

日中小学校における「総合学習」の事例研究

— 子どもの活動の「自由度」と「ハーディネス」との関係に焦点を当てて —

三重大学大学院教育学研究科
学校教育専攻 学校教育専修

楊 欣

2010年2月12日

目次

序章	1-5
第1節 問題の所在	
第2節 研究対象及び研究方法	
第1章 「自由度」と「ハーディネス要求度」の二つの軸における「総合学習」の分類	6-12
第1節 「総合学習」における「自由度」と「ハーディネス」の定義	
第1項 「自由度」について	
第2項 「ハーディネス」について	
第2節 「総合学習」における四つの分類について	
第2章 日本における「総合的な学習の時間」の概観と実践	13-26
第1節 「総合的な学習の時間」の創設と発展	
第2節 三重県S小学校の授業実践	
第1項 S小学校の紹介及び「総合的な学習の時間」への取り組み	
第2項 S小学校における授業実践及び分析	
第3節 教師の「自由度」「主体性」と「ハーディネス」の捉え方	
第4節 教師の「観」が実践に与える影響	
第3章 中国における「総合実践活動」の概観と実践	27-42
第1節 「総合実践活動」の創設と発展	
第2節 天津市小学校における「総合実践活動」への取り組み	
第1項 「総合実践活動」を導入する概要	
第2項 研究学習について	
第3項 研究性学習の試行教材——「発見と探索」	
第3節 天津市T小学校における研究性学習の授業実践	
第1項 T小学校の紹介及び「研究性学習」への取り組み	
第2項 T小学校における授業実践及び分析	
第4節 教師の「自由度」「主体性」と「ハーディネス」の捉えかた	
第5節 教師の「観」が実践に与える影響	
終章	43-44
第1節 本研究の到達点	
第2節 本研究の課題	

序章

第1節 問題の所在

日本と中国は歴史的な経緯の共通性が見られ、文化、伝統において類似している部分もある。教育においても、佐藤学が言うように、日中両国は同じ教育の近代化を歩いている。ただ、発展のスピードが異なり、中国は日本の後追いをしていると言えよう。「総合学習」において、日本の「総合的な学習の時間」は1996年7月に第15期中央教育審議会第1次答申によって創設が提言され、2002年から小学校・中学校・高等学校に本格的に設けられるようになった。これに対して、中国では「総合実践活動」といい、2001年6月8日に中国教育部が頒布した『基礎教育課程改革綱要（試行）』（以下は『基礎綱要』と略する）の中で創設された。日中両国は「総合学習」を実施するに当たって教育実践現場で一定の成果を収めたと同時に様々な問題にぶつかっている。日本では2004年末から、OECDのPISA調査をはじめ日本の学力低下を示す国際調査結果が相次いだり、その原因が検討されないまま、総合学習やゆとり教育がやり玉に挙げられた。2009年に新しい学習指導要領の中で「総合的な学習の時間」は年間110時間から70時間までに減らされた。一方、中国では、「総合実践活動を取り巻く環境には課題が少なくない。（中略筆者）受験のための準備が優先される現実、教員の専門性の限界、教師のカリキュラム開発意識の未熟などは重大な課題である」（朴淑子・伏木久始，2008）¹という指摘がある。また、易娜（2009）²では「学校組織体制が、カリキュラム経営環境として、教師による総合実践活動の実践を十分にサポートできないことは実践の阻害要因である」と述べている。

以上のように日中両国は「総合学習」の実施において様々な問題を抱えている。この時期だからこそ、「総合学習」を新たな角度から見つめる必要があるのではないかと筆者は考えている。キーワードとして「自由度」（授業中の活動の中で、子どもたちが自分の役割を果たすという責任感を持ちながら、あるテーマについて自主的に考え行動することができる度合い）と「ハーディネス」（ハーディネスとは、KOBASAによると高ストレス下で健康を保つ人が持っている性格特性である。コミットメント、チャレンジ、コントロールという三つの次元から構成されている）を取り上げたい。

「自由度」と「ハーディネス」を取り上げたのは日本と中国の「総合学習」の『指導要領』において、子どもたちの主体的に学ぶ姿勢が強調され、また、日本では「生きる力」、（生きる力とは、杜成亮・添田晴雄によると①自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に

判断し、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である) 中国では「创新能力」(创新能力とは、熊梅によると①実践から積極的な体験と豊富な経験を獲得すること。②自然、社会 自分という三者の関連性を認識し、責任感を持つ。③自分で問題を発見し、解決する能力。④知識を活用する能力。⑤積極的な姿勢である) を「総合学習」の根本的な目標としてあげられ、共通している部分は「ハーディネス」所謂「問題解決能力」であるからである。

また、「総合学習」の位置、良さ、課題を明らかにする為に、「自由度」と「ハーディネス要求度」(ハーディネスが要求される度合いである)の二つの軸から「総合学習」の在り方を分類した。具体的には第1章で述べる。

ここで日本における「総合学習」に関する研究を概観しておく。川本治雄・松房正浩(2002)では「総合的な学習」と教科とを関連付けながら、地域や現実的な諸問題について共同で学習し主権者としての自覚を深める方向で、カリキュラム上に位置づけられたときに子どもにとっての「学び」が成立すると指摘した。加賀裕郎(2004)では「児童中心派—経験学習派—ゆとり教育派」と「学問中心派—系統学習派—学力低下憂慮派」という従来の対立枠組みから「総合学習」を解放し、それを新しい認識論的、学習理論的枠組みに位置づけることを通して、「総合学習」の新しい教育的意義を検討した。また、杜成宪・添田晴雄(2005)では、総合実践活動について日中の政策の発展変化、カリキュラムの目標、実施、内容、評価、開発、組織形式について、それぞれの共通点と相違点が述べられている。そして、マクドナルド ローレンス(2006)は総合的な学習という人権問題、多文化、国際理解、環境教育、地域活動などに焦点を当てたカリキュラムを含む教育活動を教師・学校が導入・構築していく事について考察し、現在の改革に至った日本の教育改革の歴史を詳述し、改革に際しての賛否の議論と現在の日本の公立学校における総合的な学習の時間について検討を行った。総合学習の教材研究例として三浦裕・高橋一徳(2000)では小規模学校の総合学習における「健康と生活」をテーマに取り上げ、分析を行った。また、葉韻綺・吉永潤(2008)では総合学習における「生命教育」というテーマを取り上げ、分析を行った。以上のように日本における総合学習の研究を概観してきたが、いずれも理論的なレベル、或いは教材研究的なレベルにとどまり、「自由度」と「ハーディネス」をキーワードにした実践例に関する検討は、未だに行われていないのである。そこで、三重県S小学校、中国天津市T小学校の「総合学習」を取り上げ、「自由度」と「ハーディネス要求度」の二

つの軸から教師の「観」（実践に当たって教師の考え方、とらえ方、見方といったようなものである）及び、教師の「観」が実践にどのように影響しているのかが明らかにすることである。

第2節 研究対象及び研究方法

1、研究対象：

日本：

- (1) 三重県K市S小学校六年生3人 担任中田教諭（以下は全部仮名である）（2008年）
- (2) 三重県K市S小学校六年生4人 担任大森教諭（2009年）

中国：

- (1) 天津市T小学校4年生G組35人。（2009年）
- (2) 天津市J小学校宋教諭（研究性学習を兼任する教員）
- (3) 天津市胡教育研究員（総合実践活動を担当する教育研究員）

★筆者が紹介する研究性学習は実験授業である。（実験授業は区教育研究室が主催し、月に1回、年に12回行われる。仕組みとしては区内の各学校の担当教師を集め、どのように授業を展開すればいいのかという手本を実際の授業を通して提示し、またそれに基づく検討会を行う。実験授業において、その方法を普及するため、一般的に教師と児童は異なる学校である。）

2、研究方法：

本研究ではS小学校とT小学校の授業観察及び中田教諭、大森教諭、宋教諭、胡教育研究員のインタビューにより、事例分析を行った。その理由は「他の視点からの解釈との突き合わせ、複数の種類の情報を重ね合わせること（トライアングレーション）を通して事例研究の妥当性を確かめる」（無藤隆・やまだようこ、2004）ことである。

(1) 観察

日本：

S小学校：筆者は2008年5月から現在まで5、6学年を対象とし週一回授業観察を行っている。観察時間は午前9時から11時30分計二時間半である。本研究では2009年1月の「保育士体験」と2009年4月の「田植え活動」を取り上げ、事例分析の対象とした。

中国：

筆者は2009年3月13日（金曜日）に宋教育研究員の要請を受け、研究性学習の実験授

業を観察することができた。この授業は午後 13 時から 13 時 45 分まで合計 45 分であった。

(2) 観察者の立場

本研究の観察は「観察者」として授業の邪魔にならないことを心掛け、できるだけ「存在感」を最低限にし、他の教員と一緒に教室の一番後ろで観察を行った。従って、本研究における観察者の立場は「観察者としての参加者＝参与観察者」（佐藤、1992）であると言える。

(3) 観察・記録方法

観察記録は、ビデオ撮影とエピソード記録によって行った。児童の注意力を反らさないように、またクラス全体の様子が分かるようにビデオを教室の一番後ろに固定した。エピソード記録とは参観者が授業の記述をする、授業のエピソードを中心に記述をする記録の方法である。

(4) 分析方法とその配慮

本研究では事例の解釈が観察者の主観性に左右されることを防ぎ、事例の解釈がより妥当性の高いものとなるように、①子どもの行動の可視的事実の詳細な記述、②「間主観性」に基づく事例の解釈、③同じ授業観察を行う他者の味方、感じ方を参照するという3点に配慮した。まず、「①子どもの行動として目に見える可視的事実を詳しく記述する」は、可視的事実を出発点にしてそれらを詳しく記述することで解釈の過剰や逸脱を防ぐ。そして、「②間主観性に基づく事例の解釈」とは教育実践現場などのフィールドにおいて、「他者の主観（心）の中の動きをこの「私」の主観（心）において掴むこと」による解釈である。（鯨岡、2005）「間主観性」とは「ある事物についての複数の人の主観が一致すること、あるいは、ある事物についての主観が複数の人の間で共有されること」（無藤隆・やまだようこら、2004）最後に、「③他者の味方、感じ方を参照する」とは観察者だけの味方や感じ方だけではなく、一緒に授業を観察した他者（ここでは自分以外の他人と定義する）とすり合わせることによって、妥当性を高めることを目指している。

(5) インタビュー

①インタビュー対象

日本：

三重県K市S小学校中田教諭、大森教諭

中国：

天津市J小学校宋教諭、天津胡教育研究員

②インタビュー時間及び場所

日本：

中田教諭へのインタビューは2008年12月15日午前10時10分から10時25分まで合計15分である。場所はS小学校五、六年生の教室である。

大森教諭へのインタビューは2009年6月29日午前10時50分から11時5分まで合計15分である。場所はS小学校のコンピュータ室である。

中国：

宋教諭へのインタビューは2009年3月13日午後13時50分から14時まで合計10分である。場所はT小学校の会議室である。

胡教育研究員へのインタビューは2009年3月13日午後15時から15時20分まで合計20分である。場所は天津市教育研究所である。

③記録方法

筆者はインタビューする際にレコーダーを使い、音声記録を取った。

④インタビュー方法

本研究は半構造化インタビューを用いた。筆者が事前にインタビューーへの一連の質問を設定してあるが、授業を見た感想など話題の展開に応じてある程度質問項目を変更した。

¹ 朴 淑子 伏木久始, 「中国の学校教育に新設された「総合実践活動」のカリキュラムの特徴」『信州大学教育学部紀要』, 第121号, 2008年

² 易娜, 「中国の総合実践活動における促進要因に関する考察——武漢市武昌区の取り組みを踏まえて」, 『財団法人福岡アジア都市研究所若手研究者研究活動助成報告書』, 2006年

第1章「自由度」と「ハーディネス要求度」の二つの軸における「総合学習」の分類

第1節「総合学習」における「自由度」と「ハーディネス」の定義

第1項「自由度」の意味

本項では日中両国の「総合学習」における「自由度」とは何かについて述べる。まず、「自由度」の前に、そもそも「自由」とは何か、その由来や意味について概観しておく。「自由」の始まりについてエーリッヒ・フロムは「男と女とはエデンの花園において、おたがい同士、また自然とも、まったく調和して生活している。そこは平和の楽園であって、働く必要もないし、選択も自由も思考もない。人間は善悪の知恵の木の実を食べることを禁じられている。ところがかれは神の命令に背いて行動する。自然を超越することなく自然の一部となっていた調和の世界を破壊する。権威を代表した教会の立場からは、これは本質的に罪である。しかし人間の立場からは、これは人間の自由のはじまりである」¹と述べている。また、自由には積極的な自由と消極的な自由がある。消極的な自由は「・・・からの自由」である。すなわち、行為が本能的に決定されることから自由である。積極的な自由は「・・・への自由」である。すなわち、自己を支配し、その個性を実現することへの自由である。エデンの花園の例から言うと、かれらは楽園のきずなから自由であるが、しかし自己を支配し、その個性を実現することへの自由を未だ持っていないのである。

今までの歴史を振り返ると、私たちは外にある力の束縛から脱出し、より多くの「自由」を獲得してきた。例えば、政治の自由、経済の自由などである。しかし、このような量的な「自由」だけではなく、質的な「自由」も大切にすべきとエーリッヒ・フロムは言う。すなわち、新しい自由は積極的な自由であり、これを増加させることで、能動的批判的な、責任をもった自我を成長させていくのである。これは「自由」がもたらす一つの結果であり、その一方、エーリッヒ・フロムによると、個人が「自由」を獲得したと同時に個人をますます孤独な孤立したものにし、人々に無意味と無力の感情を与えたのである。すなわち、人間は集団史的にも個人史的にもまずはじめは一次的絆によって、自然、共同体、家族に結び付けられている。その状態は束縛であるとともに安定である。成長するにつれ、一時的きずなを失い、自由を獲得していくが、それに「愛」と「理性」と「生産性」の発達が伴わないと、孤独と無力に陥り、自由が重荷となって自由から逃走するようになる。「愛」とは「ある『対象』を肯定しようとする情熱的な欲求」である。(エーリッヒ・フロム、1941)²「理性」とは「感覚の能力である感性に対して概念的に思考する能力、また実

践上では本能、衝動感性的欲求などにだけ動かされるのではなく、ものごとの是非かをわきまえて行為する働きをいう」(哲学辞典)³「生産性」とは「生産過程に投入された一定の労働その他の生産要素が生産物の産出に貢献する程度」(広辞苑)⁴である。

「自由」の意味について「哲学用語辞典」⁵によると、「自由」とは「心のまま、思うとおり、ほしいまま、中国においては自由よりも自在が古くから用いられ、日本においても任意、随意の意に古くから使われているが、哲学においては、行動の自由、意志の自由、選択の自由、道徳的自由、必然的自由など、人間そのものから、存在、無にもかかわる様々な意味と問題をもっている。また、外的な自由に対する内的な自由、四つの自由と言われる。それは言論と表現の自由、信教の自由、欠乏からの自由、恐怖からの自由である」また、「広辞苑」⁶では「①心のものであること。思うとおり。自在。②一般的には、責任をもって何かをすることに障害がないこと」と定義されている。そして、中国における「自由」の意味について、「漢語辞典」⁷によると「束縛や制限されることなく、自由自在である。自由活動、自由発言などである。法律規定範囲内で自分の意思によって活動を行う権利。自由平等、民衆自由などである」と定義されている。定義から見ると、日本と中国はほぼ一致しているのである。

以上から見ると、「自由」について以下のことが分かる。一つ目は自由が相対的なものである。「状態Aは状態Bよりも、他者Pの影響から自由である」(仲正昌樹、2003)二つ目は消極的な「自由」よりは積極的な「自由」、量的な「自由」よりは質的な「自由」を追求しなければならない。三つ目は「自由」を獲得すると同時に、「愛」、「理性」、「生産性」が伴わないと無力感や孤独感などに襲われるのである。

では、「総合学習」における「自由度」とは何だろうか。本研究では日本と中国の事例から両国の教師が「自由度」「主体性」を対してどのように捉えているのかを分析していくので、ここでは「自由度」に対して最終の定義は下らない。序章で述べたものは仮の定義にしておく。ここで言う「自由」はエーリッヒ・フロムの言葉を借りて説明すると、何よりも自由になり、解放され、諸強制から逃れるという消極的なものではなく、自分自身の考える能力、パーソナリティの「自由」という積極的なものを指している。すなわち、教師は子どもの学習活動において、束縛や制限しないことだけで「自由」を与えたとは言えない。この場合は一見束縛のない「自由」な状態に見えるが、それは本当の意味の「自由」と言えるのか。なぜなら活動の中を臨むときに、中にいる子どもたちが本当に自由であるとは必ずしも一致しているとは言えないからである。教師は学習活動の「場」を設定する

際に、子どもたちを「主体的に」学習活動に取り込み、またその中で、考えたり、行動したりすることへの「自由」のある「場」を設定しなければならない。

「自由度」をどう測るのかについては、筆者は尺度として三つを考案した。一つ目は「総合学習」の中で、教師がテーマ、題材、活動の進め方を決め、子どもたちに計画の通りに実行してもらう。二つ目は「総合学習」の中で、教師がテーマや題材を決め、進め方を子どもたちが自分で考えて実行する。三つ目は「総合学習」の中で、教師がテーマを決め、子どもたちは題材や進め方などを自分で考えて行動する。一つ目は「自由度」がもっとも低いのであり、三つ目は「自由度」が一番高いのである。

「総合学習」における子どもの活動の「自由度」に関わり『平成20年小学校学習要領解説総合的な学習の時間』にはこのように書かれている。「総合的な学習の時間の学習指導の第1の基本は、学び手としての児童の有能さを引き出し、児童の発想を大切に育てる主体的、創造的な学習活動を展開することである。(筆者省略) 児童が自ら課題意識を持ち、その意識が連続発展することが欠かせない。しかし、児童が自ら課題をもつことが大切だからと言って、教師は何もしないでじっと待つのではなく、教師が意図的な働きかけをすることが重要である」。

また、中国の『総合実践活動指導綱要』ではこのように書かれている。「総合実践活動は子どもが課題の自主選択や主動実践を主張する。課題探求をしていく中で、子どもたちは日常生活の中で興味を持っている問題を取り上げるべきである。教師として有効的な指導をしなければならない。指導する際に、子どもたちに教えることはしてはいけない。また、学生を放任したりすることもいけない。教師の有効指導と学生の自主選択、主動実践を有機的に結合するべきである」。

「総合学習」において、指導要領上では日中両国とも子どもが学習活動の主体であり、子どもたちが自ら学び、考えという積極的な「自由」への追究という一面を取り上げながら、教師として巧妙に活動を展開することへ仕向ける責任があることも強調した。

「自由度」について近年、研究されつつある。その中で、大西道子、秋山ゆみこ(2005)は自由度を大きく、管理度を最小限にして進めた保育形態の中で、子どもらしい発言、行為が生じやすいことを指摘した。また、問題解決にあたってごく自然に子どもたちは意見を言い合い、その内容には推理、工夫、創意の面白さが伺われたと指摘した。また、伊藤正貴(2005)は自由度の低い一斉授業の際は、コントロールを強く受けるため、子どもたちの活動は一様化する。しかし、自由度の高い自主学習の際は子どもたちの活動は多様化

すると指摘した。これらを見ると、「自由度」の高い学習活動の中で、子どもはより持っている力を発揮することができるのではないかと思われる。

第2項「ハーディネス」について

まず、「ハーディネス」という言葉の起源について述べておく。心理学上では、ストレスに強いパーソナリティの一つとして「ハーディネス」が挙げられる。Dohrenwend(1974)⁸が示した「心理的ストレスと病気とは関連付けられる」という見解を始点とし、ストレスと病気とを関連づけるであろう心理社会的特性の調査が始まった。その過程において、人間が成長へと動機付けられており、安定指向的な存在ではないとする実存的心理学、とりわけ成就的立場に基づく理論をベースとした「ハーディネス」概念が誕生した。また、「ハーディネスは『高ストレス下で健康を保つ人が持っている性格特性と定義され、コミットメント、コントロール、チャレンジの3つの次元から構成される』と仮定されている。(Kobasa, 1979)⁹

コミットメントは「自分の生活のさまざまな領域にコミットメントしていると感じる傾向であり、仕事や家族、地域社会や会社組織など、さまざま状況に対してコミットメントする傾向」である。コントロールは「生活上の出来事に対してコントロール可能であると認知する程度」である。チャレンジは「予期しなかった変化や脅威となる可能性のある事態を有害な出来事としてよりも、むしろ将来の成長のためにプラスになるチャンスとみなす傾向」のようにそれぞれ定義される(Kobasa, 1979)¹⁰。また、中野(1993)¹¹はKobasa(1979)¹²の定義に基づき、遂行(コミットメント)とは「受身にならず、目的を持って、積極的に関与していく人格特性」、統制(コントロール)とは「逆境に在って無力感に陥ることなく、その出来事をコントロールすることが可能であると考えられる人格特性」、挑戦(チャレンジ)とは「逆境を成長の糧と考え、立ち向かっていく人格特性」のようにそれぞれ定義している。また、ハーディネスの特性は「①ハーディネスは子ども時代の経験から生じる普遍的な特性。②環境が満たされているという普遍的な感覚」(Maddi & Kobasa, 1983)¹³の2つがあり、人が状況に対して好奇心を持ったり、夢中になったり、あるいはコミットメントするように仕向ける。機能として「①心理的反応について。ハーディネスはストレスサの認知的評価に影響を及ぼすとされていて、たとえ個人が同じストレスサにさらされたとしても、その認知過程でハーディネスの程度によってイベントに対する捉え方が変わってくるため、心理的反応にも違いが生じると考えられる。②ハーディネスが与える

影響について。ハーディネスは精神的、身体的健康に直接影響を及ぼし、また健康管理を経て間接的な影響をもっていることが明らかにされている¹⁴という2つがある。

本研究では「ハーディネス」がイコール「問題解決能力及びその姿勢」と定義しておく。それは両者が問題に対して解決していく気持ち、態度というところで共通しているからである。

日本の「総合的な学習の時間」において、子どもたちの「生きる力」を育てることは目標とされている。「生きる力」とは何であろう？杜成宪、・添田晴雄（2005）¹⁵によると、それは3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」である。以上述べた3要素とハーディネスの3次元と比べてみると、それらは類似していることが分かる。コミットメントは主体的な姿勢が求められ、コントロールは自制心が求められ、チャレンジはたくましい精神が求められるのである。

「生きる力」、「ハーディネス」を始め、現代社会において子どもたちに必要とされている力を中心に日本では様々な実践や研究が行われている。その中で、奈良女子大学附属幼稚園・小学校・中等教育学校は「事物認識とその表現形成の徹底化を通して独創的で『ねばり強さ』思考能力を育成する—15年間にわたる教育課程の研究開発—」というプロジェクトを数年来行っている。「1、創造的でねばり強い思考能力は、言語など表現媒体の運用能力だけでなく、探索能力、観察能力、そして表現能力に基づく。2、これらの能力は、周囲の世界と徹底的に関わりあう、『探る—観る—表す』というひとまとまりの活動において相互関連的に育成される。3、これらの能力は、眼の前の『モノ』に対する活動から、時間的空間的広がり構造を有する、『コト』に対する活動へと向かう発達の拡張によって高められる。4、独創性は、環境に対する子どもなりの能動的で徹底的な探究活動から豊かな個別経験を得ることと、その経験を他者と共有しあうことによって育成される」¹⁶という目標があげられ、この中にある困難な課題にぶつかっても簡単にあきらめない「ねばり強さ」の育成はプロジェクトの中心である。

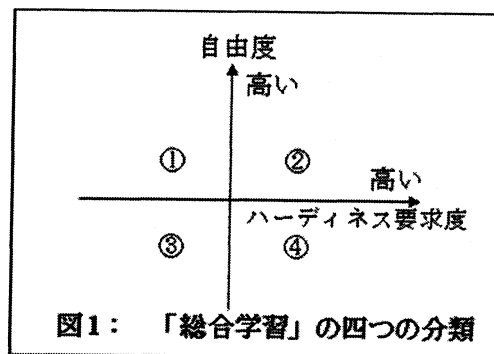
中国では『総合実践活動指導綱要』により、子どもたちの以下のような力を育むべきであると述べている。「学生と学習生活、社会生活とを密接的に関連させる上、自然、社会、と学生自分自身との関係を認識させること、体験させることを推進する。学生の創新精神（創新精神とは新しいものを作り出していく精神である）、実践能力および良好な個性品質

を發展させることである」以上から見ると、日本は内面的な力を目標としているのに対し、中国では新しい物を創っていく创新能力という外在的な力を目標としていることが分かる。

今臨床心理学の分野で「ハーディネス」を用いた研究が行われている。その中で、(横村、2002) はストレッサー・自己効力感・コーピング・ストレス反応を指標として小学校教師のストレス状況について検討した。また、(川上、2005) は大学生における自己開示傾向とハーディネス性格特性との関連について検討した。しかし、小学生を対象とする研究はほとんどない。「ハーディネス」は内面的な力であり、大人になったとたんについてくる力ではない。なので、筆者は小学生を対象とし、どのような条件の下で「総合学習」の目標とされている「ハーディネス」が育っていくのかを「自由度」との関係に焦点を当てながら事例を通して分析していきたい。

第2節 「総合学習」における四つの分類について

「総合学習」の位置、良さ、課題を明らかにする為に、「自由度」と「ハーディネス度」の二つの軸で「総合学習」の在り方を分類した(図1)。「自由度」のある「総合学習」の中で、「ハーディネス」が勝手についてくるのではなく、「自由度」には条件が必要なのである。教師が何もせずただ単に子どもに「自由」を与えるのでは子どもがかえって戸惑ってしまう可能性がないとは言えない。教師が「育てたい力」という目標に基づいて、「場」と「ルール」を設定するからこそ、子どもたちはその設けられた環境の中で主体的に「自由」に学ぶことができるのではないかと考えている。



①番は自由度が高く、ハーディネス要求度は低い。②番は自由度が高く、ハーディネス要求度も高い。③番は自由度が低く、ハーディネス要求度も低い。④番は自由度が低く、ハーディネス要求度は高い。その中で、自由度も高く、ハーディネス要求度も高いという

のは一番望ましいのではないかと考えている。

- ¹ エーリッヒ・フロム著, 日高六郎訳, 『自由からの逃走』, 東京創元社, pp43-44, 昭和 26 年
- ² エーリッヒ・フロム著, 日高六郎訳, 『自由からの逃走』, 東京創元社, pp131, 昭和 26 年
- ³ 哲学辞典編集委員会, 『哲学辞典』, 平凡社, pp148, 1971 年
- ⁴ 『広辞苑』, 第五版, 岩波書店
- ⁵ 村治 能就, 『哲学用語辞典』, 東京堂出版, 昭和 49 年
- ⁶ 『広辞苑』, 第五版, 岩波書店
- ⁷ 莫衡, 『漢語辞典』, 金盾出版社, pp1202, 1999 年
- ⁸ Steven C. Funk 「Hardiness: A Review of Theory and Research」 Health Psychology, pp. 335-345 1992 11(5), pp. 335-345
- ⁹ Kobasa, S. C. 1979 「Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness. Journal Personality and Social Psychology」, 37, I-11
- ¹⁰ 前掲書 pp37, I-11
- ¹¹ 中野敬子 「精神的健康におけるハッスルと人格特性の役割心理学研究」, pp123-127 1993 年
- ¹² Kobasa, S. C. (1979) Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness. Journal Personality and Social Psychology, 37, I-11
- ¹³ Kobasa, S. C., Maddi, S. R. (1982) 「Personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship」 Journal of Behavioral Medicine, 5, 391-404
- ¹⁴ Steven C. Funk 「Hardiness: A Review of Theory and Research」 Health Psychology, pp. 335-345 1992 11(5), pp. 335-345
- ¹⁵ 杜成宪 添田晴雄, 「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—」, 大阪市立大学大学院文学研究科, 都市文化研究センター, 2005
- ¹⁶ 奈良女子大学附属幼稚園, 小学校, 中等教育学校 『研究開発実施報告書』, pp3, 2007 年

第2章 日本における「総合的な学習の時間」の概観と実践

第1節 「総合的な学習の時間」の創設と発展

日本では、1996年7月に公表された第15期中央教育審議会第1次答申によって、「総合的な学習の時間」の創設が提言され、2002年から小学校・中学校・高等学校に本格的に設けられた。小学校3・4年生が年間105時間、第5・6年生が110時間と設置し、国語算数について時間数の多い科目である。「総合的な学習の時間」の特徴はこれまでと全く画一的といわれる学校の授業を変えて、1、地域や学校、子どもたちの実態に応じ、学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動が行える時間2、国際理解、情報、環境、福祉・健康など従来の教科をまたぐような課題に関する学習を行える時間を新しく設けられることである。また、「総合的な学習の時間」は子どもたちが教科等の学習で得た個々の知識を結び付け、総合的に働かせることができるようにすることを目的としている。子どもたちの1、自ら課題を見つけ、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2、学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探究活動に主体的に、創造的に取り込む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすることは狙いである。

「総合的な学習の時間」が設けられた背景について、1996年中央教育審議会第一次答申では以下のように述べられている。「我が国の21世紀の教育の方向性は『ゆとり』の中で、子どもたちに『生きる力』を育んでいくことである。『生きる力』は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自立的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である。その育成のためには、各教科、道徳、特別活動などで、それぞれに工夫を凝らすだけでなく、各教科間での連携を図った横断的・総合的な指導が有効である。また、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行ってほしいという社会的要請が強くある。これらの内容も単独の教科のみで扱うことが難しく、教科の枠を越えた横断的・総合的な学習のアプローチが必要となる。『総合的な学習の時間』は、このような要請に対する具体的な方策として創設された」また、山根耕平(2003)¹によれば、「1、社会が『総合的な学習の時間』を学校教育に要請しているのである。(中略筆者)社会は学校教育に対して、大量の知識の獲得や暗記ではなくて、問題や課題を発見したり解決していく総合的な能力の育成を求めている。2、学校教育の行き詰まりが『総合的な学習の時間』を要請したのである」と指摘している。谷本哲郎(2007)²は「知識偏重・偏差値による児童生徒の閉塞感に起因するいじめ、非行、不登校、学級崩壊などの教育荒

廃への反省から、平成 8 年 7 月の中央教育審議会の答申を受けて、個性を重視し、ゆとりの中で自ら学び自ら考える力などの『生きる力』を育成する教育へとシフトを変えた結果」と述べている。

ところが、2004 年末、ODCC の PISA 調査など日本の学力低下を示す国際調査結果が相次いだことを受け、その原因が検討されないまま、総合学習やゆとり教育がやり玉に挙げられた。2005 年 10 月 26 日の中央教育審議会答申では現行の「総合的な学習の時間」の様子を振り返り、次のようなことを指摘した。「総合的な学習の時間については、大きな成果をあげている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる。例えば、各学校において目標や内容を明確に設定していない、必要な力が児童に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、教科との関連に十分配慮していない、適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていないなどがある。(筆者中略) また、同年義務教育に関する意識調査の結果によると、総合的な学習の時間については、全体として評価は高いが、小学校と中学校とでは教師、保護者、子どもの意識や評価に差があることに明らかになった。小学生や保護者は 6～7 割「好き」と回答したに対して教師は 5 割弱しかなかった。」³この結果からみると、「総合的な学習の時間」は子どもや保護者に好まれる一方、具体的な目標や実施などを学習指導要領に定められていないため、教師たちは実施する過程の中で不安を感じていることが分かる。

このような状況のもと、2009 年新しい学習指導要領の中「総合的な学習の時間」が次のように改定された。『小学校学習指導要領の改訂案のポイント』によると「まず、時間においては、年間 110 時間から 70 時間までに減らされた。そして、教科の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な学習を行うことをより明確された。次に、学習活動の事例として、発達の段階に応じ、小学校で地域の人々の暮らし、伝統と文化についての学習活動、中学校で職業や自己の将来に関する学習活動を追加された。最後に、教育課程上における位置付けを明確化された。(総則から新たに章立て)」

第 2 節 三重県 S 小学校の授業実践

第 1 項 S 小学校の紹介及び「総合的な学習の時間」への取り組み

1、S 小学校の紹介

S 小学校は K 市の北西部に位置し、全校生徒が 43 名の小規模特認校（校区外通学が認められる学校）である。学校は山に囲まれ、周りには茶畑や神社があり、校舎は木造平屋で、

廊下を歩くと木のきしむ音がして歴史を感じられる学校である。

S小学校の教育目標「いきいき わくわく のびのび 自分を発揮し 求め続ける S っ子の育成」である。重点目標は「1、一人ひとりの学びに応じた学習活動を創意工夫し、基礎的・基本的事項の定着を図ります。2、意欲的・主体的に『考え、表現し、行動できる』S っ子を育てます。3、共に生きる大切さを体得できる教育を進めます。4、保護者・地域との連携を大切にし、S校教育の充実に努めます」である。これら目標をもとにいろいろな体験活動を行っている。田植え、稲刈り、ジャガイモ掘り、商店街集会、運動会、キャンプ、すみがくタイム（すみがくタイムとは、教師が主導して、子どもたちが感性を磨き合う場を設定する活動である。内容としては紙トンボ、リズムあそび、粘土で変身させよう、車椅子体験、絵手紙を書こう）などである。

2、S小学校は「総合的な学習の時間」への取り組み

S小学校では「総合的な学習の時間」の内容は各学年によって、大まかに二つに分けられる。三、四年生のテーマは、一つ目は「地域から学んだこと、考えたことを伝えていこう」である。その中に「1、そば博士になろう 2 野菜や花を育てよう」という二つ内容が含まれている。具体的に、1については「a そばを育てよう b そばを打とう c そばを知ろう」などの内容がある。2については「a へちまを育てて、たわしを作ろう b 野菜を育てて、調理しよう c 花の生長を観察しよう」などの内容がある。活動が終わってからお世話になった方にお礼をする。二つ目は「国際理解教育」である。主に英語活動が行われている。

五、六年生のテーマは、一つ目は「たくさんの人とつながり、感性を磨き、視野を広げよう」である。その中に、「1、福祉について考えよう 2、たくさんの人とつながろう 3、学んだことを広く伝えよう」という三つ内容が含まれている。具体的に、1については「a 身の回りにある福祉施設やそこでの働く人々の思いや考えから学ぶ b つくしの家、安全の里などの福祉施設、保育園との交流会や体験学習を通して、自分にもできる福祉活動や福祉の大切さについて考える」などの内容がある。2については「a 体験学習を通して、労働の苦勞、工夫、支えについて学ぶ b 交流学習を企画、運営し、主体的に関わる c つくしの家体験学習、安全の里体験学習、保育園体験学習 c 独居老人との集い d 外国の人とふれあい、お互いの国の文化を知りあう。 e 他校との交流会」などの内容がある。3については「a 学校行事や交流、体験学習をHPで発信する b コンピュータを使って、自分たちが学習したことや思いを相手に伝えるようにまとめる」などの内容がある。二つ目は「国際理解教育」である。主に英語活動を行っている。

第2項 S小学校における授業実践及び分析

1、活動の内容、目標、過程について

活動①：「保育士体験」——はるちゃん

目標：いろいろな人とのふれあいを通して、人への関心を高め、知識や感性を高め、相手の願いや思いを尊重し、ともに生きることのすばらしさを発信する。

過程：09：00 S小学校から出発

09：10 K市立第一愛護保育園に着く。

09：15 自由保育（保育室外）

10：10 S小学生の自己紹介、ポニョの踊りの披露（遊戯室）

10：25 一斉保育（保育室）

12：00 給食

13：00 一斉活動

14：00 おやつ時間

14：30 自由保育

15：30 活動終了

活動②：「田植え」——たかくん

目標：地域の方と交流し、その知恵や技術のすばらしさに気づき、地域の良さをともに学び、学んだことを生かしたり広めたりしよう。

過程：9：00 S小学校から出発

9：15 小林三男さん（仮名）の田んぼに到着

9：17 小林三男さんは田植えのやり方を子どもたちに教える

9：25 子どもたちの田植えを開始する

10：17 活動終了

2、結果と考察

本研究では「授業の形態」、「場の設定」、「教師の指導法」、の三つの視点からはるちゃんとたかくんを中心に、「園児たちに優れるはるちゃん」、「上に上がりたくても上がらないたかくん」という二つの場面を取り上げ、教師の「主体性」、「主体性」、「ハーディネス」の捉え方、また教師の「観」は実践に与える影響について考察していく。

事例 A：園児たちに優しいはるちゃん

この日は担任の中田教諭と五、六年生合計八人が保育園にやってきた。園長教師に挨拶をして、荷物や上着などを遊戯室に置いてから、早速自由保育の時間が始まった。自由保育は室内で行った。小学生たちは迷いながら、園児たちの所に向かう。担任の中田教諭は子どもを見守りながら、園児たちと活動をする様子を写真で収める。五年生のしのぶちゃん、かつみちゃん、つんちゃんはサッカーをしている園児たちのところに行って、一緒にサッカーを始める。六年生の博さんとあきさんはボールで遊んでいる園児のところに行き、一緒に遊び始める。はるちゃんは何をしたらいいのか分からない様子で、サッカーをしている五年生たちの所に行き、外で見ている。(A1) 少し時間が経つと、つんちゃんは「はるちゃんも一緒にやる？」と聞く。はるちゃんは「うん」と笑顔で言いながら、サッカーに加わる。サッカーをしながら、目はあっちこっちを見ていて、不安そうな様子であった。十分ぐらい経った頃に、遊びになれたのか、はるちゃんの笑う姿が見られた。

だんだん、しのぶちゃん、かつみちゃん、つんちゃんはサッカーをやめて、ほかの園児と遊びに行った。はるちゃんは相変わらず、二人の園児と一緒に三角形になってサッカーを続ける。(A2) はるちゃんはずっと笑顔であった。楽しそうにサッカーをしている三人を見て、男の園児三人もサッカーに加えてきた。また、保育士二人も見に来た。人が増えたため、はるちゃんは二つのチームに分けた。(A3) はるちゃんは自分のチームでサッカーをしながら、隣のチームのことも心掛けていた。遠く飛んでいたボールを拾ってあげたり、走っている園児に「危ないよ」と小さい声で言ったり、自分のチームの子だけでなく、隣にも気を配る。はるちゃんは六人の園児に対して責任を感じているようであった。(A4) 二人の保育士さんははるちゃんたちの活動を見ているからなのか、はるちゃんは緊張してボールを蹴ったり、拾う動きが先より遅くなり、笑顔も減った。しばらくしてから、ある園児ははるちゃんの袖を引張り、すべり台のところ連れようとする。はるちゃんは「ええ、サッカーはまだ終わっていないよ。私はサッカーに戻る」と言い、サッカーに戻ろうとする。園児もはるちゃんの服を握って、一緒に戻る。二分ぐらい経った頃で、長い時間サッカーを遊んで飽きたのか、みんなサッカーをやめる。はるちゃんはさっき自分をすべり台に連れようとする園児を連れようとした一緒にすべり台に行き、遊ぶ。

考察：

はるちゃんは2008年4月からお父さんの仕事の関係でS小学校に転校してきて、六年生

になった。S 小学校は複式学級で五、六年生は同じ教室で学校生活を送っている。五年生は四人女の子がいて、六年生は二人男の子とはるちゃん三人である。はるちゃんは転校してきたばかりの頃、笑顔が少なく、無口で休み時間になると自分が持ってきた本を読んでいた。同級生の話しかけに対して反応を示さない時もあり、反発的な口調であった。担任の教師に聞いたところ、はるちゃんは新しい環境に慣れていない分もあって、いろんなことで精神的にもストレスを感じているのではないかと話してくれた。はるちゃんは自分を守るために周りに対して攻撃的な姿勢をとっていたのではないかと私は考えている。だが、はるちゃんの態度は7月から変わり始めた。笑顔が多くなり、休み時間になると、自分一人で本を読む姿も減り、自分が家から持ってきた魔術の本を六年生の男の子に見せて一緒に模倣したり、五年生の女の子と一緒に話したりするようになった。はるちゃんの世界が広がったように私は感じた。半年がたって、新しい学校に慣れ始めたはるちゃんはすこしずつ周りの人を受け止めたのであった。担任の教師へのインタビューの中で、はるちゃんの変化についてこのようなことを語ってくれた。「はるちゃんは素直に話すことはできない。話したいけど、よく話さないことを時間を取って聞いたり、この分だけで心は軽くなる。去年の楽しいことをさげたりする。ほかの人は全然悪いことではないけど、やっぱりはるちゃんはいないから、今までの積み重ねはなくて、そういう話題をさげたほうがいい。でないと疎外感はあるだろう。立場はなくなる。いやなこととかあったら僕は正直に5年生の女の子たちに話して、よう分かってもらえる。こんな小さな学校やし、5年生の子らにはるちゃんはこんなことをいっていた。心をかけてやろうねと。運動会のあたりぐらいから変わっているような。自分は読んでいる本、漫画を周りの六年生が理解を示してくれた。自分の本で読んでいたこととかは自分の意見とか言えるようになった。心は通じているようになってきた。外に出て中で本を読んでいるばかりではなくて、修学旅行で平和記念館に行ったときに、はるちゃんは真剣に一生懸命だった」

変化をし始めているはるちゃんにとって今回の「保育士体験」は鍛えであった。六年生の二人男の子が去年言ったことがあって、「どうだった？」と私は聞いたら、「子どもはめんどくさい、いやだ」と言ってくれた。はるちゃんに聞いたら、しばらく黙って考えたら、不安そうな顔をしながら「どうかな」と言った。

エピソードの中でも、(A1)のように、自由保育が始まったばかりの頃に、はるちゃんの戸惑う様子が見られた。学校の中での関係性が破られ、新しい環境の中で自分がどういうふうに動いたらいいのかは分らなかったのであろう。五年生のつんちゃんの誘いの一言

ではるちゃんの姿勢はすこし積極的になった。五年生の女の子三人がやめても、はるちゃんは追いかけることなく、園児たちと楽しく遊んでいた。(A2) それははるちゃんがサッカーは楽しい、或いはこのメンバーで遊ぶのに慣れてきたからだろう。だが、自分のことを考えるだけではなく、だんだん慣れてきたはるちゃんは(A3)のように、園児たちに指示を出し、活動を組織したり、(A4)のように、園児たちに気を配ったりすることも見られた。

(A1) と (A4) のはるちゃんは一人であると思わないほど、積極的になったのである。

担任教師の関わり方を見ていこう。はるちゃんたちは園児たちと活動をしているときに中田教諭はずっと外で見ていた。はるちゃんが戸惑ったのを見ても、指示を出そうとしなかった。インタビューの中で、中田教諭は「子どもたちが何をするのかを見てみたい。はるちゃんは普段弱い、ぎなぎなしている。知識はあるけど、人に喋りをする力、話をしているようにする力、臨機応変の力、人と合わせていこうとする力は弱い。でも、今日は園児たちの中に入り込むのが早かった。びっくりした」と言ってくれた。

事例B：上に上がりたくても上がらないたかくん

この日は朝からすこし雨が降ったので、普段より少々寒い日であった。田圃に着いて、子どもたち特に低学年の子は「寒い、寒い」と体を震えながら言う。寒さの中で、子どもたちは集合して、小林さん(田圃の所有者)の田植えの説明を聞いてから、班に分けられ、田圃の中に入って行く。

五年生のたかくんは最初、田植をする時に、なえを植えるごとに「寒い、寒いな」と言いながら、泥の中に入っていた足を抜き、上に戻ろうとするが、隣の六年生のつんちゃんに「戻るな」と注意された。たかくんはそれを無視し、上に戻って足を暖めてから田圃に戻る。(B1) だが、だんだん、あぜ道との距離が遠くなり、容易に戻れなくなった。鼻水をスースー吸いながら、寒そうに体を動かす。



六年生のかつみちゃんは苗を植えたらすぐ上がろうとする低級生たちを見て、「足を出したらあかん」と注意する。これを聞いたたかくんは「かつみはな、足を出したらあかんと言っているやけど、無理やで。めっちゃ寒い」と独り言のように言う。

田植えの後半になって、あまりにも寒いのか、1年生や2年生の子はリタイアしたり、トイレに行くと言い出したりし始める。5年生のりんちゃんは1年生の子の手を握って、転ばないようにあぜ道まで連れて行く。五年生のひろくんも下級生を見守って一緒にゆっくり

あぜ道に向かう。それを見たたかくんは「みんなペアで抜けているで、せこいな」と言う。それを聞いたかつみちゃんは1年生を安全にあぜ道に送ったりんちゃんに向かって、「りん、戻って」と叫ぶ。

たかくんは下級生たちがみんなリタイヤし始めたのを見て、隣の西口教諭に「5年生はリタイヤしていい?」と聞く。西口教諭は笑いながら「それは大森教諭に聞いて」と言う。たかくんは「大森教諭は遠いから、まあいいか」と独り言。しばらくして、西口教諭はリタイヤする1年生を見て、「まあ、半袖やし、寒いからね」と言う。それを聞いたたかくんは「僕も半袖だから、上がっていい?」と聞く。(B2) 西口教諭は「それはちょっと悲しいな」と言う。たかくんは20秒ぐらい黙ってから「どこまでやるの?」と西口教諭に聞く。西口教諭は「向こうまでや」と答える。たかくんは「はあ」と辛そうにため息をつく。

田圃の半分まで来た頃に、雨が急に降り出し、田植えが中止された。教師たちが「自分



の苗を持って、上がって」と子どもたちに向かって叫ぶ。子どもたちは次々と上がってくる。たかくんは自分の持っている苗を全部植えようとして、上がらずに作業を続ける。(B3) 四年生のみい

ちゃんは苗を持って上がろうとするが、たかくんが作業を続けているのを見て、自分も持っている苗を全部植えようとする。結局、たかくんとみいちゃんは雨の中で素早く持っている苗を植えてから上に上がった。

考察：

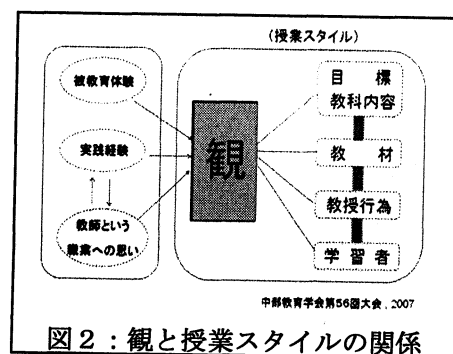
たかくんは二人兄弟の弟である。お兄さんもS小学校に通っていたが、去年卒業した。たかくんは授業中に集中して授業を受けることが少なく、教師が黒板に向いて字を書く時や、練習問題をする時に、みおきくんと一緒に消しゴムを投げて遊んだり、雑談をしたり、する。また、教師や同級生の注目を集めるために、授業中に大きな声で笑ったり、隣のクラスのALTの授業のリズムに合わせて拍手をしたりする。

たかくんは田植えが始まる前から寒そうに体をふるえながら、「寒い、寒い」と独り言を言っていた。そして、(B1)のように、田植えが始まっても、上に行ったりしていた。また、(B2)のように、他の低級性がリタイヤするところを見て、たかくんもリタイヤしなかったのである。隣にいる西口教諭に聞いていても確かな返事をもらえなかった。担任の大森教諭は遠くにいるから聞きたくても聞けなかった。(B2)でも、雨が急に降り、教師が子供たちに上に上がるように呼びかけていても、たかくんは作業を続けようとした。(B3)

たかくんの最初の動きと最後の動きに私はギャップを感じた。なぜ、寒いと訴え続けてきて、リタイヤも考えていたたかくんは自分の持っている苗を植え続けるまで上がらなかったのか。その理由についていくつか考えた。一つ目はまじめな性格で、自分に任された仕事を最後までやり遂げりたかった。二つ目はたかくんが目立ちたくて、教師に褒められたかった。雨が降って他の子は上がる中で、最後まで頑張った自分のことをきっと教師の目に止まることができると考えていた。三つ目は家に田んぼがあるから、田んぼに対して愛着を感じている。四つ目は判断を自分に任される環境の中で、責任感を触発され、最後までやろうと考えていた。この中に、一番考えられるのは三つ目と四つ目の理由ではないかと思われる。たかくんの隣に一年生担任の西口教諭がいて、去年はたかくんの担任であった。西口教諭に自分が上がりたいという気持ちを言ってみたが、たかくんが望んでいる返事がかえってこなかった。結局、自分で考えて行動するしかなかった。また、家は田んぼをやっているたかくんは家でも田植えを手伝ったりするので、田んぼに対しての愛着も関係しているのではないかと思われる。

第3節 教師の「自由度」「主体性」と「ハーディネス」の捉え方

教師の「自由度」「主体性」と「ハーディネス」の捉え方を分析する際に、「観と授業スタイルの関係図」⁴を用いながら説明していきたいと思う。(康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信, 2007)⁵によると、「授業は目標、教材、教授行為、学習者把握と4つの要素で成り立っているが、それらを統合するのが教師の観である。教師の観は比較的自由度の高い教授行為、学習者把握との関係性が強いと考えられる。制度的に制約が強い授業であってもその関係性によって、授業の個性的な様態が守られている。観の形成は、実践経験の中で得られる実践知が大きく影響し、また、自分の被教育体験や自分自身の生徒との関係観が大きく役割を果たしている」



つまり、教師の「自由度」、「主体性」、「ハーディネス」の捉え方は「観」の中に含まれ、被教育体験、実践経験、教師という職業への思いという3つの要素によって作用され、そして、「観」は目標・教科内容、教材、教授行為、学習者という4つの方面で現れてくる。本研究では4つの方面から教師の「自由度」、「主体性」、「ハーディネス」の捉え方を分析していきたい。

まず、活動目標においては、事例Aと事例Bとの共通点は人との触れあい、身体を通して知識や感性を高めることである。そして、教材においては、事例A「保育体験」の教材は保育園全般であり、事例B「田植え」の教材はS小学校の1年生～4年生にとっては稲であり、5、6年生にとっては社会科コメ作りの一環として取り入れられている学習活動なので、社会科教科書が教材となっている。また、教授行為においては、事例Aの中田教諭は保育園という「場」を設定して、保育園の教師たちや園児たちと関わる中で失礼のないように基本的なルールや規則を指導する。しかし、自由保育の時間や室内保育の時間に何をやるのかは子どもたち自身任せている。そして、実際活動の中でも中田教諭は直接に口を出したり、直接に指導をしたりしない。例えば、戸惑っているはるちゃんを見ても、直接に関わらなかった。(A1) それについて、中田教諭にインタビューしたところで「はるちゃんは素直に話すことが難しい。話したいけど、よく話さない。今回の保育士体験は彼女にとって挑戦でもある。うまくいかないことは想定したけど、彼女自分の力で乗り越えてもらいたい。また、僕はよく5年たちにはるちゃんのことを気に配ってと言っている。6年生ははるちゃん一人女の子しかいない。5年生は4人とも女の子だから、はるちゃんと話しやすいから。はるちゃんは何かいやなこととかあったら僕は正直に5年生の女の子たちに話して、よう分かってもらえる」と述べてくれた。中田教諭のインタビューから中田教諭がはるちゃんの戸惑いは最初から想定したが、直接に手助けをするよりは、はるちゃん自身自身の力、5年生たちとのきずな、すなわち子ども同士の関係によって課題を乗り越えてもらいたかったことが分かる。事例Bでは、田植えというテーマの下で、S小学校1年生から6年生まで、そして各学級の教師たちが一緒に活動に参加する。S小学校では高学年が低学年を引っ張っていく力を育むことが目標とされているので、活動の中で教師たちは直接に指示をするのではなく、高学年が低学年に段取りを教えたり、指示を出したりする。また、子どもたちに聞かれても、教師は直接に指示を出さない。例えば、西口教諭は田植えをやめ、上に上がりたいと話したかくんを見て、直接に「上がっていいよ」或いは「だめ」という言い方をしなかった。(B2) のように「ちょっと悲しいなあ」と言った。それについて、

西口教諭にインタビューしたところ、「たかくんは高学年なので、それなりの責任感を持ってほしかった。でも、教師から直接にこうしたらいいという答えを出すよりは自分で考えて行動してもらいたい」と述べていた。「ちょっと悲しいなあ」という言い方は、一見西口教諭の当時の気持ちを表した表現に過ぎないというふうに考えることもできる。しかし、この一言の背後に西口教諭の深い思いが含まれている。教師から直接に指示を出さないのはたかくんに自ら主体的に考えてほしかったという教師の思いであった。最後に、学習者においては、事例 A のはるちゃんが自由保育の最初はどのように園児たちと関わっていけばいいのかが戸惑っていた。(A1) 5年生のつんちゃんに呼ばれ、サッカーをし始めた。そのときに始めて集団の中に入って、安心感が生まれ始める。そして、だんだん最初の緊張感を解れて、主体性が発揮し(A4)のように、園児たちに積極的に働きかけるようになり、達成感を身につけるのである。事例 B のたかくんは田植え活動の最初は寒そうに体を振り、文句を言いながら活動を続けた。(B1) 自分が田植えをやめたい気持ちを隣の西口教諭に伝えたところで、「ちょっと悲しいなあ」と言われた。(B2) 西口教諭の言葉をたかくんはどういうふうに捉えたのだろうか。田植えを続けるのか、あるいはやめるのかという判断をたかくん自分自身でしなければならない。「やめてもいいと言われなかったからやるしかない」「教師に悲しませたくない」、「自分が高学年だからもうすこし頑張ってみよう」というふうに、たかくんが考えたかもしれない。しかし、(B3) と関連づけながら考えると、たかくんは判断が自分自身に任されたときに「頑張ってみる」という積極的な態度を採ったのではないかと考えられる。

以上から見ると、教師が考えている子どもの活動の「自由度」「主体性」は活動の中で教師自身の直接的な指示を最小限にし、子どもたちが自分で考えて判断し、行動するというような「主体性」を最大限に発揮することができる「場」を整え、開放的な空間の中で子ども同士が互いに助け合いながら、学びあって、学んでいくことである。子どもの「自由度」をできるかぎりあげて、その中で子どもが「主体性」を発揮することができると思う。また、大森教諭へのインタビューの中で、「自由度」について、以下のことを述べてくれた。「総合学習の意味を考えると、子どもたち自身が考えて進めていくことが大切です。与えられた状態で、何をやりたいのか、考えたいのかを子どもたちに任せています。枠というのがありますが、子どもにとってわりと自由な状態です。『自由』な空間を与えても、『主体的』に作業を進めない子がいます。そのときに、私は一緒について作業したり、考えたりして支援をしています」。以上のインタビューから、大森教諭は子どもたちの考え力を育

てるために、意図的に「自由度」のある環境を作っていることが分かる。

そして、教師が育てようとする力とは「問題解決能力を発揮する姿勢」である。ある状況におかれる中で、子どもたちの内面から生まれてくる「力」である。保育士体験にしろ、田植えにしろ、体力など外的な力を鍛えるだけでなく、人との関わり合いや考える力などを育てることが主な目標であろう。活動の中で子どもたちが問題を解決していくプロセスは内面の力に繋がっていくのである。例えば、事例 A でははるちゃんは最初に戸惑った環境に置かれ、教師が見守っている中で、自分から殻を破り進んでいったのである。中田教諭はインタビューの中で、「ハーディネス」について以下のように述べてくれた。「いろいろな人と触れ合ってその中から様々な情報を収集し、自分なりに考え、判断する力や考える力は大切です。これから進学にしても、いろんなことにつながっていきます。また、自らやり遂げることも大切ですし、教師に言われて、やり遂げる力も大切です。やり遂げる力は生きる力になります」このインタビューからも教師は子どもたちの内面の力を重視されているのが分かる。活動を通して、「生きる力」が育てていくのである。

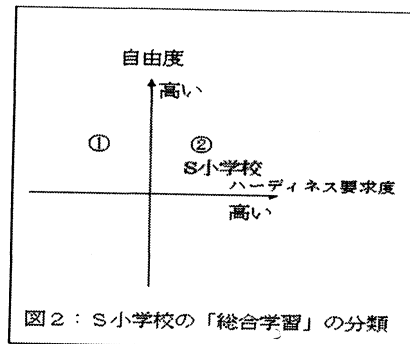
第4節 教師の「観」が実践に与える影響

事例 A では、第3節で述べたように中田教諭は保育園という「場」を設け、「保育士体験」というテーマを与え、活動の進め方を子どもたち自分自身に考えさせ、判断させる。5、6年生の子どもたちは室内保育の時間では4つのグループに分けて事前に用意したポニョの歌や紙芝居の内容やいす取りゲームなどを園児たちと一緒にした。しかし、自由保育の時間における遊びを予め用意することができなかった。園児たちと一緒にどういうふうに遊んだらよいか分らなかっただろう。しかし、前もって遊びを用意することができなかったとしても、その場において、場の雰囲気を楽しむことで自分のやるべきこと、やりたいことを見つけることができただろう。事例 B では、教師は「田植え」という活動を設計し、農業なので具体的なやり方は決められている。子どもたちの「自由度」が事例 A と比べ、一見少ないように見えるが、「田植え」のように手順が決められている学習活動の中で、教師は子どもたちに最大限の「自由度」を与えたのである。

二つの事例から、教師は「自由度」の高い「場」を設定し、子どもたちの自分で考え、判断、行動することを大事にしている。子どもたちにとって、教師に指示されて、その通りにやるのではなく、「主体的」な行動により、自分たちの力で課題を乗り越えた達成感に繋がっていく。すなわち、子どもたちに「自由度」を与えることで、「ハーディネス」を育

てていくのである。ここで、注意すべき点は、「ハーディネス」を育てるための「自由度」は条件が必要ということである。事例 A と事例 B を通して、筆者は以下のように考察を行った。1つ目は、子どもたちは興味を持ち、やりがいがあると感じる学習活動を設けることである。2つ目は、教師が子ども一人一人の「主体性」を大事にし、子どもの気持ちを真剣に受け止めることである。3つ目は、子ども同士の繋がりを重視することである。4つ目は、子どもを「待つ」ことである。5つ目は、子どもが考えられるように声かけ、「場」を整えることである。

二つの事例から S 小学校の実践は教師が活動の中で子どもたちに「自由な」空間を与え、子ども同士は関わり合いながら問題を克服していくことから図 2 が示したように②番に位置することが分かる。しかし、普段①番に位置する実践も少なくない。つまり、「自由度」は高いが、その中で「ハーディネス」が育てられていない実践が少なくない。①番から②番に高めることが課題である。



¹ 山根耕平, 「今なぜ、総合的な学習なのか」, 2000 年

² 谷本哲朗, 「小学校社会化における総合学習的取り組みについて—戦後社会科成立期における石橋勝治の実践からの一考察—」, 四天王寺国際仏教大学紀要, 第 44 号, 2007 年

³ 生野金三・北村好史・豊澤弘伸, 「総合学習の導入に関わる課題—総合的な学習の時間のあり方をめぐって—」, 白鷗大学発達科学部論集

⁴ 康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信, 「中国人日本語教師の授業スタイル形成としての力量形成—ライフヒストリー的アプローチを用いた事例研究を通して—」, 鈴鹿国際医療大学紀要, 2007

⁵ 前掲書

第3章 中国における「総合実践活動」の概観と実践

第1節 「総合実践活動」の創設と発展

中国は1980年代以降、改革開放政策と市場経済が導入されたことによって、社会競争が加速し、高学歴が求められるようになった。結果として教育界に大きな影響を与えた。森脇(2001)¹はその教育状況においてこのように述べている。「中国経済の大規模的な発展によって、教育も新しい段階に入った。義務教育法(1986年)以後の初等・中等教育の質の拡充、高等教育への進学の一層の拍車など、そうした事態に対応する新しいシステムが求められている。さらに中国のWTO(世界貿易機関)への加盟などによって、新たな国際競争の中で人材にも新たな資質が求められている。」学校では教師、保護者、子どもが「良い成績」と「重点学校」(進学率が高い学校)だけを目指すようになり、受験勉強を中心とした、知識偏重の「詰め込み教育」が一般化され、全国に広がった。学校外においては、多くの保護者が子どもたちを勉強以外の活動へほとんど参加させることもなければ家事を手伝わせることもない。「成績が人の運命を決める」というような言葉さえ流行っている。その結果、良い学校に入れずにショックを受け自殺してしまう子どもや、勉強ができないために学校嫌いを招き、非行に走ってしまう子どもを生み出した。(1998年2月中国教育報により摘録したものである)そこで、中国教育部はこのような問題の深刻化を認識し、「良い点数」だけを追求する「応試教育」の弊害を是正するため、1990年に『関与中国教育発展綱要1990—2000』の中で「素質教育」を打ち出した。「素質教育」とは、「自然的な要素と社会的な要素の二つを含んだ、人間自身が成長していく過程において形成される一連の品質、素養の総称である」『中華人民共和国教育法』、また、それは「政治思想、道德素質、科学文化素質、身体素質、心理素質」(同教育法)によって構成されている。この目標の下で、2001年6月8日、中国教育部は『基礎教育課程改革綱要(試行)』(以下は『基礎綱要』と略する)を頒布した。その中に新しく創設されたのが総合実践活動課程である。

『基礎綱要』に基づき次のような『総合実践活動指導綱要』(以下は『綱要』と略する)がされている。その中で「総合実践活動の創設は学生一人一人の個性の発展によって求められるだけでなく、社会の猛スピードの発展にも求められている。今の社会ではいろいろな問題が生じている。例えば、道德問題、情報科学技術問題などがある。総合実践活動課程は学生にこれらの問題を探究し、理解するのに機会を提供した。また、総合実践活動課程は『素質教育』に内在する必要性から創設されたものである。」と述べている。総合実

実践活動は小学三年生から高校まで週3時限、必修科目として設けられている。また、「研究性学習」、「地域奉仕と社会実践」、「労働と技術教育」、「情報技術教育」という四つの指定領域とサークル活動、学校伝統活動（科学技術、体育、芸術）、学生の心理的健康活動など非指定領域によって構成されている。指定領域と非指定領域とが相互に補い合うことによって、内容が豊富でありかつ形式も多種多様である総合実践活動が構成される。

総合実践活動課程は中国の教育課程において突然に現れたものではない。熊梅（2005）によると、指定領域部分の中で、特に「研究性学習」においては主にデューイ活動課程に影響を受け、発展してきた。活動課程は経験課程とも呼ばれている。系統的な学科知識に対し、学生の直接的な経験を重視する課程である。1992年に頒布した《九年義務教育全日制小学・中学課程計画》の中で、はじめて活動課程の具体的な内容について規定した。それは朝の会（夕方の会）、クラスの活動、体育鍛練、科学技術文化活動、社会実践活動、学校伝統活動などである。また、非指定領域は中国の「課外活動」の継承である。課外活動とは学科課程以外、学生の需要を重視し、学校や校外教育機関がある目的を持ち、計画的に組織する教育活動である。こうした経験の延長線上に総合実践活動が位置づけられている。活動課程や課外活動と比べ、進化した点としては子どもたちの実践能力や创新能力、協同能力の育成である。

第2節 天津市小学校における「総合実践活動」への取り組み

第1項 「総合実践活動」を導入する概要

天津では新設された総合実践活動課程を積極的に取り込んでいる。また、指定領域の中で中心とされている研究性学習に力を入れている。研究性学習の定期的な実施を確立するため、地方教材『発見と探索』を編制した。その他、研究性学習雑誌『身近な科学』を創刊した。（『身近な科学』は現在の中国国内で唯一の研究性学習課程の補助的な雑誌である。主旨は学生の自覚的な創新精神と実践能力を育て、科学素養と総合素質を高めることである。内容としては新しい課程理念、および研究性学習課程の最新成果と発展を報告し、研究性学習課程の学習方法と事例を提供する）

表 1：天津市九年義務教育課程改革實驗課程時間割（総合実践活動）

課程		学 年								
		一	二	三	四	五	六	七	八	九
総合 実践	情報技術					1	1	2		
	研究性学習			1	1	1	1	1	1	1
	労働と技術			1	1	1	1	1	1	1
活動	地域奉仕 社会实践	学年ごとに2週間を利用して適宜に行う								

注：一～六 小学校
七～九 中学校

第2項 研究性学習について

研究性学習とは学生の興味によって教師の指導の下、自然、社会、学生自身生活の中で課題を見つけ、自ら知識を獲得し、活用し、問題を解決する学習活動である。研究性学習において、教師は組織者、関与者、指導者になる。国家教育部が頒布した『3～6年級研究性学習実指南』により課程理念、目標、内容、実施、評価について表2にまとめた。

表 2：研究性学習の特徴

理念	①学生の自主的活動を重視し、学生に体験と創造の中で学ばせること。②学生の興味に関心を持ち、学習過程に探究の快楽を満たせる。③開放的な学習空間を提供し、学生の多面的な潜在能力を発見する。④教育過程は教師と学生が共同的に新しい知識を探究する課程である。
目標	①生活を観察する、問題を探究する興味をかきたてること。②初歩的に問題を探究する能力を習得させること。③学習活動の中に協同と分かち合う意識を育むこと。④科学を尊重する意識や研鑽な態度を育てること。⑤初歩的に社会の責任意識を形成させること。
内容	学習内容は学生の生活領域を中心とし、教科書や学習の中の疑問や家庭・社会・生活の中の疑問、自然現象、など探究性のある課題である。また、地方の事情に適した郷土教育、労働技術教育、手製の制作、科学技術活動も可能である。その課題は学生自身が選択することは可能だが、教師がアドバイスし、意見を提供することも可能である。
実施	①学生が全員参加することを確保すること。②学生に明確かつ具体的な任務を提出すること。③形式は多様であるべき。地域奉仕と社会实践、労働と技術教育など総合実践活動のほかの指定領域と結びつけて活動を行うこと。④課外時間を利用して研究活動を行うこと。また、実施は三段階によって構成されている。すなわち、問題発見段階、問題解決段階、まとめ交流段階である。
評価	小学校研究性学習の評価者は教師のみ、もしくは教師と学生の両者、あるいは学生を主体とする。評価内容は主に以下である。①学習態度 学生が研究性学習において主体的、積極的であるかどうかを評価する。②協力精神 学生がグループ学習の中での協力的な態度と行為表現を評価する。③探究精神と学習能力 学生が提出した問題や問題解決過程の表現によって評価する。

以上のことから研究性学習では学生が実践、探究、体験すること、そして科学的な態度

を養うこと、問題を発見、解決する能力を高め、協同する意識、社会に対する責任感と使命感を育成することに重きを置くことが分かる。また、添田晴雄（2001）によると研究性学習の「研究性」は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。

第3項 研究性学習の試行教材——「発見と探索」

総合実践活動課程の問題点について華東師範大学の王建軍は2001年に中国の四つの地域（東部地区、中部地区、西部地区、東北部地区）を対象とし、研究性学習の実施状況を調査した。それによれば、今研究性学習を実践指導する際に、教師たちが訴える最大の問題点は「研究テーマ価値確定が難しい」（52.1%）、「研究領域の先端動態が分からない」（40.4%）、「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%）である。このように、今中国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のが現状である。天津ではこのような現状を踏まえ、教師、児童に研究性学習課程をどのように進めていけばよいのかという見本を提供するため、また課程を常態化させるために、2006年から2007年にわたって、自ら「発見と探索」の試行教材を開発した。教材は身近な生活常識あるいは自然現象の中で実験課題100以上児童が興味を持ってそうな実験課題を選択した。小学校3～6年生が使用し、学年ごとに前期と後期2冊ずつ、合計8冊ある。この教材は試行以来、実施における課題にぶつかりながら修訂されつつある。

a 教材「発見と探索」の特徴について

天津市教育研究室が頒布した『地方教育課程＜発見と探索＞説明』により、教材の特徴について表3にまとめた。

表3：教材「発見と探索」の特徴

総目標	「発見と探索」教材は学生の学習生活を主体とし、科学実験を通して、科学知識を身につけさせ、初歩的な科学技能と方法を把握させ、課題への探求能力と実践能力を高めること。また、学生が自ら実験や研究をすることによって、受け身の学習方式を変え、主体的学習する過程の中で創造力を備え、科学的な思想と態度を形成することによって、科学素養を高めることである。
具体的目標	①生が生活を観察する能力、問題への発見と探究に対する興味をかき立てる。②初歩的に観察と発見の基本方法を把握させ、問題への探究能力を育む。③科学を尊重する意識、研鑽の態度を形成する。④初歩的環境保護意識と社会的責任感を形成する。
教材内容	教材は主に学生の身近な生活や自然科学の中の実験課題を中心としている。具体的には以下の内容である。①家庭生活における事例からその中に含まれている科学原理を掲示する。②身近な自然現象から模擬実験を通してその中の科学知識を把握する。③実際生活の中の数学問題から数学規律を掲示する。④環境問題、環境と人々との関係を探る。
教材の構成	①身近な科学 ②物理実験 ③数学研究 ④科学現象 ⑤発明訓練 ⑥他研究
教材の基本モデル	①問題提出 ②仮説を立てる ③研究を行う ④結論を得る ⑤討論を通して問題への理解を深める。
基本能力の育成	① 造精神と実践能力 ②情報を集め、処理する能力 ③自主的に新しい知識を獲得する能力 ④問題の分析、解決能力 ⑤コミュニケーション能力と協同能力。

b 教材「発見と探索」の具体的な内容について

以下は3年～6年前期までの「発見と探索」の目次である。

<p>3年前期</p> <ul style="list-style-type: none"> ・包装パックの学問 ・足の長さとし身長 ・誰の答えが多いのかを競争してみよう ・車輪の軸はどこに設置するのか ・生活の中の数字 ・人工衛星を新聞紙で作ろう ・虹の色 ・歌えるガラスコップ ・潜水艦の浮かびと沈み ・巨大な海洋能 ・誰の花が美しいのか ・人間の目 ・組図訓練 ・コインを浮かばせる試合 <p>3年後期</p> <ul style="list-style-type: none"> ・奇妙な太陽時計 ・測量中の豆知識 ・探索と想像 ・簡単に活用できる園 ・「形数」の研究 ・小発明技法——転移法 ・地震・災害を予防する ・一枚の紙は「千斤」を載せる ・数字の規律を探そう ・身近な規律 ・室内で花を飼うには ・野生動物——人間の友達 ・ピアノの音の探求 <p>4年前期</p> <ul style="list-style-type: none"> ・車に貨物を積み込む、下ろす知識 ・静電気の実験 ・ニュートンはなぜ馬車から振り回されたのか ・「二進制」の研究 ・新奇の「幻方」 ・人と河流 ・小さい商業企画者になろう ・面白い吸水現象 ・カラスの改善 ・汽車の排気ガス ・動物や植物からの啓示 ・奇妙な引水方法 ・「内涵」を見つけよう ・面白い配列 <p>4年後期</p>
--

- ・平衡とおもちゃ
- ・サッカーボールの黒と白
- ・水の中に沈んだピンポン球
- ・月の中に兎が本当にいるのか
- ・奇妙な対称
- ・いくつかの面白い現象
- ・カラスが水を飲むことから考えられること
- ・奇怪な結果 109989
- ・節能小衛士
- ・绿色食品の良いところ
- ・数を当てる学問
- ・面白い「水膜」
- ・木箸の荷重

5年前期

- あなたが立てられる？
- ・二つ船がぶつける秘密
- ・動物の天敵
- ・魚はどうやって金魚鉢に入るのか
- ・奇怪の順環
- ・火星上の「高架路」の長さ
- ・願望は発明の起点
- ・奇妙の曲線
- ・日が昇ると沈む
- ・雑技の中の平衡
- ・天津の「藍天工程」
- ・振り子時計の研究
- ・「コンビ」を見つけよう
- ・創造と発明
- ・SE 絵

5年後期

- ・はかりの分銅と重物平衡の秘密
- ・「回文式」の謎
- ・小発明技法——改革法
- ・面白い筆画
- ・大陸はつながっていますか？
- ・色が変わる人参
- ・パイプをくるまめ知識
- ・流砂について
- ・誕生日魔術
- ・使い捨てはしのメリットとデメリット
- ・握手の学問
- ・神秘の黄金数
- ・記憶力の「長」と「短」
- ・奇怪な「卵を飲みこむ」ビン

6年前期

- ・茶ビンの学問
- ・地図の色の学問
- ・自転車の科学
- ・発明人の褒美
- ・「莫比乌斯圈」
- ・未来の太空城
- ・郑和は西洋を渡る
- ・火洲—「吐鲁番」
- ・悪いところを探して発明しよう
- ・中水—水を循環的に使用しましょう
- ・プラスチック製品の「功」と「過」
- ・ネズミを消滅できるでしょうか
- ・卵と石をぶつけることから
- ・涙が流さない蠟燭
- ・立体の図

目次から見る限り学習内容の特質について以下のことが分かる。まず、日本の理科数学に類似し、科学原理に重きを置いている。そして、児童の身近な生活に関連し、学んだ知識は生活の中に還元できる。また、各単元では探求的な内容が設定されているが、お互いに関係性は見られない。最後に、各教科の学習内容と強く関係している。

第3節 天津市T小学校における研究性学習の授業実践

第1項 T小学校の紹介及び「研究性学習」への取り組み

1、T小学校の紹介

T小学校は1965年に創立され、学校の総面積は10549平方メートルである。学級が23個あり、子どもが836人いる。教職員が93人いる。学校は子どもたちの心の健康を重視し、「心育」（心を育つ）教育は特徴である。「天津市義務教育師範校」、「天津市素質教育師範校」、「天津市中小学校心理教育先進校」、「天津市文明学校」、「天津市科学技術先進校」などと評定されている。また、T小学校は積極的に「研究性学習」に取り込んでいる。天津市が開発した「科学と探索」の教材を使用し、1週間1時限に授業を行うだけでなく、月に1回研究授業を行い、子どもたちはより意欲的な学べる方法を探求しているのである。また、「研究性学習」だけでなく、定期的に「社会奉仕と社会实践」という授業を行い、子どもたちに歴史のある古跡を自分たちで詳しく調査させ、触れさせることで天津の歴史

を感じさせる。

第2項 T小学校における授業実践及び分析

1、授業の内容、目標、過程について

テーマ：「静電気の実験」

目的：①静電気の存在を証明すること。

②静電気の存在条件を分かること。

形態：グループ活動 4組 (1組は8～9人、机を向き合わせた形で取り込んでいる。)

過程：①教師は子どもたちに静電気の体験を考えさせる。

②子どもたちは本に書かれている静電気の実験方法を読み上げる。

③四つのグループに分け、三つの実験を行う。

I、言うことを聞くビニール袋

II、肩にくっつく風船

III、壁に貼り付けられた新聞紙

各実験が終わるごとに、実験に関する「思考問題」が出される。

④静電気を利用して何ができるのかを考えさせる。

⑤静電気の危害を考えさせる。

⑥静電気を防ぐ方法を考えさせる。

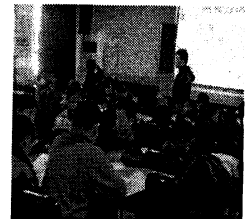
2、結果と考察

本研究では「授業形態」、「教材」、「教師の指導法」の三つの視点から「教科書の役割、存在、扱われ方」、「グループ学習に見る」、という二つの場面を取り上げ、教師が「自由度」、「主体性」、「ハーディネス」の捉え方、及び教師の「観」は実践に与える影響について考察していく。

教科書の役割、存在、扱われ方

事例C：教科書に従う探索手順

教師は「では、今日何について探索しますか？」と子どもたちに聞く。子どもたちは大きな声でパワーポイントを見ながら「静電気の実験です。」と答える。教師は続いて「この授業では身近なものを使って実験してみます。二つのことを強調します。一つ目は静電気の存在を証明します。二つ目は静電気の発生条件を探究します。では、いくつかの実験をしてみましょう。その前に、みんなに探究の方法を教えま



しょう。私たちの手元に本がありますよね。私たちはこの本に基づいて、実験を完成させましょう。探究するには四つの方法があります。じゃ、自分で本を読みましょう。」と言う。

(C1) 子どもたちは各自で声を出し読み始める。「1, 実験の手かる。2, 手順の通りに実験を完成させること (グループ全員が実際に操作してみる) 3, 実験の現象を観察して、言葉で説明すること。(誰か話すときに、他の人は真面目に聞くこと) 4, 現象が発生する原因を交流すること。」子どもたちは読んでから、教師は一つ一つの意味について確認する。

事例D：教科書に書かれた通りの答え

林さんは前に来て、実験をみんなにやってみせる。終わってから、教師は「やり方は正しかったですか？」とみんなに聞く。子どもたちは「正しかったです。」と答える。そして、教師は「では、彼女が実験しているときにあなたたちは何を観察しましたか？」と聞く。周くんは手をあげ、「ビニール袋を観察しました。」と答える。王くんは周くんの答えを聞いて、すぐ「違う、違う」と言いながら手をあげる。教師に指名され「ビニール袋が変化したかどうかを観察しました。」と答える。教師は「ビニール袋が変化しているかどうか、現象があるかどうか。本では現象という言葉を使いましたね。だから、本を読むときに、よく理解しないとイケませんね。」と言う。王くんは下を向いて教科書を確認する。(D1)

考察：

研究性学習は児童が主体になる課程である。『綱要』教科書は教師、児童に研究性学習課程の実例を示している。事例Cと事例Dを見てみると、教師が教科書を重視しているのが分かる。教師は「探索方法」を教科書通りに実行しなければいけない上 (C1)、「言葉」も教科書に書かれている通りに言わなければならないと考えているように思われる (D1)。総合実践活動課程において、教科書の存在は子どもたちが学習するきっかけである。それをもとに自由に探求活動を展開させていくことが本来の目的であるが、この授業においては教科書にとらわれすぎてしまったのである。実験手続き (C1) については、本に書かれている通りにやらなくても、子どもたちの自由な発想に任せ、実験を設計してもらうという方法もあるだろう。そのことが子どもたちの创新能力の育成につながると考えられる。言葉 (D1) については本に書かれている言葉は正解ではなく、子どもたちは見たこと、感じたことを自分の言葉で表現すること自体を大切にすべきである。『綱要』の中で、総合実践活動の特徴について、「開放性」(閉鎖的な教科知識体系と、教科縦割りの授業の枠組みを超えて、子どもの生活世界に関心を向けている) と「自主性」(子どもの興味、趣味を尊重し、子どもの自主性の発揮を重視している) が挙げられている。だが、実際の授業の中では両者を保つことは難しいと感じた。このことについて胡教育研究員に尋ねたところ「総合実践活動課程は新しい課程です。長年に亘って教科授業を教えてきた教師たちは教科書がないと実施の上で迷ってしまうので教科書を編成したが、逆に子どもたちの主体性を阻害してしまうかもしれない。教科書に沿って授業を進めることに慣れてきた教師たちにとっては、うまく活用していくことがこれからの一つの課題である」と述べていた。

グループ学習に見る

事例E：グループ長の誕生

教師は子どもたちに実験の手続きを読ませてから、一つ一つ確認していく。「手続きが四つありますが、まず、第一では何を強調していますか？」と子どもたちに聞く。林くんは「どうやって実験するのかを確認しなければなりません。」と答える。教師は林くんを褒めてから、「第二では何を強調していますか？」と聞く。子どもたちは一緒に「操作」と答える。教師は「特別に何を強調していますか？」と続いて聞く。子どもたちはすこし考えてから「一人一人が手を動かさなければなりません。」と答える。教師は「よく分かっていますね。では、グループで実験をするときに、一人一人が必ず参加することですね。でも、全員がやるから、私が先にやりたいという子が出てくるかもしれません。どうすればいいですか？」と子どもたちに聞く。張君は下で「お互いに譲ります。」と言う。教師は笑顔で「そうですね。譲ることですね。じゃないと、ある子は何回も実験をやっているのに、全然やっていない子どもができてくるかも知れませんね。」と言う。劉くんは下で「じゃ、番号をつけたらいいんじゃないですか？」と教師に向かって言う。教師はそれを聞いて「その方法はいいですね。では、後でグループごとにグループ長を決めてください。グループ長はみんなに番号をつけてくださいね。」(中略) グループ1、2、3は予めグループ長を決めている。グループ4だけはまだ決めていない。教師は「グループ4のグループ長は誰ですか？自分たちで決めてください」と言う。グループ4のみんなはある女の子(中隊長)を指さす。教師は「じゃ、あなたはグループ長ですね。」と言う。(E1)



事例F：期待されるグループ長

グループ長を決め、実験に入る前に教師は「実験が成功するかどうかはグループ長にかけています。私はグループ長の能力を信じていますでは、グループ長は前に来て、実験道具をもらってください。」と言う。(F1) グループ長は前に行って、実験道具を取りに行く。教師は「実験が開始する前に、まずグループ長は番号をつけてくださいね。一番は誰、二番は誰、一定の順序で番号をつけてください。でははじめ。」と指示する。各グループ長は「1、2・・・」と番号を付ける。教師は各グループが大体番号付けが終わった頃に「はい、実験をはじめ」と指示する。

事例G：グループ2の実験

実験1「言うことを聞くビニール袋」

子どもたちは一人ずつ順番に実験を行う。実験手続きとしてはまずビニールを縦に持つ。そして指をビニール袋の真ん中に入れる。最後に指を引き出す。ビニールの変化を見るという実験である。一人の子どもが実験を行うときに、他のメンバーは興味津々に見る。やっと順番がきた宇くんは笑いながら、楽しそうに実験をやり始める。(G1) 教師は回ってきて「現象はありましたか？」と聞く。グループ2の子どもたちは手を上げながら「あります」と答える。楼ちゃんは「排斥」と答える。林くんは「吸引」と答える。教師は「じゃ、もう一回やってみよう」とアドバイスをする。グループ2の子どもたちは順番に最初からやり始める。(中略) 教師は各グループが大体終わっている頃に、「先、実験の時に現象について交流しましたか？」と聞く。子どもたちは「交流しました」と答える。教師は続いて「現象が生じた原因について交流しましたか？」と聞く。子どもたちは「はい、交流しました。」と答える。教師は「私は聞こえていません。もう一回交流してください。はい、はじめ」と指示する。

子どもたちは嬉しそうに交流しはじめる。今度は順番がなく、言いたい人から言い始め

る。グループ2の周くんは「現象は排斥です。その原因は静電気です」とグループのみんなに自分の意見を言う。他のメンバーは肯いて同意を示す。(G2)

実験2「肩にくっつく風船」

実験手続きとしてはまず、手で軽く風船を持つ。そして、風船を自分の肩に持ち素早く摩擦する。最後に両手を離す。風船の変化を見るという実験である。子どもたちは順番に実験をやり始める。林くんは一番である。宇くんは自分の順番が来るまで待てずに、林くんの隣まで走って、実験をするところを見ようとする。他の二人の子どもたちも自分の椅子から離れ、林くんの近くに来る。(G3) 林くんは摩擦するときに、力を入れすぎたのかも知れないが、風船が「バン」と爆発した。他のメンバーは笑い始める。宇くんは林くんの手伝いをして、風船を持ち、林くんの肩に摩擦する。風船は見事に肩にくっついた。宇くんは笑いながら、自分の席に戻る。(G4) (中略) 教師は各グループが実験は終わったのを確認して「はい、みんな現象を見ましたよね。その原因について交流しましたか？まだだったら、今から交流して」と言う。子どもたちは素早く交流し始める。劉くんと陳くんは同時にしゃべりだす。陳くんは手で劉くんの口を防ぎながら、自分の意見を言う。劉くんは笑いながら反抗する。みんなは見て笑う。意見交流の時間が終わる。(G5)

考察：

事例Eと事例Fはグループ長の選出に関わる事例である。小学校において総合実践活動の基本的形式はグループ活動である。段取りよく活動を進めるため多くの場合はグループ長を選出する。この授業においも、4班だけグループ長がいなかったため、教師が子どもたちに自主的に決めることを命じた。事例Eでは4班のメンバーは同時にある女の子(中隊長)を指で指した(E1)。(中国小学校において各学年のクラスに「大隊長」、「中隊長」、「小隊長」が決められている。日本で言うとクラス委員である。それは基本的に成績のいい人しかなれない。)4班では7人の子どもがいるが、クラス委員が女の子一人だった。成績のいい子が自動的にグループ長に選ばれている。事例Fでは、教師はグループ長への期待を述べた(F1)。事例Eと事例Fを関連させてみると、子どもたちが成績のいい人をグループ長に選ぶのは、成績のいい人が日常的に教師から高い評価をされているからである。成績のいい子どもは能力があるが、そうでない子どもは能力がないという偏った考えは総合実践活動課程の中で変えていく必要があるのだろう。

事例Gは子どもたちの実験様子を描く事例である。グループ活動内容は実験と討論によって構成される。実験1では、子どもたちは自分の順番が来るまで、とても楽しそうに待っていた。(G1) 実験2では、二人の子どもは自分の順番が来るのを待てずに椅子から離れ、実験をしているメンバーの近くに見に行った。(G3、G4) 子どもたちの様子から実験にとっても興味を持ち、自ら取り込んでいることが分かる。胡教育研究員は「研究性学習は子どもたちに実際に手や頭を動かして実験させることが一つの特徴である。子どもたちも楽しんで

いる。楽しいから自ら参加しようとする。それは我々のねらいである。また、グループ活動なので、普段一人で学習することが多い子どもたちに、グループ学習の楽しさも味わってもらいたい」と述べている。

そして、交流場面についても見ていく。教師はグループ全員が実験はできるようにするため、その前に順番を決めさせた。したがって、実験の段階では、混乱することなく子どもたちが決められている順番で行っている。意見交流の段階では、事前の約束がないため、すこし混乱する場面が見られた (G2、G5)。また、内容を見てみると、二つの実験とも「現象とその現象が生じた原因」について討論が行われていた。それぞれの現象は違うが、原因は同じ (摩擦で静電気を生じる) である。多くの児童がその原因を分かっているため、ほとんど討論することなく、一人の子どもが原因を言って残りのみんながうなずくだけである。このことから、子どもたちが討論できるようなテーマ設定も必要であるように思う。たとえば、静電気が起こる実例を集めるという、答えがすぐ出てしまうような問いではなく、いろいろな考えを出せるようなテーマを設定したほうがいいのではないだろうか。

実験する時間 (5分) と比べ、交流する時間 (2分) はその半分である。『概要』の中で、組織形式について「児童同士が討論を通して、課題を深めていくこと」が書かれているが、以上から見るとグループ活動は交流より手を動かす実験に重きを置いていることが分かる。

第4節 教師の「自由度」、「主体性」と「ハーディネス」の捉えかた

本節では、第2章第3節と同じように教師の「観」を現す「目標」、「教材」、「教授行為」、「学習者」という4つの方面から中国教師の「自由度」「主体性」と「ハーディネス」の捉え方を分析していきたい。まず、目標においては、「研究性学習」の目標は「①生活を観察する、問題を探究する興味をかきたてること②初歩的に問題を探究する能力を習得させること③学習活動の中に協同と分かち合う意識を育むこと④科学を尊重する意識や研鑽な態度を育てること⑤初歩的に社会の責任意識を形成させること」である。また、「静電気の実験」の授業の目標は①静電気の存在を証明すること。②静電気の存在条件を分かることである。教材においては、「発見と探索」という教科書が使われていて、具体的な教材内容と特徴は第3節第3項に述べてある。教授行為においては、(C1)のように、宋教諭は基本的に教科書を下に授業を進めている。その中で、グループ実験、グループ討論を導入している。ただ、実験の手続きや討論の内容は宋教諭が決めている。それについて宋教諭にインタビューしたところ、以下のように述べていた。「『静電気の実験』の授業の中で、静電

気が生じる現象や原因などを直接に子どもたちに教えるのではなくて、子どもたちが自ら実験をして、証明することも大切です。間接的に子どもを引導しないとイケません。そういう意味では総合実践活動課程は教科学習と違って、子どもたちが授業の主体であり、自ら体験することは大切です。また、『総合実践活動』は子ども同士の協同能力の高めを図る課程です。なので、授業の中でグループ活動を導入しています。授業の中で教師から教えられることは限られていて、『自由度』も限られています。研究性学習の課程の中では子どもに科学原理を自らの実験を通して分かってもらいます。日常生活の中でも実験で証明した同じ現象が起こります。子どもたちにそれを発見してもらいたいです。すなわち、一つの事から類推して多くの事を知るのが大切です」宋教諭のインタビューから、子どもたちが自ら手を動かし、実験することが大切であるが、決められた授業時間の中で子どもたちに効率的に学ぶ方法を教え、学習能力を身につけさせることも重要視とされていることが分かる。最後に、学習者においては、場面によって、学習者の表情や行動が違ってくる。1つ目の場面はグループ実験の場面である。2つ目の場面はグループ実験以外に、教師と子どもたちの応答場面である。まず、グループ実験の場面は(G1)のように宇くんが楽しそうに実験する姿や(G3)のように宇くんと他の男の子二人は自分の順番が来るまで待てずに、林くんのそばに来て実験を見る姿や(G4)のように林くんが風船の実験をするときに、風船が爆発したことをみんなが笑う中で、宇くんが林くんの手伝いをして実験を完成させた姿も見られたのである。子どもたちはグループ実験の中で、自ら手を動かし、静電気の現象を観察することができ、そして実験を通して証明することもでき、子ども同士のコミュニケーションもできたのである。そして、教師との応答場面では、事例Cのように教師は授業の主体になり、子どもたちは示された課題について考えなければならない。例えば、実験の手順についても(C1)のように教科書通りに行わないとイケない上、(D1)のように教科書に書かれている通りに言葉を使わないとイケないのである。

以上から見ると、中国の教師が考えている子どもの活動の「自由度」「主体性」は学習活動の中で、教科書に沿って教師の指導の下で子どもたちが個々人を単位に自ら手を動かし、実験をしたり、操作したり、グループ交流したりすることである。教師は自分が設定した活動の中で、子どもに自分で手を動かし、実験する時間を与える。その時間は子どもたちにとって「自由」な時間であろうと教師が考える。しかし、それは「自由度」の高い活動とは必ずしも言えないのである。宋教諭はインタビューの中で「自由度」について以下のことを述べていた。「先生が直接に関わらず、子どもたちに完全に自由にさせることは難

しいです。危なかったり、時間の浪費になったりします。決められる時間の中で効率的に授業をやり遂げることは教師の責任です。また、うちの小学校は子どもが多いので、『自由』を与えると、バラバラになり、先生は一人一人の子どもを見きれませんので、統一できなくなります。もちろん、一定的な『自由度』のある『場』を与えることも必要です」宋教諭のインタビューから「自由度」について二つのことが分かる。一つ目は、子ども参加型の授業は「自由」のある授業である。今まで、中国の教育は教師主導で進められてきた。特に、小学校、中学校、高校では成績競争のために、教師は知識を伝授する役割と決めつけられ、学生は受け身的に教えられた知識を学習する。自ら授業参加することはなかった。2002年に設けられた「総合実践活動」はこのような方式をひっくり返し、子どもが授業の主演であることが強調された。でも、「受験のための準備が優先される現実、教員の専門性の限界、カリキュラム開発意識の未熟さなどの問題は課程を進めるのに重大な壁となった。(筆者中略)」(朴淑子・伏木久始 2008) その結果、教師一人芝居の授業から子ども参加型の授業に変わったのである。子どもたちはただ座って、教師の言うことを聞いて覚えるだけではなく、自ら実験をして理論を証明した。また、グループで討論をするという形だけでも教師にとって、子どもたちに「自由」を与えている。二つ目、「自由」はイコールバラバラになるという考え方である。子どもたちに「自由」を与えると、集団としてまとまりにくくなり、授業として成り立ちにくくなるという宋教諭の考え方がうかがえる。もちろん無条件の「自由度」を子どもたちに与えたら、宋教諭の言う通りみんながバラバラになりやすい。前章で述べたように授業中の「自由度」は5つの条件に満たすことによって成り立つのである。宋教諭にはそこまで考えられていないことがうかがえる。なので、まとまりやすく、効率的に授業を行うために、「自由」が必要範囲に限っているという宋教諭の考え方がみられる。

そして、中国の教師が育てようとするのは観察能力、実践能力、创新能力、協働能力と言ったような技能的な力である。問題に遭遇したときに、子どもたちがそれに対応する「力」である。「観察能力とは『子どもが自主的な探究学習活動を通して、科学や社会知識に触れることによって身近な生活の中の自然現象、社会現象を積極的に観察し、初歩的な問題探究の経験を獲得し、科学や社会問題への探究興味を激発することである』実践能力とは『研究性学習の中で、客観的な規律を尊重する意識、物事に対して真面目に考える習慣を育成する。大胆に創造することができ、真剣に実践、試み、探究する。たとえ、困難や挫折にあっても、簡単に諦めずに、最後まで頑張りぬくことである』创新能力とは『研究性学習

を通して、子どもが基本的に違う方法で物事を観察し、問題発見し、自主的に問題を探究する能力を身につけることである。また、研究性学習は子どもが研究性学習活動、問題探究の過程を通して、科学探究の初歩体験を獲得し、自然、社会、人生の問題への思考を深め、探索、創新の欲望を激発し、しだいに物事への質疑、思考、探究の中で新しい知識を獲得することである』協同能力とは『子どもが学習活動の中で子ども同士お互いに助け合い、依存する心理を克服し、真面目に分担して作業を行う自覚を育成することである。コミュニケーション能力を高め、集団を愛し、子ども同士が交流し情報、創意、成果を分かち合うことである』(熊梅・2006) ²

「総合実践活動」課程は子どもたちの「创新能力」、「実践能力」、「協同能力」を育てていくことが主な目的である。事例の中においても、「创新能力」について、子どもの身近な体験と授業内容とを結びつけようとしていることが明らかになった。他の教科学習のように、何か新しいものを勉強させようとするのではなく、自分の体験をもとに新しいことを自ら探究させていくのである。また、その過程のなかで、子どもたちの発想力を広げようとし、(C4)のように考えさせる場も設けられている。しかし、子どもたちに主体的に学ばせることを目標としている一方で子どもの主体性が奪われる場面(D1、E1)もいくつかあったことが分かった。その理由は教科書に縛られてしまったからである。胡教育研究員は「研究性学習を教えている教師たちは元来、ほかの教科の担任である。なので、無意識的に教科学習のように教えてしまう時もある。例えば、教科書を基準にしてしまっ、子どもたちの主体性を疎かにしてしまう」と述べている。また、「授業の導入場面とまとめ場面」から教師は総合実践活動においても教科学習のように「新しいこと」を教えるということを重視しすぎているように見受けられる。もっと教科書の「枠」や教師の古い観念を越え、子どもたちに自由な空間を与えることによって発想力や创新能力を鍛えることが出来るだろう。

そして「実践能力」について、本事例においても、科学的な実験を導入することで、児童の実践能力を育てようとしていることが分かる。実際にも子どもたちが喜んで楽しそうに実験に取りくむ様子が伺えた。「科学」という教科においても実験を導入している。だが、それは器具を使う化学実験がほとんどである。それに対して、研究性学習は身近なことを実験に導入している。そうすることで児童の身近な生活に還元することができ、その中で応用することができる。また、子どもたちの探求意欲を高めようとし、先ほどの事例考察で胡教育研究員も述べているように研究性学習では児童のあらゆる面における「良いとこ

ろ」を意識的に見つけ褒める手法を導入している。それは「できていないところ」を見がちな教科学習と比べ、新たな点であるだろう。しかし、教科書の単元配列をみても分かるように研究性学習のほとんどは閉じられた教室の中で行われている。実験を通して、実践能力を高めようとしているが、教室の中でできることは限られている。実践能力というのは教室から出て、様々なものや人との関係性の中ではじめて培われるものであるのにも関わらず、実態は教室学習にとどまっている。『3～6 総合実践活動指導綱要』の中に、「学校や所在地区の特徴に基づき、学校やコミュニティーや地方の課程資源を十分に開発し利用する。総合実践活動の実施空間を広く開拓すべきである。」と書かれている。よって、今後、教室の中にとどまらずそこから離れる実践も必要であるだろう。

最後に、「協同能力」について、事例を通して、総合実践活動課程の規定された通り、グループ学習形式で行われていることが分かる。今まで個人学習が多い中国教育現場の中で、グループ学習という形式を導入することで子どもたちの学習内容だけではなく、お互いに関心を持ち、協力精神を引き出すきっかけになるだろう。しかし、グループ学習の内容から見ると、本事例においてはエピソード記録（H2、H5）で、示したように、子ども同士のコミュニケーションより、実際に一人一人手を動かし、実験することに重きを置いていることが分かる。また、一人ずつ順番に同じ実験を繰り返すので協同する場面は見られなかった。グループという形を使ってときそこで子どもたちがどのように協同をするのかということを検討する必要があるのではないだろうか。

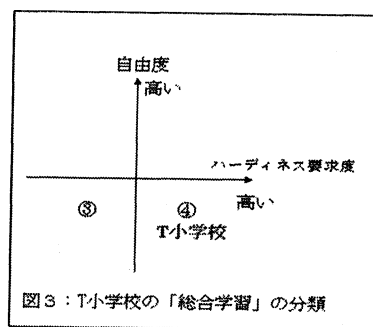
第五節 教師の「観」が実践に与える影響

事例 C と事例 D から宋教諭は教科書を絶対的な存在と見なし、それに従わなければいけないという考え方を持っているように思う。このような考え方の中では（D1）ように教科書に書かれている通りの答を言わないと正解ではないということが起こりがちである。事例 G では宋教諭がグループ実験という形を取ることで、子どもたちはそれまで見せてくれなかった活潑的な一面を見せてくれた。子どもたちが楽しそうに実験を取り込む場面（G1、G3）や子ども同士の助け合う（G4）場面が見られたのである。

事例を通して、宋教諭は場面によって子どもたちの活動の「自由度」を大きくしたり、小さくしたりしていることが分かる。事例 C、D は教師が主体であり、教師によって授業が進められ、「自由度」は低い効率的に子どもたちに知識を教えている。事例 G では子どもたちが実験の主体であり、「自由度」を大きくすることで、子どもたちが自ら主体的に活動

に取り込んでいくのである。だが、このようなやり方では「観察能力」、「実践能力」といった「ハーディネス」は「研究性学習」を通して、子どもたちが身につけていくが、「自由度」が低いため、子ども同士の「協同能力」、新しい物を作っていく「创新能力」を育てていくのが難しいように思われる。「自由度」と「ハーディネス」との関係性について宋教諭にインタビューをしたところ、以下のようなことを述べていた。「子どもたちに『自由度』を与えることで、ハーディネスが育っていく。観察能力において子どもたちに手を動かさせることで、よく観察することができる。先生が代わりに実験をやると、見えないところがある。思考能力においても、先生からたくさんの情報を提供するのではなく、子どもたちに自分で考えさせることは大切である。協同能力において、ある行動は二人以上でないとできない実験もある。自由度が大きければ、協同を求める内容もできる。创新能力は先生に言われた通りだけではなく、自分からやることが重要である。自由を与えることで、新しいことを作っていく空間を与え、创新能力は育っていく」。

事例やインタビューを通して T 小学校の実践は教師が学習活動の中で子どもたちに自らの体験と実験と結び付け効率よく知識を勉強させることで、技能的な「力」は育てていくが、「自由度」が低いため、主体的に学ぶ力を欠け、図3に示されているよう④番に位置する。



¹ 森脇健夫, 「中国教育課程改革の動向：教育課程改革 (2001～)」, 『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』, 23, 63～72, 20030300

² 熊梅, 『総合実践活動教学法』, 東北師範大学出版社, 2005年, pp1-31

終章 本研究の到達点と今後の課題

第1節 本研究の到達点

本研究においてはまず、日中両国の教師は「総合学習」における子どもの活動の「自由度」「主体性」と「ハーディネス」に対する捉え方が明らかにした。表4は日中両国の教師の「観」を現すものである。

表4：日本の教師と中国の教師との「観」の比較

国 教師の観	日本	中国
目標	①人と触れ合うこと。②身体を通して知識や感性を高めること。	①電気の存在を証明すること。②静電気の存在条件が分かることである。
教材	保育園、稲	教科書「発見と探索」
教授行為	①考えることを鍛えるテーマを与える。②子どもたちが主体的に、互いに学びあえる「場」を設定する。③活動の中で直接に指示を出さない。	①教科書にそって日常生活と関わるテーマを与える。②子どもたちが楽しく知識を覚えることができる「場」を設定する。③活動の中で場面によって教師が主体であり、直接に指示を出す
学習者	①大きなテーマの下で、自分たちで考えて行動する。②子ども同士が関わりながら活動に取り組む。	①テーマの下で教師に言われたように行動する。②基本的に個人単位で行動する。共同作業は見られない。

表4から、次のように分かる。日本の事例における教師が考えている子どもの活動の「主体性」、「自由度」は活動の中で教師自身の直接的な指示を最小限にし、子どもたちが自分で考えて判断し、行動するというような「主体性」を最大限に発揮することができる「場」を整え、開放的な空間の中で子ども同士が互いに助け合いながら、学びあって、学んでいくことである。子どもの「自由度」をできるかぎりあげて、その中で子どもが「主体性」を発揮することができると思う。それに対して、中国の事例における教師が考えている「主体性」、「自由度」は学習活動の中で、教科書に沿って教師の指導の下で子どもたちが個人を単位に自ら手を動かして実験をしたり、操作したり、グループ交流したりすることである。教師は自分が設定した活動の中で、子どもに自分で手を動かし、実験する時間を与える。その時間は子どもたちにとって「自由」な時間であろうと教師が考える。しかし、それは「自由度」の高い活動とは必ずしも言えないのである。

例えば、中国の「総合実践活動」では教科学習と違って、子どもは活動の「主体」として位置づけられている。担任教師はそれを意識しながら授業をする。しかしながら事例D

が示したように、グループ実験をする時に、課題を子どもたちに与えるだけではなく、実験の手続きもきちんと決めている。それは日本からみるとかなり「自由度」の低い授業である。日本の場合は課題を子どもたちに与え、それをどうやって実験して証明するのかは子どもたち自身に考えさせることが多いだろう。しかし、中国の教師にとって、子どもたちに手を動かさせ実験をさせることだけで、子どもにとって「自由」で「楽しい」授業であるというように考えている。

日本の事例における教師が育てようとするのは「問題解決能力、姿勢」である。ある状況におかれる中で、子どもたちの内面から生まれてくる「力」である。そして、中国の事例における教師が育てようとするのは技能的な力である。問題に遭遇したときに、子どもたちがそれに対応する「力」である。

また、本研究では「自由度」と「ハーディネス要求度」（問題解決能力及びその姿勢）という二つの軸で日中の「総合学習」を捉えてみたが、日本の場合は活動の中で、子どもたちに「自由」な「場」を与えることで、「主体性」を高め、問題解決能力を身につけさせていくが、中国の場合は子どもたちに限られた「自由」な空間を与え、教師の指導の下で技能を高め、問題解決能力を身につけさせていくことが明らかになった。

第2節 本研究の課題

本研究では「総合学習」における日中両国の教師の「自由度」「主体性」と「ハーディネス」の捉え方の違い、および教師の「観」は実践に与える影響が明らかにした。しかし、言葉に対する解釈の違いを明らかにしただけでは不十分である。なぜ、どのように異なるかについて追求しなくてはならない。このような考え方を哲学的な源流、文化的なバイアスまでさかのぼって、理解をしなくてはいけないと考えているからである。一つの授業実践には、教育目標が反映されるだけではない。個々教師の「観」が一つ一つの授業実践に大きく影響を与えている。教師の「観」とは実践に当たって教師の考え方、捉え方、見方といったようなものである。「観」そのものはどのように形成されているのかは明らかにされていない。教師たちの「観」が授業実践に働きかけているのは確かだが、それを明らかにしない限りには実践理解を深めることは難しいのである。したがって、その「観」への哲学的な探究も実践を内在的に理解し、日中両国の教師の根本的な考えが異なる背景となるものを明らかにするのに不可欠なことであると考えている。

参考文献：

- 柏云霞 陈旭远 熊梅 『小学総合実践活動指導』 東北師範大学出版社 2003年
蔡秋英 「中国の総合実践活動における公民教育の特質——小学校の実践事例の分析を通して」 『日本教科教育学会誌』 30(4)、99～108、2008
顾建军 张建平 『総合実践活動(義務教育段階)課程指導法』 開明出版社 2005年
黄春华 『行走課堂——新課程學習方式轉變的教学問題与对策 小学総合実践活動』
東北師範大学出版社 2007年
教育部基礎教育司 『普通高校新課程研修手冊総合実践活動的实施与管理』 高等教育出版社
2004年
無藤隆 やまだようこ、南博文 麻生武 さとうたつや 『質的心理学』新曜社 2004
仲田陽一 「現代中国の教育改革」 『熊本大学教育学部紀要』 人文化学 第57号 201
-211. 2008年
熊梅 『総合実践活動教学法』東北師範大学出版社 2005年
肖成全 『総合実践活動教学実施指南』華中師範大学出版社 2002年
杨九俊 『小学総合実践活動 課堂診断』教育科学出版社 2005年
易娜 「中国の総合実践活動における促進要因に関する考察——武漢市武昌区の取り組み
を踏まえて」 『財団法人福岡アジア都市研究所若手研究者研究活動助成報告書』 90～
99、2006
易娜 「中国の小学校における総合実践活動の経営環境に関する考察——学校の組織体制に
着目して——」 『九州大学大学院教育学コース院生論分集』 2009、第9号、49—65
ウヴェ・フリック 『質的研究入門』春秋社 2007
王咏梅 「中国の小学校における総合実践活動に関する研究——総合実践活動の現状と改善
についての考え」 『上智大学教育学研究会』 -1 (1971) - (AN00115451)
村治 能就 「哲学用語辞典」 東京堂出版 昭和49年
哲学辞典編集委員会 「哲学辞典」 平凡社 1971年
山崎英則 片上宗二 「教育用語辞典」 ミネルヴァ書房
木田元 栗原彬 野家啓一 丸山圭三 「コンサイス 20世紀思想辞典」 三省堂 1997
森脇健夫 『小幡肇の授業変革とライフヒストリー』教師の力形成へのライルヒストリー的ア
プローチ—授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に—日本学術振興会 基盤
研究(C)(1)研究成果報告書
稲垣忠彦・佐藤 学 『子どもと教育授業研究入門』岩波書店 1996年
瀧川貴恵 「公立はこだて未来大學 2005年度システム情報科学実習ii」 2006年
岩崎紀子 『大きく育った気になる気』—『やれば出来る子どもによる授業』明治図書、2003
年
小幡肇 『やれば出来る子どもによる授業』明治図書、2003年
稲垣忠彦・佐藤 学 『子どもと教育授業研究入門』岩波書店 1996年
小幡肇 『そこが知りたい子どもがつながる学習指導』大阪書籍、2007年
鎌原雅彦・竹綱誠一郎 『やさしい教育心理学』有斐閣アルマ 1999年
斉藤 勇 『図説心理学入門』誠信書房 2005年

謝辞：

本論文を執筆するにあたり、多くの方々にお世話になりました。まず、2008年5月から週に1度の参与観察、学校行事などへの参加を毎回出迎えてくださったS小学校の先生方、児童のみなさんに心から感謝を申し上げたいと思います。また、中国天津市T小学校宋教師と四年生のみなさん、突然にもかかわらず、授業を見せて頂き本当にありがとうございました。そしてインタビューに応じてくださったS小学校の中田先生、大森先生、中国T小学校の宋教師、天津市胡教育研究員、皆様が学校や教育、子どもへ対する想いの多くを語っていただいたことに深く感謝申し上げます。ありがとうございました。

そして、最後まで丁寧に論文の指導にあたってくださった森脇先生には感謝の気持ちでいっぱいです。先生の人柄と多くの励ましのおかげで、2年間の大学院生活が大変有意義なものとなったことは言うまでもありません。また、隣でいつも支えてくれた森脇研究室のみなさんには精神的にも大きく支えられました。私を支えてくださったすべてのみなさんに感謝の意を込めてお礼を申し上げます。