

〔論 文〕

文化－歴史的活動理論を援用した 「総合的な学習の時間」の指導に関する研究

白 敷 哲 久

Teaching Method for “The Period for Integrated Studies”
Using Cultural-Historical Activity Theory

Tetsuhisa SHIRASU

The objective of this study is to create a learning model for “the Period for Integrated Studies,” which incorporates exposure to society, from the standpoint of cultural-historical activity theory. In attempting to create a teaching method for “the Period for Integrated Studies”, the author explores ways of teaching used inside and outside of Japan. Based on the cases inspected the author develops a learning model, and examines whether this model is appropriate to fulfill the aims of “the Period for Integrated Studies,” and also whether it is flexible enough to be adapted to different situations. The researcher concludes that teachers and learners replace “Encapsulated Learning” with situations in which they can learn together.

Key words: integrated studies (総合的な学習), cultural-historical activity theory (文化－歴史的活動理論), legitimate peripheral participation (正統的周辺参加), project-based learning (プロジェクト型学習), theory of knowledge (知識の理論)

1 問題の所在

新小学校学習指導要領（文部科学省，2017）が，平成29年3月に公示された。この前文では，社会に開かれた教育課程の実現の重要性が，総則では，各学校におけるカリキュラム・マネジメントと教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成の重要性が示された。また本文では，各学校の「総合的な学習の時間」の指導計画の策定に当たって各学校の教育目標との関連を十分に図り，基本的な方針が家庭や地域とも共有されるように努めるべきであることが示された。

今回の改訂を踏まえると，教育課程の編成においては，各学校の特色を生かしながら教科等横断的な視点で各教科等や特別活動等を組み立て，組織的かつ計画的に家庭や地域と連携を図りながら各学校の教育活動の質の向上を図っていけるように留意する

ことが重要であると言える。そして，このような教育課程の実現のためには，「総合的な学習の時間」の果たすべき役割がより重要な鍵を握ると考えられる。なぜならば，「総合的な学習の時間」は，各学校の実情や学級の実情に合わせて柔軟にカリキュラムを編成することが容易であり，各教科等や，家庭，地域を有機的につなぐ役割を担う学習として適しているからである。また，「総合的な学習の時間」が子どもに好まれている^{補註1)}という点においても，子どもの学習に対する意欲を引き出し，資質・能力を向上させる効果に期待が持てる。総合的な学習の時間が好まれる理由について園田（2004）は，小学5年生を調査し，その主な理由の上位2項目を次のように挙げている（筆者要約）。

・教科書中心の座学ではなく，なすことによって学ぶ
アクティブな総合学習が，子どもにとって変化のあ

るエキサイティングな学びとなっている。

・子どもたち自身の興味・関心や疑問・好奇心に基づいて設定した学びのテーマを、仲間と議論しながら徹底的に掘り下げたり、自由に発展させたりできる。

このように、「総合的な学習の時間」は、子どもにとって能動的で有意義な学習が成立しやすい条件が整った学習の時間であると言える。しかし、指導者である教師の視点に立つと必ずしも好条件ばかりであるとは言い難い。総合学習に関わる教師側の主な課題は、「総合的な学習の時間」の指導を苦手と感じる学級担任の割合が他の教科に比べて高いこと^{補註2)}と、指導の難しさが挙げられる。指導の難しさの克服のためには一人ひとりの子どもの学びの姿を見取り、その実態に応じた教材研究をして指導計画を立案する時間の確保が必要である。しかし、このことには、次の2点において解決が困難な状況が見受けられる。

1点目に、一人の教師が一度に指導できる児童数には限度があり、多くの場合それを超えていることによる指導の難しさが挙げられる。「総合的な学習の時間」では、子どもの興味に即した個別の課題を設定することが望ましいが、一人の教師が全ての子どもの興味・関心を把握し、学習の過程で子どもの資質・能力の向上への見通しを持てるような助言を適切な内容とタイミングで行うのは容易ではない。このことに関連して園田(2004)は、教室を離れて様々なフィールドワークをするものの「自分のやりたいことがよくわからない」、「先生があまり教えてくれないので何をやったらいいのかわからない」と、学習主体である子ども自身がテーマ性とそのねらいを明確化できず戸惑う場合があることを指摘している。一部の子どもの興味・関心に沿い、体験から疑問を持ってほしいと願うあまり、事前学習が十分ではない状態で一斉学習として見学や体験活動を行うことは、「総合的な学習の時間」においてしばしば起こりうることであると言える。

解決が困難な状況の2点目に、準備時間の不足が挙げられる。各教科では教師が経験年数を重ねるごとに指導に慣れていき、それに伴って準備の時間を

減らすことができるが、「総合的な学習の時間」では、熟達度の高い教師であっても準備には時間がかかる。なぜなら、個々の子どもの記録に目を通し、課題を解決する見通しの下調べをし、適した見学場所やゲストティーチャーを探し、教員や保護者の協力を得ていくなど、準備の内容が各教科より複雑だからである。教師の多忙化が指摘される昨今において、「総合的な学習の時間」の準備を行う時間を確保するのは容易ではない。金沢市の小学校教師を対象に質問紙調査を行った村井(2017)は、「総合的な学習は活動内容や探究方法の自由度が高いことから指導や準備に時間を要し、教師に不安感や負担感を抱かせている。」と分析している。

上述のように、「総合的な学習の時間」の指導を苦手と感じる教師が多い問題と「総合的な学習の時間」の指導の難しさの克服を目指し、近年多くの学校において、学年ごとのテーマや、体験活動、招くゲストティーチャーを固定化して指導計画を立てることが一般的になってきている。この方法の利点としては、前年度の実践を参考にすることで、教師による準備の時間を軽減することができる点が挙げられる。しかし、学習前から課題が固定化されてしまっただけでは子どもにとって受け身の学習になりがちな傾向は強まる。すなわち、子どもが能動的・探究的に学ぶのではなく、各学校で伝統的に引き継がれてきた体験活動を先輩たちと同じように学ぶ授業の実施である。小林(2004)は、「「国際理解、情報、環境、福祉・健康など」はあくまで例示されたものである。それにもかかわらず、これらの横断的・総合的な課題を教師の側から一方的にあれもこれも設定してしまえば、子どもはただ「させられる」活動を受け身にこなすだけで、主体性など発揮しようがない。」と述べ、形式的な課題重視が子どもを受け身の姿勢に陥らせる可能性を指摘している。

新小学校学習指導要領(文部科学省, 2017)では、各学校の教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの鍵となるよう、「総合的な学習の時間」の目標は、学習指導要領に定められているものとは別に各学校の教育目標を踏まえて設定することが明確化された。各学校において伝統的に引き継がれてきた教材を基

盤として学習内容を限定し、柔軟性に乏しい指導計画を立てたならば、「総合的な学習の時間」の目標である探究的に学ぶ力を育成することが困難になる。一方、教師による臨機応変さが求められるあいまいな指導計画を立てたならば、「総合的な学習の時間」の指導に自信の持てない教師の負担は増大してしまう。このような指導計画立案におけるジレンマの存在に焦点を当て、本研究は、子どもの探究的な学びと社会に開かれた教育課程の実現のための、「総合的な学習の時間」の指導計画策定に寄与する学習モデルの構築とその評価を行った。

以下、第1にこれからの「総合的な学習の時間」の在り方について、我が国内外の動向を踏まえて検討する。第2に、社会に開かれた「総合的な学習の時間」の学習モデルを、活動理論の視座から構築する。第3に、事例的研究に基づいて「総合的な学習の時間」の学習モデルの妥当性と汎用性について吟味する。

2 これからの「総合的な学習の時間」の在り方

2.1 我が国の「総合的な学習の時間」の系譜とねらい

柴田(1999)は、知識の詰め込み教育を否定し、主体的・創造的な学習活動を求める教育論は、大正時代から昭和の初めにかけて興った第一次教育運動の頃から存在していたと述べている。この児童中心主義の学習形態は、昭和22年発行の最初の学習指導要領に引き継がれ「生活単元学習」と呼ばれるに至った。『学習指導要領一般編(試案)』(文部省, 1947)によれば、「ほんとうの学習は、すらすら学ぶことのできるように、こしらえあげた事を記憶するようなことから生まれて来ない。児童や青年は、まず、自分でみずからの目的をもって、そのやり口を計画し、それによって学習をみずからの力で進め、更に、その努力の結果を自分で反省してみるような、実際の経験を持たなくてはならない。だから、ほんとうの知識、ほんとうの技能は、児童や青年が自分でたてた目的から出た要求を満足させようとする活動からでなければ、できて来ないということを知って、そこから指導法を工夫しなくてはならないのである。」と述べられている。そして、この考え方を

受けて昭和22年度～25年度(1947～1950)の間、4年生以上に「自由研究」の時間が配当されたのである。昭和26年度以降「自由研究」で行われた学習形態は、各教科内に問題解決学習として継承されるが、昭和33年度～昭和51年度の間は系統的な学習重視の時代となり、子どもの落ちこぼれや非行が社会問題となった。昭和52年度からは「ゆとり」学習の時代となり、平成元年には生活科、平成10年には「総合的な学習の時間」が新設された。「ゆとり」学習に対しては、学力低下を招く元になったと批判されることが多いが、その真意は、知識の詰め込みを排し子どもが基礎基本をじっくり学習しながら興味・関心に応じた学習に主体的に取り組むことで、学ぶ力を育成しようとしたところにある。この理論的背景には今日の思考力、判断力、表現力の育成と共通した「子どもは自らが知識を構成し知を創造していく存在である」と捉える構成主義学習論の考え方があってよい。しかし、「ゆとり」学習からは方向転換し、平成20年頃からは学力重視の時代となり今日に至る。新しい小学校学習指導要領(文部科学省, 2017)の「総合的な学習の時間」の目標には、「探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。」「実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。」「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。」の3点が掲げられている。小学校においては、各教科では「習得と活用」、「総合的な学習の時間」では「探究」と区別して指導に当たることになっている。したがって、探究的な学習の良さを理解し、主体的・協働的に探究的な学習に取り組む時間は「総合的な学習の時間」の他にはなく貴重であることから、とりわけ重視して指導に当たるべきだと言える。

2.2 「総合的な学習の時間」の授業設計に資する 正統的周辺参加における学習観

正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participa-

tion: 以下LPP)とは、レイヴとウェンガー (Lave, J., & Wenger, E., 1991) が発表した、新参者が実践共同体の一部に加わっていくプロセスに関係した考え方である。二人は、ユカタンの産婆の徒弟制やヴァイ族とゴラ族の仕立て屋の徒弟制などを事例とし、それらの学習形態の分析を試みた。上手く機能している徒弟制と学校教育との違いは、見てまねる学習形態(模倣)を重視していることと、学習者が自分の学びが自分の目指すところのどこに位置づけられるか把握しながら学習を行っていることであると指摘している。高取(2000)は、LPPについて具体例を挙げ、「新入社員が、周辺の仕事からより重要な仕事へと移っていき、しかもその過程で社員として成長していくことを正統的周辺参加というわけである。」と説明し、組織内において自己のアイデンティティを確立していく過程こそが組織体そのものの自己保持とさらなる発展のために必要不可欠なやり方であることを示唆している。

LPPを日本に広く紹介した佐伯(Lave, J., & Wenger, E., 1991, 佐伯訳2005, pp.183-192)は、LPPが提供する教育の問題を考える重要な糸口を、次の6点に整理した(筆者要約)。

- ・学習はまさしく学習者自身の営みであって、教師や教室や教材が学習を「もたらしている」とか、「方向づけている」のではない。
- ・学習とは「学び取る」ことではなく、「世の中のタメになること—いわば、シゴト—をやる」ことである。
- ・学習とは「実践(の)共同体」へ「参加」することである。学びの実践共同体は、社会や文化の中にあり、学校や教室はそこへ子どもがアクセスしていく「橋渡し」の場とみなすべきである。
- ・学習はアイデンティティの形成過程である。すべての学習はいわば、「何者かになっていく」という、自分づくりである。
- ・学習とは、共同体の再生産、変容、変化のサイクルの中にあるとする。新参者は正統的に、周辺から、実践の共同体に参加していくのだが、しだいに古参者になっていくにつれて、新たな新参者の台頭との緊張関係が生まれ、彼らを利用するなかで支援しつ

つ、新鮮でとらわれない発想を彼らからも学びつつ、やがて彼らが一人前になってくるにつれて、ついには交代を余儀なくされるにいたる。

- ・学習をコントロールするのは実践へのアクセスであるとする。教師がやらせるから学ぶのではない。教師がホンモノの世界(円熟した実践の場)をかいま見させ、そこへの参加の軌道(trajectories)を構造化する一方、子どもはその世界との漸進的交流で、自ら学んでいくときの「共同参加者」となる。

これらのこと全てを各教科で実現することはやや困難である。なぜなら、各教科では系統的な学習によって効率的に知識を習得させることが重視されている側面があり、正解が一つに定まらない命題の解決を子どもだけの共同体に委ねることは非効率的だと考えられるからである。したがって、LPPの考え方を取り入れるのに最も適しているのは「総合的な学習の時間」であると言える。LPPの考え方に沿うならば、「総合的な学習の時間」で異学年や学校外の地域の人々や専門家と交流の活発化を図りながら、学習者が自らの生き方を見つめ自らを変容させ得る学習を提供することに重きを置くのが良いということになる。さらに、共同体であるクラスが学習によって円熟に向かう中で、構成員である一人ひとりの子どもが、集団の変容過程を実感する場面が繰り返される状況を作り出すことが求められていると言える。

2.3 「総合的な学習の時間」の授業設計に資する プロジェクト型学習における学習観

プロジェクト型学習(Project-Based Learning: 以下PBL)は、デューイ(Dewey, J.)が提唱した経験主義学習論の考え方を起源としている。この考え方を受け継いだキルパトリック(Kilpatrick, W. H.)によって確立されたプロジェクトメソッドは、PBLの原点であると言える。現代の知識基盤社会においてダイバーシティの観点から、企業や研究団体をはじめ行政などでもプロジェクト型の課題解決方式が多数採用されている。一例としては、市民と行政が一体となって進めるまちづくりなどが挙げられる。この方式では、様々な問題を効率的に解決すること

だけでなく、プロジェクトに集う人々の幸せをも同時に達成しようとするを目的としている。小学校教育段階でPBLを導入しプロジェクト型の課題解決方式に触れておくことで、子どもは多様な考えに触れながら自分だけでなく全体の合意形成を目指す道筋を体験的に学ぶことができ、生涯に亘って役立つ有意義学習になり得ると言える。

湯浅ら(2011)は、「プロジェクト型学習として捉えられる学習は幅広く、それぞれの研究で独自の定義がなされており、統一された見解はない。」と述べている。一方、松田ら(2007)は、「PBLは、従来の講義や演習とは異なり、解決を要する課題に対して、学習者が主体となって問題解決のプロジェクトを実施する形式の授業である。」と述べている。PBLにはいろいろなタイプがあるが、現実的な課題を解決することを中心に据える点と、学習者の主体性を重視する点は共通していることから、本研究においては、松田ら(2007)の定義に基づきPBLの学習観について述べることにする。

PBLの実施目的について松田ら(2007)は、「問題解決に必要な多くの能力の向上とともに、既学習の知識の定着と活性化、知識の主体的な獲得、学習意欲の向上」を挙げている。PBLに関わる授業は、中学校、高等学校、大学における実践報告が多数見られる。しかし、小学校における実践事例の紹介は、そう多くない。その中で、篠部(2005)は、広島県呉市の公園計画において地元行政、地域ボランティア団体、教育研究機関と連携し、模型製作などを通して小学生が積極的にまちづくりに関わるPBL方式の学習実践を報告している。この報告で篠部(2005)は、「「まちづくりは住民相互の対話を元に進められる」というまちづくりの基本を、児童自身に習得させる上で有効であることを検証できた。」と、述べている。子どもにとっては、実際に自分たちが遊ぶことになる公園を設計できるわけであるから、意欲的に学習に取り組むことは容易に想像できる。しかし、この実践報告で特筆すべき点は、子どもの案がスムーズに受け入れられたわけではなかったことである。子どもが地域の人と関わる過程を通して、人によって様々な考え方があるから話し

合いによって合意形成を図ることが重要であることに気づけたのは、公園計画という架空ではない実在のプロジェクトに参加したからである。このように、子どもが必要を感じて主体的に取り組めるテーマに基づいたPBLは、多くの発見をもたらしてくれる優れた学習方式であると言え、注目に値する。

2.4 「総合的な学習の時間」授業設計に資する 国際バカロレア「知識の理論」の学習観

グローバル化が進む現代社会において異なる文化との共存や国際協力の必要性が増している。このような時代においては、子どものメタ認知能力に焦点を当てて、自ら課題を発見し解決する能力、物事を多様な視点から考察する能力(クリティカル・シンキング)などが求められている。詰め込み型の学習で得た知識はそのままでは十分に機能しない。子どもが自分自身を客観視し、「どこまでを理解しどこから理解できないのか」、「これまでの経験上どのようにすれば理解が進みそうか」など、自分の認知のあり様を認知することで他と関係づけられた知識の獲得が促進され、様々な場面への知識の転用が可能になる。

このような考え方の構造化を試みた学習理論として、国際バカロレアの「知識の理論(TOK)」を挙げることができる。TOKとは、Theory of Knowledgeの略称で、その概要は図1のようにTOKダイアグラムとして示されている。

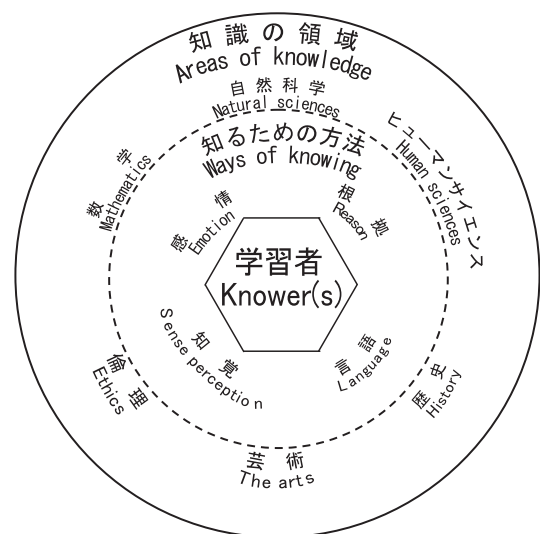


図1 TOKダイアグラム(文部科学省, 2012より抜粋)

TOK ダイアグラムの中心には個人または集団としての学習者を配し、その回りを二重の円が囲んでいる。内側の円は「知るための方法」の円で、その構成要素は感情、知覚、言語、根拠である。外側の円は「知識の領域」であり、その構成要素は数学、自然科学、ヒューマンサイエンス、歴史、芸術、倫理である。2つの円に明確な境界はなく、「どのように知るのか」と「何を知るのか」という疑問は相互に作用しあいながら知識獲得に向かうように、学習全体が総合的に設計されている。TOK の学習観に関わって、文部科学省 国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力者会議 (2012, pp.9-14) は、注意深く考える「学習者」を育てるためには、「知覚」「感情」「言語」「根拠」の4つの「知るための方法」を通じて知識を獲得するプロセスを続けていくことが必要であると述べ、そのねらいとして、「高度な知識を獲得することへの興味・関心を高め、その欲求を満たすための努力を促す。そのような考え、意識を持つことにより、資質・能力を更に高めていく。」と述べている。また、TOK では教師は学習者をサポートする役割として位置づけられていることと、物事を多様な観点から考察する力(クリティカル・シンキング)を重視していることを紹介している。実際に TOK では、自分自身や周囲の人々、さらにそれを取り巻く世界を理解していくうえで生じる様々な疑問を取り上げ、教科等横断的に学習が進行することから、我が国の「総合的な学習の時間」の目標と親和性が高いと言える。したがって、子どものメタ認知能力を向上させる「総合的な学習の時間」の在り方を検討するうえで、TOK を視野に入れた事例的研究が増えていくことに期待したい。

2.5 これからの「総合的な学習の時間」で重視

すべき点—LPP, PBL, TOK を踏まえて

これからの「総合的な学習の時間」の在り方を検討するうえで、これまで述べてきた LPP, PBL, TOK の「学習の過程と主な目的」、「学習の構成員」、「教師の立場」を参考にすることは有効であると考えられる。そこで、比較を目的として整理したのが表1である。

表1 LPP, PBL, TOK の学習観の比較

	LPP	PBL	TOK
学習の過程と主な目的	実践共同体に参加しアイデンティティの形成(自分づくり)を図る	解決を要する課題の解決を通して問題解決能力の向上を図る	教科等横断的に学びながらメタ認知能力とクリティカル・シンキング能力の向上を図る
学習の構成員	同年代だけでなく異年齢や立場の異なる人々を含み流動的	同学年グループ、地域の人々、専門家を含み流動的	個人または同学年グループ
教師の立場	本物の世界をかいま見させそこへの参加の道筋を示す	ファシリテーターでありコーディネーター	学習者をサポートする役割

表1から抽出できる共通点は次の3点に集約できる。

- ・学習の主な目的は知識の定着ではなく、学び方を学び、自らを向上させる能力の育成である。
- ・学習の構成員は個人やグループを核とし、さらに社会へと広がるが、流動的である。
- ・教師の立場は知識の伝達者ではなく、学習者をサポートするファシリテーターである。

上述の学習観・学習方式を我が国の各教科の学習に適用させることは、学習の系統性を視野に入れて考えると容易ではないと言わざるを得ない。なぜなら、子どもに委ねる場面が多くなる学習観・学習方式では、確実な知識の定着が図れないのではないかという懸念を払拭することが困難だからである。一方、我が国の「総合的な学習の時間」においては、子どもは自ら課題を持ち探究的に学習が進行するようにカリキュラムを設計することが可能なので、LPP, PBL, TOK の学習観・学習方式の優れている点を取り入れることは比較的容易である。したがって、これらの学習観・学習方式を試験的に導入する観点からも我が国の「総合的な学習の時間」を活用すべきであることを提起したい。

しかし、実際には、教材準備の時間が短く、参考になる指導案のある指導のしやすい研究テーマが教師に採用される傾向がある。本来「総合的な学習の時間」は、課題の設定段階から教師と子どもで共に作り上げていくところに特色がある。LPP, PBL, TOK においても、子どもが何をどのように学ぶか意志決定する場面は多い。子どもの疑問や湧き起こ

る興味に対応するためには指導計画の柔軟性が必要である。このことに関わって、小林(2004)は、「教師による当初の見通しとしての計画(0次案)は、実際の展開過程において、子どもの願いや求めとの間に必然的なズレを生じさせる。このとき教師がどれだけ子どもの側に立って、自らの案を柔軟に修正できるかが鍵となる。」と述べ、指導計画は仮設されたものであり、固定化させ絶対視してはならないと説いている。

また、園田(2004)は、教科学習は教師がすでに正解を知っている課題について、子どもに発問を投げかけ、一定の答えを導き出すが、「総合的な学習の時間」では、「先生も知らない」新たな発見の喜びを子どもが得ることができ、子どもたちが主役になれる点において優れていると述べている。

小林や園田が述べている、子どもと教師が共に学びあう「総合的な学習の時間」の実現のためには、実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て探究的に学ぶことが有効である。課題解決に必要な知識・技能は学習場面によって刻々と変化し、取材などで得られる情報の中には、教師の想像を超えた予測不可能なものが含まれる。したがって、指導計画の立案においては、学習の目標や軸となる学習の流れは定めるものの、毎時間の学習内容は前時を受けて変更できる柔軟性が必要になる。このような指導計画の立て方は各教科と異なり、教師は不慣れであることが多い。そこで、新しい指導計画立案のための「総合的な学習の時間」用の学習モデルが必要になるのである。

本研究ではLPPの「様々な人から学ぶために地域の人材を活用すること」、PBLの「プロジェクトを中心に学習を進行させる学習方法」、TOKの「教科等横断的な学びの構造の実現」の3点を、文化-歴史的活動理論に位置づけながら、指導案立案に寄与する学習モデルの検討を行う。

3 社会に開かれた「総合的な学習の時間」の学習モデル

3.1 活動システムのモデル

新小学校学習指導要領(文部科学省, 2017)では、

社会に開かれた教育課程を目指すことが示されている。その際、参考になるのが文化-歴史的活動理論(以下:活動理論)である。活動理論は、ヴィゴツキー(Vygotsky, L. S., 1978)による媒介の三角形モデルに端を発している。このモデルでは、主体と対象をつなぐ媒介に焦点を当て、媒介の代表として言葉の役割を重視している。ヴィゴツキーは「媒介としての言葉」を研究し、個人の知識は言葉を媒介として他者と関わることによって社会的に構成されるといふ、社会的構成主義の理論を構築した。やがて、この理論の舞台は個人を取り巻く社会から人類の文化歴史的なスケールへと拡張し、エンゲストローム(Engeström, Y., 2001)の「拡張による学習」に代表される活動理論として定式化された。この理論は、図2の活動システムのモデルとして示される。

このモデルにおいて「主体」、「対象」、「媒介人工物」で構成される三角形が、先に述べたヴィゴツキーの媒介の三角形モデルである。エンゲストロームの研究の功績は、この三角形に「ルール」、「コミュニティ」、「分業」を加えて文化-歴史的なスケールへと拡張し、互いの相互作用を視覚化した点にある。図2のモデルに関わって山住(2006, p.94)は、「二つの活動システムが、対象1から「対話」によって対象2へと拡張する。拡張をとおして、双方の対象は近づき部分的に重なり合うことになる。この境界を超えた対象の「交換」において、新しい対象3が立ち現われてくる。そして、このような「第三の対象」は、新たな「変革の種子」(seed of transformation)を生みだしていく」と述べている。この考えを「総合的な学習の時間」に援用すると、学習共同体である子どもたちと学習対象者らとが出会い対話することによって情報が交換され、その重なりにおいて新たな事実が明確化し、次への学びへとつながっていくのだと捉えることができる。

3.2 「カプセル化した学習」からの脱却

活動理論の教育的活動への援用は、これまで教師-子どもという二元論で捉えられがちだった教授-学習構造に新たな視点をもたらした。すなわち、教室という物理的かつ心理的に閉じられた空間から子

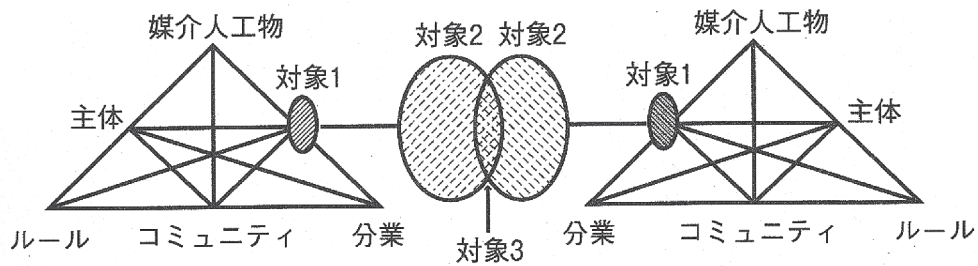


図2 第三世代活動理論のための最小限二つの相互作用する活動システムのモデル
(Engeström, Y., 2001 を一部対訳した山住, 2006 から転載)

どもを開放し、学習全体の構造を見直し、子どもの側からより広い自然や社会を捉える構造へと変革する視点を得たのである。このことに関わって山住(2006, 序文)は、所与の制度的な境界の中にとどまっている「カプセル化した学習」を学校から拡張させ、ネットワークを徐々に広げていく必要があることを指摘している。この指摘は、既存の教えるべき内容を効率的に教えるように固定化した教材や指導計画を、十分な吟味のないまま使用する学習に対する警鐘と捉えることができる。これからの学習は、閉ざされた教室内だけで行うのではなく、より広い視野を得て生活や社会との関連性を意識しながら流動性を持たせた設計をする必要がある。しかし、活動理論は学校教育用の学習モデルではないことから、小学校教師が指導に役立てるために参考となる実践の報告は稀少である。そこで、学校教育用のモデルとして、図2を参考に図3を構築した。図3における左の三角形は学校内のクラスの様態を表し、右の三角形は学校外の学習対象のコミュニティの様態を

表している。クラスにおける学習の基本的なルール、使用する教材としての道具、異なる学びの履歴を有する分業の存在については図3に示した通りである。

このモデルを「総合的な学習の時間」に援用することによって、広い視野を得て生活や社会との関連性を意識した学習につながったか検討し、モデルの妥当性と汎用性を吟味することが本研究の目的である。そこで、LPP, PBL, TOK の学習観を踏まえて設計した「総合的な学習の時間」の事例的研究を図3と重ね合わせ、モデルの援用が可能であるか否かについて、子どもの発話や記述に基づき質的研究法によって分析し考察する。

4 事例的研究

事例的研究の一部は白敷(2016)に基づいて編纂した。

4.1 対象

昭和女子大学附属昭和小学校第3学年2組(35名: 男子6名, 女子29名)

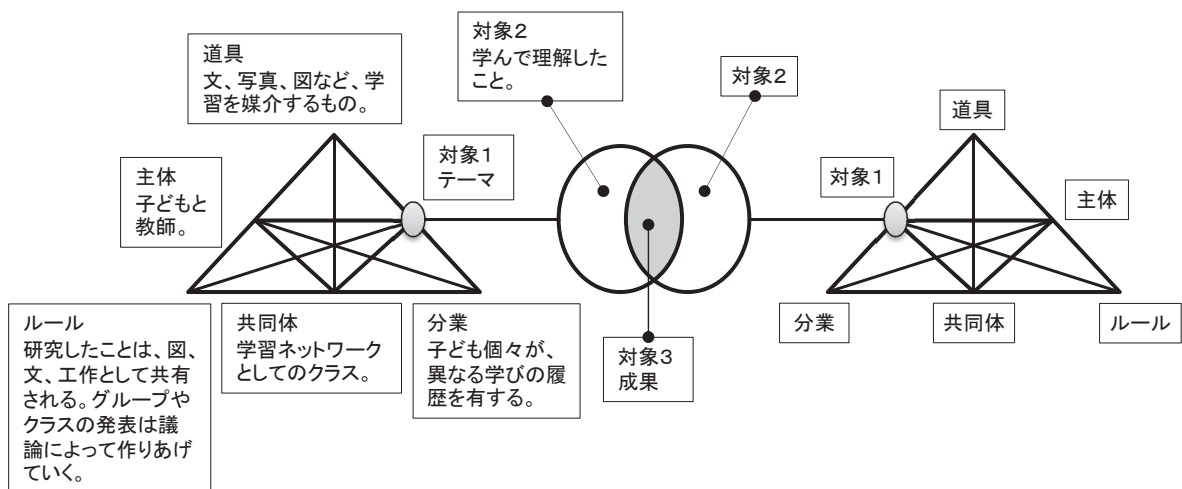


図3 学校内外において相互作用する活動システムのモデル

4.2 実施時期

平成 26 年 4 月～平成 27 年 3 月

4.3 単元名

「わたしたちのまち—昔の暮らしと今の暮らし」

4.4 単元設定の理由

①児童の実態

共働きの家庭が増え地域における連帯意識が希薄である現代において、子どもたちが地域の大人と接する機会は減少している。また、個人経営の店舗に代わり複合的な商業施設やスーパーを利用するライフスタイルが主流となり、地元の店で長年働いてきた人のまちに対する想いや願いに触れる機会も減少している。自分たちの生活や生き方を考えるうえで、自分たちがくらすまちへの深い理解は欠かすことができない。そこで、自分たちのまちに焦点を当て、取材という体験を通して人々のつながりに触れ、まちに対する実感を持った理解を促していきたい。

②身につけさせたい資質や能力及び態度

【知識技能】

- ・ 研究を深めるために適切な方法を用い、保護者の助けを借りながら取材を行う。
- ・ 取材などで気づいたことを整理、分析して、絵、地図、文でまとめる。
- ・ 今と昔のまちの様子と人々のくらしぶりを比較する。

【思考・判断・表現等】

- ・ まちに住む人のことを考えて行動している人の想いを受けとめ、自分にできることを考えて実践する。
- ・ みんながくらしやすいように、まちには様々な工夫があり、人は協力し支えあってくらしていることを理解することができる。

【学びに向かう力・人間性等】

- ・ 学習発表会に向けた取り組みを通して友だちと協働的に学びあう。
- ・ 地域を大切に、地域の役に立とうとする態度を養う。

③教材について

社会科では地図を活用してまちについて学ぶ。

また、昔の人々のくらしについて学ぶ。そこで、この学習と関連づけて、自分の住むまちを取材し、自分の問題として捉えさせることで、深い学びが実現すると考えた。昔の暮らしと今のくらしを比べることで、第 3 学年で身につけさせたい「比べる力」を育成する。

4.5 単元目標（以下下線 a-q は、5 考察の下線 a-q と対応させるための強調である）

自分たちのまちにあるものの昔と今を比べる活動を通して、まちにあるものの役割や人々の願いを知る^dとともに、その変化の原因を考え、これからのまちの在り方や自分のこれからの生き方を見つめ^j、地域の役に立とうとする。

4.6 単元の指導計画（100 時間：社会科、特別活動の時間を含む）

①課題の設定（20 時間）

江戸東京たても園見学実習。

三軒茶屋まちたんけん学習。

まちにある工夫に気づく。

まちに昔からあるものと今は無くなってしまったものに気づく。

自分の住むまちにある工夫や昔と今の比較をしてみたいという課題を持つ。

②情報の収集（10 時間）

自分のまちで調べたいテーマを考える^{ao}。

取材のために質問項目を考えたり先方に取材の予約を取ったりする。

取材を行う。

分かったことを整理し分析する。お礼状を書く。

③グループによる整理・分析（25 時間）

類似の場所で取材を行った友だちとグループを作り分かったことを発表しあう。

共通点を整理して文にまとめる。新たな課題を明らかにする。

文化祭展示に向けて図、文、工作作品を制作する^{ao}。

④新たな情報の収集（15 時間）

さらに取材が必要なことについてテーマを絞る。

取材のための準備を行い取材する。

分かったことを整理し分析する。

お礼状を書く。

⑤まとめ・表現 (30時間)

取材で新たに分かったことを整理する。
 学習発表会に向けて分かったことのうち何を伝えたいか絞る。
学習発表会に向けて台本や道具を作る^{a0}
 学習発表会を行う^{a0}
 学習発表会後に各自で感想をまとめる。

4.7 編成されたグループと取り上げる研究

単元の指導計画の①「課題の設定」と②「情報の収集」で子どもが調べた研究内容のうち、類似性の高いものを有する子ども同士でグループを編成させた。編成されたグループと各グループの構成人数は次の通りである。

まちの人々の交流 (銭湯、井戸、電気の普及) 8名
 /呉服屋と小売店 (肉屋、ペットショップ) 5名/
 お寺や神社 8名/駄菓子屋と和菓子屋 5名
 /住まいの工夫 5名/まちづくりの工夫 4名
 これらのグループのうち、本研究では、子どもの疑問から地域の人の交流の姿を知る展開へと広がりを見せたモデルケースとして、まちの人々の交流(銭湯)の研究に焦点化し検証する。この研究が、個人→グループ→クラスへと場を広げながら展開した事例を示すとともに、その様相を活動システムのモデルと対応させることを試みる。

4.8 グループによる整理・分析—「銭湯」について

自宅付近の銭湯を取材した子どもがクラスの中に3名いた。これらの研究はグループで共有され、下の展示概要のようにまとめられて文化祭で展示された。

図4は、子どもが描いた世田谷地域にあった銭湯の位置を示す地図^aである。

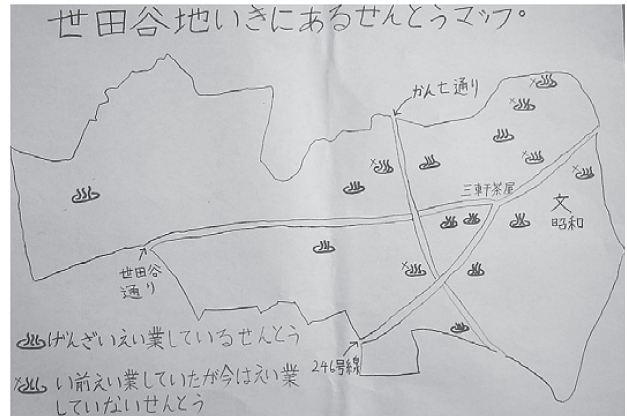


図4 子どもが描いた世田谷地域にあった銭湯の位置を示す地図

4.9 新たな情報の収集

グループ研究によって銭湯が交流の場であったことは分かったが、「なぜ年々銭湯が減っているか^d」、「続いている銭湯はどのような工夫をしているか^d」という新たな疑問が生じた。そこで、横浜市にある銭湯に取材をしに行く計画を立てた。取材前にかじめ質問内容の検討を行った。取材に参加したのは29名であった。銭湯経営者の厚意により、銭湯で仕事体験を行った後入湯させてもらえることになった。見学の後に学んだことについて子どもたちと振り返りを行い文にまとめた。次頁の枠内はその抜粋であり、図5～8 (62頁参照)は、見学の様子を撮影したものである。

見学・入湯の後、質問の時間を設けてもらい、子どもたちは準備した質問のうち、未解決なものや、見学して新たに疑問に思ったことを質問した。主な質問とそれに対する回答を5点、見学の後、子どもが書いたお礼状の文を抜粋したものを4点、さらに学習を振り返って子どもが書いた感想を抜粋したものを4点、以下に示す。

展示概要

「昔はふつうの家にはお風呂がなかったので、ほとんどの人が銭湯に行った。大きな銭湯には、二階で休けいできる部屋があるところもあり、とてもにぎわっていた。赤ちゃんがいる方でもゆっくり入れるように、ベビーシッターさんのような人があることもあった。近所の人銭湯に集まるので、自然と会話がはずみ、銭湯は、まちの人が仲良くなる場所だった。」
 「世田谷地域では、三年前まで銭湯は16あったが、現在では10にへってしまった。」

振り返り（抜粋）

- ・仕事体験では、だつ衣所や浴室のそうじ_bを行った。かがみのみがき方を教わり、びかびかにすることができた。しせつ見学では、ねん料の木の置き場、まき割りをすると、木をもやす_bところを見せてもらった。
- ・銭湯でもっともお金がかかるのはねん料代だ。昔の銭湯では、家をこわしたときに出る、いらなくなった木材などを燃やすことが多かったそう。しかし、今の家の木には、接着ぎいや配線がついていて、もやすとよくないガスが出るので、もやせなくなったそうだ_b。そこで、今の銭湯の多くは、ガスを利用しているので、昔よりねん料代がかかるようになってしまった_o。しかし、見学した銭湯は港に近いところにあるので、港から木をもらってきてそれをねん料にしている_b。その木は、荷物が入っていた箱や箱を作った時に余った木などだ。その木をおので割ってちょうどいい大きさにするところを見せてもらった。
- ・排水の熱を再利用するところでは、きたないお湯がパイプを通して、きれいな水を温めてから捨てられるようになっていた仕組みを見せてもらった。この工夫によって、水は少し温められてから火で温められるので、最初から冷たい水を火で温めるより少ないねん料でお湯を作ることが出来る。

主な質問と回答

- ・一日にお客さんはどれくらい来ますか。昔と変わりましたか。→昔は1日200人くらい、今はだいたい半分で100人くらい_o。
- ・何人の人が働いていますか。→家族3人で掃除や洗濯、木を燃やす仕事をしている。
- ・入口にある鍵のかかったロッカーは何のためにあるのですか。→常連さん用の個人ロッカーを貸し出している。中にせっけんなどが入っている。お風呂の道具を家から持ってこなくていいので便利。
- ・お客さんは、なぜ、銭湯にくるのですか。→昔は家にお風呂がなくて来ていた。今はほとんどの家にお風呂がある。そこで、足が伸ばせて気持ちがいい、温まる、お友達と入る方が楽しいなどの理由で来ている。また、この辺りは一人で住んでいるお年寄りが多く、お風呂で倒れたら誰にも発見してもらえないからという理由で来ている_g方もいる。
- ・お風呂屋さんをやっていて良かったことは何ですか。→地いきの人たちの役に立てていること_o。お風呂屋さんがあって良かったと言ってもらえると、やっていて良かったと思う。地域のカルタや、地域のお寺や神社のイベントを紹介したりしている。横浜市のお風呂屋さんは、災害時の避難場所の役目をするようになった_o。災害にあった人に、お水や毛布を渡すことができる。

子どもが書いたお礼状（抜粋）

- ・昔の銭湯の様子や、今も地いきの方々やかんきょうに気を配りながら気持ちの良い銭湯づくりのためにご活躍されていることがよく分かりました_f。今はガスだけでなく、まきも使っていることにおどろきました。私は銭湯が初めてでしたが、お湯はとても気持ちよく、そうじも、き重な体験でした。
- ・昔の人は銭湯をたよりにしていることが一番すごいなあと思いました_g。寒い季節には銭湯がぴったりなので、とても気持ちがよかったです。私は、今は、銭湯がなくなって悲しいなあと思いました_h。
- ・私は銭湯に行く日を楽しみにしていました。とてもドキドキ、ワクワクしていました。銭湯はこんなにすごいんだと思いました。いろいろなお風呂がありました。最初に入ったお風呂は泡がたくさん出てくるお風呂です。次にとても深いお風呂がありました。じっさいに銭湯に行き、まきで火をおこしていることなどが分かりました。また、家族全員で行きたいです_i。
- ・そうじではバケツで石けんをながす時に少しぬれちゃって面白かったです。おふろがとてもきれいになってよかったなあと思いました。おふろはとても温かくて、そうじしたばかりだったのでとても気持ち良かったです_k。お風呂に入った後のジュースは、つめたくてとてもおいしく感じました。お風呂屋さんには木がたくさんあってすごかったです。昔からせんとうはあいされているということがよく分かりました_h。わたしのおじいちゃんもせんとうをやっていたけれど、私が生まれる前にやめてしまいました。今でもやっていたらうれしかったです。

子どもが書いた感想（抜粋）

- ・大へんだったところは、地図作りでした。一人ひとりの役わり分たん表を作った^mら、みんながふざけないで、自分の仕事をして、グループで心をつにして作業ができました。地図が完成するまで16日かかりました。できた時はやっと完成して楽しかったです。
- ・私が一番いいと思ったのは、まちの地図です。とても分かりやすい地図だったと思います。私は、この今までのインタビューや、作ったものは、チームでやったので、これこそが助け合いⁿだと思いました。
- ・台本は自分たちで作りました。台本を自分たちで作るのは大へんだったけれど、みんなで少しずつ直すのが楽しかったです。本番では、自分たちで作ったとは思えないぐらい100点満点のえんぎができて、とてもうれしかったです。
- ・私は台本作りの時、先生に、「3年2組のをまとめてみない？」と言ってもらって^p、「はい」と答えましたが、「何からやったらいいんだろう」と考えました。初めは他のグループがどんなふうにもまとめているのか分かりませんでした。そこで、クラス全員でまちにあってほしいものを「ふせん」に書いてはったものを元にまとめていきました^q。研究を始めた時、一人ひとりが調べたものはばらばらだったけれど、さい後に1つのテーマにまとめることができたのでよかったです。



図5 浴室内の鏡の清掃の様子



図6 斧で木を割る様子



図7 燃料の木の置き場の見学



図8 木を燃やしている様子

5 考 察

5.1 相互作用する活動システムの学習モデルの 妥当性

本研究における事例的研究に基づいて図3に示した活動システムのモデルの妥当性について吟味する。まず4.6「単元の指導計画」で、自分のまちで調べたいテーマを考える_{a0}、文化祭展示に向けて図、文、工作作品を制作する_{a0}、学習発表会に向けて台本や道具を作る_{a0}、学習発表会を行う_{a0}と示されている通り、この学級では個人研究をグループ研究にまとめ文化祭で展示し、その後、クラスでまとめて学習発表会を行うという「ルール」と「分業」が確認されていた。研究の過程では図4に示したように銭湯の位置を示す地図_aが登場した。これらのことから、学習ネットワークとしてのクラスにおける活動システムのモデルは、図9で左側の三角形として示すように成立していると言える。

次に、4.9「新たな情報の収集」で、「今の家の木には、接着ざいや配線がついていて、もやすとよくないガスが出るので、もやせなくなったそう_{b0}」という振り返りの記述から、排煙に関する規制という「ルール」があることや、仕事体験における「そうじ_b」「木をもやす_b」や「港に近いところにあるので、港から木をもらってきてそれをねん料にしている_{b0}」という振り返りの記述から、掃除をする人、

木を燃やす人、木を確保してくれている人がいるという「分業」の存在を知ることができた。

この他にも、子どもたちは入湯の体験によって、銭湯組合で入湯料が決まっているという「ルール」や、入湯の受け付けの仕事という「分業」の存在に気づいた。また、銭湯の方による「昔は1日200人ぐらい、今はだいたい半分で100人ぐらい₀」という話から、客の数の変化を記録した会計簿の存在が推測できる。この他、銭湯の人と利益を出す対象としての客とを媒介する道具としては、ホームページや直接客から聞く話などが挙げられる。これらのことから、まちのコミュニティおよび、銭湯の組合における活動システムのモデルは、図9で右側の三角形として示すように成立していると言える。

この両者の対話の前提となる対象2において、子どもたちからは、4.9「新たな情報の収集」で示したように、「なぜ年々銭湯が減っているか_d」、「続いている銭湯はどのような工夫をしているか_d」という二つの疑問があがった。また、教師には、4.5「単元目標」で示したように、「まちにあるものの役割や人々の願いを知る_d」という目標を達成して欲しいという願いがあった。一方、銭湯の方には、4.9「新たな情報の収集」で示したように、「地いきの人たちの役に立てていること_{e0}」「横浜市のお風呂屋さんは、災害時の避難場所の役目をするようになった_{e0}」という回答から、まちの人の役に立つ銭湯に

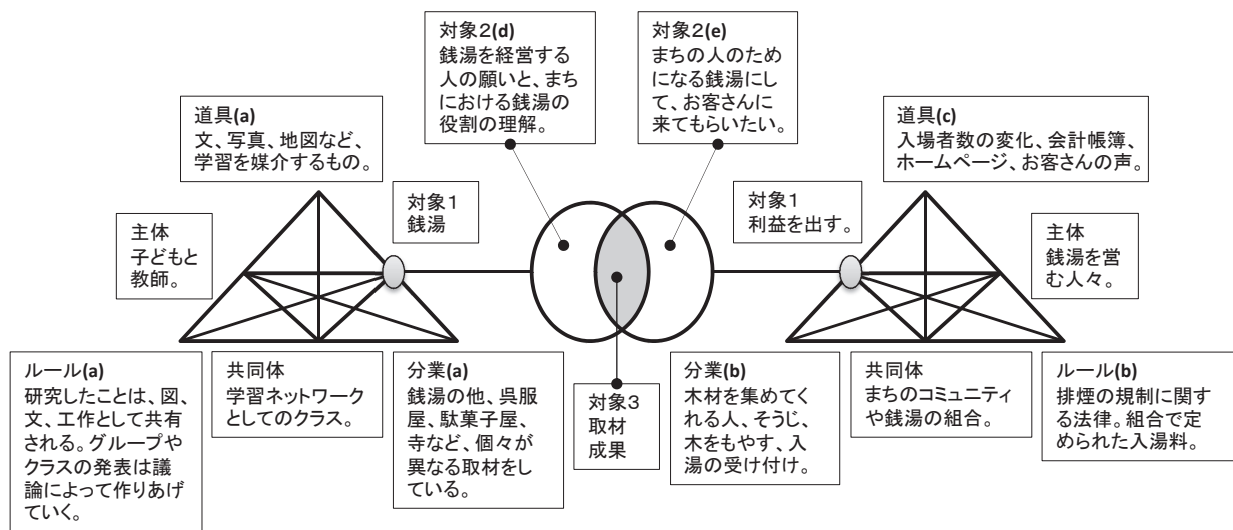


図9 子どもたちと銭湯の人々の拡張を通して相互作用する活動システムのモデル

なってたくさんの人に来てもらいたいという願があることが分かる。そこで、これらの対象2を踏まえ、子どもが書いたお礼状に基づいて、取材の成果としての拡張した対象3の領域の内実を下記の通り4点挙げる。

- ・「地いきの方々やかんきょうに気を配りながら気持ちの良い銭湯づくりのためにご活躍されていることがよく分かりました_{f0}」という内容から、銭湯で働く人々の仕事の様子や願について、実感の伴った理解に至った子どもがいたことが確認できた。
- ・「昔の人は銭湯をたよりにしていることが一番すごいなあと思いました_{g0}」という内容から、まちやまちな人々にとっての銭湯の役割について、実感の伴った理解に至った子どもがいたことが確認できた。
- ・「銭湯がなくなっていて悲しいなあと思いました_{h0}」「昔からせんとうはあいされているということがよくわかりました_{h0}」という内容から、昔ながらの銭湯に愛着を持った子どもがいたことが確認できた。このことは、新しい物だけでなく古くからあるものにも光を当てて大切にすべきであるという態度につながるものである。
- ・「また、家族全員で行きたいです_{i0}」という内容から、銭湯のよさを家族にも伝えたいという発信したい気持ちが育まれた子どもがいたことが確認できた。

以上の4点のことは、子どもだけでなく銭湯を大切に守りながら経営を続けている銭湯の方にとっても同義で重なり合っており、二つの相互作用する活動システムのモデルにおける対象3の内実として適していると言える。

5.2 事例的研究と種々の学習観との関連性

図9の妥当性の吟味を踏まえ、ここで、LPP、PBL、TOKの学習観から抽出した3つの共通点(2.5節参照)と本研究の事例的研究との関連性について振り返ることとする。

まず学習目的が、学び方を学び、自らを向上させる能力の育成であったかについて考察する。

本事例においては4.5「単元目標」に「自分のこ

れからの生き方を見つめ_j」と示されている通り、計画段階から自分づくりの視点が入っている。また、体験を通して学んだ子どもは、お礼状の「おふろはととも温かくて、そうじしたばかりだったのでとても気持ち良かったです_{ko}」に示されるように、感情、知覚が働き、言語表現にまで至っている。さらに、銭湯に取材するきっかけとなった、「なぜ年々銭湯が減っているか_d」という問題に対しても、取材によって「今の銭湯の多くは、ガスを利用しているので、昔よりねん料代がかかるようになってしまった_{lo}」という答えにつながる根拠を得ている。このような学び方は、TOKの「知るための方法」(2.4節参照)の構成要素である、感情、知覚、言語、根拠をバランスよく含んでいることから、取材を通して子どもは様々な情報を得ることで学び方を学び、自らを向上させる能力の育成機会があったことが示唆された。

次に、学習の構成員が個人やグループを核とし、さらに社会に広がったか、流動的であったかについて考察する。

本事例においては、銭湯における仕事体験を通して立場の異なる人々との交流によって、本物の世界に触れ、そこへの参加を促す試みがなされたことは明らかである。このような学び方は、LPPの学習とは「世の中のタメになること—いわば、シゴトをやる」(2.2節参照)ことと関係づけて捉えることができる。LPPでは、時間をかけて新参者が古参者に近づきながら実践の共同体に参加していくのであるから、短期の体験によって子どもの世界が社会に広がりを見せたと断言することはできない。しかし、見学後のお礼状に「また、家族全員で行きたいです_{i0}」という記述があることから、学習が家族を伴った銭湯への参加と、流動的・拡張的な様態へと発展する可能性が示唆された。

最後に、教師は学習者をサポートするファシリテーターであったかについて考察する。

本事例においては、4.6「単元の指導計画」で示したように、文化祭や学習発表会での発表という明確なプロジェクトが常に存在していた。このような学び方はPBLの特徴である、子どもの高い学習意

欲に支えられて成立する主体的な学習と関係づけて捉えることができる。プロジェクト遂行にあたっては、研究したことを図、文、工作として共有し、クラスの発表は議論によって作りあげていくというルール (a) が存在した (図9参照)。したがって、多くの子どもが目的意識を見失うことなく、主体的な学習が成立しやすい環境が整っていたことが示唆される。このことは、学習を振り返って子どもが書いた感想中の「役わり分たん表を作った_m」, 「助け合い_n」, 「みんなで少しずつ直すのが楽しかったです_{oo}」という記述から推察できる。また、教師のファシリテーションに関わって、「先生に、「3年2組のをまとめてみない？」と言ってもらって_p」という記述から、教師は内容を教えるのではなく、学び方の道筋を示したことが分かる。さらに、このアドバイスを受けた子どもが「「ふせん」に書いてはったものを元にまとめていきました_{oo}」と記していることから、教師のファシリテーションに支えられた子どもが、主体的に学んでいった様子を推察することができる。

以上のことから、表1に示した範囲内においてLPP, PBL, TOKの学習観に沿った事例的研究が進行したとすることができる。

5.3 相互作用する活動システムの学習モデルの汎用性

図9に示したモデルは2つの三角形から拡張する成果の重なりを視覚化し焦点を当てている。最後に、このモデルを「総合的な学習の時間」に用いる利点について提起したい。

各学級で立案される指導計画における研究テーマ (対象1)、年間の指導計画とプロジェクトの方式 (ルール)、子どもの役割分担 (分業) 等は、図9に示したモデルの左の三角形に該当する。「総合的な学習の時間」の単元の指導計画においては柔軟性が必要であることについては先に述べたが、このモデルの右の三角形は研究対象における活動システムであり、グループの特性や研究の段階によって刻々と変化する特性があるので、計画を立て直すことが容易である。事例的研究で示したように、研究対象のクラスでは、「まち」をテーマとし、昔のくらしと今のく

らしを比較することは決まっていたが、銭湯への取材は研究当初計画していなかった。また、子どもから出された、「なぜ年々銭湯が減っているか_d」, 「続いている銭湯はどのような工夫をしているか_d」という疑問は、教師にとっても答えられない問題であったために、子どもは教師以外に答えを求めねばならなくなり、主体的・探究的に現実社会とつながりながら課題解決を図ったことによって、結果的に深い学びが実現したと言える。このように、教師は指導計画立案において左の三角形を構築し、実践において右の三角形を描きながら研究成果を子どもたちと確認し合い、左右の三角形が象徴する2つの世界を関連づけ、新たな指導計画を設計しながら進んでいくのである。

以上のことから、指導計画を二本立てにすることで、教師は計画性と柔軟性を併せ持ち、見通しを持って「総合的な学習の時間」の指導に当たることができるようになることが示唆された。

6 まとめ

これからの教育は閉ざされた教室内だけで行うのではなく、より広い視野と生活や社会との関連性を意識しながら設計していくことが重要である。したがって、図9のモデルを援用して「総合的な学習の時間」の指導計画の設計をすることは、子どもと教師が「カプセル化した学習」から脱却し、共に学びあう関係を築くうえできわめて有効であることが示唆される。今後は、この相互作用する活動システムのモデルを他の事例にも援用し、モデルの一般化を図っていくことが課題である。

補註

1) 子どもの「総合的な学習の時間」に対する印象に関わって、小学校第5学年対象の文部科学省・国立教育政策研究所「平成28年度全国学力・学習状況調査」によれば、「総合的な学習の時間」の勉強が好きという回答は37.5%、どちらかと言えば好きという回答は39.8%で、合計すると77.3%になる。同じ調査の国語では、両者合計が58.5%、算数では66.1%であることから相対的に「総合的な学習の時間」に対する子どもの印象はきわめて好意的であることが分かる。

データは国立教育政策研究所公開

<http://www.nier.go.jp/16chousakekkahoukoku/report/data/16qn.pdf> (2017.11.19 アクセス)

- 2) Benesse 教育研究開発センター「第5回学習指導基本調査」(2010, 全国の学級担任, n=2,688, 郵送法による自記式質問紙調査)の調査によれば,「総合的な学習の時間」の指導を苦手と感じる学級担任は8.8%, どちらかというと苦手が48.2%, 両者合計が57.0%であった。同様の調査で外国語活動の両者合計は59.4%であった。「総合的な学習の時間」は, 全教科と比べ, 学級担任の苦手意識が2番目に高いという結果になっている。

データはベネッセ教育総合研究所公開

http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon5/sc_hon/pdf/data_14.pdf (2017.11.19 アクセス)

引用文献・参考文献

- ・文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf (2017.11.19 アクセス)
- ・園田雅春 (2004) 第1部 子どもが楽しむ総合的な学習の創造と充実〈子どもと総合的な学習〉第1章 子ども本位の総合学習を共に創る, 長尾彰夫 (編著) 『特色ある学校づくりのための新しいカリキュラム開発 第3巻 総合的な学習を充実させる』 pp.16-27, ぎょうせい.
- ・村井万寿夫 (2017) 総合的な学習の時間の指導にあたる教師の意識に関する研究—金沢市の小学校教師を対象とした調査を手がかりに—「日本教科教育学会誌」 Vol.40(2), pp.31-42.
- ・小林宏己 (2004) 指導計画の立案は「0次案」から, 子どもの願いを入れつつ「n次案」へと修正を重ねる「総合教育技術」5月号, pp.32-34.
- ・柴田義松 (1999) 序章 総合的学習とは何か, 柴田義松 (編著) 『総合的学習の開拓② 海外の「総合的学習」の実践に学ぶ』 pp.11-39, 明治図書.
- ・文部省 (1947) 「学習指導要領一般編 (試案)」第四章 学習指導法の一般
<https://www.nier.go.jp/guideline/s22ej/chap4.htm> (2017.11.19 アクセス)
- ・Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning — Legitimate Peripheral Participation*—, Cambridge University Press. (邦訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』佐伯胖訳 (2005) 産業図書 (初版: 1993年))
- ・高取憲一郎 (2000) 『文化と進化の心理学 ピアジェとヴィゴツキーの視点』 p.113, 三学出版.
- ・湯浅且敏, 大島純, 大島律子 (2011) PBL デザインの特徴とその効果の検討「静岡大学情報学研究」 Vol.16, pp.15-22.
- ・松田直浩, 森幹彦, 喜多一 (2007) プロジェクト型学習 (PBL) における WBS の活用とその導入手法の提案「国際プロジェクト・プログラムマネジメント学会誌」 Vol. 2(1), pp.129-142.
- ・篠部裕 (2005) 地域社会と連携した小学校でのまちづくり学習に関する研究—公園計画を題材とした PBL 方式のまちづくり学習の実践と評価「日本都市計画学会都市計画論文集」 No.40-3, pp.499-504.
- ・文部科学省 国際バカロレア・ディプロマプログラムにおける「TOK」に関する調査研究協力者会議 (2012) 「国際バカロレア・ディプロマプログラム Theory of Knowledge (TOK) について」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/09/06/1325261_2.pdf (2017.11.19 アクセス)
- ・Vygotsky, L. S. (1978) Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. “*Mind in Society*” p.86, Harvard University Press.
- ・Engeström, Y. (2001) Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14(1), pp.133-156.
- ・山住勝広 (2006) 『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—』 関西大学出版部 (第1刷: 2004年)
- ・白敷哲久 (2016) 昔のくらしと今のくらし, 昭和女子大学附属昭和小学校 (編) 「昭和っ子の研究 総合学習」 Vol. 52, pp.104-119.

(しらす てつひさ 初等教育学科)