

【研究科基幹研究】
連合研究科共同研究プロジェクトE（平成17－19年度）
最終報告書
教育実践学の理論構築及びモデル研究

兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

共同研究プロジェクトE報告概要

プロジェクトE研究代表者
連合学校教育学研究科長 岩田 一彦

平成18年9月23日に、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科創立10周年の記念行事を行った。その行事に合わせて、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編、『教育実践学の構築—モデル論文の分析と理念型の提示を通して—』、東京書籍を発刊した。

本連合研究科は、平成11年3月に『教育実践学の構築』を刊行し、実践学の体系化への方向性を示した。本連合研究科は、一貫して、「教育実践学の構築」、「教育実践の科学化」、「研究成果の実践の場への還元」、「理論を習得した授業実践者及び実践に根ざした研究者の育成」を目的として研究教育活動を展開している。その実践学の構築を目指した研究活動の一部を、その後の研究の蓄積と博士論文の分析を通して、10周年を記念して本書を刊行した。本書は、「教育実践学の理念と歴史」、「教育実践学の展開モデル」、「教育実践学構築への展望」からなっている。本書が活用されて教育実践学の論文が、一層質の高いものになることが期待されている。

本書の刊行主体である研究科は、ここまで述べてきたように、研究成果を広く社会に還元すると同時に、教育実践学の研究を志向する人材を高度・専門的な研究者・教育者として育てていく活動を一層加速させていくことにしている。これからの10年の方向性として、研究科の全領域にわたる国際化、研究成果の社会への還元の活発化を図ろうとしている。

【プロジェクトEの趣旨】

これまでの研究成果が国内との関係の中で進められてきたので、次の10年間では、研究、交流活動の国際化の中で実践学の構築を進めていきたいと考えている。その具体的研究活動として設定したものが、プロジェクトE「教育実践学の理論構築及びモデル研究（平成17年度～平成19年度）」である。

【研究目的】

教育実践学の理論構築及びモデル研究を推進し、教育実践学のこれからの方向性を具体的に示す。

【研究内容】

研究の趣旨を踏まえて目的を達成するために、下記の研究活動を行った。

- ① 教育実践学の理論構築に関する内外の文献調査を行う。
- ② 教育実践学に適っているモデル論文を内外から収集・分析をして、教育実践学論文の理念型を開発する。
- ③ 上記①②の研究過程で、教育実践学的展開が行われている研究組織が明らかになれば、その組織・運営・研究内容を現地調査をして、その実態を明らかにする。
- ④ 外国の研究者で教育実践学の構築に有効な示唆を与えることのできる人を招き、フォーラム又はシンポジウムを開催する。
- ⑤ 上記①～④の研究成果を、講義・演習に反映させる仕組み及び内容の開発をする。
- ⑥ 研究成果を、研究論文及び『教育実践学の理論構築及びモデル研究』として刊行する。

この研究活動の一環として、9月23日には、「国際シンポジウム21世紀に果たすべき学校教育の使命と展望—ドイツ、フィンランド、米国、中国および日本の現状を通して—」を開催した。また、イギリス、ドイツ、アメリカ、中国、オーストラリアに出かけ、実践学の現地調査を行った。この度、これらの研究成果をまとめた報告書として、『教育実践学の理論・実践構築とモデル研究』として刊行した。

グループ1 総合学習・市民的資質形成に視点をおいた実践学研究

市民的資質形成のためのカリキュラム構成と教科内容構成

—イギリスの市民性教育 (citizenship education) カリキュラムと教員養成の検討を通して—

岩 田 一 彦 (兵庫教育大学)

はじめに

教科教育には、定型知、教養知、科学知の形成の場とそういった知識を活用して、市民としての資質を育成する場とがある。当然、両者は密接な関係と相互依存の関係にある。主として目標をどこに置かが問われている。

これまでのこういった分野の研究は、主として知識を教授したり、発見過程で科学知を習得していくようにカリキュラム、単元設計をしていけば、市民的資質は自然に形成されるとの暗黙の了解の下で行われてきた。しかし、現在では、市民的資質を目標の中心においた教育の重要性が、再度求められるようになってきている。

我が国では、昭和22年、26年度版社会科学学習指導要領が実践的態度の形成を明確な目標として掲げて展開された。この場合には、経験主義教育の弊害が出て、教科内容の保障をしないままでの授業実践が広がり、厳しい批判にさらされた。その結果が、昭和30年、33年版学習指導要領での、知識主義への転換となった。

現代の市民的資質形成は、定型知、教養知、科学知を保障しながらの市民的資質形成が、不可欠である。本稿では、最初に、教科内容をどのように保障しながら市民的資質形成を図ろうとしているのかについて、市民的資質形成のカリキュラム上の位置づけ、社会科地理的領域・地理科・市民科における内容構成を事例として検討していく。次に、そういった市民科の教員養成がどのような内容と仕組みで展開され、どのような課題があるのかについて検討する。

1. イギリスの市民的資質形成とカリキュラム構成

(1) ナショナルカリキュラムにおける社会科関連科目の内容

1988年の教育改革法を受けて、1991年からイギリスにおいてナショナルカリキュラムが、法的拘束力を持って教育内容を規定してきた。それ以後改訂を繰り返して、2002年からは、「市民」(citizenship)が実施された。現在のナショナルカリキュラムは、次の科目から構成されている。

[ナショナルカリキュラムに示されている科目]

【中核教科 (core subjects)】

○英語(English), ○数学(mathematics), ○理科(science)

【基礎科目 (foundation subjects)】

○工芸・技術(design and technology)

○情報・技術(information and communication technology)
○歴史(history), ○地理(geography), ○外国語(modern foreign language), ○美術(art and design), ○音楽(music), ○体育(physical education), ○市民(citizenship)

【特別教科】

○道徳・健康(personal, social and health education)

○宗教(religious education)

これらの教科は、学習段階(Key Stage)との関係で、次のように配置されている。

【学習段階と教科配置】

学習段階 Key Stage	学習段階 1 Key Stage 1			学習段階 2 Key Stage 2				学習段階 3 Key Stage 3			学習段階 4 Key Stage 4		
	R	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
学 年													
年 齢	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
必修教科	英 語	英 語	英 語	英 語	英 語	英 語	英 語	英 語	英 語	英 語	英 語	英 語	
	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	数 学	
	理 科	理 科	理 科	理 科	理 科	理 科	理 科	理 科	理 科	理 科	理 科	理 科	
	技 術	技 術	技 術	技 術	技 術	技 術	技 術	技 術	技 術	技 術	技 術	工芸・技術	
	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	歴 史	
	地 理	地 理	地 理	地 理	地 理	地 理	地 理	地 理	地 理	地 理	地 理	地 理	
	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽	音 楽
	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術	美 術
	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育	体 育
													外 国 語
													外 国 語
													市 民 情 報

社会科関連教科は、基礎教科の構成の中では、初等学校では「歴史、地理」の構成となっている。2002年からは、中等学校において「市民」が誕生したので、中等学校前半期は、「歴史、地理、市民」の構成となり、後半期は「歴史、地理」が必修からはずれ、「市民」のみが必修教科となっている。「市民」の学習内容は、次のように規定されている。

【市民の学習内容】 (The National Curriculum for England: Citizenship)

<p>学習段階 3 (Key Stage 3)</p>
<p>〔知識、技能、理解〕 市民として必要な知識や理解を習得させ、情報交換・探究技能を育成したり、責任ある行動を取る際に有効に働くように教育する。</p>
<p>〔市民として必要な知識・理解〕</p> <p>1 学習内容</p> <ul style="list-style-type: none"> a 社会における法的・人権的な権利と義務、裁判制度に対する理解、及び、これらの事象と若者との関係 b 英国内における国民的・地域的・宗教的・民族的考え方の多様性とお互いの尊敬と理解の必要性 c 中央政府、地方自治体の提供している公共サービス、それらの財政と支援できること d 統治のための議会制やその他の形態の主要な特徴 e 選挙制度と投票の重要性 f 地域社会・国家・国際的なボランティアグループの活動 g 対立事象の公正な解決の重要性 h 社会におけるメディアの重要性 i グローバル社会としての世界と、その政治的・経済的・環境的・社会的意味、EU・英連邦・国際連合の役割
<p>〔探究・情報交換技能の育成〕</p> <p>2 学習内容</p> <ul style="list-style-type: none"> a 情報技能を駆使して入手したものも含めた情報や素材の分析を通じた、現代政治的・精神的・道徳的・文化的な諸課題・問題・事象の考察 b そういった課題・問題・事象に対しての個人的見解の口頭や文書での主張 c グループでの働きや初歩的なクラス内討論への参加、ディベートへの役割分担
<p>〔参加したり責任ある行動を取れる技能の育成〕</p> <p>3 学習内容</p> <ul style="list-style-type: none"> a 他の人の体験を推察するために想像力を働かしたり、自分とは違う見解について、考察・表現・説明できるようにする。 b 学校や地域社会における諸活動において、交渉・決定、責任を持つことができる。 c 活動への参加の過程を振り返る。
<p>学習段階 4 (Key Stage 4)</p>
<p>〔知識、技能、理解〕 市民として必要な知識や理解を習得させ、情報交換・探究技能を育成したり、責任ある行動を取る際に有効に働くように教育する。</p>
<p>〔市民として必要な知識・理解〕</p> <p>1 学習内容</p> <ul style="list-style-type: none"> a 社会における法的・人権的な権利と義務、及び、刑事・民事裁判の役割と機能を含めた市民とそれら等の関わり b 多様な国民的・地域的・宗教的・民族的考え方の起源とその意味、及び、相互の尊敬と理解の必要性 c 法律の制定・運用に関わる議会、政府、裁判所の働き d 民主主義の手続きや選挙に積極的役割を果たすことの重要性 e 仕事や財務の役割を含めた経済の働き f 地方・国家・ヨーロッパ・国際社会で社会変革をもたらす個人的活動やボランティアグループの活動の機会 g 無料新聞の重要性や情報を広めたり意見を表明したりする際の、インターネットを含めたメディアの役割 h 消費者、雇用主、被雇用者の権利と義務 i EUを含めたヨーロッパとイギリスとの関係、及び、英連邦、国際連合との関係 j 持続的発展とLocal Agenda 21を含めた、地球的規模での相互協力と責任への諸課題と挑戦

<p>〔探究・情報交換技能の育成〕</p> <p>2 学習内容</p> <p>a 統計の活用・誤用を認識しながら、情報技能を駆使して入手したのも含めた様々な資料からの情報分析を通じた、現代政治的・精神的・道徳的・文化的課題・問題事象の調査</p> <p>b そういった課題・問題・事象に対する個人的見解の、口頭や文書による表現、主張・支持</p> <p>c グループでの働きや初歩的なクラス内討論への参加、公式なディベートでの役割分担</p>
<p>〔参加したり責任ある行動を取れる技能の育成〕</p> <p>3 学習内容</p> <p>a 他の人の体験を推察するために想像力を働かしたり、自分とは違う見解について、考察・表現・説明・批判的評価ができるようにする。</p> <p>b 学校や地域社会において、交渉、決定、責任の分担ができるようにする。</p> <p>c 参加の過程を振り返る。</p>

こういった必修教科の他に特別教科としての「道徳・健康、宗教」の中に社会科関連の内容が入れられている。社会科関連の内容がどのように入っているのかについて、概略見ていこう。

「道徳・健康」(Personal, Social and Health Education)における社会科関連の内容としては、次のような知識、理解、技能が上げられている。

- ① 公正と不公正 ② 規則の働き
- ③ 社会諸集団の中での生活
- ④ 環境破壊・維持 ⑤ お金の働き
- ⑥ 人々の間にある同質性と相違の認識
- ⑦ 責任の認識と分担

「宗教」(religious)は、週1時間ぐらいの時間を取って指導されている。モデルカリキュラムによるとキリスト教、仏教、ヒンズー教、イスラム教、ユダヤ教、シーク教等が取り上げられている。キリスト教の事例では、神、イエス、教会、聖書、生活様式の項目が設定されている。そして、各項目毎に、学習段階1～学習段階にわたって、学習内容が配列されている。基本的には、道徳教育的内容が強く、社会科関連科目の内容を含んでいる。

ナショナルカリキュラムにおける社会科関連科目の展開は、以上述べた構造の下で展開されている。この内容は法的拘束力を持ったものであるが、各学校段階で、この教科構造そのまま各学校のカリキュラムを拘束するものとはなっていない。これらの内容を教授することができるならば、教科名は必ずしもこの通りに強制されるものではない。

幾つかの学校の具体的事例を取り上げ、社会科関連の教科がどのように展開されているのかについて検討していく。

(2) 初等学校における 社会科関連科目の内容

イギリスの初等学校における、具体的カリキュラムの内容を検討していこう。この学校のカリキュラムは次の

ようになっている。社会科関連教科の内容のみ記述する。

① Abernethy Primary School (Nethy Bridge Inverness-shire)

【カリキュラム】

英 語	略
数 学	略
環境学 (Environmental Studies)	個人生活や集団生活に影響を与えている自然的・社会的状況を学ぶことができるように、統合的な内容を学習する。環境学習では、知識や理解を伸ばす内容や様々な体験の実施・記録・解釈のための技能を配置している。この分野で、歴史、理科、地理、技術に関わる理解を発展させることができる。
表 現	略
宗教と 道徳教育	自己認識、キリスト関係、他の人々の文化や宗教を学ぶ。そして、他の人々に対する理解・尊敬や他の人々の信念等に対する理解を進める。 学校が大きな影響を受けている大人の事例や学校の理念との関係の中で、道徳的価値や態度を発展させる。

この学校では、「歴史、理科、地理、技術」が統合され、「環境学習」として展開されている。子どもの周辺で見られる事象を総合的に理解させるという方向が、明確に示されている。そして、価値や態度形成は、主として、「宗教と道徳教育」が担っている。

② Colinton Primary School (Redford Place Edinburgh)

この小学校も①と同じように「環境学習」を設定し、総合的学習を展開している。また、小学校において、外

国語を位置づけ、「フランス語」の教科を設けているのも特徴である。

【カリキュラム】

美術・工芸	略
コンピュータ	略
演劇	略
英語	略
環境学習	歴史、地理、理科、技術、保健の統合的学習
フランス語	略
数学	略
音楽	略
体育	略
宗教・道徳教育	自他の認識と道徳的状況の理解

社会科関連教科としては、「環境学習、宗教・道徳教育」である。「フランス語」の学習は広い意味での外国理解に通じるので、一部社会科関連に内容を提供することができる。「演劇」という教科を設定しているのも特色の一つである。

スコットランド地方の小学校は、①②で示したように、総合学習の形態を取って、学習が展開されている。ナショナルカリキュラムの内容の広がりや系統性と総合的学習とをどのようにすりあわせているのかを明らかにするには、具体的な学習指導計画の検討が必要である。

また、価値教育は、「宗教・道徳教育」が主とした役割を担っている。事実の教育と価値教育が切り離されていることの意味の検討と、子どもの成長の実態の把握が今後の課題である。

③ St. Mark's Catholic Primary School (Fir Avenue Halewood Nowsley Merseyside)

この小学校は①②の小学校とは対照的に、教科を細分して、次のようにカリキュラムを組んでいる。

【カリキュラム】

数 学	略
英 語	略
理 科	略
宗 教 教 育	教会、洗礼、クリスチャンとしての生活様式の3テーマの下に体系的に学習する。
図 工	略
地 理	基本的に、ナショナルカリキュラムに沿った内容と系統性を取っている。身近な地域の調査、小調査旅行等に力を入れている。

歴 史	基本的にナショナルカリキュラムに沿った内容と系統性を取っている。学校のカリキュラムでの実地調査に力を入れている。
体 育	略
音 楽	略
保 健	略
情 報	略
特 別 教 科	略
多 文 化 ・ 機 会 均 等	カトリックの学校として、人種、性別、宗教に関わりのない機会均等を理念としている。世界、国、や地域社会についての公正で偏りのない見方を習得させる。

ナショナルカリキュラムの基礎教科である「歴史、地理」を社会科関連の中核においている。そして、それを補足する形で、「宗教教育」及び「多文化・機会均等」を配置している。あまりにも細分化された教科構成は、小学校のカリキュラム構成として問題性がある。社会科関連教科は、社会認識の形成の点においては、構造化されなければならない。これほどの細分化は、それを不可能にする恐れがある。

地理を事例にして、学習内容を示しておこう。

(地理の学習内容)

- 道路を調べる、旅行の計画をする、地理用語を使用して身近な地域を記述する、といった活動を継続的に行う。
 - 身の回りの地理的情報や自分で見つけた情報を使うことは、地理の基本である。
 - 地図、地球儀、地図帳、羅針盤をいつも身近に置き、適切に使う。
 - 身近な地域だけでなく、休暇期間を利用した調査旅行などで、野外調査技能を伸ばす。
 - 身近な地域、地域社会、国内、国際間、グローバル社会に関する知識を増やし、それらに対する理解を進展させる。
 - ナショナルカリキュラムの線に沿って、天候、気候、自然地理、人口、集落、情報、経済活動が、場所やテーマの学習を通して学習される。
 - 環境の保護、自然の破壊などの問題事象に関心を示す。
- ここで示されている「地理」の学習内容は、ナショナルカリキュラムで示されているものに近い構造と系統になっている。

④ Groombridge St. Thomas Church of England Primary School (Groombridge Tunbridge East Sussex)

この小学校のカリキュラム構成は、中核教科、基礎教科、特別教科に分けて説明しているところに特徴がある。次のようなカリキュラム構成をしている。

【カリキュラム】

中核教科	英語, 数学, 理科 情報・技術 宗教教育
基礎教科	図工 音楽 美術 地理 体育 歴史
特別教科	道徳・健康教育 性教育 市民

この学校では、小学校においても「市民」をおいているところに特徴がある。したがって、社会科関連教科は、「地理、歴史」を中核において、「宗教教育、道徳・健康教育」といった形で構成されている。このように多数の教科に分散して社会科関連教科が学ばれることになるので、統一的な理念の下での構造的な学習内容の構成は困難であろう。

ナショナルカリキュラムが中核教科としているのは、「英語、数学、理科」なので、「情報・技術、宗教教育」を中核においている点も注目される。

(3) 中等学校における社会科関連科目の内容

中等学校のカリキュラムは、必修部分を中核にして構成され、その中からGCSEやA-levelで設定されている科目に対する試験対応へと絞っていく方式がとられている。したがって、必修部分を中核とする部分が、共通の社会科関連カリキュラムとなっている。幾つかのカリキュラム構成の内容を検討していこう。

① The Scottish Council for Research in Education提示しているカリキュラム構成の基本型

【カリキュラム】

学 習 内 容	最低時間数
言語と情報交流 (教科コース: 英語, 現代語)	360時間
数学とその応用 (教科コース: 数学)	200時間
科学とその応用 (教科コース: 生物, 科学, 物理, 科学の内の何れか)	160時間

社会関連学習と環境学習 (教科コース: 古典, 時事学習, 経済, 地理, 歴史, 現代社会学習の何れか)	160時間
宗教と道徳 (教科コース: 宗教学習, 宗教と道徳教育)	80時間
体育	80時間
創造活動と美術 (教科コース: 図工, 演劇, 音楽)	80時間
技術とその応用 (教科コース: コンピュータ学習, 工芸, 家庭経済, 情報, 技術)	80時間

社会科関連学習としては、「社会関連学習と環境学習」と「宗教と道徳」が関わっている。社会の事実に関わる学習を展開する社会関連学習が中核となり、その学習のフィールドにおいて、環境を重視していくという構造になっていると推察できる。そして、価値に関わる部分は宗教と道徳に担わせているという構造である。この基本的な構成は、初等学校と中等学校の社会科関連カリキュラム構成の基本になっている。

② Royal Grammar School Worcester (Upper Tything Worcester)

中等学校では、学校によって様々な教科を設けている。この学校では、次のような教科を設定している。

【設定教科】

美術	英語	音楽
生物	地理	体育
化学	歴史	物理
古典	情報技術	神学
工芸・技術	数学	
経済	現代語	

社会科関連科目は、「地理、歴史、経済、神学」という構造になっている。この学校では、「経済」の中が、「経済、商業、政治」の3分野に分かれていて、我が国の公民的分野の内容に近い形で展開されている。

具体的な内容を、地理を事例として、紹介しておこう。次の点に力を入れていると述べている。

【地理の目的】

- 幅広い興味深いカリキュラムを提供する。
- 世界の地理的事象に対する適切な事実的知識を提供する。
- 世界の多様性の理解を進める。
- 地理研究者の技能や道具を準備し、自分で適切に使用できるようにする。
- 野外での体験をさせ、楽しめるようにする。
- 様々な規模の地域の調査を進める。

「地理」のこの目的は、科学としての地理の性格を強く持った教科としての展開を図っている。社会認識形成教科としての性格は弱くなっている。これはナショナルカリキュラムの性格とごく近い形での展開である。

③ Paisley Grammar School (Glasgow Road Paisley Scotland)

この学校では、次のような教科を設定している。

【設定教科】

美術	生物	コンピュータ
商業	化学	歴史
英語	家庭経済	地理
学習支援	図書館	数学
現代語	時事学習	物理
音楽	体育	宗教
理科	技術	

社会科関連教科は、「商業、歴史、家庭経済、地理、時事学習、宗教」と多岐にわたっている。「時事学習」が、特徴のある教科となっている。その内容は次のように記されている。

【時事学習 (Modern Studies) の内容】

アメリカ合衆国、南アフリカ含めた様々な国や英国で生じている政治的・社会的・経済的論争問題を学習する。

その他、特徴のある科目として、「商業」がある。「商業」では実地でのコンピュータの使用なども含まれている。「家庭経済」では、日常的な場での様々な意志決定に必要なことが学ばれる。

以上の基礎的な検討を通して、次のような今後の課題が明らかになった。

- ① 初等学校の社会科関連教科は、「環境学習」に代表される総合化の方向と従来の「地理、歴史」中心の展開とに分かれている。具体的な社会認識内容が教科書、学習指導案レベルでどのように保障されているかを検討する必要がある。
- ② 中等学校では、多様な教科の枠組みが設定されていて、社会科関連科目の内容を特定することは困難である。現実的には、GCSE、A-levelの試験との関連で内容展開が規定されている。試験内容の検討が、今後の課題である。
- ③ この研究は基礎研究であるので、概要の把握に留まっている。学習指導案レベルでの検討と実際の授業を観察しての内容の検討が欠かせない。
- ④ 我が国の社会科授業は価値観の形成、実践的態度の育成も求められている。イギリスの場合には、こうした側面は、「地理、歴史」とは切り離されて、「宗教、道徳」で主として行われている。どちらの教育方法の有効性が高いのかについての検討も今後の課題で

ある。

2. 市民性教育および教科「市民」の教員養成

新教科「市民」及び必修でない部分での市民性教育の進展のために、担当教員の養成が計画的に行われている。

この教育は、主として、PGCEコースで行われている。

ヨーク大学及びミドルセック大学における教員養成のを、カリキュラムを中心に見ていこう。

(1) ヨーク大学PGCEコースにおけるシチズンシップ教員養成

イギリスヨーク大学は、地方中核大学の典型である。そこにおけるシチズンシップ教員養成のあり方を探り、我が国の在り方の参考とする。イギリスの教員養成の特徴の一つは、初等、中等の学校現場に、学生、教師が出かけ、実践的な教員養成をしていることである。

【PGCEコースの目的】

The PGCE Course (Postgraduate Certificate in Education) は、地域連携校と大学のチューターの両者が責任を持って、教員養成を行っている。

PGCE学部卒業後の1年間コースで、135人の定員である。教育学部卒でなくとも、教員になれる道が、このPGCEコースによって、保障されている。

PGCEの学生は1年間の在籍期間中の3分の2は、地域連携校で教育を受け、少なくとも3校以上を体験するように計画されている。この実践中心の展開は、平成20年度から発足する我が国の教職大学院の先駆けをなすものである。

PGCEの最大の目的は、教師に要求されているQTSの水準に (the Standards specified for Qualified Teacher Status) 到達させることである。また、批判的建設的な方法で、現行の教育システムおよび実践を体験させることである。そして、学生が専門職としての資質を身につけ、教育に貢献し未来を切り開いていく存在になるように教育される。修士課程レベルでプログラムは作られている。

【PGCEコースの基本枠組】

36週のコースは、2006-2007年のコースでは、36週が次の3期間に分けられている。

期間Ⅰ 9月18日～12月15日 (2006)

期間Ⅱ 1月8日～3月30日 (2007)

期間Ⅲ 4月16日～6月29日 (2007)

この36週の間で、連携校教育と大学教育とは次のような構造になっている。

【36週の展開構造と過程】

第1-2週

初等学校体験

第3週

実習準備課程

第4-8週

月	火	水	木	金
---	---	---	---	---

第9-12週

第1次実習（4週）

第13週

第14週

第15週

第16-30週

第2次実習（春学期実習，夏学期実習）

第31週

第3次発展実習

第32-33週

第34週

第3次発展実習

第35-36週

（凡例）

大学での課程

実習校での課程

（注）

実習校

大学

【指導体制】

歴史と市民（History and Citizenship）コースでは、次の指導体制を取っている。

学生は、大学教員と実習校教員の指導を受けて、次の能力形成を進めている。

授業設計、探究・解釈・資料分析、学習成果および思考力の評価、ICT、反省と実践、理論と実践の結合
特に、本コースでは、最近の実践経験の豊富な教員による指導を重視すると共に、ヨークの博物館や歴史関連施設の職員とも連携を取って、指導に当たっている。

この過程では、観察、討論、教育実践を重視している。一人の学生に対して、メンター教員（a mentor teacher）一人、実践教員（a present teacher）一人を担当者として決めている。また、科目のメンターと全体を見るメンターを配置することもある。

【評価基準】

学生の評価基準には、次の視点が組み込まれている。

評価基準

- ① 学生に関する実習中の様々な資料
- ② 実践と理論との結合
- ③ IT技能
- ④ National Standardへの達成度

【国際化の実際】

11,000人の学生のうち、1900人は外国人である。105カ国からの学生が在学している。日本人は55人である。研究員、交換学生、スタッフの交流を積極的に行っている。ブレア首相のイニシアチブの下で、イギリスの一層の国際化を進めているところである。大学としては、15,000人への定員増と留学生の拡充策を積極的に進めて

いる。政府は大学の国際化に積極的であるが、資金面での支援は、厳しくなっている。

WUN (Worldwide University Network) にヨーク大学は加入しており、共同研究プロジェクトの実施、E-Learning Programの開発、学生・スタッフの交流等を進めている。

【シチズンシップ教育に関わる内容】

シチズンシップに関わるコースは、教育学の中で、「市民性と世界的資質教育」(citizenship and global education) や「歴史と市民」(History and Citizenship) の中で行われている。

「歴史と市民」について

歴史専攻の学生に市民性について教育をしている。市民性の教育は、学校のみでなく、地域社会の行事に参画することでも育成できることを話している。市民性教育のみではなく、全教科で、活動主義的考え方が広がっている。Active Learningの考え方は、我が国においても、教育基本法、学校教育法の改訂に伴って、参画が学校教育の重要な課題として、浮上してきている。

大学の国際化との関係で、シチズンシップ教育は一層重要性を増してきている。宗教や文化の多様性の理解、民族間の諸問題に対する寛容性の重視、権利や義務の認識といった教育は、市民性教育の成果にかかっている。

(2) Middlesex University PGCEにおける市民性教育

ミドルセック大学におけるPGCEの市民性教育コースの特色を述べ、市民性教育における教員養成の在り方を探っていこう。ここでは、中等教育のコースについて、述べる。

【PGCE Citizenship Educationの目的】

QTS (Qualified Teacher Status) の取得および指導教員への道 (Initial Teacher Training) に向かって下記の事項ができる市民性教育の教員を育成する。

- 1 中等教育カリキュラムおよび市民性教育に関わるナショナルカリキュラムにおける市民科の計画・教授・評価ができる。
- 2 ナショナルカリキュラム市民科に従事し、教育的・社会的意味を意義づけることができる。
- 3 取得している学位および体験を通して獲得してきた知識を発展させたり最新のものにすることができる。
- 4 こういった知識を生徒に教授するために、分析的・調査手法的技術や方略を開発することができる。
- 5 中等教育における市民性教育のクロスカリキュラム的性格を批判的・分析的に理解し発展させることができる。
- 6 地域社会に基盤を置いたプロジェクトを通して生じてくる市民性の批判的・分析的理解を進め、学校においてもこういった事を進めることができる。

7 身につけている技能を諸教科で要求されるものと関連させて考えることができる。

【コースの教育課程】

(秋学期プログラム)

1 2週間の実習準備課程

準備課程プログラムの内容

- コースの概略、専門課程を含めた教科の学習に関する討議、および、1年間を通しての評価方法
- QTSとその達成への道
- 準備課程から夏学期への過程
- 生徒はどのように教科の能力を高めていくか。
- 自己の知識とのギャップはどの程度か。教科の知識を評価方法入門
- 初等教育の経験を生徒にどの程度期待するか。
- 実習構造はどのようになっているか。実習の評価方法、メンタリング方法はどのようになっているか。
- 何がよい教師を育てるか。
- キーステージ3への入門
- 発達ファイル：トレーニング計画、記録、ポートフォリオの重要性

2 学期Iの概要

教科学習：月曜日 9:30-11:30

火曜日 9:30-11:30

月曜日12:30- 2:00 Professional Studies (PS)

2:30- 3:30 PSの教科学習へのフィ

ードバック

PSに関わる単位は60単位

実習校での実践

水曜日～金曜日

3. 市民性教育教員養成の内容及び課題

イギリスでの聞き取り及び我が国におけるイギリスからの招待講演の内容から、市民性教育教員養成の内容及び課題について述べる。

(1) Dr. Ian Daviesの講義及び質疑から明らかになった内容

イギリスヨーク大学における聞き取り調査から教員養成の仕組みを見ていこう。

- ① citizenship educationにおける教員養成では、実践の場での教育を中心にしている。大学外での実地教育が3分の2を占め、大学における理論を中心とした講義は、3分の1程度にしている。さらに、大学における授業においても、作業活動、ワークショップ、討論などを積極的に組み込み、活動を通して学ばせるように図っている。
- ② 初等、中等学校での実地教育においては、実習学校の教員に指導を任せるのではなく、大学教員が実地に

出向き実践的指導を行っている。また、小、中学校の教員が、大学に出かけ、研究会等を一緒に行っている。それらの教員が、一定期間大学での教員を務めるシステムもある。

- ③ 教師教育の水準及び内容は、Teacher Training Agency (TTA) によるものが最も重要となっている。その内容は、初等用、中等用、Post-16、クロスカリキュラムの4種類から構成されている。学校の教育現場に立つためには、このTTAの認定を受けていることが条件となる。教員養成系大学の卒業でない場合でも、この認定を受ければ、教育職に就くことができる。したがって、市民性教育の内容もこのTTAの内容に、実践現場は左右されている。
- ④ 市民性教育の水準及び内容は、種々の機関が様々な形で推進し、複数の視野から進められている。例えば、③に述べたTeacher Training Agency (TTA), The Office for Standards in Education (OFSTED), The Qualification and Curriculum Authority (QCA) 等がある。また、Oxfamといった民間の運動団体も積極的に教員養成や子どもの指導に携わっている。こういった多彩な教員養成の方法は、偏りの少ない教員養成を可能にしている。

イギリス教育雇用省は、現職教員の市民性教育研修も行っている。毎年、200人の現職教員の研修を計画的に行ってきた。

以上のように、市民性教育の実施が順調にいくように、計画的な教員養成を進めている。

(2) ジョン・デヴィソン教授、アンドリュー・ピータソン講師の講演内容から (注1)

学生がシティズンシップ教育の教員になるための学習内容として、次の内容が示された。

- ① キー・ステージ2 (7~11歳)、キー・ステージ5 (16~19歳) におけるシティズンシップのカリキュラム上の必要条件に鑑み、キー・ステージ3・4でシティズンシップ教育を実践するために必要となる、「シティズンシップ教育に関する」知識や理解に焦点を当てる。
- ② シティズンシップ教育の基にある哲学一概念としての市民一、および、その導入と発展に関する政治的な議論について考えさせる。
- ③ シティズンシップ教育に関する重要な哲学的、経験的研究について調べ、考え、議論する機会を与える。
- ④ さまざまな子どもたちに対して、さまざまな段階(計画、評価、分化、包括を含む)においてシティズンシップ教育を実践すること、このことに関連する諸問題について継続的に批判的内省を行わせ、またこのことに必要となる技能を身につけさせる。
- ⑤ シティズンシップ教育の発展を手助けするために独自

の活動やプロジェクトをすすめている外部機関や非政府組織と関係を築く機会を与える。

また、学校のでの実習についても丁寧なカリキュラムが組まれている。実習について、講演で、次のような内容が示された。

実習期間：第1回目の実習 9月~1月

第2回目の実習 2月~5月

この実習内容で学ぶ点について下記のように示された。

- ① イングランドの学校が提供するシティズンシップ教育の幅広い実践的カリキュラムを理解する機会を与える。
- ② 教室における実践能力を開発するのみではなく、自らの、「その実践能力の」進歩の度合いについて批判的に内省し評価する能力を身につけさせる。
- ③ シティズンシップ教育の教授、学習、評価に関する短期、中期、長期の計画を立てさせる。
- ④ 効果的なシティズンシップ教育の教授、学習を行っている経験豊かな実践家や他の同僚とともに教育する機会を与える。
- ⑤ 学校という共同体において、個人として、グループのメンバーとして、生徒に対して責任を負う機会を与える。
- ⑥ 異なる個々人の学習ニーズを持った幅広い生徒を教える機会を与える。

(3) 市民的資質形成の新しい動きと課題

2002年から実施に移された市民性教育及び教科「市民」には、次のような課題も浮かび上がってきている。

イギリスカンタベリー大学 Professor Jhon Davidson, Dr. Andrew Petersonの講義及び質疑から、次のような課題が明らかになってきている。

- ① National Curriculum, TTA standards, QCA Assessment等によって、市民性教育の内容や、水準を決めることには、問題がある。なぜならば、開かれた社会、開かれた心を育てる教育内容が固定的であることは、パラドックスである。
- ② 教科や内容の削減をしないで、市民性教育を追加的にカリキュラムに入れたことによる過密化の問題がある。中等教育の第5学年の必修以外では、歴史、地理、英語、科学、数学、宗教、統計、体育、美術とデザイン、現代外国語などで、市民性の教育を組み込むことが要請されている。

カリキュラム上は、それらの教科にも組み込まれていることになっているが、実体は、各教科に埋没してその実体は貧弱なものになってしまっている。

- ③ 市民性教育でねらいとすることが、GSSEの資格にふさわしいものになりうるのか。

以上のような問題点を踏まえながら、今後の市民性教育を考えていくことが必要である。

注 1

ジョン・デヴィソン教授，アンドリュー・ピータソン
講師の講演，“シティズンシップ教育における大学，学
校，地方教育局のパートナーシップとそのガイドライン—
ロンドン，カンタベリーの場合—”（翻訳 猫田英伸），
2007年1月11日，於：広島大学大学院教育学研究科

総合学習における言語的教授・学習方略

有 澤 俊太郎（上越教育大学）

Linguistic Teaching and Learning Strategies in Integrated Learning

From February to March 2006, I had the opportunity to think about Germany's integrated learning, called '*Sachunterrichts*' in the field. The February 2006, Central Council for Education interim discussion report indicates a direction of linking integrated learning with language. However, since the integrated theme itself is complicated, with the method of fitting in skills gained through language classes into integrated theme investigations, lessons will lose their focus

From such problem awareness, the following perspective was created. '*Sachunterrichts*', under educational objectives, spreads and deepens by systematically incorporating linguistic teaching and learning with 'linguistic awareness' as the starting point. There is surely a need to consider whether there is an appropriate strategy relevant to linguistic deepening in other words, 'meta-linguistic awareness'.

With this perspective in mind, we joined in on discussions between two universities and observed the actual practice at one elementary school. The results confirmed that while there is intrinsic 'value adding' learning in integrated learning, an insistence on language and investigating it, is an important part of learning. Specifically, 'questions books' and 'emotion expression cards' are excellent strategic devices which develop the internal aspects of children.

1. 総合学習における言語の役割：視察の視点

平成18年2月13日の中央教育審議会・初等中等教育分科会教育課程部会の「審議経過報告」において、総合学習の特徴である体験学習を言葉で関係づけ充実させることの重要性が提言された。この提言は総合学習が広い意味の言葉の教育であることを指摘した点で重要な意味を持っている。総合学習の扱うトピックス（問題）は簡単に答えが出ないものが多い。安楽死と尊厳死をめぐる脳科学上の問題にしても、ゴミ収集車炎上にかかわる環境問題にしても、簡単に一つの答えで解決できるものではない。このようなトピックスは、その問題をめぐる多様な側面に多様な光を当て、そこに生ずる複数の価値を優先度に注意しながら関係的に考えていくという手続きが求められる。

総合学習が取り上げる事象は多様な側面を持っている。一つの側面を成していながらそれと認識できないこともしばしばである。その側面が分類されず意識上に位置づけられないということがある。われわれはこの作用を言葉によって行っている。事象は名付けられることによってわれわれの意識に上るのだが、事象すべての側面がそのようになるわけではない。名付けられないものは流動する事象に埋没して忘れてしまう。

事象を名付けて意識化することを「言語的気づき」(linguistic awareness)という。学校教育の総合学習では、この言語的気づきを目的・計画的に育てることが求められる。それが「言語的教授・学習方略」の意味である。初めは断片的で軽い言語的気づきでも、教育的な目的のもとで展開される教授・学習過程の進行によって、それ

を起点にして広がり、深まって行くように計画する。それは事象の新たな側面を視野に入れ、初めの気づきを再び言葉で対象化して言語化していくということであり、事象の新側面を再び掘り下げるということである。これを「メタ言語的気づき」(meta-linguistic awareness)という。初めの言語的気づきからメタ言語的気づき（これは理論的には無限に近い繰り返しがあがる）に至る過程に思考力・情緒力・想像力などが息づいており、これを方略的に活性化することが総合学習成立の重要なポイントとなるであろう*1。

以上のように考えて、ドイツの総合学習である事実教授（*Sachunterrichts*）の視察の視点を次のように定めた。

「事実教授は、教育的な目的のもとで、「言語的気づき」を起点とする言葉の教授・学習を計画的に仕組むことによって広がり、深まっていく。トピックスに応じた適切な方略はいかなるものかを考える必要があるのではないか。」

なお、ドイツの事実教授はイギリスのトピック学習に通じるものがあるが、教科成立の背景や原理には異なる面もある。次に、両者の相違点を意識しながら事実教授の概要をまとめる。

2. 事実教授の本質：ブラウンシュバイク工科大学（Technische Universität Braunschweig）における協議

ブラウンシュバイク工科大学は理科系のみならず文科系（教育系）の分野も擁する総合大学である。平成18年

2月28日は終日ここで先方の講話を聞いたり、協議に参加して事実教授の本質の理解に努めた。対応者は、主任教授のノイマン(K. Neumann)氏、事実教授が専門領域のリヒター(D. Richter)氏、他の大学教員などの関係者4人、小中学校の実践家3人の9人であった。

事実教授について次のような説明があった。

(1) 教科の位置づけと目標

<事実教授は小学校1～4年までの一教科を成している。この国に伝統的な教科「郷土科」に国際的なあるいは世界的な視点をあたえることによって現代化した教科である。>

低中学年の子どもに国際・世界概念を指導することはかなり骨の折れることだと思われるが、そのことについての戸惑いは感じられなかった。当日配布された資料にも、教科の目的として、

- ・世界における人間の在り方：志向性つまり環境の理解と働きかけ
- ・世界像（身の周りの世界の表象化ができるよう援助すること
- ・体系的、反省的な学習
- ・以後の学習の土台作り

の4点が挙げられており、世界（環境）へのかかわり方（志向性）が重視されていることが分かる^{*2}。分野的には「社会文化的分野」「空間的分野」「自然的分野」「技術的分野」「歴史的分野」の5分野で実施されており、「哲学的分野」と「経済的分野」の2分野が検討中ということであった。事実教授の英名は、general education, general studiesであり、「一般的知識」(general knowledge)の涵養が具体的な目標となるという。そのような知識は、問題解決の糸口となる知識（既有知識）・操作的知識（検証性、信頼性、応用性が問題となる中核的知識）・反省的批判的知識が活性化している状態と言ってもよく、子どもはこれらの知識を動員させて、事象の多面的な側面についての知を総合化することを期待されている。

(2) 言語的教授・学習方略との関連

以上のような目標を達成するには、縦じ糸としての言葉の働きが重要になるのではなかろうか。事象についての気づきから、それを対象化して深め・広げる方略的な活動が展開される必要があるのではなかろうか。

これを担当教授のリヒター氏に質問をしたところ、その点については特別意識していないという回答があった。その後、主任教授のノイマン氏から、PISA調査の結果などから事実教授を基礎学力の向上と関連させてとらえる必要性について補足発言があった。

この両者の発言は事実教授と言語学習の離れと重なりを浮き彫りにしていて興味深いものがあった。資料には、

一般的知識の教授は言語学習と深く結びついてはいるが、その下で従属的に括られるというものではない。言語はコミュニケーションやプレゼンテーションを通して学習内容の獲得を支援するが、言語学習は、その事象がいかなるものか、いかにしてそのようになったのか、どんな相互的なつながりがあるかによって影響しているのか、という点を明らかにするものではない。

というような記述があり^{*3}、これは事実教授が短絡的な言語的基礎学習に陥るのを警戒している文言であるとも思われる。資料には、事実教授の「能力」が示され、「評価」が示されている。評価には、説明する、フィクションを書く、役割演技をするなどの言語的な方略が見られる。視察でも、二対四面の言語活動がクロスし、言語活動の場面設定（朗読室など）が配慮されていることは確認できたが、ノイマン氏の言う（発展性のある）基礎学力の充実には、もう一段踏み込んだ方略体系が必要かもしれない。ただし、踏み込みの程度については、事実教授の基本的な性格に鑑み慎重な配慮が求められるであろう。

事実教授は、かつて筆者がトピック学習を参考に、読むことを軸に新潟県下保倉小学校で展開した総合学習を想起させた。当時、総合学習の授業を参観した現職院生の一人は次のように述べている^{*4}。

私自身は、総合学習のアプローチが教師に突きつける問題を次の三つとして受け取っています。①カリキュラムや教育政策上の位置づけ ②具体的に正確な知識の蓄積と整理 ③思想や立場の違いの理解と対立の許容。教師は生徒以上に有意義な知識を、少なくとも持とうと努める義務があります。また、その知識に意味を与える自らの問題意識や価値判断、思想的立場を、他のさまざまな異なる立場の中に位置づけて対象化、意識化し、説明する義務も生じます。総合学習が直面するのはこの「価値」の問題です。さまざまな教育技術はこれと複合して現れてくるにすぎません。（中略）その教師のシンドサが総合学習の「問題」です。

事象の価値の探究に培う言語的方略はどのような性格を持つべきか。次に訪問したオルデンブルグ(Oldenburg)の大学と小学校の具体的な実践に即して考えることになった。

3. 事実教授の実際

(1) オルデンブルグ大学(Universität Oldenburg)における事前説明

3月6日午前、実際の事実教授の教室に参入する前に担当教授のカイザー氏(A.kaizer)から説明があった。

学習トピックスが例示され、「コミュニケーション的・行為的事実教授」の概要が説明された。

言語的方略にかかわる工夫としては、

- ・質問ブック：様々な問いを整理、分類するためのフォーマット
- ・感情語カード：感情語のカード化（感情表現辞典の草稿）が目止まった。

資料には、社会文化的分野の「能力」として次のような項目が記されている*⁵。

- ① 適切に問題をつかむ力（鍵となる中心的な問題をつかむ力）
- ② 基礎的な知識を発展させる力
- ③ 意味づけする力
- ④ 分析力
- ⑤ 総合的理解力
- ⑥ 一つに統合する力
- ⑦ 身近なものへ発展させる力
- ⑧ 身近なものと比較する力

これらの能力を獲得するためにさらに具体的な「方法的能力」が支えているのであるが、「質問ブック」は、「問いの準備、実施、評価」というような即時的なものから、「議論の方法」「意見形成の方法」の基礎資料として、さらには「社会文化的相違への尊敬」というまきに価値的な態度形成の手がかりとして機能することが期待される。

また「感情語カード」は、「質問ブック」に重なる方法的能力もあるが、自分の感情表現辞典作成のために、「記録を残す力」あるいは「問題解決への草案作成力」の育成に培うことが期待される。

(2) ディートリッヒスフェルド小学校(Schule Dietrichsfeld)での参観

同日午後、市内の小学校で3年生21人が、トピックス「カナダ」という事実教授の授業を受けるのを参観した。「カナダ」という社会文化的あるいは歴史的分野に関する具体的な学習課題は、「植物」「動物」「天候」「歴史」「都市」「産業」などであった。3年生で外国の学習は「身近さ」という点で子どもから距離があるとも感じるが、事実教授成立の事情から、教師子ども双方にそれほど違和感はないようであった。

授業の流れは次の通りである。

- 11:30 導入
昼食
- 12:20 トピックス「カナダ」、学習課題を写す
- 12:30 ドイツとカナダ、ドイツと日本（地図）
- 12:40 北極を中心にした地図を配布。関係国を赤枠で囲む。
- 12:50 位置関係を確認
- 12:55 希望する課題を選び、図書やインターネット

トで調べる

13:15 教室に戻る（→放課）

言語的気づきの広がりや深まり（メタ言語的気づき）が言語的教授・学習的方略を伴ってどこにどのように現れていたか、については、限られた参観だったので確認することができなかった。これは、あるいは3年生で「カナダ」という遠い国の事象を扱ったこととも関連があるかもしれない。このような場合、学習はどうしても粗く流れがちになり、言語的な引っかかりや摩擦感に乏しくなる傾向がある。

それには教室に戻った後の教育活動が重要な意味ももってくるのだが、残念なことに6日はそれで放課になってしまった。そのとき一人の子どもが我々参観者に日章旗を描いた絵を手渡してくれた。そのとき、この国旗というトピックスが視察の視点につながるのではないかと、トピックス「カナダ」の学習課題として言語的にどのように発展させたらよいかと考えさせられた。

カナダの国旗：白地に赤の楓

- ・楓の意味するもの（楓にはどのようなメッセージがこめられているか）
- ・赤の色合いの効果(赤のアピール性)

*日本の楓（紅葉）には、薄い紅葉、濃い紅葉、朝の紅葉、夕日に照る紅葉、黄色に染まった紅葉、落葉する紅葉、押し葉にした紅葉があり、楓の葉について、繊細な美意識を持っている。カナダではどのような由来から楓を採用したのだろうか。

*日本の国旗も白と赤を使っているが、カナダ国旗の楓の赤はもっと強い色調の赤である。他の国旗の赤（例えばドイツ国旗の赤）とも比べて、カナダ国旗の赤がどんなアピール効果があるか考える。

ここではカナダ国旗への言語的気づき（形状、色）を日本の紅葉と色と比べて広げて深めたが、ドイツではまた違った反応が現れるであろう。ここで枠組みとして活用されている、比較、理由・根拠、関係は「質問ブック」にフォーマット化することもできる。それによってメタ言語的気づきを広げ深めることができれば、比較文化論的な視点から、楓（紅葉）の意味（能力項目③）を中核として他の七つの能力項目にもかわり、いわゆる通念や常識に隠れていた側面（価値）の発見、既知の側面の見直し、他の側面との葛藤・対立など、活発な認識活動の深まりや広がりが期待できるであろう。すると学習は、「単に<もの>の見方（考え方）」>という域にとどまらず、<ものの変え方>（西郷竹彦氏）という実践的・行動的な教育>」までの射程を有するまでになり、国旗という

学習課題は、偏狭な愛国心教育だけに結びつくのではなく、国際的な視野で行動する主体を育てる事実教授本来の美点に関連するようになることを考える。

4. 教育実践学構築の可能性と課題

教育実践学は、言語系連合講座の立場からとらえると、「学校教育における言語教育の質的・発展的向上を図る」ことを目的に、

- (1) 原論：基本概念，基本原則に関する基軸研究
- (2) 各論（目標論，内容論，方法論）：学際的，総合的研究
- (3) 教育課程構築論：中心的研究

の三(五)領域から成っている*6。

総合学習を言語的教授・学習方略からとらえるという視察の観点から、以下に各領域についての知見と課題を整理しておきたい。

- (1) 原論（方略原理）

「言語的気づき」について、マッティングリー (I.G. Mattingly) に次のような発言がある。*7

・表出的であれ、受容的であれ、発話は統合化される。「話し手ー聞き手」(speaker-hearer) は、音声化や意味化という結果(所産)だけではなく、言語的プロセスを直接経験することについて自覚的(couscious)になる。彼は一部の発話だけに自覚的になるのではなく、その発話の総合化について自覚的になって、外的経験や言語的経験を同時に振り返り深めるのである。

・「言語的気づき」は決して受動的ではない。話し手ー聞き手は、彼の言語的諸活動を意識的にコントロールするように自分の言語的気づきを使うことができる。かくて彼は語や文を統合するために自問自答をすることになる。この主体的な言語的気づきがなかったら、思考(かんがえること)という範疇に入る諸活動も不可能になる。

彼は言語的気づきを「言語に基盤を置くスキル」(language-based skill)としてとらえている。それは「状況(文脈)に基盤を置くスキル」(context-based skill)に対比されるメタ言語作用の一種である。テキストの言語体系内要素(言語形式、意味)についての気づきについての新たな気づき(言葉)である。「もみじ」ならば、「紅葉」「黄葉」という気づきについて、さらに主体的に自問自答(連想)して考えを広げ深めていく。これが「メタ言語的気づき」であり、対自意識の成長を促すスキルとして重視されねばならない。

対自意識の成長は、「世界への自己の志向性」という事実教授の目的へ迫る条件となるものである。

- (2) 各論

かってライン(W.Rein)は教授・学習の五段階を ①予備

(Vorbereitung) ②提示(Darbietung) ③結合(Verknüpfung) ④概括(Zusammenfassung) ⑤応用(Anwendung)とし、これを明治中期に谷本富は、①準備 ②提示 ③織綜 ④⑤統合の四段階に訳出している(『実用教育学及教授法』明治27年)。ヘルバルト派の「段階」は、現代的解釈のもとで考究される必要がある。とりわけ、総合学習における言語的教授・学習方略という立場からは織綜段階が重要である。この段階は、『字源』(簡野道明)によれば、

織①おる、はたおる○くみたてる○はた(機)○はたいと

綜○すぶ、すべをさめる○すべあつめる○へ、をさ。

たていとを通して整える具

であり、提示された糸(様々な方法で撚られた糸、様々な色の糸)を縦糸・横糸として織りなすことである。この段階は提示を受け、統合に連なる学習の基盤となる段階である。

織綜段階の重要性は、「事実教授では、絞られた課題(鍵となる課題)につなぐことが難しい」というオルデンブルグの実践家からの発言に通じるものがある。事実教授のトピックスは広く深いので、軸となる(精選された)課題のもと、それに見合った方法的工夫の必要性を感じた。それには、イギリスのトピック学習の特徴である、ヨーク大学のベネット氏(J.Bennett, The University of York)の「状況に基盤を置くアプローチ」(context-based approach)を取り入れながらも、一方で逆方向からの働きかけ、すなわち良質の言語的知識から状況への働きかけも必要であろう*8。「質問ブック」「感情語カード」にその工夫の一端を見たが、このような工夫をある程度の幅を持たせて集積し整理できれば、実践学方法論・方略論に重要な一步を踏み出すことになる。

- (3) 教育課程論

実践学を中心となる領域であるが、この研究には継続的な時間が必要であり、視察から明確な成果を引き出すことは困難であった。ただし、これまでの考察から次の点を指摘して、今後の課題としたい。

それは総合学習のカリキュラムにおける言語的なサブプログラムの必要性である。言語的プログラムの内容は必ずしも伝統的なリテラシー教育に限定される必要はない。暗唱、音読・朗読ドリル、聞き書きなど音声言語教育に関するものでもよいし、説明する、フィクションを書く、役割演技をする、をプログラム内容に落とし込んでもよい。イギリスには「リテラシーアワー」*9という時間があり、新しいリテラシー概念による試みがかなりの成果を上げているという。わが国でも、教育特区の申請を行った東京都世田谷区では、平成19年度から総合学習の時間に、小学校で週1時間、中学校で週2時間、国語とは別に「日本語」を設ける計画があり、内容的には

名作の朗読などによる日本語の美しさに触れるなどの工夫がなされている。これは都立高校における新教科「伝統・文化」への橋渡しの取り組みであろう。

言語的なサブプログラムの開発には、総合学習プログラムあるいは各教科との連携、言語的サブプログラムの内容と配列、教授・学習段階、方法の問題、例えばプログラムがサブ化することに伴う個別化（パーソナル化）の工夫等の諸問題が現れることが予想される。

以上、実践学の各領域ごとに諸問題を取り上げ論評した。これらの諸問題の整理と検討は、実践学構築上の重要な課題となると考えられる。

5. おわりに

このたびのドイツ、イギリスの視察では、実践を方向付け、深める理論の重要性を改めて認識させられた。教育に関する理論は、実践的な感覚つまり現場感覚に通じる射程を持っていなければならない。その条件を満たした理論は豊かな深い実践を創造する宝庫となる。オルデンブルグでは、大学と小学校が密接に連携していたが、大学と実践現場は「連携オフィス」（リエゾンオフィス）を通して交流しているということが語られた。具体的にはメンター（Mentor）制度というものがあつた、大学の理論家が実践現場に入り込んで具体的な実践の指導や助言を行うということであった。

我が国では、実践家の大学への参入の必要性が強調され、実際に人事的な措置も講じられているが、大学人の実践現場への参入は、学校経営という立場を除いてきわめて少ないのではなからうか。例えば各教科への参入は、研究会の指導・助言者として一時的に参入しているにとどまり、最近では共同研究者としてやや長期的な関わりが見られるものの、未だ双方に連携意識が乏しい場合もある。大学人が実践現場で授業をしてみるという参入の仕方は分かりやすいが、これからの交流は必ずしも授業実施という目に見える仕方でもなくともよい。例えば教材（学習材）開発の可能性と問題点について理論的な新方法との関連で示唆を与えることは、授業実施の前段階できわめて重要である。授業で用いる予定の教材は「言語的気づき」という立場からどのようにとらえられるか、どのような方法が適切かというような問題は授業の前に十分な検討が成されるべきであり、実践を知る理論家はそこで「メンター」として力を振るうことができる。

とりわけ言語関係の学習指導は、実践をやみくもに繰り返すだけでは不安定で浅い結果に陥りやすく、教育実習前の段階から研究レベルの交流を積み重ねることが必要であろう。本稿で主題とした総合学習における言語的教授・学習のあり方についても然りである。総合学習の取組みについては、既述の文部科学省や東京都、あるいは民間の文芸教育研究協議会のほかに、地域の特性を生

かした総合学習（例・上越市教育委員会「謙信キッズスクール」平成18年）、さらにビジネス的原理を生かした総合学習（例・東京都杉並区和田中長・藤原和博氏「よのなか科国語」、全国大学国語教育学会盛岡大会パネル資料、平成18年5月27日）と多岐にわたっている。それぞれの総合学習において言語的教授・学習の占める位置づけや役割はかなり違う面がある。

これからの理論と実践の交流はこのような違いにも十分留意しなければならない。総合学習のテーマの追究のために言語的なスキルをはめ込むといった方式だけでは、総合学習のテーマが複雑なこともあって、授業から「考える場面」が失われてしまう。総合学習の違いに注意しつつ、言語的気づきの摩擦感に端を発する具体的な方略の立案・実施・評価を構想することが必要であろう。

注

- (1) M.Herriman, Literacy: Metalinguistic Awareness, B.Spolsky, *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, Pergamon, 1999, p.166-169
D.R.Olson, From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing, *Harvard Educational Review*, Vol47-3 August 1977, pp.257-281
- (2) Perspectives Framework for General Studies in Primary Education: A framework for teaching general knowledge (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts), Klinkharot, 2003, p.3
- (3) 同上書p.3
- (4) 千葉充(東京都高校派遣院生) レポート「授業批評」
- (5) (2)の資料, pp.11~12
- (6) 「兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科概要」より
- (7) I.G.Mattingly, Reading, the Linguistic Process, and Linguistic Awareness, J.F.Kavanagh and I.G.Mattingly, *Language by Ear and by Eye*, MIT Press, p.139, 140
- (8) Developing research and development partnerships between Japan and the UK
(York-Hyogo collaboration, 2 March 2006)にて
- (9) Understanding the Literacy Hour, UKRA, 1999

参考文献

- ① A. カイザー, 原田信之, 原田佐代里, 寺尾慎一編 著『トピック別総合学習：ドイツの教育と実践対話』北大路書房, 1999年
- ② 大槻和夫「1970年代以降のドイツにおける国語教育改革：プロジェクト法的ブロック授業を中心に」『大槻和夫著作集』第8巻, 溪水社, 平成17年
- ③ 土山和久「国語教育における教師の意識と実践の乖離：＜行為一生産試行的文学教育＞の理論と実践の方

法」全国大学国語教育学会『国語科教育』第42集，平成7年

- ④ 首藤久義「ドイツ国アーヘンの公立小学校：すべての教科で言語学習」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』，2005年12月
- ⑤ 西郷竹彦編著『文芸研の総合学習（理論編，〈ものの見方・考え方〉の関連系統指導による「教科学習の確立」と「総合学習の展開」の統一）』黎明書房，2000年
- ⑥ 中村明『感情表現辞典』六興出版，1979年

カリキュラム開発における教育評価の課題 —英国の市民性教育と日本の総合的な学習を中心として—

佐藤 真 (兵庫教育大学)

An Analysis of Educational Assessment in Curriculum Development: Focusing on Citizenship Education in United Kingdom and Integrated Studies in Japan

This study examined strategies for educational assessment, which is effective for curriculum development, focusing on citizenship education in United Kingdom and integrated studies in Japan.

The result showed, at first, that it became important to clearly understand phenomena of students' learning beyond currently composed lesson plans because of expanding meaning and contents of the curriculum. Secondly, necessity of linking three areas of educational assessment, namely, learning, lessons, and curriculum, which were comprehended in the light of educational method studies, and importance of developing curriculum based on lesson study are emphasized. At last, the meaning of ethnography was elucidated as a strategy for curriculum assessment, which enables us to develop curriculum based on lesson study.

I. はじめに

小論では、英国での市民性教育 (Citizenship Education) と我が国での「総合的な学習の時間」(以後、「総合的な学習」という。)を中心として、カリキュラム開発における教育評価の課題について明らかにしたい。

それは、このたびの英国における市民性教育に関する調査等においても¹⁾、また、これまでの我が国の総合的な学習の先行研究や学校現場の実践においても、新たなカリキュラム開発では教育評価の在り方が問題視され課題とされているからである。

周知のように、英国では1970年代にロンドン大学のバーナード・クリック (Bernard Crick) を中心とする政治学会 (Politics Association) で政治的リテラシー (Political literacy) を育成するための政治教育のためのプログラム (Programme for Political Education) が発表され、1980年代のワールド・スタディーズや開発教育等の実践を経て、1988年の教育改革法制定時に市民性教育が教育課程に位置づけられた。しかし、これは時間確保が困難だったことやNational Curriculumの評価対象でなかったこと、また専門的教育を受けた教師不足等により、導入困難な状態であった。その後、1997年の労働党政権後の教育雇用大臣ブランケット (Blunkett) の『学校における卓越性 (Excellence in school)』という教育白書により市民性教育の重要性が示された。そして、バーナード・クリックを中心とする諮問グループが結成され、1998年の「Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in schools (クリック・レポート)」を経て、2002年の教育法改定で市民性教育は中等教育段階 (11歳～16歳) において必修化されたのである。

また、この市民性教育は必修化されたために、イギリスにおける教育課程責任機関である Qualifications Curriculum Authority (QCA) において、中等教育段階 (11歳～16歳) における市民性教育の知識・技能・理解等の学習事項の到達目標が設定され明示されている。ここでの評価は、National Testによって児童・生徒の全国共通の学習内容修得を証明される形であるが、評価方法については他教科と比較して質的評価が重視されているが、その詳細については多様な方法が採用されているとしているのが現状である。

一方、我が国では、戦後60年余ほぼ10年ごとに学習指導要領の改訂が行われた。現代的には戦後の大転換の改訂期にあり、それは社会の急激な変化に対応した教育改革といえる。また、我が国では「学校に基礎をおくカリキュラム開発 (School-Based Curriculum Development: SBCD)²⁾」として、教師が主体性をもってカリキュラムを編成することが重要とされ必要視されてきた。しかし、カリキュラム開発や教育課程の改訂において、その開発や改訂に先立つ改善に機能化する評価自体が、如何なる評価システムにより成果や結果が明確にされた上で機能化されればよいのかということについては、その評価システムの在り方とともにすべてが明らかにされているとは言い難いといえよう。

したがって、英国の市民性教育及び我が国の総合的な学習をはじめ、今後はカリキュラム開発と同様にカリキュラム評価等の教育評価についても、長期的かつ継続的に捉えて実施することが必要であるといえる。そして、ここでは「カリキュラム開発と授業改造の内部過程を明らかにし、開発されたカリキュラム・教材の質的評価を授

業過程において行う研究³⁾」こそが重要といえよう。それは、カリキュラム評価等の教育評価が十全に実施されることにより、はじめてカリキュラムの正当な改善や更新が可能になるといっても過言ではないからである。すなわち、カリキュラムの真正なる教育実践化を図るには、カリキュラム評価等の教育評価の継続的な営みが必要とされ、そのための具体的な指針が示されなければならないといえるのである。

そこで、小論では、英国における市民性教育及び我が国における総合的な学習のカリキュラム開発を中心として、今後のカリキュラム開発におけるカリキュラム評価等の教育評価の課題について明らかにしたい。

II. カリキュラムと教育課程との位相

一般に、カリキュラム (curriculum) の語源はラテン語の「currere (走る)」に由来し、それは「走る」ことから転じて「走路」や「学習する道筋」そして「学習すること」、さらには「学習経験そのもの」を示す概念として敷衍されてきた⁴⁾。しかし、このカリキュラムという語義的解釈についてはいまだ諸説があり、それはカリキュラム研究に対する立場や論者の教育観の相違に由来するといえよう。その後、カリキュラムは教科課程とその組織を意味する用語として定着し、19世紀末アメリカにおいて教育行政の規定する教科課程の大綱を「コース・オブ・スタディ」と呼び、「カリキュラムとは、教育目標を達成するために学校において用意される経験の総体である⁵⁾。」とされたのである。しかしながら、「カリキュラムは、組織的知識、知的技能および情意的内容の複合物である⁶⁾。」というような、それが含意する内容や領域を示す概念規定を採用することも多いのである。これは、学習対象とその学習内容の独自の意義を明らかにしようとするカリキュラム論といえるものである。さらに、近年では広義なカリキュラム概念が採用され、学校教育の社会的機能の多様化と教育研究の進展により積極的に対応する傾向にある。それが、学校教育現場におけるカリキュラムを教育目標、教育内容、教材、教授・学習活動、評価まで含んだ広い概念として把握した顕在的カリキュラム (overt or manifest curriculum) と潜在的カリキュラム (hidden or latent curriculum) とを含めた「学習者に与えられる学習経験の総体」として捉えるものである⁷⁾。また、戦後我が国で教育課程という用語を使うようになったのは、1951年の学習指導要領改訂時期からである⁸⁾。すなわち、「教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体を意味している⁹⁾」とされ、「児童や生徒がどの学年でどのような教科の学習や教科以外の活動に従事するのが適当であるかを決め、その教科や教科以外の活動の内容や種類を学年別に配当づけたものを

教育課程¹⁰⁾」とされたのである。

一方、潜在のカリキュラムとは、児童・生徒が学校生活に適應していくために体得している黙示的規範・価値・態度などという実際の行動的諸面における知識内容のことである。ここで採用されている潜在的という用語は、その意味内容がいまだ論者によって多様である。したがって、潜在のカリキュラムの概念規定を厳密化することの必要性が言われたり、潜在のカリキュラム研究に際しては顕在的カリキュラムとの関係を明確にした上で双方のカリキュラムが児童・生徒に及ぼす統制過程の全容を把握することが必要であることがいわれたりしているのである¹¹⁾。潜在のカリキュラムと称したのは、ジャクソン (Jackson, P. W.) であるが、それは彼が学級生活の中で生起する日常的事象を「ありのままの姿」で観察し解釈する方法をはじめて採ったからである。すなわち、一見しただけではつまらない繰り返しの連続という体験に注目し、このような体験によって教師は児童・生徒たちが忍耐や非人間的な権威による承認、また労働と遊びの区別や制度化された期待への服従といったことを学ぶものであるとしたのである。その上で、学級という生活世界を生き抜いていくために児童・生徒は規則 (Rules)、規制 (Regulations)、慣例 (Routines) のスリー・アールズを習得しなければならず、この3つが主とする潜在のカリキュラムであるとしたのである¹²⁾。このようなジャクソンの見解は、潜在的という意味を見えない (latent) とする立場である。しかし、一方でそれを隠された (hidden) とする見解もある。この立場は、隠す主体を想定する立場と隠す主体を想定しない立場とに大別できよう。前者の代表はアップル (Apple, M. W.) で、彼のいう潜在のカリキュラムとは公式カリキュラムの編成、内容、評価に侵入するイデオロギー的意図である¹³⁾。また、後者の代表はイリッチ (Illich, I.) で、彼のいう潜在のカリキュラムとは学校教育制度が必然的にもつ構造、学校を通じて制度的に確立される現代社会への公的な加入儀礼を示すものである¹⁴⁾。つまり、資格ある教師のもとで一定期間の出席を強要し学校で学ぶことに価値があり、社会的地位が学歴によって左右されるという内容の潜在のカリキュラムということである。以上のように、見えない (latent) カリキュラムは、教師が無意識的に伝え、児童・生徒が無自覚的に学習する価値内容の分類・析出に力点を置くものである。しかし、隠された (hidden) カリキュラムは、社会統制や階層的不平等の再生産による好都合な価値内容が学校教育に隠されていることを問題視するものである。まさしく、潜在のカリキュラム研究は、英国の市民性教育や我が国の総合的な学習をはじめとする様々な教育改革やカリキュラム開発が当初目標に達成しない原因を児童・生徒の実際の学習事実とその社会的諸条件から解明しようとするものであり、

優れて実践的な関心に支えられているものであるといえよう。したがって、このような潜在的カリキュラムをも包括してカリキュラムの全体的評価研究を進めることこそ、公教育としての教育課程の全体的な検討になるべきことと捉えることが重要であり、そして、これこそが教育実践学としてのカリキュラムに関する教育評価研究を進める場合の今後の課題といえよう。

Ⅲ. これまでのカリキュラム研究に関する検討

さて、教師自らが教育実践を見直し新たな教育実践のために省察し、教師としての反省的成長を遂げるためには、カリキュラム評価の機能化こそ重要といえる。とりわけ各教科や道徳及び特別活動のように具体的な目標や内容が示されていない我が国の総合的な学習は、標榜された「学校に基礎を置くカリキュラム開発」を実施するためにもカリキュラム評価を機能化させていかなければならず、このカリキュラム評価こそが教育実践の事実として開発されるカリキュラムの有用性と正当性の重要な鍵を握っているといっても過言ではないであろう。また、この問題は英国の市民性教育についても同様であり、国家カリキュラムとして制度化されたカリキュラムが、真に児童・生徒に身体化され、まさしく経験されたカリキュラムとして成立しているのかということ問うことこそ、カリキュラム研究の根源的問題に関わるものといえよう。

そこで、以下ではこれまでのカリキュラム開発とその評価の先行研究について検討してみよう。

1. カリキュラム開発に関する研究

カリキュラム開発研究の大きな流れは、およそ次の3つのモデルに分類できよう。すなわち、OECDの内部機関であるCERI加盟諸国の教育改革のための戦略として取り組まれてきた「学校に基礎を置くカリキュラム開発」のモデルに属しているカリキュラム開発のモデルとみることができるもので、それは第一に目標分析モデル、第二にゴール・フリーモデル、第三に状況分析モデルという3つのモデルである¹⁵⁾。

まず、第一の目標分析モデルは、タイラー (Tyler, R. W.)¹⁶⁾やブルーム (Bloom, B. S.)¹⁷⁾によって代表されるカリキュラム開発論であり、この立場に立てばカリキュラム開発のプロセスは、①一般目標の設定、②特殊目標の設定、③行動的目標への変換、④教材の選択と組織化、⑤教授・学習の実施、⑥行動目標に照らした評価という一連の行動の系列としてとらえられるものである。これは、近代産業の工学的手法に従ったものであることから、「工学的接近」と呼ばれることもある¹⁸⁾。これは、我が国におけるカリキュラム研究や授業研究に1970年代から1980年代にかけての時期の学力低下の克服や学力保障とかわかって、大きな影響を与えたものでもある。

しかし、この目標分析モデルに対し、アイズナー

(Eisner, E. W.) は、次の点を批判している¹⁹⁾。すなわち、彼によれば、教育は「価値的な企て」であり、行動目標の客観性も決して教育的価値から独立したものではないとされる。そして、行動目標は、「文化的手段を使用させ訓練する」教育観を前提とする目標論であり、「文化の発展を維持しうるように、文化的諸手段を改造させ発展させる」教育観に立てば、別の目標論が必要であると述べ、それを「表現的目標」とし提示したのである。そして、アイズナーは、行動目標が有効なのは、技術形式と習熟に関わる限定的な領域であるとし、問題解決型の学習や創造的表現の学習のように自己完結型でなく発展的な学習領域では、「表現活動」と「問題解決目標」が求められるとした。その上で行動目標論に基づく研究が、カリキュラム・授業・評価をある定式に基づいて一面化し、貧弱なものとしている点を指摘し、カリキュラム開発と授業との関係は、行動主義の定式にみられるような目標からの演繹的な関係ではなく、相互連関的に作用し合う構造であるとしたのである。また、行動科学に基礎を置くカリキュラム開発論に対しては、(1)行動的なタームでとらえられるものだけが教育目標ではない、(2)要素的な目標を累積すれば一般目標が達成されるというわけではない、(3)フィードバックには即時的なものだけではなく、長期の時間を置いてからのものがある、(4)知識や技能の習得だけを重視することになりやすいなどの問題点を指摘するのである²⁰⁾。したがって、英国の市民性教育や我が国の総合的な学習を中心とする、これまでの教育の質的転換を図るような問題解決型学習や創造的表現学習という自己完結型でない発展的な学習領域が求められるカリキュラム開発では、その問題点をどのように克服しながら実践と研究の内実をつくっていくのかということが問われるのである。

第二のゴール・フリーモデルとは、「目標にとらわれない評価²¹⁾」を軸にしたカリキュラム開発モデルである。「カリキュラム開発に関する国際セミナー」で、アトキン (Atkin, J. M.) はゴール・フリーモデルのことを「羅生門的接近」と呼び、カリキュラム開発の手続きを①一般的目標、②創造的教授・学習活動、③記述、④一般的目標に照らした判断・評価という四段階に分けて説明している。そして、その目標はいわゆる「行動目標」ではなく「一般的であれ」とする。これは、英国の市民性教育や我が国の総合的な学習のような創造的教授・学習活動を可能にするためには、当然必要視されなければならないことであろう。それは、前述した「工学的接近」が、ある教材を用いればある経験がなされると考えるのに対し、「羅生門的接近」では、教授・学習過程はどちらかという即興を重視し、教材に関しても教授・学習過程の中でその価値を発見することが重視されるからである。そして、評価に関しても、さまざまな視点からの記述や

事例法などによる「目標にとらわれない評価」が重視されるからである²³⁾。スクリヴァン (Scriven, M.) によれば、「目標にとらわれない評価」とは、「実際の効果を教育の領域で示された要求に照らして評価すること²³⁾」であり、評価者は目標がわかるとどうしてもその目標達成にこだわってしまうので、目標を知らされてはならないとしているのである。ゴール・フリーモデルは、英国の市民性教育や我が国の総合的な学習における教育現象がその事象の幅広さや豊かさを有しており、かつ科学的方法では単純には測定できないことから、これらに適した評価といえよう。しかしながら、一方で次のような問題点も指摘されよう。それは、観察や記述に頼ることに伴う客観性の欠如、カリキュラム実践の効果を的確に予想できるような評価目標を決定することが難しいという点である。

第三の状況分析モデルは、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」論者の一人スキルベック (Skilbeck, M.) がその開発モデルとして①状況分析、②目標設定、③プログラム計画、④解釈と実行、⑤調整、フィードバック、アセスメント、再構成の5段階を提示したことによる。①の状況分析では学校を取り巻く「外的要素」と児童・生徒、教師、学校の風土、資料のための資源、施設、装置、現在のカリキュラムの問題点や欠点などから成る「内的要素」の分析が詳細に行われる。また、状況分析モデルは、目標分析モデルとゴール・フリーモデルの折衷案であり、カリキュラム編成や実施に関わるさまざまな要素を相互に結びつけながら全体として状況を把握し、それに基づいてカリキュラム開発を行うということを内容としている。そして、状況分析モデルは、カリキュラム開発の諸段階のどの部分からでも着手することが強みであるが、多くの要素が複雑に入り組む形で取り上げられる点が課題である。

以上、3モデルが個別的に持つその特質により、結論的に一つを選択してカリキュラム開発を実施するということは現時点において認められるとはいえないものであり、今後のカリキュラム研究はカリキュラム経営とともにカリキュラム開発論を精緻に検討していくことが課題といえよう。

2. カリキュラム評価に関する研究

前述したように、1974年の「学校に基礎を置くカリキュラム開発」提起以後、カリキュラム開発の場を学校と授業に求める研究が学校教育現場に強調された。スキルベック (Skilbeck, M.) による「カリキュラム開発のための最良の場は、学習者と教師が出会う所である。」という考え方に基づき、学校を「人間的な社会制度」として再確認し、援助システムとして「現職教育」の充実をはかるカリキュラム開発の様式が重要視されたのである。そして、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」は、開発

様式を示す概念であると同時に、学校と教師のカリキュラム上の自由と自律性に関わる哲学でもあるとされてきたといえよう²⁴⁾。また、教師がカリキュラム開発者としての専門的な力量を身につけるとともに、学校におけるカリキュラム開発の仕組みやシステムを、そのための人的組織、手続き、人間関係、支援の体制なども含めて、従来の旧態依然としたものから「学校に基礎を置くカリキュラム開発」を実現するにふさわしいものへと変える努力をはらうことが強く学校に求められたのである。そのためには、カリキュラム評価の日常化を通じ、教師の授業評価、児童・生徒の学習評価とのかかわりで、その効果のよしあしを評価したり、教育内容や教材など、カリキュラムに関する部分への評価をしたりすることが不可欠になるといえよう。

ところで、授業評価という用語が初めて用いられたのは、全国授業研究協議会編『授業研究入門』(明治図書、1969年)においてである²⁵⁾。そこでは、授業研究における二つの側面である「教科内容の系統性の実証としての授業研究」と「教授＝学習過程そのものを研究対象とする授業研究」が取り上げられている。しかし、これまでの授業評価研究が前提にしている授業観には、次のような点で偏りがあるともいえるのである²⁶⁾。すなわち、第一は総じて授業評価研究では授業がカリキュラムの構成、実施、検証過程であるという側面が見落とされがちであるということである。したがって、主な研究対象は指導法や指導過程、そして授業の法則性などであり、教材やカリキュラムは付随的にしか扱われないことが多いことである。第二は授業評価研究では授業そのものに注目するあまり授業を規定しているカリキュラムや教材そして授業に至るまでの内容的決定まで十分研究が届かないということである。つまり、これまでの授業評価研究は、主として教授・学習過程における、その活動の面から検討しており、観察し記録することが容易な教師の目に見える活動や逐語記録による検討ということからの分析を中心的な課題としているといえるのである。

さて、英国の市民性教育や我が国の総合的な学習をはじめとして「学校に基礎を置くカリキュラム開発」の理論的かつ実践的積み重ねが喫緊の課題となっている今日、授業評価研究を基礎にカリキュラム開発を求める場合には新しい展開が求められよう。すなわち、カリキュラム研究が授業に根ざし教室に根ざした研究として発展するためには、やはり授業の事実から出発し、その事実から発想してカリキュラム開発研究を行うことが最小限の要件だからである。そして、児童・生徒を主体とし、中心とする授業とカリキュラムに接近するためには、教師の意図と児童・生徒の学習事実のズレの発見と克服の努力が肝要といえよう。そのためにも、学習評価・授業評価・カリキュラム評価の連関性が重要であり、授業評価研究

を基礎に置いたカリキュラム開発を推進する際の開発様式が今後は求められよう。このように、児童・生徒に即して学習を援助する実践過程を基礎として、児童・生徒の学習事実とその可能性に即してカリキュラムが開発されていくことが求められる現在、そのための学習過程における教材、教室環境、教師の働きかけ等の、児童・生徒の学習活動と経験の総体を評価対象とし、潜在的な教育機能についても検討していかなければならないといえよう。それゆえ、質的評価方法としての記述分析がなされ、参与観察を含む事例研究により観察と記録、解釈と説明、評価と開発といった段階的な手続きが重要となり、多様な視点と立場からの総合的なカリキュラムの解明と開発のための判断がカリキュラム評価として追求されていく必要があるといえる。

以上、カリキュラム評価は、学習評価・授業評価との関連性という教育方法論的前提に基づいた評価として裏づけられてこそ、教育実践の現実的課題の克服を遂行しうるものになるといえよう²⁷⁾。

IV. 教育評価におけるカリキュラム評価の位置とその教育実践化

教育評価の最大の問題は、児童・生徒の発達を援助し促進するはずの評価活動が、逆に児童・生徒の発達を制限するものに転化してしまったことであるといえ、特に我が国においてはそれは顕著であったといえよう²⁸⁾。また、教育評価の客観化ということについても「教育自体の改善という目標との関わりにおいて追求されるべきであり、少なくとも、教育活動の当面の目標との適合性、終局の目標（人間形成）との適合性、目指すべき社会のモデルとの適合性が同時に考慮されなければならない。評価の客観化と教育化の課題は、同時に追求していかなければならない。」²⁹⁾と指摘されるように、教育の結果を見ることにあまりにも性急であったため、教育の過程で児童・生徒がどれだけ変わりうるのかという関心よりも教育の効果があつたのかなかったのかということに強い関心を示し、その結果によって児童・生徒の一生が決まってしまうような錯覚に陥り、学歴社会が成立することにもなったともいえよう。

そこで改めてこのような「評価」という用語の意味解釈、意味内容が注目されてきている。それは、「評価」という用語の意味が「値ぶみ」であることを確認しながらも、評価の機能や要件を吟味する中で「評価」と「評定」の概念を明確化し区別し得なかったということがこれまでの教育評価の混乱をもたらしたと指摘されていることなどである³⁰⁾。評価とは「目標追求—評価—調整という単位での目標追求活動における部分活動であって、追求活動の実績と目標との関係をチェックし、調整活動のために、フィードバック情報を提供するものであるこ

と、また、自己自身の追求を成功的であらしめようとして、目標を追求する者自らが行うものでなければならぬ³¹⁾」ものである。一方、評定とは「同一時期における、多数のものについての相対的判断であり、単なる順位づけと異なる点は、何らかの価値判断である点である³²⁾」と区別すべきものであるという考えも打ち出されているのである。以上のことから、これまでの教育評価上の問題の根本は、教育評定と教育評価の混乱点にあるといえ、教育評価とは教育活動にフィードバック情報を提供するものであり、自己評価と調整活動の重要性の認識が必要であるといえよう。

ところで、評価は、当然のように教師にとってはすべての児童・生徒に等しく学力を保障するために、自らの具体的な指導のあり方などを問う手段として考えられる必要性のあるものである。また、児童・生徒に対しては、目標達成度を見極める材料であったり、そこまでの励ましとなったり、自らの学習過程などを自己評価する能力を養えるような媒介物として考えられる必要性のあるものである。「教育は評価に始まり、評価に終わる³³⁾」といわれるが、教育という行為は評価という活動と表裏一体の関係にあり、評価活動の確立がなければ教育活動の進歩発展は期待できないということである。すなわち、教育評価とは流動的で連続的な教育活動の一面であり、評価結果を指導に生かすという「指導と評価の一体化」が為されてこそ児童・生徒の望ましい健全な成長発達が可能になるということである。

それでは、児童・生徒の資質や能力の質的変容を捉えるために、カリキュラム評価の教育実践化への手立ての一つとして教師と児童・生徒との相互交渉における様相に焦点を当てたエスノグラフィーを通して、その意味と関わりを明らかにすることの必要性和カリキュラム評価としてのその可能性について示してみよう。すなわち、カリキュラム評価とりわけ児童・生徒の学習履歴としてのカリキュラムの具体を、近年の教育学において注目される研究方法であるエスノグラフィーに焦点を当てて検討し、カリキュラム評価としての意義を明確にしてみよう。一般に、これまでのカリキュラム評価研究は、学習者評価や授業評価を包摂した独自の研究領域として認識されつつあるが、研究の理論および実践の双方で試論にとどまる感が否めないといえる。それは、英国の市民性教育や我が国の総合的な学習をはじめとして、各学校を単位としたカリキュラム評価の必要性が認識される一方で、その研究が不足しているともいえるからである³⁴⁾。したがって、カリキュラム評価の教育実践化の方略としてエスノグラフィーについて検討することは意味あることであるといえよう。

1. 解釈的パラダイム以前のフィールドワークや参与観察

はじめにエスノグラフィーに類似した技法・方法であるフィールドワークや参与観察について概観しておこう。フィールドワークの現場は、部族社会を典型とするような、地理的にも文化的にも一つのまとまりをもった地域社会を指すとは限らない。例えば、佐藤は実際にこれまでフィールドワークの対象とされてきたものには、少なくとも次の四つが含まれると指摘している³⁵⁾。すなわち、①地域社会、②組織、③シーン、④社会的世界の四つである。もっとも、フィールドワークの意味をこれだけ拡張した場合にも具体的な人と人との出会いの構造の解明がフィールドワークの根本にあることを忘れてはならないことは当然といえる。一般にエスノグラフィーは民族誌と訳されるが、それは主に文化人類学において実際に現地へ赴いて比較的長期間滞在し、被調査者と生活を共有しながら、集団や組織の文化を観察・記述する方法である³⁶⁾。一方、参与観察は、当初は都市における逸脱集団や下層階級など閉鎖的な社会集団の生活を直接記述する方法として登場したが、現在ではエスノメソドロジーなどの影響を受けて³⁷⁾、社会内部の日常性を支える文化の特質を解釈・記述する方法として用いられているものである。

2. 質的研究法としてのエスノグラフィーの特徴

長い歴史を有する研究方法であるエスノグラフィーも、我が国においては閉鎖的な教育現場で観察研究を行う機会が限られていたことや量的調査法に比べて非客観的で記述的な研究として理解されやすい傾向があったことなどによって、教育現場における実践的な研究方法としては成熟した方法として理解され採用されてきたとは言い難いといえよう³⁸⁾。しかし、1970年代以降に英米の教育社会学研究においてフィールドワークに基づく学校文化研究・教師文化研究の必要性が指摘され、我が国でも80年代になって解釈的パラダイムの影響を受けながら、普段何気なく行われている自明な出来事の生活者自身による解釈が試みられるようになってきたのである。解釈的パラダイムとは³⁹⁾、従来の伝統的教育社会学が方法論的立場として規範的パラダイムをとってきたのに対して、1970年代以降の新しい教育社会学の潮流として台頭してきた方法論である。また、解釈的パラダイムの理論的特質は、「解釈的過程としての相互行為という見方」にあり、方法的特質は「解釈的記述」にある⁴⁰⁾。これまでのインプット＝アウトプット分析型研究は、学校で実際に何が起きているのか、あるいは学校で教育は実際にどのように展開しているのかが分析されていないとして、学校の内部過程を扱うスループット分析型研究の必要性が強調されるようになり、そのための主要な方法としてエスノグラフィー的なフィールドワークの重要性が言わ

れるようになったのである。以上のことから、これまでの量的統計的研究は、研究対象となっている現象や過程に対して研究者が予め設定した概念や問題の枠組みを押し付けるもの、つまり規範的な研究であるとして、その限界も指摘されはじめ、現象や過程を生成している行為者の視点と実践を重視した解釈的アプローチの必要性和重要性が言われるようになったのである⁴¹⁾。

さて、質的研究法であるエスノグラフィーの特徴としては、以下の5点があげられよう。すなわち、研究の流れが①問題の選定、②データの収集、③データの分析、④仮説の設定、⑤記述という手順をとり、これを繰り返しながら設定された仮説から真の仮説＝原理を探りあてるということである⁴²⁾。アメリカの人類学者ギアーツ(Geertz, C.)が、イギリスの哲学者ライル(Ryle, G.)の表現を借りて民族誌的記述の意義を明らかにした言葉として「厚い記述(thick description)」がある。この「厚い記述」とは単なる現象の記録・記述を示しているものではない⁴³⁾。それは、言葉やしぐさなどの様々な手がかりとそれらが織りなす文脈を綿密に描写するとともに、その意味を読みとり解釈を加え、別の出来事や行為の解釈とつぎあわせ、その対応の中で再解釈するという絶え間ない解釈と再解釈を繰り返すプロセスをとることをいう。そして、それを通してある事象の意味構造を精査することによって、その本質や本音を捉えようというのである。このように、事象が生起するその場に身を置き、複雑な現実を成り立たせている様々な条件を調べることができる点がエスノグラフィーの特徴である。ただし、事例の数が限られることなどから、この方法をめぐっては、その信頼性の問題点も指摘されている。しかし、これに対する解決策は、以下のように考えられよう⁴⁴⁾。すなわち、同一対象に関する多元的なデータが一致するためには①最適な情報提供者の選択、②社会的文脈を考慮したデータ収集、③分析の構成概念と前提条件の最適な定義、④データ収集と分析法の明示などの考慮の必要性である。また、複数観察者による同次元でのデータが一致するためには、①多数の観察者によるデータ照合と一致、②観察結果の情報提供者による確認、③同僚による検証、④機械記録による客観データの収集、⑤具体性のある記述用語で記述していくことを考慮しておくことも必要である。しかし、どの技法も独特の短所や制約があることを考えあわせてみると、質的研究法においてはいくつかの方法を併用してこれらの限界を克服しようとする「トライアングレーション(三角測量)」という方法がある⁴⁵⁾。この「トライアングレーション」とは、参与観察法、インタビュー、ドキュメント、生活史などの技法を複数組み合わせることにより、網羅的・総合的・多角的にデータを得ることができるといふ特徴を持つものである⁴⁶⁾。

ところで、参与観察法とは、対象とする社会や集団の中に身をおき、五感を通した自らの体験を分析や記述の基礎におく調査法を指すものである。インタビューとは、現場で生活する上で必要な情報を聞き出す、教えてもらう、あるいはアドバイスを受けるという方法を指すものである。また、ドキュメントとは、記録文字、VTR、音声テープ、映画、写真などの記録によって対象とする社会や集団、または個人の情報を得る方法を指すものである。さらに、生活史とは、基本的には、個人の生涯を社会的文脈において詳細に記録したものであるが、集団や地域全体の生活の歴史という意味で用いられるものである⁴⁷⁾。また、量的研究法と質的研究法であるエスノグラフィーは、それぞれに多様な主張をふくんでおり、以下のような特質がある⁴⁸⁾。すなわち、第一に量的研究法が対象者を仮説検証という見地に立って接して彼らに研究者の意図を知らせず、研究対象の現象が発生する条件をできる限り統制しようとする。それに対してエスノグラフィーでは対象者が情報提供者であるので、研究者の意図や重要と思っている内容を彼らに知らせるようにし、研究の焦点は対象者の主観的視点と経験や出来事に与える意味や事物または行為の意味を志向したりすることにおく。第二に量的研究法では質問紙やインタビューで扱う内容と表現を標準化して客観的なデータを収集しようとする。しかしエスノグラフィーでは情報提供者が普段仲間内で使う日常語を重視し、それを使いながら彼らの本音をとらえようとする。第三に量的研究法では統制された場面で事象を変数として捉え、それを量的データに変換して相関、因果関係を説明する。しかしエスノグラフィーでは質的現象の見方を重視する。そして、それはあらかじめ用意したカテゴリーや尺度の枠内で観察対象者の見方を限定的にとらえるのではなく、生成する現象それ自体に解釈の枠組みを委ねるべきだという考えに基づいているのである。これは、その場の状況や文脈などを重視し、その行為の意味と見方を精細かつ洞察的に解釈することができるからである。社会が急速に変化し生活世界が多様化している現在においては、今までにないような新しい社会の文脈や視野が現れてきているのである。したがって、これまでの分析結果を数量化する量的研究法だけでは、日常生活において意味のある問題から研究がかけ離れてしまう可能性があり、当たり前のように用いてきた演繹的方法は、研究対象の多様性に十分対応できなくなっているともいえよう⁴⁹⁾。

今後求められるべきカリキュラム評価が、授業に根ざし教室に根ざした教育実践学としての研究対象となるためには、授業の事実やそこでの児童・生徒の学習の様相を捉えることが最小限の要件とならなければならないことは、論を俟たないであろう。それが、教師や児童・生徒にとってどのような意味をもち、児童・生徒の行動

や教師と児童・生徒関係にいかなる影響を及ぼしていくのかなど、ありのままの姿に迫る必要があり、そのためには帰納的な研究方略としてエスノグラフィーのような研究法が必要視されよう。今後は、エスノグラフィーにより学習過程の具体的な教育事実における価値や意味を検討することにより得られた総合的・全体的な知見をカリキュラム評価とし、それをカリキュラム開発に生かしていくことが求められよう。

V. おわりに

以上、これまでの検討により英国における市民性教育及び我が国における総合的な学習のカリキュラム開発を中心として、カリキュラム開発におけるカリキュラム評価の方策などの教育評価の課題が、一定程度明らかになったといえよう。

すなわち、第一に児童・生徒の文脈に即した学習事実の内実とその意味そして児童・生徒の変容を支える教師の指導と評価のあり方などのカリキュラムを精細に解釈し評価するためにはエスノグラフィー等の教育評価としての実践化が必要であるといえる。教育実践の事実として児童・生徒に身体化するカリキュラムは、教師が「まなざし」で向かい合い「語り」かけることを通して児童・生徒のしぐさや表情、つぶやきや発言、思考の流れなどの具体的事実の即して吟味する中でその意味を読み取っていくことにより⁵⁰⁾、学習の内実を捉え深く幅広い児童・生徒を学習経験の意味を理解することが可能になるのである。また、児童・生徒の学びの事実をつなぎ合わせて解釈していくことによって、その学習履歴としての事実を豊かに表現していくことができるのである。第二に児童・生徒の学習を支えるために必要な実践的知見がこのようなカリキュラム開発における教育評価によって導き出されるということである。カリキュラムの実践場面における具体的な児童・生徒の変容の看取りとそこでの問題発見により、児童・生徒の学習事実を看る新たな視点や新たな評価の観点を見出すことを可能にするのである。第三にエスノグラフィーなどを通して教師自身のカリキュラムの実践化を省察することにもなる。エスノグラフィーは、教師と児童・生徒との相互行為の様相を捉え直し、教師としての洞察と省察、反省を吟味していく中で児童・生徒を理解する職能が高められ、教師の実践的成長を促すものであるといえる。

なお、今後は、小論で検討した課題について、英国の市民性教育と日本の総合的な学習における具体的な教育評価としてのエスノグラフィーの実際から、児童・生徒の文脈に即した学習の内実とその意味、それを支える即時的、適時的、個別的、継続的、長期的な教師の指導と評価の具体を詳細に検討することが、筆者の課題である。

〔註〕

- 1) 2006年3月2日の英国・ヨーク大学 (The University of York) 調査研究訪問時のイアン・デービス博士 (Dr.Ian DAVIES) に対する筆者の質問に対する回答において、英国の市民性教育における教育評価は今後の大きな課題であるとされた。なお、この調査研究の機会を与えて頂いた兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科共同研究project: E「教育実践学の理論構築及びモデル研究」に感謝致します。
- 2) 1974年3月に文部省がOECD (経済協力開発機構) の内部機関であるCERI (教育革新センター) の協力を得て東京で開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」における講演で、スキルベック (Skilbeck, M.) は「カリキュラム開発をいかに効果的なものにするかという問題を解くかぎは、教師と生徒の参加ということを軽視してきたことの内に在る。」と指摘し、それ以降、カリキュラム開発は学校や教室から出発しなければならないとされる。詳しくは、文部省『カリキュラム開発の課題 (カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書)』大蔵省印刷局, 1975年, 103頁を参照のこと。
- 3) 佐藤学「カリキュラム開発と授業研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 1985年, 107～109頁を参照のこと。
- 4) 詳しくは、田中統治「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 1985年, 125頁を参照のこと。
- 5) 佐藤学『カリキュラムの批評—公共性の再建築へ—』世織書房, 1996年, 4頁。
- 6) 今野喜清「カリキュラム」安彦忠彦・新井郁男・飯長喜一郎・井口磯夫・木原孝博・児島邦宏・坂口秀嗣編『新版・現代学校教育大事典2』ぎょうせい, 2002年, 29～30頁。
- 7) OECDでのカリキュラムの概念は、単に学習指導要領や教科書を指すものではなく、学習者に与えられる学習経験の総体を呼ぶものである。詳しくは、吉田章宏「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」文部省『カリキュラム開発の課題・カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』文部省大臣官房調査統計課, 1975年, 47～57頁を参照のこと。
- 8) 戦前の小学校では「教科課程」、中等学校などでは「学科課程」が使われていた。詳しくは、柴田義松「カリキュラムと教育課程」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, 2001年, 1頁を参照のこと。
- 9) 文部省『学習指導要領・一般編 (試案)』明治図書, 1951年, 76頁。
- 10) 同上書, 16頁。
- 11) 詳しくは、田中統治「生徒のカリキュラム経験と教科—分析枠組の検討—」『愛知教育大学研究報告・第33輯, 教育科学』愛知教育大学, 1984年, 55～66頁を参照のこと。
- 12) ジャクソンは、カリキュラムとしての価値内容の特定を重視する立場をとっている。詳しくは、高旗浩志『『潜在的カリキュラム』概念の再検討—D. ゴードンの議論を中心に—』『カリキュラム研究・第5号』日本カリキュラム学会, 1996年, 53～64頁を参照のこと。
- 13) 詳しくは、アップル, M.W.著, 門倉正美・宮崎充保・植村高久訳『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部, 1986年, 192頁～197頁を参照のこと。
- 14) イリッチ, I.著, 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社, 1977年, 13～102頁を参照のこと。
- 15) 詳しくは、山口満「カリキュラム開発の今日的課題と方法—今回の学習指導要領の改訂と関連させて—」山口満編『現代カリキュラム研究』学文社, 2001年, 2～20頁を参照のこと。
- 16) 八年研究の指導を基礎経験として著わされた『カリキュラムと教授の基礎原理』(1949年)の「タイラーの原理」は、その合理性と明確さにより、その後の多くのカリキュラム研究の原理的モデルとなった。タイラーは、カリキュラムと授業の過程は①目的から目標へ、②教育的経験の選択、③教育的経験の組織、④結果の測定 of 四段階で示される段階的・循環的な過程とされ、それぞれの段階において行動目標の特殊化と明確化が求められた。詳しくは、Tyler, R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, 1949. 及び佐藤学「カリキュラム開発と授業研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 1985年, 94～100頁を参照のこと。
- 17) ブルームは、「教育目標の分類学」で教育目標を認知、情意、運動技能の三領域に大別し、それぞれの領域を達成的目標レベルにまで精緻に段階的の分類して、教授・学習過程における単元や教材の学習目標として具体化かつ行動化そしてシステム化されるカリキュラム構成法を提示した。詳しくは、Bloom, B.S. (ed.), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I; Cognitive Domain*, David McKay, 1956. 及び今野喜清「カリキュラム構成」安彦忠彦・新井郁男・飯長喜一郎・井口磯夫・木原孝博・児島邦宏・坂口秀嗣編『新版・現代学校教育大事典3』ぎょうせい, 2002年, 34～35頁を参照のこと。
- 18) 1974年3月の東京での「カリキュラム開発に関する国際セミナー」の際にイリノイ大学のアトキン (Atkin, J. M.) 教授によって提唱された。詳しくは、文部省『カリキュラム開発の課題・カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』, 文部省大臣官房調査

- 統計課, 1975年, 15~19頁を参照のこと。
- 19) 詳しくは, Eisner E.W., "Instructional and Expressive Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum," In W. J. Popham (Ed.), *AERA Monograph on Curriculum Evaluation: Instructional Objectives*, Rand McNally, 1969, pp.93-107
- 20) 詳しくは, 前掲書15), 15頁を参照のこと。
- 21) スクリヴァンが提唱したもので, 詳細は Scriven, M. Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation in Education*, McCutchan, 1974, pp.34-67
- 22) これについては, 森田英嗣「羅生門の接近と工学的接近」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, 2001年, 26頁を参照のこと。
- 23) Scriven, M. *ibid.*, p.1
- 24) Skilbeck, M., "School-Based Curriculum Development and Teacher Educational Policy" in OECD, *New Patterns of Teacher Education and Tasks*, 1974.
- 25) 『授業評価入門』には, それまで「授業計画の評価」「学習の評価」「授業の構想とその検証」「授業効果の点検と評価」「授業における評価研究」等と呼ばれていた研究ないし実践領域がほとんどすべて扱われている。詳しくは, 安彦忠彦「教育課程の評価」今野喜清・柴田義松編『教育学講座・第7巻, 教育課程の理論と構造』学習研究社, 1979年, 306~307頁を参照のこと。
- 26) 安彦は, 教育課程評価は, 授業評価研究の弱点を補うべきものであるとしている。詳しくは, 前掲書25), 306~307頁を参照のこと。
- 27) 詳しくは, 佐藤真『『子どもの学びの促進』に結び付く教育評価の在り方—学習評価・授業評価・カリキュラム評価の連関性—』文部科学省編集『初等教育資料・8月号』東洋館出版社, 2003年, 74~77頁を参照のこと。
- 28) このような教育評価の歴史的特徴については, 天野正輝『教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜』東信堂, 1993年, 331頁を参照のこと。
- 29) 梶田叡一「教育評価の科学性—客観性と教育性の問題をめぐって」『教育学研究・第43号』日本教育学会, 1976年, 94~101頁。
- 30) 詳しくは, 続有恒『教育学叢書第21巻・教育評価』第一法規, 1969年, 1~34頁を参照のこと。
- 31) 前掲書30), 27頁。
- 32) 前掲書30), 30頁。
- 33) 加藤幸次・安藤輝次『総合学習のためのポートフォリオ評価』黎明書房, 1999年, 1頁。
- 34) 我が国に限らずカリキュラム研究は比較的若い研究領域である。日本におけるカリキュラム評価理論としては, 浅沼茂・安彦忠彦「教育評価研究とカリキュラム」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 1985年, 153~186頁がカリキュラム研究として初めてのものである。
- 35) 詳しくは, 佐藤郁哉『フィールドワーカー書を持って街へ出よう』新曜社, 1992年, 31頁を参照のこと。
- 36) エスノグラフィーは長い歴史を有する古典的な研究方法であるが, 我が国においては1980年代に入り積極的に採用されてきたといえる。詳しくは, 古賀正義「参与観察法と多声法的エスノグラフィー—学校調査の経験から」北澤毅・古賀正義編著『<社会>を読み解く技法—質的調査法への招待—』福村出版, 1997年, 72~81頁を参照のこと。
- 37) 詳しくは, 前掲書36), 72頁を参照のこと。
- 38) 現在のエスノグラフィー研究はその方法と知見の面で限定的なものがほとんどであるとしている。藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィーの研究—その研究枠組と若干の実証的考察—」『東京大学大学院教育学研究科紀要・第35巻』東京大学大学院教育学科, 1995年, 32~33頁を参照のこと。
- 39) 解釈学的アプローチにおいては, 行為者は規則や規範に従う客体的存在ではなく, 意味秩序を絶えず再構成する主体的存在であり, また社会的現実とは規範や規則の体系ではなく, 主体的行為者の意味的相互交渉の過程であるとされる。詳しくは, 藤田英典「教育社会学におけるパラダイム転換論」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報1・教育研究の現在』世織書房, 1992年, 115~160頁を参照のこと。
- 40) 詳しくは, 山村賢明「教育社会学の研究手法」柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社, 1985年, 47頁を参照のこと。
- 41) 例えば, 社会調査法や統計的分析法は研究者の理論的関心や問題認識の枠組に多くを依存し, 研究者にとって未知の, しかし本質的で重要な問題や現象の背後に潜むメカニズムを十分に解明するという点では限界があると指摘される。前掲論文38), 33頁を参照のこと。
- 42) 研究の流れは①から⑤まで相互に参照しあい, 行きつ戻りつしながら, 螺旋的に次の段階に進みながらエスノ的発見(仮説)を指向するという独特の特徴をもつ。詳しくは, 平山満義「教師効果研究におけるエスノグラフィー法の可能性」『教育方法学研究・第12号』教育方法研究会, 1996年, 101~119頁を参照のこと。
- 43) 前掲書35), 92~97頁を参照のこと。
- 44) ここでいう信頼性とは再現性を意味し, 同一方法を使えば先行研究結果と同じ結果が得られることを意味している。詳しくは, 前掲論文42), 101~119頁を参照のこと。
- 45) 参与観察にしても実験的方法にしても, 統計や文書

資料の分析にしても、単独の方法では現実のある一面しか明らかにすることができないので、いくつかの方法を併用しさまざまな角度から検討することによって初めて現実の姿を浮き彫りにすることができる。詳しくは、前掲書35), 115~120頁を参照のこと。

- 46) 詳しくは、黒羽正見『教育課程経営の継続的更新に関する研究—公立S小学校対象の事例研究を通して—』兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文、1999年、53頁を参照のこと。
- 47) 生活史研究に対する関心の示し方の違いは①事例の類型化、②質的研究法と「個人」研究、③主観的現実の変更過程、④生活史と社会史の視角である。詳しくは、有末賢「生活史の社会学」松平誠・中嶋邦編『講座生活学、第3巻・生活史』光生館、1993年、62頁を参照のこと。
- 48) 詳しくは、平山満義「エスノグラフィー法の意義と手続き」平山満義編『質的研究法による授業研究—教育学、教育工学、心理学からのアプローチ—』北大路書房、1997年、28~32頁を参照のこと。
- 49) 自然科学的な考え方では例えばサンプルの代表性を高めるために無作為にサンプルが抽出される。また具体的なケースからできるだけ離れて普遍的に当てはまるようなかたちで結論が述べられる。そして観察される現象はその頻度と分布にしたがって分類されるというようなやり方で研究の客観性を高め、また研究対象となる人々の主観的な見方や研究者のの主観性をも消し去ろうとする。詳しくは、ウヴェ・フリック著、小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳『質的研究入門—人間の科学>のための方法論—』春秋社、2002年、3~19頁を参照のこと。
- 50) 吉本は、「まなざし」とは測定されるものではなく、共感であり、微笑であり、精神の現れであり、正に表情であるとし、『眼』と区別して定義している。また、「語り」とは自分の語りたいものを一方的にではなく、相互主体的で相互応答的な性格をもっているものとしている。詳しくは、吉本均「教育的タクトとはなにか—『共感と応答』の授業をつくり出すために—」柴田義松・杉山明男・水越敏行・吉本均編『教育実践の研究』図書文化、1990年、22~32頁を参照のこと。

ドイツにおける事実教授の展開と理論家の役割

—『事実教授のパースペクティブの枠組み』(2002)の成立を中心に—

渡 邊 隆 信 (兵庫教育大学)

Development of General Studies (Sachunterricht) in Germany and Role of Theoreticians —Focusing on “Perspectives Framework for General Studies in Primary Education” (2002) —

'General Studies' (Sachunterricht) is one of the main subjects in primary education in Germany. This subject started in the 1970's and doesn't end the development to an independent and established subject. The purpose of this paper is to trace the development of General Studies after 1985, focusing on the foundation of 'the Society for Didactics of General Studies' (die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) and its activities. From the study of the 'Perspectives Framework for General Studies in Primary Education' (Perspektivrahmen Sachunterricht)(2002) I consider how theoreticians of this society confront the problem that General Studies still isn't an independent and established subject.

1. はじめに

「事実教授」(Sachunterricht)は、ドイツ語、数学と並ぶ、ドイツの基礎学校における主要教科の一つである。それは1970年以降に登場した教科であり、いまだ自立した教科への展開は終結していない。そのことは、州によって「郷土・事実教授」(Heimat- und Sachunterricht)といった名称が残っていることにも現れている。

本稿では、1985年以降の事実教授をめぐる動向を概観したうえで、1992年に創設された『事実教授学会』(Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: 略称GDSU)の活動について考察したい。その際特に、同学会が3年間の歳月をかけて完成させた『事実教授のパースペクティブの枠組み』(2002)に注目したい。同書は、事実教授についてのいわば統一的な認識枠組みを示すものであり、事実教授の発展過程における重要な試みであった。本書が成立する背景と過程、その内容を整理することにより、事実教授を自立した教科として成り立たせるためにどうしたらよいかという問題に対して、同学会の理論家たちがどのように向き合おうとしているのかを探りたい。

以下ではまず、事実教授の成立過程を先行研究に基づきながら整理することから始めることにする。

2. 事実教授の成立過程

(1) 合科教授

事実教授の源流となった教育思想や実践を一義的に言い当てることはできない。今日の実事教授につながる端緒は、過去のさまざまな思想と実践のなかに見いだすこ

とができる (Vgl. Kaiser u.a. 2004: Bd.1)。そのなかでもオットー (B.Otto) による「家庭教師学校」での「合科教授」(Gesamtunterricht) の実践 (1906～) は、事実教授の成立に大きな影響を与えた。オットーにおいて「全体」(Gesamt) とは、①われわれが直面する生活上の問題を全体的・総合的に取り扱うということと、②その問題を学級の区別を解消して子どもたち全体で取り扱うということを意味していた (大友 1993: 52)。その後、合科教授は第二次大戦後1960年代までの旧西ドイツにおいて、基礎学校の中心科目に位置づけられていた。

(2) 1960年代のカリキュラム改革論議

1957年のスプートニク・ショックを契機にして、ドイツの教育水準の低さの指摘されるなか、ピヒト (G.Picht) は『ドイツの教育的破局』(1964)において、人的資本論を根拠として経済競争力を高める教育投資と科学技術研究・教育の重要性の強調した。ロビンズーン (S.B.Robinson) は『カリキュラム改訂としての教育改革』(1967)で、内容の改革のない制度改革は非効率であるとして、合理的・経験科学的なカリキュラム開発モデルを提示した (坂野他 1996: 23f.)。こうした1960年代の教育改革論議とカリキュラム改革論議のなかで、合科教授に対して批判がなされた。オーデンバッハ (K.Odenbach) は合科教授の問題点として、①諸教科領域の独自性や自律性が確保されない、②まとまりのある教授となっていない、③内容が拡散したり、逆に過重に取り込まれたりする、という3点を指摘している (大友 1993: 54)。

(3) 事実教授の成立

基礎学校（1920～）の成立50周年を記念して開催された、基礎学校協会による基礎学校会議（1969）において、基礎学校改革の議論された。引き続いてドイツ教育審議会の「教育制度に関する構造計画」（1970）では、学習内容と学習過程の「科学志向」が強調された。科学志向とは具体的には、「それらが自然、技術、言語、政治、宗教、芸術、科学のいずれの領域に属するものであれ、陶冶対象がそれらの科学による拘束性と確実性によって認識され、ふさわしく媒介されること」と規定されている。そのうえで、教育内容面では、基礎学校の第2学年から第4学年の合科教授を事実教授に再編成すべきであり、事実教授では、歴史的・文化的価値内容、社会的ならびに自然科学・技術的内容と方法を適切に考慮する必要があるとされた（大友 1993: 55）。

また、常設文部大臣会議の「基礎学校の活動に関する勧告」（1970）では、従来の第1・2学年の合科教授を事実教授と国語教育を中核とする教科前教授に代えること、また第3・4学年では郷土科を事実教授に変更することが要求された（同上）。

以上のような教育政策の流れのなかで、1970年代に各州の学習指導要領が改訂され、事実教授が導入されていた。以下の表は、バーデン・ヴュルテンベルク州における基礎学校の教科の変遷である。

表 1. 教科の変遷（バーデン・ヴュルテンベルク州）

1958年	1977年	1984年	1994年
宗教の教え	宗 教	宗 教 の 教 え	
合科教授 〔ドイツ語 郷土科 図画工作 歌と音楽〕	ド イ ツ 語		
	事実教授	郷土・事実教授	
	美術／ 被服	美 術	
		被 服	
	音 楽		
計 算	数 学		
体 操	ス ポ ー ツ		

（坂野他 1996: 24）

(4) 事実教授の変遷

基礎学校における、他教科と並立する教科の一つとなった事実教授は、ヘンゼル（D.Hänsel）にしたがえば、次の三つの形態に分類される（原田 1998: S.82）。

A：分化形態

事実教授の内部が、物理・気象、化学、技術、生物、性教育、社会、家政、地理、交通といった学習領域に分けられる

B：中型統合形態

大きく自然と社会の2領域に分けられる

C：統合形態

学習対象は生活現実とされ、自然と社会の2領域で内容の統合を図る

この3つは歴史的にみれば、AからCの形態へ、つまり分化から統合形態へ発展してきた。各学習領域の統合が求められる点は、合科教授の伝統を継承していると言える。

3. 1985年以降の事実教授をめぐる動向

(1) 実践の強化と拡散

事実教授とその教授学の過去25年の発展期についての体系的な洗い直しは、いまだなされていない。以下では、ミッツラフ（H.Mitzlaff）に依拠しながら（Kaiser u.a. 2004: Bd.1 S.31ff.）、1985年以降の事実教授をめぐる動向について整理したい。

総じて言えば、この時期は「事実教授実践の強化」に力点がおかれた時期と特徴づけることができる。事実教授は多くの面で日常的なものとなり、事実教授の出版物も相当数にのぼる。その大半はさまざまなテーマについての実践的提言であり、まずまず信頼の置ける経験報告である。しかし、「大きなモデルの時代」はとっくに去り、広く忘れられていると言える。そしてそのことは、創造性の欠如よりも研究プロジェクトへの財源の不足のせいにされている。

事実教授の教授学においては、活力ある教科を形成する論争のきざしが、1980年以降一度も現れていない（そこには現在のドイツ教育学の一般的欠損が反映しているのだが）。さまざまな立場が並列して提示されるのみで、それらについて継続的に話し合われることはない。

その結果、実践家は個人的な向上意欲がある場合にのみ理論的努力を心に留める。また、理論家は、体系的な実証的調査研究が不足しているために、学校での事実教授の日常についてごくわずかしかなか知らないか、何も知らないかである。

(2) 事実教授学会の創設

1985年以降の事実教授の展開において、学問の制度レベルで一つの大きな出来事があった。それは1992年3月の「事実教授学会」の創設である。同学会は、事実教授、より詳しく言えば事実教授の教授学者の専門的な利益団体（Interessenverband）である。事実教授という教科の「利益を代表するための政治的道具」たらんとする母体となったのは、「化学・物理教授学会」（Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik）である。初代会長はケーライン（W. Köhnlein）、準備会議への出席者はシュプレッケルゼン（Spreckelsen）、メラー（Möller）、ラウターバッ

ハ (Lauterbach), マルクヴァルト＝マウ (Marquardt-Mau), シュライアー (Schreier) である。年次大会では、同学会の活動的な事実教授学の教授学者たち－主として大学の実事教授の教授学の代表者－が自分たちの立場を述べ、2004年までに13冊の図書を刊行している。

(3) 過去20年間の重要文献

この間に出版された事実教授の文献に関して言えば、事実教授の教師の卵にとって必読の重要文献の数は、さほど多くない。そうした図書の選択は冒険的であるし、主観的な要素を排除できない。しかし、事実教授を実践的かつ理論的統一体と見なし、その教科のなかに、これまで使われなかった多視点的でネットワーク化された思考を保障するきっかけを見つけ、自然科学と社会科学という二重の教育の基礎づけを見るという立場からすれば、以下の6つの論考は重要であるとされる。

1) ケーンライン (W.Köhnlein)

「基礎的陶冶と事実教授のカリキュラム」(1991)

1988年のミュンスターの基礎学校講習「一般陶冶と基礎学校」での講演をまとめたものである。このなかで、ケーンラインは「事実教授はけっして一面的であってはならず」、「事実教授は自己の多様な諸関連の全体性の知覚に向けられている。」と綱領的に述べている。

2) クラフキ (W.Klafki)

「基礎学校における一般陶冶と事実教授の教育課題」(1992)及び「基礎学校における事実教授の教育課題について」(1993)

1992年3月の事実教授学会創設大会(於：ベルリン)での講演記録である。彼の多面的な教育理論の蓄積を背景にして、未来志向的で子ども中心的な事実教授という教育課題を、説得力をもって概観したうえで、事実教授を次の2つの原理のうえに置いた。

①事実教授は以下のような「現代の時代に典型的な鍵的問題」に取り組みねばならない。

- a) 戦争と平和の問題
- b) 環境問題(エコロジー問題)
- c) 急速に増大している世界人口の問題
- d) 社会的に生産される不平等の問題
- e) 制御・情報・コミュニケーションに関する新しい技術メディアの危険性と可能性の問題
- f) 個人の主体性及び「我－汝」の関係に関する問題

②事実教授の教育課題は、子どもたちの認知的、情緒的、美的、社会的、実践・技術的な能力と興味関心を刺激し、多面的に促進するものでなければならないこと。

3) マイアー (R.Meier)

「郷土科－事実教授－どこから? 何のために? どこへ?」(1989)及び「共同生活の諸次元」(1993ab)

マイアーは、基礎学校のフランクフルト学派(Frankfurter Schule der Grundschulpädagogik)の前代表であり、1960年代から70年代にかけて、シュヴァルツ(E.Schwartz), ハールマン(D. Haarmann), ホルン(H. A.Horn), ヴァルヴェル(K.Warwel), ベック(G.Beck)らとともに、基礎・第一段階の教育学のためのフランクフルト研究所(Frankfurter Institut für Pädagogik der Elementar-und Primarstufe)の指導的立場にあった。同研究所は基礎学校教育のための最初の大学研究所である。1989年に中間決算として、郷土科と事実教授の歴史について、卓越した史的概観をおこなった。

1993年の事実教授学会の第2回大会(於：ケーテン)の講演のなかで、事実教授に多面的な「社会的転回」を要求し、バウジンガー(Bausinger)の影響を受けながら「郷土活動」(Heimatarbeit)を構想した。

4) ラムゼガー (J.Ramseger)

「事実教授でなく世界探索(Welterkundung)」(1996)

ラムゼガーは基礎学校連盟(Grundschulverband e.V.)の基礎学校意見書のなかで「世界探索」(Welterkundung)という統合的なコンセプトを提示した。そこで「人類の画期的な諸成果」と「再構築の方法と現実の提示」という2つの領域でクラフキの試みを拡大しようとした。それは、科学のパースペクティブを越える第三の試みの拡大といったオリジナルな側面を持っていたが、カリキュラムの探究枠組みとしての機能や、全カリキュラム計画の教師への権限委譲は、過大な要求であり、実践離れしていた。

5) カイザー (A.Kaiser) の諸著作

カイザーは、事実教授の教授学の基礎概念を解明しようと努力し、繰り返し新しく、個別教科教授学的で特定のテーマへの細分化という長らく支配的であった傾向に対抗して、事実教授の教科統合的な全体連関と教授学的体系性を追求した。カイザーとベッヒ(D.Pech)の編集による『事実教授の基礎知識(Basiswissen Sachunterricht)』全6巻(2004)(執筆者81人)は、そうした体系性を追求する試みの成果である。各巻のタイトルは以下の通りである。

- 第1巻 事実教授の歴史と歴史的諸構想
- 第2巻 事実教授における新しい構想と目標設定
- 第3巻 事実教授のための統合的諸側面：新しいアプローチ
- 第4巻 事実教授における学習条件と学習
- 第5巻 授業計画と方法

第6巻 事実教授の出発点としての世界

こうした体系性は、教員養成を通して事実教授の教授学を伝承するうえで決定的な意味を持つと言える。

6) 事実教授学会 (GDSU)

『事実教授のパーспекティブの枠組み』(2002)

本書はハマイヤー (U.Hameyer) とシュライアー (H.Schreier) のイニシアチブにより完成した。そこで提示された枠組みは、事実教授の過去の発展段階を教訓にしようとしたものであり、16の州での事実教授の統一性のなさと、個別化による事実教授の拘束力のなさと恣意性とを、5つの中核的パーспекティブへの集中によって、統合によって、「コアカリキュラム (Kerncurriculum)」の見取り図によって、停止させようとするものであった。5つのパーспекティブとは次の通りである。

- ①社会的・文化的パーспекティブ
- ②空間的パーспекティブ
- ③自然科学的パーспекティブ
- ④科学技術的パーспекティブ
- ⑤歴史的パーспекティブ

同学会から本書の英語版が『小学校における事実教授のためのパーспекティブの枠組み (Perspectives Framework for General Studies in Primary Education)』が2003年に出版されている。その際、「Sachunterricht」が「General Studies」と訳されている点が注目される。

続いて、シュライアー (H.Schreier) とシュトルテンベルク (U.Stoltenberg) に依拠しながら (Schreier 2001, Kaiser u.a. 2004: Bd.2 S.152ff.), 本書の成立と意義について、さらに詳しく見ていきたい。

4. 『事実教授のパーспекティブの枠組み』の成立と意義

(1) 背景

2000年前後のドイツにおける事実教授は、多様性による混乱を生じていた。16の州がそれぞれ固有の考え方とそれぞれ固有のテーマをもったカリキュラムを追求していた。教授学的な見方や試みは、それぞれ異なった専門科学的な伝統と教育学的な方向づけに従っており、そうした多様性は決して教科の強さとして認識できるものではなかった。基準が欠如しており、他の教科や学習領域との境界が不明確であるために、「何でもあり (Alles geht)」という状況であった。何でもありということは、すべてがすぐにだめになる可能性があるということである。その意味では、事実教授の公的な授業時間数の割合が1990年代にほぼ全州で減少傾向にあったというのは偶然ではない。他方で、TIMSSの国際学力調査の結果にもなっており、自然科学的な基礎教育の質を向上させるべきだという教育政策的な圧力が強まった (Schreier 2001,

S.8)。

(2) 成立過程

事実教授に利益がもたらされるように状況を改善するために、事実教授学会では1999年に、事実教授の教育内容を描くための自主的活動が着手された。ドイツの事実教授の分野に従事する学者を対象にした大規模なアンケートののち、『事実教授のパーспекティブの枠組み』は3年間におよぶ学際的な活動によって完成した。この間の主だったプロセスを以下に示したい (GDSU 2002: 29f.)。[1999年～2000年3月]

当時の事実教授学会の会長シュライアーによる刺激と調整によって、同学会の会員が、事実教授の本質的な内容と方法を定式化するように促された。こうした提案は、1999年3月に設置された「事実教授のパーспекティブの枠組み」委員会 (Kommission "Perspektivrahmen Sachunterricht") によって評価されてまとめられ、ミュンヘンでの事実教授学会の総会 (2000年3月10日) において審議された。

「事実教授のパーспекティブの枠組み」委員会は、14人のメンバーからなり、委員長はシュライアー (2001年3月まで) とカーレルト (J.Kahlert, 2001年3月以降) が務めた。委員会の下には6つの作業グループが置かれた。6つの作業グループの内訳は、それぞれのパーспекティブについて検討するグループが5つと、事実教授が成果をあげるための諸条件について検討するグループが1つであり、各作業グループに1人ないし2人のリーダーが置かれた。

[2000年6月]

グローゼンリュウダーで開催された「事実教授のパーспекティブの枠組み」委員会の非公開会議 (2000年6月23-24日) において、パーспекティブの枠組みの基本的なコンセプトと内容が練り上げられた。

[2000年6-7月]

外部の専門家たちと相談のうえ、作業グループにおいて内容が具体化された。

[2000年9月]

全16州のうち15州の官庁の事実教授担当官の参加を得て、「事実教授のパーспекティブの枠組み」委員会の非公開会議 (2000年9月27-29日, トゥッティング福音アカデミー) において、作業グループの成果について審議がおこなわれた。

[2001年2月]

審議内容を考慮して原案を修正し、2001年2月発行の「事実教授学会通信 (GDSU-Info)」第18冊 (4-15頁) にて、パーспекティブの枠組みの第一稿が公表された。[2001年3月以降]

リュウネブルクで開催された事実教授学会の総会 (2001

年3月9日)において、パースペクティブの枠組みの紹介と議論がなされた。

さらに、他の場所でも公表されたパースペクティブの枠組み(例えば、2001年6月の「事実教授学会通信」第19冊(10-12頁)での事実教授学会長の事業報告)について寄せられた意見と議論を生かして、「事実教授のパースペクティブの枠組み」委員会では、以下の中心問題についてさらに発展させることが合意された。

- ①子どもたちは基礎学校卒業時に事実教授において何を学び取っているべきか。どういった学習機会を彼らは持つべきか。
- ②そこに至るにはどういった方法があるか。
- ③そのためにはどういった条件が必要か。
- ④どうすれば、①と②で挙げられるコンピテンスと内容の方向での学習の進歩が証明されるのか。

[2001年5-6月]

作業グループにおいて提案が練り上げられた。

[2001年10月]

全16州の官庁の事実教授担当官の参加を得て、「事実教授のパースペクティブの枠組み」委員会の第3回の非公開会議(2001年10月11-12日、トゥッティング福音アカデミー)において、作業グループの成果について審議がおこなわれた。全体ならびに作業グループの審議の成果として、上の5つの中心問題を以下の課題に結びつけることが合意された。

- ①パースペクティブの枠組みという考え方についての基礎づけをおこなうこと
- ②5つのパースペクティブがもつ「教育のポテンシャル(Bildungspotential)」について詳述すること
- ③基礎学校終了までに事実教授が子どもに提供すべき、コンピテンス、内容、方法ならびに学習機会としての「ネットワーク化の例(Vernetzungsbeispiele)」について詳述すること
- ④こうしたコンピテンスの評価について提案すること
- ⑤事実教授のための諸前提を確かなものにする

[2002年2月]

2002年2月発行の「事実教授学会通信」第21冊(8-39頁)にて、パースペクティブの枠組みの第二稿が公表された。

[2002年3月]

ハレで開催された事実教授学会の第11回年次大会(2002年3月6-9日)での「フォーラム・パースペクティブの枠組み」ならびに同学会の総会にて、パースペクティブの枠組みの紹介と議論がなされた。

[2002年6月]

その後、同学会の会長が作業グループのリーダーと協議しながら、寄せられた意見を取り入れたのち最終稿が完成し、2002年6月に『事実教授のパースペクティブの

枠組み』がユリウス・クリンクハルト社から出版された。

(3) 内容構成

『事実教授のパースペクティブの枠組み』の5章立てであり、内容構成は以下の通りである。

1. パースペクティブの枠組みという考え方
 - 1.1 事実教授の教育要求
 - 1.2 パースペクティブの枠組みの教授学的構想について
 - 1.3 目標カテゴリーとしてのコンピテンス
 - 1.4 教授学的な専門職化のための貢献
 - 1.5 パースペクティブの枠組みの構成
2. 5つのパースペクティブがもつ教育のポテンシャル
 - 2.1 社会的・文化的パースペクティブ
 - 2.2 空間的パースペクティブ
 - 2.3 自然科学的パースペクティブ
 - 2.4 科学技術的パースペクティブ
 - 2.5 歴史的パースペクティブ
3. 子どもたちは何を知り、でき、理解すべきか?

コンピテンス、内容と方法、ネットワーク化の例

 - 3.1 社会的・文化的パースペクティブ
 - 3.1.1 コンピテンス
 - 3.1.2 内容と方法に関わる例
 - 3.1.3 ネットワーク化の例
 - 3.2 空間的パースペクティブ
 - 3.2.1 コンピテンス
 - 3.2.2 内容と方法に関わる例
 - 3.2.3 ネットワーク化の例
 - 3.3 自然科学的パースペクティブ
 - 3.3.1 コンピテンス
 - 3.3.2 内容と方法に関わる例
 - 3.3.3 ネットワーク化の例
 - 3.4 科学技術的パースペクティブ
 - 3.4.1 コンピテンス
 - 3.4.2 内容と方法に関わる例
 - 3.4.3 ネットワーク化の例
 - 3.5 歴史的パースペクティブ
 - 3.5.1 コンピテンス
 - 3.5.2 内容と方法に関わる例
 - 3.5.3 ネットワーク化の例
4. 評価についての提案
5. 事実教授のための諸前提を確かなものにする

(4) 基本的な考え方

このパースペクティブの枠組みによって、事実教授についての統一的でさまざまな立場を統合するような教授学や教育観が提示されるわけでは決してない。しかし、

事実教授の核心と基本的な考え方が記述されることによって、特別な課題をもつ固有の教科としての事実教授の輪郭が共通に議論可能となる。

①教育理解について

事実教授のパースペクティブの枠組みは「事実教授の教育要求」を根拠づけるものである。5つのパースペクティブのもとで、それぞれの「教育のポテンシャル」が問われる。根底にある教育理解は明示的には示されないが、子どもが事実教授を通して獲得すべきコンピテンズ（Kompetenz）が具体化されることによって、そのつどのパースペクティブに対してそのつどの教育理解についての言明が示される。コンピテンズ概念に定位することによって、OECDとその比較教育研究等を通して国際的な議論と接続可能となる。

②学際性

5つのパースペクティブは、自然・社会・文化に関する現象と意味連関に関する基礎知識を含んでいる。そうした知識は、子どもを取り囲む環境のなかで方向づけを与え、環境を理解し、一緒に創り出していくのに不可欠である。また同時に、後で学ぶむしろディシプリンに定位した教科目のための基礎となるものである。

パースペクティブの分類は類似の問題設定と、知識領域についての類似の方法的理解に基づいている。パースペクティブの選択は、世界を理解するにあたっての基礎的な意義という点での妥当性を考慮しておこなわれている。

パースペクティブという概念は、事実教授の個別的なテーマごとにばらばらに記述されるような知識の在庫の基準という印象を生じさせないのに有効である。事実教授の内容は、ふつうはむしろディシプリンに定位せず複雑な性質をもつような問い、問題設定、現象、テーマ設定、課題に沿うものである。そうしたものを取り扱うことができるためには、さまざまな領域の知識と方法、したがってさまざまなパースペクティブに手を出さねばならないであろう。

(5) 子どもの知識、経験、関心、教科としての要求の緊張関係のなかの授業

事実教授において子どもに過小な要求をしたり授業内容が通俗的になってしまうという危険に直面して、内容的な説明の重点は、教育効果のある内容に置かれる。それが具体的にどのように取り扱われねばならないのかは、確かに確定してはいない。しかし、そのためには次のようなことが重要である。つまり、具体的なテーマ設定は、子どもの知識、経験、関心、教科としての要求の緊張関係のなかに位置しているということである。子どもたちは、異なった仕方で、世界の諸々の根本問題に関わりをもっており、それに取り組みたいと思っている。子ども

の人格が尊重され、知識というものはそれがこれまでの経験と結びつけられ学習者にとって意味あるものと思われるときにのみ有効に受け入れられるということが認識されるならば、単にカリキュラムのテーマをこなすこととして事実教授を理解しないことが求められる。はっきりとした問題と、明示されることのない子どもの好奇心、心配、関心をどのように取り上げうるのかは、教師の人格とそのつどの状況による。それゆえ、パースペクティブのなかには、固有の授業に対して刺激を与えるような「ネットワーク化の例」があるだけである。

(6) パースペクティブの枠組みにもとづく授業と教員養成

教員養成においては、パースペクティブの枠組みは、学生が事実教授のさまざまな教育観や教授学の考え方と対峙するための枠組みとなりうる。学生はさまざまな教授学的な問いに、よりこまやかに取り組むよう導かれる。例えば、子どもが持つ知識と疑問についての分析と考慮、特定の教育観の枠内での現象とテーマ領域の基礎づけ、特定のコンピテンズを育成するための客観的知・方向づけの知・方法知の統合、さまざまなばらばらのテーマ設定と関わるなかでの方法的コンピテンズの促進である。

(7) パースペクティブの枠組みにもとづく教育政策

パースペクティブの枠組みによって、事実教授が固有の課題を持つ固有の教科として、ディシプリンがより明確な他の2つの中心教科（ドイツ語と数学）と区別して認識可能となる。そのことは、二三の州において、事実教授の授業時間を減らしたり、事実教授をドイツ語の授業とより密接に結びつけたり、事実教授のための教員養成を事実教授の教科としての課題への対応よりもむしろ基礎学校の教育全般の課題への対応と見なすといったかたちで、事実教授を軽視する決断がくだされるという状況のなかで、将来にわたる教育制度にとって非常に大きな意味を持つ。実際に、今日「鍵的能力」と呼ばれる方法的能力の育成という点からも、多くの州の新カリキュラムの開発のなかで、事実教授のパースペクティブの枠組みが活用されている。教員養成の点についても、パースペクティブの枠組みは、固有の授業科目としての事実教授の学習を根拠づけることに貢献している。

5. おわりに

これまで見てきたように、1985年以降の事実教授は、事実教授の一般化にともなって個別実践が充実する反面、理論的体系化が欠如するという状況にあった。そうしたなかで、事実教授学会が創設され、その学会員の協同作業により、『事実教授のパースペクティブの枠組み』が刊行された。この動きには、事実教授の目標・内容・方

法に関する統一的な認識形成の努力と同時に、基礎学校における同科目の存在意義を確認しようとする意図を見ることができた。また、そうした共通の認識に基づいて事実教授の教師教育がおこなわれるとともに、教育政策への影響が指されていることが確認された。同書の作成過程でドイツ連邦諸州の事実教授担当官を関与させている点は、のちの教育政策上の影響の行使をもくろんだものと言える。

学会という学問の制度レベルでの活動は、教育実践に対して直接的に影響を与えるものではない。むしろその教育実践への影響は間接的なものである。しかし間接的でありながら、学校教育における一つの教科の存続と発展という観点から見ると、上記の学会の活動は、個別的教育理論よりも包括的に、また短期的に効果の現れる教育理論よりも持続的かつ長期的に、教育実践に対して影響を与えるものであると言える。その意味において同学会の組織的な活動もまた、実践に対する理論家の一つの関与の仕方、すなわち教育実践学的な活動の一つのあり方を示していると言えよう。

最後になるが、事実教授と類似の性格をもつ日本の「総合的な学習の時間」が置かれた厳しい状況を目の前にするとき、事実教授の理論家たちが学会という学問の制度レベルでおこなってきた努力には、参考にするべき点があるのではないだろうか。

<参考文献>

- Kaiser, A.: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts, Hohengehren 1995.
- Kaiser, A./Pech, D. (Hg.): Basiswissen Sachunterricht, Bd.1-6, Hohengehren 2004.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU): Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2002.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: Perspectives Framework for General Studies in Primary Education, Bad Heilbrunn 2003.
- Schreier, H.: Die Renaissance des Sachunterrichts, In: Grundschule, H.4, 2001
- 飯島敏文「統合教科の内容構成に関する考察－郷土科教授および事実教授における内容構成の基盤となるもの－」『大阪教育大学紀要（教科教育）』第41号, 1993年。
- 坂野慎二・原田信之「ドイツのカリキュラム政策－戦後の推移と近年の動向」『国立教育研究所研究集録』第33号, 1996年。
- 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」『せいかつか』第5号, 1998年。
- 大友秀明「ドイツ基礎学校カリキュラム構成論－『合

科教授』から『事実教授』へ－」『秋田大学教育学部研究紀要』（人文科学 社会科学）第44巻, 1993年。

- 大友秀明『現代ドイツ政治・社会学習論－「事実教授」の展開過程の分析－』東信堂, 2005年。

シティズンシップ教育・キャリア教育・環境教育 『DVD教材/指導書』の開発

—学校教育の諸課題と多主体協働型教育プログラム開発の意義について—

渡 邊 満 (兵庫教育大学), 中 尾 豊 喜 (大阪市立十三中学校)
松 吉 徹 也 (松下電器産業株式会社), 角 野 綾 子 (NPO法人日本教育開発協会)

DEVELOPMENT of DVD TEACHING MATERIALS/TEACHING GUIDEBOOK for CITIZENSHIP EDUCATION・CAREER EDUCATION・ EDUCATION FOR ENVIROMENT

—Especially on the problems of school education and collaboration by multiple subjects—

In this article, we want to make a presentation on our attempt on the development of DVD teaching materials for citizenship education, career education, and environment education. Its contents are “(1) Do companies pay regard to the enviroment?” and “(2) Develop the ultimate insulator!”. In this articke, we are going to discuss on the course and outline, and on the practical significances of this attempt.

Key words : citizenship education, career education, moral education, teaching materials, collaboration

はじめに

松下電器産業株式会社の創設者である松下幸之助は「会社は社会の公器である」と言う。このたび同社は企業の社会貢献やCSRの精神に基づき、大学の研究者・NPO・学校の教員と共に4者による協働によって、全国の研究協力校や出版社の協力も得て『シティズンシップ教育・キャリア教育・環境教育用DVD教材—モノづくりを支える人たちの物語—』(制作:「モノづくりを支える人たちの物語」製作プロジェクト)と教師用指導書を制作した。その教材用DVDの内容は、「1. 会社って環境にやさしいことしている?」(25分)と「2. 究極の断熱材を開発せよ!」(12分)から構成されている。ここではこのプロジェクトが取り組んだ本教材の制作に至る経緯とその概要、そしてその実践的意義について述べてみたい。

1 今日の子どもたちの諸課題の深刻さと本事業の意義

1・1 今日の子どもたちの諸課題

身近な体験だが、バスや電車に乗ろうとすると、出入口で、自分が乗車できたことに目的を果たし、その場に立ち止まることにより、他の人々が乗車できないなど、他の人々が周囲で各々の目的で行為していることに気づいていない人たちが少なくない。また、雨が降っている

ときの傘の持ち方でも同じことが言える。傘の先が他の人々にあたっていることに気づかず、自らの持ちやすさに終始しているという他者を意識しない実態もある。これらは、今日の人々の他者認識の在り方が顕著にあらわれた事例であろう。

今日の子どもたちの諸課題は、このような大人たちの在り方と無縁ではない。それだけに今日の子どもたちの諸課題の背景には深刻さがあると言えよう。いじめ、不登校、学級崩壊、校内暴力等々、生徒指導上の諸課題が学校教育の深刻な課題となっているが、これらの諸課題は、今日学校改革の大きな動きの中で取りざたされている子どもたちの学力問題もさることながら、それ以上に喫急の課題という様相を帯びつつある。かつて総務庁(現総務省)青少年問題審議会は、今日の子どもたちの諸課題の背景に4つの課題があることを指摘した。

- ① 社会の基本的なルールを遵守しようとする意識が希薄になっている。
- ② 自己中心的で、善悪の判断に基づいて自分の欲求や衝動を抑えることができない。
- ③ 言葉を通じて問題を解決する能力が十分でない。
- ④ 自分自身に価値を見だし、自尊の感情を持つことができないでいる。

(青少年問題審議会『戦後』を超えて—青少年の自

1 松下幸之助(1986)『物の見方考え方』PHP研究所, pp.23-24.

立と大人社会の責任』(1999)

これらの諸課題は、文部科学省をはじめ様々な機関や研究者による指摘に共通するものであり、また学校における児童生徒の生徒指導上の諸問題という枠内においてのみならず、フリーターやNEETといった諸問題に象徴されるように、若者の社会的自立という今日の社会全体の行く末にも及ぶさらに大きな課題へとつながる問題であることも同時に指摘されている。

1.2 子どもたちの諸問題と今日の学校教育の諸課題

ここで注目されるのは、子どもたちの諸問題の諸要因を一つ一つ見ていくのではなく、全体的に見ていくならば、それらがもう一つの大きな課題につながっていることが明らかになることである。それは子どもたちが家庭や学校というある限られた生活世界を生活していること、極論すれば、閉じられた場の中で生活しているという現実である。教育というのは、本来「保護」と「参加」を契機としながら、段階的に展開される。これはいずれの文化や社会においても異なることはない²。ところが今日の我が国においては、産業の高度な発展やITを中心とするメディア社会の到来と共に、「保護」に重心が置かれ、「参加」という側面が置き去りにされる傾向が強くなっている。このことは、子どもたちが現実を知らずに成長するというものであり、言わば、ヴァーチャル・リアリティの中で大人になることに他ならない。

子どもが大人になるということを経験や発達の観点から考えると、子どもたちが参加していく社会は常に一様ではなく、重層的に拡大する。その際、社会が一定のルール(生活形式)によって成り立つと考えるなら、社会のルールも重層的に構成されていく。生活の場が拡大すれば、それだけその広がりに応じたルールへの適応が求められることとなる。また、生活の場が拡大すればそこでの他者との関わりも拡大し、複雑さを増していく。その関わりが言語的コミュニケーションによって担われるとすれば、言語的コミュニケーションも複雑化する。当然自己中心的思考が通用する範囲はきわめて限定されるはずである。結局個人はそのアイデンティティの形成や確認を重層的且つ複雑に行わざるを得ない。ところが、それにもかかわらず、子どもたちの自己形成が依然として狭い範囲で追求されるならば、そこにきわめて深刻な葛藤や問題が生じることとなるのは自明のことである。現実へのおそれや将来への不安、そして逃避、過剰な他者への配慮、過度な対人葛藤等といった諸問題に直面することとなるのである。

必要なことの一つは、教育や子どもたちが自己形成を行う場を現実の社会に即して拡大することであろう。そ

のための一つの対応は、社会の現実を徐々に(慎重に)教育の過程へ持ち込むことである。あるいは子どもたちを学校の外へ連れ出し、学校で学んだことを現実の中で確認させることである。保護の場である学校と参加の対象である社会を行き来する新たな教育のシステムあるいは教育および学習のストラテジーを開発することこそ緊要であろう。今日体験活動が注目されているが、これもそのための一つの形といえることができる。

1.3 学校教育への期待と限界、あるいは可能性

前項に述べた社会の変容を背景に、若者の実態にも変化が生じ、フリーターが増え、そしてパラサイトシングル³の増加、先進国、特にイギリスで初めて問題となった、職を持たず、教育も職業トレーニングも受けない若者層であるNEETの急増が生じている。わが国でも、内閣府、経済産業省・厚生労働省・文部科学省は、平成17年度(一部平成15年度)から新規事業として「若者挑戦プラン」「新キャリア教育構想」などを立ち上げ、キャリア教育に本格的に取り組むこととなった。一般に若者気質の変化が主たる要因として言及されることが多いが、学習企画者の学校としては、社会における雇用構造の変化という社会システムの在り様も忘れてはならない。

学校教育に視座を移せば、今日のわが国の教育改革は明治5年「学制」以後、第二次大戦後、そして現代と、第三の改革の期にあると言われている。それは、殊に臨教審以後の平成元年「学習指導要領」改訂で方向転換が図られ、その後、平成10年の改訂で「学校週五日制」の完全実施と共に「総合的な学習の時間」を新設した。そのねらいは、以下のとおりである。

総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- (3) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。³

ここでのねらいの中心は、主体的な問題解決力(後期中等教育においては「問題探求力」)、複眼的な思考力、自己の生き方などの「生きる力」を育むことにある。しかし、ここで何故このような時間が新設されたのだろうか問うてみる必要がある。例えば、体験談として保護者の立場から小林は、イギリス教育の基本方針を「知識で

2 クルト・モレンハウアー、今井康雄訳(1987)『忘れられた連関』みすず書房。

3 文部科学省(2007)『中学校学習指導要領(平成10年12月)』平成19年3月改訂版、国立印刷局、p.3。

はなく考え方を強調し、考え方を学ぶことを紹介するが⁴、学力観も単に知識量（記憶力）を問うことから脱し、そのスキルを礎に思考力を問うOECDのPISA型学力の捉え方が必要であろう。これらを踏まえて筆者らも、後述するような体験活動や話し合い活動を取り入れた教育実践を展開するには、この時間の設定は非常に扱いやすい枠組みであると感じているが、一方では取組の内容や方法は各学校に任されているために、学校によるばらつきが見られるのも現状のようである。

この「総合的な学習の時間」のモデルの一つとなったのは、イギリスのcross curriculumであるが、そのイギリスでは現在citizenship education（市民性の教育、以下「C/E」と省略）として内容の一部を法制化して全公立学校で実施することとされているが、実践する教員からは不評であるとも言われている。それは、わが国の「総合的な学習の時間」同様、担当する教員、人員が配当されたのではなく、現有の体制においての実施であるから、その負担が増大してしまい効果的な授業実践に至っていないのが現状のようである⁵。このような状況を打開し、この領域や課題に新たな局面を切り開くためには、学校だけがこの課題に取り組むのではなく、学校の外に支援を求めることが一つの可能性としてあり得るのではなかろうか。あるいは社会の変化によって生じる教育の複合的な諸課題は、学校だけで単独に解決することはできにくい。学校と学校外、つまり地域や企業、あるいは各行政機関、さらに研究機関が連携することによって初めて展望が開けるとも考えられる。その際、学校と学校の外をつなぐ媒介役が必要であろう。例えば、今日その活躍が期待されているNPOはその役割を担うことができる新たな主体なのではなかろうか。

このように考えると、上記の諸課題に取り組むための一つの有望な可能性への展望が開けてくるように思われる。本研究の取組において着目したのはその点であった。以下では、学校現場における取組に即してこの可能性の追求の具体的な展開について述べることにする。

2 十三中学校におけるキャリア教育実践モデル

2・1 背景と学習のねらい

他の多くの学校でも言えることであろうが、本校でも、生徒・保護者の学習観や教育観は、全体的に狭義の学力観に傾斜する傾向があり、短期的な進学に焦点が置かれ

ていることが多いが、高度経済成長期あたりの「学（校）歴」偏重の考え方には依然として根強いものがある。更には、生徒の自己肯定感・有能感の低下が顕著であることも見られる⁶。自分に自信がない生徒の数が相当多く、また、なぜ必修教科を学習しているのかという学ぶ意味も見出しにくくなっている。現状では、学習意欲の格差が二極分化していることも見て取れる。

これにより、前述の学習観・教育観への本質的な意識の転換を企て、何のために学ぶのか、自己はどのようなライフコースを歩むのか、つまり、キャリア形成をどう図るのかを考える、学習者のキャリア発達やキャリア開発の醸成を支援する教育を実施することが必要である。そして、単なる勉強から学習へ、そして主体的な学びへと、その構えの変容を促す必要がある。

この生徒の主体的学習に関しては、筆者の一人渡邊もこの点は別稿で既に示唆しておいたように、はじめから主体的学習を前提にすることはできにくい⁷。むしろ生徒による相互主体的な学習、すなわち「話し合い活動」の中で、主体的学習は具体化される。知識は意味を持ち、意味は生徒が生活する生活世界の中に埋め込まれているものであり、一人一人が勝手に作り出すことはできないからである。それゆえ、生活の中に埋め込まれた意味を掘り起こす、他との共同による学習体験が必要だと言える。生徒は、以下で紹介する授業後の感想では、「日頃は感じなかったが、友達のいろいろな考え方があることを知った」など、意外な他者との関わりの側面を観察している。日常の学校生活でよく話をしているのに、真摯な意見交換の経験がなかったのであろう。ここで解くことは、これまでの学習においては「話し合い」によって相互主体的に意見交換を行い他者と共に理解し合うというプロセスの体験が少なかったということである。

このような観点から、筆者の一人が勤務する大阪市内十三中学校では、平成12年度～13年度は、学習指導要領（平成10年文部省告示）移行期の「総合的な学習の時間」を活用し、平成14年度は、同指導要領施行の年であり、「道徳」「特別活動」「総合的な学習の時間」を活用し、一部に「選択教科等に充てる時間」を使用しながら、C/Eの観点でキャリア教育に取り組んできた。それらの時間を確保するために授業時間のまとめ取りでの補填方式やモジュール方式を採用した。

ねらいは、広義には、学習指導と生徒指導（狭義に

4 小林章夫（2000）『教育とは—イギリスの学校からまなぶ』NTT出版、pp.152-173.

5 清田夏代（2005）『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房、pp.225-260.

6 汐見稔幸（2000）『親子ストレス』平凡社、pp.136-139. ここでは複数の調査から筆者は子どもの自己評価に関して自分の未来に悲観的な日本の子ども像を見出している。そのひとつの調査、中国のハルビン、アメリカ西海岸のサクラメント、スウェーデンのストックホルム、そして日本の東京の子どもたちへの調査結果である。本校で同じ質問紙法を用いて行った2001年調査結果は、最低値であった東京より僅かに低い数値を示した。

7 渡邊満（2005）「心に響く道徳授業の工夫の在り方について(1)、(2)」兵庫教育大学学校教育研究会『教育研究論叢』（6・7号）参照。

「本来の進路指導」領域をリンクさせながら、現代社会の諸課題に対応する教育を追求することにある。狭義には、「総合的な学習の時間」の新設趣旨を踏まえ、体験活動・調べ学習・話し合い活動・表現活動を通して、課題にアプローチすることである。また、平成17年度からは、キャリア教育実践モデル校として学習スタイルとねらいを、多主体協働型キャリア発達支援教育とし、学習者のキャリア開発の醸成を支援する教育として、個の生き方教育、ライフスキルと志の教育、自他の関係や人権尊重の観点、個と公の関係性から公共性の視点へと意識の移行を促し、C/Eや持続可能な社会の課題を考える学習とした。

2・2 平成12年～17年度の実践の概略

平成12年度 「職業に関する体験的・問題解決的な学習」（第二学年）を新設。7月に2日間の職業体験学習を行い、その後に学習成果発表会を開き、保護者や地域社会にも公開した。

平成13年度 「進路に関する開発的・問題探究的な学習」（第三学年）を新設した。これは大阪市教育委員会「総合的な学習の時間」に関する研究の指定を受けて、「システムズアプローチによるキャリアガイダンスの研究」を兼ねた。その概要は、高校生、学部生や院生、教育実習生、社会人らの中三時代の体験談を聴くことにより、自己の在り方を振り返る機会とした。なかでも、土曜日に行った「進路先調べ学習」は、国公私立高等学校や専門学校などを直接訪問して、グループごとに調査を実施。その調査成果を冊子化して全家庭に配付し、情報の共有化を図る過程を通して生徒らのキャリア意識の発達と家庭の教育文化向上をねらった。

平成14年度 第1学期 人間科学・人権学習シリーズ
① 第一学年である。大阪人権博物館（リバティおおさか）を調査体験の場として多角的に人権問題に取り組んだ。荻谷剛彦が参画し、「学歴社会と職業観」をテーマに教育格差や親の学歴と子の学力の相関関係など講演や展示が行われていた。これを好機とし事前学習を行い、生徒全員がグループ別調べ学習に入った。**第2学期 同学習シリーズ②**「子どもの権利に関する条約」をテーマに、一年生には少し難解ではあったが各条文を読みながら意味を吟味し、その内容を大阪弁に直す、寸劇で表現するなど、内容をわかりやすく学級全体にも発表して、自らの諸権利を確認した。**第3学期 同学習シリーズ③**「<いじめ裁判>判例学習」をテーマに、全国の小中学生の事件から、5つの判例文（1つは本校のいじめ事件）を選び、それを読み解き、「いじめの四層構造」図や人間関係・因果関係を話し合った。これらを地域社会や保護者に公開する総合学習発表会を毎学期行った。

平成16～17年度 大阪市教育委員会研究指定校として、2年間「新しい道徳教育の方法と教材の開発」に取り組んだ。副読本⁸から葛藤教材を中心に選択して、あるいはクローズドエンド資料をオープンエンド資料に修正して話し合いを活発に行う授業を実践した。これと同時に、この年は、道徳教育（C/Eを内包）とキャリア教育（C/Eを内包）双方の実践研究指定校であり、この段階で、キャリア教育と道徳教育がC/Eを媒介にリンクしていることに着目したが、これは次に述べる経済産業省モデルに関わる取組の方向に影響を与えることとなった。

平成17～19年度 道徳教育研究も中盤の頃、国のキャリア教育事業モデルの話が本校にあり、平成17年度より大阪市教育委員会「キャリア教育推進事業」支援のもと、経済産業省「地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクト」の実践モデル校として、開発的な教育実践を試みるようになった。

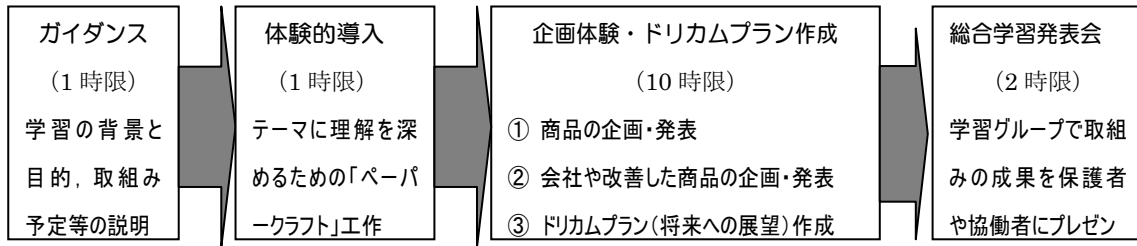
この経済産業省からの委託事業は、大阪市プロジェクトである大阪商工会議所とNPO法人日本教育開発協会（JAE）が受託した事業で、このプロジェクトは、「夢を描き、社会で実現できる子どもたちに」をメインテーマに謳い、名称は「ドリカムスクールACADEMIC」である。

本校は、この事業を含めこれまで構築した社会関係資本をもとに、多主体協働型キャリア教育を展開して現在に至っている。これまで関わった企業は、平成17年度：大和ハウス工業株式会社、平成18年度：コスモ証券株式会社・株式会社NTTドコモ関西・松下電器産業株式会社、平成19年度：松下電器産業株式会社・じゅうしん総研・他未定。行政機関は、近畿経済産業局・大阪市教育委員会・大阪市民局・大阪市こども青少年局である。大学は、大阪教育大学、兵庫教育大学・大阪大学に支援を求めた。JAEの教育ナビゲータ講習を受講した教員・院生・学部生らや保護者ボランティアを含めた多主体協働の組織体で子どもたちにアプローチしている。

例えば、平成17年度（1月）の大和ハウス工業株式会社とのプログラム事例は、下図（図1）や以下の記述のとおりである。これらのプロジェクト型授業とネットワーク型授業を絡ませた形態で協働的に実施した。

この学習プログラムの特長は、設計建築の専門社員が生徒らのプランに助言をするための「行列ができる相談所」を設けたり、社員から生徒たち（各グループ）へのミッションが未来志向的であったり公共性を有していることであろう。そして、特記すべきことは、JAEとボランティア学生・教員による「ドリカムプラン」の時間である。これは、C/Eの要素を多分に含み、自分探しと夢・希望を語り、自己のライフコースを設計するものであり、筆者らは、これを高く評価している。

8 渡邊満 編（2005）『明日をひらく』（道徳副読本 中学1年）、東京書籍。



【図1】大和ハウス工業株式会社との学習プログラム例（概要）

2・3 平成18年度の実践

以下に、年間の学習企画と教育実践の経過を述べる。

4月、学校生活に照らし「いじめ判例学習」を実施。

5月、大阪市教育委員会のLet's goプラン推進事業を活用して「大阪企業家ミュージアム」を中心に、大阪市内の各社会資源を舞台に、仕事や職業観に関して調べ学習をJAEや学生ボランティアも協働で実施。

6月～7月、働くことのルール学習⁹では、賃金問題や労働時間、過労死を授業テーマとした。

終業式前日、関西文化学研都市の「私のしごと館」で、仕事模擬体験・調べ学習・職業適性検査などを実施した。ここでは、JAEや学生ボランティアも協働でグループ別に学習を展開した。

終業式夜に、職業体験学習の事業所探しについて、保護者説明会をJAEと協働で開催した。

7月（夏季休業中）、大阪産業創造館で、大阪商工会議所やコスモ証券株式会社などが行う「夏休み小学生・中学生経済教室」に一部生徒と担当教員が参加した。

8月、阪大中之島センターで、「いま、なぜキャリア教育なのか」をテーマに、KJ法を用いてワークショップ形式での教員研修会をJAE職員と学生ボランティアと共に実施した。

11月、大阪商工会議所の仲介により「コスモ証券¹⁰やさしい経済教室」を行う。同社と本校が話し合いを重ねて組み立てた学校現場では初めてのモデル実践である。この準備は夏季休業中より行われ、コスモ証券の担当者

はその間、相当の時間をかけて今日の子どもの実態を研究されて、適切な教材となるよう吟味を行っていただいたため完成度の高い授業内容となった。その後、学部生・院生ボランティアの2名が、TTにより「よのなか」科¹⁰経済金融編の教材「ハンバーガー店の店長になってみよう！」を実施した。この授業では、授業中に新大阪駅長室へ直接に携帯電話で乗降客数の調査をさせるなど、社会実態をダイナミックにつかませる質の高い授業となり、生徒たちには大好評であった。

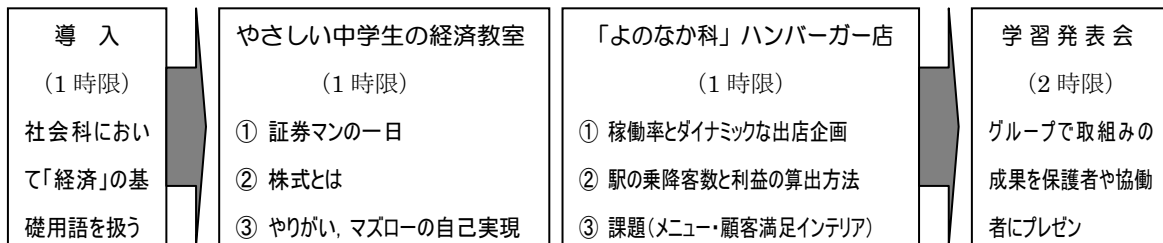
これらについては下図（図2）を参照されたい。その一週間後、筆者が現代日本社会の雇用状況の変容や格差の実際に関してデータを示しながら授業を行った。

1月、「職業に関する体験的・問題解決的な学習」を5日間実施し、各体験した事業で「携帯電話の職場ニーズ調査」を行った。

2月、「NTTドコモ関西¹¹あこがれの職場で大活躍のケータイを企画しよう！」を実践した。

3月、協働者間の総括討議を行う。

これらの学習成果を、学期毎に（5月、12月、3月）、地域社会や保護者に公開型学習発表会を開催した。そして、講評では、保護者の感想、企業の高度専門職社員やNPO職員の教示を受けた。そのなかで、3月には、大学助手から「公立校の皆さんだからこそ、この学習の意義がある」と示唆も受けた。また、国語科教員の指導で、人生観、仕事観、職業観について著された書籍¹¹を要約し、生徒による朗読会としてプログラム化した。

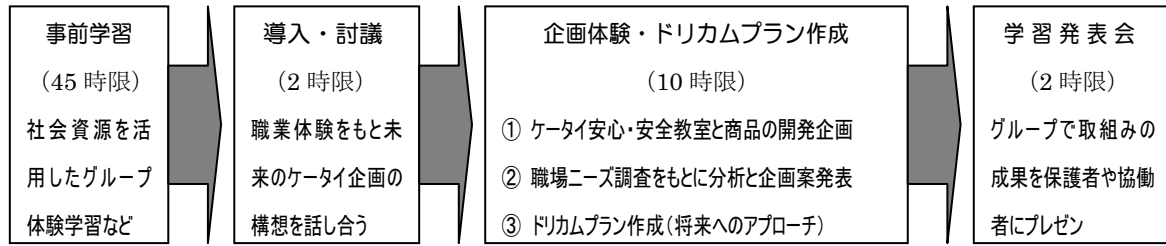


【図2】コスモ証券株式会社との学習プログラム例（概要）と、学生・院生ボランティアによる「よのなか科」T.T.授業例

9 新谷威・笹山尚人・前澤檀（2005）『働くルールの学習』きょういくネット。

10 民間人校長である元リクルート社の藤原和博（杉並区立和田中学校長）が提唱している。今回は金融経済編テキスト使用。

11 玄田有史（2005）『14歳からの仕事道』理論社。



【図 3】株式会社NTTドコモ関西との学習プログラム例（概要）

上図（図 3）は、NTTドコモ関西・JAE・学生ボランティアと協働の学習プログラム例である。この概要は、事前学習（2 時間単位）を携帯電話の機能や職場ニーズ調査をまとめた。DoCoMo社員が近未来の携帯電話の機能を創造した生活世界について、映像を交えた視覚的な講話を実施、これを聴いた生徒たちは「あこがれの職場で大活躍の（未来の）ケータイを企画しよう！」というミッションのイメージ化を容易につかめたものとする。ここでも「行列ができる相談所」を設置して専門社員がアドバイスにあたった。また、この機会を利用して携帯電話機能の便利性と危険性について、生徒たちに「ケータイ安全教室」を開講した。生徒の興味と学習内容のリンクとしては効果的であったろう。そして、全ての学習プログラムの取組みに言えることだが、学習のサポートをする各グループに配したナビゲータの存在は大きい。事後には、すでに述べたように連続した学習後に行う「ドリカムプラン（自分探しと市民性を育む単元）」を導入して、公と私を主題にしたセッションと学習発表会を媒介に、情報の共有化を図ることに努めた。

紙幅の関係でこれ以上の論述はできないが、本校モデルはマスメディアや教育雑誌¹²を媒体に多方面で紹介され、経済産業省のホームページや近畿・大阪地区リーフレット¹³にも収録されている。

3 本教材の制作に至る経緯

十三中学校では、以上のような取組を行ってきたが、松下電器も社会貢献の一環として地元の学校を対象に年間数校のキャリア教育をすすめていた。しかし、同社は、もっと多くの生徒を対象に、それも広範囲に産学連携したキャリア教育を実践したいとの趣旨で、出前授業のDVD教材化の構想を練っていた。一方、学校現場でも

様々な体験活動を組織し、実施する中で、これらの学習において生徒がそれぞれ学んだことを、生徒個人が自らの内側へ主体化していく教育・学習プロセスの必要性を感じていた。そこで、専門家である教育研究者とも協議の上、道徳の時間や特別活動、あるいは総合的な学習の時間や教科（理科、社会）、いずれの時間においても使用可能な、適切な教材を開発することが、この課題には必要であろうとの結論に達した。そして、協議を重ねた結果、従前には例が見られない組み合わせによる連携のもとに、昨秋から企業・大学・NPO・教育現場の4者がプロジェクトチームを組織して多角的な観点から教材開発に挑戦することになった。

まず、シティズンシップ、環境問題やキャリア支援のそれぞれの観点から協議し、学習者の年齢と発達段階、求めたいスキルや態度・能力の検討から始めた。DVDの主題とストーリーの決定には相当の時間を要した。そして、松下電器が20年を費やして開発した超薄型の新断熱材（U-Vacua）の開発過程を中心に置きながら、省エネタイプの冷蔵庫の開発・製造プロセスをストーリーの主軸にし、それを中心に置いた内容で環境問題にも触れていくこととした。殊に、持続可能な社会の視点で、公共性育成の観点やそのための学習に繋がる葛藤場面の構成、仕事への夢や達成感などに関わる表現を重要視した。更に学習者に親近感を持たせ、容易に興味や関心を引き出すことができるように、直接生徒らとディスカッションを行って、この課題の把握状況を探ったり、また導入場面で実際にDVDに生徒を登場させるなどして工夫を重ねた。また、学習対象を小学校高学年から中学校としたため、内容をわかりやすく表現することにも配慮を要した。

次に、学校における授業実践を念頭に置くのであれば、

12 菊池えり（2007）「〈Let's Try！総合学習〉企業と「協働」でキャリア教育」、『内外教育』第5727号，時事通信社，p.10. 中尾豊喜（2007）「座談会 豊かな人間性を育む進路指導」，石橋治編『中学の広場』187号，大阪府公立中学校教育研究会，pp.103-107. 関西テレビ（KTV）ニュース特集「Super newsアンカー」2007年2月27日放映。日本道德教育方法学会第13回研究発表大会（6月10日，福岡教育大学）で四者による自由課題研究発表。中尾豊喜（2007）「多主体協働型のキャリア教育に挑戦」小畠稔編『教育大阪』7月号，大阪市教育振興公社，p.8. 菱田準子（2007）「大阪市のキャリア教育」前掲書，pp.9-14. この他，大阪市立中学校教育研究発表会，近畿地区報告会（マイドームおおさか），総合的な学習の時間コーディネーター養成研修（大阪府教育センター）。企業社内広報，地域コミュニティ紙に掲載。

13 大阪商工会議所・NPO法人日本教育開発協会〔JAE〕編（2007）『夢を描き，社会で実現する子どもたちに。ドリカムスクール Academic』，平成18年度 経済産業省 地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクト，P.8.

学校の教員の手引きとなるように教師用指導書が必要であると考えた。そこで、完成しつつあるDVD教材の試作映像をもとに、特長的な教育実践を行う全国の小中学校に研究協力校として試行実践の協力を求め、指導事例授業の実践を依頼することとした。提供された事例授業実践は、大学や本校の実践ネットワークを活かし、関東から九州まで10数校の協力を得ることができた。出版社の編集担当者などと共同で大阪（中之島）と東京（芝）で説明会を開き、トライアル授業予定者と協議して各々が授業実践を行い、その授業内容の報告を指導案にまとめ指導書に解説を付して収録することとした。こうして完成した教材（DVD/指導書）は、東書Eネットを介して希望校・団体に無料で提供している。

4 学校現場における本教材を活用したキャリア教育の意義と課題

前述のように、「生き方指導」としてのキャリア教育やキャリア発達をめざす実践において、人と人を繋ぐ人間を育む教育が求められている。そこで、以下では、本教材を用いて学校で授業を行なう意義と課題について述べる。

4.1 成果

本教材を用いた授業によって、生徒の内に複眼的・多角的なものの見方や考え方が広がりつつある。また、話し合い活動を取り入れた授業により自他の尊重（特に他者認識）が促進された。それは授業における生徒の発言の変化に見られる。保護者や教員へのアンケートからは、その一部に教育観の変容が見られた。社会関係資本や資源の協働・活用により、ダイナミックな授業展開ができたなどの反応も出てきた。「ドリカムプラン」やC/Eなどによって、自己や他人へ関わり、社会への関わりにおいて、自己が人々に求められているとか、社会の役に立っていることを自覚したときに自信を持ったり、自己を肯定することができたようだ。

4.2 意義

今日の社会において人々に私事化傾向が強く見られるという課題は前述した。学習・教育観を知識習得へ一元的に焦点化する在り方から、思考力・コミュニケーション能力・ソーシャルスキル、更に社会をよりよくする社会力を育成する方向へ転換するための基礎的な学習があるとすれば、それは「なぜ学習するのか」という問いに応える授業実践が必要であろう。その一つは本教材を活用した授業のように、バーチャルでない社会の現実を目の前に見せて、そこから児童・生徒どうしが話し合うことで見えてくる社会の共通課題に気づき、解決策を共に考えることである。これによって学校教育の大部分を構

成している教科学習と重なり合い、さらに現実の社会と学校における学習内容が繋がると共に、それによって多様な人と人が出会う教室文化を醸成することができよう。言い換えれば、学校教育において、生活世界の実践を教材にすることによって、私事化を公共性へと転換していくことができる。これが本教材の実践的意義である。

4.3 課題

課題は4点が考えられる。1つは、企業のCSRの意図の見極めが必要であろう。既に奥村¹⁴も言うように、企業はCSRを掲げなければ一流企業としての社会的認知は得られないと言われる。学校は、それが企業の手段なのか、あるいはすでに言及したように、松下幸之助が言う「公器」精神に基づくものなのかどうか、その妥当性の解釈が求められよう。保護者や校内で異論が出る可能性もあるからである。その意味では、NPOや大学の研究者の参加は重要な意義を持つとも言える。2つ目は、学校内部組織の現有教員スタッフの問題である。新たな領域でもあり、この課題に関しては教師の理解と必要な力量が欠かせない。この点に関しては、GTの活用は極めて重要である。その際には共通理解をいかに図るのが課題となることは言うまでもない。3つ目には、課題にふさわしい学習活動の開発が必要となるということである。4つ目は、学校の授業実践者が教育行為のパラダイム転換ができるのかどうかということであろう。同様に、社会にも教育観の転換についての学校の取組が理解されるのかどうかである。

今日、キャリア教育は各地で実施されているが、その多くは職場体験をキャリア教育と勘違いされている観がある。職業講話を聞かせたり、単に職場で体験をすれば、キャリア教育の単元は終了とされる場合が多い。生徒指導や進路指導もその本来の在り方からほど遠い状況にあり、多くの場合、一時的な視座による表層的な“生活指導”を求めたり、短期的な視野での「進学のための指導」となっているのではないだろうか。社会一般がこれらのことを求めているという要因もあろうが、慣習的思考は時代の変化に対応できず、課題を後退させる可能性もある。環境も人間も生きており、脱慣習の思考で、その在り様の脱構築を図りながら恒常的な進化に努めたい。

むすびにかえて

豊臣秀吉の時代から大坂は、「天下の台所」としてわが国の経済をリードしてきた。今日、「壊徳堂」や「適塾」の精神を北浜や阪大豊中学舎・中之島センターの施設では、後世に伝承しようと努めている。大阪・船場には、先達たちの起業家精神を紹介する博物館「大阪企業家ミュージアム」がある。その精神を同世代や次世代に

14 奥村宏（2006）『株式会社に社会的責任はあるか』岩波書店，pp.1-25.

伝えようと大阪商工会議所が創設した。ここには、松下電器を起した松下幸之助、阪急電鉄・百貨店や宝塚歌劇を生んだ小林一三（逸翁）などを展示する。これらは大阪という風土が多くの企業家を育んだ証でもあろう。また、同会議所は、行政に声をかけ、産業界と教育界を結ぶ「大阪キャリア教育支援ステーション」を2005年に設立して文部科学大臣賞を受賞した。そして、モデル実践校を中心に企業を紹介したり、研修会を開催するなど、学校教育でのキャリア教育の発展に寄与している。

このように、大阪でのアントレプレナーシップやキャリア教育関係の各モデル指定校や十三中学校通学区（1中，5小）モデルでは、社会関係資本を構築しながら社会資源や文化を活用し、行政機関、大学、企業、NPO、ボランティア等と学校とが協働で、次世代の育成を目的

にキャリア教育を推進する現状にある。主体各々の思惑や課題は残るにせよ、これらを積極的に開発的に克服し、目的を見誤ることなく、社会関係資本との関係を適切に整えながら、社会との協働による学校における教育実践を深めて行きたい。この深化を図ることが社会環境の進化に値すると確信したい。これが公立学校の近未来の在り方の1つであろうと考えているからである。

最後になったが、本教材の制作にあたっては松下電器産業㈱、指導案を提供された全国の研究協力校、指導書編集においては東京書籍㈱に、ご教示やご協力を賜ったことに深く感謝の意を表したい。（本稿は日本道德教育方法学会紀要『道德教育方法学研究』第13号，2008年刊に掲載予定である。）