

大阪市立大大学大学院文学研究科  
都市文化研究センター（21世紀COEプログラム研究拠点）  
「都市における学校改革とカリキュラム開発」事業報告書

# 都市の小中学校における カリキュラム開発の実践と課題 —日本・中国の比較検討—

杜成憲・添田晴雄編著

平成17年3月31日

**UCRC**  
Urban-Culture Research Center

## 目 次

序	1
第1章 中国の「研究性学習」等と日本の「総合的な学習の時間」の比較考察	4
第2章 日本の「総合的な学習の時間」と中国の「研究性学習」の比較研究	10
第3章 日本における総合学習の系譜と「総合的な学習の時間」の課題	25
第4章 日本における総合的な学習のカリキュラム開発 —『総合的な学習の時間』の創設と都市の学校の実践課題—	33
第5章 総合的な学習におけるメディア活用	47
第6章 企業、保護者、市民ボランティア、地域住民が支える 学校基盤カリキュラム開発	59
第7章 中国大陸都市高校の研究性学習に関する調査と分析	74
第8章 上海市の「研究性学習」における実践と理論探索	91
第9章 「探究性学習」を探究する道 —上海市静安第一中心小学を例にして—	121
第10章 中学校探究型カリキュラムの実施に関する事例研究 —上海市文来中学を例として—	136
第11章 生産労働から研究性学習へ —中国における総合実践活動科目の発展の歴史的手がかり—	143

## 執筆一覽

- 序 杜 成憲 (華東師範大學教育學系教授)
- 第 1 章 添田 晴雄 (大阪市立大學大學院文學研究科助教授)
- 第 2 章 杜 成憲 (華東師範大學教育系教授)  
蔣 純焦 (華東師範大學體育學院講師)
- 第 3 章 佐藤 真 (兵庫教育大學助教授)
- 第 4 章 木原 俊行 (大阪市立大學大學院文學研究科助教授)
- 第 5 章 堀田 龍也 (靜岡大學情報學部助教授)
- 第 6 章 添田 晴雄 (大阪市立大學大學院文學研究科助教授)
- 第 7 章 王 建軍 (華東師範大學教育學系助教授)
- 第 8 章 馬 和民 (華東師範大學教育學系教授)
- 第 9 章 黃 忠敬 (華東師範大學教育學系助教授)  
陳 小文 (上海市靜安區第一中心小學副校長)
- 第 10 章 朱 春艷 (華東師範大學教育學系大學院生)  
楊 運強 (華東師範大學教育學系大學院生)  
栢 彬 (上海市文來中學教務主任)
- 第 11 章 黃 向陽 (華東師範大學教育學部助教授)  
湯 英華 (華東師範大學教育學系大學院生)

# 序

中国と日本では、ほぼ同じ時期、それぞれの小中学校において、児童生徒の学習様式やカリキュラム実施における教師のあり方を変革することを旨とする教育改革が始められた。その新しい実践は、中国では「研究性学習」または「探究性学習」と称されているが、日本では、「総合的な学習の時間」と呼ばれている。両国の小中学校において、これらの改革は急速に広がり、今では、「研究性学習」や「総合的な学習の時間」は、小中学生、教師、教育管理職、大学の教育学専門の研究者、教育行政部門、保護者のみならず一般の人にとっても一度は耳にした言葉となっており、実際に教育現場でも大きな勢いをもつ教育活動となっている。中日両国では、20世紀から21世紀という世紀の節目を挟んだ時期に、教育をめぐる改革が目白押しに実施されてきたが、中でも「研究性学習」や「総合的な学習の時間」は最も注目されるものとなった。

中日両国の歴史、文化、伝統、社会の現代化や教育の発達においては、多くの相違点が存在している。それゆえ、「研究性学習」と「総合的な学習の時間」の間に差異があるのは当然である。一方、ほぼ同時期に進展した中日両国の教育改革は、その追求する理想において共通点が多く見出される。即ち、このような探究を通じて期待されているのは次のようなことである。学校教育を縦割りにしていた教科や学問の壁を取り除くこと、総合的、実践的、体験的、探究的であり社会性を持つという特徴を備えた新型のカリキュラムを開発すること、児童生徒の創造的な精神と実践能力を育成するための新しい方途を模索すること、従来の知識偏重教育や技能訓練的な教育方法および受動的な学習の仕方を変えていくこと、児童生徒の自発的に学ぶ態度と創造的な精神を存分に発揮させること、新世紀の学校の特徴とすべき学習方法と教育環境を十分に具現化するようにすること、である。また、同時に、各教師、各学校がカリキュラム改革や教育改革にまで深く関わるように奨励すること、従来のカリキュラム観や教師像・児童生徒観を転回させること、児童生徒の育成と教師の専門性向上および学校の発展のための新しい方向性を探究すること、そしてこれらを通じて21世紀における教育改革全体の要諦を牽引すること、である。

世紀の節目にあたり中日両国で実施されているカリキュラム改革は、現代社会のニーズに対応したものである。しかし同時に、それは歴史的な蓄積に基づくものでもある。中国において、現在のカリキュラム改革に通じる観念の提起の歴史をたどれば、1920年代から30年代の新文化運動に遡ることができる。陶行知、陳鶴琴などの教育家が当時すでに明確な思想と実践的な体系を築き上げていたのである。日本の研究者によると、日本でも20世紀初頭からこの問題に対する思考と探索的な実践がすでに始まっていた。現在の「研究性学習」、「総合的な学習の時間」を早い段階から提唱してきた人が自分の独創性を主張したとしても、それは事実上、先人が切り拓いた探索の軌跡を歩み、先人が挑戦したものの当時では解決できなかった諸課題を、より高次の認識に立って改めて解決しようとしているに過ぎない。このことは次のような事実をものがたっている。それぞれの世代の人々が教育における理想を追求し永遠の課題に取り組んできたことがあってはじめて、次世代の人々が更に成長することができ、未来の潮流に適応しそれをしっかりと制御することができたのである。

「研究性学習」や「総合的な学習の時間」が中日両国で提案・実践され始めて既に5～6年間

が経過している。その中には成功も失敗もある。成果もあれば新たな問題点も生じている。これらは真剣に研究する価値がおおいにある。残念ながら、20世紀の教育史を振り返ると、さまざまな改革が潮のように勢いよく押し寄せてきたものの、それがすぐにさっと引いてしまい砂浜にはわずかな貝殻、枯れ葉、枝先しか残っていない、というようなことがたびたび起った。今回の改革にその轍を踏ませてはならない。そのためには総括と反省がぜひとも必要である。

「一衣帯水」の隣邦である中国と日本は、期せずしてそれぞれの方法で類似した教育を希求している。目指すべき目標は同じ（「同帰」）であるが、そこに至る道のりが違う（「殊途」）のである。それぞれの場所から見れば互いに「他山の石」とすることが可能である。しかしながら、これまで、中日両国の教育実践と理論に携わってきた教育者は、互いにそれぞれの実践や理論を詳しく知ることがなかった。それは、まるで「鶏犬之声相聞」（訳者注：『老子・第八十章』「領国相望、鶏犬之声相聞、民至老死不相往来」に由来する。互いに眺め見ることができ、また鶏や犬の鳴き声を聞くことができるほど近いところにある隣国同士にもかかわらず、それぞれの人民は老いて死んでも互いに往き来することはない）の状況である。しかし、中国と日本とが歴史と文化において密接な関係を構築していくためには、両国間の教育交流をより盛んにすべきであり、そうすればその交流を通して互いの経験を参考にすることができるようになる。実際に、古代において日本は中国の教育、文化を大量に吸収したし、近代以降、中国も日本の教育、文化を数多く導入した。このような交流は、疑いなくこれからも継続していくべきである。

このような観点から、大阪市立大学都市文化研究センター（21世紀COEプログラム研究拠点）と華東師範大学教育系との4年間にわたる共同研究が始まった。われわれは、中日両国の教育改革においてもっとも注目されている問題である小中学校のカリキュラム改革をとりあげ、それに関する調査と研究に着手することにした。両国の研究者が意思疎通をはかり、情報を共有し、研究交流を進める中で、両国で実施されている「研究性学習」、「総合的な学習の時間」における模索の軌跡を考察し、国家レベルの教育政策と実際の教育実践における状況を互いに調査することより、「異曲同工の妙」を比較分析しようとしている。さらに、われわれの研究成果を教育関係者に公表することにより、隣国において、児童生徒の成長と教師の専門性の向上、カリキュラム改革がいかになされているかを理解していただく。そうすることで、我々は互いの知恵を分かち合うことができる。

2003年に、この共同研究は始まった。2004年6月には、中国側の研究者が大阪市立大学に赴き、国際シンポジウムや研究交流を行った。また、大阪市内のいくつかの小中学校を視察した。同年10月には、日本側の研究者が華東師範大学に來訪し、国際シンポジウムや研究交流を行った。これらの研究交流を通して、双方は大いなる知見を得ることができた。とくに、中国の研究者は、日本の「総合的な学習の時間」の実施からのみならず、添田晴雄先生、木原俊行先生、堀田竜也先生、佐藤真先生の貴ぶべき品性から学んだことが多い。

この著作はこれらの共同研究の第一段階の成果であり、近年、中日両国で実施されてきた「研究性学習」、「総合的な学習の時間」を振り返ることに重点を置いたものである。所収した論文と調査報告は、全国規模の改革状況に関する研究、ある都市や地域を対象とする研究、あるひとつの学校を対象とする分析、ある理論や実践の論証、そして、中日双方の視点からの比較分析などである。そのため、本著は限られた紙幅にもかかわらず、実に豊富な情報が含まれている。教育に携わる方、教育に興味・関心を持つ方にとって意義ある示唆となることを期待している。

この成果を世の中に送るにあたって、とりわけ、元大阪市立大学大学院教授森田洋司先生に感謝の意を表したい。彼の誠意と信頼は、この共同研究の橋を築き上げた。また、森田先生の指導生であった華東師範大学社会学系主任陳映芳教授は我々の連絡窓口として活躍していただいている。元大阪市立大学大学院教授豊田ひさき先生には、この研究計画の設定にご尽力いただいた。本著の出版にあたっては、大阪市立大学の援助と華東師範大学の協力を得た。ここにあわせて謝辞を述べたい。

2005.3.20

華東師範大学教育学系  
基礎教育改革・発展研究所

杜 成 憲

(鄭楊 [大阪市立大学大学院文学研究科後期博士課程] 訳)

# 第1章 中国の「研究性学習」等と 日本の「総合的な学習の時間」の比較考察

## 1. はじめに

本小論では、中国の「研究性学習」や「探究型課程」等と日本の「総合的な学習の時間」を比較することによって、それぞれの特徴を考察することを目的とする。2004年に本著の各章の執筆者は上海と大阪でそれぞれ1回ずつ「都市における学校改革とカリキュラム開発」というテーマで研究会を持った。さらに、筆者らは上海にて、上海市静安区第一中心小学および上海市文来中学を訪問し、「研究性学習」の取り組みについて授業を見学したり、教師にインタビューしたりする機会を得た。小論の比較は、その時に得た知見を基にしている。

## 2. 「総合的な学習の時間」の理論的分布

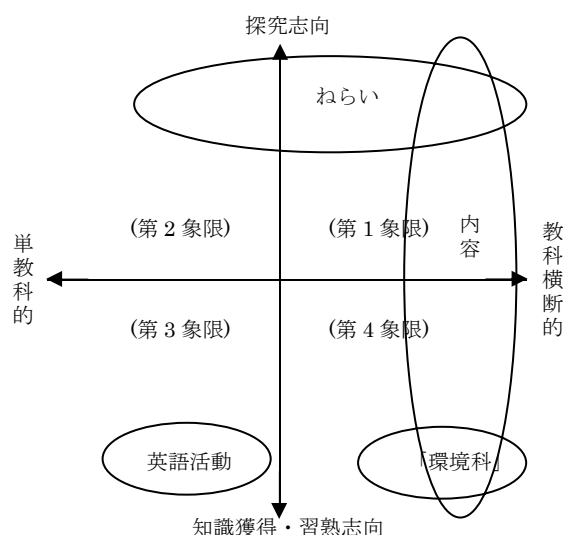


図1 総合的な学習の時間の分布

比較にあたって、図1のような座標軸を用意した。縦軸は、「探究志向」と「知識獲得・習熟志向」である。「探究志向」とは、子どもたちが探究活動や問題解決をすることを重視する学習である。課題を発見し、仮説をたて、情報を収集・整理して、自分で考えたことをもとに問題解決をしたり、探究の成果を発信したりすることが大切とする学習である。探究の過程が重視される反面、獲得される知識の量が少なかったり、部分的であったりする弊害が生じることがある。一方の「知識獲得・習熟志向」とは、知識を系統的に獲得したり、技能等をしっかりと身につけたりすることを重視する学習である。いわゆる学力テストにおける成績が向上する反面、子どもたちがじっくりと探究する機会が少なくなる傾向がある。もっとも、探究的学習と知識・習熟のための学習とは矛盾するものではない。両者を対極に位置づけるのではなく、車の両輪のようにとらえ、両方を重視するのが本来のカリキュラムのあり方である。しかし、実際には、どちらかに重点を置きながら学習指導が進められることが多い。そこで「志向」という表現を用いて、対立概

念ではないものの重点の置き方が違っているという様子をとらえることにした。なお、探究的学習と知識・習熟のための学習のバランスは、個々の活動すべてにおいて保たれている必要はない。ある学習活動は「探究志向」であったとしても、他の学習活動が「知識獲得・習熟志向」であり、学校で実施されるカリキュラムの全体を通観した際にバランスが確保されていればいいと考える。

一方、図1の横軸は、「単教科的」学習と「教科横断的」学習である。国語や理科といった単一の教科の枠組みの中で学習がなされる場合を指して「単教科的」とし、複数の教科を横断して学習が展開される場合を指して「教科横断的」としている。

なお、右上の領域を第1象限とし、反時計回りに順に第2象限、第3象限、第4象限と呼ぶことにする。

次に、「総合的な学習の時間」の規程について検討したい。学習指導要領には、「総合的な学習の時間」の「ねらい」として、次のように規程されている。

- (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) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。

なお、上記のうち(1)と(2)は、1998年改訂の学習指導要領の段階で最初から規程されたもので、(3)は2002年の学習指導要領の部分改訂によって追加されたものである。

この「ねらい」は、問題の解決や探究活動を重視した記述になっている。図1で言えば、第1象限と第2象限の上方に位置づけられる。

一方、「総合的な学習の時間」の目標や内容については、学習指導要領は次のように規程している。各学校においては、「総合的な学習の時間」の趣旨及びねらいを踏まえ、「総合的な学習の時間の目標及び内容を定め、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」。つまり、内容としては教科横断的な学習が想定されている。それは、この活動の時間が「〈総合的〉な学習の時間」と呼ばれていることと呼応している。このことを図1で示すと、第1象限と第4象限の右側に位置づけられる。

以上の2点より、「総合的な学習の時間」は、理論的には、「ねらい」と「内容」の楕円が交差した領域、すなわち第1象限の右上に位置づけられる。

### 3. 「総合的な学習の時間」の実質的分布

しかしながら、実際に「総合的な学習の時間」として実践されている学習指導は、じつに多岐にわたっている。

図1の第1象限に位置する実践のほかに、比較的多いのが、「総合的な学習の時間」の中の「総合」という言葉にこだわった学習である。しかし、その中には、「総合」にはなっているものの、「ねらい」が目指している探究活動の要素が希薄になっている場合もある。たとえば環境なら、環境についての知識を教え込むことが先行してしまい、子どもに探究させることをしないといったこともある。これは、たしかに複数の既存教科を横断した学習ではあるが、それはあたかも「環



境科」という新しい教科を作ったに過ぎなくなる。このような指導をしている教師は、文部科学省に対して、たとえば、環境や異文化理解についての教科書を作って欲しいと願っている。

また、学習指導要領の配慮事項の中に、「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」とあることから、自然体験、ボランティア体験、職場体験等の活動が「総合的な学習の時間」として行われることがある。探究の観点を意識しながら実践されれば、第1象限に位置づけられるが、探究の要素を含まずにもっぱら体験をさせることもある。その場合は、第4象限に位置づく。しかも探究を含まない体験活動の場合は、教科との関連も希薄になっていることも多く、そうなれば、図1からも外れてしまうことになる。

逆に「ねらい」で示されている探究的な学習を重視し、それをある教科の範囲内で実現しようとしている指導もある。時間の枠組みは「総合的な学習の時間」を使っているが、指導している内容が教科の学習とあまり変わらないといったことが起こりうる。しかし、「ねらい」の中に書かれている探究的な学習がなされているので、図1で言えば、第2象限に位置づけられる。

また、「小学校学習指導要領」の「総合的な学習の時間の取り扱い」には、「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」という記述がある。日本の小学校には、英語科はなく、英語はこれまで中学校以降で学習することになっていた。しかし、1998年改訂の学習指導要領から、上記の文言が加えられたため、現在では9割を超える小学校で、英語の指導がなされるようになった。それは教科ではないことから「英語活動」と呼ばれている。これは「総合的な学習の時間」の一環ではあるが、これを図1の中で位置づけるとするならば、第3象限であると言わざるを得ない。

さらに、あってはならないことであるが、「総合的な学習の時間」の授業コマを使って、教科学習の補習のためのドリルプリントを子どもにさせている学校も現実には存在する。これを図1に当てはめると、第3象限となる。

このように、日本の「総合的な学習の時間」の使われ方は、さまざまな分布を示している。

#### 4. 「研究性学習」の分布

それでは、中国の「研究性学習」はどうであろうか。「研究性学習」は、「総合実践活動」の一部である。「総合実践活動」には、「研究性学習」のほかに、「労働技術学習」、「コミュニティに奉仕する活動」、「社会体験的学習」がある。そして「研究性学習」は、(1) 参与的体験をさせる、(2) 課題を見つけ解決する能力を育成する、(3) 情報を収集し分析する能力を育成する、(4) 他の人と協力して学ぶ能力を育成する、(5) 科学的態度と科学的倫理を身につけさせる、(6) 社会的責任感・使命感を育成する、ことが目的とされている。

これを図1にあてはめると、第1象限と第2象限の上方に位置づけられる。日本の「総合的な学習の時間」と違って、「総合」という文言や「横断的」という表現はない。したがって、「研究性学習」があるひとつの教科内容の範囲内で行われることも、複数の教科内容にまたがって行われることもありえる。一方、名称の中に「研究性」という表現が使われているので、探究志向が小さくなって第3象限、第4象限に位置づくようなことはないと思われる。

また、筆者らが訪問した上海市の2校では、学校の教育課程全体に探究志向を帯びさせる努力

をしていた。上海市静安区第一中心小学では、それを「探究型課程」と呼び、上海市文来中学では、それを「研究型課程」と呼んでいた。両校のカリキュラムはいずれも探究を重視しているので、図1では、両者とも第1象限と第2象限の上方に位置づけられる。

このように、日本の「総合的な学習の時間」のうち、第1象限と第2象限の上方に位置づけられる活動については、中国の「研究性学習」や「研究型課程」等と共通しているが、それ以外の領域に分布する「総合的な学習の時間」の活動については、中国の「研究性学習」や「研究型課程」等とは対応していない。

## 5. 高校からの普及と小学校からの普及

前節では、「総合的な学習の時間」と「研究性学習」の性質の違いを考察したが、それらがどの校種から普及したかを比較する。

まず、日本では、「総合的な学習の時間」は、小学校から中学校へと広まった。そして高校における導入が一番遅かった。それは、小学校では学級担任制が実施され、中学校と高等学校では教科担任制が実施されていることによる。日本では、「総合」という名称があることもあって、図1の第1象限、第4象限の学習活動を展開することが求められた。ひとりの教師がほとんどの教科を担当している小学校の教師は、ふだんから教科と教科の関連付けをしやすい立場にある。また、時間割り運用上の利点もある。たとえば、国語と社会とにまたがった学習をする場合は、「総合的な学習の時間」の時間と国語の時間、社会の時間を続けて配置することによって、連続した学習時間をひとつの学習活動にあてることもできる。さらに校区の利点もある。学習指導要領では、各学校が定める「総合的な学習の時間」の目標及び内容に、「地域や学校の特色に応じた課題」が含まれている。地域の学習をするためには、児童生徒が地域の実態を把握し、地域に出向いて情報収集を行い、地域の人々と協力しながら学習を進めることになる。小学校は校区制であるので、すべての子どもは地元から通学している。したがって、地域学習をする際には、その教材が目の前にあるし、子どもたちは同じ地域から通っているので生活体験も共通しており教材にしやすい。

一方、中学校や高等学校では、教科担任制をとっているので、「総合的な学習の時間」は、各教科の教師が協力せざるを得なくなる。そのための調整がある意味で負担となっている。また、教科担任制では、時間割の調整が難しい。小学校のように臨機応変に時間割を運用できないからである。さらに、高校の場合は、校区の問題がある。義務教育でない高校には入学試験があり、生徒は非常に広い範囲から通学することになる。仮に生徒の住んでいるところを「地域」と定義すると、高校にとっての「地域」は拡散してしまう。逆に、「地域」を高校の立地している近辺と定義すると、生徒にとって現実味の薄い存在となってしまう。もっとも現在では、高等学校においても「総合的な学習の時間」が広く実践されるようになった。しかし、小学校と高等学校とで、どちらがさかんに実践されているかと問われれば、小学校であると言わざるを得ない。

日本の「総合的な学習の時間」とは逆に、中国では、「研究性学習」の実践は高校から広がっている。それは、「研究性」という概念自体が、教科学習の基盤となっている諸学問と親和性が強いことに起因していると思われる。学問の科学性を敷衍したものが「研究性」であり、各教科における探究的要素を抽出したものが「研究性」であると考えられる。したがって、教科の専門性が進んでいる高等学校レベルにおいて、「研究性学習」は行いやすい。また、「研究性学習」が入試の科目に含まれていることも、高校への普及に拍車をかけたと言える。一方、日本では、「総合的

な学習の時間」が大学入試問題になっていない。図1で見たとおり、「総合的な学習の時間」の分布は多岐にわたっているので、入試問題を作成するには拡散しすぎている。それが入試科目となるのは不可能ではないかとさえ思える。進学を標榜する高等学校では、どうしても大学入試に対応する学習に力点が置かれる。逆に入試科目にない学習は等閑視される傾向にある。「総合的な学習の時間」も例外ではなく、とくに進学校においては軽視されているようである。

## 6. ものづくりと調べ学習

中国の2校で紹介された「研究性学習」に共通しているのは、それがものづくりと関連していることであった。第一中心小学では、10メートルの上空から落下させても卵が壊れないような包装を考案したり、決められた大きさの画用紙を使ってできるだけ高い立体を作ったりすることが課題として与えられていた。文来中学校では、少しの風でもよくまわる風車を作ることが課題として与えられた。2校の児童生徒は、生活の中で自分たちが経験してきたことと学校で習った知識・技能とを総動員することによって、工夫を積み重ね、考え出したアイデアにもとづいて実際にものを製作する。そしてそれがうまく機能するかどうかを実験によって確かめていた。

中国の「研究性学習」の特徴のひとつがものづくりとすると、日本の「総合的な学習の時間」の特徴は、調べ学習と発表であると言える。子どもたちは、課題を見つけた後は、それについて調べる。関連する本を図書館で調べたり、インターネットで情報を検索したりする。また、学校外に出かけて行って施設などを見学したり、関係者にインタビューしたりする。収集した情報を取捨選択し、整理して、自ら考えたことをまとめる。そして、活動のしめくくりは発表である。調べたことを模造紙に書いたりプレゼンテーションソフトでスライドを作成したりして発表する。同一学級内で、班ごとに発表する場合もあれば、異学年の児童生徒や地域の人々を招待しての発表会の形式をとる場合もある。

もちろん、中国の小中学校においても、調べ学習がなされている。上述した「研究性学習」の目的にも「(3) 情報を収集し分析する能力を育成する」が含まれている。また、文来中学では、すべての生徒がそれぞれ自分の考え出した探究課題を提案し、それを集約し、その中からグループで取り組む課題を選択し、それに基づいて文献情報、インターネット情報等を収集して、それを整理・分析して、得られた成果を冊子にまとめ、口頭発表するという学習がなされていた。また、日本の学校でも、ものづくりを核とした学習が展開されることがある。筆者の印象では、中国はものづくりが核となり、日本は調べ学習が核となる傾向となっていたと思えるが、この仮説は別途詳細な分析が求められる。

## 7. カリキュラムの開発主体

日本の場合は、第〇章で添田が指摘したように、各学校でカリキュラムを開発することを学習指導要領が求めており、実際にほとんどの学校で、カリキュラムが開発され運用されている。もちろん、その内実は、手探り状態の中でのカリキュラム開発であったり、他校での成功例をそのまま模倣したりといったことがあるかもしれない。しかし、程度の差はあれ、教師たちは自分自身でカリキュラムを開発しようとしている。

訪問の機会を得た第一中心小学や文来中学でも、教師が児童生徒の実態を踏まえ、独自のカリキュラムを開発していた。これらの2校はいわばモデル校であって、各地から優秀な教師が集め

られている。ここで開発したカリキュラムをモデルとして周辺の小中学校に波及させることがひとつの使命であると聞いている。その背景には「研究性学習」の性質があると思われる。「研究性」は、それが学問研究から抽出され得ることから、教科の学習と同じような汎用性を持つことができる。A小学校で成功した実践は、B小学校でも成功する可能性が高くなることから、「研究性学習」はモデル校方式と親和性があると言える。

## 8. 都市における「研究性学習」と「総合的な学習の時間」

最後に、都市の学校における「研究性学習」と「総合的な学習の時間」の実践の課題について付言しておきたい。日本の都市においては、受験競争の過熱、施設・設備の不足、教師の高齢化、校外学習における安全確保、学校の統廃合などが「総合的な学習の時間」の実践にとって阻害要因となっている。

一般に地方より都市の方が受験競争が加熱する傾向にあるが、入試の科目になっていない「総合的な学習の時間」はともすると等閑視される傾向にある。受験に直結する学習が優先され、物理的に学習時間が受験科目の学習に転用されることもある。また、児童生徒の動機付けにも波及し、「総合的な学習の時間」の活動に真剣に取り組まないといった事態も散見される。

また、都市では人口増加に施設整備が追いつかなかつたり、教育以外の諸政策に費用がかかりすぎたりして、学校の施設・整備が不十分になる傾向にある。学校図書やインターネット接続、コンピュータの設置・整備等、「総合的な学習の時間」に不可欠な環境が整備されていないことによって、学習が促進されない場合もある。

日本では30～40年前、都市では就学人口が急増し、それに対処するために学級数を増やしたり学校を新設したりした。それに伴い、大量の教員を採用した。しかし、その後、少子化により就学人口が急減した都市では、余剰教員の発生を抑えるために、新規採用を長期間抑制した。その結果、学校における教師の平均年齢が上昇した。一般に年齢の高い教師は、旧来の教え方や教育内容に固執する傾向にある。新しい「総合的な学習の時間」の受け入れに躊躇する場合も少なくない。

都市には、交通事故、不審者による犯罪、光化学スモッグなどの大気汚染などの危険が潜んでいる。「総合的な学習の時間」の一環として地域学習を進めるにあたって、児童生徒が校外に出る機会が増えている。そこで校外に出た児童生徒の安全確保をどのように保障するかに留意する必要がある。それはもはや教師だけの努力では済まないと言える。

少子化やドーナツ現象の進む都市では、児童生徒数が激減し、それともなつて学校の統廃合が多く地域で行われている。「総合的な学習の時間」の一環として地域学習を行う際、学校と校区の地域と児童生徒の生活の3者が密着していると、学習活動が促進されるのであるが、学校が統廃合されてしまうと、地域との結びつきが切れてしまう可能性がある。

一方、都市がゆえに、「総合的な学習の時間」の実践にとって有利な要素もある。たとえば、外部から指導者の協力を求める際に指導者を見つけやすい、ごみ問題や交通問題などの都市がもつ課題そのものを探究の対象とすることができる、スーパーマーケットや工場など訪問学習の場所が近くにある、図書館や博物館の提供する情報などの各種情報を入手しやすいなどである。

これらの観点から見ると、中国の都市における「研究性学習」の実践がどのような状況にあるのかといった分析と考察が必要である。今後の課題としたい。

## 第2章 日本の「総合的な学習の時間」と

### 中国の「研究性学習」の比較研究

1990年代以来、世界各国で行われたカリキュラム改革において、学習方法の転換を重要な柱が見なされ、欧米諸国では次々に「主題探究」や「学習設計」活動が提唱されてきた。中国においては「研究性学習」のカリキュラムが重視され、国家の基礎教育カリキュラム体系の中で独自の特色を持ったカリキュラムとして位置づけられている。また、それは中国の今世紀初頭のカリキュラム改革の重要な核として認識されている。それは国際的な基礎教育の発展の流れとも合致しており、創造的な精神と実践能力を備えた新しいタイプの人材を育成するという中国政府の期待とも整合している。「研究性学習」は、時間数から言えば児童生徒の学校生活の中での比重は決して大きくない。しかし児童生徒にとっては、学習の様式を変える、科学的な精神を身につける、総合的な資質を高めるなど、相当の意義を持つ。そのため、比較的短時間で、「研究性学習」は全国各地に普及し、教育研究者の間でも新しい理論として注目の的となった。一方、日本のカリキュラム体系の中に設けられた「総合的な学習の時間」の意図は、複数科目にまたがった総合的な学習を追求することであり、日本で推進されている新カリキュラムの中で、最も特徴的なもののひとつとして認識されている。中日両国は一衣帯水の友好的な隣国で、文化、教育の面ではそれぞれが特色を持ち、また多く共通点がある。中国の「研究性学習」と日本の「総合的な学習の時間」はその性質において共通点の多いカリキュラムであり、実際、2者には似通った点も多々ある。しかし相違点もある。本論では比較分析を通じ、両者の共通点と相違点をあげ、情報の共有と理解を深めることを目的とする。

#### 一、政策の発展変化

1950年代末から70年代まで、米国のブルーナー（J. Bruner）、シュワブ（J. Schwab）、フェニックス（P. Phenix）らは、理論として、たとえば「発見学習」、「探究学習」などの合理性と先進性を系統的に論証し、「教科の構造化運動」という大規模なカリキュラム改革運動を巻き起こした。欧米諸国では、教育の質を高め、そして、児童生徒の能力を育成するために個性化を基本とした教育が提唱され、教科の知識構成と相互関係をもつ研究性学習が示された。日本の研究者によると、日本において、「総合学習」は1907年に及川平治が明石女子師範学校の附属小学校で実施した「動的教育」にさかのぼることができる。児童生徒が「知識を収納すること」から「知識を発見すること」へ、「知識を堆積させること」から「知識を消化すること」へ、「記憶による学習」から「思考による学習」へ、「教師の講話を聞くこと」から「為しつつ学ぶこと」へと転換することを強調した。1920年頃、木下竹次は奈良女子高等師範学校附属小学校で20年にもわたって「合科・総合学習」の実践と研究を行ってきた。1941年には国民学校で「総合学習」が実施され、普及した<sup>1</sup>。

---

<sup>1</sup> 本書、佐藤真論文参照。

ところが日本の政府が「総合的な学習の時間」を小中学校のカリキュラム改革の中で創設したのは21世紀初頭になってからである。1998年6月、日本の文部大臣の諮問機関である教育課程審議会は新しい小中学校カリキュラム審議案の草案を公布し、小学校3年から中学3年まで、新しいカリキュラムである「総合学習課程」を増設し、「総合的な学習の時間」を開設すること、また「総合的な学習の時間」は全授業時間の10%強の時間を占めると定めた。ただし、この計画が正式に実施されるようになったのは2002年になってからである。2002年4月には、小中学校で全面的に「総合的な学習の時間」が開始された。2003年4月からは、「総合的な学習の時間」が高校まで拡大された。「総合的な学習の時間」の設置は日本の新カリキュラムの中で最も際立っている特色のひとつだと考えられる。授業時間は、小学校では3年生以上のすべての学年で105-110時間、中学1年生は70-100時、中学2年生は70-105時間、中学3年生では70-130時間と定められている。高校は105-210時間である。小中学校では（日本の小学校は4年生から6年生は年間945時間、中学のすべての学年が年間980時間となっている）「総合学習の時間」は授業全体の10%以上を占めている。高校は進学準備のため比較的少なめに設定されている。

中国においては、上海市市西中学が1995年から、中心的テーマを設定する一種の研究性学習活動を始めた。児童生徒に「好奇心駆動の研究」を積極的に行わせるこのような学習活動は、教師の補助のもとで、児童生徒がグループ協力型の学習形式を通じて、観察、実験、記録、分析、帰納、予測、論証といった科学的思考方法を身につけることを目指した<sup>1</sup>。1997年、上海は全国に先駆けて、活動授業の中で「研究性学習と研究型カリキュラム建設」の探究を展開し、いくつかの成功モデルが散見されるようになった。1999年元旦には『上海教育報』（記者注：新聞名）の「新世紀教育発展の趨勢と展望」という囲み記事で、張肇豊の「注目される研究性学習」が発表された。同年5月15日、『文匯報』（記者注：新聞名）では、彼の「研究性学習：新たな学習の革命」が発表された。上海の教箇所和学校と研究者の提唱のもと、「研究性学習」が教育関係者や中央政府の関心を集め始めた。10月下旬、教育部基礎教育司（記者注：役所の関連部門）は江蘇省無錫錫山市で「全国普通高校カリキュラム改革に関するシンポジウム」を開催し、上海から参加した代表はシンポジウムで多くの時間をかけて「研究性学習」の方法と構想を紹介した。

「研究性学習」という概念が中央政府の文書で始めて発表されたのは、国家教育部が2000年1月に公布した「全日制の普通高等学校のカリキュラム計画（試験的改訂版）」（教育部基礎教育司[2000年]3号）である。それにより「研究性学習」のカリキュラムは単独で設置された専門的な必修科目であること、毎週3時間行われると、ということが取り決められた。高校3年間で「研究性学習」は計288時間ある。2001年4月、教育部は再び「普通高校での『研究性学習』実施要領（試行）」を発表、2002年9月から、全国すべての普通制高校で研究性教育を実験的に行うことを要求した。2001年7月、教育部の公布した「基礎教育カリキュラム改革綱要（試行）」では次のように取り決められている。「小学校から高校で総合的実践活動を必修カリキュラムとする。その内容は、情報技術教育、研究性学習、コミュニティ・サービスと社会实践、及び労働と技術教育。また、児童生徒が実践を通じて、探究と調査の意識を高め、科学研究的方法を学び、知識を総合的に運用する能力を発展させる」。

---

<sup>1</sup> 上海市市西中学：《探索与研究—学生课题研究的设计·编写说明》，上海科学技术出版社2000年版。

中国では教育に関しては上意下達の垂直的指導が行われているため、教育部の決定である「研究性学習」の普及は全国的に急速に行われた。上海だけでも、2002年に市内の各区、県で開かれた「研究性学習」をテーマとした研究討論会は135回にも達した。2004年、上海では「拓展型課程指導綱要（討論段階の原稿）」、「研究型課程指南（討論段階の原稿）」を制定した。上海市教育委員会は不定期に組織された小中学校での研究型カリキュラムの成果の展示会を開いて、学校開発、実践組織と児童生徒の研究成果などの角度から、全面的に上海市の小中学校の「研究性学習」により得た成果を総括して展示した。

中日両国はどちらも「研究性学習」あるいは「総合的な学習の時間」を今世紀初の新しいカリキュラム改革の重要な特徴だとみなしているが、政策展開の過程においては、明らかな相違がふたつ存在する。

第1は、政策展開に要した時間が異なる点である。日本では、「総合的な学習の時間」の本格実施に先立って探索と実験を行う時期が、中国の「研究性学習」と比べて長かった。しかし、政府レベルでの決定は中国の方が時間を要した。

第2は、普及の仕方が全く違うことである。中国は高校から「研究性学習」の試行を行い、中学校、小学校へとおろした。しかも中学校、小学校では「探究性学習」を重視している。1字の差だが、学術性は大いに薄くなる。日本の「総合的な学習の時間」は先に小学校と中学校から試行し、その後上の高校まで拡大した。しかも重点は今なお小学校と中学校に置いている。本書で日本の研究者は次のように指摘している。「日本では、『総合的な学習の時間』は、小学校から中学校へと広まった。そして高校における導入が一番遅かった。」「現在では、高等学校においても『総合的な学習の時間』が広く実践されるようになった。しかし、小学校と高等学校とで、どちらがさかんに実践されているかと問われれば、小学校であると言わざるを得ない。」

## 二、カリキュラムの目標

日本は、新しいカリキュラム体系の中に「総合的な学習の時間」を特に設けて、児童生徒の関心をもとにして教科をまたいだ総合学習を行っている。その意図としては、児童生徒の生きる力を育成して、彼らを国際化、情報化などを見据えた社会の変化にさらに適応できるようにすることである。具体的には、日本の「総合的な学習の時間」には3つのねらいがある。

- 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、各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。

上記の1、2の点は1998年に改定された「学習指導綱要」によって定められ、3は2003年に改定されたときに新たに付け加えられたものである。

中国の教育部は「全日制普通高級中学課程計画（試験的に改定）」の中で以下のことを規定している。依然として教師から与えられる知識を児童生徒が単純に受け取るだけの学習方式を改め、「研究性学習」の目的を設けて、児童生徒のために開放的な学習環境を作る。多様な情報と知識のソースを提供する。児童生徒が主体となって学習に参加し、探究を楽しむこと、緻密に思考す

ること、手で触れることを推進する。これらのことで、児童生徒に知識を総合的に運用する実践の機会をもたせることになる。政府は「研究性学習カリキュラム」の開設を通じて、児童生徒が自発的に探究し、かつ実際の問題を解決できるような学習環境をつくることを目標としている。また、従来の単に本から知識を学習するという伝統的な方法を重視しすぎる状態を改め、児童生徒が自分自身の体験を通して研究を発展させ、知識を獲得させ、学習の体験を豊かさせることも目標としている。ねらいの中でもっとも力点がおかれているのが、児童生徒の創造的精神、実践能力、生涯わたって学習する能力を育成することである。

研究者達の観点は政府と全体の方向で一致しているが、やはり色々な理解があり、ある見解では、「研究性学習」の目標は次の点にあるとしている。

- 1、情報収集と処理能力を養う、すなわち問題を発見し、提示できる能力、問題解決を想定できる能力、資料収集能力、資料を分析して結論を出す能力、および思考と交流成果を説明する能力を育成すること
- 2、創造的精神を発達させ、自ら研究探索の積極的な体験をすることができる
- 3、意思疎通と協力ができるようになる
- 4、科学的態度と科学的な道徳心を育成する
- 5、社会に対する責任感と使命感を発達させる
- 6、各種学習の中で得た知識の蓄積を積極的に行い、関連している知識の総合的な利用を試みる<sup>1</sup>

次のような認識もある。

- 「研究性学習」は個性が健全に発達している人格を養うことをさしている。また「研究性学習」は児童生徒を「完成した人格」と見なして、また「探究性」、「創造性」、「発見」という性質を人の本性であるとし、かつ児童生徒を完成した個性の有機的な構成要素とみなす。そのため、個性を健全に発展させることは、「研究性学習」が提唱している出発点に帰結する。この視点から言うと、「研究性学習」カリキュラムは学習方式を転換するだけでなく、学習方式の転換を通じて、各児童生徒の個性を健全に発展させることを促す。「研究性学習」は各児童生徒の独特な個性と具体的な生活を尊重し、各児童生徒の個性が十分に展開できるような空間を創造する<sup>2</sup>。一連の学校段階ごとの目標体系を提示した研究者もいる。

小学校3～6年の「研究性学習」の具体的な目標は、

- 生活を観察して、問題の発見と探索のおもしろさに気づかせる
- 初歩段階における観察や発見を習得し、問題を探究する能力を発展させる
- 協力と分かち合うという初歩的な意識を形成する
- 科学的意識を尊重し、真剣に実践し、努力研鑽する態度を形成する
- 社会に対する初歩的な責任意識を形成する

である。

中学校の「研究性学習」の具体的な目標は、

<sup>1</sup> 瞿葆奎主编：《中国教育研究新进展・2000》，华东师范大学出版社2001年版，第448-449页。

<sup>2</sup> 张华论：《“研究性学习”课程的本质》，《教育发展研究》2001年第5期。



- 自ら参加し、探究する体験を得る
- 問題を発見し、解決する能力を高める
- 情報を収集、分析、運用する能力を養う
- 協力と分かち合うことを学ぶ
- 科学的な態度と科学的な道徳心を身につける
- 公民意識と社会的責任感を強める

である。

高校の「研究性学習」の目標は、

- 自ら参加し、探究する体験を得る
- 問題を発見し、解決する能力を高める
- 情報を収集、分析、運用する能力を養う
- 協力と分かち合うことを学ぶ
- 科学的な態度と科学的な道徳心を身につける
- 公民意識と社会的責任感を強める

である<sup>1</sup>。

容易に見て取れるのは、両国とも児童生徒自身の成長と発展に着眼して「研究性学習」あるいは「総合的な学習の時間」カリキュラムの目標を制定していることである。従来の基礎教育において不足していた点を改め、児童生徒が学習に対してより主动性、積極性を持つことを強調して、児童生徒が問題を分析し、解決する能力を重点的に育成する。そして未来の社会生活と科学的な発展の需要に適応することを目的としている。

基本的精神は一致するが、2者は表現上に相違点がいくつかある。中国の「研究性学習」は児童生徒の実践、探究、体験すること、そして科学的な態度を養うことに重きを置く。問題を発見、解決する能力を高め、社会に対する責任感と使命感を育成することにある。一方、日本の「総合的な学習の時間」は児童生徒の「生きる力」を育成して、国際化、情報化などの特徴的な社会変化にいつそう適応できるようになることに重きをおいている。「生きる力」とは何であろうか？それは3つの要素から成る。

- 1、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
- 2、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
- 3、たくましく生きるための健康や体力<sup>2</sup>

もちろん、「生きる力」は社会生活の中で、柔軟に利用できる「知恵」と理解することができる。このような「知恵」は日本文化と社会知識の基礎である。つまり、中国は知識を伴う能力をより重視して、日本は生活的な能力をより重視している。

それ以外に、中国の「研究性学習」は他者に向けた道徳教育の意義が多く含まれていて、児童生徒に協力することと分かち合うことを学ばせ、社会的責任感を強めることを求めているようで

<sup>1</sup> 邹尚智：《研究性学习指南》，中国人事出版社 2000 年版，第 26-28 页。

<sup>2</sup> [日]天笠茂，李季湄译：《再论综合学习与综合学习课程》，《教育发展研究》2001 年第 5 期。

ある。日本は「総合学習」自体と児童生徒個人の生命の持つ積極的意義をより重視するようで、その他の目標は添加していない。これはもしかすると中国の教育が日本の教育に比較して社会的な道徳教育をより重視しているという立場が原因かもしれない。また、日本では、社会自体に教育力が備わっており、社会生活の中で社会の成員が社会的道徳教育を受けているからかもしれない。

### 三、カリキュラムの実施

「研究性学習」と「総合的な学習の時間」は、いずれも教科カリキュラムとしての総合性教育活動とは異なり、政府は決して固定的な規格と統一的な要求をしていない。両国ともこのカリキュラムの具体的な実施には、比較的柔軟な措置をとっている。日本は「学習指導要領」を公布して、中国は「実施指南」を公布しているが、どちらも特に専門的な教材の出版は行わっておらず、統一的に実施したり、管理したり、評価するといったことはない。そのため、両国の小中学校は「研究性学習」、「総合的な学習の時間」実施においては相当の自由があり、更に独自の特徴と地方の状況を合わせて柔軟な裁量を行うことができる。

日本の「総合的な学習の時間」は、児童生徒が学んできた知識、技能を利用して実際的な問題を解決することを試みる総合運用の授業で、カリキュラムの実施においては、客観的な条件を考慮しなければならないし、また児童生徒の特徴を参考にしなければならない。各学校の地理的条件が異なっているため、利用することができる教育資源はすべて同じとは限らない。同時に各学校の教師や設備の条件にも相違がある。そのため、課題を選ぶ時はまず次の2つの問題を考慮する必要がある。

- 1、学校と周囲の環境の中に何らかの教育資源があるかどうか
- 2、能力があり条件がある利用可能な教育資源はどこにあるのか

その次に、児童生徒の状況に基づいて以下の問題を考慮しなければならない

- 1、児童生徒はどんな課題を好むか
- 2、児童生徒はどんな課題をする必要があるのか
- 3、児童生徒はどんな課題をすることができるのか

その上、上述の条件を考慮しながらテーマを選択する際には、課題の範囲をできるだけ大きくし、多様にしなければならない。このようにして初めて児童生徒は自分の興味、必要性に基づき、自主的に選んだ課題に取り組むことができる<sup>1</sup>。

「総合的な学習の時間」で選ばれる課題の多くは国際理解、環境、情報、福祉・健康などのいわゆる現代的な課題である。これらの課題は比較的すぐに答えが出てくるといったものではなく、問題解決を目標にしてしまうと、児童生徒はかなりの割合で解決できないかもしれない。しかし、もし問題を探究するという角度から着手するならば、これらの学習の活動はとても意義のあるものとなる。このような学習において最も重要なのはまず課題を発見する過程である。たとえば、最初にははっきりしていない問題が次第に明らかになり、最初にはあまり関心を持っていない問題に意識的に関心を持つようになる、かつて複雑でわかりにくいと思った問題がだんだん明らかになる、自分の知識の一部になる、などこれらの経験はすべての児童生徒にとって重要な意義を持つ

---

<sup>1</sup> 崔昌淑：《日本中小学的“综合学习时间”概述》，《学科教育》2002年第2期。

のである。その次にするのは課題をいっそう深め、複雑化し、いっそう分解して、別の角度から理解しようとするのである<sup>1</sup>。「総合的な学習の時間」では、教師はできるだけ伝統的な指導方法の影響を受けないようにし、児童生徒を経験主義の落とし穴に陥らせないようにする。そのようにすれば、児童生徒は試行錯誤によって得たものをまさに自分の経験とすることができる。

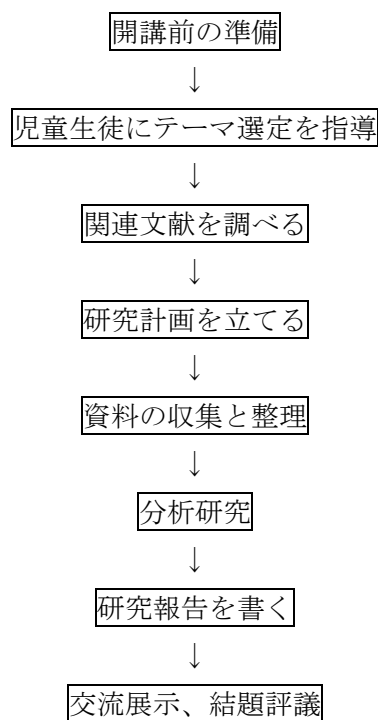
日本の「総合的な学習の時間」は具体的な方法に関する問題については、いくつか引き続き検討しなければならない。それは、

- 1、児童生徒が総合的な活動で学んだ知識、技能などの才能をどのように保証するのか？
- 2、どのようにそれぞれの児童生徒の持つおのおのの興味や需要を満足させるのか？
- 3、小学校、中学校、高校のそれぞれの「総合的な学習の時間」においてどのように一貫性を持たせ、発展性と独立性を体現するのか？

などの点である。

中国の「研究性学習」は児童生徒は、テーマを自らの学習と生活の中から自主的に選ぶ。それゆえ、科学的研究の方法を適用し、自主的に探究を深め、テーマに対する豊富な認識をもって関連する比較的広範囲にわたる知識を習得し、視野を広げて向学心を奮い立たせることができる。

「研究性学習」はほとんどの場合、具体的な実施において、専門テーマを選択する、資料を収集して整理してまとめる、評価するという3段階をとっている。主要な流れは次の通りである



「研究性学習」実施の際にぶつかった難点は、次のとおりである。

- 1、カリキュラムの設計をどのようなものにすればカリキュラムの価値を体現できるのか、そして教師と児童生徒ともにカリキュラム編成にどうやってうまく参加していくのか
- 2、どのように児童生徒全員の参加を確保するのか、「研究性学習」は大規模な集団で授

<sup>1</sup> [日]天笠茂，李季湄译：《再论综合学习与综合学习课程》，《教育发展研究》2001年第5期。

業できるものではなく、個人個人あるいはグループの形式で行うため、教師の指導範囲であっても、教師は限られた時間内ですべての児童生徒を指導することは不可能で、これは「研究性学習」が児童生徒全体に対して効果的に展開することができるかどうかに影響する

- 3、「研究性学習」で研究課題の選定において、大部分が自然領域と社会領域の知識に関連するもので、それはレベル的にも難しい。ある程度児童生徒の負担を増加させることになる<sup>1</sup>。

#### 四、カリキュラムの内容

「研究性学習」と「総合的な学習の時間」は、日中両国とも学習時間を定めているだけで、厳格に学習内容は定めていない。その目的は各学校に十分な自主権、融通性を与えることであり、児童生徒に自己の関心、趣味などによって学習内容を選ばせて、理論的な知識に限定はしないで、また各科の教育指導要綱や教材にも限定されないで、児童生徒の経験と興味から出発し、学校の条件や周辺の人文、地理的環境とあわせて、カリキュラムの目標、児童生徒達が興味を持つ学習内容に合うものを選択させる。日中に関して入念に比較するならば、カリキュラム内容における重点の置き方に差異がある。

日本の「総合的な学習の時間」カリキュラムの位置づけは、総合授業であり、各学校が実際に即して教科をまたいだ、横方向の、総合的学習活動の実施である。「総合的な学習の時間」という総合カリキュラムの設置は、教科と実践活動カリキュラムの間の橋渡しをし、児童生徒は教科ごとのカリキュラムで学んだ知識を総合カリキュラムによって完全に理解し、能力を発展させる。学習指導要領によって定められているのは、自然体験、社会体験、観察、実験、体験学習、調査、情報収集とボランティア活動などで、これらから学習方法を選択することができる。「総合的な学習の時間」の実施と特色ある学校同士が連携をすることにより、各学校はそれぞれの特色をとっても重視するようになり、各学校に合ったカリキュラム内容を探し出そうとし、期待通りのよい成果を得ることができる。そのため、どのようなカリキュラム内容を選ぶのか、ということが極めて重要な1歩で、各学校ともこの方面では比較的時間を費やしており、軽率に決定をすることはありえない。「総合的な学習の時間」の課題は一般的に次の3つの方面から選ばれる。

- 1、例えば国際理解教育、情報教育、環境教育、福祉と健康教育などの総合的な課題
- 2、児童生徒が興味と関心を持つ課題
- 3、地域の特色や学校の特徴を備えた課題

学校は具体的な状況によって上述の課題以外の内容も選ぶことができる。ある学校では、各学年で重複した同様の活動を行うようなことがありえる。例えば、中学、高校といずれも一連の体験活動を行うのであるが、福祉教育の一環として生徒に実際に車椅子に座ることを試みさせて、点字を読ませたりする。更に例えば、小学3年生でコミュニティ環境の学習活動に関してグループを組織して、高学年でまた同様の学習の活動を行うこともある。

中国の「研究性学習」は、教師の指導のもとで、児童生徒は学習生活と社会生活の中から専門の研究テーマを選んで、自発的に知識を得る、知識を応用する、問題を解決する、といった学習

---

<sup>1</sup> 钟文芳：《研究型课程的定位、特点及实施中的难题》，《课程·教材·教法》，2000年第12期。

活動を行う。そのため、ポイントは、カリキュラムの内容はかなりの開放性を持っていて、教師は通常できるだけ関連性の高い研究テーマをし、児童生徒達はその中から自主的に選ぶことになる。あるケースでは児童生徒が完全に自分自身で研究課題を決める。そのため、カリキュラム内容は「教育指導要綱と教材に限定はしないで、また授業時間と教室にも束縛されない。テーマ選択の範囲は広くて、たとえば生命科学、環境科学など、人文と科学的な教科の総合知識にも及ぶ。活動範囲は広くて、都市から農村まで、機関から工場まで、学校、家庭、社会を一体と考える」<sup>1</sup>。

一方、日本の「総合的な学習の時間」はテーマの選定にあたっては、すでに独自のスタイルを形成されている。テーマ編成の際には、児童生徒の生活の実際を考慮するようにし、児童生徒が関心を持つ問題や要求を把握し、児童生徒の生活の実際に基づいて学習単元を設定し、児童生徒自身が抱えている問題を解決することを重点的に促すのであって、大人が関心を持つような問題を解決するようなテーマに決めるのではない。中国の「研究性学習」はそれとは対照的に、社会の価値、成人の価値をより重視する。更には、「研究性学習」は主に児童生徒、教科と社会の3つの角度からテーマ選定を行い、「総合的な学習の時間」は主に児童生徒と社会の両方から研究するテーマも選択する。そのうえ社会という角度から見た場合、「研究性学習」のように社会的価値に重きを置くのではなく、コミュニティの持つ特有の資源を考慮に入れ、独自の特色を持ったカリキュラム内容を形成している。

中国の「研究性学習」は児童生徒が実践を通し、探究と調査の意識を強めること、科学的研究の方法を学ぶこと、総合運用知識の能力を発揮させることを強調する。内容は学術的な活動、科学性の追求を重視する傾向にある。「研究性学習」は更に言うなら、児童生徒が知識を理解し運用すること、物事を多層的に、多角的に考察することを促進する。日本の「総合的な学習の時間」は内容上では、教科ごとに学んだ教科知識を総合的に運用することに重点を置いている。そのため、「学習指導要領」では、学校が教科教育と関連した学習を準備しなければならない、という専門の規定を設けている。たとえば、国際情勢と外国語学習を併せて、児童を外国の生活と文化に触れさせ、総合授業の機能と作用を体現する。本書の中で、日本の研究者が言及している「自らアジアを感じ取る」という総合的な学習活動は、国際理解をテーマとし、特にアジアの諸国の異文化の教科間の横のつながりをテーマとしている。例えば、気候や飲食文化間の関係（社会科、家庭科）、東アジア諸国のスポーツ（体育科）、アジアの民族音楽の鑑賞（音楽科）、アジアからの留学生と英語での会話（英語科）を行う。これらの学習を終えると、生徒は、アジア諸国の文化の多様性を身を以って感じるようになった。

「研究性学習」における過度な研究性、科学性の重視に疑問をなげかける研究者もいる。「研究性学習」を「科学研究」と同じに捉えて、また「研究性学習」のカリキュラムを「科学技術活動」のカリキュラムと同じように捉えて、児童生徒を理科知識を用いた科学技術関係の問題を探究する道に導いたり、ひたすら「科学研究」、「科学技術等の活動」を強調することになり、それがカリキュラム内容を極度にせばめたりすることになっているのではないか。「研究性学習」に関連する知識は科学、芸術と道徳を含むべきで、自然、社会と自己という内容をカバーすべきである。この3つの方向性は「研究性学習」カリキュラムの中でバランスと整合性が取られているべきである。たとえば「自己」の領域の中の「理想的な自己」、「協力と競争」、「生命を大切にする」な

---

<sup>1</sup> 卢秀英：《论普通高中研究型课程的开发》，《江西教育科研》，2000年第9期。

どの生活意義と生命の価値をテーマにしたものは、等閑視されてはならない。それに、「研究性学習」の方法については、科学研究の分野ですでに構築された基準と方法を受け継ぐことに注意を払いすぎて、児童生徒の個性が探究過程から締め出されるおそれがある。たとえば思弁したり、気ままに想像したり、物事に感じて悟ったりするなどの豊かさの芽を摘むことになる。「児童生徒を起点にする」というカリキュラムの理想は成人社会の「当て推量をする重要性」に代替されるようになり、教育が児童生徒の本性の価値を追求するという目標は架空のものとなる。つまり、「研究性学習」の存在価値が大いに弱まるという考え方がある。全面的に「研究性学習」カリキュラムの価値を実現して、「唯科学主義」という狭い視野から抜け出す必要がある。児童生徒の持つ本性の価値の追求を尊重しなければならない<sup>1</sup>。

## 五、組織形式

日本の「総合的な学習の時間」は児童生徒に各教科で学んだ知識、技能を総合的に運用することを要求し、体験性、実用性の活動を重視している。時間は活動の需要に応じて柔軟に対応し、長くても短くてもよく、定期的に丸1日使ってもよく、2時間連続の授業時間を取ってもよい。組織の指導上、伝統的なカリキュラムのように1人の教師が担任をするのではなく、全校の教師全体が協調し、合同組織で指導を行うこともある。形式上は大部分がクラスを単位として展開し、クラスの中では、課題内容あるいは活動の展開状況によって、グループに分けるかもしくは一人一人ですせるか、いずれの形式もとれる。また児童生徒の興味選択に応じて、同じ興味を持った異なる学級の生徒も含めグループに分ける形式をとることもできて、極端な場合には複数学年の組合せを取ることもできる。日本の「総合的な学習の時間」は各段階、各種形式で展開することができる。たとえば、課題を探す段階では、教師が指示を与えた総括的な課題のもとで、児童生徒は小さい課題の形式を選べる。また、各教師がそれぞれ提供したテーマに興味を持つ児童生徒がグループを作り、それぞれ集中して学習するという形式もある。さらに、児童生徒は自分でテーマや目的を探すが、課題の展開の段階では、クラスの集団活動形式を重視することもあれば、個人の形式もある、といったやり方もある。

中国の「研究性学習」は、グループ学習あるいは個別学習形式で展開され、グループを分ける時、教師は通常児童生徒の興味によって、児童生徒自身が望むという原則に基づいて分ける。児童生徒はクラスを基本とした自由な組合せ、またクラスをまたいだ自由な組み合わせをつくることもできる。全学年、全クラスで統一の研究の課題を設けることはせず、各グループは自由に研究課題を出したり、選択したりすることができる。しかしグループ間の研究の課題は互いに重複しないようにする。時にはクラス全員と教師が討論交流を行い、最後に広範囲に関心を引き起こす大きな研究課題を設定して、いくつかの課題に分けることもある。それぞれのグループはその中のひとつの課題を選んで独自に研究を展開する。研究活動を順調に展開するため、教師はグループの規模とメンバーの役割に適度なコントロールを行い、できるだけ児童生徒が自分で立てたテーマを追究できるようにしながら、かつ、各課題グループが組織協動的になるように調整する。

「研究性学習」は主に2つのモデルで展開する。ひとつ目は問題解決モデルで、知識を運用して問題を解決することを通して、児童生徒の知識に対する変容を実現して、知識に対する理解を深

---

<sup>1</sup> 张华论：《“研究性学习”课程的本质》，《教育发展研究》2001年第5期。

める。もうひとつは自主的研究モデルで、課題を多層的、多次元的に研究して、研究報告を文章化し、物事の発展の法則性に対する認識を得る。

日中両国ともにグループ協力型あるいは個別学習の方式で活動を行う。なぜグループ学習の方式をとるのかというと、一方では児童生徒の協力の精神と団体の意識を育成することができるという理由からで、もう一方では児童生徒個人の知識と能力の不足を補うという理由のためである。グループ分けの根拠は基本的に同じで、主に興味、趣味によってグループ分けをし、従来のような学級あるいは知識の程度でグループ分けをするのではない。教師は学習過程に対する指導的な働きを十分に重視し、学習のプロセスと学習の質は保証するが、教師の役割はかつての知識の伝授者、占有者から児童生徒の学習の案内人、組織人となった。

しかし「研究性学習」と「総合的な学習の時間」は組織の形式に相違がある。「総合的な学習の時間」では、学年とクラスの枠を打ち破ることができて、学年全体で、学校全体で、と範囲を広げた展開を試みている。例えば、クラスを超えた学年のまとまりを単位としたり、多学年にわたって縦割りのグループで課題の研究を行うこともできる。中国の「研究性学習」では、ほぼクラス内でグループに分ける形式で教育を展開していて、複数クラスにまたがったり、更に学年にまたがったりは少なかった。中国において、教師の役割は、主に、カリキュラムの実施過程に応じて決められ、児童生徒のどのようにテーマを選ぶのか、どのようにカリキュラムを実施するのか、どのように結論付けるのかを指導することが要求される。日本は教師に対する要求は比較的あいまいである。教師には、教科の境界線を打破すること、学習環境の制御に精通すること、教師集団内の人間関係を絶えず高めて、児童生徒とも協力して共同活動を行うこと、ひとつの集団として充実した教育活動を展開すること、などが求められている。

## 六、カリキュラムの評価

「研究性学習」もしくは「総合的な学習の時間」に対してどのように積極的かつ有効なカリキュラム評価を行うのかは、両国が共に直面する難題であり、まさに教育学者や多くの学校教師を悩ませている。

中国のカリキュラム評価には、通常、過程性の評価と総括性の評価の2種の形式がある。「研究性学習」は児童生徒の学習への興味と経験に着目して、児童生徒が主導的に参加し、探究を楽しみ、進んで手を動かし、情報収集および処理能力を養うこと、および、新しい知識を得る能力、問題を分析し解決する能力、交流協力能力などを育成することである。

その評価の内容は主に以下の数点にまとめられる。

- 児童生徒が「研究性学習」活動に参加する態度——児童生徒の活動過程の中の多くの外的行為を通して表現することができる
- 児童生徒が学習活動の中で得た体験——主に児童生徒の自己陳述を通して反映でき、また、ある程度児童生徒の行為の表現と学習結果を外在的に反映している。

具体的な評価方法は、ポートフォリオ評価法、実際操作評価法、作品評価法、展示と交流、口頭演説法、討論法などである。

評価方式については、

- 児童生徒の自己評価を主として、他人の評価は補助的に用いる
- 定性評価を主として、定量評価を補助的に用いる

○教師の評論と児童生徒の自己評価を主として、相互評価を合わせて、書面の資料の評価と児童生徒の口頭報告、活動、展示などの評価とあわせるなどである。

上海市文来中学はかつて総括型の一連の「研究性学習」の評価原則を実施し、主に、実践性原則、段階性原則、多元性原則、激励性原則、発展性原則がある<sup>1</sup>。

ある研究者達は互いに異なる 6 条の原則を提唱した。過程性原則、再考性原則、指導性原則、激励性原則、多元性原則、民主性原則である<sup>2</sup>。

日本の「総合的な学習の時間」は、中国よりは学習過程に対する評価を重視している。データをとる方法も試験を行うのではなく、児童生徒がどんな課題に突き当たるのかを見る。まず学習プラン制定の方法を見て、更に課題への態度、最後に成果の発表などを見る。この過程の中で集めた資料、写真などの作品、各種の記録は、すべて評価を行う際、貴重な根拠となる。具体的な評価方法には、自己評価、相互評価、ポートフォリオ評価、教師の評価などの方法があるが、普通は自己評価を主とする。自己評価は児童生徒が自己を評価し、報告する中で、自分の研究プロセスの中で得たもの、失ったもの、各方面で獲得したものを述べさせる。評価の標準は、児童生徒個人がすでにもっている知識と能力を基礎として参照するのであって、外部の統一した科学的な標準あるいは尺度が評価を行う際の参考になるのではない。日本の教育課程審議会は、「総合的な学習の時間」に対する評価を次の通り述べている。「この時間の趣旨、ねらい等の特質が生かされるよう、教科のように試験の成績によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価する。指導要録の記載においては、評定は行わず、所見等を記述することが適当」<sup>3</sup>である。文部省は更に児童生徒の学習評価については、結果重視から過程重視へ、主に児童生徒が学んでいる中で、内容に対して興味を持つかどうか、関心の程度はどの程度なのか、を考察するように求めている。評価の方式は点数で決定しないで、報告書、作品の発表、討論に参加するなどの形式で一定の評価を与える。

両国のカリキュラムの評価の類似点は

- 1、相対的に総括性の評価をする。更には過程性の評価に重きを置く。学習過程における児童生徒の表現と進歩に大きな関心を払う
- 2、児童生徒に自己評価させることが重要な判断基準で、同時に教師の評価と児童生徒間の相互評価を参考にして、評価に差異性、激励性、発展性を持たせる
- 3、評価内容の多元化と評価方法の多様化を強調し、児童生徒の直接体験に注目し、評価の教育的機能が発揮されているのかどうかを重視する
- 4、評価時、試験形式の数量化評価を行わないことを協調する。

しかし、どのような評価が児童生徒の課題意識と積極性を高めるのにより有利なのか、そして児童生徒の学習過程に有効的に作用するのはどのようなものなのかは、評価をめぐる共通の課題である。

中日で異なっている点は、日本の「総合的な学習の時間」が中国の「研究性学習」に比べて評

<sup>1</sup> 柏彬：《上海文来中学初中研究型课程实施方案》，《教育发展研究》2001年第4期。

<sup>2</sup> 瞿葆奎主编：《中国教育研究新进展・2001》，华东师范大学出版社2003年版，第380页。

<sup>3</sup> [日]天笠茂，李季湄译：《再论综合学习与综合学习课程》，《教育发展研究》2001年第5期。



価の上で比較的結果を軽視し、児童生徒が自主的に課題を探究する過程自体に意義を見出していることである。また、児童生徒の評価に対しても主観的な傾向にある。例えば、教師は児童生徒の持っている各種のポートフォリオに対して非常に関心を払い、これが児童生徒の学習過程と深さを測る、重要な根拠だと考えている。これにより児童生徒は「総合的な学習の時間」の中で材料の蓄積だけに関心を払う。学校では、常に各ポートフォリオを携帯する児童生徒の姿を見ることができ、これらのポートフォリオは毎回授業のノートと手に入れた資料をはさんで分厚くなっていく。

「研究性学習」の評価は基準、内容、方法などにおいて比較的多元化しており、総合性とバランス性が重視されており、評価結果も比較的客観的である。「研究性学習」の成果は、更に多くの論文、研究報告、実物のモデルなどの形式で具体的に評価される。これらの形式を通じて研究方法の科学性を示し、その知識を用いて、観点の整合性について詳しく説明する。教師達はできるだけ児童生徒の感情的な態度、探究欲望、協力能力を評価に入れることを求められるが、児童生徒数に対する教師の割合が少なすぎる状況の下で、これらの極めて個性化された評価観点はすべて教師達の視野に組み入れることは難しく、個性に対する評価を重視するのは難しいことで、児童生徒は教師の評価によって自分の成績や不足している点を明確に知ることができるとは限らない。

## 七、カリキュラムの開発

「総合的な学習の時間」と「研究性学習」のカリキュラム開発はすべて各学校が独自に行うことになっており、学校の特色と地方の特色が濃厚に反映される。日本の「総合的な学習の時間」は学校の条件を存分に利用すると同時に、家庭、社会にある教育の資源を開発すべきであると強調している。まず学校の教育の資源を十分に利用する点である。国際理解教育、環境教育、福祉と健康の教育、情報教育などのテーマを学ぶには、学校は切っても切り離せない。図書館、コンピュータ、ネットワークなどの設備の利用を通じて、学校は最大限に教育機能を発揮する。そして、コミュニティの教育資源を利用する。公共の図書館、博物館、企業、山や川などの大自然、伝統文化などの教育の資源は、コミュニティ内に在住の教育専門家、外国人留学生などの力を借りることもできる。同時に、保護者にカリキュラムに対する理解と支持を求め、保護者を「総合的な学習の時間」の有能な助手とする<sup>1</sup>。

「総合的な学習の時間」は学校が積極的にコミュニティと長期で、かつ安定した関係を形成することを必要とし、学校の内外の連絡も強化して、カリキュラム内容を更に豊富にしなければならない。「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発をめぐって、いかにしてこのような関係を作り上げるべきか。まず、コミュニティが学校に開かれているなら、学校はコミュニティの豊富な教材資源あるいは各業種のマンパワーを活用させることができる。児童生徒、教師は学校から出て行って、地域、コミュニティの人々の理解と協力を得るよう努力し、学習の環境を作り上げる。すなわち学習と人的交流を量質ともに同時に拡大できるようにする。その次に、学校はコミュニティに向って開放し、門戸を開く。コミュニティの人々の協力を得るため、学校は開放状態を維持して、関係する人々と相互的な信頼関係を確立する必要がある。さもなくば、関係者が学校の

<sup>1</sup> 崔昌淑：《日本中小学的“综合学习时间”概述》，《学科教育》2002年第2期。

ために善意を尽くしたいという気持ちを学校が十分に有効に利用できなくなる。そして、第3に、学校はコミュニティの人々を受け入れる構造を構築しなければならない。学校は「総合的な学習の時間」の趣旨と目的をコミュニティの人々に対して、たとえ簡単でもいいので説明する必要がある。学校がどのような協力を必要としているのか、はっきりと説明することが必要である。その上で、手伝ってもよいという人を募って、ボランティア名簿の作成を行う。実際の活動の中で、やはり前もって組織を作って、調整する必要があり、双方の意見の相違や問題が起こったときの処置の仕方などを討論すべきである<sup>1</sup>。

「研究性学習」カリキュラムの開発は児童生徒本人、または社会生活や自然の世界に立脚して行うべきである。どのようなテーマの探究に対してもすべて個人、社会、自然が内在している整合性を体现し、科学、芸術、道徳も同様に行うべきである。「研究性学習」は通常、社会、歴史、環境、資源、生活、科学などをテーマとし、各テーマについてまず専門家あるいは教師にテーマの報告を行ってもらい、それから児童生徒を組織して関係部門あるいは場所を見学し、考察する。児童生徒は一定の感性認識を得て、更に関連している背景の資料や研究情報も得る。児童生徒の討論や、交流を組織して、問題を提示し、問題の価値と研究の実行可能性を判断する。情報をうまく得るため、学校は同様にコミュニティ、企業と図書館とは良好な協同関係を作り上げて、共にカリキュラム開発に参画する必要がある。今のところ、多くの学校は試行と経験の蓄積をしており、カリキュラム開発においてはすでに個々の特色を作り上げている。たとえば、華東師範大学第二附属中学の「小課題研究」、華東師範大学第一附属中学の「教科をこえた補習」、上海市進才中学の「児童生徒科学院」、上海市七宝中学の展開する「複合地盤研究」、「都市の光汚染の予防」、「廃棄乾電池の回収」、「家庭ゴミの分類と処理」などの開放的なテーマで活動しているカリキュラムがあり、ほかにも浙江省瑞安中学の「自然に向かって、社会に向かって、生活に向って」の社会調査がある。いくつかの学校とコンピュータ会社は専門のウェブサイトを作り上げて、「研究性学習」カリキュラムに関するインターネットのプラットフォームを作り上げ、各地の教師と児童生徒のネットワーク交流に役立っている。

日中両国はカリキュラム開発の上でどちらも学校とコミュニティの関係をよくすることを重視しており、児童生徒をコミュニティに向かわせて、コミュニティに学校を理解してもらい、日本の方が比較的中国より深い。「総合的な学習の時間」は現実生活と生存能力により関心を注いでいるため、「研究性学習」のように比較的強固な理論性を持たず、純粋に理論的な部分も少ない。「研究性学習」は時にあまりにも巨視的で、豊かで深い研究的問題としてとらえるため、児童生徒は全面的に理解把握することが難しく、ゆえにとっつきにくいという気持ちが常にあり、「研究」を立ち上げるのも非常に困難だということがありえる。こういったことと「研究性学習」は「総合的な学習の時間」と比べて、カリキュラムの開発は難しいと言える。ある論者は、高校生の課題研究は、実際的であることに留意し、実用性を重視する。生徒は当面の学校の教科知識を学び、関連している課題研究と将来的な実際の応用を結び付けられるよう導く。たとえば、物理、化学、生物の教科知識を運用して環境の問題を研究する、経済学の知識を運用して中国の農業の発展方向などという問題を分析する。児童生徒の科学研究を進めようという意識と学際的な学風を用い

---

<sup>1</sup> [日]天笠茂、李季湄译：《再论综合学习与综合学习课程》，《教育发展研究》2001年第5期。

る<sup>1</sup>。このような要求は高すぎるということもあり、すべての児童生徒がやり遂げることはできない。

また、「研究性学習」は、全国的に見ると、すべてうまく展開しているわけではない。都市の学校と省レベルの重点中学校という、物質的条件が整っており、教師の水準も高く、利用できる社会資源が豊富な地域では、「研究性学習」のカリキュラム開発は比較的行きやすく、学習活動をうまく展開している。しかし農村地区の学校は、このような環境に恵まれておらず、物質条件、カリキュラムの資源や情報において相対的に整備がなされていない。また、大学入試という進学の大きな重圧もあり、農村の学校の「研究性学習」カリキュラムの普及や展開の度合いは、十分に保証されていない。学校も児童生徒も大きな代価を払いたくない、普通以上のリスクを引き受けたくない、受験勉強中に自ら不利な条件になりたくないという気持ちがある。もちろん「研究性」は語義上で1種の「精華主義」の価値観を含んでいて、これが「研究性学習」カリキュラム開発の進展をはばむ大きな要因であったのだ。

「総合的な学習の時間」と「研究性学習」は中日両国で基礎教育に新しい気運を高め、それにより児童生徒の学習方式と教師の教育における地位と役割を変え、児童生徒の能力を発展させるにあたっては、未来の生活で必要とされる各種の素質を育成し、よりよい促進作用となっている。中国では、多くの教師は児童生徒の指導で「研究性学習」を展開することを通して、児童生徒の真実を追究する科学的な態度、粘り強い科学的な精神、社会的責任感、団体の意識、協力する能力などが大いに高まったことに気づいた。ある児童生徒は言う。「この答えのない世界に、私達は自分も気づいていない潜在力を発見して驚いている。私達は紙とペンの試験に耐えられるだけではなく、私達には革新のための潜在エネルギーや飛び立つ力がある」。また別の児童生徒は言う。「今日の研究性学習では、厳しい要求を突きつけられたり責められたりするのではなく、励ましてもらったり支持してもらったりしている」<sup>2</sup>。日本の「総合的な学習の時間」では、学びを生活に近づけるため、児童生徒に各種の生活技能と学習手段を掌握させることができおり、多方面で情報を得ているがゆえに歓迎される。多くの児童生徒は学習を通して、図表の製作の方法、字典の引き方、カメラ、ビデオ、コンピュータのなど各メディアの操作方法、更には情報の収集、調査、帰納の方法、取材、インタビューの方法、文章の書き方などをマスターできる。「総合的な学習の時間」が好きかどうかという質問に対して、91%の小学校児童と74%の中学校生徒は「とても好きだ」と「まあまあ好きだ」と答えている。

国情と文化が異なるため、「総合的な学習の時間」と「研究性学習」は共通点も多いが、相違点も多く、優劣つけがたい。今後も交流を強化することで、双方の長所を取り入れ、短所を補うことができ、われわれの後代が学校教育を享受できるようともに発展して改善していきたい。

(中岡深雪〔大阪市立大学大学院経済学研究科後期博士課程〕訳)

<sup>1</sup> 徐建芬：《教師在学生研究性学習中の选题指導策略》，《教育发展研究》2001年第5期。

<sup>2</sup> 卓晴君：《研究性学習百法：研究性学習指導・代序》，广师范大学出版社、中央民族大学出版社2002年版。

# 第3章 日本における総合学習の系譜と

## 「総合的な学習の時間」の課題

### 1. 戦前における総合学習の検討

本稿では、日本における総合学習は、どのような特徴を持って歴史上展開されてきたのかということについて、大正期を中心として授業の質的改造を試みた実践者に焦点を当て検討し、今後の「総合的な学習の時間」の実践課題について述べてみたい。

第一に、1907年に明石女子師範学校の教諭となり附属小学校主事となった及川平治の理論と実践について検討してみよう。

及川は、当時の教育方法の特徴を「静的教育法」とであると批判し、それに対して「動的教育法」を主張して授業の質的な転換、特に教師の教材・題材についての把握の転換を主張した。彼は、シカゴ大学附属学校を参考にし、児童の能力に応じた「分団式教育」の研究に取り組み1912年に『分団式動的教育法』を、また1915年に『分団式各科動的教育法』を著している。及川は、『分団式動的教育法』における静的教育から動的教育の転換について、以下のように対比している。

すなわち、静的教育から、動的教育への転換として、

- 1 題材の構造が主となった → 題材の機能が主となった
- 2 研究の目的は確かに意識されない → 児童は意識的に学習した
- 3 児童は知識を収納した → 児童は知識を発見した
- 4 知識が堆積した → 知識を消化した
- 5 記憶によりて学習した → 思考によりて学習した
- 6 教師の講話を聴いた → 為しつつ学んだ
- 7 非実用的の教育であった → 実用的の教育であった
- 8 応用の意気を生じない → 応用の意気を生じた
- 9 嫌悪的態度で学んだ → 快楽的態度で学んだ
- 10 研究者の地位に立たない → 研究者の位置に立った
- 11 心のみ働いた → 目と手と足と心と共働した
- 12 知識は孤立した → 知識は組織立てられた
- 13 いわゆる教授のみであった → 教育（教授・訓練・養護）があった
- 14 教師の教式を尊重した → 児童の研究式を尊重した
- 15 教授時間であった → 教育時間であった
- 16 使用の機会を与えざる知識となった → 知能は実地生活に連絡した
- 17 教師と児童との間は冷やかであった → 教師の靈感は室内に満ちた
- 18 唾壺そのものが題材となった → 唾壺についての考えが題材となった
- 19 無動機、苦悩の学習で虚弱者をつくった → 有動機、有興味の学習で有能者をつくった

これらの19項目の対比の中で特徴的に強調して表れていることは、第一に題材観・知識観の転換、第二に児童を主体とする学習・研究の重視、第三に教師の位置とその役割である。特に第一の題材観・知識観の転換については、教師自身による題材の把握、そして題材と教育法は不可分であり教育法の研究において題材の考察が必要であるとする当時の伝達の・形式的授業観の否定と転換をもとめる根底的な主張となったといえる。

題材について、及川は、教師の題材観とは児童にとって題材がどのような意味と機能をもっているのかを吟味し、その機能を完成し得るようにする構造を組織するということであるのに対して、児童の題材観は、自学すなわち自力で題材を構造していく過程が生命線であるとしている。そして、児童の側からの学習における自力構造をとらえる時、目的ある活動、創意・立案活動、具体的活動、吟味活動、責任ある活動の5つの要件を挙げ、一方でこのような児童の学習活動を支える教師の指導として、学習動機の喚起、題材を動的に見ること、構造法を授けることの3要件の必要性を述べているのである。

このような及川の考え方の中には、題材の考え方、児童の学習活動と題材の意味、そして学習を支える教師の役割の明確な意味づけをみることができよう。すなわち、何を題材とするのか、児童がそれをどのように学ぶのか、教師がそれをどのように組織し学びを支えていくのかという構想である。特に、題材の意味と構造は、現在の日本での「総合的な学習の時間」の単元をどのように構想するのか、そして、そこで教師はどのように児童の学習を支えるのかを考える上で大きな示唆を与えるものである。

第二に、奈良女高師附属小の附属小学校主事の木下竹次の理論と実践について検討してみよう。

1920年に木下竹次が主事に着任して以降、奈良女高師附属小では20年にわたって合科・総合学習の実践と研究が行われた。木下は、学習は「学習者が生活から出発して生活によって生活の向上を図るもの」であり、「自己の発展」がその目的であるとした。そして、学習は「環境」と交渉して「疑うて解く」ものであり、学習形態としては児童が個々に学ぶ「独自学習」と、集団として学ぶ「相互学習」からなっているとしたのである。そこでの学習法においては学習材料は学習者自身が「取る」ものとされ、児童が「自ら学習材料を取ることは自分の仕事を自分で定めることである」としている。

分科学習と合科学習については、「分科学習は学習生活を幾部門に分類して各別に学習する方法で、合科学習は学習生活を幾部門に分類せずこれを渾一体として学習する方法である。」とした。また、同校の合科学習は、当初は高学年で行われていた「学習法」を、低学年でも実施しようとする試みとして生まれたものである。すなわち、木下は「如何にすれば低学年の児童が自ら学習内容を定められるか」を考え、「家庭教育法は教育の大径」とし、児童の未分化な生活を教科で区切らず、未分化なまま発展させる方法を採用したのである。

奈良女高師附属小の実践は、現在的には、教育課程の構造においてしばしば議論される分化と総合の関係を具現化したものといえ、低学年児童の未分化な生活の学びに関する理論と実践は、現在の日本の生活科の設立理念の源流になるものといえるのである。

第三に、長野師範附属小の「研究学級」と淀川茂重の実践について検討してみよう。

1917年に創設された長野師範附属小の訓導であった淀川茂重は、当校の「研究学級」にお

いて当時の日本の授業の閉塞状況を批判し、児童の「生活と学び」を軸に総合学習によって授業とカリキュラムの根本的な転換を試みようとした。

すなわち、淀川は、「児童の教育は、児童にたちかへり児童によって児童のうちに建設されなくてはならない。外からではない、内からである。児童の内から構成されるべきものである。」とし、その基盤を児童の生活に求めたのである。この「生活からの教育」においては、授業を規定された教科目や時間割の枠を閉ざしたり、場所を教室内に閉ざしたりすることなく、児童の社会的・一般的の社会・自然の環境が生かされ、同時に郊外活動が重視されたのである。

淀川の実践記録『研究学級の経過』からは、明確な教育の信条とゆったりとした児童との共同の生活、そして、児童の動きや表現をとらえる淀川の暖かく細やかなまなざしが感じられるのである。すなわち、実践記録の中の「児童が日常生活で経験することを重んじ、できる限り経験から学ぶやうにしていきたいと存じます。…（中略）が、現在を単なる知識として結果や祖と外殻の紹介伝達をしてやるだけでなく、児童の参与する経験の展開を見つめることによって自ずから学んでいけるやうにしたいと願ふのでございます。…（中略）そして、もしか経験に統一された体系が見出されたら、それが学習の課目になるものかと存じます。児童の全経験換言すれば全生活を便宜から区画し、研究の中心を明らかにし範囲を限定しようとするところに生ずるものが教科のそれぞれなのであって、児童が学習しつつある教科の総合は、やがて児童生活の総体でなくてはならないと信じ、毎日の生活の核心となるものを発見して、そこから系統を立てていきたいとつとめている次第でございます。」という言葉に表現されており、学習の基盤としての生活と経験、そして教科の意義を明確に示したものである。

第四に、成城小学校の沢柳政太郎の理論と実践について検討してみよう。

1917年に沢柳政太郎によって創設された成城小学校は、定型化された学校教育の改革を求めて出発した。同校が開校から10年の時点で歩みを振り返り、日本の教育界に与えた影響の主なものとしては、次の10項目をあげている。すなわち、教育改造の实地実験の道を開いたこと。個別取扱の必要を高潮したこと。教育尊重の観念を鼓吹したこと。新教育の勃興を促したこと。自学の風習を高めたこと。自然科を1年生からとり入れたこと。児童を重視する傾を作ったこと。お断を教科にとり入れたこと。画一教育の弊を自覚せしめたこと。図画手工を合科（美術科）にしたことである。

このような同校の多様な改革の試みは、今日の教育と授業の改革に対しても新鮮さを失わない示唆を与えている。すなわち、授業改造の試みとしては「個性の尊重」の授業への具体化として画一的指導を改めて「個別取扱の必要」を主張し、各教科の授業での教材の個別的取扱、自学を目的とするダルトン案の導入、成績による上の学級への「超級」などのシステムをとり入れているという点である。また、学習形態については自学的方法を主張し、教師の力量、児童の数と質、設備や施設などの諸条件の綿密な配慮と計画を伴って実施されたという点でもある。

つまり、成城小学校は、「均一・注入教育」から脱皮し、「児童個々人の個性・能力に応じた教育」を試みた学校であるといえよう。そして、それは、決して児童任せの教育ではなく、

教師の十分なる研究と計画性を背景にして成立していったという点において重要なものである。このような成城小学校の当時の取り組みは、現在の日本での「総合的な学習の時間」を核にしながら学校づくりを進めていく学校教育現場のあり方、及び教師のあり方に大きな示唆を与えるものであるといえよう。

さて、しかしながら、これまで検討してきた戦前の総合学習の特徴的な教育実践は、全て師範附属学校や私立学校で行われたものであるといえ、定型化した一斉授業に対する疑問や批判から出発した実験的な教育実践の試みを「ある程度自由」に行うことのできるという条件が成立しやすい限られた学校によるものであったといえる。

一方で、当時は、公教育においては文部省によって決められた教科別に区分された学科課程に基づいた教科別の国定教科書を中心とする、いわゆる「定型的一斉授業」が支配的であり、大正末年から教科書からの逸脱や自由主義的な実践への警戒から、これら等の実践に対する規制が強められていったことも事実である。

この大正新教育のもとで進展した総合学習は、「新教育運動」として批判されたが1930年代の戦時体制のもとでの文教施策において注目もされるものである。そして、1941年に発足した国民学校では「家庭の未分化な生活から分科的教授に移行する過渡期における未分科の教授」である「総合学習」として登場したのである。この国民学校では、教科目の統合が行われ「国民科」（修身、国語、国史、地理）・「理数科」（算数、理科）・「体錬科」（体操、武道）・「芸能科」（音楽、習字、図画、工作）・「実業科」（高等科に追加-農業、工業、商業または水産）の5教科に統合されたのである。

しかし、この国民学校における学科の統合や「総合学習」は、我が国の明治末期以降の授業改造の過程における試行錯誤によって形成されたものではあるが、それは「皇国民練成」を目的として行われたものになってしまい、まさに戦間期においては、児童の生活・経験を重視する総合学習は、質的転換をとまなう導入に陥ってしまったといえるのである。

## 2. 戦後における総合学習の検討

第二次世界大戦後の教育改革のもとでは、文部省の教育課程への規制力は緩和されたといえる。1947年に従来の教則にかわって作製された「学習指導要領」は「試案」であるとされ、国家統制されたカリキュラムから、「学校における自主的なカリキュラムづくり」が求められたのである。この時の「学習指導要領」は、これまでの教師用書のように動かすことのできない道を示すものではなく、新しい教育課程をどう生かしていくのか、教師自身が自分で研究していくという意味で「手びき」として位置づけられたものである。

このような自由な気運の中において、各地域・各学校が主体的なカリキュラムとして創造していったのが、「コア・カリキュラム」である。

「コア・カリキュラム」は、超教科的・総合的な構造のカリキュラムである。すなわち、社会における児童の経験する問題を解決する中心課程とこれを支える知識・技術を学習させる周辺課程からなる全一的構造といえるものである。

当時の中心的教育学者である梅根悟は、「現代における生活教育思想ならびにそれと呼応するコア・カリキュラム的な思想の最も鮮明な主張者であり、現代の生活教育運動の起点とも

言うべき存在」としてデューイを位置づけ、各教科の系統的学習を批判して、当時のコア・カリキュラムに代表される生活教育運動を鼓舞していったのである。

1941年版「学習指導要領社会科編」では、児童が「日常生活で直面する切実な問題」を取りあげ、「自分自身の目的と必要によって、自主的に社会生活を究明」という学習活動を経験として積み重ねていくことが重要であることが主張された。この時期の社会科の学習指導要領には、児童たちにどのような順序でどのような問題解決の経験をさせるのか、それぞれの問題解決の経験を通してどのような学習活動をさせ、どのような知識・能力・態度を習得させるのかが重視されていたのである。つまり、ここでは経験を連続的に再編成させていくための問題解決学習が、教授活動よりも重視されたといえよう。

問題解決学習は、自分たちの問題を自分たちで調べて話し合い、それぞれの考えを深めていく学習活動である。そこで最も重要な点は、児童たちが必然性を感じて自主的にこのような活動を進めていくということである。したがって、問題解決学習では、単に問題を発見し事実を調べ、その意味について話し合うという活動の経験の積み重ねだけでは不十分なものである。そうではなく、「自ら必然性を感じて動く」という活動を経験させることが不可欠なのである。

そのためには、問題解決学習においては、次のような原則が必要であるとされている。すなわち、第一に教材が児童たちの日常生活の範囲から関心にもとづいて選定されること。第二に学習内容は児童たちの日常生活における見方・考え方・対し方として、いわば日常生活における経験の再構成を促すようなものであること。第三に児童たちが日常の社会生活について調べていくことにより、問題解決のための必要な事実を集めることができることである。

このように、「必然性を感じて自主的に動く」活動を引き出すためには、児童の直接的な体験がすでになされていて、また、それが及び得る日常生活が教材の選定や学習内容の決定において学習活動の展開される範囲として考慮されなければならないということである。

以上、戦後の日本の教育はデューイの思想に影響を受け、児童の経験を重視した児童自身の問題解決学習をカリキュラム編成の原理としていたのである。そして、それはコア・カリキュラムのような各地域・学校の自主的なカリキュラムとして具現化していったのである。

しかしながら、戦後のこのような動向に対し、1959年を前後して批判が続出するようになるのである。それは、1945年に第二次世界大戦が終了するとともに占領軍によって日本に再興された進歩主義であるデューイ教育学に対する全体主義の立場からの批判である。1950年に始まった朝鮮戦争とそれに続く東西両陣営に分かれての1991年のソヴィエト崩壊に至るまで続く40年間にわたる「冷たい戦争」の間、軍事競争とイデオロギー論争なるものが政治の分野のみならず、あらゆる分野において展開され、それは教育の分野でも例外ではなかったのである。それは、「東側陣営のソヴィエト教育学」対「西側陣営のアメリカ教育学」という形をとっていたといえる。

その批判の代表的な一人としては矢川徳光があげられる。矢川は、「経験カリキュラムによる教育は自然成長的・社会的成であり、個人主義的自由主義であり、この〈経験〉は個人個人の経験であって、それ以上のものでない。これは全く〈はいまわる〉経験主義である」と断じたのである。また、戦後初期の「新教育」に対する批判は、矢川からの「はいまわる経



験主義」批判と前後して、「教育と科学（学問）の結合」を主張する遠山啓などの専門科学者たちによっても激しく展開されたのである。それは、例えば当時の「学力低下」問題を背景にして1953年に発表された遠山の「生活単元学習批判」に代表されるものである。遠山は、生活単元学習における教師の教え足りない点を問題視し、児童たちの自発性の限界と知識教授の意義を強調したのである。このように、戦後初期の経験主義における知識軽視状況の批判が、問題解決学習の批判へと展開されていったのである。

その後、「学力低下」批判を受けて行われた1958年の学習指導要領の改訂は、「試案」でなく「基準性」をもつものとされ、内容も戦後の新教育の潮流となっていた経験主義や単元主義に偏りすぎる傾向が改められて、各教科の系統性を重視するというように大きくその転換を図るものとなったのである。さらに、その後の学習指導要領の変遷においては、1977年以降はそれまでの系統性重視・教育内容の向上に対し、一人ひとりの能力・適正、自己教育力の育成が強調される路線に転換されてきたのである。

以上述べてきたように、日本における戦前・戦後の総合学習は、当該時の「カリキュラム編成の主体」によって、その「目的」に応じて学習の「目標」を変化させ、実践されてきたといえよう。ただ、そこには共通する授業改造の理念、すなわち教えるべき内容が前提となって伝達されるという「系統的教科学習」から、児童自らの求めによって展開されるという「自主的・主体的学習」への転換ということが常に問題とされ、模索されてきたということも事実である。なお、デューイ教育思想が、戦前からさまざまな議論を経ながらも、我が国の教育、及び総合学習の実践に大きな影響を与え続けてきたことも事実であるといえよう。

したがって、いま日本の学校教育現場に登場した学習指導要領における「総合的な学習の時間」を実践するためには、これまでの日本の総合学習の本来的な意義を再認識し、これら一世紀を超える日本における教師たちの授業改造の弛み無い歩みと常に連結されて問い直され、実践されるものでなければならないものなのである。

### 3. 日本の「総合的な学習の時間」における実践課題

最後に、日本の戦前・戦後における総合学習の史的展開の検討から、今後の日本で展開される「総合的な学習の時間」が克服しなければならない実践上の課題について示しておきたい。

第一には、カリキュラム作成の主体とその実践化にかかわる問題点である。

すなわち、戦前において一部の師範学校や私立学校の実験的な授業改造の試みとして展開された総合学習は、その後に「皇国民練成」という目的を強く帯びた戦中を挟み、戦後は「試案」としての学習指導要領のもとで各地域・各学校での主体的な総合学習が全国的に展開されることとなったのである。つまり、学習指導要領という国家レベルのからの統制があれば総合学習の全国的な展開が可能になるという一方で、その統制が柔軟になり各地域・各学校にカリキュラム作成の主体性を委ねるほど理念がスローガン化し、実践上の総合学習においては、そのねらいが曖昧化し、具現化が困難になるという危険性を含むということである。

したがって、現在の日本の「総合的な学習の時間」は、学習指導要領にその創設の経緯、教育課程上の位置づけ、授業時数、趣旨、ねらい、学習活動、名称、学習活動の展開に当た

っての配慮事項、評価が示されており、国家レベルで基準性をもち、一定程度統制されるものとしての性質をもつものといえるのである。しかし、同時に、学習指導要領では特色ある教育、特色ある学校づくりを進める上で、特に「総合的な学習の時間」においては各学校の創意工夫を生かした学習活動を積極的に展開することが求められており、「総合的な学習の時間」は、そのカリキュラム作成においては、各学校の主体性を尊重する柔軟な性質をもつものでもあるといえるのである。

つまり、現行の「総合的な学習の時間」は、学習指導要領という国家レベルの基準性提示による意義確認は図られてはいるが、同時にカリキュラム作成を委ねられた学校間には、その主体性ゆえに格差が生じやすく、学習指導要領で示されたねらい自体が、スローガン化しやすいうという危惧があるということである。

第二に、活動主義・経験主義による「這い回る経験主義」をどう回避するのかという問題点である。

すなわち、総合学習の史的展開上、戦前における教育と科学（学問）の分離状況と、戦後初期の経験主義における知識軽視の状況が批判され、問題解決学習批判へと展開されていったことを鑑みれば、現在の「総合的な学習の時間」において、教師は「何を」教えるのか、児童は「どんな力をつけるのか」という意味での『総合的な学習の時間』における学力論、「目標・評価論」の確立とその実践化が必要であるといえる。

事実、現在の学校教育現場で行われている「総合的な学習の時間」においては、当該学校においてカリキュラムが作成され、実践されたとしても、授業目標と評価規準、そして、それを達成するための教師の指導との間には、整合性が見受けられないということもあったり、またカリキュラムが机上計画となってしまう、常に実践を通した吟味・修正というカリキュラム評価が実施されていなかったりする状況も多く見受けられるのである。

したがって、学習指導要領で述べられているねらいが、各学校の「総合的な学習の時間」の各単元・授業・指導として具体化してくためには、常に各学校の具体的実践としてのカリキュラムの開発・改善・更新のシステムを構築することが不可欠であるといえよう。

## 〔文献一覧〕

- 1) 鯉坂二夫、1970年、「成城学園」（小原國芳編著『日本新教育百年史・第2巻・総説（学校）』玉川大学出版部、pp. 336-353）
- 2) 稲垣忠彦、2000年、（『総合的学習を創る』岩波書店、pp. 30-46）
- 3) 梅根悟、1951年、（『単元』誠文堂新光社、p. 84）
- 4) 梅根悟・海老原治善・中野光編著、1979年、（『資料・日本教育実践史1』三省堂、pp. 345-387）
- 5) 小原國芳、1969年、（『日本新教育百年史・第六巻近畿』玉川大学出版部、pp. 356-359）
- 6) 小林一也、1981年、（『現代学校教育の源流-明治・大正期の授業・教育実践の構造-』ぎょうせい、pp. 78-80。）
- 7) 佐藤学、1997年、（『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房、p. 59）
- 8) 杉浦宏、1998年、（『日本の戦後教育とデュニー』世界思想社、pp. 101-112）
- 9) 樋口長市・河野清丸・手塚岸衛・千葉命吉・稲毛金七・及川平治・小原國芳・片上伸、

- 1925 年、(『八大教育主張』大日本学術協会 pp. 251-304)
- 10) 矢川徳光、1973 年、(『矢川徳光教育著作集・第三卷』青木書店、p. 141)
- 11) 吉田昇・長尾十三二・柴田義松、1979 年、(『日本教育史・教育学(4)』・有斐閣双書、pp. 131-149)
- 12) 文部省、1999 年、(『小学校学習指導要領解説・総則編』東洋館出版社、pp. 42-54)

## 第4章 日本における総合的な学習のカリキュラム開発

### —『総合的な学習の時間』の創設と都市の学校の実践課題—

#### 1. 「総合的な学習の時間」とは

##### (1) 創設の経緯と歴史

「総合的な学習の時間」は、日本の小中高等学校の教育課程に創設された、新しいカリキュラムである。小中学校では2002年4月から、高等学校では2003年4月から、実践されている。それは、次のような過程を経て、その導入が推進された。

- 1997年7月 中央教育審議会第一次答申において「横断的・総合的な学習の推進」が提唱される。
- 1998年7月 教育課程審議会答申において教育課程の基準の改善が示され、「総合的な学習の時間」の枠組みが示される。
- 1998年12月 新学習指導要領が告示される。
- 2002年4月 小中学校で新教育課程が実践され始める。
- 2003年12月 学習指導要領の一部改正により、「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付ける」こと等、「学校としての全体計画」が強調される。

このような推移を見れば、総合的な学習の時間は日本の教育課程に突然登場したようにも思える。その理念が提唱されてからわずか数年で定式化されているからである。しかし、例えば、1992年度に始まった小学校の教育課程（旧教育課程）では、第1・2学年に「生活科」が設けられ、子どもの自然認識、社会認識、そして自己認識の統合が目指された。また、1975年から発足した「研究開発学校制度」の下、数々の学校が教育課程の基準にとらわれずに、独自のカリキュラムを開発してきた。その中には、複数の教科の統合や融合、環境や国際理解、情報といった新教科の創造といったパイロットスタディに着手した学校が少なからずあった（水越 1998）。

さらに、古くは、第二次世界大戦直後の「戦後新教育」におけるコアカリキュラム運動や地域教育計画の推進、1920年前後の「大正自由教育」における生活教育や合科的教授などの展開にも、総合的な学習の時間の源流を求めることができる（本書、佐藤氏の執筆章を参照のこと）。すなわち、総合的な学習の時間は、日本のこれまでの教育実践の資産を活かし、それを発展させようとする、カリキュラムなのである。

##### (2) 基本的な枠組み

小学校では、これに、第3学年以上において、105～110単位時間（1単位時間は45分）が準備されている。中学校では、第1学年に70～100単位時間（1単位時間は50分）、第2学年に70～105単位時間、第3学年に70～130単位時間が充てられる。そして、高等学校の場合には、

学年指定がなく、卒業までに3～6単位（1単位は標準35時間）が、これに充当されている。学校完全5日制がスタートした今日、教科等と比較して、これらの授業時数は決して少なくない。例えば、小学校第6学年においては、総合的な学習の時間に110時間が費やされるが、国語と算数以外の教科の授業時数は、すべてそれよりも少ない（例えば理科は95時間である）。なお、日本の小学校の年間総授業時数は、小学校の第4～6学年では945時間、中学校では980時間なので、総合的な学習の時間は、すべての授業時数中の10%強を占めることになる。

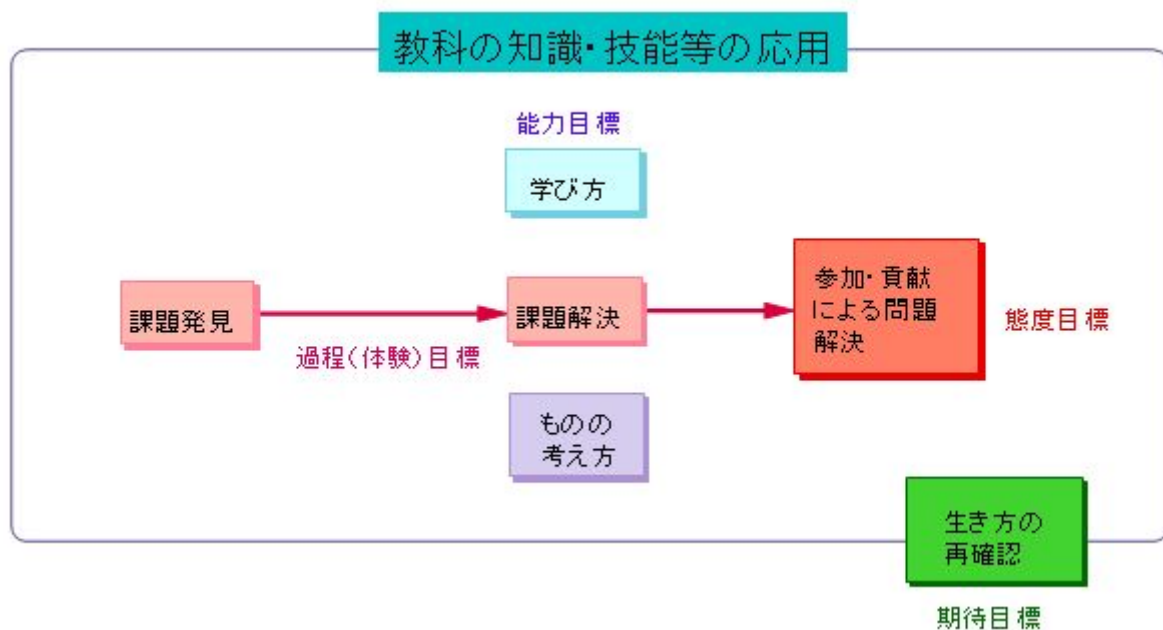
## 2. 「総合的な学習の時間」のカリキュラム構成原理

総合的な学習の時間のねらいや課題、配慮事項は、学習指導要領の「総則」に記されている。それに依れば、このカリキュラムの目標や指導法の特徴は、次の5点に及ぼう。そして、それらはいずれもデュアルな志向性、異質なものの弁証法的な統合に根ざす、カリキュラム構成原理である。

### (1) 総合的な学力の育成

学習指導要領においては、総合的な学習の時間のねらいが次のように示されている。

- 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 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。



<図1 総合的な学習の時間で培う学力の構造>

このカリキュラムで育成を図る能力・資質は、多様であり、その構造については十分に注意を払う必要がある(図1)。まず、①～③を通じて、「機能的学力」に関する記述が多い(水越 1990)。それが、この時間で子どもたちに育成すべき能力・資質の支柱であることが分かる。1998年の中央教育審議会答申において、「生きる力」(Zest for Living)の育成が強く主張されたことを反映したものであろう。

しかしながら、②や③の一部には「ものの考え方」や「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等」といった表現が用いられており、「実体的学力」に属する能力・資質も、このカリキュラムで培う学力の一翼を担うものであると考えねばならない。つまり、総合的な学習の時間では、機能的学力と実体的学力を幅広く、統合的に育成することが目指されている。

## (2)課題の多様性、重層性

総合的な学習の時間で取り扱う課題、すなわち教育内容は、学習指導要領の総則において、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、②児童の興味・関心に基づく課題、③地域や学校の特色に応じた課題が例示されている。

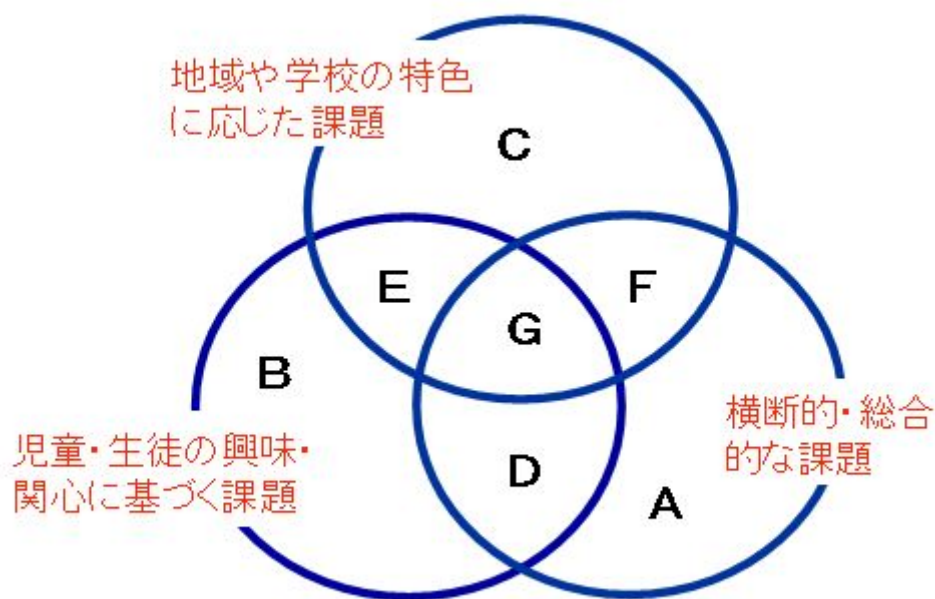
これらの課題は、基本原理を異にしている。まず①は、学際的な課題であると同時に、いわゆる今日の課題である。21世紀の社会にあって、その解決がいつそう期待される事象についての見識やそれを推進する態度の育成が不可欠であるという、社会的情勢から生まれる課題である。

次に、②は、子どもや生活の論理を尊重する課題である。教科学習に起こりがちな、生活との乖離を防ぎ、教科における学びと実社会との距離を埋めるために、子どもの素朴な疑問やこだわりを尊重し、それを課題として取り上げる場合が、これにあたる。代表的には、学級全員で数年間にも及んで、動物、例えば子馬を飼育し、それに随伴する多様な活動を展開するといった営みが、戦後新教育の時代から試みられている(白鳥 1997)。この課題設定の方針は、一人ひとりの子どもの興味・関心は異なるのであるから、課題の個別化を要請することになる。すなわち、個々の子どもが自由に課題を設定し、それを自分なりに追究していく手順がクローズアップされよう。実際、特に中高等学校においては、ウェビングなどを活用させながら、子どもにかなり自由に課題を設定させる学校も少なくない(大阪教育大学附属平野中学校 2002、新井・茨城大学教育学部附属中学校 2000)。

③は、総合的な学習の時間の目標・内容に関する地域基準をより重視する場合である。この時間は、教育界における「規制緩和」の試金石と言ってもよい。総合的な学習の時間については、学習指導要領において、そのねらいは示されているけれども、教科のように、目標や内容が定められているわけではない。それゆえ、それぞれの地域や学校は、その特色の強化のために、独自の教育活動を展開するために、この時間を活用できる。例えば、大阪市の小学校のいくつかでは、子どもと地域住民とのコミュニケーションの機会が少なくなっていることを打開するために、教職員・保護者・地域住民により構成される地域教育協議会を発足させ、そのイニシアチブにより、総合的な学習の時間において、地域住民との交流会等を子どもたちに企画・運営させている。

ところで、①から③には、当然、重なりが出てこよう。筆者は、図2のような構造で、3つの課題を重層化すべきだと主張したい。すなわち、総合的な学習の時間における課題は、大別して3つのものが考えられるが、実際には、それらは一部重複するので、タイプとしては、AからG

までの7種類の課題が取り扱われることになる。



<図2 総合的な学習の時間の課題の多様性>

### (3)学校教育と社会教育の融合的展開

総合的な学習の時間の学習活動については、学習指導要領・総則においていくつかの留意点が示されているが、次の3つは特に注目に値しよう。それらが、幾つもの意味で、学校教育と社会教育の融合的展開を志向しているからである。

- 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について工夫すること。
- ③学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。

まず①であるが、体験的な学習、問題解決的な学習という学習スタイルは、学校教育とは異なり、社会教育ではむしろ、それが取り組みの支柱を成している。日本の学校教育で一般的である一斉学習に、体験的な学習、問題解決的な学習を加えることによって、総合的な学習の時間は、社会教育との接点を開拓できる。

次いで、②では、学習組織や教授組織を弾力的に編成することの意義が説かれている。日本の学校では、同一年齢の子どもたちが教室に集って、1人の教師の一斉指導の下、学習を進めることが当然視されてきた。しかし、それは、社会教育の原理とは大きく異なる。そこでは、老若男女が同じ活動に従事している。また、指導者と学習者の関係は、極めて弾力的である。学校教育の

指導体制や学習活動を社会教育のそれに近づけることによって、両者の連携はより緊密なものになる。

さらに③では、総合的な学習の時間の学習活動において、社会教育の豊かなリソースを活用することが奨励するものであり、学校教育と社会教育の融合的展開をストレートに示唆したものであろう。

#### (4)体験学習とICT活用の両全

(3)で確認したように、総合的な学習の時間においては、「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」の導入が重視されるが、それに加えて、コンピュータやインターネットなど、情報通信機器（以下、ICT）の活用も奨励されている。

日本の小中学校の教育課程には、独立した教科として「情報科」があるわけではない。その代わりに、各教科等で、特に総合的な学習の時間において、子どもたちがICTを活用しながら情報活用能力を高めていくという枠組みが用意され、その重要性が強調されている。2002年6月に文部科学省が提言した『情報教育の実践と学校の情報化～新「情報教育に関する手引き」～』（[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/020706.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/020706.htm)）において、「総合的な学習の時間では、教科の枠では出来なかった体験的な学習、長期にわたった課題学習、校外活動など学校の工夫によるさまざまな学習活動が期待されている。これらの学習活動そのものが情報活用の実践力の育成に最適な場面といえる」と述べられていることに、それは象徴されていよう。

例えば、岡山市立平福小学校では、全学年で、体験的な学習とICT活用との連動を重視して、総合的な学習の時間の学習活動をデザインしている（木原俊行・岡山市立平福小学校、2002）。2000年度の第4学年の2学期の実践「今、私たちにできること」の場合で、その充実ぶりを説明しよう。この単元は、4年生が1学期から進めてきた環境や国際理解、福祉の学習に関する学習の成果を、交流した人々に伝えたり還元したりすることを目指すものである。

そこで、まず導入段階では、障害者やお年寄りの方とのそれまでの交流体験を子どもたちに想起させるために、教師たちは、交流や体験の様子を記録した映像資料を準備し、鏡的に利用している。

また、自分たちにできることを探す段階では、教師たちは、子どもにインターネットで専門家と相談させたり、放送番組を視聴させたりしている。加えて、障害者の方がスポーツをしている様子を撮影したビデオ映像など多様な情報源やコミュニケーションツールを、彼らは子どもたちに提供している。

さらに、取り組みの様子を報告する場面では、子どもたちは、ビデオカメラやデジタルカメラ、コンピュータ、実物投影機などを駆使して、自分たちの活動を仲間や外部人材に分かりやすく説明しようと努力している。また、活動の過程や成果を学年のホームページの中で公開し始めている。

この事例のように、総合的な学習の時間の計画・実施・評価においては、体験的な学習とICTの利用という、一見矛盾するような学習活動を統合することが、教師たちに要請されている。



### (5)個別化と共有化の両立

今日の総合的な学習は、個別化・個性化教育の資産を受け継ぐべきである。我が国では 1970 年代から普及してきたこの教育思潮は、教育界に、一人ひとりの子どもたちの思いやこだわりを生かすこと、あるいは個の学習ペース・学習スタイルを踏まえることの大切さを知らしめてくれた。これらの考え方を取り込み、総合的な学習の時間の学習過程には、なんらかの個別化（グループの場合も含む）の場面、それをつき合わせる共有化の機会を保障すべきであろう。

例えば、大阪教育大学附属池田中学校では 2 年生において「アジアを実感しよう！」という総合的な学習を計画・実施しているが、子どもの選択を重視した学習過程が構成されている。それは、大きくは、追求・表現・発表の 3 フェーズから成るが、追求時には対象別の 5 コース（中国・モンゴル、韓国・朝鮮、東南アジア、南アジア・西アジア、アジア・NIES）が設定されるし、表現時には方法別の 6 コース（意見主張、研究論文、マルチメディア、身体表現、作品・製作、実習・体験）が準備される。コースが異なれば、追求する内容や方法は異なるが、学習発表会の開催によって、各コースの学習成果は連結される。そのために、「日本にもその国にもあって違うもの。なぜ違うのか？」という共通テーマが設けられている。

## 3. 総合的な学習の学校としての全体計画

既に、1 で述べたように、2003 年 12 月の学習指導要領の一部改正において、「各学校においては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする」という文言が登場し、総合的な学習の時間のカリキュラムについて「全体計画」を作成する必要があることが強調された。

### (1)全体計画の必要性、意義

総合的な学習の時間は、学習指導要領において、そのねらいが明示されているけれども、目標や内容は記されていない。名称を各学校において決めることとされていることに象徴されているが、このカリキュラムの開発と運用は、学校裁量を特色とする。

しかし、それは、教師間の共同的意思決定や連絡調整を欠くと、例えば同じ活動をいたずらに繰り返すといった問題を生じさせる危険性をはらんでいる。実際、2002 年度に小中学校で新教育課程が開始されて以来、いくつかの学校においては、こうした問題が現実のものとなっていた。学校としての全体計画の必要性は、そうした危険を回避し、総合的な学習の時間が真の意味で学校を基盤としたカリキュラムとして成立するためには、不可欠なものである。その意義をある学校の事例から再確認してみよう。

図 3 は、2002 年度の岡山市立平福小学校の総合的な学習の全体像である。第 1・2 学年は生活科、中学年は生命教育を柱としつつ、その内容に、環境教育や国際理解教育の要素を盛り込むように、教師たちは努めている。そして、それは、第 5・6 学年の環境・国際理解教育の布石となっている。

カリキュラムの系統化に対する、この関連づけの効果は計り知れない。これによって、上述した目標の重点化を教師たちが図りやすくなったからである。第 1～4 学年で環境と国際理解に関

する知識、それに関する課題を追究する際の方法を子どもたちが習得するようになったから、第5・6学年の教師たちは、そうした内容・活動をベースにして、生き方に焦点をあてた取り組みを展開できるようになった。



＜図3 総合的な学習の時間の全体計画（岡山市立平福小学校）＞

それゆえ、平福小学校の第5・6学年の環境・国際理解領域の学習では、いわゆる調べ学習は最小限にとどめられる。同学年の教師たちは、そのかわりに、社会的な実践への参画を子どもたちに促している。それは、環境と国際理解の学習に第1～4学年の教師たちが取り組んでくれるから採用できる学習スタイルである。

例えば、平福小学校の第5・6学年の子どもたちは、国際理解教育の一環として、国際協力・支援活動に従事する。彼らは、地元のNGO機関とタイアップして、募金活動を繰り返したり、難民キャンプの子どもたちと交流活動を展開したりする。青年海外協力隊の人々に励ましの手紙を送ったりもする。

それらの活動の前提に異文化理解体験が必要となることは自明であろう。平福小学校では、第1～4学年の総合的な学習のカリキュラムに、外国の方との交流活動や外国の暮らし等に関する調査活動が組み入れられている。だから、第5・6学年では、それをおさらいする程度でよいからである。

## (2)カリキュラム・コーディネーターの役割の重要性

総合的な学習の時間の学校としての全体計画の確立に成功している学校には、カリキュラム開発上のリーダーが存在している。特に、いくつかの学校では、カリキュラム・コーディネーターたる教師を、「総合専科」として教授組織に正式に位置づけている。彼らは、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たちである。

筆者は、2001～2002年度、岡山県のある小学校に設置された「総合専科」教師の役割や悩みを追跡した（木原 2003a）。この女性教師は、第3学年から第6学年までの8名の教師と総合的な学習の時間のカリキュラムの開発・運用を共同的に展開した。彼女は、同僚の総合的な学習の

時間の指導経験やそれに対する考え方の違いに配慮して、8名の教師たちに個別的に働きかけ、総合的な学習の時間の学校としての全体計画の維持・発展に努めていた。同僚たちは、このカリキュラム・コーディネーターを信頼し、彼女から、児童の前年度までの学習経験や他学年のカリキュラムの実際に関する情報を得て、総合的な学習の時間に関する学校としての全体計画を念頭に置き、その指導と評価にあたっていた。

### (3)異校種の連携

総合的な学習の時間の学校としての全体計画の作成においては、異校種、とりわけ義務教育段階にある小学校と中学校間の連携も必要とされる。それは、自明であろう。新教育課程では、総合的な学習の時間は、小学校第3学年から高等学校までに準備されており、小学校では430時間が、そして中学校では210から335時間が、これに費やされる。

例えば小学校でどんなにすぐれた総合的な学習のカリキュラムを開発しても、中学校でそれを発展させられなければ、小学校における指導の意義が半減してしまう。小中の総合的な学習のカリキュラムを連結できなければ、子どもたちは、学習の無駄な重複にがっかりしたり、そのコンセプトのギャップにあえいだりして、総合的な学習に嫌気がさしてしまうだろう。それは、悲劇である。

異校種間で総合的な学習のカリキュラムに関する話し合いの機会を設けたり、合同の教員研修会を開催したりといった教師間交流、さらには、合同学習の企画・運営などの子ども間交流の機会を増やし、小中連携の芽を育てねばなるまい。

## 4.「総合的な学習の時間」と教科学習との関係

教科学習の目標と総合的な学習の時間のねらいの間には、いくつかの連続面がある。それは、図4のように示されよう。



<図4 教科学習と総合的な学習の時間の関係>

第一に、教科学習に必要とされる基礎的な能力の育成を担う総合的な学習が存在する（汎教科としての総合的な学習）。これは、情報活用能力を育成するための基礎的トレーニングに代表されよう（木原 2003b）。

例えば、コンピュータの操作方法とか、アプリケーションソフトの操作手順といった「機器操作スキル」は、いずれの教科のねらいにも属さない。しかしそうしたスキルを子どもが身につけていると、各教科における学習活動がスムーズに進む。様々な土地の暮らしを Web ページの情報に基づき探究するとか、コンピュータを用いて立体の展開図を作成するといった学習活動を、子どもたちがコンピュータに慣れ親しんでいれば、社会科や算数科の授業に導入できる。

この場合、基礎的なスキルの獲得が目指されているので、総合的な学習であっても、教師がイニシアチブを握り、各種スキルを順序立てて説明したり、コーチングしたりするといった様子が当然視される。

第二に、複数の教科を貫くテーマやトピックを設定して、教科学習を連結した総合的な学習がありうる。いわゆる教科横断的な指導の展開である。

例えば、福岡県のある中学校では、「国際理解」、とりわけアジア諸国の異文化を教科横断のテーマに据えて、気候と食文化の関係の追究（社会科・家庭科）、東アジアの国々の格技（体育科）、アジアの民族音楽の鑑賞（音楽科）、アジアからの留学生との交流に必要とされる英会話コミュニケーションのスキル習得（英語科）などを実施している。それぞれは、相互に強い関係を築いているわけではない。しかし、それらの学習を終えて、子どもたちは、アジア諸国の文化の多様性を実感するようになったそうである。

第三に、各教科で培った能力を総合的な学習における問題解決的な学習に役立てるという方針が考えられよう（超教科としての総合的な学習）（香川大学教育学部附属坂出小学校 2004）。

例えば、総合的な学習において地域環境の問題点を調査し、その改善に向けた実践活動に子どもたちが従事する場合を想定してみよう。地域の動植物の生態についての調査では、理科で培った実験・観察の技能・表現や科学的な思考が大いに役立つ。地域の環境マップを作成する場合には、社会科で獲得した観察・資料活用の技能・表現が、そのベースになるに違いない。調査レポートにグラフを載せようと思えば、子どもたちは算数科で習得した数量や図形についての表現・処理の能力を駆使せざるを得ないであろうし、環境保護を訴えるポスターや Web ページの制作活動では、図画工作科で育んだ発想や構想の能力、創造的な技能が十二分に発揮されることとなる。

なお、総合的な学習における問題解決は、多くの場合、個別的に進められる。子どもによって課題が異なるからだ。したがって、教科学力の適用についても、子どもたち自身の判断に基づくものになることが望まれるし、それを個に応じた支援するというスタンスを、教師たちは持つべきだ。

## 5. 総合的な学習の時間の実施状況

### (1) 2001年5月の実施状況

小中学校の子どもや教員を対象とした質問紙調査の結果から、「総合的な学習の時間」の実施状

況や成果について概観してみよう。

まずベネッセ教育総研が、総合的な学習の時間が創設されて約1年後の2001年5月に実施した「学習の状況に関するアンケート」の結果を参照してみよう(田中博之・ベネッセ教育総研 2002)。

この調査において、小学校第5学年 1618名、中学校第2学年 2313名、そして小学校教師 271名、中学校教師 270名が、総合的な学習の時間の意義と課題について、回答している。

総合的な学習の時間が好きであるかどうかという問いについては、91%の小学生と74%の中学生が、「とても好き」と「やや好き」と回答している。

ねらいの理解・見通しなどについての質問には、小中学生は、次のように回答している。

- ・学習のねらいが分かった上で取り組むことができた(小学生の77%、中学生の67%が肯定的な回答)
- ・活動の見通しをもって取り組むことができた(小学生の76%、中学生の68%が肯定的な回答)
- ・自分が積極的に活動している場面がたくさんあった(小学生の63%、中学生の56%が肯定的な回答)
- ・テーマが自分のやってみたいことだった(小学生の73%、中学生の84%が肯定的な回答)
- ・友達と協力する機会がたくさんあった(小学生の89%、中学生の67%が肯定的な回答)

これらの回答から、子どもたちは、総合的な学習の時間のねらいや期待される活動に即して学習を進めていたことを確認できる。

この調査では、教師たちに対して、総合的な学習の時間で感じている「やりがい」をたずねている。すると、「教科の授業では見ることのできなかつた児童(生徒)の新しい力を発見した時」、「教科の授業では見ることのできなかつた児童(生徒)の成長を見ることができた時」、そして「教科の学習で意欲を示さなかつた児童(生徒)が、学習意欲を見せた時」という項目については、90%近く、あるいはそれ以上の割合で、彼らは、肯定的な回答を寄せている。教師たちは、総合的な学習の指導に、教科指導とは異なる可能性を感じていることを確認できる。

さらにこの調査では、総合的な学習の時間の成果や教育的効果について、「態度・価値観」、「能力・スキル」、「社会への適応力」、「自己成長力」、「教科の総合化・生活化」、そして「学校改革の推進」という6領域から、その実態について教師たちに回答を求めている。その結果、小中学校の教師ともに比較的成果が出ているという結果が得られたのは、「能力・スキル」と「学校改革の推進」についてであった。この調査では、同じ領域について教師たちにその重要性についての認識を明らかにしてもらっているが、その回答結果と比較してみると、いずれの領域も、肯定的な評価を下す割合が低い。つまり、成果の出やすい領域とそうではない領域があること、重要性の認識ほどには成果が得られていないことが明らかになっている。

## (2)2003年1月の実施状況

同じく、ベネッセ教育総研は、2003年1～2月に実施した「第1回学力向上のための基本調査」において、小学校第5学年 1707名、中学校第2学年 2023名を対象として教科学力を測定・評価するとともに、総合的な学習の時間で育成が目指される学力、すなわち生きる力を彼らが身につけているかについて、調査を実施している(田中博之・木原俊行・ベネッセ教育総研 2003)。また、小学校教師 56名と中学校教師 71名に対して、教科指導の実際とともに、総合的な学習の時

間の指導について、その実際を問うている。

この調査では、子どもの生きる力を、問題解決力、社会的実践力、豊かな心、そして自己成長力という4領域を設けて、彼らに自己評価してもらっている。彼らの回答を整理してみると、生きる力の育成について、学校間格差が生じていることが明らかになっている。

例えば、「調べたことをコンピュータを使ってまとめたり、発表したりすることができる（問題解決力）」という項目については、「とてもあてはまる」または「あてはまる」と回答したものの割合が、小学校では、最も低い学校では19%なのに、最も高い学校では80%にも上る。中学校の場合も、26%から67%と、大きな差が確認されている。

また、「社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えることがある（社会的実践力）」という項目については、「とてもあてはまる」または「あてはまる」と回答したものの割合が、小学校では、25%から88%、中学校では、20%から61%と、学校によって大きく異なる。

その他の項目も含めて、生きる力の育成については、学校によってその成果に大きな違いがある。その原因として、学習環境の整備や学校独自の取り組みの影響が推測されるが、その学校間格差は、総合的な学習の時間のカリキュラム開発、運用上、無視できない問題であろう。

## 6. 都市における総合的な学習のカリキュラム開発の課題

5で確認したように、総合的な学習の時間の実施状況については、学校間格差が確認されている。特に、都市部の学校における総合的な学習の時間のカリキュラム開発、そしてその運用には、以下のような困難点が存在している。

### (1) 受験競争

都市部では、人口が多いため、私立の中高等学校が数多く存在している。しかも、交通機関が発達しているので、地方に比べて子どもの通学可能範囲が広がり、その選択肢が多くなる。一般に、地方に比べて、都市部では、小学校を卒業する子どもが公立の中学校への進学を避けようとして、私立の中高等学校を受験するケースが多い。

都市部の保護者の一部は、子弟にそれを期待し、小学校に対して、教科学力の向上を期待する傾向にある。彼らは、総合的な学習の時間の時間の意義をある程度認めつつも、受験への影響を危惧し、教科の基礎学力の充実を優先してほしいと願っている。それがプレッシャーとなり、教師たちが総合的な学習の時間の計画・実施・評価に躊躇するという事態が生じることは予想に難くない。

### (2) 学習環境の整備の遅れ

前述したように、総合的な学習の時間は、目標や内容を各学校で定めることになっているので、このカリキュラムには教科書が準備されない。加えて、そこで育成が求められる学力からすれば、子どもが自律的に問題解決的な活動に着手する必要があるが、それには、学習環境の充実が欠かせない。

ところで、学習環境、例えば学習に協力してくれる人材や情報通信メディアなどを整備するためには、教育行政がその予算を確保しなければならない。それは、学校数が多い大都市ほど、遅

れがちである。情報通信メディアの整備状況は、それを顕著に物語っている。例えば、文部科学省が平成 15 年度における公立学校の情報教育の実態を調査した結果 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/16/07/04072101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/07/04072101.htm)) によると、教育用コンピュータ 1 台当たりの児童・生徒数は、東京都が 11 人、大阪府が、11.8 人と、全国平均値の 8.8 人よりも、かなり悪い状況にある。また、普通教室の LAN 整備率も、それぞれ、8.9%、13.4%と、全国平均値の 37.2%を大きく下回っている。

### **(3)教師の高齢化とその弊害**

都市部の学校では、教員人事が硬直化しやすいと言われる。日本の学校の教員は一定期間が過ぎると学校を異動するのが通例であるが、交通機関の発達により通勤範囲が広がるため、地方に出向かなくても、その条件を満たせるからである。また、都市調整手当の支給という給与待遇面も、その傾向に拍車をかける。

その結果、都市部の学校ほど、教員組織の高齢化が進む。それは、伝統的な学習指導が重んじられる場合はむしろ好ましい状況であるが、総合的な学習の時間のような新しいカリキュラム、そこで必要とされる問題解決的な指導、とりわけ ICT 活用などについては、むしろ、悪影響をもたらす。一般に、教職経験が増すほど、教員は、新しい教育課題に対して及び腰になるからである (木原ほか 2002)。

### **(4)校外学習における安全確保の難しさ**

さらに、総合的な学習の時間においては、先に、そのカリキュラム構成原理において「体験学習と ICT 活用の両全」として指摘したように、学校外での体験的な学習の設定が教師たちに要請される。各種事業所等の訪問、路上でのアンケート等の実施、お年寄り等との交流など、総合的な学習の時間における、学校外での体験的な学習は、枚挙に暇がない。

しかしながら、そうしたフィールドワークを都市部で実施するのは、子どもの安全確保の面において、大きな困難を伴う。まず、道路交通量が多いので、子どもと自転車、バイク、自動車等との接触事故が起こりやすい。次いで、誘拐、強盗などの犯罪に彼らが巻き込まれる危険性も高い。

安全確保のために、各学校は大学生等のボランティアに校外学習の引率を依頼する、保護者に授業への参画を要請するといった方策を開発してはいる。しかし、そうした人材の確保、彼らへの学習の意義の伝達等に付随する煩雑さは、教師たちに、校外学習の実施、ひいては総合的な学習の時間のカリキュラム開発に対して、消極的な気持ちを抱かせがちである。

### **(5)学校の統廃合の悪影響**

都市の中心部では、地価が高いため、住居を設けにくい。それゆえ、都市機能が発達した街の中心部では、人口減少が著しい、それは、「ドーナツ化現象」として、よく知られている。こうした現象は、学校の統廃合を招く。児童・生徒数が極端に減少すると、組織や施設・設備に無駄が生じるからである。また、子ども間の人間関係が固定化する、ある程度の人数を必要とする活動 (例えば合唱、スポーツなど) が成立しないとといった問題点も無視できない。それらを回避するために、現在、都市部では、学校の統廃合への動きが激しい。京都市や大阪市も例外ではない。

注意しなければならないのは、統廃合によって、各学校の伝統や文化が継承されにくい状況が生まれることだ。前述したように、総合的な学習の時間で設定される課題のひとつに、「地域や学校の特色に応じた課題」がある。統廃合の対象となる学校がそうした課題を総合的な学習の時間において取り扱っていても、複数の学校のカリキュラムを調整する過程ではすべての学校の実践史を尊重することが難しく、カリキュラムの継続性が保障されないという事態が生じてしまう。これもまた、都市部の学校において総合的な学習の時間のカリキュラムを開発する際のハンデとなる。

## 7. まとめに代えて

総合的な学習の時間は、様々な要因に影響されながら、2002年4月に、創設の運びとなった。最も特徴的な点は、日本の教育において試行されてきた「学校を基盤とするカリキュラム開発」を制度化し、普及させようとしていることである。

各学校の教師たちは、全体として、デュアルな志向性を帯びたカリキュラムデザイン、指導原理を構築することが要請されているが、そのためには、学校としての「全体計画」をいかに策定するかが、彼らにとって重要な意思決定となる。また、教科学習との連結についても、各学校の創意工夫が期待されている。それらを満たすことが、総合的な学習の時間を各学校に定着させる鍵であると教育行政は考え、学習指導要領を一部修正して、それを強調した。

当事者たる子ども、そして教員は、この新しいカリキュラムの意義や可能性を実感しているものの、成果については学校間格差が増大する傾向にある。特に、都市部の学校は、総合的な学習の時間のカリキュラム開発にハンデを負っており、今後、それを克服する施策が急ぎこじられねばなるまい。

## 文献

- 新井孝喜・茨城大学教育学部附属中学校（2000）総合学習と教育課程経営．東洋館出版
- 香川大学教育学部附属坂出小学校（2004）21世紀を切り拓く「確かな学力」の向上（2年次）
- 木原俊行（2003a）カリキュラム・コーディネーターの抱える葛藤の特徴—ある小学校の「総合的な学習の時間」専科教師を事例として—．日本教育工学会第19回大会講演論文集、167-168
- 木原俊行（2003b）各教科・総合的な学習における情報教育の構造的展開．教育展望、第49巻第9号、教育調査研究所、20-27
- 木原俊行ほか（2002）ベテラン教師が情報教育を実践する際に有用となる授業方策—ある小学校教師の事例研究から—．日本教育工学雑誌、Vol.26、155-168
- 水越敏行（1998）総合的な学習の理論と展開．明治図書
- 水越敏行（1990）メディアが開く新しい学習．学習研究社
- 大阪教育大学附属平野中学校（2002）2002年度研究紀要
- 白鳥彰政（1997）内から育つ．平野朝久編、子どもの「学ぶ力」が育つ総合学習．ぎょうせい、pp.47-101



- 田中博之（1998）大阪教育大学附属池田中学校の『アジアを実感しよう！』. 総合的学習カリキュラム開発研究会（研究代表者：村川雅弘）編、総合的学習のカリキュラム開発 今日  
的課題の整理と実践事例分析、pp.63-68
- 田中博之・ベネッセ教育総研（2002）21世紀型学力を育む総合的な学習を創る. ベネッセ教育総  
研
- 田中博之・木原俊行・ベネッセ教育総研（2003）豊かな学力の確かな育成に向けて. ベネッセ教  
育総研

# 第5章 総合的な学習におけるメディア活用

## 1. 総合的な学習の時間におけるメディア活用の意義

総合的な学習において、メディアの活用は不可欠である。しかし、メディアの活用は体験を奪う懸念があるとされがちでもある。

本章では、メディア活用と体験活動の位置関係の整理から、メディアが子どもの学習の何を増幅するかについてまず整理する。そして、総合的な学習における望ましいメディア活用について、事例をもとにいくつかの論点で整理していく。

### (1)メディアは体験を奪うか

総合的な学習の時間では、児童生徒にメディアを活用させることが多い。体験活動が重視される総合的な学習の時間の主旨と、メディアを利用することは矛盾するような気がするという意見を持つ教員も少なくない。

体験活動は、今日子どもたちにとってふさわしい活動であるが、体験することが目標になってしまうことに対する心配の声もある。例えば、修学旅行で寺を見る体験は確かに望ましいが、その体験が学習として成立するためには、その寺を見る理由づけを持たせ、その寺に関するある一定の事前知識を得ておく時間を確保し、子どもたち自身がその寺のどんなところをよく見ておきたいかを課題意識として持つようにし、さらに実際に見学したあとに、事前学習の成果を含めてまとめ直すような学習活動を用意すべきである。つまり、体験活動は、子ども自身の強い課題意識と、その事前と事後の学習活動の組み合わせで学習として成立するかどうかが決まると考えた方がよい。

子どもたちが実際に何かを体験する事前の調べ学習や事後のまとめ学習に、コンピュータやインターネットなどの情報手段が活用できる。

環境に関する追究をしている学習場面を考えてみよう。課題を追究するにあたって必要な予備知識を得るために、本を読むことがあるだろう。調査したい場所に直接出向いてデジタルカメラで撮影してくることもあるだろうし、調査の方法について友だちと相談することもあるだろう。よその学校ですでにまとめられている情報をインターネットで収集したり、課題に対応した情報をグループごとに集めてデータベース化したり、ソフトウェアで集計・分析することもある。調査の結果得られたデータをグラフ化したり、ワープロやホームページ作成ソフトを使って調査結果をまとめ、学級で発表したり、インターネット上で発表することも考えられる。

メディアの活用が体験を奪うのではなく、むしろ体験に肉付けし、体験が学習として成立していくように利用することが可能なのである。

### (2)メディアは何を増幅するか

メディアは体験を増幅するように利用可能である。このことをもう少し詳しく見てみよう。

岡部（1999）は、メディアを活用することによって増幅されるものについて、「視点」と「内容」という観点から整理している [表1]。すなわちメディアの活用は、子どもの視点を拡大・強化・転換・移動したり、学習内容を補足・拡大・進化・拡散させたりする。

例えば、環境について学習をしている場面を想定すると、デジタルカメラで撮影してくる活動は「何を撮影するか」を考えることによって視点を強化することになり、学習内容を拡散させることになる。他の子どもの撮影してきた映像を見合うことは、視点の転換や拡大となる。学校放送番組は多くの場合、学習内容を補足し拡大する。インターネットによって他校と交流する場合は、別の見方を知るという点で視点の移動になったり、学習内容の拡大・進化となる。

ややもするとメディアを活用すること自体が学習目標にすり替わってしまいがちであるため、このようにメディアの活用が子どもたちの学習の何を増幅するのかという点で整理しておくことは大切である。

メディアは子どもたちの体験を増幅し、思考を深めるために利用されるべきである。その方法として、教師が提示装置して利用する場合や、子どもたちがメディアを自分の道具として利用するなどがあるに過ぎない。

[表1] メディアによって増幅される観点（岡部 1999）

視点		内容	
拡大	> → >	補足	□ → ■
強化	> → >	拡大	□ → □
転換	> → <	深化	□ → □
移動	> → ^	拡散	□ ↻ □

## 2. 総合的な学習を支える情報手段の活用

### (1) 総合的な学習における情報手段の役割

総合的な学習においては、児童が自らの課題に対してよりよく解決することを目指した学習活動が展開されることが多い。そのような学習活動を通して、情報の集め方・調べ方・整理の仕方・相手に伝えるための発表の仕方などのスキルの育成がなされていく。これらの場面では、情報手段の活用が不可欠である。

総合的な学習において多く行われている情報手段を活用した学習場面には、たとえば次のようなものがある。

- ・デジタルカメラなどを用いて、学習の記録を残したり、効果的に伝える活動を行うこと
- ・書籍などで調べるほかにも、インターネットで調べたりすること
- ・電話やFAX、電子メールなどの連絡手段を使い、調査の依頼などを行うこと
- ・インタビュー活動などの際に、ビデオカメラや録音装置などを使って記録に残し、後に利用

すること

- ・コンピュータを用いて調べたことを蓄積したり、プレゼンテーションしたりすること

このような学習活動が総合的な学習において日常化するためには、児童に情報手段を活用するスキルを身につけさせる学習指導場面の設定や学校カリキュラムへの配置が必要である。また、情報手段を活用した学習活動をうながすための学習環境の設計が重要である。

## (2)情報手段を活用するスキルの習得のための学習指導

### a. 期待するスキルを目標化する

情報手段を活用するスキルは、必ずしも児童の発達段階と一致するわけではない。経験があれば低学年でもできることが、経験がない高学年ではできないということはしばしばある。したがって、情報手段を活用する経験を学年ごとに意図的に設定することが必要である。

たとえば、学習過程ごとに必要となる学習経験やスキルを洗い出し、これをどの学年で重点的に指導するかという観点で表にまとめることができる。[表2]は、「まとめ・発表場面」で必要となる学習経験やスキルを想定したものである。

[表2] 各学年段階での「まとめ・発表場面」で必要な学習経験やスキルの例

活 動	経験しておきたい学習経験やスキル	低		中		高	
		1	2	3	4	5	6
調べたことを文章や 絵などでまとめる	絵日記等にまとめる	◎	◎	○	○	○	○
	パンフレット・新聞等にまとめる		△	◎	◎	○	○
	ホームページやプレゼンソフトにまとめる				△	◎	◎
発表会をする	学級や学年で	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	お世話になった人へ	△	△	◎	◎	○	○
	学校全体へ	◎	◎	◎	◎	◎	◎
	地域へ					△	△
学習を振り返る	振り返りカードを書く	△	◎	◎	○	○	○
	凝縮ポートフォリオをつくる				△	◎	◎
備考：△経験させてみたい学習等 ◎経験しておきたい学習等 ○慣れておきたい学習等							

### b. スキル育成を期した単元を設定する

情報手段を活用するスキルは、一度獲得されるとさまざまな学習場面で生かすことができる。したがって、できれば年間のある時期に、集中学習の形で指導することが望ましい。

埼玉県越谷市立越ヶ谷小学校では、総合的な学習の時間の学校カリキュラムの中で、第3学年前半に「見たい知りたいわたしたちの町・越谷」という34時間の単元を、情報手段を活用するスキルの育成を期した総合的な学習の時間の導入単元として位置づけている [表3]。ここでは、図書館の使い方、総合的な学習の時間のためのさまざまな施設の利用法、個人テーマの設定体験、町の取材体験の中でのインタビュー・メモ・話し合い・調べ学習・メディア活用、外部人材を招いての発表体験などの基本的な体験を網羅的に行わせている。教師は、子どもたちひとりひとりが、どんなテーマで、どんな情報手段の活用を体験したかを細かく把握している。

このように、さまざまな情報手段を活用する場面を意図的に用意した単元を設定し、情報手段を活用するスキルを集中指導することができる。この場合、同様の活動が繰り返し行われる中で

スキルがだんだん習得されていくような学習過程にすることがポイントである。また、単なる機器操作の利用にとどまらず、それが必要となる場面を用意して学習指導を行うことが望ましい。

[表3] 学校カリキュラムの例 (埼玉県越谷市立越ヶ谷小学校)

	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
3～6年	外国語教育 10時間 ・フレンドリータイム(英会話)担任とAETIによる学習 ・ビデオタイム(英会話)業前にビデオ放送で学習											
3～6年	コンピュータ活用の時間 10時間											
3年	「わたしが見つけた越谷しまん」 「総合的な学習の時間」入門 情報1 45時間						「わたしは世界のたんけん隊」 国際理解1 40時間					
4年	「ふれてみよう見つけよう私たちの元荒川」 環境1 42時間						「障害のある人とともに生きる」 福祉1 40時間					
5年	「共に生きよう みんなのアジア」 国際理解2 38時間						「伝えよう地球からのメッセージ」 環境2 47時間					
6年	「おいしいちゃんおばあちゃんとともに生きる」 福祉2 36時間						「自分の思いにチャレンジ」 「総合的な学習の時間」まとめ 総合自由 49時間					

c. 学習テキストを開発する

情報手段を活用するスキルは一度の経験で身に付くものではない。したがって、児童が必要と感じたときに、いつでも習得または反復可能な支援が必要である。

情報手段を活用するスキルとして、学習テキストを開発している例がある [表4]。また、これらのスキルの習得をうながすためのライセンス制度を設けている学校もある。これらによって、たとえば授業外の時間でも児童が自学でスキルを身につけることが可能となっている。

[表4] 情報手段を活用するスキルの学習テキストの項目例

- ・電話のかけ方
- ・上手にインタビューしよう
- ・資料館や博物館で調べよう
- ・フィールドワークの仕方
- ・ビデオカメラの使い方
- ・ビデオデッキの使い方
- ・手紙の書き方
- ・市役所の利用
- ・図書館での本の探し方
- ・コピー機の使い方
- ・テープレコーダーの使い方
- ・デジタルカメラの使い方

#### d. 指導体制を工夫する

情報手段を活用するスキルは経験量によって左右されるため、学級によって経験量に差があったり、学習指導のタイミングが異なったりすると、学年での活動が行いにくい場合がある。

情報手段を活用するスキルの育成のために、4月から5月にかけて総合的な学習の時間のカリキュラムの中に「情報」という時間を設けて集中指導をしているような場合、総合的な学習の時間担当教師が、学級担任とTTでコンピュータスキル等の集中指導を10時間かけて行っているなど、指導体制に工夫が見られる例がある。集中指導が終わった6月以降は、各学年や学級の活動の実態に応じて、学級担任の裁量で「情報」で習得したスキルを活用し発展させるようにしている。

このように、ある時期に情報に長けた教員と担任がチームで学習指導を行うことにより、学級間のスキル差がなくなるとともに、情報手段を活用するスキルを身につけさせる学級担任の指導能力が向上する場合が多い。学校カリキュラムの中に、このような指導体制を配慮した集中指導の時期を確保することが望ましい。

一方、集中指導だけでは育ちにくい力もある。たとえば、プレゼンテーションやホームページ作成は、その手順については集中指導を行うことができるが、自分たちの活動について実際に誰かにプレゼンテーションしたり、相手を想定してホームページを作成するような活動が伴わない限り、操作法の演習になりがちとなり、児童は何のためにその方法を使う必要があるのかを理解することが難しい。

よって、集中指導体制を確保することが重要である一方、その後の学習指導の中で、何らかの課題を解決しながらスキルを向上させていくような学習展開を用意する必要がある。

### (3)情報手段の活用をうながす学習環境

#### a. 必要に応じて情報手段を活用できる環境整備

情報手段を活用するスキルは経験量が大きく作用するため、その活用の日常化を図ることが大切である。

学校によっては、各学級にデジタルカメラ・CDミニコンポ・ビデオデッキ・コンピュータを常時設置している。さらに、各学年ごとにビデオカメラ・教材提示装置を配備している。また、視聴覚ライブラリー教室にはさまざまな学習ビデオが自由に視聴できるように整備されており、これらを視聴できるビデオデッキとモニターテレビが5ブース用意されている。廊下のスペースを利用した資料コーナーも、校内随所に設置されている。

一方、コンピュータ教室は、いつでもオープンな活用ができるようにしたい。学校図書館と同様、調べたいことや、まとめておきたいことがあるときに、いつでも対応できる学習環境でありたい。コンピュータ教室で児童が学習しやすくなるように、児童用マニュアルをいつでも参照できるようにしたり、ローマ字表をキーボードの横に置いておいたり、典型的な操作については掲示をしておく、児童が機器の操作でつまづかないような配慮も必要である。

情報手段を活用するスキルは、問題を解決する学習がスムーズに進行するために習得するものである。情報手段は技術の発展に伴って移り変わっていくものであり、その操作の習得は本質的な学習目標ではない。操作習得は授業時間以外でできるだけ行い、授業時間は問題を解決する学習に当てていくことが望ましい。

## b. 校内ネットワークの整備と情報共有

情報手段の活用が進んでくると、児童が撮影したデジタルカメラの写真や、プレゼンテーションのために作ったファイル、ホームページなど、さまざまな学習成果物が増えてくる。これらがいつでも、どこからでも利用可能になるような学習環境として、校内ネットワークが活用できる。

サーバー上に共有フォルダを作成し、そこでのファイル管理のルールを決めておくことにより、校内のすべての教室・特別教室・図書室等から校内ネットワークを通じてアクセス可能となり、授業のさまざまな場面で学習成果を利用することが可能となる。

児童にとっては、蓄積された学習成果をあらためてまとめ直したり、プレゼンテーションに利用したりすることが、校内のどの場所からも可能となる。教師にとっては、児童の学習成果を放課後等に評価する際に共有フォルダを職員室から参照することができる。ある学年の学習成果を、翌年のその学年の児童が参考にすることも可能となる。

## c. 情報手段を活用する学習における留意点

総合的な学習は、あくまで体験的な学習を中心に行われていく。情報手段の活用によって体験的な学習がより活性化したり、深まったりするような学習活動になるように配慮することが必要である。たとえば、児童がインターネットで調べることは望ましい体験であるが、インターネットで入手した情報だけで判断をしているとしたら、これは不適切であろう。インターネットで調べることと同時に、専門家にインタビューする活動や、書籍等で調べる活動などが学級の中で並行的に行われるべきである。情報手段の違いによって得られた情報が異なることや、得たい情報によって適切な情報手段があることにも気づかせていくことが大切である。

## 3. 総合的な学習の時間と情報教育

### (1) 総合的な学力としての情報活用の実践力

総合的な学習でメディアを活用することによって、子どもたちにどのような学力を期待しているのか。日本においては、それを情報教育の定義の中に見いだすことができる。

情報教育の目標は、「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」の報告書（1997.10）に書かれている。その文言は文部科学省のWebサイトから見ることができる。

ここで述べられている「情報教育の目標」とは、「情報活用能力を育成すること」である。「情報活用能力」が、情報教育が期待する学力である。

その情報活用能力は、以下の3つから構成される。

- ・ 情報活用の実践力
- ・ 情報の科学的な理解
- ・ 情報社会に参画する態度

このうち、小・中学校段階におけるもっとも重要な目標は、情報活用の実践力の育成である。同報告書には、「情報活用の実践力」の定義として次のように規定されている。

課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力

この定義文の中には、いくつかの重要な用語が散りばめられている。

まず、根幹となる能力のイメージは、「必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」という文言にある。つまり、学習者にとって「必要な情報」であること、学習者が「主体的に」活動することが前提であることが理解できる。これらは、「総合的な学習の時間」での学習活動のイメージとほぼ同様である。すなわち、児童生徒から見て追究に値する活動として行われていることが必要条件であるということである。

次に、「受け手の状況などを踏まえて」とあるように、相手を意識した学習である必要があることがわかる。単に発信することが目標なのではない。例えば、Webページを作成して公開する自体が目標なのではなく、自分たちが伝えたい内容について、どのように構成したらよりよく意思が伝わるかということ、相手の立場になって検討するような学習活動にならなければならない。

また、定義文の冒頭に「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて」とあるように、情報を扱う能力のみならず、情報手段を適切に活用することも期待される能力に含まれていることがわかる。ここで注意すべきは、「情報手段」であって「情報機器」ではないという点である。情報を集めたり、表したりする「手段」の一部がメディアである。

総合的な学習の時間では、主体的な学習の中で、学び方を学んでいくことが目標の1つとなっている。その学び方の習得には、メディア活用は不可欠である。どんな場面でどんなメディアを利用するか、あるいは利用しないかを子どもたちが自分で決めること、それらの情報手段を使って集まった情報そのものが、自己の問題解決にどう役立つかを判断する目を持つことなどは、総合的な学習の時間で求める学力そのものであり、同時に情報活用の実践力でもある。

## (2)情報活用の実践力を育成する学習指導

筆者の経験では、小学校3年生に表計算ソフトの操作を教えることは十分に可能である。しかし、彼らの生活の中には、表計算ソフトで計算する必要があるような場面は存在しない。小遣いの計算も暗算でできるレベルである。算数の学習場面では筆算を学習しているが、そこでは位取りを間違えずに筆算ができるようになることが目標であり、むしろコンピュータを利用しない方が適切である。

この例からもわかるように、コンピュータの知識を身につけたり、技能を習得することはできても、それだけでは学習としての意味は不十分である。知識や技能を身につける必然性がないうちに単に知識や技能を与えても、それは子どもたちにとっては生きてはたらく力にはならない。

情報教育はコンピュータの操作法を教える教育だと勘違いされやすいが、情報教育がねらっている学力はもっと本質的なものである。子どもたちが主体的な活動を行っている際に、学習課題と自分の行動を照らし合わせ、自分の情報の集め方は適切なのか、もっと工夫すべきことはないのかということを考えながら、学習を進めていく力を求めているのである。

このことを教師がきちんと意識しておかなければ、たとえ子どもたちがコンピュータから情報を集めているように見えても、情報活用の実践力は身に付かないおそれがある。

子どもが課題意識を明確に持って、活動の中で自分のやり方を常に振り返り続けていくような、そういう学習体験を子どもたちにさせたい。これが情報活用の実践力を育成する学習指導である。

総合的な学習の時間で行われる体験的な学習プロセスの中で、情報活用の実践力を子どもたち



に身につけていくためには、いくつかのポイントがある。

まず、どのような学習課題を用意するかということである。子どもたちが主体的に関わることができるような学習課題でなければ、情報や情報手段を吟味する必要がない。

次に、子どもたちが調べ方やまとめ方の工夫をしていく必然性が生じるような学習展開を考えるということである。よその学校に自分たちの調査結果を伝えるためにまとめるなど、相手を意識して学習展開を構成することが大切である。

さらに、子どもが自立的に学習できるようなさまざまな手だてを用意することである。具体的には、調べたい時に使えるリンク集、取材時に利用できるデジタルカメラ、集めてきた写真を整理するためのワークシート、活動の反省と次の目標を意識させるような振り返りカードなど、子どもの学習が情報教育の目標に集約されていくような手だてを教師が用意することである。

さらに、子どもたちに学んで欲しい学習内容を学習過程に散りばめた後には、教師ができるだけ「教えない」よう心がけることである。教師から学ぶのではなく、子どもが直接、社会事象や本、外部人材や友だちなどから学ぶことを、教師はさりげなく援助していくような振る舞いを必要とする必要がある。

### (3)情報教育のための学校放送番組

日本においては、NHK学校放送番組が学校現場に与える影響はたいへん強い。学校放送番組は、子どもたちにダイレクトに学習活動のイメージを伝えることができる。

「しらべてまとめて伝えよう」は、情報活用の実践力をメインターゲットに置いた番組として、2000年度からスタートした小学校中学年向けの番組である。そのタイトルからわかるように、子どもたちが自ら調べ、わかったことや考えたことをまとめ、そしてそれを他者に伝えるという活動を中心に据えている。以下、この番組の開発コンセプトについて見ていくこととしよう。

表5 学校放送番組「しらべてまとめて伝えよう」のカリキュラム (2004年度)

回	テーマ	内容
1	自分をしょうかいしよう	自分を紹介する1分間のスピーチを行う。
2	1年生をかんげいしよう	1年生の歓迎会を開催する。
3	デジタルカメラをつかいこなそう	デジタルカメラで、友だちの写真を撮影する。
4	学校のじまんを見つけよう	学校の中で他の学校に自慢できるものを探す。
5	たのしくよめる新聞をつくらう	学校の自慢をまとめて新聞を作る。
6	かんさつしてスケッチしよう	生物を観察し、スケッチする。
7	ビデオカメラでさつえいしよう	ビデオカメラを使って、動く被写体を撮影する。
8	取材してしょうほうを集めよう	商店の仕事について、店の人に取材する。
9	おみせのガイドブックをつくらう	地域の商店について取材を進め、結果をガイドブックの形にまとめる。
10	発表の名人になろう	写真や資料を見せながら店調べの結果を発表する。
11	全国からのほうこく～パート1～	全国の小学校からの報告を紹介する。
12	インターネットでしらべよう	調べたいことを、インターネットのホームページやそのほかのメディアを使って調べる。
13	まちのじまんをせんでんしよう	自分たちの地域の自慢を、学校のホームページで宣伝する。
14	手紙を書こう	手書きの手紙とパソコンを使って書いた手紙を両方書いてみて、その違いについて考える。
15	テレビ電話で交流しよう	テレビ電話を使って、情報を交換しあう。
16	自分のきろくをまとめよう	家族などに取材して、自分の成長の記録をまとめる。
17	1年間のニュースを集めよう	学校や地域の人に取材して、1年間のニュースを集める。
18	1年間のニュースを発表しよう	取材して集めたニュースを、学校のホームページで発表する。
19	メディアのプロに学ぼう	くわしく取材して番組を作り上げていく放送局のディレクターの仕事を紹介する。
20	全国からのほうこく～パート2～	全国の小学校からの報告を紹介する。

まず、この番組の視聴者である子どもたちに、上手に調べるコツや、まとめ方の工夫の例、相手に伝える時のポイントについて伝えたいという気持ちで制作されている。これらはいわゆる、学び方のスキルにあたるものである。これまでの学習が、どちらかといえば最終的に得た知識や

考えを中心に評価していたのに対し、この番組では、子どもたちが知識や考えを得ていくプロセスを大切にしている。そして、たとえ調べたり伝えたりする内容が別のものになった場合でも応用できるような学び方のスキルとして、メモをとること、種類ごとに分類すること、表やグラフにまとめること、相手の持つ情報量を考えてプレゼンテーションすることなど、ポイントとなるような点を毎回の番組で提示していくのである [表5]。

次に、調べたり伝えたりする時に利用できるメディアとその特性について伝えている。そのために、毎回の番組で、子どもたちの道具として必ず複数のメディアを取り上げている。子どもたちが調べたいことや、まとめたいこと、伝えたいことによつて、どのようなメディアを利用すると便利であり、逆に不便であるのかについて、番組を視聴することで理解できることをめざしている。

さらに、世の中にあるたくさんの情報が、必ずしも正しくないということや、人やメディアを通じて得た情報には少なからずゆがみが生じていることを体感させることを目指している。このような観点は、情報が溢れる時代で生き抜いていく子どもたちにとって、なくてはならないものである。

最後に、さまざまなメディアを駆使したとしても、街に出て調べることの大切さや、情報を提供してくれる方々への礼儀、頼みごとをする際のマナーなど、心の教育と情報教育の接点となる振る舞いなどについても意識させている。番組をもちろん放送を通じて提供していくわけであるが、インターネット上にこの番組を補佐するさまざまな情報をWebを利用して同時に提供している (<http://www.nhk.or.jp/mia/>)。毎回の番組の学習内容や取り上げる話題のほか、子どもたちがそのまま利用できるワークシート、教師が授業を組み立てる際に役立つ考え方や実践事例などについても、豊富に準備してある。

このような学校放送番組やビデオ教材など、子どもたちに直感的に学び方を意識させることができる教材を、子どもたちがいつでも利用できるようにしておくことにより、総合的な学習において情報教育が成立するのである。

## 1. 情報教育カリキュラムの考え方

### ■活動していても学習しているとは限らない

「総合的な学習の時間」では、活動的な学習が期待されています。しかし、単に活動すればよいというわけではありません。学校教育の中で行われるのですから、そこには当然、学力の育成が期待されています。

「総合的な学習の時間」で身につけさせるべき学力とは、教科で身につけさせる知識や技能の他に、課題に応じた調べ方、情報の扱い方や情報手段の扱い方のような、いわば学び方を身につけさせるということです。自分の課題に取り組むときに、どのように情報を集め、ほかのものと比べて考え、自分の考えをどのようにまとめ、ほかの人に伝えていくかといったことを、体験を通して身につけていくのです。

すでに先進校では、「総合的な学習の時間」の実施に向けてさまざまな実践研究が行われています。中でも、地域に出かけたり、環境のことを調べたりということが多いようです。こうした活動では、例えば地域や環境のことに詳しくなることだけが目標ではなく、同時に学び方が身につけていることが要求されているのです。

## ■情報教育の学習指導とは

情報教育は、「総合的な学習の時間」を中心に行っていくことになっています。それは、情報教育の目標をあらためて考えれば納得できます。

情報教育とは、コンピュータの操作法を教える教育ではありません。情報教育では、子どもたちが主体的な活動を行っている際に、学習課題と自分の行動を照らし合わせ、自分の情報の集め方は適切なのか、もっと工夫すべきことはないのかということを考えながら、学習を進めていく力を求めています。

このことを教師がきちんと意識しておかなければ、たとえ子どもたちがコンピュータから情報を集めているように見えても、情報教育の目的を外れた学習に陥ってしまうおそれがあります。

子どもが課題意識を明確に持って、活動の中で自分のやり方を常に振り返り続けていくような、そういう学習体験を子どもたちにさせたいのです。これが情報教育の学習指導なのです。

体験的な学習プロセスの中で、上記のような能力を子どもたちに身につけていくためには、いくつかのポイントがあります。

まず、どのような学習課題を用意するかということです。子どもたちが主体的に関わることができるような学習課題でなければ、情報教育としてはうまくいきません。

次に、子どもたちが調べ方やまとめ方の工夫をしていく必要が生じるような学習展開を考えるということです。よその学校に自分たちの調査結果を伝えるためにまとめるなど、相手を意識して学習展開を構成することが大切です。

さらに、子どもが自律的に学習できるようなさまざまな手だてを用意することです。具体的には、調べたい時に使えるリンク集、取材時に利用できるデジタルカメラ、集めてきた写真を整理するためのワークシート、活動の反省と次の目標を意識させるような振り返りカードなど、子どもの学習が情報教育の目標に集約されていくような手だてを教師が用意することです。

最後に教師の役割ですが、教師はできるだけ「教えない」よう心がけることが大切です。教師から学ぶのではなく、子どもが直接、社会事象や本、外部人材や友だちなどから学ぶということを、教師はさりげなく援助していくような振る舞いをする必要があります。

## (4)情報教育として成立しうる総合的な学習のカリキュラム開発の手順

情報教育として成立し情報活用能力が身に付くような総合的な学習のカリキュラムをどのように開発していけばいいのだろうか。その手順は次のようにまとめることができる。

### a. テーマを検討する

子どもたちの調べるテーマが、例えば環境問題についてであったとしても、情報教育を行うことはできる。情報活用の実践力は、環境や国際、地域などのテーマを子どもたちが追求していく過程で身につけさせていくものだからである。

総合的な学習においては、学習課題が重要である。あるテーマを決め、そのテーマからさまざまな方向に学習課題が派生していくのであるから、まずはテーマを何にするかが最優先である。

子どもの追求に値するためようなテーマは、まず直感的に、子どもが興味を持てるものであることが第1条件である。そして、子どもの興味に応じて追究できるようなサブトピックに分けら

れるほどの広がりがあることが第2条件となる。

子どもたちにとって、身近に存在し、しかも意外な発見が見いだせるようなテーマが選定できれば、子どもたちは真剣に学習に取り組むだろう。

日本では、例えば、これに該当するテーマとして「コンビニエンスストア」（以下「コンビニ」と略す）がポピュラーである。コンビニは、都市部を中心に多店舗展開をしており、子どもたちにとっても利用する機会の多いお店である。コピーサービスやチケット販売など、個人消費のニーズに合わせてサービスを提供している。一方で、省エネやリサイクルへの取り組みなど環境への配慮を行っている。また、売れ筋商品をつかみながら短いサイクルで商品を入れ替え、仕入れや発注は徹底した情報管理のもとで行われている。

このように、身近な存在であるコンビニは、調べていくうちに環境や福祉、エネルギーなどの今日的な課題に向かっていく可能性が大きいテーマである。このような観点でテーマ設定をすることが大切である。

#### b. ストーリーを考える

子どもたちにそのテーマをどのように出会わせるか。これを考えるためには、まず、そのテーマがそもそもどのようなサブピックに発展可能なのかを十分に検討しておかなければならない。

そのためには、ウェビング（webbing）を行うとよい。ウェビングは、教師が1人で黙々と行うよりも、学年の先生たちでブレインストーミングをしながら教材研究をしていく作業に向いている。

ウェビングが終わったら、子どもたちに、どこから出会わせるかを決めていく。成功の度合いが高いのは、体験を先に持つてくることである。体験から発見が生まれるし、体験していないことには興味も持てないからである。「まずは体験してみる」ことが望ましい。

一度体験したら、子どもたちによって発見が違っているから、学級で話し合う機会を持つとよい。そして、学級全体で明らかにしていきたいことをはっきりさせていく。

その後、グループごとの課題を考えさせる。個々の子どもたちが別々に調べることも大切ではあるが、グループでの取り組みには、協力する、分担する、勇気を持って活動するなどの特性がある。

また、1つの単元の学習期間は、あまり短いとあわただしく、深い学習に至らないため、余裕を持って設定しておくことが望ましい。一方、何ヶ月も同じ課題を追求することが望ましいわけではない。テーマのおもしろさと、子どもたちの追求力を見て教師が判断するしかないが、総合的な学習がたくさん行われているアメリカでは、小学校高学年で6週間程度が現実的であるとされている。

#### c. 情報教育として望ましい学習体験をリストアップする

次の作業は、子どもたちがテーマに取り組んでいる姿を想像し、そこにどのような学習体験があるかをリストアップしていくことである。

インタビューする、インターネットで調べる、見てきたものを図に表すなど、情報教育として望ましいと思われる学習活動を列挙していくとよい。そして、情報を集める活動、まとめる活動、表現したり発信したりする活動が、バランスよく行われるよう、単元全体に上手にちりばめてい

く。また、情報の集め方がいつも同じにならないように、同じく情報を伝える相手もいつもクラスの友だちばかりにならないようにするなど、活動にバリエーションを持たせるよう、工夫していく。

このように、情報教育として望ましい学習体験が、その単元にどの程度埋め込まれているのかを、教師が意識しておかないと、単にテーマに詳しくなるだけで、情報活用の実践力が身に付かないという結果に陥ってしまうことになる。

#### d. 自律的な学習を支援する学習環境を準備する

子どもたちが、あくまで自分たちで自主的に活動し、自分たちで発見したかのように、教師が演出しなければならない。「導かれた発見学習」である。

問題は、どのような方法で「導く」のかということであるが、これを教師が主導権を握って導くのではなく、子どもたちがそれとなく意識するように、自分から気づいていくように、手だてを考えていく。

例えば、調べに行く時に「発見カード」を持たせることは、手だてとしてとても有効である。調べに行った先で発見したことをカードに書かせて、発表に利用させたり、掲示して友だちの発見を分類させたりするなど、後々の活動に役立つことになるからである。友だちの考えと自分の考えを自然に比べたり、調べに行った時にちゃんと記録を採らないと後で困るということを感じさせたりすることもできる。

このように、子どもたちが活動する際に利用するグッズを、教師が上手に用意しておくことがポイントである。これらのグッズによって、見つけたことなどが1つ1つの「情報」として意識され、後でそれを操作する活動が、情報を処理する活動になっていくのである。

### [参考文献]

岡部昌樹（1999）：「総合的学習のためのメディア活用」、吉崎静夫編著『総合的学習の授業づくり』、ぎょうせい

木原俊行（1997）：「総合的学習カリキュラムの開発と運営」、村川雅弘編著『総合的学習のすすめ』、三晃書房

堀田龍也（2000）：「『しらべてまとめて伝えよう』は情報教育の基礎基本を育てる」、<http://www.nhk.or.jp/mia/mia/guide/guide1.html>

Donna.M.Wolfinger and James W.Stockard Jr；黒上晴夫監訳（1999）：「Planning for Teaching in the Integrated Curriculum（総合的学習における指導計画）」、『Elementary Methods -An Integrated Curriculum-（総合カリキュラム—理論から評価まで）』、日本文教出版、pp.183-199

# 第6章 企業、保護者、市民ボランティア、地域住民が 支える学校基盤カリキュラム開発

## 1. 日本における学校を基盤とするカリキュラムの開発の必要性

### (1) 学校を基盤とするカリキュラム開発とは

学校を基盤とするカリキュラム開発 (School Based Curriculum Development) とは、学校をカリキュラム開発の場と考え、学校での日常的な活動を通して開発を進める考え方である。この言葉が日本で使われるようになったのは、1975年に文部省が経済協力開発機構 (OECD) の教育研究革新センター (CERI) と協力して東京で開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」で、スキルベック (Skilbeck, M) がこの概念を紹介したのが最初とされている。しかし、学校基盤カリキュラム開発に相当する考え方は、第○章の佐藤論文や第○章の木原論文にもあるように、1910年代の大正期の新教育運動や戦後のコア・カリキュラム運動の中にも見られる。また、1947年に文部省が示した「学習指導要領 (試案)」も、各学校において児童生徒の実情に応じて教師が独自にカリキュラムを開発することの重要性を強調していたし、国家カリキュラムの意味合いとカリキュラムの系統性が強くなった1958年以降の「学習指導要領」においても、一貫して、各学校が主体となって教育課程を編成することが言及されていた。しかしながら、実際には国家カリキュラムとしての「学習指導要領」の影響は大きく、それに準拠した教科書が作られて、全国でほぼ同一のカリキュラムが実践されるようになった。校内研修の力点も、学校独自のカリキュラムを開発することよりも、与えられたカリキュラムに基づいていかに教えるかといった教授方法に置かれるようになった。

ところが、現在では学校を基盤とするカリキュラムの開発を行うことが当たり前になってきている。象徴的な出来事としては、1998年に出された教育課程審議会答申に、「各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること」が明記されたことが指摘されるが、その背景的動静はずっと以前から見受けられるし、その具体化策はその前後の「学習指導要領」の変化の中に認められる。

### (2) 学校を基盤とするカリキュラム開発が必要となる背景

たとえば、1989年に改訂された「小学校学習指導要領」では、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」に「各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、児童の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」という項目が追加された。さらに、1998年に改訂された「小学校学習指導要領」では、それが「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工夫すること」となった。「体験的な学習」、「問題解決的な学習」、「児童の興味・関心」を生かした学習、「自主的、自発的な学習」を展開するには、各学校において、児童の実態や地域の特色に配慮したカリキュラムを開発せざるを得ない。ここに学校

を基盤とするカリキュラム開発の必要性が生じたのである。

また、1998年に改訂された「小学校学習指導要領」では、「内容等の取扱いに関する共通的事項」として、「学年の目標及び内容を2学年まとめて示した教科の内容は、2学年間かけて指導する事項を示したものである。各学校においては、これらの事項を地域や学校及び児童の実態に応じ、2学年間を見通して計画的に指導することとし、特に示す場合を除き、いずれかの学年に分けて指導したり、いずれの学年においても指導したりするものとする」と述べられている。「2学年間かけて指導する事項」については「地域や学校及び児童の実態に応じ」て学校がカリキュラムを編成しなければならないのである。

1998年に改訂された「小学校学習指導要領」では、「内容等の取扱いに関する共通的事項」の中に、「第2章以下に示していない内容を加えて指導することもできる」という表現があった。第2章は各教科の内容の範囲や程度等が示されている章であり、上記の文言は、いわゆる発展的学習の可能性を示唆したものである。そして、この1998年の「小学校学習指導要領」が告示されて以降に「学習指導要領」の最低基準性が議論されるようになった。それまで文部省は、「学習指導要領」をカリキュラムの「標準」を示すものとして説明してきたが、2000年ごろから、すべての子どもが学習すべき内容を記述しているのであって、それを超えて学習してもかまわないといった発言が文部省関係者からなされるようになった。2002年に文部科学省が発行した「新学習指導要領パンフレット（教師向け）」には、「学習指導要領は、国民として共通に身に付けるべき学校教育の目標や内容を示した国の基準」であり、「学習指導要領に示す内容を十分理解している児童生徒に対して、どのような内容を加えて指導するかは、児童生徒の実態を踏まえ、その興味・関心を高め、理解を深める観点から、各学校が判断すべき事柄」と明記されている。さらに、2003年12月には、「学習指導要領」が部分改訂され、上記の「内容等の取扱いに関する共通的事項」は、「第2章以下に示す内容の取扱いのうち内容の範囲や程度等を示す事項は、すべての児童に対して指導するものとする内容の範囲や程度等を示したものであり、学校において特に必要がある場合には、この事項にかかわらず指導することができる」という文言に修正された。この点においても、各学校においてカリキュラムを検討する必要性が生じたと言える。

また、中学校では、上記の動向に加えて、選択教科が大幅に導入されたことも、学校を基盤とするカリキュラム開発の背景として挙げられる。選択教科は1989年改訂の「学習指導要領」にも導入されていたが、1998年改訂の「学習指導要領」では、選択教科の時間数が増加し、全カリキュラムの約6分の1を選択教科が占めるようになった。なお、その内容については、「各学校においては、学校や生徒の実態を考慮し、必修教科や総合的な学習の時間などとの関連を図りつつ、選択教科の授業時数及び内容を適切に定め、選択教科の指導計画を作成するものとする」とされている。

ここまでで述べたのは、教科の学習に関する動向についてである。しかし、学校を基盤とするカリキュラムの開発に拍車をかけたのは、なんといっても、「総合的な学習の時間」の導入である。総合的な学習の時間は、1998年改訂の「学習指導要領」に導入され、試行期間を経て、2002年度から本格的実施されるようになった。「学習指導要領」に、「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」と規程されているように、そのカリキュラム作成は各学校にゆだねられている。教科書も作成されておらず、目標や内容も明示

されていない。しかも、「地域や学校、児童の実態等に応じ」たカリキュラムが求められており、教師は、学校を基盤とするカリキュラムの開発を行わざるを得ない状況となった。

このように、教科学習においても、総合的な学習の時間においても、教師は学校を基盤とするカリキュラムの開発を行うことが求められるようになったのである。

### **(3)学校を基盤とするカリキュラムの開発を支援するもの**

しかしながら、学校を基盤とするカリキュラムの開発は一朝一夕には実現しない。まず、カリキュラムの編成原理を研究し、カリキュラム開発手法を体得する必要がある。その上で、児童生徒の経験や学力、生活における学習ニーズをアセスメントし、児童生徒につけさせたい力を分析する必要がある。いわゆる探究スキルをどのように児童生徒に身につけさせるかという工夫も必要である。それに加えて、たとえば総合的な学習の時間では、「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」を指導するために、教材研究を行わなければならない。「学習指導要領」には、「例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康など」といった例示があるが、そのどれをとっても現代的・地球規模的な課題であり、教師ひとりでは対応することが困難である。チームティーチングやカリキュラム・コーディネーターなどの工夫が求められるが、それでも教師だけでカリキュラムを開発するのは限界がある。

そこで、注目されるのが、カリキュラムを支える学校外の人材である。「学習指導要領」は、この点について、「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すること」「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること」としており、学校外の人々の協力を得るべきことを指摘している。

以下では、教師が学校を基盤とするカリキュラムを開発・実施するのを学校外から支援する事例として、こども環境活動支援協会の行ってきた実践を紹介し、企業、保護者、市民ボランティア、地域住民がどのようにして教師を支援しているかを考察することにする。

## **2. 企業、保護者、市民ボランティア、地域住民の支援例**

### **(1)こども環境活動支援協会とは**

こども環境活動支援協会は 1998 年に西宮市の呼びかけによって、市民、事業者、行政のパートナーシップにより発足した非営利活動団体である。2002 年 4 月には、NPO（特別非営利活動団体）として認証を受けており、2004 年現在、個人会員約 180 名、企業会員役 90 団体によって構成されている。理事会は、官民学それぞれの立場から環境活動に携わっている約 20 人で構成され、各事業は約 10 人の常勤・非常勤スタッフが会員やボランティアと協働して展開している。事業内容は「地域に根ざした持続可能な社会に向けた教育の調査研究事業」「自然体験活動推進するための支援事業」「企業会員との連携による環境活動の推進事業」「世界の子どもたちの環境活動交流事業」など多岐にわたっているが、大きな柱となっているのが西宮市から受託している EWC 事業である。EWC 事業は、「身近な自然や町の観察活動を通し、子どもたちの環境学習や自主的な地球を守る活動を推進する」ことを目的に 1992 年に発足した。なお、こども環境活動支援



協会の「支援」の方法であるが、協会のスタッフやボランティアが子どもたちに直接働きかけることによって子どもたちの環境活動を支援する方法がある。しかし、当協会の特徴は、それに留まらず、教師、保護者、企業、市民、行政などの大人が子どもの環境活動を支援できる仕組みを模索するところにある。その一環として、同協会は、毎年約60校以上の総合的な学習の時間や生活科等の時間の学習において、教師、保護者、企業、市民、行政と連携しながら環境学習、自然体験学習などを支援している。これらは上述の「地域に根ざした持続可能な社会に向けた教育の調査研究事業」として行われるが、たとえば「企業会員との連携による環境活動の推進事業」と連携して行われることもある。それらの一例が次に紹介する、企業による環境学習プログラム支援、H小学校における保護者による学習支援、Y小学校における地域学習支援である。

## (2) 企業による環境学習プログラム支援の内容

2003年度、西宮市内の5つの小中学校において、企業・団体に働く従業員が教員、保護者、行政等と連携をとりながら、循環型産業構造をテーマとした環境学習の授業を行った。授業を計画・実施したのは、こども環境活動支援協会の呼びかけによって集まった31社・団体の36名の従業員で、「服の一生」「食は生命の輝き」「住まいに命を」「くらしとエネルギー」「西宮・お酒とビンの物語」「つながれエコ文具」の6つのテーマグループに分かれて取り組んだ。この取り組みは、2003年10月から「環境の保全のための意欲の増進及び環境教育の推進に関する法律」（通称：環境保全活動・環境教育推進法）が施行されたこともあり、先進的な取り組みとして全国的に注目された。

ここでは、上記のプログラムのひとつである「くらしとエネルギー」を例としてとりあげて詳述することにする。「くらしとエネルギー」分科会には、ガス、空調設備、電気工事、家電、造園、気象情報、市役所等の11の企業・団体から13人の従業員が参加した。プログラムはH小学校4年生を対象とし、総合的な学習の時間のカリキュラムの一部として1回90分の授業が3回行われた。授業のねらいは「エネルギーの有限性や環境問題から、省エネの必然性を伝える」「エネルギーの素晴らしさや大切さを伝え、子どもたちの身近な暮らしの中でできる省エネの取り組みを紹介する」「様々な大人が子どもたちの暮らしを支えていることを伝える」の3点である。

第1回目は「くらしのエネルギーチェック」である。授業に先立って教師が児童に家庭でのエネルギーの使い方を調べてくるように指導している。この授業の最初では、その結果を共有しながら、自分たちのふだんの生活におけるエネルギーの使い方について確認を行った。その後、3つのクイズ形式の実験を行った。児童は3つのグループにわかれ、順番に3つの実験コーナーを回った。ひとつは「どちらがたくさん電気を使うかな？」である。外見が同じ「電球」と「電球型蛍光灯」を比べて、児童はど

図1 なべの形状と湯沸し時間の関係を調べる実験



ちらが電気を消費するかを予想する。次にふたつのスイッチを同時に入れ、使用電力量の違いを測定して比較した。その後、講師は同じ電化製品でもエネルギーの消費量が少ない工夫をしているものがあることを紹介した。ふたつ目の実験は、「どれが一番はやく沸くかな？」である(図1)。ふうつのお鍋(ふたなし)、ふうつのお鍋(ふた付)、ふうつより底面積が広いお鍋、やかんの4つを用意する。これに同じ分量の水を入れる。児童は4つのうちどれが一番早く沸くかを予想し、その理由も考える。そして実際にお湯を沸かして沸騰するまでの時間を計測した。その後、講師が、底の広い鍋を利用したり、お鍋にふたをしったりするなどの少しの工夫によってガスの使用量を節約できることを説明した。三つ目の実験は「歯磨きの時に、水を出しっぱなしにするとどのくらいの水を無駄にしているのかな？」である。児童は3分間の歯磨きの時に水を出しっぱなしにすると、どれくらいの水を無駄にすることになるかを、ペットボトル1本、3本、10本の選択肢の中から予想する。そして、3分間水道の蛇口を開けたままにして、出てくる水を容器に貯めた。その水をペットボトルに入れて何本分になるかを数えた。児童はコップを使って歯磨きをすると水を節約できることを学び、講師の説明により、地球上に存在する飲料水の0.01%が飲料水であり、水がいかに大切かを知った。

図2 うちわで風力発電機を扇ぐ実験



第2回目の授業は「身の回りのエネルギーを知る」である。やはり3グループに分かれて3箇所の部屋を回って学習する。ひとつは「風力発電」である。気象予報士による風の吹く仕組みの説明を聞いた後、風という自然の力を使ってエネルギーを作り出す方法を知る。そして児童は小型の風力発電機をうちわで扇いで風力発電を体験する(図2)。「ガス」では、ガス会社の従業員が写真やイラストを使って児童に

説明した。天然ガス、石油、石炭などの化石燃料についての説明や、天然ガスをどのようにして採取し、それをどのようにして家庭に届けているかについての説明があった。「電気」では、学校外の電柱や校内の変電設備、配電盤、コンセントなどを実際に見学して回り、電気が家に届くまでの経路について学び、火力発電、原子力発電などの発電方法について学んだ。

第3回目の授業では、6社・団体の従業員が自社での環境保全に対する取り組みと仕事に対する思いを児童に語った。6箇所のコーナーが設けられ、児童は小グループに分かれて順番にプレゼンテーションを聞いた。たとえば、エアコン会社のコーナーでは、省エネタイプのエアコンを分解し、どのような工夫をすることによってどれだけ電気を節約できるか、

図3 省エネタイプのエアコンの説明



また、廃棄後にリサイクルしやすいように部品の数を少なくする努力をしているかなどの説明があった(図3)。各コーナーでは、このように実物やイラスト・スライドを見せながら説明を行い、児童からの質問に答えた。質問はあらかじめ教師の指導でそれぞれの児童が考えてきたもので、各社における環境保全についての質問のほか、「なぜこの会社に就職したのか」「何のために働いているのか」といった質問もあり、講師役の従業員たちは、自分の仕事の社会的意義や自分の人生における仕事の意味について語った。

このような「くらしとエネルギー」のプログラムと同じような実践が、「服の一生」「食は生命の輝き」「住まいに命を」「西宮・お酒とビンの物語」「つながれエコ文具」といったテーマでも行われた。これらは、(A)入念な準備、(B)学校のカリキュラムとの連携、(C)保護者との連携、とった3つの特徴をもつ。

### (3)企業による環境学習プログラム支援の特徴

(A)入念な準備についてであるが、授業を行った従業員たちはプログラム実施前後に5回以上の会合をもっている。まず、こども環境活動支援協会の呼びかけに応じた31社の従業員は6つの分科会に分かれた。各分科会では、最初、自己紹介、自社紹介を行った。そして各社の取り組みがどのように循環のつながりの中に位置づくか、そして子どもの生活とつながるかを話し合った。次に、EWC事業等を通じて日ごろから小中学校において環境学習を支援している協会スタッフが環境学習支援プログラムの例と子どもの興味・関心やプログラムに対する子どもの反応について説明を行った。その上で、自分たちはどんなプログラムを提供できるか、子どもたちに何を学んで欲しいかについて話し合った。

各分科会の素案をもとに、協会事務局では、どの学校のどの学年のニーズに適しているかを鑑み、担当教員と協議の上、プログラムの実施校を決めた。そして、実施校・学年の特徴、子どもの興味関心、発達段階、これまでに教科や総合的な学習で学んできたこと、などを各分科会において協会スタッフが説明した。また、実施校の教員や保護者にも分科会に参加してもらい、児童の様子やプログラムに対する具体的なニーズについて意見交換を行った。それらを踏まえて学習支援プログラムを具体的に作成していった。分科会では学校見学も行った。授業を行う教室や学校園、実際に使用する学校の備品のようなすを知ること、事前に子どもたちと交流をすること、教員とプログラムについて意見交換を行うことなどが目的である。事前交流は、従業員が子どもの様子を具体的に把握するねらいのほか、子どもたちにプログラムに興味をもってもらうという意図もあった。実際、子どもたちは授業本番に向けて期待を膨らませ、担当教師による事前の関連授業でも活発な学習をしていた。また、教員との交流の場を利用して、分科会で仮に完成させた学習指導案を教員に見てもらい、はたして、この指導案で子どもが学ぶことができるかについて意見を伺った。たとえば、上述の「くらしとエネルギー」の分科会では、当初、「エネルギー」という概念を子どもたちが理解していることを前提にプログラムを作っていた。そして「エネルギー」という言葉を使って、二酸化炭素による地球温暖化や環境破壊という問題を正面からとりあげようとした。しかし、この交流の際に、教師から「4年生の発達段階では『エネルギー』という抽象概念は理解するのはむずかしい、具体的に目に見えるようにする必要がある」との指摘を受けた。メンバーのひとりには、これを聞いて「今まで作ってきたものがガラガラと崩れた思いだった」と話している。このような交流を踏まえて、プログラムを修正し、全体の時間配分や担

当の決定、ワークシートや模型の作成などを行った。また、本番に向けてリハーサルを行い、平易な言葉遣いや内容の確認を行った。これらの準備を経て学校に出向いて授業を実践し、その後、ふりかえりの会合を持っている。

このような系統的な企画運営は 2003 年度から行われるようになったが、この背景には数年間の前史がある。2001 年度には、協会の企業会員が「企業活動と環境教育を結ぶプロジェクト」を実施している。「生活と学習を結ぶ」をキーワードに、自分たちの仕事と環境とのかかわり、環境保全の取り組み、環境教育との接点などについてメンバーから話題提供をしてもらった。学校での学習支援活動をつなげていくための準備をすることが目的であった。全 5 回の勉強会が開催され、それぞれ 2 社の従業員が話題提供を行った。テーマは、「食と農業」「エコ文具」「廃棄物・リサイクル」「建築・土木・造園」「エネルギー」の 5 つである。2002 年度には、これらの成果を踏まえ、有志のメンバーが学校に出向いて自社の環境保全への取り組みについて説明する単発の授業を行った。2003 年度の系統的な取り組みは、この 2 年間の蓄積と反省をもとに作られたものであった。

特徴のふたつめは(B)学校のカリキュラムとの連携である。たとえば、「くらしとエネルギー」を実践したH小学校の 4 年生は、1 年生の時から環境学習や自然体験学習を積み重ねている。1 年生の生活科では、近隣の森で自然体験活動を通して命のつながりや冬芽の観察をし、2 年生の生活科では近隣の町を調べる学習をしている。3 年生の総合的な学習の時間では、西宮市内の地域について学習し、とくに宮水（西宮市は灘の酒で有名であるが、その酒造りの原料となる地下水）や西宮市の地形について学んでいる。そして 4 年生では、すでに、理科の時間に水の循環を学び、社会科の時間ではごみとリサイクルについて学んでいる。また、総合的な学習の時間では、量販店などで地球にやさしい商品を調べたり、ペットボトルなどのリサイクルについて調べたりする活動をしている。また、海岸に出かけて行って浜辺の生き物を採取したり、野鳥を観察したりしながら浜辺のごみについても考える自然体験活動を行っている。前節で述べた分科会の準備会議に実施校の教諭が参加していたので、こういった子どもたちの学習の履歴をメンバーの間で共有することができた。また、プログラムの概要を予めこの教諭が知っているので、事前に学校でどのような学習が必要かを考えることができた。たとえば、上述の「くらしとエネルギー」の第 1 回目の授業では、その導入として児童の家庭におけるエネルギーの使い方について意見交換を行うことになっていた。そこで、実施校の教諭は、家庭におけるエネルギーの使い方について調べることができるチェックシートを事前に児童に配布して、それについて調べてくるようにと指導をしていた。児童たちはその宿題をきちんとしてきていたので、企業の従業員による授業では、滞りなく学習が展開した。また、プログラムの終了後には教師が児童に学んだことを文章に表す指導をしている。

一方、H中学校では、1 年生に対して「服の一生」「食は生命の輝き」「住まいに命を」の 3 つのプログラムを 11 月に実施したが、それはほぼ 1 年にわたる環境学習のカリキュラムの中に位置づけられている。まず、7 月にこども環境活動支援協会のスタッフが「環境のお話」を全員に対して行った。それを受けて、教師の指導のもと、生徒は夏休みの調べ学習のテーマを決めた。夏休みには西宮市から依頼のあった「西宮の環境に関するアンケート」にも参加しながら、近所の自然や環境について観察した。9 月には夏休みに調べたことをレポートにまとめ、10 月の文化祭に出展した。レポート作成中の 9 月には、企業による環境学習プログラムのための、事前交流会

が行われた。そして11月には「服の一生」「食は生命の輝き」「住まいに命を」の3つの授業が行われた。生徒はそこで学んだことをもとに教師の指導のもと、壁新聞を作成し、3月に西宮市で行われる環境パネル展に出展した。また、2月には、生徒たちがプログラムを実施した企業を訪問し、職場を見学したり環境についての企業の取り組みを実地で学んだりした。あわせて、働く大人たちから、働くことの意義や仕事の苦労や喜びについて聞く機会を得た。これは、2年生に行うトライやるウィーク（兵庫県内の公立中学校2年生全員を対象とした社会体験学習）への意識付けともなっている。

学校外部の人間がそのプログラムを学校で行う際、それが単発的なイベントに留まることがよくある。その前後に児童生徒が学んでいることとは無関係にプログラムが実施されるのである。これでは、子どもの学習は深まらないし、学校にとってもお祭りの余計なものに貴重な時間が割かれたということになってしまう。当協会では、環境学習の支援を行う際、それが必ず学校のカリキュラムの中に位置づけられるような努力を行ってきた。今回の企業による環境学習においても、計画段階からその方針を実施校、企業メンバーに何回も説明し、共通理解を得た上でプログラムを実施した。

このプログラムのもうひとつの特徴は、(C)保護者との連携である。これについては次節でも述べるのでここでは詳述を避けるが、環境学習は生活に根付いた学習であるので、子どもの家庭や地域での生活を十分知った上で生活と関連付けながら学習を進めていく必要がある。その意味で子どもと生活を共にしている保護者の意見が環境学習では重要になってくる。今回のプログラムづくりにおいても、一部の分科会ではプログラムの計画段階で、保護者にも参加していただくことができた。また、プログラム実施の際には保護者にも参加してもらった。たとえば、「くらしとエネルギー」の授業では、家庭でのエネルギーの使い方について意見交換をする際、保護者にも発言をしてもらったことで、より現実味のある情報共有をすることができた。保護者が参加する効果は授業時間だけに留まらなかった。学校で児童と同じ授業を受けた保護者は、家庭に帰ってもそのことについて家族といっしょに話すことが多かった。たとえば、M君とその保護者は、「くらしとエネルギー」の授業で企業の従業員が示した暮らしの中のエコチェックシートを家庭でも実施してみた。すると省エネの事項の半分も実践されていないことがわかった。そこで、家族で話し合った結果、「M家省エネ十一か条」を作った。風呂の残り湯は捨てずに洗濯や植木の水遣りに使う、冷蔵庫の食品は種類ごとに仕分けしドアの開け閉めを減らすようにする、歯磨きのときには水を止める、といった項目で、どれも、今まで実行できていなかったが気をつければすぐにできるものとなっている。このように、企業の従業員による環境学習プログラムは保護者と連携することにより、子どもの学習をより深めることができた。

このような特徴をもつ企業による環境学習プログラム支援は、子ども、企業の従業員、保護者、教師それぞれに大きな利益をもたらしている。

#### **(4)企業による環境学習プログラム支援の意義**

子どもにとっての意義は、第1に、教科書やふだんの授業では学ぶことができないことをについて、体験したり実物をみたり説明を聞いたりすることができることである。たとえ優秀な教師であったとしても、ひとりで何もかも教えることには限界がある。さまざまな分野で活躍している企業の人たちが教えることにより、学びの幅が飛躍的に大きくなるのである。第2に、子ども



が学ぼうとしている内容を実生活に生かしている人々が実物を実例を示しながら説明をするので、子どもたちは現実感をもって学習することができることである。教科書の中だけに留まる学習ではなく、生活につながる学習ができるのである。環境学習では学んだことを生かして自らの生き方を選択することが求められるので、なおさらこのような現実感ある学び方が重要になってくる。第3に、いろいろな生き方をしている大人と出会う機会となっていることである。核家族が標準となり、かつ、地域における人間関係が希薄になっている現在、子どもが大人に接するのは、保護者と学校の教師といった数人に限定されてしまう。世の中には自分の保護者や教師とは違った生き方をしている人の方が多いのにもかかわらず、子どもたちは限られた価値観の中で育ってしまう。一方、「学習指導要領」は、総合的な学習の時間のねらいのひとつに「自己の生き方を考えるようにすること」を挙げている。生き方を考えるには、多種多様な職場においてさまざまな価値観のいろいろな生き方をしている大人と接し、お話を聞くことが大きな礎となる。さらに第3として、社会との接し方を学ぶことが挙げられる。今の子どもは日常的に接している大人の数が限られていることもあり、初対面の大人に質問したり、電話をかけたことが苦手である。企業による環境学習プログラムでは、外部から初対面の大人が来校する。子どもは必要にせまられて、初対面の人の話を聞いたり質問したりする訓練をすることになる。

授業を行った企業の従業員にとっての意義は次のとおりである。まず、第1に、自分の仕事の意味が分かるようになることである。自分の仕事について、子どもに理解できるように説明するためには、多くの努力が必要である。大人はふつう抽象的な言葉や専門用語を使うことによって理解したような気になっていることが多いが、いざ、子どもの使っている語彙で説明しようとすると、仕事の本質についていかに自分が分かっていないかに気づき愕然とすることが少なくない。環境学習プログラムを担当したある建築会社の従業員は、子どもに自分の会社の概要を説明するために、入社以来はじめて社史等の基本資料に目を通したという。それを通して、自分の会社について新たな発見が多々あったそうである。教えることは学ぶことと言うが、子どもに教えようとしたことで、教える本人が学びを深めたことになる。意義の第2は、循環をテーマにしたプログラムを作成したり子どもたちに説明したりすることによって、自分の会社の生産・営業行為が持続可能な社会の中でどのような役割を果たしているのか、あるいはどのような役割を果たすべきかについて深く考える機会を得たことである。ひとつの企業だけでプログラムを考案している際にはこのようなことは起きにくい。各分科会は4社以上の従業員から構成されており、各社が協力してプログラムを作らなければならないこと、そして、持続可能な社会が「つながり」をキーワードにしていることなどから、自ずと全体の中で自社の果たす役割について考えるようになるのである。第4の意義は、学校の実態や教師の苦勞などを理解できることである。学校の様子はこの数年間に限ったとしても、ずいぶんと激変している。大人が自らの小学生時代を思い出して学校を理解しようとしても、その像は大きく食い違ってしまう。マスメディアで学校教育が話題となっても、一般の人はそれをなかなか把握しにくい。しかし、時間は限られるものの、学校の中に入って授業をすることによって学校を中から見るができる。また、自分が子どもに教える経験をすることによって、いかに教師の仕事が難しいかを実感することになる。

企業による環境学習プログラムは、参加した保護者としても利益があった。第1は、保護者自身が企業の方々の説明を聞いて触発されたことである。保護者は、「企業が環境にこんなに配慮しているなんて知らなかった」、「身近な家電製品にこんな工夫がなされていることを知り目から鱗

が落ちた」などと話していた。第2は、家族内での話題が増えたことである。保護者は学校で子どもと同じものを見たり聞いたりする。それを家庭で他の家族に話したり、家族の中で話し合ったりするようになったと話す保護者が多かった。これは家族の絆が強くなったという意味だけに留まらない。環境学習は、ふだんの生活のあり方の選択に大きくかかわっている。学校の中だけでしか通用しない価値観では意味がない。学校で学んだことが家庭や地域での生活に反映され、そこでの行き方が学校での学びに繋がらなくてはならない。保護者が学校の授業に参加すると、その連続性を構築しやすくなるのである。このほか、第3の意義として、子どもの学校での様子を知ることができること、第4に学校の実像や教師の苦労などが理解できることが挙げられるが、これは上述の企業の従業員にとっての意義と同様であるのでここでは説明を省略する。

さて、教師にとって、企業による環境学習プログラムはどのような意義をもつのであろうか。それは、第1にカリキュラム開発の可能性を広げることである。前述したように、現在では各学校でカリキュラムを開発することが奨励されている。とくに総合的な学習の時間では、各学校のカリキュラム開発は必須である。総合的な学習の時間では、従来の教科の枠を超えた、地球的規模の課題や現代的課題に取り組むことになる。同時に子どもの興味関心に基づいた学習が希求されるので、どうしても扱う内容は多岐に亘ってしまう。それはもはや、ひとりの教師では手に負えない範囲である。そこで、さまざまな分野で活躍している企業の人たちの知識や技能の助けが必要となる。逆に、外部の人材を利用すれば、カリキュラム開発の自由度は一段と増し、よりダイナミックな展開が可能となる。第2に、企業の従業員たちのプログラム作成会議に加わり、全体のカリキュラムについて説明することにより、そのカリキュラムに対する認識を深めることができることである。部外の人にも理解できるようにカリキュラムを説明するためには、これまでの児童生徒の学びの軌跡と、プログラム実施後に学習させようとしていることを詳しく調べ直し、再考し、その中から本質的な要素を抽出する必要がある。このことが、よりよいカリキュラム開発の基盤となるのである。第3は、企業の人々が説明等を行っている時に児童生徒の観察を十分することができることである。教師がひとりで授業を行う際、教師は段取りを考えながら、教える内容の説明をし、児童生徒に活動をさせる。それと同時に、授業中の各場面において、子どもたちひとりひとりが何を考えているかを表情や行動から読み取らなければならない。あの子どもはこの言葉に興味をもっているな、これは理解しているな、ここでつまずきかけているな、これはまったく理解していないな、このような思い違いをしているな、などを読み取るのである。教師は子どもの頭の中に起こっていることを察知した上で、カリキュラムを微調整していかなければならない。これを同時に行うのが理想であるが、現実にはどちらかがおろそかになることが多い。しかし、幸いにして、企業の人々が説明をしていたり活動を指導したりしている最中は、教師は児童生徒の学びの様子の観察に集中できる。発言内容、つぶやき、表情、行動をつぶさに把握し、記録にとることができる。いわば評価に専念できるのである。そして、企業の人々による授業が終わったあとは、その観察を思い起こし、カリキュラムを変更することができる。教える内容を変更したり順番を変えたり、教え方を工夫したりする。このように、企業による環境学習プログラムは、教師のカリキュラム開発にとって大きな助力になっているのである。

## (5)H小学校における保護者による学習支援の内容

こども環境活動支援協会では、協会スタッフやボランティアが子どもたちに直接働きかけるこ

とによって子どもたちの環境活動を支援することも行ってきたが、それに留まらず、教師、保護者、企業、市民、行政などの大人が子どもの環境活動を支援できる仕組みを模索してきた。そして、総合的な学習の時間や生活科の一環として自然体験学習や環境学習のプログラムを学校で実施して欲しいという依頼があった場合も、スタッフが単独で教師と連携して授業を行うことはできるだけ避けて、スタッフが働きかけることにより、保護者や企業、市民などが教師と連携をとりながら授業が展開できるようにしてきた。日本には長年、保護者等が学校教育実践に参画するといった習慣があまりなかったため、このような働きかけをしても最初は保護者が尻込みをしたり、教師から敬遠されたりすることがよくあった。その中で比較的早い時期から保護者等の授業参画を進めることができたのがH小学校である。

図4 天狗民話の人形劇



図5 森の自然のつながりを説明する妖精



その発端は2000年度に遡る。この小学校ではすでに各学年において当協会スタッフが自然体験学習・環境学習のプログラムを数回実施することが決まっていた。また、PTA研修の一部を協会が担当していた。そこで、1年生のPTA研修の際、スタッフは、後日行われる1年生向けの協会プログラムの意義を保護者に説明し、見学と補助を呼びかけた。生活科の一環として近隣の森で自然体験学習が行われたが、保護者の役割は、森に散らばっている子どものそばにいたことであった。これが第一歩であった。そして、数ヵ月後、生活科の活動として、同じ森に出かけることになった。この森には、ある賢人の顕彰碑がある。江戸時代、農民どおしの水争いが起こりそうになったときに、H小学校の近隣に住んでいた賢人が機転をきかせて天狗に化けて水争いを回避したという史実があり、それを讃えての顕彰碑である。この歴史は3年生になってから郷土学習の一環として学ぶ事項であるが、1年生には、この森を「天狗の森」と紹介していた。それを受けて、保護者が手作りの人形をつくり、天狗民話

の人形劇を子どもの前で演じた(図4)。森では、子どもたちが、森の中に落ちている様々の色や大きさの落ち葉、虫食いのある枯葉、枝、菓子袋などを集め、それらを森の妖精とそのお友達(木さん、土さん、虫さん、お日さんなど)のところに持って行って自分のワークシートにスタンプを押してもらおうという活動を行った。森の妖精は、子どもたちが集めたものを利用して、自然のつながりについて子どもに説明をして活動をしめくくる(図5)。この活動の中で、紙で作った太陽や虫の絵の冠を頭にかぶり、妖精さんのお友達に扮したのが保護者であった。活動の冒頭では、



活動の導入として妖精さんのお友達による寸劇も行った。扮装をしていない保護者も、活動の最中には、妖精の補助をしたり、子どもの活動の安全確保をしたり、うまく見つけられない子どもに助言を与えたりした。

図6 冬芽の観察



天狗の森は、多様な樹木が植生し、自然学習の宝庫でもある。冬には、この森で冬芽観察を行った。冬芽はよく見ると動物やアニメや天狗の顔に似ているが、見方を知らないと見過ごしてしまう。そこで、子どもに森の中を案内し、冬芽の観察指導を行う役割を保護者に担ってもらうことにした。しかし、保護者のほとんどが、植物の専門知識や自然観察指導の基礎技能を身につけていなかった。そこで、この活動に先立ち、自然保護協会の講師に来ていただき、保護者を対象に現地勉強会を行った。

保護者は講師とともに森の中を歩きながら、いろいろな木の知識、冬芽観察の方法、児童に観察させるコツや安全への留意点などの説明を聞いた。活動では自分が説明しなければならないので、みんな熱心にメモをとりながら説明に耳を傾けた。そして、本番では、保護者が冬芽の案内役をつとめた。説明、誘導、安全確保も保護者が行った(図6)。このとき教師も同伴していたが、教師は子どもの学びの観察に徹するように心がけた。

この学年が2年生以上になってからも、「まちたんけん」「ヤゴをつかまえよう」「K浜ごみの学習」「水田で稲を育てよう」など、保護者が参加する活動が続けられ現在に至っている。今では、保護者が学校に出向いて子どもの学習を支援するのは当然のことであるという雰囲気になっている。なお、この学年が4年生になった2003年度には上述の「くらしとエネルギー」、5年生の2004年度には「食は生命の輝き」の授業を受けている。

## (6)H小学校における保護者による学習支援の意義

保護者がこのように総合的な学習の時間等に参画する利点は、前述の内容と重複する。すなわち、第1は、保護者自身が自然ことや環境のことを学んで刺激を受けることである。第2は、子どもと共通の体験をすることによって家族内での話題が増えることである。そして第3は、子どもの学校での様子を知ることができること、第4は学校の実像や教師の苦労などが理解できることである。これらに加えて、第5として、カリキュラムの一貫性の橋渡し役を担っていることを挙げることができる。教科学習のカリキュラムの場合、その一貫性はそれぞれの教科の基盤となる学問の体系によって大筋が示される。また「学習指導要領」にもカリキュラムのガイドラインが指定されているし、教科書がある程度それを具現化している。教科学習であっても学校を基盤にしたカリキュラム開発が必要であるが、系統化モデルがあらこちらに存在しているので、比較的一貫性を保ちやすい。それに対して総合的な学習の時間は、ありとあらゆる方面の事象が探究の課題の対象となりうる。各学年の担当教師が前年度、前々年度の児童の学習軌跡を踏まえずにカリキュラムを考案してしまうと、6年間のカリキュラムは子どもにとって重複があったり、

偏りがあつたりして、一貫性に欠けるものになってしまう。だからといって、ある単年度における1年生から6年生までのカリキュラム表を作成してその表の中での整合性を追求しても、そのカリキュラム表が毎年、あるいは数年のうちに改訂となれば、子どもにとってのカリキュラムの一貫性は確保できない。子どもにとっての6年間一貫カリキュラムとは、つぎのようなものである。例えば、3年生の総合的な学習の時間のカリキュラムを考案する際、その学年の子どもが、1年前、つまり2年生の時に、生活科、特別活動などで何をしたのか、2年前の1年生の時に、どんな経験と学びをしたかを考える。そして、それを踏まえて、3年生の今年は、このような経験をさせて、こんなふうに探究をさせ、このような学びを展開し、学年の終わりまでにこんな力を身に付けてほしい、といったことを考えてカリキュラムを計画する。また、この3年生が、今年はこんな学びをするから、次年度の4年生にはこのように発展させてほしい、5年生にはこんなことができるようになっているので、こんな体験をさせ、6年生にはこんなことを学ばせたい、といったことを考えて卒業までの仮のカリキュラムを考える。そして、逆に、将来4年生や5年生で、こんな学びをさせるためには、遡って、現在、つまり3年生の時に、せめてこんな体験と学びが必要だと考え、それを3年生のカリキュラム計画に反映させる。このようにすれば、カリキュラムは一貫性をもつことになる。

いわゆる担任の持ち上がりがあれば、このような一貫性は容易に確保できるが、最近では持ち上がりは例外的になっているようである。たとえば、西宮市では担任は原則毎年変わることになっている。しかも、引継ぎを行うべき時期は児童生徒も入れ替わる繁忙期と重なり、十分な引継ぎを行う時間が極めて少ない。教師の転任がからむとさらに引継ぎができなくなる。本来ならば教師集団の中にカリキュラムの蓄積と引継ぎの仕組みを作らなくてはならないし、それを実現化することが最優先課題であると考え。しかし、現実的には保護者の力を借りることの方が近道のようにも思える。と言うのは、保護者はわが子の成長を継続して見守り続けているからである。担任の教師が何人入れ替わろうと一貫して見つめているのである。1年生の時から頻りに学校を訪れて学習支援に参画している保護者は、自分の子どもが毎年何をやってきたかをよく知っている。子どもと共に体験したものもあるし、保護者が講師役を務めて子どもに教えたものもあるからである。すると、たとえば5年生の担任が仮に別の小学校から転任してきたとしたら、子どもの学習軌跡については、その教師よりも保護者の方が詳しいということになる。その5年生の新担任が引き続き保護者の学習参画を奨励すれば、担任は保護者から子どもの学習履歴の情報を入手することができるのである。

## **(7)Y小学校における地域学習支援の内容と教師のカリキュラム開発**

上述の(1)(2)とは違い、ここでは教員研修の際に教師を住民やボランティアとをつなぐことによって、教師のカリキュラム開発を支援した例を紹介する。

Y小学校の校区であるY地区は西宮市の中でも最も伝統文化が数多く伝承されている地域で、また、民話や歴史的建造物も多く散在する。しかも、自然にめぐまれ、学校の近くを流れるA川は、毎年数え切れないほどのホタルが飛び交うことで有名である。総合的な学習の時間で地域学習や環境学習するには絶好の地域といつてよい。しかしながら、教員のほとんどがこの地域外から通勤しており、地元の歴史もあまり知らないし、地域のお年寄りとも交流がほとんどない、さらにA川に入った経験もない、という状況であった。そこで、こども環境活動支援協会は、Y

学校から依頼を受け、総合的な学習の時間のカリキュラムを作るための研修を行うことになった。夏休みを利用して、「A川に入ろう」「語り部と歩くY地区」のふたつのプログラムの計2日分を実施した。

「A川に入ろう」では、西宮自然保護協会のK氏、青少年愛護協議会のH氏そして協会スタッフが講師役を務めた。A川についての全般的説明のあと、全員が川の中に入った。まずは思い思いの方法で魚を獲る活動を行った。教師たちは魚の習性を考えながら網を使った。文字通り童心に返った。その後、K氏から魚の種類、昆虫、植物について説明がある。そして川に生息している生物の種類で川の水の汚染度を計測する生物指標について協会スタッフが説明した。教師たちは、「こんな近くに自然が残っているのが意外だった」、「子どもたちをもっと早く連れてくるべきだった」という感想を述べていた。その後いったん川から出て、上流に向かって川沿いに歩いた。そこはホタルの生息域である。H氏がホタルの種類、幼虫の餌となるカワニナの生息条件、幼虫が蛹になるための条件、ホタル発生個数の増減の周期、街灯などによる光害のホタルへの影響などの説明があった。移動の途中では道端に植生している植物の説明を適宜K氏が行った。子どもたちの通学路で見かける植物が理科の教材になることを教師たちは知った。プログラム終了間際にY小学校に戻ったが、小学校の隣地にある駐車場に植わっている不自然な柳の木が話題となった。駐車場の真ん中の中途半端な場所に立っている柳は、誰が考えても不合理に思える。なぜ切らずに残しているのかの理由がわからない。これについては、H氏が答えた。実は、H氏はY小学校の出身で、50年前から、校舎や校庭の様子の変遷を見守ってきた。説明によると、この場所はY小学校の校門があった場所であり、その校門の門柱の横にあったのがこの柳の木であり、思い出のシンボルのような木であったのだ。校門を移転した後も、当時を懐かしむ人がこの木を切らずに残して欲しいという希望を出し、それに答えて駐車場の真ん中に生き残っているという説明である。教師の中でこのエピソードを知っていた人は誰もいなかったが、教師は、よい話を聞いたと喜び、このことを子どもたちに是非伝えたいとつぶやいていた。

別の日に「語り部と歩くY地区」という研修を行った。講師は西宮語り部倶楽部のボランティアである。語り部倶楽部は、市民を対象とした西宮各地の散策コースを開拓し、コースを半日かけて歩きながら、地域にまつわる歴史、民話、特産物、文化遺産、動植物、地形、災害、防災、環境保全などについて説明をするボランティアグループである。このY地区のコースも何回か説明した実績をもっていた。今回の教員研修にあたっては、語り部が特別なコースを開拓し、下見や打合せを入念に行っていた。コースのトピックには、有馬温泉ゆかりの史跡、民話が残っている地蔵、祭りのだんじり・山車、伝承のおどり、神社、寺、戦時中の鉄資源確保のために廃線になった旧有馬鉄道の歴史、大櫓などの天然記念物、珪化木と古神戸湖、地層が観察できる断層などである。とくに工夫したのは、単に語り部が説明するのではなく、説明地点に地元のお年寄りなどに予め来ていただいて、地元の方による説明の場面を増やしたことである。その際、地元の方と教師とを引き合わせて、事後に教師が地域学習の教材研究をしやすくするようにした。

研修を終えた教師たちは、それらをもとにカリキュラムを作成した。さらに情報が欲しい場合は語り部コースでお世話になった地元の方々を再訪問して、インタビューしたり資料をいただいたりした。また、児童を見学させたり体験させたりする活動の受け入れ依頼をしたりした。

その後、Y小学校では、研修の内容を反映させて、生活科や総合的な学習の時間のカリキュラムを開発した。研修が直接反映されているのは、1年生の「A川たんけん」、2年生の「校区たん

けん」、3年生の「ホタル語り部活動」「ちびっこ語り部活動」、4年生の「A川からのプレゼント（A川、A川の生き物、ホタルについて調べよう）」、6年生の「わたしたちのY川」などである。

上記のうち、3年生の「ホタル語り部活動」「ちびっこ語り部活動」は、教員研修を担当した語り部倶楽部の活動そのものからヒントを得たものである。児童はグループに分かれて、Y地区やホタルについてのテーマを設定し、本で調べたり、地域を歩いてインタビューしたり見学したりして情報を収集する。それらの情報を整理して、校内で発表会を行う。そして近隣の公民館などに出かけて行って、文化活動などを行っている人々に、「Y地区について説明したいので10分間話をきいていただけませんか」と子ども自身をお願いして、協力が得られれば、「ちびっこ語り部」としてY地区の歴史や素敵などところについて説明する。また、市内の学校間交流の一環として他校の小学生がY小学校を訪問した際に、Y小学校の3年生が「ちびっこ語り部」として、Y地区のすばらしさを語ったり、逆に他の小学校を訪問した際に、Y地区のことを語ったりした。児童たちは、地元のことを知る喜びを体感した。そして地元のことを知るとますますY地区のことが好きになった。さらに、Y地区が好きになるとそれを守りたいという気持ちが強くなった。3年生の学年の終わりには、ホタルの棲める環境やY地区のいいところを守るためには何ができるかを考え、自分たちでできることを実践に移すといった学習に発展していった。

### 3. おわりに

以上、企業、保護者、市民ボランティア、地域住民が教師のカリキュラム開発を支援している事例を紹介した。いずれもNPOであることも環境活動支援協会がコーディネートした実践である。いずれの実践においても外部講師が活躍しているが、協会スタッフが心がけたことは、これらのプログラムを単発的なイベントに留めるのではなく、学校のカリキュラム全体の中に位置づけることである。そのために、協会スタッフはプログラムの実施に先立って何度も教師と打合せを行った。カリキュラム開発の主体である教師が子どもの実態とニーズを把握し、それを協会スタッフに伝え、協会スタッフはそのニーズに応じたプログラムを提供するように努めた。もうひとつ、協会スタッフが留意したことは、教師と企業、保護者、市民ボランティア、地域住民とをつなぐことである。現時点では協会スタッフが間に入ってプログラム作成のコーディネートを行っているが、協会の理想としているのは、教師がいつまでも協会に依存することではない。協会スタッフがいなくても、教師が企業、保護者、市民ボランティア、地域住民と連携してカリキュラムの開発・実施を行っていけることを理想としている。逆説的であるが、「もう協会スタッフは来なくていいですよ。私たちだけで、企業、保護者、市民ボランティア、地域住民と連携しながらカリキュラムを開発することができるようになりましたよ」と教師が言ってくれることが、協会にとっての「勲章」であると考えている。

# 第7章 中国大陸都市高校の研究性学習

## に関する調査と分析

### 一、研究の背景と目的

中国大陸教育界で研究性学習が注目されだしたのは1990年代からで、まず発展地域（例えば上海）の一部の学校において、選択カリキュラムとして始められた。1990年代後期、教育改革の新たな波が展開するにつれて、研究性学習は新型の学習方式のひとつとしてひろく注目を浴び始め、最高教育当局もそれに着目した。2000年に教育部の公布した《全日制普通高等学校課程計画（試験修正稿）》において、「総合実践活動」が必修カリキュラムとして位置づけられた。

総合実践活動は国家の規定する必修項目であり、研究性学習、労働技術教育、地域サービス、社会実践との4つの内容を含む。総合実践活動を設ける趣意は、生徒が実際社会との繋がりと自らの体験を通じて学習し、直接経験を豊かに身につけ累積し、創造精神、実践能力と生涯学習能力を養成することにある。学校はその実態から出発して総合実践活動の各項目内容と組織形式を具体的に配置するべきである。

研究性学習は生徒の自主的、探究的な学習を基盤にし、生徒の生活と社会生活の中から研究テーマを選定し、主に個人あるいは生徒どうしが協力し合いながら研究を行う。自らの実践を通して直接経験を体験し、科学的精神と科学的態度を向上させ、基本的な科学的研究方法を掌握し、学習した知識を総合的に活用しながら実際的な問題を解決する能力を高める。研究性学習において、教師は組織者、関与者と指導者になる。<sup>1</sup>

このカリキュラム計画では、高校における研究性学習は毎週3授業時間、3年間合計288授業時間（高校1年、高校2年の年間授業週数が40週、高校3年の年間授業週数が26週として計算）行うことと規定した。2001年4月に教育部は《普通高校「研究性学習」の実施ガイド（試行）》を発行し、研究性学習の設置目的、特性、実施段階等についてより詳しく説明をした。<sup>2</sup>

2001年6月に教育部は《基礎教育課程改革綱要（試行）》を公布し、それを新たな全国的規模のカリキュラム改革を指導する統合的な指導指針にした。その中には次のような規定がある。

小学校から高校にかけて総合実践活動を設置し、それを必修課程とする。その主な内容は情報技術教育、研究性学習、地域サービスと社会実践、及び労働技術教育を含む。生徒が実践を通して、探究と創造の意識を強め、科学的研究方法を学習し、知識の総合的活用能力を発達させ、学校と社会が密接な関係を構築することを促進し、生

<sup>1</sup> 教育部：《全日制普通高等学校課程計画（試験修正稿）》2000年。北京：教育部。

<sup>2</sup> 中国大陸において「普通高校」とは「職業高校」と対になる概念で、特定職業の知識・技能ではなく基礎知識と技能の養成を主な目標とする高等中学段階の教育を指し、現在の中国大陸の学制において普通高校は10年目から12年目の学年を指す。ただし「普通高校」はしばしば「国家重点高校」、「省重点高校」と対比して述べられる場合があり、その文脈においての「普通高校」とは学校等級序列において「重点」高校でない高校を指す。つまり「一般的な普通高校」との意味に相当する。

徒の社会的責任感を育てることを重視する。<sup>1</sup>

上述のカリキュラム計画の公布により、中国大陸教育界の研究性学習に対する研究と実践は大きく促進された。過去4年余りの内に、国内教育界において研究性学習に関わる論文、著書や研究報告が数多く発表され、教育実践においても試行的実践が多数行われた。

中国大陸において、研究性学習の実施に関しては、次のように見られる傾向にある。新型の学習方式である研究性学習は、都市の学校において比較的实施しやすいが、農村地区では教員資質や設備等の条件が制限されているため、実施が困難であると考えられている。しかし、実施条件のよい都市の学校においても、はたして研究性学習は、実態としてどの程度普及しているのか。それがどのように展開されているのか、研究性学習として目指されている目標が各実践を通してどの程度実現されているのか、という問題意識の下に、華東師範大学と日本の大阪市立大学との共同研究課題の一部として、我々は中国大陸都市高校の研究性学習に関して調査分析を行った。この調査は、我が国大陸都市の高校が実施している研究性学習の基本状態をより全面的に了解すること、更にTARGETという分析枠を通じて現在実施されている研究性学習の特性について分析と評価を行うこと、を目的としている。

## 二、調査の進行

我々は、中国科学技術協会（Chinese Association for Science and Technology）に援助を受け、2004年7月から8月の期間、この調査を実施した。全国26省（あるいは直轄市、自治区、特別行政区）の83高校から667名の理科の教師が今回のアンケート調査に参加した。その中には香港の2高校に所属する14名の教師を含む。ただし香港特別行政区の教育制度は大陸と大きく異なっていて、以下の陳述においては、特別の対比に使う場合を除き、香港地区のデータは統計と分析に入れていない。

調査に参加した教師はみな都市地域にある高校に所属している。経済の遅れた省にある高校の教師も含まれるが、その場合でも省都あるいはそれに相当する大都市にある高校の教師である。学校の類別から見れば、我々が調査した学校には、全国重点高校が9校、省レベルの重点高校が64校、普通の高校が8校、香港の2校は「その他」の類別に入れた。

容易に比較するために、我々は調査に参加した学校（香港の学校を除く）を地域によって分類した。即ち東部地区、中部地区、西部地区、東北地区との4つの地域に分けた。我が国で現在標準となっている基準に従い、今回の調査においては、「西部地区」には、新疆、内モンゴル、甘肅、青海、四川、寧夏、陝西、広西、雲南との9つの省（あるいは自治区と直轄市）の学校を、「東部地区」には、北京、上海、天津、山東、江蘇、浙江、福建、広東との8つ省（直轄市）の学校を、「東北地区」には、遼寧、吉林と黒龍江の3つの省の学校を入れ、残った5つの省（湖南、河南、河北、山西、安徽）の高校は「中部地区」の学校とした。

調査に参加する教師は、男性が61.6%、女性が38.4%、平均年齢が33.09歳、平均教歴が10.26年であった。その中で、研究性学習を直接に指導した経験を有する教師は71.4%、関わった経験が無い教師が28.6%であった。それは本調査が主に学校を単位とし、研究性学習を直接に指導した経験のない教師にも回答してもらったからである。ただし、彼らは自らの観察を通して、学校

<sup>1</sup> 教育部：《基礎教育課程改革綱要（試行）》2001年6月。北京：教育部。

内部における研究性学習の実施状況を把握し、関連した情報を獲得することができると判断できる。

調査に参加した教師のうち、74.2%は一般教師であり、20.7%は教科チームの主任あるいは学年主任、4.6%は教頭（あるいは副教頭）、そして少数が校長あるいは副校長であった。この比例はおおむね中国全土における実際の学校職務配置比率に相当する。

### 三、結果分析：基本状態

以下は、研究性学習の開設形式、研究性学習の開設学年、生徒の研究性学習カリキュラムの修習状況、研究性学習の組織方式、研究性学習の授業時間の配置、研究性学習のテーマの源、教師の研究性学習の指導組織と指導に際して直面した困難等について、調査から得たデータを基づいて中国大陸都市高校の研究性学習の状況について分析を行う。

#### （一）研究性学習の組織方式

《全日制普通高校課程計画（試験修訂稿）》や《普通高校研究性学習実施ガイド（試行）》には、研究性学習の具体的な組織形式についての明確な規定はなされていない。

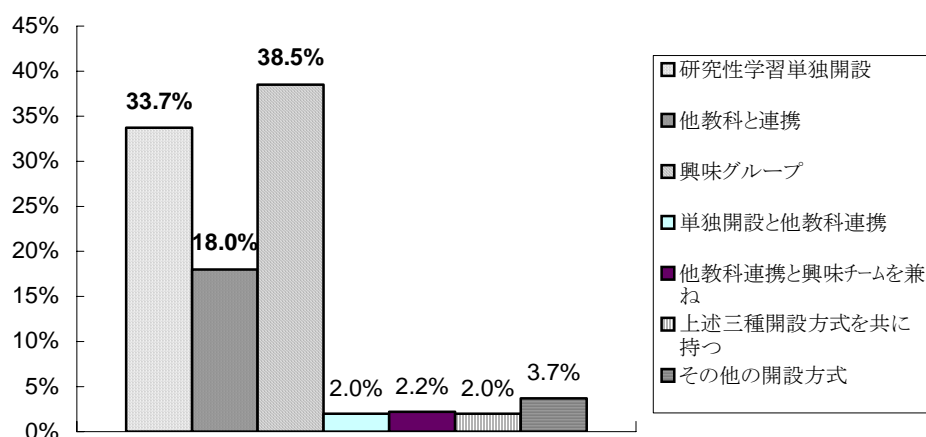


図1 研究性学習開設形式

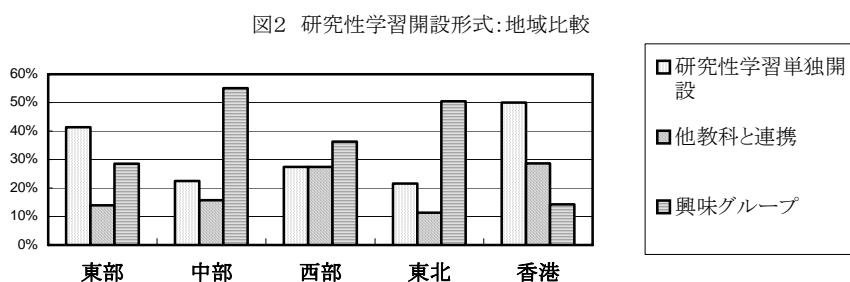
現在の高校の一般的状況から言えば、研究性学習の開設には、主に3種の形式がある。ひとつは1科目として単独に開設する形式である。他の具体的な教科と連携させることはなく、学校は、研究性学習のための指導教師を配置し、この科目に配当する時間において生徒の研究性学習活動を指導している。ふたつめの形式は、他の教科と結びつけながら指導する方式である。多くの場合、生徒が選択するテーマはある教科の学習内容と大きく関わっており、指導教師も生徒の選択テーマにおおよそ関連する教科に応じて選ばれる。みつつめは、興味グループというより緩やかな形式で開設する形式である。この開設形式は、1980年代中後期に我が国の小中学校において実施された「興味科目」、「活動科目」に多少の影響を受けている。生徒が教師の指導の下にグループを組織し、校内、校外の時間を利用して、テーマに関する活動に従事する。

教師の報告によると、調査に参加した教師のうち、自分の学校が実施している研究性学習が「興味グループ」の形式と認めたのは38.5%、研究性学習「単独開設」と認めたのは33.7%、所属学校の研究性学習が主に「他教科との連携」方式で開設したと報告したのは18.0%であった。このこ



とから見れば、研究性学習の組織形式として「興味グループ」は最も普遍的であると言えるが、「興味グループ」の組織形式がわりに緩やかであり、教師も生徒も研究性学習を軽視する傾向にあり、この形式で組織した研究性学習は「単独開設」あるいは「他教科との連携」のような効果を得ることが必ずしもできない。

類別の異なる学校間では、研究性学習の開設形式においては特に差異がなかった。しかし地域間に差異が認められた。図2に示したように、東部地区の学校は「単独開設」形式で研究性学習を組織した比例が最も高い。他の地区においては、「興味グループ」の形式が最も普遍である。このことから研究性学習は東部地区の学校で比較的重視され、正規の時間割の中に組み込まれていると言えよう。



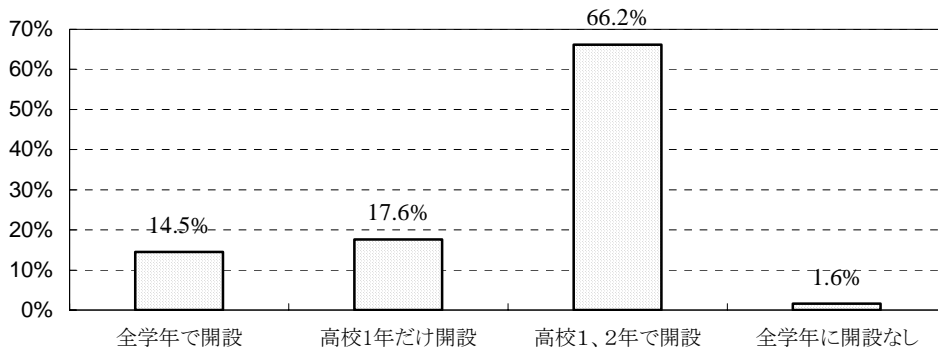
また所属学校における研究性学習の時間のとり方について、「授業内」と「授業外」の2種類の組織形式を兼ねていると報告した教師が56.6%、「授業内」で全部の研究性学習を組織したと報告した教師は15.9%、「授業外」で全部の研究性学習を組織したと報告した教師は25.8%であった。「授業外」で全部の研究性学習を行うと、組織管理面での多くの制限が必ずあり、研究性学習の実効的な効果に支障をきたしかねない。このような方式で研究性学習の時間を確保すると、あるメッセージ、即ち、研究性学習は数学、国語、外国語などの教科と違って「重要」ではなく、それはある種の「補充」でしかないというメッセージが暗黙のうちに生徒に伝わってしまい、生徒はこの学習方式を軽視することになる恐れがある。

## (二)研究性学習の開設学級と授業時間の配分

2000年に公布された《全日制普通高級中学課程計画(試験修訂稿)》及び2002年の同改正案には、高校において研究性学習は3学年すべてにおいて開設し、毎週3授業時間行うべきであるとの規定がある。しかし、我々の調査において、66.2%の教師は所属学校では、高校1~2年の2学年だけで研究性学習を開設したと報告し、17.6%の教師は所属学校の高校1年生だけでしか開設されていないと報告した。高校段階3学年すべてで開設しているとは報告したのはわずか14.5%である。この数値では、国家の規定からまだかなりの距離がある。詳細のデータは図3にある。

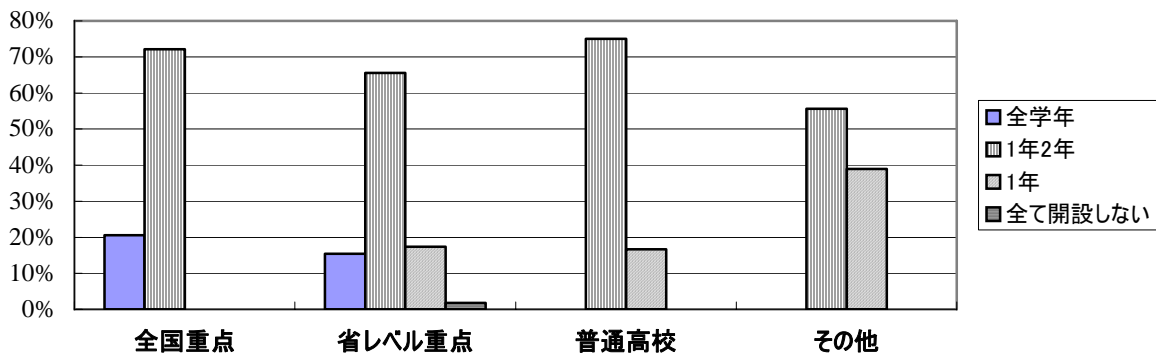


図3 研究性学習開設学級



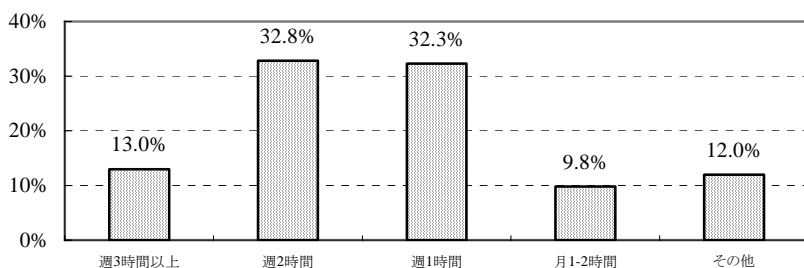
研究性学習開設学級の分布は各区域間において著しい差異がない。ただし違う類別学校間においては相違がある。図4のグラフから次のことが分かる。高校段階すべて学年（3学年）で研究性学習を開設した学校は、すべて全国重点学校あるいは省レベルの重点学校に属する。普通高校では、全学年で研究性学習を開設した学校はない。また全国重点学校では、高校1年だけの開設（高校2年、3年に開設しない）であることはない。それと比べて、省レベル重点高校と普通高校においては一定数量の学校が高校1年だけの開設に留まる。

図4 研究性学習開設学級:学校類別比較



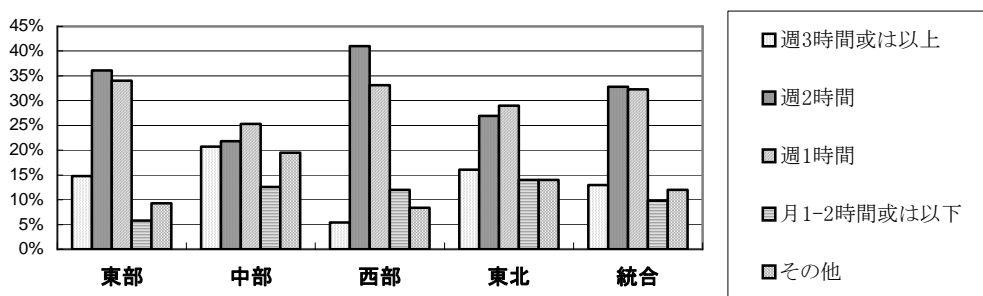
《全日制普通高級中学課程計画（試験修訂稿）》及びその2002年の改正は、すべての高校で研究性学習の課程を開設し、毎週3授業時間を保証すべきと規定したが、その実施は実際にはどうなっているであろうか。図5の統計を見ると、所属学校で毎週研究性学習を3授業時間あるいはそれ以上実施していると報告した教師は13.0%だけで、国家の規定との間にかなりの距離がある。所属学校で毎週2授業時間行っていると報告した教師は32.8%、所属学校で毎週1授業時間だけ行っていると報告した教師は32.3%である。12.0%の教師は「その他」の項目を選んだ。これについての解釈のうちひとつは次のようなものである。現在、多くの学校において実施している研究性学習は、特に「興味グループ」の形式で展開している場合に顕著であるが、正式の授業時間以外の時間も使って生徒に活動をさせている。この場合、活動時間の計算が難しくなる。それゆえ、「その他」を選んだのではないか。

図5 研究性学習の授業時間配分



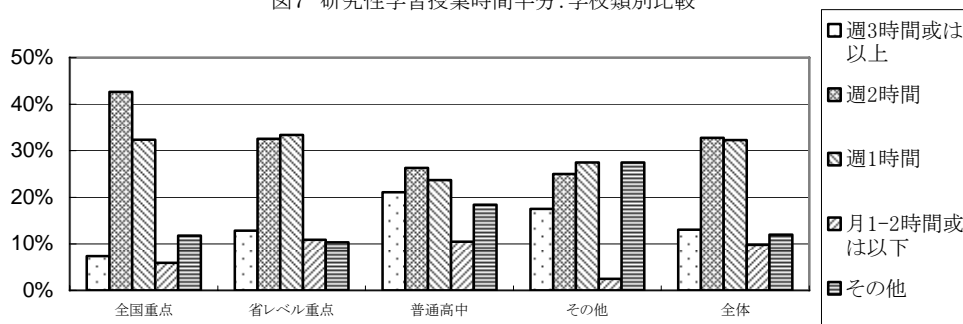
区域の比較（図 6）では、中部地区の学校は、研究性学習の授業時間配分がわりに多様で、毎週 3 授業時間、2 授業時間、1 授業時間の割合がほぼ同じある。なお、中部区域内部における学校間の差異も大きかった。この状況は東北地区の学校にもある。それに比べて東部地区と西部地区では地域内の学校間格差が比較的少なく、大部分の学校は毎週 2 授業時間、あるいは 1 授業時間であり、毎週 3 授業時間あるいは 1 授業時間以下の学校は少ない。ただし東部地区の毎週 3 授業時間の比率は西部地区より明らかに高い。

図 6 研究性学習授業時間配分：区域比較



学校類型間の比較は図 7 である。普通高校の間に差異が大きい。このタイプの学校は、「週 3 授業時間あるいはそれ以上」比例が各類型学校において最も高いが、「月 1-2 授業時間あるいはより少ない」の比例もかなり高い。「週 3 授業時間」を提供する学校の比例は、省レベル重点高校が普通高校より低く、全国重点高校はまた省レベル重点高校より低い。

図7 研究性学習授業時間半分：学校類型比較



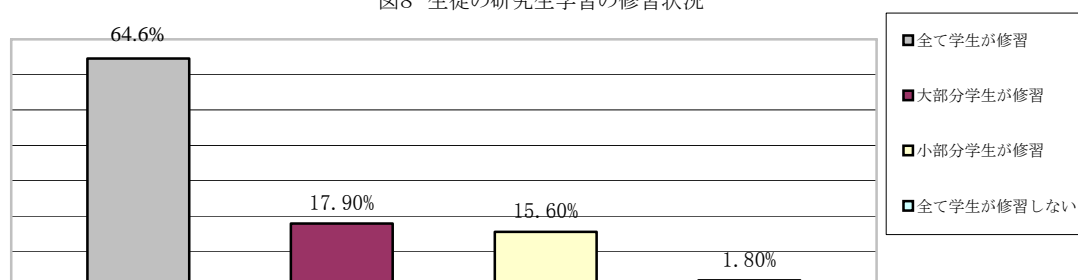
### (三)生徒の研究性学習課程を習う状況

ある学校が全ての学年において研究性学習課程を開設したとしても、それは全ての生徒に研究性学習を学ぶ機会が与えられることを意味しない。関連法規では、すべての高校において研究性学習を必修項目とし、全ての生徒が研究性学習を履修しなければならないことになっている。しかし、実際の実施状況はどうなのであろうか。64.6%の教師は所属学校で「全て生徒が研究性学習

を修習」と報告したが、17.9%の教師は所属学校で「大部分の生徒が研究性学習を修習」とし、更に15.6%の教師は「小部分生徒が研究性学習を修習」と報告した。この状態は国家の関連法規の定めるところから一定の距離がある。

違う類型の学校の間、生徒の研究性学習の修習状況につき著しい差異がない。ただし違う区域においては、差異が存在する。東部地区の学校の「全て生徒が研究性学習を修習」の比率は他の地区より高かった。

図8 生徒の研究生学習の修習状況



(四)

#### (四)研究性学習のテーマの源

関連法規には、高校における研究性学習のテーマに関しては、明確で細かな規定がない。《全日制普通高校課程計画（試験修正稿）》には、「研究テーマは生徒生活と社会生活から選択し定めるとおおまかにに提議されているだけである<sup>1</sup>。その後の《普通高校研究性学習実施ガイド（試行）》には、研究性学習の内容に関して次のように詳しく説明されている。

研究性学習の内容を選択するとき、文献資料を、現実生活にある「生きた」資料に結合させることに注意しなければならない。地域の自然環境、人文環境及び実際の生産活動や生活に十分気配りすること、自分の暮らしと発達が依存する故郷と生活環境に関心を持つこと、またそこから研究と解決の必要な問題を見出すことに生徒を導かなければならない。生徒に身近な事柄を研究性学習の内容にすることは、各学校にとって、研究性学習の実行性を高め、故郷と祖国を愛する感情及び社会的責任感を培い、研究性学習の活動において生徒の強い探索動機と創造意欲を保持させることに役立つ。」<sup>2</sup>

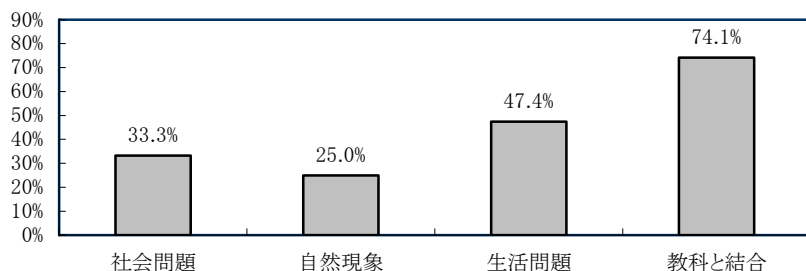
この説明は、研究性学習の内容の選択にひとつの基本原則、即ち「生徒に身近な事柄を研究性学習の内容にする」ことを指摘している。通常、社会問題、生徒自身の生活からの問題、自然現象における問題、及び生徒の学習する教科内容における問題は、すべて研究性学習の内容として可能である。学年が違えば、研究性学習の際に重視される「課題」が違ってくこともありえる。実際の高校での状況はどうであろうか。調査結果（図9）によると、社会、自然、生活及び教科との結合、といった4つの選択しのうち、研究性学習のテーマとして、最も多かったのが「教科との結合してのテーマ」（74.1%の教師は所属学校でこの類のテーマが研究性学習課題の源であると報告）であり、次は「生徒の生活からのテーマ」（47.4%）であった。その次は「社会問題からのテーマ」（33.3%）で、一番少なかったのが「自然現象からのテーマ」（25.0%）であった。高校

<sup>1</sup> 教育部：《全日制普通高等学校課程計画（試験修正稿）》2000年。北京：教育部。

<sup>2</sup> 教育部：《普通高校研究性学習実施ガイド（試行）》2001年。北京：教育部。

階段の研究性学習において、教科から研究課題を得るのが最も重要な課題の源になっているようである。この状況は中学校、特に小学校と比べるとかなり異なる。

図9 研究性学習の課題の源

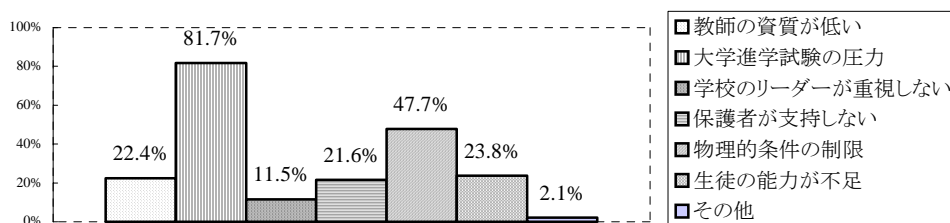


### (五)教師が研究性学習を組織するときに直面した主な困難

中国の教育界にとって、研究性学習は新しいタイプの学習方式である。理論においても研究性学習の研究はスタートしたばかりで、実践では、教師にとっても生徒にとっても、研究性学習として教えたり学んだりする経験が十分ではない。社会の各界の人々も、そして保護者たちも、研究性学習の本質と機能について熟知していない。そえゆえ、教師が研究性学習を実践する際に困難に直面することが多く、また、それは不思議なことではない。

我々の調査によって、教師が最も感じている困難は、「大学進学試験の圧力」(81.7%の教師がそれを高校段階における研究性学習実施の困難点と見做している)と「物理的条件の制限」(47.7%の教師はこれに言及)のふたつである。実際、我が国の教育制度における試験と資源配分システムの現実の中では、大学進学試験に「貢献」しない学習内容は、たとえその「教育の価値」を教師や生徒が認めたとしても、実際にはなかなか重視されない。仮に、試験に関係ない内容を強制的に学ばせようとしたならば、外部から圧力がかかるかもしれない。高校段階の研究性学習は芸術系の教科と同様に大学進学試験の重圧に直面している。近年、ある地方で進学試験問題の中に研究性学習に関連する内容が採用されるようになったが、その配点は少ないものであり、しかも、その問題は、研究性学習を直接経験していなくても解けるような内容となっているようである。それゆえ、高校段階における研究性学習の縁辺化された地位は実質的に変わらない。

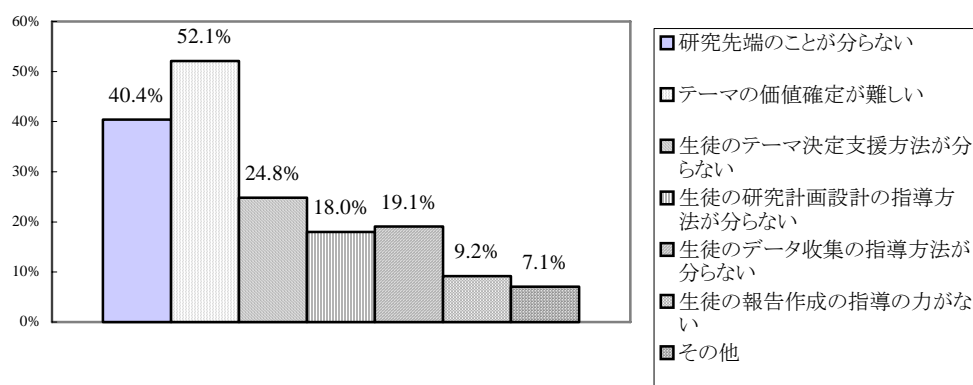
図10 研究性学習を組織するとき教師の困難



テーマ研究型の研究性学習でも、プロジェクト設計型の研究性学習でも、一定の物理的条件の保証が必要である。「物理的条件の制限」は、教師達にとって研究性学習の2番目に大きな困難点と見られており、それは、都市の高校であっても高校の物理的条件が研究性学習を行うようには整備されていない状況を物語っている。

上述の困難は言わば「外部の困難」に当たる。では、研究性学習を実践指導するうちに、教師達は新たにどのような困難にぶつかるのであろうか。教師達の訴えた最大の問題点は、「研究テーマの価値確定が難しい」(52.1%)であり、次は「研究領域の先端動態が分からない」(40.4%)であった。これらに比べると、研究性学習の指導そのものに関わる問題点は、「生徒のテーマ決定をいかに支援すればよいか分からない」(24.8%)、「生徒のデータ収集をいかに指導するかが分からない」(19.1%)、「生徒の研究計画の設計をいかに指導するかが分からない」(18.0%)、「生徒の研究報告の作成を指導する力がない」(9.2%)等は、それほど多くに教師が問題点としているわけではない。この結果は、我が国の高校に存在する研究性学習に対する一種の正しくない傾向を反映しているのかもしれない。その傾向とは、研究性学習の展開を、各種各レベルの科学技術創造競技会への参加に直結させて生徒の動機付けをはかったり、研究性学習の活動を各種の科学技術創造競技会の準備と位置づけてしまったりして、研究性学習を通してすべての生徒がもつべき学習経験としての教育機能の側面を軽視してしまう傾向のことである。

図11 研究性学習を指導する時教師の困難



#### 四、結果分析:研究性学習の TARGET 分析

TARGET モデルは、元々エプステイン (J. L. Epstein) が生徒の動機を分析するときに使った分析フレームで、その後、他の研究者がそれを学習特性分析に使うように発展させたものである。TARGET とは生徒の学習特性を定量評価する6つの次元、即ちタスク (Task)、権限 (Authority)、承認 (Recognition)、集団 (Grouping)、評価 (Evaluation) と時間 (Time) を指す<sup>1</sup>。

我々はエプステインのこの分析フレームを借りて我が国の都市における高校の研究性学習の特性を分析する。ただし、エプステインのフレームを元にしながらも、我々は6つの次元の中身に対して新たな解釈を与えた。本文においては、それぞれ次のように考えている。

- (1) 「タスク」次元では、学習活動の設計が生徒の興味を起こさせているかどうかを問う。つまり、生徒が力を入れて取り組むことを促進させるかどうか、学習活動が生徒の生活に関わっているかどうか、生徒への負担を増加させるかどうか、生徒が活動の中から成功感を得られるかどうかに関わる。

<sup>1</sup> Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames and R. Ames (Eds.). Research on Motivation in Education, Vol.3. San Diego: Academic Press.

- (2)「権限」次元では、生徒が学習活動において所有感を持つか、自発的に取り組むか、生徒の学習活動の目標に対する傾向がどうなのかを問う。
- (3)「承認」次元では、主に生徒の学習活動（及びその結果）が仲間や教師また保護者から認められているかどうか、そして、その承認が積極的にフィードバックされているかどうかを問う。
- (4)「集団」次元では、生徒の学習活動が他の生徒との協力の中で進行しているのか、学級の中に共同する機会や学びあう機会があるのかどうかを問う。
- (5)「評価」次元では、主に生徒の学習活動（及びその結果）を制度化した正規の評価項目に入れるかどうか、ある学習活動が全体評価システムの中で重視されているかどうかを問う。
- (6)「時間」次元では、主に生徒には、ある学習活動に参加する時間があるのか、時間の制約による緊迫感は学習の深さに影響を与えるかどうかを問う。

上述の6つの次元に関する理解に基づいて、我々は35の設問を含むアンケート票を作成し、実施した。以下では、上述の6つの側面から、我が国の高校における研究性学習の学習性格を分析することを試みる。なお、このアンケートは、5点数裁量方式（最高が5、最低が1）を採用し、項目書式は全部選択式にした。また、バイアスを除去するため、アンケート項目の順序はランダムとし、選択肢の配列も、昇順、降順をランダムに採用している。

このようなアンケートを始めて使うため、我々はアンケートにおいて各次元（分量表）の内部一貫性係数（ $\alpha$ 係数）に対して検証を行って、その結果を表1にした。各分量表の内部一貫性係数は0.4375と0.5775の間にある。その中では、時間、評価、タスク、権限の次元がわりに高く、承認と集団の次元がわりに低い。全体から言うと、0.5程度の内部一貫性係数は許容できる信頼度と思われる。

表1：アンケート各分量表の信頼度検証

次元（分量表）	項目数	$\alpha$ 係数
タスク	7	.5592
権限	7	.5522
承認	5	.4375
集団	5	.4744
評価	6	.5628
時間	5	.5775

多くの条件に制限されて、我々はアンケートの有効性に関する検証をまだ行っていない。近い内にこの量表を更に改善できると期待している。

上述6つの次元の平均値データを表2に示した。これから、以下の結論を出せるであろう。現在の我が国の高校における研究性学習は、学習特性から言うと、全体として楽観できない。なかでも、学習活動は「集団」と「タスク」の次元において高い値が目立つが、「時間」、「権限」、「承認」の次元において改善すべきところがある。

表 2 : TARGET 6 つの次元平均値

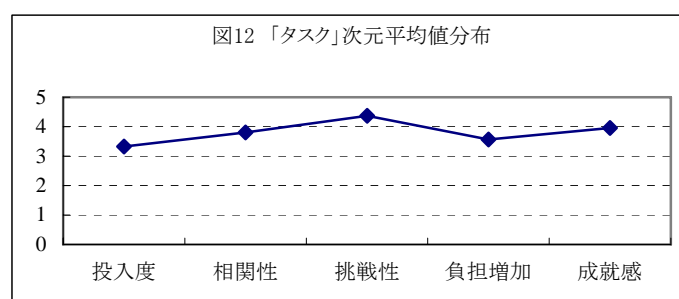
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
タスク (Task)	1.88	4.75	3.0444	.40530
権限 (Authority)	.88	4.00	2.5112	.44463
承認 (Recognition)	1.00	4.60	2.8351	.47730
集団 (Grouping)	1.80	4.80	3.5131	.50972
評価 (Evaluation)	1.17	4.50	2.7639	.52360
時間 (Time)	1.00	4.00	2.1412	.54388

以下では TARGET6 つの次元から、我が国の都市の高校における研究性学習の特性に関して分析する。

### (一)タスク

我々は「タスク」次元を更に5つの下位指標に分類した。

- (1) 投入度：研究性学習に従事する時、生徒が時間と力を投入した程度のこと。一般的に生徒の投入の程度が高ければ高いほど、この活動が魅力的で、生徒もこの学習活動によって成長できると言える。
- (2) 相関性：生徒の従事する研究性学習活動が生徒の生活経験及び既存知識とどの程度相関しているかの程度である。一般的に学習活動の相関性が高ければ高いほど、生徒の学習興味を引き起こし、生徒に有意義な学習をさせることができる。
- (3) チャレンジ性：提供される学習活動（あるいはその内容）が生徒にとってすでに完全に掌握できるものではなく、生徒が智慧を生かし、一定の精力を投入しなければ完成できない度合いのこと。適切なチャレンジ性は学習活動にとって生徒の学習興味を保つ必要条件である。
- (4) 成就感：学習を通じて生徒がどれだけ積極的な心理体験を獲得できるかという程度。一般的に生徒が学習から獲得した成就感が高ければ高いほど、その学習を長く続ける可能性が大きい。
- (5) 負担増加：もし学習活動の負担が生徒にとって大きくなるようであれば、生徒は学習に対して嫌気がさし、学習に対する積極性に影響を与える恐れがある。



上図の「タスク次元平均値分布」から見れば、我が国の都市の高校における研究性学習活動は、生徒に高いチャレンジ性を提供しており、生活との相関度も高く、成就感を感じている生徒が多いことが分かる。これまで多くの文献が、研究性学習が潜在的に優勢であり、研究性学習が価値

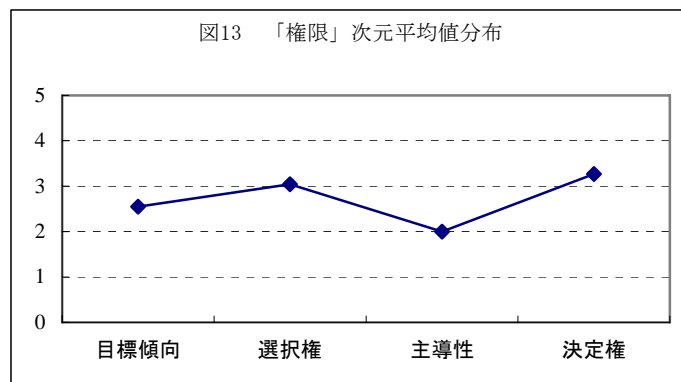


ある学習体験を確実に生徒に提供できること指摘してきたが、今回の統計結果はそれらを実証したようである。ただし、研究性学習が生徒の負担をやや増加させ、生徒の時間と力の投入の度合いがそれほど高くなかったことも事実である。

## (二)権限

研究性学習を提唱するもっとも重要な理由のひとつは、生徒の探究活動を「自主的に」させることである。すなわち、従来の教師主導型学習あるいは注入主義の教育方法を一変させることと、生徒が自らより積極的、主動的な学習体験を行い、諸課題に関わっていく能力を培うことである。我々は4つの指標から研究性学習における「権限」問題を調べた。

- (1) 目標傾向：生徒が研究性学習に参加する時、この学習活動を「自分自身のこと」と見做し、一種の外発的な「任務」ではないと考えるかどうか。この数値が低ければ低いほど、「任務傾向」が強くなる。
- (2) 選択権：生徒が当該学習活動に従事するとき、選択（例えば興味のある課題を選択し、先生から指定されてものでないこと）する権限を持つかどうか。
- (3) 主動性：生徒が研究性学習を自覚的に価値のある活動と見做し、積極的に時間や労力を投入する意欲があるかどうか、特に学校の時間以外にも研究性学習の精神を以って、自分の生活に価値のある問題を主動的に探究するかどうか。
- (4) 決定権：生徒が自分のテーマ、研究の進行、時間の取り組み等に最終的な決定権を有するかどうか。



上図の「権限」次元の平均値分布を見ると、我が国の都市における高校の探究性学習は「権限」において楽観できない。生徒の主動性は非常に低い。このことは実際には生徒が一般的に授業時間以外に主動的に問題を研究していないことを表している。そればかりではなく、更に深刻なのは研究性学習と関わる教科においても同じことが見られることである。生徒は自分の興味ある研究課題をあまり自主的に見つけることはせず、多くの場合は、結局、教師が指定したテーマに従ってしまう。生徒の間では、研究性学習を外発的な「任務」としてとらえる傾向が普遍的である。少なくとも教師の報告から判断すると、多くの生徒は研究性学習を「自分の」学習活動と思っておらず、むしろ一種の「外来任務」と見ている。これらに比べると、生徒の研究性学習における選択権と決定権の数値はやや高くなっているが、顕著とは言えない。

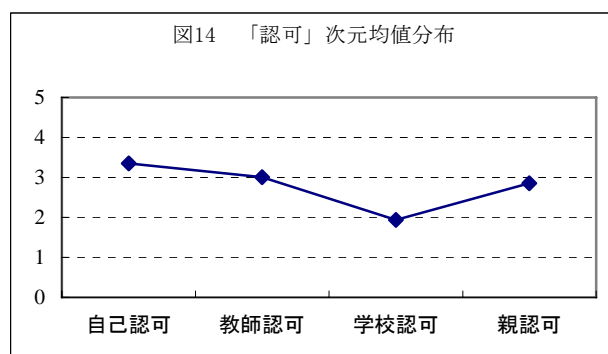


### (三)承認

生徒の学習活動が承認されているかどうかは、生徒が活動を続ける動力と直接に関わってくる。我々は

- (1) 自己承認（クラスメート間の承認を含め）
- (2) 教師の承認
- (3) 学校の承認
- (4) 親の承認

という4つの面から、我が国の都市における高校の研究性学習の特性を考察する。図14「承認次元平均値分布」の統計によると、我が国の高校生の研究性学習は、「承認」において特に数値が小さい。生徒のこの活動に対する自己承認は平均値の3を少々超えたが、それ以外、教師と親達の承認は非常に弱くなっており、学校の承認が特に低い。ここから見れば、我が国の高校は、実のところ研究性学習の重要性に対する認識不足が普遍的であり、生徒が研究性学習に成功するかどうかにしても、教師が研究性学習の指導に成功するかどうかにしても、あまり重視されない。このことは、「評価」次元の結果からも立証される。



### (四)集団

生徒がどのような組織形式で学習を進めるかは、教育界の注目する課題となっている。クラスを単位とする集団授業システムの欠点に対して人々の認識がますます深まっており、それに伴い、教育界は1世紀以上にわたって、絶えず、教へと学びの新しい組織形式を模索してきた。完全には共通認識には至っていないものの、最近では、少人数による協同的な学習方式が、益々重視されるようになっている。

研究性学習では、クラス全体が共同的に学習する形式を取ることが許されておらず、少人数ないしは個別で学習することになっている。実際、我が国の高校における研究性学習は大多数が少人数形式を採用している。この学習形式は、生徒に協力し合ったり、学び合ったりする潜在的機会を与えている。また、少人数形式では習得できないものは社会と関わる学習によって獲得可能となる。

我々、次の4つの指標から、我が国の都市における高校の研究性学習の「集団」次元における特性を考察した。

- (1) 少人数形式：研究性学習の展開は少人数形式であるかどうか。
- (2) 相互学習の機会：研究性学習において、生徒は自分のクラスメートから学ぶ機会があるかどうか。

- (3) 共に成長する機会：生徒は研究性学習において、「共に成長する」の機会があるかどうか。  
少数のエリートの「代行」により、少し能力の劣った生徒の参加や成長の機会が奪われてはならない。
- (4) 協力の程度：少人数の組織形式において、生徒が互いに協力する実質的な程度。

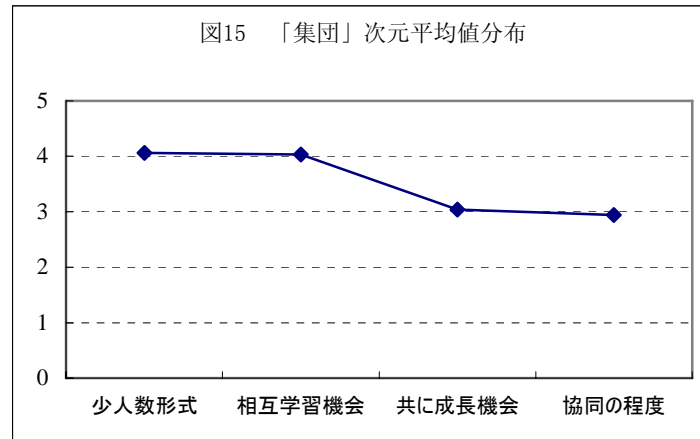


図15の「集団」次元平均値分布によると、我が国の都市における高校の研究性学習は、少人数形式を多く採用し、またこの少人数学習活動において、生徒どうしが互いに学び合う機会が比較的多い。ただし、少人数活動における実質的な協同（表面的な「共同」活動でなく）の程度は高くなく、生徒どうしが「共に成長」する機会とともに、これから高める必要がある。

### (五)評価

中国において、評価のあり方がさかのぼって授業実践に与える影響が極めて深い。ある学習活動の評価項目を、正式な評価システム（特に生徒の将来と関わる評価システム）に入れるかどうかによって、その学習活動の組織形式や広がり、成果が直接的に影響を受ける。

我々は次の3つの指標で我が国の都市における高校の研究性学習の「評価」の次元における特性を考察する。

- (1) 評価の受容：研究性学習の評価項目を、当該学校の「正式」な評価システムに組み込み、生徒に関する正式評価の一部（例えば生徒の「成績表」に入れる）となっているかどうか。一般に、学校「正式」評価システムに組み込まれると、その学習活動に対する教師、生徒及び親が重視する程度は上がる。
- (2) 評価の重み：研究性学習の評価項目の、評価システム全体における地位。通常、「重要」と認められる評価項目は、その学習活動に関する教師、生徒及び親の注目をより多く引き、「重要でない」と見られる項目は、「正式」評価システムに組み込まれたとしても、実際には重視されることが難しい。
- (3) 補充傾向：「評価の重み」と密接に関わる指標である。即ち、一部の学習活動は、学校の実際的な運営において「中心学習活動」（例えば数学、国語、外国語）の補充と思われる。ある学習活動に対して学校の補充傾向が強ければ強いほど、この学習活動は重視され得なくなり、縁辺化されやすくなる。

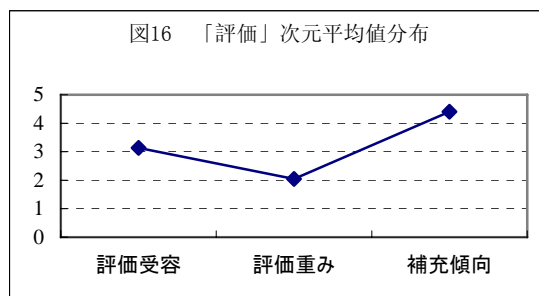


図16「評価」次元平均値分布の統計結果によると、一定数量の学校（多数に達していない）が既に研究性学習を「正規」評価システムに入れている。しかし、それにもかかわらず、総じてその評価システムの中においては、単独の研究性学習の評価の重みがかなり低く、補充的に見られる傾向が非常に著しい。これは現在の我が国の高校において、研究性学習を学校が重視する程度はなお高くなく、研究性学習が縁辺化、あるいは一種の「あるようでなさそうな」引き立て役になりやすいことを説明できよう。

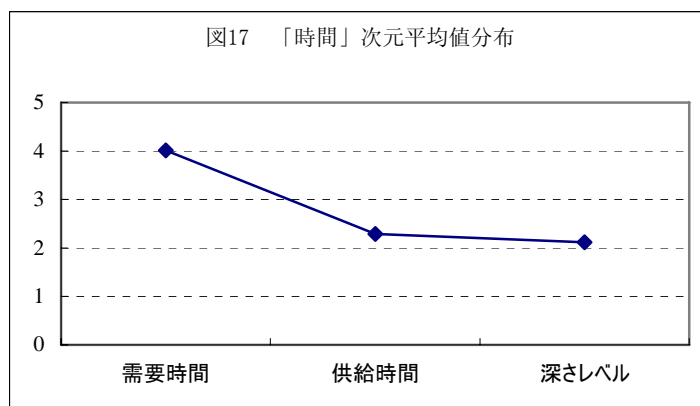
## （六）時間

十分な学習時間の確保は、学習を進める際の基本的な保証となる。学校における時間配分計画に、ある学習活動に与えられた時間が少なく、特にその学習活動に必要な時間と実際に提供された時間との間にかかなり大きな差があった場合、その学習活動の質は大きく影響を受ける。前述したように、現在、我が国の高校における研究性学習の授業時間の配分は、国家が規定する時間（毎週3授業時間）とは、かなりの隔たりがあり、さらに2004年から試行されている新しい高校課程改革案の基準に当てはめると、この差は更に大きくなる。

我々は3つの指標で高校研究性学習の「時間」次元における特性を考察する。

- (1) 需要時間：研究性学習に必要な時間。この指標において平均値が高ければ高いほど、この学習活動に必要な時間はより多い。
- (2) 供給時間：学校が実際に研究性学習に配分している時間量。この指標の平均値が高ければ高いほど、学校が研究性学習に實際上提供した時間がより多くなり、平均値が低ければ低いほど、実際に提供した時間がより少なくなる。
- (3) 深さレベル：現在の配分されている時間量によって、研究性学習の指導と学習が目的を達成できる程度。この指標の平均値が高ければ高いほど、生徒が取り組んでいる課題の研究をより深めることが可能であり、平均値が低ければ低いほど、研究領域における学習は深く展開することができない。

図17「時間」次元平均値分布によると、研究性学習の展開に多くの時間が必要（これも研究性学習の特徴に合致している）と教師達は普遍的に感じているが、学校の教師が生徒に提供した研究性学習の時間は事実上非常に限られて、生徒は研究性学習活動において自ら取り組む課題について、深く「研究」することができなく、学習の深さレベルは低い。



## 五、結び

2000年に教育部の《全日制普通高校課程計画（試験修訂稿）》を公布した時から計算すれば、研究性学習は我が国普通高校において既に4年あまり展開して来たことになる。しかし、相対的に諸条件が揃っている都市部の高校においても、研究性学習の実施に関しては満足できないところがまだまだ多い。我が国の都市における高校の研究性学習の実態について、前述したことをここにまとめると、おおよそ次のようになるであろう。

1、興味グループの形式にしる、独立科目の形式にしる、あるいは他教科との連携方式にしる、ほとんどの学校では、研究性学習を既に開設しており、一定の時間を保証し、大部分の生徒も学習機会を有している。研究性学習のテーマの範囲は広範にわたっているが、教科学習に関わるものが主となっている。総じて、高校において研究性学習は主に高校1年、2年で開設されており、高校3年間にわたって研究性学習を開設しているケースはまだ少ない。研究性学習の授業時間配分については、新しい高校課程改革計画が求めている水準からはまだかなりの距離がある。

2、大学進学試験からの重圧と物理的条件の欠乏は、研究性学習の実際の展開を制限する主な2つの難点である。多くの学校では、研究性学習の機能の位置付けに関してある種の誤解がありそうである。即ち研究性学習を、生徒を各種の創意性コンクールに参加させ、コンクールで優勝するなどして名誉を獲得するための手段と考える傾向があり、そのことがかえって、研究性学習のもつ一種「一般的」な学習方式としての性質の重要性を薄めてしまっている。

3、現状からみれば、研究性学習のタスク次元では、挑戦性の特性がより高く、また成就感の得られる学習活動を生徒に提供することができるようになっている。生徒は研究性学習において一定の選択権を有するが、主動性が普遍的にはなっていない。研究性学習はまた生徒が少人数によって学習する機会をより多く与えるが、活動における実質的な「協同」レベルはまだ高くない。生徒どうしが互いに教えあい、ともに成長していくような潜在力を研究性学習は持っているはずであるが、それらが完全に発現するには至っていない。一部の学校では研究性学習を既に学校の「正規」の評価システムに組み入れてはいるが、全体からみると、研究性学習は現実の学校の評価システムにおいて重視されていない。研究性学習においての生徒の成功は、教師、親、学校に十分承認されておらず、学校の承認の欠如は問題が特に大きい。研究性学習は普遍的に十分な時間が保証されておらず、それは生徒のこの学習方式における深化の度合いに影響を与える。

総括して、この数年間、我が国の教育主管部門は、研究性学習に対して力を入れて倡導し、教育理論界も相当数量の研究を積み重ね、この種の学習方式のタスク特性も生徒本人に積極的で確

実な効果をもたらしと言える。しかし、研究性学習にとって比較的条件が揃っていると思われる都市部においても、高校階段の研究性学習は学校には十分に重視されておらず、その実施が比較的表面的なものに留まっており、今後、それを深化する必要がある。

(罗李争〔華東師範大学教育学系講師〕訳)

## 第 8 章 上海市の「研究性学習」における

### 実践と理論探索

1999 年に開かれた第 3 回全国教育者会議と国務院は、教育部の《21 世紀に向けての教育振興行動計画》を批准した。これは、当時の基礎教育カリキュラム体系の改革、新世紀に向けた基礎教育カリキュラム教材体系の研究と構築を目的として提出されたものであり、新たな基礎教育カリキュラム改革はそこから全面的にスタートした。研究性学習は、我が国における基礎教育カリキュラム改革の深化に向けた新たな試みであり、また世紀にまたがる素質教育の全面推進、児童生徒の創造的精神と実践能力の育成にとって重要な措置ともなっている。我が国の新しい基礎教育カリキュラム体系の中で、個別の分野として設けられた研究性学習は、我が国の基礎教育カリキュラム改革において、最も注目されたテーマであったことは否めない。上海市は国全体に先行して基礎教育カリキュラム改革を実施し、国家基礎教育改革の基本精神に従う大前提の下に、1988 年に第 1 期カリキュラム改革を独立に着手し、1998 年以降は第 2 期カリキュラム改革を起動した。その中でも研究性学習は上海市のカリキュラム改革に重要な役目を果たした。

本論文は、華東師範大学と日本の大阪市立大学の共同研究課題の一部として、主に上海市における研究性学習の展開状況、特に中学段階における現状を描き、また分析と評価を行う。

#### 一、研究性学習と中国基礎教育カリキュラム改革

上海市でも全国でも、基礎教育カリキュラム改革における研究性学習の探索と開設はまず中国の新たな基礎教育改革の背景から生まれたものである。中国の研究性学習の探索は理論においても実践においても 1980 年代の教育改革実践がその源となっており、また創造的能力と実践能力の育成に関しては、以前の研究成果及び有益な経験を十分に踏まえて吸収している。ただし、中国において、研究性学習が迅速猛烈に推進されたのは、国家の基礎教育カリキュラム改革によるものである。

##### (一) 基礎教育カリキュラム改革に関わる数回にわたる大変革

新しい中国の成立以来、これまで 7 回のカリキュラム改革が行われた。1960 年代から我が国は独特なカリキュラムモデルと方法を探索し始めた。例えば 1962-1963 年に中小学校授業計画と授業要領を修正し、教材を新たに作り、《中小学校管理条例》を公布し、「双基」を提示し、また高校に「選択科目」を増設した。しかし、文化革命は、この有意義な仕事は中断された。

1977 年大学入学試験制度が回復し、我が国の教育改革と授業改革が推進された。1977 年から教育部は全国统一授業計画、授業要領と通用教材の作成に着手した。1978 年に教育部が《全日制十年制中小学校授業計画（試行草案）》、《全日制中小学校暫行工作条例（試行草案）》を公布した。1980 年に至って中小学校は全部統一編成の教材を使えるようになった。カリキュラムの設置原理については、文化革命前の分科カリキュラムモデル及びその主な科目に戻った。また 1980 年代か

ら、我が国でカリキュラム研究がブームとなり、例えば、1981年の《課程-教材-教授法》雑誌の登場、1983年の教育部の批准によりカリキュラム教材研究所の成立、その後我が国初めての《カリキュラム研究叢書》シリーズの出版など、があげられる。

現在すすんでいる比較的全面的な改革は《中華人民共和国義務教育法》の頒布した後のことである。1980年代後期から90年代初頭にかけて数年の努力により、我が国の基礎教育カリキュラムの現行の体系の基礎が形成された。

しかし、社会の激しい変遷と知識経済時代の到来につれて、我が国の基礎教育の総体レベルが低いという問題が著しく突出し、在来の基礎教育カリキュラムは時代に十分に適応できなくなった。1999年の《中共中央、国務院の教育改革深化、素質教育全面推進に関する決定》は、標識として基礎教育カリキュラム改革に明確な方向を決定し、新しい活力を与えた。

「《中共中央、国務院の教育改革深化、素質教育全面推進に関する決定》（中発[1999]9号）と《国務院の基礎教育改革と発展に関する決定》（国発[2001]21号）を貫徹するため、教育部は基礎教育カリキュラム改革を力強く推進し、基礎教育のカリキュラム体系、構造、内容を調整、改革し、素質教育の要求に合うように新しい基礎教育カリキュラム体系を構築することを決定した。新しいカリキュラム体系は幼児教育、義務教育と普通高校教育をカバーする。」[基礎教育カリキュラム改革綱要（試行）]（教基[2001]17号）。

今回の基礎教育カリキュラム改革は、我が国の社会変遷と発展の時代要求が学校教育に提出した要求に応ずるものであり、一方、21世紀の知識経済時代を背景にした世界各国のカリキュラム改革と発展の全体的趨勢に合わせるものでもある。

1978年以来、我が国は「改革開放」の基本国策を堅持し、経済高速成長と小康社会建設の新たな発展時期を全面的に迎え、社会モデルの変更及びそこから生じた社会と人間発達の新しい需要が学校教育に対して新たな変革を求めてきた。「基礎教育カリキュラム改革は、鄧小平と江沢民の重要思想、即ち教育は現代化志向、世界志向、未来志向でなければならないことということと、『三つの代表』を指針とし、党の教育方針を全面的に貫徹した素質教育を全面的に推進するべきである。」<sup>1</sup>この基礎教育改革の総目標はまさに時代の産物であった。新カリキュラムの培養目標は突如として時代の要求として現れた。

21世紀は知識経済の世紀である。科学技術の迅速な発展、経済のグローバル化、資源情報化、知識と情報の高度な関連、国際競争の益々の激化に連れて、社会の発展が従来にはなかった創造的人才、労働者の創造的精神を要求することになった。それにより人々は知識のあり方を深く問い直すようになり、「倉庫理論」は挑戦にさらされた。世紀の変わり目において、基礎教育カリキュラム改革は世界規模で空前の注目をあびるようになった。1990年代以来、世界各国、特に先進国家は、自国の教育の弊害を反省することから、あるいは、時代の人材養成に対する新しい要求から、そして、本国の教育変革の視点から、基礎教育カリキュラムの改革に乗り出すようになった。米国、英国、ドイツ、日本、フランス、オーストラリア等国の基礎教育カリキュラム改革の理念を俯瞰すると、次のような、カリキュラム改革理念が認められる<sup>2</sup>。

#### 基礎学力の充実を重視

1 《基礎教育カリキュラム改革綱要（試行）》（教基[2001]17号）

2 鐘啓泉等：《中華民族の復興、あらゆる生徒発達の為（基礎教育カリキュラム改革綱要（施行）の解説）》p29 華東師範大学出版社2001年

情報素養の養成を強調

創造的思考と開放的思維を育成

価値観教育と道徳教育を強調

児童生徒の経験、児童生徒の個性発達を尊重

まさに上述のふたつの時代的背景において、中国は新たなカリキュラム改革基本理念を明確にした。

- (1) 全面的、調和的な発達の教育を倡導。
- (2) 新しいカリキュラム構造を再築。
- (3) カリキュラム内容を現代化。
- (4) 体系的な学習を倡導。
- (5) 正確な評価観念を形成。
- (6) カリキュラムの民主化と適応性を促進。

これらの基本理念を基にして、新しいカリキュラム改革の趨勢は、カリキュラム改革の生活化、総合化、多様化、実践化と個性化へ向かっている。

## (二) 中国基礎教育カリキュラム改革の基本目標

上述の基本理念を貫徹するため、中国の新しい基礎教育カリキュラム改革はその目標を次のように定めた。<sup>1</sup>

- (1) カリキュラムの知識伝承への偏重を改め、積極的主動的な学習態度の形成を強調し、基礎知識と基本技能の獲得と同時に、学習内容の完全習得と正確な価値観の形成の過程も重視する。
- (2) カリキュラムの構造につき、現状では教科本位が過度に強調され、教科数が過多となり、かつ、整合性を欠いているが、これを改め、それぞれの地域と児童生徒の発達需要に応じて、9年一貫のカリキュラム類別と時間配分比例を全体的に構築し、また総合カリキュラムをも設置し、カリキュラムの構造のバランス性、総合性、選択性を構築する。
- (3) カリキュラム内容につき、現状の「難、繁、偏、旧」および書物知識の偏重を改め、カリキュラム内容と児童生徒の生活・現代社会・科学技術の発展との繋がりを強め、児童生徒の学習興味と経験に留意し、生涯学習に必要な基礎知識と技能を精選する。
- (4) カリキュラム実施につき、現状の受動的学習、暗記偏重、機械的訓練の過度の強調を改め、児童生徒の自主的な参与、楽しい探究、体験的学習を倡導し、情報の収集と処理能力、新しい知識の獲得能力、問題の分析と解決能力、及び交流協力の能力を育成する。
- (5) カリキュラム評価につき、査定と選抜機能の過度な強調を改め、児童生徒の発達、教師の進歩、授業実践の改善における評価の促進機能を重視する。
- (6) カリキュラム管理につき、過度な中央集権を改め、国家、地方、学校との3つのカリキュラム管理を実行し、地方、学校、児童生徒の特性に対する適応性を高める。

<sup>1</sup> 《基礎教育カリキュラム改革綱要（試行）》（教基[2001]17号）



このような目標定位は、実質上、伝統的学習方式を変革し、そこから新しい時代の要望に応ずる新しい学習方式を生み出すことを目的としている。

伝統的学習方式は、普通、受動的学習あるいは理解ための受身学習であり、知識伝承を重んじ能力育成を軽視し、教授方法を重んじ学習方法を軽視し、知力要素を重んじ非知力要素を軽視するなどの弊害に陥っている。この学習方式はポスト工業社会には通用せず、教師や学者の多くが、それらの不適合を是正するために、いろいろな試行されてきた、「放任」授業というどろ沼に陥った。新しい学習方式は主動的探究と創造的実践の精神を強調し、生涯使える知識と能力に着目している。また、教育に対する時代の要求を反映しており、情報時代の基礎教育カリキュラム改革にとって必然的選択でもある。

1990年代以来、世界各国のカリキュラム改革も学習方式の変革を重視している。欧米諸国はいずれも「テーマ探究」と「設計学習」を唱導している。日本は新しいカリキュラム体系に、わざわざ「総合的な学習の時間」を設けている。その目的は「教科を越える総合的な学習を追求」することである。またこの種の学習は子供の生きる力の育成にも、国際化や情報化を標識とする社会変化へ適応にも極めて必要であると確認された。我が国の台湾で推進されている新カリキュラムは、学習方式の転換を特に強調し、児童生徒の「主動的な探索と研究の精神」、及び「問題解決能力」を強調する。香港特別行政区の新カリキュラムの中で確立された基本理念は「生涯学習、全人発達」である。その理念を貫通するカリキュラム体系は、「学び方を学ぶ」(learning to learn)を全体目標とする。世界各国もカリキュラム改革を行っており、中国の「研究性学習」と類似したカリキュラムを開設している。それらには、例えば「プロジェクトカリキュラム、テーマ研究、特別テーマ研修、総合学習、学習過程の多様化、指導のある個別実践活動」等がある。ある国は既に中学校、高校また大学予備科において統一的に新カリキュラムを開設し、相互関連のある一連のカリキュラムを形成している。

1999年《教育改革の深化、素質教育の全面的な推進に関する中共中央、国务院の決定》を標識として、基礎教育カリキュラム改革には明確な方向ができた。中でも最も明らかな変化は、カリキュラム改革の価値方向として「児童生徒の発達に即する」ことを特に強調すること、社会の要求するのは児童生徒全員の発達であって一部の児童生徒の発達でないこと、児童生徒の人格の全面的発達であって知的発達のみではないこと、児童生徒の個性的発達であって画一的な発達ではないこと、児童生徒の生涯的な発達であって目前の発達でないこと、などの観念が強調されていることである。

### (三) 中国基礎教育カリキュラム改革における研究性学習の地位

中国における新たな基礎教育カリキュラム改革は、学習方式の転換を強調し、世界におけるカリキュラム改革の発展趨勢に同調している。問題は伝統的な学習方式を如何に変革するかである。

伝統的な学習方式を如何に変革するかは、中国で従来から非常に重視されてきた。1950年代以来、中国の教育部及び基礎教育実践は学習方式の変革を探索し続けている。例をあげよう。

1950年代に、児童生徒が生き生きと活発に学習できるように、教育部は課外活動を積極的に展開するよう中小学校に要求した。とくに、「科学技術活動」は「研究性学習」の最初の芽生えと見てもよい。

1980年代初期、中国の基礎教育界において「創造教育」のブームが盛り上がった。このブー

ムの中、研究性学習カリキュラムの基本理念が培われた。創造教育の提唱する発散的思考、手と脳の結合、生活との繋がりなどの理念は、現在進行している研究性学習と同工異曲である。この時代、理論界と現場の学校は創造教育について大量に探索を行い、多くの研究成果を出した。それらの成果は現在見てもかなりの価値がある。ただし、当時の創造教育の主な内容は小さい制作、小さい発明などの創造行為と思惟の訓練であり、学習方式においてあまり変わりがなく、教師が依然として主導的役割を果たした。

当時、探索されたもう一種類の方式は、教科学習を発展させた愛好会、科学技術チーム、課外学習チーム等の形式である。主に知的に優れた児童生徒を対象とし、それらに興味を持った児童生徒が参加した。これらのチームは自主的に活動し、活動の内容はおおむね教科学習の延長であった。確かにそれらの興味チームによって、特長を持つ児童生徒が多く育った。しかし、興味チームの活動は正規の専門的指導がなく、また、参加する児童生徒数も多くなく、大部分は、まだ「ゲリラ」的タイプであり、カリキュラムという概念に基づいておらず、基本的には自生自滅となっていた。

1985年に頒布された《中共中央の教育体制改革に関する決定》は、新時代のカリキュラム教材改革の序幕を開いた。1986年に全国中小学教材審定委員会が成立した。1988年に《義務教育全日制小学中学授業計画(試行草案)》が頒布された。この背景において、中国の小中学校のカリキュラム改革の実験は迅速に勃興し主流になり、多量の教材が開発された。カリキュラム理論研究も速く進み、総合カリキュラムの検討が注目の的となった。1988年に旧国家教育委員会は上海と浙江において地方の策定を主とするカリキュラム改革を試験的に展開し、また各地区がそれぞれ地方の特質に応ずる教材の開発を決定した。これは、歴史的に「八セット半の教材」と呼ばれている。

1992年に我が国は《全日制九年義務教育小学、中学課程計画》を頒布し、「活動課」の実施を規定し、国家レベルでのカリキュラム変革と学習方式変革の試みが起動した。

1996年に国家教育委員会基礎教育司は、天津、山西、江西において実験する新しいカリキュラム計画（「2省1市カリキュラム改革」としばしば略称されている）を頒布し、中等教育カリキュラムを必修科目、選択科目、活動課の3つのセクションに分け、一部のカリキュラムの決定権を地方と学校の裁量とし、カリキュラム設置の多様化を推進した。この時期に多くのカリキュラム開発実践が成功し、また研究性学習カリキュラムの原始状態も現れた。例えば学校は活動課において、あるテーマについて討論、研究することを児童生徒に指導し始め、さらに比較的規範的な論文の作成を生徒に指導した。3つのカリキュラムセクションの実施は、中国カリキュラム改革においてキーポイントとなる一歩であり、基礎教育改革の進行を大きく推し進め、研究性学習カリキュラムのスタートにもよい条件を与えた。

研究性学習は学習方式の新しい変革の重要な措置として、主に1999年の我が国基礎教育カリキュラム改革から発動され、国家基礎教育カリキュラム改革の範疇に入れられた。

2000年1月に、教育部は《全国普通高等学校課程計画(試験修訂稿)》を頒布し、総合実践活動課程を新設したが、その核心は研究性学習である。それは研究性学習カリキュラムの発展が規範化したことを意味している。この文書は1996年の「2省1市カリキュラム改革」を基にして、さらに普通高校のカリキュラム改革を推進するために頒布したものであった。初めて、カリキュラム計画の形式を以って、学校カリキュラムにおける研究性学習カリキュラムの位置付けが明確

になり、「研究性学習」は「総合実践活動」カリキュラムの一部として、新たに増設した必修科目になり、また研究性学習の特質、学習内容、学習方式、学習目標等についてが明確かつ簡要に説明された。

2001年4月に教育部は《普通高校研究性学習実施指南》を発行し、また同年の秋に黒龍江、遼寧、山東、河南、安徽、江蘇、青海等7つ省の高校1年において試行を行った。実験の進行及び全国範囲の展開につれて、研究性学習という新しい基礎教育カリキュラム改革への注目はますます重視される。

2001年6月の《基礎教育カリキュラム改革綱要（試行）》にこのような規定がある。「小学校から高校まで総合実践活動を設置し、また必修課程とする。その主な内容は情報技術教育、研究性学習、地域サービスと社会実践、及び労働と技術教育を含む。児童生徒が実践を通して、探究と創造の意識を強め、科学的研究の方法を習い、知識の総合活用能力を発達させことを強調する。」

そこから見れば、中国の研究性学習の開設の根本的な出発点は、児童生徒の学習方式の改革にあり、創造的精神と実践能力の育成を核とした素質教育を真に有効的に推進することが目指された。研究性学習はひとつのカリキュラム領域として「総合実践活動」カリキュラムの全体枠の中に組み込まれた。そこに至り、研究性学習は中国の基礎教育カリキュラム領域に合法的地位を得て、中国の基礎教育カリキュラム改革のひとつの重大な施策となった。

## 二、研究性学習と上海市の2期にわたるカリキュラム改革

上海市は中国において最も早く「研究性学習」を正式に行った地域である。それには上海市が区域的基礎教育カリキュラム改革を比較的独立して展開したという背景がある。1980年代末期から現在まで、上海市は2期にわたって、独立したカリキュラム改革を行った。1999年初、上海教育科学研究院普通教育研究所は「研究性学習」の概念を正式に公表し、広く注目された。1999年6月に、上海市教育委員会は「上海市中等教育研究性学習カリキュラムに関するセミナー」を開き、「研究性学習」を積極的に肯定した。2000年には、教育部から委託を受け、上海市は高校における研究性学習の示範を行い、それを迅速に基礎教育改革プロジェクト全体へ広げた。

### （一）上海市第一期カリキュラム改革與研究性学習

上海市における研究性学習に関する探索は、全国範囲での進行と基本的に似ており、長期にわたった教育・授業改革実践の上に発展してきたもので、理論から実践まで、創造的能力と実践能力の育成に関する従来研究成果と有益な経験を参考にしながら吸収してきた。例えば1970年代後期から80年代にかけて展開した創造教育がある。上海市において、大きな影響があったのは、向明中等教育学校、閔行中等教育学校、和田路小学校、控江路第二小学校等である。ただし最も主要なのは2期のカリキュラム改革と密に関わったことである。

1988年に上海市は1回目の独立形態の基礎教育カリキュラム改革、即ち「上海第一期カリキュラム改革」を発足した。1992年には、大規模調査研究、及び養成目標、カリキュラム計画、カリキュラム標準の作成と部分教材の編成などを基本的に完成し、1992年に各学校段階の初学年における実験を行った。第1期カリキュラム改革の主な成果は、児童生徒の素質の向上を中心に、社会需要、児童生徒の発達、教科体系を一体に融合する「素質中心」というカリキュラム理論モデ

ルを構築したこと、「個性発達」、「心理素質」、「労働技能素質」等の重要内容を含む養成目標を始めて提出したこと、必修科目、選択科目と活動課から構成される「3つのセクション」のカリキュラム構造を立てたこと、教材体系において基礎学力の育成、即ち学習の基本態度、基礎能力と基礎知識を強調したこと、などを含む。また実施、管理、教師の資質訓練においても重要な経験を獲得した。

上海市第1期カリキュラム改革では、中等教育学校のカリキュラムが「必修科目」、「選択科目」と「活動課」の3つのセクションに分けられた。その中の活動課程の設置は、児童生徒の個性発達に有利な条件を与えた。3つのセクションのカリキュラム設置により、授業改革はカリキュラム開発の領域に入り、また研究性学習の実践の探索も時間的にも空間的にも保証された。

1997年に、上海は、活動課において、「研究性学習と研究性学習カリキュラムの建設」の探索研究を率先して展開し、専門的課題チームを組織した。そこから研究性学習カリキュラムの探索範例が多量に生まれた。影響力のあったのは、華東師範大学第二附属中学の「小課題研究」、大同中学の「知識論の探索」、七宝中学の「開放的テーマ活動課程」、華東師範大学第一附属中学の「教科をこえる活動の輔導」、進才中学の「生徒科学院」等が挙げられる。研究性学習カリキュラムに関するそれらの探索は、おおむね科学的な研究に似ている方式で行うことを重視し、学習における生徒の主体的参与と主体的体験を特に強調する。もちろん、この試みは過去の知識伝承を主とする授業モデルと学習モデルに対して、一種の突破となったと言えよう。

上海市の地域的カリキュラム改革における研究性学習の推進は、第1期カリキュラム改革の生じたその他の成果とも関わる。

まず生徒募集制度の改革である。1997年から、上海は中学校入学選考を全部取消した。小学校卒業生は試験なしに中学校に入学でき、それは小学校と中学校の教育と授業にわりに楽な環境をもたらし、小学校と中学校の改革の深化を導き推進した。高校の生徒募集につき、「複数機会、双向選択、多元評価、多元認定」との原則を以って改革を行い、「1回の試験で一生を定め、点数だけで人を採用」との伝統的な単一の募集方式を打破した。上海の大学入学試験制度の改革も同時に発足し、1年2試験、多通路選択、生徒募集の学校自主、入学方法の改革などの措置が取られた。これらも卒業生の合理的分流に多様な選択機会を与えた。

次は教師陣営の建設を鍵として新しい養成システムと激励メカニズムを形成することである。1997年に上海市は既に幼小中学校の教師合格学歴訓練を完成し、小学校と中学校の教師の基準達成率は95.5%と95.7%に達した。その上で、非師範の高等教育学校の卒業生を吸収し中小学校教師陣営を充実させ、教師の供給を多元化した。教師採用において教師資格証書制度と教師全員招聘契約制を全面的に実行し、職階の上がり下がりや、出入りが可能、賃金はポストによるという活気のあるメカニズムが形成された。

上海第1期カリキュラム改革は新たな教材改革を突破口とし、再び1992年に普及段階に入った。1992年から小学校1年に広がり始め、1993年から中学校1年に広がり、1995年から高校1年に広がり、1997年9月からは全市各学級において第1期カリキュラム改革の新教材は全面的に適用された。

しかし創造教育の探索でもあるいは第1期カリキュラム改革の「研究性学習」探索でも、小規模実験と経験的探索の性質があり、最初は、一部の優秀生徒あるいは興味や特長を持つ少数の生徒が対象とされ、大規模の課程行動になっていなかった。

## (二) 上海市第2期カリキュラム改革と研究性学習

上海市第2期カリキュラム改革のスタートと推進は、国家レベルの新たな基礎教育カリキュラム改革の発足と全面推進と緊密に関連する。

1997年に教育部は、生徒素質の全面的向上を目標とするカリキュラム体系を作り完全させることを提出した。専門家を組織し、カリキュラム改革の前期研究を行い、全国的なカリキュラム改革を正式にスタートした。1999年1月に基礎教育カリキュラム改革専門家チームが成立した。全教会の後、カリキュラム改革が更にスピードかけた。1999年に全国基礎教育工作会議において、素質教育を全面的に推進との要求が明確に提出され、後にまたカリキュラム教材改革等を核心とする基礎教育全面改革の重大措置が出された。

2000年に教育部の統領により一部の教科の《課程標準》が編成された。全国数百名の専門研究者を集めて十分に検討した上で、2001年に全国基礎教育カリキュラム改革実験工作会議が開かれ、《基礎教育カリキュラム改革綱要》(以下《綱要》と略称)、《義務教育課程設置実験方法》及び各教科の《課程標準》等の重要な刊行物が前後して発行された。この会議が開催されたことは、全国におけるカリキュラム改革の準備段階が終わり、第2段階即ち試行実験段階に入ったことを意味する。その後、新カリキュラムの実験教材は百種あまり開発され、また、国家レベルの実験区が38、省レベルの実験区が500あまり定められ、カリキュラム改革実験を展開した。2002年には、全国基礎教育カリキュラム改革実験実践テレビ電話会議が開催され、カリキュラム改革の実験と普及を確実に進めることが要求された。国家のカリキュラム改革は2004年に試行実験段階を終え、全面的普及の段階に入る予定である。

研究分野においては、成果が豊富に産出され、2001年以後だけでも数十種の専門著書、叢書等が出版され、それらの成果はカリキュラム改革を深く促進した。例としては、《新カリキュラムへのアクセス：カリキュラム実施者との対話》(朱慕菊、2002)、《中華民族復興の為、あらゆる生徒の発達の為——〈基礎教育カリキュラム改革綱要(試行)〉の解説》(鐘啓泉等、2001)、《中国基礎教育新カリキュラムの理念と創造》(宋乃慶、2002)、《新1期基礎教育カリキュラム改革シリーズ書》(首都師範大学、2003)、《基礎教育カリキュラム改革に関する通識研修叢書》(新カリキュラム実施過程の研修問題研究チーム、2002)、《新課程焦点双書》(東北師範大学、2002)等が挙げられる。また学校を基にするカリキュラムと研究性学習カリキュラムに関する専門著作も続々と出版された。例えば《学校を基にする課程の開発：理論と実践》(崔允廓、2000)、《学校を基にするカリキュラムを論じる》(王斌華、2000)、《学校を基にするカリキュラムの開発》(呉剛平、2002)、《研究性学習カリキュラム》(応俊峰、2001)、《研究性学習カリキュラムの理論と実践》(宋広文、2002)等がある。

国家における基礎教育カリキュラム改革を背景にして、上海市は1998年に第2期カリキュラム改革を発動した。第2期カリキュラム改革は第1期カリキュラム改革を基にして、特に「生徒が本位」との現代教育理念を強調、生徒の創造的精神と実践能力の育成を強調し、「中国の特色、時代の特徴、上海の特質」との追求目標を明確に提出した。

1998年、「研究性学習カリキュラム」(9年義務教育段階においては「探究型課程」と呼ばれる)という概念が正式に提出された。それは、上海の第2期カリキュラム改革が提出した「機能的カリキュラムを主幹とする多次元カリキュラム構造」の重要な柱となり、そこから「基礎的カリキュラム、発展的カリキュラム、研究性(探究型)カリキュラム」といった3種類のカリキュラム

が形成され、新しいカリキュラム体系を構築した。

1998年に上海市は《上海市中小学校課程教材改革二期工程実施案》を出し、また1999年に第2期幼稚教育カリキュラム改革をも発足させた。1999年には、まず、比較的成熟していた英語、情報科学技術などの教科において部分的に導入され、また2001年には《21世紀向きの中小学新課程案と各教科教育改革行動綱領》が公表された。その後、関連会議が次々開かれ、たとえば、《中小学校の情報技術とカリキュラムの整合に関する交流検討会》、《中小学校双語授業検討会》、《研究性学習カリキュラムの実践成果展示会》、《カリキュラム思想と教材編成研討会》等が開催された。2002年には、《上海市普通中小学校課程案(意見募集稿)》と各教科《課程標準(意見募集稿)》、《延長的課程指導綱要》と《幼児教育課程指南(意見募集稿)》等の刊行物が登場する。2002年の秋に、上海は179の小中学校幼稚園をカリキュラム改革基地とし、その初学年において新教材の実験を大規模で全方向的に展開した。

2004年には、「《上海市普通中小学校課程案(試行)》、《各教科の課程標準(試行)》、《延長的課程指導綱要(意見募集稿)》、《研究性学習カリキュラム指南(意見募集稿)》の草案が書かれ、小学校、中学校、高校の各学年の大部分の新教材が編成され出版された。また179のカリキュラム改革研究基地にした幼稚園、小学校、中学校、高校の新カリキュラム案、新カリキュラム標準及び新教材の実験が実行に移され、3年が経過している。」<sup>1</sup>

2004年の秋から、上海市は新カリキュラムの普及が全面的に始動し、カリキュラム改革の政策立案、文書作成、実験の段階から、徐々に新カリキュラム案の試行と教材使用の段階に入った。その具体的なスケジュールは次の通りである。

2004年の秋から、全市の小学校の初学年において新カリキュラム案の試行と教材の使用を全面的に行う。

2005年の秋から、全市の中学校の初学年において新カリキュラム案の試行と教材の使用を全面的に行う。

2006年の秋から、全市の高校の初学年において新カリキュラム案の試行と教材の使用を全面的に行う。

上海市第2期カリキュラム改革の最も大きな突破口は「研究性(探究型)課程」である。高校の「研究性学習カリキュラム」の試行経験を基にして、素早くその経験を基礎教育段階へ輻射させ、児童生徒の創造的精神、実践能力と自主精神の育成に最も基礎的なプラットフォームを提供する。

上海市第2期カリキュラム改革で最も注目されたのは、知識の総量と難度を下げることであった。それは教育観念の大変革と密に関連する。特に人々は、教室における生徒の権益の問題を十分に認識した<sup>2</sup>。一方、児童生徒の学習負担を減らすこととも関係していた。児童生徒の学習負担過重の重要な原因のひとつは、教科カリキュラムにおける知識の総量が多すぎることと難度が高すぎることとあり、児童生徒は「題海戦術」や「校内塾」等形式を通さなければ授業進度についていけないこととあった。知識総量と難度を減らした後、初めて児童生徒の総合的素質の養成が実際に可能になる。

<sup>1</sup> 上海市教育委員会：《上海市中小学校(幼稚園)第二期カリキュラム改革の推進に関する若干意見》

<sup>2</sup> 例えば上海市の小学校児童は、少なくとも6つの教室権利を有する。いつでも質問してよい権利、意見を表明できる権利、先生に質問する権利、水を飲んだりトイレに行ったり少し休憩したりする権利、テスト問題をもう一度やり直しをする権利である。

総じて上海市における研究性学習の迅速な推進は、国家レベルのカリキュラム改革と密切に関連し、とくに上海市 2 期カリキュラム改革の展開と深化とは更に直接に繋がっている。

### 三、総合実践活動、探究型課程と研究性学習

研究性学習、総合実践活動、探究型課程は、どれも中国の新しいカリキュラム改革の重要内容と産物であるが、この 3 者の間は互いにどのような関係にあるのだろうか。

#### (一) 総合実践活動課程と研究性学習

総合実践活動は、国の新カリキュラム構造において重要な要素であり、主に児童生徒の興味と直接経験に基いて、児童生徒の学習生活と社会生活に密切に関わる各種の現実的、総合的、実践的な問題を内容とし、研究性学習を主導的な学習方式として、児童生徒の創造的精神、実践能力の育成、及び知識の総合的運用を主な目的とする新しいタイプのカリキュラムを指す。

新しい国家基礎教育課程体系において、「研究性学習」カリキュラムは、「総合実践活動」カリキュラムの有機的な部分で、「地域社会サービスと社会実践」、「労働と技術教育」のカリキュラムとも、国家の指定した 3 つの領域を構成する。この 3 つの指定された領域は、論理的に並列でなく、また互いに無関係でもなく、互いに融合的関係を有する。「研究性学習」カリキュラムは「総合実践活動」カリキュラムの基礎であり、探究的学習方式を倡導するものである。この方式は総合実践活動の全部の内容に浸透する。「地域社会サービスと社会実践」、「労働と技術教育」は「研究性学習」カリキュラムにおける重要な探究的内容である。

実質上、「研究性学習」、「地域社会サービスと社会実践」、「労働と技術教育」のカリキュラムは、国家が「総合実践活動」を着実に実行できるように指定した幾つかの領域であり、「総合実践活動」カリキュラムの内容の全部ではない。3 つの指定した領域以外に、「総合実践活動」カリキュラムは指定されていない領域を多く含む。例えば、学級集団活動、学校伝統行事（科学技術祭、スポーツ祭、芸術祭）、児童生徒同士の交流活動、児童生徒の個人的あるいは団体的心理健康活動等である。これらの活動は、その進行において「総合実践活動」カリキュラムで指定された分野と結合させることができるし、もちろん単独に開設することもできるが、カリキュラムの目標とするところは一致している。

ただし、国内において、「総合実践活動」カリキュラムに対する認識は、まだ共通理解に達していない点を指摘しておかなければならない。例えば、カリキュラムの性質から見て、総合活動カリキュラムが活動カリキュラムの範疇に属しており、総合活動カリキュラムを活動カリキュラムの合理内核を継承した上で発展してきた新型のカリキュラム組織形態と見なすことがある。また、ある人は、経験的カリキュラム、実践的カリキュラム、児童生徒の生活領域へ延長する総合的カリキュラムの 3 つのカリキュラムを統括するカリキュラムと考えている。さらに、またある人は、総合実践活動は伝統カリキュラムの授業制度を超えた一種のカリキュラム生成モデルであると考ええる。全体から見れば、総合活動カリキュラムは、人の価値と機能を育てる独自性を有し、その目標、実施、評価等は教科カリキュラムと同じでなく、教科カリキュラムから独立しながら教科カリキュラムと互に連係・影響しあって共に基礎教育新カリキュラム体系を構成するものである。総合実践活動課カリキュラムの実施にあたっての、主な困難点は、カリキュラム資源の開発及び

その支援保障システムにある。

## (二) 研究型カリキュラムと研究性学習

「研究型カリキュラム」と「研究性学習」の意味は基本的に同じであり、それゆえ「研究性学習カリキュラム」とも称される。それは上海第2期カリキュラム改革における機能的な主幹カリキュラム構造の3つセクションのひとつである。《上海市普通中小学課程の案（試行）》（2004）に、学習方式を変え、研究性学習を強め、学び方を習得するという改革の要求により、研究性学習カリキュラム（9年義務教育段階においては探究型課程とする）を構築すると規定された。

研究性学習カリキュラムは、必修科目で、2種類に分かれる。第1類は単独に設立した必修科目で、「研究性学習カリキュラムⅠ」と称する。その実施方式は一般に課題あるいはプロジェクトを媒介としており、それは教師の指導の下で児童生徒の自主探究である。そして、弾力的な時間帯を採用し、授業の内外の結合を強調している。第2類は他の2種類のカリキュラム（「基礎的カリキュラム」と「発展的カリキュラム」）の授業の中に「研究性学習方式」の滲透を図ることであり、「研究性学習カリキュラムⅡ」と称する。第1類でも第2類でも、学校独自で開発と実施を行うこととし、画一的な教材は想定しない。

総合活動カリキュラムと同く、これまで国内において、「研究性学習カリキュラム」に対する認識は、まだ共通理解に達していない。例えば、一般の認識では、研究性学習カリキュラムの機能は、他の2種類のカリキュラムの基礎の上に立脚して、児童生徒の創造的精神、実践能力、創造的学力と健全な人格の育成を重点にすることであると考えられている。また、ある意見では、研究性学習カリキュラムは目標において児童生徒の探究意識と探究能力を指向し、内容において各教科とその交差領域に及び、実施において主に探究的課題活動を組織することで、カリキュラム評価において主に過程的評価を採用することであるとしている。また、研究性学習カリキュラムの性質の位置付けに関しては、研究性学習カリキュラムは基礎教育カリキュラム全体構造の重要な要素であり、比較的高度な段階に属しながら基礎性、普及性と全員性をも持つカリキュラムであると強調する見方もある。さらにまた、カリキュラムの設置と教材の組織からみれば、研究性学習カリキュラムは活動カリキュラムに属するが、カリキュラム管理からみると学校を基にするカリキュラムに属するとの指摘もある。研究性学習カリキュラムは単独に設置すべきか、それとも教科カリキュラムに融合すべきかについても、異なった意見がある。

全体から言うと、研究性学習カリキュラムは、カリキュラム目標においては、児童生徒の探究意識と探究能力の育成を指向し、カリキュラム内容においては、各教科と教科間の交差領域に及び、児童生徒の探究する内容とテーマは、それぞれの地域、学校、学級、学習チームによって異なる選択が可能で、カリキュラムの実施と組織においては、主に探究的課題活動を組織することで行われ、カリキュラム評価においては、主に過程的評価方式で行い、カリキュラムの性質からみれば、「学校を基にするカリキュラム」に属すると言えよう。

## (三) 研究性学習についてのさらなる解釈

上海市が発足させ、模範を示し、全国範囲へ広がった研究性学習の概念は、教育部の発行した《全国普通高等中学校課程計画（試験修訂稿）》（2000）と《普通高等中学校研究性学習実施指南》（2001）にも見られる。その定義は、「研究性学習は児童生徒が教師の指導の下に学習生活と社



会生活から研究テーマを選定し、科学研究に類似する方式を用い、知識を積極的に獲取し、知識を用いて問題を解決する学習活動を指す。」である。ただし、この定義はやや曖昧である。

実際、全国における理論の検討においても、全国における実践においても、「研究性学習」についての定義には、広義と狭義の両方を見出すことができる。

広義の理解では、研究性学習は、児童生徒の主体的かつ探究的学習活動を指し、児童生徒が教師の指導の下に自主的に問題を発見し、問題を探究し、結論を獲得する過程である。それは一種の学習の理念、策略、方法であり、あらゆる教科の学習に適用できる。その意味で、「研究性学習」は「受身学習」と対になる概念である。もちろん、「研究性学習」と「受身学習」のふたつの学習方式は個体の成長にとってそれぞれ必要であり価値のあるものである。両者は常に互いに依存し合い、共に発現する。我が国の基礎教育カリキュラム体系において「研究性学習」がこのように強調されるのは、従来、我々が主に「受身学習」を中心に置き、「研究性学習」が完全に見下され、縁辺に後退していたからである。「研究性学習」の重要性を強調するのは、「研究性学習」をカリキュラム上のあるべき位置に戻すためであって、「受身学習」を見下ろすわけではない。

狭義で見れば、研究性学習はひとつの独立したカリキュラムである。それは、授業において問題を媒介とし、科学研究と類似した状況と過程を創出して、自ら情報を収集し、分析と処理を通して知識の生産過程を感得し、それによって社会を了解し、学び方を習得することを児童生徒にさせ、問題分析、問題解決の能力と創造的能力を育成する。「研究性学習」カリキュラムは「研究性学習方式」を十分に展開するために、一種のカリキュラムとして比較的独立した計画的学習機会を提供することで、すなわち学校のカリキュラム計画の中に一定の授業時間を規定して、児童生徒が「研究性学習活動」をすることに便宜を与える。それゆえ、「研究性学習」カリキュラムは「研究性学習方式」志向のカリキュラムである。

研究性学習の広義と狭義は、実質的に、上海市第2期カリキュラム改革の提出した「研究性学習カリキュラムⅠ」と「研究性学習カリキュラムⅡ」を対応させることができる。それゆえ、本論では、「研究性学習」を「研究性学習カリキュラム」と同一視する。

一般に、我が国の「研究性学習」の具体的目標は、主に次の6つの面に分類できる。

- (1) 自ら研究探索に参加する体験を獲得すること。
- (2) 問題発見と問題解決の能力を育成すること。
- (3) 情報の収集、分析と利用の能力を育成すること。
- (4) 共有と協力を学ぶこと。
- (5) 科学的な態度と科学的な道徳を育てること。
- (6) 社会に対する責任感と使命感を育成すること。

#### (四) 研究性学習と教科課程の関係

「研究性学習」はなぜ、ひとつの必修科目となったのであろうか。あるいは研究性学習はひとつの必修科目として他の教科カリキュラムと、どのような関係を持つのであろうか。

まず、研究性学習が現在の我が国のカリキュラム改革において注目されることになり、また必修科目とされた理由は、学習方式を変え、創造的精神と実践能力を強化し、素質教育を深く推進する需要があったことが主因である。従来、我が国の基礎教育においては、分断的な教科カリキュラム、「講釈的授業」、「受身学習方式」が幅をきかせており、教師は常に、授業を知識、技能、

概念、原理の講釈と理解し、生徒は常に、学習を暗記、模倣、宿題と理解してしまう。この授業モデルは創造的精神と実践能力の貧弱化をもたらす。それゆえ、国家の基礎教育カリキュラム体系の必修科目に強制的に組み込むという政策がとられたのは、「研究性学習方式」の価値を出来るだけ早く人々に認識してもらい、素質教育を速く推進したいという思いからである。

次に、「研究性学習」をひとつの必修科目としてみなし、教科カリキュラムと区別する必要があるという点である。この区別は、教科カリキュラムは主に教科の知識論理体系に基いて開発され、必要な教科の知識体系（間接経験）の掌握が教科カリキュラムの直接目的であることから必要となってくる。一方、「研究性学習」カリキュラムは児童生徒の直接経験に基いて、自らの実践で科学的研究の方式を以って直接経験を通じて教科知識を獲得し、創造的精神と問題解決の能力を発達させることを直接の目的としている。

「研究性学習」と教科カリキュラムは内的関連を有する。「研究性学習」の学習方式は「研究性学習」カリキュラムだけでなく、各教科カリキュラムにおいても使われる。一方、「研究性学習」カリキュラムで獲得した直接経験と教科カリキュラムで獲得した間接経験は、互いに依存しながら補完するように機能するのであって、両者がそろえば、児童生徒の総合素質の育成を更に推進できる。

#### 四、上海市における研究性学習推進の基本施策

上海市は研究性学習の推進において主にトップダウン方式を適用した。政府の倡導と発動、カリキュラム改革の政策保障、公文書の研修と関係者の動員という方式で推進されたので、最も速い速度で広汎に研究性学習の運動が展開されることとなった。1998年に研究性学習カリキュラムが提出されてから以降、点（課題チーム）から面（カリキュラム改革基地学校）へ、局部（一部の児童生徒、一部の学年）から全体（全体生徒、全学年）へ、高校段階から基礎教育段階へと伸ばすような推進戦略が採択された。また研究（探究）型課程の研究と実践において、研究性学習方式を教科の授業の中に取り入れることが実践され研究された。以下では、その具体的な施策のうちいくつかを紹介する。

##### （一）カリキュラム改革の指導を強めて、カリキュラム改革を保証

カリキュラム改革は複雑なシステムであり、教育界のみならず社会各方面の参加と支持を得る必要がある。第2期カリキュラム改革の順調な促進を確保するために、市役所内に市長の責任において準備委員会を発足させたが、それが後に、「上海市中小学（幼稚園）カリキュラム教材改革委員会」となった。その下には、カリキュラム改革（実験）、審査、普及、研修、宣伝の5つの事務局を設け、また専門家コンサルティング、カリキュラム改革評価、情報化推進の3つの委員会（指導チーム）を組織した。そして、第2期カリキュラム改革に関連して、諸規則の改正、政策の策定、教材の編成、教員研修、カリキュラム改革の実験と普及、カリキュラム評価、宣伝等について、指導、管理、調整、評価を強化することに従事した<sup>1</sup>。

各区（県）教育行政部門も相応して「中小学（幼稚園）カリキュラム改革指導チーム」を設立

1 上海市教育委員会：《上海市中小学（幼稚園）第二期カリキュラム改革の推進に関する若干意見》滬教委基〔2004〕33号

し、その下に事務局を設け、第2期カリキュラム改革に関する市の企画に従って当区（県）のカリキュラム改革を展開した。彼らの目標は「4つの遂行」である。第一に、企画の遂行。当区（県）カリキュラム改革の推進に関する全面的で科学的な計画を推進する。第二に、思想の遂行。管理職と学校教職員の思想を発動し、関連する力量を動員・組織して、第2期カリキュラム改革の推進に関する着実な実施計画を推進する。第三に、研究と指導の遂行。区（県）の教員研修機会（授業研究部門、科学研究部門、道徳教育研究部門を含む）を積極的に創出する。上海の大学と社会の力を積極的に活用し、学校に対する専門的な支援を強化し、カリキュラム改革の実践が直面する各種問題を素早く発見し、それを研究することによって、学校のカリキュラム改革に対する指導とサービスを高める。第四に、監督と評定の遂行。カリキュラム改革の全過程に関して追跡と評定を行う。計画的に点検と監督を行い、素早くモデル例を発見し、その経験をまとめ、先進事例を普及させる。また、カリキュラム改革における問題点に関して素早く調査研究、指導、改善を行い、カリキュラム改革を推進させる。

各中小学校（幼稚園）にも「校（園）長を責任者とするカリキュラム改革指導チーム」が設置され、学校の第2期カリキュラム改革推進の行動計画を作成し、学校を基盤とした授業研究制度を創設あるいは確立させ、カリキュラム改革と教師キャリアの発展とを緊密に結合させ、教師の研修と必要な経費を手配し、カリキュラム改革の実施に良好な内部環境を構築することが目指された。カリキュラム改革の全面推進に保障を与えるために、当面の間は、改革スタート段階の各準備作業の遂行が特に重視された。

## （二）広く動員、宣伝、発動

上海市教育委員会は「上海市中小学校研究性学習カリキュラム成果展示会」を開いた。展示会は学校の開発実施成果と生徒の研究成果との2つ角度から、上海中小学校の研究（探究）型カリキュラムの研究と実施で得られた成果を全般にわたってまとめ、それを展示した。社会全体に対しては、これらの成果を以って研究（探究）型カリキュラムの価値を認識してもらい、また現在の進展状況をアピールする機会とした。また、学校に対しては、研究（探究）型カリキュラムとは何か、なぜそれは必要か、どのように実施するかを宣伝した。これらにより教育思想の転換と研究（探究）型カリキュラムの全面実施が推進された。

各区（県）も成果の展示、実践校における会議、検討会等の方式を通して、研究（探究）型カリキュラムに関する認識と開発実践の経験を交流し、学校において共通認識を形成し、実施方法における示唆を得させた。このようにして、当区の研究（探究）型カリキュラムの全面実施が推進された。

研究性学習カリキュラムの普及啓発に強化し、社会の関心を惹起した。その結果、上海市政府指導者達が注目し、市広報室の支持を得て、研究（探究）型カリキュラム啓発普及要領が作成された。また展示会と校長懇談会等の機会を利用して、研究（探究）型カリキュラムの研究、開発、実施状況やそこで得られた成果を新聞界に知ってもらい、新聞メディアを通して社会全体に訴えることもした。

## （三）研修制度を立て、経験交流を強める

研修には主にふたつの柱がある。ひとつは一般の教員に対する研修であり、もうひとつは教学

研究員と校長に対するものである。カリキュラム改革を推進する際、教師はキーポイントとなる。それゆえ、教員研修は研究性学習とカリキュラムの改革全体において重要な要素となる。教員研修は「研修が実践に先行する、研修なくして実践なし」ということを基本原則としており、カリキュラム改革教員研修事務局が各学年の研修計画を作成し、研修を積極的、組織的に展開した。

研修方式の選択については、集中研修と日常研修と結合する方式を採用する。(1) 集中研修は市のカリキュラム改革教員研修事務局が計画を作成し、入札方式で研修機関を決定し、落札した研修機関が集中研修を実施する。各研修機関は具体的研修計画と研修要領を作成し、研修材料を編成して、教師、場所、設備を組織する。研修は市場メカニズムによって運営され、履修単位制度で管理される。(2) 日常研修は主に「学校を基盤にする授業研究制度」を通して行う。教師が、新カリキュラムを理解し、習熟し、創造的な実施ができるようになるまでには時間がかかるが、その過程は実際の教師の学習・研修の過程であり、また教師の成長と発達の過程でもある。

研修内容の選択肢には、主に上海市第2期カリキュラム改革の研修、教育基本技能研修、教科専門素養研究の3つがある。カリキュラム改革研修は、上海カリキュラム改革理念、改革目標、関連政策、各教科カリキュラム標準の解説、カリキュラム改革の内容、方法と手順の理解を含む。教育基本技能には、情報技術と教科カリキュラムの連携、習字、標準語、英語を含む。教科専門素養には、教科カリキュラム標準の把握能力、教科の専門学力、教科の教授能力、授業の研究能力、学級管理等を含む。

研修の具体的形式についても、多様な形式を採用している。たとえば、講座、ガイダンス、実践実習、実践観察、グループ討論、録画分析等の参与的方法と同時に、教師を組織し、授業実践や教育観念について自己評価、他者評価させ、それらを深く細かく分析、検討し、絶えず反省しながら実践させることを行った。そして、研修の実効が迅速に上がった。

研修対象については、教師の外に、各区県教育局の教学研究員と校長に対しても研修を行った。この類の研修は、最初は、研究性学習の意味、意義、実施方法の研究が主であり、後に学校間の経験交流とテーマ検討会となった。経験交流の内容は、主に次のとおりである。研究（探究）型課程の建設と実施に関わる需要の検討を基に、教科授業と研究性学習カリキュラムにおける研究性学習の実施状況を比較し検討すること。9年の義務教育における研究（探究）型カリキュラムと幼稚園探究型主題活動の枠組みをどのようにして構築するかということ。先行している中学校、小学校、幼稚園の実施事例の編集、および、生徒のテーマ研究やプロジェクト実践を教師がどのようにして指導するかについての事例集の編纂、などである。このような経験交流と課題研究会の数は多く、2002年だけでも、全市各区県に「研究性学習」を題した各種検討活動が135回もあった。

## 五、上海市の研究性学習の類型と主題

1990年代以来、上海は先行して「活動課」において研究性学習あるいは研究型カリキュラム建設の模索的研究を行い、専門的課題チームを組織した。それにより、研究性学習カリキュラムの範例が大量に現れた。比較的影響が大きかったものとして、華東師大二附中の「小課題研究」、大同中学の「知識論の探索」、七宝中学の「開放的テーマ活動カリキュラム」、華東師大一附中の「教科を超える活動へのガイダンス」、進才中学の「生徒科学院」等の例が挙げられる。上海市の研究

性学習あるいは研究性学習カリキュラムに関する取り組みは、カリキュラムの探究においても、学習様式の模索においても、また、インターネットを応用した研究性学習においても、まさに、「百花斉放」（訳者注：百花が一時に咲き出すこと、自由奔放に発展するたとえ）の体をなしていた。

### （一）研究性学習カリキュラムの類型

上海市の展開した研究性学習はおおむね、次の類型に分類できる。即ち、層化モデルと単一モデルであり、各モデルには、下位の小分類がある。

#### 1. 層化モデル

「層化モデル」とは、さまざまな基準に従って研究性学習カリキュラムを開発することを指す。主に目標層化、主題層化、内容進展層化の3つの類型がある。

（1）目標層化：児童生徒集団のもっているそれぞれの目標に対応してカリキュラムの開発設計が行われる。一般的には、それぞれの学年単位で、その目標に従ってカリキュラムが設計される。例えば、上海市文来中学の研究性学習カリキュラムは、主に中程度の生徒の特質に従って、カリキュラム全体の過程を伸張している。その目標には、顕著な実践性、反復性、進展性が含まれる。

表一、上海市文来中学の研究性学習課程

段階	目標	内容	方法	実践能力
第1段階： 中学1年前学期	科学研究の一般過程を初歩的に体験	「選題」	資料収集の通常方法	文献とネットワーク技能、人間コミュニケーション、データ処理、答弁
第2段階： 中学1年後学期	科学研究過程を更に体験	課題研究案の作成	通常方法との関連を継続、観察、実験等新方法を試みる	案の設計能力、団体精神、資料整理、観察分析能力
第3段階： 中学2年前学期	各種方法の総合的な運用能力を掌握	研究の実施	各種研究方法を総合的に運用	困難の予見及び変化の対応、失敗への耐性と意志力、団体協力精神、社会や他人を感心する責任と使命感等
第4段階： 中学2年後学期	科学研究成果の文章表現と口頭表現能力を獲得	研究レポートを書き、演示報告	資料の整理と利用で観点を論証、マルチメデ	口頭表現能力と条理鮮明な文章表現能力、総合

			ィアの操作熟練 と運用の能力	思弁と批判的思 惟の能力等
--	--	--	-------------------	------------------

(資料出典：上海市文来中学)

(2) 主題層化：主題の序列によって研究性学習カリキュラムを段階に分け、最終的な統合をめざす。上海市七宝中学の「開放的テーマ活動カリキュラム」はその典型である。当中学校は研究性学習カリキュラムの開設から既に約6年が経過しており、比較的明確な流れが形成されている。

事例：上海市七宝中学の「開放的テーマ活動カリキュラム」

高校1年前学期のテーマは「文芸と人生」で人文教育に重点をおき、人文素養を高めると同時に、生徒に対して社会科学の基本的研究方法の研修を行い、社会観察と社会の理解を学習することを要求する。

高校1年後学期のテーマは「人と自然」で科学教育に傾き、ひとつ課題研究の完全過程を体験、科学研究の基本プロセスを掌握し、ひとつの問題を囲んで自分の研究を追及して解決と証明を試みることを生徒に要求する。

高校2年前学期のテーマは「私と祖国」で、徳育教育に重点をおく。規範に沿った調査と研究を生徒に要求し、分析から結論に至るまで、形式、方法、が完成していることを強調。自分の調査あるいは研究の中に愛国主義、集体主義教育を取り入れ、祖国理解、社会理解、人間理解、社会へのコミットメント、生活へのコミットメントをすることを要求する。

高校2年後学期のテーマは「私の将来」で、生徒の個性の発達を強調する。これまでの1年半の学習を踏まえ、自分の好みと特長により、研究テーマを設計し、調査、実験、制作、発明等研究活動において、個性を発達させ、創造性のある成果を出すことを生徒に要求する。

高2と高3間の夏休みに「社会実践」を行う。生徒全員が、所在区の委員会で職場体験をし、社会における深い経験と社会的な仕事能力を獲得する。職場体験を踏まえて、合理化提案を提出したり、直接、コミュニティー・サービスに参加したりする。

(資料出典：上海市七宝中学)

(3) 内容進展層化：生徒の創造的能力形成に従いつつ、異なる段階において違う方法を採用してカリキュラムを組織する。ここに例として浙江省瑞安中学の研究性学習カリキュラムの案を挙げる。当学校の研究性学習カリキュラムの案は、上海市における複数の中等教育学校の事例研究を踏まえ、自主的に開発されたものである。当学校の研究性学習カリキュラムの案は、「到達度別、反復強化」の原則に基づいて組織・実施される。その内容は主に3つからなる。「自然とのかかわり」、「社会とのかかわり」、「生活とのかかわり」であり、それぞれ、テーマ調査研究カリキュラム、「創造発明の跡を辿る」という体験的カリキュラム、「未知の領域を探索」という小課題研究のカリキュラムがある。

事例：浙江省瑞安中学の研究性学習カリキュラム

「生活は創造の源」との基本理念を以って、まず生徒に社会を、自然を、生活を認識させる。高校1年前学期に、「自然に踏み込む、社会に踏み込む、生活に踏み込む」とのテーマ調査研究カリキュラムを実施する。その目的は自然、社会、生活に対するテーマ調査を通して、矛盾と問題

の発見方法の基本を掌握、初歩的な懐疑と探究的思惟の素質を生徒に習得させ、生徒の探索興味と能力を育成することである。同時にこのカリキュラムを通して科学の調査研究方法を習得させ、自然、社会、生活に対する関心と理解を促進させる。

創造発明の体験を獲得させることを念頭におき、高校1年後学期において、「創造発明の跡を辿る」という体験的カリキュラムを実施する。創造発明のひとつを追跡することを通して、生徒に創造発明の全過程を理解させ、創造発明の各ステップの再演により中の甘苦を体験させる。またはモデルを提示することにより生徒の創造意識を触発し、創造発明の初歩的な基本技能を掌握させ、創造発明の真の体験を獲得させる。このようにして創造の興味と自信を高めさせる。

生徒の問題解決と課題研究の能力を育成するために、高校2年において「未知の領域を探索」という小課題研究のカリキュラムを実施する。小論文、小制作、小発明等を含む活動を展開し、科学、技術、社会のある問題に対する簡単な研究を通して、知識の総合運用を実現、総合的な問題の解決に必要な創造的能力を向上させる。生徒に創造的的活動に参加させ、また創造的成果を追求する。本カリキュラムは、生徒の自然、社会、生活に対する関心を更に強化、問題発見能力を高め、問題提出の意識を強め、人類の生存と発展にとっての創造発明の重要価値を認識させ、生徒の創造的精神と実践能力を育成することを目標としている。

(資料出典：浙江省瑞安中学)

以上が層化モデルに関する簡単な分類である。しかしながら、多くの学校実践において、目標、主題、内容等の諸側面は常に互いに絡み合っており、同時に層化しており発展している。例えば江蘇省太倉市高等中学の研究性学習は、カリキュラムの内容と目標の両方について「明確に層化する、低から高に順次に進む、日々成長」との原則に従って企画し構築したものである。

案例：江蘇省太倉市高等中学の研究性学習

高校1年：教師が参与することによって、生徒が、人文、社会等を主な内容としながら科学的な研究の一般的過程と方法を理解し、科学的研究の苦勞を体験し、教科の基礎をしっかりと身に付けるようにする。生徒の自主学習能力、交流能力、想像力及び実践能力を育成し、情報探究スキルを習得させ、生徒の社会意識を強め、人文科学素養を上昇させる。

高校2年：教師が協力することにより、生徒が、自然科学を主な内容として、科学的な研究の基本方法を掌握するようにする。社会や生活における実践から多様な方法で思考することを習得させる。積極的に知識を追究し、複数の教科にわたる知識の関連を発見させる。個別に、あるいは協同して仕事をする能力を持たせる。さまざまな経路から情報を獲得し、分析、処理、利用する能力を持たせる。生徒の学習方式を変え、生徒の自然科学の素養を高める。

高2年：教師が指導することにより、教科を超えた総合的な研究を主な内容として、社会的責任感と歴史的使命感を強め、研究性学習を未来に結び付ける遠大な理想を持たせ、人生の目標を明確にし、複数の教科にまたがった総合を試みることを生徒にさせる。問題分析と実際問題解決の能力を養成、生徒の各面の総合素養を開拓する。

(資料源：江蘇省太倉市高級中学)

2、「単一モデル」とは、単一主題あるいは単一研究方法によってカリキュラムを設計するモデ

ルである。単一モデルは、実践レベルにおいて、単一主題モデルと単一方法モデルのふたつに分類される。

- (1) 単一主題モデル。単一の主題を中心しての課程を指す。学校の設計した研究性学習カリキュラムは、ひとつの研究主題を以って設計する。例えば「人と社会」、「環境保護」、「青少年発達研究」等である。これらの大きな主題を中心にして、生徒には自分の研究テーマを決めさせる。こうすれば、各課題間にまとまりができ、生徒の研究や教師の指導も比較的容易になり、資源を改めて調達する必要性が比較的少なく、基礎条件と教師条件が中等並みの学校に適している。
- (2) 単一方法モデル。単一の研究方法で実施するカリキュラムで、主に一部の研究性学習カリキュラム実験を指す。研究性学習カリキュラムは一部の学校において、学年あるいは学級単位あるいは、少数の生徒に対して実験的実践が行われているが、これらは、通常、単一方法のモデルを採用する。例えばある学校では、道徳教育に関する社会調査研究カリキュラムを選び、社会問題を中心として調査することを生徒全員に課し、道徳教育の主体的体験を増加させており、ひとつの調査が完了すればさらにそれを発展させている。

## (二) 研究性学習がひとつ学習方式として各教科への滲透

上海市第2期カリキュラム改革の目標のひとつは、研究性学習カリキュラムの活動方式を必修基礎カリキュラムに反映させ、各必修教科において、受動的な学習と研究性学習とを結合させることである。現在の状況から見れば、研究性学習を一種の学習方式として、教科授業において普遍的に実施するのはまだ難しい。ただし、成功した事例もあった。例えば上海市敬業中学の研究性学習は教科授業に滲透している。

敬業中学は1998年以降、「高校における情報素養育成の実践と研究」という市レベルの課題研究の指定を受け、研究性学習を情報素養教育の授業改革の重要施策として展開した。研究性学習の展開における敬業中学の全体企画は次の通りである。

高校1年前学期に情報素養概論という科目を開設する。

高校1年後学期に課題研究方法を初歩的に試みる。生徒はチーム単位で課題研究を実践する。

高校2年には、各教科の枠内において研究性学習を行う。学習はチーム単位で行い、教科学習の範囲からひとつの研究テーマを選ぶ。生徒には、研究方法、研究の深さ、研究成果の表現において以前より進歩をとげるように指導する。高校2年は最も肝心な1年である。高校2年のカリキュラムでは、研究性学習カリキュラムを独立に設置せず、基礎教科の中で研究性学習を行う。

高校3年に、課題研究の個別研究を生徒に課す。

以下に例として、敬業中学高2の「高等動物のホルモン調節」を掲げる。

### 事例：高校2年「高等動物のホルモン調節」研究性学習

授業を通して、ホルモンの調節機能を知り、人体の主なホルモン及びその調節機能を理解する。ホルモンの概念を理解する。ホルモンとホルモン調節に関する知識面を拡張する。生徒の研究性学習を進行する能力を育成、情報の収集と処理の能力を強める。授業は主に生徒研究活動、実験



演示と教室での討論等方法を採用し、生徒の自主学習に対する積極性を引き出す。授業は大体以下の6つ段階を含む。(1) 教師は「スポーツと興奮剤」に関する知識を紹介、次の段階の学習へ導く。(2) 生徒研究活動(その1)として「興奮剤に関する初歩的研究」とのレポートを作る。(3) 教師が「ホルモンとホルモンの調節機能」との概念を引き出す。(4) 生徒研究活動(その2)として、アドレナリンの鼠への生理影響を実験。(5) 生徒研究活動(その3)として、糖尿病に対して調査研究を行う。(6) 教師は「ホルモン調節機能表」を完成させるように生徒を指導。

(資料源：上海市敬業中学)

敬業中学が展開した研究性学習は、受験教育中心であった授業形態を一変し、生徒の学習環境を大きく豊かにした。研究性学習を教室の授業と結合させれば、教材問題の解決にも、生徒課題研究の品質の向上にも役立ち、また基礎課程の学習と研究性学習カリキュラムの学習方式との矛盾を容易に克服し、高校の素質教育の全面推進、生徒の総合素質を養成するのに役立つ。

類似のカリキュラム改革の例は、各地で散見される。総じて、各教科の授業の中で研究性学習を展開することは、大体次のような特徴がある。

- 1、受動的な学習と問題探究的な学習とを有機的に結合すること。
- 2、知識の伝達と応用研究の指導とを有機的に結合すること。
- 3、知識の系統的学習と経験的学習とを有機的に結合して、教室の授業に経験的学習を浸透させること。
- 4、論理的論証と歴史的叙述とを有機的に結合して、知識発展の過程と問題解決の方法をその中に融合すること。

### (三) 研究性学習の課題の源

研究性学習の課題の源は統合的、多次元的である。日常生活、社会発展問題、環境問題、課外の興味活動、自己発達問題、教科授業における知識問題などは、各学年各学校の研究性学習に課題の源にすることができる。

表二、研究性学習の課題の源

教室、教科	生活	社会	課外	自我	その他
学習者が教師の授業とテキストの中に興味のある問題を発見。	学習者が日常生活の中に自分に興味のある問題、あるいは自分で解決すべき問題を発見。	学習者が身近な各種社会現象の中に新しい問題を発見。	学習者が課外読書あるいは他の活動の中に興味のある問題を発見。	学習者が自分の身体、健康、及び成長における各種身心現象に困ることがあって、了解と研究の必要なこと。	帰属しにくい内容。数量は少ない。

#### (四) ネットワーク応用に基く研究性学習

上海市各種学校の研究性学習に関する探索は、また、ネットワークの応用と重要なツールと結合した。1990年代から、ネットワークの応用に基く研究性学習が早くも始められ、その後、急速に発展している。

##### 1. スタート時期の典型的事例

上海市虎林路小学校は1999年から、市レベルの課題、《開放的インターネット環境の下における小学国語のインタラクティブ読書》を独自に発足させ、2001年9月には、市教育科学研究成果賞を受賞した。真の意味でのネットワークカリキュラム（探究的学習の様式）実践が公式に肯定されたのは、これが国内初であった。

2001年7月～9月、全国各地教師からなったネットワーク教師連盟は、「夏休み研究性学習バーチャルキャンパス」を始めた。このネットワークの応用に基く研究性学習の探索活動は、インターネットで活躍している教師達の自発的实践を組織したものである。全国範囲で公開した試みとしては国内初であり、教育改革における教師の主體的役割と主動性を表現した。この活動は人教出版社、ウェブ人教、ウェブK12、ウェブ優異、《人民教育》、《ネットワーク科学技術時代》、《湖南教育》、《教師の友》、《中教科学技術》、《生徒電脳》等で情熱的に報じられ支持された。

2001年前半、2種類の専門的プラットフォームが現れた。上海市第60中学の「ウェブ研究性学習カリキュラム学習サポート」([www.no60school.com/research/](http://www.no60school.com/research/))と、上海市学思情報技術有限公司のウェブ「優異研究院」([www.uestudy.com](http://www.uestudy.com))である。これらの専門的ウェブプラットフォームが出現したということは、ネットワークの応用に基く研究性学習が、より専門的な技術の支援を受けているということを示す。

2001年に、上海科学教育出版社から《情報科学技術》という中学段階の教材が出版された。この教材は探究的学習や研究性学習を、情報科学技術のカリキュラムと整合させることを目指し、探究任務を誘導力、駆動力として利用し、情報技術の操作が必要な場面が現れるようにした。情報科学技術カリキュラムは研究性学習の中に融合されたのである。

2001年11月に、全国中小学コンピュータ教育研究センター（北京部）が組織した「第1回ネットワーク応用に基く研究性学習及び情報技術の下の高校研究性学習に関する検討会」が、天津で開かれた。ネットワークの応用に基く探究的学習と研究性学習、及び研究性学習カリキュラムの実践探索をテーマとする交流活動で、試行的な実践を行っている教師達のが集まった。これだけの規模で全国の教師がこのテーマで交流したのは、これが初めてであった。

2001年12月に、上海市教育委員会は特色ある教育ウェブに関する展示と評価活動を行った。特色ある教育ウェブは教育情報化実践のひとつの具体的表現として、各学校の当領域の探索的な軌跡を反映していた。この年末に行われた「上海市中小学コンピュータ製作と創造展示会」では、それらのウェブが集中的に展示された。その中から優秀なウェブが選出され、評価が与えられた。これらのウェブは、専門知識の資源としても、あるいは生徒の開放的学習へのルールとしても、ネットワークの応用に基く新型学習方式の広がり積極的に役割を果たした。

このようにして、ネットワークの応用に基く研究性学習は、上海及び国内大部分の地区において、急速に発展してきた。

##### 2. ネットワーク応用に基く研究性学習の中学段階の事例

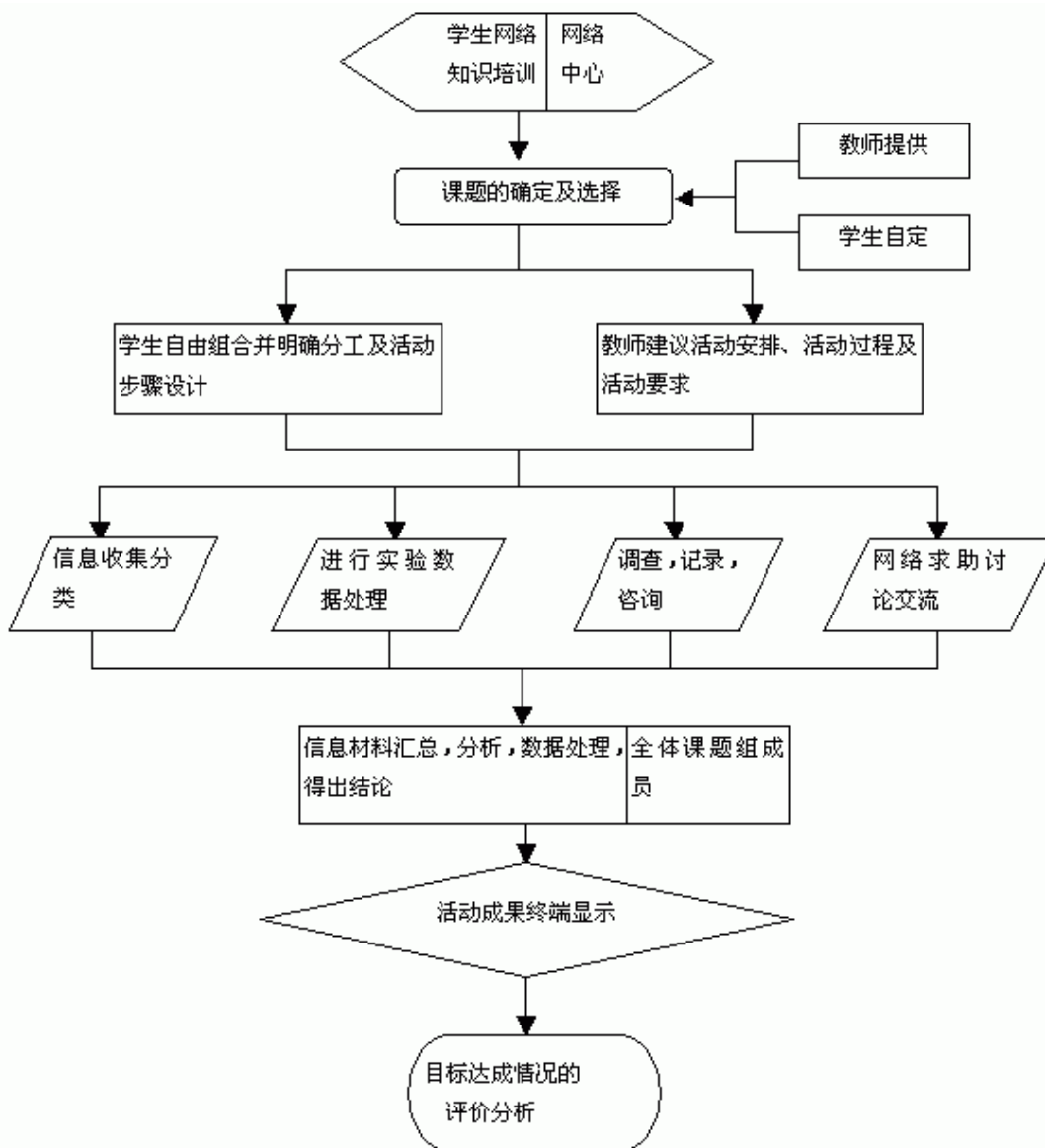
中学段階でネットワークを利用して研究性学習を展開することは可能である。本節では南京市

第 29 中学の「ネットワーク環境における物理研究性学習活動」を選び、ケースとして分析してみる。

当課題の基本目標は6つある。(1) 情報の収集、分析と処理能力。(2) 問題を提出し問題を解決する能力。(3) 手の器用。(4) 人との交流や口頭表現の能力。(5) 生徒の良好な科学素養の高揚。(6) 確かな知識理解、STS 意識の養成<sup>1</sup>。

当課題の基本的プロセスは以下の図枠で表示できる。(案例を参照)

案例：南京市第 29 中学の物理研究性学習の基本プロセス



表一

### 3. ネットワーク応用研究性学習の評価案例

ネットワークの応用に基く研究性学習は、ネットワークを使わない研究性学習とは大きく異なる

1 殷発金 丁玉祥 南京市第 29 中学初中部 2100029

っている。従ってネットワーク応用の研究性学習に対していかに評価するかは、新しい課題のひとつである。ネットワーク関連企業、中学教師、大学研究者からなる、ある研究チームは、《ネットワークの応用に基く研究性学習》という研究課題を設定し、一種の評価モデルを提出した<sup>1</sup>。

その要点は次の通りである。(1) ネットワークの応用に基く研究性学習に対して評価の基本原則を提出した。即ち、変換的發展原則、対話原則、自組織の關係調和原則、自己反思原則、及びコミュニティ開放原則。(2) それぞれの層のカリキュラム目標と各評価方式とを有機的に連結したこと。即ち、基礎的目標の「自己調節」評価、隨行的目標の「シチュエーション診断」評価、表現的目標の「展示表現式」評価。(3) 研究性学習の4つ段階により、段階に分けてネットワークの応用の評価を実施する。その中の、「各類測定評価シート」、「コミュニティ採点累積」、「ネットワークポートフォリオ」と「参照ケース」は、主要な評価手段である。評価におけるネットワーク応用の主な利点は、多元的評価主体、平等的主体關係、自動的な情報収集と記録、評価における十分な対話、解釈の多重性、コミュニティ公衆の主体的自己反省への促進、自由成長と自己實現への満足、及びコミュニティ組織自体の評価を通しての調節と激励などに現れる。

その中でも、ネットワークポートフォリオは、生徒が自主的に管理する学習過程の記録として、比較的特色的である。

(1) ネットワークファン學員個人情報の基本内容：主に「身分情報」、「親友情報」、「作品情報」と「課題情報」。「課題情報」に「研究の案、開題報告」、「研究記録」、「情報資料」、「研究報告」、「研究心得」、「指導教官情報」、「グループメンバー情報」等を含む。

(2) ネットワークポートフォリオの特点と機能。それは主に総合的、過程的、対話的、表現的、反省的评价に利用される。個人情報は互い連動的開放的である、學習者は自分の上述情報を自動的にアップロードすることができ、また個人情報を通じて指導教員や仲間との交流も容易にできる（豊かで便利なスーパーリンク）。それと同時に指導教員や仲間も個人情報を通じて學習者の情報を獲得し、本人と主動的に交流できる。下図により、伝統的なポートフォリオとネットワークポートフォリオとの區別が比較される。それは主に機能上の増化と轉化である。



图 1：“传统学员档案”和“网络学员档案”的功能转化示意图

《ネットワークの応用に基く研究性学習》の研究は、ネットワークの応用に基く評価の実施についても検討した。評価のツールは主にネットワーク的である。下図のように、評価の実施は「シチュエーション体験」、「課題準備」、「研究実施」と「まとめと反省」の4つの基本的学習段階によって、評価操作対象を選ぶ。即ち、段階 1—「問題の提出」、段階 2—「開題報告」、「テーマ情報」、段階 3—「研究記録」、段階 4—「研究報告」、「研究心得」、「成果作品」、さまざまな方式で

<sup>1</sup> 資料源：上海市学思信息技术有限公司「優異研究院」(www.uestudy.com)

の評価活動、例えば「観察」、「診断」、「答弁」、「展示」等を行う。(詳細は図2を参照)

中でも、「対話」は最も基本的具体活動であり、大部分の評価情報は課題アーカイブに自動的に記録され、また他の課題アーカイブ記録と一緒に学習者アーカイブに記録され、学習者に関する評価結果の情報、即ち当該「診断記録」と「コミュニティ採点累積」は、絶えず継続される。

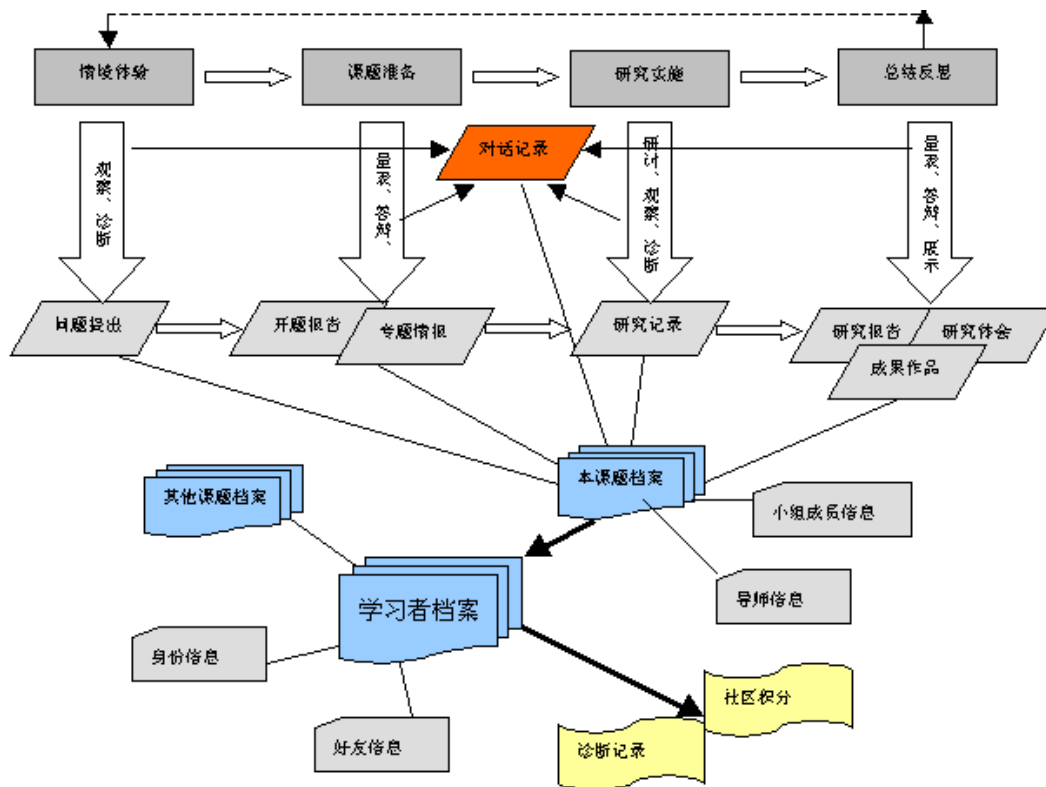


图 2: 基于网络应用的评价实施流程图



ネットワークが研究性学習に大きな利便性を提供するが、同時に多くの無視できない消極的な影響も生じさせることも、指摘が必要である。例えば、(1) ネットワークは生徒に膨大な情報資源を提供するが、一方で、ともすると、研究性学習の結果が各種資料の単なる繋ぎ合わせと重複になってしまい、またそこから荒っぽい学習態度が形成させる恐れがある。(2) ネットワークは生徒に各種知識を随時随所に獲得させるが、研究における生徒の感情体験が欠如する可能性もある。(3) ネットワークは生徒が自主的に課題研究を完成させるのを支援するが、熟考や協力や対話と交流などが不足する事態をもたらすこともあり得る。(4) ネットワークは生徒に自主選択の権利を与えるが、過度な自主選択になり、ネットワーク上の道徳行為問題を引起すことも可能である。

## 六、上海市研究性学習の特点、効果と問題

研究性学習は高校でも中学校でも小学校でも、追求する価値や滲透している理念が共通している。しかし、異なった年齢段階の児童・生徒は、その知識構成、身心の特徴、生活経験、認識レベル、理解能力等においてそれぞれ大きく違っている。それゆえ研究性学習は、それぞれの年齢段階において実施するとき、それぞれの特徴に留意しなければならない。本節では、主に中学校を例にして、研究性学習の特徴、効果と問題点を説明する。

### (一) 上海市中学段階研究性学習の特点

高校生と比べ、中学生は知識が豊富でなく、社会生活への了解が少なく、興味が広くて好奇心が強いが半面、それが移ろいやすい。また、独立欲求を持ち始めるものの、行為における自己コントロール能力が弱く、成人への依頼性がまだ大きい。ただし、彼らの想像力は豊かであるし、可塑性も非常に強い。上海市中学段階の研究性学習は、主に以下の特徴を表す。

(1) 実践性。実践体験は生徒の情報獲得と自己発達に非常に重要な要素である。中学生は好奇心が強く、興味が多く、探究欲が大きいので、カリキュラムは形式を多様にし、かつ真新しく面白い実践機会を生徒に提供すべきである。実践活動において最大限度に各種の知識を獲得させ、各種技能を育てる。

(2) 指導性。中学生はまだ若いので、教師の指導は中学校研究性学習カリキュラムにおいて更に重要な役割を發揮するべきである。教師の輔導を強めることは、実践における生徒の無目的性と危険性を回避することだけでなく、生徒実践活動の成功率を高めたり、自信とやる気を高めたりするのに有効である。教師の指導において、主に工夫すべきことは、中学生の特質および研究方法を獲得していない状況を鑑みて必要な方法指導を与えること、中学生の失敗に対する耐性が弱いという特徴を考慮して遅れないように励ますこと、中学生の知識量の不足を考慮して、相談や質疑応答の機会を辛抱強く提供することである。

(3) 激励性。カリキュラムの実施と評価等において中学生を激励することを、特に重視する必要がある。中学生は活発に活動し、多くに興味を持つが、長続きさせることができず、失敗に対する耐性が弱い。一部の生徒はカリキュラム進行の途中で興味や自信を失ってしまう。それゆえカリキュラム実施中は、教師はなるべく生徒に関心と励みを与えなければならない。

(4) 基礎性。生徒の学習にとって重要なのは体験であり結果ではない。教師は生徒の課題研究があるレベルに達することを無理に要求してはいけない。中学生の知識量は小さく、とくに物理化学において特に貧弱であり、高いレベルでの深い研究活動は不可能である。したがって、テーマ選択の際には、助言が必要で、できるだけ中学生の知識能力の及ぶ研究テーマを選ばせ、課題の範囲を「中学生と関わる生活現象」との範疇に抑える方がよい。

(5) 安全性。中学生は生活経験が乏しく、またひとりっ子の比率が高いので、自立能力と実践能力が弱く、事故や危険なことを起こしやすい。このような状況の下で生徒が活動範囲を広げて学習を展開すると危険性を増す。それゆえ、校内でも保護者の協力を十分に利用することは特に重要であり、校外活動においては、抑制と引率が必要であり、また、必要最低頻度にとどめるべきである。

## (二) 研究性学習の経験と効果

研究性学習は学習方式の改善の有効な手段のひとつである。自主学習と自主探索において、新しい学習体験を生徒に獲得させ、それと同時に生徒にさらに多くの自主性と選択権を与える。生徒の潜在力を十分に発揮させて、それによって生徒は課題研究において面白い発想が次々と湧き出てきて、科学と創造の精神をもって勉強し、探索が生徒の最大な楽しみになる。

研究性学習は生徒の自主的・探索的な学習に基いており、生徒は自分の身近で小さなことから着手し、社会科学、自然科学における興味深い研究テーマを選んだ。例えば、上海七宝中学の「複合地盤研究」、「都市の光害の予防」、「廃棄乾電池の回収」、「家庭ゴミの分類と処理」などである。また農村中学校の「アヲトウの探測、予報と防治」等はみな生徒が自分で選んだテーマである。生徒が研究を通して獲得した観察能力、情報資料収集能力、実践操作能力は、伝統的な授業では、なかなか得られないものである。このような実践から明らかになったのは、研究性学習が高校段階だけでなく、中学校段階でも小学校段階でも展開可能であることと、その形式と内容については児童生徒の年齢特質、個性、場所によって調整する必要があるということである。

実施効果から見れば、探究性学習は、授業内容、授業方式、評価をさらに変化させた。それは以下のいくつかの面に現れた。

1. 授業の開放性が拡大。例えば、教科書から教科書外（社会、生活、自然、ハイテク）へ、従来の同調的・画一的で標準化された学習から選択的・個別的学习へ、単一教科の学習から総合的な学習・教科を超えた学習へと展開させること。学習される知識や知識形成がすべて予定された通りであることは、もはやなく、生成的知識と開放的知識を習得する学習スタイルが導入された。

2. 生徒の学習方式の改変を促進。教科の知識の獲得の強調から、徐々に知識の中の能力や自然・社会現象に対する解読へと変化した。教室での学習は、主に教師の講釈を聞くことから、教師と生徒、生徒と生徒の間の討論と研究へと転ずる。思惟方式は、概念、定律、法則、原理等を偏重する演繹的思惟から、社会生活から問題を探し、情報を収集処理することに注目し、結論と発見を得るような帰納的思惟方式へと転向する。知識と問題が予め定まっている学習から、判断能力の育成へと転向する。個人の学習にだけに目を向けることから、団体精神、合作意識、協同能力の養成へと転向する。生徒の受身学習偏重から、受身学習に加えて、体験的学習と研究的学習も重視し、感情や興味、意志、忍耐、精神、信仰、科学精神等の感情要素と精神要素をも重視することへと転向する。(案例を参照)

### 案例：研究性学習の学習方式にもたらす十大変化

- |  |
|--|
| 一、本の学習から生活の学習へ                               |
| 二、知識詰め込みの学習から知能掘り出しの学習へ                      |
| 三、何もかもルールで決まった受動的学習から創造的精神を富む主動的学習へ          |
| 四、画一の学習から個性化した学習へ：課題も進度も方法も答案も「同調歩き」を拒絶      |
| 五、系統的学習から課題（問題）的、ランダム的学習へ                    |
| 六、教科の学習から総合的学習へ                              |
| 七、興味のない学習から興味を出発点とする学習へ                      |
| 八、教師に頼る学習から生徒を主体とする学習へ                       |
| 九、伝統的カリキュラム化学習から機動的非カリキュラム的（あるいは新型のカリキュラム的）学 |

習へ

十、試験点数向きの学習から最良の学習状態を追求する学習へ

作者：上海市晋元高級中学 趙鳳飛、《寧夏教育》2002年第1、2期

3. 評価方式の変更。成績、点数、進学率の重視から、課題評価、作品評価、事例評価の重視に転向する。生徒の総合素質の向上に着目する。過程、体験、応用と全員参与をより重視する。評価方法において、生徒の自己評価を奨励し、教師と専門家の評価を補佐的にする。形成的評価を主としてそれに総括的評価を適切に加える。これらの原則の下に、具体的なものとして、個人情報評価法、実作評価法、文章と作品法、展示と交流法、口頭演説法、討論法、作品選、答弁会等評価方法がある。

4. 教師授業観念の転換。研究性学習は教師の伝統的な観念の転換をももたらし、教師授業方式の根本的な変革を実質的に促進した。とくに、研究（探究）型カリキュラムを研究し実践する校長や教師を養成することにより、研究性学習の授業研究ネットワークが形成された。

研究性学習を含む総合実践活動カリキュラムの開設の意義は、新しい教科がひとつ増設されたことには決して留まらない。それは伝統的な教育思想と育成モデルへの重大な挑戦であり、中国基礎教育にとっては有史以来最も深刻な革命的变化のひとつと言えよう。

### （三）研究性学習の展開における問題点と不足

それらの問題点や不足は、観念・認識面においても、理論研究面においても、また実践面においても存在する。

研究性学習に対する観念・認識面においては、まだ、次のような若干の問題が存在する。

1. 研究性学習の価値が、普遍的に認知されていない。研究性学習の核心は、生徒の学習方式を変え、主動的探究的学習を強調することであり、それは、創造的精神と実践的能力を育成、素質教育を推展する一種の新しい試行的実践である。ただし我が国では、長期にわたって「受験教育」の影響を受けており、本から得る知識の習得が最も重要であり、試験のための学習が第一要義であると信じられている。功利主義に立てば研究性学習は、大学進学試験における有効性が一目瞭然ではないので、多くの人々は研究性学習の導入が大学進学試験に悪影響を及ぼすのではないかと心配しており、研究性学習の価値はまだ社会に公認されているとは言えない。

2. 研究性学習そのものに関する誤解。学校指導者や教師の多くが、研究性学習そのものに多くの誤解をしている。それらの主なものは、(1) 研究性学習は奥が深く神秘的なもので、その研究は専門家や学者だけが取り組むものと思込み、大きな課題を取り扱いたくない。(2) 授業方法を改善することが研究であると誤認し、教科授業における探究的、啓発的、発見的学習を研究性学習と誤解して、どの教科をも、細かいところまでも研究する。(3) 研究性学習は重点中学と条件を持つ学校のことで、一般校にとっては生徒の基礎学力が弱く、器用でなく、教師レベルが低く、資源条件がよくなく、研究性学習は無理だとの考え。

理論研究面における問題点は主に以下の点についてである。

1. 実践に着実に照準をおいた研究が欠乏。中国では、研究性学習の理論に関する議論が、実践に関する研究より遥かに多い。例えば、研究性学習とネットワークとの関係についての論文があ



ちこち見られ、それらは研究性学習実施におけるネットワークの重要性を人々に説いているが、実際に研究課題を実施し、具体的な資源と情報を必要とする際には、あまり役立たっていない。

2. 影響力を持つ理論著述が欠如。研究性学習に関する理論研究論文は、総量から見ると膨大とも言えるが、論述された内容は重複しているのが多い。「短く平く早くできる」研究課題が多い一方、基本理論の研究は比較的少なく、自分の独立な体系はまだ形成されていない。例えば研究性学習の理論基礎についての文章は現在のところ非常に少なく、かつ、基本的には理論基礎を大雑把に教育学基礎、心理学基礎と哲学基礎等に分けることに留まり、それよりも詳細な研究がない。

3. 研究性学習の柱であるカリキュラム理念の錯位。現在、中国で展開されている研究性学習は、おおむね目標モデルに基いて構築されたものである。基本的プロセスはすべて問題提出、問題分析、問題解決のようなものであり、それゆえ、研究性学習の研究は目標の確定、内容の選択、方法の選別、プロセスの実施、結果の評価、教師と生徒の関係の変更、及び従来の教科カリキュラムが優位に立つ条件下でいかに能率的に研究性学習を実施するのかといった課題をとりあげたものが多い。とにかくそれらは、目標の最終的な達成を以って研究性学習の学習程度を測っている。当然、研究性学習が過程を重んじること、またさらに結果より過程が重要であることを強調した論文も少なくない。ただし、カリキュラム理念が全体として変わらず、過程理論が優位にならないと、今の「午前は受験教育、教科カリキュラムの授業、午後は素質教育、研究性学習の実施」とのような現象を変えることはできない。また真の意味での研究性学習を有効的に実施することもできない。

実践面における問題と不足には主に以下のようなものがある。

1. 教師の不適応。大多数の教師は、自らの教育的背景が分科的カリキュラムであり、教え込み方式であった。それゆえ、彼らの知識構造には総合性が欠けており、研究に対する態度や研究方法についての研修が貧弱であるなど、新しい教育理念を正しく理解する素地ができていない。また、一部の学校においては、研究性学習の深い内実を完全には理解しておらず、かつての課外活動を研究性学習と同等視したり、研究性学習を活動科のように取り扱ったり、また研究性学習の開設計画を放棄したりするケースもある。

2. 有効な評価メカニズムが欠乏。人々は教科カリキュラムの評価に慣れており、どんな研究性学習が有効かに関する、合理的評価システムが欠乏している。

3. 社会支持と資源配置の不足。研究性学習の実験を行った学校が、生徒に校外に出向いて調査をさせようとした際、冷遇されたり、嘲られたりすることがときどきあった。このようなことが起ってしまうのは、生徒の訪問調査が彼らの仕事に邪魔になると考えていたり、このような活動が生徒の「正業」ではないと思っていたり、生徒のこのような学習方式に懐疑的であったりしていたからであった。それゆえ、社会からの支持を多く得ていないことが、実際的な研究性学習の進展にとって障害となっている。そのほか、学級定数が大きいこと（全員参加が不可能）、教室や設備、図書不足、学校以外の資源が教育へ参与しないこと等も、研究性学習の展開を阻む要因となっている。

4. 授業設備及び学習資源。研究性学習の実施には、設備と資源の充実が強く求められる。実験操作、資料査閲、問題討論、研究実施、報告作成、論文答弁等が行われ、それに応じて資源豊かな図書館、校内ネットワーク、及び先進的実験室が必要である。実際には、大多数の学校におい

て、ハードウェアの建設が立ち遅れて、図書館、校内ネットワーク等条件が揃っておらず、実験室設備が貧素で、資料が不足している。

5. 社会の理解が欠けている。研究性学習を展開するには、専門家への訪問や現場観察、社会調査等が不可欠であり、そのためには、広範にわたる社会の理解と支持が必要である。しかし、現実には、生徒の社会調査に有利な社会的環境は欠如しており、たとえば生徒が市場に物価調査しようとして拒絶されることがある。場合によっては、見学や資料査閲のための料金を取られることもある。現在、生徒は校内か隣の学校や、あるいは故郷や親類関係を頼ることでしか調査を行えない。このように調査範囲が非常に限られている。学校間の相互促進、協力、共同合作、励まし合いが欠乏している。学校が自己本位である現象は深刻で、限られた学習資源にもかかわらず、互いに公開することがない。このようなことは研究性学習の発展にとっては不利となる。

6. 学校管理における問題点。大多数の学校は相応しい支援体制がとれていない。研究性学習の担当教師の仕事量を確認するための基準が今も存在しない。生徒の学習活動を有効的に監督するにはどうすればよいかは、現在の研究性学習において最も大きな問題である。生徒の自覚は薄く、他人への依存度が強くなりすぎている。また、校外における調査や研究を管理することは難しく、活動という名目でインターネットカフェに行ってしまう生徒がいるといった指摘が、学校の教師から報告されている。また生徒の校外調査については、そのための時間の融通をどうするのか、安全をどう確保するかなど、比較的実行可能と思われる問題についても、解決方法はまだ出されていない。

#### (四) 研究性学習の未来への歩み

現在展開されている研究性学習は、確かに多くの難題にぶつかっている。しかし、教員や生徒へのインタビューを通して我々が判ったのは、研究性学習に対して教師と生徒はおおむね歓迎しており、研究性学習が生徒の創造意識と実践能力の伸張に役立つ認識していることである。アンケートの結果により、90%以上の生徒は、テーマ自主選択方式での研究性学習に「非常に興味がある」としている。研究性学習において、課題選択とメンバーの取り組みは緊張もなく自由なので、学習や科学的研究に対する生徒の興味と自信を高めた<sup>9</sup>。

それ故に、われわれの調査結果と総合すると、研究性学習のかかえる問題点と不足点は次のように認識できる。すなわち、将来、中国の研究性学習は以下の問題を解決する必要がある。

1. 理論研究の深化。それは研究性学習の理論基礎を発掘し、実践経験をまとめ、反省することを含む。

2. 教師問題。研究性学習を順調に実施し、研究性学習活動カリキュラムを編成する際に鍵となるのは、カリキュラム開発に参加する教師の積極性を引き出し、彼らの観念を変革し、彼らの潜在的創造性を発掘し、具体的な実践における教材編成と教員研修とを結合させることである。また、教師の参与、研修、成長を重視することである。教師に依存しながら、カリキュラム開発を学校教師全員の資質を向上させる契機と見て、学校を基盤とする研修を足がかりにして、教師が実践における前向きな態度を身につけ指導力を向上させることを重視し、また、それに呼応した政策的保障を確保することが肝要である。

<sup>9</sup> 筆者の組織した研究チームが上海文来中学に対する調査。調査時間：2004年11月。

3. カリキュラム内容問題。研究性学習活動カリキュラムは、一連の主題単元から構成され、研究的学習方式で実施される。その長所は、研究テーマの選択が非常に機動的であることである。それゆえ、学校、教師、生徒が自分自身の実情に合わせて実践を展開することが容易となる。その短所は、学習内容が系統的でないことと、かつ学習の内容と研究の層化を発達段階に適合させることが容易ではないことである。いかに選択性を保証するかという配慮と同時に、発達段階との適合性をもあわせて考慮することは、今後の実践において探索すべき課題である。

4. 研究性学習のカリキュラム体系の構築。研究性学習は生徒の創造的精神と実践能力の育成を目的とするひとつの新しいカリキュラムとして、独立した科目の形態をとって存在している。それと同時に、学校教育のあらゆる活動過程、特に各教科の教室授業の中にも、非実態の形態ではあるものの探究性学習が存在する。また教育実践を通して証明されたことは、基礎教科カリキュラムと教室授業が優位な状況下であれば、わずか週 2～3 時間たらずのテーマ研究の授業だけでは、生徒の創造的精神と実践能力の育成はなかなか容易ではないことである。それゆえ、各学校においては、理念をさらに広げ、滲透と拡張を行い、各科の授業に基いて、テーマ研究カリキュラムを核とする研究性学習カリキュラム体系を構築することに努めなければならない。

5. 社会支持との資源を発掘。例えば学校図書設備と教員研修に特別資金を調達することである。研究性学習のたねのウェブサイトを構築し、情報と経験の交流と共有を実現することが必要である。高等師範のカリキュラムと養成モデルを改革することも大切である。世論をつくり PR を強化することが必要である。政府にアピールし、法規を整備し、政府機関、科学研究部門、大学や専門学校、企業や事業機構が学校と連携し、教育を支持し共に青少年養成の責任を負うことを要求することが必要である。生徒に開放する文化事業はすべて低料金に押さえることも求められる。

6. 評価体系の改善。大学進学試験からの圧力は、現実的に研究性学習に影響を与える要因のひとつとなっており、研究性学習のための環境を構築するためには、大学進学試験と評価制度を改革し、生徒、教師及び学校に対する評価を研究性学習の評価と連動させるようにしなければならない。たとえば、研究性学習の成績を内申書に組み入れ、大学入学選抜の資料とすることが考えられる。教師に対する各種査定の中に、研究性学習の担当状況を入れることも必要である。上海は 2001 年から、大学進学試験に研究性学習の内容を加えたが、さらにそのシステムを改善する必要がある。

研究性学習は、新しい試みとして、大部分の教師と生徒に肯定的に見られており、また、一部の学校からはその貴重な経験が報告されているが、その実施現状はまだ楽観視できるとは言えない。我々は、今後も積極的に模索を続け、さまざまな取り組みを通して、その発展を確たるものにすべく努力をしていかななくてはならない。

(罗李争〔華東師範大学教育学系講師〕訳)

## 第9章 「探究性学習」を探究する道

静安区第一中心小学校は上海市新閘路 1461 号にあり、70 年あまりの古い歴史を持つ有名な小学校である。その創立者は我が国の近代における著名な教育家、児童教育学者、児童心理学者として知られる陳鶴琴氏である。彼の提唱した「生きる」教育思想は、現在でも学校教育改革において指導的役割を演じている。現在、この小学校は、児童数が 900 名余り、クラス数が 23、教職員数が 80 名余りである。敷地面積は 7、300 平方メートルで、総合棟、教学棟、活動棟、体育芸術棟、生活棟等の校舎が運動場を囲む建築群となっており、敷地周りの広い面積の緑地を背景にして、いちだんと輝きを増し、児童にとって良好な学習環境を作り出している。学校は校訓として「真誠、探求、堅毅、超越」、教風として「謹厳、科学、継承、革新」、学風として「愛、実、広、活」を掲げており、「児童は発展の本」という理念の下に、「時代にそった小国民、革新の小さな名手」という育成目標を標榜している。

1980 年代末期には、静安区第一中心小学校は上海で初めての基礎教育カリキュラム改革の実験学校のひとつに選ばれた。その目標は過重な授業負担を減らすとともに教育の質を高めること、基礎を徹底すると並行して能力を伸張すること、素質を伸ばすと同時に個性を発達させることにあった。一言でいうと、受験教育から素質教育への転向が目指されたのである。カリキュラムは基礎教育改革の突破口として位置づけられ、その構造は、単一から漸次多元へと転換し、伝統的な単一必修科目にかわって、必修科目、選択科目、活動科目の3つのセクションが設けられた。その中の活動科目の設立は学習における個性育成にとってより有利な条件をもたらし、また研究性学習の実践とその探究における時間的、空間的保証を提供した。この時期に開設した活動カリキュラムは合唱、集団ダンス、コンピュータ、墨絵、工芸、水泳等がある。1999 年から学校は第2期カリキュラム改革段階に入り、児童の発達に基づくことが今回のカリキュラム改革の指導理念となり、新しい3つセクションのカリキュラム構造、即ち基礎カリキュラム、延展性カリキュラム、探究カリキュラムを確立し、児童の基礎学力、発展性学力、創造性学力を養成することを狙う。学校は科学、情報技術、美術等基礎カリキュラムに基づき、数多くの探究活動を展開し、同時にいくつかの探究カリキュラム、たとえばマルチメディア講演、オープン実験室、無線局、電子機器による方向測定、ロボット設計等のカリキュラムを開設した。これらの探究性学習の広汎な展開は、伝統的なカリキュラムの体系と構造を変えただけでなく、伝統的な学習方式、教授方式、評価方式をも変えた。そこで以下では、学校はいかに探究性学習を展開したか、探究性学習の探究プロセスはどうなるか、いかに管理したか、いかに評価をするかなどについて、初歩な検討を行う。

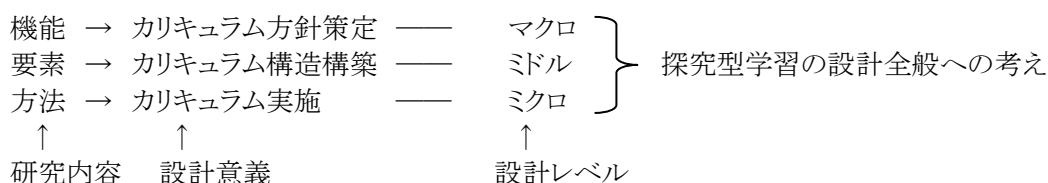
### 一、学校は探究カリキュラムを如何に開設

静安第一中心小学校のカリキュラム改革は上海市基礎教育カリキュラム改革の全体構想から離れたものではない。1980 年代以来、上海は大きなカリキュラム改革を2回経ている。第1期のカリキュラム改革は1988 年から1998 年までで、その目標は、受験教育を素質教育へ、単一のカリキュラムモデルを多元のカリキュラムモデルに変えることであり、必修カリキュラム、選択カリキュラムと活動カリキュラムとの3つセクシ

ョンのカリキュラム構造を形成した。第2期カリキュラム改革は1999年から現在まで続いているが、その重点はさらに「児童の発達に即して」という理念におかれ、基礎カリキュラム、発展カリキュラム、研究性(探究性)カリキュラムという新しい3つのセクションを確立した。カリキュラム改革のモデル校としての静安第一中心小学校は基本的に上海市全体カリキュラム改革と同調し、下表のようないくつかの段階を経由した。

カリキュラム改革段階	カリキュラム理念	カリキュラム構造	カリキュラム価値	カリキュラム機能
改革前	進学率に傾き	単一学科の授業	知識注入	継承型人才の養成に基礎付け
第1期カリキュラム改革	全面、全体、主動的な発達	必修科目、選択科目、活動科目	全面発達と個性発達の統一	継承型人才の養成に基礎付け
第2期カリキュラム改革	児童発達を本に	基礎カリキュラム、 発展性カリキュラムと探究型カリキュラム	児童素質を全面に高め、 徳育を核心に、創造精神と 実践能力を重点とする	「継承+創造」の 新型人才の養成 に基礎付け

学校の面から言うと、静安第一中心小学校は、当校の伝統である放課後のテーマ活動、課外活動、活動カリキュラムの長所を広い範囲にわたって吸収し、時代と社会的発展からの要請に結びつけた新しいタイプのカリキュラムを積極的に探索した。広く調査し深く研究した上で、探究性学習の開発全般についての考え方の筋道を形成した。即ち、カリキュラム機能、カリキュラム要素、カリキュラム方法に応じて、カリキュラム方針策定、カリキュラム構造構築、カリキュラム実施との3つの問題解決において、それぞれマイクロ、ミドルとマイクロとの3つの層からカリキュラムを設計する(下図のとおり)。



このようなカリキュラム開発の考え方には、特筆される特長がある。

一、探究能力を「三位一体」のように育成することに関して全般的な考え方の筋道を立てたこと。機能、要素、方法の次元からカリキュラムの方針策定、カリキュラムの構造構築、カリキュラムの実施という3つの核となる問題を確立し、マクロ的視野、ミドル的視野、マイクロ的視野のそれぞれから全般的に設計を行う。

二、児童の学習方式と教授方法の変革を強調すること。長い間、受験教育の影響を受け、進学率の追求に傾き、知識を強調し過ぎ、能力、感情、個性、心理等要素の育成を軽視してきた結果、試験の点数は高いが能力は低い、知識はあるが能力はないといった欠陥に陥っている。教師は講義式授業に、児童は受動的学習にもっぱら馴染んでいるので、時間が立つと、「詰め込み—記憶—再現」という定式に陥り、模倣ばかりで創造性が不足するという問題が生じた。しかし、探究性学習は児童の受動学習の状態を抜本的に変えることが可能で、「問題—探究—発見」といった能動的学習方式を形成する。

三、「問題解決」を探究カリキュラムの核とすること。児童の問題発見と問題解決の能力を育成すること

に力を入れ、児童の創造的精神と実践的能力、交流と協力などの能力を培う。

四、カリキュラムの実施において児童の興味を惹起し、しかも即座にフィードバックを行う。すなわち、段階的に学習成果をまとめて交流を深め、過程評価と奨励評価の役割を重んじ、児童の探究活動において能動性、積極性、創造性を十分に発揮させることを強調する。

## 二、学校の探究性学習開発における3モデル

静安第一中心小学校は学校の実際状況に応じて、カリキュラム開発では「単教科発展、合科、探究と単教科発展の相互融合」という策略を取る。具体的には主に以下の3つのモデルがある。

### 1. 探究型のカリキュラムの開設

独立したカリキュラムで、児童が教師の指導の下に自然現象、社会現象、自分の生活の中から研究テーマを選定し、研究過程において主体的に知識、応用知識を獲取し、問題を解決していく学習活動を指す。これは探究性学習のうち独立したカリキュラムの形態を取ったものであり、国家规定では、「総合実践活動」のカリキュラムの一種として必ず中小学校に開設しなければならないものであるが、学校が自主的に開発し、作成することになっているカリキュラムである。この種類のカリキュラムは高校においては「探究カリキュラム」と呼ばれているもので、9年の義務教育段階においては「探究型カリキュラム」と呼ばれている。両者とも、生成性という特質をもつ。いわゆる生成性カリキュラムはカリキュラムの内容があらかじめ設定されたものではなく、児童の学習と教師の指導の過程において生成されるものを指す。それゆえ、研究(探究)型のカリキュラムの構築は、カリキュラム専門家により作られたのではなく、学校が開発、実践を通して完成させそれを総括して洗練させていくものである。

静安第一中心小学校は、当校の実際状況に応じて、主に2種の開発策略を採取した。ひとつは単教科発展である。それは基礎カリキュラムの授業で求められている目標と内容を基にしながら、児童と教師の特徴を活かし、学校の既存条件を利用しつつ、既成カリキュラムの再加工を通して、興味の惹起と能力の伸張、強化を実現するものである。たとえば、国語カリキュラムにおける《シチュエーション作文》、英語における《英語口語》、自然や保健体育から発展した《生命探索》、美術の発展である《立体造型》、《ファッション設計》、《砂彫刻》、《陶芸》、遊戯の発展から得られた《律動》と《形体》、《音楽》から生まれた《コンピュータ作曲》、体育に属する《棋類カリキュラム》、《体育ゲーム》等である。

もうひとつは、探究カリキュラムの総合性を体現できる合科である。教科に別れた授業では児童は集中して学習することができ、学習効率が高いという利点がある。一方、このようなカリキュラムでは、意識的、無意識的に児童は教科の間に壁を作ってしまう、各教科の知識や技能の間の顕在的・潜在的関連が人為的に切断され、その結果、児童は総合的な問題解決能力を弱めてしまう結果となることは否めない。人々は実際の生活において、各種の知識と技能を運用して問題解決の策略を形成するにもかかわらずである。この弊害に対して、我々は教科を関連させて人文と科学というふたつの総合カリキュラムを作った。プロジェクト志向の原則に立ち、モジュール化した授業方式を採用した。総合性の高いプロジェクト学習をするために、児童は探究性学習活動において知識と技能を習得し、各課題モジュールを解決していき、自ら構築しながら徐々に結論を形成する。たとえば人文総合カリキュラムの中の《外国寓話と童話》、《中国四大名著》、《唐詩宋词》、科学総合カリキュラムの中に《ロボットの歴史と設計》、《頭脳暴風》等がある。

今まで静安区第一中心小学校は既に 34 の探究カリキュラムを開発した。その中には、正式に出版したものは10、出版社の出版計画に入ったのが11ある。当学校では、さらに 30 余りのカリキュラムが開発予

定であり、総計 60 余りの探究カリキュラムに達する。探究カリキュラムをいかに開発するかについては、後に詳しく述べる。

## 2. 探究性学習の増強

探究性学習とは、児童が問題に取り組む学習を広く指し、各教科の学習活動の中に浸透させることができる。一種の学習方式としての探究性学習は、各カリキュラム科目においても展開することができ、教師は探究的な学習方法を基礎カリキュラムと発展カリキュラムの中においても取り入れることになる。そのために、教師は各教科のカリキュラムと総合的なカリキュラムの両方において、児童が探究できる余地を作らなければならない。たとえば、算数カリキュラムにおいて、教師が長方体と正方体の表面積の計算方法を教える際、次のような工夫をする。まず、自分で選んだ品物を包装するにはどれぐらい大きな紙が必要かを考えさせる課題を提示する。探究行為の多様性と能力に応じた目標を達成させるために、教師は、消しゴム、オルゴール、牛乳パックのような規則的な形状の品物のほかに、ビデオテープ、球体チョコレート、ピーカーの中の液体飲料等のような、既得知識・技能のより深い理解が必要な品物をあえて用意しておく。また、ペンボックス、変わった形をした石鹸等、包装の設計に想像力の十分な発揮が必要な品物も用意しておく。また、もし児童が教師が用意した品物に興味が無ければ、自分の持っているものを包装するための設計をすることもできる。簡単な辺の長さや表面積の計算から始まり、実際生活と結びつけて包装する必要性から算数的知識を使って計算することに至る。そして、最終的には、美しい包装や環境にやさしい包装といった社会的な需要と結びつけながら、包装設計をすることを学ぶ。また、次のような例もある。国語の教師が「イソップ寓話」の授業を終えた後、その話に基づいて、児童自身が編集、監督、演出することにより、ドラマづくりをする。抽象的な文字を実際の生活に還元させるとき、児童は、創造力と実践力を同時に伸長する。

## 3. 探究活動の展開

テーマ活動とは、主に放課後に行う児童の探究的な活動である。テーマ活動は、形式が多様であり、内容が豊富で、変化が多い。学校を基盤とするカリキュラムの開発において、テーマ活動は重要な位置を占め、それは授業における学習にとって有益な補充となるだけでなく、更に児童が教室で学習した知識と技能を活動の中で活用する機会となっており、多くの児童が気楽に参加できる活動でもある。この放課後におけるテーマ活動は、自主性、問題解決への現実性、手段の多様性等の特徴をもっており、児童の探究への積極性をより触発することができる。たとえば、年1度の、2～3か月にわたる学校科学技術祭などは探究活動にとって絶好の機会となる。科学技術祭は、毎年、学年ごとにそれぞれ異なる探究主題を公表する。2003年の科学技術祭では、各学年ごとに探究実験のメニューをつくり、あわせて、児童が自分の能力に応じて自由に選択できる難易度の違う6種類の実験項目を設けた。たとえば、破れないティッシュペーパー、底のないガラスコップ等である。メニューには、実験に必要な器具と最終結果しか記載されておらず、児童は実験過程を自分で設計するのみならず、生活における実際的な用途も探さなければならない。難易度は高いものの、場面設定や使用する器具は、すべて生活の中から引き出されたものであり、かつ、探究の余地が極めて大きく、従って児童はとても興味をもって取り組んだ。たとえば、学校に伝統的に伝わるテーマ活動には、「高い空からの投弾」といったがある。このテーマ活動では児童に次のことが課せられる。卵を1個入れる容器を考案し、適切な材料を用いて実際に作成する。ただし、条件として、

10メートル以上の上空から回転させながら落下させても卵が割れないことと、完全に卵を包み込むのではなく、一部が見えるようにし、外から卵に触れることができるようにすること、といったものが与えられる。この活動は児童にたいへん好評で、児童の探究活動のレベルも益々高くなっている。5年前には、児童たちは、充填材の緩衝性能を高めることや、落下速度の低下をはかる工夫を行っていたが、現在では、重くてかさばる包装や使用後に邪魔になるパラシュートを使うことをやめ、包装の構造自体に工夫を重ねるといった新たな段階に達しており、体積が小さく、重量が軽く、少ない材料で、スケルトン構造になった新型作品がたくさん生まれている。これらの優秀作品の誕生の舞台裏では、児童は、自然科の授業を熱心に聞き、図書館で細かなリサーチを行い、学校内外で熱烈に議論をかわし、家庭や地域社会で何度も何度も試行錯誤を行っていた。こうした過程において、児童の創造意欲は十分に満たされ、問題に対する総合的な解決能力も大きく向上した。また、次のような例もあった。あるとき、児童が万年筆にインクを吸い込ませることについて探究していたとき、ある児童が、「空気の圧力がインクを吸い上げている。たしかに、それは1回の吸い込みなら、原理として納得できる。しかし、万年筆をインクで一杯にさせるためには、通常、数回スポイドを押さなければならない。スポイドを押すとインクを押し出すことになる。そうすると押し出すインクと吸い込むインクとで相殺されるはずであり、一杯にならないのではないか。では、なぜ数回スポイドを押せば、インクが一杯になるのか。」といった疑問を投げかけた。児童たちの探究が始まり、インク容器に秘密があるか、つまり、インク容器に入っているインクの量がインクの吸い込み量に影響を与えるかどうかということを究明しようと試みた。その後、インクを吸い込み、かつ、容易に外に流出させないようなものが存在するかどうかを見極めるため、万年筆を解体してみた。児童たちは、探究の面白さにすっかり魅せられていた。さらに、もうひとつの例をあげよう。2004年の学校科学技術祭において、5年生は「電動模型自動車直線競争勝ち抜き戦」を実施した。模型自動車の構造は簡単であり、単三電池1本、モーター1個、駆動車輪2個、方向輪1個、木製の車体フレーム1個という条件である。模型の組み立て自体は難しくはない。しかし、勝ち抜くためのハードルは、組み立てでなく、模型自動車の調整にある。すなわち、競争が行われるコースの条件によって、方向輪や車体の配置を調整する必要がある。それゆえ、毎回レースを行うたびに、新たな試練が待ち受けていることになる。レース場の条件が、めまぐるしく急変していくのだが、児童は興味津々、力の限り頑張った。というのは、注意深く観察し、辛抱強く調整しさえすれば、誰でも試合で上位入賞できるからである。試合は誰に対してもチャンスが均等に開かれている。児童はすべて同じスタートラインに立つことになるので、児童は全員、精一杯がんばった。そして、活動を通して探究能力やものづくりを通しての実践能力を知らず知らずのうちに身につけた。

### 三、探究カリキュラムの開発プロセス

探究カリキュラムの開発プロセスは、一般に、カリキュラム目標の設定、カリキュラム内容の組織、カリキュラム内容の実施、カリキュラム評価システムの建設といった4つのステップを経由するので、学校は探究性学習カリキュラムを開発する際、これらの基本的なステップを把握して、全体的な企画と設計を行うべきである。静安区第一中心小学校では、探究性学習カリキュラムの開発において、これらのステップを忠実に踏んだ。

#### 1. カリキュラムの目標確定

探究性学習においては、ねらいを定め、それらの実現に努力しなければならない。(1)自ら研究探索に参加する体験を獲得すること。探究性学習は児童が科学研究に類似した学習活動に自主的に参加する



ことを通して、自ら体験を獲得し、疑問をもち、探究を楽しみ、いっしょうけんめい手を動かし、知識追求のために努力をするというような積極的な態度を徐々に形成する。また、積極的な感情が生まれることを重視し、彼らの探索と創造の意欲を触発する。(2)問題発見と問題解決の能力を養成すること。探究性学習は一般に解決しなければならない実際的な問題をめぐって展開される。学習においては、児童が自ら課題を見つけることを奨励するが、そのことを通して、問題解決のための計画を設計させ、資料を収集分析させ、調査研究を進めさせ、結論を出させ、研究成果の交流活動を行わせ、既に獲得した知識と経験の活用へと児童を誘導し、科学的な研究方法を学び掌握させ、問題発見と問題解決の能力を養成する。(3)情報の収集・分析・利用の能力を育成すること。探究性学習において、さまざまな有効手段を活用することを学ばせ、多様な経路を通して情報を獲得させ、情報の整理と帰納を習得させ、また情報を適切に利用することを学ばせて、情報の収集・分析・利用の能力を養成する。(4)共有と協力を学ぶこと。協力の意識と能力は現代人の持つべき基本的素質である。探究性学習は人と人のコミュニケーションと協力に役立つ教育環境を作り出し、情報、創意、成果の交流と共有を児童に習得させ、協力することを楽しむチーム精神を発達させることに努めなければならない。(5)科学的な態度と科学的倫理を育てること。探究性学習を通して、探究を真摯に着実に行わせ、事実に基づき真理を追究する精神をもって結論を出させ、他人の考え方と成果を尊重し、厳格と慎重、真実を求める科学的な態度を絶えず追求していく進取の精神を形成し、苦勞に耐え困難に向かう意志と品格を鍛えなければならない。(6)社会に対する責任感と使命感を育成すること。探究性学習において、児童は、社会的実践と研究調査を通して、自然、社会と人類に対する科学の意義と価値を深く理解し、国家と社会の進歩への関心をもち、人類と環境との調和的な発展に注目し、積極的な人生態度を形成しなければならない。

これらのねらいを踏まえ、静安第一中心小学校は当校の特質や実践状況と結びつけながら、修正を加え、重点を問題の発見解決能力の育成に置き、また異なる発達段階に応じた3つの具体的な目標を提出した。

具体的な3つの目標は次の通りである。

探索思考:当カリキュラムの学習を通して、示唆があった条件の下で問題を発見すること、独立の観察と思考を通して問題を発見すること、問題解決の案を論理的に提出すること、さまざまな思惟方法を用いて問題解決の案を提出することを児童に習得させる。

実践研究:当カリキュラムの学習を通して、主体的に問題解決のために努力をすること、既に持っている知識と技能を活用して問題を解決すること、情報の収集と処理を通して問題を解決することを児童に習得させる。

感情体験:当カリキュラムの学習を通して、協力して探究する積極的な態度を養成し、探究性学習の体験を獲得し、そして評価を通して自己価値を認識する。

静安第一中心小学校は、そのカリキュラム改革の歩みにおいて、常に児童自身の発達に気をくばり、「現代の小公民、創造の小マスター」という養成目標を提出した。「現代の小公民」というのは、規則を守り、協力することに馴染み、人助けを楽しむといった社会生活に必要な資質を備えている現代人に児童を養成するという意味である。ここで「小」とは、小学校が基礎教育段階として、その養成目標に対して小さいところから着手し、「教えることを楽しむ」養成形式を取る意味である。「創造の小マスター」の中身は、主に創造意識と基本能力の養成に注目することである。創造意識の意味する範囲は比較的広く、たとえば問題意識、問い続ける精神、多様性を求める習慣等がある。基本能力には、分析と理解の能力、探究を合理的に組織する能力、情報の収集、分類と選別の能力等を含む。科学研究機関が養成する科学研究能

力との差異は次のとおりである。我々の直面する対象は児童であり、我々は児童を主体とする学習において、学習の楽しさを児童に体験させなければならず、彼らの学習興味を触発し、漸次良好な学習習慣を養成し、児童自ら学習を楽しみ、勤勉する感情が生まれるようにしなければならない。それらは、児童の持続的な発達に重要な基盤となる。学校教育は人生のうちのひとつの学習段階に過ぎない。内容を修得することよりも、学び方の方法を習得することがずっと重要である。アインシュタインは、「熱愛こそ、児童の最も素晴らしい先生たれ」と言ったが、これが実現できるのである。

以上より、目標を大きく2つに大別し、さらに、それぞれ8つの局面に細分することができる。

感情、態度、価値観	能力と方法
社会責任感を養成	綿密な観察能力を養成
社会生活の規範を掌握	問題発見の能力を育成
生きる技能と発達する技能を学習	情報ツールの応用能力を高める
自覚学習との良好な習慣を形成	総合実践能力を増強

## 2. カリキュラム内容を組織

探究性学習のカリキュラムは統一されるカリキュラム内容がないため、学校は自校の特質と実際的な状況により、当該学校と児童の特質に合うようなカリキュラム内容を組織し、地域と学校の特色を有するカリキュラム内容を構成しなければならない。これらのカリキュラム内容は一般に教科学習の延長、複数教科の総合、あるいは学校生活や社会生活の実践から派生するものである。テーマを提案するのが教師の場合も、児童の自分選定でテーマが決める場合も可能であるが、カリキュラム内容を確定する時、以下の原則を守らなければならない：

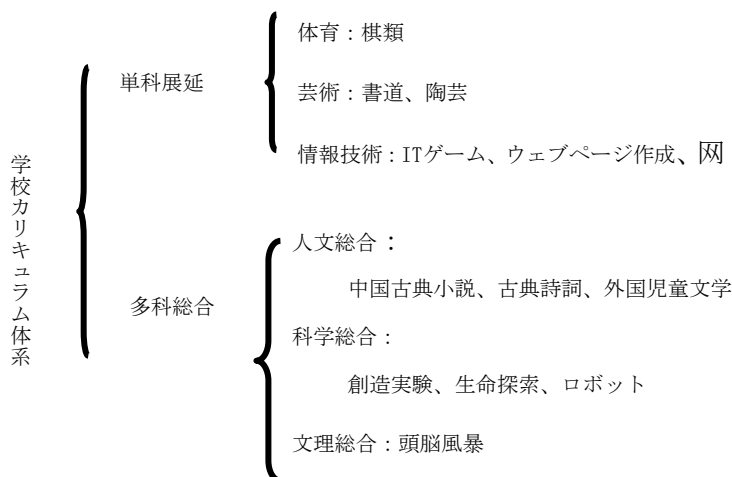
**適切性：**選択した内容は、児童の現実生活に近いのもので、児童の知的欲求と興味を満たすべきである。地域の実情に合わせ、学校に相応しくする必要がある。

**実行可能性：**教師、設備、経費等を含む学校の既存条件を十分に考慮すべきである。同時に校内外のあらゆるカリキュラム資源の可能性なども考慮しなければならない。

**実践性：**手や頭を使って実際に問題を解決させることを通して、児童は直接経験を獲得すること。これは実践活動を経由しなければ実現できない。

**探究性：**内容の開放性により、児童の持続的な探究意欲を保証することができ、児童の発散的思考を開発し、探究のエネルギーを解放させ、最終的に個性のある探究的な思想方法が形成される。

上述の幾つかの原則により、静安中心小学校は以下の探究カリキュラムシステムを確立した。



カリキュラム名称	対象	授業目標	セットする活動	関係する社团
棋類	1-2 年生	三種の棋(中国将棋、囲碁、チェス)の淵源を理解。各棋種の基本やり方とルールを掌握。好きなものを選び、一種の棋の競技活動に熟練。	毎年2回学校運動会において棋王チャレンジ戦	学校に専職教員が監督。専門機構の協力。得意な児童を募集、ハイレベル棋社を組織。全市及び全国の試合への参加。
書道	1-5 年	軟筆と硬筆の執筆方法を掌握。書道常識を掌握。1-2 種風格の碑帖を臨書でき、又日常ライティングにおいて学んだ方法を表現。中国書の美を体験。最終に児童の字を書くレベル及び書道の素養を集団的に向上させる。	クラス、学年で決まっている児童軟筆硬筆書道展。優秀な作品を授業楼の廊下或は学級宣伝掲示板に展出。部分的に優れた作品を学校が収蔵。	小書道家協会を成立、上級段階の修業。学校年1度の芸術祭を利用し、児童個人書道作品展。
陶芸	2-3 年	中国と海外の民間陶藝と現代陶藝の歴史を理解。製作工具の使い方、材料の特点と製作の基本プロセスを知り又掌握。立体思維能力、立体造型能力、細心、辛抱強い心理品質を発達させる。自分の想像により児童の趣を富む陶藝作品を自ら創出。	陶藝創作室に児童作品展示専用棚を設け、児童の作品を定期的に交替展示。中の部分授業から出た作品を小公民楼にある「画廊」で展示。	「陶陶楽泥社」を成立し、陶藝の学習と創作を行う。児童テレビ放送局を通じてシリーズ講座と彫刻電視台向大家推出系列講座和雕塑楽しみとの欄目を皆に呈出。学校藝術祭りに陶藝ショーを行う。
IT への旅	1 年	ゲームの課題はプログラムの基本考え方の学習、また協同合作で問題を解決することを学ぶこと。	毎年1回の学校科学技術祭りにおいての競技活動。	コンピュータプログラム作成に興味のある児童を「IT 先鋒社团」に招く。上級レベルの訓練と活動に参加、又区、市及び全国の各試合大会への参加。
ホームページ製作	5 年	ウェブページの製作技術の掌握を通じて、ウェブを使って自分の見解を発表し、自分の纏めたリソースを公開する。	毎年1回の学校科学技術祭りにおいて個人ホームページの展示。	ネットワーク応用に興味のある児童を「IT 先鋒社团」に招く。コンピュータ美術、ネットワークアニメ、ウェブの構造立てなど訓練や合宿に参加。又区、市及び全国の各試合大会への参加。
創造実験	4 年	ハードウェアが完備している科学創造試験室を利用し、豊か且つ面白いシ	各クラスにおいて毎週「科学技術創造小スター」を選	「陸海空模型大本営」においての各級別競技へ参加

		<p>チュエーションと任務の動機下に、児童の問題解決総合能力を十分に育てる。例えば問題所在の確定、解決方向の初歩設定、解決プロセスの確立、適当な工具の選択、適当な工藝の採用、最後設計者の満足できる作品の創出。児童の作業能力と創造意識を大幅に高める。</p>	<p>出、又当選者はテレビ放送局「小発明」とのコラムにプログラム主催者を担当できる。学校科学技術祭りにおいて特別項目としての「科学創造は俺でもできる」と関わる大衆活動もある。</p>	<p>できる外に、ロボット、OM等チーム競技への参加チャンスも得られる。</p>
生命探索	3年	<p>人体生理奥秘と大自然にある動植物の奥秘との比較研究を通して、結合生活における具体的な実例と結び付き、児童の生命尊重と自然尊重の意識を育成。</p>	<p>各クラスにおいて毎週「小ダーウィン」を選出、又当選者はテレビ放送局のコラム「生命の奥秘」にプログラム主催者を担当でき、又学校健康センターの主催する各種ボランティア活動にも参加できる。学校科学技術祭りにおいて特別項目としての「生命之光」と関わる大衆活動もある。</p>	<p>生物チーム或は健康センターのチーム活動に参加でき、又各レベルの競技と社会各層教育機構の組織した授業外活動への参加もできる。</p>
ロボット	4年	<p>知能ロボットを情報技術カリキュラムの創造プラットホームにし、生動活潑的な項目を実例として、厳しい操作手順を加えて、ロボットを応用する科学方法を児童に了解且つ掌握させ、彼らの創造意識と創造発明の潜在能力を刺激触発し、彼らの団結協力の精神と頑強な戦い精神を育成、「勝不驕、敗不餒」という意志品格を彼らに訓練させ、児童の情報に関する資質の全面的な発達を促進する。</p>	<p>キャンパス文化活動においてロボットカーレース、ロボット宝探し、ロボットの迷宮等試合を行う。ロボット専門会社を頼りにしてロボット祭りを主催する。</p>	<p>優秀な児童を選出し、各種ロボット試合大会及び世界的な試合に参加させる。</p>
頭脳風暴 (OM)	3年	<p>即興テーマの訓練を通して、児童の発散性思維と即興問題解決の能力を育成し、団結協力、自信、後れたくない精神を養成する。</p>	<p>利用学校科学技術祭りやテレビ放送局コラムのOM主題活動を利用し、キャンパス擂台賽を主催、チャンピオンを児童に争わせる。OMERの「夢のチーム」を評定。</p>	<p>OM 社団への参加、各種挑戦試合への参加、国家及び世界的な試合への参加。</p>

### 3. カリキュラムの実施と管理

探究性学習の実施は一般に3つの段階がある。(1)テーマ・シチュエーションに入る段階(或は準備段階)。主な任務は背景知識の準備、児童のテーマ確定への指導、カリキュラムチームの組織、研究案の作成。特別講座の開設を通して、見学や訪問を組織するなどの方式で児童の問題提出を刺激触発して、教師と児童と一緒に協力してテーマを確定し、又研究計画を作成する。(2)実践体験段階(或は実施段階)。本段階において児童は具体的な問題解決過程に入る。主な内容としては、オープンシチュエーションにおいて情報を主体的に収集加工すること、チーム共同作業、各種の付合いとコミュニケーション、科学態度を以って実際問題を解決すること、特定の角度から環境を認識し自己を認識すること、児童が詳細に活動を記録し、また自分の感じたこと思ったことを随時にメモすること、実践過程を記録する文字やマルチメディアなど多様な「作品」を作成することがある。(3)発表交流段階(或はテーマ終了段階)。児童は自分または所属チームの実践と体験から得た成果について、整理、帰納、要約を行って結論を出し、レポートを作成したり口頭発表したりし、成果交流と総括反省を行う。成果の交流と共有を通して、切磋琢磨を行わせ、思考と反省を向上させる。

《ファッション設計》を例にする。教師と児童が共に検討した上で、児童の特質に合致し、また児童を刺激触発できる探究テーマを日常生活の中で探した結果、「ファッション設計」を選んだ。児童に提供したのは普通の紙、粘着テープ、テーブルクロス等である。一見してテーマと関係のない材料ばかりであるが、一段階目の学習をした後、実用にもなり、ファッションショーにも出すことができるような新型の服装を1揃い(あるいは1揃い以上)設計することを児童に要求する。テーマを確定した後、実践体験の段階に入り、その過程において、協力し合って初歩的な探究の案を作成し、同時に情報と資料の収集し、ファッション設計に関わる知識の理解し、設計に着手することを児童に要求する。最後に、自分のファッション「作品」を提出し、教師と児童達の前でファッションショーを演じる。これらを通じて児童には、勇気と自信をもち、人々の前で自分の個性を表現することを要求する。

### 4. カリキュラム評価

探究カリキュラムは児童を主体にすること、児童の個性の育成を重視すること、児童の積極性、主動性と創造性を十分に発揮すること、児童の総合能力を全面的に発達させることを強調する。この種類のカリキュラム評価に対して、伝統的な単一の書面テストの形式を取ってはならず、試験点数だけを評価の唯一の基準にすることはできない。それゆえ、静安区第一中心小学校の探究性学習は、探究カリキュラムの評価において、次の点に非常に注意した。(1)評価目的において、探究性学習の評価は一種の発展的な評価であり、「発達」のための、「発達」においての評価でなければならない。その目的は児童の発達を促進することであり、児童を等級に分け、児童に優、良、中、差のようなラベルを貼ることではない。(2)評価原則において、探究性学習は指導原則と刺激触発原則を守り、評価に過程全体に一貫性をもたせ、探究性学習の計画、進行と結果を含めた全過程の評価を行う。(3)評価標準については、開放性を有し、結論の標準化、唯一化を求めず、異を唱えることを奨励する。(4)評価方法としては、形成的評価と自己評価に主軸を据え、結果的評価、教師と専門家の評価をそれに補完させるようにする。定性的評価と定量的評価との結合を目指す、定性的評価を主とする。

具体的には、以下の3つの評価方式がある。1、過程評価。カリキュラム実施段階の重点目標を陳述

文に具現可し、3つか4つのレベルに分ける。教師は○×を書きこむだけで済むが、その上で児童の表現に関して簡単に描く。表を全部完成した後、教師児童及び親に評価全体像を示す。2、成果評価。クラス、学級、学校3つの層に段階的な成果展示を設ける。学級レベルで見ると、あらゆる児童が参加できるという効果がある。また、学校レベルで見ると、児童が成果を披露しあうことにより、学習を深く進める児童の興味を刺激触発することになる。3、少先隊賞状評価。少先隊の特色に相応しい一連の賞状を設定し、段階的な考査方法を作成する。賞状はその学習過程において、方向性を指し示す役割と目標に根拠を与える役割をもつ。

#### 四、学校を本位とする教師訓練

探究性学習の実践は教師の教授方式だけでなく、教師の生活方式をも変え、絶えず成長するという生命の意義を教師に体験させる。スホムリンスキーの言った如く、「若し、教師の仕事が教師に楽しみをもたらし、毎日の授業が単調で退屈な義務にならないことをあなたが実現させたいならば、あなたは教師を研究の仕事と幸福な道に引導しなければならない」。それゆえ、探究カリキュラムの開発を通して教師の成長を促進することは、学校を基盤とする研修を成功させるキーポイントとなる。教える職人から研究者へ、熟練型の教師から専門家の教師へ、知識を根本にする教師から能力を根本にする教師への転向は、新しい基礎教育カリキュラム改革のニーズだけでなく、教師の専門職性の発展が求める客観的な要求でもある。

静安区第一中心小学校は、専門家講座と授業研究活動の結合、理論学習と実践活動の結合、学校訓練と教師の自己発展の結合といった方式を採用し、教師の3種の能力、即ち知識更新の能力、実践研究の能力、理性的反省の能力を発達させることに努めた。学校を基盤とする研修として行われた施策には以下のものがある。

1. タイトル講座。さまざまなタイトル講座を通して、教師達の理論レベルと思想観念を向上させる。例えば共通知識訓練、カリキュラム標準訓練、教材訓練等を設け、教師達を集団的に充電させる。あるいは当校の資源を利用し、実践経験が豊かで理論レベルの高い教師に要請して、全教師を対象にした教科の先端研究に関するタイトル講座を開き、研究成果を皆に共有させる。2001年以來、当校は第2期カリキュラム改革の需要に応じて、《知識注入から問題解決への基礎カリキュラムの改革と発展方向》、《本学校の展延型カリキュラムの建設に対する認識と実践》、《学校は探究カリキュラムを如何に開設するか》等訓練カリキュラムを相前後して開設した。また、教師達に対して、「未来教育」訓練コースを開設し、Photo Shop6.0とAuthor Ware等のコンピュータソフトの操作技術を訓練させたが、これは、教師達に大歓迎された。

2. 授業観察。教師間で授業を観察し相互に検討しあうことは、研究共同体の形成に役立つ。静安第一中心小学校もこのような「教師フォーラム」を創設し、あらゆる教師が本当の意味での訓練の主体になる機会を与えられる。たとえば、国語の教師は唐詩の研究を通して《李白詩風の豪放と繊細》という論文を提出し、外国語の教師は英語語彙の研究を通して《現代英語語彙の発展》という論文を書いたが、それらの成果は他の教師に対して発表され、皆に共有される。教師の主体性を向上させるものとして、もうひとつ挙げられるのは、授業事例の交流である。授業事例を媒介として教師の授業認識レベルを上昇させることができた。

3. 課題研究。伝統教育の著しい欠陥のひとつは、理論と実践の分離である。理論は研究者だけの仕

事とみなし、実践者は研究者の理論をいかに実践に応用するかを考えはするが、実践において理論を上昇させることにはまったく目を向けない。伝統教育のもうひとつの欠陥は、教えること学ぶことの分離である。現場の教師は、自分の仕事は授業だけであり、研究することは必要無く、また、その能力もないと思っている。新しいカリキュラム改革の進行につれて、「教師は研究者になれ」とか、「教師は反省的な実践者になれ」等の思想が小中学校の教師に広く受け取られ、実行されている。「科学的研究をもって学校を振興」することは、多くの学校にとって成功への鍵となる。静安第一中心小学校も、当然のことながら、教育科学研究を非常に重視し、さまざまな課題研究を展開することを通して学校を基盤とする研修体制を強めた。当校は、「現代学校教育への実践研究」を統合課題として掲げ、それに相応しい下位課題をいくつか設定し、課題研究のためのネットワークを形成し、教師の主體的な意識を啓培し、教師の専門性向上への熱情を刺激触発し、教師集団の素質全体を高めた。

4. 学校間交流。学校間交流を深め、視野を広げるため、2000 年以来、静安第一中心小学校は相前後して 17 名の教師を外国に派遣した。帰国した教師は、《英国教育に対する考察と思考》、《ニュージーランド教育視察》、《日本基礎教育の印象》、《オーストラリアの学校教育》、《返還後の香港小学校教育》等のタイトル講座を開いた。それらは教師の国際視野の広げ、学校教育の比較研究に非常に役立った。国内あるいは上海市内の学校間交流はもっと多く、それらの機会を利用して互いを比較し、採長補短をすることによって、お互いを発展させるができる。

学校を基盤とする教師研修は、教師の教職能力の発達において、測りきれないほどの意義を有する。他の訓練機会では得られない利点がある。

第1に、教師の自己反省を強調することである。教師は常に自分の教授行為を反省せねばならず、そこで課題を発見し、それを解決し、教育と授業の実践能力を高めなければならない。ここで言う反省とは、一般的な意味での回顧ではなく、教育と授業における問題点を思考、省察、探索、解決することであり、研究的な性質を有する。教師は自分の教育実践とそれに付随して発生した教育現象に対して反省を行い、その中に問題を発見し、自分の仕事を改善し、理性的認識を形成する。この過程において、徐々に改善意識の自覚を持ち、能力の自己開発ができるベテランになることができる。この種の「経験+反省」、「参与+探究」といった自己研修モデルは、教師の教職能力の成長において最も有効な方途であり、教師の批判的自己反省能力の育成に大きく貢献する。

第2に、研修の実践志向と校内研修(sited-based)の立場を強調することである。校内研修は、小中学校を中心とする教師在職訓練モデルであり、小中学校の実際的なニーズに基づき、学校のカリキュラム開発や授業改革等と緊密な関連を持たせ、同時に教師の日常的な授業実践とも緊密に結合されるよう組織される。教師は学校を基盤とする科学研究の主体であり、学校は教師の教職能力成長のための最も適した場所である。教師は実践—反省—再実践—再反省といった過程を経て、経験型の教師から専門家の教師への変身、教える職人から研究タイプの教師への転換を遂げた。教師は反省的な実践者になっただけでなく、また研究者にもなっている。それゆえ、研修の実践試行と校内研修の立場が非常に強く現れる。それによって、教師は、さまざまな訓練方式に参加することができる。たとえば、参加—共有、合作—交流、問題探究、案例授業とシチュエーション体験等である。

第3に、教師間の共同と協力を強調することである。これは小中学校の教師と大学教員あるいは専門家との共同研究や小中学校の教師同士の連携の両方を指す。我が国の多くの小中学校教師は、それぞれ強い研究意識を持っているにもかかわらず、現実の状況から見れば、仕事の負担が重く、授業に追われるといった原因で、本や新聞を読むことが少ない。それは校内研修における授業研究の順調な展開にお

いて障害となる。それゆえ、理想となるのが、大学教員や専門家との共同研究である。専門分野における導きを得ることができれば、教師は、回り道をせずに近道をすることができる。またアメリカのように「専門職開発学校」を設立し、大学と小中学校の連携深め、教育の理論と実践の結びつきを強めることも考えられる。同時に、教師間の交流と協力を強めることも大事で、平等な共同研究に基づけば、教師間の対話、コミュニケーション、検討を強化し、そして相互の比較検討と採長補短を通して、それぞれが進歩することができる。教師間の広汎な交流は授業能力を高めるのに最も有効な方法である。教師間の協力を強化するために、民主的、開放的な組織メカニズムが必要で、また参加、コミュニケーション、協力を富む学校文化も必要になる。

## 五、カリキュラムリソースの開発と利用

### 1. 校内カリキュラムリソース

活動教室や活動場所の建設と配置。学校カリキュラム改革と児童の自発的発達のニーズを満たすために、当学校は活動教室と活動場所の配置と建設を重視している。授業の教室と活動教室の配置の比例は基本的に1対1に達しており、活動教室は、労働技術室、自然実験室、マルチメディアコンピュータ教室、IT活動室、OM工作室、模型製作室、放送局専用室、棋室、ジム、ダンスホール、声楽訓練室、写生室、書画室等がある。そのほか、室外バスケットボール場、屋内体操場、会議ホール、多機能ホール、展示ホール等の専用施設もある。このようにして、授業と活動に兼用したり、授業以外の時間に開放したりして、児童の発達を促すことができるハードウェアの保障を行った。その中でも特に、「小公民楼」の建設が注目される。それは模擬と真実を結合した社会実践基地であり、実験病院、実験銀行、実験レストラン、実験スーパーマーケット、児童ニュースセンター、児童テレビ放送局等の数多くの社会機構を含んでいる。小公民楼の中では、すべての児童が必ずひとつの社会的役割を担当し、それに相応しい社会義務を負い、一定の社会的権利を有する。たとえば、実験銀行担当の児童は、優れた貯金サービスを皆に提供すること以外に、自分の設計した各種知的ゲームを通して金融の基礎知識を皆に紹介する。実験病院の看護師と医者は、自分自身が各種の基礎的な医療看護技能を努力して学習する以外に、校医の指導の下で、クラスの保健士といっしょになって赤十字活動を展開する役割も持っている。実験レストランのコックとウェイターは、調理器具に詳しくなり、美味しい料理を作ることを学ぶほかに、あらゆる客に対して優れたサービスをも提供する任務を負っている。

ネットワークの構築と音声画像図書資料の整備。学校は、学習の内容や形式のニーズに合わせて、積極的に各類型ダイナミックな情報リソーススペースを建設し、それを児童に提供することを各教科担当教員に要求する。たとえば、自然科の教師は《天文》の学習を児童にやすくさせるために、授業設計に従って大量な資料を収集整理し、《宇宙大宝库》というウェブサイトを作成して、児童の探究性学習に役立てた。国語の教師は児童が《草船借箭》を学習する際に、人物の性格を更に把握させるために、《三国志ウェブ》を開設し、さまざまなウェブページから得られる三国志資料を学習に役立つように再構成した。英語の教師は生きている英語を児童に学習させるために、中国と外国の新年の過ごし方の比較に関する大量なバイリンガル対照資料を収集した。それらを盛り込んだ powerpoint ファイルや特別テレビ番組を作成して、授業中に利用したり、学校児童テレビ放送局において放送したりして、個性的なサービスと授業を児童に提供した。

図書館の建設。学校図書館は図書を4万冊あまり所蔵しており、図書更新率においても、かなり高い



率を毎年保持している。同時に学校はキャンパスネットワークを利用して、オンデマンド対応のビデオサーバーを配置し、マルチメディア閲覧室あるいはネットワークターミナルを通じて好きな番組をオーダーすることができるようになっている。児童はこのような現代的な読書活動が大好きである。図書館は、各教科の教師の授業活動に応じて、関連する図書を主体的に各学級に送っている。また、児童テレビ放送局において、「新書」コーナーを持ち、「小さい蛙」というストーリーテラー競技活動を通して、低学年から児童の良好な読書習慣を育成するよう工夫している。

## 2. 校外のカリキュラム資源

校外教育基地。学校の小公民楼の各機構はそれぞれ校外機関の後援を得ている。たとえば、静安区中心医院、建設銀行五支行、美麗園大酒店等がそれである。教育活動の社会化に新しい道が開かれていると同時に、学校はさまざま社会的活力を借りながら、校外教育基地を積極的に発展させている。たとえば、1・2年生の社会活動基地として上海宇宙センター、3年生の実践基地として上海城市園藝場、4年生の社会实践基地として南京路上好八連の駐屯地、5年生の実践基地として上海青少年野営地が挙げられる。各実践体験基地は、それぞれの重点目標を持つが、5年間にわたってこのような教育機会を得ることにより、児童は比較的完全な社会生活の教育を受けることができる。従って、学校は社会の教育目標の実現に保障を与えていることになる。

保護者を主とする社会兼任教師チームの建設。各学校では、保護者による兼任教師の進出がごく普通に行われている。保護者の得意分野を鑑みながら、徐々に授業を保護者にゆだねるようになってきている。PTAを通して、児童に奉仕することに熱心でかつ能力のある保護者のボランティアを数多く確保している。彼らの中には高レベルのエンジニア、全国的に有名なジャーナリスト、生産技術の熟練者がおり、一人ひとりのボランティアは生きたカリキュラムともなっている。学校は、これらのボランティアと密接に連絡を保ち、実践教育に先立って彼らの助言を聞くだけでなく、教育活動の中で大きな役割をもつように保護者に要請する。社会兼任教師チームの形成は、学校の家庭や社会とのコミュニケーションを強め、また学習志向の家庭の形成にも役立つ。

## 六. 問題と反省

### (一) 探究カリキュラムの開発数量と学校のアレンジできるカリキュラム数量の間の矛盾

現在では、普通の学校においても、児童の興味関心を出発点とし、教師の得意な分野と結びつけながら展開していく探究カリキュラムが開発されている。その種類は益々豊富となり、数十種、ときには百種を超えることさえもある。しかしながら、ひとつのカリキュラムを開発するには、甚大な労力と経費がかかる。一方、我が国において国家がカリキュラム計画の枠を提示し、大多数のカリキュラムの授業内容を規定しており、学校独自に取り組むことができるカリキュラムの余地は僅かとなっている。2004年の上海市の規定により、小学校が取り組むことのできる活動の授業時間は週5時間程度となった。しかし、その中には、スポーツやクラス集団活動の時間をも含まれているので、実質的に学校が自由に配置できるのは一般に4時間以下となっている。数十種及び百種余り存在する探究カリキュラムの数と比較すると、4授業時間という時間量は、明らかに少なすぎる。探究カリキュラムの多様性と授業時間の制限との間の矛盾を如何に解決するかが、依然として今後の一つ大きな難題である。

## (二) 探究カリキュラムの地域社会、学校カリキュラム資源への依存性と現実との間の矛盾

探究カリキュラムは開放性の特徴を有しており、それは「生きる」カリキュラムであり、社会生活と密接な繋がりがあがる。それゆえ、社会や地域社会に出かけることは、それらのカリキュラムにとって「習ったものは役に立つ」というねらいにとって、最も効果的な方法である。学校はできるだけ児童に一定の資源を提供しようとするが、職業資源の多様性、社会活動の豊富性、問題シチュエーションの真実性等において、社会(地域社会)と学校とでは、大きな差がある。我が国の地域社会の発展はまだ途上段階であり、地域社会の人材の文化素質においても、地域社会の管理レベルにおいても、探究カリキュラムが要求しているレベルからすると、遥かに遠いところにある。それゆえ、学校側は、カリキュラム実施において、社会や地域社会にある教育資源からの有力なサポートを望んでいるが、地域社会の側は、その教育資源を有効に開発したり組織したりするための意識と能力をまだ十分には持っていない。それゆえ、この類のカリキュラムの開放性は、実際には、「ドア半分開き」分しか進むことはなく、カリキュラム実施の効果も中途半端に留まっている。これは現実問題として、多くの学校がカリキュラム開発において直面している難境と言えよう。

## (三) 探究性学習と受動的学習、教師の指導との関係

受動的学習を探究性学習に替える必要があるか。探究性学習と受動的学習は2種類の学習方式としてどちらも必要であり、互いに補充し依存し合う。我が国の新しい基礎教育カリキュラムシステムにおいて探究性学習が強調された原因は、受動的学習がよくないということではなく、我々は過去に受動的学習に頼り過ぎ、受動的学習を中心に置いて、探究性学習が全く見逃されたことにある。探究性学習の重要性を強調するのは、その教育における適切な位置を回復させることを狙っており、受動的学習の価値を見下すわけではない。受動的学習は能率が高く、素早く成果が出るゆえ、他では代替出来ない役割を持っている。

探究性学習が導入されても、教師の地位は下がることはなく、逆に高くなっている。知識の権威者から児童の研究への平等な参加者に、知識の伝達者から児童の学習の促進者・組織者・指導者に役割を変えた。教師は「啓発するが代行せず、引導するが命令を出さず、示唆を与えるが強制せず、疑問に解を与えるが詰め込みをしない」というようにする必要がある。教師の指導する具体的な内容には、児童の研究において生じた問題を解決すること、研究進行に対して指導しモニターすること、保護者や社会各界からの関心を惹き、理解を得て、参加を促すこと等がある。そうすると、教師の資質向上のために研修の強化し、教育現場の教師をできるだけ早く新しいカリキュラム改革のニーズに適応させ、そのようにしてカリキュラム改革を進めることが更に要求されている。ただし、実際の教師の研修状況は、まだまだ不十分であると指摘しなければならない。

(罗李争〔華東師範大学教育学系講師〕訳)

# 第 10 章 中学校探究型カリキュラムの実施

## に関する事例研究

### —上海市文来中学を例として—

文来中学は上海市閔行区七宝古鎮東南の約 1 キロのところであり、市重点中学七宝中学（高校に当たる）が 1994 年 6 月に創立した民営の完全中学である。創設されてから 10 年の間に、「学校教育は生徒に生涯発達の基礎を身に付けさせる」という教育理念を継承し、授業や人材育成において際立った実績を残し、なおかつ、上海市中学校段階探究型カリキュラムに関する実践研究も注目されており、文来中学の開拓した「全面発達、人文得意」という学校運営の新しい思考路線の正当性を証明している。

#### 一、課題の提出と指向

文来中学は探究型カリキュラムを早期から展開してきた学校のひとつである。その最も直接的で大きな要因となったのは、上海市において探究型学習が勃興したという大きな環境の変化と、所属している七宝中学が優れた探究型学習の実績を残していたことであった。1999 年、七宝中学の探究型カリキュラムの実験が全面的に広がった。その後、文来中学の課題研究が準備された。しかしながら、複雑な探究型学習の中から、誤りの部分をいかに除去するか、そして、いかに正しい部分を残すか、自分に相応しい探究型学習活動をいかに選択するか、高校で行った探究型カリキュラムを基礎にし、更に新しいものを探索しつつ中学校の事情に合うカリキュラムをいかに作り出すかが、文来中学が直面した難題であった。討論、調査、問い合わせを繰り返したうえで、文来中学は中学生の発達段階を踏まえた授業方法の導入から着手した。そして、探究型カリキュラムの最適化の操作モデルを探究し、点から面へ、中学 1 年から学校全体へと徐々に展開させる方針を決めた。2000 年秋には、文来中学は、先ず中学 1 年をモデルとして、全学年の生徒向きの探究型カリキュラムを設けた。

主な指向は次の通り。徳育を核心とし、創造精神と実践能力の育成を重点にする素質教育。中学生の実情状況を考慮に入れ、目標設定は実践性、反復性、ステップアップといった原則に従う。具体的に言うと以下のものを含む。健康向上。善悪の道理が分かる生活態度。真実と実務を求め、積極的に探索する学習方式。生存する智慧を学び、困難を解決する実践能力。思弁に長け、批判を試みつつ創造する思惟力。現状に満足せず、常に、より素晴らしい人生の理想の追求。

#### 二、研究の経緯

2000 年 10 月に、栢彬先生をリーダーとするプロジェクトチームは、文来中学の初年度入学生である中学 1 年の 438 名の生徒（2003 年度学年）に対して、探究型カリキュラムの必修科目を開設した。それは文来中学の探究型カリキュラムが初歩的な実施段階に入ったことを意味している。この段階は 2002 年 6 月の課題の結束まで 2 年間続いた。

##### （一）研究内容

文来中学は研究の設計及び実施において、内容設置に対して多元的、開放的な構えを取った。既定の枠組みの制限を取り払い、進行させながら次第に完成を目指し、不確定の中に最適な研究内容を探した。それは、以下のとおりである。

- 1、中学1年1学期：「課題を選定」。
- 2、中学1年2学期：「課題研究の案を作成」。
- 3、中学2年1学期：「研究を実施」。
- 4、中学2年2学期：「研究報告を書き、演示を行う」。

## (二) 実施過程

### 1、前期

探究型カリキュラムは未来の学校における理想像であり、原動力であるのであるが、それにもかかわらず、文来中学は、当初、情熱を持ちながらも、慎重な態度を取っていた。その原因は、小中学校における探究性学習に関する経験や教訓が蓄積されておらず、たとえ研究性学習が普遍的で適応性があったとしても、高校のモデルをそのまま中学校に適用できるかどうか疑問が残っていたからである。このことを鑑み、文来中学では、まず周到な事前準備を行った。例えば次のとおりである。

(1) 2000年4月から6月まで、プロジェクトチームは、懇談、訪問取材、アンケート調査、社会実践活動等を通して、当校生徒の基本状況（知識構造、身体的精神的特質、生活歴、認識力や理解力の程度を含む）を把握した。

(2) 2000年6月から8月まで、プロジェクトチームはいくつかの顕著な高校カリキュラムモデルを比較検討し、当校の特質に即して、専門家の意見を聴取した。その上で、当校に相応しい探究型カリキュラムを捻出した。

(3) 2000年8月から10月まで、上述に加えて、プロジェクトチームは専門家、生徒、教師、保護者の意見を聞き、《上海市文来中学中学探究型課程実施案》を作成した。

### 2、後期

2000年10月からは、前期の準備状況を踏まえて、2003年度学年の438名の学生に対して、2年間を期間とする探究型カリキュラムの研究を行った。課題研究においては組織上2種類の研究が行われた。すなわち、個別独立研究とグループ共同研究である。個別独立研究は、主に中学1年の1学期に実施されたが、生徒全員の必修参加であり、評価も行った。グループ共同研究は、中学1年2学期と中学2年に実施された。1グループは6～7人から成り、グループリーダーは民主的に選ばれる。グループ内では仕事を分担し協力しながら研究を進める。評価はグループ毎、および、メンバー毎に行われた。

授業時間の取り組み：

学年（学期）	内容	時間	週授業時間	割合(全部 35 時間)
中学1年1学期	選題	隔週木曜午後	2	5.7%
中学1年2学期	課題の案の作成	隔週木曜午後	2	5.7%
中学2年1学期	実施	隔週金曜午後	2	5.7%
中学2年2学期	まとめ、報告	隔週木曜午後	2	5.7%

(1)、中学1年1学期：教師指導の下に、「課題発見」を媒介にして、いくつかの常套的な科学研究方法を学習、実践、掌握する。

4つのステップに分けられる：中学生と関係が深い生活現象をめぐって、文献（新聞、雑誌）とネットワーク資料から課題になりそうな情報を各自15本抽出する。2ヶ月をかけて、アンケート調査を踏まえながら、課題の実行可能性や課題を追究する価値を評価して、各自5つの主題を選出する。訪問や交流を行うことにより更に精選を行い、各自ひとつの課題に絞り込む。プレゼンテーションと質疑を通して、論証と確認を行い、クラス全体で最適な課題を10個選定する。

(2)、中学1年2学期：「模擬探究」をすることによって、科学研究の一般過程を体験、探究的思惟と科学論理思惟を育成する。

主な仕事：テーマと個人の興味や特質を考え合わせ、各自が追究したい課題について希望を記入する。それを教師が調整して、1チームが6～7人となるようにプロジェクトチームを編成する。各プロジェクトチームでは、討論を通して、チームリーダーを選出し、メンバーのそれぞれの性格、特質によって分担を決める。学校は指導教員チームを編成し、プロジェクトチーム毎にひとりの教師が全過程の指導体制を作る。前半では、主に資料を収集し、課題がもつ現実的意義を論証する。課題を2～3個のサブ課題に分割し、研究計画を策定し、中間報告を行う。毎回、活動に先立って関連講義を提供しているが、生徒はそのうち少なくとも1回は聴取しなければならない。また、活動後、記録を残さなければならない。

(3)、中学2年1学期：チーム毎に独立した課題探究活動を行う。各種実践能力、人文精神、創造能力を総合的に養成する。

主な内容：生徒は研究計画に従って研究活動を行うが、同時に、実践の途上で研究計画を絶えず修正・改善する。

教師の仕事：プロジェクトチームの活動を組織、調和、監視とコントロールする。生徒の問題解決への思考の方向性と過程について助言を行う。プロジェクトチームの交流と研究の総括を組織する。予想される困難に対する躊躇を克服させ、研究と学習を自主的に進めさせるように絶えず生徒を激励する。プロジェクトチームから出てきた突発的な問題や矛盾点を調整し、処理する。必要とされる安全対策をとる。生徒の不適切な行動を適宜是正する。

(4)、中学2年2学期：生徒は定められた要件を満たした研究報告を書く。各種資料を提示したり、マルチメディア演示スライドショーを作成したりする。成果報告会を開き、交流と展示を行う。

### 三 研究の結果及び効果

綿密な計画と慎重な実践を通じて、文来中学は「探究型カリキュラム」実践において、大きな実績を残したが、その結果、価値ある「中学生典型特点」と「授業指導原則」を抽出した。

1、中学生の特点：既存の知識は薄くて構造が単純である。好奇心が強いがすぐに別のものに関心が移りやすい。自己で処理する能力が低く、社会的交流の能力と生活実践能力が不足している。自己コントロール能力が弱く、自己保護と安全意識が欠乏している。理解能力と理性的な思惟能力が弱い。

2、指導原則：過程拡大原則、指導の原則、新奇原則、激励原則、安全原則などの原則である。生徒、教師、学校も、それぞれ利益が大きかった。それは3つの面に現れる。

(一) 生徒

課題学習の各段階において、学習の様子を調べたところ、ほとんどの生徒がカリキュラムに参加して体験を積んでおり、カリキュラムに対する評価も高かった。カリキュラムに対して積極的な態度を保持し、楽しむことができる。統計によると、カリキュラムを実践した2年間に、カリキュラムの全過程に参加した生徒比率が常時90%以上であった。データは次の表の通り。

	カリキュラム初期段階	カリキュラム中期段階	カリキュラム後期段階
参与程度	100%	97%	93%

栢彬《探究型課程の特点及び授業方法の研究》から引用。

生徒の総合実践能力も大幅に上がっており、科学研究成果も目立つ。生徒の教科の成績も著しく上昇している。たとえば、探究型カリキュラムに参加した2003年度学年の生徒の成績をみると、文来中学の歴年成績において一番よくなっており、創造試験クラスの募集試験に合格したのが33人（全区トップ）、優秀卒業生の推薦試験に合格したのが43人（全区トップ）であり、進学試験6科目の総点数も全区で1番であった。また、重点学校進学率は52.66%であった。

## （二）教師

探究型カリキュラムには「生成的」、「構成的」という特質があるが、これがカリキュラムの主体性を決定しており、教師は、従来の古い授業モデルと決裂し、伝統的授業理念を克服することを促された。研究において、文来中学の教師には以下のような変化があった。

- 1、教師と生徒の関係に関する観念の変化。生徒は生き生きとした個体であり、独立した思想と独立した人格を持つ。教師と生徒の間は、「教えと学びが互いに影響し合い、促進し合う」関係であるべきである。
- 2、教師観の変化。教師はもはや知識の占有者ではなく、学習の指導者、組織者と促進者でしかあり得ない。
- 3、生涯学習観の確立。実践において、多くの課題は教師の接触したことのない領域、及び複数の教科の知識に属しており、それゆえ、教師は生涯学習を実践し、永遠に自分を高めることしなければならない。
- 4、自己認識の深化。教師は実践を通して、積極的に自己を反省し、自己像を一新させた。たとえば、多くの教師は研究をすることにより、「教えることが優秀な先生」にもはや満足できなくなり、「研究的な教師」を志向するようになった。このことは、新聞でも発表された。

## （三）社会的影響

統計によると、カリキュラム実施の2年間に、保護者のうち、カリキュラム実施を支持する、あるいは、満足しているとする率が、一貫して始終95%以上であった。そのデータは下表の通りである。

カリキュラム初期段階	カリキュラム中期段階	カリキュラム後期段階
100%	97%	95%

同時に、《労働報》、《文匯報》、《上海青少年科技報》、《閔行報》等の新聞は、文来中学の探究型カリキュラムや関連する研究成果を数回報道した。また、他の学校に文来中学の成功経験を紹介することも数多く行われた。文来中学の社会的競争力と影響力は大きくなった。

#### 四、現場に相応しい管理と評価

探究型カリキュラムの実践は、高校段階において先行経験の蓄積がある。これらは、もちろん参考となりうるが、中学と高校とでは事情が大きく違っており、その分だけ先行系経験の価値が薄くなってしまっている。それゆえ、文来中学は未知への厳しい挑戦に直面することになった。そして、調査、懇談、研究、分析を通して、当校の特色と実情に合わせ、探究型学習の真髄となる理念を融合した管理モデルおよび評価モデルを作った。

管理上の主な措置：

1、校内にカリキュラム実施のプロジェクトチームを作った。それは校長、教科主任、学年主任から構成される。学校はカリキュラムの実験を全面的に支援し、教師と生徒に対して動員、輔導、訓練を行った。校外から華東師範大学の研究者を招聘し、専門家チームを組織した。この2チームが共同してカリキュラムの実験にあたった。とくにプロジェクトチームは実験全体の組織と実施を担当し、専門家チームが主にカリキュラムの設計、実験の監視、制御、指導、結果分析と総括に責任を負った。ふたつのチームは定期的に会議を開いて相談したり、日常的に密接な連絡とコミュニケーションを保持したりした。

2、各学年では、クラス担任と教科担任の教師がプロジェクトチームを構成した。学校と学年の必要性に応じて、カリキュラムの具体的な組織と管理に責任を負った。学級委員の生徒やプロジェクトチームのリーダーもカリキュラムの管理に参加した。

3、予め設計したカリキュラム実施計画、評価計画、カリキュラム進捗チェック一覧表などに従ってカリキュラム実施を組織した。またカリキュラムの実施にあたり直面した問題を随時研究し、解決していった。各段階の実験が終わった後、総括を行い、次の段階の目標、任務と実施スケジュールを提出し、実践から抽出された問題を考慮しながら、元計画案と進捗チェック一覧表を修正していった。

4、カリキュラムの実施の最中において、随時関係資料の累積に留意し、段階ごとに生徒の受容と進展を調査した。各種の関連データを随時分析し、本カリキュラムの建設の科学的根拠とした。

評価はカリキュラム指導者に対する評価と生徒のカリキュラム学習に対する評価に分けた。評価は単純な数量化や結果の出来不出来で説明するのではなく、結果と過程を共に加味しながら行われるのであって、それは生徒の完全な成長を目指すものである。それらの中身は次の通り。

##### 1、探究型カリキュラム指導教師に対する評価

カリキュラム指導教師に対する評価は校長室、教科授業室、教務部の共同で完成される。主に以下のいくつかの面から評定する：指導教師の熱情、学術レベルと研究能力、研究方法を与える能力、課題設計に対する指導能力、生徒の課題研究を組織することへの指導能力。学校は探究型カリキュラム指導教師に対して適当な評価を行い、優秀な者を奨励する。

##### 2、生徒のカリキュラム学習に対する評価

中学生は実践的能力がまだ十分ではなく、知識量が少ない。また、興味に移ろいやすく、他人からの肯定的評価を強く求め、かつ、身心的には変化が著しく不安定な時期にある。それゆえ、文来中学は評価につき、以下の原則を設けた。

(1) 実践原則。中学生の探究性学習に対して探求型学習の全過程への参与と体験を指導することに重点を置く。評価において彼らが「よくできたか」ではなく、「やったか」どうかを重んじる。

(2) 段階原則。段階に分けて評価する方法を採用し、絶えずこまめに、生徒の完成を激励して

いく。たとえば「テーマ設定段階」では、文献調べ、アンケート、訪問取材、演説答弁といった4つステップに分けて段階的な評価と賞賛を行う。

(3) 多元原則。多様な評価方式を採用し、また、それらを組み合わせる。たとえばアンケート、訪問取材の評価表の中に、アンケートや訪問を受けた者が生徒に点数をつけるコラムを入れたり、毎回のプロジェクトチームの活動において、チームリーダーがメンバーに加重値を与えたり、メンバーがチームリーダーに対して評定を行ったりといった方法がある。

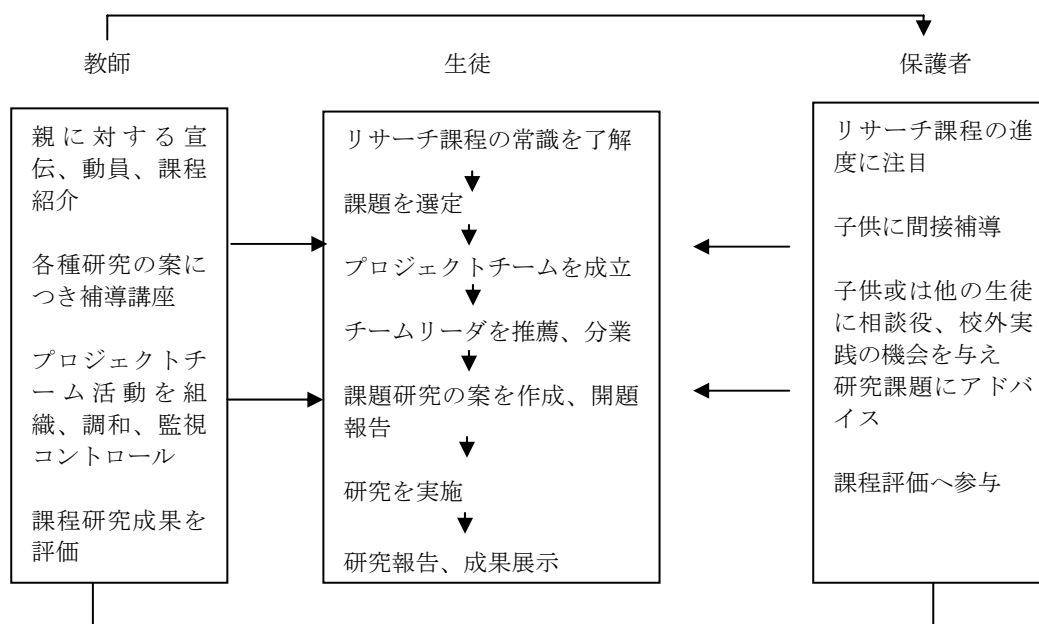
(4) 激励原則。表彰、授賞、勉励等、生徒を激励するやり方は最後まで貫徹させ、あらゆる機会を捉えて激励することにつとめる。

(5) 発展原則。生徒に対する評価は主に後期に行い、探究型学習の前期においては、主に参与することを奨励する。

## 五、平凡な取り組みの中で光るものを発見する

文来中学が課題研究に取り組んできた軌跡を回顧してみると、論ずる価値のないように見えるような部分的な措置の中にも、今考えると非常に重要なことであるものがある。課題の進行を順調に行うため、文来中学は綿密な準備を行った。たとえば、専門家を招聘し、教員研修を催した。また、学年主任を課題の主な責任者に据え、具体的にはクラス担任が実施するようにした。そして、各教科担任教師が皆相談役になるような指導教員システムを作り、教材教具や設備を十分に充実させ、保護者や生徒の協力も得た。その後の課題の実施段階において、文来中学がとくに力を入れて対処した問題は次のとおりである。1、授業の時間空間の工夫。学校及び生徒の実情を考慮に入れ、課外活動と授業とのが結合するようにし、研究活動がなるべく校内で完結するように手立てを打った。2、授業における教師と生徒の関係、家庭と学校の関係に合理的な改善をもたらした。教師と生徒の関係においては、生徒が主体であり、教師が指導の役割をもつという関係を確定した。家庭と学校との関係では、保護者の支持や賛成を得ることにつとめた。

研究組織の実施において独特な「教師－生徒－保護者」三位一体の役割モデル（下図を参照）が形成されたことは興味深い。





## 六、反省と展望

今の実状から見れば、探究型カリキュラムの実践は文来中学にとって始まったばかりの段階であり、将来のさらなる展望が期待されている。ただし「目的地に遠方を選んでしまったからには、倍の速度の風雨を必要とする運命となった」のであり、未完成の事業に対しては、ただひたすら情熱のみだけでは対処することが不可能であり、それよりも重要なのは、着実な行動である。事実、文来中学は真面目で確固たる姿勢で取り組んできたがゆえに、研究の継続性が保たれたのであり、研究の完成段階においては、研究の問題や成果に関して、それを客観的に総括すれば、それを発展させる方向性を提示することができる。問題となっていることは、次の通りである。

- 1、中学生の特質に関する調査や研究は十分に踏み込んで実施されていない。
- 2、研究における理論的基盤とその指導が不足している。
- 3、カリキュラムの設計と個々の実践の構成が少し煩雑過ぎる。
- 4、カリキュラムの中ではとくに、生徒がテーマを見つける局面における指導設計に欠陥がある。これらを勘案すれば、次のような将来の努力方向が指摘できよう。

- 1、中学生の特質について、いっそう相応しい能力発達目標を作成する。
- 2、更に最適化したカリキュラム操作モデルを探し、探究型学習がより大きく展開できるような空間と自主的な学習を保証するような空間を教師と生徒に与えること。

- 3、基礎教育カリキュラムを考案する際、探究型カリキュラムの成功事例を応用すること。
- 4、当校の特色を活かしながら、操作性をも図る「学習指導ハンドブック」を編成すること。

研究の全過程を総じれば、成功の局面もあるが、挫折への反省もある。ただし、ある意味で、それはもう一種の成功だと言えよう。というのは、先行の探索は後続研究の基礎になり、下の道路は正に成功と失意の繰り返しの中に益々伸び、益々走る必要があるからである。

### 主な参考文献：

霍益萍主編：《探究型学習の実験と探索》、広西教育出版社、2001。

栢彬：《上海市文来中学中学生探究型課程の実施案》、《教育発展研究》2001（4）。

（罗李争〔華東師範大学教育学系講師〕訳）

# 第 11 章 生産労働から研究性学習へ

## —中国における総合実践活動科目の発展の歴史の手がかり—

2001 年、中華人民共和国の教育部は《基礎教育課程改革要綱（試行）》を公布し、正式に“総合実践活動”を必修科目として、小中学校カリキュラムの計画に組み入れた。この要綱では、情報技術教育、研究性学習、コミュニティーサービスと社会实践、労働技術教育など 4 方面の基本内容を含む“総合実践活動”について定義している。そのうち、研究性学習と情報技術教育は、ここ 10 年ほどに興った比較的新しい科目内容である。一方、社会实践と労働技術教育の歴史は大変長く、特に学校生活の枠を超えて行われた労働教育は、社会主義の自覚を育成するのに大きく貢献し、人民共和国の基礎教育の体制では、かつては大変高い地位にあった。しかし時代の変化に従って、その小中学校における実際の影響力は次第に弱まり、その地位は次第に下がっていった。反対に、より教科的な特長を強め、より現代の息吹を感じさせる研究性学習と情報技術教育は、現在、小中学校の“総合実践活動”カリキュラムの中で、事実上の主役となっている。上の記述から、中国の“総合実践活動”科目の沿革について、少しは見出すことができ、あるいは大雑把に感じ取ることはできるだろう。研究性学習が盛んになり、労働教育は衰えるという状況には、中国においてカリキュラム内容の重点の移行だけでなく、更に小中学校教育の主旨の変化が反映されている。ここには深い歴史と、社会的な背景があるのである。

### 一、総合実践活動の思想と歴史的根源

中華人民共和国成立以前、アメリカの教育家であるデューイの教育思想と教育実践の深い影響のもとに、陶行知の生活教育と、陳鶴琴の“活教育”は、共に我が国で一時期盛んに行われていた。陶行知が提唱した“生活即教育”、“社会即学校”、“教育做合一”の 3 大命題に基づく生活教育理論は、その当時のあまりにも型にはまった教育実践の状況に新しい生命力を吹き込んだ。“生活即教育”とは、教育と生活をイコールで結んだり、教育を原始化、低級化したりすることではない。その本質は、生活と教育の一致・共通性を強調し、教育は社会生活と関わるものでなければならない、生産の実践と互いに結びつき、人民、大衆のために奉仕するものでなければならない、と主張するものである。陳鶴琴は、児童心理学と教育実践に基づいて、デューイの“為すことによって学ぶ”を“為すことによって学び、為すことによって教え、為すことによって進歩を求める”へと発展させ、“活教育”の理論を形成した。彼は、児童が必要とする真の知識には、必ず“為すことによって学び”、そして教師も“為すことによって教え”、共に“為すことによって進歩をを求める”という姿勢が必要であると強調した。彼は、児童の両手と大脳を解放するように提唱し、児童に広大な自然と社会の中で探究させること、児童に積極的な探究活動の中で世界を見出すようにすること、また経験を豊かなものにさせ、思考能力と創造力などを育成するようにすることを主張した。このように、陶行知と陳鶴琴などの教育理論と実践は、当時、国内の教育界において、その視野を広げ、また我が国の教育実践の新天地を切り開いたのである。このような実践の理念は、我が国でここ数年活発である各種の教育思潮の発生と興隆のための歴史と理論の基礎を

築き、現在の教育実践に対して多くのモデルを提供した。

しかし、1951年から、政治方面、その他方面の多くの要因によって、国内の学术界では、陶行知と陳鶴琴に対する批判が現れるようになった。そこでは、彼らの教育理論は、小ブルジョアジーあるいはブルジョアジー改良主義教育の方向にある、つまり実用主義的な教育理論だと考えられた。それは、上から下への働きかけによる政治性を帯びた批判運動だった。1957年、ある人が、再び陶行知を評価すべきであると提唱したのを機に、教育界では、次第に彼の教育思想が再び肯定され始めた。しかし実践の領域では、人々の思想はやはり束縛されており、陶行知と陳鶴琴などの新しい教育理念は、なお、発展したり広く開拓されたりすることはなかった。1980年代中期に入ると、改革開放政策の指導のもとで、国外の先進教育理念と思潮が絶えず流れ込み、国民の観念と意識の開放をいっそう促した。そしてデューイの思想の精髓および、陶行知、陳鶴琴などの教育の業績は、再び肯定、発揚され、我が国の教育実践、特に総合実践活動科目の実施に対して、一定の理論的な基礎と実践経験を提供した。

しかし、中国の学校における総合実践活動に最も大きな影響を与えたのは、おそらくデューイの教育思想ではなく、マルクス主義の古典作家が唱えた教育と労働が互いに結合した思想、およびソ連の学校の労働教育制度である。

## 二、労働人民意識の育成を主とする労働教育

我が国の政権の性質上、建国以来、“労働教育”は、教育において一貫してひとつの地位を占有しており、建国から今に至る数十年の教育理論と教育実践の核心を貫いてきた。

労働教育が初めて教育実践の中に現れたのは、1954年前後である。当時、中国共産党中央宣伝部は、卒業生の教育に対して、高等小学校、初級中学の卒業生の労働生産への従事に関する宣伝大綱を発表した。

1953年、我が国の教育関係の新聞雑誌は、旧ソ連の教育学者の総合技術教育に関する文章を記載し始め、ソ連“総合技術教育”に関係する経験を紹介するようになった。“総合技術教育”、別名“基本生産技術教育”とは以下のことを指している：青少年に現代の生産に関する基本的な知識と、一般的な技能を認識、掌握させる教育活動である。また、単一の技術教育、専門技術教育あるいは職業技術教育と相対的な関係にあるものである。50年代中期、我が国のいくつかの小中学校では、総合技術教育の実施が始まり、児童生徒をグループごとに、田舎、工場へ行かせ、“生産と結びつける、実際と結びつける”教育活動が行われた。いくつかの学校は、物理、化学などの科目の中で、どのように基本生産技術の教育を実施するかを模索し始めており、一定の経験を積んでいる。これは旧ソ連の労働教育の一種の模倣で、労働実践が我が国の学校教育に導入される発端であり、これによって学校教育と社会、実践とがしっかり結びつけられたのである。

しかし、1958年の教育大革命は、労働教育を極端な方向へ推し進めることとなった。1958年9月19日、中国共産党中央、國務院は《教育に関する指示》を発表し、以下の点を明確に指摘している。“教育がプロレタリア政治へ奉仕することによって、教育と生産労働は結びつく。したがって、この方針を実現するため、教育は必ず党の指導に基づくものでなければならない。”それ以降、全国では“双反”（反浪費、反保守）の運動が展開され、多くの学校が工場、農場の運営に力を入れ、生産労働を盛んに行うようになった。この思想は、大体において、当時、中国が社会主

義教育事業を建設した実情と一致するものだが、“生産労働”の定義にずれが生じ、その結果、実際の操作において功を急いだため、労働が学校の各領域（教育を含む）に与える影響は無限に広がっていった。また、“生産労働”とは、伝統的な小規模の生産か、それとも現代化する大規模の生産か；局部、特定の時期の経験を伝えるものなのか、それとも現代的な科学技術を拠り所とするものなのか；経済の発展、生産効率と管理の科学化のレベルを高めることを目的とするものなのか、それともただこれを政治思想教育と政治闘争の手段とするものなのか；現代化する生産労働を通して学んだ知識の真偽と科学性を検証し、教育の改革を促進するものなのか、それとも教条主義的な方式と単純化した労働が、常规の教育に取って代わるのか、などの問題がまだ真剣に討論、整理されていなかったため、こうした思想の混乱は、教育改革が正しい方向を見失う状況を招いてしまった。

当時の教育は生産労働を無視する傾向にあり、児童生徒の中に肉体労働を軽視する思想が存在していた。この教育革命の中で、この状況を解消するために、半工（農）半読（働きながら勉強する）、勤工儉学（労働しながら勉強する）は、当時の学校教育、生産労働と互いに結びついた重要な措置となり、後 20 数年の学校労働教育において大きな役割を果たしたのである。

### 1、半工（農）半読

党中央教育に関する指示によれば、1958 年から各地で、半農半読・半工半読の学校が設立され始めた。これらの学校はその後数年、紆余曲折の発展を経験したが、それらは当時の我が国の政治、経済の条件の下、一定の優位性と生命力を表した。農村では半農半読学校、都市の工場では半工半読学校が出現したことによって、我が国では、ふたつの教育制度が作られた。ひとつは、全日制学校、もうひとつは半農半読・半工半読制の学校である。後者は、数が限られており、教育を受ける者の多くは、児童生徒でありかつ労働者あるいは農民という人々だった。つまり、彼らは勉強しながら生産労働に参加し、理論と実際とを緊密に結び付けるようになったのである。

半農半読・半工半読の教育制度を実行するという事は、当時の政治・経済環境の下、労働と労働人民から離脱せず、社会主義的自覚を備えており、かつ文化科学的な知識を持つ、プロレタリア革命事業の後継者への有効な道を養成することだった。またそれは、肉体労働と頭脳労働の差を徐々に解消していくのに適しており、共産主義に移行するために必要な条件を整えたのである。しかし、このようなタイプの学校はその性質から考えると、教育・教学上の質的問題<sup>iii</sup>は避けられないとされた。その上このような教育制度は、結局特定の時期のみ、特定の年齢段階の児童生徒のみに適していたため、その生命力はいつか枯渇するときに迎える運命にあった。

### 2、勤工儉学

教育を生産実践と結びつけようと、1957 年には、多くの学校が勤工助学の活動を展開していた。教育大革命の中で、勤工助学与半工（農）半読は、学校教育と生産労働を互いに結び付けさせる重要な措置の一つとなった。学校経営の工場・農業などは、今なお依然として見ることができる痕跡であり、特殊な形の産業である。これらは、当時、徐々に興きてきもので、児童生徒の大部分が働きながら勉強する実践の基地となった。勤工助学与半工（農）半読は、当時の我が国の政治環境の下、ますます激しくなり、文化大革命の時期には、学校は完全に文化授業を捨て、児童生徒生活に労働、行進などを多く盛り込んだ。これによって、本来はすばらしい望みが賦与されたものであったはずのこの形式は、極端な方向に走る事となった。幸いなことに、“撥乱反正（混乱をはずめて正常にもどす）”が行われたが、労働教育に対しては行き過ぎた是正が行われること

はなく、“文化大革命”が終わった後の 80 年代、勤工儉学は依然として大変盛んに行われていた。

1983 年、教育部、国家計画委員会、財政部は、共同で《全国小中学校勤工儉学暫時施行条例》を制定し、これを国務院を通じて各地に伝え、公布、実行した。

この条例の第一条では、次のように指摘している：勤工儉学の活動を展開し、教育と生産労働を互いに結びつけることは、マルクス主義の教育思想を堅持し、全面的に党の教育方針を徹底し、徳、智、体の全面に発展した社会主義的自覚を備え、教養のある労働者を育成する有効な道のひとつ、つまり学校教育を構成する要素である。勤工儉学の展開は、教育の質の向上、我が国の社会主義教育事業の発展に対して一定の作用を持つ。

第二条では、勤工儉学の主要な任務が明示されている：1、労働実践を通して、児童生徒に対して思想政治教育を行い、児童生徒の、労働を愛する、労働人民を愛する、科学を愛する、公共の財物を愛護する、理想を持つ、気品を重んじる、礼儀をわきまえる、紀律を守る、刻苦奮闘する道徳的品性を育成する。2、理論と実際の関係において、科学実験や科学耕作の活動を教育と結びつけることによって展開させ、児童生徒の理論的知識を用いて、実際的な問題を解決する能力を育成し、児童生徒に一定の生産知識と労働技能を身に付けさせる。3、生産し、物質的財産を創造して、学校運営の条件と教師・児童生徒の福利を改善するために、一定の条件を提供する。

第三条：実際に即し、その地に適した方法を取って積極的に多様な形で勤工儉学活動を展開しなければならない。つまり、地域の自然条件と各学校の特質を考慮し、工業に適応すれば工業が発展する、農業（林業、放牧、副業、漁業を含む）に適応すれば農業が発展するというに基づいて、教育と科学研究に奉仕し、生産に奉仕し、人民の生活に奉仕し、必要条件が備わっていれば、外国貿易輸出のために奉仕する。そのために、社会主義の方向性と自力更生、苦難に耐え事業を起こす精神を堅持しなければならないのである。

第六条：小中学校のカリキュラムの規定に従って、児童生徒を組織し、生産労働あるいは公益労働に参加させなければならない。教育と生産労働との関係を正しく処理し、生産労働と政治思想教育、生産労働と教育を結合させなければならない。かつてに教育と労働の時間を増減させてはならない。また、児童生徒が労働に参加しなかったり、あるいは労働に過度に参加したりするという偏りを防止しなければならない。

第七条：児童生徒を組織して生産労働に参加する際、必ず児童生徒の年齢、性別、健康状態と知識のレベルを考慮しなければならない。指導と管理を強化し、防護を徹底して、児童生徒の安全を保証しなければならない。労働規律を厳格に守り、指導に従い、規定に従って操作を行うように児童生徒を教育しなければならない。児童生徒を組織して有毒、有害、危険な生産作業、および過度な労働に参加させることを禁止する。

この条例では、さらに学校運営の工業・農業の性質、創立、管理、運行などそれぞれを定義し、説明と規定を加えている。また、勤工助学の組織指導に対して、明確な規定を作っている。

1980 年代末から 90 年代初めにかけて、勤工儉学の活動はまだ衰えてはいなかった。統計によると、1989 年全国の勤工儉学の生産総額は 193.2 億元に達し、純収入は 35.3 億元に達した。その中の 18.8 億元は、学校経費の補充に用いられ、教育事業の発展を強力に推進した。1989 年、全国にある 40 数万の勤工儉学の基地は、労働に参加して技術を学習する児童生徒を受け入れた。

そしてその児童生徒に、労働の観点と労働技術の教育を行い、教育と生産労働が互いに結合するために一定の条件を提供した。

以上から、勤工儉学の活動の一部は、教育と生産労働が互いに結合するための手段とされ、一部は、当時の経済発展に必要なものでもあったということがうかがえる。つまり学校運営の工業・農業の経済収入の大部分は、学校建設、たとえば校舎の拡張、設備の購入などに用いられ、国家の教育経費の問題は、ある程度緩和された。しかし、勤工儉学の発展に伴って、学校運営の工業・農業は、学校の利潤をあげる機関としての機能がますます強くなり、児童生徒に労働への参加の機会を提供するというその機能は、ますます弱まっていった。

### 3、労働技術科目

建国後の数十年、労働教育は非カリキュラム化の段階を経験した。50年代中期から旧ソ連の模倣によって一時期基本生産技術教育が行われ、教育大革命の時期には、教育と生産労働が互いに結び付けられた。さらに文革時期では、労働教育が無限に拡大し、これによって、文化科学と理論的知識の教育は、全面的に麻痺状態に陥ってしまい、労働教育と学校の理論知識教育とは、長い間、調和がとれた統一や相互的に促進する関係を形成することができなかった。文革が終わった後の数年、教育事業はゆっくりとその傷から回復し、1982年、教育部は各省、市、自治区の教育庁（局）に《普通中学校における労働技術教育科目設置に関する試行意見》を公布した。この時から、労働教育は、我が国の学校教育におけるカリキュラム化への道を確認に歩み始めたのである。

ここに1982年の試行意見の抜粋を載せる：

労働技術教育科目設置の目的、意義：労働技術教育は、中学教育において欠かすことのできない構成要素である。労働技術教育科目設置の目的は、徳・智・体ともに全面的に発達した新世代を育成することにある。労働技術教育科目を通して、児童生徒の労働の観点を育成し、労働の習慣を形成する。同時に、児童生徒に一応の基本生産技術の知識と労働技能を身に付けさせ、卒業後の進学と就業のために、ある程度の基礎を築かせる。

内容と条件：中学における労働技術教育科目の内容は、工業・農業生産、奉仕性労働および公益労働などを含む。労働技術教育は、生徒に対して労働の観点を教育を行い、彼らに次のことを認識させるべきである。つまり、労働は人類が生存するための第一基本条件であり、労働人民は物質文明と精神文明の創造者である。したがって、労働を光栄な行為と考え、労働の習慣を育成し、労働を愛し、労働人民を愛するべきなのである。同時に、さらに生徒の集団意識を強化する教育を行う。つまり意識的に規律を遵守し、公共の財物を愛護し、労働の成果を高く評価し、つつましく勤勉に働き、刻苦奮闘するなど、生徒の優良な資質を育成するべきである。更に生徒に対して、一定の基本生産技術の知識と労働技能の教育を行わなければならない。各地の学校は、実際に即して、異なる条件を設定してもよいので、積極的に条件を創造し、徐々に発展、向上させていかななければならない。①都市の中学校の条件は比較的整っているため、学年に応じて計画的に労働技術教育を着実に行っていくべきである。各学年で関連するカリキュラムの教育を結び付けることができれば、植物栽培、動物飼育、木工、金工、電工、ラジオ技術、料理、裁縫、製織など労働技術の項目を設置し、生徒に基本生産原理と加工過程を理解させて、労働に必要な一定の道具の使い方を身に付けさせる。現在、労働技術教育を行うのに十分な条件が整わない学校については、実際の状況に基づいて、あるいは学校経営の工場、農場、実験場を利用して、1、

2項目の労働技術教育を行ってもよい。②農村の中学校では、一般的に農業生産の技術教育を主とする。たとえば、土壌、肥料、育種、作物・果物の栽培、家禽・家畜の飼育などである。十分条件が整っている学校は、農村の生産、生活に貢献する工業、あるいは奉仕性労働の技術教育も同様に行っても良い。たとえば農業用機械のメンテナンス、電工、木工、左官、手工芸の労働、裁縫などである。③公益の労働（キャンパス、植樹造林の修繕、社会奉仕の労働など）では、生徒の仕事の育成に対して条件を言わず、労働の報酬にこだわらなければ、集団奉仕の共産主義思想と風格にとって大変よい作用をもたらすので、学校は全て、生徒を組織し、これに参加させるべきである。当面、技術性労働を行う条件が整わない学校は、何種類かの公益労働を多数設けてもよい。④生徒に広く社会と接触する機会を与え、視野を広げさせるために、学校は計画性と目的を持って、生徒を組織し、工場、農村での見学あるいは労働をしに行かせる。その際、生徒全てが、初級中学、高級中学の各段階で、それぞれ一回は参加するようにさせる。つまり、彼らに現代化する工業生産と農業生産の発展状況を理解させ、生きた実地的な教育を受けさせるのである。農村の中学校は規定に基づいて農繁期休暇を設け、生徒を生産隊に戻して労働に参加させなければならない。さらに生徒に一定の家事労働に従事するように促すべきである。

時間と構成、割り振り：中学校の労働技術教育科目には、初級中学では各学年 2 週間、1 日 4 時間、3 年間で合計 144 時間；高級中学では各学年 4 週間、1 日 6 時間、3 年間で合計 432 授業時間、2 年制の場合は、合計 288 授業時間を割り当てる。労働技術教育の時間は、集中的に設けてもよいし、分散して設けてもよい。労働技術教育科目は、労働実践を主とするべきであるが、同様に一定の時間は、生産、労働技術の原理を講義するよう、適切に時間を割り振らなければならない。

この時から、労働技術教育科目は学校教育の必修科目となった。労働教育は、当初の旧ソ連の模倣から、模索の段階である半工半読、勤工儉学を経、更に文化大革命の時期には、極端な方向で利用され、その後、混乱が静まり正常な状態に戻ったが、この時になってようやく正しい位置に据えられ、合理的に設置されて、学校教育にとって不可欠な要素となったのである。

普通中学校労働技術教育の展開を指導するため、各地の中学校が設置している労働技術科目の実験を総括する基礎において、国家教育委員会の中学教育司は、1987 年に《全日制普通中学校労働技術教育科目の教育指導要綱（試行案）》を制定した。この教育指導要綱は 1982 年の《普通中学校の労働技術教育科目設置に関する試行意見》の基礎の上にあり、いっそう普通中学校における各学年ごとの労働技術教育の内容を明確にした。

初級中学 1 学年：大工、工芸製作、園芸、家政、公益労働など。

初級中学 2 学年：簡単な機械工具の使用とメンテナンス技術、ブリキ工、刺繍、編み物、裁縫、植樹造林、植樹造林の基本的知識、果樹栽培とその管理、動物飼育とその管理、家政、公益労働など。

初級中学 3 学年：電工の計器と工具、照明回路の設置技術、家電製品の使用方法、農作物の栽培、小型農業機械の使用常識、食用菌の栽培、奉仕性労働、公益労働。

高級中学 1 学年：図学と製図、木工、農作物の育種、農作物の保護、中国語のタイプ打ち、英文のタイプ打ち、コンピュータの構造と操作方法、公益労働。

高級中学 2 学年：仕上げ工、ラジオ技術、左官の技術、農業副産物の加工、水産養殖、被服製作、公益労働。

高級中学3学年：モーターの補修、家電製品の補修、農業用機械の使用とメンテナンス、土壌と肥料の知識、工業・農業生産の科学的管理の常識、園芸、公益労働。

以上から、この時の労働技術教育科目は、すでにかなり明確な教育指導要綱とカリキュラムを持っていることが分かる。各学年の労働技術カリキュラムの内容も、明確なものであり、段階を追って漸進するものである。

90年代初め、《中華人民共和国義務教育法》をよりの確に実施するため、国家教育委員会は《9年制義務教育全日制小学校、初級中学校課程計画（試行）》と小学校、初級中学校24学科の教育指導要綱（試用）を制定した。《課程計画》と各科の教育指導要綱は、義務教育の教育に対して指導的な文書である。そしてこれらは、1993年秋に実施された。この一課程の計画の中では、労働科目と労働技術科目は、小学校と初級中学の国家カリキュラムの中に、それぞれ分けて設置された。この中の労働科目の条件は次の通りである。「自主的な奉仕性労働、家事労働、公益労働と簡単な生産労働を通して、生徒にいくつかの基本的な労働の知識と技能を身に付けさせて、正しい労働観念、しっかりした労働習慣、労働と労働人民を愛する意識を育成する。」以上から、この中の労働科目は、一種の身体活動により偏っていることが分かる。また、労働技術科目の条件は次の通りである。「生徒にいくつか奉仕性労働と工業・農業生産の基礎知識および基本的な技能を身に付けさせ、同じく生徒に、いくつかの職業の基礎知識と基本的な技術を、適切に身に付けさせる。労働を通して、生徒が持つ正しい労働の観点としっかりした労働習慣、および労働と労働人民を愛する意識を育成する。」労働科目と比較すると、労働技術科目は、労働の知識と技術の教授、更にはいくつかの職業技能の教授などにより偏っていることが分かる。

《9年制義務教育全日制小学校、初級中学校課程計画（試行）》によって、我が国の義務教育段階にある学校教育において、労働科目と労働技術科目は、再びその地位を固めた。これによって、このわが国の優れた伝統である労働教育は、受け継がれ、そして一課程として受容され、学校教育の中に完全に溶け込んだのである。

### 三、社会实践

建国以来、我が国には、社会实践への参加を重視する伝統があった。しかし前に言及したように、1957年以降しばらくの間、文化科学と理論的知識の重要性に対する認識不足のために、“教育と生産労働が互いに結合する”という方針は、ほとんど理解されず、大変多くの労働問題が生じた。そして“文化大革命”の時期には、更に書物による知識を否定するまでに至った。こうした問題は、中国共産党第11期中央委員会第3回全体会議の後に修正することができた。しかし改革以降、我が国の教育には、また別の相反する傾向が現れた。つまり、文化科学と理論的知識の学習をあまりに重視して、実際の社会からかけ離れた閉鎖的な教育を行うようになったために、児童生徒は、社会建設と改革の現実に対する理解が乏しく、労働習慣と刻苦奮闘する精神を欠く状況を生んだのである。この現象に対応して、《人民日報》は、1987年1月に《社会に触れ、社会实践へ参加するよう児童生徒を導こう》という社説を發表し、以下のように指摘している：数多くの小中児童生徒を健やかに成長させるために、文化科学的知識の教育を強化すると同時に、彼らが社会と接触し、労働への参加、社会見学、調査への参加、社会奉仕、勤工儉学などの社会实践を行うよう重点的に指導しなければならない。その目的は、児童生徒に4つの近代化の実現



と改革の業績、人民の実践と創造、人民の思想と感情を理解させ、人民に奉仕する思想を育成して、4つの近代化を目指し、懸命に学ぶ志を確立させることである。これは、当時、学校で行われていた思想政治教育の重要な方法であり、徳・知・体・美・労を全面的に発展させる教育方針を徹底する重要な手段でもあった。

ここから、社会实践活动が提唱されるようになり、1992年に制定された《9年制義務教育全日制小学・初級中学の課程計画（試行）》において活動カリキュラムに導入され、義務教育において国家が定める必修カリキュラムとなった。それ以後の数年間の発展は緩やかではあるが、社会实践はやはり学校教育の中で次第に重視されるようになってきているのである。

## 四、活動カリキュラムから総合カリキュラムへ

### 1、活動カリキュラム

80年代中期、国民の思想の開放と多元化、および国外の先進的な教育思想が、我が国の教育領域に与えた衝撃が浸透するにつれ、活動カリキュラムと総合カリキュラムは、ゆっくりと教育者の視野に入ってきており、実践の領域にも導入され始めていた。

科学技術の急激な発展と生活の現代化が、日増しに加速していくにつれ、教科カリキュラムを主とする単一カリキュラムの欠陥が、ますます顕著に現れるようになった。“活動”の形は、単一の教科カリキュラムの欠陥を補うものであったため、学校カリキュラムの領域で注目され始め、そして活動カリキュラムは議事日程に乗せられることになった。

活動カリキュラムが正式にその地位を確定したのは、1992年の《9年制義務教育全日制小学、初級中学における課程計画（試行）》においてだった。ここでは“活動”と“学科”は、両者に優劣なく、国家が設置するカリキュラムとされた。ここで一つ説明を付す必要があるのは、活動のカリキュラムの内容は、全く新しい形式とは言えないという点である。つまり、我が国の学校教育において、既に存在し、形成されている一定の習慣あるいは伝統的な活動（朝礼、早朝運動など）に、ここで、形式あるいは名称を統一したに過ぎないのである。

活動カリキュラム計画の設置と条件は次の通りである。:

(1)、朝礼（夕会）：国旗掲揚式を行い、時事政策と日常行動規範の教育を行う。児童生徒が祖国を愛し、国家の大事に関心を持ち、生徒規則を守り、良好な行動習慣を身につけるように教育する。

(2)、クラス活動：目的と計画を持ち、内容豊富で、形式が多様で、活気に満ちた集団活動を展開する。児童生徒の組織観念と集団観念を強化し、児童生徒自ら管理し、互いに交流する能力を育成する。

(3)、科学技術、文化、娯楽、体育活動：科学技術、文芸、スポーツなどの活動を展開し、児童生徒は自主的に参加する。児童生徒が興味を強め、知識を広げ、その才能を高め、特技を発揮できるようにする。

(4)、社会实践活动：社会の生産労働と社会奉仕、社会調査、見学および軍事訓練などの活動に参加する。労農に触れ、社会を理解し、社会主義制度の優位性を認識し、労働人民を愛する気

持ちと社会的責任感を強化するように児童生徒を指導する。

(5)、学校の伝統的活動：学校の現実から考えて、その学校に適した方法で、教育意義のある活動（国家の重大な祝日・記念日、民族伝統の祝日、学校が自ら設けた科学技術の祝日、スポーツの日、芸術祭、遠足など）を組み、児童生徒が、多彩な活動の中で生き生きと活発に成長していくように指導する。

1996年、国家教育委員会基礎教育司は、実践を基礎として《9年制義務教育における活動カリキュラム指導綱要（実験区試行）》を公布した。ここから、活動カリキュラムの内容と条件は、比較的明確なものになった。今の総合実践活動は、まさに活動カリキュラムの中からゆっくりと発展して来たものと言えるだろう。

## 2、総合カリキュラム

80年代後期、素質教育のスローガンが叫ばれるようになった。それに従って“カリキュラムの総合化”の国際理念の下、現代社会に適合し、科学技術の発展が必要とする総合知識と能力を形成するために、小中学校のカリキュラムは改正され、総合科目がこれに導入された。総合カリキュラムとは、各学科の知識の体系を総合し、各科が独立して存在するカリキュラム体系を打ち破り、新しい論理によって作り上げられた総合的なカリキュラムである。このようなカリキュラムは、もとの各分科カリキュラムの内容を含むだけでなく、各分科間の情報交換により、全体の理解に到達できるものである。こうして総合カリキュラムは、教育学界で一時期注目を集めることになった。1986年、東北師範大学附属中学校が、“初級中学総合カリキュラム設置と総合教育の研究実験”を始める；1987年、上海師範大学と上海師範大学附属中学校が、“初級中学総合自然科学の研究と実験”を始める；1998年、人民教育出版社と浙江省が、共同で初級中学総合自然科学カリキュラムの編成を始める；1996年、全国の小学校で、総合的なカリキュラムを一課程開設する動きが起こる。そこで開設されたカリキュラムは、社会科で、地理学、歴史学、経済学、法律学、人類学、社会学などに関わるものである。2001年の《基礎教育課程改革要綱（試行）》の中で、総合カリキュラムはカリキュラム構成に組み込まれた。この要綱では、小学の段階では総合カリキュラムを主とし、初級中学の段階では、分科と総合が互いに結びついたカリキュラムを設置することとされている。

総合カリキュラムは、後の“研究性学習”に一定の前提と条件を提供した。上海市教科院普教所は1998年に研究グループを組み、学校教育の中で、いかにして児童生徒の想像力を育成するかについて研究を展開した。そして1999年初に“研究性学習”を提出し、ここで構想と骨組みを詳しく述べている。以上から確実に言えるのは、“研究性学習”は、外来のひとつの形式であり、各科の知識を総合した基礎の上に、児童生徒に自ら進んで問題を探究し、調査、研究を行い、そして問題の解決を追究させるために、国外の教育実践の経験を参考にしたものだということである。

## 五、カリキュラム化における総合実践活動

2001年、教育部は《基礎教育課程改革要綱（試行）》を公布し、総合実践活動を必修科目としてカリキュラム構成に組み込んだ。この要綱は次のように指摘している：小学から高級中学まで、総合実践活動を設置する。また必修カリキュラムとして、その内容は主に以下のものを含む：情

報技術教育、研究性学習、コミュニティーサービスと社会実践および労働技術教育。重要な点は、児童生徒が実践を通して、探究心と新しいものを作り出す意識を強化し、科学研究の方法を学び、総合的に知識を運用する能力を発展させること。学校と社会の密接な関係を増進させて、児童生徒の社会的責任感を育成すること。カリキュラムの実施過程において、情報技術教育を強化し、児童生徒の情報技術を利用する意識と能力を養成すること。必要とされ、通用する技術と職業分類を理解し、一応の技術能力を形成すること、である。

総合実践活動に含まれる内容のうち、社会実践と労働・技術教育は、我が国の教育における伝統の延長線上にある。一方、研究性学習は、国外の教育経験を参考にした後、総合カリキュラムの基礎の上に発展したものである。また、情報技術教育は、時代の発展に順応するものであり、現在の児童生徒の情報に対する関心と、情報の運用能力を育成することを目的としている。

カリキュラムの位置に関して正確に言えば、総合実践活動は活動カリキュラムの範疇に属するものであり、活動カリキュラムが新しい時代の条件の下、深化と発展を遂げたものである。総合実践活動が活動カリキュラムと異なる点として次のものが挙げられる。総合実践活動は活動カリキュラムと比べ、新しい歴史的条件下、更に鮮明な時代の精神と特色を体現しており、更に児童生徒の創造精神と実践能力を育成する点で際立っている。また、カリキュラム構成と実施過程においては、研究性学習では、それが持つ特定の作用が重視されており、カリキュラムの設計の上ではより規範に適合しているのである。その一方、総合実践活動は独立した学科の地位を持っており、また教科カリキュラムと互いに結びつき影響し合いながら、共に基礎教育の新しいカリキュラム体系を構成している。

## 六、総括

以上の概略が、我が国で建国後に行われてきた総合学習のおおよその歴史的変遷である。この中から、以下のように総括することができる。

1、我が国の総合学習は、政治性から非政治性への変化を経験した。デューイの教育思想と陶行知、陳鶴琴などの教育理論と実践が弾圧されたのに始まり、その後、長い期間、労働教育が紆余曲折しながら発展するに至るまで、新中国の教育が、初めから比較的濃厚な政治色を持っていたこと、つまり教育は明らかに政治目的の奉仕であったことが見て取れる。しかし時代の発展および政策の変化にしたがって、教育は次第に比較的独立した地位を有するようになり、教育領域内の政策方針および小さな措置などは、教育自体の性質と現実的な教育の状況を重視するようになった。また理論上、実践上に関わらず、教育はみな、ゆっくりと中国独自の特色を帯びるようになっていった。総合実践活動の発展と変遷とは、こうした変化の有力な証拠なのである。

2、我が国の総合学習は、非カリキュラム性からカリキュラム化への過程も経験した。最初の労働教育と社会実践などは、すべてカリキュラムの形で存在したものではない。多くは、教室で行われる教育以外、更には学校教育以外の活動と見なされるものだった。そして不確定な面を持っており、軽視、更には無視される傾向にあった。労働技術教育のカリキュラム化に始まり、活動カリキュラム、総合カリキュラムなどが地位を確立し、最後には総合実践活動が現れて形成されるまで、総合学習は次第に正式のカリキュラムさらには必修カリキュラムとしての地位を獲得していった。同時に学校のカリキュラム内容を豊富で多様なものにし、学校教育の機能と効果を広

く切り開いていったのである。

3、以上から、我が国の総合実践活動は、一つの真の“総合体”だと言えるだろう。総合カリキュラム、研究性学習などの形式は、すべて国外の研究実践の基礎の上に参考にしてきたものである。また労働教育、社会実践などは、我が国でずっと教育の伝統とされてきたものの延長線上にあるもので、新しい時代の下、絶えず更新、発展することができたものである。したがって、総合実践活動は、我が国の優良な教育の伝統と、国際的・先進的なカリキュラムの理念をよりよくしたものをご組み合わせたものと言える。

4、総合学習の実践状況は、必ずしも思うようになっているとは言えない。全ての実践活動の歴史の発展を総合して見てみると、労働教育であれ、新興の研究性学習などであれ、表面上は大変勢いがあるが、学校教育の中での実際的な実施と効果は、すべて予想あるいは期待の域を出ていない。これは、このような活動自身の性質に制約されているからだけではなく、教育観念と教育評価などの問題から制約を受けているためでもある。

(篠田尚子〔大阪市立大学大学院文学研究科前期博士課程〕訳)

---

i 人々の“生産労働”への過大な期待から、現実の“生産労働”の効用との間にずれが生じた。

ii 労働のために、勉強の時間が削られてしまうという問題。

大阪市立大大学院文学研究科  
都市文化研究センター（21世紀COEプログラム研究拠点）  
「都市における学校改革とカリキュラム開発」事業報告書

**都市の小中学校におけるカリキュラム開発の実践と課題**  
**—日本・中国の比較検討—**

杜成憲・添田晴雄編著  
平成17年3月31日

発行：大阪市立大大学院文学研究科都市文化研究センター