

【原 著】

人間関係形成構築に向けた「総合的な学習の時間」の実践研究
—改訂学習指導要領における協働的学びからの検討—

作田 澄泰 中山 芳一

Practical Research on “Time for Comprehensive Learning” for Building Relationships
-Examination from Collaborative Learning in the Revised Course of Study-

SAKUDA Kiyohiro, NAKAYAMA Yoshikazu

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

人間関係形成構築に向けた「総合的な学習の時間」の実践研究

—改訂学習指導要領における協働的学びからの検討—

作田 澄泰^{*1} 中山 芳一^{*2}

改訂学習指導要領(平成29年)を経て, これまでの総合的な学習の時間とは異なり, より一層, 「自己の生き方」「人間関係形成」及び, 「探究的な見方・考え方」について重視された内容となっている。本稿では, 筆者(作田)の初等教育実践事例をもとにし, 総合的な学習の時間の目指す意義を探ると共に, 総合的・横断的な視点から検討し, 持続可能な未来社会にわたり, 必要となる資質能力について明らかとした。また, 人間関係形成の構築に向け, これからの総合的な学習の時間の果たす役割について理論及び, 実践的考察を行い, 今後に必要な総合的な学習の時間における課題と展望について示唆した。

なお, ESDに掲げる今日的教育課題から, 総合的な学習の時間における意義と効果及び, 役割について多面的な側面から考察し, 「真正な学び」に向けた自己の生き方を考えることのできる, 「真の生きる力」に関する教育原理について明らかとした。

キーワード: 協働的学び, 課題発見と課題解決, 人間関係形成, 真正な学び

※1 早稲田大学総合研究機構 教師教育研究所

※2 岡山大学全学教育・学生支援機構 キャリア開発センター

I はじめに (教育的課題)

我が国日本を含む, 全世界では, 命に関わる教育的諸課題の増加, AI, 科学技術, メディアの著しい普及, 災害, 貧困, ウィルス感染など, 先の見えない予測不可能な時代へと突入し, 現在もなお継続し続け, 今後の見通しも立たない今日が叫ばれている。特に, 我が国日本の教育的課題としては, いじめ問題について深刻さを増しており, 学校教育においても道徳科の設置, 学習指導要領改訂(平成29年)に関わり, 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた人

図1 「総合的な学習の時間 目標(平成29年改訂)」¹⁾

<p>第1 目標</p> <p>探究的な見方・考え方を働かせ, 横断的・総合的な学習を行うことを通して, よりよく課題を解決し, 自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 探究的な学習の過程において, 課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け, 課題に関わる概念を形成し, 探究的な学習のよさを理解するようにする。</p> <p>(2) 実社会や実生活の中から問いを見だし, 自分で課題を立て, 情報を集め, 整理・分析して, まとめ・表現することができるようにする。</p> <p>(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに, 互いのよさを生かしながら, 積極的に社会に参画しようとする態度を養う。</p>
--

間関係形成の構築に向けた内容が示されている。そのためには, 以下の目標に示す, 総合的な学習の時間(初等)のカリキュラムに関わる「横断的・総合的な学習」から課題解決を通して「自己の生き方を考える」資質・能力への育

成を行うことが重要である。特に、これらの資質・能力を育成するためには、「探究的」に身近な課題解決を行うことにより、習得できるカリキュラム編成が必要である。この「探究的」に考えると、根拠「なぜ～なのか」、論理「～と比較すると～である」、推論「もし～なら」など、筋道立てた仮説と分析に基づく検証実施が求められる。これらの資質・能力を培うためには、目標に関わる(2)(3)の課題解決による「整理・分析→まとめ・表現」「主体的・協働的学び→社会参画」の内容に関わるコミュニケーション的行為の質に関わる視点が極めて重要であり、どのようなコミュニケーション的行為を導入していくのか、理論と実践をふまえながら検討していく必要がある。また、評価については、「学びに向かう力、人間性等」が示され、より一層、自己の生き方に関わる道徳性を鑑みる内容であることが伺える。これらの新学習指導要領の示す総合的な学習の時間の内容に関わり、今日的な教育課題をふまえ、どのように人間関係形成を培うべきなのか、道徳的視点から考え、「真正な学び」に向けたコミュニケーション的行為の視点から検討し、持続可能な社会構築に向けた、真の生きる力を育むための総合的な学習の時間の在り方について考察する。

II 「総合的な学習の時間」における実施経緯と教育的意義

本来、総合的な学習の時間実施の経緯については、加速する科学技術、メディア等の進展による時代背景から、中央教育審議会第一答申(平成8年)において、『①「生きる力」が全人的な力であることを踏まえると横断的・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たこと、②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おり、これらはいずれの教科等にもかかわる内容をもった教育であることから横断的・総合的な指導を推進していく必要性が高まっていること』²⁾ が提言された。本答申を受け、学校教育にて、総合的な学習の時間が位置付けられ、「国際理解、情報、環境、福祉・健康」の学習内容で示されており、全人的な生きる力を目指している。しかしながら、指摘される学力調査(PISA2000 調査)以来、日本の子どもたちの学力低下が懸念され、特に、学力低下が叫ばれた算数(数学)科、国語科の授業時数が増加され、今日の総合的な学習の時間の授業時数は、初等教育においては、2002年に創設されて以来、70時間に減改訂(2011)されている。だが、これには、総合的な学習の時間の授業時数の減少に関わり、学校教育活動全体として増々、横断的・総合的に実施することとされている。こうした学校教育活動全体としての視点により、学力の向上と調和のある人格形成を目指す、全人的視点に立った教育を行う必要がある。この「調和のある・・・」とは、他者との望ましい人間関係の構築に向けた人格形成のことであり、感性、道徳性が培われることにより成立することが考えられる。そして、総合的な学習の時間の目指すところは、自分たちの力で課題を発見し、課題解決していくことにある。その学習過程においては、様々な関わり合いにおける協働的な学びの体験活動から習得する必要がある。こうした体験的活動においては、相互主体的かつ、対話的な学

び構築が必要であり、より善い判断と心情などを経て、他者への思いに真にふれる、深い他者理解への道徳性を培うことが重要である。

例えば、初等教育第6学年において、東日本大震災をテーマにした単元設定を行うものとする。この場合、まず最も重要である点は、この出来事を鑑み、子どもたちが現状の自分たちの姿を見つめながら、何を課題とするかにある。この課題発見については、現状と理想とのギャップによって課題が明らかとなり、それに向かって「何とかしたい」と課題解決に向かう心情を育てることが大切である。そのためには、「自分には可能性がある」と認知できる自己効力感の存在が重要であり、この感情を抱くためには、自尊感情に関わる「自分の居場所」「存在価値」などの要因が求められる。つまり、学級に例えると「自分は、この学級の中で居なくてはならないリーダー的存在である」などと、その個に応じた特性を引き出すことが教師の重大な使命となる。こうした個々の得意分野がひとつの学級という集団において構成され、相互主体的な課題解決により、新たな道徳的価値の発見と未来社会にわたる人生観をのり越えようとするキャリア形成を培うこととなる。そして、自他の認知が十分に成されることで、他者を尊重しようとする心情が育まれるようになる。この東日本大震災をテーマにした場合、「もしも、自分だったらこれからどう生きていけばよいのか」「この命を決して無駄にしてはならない」などの共存社会としての理念である、「繋がり」による命に関わる道徳性を培うこととなる。これはただ単に、総合的な学習の時間として学ぶのではなく、学校教育活動全体として横断的に考える必要がある。例えば、国語科における物語の学習において、東日本大震災を想起し、命の大切さを改めて考える機会の提供となる。また、理科においても、生物に関する学習の場合、昆虫や植物などの自然の生き物が生育する中で、命の神秘と自然の偉大さを学習することとなる。特に、初等教育の発達段階においては、人格形成に関わる最も大切な時期であり、また、こうした横断的な学びの視点は極めて重要であり、学校教育活動全体として総合的な学習の時間を行うための重要な意義とも言える。

つまり、前述した総合的な学習の時間の目標である「自己の生き方を考える」資質・能力への育成のためには、自尊感情→自己効力感による相互認知から、確実な課題発見と課題解決を行うことが重要である。この過程において、「何を学んだのか」「何故、～を学ぶのか」における課題解決の過程において、探求していくことが大切である。探究については、情報(資料)検索、インタビュー、調査、分析、まとめなど様々な方法があるが、これらの方法について、自らが主体的に「～したい」と心に抱くような学びの過程構築を担うことが必要である。そのために教師は、深い学びのための課題解決に向けた発問の工夫、授業展開、授業方法など、総合的な学習の時間に関わるカリキュラムを総合的な視点から学習過程を見直す必要がある。また、授業過程において、自己効力感が培われるための総合的な学習の時間のテーマ設定と課題解決方法を見出す必要がある。

Ⅲ 「主体的・対話的で深い学び」に向けた総合的な学習の時間の考察

1 総合的な学習の時間で育む、自己効力感と相互認知

総合的な学習の時間において、Ⅱでも述べた自尊感情→自己効力感へと繋げていく必要がある。これには、「自分は周囲から学級の一員として認められている」「自分の特性が学級に位置づいている」という実感を抱くことのできる学びの過程が必要である。例えば、Ⅱで述べた、東日本大震災をテーマにした場合、小グループが5名のA(双方尊重型)「みんな同じ命。どこにいても自分たちの命は自分たちで守り、助け合うことが大事」、B(リーダー型)「東北地方と自分たちの生活なのではあまり関係がないこと」、C(同調型)「自分もその意見に賛成(自分の意見を少し話す)」、D(半同調型)「自分もその意見に賛成する。しかし、自分たちにも同じ日本の人間として関係のあることだと思う」、E(全面消極型)「自分もそう思う。(無言又は、頷きのみ)」で構成されていたとする。この場合、Bの意見が押し通されやすくなり、グループの意見として道徳性への共有が困難となる。また、小グループにおけるリーダー的存在の意見が押し強められ、他者の意見が尊重されにくい現実がある。すなわち、この場合、C、Eのような児童がグループ内の協議の場において、意見を出すことのできる日々の人間関係の構築と人格形成の構築を担うことが極めて重要なのである。

渡邊(2011)は、J.ハーバーマスによるコミュニケーション的行為理論を基にし、対話において「相互で理由が納得できた意見は認める」などのルールづくり³⁾を考案しており、本ルールについては、コミュニケーション的行為における他者理解と自他尊重による形態を構築するための有効な手段と考えられる。こうした、自他尊重を経る過程の中で、自他を尊重できる人間関係づくりの基礎的体系を構築することが「主体的・対話的で深い学び」に向けたコミュニケーション的行為の充実に関する手立てとなる。このような相互認知が十分に成される信頼関係の構築のもと、はじめて課題発見と課題解決への発展が望まれる。また、これらの相互認知から、「自己への可能性」などの自己効力感が相互に培われることにより、自己の自信にも繋がり、自他の価値意識への尊厳を担うこととなる。自己効力感について、A.バンデューラ(1925-2021)は、「自己統制的自己効力感：自己の行動を制御する基本的な自己効力感、社会的自己効力感：対人関係における自己効力感、学業的自己効力感：学校での学習などにおける自己効力感」⁴⁾と分類し、人間関係形成に関わる重要な視点であると考えられる。つまり、自己効力感が高ければ高いほど、課題解決を行おうとする動機づけへと繋がり、「自分は周囲から認められている」との安心感を抱くものと考えられる。そして、このような集団においては、相互に他者の意見を尊重する心情が培われることが予測される。また、こうした寛容さが培われる背景には、自他への尊厳構築があり、人間関係形成にあつては、課題解決過程における肯定的批判が成され、より一層の課題解決力と自己省察が見込まれる。こうした、正のスパイラルによって、前述したA.バンデューラの示す、自己統制的自己効力感を培うことができ、自己制御力から自己調整力を構築することが可能となる。また、この自己調整力では、客観的に自己を見つめ、自己分析

を行う力が培われ、「自分の現在の姿はどうであるのか」「このままでよいのか」など、自己省察を繰り返すことによって、未来社会にわたり、自己の生き方を問い続ける道徳性を育むことと考えられる。

2 総合的な学習の時間(初等)におけるアクティブラーニングに根差した課題解決コミュニケーション的行為の考察

総合的な学習の時間において、アクティブラーニングに根差した相互主体的な体験的かつ、課題解決コミュニケーション的行為の充実が望まれる。アクティブラーニングについて、C.ボンウェルら(Bonwell & Eison, 1991)は、認知としての行為⁵⁾の必要性を示しており、課題解決学習における基盤とも言える

図2 「総合的な学習の時間(初等) 第6学年 年間指導計画事例」⁶⁾

教科等別年間指導計画					〇〇小学校		
学年	6	教科	1. 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる。 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。	授業方法形態	一斉学習・グループ学習・個別学習等	教師から一言	自ら課題を見つけ、計画を立てて解決し、表現力とコミュニケーション力を高め、自分の生活に生かしていきます。
月	単元名	学習内容及び、単元のねらい	評価規準・方法等	教科・道徳・特別活動・学芸科との関連			
4	地域に目を向けよう	<ul style="list-style-type: none"> 〇〇町の史跡について知りたいことを出し合い、まとめる。 グループごとに古墳や宿場町「〇〇町」について学習課題を作り、調べ方について話し合う。 身近な地域文化に関心を持ち、生活の中における疑問点から課題を見つけ、その課題解決に向け、思考力、表現力、判断力を培う。 話し合った調べ方で課題を明らかにし、課題を解決する。 グループで調べたことをまとめ、発表する。 町内の行事や町内の人のどんなことが知りたいか、学習課題を考え調べ方について話し合う。 課題を調べ、分かったことをまとめて、発表する。 修学旅行見学地に関心を持ち、疑問を持って調べ、発表し、修学旅行のしおり作りに役立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> 古墳や宿場町について関心と課題を持つことができる。 グループで協働し、発表しようとしている。 友だちの発表を聞いて、自分なりの意見を持つことができる。 どんなことを調べたいか、どんな方法で調べるのか、課題追求に向けて自分の考えが持てる。 友だちと協力して課題を解決しようとしている。 町内の古墳や建造物を訪ねたり、図書館に行ったりして町史についての書物を探したり、町内の人に話を聞くなど課題を追求する方法を考えることができる。 友だちと協力しながら、調査活動をしようとしている。 身近な地域と自分たちの暮らしが繋がっていることを理解し、「命のつながり」への視点に目を向けることができる。 修学旅行地の建物に興味を持ち、調べ方を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> キャリア教育 社会科“地域の歴史を探ろう” ことばの教育 調べ学習のまとめ まとめの発表 お礼の手紙 インタビュー 調べ学習のまとめ 			
9	日本の文化に目を向けよう	<ul style="list-style-type: none"> 前学期による既習から、日本全国にも視野を広げ、日本の文化の中心的発信の地を探り、疑問に感じたことなどについて課題を明らかにし、解決する力を培う。 修学旅行で見学したこととわかったことをまとめ、発表する。 日本の文化について、時代を選んで歴史で学んだことをまとめ、交流する。 	<ul style="list-style-type: none"> 修学旅行見学地をグループごとに調べ分かったことをまとめ、わかりやすく発表する。 新たにわかったことを発表する。 日本の文化の特徴について、理解する。 日本の中心文化を知ることにより、今日の日本の存在と私たちの生活が繋がっていることに気付いている。 先人たちの尽力により、今日の日本の伝統と文化が継承されていることに気づき、「命の繋がりの」大切さに気づく。 	<ul style="list-style-type: none"> キャリア教育 社会科“日本のあゆみ” 社会科“日本とつながりの深い国々” ことばの教育 調べ学習のまとめ まとめの発表 			
10		※就学旅行(京都府・奈良県・大阪府)にて視覚的、インタビュー等により、課題解決学習実施					
11							
12							
1	外国の文化を知ろう	<ul style="list-style-type: none"> 文化について、自分の調べてみたい国を決め、日本と関係の深い国を選び調べる。 調べたことを日本の文化との違いを考えながら分かりやすくまとめて、交流する。 外国の文化を探る中、日本の文化との比較を行い、異文化への理解と国際理解への心情を育む。 	<ul style="list-style-type: none"> 日本と関わりのある国を選び必要な資料を探し、友だちと協力してまとめることができる。 発表を聞きながら、日本の文化との違いを考えることができる。 交流する国について進んで調べ、発表することができる。 日本文化と外国の文化を比較し、国際理解への心情と道徳性を培うことができる。 国際理解を通じ、地球規模の視点において他国文化への尊重心を抱くことができている。 	<ul style="list-style-type: none"> キャリア教育 社会科“世界の中の日本と私たち” ことばの教育 まとめの発表 			
2		※コンピュータ活用により、世界の国々の文化を調べ、情報収集する。					
3							

視点である。具体的には、1で示した課題解決相互コミュニケーション的行為の成立によって、繰り返される自己省察から、正のスパイラルを構成することが求められる。

以上の点において、本項では筆者(作田 2007)の小学校(初等)第6学年実践事例をもとにし、総合的な学習の時間に関わる相互主体的コミュニケーション的行為による、「主体的・対話的で深い学び」に根差した考察を行う。

上記に示す、総合的な学習の時間における年間指導計画では、主に社会科、キャリア教育と関連付け、課題解決学習に取り組んだ。なお、具体的内容として以下の通り実施している。

<1 学期>

地域の歴史に目を向け、全体で課題を提起し、グループで課題を見つけ、解決すべく手段について課題解決学習「聞き取り調査、見学、講話、調べ学習(図書、コンピュータ等の活用)など」を行った。「古墳と現在」「○○神社」「△△寺、◇◇寺」「□□本陣宿場町」の4大歴史テーマを設定し、グループで協働しながら疑問点を掲げ、グループにおける話し合いなどをその課題に向けて探究的学びを担った。なお、これまでに探究した学びの成果としてまとめ及び全体への発表を行い、学びの共有を図った。

※「歴史フィールドワーク」を実施し、聞き取り調査、見学、講話等の学習による活動的、体験的学習を行った。

<2 学期>

1学期に実施した身近な地域の歴史から、県内或いは、県外の日本全国の文化の中心に着目した学習を実施した。日本の文化の中心である、京都、奈良、大阪をはじめ、東京周辺についてもこれまでの歴史の成り立ちと文化の広がりについて、概要について課題解決学習を実施した。修学旅行にて実際に、これまでに仮説を立てた学習内容と照らし合わせ、実際の日本の歴史的中心であった京都・大阪・奈良について見学し、自分たちの住む地域との比較分析を行ってまとめ、学びの共有を図った。

<3 学期>

1, 2学期で学習した学びについて視野を広げ、外国の文化(アメリカ等)にもふれつつ、日本と外国の歴史の相違について、課題解決学習を行った。また、世界との繋がりにおける日本及び、自分たちの住む地域歴史文化について課題解決学習を行った。3学期では、1年間を総じて歴史学習から学んだことについてまとめ、「今も受け継がれている歴史は、自分たちの暮らしとどのように関わっているのか」「歴史を学ぶことは何故、大切なのか」などについて課題発見を行いながら、課題解決のまとめ及び、地球規模における世界の中で生き続ける生き方について考える学習を行った。

なお、本総合的な学習の時間における学習を通じ、学習の実践として以下の結果が得られた。

(児童の反応のまとめ)

- ・グループ学習を通じて、身近な地域での古くからの歴史があることに気づき、「昔のお墓(古墳)はこんなに大きかったんだ→今とは違う→何故だろう」「〇〇小学校地域の歴史では、当時宿場町で大名行列などもあったのはすごい」「〇〇神社の前までが昔は海だったのは知らなかった」などの郷土愛に関する道徳的価値が深まっていた。
 - ・関わり合いを通じて、「～さんすごい発見」「～さんのおかげですごく分かりやすくまとまった」などの声も聞かれ、これまでに知らなかった互いの良さ、協力して役割を支える絆の大切さを実感していた。
 - ・「今までの歴史を知って、支えてくれた多くの人たちがいることが分かった」との回答が多々あり、先人や地域の人々との繋がりによって、今の生活を支えられていることに気づいていた。
 - ・日本と外国(アメリカなど)との歴史では、過去の人々の力があって今の自分たちがある。昔の人たちは日本も外国の人もすごい。
 - ・外国から伝わったもの(鉄砲、カステラ、その他の食べ物、遊び道具等)→人とひとは繋がっている。(地域のみんなが一緒になって築き上げてきた。)⇒真の命の大切さを知る。
 - ・これまでにあまり話すことのなかった者同士の関わり合いを通じて、互いの良さをみつけ、認め合うことができた。⇒自己肯定感、自己存在感の芽生えに繋がった。
 - ・調べてもよくわからなくて不安だったけど、～さんのアドバイスがあって助かった。もっと、調べて頑張ろうと思えた。
 - ・ほとんど授業もわからなくて、学校に行きたくないと思うこともあったけど、こうやってみんなで活動するのは楽しい。できなかったことも否定されず、皆で支え合っていけるのでほっとする。
- ※主とする、総合的な学習の時間に関わる学習における効果について、上記下線にて示している。

上記、実践事例の1学期に焦点を当てると、「歴史フィールドワーク」という校外学習を行うことで、これまでの事前学習による仮説「〇〇神社はどうしてこの町にあるのだろうか」→「何か、この町と繋がっているのではないか」などから、実際に現存されている神社仏閣を見学することで新たな発見と気づき、さらには、次への課題が抱かれる。また、実際の〇〇神社の神職や△△寺、◇◇寺の住職、□□本陣宿場町の家主からの説明を聞き、これまでに知ることのない点について理解を深めていた。例えば、「〇〇神社境内に池があり、かつては、その池の場所までずっと海になっていた。」点など、仮説と現実との理解によって課題発見を行い、「何故、〇〇神社の近くまで、海が続いていたのだろうか」→「何故、海の近くに神社を建てたのだろうか」などの疑問を持ちながら、資料、図書、ICT活用による情報収集、さらには神職への質問を行うなど、主体的な学習活動の場面が伺われた。

また、上記の考察では、「できなかったことも否定されず・・・」とあり、相互の人格を尊重され、アクティブラーニングにおけるコミュニケーション的行為による意思疎通が十分成されていることが伺われる。J.ハーバーマスは、「了解(意思疎通)」により合意形成が成されることを示唆し、⁷⁾ この了解の成立により、相互認知から自己省察による価値葛藤から、道徳的判断、道徳的心情を繰り返し、相互の信頼関係の構築から、人間関係形成が成立するようになるものと考えられる。つまり、この過程を経て、真理を追求していくことが大切であり、「何のために学ぶのか」「何のために生きようとするのか」など、自己の生き方にふれるための深い学びに繋げる学習過程が望まれる。なお、本実践の効果として、以下の点が考えられ、今後の学校教育における総合的な学習の時間への教育普及としたい。

図3 「総合的な学習の時間におけるアクティブラーニングの効果」

- | |
|--|
| <p>(1) アクティブラーニングに根差した関わり合いと体験的学びにより、互いの潜在的な良さを確認できる。</p> <p>(2) 相互主体的な関わりにより、自他の存在意義を知る。→他者への尊厳による人格形成の構築に繋がる。⇒いじめ問題の減少へ</p> <p>(3) 総合的な学習の時間、特別活動と各教科とを横断的に実施することにより、互いの良さに気づき、道徳的価値の共有から、自己の生き方を考えやすくなる。</p> <p>(4) 相互コミュニケーション的行為の充実により、真に命の尊厳を知ることができる。→相互の繋がりの大切さを知る。⇒信頼構築の確立へ</p> <p>(5) 課題解決コミュニケーション的行為の確立により、自己分析力が培われ、相互認知の構築→自尊感情、自己存在感の構築→真の自己有用感、自己肯定感の道徳的学びの習得へ</p> |
|--|

本実践結果による考察から以上の効果が考えられるが、特に重要な点として、課題解決学習を通じ、如何に社会に参画し、「自己の生き方」を考えながら人生観を生き抜いていくかにある。それには、持続可能な社会の構築に向け、学級及び、学校というひとつの集団のみならず、地域社会の一員としての価値意識を抱き、地域社会或いは、地球規模における広い視野をもった、社会貢献しようとする心を育てることが求められる。そして、「世のため人のために何ができるのか」「皆が共に支え合って生かされている」など、崇高な道徳性構築に向けた課題解決コミュニケーション的行為の確立が求められる。また、各々の児童にとって、「信頼される、必要とされる」といった自尊的価値意識が抱かれることにより、真実の自己の存在意義と自己肯定感の向上に繋がるものと思われる。

IV 「学びに向かう力・人間性」構築と真正な学び(authentic learning)の実現

学習指導要領改訂(平成29年)に伴い、総合的な学習の時間の評価として、新設された「学びに向かう力・人間性」に着目したい。この「学びに向かう力」とは、一見、関心意欲・態度に関する評価とも思われがちであるが、ただ単な

る関心意欲・態度に関する主観的な要因とは異なるものと考えられる。「学びに向かう」とは、どのように現在の自分或いは取り巻く環境下に関わる課題を解決し、未来にわたる自己実現に向け、どのようなキャリアデザインを描いていくかにある。この過程に託された各々のキャリア形成がどのように成されていき、自己実現が成されていくかという学びの視点こそ、児童生徒たちにとって真実の学びと言えるであろう。では、一体、どのような視点と方策により、キャリア形成が成され、「学びに向かう力」の構築へと繋がるのであろうか。

本稿では、これまでに課題解決コミュニケーション的行為について、実践を交えながら論じてきた。しかしながら、この課題解決に至るまでの過程においては、「議論する学び」など多くの実践研究が成されているが、課題が深まるサイクルに繋げることが非常に困難な点であると伺える。実際に学校教育の場面で目にする光景だが、「課題発見は行えるが、次なるステップの課題が見つからず、課題解決学習に結びつかない」ケースがある。こうした方法論を克服するためには、課題解決に向けた自己内分析に及ぶ、「論理と根拠」に基づいた相互主体的コミュニケーション的行為を実施することが望まれる。また、コミュニケーション的行為スキルとして、これまでの5W1H(Who(いつ), When(いつ), Where(どこで), What(何を), Why(なぜ), How(どのように))から6W3H(5W1H + Whom(誰に), How many(いくつ(数)), How much(いくら(量)))を活用し、正しい情報による対話を行うことで、明確な意思疎通に関わる手立てとなる。

J.ハーバーマス(1929)はコミュニケーション的行為について、トゥールミンモデルについてふれ、理由付け(根拠)と論究の提示の必要性について示しており、⁸⁾ 課題解決学習の過程において、「何故～なのか」→「～であるため～である」という実証と分析に基づく論理的思考に関する学びの方法論が必要である。こうした学びの方法論を活用することにより、理論立てた課題解決コミュニケーション的行為の充実に関わる重要な手立てとなり、さらに議論が深まっていくことになる。その過程において、筆者(作田)は、コミュニケーション的行為において以下の留意点を指摘しておきたい。

図4 「コミュニケーション的行為の充実に向けたルールのモデル」

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> (1) 決して他者を否定しない。 (2) 自他の価値(意見)を尊重する。 (3) 不明な点(おかしいと感じた点)は、必ず、指摘と議論を行う。 (4) どのような他者の価値(意見)も受け入れようとする。 (5) 必ず、筋道と根拠を示して話す。 |
|--|

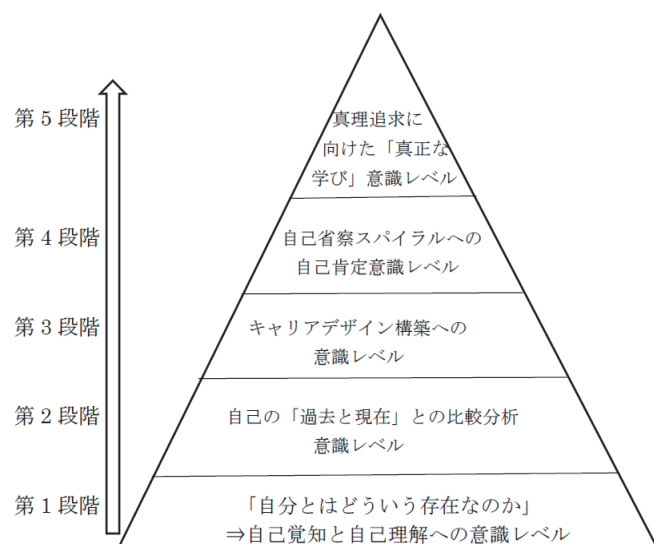
こうした課題解決コミュニケーション的行為の充実に向けた方法論の過程において、自他の相互認知が成されることにより、自己省察による道徳的判断が繰り返され、「何をどのように学び、何のために生きるのか」「何のために学校で学ぶのか」など、真理に根差した道徳的思考が成されることになるのである。つまり、「学びに向かう」とは、如何に社会における人生観の原点に立ち返り、

自分の真実の姿にふれ、「生き方を問う」のかという点にある。また、「生き方」とは、各々の個性や善さに気づき、如何に人生観をより善く生きようとするかということとも考えられる。そして、ソクラテス(紀元前 470-399)も述べた「善く生きる」⁹⁾ について、「善」としての生き方に向けたキャリアデザインへの構築を担うことが極めて重要であると考えられる。

この「善」としての生き方について、筆者(作田)は次のように考える。「以前(過去)の自分と比較分析し、客観的に自分をモニタリングできる力量を培い、以前よりもより良い生活を送るための道徳的価値に根差した道徳性を探し求めること」と示唆する。つまり、「自分探し」に類似する視点であるが、如何に、客観的に自分の姿を見つめることができるのか、自己内分析を培える力量形成が問われるのかと考えられる。そして、「何が正しく、何が大事であるのか」真実を見極めて生き抜こうとする力量形成に関する学びこそが、「真正な学び」の実現に向けた方法論であり、「学びに向かう」真理と道徳性の確立に向けた、道徳的な生き方への追求に根差した教育と考えられる。

以下の図 5 に示す自己省察レベル段階モデルのように、自己省察の段階に応じて、「真正な学び」の道徳的価値意識に到達するまで課題解決を通じ、多面的な見方考え方を通じながら、発達するものと推認される。特に、第 2 段階⇒第 3 段階までの過程が大事であり、過去現在の自己分析が十分に成されることにより、キャリアデザインを見出そうとする意識が抱かれる。この過程が構築されなければ、第 4 段階の自己省察スパイラルは行われにくくなり、さらなる自

図 5「課題解決コミュニケーション的行為に関する自己省察レベル段階モデル」



己肯定的意識が深まることが困難となり、第 5 段階の意識レベルには到底、到達することは不可能となる。つまり、如何に、課題解決において、意思疎通が成され、相互コミュニケーション的行為による相互認知の確立から、自己を真に根底から見つめ直すための自己省察を繰り返す過程をつくるのが大切である。そして、真理を追求する過程に

において、如何に取捨選択、価値葛藤などを経て、道徳的実践力を培うことができるのが重要となる。この点に関連付け、課題解決コミュニケーション的行為の意義について、自己省察を如何に行い、自己実現に繋げるのが大切であり、次章にて論考したい。

V 総合的な学習の時間における、自己省察の必要性

これまでに課題解決コミュニケーション的行為の理論と実践の両側面から考察し、今日の総合的な学習の時間に求められる力量について示唆してきた。本項では、これまでの「主体的で対話的」の考察に関連し、「深い学び」について考察する。「深い学び」とは、思考力、判断力、表現力に携わる、学びの浸透によるものである。その学びの浸透については、如何に自他のコミュニケーション的行為の議論において、RPDCA サイクルに応じた“振り返りのリフレクション”による自己省察を行うのが極めて重要である。例えば、Ⅲの実践の場合、「〇〇神社が何故、今もあるのか」⇔「私たちの暮らしとどう関係しているのか」「〇〇神社には池がある」→「何故だろう」→「昔は海であるとは知らなかった」⇔「何故だろうか」「その理由を探したい」と想定される学習過程が見出され、中には予想と異なっていたり、集団の議論において、他者の意見をまとめたりすることができず、議論を深めることができなくなることもある。そうした時の軌道修正となるのが教師の重要な手立てとなるが、あくまでも、課題解決が主となるため、教師の発問も最小限に留めたい。この場合、教師の支援として、「話し合いのルールはどうであったか」の再確認、「今日の学びで何が分かったのか」「今日の学習で反省すべき点とは」「今後、どんな学びを行いたいのか」など、改めてフィードバックする機会をつくり、自己確認を行うことが求められる。

ドナルド・A. ショーン(1930-1997)は、反省的実践探求(reflective practice inquiry)による自己省察の必要性について示唆し、自己省察における反省的実践のもたらす効果について明らかにしており、¹⁰⁾ アクティブラーニングの課題解決コミュニケーション的行為の課題解決場面において、論理と根拠を交えながら、常に自己へのフィードバックを行う自己省察が必要となる。この場合、学習形態及び、学習方法に関する点、学習課題解決内容に関する点など、多面的な見方考え方による視点から、自己を見つめ直す必要がある。そのためには、前述した自他の相互認知の確立が求められ、客観的自己をありのままに受け入れることのできる人格形成への構築が必要である。それには、「自分の意見は受け入れられている」との自己存在価値意識に根差した、言わば、コミュニケーション的行為のモデルトレーニングなどの対話スキルが必要となるであろう。しかし、ここで重要である点は、如何に、個々の人格としての受け入れが相互に成されるかという点にある。それには、個々の人格の特性に応じた「よさ」を理解しながら、「決して否定しない」というスタンスに立ったコミュニケーション的行為の在り方が求められるのである。こうしたコミュニケーション的行為の確立により、課題解決学習において、RPDCA に即したカリキュラムマネジメントに関わる反省的実践探究へと繋がるのである。また、この内容が繰り返される過程を経て、「自分とはどういう存在なのか」「何のために学ぶのか」⇒「どういう生き方を担うのか」という人生観に対し、仮説を立てながら生き抜く力量形成の構築が求められる。そして、繰り返される自己省察を経て、「自己の理性」を抱き、自己調整できる力量を培うことが重要と思われる。この自

己調整力の構築については、真正な学び構築に関わるうえで極めて重要な道徳的視点であり、以下の章にて論考するものとする。

VI 「真正な学び」の構築と自己調整力の必要性

これまでに、改訂学習指導要領「総合的な学習の時間」が目指す、持続可能な社会構築に向けた真の生きる力の構築に向け、課題解決コミュニケーション的行為に関する分析を多面的な側面から考察してきた。Ⅲ、Ⅳ、Ⅴでは、総合的な学習の時間 授業実践(初等)のアクティブラーニングによる課題解決コミュニケーション的行為の本質に迫り、自己省察、カリキュラムマネジメントから自己肯定することのできる人格形成を担うことの重要性について明らかとしてきた。

例えば、Ⅲにおける実践の場合、「〇〇神社の周りに池があったのは、神社に池を作っていた。」との予想に対し、「それは違う」「それはおかしい」などと否定や批判を繰り返すのではなく、「その可能性もあるかもしれない」などと、相互に同調することのできる人間力を育む必要がある。それには、課題解決学習を実践するうえで構築される、道徳的判断力、道徳的心情(感性を含む)などの道徳的力量形成を経ていく過程において、自己制御力の構築から培われる自己調整力を備えた人格形成の確立が求められる。この要因については、各々の人生観において極めて重要かつ、必要性の高い内容であり、脳科学分野の研究領域とも関連し、道徳的人格形成の確立に向け、重要視される。

この自己調整力について、ジーマーマン(2000)は、自己志向フィードバック・ループ、自己成就サイクルという2つのモデルを提案している。自己成就サイクルは、予見、遂行コントロール、自己省察の3段階からなり、これらの段階を繰り返し循環することで効果的な自己調整が行われるとしている。¹¹⁾ しかし、本稿で考察したように、明確な相互認知が成されなければ、動機づけにも繋がるのが不能となり、自己成就サイクルの体を成すことはできないであろう。つまり、相互主体的なコミュニケーション的行為による課題解決を通じ、課題を解決していく達成感の上質スパイラルの過程を経て、「他者のことを受け入れる」ことに対する寛容的道徳性が構築されるものと思われる。そして、このような自己省察スパイラルを経ていく過程において、「本当に必要なものは何か」「本当に大事なものは何か」について、多面的な見方考え方、真理の追究に根差した「真正な学び」構築に向けた集団的学習を行うことが絶対不可欠となる。また、こうした学習過程を通じて、「学ぶ意義」「自己存在意義」「生きる意義」にも真にふれ、自己調整過程を経て、理性の構築へと繋がるのである。この理性について、トマス・アクィナス(1225)は、真理を直観的にとらえる知性(intellectus)¹²⁾としており、この真理を追求していく過程の中において培われるものである。つまり、相互主体的な課題解決コミュニケーション的行為による、真理追求に関わる「真正な学び」に向けた自己実現の過程において、自己の生き方を真に問うための学びが構築され、自己制御力→自己調整力→理性へのサイクルを導き出すこととなる。この理性を如何に培うことができるかが

重要であり、今日の教育における集団学習の中で培われるべき点である。なお、こうした理性に富んだ、真の他者理解に至る道德性が構築されるべき点について、これからの総合的な学習の時間に課せられた実践課題とも考えられる。

また、「自己の生き方とは何か」という自己を問い続ける自己省察を含む、深い学びのサイクルを繰り返す過程において、理性が培われてくるものと思われる。そして理性とは、「自己調整」から「人の心に真にふれる」道德性への大きな転換であり、真に「他者の思いが分かる」ことへと繋がる。こうして初めて、他者を真に受け入れようとし、「相手を理解しようとする」心情が生まれるのである。

一方、総合的な学習の時間は、当時(2002)実施されて以来、これまでに「生きる力」を育むために課題解決学習を中心に展開されてきた。しかし、この課題解決学習の中には、究極の課題である理性への構築に向けた道德的人格形成を担うことが学校教育の課題であり、他教科及び、学校教育活動全体、地域、保護者とも連携を図りながら、多面的な教育活動を展開していく必要がある。

Ⅶ 終わりに（総括）

本稿では、人間関係形成の構築に向けた、総合的な学習の時間の在り方について、具体的な授業実践をふまえ、本時間の目指す意義を考え、幾つかの角度によって、持続可能な社会構築から「真正な学び」(authentic learning)に向けた考察を行ってきた。著しい社会変動と共に、教育社会の在り方も大きく変わり続ける今日、総合的な学習の時間に関する目標の根差すところは、道德的視点から構成される内容が大きな割合を占め、人生観を切り開いていくための「生き方」に関する極めて重要な時間であることが分かる。

特に、初等教育の総合的な学習の時間においては、人格形成の確立に及ぶ、極めて重要な発達年齢であり、中学年から高学年→中等教育にわたる質の高い課題解決コミュニケーション的行為を構築していく必要がある。この「質の高い・・・」とは、如何に児童生徒たちが各々の価値を共有しながら、取捨選択し、道德的判断、心情及び、価値葛藤を含む、自己省察を繰り返すことができるかにある。そのためには、前述した「理想と現実のギャップ」を明確に提示し、自らが課題発見を行うことが大事であり、この課題発見を如何に行うことができるのか、教師の手腕が問われることとなる。そして、この課題解決を学級集団または、異年齢集団によって行う過程において、相互認知を担いながら、自己省察を繰り返すことによって、「生き方を考える」ことに繋がるのである。つまり、このことが「主体的・対話的で深い学び」にも繋がり、真理に根差した道德性を育む、重要な思春期の時間を送る人格形成の場とも言える。そして、この教育概念においては、「ひとのために・・・」といった社会参画しようとする、言わば、人間関係形成の構築に根差した、「いのち」への尊厳に関する道德的学びとも考えられ、極めて重要な要因である。そのため、これからの少子高齢化及び、先の見えない予測不可能な社会に対応できる、持続可能な社会構築に向け、異年齢、異地域による様々な環境文化の人々が関わり、道德

的価値が共有できる、全人的視点に立った集団としての学び構築が求められる。なお、相互認知からの課題解決コミュニケーション的行為の充実による、上質の自己省察スパイラルによって、自他への尊厳と崇高な道徳性を培うための人格形成を担うことが重要である。そのためには、義務教育課程において、総合的な学習の時間におけるカリキュラムを学校教育活動全体として見直し、「真真正な学び」に向け、具体的な集団の学びづくりに視点をおいた自己調整できる人間関係づくりを目指すことが必要であろう。また、こうした実践研究課題への取り組みにより、痛ましい教育諸課題(いじめ、自殺等)の改善から、望ましい人間関係構築に向けた、道徳としての総合的な学習の時間の在り方が求められる。

付 記

本稿は、作田澄泰が考察及び、全稿執筆を行い、中山芳一が校閲を加えた。なお、本稿の主たる実践については、筆者(作田)の実践によるものである。

引用文献・註

- 1) 文部科学省『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版, 2018, p.8
- 2) 中央教育審議会 第一次答申(平成 8 年 7 月 19 日)『中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総則等作業部会(第 1 回)「総合的な学習の時間」の概要について』https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/005/gijiroku/03070201.htm(最終閲覧日: 2021.12.27)
- 3) 人間教育研究協議会『教育フォーラム 47 渡辺満(<こころ>の教育と学校の道徳教育の諸課題) 編』金子書房, 2011, pp. 28-37
- 4) A. バンデューラ『激動社会の中の自己効力』本明 寛 他(訳), 金子書房, 1997, p. 368
- 5) Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. ボンウェル, C.・エイソン, J. (著) 高橋悟 (監訳) 最初に読みたいアクティブラーニングの本 海文堂, 2017
- 6) 著者(作田)による 2007 年, 総合的な学習の時間年間指導計画に関する「学習内容及び, 単元のねらい」について加筆修正を行っている。
- 7) ユルゲン・ハーバーマス「コミュニケーション的行為の理論[上]」河上倫逸/M. フーブリヒト/平井俊彦(訳), 未来社, 2011, p. 45-47
- 8) 同, pp. 59
- 9) プラトン『ソクラテスの弁明・クリトン第 92 刷改版』久保勉訳, 岩波書店〈岩波文庫〉, 2007
- 10) ドナルド・A. ショーン(著), 柳沢 昌一(翻訳), 三輪 建二(翻訳)『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房, 2007
- 11) ジーマーマン: 塚野州一訳, ジーマーマン・シャンク編著: 塚野州一編訳『自

- 己調整学習の実践 第1章 学習調整の自己成就サイクルを形成すること：
典型的指導モデルの分析』北大路書房，2007，pp. 1-19
- 12) ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典『トマス・アキナス』
<https://kotobank.jp/word/トマス・アキナス>(最終閲覧日：2021.12.24)

参考文献

- (1) 野崎大輔，溝邊和成『小規模校の総合的な学習の時間の校内研修に関する研究—授業検討会における継続性・個別性・協働性に焦点をあてて—』兵庫教育大学学校教育学研究(34)，2021，pp. 101-109
- (2) 竹内久顕『「総合的な学習の時間」の意義と課題：「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の視点からの考察』東京女子大学紀要論集 72(1)，2021，pp. 67-92

Practical Research on "Time for Comprehensive Learning" for Building Relationships
-Examination from Collaborative Learning in the Revised Course of Study-

SAKUDA Kiyohiro*1, NAKAYAMA Yoshikazu*2

After the revised course of study (2017), unlike the time for comprehensive study so far, more emphasis was placed on "self-lifestyle", "human relations formation", and inquiring viewpoints / ideas. It has become the contents. In this paper, based on the author's (Sakuda) primary education practice case, we will explore the significance of the time for comprehensive study, and consider it from a comprehensive and cross-sectional perspective, and have a sustainable future. Clarified the necessary qualifications and abilities throughout society. In addition, we conducted theoretical and practical considerations on the role that the time for comprehensive learning will play in order to build human relationships, and suggested issues and prospects for the time for comprehensive learning that will be necessary in the future.

From today's educational issues listed in ESD, it is possible to consider the meaning, effect, and role of comprehensive learning time from multiple aspects, and to think about one's own way of life toward "genuine learning". Clarified the educational principle of "true power to live".

Keywords: Collaborative learning, Problem finding and problem solving,
Relationship formation, Authentic learning

*1 Waseda University Research Institute for Teacher Education

*2 Okayama University whole school education and student support organization Career Development Center
