

「教科等の構成と開発に関する  
調査研究」研究成果報告書（4）

# 諸外国の「総合的学習」 に関する研究

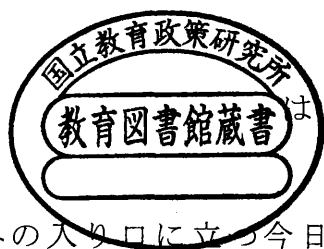
平成13（2001）年3月

国立教育政策研究所

国立教育政策研究所



011204235



は し が き

21世紀への入り口に立つ今日、これまでの学校教育の成果を引き継ぎながら、きたるべき時代と社会における学校教育の在り方を展望することが緊要の課題となっている。また、変化する社会を生きる子供たちに求められる資質や能力を明確にし、それを具現化する教育内容の在り方について、中長期的な視野から検討することも重要な課題といえる。

本調査研究はこのような問題関心から、教育内容編成の具体的な形態としての教科等の構成や開発について、本研究所の共同研究として平成9年度から進めてきた研究である。

本調査研究のねらいは、我が国における教育課程の研究開発動向やその歴史の変遷、諸外国における教育課程の動向、及び各教科等のカリキュラムの改善等について調査研究を行うことにより、将来における教科等の構成の在り方を検討するための基礎的な資料を得ることにある。このねらいを実現するため、(1) 教育課程の改善と開発に関する研究、(2) 各教科等のカリキュラムの改善に関する研究、(3) 教育課程の開発動向や実施状況等の調査分析の三つの研究課題を設けて、研究を進めてきた。

この報告書は、研究課題(1)における教育課程に関する研究のうち、諸外国における「総合的学習」の研究・実践の動向について調査分析したものである。

本研究の成果が、今後教科等の構成の在り方を検討する際の基礎資料として、また各教科等のカリキュラムの改善のための資料として生かされることを願うものである。

平成13年3月

国立教育政策研究所長

富岡 賢治

# 「教科等の構成と開発に関する調査研究」の概要

## 1. 研究の目的

小学校・中学校及び高等学校における教科等の構成や各教科等のカリキュラムの課題を把握するとともに、我が国における教科構成の歴史的変遷や諸外国のカリキュラム構成の動向等について調査・分析することによって、今後における教育課程の改善並びに将来における教科等の構成の在り方に関する基礎資料を得ることを目的とする。

## 2. 研究課題

### ア. 教育課程の改善と開発に関する研究

幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育課程の接続と構成の在り方、及び教育内容の「総合」的編成の原理と意義、その特質等について検討するため、我が国及び諸外国における教育課程の歴史的変遷と現状、文部省研究開発学校における研究開発内容などに関する調査・分析を行う。

### イ. 各教科等のカリキュラムの改善に関する研究

教育課程における各教科等の役割やその内容構成の在り方等について検討するため、我が国及び諸外国における各教科等のカリキュラムの歴史的変遷及び動向等に関する調査・分析を行う。

### ウ. 教育課程の開発動向や実施状況等の調査分析

教育課程の開発動向や教育課程の実施上の課題を把握するため、小・中・高等学校における教育課程編成に関する資料を収集し分析する。

## 3. 調査研究に関わる組織（所属・職名は平成13年3月現在）

(1) 研究代表者 下野 洋（次長）

(2) 研究企画委員

吉田 和文（研究企画開発部長）

坂本 孝徳（研究企画開発部企画調整官）

高浦 勝義（初等中等教育研究部長）

三宅 征夫（教育課程研究センター基礎研究部長）

長崎 榮三（教育課程研究センター総合研究官）

工藤 文三（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）

谷田部玲生（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）

(3) 事務局 教育課程研究センター基礎研究部内

#### (4) 各研究班担当研究員

##### ア. 教育課程の改善と開発に関する研究

高浦 勝義（初等中等教育研究部長）  
山田 兼尚（生涯学習政策研究部長）  
清水 克彦（初等中等教育研究部総括研究官）  
奈須 正裕（初等中等教育研究部総括研究官）  
黒井 圭子（初等中等教育研究部研究員）  
堀口 秀嗣（教育研究情報センター総括研究官）  
菊地 栄治（高等教育研究部総括研究官）  
渡邊 寛治（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
小松 郁夫（高等教育研究部長）  
坂野 慎二（教育政策・評価研究部総括研究官）  
澤野由紀子（生涯学習政策研究部総括研究官）  
燈屋真理子（国際研究・協力部総括研究官）  
鬼頭 尚子（生徒指導研究センター研究員）

##### イ. 各教科等のカリキュラムの改善に関する研究

有元 秀文（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
工藤 文三（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
猿田 祐嗣（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
五島 政一（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
谷田部玲生（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
名取 一好（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
吉田 孝（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
西野真由美（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
永田 忠道（教育課程研究センター基礎研究部研究員）

##### ウ. 教育課程の開発動向や実施状況等の調査分析

工藤 文三（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
谷田部玲生（教育課程研究センター基礎研究部総括研究官）  
永田 忠道（教育課程研究センター基礎研究部研究員）



研究領域 1 教育課程の改善と開発に関する研究の組織

(2001年3月現在)

<外国班>

担当国	氏 名	所 属	職 名
アメリカ	高浦 勝義	国立教育政策研究所初等中等教育研究部	部 長
アメリカ	金子 忠史	青山学院大学文学部	教 授
アメリカ	鈴木 正敏	兵庫教育大学学校教育研究センター	講 師
イギリス	小松 郁夫	国立教育政策研究所高等教育研究部	部 長
イギリス	新井 浅浩	西武文理大学サービス経営学部	講 師
ドイツ	坂野 慎二	国立教育政策研究所教育政策・評価研究部	総括研究官
ドイツ	原田 信之	九州看護福祉大学	助 手
ドイツ	寺林民子*	愛知県東浦町立緒川小学校	教 諭
フランス	鬼頭 尚子	国立教育政策研究所生徒指導研究センター	研究員
フランス	岩崎香代*	パリ第V大学博士課程	大学院生
ロシア	澤野由紀子	国立教育政策研究所生涯学習政策研究部	総括研究官
中 国	鑑屋真理子	国立教育政策研究所国際研究・協力部	総括研究官
中 国	李 春*	東京大学大学院教育学研究科博士課程	大学院生
韓 国	金 泰勲	日本大学文理学部	非常勤講師

\*：執筆協力者

<国内班>

氏 名	所 属	職 名
高浦 勝義	国立教育政策研究所初等中等教育研究部	部 長
山田 兼尚	国立教育政策研究所生涯学習政策研究部	部 長
清水 克彦	国立教育政策研究所初等中等教育研究部	総括研究官
奈須 正裕	国立教育政策研究所初等中等教育研究部	総括研究官
黒井 圭子	国立教育政策研究所初等中等教育研究部	研究員
堀口 秀嗣	国立教育政策研究所教育研究情報センター	総括研究官
渡邊 寛治	国立教育政策研究所教育課程研究センター	総括研究官
	基礎研究部	
菊地 栄治	国立教育政策研究所高等教育研究部	総括研究官
土方 苑子	東京大学大学院教育学研究科・教育学部・総合教育科学科	教 授
和井田清司	筑波大学修士課程教育研究科	大学院生

# 目 次

I	研究の意義と方法	1
1	研究プロジェクトの意義	
2	研究の内容と方法	
II	アメリカ合衆国編	
	ウィスコンシン州における総合的学習の展開	5
	カリキュラム統合に向けた理論と実践の多様な展開	13
	米国における職業を中心とする統合コアに関する研究	33
III	イギリス編	
	イギリスにおける総合学習の継続と発展	69
IV	ドイツ編	
	総合的な学習における「時間」学習のエレメンタリア	83
	ードイツの基礎学校カリキュラムの内容分析と実践への適用ー	
V	フランス編	
	フランスにおける“総合的な学習”に関する動向	107
VI	ロシア編	
	ロシア連邦における教科等の構成と開発	129
VII	中国編	
	中国におけるカリキュラム研究の動向	145
	ー「総合課・総合学習課」の登場の背景と論点ー	
	中国におけるカリキュラム編成と其中的「総合カリキュラム」	155
VIII	韓国編	
	「裁量活動」（韓国版「総合的な学習の時間」）の導入と展開	175

# I 研究の意義と方法

## 1 研究プロジェクトの意義

当研究所においては、調査研究等特別推進経費による研究の一環として、平成9年度からプロジェクト「教科等の構成と開発に関する調査研究」（研究代表者 下野 洋）に取り組んでいる。

このプロジェクトは、元来、近年における「学校週五日制の実施に伴う授業時数の縮減、環境教育、情報教育、国際理解教育等の新しい教育課題への対応、並びに生涯学習社会への移行等は、これまでの学校教育とそこにおける教育内容の編成の在り方等について再検討を迫るものとなっている。また、子どもを取り巻く生活環境の変化や子どもの自然体験の不足など、子どもの生活と学習の環境は大きく変化しつつある。さらに、いじめ問題や学校不登校等への対応が重要な課題となっており、これらの観点から教育課程の在り方について検討することも緊要な課題となっている」、このような問題意識に立ち、「教育課程の改善と開発の在り方や各教科等の内容構成の在り方等を明らかにすることを通して、将来における教科等の構成の在り方に関する基礎的な資料を得ようとする」ことを目的にしている。

そして、この目的遂行のために、内部組織の一つとして＜教育課程の改善と開発に関する研究＞班（国内、外国）が発足し、そのうちの外国班においては、米・英・独・仏・ロシア・中・韓の計7か国における最近の教育課程編成の動向、とりわけ「総合的学習」の研究・実践の動向に焦点を当てた研究調査（平成10～12年度）をすることになった。

本報告書はその外国班における研究調査の成果を報告するものである。

## 2 研究の内容と方法

### （1）研究調査における「総合的学習」概念の規定

周知のように、わが国においては、平成8（1996）年7月19日の中央教育審議会の第一次答申において「総合的な学習の時間」の新設の必要が提言されて以来、“総合的学習”ないし“総合学習”の研究・実践への高揚がみられる。しかし反面、新たな学習指導要領（小・中は平成10年12月、高校は平成11年3月に告示）には、この時間のねらいは示されたものの、その内容は例示にとどめられ、各学校での自主的な編成に委ねられるようになったところから、内容編成や学習指導の在り方をめぐって戸惑いの見られることも事実であろう。

このようなとき、海外諸国の教育界においては、総合的学習の研究・実践の動向はどうなっているか、その内容編成や学習指導等をめぐってはどのような特質がみられるか等を研究調査し、今後には有益な知見を得たいと考えた次第である。

ところで、研究調査に際し、私たちは、“総合的学習”を「教科とは別に、教育内容を『未分化・総合』的に編成する課程」と規定することにした。

このうち、『未分化』によっては、教育課程が教科ごとに分化して編成される前の特質をイメージすることにした。このため、現実的には、発達の未分化特性が指摘される主に幼児ないし小学校低学年段階における教育課程編成の特質を視野に入れることにした。

他方、『総合』編成によっては、教科ごとに編成されている内容を統合したり、あるいは科学・学問の成果を背景に編成される教科とは異なる新たな内容によって教育課程を編成していこうとする特質をイメージすることにした。中教審の第一次答申でいえば“各教科等の間の連携を図った指導”、あるいは一般に形容される“教科等の枠を超えた学習”に向けた教育課程編成の試みに相当するといえよう。

もちろん、このように、主に子どもの心身の発達の特性から内容編成における「未分化」と「総合」を区別するからといっても、その区別は言われるほどに厳密ではないであろう。理論的に考えれば、教育課程の開発においては、「総合」編成の在り方から「未分化」編成の在り方を考えたり、あるいは「未分化」編成の在り方から「総合」編成の在り方を考えるということは大いにあり得ることであろう。このようなところから、私たちは「未分化・総合」と表現はするものの、現実的・实际的には、教科ごとに内容を編成して学習指導する現行の在り方とは異なり、“教科内容を相互に関連づけたり、統合再編したり、あるいは教科カリキュラムとは異なる統（総）合的なカリキュラムを志向する内容編成及び学習指導の在り方を研究調査する”というように広く考え、出発することにした。

## （２）研究調査の内容と方法

次に、海外７か国の総合的学習に関する研究調査を進める際、その内容なり範囲、方法等に関して以下のような共通理解を持つことにした。すなわち、

- ① それぞれの国の教育課程の現状とその中における「総合的学習」の位置（実施学年、時数、設定の趣旨、ねらい、時期、評価等）に関する資料・情報の収集と分析。なお、「総合的学習」が、現在は実施されていなくとも、将来導入が計画されている場合は、それも含める。
- ② 「総合的学習」に関する国ないし州レベルで発行している指導書なり解説書、参考図書等の収集と分析。
- ③ 学校における「総合的学習」の実践に関する資料・情報（教科書、参考図書、授業時数、単元指導計画等）の収集と分析。
- ④ 「総合的学習」に関する理論や実践を扱った書物、論文等の収集と分析。
- ⑤ 研究調査を通して、日本が現在進めている「総合的な学習の時間」の研究・実践への示唆（意義、問題点、課題等）。

なお、資料収集等に関連して現地調査の必要も考えられたが、結局は、それぞれの国の担当者の個別的な判断・裁量に委ねることにした。

以下、７か国における総合的学習をめぐる研究調査の紹介をすることにするが、上記①～⑤に関する言及の特質に関して、各国班ごとにやや力点の違いがみられることを予め断っておきたい。

（高浦 勝義）

## II アメリカ合衆国編

## ウィスコンシン州における総合的学習の展開

鈴木 正敏

### はじめに

アメリカ合衆国では、日本でも広く知られているように、文部科学省にあたるような、連邦政府レベルで教育内容を統括するようなものは存在しない。公教育が担っている、K-12（幼稚園5歳児から高校3年生まで）のカリキュラムについては、各教育委員会レベルでその内容等を決定することができる。この教育委員会というのは、町や市単位での教育委員会で、州全体ではゆるやかでおおまかな規制があるにすぎない。

したがって、全米ではどのように総合的学習が展開されているかについて述べることは困難である。そこで、ここでは一つの例として、ウィスコンシン州での教育実践とそれを取りまく状況について述べることにする。

### ウィスコンシン州での実践

ウィスコンシン州では、約500近い学校区があるが、それぞれの教育委員会において独自のカリキュラムを組んでいる。その中でも、小さな学校区では小学校や中学校、高校が一つずつしかないところもあり、各学校単位でカリキュラムが異なっていることも珍しくない。

また、多くの学校を抱えている学校区でも、州の教育庁の基準に従ってカリキュラムのガイドラインを作成しているところもあるが、その運用については学校長の裁量によるところが大きい。また、さらには一つの学校の中でも、独自の方法を取り入れる教師が存在することがある。例として、2つの教室の間の壁をとりはらってティームティーチングを行うことを、学校長に申請して認められたものや、教育委員会に対して独自のプロジェクトの企画書を提出させて、柔軟な教育方法の活用を促している学校区もある。後者の場合は、結果報告が義務づけられており、成功裏に終わった時点でプロジェクトの継続が許可される。さらには、公的資金ならびに企業や財団などからの助成金（グラント）を伴った教育プログラムの改革を目的としたプロジェクトなどが存在する。

総合的な学習を進めるにおいて、アメリカ合衆国の学校にとって大きな原動力になるのが、このようなプロジェクトの存在である。これら企業や財団からの助成金が伴うようなプロジェクト型のカリキュラム編成は、現場教師の総合的学習への取り組みに対して、動機づけをする手段となりえている。学習計画を立てる上でも、まず新たな企画に基づいたプロジェクトや助成金の存在を知ること、そしてそれに対して計画書を提出し、採択された場合には実践を遂行して報告するという、一連の行動が教師の中に目的意識と計画性を植え付けていると言える。

こういったプロジェクト型のカリキュラムを実践するには、これまでの既存の授業形態に加えて、柔軟な指導計画を立てることも必要になってくる。例えば、ウィスコンシン州

マックファーランドの小学校で行われていたプロジェクトで、科学教育の推進のために全米レベルで企画された「Project 2061」というものがある。これは科学的な知識として必要なものを全米科学教育推進協会(American Association for the Advancement of Science)が「ベンチマーク」として集大成し、そのベンチマークを基準としてさまざまなテーマをもとに学習単元を作り上げていくものである。ことにこのプロジェクトは科学教育を目したものであるので、内容的には理科学的な内容を網羅することになるが、ベンチマークの中では科学的なことばかりではなく、文化や社会参加・貢献といったことが重要な要素として取り上げられており、生徒たちのフィールドワークを含めた総合的なものになっている点が、プロジェクトたるゆえんである。この Project 2061 については、後に実践例の一部を紹介する。

### 助成金(グラント)による新しいプログラムへの動機づけ

前述したように、ウィスコンシンに限らず全米では、前述した助成金(グラント)による新しい教育プログラムへの動機づけがなされている。その内容は貧困家庭の子どもたちの朝食に対して支給される助成金から、読み書きの能力が著しく阻害されている子どもたちに対する補習教育プログラムなど、連邦政府からの予算で賄われているプログラムもある。また、州や教育委員会独自で教育を改善するために創設されたもの、企業などの篤志家による教育のための助成金などが、各学校や教育委員会、ないしは教育事務所のようなものにあたる団体などによって申請の対象となっている。

ウィスコンシン州では、これらの助成金のうち申請可能なものを一括して紹介しているので、ここでその一部を挙げてみる。

#### *Alternative Education Grants:*

この助成金の目指すものは、通常の学校教育では対応しきれない児童・生徒に対して、学校区で新たに学校を設立したり、新たなプログラムを設置することである。それらは：

- ・通常の学校から当該生徒を集め、学校内か学校外で新たなプログラムに参加させるもの。
- ・通常の学校とは全く異なる学校を設立し、そこで当該生徒を教育するもの。
- ・学校内でのもう一つの学校を作り、そこで当該生徒を教育するもの。
- ・特別な担当の教職員を配置し、その教職員ができる範囲で当該生徒を教育するもの。
- ・職業教育と連携させ、地域の商工業等実際に参加させつつ、当該生徒を職業訓練も視野に置いて教育するもの。
- ・高校卒業資格を取ることを目的としたもの。

ここでの申請資格は教育事務所にあたる Local Education Agency (LEA)とその共同申請に限るとしている。このような助成金によって、各教育委員会は新たに学校を設立したり、特別なプログラムを用意したりして、様々な理由で学校に不適應を起こした生徒に対する教育を行っている。実際のこうした理念に基づいて設立された Alternative High School

などでは、少人数制による教育が行われ、より総合的で実社会に適応することを目標にした教育が行われている。また、そのような学校やプログラムを持ってない小さな学校区からは、隣接する学校区にある Alternative School に実費負担で保護者が生徒を通わせているケースもある。

#### *The National Service-Learning Leader Schools Program*

同じく連邦レベルでの助成金であるが、学習活動の中でコミュニティ・サービス、つまりボランティアなどを通じた地域貢献を促進するために設置されているものである。

#### *Learn and Serve Wisconsin*

このプログラムは、全米レベルでのモデルをもとに、ウィスコンシン州独自に細分化された助成金を出し、草の根のコミュニティーサービスを促進するものである。22500 人以上の生徒と 4500 人以上の大人が参加して、30 万時間以上のボランティア活動がなされたと報告されている。

ウィスコンシン州教育庁のウェブサイトでは多くのプログラムがアルファベット順に広報されているが、カリキュラムを改革するようなものは、この他にも大学関係等を含めて種々提供されている。学校ならびに教育委員会、教育事務所では、このような情報をもとにして、教育を改善しようと努力している。アメリカの一般的な教員人事のあり方からして、ほとんどの教員が職場を離れることなく、同じ学校の同じ学年で教え続けるので、こういった新規のプロジェクトに常に取り組んでいかないと、教育そのものが停滞する可能性があるのも否めない。しかしながら、日本のように数年単位で異動してしまうことを考えると、首尾一貫した長期にわたる教育改革が可能であるということも言えるであろう。その場合に、プロジェクトの企画・立案から実践・評価まで、リーダーシップをとる校長等管理職と、実践する教員がそのままの体制でいられることがアメリカの利点となる。次にあげる例のように、10 年以上、一つのプロジェクトにかかわっていくこともできるのである。と同時に、努力をしない学校では旧態然とした教育が延々と行われる可能性もある。もともと主に固定資産税が教育費にあてられるアメリカ合衆国では、教育の地域格差というのは当然あってしかるべきものとされているが、果たしてそれで良いのかということについては議論の余地があると思われる。

#### Project 2061 の実践例

先に挙げた Project2061 では、科学教育を主たる目的として、人間文化と自然界との共生や、地域環境への働きかけも含めて、総合的に教育を行おうとしている。これらの目的を達成するために、まず Science for All Americans が 1989 年に発行され、続いて Benchmarks for Science Literacy が 1993 年に出版された。これらの出版物は、かつて日本などの諸外国に較べて理数科系の成績が思わしくなかったアメリカ合衆国にとって、カ



リキュラムの標準化を目指した初期の試みの一つとして記憶されることとなる。

しかしながら、このプロジェクトは、標準化された科学的事実を網羅するというものではなく、科学的な思考やそれに基づいた批判的で創造的な意識を持つ市民の育成に主眼が置かれ、そのアプローチは一斉画一授業とは反対の極にある、総合的で探究的な方法を取り入れているところにその独自性があった。とりわけ、学力の低下が懸念されていた当時において、日本式の知識注入教育に傾注することなく、人文系のものの考え方が十分に反映されているのは、参考にすべきであろう。

カーネギー財団やヒューレットパッカードなどによって支えられているこのプロジェクトでは、多くの教師がかかわって如何に実践を進めるかを議論してきた。ここではその一例を挙げてみる。

#### *Nature Walk: Build Stewardship*

##### *-自然保護の実践者を育てる単元-*

この単元では 135 時間を費やして、自然環境の有り様や変化とその保護に子どもたちの目を向ける。まず自分たちが住んでいる自然環境を観察し、その中で生きる生物に着目して体験的に自然界の法則を学んでいく。そして自然環境が変化しやすく、それに対してどのような行動をとるべきかを最終的に考えさせる。子どもたちが自ら考え、学習活動を計画するのに以下のような質問例が挙げられている。

- ・地域の自然環境に人々はどのような影響を及ぼしてきたのだろうか？
- ・自然にある資源を将来まで存続させるために、地域の人々はどのような努力をしてきたのだろうか？
- ・なぜ、ある種類の生き物や植物が、私たちの地域にあるのだろうか？
- ・なぜ、さまざまな生物種を保護しなければならないのだろうか？

このような質問を子どもたちの中から引き出すことによって、自然環境の変化と持続性について学習していく。時間配分ならびに学習内容の概略は以下の通りである。

- ・観察（10時間）：子どもたちは自然現象について観察記録をとる。例えば足の爪と手の爪はどちらが早く伸びるか、五官を使用して自然を感じよう、など。
- ・ジャーナルライティング（12時間）日記的に観察した出来事などを書き留め、その表現を研ぎ澄ましていく。
- ・観察と推論（4時間）：観察したものをもとに、ジャーナル記録の技術を駆使しながら、推論することを加えていく。
- ・サンプル法とグループ分け（12時間）：サンプルを抽出して観察する方法や、分類していく方法などを身につける。そこからデータを読み取る力をつけていく。
- ・分類（10時間）：自然環境の中の生物や、それに関わる現象などをグループに分け、それを具体的な分類まで発展させる。
- ・エコシステムの要素とそれに従属する要素を見つける（10時間）：ジャーナルを

書きながら、エコシステムに見られる判別可能な要素を見つけ、それにつれて従属的に変化するものをみつけていく。

- ・システムの中の変化を質的/量的データをもとに述べる（2時間）：前述のエコシステム内の変化について、質的なデータや量的なデータをもとにそれを書き表していく。
- ・継続的な観察（14時間）：小動物などを継続的に観察するなどして、動物の取り扱いなどについて学ぶ。
- ・環境の世話人としての役割（Stewardship）を実践する（58時間）：活動形態としては色々考えられるが、生物と環境の相互作用について学ぶと共に、地域においてどのように環境保全に寄与するかを自分たちで計画し、実行する。野生動物の保護や、ごみ収集などの環境整備を実体験する。

これら一連の時間で、子どもたちは自然環境について科学的に学ぶだけでなく、そこから得た知識に対してどのように社会的行動を起こすべきかを身につけていく。「世話人として（Stewardship）」が特に強調されているのは、このプロジェクトが知識偏重の（狭義の）学力向上だけを目的にしているものではないことを表している。

それぞれの学習活動では、ベンチマークの中に挙げられた細かい目標が番号別に付記されており、その時間で子どもたちにどのような力や意識を身につけさせるかがはっきりとしている。

### 学校独自のプログラム

これまでは助成金などを基盤としたプロジェクトを紹介したが、実際には学校独自で総合的学習のプログラムを組んでいるところが殆どである。Project2061 を実践していたウィスコンシン州マックファーランドの小学校で独自に行われている、国際理解の実践について見てみよう。この学校区では小学校はK-2（幼稚園5歳児から2年生）のものと、3・4年生のものとの2つである。その3・4年生の学校では、学校全体が大きな一つのオープンスペースになっており、2学年混合のクラスを壁沿いに8～9クラスの規模で配置している。

そのような教育環境の中、通常は普通の授業が科目ごとに時間割に沿って行われているが、国際理解のプログラムを実施する時に、2ヶ月間にわたって総合的な学習のみに集中したことがある。この時期は、英語と算数については個別学習の時間を取りながら、通常のクラス単位での指導が行われるところを、クラスと担任とのつながりを解体して、子どもたちの興味とそれぞれの教師の得意分野（ヨーロッパ、アフリカ、南米、日本を含むアジアなど）とを組み合わせ、その中で学習を進めていったのである。内容は、各国の風習、食事、住居、民話、地理、歴史、貿易など、多岐にわたっていた。教師たちは、なるべく子どもたちが総合的に学習を進められるように、英語の読みの力や文章力の育成、数字を使った量的データの収集、模型などを作ることで図工的な方法を用いたり、各国の音楽の演奏や民話の劇化を活動に含めたりしていた。最後に学習の成果を保護者や地域の人々を招いて発表会をしていた。

1.Enrichment - Going deeper and wider, extending the regular curriculum into related areas not covered by class lessons;

2.Acceleration - Matching the amount of time needed for mastery, and then proceeding ahead in new material to be covered;

3.Interdisciplinary Approach - Integration of two or more curricular areas of study;

4.Thematic Approach - Abstract, underlying theme in a unit of study such as justice, power, innovation, etc.

5.Real World Connection - Relating classroom work with relevance to the real world

([http://www.central.ecasd.k12.wi.us/departments/ci/soc/diff\\_cur.html](http://www.central.ecasd.k12.wi.us/departments/ci/soc/diff_cur.html))

これら5点のうち、3、4、5については、合科的でテーマ中心の学習を進め、現実社会での応用を含めることをうたっている。ここでも総合的な学習が実施されていることを見ることができる。この場合、学習者の能力が比較的高いことから、学習者中心にテーマを設定したり、個々に課題を見つけ、深く探究していくことが可能になっている。通常学級から集められた能力のある子どもたちだけに提供されるプログラムなので、時間割の柔軟性や子ども一人あたりの教員配置、学校外での活動などについて、かなり恵まれた環境にあると言える。一人ひとりのニーズに合った教育を施すことが、平等で民主的であると捉えている教育風土にあつては、このような実践が称賛され、実施されている点は、日本の状況と比較しても興味深い。英才児教育のコーディネーターを務める教員は、総合的学習の実践を中心にしてカリキュラムを編成していると考えられる。

おそらく英才児教育のプログラムの多くは、他の一般の生徒たちに対して一斉授業が行われていた時代から、総合的な学習のアプローチを採り入れていたのではないだろうか。すでに基本的な技能を身につけている段階で、学習を深化させようとしたときに、社会にある様々な課題をもとに、自らテーマを求めて学習していったのは、英才児教育がその先がけとなっていたであろうことは確かである。それを原形として、教科を超えたカリキュラムの可能性を教師が見いだしていったと考えてもよいであろう。

## Connected Curriculum の浸透

ウィスコンシン州では、以前より教科ごとにカリキュラムガイドを作成し、教育課程を編成する上においての基本的な考え方を示してきた。また、グローバル教育など、時代の要請があった場合には個々にそれらのトピックスを扱ったガイドも出版している。例えば、1990年に出版された「Classroom Activities in Japanese Culture and Society」などは、そういったガイドの一つである。内容は「日本」をテーマとして扱った場合に、日本の文化、社会、経済などについてどのように総合的に授業で取り上げることができるかを示している。

しかし近年では、1993年に新たな州での教育標準を制定するにあたり、これまでのカリキュラムガイドを大幅に改訂するようになった。1996年には、「A Guide to Connected

Curriculum and Action Research」というガイドを出版し、これまで教科ごとに行われてきた教育に対して、合科的なアプローチから総合的なカリキュラムまでの、新しいあり方を示すまでに至った。

このようなガイドの出版は、それを機にウィスコンシン州においての総合的な学習の実践が始まったというものではなく、今までに先進的に行われてきた実践の集積を、基本的な方針として広く州内に浸透させるためのものであると捉えるのが妥当ではないであろうか。これまでも述べたように、各地で総合的な学習の試みはなされてきたものであり、それがあって初めて州レベルでの方針に反映された結果の顕れとして、文章化されたと考えるべきだと思われる。

限られた時間と空間の中で、各々の教員が創意工夫をこらして、今日も総合的な学習が行われている。

## 参考文献

AAAS, Project 2061 (1993). Benchmarks for Science Literacy. Oxford University Press: New York, NY.

Eau Claire Area School District  
<http://www.central.ecasd.k12.wi.us/>

Department of Public Instruction  
State of Wisconsin  
<http://www.dpi.state.wi.us/index.html>

Project 2061  
<http://www.project2061.org/>

Teachers' groups, Project 2061. (1995). Unpublished meeting handouts. Author.

Wisconsin Department of Public Instruction. (1990). Classroom Activities in Japanese Culture and Society. Author: Madison, WI.

Wisconsin Department of Public Instruction. (1996). A Guide to Connected Curriculum and Action Research. Author: Madison, WI.

# カリキュラム統合に向けた理論と実践の多様な展開

高浦 勝義

はじめに

中央教育審議会の第一次答申（平成8年7月19日）においてその新設の必要が提言された「総合的な学習の時間」の性格は、次のように記されている。すなわち、「子どもたちに〔生きる力〕をはぐくんでいくためには、・・・各教科等の間の連携を図った指導を行うなど・・・、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える。」と。このようなところから、今日、総合学習といえば、一般に“各教科等の連携を図った学習”、あるいは“教科等の枠を超えた学習”がイメージされていると考えられる。

もっとも、最終的には、この時間のねらいは、新たな学習指導要領（小・中は平成10年12月告示）により、「（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。」と規定されているのであるが、いずれにせよ、このようなねらいを“教科等の枠を超えた学習”によって実現していこうとする点には変更がないように思われる。

ところで“教科等の枠を超えた学習”は、その字句が示唆するように、教科別にカリキュラムを編成し、教科別に学習指導を展開するといった在り方に変更を迫ることになる。文字通り、教科等の枠を超えたカリキュラムを編成し、そのもとで学習指導を展開することが必要になる。

このような総合学習の動きをアメリカ合衆国においてみると、今日では、一般に「カリキュラム統合」(curriculum integration)なる名の下で、その研究と実践が展開されているように思われる。

## 1 カリキュラム統合の多様な取り組み

### （1）近年におけるカリキュラム統合の高揚

ビーン(J.A.Beane)によれば、このようなカリキュラム統合の動きは、1980年代に入ってから顕著になった幼児教育関係者らの長年にわたるカリキュラム統合を求める声や初等教育界における進歩主義的な教育観に基づくホール・ランゲッジ運動の広がり、ミドル・スクール界における多学科単元ないしプロジェクト(multidisciplinary units and projects)の急増、科学教育者の間に見られるSTSプログラム(science-technology-

society program)の推進等により拍車がかかり、1990年代に入って新たな展開を見せるようになった。すなわち、90年代に入って、「脳は情報を統合するパターンを求めるので、カリキュラムは統合的なテーマやプロジェクトによって組織されなければならない」といった脳研究からの成果、及び「新たな観念や技能は、それらが、抽象的で、断片的な部分として教えられる時よりは、むしろ先行経験、意味のある脈絡、そして全体的な観念との関係において遭遇される時にもっともよく内面化され繰り越される」といった考え方（とりわけ構成主義の学習論）が大きな根拠となり、カリキュラム統合の考えや実践が高揚するようになったという<sup>(1)</sup>。

そして、ピーンによれば、次の2つの刊行物がその発端となったという。すなわち、一つは、ジェイコブズの『学際的カリキュラム：計画と実施』(Heidi Hayes Jacobs, *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, 1989)であり、今ひとつは、シューメイカーの論文「2000年の教育：統合的カリキュラム」(Betty Shoemaker, *Education 2000: Integrated Curriculum*, 1991)であるという<sup>(2)</sup>。

それではいったい、カリキュラム統合による実践特質をどのように考えればよいであろうか。ミドル・スクール界におけるバイブル的存在と評されている『教育的信条』によれば、概略次のような特質がおさえられている。すなわち、①フォーマルな学校カリキュラムを統合するよう特に計画され、そして一人の教師かもしくはチームによって教えられるコースや単元を設けること、②すべての教師は、観念ないし知識分野間の結合、及び彼らの授業が他の学校教師によって指導されるコースや生徒の活動といかに関連しているかを確認していること、③すべての教師は、彼らが指導する内容や技能が生徒の日常生活にいかに適用されるかを説明できること、④内容の統合のためには、生徒及び大人双方にとって意義のある争点に焦点化されたコースなり単元を設定するとよい。とりわけ、日常生活上の争点自体が学際的(interdisciplinary)なので、それらに着目するとよい、等の特質がおさえられているのである<sup>(3)</sup>。

カリキュラム統合の実践においては、ある単元、とりわけ日常生活上の争点に着目した単元を設け、そのもとでいろいろな諸教科的な知識、思考技能や技能、価値等が子どもによって“統合的に”獲得ないし創造されるようにカリキュラム編成し、そしてそのように学習指導されるといった特質が指摘されているといえよう。

## (2) カリキュラム統合の分類の試み

既に示唆されるように、カリキュラム統合を目指す研究及び実践は、その高揚とともに多種多様なものが産出されていると想像されるのであるが、それとともに、類似の概念も多くみられる。すなわち、学際的カリキュラム(interdisciplinary curriculum)、学科交差カリキュラム(cross-disciplinary curriculum)、統合化されたカリキュラム(integrated curriculum)、統合的カリキュラム(integrative curriculum)、連結されたカリキュラム(connected curriculum)等を挙げることができる。

### ① ヴァーズの分類

ヴァーズ(Gordon F. Vars)は、今日、多様に実践されているカリキュラム統合の動きを整理する上から以下のような分類を試みている<sup>(4)</sup>。

### 内容中心構想

多学科的カリキュラム( multi-disciplinary ): いろんな学問的学科から探究の内容と方法が一つの共通のテーマ、トピック、係争点ないし問題に適用されるようなカリキュラム。このカリキュラムは通常相関か融合によって達成される。

( 1 ) 相関( correlation ): 生徒がいろんな異なるコースの中で同時的に同じテーマ、トピック、係争点あるいは問題を扱うように2ないしそれ以上の教科領域の系列が調整されている。このため、“並列学科”、“並列された”あるいは“共有された”(カリキュラム)ともいわれている。

( 2 ) 融合ないし統合化されたカリキュラム(fused or integrated curriculum ): 2ないしそれ以上の教科領域からの内容が一つの新しい単元ないしコースの中に混合されている。このため、統一学科、合同学科、“相補的”あるいは“クモの巣の張った”(カリキュラム)とも呼ばれている。

### 生徒中心構想

中核カリキュラム( core curriculum ): 生徒の必要、問題、関心に直接的に焦点化され、そして生徒がそれらの関心を取り扱うのに必要とされるあらゆる領域から持ち込まれた題材や技能を伴ったカリキュラム。時々、“超学科的”とも呼ばれる。そして、ここには構造化されたものとそうでないものがある。

( 1 ) 構造化されたコア( structured core ): カリキュラムは生徒の関心が集まるであろうと教師が予想して予め計画された広域の問題領域を中心に組織化される。学習分野は教師と生徒の共同の計画づくりを通してよく調整されている

( 2 ) 非構造化コア( unstructured core ): 教師はコースの内容を予め計画せず、それを教師と生徒の共同の計画づくりによって各生徒グループが作成する“走り書きから”導き出す。“統合された一日”という概念に類似している。時々、ビーン( Beane, J.A.)の“統合的カリキュラム”とも呼ばれる。

## ② ブラジーとカペルーチの分類

他方、ブラジー(Edward N. Brazee)とカペルーチ(Jody Capelluti)は、その多様さを次のような直線上に整理している<sup>(5)</sup>。すなわち、

伝統的な ミドル・スクール カリキュラム	多学科的／ 学際的 カリキュラム	統合化され たカリキュラム	統合的 カリキュラム	超統合的 カリキュラム
Conventional Middle School Curriculum	Multidisciplinary/ Interdisciplinary Curriculum	Integrated Curriculum	Integrative Curriculum	Beyond Integrative Curriculum

上記の分類図中の「伝統的なミドル・スクール・カリキュラム」とは、教科ごとにカリキュラムを編成するという伝統的な教科分立カリキュラムを指している。そして、残る他の4つのカリキュラムは、いずれもそれを改革しようとする試み（いわゆるカリキュラム統合）の一つ一つであるというわけである。

そして、これらのうちの「多学科的／学際的カリキュラム」及び「統合化されたカリキュラム」においては、先のヴァースの分類でいえば、それぞれ「相関」及び「融合」に相当する特質が言及されている。

他方、「統合的カリキュラム」においては、ヴァースのいう「生徒中心構想（「構造化コア及び非構造化コアを含む中核カリキュラム」）」に相当する特質が言及されている。

「超統合的カリキュラム」については、この実践は現在のところ滅多に見られないが、例えば、博物館館長や弁護士、科学者がしているような、自らの興味・関心に基づく個人独自の目的、持続的な研究活動（計画－遂行－評価）に象徴されるような特質を実現するカリキュラムであると説明されている<sup>(6)</sup>。このため、この「超統合的カリキュラム」は、理念的には、ヴァースのいう「生徒中心構想」に属する一変種のカリキュラムであると考えられることもできよう。

### ③ 二つの分類の試みの意味すること

以上、典型的と思える二人によるカリキュラム統合の研究・実践に関する分類を紹介したわけであるが、その実践は極めて多様であるといえよう。

また、そのような中でも、大きくは、現行の教科の範疇の中で、諸教科間の「統合」を図ろうとする、いうなれば＜教科統合型カリキュラム＞創造の試みと、今ひとつは、教科区分にはこだわらずに（いわば超教科的に）、子どもの生活ないし経験をベースに諸内容（知識、技能、価値等）を「統合」編成しようとする＜経験統合型カリキュラム＞創造の試みとに二大別することができるといえよう。

なお、シーリー(Amy E.Seely)は、いうなれば＜教科統合型カリキュラム＞の試みの一変種として、教科内統合カリキュラム(intradisciplinary curriculum)を創造することも大切であると指摘している<sup>(7)</sup>。上記二者の分類中にはみられなかった特質であり、改めて注目されてよいと思う。

## 2 教科統合型カリキュラムの規定原理とその実践

### (1) 規定原理

ヴァースにより「統合的カリキュラム」の主唱者と称されるピーンによれば、今日、この教科統合型カリキュラムの実践者の数は大変多く、自らの主唱する統合的カリキュラムの実践者は、次第に多くなりつつあるもののまだ少ない状況にあるという<sup>(8)</sup>。

このような教科統合型カリキュラムを支えている規定原理であるが、先のヴァースのいう多学科的カリキュラムに属する「相関」カリキュラムに限らず、「融合」カリキュラム、さらには「教科内統合」カリキュラムにしても、いずれも、ピーンも示唆するように、認識論ないし学習論上の理由づけがその主な根拠にされているように思われる。

例えば、ジェイコブズは、このようなカリキュラム統合により、一方では、教科分立の



カリキュラムやその授業による知識の断片的で相互に関連のない指導、実生活との関連の無さを解消し、他方では、生徒が知識とは何か、私たちは何を知るか、学校での知識をいかに表すかといった、知識の結果よりもその創造の過程や応用を重視しようとする認識論的ないし学習論的背景の必要を満足することができると主張するのである<sup>(9)</sup>。

あるいは、「教科内統合」カリキュラムや「学際的カリキュラム」づくりに関連して、シーリーは「理解や知識は生徒が彼らの経験を通して世界についての意味を創造する時に獲得される」<sup>(10)</sup>といった、デューイ(J. Dewey)に代表されるような20世紀初頭の統合的カリキュラムを基礎づける考え方や、あるいは「知識は過去と現在の経験との間に連結を創造することによって構成される。これらの経験は学習者が従事している社会的な相互作用を通して生起するものである。」<sup>(11)</sup>といった、ヴィゴツキー(Vygotsky, L.S.)に源を有する最近の社会的構成主義に認められる考え方をその基礎にしているのである。

## (2) 実践的特質

それではいったい、教科統合型カリキュラムはどのように編成され、またどのように学習展開されることになるのであろうか。

### ①「相関」カリキュラムづくりの実践

この相関カリキュラムづくりは、ヴァースによれば次のようであるという<sup>(12)</sup>。

すなわち、「メートル法」に関する学習を互いに相関づけて学習指導するために、時間割に沿って、数学、科学、社会、言語技術、工芸、家政学という6つの教科の内容がいかに統合的に配置されているかの特質がみてとれる。

しかも、図示されるように、これら6つのすべての教科の内容が同時に指導されるのではなく、ある日には2ないし3つの教科の内容が関連づけられて、ある日には単独教科の内容がそれぞれ学習指導されるという特質もみてとれる。しかし、この場合、あくまでも「メートル法」という統合的なテーマが設定されているからこそ、このような実際的な学習指導の特質が可能になるというのがポイントであるといえよう。

<メートル法に関する相関型学習の時間割>

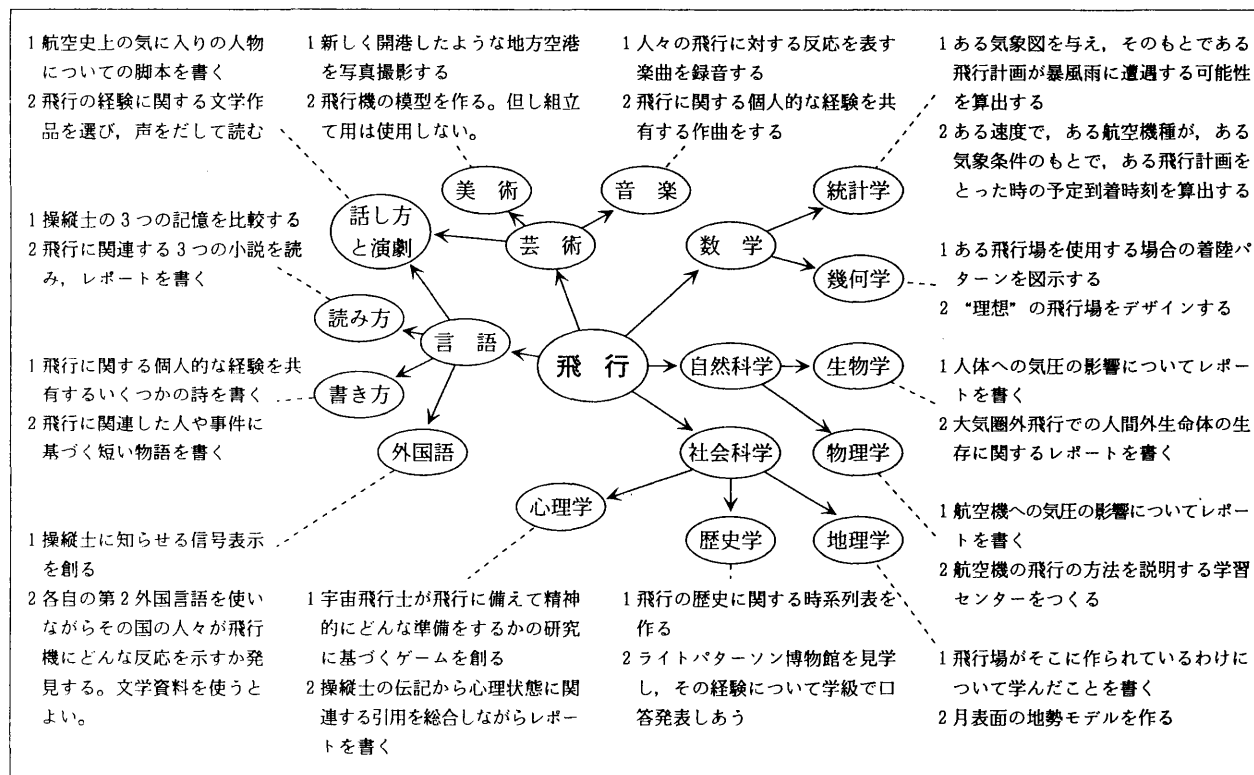
教 科	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
数 学	←記数法→←-- 小 数 →←----- 分 数 -----→←距離の導入-----→																								
科 学																									
社 会	←-- 測定の歴史→																								
言語技術	←---- メートル法の語彙 ----→																								
工 芸																									
家政学																									
教 科	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46			
数 学	←----- 距 離 -----→←----- 体積の測定 -----→																								
科 学	←----- 直線距離 -----→←----- 体積の測 -----→																								
社 会																									
言語技術																									
工 芸																									
家政学																									
教 科	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60 (日)										
数 学	----- かさの測定 -----→																								
科 学	定-----×----- かさの測定 -----→																								
社 会																									
言語技術																									
工 芸	←----- 測定を使うプロジェクト -----→																								
家政学	←-- 食事の計量 -----→																								

注：ケンタッキー州ルイスビル・ジェファーソン学区のノエ・ミドル・スクール  
における学際的ティームティーチング・プロジェクト

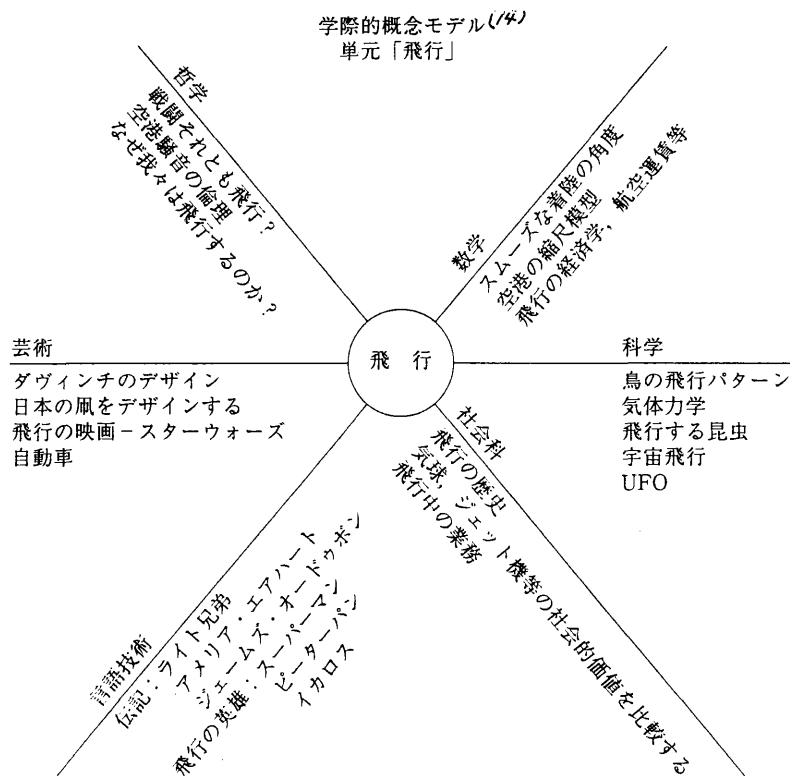
② 融合ないし統合化されたカリキュラムづくりの実践

ここでは、三つの事例を紹介することにしたい。一つは、「飛行」なるトピックのもとで諸教科の内容をいかに統合化し指導するか、その全体構想図を示したものであり、二つ目は、筆者も訪問したことがあるマッケナ・ミドル・スクール(J.C. McKenna Middle School)における実践である。三つ目は、シーリーの紹介する「合衆国憲法」(5年生)及び「海洋と海の生き物」(1年生)なるトピックの下での統合化されたカリキュラムの展開の様子である。

## ア. 「飛行」をめぐる学際的単元系統図



「飛行」をめぐる学際的単元系統図<sup>(13)</sup> 参考: Webbing Aids Interdisciplinary Planning, The Core Teacher. Vol.31. No.2 (Spring, 1981). p.5.



## イ. マッケナ・ミドル・スクールにおける実践

本校はウィスコンシン州マディソンから南方に、車で40分のエバンズビルにあるミドル・スクール（5－8学年）であり、全米ミドル・スクール協会から1996年度のティーム・ティーチング大賞を受賞した学校である。

見学や入手資料を基にその実践の特質を紹介すれば、① 参観した6学年のあるクラスでは、テーマ「平等・市民の権利・憲法」の導入として、自分や人々の「権利」についてのグループ討議、さらに全体討議をする。次いで、6学年担当の全教師と6年生全員（5クラス）がホールに集合し、南アフリカ出身の女性から人種隔離政策の歴史や実態、最近の民主化の動き、人々の暮らしの様子などが紹介されるとともに質疑がなされた。その後、テーマに関連づけた物語（国語）「なぜ蛙とヘビは一緒に遊ばないか」についての読解と質疑応答の授業が各クラスで展開された。以上一日かけての導入であったが、後で聞くと、どの単元の導入も一日かけるとのことである。→② その後は、各教科担当の教師が共同の計画に沿って、それぞれ担当の「読書科」－「言語技術科」－「理科」－「数学」－「テクノロジー科」－「社会科」－「その他」（体育・芸術、音楽等）の、上記テーマに関連する教科の内容を各クラスで指導し、→③ 最後には完結的活動（終末・まとめ）を行う。さらに、評価活動として、本テーマの目的を理解したかをみるプロジェクト＝生徒の多様な知性的活動が組まれる。

そして、このような特質のため、6学年担当の教師は（国・数・社・理の教師は各学年に配置し、その学年を恒常的に担当する。なお、美・体・音等の教師は適宜学年を決定する）、頻繁に会合をもち、共同・分担しながらカリキュラムづくりから授業実践、そして評価活動に取り組むことになる（ティーム・ティーチングの実践）とのことであった。

なお、6学年において予定されていた年間のテーマを紹介すれば、上記（9-10月）のほか、「熱帯雨林・社会的責任（11-12月）」「アメリカ南北戦争・葛藤と解決（1-2月前半）」「アメリカの西進運動・生存（2月後半-3月）」「移民・工業化・アメリカの夢（4月-5月前半）」「1960年代・英雄、全単元の完結（5月後半）」が組まれていた。そして、これらのテーマは、いずれも“社会科の概念”を中心にして設けられたものであるとのことであった。

## ウ. シーリーによる統合化されたカリキュラムの授業展開<sup>(15)</sup>

### ○ テーマ「合衆国憲法」（5年生）

注：以下の＜問題場面＞等の見出しは筆者。

#### ＜問題場面＞：

このテーマは、合衆国中の多くの州と地域の骨組と一致している。このテーマは、生徒にとって、毎晩ニュースで聞く世界中の最近の出来事であるので特に関心のある事がある。このクラスの生徒は、彼らの信念において何が合衆国を特色付け、またこれらの信念はどこから生じているかに関心を持っている。

（他方）多くの生徒は、彼らが既に彼ら自身のクラスの憲法を作り、その年のための適切なクラスの行動と目標を描き終えているので、合衆国憲法についてもっと知ることに関心を持っている。

テーマを選択した後、教師と生徒は選ばれたテーマを発展させ広げるために物語や文献

を探し出す。その結果、『Shh！私たちは今憲法を書いている（Fritz、1987）』『私たちは国民：アメリカ合衆国憲法（Spier、1987）』『彼らが憲法にサインした時、もしあなたがそこにいたならば（Levy、1987）』『ベンと私（Lawson、1988）』といった本、そしてアレクサンダー・ハミルトン、トマス・ジェファークソン、ジェームス・マジソンといった影響力のあった人の伝記を探し出した。

<問題の設定>：

次は、生徒がこの単元全体を通じて追究する学習の成果と目標を確認することである。学習の成果とは生徒が経験し学ぼうとすることである。この単元に即していえば、生徒は、合衆国政府の形成に関連し、かつ生徒の日常生活に影響を与えるものとしての合衆国憲法の役割と重要性について学ぶことである。

<仮説－活動とプロジェクトの決定>：

学習の成果と目標から諸活動とプロジェクトが導き出される。ここで、意味のある関連した学習を創造するために、いろいろな教科からの技能や概念が編入されることになる。生徒は全体討議から小グループでの問題解決プロジェクト、個々の文章作成の活動を営むことになる。また、生徒は選んだテキスト以外にも諸資料を探し活用することになる。この中には、地域からのゲスト・スピーカー、野外見学、フィルム、博物館や歴史的な場所からの情報や小冊子等が含まれることになる。

<仮説－評価基準の決定>：

次は、評価基準を設定することである。つまり、目標や成果、それに必要な内容や情報等がうまく機能しているかを査定するための評価の実践と方略を設定することである。

<検証（追究）活動－言語技術－>：

興味・関心に応じて、生徒はテーマに関連するいろいろな文献ごとのグループに分かれ、その一つとして注意を引いたり理解できない言葉や語句を記録する。そして新情報を得るために言葉や語句を扱いながら討議する。

ここでの焦点は歴史的出来事の年代記に置かれる。『Shh！私たちは今憲法を書いている（Fritz、1987）』では、憲法が創案された歴史的会合議事録が討議される。そこには、いろいろな影響力のあった人の伝記年代記順に、彼らの時代における重要な時期と出来事とともに書かれているのである。また、『彼らが憲法にサインした時、もしあなたがそこにいたならば（Levy、1987）』は、同時代に生きた人々の日常生活の様子とともにその時代の出来事が記述されている。そして、生徒は彼ら自身の生活はこのより初期の人々の生活と類似しているか異なっているかについて記述したり、文献内の人々の生活を想像する。記述に際しては、表現の自由が重視されるし、また言葉の因習を広げたり探索したり、感情や信念を明瞭に表現することに置かれる。ここで出来事の読み・書きの結合が高められることになる。

また、世界と教室活動との結合を促進するために、日常の新聞が取り上げられ、憲法と権利章典（修正第1－10条）に関連した現在の出来事が位置づけられる。このことは、歴史的出来事が生徒自身の生活に演ずる役割についての生徒の感覚を育てるうえで大切なこととなる。

さらに付加的な活動として、可能であれば、当時用いられた角本、羽ペンと羊皮紙を準備して書かせてもよい。すると、生徒はさらにその材料の源を探すことにもなる。

そして、これらの活動を通して、生徒は、新語彙に馴染んだり、原因と結果を確認したり、それぞれの本に盛られている出来事、主要な観念、異なったジャンルを比較対照することができる。

#### ＜検証（追究）活動＞－数学－：

生徒は1700年代と今日の生活費を比較対照する文章問題づくり、首都と派遣団の会合が持たれたフィラデルフィアの旅行距離、及びその情報を示すグラフづくり等に取り組む。

#### ＜検証（追究）活動＞－社会科－：

テーマの至る所に社会科の観念が統合されている。ある本に記されている出来事の時系列表を作ったり、歴史上の鍵になる人を探しレポートしたり、1700年代晩年から今日までの性別役割を比較したり、派遣団が旅行した地域を研究したり地図を作る、我々の歴史及び今日において果たす憲法の役割を理解する等の活動がなされる。

ここで生徒が多くの目的のために読んだり書いたり、話したり聞いたりする時、社会科における読み書き能力が大きな役割を演じることになる。また、重要な事柄や権利について政府の役人に手紙を書いたり、法案の制定過程やその施行を演じるために模擬議会や法廷を設定する。さらには、これらの活動を通して、口述言語や聞く技能を強化できる。生徒は、また、合衆国憲法及びそれが私たちの社会において果たす役割についての知識を彼ら自身の教室の憲法を修正したり批准するのに役立てる。そして、やがて積極的な一市民となり、変化を起こしたり国の将来の意思決定を為す生徒に成長することを可能にする。

#### ＜検証（追究）活動＞－科学－：

ベンジャミン・フランクリンは、政治家であったことに加えて発明家であり科学者でもあった。そこで『ベンと私（Lawson、1988）』という本の中で、フランクリンの発明と実験が議論されることになる。彼の電気に関する実験について読んだ後、生徒は電気の特性に関する彼ら自身の実験をする。例えば、フランクリンの発見した静電気発見の実験に取り組む。

さらには、生徒は熱気球、二焦点レンズ、地震計、蒸気機関といった当時のいくつかの発明を研究する。さらに、惑星・ウラヌス（天王星）の発見からそれに関連したプロジェクトやプラレタリニウム見学が組まれる。

#### ＜検証（追究）活動＞－芸術・音楽・ドラマー－：

その時代に流行した衣服を討議したり作る、当時の歌を歌う、1700年代晩年の芸術作品を観察する、歴史上の人物の肖像画に類似する技巧とスタイルを実演すべく友達や家族の肖像画を描く等の活動を通して、芸術・音楽に関連指導することができる。

ドラマに関していえば、生徒は有名な政治家や入植者の役割を演じたり、憲法を草案するためにもたれた歴史的会合のいくつかを演出する。さらに、当時の出来事についてインタビューしたりレポートする。

### ○ テーマ「海洋と海の生き物」（1年生）

注：以下の＜問題的場面＞等は筆者。

#### ＜問題的場面＞＜問題の形成場面＞：

生徒は海洋の近くに住んではいないが、『フリー・ウィリーとリトル・マーメイド』の映画をみたり、「サメ」と名づけられたスポーツチームを知ったりしている。話し合いを

するうちに、サメに人気が集まるが、鯨とアザラシにも言及される。そして、生徒はこれらの動物とその住んでいる場所についてもっと知りたいと関心を持っている。また、生徒の中には家でペットとして魚を飼っている者もいる。そこで、話し合いの後、「海の生き物」がテーマとなった。

#### <仮説の形成場面>：

生徒は関連する多くの本や物語、文献に目を通す中から、テーマに関連するものとして『スイミー (Lionni, 1963)』『鯨の歌 (Sheldon, 1991)』『私は海洋 (Marshak, 1991)』『ヤドカリの宿 (Carle, 1987)』『海洋 (Whitefield, 1991)』『海の動物と海岸 (Podendorf, 1982)』を選択する。これらによって、生徒は海の生き物、海洋についてもっと知り、また、この知識が彼ら自身の生活にどんな影響を与えるかについて学ぶように励まされることになる。生徒の生活とテーマとの結合はしばしばいろいろな文学作品を選ぶことから始められることになるのである。

#### <検証(追究)活動>一言語技術一：

『ヤドカリの宿』を読むことによって生徒はヤドカリが彼の殻を食べよう誘ういろいろな動物、例えばイソギンチャク、ヒトデ、カタツムリ、ウニ、ハダカイワシといった語彙を学ぶ。さらに、この物語はヤドカリが、彼の殻を増しながら、海洋を旅する数ヶ月を扱っているのでたくさんの読み言葉を学ぶことができる。また、生徒はこの物語を自分自身の作文に取り込み、毎月1頁ずつからなる本を仕上げることになる。

また、『海の動物と海岸』や『海洋』といった本は生徒が事実的情報を学ぶよい資源となる。クラス全体の本に載せる海洋についての事実的陳述を書くことができる。また、教師は各々の生徒が読み・書き技能に関して示す知識と発達のレベルを観察できる。また、授業の最初を思い出ししながら、いく人かの生徒はサメの強さから何故にスポーツチームがサメと名づけられたかを学ぶことができる。

そして、これらの活動を通して、教師は生徒がなす読みと書きとの結合やテーマを通じて提示される観念を観察することができる。

#### <検証(追究)活動>一社会科一：

多くの生徒は社会科で自分自身や家族について学ぶので、生徒はこれを他の生き物に適用し、ある生徒は海の生き物とそれらが人間といかに類似しまた異なっているかの強い結合を形成することになる。また、生徒は動物の赤ちゃんとその成長に関心を持ち、すべての母親が赤ちゃんを教えるのか、あるいは教育に従事する父親がいるのかを調べる中から、異なる動物は異なる家族構造を持つことを学ぶのである。

また、『スイミー』中の人物は他の魚と異なっているがためにいかに感じているかを述べたり討論する活動が展開される。人々の中での違い、忍耐、そして受容等が討論されることになる。

また、いろいろな活動を通して、生徒は彼ら自身と彼らの家族を広い視野から見られるようになり、動物の王国と彼らの仲間との類似性と差異を討論できるようになる。

#### <検証(追究)活動>一数学一：

生徒はパターンを探し発見する活動に従事することになる。例えば、生徒は砂の中に貝殻を隠し、予め決められた数の貝殻探しに挑戦する。また、属性に沿って貝殻を分類したり仕分けする。さらには、彼らが持っている貝殻や小石のタイプ毎の数のグラフを書く。

また、生徒は魚や海の生き物を挿入しながら数学問題（たし算・引き算技能）を作る活動も行う。あるいは、地域のペット店から海水魚の値段を集め、お金に関わる数学問題を作成する。

#### ＜検証（追究）活動＞－科学－：

この単位を通して生徒はいろいろなタイプの海の生き物の類似性と差異を記述する。鯨には潮吹き穴があるのに他の動物にはなぜないのか。生徒は軟体動物と他の海洋動物の違いについて学ぶ。また、海洋動物はなぜ池や湖に住まないかも学ぶ。さらに、実験を通して海水の特質を発見する活動が生まれ（実験１：海洋と海水が塩分を含んでいることを私たちはどのようにして知るか？、実験２：冰山はなぜ浮動するか？、実験３：海洋と淡水のいずれが浮動しやすいか？）、海水と淡水についての観察、仮説、データの収集、データの記録、分析、結論づくりを行う。

#### ＜検証（追究）活動＞－芸術・音楽・ドラマー－：

生徒はこの単位を通して、色を探したり、いかに混合するかを学ぶことができる。すなわち、生徒は魚に色を塗り、それを大きな紙の上にプリントする。色を塗る時には、色を創作し混合する。また、いろいろな魚の壁画を作ったり、貝殻や他の海の対象物を使いながら海の色塗りをしたり、いろいろな動物のスポンジ・プリントを作ったりする。

また、『スイミー』と『ヤドカリの宿』を模写しようとして、生徒は類似した結果を作り出すように、彼ら自身の海の絵の中に水彩絵の具とスポンジで細工する。

音楽とドラマに関しては、生徒は海についての歌を歌ったり、いろいろな海の動物の役割演技を行う。海の動物の人形づくりは生徒を口述の言語活動に参加させるよい機会となる。

### 3 経験統合型カリキュラムの規定原理とその実践

#### （１）規定原理

ヴァースにより「統合的カリキュラム」の主唱者と称されるビーンは、その実践とともに理論化に精力的に取り組んでいる。

ビーンによれば、いうなれば前記の教科統合型カリキュラム構想は「カリキュラム統合の説明を教科領域を相関づける方法に限定するという誤りを犯している」<sup>(17)</sup>ので、自らの志向するカリキュラム統合とは全く相容れない在り方であるという。

そして、自らの志向するカリキュラム構想は、歴史を辿れば、古くはデューイ(J.Dewey)の「経験カリキュラム」に象徴されるような、1910～20年代を中心とする進歩主義的な教育カリキュラムづくり（なお、“統合”という概念の使用は滅多に見られないという）→続く、30年代におけるホプキンズ(L.Thomas Hopkins)のカリキュラム構想を中核とするカリキュラムに関する“統合”概念の研究・実践の高揚期→さらには、50年代の中等教育レベルにおける問題中心コア・カリキュラム(problem-centered “core” curriculum, problem-centered approach)やブロック・タイム方式(block-time program)の導入等の中にその淵源を求めることができるという<sup>(18)</sup>。

これらの歴史的叡知の中から、彼が、特に取り出し提出するカリキュラム統合に関するプリンシプルは次の四つである。すなわち、「経験の統合(integration of experience)」



「社会的統合(social integration)」「知識の統合(integration of knowledge)」「カリキュラム設計としての統合(integration as a curriculum design)」である。そして、それぞれ以下のような特質をもつものと説明されている<sup>(19)</sup>。

いうところの「経験の統合」とは、私たちの学習の在り方に関わって提出されるプリンシプルである。すなわち、私たちが自分自身や世界について有している諸観念（知覚、信念、価値等）は私たちの経験から創られたものであり、これらが新たな問題や場面を解決する際の資源として使用される。そして、使用によって、これらの諸観念は拡大・深化されるとともに、来るべき新たな問題解決に再び使用されるように“学習される”ことになる。「私が統合的学習(integrative learning)と呼ぶものは、文字通り私たちのものとなる経験、すなわち忘れることのできない学習経験を伴っている。このような学習は次の二つの意味での統合を伴っている。すなわち、一つは、新たな経験は私たちの意味の体系の中へと“統合される”という意味としての、今ひとつは、私たちは新たな問題場面における私たちを助けるために過去の経験を組織ないし“統合する”という意味としての。」(p. 4)。そして、子どものこのような統合的学習を実現するようにカリキュラムを組織する事が大切であると主張するのである。

「社会的統合」とは、学校の機能に関わって提出されるプリンシプルである。すなわち、学校は、異なった性格や社会的背景をもつ子どもに共通な教育的経験＝“一般的教育”(general education)を提供することによって“社会的統合”を果たそうとしてきた。しかし、いざ何が共通な経験かとなると、必ずしも定かではなく、絶えず争点とされてきた。このような中で、ビーンは「社会的統合（通常、“教室のコミュニティ” classroom communitiesを発達させようとする試みとしての教師と子どもとの協同決定による教室運営一筆者注）、学校と地域社会生活との統合、そして問題中心の統合的カリキュラム設計の活用（子どもの個人的及び社会的関心事からカリキュラムを組織していく在り方一筆者注）」といった考え方の必要を提出する。

また、「統合」は「知識の組織と使用に関する理論」とも関連していると指摘したうえで、次のような知識観を提出する。すなわち、私たちはある問題状況に直面すると「どの教科の系列かには関係なしに、適切で要を得た知識であればどのようなものでも使用しながら」対処し、そして、それらが「現実の問題なり争点の脈絡の中に“統合される”時に」知識を理解し使用したということになる。このため、学校においては、子どもの「生活経験」と直結する脈絡づくり、とりわけ、「カリキュラムを子どもの自己及び社会的な争点との結節点に組織し、これらの争点に関連する知識を引き寄せる」ことが大切であるという。

そして、最後の「カリキュラム設計としての統合」とは、ホブキンスの提出した「カリキュラムづくりにおける生徒の参加」を求めるプリンシプルであるという。

## （２）カリキュラム編成の全体構想

ビーンは、上記のプリンシプルに沿って実際に統合的カリキュラムづくりを推進しているのであるが、その際の全体構想を次図のように描いている<sup>(20)</sup>。

すなわち、まず、子どもの個人的関心事とより大きな世界に関する関心事との結節点にテーマを決定する。

自分に関する  
関心事や問題

まず、教師は生徒に「自分( the self)に関してどんな関心や問題を持っているか？」と問う。

すると、生徒は、まず、各自のノートに「将来結婚するだろうか？」「何処に住むことになるか？」「何歳まで生きるだろうか？」「どんな仕事につくだろうか？」「大学に行けるだろうか？」等、それぞれ書いていった。その後、グループを作り（男女・クラス混合、2人以上5人までの人数が条件＝collaborative learningの重視）、白の模造紙に各グループで互いに共有できる関心や問題、新たに決めたものが書き出されていった。

世界に関する  
関心事や問題

次に、「私たちは世界の中に住んでいる。いろいろな人と一緒に住んでいる。そこで、今度は私たちが住んでいる世界( the world)に関してどんな関心や問題を持っているか？」と教師から質問が出される。

すると、生徒は、グループは維持しながらも、個別的に、ノートの頁を変えて関心や問題を書いていった。見まわると、「人間はどのようにして誕生したのだろうか？」「地球はなくなるのだろうか？」「公害はなくなるだろうか？」「地球上から争いは消えるだろうか？」等、これまた多くのものが書かれていた。その後、同様に、各グループ毎に、今度は黄色の模造紙に類似ないし共有できる関心や問題、新たに決められたものが書き出されていった。

テーマの  
決定

次には、生徒全員を集め（この間に、教師は各グループ作成の白色と黄色の模造紙を壁に貼付）、壁の模造紙を見ながら、「自分と世界に関する関心事や問題のいくつかを、しかも同時に包み込めるようなテーマなりトピックはつくれないだろうか？どんなものが考えられるだろうか？」と質問し、ブレーン・ストーミングが展開された。そして、やがて「将来の自分たちの生活(21)、指導者と政治の影響（戦争）(4)、関係(25)、私たちは互いに折り合っていけないか？（戦争）(7)、名声と富(12)、教育(3)、麻薬常用者と健康(10)、生と死(19)、宗教(5)、しりごみする人(27)、雨(5)、何故動物か？(9)、宇宙一天上と来世(23)」といった多くのテーマが考え出された。そして、“全員投票”の結果（その結果は（ ）内の数字）、まず「関係」が選ばれた。

活動の決定

次は、この「関係」のもとで、再度、追究したい「自分」及び「世界」に関する問題や関心事を小グループにて討議し整理し、その後、それぞれの問題や関心事を解決するのに必要な「活動」を考え出す授業が展開された。

内容の決定

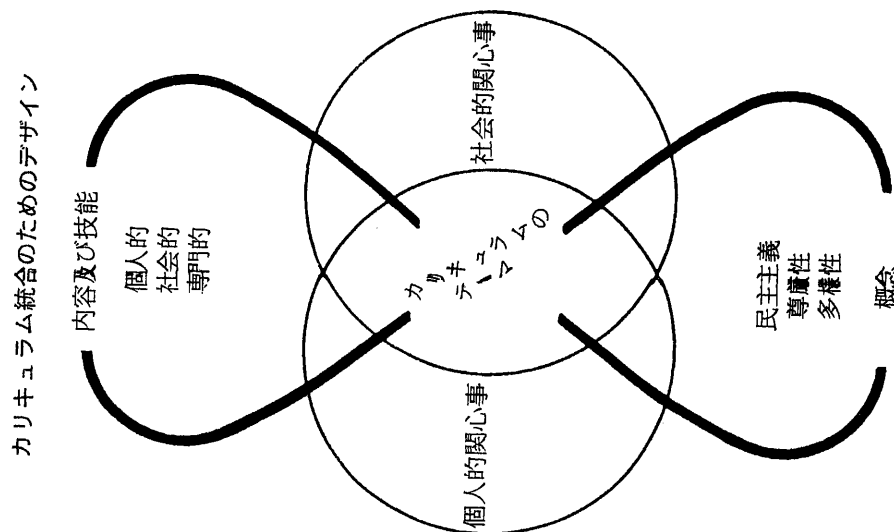
次には、これらの「活動」を追究し、そのために必要となったり、あるいは活動の満足な結果を得るために必要となるであろう知識なり技能、調査・調べ活動等が討議される。

遂行

そして、いよいよ上記の計画に基づく問題解決の活動が展開されることになるのである。なお、この過程において、計画（活動や内容）が修正されたり、新たな活動や内容が加えられることになるであろうことは容易に想像されるところであろう。

振り返りと

そして、満足すべき問題解決活動が営まれた後は、その過程を振り返り、レポートを作成したり、あるいは活動の成果を発表する等のまとめ



次に、子どもがそのテーマ及び関連した関心事に焦点化された学習活動に従事する際に、4種類の知識が統合されることになる。すなわち、「個人的知識」（自己の関心事及び自己に関して知る方法を記述した知識）、「社会的知識」（仲間から地球的な関係までに及ぶ社会的・世界的な争点及びそれらを批判的に検討する方法を記述した知識）、「説明的知識」（常識や“流行”している知識はもちろん学問的知識を含め、命名したり既述したり説明したり解釈したりする内容）、「技能的知識」（既に学校で奨励されている多くの技能の他、調べたり、コミュニケーションしたり、分析したり表現したりする方法）である。

同時に、民主的価値、人間の尊厳さの尊重、多様性の尊重がすべてのカリキュラム経験の中で強調されることになっている。

### （３）実践的特質

筆者は、１９９６年９月－１０月の２ヶ月間、このビーンの主張する統合的カリキュラムによる授業実践に接したことがある。それは、彼の妻のブロードヘーゲン(Barbara Brodhagen)先生と若手のワイルバック(Gary Weilbacher)先生による実践であった。

２人は、当時、ウィスコンシン州マディソン都市学区の シャーマン・ミドル・スクール (Sherman Middle School、６－８学年) の７学年生の担任であったが、話を聞くと、２人は、担任クラスのいわゆるアカデミックな教科(国・数・社・理)の時間のすべてを担当し(教科一般免許を持っている)、これらの教科に充てる時間をひとまとめにして確保し(一日に３ブロック)、しかも２クラス合同のティーム・ティーチング方式で、文字通り教科区分にとらわれない超教科的な、統合的カリキュラムによる授業に取り組んでいるとの事であった。

その授業の特質であるが、その要点を見学や資料<sup>(21)</sup>を基に整理すれば、概略次のようである。

## まとめ

活動、及び評価活動が組まれることになる。

なお、テーマ「関係」が終了すると、教師と生徒との間で考えられた次のテーマが新たにに取り上げられ、問題解決されることになるわけである。

## 4 カリキュラム統合から示唆されること

### (1) ビーンの子ども参加によるカリキュラムづくり

わが国の「総合的な学習の時間」（以下、総合の時間）においては、冒頭に示したねらいを達成するために、具体的には「各学校においては、・・・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（中学校は生徒一筆者注）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・・・」ことが期待されている。

このような特質からすれば、まず、上記のビーンの統合的カリキュラム構想に着目したい。

ビーンによれば、既述のように、子どもと教師が協同してカリキュラムを創っていくことになるわけであるが、これまでに実践されてきたテーマ及びそれを支えている子どもの個人的な関心事と社会的関心事をみると、以下に例示されるように極めて多岐にわたっている<sup>(22)</sup>。そして、これらの中には、上記の学習指導要領の中で例示されているような「課題」も十分に包含されうることが分かる。

ビーンのテーマ構想例

生徒の関心事	テーマ	社会的関心事
心身の変化の理解	推 移	変化しつつある世界の中の生活
個人のアイデンティティの発達	アイデンティティ	文化的多様性
集団の中での職分の発見	相互依存	地球的規模での相互依存
心身の健康	健 全	環境の保護
（仲間集団での）社会的地位	社会構造	（年齢・経済等による）階級組織
成人に対する振舞い	自 立	人 権
仲間との衝突及び徒党集団	衝突の解決	地球上の衝突
営利的な圧力	営利主義	メディアの影響
権威への不審	正義	法律や社会慣習
学校での生活	公共施設	社会的機関

ところで、ビーンは、このような自らのカリキュラム構想に対する反論も想定しながら、カリキュラムづくりにおけるいくつかの留意点を記している<sup>(23)</sup>。

一つは、たとえ子どもがカリキュラムづくりに参加するとはいっても、子どもは性別、家系、社会階層等が複雑に交叉するクラスの中で“真の”自己を出さないのではないか、あるいは教師は自分たちの考えを歓迎しないとか、あるいは出しても結局は教師の決めた計画に沿わなければならないと子どもが疑ったりしている等の理由からうまくいかないのではないかといった懸念が出される。しかし、このような懸念を解消するためにも、教師は日頃から「コミュニティの意義や信頼」を築くように努力する必要があるという。

また、子どもの興味は気まぐれであり、これを基にカリキュラムづくりをするのは問題ではないかという懸念に対しては、気まぐれ自体からカリキュラムを創るのではなく、それらの関心事は他方の一般的な文化をも包含するようなテーマ（＝本質的なトピックないし社会的争点）の中に位置づけられるので懸念に及ばないという。統合的カリキュラムは元来「その構成において争点中心(issue-centered)であり、興味中心(interest-centered)ではない」という。教師の力量が問われるところであろう。

また、子どもの質問なり活動の意義及びその活動と関係する知識に関して指摘される問題に対しては、統合的カリキュラムづくりを進める教師にとっては州や学区の指導要領(mandate)にある知識も含む各種の知識に通じていることが専門家としての責務であるという。

いずれとも傾聴に値する留意点であるといえよう。わが国において、これから総合の時間に向けた取り組みを本格化していく際、ここに示唆されるように、教師側としては、子どもの興味・関心等を意義ある方向に受け止めていくうえからも、国際理解、環境、福祉等々の課題＝内容及びそこで関連指導される知識・技術、価値等について十分に見通しある準備をしておくことが大切であるといえよう。

## （２）学習の統合化の実現

他方、教科統合型カリキュラム構想においては、既述のように、ジェイコブズやシーリーらの認識論ないし学習論をベースに（ピーンのいう経験の統合、知識の統合も含め）、知識の断片的指導－学習を避け、文字通り、子どもが自らの経験を基に知識を新たに創造する教科内統合カリキュラムづくり、相関カリキュラムづくり、融合カリキュラムづくり等が進められている。いずれも、いうなれば学習の断片化を避け、“学習の統合化”を実現しようとする試みであるといえよう。

わが国においても、教育課程審議会の答申（平成１０年７月２９日）において、「自ら学び、自ら考える力を育成する」うえから、「知識と生活との結び付き、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識・技能等が生活において生かされ、総合的に働くようにすることに留意した指導」の大切さが指摘され、このために「・・・例えば、各教科等や今回創設される『総合的な学習の時間』などにおいて、体験的な学習、問題解決的な学習、調べ方や学び方の育成を図る学習などが重視される」必要が提言されている。このような問題意識は、まさに教科統合型カリキュラムづくりの必要を支えている問題意識と共通であるといえよう。

これまでの教科ごとにカリキュラムを編成し学習指導を展開するといった考え方は変更を余儀なくされているといえよう。

実際、わが国の小・中学校においても、最近、“教科間総合学習”ないし“横断的学習

”等の名のもとに、いろいろな教科の内容を互いに関連づけて総合的に学習指導しようとする試みがみられるところである。一層の進展を期待したいものである。

### (3) カリキュラム統合の実践とティーム・ティーチング

わが国では、今日、第六次公立義務教育諸学校教職員配置改善計画（平成5－12年）の進展とも重なり、ティーム・ティーチング（教師の協力的な指導）への取り組みが一層加速されている。

しかし、その多くは、小学校では同一学級内での2人の教師による協力的な指導であり、中学校では、同一学級内で、同じ担当教科の教師2人による協力的な指導であることが明らかにされている（科学研究費補助金研究成果報告書『ティーム・ティーチングによる指導の効果に関する研究（第一次報告書）』平成9年11月、研究代表者 高浦勝義）。

このような現状を考えると、既述のいろいろなカリキュラム統合の実践は、いずれもティーム・ティーチングによって運営されており、改めて注目されてよいと思われる。

とりわけ中・高校においては、周知のように、教科担任制が長く伝統となってきた。しかし、これから総合の時間に取り組むとなると、どうしても同じ教科の担当教師同士のティーム・ティーチングでは困難となる。何しろ“教科等の枠を超えた学習”が総合の時間の特質であるからである。どうしても“異教科教師”による協力的な指導が不可欠になるといえよう。

既述の教科統合型カリキュラムづくりは（とりわけ「相関カリキュラムづくり」「融合カリキュラムづくり」）、いずれも“異教科教師”によるティーム・ティーチングとして構想され実践されていた。また、ビーンの統合的カリキュラムづくりの実践にしても、“複数の異教科の免許をもつ教師”によるティーム・ティーチングとして実践されていたわけである<sup>(24)</sup>。いずれも参考になる試みであるといえよう。

註：

- (1)James A.Beane,Curriculum Integration:Designing The Core of Democratic Education,Teachers College,Columbia University,1997,pp.33-34.
- (2)Ibid.,p.34.
- (3)National Middle School Association,This We Believe,National Middle School Association, Fourth ed.,1996,pp.22-23.
- (4)Gordon F.Vars,Interdisciplinary Teaching,The National Middle School Association,1993,pp.18-19.
- (5)Edward N.Brazee and Jody Capelluti,Dissolving Boudaries:Toward an Integrative Curriculum,National Middle School Association,1995,pp.28-35.
- (6)Ibid.,p34.
- (7)Amy E.Seely,Integrated Thematic Units,Teacher Created Materials,Inc.,1995,pp.27-36.)
- (8)James A.Beane,Op.Cit.,pp.73,102.
- (9)Heidi H.Jacobs(Ed.),Interdisciplinary Curriculum:Design and Implementation, Association for Supervision and Curriculum Development,1989,pp.9-10,Chap.7.

- (10) Amy E. Seely, Op.Cit., p.3.
- (11) Ibid., p.5.
- (12) Gordon F. Vars, Op.Cit., p.30.
- (13) Ibid., p.33.
- (14) Heidi H. Jacobs (Ed.), Op.Cit., p.57.
- (15) Amy E. Seely, Op.Cit., pp.40-50.
- (16) Ibid., pp.50-58.
- (17) James A. Beane, Op.Cit., p.80.
- (18) Ibid., pp.2-3, 20-29.
- (19) Ibid., pp.4-9.
- (20) Ibid., p.49.
- (21) Barbara Brodhagen, Gary Weilbacher and James A. Beane, Living in the Future: An Experiment with an Integrative Curriculum, Dissemination Services on The Middle Grades, Vol. XXVII, No. 7, April 1996, Educational Leadership Institute, Inc.
- (22) James A. Beane, A Middle School Curriculum: From Rhetoric to Reality, The National Middle School Association, Second ed., 1993, p.61.
- (23) James A. Beane, Curriculum Integration: Designing The Core of Democratic Education, Teachers College, Columbia University, 1997, pp.53-60.
- (24) 例えば、今日、このようなティーム・ティーチングは（一般に、学際的ティーム・ティーチング=interdisciplinary Team Teaching）、約40%にのぼるミドル・スクールで実践されているといわれている（参照 Sally N. Clark and Donald C. Clark, Restructuring the Middle Level School, State University of New York Press, 1994, p.124.）

参考文献：

- ・ Alexander, Wallace M., Student Oriented Curriculum: Asking the Right Questions, National Middle School Association, 1995.
- ・ Apple, Michael W. and Beane, James A. (Eds), Democratic School, Association For Supervision And Curriculum Development, 1995.
- ・ Beane, James A., A Middle School Curriculum: From Rhetoric to Reality, national Middle School Association, 1990.
- ・ Beane, James A. (Ed.), Toward Coherent Curriculum: 1995 Yearbook of The Association for Supervision And Curriculum Development, 1995.
- ・ Beane, James A., Curriculum Integration: Designing The Core of Democratic Education, Teachers College, Columbia University, 1997.
- ・ Brazee, Edward N. and Capelluti, Jody, Dissolving Boundaries: Toward an Integrative Curriculum, National Middle School Association, 1995.
- ・ Erb, Thomas O. and Doda, Nancy M., Team Organization: Promise - Practices and Possibilities, A National Education association Publication, 1989.
- ・ Forte, Imogene and Schurr, Sandra, Interdisciplinary Units And Projects For

- Thematic Instruction For Middle Grade Success, Incentive Publications, Inc., 1994.
- Lounsbury, John H. (Ed.), Connecting The Curriculum Through Interdisciplinary Instruction, National Middle School association, 1992.
  - Martinello, Marian L. and Cook, Gillian, Interdisciplinary Inquiry In Teaching And Learning, Macmillan College Publishing Company, 1994.
  - Maurer, Richard E., Designing Interdisciplinary Curriculum in Middle, Junior High, and High Schools, Allyn and Beacon, 1994.
  - Pate, P. Elizabeth, Homestead, Elaine, and McGinnis, Karen L., Making Integrated Curriculum Work, Teachers College, Columbia University, 1997.
  - Peppard, Judy, A Guide to Connected Curriculum and Action Research, Wisconsin Department of Public Instruction, 1997.
  - Seely, Amy E., Integrated Thematic Units, Teacher Created Materials, Inc., 1995.
  - Siu-Runyan, Yvonne and Faircloth, C. Victoria (Eds), Beyond Separate Subjects: Integrative Learning at the Middle Level, Christopher-Gordon Publishers, Inc., 1995.
  - Solomon, Joan, Teaching Science, Technology and Society, Open University Press, 1993.
  - Vars, Gordon F., Interdisciplinary Teaching, National Middle School Association, 1993.
  - Vars, Gordon F., Common Learnings: Core and Interdisciplinary Team Approaches, International Textbook Company, 1969.



# 米国における職業を中心とする統合コアに関する研究

金子 忠史

## 第1章 職業を中心とする統合コアの背景、理論と政策

### 第1節 統合コアの背景

まず最初に本論で取り扱うアメリカでの統合コア・カリキュラムの歴史は、19世紀後半の子どもの自己活動を重視するペスタロッチ主義運動やフレーベル主義運動に端を発し、ヘルバルトの統合主義教育運動のアメリカ化の過程の中から生まれてきた。倉沢氏の『米国カリキュラム史研究』によると、統合コアという思想は、およそ次の三つの段階を経て発展してきたとされる。<sup>1)</sup>

第一は、歴史的に最も古くから発展してきた中心教科としてのコアである。ドイツのチラー、T. の展開した中心統合法は、宗教と歴史を中心教科のコアとしたのに対して、アメリカのヘルバルト派は、歴史と文学を中心教科のコアとしている。またパーカー、F. は、クィンシー運動（1875～78年）を展開する中で、地理をコアとする理科教育のカリキュラムを実践した。この考え方は、伝統的に教科区分を保持しながら、ある特定の教科に全カリキュラムの中心的な地位を与えた。

第二は、共通必修学習としてのコアである。このコアの沿革は、アメリカの国家統一以後の公教育制度の成立の基礎理念となったコモン・スクール（common school）の伝統である。コモン・スクールは、ヨーロッパでは伝統的に庶民の学校を意味し、社会階級的な区分の意味が強かった。それに対してアメリカのコモン・スクールは、すべての人民に共通な学校を意味し、共通な価値体系、宗派にかたよらない共通なキリスト教道徳、読み、書き、算数の基礎教科のほか、アメリカの憲法、歴史を教え、また貧富の差別なくすべての人に平等に公開され、利用される無月謝の学校を意味していた。即ちそこでは、あらゆる階層出身の生徒たちが、すべてのものに共通なカリキュラムをともに学ぶことが理想とされた。<sup>2)</sup> この同一のカリキュラム、今日われわれが考える標準的なアカデミックなカリキュラムは、あらゆる種類の将来の生活にとって適切であると見なされた。

1910年代に中等教育が大衆化し、ハイスクールの普及とともに多種多様な選択教科が増大する中で、すべての生徒に共通に必修の学習を設けて、市民社会の共通な市民的な資質や、共通な思想や価値観を持った社会連帯の態度を養い、社会的な統合を推進することを目的とした。これは後のいわゆる文化リテラシーの概念にも相当するものと言える。

このコアの概念を提唱した最も代表的と思われるものは、1918年に公表された全米教育協会（NEA）の報告書「中等教育の根本原理」であろう。この報告書は、総合制ハイスクールの理念及びそのカリキュラム構成の理念を明らかにした。即ち共同体の一市民としての市民生活、勤労者としての職業生活及び家庭人あるいは独立した個人としての余暇生活がある。中等教育は、従来の小学校で履修された共通学習の基礎の上に、さらに上記の三つの生活の面での訓練から成り立つものであるとし、それは保健、基礎的な学力、立派な家庭人、市民的な訓練、職業訓練、余暇の善用、倫理的に性格の7つの主要目的が含まなければならないとした。その理念は少なくとも二つの要素、即ち社会的・文化的統合と、アカデミックな教科と職業教科の両者の基礎をなす総合的な一般教育を中核とする教育課

程の統合にあった。中等教育は全体として、一方では民主主義の構成員が、さまざまな職業や活動分野において効果的に活動し得る能力や資質を要請する専門化の機能と、他方では各構成員が、相互の協力、社会的な団結や結束を助長する共通な理念、理想、思考、感情及び行動様式を獲得することが出来る統一化の機能を含んでいる。特に統一化の機能と関連してハイスクールは、この目的に直接的な価値を持った社会科と母語の学習を必修コアとして提供し、学校の組織及び管理を通じて、生徒たちを社会的に混合し、体育競技、社会活動及び自治会活動といった共同生活に生徒を参加させるべきであるとしていた。<sup>3)</sup>

第三は、統合コア (integrated core) である。これは教科カリキュラムの枠を取り払って、生活の問題を中心としてすべての学習を有機的な統一体に組み立てるコアである。従って学校カリキュラムは、学習の全体を統合する中心学習であるコアと、これと密接に結びつきながら、その基礎にあって技能や情操や健康などをめざす基礎学習とから成る。前述したパーカーは、1894年に公表した「教育学講話―統合の理論」の中で、生活地理を中心とする合科教授から一転して、児童をカリキュラムの中心におき、児童の人格の統合、活動の統合を主張し、児童中心の活動カリキュラムを展開した。

以後デューイ及びデューイ学派による経験主義教育の強調となって受け継がれ、後述するオキュペーションの統合コアとして発展していく。さらに今世紀に入ってデューイの流れを汲む進歩主義教育協会によって1933～41年に亙る八年研究が実施され、その研究によって取り上げられたコア課程は、倉沢氏によると次の四つに型に分けられる。第一の型は、統一学習 (unified studies) であり、社会科と国語の統一やわが国の小学校の生活科に見られるように二つまたはそれ以上の分野が統一または結合されるもので、いわゆるクロス・カリキュラムである。第二の型は、文化時代法 (culture-epoch approach) と呼ばれるもので、ある歴史的な文化時代をとって教科の別なく、科学、美術、文学、社会、政治、経済、などを総合的に学習するものである。第三の型は、社会要求法 (social demands approach) であり、生活の問題を理解し、解決するのに役立つという立場から教材を選択する方法である。1934年以降に展開されたバージニア州の「社会機能法」は、「社会的问题を中心とする学習」をコアにおき、「社会生活の主要な機能」をスコープとし、生徒の「興味中心」をシーケンスとし、この両者を軸にして構成されるカリキュラムが、最も有名である。第四の型は、青少年のニーズに応えるアプローチ (adolescent needs approach) であり、青少年のニーズに応じて各教科に活力を与えようとする方法である。カリキュラムの立案に積極的に広く生徒を参加させ、問題解決の方法を活用して知性を活発に働かせることを主眼とした。<sup>4)</sup>

このようなコア・カリキュラムの発展の歴史の中で、中等教育レベルでのアカデミックな教科と職業教科との統合が問題とされるようになったのは、正しく今世紀に入って職業教科がハイスクールの教科科目の中に導入されるようになって以後のことである。グラブ (Grubb, W. N.) によると、より公然と職業的な教材がハイスクールへ最初に導入されたのは、1880年代のマニュアル・トレーニング (manual training, 手工訓練) 運動であり、単一のカリキュラムの形態を保持した。即ちその訓練は、木工や金工における卒業に必要な課業を展開したが、その目的は生徒に雇用に必要な特殊な技能を与えることではなく、一般的に生徒に道具の利用や題材の取り扱いにおいて訓練を施し、かれらの教育を完成し、「手を訓練することによって頭脳を訓練すること」にあった。この手工訓練は、カリキュ

ラムがより職業的な指向の強い内容を含むことを主張した点で斬新であった。<sup>5)</sup>その後19世紀末に移民、黒人及び下層階級の生徒たちがハイスクールに入学するに及んでかれらの直接の雇用を目的としたより功利的な形式の職場専門の技能訓練が、特に手職や工芸、商業教育、農業教育及び家政学の分野で導入された。

教育哲学者デューイ (Dewey, John) は、こうした当時支配していたアカデミックな教育と職業教育、活動あるいは経験を中心とする身体と「学習」及び「行動」を支配する知性個人と社会といった二元論に批判的であった。かれは、アカデミックな教育と職業教育とは分離すべきではないこと、また事実職業 (vocations) 及び広いオキュペーションなテーマは、焦点化する教授指導の最も適切な方法であると論ずる。ここでかれが主張するオキュペーションによる教育 (education through occupations) は、オキュペーションのための教育 (education for occupations) ではなく、結果的には他のいかなる教育方法よりも学習に導くより多くの要素をそれ自身の中に結びつけるとみている。<sup>6)</sup>デューイによると、オキュペーションとは、「社会生活で営まれるある形式の作業を再生したり、あるいはそれに対応する子どもの側での活動様式を意味する。」<sup>7)</sup>それはまた学校と社会生活の連続性を実現する活動であり、その活動の知的側面と実践的側面のバランスによって、子どもの感覚と思考、知性と社会性の全体的な発達を支える活動であった。その意味でオキュペーションは、今日の職業を中核とする統合コア・カリキュラムの性格を持っていた。従ってデューイは、職工訓練のような過度に特殊な訓練、労働者階級の青年に第二流の教育を創造し、青年たちの関心を雇用者のそれに従属させる過度に狭い特殊職業的となった教育に反対した。

その後大部分のハイスクールは総合制となり、ほとんどの中等の職業教育は、総合制ハイスクールの職業プログラムにおいて行われるようになった。若干の職業プログラムは、郊外地域にある地域の職業学校で提供され、生徒たちは、半日総合制高校で過ごし、半日地域の職業学校で職業コースを受ける。また少数の生徒は、典型的に都会地域に位置する単科の職業高校で終日就学して、本質的に重要なアカデミックなコースに加えて、職業教育に焦点を当てた教育を受ける。これらの中等職業教育プログラムの質は、教員のフォーマルな教育における欠陥、職業コースにおける家庭学習の不十分さ及び職業教育プログラムの履修要件の不十分さの面で著しい弱点があった。

## 第2節 統合コアの理論

以上に述べた職業教育を再構築しようとする運動は、1970年代に連邦政府が主体となって展開したキャリア教育 (career education, C Eと省略) である。この運動は、学校における職業上の関心の低い地位を批判して、より統一化された適切なカリキュラムを創造する方法としてアカデミックな教育と職業教育とを統合することを要求した。C Eは、広義には全生涯に亘る進路指導 (進学指導と就職指導) の教育であり、物やサービスを作り出す生産性 (productivity) の概念を基礎とする。「人が仕事について学習し、生活方法の一部として仕事に従事する。そこに仕事に対する能力、有意義な価値、生き甲斐としての満足感を見出だすことにある。」<sup>8)</sup>各人がC Eを通じて、自己の適正な進路を見出だし、意識し、選択し、体験することによって自己の主体性 (self-identity) あるいは自我を確立することにあつた。連邦政府は、職業を15の職業群に分類整理し、全国レベルで学校

を基盤とするもの（CCEM）、雇用（経験）を基盤とするもの（EBCE）、家庭を基盤とするもの（HBCE）及び寄宿制を基盤とするもの（RRCE）の4つのモデル造りを展開した。特に最初の二つのモデル、即ち学校（CCEM）と企業（EBCE）のモデル造りには力を入れ、前者に関しては、初等教育レベルからキャリア意識の養成、前期中等教育のキャリアの探究、後期中等教育のキャリアの準備及び短期大学以上のキャリアの専門化といった生涯学習的な進路指導教育を、また後者に関しては、4つの実験団体によるCEのプログラムの作成と、学校と企業との連携によって高校以上の生徒を対象とするアカデミックな基礎教育の上に、職業技能の訓練や勤労体験学習とキャリア開発に力を入れた。この運動は、1970年代末の財政難による連邦の補助金の打ち切りまで継続した。

このCEは、①青少年にキャリア（進路）に対する広い選択眼の養成と進路選択の意思決定と実践を促進したこと、②生涯教育的な進路選択の系統制と一貫性をモデル化したこと、③理論と実践、知的訓練と実務訓練との統合、職業教育とアカデミックな教育との統合を推進したこと、④学校教育の長期化の弊害の除去と青少年の社会的成熟と成人になる方途の発見に貢献したこと、⑤人材養成の総合化、合理化と経済性、学校と社会の結びつきの強化を唱導した点で大いに参考となった。<sup>9)</sup>

1970年代後半にアメリカ人学童の低い成績水準や学力低下が直接の引き金となり、経済界及び政界からの「基礎に帰れ」（Back to the Basics）の教育改革運動へと発展し、エクセレンスを求める能力主義的な改革要求を連邦レベルで集約する形で、1983年の教育省諮問委員会の報告書『危機に立つ国家』が公表され、5つの新しい基礎教科で示される共通必修のコア・カリキュラムが提示された。以後「上からの改革」といわれる教育改革が進展したが、1980年代後半から教育制度全体の見直しを要求する「下からの改革」と呼ばれる教育の構造改革が叫ばれるようになった。

その過程の中で、ウィリアム・T. グラント財団が、カレッジに進学しない青年を対象としてかれらの就学から就職への移行を促進する進路指導の教育を提唱した報告書『忘れられた半数の人々：アメリカのカレッジに進学しない若者たち』（中間報告と最終報告）を1988年に公刊した。この中間報告書は、カレッジに進学しないおよそ2,000万人の16～24歳の青年を対象として、かれらの雇用への機会を保证するための諸方策を勧告した。これらの方策には、監督付きの勤労経験として協同教育、インターン訓練、見習補習訓練、雇用準備訓練、青年の運用する企業を、地域社会・近隣サービスとして個別的なボランティア・サービス及び青年主導のサービス事業を、より広範な目的をもった職業教育の方向転換、就学から就職への移行の誘因策として保証付きの中等後教育及び継続教育、保証付きの就職及び保証付きの訓練を、キャリア情報とカウンセリングとしてキャリア情報センター、キャリア教育者としての両親の活用、カウンセリング及びキャリア指導の向上、地域社会の良き指導者（メンター）と地域社会を基盤とする諸団体などに互って、それぞれ具体的な事例を挙げている。<sup>10)</sup> この報告書は、後述する連邦法「就学から就職への機会保証法」制定への大きな方向づけとなり、参考とされたことは言うまでもない。

その後教育の構造改革を連邦レベルで集約する形で、ブッシュ政権による教育サミットが1989年に開催され、2000年をめざして6つの教育改革の国家目標と4つの教育戦略が掲げられた。連邦政府のイニシアティブの下に各州は、各々の国家目標のインディケーターに沿って改革を実施し、翌1990年に設置された全国教育目標審査会は、1991年度より各年

度ごとに各州の実施状況を評価してその結果を報告することとなった。この改革は、クリントン政権にも受け継がれ、1994年に二つの法律、即ち「2000年の目標：アメリカ教育法」及び「就学から就職への機会保証法」(STWOA)の制定となった。前者は教育改革の国家目標を2つ追加して8つとし、いわゆる共通必修のコア・カリキュラムを中核とする文化リテラシーの最低の国家基準を定めたものと言える。そして後者は、後述するように職業を中核とした統合コア・カリキュラムを構想しているとみることができる。従って今日進行している教育改革は、これらの2種類のタイプのコア・カリキュラムによる教育改革として特徴づけられるであろう。

次にカリキュラムの統合に関する重要な政策上の理念を提示したのは、1990年に修正されたカール・D・パーキンズ職業教育・応用テクノロジー法である。この法律は、職業教育の次の3つの原理を発展させることを求めた。第一に職業教育は、教育及び訓練制度改革の統合的な部分とならなければならないことである。総合的な制度は、すべての生徒に進学の機会、就職と離職の多くの時点、明白な教育の進路(pathways)、質的に高いプログラム、高い基準、情報、及び労働市場との結びつきを提供しなければならない。第二に職業教育は、質的に高いものでなければならない。それは企業が関わった能力を基盤としなければならない。産業指向的な技能基準は、職業教育を教育と訓練のより大きなシステムとを結びつける機構として用いられなければならない。アカデミックな技能及び雇用可能な技能(employability skills)と結びついて、技能基準はすべての生徒に仕事と生活への厳格な準備教育を提供する。第三に職業教育は、すべての生徒に接近できるようにしなければならない。連邦政府は、そういった学習の道を歩みたいと望んでいる恵まれない生徒、限られた英語能力しか持たない生徒、及び他の特殊な住民の生徒たちに対して、質的に高い職業教育を保証することにおいて強力で継続的な役割を持っている。<sup>11)</sup>

さらにこの法律は、職業教育における生徒のアカデミック及び技術的な技能を強化するために、次の4つの政策を提示した。a) 州全域の職業業績基準及び尺度の開発を要求すること、b) アカデミックなカリキュラムと職業カリキュラムとを統合すること、c) ハイスchoolの2年と中等後教育機関の2年とを結びつける2+2の技術予備教育(tech-prep)プログラムを促進すること、d) 見習補習訓練(apprenticeships)や協同教育のような勤労経験プログラムを支援することである。この法律が対象としている人々は、低い職場の技能基準と賃金の低下に悩む経済的・教育的な不遇者、学習不能者、限られた英語能力を持った人々(LEP)、性的な偏見を排除するために意図されたプログラムに所属する人々及び矯正的な機関に関わる個人と言った特殊なグループの学生である。<sup>12)</sup>

### 第3節 統合コアの政策

1990年修正のカール・D・パーキンズ法に基づいて教育省の教育研究・革新部局(OERI)に設置された「全国職業教育評価」(The National Assessment of Vocational Education)プログラムは、1994年刊行の最終報告書の中で現行の職業教育について評価を加え、その結果を基礎にして3部門23項目に互る勧告を連邦議会に提言しているが、その中でカリキュラムの統合に関する部分として、A. プログラムの質及びB. プログラムの改善：教育改革の二つの部門の主なものののみを取り上げてみよう。

まずAの部門で注目されるのは、プログラムの質を決定するのは、職業教育の入力(イ

ンプット）、過程（プロセス）及び成果（アウトカム）を検討することによって評価され得るとする。入力面では、教員養成が最も大事であり、「認知的な技能の統合的な学習と開発、広い技術的な技能及び産業についての理解が主に強調される改革的な労働者養成制度のための教員の養成」をめざすことである。過程面では、プログラムやコースであり、「首尾一貫したコースの系統性の中でアカデミックな内容と職業的な内容とを統合することによって職業教育プログラムの質を改善すること」である。従ってこの評価プログラムは、「補助金を受ける学区では、首尾一貫したコースの系統性の要件を強化すること」を求める。即ち「より基礎的なコースからより上級のコースへ移動する関連のアカデミック・コース、職業コース及び／あるいは統合コースの系統性が、各学区でのプログラムの履修及び資格付与に対して要求されなければならない。」のである。教育上の成果の面では、「職業プログラムで有資格の中等学校の生徒は、4年制大学を含んで中等後の教育機関に就学する準備が出来ていなければならない。このことは、若干の例外はあるが、すべてのハイスクールの卒業生が、補習教育を必要とすることなくコミュニティ・カレッジあるいは他の2年制の中等後教育機関へ入学する準備ができていなければならないことを意味する。」次にこれと関連して雇用上の成果の面では、「職業教育を生徒にキャリアに対して備えるよう構想されたより広い制度へ展開するためには、これまでの中等教育の中で最も弱点とされてきた一般教育系统（general track）は、生徒に就職及びカレッジ進学にも準備させないがゆえに廃止されなければならない。」と勧告した。職業教育に対する経済的な報酬は、より優れた雇用と収入であり、それは次のような諸要素と結びついているとする。「学習分野に適合する職場を見つけること」、「特定の学習分野のコースワークに集中すること」、「より多くの教育年数をかけること」、「学位あるいは資格を取得すること」、「雇用の傾向のより強い、現場での職業訓練の利用可能な中等後教育機関のタイプを選ぶこと」などである。<sup>13)</sup>

Bのプログラムの改善：教育改革では、パーキンズ法は教育改革の職業教育に及ぼす影響の評価を求め、第一に「州の教育体制が全体として仕事と関連した教育を形式的に構造改革する際に指導的な役割を演ずることを奨励する。その目標は、さもなければ職業教育プログラムあるいは一般教育プログラムを履修するすべての中等学校の生徒を、最小限包括する総合的なキャリア準備制度を発展させることである。」第二に「職業教育の基準や尺度が地方のプログラムを評価し、また改善するために用いられる方式に対して、州及び地方がより多くの配慮をするよう奨励する。連邦や州は、その技術的な援助を行う。」第三に「連邦政府は、産業の技能基準及び仕事と関連した諸技能を測定するための有効で、信頼できる道具の開発を援助しなければならない。」この勧告を受けて「2000年の目標：アメリカ教育法」は、全米技能基準委員会（National Skill Standards Board）を設立し、この技能基準や資格を開発する22の私的な部門の委員会に対して連邦補助金を支給している。その技能基準や関連の資格には次の3つのレベルのものが考慮されている。レベル1は、アカデミック及び仕事と関連した教育基準で、生徒たちがハイスクールを卒業する以前あるいは恐らくそれよりもっと前に習熟しなければならない知識を記述している。レベル2は、産業レベルあるいは職業群の基準で未だ十分に開発されていないが、現在生まれている高い業績の仕事場に対応でき、また労働者の新しい仕事を学び、新しいキャリアに着手する能力を増大させる認識的な技能と広い技術的な技能を要求する。レベル3は、職

業上あるいは職場に特殊な基準であり、合衆国のほとんどの職業上の資格に特徴的にみられる。第四に「中等学校におけるアカデミックな文化と職業上の文化の間の深い区分を廃止すること、特に中等教育レベルで統合教育を通じて認知的な技能を開発することである。」この種の統合教育、技術予備教育（tech-prep）及び勤労経験プログラムが、第二の波の教育の構造改革において有名であり、就学から就職への移行の主要な要素と考えられている。第五にパーキンズ法は、技術予備教育の主要な要素として、a) 学区とコミュニティ・カレッジのような技術予備教育コンソーシアムのメンバーの間の接続関係協定、b) 学位あるいは資格へ導く2カ年の中等教育と2カ年の中等後教育（あるいは見習補習訓練）c) 数学、理科及びコミュニケーションにおける共通コアの必修の能力、d) 特定の職業分野における技術的な準備教育、e) 雇用への配置を特定化する。1993年当時、すべての中等学区11,527のうち、5,441学区で中等後教育機関との技術予備教育協定を有していた。第六にパーキンズ法は、勤労経験プログラムを拡大する方式の探究を続けるべきであるとする。今後も勤労経験学習プログラムを拡大して生徒と雇用者との接触の機会を多くして、①キャリア情報の提供、②活発に生徒を募集し、雇用すること、③協同教育あるいは仕事を基盤とする状況での生徒の助言指導を行うことが要求された。ほとんどの中等学区及び中等後教育機関が有し、40万人以上の第11及び12学年の生徒が参加する協同教育、数千人の生徒が参加する見習補習訓練プログラムは、最も良く知られている。<sup>14)</sup>

以上のパーキンズ職業教育法の修正を機に、同法で提言されたアカデミックな技能、職業技能及び雇用可能な技能をさらに発展させて、後述する労働省長官の必修技能委員会（The Secretary's Commission Achieving Necessary Skills, 以下SCANSと省略）は、次の3つの基礎的な技能、即ち①読み、書き、算の基礎学力、②思考技能、③責任、自尊心等の個人的な資質、及び5つの能力①資源の配分、②対人関係の技能、③情報処理、④システムの運用、⑤テクノロジーの活用と応用を新しく求められる技能及び能力を確認した。

15)

前述した就学から就職への機会保証法（STWOA）は、上述のパーキンズ修正法の基本原則を踏まえて、さらに若い人々のキャリアに対する準備教育を改善すること及びアメリカの労働者の生産性を高めることを目的とし、全体として就学から就職への移行システムを創設するために学校、雇用者及びその他の利害関係者の間のパートナーシップを促進する5カ年の事業を確立した。同法は、連邦主導型というよりも州全域または地方の総合的なシステムを開発するという連邦の間接指導に基づく州の集中指導による普及方針をとっている。州及び地方は、この法律によって提供される広い枠組みの中での現存の教育及び訓練プログラムを構造改革するための呼び水となる各種の財政支出資金を連邦政府から受け取ることとなった。同法は、一般的なプログラムの要件として次の5つを掲げる。

- ①学校を基盤とする学習と仕事を基盤とする学習とを統合し、アカデミックな学習と職業的な学習とを統合し、中等教育と中等後教育との間の効果的な連携を確立する。
- ②プログラムに参加する生徒にキャリアの主専攻を履修する機会を提供する。
- ③本法に規定されたプログラムの構成要素を具体化する。
- ④参加する生徒に実施可能な程度で、生徒たちが就職の準備をしている産業のあらゆる側面におけるしっかりとした経験及びそれについての理解を与える。
- ⑤すべての生徒に上記のプログラムの構成要素及び関連の諸活動の全領域を利用できる

機会を提供する。<sup>16)</sup>

この規定にもみられるように、その移行システムは、学校を基盤とする学習、仕事を基盤とする学習及び両者を結びつける諸活動の3つのタイプのモデル造りを全国的に展開する最も総合的で全体論的なシステム形成（system building）の戦略をとっているところに特徴が見られる。この機会保証法（STWOA）から抽出される戦略上最も重要な10の原則（Ten Essential Principles of School-to-Work）を3つのタイプのモデルのカテゴリーに分けて列挙してみる。

#### A. 学校経験を改善すること（学校基盤）

原則 1：STW は、すべての若い人々に対して高い水準のアカデミックな学習と業績を促進する。

原則 2：STW は、カリキュラムを公表するのに役立ち、また尊重され、手頃な資格証へ導く企業で評価される基準を具体化する。

原則 3：STW は、前後関係の脈絡のある学習（contextual learning）の機会を提供する。

原則 4：STW は、より小規模で、より効果的な学習社会を創造することに役立つ。

原則 5：STW は、すべての若い人々に対する機会を拡大し、彼らに広い範囲のキャリアの機会に触れさせる。

原則 6：STW は、幼稚園から第12学年と中等後教育及び訓練との間のプログラム上の連続性を与える。

#### B. 仕事を基盤とする学習の機会を拡大し、改善すること（仕事基盤）

原則 7：STW は、直接に教室での学習と結びついた仕事を基盤とする学習を提供する。

原則 8：STW は、高い資質の仕事を基盤とする学習の機会を提供することで雇用者を援助する。

#### C. 公私の連携を形成し、持続させること（両者の結びつき）

原則 9：STW は、若い人々を支援的な成人、メンター（指導者）及び他の役割モデルと結びつける。

原則 10：STW は、仲介的／中間的な機構の役割を促進する。<sup>17)</sup>

## 第2章 職業を中心とする統合コアの内容的な構成と特徴

### 第1節 統合コアのアプローチ

第1章でみてきたように教科の統合に関するさまざまな試みがなされてきて、極度に多様化されているということである。それは統合の目的の違い、即ち統合で最も重要な問題は何か、統合の恩恵を受ける対象となるのはどんな生徒や学生か、またどんな教科や学科目が統合されるのかといった事柄に関する見解の違いによるのである。グラブ、W. N. は、全国の諸学校を多数訪問して得た研究結果を基礎にして、次の第1表に示すように8つの統合のアプローチにまとめている。

最も単純な形式の統合は、第1表のモデル①の職業コースの中により多くのアカデミックな教材を編入することである。これは折に触れて職業担当教師が、生徒の基礎学力不足を見出だし、アカデミックな訓練に対する注意を喚起したり、職業教科と関連した数学



第1表 職業教育とアカデミックな教育とを統合するアプローチ<sup>18)</sup>

異なったアプローチ	カリキュラム改革	教師の変革	対象となる生徒	学校の変革
①職業コースにより多くのアカデミックな内容の編入	職業コースがより多くのアカデミックな内容を含む	職業担当教員がコースを修正	職業系の生徒	無し
②アカデミックな教員の職業プログラムへの取り組み	職業プログラムが職業コースまたは関連の応用コースにより多くのアカデミックな内容を含む	アカデミックな教員が、職業担当教員と協力する	職業系の生徒	無し
③アカデミックなコースを職業的により適切に	アカデミックなコースが、より多くの職業的な内容を含む 時には新しいコースの採択	通常アカデミックな教員が、コースを修正または新しいコースの採択	潜在的にはすべての生徒 実際には職業及び一般教育系の生徒	無し
④カリキュラム上の提携：水平的及び垂直的	アカデミック及び職業コースの修正または調整	アカデミックな教員と職業担当教員の協力 2人以上	潜在的にはすべての生徒 実際には多様	必ずしも無し カリキュラム・チームが協力
⑤卒業論文プロジェクト	4年生が選択教科をプロジェクトに置き換える	必ずしも無し 教員が新しいコースの開発または内容の修正	すべての生徒	必ずしも無し
⑥アカデミー・モデル	アカデミーのコースの間での提携	アカデミック及び職業担当教員がカリキュラム及び生徒に関して協力	通常潜在的ドロップ・アウト、時には特殊な職業領域に関心を持つ生徒	学校内の学校ブロック時間制、小規模学級、雇用者との連携
⑦職業ハイスクール及びマグネット・スクール	職業上の焦点を強調して、すべてのコースの間の提携	すべての教員が職業学校またはマグネット・スクールへ配置と協力	特殊な職業領域に関心を持つ生徒	自給自足的な職業学校またはマグネットスクール

⑧職業群、キャリア の途及び主専攻	創設されたコース 首尾一貫した系統 クラスター内部で のコースの間の提 携	教員は普通の 学科よりも職 業群に所属 協力促進	すべての生徒	職業群の創設 キャリア・カ ウンセリング の向上、可能 なクラスター の諸活動
----------------------	---	-----------------------------------	--------	--

や読み方の指導を強めたりする。このようにアカデミックな内容をより多く編入することは、職業カリキュラムの統合性を妥協させることになるという共通な不平がみられる。カリフォルニア州で開発されたアカデミック及び職業の両者のコースに対するモデル・カリキュラムの基準のうち、職業領域に特有な枠組みは、次の3つのレベルの能力を含んでいる。1) コアとなる能力は、一般的な雇用可能技能、基礎的なアカデミックな能力、学習の自己管理及びキャリアの探究を含む。2) 職業群に関わる諸能力は、その職業群における入門レベルの職場に関する知識や実践を包括する。3) 職場に特有な諸能力は、生徒たちに就職に備えるために職業系統の終の看板コース (capstone courses) で教えられる。

19)

モデル②のアカデミックな教員の職業プログラムへの取り組みの特色は、アカデミックな教員が、職業担当教員と協力することである。オハイオ州は、この協力体制をより徹底的に推進する応用アカデミック教科プログラム (applied academics program) を開発してきた。このプログラムでは、アカデミックな教員が特定の職業領域に応用されるかれらの学科目を教える。かれらは、教える各クラスのカリキュラム教材を作成する。従って各々のアカデミックな授業の内容は、職業領域に密接に適合している。例えば、ある応用数学の教師は、自動車の車体専攻の生徒にはある種の数学を、機械ショップの生徒には異なった領域の数学を包括する別な数学を、コンピュータ補助による製図プログラムの生徒には、さらに別の数学を教えることとなる。このようにアカデミックな内容が、職業的な要素からの要求によって駆り立てられることになる。

モデル③のアカデミックなコースを職業的により適切にするアプローチは、職業カリキュラムを修正する前述の2つのアプローチと異なり、職業上の実例や応用を編入することによって標準的なアカデミックなコースを修正することに特色がある。最も広く用いられている応用アカデミック・コースは、以下の3つが挙げられる。一つは、「テクノロジーの諸原理」 (Principles of Technology, PT) と呼ばれるもので、さまざまな物理上の諸原理 (力、仕事、割合、抵抗、エネルギー、能力及び力の変容) が、4つのエネルギー・システム (機械的、流体的、電氣的及び熱量的) と関係する時に、その諸原理についての題材を提示する応用物理学コースである。二つは、算数、代数、幾何、三角法、統計、確率、及び問題解決技能や概算のような他の諸技能から引き出される一連のトピックを提示する応用数学である。22のモジュールの各々は、そのモジュールの中の数学を仕事場と関連づけるビデオテープで導入される。実例や問題がさまざまな職業から引き出される。三つは、応用コミュニケーション技能 (Applied Communications) である。これは文書及び口頭のコミュニケーション技能並びに対人関係や若干の職場捜しの技能を含むコースである。各々のモジュールは、次の5つの職業群、即ち保健職、経営及びマーケティング、農

業、技術／手職／工業、及び家政のうち一つの職業群に特殊な部門を持っている。<sup>20)</sup>

モデル④のカリキュラム上の水平的及び垂直的な提携は、アカデミックなコースにより多くの職業的に適切な教材を用い、また職業コースにより多くのアカデミックな内容を用いて、アカデミック及び職業コースの両方の内容を変えたり、また二つのものを結びつけることであった。カリキュラム上の提携 (curricular alignment) とは、歴史的には教科の「相関」 (correlation) と呼ばれてきたものに相当するものであった。調整の程度や連携の本質は、かなり異なっている。一般的には、教科目を提携するアカデミック及び職業担当の教師たちは、他の形式のカリキュラムの統合の類型に類似した類型に従っている。最も共通な形式は以下のとおりである。一つは、二人の教師が、類似したトピックがほぼ同時に含まれるようにかれらのコースを系統づける並行的なアプローチ (parallel approaches) である。二つは、職業上の問題あるいはテーマが、二つ以上のコースの焦点となるようなテーマ別あるいは問題中心的なアプローチ (thematic or problem-centered approaches) である。三つは、農業経済学あるいは材料科学のような多元的な学問分野の単元あるいはコース (multidisciplinary units or courses) であり、それはあるアカデミックな分野とある職業分野からの題材を結びつける。これらの提携の重要な要素は、コースが不連続であるよりもむしろ、首尾一貫して相互に強化し合うように、アカデミックな教師と職業担当の教師とが、かれらの教科内容を調整するために一緒に活動することである。また別の提携は、垂直的な提携といわれるもので、時間をかけて職業コースとアカデミックなコースの首尾一貫した系統を保証するものである。例えば、ある南東部の州の学校で、ある生徒が第8学年で「テクノロジー入門」のコースをとり、そこで新しいテクノロジーの4つの産業群についての情報や実験室での課業にいそしみ、第9学年でのカリキュラム選択に役立て、同学年で代数Ⅰを履修してテクノロジーの諸原理に備え、第10学年で応用数学及び応用コミュニケーション技能の履修に備える。<sup>21)</sup>

モデル⑤の卒業論文プロジェクトは、普通のアカデミック及び職業分野から教材の基礎として役立てる生徒のプロジェクトの周辺にカリキュラムを組織化するプロジェクト・メソッドであった。特に職業コースの分野で多くの教師は、ますます見慣れた諸技能を発展させるために一連の小規模のプロジェクトを利用する。これらのコースを、生徒たちが相対的に個別的に履修し、プロジェクトは、典型的には個別のコースに限られていた。卒業学年で企画されるプロジェクトの利用は、生徒たちが異なったコースや学問分野から題材を結びつけることを可能にしながら、他の形式の統合の選択肢あるいは補足となっている。一つの共通なアプローチでは、文書によるレポート、ほとんどの場合職業の作業場の利用を要求するある種の物理的な提示及び口頭試問から成り立っている。異なったコースから題材を統合するのは、教師よりもむしろ生徒である。

モデル⑥のアカデミー・モデルは、カリキュラムの統合に対する最も優れて確立されたアプローチの一つである。アカデミーは最初フィラデルフィアで始まり、次いでカリフォルニア州に波及したが、その他のアカデミーは、私的な財団による援助のものが多かった。アカデミーは学校内の学校として運用される。典型的には4人の教師が協力する。英語、数学、理科及びアカデミーのコアとなる職業教科の各教師である。各々の学級の生徒は、すべて4科目を履修し、2～3年同一の教師に学ぶ。他の学科目は、アカデミー以外の正規のハイスクールで履修される。このようにこのモデルの第一の本質的に重要な要素は、

一グループの教師が、首尾一貫して数か年に互って一グループの生徒とともに活動するということである。そのコースを水平的に及び垂直的に調整し提携することは容易である。第二の本質的に重要な要素は、アカデミーのコアとなる職業領域で運用される会社と確立された関係である。会社は、しばしばその被雇用者を派遣して生徒とかれらの運用事業の特定の部門について話をさせるためにすべての生徒にメンター（良き指導者）を提供し、施設の案内の機会を与え、また夏期のインターン訓練を提供する。

モデル⑦は、関連の職業群に対する準備教育を強調する職業ハイスクール、及び人種の差別撤廃などを目的として設立され、職業教育に焦点を置くマグネット・スクールである。これらの学校は、いくつかの点でアカデミーと類似しており、カリキュラム上の統合に明白な長所を持っている。またこれらの学校は、その教育目標を遂行し、かれら自身の問題を解決するために組織され、必要に応じて革新的であり、教師、生徒及び両親に対する責任を確立する明白な社会契約の下で運用される明白な使命を持った焦点のある学校（focus schools）である。

モデル⑧の職業群、キャリアの途及び主専攻は、アカデミーとマグネット・スクールとの間の中間的なアプローチである。若干の学校では、生徒たちは第10学年の始めあるいは終にある職業群（cluster）、即ち一群の関連の職業を意味するクラスターまたは主専攻を選択する。その職業群は、ハイスクールの残りの2ないし3年のカリキュラムを構造化する。技術系のハイスクールでは、各々の生徒は約10の主専攻の中から一つを選択し、第11及び12学年の間その主専攻を2時限受講しなければならない。普通の学科制度を保持してきたハイスクールでは、各々の生徒は、第10学年の始めにあるキャリアの途（career path）を選択する。あるキャリアの途に所属する生徒は、カウンセラー及び各々のキャリアの途を記述した小冊子によってかれらのキャリアの途と関連したアカデミックなコース並びに卒業に必要とされるアカデミックなコースに加えて職業コースの首尾一貫した系統を履修することを促される。従ってキャリアの途は、必修コース及び選択コースの両方を構造化する機能を持っている。教師もまたキャリアの途並びに学科に割り当てられ、またそれ故にアカデミックな教師と職業担当教師は、各々のキャリアの途の中でアカデミックなコースと職業コースの適切な系統を一緒に計画立案することができる。<sup>22)</sup>

## 第2節 統合コアの内容的な構成と特徴

就学から就職への機会保証法は、前述した一般的なプログラムの要件に続いて、その移行システムの3つのタイプのモデル、即ち学校を基盤とする学習、仕事を基盤とする学習及び両者を結びつける諸活動の各々についてその構成要素を以下のように規定している。

### ◎学校を基盤とする学習の構成要素

- 1) 生徒たちの性別、人種別及び民族別にとって伝統的ではない選択肢を含んで、彼らの関心、目標及びキャリアの主専攻を確認し、選択したりまたは考慮し直すことに関心を持った生徒たちを援助するために（できる限り最も早い年齢ではあるが、しかし第7学年より遅くない時期に始まる）キャリア意識とキャリアの探究とカウンセリング
- 2) 第11学年の始めより遅くない時期に当該の生徒によるキャリアの主専攻の最初の選択

- 3) 適用可能なところでは、「2000年の目標：アメリカ教育法」の下で設定された基準を含んで、州がすべての生徒に対して設定してきた同一のアカデミックな内容基準を満たし、また生徒が中等後教育に備えるのに必要な要件及び生徒がある技能資格を取得するために必要な要件を満たすよう構想された学習プログラム
- 4) (応用的な方法論及びティーム・ティーチングの戦略を含んで) アカデミックな学習と職業的な学習とを統合し、参加する生徒のキャリア主専攻と適切に結びついた産業のあらゆる側面における、実施可能な程度で教授活動を編入する教授プログラムとカリキュラム
- 5) 生徒及びドロップ・アウトした生徒のアカデミックな長所や短所、学術的な進歩、仕事場の知識、目標、及びコアとなるアカデミックな技能及び職業技能に習熟するための別の学習の機会の必要を確認するために生徒たちとの当面の相談及び問題解決に関わる定期的にスケジュール化された評価
- 6) 「就学から就職への機会保証プログラム」へ参加した生徒が、その後の訓練及び中等後の教育プログラムへ入ることを奨励し、並びに教育と訓練プログラムとの間の生徒たちの移動を促進するための手続き<sup>23)</sup>

この構成要素の特徴は、第7学年(13歳)より学習目標や進路を確認させ、キャリア意識や探究に着手させ、第11学年(17歳)より具体的にキャリアの主専攻の選択を促し、さらにその後の教育と訓練をリカレントに繰り返すといった年齢発達段階に応じた接続関係を重視する学習を構想していること、アカデミックな共通必修のコアと職業を中心とする統合コアとを結びつける構想の二つに集約することができる。

#### ◎仕事を基盤とする学習の構成要素

この構成要素は大きく二つに分かれる。

##### A) 法令上義務づけられた諸活動

- 1) 勤労経験
- 2) 学校を基盤とする学習の構成要素における学習と調整され、また生徒のキャリアに適切であり、技能資格の授与へ導く(漸進的により高いレベルで習得されるべき雇用前及び雇用時の諸技能と関連した訓練を含む)職場での訓練及び勤労経験の計画的なプログラム
- 3) 仕事場でのメンターリング(良き指導)
- 4) 積極的な勤労の態度、雇用可能性(employability)及び参加的な諸技能を開発することと関連した教授指導や諸活動を含む、仕事場の総合的な諸能力における指導
- 5) 産業のあらゆる側面での、実施可能な程度での広い指導<sup>24)</sup>

##### B) 許容可能な諸活動

そのような構成要素は、有給の勤労経験、職場の実地観察(job shadowing)、学校の後援する事業及び現職訓練のような諸活動を含む

この特徴は、法令上義務づけられた諸活動として勤労経験を中心に置き、一方では実際の技能資格の取得に及ぶスペシャリストとしての実地訓練を求めるとともに、他方では勤労の態度、雇用可能性、参加的な諸技能のようなより広いゼネラリスト的な資質に関わる指導をも求めている。その具体的な諸活動として学校の後援する事業や職場の実地観察など学校内外での指導を例示している。

### ◎両者を結びつける諸活動の構成要素

- 1) 生徒たちを雇用者の仕事を基盤とする学習の機会に適合させること
- 2) 各々の生徒に関して、生徒と雇用者、学校、教師、学校管理者、生徒の親、そしてもし適切であれば、他のコミュニティのパートナーとの間の連携役として活動する学校現場の指導者（school site mentor）を提供すること
- 3) 小規模及び中規模の企業を含む雇用者に対して、次の事柄に関して技術的な援助やサービスを提供すること
  - a) 学校を基盤とする学習の構成要素、仕事を基盤とする学習の構成要素及びカウンセリングや事例的な運用上のサービス
  - b) 教員、仕事場のメンター、学校現場のメンター及びカウンセラーの訓練
- 4) 学校を基盤とする学習と仕事を基盤とする学習とを統合し、及びアカデミックな学習と職業的な学習とをプログラムに統合するために学校と雇用者に援助を提供すること
- 5) 地方での諸活動を実施する際に、地方の教育当局の職員と協力して雇用者の活発な参加を奨励すること
- 6)
  - a) そのプログラムを修了してきた参加者たちに適切な職場を見出し、彼らの教育を継続し、あるいは付加的な訓練プログラムへ入る際に援助を提供すること
  - b) 参加者たちを就学から就職への成功した移行を保証するために必要となり得る他の地域社会サービスとを結びつけること
- 7) 社会経済的な地位、人種、性、民族、文化及び障害を基礎にして、また参加者たちが限られた英語能力を持った生徒、学校のドロップアウト、恵まれない生徒あるいはアカデミックな才能のある生徒であるかどうかを基礎にして、実施可能な限り、「就学から就職への機会保証プログラム」への参加者たちのプログラム修了後の成果に関する情報を収集し、また分析すること
- 8) 本法の下での青年の開発活動と労働者の諸技能を向上させる雇用者と産業の戦略とを結びつけること<sup>25)</sup>

最後の構成要素は、このプログラムを成功させる重要な鍵ともみられるもので、生徒たちを仕事を基盤とする学習の機会にいかに関与させるかを中心に、学校側と企業側との連携を図るために、各々の側で協力する担当者たちの訓練と積極的な参加の促進、彼らに対する技術的な援助やサービスの提供、アカデミックな学習と職業的な学習とを統合するプログラムの開発、参加者たちのプログラム修了後の追跡的な教育や訓練の継続と成果に関する情報の収集と吟味、及び現職の労働者の技能向上を図る企業側の戦略との結びつきを意図しているところに特色がみられる。

以上が連邦法の下で展開されているカリキュラムの統合を支える制度的な枠組ともいえるべきものである。これに先立って前述した労働省長官の必修技能委員会（SCANS）は、今日の労働者に必要とされる新しい3つの基礎的な技能と5つの能力を明らかにし、各々の能力の具体的な中身を明らかにし、その各々の能力をハイスクール・レベルのアカデミックな各教科に当てはめた時にどのようなプログラム内容が描けるのかの実践例を提示している。ジョンズ・ホプキンス大学の政策研究所（Institute for Policy Studies）のパッ

カー、A. 博士を中心として、これらのSCANSの諸技能を学校や企業に応用した実践的な学習プログラムをCD-ROMに開発し、連邦政府やいくつかの州政府の職員や各種の企業労働者にこれらを適用するなど実用化に踏み切っている。アカデミックな学習と職業的な学習の統合を考慮する時、SCANSの諸技能の各能力の具体的な中身とそれをハイスクール・レベルのアカデミックな各教科に適用するとどのようなプログラムが組まれるかを、次に簡単にみてみよう。

先ず5つの能力に関して、①資源の配分では、時間、資金、材料と施設資源及び人材資源の4つの各部門の確認、組織化、計画化及び配分を考え、②対人関係の技能では、チーム・メンバーとしての参加、他の人々を教えること、利用者／顧客に奉仕すること、指導力の発揮、交渉すること、文化的な多様性にうまく対処することを、③情報処理では、情報の獲得と評価、その組織化と維持、その解釈と伝達、情報処理でコンピュータの利用を、④システムの運用では、システムの理解、その業績の監視と矯正、その改善と考案を、⑤テクノロジーの活用と応用では、テクノロジーの選択、その作業への応用、その維持と故障修理をそれぞれ考える。次に3部門の基礎的な技能に関して、①基礎学力では、読み方、書き方、基礎的な算数、応用的な数学、聞き方、話し方を、②思考技能では、創造的な思考、意思決定、問題解決、物事を心の目で持つて見ること、学習の仕方を知ること、推論することを、③個人的な資質では、責任、自尊心、社交性、自己管理、統合性／誠実さを考慮する。<sup>26)</sup>

SCANSの諸能力をアカデミックなコア・カリキュラム領域に統合する課題が、各々の事例の一覧表の形で掲載されている。この表は、縦軸に5つの各能力を列挙し、横軸にコアとなるカリキュラム領域として、英語・書き方、数学、理科、社会科・地理、及び歴史の5領域を設け、それぞれの欄に事例をごく簡単に示している。例えば資源の部門で英語・書き方に関しては、「講演者の時間の割振りを行い、視聴覚教具を調整し、また費用を予測する放課後のキャリアの講義シリーズの提案を書く」として、上記の時間、資金、材料と施設資源及び人材資源の4つの各部門の配分を考慮している。次に対人関係の部門で数学に関しては、「クラスに対してある調査の結果を提示し、またそのデータを分析したり、示すために特殊な統計の利用を正当化する」の実例で示されるように、上記のチーム・メンバーとしての参加、他の人々を教えること、利用者／顧客に奉仕すること、指導力の発揮の要素を含んでいる。さらに情報の部門で理科に関して、「企業家のプロジェクトで、ハイテク会社の生産及び販売に関連した統計的なデータを提示する。統計的な図を作成するために、コンピュータを使用する」の実例で示されるように、情報の獲得と評価、その組織化と維持、その解釈と伝達、情報処理でコンピュータの利用のすべての条件を考えている。システムの部門で社会科・地理に関しては、「(ストックとフローの強化過程として) システム的な条件で工業諸国における資本の蓄積を分析する」の例にあるように、システムの理解、その業績の監視と矯正、その改善と考案を包括している。またテクノロジーの部門で歴史を取り上げてみると、「戦争のテクノロジーの発展に及ぼす影響を分析する。その国の経済的な成長と戦争と平和の時期との関係の見取り図を描くためにコンピュータ・グラフィックを用いる」の例で示されるように、歴史の題材を取り上げながらテクノロジーの選択、その作業への応用の面を配慮している。<sup>27)</sup> ここに取り上げた事例は、各能力分野における一つのコア教科の例のみにすぎないが、その一端を理解

できるであろう。

### 第3章 職業を中心とする統合コアのシステム形成の実態～School-to-Work System Building～

まず最初に、2000年5月に公表された就学から就職への移行システムにおける学校基盤の学習、仕事基盤の学習及び両者の統合の諸活動の各々の連携組織に参加する人々や各機関の実態に関する全国調査から、この統合コアのシステム形成の実態の全体像を明らかにしておきたい。この調査は、1994年以来4回目の全米STW事務局に対する経過報告書であり、最新の統計を掲載している。985件の連携組織のうち78%に当たる770の組織が回答を寄せている。参加している学校数は36,000校で、約1,800万人の生徒が通学している。そのうち小学校が55%、中学校（ミドルまたはジュニア）が20%、ハイスクールが20%、その他の学年構成の学校が6%となっている。ほぼ17万8千人の私的、公的及び非営利的な企業の雇用者が、多くの多様な役割を果たしながら、連携活動に従事している。ほぼ2,600校の中等後教育機関が、これらの連携組織で活躍し、そのうち2年制大学が48%、4年制大学が36%、私立の職業学校が7%及び他のタイプの機関が10%であった。<sup>28)</sup> これらの連携組織の活動分野別に1997/98年とその前年の1996/97年との対比をみたのが次の第2表であり、また1997/98年の首都圏と農村地域のハイスクールの対比でみたのが、

第2表 1997/98年と1996/97年の連携組織の活動分野別の対比

	連携組織の割合	
	1997/98年	1996/97年
◎キャリアの探究—小学校レベル	91%	88%
a) 一回限りのキャリア関連行事	81%	69%
b) 教育内容に豊富なキャリア情報	64%	52%
c) 職業的な内容を盛ったアカデミックなカリキュラム	56%	47%
◎キャリアの探究—中学校レベル		
a) キャリアの自己探究活動	81%	75%
b) 教師またはカウンセラーによるキャリア探究の促進	81%	74%
c) 構造的なキャリア探究活動	68%	59%
◎ハイスクール・レベルの就学から就職への移行活動		
A) 学校を基盤とする学習		
○学校の参加率		
a) 仕事と関連したカリキュラムの利用	78%	68%
b) 職業教科とアカデミックな教科との統合	67%	55%
c) 統合カリキュラムと結びついた仕事基盤の学習経験	63%	50%
○生徒の参加率		
a) 仕事と関連したカリキュラムの利用	56%	55%
b) 職業教科とアカデミックな教科との統合	39%	35%
c) 統合カリキュラムと結びついた仕事基盤の学習経験	16%	13%



## B) 仕事を基盤とする学習

○学校の参加率	1997/98 年	1996/97 年
a) 職場観察 (job shadowing) の機会	68%	54%
b) メンターによる指導活動	39%	35%
c) 有給または無給の生徒のインターン訓練	46%	34%
d) 青年の見習補習訓練 (youth apprenticeship)	18%	11%
e) 登録制の見習補習訓練 (registered apprenticeship)	11%	12%
f) 産学協同教育 (cooperative education)	47%	44%
g) 学校基盤の企業、地域社会サービス、サービス学習	46%	40%
○生徒の参加率		
a) 職場観察 (job shadowing) の機会	8%	7%
b) メンターによる指導活動	3%	2%
c) 有給または無給の生徒のインターン訓練	3%	2%
d) 青年の見習補習訓練 (youth apprenticeship)	1%	1%
e) 登録制の見習補習訓練 (registered apprenticeship)	1%	1%
f) 産学協同教育 (cooperative education)	4%	3%
g) 学校基盤の企業、地域社会サービス、サービス学習	11%	9%

第3表 1997/98 年 首都圏と農村地域の仕事を基盤とする学習へのハイスクール参加率

	首都圏	農村地域
a) 職場観察 (job shadowing) の機会	60%	70%
b) メンターによる指導活動	41%	39%
c) 有給または無給の生徒のインターン訓練	50%	42%
d) 青年の見習補習訓練 (youth apprenticeship)	17%	14%
e) 登録制の見習補習訓練 (registered apprenticeship)	12%	10%
f) 産学協同教育 (cooperative education)	56%	44%
g) 学校基盤の企業、地域社会サービス、サービス学習	51%	52%

第3表である。<sup>29)</sup> 第2表から連携組織に参加している小学校及び中学校の学校レベルでのキャリアの探究諸活動への参加率は、いずれも前年度より着実に増加している。それらの活動の内容を見てみると、小学校段階では、一回限りのキャリア関連行事として授業に社会人講演者の招聘、フィルム映像の観賞、仕事場の訪問などが含まれ、プロジェクトを基盤とする教授指導によるキャリア情報、及び職業上の文脈と結びついたアカデミックなカリキュラムと技能形成の諸活動が提供されている。ミドルスクールやジュニア・ハイスクールの中学校段階では、キャリアの自己探求諸活動の機会として、コンピュータによるデータベース、人的・物的資源センター及び出版物の活用が含まれ、教師またはカウンセラーによるキャリア探究の促進活動として、カウンセリング、技能評価及びキャリア意識をテーマにした授業カリキュラムが挙げられ、更に構造的なキャリア探究活動として、キャリアの進路の道 (career pathways) と結びついた個別化された学習計画が提供される。高等学校のハイスクール段階では、就学から就職への移行活動の各構成要素別の具体的

な活動が展開される。A) 学校を基盤とする学習では、仕事と関連したカリキュラムの利用、職業教科とアカデミックな教科との統合、及び統合カリキュラムと結びついた仕事基盤の学習経験の順で学校の参加率がいくずれも高く、生徒の参加率が低いのが目立つ。さらにB) 仕事を基盤とする学習では、職場観察、産学協同教育、インターン訓練、サービス学習、メンターによる指導活動、見習補習訓練の順で学校の参加率が高く、前年度より漸増傾向にある。それに対して生徒の参加率は全般的に微々たるもので、サービス学習や職場観察を中心に前年度より微増傾向にあるにすぎない。第3表から職場観察とサービス学習を除いては、首都圏地域のハイスクールの参加率が僅かながら比較的に高いと言える。

次にこのSchool-to-Workの連携組織に参加する企業人は、1997年の180,000 人に比べて漸減傾向にあるが、1998年に連携組織に参加する178,000 人の雇用者の86.5%に当たる154,000 人が私企業人であり、7.9 %の14,000人が公的及び非営利的な企業の雇用者である。生徒に仕事を基盤とする学習の機会及び学校教員にインターン訓練の機会を提供したこれらの私企業の規模別に1997/98 年とその前年の1996/97 年との対比でみたのが第4表である。一般に小規模の企業が大多数の学習の機会を提供しているが、一企業あたりの学習の件数は、小企業1.5件、中企業1.7件、大企業3.3件と圧倒的に多い。また企

第4表 1997/98 年と1996/97 年に学習機会を提供した私企業の規模別の対比<sup>30)</sup>

	1997/98 年	1996/97 年
<b>◎仕事を基盤とする学習の機会を提供した私企業</b>		
小企業 従業員0～49人(47%)	45,728	51,713
中企業 従業員50～499 人(19%)	17,951	22,322
大企業 従業員500 人以上(4%)	3,840	4,786
企業規模：従業員数不明(29%)	28,019	32,149
<b>◎私企業の提供した仕事を基盤とする学習の機会の件数</b>		
小企業 従業員0～49人(39%)	68,838	78,947
中企業 従業員50～499 人(17%)	29,753	45,563
大企業 従業員500 人以上(7%)	12,737	17,492
企業規模：従業員数不明(38%)	66,907	38,659
<b>◎学校教員のインターン訓練の機会を提供した私企業</b>		
総 数	14,267	13,949
小企業 従業員0～49人(39%)	6,885	6,592
中企業 従業員50～499 人(27%)	3,657	3,791
大企業 従業員500 人以上(15%)	992	1,193
企業規模：従業員数不明(18%)	2,733	2,373
<b>◎私企業の提供した学校教員のインターン訓練の件数</b>		
総 数	17,071	18,725
小企業 従業員0～49人(39%)	6,709	6,157
中企業 従業員50～499 人(27%)	4,690	5,106
大企業 従業員500 人以上(15%)	2,605	3,614
企業規模：従業員数不明(18%)	3,067	3,848

業は、学校教員に対しても専門職能開発のためのインターン訓練の機会を与えている。この場合の教員のインターン訓練は、少なくとも2週間の期間に亘る仕事現場での経験である。この期間の間、教員は特殊な技能を学習したり、産業のあらゆる側面を学習するために工場の各部署を輪番で活動し、新しい情報知識を持ち帰ってカリキュラムに統合するために特定の職場で働く。これらの機会は、全般的に前年度よりも漸減傾向がみられる。小企業の比率が高いのも一般的特徴となっている。

またこれらの連携組織の持続年数である寿命によっても、仕事を基盤とするさまざまな学習への参加の割合が異なっている。これを示すのが第5表である。2年以内と4年以上

第5表 連携組織の持続年数別にみた仕事を基盤とする学習参加の割合と人数<sup>31)</sup>

	2年以内	4年以上
◎参加の割合		
仕事と関連したカリキュラムの活用	42%	65%
職業教科とアカデミックな教科との統合	32%	41%
統合カリキュラムと結びついた仕事を基盤とする学習	12%	18%
職場観察	61%	71%
良き指導（メンターリング）	35%	42%
生徒のインターン訓練	38%	49%
◎参加の人数・件数		
関与した雇用者の人数	6,308 人	46,519人
仕事を基盤とする学習の機会を提供した雇用者の人数	7,623 人	29,890人
雇用者によって提供された仕事を基盤とする学習の件数	7,423 件	53,361件

の連携組織の持続年数で比較すると、仕事を基盤とする学習活動のいずれの分野でも4年以上の持続年数の長い連携組織の参加の割合が高くなっている。また連携組織に関与した雇用者の総人数である絶対数が圧倒的に多い上に、彼らのうち仕事を基盤とする学習の機会を提供する雇用者の人数及び彼らによって提供される仕事を基盤とする学習の件数も桁違いに多いことが分かる。

「就学から就職への機会補償法」（STWOA）によって、各連携組織は、連邦政府から5カ年の補助金を受けることが出来るが、71%の連携組織は、それ以外の外部資金援助ある

第6表 1997/98年と1996/97年のSTWOA補助金以外の外部資金・援助の割合<sup>32)</sup>

	1997/98年	1996/97年
外部援助	71%	71%
公的援助	68%	66%
私的援助	45%	49%
公的資金	67%	48%
私的資金	34%	29%
公的・人的・物的支援	82%	78%
私的・人的・物的支援	62%	51%

いは寄贈を受けている実態が明らかにされている。連邦政府の「機会補償法」(STWOA)による補助金も2001年9月で打ち切られるため、各州及び各地域で発展してきたこれらの連携組織の今後の持続や発展のためには、これらの外部資金援助や人的・物的援助は欠かせない。

## 第4章 職業を中心とする統合コア・システムの実践事例～その評価と問題点～

### 第1節 州・地域・学区を中心にみた統合コア・システムの実践事例

第3章では、連邦レベルでの就学から就職への移行システムであるSchool-to-Workの連携組織の形成の実態の全体像を明らかにした。これが地方レベルではどのようにシステム形成がなされ、職業を中心とする統合コア・システムが具体化されているのかをみてみたい。ここで地方レベルという広い概念を用いたが、これは少なくとも次の5つのレベルないしは種類を考慮する必要がある。即ち、単一の各学校、各学区(学校区)、地域の学区のコンソーシアム、各州及び私企業などの各法人である。個々の学校及び法人の事例に関しては、第2節以下で触れることにして、本節では、州、地域及び学区のそれぞれの事例を掲げることにする。

#### A. 州の事例

オハイオ州は、1989年に教育法典を修正して職業教育の現代化を加速度的に進めるための職業キャリア教育制度の実施計画を1990年7月1日までに作成する権限を州の教育委員会に与えた。州教育局の職業・キャリア教育部は、その実施計画を文書「オハイオ州の未来の職業」において公表した。それによると、職業・キャリア教育制度は、第一に以前に唱導されたキャリア教育以上にアカデミックな教育と職業教育との統合を唱い、職業技能、アカデミックな技能及び雇用可能な諸技能の三つの技能の養成を強調し、具体的にプログラムの中にとり入れている。職業技能の訓練は、関連の職業群の分類を含んで、現在及び将来の労働市場の類型に従って組織化され、最新の施設及び設備を用いた企業の現場で提供される。アカデミックな技能に関しては、アカデミックな応用教科(理科、数学及び英語)とテクノロジーが、すべての中等職業プログラムにおいて実施され、またフルタイムの成人の職場専門のプログラムでも推薦される。雇用可能な諸技能に関して、地方のコース・オブ・スタディは、生徒のリーダーシップ、批判的な思考、意思決定、市民性、企業家精神、経済教育、及び生涯学習の諸概念、仕事と家庭との均衡に注目する。

この制度は、第二に中等教育及び中等後教育の学校制度及び教育プログラムの垂直的及び水平的な両者の接続関係協定を含む接続関係を重視している。州全体が97の職業教育計画立案学区に分けられ、26の中等後教育機関がこの学区の総合的な戦略計画を作成してきた。この計画の中で、職業プログラムは、生徒たちが質的に高いアカデミックな、及び職業プログラムを利用する機会を促進し、また奨励するために学区の内部でマグネット・スクールを構想する諸提案と結びついた。

第三にその制度は、職業教育の生徒及びプログラムに対して、厳格に成果を要求し、各種の職業資格証と密接に関連した職業教育体系を確立することを目的として、60種類の職業に対してすべての職業教育計画立案学区が準拠するオハイオ州能力分析プロファイル(OCAP)が開発され、入門レベルのコア、上級及び継続の三つのレベルの項目を含み、

またそのプロフィールのソフトウェア（SCAP）が、教員の職業教育のコース・オブ・スタディとして開発された。

第四にその制度は、個々の生徒のキャリアに応じた生涯学習的な強力な指導体制を確立するため、職業・キャリア教育部によって作成された「キャリア開発ブループリント」と称する個別的なキャリア計画（ICP）を幼稚園から第五学年、第六～八学年のミドルスクール及び第九～一二学年のハイスクールの三つの段階に分かれる指針としての文書に基づいて展開されている。ICPは、次の四つの開発領域と12の主要なトピックに互って、育成されるべき個々の生徒の能力を分類配列している。即ち、A 個別的な開発（自己意識、自己評価、雇用可能な諸技能）、B 教育と仕事の世界（キャリア情報、職業指導、進学計画立案）、C キャリア上の諸過程（偏見の克服、探求、意思決定と目標設定）、D 地域社会と環境（経済、地域社会の関与、将来の動向）がそれである。この計画は、各々の生徒の関心、適性、能力及び学力評価に基づき、また生徒のキャリアの途及びコース選択に関して適切な介入、時宜を得た補習及び計画の修正を毎年決定するための評価を行う。職業教育の修了者は、キャリア・パスポートを取得することとなる。キャリア・パスポートは、各々の生徒が集積した次のような一連の資格証、個人的なデータ（教育歴、雇用歴、褒賞、特別な功績の承認）、地域社会サービスや継続教育修了証、SATやACTなどの標準テストの成績、オハイオ州能力分析プロフィール（OCAP）に対応した特殊な職場と関連した諸技能のリスト、高等学校や中等後教育機関の出席記録、内申書と平均点、教育長の推薦文などの公文書から成るポートフォリオである。生徒は、このパスポートを保持することによって、自分が望む州内のどの企業や職場への就職、あるいはカレッジへの進学をも保証される。この文書は、いわば個々の学習者のキャリアに応じた学習されたカリキュラムの評価の集大成されたものであり、今日唱導されているポートフォリオ評価と呼ばれるものである。このオハイオ州の個別的なキャリア計画は、1994年の就学から就職への機会保証法制定以前のものであるが、今日の生涯学習社会における自己教育力、即ち自己のキャリアに応じたカリキュラムの自立的な自主編成能力の育成訓練に対する指導方法としてその意義を見出だすことができよう。これと類似したキャリア教育やキャリア・パスポートを採用している州が、テキサス州を始め、ウィスコンシン、ミネソタ、ミシガンなど数州に及んでいることは注目に値する。<sup>33)</sup>

多くの州は、School-to-Workの資金援助を受けているが、ウェスト・バージニア州は、教育に関して最も強い集権的な統制力を持つ代表的な州である。同州は、1996年3月に法律（Senate Bill 300）を制定し、School-to-Work Opportunities Actと結びついた州全域の総合的な教育改革を進めた。同法は、ハイスクールにおけるゼネラル・トラック（一般教育系統）を廃止し、すべての生徒により高い学力を要求するキャリア・クラスター及び主専攻を設置した。それは次の7つの段階を含んでいる。

- i) 第4学年の終わりまでに、すべての生徒は、読み方、書き方、数学及びコンピュータ技能において学年レベルに到達していること、
- ii) キャリアの探究は、第5～8学年で行われる。
- iii) 個々の生徒の移行計画は、6つのキャリア・クラスターの選択を含んで、第8学年の終わりまでに作成される。
- iv) 各々の生徒は、第10学年の終わりまでにキャリアの主専攻を選択し、もし必要であ

れば移行計画は、調整される。

v)生徒は、遅くとも第10学年の終わりまでに諸能力を実証しなければならない。

vi) 生徒は、第11、12学年で彼らの主専攻と関連した仕事を基盤とする学習に参加する。

vii)生徒は、卒業後最初の年に彼らの移行計画を完了し、彼らの属する学区に報告する。

この法律に基いて州教育委員会は、1999年度から第9学年に進む生徒より新しい卒業要件を採択した。これは、3カ年の理科コース、代数Ⅰの2コースを含む数学3コース、キャリア主専攻で4コース、あるタイプの仕事を基盤とする学習を求めている。一日6、7時限から90分授業4時限に互るブロック・スケジューリング、生徒の学力、出席、ドロップアウト及び卒業後の進学あるいは就職に関する報告等、厳格なアカウントビリティやアクレディテーションを要求した。仕事を基盤とする学習では、小・中学校で実地見学旅行、第9学年以降では、職場観察、インターン訓練、協同教育、地域社会サービス、クラスでのシミュレーション活動や学校基盤の事業活動の機会が与えられる。この学校の6つのキャリア・クラスターに分かれたキャリアの主専攻の選択学習プログラムが、学校基盤と仕事基盤の両方の学習活動の結合を求める内容となっている。これらのクラスターは、保健、人的サービス、企業経営・市場操作、科学／自然資源、エンジニア／技術、美術・人文科学の6つに分かれている。それぞれの主専攻は、「入門」（高校卒）、「テクニカル」（準学士）及び「専門職」（学士）の3つのキャリア・レベルを構成する。高校の一般教育システムを廃止し、高校と短大との連携組織である技術予備教育（テク・プレップ）を早くから導入した。<sup>34)</sup>

## B. 地域の事例

州よりは規模が小さく、単独の学区がいくつか集まってコンソーシアムを形成したものがいわゆる地域（regions）である。地域は、一般的におおよそその境界の労働市場を包括し、雇用者たちは、その地域の労働力の資質についての相互の関心を高め、技能基準やそれに関連したアカデミックな基準を確立し、公表することが出来る。School-to-Workの機会保証法は、こういった地域の連携組織の形成を積極的に奨励してきた。カリフォルニア州の州都、サクラメントの首都圏地域の商業会議所の500人以上のメンバーが、1991年秋に「教育と経済開発の連携組織」（Linking Education and Economic Development, LEED）を結成した。LEEDは、非営利的な組織であり、その事業活動の焦点を次の3つのコアとなる創始活動、即ち労働力の開発、学校教育における工業技術及び教育改善の提唱においた。彼らは機会保証法に基く補助金に応募し、「サクラメント就学からキャリアへの移行促進地域連盟」（Sacramento Regional School-to-Career Alliance）に対する直接補助金を獲得した。LEEDは、教育者と雇用者との間の意思疎通や仲介を促進する媒体的な機関となり、その地域の学校の職業教育における産業基準を満たすことが、学校改革の焦点となった。LEEDは、後述するキャリア・アカデミーをはじめ、キャリア・マグネット及びキャリア・パスなどの発展を積極的に推進した。州教育委員会は、カリフォルニア・パートナーシップ・アカデミーに対して資金援助を与え、アカデミーは、地域職業プログラム（Regional Occupational Program）から援助を受けた。LEEDは、学童に職場観察、実地見学、インターン訓練、協同教育等の仕事を基盤とする学習の機会を提供した。<sup>35)</sup>

### C. 学区の事例

1995年にフィラデルフィア市の教育長となったホーンベック、D. は、「子どもたちの学力」10点計画に着手した。その計画は、改革の推進力として市立学校に在籍するすべての生徒に高い学力水準を設定した。その学区に所属する261校の小・中学校は、ハイスクール周辺に22の近隣地区のクラスターにグループ分けされた。そのクラスターのチームは、クラスター内のすべての学校に対して教授指導上の援助を提供する。各学校内の小さな学習社会は、所属感覚並びに学習の焦点を推進する。ハイスクールの小さな学習社会（SLC）は、しばしばキャリアのテーマの周辺に組織化される。1997年秋に学区は、8つの内容領域、即ち英語、言語芸術、保健体育、数学、理科、社会科、芸術及び世界言語、並びに横断的な能力、即ち多文化的な能力、コミュニケーション、市民性、テクノロジー、就学からキャリアへの移行及び問題解決における基準を採択した。100人の教師及びカリキュラムの専門家のチームが、「カリキュラムの枠組」（Curriculum Frameworks）を作成した。この枠組は、生徒の学習の実例、教室での評価、教授指導の戦略、最も優れた実践及び資源を提供し、「現実世界への応用」が横断的な能力を教育内容領域に注入する構造論的なアプローチ（constructivist approach）を導入した。このアプローチは、知識の応用をめざし、カリキュラム、教授指導及び評価を結びつける。私企業の団体であるPrivate Industry Councilは、就職専門家を派遣し、就職準備ワークショップ、模擬面接及びレジュメ作成の指導に当たっている。市内のすべてのハイスクールは、小さな学習社会（SLC）に再編成され、これらの学校内の学校は、3年ないし4年間同一の生徒を取り扱う1チームの教員から成るキャリアのテーマあるいは領域の周辺に組織されている。この組織構造は、個々人により適切で、現実生活の応用により多く開かれ、また時間的にもより継続的なカリキュラムを構想することを可能にする。この専門家チームは、「就学からキャリアへの指導協議会」（The School-to-Career Leadership Council）に所属している。<sup>36)</sup>

#### 第2節 学校を基盤とする学習の統合の実践事例

学校を基盤とする学習の統合に関する事例は、第2章第1節で触れた統合の8つのアプローチを始め、実践を行っている学校の数ほど無数にあるとあって良い。その中でモデル⑥のアカデミー・モデルは、2000年の今日職業を中心としたコア教科の統合モデルを推進する最も中心的な存在として脚光を浴びている。1969年フィラデルフィア市に最初のキャリア・アカデミーが創設されて以来、その成長ぶりは安定してはいたが、漸進的であった。しかもフィラデルフィア・ハイスクール・アカデミー法人（Philadelphia High School Academies Inc.）と称するアカデミーのネットワークの創設を始め、1981年にそれがカリフォルニア州に飛び火し、それを起点としてその後発展したカリフォルニア・パートナーシップ・アカデミー（California Partnership Academies）と称する州レベルのネットワーク及び1982年にニューヨークの私企業によって発足した金融アカデミーを起点とする全米アカデミー財団（National Academy Foundation）の3つのネットワークが存在し、1990年代以降急成長を示していることが、第7表から分かる。特にカリフォルニア州一州だけでも1998年には200校を越えている。2000年には単純計算だけでも総数719校を数える。ある研究機関によると、キャリア・アカデミーは次の三つの基礎的な特徴を持っているとされる。第一にアカデミーは、小規模な学習社会である。アカデミーは、少なくとも2

第7表 3つのキャリア・アカデミー・ネットワークの成長<sup>37)</sup>

年 度	フィラデルフィア	カリフォルニア	全米アカデミー財団
創立時期	1969年 1 月	1981年 2 月	1982年 2 月
1980年	5 校	—	—
1985年	1 0 校	1 2 校	8 校
1990年	2 0 校	2 9 校	5 4 校
1995年	2 8 校	4 5 校	1 6 7 校
1998年	2 8 校	2 0 0 校	2 8 9 校
2000年	2 9 校	2 9 0 校	4 0 0 校

カ年間数人の同一の教師を有し、毎年いくつかのクラスを共有する一群の生徒を包括する。アカデミックな教科と技術教科の一グループの教師が、アカデミーの生徒を授業で受け持ち、定期的に出席して管理上の方針、カリキュラム内容及び教授指導に関する意思決定を分担する。これらの教員の一人は、管理上の任務に対して主たる責任を取り、そして通常学校長や他の管理者、学区の職員及びパートナーの雇用者との渉外役として奉仕する。第二にアカデミーは、カレッジ進学準備カリキュラムをキャリアのテーマと結びつける。共通なテーマの実例は、保健看護、企業経営と財政、コミュニケーション・メディア及び交通工学である。ハイスクールの卒業とカレッジの入学要件を満たすアカデミックなコースは、アカデミーの仕事の分野に焦点を当てた技術コースと結びつけられる。教師たちは、時々コースの内容と教育指導戦略を調整するために計画立案時間を分担してきた。雇用可能な諸技能 (employability skills) は、職業コースと一つ以上のアカデミックなコースで教えられ得る。生徒に対する仕事を基盤とする学習の機会、授業活動を地方の雇用者のパートナーとのインターン訓練と結びつける。カレッジ及びキャリア・カウンセリングは、生徒たちにアカデミーのキャリアのテーマと関連したり関連しない雇用及び継続教育に対する選択肢及び計画立案について知らせる。第三にアカデミーは、雇用者との連携を具体化する。アカデミーの諮問グループは、地方の雇用社会、アカデミーの教員団及び学区の代表者を含む。雇用の代表者は、カリキュラムに関して助言をなし、客員講演者として授業に出席し、生徒のインターン訓練を監督し、財政的及び人的・物的援助を提供し、また時には、個々の生徒の良き指導者 (メンター) として活躍する。<sup>38)</sup>

以上の特色を持つアカデミー・モデルの一つの実例として、カリフォルニア州パサデナ統一学区の保健職のキャリア・アカデミーにおけるプロジェクトALIVE (Academic Learning Integrating Vocational Education) を取り上げて職業を中心とする統合コアの実態を見ることにする。前述したようにキャリア・アカデミーは、総合制ハイスクールのなかの職業教育に力点を置く「学校内の学校」であり、1980年代に入ってカリフォルニア州に導入され、1984年の州教育法でパートナーシップ・アカデミーと称する州レベルのネットワーク化が図られ、州から積極的な補助金の援助が行われた。パサデナの統一学区には、現在4校の総合制ハイスクールが存在し、1校当たりの生徒数は1,100～1,600人程度で、学校内の学校であるキャリア・アカデミーが合計7校設けられていた。ブレア・ハイスクールには保健キャリアとハイテクの二つのアカデミーを有していた。毎年アカデ



ミーは、40～50人の生徒が選抜され、学級規模は20～30人とされ、アカデミー全体の生徒数は、120～150人である。

第8表 プレア校の保健アカデミーの3カ年のコースと活動<sup>39)</sup>

学 年	コースと諸活動
第10学年	生徒たちがプログラムへ参加。授業：英語、数学、理科、保健職Ⅰ及び現地調査旅行、現場訓練、社会科の選択教科、ボランティア活動、親の援助。
第11学年	授業：英語、数学、理科、合衆国史、保健職Ⅱ及び現地調査旅行、現場訓練、選択教科：PCC 短大技術及びROP コース、ボランティア活動、メンター・プログラム。
第12学年	授業：英語、政治・経済、理科、保健職Ⅲ 医療センターまたは病院での訓練 選択教科：PCC 短大の上級理科・数学コース、選択：医師系現職訓練、進学または就職の準備、パートタイムの仕事。
各学年の 夏期	第10学年：PCC 短大の言語芸術・サマースクール。 第11学年：有給の現職訓練・サマースクール。 第12学年：PCC 短大のコース、GE一般教育。

第8表は、プレア校の保健アカデミーの第10～12学年の3カ年のコースのカリキュラムの実例を示したものである。

保健アカデミーのコース・シラバスは、ロサンゼルス・カウンティの教育局と地域職業プログラム（LACOROP またはROP）とが協定した保健職キャリア・アカデミーのコースとその履修時間数に基づいている。それによると全体の総時間数は600時間であり、そのうち282時間は、関連の教育機関の教室での授業または実験室での実習に当てられ、残りの318時間は、学外の地域社会での授業または企業との協同教育、即ち勤労体験や病院等での臨床実習を含んでいる。キャリア・アカデミーの生徒は、本校のプレア校またはアカデミーにおける90分のブロック授業でコアとしてのアカデミック・コース、即ち英語、数学、社会、理科及び保健職Ⅰ、Ⅱ及びⅢを各学年とも20単位分を履修し、第10及び第11学年までに100時間の保健関係のボランティア・サービスに従事することを義務づけられている。そのほか学外での学習及び企業との協同教育での現職訓練や実務訓練を受ける。

このアカデミーに参加を希望する生徒で十分な学力に欠ける生徒は、第9学年に続く夏期の間、短大のパサデナ市立カレッジ（PCC）及びカリフォルニア工科大学でアカデミー予備門のコースを受ける。またアカデミーの生徒たちが、中等後の教育体制との継続的な訓練を容易に受けることのできるアカデミーの最後の2年と地域職業プログラム（ROP）またはパサデナ市立カレッジの2カ年を加える2+2の体制を確立してきた。またアカデミーの卒業生が、学士課程のプログラムへ進学することを可能にする2+2+2の体制を提供する。この体制には、オキシデンタル・カレッジ、カリフォルニア工科大学及びカリフ

ォルニア州立大学ロサンゼルス校が参加している。

アカデミーのカリキュラムの特色は、アカデミックな内容と技術的な内容とを統合することにある。カリキュラムを統合するということは、あるトピックが一つ以上のコースにおいて異なった角度から分析されるようにコースを調整することを意味する。一つの例を挙げると、保健アカデミーでは教科書The Andromeda Strainを基礎にして一単元を開発し、次の4教科の授業でのトピックが、これと関連して展開される。

英語：構想、登場人物及びテーマといったその書物の文学的な特色を明らかにする。

保健：ビールスの効果と取り扱いについて学習する。

理科：どのように細胞と免疫システムが作用するかを研究する。

数学：検査されていないビールスの幾何学的な数列を学習する。<sup>40)</sup>

多くの職業訓練の中には、アカデミックな科目との統合のユニットが含まれ、文字通りアカデミックな学習と職業教育とを統合するALIVEの理念が生かされている。全部で28の保健職のコースのうち、実に19コースが何らかの統合ユニットを構成している。その中で最も多いのが、企業での現場訓練で学習する企業との統合ユニットであり、「保健分野でのキャリアの機会」、「基礎的な雇用可能な技能」、「保健看護制度の概観」、「安全」、「生死の連続」、「職業特別指導」、「特殊な病院／地域社会基盤の訓練」の7コースを数え、「個人と健康と福祉」は、企業と理科の共通の統合ユニットとし、次いで理科統合ユニットであり、「解剖学と生理学」、「生命徴候」、「身体機構」、「患者の移動性」、「栄養学」の5コースを、また英語統合ユニットとして、「医学用語」、「キャリア探究プロジェクト」、「観察・報告・記録の技能」の3コースを、数学統合ユニットとして「重量と測定」の1コースを、「現実の世界での生存の技能」を英語と数学の統合ユニットとし、さらに「作業環境」をすべてのアカデミックな学科目との統合ユニットとしている。最後に保健職の生徒の全国組織であり、生徒に保健関係の諸活動の面でリーダーシップの訓練の機会を与えるHOSA (Health Occupations Students of America) の提供する授業活動も含まれる。<sup>41)</sup>

以上のキャリア・アカデミーの諸特徴からそれを支える次の4つの本質的に重要な原理を引き出すことができる。即ち、「学校内の学校」といった小規模なコミュニティ感覚を確立すること、統合ユニットに示されるように教員の専門職性を高めること、カリキュラムを統合すること、及び学校からキャリアへの生徒の移行を促進することである。ラビィ (Raby, M.) は、アカデミーの評価を踏まえた問題点として、次の4つを挙げる。第一は、統合カリキュラムの受容の問題であり、推進者側は、学習が主要な理念、特に現実の生活経験の周辺に構造化され、学習者に適切なカリキュラムと教授モデルが用いられると評価するのに対し、統合カリキュラムがアカデミックな厳格さに耐えることが出来ないとする根強い批判がある。第二にスタッフの職能開発の問題であり、アカデミックな教員は、コアとなる教科目と技術的なコースと混合する方策に習熟する訓練を必要とする。そのために教員は、現代的な仕事場での直接的な知識を必要とし、教員の現職訓練を強化する必要がある。第三は、行政的な支援と資源の不足の問題であり、スタッフ配置、現職訓練及び時間割設定の異例な類型に対する配慮及び資源の配分に対する行政側の特別な貢献を必要とする。第四は、ハイスクールの卒業生のある特定の職場に対する能力の評価に関して事業を提供する容認出来る方法を見出すことである。多くのアカデミーは、生徒に卒業

免状とともに技能資格証を授与している。教育テスト事業団（ETS）が開発した習得した技能の習熟資格証のリストを含むワークリンクス（Worklinks）や極西部実験団体（Far West Laboratory）によって開発された業績を基盤とする評価の道具であるポートフォリオ評価を用いたキャリア技術評価ポートフォリオ（Career Technical Assessment Portfolio, C-TAP）がある。<sup>42)</sup>

### 第3節 仕事を基盤とする学習の統合の実践事例

世界各国にチェーン店を持つマクドナルド社は、アメリカの労働者の最大の雇用市場であり、労働者の8人に1人は、また雇用された経験のある生徒の半数以上は、マクドナルド店で働いた経験がある。同社は、1990年代に入って脱技術化と訓練費用の軽減を図り、顧客の満足度を向上させるための従業員の強化、ファスト・フード（簡易飲食産業）というサービス産業における選り抜きの雇用者となることを方針とした。1993年に同社は、全米青年見習補習訓練デモンストレーション・プロジェクトの開発に着手し、160万ドルの資金を投じ、他に連邦労働省、州政府や財団から200万ドル以上を獲得した。マクドナルド社は、少なくとも3つの目標、即ち質的に高い雇用者としての彼らの名声を高めること、カウンター・レベルから経営陣までの従業員の流れを高めること、及び彼らが「マクドナルドの質的に高い経営」（MQM）と呼ぶ顧客に焦点を当てたサービスを改善することを掲げていた。また学校教育とのパートナーシップを念頭におくより広い目標は、学校の質を改善すること、生徒たちをしてホスピタリティや小売業における経営の機会を意識させること、及び消費産業における見習補習訓練の概念を試すことであった。そのプログラムの「パートナーシップの指針」は、就学から就職への移行プログラムが、①生徒たちのアカデミックな基準や卒業要件を満たし、またカレッジへ進学させること、②統合的なアカデミックなプログラムと職業プログラムを通じてホスピタリティ業や小売経営業に入るよう生徒たちを準備させることをパートナーの学校に求めた。それはまた被雇用者に4つの領域、即ち資源の配分、システム、テクノロジー及び対人関係技能、特にリーダーシップにおける資格を与えることを共通の目標としている。

ハイスクールの2、3年生が、全米青年見習補習訓練デモンストレーション・プロジェクトの「経営陣被訓練者プログラム」へ入る。多くの見習補習訓練の現場が全国に配置され、各々の実習現場は600人の生徒を募集し、このうち150人がプログラム入門の最初の評価に合格することが期待される。このすべて150人は、マクドナルド社の「企業経営コース1」を受講する。彼らは一連の面接を受け、50人ずつの3つのグループに分けられる。一つのグループは、「見習補習訓練」に選ばれ、他の一つのグループは、生徒の個人的な「良き指導」（メンターリング）のために、そして第三のグループは、他の仕事を基盤とする学習に選ばれるであろう。すべてのグループは、企業経営コースを系統的に継続して学習する。見習補習訓練生は、企業経営2を受講する間、第二学年の二学期に班別チームのクルー訓練に入り、その学期の終わりまでにクルー及び仕事場の技能が、職場及び学校の両方で評価され、その年の夏に両方の領域の資格証を獲得する。第三学年で見習補習訓練生は、学校で企業経営コース3の2モジュールとマクドナルド社の経営開発プログラムの3モジュールを履修する。見習補習訓練生は、一学期にクルー・リーダーとなり、二学期には店舗の開閉の権限を持つスウィング・マネジャーとしての資格が与えられる。彼ら

はさらに地域訓練センターで2,000 時間の訓練を受けてハンバーガー大学に進学する。カレッジの第一学年で経営助手の中間の資格（アシスタント・マネジャー）を取得する。経験を積んだ最高の資格が、マネジャーである。即ちクルー・メンバーから始まって、クルー・リーダー、スウィング・マネジャー、アシスタント・マネジャー及びマネジャーに至る5段階のキャリアの階梯が設けられ、極めて体系化した学校教育との接続関係を保った補習訓練体制をとっているところに特色がみられる。<sup>43)</sup>

また仕事を基盤とする学習の原型となったのは、ドイツで中世以来の親方徒弟制度の流れを組み、今日も実施されている見習補習訓練（apprenticeship）である。その最も良い代表例が、ドイツに根拠を持つ国際的な製造業者で、6つの主要な製造部門、即ちエネルギー、実用産業、交通、保健看護、照明及び情報・コミュニケーションに互って40万人の被雇用者を擁しているシーメンスである。シーメンスにおける見習補習訓練は、法人が後援する職業教育とも呼ばれ得る。シーメンスは、合衆国の工場にドイツから教育指導者を採用して、見習訓練工の進歩を評価するカリキュラム及び試験を英語に翻訳した。ハイスクールの3年生及び4年生は、主に教室で見習補習訓練のカリキュラムとして特定された知識や技能を教えられる。フロリダ州レイク・メアリーでは、見習訓練工は、最初は2年間間日常の教育をシーメンスの工場の特別教室で受けていた。3年後には、この法人の教室は、地方のハイスクールへ移された。その後ケンタッキー州やノースカロライナ州に立てられたシーメンスの工場は、40万ドル以上を投入してカリキュラム、スタッフの開発、及びハイスクールの3年生及び4年生に週5日1日2時間見習訓練工として教える設備費に当てた。またドイツ連邦職業教育研究所（the German Federal Institute for Vocational Education）と協同で開発された「プロジェクト指向及び転職指向訓練」（Project-and Transfer Oriented Training, PETRA）は、SCANS の諸技能に類似した「主要な資格」を強調し、グループ作業及び「自己動機的な個別作業」を大幅に活用している。

このような教室を基盤とする学習に依拠することは、大規模なドイツの会社における見習補習訓練では共通に見られる。しかし経験のある労働者を手伝って、片手間に新しい技能を学習する見習訓練工といった親方徒弟制度の伝統的なイメージは、余り形式的でない組織構造を持ち、より柔軟な仕事の割当てと余り厳格でない生産上のスケジュールを有する小規模及び中規模の会社に関してはより多く当てはまる。ノースカロライナ州の体制では、見習訓練工は、パートタイムで州の支援する職業学校で学んだり、仕事場に赴いて工場内の教授指導所や教室でも学習する。シーメンスは成人並びに青年に訓練を提供することによって、多元的な時点での訓練の機会を与えることとなった。参加する訓練工は、彼らの訓練をハイスクール、カレッジ在学中あるいは仕事場で始めることが出来る。ハイスクール生徒の見習訓練工は、卒業後その会社に雇われることが可能である。しかしもし彼らが準学士号あるいは学士号をめざして中等後教育の学習を継続するならば、彼らの将来の見通しは、もっと良くなるであろう。このように異なった背景を持つ人々に対して、期間の異なる学習の機会を与えるという考え方は、シーメンスの見習補習訓練を極めて柔軟にしている。ノースカロライナ州の「応用企業指導力教育」（Applied Business Leadership Education）事業では、シーメンスは、学習者に4つのキャリアの途（career paths）、即ち情報工学、エンジニアリング、製造業及び企業経営／財政に備えさせる。これらの領域は、見習訓練工が一つの領域から別の領域へ転換することを可能にするよう配慮されて

いる。高度な教育に対する要求に応えて、青年のプログラムと成人労働者のための上級プログラムの両者は、準学士号並びにシーメンスの資格証を保証している。<sup>44)</sup>

#### 第4節 両者の結合を基盤とする学習の統合の実践事例

既に就学から就職への機会保証法（STWOA）で規定された両者の結合を基盤とする学習の諸要素について触れたが、このようなモデルを実際に実施している機関として、ボーイ・スカウトのLearning for Life Program（L Fと省略）である。ボーイ・スカウトは、機会保証法が制定される以前の1990年に既にこのL Fプログラムに着手した。L Fは、ボーイ・スカウトの新しいプログラムであり、1996年現在スカウト人口約540 万人の20%を占める837,407 人を要する一大補助事業である。これは伝統的なスカウト活動、即ち年齢に応じた青少年の性格形成、公民的な訓練及び精神的・身体的な健康を促進することを目的とする諸活動と極めて類似した点と、著しく異なった点とが見られる。スカウトのL F協議会が中核となって学区と企業・産業とを結びつけ、協定文書あるいは契約の下にプログラムを展開している。L Fは、4つの構成要素、即ち小学校、中学校（ジュニア・ハイスクール／ミドルスクール）、高等学校（シニア・ハイスクール）及び障害者を対象とする特殊教育の各プログラムを持ち、それぞれの学校段階の接続関係と就学から就職への移行を一貫して重視する、生徒の発段階に応じたプログラム開発を行っている。その内容は、以下に見るように低学年より一貫して性格形成、自尊心の確立、自給自足的な態度、倫理的な意思決定、対人関係、参加的な市民意識、実際的な生活諸技能、アカデミックな諸技能の育成にあり、高学年になるに従ってより多くキャリアの探究、役割モデルや事業の提案者などの異世代の人々との接触を求める。L Fは、教室でL Fの教材を使用するボランティア及び教員を養成するため、また学校の管理者、将来の財政上のスポンサー及び他の関心のある当事者に対しても訓練セミナーを提供する。

このL Fにおける中学校と高等学校の学習の統合の事例を紹介してみよう。いずれの段階の学習も職業を統合コアとする単元（中学校6単元及び高等学校12単元）が設定される。先ず中学校段階の第7学年では、一般的にはL Fの紹介に基づいて各界の社会人たちが、役割モデル及び講演者（スピーカー）がクラスを訪れ、アカデミックな教科（英語、社会科、理科、数学）と仕事の状況との関係を議論する。彼らは主にどのようにして彼らが今の仕事に入り、また以下に学校とその教科がこれらの特定の職場やキャリアに対して生徒たちを備えさせるかを議論する。彼らはまた将来に対する計画立案及び学校に留まることの重要性を議論し、また強調する。生徒たちは、彼らと議論をし、参加することによって単位が与えられる。第8学年では、生徒のその後のキャリアの選択と個人的な技能の探究が中心となる。L Fから紹介された地域社会からの有識者（resource person）が、役割モデルとして奉仕し、生徒たちに個人的な決定、教育目標及びキャリアの選択に対する洞察を与える。生徒たちは、目標を設定し、また教育上の、個人的なキャリアの段階を踏むことを学び、学校に留まり、彼らのアカデミックな将来を計画することの必要を理解する。そのプログラムは、1時間の授業計画で全体で41回に互る6つの単元に配列される。第8学年の生徒に適切なカリキュラムやワークシートが用いられ、クラスの担当者は、授業担当の教師、キャリア・カウンセラーまたは養成訓練を受けたボランティアである。また生徒の要求に応じて相当数の役割モデル及び講演者が加わる。完成されたワークシートは、

生徒の成長と評価をさらに支援する目的で生徒のポートフォリオに位置づけられる。<sup>45)</sup>

次に高等学校の場合、シニア・ハイスクール・プログラムは、第9～12学年を対象とし、て構想され、二つの異なった部分、即ち12の一連のキャリア・ワークショップと1シリーズのキャリア・セミナーから成る。ワークショップは、生徒たちが職場を見出し、また雇用され続けるのに必要な実地的な技能を獲得するのに役立つ12の単元、即ちトピックのみを挙げると、導入、意思決定、目標設定、諸技能と職場の諸傾向、職業のカウンセラー、職場探し、職場の保持、労使関係、レジュメを書くこと、職場への応募、職場での面接、金銭の運用の各々の単元に関する授業を基盤とする相互接触を重視する会合である。その会合は、技能開発を支援し、かつ高め、また第9学年生の生徒の要求に注意を向けるよう特別に構想され、彼らが積極的なキャリアの途を発展させるのに役立つ。ワークショップは、地域社会の役割モデル及び提案者によって提案される。各々の単元は、およそ一時限単位であるが、ワークショップは9週間以上または年間プログラムの場合もある。一クラス全員が系統的にすべての12の単元の授業を受けることが好ましいとされる。完成されたワークシートは、生徒の成長と評価をさらに支援する目的で生徒のポートフォリオに位置づけられる。<sup>46)</sup>

セミナーは、生徒に多様なキャリアに対する洞察を与え、また彼らが十分な情報知識を持ってキャリアの選択を行うのを援助するために、授業時間に実施されるものである。セミナーは、主に第10～12学年に対して意図されているが、どの学年でも用いられ得る。参加する学校は、最低限4回の1時間セミナーと学年を通じて数回の見学旅行の機会を提供する。提案者たちは、彼らのキャリアにおける職務、要件、利点及び機会に関する情報を与える。彼らはまた就職に成功するために書き方、読み方、数学及び他の基礎学力の必要を強調する。生徒たちの調査書には、セミナーのトピックや参加の回数及び企画された見学旅行が記載される。このプログラムは、単に生徒たちに教室を基盤とする環境の下で広いキャリアについての情報を与えるのみならず、専門的な関心を持ったエクスプローラー(explorer)というポストの人が参加することによって、仕事現場を基盤とする環境においてキャリアに深く触れる機会を与える。セミナーの開催前に生徒の関心調査が実施され、各々の生徒の最高のキャリアに関する関心が明らかにされ、次の学年度のセミナーを計画するために利用される。セミナーの回数やトピックが、学校職員とともに決定され、L Fの地方の協議会は、各々のセミナーの提案者を募集し、訓練する。定期的なセミナーの評価が、質的に高いプログラムの提供を保証するために、生徒、L Fのボランティア、提案者及び学校職員によって実施される。<sup>47)</sup>

## お わ り に

本論は、「総合学習」と密接な関係にあるコア・カリキュラムに視点を当て、第1章で米国におけるその歴史的な発展過程をたどり、教科中心のコア、共通必修のコアと並んで、統合コアのさまざまなアプローチがあることを指摘し、特に職業を中心とする統合コアの分析に焦点を当ててみた。職業を中心とするコアは、マニュアル・トレーニングに端を発し、デューイの説くオキュペーションによる教育にもその淵源を求めることが出来る。しかしながら1970年代に展開された連邦政府のキャリア教育の政策理論の中に、キャリア形

成をめざす職業を中心とする統合コアの理念の存在を、筆者は触れた。この統合コアの理念は、その後もウィリアム・T. グラント財団の1988年の報告書『忘れられた半数の人々』に受け継がれ、1990年修正のカール・D. パーキンズ職業教育・応用テクノロジー法によって統合コアの政策の基盤造りに貢献していく。連邦教育省に設置された「全国職業教育評価」プログラムによって、この統合コアの政策の骨子が描かれ、さらに1994年制定の「就学から就職への機会保証法」(STWOA)によって統合コアの政策のシステム形成へと発展していく。これは職業を中心とする統合コアを制度的に確立していく道を開いた。

第2章は、まず最初にこれまでの職業を中心とする統合コアのさまざまな試みを8つのアプローチにまとめ、その各々のカリキュラム、教師、生徒及び学校の各側面での改革に触れ、特色を明らかにした。次いで「機会保証法」(STWOA)が掲げる3つの構成要素、即ち学校を基盤とする学習、仕事を基盤とする学習及び両者を結びつける諸活動による全国的なモデルづくりの制度的な枠組の全貌を明らかにし、労働省長官の必修技能委員会(SCANS)が提示した今日の情報革命の社会の労働者に求められる新しい技能や能力を基礎にしてアカデミックな学習と職業的な学習の統合コアの実例を紹介した。

第3章は、「機会保証法」(STWOA)によるシステム形成が、連邦主導型よりも州全域または地方の統合的なシステム(具体的には連携組織)造りに強調点を置く連邦政策の下で進められている制度的実態を、全国調査による統計から明らかにした。

第4章は、職業を中心とする統合コア・システムの地方レベルでの実践事例の紹介に力点を置き、さらに地方レベルを単一の各学校、各学区(学校区)、学区のコンソーシアムで形成される地域(region)、各州及び私企業(会社法人)の5つに区分した。第1節で、州の事例として最も総合的なシステム形成を行ったオハイオ州及び最も集権的なウェスト・バージニア州を、地域の事例としてカリフォルニア州サクラメント首都圏地域の「教育と経済開発の連携組織」(LEED)を、学区の事例としてフィラデルフィア市の「子どもたちの学力」10点計画を紹介した。第2節で今日最も脚光を浴びているキャリア・アカデミーの一例として、カリフォルニア州パサデナ学区のブレア校の保健キャリア・アカデミーを、第3節で私企業のマクドナルド社とシーメンス社を、第4節で両者の結合の実例としてボーイ・スカウトのLearning for Life Programを紹介した。

[追記] 本稿は、筆者の平成9～10年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)の研究成果報告書の研究論文「アカデミックな教科と職業教科との統合に関する基礎研究～アメリカの中等教育を中心に」を基盤にして、第1、2章及び第4章2～4節を加筆再録し、第3章、第4章第1節及びおわりには新たに書き起こしたものであることをお断りしたい。

#### 注

- 1)倉沢剛：『米国のカリキュラム研究史』、風間書房、1985年、595～596頁及び171頁参照。
- 2)Butts, R. F. & Cremin, L. A.: *A History of Education in American Culture*, Holt, Rinehart & Winston, 1953, pp. 243～244.
- 3)Bureau of Education, Department of Interior: *Cardinal Principles of Secondary Education*, Bulletin 1918, No. 35, Government of Printing office, 1918, pp. 9～10,

pp. 18 ~24.

- 4)倉沢剛：『米国の……、前掲書、623 ~631 頁。
- 5)Grubb, W. Norton: “The Cunning Hand, The Cultured Mind, Sources of Support for Curriculum Integration” , in Grubb, W. N. (ed.): *Education through Occupations in American High Schools*, Volume 1, Teachers College Press, 1995, pp. 11~12.
- 6)Dewey, John :*Democracy and Education*, Macmillan, 1961 (origin, 1916 ) , p. 309.
- 7)Dewey, John :*Essays on School and Society, 1899~1901, The Middle Works, 1899~1924*, Volume 1, Southern Illinois University Press, 1976, p. 92.
- 8)Marland, S. P. : “Marland on Education” , in *American Education*, Vol. 7, No. 9, 1971 p. 25.
- 9)拙著：『変革期のアメリカ教育～学校編～』、東信堂、1985年、175 頁。
- 10)The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship, Youth and America’s Future :*The Forgotten Half: Non-College Youth in America, An Interim Report on the School-to-Work Transition*, The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship, January, 1988, Chapter 4.
- 11)National Assessment of Vocational Education: *Final Report to Congress, Volume 1, Summary and Recommendations*, Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education, 1994, pp. 1~2.
- 12) *Ibid* p. 12.
- 13) *Ibid* pp. 18~26.
- 14) *Ibid* pp. 28~40.
- 15)The Secretary’s Commission Achieving Necessary Skills(SCANS): *What Work Requires of Schools*, SCANS, 1991, p. vii.
- 16)Public Law 103-209[H. R. 2884], School-to-Work Opportunities Act of 1994, Title 1, Section 101.
- 17)American Youth Policy Forum & Center for Workforce Development, Institute for Educational Leadership :*Looking Forward: School-to-Work Principles and Strategies for Sustainability*, American Youth Policy Forum, June 2000, pp. 7~8.
- 18)Grubb, W. Norton: “A Continuum of Approaches to Curriculum Integration” , in Grubb, W. N. (ed.): *Education through ……*, *Op. cit.* pp. 62 ~63.
- 19) *Ibid* p. 65.
- 20) *Ibid* pp. 67~68.
- 21) *Ibid* p. 70.
- 22) *Ibid* pp. 72~77. モデル⑤よりモデル⑧までの記述の要約。
- 23)Public Law 103-209……, School-to-Work Opportunities Act, *Op. cit.*, Title 1, Section 102.
- 24) *Ibid*, Title 1, Section 103.
- 25) *Ibid*, Title 1, Section 104.
- 26)The Secretary’s Commission Achieving……, *What Work Requires……*, *Op. cit.*, Appendix B & Appendix C, pp. B-1~B-2 & pp. C-1~C-2



- 27) The Secretary's Commission Achieving Necessary Skills(SCANS): *Learning A Living :A Blue Print for High Performance, A SCANS Report for America 2000*, SCANS U. S. Department of Labor, 1992, Exhibit F, pp. 35~36.
- 28) The National School-to-Work Office, U. S. Department of Education & U. S. Department of Labor: *School-to-Work Progress Measures, July 1, 1997 ~June 30, 1998*, The National School-to-Work Office, 2000, pp. 5 ~7.
- 29) *Ibid*, pp. 9~19, Figure 2 ~7 及び Table 5. 参照。
- 30) *Ibid*, pp. 23 ~25, Figure 10~11及び Table 6. 参照。
- 31) *Ibid*, pp. 27 ~30, Figure 12~14. 参照。
- 32) *Ibid*, pp. 34 ~35, Figure 15~16. 参照。
- 33) 拙稿「オハイオ州の職業・キャリア教育制度とキャリア・パスポート」、国立教育研究所『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間報告書(Ⅰ)』、平成8年3月所収、15~31頁。  
Ohio Department of Education, Division of Vocational and Career Education: *Ohio's Future at Work, FY93 Progress Report, Vocational Education, Action Plan for Accelerating the Modernization of Vocational Education in Ohio*, Ohio Department of Education, July, 1994.
- 34) Hamilton, Stephen F. & Hamilton, Mary Agnes: *Building Strong School-to-Work Systems, Illustrations of Key Components*, Cornell University, 1999, pp. 83~89.
- 35) *Ibid*, pp. 53 ~58.
- 36) ~51.
- 37) Stern, David; Dayton, Charles & Raby, Marilyn: *Career Academies: Building Blocks for Reconstructing American High Schools*, The Career Academy Support Network, University of California at Berkeley, October 2000, Table 1, pp. 5~6, by the Internet.
- 38) *Ibid*, pp. 6~7.
- 39) Stern, David et. al. : *Career Academies, Partnerships for Reconstructing American High Schools*, Jossey-Bass, 1992, p. 17.
- 40) *Ibid*, p. 20.
- 41) Los Angeles County Regional Occupational Program(LACOROP): "Health Occupations Career Academy, Course Outline ", 1991(brochure)
- 42) Raby, Marilyn: "The Career Academies", in Grubb, W. N. (ed.): *Education through .....*, *Op. cit.* pp. 92 ~95.
- 43) Packer, Arnold H. & Pines, Marion W. : *School-to-Work, Eye-On-Education*, 1996, p. 69.
- 44) Hamilton, S. F. & Hamilton, M. A. : *Building Strong School-to-Work .....*, *Op. cit.*, pp. 77 ~81.
- 45) Learning for Life, Boy Scouts of America: *Learning for Life Guidebook for Councils*, Learning for Life, Boy Scouts of America, 1996, pp. 9~11.
- 46) *Ibid*, pp. 14 ~16.
- 47) *Ibid*, pp. 16 ~17.

### Ⅲ イギリス編

## イギリスにおける総合学習の継続と発展

新井 浅浩

### 1. 現行カリキュラム体制の特色と総合学習の位置付け

#### (1) カリキュラムの自主編成の伝統

イギリスにおいては、カリキュラム編成の実質的主体が各教員、各学校にあることが伝統であった。周知のとおり、第二次大戦後の教育体制を長く規定していた1944年法下において必修教科として定めていたものは、宗教教育のみであった。すなわち、宗教教育以外には、カリキュラムは、基本的に各学校、各教員による自主編成が可能であった。

カリキュラムの編成にその他影響を与えたものが無かったわけではない。それらは、主に外部試験によるものであったが、初等学校と中等学校では、その様相が異なっていた。初等学校においては、1960年代に中等学校の総合制化が進展するまでは、進学する三種の中等学校へ選別するための11歳試験(eleven-plus examination)の内容(主に英語の言語能力と算数の能力を問うもの)が広く初等学校のカリキュラムへ影響を及ぼしていた。しかしながら、多くが総合制に移行してからは、それらの影響から自由になっていた。中等学校では、中等学校修了の資格試験である一般教育資格試験(GCE)や中等教育資格試験(CSE)、そして1986年以降は、GCEの一般レベル(Oレベル)とCSEを統合したもののとしての16歳時に受ける中等教育一般資格試験(GCSE)が、中等学校のカリキュラムに影響を与えていた。しかしこれらも、中等学校のカリキュラムに網羅的に影響したわけではなかった。二種の試験を統一したGCSEでも、中等学校の約6割を対象にしたものに過ぎなかったと言われる。

こうした中で、展開されたカリキュラムは、初等学校と中等学校では、多少異なっていた。初等学校では、ペスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリ、ジョン・デューイ、スーザン・アイザックスなどの進歩的教育者たちの唱えた児童中心主義の教育哲学により、教育内容が子どものニーズや関心によって選択され、学ぶ知識内容が子どもの活動から導きだされるテーマをめぐって組織化されるような、いわゆる「インテグレートッド・デイ」と言われる総合学習型のカリキュラムを、多くの教師たちが導入していた。中等学校では、いわゆるエッセンシャルイズムに基づいた学問中心のカリキュラムが一般的であったと言える。選抜された中等学校であったグラマー・スクールはもとより、非選抜中等学校であった、モダン・スクールも、エッセンシャルイズムに基づいたカリキュラムを水で割ったようなものであったと言われる。両者を統合した総合制中等学校になっても、大まかに言えば、学問中心の教科に基づいたカリキュラムが大勢を占めていたと言ってよい。中等学校における職業教育については、新しい技術の発展や若年の失業者の増加から様々な取り組みがなされたが、本体のカリキュラムに融合していくところまでには、至らなかった。こうした中で、中等学校の低学年においては、児童中心のカリキュラムから教科中心カリキュラムへの移行と相克の中、「総合科学」「環境学習」「人文科」などの統合教科が生まれたのである。

以上、長くカリキュラムの自主編成を自明としていたこと、そして、その中で初等学校

では、知識よりも児童中心のカリキュラムが一般的であり、中等学校では、学問中心の伝統のもとにカリキュラムが編成されていたこと等を念頭に置き、以下に触れる 1988 年教育改革法によるカリキュラムの全国基準の導入後の学校カリキュラムを理解する必要があるだろう。

## （２）1988 年教育改革法によるカリキュラムの全国基準の導入とその後の展開

1988 年教育改革法により、イングランド・ウェールズにおけるすべての公費維持運営学校において、義務教育年限の子どもたちが学習すべきものとしてのナショナル・カリキュラムが創設された。それらは、「英語」「数学」「理科」「技術」「地理」「歴史」「音楽」「美術」「体育」「現代外国語」（中等学校のみ）であった。このように、ナショナル・カリキュラムは教科主義のカリキュラムであった。これに対して、同法第 1 条の掲げる教育目標である、「学校や社会において、児童・生徒たちの精神的・道徳的・文化的・知的・身体的発達を促し、成人後の人生における機会、責任、経験に対して児童・生徒に準備させる」ような「均整のとれた幅広いカリキュラム」を提供するために、ナショナル・カリキュラムの各教科、宗教教育、その他の教科、クロス・カリキュラー・テーマ、課外活動を含めた全体カリキュラム（the whole curriculum）が必要であることが、政府からも指摘されていた。すなわち、ナショナル・カリキュラムは、全体カリキュラムではなく、あくまでもカリキュラムの一部なのであった。

ナショナル・カリキュラムの各教科の配当時数を中央が定めることは、1988 年教育改革法により禁じられていたが、当初各教科毎にその内容である到達目標や学習プログラムを開発した結果、ナショナル・カリキュラムが膨大な量となり、それだけでも、学校がこなし得る授業時数をはるかに超過していた。結果として、全体カリキュラムなどと言いつつも、その他のものを実践する余地などないとされた。その後、カリキュラムの小規模の見直しを経た後の大改訂の結果打ち出された 1995 年版ナショナル・カリキュラムは、大幅に量的削減が施され、学校が自身の裁量で自由に使える時間を週 1 日分（すなわち全体の約 20%）は確保できるようにされた。こうして、ナショナル・カリキュラム外の実践の余地が出てきたと言える。また、キーステージ 4（14 歳から 16 歳まで）では、地理、歴史を必修からはずすなど、ナショナル・カリキュラムは、実質的にキー・ステージ 3 まで（すなわち 14 歳まで）のものとなった。

ナショナル・カリキュラム外の実践が可能になったこの体制の中では、クロス・カリキュラー・テーマも実践可能となった。これは、ナショナル・カリキュラムの各教科を横断して取り扱われるもの、もしくは、統合教科として扱われるものである。1990 年に中央政府のカリキュラム開発母体である全国教育課程審議会（NCC）が提案したクロス・カリキュラー・テーマは、「経済理解教育」「キャリア教育とガイダンス」「健康教育」「市民性教育」「環境教育」の 5 つであった。この 5 つをすべてカバーすべきもの、もしくはそれらにより完結したものと捉えているわけではない。全国教育課程審議会では「情報技術」「メディア学習」「家族学習」「余暇」などのテーマも加えて検討していたと言われるし、後に触れる各学校の実践でも、「学習技術」「親」などをテーマとして加える場合もある。そして、全国教育課程審議会では、こうしたクロス・カリキュラー・テーマは、P S E（Personal and Social Education: 人格および社会性の発達のための教育）のための貢献となると唱えてい

る。P S Eは、子どもの人格および社会性の発達を目指す教育の総称であり、それは、機能概念であると言えるが、同時に主に中等学校においては、そのための実践の一部が特設教科として取り組まれる場合があることから領域概念であるとも言える。

1997年に政権がそれまでの保守党から労働党へと交代した後は、基礎学力重視のための施策や職業的スキルの育成のためのキー・スキルの強調、政権交代の前からの、精神的・道徳的発達の重視、2000年からの新しいナショナル・カリキュラムにおける市民性教育の義務化(中等学校のみ)など、ナショナル・カリキュラム内外で、新たな動きがみられた。それらをまとめたのが、表1である。先のクロス・カリキュラー・テーマの中では、市民性教育が独立して必修となった。また、初等学校と中等学校ともにP S Eは、健康教育の頭文字をとったHを加えてP S H Eとして、ナショナル・カリキュラムとともに教えていくものとして非法令的枠組み(non-statutory framework)という形で、提案された。

このように、ナショナル・カリキュラム内外の新しい枠組みは、教科カリキュラムに留まらないものであることが一層はつきりとしたと言えるであろう。キー・スキルやP S H Eなどをナショナル・カリキュラムを通して学ぶべきものとして示したことは、教科学習と総合学習の双方を取り込んだカリキュラム体制となったと言える。

表1 2000年からの学校カリキュラム

ナショナル・カリキュラム	英語／数学／理科／デザインと技術／情報コミュニケーション技術／歴史(KS4を除く)／地理(KS4を除く)／現代外国語(初等学校は除く)／美術とデザイン／音楽(KS4を除く)／体育／市民性(中等学校のみ)
その他の必修	宗教教育 / 性教育
ナショナル・カリキュラムの学習を通して学ぶべきもの	以下の発達を促す 精神的発達／道徳的発達／社会的発達／文化的発達
	人格・社会性・健康教育／市民性
	キー・スキル - コミュニケーション - 数字の活用 - 情報技術 - 他者との協働 - 学習の向上 - 問題解決 - 思考スキル 情報処理スキル/論証スキル/調査スキル/創造的思考スキル/評価スキル
	財政運用能力 企業教育 (環境の)維持発展のための教育
全国プロジェクト	基礎技能(リテラシー、ヌメラシー)

### (3) イギリスの総合学習

前節において、ナショナル・カリキュラムを中心としたイギリスの学校カリキュラムを概観したが、その中での総合学習の位置付けと特質について整理しておこう。

先に指摘したようにナショナル・カリキュラムの導入当初に提案された、クロス・カリキュラー・テーマが総合学習に位置付けられる。この5つのクロス・カリキュラー・テーマそれぞれについて、キーステージ別の知識と理解の目標が定められている。その導入法としては、例えば健康教育の例で言えば、1)「全体カリキュラムの中で」(全教員がその導入に責任を持つ)、2)特設教科(そのための時間を専門の教師が教える)、3)PSEコースの一部として(中等学校の場合PSEという時間が週の中で割り当てられる場合がある)、4)パストラル/テュートリアル・プログラムとして(これは、中等学校でテューターすなわちホームルーム担任によるいわばホームルームの時間ともいうべきもの)、5)他の活動の中で(学校外への訪問や学校外からのゲスト・スピーカーの話を聞く機会など)、6)長期間の割り当てられた時間(例えば健康教育週間など)などを全国教育課程審議会から出されたガイダンス資料では挙げている。

実際の導入法としては、初等学校の場合、トピック学習という形で、英語や数学などの一部教科とともに、教科カリキュラムを再編し、統合したかたちで扱われる。教科主体であるナショナル・カリキュラムの導入後、それまで、名を馳せたトピック学習の存続が危ぶまれたが、実践の面では、教科に引き寄せられた面があるにせよ、今なお健在であるといえる。トピック学習は、前述のように児童中心主義の哲学にささえられてきたものであるが、現在では、次に紹介するような明確化されたねらいを持つPSEによって説明されるものとなる。活動的学習方法(active learning)が強調されるのもそうしたねらいから演繹的に導き出されるのである。

中等学校の場合は、もともとあった教科カリキュラムの伝統の上に、ナショナル・カリキュラムは馴染まないものではなかった。その一方で、とりわけ低学年の段階では、「人文科」「環境科」などの統合教科の実践の蓄積もあり、教科と並立した統合的な領域としてクロス・カリキュラー・テーマが実践される。むしろ他の教科においても、つながりのあるところで取り扱われる場合がある。健康教育で言えば、科学の中の関連する部分と統合教科のPSEの中とで教えられるのである。

このように1988年教育改革法以前には、初等学校においてはトピック学習、中等学校の低学年においては、人文科などの総合学習が展開されたが、ナショナル・カリキュラムの導入以降は、総合学習のねらいを根拠付けるものとして、PSEの目標概念が援用されることになる。簡単にまとめると子どもの人格および社会性の発達をうながすという目標から演繹される諸目標は、総合学習の目標概念として理解してよいであろう。これらの諸目標を追求する上で、結果としてクロス・カリキュラーな学習となる場合もある。こうした意味で、イギリスの総合学習は、PSEによってその理論を体系化する方向へ向かいつつあるとも言える。教科の横断総合は、あくまでも手段であり、目標そのものではないという点を、改めて強調しているのである。

## 2. 総合学習の実際とその理論

### (1) 総合学習の導入状況と課題

イギリスの現行カリキュラム体制における総合学習の動向を見る場合には、前章に指摘

したとおり、クロス・カリキュラー・テーマおよびPSEに関する取り組み具合を見る必要がある。両者の相違に関しては、クロス・カリキュラー・テーマが領域概念であるのに対して、PSEは、人格および社会性の発達を目指した取り組みの総称という意味においての機能概念であると同時に中等学校の一特設時間をさす名称という狭義の意味では、領域概念でもあるという点を念頭に置く必要がある。

ナショナル・カリキュラム体制における学校におけるカリキュラムの最近の動向を包括的に見るにあたって適切と思われるものの一つに、教育水準局（OFSTED）によってまとめられたイングランドの初等学校および中等学校に関する監査報告書のまとめがある。1992年教育法により、イングランドにおける公費維持運営のすべての初等・中等学校は、OFSTEDのより認定された視学官の指揮するチームによる監査を受けることとなった。そしてその報告書は公表されるのである。上記のまとめは、この制度開始後4年間（すなわち全学校が含まれる）の報告書をレビューしたものである。この報告書に基づいて、クロス・カリキュラー・テーマおよびPSEの実践動向と抱える課題を見てみると次のようになる。

まず、初等学校においては、多くの学校では、レセプションクラス（学齢である5歳になった直後の子どもたちのクラス）および第1学年の段階では、多くの活動がいくつかの教科をカバーする広いトピックに統合された形ですすめられており、初等学校の最終段階になると、すべてではないにせよ多くの活動は、教科毎に教えられている。すべてのカリキュラムが完全に統合された形で行われているというのは、最も小さい学年でさえ現実におこっていることではないと指摘されている。とりわけ、リテラシーとヌメラシー（読み書き能力と計算力：全国学力向上策によって、1998年よりナショナル・カリキュラムの他の教科の配当時間を減らしてでも毎日英語と算数の時間を確保することになっている）、さらには音楽、体育、美術はしばしば別個に教えられている。ここでは、初等学校においては、全部を統合カリキュラムですすめているのではないと強調しているのであり、反対に言えば部分的には総合学習がすすめられていることが一般的であるといえよう。初等学校の高学年になると多くは教科毎に教えられてるという指摘は、そこに総合学習がないことの証左なのだろうか。この報告書でも、カリキュラムと評価の章の冒頭において、1988年教育改革法が、「子どもたち自身の成人人生の機会、責任、経験のための準備となる」ような「広くバランスのとれた」カリキュラムとなるべきことをその目標に掲げていることを改めて強調している。そのためには、ナショナル・カリキュラムの諸教科のみでは不十分であることは、既に指摘されてきているが、報告書でも、例えば諸教科の学習において、他の教科の側面に関するスキルを適用・統合・向上しているとしている。これは、言うなれば教科内の総合であるといえよう。

次に、中等学校の報告書では、ナショナル・カリキュラムのみでは1988年教育改革法の要請に応えることができないことを再度確認した上で、そのために中央政府のカリキュラム開発団体から提示された5つクロス・カリキュラー・テーマについての各学校の受け止め方は多様であるとしている。多くは、キャリア教育とガイダンスおよび健康・性教育については、適切な計画をもっているが、環境教育、市民性教育、経済産業理解教育について、計画的アプローチを持っているところは、わずかである。

特設時間としてのPSEコースは、クロス・カリキュラー・テーマを含めたナショナル・

カリキュラムに包含されないものをすべて「受け入れ」るものとみなされているようであり、そうしたためにPSEコースが次第に込み合ったものになってしまっていると指摘している。またPSEの時間は、ある特定の課題の取り組みには効果があるが、他から孤立されていることや子どもの成長にしたがっての進歩を補償することが欠落していると指摘している。PSEがチューター（いわゆるホームルーム担任）や非専門家によって教えられることの困難さも指摘している。例えば、性教育や環境教育など専門的もしくは慎重さを要する題材の場合、専門の教師によって教えられることの重要性を示唆している。これらのことにより、このようなクロス・カリキュラー・テーマがもっとナショナル・カリキュラムの教科内で教えられることの必要性が指摘されている。また上手くいっている学校の場合は、コーディネータの存在がある。例えば健康教育で言えば、健康教育コーディネータが、PSE、宗教教育、科学さらには、技術、体育、地理、英語のそれぞれにおいて教えられるべきことを調整する役割を担うのである。

このように中等学校における総合学習は、主にPSEの時間に展開されている。次節にも見られるように、各学校のPSE固有の時間は、週に1時間程度の場合が多いので、他教科や課外活動さらには地域などとの連携を含めた全校的なアプローチをよりすすめる必要があるといえる。

## （2）学校の実践内容

ここでは、中等学校のPSEの実践例をみتينることとする。表2は、サリイ県立中等学校のPSEの全体計画である。この学校では、第7学年から第9学年までは、各週1回70分、第10学年と第11学年では、毎週1回70分をとっている。内容としては、非常に多岐にわたっており、先のOFSTEDの報告書にもあるようにPSEのカリキュラムが込み入っている感は否めない。5つのクロス・カリキュラー・テーマに限定されることなく、学習技術や責任ある行動などこの学校独自の工夫がみられる。

そして、成人人生のための準備としてキャリア形成を核としながら自己を形成していくのに必要とされる様々なテーマを順序だてて配置していることが見て取れる。

授業法は、様々なメディアを用いつつ、シートへの記入や討議を行うことで、知識の獲得よりも、深い理解と人格形成への寄与を重視しているように思える。

PSEの担当教員は、5名で構成されているが、主任でさえ食物技術の教科との掛け持ちであるというようにそれぞれ別の教科と兼担である。ただし、他校に見られるようなフォーム・チュータが担当するよりは、今後専門性を深めていくことが可能であろう。



表2 中等学校のP S Eの全体計画の例

第7学年	第8学年	第9学年	第10学年	第11学年
<b>【学習技術】</b> 組織／プレゼンテーション 宿題－何故、何時、どのように 討議スキル／傾聴 スペリング／書き方  <b>【市民性】</b> 大原則－自己肯定 もし選択できるなら 友人の選択 いじめ／けなしの対処法 <b>【健康・安全】</b> 個人のニーズ／イメージ 接食 活動－スポーツ／レジャー／睡眠／休息／個人的安全 <b>【キャリア／達成記録】</b> 達成記録／スキル／自分の描写、についての入門 成功とは何か？ 世界の役割／進歩／能力 達成記録の編集 ・ 目標 <b>【経済理解／環境】</b> コミュニティーとは何か 権威／法に則った行動 ゴミ／破壊／圧力団体 コミュニティーのお金 <b>【機会均等】</b> 偏見と差別 障害とハンディキャップ ミニプロジェクト プレゼンテーション 達成記録の更新	<b>【市民性】</b> 私を聞いて－ビデオ 親子の争い 友人とその影響／手助けか邪魔か？ 圧力／影響／メディア いじめ 自己イメージ－けなしへの対処法 自信、主張、攻撃性 <b>【学習技術】</b> 読書／ノート作り <b>【機会均等】</b> ジェンダー－メディアの影響 人種－沈黙した人々 貧困／富／身分 青年－身体的変化 青年－社会的問題 <b>【健康】</b> 薬物－何故、何、何時 喫煙－受動的喫煙 溶剤中毒－ノーと言う 薬物と法律／解決か問題か <b>【キャリア】</b> 学校／仕事－適切性／比較 達成記録の更新	<b>【市民性／健康】</b> 人間関係／友人／家族構造 結婚／家族の圧力 喪失－離婚／別居 喪失－死別 ストレス 精神病／パニック 老齢／孤独 <b>【キャリア】</b> 自己覚醒 意思決定 行動計画 情報源 <b>【責任ある行動】</b> セックス ドラッグ エクスタシー 救急－緊急の手助け	<b>【健康／市民性】</b> 家族の役割－愛と結婚 何故セックスをするのか？／セックスと法律 避妊 性病 妊娠 出産／新生児－潜在的課題 予期せぬ妊娠 中絶 不妊／養子縁組／養育 <b>【キャリア教育】</b> 履歴書 勤労体験下見 <b>【健康】</b> ひっかかること／中毒 習慣－摂食／ギャンブル 喫煙／アルコール／社会問題 違法薬物－事実・問題・課題 <b>【学習技術】</b> 試験技術 見直しの技術 <b>【健康（続き）】</b> 薬物調査 調査報告 <b>【市民性】</b> あなたと法律 目的／罰則のタイプ 軽罪判事への訪問 <b>【キャリア】</b> 勤労体験説明 勤労体験報告 報告書作成 達成記録	<b>【キャリア】</b> 職業興味探求シート キャリア・サービス 職業適性のコンピュータソフト 面接／履歴書 キャリア図書館 キャリアの調査 <b>【学習技術】</b> スキルブックレットの更新 行動計画の修正 <b>【達成記録／親】</b> 個人記録の作成 達成／体験 子どもとかかわるスキル 十代の親 かんしゃくを和らげること <b>【適切な行動／安全】</b> 責任ある行動／一般的な安全 性行動 個人的安全 緊急の救助 道路利用者／オートバイ 道路利用者／自動車 <b>【人権】</b> 人権とは何か？ 人権の侵害 死刑 ホームレス 難民 刑法制度

### (3) 中央政府の指導書から

2000年からの新しいナショナル・カリキュラムでは、中央政府からは、先にあったように、P S H Eのねらいが示された。同時に、「学校のためのガイダンス」において、P S H Eおよび初等学校においては、中等学校とちがい別個に必修となっていない市民性教育を含みつつ、それらの導入のための枠組みおよび実践例、およびガイダンスやサポートとな

る情報源（関連の政府関係および民間団体のコンタクト先インターネットのEメール・ウェブサイトのアドレスを含む）を示している。

導入のための枠組みとして、まず冒頭で全校アプローチを強調している点が注目される。それは、こうした領域を扱うにあたっては、カリキュラム内の一領域として扱うのではなく全体にわたるべきであり、さらには、集会など学校の他の活動や雰囲気・環境、また、親や地域との連携なども視野に入れるべきであることを説いている。

示している実践例は、事例校における取り組みの概要を示しているのみであり、授業例を詳説しているものではない。ガイダンスやサポートとなる情報源を提示していることに見られるように、それに基づき独自に作りあげていくことを前提としているように思える。

こうしたガイダンス資料は、これまでに県レベルでも出されていたが、やはり大まかなねらいや計画立案のための枠組みを示すことはあっても、授業の詳細を例示するものは、ほとんどみることがない。

#### （４）総合学習の理論の側面

これまでに見てきたように、イギリスの現在の総合学習は、ある面で言うならばPSEの名のもとに展開されると捉えることができる。そこで、PSEの理論についてここに整理しておくことが意味があろう。PSEという名が理論および実践においてとりざたされるようになったのは、1980年代半ばであり、1988年教育改革法後においては、教科主導のナショナル・カリキュラムが導入されたことが、それまでの総合学習などの多様な実践の存在意義を死守するためにPSEの意義がむしろ拡大されることとなったのである。

PSEは単にカリキュラム内容をさすだけでなく、多面的な概念である。表3は、それを一覧化したものの例である。

表3 PSEの位置づけ

それは何か？	学校の中のどこに見られるか？
哲学	エトス；児童中心教育；校則；賞罰；平等への関心と機会；協定方針（例：学校経営、展開計画、趣意書、スタッフのハンドブック）
カリキュラムの一部	特設教科（例：PSE、キャリア教育）、クロス・カリキュラー・トピック、構成的活動、テュートリアル活動、他教科における課題
教授・学習スタイル	教授スタイルにおける多様性、アクティブ・ラーニング、児童中心学習、経験学習、相互グループ活動
ガイダンス・プログラム	パストラル・ケア、ガイダンス・プログラム、フォーム・テュータ（ホームルーム担任）の時間、達成記録システム、集会、合同会話の時間（始業の時、終業の時）
計画的体験	宿泊体験、課外クラブ活動、野外教育、地域活動、勤労体験、学校訪問、特別行事
非計画的体験	校庭、食堂、廊下、大人と大人・大人と子ども・子どもと子どもとの関係

出典）Norfolk County Council Education Committee, *Personal and Social Education A Statement of Policy for the Curriculum 5-16*, 1992, p.5 より

PSEのカリキュラムを説明することは、論者たちによって試みられているが、一例と

して、にワトキンス (Watkins, C.) によるものを示すようになる。

ワトキンスは、PSEのカリキュラムを、①目標、②内容、③学習の場、④授業における側面、⑤教授のスキルと方法の5つの項目に分けて記述することを試みている。

① 目標としては、以下のようなものである。すなわち、

- i) 見聞に基づいた決断をするための合理的な思考法と批判能力を養う
- ii) 健康的なライフスタイルにつながる要因の理解を通して、健康の維持に向かう責任ある態度の育成を促進する
- iii) 効果的な対人関係の発達のための機会を提供する
- iv) 知識を吸収し、自主的に学習し、継続的な学習への肯定的態度を持つ能力を発達させる
- v) 生徒が社会変革へ影響を与えるような考えや意見をコミュニケーションするスキルを発達させる機会を与える
- vi) 人々が人生を理解し、その行動の基盤とするような信条や信仰、文化を生徒が理解し尊重する機会を提供する
- vii) 生徒の現在の人格的・社会的体験を理解する

②内容については、他の教科を構成する内容よりも個人的でオープン・エンドなものであるとし、以下の7つの自己(セルフ)すなわち身体的自己、性的自己、社会的自己、職業的自己、道徳的/政治的自己、学習者としての自己、組織における自己に関係する領域をカバーするとしている。

③学習の場については、一言で言えば、「全校アプローチ」である。すなわち、チューターの時間、専門家による専門のガイダンスの時間、教科の時間、教室における不定期のカリキュラム、授業の時間割外の活動、宿泊体験、勤労体験、学校組織と環境、コミュニティとの連結などを含む。

④授業における側面として検討すべきは、一般教科の目標や内容にも関係するものがあることである。また授業の中で、発達するスキルとして、コミュニケーション、問題解決、反省、行動計画、主張などをあげている。

⑤教授のスキルと方法は、いわゆる「活動的学習 (action-learning)」の重視が指摘できる。

このようなPSEの理論は、いうなればイギリスの新しい総合学習の理論を支えるものであるといえることができる。すなわち、子どもが成人人生を歩む上で必要な知識・スキルの獲得と人格的資質と態度の育成を目指しており、その結果として、教科を超えた総合学習が必要とされるのであり、またこのような取り組みは学校全体のアプローチとして計画実施されるべきものであるとしている。

### 3. わが国への示唆

わが国と同様、カリキュラムの全国基準を定めたカリキュラム体制下のイギリスにおける新たな総合学習の取り組みがわが国の「総合的な学習の時間」に与える示唆は少ない。

それまでに比して、総合学習の意義を明確化する必要性が一層高まった中で、PSEに

よる総合学習の意味付けが顕在化することになった。その特徴の一つは、ねらい達成のための取り組みを総合学習の中でのみ考えないこと、すなわち全校アプローチの強調である。P S Eは、わが国でいうところの道徳や特別活動に共通した側面を持っている。このように、我が国の「総合的な学習の時間」も道徳や特別活動との関連をより重視してもよいのではないか。

P S Eの実践内容の特徴として、成人人生のための準備に力点が置かれるためか、キャリア教育の実践が目立つが、キャリア的自己の人格形成やキャリアのためのスキルの模索については、わが国においても「総合的な学習の時間」のなかで強調されてよいと思われる。また、P S Eでは学習技術というテーマも頻繁に見うけられるが、自己学習力の育成を考えた場合にこれもまた、重要なテーマではないだろうか。

学校におけるカリキュラム開発（S B C D）を自明とする伝統を持つイギリスにおいては、P S Eそしてクロス・カリキュラー・テーマの実践も学校独自のものが展開されている。政府からのパンフレット・指導書等のあり方を見るとそのことが当然視されていることが実感される。わが国の「総合的な学習の時間」の趣旨から見習うべき点であるように思える。

イギリスの実践の抱える課題から学ぶことも多い。P S Eそしてクロス・カリキュラー・テーマとして、実践されようとする内容は広範であり、それが、過重となっている例も多い。その意味で、他教科や学校内外の他の機能との連携が不可欠なのであり、重要な役割となっているのが、（P S E）コーディネータの存在である。全校アプローチと言う以上は、この役割にかかる期待は大きい。そのような工夫がありながらも尚、的を絞った取り組みが要求されよう。イギリスの中等学校の場合は、性教育、市民性教育、キャリア教育が必修という位置付けによって他よりも優先された。わが国においても、そうした選択が必要とされるのかもしれない。

内容が広範囲であり、時には専門的知識や配慮の必要なテーマを取り扱う必要がある中等学校のP S Eの特設時間の担当は、いわゆるクラス担任である場合と専門の教員である場合との双方がみられる中、専門の教員を望む声が多い。わが国においても特に中等学校では考慮すべき点かもしれない。

**附記：**本稿でいう＜イギリス＞は、イングランド及びウェールズを指している。

参考文献：

一新井浅浩「イギリスにおける1988年教育改革法後の総合学習の展開」『新しいメディアに対応した教科書・教材に関する調査研究』（財）教科書研究センター、平成11年3月、所収

一柴沼晶子・新井浅浩編著『現代英国の宗教教育と人格教育（P S E）』東信堂、平成13年3月

一Best, R., Lang, P., Lodge, C., and Watkins, C., *Pastoral Care and Personal-Social Education-Entitlement and Provision*, Cassell, 1995.

一Holmes, B., and McLean, M., *The Curriculum-A Comparative Perspective*, Unwin Hyman, 1989.

- Office for Standards in Education, *Secondary Education 1993-1997-A Review of Secondary Schools in England*, The Stationery Office, 1998.
- Office for Standards in Education, *Primary Education-A Review of Primary Schools in England, 1994-1998*, The Stationery Office, 1999.
- Qualification and Curriculum Authority, *Personal, Social and Health Education and Citizenship at key stages 1 and 2- Initial guidance for schools*, QCA, 2000.

## IV ドイツ編

# 総合的な学習における「時間」学習のエレメンタリア

## —ドイツの基礎学校カリキュラムの内容分析と実践への適用—

原田信之・寺林民子

### 1. 問題設定

日本では総合的な学習の時間が導入されたものの、どのように教科間の横の連携や教科内容の統合を考慮したカリキュラムの構造化を図るのか、どのような姿として具体的に提示するかという点で、なお解明しなければならない課題が残っている。この課題の焦点としては、まず、学校カリキュラムにおける教科間の内容構造化の問題がある。総合的な学習と生活科や各教科等との個別的内容レベルでの縦と横の関連構造が見通しにくい点がある。どのような知と知の結びつきにより、または、どんな学習活動が織りなされた結果として総合的な学習が成立するのかがとらえにくいのである。次に、子どもが学習するそれぞれの単元内容やテーマの基礎的な要素は何なのかが判断しにくい点に関わる。これは、単に教えるべきことの基礎基本となる内容を提示すればよいとの発想からではなく、教材となる事象や対象のもつ構造や機能、生活や自分や科学的なものとの関連性で把握できるような知識や活動の要素を分析できれば、それが指導計画作成上の助けとなるだろう。事象から抽出できる要素の中で必要と考えられるものを、そこからミニマム・スタンダードとして各授業のねらいに応じて判断して、総合的な学習たりうるように編成すればよいのではなかろうか。

ところで、ドイツの学習指導要領の例にみられる縦と横のつながりをつけるカリキュラムの構造上の配慮は、子どもが知識を相互に接続させる学習をねらった授業実施の助けとなる。各教科間のそれぞれ細部の内容が他の学習活動との関連で展望できるように示されているからである(原田 1998 年参照)。こうした配慮がなされている場合でさえ、学習事象の要素分析研究は、教師の教材分析やそれに基づく指導計画の作成、評価の目安に役立つものである。たとえば日本では、ポートフォリオ評価をもちいるのに、どのような基準を設定すればよいかが問われているが、テーマごとにそれぞれの内容の要素分析を行った結果を一定のミニマム・スタンダードとして算定できれば、それを評価の観点として使えるはずである。

本稿では、ドイツの初等教育を対象にして、総合的な学習を実行しやすくするために工夫されたカリキュラム構成上の配慮についてシュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州を例に紹介し、次に、「時間」の事象についてその基礎的な要素が何であるのかを解明することを試みる。「時間」のようなテーマ設定は、国際的にどの国においても授業で実施することのできる敷衍的なテーマ学習であると考えられるが、それでもなおかつ、ドイツの教材を文化や制度の異なる日本で実施するのは短兵急ではないかとの意見が出るかもしれないので、ドイツで開発された「時間」の教材とその教材解釈を参考にして日本で行われた実践例を紹介する。こうした実践への適用は、必然的に日本の教室の学習環境や実践者個人の人格的なファクターおよび専門的な資質の影響を大きく受けたものになりうるけれども、実践

レベルでの教材解釈や授業展開の共通性と差異を比較するのに、一つの研究材料を提供できるのではないかと期待を込めてまとめることにした。

## 2. 教科構成の特徴

教科構成について、ドイツの基礎学校（初等学校、一部の州を除いて第 1~4 学年まで）のカリキュラムには、日本の生活科に類似する「事実教授」（Sachunterricht）と、もうひとつは、総合的な学習の時間に相当する「教科横断的授業」（Fächerübergreifender Unterricht）とを導入して、学習内容の横の連携をつける工夫がみられる。日本では、第 1、2 学年に生活科が、第 3 学年から総合的な学習が導入されているので、両者が同学年で交差することはない。これに比べてドイツの基礎学校では、第 1 学年から「事実教授」と「教科横断的学習」の両者が共存する構造が作りあげられている。

事実教授は、社会科、理科、家庭科、性教育、ジェンダー、交通教育、環境教育等の内容を含み持つ限定的な「統合教科」の特徴を有するものである。学習原理でもなく、また、教科とは別枠でその授業を実行する時間が特別に設けられているのでもなく、「教科」の位置づけが与えられている。「限定的な」という意味は、すべての教科を統合したものではないことを指す。とりわけ 1970 年前後にその教科が設置された時点においては、自然認識と社会認識の育成を中核目標としていたことから、理科と社会科等の限定的な統合教科と捉えるのが適切である。

事実教授の前身をなす「郷土科」や「合科教授」においては、「全体性」（Ganzheitlichkeit）が授業の中心原理に据えられていた。「全体性」という言葉のもつ響きはよいが、有名無実化してしまいやすい弱点を持つ。子どもが体験的にとらえた生活上の出来事や素朴な思いつきが、授業の発言の中で繰り返されるだけでは子どもの認識や思考が深まらなかった反省がある。また、体験的な学習や問題解決学習などの方法のアプローチを強調するだけでは、教育現場で実際の指導計画を描くことが難しい。このために、事象適合性（Sachgemäßheit）という原理のもとに、現実の生活事象や自然事象の要素分析的な解明をすすめる研究が、事実教授学の分野で蓄積されてきた経緯がある。今日の事実教授がもめているものは、一方では児童適合性（Kindgemäßheit）という原理のもとに、発達段階に応じた子どもの認識のありようや学習方法、あるいは自ら立てた疑問や問いから出発してそれを追求していくような子どもの内発的な活動の展開を重視することであるが、他方では日常生活（社会）や身の回りの自然の事象の本質に深く切り込んでいくことでその事象を解明していくような学習活動である。生活の現実を深く正確に解明することへ子どもを導いていくためにも、多面的な知の構成を図るにふさわしいテーマでの事象の要素分析が欠かせないとの考えがあるとみてよいだろう。これは、最近の事実教授学会の主要な研究主題に掲げられ、多くの研究者が学習内容の要素解明に努力を払っているエレメンタリア（Elementaria）の研究に結晶として現れている。

## 3. 事実教授と教科横断的授業の共存構造

ここでは、1997 年に改定されたシュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州の学習指導要領に基づいて、事実教授と教科横断的授業の共存構造について述べる。

教科横断的授業には、以下のように 14 のテーマが設定されている。



- 1 空間と時間について調べる
- 2 自分の発見、他者との生活
- 3 健康的な生活、快適感を得る
- 4 生活空間と時間を構成する
- 5 地水火風を探究する
- 6 願いと夢
- 7 自然と環境を探究する
- 8 様々な国の人と文化を知り、理解する
- 9 州が海にはさまれた土地であることを経験的に知る
- 10 学校を創る、ともに祝う
- 11 過去と現在を探究する
- 12 発見・構成・製作
- 13 メディアを使って情報をえて、それを作り変える
- 14 効率的に計画し、決定する

これら 14 のテーマが各教科それぞれの特性にそって展開される。事実教授では、1.私と私たち、2.保証された人間の生活、3.空間と時間、4.郷土と他者、5.自然と環境、6.技術・メディア・経済の 6 つの学習領域が設定され、これらの学習領域に先の 14 のテーマが統合される構成がみられる。事実教授の「時間と空間」の学習領域は、教科横断的授業のテーマの 1、4、11 と関連づけられる。その学習内容は、以下のように学年別に配列される。

学 年	学習領域 3：空間と時間	
	空間と時間について調べる（テーマ 1）	
	ね ら い	内 容
1,2 学年	－現象として時間を把握する	－時計
	－時間を計る	
	－時間配分を頭の中で練り、計画を立てる	－時間の区切り
	－空間の配分	－歩幅、長さの単位としてのメートルものさし等
	－方位があることを知る	－羅針盤 －日時計の投影棒
	－日ごろの生活の中心となる空間を知覚する	－学校や学校の周辺地域 －住宅地 －居住地（村、町、都市）
3 学年	－1 年の流れを見通す	－時間の区切り、カレンダー  －発泡スチロールで地球儀を作る
	－コンパスについて知る	
	－地球の模型である地球儀について知る	

4 学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>－位置を確かめられるものを使ってみる</li> <li>－地図と地図の記号</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－地域の地図から世界地図まで</li> </ul>
生活空間と時間を構成する（テーマ 4）		
1,2 学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>－自分の思うように今ある空間を整える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－教室を整える</li> </ul>
3 学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>－週末旅行を自分で計画する</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－1 年間全体の計画を立てる</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－願いどおりの場所を構成する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－写真、図</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－プロジェクトのスケジュールを確定する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－1 日を自由に構成する</li> </ul>
4 学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>－日常的な時間のファクターとしてテレビにかける消費時間を認識する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－テレビ番組表を批判的な目で観察する</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－自由時間を構成する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－海、山、外国へ行く休暇中の旅行目的</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－私たちの居住地を美化する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－町の地図、通り、写真</li> </ul>
過去と現在を探究する（テーマ 1 1）		
1,2 学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>－自分の今おかれている状況を意識する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－幾世代にもわたる家族、家族にみられる長大なる広がりをもつ現在、200 年を超える家族のつながり（曾祖父母、祖父母、両親、自分自身、子ども、孫、曾孫）</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－古い器具を探し出してきて、それを使ってみる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－調理器具、家庭器具</li> <li>－農機具、園芸器具</li> </ul>
3 学年	<ul style="list-style-type: none"> <li>－過去と現在を比較して、違いを認識する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－私たちの居住地とその歴史</li> <li>－教会、市庁舎、博物館</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－過去の証となるものとの出会いを体験する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－手工業</li> <li>－農業関連の工場</li> <li>－私たちの学校の歴史</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－「過去」の生活状況を集中的に体験する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－人は昔（一部は現在にも引き継がれて）どのようにお祭りを祝ったのか</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>－「北の人間の世界言語」（ハンザ同盟時代）としての低地ドイツ語と地方言語の現在を知る</li> <li>－州のシュレスヴィッヒ地域における地方色とデンマーク的なものを知る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>－地形的な特徴、名前</li> </ul>

4 学年	－州民、市民の昔の生活を追体験する	ー私たちの州の中で最初の入植地としてのバイキング村 ー足跡探し：古い石塔、大きな石のお墓 ー古い家屋・農家 ーどのように人は町で生活していたのか
	－人と自分たちの土地をつなぐ交通について認識する	ー小道から高速道路まで ーフェリーが他国と私たちをつなげている

ここでは事実教授の例をあげたが、教科横断的授業の 14 のテーマは各教科それぞれの特性にそって展開されている。それが結果的に総合的な知の形成につながるものとみられる。

また、学習指導要領には、複合的な知の形成とその知の形成過程で用いられるべき学習技能についてそれぞれが関連づけられる構成をとりながら、基礎教育の項目が 7 つ、現代社会特有の中核問題が 5 つ、知的技能の形成につながる鍵的資質が 12 項目、一般教育的な課題が 12 項目設定されている。ネットワーク化された知というものは、複雑な思考過程をへた学習結果であるというとらえかたから、学習対象の要素分析に基づいた知識と学習技能等の構造化が図られているものと考えられる。

#### 4. テーマ「時間」の要素分析とミニмум・スタンダード

##### 1) 時間の要素配分

今から約 20 年前にドイツ 10 州の学習指導要領から検出できる「時間」について、その内容の取り扱いの分析をおこなった研究のなかで、シホルヒは、いずれの州においても時間理解にかかわる内容を基礎学校の各学年を通して継続的に取り扱っている州がみあたらなかったこと、また、低学年においてはほとんどそうした内容が組み込まれていないことを指摘した。つまり「時間」については、それを各学年で継続的に学習できるようなカリキュラム上の措置がなかったというのである。このことは、テーマごとに知の系統性があるかどうかを分析してみると、他のテーマにおいても知識の形成がかなり分断化されている可能性があることを示唆するものであろう。

10 州の学習指導要領から検出できる「時間」にかかわる学習課題（第 1～4 学年まで）は全部で 160 項目であったが、その内容をカテゴリーに分類して量的な配分を示した調査結果は以下の通りである。

1) 1 日の時間の流れ（学校の 1 日の生活の流れ、異なる日の 1 日の経過の比較等）	9.3%
2) 時計（様々な時計の種類、時間の読み取り等）とカレンダー（日、週、月、年、日付を読み取る等）	16.2%
3) 歴史的な時間の側面（昔と今:10.62%、世代の継続と時間的な区切り:11.87%、歴史的な時間:3.12%）	25.6%
4) 社会的な側面（仕事時間と自由時間との境界、テレビを見る時間、学校での	14.3%

時間、自由時間の過ごし方、年間の慣例行事、時間の計画)	
5) 物理的・技術的側面 (時間の測定、時間の単位)	4.3%
6) 天文学的な時間 (太陽の位置、地球の回転、月の動き)	5.6%
7) 生物学的な時間の側面 (自然の中の変化及び発達と成長:5.62%、生物学的な1日のリズム、1日の流れの中で衛生面にかかわる事柄:3.12%)	8.7%
8) 時間配分 (学校や家庭での時間配分、時間厳守)、時間の見通し (次に起こることを展望する)、計画 (日・週・年間計画、プロジェクトの計画等)	10.0%
9) 体験的な時間 (遊びや作業の時の時間感覚、期待、私的生活や学校生活におけるクライマックス等)	3.7%
10) 時間の見積もり (一定の時間を見積もる、時計を使った時と時計を使わない時とを比較する)	1.8%

シヨルヒが指摘するカリキュラム上の改善点は、低学年において十分な時間感覚や時間意識が形成されて、その後に歴史学習に移行できるような措置がとられることである。

## 2) 「時間」学習の構成要素

シヨルヒの『子どもと時間』を参考にしつつ、「時間」学習で実施可能な内容構成の要素をあげる。一部日本にあわせて項目をかえたところがある。

### ①生活の中の時間を確かめる

人は日常生活の中でさまざまな形で時を確かめながら生きている。自然環境からは昼と夜、太陽の位置、季節的な変化がそうであるし、社会環境からは、時を知らせる音や視覚的に捉えられるものである。時間構造には、今・次に・後での語法にみられるように、また、過去・現在・未来のように一定の系列や時間軸が存在する。様々な種類の時計や物(砂時計、タイマー、電車が走り去る音、一曲の音楽の長さ等々)が人に時を知らせてくれる働きをしている。人は出来事を時間的に整理しながら生きている。時間を体感しつつ、それを定められた単位や言葉で把握して構造を認識することや、生活の中には様々な時間のスケジュールと機能があることを知る学習がここで意図されることである。

#### ■時計の時間を読み取る

- いろいろな種類の時計の文字盤(数字、アラビア文字、漢字、線や点で表示されているだけのもの、デジタル表示)を使って時間を読み取る。12時間制と24時間制の両方があり、なぜ2つのシステムがあるのかを考える
- 日常的な時間を表す言葉の表現を探す

#### ■カレンダー

- いろいろな種類のカレンダー(日めくり、週間、月間、年間)
- 用途に応じたカレンダー(手帳式、メモ書き用、壁掛け用等)
- 情報整理や予定計画に利用されていることを知る

#### ■時間表

- いろいろな種類のスケジュールと機能(乗り物の時刻表、会社や店などの営業時間の掲示、学校の時間割、テレビ番組表)

- 自分の生活の中でそれらが情報収集や計画予定に役立っていることを知る

## ②時間の見積もり

- いろいろな行動にかけた時間の印象を長い・短いなどの言葉で比較する
- 予定する活動や活動遂行中にどれくらいの時間が必要かを見積もる
- 充実した時間・空虚な時間等、主観的に感じられる時間感覚を確かめる

## ③直線的な時間と時間の周期性

### ■1日や1年を円形の時間ボードで表現する（授業実践の写真を参照せよ）

- 自分の1日の生活を、カードをつかって円形の時間スケールに描く。カードには、自分の生活の出来事（歯磨き、食事、訪問場所等々）、自然の出来事（太陽の位置、温度、風の強さ等々）、社会の出来事（サイレン、ごみの回収車の音が聞こえた等々）という3つの要素から多面的に描く。
- 1年の生活を、カードをつかって円形の時間スケールに描く。自分にかかわる出来事（自分や家族や友達の誕生日、行事やお祭り等々）、自然の出来事（四季：暦の上での季節の変わり目等々）、社会の出来事から多面的に描く。

こうした循環周期は毎年（毎日）が同じ出来事と変化する出来事で構成されていること、つまり時間が螺旋的な発展構造を持つことに気づかせる。

### ■時間を直線的な時間ボードで表現する

自分の人生を写真や物（年齢により大きくなっていく自分の服、幼児期に使用したおもちゃ：機能の単純なものからより複雑なものへ、へその緒等々）を使って表現する。自然や社会の大きな出来事や思い出に残っている出来事を添える。兄弟や家族の時間ボードと対比させて、家族の世代間の移りかわりや家族のつながりに気づかせる。

## ④時間の計画

- 行為のスピード、量、質を予測する
- 重要度に応じて優先順位を見積もる
- 効率のよい計画を立てるために、日程上の障害となるもの、生理的なリズム、社会的な時間の制限（店が混雑していない時間等）、他者の生活習慣を考慮する
- 付随的にやるべきことにや起こりうる事態にも気を配る
- やるべきことを配列する

## ⑤時間概念

- 日常の語法（まず第一に・次に・その後で；早過ぎる・遅すぎる・まだできない・できた；時々、しばしば、通常は、まったく等）
- 時刻・時間帯・期間、過去・現在・未来
- 午前・正午・午後、夕方・夜・早朝・午前（午後）の遅い時間、夕方の遅い時間
- ○日前・後、一昨日（おととい）、昨日、今日、明日、明後日
- 年月を直観的に把握する（1年を365個の玉でつなげる、30年分あるいは100年分つなげて伸ばしてみることで、千年・1万年の時の長さを想像する）
- 日常の時間感覚を超えた時間単位（0.01秒、○光年等）にも思いを寄せる

## ⑥時計の示す時間

### ■時間単位の基礎知識

- 体験的に時間観念を形成する（1日は24時間、1時間は60分、1分は60秒等）

■時間を使いこなすためのイメージ形成

- 1 時間、1 分、1 秒でできること。
- 行動や出来事の時間を測定してみる
- ○○分（秒）がどのくらいの長さなのかを見積もる
- 逆にそれぞれの行動や出来事の経過にどれくらいの時間がかかるのかを見積もる
- 1 日（24 時間）にできる行動量を時間ボードで整理してみる

■かかる時間を割り出す方法

- プランを立てることをとおして、時刻を決め、時間帯、期間を適切に決定できる力をつける

⑦カレンダーの時期区分と時間単位

■カレンダーの基礎知識

- 1 週間の曜日の名前、1 年間（365(366)日、52 週、12 ヶ月）、1 ヶ月の長さ（28(29)日、30 日、31 日）、31 日までは日にちのない月を二四六九土（に・し・む・く・さむらい）と表現すること等
- 日にちで固定された休日と、曜日で固定された休日
- カレンダーの記号（曜日の色の違い）、旧暦、月陰暦との比較、西暦と平成・昭和等、外国とのちがい（日付の表記の仕方等）

■時間単位の使用

- 週間プラン、月間プラン、年間プランを立てる（個人・クラス・家族）

⑧社会的な時間規則

■学校

- 学校の時間（授業時間、休憩時間、登校日、学期、学年、各学校段階の年数）
- 法律で決められた授業時間
- 幼稚園や他の学校の時間割との比較
- 学校生活のリズム

■家庭

- 家庭での時間的なきまり（家族で共通に使う部屋や器具類について）
- 家庭の時間は両親の仕事時間に左右されるので、他の友達と比較して、様々な家庭状況があることを知る。

■自由時間

- お祝い事やお祭りの日時、休暇旅行の日時、スポーツや映画等の予定
- 施設等の時間（プール、動物園、遊園地、児童館等）
- テレビ番組の時間

■買い物や生活にかかわる場所の時間

- お店の時間（商店街、理髪店、コンビニ等）や病院（大病院と町医者）等々
- 混雑する時間帯
- 公的交通機関の時刻表の特徴

⑨人間の生理的な時間のリズム

- 生活にはリズムがあること
- 活動と休みの転換、緊張とリラックスの転換

- 生物のリズムに反する生活には、健康の代償を払うことになること
- 生活のリズムに関する医学や生理学の情報から自分のすごし方を批判的に検証する（仕事の能率が高まる時間帯；午前8時から11時の間、眠気をもよおす時間帯；昼食後など、休憩の取り方；新鮮な空気を吸いながら体を動かすと能率が高まる、短い休憩を数多く取るほうが長い休憩を少なく取るよりもよい、睡眠時間帯、能率が高まる曜日等々）

#### ⑩体感的な時間

- 様々な時間体験を言葉で捉えて認識する（退屈感、期待感、不安感、わくわくするのはどんな時か）
- 過去の出来事と現在のものとは時間の長さの印象が異なること、充実した時間は早く感じられること
- 子どもの様々な体験から体感的な時間の法則性が導き出されるようにする

#### ⑪2 時間の取り決めと秩序

##### ■時間を守る教育

- 共同作業や集団行動には時間厳守が欠かせないことを理解する
- 時間を守らないと相手や集団との関係を損なうことを理解する
- 合意した時間に基づいてお互いが行動するため、見通しや計画、期日を見積もることはお互いの時間厳守を前提にしていることを理解する

##### ■社会的な時間秩序の維持

- 争いを避けるために、社会的に妥当なこととみなされる時間の規則に基づくこと
- 時間のルールによって多くの人の行動が調整されていること
- 共同で決定された計画が秩序の基礎になること
- 決定された時間は社会的な取り決めなので、妥当な理由がある場合にだけ変更が可能であること
- 他者から不必要な時間的強制をされることへの批判能力

### 3)「時間」学習のエレメンタリア

指導計画を立てる場合に、基本的には各授業者が定めた授業のねらいや教材、そして子どもの発達に応じて、上記のような「時間」にかかわる学習要素からミニマム・スタンダードは選びだされるべきであろう。それを前提としつつも、「時間意識」の形成の目安となるのは次のものであると考えられる。

第1には、子どもの素朴な時間と交わることである。これは、日常生活(社会)や自然の中にある様々な時(とき)や時を表す言葉への気づきをとおして、人の生活がいかに時間に密着したものであるのか、また、間断なく刻まれていく時間の摂理や自然の現象にみられる時間を知るきっかけになる。

第2には体感的な時間である。これは、時間や期間を区切る時間概念の長さを体得することやイメージ的に把握することで時間の観念を形成することと、主観的に感じられる時間の長さが状況に応じて異なることを知ることにつながる。

第3には時間の循環性(周期性)である。1日の周期(朝・昼・夜)、1年の周期(四季の変化等自然の周期、誕生日・行事・休暇等の暦や社会生活上の周期)、植物の周期(開花・

結実・成育・開花)、生き物の周期(誕生・成育と老い・死)等がこれに含まれる。

第4には時間の系列性である。これは、過去・現在・未来の時系列の尺度から認識されるものである。自己の成育史や幾世代にもわたる家族史(孫・子ども・親・祖父母)、町の昔と現在そして将来などがこの具体的な内容となる。過去の出来事から現在の状態を洞察することや未来の予想やそのためにとるべき行動を考えることが必要であろう。

第5には、時間の実践能力の形成である。これは、プラン立案能力、時間への責任感、計画決定やその遂行にかかわる他者とのコミュニケーション能力等、現実生活の中で時間を使いこなす行為にかかわるコンピテンスの形成を指す。

このように、時間学習には生活事象にかかわる事柄だけでなく、そこから発展させていく様々な要素が含まれていることがみてとれることだろう。

以下に、ドイツのヒルデスハイム大学で開発された「時間」の教材とその教材解釈を参考にして日本で行われた実践例を示す。この教材は、マリア・モンテッソリーの考えを取り入れた教材としても知られている。

## 5. 「時間」学習の授業実践 「今！わたしの時間・ぼくの時間」

### 1) 時間教材との出会い

この「時間」の授業実践を始めるにあたって、私の頭に思い浮かんだ言葉がある。ベンジャミン・フランクリンの「君が人生を愛するというなら、君は君の時間を愛さなくてはいいない。君の人生は君の時間からつくられるのだから」という言葉である。

時間の教材を考え始めたきっかけは、日本生活科教育学会の会員を中心に「ドイツの生活科(事実教授)を訪れる旅」が企画され、1996年秋にヒルデスハイム大学を訪れ、シャウプ教授(Prof. Dr. Horst Schaub)と出会ってからである。

大学のワークショップルームに一步足を踏み入れた印象は、地学教室か?!と、とまどうものであった。恐竜のジオラマあり、地球・土星・木星の大きな模型が天井から吊り下げられてもいた。火山の模型あり、カラフルな地層の模型あり、星座絵あり等々、教室中に様々な教材が展示されてあった。その一つひとつが、実に良くできていて、科学館で子ども心をくすぐられた気持ちそのままに、私はわくわくしてしまった。書物ばかりが置かれているのが大学の教室。そうではないことにも驚かされた。その教室の真ん中の広場で、シャウプ教授は、布や木でできた「時間の教具」を広げながら、「時間」の学習についてユーモアを交えながら実践的な説明をしてくださったのである。

「時間」は魅力的ではあるが、抽象的である。したがって教材にしにくいテーマである。このような感じ方が自分の中にも根強くあった。しかし、シャウプ教授の実践を学ぶうちに、私の考えはゆさぶられはじめた。その後、日本の子どもたちとの実践を通して、ゆっくりと「時間」についての感じ方が変化してきた。2001年1月、私は再びヒルデスハイム大学を訪れ、シャウプ教授らと教育実践対話を行う機会をえた。日本の子どもたちが「時間」を切り口にしてどのように学び、自らの追究を進めていったかについて報告した。そこから教材観、子ども観、授業観、教師の役割について様々な意見を交換することができた。

この対話を通して私が感じたことは、ドイツには「何を教えるべきか」を深く考究して



きた歴史があり、それは人間の生き方にとってどうなのかを深く問いかける哲学からきているのではないか。それと比べて日本は教材を1つの縁としてとらえ、そこから学習者は「何を学ぶのか」を深く見守り続けることによって、まなざしを学習者ひとりひとりの在り方・生き方や教材の訴えているものに向け、また、個々の学習者と教材とのはたらきかけあう姿に向けていくという教育を深めてきたのではないかと思った。「何を」のアプローチの違いは双方向に大切なものであり、それぞれの文化的な風土の違いに学びつつ、私は子どもたちの学びを一層豊かなものにしていきたいと思った。

こうした問題意識を根底におきつつ、ここではまず、時間教具と学習活動について述べ、どんな構想と意図をもって実践授業を行ったのかについて紹介することにする。次に、子どもたちによる実際の学習展開の足跡を追う。つまり、時間について学習するその過程において、個の追究の変化や学習の深まりの局面を捉えながら、学習者が見いだした時間の意味や学習者と教材とのはたらきかけ合う姿について考察していきたいのである。さらにこの「時間」の教材のもつ敷衍性や展開の可能性を探るために、子どもの生活圏との関連でみる学習の広がりや他教科・領域との関連づけについても考えてみたい。

## 2) シャウプの「時間」の教材

### (1) 「時間の教具」と「学習活動」の概要

シャウプ教授の時間の教材には、時間を表す独特の「時間の教具」が開発されている。この教具の形は円形と直線の形があり、円形（円形の時間ボード）は時間の循環をあらわし、直線（直線的な時間ボード）は一方向の時間の流れ（過去から未来へ）を表している。また見た目にも美しい色彩によって、温度感（暖かさや寒さ）を表現している。

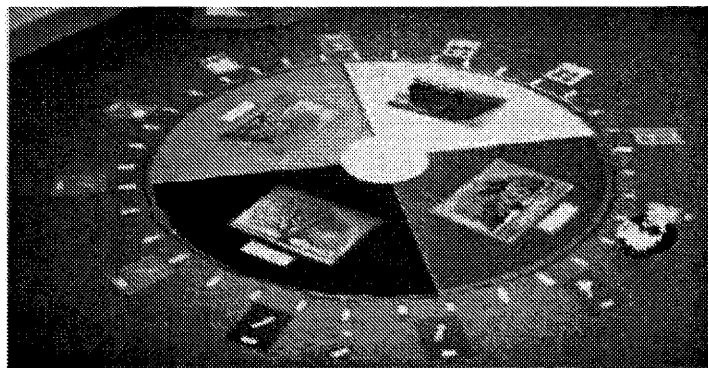


写真1：円形の時間ボード

#### ■時間の循環を表す円形の時間ボードの例

24個の木製の球を円形に並べて1日24時間を表すものと365個の木製の球を円形に並べて1年を表すもの（写真1参照）とがある。1年の循環を表す時間ボードは、四季を表す4色（緑色・赤色・黄色・紺色）を円に4分の1等分して合わせた布の中心に太陽をイメージしたフェルトが配置される。円の周囲を囲む数珠状になった365個の木製の球の輪は、濃い色の玉と薄い色の玉とが交互につながられ、祝祭日には矢印がつけられている。

#### ■一方向の時間の流れをあらわす直線的な時間ボードの例

・木製の球を直線につなげて、1年毎の区切りを色で表している「10年の時間ボード」

- ・同じスタイルで、10年毎の区切りを色で表す「100年の時間ボード」
- ・同じスタイルで、100年毎の区切りを色で表す「1000年時間ボード」
- ・20メートルの巻き尺を使った「地球の誕生からの50億年の時間ボード」など

これらの時間ボードには、「付属品」として、人形や小物のおもちゃやランドセルなどの子どもの日常品、四季を表す写真(同じ木を四季ごとに写した写真など)、自然物のカード、生活場面の絵カード、時刻や月日のカードなどが添えられており、これらは子どもの学習活動のために用意される。「付属品」には教室中の展示物である恐竜のジオラマから天体の模型まで含まれていた。こうした付属品に子どもが持参した品々が付け加えられる。

#### ■直線的時間ボードを使った学習活動の例

- ・「1日24時間」の時間ボード(自分の日常生活)

ロールプレイで家族の1日の暮らしと役割を演じる。生活日常品や服(エプロンや寝巻き等)を持参する。時計をセットして、例えば朝起きてから学校へ行くまでをグループで演じ、それぞれの行動の違いを話し合う。行動内容を書いたカードや持参したものを時間ボードに置く。他者と共通することや違いから、自分の生活行動を見つめなおす。

- ・「1年365日」の時間ボード(自分の年間生活)

自分や家族や友達の誕生日、旅行、妹の誕生、ペットの成長、コンサートなど自分にかかわるエピソードや、自分の身の回りの様子を写真や具体物(パンフレットや半券、家の庭の四季の写真や押し花、窓からみえる風景の変化を描いた絵等)を通してみんなに紹介する。四季の変化を各季節で着る自分の服等で表現する。

- ・「10年」の時間ボード(自分史)

「自分の誕生から10年」を写真や物をならべて紹介する。(4-2)「時間」学習の構成要素の③「直線的な時間と時間の周期性」を参照のこと。

- ・「100年」の時間ボード(自分の家族史と町の歴史)

自分の家庭の家族史と町の歴史を写真や物を並べて紹介する。子どもは、自分の家にある写真(市庁舎の前で写った祖父の写真等)や当時の様子が知られる物を持参する。

- ・「50億年」の時間ボード(人類史)

地球誕生から50億年のできごとを紹介する。今がほんの短いコマであることが意識される。



写真2) 1日24時間の円形とけい

#### (2)手作り「時間の教具」の作成

##### ① 1日24時間の円形とけい

24個の牛乳キャップに1日の温度差から感じられる温度感をイメージした色をぬり、カラーボードに接着する。牛乳キャップ1個を1時間として配列する。

##### ② 365日の円形カレンダー

中央に赤・黄・紺・緑の4色を縫い合わせた布を置く。布の中央にフェルトの太陽を置く。その外側に牛乳キャップ365個を並べる。牛乳キャップ1個を1日とする。月毎に温度感を表す色を塗り分け、月毎にガムテープでつなげ

て固定しておく。12本のそれを円形に並べる。

### ③8年カレンダー

牛乳キャップ1個を1ヶ月として、12個並べる毎に色を変えた牛乳キャップをはさみ、8年分つないだもの。過去から未来の時間を表す。



写真3) 365日の円形カレンダー



写真4) 8年カレンダー

### ④その他の補助教材として準備したもの

時刻を表す24枚のカード、月を表す12枚のカード、年のカード8枚、生活（睡眠・食事・あそび・学習・学校・テレビ等）の様子カード、人形セット（シルバニアファミリー）

### (3)シャウプの教材から受けた印象

教具を自分の手で作成する作業や実際にそれを使って授業をやってみて、この「時間」教材についての印象は次のようにまとめることができる。

①この教材は人が生きる上で大切な内容を扱っている。時間の使い方は、その人の生き方そのものにかかわる。今の自分を、過去や未来を含めて見つめ直す契機をもたらすことができるのではないか。しかも、この教材では時間の経過を美しい色彩で直観的に把握できる工夫が凝らされている。また、抽象的で捉えることの難しい時間の循環性や、過去から未来へと向かう時間の流れがイメージとしてわかりやすく表現されている。単に惹きつけられる色が使われているというのではなく、時間の構造やしぐみがしっかりとした形として教具に具現化されていることに驚かされた。しかも平面に置かれた教材に、ひとりひとりが関与できる空間ができあがるのである。そしてその空間は対話の広場にもなっていく。この教材の舞台には人形や絵カードが登場し遊び心がくすぐられる。そこに私は人間のあたたかさやユーモアを感じ取った。

・次にこの教材は定まった何かを教え込むためのものではなく、子どもの学びに応じて

様々な展開することができる柔軟な教材だということである。こうした教材の潜在能力を発揮させるには、学習の主体者である子どもたちの追究をないがしろにしない柔軟な教師の構えがむしろ求められるといえよう。その例として、「50 億年」の時間ボードを準備するきっかけとなったのは、8 年カレンダーを使った学習の中で、子どもが自分の誕生日から説明をしていく際に、「じゃあ地球の誕生日はいつ？」という疑問が出されたことによる。口では何億年、何千万年という時を子どもは簡単にあげるけれども、その膨大なときの長さをイメージできている子どもは少ない。予想外の子どもの追究にのっていただける教師の柔軟さが学習を広げてゆき、結果的に子どもの時間観念の形成に役立ったと考える。こうしたことで教室は様々な展示物（恐竜のジオラマや天体の模型まで）でうまってしまった。

・このような教師の柔軟な対応を支える思想は、マリア・モンテソリーの「3 才から 10 才の子どもたちの興味は、身近なことから宇宙にまで及ぶ」という児童観である。子どもが眼(まなこ)をいったん開けば物事を宇宙にまで広げてとらえようとする、という彼女の鋭い洞察は、子どもがどのような存在かということを教えてくれる。深い人間観に支えられた児童観あつての学習観ではないだろうか。

### 3) 「時間」学習の授業構想

#### (1) 日本のカリキュラムにみる「時間」学習

日本では、時間はどのように教えられているだろうか。「現行カリキュラムからながめた、時間にかかわる学習領域と学習材（平成 9 年度）」は、愛知県知多地方のカリキュラムをもとに整理されたものである。

それに基づくと、時間は、1 年生の算数「とけい」の学習で、何時何分の時刻の読みとりの学習としてでてくる。2 年生の算数「2 年生になって」という単元では、1 日の時間、午前・午後、時刻と時間の内容が出てくる。2 年生の生活科「成長のアルバム」では、自分の成長をふり返る学習が展開されるが、算数の時間の学習とは、扱う時間の性質や長さが違うので、学習を関連づけにくい。

3 年生の算数では、1 日の時間と時刻についてさらに細かい計算が出てくる。3 年生の社会科では、100 年程度遡った昔を範囲に歴史的な時間の学習が始まる。4～6 年生の理科学習で、「月・太陽・星」あるいは「昆虫、植物、季節の自然変化」についての学習を通して、1 月から 1 年という単位の時間がでてくる。6 年生の歴史学習では、1000 年から数万年単位の時間がでてくる。4～6 年生における国語の説明文の中で「恐竜や地球環境・大陸移動説」を通して、何億年という地質年代や地球年代にふれる。

つまり、時間の学習要素は各教科・学年に分断され、ばらばらに配列されており、様々な時間軸が入れ替わり登場して一貫性に欠けているとみられる。1、2 年生の算数で 1 日の生活の時間を切り口にするが、そこでは現実には時計を読むことが精一杯で、子どもの内面を見つめさせる生活時間に迫ることは難しい。つまり、生活（学習）に必要そうな時間軸は不統一ながらも各教科で設定されてはいるものの、子どもにとって意味のある学びを支える時間の感覚、子どもが生活に立ち返る足場となる時間感覚は、はたして育てられるのだろうかという疑問が生じる。もっと言えば、いわば時計ではかるような時間の学習が中心になっているのではないだろうか。

本来の時間には、物理的に刻まれていく客観的な時間と心に感じる時間や体感できる主

観的な時間との両側面があるはずである。後者にも切り込んでいくような追究をしたいと考えた。時間の測定や単位、時期・時代区分された時間を教えるのではなく、今の自分に目を向け、自分のくらしや在り方をふりかえったり、今を成り立たせているもの（過去）を感じたり、自分の願うくらしをつくりあげようとする（未来への）意欲につながっていくような、時間の感覚を味わう学習を考えたいと思った。そして、過去も未来も含む「今」を生きいきと生活していく契機としたいと考えた。

## (2)授業実践 生活科「今！私の時間・ぼくの時間」第2学年

時計によって計る抽象的な「時間」は扱わず、生活時間のイメージを共有できる教具の工夫と、人形を使ったごっこ遊び等の活動等を取り入れ、生活時間を表現する楽しみを味わいながら、互いの生活やくらしの違いを学ばせたい。

毎日の繰り返しが今の自分をつくっていることを直観したり、自分を取り巻く自然やできごと、自分と家族、自分自身の3つの視点から、今の自分を成り立たせているものに気づいたりして、互いにかけてえのない「今」を生活していると感じ取らせたい。このような願いを、次のような活動案に具体化した。

### 活 動 案

#### 1 単 元 今！わたしの時間・ぼくの時間

#### 2 単元設定の理由

##### ①児童の実態

育てた野菜の収穫を終えて夏休みを迎えた。その夏休みの間にU君のスイカの苗を接木したひょうたんの苗は生命力が勝って大成長した。休み明けに登校した児童はそれに圧倒された。長さ 88.5 ㎝の茎には総重量 12.5 kgの6個の実をつけていたのである。これをみたKさんは、「すごい！1年もたっていないのに。2ヶ月か、3ヶ月か、4ヶ月しかたっていないのに」と声をあげた。ひょうたんの生命力を時間の経過とともにとらえて一層の驚きを感じたのである。同時に伸びるにまかせられたひょうたんは、そのつるを13人の児童のそれぞれの野菜の茎に巻き付けてしまい、ことごとく枯らしてしまう事件がおきた。そのことを指摘されたU君は、「だって、急にのびたんだもん」とその場しのぎの発言をしたので、みんなはいっせいに発言をはじめた。「ぼくのキュウリは、花を咲かせて少しずつ大きくなったよ。」「私のスイカの実は始めは小さくて、だんだん大きくなっていったよ。」「一度に実が6個もできたりしない。1個1個できる。」「こんなに大きくなるまで世話をしなかったってことじゃないの？」等々。こうした発言は、生長していく野菜を日々丹念に愛情をもって見続け、記録してきたからこそ出てきたものであった。野菜が生長していくその時間感覚が子どもたちの中に体感されているのである。

このことは、子どもたちの育ちの姿と重なる。1日1日の成長は目には見えなくても、その時々の変化にある時目を向けると、はっとさせられる成長の姿に気づくことがある。すなわち子どもたちの1日1日の経験の積み重ねが、いつの日か1年をつくっているのである。しかし、育てた野菜の生長はよく見えても、自分の成長の様子は案外気づかないものである。その時々になんか夢中になって取り組む子どもたちの姿は輝いて見えても、子どもたちは自分の日々のくらしを漠然ととらえていただけであった。

そこで、1日、1年、8年という時間軸から今の自分の暮らしを見直す場を設定して、自分の生き方にかかわる時間学習が必要であると考えた。自分を取り巻く自然の営みの変化、自分自身の変化、自分と家族の様子の3つの視点から、今の自分を成り立たせているものに気づき、今ある自分を見つめなおし、未来に向かって力強く進もうとする意欲をもたせたいと考えた。

## ②教材のねらい

単元名「今！私の時間・ぼくの時間」の今とは、過去を含む今であり、未来をつくり出していく今の意味である。また、過ぎ去った過去にとらわれるのではなく、また漠然とした未来を夢見るだけでなく、今できることに希望を見だし進んでいく姿をイメージした。「私・ぼく」で主体的な自分の時間を表した。

本単元の時間では、誕生より今日までの時間と児童の現在の1日の暮らしを連続した生活時間としてとらえて作成した教材を用いる。毎日の繰り返しが今の自分をつくっていることを直観し、その日々の中に家族の愛情があること、その中で成長変化している自分であること、また身近な環境も変化していることに気づかせたい。その気づきや発見を足場に、自分の願う暮らしをつくりあげることに目を向ける契機にしたいと考えた。

針のついた時計によって計る「時間」は扱わず、生活時間のイメージを共有できる時間の教具と人形を使った遊びの活動を取り入れ、自分の生活時間を表現することを楽しみながらイメージの共有をはかり、対話によるコミュニケーションを深める場になるように工夫する。

## 3 学習過程の構想

単元名については説明をせず、1ヶ月前から教室に掲示しておく（子どもたちの内面的な熟成期間とする）。そして次のような学習過程を想定した。

- ・時間感覚を味わう遊びや活動にひたり、自分の生活時間を意識する。（ひたる）
- ・自分のくらしの時間を表現して、互いの違いに学ぶ。（ねらいをもち、気づく）
- ・自分のくらしを見なおし、自分の願う暮らしをつくりあげるきっかけにする。（気づく）
- ・自分の気づきや成長の様子を記録に残し、自分を見なおす契機とする。（見つめる）
- ・家の人や地域の人、周りの人に感謝の気持ちを伝える。（交流する）

## 4 単元の目標

ねらい・時間の感覚を味わい、自分の生活時間を意識する。

- ・日々成長変化していく自分とまわりの様子に関心をもち、自分の生活時間を見直し、よりよい生活をつくり出そうとする意欲をもつ。
- ・1日、1年、8年、100年等いろいろな時間の感覚を味わい、かけがえのない「今」という自分の時間の大切さを感じとる。

## 5 学習活動の内容

以下の表で示す。

第1次4時間 「第1次ガイダンス」

時間の教具から、イメージを広げる。

- ・「これ何だとおもう？」教具から想像する。
- ・時間の教具を見て、連想することを発表する。
- ・時間の教具の回りに車座になって話し合う。

- |                    |                            |                            |                                 |                        |
|--------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------|
| ・これ何だろう<br>と話してみる。 | ・どうやって使う<br>のだろうと相談<br>する。 | ・時間の教具を<br>さわってみる<br>並べてみる | ・時間の教具を使<br>って活動したい<br>ことを発表する。 | ・時間の教材<br>に名前を付<br>ける。 |
|--------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------------------|------------------------|

第2次 学習の計画を立てよう<個>

3時間 ・好きな「時間の教具」を選んで、自分の時間の話をする計画を立てよう

時間の教具を使ってお話をしよう。<グループ>

- ・選んだ時間の教具ごとのグループに分かれて話を聞き合う。
- ・質問や気づいたこと、思ったことを語り合う。

第3次 色々な時間軸を通して、生活を見直そう。

16時間

1日の暮らし・わたし 私の24時間（1日）	年に1度の誕生日（1年）	育っていくよ生命の時間 （1年・8年・100年）
<ul style="list-style-type: none"> <li>・24時間のボードと人形を使って、自分のくらしの様子を話す。</li> <li>・他の人との違いに学んで、自分のくらしを振り返る。</li> <li>・冬休みの計画を立てる。</li> <li>・計画と実際の過ごし方について話し合う。</li> <li>・遠足のグループ探検の時間の計画を立てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年365日カレンダーの中の自分の誕生日の位置に座る。</li> <li>・自分の誕生について思い出の品物や写真などをならべて自分のことを話す。</li> <li>・今8才のわたしが感じていることを話す。</li> <li>・今の季節の様子や発見したことを発表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身の誕生やあゆみについて調べる。</li> <li>・育てた野菜の伸びや成長を振り返ったり、自分の育ちと比べたりする。</li> <li>・祖父母・親・自分につながる生命のつながりと未来につながる自分の生命について想像する。</li> <li>・国籍や人種をこえて赤ちゃんの誕生とおかあさんの気持ちについて考える。</li> </ul>

第4次  
10 時間

こんなに大きくなったよ

(個人・集団)

- ・本に自分の幼い頃の写真を、糊ではっても良いか考える。
- ・記録を親や周りの人に見てもらう。
- ・親への言葉を書き、親からの言葉を読み、心を通わせる。

季節はめぐって3年生

(集団)

- ・冬の自然のおくりもの、春の自然のおくりもの、秋の思いで、夏の思いでなど1年間の心に残る自然の様子やできごとを、カードを添えて語り合う
- ・2年生のあゆみを振り返り、次の学年への期待をもつ。
- ・1年生のために「今！私の時間・ぼくの時間」の授業をする。

第5次  
2 時間

学習のまとめをしよう

(個・集団)

- ・自分の記録を丁寧に読み直し、感想をまとめる。(自己評価する。)
- ・互いの感じ方を、聞き合う。

#### 4) 学習展開にみられる子どもの様子と追究の姿

##### (1)第1次 教材との出会いの場面

テーマと時間の教具の説明は一切しないで授業に入ることにした。「これ何だと思う？」と語りかけながら時間の教具を提示した。どの子どもも色彩に惹かれ関心を寄せた。教具を目にただけで、子どもたちがイメージを膨らませ、季節感や温度感を直観的にとらえ、自分の生活と重ね合わせながら活動してみたいことを語り始めたのである。いつもは話すことが苦手な児童が積極的に発言する姿を通して、時間の教具には、子どもの創造性を触発する何かがあると思われた。

##### (2)第2次「自分の好きな時間の教具を選んで自分の時間の話をしよう」の場面

ここでは、W君のお話会までの様子を追ってみたい。子どもは、どの時間の教具をつかいたいか、何を話したいか、誰に聴いて欲しいか、どんな願いをもって臨んでいるかというこだわりをもっている。

##### 【W君のお話会までの記録】

9月25日 初めて365日の牛乳キャップをみて

ぼくはさいしょ、これはとけいだと思っていたけど1月、2月とか、10・20・30とか書いてあったのでカレンダーだと思いました。広場に集まって、元のところにもどったら、みんなはたんじょう日の所にならんでいたから、ぼくもたんじょう日のところにいきました。

9月28日 教具の名前を考えた日

ぼくはこれ何だろうとおもったけど、すぐ「季節カレンダー」だと思いました。ぼくはこんなに長く学校にいるのだということがわかりました。



10月7日 初めて4色の布をみて、365個キャップを共に並べた

きょう、ぼくは先生がいっしょうけんめいぬった布をみました。これなんだろうとおもいました。これ、毎日の太陽がのぼってくるのかなとかんじました。1日1日をたいせつにして、小さい1にちをばかにしちゃいけないんだなとおもいました。大きい1日をばかにしちゃいけないんだなと思いました。やっぱり長い1日は長いんだな。とけいをばかにしちゃいけないんだなあとかんじました。学校にいる時間は長いんだなあ。こんどは自分の1日1日をはっぴょうしたいです。

10月8日 「自分の時間」の発表したいことを考えた日

発表のけいかく。だい1きぼう、「まいにちカレンダー（24時間の教具）」は前から、自分の毎日を発表したいから。聞いてほしい人・グループの人

W君の記録を読むと、時間の教具との出会いから、さまざまな時間の感覚をもちはじめていることが分かる。それは、W君のこれまでの自分の時間感覚のふり返りや見直しという過程である。そのことをとおして、「1日」の時間の価値や意味を味わっていきこうとしているように思える。

自分で選んだ時間教具をつかって、子どもたちは次のような発表をしている。

- ・24時間教具をつかった人・・・21人（7人ずつ3グループ）
- ・365日教具をつかった人・・・9人（1グループ）

- ・Yさん：24時間時計を使って、「自分が生まれた日の出来事」を、写真を教具の回りに時間を追って置きながら説明した。
- ・Wくん：「おかあさんに怒られる時」を「1日24時間時計」の上で、お母さんの口まねを楽しみながらお話した。
- ・Pくん：自分が育てたキュウリの観察記録とキュウリの模型を、「365日カレンダー」の日付にそろえて並べながら、キュウリの成長の様子を話した。
- ・Mくん：「自分が楽しかったできごと」を絵カードに表し、「365日カレンダー」の日付に合わせて置き、お話をした。
- ・Sさん：「みんなのうに話したい」との願いをもって、1日のできごとを話そうとしたが、緊張して一言も語れなかったけれど、今度こそ勇気を出すと決心する。
- ・Tくん：作り話をするSくんに怒りを感じながら、グループの仲間と本当の時間の話を話題にして、やりがいのある学習をつくろうとして司会を進めようとする。

こうした子どもの発言の中に、時間を切り口にして生活感にあふれる話題が出てきている。それぞれの体験から発せられる個性ある追究の芽を感じた。

(3)第4次「色々な時間軸を通して生活を見直そう」の場面

①「365日カレンダー」はタイムマシーン

「右に1周回ると年をとるよ。反対に回ると若くなる。」こんな発見があった。Mくんは、反対周りに6周したところで4つんばいになり7周目を回った。7周目は0歳児の時を意味するからである。「だったら8周よりたくさん回ったらどうなるの?」と尋ねるAさんの発言に全員どきりとした。「ああそうか、生まれる前だけお母さんのおなかの中にはいるんだ。」こうつぶやくAさんの発言が、生誕前の母のお腹にいる胎児の存在に目を開かせるきっかけとなった。8年カレンダーを使って自分の生誕から現在までの生い立ちを説明するときに、8年分の牛乳キャップ(12個X8年分)をつなげた時間ボードの始まりのところに、

10 個分の赤色に塗ったキャップを子どもたちは付け加えたのだ。これは生誕以前の、お母さんのお腹の中にいる月日を指すと子どもたちが主張してそうしたのである。また、「お父さんは 38 周もまわったってわけ。これだけでも疲れるよ。すごい。」こうした T くんつぶやきも心に残った。

円形カレンダーの周囲を回る遊び的な行為が、「時間は循環しながら、年を重ねていく」という時間の持つ構造のイメージを形成するきっかけになった。

②年に1度の誕生日 「お母さんは、使えなくなった物をなぜ残しておくの？」

「365 日カレンダー」を広げると、誕生日の位置に座る傾向がみられる。子どもは、自分の誕生日を座標とするのだろう。並行して行われた国語の説明文「おへそのはなし」の授業をきっかけに、「365 日カレンダー」の真ん中で、思いでの品をもってきては、自分の赤ちゃんの頃の話をする児童が出てきた。車座状に座って聞いている子どもの中から、「お母さんは、使えなくなった物をなぜ残しておくの？」という質問が出された。これが、自分たちを育てた親の気持ちに目を向けさせるきっかけとなった。

③冬休みの計画を立てよう

冬休みの計画を立てた。互いの計画を「1 日 24 時間時計」を使って、情報交換した。6 人グループで質問やおすすめのアイデアをだしあう。時間の教具を使うことで、数字の時間が量感をもって伝わっていった。

冬休み明けには、計画と実際はどうであったかが話し合われた。朝起きるのがおくれると、全部の時間がずれること、家族のきもちで計画がかわってしまったこと、計画通りにやることの難しさ、計画通りにできなければむなしいから計画はやめたほうがいいなど、様々な発言がとびかった。

(4)第4次 「自分の成長の記録を本にしよう」の場面

幼い日の写真は二度と撮ることはできない。写真は自分の記録であり、かけがえのない宝物である。写真の扱いを通して、自分史の本を仕上げたいとの気持ちと、限られた数しかない貴重な写真を使うことのジレンマとの格闘がおこった。二度とやってこない過去の自分にかかわる物のもつ意味を確かめたのではないか。

(5)授業を振り返る子どもの感想

子どもたちにとってこの授業はどのような意味があったのだろうか。M さんは学習のまとめに次のように書いている。

(自分の学習記録を)読み直してすごいと思うことがたくさん書いてあります。今まで、ずっとこの「今、私の時間・ぼくの時間」をたくさんやりました。この勉強はわたしたちが生きていくための、だいいいな勉強だとも思いました。時間、1 日、1 年がとても早いことがだんだんわかってきました。あと、あした。でも明日はじゅぎょうが殆どできません。じゃあ、今日、あと 2 時間しかないとわかりました。明日、今日 2 日で、2 年生はおしまいです。いろいろなことをかんじていることがわかりました。書いておくのもだいじですが、読み直しも同じくらい大事です。自分がよくもこんなにかんじて、文しょうにできたね。よくがんばったネってほめてあげたいくらいです。

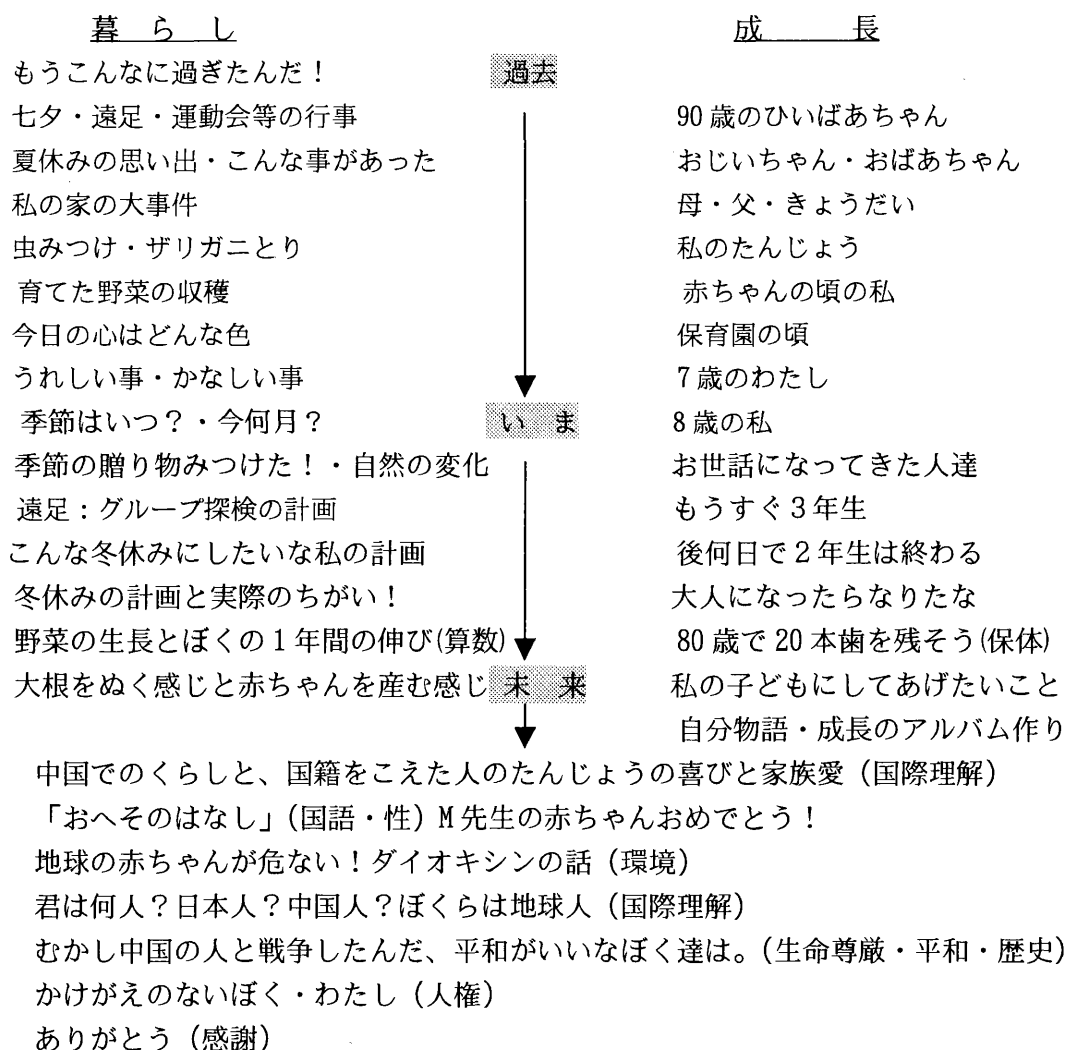
(この勉強のおもしろかったところ) みんなが赤ちゃんのころをはっぴょうしたら、みんなの赤ちゃんのころがわかっていいと思ったし、きせつや、1 日、24 時間がどれだけ長いかみじかいかがわかるからいいです。このべんきょうをしたら、きっと 1 日をだいじにできます。だから、こんど 2 年生になる人たちにもやってほしいとわたしは思いました。ぜったいにおもしろいとおもいます。

Mさんは、自分なりにとらえた時間の意味を考え、1日を大切にしようとしている。この学習を通して、時を感じる自分、それを書いて考えることが素晴らしいと感じている。自分の時間意識を確かめ、そして他者の時間とのかかわりを知り、自分を変えようとする積極的な姿がうかがわれる。時間学習とは、自分の生活から生き方や自然・生命の摂理にまで学習が深まる可能性を持つものといえるのではないか。学ぶことは、他者と深くかかわることで自己の世界を広げるものであることを教えてくれる。

## 5)「時間」の学習の可能性

### (1)学習の広がり子どもの生活圏との関連から

授業実践でみられた子どもの関心の広がり、気づき、活動の概要について整理したものが次のものである。これは、授業の中で、朝の会や帰りの会で、また学校行事や学校生活の全般にかかわる記録や観察したもの、家庭学習ノートから検出できた内容である。中国人の児童がクラスにいることも、学習の広がりに幸いした。この時間学習が多岐にわたる関連と広がりをもつ総合的な学びを導いたことが分かる。



## (2)他の教科・領域での「時間」教具の活用

他教科・領域における時間の教具の活用例を以下にまとめてみたい。

- ・ 3年生 社会科「おじいさんの子どものころ」：100年カレンダーを使って、道具や写真などを古い順番に並べて、物や道具の始まりと発展、寿命について考える。
- ・ 3年生 理科「日なたと日かげ」：この学習に「1日24時間時計」を取り入れ、その色彩感をヒントに「地球の日なた＝昼間」、「地球の日影＝夜」と関係づけてとらえる。子どもが理解しやすい言葉や事柄から、自然現象の特徴をつかむ。
- ・ 4年生 理科「季節をさぐる」：1年365日の時間ボードを使って、自然物のカードをおいて1年の季節の変化や循環を追究する。月の形の変化の規則性を発見する。
- ・ 生徒指導、特別活動、道徳：時間の計画や人が時間を中心に生活を営んでいることの意味づけ、行動規範や責任意識の形成

## まとめ

時間は、あらゆる次元で私たちの生活と深くかかわっている。目で見えない時間を、この「時間の教具」が視覚にうたえて捉えさせ、体感させてくれることで、知識の形成に大切な時間感覚を身につけ時間意識を発達させることができると考える。これは子どもに限らず、大人にとっても新たな視点で時間を見直す契機となる教材ではないかと思う。

## 【参考文献】

原田信之「ドイツの基礎学校における事実教授と新しい教科横断的学習」、日本生活科教育学会『せいかつか』1998年。

Schaub, Horst: Sachunterricht in der Grundschule. Niedersächsisches Landesinstitut Berichte 49, 1996.

Schaub, Horst: Zeit und Geschichte. In: Praxis Grundschule. 11/1998.

Schaub, Horst: Das Problem der Zeit an der Jahrtausendwende. In: Grundschulunterricht. 12/1999.

Schaub, Horst und Zenke, Karl G.: Wörterbuch Pädagogik. Deutscher Taschenbuch Verlag, 4. Auflage 2000.

Schorch, Günter: Kind und Zeit. Verlag Julius Klinkhardt, 1982.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan Grundschule. 1997/1998.

注記) 執筆分担について、1～4及び寺林が執筆した5の加筆・修正を原田が担当した。本稿で紹介された実践の研究発表会を開催し、様々な意見やアドバイスをいただく機会を与えてくれたヒルデスハイム大学基礎学校教授学研究所のケーンライン所長(Walter Köhnlein)ならびにシャウプ教授(Horst Schaub)、また、同大学での4ヶ月間の滞在のために研究助成を与えてくれたドイツ学術交流会(DAAD)に感謝の意を捧げたい。

## V フランス編

# フランスにおける”総合的な学習”に関する動向

岩崎 香代

## 1 現状

現在フランスで行われている学校教育のなかで、日本の総合的な学習に当たるものとしては、学際的な学習(*interdisciplinarité*)を強く推進する、“横断的な学習(*travaux croisés*)”が挙げられるだろう。

2000年9月の新学期よりこの“横断的な学習(*travaux croisés*)”が、コレージュ（中学）第4学年へと導入され、2001年はじめにはコレージュ第4学年の全クラスで実施することが、通達 2000-093 号により、義務となった。

通達の内容を下記に抜粋してみる；

2000年6月30日通達 2000-093 号  
—2000年コレージュ改革—

多様化行程(*parcours diversifiés*)と横断的な学習(*travaux croisés*)のこの二つは、学際的な学習(*interdisciplinarité*)の実践を実行するという主な目的を持つ。これは、学習に対してより認識を与え、生徒にコレージュで提供されることとなる授業プログラムの一貫性を知覚させることができる。

また、教師の側には、独創的な学習指導方法の実践の可能性を与える。これらは、第5、第4学年にて、生徒をやる気にさせる手段のひとつとして構成される。

2000年新学期には、“横断的な学習(*travaux croisés*)”は第4学年すべてのクラスではまだ義務とはならない。しかしながら、2000-009 号通達のなかに定められた目標は維持される。

2000-009 号通達のなかには、この“横断的な学習(*travaux croisés*)”についてどのように規定されているのかということ；

2000年1月13日通達 2000-009 号  
—2000年コレージュ改革について—

コレージュ第6学年には柔軟な時間割り、第5と第4学年には幅を設けた時間割りとなり、各学校機関ディレクターはこれを有効に使える。

大きな目標として、生徒の多様性を考慮に入れ、全学年での柔軟な配備発達を促す。

また、新しい教育方法実践の項では、多様化行程(*parcours diversifiés*)と横断的な学習(*travaux croisés*)について定められている。

幾らかの生徒には、教科授業の境が、学習の一般的認識や学習と実環境とのつながりを見る上での障害となっている。それが理由で、昨年には第5第4学年に、多様化行程を組織する可能性が与えられた。これは、ある教科プログラムの課すポイントに、独創的な教育方法のおかげで、生徒の興味、関心

をもとにして、生徒を助ける。このフォームは、効果のあった第5学年にて維持される。

第4学年では、2000年から”横断的な学習(travaux croisés)”として導入される。第4学年のクラスで、多様化行程に代わる”横断的な学習(travaux croisés)”は、コレージュ第4学年すべてのクラスで義務化され、少なくとも2教科以上に貢献することとなる。

この第5学年での多様化行程と第4学年での横断的な学習とは、学習困難な生徒のためではなく、現状プログラムのいくつかのポイントで生徒にやる気をもたせるためである。

この二つの学年の時間割りには幅を持たせてあるので、生徒の時間割り負担を重くすることなく、ここからそれぞれに必要な時間創出ができる。

授業時間数については、1996年12月26日の政令に定められ、中心サイクル（第5、第4学年）の授業時間数は、週に、オプションを加えず最低25時間30分である。この柔軟な時間割りによって、多様化行程を実施（97-98年から第5学年、98-99年から第4学年）できる。

全教科は次のような時間幅が決められている。

例：フランス語は、週に、4時間. 5時間30分

数学は、週に、3時間30分. 4時間30分。

この”横断的な学習(travaux croisés)”創設の考えは、1999年5月25日セゴレンヌ-ロワイヤルのオリエンテーション原稿にみられる：

\*”横断的な学習(travaux croisés)”の目的は；

- 複数の教科を含む計画の実現、製作、生産を評価する、
- 知識の連続性と一貫性を保証するため複数教科での学習を促進する、
- 生徒の自律性を発達させ、目的結果の実現まで計画を持ち上げる練習、
- 異なる教科の教師チームによる仕事の奨励、
- 第5学年で行われた多様化行程をより強く導入。

\*様式は；

- 第5学年クラスでの多様化行程として生徒の自立した学習（個人、グループ）をもとに、多分野のアプローチを用い実行する、
- 複数の教師と学ぶ習慣をつけ、教科間の橋を創る、
- 第4学年の”横断的な学習(travaux croisés)”では、第5学年で発達させた能力を明確にする、
- 生徒に要求される実現はいくつもの異なる本質性がある：調査、科学的目的の体験、製作、書き方練習、芸術的創作、歴史、環境、、、
- 多様化行程に用いられた手段がそのまま使われる、
- 2000年より義務化予定

\*教師教育は；

- 全教科の教師に、生徒の多様性を分析し、考慮し、困難な点を注意深く見る能力を発達させる、
  - 教科間のアプローチの同一性やオリジナル性を見い出す、
  - チームで活動、計画をするために共に働くことを学ぶ。
- という目的を持って準備される。

今回のこの”横断的な学習(travaux croisés)”という学習形態が実施されるまで、様々な経路を通り、そのつと必要な変化をしてきている。その軌跡をまず振り返ってみたい。

## 2 現状にいたるまで—公文書を交えて—

フランスにおいて、”学際的な学習(interdisciplinarité)”という概念が出現してきた背景を見るには、1960年代まで逆のぼれるだろう。社会的には、10年続いたド・ゴール主義政治への倦怠感が現れていた。1968年5月に起った教育紛争も忘れられない。この当時(1960-70年代)には、教育改革が続き、コレージュは大衆化した。

ロベールによると：

当時の中高等教育は数々の変換を成し遂げていたが、まだ手付かずの問題も残されていた。そのうちの大きな問題の一つとして、国の教育目標を目指して、各学校機関の自律性をより強くし、各教科の授業時間数をもとに、自立した時間割りの構成をしたり、独創的な学校活動を行うために授業時間数の10%を設置することを可能にすることや、または、今までの伝統型クラスの代わりにもっと教育一貫性を構成することが必要と言われていた。

この頃の近代化教育推進者は、以前にも増して、生徒はその時代の最新の要求に応じて、変化の激しい社会に進路を見い出すことを学ばなければならない、また、その社会に適応すること、職業発展をすることを学ばなければならない、そして将来には自分で慎重に検討できる責任ある市民とならなければならないと主張していた。彼等は、”生活環境への学校開放”をする必要があることを言い、この表現をテーマにしていた。

革新的な者は、豊かな個人的体験の反映として、生徒の自由で衝動的な発言を評価すべきであると主張したのに対し、保守的な者は、その返りとしてのみ独自性を創出することのできる偉大なモデルをまず模倣する必要性を強調していた。

各教科や覚醒活動の認識は、観察やアンケート調査による環境社会の発見、帰納法使用による知能の覚醒、芸術的創造性など、革新者により強調されていたテーマが学校内に公に入ったことを合図する。

### 2-1 1973年

1973年、ジョゼフ・フォンタネにより、時間割りの10%を各学校機関の独創的な活動のために割り当てることが決定された。

1973年3月27日 79-162号通達

—中等教育における10%の時間割り当て設置に関して—

#### 2) 教育枠について

ここで与えられた時間的資本は、各教科の専有的所有とみなされてはならず、総合的な割り当てとする。ディレクターの責任のもと、優先的に、教師チーム学習に重きを置いた活動のために使われる。このチームは、異なる専門の教師の存在を利用して、一つまたは二つの教科範囲で活動を発揮する。



総合的な分担は、例えば独自学習の発達や、文献調査や、研修遠足などの学校外と接触を伴う学習に関連した他教育活動のために使われる。社会教育タイプの活動はこの10%規定内には入らない。

これらの時間の一部を授業についてゆくのが困難な生徒を補習するために使っても良い。しかし、一貫して補習授業にするのはさけるべきである。これは機械的な試験準備強化対策では全くない。

教科間一致に重きを置くのは意図的である。それは教科間の仕切りを取り除きやすくする。反対に、すべての教科に共通な一つのテーマを採用するのはさけた方がよい。現時点での研究状態では特に中等教育でのそのようなテーマの定義はとても人工的になってしまい異なるプログラム間での出会いに応じてより小さいレベルでの調整が必要である。

### 3) 適用

1. 関係機関：中等機関第一サイクル（コレッジ）では、この案を完全に実施する。しかしながら、第6と第5学年IIIと実践クラスでは、既にプログラムと時間割りに大きな自由が教師に残されているので、特にプログラム再編の必要はない。これらのクラスの教師とタイプIタイプIIの教師との間でのやり取りを促すことに力を入れる。そしていくつかの活動の際には、異なるタイプのクラスの子供でグループを作ることにも可能である。

2. 使用手続き：最小限の正確さを持って、どのようにこの時間使用を保証するか予測するのが適当である。計画は、学校機関の管理機関と教師の学習指導責任のもと、生徒代表や関係する人物すべてに参照した後、管理委員会へ賛意を求めるため書類提出する。この手続きには来学年組織のためには現学年度末に行われる。学校機関が自由に計画された活動のための期間を学年内に選ぶ。

## 2-2 1975年

1975年に当時の教育大臣ルネ-アビーにより行われたコレッジ-ユニーク（中等教育統一化）改革は、アビー改革と呼ばれる。この改革は、1963-65年にクリスチャン-フーシェにより創設された異なる方針を持つ四つの課程を廃止することによって特徴づけられ、全コレッジは、同じプログラムを持つことになった。ここには、すべての生徒に成功するための公平な機会を与えるという主な考えがあった。

1976年12月の政令により、中等教育機関により多くの自治性を与えた。その目的は、地域（県、市、町）環境とのより密接な関係をつくるよう、促すことであった。国レベルでこのシステムの統一化が実現された時、地域の多様化によりこれを調和させるために、学校機関ディレクター等関係者に、より多くの権利と責任を与えた。ロベールによると、その後絶えず拡大してゆく地域へ向けての初めての動きが始まった。

また、補習の概念（1977年3月28日通達）や、個別化、差別化教育の概念が公の性格を持ってきた。

このコレッジ統一化は、同時に個別化教育指導方法をもたらすことになった。これは、“個別に、各生徒の発達に応じて”、プログラムの内容に重きを置くのではなく、生徒がどのようにプログラムに取りかかり、どうやって理解するのかに重き

を置くべきであると言う観察可能な生徒の態度を解釈するプログラムともいえる。この分析の仕方は個別教育の利点である。ロベールによると、反対に、生徒の好みや適性に応じてという自由主義論理は、現実には社会的身分に応じての不平等な個別化提供の論理でもあった。つまり、この改革は、公平な統一化システムの考えに導く形式上の方向性と、競争概念を優先する自由主義イデオロギーの間に基本的な矛盾があった。

## 2-3 1979 年

1979 年 9 月、クリスチャン-ボヤックにより、上述の“10%オリジナル活動時間”が、各学校機関の自治内で教師がオリジナルな計画を作るよう誘発する“文化教育活動計画(Projets d'Activités Educatives et Culturelles des Etablissement略して PAECE)”と代えられる。

1979 年 9 月 11 日 79-289 号通達

—中等教育機関の教育法自治性に関連し、教育文化活動に関して—

1-1) この通達は、教育文化活動計画の形のもとで教育システム改革により生まれた教育指導法構成のなかで一貫性を保つため、どのように置かれ発達するのかを明確にする目的を持つ。

1976 年 12 月 26 日 76-1303 号政令で、コレッジについて、1976 年 12 月 28 日政令 76-1304 号でリセについて、学校機関の自律性適用について規定された。この自律性適用の分野は、学校機関の環境の特徴を考慮に入れた教育活動の適用をねらいとし、特に国のプログラムを補足するための学校機関に特有な学習の主題の選択や、教育活動に関する任意な活動を含む。

この条項は、特別学習の主題は関係する一人または複数の教師による提案をもとにすると明確にする。つまり、相互教科間協調の誘発は明らかである。中等教育での自然環境、文化、科学、経済、技術に関する教育への開放。より具体的な教育活動にし、アプローチを多様化し、創造過程で知識を関係付ける。

コレッジ-ユニークの実施により次のような革新が特に必要とされている：教科の新分野の創設（手や技術を使う学習、経済社会入門等、）や、地方、地域状況を写すテーマを例証できる自由を教師に残すといった新しいプログラム概念の促進。

これらは大学区の検査官と大学区長へ年間報告される。

### 1. PAECE の原則について

<10%教育>ですでに決められている相互教科間活動の発達により多様な教科間の一貫性をもたせる。

文化、科学推進や環境、地域遺産、経済知識など、教育活動を具体化するのを助け、抽象的な感覚や創造性の分野内で平衡を保たせる。これらのアプローチは生徒の振る舞い、学習態度、校区の雰囲気を目覚めや興味を引き起こす。

### 2. 準備と適用

2-1. これは、学校ディレクターのもと、教師、関連学校区メンバーによっ

て現実化される。

### 3. 援助

特別な手段を必要とせず教師により実行される計画が大多数だが、特別な援助無しではできない興味深いものをはずすわけではない。

次のねらいに、より相当する計画に補助金あり：学校開放、学際的な学習 (interdisciplinarité)、外の組織との協力、一貫性、学校機関間の協力；イニシアティブ誘発精神をもって、改革、創造性への過程発現のため各学校機関は自由にこれらの配備を利用できる。しかし、これらの計画は学校機関の自治性に関してのみである。教育的組織等の他分野についても連関させなければならない。すべてに適用される教育活動の土台となる規則はあるが、各学校共同体の特徴を尊重し、そこに固有の規則や特色ができる。

## 2-4 1981 年

1981 年 5-6 月に左翼政権が誕生し、1995 年まで続いた。

教育大臣はまず、アラン・サバリが任命され、コレージュにて教育指導方法を個別化する必要性を強調した。ロベールによると、この時期、革新派と保守派の古い溝が目覚めたが、前者の方針は複数の教育省決定によって肯定された。例えば、生徒の参加、学校開放、多数教科の相互的な学習を発達させるねらいを持った”教育活動計画(Projets d'Actions Educatives 略して PAE)”など。

1982 年 6 月 11 日 82-249 号通達

—教育活動計画 (PAE) について—

4 コレージュにて、独自の学習をやる気にさせ、時間管理の独創的な型を探究し、相互の教科間学習の状況をつくり、生徒に”責任を持たせる”具体的、優先的機会を提供するべきだ。

前教育大臣のもとで、”10%オリジナル活動時間教育”そして”文化教育活動計画”が、計画による教育として知られていたが、ここで本当に”計画”の概念が公に導入された。この計画の概念が民主化に有利な教育作用の優先手段となった。一つには落ちこぼれ対策の手段としてとられたからでもある。”計画”による教育については後述する。

この教育活動計画とは、学校教育の範囲内で通常授業とは区別した条件の中で行われる教育的活動のことをいう。これは学校機関計画 (projet d'établissement) を実現する一つの段階となる。学校機関計画については後述する。

同時期、地方分権化がすすめられていた。生徒が多様化し学力が不均質なクラス内で教師が授業しなければならない困難さを発見していた。

ロベールによると、1975 年アビー改革と呼ばれる、特にコレージュのレベルで教育システムの近代化に関する法をつくった政策は、教育提供のスタンダード化を目指していたが、すぐに、このスタンダード化はシステムに秩序をもたらすには程遠く、混乱を増やし、それらを浮き上がらせた。考えの流れが逆になり、どこでも同じではない要求へ答えるためある程度の自治性を地域の機関に置く必要が求められ

た。それらに関する政策は、文化教育活動計画から始まり、学校機関計画で本当の手段となった。

## 2-5 1989 年

1984 年新学期より”コレッジ（中学）改革”の政策の実施が始まった。1983 年 9 月から約 10 校に 1 校が次年度のための計画の入念な準備のためのノウハウを享受するために自発的に名乗り出た。計画の準備を通して各コレッジが各々により生徒の多様性を考慮してより適切な方法を見つけるよう、それから毎年 10. 15%のコレッジが”改革”に着手した。

1981-84 年の政府の試みとして学校機関の計画(projet d'établissement)が現れた。ロベールによると、これは特に独自性や学校機関のより大きな自治性の際立つ私立教育に公教育を近づけようとしたことに特徴がある。

ジョンピエール-シュベンヌモンの躊躇期間、ルネ-モリーの平衡状態の後、まずロベール-シャピユイにより再開され、技術中学教育に広まり、その後リヨネル-ジョスパンにより 1989 年 7 月 10 日教育オリエンテーション法が定められ、すべてのコレッジ、リセにてこの学校機関計画(projet d'établissement)が義務化された（18 条）。

さらに、1990 年 5 月 17 日の通達では、教師だけでなく他教員、生徒、家族、社会経済パートナー、地方議員なども参加するやり方についてきめられた。そして 1990 年 10 月 31 日の政令で、異なる学校活動の一貫性を保つための機能を持つと細かくきめられた。

ロベールによると、教育活動計画（P A E）はグループ学習の発達、生徒の活発な参加、学校の周囲への開放は、時間と活動編成のより柔軟な方式に基礎を置いた学校機関計画(projet d'établissement)を定義する最初の一步だった。

この計画は教育省、中等教育機関に”教育システムの中心”に置かれる生徒が、各教科の境界をはずそうと模索しながら、グループ勉強を励ましながら、生徒の社会的同化や職業的挿入の成功を促進する手段を探すという教育的な、社会からの期待により良く答えられるようにする。

学校機関計画の概念は、生徒の不均質さの管理を要求するその目標実現において中心的役割を果たす。1981 年以来の ZEP の概念に必要不可欠であり、この計画は、1989 年のオリエンテーション法ですべての学校機関で義務となる前に、コレッジにて、技術リセと職業リセ（1988）において義務となった。

統一化されたシステムの中で、オリジナルで適切な手段により、共通目標に達するために、地方の独自性をだす中での地方分権化方針と密接な相互作用がある。

つまり、ロベールによると、学校機関計画は次の二つの問題への答えだった：一つめは学校を外の社会へと開放することの必要性、もう一方は、1975 年のコレッジ改革によりもたらされた生徒の不均質性の管理。

1988 年リヨネル-ジョスパン教育大臣のころの特徴として、民主化優先、地方分権の教育政策が挙げられる。

1989 年のオリエンテーション法で全てのコレッジ、リセはこの計画を持たなければならなくなった。同時に 1982 年に可決された地方分権化は、中等教育機関の機関身分の変化をもたらした。1985 年に、公教育機関（E P L E）として管区団体が

ある程度の監視権を持つようになった。1986年1月1日から、リセは地方、コレージュは県の管轄となる。

ロベールによると、これらの政策は、ある意味でスタンダード化以前の教育システムへの回帰といえる。

なお、1990年5月17日90-108号通達によると、学校の経済文化環境に開かれる具体的な計画から出発した生徒のやる気を促す教育的過程のことである。

1990年5月17日90-108号通達

－ 学校機関計画(*projet d'établissement*) に関して－

これはまず、各共同体の意欲が表され、またその共同体の各メンバーの個人的イニシアティブや個人責任を促進する。その場合、各教師により使われる方法の多様性を尊重しながら、全体の一貫性を持つため必要な存在の教師チームの教育実践との一致を保証する。

PAE に関して：

- － 到達しなければならない具体的な目標が決められている、
  - － 時間的制限がある（例：2学期期間）、
  - － 活動の全行程に生徒が参加し、必要不可欠な役割を持つ、
  - － 学際的な学習活動を活用する、
  - － 準備や活動内で学校外パートナー選択により、学校開放の概念を持つ。
- つまり、PAE は既に学習した知識の上に、異なる見方を表しながら、学際的な学習や環境がもたらす開放によって生徒の学習をより拡大する。主なねらいは、集団学習や省察や具体化の全体的な過程のなかでの生徒のかかわり合いに置かれる。

## 2-6 1995 以降

1995年7月13日法によって、より多くの柔軟性が組み込まれた。

例えば、コレージュでは、第6学年では、授業数は週26時間だったのが、23.24時間の範囲内に変更された。第5、第4学年では週25, 5時間+オプションと決められた。一般リセでは平均26時間、技術リセでは30時間プラスオプション。第6学年の目標は、小学校で学んだことを確認し中等教育の方法と教科に入門すること。第5、第4学年は、知識を深く広くすること。第3学年で、進む方向性をきめること。

また、各教科の授業数は、フランス語は週に4.5時間30分の範囲内というように、全教科このように授業時間数の幅が決められている。

1995-97年には多様化行程(*parcours diversifiés*)が設置され、2000年から前述の”横断的な学習(*travaux croisés*)”に代わられ実施されることになった。

多様化行程とは、週2時間教師の指導のもとで、多教科のアプローチを用いた生徒の自立した学習のこと。これに使われた手段が、”横断的な学習(*travaux croisés*)”へと移行される。

1996 年より実施された目標の一つは柔軟な時間割り配分で機能し、困難のある生徒をたすけるということ。今日、各学校機関は多様化させたコースを構成するためなどに時間割り管理は自由である。

2000 年コレージュ改革によると、4 学年レベルで、“横断的な学習(travaux croisés)”が導入される。2000 年度から義務化の予定である。

これは、科学的目的、環境への活動、歴史、その他の芸術的創造など、多分野学習の計画の実現を推進する。週 2 回各 30 分。

この“横断的な学習(travaux croisés)”は、コレージュにて行われる。リセでは指導された個別学習 (travaux personnels encadrés) として行われる予定。

### 3 フランスにおける総合的な学習。

#### 3-1 学際的な学習(interdisciplinarité)

フランス語圏の国では 1950 年代から学際的な学習(interdisciplinarité)という名のもとで、既存の教科間の枠にとらわれないようとする概念が生まれてきたが、フランス教育界では 1970 年代から受けいれられている。

教育百科事典によると；

増大する学識の細分化、分散化、急速な知識の発達展開が、その出現に大きく影響をおよぼした。その当時行われていたような、教科ごとにその内容を細かく切断することは、生徒に 3 つのリスクを負わせるということに学校機関は、気づいた：

- 1) いくつかの教科を任意に切断することに関連し、これが現在の新しい知識とは一致なくなるリスク。
- 2) ある教科の構造や組織や概念などの考えが、時代遅れになるリスク。
- 3) 西洋の国の社会的、経済的発達が、一般的な考え方の過程を習得する能力を要求するため、その考え方の方法のみを学び、教科内容を学んでいないリスク。

以上のようなことを踏まえて、学際的な学習 (interdisciplinarité) についての論理的な熟考の後に教育における学際的な学習 (interdisciplinarité) が生まれた。

学際的な学習 (interdisciplinarité) とは、一つの教科ではないし、新しい分野でもない。本質的には教育的方式のひとつである。認識社会学においての、知識の迷いを打破する攻撃的なアプローチにより支持される。これは、たいがい、批評、研究行為、活動で、教育コミュニケーション様式や、権力分担の様式や、知識関係の様式に関する改革と分離させるのは難しい。

一般的に、教育界において、学際的な学習 (interdisciplinarité) とは、複数教科のまたは教科枠を越えての活動のことをいう。

教授方法において、厳密に言えば、

- 複数教科学習(pluridisciplinarité)、または多分野教科学習 (multidisciplinarité)、
  - 交差教科学習 (transdisciplinarité)、
  - 学際的な学習 (interdisciplinarité)、
- と分別される。

複数教科学習、多分野教科学習は、一つの同じ主題に対し、いろいろな教科の並列を行う。例えば、生徒が海について学ぶ時、各々の教科が、各々の分野で、他教科との協調なく、その勉強に貢献する。通常、学際的な学習は、これら（複数教科学習、多分野教科学習）を含む。このタイプの活動は、テーマによる学際的な学習、または向心性学際的な学習と呼ばれる。

反対に、交差教科学習は、どちらかというところ、教科特徴にではなくて、情緒面、心理面、動機面など通常教育目標に重点をおく。使用者によっては、向心性学際的な学習と遠心的学際的な学習とにわけられる。

また、教師に必要な能力もこの二つの場合で違ってくる。前者の場合、教師は自分の教科知識を送信する器となる。後者は、生徒がいろいろなアプローチを徐々に建設しながら知識を得る”計画”の過程で、教師の役割は教科以外も含め生徒の要求に答え、その助けを適合させることにある。

また、学際的な学習(interdisciplinarité)は、複数の教科を相互に豊かにすることとも理解される。学際的な学習(interdisciplinarité)は、関連する複数の教科を否定するのではなく、それらの教科に強く支えられて、それぞれの教科を3つの方法によって、より豊かにしようと試みること：共通な概念上の学習によって；共通な方法論の学習によって；共通の認識目標をもつことによって。

つまり、学際的な学習(interdisciplinarité)とは、各教科を否定するものではない。この実施のためには、教師がチームを組んで働くことが必要とされ、各教師がそれぞれ固有の方法で、要求で、目標で、他の教科を発見することへも必要になる。このチームワークは、各生徒に必要なことや生徒の興味をよりよくつかむ方向へと導かれる。そして、個別教育への適切な準備へと促すことになる。

グルノーブル大学区によると ([www.ac-grenoble.fr](http://www.ac-grenoble.fr)) ;

学際的な学習(interdisciplinarité)は、生徒の学習に関し、教育実践において、より一貫性を置くすべての活動のことをいう。計画や問題提起から始まり、開かれた精神で、知識とその補完性との相互作用の研究を知覚させ、進歩させる。実現化のために能力を組み合わせる。教科の仕切りを横断できる能力の習得をねらいとする。

つまり、二つ以上の複数の教科間に存在する”相互的な作用”のことといえる。この相互作用は、単なる考えのコミュニケーションから、概念、哲学、方法論、手続き、データ、組織の相互統合にわたる。

ルノワール(Revue des sciences de l'éducation)によると ;

学際的な学習(interdisciplinarité)の概念についての意見は数多くあるが、最低限必要なつながりは、複数の教科目との相互的な作用の必要性だということ。交換、協力、補完性等は学際的な学習に必要な不可欠なものである。広い意味で、義務的に多分野における学習の前提を要求される。

より一般的で抽象的な受け入れられ方のなかには、学際的な学習は科学の分野内で科学的科目の知識の多様な部門の間で相互浸透、相互活動や関係のつながりにより構成される。また、学校における学際的な学習(interdisciplinarité)とは、次のように定義される。教授法や教育法的に行使される二つ以上の複数の学校教科を関係付けさせること。これが、生徒にとって学習や知識過程への同化を促進するため、いろいろな局面（学習到達、目標、概念、学び方、技術的能力等）に、補完性や協調や相互浸透のつながりに学校機関を導くこと。

ベスト(in Legrand)によると ;

学際的な学習(interdisciplinarité)とは、複数、多分野学習などの区別をなくし、次の2面的な目標を実現することができる活動のことといえる :

生徒に教科とは、一つずつ別な科目としてでなく、いくつもの分野の知識のなかから必要なものを汲み取ることができると理解させる面。また、各々のやる気に基づいて、その最初のやる気をより増大させるという目的を持つ。そして、最終目的として、個人的な、やる気のある方法で、生徒の固有な知識を構築することや、コレージュにて行われる学習の意味や利点を理解させることを助ける。

ルグランによると；

学際的な学習(interdisciplinarité)は、一般的な教育的必要や学習にだけでなく、教科的な必要にも答えをもたらすという。そしてまた、精神的成長や、自発的な感心や、個人選択のような認識論的問題の削減をも含む。

使用者により定義が違ってくるが、この学習実践の合目的性は、どれも近くにあるようだ。つまり、現実と接することが大事であり、複雑な現実に接触して、その現実を生徒が理解するのを助け、各教科間のつながりを作るということが一番重要である。

### 3-2 様式

ルグランにより 1978-80 年にコレージュにて行われた実験によると、教師はまず優先的に二つの教科で連合することが示された。そこからは、4タイプの教科間関係が引き出される；

- 1) ある一つの教科に専有的に属さない目的のために教科間で協力する関係、（例えば、ノートを取り方、要約などにより論付けや勉強の仕方を学ぶ）
- 2) 各々固有の分野をあげながら、知識やノウハウの二つをもたらす教科間の同等関係、（教育百科事典による、テーマによる学際的な学習、または向心性学際的な学習に相当する）
- 3) ある一つの教科の介入が、必ず他の教科の介入に先行する教科間の依存関係、
- 4) ある教科の優越関係、つまり、一つの教科のみが実際に機能する。他教科はきっかけとして用いられ、固有の活動を組織するための機会として利用される。（例えば、美術は、生徒による気球製作の際、気球を装飾しながら介入できる）

また、ボワゾによると；

- 一次的関係、つまり、ある法則により教科間の関係が統制される。
- 構造的関係、一つの教科を新しく現れる教科によって包括し、生産される。
- 限定関係、各教科がその境界を他教科に課する。

と複数の教科間の関係を分けている。

マンデによると、学際的な学習(interdisciplinarité)は、知識の分野別に、別々に組織的に検討することにあるのではなく、それぞれの分野内から、各個人に起きる問題全体を解決できる手段や説明データを取り出すことにある。そして各教科が中心にあるのではなく、教科が解決を助ける質問が中心になければならない。教科は、教育の最終目的を構成していたがここでは手段となる。



### 3-2-1 マンデによる学際的な学習(interdisciplinarité)

マンデによると、学際的な学習の様式について3つに分けて説明している；連係の様式、興味を中心、計画による教育。

マンデによると、学際的な学習プログラムは、従来の分野別授業があげる数々の異論にまず答えをもたらしただけ。つまり、知識、実践、個人の3つの統一性である。

この学習は、数多くのバリエーション（人類学的、哲学的、技術科学的、社会経済的、教育学的）で正当化される。

- 人類哲学的説明=教科別学習条件と矛盾して、現実には、相互関係や相互依存でとても複雑である。
- 技術科学的説明=科学が発達するに従い、類似性や不十分性が義務的にまとめられてしまう。（例：生物科学、社会心理学、、、）
- 社会経済的説明=複数の分野から、複雑な現象を学ぶために社会的な要求がある。（例：環境や公害の勉強）
- 教育学的説明=教科は別々の目標ではなく、教養の手段、教科間で関連させる手段とみなされる。

#### 3-2-1-1 連係の様式

マンデによると、これは、一番簡単な様式で、丁度よい機会が生じた時に、2教科の間で局所的な関係を築くこと。例えば、数学理論とその物理学的应用間の簡単な連携。この過程は、特に大きな変化もなく、中等、高等教育に適応することができる。

例：

##### \*数学－物理学

方程式のためのグラフで表した機能の表示  $y=ax^2+bx+c$  に平行した、一律に加速される動きの勉強（石の落下）。物理の問題から出発して、数学のレッスンを動機づける。

##### \*科学－生物学

理論（構成）と実践面において炭素化連鎖の勉強。

##### \*物理学－生物学

気圧に応じた肺の反応。

##### \*生物学－地理

環境破壊、悪化の公害現象の勉強。

##### \*経済－フランス語（国語）

企業訪問後、生徒がレポートを書き、両教科の教師の前で発表する。

#### 3-2-1-2 興味を中心

マンデによると、ここには連携過程の自発的、多教科的な体系化が必要になる。本質的な違いは、過程は、ある分野を学んでいる時に生じるのではなくて、自発的または教師により引き起こされた生活内での問題の不意の出現の機会に生じるのである。つまり、教科の新しい構造化だけでなく、動機や関心の目覚めとが必要不可欠である。興味を中心や連携過程の利点は、“目標による教育法”とその両立性である。

例：基礎授業レベルにて

選択した目標に応じて（下図右側）、教師が問題提起された状況を引き起こす。その解決法が目標によりねらいをつけた行動の練習を明確に伴う：

プレハブ式家屋が学校の近くに建てられた。生徒を驚かせたのは工事終了するまでのあまりの速さである。そこで教師は、建設技術について展開させるテーマの勉強を提案する。特に、次の質問の答えをよく考えること：  
”伝統的家屋？それともプレハブ式家屋？”

この質問への答え探しは、おそらく何日もの勉強を要するだろうし、例となる典型をここに見られる進め方の連続性を理解することになるだろう。

興味中心	学校プログラム
-新家主へのインタビュー	-フランス語(国語)：疑問文のタイプ
-建設会社への資料依頼	-フランス語(国語)：封筒を書式通りに作成する、目的を明瞭にして手紙作成
-建築図の検討調査	-数学：規模や平面投影の観念
-費用面での比較検討	-数学：利率の観念
-耐久性、安全性、断熱性における比較検討	-科学：建築材、断熱材
-プレハブ家屋はいつ頃から建てられるようになったのか？	-歴史：時間的組み合わせ（昔の家屋）
-そこに住むのは快適か？	-宗教または道徳モラル：家に対する深い認識能力

### 3-2-1-3 “計画による教育”

マンデによると、この計画とは、特に情緒（自立、責任、イニシアティブ、根気等）タイプの行動に、より高い評価を与える。活動時に不可避に遭遇する暗黙の認識的目標を体系的には活用しない。計画は、グループによって民主的なやり方で、選択される。反対に、生徒の興味の中心は、たいていの場合、学習プログラムに配慮している教師により、提案される。

計画による教育の主な特色は次のようにまとめられる：

- 生徒同士のグループ内で意見や見方を対面させた後、グループにより共通一致をきめる任務がある、
- 経験内の実生活の本物の状況の中に生徒を置く、
- 探究、熟考、学習を動機づけながら本当の問題を形成する、
- 生徒の可能性を考慮した上で、困難さを形成するために十分に複雑である、
- 決められた期間の中で、有効で完全な実現を要求できる
- 習得分野内や、個人的、社会的行動で評価できる

計画にはいろいろなタイプがある：

- 建設的タイプ = 生徒が何かをつくり出すこと、建設すること、実現することを提案する。（手紙作成、鳥の巣を作る）
- 評価を示すタイプ = 目標はつくり出すことではなく、つくられたものを使用、消費すること。（歴史を聞く、絵画を鑑賞する）

- 問題タイプ = 生徒は一つの問題に直面し、それを解決すること。（魔法瓶は冷たさも保つのは本当か？）
- 習得タイプ = ここでは、より多くの柔軟さをもたらすための学習を進歩させる。（速く辞書を使う学習）

計画をもつことは、自由化と創造力の条件のようにみなされる。これは自立性や熟達することの価値を増大させる。しかし、その熟慮を欠く使い方は巧みな自動制御の教師・生徒の服従関係をつくりえる。

#### \*自由化する効果

- 計画は、矛盾したデータがあることを考慮に入れておかなければならない。それが状況の不確実性や複雑さを管理する。
- 関係する人物の才能を発達させ、張本人をやる気にさせる。
- 予見や概念の時間を持つおかげで、より効果的な活動を促進できる。
- 自分の意図を表現することができる。つまり、隠されていた可能性を具体化することにより、考えを明確にする。
- 試みる行動に対して、認識能力の問題が生じるように導く。

#### \*リスクと害

- 逃避は現在の要求管理の無能さを引き起こす。
- 物や人について全制御の主意主義により、自分の能力に錯覚し、場合によっては良くない結果になる。征服する目標はたどる過程の上にある。
- ”よい目標”と変化させる合目的性の理想化は、事実にはたえられない失望を引き起こす。
- 策略は、最初の野心ある意図と、貧相な具体化結果との間にみぞをつくるリスクがある。
- 費用は、計画がもたらす利点に対し不釣り合いになるリスク。
- 計画の重たい配備は創造性を抑圧する。

例：新しい車を選ぶのは計画。この計画が自動的に自動車に関するすべての興味を引き起こし、この興味の中心が実現した計画の命脈を保つ。

計画を活動の原動力とすれば、生徒の興味の中心は効果的にえられる。この観点から、この教育法は習得するための広い状況が可能な、機能的な認識学習 (apprentissages cognitifs fonctionnels)に場を与える。

#### 3-2-2 パルトゥヌによる 学際的な学習(interdisciplinarité)

中等教育機関において地理の教師であり、リエージュ大学の研究室アシスタントをしているパルトゥヌ

([http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chartier/contenus/cont\\_interdis.html](http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chartier/contenus/cont_interdis.html))によると、この学習形態の実践の仕方を、次の3タイプに分けている；

- テーマが要求する時に、他の教科を促す、
- 同じテーマについて学習するため、複数教科のグループを作る。各々が固有の局面を扱う、

- 一つの問題を全体的にアプローチし、その次に状況を分析し、問題ごとに切断し、その解決法を見つけるため異なる教科の方法論に訴える。

パルトゥヌによると、地理の教師は、複数の教科を交ぜて使用するのに慣れているという。なぜなら、空間機能を理解するために、数多くの要素（物理、歴史、社会、文化、政治、経済、環境など）に働きかけるからという。

地理が持つ特有な関係は；

- 新しい空間を発見する喜び、
- 空間のなかに目印をつける習慣（安全性の必要）、
- 一つの状況を理解するために、具体的な現実と接触している必要、
- 自分が身を置く環境の場所的構造を理解する、
- その場所についての位置決定をし、よく調べる習慣を持つ（なぜここで、他の場所ではないのか？とか、なぜここからで、別の道からではないのか？など）、
- 広大な空間のなかで、地域観察を具体的にする必要、
- 別の場所で起ることと比較できるある程度の知識を持つ、もしくは、少なくとも一般化する前にどこでも同じなのか？と考える慎重さを持つ、
- 規模を変えて相対化する反応を持つ（地域から全体へ、または反対に）、
- 空間的關係を識別する、
- 用いられた規模は適するか考えてみる、
- いくつかの空間モデルを参照しながら現実を分析する、
- 地図、略図、などを創る、
- 体系的に空間に近付く。

パルトゥヌによると；

学際的な学習の障害については、まず複数教科からなるチームが必要なのは明らかであり、一番の難しさは教師たちの通常の習慣を遮断することだろう。つまり、もし教師チームがクラスの共同管理をするのなら、それは各教師の生活信条から方法実践に関しての参照範囲を別の教師に暴かなければならない、ということの意味し、その上で共通範囲内で一致に達しなければならない。これは、各教師がそれぞれの癖や要求を正当化することを求められる。

また、各教師はそれぞれ特有な生徒との関係の持ち方がある。他の教師の存在により全員に対して関係の持ち方が変化する。このような共同体を機能させるための困難さは特にいうまでもないだろう。

生徒の前で、教師は、たとえ不安で動揺しても、主題に対して全内容を把握していないことを容認する必要がある。主題について調べる時には、“私のプログラムは？”とか、“私の教科は？”などの質問は横においておくほうがよく、体系的な観点で主題を調べるようにすることが大切である。また、教科間での時間配分にこだわらないようにする。

予想していなかったことにも寛大に、生徒の要求、必要に応じて学習に乗り出す姿勢が大事となる。教師の介入は、生徒の質問に答えるだけでなく、新しい側面に目覚めさせる人としての調整の役割がある。教師がオーケストラの指揮者のような役割をするのなら、本質を捉えるための大きく開かれた精神と、別分野の多大なる深い個人研究を前提とされるだろう。

複数の教科の教師の協力が成功の一つのカギとなる。そのためには、教師間での教育概念の十分な一致や、教育実践全体をよく検討する意欲が必要だろう。

### 3-4 実践例

例 1) le Monde de l'éducation 2000 年 9 月号より

ルーエン近郊にあるコレージュ-ユージェンヌ-ノエル校においての実践例：

コレージュ-ユージェンヌ-ノエル校において、校長のジョン-フランソワは、2000 年 9 月の新年度を待たずに、第 4 学年への「横断的な学習(travaux croisés)」の実践を開始していた。少数だが、このタイプの学習に確信を抱いた教師達に助けられながら、数年前から既に学際的な学習(interdisciplinarité)に重きをおいた学校機関計画を作ってきた。学際的な学習は学習困難な生徒の学力回復に役立ち、また学ぶことの喜びを見つける場合もあるという。

全校で 38 名いる教師のうち、歴史-地理、英語、フランス語の 3 教師が中心核となって 10 数名で連動している。生徒数は 480 名。そのうち 20% の生徒は、貧困との境で生活している家庭であり、そのなかで登校拒否をしていない生徒は、多くの場合、授業についてゆくのが難しい状態にある。

この計画は 1994 年から開始され、「前 4 学年」とよばれる、第 4 学年の生徒だが、学力レベルが第 5 学年しかない生徒に対して行われた。

学習テーマは、フランスのケリー溪谷に平行して、英国のセバーン溪谷についても学ぶ。

「織物産業で一世紀半以上栄えたケリー溪谷に位置するこの学校は、1975 年まで綿製糸工場閉鎖の影響を受けた地域と同様な影響を受けた」、という状況から出発して、歴史-地理の教師は生徒のやる気を引き起こそうとした。

地域産業として、全生徒とその家族に共通な過去を参照しながら、複数の教科を勉強した。

学年末には、セバーン溪谷に 1779 年に建設された最初の金属製の橋により有名になった産業革命の国、英国へ一週間旅行をした。

具体的には、この溪谷の産業についてと、英国にあるセバーン溪谷のものについて平行して学ぶ。

二つの地域の歴史や地理の比較分析の勉強は、アメリカからの生の木綿を受け取り、そしてフランス植民地へそれを再送するために丁度良かったルーエン港とケリー溪谷との近接さという地域性や、英国は石炭資源があるという資源についてと、地域の社会経済状況との相互作用を生徒により良く理解させた。

産業革命に関する勉強では、特に蒸気機械を例に、技術の教師や物理の教師がエネルギーについて説明するのに利用された。

また、国語の教師は、古典作品の著者（ユーゴー、ゾラ、ディケンズ、、、）に触れるため利用した。

学年末の英国旅行には、焼き物美術館の見学が組み込まれ、これは英語の教師と美術の教師が生徒の興味を引くのに大変役にたった。

現地では、数学として、英国の測定法や通貨をフランスのものに変換するのに必要な計算の実際に行った。

全体的に、教科ごとの勉強は、生徒に学年で必要な学力をつけるのに役立ったのはもちろん、同時に生徒の自律性や単語の使いこなし上達への効果もあった。また、クラス内には、より温和で勉強熱心な雰囲気はただよっていた。

このコレッジでは、10年近く前からこのような”横断的な学習(travaux croisés)”が行われている。それは教師の側の教える喜びのためはもちろん、注意力散漫な生徒を授業に引き付けるためでもある。

1998-1999年にも同じ計画を行ったが、同じような成功と失敗が見られた。失敗の一因としては、しばしば複数の組合の間にある対立もとでそれがそのまま教師の間にも存在することが挙げられる。

この計画に参加する教師は志願制のため、この志願制というシステムには難点がある。

例として、今年は、志願する教師の数が足りないので、2つの計画しか行われぬ。一つはヨーロッパについて、もう一つはインターネットについてだが、この二つ目の計画については、インターネットをするための生徒の英語力が足りないという難点がすでに判明した。

また、計画の数が少ないので、生徒にも志願制を採用したが、友だち同士で集まり遊んでしまう欠点もある。生徒の志願制についても利点よりも難点の方が多い。本来なら、全生徒によって、このようなジャンルの利点を引き出されなければならないのに、この志願制を採用したことで、すでに授業についてゆくのが難しい生徒は、よりたくさん勉強しないといけないという不安からこれに志願せず、結局、成績の良い生徒が受けることになってしまう。

この計画の批判者は、生徒を二つの進度に分けた学校を作っている、と非難している。

もっと志願する教師の数が多ければ、計画の数も増え、その問題もなくなるはずだが、しかし、数多くの計画は、教育省からの強制に答える形で作られたような、もしくは財政援助を求めるために作られたようなものが多いので、やる気のある教師に欠く。そうそう簡単ではない問題である。

また、上記にあげたような組織の仕方は完璧にはまだ遠いことは認識しなければならない。

例 2) <http://www.ac-reims.fr/datice/langetrangeres/respedago/interdiscip.htm> より

ランス大学区内コレッジ第6学年(26名)

英語と数学の学際的な(interdisciplinarité)学習

組織：英語と数学の授業時間を総体化し、同時間に同じクラスで2教師と一緒に介入できるようにする。つまり、週に、数学3時間、英語3時間、学際的な学習を1時間の生徒には計7時間、教師には8時間とする。

会議：関係するこの2教師は休み中は一日を会議に当てる(計5日間)

学期中は、毎月曜日12時-13時30分の間。

一般的目的：

- 学習困難にある生徒を別の角度で個別学習して助ける、
- 自律性への一歩、

- 教科間のつながりを築く（数学／英語だけでなく、歴史、地理、道徳など）生徒全員にコレージュの異なる授業面のつながりを知覚させるのを助ける。つまり生徒がよりよく知識やノウハウを構築するのを促進する。

詳細目的：

	英語の目標	数学の目標	交差した目標
時間	-数えられる -色を言える -時間を読む、書く -発音学習	-計算の復習 -概数の概念 -地理からの位置割だし	-世界の地理 -ヨーロッパ共同体
祝日	-文化-アングロサクソン 伝統の知識と関わる 単語 -場所と保有の表現	-比例配分 -関係-総量(容積)/ 1 kgの値段/支払い金額 -コンパス、定規、 三角定規で作図 (クリスマスの飾り)	-異なる文化に関する 伝統への開放
ユーロ	-具体的な場面での 言語使用 -簡単な数学の問題を 英語で考える	-問題の内容について 演算、 内容再構築、 問題を解く、	-新しい通貨に 慣れ親しむ
交通安全	-色の復習 -幾何学フォームについて 単語学習 -ある場所へ行くための 支持を理解でき教える こともできる	-多角形について 対称の軸を探す -数値計算の復習	-道のりを示す 又は従うため 地図上で理解し 読める知識
旅行	-知識の再活発 -習慣的表現 -会話を作る	-上記の復習 -パーセンテージ計算 使用 -時間の計算	-電車の時間を読 め、理解できる

結果：

学習困難な生徒に幾らかの改善がみられた。いくつかの改善点も見えた。生徒評価には通常授業のように、最後の1時間は口頭試問にした。各生徒は授業内や個人で勉強したものからレポートを作成し提出。教師は、事前に作成した基準表をもとに点をつける（説明の仕方、丁寧さ、練習問題をしたか、正確に正解を写しているか、など）。困難な点は、個の評価の仕方が問題。

（なお、CDDP より出版予定あり。）

#### 4 まとめにかえて

フランス教育界における数ある改革のなかから、おおまかなところを見たわけだが、フランスで“総合的な学習”はまだまだ発展の余地があるようである。2000 年か

ら実施された”横断的な学習(travaux croisés)”がどのように変化してゆくのか、また興味深い。

#### 参考文献

- Allaire M. et Frank M.-T., *Les politiques de l'éducation en France*, La Documentation française, 1995
- *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, no5, 30 juin 1997
- *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, no1, 7 janv. 1999
- *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, no23, 10 juin 1999 supplément
- *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, no3, 20 janv. 2000
- *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, no25, 29 juin 2000
- *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1994
- Legrand L., *Pour un collège démocratique :rapport au ministre de l'Education nationale*, Paris, La Documentation française, 1982
- Lelièvre C., *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*, Nathan, Paris, 1990
- Minder M., *Champs d'action pédagogique*, De Boeck & Larcier sa. 1997
- *Le Monde de l'éducation*, no274, octobre 1999
- *Le Monde de l'éducation*, no280, avril 2000
- *Le Monde de l'éducation*, no283, juillet-août 2000
- *Le Monde de l'éducation*, no284, septembre 2000
- *Le Monde de l'éducation*, no285, octobre 2000
- Nazé Y., *Guide du système éducatif*, Hachette, Paris, 1993
- *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XXIV, no1, 1998
- Robert A., *Système Educatif et Réformes*, Nathan, Paris, 1993



## VI ロシア編

## ロシア連邦における教科等の構成と開発

澤野由紀子

はじめに

ロシア連邦は、1991 年 12 月末にソ連邦が解体したことに伴い、旧ソ連邦を構成する 15 共和国の一つであったロシア・ソビエト社会主義共和国から、エリツィン大統領率いる独立国家となった。連邦制をとっており、49 州、21 共和国、10 自治管区、6 地方、2 連邦特別市（モスクワおよびサンクトペテルブルク）ならびに 1 自治州の合計 89 の地方自治体が「連邦構成主体」と呼ばれている。人口は 2000 年 1 月 1 日現在約 1 億 4560 万人<sup>1</sup>。世界最大の国土を有する多民族国家で、ロシア人（83.0%）、タタール人（3.7%）、ウクライナ人（2.3%）、チュヴァシ人（1.2%）、バシキール人（0.9%）、ベラルーシ人（0.7%）、モルダヴィア人（0.6%）、ドイツ人（0.5%）ほか 100 以上の民族により構成される（1994 年の数値）<sup>2</sup>。1980 年代後半のソ連邦ゴルバチョフ政権によるペレストロイカ政策以来、地方分権化が推進されたことから（ただしプーチン大統領のもとで最近のロシアでは中央集権へ若干の揺れ戻しが認められる）、学校教育においても各民族や地域の実情に応じた教育を提供することができるよう、教育課程の多様化が進められた。

たとえば、ロシア語は「国語」としてすべての初等中等普通教育学校で必修とされているが、母語の教育を受ける権利も保障されており、タタール語、ヤクート語、バシキール語、チュバシ語、ツピンスク語、アバルス語など 30 以上の非ロシア語による教育を行う学校や学級があり、50 以上の民族言語が教科として教えられている<sup>3</sup>。初等中等学校の教育課程は、一般に教科主義により編成されており、学問体系に応じて細分化された系統的学習が重視されているが、こうした多様な教育を保障するため、連邦レベルで定める教育課程基準はゆるやかなものとなっており、教科の構成そのものも、各地域及び学校の裁量に任されている部分がある。地域・学校裁量の時間を利用して、郷土学習、環境教育、経済教育、地球市民教育など、地域レベルで開発されたカリキュラムにもとづく授業実践が行われている事例も一部にみられる。だが、その多くは低学年レベルの実践であり、上級学年では依然として細分化された教科構成によるカリキュラムを採用している学校がほとんどである。

本稿では、まず第一に、ロシア連邦の現行の教育課程と教科構成の特色を明らかにするために、ソ連邦時代からの教育課程編成のあり方の変遷を概観する。第二に、現在の各地方・学校の教科構成の基準となっているロシア連邦の基本教科課程の構造について検討する。第三に、地方レベルの総合的学習の事例として、ロシア極東のハバロフスク地方で導入されている低学年の総合的学習の教科「わたしは市民」のプログラムを紹介する。

<sup>1</sup> Госкомстат России, Россия в Цифрах 2000. с. 67.

<sup>2</sup> Госкомстат России, Российский Статистический Ежегодник 1999. с. 65.

<sup>3</sup> Госкомстат России, Образование в Российской Федерации, Москва, 1995. сс. 90-94.

## 1. ソ連邦から新生ロシア連邦へー教育課程の変遷

### (1) 「総合技術教育」の理念にもとづく教育課程の導入

20 世紀の初頭、1917 年にロシアで起こった 10 月社会主義革命により、マルクス・レーニン主義に基づく新しい教育制度が生まれた。革命直後のソビエト政権は、それまでの身分制にもとづく複線型の初等中等教育制度を廃止し、すべての子どもに平等に労働への準備としての教育機会を与える「統一労働学校」を導入した。この統一労働学校の教育内容を編成する基本原則とされたのが、「人格の調和的・全面的発達」という考え方であった。この原則にしたがい、教育は一つの技術のみを教えるのではなく、理論と実践を結びつけながら技術を総合的に学ぶ「総合技術教育（ポリテフムニズム）」を行うことが理想とされた。これにより、革命前の学校のように暗記中心の学習により読み書き算の技能や知識を詰め込むだけでなく、工場、農場などの生産現場の見学や実習を取り入れ、生活に結びついた教育を行うことが奨励された。

革命直後の 1920 年代のソビエト・ロシアでは、教科の枠を取り払い、「自然と人間」、「労働」、「社会」を三本柱とし、現実を複合的にとらえるプロジェクト型学習のためのカリキュラム（「コンプレックス・プログラム」、「グウス・プログラム」の名称で当時の欧米諸国、日本でも知られていた）が導入された時期もあった。だが、間もなく大学や産業界から教育の質の低下が指摘され、1930 年代には科学の基礎を重視する教科主義のカリキュラムに移行した。ただし、総合技術教育の原則は、カリキュラムの編成原理として引き続き重視され、すべての教科で生活や生産と結びついた学習活動が展開された。しかしながら、初等中等普通教育において、職業教育を必修とするか、あるいは早期の専門化を避けるかについては、常に論議があり、時代によってそのバランスの取り方には違いがみられる。

このソビエト型の学校制度とカリキュラムの編成原理は、ソ連邦を構成するすべての共和国だけでなく、第二次世界大戦後ソ連邦の支配下に置かれた東欧諸国をはじめ、アジアの社会主義国にも導入された。

### (2) 体制転換に伴う教育課程基準の弾力化

1986 年から着手されたソ連邦のゴルバチョフ政権によるペレストロイカ政策の導入、1989 年 11 月のベルリンの壁崩壊、そして 1991 年 12 月のソビエト連邦の消滅により、ロシアをはじめとする旧ソ連邦を構成していた新興独立国家では、一党独裁と計画経済を放棄し、政治・経済・社会のあらゆる分野で改革が始められた。教育の分野も例外ではなく、1988 年 2 月には、「民主化」、「分権化」、「自由化」、「多様化」、「人間化」、「人文主義化」をキーワードとする教育のペレストロイカの基本方針が打ち出され、教育行政、学校の管理運営、教育課程、授業など、学校教育のあらゆる側面がこの観点から見直された。

社会主義体制のもとでは、すべての学校は国公立とされ、私立学校は認められていなかったが、ペレストロイカの過程で、協同組合立学校や宗教団体立学校を含む私立学校の開設が進められた。公立学校でも「ギムナジウム」や「リセ」の名称を冠する特別学校が開設されるようになり、各学校や教員が特色ある授業実践をできるように、国の定める教

育課程基準が弾力化された。同時に、親と子どもの学校選択の権利も拡大された。

従来ソ連邦では、教育課程編成に関する基準として、学年ごとに教科別の週間授業時間数を示す「標準教科課程」と、教科別に教育目標、教育内容、授業案に応じた年間授業時数の配分例、使用教材、教授方法から成績評価の基準に至るまで厳密に定めた「教授要目」が連邦と共和国の各レベルで定められていた。教科書もこれに従って国が作成・発行していたため、全ソ連邦で統一的な学校教育を行うことが可能となっていた。地域の事情や少数民族の言語に対する配慮も原則としてはなされていたが、不十分であり、教育課程のバリエーションも少なく、生徒が自分の能力に応じて選択できる範囲も、上級学年の選択科目に限られていた。ペレストロイカ時代には、こうした教育課程基準が教育実践の画一化をもたらし、生徒の個性の伸張を疎外しているとして批判の矛先が向けられ、これら基準の大幅な見直しが行われることになった。

1989年7月に公布された「ソ連邦初等中等普通教育学校暫定（標準）規程」は、教育課程の編成に関して、連邦構成共和国、地域および学校の裁量権を拡大するために、1）全連邦共通に履修する領域（連邦構成要素）、2）各共和国レベルで共通に履修する領域（共和国構成要素）、3）地域および学校で定める履修領域（地域・学校構成要素）の三つの要素により教育課程を構成することを定めた。そして、同年9月には、これらの三要素を具体的にどのように構成するかを示す「初等中等学校国家基本教科課程」を発表した。この教科課程は、学年毎に必修教科名と週間の配分時間を示していたこれまでの「標準教科課程」とは異なり、「ロシア語」、「ソ連邦諸民族の文学」、「数学」、「自然科学」、「社会科学」の5領域のみを全連邦で必修の学習領域として示し、具体的な教科構成および配分時間は、各連邦共和国の裁量にまかせるというものであった。さらに選択授業等、学校裁量の時間が設けられたため、実際に学校で導入する教科課程には様々なバリエーションが認められるようになった。また総授業時間数の約2割（10・11学年では5割近く）が地方及び学校で教育課程を編成できる時間となった。これにより、様々なバリエーションの教科課程が出現した。また、生徒一人ひとりの個性を重視した授業（授業の「人間化」と言われた）を目指し、低学年での学校週5日制の導入や選択の時間の拡充により、11学年全体の必修授業時間数を1000時間減らし、その分を個別指導にあてること、教授・学習の方法・形態を多様化すること、人文系教科にあてる時間を従来の41%から50%まで増やし芸術教育に重点を置くこと、細分化された教科を統合することなどが指導された。

「教授要目」についても、授業の進め方に関する細目を廃し、教育領域ごとに到達目標のみを定める方向で見直しが行われた。<sup>4</sup>

ロシアでは、ソ連解体以前より、この方針に即した教育課程基準の改正を実施し、ロシア連邦となってからもこれを踏襲している。

---

<sup>4</sup> 澤野由紀子「協働の教育学運動の展開と新しい学校づくり」川野辺敏監修『ロシアの教育・過去と未来』新読書社、1996年、339～341ページ。B. ラズモフスキー「教育内容の改革—ソビエトからロシアへ—」川野辺敏監修『資料ロシアの教育・課題と展望』新読書社、1996年、46～75ページ。学校週5日制の導入は、現在のロシア連邦では各学校の裁量にまかせている。低学年では週5日制を導入している例もみられるが、高学年では土曜日も授業を行っている学校が多い。

## 2. ロシア連邦における教育課程基準の策定

### (1) 全国教育スタンダードの構造

「ロシア連邦教育法」(1992 年 7 月、1996 年 1 月改正) 第 7 条は、法的拘束力をもつ「全国教育スタンダード」について規定している。それによれば「全国教育スタンダード」は、教育の多様化を促進するとともに、教育段階ごとの学習の到達度の客観的評価と資格取得のための共通の基準として機能させることが目的とされている。また、国公立学校への予算配分及び私立学校への公費補助の範囲を定める基準としての役割も担っている。

「全国教育スタンダード」は、ロシア連邦政府が実施するコンクールによって選定され、10 年に 1 回以上の頻度で改正する規定とされている。初等中等普通教育(1～11 学年)の全国教育スタンダードは、1) 学年別に必修及び選択の教科領域並びに週単位の授業時間配分などを示す「基本教科課程」、2) 言語(国語としてのロシア語・母語としてのロシア語、文学、外国語)、数学(数学・情報学)、社会(歴史、社会、地理、経済)、自然(生物、物理、化学、エコロジー)、体育(体育・生活安全の基礎)、テクノロジー(テクノロジー)の各教科領域ごとに定められた「義務的最小限の教育内容」、ならびに 3) これらに従って作成される教科別のカリキュラムである「標準教授要目」により構成される。<sup>5</sup>

「全国教育スタンダード」は、連邦構成要素、民族・地域構成要素、及び学校構成要素の 3 つに区分される。表 1 は、ロシア教育アカデミー版スタンダード各構成要素に配分する教育段階ごとの週間授業時数である。

表 1. 連邦、民族・地域、学校の各レベル別週間授業時数

教育段階 構成要素	初等教育段階 (1～4 学年)	基礎教育段階 (5～9 学年)	完全中等教育段階 (10・11 学年)	計
連邦	53 (52.5%)	94 (55.0%)	18 (23.7%)	165 (47.7%)
民族・地域	23 (22.8%)	47 (27.5%)	22 (28.9%)	92 (26.4%)
学校	25 (24.8%)	30 (17.5%)	36 (47.4%)	91 (26.1%)
計	101	171	76	348

<sup>5</sup> 初等中等普通教育学校義務教育段階(1～9 学年)の「全国教育スタンダード」は、ロシア連邦の国会に相当する連邦会議(上院)と国家会議(下院)による承認が必要とされるが、これまで、国家会議左派勢力による反対や、導入に伴う教員給与等の財政負担増大への対応策が解決していないなどの問題があり、未だ正式に法的拘束力をもった規定としては制定されていない。そのため、以下では 1998 年に出版されたロシア教育アカデミー作成、連邦教育省承認の暫定的スタンダードを取り上げることにする。(Под редакцией В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой, Учебные Стандарты Школ России: Государственные стандарты начального общего и среднего (полного) общего образования (2-томные), Прометей, Москва, 1998.)

「ロシア連邦教育法」第28条及び第29条に従い、連邦構成要素の制定はロシア連邦政府の権限に属し、民族・地域構成要素の制定は、連邦構成主体の権限に有する。どの民族にも共通必修とされる国語としてのロシア語、数学、物理・天文学、化学、生物はすべての時間が連邦構成要素になるが、民族や地域に特有の文化を反映する母語・文学は100%が民族構成要素となる。また、社会、生物、地理・エコロジー、芸術、体育、労働、テクノロジーの領域は、連邦構成要素と地域構成要素を組み合わせることとされている。実際には、連邦作成の教授要目・教科書と、連邦構成主体作成の教授要目・教科書を併用、ないしは学年ごとに使い分ける形になっているようだ。さらに、選択必修と自由選択授業等は学校構成要素とされた。「ロシア連邦教育法」第32条により、学校はこれらの時間に導入する教育課程を自主的に開発、実施する権限を認められた。

表2～4は、教育段階ごとに定められた「基本教科課程」である。

表2. 初等学校（1～4学年）基本教科課程

教育分野と教育課程	週間授業時数					
	学年別				全	うち民族・地方 構成要素
	1学年	2学年	3学年	4学年		
母語・文学	4	4	4	4	16	16 (100%)
国語としてのロシア語*	3	3	3	3	12	— (0%)
数学	4	4	4	4	16	— (0%)
まわりの世界	2	2	2	2	8	2 (25%)
芸術	2	2	2	2	8	2 (25%)
体育	2	2	2	2	8	1 (12.5%)
労働準備	2	2	2	2	8	2 (25%)
共通必修の合計	19	19	19	19	76	23 (30.3%)
選択必修授業	1	3	5	5	14	
生徒に対する必修負担の上限	20	22	24	24	90	
自由選択授業	2	3	3	3	11	
生徒の負担の上限	22	25	27	27	101	

\*ロシア語以外の言語を教授言語とする学校では、ロシア連邦の国語として学習する。ロシア語を教授言語とする学校では、学校所在地の民族言語を学習する（とくに民族共和国が「国語」を別に定めている場合）。

言語に関する状況が上記以外の場合、言語学習に関する問題は、ロシア連邦教育法に対応して地方教育行政当局と教育機関が選択授業に配分された時間を利用して定めるものとする。

表3. 基礎学校（5～9学年）基本教科課程

教育分野と教育課程		週間授業時数						うち民族・地方 構成要素
		学年別						
		5 学年	6 学年	7 学年	8 学年	9 学年	計	
言語・文学*		11	11	9	8	8	47	32 (68.0%)
－母語・文学								
－ロシア語・文学								
－外国語								
数学		5	5	5	4	5	24	－ (0%)
自然	物理・天文学	2	3	2	2	2	6	－ (0%)
	化学			－	2	2	4	－ (0%)
	生物			2	2	2	6	1 (16.7%)
	地理・エコロジー			2	2	2	6	2 (33.3%)
社会（歴史・社会科）		2	2	2	3	4	13	2 (15.4%)
情報学		－	－	2	－	－	2	－ (0%)
芸術		2	2	2	2	－	8	4 (50%)
体育		2	2	2	2	2	10	2 (20%)
テクノロジー		2	2	2	3	3	12	5 (41.7%)
共通必修の合計		26	27	30	30	30	141	47 (33.3%)
選択必修授業		3	3	2	2	3	15	
生徒に対する必修負担の上限		29	30	32	32	33	156	
自由選択授業		3	3	3	3	3	15	
生徒に対する負担の上限		32	33	35	35	36	171	

\*ロシア語は、ロシア語以外の言語を教授言語とする学校では、ロシア連邦の国語として学習する（週3時間）。ロシア語を教授言語とする学校では、学校所在地の民族言語を学習する（とくに民族共和国が「国語」を別に定めている場合）。

言語に関する状況が上記以外の場合、言語学習に関する問題は、ロシア連邦教育法に対応して地方教育行政当局と教育機関が選択授業に配分された時間を利用して定めるものとする。

表4. 完全中等学校（10・11学年）基本教科課程

教育分野	週間授業時数			
	学年別		全	うち民族・地方構成要素
	10学年	11学年		
言語と文学*	4	4	8	8 (100%)
数学	3	3	6	— (0%)
自然	4	4	8	1 (16.7%)
社会	4	4	8	2 (25%)
体育	3	3	6	1 (16.7%)
労働準備	2	2	4	2 (50%)
共通必修の合計	20	20	40	22 (55%)
選択必修授業	12	12	24	
生徒に対する必修負担の上限	32	32	64	
随意選択授業	6	6	12	
生徒に対する負担の上限	38	38	76	

\*学習する言語・文学の選択は、地方教育行政当局と教育機関が行うものとする。その際、必要であれば選択授業に配分された時間を利用する。

## （2）連邦構成共和国の教科課程：タタルスタン共和国の場合

次に、地方レベルでの教科構成がどのように行われているか、ロシア語とタタール語の二言語を公用語としているタタルスタン共和国を例にみてみよう。

タタルスタン共和国は、現在はロシア連邦を構成する連邦構成主体の一つであるが、ソ連時代は「タタルスタン・ソビエト社会主義自治共和国」を国名としていた。ペレストロイカの時代に、タタール人、チュヴァシ人、ウドムルト人ら少数民族に対する母語教育と民族アイデンティティ形成のための教育を推進するための教育改革が始められた。この動きは、1990年8月30日の主権国家宣言と、91年12月のソ連邦解体に伴うロシア連邦タタルスタン共和国の成立により、さらに拍車がかかっている。

表5及び6は、1993年4月15日付けタタルスタン共和国教育省協議会で承認された初等中等普通教育学校用基本教科課程<sup>6</sup>のうちのロシア語を教授言語とする学校の基本教科課程とタタール語を教授言語とする都市部の学校用の基本教科課程である。この基本教科課程が導入されて以来、タタルスタンではロシア語による教授が行われている学校でもタタール語・タタール文学がロシア語・ロシア文学と並んで1学年から全学年で必修となった。また、すべての生徒が、従来は必修ではなかったタタルスタンの地理と歴史を学ぶことが義務づけられた。

教科課程はこれらのほかにタタール語を教授言語とする農村部の学校用、特定分野を早

<sup>6</sup> この教科課程は、ロシア連邦教育省が1993年3月に発表した「ロシア連邦普通教育学校用基本教科課程」に即して作成された。



期から深く学ぶ学校用及び将来のタタルスタン共和国の教科課程の合計 5 種類の教科課程が示されている。各学校はいずれかの基本教科課程に従い、選択科目を定め、それぞれ独自の教科課程を定めることが義務づけられている。選択科目には、「タタールの民族文化」、「宗教の歴史」など、それぞれの学校でスタッフや設備などの条件を考慮の上独自のカリキュラムを導入することができる。

いずれのタイプの学校でもとくに低学年からのタタール語教育に力が入れられており、1～4 学年では、民族に関わりなく同一の特別プログラムにより標準 4 時間の授業が行われている。その際、通常上限 25 人とされる学級を 2 グループに分けて授業を実施することが勧められている。また幼稚園を付設して 5～6 歳児にタタール語の早期教育を行う学校も増えている。

ただしチュバシ語、マリ語、ウドムルト語などロシア語以外の民族言語を教授言語とする初等中等普通教育学校では、ロシア語・文学は必修であるがタタール語・文学は必修ではなく、基本教科課程の定めるタタール語・文学の時間をそれぞれの母語学習の時間に振り替えることができる。そして生徒や父母がタタール語の学習を希望する場合は選択授業の時間を使ってタタール語の授業を行うか、外国語の授業を行わずにタタール語の授業を行うこととされている。

また、ロシア語を教授言語とする学校でも、過度期の措置として、タタール語を教える教員や教科書・教材が不足している場合、6～11 学年ではタタール語・文学を 3 時間に減らし、残りの時間を選択科目に振り替えることも認められた。

いずれにしても、民族的出自にかかわらず、自国内で使用する言語だけでも 2 言語以上を学ぶことは、一般の子どもにとってはかなりの負担である。とくにタタール語を教授言語とする学校の基本教科課程（表 6）は、母語とロシア語の授業時間数がほぼ同じであり、低学年では授業時間の大半が 2 つの言語の授業に配分されている。総授業時間数を増やさないために、低学年の総合学習である「まわりの世界」や、高学年の「技術・製図」の授業時間数をロシア語を教授言語とする学校よりも少なくしているほか、選択授業の時間を全般に削減するなどの措置がとられている。さらに、2 つの公用語に加えて第 5～9 学年では外国語（通常は英語またはアラビア語）も必修となっており、生徒の負担はさらに増す。そこで、民族学校では外国語の授業を行わず、その分を週 1 時間に限り労働の授業にあてることも認められている。

なお、タタール語の教科書・教材、教師用指導書などはすべて 1991 年に創設された「マグリフ」という出版社が発行しているが、教授法の開発は未だ不十分であるという。そこで、1995 年にタタルスタン共和国教育省令により、共和国内のあらゆるタイプの学校の教授要目、教科書、教師用指導書等を開発する専門家委員会が設置された。同委員会では、母語学習のためのコンピュータ・ソフトの開発も行う予定であるという。また、タタルスタン共和国内の高等教育機関においては、これまで授業はすべてロシア語で行われてきたが、タタール語教員やタタール語で教えることのできる各教科教員（とくに理科系科目担当教員）の養成を拡充するため、タタール語を教授言語とする学部を増やしていくことが緊急の課題となっている。

表 5. タタルスタン共和国：ロシア語を教授言語とする初等中等普通教育学校用基本教科課程

教科	学年	(7歳入学の場合)			(6歳入学の場合)				5	6	7	8	9	10	11
		1	2	3	1	2	3	4							
タタル語・文学		5	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	3	3	3
ロシア語・文学		7	7	7	5	6	6	6	7	7	6	5	5	4	4
外国語		-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3	3	-	-
芸術		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	-	-	-
社会科		-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3	4	4	4
古代の世界史		-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
中世の歴史		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
ロシアの歴史		-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-
タタルスタンとタタル人の歴史		-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-
人間と社会		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
中学生のための法律		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
新しい歴史		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
市場経済の基礎		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
まわりの世界		-	1	2	1	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-
理科		-	-	-	-	-	-	-	2	4	6	8	9	4	4
化学		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-
生物		-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-
地理		-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-
物理		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	-	-
天文		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
博物		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
自然科学		-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
数学		5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	3	3
情報学		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
体育・生活安全の基礎		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
技術・製図		1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	2	3	3
計		23	23	24	20	22	22	22	30	32	34	34	34	26	26
選択必修		2	2	2	1	2	3	3	3	2	1	1	1	8	8
生徒の必修授業時間数の合計		25	25	26	21	24	25	25	33	34	35	35	35	34	34
自由選択・個別学習・グループ学習		2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	5	5
生徒の総授業時間数の上限		27	27	28	22	26	27	27	34	35	36	36	37	39	39

表 6. タタルスタン共和国：タタル語を教授言語とする初等中等普通教育学校用基本教科課程

教科	学年	(7歳入学の場合)			(6歳入学の場合)				5	6	7	8	9	10	11
		1	2	3	1	2	3	4							
タタル語・文学		7/6	7	7	5	5	6	6	7	7/6	4	4	4	4	4
ロシア語・文学		6/7	7	7	5	6	6	6	7	6/7	6	5	5	4	4
外国語		-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3	3	-	-
芸術		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	-	-	-
社会科		-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	3	4	4	4
古代の世界史		-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-
中世の歴史		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
ロシアの歴史		-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-
タタルスタンとタタル人の歴史		-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	-	-
人間と社会		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
中学生のための法律		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
新しい歴史		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
市場経済の基礎		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
まわりの世界		-	1	1	-	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-
理科		-	-	-	-	-	-	-	2	4	6	8	9	4	4
化学		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-
生物		-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-
地理		-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	-	-
物理		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	-	-
天文		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
博物		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
自然科学		-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
数学		5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	3	3
情報		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
体育・生活安全の基礎		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
技術・製図		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	3
計		24	26	26	20	22	24	24	32	33	33	34	34	27	27
選択必修		1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	7	7
生徒の必修授業時間数の合計		25	27	27	21	24	26	26	33	34	35	35	35	34	34
自由選択・個別学習・グループ学習		2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	6	5
生徒の総授業時間数の上限		27	28	28	22	26	28	28	34	35	36	36	37	39	39

### 3. 総合的学習の事例：ハバロフスク地方の「わたしは市民」

冒頭でも述べたように、ロシアの初等中等学校では、学問分野に対応して細分化された教科構成が依然として主流である。ただし、1980年代後半から初等教育段階に導入されるようになった「まわりの世界」は、理科的要素と社会的要素を含んだ日本の「生活科」によく似た合科的学習の時間である。また、1990年代前半にマルクス・レーニン主義イデオロギーに偏っていた読み方／文学、歴史、一般社会等のカリキュラムの全面的見直しが行われるとともに、市場経済、公民教育、道徳、エコロジーなど、社会の新たな課題に対応したカリキュラムの開発が進められたが、その際、教員や研究者が独創的なカリキュラムを開発し、地方、連邦の各レベルで自主開発カリキュラム（「アフトルスカヤ・プログラマ」と呼ばれる）として認可を受けて普及するシステムが整備された。こうした自主開発カリキュラムには、「人間・生活・経済」、「あなたのふるさと」などの教科名をとり、内容構成も教科横断的なものとなっている場合が多い。また教授法も、教師が強い指導力をもち、一斉授業で知識を伝達し、生徒に発問に答えさせる、という旧ソ連時代から特徴的な授業形態ではなく、調べ学習や討議、ロールプレイなどの活動的要素を積極的に取り入れることを勧めているものが多い。

以下に紹介するのは、オホーツク海に面したハバロフスク地方の低学年（初等教育段階）向け総合的学習「わたしは市民」のカリキュラムである。

ロシア連邦基本教科課程では、初等教育段階の社会科の要素は「まわりの世界」に含まれており、1～4学年まで「まわりの世界」で合科的に扱うか、もしくは1～2学年のみ「まわりの世界」とし、3～4学年は「自然科」と「社会科」に分けて実施することができる。ロシア連邦教育省は、1996年3月16日付の通達「ロシア連邦の普通教育機関の生徒に対する市民・法律教育について」において、1～11学年のすべての学年で市民教育と法律教育の要素を含めることを勧告した。しかしながら、低学年については、「まわりの世界」の授業で身の回りの自然に関する学習が中心となってしまう、社会科的要素が抜け落ちてしまうことがしばしばであるという。このため、ハバロフスク地方では、低学年の「まわりの世界」、「低学年のための歴史」の時間あるいは選択の時間を利用して行う市民性教育と法律教育の入門として、「わたしは市民」の教授要目と教師用指導書、ならびに生徒のためのワークブック（「学習ゲーム教材」と呼ばれている）を作成した。これらは、1998年3月14日付けハバロフスク地方政府初等中等普通教育委員会命令第96号による承認を受けている。また、以下にみる教育内容は、連邦の定める低学年「社会科」の「義務的最小限の教育内容」を満たすものである。

以下、1998年に出版された「わたしは市民」（教授用目及び教師用指導書）<sup>7</sup>のカリキュラムの概要を示す。

---

<sup>7</sup> С. Л. Посмитная, Я-ГРАЖДАНИН (Программа и методическое пособие), Хабаровск, 1998.

### (1)「わたしは市民」の到達目標

- ① まわりの世界、自らの小さな故郷と大きな故郷についての全体的イメージを生徒が形成することを支援する。祖国に対する市民としての立場についての一般的イメージを作る。
- ② 生徒の社会的経験を形成し、社会における自らの役割の遂行に適応させる。
- ③ 人々に対する友好な関係づくりを習得させ、コミュニケーション能力を発達させる。
- ④ 入門的な学習の技能を発達させる。

### (2)「わたしは市民」教育課程の特色

- ① この教育課程は地方構成要素にもとづくものであるが、連邦構成要素とも有機的に結びついているため、ロシア連邦およびヨーロッパの学校教育に対する現代的課題に対応したものとなっている。
- ② この教育課程は、普遍的な構造になっているため、ここで提示されているアルゴリズムに従えば、ロシア連邦のどの構成主体の教師も当該地域版の入門課程「わたしは市民」を作成することが可能である。
- ③ まわりの世界についての生徒の認識は文化的・空間的スパイラルにより構成し、ハバロフスク地方、ロシア、地球へと広げている。このように子どもが世界を認識することが、本課程の中心的位置を占める。

### (3)「わたしは市民」の構成と時間配分

「わたしは市民」は週1時間、通年で34時間の課程として構成されている。

**導入 「市民ってだれのこと？」 (2時間)**

#### **第Ⅰ部 わたしたちはロシア人 (全18時間)**

**導入 わたしたちのふるさと、わたしたちの祖国ロシア (1時間)**

#### **第1章 ロシアの一部、わたしたちのふるさと、ハバロフスク地方 (9時間)**

＜テーマ1＞ ハバロフスク地方の地理的状況と政治的地位 (3時間)

＜テーマ2＞ ハバロフスク地方住民の歴史的・文化的ルーツ (2時間)

＜テーマ3＞ ハバロフスク地方の経済 (3時間)

まとめの課題：「ロシアの一部、わたしたちのふるさと、ハバロフスク地方」(1時間)

#### **第2章 わたしのふるさと、すべてのロシア人に共通の家、ロシア (8時間)**

＜テーマ4＞ ロシアの地理的状況とその政治的地位 (3時間)

＜テーマ5＞ ロシアの歴史と文化 (3時間)

＜テーマ5＞ グローバル社会の一部分であるロシア (1時間)

まとめの課題：「わたしのふるさと、すべてのロシア人に共通の家、ロシア」(1時間)

#### **第Ⅱ部 わたしたちは地球人 (全11時間)**

**導入 わたしたちは誰？ わたしたちはどんな人？ (2時間)**

## 第1章 わたしたちのふるさと、すべての人々の共通の家、地球（9時間）

＜テーマ7＞ 人々の宇宙の家、惑星地球（2時間）

＜テーマ8＞ 人々の共通の家、地球（3時間）

＜テーマ9＞ 地球上の人々の生活の基礎である労働と知識（3時間）

＜テーマ10＞ 地球における人間の存在の重要な条件の一つであるわたしたち（1時間）

「わたしは市民」全課程のまとめの課題：「ふるさととは人間に運命をあたえ、祖先はそれを伝えてきた。わたしたちは、ロシアの市民であり、ハバロフスク地方と惑星地球全体の愛国者である。」

（1時間）

＜テーマ11＞ 夏休み（1時間）

### （4）「わたしは市民」の授業実践

上記のテーマ構成などをみると、低学年対象にしてはかなり高度で難解な授業と思われるが、教師用指導書をみると、ロールプレイやゲーム、図画・工作などを取り入れた活動的な授業が構想されている。また、ワークブックや地図帳、絵はがき、カレンダーの写真、家族のアルバム、新聞・テレビのニュースなどが教材として用いることや、授業の一環として博物館を利用することも勧められている。

ワークブックは、子どもの思考を促す課題、用語説明、図表、テスト、白地図、童話、塗り絵、絵を描くスペース、文学的テキストや科学的テキスト、工作のための教材などが含まれている。また、各種文書や白地図、本や雑誌の扱い方、新聞の読み方、ミーティングの準備の仕方、インタビューの仕方、発表者への批評の仕方、グループ活動の仕方、絵の具、糊やはさみの使い方、博物館、コンサート・ホールの利用の仕方などについて、子どもに対するアドバイスも書かれている。<sup>8</sup>

このカリキュラムを用いた授業では、子どもが自ら課題をみつける機会を与える、というより、学習させたい内容の明確な意図にもとづき設定された課題を教師が生徒に与える形をとっている。だが、その学習活動の中身は、社会科的要素にとどまらず、国語、理科、美術などの要素も含んだ総合的内容とすることが目指されている。

この授業における評価については、「まとめの課題」の時間に生徒に与える課題と設問の例が教師用指導書に詳細に示されており、これらを利用して各生徒が習得された知識と技能の評価を行っているものと思われる。

<sup>8</sup>С. Л. Посмитная, Я-ГРАЖДАНИН (Учебно-игровое пособие для младших школьников), Хабаровск, 1998.

おわりに

ロシア連邦の教科構成は、みてきたように、高学年になると学問系統に即して細分化されていくのが特色である。こうしたなかで、経済、エコロジーなど学際的アプローチが求められる学問領域に対応した教科では、教科横断的な授業内容を編成することが可能となっている。しかしながら、社会科と理科を合わせた低学年の「まわりの世界」などでも、体験的、問題解決的学習を重視するというよりも、上級学年で学ぶ教科の入門として、学問的志向の強い取り組みがなされている。本稿で紹介したハバロフスク地方の「わたしは市民」の授業実践では、子どもの活動を中心に置き、学び方を学習させようとする配慮はみられるものの、必ずしも子どもの自主性が尊重されているわけではなく、授業プランにもとづいて教師の主導により進めていく構成になっている。したがって、「自ら学び自ら考える力の育成」を目指す日本の総合的学習とはかなり趣が異なる。

しかしながら、身のまわりの自然や社会生活から国、世界へと視野を広げていく学習テーマの設定の仕方や、遊びの要素を取り入れた学習活動は、国際的新教育運動の影響を受けていた 1920 年代のコンプレックス・プログラムの伝統が感じられる部分であり、日本の総合的学習を進める上でヒントとなる部分もある。実際、1980 年代以降のソ連のカリキュラム研究では、教育史そのものの再評価と並行して教科の枠にとらわれずに子どもの生活を中心に構成されていた 1920 年代の教育課程と実践に対する再評価が進められている。1990 年代以降のロシア連邦では、市場経済への移行に伴う厳しい経済状況のなかでの教育課程改革となり、欧米の政府や国際機関、民間基金や N G O からの資金援助や専門的助言を受けることが多いため、自国の歴史や伝統よりも、国際的動向に対する配慮が大きくなっている。ソビエト時代の教授学や発達心理学の蓄積と、欧米先進諸国の教育課程と教育実践が融合されて、独創的な発想によるカリキュラムも開発されつつある。日本ではソ連時代と比べるとロシア連邦の教育動向に関する関心は薄くなっているが、カリキュラムの開発研究や先進的教育実践については、今後とも注目していくことが必要であると思われる。

<参考文献>

Под редакцией В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. Н. Лазутовой, Учебные Стандарты Школ России: Государственные стандарты начального общего и среднего (полного) общего образования (2-томные), Прометей, Москва, 1998.

(『ロシアの学校の教育スタンダード：初等普通及び中等（完全）普通教育国家スタンダード』全2巻)

関啓子・澤野由紀子編、『資料ロシアの教育・課題と展望』、新読書社、1996 年、46-75 ページ。

澤野由紀子・柴田義松、「ロシアの総合的学習－「人間・生活・経済」－」、柴田義松編著『海外の「総合的学習の実践に学ぶ』、明治図書、1999 年、116-139 ページ。

澤野由紀子、「新生ロシアの教育改革と教育課程」、民主教育研究所、『世界の教育課程改革』（教育研究資料第4集）、1996 年、93-110 ページ。

澤野由紀子、「タタールスタン共和国の教育制度」、『ロシアユーラシア経済調査資料』、1998 年3月号、第790号、31-40 ページ。

澤野由紀子、「変革のうねりのなかの学校－ロシア」、二宮皓編著『世界の学校：比較教育文化の視点にたって』、福村出版、1995 年、76-90 ページ。

<参考URL>

ロシア連邦の「義務的最低限の教育内容」その他のティーチング・リソース  
<http://www.informika.ru/text/index.html>

## VII 中国編



中国におけるカリキュラム研究の動向  
—「総合課・総合学習課」の登場の背景と論点—

李 春

1. 中国におけるカリキュラム研究の主な機構と研究開発のプロセス

中国において、カリキュラムは以下の機構において主に研究・開発されている。

中央	地方	大学	小中高校
教育部教育発展研究センター	省・市・県などの教育科学研究所（院）	教育科学研究所（院）	各種の実験学校 各教科の教学研究室
中央教育科学研究所 課程研究・実験センター	省・市などの教育学院（教育学院は現職教師の教育研修機関）	教育学部	
人民教育出版社課程教材研究所	省・市などの教育行政管理学院（管理学院は管理職のための教育研修機関）		

そして、中国では、主に以下のようなプロセスを通じて、カリキュラムを研究・開発し、教育の現場に定着している。

- ① 教育政策を制定する部門、つまり教育部や地方政府が、特定の課題を各研究機構（上記の表に示している「中央・地方・大学・小中高校」の研究機構）に与える。
- ② 各研究機構は、その課題に対する知識のある、あるいは興味を持っている研究者を集めて、課題の理論的な研究を始める。この理論研究の段階においては、その課題の理論的及び実践的な意味が討論され、その課題に対する国内・海外の研究現状も把握される。さらに、それをふまえて、教育現場で課題を実施する仮説、つまり実験の計画が提出される。
- ③ 実験計画を教育現場で実施する段階。研究チームは、ある学校を選定し、実験の意味・内容・計画を教師に説明し理解させる。そして、研究チームは現場の教師と共に実験を展開していく。
- ④ 実験の結果を分析しまとめる段階。この段階において、研究者は実験結果に従って最終報告書を提出する。
- ⑤ 教育の専門家が実験結果を検証する段階。この段階において、専門家はその課題を教育現場で実行する可能性を分析する。
- ⑥ 最後に、教育部・地方政府は専門家の分析に基づいてその課題に関する教育政策を決定する。

## 2. 近代中国カリキュラム改革の歴史的背景

20 世紀初期に近代学校制度が成立した後の百年間、中国は数え切れないカリキュム改革を行ってきた。一般に、この百年間に行われた改革を、日本化時期の改革、米国化時期の改革、ソ連化時期の改革、文化大革命時期の改革と文化大革命後の改革という五つの時期に分けて研究することが出来る。

各時期の改革は異なる特徴を持っているように見えるが、実際には、いずれも以下の問題を改革の焦点としている。つまり、教師の教授活動を重んじるか、それとも生徒の学習活動を重んじるかということである。この五つの時期において、前者を強調する時期もあれば、後者を強調する時期もあった。総体的に見れば、教師が教えることを重視する時期における改革は、生徒が学ぶことをもっと重視するように求める改革にとってかわられ、生徒が学ぶことを強調する時期における改革は、教師が教えることをもっと重視するように求める改革にとってかわられるという特質がみられる。

このように、一つの極端から逆の極端へ急転換することが、この百年間にわたる中国カリキュラム改革の一つの重要な特徴と言えるのである。教師の「教えること」を重視する時期においては、授業における教師の「主導的な役割」を示す三つの要素、すなわち、教師、教材、教室が重んじられ、一方、生徒の「学ぶこと」を重視する時期には、生徒の「主体的な能動性」を示す三つの要素、すなわち、生徒、活動、社会が強調されることになる。

19 世紀初期に、日本の教育をモデルとして構築した中国の近代教育は、教師が学校の教室という特定の空間で、生徒の経験より先に確定された教材に従って、生徒に一方的に知識を伝達することが重視された。その後、1919 年のデューイ訪中によって、中国の教育は、教師、教材、教室という三つの中心を批判しながら、子ども、活動、社会を重んじることへと視点を逆転した。そして、社会主義中国の成立に伴い、1920 年代以来の米国型の教育を全般的に否定して再度、教師の「教えること」を強調するソ連型の教育に傾倒した。その後中ソ関係の凍結及び文化大革命の展開によって、生徒が生活と生産の現場で直接「学ぶこと」が提唱され、教師の系統的な指導は再度激しく批判された。文化大革命に終止符が打たれた後には、確実に急速に科学的な基礎知識を学習させるための教師主導性が再強調されることになった。ここでしかし、「教えること」を過剰に強調したことにより、子どもが自ら「学ぶこと」が抑制される問題がまたもや生じるようになった。これが、20 世紀 80 年代後期から今日にいたるカリキュラム改革の歴史的背景である。

どのように、「教えること」を重視しつつ「学ぶこと」を同時に強調するかは、現在のカリキュラム改革の焦点といえる。つまり、従来の「極端から極端へ」ではなく、「教えること」と「学ぶこと」のバランスを考慮し、「教師の主導性と学習者の能動性」をともに強調することである。このため、中国の一部の「発達地区」（主に沿海一帯）では、「教えること」の過剰な強調がもたらす問題を解決する試みが開始され、「学ぶこと」の能動性を引き出す実験が展開されてきた。

### 3. 「素質教育」の提唱と「減負」政策の実施

「教えること」の過剰な強調がもたらす最大の問題の一つは、生徒の資質（原文では「素質」）が低下し、生徒の学習負担が加重されることである。

2000年の年頭に、陳至立教育部長（日本の文相に相当）は次のように中小学生の重すぎる負担を語っている。「教科書と学習指導書が多い、科目が多い、宿題が多い、テストが多い、補習が多い、学習競技が多い、毎日の学習時間が長すぎる、睡眠が不足。」

次に挙げたのは、中国教育部の機関誌『人民教育』2000年2月号に掲載された「新千年、子どもの学習負担への宣戦」という報告で紹介された某県の中学生の時間割表である。

5 : 0 0 ~ 5 : 3 0	起床
5 : 3 0 ~ 6 : 0 0	朝食、登校
6 : 2 0 ~ 7 : 1 0	数学・物理・化学・生物・政治・歴史・地理などの 問題の暗記
7 : 2 0 ~ 8 : 0 0	早読（外国語・国語を暗記）
8 : 1 0 ~ 1 2 : 0 0	午前4時限の授業
1 3 : 2 0 ~ 1 7 : 3 0	午後4時限の授業
1 8 : 2 0 ~ 2 0 : 3 0	学校での夜の自習
2 1 : 0 0 ~ 2 3 : 0 0	帰宅後、宿題を完成

同報告によると、多くの生徒は毎日12時間以上在校していることが明らかになった。このような事態は生徒の心身の発達に大きな障害を与え、多くの生徒の体質を低下させ、神経衰弱、脊柱湾曲、近視眼などの病気にかかる生徒が増えてきた。一部の生徒は緊張、抑圧の心理状態が原因で、自信を無くし、積極性を失う。一部の生徒は学習を拒否し、学校、教師と親に反抗し、極端な場合には教師・親を殺害する、自殺するなどの悲劇も実際に起きている。

すでに中国では90年代になってから、「子どもの学習負担を減らし、授業の質を高めることを中心とし、生徒の特長を伸ばす」ことを強調する「素質教育」が、提唱されている。文革後の過剰な教育熱への警鐘として、学習負担の軽減は以前からも提唱されていたが、2000年に陳至立教育部長の号令で、素質教育への対応的な措置として大々的な「減負政策」が実施されることになった。

「減負」政策の要点は、各種類の「補習班（クラス）」を廃止し、教科内容を減らし、学習課題等は授業時間内に完成させて宿題に持ち越さないようにし、個性を伸ばす教育の時間を増やす、ということである。（中国で日本の塾と同様な役割を果たすものは「補習班」という。「補習班」は中学校・高校が経営するものもあれば、個人や地域が経営するものなどがある一筆者注。）生徒達を重い学習負担から解放する「減負」政策は間違いなく必要で、生徒の全面的な発達に

対して重要な意味を持っている。しかし、子どもの学習負担の原因は、非常に複雑なので、一面的な措置しか取らないとすれば、負担を根本から減らすことは出来ず、それどころか新たな問題を生じることにもなる。

新たな問題とは、例えば、学習水準の問題である。今までの学習の水準は、学校での正規の授業と「補習班」の授業で構築されていたが、突然に「補習班」の授業を廃止して、しかも、ほかの対応的な措置がないとすれば、子どもの学習水準は疑いもなく低下することになる。また、生徒指導の問題も起きてくる。「減負」政策を実施した後に、多くの子どもは、帰宅後に何をすればよいかわからなくなった。宿題をなくした場合、テレビゲームに溺れ、ゲームセンターを頻繁に通って時間を潰す生徒が増えてきた、などの報告もある。

#### 4. 中央教育科学研究所による「総合学習課」の実験

中国では、「減負」政策を実施するだけでなく、「学ぶこと」の「学習能動性」を引き出す実践的な研究がなされている。ここでは「総合学習課」の実験について言及しよう。

このたび筆者は、「総合学習課」の研究動向に詳しい中央教育科学研究所の田輝研究員にインタビューを行った。それによれば、中国は1995年前後に「総合学習」に関する研究に着手している（当時の呼称は「総合課」）たという。以下はそれに基づくものである。

「総合課」というのは、単一の教科学習、例えば、「数学課」、「物理課」などのような科目と、異なった各教科の知識を総合的に応用する科目とされている。「総合課」の特徴は、「教師の主導的な作用」を重視すると同時に、「生徒の学習能動性」を発揮するという点にある。これは、従来の改革における「“教えること”を重視すると“学ぶこと”は無視される」点を克服しようとするものである。具体的に言えば、「総合課」は、生徒に単一の教科で身につけた知識を統合して新たな問題を解決することを学ぶことをねらいとしている。身につけた知識を総合的に利用して問題を解決するということは、知識の復習よりも、生徒の創造能力を養成する方を重視する立場である。

例えば、「なぜ中国が社会主義の初級段階にあるか」という総合的な課題が提出される。生徒達は、この課題を解決するために、国語、歴史、地理、政治、社会常識などの教科で学んできたすべての知識を動員し、異なる立場から解決の方略を立てなければならない。生徒の回答は、各教科の知識を応用しているが、それらの知識の単純な重複ではなく、それらの知識に基づいた新たな展開である。これは「総合課」における「創造」の意味する点である。

この場合、「教えること」を重視することは、まず生徒にきちんとした学習内容を学ばせるという点に表われている。つまり、「総合的なカリキュラム」・教材・教育方法の開発が「総合課」が展開する場合の重要な鍵となっている。したがって、教育現場で「総合課」を普及する前に、「総合学習のカリキュラム」を確定するのが最も大切なことだというのが中国における研究者の見解である。そのため、現段階における中国の「総合課」の研究と実験は、主に今後の「総合課」の内容となる「総合カリキュラム」の研究と実験を指して

いる。

「総合課」は、中央教育科学研究所の課程研究・実験センターを中心とする研究チームを中心として、東南沿海（主に上海、江蘇、浙江省）の中学校と高校で実験を展開してきた。今も実験研究の段階にある。その後、生徒の「学ぶこと」の意味を高めるため、多くの教育者は、「総合課」を「総合学習課」と呼ぶようになったという。

## 5. 「総合学習課」をめぐる理論的検討

「総合学習課」の研究と実験を展開するのに伴って、以下の三つの問題が議論の焦点となっている。以下にその論点を整理しよう。

### 1) 「総合」という意味をどのように理解するのか

王永紅・黄甫全がまとめた第一回全国カリキュラム学術研究討論会（1997年11月13日広州に開かれた）報告（文献リスト・23）によれば、多くの研究者は、次のような認識を持っている：

総合学習課の問題は、実際にはカリキュラムの総合化の問題である。カリキュラムの総合化の問題はカリキュラム発展の必然的な趨勢であり、現代カリキュラム改革の一つの方向である。カリキュラムの総合化は、社会問題の総合化、生徒の認識の総合化、知識体系の総合化のすべてを含み、要求するものである。このことは、総合学習カリキュラム設置への理論的な基礎、指導思想となっている。

ただし、現代科学知識の特徴、学習の認知心理的特徴、及び現代社会に存在する総合的な問題の諸側面から単純に総合学習カリキュラムを理解することは、一面的な理解だといわなければならない。一部の知識と社会の総合的な問題は、分科カリキュラムにおいても解決することが出来るからである。

そして、同報告書では、次のように総合学習課が生まれた要因を指摘している：

教育価値の多元化がもたらす教育目標の多元化とカリキュラムの多元化こそ、総合カリキュラムが生じた要因である。カリキュラム発展の歴史から見れば、総合カリキュラムは学問を中心とするカリキュラムを自体から生まれ、しかもこれを超越しようとするものである。したがって、総合カリキュラムを全面的に理解するためには、学習者の主体的学習活動を重んじる生涯学習の思想と結びつけて考えなければならない。

### 2) 総合カリキュラムと分科カリキュラム・活動カリキュラムはいかなる関係を持つのか。

上記の報告書によれば、一部の研究者は次のような見解を提出している：

総合カリキュラムは、分科カリキュラムが客観世界に対する認識を分割する弱点に対して提出されたものである。総合カリキュラムは分科カリキュラムの対極をなすカリキュラム形態であり、両者は独自の性格と長所を持っている。教育目的の実現において、総合カリキュラムは分科カリキュラムに対して補充する役割を果たしている。

さらに、「総合」という言葉は、「分析」に対応する言葉なのか、それとも「分科」に対応する言葉なのかという問題に対して、一部の研究者の見解は次のとおりである：

○総合カリキュラムにおける「総合」の意味は、「分析」に対応する言葉でもなく、「分科」に対応する言葉でもない。それは、カリキュラム構造の要素、すなわち、学科、生徒と社会の総合を指している。

○総合カリキュラムと分科カリキュラムは相対的な概念である。一部の分科カリキュラムは、範囲から見ても構造から見ても総合的なカリキュラムであるのに対して、一部の総合カリキュラムも分科カリキュラムに属する。両者を単純に対立させることは出来ない。

○総合カリキュラムは、知識中心の総合カリキュラム、児童中心の総合カリキュラムと社会中心の総合カリキュラムに分けることが出来る。そのうち、児童中心の総合カリキュラムが「活動カリキュラム」のことである。

○分科カリキュラムは、知識そのものを重視し、総合カリキュラムは人を重視する。両者は各自の役割を果たし、対立・交錯・代替することはできない。

### 3) どのようにカリキュラムを総合するのか。

教育の実践においてどのように総合カリキュラムを実現するのか。上記の報告書は、次のように現段階の中国で存在している「総合の方式」をまとめた。

- a. 課題を中心とする「課題式総合カリキュラム」。課題を解決する時に必要な知識には境界がない。  
自然科学と社会科学の境界がなく、具体的な学科の限界もない。学科カリキュラムの基礎性を保ちながら、現有の学科カリキュラムを適当に調整するもの。
- b. 一つの学科カリキュラム内にカリキュラムの内容の総合化を実現する。例えば、生物課は、生命現象を中心として、生命現象と関連する知識を総合する。
- c. 「組み合わせ式総合カリキュラム」。相似している学科内容で一つの大学科を構成し、科目数を減らして、分科カリキュラムに代替しようとするもの。
- d. 「整合式総合カリキュラム」。相似している学科知識で特定のあらすじにしたがって新しいカリキュラムを整合化する。分科カリキュラムを代替しない。

そして、同報告書は、次の「総合」の例を挙げた。一部の研究者たちは、農村の小学校の複式授業の総合カリキュラムに対して研究と実験を行ったうえ、三つの総合カリキュラムを提出した。すなわち、音楽、体育と美術を「芸体」課へと総合し、自然、労働、健康教育、農業常識を「生活科学」課へと総合し、思想品德、歴史、地理（社会）を「品德と社会」課へと総合した。この実験の研究者によれば、総合カリキュラムを設置したことで、少なくとも三つの側面における長所がみられたという。

- ① 教師と生徒の過重な負担を減らすことができる。
- ② 子どもが総合的に知識を利用し、実際の問題を解決する能力を養成することができる。
- ③ 九年制義務教育の普及（ドロップアウトの防止）に有利である。

最後に、同報告書は、次のように総合カリキュラムに関する理論的な論争を次のように

結論づけた。

現在、中国の総合カリキュラムの研究者は以下の認識を共有している。すなわち、「総合カリキュラム」とはいくつかの学科を簡単に合わせることではない。「総合」の意味は、思想と観念上の総合において現れている。総合カリキュラムの実質は整合である。そのため、形式上あるいは組み合わせ式の総合は、本当の総合ではない。本当の総合を実現することためには、学科の境界を打ち破らなければならない。

#### 4) 中国の特色ある総合課程とはいかなるものか ―日本の総合学習をみる眼―

田輝の紹介によれば、中国には、アメリカ、日本などの総合的な学習の理論と実践が紹介されているが、いずれも「参考の価値があるが、中国に直輸入することが出来ない」とみなされている。「中国の特色のある総合学習課」を作ることが大切、というのが中国側の基本姿勢である。現段階の「中国の特色」と言えば、社会主義思想を強調すると共に、「教えること」と「学ぶこと」を同時に重んじることを指摘することができる。つまり、「総合学習課」は、教師が主導的役割を発揮して生徒の学習への積極性を動員するという、教師の主導的な役割を重んじる授業である。（ここで言及した「社会主義思想を強調する」というのは、すべての課題を学習する時に、その課題を社会主義思想とつなげなければならないという意味ではなく、社会主義思想をすべての学習の指導的思想としなければならないということである。―筆者注。）

ここで、日本の「総合学習」に対する中国教育学者の見解について触れておこう。田輝によれば、日本の総合学習の理論と実践は、1990年代の後半から中国に紹介され始めた。日本の総合学習に対する議論、特に正式に発表された論文はまだ多くないが、一部の研究者は、以下のような見方をもっている。

日本における「総合学習」という思想は、中国のカリキュラム改革に非常に参考の価値があるものである。しかし、それを中国で普及することは難しい。その主な理由は以下のとおりである。

##### 1) 操作性がない。

総合学習をどのように展開するかについての詳細な説明、すなわち、操作の具体的な方法が不明確である。総合学習の指導的な思想だけを現場の教師に説明し、実際に学校でどのように展開するかをすべて現場の教師の創造性に任せるというやり方は、高水準の教師、しかも教育研究に熱心で能力がある教師チームがいれば、実行できるかもしれないが、現段階における中国の教師の総体的なレベルを考えるならば、やはり大きな困難が存在している。中国の多くの教師にとって最も緊要なことは、彼ら自らの力で創造することではなく、専門家に実験され論証された基本的な操作の方法である。

##### 2) 評価基準がない。

日本の総合学習は、確定した学習内容がないと思われている。そのため、教授の基準もなければ、評価の基準もないことになる。一体どのようなものを学ばせればよいか、どこまで学ばせればよいのかなどについては、教師自身が判断できないとしたら、その結果として、授業結果の評価は不可能になる。

### 3) 学習の任意性、随意性が大きい。

固定した学習内容がないため、生徒の学習の任意性、随意性にまさせられるという問題が生じる。もちろん、教師の指導があると思われるが、学習の大きな課題だけを提出し、その後はすべて生徒にやらせるということは、中国の実情に合わない。

### まとめ

現在の中国のカリキュラム改革は、教育行政側の政策施行と教育研究者の理論と実際の研究という二つの側面において展開されている。政策の面においては、「素質教育」の精神を示す「減負」政策が実施され、研究の面においては、日本の「総合学習」に似た言い方の、すなわち「総合学習課」を提出し、実験している。日本の「総合学習」は一種の教授と学習の方法と考えられるのに対し、「総合学習課」は、一種の総合カリキュラムだと考えられる。「総合学習」は生徒の学習の能動性を重んじるのに対し、「総合学習課」は教師の主導的な役割を重視しながら、生徒の学習の能動性を強調する。「総合学習」は固定した学習内容と具体的な操作方法がないのに対し、「総合学習課」はきちんとしたカリキュラムと具体的な操作方法を目指している。「総合学習」は学校に限らず、家庭、社会などの広い範囲において行われるのに対し、「総合学習課」は学校という狭い空間で行われている。

(校閲 一見真理子)

(以下は、本稿の参考文献リストであるが、本共同研究の資料収集の一環として筆者が作成したものの一部である。)

### 主要教育研究誌『教育研究』、『課程・教材・教法』、『人民教育』

#### における関連文献リスト

1. 天津市上海道小学校, 李学琴他, 「大課程の実験研究」, 『教育研究』, 1995 年第 8 期, pp. 69~74。
2. 高峽, 「活動課的理論与实践初探」, 『教育研究』, 1996 年第 2 期, pp. 54~57。
3. 洪俊, 劉風僕, 唱印余, 「向素質教育軌軌的成功範例」, 『教育研究』, 1996 年第 3 期, pp. 45~51。
4. 李臣之, 「活動課程の立論基点」, 『教育研究』, 1996 年第 5 期, pp. 56~62。
5. 孟憲和, 「重点高中也要全面实行素質教育」, 『教育研究』, 1996 年第 11 期, pp. 63~66。
6. 陶本一, 「高校公共基礎課改革構想」, 『教育研究』, 1997 年第 8 期, pp. 60~62。
7. 武思敏, 「基礎教育課程和教學改革的幾個問題」, 『教育研究』, 1997 年第 11 期, pp. 78~79。
8. 廖哲勳, 「論中小學課程結構的改革」, 『教育研究』, 1999 年第 7 期, pp. 59~65。
9. 朱永新, 楊樹兵, 「創新教育論綱」, 『教育研究』, 1999 年第 8 期, pp. 8~15。
10. 「全国主体教育實驗課程改革研討會總述」, 『教育研究』, 1999 年第 9 期, pp. 79~80。



11. 黃甫全,「新中国課程研究的回顧與展望」,『教育研究』,1999 年第 12 期, pp. 21~28。
12. 胡百良,「關於制訂普通高中新課程計畫若干問題的研究」,『課程・教材・教法』,1995 年第 11 期, pp. 1~4。
13. 柳斌,「在全國中小學教材審定委員會第三屆全體會議上的講話」,『課程・教材・教法』,1995 年第 12 期, pp. 1~3。
14. 江山野,「論學校課程的兩大部類」,『課程・教材・教法』,1995 年第 12 期, pp. 4~9。
15. 國家教育委員會,「全國中小學教材審定委員會工作章程」,『課程・教材・教法』,1995 年第 12 期, pp. 1~4。
16. 程材,「普通高中新的課程方案試驗工作啟動」,『課程・教材・教法』,1996 年第 7 期, pp. 1~2。
17. 呂達,張廷凱,「面向 21 世紀中小學課程教材改革的研究與實驗」,『課程・教材・教法』,1996 年第 7 期, pp. 3~9。
18. 金學方,「關於『全日制普通高級中學課程計畫(試驗)』的介紹」,『課程・教材・教法』,1997 年第 1 期, pp. 1~3。
19. 範樹成,「綜合課程教材簡論」,『課程・教材・教法』,1997 年第 12 期, pp. 6~10。
20. 張廷凱,「我國課程研究的歷史回顧(上)」,『課程・教材・教法』,1998 年第 1 期, pp. 7~12。
21. 張廷凱,「我國課程研究的歷史回顧(下)」,『課程・教材・教法』,1998 年第 2 期, pp. 1~3。
22. 烏志輝,「關於學生負擔問題的深層次思考」,『課程・教材・教法』,1998 年第 1 期, pp. 13~15。
23. 王永紅,黃甫全,「課程現代化:跨世紀的思考」,『課程・教材・教法』,1998 年第 2 期, pp. 1~9。
24. 孫可平,「關於普通高中綜合課程的思考和建議」,『課程・教材・教法』,1998 年第 3 期, pp. 3~7。
25. 夏風,「中學『社會』綜合課程的教學實踐和認識」,『課程・教材・教法』,1998 年第 4 期, pp. 5~7。
26. 陳曉平,「初中設置綜合理科探析」,『課程・教材・教法』,1998 年第 6 期, pp. 26~30。
27. 杜塤,「普通高中綜合課程的評價」,『課程・教材・教法』,1998 年第 7 期, pp. 37~38。
28. 李稚勇,「關於開設中學綜合社會科課程的思考與構想」,『課程・教材・教法』,1998 年第 9 期, pp. 19~24。
29. 余自強,「綜合理科課程與科學方法教育」,『課程・教材・教法』,1995 年第 12 期, pp. 5~9。
30. 教育部,「新千年、子どもの学習負担への宣戦」,『人民教育』,2000 年 2 月号。
31. 舒華,「昨日・今日・明日—課程改革:歷史發展的永續性」,『人民教育』,2000 年 10 月号, pp. 4~9。

## 中国におけるカリキュラム編成とその中の「総合カリキュラム」

一見真理子

### はじめに

中国においてもいわゆる教科中心か児童中心かのエセンシャルイズム対プログレッシビズムの拮抗関係は歴史的に存在したが、両者を弁証法的に止揚した中国の実情と発展方向に沿うカリキュラムを採用するというのが、1985年以降の教育改革における理論的立場である。

以上の理論的帰結と「総合課」「総合学習課」について中国で提出されている主要な論点整理を、背景の「素質教育」論と「減負（学習負担の軽減）」政策とからめて前掲・李春論文が行っている。

ここでは主に、文化大革命後「改革・開放路線」へ方向転換してからの中国における初等・中等教育段階のカリキュラム編成とその中の「総合カリキュラム（原文は総合課程）」の位置について、中央と地方のカリキュラム基準、各地における実験開発の動向に即して概観する。

### 1. 中国におけるカリキュラム編成の動向と特色

現在中国で施行されている初等・中等教育のナショナルカリキュラムは、1989年～1992年に制定され、その後の学校5日制の導入(1994～1995年)によって更に時数だけ急速調整されたカリキュラムである。その基準（原語「教学計画」、「課程計画」）を示すと末尾の表1と2のようになる。

現行のカリキュラムの基本路線を決定した、1992年版カリキュラムの編成の特色は、下記の4点であった<sup>1)</sup>。

- ①以前は、「学科」のみが正規のカリキュラムであったのに対し、「活動カリキュラム」が新たに組みこまれたこと。（「活動」とは従来は課外活動一般のことであった）。
- ②「学科」と「活動」ならびに潜在カリキュラム全般にわたって、道德教育（愛国主義教育）を浸透させるようにしたこと。
- ③地方裁量の時間枠が登場し、全体として地方の実態にあわせた教科設置が可能になったこと。
- ④小学校の従来の「地理」・「歴史」が「社会」となったこと。同時期の高級中学のカリキュラム基準にも、従来なかった「芸術」（音楽・美術）が登場したこと。

このうち③に関わる同基準の解説では、地域間・学校間の条件差について、カリキュラム運営上次のように配慮する旨の規定がある。

○各地方の実験的・示範的学校、すなわちトップクラスの学校の場合には、この基準に必ずしも従う必要はなく、新しい試みをしてよい。（ただし地方教育監督庁の批准を受ける必要はある）

○条件の整わない学校の場合（農村の簡易小学校、インフォーマルな小学校など）では

○地方裁量の時間においては下記のような内容を取りあげてよい。

総合課程の下位概念についての説明：

「関連課程」とはカリキュラム基準に示された関連教科にまたがる知識の学習のこと

「融合課程」は、自然地理、人文地理、中国地理、世界地理が融合して「地理」となるような場合

「広域課程」は地理、歴史、公民が「社会」科を、物理、化学、生物、地学が「自然（理）」科を構成するような場合

（「核心課程」は「コア・カリキュラム」。歴史的に「核心」は、「中心」、「単元」とも称されている 一筆者注）

「総合」のタームは、中国においては、80年代から今日に至るまで、主として中等教育段階で使われ、「総合理科」そして「総合社会」科がまず検討の対象に取り上げられた。白月橋によると、総合課程に対する論議が80年代後半から加熱した背景には次の点がある<sup>5)</sup>。

(1) 科学技術の進歩と社会発展からの要請。教科横断的な学習の必要性。

（中国の実情に即していえば、人口問題、生態・環境・エネルギー問題、思春期の性教育、法制教育などが緊要な課題として挙げられている）

(2) 生徒の学習負担の軽減が叫ばれ、教科構成の見直し（科目数の削減）が始まった。

(3) 細分化・専門化した知識よりも運用できる能力の養成が公民としての資質向上に必要な点との見解が共有された。

(4) 開放政策により国際比較が可能となり、世界の半数以上の国家で、また大多数の主要国で総合理科が実施されている趨勢が把握できたため。

80年代末に、カリキュラム（とくに理科）の総合化をめぐるユネスコの賛助のもとに中央教育科学研究所が開催したシンポジウムでは、総合課程の導入が時代の趨勢であると判断する専門家が大多数であったが、一方、分科カリキュラムの実施されている国のほうが国際学力比較でポイントが高いことを理由に、基礎概念の学習など学力の基礎固めと維持のためには従来の分科カリキュラムがのぞましいという根強い反対論もあった。同シンポの結論は、まず実験を行い、結果と方法を探究してから、全体に普及することが望ましい、という慎重論に帰着した。

白月橋は、総合化によるこれまでのカリキュラムの枠組みの再編は、中国の中等教育、初等教育が必然的にいたる道であるとしながらも、「短期間に、広範な利用が可能な優れた総合科目のテキスト・教材を編集することは困難であり、やはり全国の大多数の学校は従来の分科カリキュラムを当分採用し続けるだろう。総合化への移行は急速なものではなく緩慢なものである」<sup>6)</sup>としている。

### 3. 中国における「総合カリキュラム」の事例

中国の先進地域では、下記のような多様な「総合カリキュラム」が実験開発されている。時代の必要性、児童生徒に生じている問題を現場の先見性ある教師と研究者がいち早くとらえて実践（改革のための実験）を行って相当の成果をおさめた場合、中国では先進事

例としてこれをモデル化し、中央が政策に取り入れたり、経験交流会議において実践者たちが学びながらさらに普及・改良を進める伝統がある。その途上では、さまざまな議論が出て、概念が混乱したり一定しないが、一定時期を経るとそれも収束・整理され一応の定式化をみるようになる。「総合」についての研究開発と実践もまさにいま、その途上にある。

#### 【上海市と浙江省のカリキュラム「総合」化の先進事例】

自治体レベルでは、上海市が全国に先駆けて独自のカリキュラム基準を編成し、1989年に後期中等教育段階（高級中学）に総合的な「自然科学基礎」、「社会科学基礎」を設置し、1991年には初級中学と小学校に総合的な「社会」科を設置した<sup>7)</sup>。（表3，4参照）

また同年、浙江省教育委員会も総合科目を導入して科目数の削減を行った。すなわち、小学校では、思想品德、体育・保健、語文、数学、常識（従来の歴史、地理、自然を統合したもの）、音楽、美術、生活と労働の8科目（当時のナショナルカリキュラムでは10科目）に、初級中学校では、公民、体育・保健、語文、数学、外国語、自然科学、社会、音楽、美術、農業技術基礎または労働技術、家庭生活、職業指導の12科目（当時の国家基準では14科目）が独自に設けられた<sup>8)</sup>。

なお、以上の動向を受けた、中央の92年版新カリキュラム基準でも、小学校に新設「社会」科が登場することになったことはすでに述べたとおりである。

#### 【各省の大学・研究所と実験中学での研究開発】

80年代末に「総合課程」の導入が検討されて以後、各地の師範系大学・研究所、例えば上海師範大学、南京師範大学、四川師範大学・四川省教育課学研究所など、とその実験学校では、社会・理科を中心とする総合課程に関する実験研究が進められ、今日に至っている<sup>9)</sup>。

#### 【農村初級中学の総合化の動き】

また、農村の初級中学（義務教育段階）を、総合中学として改編する試みが、1994年国家教育委員会（当時）基礎教育課程教材研究センターが数年の研究を経て制定した「農村総合初級中学の試行実験プラン」によって開始されたことも特記されなければならない。同実験プランによれば、「学科中心のカリキュラムを改革して、社会の需要と学生の発達、精神文明の建設を目標とする。……カリキュラムの構成にあたっては、ひとつの学科の論理的体系のみをその学科の学習指導体系とすることなく、カリキュラムの基礎性、実用性、先進性を構成原理とする」。これによって設置された必修課は、「語文、数学、社会、理科、公民、芸術、体育と保健、基本技術」の8科目で、全体のカリキュラムの57%を占め、残る43%は選択科目と実習という、伝統的なカリキュラム構成とはかなり異なる画期的なものとなっている<sup>10)</sup>。

たとえば筆者が1999年に河北省奥地の農村を訪問した際、初級中学の第9学年では、進学・就職コースに分岐した後、就職コースには地元の需要に応じて「食品加工（労働技術教育の一貫だが実用性が高い）」、「芸体（美術・音楽・体育を統合したもの。農村生活では文化娯楽活動のリーダーとなる若者が歓迎される）」などの選択科目を導入し、好

評であるとの説明を聞いている。

### 【北京市における「総合活動課」実験】

1992年のナショナルカリキュラムに登場した「活動カリキュラム」が究極のところ何であるかは、当時もいまでも一致した見解がなく、議論も実践も百出している領域であるという。ナショナルカリキュラムに書かれた、学校行事なのか、少年先鋒隊やクラブ活動の時間なのか、社会に出てのボランティア活動の時間なのか…。教科課程以外の時間と固定的にとらえるとそうなるし、クラブ活動という名目の新たな教え込みになる危険性も孕んでいる。

中央教育科学研究所の高峽らは、例えば日本で提唱されている「総合学習」が、中国の所謂「総合カリキュラム」と違って教科学習の範囲内におさまるものではなく、環境や生態の野外調査や地域の探検、動植物の飼育栽培活動などの体験学習を含むことに着想を得て、「活動カリキュラム」の新しい形態としての「総合活動課」を構想した。以下はその実験の概要である<sup>11)</sup>。

時期：1993年9月～1995年7月

対象：北京第11学校（9年一貫制学校）の中1生 143名

プロジェクトチーム：中央教育科学研究所・北京師範大学・北京第11学校共同チーム

実験方法：単元設計法（プロジェクト・メソッド）を採用

設定したテーマ：「"11"の謎を探そう」、「生活団地のデザイン」、

「ゴミと私たちの生活環境」、「人口の変化と私たちの生活」など

実験の組織と実施上の留意点とその経過：

- (1) 学習内容・過程を地域と生活に密着したものにする  
例「ゴミ」の学習      テーマの選択が子どもの関心・興味に合致し、  
自分たちから家庭や地域での調査活動を組織したくなる
- (2) 総合的な知識学習と学生の能力を育て、態度、行動を促すことを統一する  
○さまざまな角度からの分析によって、認識を深め、問題群を整理して取り組む  
（資料・データの収集、分析、講座を聞く、実地調査、討論会、学校内での  
環境保護キャンペーンの展開）  
○既習の知識・技能の活用を励ます  
○体験学習（ゴミ処理場の見学、公園のクリーンアップ活動）を通して生活の  
中の態度を改め、行動に結びつける
- (3) 学習活動の中で子どもの積極性、主体性と潜在能力を十分に引き出す  
○毎回、グループ活動を採用。民主的な討議・分担を学ぶ  
○グループで特定の課題を選択し、実施計画を作り、実行する  
（他の教科学習ではみられなかった積極性を子どもたちは発揮）
- (4) 学習の評価は、「過程評価」と「成果評価」を結合させる。  
○知識の獲得量だけ进行评估するのではなく、学習過程での態度・感情・能力の変  
化と向上を大切にする。  
○グループと個人の活動記録表を記入し、上記につき自己評価と相互評価をする  
○グループごとの活動内容が違うので多元化した基準を設けてグループと個人の

学習成果を評価する。

生徒の側にみられた変化：

○知識・感情・行動のどの面でも資質が向上した。

○知識のみならず、問題の発見・情報収集・分析・解決のための計画と行動力がついた。

○他者と協力する力がつき、清掃労働者への関心、思いやりが深まった。

事後のアンケート調査結果「総合活動課」は、実験クラスの担任、生徒の双方から「やってよかった」の反響があり、生徒の96%が「総合活動課が他の教科学習に負の影響を与えなかった」、95%が「総合活動課は自分の一番好きな授業である」、95%が「総合活動課によって視野が広がり、実践能力が身についた」と回答した。自由記述欄からは「以前は知識を覚えたあとでやっと快感を覚えたけれど、活動課では学ぶ途中がとても楽しかった」、「調べ学習や実地調査をする途上で教室では学べない多くのことを学ぶことができた。活動の中で経験したり感じた多くのことは、知識自体よりも多分もっと大切で、自分の一生にも影響があると思う」という感想も見られた。

以上からもわかるように、北京第11学校での実験は、日本で提唱されている「総合学習」のイメージにもっとも符合する事例であろう。高峽らが以上の実験から提起したのは以下の点であり、中国における「総合学習」の今後の問題点と発展方向を示唆するものとなっている<sup>12)</sup>。

(1)「活動課」(原文のママ。中国では「活動課」「活動課程」など論者によって用語はさまざま)をどう活かすかをさらに研究する必要がある。受験偏重・知識偏重の教育から素質教育へ、という改革の方向に沿い、生徒の全面発達を促すカリキュラムと学習指導のモデルがここから抽出できる。

(2)「活動課」と「学科課程」は現代カリキュラムの有機的な2つの要素であり、どちらも不可欠のものである。知識体系の系統的・効率的学習は代替不可能な部分である。ゆえに、活動課自体の体系化・発展のほか、に、「学科課程」との関係、融合化、相互補強のあり方を探ることが必要である。このことを通じて「学科課程」の「総合化」、「多様化」、「開放化」の方向への発展を導くことができる。

(3)「活動課」のカリキュラム編成体系と指導・評価体系を構築する必要がある。これまでになかった、活動課の教学大綱を制定し、機動性、多様化、地方化の原則と子どもの心身の発達を考慮する原則を記し、豊富な事例、参考資料やデータを提供し、しかも現場の教師が工夫・調整する余地を残す必要がある。

(4)「活動課」の質の向上と普及のためには、教師は単なる知識の伝達者ではもはやすまされない。学習活動の組織者としての力量が必要である。教師自身の資質向上と「活動課」実施のための短期研修プログラムが必要である。

#### 【江蘇省の実験小学校における「楽学教育」の試み】

一方、新カリキュラムの導入以前にも各地の実験学校では、国家レベルからの「素質教育」の提唱にさきだち、一斉授業、座学だけの授業とはちがう、児童・生徒が主体的に参加できる学習についての実験が各地の代表的な実験小学校で行われている。ここでは、その一例として江蘇省無錫師範附属小学校の事例をみることにしたい。

同校は文革直後の 1977 年に大学進学コースに繋がる重点中学に卒業生を送りこむことが任務の重点小学校に指定され、受験対応教育によって進学率の向上に努めるが、早くも 1980 年には児童の近視と胃腸病が多発して体力の低下が著しくなるなどの問題が発生した。ここから学習負担の軽減と学習の質の向上を求める学校としての取り組みが始まり、「楽学（楽しく学ぶ）→好学（学ぶことが好きになる）→勤学（勤しんで学ぶ）→創造性の学（創造的に学ぶ）」教育モデルを作り、受験能力の獲得ではなく素質の全面的発達をはかることにしたという。同校の 10 余年にわたる実践の概要は次のとおりである<sup>13)</sup>。また同校におけるカリキュラム設置は、表 5（1992 年以前）と表 6（1995 年現在）に示したとおりである。

### 第 1 段階（1980～1983）「すべての学生に向い、身体的素質を増強する」

基礎体力の向上につとめ、体育を突破口として体育と衛生面の総合的改革実験に着手。

### 第 2 段階（1983～1985）「基礎をかため、全面発達する」

体育の強化が他の学習指導改革にも良い影響を与えたので、重点を徳育の改革と教室の学習指導改革に移す。楽しく学べる授業改革＝単独教科内の単独プロジェクトの改革熱が起こる。

### 第 3 段階（1985～1992）「負担を軽減し、楽しく教え、楽しく学ぶ」

このテーマのもとに、第 2 段階の点ごとの改革を面（カリキュラム全体）へと広げる。

同校におけるカリキュラム改革実験の要点は下記のようなものであった。

#### ①学科課程の時数を削減して、活動カリキュラムを増やす。

「語文」「数学」の時間を削り、「歌と遊び」「芸術体操」「楽しい数学」「朗読鑑賞」「新聞学習」などの新教科・授業、合科的な学習活動を増やした。

#### ②教科学習は、教室内での基本的練習に力を入れる（「練為主線」）

練習では、五感の発達に留意して学ぶ楽しさを味わうことを大切に、極力宿題として持ち越さないようにした。一斉授業のみではなく、室内に複式授業（自習する班と教師の個別指導を受ける班を作るなど）の要素を取り入れた。教室での「楽学」が基礎にあれば子どもたちは強制しなくても、自主的に練習したり、教室で湧いた興味を教室外に広げ、授業で学んだことを課外で活かすことができるようになる。

（例）

語文：教室の授業に、単元学習型、分班学習型、演劇型、発表型討論型の方法を採用

数学：手を使う操作（並べる・計る・比べる・計算する）を通して、法則性を発見し、方法と概念を把握する。

自然：観察、実験を重視し、教室外での標本採集、星の観察、自然観察日記の記録なども取り入れる。

体育：訓練としての体育からゲーム（遊び）の体育へ。遊びや試合の形式は、子どもの興味をかきたて、生理的な負担を軽くする。「できるようになり、汗をかき、楽しい」。

音楽：楽器演奏の導入。ひとりひとつの楽器のマスターにとりくむ。放課後の自主練習、課外音楽会、授業で習った理論を応用しての作曲など。

#### ③総合カリキュラムと潜在カリキュラムへの着目

ここでの「総合カリキュラム」とは大自然に触れる活動、社会実践活動のことで毎水曜午後にこれにあ



てる。訪問参観活動、校外教育基地での奉仕活動、科学技術講座の聴講、映画鑑賞など。総合カリキュラムについては、体系ある科学的な内容についても研究中。潜在カリキュラムについては、校内のクラス文化の創造、児童の家庭の室内環境デザインなどに取り組む。

#### ④児童の発達段階に応じた授業単位時間の採用

92年以降95年以前に、同小学校では、授業単位時間を20分、30分、40分の3通りを採用し、低学年、中学年、高学年のカリキュラムを設定する実験を行っている（表6）。

### 今後の展望と新たな動向（むすびにかえて）

以上にみたように、中国における「総合」の概念は、当初（1980年代後半に）、主とし総合理科・社会など「学科カリキュラム」の再編成のために導入された経緯がある。

しかし、これとはまた別に、日本でいうような「総合学習」に通ずるカリキュラム実験は、「活動カリキュラム」の導入とも前後して、あるいは地域経済の需要に適合させることをめざしてさまざまに試みられており、中国政府はこうした実験成果をくみあげて、それをナショナルカリキュラムにも反映させている。現在は、これまでの蓄積を基礎に、さらに10年をかけて新世紀における中国のカリキュラム全体の再編成を行う途上にある。

1999年6月、中国共産党中央と国務院が提出した『素質教育の深化と全面的推進に関する決定』は、21世紀中国の教育改革を方向づける重要な政策文書であるが、ここでは、これまで、さまざまに論議されてきた「素質教育」について、①あらゆる年齢段階のすべての学生に対して、その全面的発達と、②学生の創造能力と実践能力、③生涯にわたる発達を促すことであると規定し、とくにカリキュラムと学習指導の改革については、第14項で以下のように述べているのである（傍点筆者）<sup>14)</sup>。

「カリキュラムの体系、構造、内容の調整と改革を行い、新たな基礎教育のカリキュラム体系を打ち建て、国家のカリキュラム、地方のカリキュラムと学校ごとのカリキュラムを試行する。カリキュラムが学科の体系を過度に強調して時代と社会発展、学生の実際状況から遊離している点を改める。学習指導内容を更新するメカニズムを緊急に打ち建て、カリキュラムの総合性と実践性を強め、実験を行う学習指導を重視し、学生の実際操作能力を育てる。農村の、特に貧困な地域の義務教育のカリキュラム、教材（訳注：主に教科書のこと）を現地の経済発展の必要性によりいっそう適応させるようにする。教材の多様化を促進し、国家による基礎教育教材の審査制度をさらに完備する。学習指導を積極的に改革して教室における学習指導の質を高め、国と地方では、素質教育の要求に符合する優秀な学習指導の成果を表彰し、普及させる。」

ちなみに、この決定を受けて、長らく改訂のための実験研究を行っていた高級中学の新たな試行改訂版カリキュラム基準が2000年2月に公布された（表7）。この基準では社会科、理科は分科カリキュラムを採用しているが、「国防」、「環境」、「人口」などの中国と世界にとっての重要課題については、各学科で相関的に学習し、適宜地方と学校の選択授業枠で扱ってもよいこととなった。また「活動カリキュラム」にあたる部分が「総合実践活動」として新たに編成されたことが大きな特色である。総合実践活動のうちの「研

究的学習」は、毎週の時間割に組みこまれて生徒が自主的・探索的かつ総合的な学習活動を展開するものである。授業時数に関する設定は3年間の週ごとの総計のみが示され、各学年における各教科・活動の時間設定は地方と学校にゆだねられていると解釈できる<sup>15)</sup>。

注

- 1) 拙稿「中国」、海外カリキュラム研究会『諸外国のカリキュラム基準及びその運用実態に関する調査研究』（平成7年度文部省「教育課程に関する基礎的調査研究」委嘱研究報告書）1996.3 所収 pp.213-257。
- 2) 呂達「我国学校課程結構の整体優化」顧明遠主編『素質教育的課程与教学改革』中国和平出版社、1996、所収 pp.220-265。
- 3) 李臣『活動課程研究』教育科学出版社 1998.1 pp.71-72。
- 4) 前掲、呂達論文。
- 5),6) 白月橋「我国中学総合課程研究的現状与改革前景」前掲『素質教育的課程与教学改革』所収 pp.285-299。
- 7) 同上、白月橋論文。牧野篤『民は衣食足りて』総合行政出版 1995.3 pp.247-255。
- 8),9),10) 前掲 白月橋論文。
- 11) 高峽「活動課的理論与实践初探」『教育研究』1996年第2期 pp.54-57。
- 12) 同上論文。
- 13) 拙稿「改革・開放後中国における"素質教育"の提唱と展開 ―中央と地方の動向に着目して―」『現代中国における教育の普及と向上に関する実証的研究』（平成7～9年度科研費研究成果報告書・代表阿部洋）1999.3 所収 pp.61-87。
- 14) 「中国教育報」1999年6月17日。
- 15) 中華人民共和国教育部基礎教育司『全日制普通高級中学課程計画（試験修訂稿）』人民教育出版社 2000.2。

【表 1 - 1】学校 5 日制への調整後の 9 年義務教育 “6・3” 学制の課程基準(1994)

(各欄下段の数字は調整によって 92 年課程から加減した時数を表す)

		小 学						初級中学			9 年間		合 計
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	小 学 総 時 数	中 学 総 時 数	
学 科 課 程	思想品德	1	1	1	1	1	1				204		404
	思想政治							2	2	2		200	
	語 文	9	9	9	8	7	7	6	5	5	1666	534	2200
		-1	-1						-1		-68	-34	-102
	数 学	4	5	5	5	5	5	5	5	4*	986	468*	1454*
										-1		-32	-32
	外国語(I)							3	3			204	204
								-1	-1			-68	-68
	外国語(II)							4	4	4		400	400
	社 会				2	2	2				204		557
	歴 史							2	2	2		200	200
									-1			-34	-34
	地 理							3/2	2			153	153
								-0.5				-17	-17
	自 然	1	1	1	1	2	2				272		685
	物 理								2	3		164	164
	化 学									3		96	96
	生 物							2/3	2			153	153
								-0.5				-17	-17
	体 育	2	2	3	3	3	3	2	2	2	544	200	744
								-1	-1	-1		-100	-100
	音 楽	2	2	2	2	2	2	1	1	1	408	100	508
		-1	-1								-68		-68
	美 術	2	2	2	2	2	2	1	1	1	408	100	508
	労 働			1	1	1	1				136		336
	労働技術							2	2	2		200	200
	週当り時数	21	22	24	25	25	25	29*	29*	25*	4828	2772*	7600*
		-2	-2					-3	-4	-2	-136	-302	-438
活 動 課 程	朝会(夕会)	毎 日 1 0 分 間											
	クラスの少年 先鋒隊の時間	1	1	1	1	1	1	1	1	1	204	100	304
	体育鍛錬	4	4	3	2	2	2	2	2	2	578	200	778
	クラブ活動			-1	-2	-2	-1	-1	-1	-1	-238	-100	-338
	週当り時数	5	5	4	3	3	3	3	3	3	782	300	1082
				-1	-2	-2	-1	-1	-1	-1	-238	-100	-338
地方裁量の課程		1	1	2	2	2	2	1	1	5*	340	228*	568*
		-1	-1	-1	-1	-1	-1	+1	+1		-204	+68	-136
週当り課程総時数		27	28	30	30	30	30	33*	33*	33*	5950	3300*	9250*
		-3	-3	-2	-3	-3	-2	-3	-4	-3	-578	-334	-912

○\*は、外国語（I）を開設する場合の週当り学科時数と地方配分の課程時数を表す。外国語（II）を開設する場合には、中 3 の数学の授業時数は週 5、中 1～3 年の週の学科時数はすべて 30、中学 3 年生の地方裁量の課程時数は 1、初級中学でのその合計は 100、9 年間の合計は 440、中 1～3 までの週当り総課程時数は 34、初級中学総時数は 3400、9 年間の総計は 9350 単位時間となる。

○ 1 単位時間は、一般に小学校では 40 分、初級中学では 45 分。

○ 中国では 6・3 制のほかに、実験的に一部の地域で 5・4 制が施行されているが、ここでは省略した。

【表1-2】 全日制 義務教育学年時間配分表

項目/週数/段階	小 学	初級中学	備 考
授 業	34	34	初級中学の最終学年では、2学期の授業を2週間減らし、卒業復習試験を2週間増やす
学校伝統活動*	1	1	
社会実践活動**	1	1	
期末復習試験	2	3	
ゆとりの週	1	1	冬休み、夏休み、農繁期休暇、祝祭日を含み、有意義な活動を組織してよいが、一斉授業に用いてはならない。
休 暇	13	12	
総 計	52	52	

\*（訳注）国家、地方、民族の記念日、伝統行事、学校が独自に定める科学技術フェスティバル、運動会、文化祭、遠足などの活動を含む。

\*\*（訳注）社会に出ての生産活動、奉仕活動、社会調査、参観訪問および軍事訓練など。

【表2】 学校5日制への調整後の高級中学の教育課程基準 (1995)

	第1学年	第2学年	第3学年	総時数
政 治	2	2	2	184
言語・文学	4	4	5/4 -1	380
数 学	4 -1	4	5	392
外 国 語	4/5 -1	4		289
物 理	3	3/2 -1		187
化 学	3/2 -1	3		187
生 物		3		102
歴 史	2	2		136
地 理	3			102
体 育	2	2	2	184
芸 術	1	1		68
労働技術	年4週	年4週	年4週	432
社会実践活動	年2週。労働技術、課外活動または教科授業内で実施。			
必修科目計	28	28/27	14/13	2211
選択科目	2 -1	2/3 -2	16/17	
課外活動	4(うち体育2) -2	4(うち体育2) -2	4(うち体育2) -2	
週当たり総時数	34	34	34	

○ 芸術は、新設科目。 1単位時間は一般に45分。

（表1・2出典：石井光夫「中国における学校週5日制の導入と教育課程の調整について」『学校と地域社会との連繋に関する国際比較研究 中間報告書（I）』平成8年3月 国立教育研究所 pp.402-404）

【表3】 上海市における全日制9年制義務教育カリキュラム (1991)

学年/週時間数/科目				1	2	3	4	5	6	7	8	9	授業総 時数
ラジオ体操				毎日 15～20 分									
目の体操				毎日 10 分									
思想品德（時事）と 朝会				毎日 15 分 うち週3回は思想品德					毎日 15 分 うち週3回は時事				
必修科	公 民								1	1	2	2	212
	工 具 学 科	語 文	閲 読	6	6	4	4	4	5	4	4	4	2004
			書 写	3	3	2	1.5	1.5					
			物語・作文	1	1	1	1.5	1.5					
		数 学		3	3	4	5	5	4	4	4	4	1228
		外国語				2	2	2	4	4	3	3	686
	社 会 学 科	社 会				2	2	2					216
		分 科	歴 史							2	2	2	204
			地 理						1	2	2		170
		総合型社会								(3)	(3)	(3)	360
		自 然 学 科	自然常識		1	1	1	1	1				
	分 科 型		物 理								2	2	136
			化 学									3	102
			生 物										170
	総合型理科							2	(3)	(3)	(4)	408	
	技 芸 学 科	保健体育		2	2	3	3	3	3	2	2	2	792
		遊戯/音楽		3/	3/	/2	/2	/2	1	1	1	1	576
		美 術		2	2	2	1	1	1	1	1	1	432
		生活と労働		2	2	1	1	1					252
		職業指導							2	2	2	2	288
		労働技術									1	1	72
		コンピュータ									2		72
	併設科目数			8	8	10	10	10	10	11(10)	13(12)	12(11)	
	週当り時数			23	23	24	24	24	24	26(25)	28	27	7792 (7724)
選 択 科											2	3	170
活動科	体育			3	3	2	2	2	2	3	3	3	828
	少年先鋒隊			1	1	1	1	1	1	1	1	324	
	興味・愛好			毎週		毎週 8 時限					毎週 5 時限		2232
	読書・学習			6 時限									
	社会実践活動			毎学年 2 週間					毎学年 3 週間				
週当り総時数				33	33	35	35	35	35	38(37)	39	39	11346 (11278)

(上海中小学課程教材改革委員会編『全日制九年制義務教育課程標準』上海教育出版社 1991

ことと次表は前掲・牧野篤『民は衣食足りて』pp.251-252 にもよった。)

○これは学校週5日制導入前のカリキュラムである。

○現在は第2次カリキュラム改革により、情報化教育などを促進する新しい内容に改訂されている。

【表4】 上海市における全日制高級中学カリキュラム（1990）

学年/週時限数/科目			高 1	高 2	高 3	授業総 時間数	学科 単位 数	備考
必修 科	語文		4	4	4	400	24	
	数学		4	4	4	400	24	
	外国語		3	3	3	300	18	
	政治（仮称）		2	2	2	200	12	経済常識・政治常識・科学的人生観常識 基礎知識と方法論をともに重視
	社会科学基礎		2	2	2	200	12	
	自然科学基礎		3	3	3	300	18	
	保健体育		2	2	2	200*	12	
	労働技術・職業指導		2	2	2	200	12	
	週当たり時数		22	22	22			
学年単位数		44	44	44		132		
選択 科	A 系	文史哲類	5	5	5	500	30	各学校がその条件に照らして このうち1つまたは複数の類を 開設し、特色ある学校づくりをする
		数理類						
		外国語類						
		体育芸術類						
	B 系	労働技芸類	2	2	2	200	12	
		音楽美術類	1	1	1	100	6	
		コンピュータ類	2			70	4	各学校の状況により1年または2年で開講
学年単位数		18	18	16		52		
週当たり時数			31	31	30			
学年単位数総数			62	62	60		104	
課外 活動	少年先鋒隊		1	1	1	888		
	体育活動		3	3	3			
	興味・愛好		4	4	4			
週当たり総時数			39	39	38			

（上海中小学課程教材改革委員会編『上海中小学課程教材改革專輯（1）』上海教育出版社 1990）

○これは学校週5日制導入前のカリキュラムである。

○現在は第2次カリキュラム改革により、情報化教育などを促進する新しい内容に改訂されている。

【表 5】無錫師範附属小学校の課程設置と時数配分(1992 以前)

		1	2	3	4	5	6	6 年間の 総時数	無錫市の基 準との比較
学 科 課 程	思想品德	1	1	1	1	1	1	204	
	語 文	10	9	8	8	8	8	1,734	-204
	数 学	5	5	5	5	5	6	10,54	-170
	英 語					3	3	204	
	自 然	1	1	2	2	1	1	272	+68
	地 理					1	1	68	
	歴 史			1	1			68	
	体 育	3	3	3	3	3	3	612	+204
	音 楽	3	3	2	2	1	1	408	
	美 術	2	2	2	2	1	1	340	
	労 働		1	1	1	1	1	170	+68
	併設科目数	7	8	9	9	10	10		
	週の時数	25	25	25	25	25	26	5,134 (205,360 分)	-34
活 動 課 程	少年先鋒隊	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	1.5	306	
	学科活動	2	2	2	2	2	2	408	
	クラブ活動	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	2.5	510	
	体育活動	3	3	3	3	3	3	612	
	社会奉仕活動	2	2	2	2	2	2	408	
	自主学習活動	4	4	4	4	4	3	782	
	週の時数	15	15	15	15	15	14	89 (85,686 分)	
総合活動		毎月 1 回の活動、 年 8 回×6=48 回							
毎週の時数総計		40	40	40	40	40	40	(229,200 分)	

○1 単位時間は 学科カリキュラムが 40 分、 活動カリキュラムが 30 分。

○学科カリキュラムの全体に対する比率 68.6% (市の基準の-5.9%)

活動カリキュラムの全体に対する比率 31.4% ( 同 +5.9%)

【表 6】 無錫師範附属小学校 課程設置表 (1995)

【6-1】〔1-2年生〕

	2週間ごとの授業時数			合計時間 (分)	対総時間比 (%)
	40分授業	30分授業	20分授業		
朝会 (思想品德)				60	2.6
語文 (自然常識)	12			480	21.1
書写			10	200	8.8
会話・作文	2			80	3.5
数学	1		10	240	9.8
外国語					
自然					
地理					
歴史					
体育	6			240	10.5
歌遊び/音楽	6			240	10.5
美術工作/美術労働	6			240	10.5
少年先鋒隊		2		60	2.6
総合活動/自由選択科	1	1		70	3.1
自習			11	220	9.6
団体活動		4		120	5.3
創造/遊び学習		1		30	1.3
社会実践	每学期1回				
総計	34	8	31	2280	

【表 6-2】〔3、4年生〕

	2週間ごとの授業時数			合計時間 (分)	対総時間比 (%)
	40分授業	30分授業	20分授業		
朝会 (思想品德)		2		60	2.6
語文 (自然常識)	10			400	16.9
書写		2		60	2.6
会話・作文	4			160	6.8
数学	9/10			360/400	15.4/16.9
外国語					
自然	4			160	6.8
地理					
歴史					
体育	6/5			240/200	10.3/8.5
歌遊び/音楽	4			160	6.8
美術工作/美術労働	4	2		220	9.4
少年先鋒隊		2		60	2.6
総合活動/自由選択 科	1	1		70	3.0
自習		6		180	7.7
団体活動		5/6		150/180	6.4/7.7
創造/遊び学習					
社会実践		2 (隔週)		60	2.6
総計	42	22/23		2340/2370	



【表6－3】〔5、6年生〕

	2週間ごとの授業時数			合計時間 (分)	対総時間比 (%)
	40分授業	30分授業	20分授業		
朝会（思想品德）		2		60	2.4
語文 （自然常識）	10/8			400/320	17.5/12.5
書写	2			80	3.1
会話・作文	4			160	6.3
数学	10/11			400/440	15.7/17.3
外国語	6			240	9.4
自然	2			80	3.1
地理		4(5年)		120	4.7
歴史		4(6年)		120	4.7
体育	4(6年)	6/2		180/220	7.1/8.6
歌遊び/音楽	2			80	3.1
美術工作/美術労働	2	2		140	5.5
少年先鋒隊		2		60	2.4
総合活動/自由選択 科	1	1 (隔週)		70	2.8
自習		4		120	4.7
団体活動		5/6		150/180	6.0/7.1
創造/遊び学習					0
社会実践		2(隔週)		60	2.4
総計	39/42	29/26		2520/2550	

（表6出典：福岡県立大学現代中国社会・文化調査団『現代中国における社会的・文化的変動に関する実証的調査研究—第2次調査報告書—』1996年3月 pp.92-94）

【表 7】全日制普通高級中学 課程設置表 (2000 年)

学 科		週の時数の 累計 *	必修、選修の 授業時数	総授業時数
思想政治	必修	6	192	192
語 文	必修	12	384	384
外国語	必修	12	384	384
数 学	必修	8	280	332~384
	選修	2~4	52~104	
情報技術	必修	2	70	70~140
	選修	2	70	
物 理	必修	4.5	158	158~306
	選修	5	148	
化 学	必修	4	140	140~271
	選修	4.5	131	
生 物	必修	3	105	105~183
	選修	3	78	
歴 史	必修	3	105	105~236
	選修	4.5	131	
地 理	必修	3	105	105~209
	選修	4	104	
体育・保健	必修	6	192	192
芸術（音楽、美術）	必修	3	96	96
総合 実践 活動	研究的学習	必修	9	288
	労働技術教育		毎学年 1 週間（集中設置でも分散配分でも可）	
	地域奉仕		一般に校外の時間（週末など）に配置	
	社会実践		毎学年 1 週間（集中設置でも分散配分でも可）	
地方と学校の選択授業		11~19	340 ~ 566	

注：＊ 週の時数累計とは各学科の各学年の週当たり時数の和のことである。

（出典：中華人民共和国教育部基礎教育司『全日制普通高級中学課程計画（試験修訂稿）』  
人民教育出版社 2000.2。）

## VIII 韓国編

## 「裁量活動」(韓国版「総合的な学習の時間」)の導入と展開

金 泰 勲

はじめに

1998年12月、日本では小・中学校の「学習指導要領」が改訂、告示された。その改訂の基本方針は、「豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人として自覚を育成すること」「自ら学び、自ら考える力を育成すること」「ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」「各学校が創意工夫を生かし特色ある学校づくりを進めること」である。

2002年度からの完全週5日制に備えた「教育課程審議会」による今回の改訂の最大の特徴は「総合的な学習の時間」の新設である。

この時間の新設のねらいは、「各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、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ること。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、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成すること、自己の生き方についての自覚を深めること」で、これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に動くようになるものとする。要するに、児童生徒の適性や発達状況、素質に応じて、探究心や好奇心などを持って、学習欲を育むとともに、自主的に考える力、判断力、表現力、問題の解決力などを身に付けさせ、主体的に行動する人間の育成にあると思われる。

韓国政府が文教部<sup>1)</sup>告示の「教育課程」(日本の学習指導要領に当たる)という形で初等・中等学校の教育内容を規定するようになったのは、1954年4月のことである。以後、1963年、73年、81年、87年、92年、97年と改訂が重ねられてきた。第1から第5次までの教育課程は、実際にも初等・中等学校が依拠すべき教育課程のすべてであった。

「第6次教育課程」(1992年教育部告示、1995年施行)は、初等・中等学校の教育内容に関する一般的・全国共通的な基準を示すにとどまり、市・道教育庁(「市」は政令指定都市を指し、「道」は「県」に当たる)及び各学校に教育課程編成・運営の裁量権を付与した。これに伴い、各市・道教育庁は、1991年1月に教育部が告示した国家レベルの教育課程を第一線の学校が効率的に運営するよう、支援するために「教育課程編成・運営指針」を作成し、各学校は、国家レベルの教育課程と「市・道教育庁の教育課程編成・運営指針」に基づき、当該学校の児童・生徒の実態、父母の要求、教師の構成、施設、設備、地域社会の実情などを考慮して具体的な「学校教育課程」を編成することになったのである。この措置は、第5次までの「教育課程」がかなり巨視的、抽象的に過ぎたという反省に立ったものである。「第6次教育課程」は、「21世紀を主導する健全で自主的・創意的・道徳的な韓

<sup>1)</sup> 1948年大韓民国政府樹立当時の「文教部」は、1991年1月に「教育部」、2001年1月に「教育人的資源部」と改称された。

国人の育成」を目標とした。

「第6次教育課程」の改訂の重点は、教育課程決定の分権化、教育課程構造の多様化、教育課程内容の適正化、教育課程運営の効率化ともいわれるが、最大の特徴は初等学校（小学校）における「学校裁量時間」（日本の「総合的な学習の時間」に当たる。年間34時間）の新設である。これによって、3年生以上の教育課程では、教科、特別活動、「学校裁量時間」の3本柱で構成されることになった。「学校裁量時間」は、市・道の教育課程編成・運営の指針に従って、教科及び特別活動の補充、深化、あるいは学校独自の児童の要求や教育的配慮などに応じた創意的な教育活動に充てられている。その後、「学校裁量時間」は、「第7次教育課程」（1997年教育部告示、2000年施行）<sup>2)</sup>から、「裁量活動」と改称され、学校と児童生徒に教育課程の編成・運営における自律性と選択権が一層拡大されることになった。

## Ⅰ 「第7次教育課程」の基本理念及び改正内容

### 1. 基本理念及び改正の特徴

「第7次教育課程」の基本理念は「21世紀の世界化（国際化）・情報化時代を主導する自立的・創意的な韓国人の育成」を目標とする。従来の教育課程と比べて、①学習者の能力、適性、進路に応じた、児童生徒中心の教育課程、②「国民共通基本教育課程」<sup>3)</sup>と「選択中心教育課程」、③教育内容の量と水準の適正化及び「水準別教育課程」の導入、④学校及び生徒に裁量権と選択権が付与されたこと、が特徴である。

同「教育課程」の特徴は、次の通りである。

- ①初等学校1年から高校1年までの10年間を「国民共通基本教育課程」と設定したことである。
- ②高校2・3年に「選択中心教育課程」を導入し、選択教科を一般選択と深化選択とに区分し、課程と系列に関係なく生徒の選択の幅を拡大した。
- ③「水準別教育課程」を導入し、児童生徒が能力と個人差に応じて教育を受けることができるよう、段階型・深化補充型教育課程を設けた。
- ④児童生徒に自己主導的学習能力を身につけさせるために、「裁量活動」時間を新・増設し、学校と生徒に教育課程の編成・運営における自律性と選択権を付与した。
- ⑤教科別学習内容を厳選し、履修教科数を縮小すると同時に教科範囲と水準を適正化した。
- ⑥教科毎に教育目標を設定して、定期的な学力評価と学校教育課程の評価が実施されることにした。

---

<sup>2)</sup> 「第7次教育課程」は、2000年の初等学校1、2年生から始まり、2001年に初等学校3,4年生と中学校1年生、2002年に初等学校5,6年生と中学校2年生、高等学校1年生、2003年に中学校3年生と高等学校2年生、2004年に高等学校3年生へと学年進行で、実施される予定である。

<sup>3)</sup> 「第7次教育課程」において、初等学校1年生から高等学校の1年までを「国民共通基教育課程」とし、その10年間に学習する教科を指す。

- ⑦情報化時代に備えた、創意性と情報能力の培養のために、コンピュータ教育を強化し、自己主導の学習能力を促進することができるように、創意的な教育活動を実施することにした。

## 2. 各学校における改正内容

各学級及び学校における主な改正点は次の通りである。

### 1) 初等学校

- ①児童の学習と日常生活に必要な基礎能力と態度の育成に重点が置かれた。  
これによって知識中心の画一的な教育から、実践中心の体験教育と討論学習に重点が置かれた。
- ②開かれた教育体制を確立するために、「裁量活動」時間が新設された。  
現在3～6年生において実施されている週0～1時間の「学校裁量時間」を、「裁量活動」と改称し、全学年において週2時間ずつ運営するようにした。
- ③教科及び領域の名称の変更である。現在の「自然」が「科学」、「英語」が「外国語（英語）」、「学校裁量時間」が「裁量活動」へと変更された。  
また、低学年の統合教科を合理的に調整し、教科と教科との統合概念から脱皮し、学習活動の中心に統合した。

### 2) 中学校

- ①教科編制において生徒と学校に裁量権を与えるために、「裁量活動」を新設した。  
これによって、地域と学校の特殊性及び生徒の教育的要求に応じて、学校と生徒が教育課程の編成・運営に参加できるようになった。従って、現在、漢文、コンピュータ、環境、その他等の「選択教科」を学年別に週1～2時間設けていたものを、「裁量活動」として、漢文、コンピュータ、環境、生活外国語、その他、と教科目を増設し、生徒が選択履修することができるようになった。
- ②現在必修である英語を「国民共通基本教科」として外国語（英語）とし、その他生活外国語として、ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、日本語、ロシア語、アラビア語を設けた。
- ③生徒の学習負担を減らすために教科内容を精選し、「最小必修学習内容」に基づいて範囲と水準を調整した。
- ④特別活動の充実化のために、現行の学年別年間34～68時間（週1～2時間）から、68時間（週2時間）に改正した。
- ⑤現行の「家政＋技術・産業」科を、「技術・家政」科へと再編成した。

### 3) 高等学校

- ①生徒の能力と適性、進路を重視した生徒中心の教育課程体制の確立である。  
このために、従来の閉鎖的な体制を改め、生徒の能力、興味、適性、進路に応じた、多様な教科目が開設された。現在70教科（共通必修10、課程選択53、教養選択7）

から、90 教科（国民共通基本教科 10、一般選択 26、深化選択 53）となった。また、生徒中心の選択教育課程体制の確立のため、現行 204 単位（教育部 70、市・道 106、学校 12、生徒 0、特別活動 16）から、216 単位（教育部 56、市・道 28 以上、学校 28 以上、生徒 0～68、特別活動 12、裁量活動 12）となった。

- ②生徒個人別教育課程運営のために、2・3 年生における現行の人文社会課程、自然課程、職業課程、その他の課程を廃止し、人文社会・自然・芸術・体育・外国語・実業分野等、自分の適性と進路に応じて教育課程を選択することが可能になった。

また、教科内容の過重、学年制中心の履修単位制の運営、教科目の分散履修を改善し、学期制が可能な履修単位制を運営し、集中履修もできるようになった。

「第 7 次教育課程」における授業時間配当基準は、次の表 1 の通りである。

表 1) 「第 7 次教育課程」における授業時数表

学校  学年 区分		初等学校						中学校			高等学校		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
教科  科	国語	国語 210 238		238	204	204	204	170	136	136	136	選 択 教 科	
	道徳			34	34	34	34	68	68	34	34		
	社会	数学 120 130		102	102	102	102	102	102	136	170 (国史 68)		
	数学			136	136	136	136	136	102	102	136		
	科学	正しい生活 60 68		102	102	102	102	102	136	136	102		
	実科			賢い生活 90 102		/	/	68	68	技術・家政			
	体育	楽しい生活 180 204				102	102	102	102	102	102		
	音楽			「私たちは 1 年生」 80		68	68	68	68	68	34		
	美術	68	68			68	68	34	34	68	34		
	外国語 (英語)			34	34	68	68	102	102	136	136		
裁量活動		60	68	68	68	68	68	136	136	136	204		
特別活動		30	34	34	68	68	68	68	68	68	68	8 単位	
年間授業 時数		830	850	986	986	1,088	1,088	1,156	1,156	1,156	1,224	144 単位	

出典) 教育部「第 7 次教育課程」より作成。

注 1) この時数表は年間 34 週を基準とした年間最少授業時数である。

注 2) 1 年生は、30 週を基準としたもので、「私たちは 1 年生」に配当された時数は、3 月 1 ヶ月間の授業時数である。ちなみに、韓国の新学期は 3 月から始まる。

注 3) 時間の授業時数は、初等学校は 40 分、中学校は 45 分、高等学校は 50 分である。しかし、気候、季節、児童生徒の発達程度、学習内容などに応じて調節することができる。

注 4) 11 と 12 年生の年間授業時数は 2 年間のものである。

本稿では、以上のような「教育課程」に基づいて行われている韓国版「総合的な学習の時間」に該当する「裁量活動」、ことに「創意的裁量活動」を中心に、その導入と展開につ

いて紹介する。

## Ⅱ 「第7次教育課程」に見られる「裁量活動」

### 1. 「裁量活動」の指導目標、方法及び内容

#### 1) 指導目標

前述のように「第6次教育課程」において初等学校に「学校裁量時間」が新設され、学校の裁量で地域や学校、児童の必要と要求に応じて創意的な教育活動が編成・運営されていた。しかし、初等学校に英語が導入されてから（1997年3年生から週2時間）、殆どの学校において「学校裁量時間」を英語の時間として活用していたため、「学校裁量時間」としての役割を充分果せなかった。そこで、「第7次教育課程」では、児童生徒に自己主導的学習能力をより一層育成させるために、初等学校は勿論、中学校及び高校でも、「裁量活動」を「教科裁量活動」と「創意的裁量活動」とに分け、それぞれ次のように指導目標を提示している。（表2参照）

- ①「教科裁量活動」は、「選択教科の学習」と「国民共通基本教科」の深化・補充の学習のためである。
- ②「創意的裁量活動」は、学校の独特な教育的必要、児童生徒の要求に応じた「汎教科学習」と「自己主導的学習」のためである。

表2)「裁量活動」の年間授業時数

学校(最小年間時間数)		初等学校 (68時間)	中学校(136時間)	高校1年生(12単位 204時間)
「教科裁量活動」	「基本教科の深化・補充」	0-34時間	0-68時間	4-6単位
	「選択教科の学習」		34-102時間(漢文コンピュータ、環境、第2外国語、その他)	4-6単位
「創意的裁量活動」	「汎教科学習」*	34-68時間	34時間	2単位(34時間)
	「自己主導的学習」			

出典) 教育部「第7次教育課程」より作成。

「汎教科学習」：韓国では、民主的市民教育、仁性教育、環境教育、経済教育、エネルギー教育、勤労精神涵養教育、保健教育、安全教育、性教育、消費者教育、進路教育、統一教育、韓国文化アイデンティティ教育、国際理解教育、海洋教育、情報化及び情報倫理教育など正規の教科以外の教育内容を「汎教科学習」という。

#### 2) 方法及び内容

「第7次教育課程」には、「裁量活動」の方法と内容として、次のように定められている。

- ①初等学校では、「教科裁量活動」より「創意的裁量活動」に重点を置き、テーマ探究、小グループによる共同研究、学習方法の学習、統合的学習など、多様なプログラムを学校と教師、児童の要求と必要に応じて編成して運営しなければならない。
- ②中学校では、「教科裁量活動」として年間102時間を、漢文、コンピュータ、環境、



生活外国語（ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、日本語、ロシア語、アラビア語）その他の「選択教科」とし、残りの時間は「国民共通基本教科」の深化・補充学習時間として活用するしなければならない。創意的裁量活動には、年間 34 時間以上を設けなければならない。

- ③高等学校では、1 年生に限り、「裁量活動」を運営するようになり、履修単位数は 10 単位である。「教科裁量活動」のうち「国民共通基本教科」の深化・補充学習には 4-6 単位、「選択中心教育課程」の選択教科には 4-6 単位を設けなければならない。実業系高等学校は「教科裁量活動」を専門教科に変えることができる。「創意的裁量時間」には 2 単位を設けなければならない。

### Ⅲ 各学校段階における「裁量活動」時間

#### 1. 初等学校における「裁量活動」

国家水準の「教育課程」に定められている「裁量活動」の指針の中の初等学校に関連する内容を提示すれば、次のとおりである。

- ①初等学校の「裁量活動」は学校の実情に応じ、教科の深化・補充より、児童の「自己主導的学習能力」を促進させるための、「創意的裁量活動」に重点をおく。
- ②教科、「裁量活動」、特別活動に配当された時間は年間 34 週を基準とした最小限の時間であるため、この基準に下回らないように編成する。
- ③週及び 1 日の時間の配当は、曜日及び教科間のバランスが取れるようにし、教科の特性、「裁量活動」、特別活動の内容によっては時間を統合して運営することができる。
- ④初等学校の教科の中で週当たり平均 3 時間以上配当された教科は、週当たり平均 1 時間以内で縮減し、児童の要求と学校の必要に応じて「創意的教育活動」として活用することができる。
- ⑤初等学校の「裁量活動」ではテーマ探究、小集団共同研究、学習法の学習、統合的な「汎教科学習」など多様な教育プログラムを学校と教師、児童の要求と必要に応じ、編成して選択的に運営することができる。
- ⑥教科、「裁量活動」、特別活動の効率的な運営のために、地域社会の人的・物的資源を計画的に活用する。
- ⑦民主的市民教育、仁性教育、環境教育、経済教育、エネルギー教育、勤労精神涵養教育、保健教育、安全教育、性教育、消費者教育、進路教育、統一教育、韓国文化アイデンティティ教育、国際理解教育、海洋教育、情報化及び情報倫理教育などに関する学習は「裁量活動」を通して重点的に指導するが、関連する教科、特別活動など学校教育活動全般に渡って統合的に実施し、地域社会及び家庭と連携をとってその指導に尽くす。
- ⑧学校は学校教育課程の編成・運営の適合性、妥当性、効果を自ら評価し問題点と改善点を引き出し、次年度の教育課程の編成運営に、その結果を反映する。

## 2. 中学校における「裁量活動」

「第7次教育課程」において中学校の「裁量活動」時間は、年間136時間が新設された。中学校の「教育課程」に規定された時間配当の変化を示せば、次の表3の通りである。

表3) 中学校教育課程における週当たり時間配当の変化

次数	第5次教育課程	第6次教育課程	第7次教育課程
教育課程領域	基本教科：13教科 時数：32-34時間	基本教科：11教科 時数：31-33時間	基本教科：10 時数：28
		選択教科：1-2時間	
	特別活動：2時間	特別活動：1-2時間	裁量活動：4時間 特別活動：2時間

出典) 文部省「第5次教育課程」、教育部「第6次教育課程」「第7次教育課程」より作成。

この新設された中学校における「裁量活動」には、表4に示したように「教科裁量活動」と「創意的裁量活動」がある。「教科裁量活動」には、「国民共通基本教科」の深化・補充のための学習と選択教科に対する学習が、「創意的裁量活動」には「汎教科学習」と「自己主導的学習」がある。

それらの中で「国民共通基本教科」の深化・補充のための学習は、国語、道德、社会、数学、科学、音楽、美術、体育、技術・家政、外国語（英語）等、10の基本教科に対して実施する事ができる。そして、選択教科の学習には、漢文、コンピュータ、環境、生活外国語（ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、日本語、ロシア語、アラビア語）を設ける事ができる。この他、必要に応じて市・道教育庁の規定に基づき教科を設ける事ができる。

また、創意的裁量活動の一つである「汎教科」学習には民主的市民教育、仁性教育、環境教育、経済教育、エネルギー教育、勤労精神涵養教育、保健教育、安全教育、性教育、消費者教育、進路教育、統一教育、韓国文化アイデンティティ教育、国際理解教育、海洋教育、情報化及び情報倫理教育などがあり、この他にも学校の裁量でプログラムを設ける事ができる。

表4) 中学校裁量活動の配當時数

領域	下位領域	配当時間	
「教科裁量活動」	「国民共通基本教科」の深化・補充学習	68 時間(週当たり 0-2 時間)	102 時間 (週当たり 3 時間)
	選択教科の学習	34-102 時間(週当たり 1-3 時間)	
「創意的裁量活動」	「汎教科学習」	34 時間(週当たり 1 時間)	
	「自己主導的学習」		
計		136 時間(週当たり 4 時間)	

出典) 教育部「第7次教育課程」より作成。

### 3. 高等学校における「裁量活動」

「第7次教育課程」の一般系高校の教科は、1年生の「国民共通基本教科」と、2、3年生の「一般選択教科」と「深化選択教科」、に分類される。初等学校1年から高校1年生（いわゆる「国民共通基本教育期間」）までは、10の必修教科に対する基礎的、共通的、一般的、革新的知識、機能、価値等について学習し、高校2、3年では自らの素質、適性、関心や能力などに応じて自ら教科を選択し、学習する選択制度を導入した。

「第7次教育課程」における高校の「裁量活動」は、10年間の「国民共通基本教育期間」の最後に該当する1年生に、「国民共通基本教科」の深化・補充学習と選択中心教育課程の選択教科の学習及び「創意的裁量活動」ができるように、年間12単位204時間を設けた。

このうち、教科裁量活動は10単位で「国民共通基本教科」の深化・補充学習に4-6単位、選択教科の学習に4-6単位を、「創意的裁量活動」に2単位を配当しなければならない。

以下、国家レベルでの「教育課程」における「裁量活動」の基本指針について紹介する。

#### 「基本指針」

高等学校の「裁量活動」は、高等学生の性的・身体的特性に応じて実施し、初等学校及び中学校の「裁量活動」と連携を保つように編成する。高等学校において「裁量活動」を編成・運営しようとする際の基本指針は、次の通りである。

- ①「裁量活動」は、「教科裁量活動」と「創意的裁量活動」に分けて編成する。
- ②「教科裁量活動」は「国民共通基本教科」の深化・補充学習と選択教科の学習のためであり、「創意的裁量活動」は、学校独自の教育的必要、生徒の要求などに応じた「汎教科学習」と「自己主導的学習」のためである。
- ③「教科裁量活動」には年間10単位（週当たり5時間）以上を配当し、その中で基本教科の深化・補充に4-6単位、選択教科の学習に4-6単位を配当する。但し、実業系高校の「教科裁量活動」は、専門教科に変えることができる。
- ④選択教科の学習は、「選択中心教育課程」の選択教科の中で選択した教科とするが、一般選択教科中心とする。但し、教育課程に明記されていない教科を履修する場合は、市・道の指針に依拠して必要な手続きを経た教科とする。
- ⑤「創意的裁量活動」には、年間2単位以上配当するが、その扱いは、「汎教科学習」と「自己主導的学習」とに適切に配当するか、「汎教科学習」と「自己主導的学習」を統合して、運営することもできる。
- ⑥「創意的裁量活動」の中の「汎教科学習」のテーマは、民主的市民教育、仁性教育、環境教育、経済教育、エネルギー教育、勤労精神涵養教育、保健教育、安全教育、性教育、消費者教育、進路教育、統一教育、韓国文化アイデンティティ教育、国際理解教育、海洋教育、情報化及び情報倫理教育などとするが、これらのテーマ以外にも地域の特性、学校の与件及び生徒の希望や要求を反映して、多様なテーマを選定することができ、テーマの領域ごとに学校が独自に多様なプログラムを開発して、運営することができる。
- ⑦「創意的裁量活動」の中の「自己主導的学習」は、テーマ探究学習、小グループによる共同研究、学習方法に関する学習、自然又は現場体験学習など多様な教育プログラ

ムを地域の特性、学校と教員及び生徒の要求と必要に応じ、適切に編成・運営する。

- ⑧各領域に配当された年間履修単位数は、すべての生徒が必ず履修すべき最小限の基準であるため、基準に欠けないよう運営されなければならない。

#### Ⅳ 「裁量活動」時間の編成運営の実践事例

「裁量活動」時間において、実際にどのような学習展開がなされているであろうか。筆者が資料調査を行なった大田市にあるA初等学校を中心にみてみよう。

##### 1. 「裁量活動」の編成指針

A校の「教育課程」には、「裁量活動」の編成運営の基本方向について次のように記している。

- ①国家水準の「裁量活動編成・運営指針」及び大田広域市教育庁の「第7次教育課程教育課程裁量活動運営指針」の内容を根幹とする。
- ②活動内容は学校の実情と調査地域の特殊性、児童・教師・父母の要求を反映して、「教育課程委員会」の協議を経て決定する。
- ③「裁量活動」の活動内容中季節を考慮すべき内容は、適切な次期に集中的に編成する。
- ④「裁量活動」に配当された時数 68 時間（1 年生は 60 時間）は、年間 34 週を基準とした最小限の時間であるため、この基準は下回らないように編成する。
- ⑤「教育課程」を分析して、教科、または特別活動と、テーマが一致する場合は統合し、体験学習中心に運営する。

以上のような編成指針に基づき、同校では、「裁量活動」の編成運営に反映すべき事項として、次のような事項を上げている。

- ①「裁量活動」の編成運営には児童・教師・父母の要求を反映するよう努力する。
- ②「裁量活動」の時間は原則として定日・定時制するが、活動内容により多様に変える事ができる。
- ③「裁量活動」の担当は、担任教師及び領域毎に担当者を定め、実施する。
- ④「裁量活動」の学習は、学年または学級単位で実施する。
- ⑤学校の特色のある教育として「野花学習」を実施する。
- ⑥「汎教科学習」の内容領域は、次のように定める。
  - 1～6 年生：共通：仁性教育、情報通信技術教育
  - 1～2 年生：安全教育
  - 3～4 年生：環境教育
  - 5～6 年生：性教育
- ⑦「自己主導的学習」の内容領域は、次のように定める。
  - 1～6 年生共通：体験学習、野花学習（学校の特色ある教育）
  - 1～2 年生：学習法の学習
  - 3～4 年生：テーマ探究
  - 5～6 年生：自由研究

## 2. 「裁量活動」の運営方針

では、以上のような指針に基づきどのような「裁量活動」が運営されているのかみてみよう。同校の「裁量活動」の運営の方向、時間配当についてみてみよう。

### 1) 「裁量活動」教育課程運営の方向

- ①時間運営は定日・定時制を原則とし、活動内容により多様に運営する。
- ②学習方法は、討議、実験、実習、労作など体験学習を中心に運営し、結果よりは過程を重視し、自己主導的学習能力及び創意性を育むことに重点をおく。
- ③学習集団は、学年単位、学級単位、学級群単位、小グループ、個人など、多様に編成・運営する。
- ④学習場所は、校内、校外など活動の内容に応じ、多様に定める。
- ⑤使用教材は、「韓国教育課程評価院」の裁量活動運営資料集、「大田教育科学研究院」の教材、先行の「示範学校」（試験学校）教材等を参照し、自ら再構成する。
- ⑥学習の効果を高めるため、多様な資料を開発して活用する。
- ⑦指導教師は、担任教師、領域別担当教師、ボランティアなど多様にする。
- ⑧教育課程の編成・運営・評価による学習が児童に負担にならないようにする。

### 2) 「創意的裁量活動」の実例

以上のような運営方向に基づき、1日1時間、週当たり2時間の配当を原則とし、活動領域、学習テーマ、及び内容を定めた。その中から、筆者の収集した「創意的裁量活動」における学習内容の主なものを示せば、次の表5のとおりである。

表5)A 初等学校における「創意的裁量活動」の領域別学習テーマ

領域	下位領域	学習テーマ					
		1年生	2年生	3年生	4年生	5年生	6年生
汎教科学習	情報通信技術教育	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンピュータの基礎</li> <li>・マウス取り扱い</li> <li>・面白い文字遊び</li> <li>・コンピュータの音楽に合わせ歌う</li> <li>・昔話を聞く</li> <li>・多様な体験</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・わが生活とコンピュータ</li> <li>・コンピュータの歴史</li> <li>・コンピュータ使用の正しい姿勢</li> <li>・コンピュータの構成</li> <li>・マウス使い方</li> <li>・キーボードの操作</li> <li>・コンピュータで絵を描く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・Windows 98セッアップと画面の構成</li> <li>・マウスの使用法</li> <li>・ファイルとフォルダの管理</li> <li>・プログラムの使用法</li> <li>・ワープロとは</li> <li>・ハングル 97 について</li> <li>・文章の入力と</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・探索機実行</li> <li>・ファイルフォルダ</li> <li>・文章の入力、作表、絵の挿入、手紙を書く、コンピュータ通信など</li> <li>・作表、コンピュータ通信のための装備</li> <li>・学級新聞作りなど</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インターネット通信、情報入手、ホームページ</li> <li>・インターネット放送聴取</li> <li>・プログラムの追加、削除</li> <li>・ハードウェアの追加、削除など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メールの使用法、フォントなど</li> <li>・環境の設定</li> <li>・図、表などの挿入など</li> </ul>

	仁性教育	(基本生活習慣) ・正しく使用しよう ・きれいに洗おう ・正しく歩こう ・緑色のわか村 ・ゴミを減らそう ・きれいに着ろ ・私の一日	(基本礼儀) ・挨拶は礼儀の第一歩 ・正しくてきれいな言い方 ・正しい食事習慣 ・電話礼儀 ・お客と主人 ・多情な友人 ・愛国	(孝敬生活) ・真の親孝行 ・両親を愛する ・親族間の友愛 ・兄弟間の友愛	(自己確立) ・反省する生活 ・約束と責任感 ・誇らしき私 ・素直な子ども ・私の願い、私の夢	(伝統倫理礼儀) ・私のルートを訪ね ・韓服の美とお辞儀 ・茶道の正しい姿勢 ・わが村の文化財 ・名節旅行 ・誇らしき伝統文化	(共同体意識) ・秩序は美しい ・富者になる道 ・大切なわが家 ・共存する隣人 ・私の友人は善人 ・みんな共に生きる道 ・家庭のために奉仕を ・学校では生きがいを ・地球の中の韓国
	安全教育	・学校へ行く道 ・遊び場では守ろう ・楽しい現場学習 ・水遊びに行く ・火の用心	・交通遊び ・気をつけよう ・水の中で ・車から降りる際 ・道具の使用は安全に				
	環境教育			・土は私たちの友人 ・もし水が無ければ ・気候がおかしい ・生活ゴミの発生及び処理方法 ・収集資料分類すること ・環境新聞発行	・廃品を利用したリサイクル ・地球が痛んでいる ・青い心清い江山 ・空気の大切さ ・空気の汚染防止 ・土、命の源 ・土の汚染防止対策		
	性教育					・性的暴力とは？ ・薬物と健康との関係 ・身体の構造と役割 ・人間関係	・男女の身体的特徴 ・思春期の精神的特長 ・性的暴力の意味 ・性的暴力の類型 ・性的暴力の予防
自己主導	野花学習	・春に咲く野の花の観察計画を立てる ・夏に咲く野の花の観察計画を立てる ・秋に咲く野の花の観察計画を立てる ・感じたことを表現する					
的学習	体験学習	・春の山に出掛ける ・貴重な木と森 ・人形劇の観覧	・家の見物に出掛ける ・私は貨幣博士 ・私のルーツは	・宝文山を訪ね ・私は万物博士 ・祖先の息吹を訪ね ・水の旅行	・南間精舎を訪ね ・百済の都扶余を訪ね ・科学の公園に出掛けよう	・溪族山城に登ろう ・百済の都公州を訪ね ・護国の殿堂戦争記念館を訪ね	・顕忠祠,民俗博物館の見学 ・新羅の都慶州を訪ね ・大田市民の命の源大清多目的ダム

学習 法 の 学 習	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人で行える</li> <li>本の中の宝物を探せ</li> <li>心を開いて意見を交換する</li> <li>役割を分け勉強する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人で行える</li> <li>本の中の宝物を探せ</li> <li>心を開いて意見を交換しよう</li> <li>考えの地図を書く</li> <li>役割を分け勉強する</li> </ul>				
テ ー マ 探 究			<ul style="list-style-type: none"> <li>テーマ探究学習について理解</li> <li>先行探究物の探索</li> <li>探究計画書の作成法</li> <li>探究計画及び計画書の作成</li> <li>テーマ毎探究活動1</li> <li>テーマ毎探究活動2</li> <li>結果処理</li> <li>探究報告書の作成</li> <li>探究報告書の発表及び評価</li> </ul>			
自 由 研 究					<ul style="list-style-type: none"> <li>自由研究について理解</li> <li>自由研究の方法及び手続き</li> <li>テーマの選定、構成、研究計画書作成及び役割分担</li> <li>研究活動1(役割分担の内容実践)</li> <li>研究活動2(チーム毎に討議及び修正による新しい役割分担)</li> <li>研究活動3(新しい役割分担内容の実践)</li> <li>研究活動4(研究結果の討議及び整理)</li> <li>研究報告書の草稿作成</li> <li>研究発表計画及び報告書の作成</li> <li>報告書の発表、評価、展示</li> </ul>	

### 3) 3年生を中心とする「テーマ探究」

表5の「自己主導的学習」のなかで、3年生が中心になって行った「テーマ探究」について、みてみよう。同校の教育課程には、「テーマ探究」の学習内容、学習集団組織、時間運営、学習テーマの選定等について、次のように記している。

- ①内容：動植物の生態、気象の変化、生活の中で生じる疑問などについて科学的探究方法により、解決するものとする。
- ②学習集団組織：学級ごとに3-6人の小グループとし、小集団による協同探究を勧奨する。
- ③時間運営：「テーマ探究」を年間10時間とし、週当たり1時間で10週間行う。なお、1学期又は2学期にするかは、学級に裁量権を与える。
- ④学習テーマに選定：学級において児童個々人が探究したいテーマを定めることができるようにし、テーマが類似した場合、討議を通してテーマを定めるようにする。

なお、この「テーマ探究」の時間に同校の3年生が、小グループによって選定したテーマは、次のようなものであった。

- ・大豆もやしはどんな環境で最もよく育つのか。
- ・金魚も人間のように色分けができるのか。
- ・種はどんな条件で芽を出すのか。

- ・食品にかびが生えるとどんな変化が起るのか。
- ・水温及び水質と金魚の生態との関係は。
- ・お米にはどのような環境で虫がつくのか。
- ・蠅はどのような性質を持っているのか。
- ・ゴキブリの生態に関する研究。
- ・一回用包装紙の再活用の実態は。
- ・サツマイモの成長に関して。
- ・夜明けに咲く朝顔の秘密は。
- ・土壌による植物の成長の比較
- ・水を与える時間帯と植物の生長との関係
- ・水の色と水の増発量との関係は。
- ・何が水を緑色に変えるのか。
- ・蜘蛛の習性と蜘蛛の巣
- ・花瓶の花を長持ちするためには。
- ・酸性雨は動植物に、如何に害を与えるか。
- ・タバコの煙が動植物の成長に与える影響。

## V 「裁量活動」に対する評価

### 1. 国家レベルでの基準

「裁量活動」の評価に関する国家水準の「教育課程」の指針には、「裁量活動に対する評価は『教科裁量活動』と『創意的裁量活動』の特性と児童生徒の特性を考慮し、評価の主眼点を学校が作成、活用する。但し、『創意的裁量活動』の評価は、その結果を文章で記録し、評価するようにする。」と記している。2000年8月7日に改正・告示された「児童生徒生活記録部電算処理及び関連指針」（教育部訓令）には、裁量時間の評価について、次のように定めている。

#### 「第13条（裁量活動）」

- ①「裁量活動」は教科裁量活動と創意的裁量活動と区分し、実施する。
- ②「裁量活動」の編成、運営及び領域、内容、評価などは学校長が教育課程の基準と学校の実情に応じ計画を樹立して実施する。
- ③「教科裁量活動」は、教科名、年間履修時間と評価結果、特記事項を文章で入力する。但し、中学校と高校の選択教科と、実業系高校の「教科裁量活動」を専門教科で履修した場合の評価は、別紙第6号「教科学習発達事項評価及び管理」に基づいて評価し、「教科学習発達状況」欄に教科名、単位数、到達度、席次を入力する。
- ④「創意的裁量活動」は活動名、年間履修時間と評価結果による特記事項を文章で入力する。「国民共通基本基本教科」の深化・補充と「創意的裁量活動」は文章で記述しなければならないが、選択教科の学習に対する評価は一般教科と同様に評価して記録するようにする。」



## 2. A初等学校における評価の実例

これらの評価指針に基づいて、実際に学校ではどのように評価を行っているのか。A初等学校の場合をみってみる。

### 1) 評価の方針

同校では、評価の方向を次のように設けている。

- ①活動結果よりは活動過程に重点を置いて評価する。
- ②チェックリスト、ポートフォリオ、自己評価、相互評価、観察、質問紙など多様な道具と方法で到達度を評価する。
- ③評価を通して学習の効率性を高め、自己主導的学習能力を促進させる。

### 2) 評価の方法

以上の方向に基づいて具体的には、以下のような評価が行なわれている。

- ①チェックリスト：児童の活動内容についてチェック、リストを作成し、評価する。
- ②ポートフォリオ：情報通信技術教育に必要な課題や結果など、個人的に学習した資料について評価する。
- ③自己評価：学習活動を終えた児童が、教師が評価した内容を検討し、学業の到達度を自ら評価してみる。学業に対する態度や結果などを自ら評価してみることを通して反省の機会を持つようにする。
- ④相互評価：学習が終了すると、テーマ毎に教師が提示した評価項目に基づき、児童同士が学習内容を互いに確認する方法で評価する。友人に自分の意見を文章で伝えるか、上、中、下などの評価欄に○などで、表記する。
- ⑤観察：児童の学習準備状態や学習態度、活動過程、結果、進歩の程度などは観察を通して評価する。
- ⑥質問：既に学習した内容等について質問を通して、評価する。

### 3) 評価の内容

また、評価結果の処理に関して言えば、活動内容を①準備状態、②活動計画、③活動過程、④活動結果、⑤参与態度と細分化し、各学習内容に対して、「等級化」する方法を取り入れている。これは現在韓国の学校における最も多い方法で、各教科の教育課程の領域別に児童生徒の到達度を、上・中・下（日本でいう観点別学習評価）と判定し、学年末に生活記録簿に記載する。また、各教科の全体に対する到達状況を秀・優・美・良・可（日本でいう評定）の5段階で評価する、というものである。

## むすび

「裁量活動」、ことに「創意的裁量活動」は、1999年3月教育部が公表した「2002年度大学入学制度」と関連し、非常に重要な意味を持つ。

それによると、大学入試も今までの筆記試験による新入生の選抜から、試験の比重を大幅に縮小し、生活記録簿に基づいた創意性、生徒の社会活動や品性、奉仕活動、特別活動を重視した選抜へと変わることになった。要するに、「裁量活動」、ことに「創意的裁量活動」が、大学入試に占める比重が大幅に増加したのである。

これに伴い、教育部では、初等・中等教育において従来の注入式、暗記式の教育から脱皮し、創意性、仁性教育、体制への「遂行評価」を実施することを明らかにしながら、児童生徒に対する評価の多様性と公正性、引いては児童生徒を総体的に評価するために、学校の生活記録簿をファイル式に変え、中間・期末試験といったテスト中心の評価から、学習の準備度及び参加度、課題解決度、到達度、仁性教育、奉仕活動などを総括に評価する方向を打ち出している。

なかには、児童生徒は点数を稼ぐため、学校側は点数を与えるためといった、要するに入試のための「裁量活動」になる恐れを懸念する声も見られるが、児童生徒の自己主導的学習能力を習得させるために設けられた「裁量活動」、ことに「創意的裁量活動」が、その本来のねらいを達成されるようになることを期待している。

375~615~4a

---

「教科等の構成と開発に関する調査研究」  
研究成果報告書（４）

諸外国の「総合的学習」に関する研究

平成 13 (2001) 年 3 月

発行者 国立教育政策研究所

住所 〒153-8681

東京都目黒区下目黒6-5-22

TEL 03-5721-5150（代）