の長いロープと1m定規が与えられ、「このロープと定規を使って10m×20mの長方形を描きなさい」というような課題をやり遂げる能力がそれに当たるであろう。 $3^2 + 4^2 = 5^2$ を応用して「直角」をつくれれば、容易にこの問題は解ける。④は $(\sin \alpha)^2 + (\cos \alpha)^2 = 1$ のような三角関数へとこの3平方の定理が拡張できたり、斜面上の物体に働く力を求めることにそれが利用出来たりするような、関連する領域へと知識や技能を広げることを指している。

5. 総合的学習時代の教師の仕事

総合的学習はいろいろな期待を担って2002年度より導入された。1つは現在の日本の教育の問題点を少しでも改善しようとするもくろみであり、2つ目は21世紀型の教育への橋渡しの意味があり、3つめは一斉画一化授業を打ち破って子どもの特性を伸ばす個別化・個性化教育を志向する試みであり、4つ目は「学び」の上に立った「創り」、すなわち創造力を育成するという目標も掲げられるであろう。4つの論点に触れながら、これまでの知識蓄積型授業と総合的学習時代の授業および教師の仕事について順次考察していこう。

言うまでもないことであるが、4節までに述べてきた教師の仕事は、当然のことながら、総合的学習時代の教師の仕事の基本となるものである。

(1) 知識蓄積型の授業と21世紀型授業

1) 両者はどこが違うのか 石原(1998)はこれまでの主力であった知識蓄積型授業と21世紀型授業の比較を行っている(表1参照)。石原の主張を短くまとめる。

表1を参考にしながら、知識蓄積型授業と21世紀型授業の学習課程、学習活動、教師の役割、教師と教室、学習集団と評価を比較してみよう。

2) 学習課程 現在の学習課程(カリキュラム)は学問体系に沿って各教科が分けられ、発達段階に応じて学べるように、内容が易しいものから難しいものへと系統的に配置されている。この系統性は一定の知識や技能を効率的に学習させ、短期間で学問の最前線に到達させるためには、すぐれた方法である。ところが、各教科の系統性を大事にするあまり、学習内容が分断されたり、高度に抽象的であったり、人間や社会や文化と全く関連づけられない授業が連続したりする。このことから学習者は「学ぶ楽しさおもしろさ」を味わうことができなくて、ただやみくもに教科書の内容を理解・記憶し、テストにおいて良い成績をとることにのみ集中することも起きてくる。

21世紀型の授業では、国語・算数・理科・英語などの基礎・基本の学習は現在とそれほど変わるとは思われない。しかしながら統合学習あるいは総合的学習においては、教科の枠組みを超えて有機的に結びついたカリキュラムが準備され、授業が展開されると予想される。このカリキュラムの内容は、小学校時代はもっぱら児童の興味関心を生かして設計されようが、学年が上がった段階では将来の進路を踏まえて設計されるであろう。

3) 学習活動 知識蓄積型の学習では、教科書や教師の講義や教師が準備した資料を理解しまとめることが学習活動の中心である。学習者は教科書に書かれた内容や教師の話はすべて正しいものであ

るとするところから出発する。外から与えられる知識を受容し自己の知識とすることができれば学習が終了することになる。

21世紀型の授業ではこのような知識の習得ももちろんを行われるが、学習活動はそこでは止まらずにさらに先を目指した「発信型の学習活動」をすることになる。自分の興味のあることや環境問題のようなさし迫った課題についての研究を重ね、その成果を教室内・学校内はもちろんのこと、インター

表1 知識蓄積型授業と21世紀型授業の比較（石原:平野小学校,1998）

授業の観点	知識蓄積型の授業	21世紀型の授業
①学習課程	学際的領域からの縦割り教科 教える側の論理 教科別学習	児童自身の生活や興味から構成する 学ぶ側の論理 総合学習、クロスカリキュラム
②学習活動	知識蓄積型の学習活動	発信型の学習活動
③教師の役割	知識や技能の伝達（内容知）	情報活用能力の育成（方法知）
④教師と教室	教師は孤立し、教室は閉じられている 学級王国、閉鎖型社会	教師は連帯し、教室は開け放たれる 外部からの風、教師・専門家・保護者・児童生徒の共同組合的社會
⑤学習集団と評価	教師を頂点にした階層構造 一つの基準をもとに等級づけをする	児童それぞれの善さを認める並立構造 「自分みつけの旅」にいざなう 共感的評価

ネット等を利用して学校外へも発信することが起きてくる。専門の研究者と同じようなこのようなプロジェクト型の学習活動は、知識や経験を構造化して有意義な学習を創り出すばかりでなく、子どもの目を教科書を超えて開くことになり社会とのつながりを強く実感させるものとなるであろう。さらにこの学習活動の成果をホームページ等で公開することにより、外部からの質問や意見等を得ることができる。それらに答える中で、児童・生徒はさらに深く広い学習をすることが可能になる。

4) 教師の役割 従来の授業では、教師は知識や技能の伝達者としての役割が大きい。各種の教材を用いながら知識を伝えたり技能を指導するのである。一定の学習教材を教えた後にテストをして学習が定着しているかどうかを確かめる。それが十分でなかった場合には、さらに時間をかけて定着を図ろうとするのが普通である。つまり従来の授業では、教師は学習教材の内容を児童・生徒に伝えること、すなわち「内容知」に対する役割を担ってきたのである。

21世紀型の授業においては、従来からの教師の役割に新たな役割が加わる。すなわち教師は、知識の伝達者としての役割とともに、知識の媒介者ともなる。体系化され洗練され完成された知識を直接

伝えるのではなく、知識の獲得方法や知識の存在場所を教え、子どもが知識を獲得するのを援助する。すなわち、「内容知」のみではなく「方法知」を教えることも重要な役割となるのである。

5) 教師と教室 総合的学習に取り組む以前の学校においては、教室は一人の教師が中心になって運営され、授業が展開されていた。「学級経営」、「授業展開」、「学習評価」、いずれをとっても一人の教師がすべてを任されていた。ある意味では教師は孤立している。

これに対し、21世紀型の授業では教室は解放され、子どもの学習に多くの教師や学外の専門家や保護者がかかわることになる。すなわち、統合学習や総合的学習において、子どもの興味関心に配慮した授業や学習活動を展開させようとする時には、一人の教師の力量では太刀打ちできないからである。

6) 学習集団と評価 知識蓄積型の従来の教室では、教科書に盛られた知識を掌握した教師が最上位に立ち、その知識をよりよく習得した子どもほどより上位に位置する階層構造ができやすい。当然のことながら、一人ひとりの子どもの学習に対する評価は客観的な尺度に基づく相対的な評価になりやすい。最近になって、2節以降に述べた4つの観点からの評価が取り入れられ、学習内容のみならず関心・意欲・態度を絶対的に評価しようとする試みが始まっている。

これに対して21世紀型の教室においては、一人ひとりの興味関心を生かした統合学習や総合的学習が成果を上げたおりには、児童一人ひとりの良さを認める並立構造が出現することが予想される。すなわち他の人と比べるのではなく、自分の中のよりよい点に気づかせ、「自分みつけの旅」を奨励するのである。その折りの評価は、教師による一方向の評価ではなく、教師と子どもが共に相手の善さを認める「共感的評価」となるであろう。

(2) 21世紀型の授業（学習）と総合的学習

21世紀型の授業と総合的学習は多くの点で重なり合う。総合的学習は21世紀型の授業に移るまでの橋渡しの役割を担っている。子どもの興味関心に基づいて課題が設定される。教師や専門家や地域のボランティアの助けを借りて学習が進む。学習で得た知識を洗練させて学校内や地域やある場合には世界に向けて発信する。現在多くの学校で実践されている総合的学習は、21世紀型の学習と大きく重なるものである。

(3) 発達の水準に合った課題を準備する

教科書が決められ、学習指導要領に沿って授業をする限りにおいては、子どもの発達段階を意識する必要はそれほどない。なぜなら、一斉授業が中心となるので、早く進みすぎる子どもは待たせ、遅れる子どもに配慮して、ほぼ中間の位置にある子どもを中心に授業を進めればよいからである。ここでは大きな個人差はさほど問題とはならない。ところがここで子どもの興味関心に沿った総合的学習が導入されると事情が異なってくる。もし子どもの求めに応じて高度な総合的学習がなされたとすると、個人差は格段に開いてくる。それはちょうど小学校から飛び級や留年を容認している現在の西欧の子どもにみられるようにである。

たとえば小田(2000)がまとめているアメリカでの国語教育に例をとろう。国の東西を問わず、国語教育における書くことの指導は、つづり、文法、句読点、段落、文の種類などの基礎的な知識が身についたところで「論点」や「主張」を含んだ「散文」へと進むのが普通である。このような一通りの基礎的な知識が身につくのは通常は中学生頃であると考えられている。事実、日本の国語では中学校以降にその様な文を書くことを始める。ところがニューハンプシャー大学のトム・ニューカーク教授は、その様な固定的な発達段階に基づく教育は間違いであるという。小学校低学年の児童の中には

「論点」や「主張」を含んだ文章を書ける子どもは珍しくないという。

日本の教育は明治以降長い間、子どもの個人差や能力差を無視する形で行われてきた。しかしながら、総合的学習等において子どもの興味・関心を長期間にわたって持続させるためには、教師は一人ひとりの子どもの発達の水準を見極めて、その水準に合った課題を子どもと一緒に探す必要が起きてくるであろう。

(4) 個別化・個性化教育を展開する

総合的学習は、一斉学習というよりも、個人個人の興味・関心に基づいて展開されることが多いと思われる。したがって、個人または小集団による学習が主になるのではなかろうか。このような、総合的学習を価値あるものにするためには、児童・生徒の個性を伸ばす方向での学習計画（カリキュラム）を作成が必要になる。

(5) 深い理解のための複雑な課題を準備する

日本の総合的学習は体験を重要視して「生きる力」をつけることを主目的としたために、表現を重要視したイベント的な学習が中心になり、物事の本質を把握する学力に対する視点が欠落しがちである。ところが、学校教育で培った生きる力が「社会に出てからの生きる力」になるためには、この錯綜し複雑化した社会を見抜くことのできる力や科学技術を推進できる力も必要になる。そのような力は、イベント的な学習の中のみでは育てるのが困難と言われる。

アメリカでは、60年代より多くの研究者や教師が「深い理解のための学び」を研究している。その学びで大切なのが、「複雑で多角的な思考を要する課題」の選定である。ブラウン大学のエッセンシャル・スクールが作成している「エッセンシャル・クエッション」とハーバード大学のプロジェクト・ゼロが準備している「生成トピックス」がよく知られている。

例えば「はかる」というトピックスについて考えてみよう（弓野, 2001）。以下に示すような様々な「はかる」がある。これらのはかるを追及していくためには、算数・数学はもとより理学や工学や心理学の手法も必要になる。このような課題を追求する中で、深い理解のための学びが出現すると予想される。子どもが全身全霊を傾けたこのような学習体験はきっと、21世紀の不確かな社会を生きぬくための真の学力となるに違いない。

- ・ 身長をはかる
- ・ 体重をはかる
- ・ トラックの荷物の重さをはかる
- ・ 国旗掲揚ポールの高さをはかる
- ・ 山の高さを測る
- ・ 海峡の幅をはかる
- ・ 目のよさをはかる
- ・ 曲線の長さを計る
- ・ 石ころの表面積と体積をはかる
- ・ すれ違った電車の長さをはかる
- ・ 集中した授業の心理的時間をはかる
- ・ モーターの回転数をはかる
- ・ 光の速さをはかる

総合的学習においては、環境、福祉、国際理解、情報や地域学習のほかに、上のような深い理解のための課題を設定する必要があるだろう。その様な課題の解決には時間もかかるし、確固たる「正答」にたどり着けない場合も起きてくる。しかしながらその問題の深さ故に、子どもたちは夢中になってそれに取り組むことが予想される。数学・理科に関する世界学力コンクールで高い成績を取りながら教科に対する態度が世界でも最も低い位置にある日本の小・中学生に「学ぶことのおもしろさ」や「学

ぶことの意味」を実感をさせるためには、上のような様々な課題を工夫することが必要になる。

(6) 創造性を育成する

日本の文化の中では「学び」が大切にされる。ところが、無限の知識が創造される21世紀という「創造の世紀」を生きる子どもたちにとっては、学びのみでは生き生きとした人生は送れない。そこには「創り」が必要になる。学校教育の早い時期からこの「創り」を育てる授業を実践することが必要である。総合的学習は創造性の育成にとっては願ってもない貴重な時間となるであろう。

創りを育てるにはいろいろな方法がある。例えば下の方法もその1つである。

<飛ぶを深く理解する(弓野, 2001)>

人類は空を飛ぶ鳥をみて、鳥のように空を飛びたいものだとする夢を描いてきた。現実には、飛行機やグライダーとなってそれが実現している。その実現には多くの人の計り知れない工夫がかかわっている。その実現の過程を「創り」を中心にたどる学習について考えてみよう。ある程度論理的な思考が可能となる小学校4年以上がいいだろう。

- ① よく飛ぶ飛行機を作ろうと告げ、何も教えずに紙飛行機を作らせる。
- ② どこまで飛ぶか競争させる (20回: 飛んだ距離をグラフに表す)。
- ③ 誰が1番飛んだか判定させる (平均、分散の考えが出てくる)。
- ④ なぜよく飛ぶ飛行機とそうでないものがあるかを考察させる。羽根の形、折り方、さらに進んで「重心」について言及する意見もでてこよう。
- ⑤ 考察に基づく改良点を明確にして、1人ひとりの飛行機を改良させる。
- ⑥ 飛行機は飛ぶ時間が短いので、次に動力付きの飛行機を作らせる。
- ⑦ ゴム、プロペラ、羽根や機体の材料を準備する。
- ⑧ ここでも何も教えずに、よく飛ぶ飛行機を作ろうと告げる。
- ⑨ 完成した飛行機を飛ばして競争させ、問題点をあげさせる。
- ⑩ 次に、プラモデルや実際の飛行機等を観察させて自分の作った飛行機との違いを明らかにさせる。
- ⑪ 飛行機を改良させる。
- ⑫ 以上の作業や学習過程をポートフォリオにまとめる。

引用参考文献

- Amabile, T.M., Goldfarb, P., & Brackfield, S.C. 1990 Social influences on creativity: Evaluation, coaction and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3, 6-21.
- 大学審議会答申 1998 我が国の発展と高等教育
- 藤田英典 1997 岐路に立つ日本の教育 (1) 混迷する教育目的
月間/進研ニュース [中学版] 第216号
- フルグラム 1990 (池 央歌訳) 人生に必要な知恵はすべて幼稚園の砂場で学んだ 河出書房新社
- 学術審議会答申 1999 科学技術創造立国を目指す我が国の学術研究の総合的推進について
— 知的存在感のある国を目指して —
- Gardner, H. 1999 *Intelligence reframed. Multiple intelligences for 21st century.*
NY: Basic Books.

- 市川博 1996 教科の枠を弾力的にして必要に応じて相互学習的な扱いのできる教育課程を 日本学術
会議科学教育研究連絡委員会シンポジウム提出資料
- 石原一彦：平野小学校 1998 インターネットで一人ひとりの児童が情報発信 水越敏行・村上雅弘
(編著) 小学校総合的学習の新展開 明治図書
- 加藤幸次 1982 個別化教育入門 教育開発研究所
- 加藤幸次 1995 個別化・個性化教育はどこに向かうべきか 明治図書
- 小田勝己 2000 総合的学習で学力をつける -日本型ポートフォリオシステムのあり方- 桐書房
- 佐伯 胖 1983 「わかる」ということの意味-学ぶ意欲の発見- 岩波書店
- 斎藤喜博 1990 教師の仕事と技術 国土社
- スクロム, A. B. 2000 (松原達哉・岩瀬章良監訳) 7つの能力で生きる力を育む 北大路書房
- Skromme, A. B. 1998 The Cause and Cure of Dropouts.
- 弓野憲一(編著) 1999 特別活動と総合的学習の心理学 ナカニシヤ出版
- 弓野憲一 2001 総合的学習の学力 明治図書