総合的学習の実践を通して生徒が獲得する力

――2つの中学校の実践から――

角谷詩織* 無藤 隆**

本研究では、中学校や生徒の特性に応じた総合的学習の実践と生徒の変化とを、その実践例と、生徒の知的・発達的側面―「興味の広がり」と「主体性」―との関連を通して検討する。関東地方の二つの公立中学校の1、2年生を対象とし、2年間の短期縦断的調査を実施した。年に2回の質問紙調査と併せて、各学校での実践記録や教師・生徒へのインタビューをもとに分析を行った。分析の結果、「実際に体験することで自分の心の中からの『問題意識』がもてるように」との目的のもとに、体験学習を中心とした実践を行ったX中学校の生徒は「興味の広がり」が高まり、「課題解決スキル、コミュニケーションスキル、情報活用スキルの育成」を目的として課題解決学習を中心に実践を行ったY中学校の生徒は「総合的学習での主体性」が高まった。テーマ主眼の総合的学習ではく、生徒や学校の特性を見極めた上で、何らかの目的をもって実践を行うことで、中学生も、その目的に沿った形で力をつけていくことが可能となるだろう。

問題・目的

1998年に中学校学習指導要領が改訂され、2002年度から中学校において、「総合的な学習の時間」が導入された。その背景には、既存の教科が直接取り扱うことのできない社会的問題に対する力や、知識獲得にとどまらない学力が求められていることがある。

何をもって学力とするかは議論の分かれるところではある（工藤，2002）が、現在の中学生をめぐって、「生徒を取り巻く環境や実体験の変化などにより、学校で学ぶ知識等を実感をもって理解する機会が減少している現状」（中学校学習指導要領〔平成10年〕解説総則編p.55）は、共通に認識されているものといってよいだろう。そして、それを補う場として、学校が「体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れる」（同p.59）中で「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」（同p.54）役割を担うことになった。中でも、総合的学習の活動例としてあげられている「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」（同p.56）といった、社会からの要請をうけた課題は、体験的な学習、問題解決的な学習を通して追究していくことが求められている課題であると捉えることができる。

体験的な学習、問題解決的な学習は、「現代社会の要請に応えるため」（中野，1999 p.10）のみならず、「総合的学習への対応にあって、注目すべき重要な事柄は、それが求めている子ども像である」（中野，1999 p.13）とあるように、子どもの、知的・発達的側面からも必要とされている。今日、子どもの学習意欲の低下や、受験に強く方向付けされた学習の弊害が懸念されている（e.g., 市川・和田，1999）ように、子どもの多くは、興味のある課題を追究する姿勢よりはむしろ、受験に関係する問題を追求するようになっている。その背景には、学校教育が、学校という文脈に強く依存しているといった特性上、日常生活への転移が生じにくかったということもあるだろう。

このような問題に対して、総合的学習は、より日常との行き来を重視した活動であると捉えることができるだろう。「日常生活で起こる現実的な問題やできごとを積極的に授業に取り入れる」（森・秋田，2002 p.75）ことが必要とされているが、総合的学習がその契機となることが期待されているともいえよう。また、守屋（2000）は、同じ知識でも、「教え込まれた知識と能動的に得た知識の違い」があること、「日常的に誰も

キーワード：総合的学習、興味の広がり、主体性、体験学習、課題解決学習
* お茶の水女子大学人間文化研究科　** お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター

が解決を試みているさまざまな問題」(p.10)の「理解のしかたが私たちの体験やすでにもっている知識のネットワークの違いに影響されて変化する」(p.10)とし、「『問題』の理解は『体験』の関数」(p.24)と捉えている。総合的学習は、そのカリキュラム自体が「概念理解の構築は、生徒の興味・関心に基づいた活動の中で問題解決や推論をしたり、それまでにもっている知識や推論・問題解決能力を使った学習環境によって促進される」という認知・合理的視点(Greeno, Collons, & Resnick, 1996)にたった学習であるといえよう。そして、学校時代という期間に閉じることなく、自分の将来に対して開かれた学び、教科学習に閉じることなく、広く知的活動に対して開かれた学び、学校という場所に閉じることなく、実社会に対して開かれた学び(市川・和田, 1999)が、総合的学習を通しても、可能となることが期待されているのではないだろうか。

総合的学習は、自律的学習を経験することのできる要素を含んでいる。本山(1999)は、総合的学習は「子どもなり」に探索的に課題を追究していくことが可能な場であることを示している。に対する期待を発達的観点から捉えると、中学生という時期は、「自分で選んで自分で決めて行動したい」という自律性の欲求が高まる時期(Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Iver, 1993; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998)でもある。そして、この欲求を満たすような環境が中学校に必要とされている(Eccles et al., 1993, 1998)が、我が国では、総合的学習がそのような機能を期待されている活動でもあるといえよう。

総合的学習は、日本の社会的要請からも、また、子どもの知的・発達的側面からも必要とされる要素をもつことが期待された活動であるといえよう。文部科学省は、この総合的学習の趣旨として「地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」としている。

しかし、2002年度から導入されてはみたものの、具体的にどのような実践を行うべきか戸惑う教師も少なくなかったと思われる。書店には総合的学習の実践例をあげた書籍が並び、研究指定校での研究会では、「各学校の特性に応じた活動」であることは知りながらも、ハウ・ツーを問う質問も少なくなかった実例もある。こうした教師の戸惑いの背景には、総合的学習を通して、子どもの何が伸びるのかが捉えにくいこと、そして、教師が意図した目的に基づいた実践から、意味を成す結果が得られるのかどうかという不安があるだろう。確かに、総合的学習を通して生徒が獲得すべきとされているものは長期的展望に基づいたものであり、直ちにその意義を実感しにくいものである。しかし、長期的意義の背後には、短期的な視点から見たときにも何らかの変化が生じている可能性があるだろう。

そこで、本研究では、生徒が総合的学習を通して獲得しうる力として、(1)生徒の開かれた学びとしての「自己との関わりをもった関心」、(2)中学生の発達課題に関わる「主体的追究」を位置づける。そして、「自己との関わりをもった関心」を目的の中心として大規模な体験学習を実践している中学校と、「自ら課題を追究する」ことを目的の中心とした課題解決学習を実践している中学校の実践と生徒の変化とを関連付けて捉えることで、学校や生徒の特性に応じた総合的学習と、生徒の「自己との関わりをもった関心」や「主体的追究」の変化との関連を検討する。それぞれの学校の強調する点が生徒の対応する変数の得点に反映されるようであれば、それを総合的学習の一つの効果と見なすことが出来るのではないだろうか。

その際、短期ではあっても縦断的に生徒を追跡することで、総合的学習と生徒の変化との関連がより明確になると考え、短期縦断的な調査を実施する。

調査方法

調査方法　質問紙調査、学校で実施した総合的学習の活動の記録、対象校の研究報告書をもとにデータを収集した。

調査時期　質問紙調査を、第1回調査は1999年7月に(以下T1)、第2回調査は2000年2～3月(以下T2)に実施した。

分析対象者及び回収率　関東地方の公立X、Y中学校1～3年生(3年生はX中学校のみ)を対象に質問紙調査を実施した。回収率は、T1が97.6%(1704名)、T2が95.6%(1052名)であった。1、2年生でT1～T2全ての調査の有効回答者583名を分析対象とした(Table 1)。

質問紙内容　フェイスシートの他に、以下の項目を本研究の分析に使用した。『自己との関わりをもった関心』について、狭義での勉強にとらわれず、世の中への興味・関心、将来の目標などをもっているかを捉えるため、「勉強と関係ないようなことも知っておきたい」、「将来やってみたいことがある」、「新聞やニュー

Table 1
分析対象者の度数（人）

		男	女	計
X中学校	1年生	71	63	134
	2年生	82	75	157
Y中学校	1年生	76	65	141
	2年生	77	74	151
	計	306	277	583

スに興味がある」、「興味があるものは何でも調べるほうだ」の4項目を設定した。『主体的追究』について、生徒へのインタビューや1998年度X中学校の総合的学習研究報告書に記されている生徒の記述をもとに、「むりやりやらされている気がする(反)」、「なんとなく活動している(反)」、「特に興味を持ってやっているわけではない(反)」、「総合的学習での目標といわれてもピンとこない(反)」、「活動をしているときは、他のことを忘れられる」の4項目を作成した（(反）は反転項目を示す)。なお、回答形式は6.「とてもそう思う」～1.「全くそう思わない」の6件法によるものとした。

X中学校の学校特性　関東地方の郊外にある中規模公立中学校である。「小・中・高が三校並び…(略)…団地や新興住宅地を学区に抱え、首都圏に通勤する保護者も多い。交通の便も良く、文化的な環境は比較的整っている」(X中学校平成10年度研究報告書[1])。調査開始3年前は生徒指導上の困難校であったが、教務主任教師の赴任後、総合的学習の本格的導入以前にその活動を取り入れることのできる状態までに「落ち着いた」学校と変化した。一例として、来賓への挨拶が徹底していた。著者が総合的学習の観察に出向いたときも、廊下で生徒とすれ違うたびに「おはようございます」という挨拶をうけた。「生徒は全体的には落ち着いた態度で学習に臨み、学校の様々な活動にまじめに取り組んでいるが、指示されなければ行動できない面がみられる。学校生活は平穏に営まれてはいる」(X中学校平成10年度研究報告書)。一方で、生徒は、「素直で人なつこいところがある反面、主体的に行動する力がやや欠けていた」(X中学校平成10年度研究報告書)。学校側は、「学校だけではなく、家庭や地域の教育力を生かした、地域に開かれた学校教育」(X中学校平成10年度研究報告書）を目標としている。電話連絡をすれば授業の視察ができるシステムをとるなど、地域をはじめ外部に開放的である。「地域に根ざした学校なので、地域との関わりが（総合的学習開始）以前からあり、総合的学習の実施によって、さらに地域との結びつきが強くなった。そのため、現在問題となっている学校の安全性という点では、地域との結びつきでカバーできているように思う。」と校長先生は言及した。

Y中学校の学校特性　関東地方の郊外にある公立中学校である。落ち着いた学校であり、整備された学習システムの創設に力点を置いている。総合的学習の導入に伴い、地域との結びつきを作り上げるために1ヶ月に1日、全日公開授業の日を制度的に設けている。また、「学習活動ゾーン」(Y中学校平成11年度研究紀要[2])として「平成10年度文部省指定学校図書館情報化活性化事業の推進に伴うインターネットの開設」(Y中学校平成11年度研究紀要）をし、コンピュータ室に8台、図書館に2台インターネット使用可能のコンピュータを設置し、LANの整備をおこなった。また、「図書館の混雑緩和、及び調べ学習と実験の近接をねらい、環境関係の図書の一部を理科室へ移動した」(Y中学校平成11年度研究紀要)。生徒は「積極的で、人前でも自分の意見を堂々と言える」、「明るく、友だちが多い」、「まじめで礼儀正しい」（Y中学校平成11年度研究紀要）という教師評価を受けている。

X中学校の総合的学習の実践　(1)実践開始のきっかけ　「平成8年度からボランティア活動普及事業協力校として指定を受けたこと」(X中学校平成12年度研究報告書[3]) がきっかけであり、平成10年度から、体験学習の必要性を認識した教師の考えに基づき、実践が行われている。　(2)基本的理念　「『生きる力』は『人間としての実践的な力』であって、生きていくための『知恵』ともいうべきものである。また、他人を思いやる心の優しさ、相手の立場に立って考え、共感することのできる温かい心、ボランティアなどの社会貢献の精神も大切な柱である。…(略)…生徒たちは…(略)…恵まれた自然環境で生活しているにもかかわらず、自然体験、生活体験が不足していると感じることが少なくない。…(略)…『知識』も大切であるが、社会に対応し、生き抜く『知恵』を体験学習により身につけさせる必要があると考える。社会の変化が激しいこれからの時代を、子どもたちが主体的に生きていくために、従来の教科の枠の中だけで対応することは難しくなってきている。そこで、教科や時間を総合的にとらえ、子どもたちの興味、関心を重視した教育活動を展開したい。学校や地域の実態を生かしながら、体験を重視した『総合的な学習』を実施することにした。」(X中学校平成10年度研究報告書)。　(3)実践の狙い　教師の願いとして、「まず第一に、実際に体験することで自分の心の中からの問題意識がもてるようになることである。…(略)…第二に、実際に行動することにより、思考力を

鍛えたい。体験をすれば、大きな戸惑いもあるし、知らない人や知らないことに触れる毎に、緊張する場面も少なからずあるだろう。…(略)…第三に、教科の学習を超えた、『トータル』な力を養うことである。『教科』の自然な壁を取り払うことができるのが体験学習である。…(略)…物事を総合的に見たり、考えたりする『ネットワーク化する力』を養うのが体験学習といえる。第四に、…(略)…豊富な講師陣により、人と係わる力を育てる…(略)…他人との係わりを体験の中で学ばせる必要がある。」(X中学校平成12年度研究報告書)。 (4)学習形態 学習の特色として、「学習者自身の体験を重視する、…(略)…豊富な外部講師の導入、多様な校外の学習場所の活用、保護者の積極的な支援体制の確立、関係機関・団体との連携強化」(X中学校平成12年度研究報告書)があげられる。1999年度の実施形態は、毎月第1、3土曜日を「総合的学習の日」とした。校外講師を年間のべ400人導入し、教師は共同学習者として位置づけられている。また、校外に多様な学習場所を確保し、生徒が各学習場所に出向き、1日体験学習が可能な体制を整えている。これらのネットワークは、総合的学習推進の中心となっている教務主任の個人的ネットワークによるところも多い。校外の主要学習場所として、JR最寄り駅周辺、公民館、青少年会館、美術館、地域の企業、農場などがある。校外講師や校外学習場所の確保のために連携をとった関係機関として、地域福祉サークル、社会福祉協議会、国際交流協会、青年海外協力協会、市身体障害者福祉協会、市役所、文化資料館、公民館、市青少年会館地域サークル、日本民際交流センター、地域内の企業商店街などがある。また、講座の数に対して職員の人数が不足したため、保護者の学習参加を募ったところ、多数の保護者が参加し、引率や安全指導を兼ねた保護者参加型の学習が可能となった。学習分野は「人権・福祉」、「環境」、「国際理解」、「地域理解」、「生き方(職場体験)」の5分野に設定した。1年生はクラスごとの学習、2、3年生は個人選択による学習が進められた。教師による評価活動は行わず、総合的学習の時間ごとに各自B4用紙に課題に関する疑問点、質問したいこと、事前に調べたこと、感想の記入を行う。実践活動を教師が写真に収め、生徒の感想と共に廊下に掲示する。X中学校平成11年度研究報告書[4]に記載された、1999年度の学習内容をAppendix Aに記す。

Y中学校の総合的学習の実践 (1)実践開始のきっかけ 「平成9年度は中央教育審議会が提言した『総合的な学習』を、二学期に各学年で6時間程度思考してみることにした」(Y中学校平成10年度研究のまとめ[5])こと、さらに、「平成10年度は市教育委員会よりC21研究校(3年間)の指定をいただいた」(Y中学校平成10年度研究のまとめ)ことから実践が始まった。 (2)基本的理念 「生きる力」を「課題解決能力」、「コミュニケーション能力」、「情報活用能力」ととらえ、これら3つの能力(スキル)の育成を目標としている。「『総合的な学習』は、ゆとりの中で『生きる力』を育むことをねらいとしている。本校では、『総合的な学習』を軸に学校創りを進めていくことで、生徒がより主体的に学習活動を行っていくことができると考えた。また、自分自身が生きていく上で出会う様々な問題を解決していく力(課題解決能力)や、人と人とのふれあいの中での心を育成する力(コミュニケーション能力)、多くの情報の中から自分にとって大切なものを導き、活用していく力(情報活用能力)を、生きていく上で大切な力=『生きる力』としてとらえ、生徒が主体的に取り組む活動の中で身に付けられると考えた。」(Y中学校平成11年度研究紀要)。 (3)実践の狙い 「課題解決スキル」を「『気づく→考える→解決する→振り返る』という課題解決学習のサイクルに沿った学習場面を想定したスキル」(Y中学校平成11年度研究紀要)とし、「コミュニケーションスキル」を「『相手を理解する』『意思を伝える』『他人と協力できる』等の能力を中心に、課題解決学習のどの場面でも必要とされるスキル」(Y中学校平成11年度研究紀要)、「情報活用スキル」を「『必要な情報の収集』、『情報の加工』、『情報の発信』の能力」(Y中学校平成11年度研究紀要)とみなした上で、主に課題解決学習を通してそれらのスキルの育成を目指している。学習の特色として、「『課題解決学習』と『体験活動』の2面から考えた学習」(Y中学校平成11年度研究紀要)の実践があげられ、体験活動として「従来より福祉活動・進路指導における啓発的体験・歌声活動(本校の伝統の一つ)・クリーン活動・三大行事(校外学習・学校祭・合唱際)など様々な取り組みをしてきている。…(略)…これらの『活動』を『体験活動』として整理し…(略)…『課題解決学習』を中心としてこれらの『活動』を関連づけることを考えた」(Y中学校平成11年度研究紀要)。総合的学習の時間に特別な体験をするというよりは、日常の体験の中で見出した課題を総合的学習において解決する学習形態をとっている。「生徒は、自己の知識や体験といったものをもとに、課題を意識する。課題意識は自己の興味や好奇心であったり、日常の課題意識であったりすると考えられる。この中で、特に重要なのが『日常の課題

意識』である。具体的には、教科学習の中で常に疑問を持ったり、不思議だと思ったり、またやってみようと思ったりするような課題を意識することである。そこから『これがやりたいな』と課題設定していくことになる。」(Y中学校平成11年度研究紀要)。 (4)学習形態　各学年に週2.5時間を確保し、特別に「総合的学習の日」は設けていない。「地域における人材の発掘」(Y中学校平成11年度研究紀要)のために、「保護者を中心として地域における各種講師を依頼できる方を調査し徐々に登録していく人材バンクシステムを施行した。」(Y中学校平成11年度研究紀要)。また、家庭や地域に対して「『総合的な学習』への理解を促進するため、学校通信・学年便りや保護者会資料などで努めて『総合的な学習』を話題にした。」(Y中学校平成11年度研究紀要)。さらに、月1回の公開授業を設けたり、「地域の子どもセンターや、公民館行事への、教師や部活動の生徒・ボランティア性との積極的な協力」を通して地域との交流を深める努力をしている。インターネットの開設、LANの使用など、「学校図書館の学習情報センター化へ向けての整備」(Y中学校平成11年度研究紀要)が行われた。また、教師は「コーディネーター」として位置づけられ、生徒の課題設定、課題解決プロセスの支援を行う。「設定した課題がふさわしいものなのかを検証していくことが必要となる。課題性の検証として、内容や計画性などを考えて『自分の課題を振り返る』ことが大切になる。この場面では、コーディネーターとしての教師がチェックしたり、話す機会を設けたりする」(Y中学校平成11年度研究紀要)。さらにポートフォリオを使用した学習評価がなされる。学習分野は「環境」、「福祉」、「国際」、「伝統・文化」、「健康・食」の5領域を自由に扱えるようにしている。Y中学校平成11年度研究紀要に記載された、1999年度の学習計画概要をAppendix Bに記す。

生徒の感想から　X中学校の実践はテーマの継続性がないが、1年生では「人権・福祉」学習を6月19日と11月6日に行っている。6月19日は、手話サークルの会員8名、市内在住の聴力障害者を講師として招き、学級単位で講師から手話を学び、聴力障害者と手話を使った交流を行った。11月6日は、誘導グループの会員11名、福祉サークル会員6名、市身体障害者福祉協会員2名を講師として招き、学級ごとに、車いす体験、アイマスク体験を行った。また、車いすで生活している方の話を聞いた。両日の学習後の1年生女子で、以下のような感想を書いた生徒がいる。「私は、前から手話には興味があったけれど、耳が聞こえない人はどんなことが不便かとか周りにいる私たちがどんなことでお手伝いをしてあげればいいかなどは考えたことがありませんでした。でも、この総合学習で、耳が聞こえない人のためにいろいろなことを考えることができて良かったと思うし、知っておくと便利な手話も教えてもらえたので、とても楽しかったです(6月19日手話学習)」(中学校平成11年度研究報告書)。「私は今までに、車いすに乗ったり、つえをついたりしている人たちを、何回も見たけど、助けたことは、ほんの少ししかありませんでした。なぜなら、その人たちに「障害者」というイメージがあってなんだかとてもはなしかけにくかったからです。でも、今回実際に車いすに乗ったり、アイマスクをつけて歩いたりしたら、本当に目が見えない人たち、歩けない人たちが「大変だ」とか、「助けてほしい」など思っているんだな、ということが伝わってきました。これからは、道を渡れなかったり、階段を降りれなかったりする人をできるだけ助けていきたいと思います(11月6日福祉体験学習)」(X中学校平成11年度研究報告書)。

Y中学校では、自ら選んだ課題を追究していく過程で発表の機会を設け、他の生徒の課題や追跡状況などを知る機会を設けている。また、ポートフォリオの一環として、時間ごとに「班・友だちのよかったところ」および「自分のよかったところ・反省すべきところ」を記録していく。「4月30日『班・友だちのよかったところ』:意見は出たけれど理由がなかった。『自分のよかったところ・反省すべきところ』:おしゃべりが多かった。」「6月11日『班・友だちのよかったところ』:5班＊＊＊お寺のことをよく調べたと思う。だけど声が小さく、間が開いていた。」(平成11年度Y中資料集[6])。その過程で、体験学習と統合された遠足で、Y中学校1年生の老人ホームや合同庁舎への訪問後の手紙を記す。「『Sロージンホームさんへ』この前は、ありがとうございました。それにあんなに会ぎしつで、たくさん話してくれてありがとうございます。…(略)…私たちにやさしく『こんにちは。』と言ってくれたりして、とてもうれしかったです。私たちが、答えにくいしつもんや、その時、わからなかったこたえなどをちゃんとおしえてくれて、ここのロージンさんは、いい所に住んでるんだなぁと思いました。いろいろべんきょうになったので、(総合的学習)で、はりきってみんなにまなんだことを発表できます。まだまだおじいちゃんおばーちゃんたちにも、長生きしてほしいです。…(略)…(カッコ内は筆者注)」「『N合同庁舎の皆さんへ』5月20日は、どうもありがとうございました。とても

ためになることを教えていただき役に立ちました。『そんなの知らない』と思っていたことも、いざ学習してみると、みんなためになることで、よく学習できました。資料とかも、もらって後から、知っとくと得することもあり、少しまだよく意味がわからない部分とかもありましたが全てためになることだとわかりうれしかったです。ほんとうにありがとうございました。」(Y中学校平成11年度資料集)。

結果

変数間の関連　T1の「自己との関わりをもった関心」、「主体的追究」について、学校ごとに最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った結果、両校ともそれぞれ1因子が得られた。α係数は、「自己との関わりをもった関心」で.63（.58)、「主体的追究」で.77（.80)だった（カッコ前はX中学校、カッコ内はY中学校の値)。また、T2でのα係数は、それぞれ.63（.58)、.79（.83)だった。「自己との関わりをもった関心」のα係数は十分に高いとはいえないが、項目数も考慮し、1因子として扱った。それぞれの因子構成項目を単純加算平均したものを合成変数、「自己との関わりをもった関心」、「主体的追究」とした。「自己との関わりをもった関心」、「主体的追究」間の関連を検討した結果、学校、学年によって全体における相関係数との差はみられなかった。Table 2に全対象者におけるピアソンの相関係数を記す。各時期とも、「自己との関わりをもった関心」と「主体的追究」とに中程度の相関が見られた。

変数の得点の変化　さらに、「自己との関わりをもった関心」(Fig. 1)および「主体的追究」(Fig. 2)がT1、T2間でどのように変化するのかを検討するため、学校ごとに、時期を被験者内要因、学年を被験者間要因とした分散分析を行った。分析の結果、「自己との関わりをもった関心」について、X中学校では有意な交互作用がみられた($F(1,275)=9.90$, $P<.01$)、1年生ではT1からT2にかけて上昇傾向をみせたのに対し、2年生では下降傾向をみせた。Y中学校では、有意な交互作用および時期の主効果はみられなかったが、学年の主効果が有意であり($F(1,279)=9.59$, $P<.01$)、1年生のほうが得点が高かった。「主体的追究」について同様の分析を行った結果、X中学校では時期の有意な主効果がみられ($F(1,279)=1.49$, $P<.05$)、T1からT2にかけて減少した。また、学年の有意な主効果もみられ($F(1,272)=11.19$, $P<.01$)、1年生のほうが得点が高かった。Y中学校では有意な交互作用がみられ($F(1,283)=15.04$, $P<.001$)、1年生には上昇傾向が、2年生では下降傾向がみられた。

Table 2
「興味の広がり」と「総合的学習での主体性」間のピアソンの相関係数

	①	②	③	④
①自己との関わりをもった関心(T1)				
②自己との関わりをもった関心(T2)	.62**			
③主体的追究(T1)	.42**	.34**		
④主体的追究(T2)	.27**	.40**	.56**	

**：p＜.01

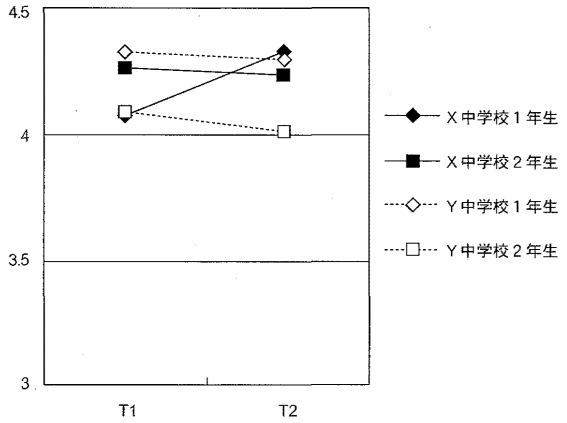

Fig. 1　自己との関わりをもった関心

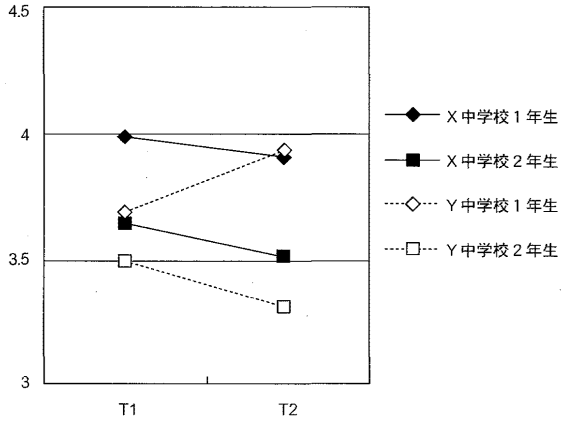

Fig. 2　主体的追究

考察

本研究では、首都圏の公立2つの中学校1、2年生を対象として、学校や生徒の特性に応じた総合的な学習の実践と生徒が獲得するものとの関連を、生徒の自己との関わりをもった関心と主体的学習姿勢とに注目して検討した。

質問紙調査の結果から、「自己との関わりをもった関心」と「主体的追究」間には中程度の相関がみられた。

Table 3

X中学校教師の言及

「3年前に総合学習の授業を始めたとき、……いろいろなことに、『目からウロコ』状態でした。40数年生きていて、知らなかったことがいっぱいあったのです。『知らない』というのは，頭で知らなかったのではなく、実体験として知らないことが一杯あったということです。……。大人でさえそうなのだから，普通に暮らしていたのでは知らなかったことを、子どもたちはいっぱい体験しているはずです。」

「自己との関わりをもった関心」の質問項目には、直接総合的学習と関連する項目は含まれていないが、「主体的追究」と「自己との関わりをもった関心」とが関連していることが裏付けられ、総合的学習において自律的に活動をすることを通して、生徒が自分自身との関わりを持たせながら社会への関心を広げることができる可能性が示唆された。

その上で、「自己との関わりをもった関心」は、X中学校1年生で、「主体的追究」は、Y中学校1年生で上昇傾向がみられ、相互に関連のある要因においても、学校の特性を反映した形でその獲得がなされていくことが推測された。

X中学校は、体験学習を中心とした活動を通して、子どもたちの興味、関心の育成を図った実践がなされているが、そのような実践を通して、特に1年生でその目的に沿った意義が見出された。この意義は、生徒の感想文からも推測することができる。6月19日の感想では、耳の聞こえない人の世界に初めて触れたことをきっかけに、「いろいろなことを考えることができて良かった」と記されている。また、「知っておくと便利な手話」の学習が「とても楽しかった」という思いも抱いている。障害者の世界へ興味を持ち始めた様子が伺えるが、まだ抽象的な記述にとどまり、自分との関わりを強く認識するに至っていない。11月6日の学習後の感想には、より具体的なレベルで体験を通して障害者の世界が「伝わってきた」と記しており、また、「できるだけ助けて生きたい」と、自分の現実との関わりを捉えたうえで、障害者の世界への興味を広げることができたのではないかと推測される。

Y中学校の生徒は、自らの課題を追究し、評価を行っていく中で、課題の内容よりもむしろ、自他の課題追究・解決の姿勢に注目し、また、社会で働いている人々を、自分自身の興味関心に基づいた課題に対する情報源として捉え、追究する姿勢を重視した記録を残している。

このような特異性は、両校の総合的学習の実践、さらには、その実践の根拠ともなる教師の設定した目的の特異性を反映していることが推測される。

つまり、両校での実践特性に焦点を当てると、以下のような特性がみられる。まず、地域からの協力を得たり、地域と交流をもつために必要なベースは、X中学校の場合、総合的学習導入以前から存在した教師の私的なコネクションが中心であるのに対し、Y中学校では、総合的学習の導入に伴っての学校での組織的な活動（地域でのボランティア活動への生徒の参加援助など）の導入である。また、X中学校は大規模な体験学習中心の実践であるのに対し、Y中学校は課題追究学習中心の実践である。この背景には、調査時期には、Y中学校でインターネットの利用が可能であったという行政的な特性もあっただろう。

そして、このような総合的学習にみられる特性の背景には、教師が、生徒の特性を捉えた上で、総合的学習を通して生徒に何を獲得してほしいかという目的の違いから派生したものであると捉えることができる。まず、教師の捉える生徒像という点では、調査時点でのX中学校の生徒は主体性に欠けるという評価であるのに対し、Y中学校の生徒は積極的であるという教師評価を受けている。そのような生徒像から、X中学校の教師は、直接体験を通して、様々な戸惑いに直面し、全人的な（「心の中からの」）問題意識を持てるようになることを第一の目的としている。そして、直接体験を通して、社会と自らとのつながりを実感し、生き方、学ぶべきものを問い直すきっかけを提供しているといえよう。Table 3に、一女性教師の言及を記すが、ここにも、実体験を通して社会と自らとのつながりを実感した上での興味・関心の広がりの可能性が伺える。これは、市川・和田（1999）の言うところの「開かれた学び」の要素に位置づけることもできるだろう。一方、Y中学校の教師は、3つの「スキル」を身につけることを目的の中心としている。その上で、子どもの課題追究を支援する形で、ポートフォリオによるフィードバックを頻繁に行っている。Y中学校の生徒は、自分で題材を見つけ、調べたりインタビューをすることを通して、「調べることの楽しさがわかった」、「自分もインタビューをすれば良かった」というように、調査、発表に関する感想が多く書かれているなど、元来「積極的」である生徒が、自分で調べていく活動の中で、主体性をさらに獲得していくプロセスが推測できる。

これは、中学生にとって必要とされる主体性（Eccles et al., 1993, 1998）が、総合的学習の中でも発揮しうること、また、「自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する」プロセスの現れでもあると捉えることができよう。このように、教師が自分たちの学校の生徒を捉えた上で、総合的学習において何を学ぶ必要があるのかを検討した結果、上述のように、各学校の特性に応じた目的が生まれ、それに伴った実践がなされているといえよう。

本研究では、中学１年生に学校特性が反映された結果が見られたが、２年生では「自己との関わりをもった関心」及び「主体的追究」において、X、Y中学校ともにT1からT2にかけて低下傾向がみられた。この点に関しては、１年生の７月が、まだ総合的学習の経験が浅いのに対し、中学２年生の７月ではすでに１年間総合的学習を実践してきているという違いが現れたのかもしれない。総合的学習における明確な目標基準の開発の必要性が論じられている（竹原、2003）が、生徒の自己評価や評価基準だけでなく、生徒自身にも明確な目標、また、目標を導き出すための基準を見出すことで、活動の目新しさがなくなったことによる意欲の低下を防ぐことができるかもしれない。さらに、総合的学習だけでなく、中学２年生では、学校生活への満足感や学習観、学業コンピテンスなども低下している（角谷、2002）ことからも、この時期が、「なかだるみ」と言われている時期でもあり、また、自他に対して批判的に捉えるようになる時期でもあることを反映しているのかもしれない。今後、このような学年差について、生徒の学校生活全般への意識との関連などからも検討する必要があるだろう。

日本の義務教育は、欧米のそれに比べ、画一性が高い（Fukuzawa & Letendre, 2001）。そこに、学校特性に応じた活動として総合的学習が導入されたが、このように、学校特性に応じた目的を持った総合的学習の実践が、その目的に沿った形で生徒の力を伸ばしうることが推測された。個に応じた学習指導の意義として、Cronbachの適正処遇交互作用の理論があるが、現在の学校教育環境では完全な個別学習は非常に難しくはあるものの、毎年度、各学年の生徒の特性を把握し、また、できるだけ多くの講座を設けた実践を行うことで、生徒の個性や能力にもっとも適した学習環境を提供することが可能となるのではないだろうか。「それぞれの学校において、その学校にふさわしい特色ある教育活動の展開が求められている」（中野、1999）が、総合的学習はそれに応えることが可能な活動であるといえよう。そして、それは中学生にとって必要とされる主体性を獲得する場、また、自分の将来、地域社会へ開かれた学びの場となりうることも示唆された。

まとめにかえて

総合的学習の導入から２年がたとうとしているが、何をどうやったらいいのかわからずに戸惑っている教師も少なくない。学校で行われる教育課程の編成のなかでも、総合的学習は、各学校の特性が非常に反映されやすい実践である。そうした中で、意義のある実践をするためには、生徒の実情と学校として大切にしたいものが何であるかを見極めた上で、何らかの目的をもって実践を行う必要がある。そのような実践として、少なくとも、X、Y中学校のような例がある。つまり、X中学校では、生徒の主体性が欠ける面を認識しながら、実際に体験することで自分の心の中からの「問題意識」をもつことの重要性を捉え、地域とのそれまでの結びつき、教師の私的なコネクションも駆使して学習環境を獲得し、体験学習を行っている。教師も生徒と同じ立場で学習し、その過程で、頭の中での理解から体を通した実感への変化を自覚している。生徒も、自身を取り巻く環境へのまなざしを変化させ、社会で生きていく姿勢を意識するようになった。一方、生徒や保護者にアンケートをすることで、生徒の積極性と必要な３つの力を捉えたY中学校は、その積極性を生かし、必要とされる３つの力の育成のために課題解決学習を中心とした実践を取り入れた。その過程で、教師は、ポートフォリオを通して課題解決へのプロセスの助言を継続し、生徒は、調べることの楽しさ、調べ方への気づきなど、追究することの意味を考えるようになる。

ただし、両校では、体験学習だけ、あるいは課題解決学習だけを行っているわけではない。X中学校でも課題解決学習に相当する学習、Y中学校では、体験学習に相当する学習を実践している。常に、生徒の実態を把握しながら、その時々の学校や生徒に必要とされるものと照らし合わせながらの実践が必要である。総合的学習において、生徒の実態を踏まえつつ、いかなる力を育成するかを明確にして、それに対応したカリキュラムを各学校が編成することが生徒の力を確かに育てることにつながるのではないだろうか。

さらに、本研究の対象校は、首都圏の公立中学校で、生徒は比較的「落ち着いた雰囲気」であるという共通点が見られる。また、総合的学習を、その本格的導入

以前から施行していることも共通しているが、これは、「落ち着いた」学校であることと無関係ではないだろう。本研究結果は、教師の目的が目に見える形で反映された実践例となっているが、あらゆる学校で目に見えた変化が得られるとは限らないだろう。また、今後、小学校で総合的学習を経験してきている生徒が入学したとき、本研究での１年生のような変化がみられるのかという点も検討する必要があるだろう。

最後に、本研究では、生徒の獲得しうる力に「自己との関わりをもった関心」と「主体的追究」を位置づけたが、総合的学習を通して獲得することが求められているものが何であるのかということも含め、これら二つの力以外についても検討することが必要とされるだろう。

註

1）平成10年度校内研究　「自らの生き方を考え、行動できる生徒の育成」～「総合的な学習の時間」の活動を通して～　Ｃ市立Ｘ中学校

2）平成11年度研究紀要　夢のかけはし　「生きる力と豊かな心」を育む学校教育の創造～生き方スキルを通した「総合的な学習」の実践～　Ｓ私立Ｙ中学校

3）平成12・13年度Ｃ市教育委員会推薦研究（12年度）「自らの生き方を考え、行動できる生徒の育成」～「総合的な学習の時間」の活動を通して～　Ｃ市立Ｘ中学校

4）平成11年度校内研究　「自らの生き方を考え、行動できる生徒の育成」～「総合的な学習の時間」の活動を通して～　Ｃ市立Ｘ中学校

5）平成10・11・12年度Ｓ市教育委員会委託C21研究校（創造的教育研究モデル校）　平成10年度研究のまとめ　「生きる力と豊かな心」を育む学校教育の創造～生き方スキルを通した「総合的な学習」の実践～　Ｓ私立Ｙ中学校

6）平成11年度　「Ｙドリーム学習」資料集　Ｓ市Ｙ中学校

文献

米国学術研究推進会議　ブランスフォードJ.D., ブラウンA.L., クッキングR.R. 編著　森　敏昭・秋田喜代美　監訳．(2002)．授業を変える　北大路書房．(Bransford, J. D., Brown, A. L., & Coocking, R. R. (Eds.) How People Learn — Brain, Mind, Experience, and School —. National Research Council.)

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. 1993 Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experience in schools and in families. American Psychologist, 48, 90-101.

Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. 1998 Motivation to succeed. In. Damon, W & Eisenberg, N. (Eds). Handbook of child psychology. Vol.3. Social, emotional, and personality Development. New York: Wiley.

Fukuzawa, R. E., & Letendre, G. K. 2001 Intense Years — How Japanese Adolescents Balance School, Family, and Friends —. RoutledgeFalmer.

Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnisk, L. B. 1996 Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of Educational Psychology. Simon & Schuster Macmillan; New York. pp.15-46.

市川伸一・和田秀樹．(1999)．学力危機―受験と教育をめぐる徹底対論―．河出書房新社．

工藤文三．(2002)．今、求められる学力とは　(無藤隆　編　「学力低下論」への挑戦)．ぎょうせい．

本山方子．(1999)．社会的環境との相互作用による「学習」の生成―総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析―　*カリキュラム研究*，8，101-116．

守屋慶子．(2000)．知識から理解へ―新しい「学び」と授業のために．新曜社．

中野重人．(1999)．「総合的な学習の時間」の設置の背景と趣旨　(中野重人・無藤隆・澁澤文隆　編　総合的な学習―展開のアイディアと実践―)．東京書籍．

角谷詩織．(2002)．中学生の自己、環境に対する認識の変化―学業コンピテンス、総合的学習、部活動、クラスに着目して―　*お茶の水女子大学大学院人間文化研究科　人間文化論叢*，4，237-246．

竹原章雄．(2003)．「総合的な学習」における目標基準の開発に関する研究．*カリキュラム研究*，12，71-84．

Appendix A

X中学校平成11年度「総合的な学習の時間」の学習内容

	学年	学習内容	講座別学習内容等	単位	学年・月日
人権・福祉	1年	手話学習(基礎) 福祉体験学習(基礎)	各教室で講師から手話の基本を教わる。 ①車椅いす子体験 ②アイマスク体験 ③車いす利用者の当事者講話	学級 学級	1年 6/19 1年 11/6
	2-3年	交流学習　福祉体験学習(応用)	①7組との交流(本校特学クラス) ②県立養護学校の生徒との交流 ③点検活動(駅前)　車いす、アイマスク、インスタントシニア体験 ④手話学習(応用)　2コース ⑤盲導犬と共に ⑥点字教室 ⑦老人ホームでの実習(1施設) ⑧福祉施設での実習(3施設) ⑨録音奉仕	個人	2年 5/1 3年 9/18
環境	1年	地域環境学習(基礎)	①大気調査(学区) ②水質の調査(千の川) ③生物、自然観察(千の川と周辺) ④生物、自然観察(駒寄川周辺)	学級	1年 9/18
	2-3年	地域環境学習(応用)	①自然観察(清水谷) ②千の川探検(飯島橋周辺) ③生活体験(食品添加物の実験) ④環境調査(学区の交通量、店舗の市場調査とリサイクル、信号等の点検活動) ⑤野草料理(駒寄川周辺の摘み草)　駒寄川周辺の自然探検(駒寄川周辺) ⑥林業体験(砂防林の下草刈り) ⑦植物プレートづくり(学校内、学区の植物調査) ⑧農業体験(学区内農家) ⑨川の働きと廃油石鹸づくり	個人	2年 4/17 3年 6/19
	全学年	地域環境美化学習	＊地域に各自5枚のビラを配り、資源回収活動を行う。 ＊周辺地域の美化活動	学年	1年 12/4 2年 9/18 3年 5/1
国際理解	全学年	国際交流学習	＊外国人との交流(外国人を通して各国の文化・習慣に触れる)	学級	1年 4/7 2年 6/19 3年 10/30
	全学年	国際協力学習	＊青年海外協力隊員の体験談を通して、国際協力の意味を理解する。 ＊ワークショップを通して価値観の違いを知り、国際協力の意味を理解する。	学級	1年 5/1 2年 10/30 3年 11/6
地域理解	全学年	地域ふれあい学習	①子ども料理教室(調理室) ②子ども工作教室(青少年会館) ③サッカー教室(東邦チタニウムグランド) ④卓球クラブ(松林公民館・体育館) ⑤日本舞踊(香川・松林公民館) ⑥茶道教室(講師自宅) ⑦美術(市美術館) ⑧公式テニス(テニスコート) ⑨木工教室(美術室) ⑩ポプリ小物作り・ドライフラワー小物作り(教室) ⑪ステンドグラス(木工室) ⑫折り紙教室(教室) ⑬切り絵教室(松林公民館)	個人	1年 10/30 2年 12/4 3年 4/17
生き方	2年	職場体験	＊市内の企業、商店、公共施設等で、実際に職業実習を行う。 ＊学習部を中心に立案，実践する。	個人	2年 11/10
まとめ	全学年	まとめ	＊学級、学年内で発表会を実施する。 ＊感想を各自でまとめる。 ＊構内に掲示する。	個人 ～学級 ～学年	1年 1/29 2年 1/29 3年 12/24

Appendix B

Y中学校平成11年度「総合的な学習の時間」の学習内容
「Yドリーム学習」3年間の流れ（課題解決学習を中心として）

学年	テーマ	スローガン	領域・課題	学習内容の例	学習形態	備考（発表等）
1年	身近な社会	学び方を発見しよう	共通課題学習 課題選択学習	＊同一領域・同一課題 「郷土」―「境川について」 ＊同一領域・複数の課題から選択する 「郷土」―「境川について」、「神社について」、住んでいる外国人、伝統（お祭り）、農業について	学級内・生活班 学級内グループ・個人 異学級交流	課題解決パターンの習得 学級発表 学級発表 学年発表
2年	広く目を向けて	課題の追究をしよう	領域選択学習 領域内自由課題学習	＊複数の領域から選択する 「国際」―「外国の中学生」 「伝統・文化」―「祭り」 「環境」―「ごみ問題」 「福祉」―「バリアフリー」 「健康」―「食」 ＊前期で選択した領域の課題を発展させた課題 「アメリカの中学生」から発展して「中国の中学生」・「アメリカの中学生の遊び」・「アメリカの家庭生活」等。	学級内グループ・個人 異学級交流 学級内グループ・個人 異学級交流	中間討議（ディベート） 学級発表 学年発表（屋台方式） 領域内発表 学年発表（パネルディスカッション）
3年	方舟地球丸	未来へ提言しよう	自由研究課題 (課題別ゼミ学習) (研究会学習)	＊自らの興味・関心をもとに選んだ課題 ・自己の課題を見つけていくためのゼミ学習 ・自己の課題学習を深めるための研究会 ・課題は、今までのものをもとに更に発展させたもの…「中学生のボランティア」・「環境問題」等自由に選択 ・提言はホームページの作成等で行い、1、2年生の発表に参加し助言するなども行う。	ゼミ 研究会グループ・個人 学年 他学年発表への参加	レポート シンポジウム 提言・助言