



中国の基礎教育における課程改革に関する研究－ 「自主学习」を形成する総合実践活動を中心に－

周, 媛

(Degree)

博士 (学術)

(Date of Degree)

2010-03-25

(Date of Publication)

2010-10-29

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲4854

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1004854>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博 士 論 文

中国の基礎教育における課程改革に関する研究
—「自主学习」を形成する総合実践活動を中心に—

平成 21 年 12 月

神戸大学大学院総合人間科学研究科

周 媛

中国の基礎教育における課程改革に関する研究
—「自主学習」を形成する総合実践活動を中心に—

目 次

序 章 本研究の意義と方法	1
1. 本研究の主題と目的	2
2. 先行研究の状況	6
3. 先行研究に対する本研究の位置づけと意義	11
4. 本研究の方法と構成	12
第1章 中国の基礎教育における課程改革の概要	15
第1節 中国の基礎教育における課程改革の特色	16
1. 基礎教育における課程改革の発展概要	16
2. 基礎教育における課程改革の各段階の変遷	21
3. 基礎教育における課程改革の今日的意義	30
第2節 中国における「現代っ子」気質の特色	33
1. 調査データから見た子どもたちの特性	33
2. 現代社会における子どもたちの危機	41
3. 学校教育改革の推進による子どもたちの危機からの脱出	48
第2章 「自主学習」の形成を目指す新基礎課程改革	55
第1節 「自主学習」の理論的枠組み	56
1. 「自主学習」の理論的認識	56
2. 「自主学習」の構成要素	59
3. 「自主学習」形成へのプロセス	64
第2節 「自主学習」を形成するための新基礎課程改革	68
1. 新しい教育理念としての「素質教育」	68
2. 「素質教育」に基づく新基礎課程改革のあり方	80
第3節 新基礎課程改革における総合実践活動の位置づけと特質	89
1. 総合実践活動の位置づけと役割	89

2. 総合実践活動の特質	92
第3章 「自主学习」を形成する総合実践活動の理論的源流とカリキュラム編成	102
第1節 「自主学习」を形成する総合実践活動の理論的源流	103
1. 自然主義	103
2. 経験主義	107
3. 構成主義	110
第2節 「自主学习」を形成する総合実践活動のカリキュラム編成	116
1. 総合実践活動の教育目標	116
2. 総合実践活動の内容編成	121
3. 総合実践活動の学習方法	127
4. 総合実践活動における評価項目	131
第4章 「自主学习」を形成する総合実践活動の授業分析	137
第1節 研究校の選定と類型化	138
1. 研究校の選定	138
2. 総合実践活動のカリキュラムの特徴	142
3. 研究校の実践の類型化	143
第2節 Cタイプ（北京市复兴门外第一小学校）の事例分析	148
1. Cタイプの研究校の現状と教育目標	148
2. Cタイプの研究校における総合実践活動の位置づけ	149
3. Cタイプの研究校における授業の実際	151
4. Cタイプの総合実践活動に関する考察	156
第3節 Iタイプ（北京市西城区師範学校附属小学）の事例分析	159
1. Iタイプの研究校の現状と教育目標	159
2. Iタイプの研究校における総合実践活動の位置づけ	160
3. Iタイプの研究校における授業の実際	162
4. Iタイプの総合実践活動に関する考察	169
第4節 Dタイプ（北京市三十五中学）の事例分析	172
1. Dタイプの研究校の現状と教育目標	172
2. Dタイプの研究校における総合実践活動の位置づけ	173

3. Dタイプの研究校における授業の実際	176
4. Dタイプの総合実践活動に関する考察	184
第5節 Eタイプ（北京市裕中中学）の事例分析	187
1. Eタイプの研究校の現状と教育目標	187
2. Eタイプの研究校における総合実践活動の位置づけ	188
3. Eタイプの研究校における授業の実際	192
4. Eタイプの総合実践活動に関する考察	198
第5章 「自主学習」を形成する総合実践活動の教育効果の分析	202
第1節 アンケート調査の概要	204
1. 調査の目的と対象者	204
2. 調査表の構成	204
3. 調査時期と方法	205
4. 調査表の配布数、回収数及び有効回答数	205
5. 各調査学校の概要	205
第2節 総合実践活動における教育目標の達成に関する分析	209
1. 総合実践活動への取り組みの現状	209
2. 総合実践活動に対する意識調査	214
3. 総合実践活動の教育目標に対する自己評価	218
4. 総合実践活動の教育目標の達成についての考察	230
第3節 総合実践活動の教育目標の達成と「自主学習」の形成との関係に関する分析	232
1. 先進実践学校と一般学校での総合実践活動の教育目標の達成	232
2. 総合実践活動の教育目標の達成と「自主学習」の形成との関係	237
3. 総合実践活動の教育目標の達成と「自主学習」の形成についての考察	243
第4節 教育課程改革における「学習意欲」に影響を及ぼす要因に関する検証と考察	246
1. 「学習意欲」の必要性	246
2. 分析の枠組みとモデルの設定	248
3. データと変数の説明	250
4. 分析結果についての考察	253
5. 分析のまとめと提言	256

終章 本研究のまとめと今後の課題	260
第1節 本研究のまとめと意義	260
1. 本研究のまとめ	260
2. 本研究の意義	265
第2節 今後の研究課題	266
参考文献	269
添付資料1	i-vi
添付資料2	i-v

序章 本研究の意義と方法

本研究は、現在中国における「応試教育から素質教育への転換」という教育改革の流れの中で、新しい教育課程の中核領域として位置づけられた総合実践活動が、今日の教育改革において、子どもたちの「自主学習」の形成に、どのような意義と役割を果たしているかを明らかにすることを目的とする。具体的には、①中国において総合実践活動が導入された背景、②「応試教育から素質教育への転換」を求める新基礎課程改革の特色及びその新基礎課程改革における総合実践活動の位置づけと特質、③総合実践活動の理論的な源流及び総合実践活動のカリキュラム編成の在り方、④総合実践活動の単元構成や授業展開の特色、⑤総合実践活動の授業実践によってもたらされた教育効果について、「素質教育」の基底にある、生涯にわたって主体的に学ぶことができる力としての「自主学習」の形成の観点から、理論的・実証的な解明を行う。

1. 本研究の主題と目的

21世紀に入って世界各国では、グローバル化の加速に伴う政治・経済・社会構造の変化に対応すべく、懸命な教育改革の努力がなされている。中国もその例外ではなく、近年、急速な経済成長を遂げる一方、政治・経済・教育・文化など様々な方面で新たに生じた問題に対処するための積極的な改革が進められている。教育における改革のテーマは、「応試教育（受験勉強）」から「素質教育」への転換ということである。端的に言えば、「応試教育」と「素質教育」とは対立的な関係にある。「応試教育」では、教科の設置が個別的で、知識の詰め込みを重視することが多く、子どもたちの心身の全面的発達を軽視し、入学試験を前提とした教育の短期的な効果のみを追求する傾向が強い。その結果、進学は学校教育の唯一の目標となり、試験は人材を選抜する唯一の方法となることによって、中国の教育システムないし社会全体に大きな影響を及ぼしている²。

それゆえに、「応試教育」の弊害を反省したうえで、1980年代の後期から「素質教育」を唱える声が次第に強くなった。1999年6月に、中共中央国務院（日本の内閣に相当する）が、「素質教育」の全面的推進を教育改革の最重要課題として掲げた「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定」を発表した。そこでは「素質教育」の内容を、子どもたちの創造的精神と実践的諸能力の育成に重点を置いた、「徳・知・体・美・労」を全面的に発達させる教育と定義づけ、「素質教育」は初等・中等教育のみならず、高等教育、成人教育などすべての教育段階・分野を通して行う教育改革の原則であると位置づけた。

しかも、これから21世紀に向けて、科学技術が猛烈な勢いで進歩し、「知識経済時代」という様相を深めながら、国力の競争が日増しに激烈になっていく状況のもとで、新たな社会情勢に的確に対応できる人材を育成するためには、書物による知識の学習だけではなく、社会実践の場などでの判断や行動と結びついた知識の習得が必要となる³。そのため、2001年6月の「基礎教育課程改革綱要（試行）」（教育部—日本の文部科学省に相当する）の発表により、生涯にわたって子どもたちが主体的に学んでいく姿勢やそれを支える資質・能力の育成が一層重視されるようになった。その中で、特に注目されているのが、新しく教育改革の中核に位置づけられることになった総合実践活動の導入であり、それをいかに効果的に実施し着実に定着させていくかということである⁴。総合実践活動の導入は、

1 謝祥清『素質教育導論』湖南師範大学出版社，2001年，p.53。

2 同注1，pp.55-59。

3 徐仲林、徐輝『基礎教育課程改革理論与实践』四川教育出版社，2003年，pp.17-18。

4 総合実践活動は2001年9月からまず一部の地域（全国38の県・市）で実験的に施行され、

「教えから学びへ」と学習様式を根本的に転換することを目指すのである。言い換えれば、つまり教育・学習の主役・主人公として子どもたちが、自ら主体的に学習できるようになるための、「自主学習」の形成を可能にする教育を実現することを目的としている⁵。

それでは、現在中国教育の中で、なぜ「自主学習」の形成が求められ、なぜ総合実践活動は「自主学習」の形成をねらいとすることが一層強調されるのか。その理由は大まかに以下のように考えることができる。

中国では昔から、教育は出世の手段として重視されてきたが、「応試教育」という学歴社会の進行の中で、子どもたちに過大な負担を負わせ、ひいては子どもの自殺を生み出し、子どもたちの思考や行動の独創性が失われていることが、大きな社会的関心事となった。中国の従来教育では、教育課程とは教科科目の総体であり、教育とは教師が子どもたちにそれぞれの教科内容の知識を教え覚え込ませることであるという教科中心的学力観が支配的となり、学校教育では、「教科中心」「教師中心」「教材中心」の傾向が強く見られた⁶。

「応試教育」の最大の弊害は、教師が子どもたちに網羅的・百科全書的知識を個別的・断片的・並列的に伝達することによって、ただ形式的な知識だけを身につけた子どもたちは、学習の成果が複雑で流動的な生活世界の現実の理解にうまくつながり役立たないという問題が生じたことである。子どもたちは、書物による間接的な知識だけをできる限り効率的に習得しようとするため、学習本来の意義や充実感・満足感を感じることができず、精神的に大きな負担を抱え込んで、学習意欲をだんだん低下させていくことになる。そして、子どもたちはただひたすら受験のために勉強する、教師は受験のために一方的に教え込むという傾向がますます拡大していつてしまうのである。

しかしながら、最近中国民間の中では、「実力」という言葉をよく耳にするようになった。これは日常の社会的な生活場面で、自分自身のもっているすべての力を使って、目の具体的な問題を主体的に解決することのできる力を、「実力」という言葉で表そうとしているからである。それは、現在の中国では、昔からの学歴社会をそのまま認めるのではなく、これからの社会では、民間人は「学歴」よりも「実力」を身につけることが求められるようになってきているという意識が浸透してきていることを表している。と同時に、学校教

2004年9月から全国的に実施することになったが、実際には2005年9月から全国実施に踏み切る運びとなった。(文部科学省「諸外国の初等中等教育」東京財務省印刷局、2002年、pp.158-163)

⁵ 姜平、好良君、汪明春『総合実践活動課程的实施』高等教育出版社、2003年、p.iv。

⁶ 鄭新蓉『現代教育改革理性批判』人民教育出版社、2003年、p.146。

育においても、子どもたちは、現代社会の物質的な豊かさと利便性を受け入れるとともに、これまで以上により確かで創造的な新しい社会的見方・考え方及び新しい価値観・規範意識や知性的な判断力や主体的な行動様式を身につけることが期待されるようになってきているのである。

したがって、現代社会の子どもたちにとって、学ぶということは、もはや誰からも強制されることのない、自己の内発的欲求に基づく自己実現に向けての自らの社会観や人生観や社会的な役割意識の確立、あるいは自分自身の自発的な興味・関心から湧き出てくる自己形成への要求にしたがって、自発的・主体的に取り組まれるべきものである。科学・技術の不断の発展や高度化によってもたらされる社会の複雑化・多様化の中で生きていかなければならないこれからの子どもたちに対しては、知性的・論理的に思考し、個性的・創造的に判断・行動できるようになるための、主体的に学ぶことができる資質や能力の育成が急務である。とするならば、これからの学校教育に求められることは、単に博学的な知識や多様な学習技能を持つ子どもを育成することではなく、子どもたちの学習意欲を回復させ、本格的、主体的、自主的に学習に向かわせることである。そのためには、学ぶことの楽しさを子どもたち自身に味わわせることが不可欠であり、旧来からの学習の目的と内容と方法を根本的に変革していくことが必要となる。

また、20世紀の後半から、世界各国では活発な教育改革の動きが生じているが、その中で多くの国々では、総合的な学習（世界各国の呼び方が違うため、本研究では統一的な呼び方としてこの言葉を使用する）が注目されていることの意味は大きい。例えば、イギリス、アメリカ、フランス、ドイツ、ロシア、及び東アジア諸国（中国を含む、日本、韓国、台湾）などでは、総合的な学習が学校教育の一環として極めて重要な位置を占め、日常的に実施されている⁷。世界各国では、それぞれの社会における教育文化の違いによって、総合的な学習の形態や内容はかならずしも同じではないが、総合的な学習の導入が学習方法を転換する重要な柱とみなされている点は共通している。

例えば、欧米諸国では、次々と教育の質を高め、子どもたちの能力を開発するために個別化・個性化を基本とした教育が提唱され、個別教科の知識や技能を相互に関連づけながら総合的・統合的に発展させていく研究センター型学習が推進されている。また、20世紀に日本

⁷ 国立教育政策研究所『諸外国の「総合的な学習」に関する研究』（「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書（4）、2001年）。この報告書の中で、台湾と日本以外の諸外国の総合的な学習について詳しく紹介している。

をモデルとして「圧縮された近代化 (compressed modernization)」を達成してきた東アジア諸国においても、今日的な教育改革の共通的な特徴として、カリキュラム改革の中に、子どもたちの自律的な学習を実現するための総合的な学習の枠組みを位置づけている。日本では「総合的な学習の時間」、中国では「総合実践活動」、韓国では「裁量活動」、台湾では「統制課程」と呼び方は異なるが、学校単位で独自のカリキュラムを開発し、探究的学習を促進する方向をとっているのである⁸。

したがって、以上の理由を踏まえ、世界的な教育改革の動きの中で、「応試教育」から「素質教育」への転換を目指す中国の教育改革においては、新たに導入された総合実践活動を通して、「自主学习」の形成をねらいとする教育の具体的な姿がどのように作り出されているかを明らかにすることが、本研究の主題である。具体的にいえば、①総合実践活動が導入される経緯と社会的背景、②2000年以降の新課程改革の特色、そして総合実践活動の位置づけと特質、③総合実践活動を支える理論的な源流、及び総合実践活動のカリキュラム編成、ということである。これらの理論的な検討によって、「素質教育」という理念のもとに、総合実践活動が「自主学习」の形成にどのような役割を果たすべきかについて明らかにする。また、以上の理論的な検討を踏まえ、④具体的な実践事例の分析と⑤アンケート調査の分析結果によって、総合実践活動の教育効果を検証する。そこでは、「自主学习」の形成を実現する総合実践活動において新しい成果が生まれているとするならばそれはどのようなものであり、もし問題や課題が生じているとすればそれは何であり、今後それらにどのように対処していけばよいのかについても論及する。以上のことを解明するために、本研究の内容は構成されている。

中国における総合実践活動は、今日の世界における総合的な学習の実施状況と同様に、まだその取り組みが始まったばかりである。しかし、今後様々な試行錯誤を重ね紆余曲折をたどりながらも、21世紀のグローバル化の下での「知識経済時代」を担う創造的人材を育成していくためのきわめて重要な役割を果たしていかなければならない新しい教育活動領域であると言わなければならない。それゆえに、本研究においては、従来からの受動的な学びを根本的に転換させていくための「自主学习」の形成に焦点を置く総合実践活動について、理論面と実証面の両方にわたって総合的に論じることにはしたい。

⁸ 佐藤学「グローバル化の中での東アジア型教育：日本の危機と改革を中心に」日本教育学会『教育学研究』第69巻 No.1, 2002年, pp.15-17。

2. 先行研究の状況

近年、総合実践活動の積極的推進への動きを受けて、中国でも多くの研究者が総合実践活動に関する研究を多様な観点から行うようになってきている。単行本として刊行されているそれらの研究成果を挙げてみれば、主に以下のようなものがある。

- ① 郭元祥『総合実践活動課程：設計と実施』首都師範大学出版社，2001年。
- ② 朱慕菊編『走進新課程：与課程実施者對話』北京師範大学出版社，2002年。
- ③ 教育部基礎教育司『総合実践活動課程開発指南解説』北京師範大学出版社，2002年。
- ④ 課程教材研究所『総合課程論』人民教育出版社，2003年。
- ⑤ 李臣之『総合実践活動課程開発』人民教育出版社，2003年。
- ⑥ 姜平、胡良君、汪明春『総合実践活動課程的实施』高等教育出版社，2003年。
- ⑦ 課程教材研究所編『活動課程論』人民教育出版社，2003年。
- ⑧ 劉道溶編『総合実践：新課程課堂教学案例』広東高等教育出版社，2003年。
- ⑨ 王林宝、魯曉千『新課程教学設計・総合実践活動』首都師範大学出版社，2004年。
- ⑩ 田慧生『総合実践活動課程的理論探索与实践反思』教育科学出版社，2007年。

①は、総合実践活動の研究の先頭に立つものである。著者は、この研究領域の先行者として1994年から最初の活動課程の編成に取り組み、2000年から湖南、湖北で総合実践活動について現地調査を行ったり、国の内外の総合実践活動に関する理論と実践の研究を行ったりしている。本書では、著者自身の研究経験に基づいて、国外の総合的な学習についても追究するとともに、総合実践活動の価値、理論的な基礎、目標、内容、実施、評価、教材開発などについて考察が行われている。

②と③は、国の立場からみた総合実践活動に関する研究である。国が教育改革の重要性を認識し、教育課程改革は教育改革の重要な内容であると強調し、それを達成するために、「新課程標準」⁹の公表及び具体的な内容について指摘している。また、この2冊の本では、教育改革において、目指すべき子ども像、果たすべき教師の役目、新課程の評価、管理、組織及び推進などについて詳しく述べている。

④と⑦は、いくつかの研究論文を収めている。④の中に43編、⑦の中に53編の研究論文がある。④には、総合実践活動の目的、価値、教材開発にかかわる研究論文以外に、段階を分けて、たとえば、小学校、さらに農村や都市の小学校、中学校、高等学校及び専門

⁹ 日本の「学習指導要領」に相当するものである。

学校における、総合実践活動のあるべき状況や教育活動の設計、教育課程の開発などに関する研究が論述されている。また、いくつかの論文は教科学習との関連に関する総合実践活動の研究にも触れている。⑦では、総合実践活動にいたるまでの活動課程の歴史的変遷に関する研究を中心に言及されている。その理論的な変遷過程を遡ると、子どもたちが自らの学習活動を展開することの重要性が強調されている。特に子ども自身が学習課題、学習展開方法の決定を行うことによって、自分の思考と行動が一体化され、「自分の身体に組み込まれた知 (embodied knowledge)」を構成し、同時に他者とのかかわりの過程を通して、自ら知識を構成し発展させていくことを学ぶことができるようになることが指摘されている。

⑤と⑥は②と③と同じように、主に総合実践活動の全体イメージに関する研究であり、総合実践活動の理論と実践を取り上げ、総合実践活動の目標、開発、展開、評価などの構成要素と、総合実践活動を展開するための学習活動について具体的な考察が行われている。ただし、⑥は、学校現場の教師を読者対象としたものであり、理論を踏まえてたくさんの実践事例を詳しく紹介している。

⑧は中国の深圳市南山区における総合実践活動の展開状況に関する研究である。南山区は2001年9月から、小学校3年生から中学校2年生までに総合実践活動を正式導入した。南山区においては、「子ども中心」の総合的なカリキュラムづくりをしている。学習内容を、国際理解、科学技術、健康安全、環境保護、社区参加、生活経営（生活運営）という六つの活動領域によって構成している。また、総合実践活動の学習材を開発する際に、地域は子どもたちの学習や活動の舞台であり、学習のためのさまざまなリソースの宝庫であることを強調している。

⑨は総合実践活動を展開する際の具体的な方法に関する研究である。著者は義務教育段階において、行われてきたさまざまな実践事例に対して、評価したり、授業を実施するとき、どのような方法及び指導をすればよいかについて、学習指導案に基づいて考察を行っている。

⑩は近年、総合実践活動に関する一番新しい著書として出版された。その中で、著者はこれまでなされてきた研究の成果を考察、検討することによって、総合実践活動の問題点をいくつか指摘し、そして、具体的な実践例と関連づけながら、教育政策、教育理論、教育実践という三つの側面から総合実践活動の方向性を整理している。

さらに、筆者が中国最大の学術文献データベース「中国知網 (CNKI)」を利用し、「総

合実践活動」というキーワードを入力して検索してみた結果、数多くの研究論文を見つけることができた。それらの研究は、広範にわたり複合的であり多様なものとなっている。分類を試みるならば、大きく次の八つの領域に分けられる。

①総合実践活動の理論に関する論文

この分野が一番論文の数が多く、例えば、苏潔梅「総合実践活動課程研究総述（総合実践活動についての論述）」（『南寧師範高等専科学校学報』第25巻第3期，2008年，pp.143-145。）と、田景正「総合実践活動課程研究述評（総合実践活動についての研究）」（『湘潭師範学院学報（社会科学版）』第28巻第6期，2006年，pp.153-155。）と、郭元祥「総合実践活動課程的基本規定（総合実践活動についての規定）」（『当代教育科学』第4期，2003年，pp.15-17。）などがある¹⁰。この三つの論文の中では、総合実践活動の価値、特徴、目標、内容、及び課程開発、問題点等について総合的、理論的に論及している。

②総合実践活動の内容に関する論文

この分野としては、例えば、熊梅「論総合実践活動指定領域与非指定領域的關係（総合実践活動における指定領域与非指定領域の關係についての研究）」（『教育研究』第6期（総第281期），2003年，pp.85-89。）と、文可義「総合実践活動課程内容的探討（総合実践活動の内容についての探究）」（『基礎教育研究』2000年，pp.25-28。）などがある¹¹。

熊梅は、総合実践活動の内容を「指定領域」と「非指定領域」に分け、両者は独立しながら互いに補完し合うことを指摘している。それに対して、文可義は、総合実践活動の内容を、国が規定した「研究性学習」「社区サービスと社会实践」「情報技術教育」「労働技術教育」と同じように捉えているが、これらの内容を展開する際に、明確に区別できるものではなく、相互の関連に配慮しつつ、柔軟で弾力的な運用が必要であると指摘している。

③総合実践活動の実践事例に関する論文

¹⁰ そのほかには、席燕灵「対総合実践活動課程的再認識」『内蒙古師範大学学報（教育科学版）』第17巻第10期，2004年，pp.67-70。李麗「我国総合実践活動課程的進展研究」『石家庄学院学報』第8巻第4期，2006年，pp.102-107。郝曉蕾「国内総合課程研究術評」『西北師大学報（社会科学版）』第45巻第2期，2008年，pp.54-60。徐学俊、周冬祥、王文「総合実践活動課実施体系的構建」『教育理論と実践』第26巻第2期，2006年，pp.59-61。張華「論“総合実践活動”課程的本質」『全球教育展望』第8期，2001年，pp.10-18。などがある。

¹¹ そのほかには、李臣之「総合実践活動“主題設計”探討」『教育研究』第4期（総第267期）2002年，pp.62-66。羅海萍、朱華「基于“生活取向”的総合実践活動課程設計の探微」『湘潭師範学院学報（自然科学版）』2008年，pp.36-40。などがある。

この分野としては、例えば、雷友発「在魯迅的海辺拾貝壳—武漢市新洲区第一中學総合実践活動紀実（魯迅のふるさとで貝殻を拾ろう—武漢市新洲区第一中学校の総合実践活動のドキュメント）」（『教育科学研究』第2期，2005年，pp.35-39.）と、姚志强、劉月利、全文變「有関環境狀況調查的実践活動案例設計与实践（環境狀況調查に関する総合実践活動の案例設計と実践）」（『鞍山師範学院学報』第6期，2004年，pp.60-63.）などがある¹²。これらの論文では、具体的な実践事例の検討によって、総合実践活動の展開の様子が示されている。

④総合実践活動のカリキュラム論に関する論文

この分野としては、例えば、鐘啓泉「総合実践活動課程的設計与实践（総合実践活動の設計と実施）」（『教学發展研究』2007年2A，pp.43-47.）と、李臣之「総合実践活動課程的教学結構实施課程及保障（総合実践活動のカリキュラム編成及び保障）」（『教育科学研究』2002年，pp.26-34.）と、陳時見、李曉勇「論総合実践活動課程及实施（総合実践活動及びその実施に関する論考）」（『教育理論与实践』第22卷第4期，2002年，pp.40-43.）などがある¹³。これらの論文においては、総合実践活動のカリキュラムを開発する際の基本的特性や、基本的諸原理について述べられている。

⑤総合実践活動に対する教育の力量を形成するための教員養成に関する論文

この分野としては、例えば、楊雪梅「論総合実践活動課对教師教学能力的新要求（総合実践活動によって教師の教学能力に対する新要求について）」（『国家教育行政学院学報』2005年，pp.67-69.）と、施静翰「総合実践活動的師資培養探析（総合実践活動における教員養成についての探究と分析）」（『黒竜江高教研究』第4期（総第114期），2003年，pp.86-88.）などがある¹⁴。これらの論文の中では、かつて経験したことのないほどの大きな教育課程改革において、教師たちがこれまで持っていた学習への考え方や態度、意識の根本的な変革の必要性に加えて、総合実践活動のための新しい力量が求められるという

¹² そのほかには、周麗妹「实践，讓孩子更好地成長—《認識蔬菜》総合実践活動的設計和發展」『網絡科技時代』2008年，pp.61-65。梁思偉「誰知盘中餐—三年級《総合実践活動課程活動設計》」『教育導刊』2004年9月号上半月，頁数不詳。などがある。

¹³ そのほかには、汪明春「総合実践活動目標設計及具体化的理念与策略」『教育發展研究』2003年，pp.36-38。文可義「総合実践活動的設計」『広西教育学院学報』第2期（総第76期），2005年，pp.7-10。徐曉東「中小学総合学習課程開發和教学設計」『電化教育研究』第1期（総第93期），2001年，pp.56-62。などがある。

¹⁴ そのほかには、李海萍「総合実践活動課程中的教師專業發展与全科教師培養」『教育理論与实践』第27卷第4期，2007年，pp.37-40。丁静「総合実践活動課程師資問題研究」『課程·教材·教法』第24卷第8期，2004年，pp.75-78。などがある。

ことが指摘されている。

⑥総合実践活動の実施状況に関する報告を論じた論文

この分野としては、例えば、苏潔梅、罗显克、罗瑞宁、陆秋光「崇左市中小学総合実践活動課程実施現状調研報告（崇左市の小・中学校の総合実践活動の実施状況に関する研究報告）」（『南寧師範高等専科学校学報』第24巻第4期，2007年，pp.122-127.）と、贾曉紅、李広州、程萍「中学総合実践活動課程開設現状の調査与思考（中学校における総合実践活動の開発現状についての調査と思考）」（『教育探索』第5期（総第143期），2003年，pp.26-28.）などがある¹⁵。苏潔梅らの調査報告では、崇左市の小・中学校における総合実践活動の実施水準が全体的に低くなっており、その原因には、教育行政の管理、学校の執行体制、そして教師自身の資質と能力等の問題があると指摘している。贾曉紅らの調査結果では、多くの中学校においては、総合実践活動が積極的に展開されているとはいえ、一部の学校では総合実践活動の実施に十分力を入れていないというのが現状である。

⑦総合実践活動の問題点の指摘に関する論文

この分野としては、例えば、李巧平、嚴晶文「総合実践活動課程実施過程中若干問題的探討（総合実践活動の実施過程における若干の問題点についての探究）」（『湖南第一師範学報』第7巻第1期，2007年，pp.18-20.）と、田景正「総合実践活動課程実施中的問題与策略（総合実践活動の実施問題と策略）」（『中国教育学刊』第6期，2006年，pp.48-52.）などがある¹⁶。この二つの論文では、総合実践活動の問題点について、主に次の三つが指摘された。一つ目は、総合実践活動の認識問題である。つまり総合実践活動を実施する教師たちの意識が明らかに不十分である。二つ目は、総合実践活動の管理問題である。つまり総合実践活動がどのように着実に実施されているかが明確になっていない。三つ目は、総合実践活動の評価問題である。つまり総合実践活動の実施とともに、その教育効果についての検証が明らかに欠けている。

⑧外国の総合実践活動との比較研究に関する論文

この分野としては、例えば、趙桂琴「中日初中総合実践活動課的共性与差異（中日の中

¹⁵ そのほかには、邹开煌、叶榕村「中小学総合実践活動実施現状調査及分析」『福建教育学院学報』第7期，2004年，pp.72-75。張倩苇「広州市中学総合実践活動課程実施現状調査報告」『教育導刊』2006年4月号上半月，pp.24-27。などがある。

¹⁶ そのほかには、劉麗群「総合実践活動課程実施課程中的問題分析」『中国教育学刊』第12期，2005年，pp.27-33。姚婧「行為偏差：小学総合実践活動実施中存在的問題」『中国教育学刊』第8期，2004年，pp.46-48。張華「総合実践活動課程的問題与意義」『教育發展研究』2005年，pp.34-37。などがある。

学校における総合実践活動の共性と差異)」（『教育理論と実践』第26巻第6期，2006年，pp.34-36。）と、銭旭昇「中国的“総合実践活動”和日本的“総合学習時間”的比較研究（中国の『総合実践活動』と日本の『総合学習時間』に関する比較研究）」（『外国教育研究』第29巻第8期，2002年，pp.42-45。）などがある¹⁷。これらの論文では、日本と中国の比較研究を通して、それぞれの特色が明らかにされていると同時に、日本の「総合的な学習の時間」が中国に与える示唆も指摘されている。

3. 先行研究に対する本研究の位置づけと意義

以上の先行研究についての考察によれば、今日の中国においては、様々な観点からの総合実践活動に関する研究が積極的に行われるようになってきていることは明らかである。研究者たちは総合実践活動について積極的に取り組み、数多くの研究成果を発表している。たとえば、先行研究の中で取り上げた10冊の単行本においては、各著者が多様な視点、多様な角度から総合実践活動について考察し、総合実践活動の全体像を捉えようとしている。そこでは、総合実践活動の性質、意義、目標、内容、方法、評価、主題設計、実践、監督及び管理、授業実施など多くの範疇から、主に理論的、実践的な分析と検討が行われていた。また、研究論文を大きく分類すると、理論面、内容構成面、実践面、そしてカリキュラム論、教員養成、実施状況、問題点、外国との比較などの観点から様々な吟味・検討が行われている。

ただし、ほとんどの先行研究は「上から下へ」の視点に立ち、総合実践活動のあるべき様子について論じていた。このような「上から下へ」という視点に立つ教育活動は、教師主導で展開され、総合実践活動本来の意義とかけ離れたものになりがちである。総合実践活動は、あくまでも子どもを中心とし、子ども自らの自発的な活動による主体的な学びを育てる学習活動である。そのため、本研究は、子どもたちを対象として、総合実践活動における単元の展開や学習過程は常に子どもたちの立場に立っているのかについて吟味する。その吟味によって、子どもたちが総合実践活動を通して「自主学习」を形成していることを明らかにする。このような子どもたちの立場に立って、本研究を行うことで、本研究の全体の基調を構成することになる。

¹⁷ そのほかには、黄偉「課程創新与歴険：喧闹之後再沈思—我国“総合実践活動”与日本“総合学習時間”之比較」『比較教育研究』第7期（総第182期），2005年，pp.12-16。趙桂琴「中日初中総合実践活動課程評価比較研究」『教育理論と実践』第26巻第6期，2006年，pp.62-64。などがある。

また、上述の先行研究を見る限り、まだ質的に限定的なものに留まっているといわざるを得ない。10冊の単行本は、それぞれ8章から12章の構成で、総合実践活動にかかわる教育制度、教育内容、教育方法、教育実践、教育管理などに言及しているにもかかわらず、総合実践活動が導入された社会的経緯や教育理論的背景については十分に述べていない。そして、理論と多様な実践事例を紹介しているものの情報量が多いため、総合実践活動をめぐる理論的な観点からの体系的な整理や問題意識と用語・概念の共通理解の形成の点においては十分とはいえない。即ち、多様化する総合実践活動についての整理が不十分で、理論的体系化が整然となされていない。また、単行本でも、研究論文でも、いずれも総合実践活動の重要性と必要性についてはかなり詳しく指摘されている。しかし、教育現場での総合実践活動をめぐる授業実践上の困難さや教師たちの戸惑い、学校教育の混迷など、現実的な諸問題や諸課題を解明するための、綿密で実証的な研究が行われていない。

要するに、以上の先行研究は、理論面か実践面のどちらかに偏った内容が多く、具体的な授業実践のデータに基づき、統計的・数量的な手法を用いて客観的・実証的に論究しようとする研究はほとんど見当たらない。言い換えれば、本研究の研究主題とする「自主学习」を形成するために、総合実践活動が効果的な機能を果たしているかどうかについて、具体的な授業の事実や子どもの実態等を踏まえた綿密な検証が十分に行われているとはいえない状況である。

また、総合実践活動は取り組みの歴史が浅いことに加えて、この広大で多様な国土を持つ中国において、統一された教科書が存在せず、学習内容や学習方法についての大きな枠組みはいくつか提示されているものの、基本的には各学校や教師の判断に委ねられているなど、学習活動を展開する様態も従来型の教科とは様々な点で大きく異なっているため、研究方法が十分に確立されていないといった問題点も多く残されている。

したがって、本研究では先行研究において十分に触れられていないこれらの部分について、より体系的な理論的追究を深め、総合実践活動が「自主学习」の形成に対してどのような意義や役割を果たしているかについても、具体的な授業分析とアンケート調査の結果等を踏まえながら実証的な吟味・考察を行うことにしたい。

4. 本研究の方法と構成

図1は本研究の方法構成図である。図1に示すとおり、本研究は、方法論的には、主に文献研究、現地考察、アンケート調査を採用した。研究の進め方は以下の手順で行う。

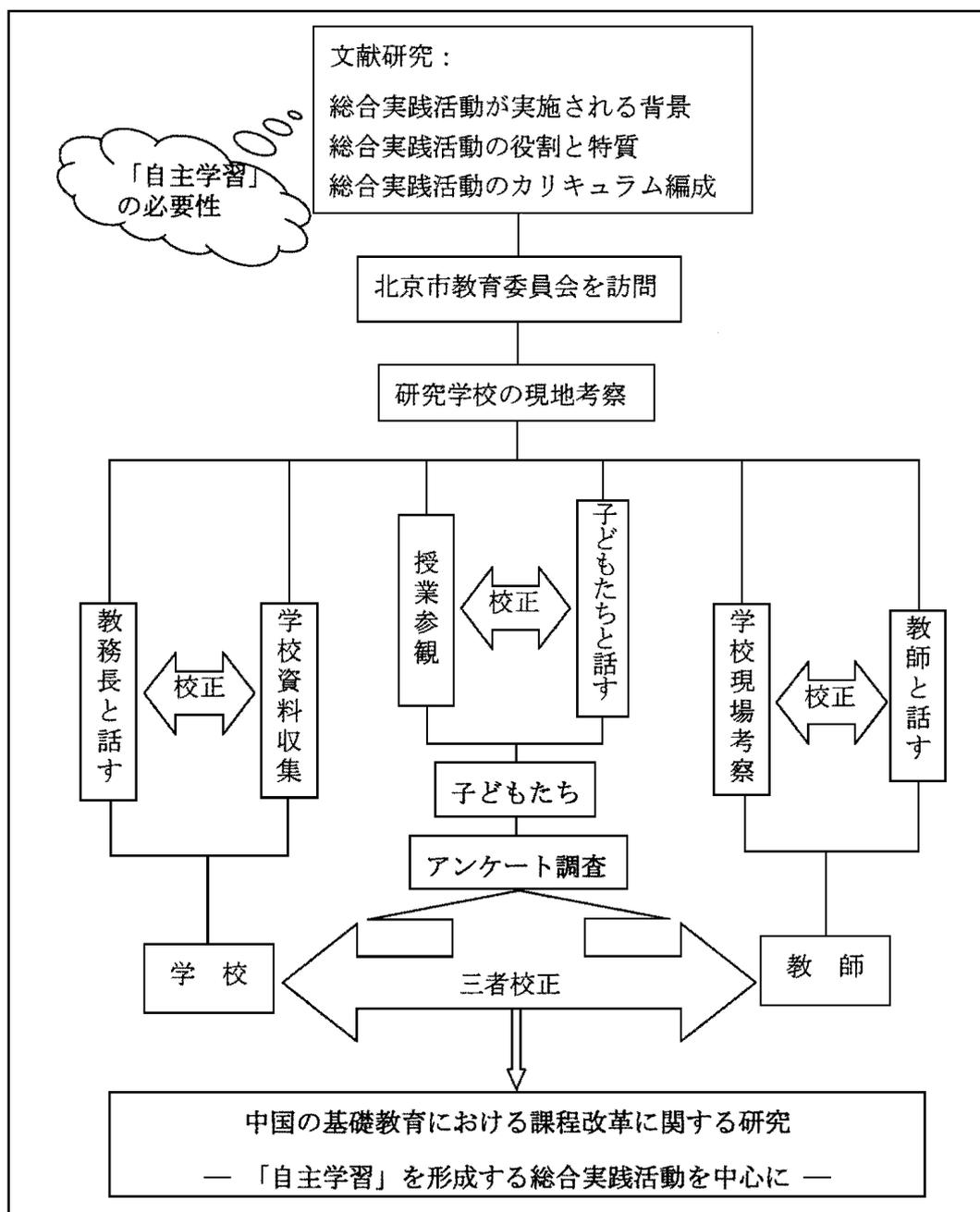


図1 本研究の方法構成図

(1) 本研究の基本的観点としての『「自主学习」を形成する総合実践活動』とは何かを把握するため、まず最初に、総合実践活動と「自主学习」の関係について明らかにする。そのために、中国政府及び各研究者が発表した各種の文献資料に基づいて、国家政策としての教育改革の理念と目標について調査・分析を行う。さらにそれらを踏まえて、総合実践活動がその目標としての「自主学习」を唱える必要性、及び総合実践活動が開設された社

会的背景、「素質教育」を実現するための新しい教育課程の特色、総合実践活動の目標、カリキュラム編成の内容、方法、具体的な単元構成や授業展開の特色などを究明する。

(2) 以上の文献研究をもとに、これまでの中国の学校現場では、総合実践活動が具体的にどのように実施され、どのような授業がなされているかを中心に考察する。そのため、筆者は中国の首都にある北京市教育委員会の基礎教育処を訪問し、北京市における教育改革の進行状況や、総合実践活動の実施状況を把握した。そして、北京市教育委員会の基礎教育処の紹介により北京市内の四つの小・中学校の授業参観を行い、各学校の教務長、教師、児童・生徒に対して直接聞き取り調査を実施することができた。

(3) 最後に、筆者が四つの小・中学校を含めて、合計七つの小・中学校で行ったアンケート調査の結果を分析することを通して、総合実践活動の実施によって、「自主学習」の形成がどこまで可能となっているかについて検証を行った。

そのため、本研究は5章から構成されており、各章の概要は次のとおりである。

第1章では、中国の基礎教育課程の改革において、総合実践活動が導入される経緯とその社会的背景について明らかにする。そのために、中国の基礎教育における課程改革の変遷過程と、今日の中国における子どもたちの特色との2点から考察する。

第2章では、「自主学習」の形成及び総合実践活動の実施を求める現代の新基礎課程改革の特色について明らかにする。具体的には、「自主学習」の理論的な枠組みを明らかにするとともに、「素質教育」の提唱、「素質教育」に基づく新基礎教育課程改革、そして「自主学習」を形成するための総合実践活動の位置づけと役割に着目し、その特質を分析する。

第3章では、総合実践活動の理論的な源流、及び総合実践活動の目標、総合実践活動のカリキュラム編成の内容、方法、評価についての分析を通して、総合実践活動における「自主学習」を形成するための理論原理と実践のあり方について明らかにする。

第4章では、「自主学習」を形成するために総合実践活動は、どのような授業を創造していけばよいのかについて、北京市内の四つの小・中学校における総合実践活動の具体的な実践事例についての分析を通して明らかにする。

第5章では、北京市内の小・中学校で実施したアンケート調査の分析を通して、総合実践活動の教育効果について検証することを目的とする。そのために、小・中学生の自己評価を分析の主要な指標として取り上げ、総合実践活動の教育目標の達成状況、そして先進実践学校と一般学校との比較、及び総合実践活動と「自主学習」の形成との関係を検証することによって、総合実践活動の教育効果を明らかにする。

第1章 中国の基礎教育における課程改革の概要

本章では、中国の基礎教育において、総合実践活動の導入が必要とされるようになった経緯とその社会的背景について明らかにしていく。第1節では、中国における建国以来の近代的教育制度確立のための基礎教育改革の流れについて、量的拡大と質的向上という二つの観点から考察しながら、教育の発展過程についての全体的な特色を把握する。そしてその結果を踏まえ、中国の基礎教育改革においては、依然として「教科中心」「教師中心」「教材中心」という形での教科課程が中心であり、入学試験のための受験学力が唯一の評価基準として存在していることを指摘する。したがって、総合実践活動の導入によって、子ども自身の自発的・主体的な学習活動が重視され、「教えから学びへ」という学習様式の転換が必要となってきているのである。

第2節では、中国における「現代っ子」気質の特色について、「一人っ子政策」の影響のもとでの子どもたちの高学歴志向や学習面での問題状況、急速に変化する現代社会の中での生活面における子どもたちの人間的自立の危機としての非行・問題行動の増加や体験不足・規範意識の低下といった点について考察する。そしてそれによって、今日の学校教育では、子どもたちが主体的に学び、自立的に生活するための資質・能力を調和的に育成していくことが、極めて重要な教育的課題になってきていることについて明らかにする。

第1節 中国の基礎教育における課程改革の特色

中国では、「百年の計は教育を基とする」という言葉によって、教育の重要性が強調されるとともに、長年にわたって基礎教育改革が積極的に推進されてきた。その基礎教育改革には、教育の量的拡大と質的向上という二つの側面が含まれている。本節では、1949年の中華人民共和国建国以来、現在に至る所までの基礎教育改革の変遷過程に基づいて、教育の量的拡大と質的向上がどのように達成されてきたかを明らかにしていきたい。

1. 基礎教育における課程改革の発展概要

ここでは、中国の基礎教育における課程改革の発展概要を遡ることによって、教育の量的拡大を明らかにする。

中国の学校教育システムは、就学前教育、初等教育（小学校）、中等教育前期（中学校）と中等教育後期（高等学校）、及び高等教育によって構成されている。そのうち、初等教育と中等教育前期即ち小・中学校教育は教育の基礎であり、基礎教育あるいは義務教育とも呼ばれている¹。

1949年10月の中華人民共和国の建国以来今日まで、中国政府並びに教育部は、基礎教育の量的拡大を実現するための教育制度の整備・充実に懸命に取り組んできた。量的拡大とは主に、教育の機会均等の理念の下での、義務教育の普及拡大を指すものである。今日の世界には、学校に通うことができず、無償での基礎教育・即ち義務教育を受けることができないことによって、文字の読み書きができず計算ができない子どもたちが依然として多数存在している。しかし中国政府は、中華人民共和国の成立以来、国家百年の計の最も重要な基盤となる、読み書き能力、計算能力及び基本的な生活技能形成のための教育をすべての子どもたちに普及させるために、懸命な努力を積み重ねて今日に至っている。このような初等教育・中等教育前期の義務教育の普及は、子どもたちが各自の持てる能力を豊かに開花させ自らの生活を改善・向上させていくためのみならず、国家社会の全体的な安定や将来的な発展・繁栄を実現していくためにも極めて重要な条件となるものである。

¹ 中国では、義務教育は9年間である。小学校教育を5年間受けた後4年間の中学校教育を受ける場合と、6年間の小学校教育の後、3年間の中学校教育を受ける場合がある。中学校は15歳（6歳に入学する場合）で終わり、その後15歳から18歳までの高等学校を終えると、大学または職業学校を行う学校へ進むことができる。

以下では、中国の近代教育²の軌跡を大筋としながら、①近代教育の導入と、②近代教育の発展の2点から、中国における基礎教育改革の量的拡大という特色について考察する。

(1)近代教育の導入

近代教育が導入される前の中国では、教育は主に「四書」「五経」に代表される古典文献の暗誦を中心に、教育対象も「士」³の階層に限定されたものであった。「士」の階層は学問や教育を専業としている人々であるが、一般の庶民は教育にまったく無縁であったといえる。こうした、国民のごく少数に対する古典書丸暗記の教育は、中国の近代化にとって大きな阻害要因となった。

清朝において20世紀初頭に、日本に倣って幼稚園から大学までの近代学制を導入した。それと同時に、千年以上続いた科挙制度も廃止された。その後、中華民国政府は「中体西用」という教育の近代化を推進したが、旧式の教育の影響力は衰えなかった。特に、農村と内陸地では、儒教社会の伝統、社会全体が知識を尊重し、知識人をあがめる雰囲気は依然として強かった。庶民が生活している民間の中で、孔子孟子時代の伝統的な教育は十分に成長する空間を享有していた⁴。そのため、1949年10月に中華人民共和国が成立する以前は、中国での小・中学校教育の発展は極めて遅かった。さらに、周知のとおり、文化大革命(1966年—1976年)が、中華人民共和国建国初期の17年間(1949年—1966年)の教育理念と教育実践を全面的に否定し、始まったばかりの教育改革を中断し、中国歴史上に痛ましい教訓を残した。文化大革命が終わった1976年から、中国の基礎教育は再び軌道に乗り、大きく発展してきた。

中国近代教育の軌跡を遡ると、まずは日本型モデル、その後アメリカ方式、20世紀の後半からはソ連一辺倒という流れをたどってきたわけである。1980年代からスタートした「改革・開放」は、ソ連型モデルからの脱皮の継続と考えられ、中国の教育に「中国としての特色」という新たな意味が賦与されることになった⁵。中国はそれ以降、世界に向かっ

² 中国の教育史学会の時代区分としては、古代教育と近代教育というカテゴリーが用いられ、清末の科挙制度廃止、新しい学校教育の導入を境目に行われている。普段は1904年の「癸卯学制」とその次の年に出された科挙廃止令を基準に、それ以前の教育を伝統教育、古い教育、あるいは封建教育とし、それ以後の教育を近代教育、新しい教育とする。

³ 中国の歴史上で貴族階級と呼ばれる階層である。「春秋左氏伝」によると、中国の戦国時代から、「士」は当時時代の支配階級となり、いくつの変遷を経て中華民国時代まで勢力を保持し、中華人民共和国が成立する際に消滅した。

⁴ 王智新『現代中国の教育』明石書店、2004年、pp.19—20。

⁵ 同注4、p.21。

て門戸を開放し、世界に融合して、世界の主流と歩調を合わせていこうとしている。

(2)近代教育の発展

中国の教育は国家によって独占されるものの、いくつか教育に関する法令文献が公布されたことによって、教育システムが確立され、義務教育における量的拡大が次第に達成できるようになった。1980年代後半から「科学技術と教育による国家振興（科教興国）」というスローガンに示されるように、経済発展政策においては、科学技術と教育は一貫してますます重要な位置づけを与えられてきた。

1985年5月に「教育体制改革に関する決定」の公布によって、従来の教育体制を大きく転換させることが示され、基礎教育については9年制義務教育の実現を強調することになった。それを受けて、1986年4月に、全国人民代表大会（中国における国家権力の最高機関。日本の国会に相当する）で「中華人民共和国義務教育法」が承認され、「国家は9年制義務教育を実施する。省、市、自治区は該当地域の経済、文化の発展状況に基づいて義務教育実施プランを確定する」（第2条）、「満6歳に達した児童は、性別、民族、人種の別なく、すべて就学し、規定年限の義務教育を受けなければならない。条件が整わない地区では、7歳就学に遅らせることができる」（第5条）など詳しく定められた。さらに、同法によれば、「義務教育は初等教育と中等教育前期の二段階に分けることができる」（第7条）と決められた。

1993年2月に発表された教育改革の指針「中国教育の改革と発展に関する綱要」においては、義務教育の普及拡大をより一層重視することになった。1994年6月の「全国教育工作会议」においては、1990年代最大の教育政策目標であった「基本的に小・中学校の義務教育を普及し、基本的に青年・壮年の非識字層を一掃する」⁶は、教育政策の「重点中の重点」として最優先課題に位置づけられた。1996年4月、国家教育委員会⁷は「全国教育事業第9次5か年計画及び2010年発展計画」を公表した。その中には、9年制義務教育の普及、青・壮年の非識字者の一掃、中等職業技術教育の積極的発展、高等教育の適度な拡大と構造的最適化及び質的向上、現職者研修の積極的展開といった内容が明記されるととも

⁶ このことは、中国の中で“両基”と呼ばれていた。そして、「2000年まで、全人口の85%が住む地域で義務教育の達成、青年・壮年の非識字者は5%以下に抑える」という具体的な数字が出された。

⁷ 現在の教育部である。国家教育委員会は1985年9月の第6届全国人民代表大会第11次会議においては、教育への指導を強化するために、設置された。1998年3月に教育部へと変更された。

に、2010年までの具体的な数値目標が次のように制定された。

「例えば、青年・壮年の非識字率を1%前後にまで下げること、成人の識字率を90%以上に高めること、初級中学への進学率を95%前後とすること、全人口の95%が居住する地域で、9年制義務教育を普及させること、3～5歳児の幼稚園入園率を55%にまで高めること、成人高等教育機関在籍者を含む高等教育在籍者の規模数を950万人に引き上げること、高等教育進学率を同一年齢人口の約11%に引き上げること」⁸。

こうして、中国政府によって、2010年までに全人口の95%が住む地域で9年制義務教育を普及させることが、義務教育段階の具体的な目標として設定された。そして、このような教育目標を達成するために、中国政府はさらにいくつかの措置をとることになった。2001年3月の全国人民代表大会によって採決された「第10次国民経済及び社会発展5か年計画綱要（2001年—2005年）」では、21世紀最初の5年間の政策として、達成された「9年制義務教育の全国実施」に対して、若干残る未実施地域の解消（例えば、中西部の経済未発達地域を中心にまだ達成されていない地域も残っている）と、すでに実施した地域での義務教育定着と質的向上が引き続き最重要課題として明示されることになった。それを踏ま

表1-1 小・中学生の入学率と進学率

年	小学生の入学率 (%)	小学生の進学率 (%)	中学生の進学率 (%)	年	小学生の入学率 (%)	小学生の進学率 (%)	中学生の進学率 (%)
1965	84.7	82.5	70.0	1997	98.9	93.7	44.3
1980	93.0	75.9	45.9	1998	98.9	94.3	50.7
1985	95.9	68.4	41.7	1999	99.1	94.4	50.0
1990	97.8	74.6	40.6	2000	99.1	94.9	51.2
1991	—	77.7	42.6	2001	99.1	95.5	52.9
1992	—	79.7	43.6	2002	98.6	97.0	58.3
1993	—	81.8	44.1	2003	98.7	97.9	59.6
1994	—	86.6	47.8	2004	98.9	98.1	63.8
1995	98.5	90.8	50.3	2005	99.2	98.4	69.7
1996	98.8	92.6	49.8	2006	99.3	100.0	75.7

（出典）中国教育部「1997年～2006年教育統計データ」より筆者作成。

⁸ 『中国教育報』1996年5月15日付。

えて、中国教育部は2001年7月に「全国教育事業第10次5か年計画」を公表し、義務教育の目標を新たに規定した。その中で、2005年までに、9年制義務教育の実施地域を更に拡大（2001年の時点で85%）、中学校の毛入学率⁹を90%以上、中退率を3%以下に押さえることが強調された。2007年5月に国務院が公布した「国家教育事業発展“十一五”計画綱要」では、「義務教育を全面普及させ、強固なものとする」「小学校の純入学率（毛入学率の反対語として使う）は99%以上を維持し、中学校の毛入学率は98%以上、在学率を95%に達成する」という2010年までの目標が確率された。

このような具体的な教育目標が相次いで出されることによって、中国の基礎教育は大きく発展してきた。例えば、表1-1（前頁）は、中国における1965年から2006年までの小学生・中学生の入学率と進学率の状況を示したものである。この表1-1から分かるように、2006年に小学生の入学率は99.3%、中学生の進学率は75.7%に達し、確実に上昇してきたことが分かる。さらに、2006年には小学生ほぼ全員が上級学校に進学することができた。しかし周知のごとく、中国政府の公式統計データは、多くの部分が政治的な利益に合わせたものであって、本当の実態を明らかにするためのものではない¹⁰。したがって、データの信頼性を十分に検討する必要があると考えられる。ただし、少なくとも、中国政府が「9年制義務教育」の完全実施に向けて大きな努力を傾けていることは明白な事実であると言わざるを得ない。さらに、21世紀に入ってから、中国教育に大きな変化が見られるようになってきた。政治、経済、科学技術、文化の発展のための優れた人材の育成が求められている教育は、この数十年の努力で、その規模は以前と比べられないほど拡大してきている。表1-2（次頁）から分かるように、2006年に各級学校の在学人数は1949年と比べ、数倍ないし数十倍の伸びを示している（職業中学校は除外）。以上の考察によって、中国の教育の量的拡大が大きく達成されてきていることが分かった。中国政府は次から次へと新しい目標を示している。

⁹ 中国には入学率と毛入学率という二つの表現がある。入学率は、日本と同じ意味で、児童・生徒が入学する時点での比率を計算したものである。しかし、中国は広すぎ、未発達地域がまだたくさん存在するために、精密な統計を得られない。入学する時点での全体像をつかむために、毛入学率という使い方を導入した。毛入学率というのは、政府によって推測された適齢児童・生徒の入学の比率をさすものである。

¹⁰ 田曉利『現代中国の経済発展と社会変動—「禁欲」的統制政策から「利益」誘導政策への転換—1949年～2003年』明石書店、2005年、p.214。

表1-2 中国における学校の在学人数の変化

(単位：万人と人)

年	普通 小学校 (万人)	普通 中学校 (万人)	普通高 校学校 (万人)	職業 中学校 (万人)	職業高 校学校 (万人)	中等専 門学校 (万人)	大学と 高等専 門学校 (万人)	修士 課程 (人)
1949	2439.10	83.18	20.72	—	—	22.88	11.65	629
1965	11620.90	802.97	130.82	365.84	77.50	54.74	67.44	4546
1978	14624.00	4995.17	1553.08	—	—	88.92	85.63	10934
1980	14627.00	4538.29	969.79	13.45	31.92	124.34	114.37	21604
1985	13370.20	3964.83	741.13	45.23	184.34	157.11	170.31	87331
1996	13615.00	4970.43	769.25	77.52	395.75	422.79	302.11	162322
1997	13995.37	5167.79	850.07	80.89	431.00	465.42	317.44	176353
1998	13953.80	5363.03	938.00	86.70	454.92	498.08	340.88	198885
1999	13547.96	5721.57	1049.71	90.08	443.84	515.50	413.42	233513
2000	13013.25	6167.65	1201.26	88.64	414.56	489.52	556.09	301239
2003	11689.74	6618.42	1964.83	72.41	455.76	502.37	1108.56	651260
2004	11246.23	6475.00	2220.37	52.51	516.92	554.47	1333.50	819896
2005	10864.07	6171.81	2409.09	43.14	582.43	629.77	1561.78	978610
2006	10711.53	5937.38	2514.50	20.57	655.64	725.84	1738.84	1104653

(注)「職業中学校」「職業高校学校」「中等専門学校」は中等教育段階の職業技術教育を行う学校である。日本の専門学校に相当する。「高等専門学校」は短期(2~3年)の専科のみの大学である。それは経済建設と社会の急速な発展のため、適用性の高い技能を持った人材の育成を目的として創設された経緯がある。「高等職業技術学校」とも呼ぶ。

(出典) 中国教育部「1997年~2006年教育統計データ」より筆者作成。

2. 基礎教育における課程改革の各段階の変遷

中国では、教育の量的拡大だけにとどまらず、質的向上にも大きな力を入れて取り組んできた。ここでは、基礎教育改革の変遷によって、教育の質的向上がどのように達成されてきたかを解明する。以下にまず、それぞれの時代区分における教育の特色を要約する。

1949年10月1日に、毛沢東が中華人民共和国の建国を宣言した。このことによって、中国の教育も新しい時代を迎えた。それ以降これまで行われてきた教育改革を振り返ると、その流れを大まかに次のような六つの時期に分けることができる。

中国の基礎教育における6段階（1949年以降）

- (1)旧教育を改造し、ソ連をモデルとする時期(1949年—1956年)
- (2)社会主義教育を全面的に模索する時期（1957年—1965年）
- (3)教育事業を破壊する時期(1966年—1976年)
- (4)社会主義教育の回復と中国としての特色ある教育を探索する時期（1977年—1985年）
- (5)義務教育の実施と中国としての特色ある教育を全面的に建設する時期（1986年—1999年）
- (6)「素質教育」の実施と中国としての特色ある教育を全面的に深化させる時期（2000年—現在）

(1)旧教育を改造し、ソ連をモデルとする時期(1949年—1956年)

この段階は、ソ連をモデルとする理論と実践を結合する教育方法を形成したところに特色がある。1949年10月の中華人民共和国の成立に伴い、政府は第1次全国教育工作会议を召集し、「古い解放区のエド育経験を元に、旧式教育の有用なものを吸収し、ソ連の社会主義建設の先進的な経験を学ぶ」¹¹という基本的な方針を出し、新しい中国の教育発展に必要な明確な方法を提示した。また、「中国人民政治協商会議共同綱領」の第5章の第46条では、「中華人民共和国の教育方法は、理論と実践とを一致させることである。人民政府は計画的に、順をおって、ふるい教育制度・教育内容および教育方法を改革する」¹²と明言した。それを受けて、ソ連をモデルとする教育改革が全面的に行われた。1950年7月の「小学各科課程暫行標準（草案）」、1950年8月の「中学暫行教学計画（草案）」、1952年3月の「小学教学計画」「中学暫行規程（草案）」を公布することによって、新中国においては、初めて自国としての統一的な教育課程を擁することになった。

そして、1953年—1957年が中国の最初の「国民経済五年計画」の時期であった。この時期は、経済と文化を建設する重要な時期であった。それを背景とする小・中学校では、「理論知識を实际と結合し、労働技術教育を実施する」ことを目的とするために、小学校は「手工労働課」、中学校は「労働技術教育課程」を開設した¹³。また、この段階で、中華人民共和国の新しい学校制度が誕生したのである。1951年10月に、国务院が「学制改革に関

¹¹ 中央教育科学研究所編『中華人民共和国教育大事記』教育科学出版社、1993年、p.200。

¹² 溝口貞彦『中国の教育』日中出版、1978年、p.35。

¹³ 徐仲林、徐輝『基礎教育課程改革理論与实践』四川教育出版社、2003年、p.19。

する決定」を公布し、以前の小学校の“四・二制（初級4年、高級2年）”を“五年一貫制”に変更し、子どもの入学年齢を7歳と定めた¹⁴。要するに、この段階の教育改革は「基礎知識、基本技能」を身につけることを重視し、教科書の科学性、系統性と思想性を強調した。これらによって、中国の新しい教育課程の良好な基礎が確立された¹⁵。

(2) 社会主義教育を全面的に模索する時期（1957年－1965年）

この段階は、社会主義教育の時期であり、教育が生産労働と結合したところに特色があった。この時期には、ソ連一辺倒の政策が見直され、中国の実情にふさわしい社会主義教育制度の創設が強調された。1958年9月の「教育に関する指示」（国務院）においては、「中国共産党の教育方針はプロレタリアの政治に奉仕し、教育を生産労働と結びつかねなければならない」、教育目標を「社会主義的な自覚を持ち、高い教養を身につけた勤労者を養成すること」であると定めた¹⁶。そして、「教育と生産労働を結合する」教育政策の影響により、子どもたちは多くの時間を生産労働に費やした。これは、中国の総合実践活動（労働実践中心）の最初の形態であると考えられる¹⁷。

また、1958年8月の「教育事業の管理権限の地方への委譲に関する規定」（国務院）に基づいて、「通用の教材や教科書を編成すること」が教育部の役割の一つであったが、「各地方や各学校が自分なりの事情に応じ、自分なりの特色に基づいて、教育部が公布した各種の教育計画、教学大綱、教科書などについて修正もしくは補充することができる。さらに自分なりに編成することもできる」という指示が出された。まもなく「これから各地で自分なりに教材を編成することにして、教育部が二度と教科書リストを頒布しない」という教育部の方針が明らかにされた¹⁸。そのため、各地方は1958年秋から、学制の縮小、教科書の編成などの試みを行った。こうして中国は独自の教育制度を検討し、教育発展のための道筋の開拓を目指すことによって、ソ連の影響下の教育経験の呪縛をある程度解くことができた¹⁹。

¹⁴ 石筠波「我国基礎教育課程政策發展變化的歷史軌跡」以下のURLよりダウンロードした（2009年3月8日確認）。（<http://www.zxxjs.net/Article/aaa/kgll/200804/71202.html>）

¹⁵ 同注13, p.19。

¹⁶ 王智新『現代中国の教育』明石書店, 2004年, p.45。

¹⁷ 和井田清司、林明煌、牛志奎、申明宇「東アジアにおけるカリキュラム改革と総合学習～『共通性』と『差異』をめぐる比較研究～」『上越教育大学研究紀要』第24巻, 第2号, 2005年, p.577。

¹⁸ 徐仲林、徐輝『基礎教育課程改革理論与实践』四川教育出版社, 2003年, p.20。

¹⁹ 王智新『現代中国の教育』明石書店, 2004年, p.45。

しかしその一方、以上のような教育改革の風潮を踏まえ、学校現場では大きな混乱が生じた。例えば、学校教育では、教師の役割を否定し、授業時間を恣意的に減らし、無計画に学校を増設したり、大学一年生の学習内容を中学生に押し付けたり、知識の系統性を弱めたりして、教育の質の低下を招いた。そのため、このような学校現場での無政府的な状態を早急に改善するため、教育部は1959年5月に「普通中小学と師範学校の教材編成に関する意見」を公布し、普通小・中学校と師範学校は統一的な教材を使用することを決めた。同年6月に人民教育出版社が共通的な教材の編成に取り掛かった。その後、1963年3月に、「全国制小学校暫行工作条例（草案）」「全国制中学校暫行工作条例（草案）」がいずれも中共中央の名において相次いで出された。また、同年7月に「全日制中小学教学計画（草案）」が教育部より公布され、第4回目の教科書が人民教育出版社より出版された。こうして、政府は地方から教育の権限を回収して、調整・強固・充実・向上という方針を打ち出し、教育軌道を修正することになった。

この時期の教育改革では、一方では、初めての選択科目の設置と郷土教材の作成、地方による教育課程の制定や管理の権限を拡大することなどの特色が見られた。他方では、教育課程は主に教科学習を中心に、学校現場で「理系を重視、文系を軽視」する傾向が見られ、子どもたちの負担が重くなった²⁰。

(3) 教育事業を破壊する時期(1966年－1976年)

この段階は、1966年から1976年までの「文化大革命」という動乱期であったところに特色がある。「文化大革命」は、これまで形成されてきた中国の教育課程を破壊することになった。溝上愧は「文化大革命」に対して以下のように評価している。

「十年に及んだ中国の文化大革命は、国際共産主義運動から言えば、現代修正主義に対する継続革命論にもとづく激烈な政治闘争であったわけですが、同時にそれは、教育の視点からみれば世界教育史上まさに空前絶後の、“イクオリティかアチーブメントか”に関する壮大な教育実験でもあったと行ってよいでしょう」²¹。

この段階では、学校の正常な教育と教授活動の秩序が全面的に崩壊した。大学入学試験の廃止、授業時間の短縮、統一的な教学大綱及び教科書の廃止などで、教育は非理性的か

²⁰ 徐仲林、徐輝『基礎教育課程改革理論与实践』四川教育出版社，2003年，pp.20－21。

²¹ 溝上愧「中国の教育—文化大革命後の状況—」権藤與志夫、弘中和彦編『アジアの文化と教育』九州大学出版会，1987年，p.100。

つ無秩序な状態になった。国家が出した教育計画、教科書は「封、資、修、大雑烩」（封建主義、資本主義、修正主義、混合主義）として批判され、各地で自ら編成された。人民教育出版社は廃止された。この時期、教育の実践性、教育内容の政治性、革命性を強調するため、上海、遼寧などの各地において物理、化学、生物などの科目を“工業生産知識”、“農業生産知識”に変更し、物理の教科書が“三機一泵”（トラクター、ディーゼル・エンジン、モーター、吸い上げポンプ）についての学習、生物の教科書が“三大作物”（稲、麦、綿）についての学習に再構成された²²。各地で毛沢東語録や政治スローガンが教科書として使われ、教育はただ政治一色となり、政争の道具として利用された。この段階は“十年の災害”として全否定的に評価されている。

(4) 社会主義教育の回復と中国としての特色ある教育を探索する時期（1977年－1985年）

この段階は、新しい人材観を目指すための教育目標に転換したところに特色があった。この段階に入った1977年から、文革の混乱を乗り越えて、廃棄された教育法規が復活され、さらに次々と新しい教育計画が作り出されていった。例えば、1978年1月に「全日制十年制学校中小学校各科教学計画（試行草案）」、1981年4月に「五年制中学教学計画（修訂草案）」「五年制小学教学計画（修訂草案）」「六年制重点中学教学計画（試行草案）」、1984年6月に「六年制小学教学（計画草案）」が教育部より相次いで発表された。また、国が教育課程に対するさまざまな措置に取り組んだ。「教材編審領導小組」の成立、人民教育出版社の再建、「十年制（五・三・二制）」という基本学制の確立、統一的な教学大綱と教科書の制定などであった。教育課程は大きく変貌してきたが、国家によって厳しく管理されていた。

一方、1982年12月に「中華人民共和国憲法」が改定された。その中では、「国家は社会主義の教育事業を振興し、全国人民の科学・文化水準を向上させる」（第19条）と定められた。この時期に国際化・情報化社会に対応するため、「教育は近代化・国際化・未来化へ」と鄧小平が提唱した²³。1985年5月の「教育体制改革に関する決定」の発表によって、「改革・開放」²⁴を進めるための教育改革の基本的方針が明確に示され、教育に対す

²² 同注14。

²³ 1983年10月1日に、鄧小平が北京市の景山学校への題辞より。その原文は「教育要面向現代化、面向世界、面向未来（教育は現代化に目を向け、世界に目を向け、未来に目を向けなければならない）」となる。

²⁴ 「改革・開放」といえば、中国の経済政策であった。これは、1978年12月18日に開催さ

る指導力が一段と強められた。その中で、教育行政の分権化と弾力化、市場的競争原理の導入、民間活力の利用、学校の多様化と個性化、国家の独占的運営による高等教育の開放と自由化など、中央集権による共産党体制の大変革ともいうべき改革が行われることが言及された。これらのことは、中国の教育改革の在り方が、それまでの政治主導の教育から経済主導の教育へと明確に方向転換されただけではなく、「分級弁学・分級管理」の方針のもとで、地方政府も教育の運営に参加できるようになったことを意味する。これについて、鄭新蓉は「『教育体制改革に関する決定』が中国における新時期の教育改革の総方針であると指摘している²⁵。

ところで、この段階においては、文化大革命の否定と教育を受ける権利を再獲得することで、人々は、抑圧されてきた教育への熱意を、受験戦争に注ぎ込んだ。1977年12月に、文化大革命で永らく中止されていた大学の全国统一入試が12年ぶりに復活した。この時点で、大学の募集定員は20万人であったが、応募者は570万人であった。1980年の小学校児童総数は1億4627万人で、同年の大学・高等専門学校の在学者数は114万人であり、単純計算で、小学生128人のうち1人しか高等教育機関には進学できなかった²⁶。当時中国の人々によく使われた言葉として、「千軍万馬過独木橋（千軍万馬が丸木橋を渡る）」がある。これは教育において成功を納めるためには、人々が競争によって高等学校進学という唯一の道を選ぶしかないという意味であり、まさにその時の状況を如実に反映している。さらに、中国では小学校から大学に至るまで“重点学校”²⁷と称する一連の学校が、受験教育に一層の拍車をかけることになった。

この段階においては、「改革・開放」によるグローバル化社会での国家としての発展の必要性が叫ばれ、これから国際社会の中でたくましく生きる新しい人材の育成への要請か

れた中国共産党第11期中央委員会第3回会議において打ち出されたものである。そもその表現は「対内改革・対外開放」となり、中国共産党は中国の経済発展を図ることになった。

²⁵ 鄭新蓉『現代教育改革理性批判』人民教育出版社、2003年、p.112。

²⁶ 中国教育部「1980年教育統計データ」より計算したものである。

²⁷ 中国では、1953年に毛沢東からの提案で重点学校が設置された。その後、教育部は、全国に重点学校、高校と六年一貫制の完全中学の充実を積極的に図るよう、という決定を各地に知らせた。さらに、1959年の第2次全国人民代表大会報告において、國務院総理周恩来は、「普及と向上と結合の方法で、わが国の教育を發展させ、(中略)全日制正規学校においては、教育の質の向上を基本的任務としなければならない。さらに、一部の重点学校の教育の強化にも力を入れなければならない。国家建設のため、多くの質の高い専門的人材を育成しなければならない。……重点に力を入れ、一般を導くということは教育事業發展の法則に叶うものである」という明確な指示で、重点学校に位置づけた。つまり、重点学校はエリートを養成するための重要な役割を果たすものである。

ら、教育改革が進められた。そして、市場原理に基づいた、規制緩和による競争主義と自己責任の考え方が導入されることになった。したがって、この段階の教育については、「開放改革で国際舞台に復帰」する教育と評価する研究者もいれば、近代化ないし現代化を推進するために、知力教育が強力なテコとされたと指摘する研究者もいる²⁸。

(5)義務教育の実施と中国としての特色ある教育を全面的に建設する時期（1986年－1999年）

この段階では、「素質教育」を目指す教育改革が実施されたところに特色があった。この段階は、中国における教育改革の最も重要な時期であった。1985年5月の「教育体制改革に関する決定」を受けて、1986年4月の「中華人民共和国義務教育法」では、全国で9年制義務教育を実施することが確立された。そのために、「教育内容の難易度を下げ、子どもたちの負担を軽減し、教育課程を明確かつ具体的に制定する」²⁹という原則に基づき、教育部は以前の教学計画と教科書を大幅に修正し、1988年9月に「義務教育全日制小学・初級中学教学計画（試行草案）」を公布し、1991年の新学期から実施することを決定した。それによると、9年制の義務教育は、各地方の状況に基づいて「五・四制」と「六・三制」の2種類に分けられた。そしてさらに、4年後の1992年に、教育部が1988年の「義務教育全日制小学・初級中学教学計画（試行草案）」を基準とし、新たに修正することによって、「九年義務教育全日制小学・初級中学課程計画（試行）」へと変更した。その変更理由について、馬立は以下のように説明している。

「中華人民共和国成立後、『教学計画』を使用するようになった。『教学計画』はもとも教師のための一学期あるいは年間の教育の目標、授業内容と配分、単元や事項の配置を示したものであるが、実際にはすでに学校全体の教育活動の計画にまで拡大されていた。改名の理由は二つあり、一つは、今度の『計画』の核心は教育課程の設置と教育課程の構成にあり、教育課程の構成は今までと大きく変わった。課外活動も授業の一環として加えられ、職業予備教育が新設されたほか、選択科目が大幅に増えた。二つ目は、教師の組織と指導の下で行われた教育、授業活動もあれば、児童・生徒個人、あるいはグループで主体的に行う自主学習活動もある。今までの『教学計画』の枠を大幅に超越したので、『教

²⁸ 溝上悞「中国の教育—文化大革命後の状況—」権藤與志夫、弘中和彦編『アジアの文化と教育』九州大学出版会、1987年、pp.106－107。

²⁹ 『中国教育年鑑（1988年）』人民教育出版社、1989年、p.334。

学計画』という名称では適切ではない」³⁰。

このように、中国政府は教育課程について新たな認識を形成し、教育課程の編成において新たな方向を示した。そして、この段階における教育課程改革の特色としては次のようなことがあげられる³¹。

①教育課程の目標の明確化

教育課程は基礎・基本の定着とともに、徳・知・体などの諸方面で主体的な発達を遂げることができる子どもの育成を目指しており、社会や時代の要請を反映する一方、「教育は近代化・国際化・未来化へ」の戦略を達成することも重要な目標である。またそれは、子どもたちの心身の発達にふさわしい教育を推進することも目指している。

②教育課程の統一性に加えた柔軟性や多様性

教育課程は国家課程と地方課程に分けられた。国家課程とは、つまり国家が編成した教育課程で、全国の小・中学校の統一的な必修課程として実施されることになった。それは教育課程全体の90%を占め、義務教育期間中の教育内容の質と量を保証するために重要な役割を果たす。他方、地方課程は、地方が独自の文化、経済発展の要求に応じて、教育課程や「郷土」教材を、自主的に編成できるようにしたものである。1992年に改訂した「課程計画」により、「五・四制」の小・中学校の地方課程の年間時数はそれぞれ340時間と626時間（総時数5610時間と4756時間）となり、「六・三制」の小・中学校の地方課程の年間時数はそれぞれ544時間と160時間（総時数6528時間と3634時間）となった。

③教育課程の構造のより一層の合理化

教育課程は「教科課程」と「活動課程」によって構成された。「活動課程」は教育課程の必要な部分として取り入れられることで、長年維持されてきた単一的な教育課程が、単一化ではなく多様化の方向に向かって発展していくことが明らかになった。また、教育課程の分科課程と対立する「総合課程」が設置された。たとえば、小学校では、歴史と地理の代わりに「社会」が新設された。

④教育課程の弾力化と教科書の「国定制」から「検定制」への変更

1992年教育課程の変更によって、教育課程の緩和と教科書の多様化が進行することとなった。長年の教科書の「一綱一本制（統一的な教学計画と統一教科書）」が、「一綱多本

³⁰ 馬立「關於『九年制義務教育全日制小学・初級中学課程計画（試行）』的若干説明」教育委員会基礎教育司『九年制義務教育課程計画（試行）學習指導』、人民教育出版社、1995年、p.89。

³¹ 徐仲林、徐輝『基礎教育課程改革理論与实践』四川教育出版社、2003年、pp.23-24。

制（統一的な教学計画と多様な教科書）」へと変わった。教科書を自由に執筆し、それを審査して合格したものを教科書として認めるという「審定制度」³²が実施されるようになった。毎年教育部が審査によって合格した教科書リストを頒布した上で、各省・市・自治区の教育委員会が、各学校で使用できる教科書についての採用決定権を持つことになった。さらに、地方では教材を審査する委員会を設置する場合もあるので、地方が独自の教科課程の基準を策定して、教科書を編纂したり、個人やグループの執筆による教科書を編成することができるようになった。

この段階においては、人々の学歴志向に伴い、さらに競争が激化した。大学への進学率を高めるために、小・中・高等学校では、受験科目のみを重視し、子どもたちの能力育成を軽視した。その結果、子どもたちの能力低下についての教育問題が浮かび上がってきた。これを解決するために、「応試教育」を是正し、子どもたちの能力や資質を全面的に高めることを目指す教育改革が行われ始めた。それが「素質教育」である。1993年2月の「中国教育の改革と発展に関する綱要」の公布によって、「全民族の資質を高め、より優れたより多くの人材を育成する」「小・中学校における基礎教育が受験教育という教育モデルから、国民の資質を高めるといふ教育モデルに移行していくべきである。全面的に児童・生徒の思想道徳、文化科学、労働技能及び身体心理資質を向上させ、児童・生徒の生き生きした発達を促す」と記され、1995年3月には「中華人民共和国教育法」の制定、1998年12月には「21世紀に向けた教育振興行動計画」、1999年6月には「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定」などの一連の教育施策の発表により、「素質教育」を全面的に推進するとともに、教育課程改革に大きな影響を与えた。

(6)「素質教育」の実施と中国としての特色ある教育を全面的に深化させる時期（2000年—現在）

最後の段階は、現在進行中の教育改革である。この段階は、新しい教育課程としての特色ある総合実践活動を導入することになったところに特色があった。

2000年の新世紀への変わり目を契機として、中国の教育改革は、「素質教育」の理念を

³² 1986年9月に、「全国中小学教材審定委員会」と「各教科教材審査委員会」が成立された。1987年10月、教育委員会が「全国中小学教材審定委員会工作章程」を公布することによって、教科書の編集・審査制度が正式にスタートした。さらに、1996年10月に、新「全国中小学教材審定委員会工作章程」が公布され、その中に一番大きな変化といえば、“審定”を“審議”に変えることになった。これによって、中国の教育行政は中央集権から地方分権に譲る一方であった。

学校教育に貫くための新たな段階に入った。2001年6月に「基礎教育課程改革綱要(試行)」(以下「綱要」)の発表によって、中国政府は第8回基礎教育課程改革を開始した。「綱要」において、新設した「課程標準」³³はかつての中央主権的な「教学計画」「課程計画」に比べ、柔軟性が一層強く、地方や学校に今までなかった裁量権を与えることを示した。ここには、中国の教育行政が中央集権的な体制から規制緩和への展開、自律的な学校経営へと進んでいく動きが見られる。その一方、「綱要」を踏まえ、今回の教育課程改革は、あまりにも行き過ぎた知識・技能偏重主義の是正や画一的な教育システムの是正をねらいとして求め、子どもたちが「繁、難、偏、旧」の教科書内容を一方的に覚えることから、自ら意欲的に、主体的に学ぶことを強調するのである。つまり、従来の「教えられ学ばされる教育」から「自ら主体的に学びとる教育」への転換が図られている。そして、総合実践活動が新しい教育課程改革の目玉として実施されることになっており、「教えから学びへ」という学習様式の根本的な転換を目指している。この段階における教育課程の具体的な検討は第2章に譲る。

この時期の教育改革の特色について、鐘啓泉は以下のように指摘している。

「今回の教育改革は、子どもの発達を中心的に位置づけることになった。新教育課程においては、子ども一人一人の健全な成長を促進することを強調している。……それは……子ども一人一人に『教育を受ける権利』を与え、教育の基本理念を『中華民族の復興のため、子ども一人一人の発達のため』と明確に提示する。……特に、総合実践活動の創設は、……教科学習の中では扱われない社会的、現実的、日常生活の中で直面する問題を、学習内容として位置づけ、これまで長く続けられてきた伝統的な分科学習の方式を打破した。子どもたちの経験に基づいて学習する新しい枠組みを導入したのである」³⁴。

したがって、この時期の教育改革で、大きな成果として取り上げることができるのは、学びの構造における様式の変化であり、子どもたちが主体的に学ぶことができる姿の実現を目指していることである³⁵。

3. 基礎教育における課程改革の今日的意義

³³ 2001年の教育課程改革において、「課程標準」は「新学習指導要領」として公表され、2001年7月に18種の「課程標準(実験稿)」は北京師範大学出版社によって出版された。具体的な内容は以下の文献で参照できる。(朱慕菊『走進新課程：与課程実施者對話』北京師範大学、2002年、pp.53-109。)

³⁴ 鐘啓泉『課程的邏輯(ロジック)』華東師範大学出版社、2008年、p.30。

³⁵ 鐘啓泉『課程的邏輯(ロジック)』華東師範大学出版社、2008年、p.32。

以上の検討によって、中国の教育は、1949年の建国から2000年の初めまでの60年の努力を通して、現行の基礎教育課程の体系が形成され、今日まで大きく変貌してきたことが明らかになった。その特色をもう一度まとめると、それはこれまでの教育のそれぞれの発展段階の中で、量的拡大と質的向上が同時進行の形で次第に達成されてきたということである。

量的拡大は主に義務教育段階の入学率を高めることを目指していることはいうまでもない。一人でも多くの中国の子どもたちに対して日常生活に必要な読み・書き・計算の基礎技能を習得させ、各個人の持てる能力を豊かに表出・開花させることによって、経済の発展を担う質の高い労働力を供給し社会全体を進歩・向上させていくことは、中国政府による教育政策の不可避の目標であり、中国政府の大きな役割である。さらに質的向上は、主に以下の二つの側面から達成されていった。一つは、教育課程の改訂を中心に教育行政システムの改革として行われたものである。教育課程の改訂は、主に教学計画の制定と教科書の編成を中心とする。そのなかで、教科書は国定制から検定制へと変わり、教育課程は分科課程を中心に構成されたものから、一部「総合課程」あるいは総合的な活動課程をも含んだものへと発展してきた。そしてそれは、子どもたちの主体的な追究を促し、それを支援するための各地方の教育の規制緩和を促進する形で機能してきた。もう一つは、「応試教育」から「素質教育」への、教育内容や教育方法の面での転換である。言い換えれば、これは教育に対する根本的な意識変革であり、「知識観・教育観の移動」である。つまりそれは、これからの教育は「知育偏重教育」から「子どもの全面的発達を促す教育」への転換を目指すことを強調し、子どもたちに学習の主体者として創造性や実践的諸能力の形成を要求し、主体的に学習できるスキルの獲得を期待しているということができるのである。

また、以上のような基礎教育改革の特色と関連づけて、指摘できるのは、経済発展という国家政策の中に教育改革が明確に位置づけられていることである。そのため、現在社会における国際化、情報化を背景とするグローバル社会の進展の中で、中国の教育改革は21世紀にふさわしい新しい方向を見出そうと動き始めている。1980年代以降の鄧小平の「改革・開放」による経済発展への政策的な転換、2001年のWTO（世界貿易機関）への加盟では、中国の教育理念は、伝統的な社会主義的教育制度を解体し、経済成長のための「教育投資」へと転換することによって、求められる人材の質も大きく変容することになった。これからは、自分の直面する社会状況を自らの確に把握して主体的に思考し自主的に判断し行動することができる子どもの育成がますます重要になってきているのである。このよ

うに、中国の教育は、量的拡大とともに質的向上が強く求められていることは確かである。

しかしながら、中国では経済の発展とともに、教育は一国の国力として重視され、先進国を追いかけ、先進国に追いつくための教育改革の努力が続いているにもかかわらず、教育制度及び教育課程の構造は根本的に変わることなく、「教科中心」、「教師中心」、「教材中心」の教育は以前のままであり、試験が進学の唯一の評価基準とされる教育が、依然として存在していることも否めない。それではこのような状況に対してどのように対処していけばよいのか、それが今後の中国教育にとって一つの大きな課題となってくるであろう。

2001年に新設された総合実践活動は、主として一斉画一的な授業を行っている現在の学校教育を打破するために、新しい教育システムづくりの中核を占めるものとして導入されたといえる。また、総合実践活動は、子どもたち一人ひとりの持つ思考力や表現力や判断力や行動力等を相互に関連づけたり総合化・統合化し、各教科の学習とも関連づけたりしながら主体的な学習を重視することによって、これまで以上に学力の質と学校教育のレベルを向上させ、子どもたちの調和のとれた全面的発達を実現することを目指そうとしている。これらのことから、総合実践活動は、既存の知識伝達型の教科学習の枠組みを超えて、21世紀の「知識経済時代」への子どもたちの主体的な学びを保証するために、新たに創設された時間であるといえるのである。

第2節 中国における「現代っ子」気質の特色

前節では、中国の基礎教育における量的拡大と質的向上を目指すために、教育改革が積極的に推進され、教育の近代化と「知識経済時代」にふさわしい子どもたちの基礎的諸能力の育成やより一層質の高い主体的な学びを保証するために、総合実践活動が導入された経緯を見てきた。本節では、教育改革のもとで学習の主体者となる今日の子どもたちは、どのような学習や生活の特色及び問題状況を見せているかについて考察する。

その結果、中国における学校教育では、子どもたちの主体性の育成を基盤とし、自ら学び、自ら考え、判断・行動しながら問題をよりよく解決することのできる資質や能力を涵養するという、社会変化への的確な対応能力の育成が求められていることを指摘する。言い換えれば、子どもたちの学習活動を活性化させ、生活面での問題状況を改善していくためには、従来の知識伝達型・暗記偏重型の学校運営を変革し、社会体験活動等の効果的な導入によって、主体的な学習者・自立的な生活者としての自己責任感や知性的な自己選択・自己決定能力を育成することが不可欠となる。

1. 調査データから見た子どもたちの特性

ここでは、今日の中国における子どもたちは、自分が目指す将来の理想を実現するために高学歴志向を持って懸命に学習に取り組んでいること、しかしその背景には、政府の推進する「一人っ子政策」によって親の我が子への期待が過度に高まり、そのような大きな親の期待に子どもたちが大きな負担やプレッシャーを感じながらも何とか応えようとしている姿であるという、子どもたちの成長と発達をめぐる複雑な問題状況が存在していることについて解明する。

(1) 中国における子どもたちの高学歴志向

① 子どもたちの進学希望

2006年6月から2007年1月にかけて、ベネッセ教育研究開発センターは国際6都市（東京、ソウル、北京、ヘルシンキ、ロンドン、ワシントンDC）における小学生（4年生から6年生）の学習に関する意識・実態調査を実施した。その中の、北京の子どもたちに進学希望を聞いた設問では、「中学校まで」から「大学院まで」、及び「その他」「わからない」など9項目から選択して回答することとした。表1-3はその回答結果の全体をまとめたも

表 1-3 子どもたちの進学希望（北京）

進学希望	比率	進学希望	比率
①中学校まで	0.1%	⑥大学院まで	65.2%
②高校まで	0.4%	⑦その他	7.4%
③各種専門学校まで	2.8%	⑧わからない	5.5%
④専科学校まで	1.9%	⑨不明	0.9%
⑤四年制大学まで	15.7%		

（出典）ベネッセ教育研究開発センター（2008年）『学習基本調査：国際6都市調査報告書』より筆者作成。

のである。

これによると、北京の65.2%の子どもたちが「大学院まで」進学する希望を持っており、北京の小学生が高学歴を獲得することを非常に重視しているという傾向が明らかになっている。ちなみに、同調査では、ほかの5都市で「大学院まで」と答えた小学生の割合は、東京14.3%、ソウル30.2%、ヘルシンキ6.5%、ロンドン23.2%、ワシントンDC19.8%であった。では、どうして北京の小学生が突出して一番高い数値を示しているのだろうか。本調査を分析した中国の研究者は以下のように指摘している。「児童のこのような意識も、やはり現在の中国が依然として『学歴社会』であるという現状とぴったり合致している。今日、社会の就職プレッシャーがますます厳しさを増していることで、雇用側は出身学校と最終学歴をことさら重視し、かつ学歴を人材選抜の基本条件とするようになっている。大都市の大企業や政府機関は、基本的な採用基準を大学院卒業以上としており、中小企業あるいは地方機関であっても四年制大学卒業の学歴を要求している。このような状況が児童に高学歴の追求を学習目的とするという意識を持たせ、いたしかたない現実になってしまったわけである。」³⁶

②子どもたちの学習目的

次に、中国の子どもたちにとって、学ぶということはどのような効用があるのかについて、聞いた結果が表 1-4 である。この表の中で各項目の順位は入れ替わるものの、2005年と2006年の調査結果は、子どもたち全員がほぼ同じ学習目的をもっていることを示して

³⁶ ベネッセ教育研究開発センター『学習基本調査：国際6都市調査報告書』研究所報 Vol.45, 2008年, p.82。

いる。そのうち、上位3位の項目から、中国の子どもたちが、「理想を実現する」「良い仕事を見つける」「将来社会に役立つ」ために勉強しているということが分かり、将来の自分自身の姿を積極的に描こうとしていることがうかがえる。また全般的に、子どもたちは自分なりの価値観や有能感を持っており、社会のために役立つことのできる社会の良き構成員になりたいという明るい将来像を強く抱いている。これらの将来像を実現するために、学習したことを役立てようという意識が強い。

表 1-4 小・中学生の学習目的

2005 年		2006 年	
①理想を実現する	69.9%	①理想を実現する	58.3%
②良い仕事を見つける	62.6%	②将来社会に役立つ	39.2%
③将来社会に役立つ	56.8%	③良い仕事を見つける	37.7%
④親を満足させる	45.2%	④自分の能力を発揮する	37.6%
⑤将来社会の競争に適応する	43.1%	⑤将来社会の競争に適応する	30.6%
⑥自分が賢くなる	44.7%	⑥親を満足させる	20.5%
⑦勉強が好きになる	33.1%	⑦勉強が好きになる	18%

(出典) 中国青少年研究センター「未成年人の学習と学校生活 (1) : 学習目的」より筆者作成。
この調査は以下の URL を参照 (2008 年 9 月 23 日アクセス)。
(<http://www.cycs.org/Article.asp?Category=1&Column=130&ID=6548>)

③子どもたちの学習状況

筆者自身が実施したアンケート調査³⁷の中でも、現在の北京市内の小・中学生の日常学習の状況に関する問題をいくつか設定し、回答してもらった。その結果をまとめたのが図 1-1 である。

図 1-1 からみてわかるように、「とてもあてはまる」と「時にあてはまる」と回答する比率は非常に高い。前述のごとく、高学歴の獲得を追究する一方、多くの子どもたちが学習の必要性を強く意識している。そのため、子どもたちも学習に対して積極的に取り組んでいる。図 1-1 の結果からは、北京市内の子どもたちが自ら積極的に学習に取り組んでいることを明確に読み取ることができる。そこでは、子どもたちが主体的に学習を進めるために、良好な学習態度や学習方法などを積極的に身につけることを目指している。また、

³⁷ 2007 年 10 月 18 日から 10 月 31 日にかけて北京市内の小・中学生を対象に実施した。アンケート調査の詳細は第 5 章を参照。

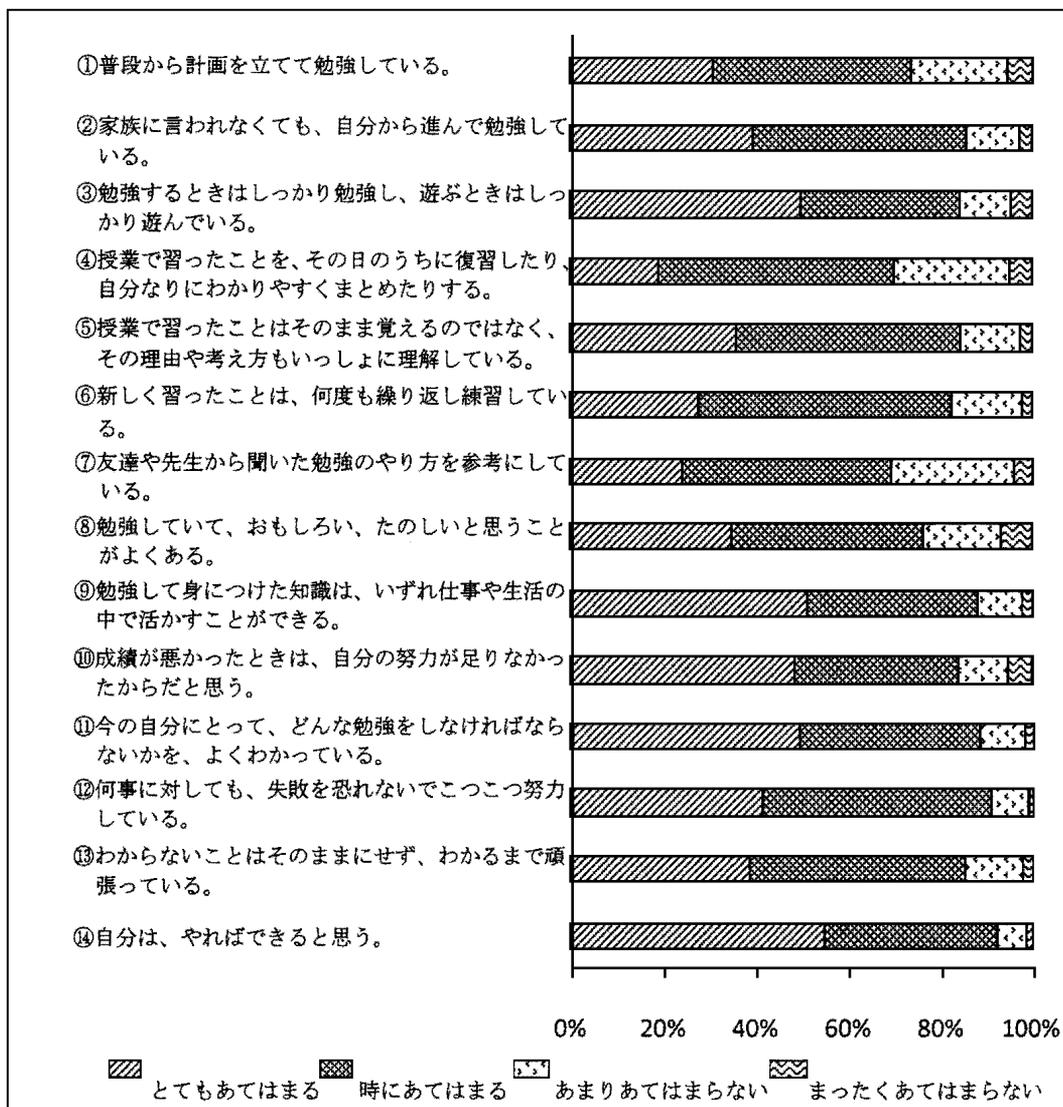


図 1-1 北京市内の小・中学生の日常学習状況 (筆者のアンケート調査より)

勉強すれば、仕事や生活に役立つという学習に対する意識が表れていると同時に、学習効果を高く求めるためには、自分なりの努力が不可欠だという主体的・自主的な学習の必要性についての自覚を持っていることが図 1-1 の中で明らかに示されている。

したがって、本調査は、北京市内の小・中学生が、学習に対してどのような態度、意欲や方法を持つべきか、学習の主体者として何をなすべきかを、はっきりと知っていることを示しているといえる。またその一方で、北京市で現在進行している学校教育改革が、子どもたちの学習態度や学習意欲、学習方法などの育成に力を入れることによって、学習に取り組む姿勢に良い効果が生まれてきていることもうかがえる。

以上の調査データの結果から、中国の子どもたちは“教育が自己の未来を拓く”という

意識を強く持っており、彼らには自己肯定感、あるいは自己有能感の高さが顕著に見られることを読み取ることができるのである。

(2) 「一人っ子政策」に翻弄される子どもたち

しかし、前述のような中国の子どもたちの高学歴志向の要因をさらに深く探っていくと、これ以外の要素も浮かび上がってくる。中国では1979年に「一人っ子政策」を実施して以来、都市部の家庭ではほとんどが「一人っ子」である。そして、現在中国で「一人っ子」の数は一億人に達し、全人口の8%を占めている³⁸。「一人っ子政策」の実施は中国人口数の過大増加を効果的に抑える一方、中国の家族が子どもを過度に溺愛する結果をもたらしているという指摘がある³⁹。特に、「六対一（父母と双方の祖父母六人に対して子ども一人）」の状況で⁴⁰、親たちが一人の子どもを甘やかし、子どもの欲望をすべて満足させようとする傾向が強い。親たちが甘やかし放題で、子どもの成長、子どもの心身にネガティブな影響を与えているのである。結局、過保護に育てられた子どもたちは、節約、努力、忍耐、譲り合い、思いやりなど伝統的な美德を知らず、わがまま、自己中心で、いわゆる「小太陽」「小皇帝」的な存在となる。そのため、子どもたちの主体性、自立性、自己コントロール能力が弱まっている。例えば、天津市の小・中学校の子ども（1500名）に対して行われた調査によると、1500名の子どものうち、52%の子どもが毎日の文具や生活用品の整理まで親に頼っている、79%の子どもが親を離れると何もできない、家事の手伝いをたまにやっている子どもはわずか3%であるという⁴¹。1990年後半頃、わがままな子ども、自己コントロールできない子どもの増加の問題が、新しい社会現象として多くの人々の注目を浴び、一時的に大きな社会的関心事となった。

また同時に、「一人っ子」のために、親たちの子どもに対する将来への期待が過剰となり、親は子どもの教育に異常に熱心となる。中国青少年研究センターの「2005年・中国小・中学生の学習と生活状況に関する調査報告」によると、中国の91.7%の親たちが自分の子ど

³⁸ 華北社会網より。以下の URL を参照（2009年1月12日アクセス）。

(http://www.huabeishehui.com/News_View.asp?NewsID=1083)

³⁹ 鐘家新「中国の都市における一人っ子を溺愛している親たち—『一人っ子政策』を背景として」『母子研究』13号、1992年、pp.40-42。

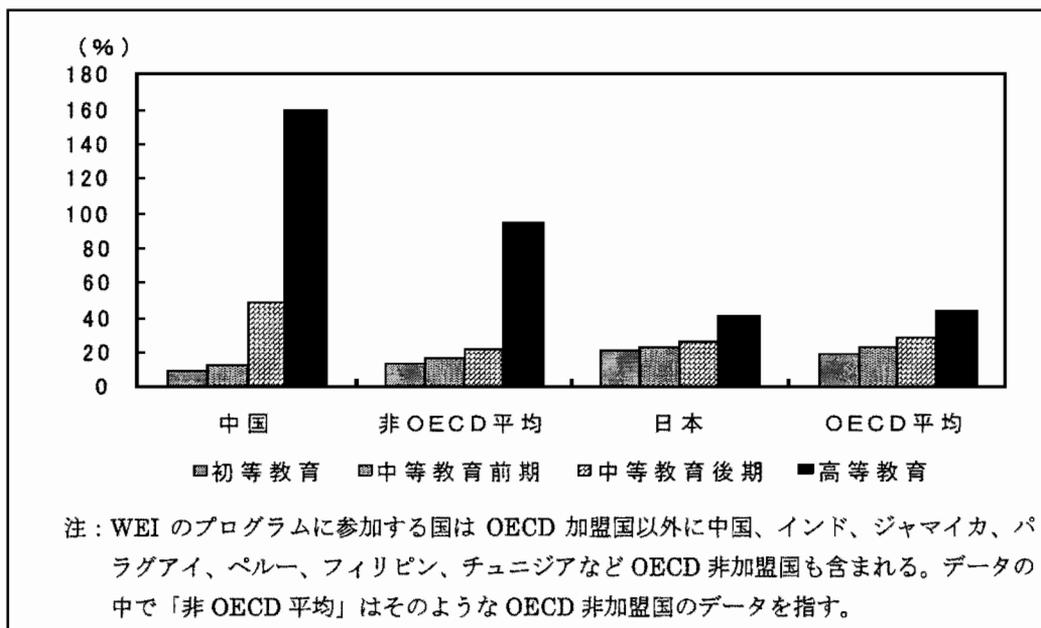
⁴⁰ 教育研究者はこの状況を「四・二・一症候群」と言われる。これは近年中国の家族構成の特徴になっている。

⁴¹ 人民教育出版社課程教材研究所「教孩子做个自理自立的人」。以下の URL を参照（2008年3月12日アクセス）。

(http://www.pep.com.cn/xgjy/xqjy/yejz/jzyf/rcsh/200408/t20040805_111479.htm)

もを専科学校（大学三年制の学校）にまで進学させたいと考えている。そのうち、54.9%の親が博士課程まで進学させる考えである。親の83.6%は、子どもたちの成績の優先順位をクラスの中で上位15位までに到達させることを望んでいる。そのうち、第1位3.4%、上位3位17.4%、上位5位17.5%、上位10位30.8%、上位15位15.2%となる。また、76.4%の親たちは子どもの成績に90点以上を求め、95点以上は34.9%で、各科目が百点であることを求めるのは9.3%である⁴²。

そのため、子どもに高い期待をする中国の親たちが、惜しまずに教育投資を続けていることが浮き彫りになる。図1-2は、在校生1人当たりの教育支出額のGDPに対する比率を、教育機関別に示したものである。これはOECDの調査データから得られたものである。図1-2から見てわかるように、中国の初等教育（小学校）と前期中等教育（中学校）における教育支出額の比率はほかの国と比べて低い。しかし、中等教育後期と高等教育ではこ



(出典) OECDとUNESCOによるWorld Education Indicators (WEI)プログラムを通じて得られた教育指標に基づいて、筆者作成。データソースは以下のサイトで参考可能である(2009年1月3日アクセス)。

(http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=2867_201&ID2=DO_SEARCHRESULTS)

図1-2 在校生1人当たりの教育支出額の1人当たりGDPに対する比率

⁴² 中国青少年研究中心「2005年中国中小学生学习与生活状况调查报告」。以下のURLによって、参照できる(2009年2月26日アクセス)。

(<http://www.scjks.net/Article/Class5/200510/207.html>)

の比率ははるかに高くなっている。特に高等教育の比率は160%に達し、OECDの平均値44%の3.6倍で、非常に顕著である。つまり、中国では高等教育（即ち大学）への教育費の投入が著しく高いといえる。

表 1-5 学校段階で1人当たりの年間授業料負担額
(元/人)

	小学校	普通中学校	普通高校	大学
1996	47.5 (100)	83.9 (177)	307.5 (647)	1477.1 (3110)
2005	140.5 (100)	238.5 (170)	994.1 (706)	4771.7 (3396)

(出典)『中国統計年鑑 1997』、『中国統計年鑑 2006年』より筆者作成。

表 1-5 は、1996 年と 2005 年の、それぞれの 1 人当たり年間授業料負担額を表わしたものである。普通高校（高等学校）と大学の授業料は小・中学校より高く、2005 年は 1996 年より約 3 倍も増加している。一般的に、経済の発展につれて、2005 年に家庭の所得水準が高くなれば、教育の支出額が多くなると考えられる。しかし、中国国家统计局の統計によると、2005 年に一人当たりの平均年収は 11320.77 元であった⁴³。計算してみれば、普通高校の授業料は年収の 8.8%、大学の授業料は年収の 42.2%を占めている。つまり、大学の授業料負担は一般の家庭にとってそんなに簡単なものではないと考えられる。さらに、この影響は農村部にも波及した。2005 年農村の世帯純収入はおよそ 8200 元である⁴⁴。2005 年の大学生 1 人当たりの授業料が 4771.7 元になっているが、これは世帯収入の 58.2%が授業料で消えてしまうことになることを表している。

CHAO, K.R.の研究によると、中国の親たちが重視するのは、子どもたちが成功するために必要な教育に対する高い投資や犠牲、子どもの教育を直接管理したいという願い、そして自分が子どもの成功に重要な役割を果たしているという信念である⁴⁵。それゆえ、上述の授業料を見る限り、中国の親たちが教育費を惜しまずに投入していることがわかる⁴⁶。

⁴³ 『中国統計年鑑（2006年）』表 10-5。

⁴⁴ 『中国統計年鑑（2006年）』表 10-23。

⁴⁵ Chao, K.R. (1996). Chinese and European American mother's beliefs about the role of parenting in Children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(4), pp.403-423.

⁴⁶ その一方、授業料が高くて大学いけなくなる生徒が増えていった。かつて子どもを大学に行かせるために血を売る親さえいるという報道があった。そのため、国が「大学助学ローン」と

ただし、教育支出は、単に授業料だけではない。丁小浩と薛海平の検討では、教育費用を授業料・雑費、教材費・参考書、その他教育支出と3種類に分けて調べたところ、その他教育支出が最も大きいことが分かった⁴⁷。その他教育支出の中には、家庭教師や、習い事、そして、良い学校を選択するための「賛助費」⁴⁸の支払いなどが含まれている。中国では、有名大学を目指し、有利な就職を勝ち取ろうとする競争は、小学校選びから始まっている。小・中学校は義務教育とはいうものの、親たちが子どもの小さい時から子どもの将来への万全の準備を行おうとしており、それゆえに、中国では収入の高い家庭では「賛助費」として年5600元を支払っているという調査結果がある⁴⁹。また、中国青年報社会調査センターがウェブサイト「新浪網(sina)」を通じて行った「就学前の教育費が高騰するという現象」の調査によると、調査の対象となった一般市民3115人のうち、71.1%の人が就学前の教育費を「非常に高い」、26.2%が「やや高い」と回答、2つの回答の合計比率は97.3%に達した⁵⁰。

これまでの分析で明らかになったように、現在の中国の親たちは、ただ一人の子どもに大きな教育費用を支出している。これは、親たちが子どもに対する非常に大きな期待をかけているからである。「望子成龍(子どもの出世を願う)」が多くの親の希望であり、それを達成するために、多くの親は教育によって生活が向上し未来が拓けることを子どもたちと意識的に共有するとともに、教育への投資をいとわない。これに対して、そのような親の期待に子どもたちが一生懸命に応えようとする姿がうかがえる。前述のように、子どもたちの将来像や現在の自己像では、将来や現在の自分に肯定的な子どもが浮かび上がってくるのである。今後の進路についても、かなり高い希望を示している。そこには、経済発

いう政策を打ち出した。貧困家庭の親が子どもの大学卒業までに国の教育ローンを申請することができる。

⁴⁷ 丁小浩・薛海平「我国城镇居民家庭義務教育支出差異性研究」『北大教育經濟研究』第3巻第3期，2005年，p.26。

⁴⁸ 「賛助費」とは、親が学校を選択するために払わなければならないお金のことである。「择校費」ともいう。中国では、「通学区域制度」による義務教育段階の子どもたちが校区に住めば無条件で入学できる。しかし、学校間の質の格差が存在しており、校区外の子どもたちがよい学校に入学したいとするならば、非合法の「賛助費」を払う必要がある。しかし、親の競争意識が「賛助費」という存在を合理化させている。例えば、北京市の一番いい小学校は校区外から越境入学が多く、その際に、3万円ないし10万円(日本円でおおよそ40万円から140万円)の「賛助費」を求める。

⁴⁹ 文東茅「我国城市義務教育段階的择校及其对弱勢群体的影響」『北大教育經濟研究』第4巻第2期，2006年，p.49。

⁵⁰ 人民網日本語版2008年9月24日の記事より。以下のURLを参照(2009年7月6日アクセス)。(http://j.peopledaily.com.cn/94447/94448/6505560.html)

展を遂げつつある中国社会に対する、子どもたち自身の偽らざる期待や希望が表明されている。しかしその一方、それは、親の強い期待ゆえのプレッシャーを受けていることの結果だとも考えられる。たとえば、2006年の「学習基本調査：国際6都市調査報告」の中に、学習に関する北京の小学生の悩みをたずねたところ、「親の期待が大きすぎる」（32%）という結果が首位となっている⁵¹。

これらの事実から、今日の中国の小・中・高校生たちは、自分自身の将来の幸福な暮らしを実現するために、高い学歴の獲得を目指して意欲的に学習に取り組んでいきたいという希望を持つ一方、「一人っ子政策」の下での親の我が子に対する大きな期待にプレッシャーや負担を感じ、息苦しい思いを強く抱いていることもまた明白に浮かび上がってくる。そのため、子どもたちは親への依存心が高まり、親の過保護の下で主体性を低下させ、一人の人間としての自立が困難になってきていると考えられる。ここに、今日の中国の子どもたちの成長と発達をめぐる複雑な問題状況を読み取ることができるのである。

2. 現代社会における子どもたちの危機

ここでは、今日の社会生活の中で顕著な形で表出している青少年犯罪の急増、道徳的規範意識の低下、心身発達の不均衡、生活体験の希薄化など、子どもたちの人間的・社会的自立の危機の特色について解明する。

(1) 青少年犯罪数の急増

2007年1月15日のBCC中文網によると、中国青少年犯罪研究会の統計資料では、近年、青少年の犯罪率が上昇する傾向がみられる。全国の刑事事件を起こした総人数のうち、青少年が約70%を占め、そのうち15歳、16歳の未成年者が、青少年犯罪事件の70%以上を占めた⁵²。また、1950年には、刑事事件に占める青少年犯罪の割合は20%～30%に過ぎなかったが、1980年以降、青少年犯罪比率が60%～70%に上っており、青少年犯罪のピークを迎えることになった。この現象は全世界でも注目されているという⁵³。1990年代に入って、青少

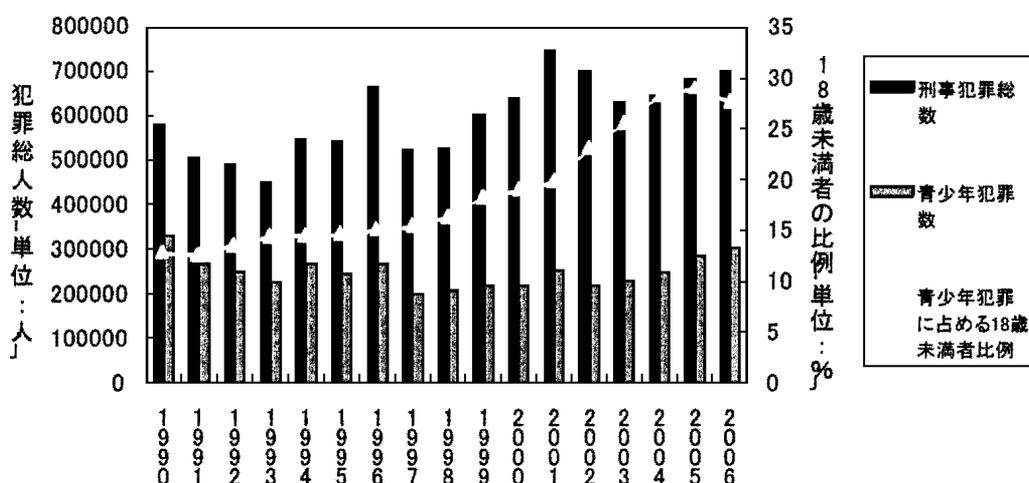
⁵¹ ベネッセ教育研究開発センター『学習基本調査：国際6都市調査報告書』研究所報 Vol.45, 2008年, p.44。

⁵² 『中国五年来青少年犯罪率上昇70%』「BBC中文網」2007年1月15日付。以下のURLを参照（2007年10月6日アクセス）。

(http://news.bbc.co.uk/chinese/simp/hi/newsid_6260000/newsid_6261800/6261871.stm)

⁵³ 亜細亜大学アジア研究所編『現在社会における家族の変容：東アジアを中心に（Ⅲ）』2007年3月15日, pp.60-70。以下のURLを参照（2009年1月11日アクセス）。

年犯罪の割合は低下する傾向が見られ、1999年は1990年の57.31%から36.71%になった。しかし、2004年には38.47%、2006年には43.22%と再び緩やかな上昇傾向を示しており、厳しい状況になっている。そのうち、特に未成年者の犯罪の増加は著しい。図1-3のように、全国の犯罪総数と25歳以下の青少年の犯罪率は、1990年代以降、上昇したり、下降したりしているが、18歳未満の犯罪者の比率変化は1990年からだんだん上昇し、2000年を過ぎると2005年まで激増することになった。



(出典)『中国法律年鑑』1991年から2007年まで各年度の青少年犯罪データより筆者作成。

図1-3 1990年から2006年まで青少年の犯罪変化

中国青少年研究センターの研究報告によれば、青少年犯罪は少年化（若年化）、集団化、それから暴力化という傾向を見せつつある。同センターの研究において、中国における未成年犯罪の特徴としては、次の七つがあげられている⁵⁴。①文化レベルが低い、②低年齢の犯罪が拡大、③農村の未成年者犯罪が増加、④女性犯罪が上昇、⑤「一人っ子」犯罪が増加、⑥在校生と中退者の犯罪が上昇する傾向、⑦再犯者が増加。

このような状況に対して、BBC中文網2007年12月5日の記事では、中国の青少年犯罪は“重大な社会問題”となっていることを指摘している⁵⁵。

(<http://www.asia-u.ac.jp/ajiken/books/project/62.pdf>)

⁵⁴ 中国青少年研究センターの研究結果：「我国未成人犯罪的基本特点」。以下のURLを参照（2009年1月6日にアクセス）。

(<http://www.cycs.org/Article.asp?Category=1&Column=133&ID=5780>)

⁵⁵ 『中国青少年犯罪は“重大な社会問題”である』「BBC中文網」2007年12月5日付。以下のURLを参照（2009年1月6日にアクセス）。

(http://news.bbc.co.uk/chinese/simp/hi/newsid_7120000/newsid_7128300/7128361.stm)

(2) 見失われる道德規範

1980年代後半からの改革開放や市場経済の導入によって、「拝金主義」「個人主義」が氾濫して、青少年の道德意識が希薄化し、他人・社会へのボランティアと奉仕精神を失いかけているという問題などが、教育界で大きく憂慮されている。

子どもの中に、人に損害を与えたり、ごまかしたり、あるいは物を盗み取ったり、人をだますなど、そのような「利益を見たら、義を忘れる」という拝金主義がよく見られる。社会的道德基準の低下によって、子どもたちの社会的道德規範も崩れてしまった。例えば、バスに乗っても、切符を買わずにタダ乗りする。老人や病人、障害者などの「社会的弱者」に会っても席を譲らない。親や先生に対しても全然礼儀がない。このように、「一人っ子」の多くは自己中心的で、礼儀や年配者への配慮も知らないなど、行動の規範が分からず、道德上の欠陥を持つことが明らかになっている。そして、生活道德についても、多くのマイナス面が生じている。例えば、『中国衛生年鑑 2001』の統計データによると、中国では毎年人工妊娠中絶するケースが 1000 万件にのぼり、そのうち未成年少女が占める比率は 20%~30%であった⁵⁶。さらに、「国家麻薬禁止委員会」副秘書陳存儀の話によると、現在中国で麻薬を吸う人は 78.5 万人にのぼっており、そのうちヘロインを吸う人は 70 万人、さらにそのうち 35 歳以下の青少年は 69%を占めているという⁵⁷。2008 年 10 月に、筆者は北京市内にある三つの中学校の七つのクラスで、「あなたはたばこを吸ったことがあるか」という調査を行った⁵⁸。調査（表 1-6 参照）によると、北京市内三つの中学校における 4

表 1-6 北京市内の中学生がたばこを吸った経験 (%)

	全体	中学生	
		男	女
あなたはたばこを吸ったことがありますか	42.37	50.7	34.03
・何回も吸ったことがある	19.29	24	14.58
・毎日吸っている	9.43	14	4.86
・以前は吸ったが、現在は吸わない	13.63	12.67	14.58

(注) 筆者のアンケート調査より。

⁵⁶ 『環球時報』2006 年 8 月 8 日付。

⁵⁷ 『北京青年報』2006 年 6 月 23 日付。

⁵⁸ この調査は、筆者が三つの中学校の先生に頼み、実施してもらったものである。調査対象は中学 1 年生から中学 3 年生まで 294 名であり、そのうち男子は 150 名、女子は 144 名であった。学校は一般学校と重点学校両方とも含む。

割の生徒が喫煙を経験しており、毎日吸っている中学生は 9.52%であった。つまり、10人のうち1人の中学生が毎日たばこを吸っていることになるのである。

(3) 心身発達の不均衡

前述のように、教育の普及が進み、「一人っ子政策」による少子化の進行のもとで、親は子どもにより一層の期待をかけ、子どもはそれを一身に受けとめる。このような親子関係は一見すると、ごく普通にどこでも見られるようなことである。しかし、子どもの教育に対する親の気持ちや、子どもが置かれている状況には看過できない面もある。現在「一人っ子」を持つ親たちの大部分は、「文化大革命」の影響で十分な教育を受けられなかった人たちである。彼らの中には、変動する社会にあって子どもをどのように育てればよいか不安を抱えている人も多いのである。子どもに対する不安や期待が交錯するがゆえに、子どもの心身の成長に対して、何事にも「教育効果」を性急に求める傾向が見られる。そのなかで一番著しいのは子どもたちの身体の変化である。

『中国青年研究』誌上に掲載された「当代都市部の青少年の体質と健康状況に関する研究」⁵⁹においては、現在都市部青少年の中に占める、低体重及び栄養不良の青少年の割合は減少している。他方、青少年の身長、体重、胸囲は年々顕著に増加しているという結果が見られる。たとえば、2005年都市部の同年齢の男女は2000年に比べ、身長の平均増加はそれぞれ0.7センチと0.31センチであり、体重の平均増加はそれぞれ1.52キロと0.82キロであり、胸囲の平均増加はそれぞれ0.24センチと0.14センチである。そのうち、特に19歳～22歳の都市部青少年では、男性の身長が1.05センチ、女性の身長が0.76センチ、男性の体重が1.51キロ、女性の体重が0.47キロ増加していた。これについて、研究者たちは、青少年の身長と体重の増加が正の比例ではなく、中国都市部の青少年たちが肥満傾向であると指摘している。特に、恵まれた豊かな環境で幼いころから甘やかされて育ってきた「一人っ子」の中に、「肥満児」が増えていることが問題視されている。「2009年国際健康ライフスタイル博覧会」では、中国の子どもの21%が「肥満児」であると注意を呼び掛けている⁶⁰。

⁵⁹ 何玲、任弘「当代城市青少年兒童体質与健康狀況研究」『中国青年研究』2007年第11期。以下のURLを参照（2008年10月7日アクセス）。

(<http://www.cycs.org/FMInfo.asp?FMID=2&ID=7478>)

⁶⁰ 以下のURLを参照（2009年1月16日アクセス）。

(<http://blog.livedoor.jp/jac7/archives/50405049.html>)

しかも、同研究では、青少年の体格は向上していても、体力が落ちていることが明らかにされている。表 1-7 は、2000 年と 2005 年の中国都市部における 7～19 歳の青少年の肺活量を示している。2005 年における青少年の肺活量について、2000 年と比較してみると、男女ともに低下していることが明らかである。また、2005 年の青少年の体力診断テストの結果に基づくと、50 メートル走では 7-18 歳の都市部の男女ともに 0.1 秒遅れ、懸垂では 13-18 歳の男性は 1.2 回、19-22 歳の男性は 1.5 回の減少、一分間上体起こしでは 7-18 歳の女性は 3.7 回、19-22 歳の女性は 1.5 回の減少、幅跳びでは 7-18 歳の男性と女性はそれぞれ 3.7 センチ、3.9 センチ縮小した。800 メートル走と 1000 メートル走についても、13-18 歳と 19-22 歳の都市部の男女はそれぞれ低下している。したがって、都市部の青少年の身体素質の各指標は農村部の青少年より低くなっていることを、この研究は指摘している。

表 1-7 2000 年と 2005 年中国都市部における 7～19 歳の青少年の肺活量

(単位：CC)

	2000 年		2005 年	
	男子	女子	男子	女子
7 歳	1270.7	1157.1	1080.2	972.2
8 歳	1484.3	1323.8	1273.5	1130.5
9 歳	1660.4	1500.3	1447.6	1300.9
10 歳	1855.9	1694.9	1641.2	1469.9
11 歳	2062.0	1904.5	1840.8	1666.7
12 歳	2317.8	2096.1	2086.2	1798.0
13 歳	2740.3	2277.1	2484.8	1963.6
14 歳	3096.9	2414.4	2815.9	2059.5
15 歳	3445.0	2498.5	3136.7	2169.2
16 歳	3664.7	2581.3	3419.9	2273.2
17 歳	3810.4	2618.2	3515.1	2292.7
18 歳	3919.6	2661.8	3607.5	2331.3
19 歳	3952.2	2716.2	3749.0	2462.4

(出典) 国家体育総局『第二次国民体質監測報告』人民体育出版社, 2007 年, pp.143-145。

『2000 年国民体質監測報告』北京体育大学出版社, 2002 年, pp.149-150。

さらに、都市部の青少年の視力不良の検出率が近 5 年間持続的に伸びている。2005 年に 31.67%の小学生(都市部 39.72%、農村部 23.44%)、58.07%の中学生(都市部 68.08%、農村部 47.90%)、76.02%の高校生(都市部 80.98%、農村部 71.08%)、82.68%の大学

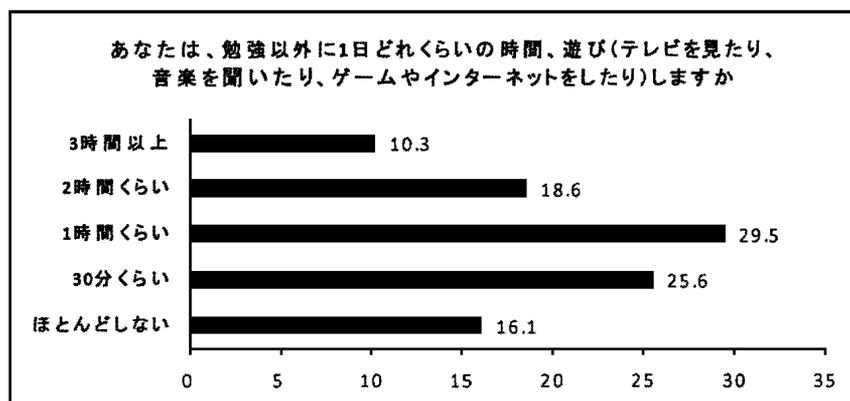
生（都市部 82.43%、農村部 82.95%）の視力が落ちている。その増加率は 2000 年に比べ、8.5%、8.7%、3.5%、1.1%となる⁶¹。

以上様々な問題が生じた原因について、青少年たちは戸外活動や運動が不足しているにもかかわらず、子どもたちの学習負担が大きくなっており、さらにゲーム機やインターネットの普及で子どもたちが常に家に閉じこもる傾向があると教育研究者は分析している⁶²。さらに、その根本的な原因は、やはり中国の親たちの過保護と溺愛の結果である。そのため、現代社会における子どもたちの身体発育はかなり早くなっているが、子どもの心理的成熟は遅れている⁶³。つまり、子どもの心身発達に不均衡が生じているのである。

(4) 深刻化する子どもの体験不足：遊ばない子どもたち

前述のように、中国の「一人っ子」制度では、子どもたちは“いつも自分を中心に”、大人たちに囲まれる環境の中で育てられ、さまざまな体験活動の機会も奪われている。具体的な調査データは以下のようなものである。

筆者自身の調査の中で、子どもたちの1日の遊ぶ時間を聞いたところ、「ほとんどしない」から「3時間以上」の比率は16.1%、25.6%、29.5%、18.6%、10.3%になっている（図1-4参照）。子どもたちの1日の平均遊び時間は1.1時間程度である。



(注) 筆者のアンケート調査より。

図1-4 子どもたちの1日の遊ぶ時間

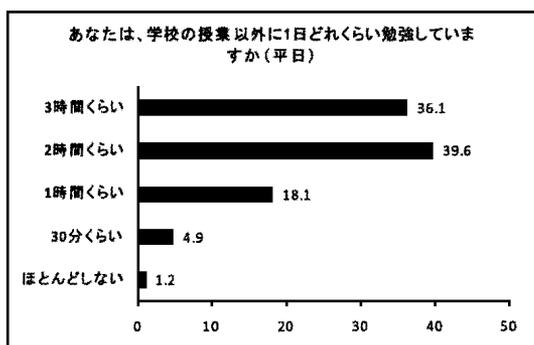
子どもたちに毎日の勉強時間をたずねてみると、図1-5と図1-6のとおりで、子ども

⁶¹ 同注 59。データを原文のままに引用している。

⁶² 李徳顯「主体教育過程論」『教育理論与实践』第1期，1996年，pp.155-160。

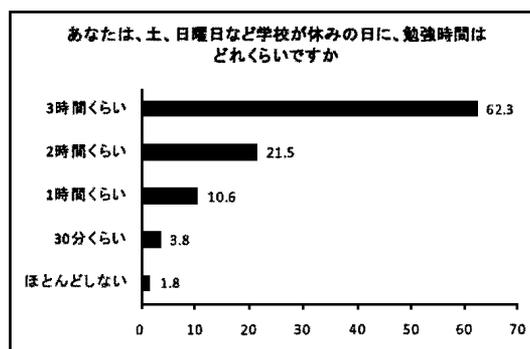
⁶³ 同注 62。

たちの勉強時間は毎日長いという傾向が見られる。つまり、子どもたちのほとんどが毎日少なくとも2時間以上の勉強をしていることが明らかにされている。



(注) 筆者のアンケート調査より。

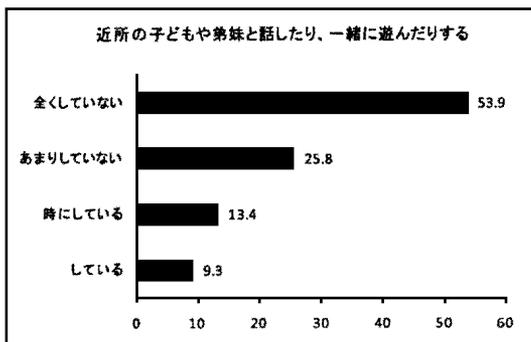
図 1-5 平日の勉強時間



(注) 筆者のアンケート調査より。

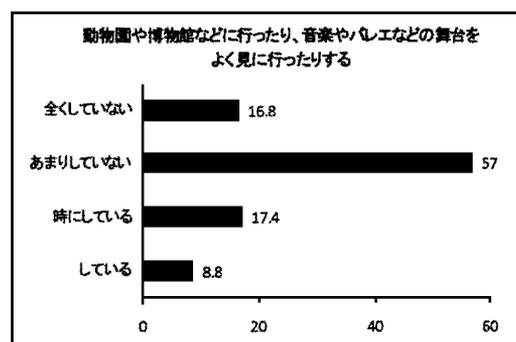
図 1-6 週末の勉強時間

図 1-7 と図 1-8 をみると、子どもたちの7割以上が「近所の子どもや弟妹と話したり、一緒に遊んだりする」、「動物園や博物館などに行ったり、音楽やバレエなどの舞台をよく見に行ったりする」といった行動について、「全くしていない」「あまりしていない」と答えている。



(注) 筆者のアンケート調査より。

図 1-7 子どもたちの生活体験



(注) 筆者のアンケート調査より。

図 1-8 子どもたちの社会体験

こうした状況について、多くの教育学者たちは現代中国における教育の危機ととらえ、特に子どもたちの体験活動がきわめて乏しいことが、子どもの資質・能力の育成を妨げ、人格の発達を歪めているもっとも重大な要因であると指摘している。そして、「一人っ子」としてのわがまま、自己中心、怠惰、依存心という問題状況を解決するために、体験教育

を重視する必要性を訴えている⁶⁴。

これまでの子どもたちの生活面での問題状況についての考察から、小さい頃から厳しい受験競争に巻き込まれてゆとりのない生活を送りながら成長してくる子どもたちは、心身ともに大きな問題を抱えていることが明らかにされた。様々な問題の存在によって、子どもたちは主体性を失いつつあり、自分の生活や自分自身のよりよい在り方や生き方について深く考え、様々な生活体験・社会体験・自然体験によって自己の豊かな人間性を育むことが、ますます困難な状況になっている。そして、工業化からグローバル化・情報化への新しい波に洗われ、価値観が多様化するなど不透明な変化の激しい時代を迎える中で、このような学習者並びに生活者としての自立不全・自己不全の傾向に一層拍車がかかってきているのである。これからは、子どもたち自身が自らの力で変化する生活や社会を見つめ、問題をよりよく解決しながら自らのよりよい生き方や社会の中での望ましい行動の在り方を考えると共に、自分にふさわしい進路を自らの責任において選択し切り開いていくことのできる、社会的に自立した人間としての主体性を回復するための教育が必要になってきているということができる。

3. 学校教育改革の推進による子どもたちの危機からの脱出

ここでは、今日の中国で積極的に推進されている「素質教育」への転換を目指す教育改革においては、これまでに述べた子どもたちの学びと生活の問題状況を踏まえ、子どもたちの学習者・生活者としての全面的で調和的な発達を促し、学習及び生活の主体者としての自立・自己実現を達成していくことのできる新しい学校教育システムの構築が模索されていることについて明らかにする。

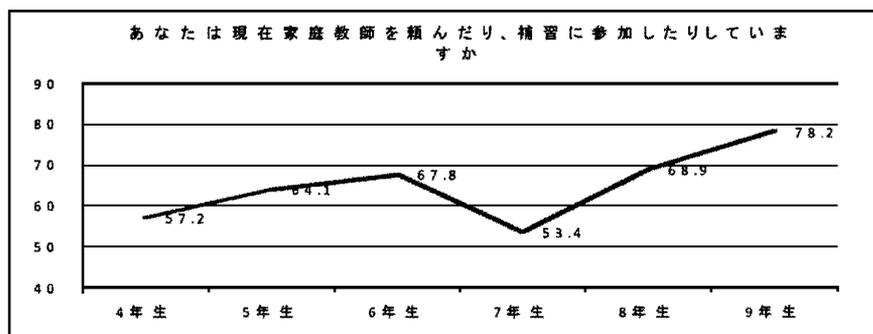
(1) 子どもたちの学校生活の問題状況

中国では親たちが子どもに対する高い期待を持っていることで、学歴競争が熾烈化していく傾向が強まっている。親たちは、「いい学校はよい仕事につながり、幸せな生活に結びつく」といった、学歴獲得を通しての社会的上昇を目指そうとする意識を強く持っている。さらに、この意識は学校教育の中にもじわじわ浸透してきている。以下は中国の子どもたちによる学校での学習状況についての説明である。そこから中国の学校の現状をうかがうことができる。

⁶⁴ 張文龍「論素質教育中の三個環節」『中国高教研究』第1期、2002年、pp.82-83。

中国の小学校は一般的に朝8時半に始まり、途中休憩を挟みつつ、午後4時か5時くらいに終わる。放課後は、学校が行っている「愛好班」や「興趣班」に参加するか、あるいは家の近くにある民営の「小飯卓」⁶⁵に参加し、親の帰宅を待つことになる。子どもたちが家に帰って、学校の宿題や時々親から課される宿題などをすべて終わらせると、もう10時か11時になるのが普通である。土曜日、日曜日になると、親が子どもを連れて、「数学」「英語」や「ピアノ」などの「補習班」⁶⁶に通う。ある家庭は家庭教師を雇い、家で子どもの勉強を指導することになる。これが都市部での大多数の小学生の毎日の過ごし方である。中学生となると、「高校」受験が迫ってくるなかで、生活はさらに厳しくなる。高校の良し悪しは、大学進学にかかわる重大事である。進学校である「重点高校」に入学することができる、生徒たちが大学に進学する確率が高くなる。ところによれば、ほぼ全員が一流大学に合格する高校もある。そこで、中学生は2年生の後半くらいになると、受験を意識して勉強をし始める。毎日行われるテストの結果は黒板に張り出されたりして、1クラス40～50人の生徒一人一人が毎日、試験の点数で競争をしたりしている。

下図1-9は筆者の調査⁶⁷による、小学4年生から中学3年生（即ち図1-9の中の4年生から9年生のことである）を対象にした補習への参加状況についての調査結果である。図1-9から明らかになるのは、57.2%の小学4年生が補習に参加していることである。中



(注) 筆者のアンケート調査より。

図1-9 北京市の子どもたちが補習に参加する比率

⁶⁵ 都市部の親たちが多忙な仕事で、子どもたちの放課時間になると子どもを迎えることができなくて、近所にある人の家に預かってもらうことになる。「小飯卓」はその通称であり、一つの家庭は大体2-3人を預かり、多くの場合も10人程度の子どももいる。親たちが一定の費用を負担する。

⁶⁶ 中国で日本の塾と同様な役割を果たすものは「補習班」という。「補習班」は中学校、高校が経営するものもあれば、個人や地域が経営するものなどがある。

⁶⁷ 詳細を第5章で参照。

学3年生（図1-9の中の9年生）になると全員の8割がほぼ参加している。つまり、中国の子どもたちは、小学生時代から激しい進学競争に巻き込まれているといえる。

また、中国青少年研究センターが、2005年2月に北京、上海、広州、長春、蘭州、成都における2498名の少年児童を対象に行った調査によると、66.6%の小学生と77.1%の中学生が、国家が規定した睡眠時間の基準である9時間に達していないことが明らかになった⁶⁸。これこそ受験勉強に追われる子どもたちの姿である。「こういう生活がずっと続けられるとは思わない」と言いながら、次のように語っている生徒の話が興味深い。

「今の生活って、学校と塾と、それだけかな。塾は小学校の時から通っているんだけど、今は一週間に少なくとも二回くらい通っている。土、日曜日や、冬休み、夏休みにも、また学校が行った『提高班（補習クラス）』に参加しなければならない。ほとんど毎日、夜中の一時頃までまた勉強。……一日ゆっくり休める日って、全然ない。毎日毎日何のために忙しいのか、ぜんぜん分からない。受験が終わるまでは仕方ないかなあ。……でもこういう生活がずっと続けられるとは思わない。早く大学が決まってホッとしたいのが本心だけど。」⁶⁹

もう一人の生徒は次のように語っている。

「僕は小学生の時から勉強が好きです。勉強というものの中に何か宝物が隠されていると思ったこともあるが、中学へ入るとほっとするまもなくテストがやってきた。そして成績や番数を親に伝えたり、時に張り出されて生徒たちに知らされたりする。……学校で勉強、家で勉強、それでまだ足りなくて休み時間まで本とにらめっこをしている人もいる。まるで勉強の戦争だ。……毎日毎日、自分が機械的に動かされているだけじゃないかとも感じられた。」⁷⁰

このような訴えが寄せられる中、近年子どものストレスに関する研究が、これまでになく多く登場するようになってきた。これらの研究に基づいて、子どものストレスの原因については、唐栄徳の研究によって、以下の4点が明らかにされている。「第一に親の過大な期待によるプレッシャー、第二に進学や就職に対する不安、第三に単調で長い学校生活、第四に教師－児童・生徒関係に対する不満」⁷¹ということである。

⁶⁸ 以下のURLを参照（2007年7月4日アクセス）。

（http://www.qzwb.com/gb/content/2005-02/15/content_1538363.htm）

⁶⁹ 筆者が現地調査を行ったときの中学3年生との会話による。

⁷⁰ 筆者と中学2年生との会話による。

⁷¹ 唐栄徳『学生学習生活研究（A study of Students' Learning-life）』華東師範大学、2005年、

しかも、このような受験競争は、学校間や学校の教師たちにも及んでいる。子どもたちの成績によって教師たちを評価したり、奨励したりするようになっているのである。学校間で「片面追求進学率（一方的に進学率だけを追い求める）」の風潮が生まれ、頻繁に試験を行うことによって、子どもたちの優劣を区別する。「点数主義」の知育偏重教育の傾向は、子どもたちの日常生活に大きな影響を及ぼし、子どもたちにさらなる多大な心理的圧力をかけることになっている。

(2) 学校教育の変容への期待

このような学校教育に対して、中国の教育研究者は「社会離れ学校」といい、「子どもたちが学校に囲い込まれ、実際の社会から隔離されている。……子どもたちが、……大人の生活から引き離され、強制的・強迫的、長期的に学校に就学させられ、本来、共生的で、自発的・自律的な活動であるべき学びが、学校の中では“教えられと学ばせられ”に転化し、他律化されることになった」⁷²と指摘した。この考えと同様に、I・イリイチ(Ivan Illich, 1926年－2002年)は1960年代半ばごろから、その著書『脱学校の社会』の中で、近代学校教育の根本的な批判を展開した。彼は、現代社会において、学校のみ独占されている教育を、地域社会全体に拡散させること、そして、人々を取り巻く諸々の環境すべてが教育機能を果たすことによって、社会構造全体を変革することなどを主張した。彼はラディカルな学校廃止という「脱学校論」の提唱によって、学校教育の在り方、教育内容や学習方法などを根本的に改善することを目指す立場に立っていた。

「2005年・中国小・中学生の学習と生活に関する調査報告」では、中国の小・中学生は学校教育の授業満足度が、学年が上昇するにつれて減少していることを明らかにしている。調査の中で、教師の授業が教科書と重なる部分が多いと指摘する子どもたちは34.1%であり、教師の柔軟性が欠けていると思う子どもたちは39%である。授業中には、子どもたちが教師の講義を真面目に聞いているかどうかは重視されるが、子どもたちの積極的な思考力、質問力、授業参与意識はあまり重視されない。そのため、「どのような授業が好きですか」と聞いた結果、「教師の授業が多種多様だったらいい」と答えた小学生は66.6%、中学生は44.5%、高校三年生は29.5%であった。

また、同調査によると、小・中学生が学習を通して獲得したいと望んでいる能力は、「問

博士論文, pp.62-70。

⁷² 杜家龙「素質教育若干問題再思考」『無商業職業技術学院学報』2004年, pp.61-62。

題解決能力」(50.3%)でもっとも重視されている。次いで、「思考力」(45.9%)、「社会に適応できる能力(生きる力)」(44.1%)、「基礎知識を獲得する能力」(42.4%)「人とのコミュニケーション能力」(36.2%)である。

この調査から分かるように、中国の現在の学校教育の場においては、ただ知識や技能を子どもたちに一方的に伝達する授業が重視されがちであるが、これでは、子どもたちにとって学校教育の魅力がますます感じられなくなっていることは明らかである。しかも「知識経済時代」の到来の中で、子どもたちに求められる学習能力の内容が大きく変わりつつある今、それを、「知識を蓄積するだけの学習」から「知識を生み出し知識を活用する学習」へと根本的に転換させていかなくてはならない。そこで重要になってくるのが教師の役割である。そして、この調査によって、子どもたちからは、これまでの教師主導型による単一的、形式的な知識伝達型の授業形態ではなく、自らが主体的に問題の原因や解決方法を論理的に深く考え追究する中で、学習することそれ自体に喜びや感動を見出すことができるような能動的、主体的、自立的な学びの姿を数多く含む、変化に富んだ多種多様な授業形態の導入が強く求められていることが明らかにされているのである。

(3) 「学習の主体者としての学び」を目指す学校教育を創る

丸野俊一は、知識伝達型の授業形態の背景には、法則万能主義⁷³の学習観があると言及する。そしてそこでは、「自分の頭の中だけで閉ざされた知的システム」が重要視されており、個人の中に閉じた学力すなわち子どもたち一人一人が単独で発揮できる学力の育成が最大の授業目標にされているのではないかと述べている。それに対して、子どもたちが能動的、主体的に学ぶことのできる授業形態の基底には、人間の認知や思考は外界との相互作用の中で創りだされ、また他者との相互作用の中で修正されながら、自らを行動へと駆り立てていくダイナミックなシステム、すなわち自己の頭の中に閉じているというよりも他者や社会状況との間に開かれたシステムとして機能する知性観が流れているという。そのため、子どもたち一人一人が自分なりの意見や考え方を自由に表現できるような場が保証されたり、そのような討論の場に積極的に参加しながら、一つの問題状況について多様な視点や価値観を協同で発見・創造していく、知的社会的構成活動としての授業が重視

⁷³ 丸野によれば、教師たちが教えるべき最大の目標は、将来遭遇するかもしれない状況や問題に対処できるように、できるだけ多くの抽象化された法則や公式を生徒に理解させ記憶させることであるという考え方である。

されていかななくてはならないとするのである⁷⁴。

このような指摘と関連させながら、これからは、これまで知識や文化の唯一絶対的な伝達機関として重要な役割を果たしてきた中国の学校教育を、どのように変容させていけばよいのかを考えていかなければならない。そして、現代の中国社会では急激な生活の変化ならびに産業の発展が見られるが、今後ますます増大する新しい人材への社会的需要に対して、学校教育の機能が一層重要な役割を果たしていくことになるであろう。近年、世界各国ではいじめ、不登校、学級崩壊、学力崩壊などの学校病理現象が相次いで発生して深刻な様相を呈している。そしてその背後では、旧来の知識伝達を主眼とする学校教育と今日の現実社会からの学校への要望との間に大きな「ズレや矛盾」を感じた子どもたちが、深刻な時代遅れの様相を呈するようになった現在の学校教育の在り方を、大きく問い直し転換させてほしいと訴えているのだという指摘がなされている。

その一つの現れとして、最近では、先進国あるいは発展途上国においてさえも、子どもたちの学習意欲の低下が指摘されている。なぜなら、現代の情報化・多消費化社会の中で、マスメディアなどによって提供される情報・知識が豊かとなり、学校で学ぶ知識・情報の陳腐化が急激に進んで、子どもたちにとって長期間にわたる在学・就学が無意味で耐えられないものとなってきており、それが自発的な学習意欲の喪失をますます拡大させる結果となっているからである⁷⁵。

前述のように、親たちの非常に高い期待に応える形で高学歴志向を持つ中国の子どもたちは、受験勉強に追われる毎日に強い疑問や葛藤を持ちながらも、勉強に対する本来の興味・関心や喜び・感動とは何かを真剣に考えようとしている。さらに、青少年犯罪の増加、見失われる道徳規範、心身発達の不均衡、体験不足など、様々な問題を抱えている中国の子どもたちは、学びの閉塞感や自己喪失状態に陥りながらも、その中で懸命に自らの学習者並びに生活者としての自立・自己実現の在り方を模索しようとしているとすることができるであろう。これらの問題は、子ども自身の学びと生活の照準をどこに合わせていけばよいかということも含めて、自主的・主体的な人間の成長の筋道をどう捉え、それをどう支援し実現していけばよいか、学校での学びの方向や意味をもう一度深く問い直してみることの必要性を示唆しているのである。

74 丸野俊一「ディスカッションを中心にした「授業」を求めて」高橋良幸編『シンポジウム「学校」教育の心理学：教育心理学のこれから』川島書店，1998年，pp.17-20。

75 河村正彦『新しい教育の探求：広い視座からこれからの教育を考える』川島書店，2003年，pp.159-162。

そして、教育的営みが最終的に目指しているものは、子どもたちが社会の一員として責任ある自覚のもとに自立することのできる、社会文化的な知識、技能、規範、価値、行動を習得すること、同時にそれを基盤として絶えず自己成長ないしは自己実現を追究しつづけていく上で必要不可欠な主体的な学習能力・自立的な生活能力を身につけることである。このような視点からいって、これからの学校教育で求められることは、一人一人の子どもたちにとって学びや生活の意味を感じ取れるような学習の主体者としての自覚を確立していくことができる学習環境をどう構成していくかということである。つまり、学校教育は「学習の主体者としての学び」を育む場であると考えれば、そこにおける学習は生活から切り離され、単独で孤立した学習として存在するものではなく、自らの主体性を形成しつつある子どもたちの生活そのものでなければならず、また子どもたち自身の生き方そのものであると言わなければならない。

したがって、「学習の主体者としての学び」とは、一人一人の子どもたちが自分のよりよい成長への思いや願いに気づき、それを実現するための自然や社会や人々との相互交流活动を通して、現実社会、日常生活における問題についての的確な判断力・行動力や責任ある自己選択能力・自己決定能力を獲得していく営みであるということである。このような学習は、これまでの知識伝達型としての閉ざされた学校教育の中だけでは成立しえず、学びをそして学校を「家庭や地域に開く」ことを不可避的に求めるのである。そしてそれを通して、学校と地域社会と家庭が共に協力し、子どもたちが地域社会での豊かなかわり体験や参加活動をつくり出しながら、「真の学び舎・学びの共同体」の中での「本物の学び」を創造していくことができるようになるのである。

第2章 「自主学習」の形成を目指す新基礎課程改革

第1章では、中国の基礎教育の課程改革において、総合実践活動が導入された経緯とその社会的背景について、教育の近代化の中での量的拡大から質的向上への転換の必要性、並びに「現代っ子」気質に見る学習主体・生活主体としての自立の必要性という観点から考察した。本章では、このような教育への時代的要請を受けて展開されている、「自主学習」の形成をねらいとする新基礎課程改革の特色、及びその中での総合実践活動の役割と特質について考察する。

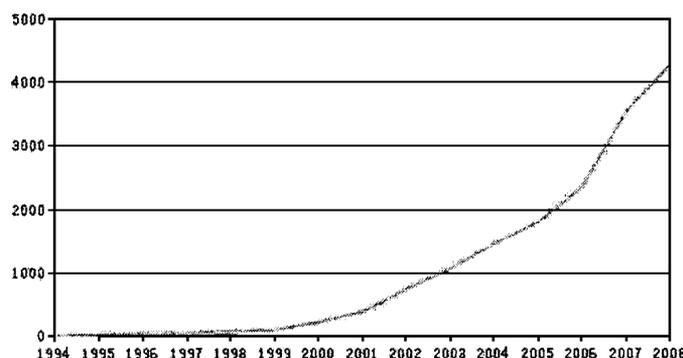
分析手順は、次の三つである。第1節では、「自主学習」についての理論的枠組みを明らかにする。第2節では、「自主学習」の形成をねらいとした新基礎課程改革がどのように行われているかを明らかにする。そこでは、今日の教育課程改革の基礎理念である「素質教育」の考え方と特色に着目し、「応試教育」から「素質教育」への転換のための新基礎課程改革の方針及び具体的な課程改革案について考察する。第3節では、「自主学習」を形成するための新基礎課程改革の初期段階において導入された「活動課程」の特色、さらに獲得した知識を子どもたちの生活世界と結びつけながら実際的に活用して主体的に社会変化に対応し、子どもたちがより主体的な学びを実現することができる総合実践活動の役割と特質についての解明を踏まえて、「自主学習」を形成していくための観点を明らかにする。

第1節 「自主学习」の理論的枠組み

本節では、「自主学习」についての理論的枠組みを明らかにすることが目的である。

中国では、1990年代後半から「自主学习」に関する理論的、実証的な研究が活発に行われてきた。なぜなら、中国の教育は大きく変貌してきているにもかかわらず、その本質は依然として基礎知識と基本技能の習得を強化する教育であると指摘されてきたからである。そうした教育のもとで、子どもたちの負担が重くなり、主体的に学習しようとする姿が失われつつある。このような流れの中で、子どもたちの負担を軽減し、学習への意欲や主体性を自ら高めるために、「自主学习」の重要性が注目されるようになってきているのである。

図2-1は、1994年から2008年までの「自主学习」に関する研究文献数の年度変化を示したものである。現在中国においては、子どもたちの学習や生活面での様々な問題が顕著になってきたため、2000年以降「自主学习」に関する研究が毎年増加し、2008年までの間驚異的に増加してきたことがわかる。



(出典) 中国のデータベース「中国知網」(CNKI)よりダウンロードした。

(<http://define.cnki.net/WebForms/WebDefines.aspx?searchword=%u81EA%u4E3B%u5B66%u4E60>)

図2-1 「自主学习」に関する研究文献数の変化

1. 「自主学习」の理論的認識

ここでは、中国の研究者によって「自主学习」がどのように認識されているかについて明らかにする。

現在、「自主学习」に関する研究は様々な理論的立場からの見方があるため、中国の研究者たちの「自主学习」に対する認識もそれぞれ多様である。しかしその中でも、子どもが学習の主人公であることはすべての研究者たちによって共通して求められている点である。

肖嘯空によれば、「自主学習 (independent learning)」は、子どもが自分で決め、自分でコントロール (傍点筆者、以下同じ) できる学習であるという。時には「主動学習」ともいう。それは決して他人が決める、他人が学習をコントロールすることではない。即ち「受動学習」の反対語である¹。

王跃広は、個人としての自覚的、主動的な学習行動を「自主学習」と捉える。子どもたちが自分のニーズに基づいて内面から行動を取り、自覚的に学習できることが「自主学習」の特徴であるため、そこでは、他者からの指示を待つのではなく、自ら主体的に学習できる能力が求められる²。

邵潔艶によれば、「自主学習」は、学習者が学習活動の中で、主体的な学習意欲を高めるとともに、積極的、能動的、創造的に学習する学習過程或は学習方法である³。

闫振存は、「自主学習」は、教師から与えられる知識を単に受容するだけでなく、自ら進んで自分の必要とする知識や技能などの習得に関して工夫、努力するという主体的な資質や能力であるとする⁴。

また、庞維国は、1980年代の半ばから登場したアメリカの「自己調整学習」についての理論を中心に研究した上で、「自主学習」を横軸と縦軸という2つの角度から定義する。横軸とは、すべての学習活動において子どもが学習の主体者として積極的に取り組む活動である。縦軸とは、子どもが学習過程の中で、学力を向上させるための学習方法、学習行動に応じて、自己調整をすることである⁵。

以上のように、各研究者による「自主学習」についての認識は、各自の見方によって異なっている。特に、筆者が傍点を付した個所は、各研究者が特徴的に強調している点である。その多くは、子どもたちの主体的な学習活動を保障するための学習過程、学習方法、学習能力、或いは学習行動が何かということを求めている。ただし、各研究者のすべての認識には共通点もある。それは、子どもたちが学習の主体であることが強調されている点である。これは、「自主学習」概念の中での「自主」という意味を表すものである。つまりここには、「自ら、独自に、主体的に」学習できる子どもを育てたいとの研究者たちの願い

¹ 肖嘯空「新課程与学生学习方式」徐仲林、徐輝編『基礎教育課程改革：理論与实践』四川教育出版社，2003年，p.153。

² 王跃広「学生学习方式的转变」『中国教育技术装备』第1期，2009年，p.34。

³ 邵潔艶「学生学习方式三议」『现代教育科学』第1期，2009年，p.71。

⁴ 闫振存「论主体自我教育的内在机制及其对当代教育的启示」『北京师范大学学报』第5期（总第191期），2005年，p.40。

⁵ 庞維国『自主学習：学与教的原理和策略』華東師範大学出版社，2003年，p.4。

がうかがえる。

こうして、中国の研究者たちは、子どもが学習の主役であることを強調している。しかし、これは中国だけに特有のものではなく、アメリカの研究者たちの求める所でもある。近年アメリカの理論家の多くは、客観的世界に対する認知的表象・理解の積極的構築者としての「自己」に注目し、「自己調整学習 (self-regulated learning : SRL)」と呼ばれる研究を行っている⁶。そこで、アメリカの研究者たちは、「自己調整学習」における「主体としての自己」によるコントロールの必要性を特に指摘している。例えば、ミルズ(Mills)の指摘によれば、「主体としての自己」は、最も高いレベルの自己理解から、自然な形で生じてくるといふ⁷。ミルズの指摘では、「自己」は自己発見、思考及び新しい関係の構築を通して、「自分自身からより自分自身を学ぶ」ということが示されている。これは、学習の姿を深く捉えるためには、学習対象だけではなく、学習主体としての自分自身の特性についても注意を払うことの必要性を意味するものである。ミルズの指摘を踏まえ、デシとライアン (Deci&Ryan) の研究は、学習における「自己」を追求した。デシとライアンにとって、学習は、自己を生み出し、個人の能力や興味に首尾一貫した自己調整的な構造を与えるプロセスである⁸。この説においては、学習の中で「自己」が決定的な役割を果たしていることはいうまでもない。

これらアメリカの研究者たちの指摘に基づいて、本研究における「自主学習」に対する理解をさらに進め深めることができる。つまり「自主学習」においても「自己」が求められ、子どもたちが学習の中で主体的、能動的にその持てる力を発揮することが重要であるということである。このような「自己」は、外からの評価に簡単に振り回されることがない。自己にふれて生きること、自己にふれて学ぶことはこそ、「自主学習」の本質である。ところで、アメリカの研究者ローゼンバーグ (Rosenberg) の指摘では、現実社会の中ではいつも二つの「自己」が存在するという。一つは、「経験の客体」としての「自己」、もう一つは、「経験の自己意識的主体」である「自己」である⁹。これと関連して、中国の教

⁶ バリー・J・ジーマー、デイル・H・シャンク編著、塚野州一編訳『自己調整学習の理論』北大路書房、2006年、p.72。

⁷ バリー・J・ジーマー、デイル・H・シャンク編著、塚野州一編訳『自己調整学習の理論』北大路書房、2006年、pp.80-81。

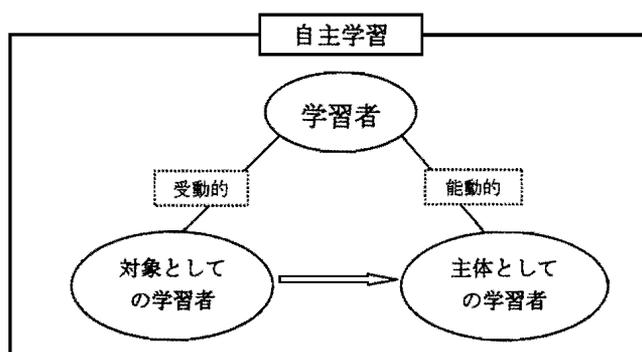
⁸ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 38. *Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, pp.237-288.

⁹ Rosenberg, J.F. (1986). *The thinking self*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

育における子どもたちも、「経験の客体」と「経験の自己意識的主体」という二つの立場に立っていることが理解できる。「経験の客体」とは、子どもたちが教育を受ける側だけに位置づけられていることである。そこでは、子どもたちが教師から伝えられた文化を忠実に受け取り、受動的、依存的、他律的に教えられる学習の対象となる。このようにすれば、子どもたちは常に「対象としての学習者」として存在している。それに対して、「経験の自己意識的主体」とは、子どもたちが自らを教育する側に立つことである。そこでは、学習の主役として振舞うことのできる主体性の確立が図られ、「対象としての学習者」と対立する「主体としての学習者」である子どもたちの存在が前提になっている。

以上の分析から、現在の中国教育の中では、子どもたちが「経験の客体」としてのみ位置づけられているという問題点があげられ、「経験の自己意識的主体」としての子どもへの転換を求める必要性が感じられていることが分かる。そのため、「対象としての学習者」から「主体としての学習者」への転換を求める「自主学习」が重要視される。これについて、中国の研究者余文森は『自主学习』を通して、個人がより持続的により能動的に自分を主体的に構築できる¹⁰と言及した。したがって、「自主学习」は、「主体としての学習者」を重視しながら、受動的な学習から能動的な学習へ向かわせることをねらっているといえる。

以上のように、「自主学习」を理解すると図2-2のようなイメージ図をつくることができる。



(注) 筆者作成。

図2-2 「自主学习」のイメージ図

2. 「自主学习」の構成要素

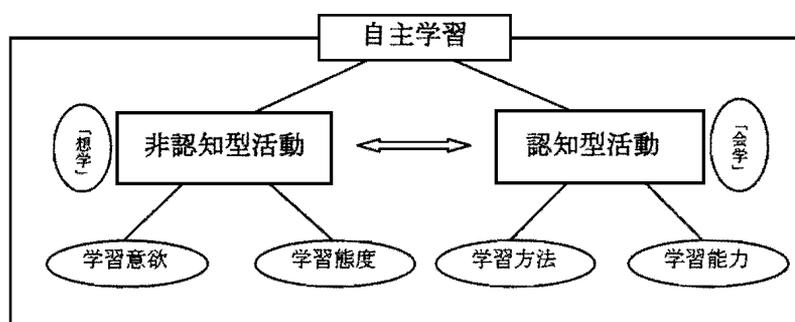
¹⁰ 余文森「略談主体性与自主学习」『教育探索』第12期，2001年，pp.32-33。

ここでは、「自主学習」を構成する要素について明らかにする。

「自主学習」は、「非認知型活動」と「認知型活動」という二つの要素によって構成されている¹¹。「非認知型活動」とは、学習に対する興味・関心などの情意的な側面である。そこには、学習意欲と学習態度が含まれる。「認知型活動」とは、子どもたちが自分自身の経験に基づいて、自ら目標を設定し、自ら学習活動を決定し、自らコントロール、調整することである。そこには、学習方法と学習能力が含まれる。

この「自主学習」における二つの構成要素は必ずしもまったく独立したものというのではなく、むしろかなり密接に関連し合うものである。中国の研究者龐維国は、「非認知型活動」を中国語で「想学（学習したがる）」、「認知型活動」を「会学（学習できる）」と表現し、両者の関係を検討している¹²。たとえば、やる気があっても、「どうやって学習したらよいか分からない」という子どもがいれば、「頑張れ、努力しろ」というのではなく、「何をどう頑張ればよいのか」、「何をどう努力したらよいのか」などの学習方法のアドバイスを行うことが大切である。その一方、学習方法や学習能力にうまく働きかけることによって学習できる行動が生じ、学習意欲の向上や学習態度の改善にもつながっていくのである。

このような、「自主学習」における二つの構成要素の関係を、図2-3のように表すことができる。つまり、「自主学習」では、「認知型活動」とともに、学習を効果的に進めていくために、自らの学習意欲の高まり、学習態度の改善を維持する「非認知型活動」も欠かせない。そこで一番大切なのは、子どもたちが、両者を総合的に捉え、主体的・能動的な学習を促進することである。



(注) 筆者作成。

図2-3 「自主学習」の構成要素

¹¹ 李雪、孫遠「論自主学習及其能力的培養」『寧波大学学报（教育科学版）』第25卷第2期，2003年，pp.38-40。

¹² 龐維国『自主学習：学与教的原理和策略』華東師範大学出版社，2003年，p.82。

以下では、「自主学习」を構成するこれら二つの要素について詳しく説明する。

(1) 「自主学习」における「非認知型活動」

「自主学习」における「非認知型活動」の特色は、具体的には以下のように捉えられる¹³。

第1は、子どもの自主的な学習意欲の確立である。子どもたちが学習の主人公であり、自分の将来を決定するのは自分自身であるのだから、学習者としての責任感を持たなくてはならない。主体的な学習意欲は能動的に学ぶための原動力であり、自然を愛し、社会を愛し、生活を愛し、人間としての生き方を探究する源泉でもある。

第2は、子どもによる学習についての自覚である。学習の自覚とは、他人から操縦、監視されることなく、むしろ自分なりの目的意識のもとに学ぶことである。その学びは、随意的、盲目的なものではなく、また他人によって動機づけられるものでもない。良好な学習の自覚があれば、学習の効果、学習の効率、学習意欲が促され、子どもの生き生きとした発達を促進することができる。

第3は、子どもの自立的学習行為の強化である。自立的学習行為とは、子どもたちが主体的に学ぶための独立した行動である。子どもが学習の主体者であるため、学習に対して合理的に選択しながら学び、他人の長所を吸収することができる。学習においては、自分自身の能動性、主体性を発揮し、学習個性や学習スタイルを表現し、自分にふさわしい学習様式を身につけることができる。子どもが積極的に学習に取り組み、探究的に学習活動を実施し、失敗を恐れず、失敗から教訓を得、挫折感や抵抗感などを感じても自己調整、自己コントロールすることによって、責任を負いながら、自主的に行動する力を形成する。

上述のように、「自主的な学習意欲の確立」は学習意欲に、「学習についての自覚」と「自立的学習行為の強化」は学習態度に関係づけられる。そして、両者は互いに独立的かつ無関係に存在するわけではない。「自主的な意欲」を確立することによって、学習対象に対する興味が喚起され、独立達成傾向となる「学習についての自覚」によってその興味が発展し、それが学習結果に結びつくという期待から、「自立的学習行為」が生まれ、次の学習へと行動が促進されるのである。

ところが、中国の研究者は学習意欲と学習態度についての区別を明確に規定しないまま使用している場合が多い。さらに、むしろ学習意欲より、学習態度の方が強調されている傾向が見られるともいえる。周知のごとく、中国の教育は政治の一環として位置づけられ

¹³ 肖嘯空「新課程与学生学习方式」徐仲林、徐輝編『基礎教育課程改革：理論与实践』四川教育出版社，2003年，pp.154-155。

ている。そのため、教育活動においても、何かをしようと思う内面的な気持ちより、状況に応じて個人的な感情や意志を外に表し、必要な行動をとる学習者が育つことが重要視される。したがって、「課程標準」の中で、「態度を育む」という表現は一つの教育目標として随所に見られる。

(2) 「自主学习」における「認知型活動」

「自主学习」における「認知型活動」には、学習方法と学習能力が含まれている。

学習方法とは、問題を発見する、課題を設定する、仮説を立てる、資料を調べる、検証する、まとめる、などのように、大きな学習活動の展開の仕方である¹⁴。学習方法を身につけるために、次のような四つの主要な段階から学習活動に取り組むことができる¹⁵。

第1は、自分で自分にふさわしい学習目標を設定し、学習計画を立てることである。学習する子どもが新しい課題を追究する際に、これから自分が遭遇する問題やつまずきを予測的に考えたり、学習の途中で生じる各種の変化を意識的に予測したりしながら、自分なりに学習目標を確立し、学習方法を選択する。こうして、人に学習の目標を与えてもらうのではなく、自分が何を学んだらよいかということ自分で自覚する。そして自分で学習計画を立て、自分で学習活動を遂行していく。

第2は、自分で学習過程をコントロールすることである。「自主学习」の形成を目指す際に、子どもは主体的に、独立して学習する方法を習得ことが求められる。子どもたちはいつものように教師に頼るのではなく、自分の力で学習の過程をコントロールする。学習活動における問題や課題に直面したとき、自分なりに問題を発見し、認識し、最初に決めた計画や方法を修正、調整することが大切である。教師は伝統的な教育方法に比して、教育の組織者として指導者としての役割を一層重視すべきである。

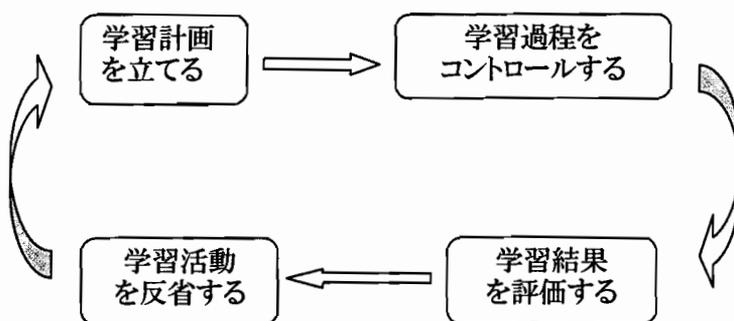
第3は、自分で学習結果を評価することである。つまり、子どもが自分で学習過程や学習結果を振り返ってまとめることである。子どもが一定の評価基準に基づいて、自分が達成した学習レベルを点検しながら、学習目標から予想された結果と実施段階によって達成した結果との間の差について分析し、学習活動の総評価を行う。場合によっては、もとの学習段階に戻って、学習活動を再展開することも考えられる。

¹⁴ 劉賀、李静「自我调控学习与主体性教育」『遼寧師範大学学报（社科版）』第4期，2000年，p.56。

¹⁵ 李雪、孫遠い「論自主学习及其能力的培养」『寧波大学学报（教育科学版）』第25卷第2期，2003年，pp.37-39。

第4は、自分で学習活動を反省することである。子ども自らが反省することは、「自主学習」を高めるために不可欠な活動の一環である。これは第3段階の評価やまとめとは異なる。ここでは、子どもが学習過程の全段階を振り返り、各段階における自分の努力と獲得した結果をまとめ、反省し、熟考し、それによって得られた教訓を活かすための経験を積み重ねるのである。

これらの四つの段階は図2-4のように示される。「自主学習」に基づく学習は、主に四つの段階からなる終わりのないサイクル学習活動の過程とみることができる。こうして、「自主学習」における学習活動のサイクルを通して、子どもたちは主体的に学習できる学習方法を身につけることができる。



(注) 筆者作成。

図2-4 「自主学習」の学習サイクル

一方、学習能力は、中国では「自主学習能力」として扱われている。しかし、管見の限り、中国の研究者による「自主学習能力」についての説明はまだ不十分であり、時には「自主学習」と「自主学習能力」が混同されていると言わざるをえない。それでは、本研究の中では、「自主学習」の構成要素である学習能力をどのように理解すればよいであろうか。

龐維国は、「自主学習」の特徴として「子どもが学習場面において、自分の学習方法は適切なものであるかどうかを判断する、もし適切でない場合はより適切な学習方法に変える」と述べている¹⁶。これによれば、子どもが適切な学習方法を選び、適切な学習方法に変えることによって、子どもの学習能力が形成されていくことが求められている。つまり、学習方法が適切であるかどうかを判断する時の思考力、判断力、認識力、適切な学習方法に変えるかどうかの時の決断力、行動力、これらはすべて子どもの学習能力と言えるだろう。

¹⁶ 龐維国『自主学習：学与教の原理和策略』華東師範大学出版社，2003年，p.90。

また、Sheerin, S の指摘によれば、学習者が以下の 8 点の学習能力を身につけることが必要である¹⁷。

- ①学習目標を設定し、必要に応じて学習目標を調整できる能力。
- ②学習目標にふさわしい学習材料や学習活動を判断できる能力。
- ③学習材料や学習内容を選択できる能力。
- ④学習活動や学習方式を選択でき、或は自分で設計できる能力。
- ⑤教師や他の子どもと協調できる能力。
- ⑥学習活動の実施状況をモニターできる能力。
- ⑦学習態度、動機づけなどを調整できる能力。
- ⑧学習結果を評価できる能力。

こうして、龐維国と Sheerin, S の考えをもとにすると、学習能力と学習方法は結びついていることが分かる。つまり、子どもたちは「自主学習」においてただ学習方法を身につけるのではない。学習能力の働きかけによって、効果的、効率的に学習方法を身につけることができる。そのため、本研究においては、学習能力を、子どもたちが主体的に学習できる学習方法を身につけるために役立つ能力であると考えたい。言い換えれば、学習能力とは、一つ一つの学習活動が、効果的、効率的に行われるために役立つ学習の技術やコツのことである。これと同じような考えで、日本の研究者市川伸一は、「学習を進めるための様々な技能」とも指摘している¹⁸。

以上の検討によって、「自主学習」における「認知型活動」には、子どもたちが学習を効率よく行うための学習方法と学習能力が含まれていることが明らかになった。

3. 「自主学習」形成へのプロセス

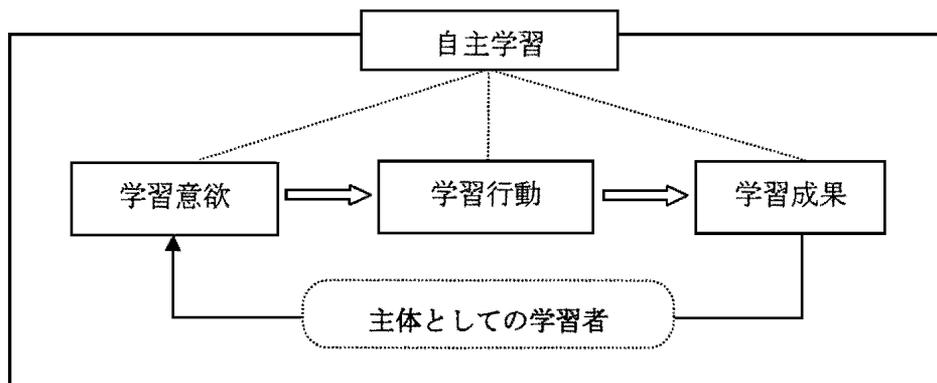
ここでは、「自主学習」形成へのプロセスを明らかにする。

上述の考察によって、「自主学習」の理論的認識と構成要素について明らかにした。それに基づいて、「自主学習」が形成されるプロセスについては、図 2-5 のように表すことができる。

図 2-5 に示すように、学習意欲、学習行動、学習成果が相互作用によって、「自主学習」

¹⁷ Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson & Voller.

¹⁸ 市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる：いま求められる学力向上策』小学館，2004年，p.111。



(注) 筆者作成。

図 2-5 「自主学习」形成へのプロセス

形成へのプロセスが構成されていくといえる。このプロセスに含まれる以下の3点に注目しよう。

第1に、学習行動は学習意欲と学習成果を結びつけるなど、「自主学习」の形成プロセスにとって不可欠であるという点である。一般的に、学習意欲があれば、学習成果を促進することができると考えられる。ただし、学習意欲さえ高めれば、それだけで学習成果につながるというものではない。なぜなら、学習意欲と学習成果の間にある学習行動が必要だからである。「自主学习」において、学習意欲、学習行動及び学習成果は互いに関連しあい、互いの効果を促進するのである。そこでは、学習意欲は学習行動を引き起こす原動力であるが、学習意欲をもっていても学習行動を起こされないと、良い学習成果をあげることもできないと考えられる。また、学習行動を起こすことによって、学習意欲を喚起することも可能である。したがって、学習意欲がどのような取り組みを促して、学習成果へとどのように繋げていくかというプロセスにおいては、学習行動が何より大切である。学習行動は学習意欲と学習成果とを結びつける架け橋である。

第2に、「自主学习」を形成するプロセスが、循環しているという点である。学習意欲、学習行動、学習成果は、相互にかかわりを持ちながら、「自主学习」形成へのプロセスを支えている。例えば、学習成果の達成に向けて、学習行動が引き起こされる。そのことによって、子どもたちが学習の主体であり、自ら学習問題や学習課題を解決するための学習が実現されていると同時に、学習意欲、学習態度、学習方法、学習能力などの諸要素を身につけることができる。そして学習意欲が高まれば、積極的な学習行動をさらに引き起こさせ、より良い学習成果に結びついていく。学習成果を実感すれば、それは学習意欲の向上

に反映され、学習行動を促し、良い結果をさらに生み出す。このような好循環が成立していくことが「自主学習」の望ましいあり方といえる。

第3に、「主体としての学習者」が「自主学習」を形成するプロセスにおいて一貫して強調されている点である。子ども自身が学習に対して主体的に取り組まなければ、学習自体が自分のものとはならず、大きな成果は期待できない。そのため、「自主学習」では「主体としての学習者」が特に求められる。学習の主人公である子どもたちが、学習活動において主体性を一貫して発揮することがきわめて重要であると考えられる。

では、「主体としての学習者」をどのように育てるのか。これについて、程暁堂は、子どもが能動的、意欲的に、他とかかわりながら、自身の内面的欲求から対象に向かって働きかけていくことが必要であるということを主張している¹⁹。そのため、「自主学習」では「主体としての学習者」が強調されているとはいうものの、「自主学習」と「独学」との違いに留意すべきであるとしている。なぜなら、「自主学習」では、子どもたちの主体的、意欲的、能動的な学習活動の展開を目指しているからである。それゆえに、「独学」には含まれていない、子どもたちの意欲的、積極的な取り組みなくしては、「自主学習」とは言えない。例えば、1人の子どもが国語テストに合格するために国語教科書を中心に自分で勉強する。学習内容は教科書の中にある科学や文化などの系統的な知識と決められている。子どもにとって、学習内容や学習教材を選択する自由がないので、能動的な学習意欲を失うことが考えられる。したがって、テストのために単純に「独学」をするのは「自主学習」とはいえないのである。逆にいえば、子どもが学習内容や学習教材を選択する自由があっても、自分で学習しようと思っけていても、どのような学習方法を使用すべきかということが分からなかったら、これも「自主学習」とはいえない。さらにいえることは、自分で学習することは、子どもが教師の援助や指導をまったく受けずに、学習活動を行っているのだが、これは「独学」の特徴とも言える。それに対して、「自主学習」を形成する際には、教師の援助や指導が不可欠である。と同時に、子どもが個人で学習活動を行うのではなく、子ども同士での学習活動が求められている²⁰。このように、主体としての学習者をめざすために、学習意欲、学習方法、そして教師の支援及び子ども同士の協力が求められることが「自主学習」の特色であるといえるのである。

以上の説明によって、「自主学習」を形成するプロセスが明確になった。このようなプロ

¹⁹ 程暁堂「論自主学習」『学科教育』第9期，1999年，p.33。

²⁰ 李鵬程「略論自主学習模式」『中国遠程教育』総162期，2000年，p.38。

セスを通して、子どもたちの学習意欲が高まり、学習行動が引き起こされ、学習成果が達成できるのである。また、このようなプロセスによって、子どもたちは学習の意義や学習に対する理解を深め、「自主学習」を構成する諸要素を身につけることができるのである。

以上の検討から見て明らかなように、「自主学習」は従来の伝統的な学校制度のもとでの教師から与えられる教育ではなく、子どもたちの自主的・主体的学習を何よりも重視する学習である。その中で、「主体としての学習者」の実現が求められ、子どもたちの主体的に学ぶことができる姿を目指すことが「自主学習」のねらいである。

現在の中国において「自主学習」は、子どもたちが主体的に学習活動を展開し、自ら学習を進めるための一つの方法、あるいは一つの学習形態として、その重要性がますます高まってきているといえることができる。

第2節 「自主学習」を形成するための新基礎課程改革

本節では、「自主学習」を形成するために、中国における新基礎課程改革がどのように行われているかについて明らかにする。

中国の新基礎課程改革は、「素質教育」の推進を中心に据えて展開されているといえる。「素質教育」の出現によって、中国の教育は量的拡大と同時に、質的向上を達成するための新しい段階に入ることを表明するとともに、中国の教育課程に新たな方向性が示されることになった。そのため、本節では、「素質教育」の考え方と特色、そして「素質教育」に基づいて行われた2000年以降の新基礎課程改革について考察する。考察の結論は、中国における「素質教育」を実現するための新基礎課程改革では、「自主学習」の形成が求められているということである。

1. 新しい教育理念としての「素質教育」

以下では、主に「素質教育」の考え方と特色を中心に考察する。まず、「素質教育」については国家と学校現場から二つの色彩を持つものとして、それぞれに認識されている。次に、「素質教育」の内容を分析する。最後に、「素質教育」によって、もたらされた知識観、教育観の変容を明らかにする。

(1) 「素質教育」が持つ二つの色彩

中国の教育は、「素質教育」の推進を中心に据えて展開されている。ただし、ここでいう「素質教育」は二つの色彩を持っている²¹。一つは、「素質教育」とは、すべての国民を対象とし、人々の発達水準を個々人の特質を踏まえて引き上げることであり、未来社会に生きる主体者を形成するために、基礎的知識と基本的技能の習得と同時に創造能力、実践能力、問題解決能力、チャレンジ能力と他者及び環境との共存能力の育成を重視する教育であるということである。もう一つは、「素質教育」は、加熱する受験競争の中で暗記的知識を中心とする学校教育、すなわち、「応試教育」を是正することをねらいとして提起されたものであるということである。このように、「素質教育」については国と学校の実態に基づき、二つの側面に分けて提唱されている。国の場合は、中国の全民族の素質を高め、よりよい人材を育成することを目的とすることである。学校の場合は、子どもたち

²¹ 張定璋「素質教育的理論与实施的構想」『教育研究』第12期，1996年，pp.45-49。

の過重な学習負担を減らし、子どもたちの一人の人間としての主体的な学習を最大限に引き出すために、「素質教育」を目指しているということである。以下では、国と学校に分けて「素質教育」の特色について説明する。

①国によって提唱された「素質教育」

中国においては、「素質教育」に関する議論が発展的に展開されるきっかけになったのは、国の文書における「素質」という概念の提起である。「素質」という表現に一番早く言及したのは、鄧小平であった²²。1985年5月19日に、鄧小平は「教育についての指導を強化する」という談話の中で、「我が国の国力の強弱は、経済発展の後に控える力の大小、すなわち労働者の素質（傍点筆者）、知識分子（インテリの意味、筆者注）の量と質にかかっている」「十億の人口を抱える大国で、教育が成功したならば、人口資源の優勢はどの国家でも太刀うちできない」²³と述べ、「素質」論を提起するとともに、それを実現するための教育の必要性を訴えた。そして、同年5月27日の「教育体制改革に関する決定」の冒頭には、「教育体制の根本的目的は、民族全体の素質（傍点筆者）を高め、多くの人材、優れた人材を輩出することにある」と書かれている。「民族全体の素質を高め」とは、つまり「全国民（あるいは全人口）の素質すなわち能力の向上」ということである。

第1章の第1節の中で述べたように、中国では教育の量的拡大と質的向上を目指すための教育改革に取り組んできた。この「素質」論の誕生によって、中国の教育は量的拡大とともに、質的向上を目指すための重要な決意を表明することになった。「素質」論を提唱することで、中国の教育目標が、建国初期以来のエリート養成を重視する教育から、国民全体の教育水準の底上げに重点を置いた教育へと転換した。これからの中国は、一方では、大衆・民族全体の文化的資質を向上させ、質の伴った量的にも多数の労働者を養成することに努めていかなければならない。他方では、中国の教育政策のあり方が、「計画経済時代（国の計画に従って経済を運営する）」から「市場経済時代（市場機構によって経済を調節する）」へと移り変わる場面においては、かつてのような政治に奉仕する人材を育成する教育から、経済発展のための多様で創造的な人材を養成する教育へと明確な方向転換が行われなければならないのである。

²² 謝祥清『素質教育導論』湖南師範大学出版社，2006年，p.48。

²³ 同注22。

②学校現場で提唱される「素質教育」

全民族の「素質」を高め、より優れた人材をより多く創り出すという目標を達成することは、学校教育の当然の責務だと考えられる。しかし、国家の「素質」論の提唱にもかかわらず、都市部における学歴社会化の急激な進展とその弊害が深刻化している。小・中学校の教育的使命はもっぱら上級学校への進学達成となり、学校の評価は、子どもたちの進学率を一番重要な判断基準として行われる。受験対応の知識偏重教育が学校現場に蔓延した。重点学校の一時設置はそれらを一層厳しくした。また、中国史上前代未聞の「一人っ子政策」の実施に伴い、中国の親たちの子どもの教育達成への期待度がかつてないほど高まった。こうして、子どもへの進学期待・進学競争はいやがうえにも激化した。このような進学に向けた「応試教育」によって、子どもたちの体力低下、ストレスの高まり、体験不足による社会性や創造性の欠如、非行など、深刻な問題を次々と引き起こした。こうした実態に対して、「応試教育」の対立概念としての、「素質教育」の在り方が学校現場でも提起され議論されていった。

1993年2月に中共中央国務院が公布した「中国教育の改革と発展に関する綱要」では、「小・中学校は、『応試教育』から国民の素質を全面的に向上させる方向に軌道を転換し、すべての児童・生徒に対して、その思想道德、文化知識と科学技術、労働技能や身体的・心理的素質を全面的に向上させ、生き生きとした活発な発達を促し、各自の特色を伸ばすようにしなければならない」と明確に教育改革の方向性を示した。この文献には、「素質教育」の概念は見られなかったが、小・中学校では「応試教育」に対する措置として、「素質教育」の性格を帯びた方針を打ち出したとみなした。つまり、一人一人すべての子どもたちの全面発達を基礎とし、個性の伸長を実現していくことを打ち出していることが、「素質教育」が目指す方向であることが明らかになった²⁴。

1996年4月、「全国教育事業第9次5カ年計画及び2010年発展計画」（第8回全国人民代表大会第4次会議で通過した）の中では、「授業改革を積極的に推進し、人材が育つ方法を改革し、『応試教育』から『素質教育』へと全面的に転換する」ことが強調され、「素質教育」は法的な制度としての要素を帯びることになった。それを受けて、学校現場で「素質教育」に関する教育実践が模索し始められた。「愉快教育」「成功教育」「創造教育」など、各地によって名称は同じではないが、子どもたちの心身発達に即して、個性を尊重し、子どもたちの主体意識を養成し、生き生きと成長することを目指す教育が活発

²⁴ 同注 22, p.50。

に実施された²⁵。

以上のような「素質教育」を活発に推進する動きについて、談松華は「自発的なものから自覚的なものへと素質教育は発展の道を辿った」と評価した²⁶。つまり、中国の「素質教育」は、単なる理念としての段階から、実施され実現されなければならない段階へと移っていったのである。

(2) 「素質教育」の内容

社会主義中国における教育の目標は、「徳・知・体の全面発達による社会主義事業の建設者及び後継者」の育成である²⁷。したがって、今日提唱される「素質教育」とは、社会主義の現代化の要請に応じるために、その「全面発達」の再構築を目指したものと見ることができる²⁸。

しかし、中国の教育学界ではかつて「全面発達」という見解に関する議論がさまざまに分岐して展開された。特にその内容に対して「三育（徳・知・体）」か、「四育（徳・知・体・美）」か、「五育（徳・知・体・美・労）」かなどが問われ、議論された²⁹。その影響を受けて、「素質教育」に関する議論もたびたび生じた。そのうち、「素質教育」は非科学的なことだと批判する研究者も現れた。批判者の考えによれば、「素質」というものは本来子どもに備わっている性質、あるいは発展する基になる性質・能力のことであり、後天的な教育が先天的な素質を育てるのは不可能だということであった³⁰。その一方、「素質」は人々の生まれつきの生理的・先天的能力を含んだ上で、後天的な環境や教育が先天的・潜在的な性質、能力を発達させ、人間の素質的構造を完全なものにすることであると考える見られ³¹。

こうした議論を整理するために、「素質」という用語について辞書で調べてみた。『辞海』（1989年）によると、「素質」とは、個人に備わっている身体的・精神的な特質であり、その人の行動や反応を、現在あるいは未来にわたって規定する個体内の構造的・機能

²⁵ 同注 22, pp.48-49.

²⁶ 談松華「以『三個面向』為指導全面推進素質教育」『人民教育』第1期, 2000年, p.4.

²⁷ 『中華人民共和國教育法』1995年, 第5条。

²⁸ 中国では、マルクス主義の影響を受けて、19世紀の後半から「全面発達」のための教育が提唱されたことがある。「全面発達」は中国における公教育が成立されるための前提として考えられる。したがって、「素質教育」は「全面発達」の再構成と見なされる。

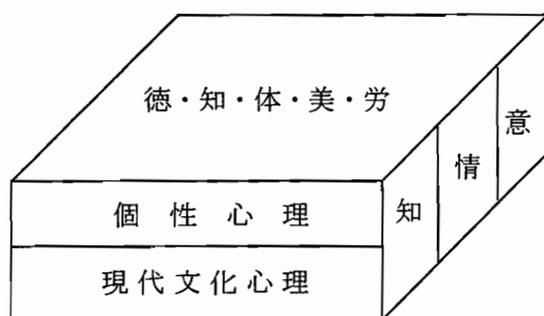
²⁹ 同注 22, p.6.

³⁰ 蘇君陽「素質教育認識論的誤区及超越」『北京師範大學學報』第6期, 2008年, p.39.

³¹ 同注 22, pp.4-5.

的傾向である³²。この概念は、人々の能力や資質として実現する前に存在するとみなされる潜在的な可能性をいい、遺伝的特質だけを意味している。先の批判者の主張は、この概念に基づいたものだと考えられる。

ただし、顧明遠主編『教育大辞典』（1990年）の中では、「素質」とは、「①個人に先天的に備わっている性格や能力のもとになる生理的特徴、②後天的環境や教育の影響のもとで形成される、国民あるいは専門的人材の基本的な資質」といった二つの意味を持つとしている³³。なお、「素質教育」という用語はこの辞書では調べられないが、その意味が「素質を育成する」「素質を伸ばし、高める」ということであれば、上記の定義②の拠り所となる。したがって、今日の「素質教育」を論じる場合に、「素質」概念を媒介としている点に特色がある。図2-6は「素質」の構成に関するものである。「素質」には、従来の徳・知・体・美・労とは次元を変えて、心理的・集団的な現代社会が要求する諸能力が含まれている。またここでは、「素質」の全面的発達を基礎に、各自の個性を伸ばすという論理構成になっているのである。したがって、「素質」は、先天と後天、生理と心理、自然と社会などの諸要因が相互に働きかけ合うことによって、形成され発展させられるものであると考えられる。その内容は豊富でかつ複雑であり、動的なシステムとして捉えられる³⁴。



（出典）顧明遠主編『素質教育的理論探討』中国和平出版社、1996年、p. 330。

図2-6 「素質」についての構成図

以上の考えに基づいて、1997年9月、国家教育委員会は初めて全国規模の「中小学素質

³² 『辞海』上海辞書出版社、1989年、p.3200。

³³ 『教育大辞典』上海教育出版社、1990年、p.127。

³⁴ 同注26、p.7。

教育経験交流会」（山東省煙台市）を開催し、「素質教育」実現のための、阻害要因への対策も含めた総合的な検討を行った。この交流会の直後、国家教育委員会は、「当面小・中学校が素質教育を積極的に実施することについての若干の意見」（1997年10月）を公表し、「全ての子どもに目を向け、基本的な素質を全面的に伸ばすことを根本の主旨とし、子どもの態度、能力に重点を置きながら、徳・知・体において生々活発で、主体的に成長させることを基本的な特徴とする教育」を「素質教育」として定義した。このように、「素質教育」は、「素質」の要素に加えて、子どもの態度、能力をも発展させていくものとして広く捉えられている。「素質教育」が全面的に推進されるにつれて、これから子どもたちに対して求められるのは、基礎知識や基本技能だけでなく、より高い知力や知力以外の社会的能力をも含むものとして強調されるようになった。

1999年6月に公布された「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定」では、「素質教育」の内容を詳しく述べているのが注目される。「決定」では、「素質教育」の目標を「国民の素質向上を根本目標として、すべての児童・生徒の創造的精神と実践的諸能力の育成を重点としながら、理想をもち（原文：有理想、以下同じ）、道徳に優れ（有道德）、教養があり（有文化）、規律を守る（有紀律）、徳・知・体・美・労の全面発達した社会主義事業の建設者及び後継者を育てること」としている。さらに、この「素質教育」を実施するにあたり、「学校教育は知育だけに力を入れるのではなく、徳育を重視し、体育、美育、労働技術教育及び社会实践活動を強化」し、「各側面の教育活動を有機的に統一しなければならない」としている。「素質教育」を構成する「徳育」「知育」「体育」「美育」「労働技術教育」³⁵については、次のような内容が示されている。

①徳育

マルクスレーニン主義、毛沢東思想、鄧小平理論を旨とし、徳育の総目標と児童・生徒の成長段階にふさわしい徳育の内容と要求を制定する。唯物弁証法と唯物史観に関する教育を強化すると同時に、児童・生徒に正しい世界観や人生観を形成させる。愛国主義、集団主義、社会主義、中華民族の優れた歴史的伝統、理想、倫理道徳、国内外の情勢、民主法制についての教育を行い、世界の優れた文化文明を学ぶ。高等教育では鄧小

³⁵ これは原文の表現である。一般的に「労育」と呼ばれる。ただし、「労育」を理解する際、単なる肉体労働に限るものではなく、頭脳労働も含まれる。学校教育では、労働に対する認識と態度、労働の習慣、知識と技能などを教育の一環として組み入れ、子どもたちが将来社会に対して立派な労働者になることが重視されるのである。

平理論を、職業学校では職業道徳を学ぶ。徳育工作における形式主義を克服し、新たな情勢下での青少年の成長に応じた教育を強化する。学校、家庭、社会が共同して徳育を行う。

②知育

これまでの教育観念を転換し、啓発型、討論式の教育を取り入れる。児童・生徒の独立思考能力と創造的な意識を激発し、教育の質を向上させる。また、児童・生徒に科学的な精神と創造的な思考習慣を養い、情報を収集処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題を解決する能力、言語による表現能力及び団結協力して社会活動を行う能力の育成を重視する。

③体育

健康で丈夫な体は、児童・生徒たちが国、国民に貢献するための基本的な前提である。良好な身体の素質が児童・生徒の全面的な成長の重要なバロメーターであるため、学校では児童・生徒に心身ともに健康な意識を身につけさせることが最も重要である。児童・生徒に基本的運動能力を習得させ、身体鍛練の良好な習慣を形成させ、多種多様な集団的体育活動を行うことで、児童・生徒の競争意識、協調精神、強固な意志を育成することを目指す。身体的な健全な成長と共に、健康な心理の育成も不可欠である。

④美育

美育は美的な情操や美的な素養を高めるのみならず、知力開発や全面発達においても他の教育が代替できない作用を持つ。学校での美育の立ち後れを改革し、あらゆる段階で美育が行われるようにする。初等・中等教育では、教室で音楽と美術を、高等教育では人文課程に美育を含め、豊富多彩な課外活動を展開し、審美能力と美的創造力を向上させる。

⑤労働技術教育

児童・生徒の生産労働と実践教育を強化し、自然に触れさせ、社会を了解させることで、労働を愛する習慣と苦しみに耐える精神を育成する教育を行う。児童・生徒たちに地域サービスや実践活動に積極的に参加させることを奨励する。児童・生徒が多様な形態の課外活動に参加し、体を動かして働く能力を養う。

このように、「徳育」「知育」「体育」「美育」「労働技術教育」は「素質教育」の内容とすることが明確にされ、それらを育成することによってこそ、子どもたちの「全面的

な発達」を達成することができるとするのである。それに伴い、これからの学校教育では、知識を一方向的に教え込むことになりがちであったこれまでの教育から、徳・知・体・美・労の全面的な発達を核とした教育への転換が求められる。すなわち「応試教育」から「素質教育」への転換ということである。

そして、以上のように「素質教育」の実現を求めることは、学校教育の転換だけではなく、人間形成という視点から、新たな示唆を与えることになる。なぜなら、教育の対象は、個々の人間である。一人一人の人間は、その本質から単なる知的なものではなく、情的であり意的であり、それらの統一体であるとするれば、人間の内に内在する知的・情的・意的・労的等の一切の能力を、自由に、自然に、しかも調和的に統一的に発展させることが、教育の目標であると言わなければならないからである。また、前述のように「素質教育」は二つの色彩を持つため、中国政府はすべての国民を対象とし、人々の発達水準をその個人の特質を踏まえて引き上げることや、未来社会で生きる主体者を形成することを目的としており、「素質教育」は、まさに人間形成の立場に立つものとして理解されなくてはならない。

(3) 「素質教育」に基づく知識観、教育観の変容

「素質教育」は、従来の「応試教育」を中心とする学校教育の在り方に対して明確な方向を示している。そのため、「素質教育」の推進に伴い、知識観、教育観に対する新たな問いを提起することになる。以下、「応試教育」の考え方と関連付けながら、「素質教育」のもとでの知識観、教育観について検討することにより、「素質教育」に対する理解を深めることにしたい。知識観、教育観をより具体的に言えば、知識とは何か、知識はどのようにして習得されるのか、知識を習得することの目的は何か、についての問いを解明することである。

①知識とは何か

「素質教育」は「応試教育」の対立概念として提起されたものである。「応試教育」はこれまでに「受験教育」と訳されていたが、それを直訳すると「試験に応じた教育」ということであろう。それを見る限り、言うまでもなく、「応試教育」は教科学習を中心に、学校教育においてできるだけ大量の、しかも共通の知識を子どもたちに効率的に習得させていくことを表している。そのため、鐘啓泉は、「応試教育」における知識は、「子ども

たちに、社会における実践活動での知識の有用性、及びそのような知識を学ぶことによる自分についての有能感の増大を認識・実感させることができない」との指摘が重要である³⁶。

その指摘を踏まえ、鄭新蓉は、「知識とは、習得したことと社会における実践活動あるいは経験との間をつなぐ、応用的・連続的な学習過程である」という³⁷。

そして、それを理解するために、鄭新蓉は、エジソンを例としてとりあげた。エジソンは、学歴からいえば、高学歴者でもないし、インテリでもない。しかし、エジソンが、数多くの発明ができたのは、彼が知識を有効的に活用した結果である。したがって、知識は、教科書の中の法則、公式、ありのままの答えではなく、それらがどのように身につけられるか、どのように活かされるか、ということが大切であると言える。

また、レイヴ (Jean Lave) とウェンガー (Etienne Wenger) は、『状況に埋め込まれた学習』の中で提起した「状況学習論」において同じような考えを示した。この本の中で、レイヴとウェンガーは、徒弟制の職人共同体における新参者の学習過程を説明することを通して、知識についての特質を明確化した。職人の存在意義は、よりよい製品を産出する、あるいはよりよく業務を遂行できることである。そのため、新参者から熟練者まで彼らの学習過程においては、知識とは、どのようによりよい製品を産出するか、どのようによりよく業務を遂行するかといった、いわば意図した結果を生み出すための有効な手段として価値を持つのである³⁸。

この二つの例によって、知識とは、もはや「応試教育」が重視する教科書の中に記述された「実在」的な知識の様相ではないことが確認される。知識の価値は、子どもにとって、その有用性が実感できるかどうか、自分が意図した結果を適切に生み出すことができるかどうか、によって判定されるべきである³⁹。したがって、「素質教育」が提起する知識は、知識を有効に活かせる方法を身につけられるかどうかにかかっており、教科書の中の「真理」を究明することではないとされているのである。

②知識の習得

知識の習得について鄭新蓉は、さらに以下のように述べている。

³⁶ 鐘啓泉『課程的邏輯』華東師範大学出版社，2008年，p.167。

³⁷ 鄭新蓉『現代教育改革理性批判』人民教育出版社，2003年，p.150。

³⁸ J・レイヴ、E・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖訳、産業図書，1993年，pp.1-2。

³⁹ 鄭新蓉『現代教育改革理性批判』人民教育出版社，2003年，p.150。

「21世紀の知識とは何か。21世紀の知識は一定の固定的知識や法則を知ることの意味するわけではなく、その内容はより具体的で多様である。21世紀の知識を習得するためには、以下の内容を含むべきである。①know-how: 目標を達成するための方法を知る。②know-to: どこから資料を収集するか知る。③know-what: 具体的にどのようなことをするかを知る。④know-why: 周りの状況を発生させる原因を知る。⑤know-where: 物事がどこまで進展したかを知る。⑥know-when: 物事を実行するための時機を知る。」⁴⁰

このように、知識を習得するためには、ただ知識を身につけるだけではなく、その際、知識を身につける方法、状況、経緯、さらに、時機をも含めて知らなければならないことが指摘されている。この指摘によって、知識の習得は、つまり教科書の中に記されている「死知識」だけを習得すればよいのではないことが明らかになった。ここでは、学校で身につけた知識を、社会生活の中で如何に活かすことができるかがさらに強調されているのである。

特に、「応試教育」を中心とする中国社会における子どもたちを、「高分低能児（学習の点数は高く、生活の能力は低い子ども）」として捉えると、子どもたちは学習、生活に対する何らかの「無気力感」を持っていることが浮かび上がってくる。子どもたちが学校で身につけたのは単なる「書物知識」であり、現実社会に出ると、知識をどのように収集するか、どのように扱うか分からず、知識を活かすことが全くできなくなる。その根本的な原因は、学校で習得した知識と現実社会の脱離である。「学習無用論」「子どもの命は点数」「原子爆弾をつくる人の稼ぎは茶葉卵を売る人に及ばない」などの言葉が、中国の人々に広く伝わっている。これは「応試教育」のもとでは、知識は、子どもの興味・関心や必要性とはかかわりなく、教師によって学ぶことを命じられたから学ばれているということである。それゆえに、「素質教育」の提起とともに、知識は社会的文脈の中で、子どもの生活と関わって習得されるものであることを、人々は再確認する必要がある。

そのため、鄭新蓉は、「社会における実践活動」への参加によって知識を習得することを主張している。他方、現在中国では、教育は「全民族の共同的事业」であり、教育の在り方は学校、社会、家庭の連携で構築されるなどの認識が次第に確立されてきており、知識の習得は、「家庭、学校、社会の共同体の中で」行われることが強調されている。

この考えは、長く「孤島状態」であった学校教育の閉鎖性や孤立性を打破しつつある。特に、今日は情報技術の進歩、国際化の進行とともに、新しい知識が次々に生産され、知

⁴⁰ 鄭新蓉『現代教育改革理性批判』人民教育出版社、2003年、pp.150-151。

識量が爆発的に増大している。いわゆる「知識爆発の時代」としての21世紀には、多量の知識を詰め込もうとしても、すべての必要な知識を学校の中で教え込むことは、できることではない。そのため、学校で身につけた知識を子どもたちが社会生活の中でどのように活用しながら発展させていくかを考えなければならない。

③知識習得の目的

「素質教育」の提起は、知識の意義や知識の習得方法について新たに問い直すことになった。それでは、何のために知識を習得するのか。一言で言えば、それは生涯にわたって人間形成を行っていくためである。

どんな学問や科学でも、それらは人間が人間らしく生きるための貴重な文化遺産であり、それらを学ぶことによって人間としての生きがいに転化させていくことができる。それゆえに、子どもたちに、先人が創り上げた学問や科学を学ばせることによって、人間らしい成長を遂げさせることが期待されるのである。しかし、今日のような変動の激しい時代には、いかに先人が創り出した学問や科学といえども、一刻たりとも固定不動のもの、完成したものとして捉えることはできず、習得されたすべての知識は、すぐに間に合わなくなってしまうことはいうまでもない。経済の高度成長とともに、知識の量が増大し、その質が高まっていく中では、とうていそれらのすべての知識を身につけることは不可能となった。そのため、生涯学習が求められることになる。一人の人間を形成するためには、ただ学校で習得した知識や技能だけで足りるとは考えられない。変化が激しいため絶えず新しい知識や技能が求められ、私たちは生涯学び続けなければならなくなっているのである。

ユネスコによる21世紀教育国際委員会が、最終報告書として提出した『学習：秘められた宝』においては、「知ることを学ぶ (Learning to know)」「為すことを学ぶ (Learning to do)」「共に生きることを学ぶ (Learning to be)」「人間として生きることを学ぶ (Learning to live together)」を、教育の4本柱として掲げている⁴¹。ユネスコの提言は、これまでの伝統的な教育観である知識や技術の習得に加えて、21世紀の教育にとって重要さを増すのは子どもが生涯にわたって主体的に学び続けることができる資質や能力を身につけることであることを示しているのである。人々が生きる21世紀は、政治、経済、文化

41 天城勲訳『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—』ぎょうせい、1997年、pp.66-67。

などあらゆる面で、複雑化、多様化、高度化していくことは容易に想像できる。科学技術の進歩と社会や経済の発展は、物質的な豊かさを生み、情報化、国際化、高齢化など社会の様々な面に急激な変化をもたらしている。特に、中国はこれから急速に高齢社会に突入することになり、生涯を通じて学習の機会を必要とする生涯学習社会を確立していくことが不可欠となる。こうした社会の中で、子どもが一人の人間としてたくましく生き抜くためには、これから先どのような変化が起きても、それらに主体的に対応できる力が必要である。そして、子ども自らがよりよい社会の変化を作り出していく力が期待される。それゆえに、中国における「素質教育」の中では、知識と同時にそれを支える「創造的精神と実践的諸能力」を学校時代に身につけておくことが重要視されている。即ち、これからの激しい社会変化の中で、子どもたちが社会の変化に主体的に対応できる「創造的精神と実践的諸能力」の育成が必要とされているのである。

今後生涯学習時代を生きる子どもたちにとって、学校教育では知識をよりたくさん覚えるのではなく、彼らが社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成していくことが必要である。特に、中国の子どもたちにとって、学ぶことや生きることは、もはや親の期待に応えることではなく、子どもたち一人一人が生涯にわたって主体的、創造的に日々の問題解決に取り組んでいくことである。科学や技術が著しく進歩し、生活様式や社会の構造などが大きく変動していく 21 世紀には、子どもたちがその変動に対応できる能力をどうしても身につけなければならない。そのため、子どもたちに学びつづけることの意義と価値を認識させ、どうしても学びつづけなければならないという自覚を持たせることが大切である。

今中国の教育では、21 世紀を生きる子どもたちに、学校教育としてどのような資質や能力を身につけさせればよいのか、21 世紀の学校は、はたして今のままでよいのかを根本的に問い直そうとする動きが本格化してきている。そのため、教える側に立った知識中心・教師主導の教育から、学ぶ側に立った子ども中心・子ども主体の教育へと発想の転換が求められ、子どもたち一人一人のよさや可能性を大切にしながらそれを最大限に引き出し伸ばし、生涯を通しての豊かな個性の発揮とたくましくしなやかな自己実現を多面的に支援していくことのできる、新しい教育観の確立が強く求められている。

これからの学校教育の中で、子どもたちをどのように育てて行けばよいのかについて考える場合に、まずこれからの子どもたちは、常に国際的・地球的な広い視野を持ちながら、社会生活や自分自身の暮らしの中で生じる問題場面の中で、かけがえのない独自の存在と

しての自分の能力や興味・関心を積極的に生かして、自発的かつ意欲的に学ぶ姿勢を持つことがまず必要である。そして、自分の目で見、耳で聞き、頭で考えながら、自主的に判断し、行動し、自らの個性を最大限に発揮するなかで、生涯を通して主体的に不断のより豊かな自己形成・自己実現と人間として生活者としての自立的な資質・能力を身につけることが、何より重要となってきたのである。

2. 「素質教育」に基づく新基礎課程改革のあり方

「素質教育」の提唱に伴い、従来の教育課程の在り方の転換をどう図るかが大きな課題になる。そのため、新基礎課程改革が行われた。次にこれを2点に分け、主に2000年以降の基礎課程改革の在り方について考察する。それは、①2000年以降の基礎課程改革の基本方針、②2001年の「義務教育課程設置実験方案」に見る現行の教育課程構成の視点である。

(1) 2000年以降の新基礎課程改革の方針

まず指摘しなければならないのは、中国の教育課程改革は中国独自なものではなく、世界の教育改革の情勢の中での必然な結果であるということである⁴²。また李臣之が指摘した通り、子どもたちが現在生きている21世紀の社会は、グローバル化した「知識経済社会」そして高度情報社会として特徴づけられる。経済と文化のグローバル化、社会やテクノロジーの激変、価値の転換や規範の喪失、地域共同体の解体や社会政情の不安定化といった新たな環境は、人々の質の高い新しい学びと社会的諸能力を求めている。このような著しく多様化した今日の社会において、世界各国は教育課程の改革を重要な課題として受け止め、その推進に取り組んでいる⁴³。

世界教育改革の趨勢に合わせるため、中国においても、教育課程改革の必要性が提唱されている。21世紀以前の中国の教育課程は、主に教学大綱の制定と教科書の編成を中心に進められてきた。しかし、21世紀の中国教育課程は、子どもの全面的な発達を実現し、一人の人間としての子どもの主体的な能力を最大限に伸ばし、社会の変化に対応できる人間として必要とされる全人的資質を養うことを目指そうとしている⁴⁴。

そのため、1999年6月に国務院が提出した「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に

⁴² 熊梅「当代総合実践活動課程開発的理論基礎」『教育研究』第3期、2001年、p.40。

⁴³ 李臣之『総合実践活動課程開発』人民教育出版社、2003年、pp.39-41。

⁴⁴ 郭元祥『総合実践活動課程：設計と実施』首都師範大学出版社、2001年、pp.15-16。

関する決定」では、「素質教育の要求に合わせるように新しい基礎教育課程の体系を構築することを加速する。教育課程は時代と社会の発展に応じるものである。各年齢の児童・生徒の認知的発達段階によって、教育課程を構成し、教育科目を調整し、教育内容を更新し、児童・生徒に積極的、主体的に勉強に取り組ませるものである」という基本的な立場を表明している。

そして、2001年6月に国務院が「基礎教育の改革及び発展に関する決定」を発表した。そこでは、主体性、創造性の育成が「素質教育」のねらいとともに今後の基礎教育政策の柱となることが明確化された。また、同「決定」の中で、教育課程の基準について、従来の基準が「難度が高く、複雑で、内容が偏向し、古く陳腐化している」という反省に立ち、「素質教育」に対応する課程体系の構築、教科横断的な総合実践活動の導入・拡大などを行うことが強調されることになった。そして、試験・評価制度の改革については、「科学的な評価方法を研究し、児童・生徒の潜在能力を発見してそれを伸ばし、児童・生徒の積極的・主体的な成長を促進する」ことを旨とし、従来の100点方式をやめ、4～5段階の評価方法を実施することとした。また、中学校、高校の一部の教科で辞書持ち込みを認める試験（中国語原文は「開巻考試」である）を行い、成績別の氏名公表を廃止することなどを規定した。

このような一連の教育課程改革の方針の中で、最も明らかな変化は、教育課程改革の価値的方向づけとして「子どもの発達に即する」ことを特に強調し、そのために子ども自身の成長と発展に着目して教育改革の措置を講じたことである。さらにこのような変化が、学校における授業改革にも取り入れられようとしている⁴⁵。

さらに、2001年6月に教育部が「基礎教育課程改革綱要（試行）」（以下「綱要」）を發布した。これは、国務院の方針を受けながら、教育部より基礎教育の課程体系、構成、内容を調整・改革し、「素質教育」にふさわしい新たな基礎教育課程のシステムを構築し、改革を全面的に進めていくための決定として出されたものである。それによれば、21世紀の基礎教育改革はその目標の実現を本格的に図ろうとするものである。「綱要」の中には、「素質教育」の考え方にに基づき、知育に偏らない教育課程の体系的構造についての基本方針が示されている。そこで明らかにされた新基礎課程改革の考え方は、次のようなものである。

⁴⁵ 基礎教育課程改革教師培訓教学研究組『基礎教育課程改革教師培訓教程之四：課程理念的更新』首都師範大学出版社，2001年，pp.74-75。

- ①知識伝達への偏重を改め、積極的・主体的な学習態度の形成を強調し、基礎知識と基本技能を獲得すると同時に、学習内容の習得と適切な価値観の形成を目的とする。
- ②学科本位で、科目が多すぎ整合性に欠けていた現状を改め、9年一貫の教育課程として授業時数を整え、総合課程を設置し、地域的な異なりや学習者の発達の要求に応じて、全体性や総合性、選択性を持った教育課程を構成する。
- ③「難、繁、偏、旧」であった内容と書物知識の偏重を改め、課程内容と学習者の生活及び現代社会と科学技術の発展とを連携させ、学習者の興味と経験を重視し、生涯学習に必要な基礎知識と基本技能を精選する。
- ④実施に当たっては、受動的な学習、暗記学習、機械的訓練の現状を改め、学習者が主体的に参加し、探究を楽しみ、体験的学習を唱導し、学習者が情報を収集処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題を分析し解決する能力及び交流・協力の能力を育成する。
- ⑤評価に当たっては、選別・選抜の機能の過度な強調を改め、学習者の発達を促す機能や、教師が教学実践を高め改進していく機能を発揮する評価を重視する。
- ⑥課程管理は、中央集権から、国家、地方、学校の3段階の課程管理へと改め、地方や学校、学習者に適応した課程を重視する。

上のいずれの項目も、原文では、「改変課程…」という表現で始まり、①は教育課程目標、②は教育課程編成の原則、③は教育課程内容、④は教育課程方法、⑤は教育課程評価、⑥は教育課程管理について、それぞれにまとめられているものである。

以上のことを踏まえると、「綱要」において教育方法の変革が望まれているということが明らかになる⁴⁶。中国の教育改革はこの数十年数回にわたって行われてきたが、その結果は、相変わらず「教師が教える、子どもが覚える」という“発問一応答”の学習態様が持続されたままである。したがって、今回の課程改革においては、教育方法の変革が最大の強調点となっている。

また、「綱要」の中で、教育方法の変革についてはさらに以下のように述べている。

「教師は、……子どもの独立性と自主性を培うことを重視するとともに、問題発見、調査、探究などの実践活動を通して、子どもたちの能動的、個性的な学習活動を促進することが大切である。教師が、子どもの人格、個人差を尊重し、子ども一人一人の学習需要を

⁴⁶ 鐘啓泉『課程的邏輯』華東師範大学出版社，2008年，p.222。

満足させると同時に、子どもたちに積極的に学習できる教育環境を作り出し、学習意欲を促進し、知識を理解して総合的に応用できる能力と態度を育てることと、すべての子どもを十分に発達させることである。」

こうして、新基礎課程改革の中では、従来の単に本から知識を学習するという伝統的な方法を重視しすぎる状態を改め、子どもたちが自分自身の体験を通して学習活動を展開し、主体的に学ぶ姿勢や創造的に学んでいく資質・能力・態度の育成が求められている。そして、授業が教師から子どもたちに、知識や技能を伝えるだけのものであってはならない。なぜなら、そうした授業では子どもたちはいつまでも教えられるという受動的な態度から抜け出せないからである。こうした意味で、従来の「受動的な学習」、「暗記学習」、「機械的訓練の現状」から授業を改め、子どもたちの主体的な活動を重視する授業を創造しなければならない。そのため、「綱要」の中で、「子どもの学習方法と教師の教学方法の変革を求めなければならない」という要望が出されている。

以上の追究から、新基礎課程改革の方針が明らかにされた。つまり、新基礎課程改革では、これまで以上に子どもの主体性が強調され、能動的、自主的に学習活動を展開することが重要視されている。これからの教育では、学習者を中心に、子どもの主体性を重視することが教育課程改革の根本的な志向価値であるとするのである⁴⁷。主体性と言えば、子どもたちが自ら教育を受ける機会を獲得すること、自分で生きていくこと、自分の能力を最大限に最善に発揮すること、生涯学習のために基礎知識や基本技能を身につけることである⁴⁸。このような文脈から、教師が教えることと表裏一体をなす形で子どもが主体的に学ぶことができる環境を整備していくことが、これからの学校教育にますます重要になってくることを示唆している。

以上の新基礎課程改革の方針に基づいて、2001年7月に出された新「課程標準」では、「自主学习」「合作学習」「探究学習」という多様な学習方法の展開を求めることが強調されている⁴⁹。

(2) 2001年の「義務教育課程設置実験方案」に見られる現行教育課程の特色

⁴⁷ 基礎教育課程改革教師培訓教学研究組『基礎教育課程教師培訓教程之二：新課程的教学改革』首都師範大学出版社，2001年，pp.58-61。

⁴⁸ 同注 47，p.62。

⁴⁹ 同注 47，pp.62-65。

2001年11月に教育部が「義務教育課程設置実験方案」⁵⁰を發布した。これは、国務院の「基礎教育の改革及び発展に関する決定」及び教育部の「基礎教育課程改革綱要（試行）」を踏まえ、「素質教育」の理念と合致する新しい基礎教育課程を構築するために、設置された基礎教育課程案である。

まず、「義務教育課程設置実験方案」の冒頭に、基礎教育課程を実施する原則について、以下のように述べている。

「教育課程の設置においては、義務教育の基本性質を体現し、児童・生徒の発達段階、社会的進歩、経済及び科学技術の発展の要求に応じ、児童・生徒の持続的、全面的発達の基礎を定めることである。」

つまり、教育課程が設置される原則は、やはり子どもに視線を向け、子どもの「全面的な発達」を目指すことに置かれていることは言うまでもない。それに応え、基礎教育課程の目標として、具体的に次のように述べている。

「全面的に党の教育方針を貫き、時代の要請に応じえなければならない。児童・生徒に愛国主義、集団主義精神、社会主義を愛すること、中華民族の優秀な伝統文化と革命的伝統を身につけさせること。児童・生徒の社会主義民主法制意識を養い、国家法律及び社会公德を守り、望ましい世界観や人生観そして価値観を形成させ、社会責任感を有し、人民のために服務し、初等の創造精神、実践能力、科学と人文素養及び環境意識を養成すること。児童・生徒に生涯学習の基礎知識や基本技能と方法を身につけさせること。児童・生徒の健康な身体と良好な心理素質、そして、健康な審美意識と生活習慣を養成し、理想、道徳、知識があり、規律を守る人材を育成することが目標である。」

このような基礎教育課程の目標をもとに、基礎教育課程の編成原則としては、次の3点が求められている。

第1は、バランスのよい教育課程を設置するということである。徳・知・体・美などの全面的な発達に基づき、教育課程を設置する。各地域や学校が、子どもたちの実態に応じる適切な調整を行うことによって、子どもたちの調和のとれた全面的な発達を保証する。子どもたちの発達及び系統的な知識の習得を考慮した上で、基礎教育段階では9学年一貫とする教育課程を設置する。そして、子どもたちの認知的成長とともに、時代の発展と社会的な人材を求める要請を受けとめ、教育課程は、低学年から高学年まで次第に深化発展

⁵⁰ 以下の URL を参照（2007年6月4日にアクセス）。

(<http://www.edu.cn/20041118/3120757.shtml>)

させるものとする。

第2は、教育課程の総合化を強化するということである。子どもたちの経験を重視し、教科間では「統合課程」の導入を強化する。教育課程においては、教科知識、社会生活及び子どもたちの経験を統合することを強調する。以前のような一方的に個別的な教科学習を重視した教育課程を転換させていかなければならない。義務教育段階では「統合課程」と「総合実践活動」を設置する。

第3は、教育課程の選択性を強化するということである。国が「分科課程」と「統合課程」を設置することによって、教育課程の時間的な弾力的運用を確保し、地域や学校が自主的に教育課程の選択的編成を行うことができる空間を提供する。地域、学校、子どもたちの実態に応じた教育課程を編成する。各地方の創造性を発揮し、特色ある学校づくりのための教育課程を編成する。

以上のことをまとめて言うと、「均衡性」「総合性」「選択性」という三つの特徴が教育課程の編成において求められる。これは、学校教育の「教科主義」を克服することを目的とするのである⁵¹。

表 2-1 義務教育課程設置表

		学 年									
		一	二	三	四	五	六	七	八	九	
教 育 課 程	教 育	品徳与生活	品徳与社会				思想品徳 思想品徳 思想品徳				
			科学				歴史与社会 (或は歴史、地理)				
								科 学 (或は生物、物理、化学)			
		語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	
		数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	
				外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	
		体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	
		芸術 (或は音楽、美術)									
		総合実践活動									
		地方と学校課程									

(出典) 教育部「義務教育課程設置実験方案」(2001年)より。

⁵¹ 基礎教育課程改革教師培訓教学研究組『基礎教育課程教師培訓教程之四：課程理念的更新』首都師範大学出版社，2001年，p.29。

表 2-2 九年制義務教育課程設置及び比例

	年 級 (学年)									九年間授 業時数総 計 (%)
	一	二	三	四	五	六	七	八	九	
教	品徳 与生活	品徳 与生活	品徳 与社会	品徳 与社会	品徳 与社会	品徳 与社会	思想 品徳	思想 品徳	思想 品徳	7%~9%
							歴史与社会 (或は歴史、地理)			3%~4%
育			科学	科学	科学	科学	科 学 (或は生物、物理、化学)			7%~9%
	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	語文	20%~22%
課	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	数学	13%~15%
			外語	外語	外語	外語	外語	外語	外語	6%~8%
程	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育 と健康	体育 と健康	体育 と健康	10%~11%
	芸術 (或は音楽、美術)									9%~11%
	総合実践活動									16%~20%
	地方と学校課程									
週授業 時間数	26	26	30	30	30	30	34	34	34	274
各学年 総授業 時間数	910	910	1050	1050	1050	1050	1190	1190	1122	9522

(注) ①枠内の数字は各科目の週あたり授業時間数である。9年間の総授業時間数は年間 35 週として計算する。ただし、中学3年生は年間授業時間数は 33 週として計算する。

②総合実践活動は、情報技術教育、研究性学習、社区サービス及び社会実践、労働技術教育によって構成されている。

(出典) 教育部 (2001 年) 「義務教育課程設置実験方案」より。

最後に、基礎教育課程の編成原則を踏まえ、表 2-1 と表 2-2 のような新しい教育課程が設置されることになった。この両表についてさらに以下の三つの特色が捉えられる。

第 1 は、新しい教育課程は、「教科課程」「総合実践活動」「地方と学校課程」によって構成される。「教科課程」においては「分科課程」と「統合課程」が新しい教育課程の特徴としてはっきり示されている。小学 1~2 年においては、従来の科目「思想品德」が、新たに設けられた「生活」と統合されて、「品徳与生活」という科目に、小学 3~6 年においては、「社会科」と統合されて、新たな科目「品徳与社会」になった。小学校においては従来の「自然」に変わって、中学校においては「生物」「物理」「化学」とが統合される形で、「科学」という新たな科目が設けられた。小・中学校では「音楽」と「美術」が

「芸術」に統合され、中学校では「歴史」と「地理」が「歴史与社会」に統合された。

また、「総合実践活動」は、子どもたちが実際の経験を通して、情報を収集し処理する能力、総合的な知識の応用能力、問題解決の能力及びコミュニケーション能力、協力精神を発展させ、社会的責任感を高め、創造性と実践能力を身につけさせることをねらいとする。

「地方と学校課程」は、地域や子どもたちの実態に対応するため、自主的に教育課程を編成することを目的としている。

第2は、表2-2の中で、義務教育段階の総授業時間数は9522時間であることが決められている。週授業時間数は26時間から34時間まで学年ごとに異なるとともに、各科目の9年間授業時間数は割合のみ提示されることになった。これは、学校や教師に一定の裁量権を与えていることを意味する。つまり、学校側や教師側が子どもたちの実態などに応じ、具体的な授業時間数を自分なりに決め、調節することができる⁵²。

第3は、総合実践活動の新設が、新しい教育課程のシンボルとして意味づけられている。この「義務教育課程設置実験方案」の中では、総合実践活動のねらいと内容について概略のみ示す以外に、「総合実践活動は国家が定める必修課程である。その具体的な教育内容は教育部が出した要求に従い、地方や学校が自主的に開発或は選択することができる。総合実践活動の時間数は各学校が自由に配分することができ、1時間単位で授業を展開しても、2時間から、3時間連続に授業を展開してもよい」と規定している。これは、各学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開することを求めることを意味する。

以上のような形で、「義務教育課程設置実験方案」は、21世紀における現行教育課程の全体的な構造を明らかに表明している。「統合課程」と「総合実践活動」及び「地方と学校課程」の設置は、分科学習を中心とする従来の教育課程の枠組み、及び学校における教育活動全体に大きな影響を与えている。これは、従来のように教師から既成の学問を一方的に教えるのではなく、子どもは主体的に知識を総合化すること、自ら学習活動を展開すること、全面的な発達の基礎をつくっていかうとすることを目指しているのである。これからの教育の基本的なねらいは、子どもたちにその成長を期待する主体的な学習の形成を具現化するための道を見つけようとすることである。また、教育時間や教育課程の編成などの面において、学校や教師に裁量権を与えることが、今回の教育課程案における重要な措置である。こうして、国家権威による統制的、画一的な教育色彩が少なくなり、教師た

⁵² 朱慕菊『走進新課程：与課程实施者对话』北京師範大学出版社，2002年，p.22。

ちにとってその性格は180度の転換したものとなった。ただし、「義務教育課程設置実験
方案」は単なる基準であり示唆であり参考的性格のものであるとされるため、これから学
校教育課程をどのように編成し、総合実践活動をどのように実施し、学校や教師たちの主
体的な裁量権をどのように具現化するかについては、まだ大きな課題が残されている。

第3節 新基礎課程改革における総合実践活動の位置づけと特質

新基礎課程改革のシンボルとなる総合実践活動は、これまでの学校教育の基調を大きく転換し、新たな教育を創造していくための象徴的学習活動といえる。具体的にいうと、総合実践活動は、教科学習のように、教師主導によって教科書上の知識を子どもたちに習得させるという授業ではなく、子どもたちの主体的な動きを求めるものである。子ども自身が主体的に学習活動に取り組みながら、学習意欲の向上、学習態度の改善、学習方法や学習能力などを身につけていくことができる。これらのことはすべて本章第1節の中でも明らかにした「自主学习」の構成要素に含まれる。したがって、総合実践活動の実施は、自ら主体的に学習できるための「自主学习」の形成を可能にする教育を実現することを意味する。

では総合実践活動は、新基礎課程改革においてどのような位置づけや役割を果たすことになるのか、総合実践活動の特質として、総合実践活動はどのような性格や本質を持つことになるのか、本節ではこのような点について検討を進めていく。

1. 総合実践活動の位置づけと役割

2001年に総合実践活動を設置してから、現在に至るまで総合実践活動の全面的な実施が求められている⁵³。新基礎課程改革における総合実践活動は各教科とともに、独自の目標と内容を持つことになる。総合実践活動は新基礎課程改革において、どのように位置づけられ、どのような役割を担うのかについては、次のようなことが指摘できる⁵⁴。

(1) 総合実践活動は独立した位置を占める教育課程である

「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定」と「基礎教育の改革及び発展に関する決定」では、総合実践活動の設置にふれた上に、「基礎教育課程改革綱要（試行）」では、小学校3年生から高校まで総合実践活動は必修課程とされることに言及した。また、総合実践活動の義務教育段階の総授業時数（小学校3年から中学校3年まで）は、9年間の総授業時間数である9522時間の6%～8%を占め、すなわち571～762時間である⁵⁵。そ

⁵³ 中国では、2005年9月から総合実践活動を全国に実施するが求められるが、現在農村部で総合実践活動が導入されていない僻地があるという。

⁵⁴ 郭元祥『総合実践活動課程：設計と実施』首都師範大学出版社，2001年，pp.20-30。

⁵⁵ 「義務教育課程設置実験方案」の中で、「総合実践活動」と「地方と学校課程」の授業時間

して、それは週あたりに直すと平均3時間の時間数が確保されているということになる。

また、「基礎教育課程改革綱要（試行）」には、総合実践活動のねらいについて、次のような記述がある。「児童・生徒が実践（総合実践活動、筆者注）を通して、探究と創造の意識を強め、主体的に科学的研究方法を習得し、知識の総合的活用能力を発達させ、学校と社会が密接な関係を構築することを促進し、児童・生徒の社会的責任感を育てることを重視する。教育課程の実施過程においては、情報技術を強化し、児童・生徒の情報技術を利用する意識と能力を向上させる。基本的な職業の分類方法を理解し、職場において必要とされ通用する一応の労働技術能力を習得させる。」

ここに示されているねらいは、総合実践活動で習得する力は多様な側面と広がりを持つことを意味している。たとえば、子どもたちが実践的な体験活動を通して、科学的な学習方法を身につけることを重視する。その結果として、身につけた知識が深く意味づけられ、子どもの頭の中で「総合化される」ことになる。そして、子どもたちが主体的に様々な学習活動に取り組む中で、学校と家庭や地域社会の連携を促進し、情報技術や労働技術などの面に関わる技術や能力を獲得し、個性や創造性を発展させるとともに社会責任感を育てることの大切さが強調されている。

以上のように総合実践活動は必修課程として、週3時間の授業時間数が当てられており、具体的な目標まで示されているのは、その教育効果に対して極めて大きな期待が寄せられているからである。新教育課程における本格的な実施を求める総合実践活動は、従来のような「なくてもよい」活動ではなく、そして「活動課程」のような「子どもが自ら志願して参加する学習活動」でもない⁵⁶。今回の教育課程改革の最大のセールスポイントとしての総合実践活動は、必修科目として、教科学習と異なるカリキュラムの内容編成を持ち、教育課程では独立した位置を占めているのである。

(2) 総合実践活動は学習様式の転換を求めるとともに、創造的精神と実践的諸能力の育成を目指す

中国の教育はあまりにも知識や技能の習得に偏りすぎたことで、子どもたちは「繁、難、

数をあわせて、16%～20%が示されているが、朱慕菊の『走進新課程：与課程実施者對話』という本のなかに、総合実践活動の授業時間数は6%～8%であることが示されている。（朱慕菊『走進新課程：与課程実施者對話』北京師範大学出版社，2002年，p.24。）

⁵⁶ 陳樹傑、黄建平『基礎教育新課程師資培訓指導：小学総合実践活動』首都師範大学出版社，p.22。

偏、旧」の教科書内容を一方的に覚え込むという学習を重ねてきた。そのため、知識や技能が断片的にしか習得されず、他の教科や実生活の中で十分に活用されることがなかったのではないかと批判が高まっている。学校は、子どもたちにとってのびのびと過ごせる楽しい場ではなく、自分の存在感や自己実現の喜びを味わえる場でもない。

こうした問題に 대응するには、今まで以上に子どもの興味・関心、問題意識や経験を重視し、子どもの実感に基づいた主体的な学習を成立させる必要がでてきたのである。それゆえに今日、子どもの主体性を発揮するための教育の必要性は、中国教育政策の中で随所に提示されている。したがって、総合実践活動では、「教えられ学ばされる」学習から「自ら主体的に学び取る」学習へと学習様式を転換させることが求められている。なぜなら、総合実践活動は子どもが主体的に学習できるようにするための最もゆったりした、自由な学習空間を提供するからである。子どもたちが総合実践活動の中で体験することのできる自主性・主体性は、他の教科では実現できないことであるという⁵⁷。

そして、総合実践活動のねらいには、変化に富む将来の社会を子どもたちが主体的・創造的に生きていく上で、的確な追究力や判断力や問題解決力の育成は欠くことができないという認識が存在している。特に、科学・技術の不断の発展や高度化、それらによってもたらされる社会の複雑化・多様化の中で生きていかなければならない 21 世紀の子どもたちに対しては、従来行っていたような教師主導型の教育では対応しきれなくなる。そのため、総合実践活動における多様な体験活動を通して、21 世紀を生きる子どもたちに対して、生涯にわたって学び続ける意欲と態度、他者に対する寛容と共生の意識、そして 21 世紀を切り開くための行動力、創造力、問題解決力などのさまざまな知的・社会的な資質や能力を育成していくことが必要である。これは、「素質教育」の中で重要視される「創造的精神と実践的諸能力の育成」に直接的につながっていくものである。

(3) 総合実践活動は「三級課程」である

この点については、「基礎教育の改革及び発展に関する決定」において、以下のように説明されている。

「教育課程（総合実践活動、筆者加え）は国家より管理され、地方、学校により実施される。地方や学校が特色ある教育を図るとともに、専門家や研究者及び小・中学校教師が教育課程を編成する」とされる。

⁵⁷ 田慧生『総合実践活動課程の理論探索と実践反思』教育科学出版社、2007年、p.14。

それに基づいて、総合実践活動は「国家課程、地方課程、学校課程」という「三級課程」として設置されている。これによって、中国の教育制度の発展及び教育課程の管理の特色などが体现されており、教育の場を実際的に構築する学校や地域社会の重要性が強調されている。「三級課程」には、次の三つの意味がある⁵⁸。一つ目は、教育部が教育課程に関する教育政策を公表し、教育課程の科目、教育活動の内容、授業の時間数などを確立し、国家レベルの「課程標準」を示すことである。二つ目は、各省、市、自治区の教育行政機関は、国家の教育政策及び各地の教育の実際状況を配慮した上で、国家の教育政策や教育課程を遂行するための教育計画を立てながら、地方の特色を具現化する教育活動を展開することを求める。三つ目は、各学校は、「国家課程」と「地方課程」を実施すると同時に、地方の伝統や学校の特徴、状況、さらには子どもの興味・要求に基づいた、学校独自の特色ある教育活動を開発することである。

以上のような「三級課程」の性格をもつ総合実践活動には、一言でいえば「国家规定、地方指導、学校開発」という特色が見られる。つまり、国家、地方、学校はともに総合実践活動の実施に対する権利と責任を有することになる。そのため、総合実践活動は、国の精神を体现しながら、地方や学校の実際及び需要を具現化すると同時にそれらとの整合性を図る活動領域である⁵⁹。ただし、総合実践活動における教育内容や教育方法については主に学校によって独自に開発され、編成されることになる。こうして、各学校は子どもたちの個性を生かすとともに、子どもたちの主体性を重視するための、特色ある教育活動を展開することができる。

2. 総合実践活動の特質

中国において総合実践活動は、「活動課程」から発展してきた学習活動であると言われている。このような意味で、まず総合実践活動と「活動課程」との関係を確認したうえで、総合実践活動の特質について考察する。

(1) 中国における教育課程改革の流れ

表 2-3 と表 2-4 は、中国の建国（1949 年）から 2001 年までの、小・中学校における教育課程の構成の変化である。二つの表に示された通り、1992 年以前の中国の教育課程は

⁵⁸ 教育部（2001 年）「基礎教育課程改革綱要（試行）」。

⁵⁹ 李臣之『総合実践活動課程開発』人民教育出版社，2003 年，p.99。

表 2-3 1949 年から 2001 年までの小学校における教育課程の構成変化

1952 年	1963 年	1978 年	1986 年	1992 年		2001 年	
		政治	思想品德	教科課程	思想品德	教科課程	品徳と生活 (1、2年生)
					語文		品徳と社会 (3年生から)
語文	語文	語文	語文		数学		語文
算数	数学	数学	数学		自然		数学
		外国語	外国語		社会		外国語
自然	自然	自然常識	自然		体育		科学
歴史	歴史		歴史		美術		体育
地理	地理		地理		音楽		美術
体育	体育	体育	体育		労働		音楽
図画	図画	美術	美術		朝会 (夕会)		芸術
音楽	音楽	音楽	音楽		班団隊活動		労働技術
	労働		労働		体育鍛煉		情報技術
	手工				科技文体活動		研究性学習
	生産常識				地方課程		総合実践活動
	学級会				地方と学校課程		
						社区サービスと社会实践	

(注) 1992 年の活動課程のうち、班団隊活動は学級活動に相当する。体育鍛煉と科技文体活動は特別活動に相当する。

地方課程は、地域ごとに異なる経済や文化の発展に対応するため、および地域ごとに異なった環境におかれている子どもの教育に対応するために設けられており、各省、自治区、直轄区が当地の状況に応じて独自に配置する課程である。

学校課程は、学校側が地域や子どもの実態に対応するため、自主的に教育課程を編成するものである。

(出典) 熊明安『中国近現代教学改革史』重慶出版社, pp.171-192

徐仲林、徐輝『基礎教育課程改革：理論与实践』四川教育出版社, pp.18-24

教育部 (1992) 「九年義務教育全日制小学・初級中学課程計画 (試行)」

教育部 (2001) 「義務教育課程設置実験方案」

より筆者作成。

主に「教科課程」を中心に構成されていた。1992 年から 2001 年までは、教育課程が「教科課程」「活動課程」「地方課程」に分けられた。2001 年からの現行の教育課程は、「教科課程」「総合実践活動」「地方と学校課程」という三つで構成されることになった。つまり、1992 年の「活動課程」と「地方課程」、2001 年の「総合実践活動」と「地方と学校課程」は、「教科課程」とは異なる立場で創設されたものである。2001 年の教育課程では、1992 年の「教科課程」の中にある「労働」(中学校「労働技術」)と「活動課程」が消え、「総合実践活動」に変わった。このような形で、「総合実践活動」は「活動課程」から発展してき

表 2-4 1949 年から 2001 年までの中学校における教育課程の構成変化

1952 年	1963 年	1978 年	1986 年	1992 年		2001 年		
政治	政治	政治	政治	教 科 課 程	思想政治	教 科 課 程	思想品德	
語文	語文	語文	語文		語文		語文	
数学	数学	数学	数学		数学		数学	
物理	物理	物理	物理		物理		科学	物理
化学	化学	化学	化学		化学			化学
生物	生物	生物	生物		生物			生物
歴史	歴史	歴史	歴史		歴史		歴史 と 社会	歴史
地理	地理	地理	地理		地理			地理
外国語	外国語	外国語	外国語		外国語		外国語	
体育	体育	体育	体育		体育		体育と健康	
音楽	音楽	音楽	音楽		音楽		芸 術	音楽
美術	図画	美術	美術		美術			美術
	労働	労働技術	労働技術		労働技術		総 合 実 践 活 動	労働技術
	生産常識	生理衛生			朝会(夕会)			情報技術
				班団隊活動	研究性学習			
				体育鍛煉 科技文体活動	社区サービス と社会実践			
				地方課程		地方と学校課程		

(注) 1992 年の活動課程のうち、班団隊活動は学級活動に相当する。体育鍛煉と科技文体活動は特別活動に相当する。

地方課程は、地域ごとに異なる経済や文化の発展に対応するため、および地域ごとに異なった環境におかれている子どもの教育に対応するために設けられており、各省、自治区、直轄区が当地の状況に応じて独自に配置する課程である。

学校課程は、学校側が地域や子どもの実態に対応するため、自主的に教育課程を編成するものである。

(出典) 熊明安『中国近現代教学改革史』重慶出版社, pp.250-260

徐仲林、徐輝『基礎教育課程改革：理論与实践』四川教育出版社, pp.18-24

教育部(1992)「九年義務教育全日制小学・初級中学課程計画(試行)」

教育部(2001)「義務教育課程設置実験方案」

より筆者作成。

たという考えが示されたわけである。

では、なぜ、総合実践活動は「活動課程」から発展してきたといえるのか、総合実践活動には「総合」という言葉が加わっているが、総合実践活動と「活動課程」はどのように区別されるのか、これらの問題を解明することが総合実践活動の特質を理解するための糸口となる。

(2) 総合実践活動の前身である「活動課程」の性格

1992年に「九年義務教育全日制小学・初級中学課程計画（試行）」において「活動課程」が実施されたことは、知識偏重の教育から子どもたちの主体的な学習活動を重視する教育への変革を求める契機となった⁶⁰。

「活動課程」は、教科学習の外に位置づけられる。「活動課程」は、学校では多様な教育活動を計画的、組織的に展開することによって、知識を総合的に応用し、かつ学習者の主体性を重視し、実践性、自主性、創造性、非教科性などを尊重するという特徴を有する教育活動である⁶¹。

また、劉英健によれば、「活動課程」は、Good(1959)が『教育辞典 (Dictionary of Education)』において指摘した「方案課程 (Project Curriculum)」や「経験課程 (Experience Curriculum)」と同一視されている。これら両方は、学習者の興味や目的、要求に応え、子どもたちの発達を促す上で重要な意味をもつ経験学習であるということが出来る。1920年代の進歩主義教育思想が注目された頃に、「活動法案 (Activity Movement)」「活動課程 (Activity Program)」などの議論が相次いで行われた。その後、W.H.Kilpatrickの「方案教学法 (The Project Method)」の提唱によって、「活動課程」は中国で次第に広く採用され、子どもたちが自ら作成する学習計画にしたがって学習活動を進めていくきっかけとなった⁶²。

表2-5は、中国の研究者における「活動課程」に関する認識を整理したものである。

表2-5 中国の研究者における「活動課程」の認識

研究者	「活動課程」についての主張
李祖寿 (1964)	1. 学習者の興味に基づいた整合性課程。 2. 活動が多い、教科が少ない。 3. 学習活動を教師と学習者が共同的に設計する。 4. 教材の使用と学習活動の展開において弾力性がある。 5. 学習者の個人差を重視する。
鐘啓泉 (1988)	1. 学習者の活動を核心として、学習者の主体性を重視する。 2. 学習内容と学習方法の相互作用によって形成する。

⁶⁰ 何絹、童隆、張薇薇「総合実践活動課程与相関課程形態的關係分析」『四川教育学院学報』第21卷第7期，2005年，p.9。

⁶¹ 教育部（1995年）「九年義務教育活動課程指導綱要（討論五稿）」課程教材研究所編『活動課程論』人民教育出版社，2003年，pp.1-8。

⁶² 劉英健「活動課程理論研究總述」課程教材研究所編『活動課程論』人民教育出版社，2003年，pp.59-62。

	3. 学習者が直接経験の獲得と学習の反省的吟味を行う場合として提供される。
劉克蘭 (1988)	1. 学習者の生活を学習の内容とする。 2. 学習者の興味、需要、能力を教育課程の編成の出発点とする。 3. 学習者が自ら学習活動を組織する。 4. 経験、及び実際の生活上の課題を解決できる知識を獲得する。 5. 学習者の興味、能力、及び資質を培う。
李秉徳 (1993)	1. 系統的な教科学習に対して、学習者の直接経験に重きを置く「経験課程」と呼ばれる。 2. なすことを重視する。学習者の手と脳を両方とも使う。 3. 書物の学習を離れる生活的現実を体験することによって、直接経験を獲得する。
李臣之 (1995)	1. 学習者の直接経験と情報を獲得するための学習活動を設計する。 2. 学習者の主体的な活動内容と学習方法を媒介とする学習活動を展開する。
高峽 (1996)	1. 総合性学習を学習内容とする。 2. 学習者の主体的な活動と経験に基づいて学習活動を展開する。 3. 学習者の認知、情意、態度、行動などを促進することを目的とする。
廖哲勛、郭元祥 (1997)	1. 学習者の基本的な素質を特色的に発展することを目標とする。 2. 学習者の直接経験と総合的な情報を学習の内容とする。 3. 特定の活動項目と特定の学習方式によって形成される補助的な教育課程である。

(出典) 李祖寿 (1964) 「美国的活動課程」『国教月刊』第 11 卷第 9 期。

劉克蘭 (1988) 『教学論』西南師範大学出版社, pp.124-125。

鐘啓泉 (1988) 『現代課程論』上海教育出版社, p.186。

李秉徳 (1993) 『教学論』人民教育出版社, p.178。

李臣之 (1995) 「試論活動課程の本質」『課程・教材・教法』, 第 12 期。

高峽 (1996) 「活動課程の理論与实践初探」『教育研究』第 2 期。

廖哲勛、郭元祥 (1997) 『小学活動課程：設計』湖北人民出版社, p.98。

表 2-5 に示された「活動課程」に関する研究者の認識をまとめると、「活動課程」は、学習者を中心として、学習内容と学習方法を編成し展開する中で、直接経験を獲得することを目的としている。「活動課程」は、教科間の境界や知識の系統性を強調するのではなく、学習者が「なすことによって学ぶ」ことを焦点とし、学習者の直接経験を通じた知識の獲得を重視する。すなわち「活動課程」は「経験課程」であるということもできる。

一方、「活動課程」は、学習者に自主的に体験できる学習機会や学習空間を提供し、教科学習にかかわる実践や体験活動を展開しており、教科学習とは相互補完的關係にあるとの、高峽の指摘がある。そこでは、彼は、1992 年に「活動課程」が教育課程に編入されたこと

が、教育課程の主導権を握る教科学習を中心とする教育状況を大きく変えることになったと述べる。そして、教科学習とともに教育課程の重要な構成部分を占めているにもかかわらず、この「活動課程」は子どもたちに主体性を発揮させるため、学習者を中心に、学習者の興味や学習活動の展開過程を重視することをねらいとして、教科学習と異なる学習様式で教育活動を展開すべきとしている⁶³。

そのため、「活動課程」の特徴については、劉英健の検討によって以下の4点が挙げられている⁶⁴。

①活動性(或は実践性):これは一番顕著である。子どもたちが実際の操作、実際の体験、実際の活動に参加する。実際の活動においては、子どもたちが五感を協調的に活用し、手、目、口、脳などを使うことによって「学ぶ」ことと「教わる」ことを統一することができる。子どもたちが「なすことによって学ぶ」「学ぶことによってなす」中で、知識や視野を広げるとともに、子どもの特長や技能を培い、発展させ、全面的な発達を促進する。

②自主性(或は主体性):これは一番強調される。子どもたちが知識を能動的に獲得するための学習主体者になることで、教師が子どもの主体性を最大限に発揮させることを前提として、指導と援助の役割を演じることもできる。これは、子どもたちが自らの興味・関心に基づいて、自ら学習活動を選択する、自ら設計する、自ら組織する、評価するという一連の過程を経て、生涯学習を目指すことをねらいとする。

③総合性:活動課程においては、教科の枠にとらわれないようにし、子どもたちは単一的な教科学習にこだわらず、各教科の知識を総合的に応用する能力を鍛える。このようにすれば、一方では、子どもたちは知的総合化を図るだけにとどまらず、多様な資質、能力を獲得することができるようになる。他方では、知的総合化や多様な資質、能力の育成が教師にも要求されることになる。

④開放性:「活動課程」は「閉鎖教育」から「開放教育」に転換することを求める。そのため、子どもたちが学習の主体者であるということだけではなく、生活の主体者であるということを強調しながら、日常生活の中で必要な社会的、実践的知性を身につけることが重要になってくる。したがって、「開放性」を重視する学習活動では、活動内容、活動時間、活動空間及び子どもと教師の関係など様々な方面から開放することが求められる。

63 高峽「関与活動課程性質と定位的幾点認識」課程教材研究所編『活動課程論』人民教育出版社，2003年，pp.149-155。

64 劉英健「活動課程理論研究総述」課程教材研究所編『活動課程論』人民教育出版社，2003年，pp.68-69。

以上の「活動課程」についての考察から見れば、総合実践活動は「活動課程」が担っていた大切な要素をしっかり引き継ぎながらさらに、発展させる役割を持っていることが考えられる。したがって、総合実践活動は「活動課程」から発展してきたものであり、「活動課程」と緊密な関係をもつものであるということが出来る。しかしながら、両者はまったく同じというわけではない。

李臣之は、総合実践活動が「活動課程」に従属し、両者が「特殊と一般」の関係にあるという。それについて、李臣之は以下のように述べる⁶⁵。

『活動課程』における学習内容は、「何でも取り上げることができる」のに対して、総合実践活動では子どもの生活世界の中にある現実の課題に取り組むことが重視され、時代や生活現実に応じる教育活動を展開するという特色を持っていることが強調されている。そして、「活動課程」に比べ、総合実践活動における教育目標は合理的であり、さらに明確である。学習内容は教科学習より総合化、「活動課程」より具体化される。学習方法では、学習様式の変革を強調するために、「活動課程」より多様な学習活動の展開が求められる。学習過程では結果以上に、過程及び過程における「開放性」を強調することになる。

以上のように両者が異なるにもかかわらず、総合実践活動には、「活動課程」と同じように取り扱われるところが明らかに見られる。両者とも、子どもが学習の主人公として注目され、子どもの関心・興味、発達、要求に基づいて、主体的に取り組む学習活動であるといえる。そして、総合実践活動でも、「活動課程」でも、体験あるいは経験の中で学ぶことを重視する。したがって、総合実践活動は「活動課程」の接続、発展を図るとともに、「活動課程」の学習内容及び意義を貫くものであるということが出来る⁶⁶。

(3) 総合実践活動の特質

それでは、以上の「活動課程」についての検討を踏まえ、中国における総合実践活動の本質をどのように理解すればよいかについてまとめておきたい。まず、中国の研究者たちの総合実践活動についての解釈はそれぞれ多様である。

郭元祥は、中国の総合実践活動は「総合化」であることを指摘する。具体的にいうと、「総合化」は、「知的総合化」以外に、「経験的総合化」⁶⁷と「社会的総合化」⁶⁸が含まれる

⁶⁵ 李臣之『総合実践活動課程開発』人民教育出版社、2003年、p.52。

⁶⁶ 張传燧「論総合実践活動課程的基本理念」課程教材研究所『活動課程論』人民教育出版社、2003年、p.383。

⁶⁷ 「経験的総合化」は、学校で学んだ知識は子どもの生活経験と結合することを重視する。子

ことを強調する。子どもの生活世界は個人、社会、自然などの基本的要素で構成され、総合実践活動では、これらの基本的要素を相互作用、融合、統合することによって、子どもの全面的な発達を促す学習活動が展開される⁶⁹。

熊梅は、総合実践活動は独立的な教育課程であり、それは伝統的、単一的な教科学習の枠を超え、人類社会における総合的な課題、学科的な知識及び子どもの興味・関心に基づいた問題を単元活動の形式で統合すると述べる。子どもの主体的・創造的な問題解決を通して、学問的な知識と経験的な知識、単一教科学習の知識と複数教科間学習の知識、社会的課題と子どもの問題、理論と実践、課内教育と課外教育、校内と校外を有機的に結びつけ、子どもの心身を最大限に調和的に成長・発達させることを促す⁷⁰。

鐘啓泉は、総合実践活動は子どもの直接経験に基づいて、子どもの日常生活と社会生活を密接に連携させ、知識の総合的な応用を体現する教育課程であるとする。それは子どもの経験と生活を核とする実践的な教育課程である⁷¹。

以上の解釈から、各研究者がまず子どもの生活や認識に着目し、総合実践活動を子どもの生活や体験に依拠して、展開される学習活動として捉えるのである。そこでは、学習と生活、学習と社会との結合を必要とすると同時に、すべての知識や技能を生活の中で応用、あるいは総動員することが強調されている。言い換えれば、子どもたちが学んだ知識、技能、態度を子どもの生活の中で体験したり、実践したり、日常生活と融合したりするのであり、子どもの生活世界こそが子どもの学習にとって最も重要な場となる。したがって、総合実践活動においては、子どもが生活世界で体験活動を通して獲得した経験、認識、感覚及び子どもが学んだ知識や技能などのすべてを一体化・総合化することが重視されるのである。このように、子どもが学んだ知識や技能を、子どもの生活世界と関連づけて統合することが、学習様式を変えることを求める総合実践活動にとって必要になるのである⁷²。

そのため、総合実践活動の中では、子どもの生活世界を広げるための学習活動を展開す

子どもが学校で学んだ知識を日常生活の中に応用しながら、生活経験を形成すると同時に、子どもが知識の重要性を認識できる。

⁶⁸ 「社会的総合化」は、学習内容と学習活動は社会生活と関連することを重視する。子どもが学校で身につけた知識や技能、態度を使い、社会問題を解決し、社会に対する関心、認知を高めたりする。

⁶⁹ 郭元祥、伍香平『総合実践活動課程的理念』北京高等教育，2003年，p.9。

⁷⁰ 熊梅「当代総合実践活動課程開發的理論基礎」『教育研究』第3期，2001年，p.41。

⁷¹ 鐘啓泉『為了中華民族的復興、為了每位學生的發展—「基礎教育課程改革綱要（試行）」解讀』華東師範大学出版社，2001年，p.73。

⁷² 郭元祥『総合実践活動課程：設計与実施』首都師範大学出版社，2001年，pp.55-57。

ることだけではなく、子どもが一人の学習及び生活の主体者として変容し成長すること、生成することも強調されている。これは総合実践活動の特質を表すものであり、「生成性」と呼ばれるものである。

では、「生成性」とは何だろうか。それについての理解はまず、蜜蜂と建築士の例によって説明することができる。蜜蜂は労働を通じて感嘆されるような“建築物”を作り上げる。しかしながら建築士は実践を通じて人々に感心され称賛されるような建築物を作り上げる。その違いは、建築士自身が「反省的実践 (Reflective Practice)」に基づいて仕事を行い、自分の仕事に対し、思考したり、建築に応用した価値、テクニック、理論と知識を常に再評価したりするため、単に学んだテクニックと理論をなんの変化も再吟味もせずにそのまま模倣して運用するだけの蜜蜂のものと同じではないということである⁷³。

この説明と関連づけながら一言でいえば、「生成性」は、子どもたちの主体的、内的な成長を求めるということである。また、郭元祥の指摘によれば、この「生成性」には、学習活動の展開や追究につれて、新しい目標、新しい学習内容を次々と生成することができるという意味もある⁷⁴。このことによって総合実践活動と教科学習との違いが明らかになる。教科学習では教えることによって知識や技能を身につけることが一般的であるが、総合実践活動では教えることではなく、子どもたちの体験や経験によって、知識や技能を身につけることが大切である。そのため、子どもたちが現実社会や日常生活の中に自ら学習課題を発見し、主体的に資料を収集したり、活動案や活動計画を主体的に作成したり、主体的に問題解決するための学習活動を展開することが求められる。その中で、子どもたちは直接的な経験に基づいた、豊かな意味や新たな知識を絶えず獲得していくことができるのである⁷⁵。

その一方、総合実践活動においては、子どもたちの興味・関心に基づいて、実際の社会や日常生活の中で展開される学習活動は、子どもの認識や体験的な学習を深めていくと同時に、子どもの主体性や創造性を高めていくための源泉ともなる⁷⁶。子どもが一人の個体として、人、社会、自然とかかわり、自分なりの主体的、創造的な追究活動を行う中で、

⁷³ SpNAP (Serving principals Needs Analysis Programme) 「Reflective practice and Praxis. Retrieved September 2, 2004, from Hong Kong SpNAP website. (2009年3月29日確認) (http://www3.fed.cuhk.edu.hk/eldevnet/NAFPhk_SP/SpNAP_ReflectivePracticeandPraxis.asp)

⁷⁴ 同注 72, p.14。

⁷⁵ 徐明峽「小学総合実践活動課程整合研究」華東師範大学, 修士論文, 2006年, p.67。

⁷⁶ 郭元祥『総合実践活動課程：設計と実施』首都師範大学出版社, 2001年, p.13。

新たな認識を得たり、資質や能力及び態度を身につけたり、さらに自分の成長を自覚したりしながら、主体的に行動できる人間になっていこうとするのである。そうした中で、良好な行動意識、感情、態度及び価値観を発展させ、子どもたちが学習主体・生活主体としての内的な世界を形成していくことが、総合実践活動の特質である。

したがって、これまでに見てきたように、総合実践活動は、子どもたちの生活世界の中で展開される学習活動のすべてを一体化する教育を模索していると考えられる。総合実践活動は、子どもたちが人、社会、自然との相互作用によって、自分の内面における知識の再編成を行い、創造的な学習活動を展開し、新しい自分を構築することが求められ、そしてそれが主体的に実現されていく学習活動であるということができるのである。

中国では今、21世紀における学校教育に大きな変革が求められている。子どもたちが主体的・創造的に生き、自己実現の喜びを味わうことのできる教育の具現化が切望されているのである。総合実践活動の設置はそうした課題を解決するための試みであり、「応試教育」による知識を一方向的に注入するだけの教育現場の実態を改善し、「素質教育」をさらに推し進めていくための重要な一歩であるということが出来る。また、総合実践活動は教科学習とは異なる独自の固有な性格と本質を持つため、「自主学习」を実現するための試みが行われ、目指されていることも大きな特色である。

前述のような、子どもたちの「自主学习」を形成するために、総合実践活動は重要な教育課程領域あるいは教育活動として位置づけられている。なぜなら、総合実践活動は、あくまでも子どもを中心とし、子ども自らの自発的な活動による主体的な学びを育てる教育活動であるからである。そこでは、総合実践活動を通して、教育を受ける側だけに位置づけられてきた子どもを、学習する側に立つことができる子どもに変えることが目指されている。したがって、教育活動の中で自発的な学習者、主体的な生活者としての子どもを形成していくことこそが、総合実践活動の特質であるということができるのである。

第3章 「自主学習」を形成する総合実践活動の理論的源流 とカリキュラム編成

本章では、総合実践活動の理論的な源流と総合実践活動のカリキュラム編成という二つの視点から、「自主学習」を形成するための総合実践活動のあり方について明らかにする。

第1節では、総合実践活動の理論的な源流についてさかのぼる。総合実践活動が「自主学習」の形成を目指す理論的な背景について歴史的に見れば、三つの源流をもつといえよう。それは、自然主義、経験主義、構成主義である。このように総合実践活動の理論的な源流について遡及することによって、学習方法における基礎理念に学びつつも、それに囚われることのない、個が内発的・主体的、協同的に追究する総合的追究活動の重要性について明らかにする。第2節では、「自主学習」を形成するための総合実践活動の目標、及びカリキュラム編成の視点と方法について分析する。具体的には、国及び北京市内の小・中学校で実施されている総合実践活動の教育目標、学習内容、学習方法、及び学習評価の構成に触れながら検討していく。

第1節 「自主学习」を形成する総合実践活動の理論的な源流

本節では、総合実践活動に介在する理論的な源流を明らかにすることを目的とする。中国では、何人かの研究者が、自然主義、経験主義、及び構成主義が総合実践活動の理論的な拠り所であることを指摘している。なぜなら、これらの理論は、学習の主役・主人公としての子どもの存在をクローズアップする中で、子どもたちの主体的かつ能動的な学びを支える理論的根拠と、それを具体的な教育実践として展開していくための方法を提唱してきたからである。

1. 自然主義

ここでは、自然主義について明らかにする。

自然主義という教育的な考え方は、子どもの発達段階や発達特性に即した教育内容並びに教育活動の編成の重要性を提唱する¹。この立場が大切にするのは、子どもたちが外的な権威を借用するのではなく、身の回りの現実の状況から自主的に学ぼうとする姿勢である。これは、人間がその自然的本性に実直に生きていくための基本的な学び方を示唆しているものと思われる。

したがって、自然主義の教育思想家は、人間的自然の中で学ぶ教育方法に強制的で硬直化した要素があるとすれば、それは人間の自然的本性に反するものをつくりだしてしまうという考えに基づき、「人間的自然の力」は高貴なものであり、その力は「抵抗しがたい真理」へ人間を導くという教育理念を提唱した²。以下では、ルソー（Rousseau,J.J.,1712年－1778年）、ペスタロッチー（Pestalozzi,J.H., 1746年－1827年）、フレーベル（Frobel,F.,1782年－1852年）の教育思想に見られる自然主義の教育観について考察する。

18世紀のフランス社会において、専制独裁及び不平等のすべてを批判したルソーは、自然主義の先駆的な提唱者として、「自然に帰れ」と人間の自然的本性に立ち戻る自然主義の教育を始めて提唱した。そのため、ルソーは「自然主義の父」として高く評価されてきた。ルソーによれば、教育の目的を人間性の中に秘められている子どもの天賦的自然的本性の完全にして自由な開発にあるとしたのである。これは子どもの本性を伸ばしていくことを強調したものである。彼は著書『エミール』の中で、「万物を創る神の手から出るときには

¹ 郭元祥『総合実践活動課程：設計と実施』首都師範大学出版社，p.60。

² 同注1。

すべては善いが、人間の手にわたるとすべてが墮落する」³という性善説を主張しながら、当時行われていた教育は、子どもの真実の姿を反映しておらず、大人が子どもを無視して頭ごなしに教育していると指摘した。つまり、教育はその善なる本質を「子どもの立場」から発展させればよいのであると強調した。ルソーの考え方では、子どもたちが日常生活の中から湧き上がってくる自然の目を通して学ぶ姿を追求していく。学ぶとは他人から口出しされることなく、自分にふさわしい思考や判断や行動の方法を自分で見つけるまで、立派にやり遂げることであるとするのである。

ルソーによる「子どもの発見」以来、子どもを大人の世界の基準から解放し、子どもの自発性、内発性、主体性を尊重するという「子どもを中心とする」自然主義の教育理念がますます重要視されてきた。

ペスタロッチーは、ルソーから、「子どもの善性」という考え方を受け継ぎ、子どもの自然性に即した教育こそが「子どもの善性」と「調和のとれた人間」の発達を実現することを強調する。ペスタロッチーは、自然の内にこそ賢明な指導者の力と秩序があると主張した。そして、彼は著書の中で「人間に純粋な幸福の力は、すべての技巧や偶然のたまものではなく、それらはみな人間の本質の中に根本的な素質とともにある」⁴ということを示した。それゆえ、彼は、「学校の主要な目的は『教える』ことにあるのではなく、『発達させる』ことではなければならない」⁵と指摘し、暗記・暗誦といった反自然的、反人間的な“窒息機械”と化してしまっている学校教育を批判したうえで、人間の主体性に基づいた自己開発、自己発展としての教育実践の試みを行った。実際の学校教育では、書画、唱歌、体育、手工は教育課程の中で優位に置かれ、植物、動物、工具、模型などの教具を使い直観に働きかける直観教授法が導入された一方、身の回りの仕事、奉仕、裁縫、畑仕事などの生活教育が行われた。彼は、そのような教育活動を通して、子どもたちの直接的・個人的な経験における豊かな感性としての直観に基づいて学習課題を設定し展開することを重視したのである。そしてその結果、人間としての「心」と「頭」と「手」の全面的な発達を促進することを期待するのである⁶。以上のように、ペスタロッチーは、教育が、子どもの内部からの自発性の面と、外部からの教育活動の面との両面を重視してきたことを指摘し

³ ルソー、平岡昇訳『エミール』河出書房新社、1966年、p.8。

⁴ ペスタロッチ著、長田新訳『隠者の夕暮』岩波書店、1966年、p.14。

⁵ J.H.ボードマン著、乙訓稔訳『フレーベルとペスタロッチー—その生涯と教育思想の比較—』東信堂、2004年、p.23。

⁶ 李臣之「総合実践活動課程開発」人民教育出版社、2003年、p.13。

た。

それに対して、フレーベル (Frobel, F., 1782 年-1852 年) は、子どもの内部からの発展力を重視する。木の芽は、その中に、幹や葉になり、花や実をつけるような性質をすでに担っている。これと同じように、子どもはその内部に発展する可能性を持っているのだとフレーベルは強調した。「うら若い子どもに対しては、彼らが地上に現れると同時に、彼らが生まれ落ちると同時に、その本性を理解し、それを正当に処遇するとともに、彼らの力が各方面で自由に働くようにしてやらねばならない。」⁷このような考え方の本質は、人間の精神は個別に育成される独立した能力の集合としてではなく、すべての部分が調和した統一を作るために共同でとりくむ生きた有機体としてみることにあるということである。そのため、フレーベルによって、教育的努力は、人間を、個々人においても、全民族においても、全人類においても、自己に戻すこと、自己自身へ還らせることすなわち自己理解と自己意識へ、また自己創造と自己活動に向かわせることにありと強調している。彼の著書『母の歌と愛撫の歌』の冒頭には、「子どもたちを妨げないでください」と明記されているのは、子どもの自発的創造活動を尊重し、子どもの立場を尊重する教育観を表明したものである。したがって、フレーベルの教育生涯の中で、「自然教育」「生活教育」とともに、特に「活動教育」が提唱されることになった⁸。

フレーベルによると、子どもが子どもに内在する「創造的な活動衝動」に従い、形あるものを作り出すことは、生きていることの表現に他ならない。言い換えれば、子どもは活動的であり、創造的な活動を通して自らの内に持っているものを外に表現しないではいられない。こういう考えを踏まえると、教育は、子どもの自己表現や自己創造的な活動を助けるものとするということが理解できる。そして、フレーベルは、「教育、教授、教訓も本来その第一原理として、必然的に受動的であり追隨的であり、保護的であって、決して命令的な断定的なものであってはならない」⁹と指摘し、教育が本来的には自己教育であることを示しているのであり、自己に対するこのような義務を遂行することによってのみ、教育上の諸権利が行使できるということが教示されるのである。ここでは、子どもの主体性を発揮する教育の在り方を重視することが強調されている。

したがって、フレーベルは子どもの初期の教育では、遊戯的方法を採用した。それは子

⁷ フレーベル『幼稚園教育学』玉川大学出版、1981年、pp.467-468。

⁸ 李臣之『総合実践活動課程開発』人民教育出版社、2003年、pp.13-14。

⁹ フレーベル、小原国芳訳『人の教育』玉川大学出版、1979年、pp.15-16。

どもの能力は自発的な活動を通して発達していくために、遊戯は好ましい学習方法であると考えたからである。中国の教育学者郭元祥は、フレーベルの教育的な考え方に、次の3点の特徴が見られると指摘した¹⁰。

第1点、教育とは子どもの成長過程に即すことである。活動を通して子どもは成長する。なぜならば、教育は子どもの発達過程を記録し、子どもの経験に基づいて展開する教育活動だからである。

第2点、教育とは生活のためにすることではなく、生活そのものである。それは、子どもの天性、自然の法則に従うべきである。

第3点、教育とは、子どもの自発的な活動を重視することである。それは、子どもの自発的な活動を通して、子どもの自発的な行為を評価の基準とし、教育と生活、認知と行動、能力と意志を調和的に発展できる教育活動を目指すのである。

ただし、以上のような郭元祥が指摘した三つの特徴を考えてみれば、フレーベルの教育的特徴とはいえ、むしろ自然主義が提唱した教育理念に相応するものである。

以上の考察によれば、自然主義の教育理念は、いつでも自然のままの状態を善として教育の目的を子どもの本性に従い、安全自由な子どもの可能性を開発する教育活動を基調とする教育観である。ここからは、ルソーも、ペスタロッチーも、フレーベルもよって立つところのものは、画一的斉授業という伝統的な学校教育が知識伝達の可能性を最大に求めて行われることはまったく異なるところにあるといえる。自然主義教育は、ありのままの子どもの姿から必然的に生じる自発性を原理として行われる人間形成である。したがって、自然を教材とし、自然の法則を経験によって学ばせること、感覚を通じた直接経験による教育、心身発達の法則に従い各時期に即した身体の鍛練、諸能力の調和的発達の重視などが、自然主義の中心的な教育思想である。このような子どもの自発性を重んじ、「生活が人を育てる」教育思想は、中国における総合実践活動の理論的な源流をなしている。

こうして、総合実践活動は子どもの自発性を生かして学びと生活との結合を重視すること、すなわち、生活教育の理念を基底に据えているといえる。したがって、総合実践活動は、子どもの能力を最大限に発揮し、子どもの主体性を重視し、子どもの発達を尊重する教育活動を展開すると同時に、子どもの興味・関心に基づいて、個人的な潜在的能力を掘り出し、子どもの自己実現を促進することを目指している。そして、子どもたちが体験活動を通して、自ら問題発見し、自ら思考し、自ら周りの環境とかわりながら、自然と密

¹⁰ 郭元祥『総合実践活動課程：設計と実施』首都師範大学出版社、p.48。

接に相互作用する中で、社会に対する認識、理解を深めていくのである。総合実践活動において、これらの教育効果を達成できるのは、自然主義の影響を受けたからである。

以上のような自然主義に基づく新教育は、根本的にいえば、児童の自然成長性を承認する生物学的児童観に立つことになる。子どもは教育によって大人になるのではなく自然に大人になるとしている。子どもの無限の可能性を信頼しそこに教育の可能性を見出すと同時に、子どもの成長を無条件に信頼するのである。子どもに何をさせるかではなく、子どもが自ら何をするかであって、子どもの本能的・衝動的な態度及び行動が教育の根源であるとする。

2. 経験主義

ここでは、経験主義に立つ学習理論の特色を明らかにする。

自然主義は「子ども中心」の立場から、「子ども中心の教育」の必要性を論じていた。それに対して、「教育は生活の準備ではなく、生活そのものである」との立場から、デューイが創設した新教育学校においては、子どもの自発性に基づく活動重視の教育思想が提示された。デューイの「なすことによって学ぶ」経験主義が、その教育理論の集大成である。

デューイは著書『学校と社会』、『明日の学校』の中で、ルソーの教育思想をしばしば引用し、ルソーの自然的発達としての教育の提唱について詳しく分析した。そして、1896年にシカゴ大学に設立した実験学校において、デューイはルソーやペスタロッチーやフレーベルの思想、特に子ども自らの経験を通じて発達させるという考え方を継承しながら、同時にそれを修正し改造することによって、料理、裁縫、大工など、子どもたちがすでにコミュニティにおいて「熟知している活動」を中心的な学習として設定した¹¹。

デューイは彼の著書の中で、その「熟知している活動」を「仕事（オキュペーション）」と呼んだ。このような「仕事（オキュペーション）」とは、中国の教育論者徐玉珍によれば、社会生活において営まれているある種の形態の仕事を再現したもの、あるいは、その作業に類似した形態で行われる活動といった、子どもが行う一種の生活の中での活動の様式（mode of activity）のことであるという¹²。具体的には、それは、作業室での道具を用いた木工や金工、機織り、裁縫、料理といった活動のことであり、人類が生命の維持のため

¹¹ 廖哲勋「关于中小学正确開設活動類課程的几个問題」課程教材研究所編『活動課程論』，人民教育出版社，2003年，p.138。

¹² 徐玉珍「学科与活動—課程組織的邏輯与心理的統一」課程教材研究所編『活動課程論』，人民教育出版社，2003年，pp.81-82。

に、衣食住に関する諸活動を行うような世界と人間との関係に関わるものである。そして、中国教育学者郭元祥は、この「仕事（オキュペーション）」の活動は、区分された個々の教科としてではなく、「生活し学習する方法（methods of living and learning）」であると述べている¹³。

ではなぜ、デューイは、生活し活動することを通じて学習を行うことを主張するのか。郭元祥は次のように、デューイの見解を示している。「活動とはある一つの目的を達するために適合させられた一連の行動の変化である。……デューイの考えによれば、……人間は自己と環境の間の相互作用において存立するものである。人間の生活あるいは経験は、本来環境から働きかけられたり、環境へ働きかけたりする、自己と環境との能動的な関係からなるものであり、人間の生活は環境への不断の適応である」¹⁴。また、中国の教育学者李臣之は、「この環境への適応の生活において、人間はたえず解決を迫られる問題に直面することが想定されるので、問題場面を解決しつつ環境へ適応していく一連の行動の変化が活動である」と述べ、このような活動を通して、人間の思考を発展させ、その結果、知識や理解も生じてくるということを指摘した¹⁵。このように、デューイは、生活は学習のための前提条件であることを強調した。また、このような生活としての教育観は、学校と社会の距離を縮小するものであった。

ただし、周知の通り、デューイの教育理念のなかで、教育界に多大な影響を与えたのは「子どもの経験から出発する」教育、すなわち、経験論の哲学を徹底した「プラグマディズム」である。言い換えれば、デューイは、生活の中で子どもたちが主体的な学習活動を通じて「経験」を生じさせることが重要であると考えた。しかし、その経験とは、単なる活動ではない。しかも、「経験は変化を伴う。だが、変化は、その変化から生じた結果という反作用と意識的に関連づけられるのでなければ、無意味な変転にすぎない」¹⁶。ここでは、経験から何かを学ぶべきであるということが強調されている。

ところで、デューイがいう「経験」には、二つの本質が含まれる。一つは、「能動的要素」（すなわち「試みること」）であり、もう一つは、「受動的要素」（すなわち「被ること」）

¹³ 郭元祥『総合実践活動課程の理論基礎：設計と実施』首都師範大学出版社，pp.55-57。

¹⁴ 同注 12。

¹⁵ 李臣之「活動課程研製の価値取向」課程教材研究所編『活動課程論』人民教育出版社，2003年，p.124。

¹⁶ デューイ，松野安男訳『民主主義と教育（上）』岩波文庫，1975年，p.222。

である¹⁷。これらの本質を踏まえ、デューイは「経験」を、「単なる活動」からは区別する。つまり、デューイは、「経験」は主体から客体に対する一方的な働きかけではなく、相互的、全体的な視点を必要とすることを強調した。このことをさらに説明するために、デューイは、子どもが手を炎に入れる場合を例として挙げている。「子どもが自分の指を炎の中にただ突っ込むだけなら、それは経験ではない。その動作が、結果として彼が被った苦痛と結びつけられたとき、それは経験となる」¹⁸。この例を通して、デューイは、子どもはやけどを負うだろうが、それが単なる皮膚の物質的変化ではなく、火は扱いに注意を要するという「意味」の学習となり、後の経験に役立つ認識が残るということを説明した。このようなことこそが、「経験から学ぶ」ということを意味するのである。

以上の分析を通して、デューイのいう「経験主義」とは、実際にやってみることを反省的に積み重ねることで、目的を実現できる能力が育っていくという立場である。つまり、練習を積み重ねることによって何かができる能力が積み重なっていく、反省しながら行動していく、さまざまな失敗や成功経験について反省的に振り返ることである。要するに、デューイは行動し、反省的に思考することによって学ぶことの重要性を主張したのである。

この考えと総合実践活動の関連については、「なすことによって学ぶ」ということが特に重要である。つまり、総合実践活動を展開する際に、子どもに学習の目的を達するための手段として、道具や材料を与えて何かをなすように、子どもに自己の目的を達成するために環境に働きかけさせながら、その結果を目的に照らして知性的に反省させることが大切である。何事かなすことを与え、そのなすことが子どもの思考を要求し、子どもに好んで事物の関係を認識させるようにすると、その結果として学習が生じるというのである。デューイが子どもに要求する活動は、勝手気ままな創造活動や自己表現的な活動ではなく、またむろん命令された練習や機械的な活動でもない。子どもが学習目的を実現する過程において、子どもに調査や実験の機会を与えながら、道具や材料や事実や過程についての認識を深めさせ、意味を拡大させる。そしてその獲得された認識と意味を通じて子ども自身の目的を達成させながら、その行動を変化させていくことと、その試行、実験、知性的反省を通じて目的に向かってたえず経験を再構成していくことこそが、教育的な意味における活動である。そのような自己活動においてこそ、真の学習は成立するというのである。これは、総合実践活動が目指す教育過程と一致するものであるといえる。

¹⁷ 同注 16。

¹⁸ 同注 16。

3. 構成主義¹⁹

構成主義の重要性が総合実践活動の導入によって、さらに意識されるようになってきた。構成主義においては、以下の二つが強調されている。

- ① 構成主義は、知識は、人間が主体的に構成するものであることを強調する。それは「認知構成主義」ともいう。
- ② 構成主義は、知識は、社会における人間の相互作用によって形成されることを強調する。それは、「社会構成主義」ともいう。

一般的に、構成主義は客観主義への対立的な教育理論として提出されたものと考えられる²⁰。客観主義は、授業に重点が置かれ、事前に教師によって生徒のレベルにあった目標が決められ、教授内容を分析、構造化し、教師から生徒への知識・技能の伝達を効率的に行うことを目的とする。それに対して、構成主義は、学習に重点を置き、学習者を取りまく社会的な状況、実際の日常生活に関連する意欲、他者との相互作用などの実体験を通して学習を展開する。そこでの両者の区別は、知識に対する捉え方の違いによって生じる。つまり、客観主義は、知識は客観的なものとして教師より教えられるという考え方であるのに対して、構成主義は、学習者が学習の主体者として知識を自ら捉えることに焦点を当てている。言い換えれば、構成主義は、知識はいつも人が構成するものであることを強調している。

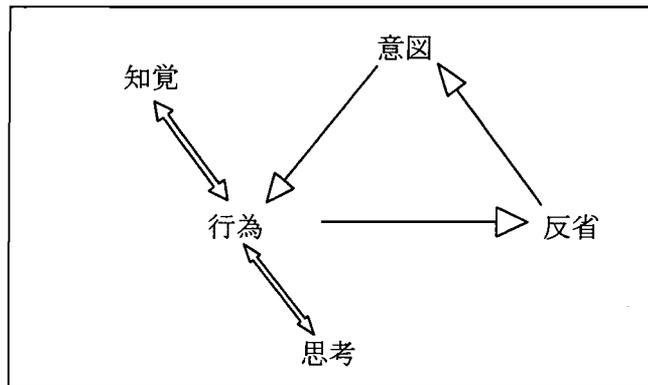
構成主義のルーツは、カント (Immanuel Kant, 1724 年－1804 年) に求めることができる。中国の教育学者鐘啓泉は、「カントは、知識は経験とともに成立しているが、経験から生み出されるにもかかわらず、学習者が主体的 (傍点筆者) な認識によって形成されると考えた」のである²¹。こうして、知識を獲得することは、学習者が外的な環境から直接的に知識を吸収することによってではなく、学習者が主体的、積極的に環境にかかわりかけ、自らのそれまでの体験や既存の知識と関連づけながら、知識や情報を構成していく過程として捉えることと理解された。図 3-1 は知識を獲得する方法について示したものである。知識の獲得は、人間としての意図的・主体的な行為であり、意図・行為・反省の相互作用による活動とみなされる²²。

¹⁹ 中国では、日本と同じように、「構成主義」という用語のほかに「構築主義」として使われている。本論文では統一して「構成主義」を使うことにする。

²⁰ 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版社、2000年、p.27。

²¹ 鐘啓泉『課程的邏輯 (ロジック)』華東師範大学出版社、2008年、p.187。

²² Jonessen, D. & Land, S. (2000) *Theoretical Foundation of Learning Environments* London:



(出典) Jonessen,D.&Land,S. (2000年) Theoretical Foundation of Learning Environments
London: Lawrence Erlbaum Association, Publisheers.

図 3-1 意図・行為・反省の相互作用

しかし、カントは構成主義の認識論を「主体」の概念で基礎づけたので、そこから個人としての主体を絶対化することが生じると指摘された考えでもあった²³。それを受けて、構成主義の後継者となるピアジェやヴィゴツキーなどが、構成主義における知識の構成をさらに発展させた。

ピアジェ (Jean Piaget, 1896 年 - 1980 年) は、「同化 (assimilation)」「調節 (accommodation)」「均衡 (equilibrium)」という三つのキーワードを使い、学習者自身が知識を構成していくプロセスを説明した。

まず、ピアジェによれば、学習者という主体 (the subject) とそれを取り巻く環境である客体 (the object) という両者の間には、「同化」と「調節」という関係がある。主体は、客体に働きかける際、前もって発達したスキーマ (schema) を環境に適応するように修正するということである。具体的にいうと、学習者が、他人の論理的な構造や理解を修正して自分の内面に取り込むということである。このような過程は「同化」と呼ぶ。しかし、「同化」している内容に、学習者が取り入れた理解と合致していない場合があるため、整合するように、「調節」という機能が働くのである。このようなプロセスの中で、主体は、これまで獲得した知識をもとに客体に働きかけ、両者の相互作用によって、知識が両者のダイナミックな関係の中で再構成されていく。つまり、知識がいつも均衡のとれた状態に

Lawrence Erlbaum Association, Publisheers.

²³ 同注 21。pp.188-190。また、

中村恵子「構成主義における学びの理論—心理学的構成主義と社会的構成主義を比較して—」
という論文の中にも指摘されている。

なっていることを、「均衡」と呼ぶのである。

したがって、ピアジェのこのような考えから、知識の構成のプロセスが明確にされた。その一方、ピアジェの考えを踏まえると、子どもたちは、新しい知識を単に受動的、一方的に受け取るのではなく、外部の世界や他者や自己の既存の知識などとの相互作用を通して、自ら取捨選択したり、自ら修正したりして、新しい知識が構成されていくと考えられるのである。ピアジェは、主体と客体の相互作用によって、既存の知識との「同化」「調節」「均衡」という一連のプロセスを通して学んでいく、という点を重視している。そこでは、主体と客体の間の相互作用を通して、学習が成立することを強調する。だが、ピアジェの考えは、あくまで個人的な認知発達を重視し、社会が知識の構成において本質的な役割を果たすことを否定するため、「認知構成主義」として位置づけられる。それに対して、構成主義のもう一つの側面である「社会構成主義」が注目を集めるようになった。

「社会構成主義」では、知識の生成は、もはや個人の内面の中ではなく、社会的関係性のパターンの中に求められることが強調される。したがって、「社会構成主義」においては、知識の形成に関する問題を論じるとき、「知識は、人々が日常的な相互作用を通して共同で構築したものである」という前提を共有する²⁴。このような立場を最初に示したのは、社会学者のバーガー (P.L.Berger) とルックマン (T. Luckman) であった。彼らは、人が他者との日常的な相互作用を通して共有する「常識的知識」が、いかなる社会過程を経て専門分化した「客観的知識」として正当性を獲得するに至るのかという問題を、社会学の視点から鋭く洞察した²⁵。

さらに、ヴィゴツキー (Lev Semenovich Vygotsky, 1896 年－1934 年) は、「発達の最近接領域 (ZPD : zone of proximal development)」の理論に基づいて、社会的文脈の中で知識を構成することについて言及したのである。ヴィゴツキーは、学習のプロセスにおいては社会的なやりとりが大切であること、及び学習者が知識を再構成していくプロセスの中での、周りの人々との相互作用が非常に重要であることを主張した。なぜならば、誰に学ぶか、誰に相談するかによって知識の再構成の仕方に違いができ、誰と一緒に学習するかによって知識の構成の仕方が違ってくるからである。学習者を取り巻く社会の他者の存在が必要であることによって、他者との関心を共有したり、考え方の異なる他者とのやり取

²⁴ 鐘啓泉『課程的邏輯 (ロジック)』華東師範大学出版社, 2008 年, p.192。

²⁵ ピーター・L. バーガー, トーマス・ルックマン著, 山口節郎訳, 『日常世界の構成 : アイディティティと社会の弁証法』新曜社, 1977 年, pp.97-98。

りが理解を深めたりして、学習を促進することができる。

したがって、ヴィゴツキーは、まず「模倣 (imitation)」をして、それで学習の過程が発生するということを提唱した。彼によれば、「模倣」は単なる機械的な模倣と違い、子どもにとっては、新しい意味を作り出す、知識構成の活動であり、オリジナルな活動として捉えられる。さらに彼は、「模倣を通した共同」ということを強調した。そしてこのような視点から、子どもが学習していく過程で、そのまわりの人たちが果たす役割の重要性を提示した。子どもがまわりの仲間や大人たちとの間で交わされる会話や体験を通して、共同で仲間と相互に教え合うことによって、より高度な学習が行えるようになるのである。このようにすれば、教育活動の中では、子どもがまわりの支援がなくとも一人で問題を解決できるレベルと、その問題解決の過程に教師や仲間の援助を介在したときに達成される発達のレベルとの間に領域が生じることになる。その生じた領域が、ヴィゴツキーのいう「発達の最近接領域」である。このような「発達の最近接領域」の考えは、教師から児童・生徒に対し、いかに効率的に伝達するかという個別学習的な観点から、互いに仲間同士が学び合う共同学習へと観点を転換させることの重要性について示唆している。しかも、子どもたちが互いに協力しあい、互いにコミュニケーションを取り合い、「学びの共同体」を形成することの重要性を強調する。

このように、「社会構成主義」は、「社会」と「自己」との関係性をどのように把握すればよいのかについて明確に説明した。その中でも、特に、学習者が仲間同士の相互作用によって、知的関心が高まり、より深い理解を発展させるという、社会的関係の中での学びの重要性が指摘された。要するに、これまでの考察により、知識は個々の学習者が自分自身の内面で操作して構成すると同時に、「社会構成主義」では、知識の形成に影響を与える社会的要因の重要性に焦点が当てられていることが明らかになった。「社会構成主義」では、学習とは、人がコミュニティに参加して、そこでのアイデンティティを確立する過程であり、そのような集団的過程で人の「できること」が変化することであると見なされるのである。

ここまで考察することによって、「認知構成主義」と「社会構成主義」という二つの立場からなる構成主義の教育理論では、知識や学習に対して次の三つの視点が強調されていることが分かる。

第1は、学習とは、学習者自身が知識を構築していく過程である。

第2は、知識は社会状況に依存している。そして、社会状況の中において知識が使われ

発展させられる。

第3は、学習は共同体の中での相互作用を通じて行われる。

現在中国では、子どもたちが日常生活において、外界と相互作用をしながら、いろいろな事象を認識していくことによって、知識や考えを受動的に受け入れるのではなく、主体的に知識を構成していくことによって、事象を認識することが可能になるという考え方を総合実践活動の中に反映させることが求められている。また、総合実践活動において、他者と協同して課題を解決しようとする集団的学習活動が重視されていることは、多様な考え方を持つ他者と適切に関わりあったり、社会に参画したり貢献したりする社会的な資質や能力や態度の育成につながっていくと考えられる。これらのことはすべて構成主義から導き出すことができる。

以上にみてきたように、本節では、総合実践活動を支える理論的な源流について述べてきた。そして今日の総合実践活動を支える学習理論は、自然主義、経験主義、構成主義に依拠した教育観に求められることを明らかにした。三つの教育観の特色を要約すれば、それぞれ以下のようなものである。

自然主義は、学習者の主体性を強調し、個人の潜在的な能力を発展させ、遊戯そのものを通じた体験、操作、及び自然とのかかわりから学ぶことによって、学習経験を拡大する。

経験主義の基本的な考え方は、生活から生じる興味・関心に基づいて学習者の知的な学びを達成することを目指す。「なすことによって学ぶ」ことで、学習者が問題を発見し、問題を解決する知識や能力、及び反省的な思考を育成していく。

構成主義は、学習者が学習環境や他者との相互作用によって、実践、体験及び協同という有意義な学習活動を展開する。教師から知識を一方的に受け取るという受動的な学習ではなく、学習者が概念や物事を理解するための知識を内面的に身につけ、複雑な情報を有意義な学習に転換し、主体的に協同的に追究活動を展開する。

そして、この三つの教育観と関連づけてみれば、総合実践活動は以下のような特色ある教育活動であるということができる。

第1は、子どもを自発的に活動できる主体者として取り扱い、子どもの関心・興味に基づく学習動機を大切なものとして位置付けていることである。「児童中心主義」の立場に立ち、個人の能力や特性に応じる学習活動を求める。そのため個人差を尊重しながら、個性を発揮させることを原則としている。

第2は、子どもの経験、体験活動を重視し、自然や社会における事象についての認識を
発展させることを目的とすることである。「なすことによって学ぶ」という経験主義、活動
主義の立場に立っているといえる。

第3は、「生活主義」の原理に立ち、子どもの生活から学習内容を構成することを求める
ことである。教科課程の編成にあたっては、学校や家庭・地域とのつながりを重視してい
る。したがって、学びとは、自己と対象における認知的・文化的実践としての「世界づく
り」、自己自身における倫理的・実存的実践としての「自分探し」、自己と他者における社
会的・政治的・対話的実践としての「仲間づくり」である。

以上の考察によって、三つの教育観は、今日の総合実践活動の原点となるものであると
いうことができる。そして、「自主学習」の形成を目指す主体的な学びを構成するために、
体験活動や、協同的な探究活動が基になっており、総合実践活動の教育活動にとっても欠
かすことのできないものである。

第2節 「自主学习」を形成する総合実践活動のカリキュラム編成

本節では、総合実践活動における「自主学习」の形成を目指すためのカリキュラム編成の考え方について考察する。具体的には、総合実践活動の目標、学習内容の編成、学習活動の方法、評価の在り方について追究する。

1. 総合実践活動の教育目標

中国政府が「素質教育」のもとに学習様式の転換を求め、その具体的な措置として総合実践活動を導入したことによって、この新しい試みは、「素質教育」の考え方に基づいた教育課程の象徴として大きな注目を集めている。

しかし、その一方で、学校教育に携わるさまざまな人々に、戸惑いや不安の波紋を広げたことも事実である。特に、子どもたちだけではなく教師や学校は、中学校から受験体制下での厳しい競争にさらされており、そのような厳しい現実と、「全面的に発達する子どもの育成を目指す」という「素質教育」の理念とをどう両立させていくのかということとは、教育実践の場に大きな困惑と困難を生じさせているといっても過言ではない。しかし総合実践活動が目指す教育目標は、これまでの知識伝達型教育に対する今日の急激な社会変化からの新しい要請として受け止めていく必要がある。ここでは、総合実践活動は全面的に発達する子どもを育成するために、どのようにして主体的に学ぶことができる子どもを育てていこうとするのか、まず総合実践活動の目標から明らかにしていく。

(1) 義務教育段階における教育課程の総目標

中国教育部が発表した「義務教育課程設置実験方案」（2001年11月）によると、「素質教育」の考え方に基づいた新しい教育課程の総目標は、以下のように説明されている。

「全面的に党の教育方針を貫き、時代の要請に応じなければならない。児童・生徒に愛国主義、集団主義精神、社会主義を愛すること、中華民族の優秀な伝統文化と革命的伝統を身につけさせること。児童・生徒の社会主義民主法制意識を養い、国家法律及び社会公德を守り、望ましい世界観や人生観そして価値観を形成し、社会的責任感を有し、人民のために服務し、初等の創造精神、実践能力、科学と人文素養及び環境意識を養成すること。児童・生徒に生涯学習の基礎知識や基本技能と方法を身につけさせること。児童・生徒の健康な身体と良好な心理素質、そして、健康な審美意識と生活習慣を養成し、理想、

道徳、知識があり、規律を守る人材を育成することが目標である。」

(2)義務教育段階における総合実践活動の目標

「国家九年義務教育課程総合実践活動指導綱要」（教育部、2002年）の中で、総合実践活動の目標については、以下のように説明されている。

「児童・生徒が自ら積極的に実践に参加することを通して、体験や経験を獲得し、自然、社会、自己に対する認識を形成し、自然を愛する気持ちを発展させ、社会、自己に対する責任感を培わせ、自分なりに周りの生活から問題を発見、独立に問題を解決する態度と能

表 3-1 北京市における総合実践活動の目標と小・中学校の具体的な目標

目 標	児童・生徒と生活の連携、学校と生活の連携を密接にすることによって、児童・生徒が自ら社会に参加し、体験し、豊かな社会経験を獲得することができる。児童・生徒が社会、自然に対する意識、及び社会、自然と自分との内在的な関係についての認識を高め、優れた個人的資質、社会的責任感を培い、創造精神、実践能力を発展させる。
小 学 校 3 6 年 の 具 体 的 な 目 標	<ol style="list-style-type: none"> ① 周りの社会環境を認識し、社会ルールを自覚的に守り、人々とのコミュニケーションを増加させ、社会に対する初歩的なサービス意識と責任態度を形成する。 ② 基本的な生活技能を習得し、自立能力、積極的、健康的な生活態度を育成する。 ③ 人間関係や人との協力、分かち合う資質を育て、集団意識を形成する。 ④ 好奇心と知識欲を持続的に発展させながら、科学的態度を正確に育成し、科学的な方法を理解し、問題を探究する初歩的な能力を発展させる。 ⑤ 自然に親しみ、自然を愛する心、自覚的に自然環境を守る初歩的な意識を形成する。
中 学 校 の 具 体 的 な 目 標	<ol style="list-style-type: none"> ① 積極的に、能動的に社会参加、社会奉仕をすることを通して、社会に対する理解、認識を促進し、社会实践能力を増強し、社会責任感を形成する。 ② 自己認識、自己理解を深め、有意義な人生への理想を抱き、進取の精神を持つ。 ③ 基本的な生活技能、労働技術をしだいに身につけ、自己認識能力を持ちながら、責任感を持つ生活態度を養成する。 ④ 自主的に知識や情報を獲得する能力、学習習慣、態度を養成し、情報収集能力を発展させ、創造的精神、自ら探究する能力を育成する。 ⑤ 自然に対する理解、認識を深めると共に、自然を愛する心、環境を自覚的に守る気持ちをしだいに育成する。

(出典) 北京市教育委員会 (2007年) 「北京市義務教育段階 3-9 年級学生総合実践活動課程実施要点 (征求意见稿)」。

力を形成し、実践能力を高め、総合的な知識応用能力、創新能力を発展させ、他人と協力、分かち合うこと、積極的な進取の態度を身につけさせる。」

(3)北京市における総合実践活動の目標

中国の各省、市、自治区は、国家政府と全体の方向で一致しているが、各省、市、自治区における義務教育課程改革のニーズに応じながら、独自の実態を踏まえ、独自の理解や見解を出している。表 3-1（前頁）は、北京市における総合実践活動の目標及び小・中学校の各段階における具体的な目標を示すものである。

(4)三者の関係

まず、その三者の関係については図 3-2 のように考えられる。

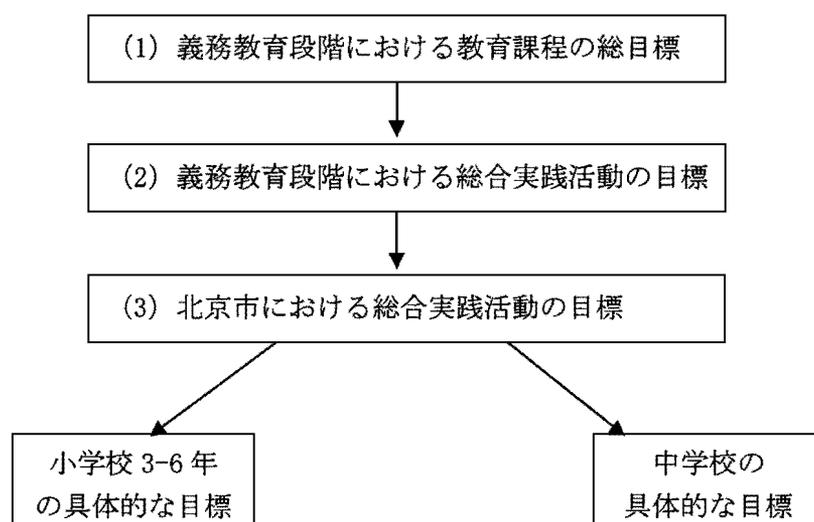


図 3-2 三者の関係について

以上の (1) 義務教育段階における教育課程の総目標、(2) 義務教育段階における総合実践活動の目標、(3) 北京市における総合実践活動の目標、それぞれの目標について具体的に何を目指しているか、三者の間にどのような関連が見られるかについては、表 3-2 のように整理した。

表 3-2 は、上述の三者の間の対応している部分と対応していない部分を示したものである。

表 3-2 三者が相互に対応している部分としていない部分

	義務教育における教育課程の総目標	義務教育段階における総合実践活動目標	北京市小・中学校における総合実践活動の具体的な目標から見られる具体的な内容	
正確な世界観、人生観、価値観の形成（全面的な発達）	徳育	愛国主義、集団主義、社会主義を愛する	・ 集団意識	
	徳育	優秀な中華民族の伝統文化と革命伝統の継承	分ち合い ・ 分ち合う資質	
	徳育	社会主義民主法制意識を養う国家法律及び社会公德を守る、社会責任感、人民のための服務	社会責任感 自己責任感 自己認識 ・ 社会ルール守る ・ 社会参加、社会奉仕 ・ 社会責任感 ・ 自己認識、自己理解	
	知育	科学と人文素養	基礎知識	自然、社会に対する認識 ・ 自然に対する理解、認識 ・ 社会認識、社会理解
			基本技能	情報収集、処理能力 問題を発見、問題解決能力 総合的な知識応用能力 協調力 ・ 科学的な方法 ・ 知識、情報を獲得する能力、情報収集能力 ・ 問題を探究する能力、自ら探究する能力 ・ 人との協調力 ・ 人とのコミュニケーションを増大させる、人間関係
			態度	問題解決態度 ・ 科学的な態度、学習態度、学習習慣、好奇心、知識欲
	美育	環境意識の養成	自然を愛する	・ 自然に親しむ、自然を愛する、自然環境を守る
		創造精神	創造能力	・ 創造的精神
	体育	健康な身体と心理、生活習慣	進取の態度	・ 自立能力、生活態度
	劳育	実践能力	実践能力 体験、経験	・ 社会実践能力、生活技能、労働技術

どれを見ても、三者は、「徳育」「知育」「体育」「美育」「劳育」を「素質教育」の内容とする、子どもたちの全面的な発達を核とした教育が目指されている。特に、義務教育段階では、愛国主義、集団主義の精神を有し社会主義国家の伝統を継承できる、社会参加や社会意識、社会服務などを含め、たくましい身体と望ましい心理的資質を兼ね備える子どもの全面発達の促進と健全な子どもの育成が教育課程の総目標であるとされているのに対して、総合実践活動はその総目標を達成するための有力な切り口として位置づけられている。

そのため、表 3-2 の中に、総合実践活動で求められる資質・能力・態度がはっきり示さ

れている。その資質・能力・態度は、人間が総合的なものとして捉えられており、「徳・知・体・美・労」のバランスのとれた存在として示されていることが注目される。これは知識偏重の学習や受験競争の弊害を打破するための全人的な力の育成を意味している。もっといえば、総合実践活動の目標においては、調和のとれた「社会性、知性、感性」からなる「全面的な発達」を遂げた子どもを育むことが明記され、その重要性が強調されている。

「社会性」とは、「徳育」のことである。社会主義国家としての教育という営みにおいては、人間が共同社会の中で学習に組み込まれ、またその営みを学び取ることが重要である。学習者相互の共同の学びを通して、子どもが一人で生きていくことのできない社会の一員としての自覚を持ち、広い社会的理解と積極的な社会的かかわりからなる「分かち合い」「社会参加、社会奉仕」「社会責任感」「自己認識」などの育成を目指す「道德教育」が、総合実践活動の中では不可欠であり、期待されている。

「知性」とは、「知育」のことを指す。この「知育」の育成は総合実践活動に最も期待される面でもある。表3-2の中で示されている「知育」には、「基礎知識」「基本技能」「態度」という三つの部分がある。特に、「基本技能」の部分については、国でも北京市でも、具体的な技能として提示されている。国は主に「情報収集、処理能力、問題の発見、問題解決能力、総合的な知識応用能力、協調力」の育成を強調する。北京市は、「総合的な知識応用能力」の代わりに、「科学的な方法」「人とのコミュニケーションを増大させる、人間関係」を強調する。これによれば、総合実践活動は、知識内容を教え込むのではなく、情報収集、処理、問題解決能力などの「基本技能」の習得を重視することがうかがえる。言い換えれば、「基本知識」「態度」だけではなく、学び方といった方法知を中軸とする「基本技能」が総合実践活動の中で育まれる。

つまり、「基本技能」の習得を重視する総合実践活動では方法知を大切にすることによって、知識の習得を中心とする教科学習との違いが明らかにされている。しかし、学校教育において求められている「徳、知、体、美、労」という全面的な発達を育成するためには、各教科で得た知識や技能が相互に関連づけられ、子どもの生活において総合的に生きて働くようにすることが必要であるため、総合実践活動は、それを実現するための学習活動を展開することが求められる。したがって、総合実践活動は教科学習との相互補完によって、教育目標を達成することになる。

最後に、「徳育」「知育」のほかに、「全面的な発達」としての「美育」「体育」「労

育」は、総合実践活動でも大切に育てようとしている。たとえば、「自然を愛する」「創造力」「進取の態度」「実践能力」「体験、経験」等を含む自己の内面世界から表れてくる要素は、ここで「感性」という一つの呼び方として考えられる。身の回りの自然や社会或は生活の中に、自然を愛する気持ちや、自己、社会、自然に対する認識、人間としての自立、進取の態度、などの「しなやかな感性」なくしては、総合実践活動の学習は出発できない。さらに、「しなやかな感性」が生じるためには、子どもたち自らの体験、経験、即ち実践能力は不可欠である。言い換えれば、「実践能力」は「感性」の基盤である。このような意味で総合実践活動は、「与えられる」ところから学習が出発するのではなく、「感じる」ところから学習が出発するわけである。もちろん、この「感性」は、学習の出発点のみならず、学習活動のいたるところで現れてくると考えられる。

したがって、以上の分析によって、総合実践活動における子どもたちが、個別教科の内容や学習方法の違いによって人格形成が分断されたり、引き裂かれるのではなく、内面的に統一性を保持した学習主体として位置づけられ、内面世界をトータルに捉え、発展させていくことができるようになることが、「全面的な発達」を培うための根底として求められていることが明らかになった。

総じて言えば、人間のもつ「社会性」「知性」「感性」という「全面的な発達」のための諸能力をフルに発揮し、子どもたちの全面的・全人的な発達を育成するところに、総合実践活動の目標がある。そして総合実践活動の目標においては、子どもたちの学習方法の変革をねらいとし、子どもたちの実践能力や創造力を重視し、情意、態度、価値観の発展、社会と個人の発達を統一するということである。

2. 総合実践活動の内容編成

総合実践活動の学習内容は国の定めによって主に四つの領域で構成されるが、筆者の調査によれば北京市では、総合実践活動の学習内容は多様化、自由化されている。それゆえ、各学校によって総合実践活動の学習内容は多様であり、自由であることが、子どもたちの「自主学习」を伸ばす機会を与えていると考えられる。以下では、学習内容の四つの領域のそれぞれの特色及びそれらの相互関係について明らかにしたい。

(1) 国家における総合実践活動の内容の四領域

2001年の教育部の「義務教育課程設置実験方案」の中で、総合実践活動内容については

以下のように定められている。

「総合実践活動を設置する。その内容は、情報技術教育、研究性学習、コミュニティサービス及び社会実践、労働技術教育を含める。」

つまり、国によって総合実践活動は、「情報技術教育」「研究性学習」「コミュニティサービス及び社会実践」「労働技術教育」という四つの部分によって構成されることが明確に規定されている。それぞれの学習内容について、朱慕菊の『走進新課程：与課程実施者対話』という本の中で以下のように具体的に説明されている²⁶。

「情報技術教育」は、総合実践活動を有効的に実施するための重要な方法であり、児童・生徒に情報社会の中で必要なリテラシーを身につけさせることを目的とする。たとえば、児童・生徒が情報を効果的に利用するための意識や能力、数多くの情報を分別、整理、判断する能力、適切な情報活用能力を形成することを目指すのである。

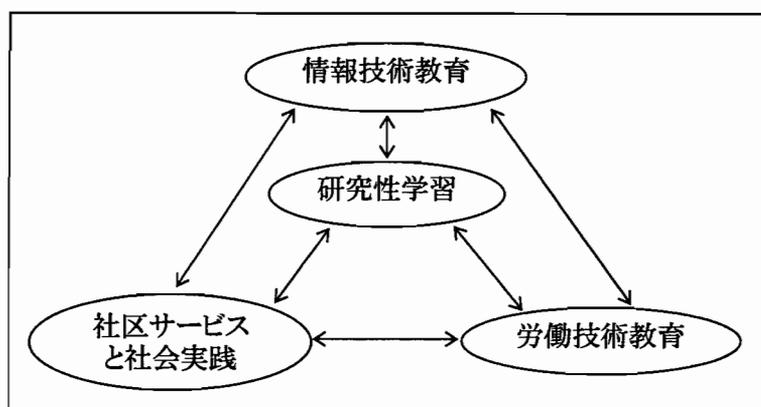
「研究性学習」は、児童・生徒の興味・関心に基づいて、教師の指導の下で、自然、社会及び児童・生徒の日常生活の中から研究テーマを選定し、自ら能動的に知識を獲得し、知識を活用し、問題を解決する学習領域である。「研究性学習」は、児童・生徒が自らの直接的な体験を行い、その中で、科学的精神と科学的態度を向上させ、基本的な科学研究方法を習得し、学習した知識を総合的に活用することを強調する。児童・生徒は研究性学習を通して、積極的、自主的、協力的、探求的な学習方法を獲得することができる。

「コミュニティサービスと社会実践」は、教師の指導の下に、児童・生徒が教室を出て、地域や社会の活動に参加することによって、直接経験を行い、実践的な能力を発展させ、社会的責任感を強めることを目的とする学習領域である。この学習領域を通して、学校と社会を密接に関連づけ、児童・生徒の精神的、道徳的な意識及び実践的な能力を高め、児童・生徒の人格形成を促すのである。

「労働技術教育」は、児童・生徒が積極的に労働体験を行い、良好な労働意識を形成することを主とし、児童・生徒の多面的な発展をねらうとともに、操作性をもつ学習活動を特徴とする学習領域である。それは、人と物事の相互作用、人と人の協力によって操作性を持つ学習活動を展開すること、児童・生徒の「手」と「脳」の結合を強調する。この学習領域を通して、児童・生徒に必要な職業や技術を習得させ、初歩的な技術意識と技術能力を形成できるようにする。

²⁶ 朱慕菊『走進新課程：与課程実施者対話』北京師範大学出版社，2002年，pp.30-31。

さらに、この四つの学習内容の関係について、陳樹杰、黄建平は図3-3のように整理している。四つの学習内容は、論理的に並列でなく、また互いに無関係でもなく、互いに融合的關係を有する。そのうち、「研究性学習」は総合実践活動の基盤であり、問題解決学習を中心に展開する学習内容である。一方、「社区サービスと社会实践」「情報技術教育」「労働技術教育」は、「研究性学習」を展開するための重要な探究対象或は学習内容を含んでいる²⁷。



(出典) 陳樹杰、黄建平『基礎教育新課程師資培訓指導：小学総合実践活動』首都師範大学出版社，p.16。

図3-3 総合実践活動の「指定領域」における4部分の關係図

また、以上の四つの領域は、国が総合実践活動を着実に実行するために指定したものであり、通称「指定領域」と呼ばれる領域である。ただし、これが、総合実践活動の学習内容のすべてではない。以上の指定された四つの学習内容以外に、総合実践活動は指定されていない部分も多く含む。第2章で言及したように、総合実践活動が「活動課程」の接続、発展として設けられたものであるため、「活動課程」に属するすべての教育活動が総合実践活動の学習内容を構成することになる。たとえば、朝会（夕会）、班団隊活動、体育鍛煉、科技文体活動なども総合実践活動の学習内容となる（表2-3と表2-4に参照）。これらは、「非指定領域」と呼ばれる²⁸。

これらの「非指定領域」における教育活動は、その進行において総合実践活動で指定された領域と相互に関連させることができるし、もちろん単独で開設することもできるとい

²⁷ 陳樹杰、黄建平『基礎教育新課程師資培訓指導：小学総合実践活動』首都師範大学出版社，2002年，pp.15-16。

²⁸ 熊梅「論総合実践活動指定領域与非指定領域的關係」『教育研究』第6期（総第281期），2003年，p.85。

うのが、基本的な考えである。大切なのは、総合実践活動における「指定領域」と「非指定領域」との相互補完で、多様な学習活動を展開することによって、総合実践活動の目標の達成に、より一層寄与することができることである²⁹。現在、多くの学校では教師によって朝会や班団活動における教育活動を、意図的に子どもたちが主体的に追究する学習内容や学習課題へ転換することが試みられている。それによって、子どもたちが積極的に思考、追究する学習活動を展開し、新たな問題を次々と発見するだけではなく、物事に対する認識や理解を深めることができるようになるのである。そして、運動会や学園祭などの科技文体活動を子どもたち自身に企画、運営させることを通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図る。これらの教育活動は、子どもたちの積極性を引き出し、自主的、実践的な資質・能力を育てることを目指しているのである。

(2) 北京市における総合実践活動の内容編成

筆者自身が行ったアンケート調査によれば、現在北京市内の各学校は地域の特色、学校の状況に応じて、子どもの実態に相応しい学習課題を設定する形をとっている。つまり、「総合実践活動」のねらいは各学校で基本的に同じであっても、その形態や内容や方法等は各学校らしい独自の工夫が求められているのである。アンケート調査に基づく、北京市内の小・中学校における総合実践活動の学習内容は、図3-4のようになる。そこに具体的に示されているように、調査校となる北京市内の小・中学校では、「ものづくり」「主

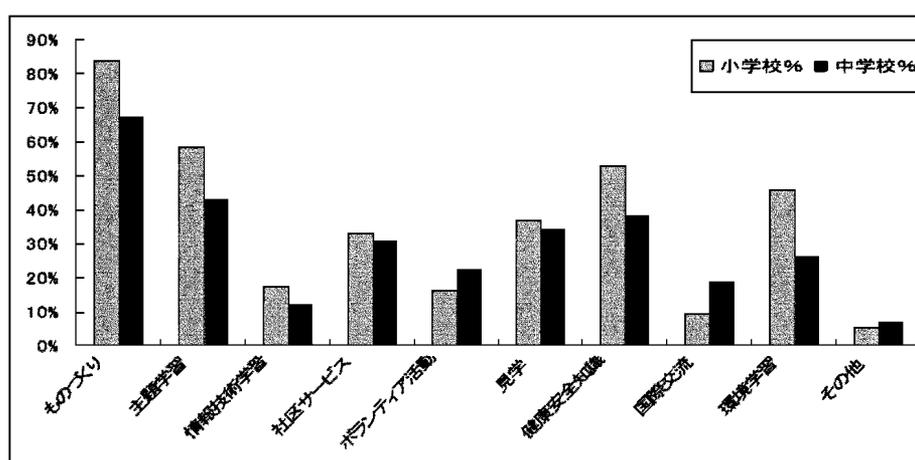


図3-4 北京市内の小・中学校における総合実践活動の学習内容

²⁹ 熊梅「論総合実践活動指定領域与非指定領域的關係」『教育研究』第6期（総第281期），2003年，pp.85-89。

題学習」「社区サービス」「社会見学」「健康安全知識」「環境学習」などが盛んに展開されている。

「ものづくり」は、「(子どもたちが)自分で実際に身体を動かして、試行錯誤を繰り返しながら解決方法を探究することを通して、これまで各教科や生活の中で学んだ知識や理論を実感を伴って理解し、ものづくりのプロセスの大切さを認識するとともに、つくる喜びや完成の達成感を味わうことができる。その結果、創造性や自ら主体的に取り組む態度、一つのものに取り組む集中力や忍耐力、協調する態度を醸成することができる」³⁰ようになることを目的とする。

「社区サービス」は、国の「社区サービスと社会实践」に対応する。その目的は「身近な地域社会への貢献活動を通じて、責任感や自発性、協同やコミュニケーション能力など、社会的な面での成長を図る機会を得ることができるようになり、また、地域のさまざまな人々と自発的かつ積極的に交流することによって、視野を広げることができるようになること」³¹である。

「社会見学」も、国の「社区サービスと社会实践」に対応する。北京市の教師のインタビューによると、「博物館、動物園、工場などいろいろな施設を訪問、参観することによって、子どもたちが社会に対する認識を深め、自ら体験し、自ら学習する意欲を引き出すこと」を目的とする。

「健康安全知識」は北京市の独自なものである。その目標とは、①子どもの成長過程を認識し、命の大切さを感じる、②子どもの心身の特徴を発見し、自分なりの興味・関心、能力を認識し、積極的に自分らしさを表現、発展する、③生活の中の困難や挫折に積極的に直面し、明るい、粘り強い、根性ある子どもを育てる、④危険や災害などを認識し、自己、他人を守る、ということである³²。

「環境学習」は、環境や環境問題に対する興味・関心を高め、必要な知識や技術、態度を獲得させるために、さまざまな教育活動を行い、学校教育における多様な学習活動を展開することによって、環境を守る意識を形成することを目的とする³³。

そして、図3-4の中の「主題学習」は、国の「研究性学習」に対応している。つまり、

³⁰ 教師のインタビューによる。ただし、中国の中に、「ものづくり」は「研究性学習」に対応すると考える研究者もいれば、「労働技術教育」に対応する研究者もいる。

³¹ 教師のインタビューによる。

³² 教師のインタビューによる。

³³ 教師のインタビューによる。

「主題学習」は、生活、自然、社会に関する課題を中心に、自ら問題を設定し、解決していく学習活動である。子どもたちが自主的、探究的な学習を基盤にし、生活の中から研究テーマを選定し、主に個人あるいは子ども同士が協力しあいながら研究を進める。「主題学習」の核心は、自らの実践を通して、直接体験をして、科学的精神と科学的態度を向上させ、基本的な科学的研究方法を獲得し、学習した知識を総合的に活用しながら実際的な問題を解決する能力を高めることにある³⁴。下表 3-3 は、北京市内の小・中学校における「主題学習」の研究テーマである。

表 3-3 北京市内の小・中学校における「主題学習」の研究テーマ

小学校		中学校	
中国の昔話	地球と空気	人と書法	映画・人・社会
ママの仕事	先生と仲良し	付き合いのマナ	生活の中の化学
人口の変化と私たちの生活	野菜市場についての調査	英語でカッコよく書く	コミュニケーションの技法
中国の文化文明	現代人の心	職業についての教育	アマチュア無線家
子どもと音楽	水と身近な液体	数学の思惟と方法	生物の遺伝と変異
北京の横町	広告デザイン	中国式手話	テコンド
深海に住む生物	Ilove English	受験必勝の数学	人文地理学
私の将来について	ロボット開発の歴史	命・健康を科学する	知恵を出すものづくり
環境を守る	五十六の民族	撮影技巧と写真の処理	星空についての探検活動
自分探しへの旅	携帯電話の使用	文化名人の足跡を辿る	学校の文化芸術＝絵画

このような「主題学習」は、国でも北京市でも提唱されている。これは、子どもたちが「主題学習」を通じて、主体的に学習に参加し、探究を楽しむこと、濃密に思考すること、知識を総合的に応用すること、問題を解決できる学習環境をつくることを促進するからである。また、「主題学習」は、従来の単に本から知識を習得するという伝統的な方法を重視しすぎる状態を改め、探究的学習方式を通して、子どもが学習の主体者であることを自覚し、子どもの個性や人格を健全に発展させることを促すのである³⁵。

³⁴ 教師のインタビューによる。

³⁵ 基礎教育課程改革教師培訓教学研究組『基礎教育課程改革教師培訓教程之四：課程理念的更新』首都師範大学出版社，2001年，p.78。

以上のように、北京市では総合実践活動において、学習内容を幅広く展開することが求められている。それを通して子どもたちの関心・興味を喚起することが目指されているのである。幅広い課題や、体験活動や子どもの実感から生まれる子どもにとっての新鮮な疑問などが、子どもに次の追究活動をしようとする学習意欲を生じさせることになる。

さらに、熊梅は、「人間」「自然」「社会」が総合実践活動の学習内容を構成する三つのリソースであることを指摘した。つまり、子どもたちが認識の主体として自然世界、社会環境、及び他者（自己を含む）とかかわり、相互作用によって総合実践活動の学習内容を構成していくとしている³⁶。言い換えれば、総合実践活動では、これらの三つのリソースにかかわる学習内容が、一人一人の子どもによって統合化、主体化されていく。このように、子どもたちが自己形成の過程において、現実社会とふれあい、さまざまな現実的な社会問題に直面していくのである。それによって、子ども自身がさまざまな場面で自分の頭で自ら判断し、選択し、意思決定を行う過程を通して、自分をコントロールし、学びを通して主体的な自己を育てていくことができるようになる。

以上の総合実践活動の学習内容についての考察によって、国が総合実践活動の学習内容を明確に定めているにもかかわらず、北京市の学校現場で展開されている学習内容は実に多様であり、子どもたちのニーズによって変化させられ、柔軟性を持っていることが明らかになった。このような学習内容の展開によって、子どもたちに自ら主体的な学習能力を伸ばす機会を与え、真の「自主学習」を形成することのできる総合実践活動を確立しようとしているのである。

3. 総合実践活動の学習方法

総合実践活動では「自主学習」を形成するために、問題解決学習の導入を図ることが求められている。なぜなら、総合実践活動の主体者となる子どもが自然、社会、他者とかかわりながら学習活動を展開する際に、自然、社会、他者などの客体との間にさまざまな問題が生じてくるが、それらの問題を解決するプロセスの中で、子どもの個人的で主体的な思考や創造的な活動を喚起することができるからである³⁷。

以下では、「自主学習」を形成する総合実践活動においてその中心的な学習原理となる問

³⁶ 熊梅「試論当代総合実践活動内容的結構関係」第3届全国学術検討会論文，2001年9月。

³⁷ 陳時見、李曉勇「論総合実践活動課程及其實施」『教育理論与实践』第22卷第4期，2002年，p.40。

題解決学習の構成要素について明らかにする。

趙劍英は次のように指摘している。総合実践活動とは、まず子どもが実践の目的と方法を確立し、そして実践方法に基づき活動を行い、最後に実践活動の結果を検証する活動のことである。そしてその結果が子どもの必要性と一致し、かつ子ども自身によって肯定される時にだけ成立する。しかし、総合実践活動は決して主体が思いのままにする活動ではなく、客体の制約を受けていることをはっきりと認識しなければならない³⁸。

于詠華は次のように主張している。実践は人類の社会活動の一種であり、その主体は人間である。実践は主体（人間）が一定の手段（工具）を用いて、目的を持って客体を改造しようとすると同時に、客体によって改造されるものである。しかし、主体と客体の間に矛盾が生じているため、世界が主体を満足させることが出来ず、主体が自分の行動を通じて世界（客体）を変化させることによって満足を得るわけである³⁹。劉启迪は、実践とは、主体と客体の間に存在する実際的な物資、エネルギー、情報などを転換する過程であると考えている⁴⁰。さらに遊振鵬は、実践が深く十分考えた上での意識的な行動であり、実践者は自分が持つ能力によって実践活動を展開し、自分なりの行動の特徴を現すことができると指摘している⁴¹。

上述した研究者の考えの中では、現実社会における主体と客体の存在が強調される一方、その間にギャップが存在することが認識されている。そして、主体としての実践活動は、主体と客体の間に存在するギャップを更に認識するための手段であり、そのギャップを解消するための方法である。したがって、総合実践活動は「人間を主体とし、自由で、意識的で、主体の需要に符合することを目的として客体に作用する創造性社会活動である」⁴²と考えることができる。客体の存在は、主体にとって創造性を促進する作用を発揮する。

また、主体と客体の間にどのような総合実践活動を展開すればよいのかについて、趙劍英と于詠華は以下のように分析している。総合実践活動を展開する際には、まず実践活動への動機づけをすることが必要である。そして目的を確立し、適切な方法によって活動の

³⁸ 趙劍英「実践活動的運行機制」肖前、李淮春、楊耕『実践唯物主義研究』北京中国人民大学出版社、1996年、p.160。

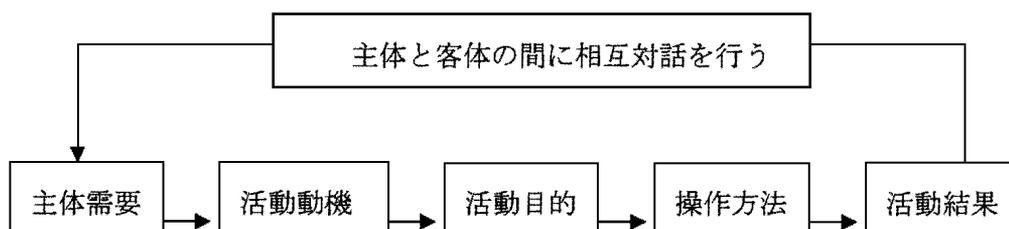
³⁹ 于詠華「実践檢驗与檢驗実践」『理論探討』第4期、1998年、pp.9-11。

⁴⁰ 劉启迪「論総合課程的絶対性与相对性」課程教材研究所『総合課程論』人民教育出版社、2003年、p.66。

⁴¹ 遊振鵬「課程実践的合理性基礎」『中等教育』第6期（総第53期）、2002年、pp.104-105。

⁴² 鐘啓泉『為了中華民族の復興、為了每位学生的發展—〈基礎教育課程改革綱要（試行）〉解讀』華東師範大学出版社、2001年、p.73。

客体に対する実践活動を行い、最後に実践活動の結果を究明するとともに、実践活動を振りかえることを通して、活動の結果が主体の必要性と一致するかどうかを検証する。このプロセスを図に示すと図3-5のようになる。



(出典) 肖前、李淮春、楊耕『実践唯物主義研究』北京中国人民大学出版社、1996年、pp.163。

図3-5 総合実践活動の実施過程

この図3-5について、趙劍英はさらに以下のように強調する。総合実践活動は主体によって支配、管理、調節される。それが主体としての意志、感情などの非理性的な要素に影響されるため、総合実践活動が主体の必要性に合致するとき、あるいは主体に肯定される時こそ、自分の主体性を育成することができる。したがって、このような総合実践活動のプロセスは子どもにとって大切であり、それによって総合実践活動としての特性が体现されることになる⁴³。

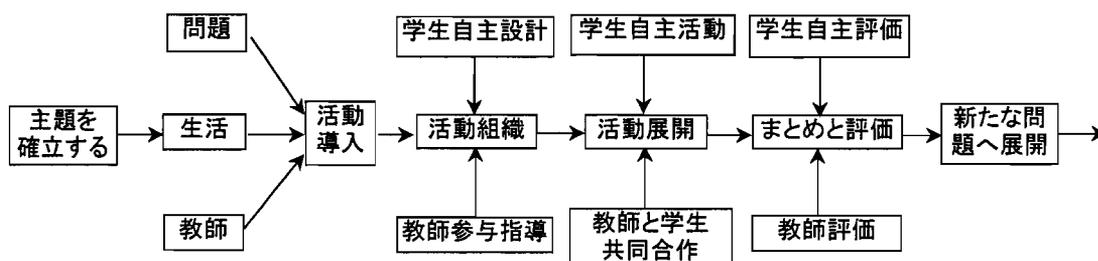
しかし、以上の説明は中国の教育研究者によって明らかにされたものであり、表現は抽象的である。そこで、学校教育現場では、総合実践活動を展開するために、どのような問題解決学習に取り組んでいるかについて、以下で明らかにする。

学校現場での総合実践活動は、教師の支援が子どもの主体的な学習活動を導き、それを発展させ、確実なものにしていく学習である。もちろん、総合実践活動は教科学習と異なる学習活動を行う。特に、総合実践活動は伝統的な学習の様式を変えるための試みであり、学校が独自にその内容や活動を定めることができる。

基本的には、総合実践活動の活動過程は、「主題の確定」「事前準備」「学習方案の制定」「学習活動の展開」「交流及び評価」という5段階に則って実施されている。しかし、すべての総合実践活動は、このような流れで決まるわけではない。たとえば、図3-6は、小学校の総合実践活動の問題解決学習の過程である。各段階は以下のような活動を意味し

⁴³ 同注38, pp.163-164。

ている⁴⁴。



(出典) 張伝遂「論総合実践活動の実施」課程教材研究所『活動課程論』人民教育出版社，2003年，p.421。

図 3-6 総合実践活動における問題解決学習の過程

①主題を確立する

主題は教師によって提示することができるが、また子どもによって主題を確立することもできる。ただし、総合実践活動においては、時間の有効な利用や効率的活動に配慮する必要があるため、学習活動の主題を子どもが明確に自覚していることが大切である。設定された課題が不明確であると、作業や体験そのものに子どもの興味・関心が集中して、学習活動の価値、学習活動の目標・ねらいから外れてしまうことがある。

②活動を導入する

導入とは、子どもが学習内容と出会うことである。子どもが問題に直面することによって学習活動の出発点となり、教師の支援によって子どもは課題を明確に意識できるようになる。たとえば、子どもの日常生活の中での問題、あるいは教師が設定した課題から生まれた子どもの新鮮な驚きや疑問などが、子どもを未知の世界に導き入れるための学習動機となる。

③活動を組織する

子どもが教師の支援のもとに、自ら学習活動を計画し、自ら学習内容を確立し、自ら学習活動の展開を設計し、自ら学習活動の方法を考えることである。

④活動を展開する

基本的には、子どもたちが主体的、独立的に学習活動を展開するが、教師はそれに協力

⁴⁴ 張伝遂「論総合実践活動の実施」課程教材研究所『活動課程論』人民教育出版社，2003年，pp.421-422。

して一緒に学習活動を展開することもできる。学習活動では、教師が参加者であり、助言者であるため、子どもたちに必要となったときにだけ、適切な指導や必要な支援を行う。

⑤まとめと評価

ここでは、子どもが学習活動を振り返り、その成果について吟味する。子どもの自己評価を中心に、ほかの多様な評価とともに実施する。また、子どもの体験によって感じたこと、考えたことを自分らしく表現することが重視される。

⑥新たな問題への展開

子どもたちが自己評価によって、誤りや満足できないところを発見し、その原因を探り、学習結果を修正しなおす。また、評価や学習活動を振り返り、その成果についてまとめていく中で、新しい問題や課題を発見することが可能となり、次の学習課題に発展することができる。

ここでの総合実践活動における問題解決学習は、六つの段階によって展開されている。この六つの段階を通して、子どもたちは、興味・関心に支えられながら、思考を深め、学習活動を発展させていくのである。子どもたちが教育課程の主体者として多様な学習課題を設定し、主体的に問題解決を図ることによって、より高次の問題解決能力を獲得していくことが可能となる。

総合実践活動の問題解決学習では、学習主体である子どもが、具体的な活動や体験を通して学習の客体である環境に働きかけることによって、自らの興味・関心を刺激し、問題を発見する。そして情報を収集し論理的に追究し、問題を解決するために必要な思考・判断を行う。このような具体的な活動や体験による主体と客体との相互作用の中での問題の発見と思考・判断というプロセスを繰り返しながら、子どもたちが自らの自己実現や自己成長を達成することができると考えられる。

以上のように、総合実践活動における問題解決学習は「自主学习」の形成にとって、必要かつ有効な学習方法である。もちろん、総合実践活動の学習内容の多様化によって問題解決の方法も多様であり、構築された総合実践活動の単元学習も多様なものと考えられるが、総合実践活動の単元学習に共通する基本的な原理はやはり問題解決学習である。

4. 総合実践活動における評価項目

総合実践活動では、問題解決学習を通して自ら学んでいく姿勢を大切にし、教師がそれを支援していくことが、子どもたちの「自主学习」の形成を達成することになると考える。そ

のために、総合実践活動の評価においては、教師は様々な関わりの中で子どもたちの活動を捉え、多面的で複眼的な評価を行っていくことが必要とされる。

「基礎教育課程改革綱要（試行）」では、とりあえず子どもたちの資質や能力を全面的に評価できる視点を体系的に確立すべきであると強調し、評価が子どもたちの発達、教師の資質向上、教育実践の改善に効果をもたらすようなものにするという方針が打ち出されている。具体的な方法について同「綱要」では、子どもたちの学業成績に注目するだけでなく、子どもたちの多面的潜在能力を見つけ出し、伸ばすような評価を行うこととしている。

子どもたちの資質や能力を全面的に評価する方法として、2002年に教育部は「総合資質評価」の実施を推奨した⁴⁵。この「総合資質評価」に関する各項目は、表3-4に示されている。

表3-4 「総合資質評価」における評価の各項目

道徳性	<ul style="list-style-type: none"> ・国を愛し、人民を愛し、労働を愛し、科学を愛し、社会主義を愛すること。 ・法を遵守し、信念を守り、公德を維持し、集団に関心を寄せ、環境を保護すること
公民的資質	<ul style="list-style-type: none"> ・自らを信じ、尊び、強くし、律し、勤勉であること。 ・行為に対して責任を負うこと。 ・公共の利益のための活動に参加すること。 ・社会的責任感を備えること。
学習能力	<ul style="list-style-type: none"> ・学習に対する興味関心を持ち、各種の学習方法を用いて学習水準を高めることができ、学習過程と学習成果に対して反省する習慣を有すること。 ・異なる教科から学んだ知識を結びつけ、すでに持っている経験や技能を用いて、問題を分析、解決することができること。 ・初歩的な研究能力と創造性を有すること。
コミュニケーション ・協力能力	<ul style="list-style-type: none"> ・他人と一緒に目標を立て、努力して実現でき、他人の観点と立場を尊重、理解し、自身の行為を評価したり、制限したりすることができること。 ・各種の交流や意思疎通の方法を総合的に用いて協力できること。
体力・健康	<ul style="list-style-type: none"> ・体育運動を熱愛し、身体を鍛える習慣を育成、健やかな運動能力、一定の運動技能と強健な肉体と精神を有し、健康な生活スタイルを形成すること。
表現力	<ul style="list-style-type: none"> ・生活、自然、芸術、科学において美を鑑賞し、健やかな審美眼や情趣を有していること。 ・芸術活動に積極的に参加し、様々な方法を用いて、芸術表現ができること。

（出典）教育部（2002）「关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知」より筆者作成。

⁴⁵ 中国教育部（2002）「关于积极推进中小学評価与考試制度改革的通知」。同「通知」は素質教育を全面的に推進するために評価制度と試験制度の必要性を説いている。

る。総合実践活動を実施する際の具体的な評価基準がないため、学校現場の教師は、この「総合資質評価」を重要な参考基準としている。また、小・中学校現場の教師は「総合資質評価」に基づいて、子どもたちに対して「A、B、C、不合格」の四段階という評価基準で、評価を行っている⁴⁶。そして総合実践活動に関わる評価の方法は多様であるが、筆者自身の調査に基づく限り、北京市内の7つの小・中学校では、児童・生徒の自己評価、児童・生徒間の相互評価、教師の評価を中心に展開されている。ただし、評価基準に対しては、各学校は「A、B、C」という三段階で評価するのがごく普通である。なぜかという、学校現場での総合実践活動についての評価は、結果重視から過程重視へ転換し、子どもたちが学んでいる中で、知識を身につけるより、むしろ学習内容に対して興味・関心を持つかどうか、関心度はどの程度であるかを見取することを求めており、「不合格」という評価はあまり行われていないからである⁴⁷。しかし、教科書もないし、指導要領もない総合実践活動に対して、どのような視点と方法で評価するのがよいのかが、学校現場の先生たちにとって最大の問題点となっている。筆者はアンケート調査と同時に、小・中学校の総合実践活動を担当する教師たちに対して、インタビュー調査を行った。調査内容は主に総合実践活動の展開状況、教材の選択と作成、総合実践活動の問題点などであり、それぞれについて教師たちの意見の聞き取り調査を実施した。

その結果による総合実践活動の問題点の一つは、評価に関することであり、それについて教師は特に困難を感じていた。教師たちは評価というのは、基本的に主観的なものであると受け止めていたが、その結果、客観性、公平性を欠いた評価となり、総合実践活動の展開は、心理主義、活動主義的な袋小路に入る危険性がある。さらに、統一的な評価基準がないため、比較のための共通基盤を欠いたものになる可能性もある。ある教師のインタビューでは、以下のように指摘している。

「この学習活動において、評価が一番難しいです。評価基準の設定の視点が曖昧で明確化されていないため、子ども自身、子どもたち同士で評価するのはすごく難しいようです。また、個々の教師や、子ども間で評価基準が異なるので、まったく違う評価が行われることもあります。」

総合実践活動に関わる評価の困難さを承知した上で、「自主学习」の形成を目指す総合

⁴⁶ 中国教育部(2005)「基礎教育課程改革実験区初中卒業考試与普通高中招生制度改革の指導意見」。以下のURLを参照(2009年4月29日アクセス)。

(<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/04/info8704.htm>)

⁴⁷ 教師のインタビューによる。

実践活動で行われるべき評価原則として、中国の研究者の指摘によって、次の3点に注目すべきである。それは、①信頼できる評価であること、そして、②指導と一体化した評価であること、③学習者主体の評価であること、である。以下、この3点について具体的に述べる。

第1点は、信頼できる評価であること。

劉迎春によれば、信頼できる評価というのは「真正の評価」ということである。これは子どもの実際的なレベルを評価する方法である⁴⁸。一般的に、信頼できる評価というと、「標準テスト」をイメージする中国の教育研究者が少なくない。しかし、総合実践活動の導入によって、多様な評価が実施されるようになるにつれ、「標準テスト」についての問題点がさらに指摘されるようになった。総合実践活動の評価では、知識が身についているかどうかよりも、それを応用・統合し、実際に活動場面の中で活用できているかどうかということこそが重要であることが強調される。

したがって、総合実践活動では、実社会のある具体的な課題の解決過程での知識の応用場面を、「標準テスト」によって評価することは難しい。それに、「自主学习」の重要な構成要素である学習意欲については、総合実践活動の中で楽しく取り組んでいたとしても、それを「標準テスト」によって評価することは困難である。そのため、総合実践活動の実施につれて、ポートフォリオ法評価が注目を集めるようになってきている。

李万涛によれば、「現実に即した複雑で不完全な問題を与えたり、状況を設定したりして、その中で学び手が学んだことを応用したり、転移させたりし、そこで示される観察可能なパフォーマンスを通して評価しようとする」⁴⁹のがポートフォリオ評価の特徴である。たとえば、ポートフォリオ評価においては、学習過程における子どもたちの活動を記述し、子どもたちが活動過程で示す具体的な事実に基づいて、「何を感じ、何を考えて、どのようにやろうとしているか、次は何をやればよいか、結果がどうなるか⁵⁰」などについて推測したり、考えたりして次の活動を展開していくことが大切である。このような評価方法こそ、教師と子どもの双方にとって「信頼できる評価」であるということができる。

第2点は、指導と一体化した評価であること。

従来の評価では、教師が目標を設定し、目標を達成するための授業を実施し、学習の成

48 劉迎春「総合実践活動的課程档案建設」『教育課程研究』第4期，2003年，p.35。

49 李万涛「総合実践活動的課題管理和評価」『現代中小学教育』第4期（総第134期），2005年，p.68。

50 同注49。

果を評価するという一方向的な評価モデルであった。つまり、評価はほとんど学習単元の終了後に教師によって単方向的に行われた。

しかし、総合実践活動は結果より過程を重視するために、学習活動の評価は、学習の全段階を通じて授業と一体化するものとして考えられている。評価は、学習活動の最後や学習後に学習成果を判断する特別な過程ではなく、学習の途中で行われるものである。学習活動の過程では、「計画→活動→評価」という流れのサイクルを、小さな活動のまとまりごとに行い、形成的評価として位置づけることで、指導と評価の一体化（学習と評価の一体化）を図る。これは特に、学習活動を展開している途中で、子どもたちの様子や学習内容、実施方法などに基づいて、常に「軌道修正」することを可能とする。学習を改善、促進することを求めるために、総合実践活動においては指導と評価は一体化している。子どもたちにとって、「評価とは学習をよりよく展開していくのに必然的に求められる活動であり、一連の学習過程の一部をなすもの」⁵¹である。

第3点は、学習者主体の評価であること。

評価する教師と評価される子どもという関係は、学校教育の自明の前提として長らく信じられてきた。しかし、評価の多様な教育的機能が明らかになるにつれて、子ども自身の評価の持つ大きな効果が理解されるようになってきた。つまり、学ぶのは子どもであり、自分にとっての学習の意味を最もよく理解し活かすのは子ども自身であるということが認識されるようになってきたのである。

これまでに述べてきたように、総合実践活動は主体的な学びを通して「自主学習」を実現することを目指したものであり、子どもたちの自主的な学習活動を中心に展開されるものである。その中での子どもの成長、特に内的な成長については、教師の外からの目だけでは限界があると言わなければならない。したがって、子どもが自分のことを考えることを大切にするという意味では、子どもの主体的な活動を重視する総合実践活動での評価のねらいは、子どもの自己評価能力の育成にあるといえる。

子どもが自分の課題を持ち、自分の方法で追究し、自分の答えを導き出しながら学びがいのある学習活動を展開する。このような子ども自身が考えて構成していく学習過程は、総合実践活動のひとつ重要な特色であるので、自己評価はきわめて重要である。

実際に、総合実践活動では、子ども自身による評価が多く行われ、特に自己評価や相互

⁵¹ 奈須正裕『「評価観の転換」を進める基本的構えと手立て』小学館『総合教育技術』1999年8月号, p.53。

評価が大切にされている。こうした評価は、教師自身が子どもの内面を探るという意味でも大切なものであるが、本来は、子ども自らが、人間形成の上で、自分のよさや可能性を発見しながら自ら「自主学习」を発展させていくという意味で重要なことである。

第4章 「自主学習」を形成する総合実践活動の授業分析

本章では、「自主学習」を形成するために総合実践活動がどのような授業を創造していけばよいのかについて検討する。その際、授業は単に教師によってつくられるものではなく、子どもたちが自ら学ぶ意欲をもって主体的に学習活動に取り組むことによって組織され展開されることが重要である。そのため、総合実践活動において主体的に学ぶことができる子どもたちの姿が育てられているかどうかという視点から分析を行う。分析の対象は、中国の北京市にある小学校2校と中学校2校とし、この四つの学校で行われた総合実践活動の実践事例を中心に分析する。

したがって、本章は、5節構成となっている。第1節では、北京市の四つの小・中学校における総合実践活動を類型化することによって、それぞれの学校における総合実践活動の特徴を捉える。第2節から第5節までは、類型化された総合実践活動の特徴を踏まえ、各小・中学校における具体的な実践事例について分析することを目的とする。

第1節 研究校の選定と類型化

本節では、筆者が調査した四つの小・中学校の総合実践活動を類型化することによって、それぞれの学校における総合実践活動の特徴を捉えることを目的とする。

1. 研究校の選定

(1) 研究校の選定理由

本研究では、以下の北京市にある四つの小・中学校を研究対象として選定した。

小学校：①北京市復興門外第一小学校

②北京市西城区師範学校附属小学

中学校：③北京市三十五中学

④北京市裕中中学

まず、中国の中で、北京市に限定したのは、北京市の教育課程改革のねらいが本研究の主題に近いものとなっているという理由からである。北京市は中国の首都であり、社会、経済、文化の発展に即した教育改革を行っている。北京市政府は、2010年までに中等発達国の発展水準を達成することを目指して、何よりも人材の養成と人材の確保に努めることを強調した¹。そのため、北京市の教育課程改革のねらいでは、子どもたちの自主的に学ぶ力の伸長が重視され、自律的・創造的に学ぶことができる子どもたちの育成を目指している。さらには、情報教育や生涯学習の基礎として、子どもたちの自発的・主体的な学習の必要性が提唱されている²。

次に、この四つの小・中学校を選んだ理由は、以下の通りである。北京市では、上記のねらいを達成するために、教育課程改革を積極的に行っており、その中で総合実践活動は一つの重要な措置として、2001年からいくつかの学校で試みられてきた。上記の②北京市西城区師範学校附属小学はその最初の研究開発校である。2005年からは、そこに上記の①北京市復興門外第一小学校と③北京市三十五中学が追加された。現在、この三つの学校は、総合実践活動の研究開発校として認められた学校である。④北京市裕中中学は、2006年と2007年に北京市で行われた総合実践活動の公開授業では2年連続で優秀賞を受けた。以上

¹ 北京市教育委員会（2005年8月）「首都教育2010発展綱要」。

² 北京市教育委員会（2001年7月）「北京市21世紀基礎教育課程教材実験工作試行方案」。

の点から、この四つの小・中学校はいずれも総合実践活動に積極的に取り組んでいるということができるため、研究対象として選ぶことにした。

(2)北京市における総合実践活動の実施概要

北京市は2001年から総合実践活動の試行研究に入り、4年間の試行錯誤を経た後の2005年の9月から北京市すべての小・中・高校で総合実践活動を正式に実施することになった³。そして小学3年生から高校まで総合実践活動が必修科目として決定された⁴。総合実践活動の学習内容は、基本的に中国政府によって規定された四つの学習内容に基づいて実施されている。そして、北京市教育委員会が公布した「義務教育課程設置方案一」と「義務教育課程設置方案二」によって四つの学習内容に対してそれぞれの総時間数を示している⁵。表4-1と表4-2に示されるように、義務教育である9年間の総合実践活動の総時間数は630時間であり、総授業時間数(9522時間)の約6.7%(国は6%–8%)を占めている。そのうち、「労働技術教育」の総時間数は210時間、「情報技術教育」の総時間数は140時間、「研究性学習」と「社区サービスと社会实践」の総時間数は280時間である。このような総時間数のみ規定されることによって、北京市の各学校が自校の状況に応じて総合実践活動の授業時間を自由に決めることができる。そのため、筆者が調査した四つの小・中学校では、総合実践活動の時間数を週2時間とした学校もあれば、週3時間の授業を行っている学校もある。現在北京市は各学校の創意工夫によって総合実践活動の授業をつくることを求めている。

さらに、北京市は総合実践活動を積極的に推し進めるために、現在67ヶ所の校外活動基地を総合実践活動の学習の場として、小・中学生に無料で開放することにした。たとえば、博物館、美術館、記念館などを開放し、見学活動も総合実践活動の学習内容とした。このように北京市では、今後も、総合実践活動の学習の場となる校外活動基地をさらに拡大する予定である⁶。これは子どもの学習活動が生活の場や学校の外の社会へと拡大していくことで、その体験を通して得られる知識や技能が実際の、実践的なものとなっていくことをねらいとしている。また、地域文化と学校での学習を融合させ、社会見学や地域での体験

³ 北京市教育委員会基礎教育処の唐勇明処長へのインタビューによる。

⁴ 北京市教育委員会(2004年6月)「北京市実施教育部『義務教育課程設置実験方案』的課程計画(試行)」。

⁵ 同注4。

⁶ 中国教育新聞網(2007年7月3日記事)、以下のURLより、2009年4月30日確認。
(http://www.jyb.cn/Teaching/jysx/200707/t20070703_95763.html)

表 4-1 義務教育課程設置方案一

周 课 时 (节)	年 级									九年课时总计				
	一	二	三	四	五	六	七	八	九					
品德与生活	2	2									661-694			
品德与社会			2	2	2	2								
思想品德							2	3	2-3					
历史与社会	历史							3	3	2	309	175	309 或 315	
	地理							2	2	3		140		
科学			2	2	2	2					280			
科学	物理								2	3	445	169	725 或 723	
	化学						4	4	5	3		99		
	生物							3	2			175		
语文	8	8	6	6	6	6	5	5	5-6		1915-1948			
数学	4	4	4	4	4	5	5	5	5		1390			
外语	2-3	2-3	3	3	3	3	4	4	4		972-1042			
体育	3-4	3-4	3	3	3	3					939-1009			
体育与健康							3	3	3					
艺术	音乐	4	2	4	2	4	2	4	2	2	1	976	488	976
	美术	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1		488	
综合实践活动	其中： 劳动技术				110				100			210	630	
	其中： 信息技术				70				70			140		
	研究性学习 社区服务与 社会实践活动				140				140			280		
地方与校本课程	其中： 写字			1	1	2	1					140	795-999	
	自主安排								655-859					
周课时总量	26	26	30	30	30	30	34	34	34		9522			

(出典) 北京市教育委员会 (2004) 「北京市实施教育部『義務教育課程設置實驗方案』的課程計畫 (試行)」。

表 4-2 義務教育課程設置方案二

周 课 时 科 目	年 级		一	二	三	四	五	六	七	八	九	九年课时总计						
	(节)																	
品德与生活	2	2											661-694					
品德与社会					2	2	2											
思想品德								2	2	3	2-3							
历史与社会	历史							3	3	3	2		315	175	315			
	地理							2	2					140				
科学					2	3	3						280					
科学	物理										2	3	445	169	725 或 723			
	化学								4	4	5	3		99				
	生物							3	2					175				
语文	8	8	6	6	6	6	6	5	5	5-6			1915-1948					
数学	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5			1390					
外语	2-3	2-3	3	3	3	3	3	4	4	4			972-1042					
体育	3-4	3-4	3	3	3								939-1009					
体育与健康								3	3	3	3							
艺术	音乐	4	2	4	2	4	2	4	2	2	1	2	1	2	1	976	488	976
	美术		2		2		2		2		1		1		1		488	
综合实践活动	劳动技术													210				
	信息技术													140				
	研究性学习														630			
	社区服务与社会实践												280					
地方与校本课程	写字			1	1	2							140					
	自主安排												655-859		795-999			
周课时总量	26	26	30	30	30	30	30	34	34	34			9522					

(出典) 北京市教育委员会 (2004) 「北京市实施教育部『義務教育課程設置實驗方案』的課程計畫 (試行)」。

学習を充実させることで、文化的に豊かになることを図り、子どもたちの主体的な学習意欲や主体的に学ぶことができる姿の育成を促進しようとしているのである。

2. 総合実践活動のカリキュラムの特徴

総合実践活動のカリキュラムは、学習の主体である子どもたちと学習を指導する主体である教師が共同して創造していくものである。中国では、実際に教育課程が「カリキュラム」という言葉ではなく、「課程」という言葉で表わされている。それは、「すべての教育活動の総体」という意味である⁷。

一般的に「課程」とは、学校の教育目標を実現するための、すべての教科科目の総体や、教師の指導のもとに子どもたちによって展開される各種活動の総体（広義）、あるいは一つの教科科目の内容及び活動の総体を指す（狭義）⁸。前者には、一定の教育目標の達成を目指した教育機関による全体計画の編成、後者には、学校や教師による学習指導要領や教科書に基づいた意図的・計画的な指導計画の作成が求められている。このような状況においては、教育課程を構成する目標や領域や内容が、国家によって規定される傾向にあるため、学校や個々の教師の主体的判断に基づく教育課程創造の意欲を弱める結果を招いてきた。さらに、教師が教えるにあたっては、教育内容はあくまで学校、教師によって想定され、計画されるという傾向が強かったといえる。

以上のどちらかの教育課程の意味を持つこれまでの中国の学校教育においては、教師による知識伝達型の授業形態が主流を占めてきたのである。つまり、知識の伝達が教師から子どもたちへと一方的になされ、子どもたちは主体的に学ぶというよりも与えられる知識を咀嚼するだけにとどまることになる。こうした授業形態の中では、教師が子どもたちに「主体的に考え行動する」ことを望んでいても、子どもたち自らの創造的な学習活動の展開が困難であり、能動的、主体的に学ぶ姿勢も育たない。その結果、子どもの中に育つのは、与えられたものをいかに効率よく記憶の中に留めるかといった知識貯蔵型の学びのスタイルである。しかし現在必要とされているのは、問題を理解し、意味を考えるとといった発見・創造型の学びのスタイルである。

ところで、1980年以降の中国においては、むしろ「課程」に関する研究者たちは、「全体計画」「指導計画」という意味より、結果としての「学び」の総体、あるいは進行中の学

⁷ 呂達『中国近代課程史論』人民教育出版社、1994年、p.3。

⁸ 呂達『課程概論』人民教育出版社、2004年、pp.6-7。

習経験という意味を強調してきた⁹。つまり、「課程」は学習者の経験によって形成されているという考えである。この点について、日本では、1970年以降「教育課程」という用語では表せない、より広い意味が込められた「カリキュラム」という言葉が使われている。それは、「カリキュラム」という言葉が、学習者の「学びの履歴」や、学習者自身が「結果として身につけた内容」すべてを含めて用いられることを強調しているからである¹⁰。

そのことから関連して考えると、中国での「経験」という「課程」論の提起は、日本と同じように、すなわち教育は教える側から「何を教えたか」という視点で捉えるのではなく、子どもたちが自分なりの学習活動（あるいは経験活動）を通して「何を身につけたか」を重視する「学びの履歴」としてのカリキュラム観の強調である。このようなカリキュラム観の下で、子どもたちが主体的・自発的に学習することを求めることになる。

したがって、総合実践活動は、子どもたちの経験を中心に子どもたちが主体的に学習できる教育活動の展開を目指しており、いわゆる「学びの履歴」としての「カリキュラム」の性格を強く帯びているといえる。子どもたちの経験および主体性を重視する総合実践活動において、教師はもはや教育内容の計画・実行主体ではなくなる。とはいえ、総合実践活動の実施過程においては、教師は、子どもたちの経験や子どもたちの主体性を発揮させるために自ら実践を構想しても、子どもたちとともに学習活動に参加することが大切である。そして、このような教師と子どもたちの協同的な学習活動の中で、一方では教師の実践の構想はさらに変化し、新たな構想がいくつか生まれてくることもある。他方では子どもたちの経験や主体性は新たな方向へと生成していくのである。このようにして、教師は子どもを支援する立場に立ち、学習の主体者として子どもたちと、協同的・創造的に総合実践活動を展開していくことができるのである。

3. 研究校の実践の類型化

上述のような総合実践活動のカリキュラムの特徴を踏まえて考えると、総合実践活動の取り組みの大枠には「課題設定や学習活動の決定権をどこに置くのか」という点と、「学習内容の範囲をどう決めるのか」という二つの点が総合実践活動の重要な要素になってくる。総合実践活動は、教師が学習内容を構成するのではなく、子どもたちの学習目的を達成す

⁹ たとえば、王偉廉によれば、「学校教育活動のもとで、学習者のすべての経験は課程である。」（王偉廉『課程研究領域的探索』四川教育出版社，1988年，pp.53-57。）

¹⁰ 天野正輝『総合的学習のカリキュラム創造』ミネルヴァ書房，1998年，p.11。

るために子ども自身が学習内容を構成していくものである。学習内容においては、教科としての目標を第一義的に考えるのではなく、あくまでも子どもたちの生活実態の中の課題から学習内容を構成するものといえる。すなわち、総合実践活動は、子ども自身が学習目標から学習内容を選択したり総合したりする主体であり、そのことが、既存の教科学習と異なり意義のあるものだといえるのである。

これまでに、総合実践活動に関しては、多様なタイプのものが開発されてきた。しかし、管見の限り中国の研究者が総合実践活動に関する多様な類型化の試みを行っている例はまだ少なく、本研究で取り上げた四つの小・中学校における実践事例の位置づけを行うことを難しくしている。そのため、本研究では、総合実践活動のカリキュラムの特色を踏まえ、日本での「総合的な学習の時間」に関する分類方法をモデルとして、四つの小・中学校の実践事例を類型化することにする。

村川雅弘は、総合的な学習の目的「課題性と主体性」を考慮して、表4-3に示すような二つの軸によるマトリックスを考え、総合的な学習を九つのタイプに分類・整理している¹¹。横軸を「学習内容決定の範囲」とし、右に行くほど既存の教科・領域にとらわれないで

表4-3 総合的な学習の9タイプ (村川雅弘)

		学習内容の範囲 単一教科←複数教科の関連・融合→新課題		
		A 単一教科等の内容に準拠する。教師が決定した課題や展開に従って学習する。	B 教師が複数教科等の内容から関連融合させた課題や展開に従って学習する。	C 既存の教科等にとらわれない新しい課題や展開を教師が設定しそれに従って学習する。
課題設定・活動選択	教師決定	A 単一教科等の内容に準拠する。教師が決定した課題や展開に従って学習する。	B 教師が複数教科等の内容から関連融合させた課題や展開に従って学習する。	C 既存の教科等にとらわれない新しい課題や展開を教師が設定しそれに従って学習する。
	学習者選択	D 単一教科等の内容に準拠する。教師が決定した課題の中から選択,主体的に学習する。	E 教師が複数教科等の内容から関連融合させた課題の中から選択,主体的に学習する。	F 既存の教科等にとらわれない新しい課題の中から選択し,主体的に学習を展開する。
	学習者決定	G 単一教科等の内容に準拠する。子ども自身が課題を設定し,主体的に学習を展開する。	H 複数教科等にまたがる内容から学習者自身が課題を設定し,主体的に学習を展開する。	I 既存の教科等にとらわれないことなく学習者自身が課題を設定し,主体的に取り組む。

(出典) 水越敏行、村川雅弘『小学校総合的学習の新展開』明治図書、1998年、p.16。

¹¹ 水越敏行、村川雅弘『小学校総合的学習の新展開』明治図書、1998年、pp.15-18。

新しい内容を取り込もうとする意識が強い。中間的なものとして、既存の教科の内容を関連・融合させて決定するものが位置づく。縦軸を「課題設定・学習展開の決定」とし、上に行くほど教師が学習課題や学習展開の決定を行う度合いが強く、下へ行くほど子ども自身が学習課題・学習展開の決定を行う度合いが強い。いわゆる「課題設定学習」のスタイルである。中間的なものとしては、教師が設定した課題の中から学習者が選択する「課題選択学習」のスタイルがある。

この分類枠組みの特徴は、「総合的な学習の時間」の各タイプを独立したものと捉えるのではなく、相互に関連性・類似性が高いものと捉えている点である。たとえば、タイプA、タイプB、タイプCはいずれも教師が課題や展開を決定するものであるが、タイプBは教科を関連・融合させた時間枠の中で実施し、タイプCは「総合的な学習の時間」のような特別な時間設定の中で実施されるもので、タイプBはタイプAからタイプCへの過渡的なタイプと捉えることができる。また、タイプF、タイプIへと行くにつれて子どもの決定に委ねる部分が多くなるので、タイプFはタイプCからタイプIへの過渡的なタイプと捉えることができる。

新しい学習課題を子どもたちに共通に経験・習得させるのに適したものから(タイプA、B、C)、子どもたちの選択性(タイプD、E、F)や主体性(タイプG、H、I)を重視したものまで多様である。既存の教科の内容を越えた新しい知識や技能の習得をめざすのか、生きて働く力を育てようとするのか、既存の知識や技能を活用させることを体験させるのか、学習の目的に応じてタイプを選択・構成することが重要である。

村川雅弘のこの分類は、中国の総合実践活動の多様な展開を整理する際に、きわめて有効であると考えられる。したがって、本研究では村川雅弘の分類に従って、研究校となる四つの小・中学校で行われた実践事例の特徴を当てはめてみた。その結果、四つの小・中学校の総合実践活動は以下のように該当する。

	学校名	タイプ
小学校	①北京市复兴门外第一小学	C
	②北京市西城区師範学校附属小学	I
中学校	③北京市三十五中学	D
	④北京市裕中中学	H

小学校①北京市复兴门外第一小学校では、子どもの実態に応じて教師によって決められた学習課題や意図的に設定した学習環境の中で、子どもから生まれてくる必要や欲求を自主的・自発的に実現していくことを通して、学習活動が展開されている。このタイプの学習活動は、子どもが主体的に学ぶことを保障するとともに、教師の指導性も積極的に発揮させている。

小学校②北京市西城区師範学校附属小学の実践は、子どもたちの興味・関心に基づいて、子どもたちの体験学習を重視するものである。子どもたちの主体的に問題を解決する資質・能力を育むため、学習内容や学習方法をより多く子どもたちに委ねていきたいという考えのもとで、学習活動が展開されることになる。したがって、学習テーマや学習展開の設定を、子どもの興味・関心から出発し、子どもの願いをもとに、子ども自身できめていくのである。

以上の二つの小学校は、教科枠にとらわれず、子どもの実態に応じて必要なテーマの設定、あるいは子どもの興味・関心などから出発する学習内容を、教師か子どもが決定している。それに対して、次に見る中学校は、教科学習との関連を重視するのである。中学校では、教師は単一の教科学習あるいは複数の教科学習と関連しながら学習内容を構成しており、生徒たちは学習内容を選択したり、主体的に追究していく学習活動を展開する傾向が見られる。

中学校③北京市三十五中学では、教科担任が教科の発展的な内容として、生徒の身近な生活から学習テーマを設定する。そこでは、生徒が自ら選択し、自らの判断で自らの学びをコントロールしながら追究学習を進めていくことが、総合実践活動の中核となる。

中学校④北京市裕中中学では、学級担任と教科担任との協力によって、合科的に総合実践活動が実施されることになる。そこで、教師が教科間の組み合わせにより、多角的な視点を取り入れた総合実践活動の学習テーマを設定した上で、生徒たちが各教科で学習してきた知識を生かしながら学習課題を多方面から追究していく学習活動を展開している。その追究活動によって、生徒たちの学習意欲を高めると同時に、学び方や生き方を育てていくとする。

以上の検討を踏まえ、本章では、「自主学习」の形成をねらいとする総合実践活動における授業の分析を目的として、四つの研究校による先進的な実践事例を取り上げ、その授業づくりに見られる学習の主体者としての子どもたちの学習活動を中心に分析する。そこでは、主に単元活動における子ども主体の追究過程に焦点を置く。具体的に言えば、子ども

たちが主体的な学びを構成するための問題解決的な学習活動がどのように展開されているかについての考察である。そして、単元活動における具体的な学習の様子を分析することによって、「自主学習」の構成要素である学習意欲・学習態度及び学習方法と学習能力を、総合実践活動を通して、どのように育てようとしているのかについて明らかにしたい。

第2節 Cタイプ（北京市復興門外第一小學校）の事例分析

Cタイプ（北京市復興門外第一小學校）の総合実践活動は、子どもの実態に応じて教師によって決められた学習課題や意図的に設定した学習環境の中で、子どもから生まれてくる必要や欲求を自主的・自発的に実現していくことを通して、学習活動が展開されるところに特色がある。本節では、Cタイプの小學校における総合実践活動の特色を明らかにするために以下の検討を展開していく。

1. Cタイプの研究校の現状と教育目標

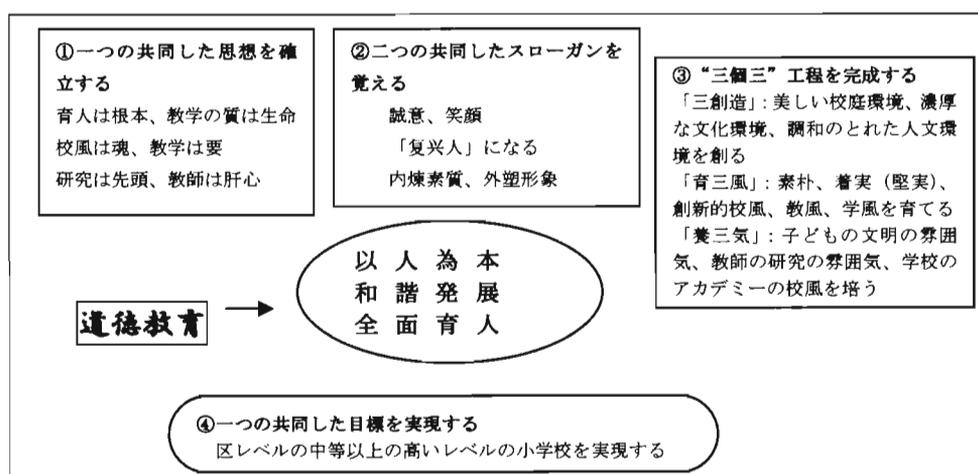


北京市復興門外第一小學校は50年の歴史ある學校である。本校は2005年にほかの二つの學校と合併して、現在、敷地面積が2万平方メートル、45学級ある大規模な學校である¹²。

(1) 學校の教育目標¹³

本校は、「素質教育」を全面的に実施するために、「以人為本、和諧發展、全面育人」

を教育理念として取り上げている。その教育理念を達成するために、以下のような學校全体の教育目標を設定している。



¹² 北京市復興門外第一小學校のホームページ (<http://www.xjfxmwlx.org/xxgk.htm>)。

¹³ 「復興門外一小全面實施素質教育工作匯報（2007年10月）」よりまとめる。

以上の教育目標を踏まえ、本校では、21世紀の科学技術の加速度的な進歩に対応することのできる創造性豊かな人材を養成することが肝要であるため、生涯学習につながる主体的な学習に取り組むことのできる子どもの育成が当面の課題であるとしている。ただし、それらを達成するために、まず「道德教育」を強化すべきであると考えている。2007年に学校は、「道德教育」を始めとして、「徳・知・体・美・労」の調和のとれた人間性を身につけ、社会の一員として全面的にたくましく成長・発展できる子どもの育成を図るとともに、充実した学校生活を送る中で、教育知識内容の定着を目指すとしている。

(2) 目指す子どもの姿

以上、学校は「道德教育」を最優先するとともに、生涯にわたって主体的に学習できる子どもの育成を目指している。そのため、2007年に、「笑顔」「明理」「求知」「自主」という4つのキーワードで目指す子どもの姿は以下のとおりである¹⁴。そのうち、「求知」「自主」という子どもの姿を求めることによって、子どもたちが主体的な学習活動の展開を図るのである。

「笑顔」：たのしく勉強できる。

「明理」：他人や社会、自然などの体験学習を通して「真」「善」「美」を認識できる。

「求知」：知識を積極的に求める。

「自主」：個性や意識を尊重するとともに、主体性を発揮できる。

2. Cタイプの研究校における総合実践活動の位置づけ

本校は2005年9月に総合実践活動を導入し、西城区の研究開発校として、教育課程の改革を推進するための教育活動に取り組んできている。そのため、学校が2名の専門教師を置き、総合実践活動のカリキュラムの編成や学習活動の開発及び実施を担当することにした。

まず、本校の教師が考えた総合実践活動とは、「教科書上の知識を子どもが習得する授業ではなく、子どもたちが自らの力で問題を解決していく学習活動」である¹⁵。また、総合実践活動と教科学習は教育課程の重要な柱として位置づけられており、両者は独立しつつも互いに影響し合っている。教育課程における教科学習と総合実践活動は独自の目標や意

¹⁴ 「复兴门外一小德育特色活動紹介（2007年10月）」による。

¹⁵ 本校の総合実践活動を担当する教師のインタビューによる。

義を持っており、学習内容もそれぞれに異なっている。ただし、教科学習で学んだ知識や技能は総合実践活動の中で総合的に働き、定着・深化していくと同時に、総合的で問題解決的な追究を行う際に必要な思考の素材となる。他方、総合実践活動で身につけた資質・能力・態度は教科学習の中に活かされることで、教科学習をより活気に満ちた質の高いものにする事ができる。したがって、両者の関係は下図4-1のように示すことができる。

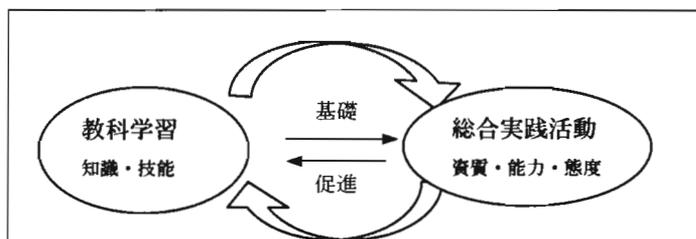


図4-1 総合実践活動と教科学習との相互作用

図4-1のように、本校における総合実践活動と教科学習がそれぞれの特質を大切にしつつ、ともに相互の関連を持たせていくことが重要視されている。

さらに、以上の総合実践活動の位置づけを明確化するために、本校では市販の教科書を使用することにした。右の写真は本校4年生の子どもが使用する総合実践活動の教科書である。筆者が調査したすべての学校の中で、この小学校は総合実践活動の教科書を使用する唯一の学校である。北京市では、総合実践活動で教科書を使用するこ



写真 小学4年生の総合実践活動の教科書

とは、基本的には推奨していない。市販の教科書は、教師たちが参考にするための教材として発行されているものである。それでは、なぜ本校では教科書を使用するのかについて、教師は以下のように述べている。

教科書は必ずしも既存のものに限らないが、これらを活用して多様な学習活動の展開を工夫することはきわめて有効な方法である。子どもが教科書と出会うことによって、子どもの中から「こうしたい」「ああしたい」という新しい期待が次々に生まれ、教師の指導がなくても、自分で行動することもできる。しかも、教科書の中に挙げている学習内容は、どの子どもにとっても理解することが可能であり、やりがいがある学習活動といえる。

(教師のインタビューより)

教師の話によれば、教科書を使用するのは、子どもたちが自主的・自発的な学習活動を展開することができるからであるという。例えば、写真の教科書に掲載されているタイトルを提示すれば、表4-4のとおりである。

表4-4 総合実践活動の教科書に掲載される学習タイトル（小学4年生）

①重心を保つチャレンジ	⑨タイヤと車の研究
②マッチでゲームする	⑩公益シンボルを創る
③財テク	⑪懐中電灯の“お医者さん”になりたい
④VCを含む野菜はどれ	⑫静電気の悩みを解決しよう
⑤御爺さん、御婆さんへの思いやり	⑬古新聞紙を活用する
⑥birdと友達を作ろう	⑭団地をきれいにする
⑦タングラム遊び	⑮電子年賀状を設計する
⑧自分を守るための達人になる	

上述のタイトルのうち、道徳的なもの、季節や生活に関連すること、身の回りのおもしろいもの、不思議な現象、環境教育的なテーマなど多様な学習内容が取り上げられている。このような学習内容は主に子どもの日常生活と関連しており¹⁶、子どもたちが教師の指導を受けなくても、一人一人が主体的に学びのすすむ方向や方法を調節しながら、自ら学習活動に取り組むことができると考えられる。ただし、教科書の中心学習課題を選択的に取り上げながら、必要に応じて、子どもの実態や学校の特色に即した学習課題を教師の判断によって提示することもできる。その際、教師は子どもに学習課題を主体的に追究させるための学習環境づくりに工夫することが求められているのである。

3. Cタイプの研究校における授業の実際（2007年10月）

単元名：ボールを遠くまで転がす（5年生）

(1) 単元設定の理由

5年生の子どもたちは、課題を与えると課題にとりかかる前から「無理」「嫌」といったような周

¹⁶ 本校の教師の話によると、総合実践活動の教科書は小学校3年生から高校3年生まで出版されているという。小学校段階は日常生活を中心とする「生活実践課程」、中学校段階は社会を中心とする「社会実践課程」、高校段階は科学を中心とする「科学実践課程」、という3段階によって総合実践活動の学習を構成する。そして、李臣之の著書『総合実践活動課程開発』の中でもこのことについて述べられている（pp.114-115）。

りの子どもの意欲を失わせるような発言をしたり、友達同士の些細な揉め事ですぐに腹を立てて、手を出すような場面が多く見られた。

クラスでも、他人は他人、自分は自分と考える子どもが多い。たとえば、教室にプリントが落ちていても自分が落としたものではないから平気でその上を飛び越えたり、クラスの他の人が注意されていても自分には関係ないから、うわの空といった場面がよく見られた。

子どもたちは学習においては、問題にまじめに取り組み、目標や課題に向かって努力しようとする良い面を持っている。しかし、学習に対して苦手意識を持っている子どもが数名おり、また自分の考えを発表しない子どもや、友達に考え方を分かりやすく説明することができない子どもが多い。

したがって、私たちは、総合実践活動が子どもの道徳教育を推進するために欠かせないものと考えている。そこで、総合実践活動の授業では、できる限り、子ども同士で一緒にできる学習活動の場面を増やし、子どもが自分の考えをクラスのメンバーに上手に伝える場面を作り、個々の力を付けていくとともに、話し合いがスムーズに進む方法を工夫したい。

この単元では、具体物を用いた活動を通して、学習に苦手意識を持っている子どもも自分の経験を通して、主体的、意欲的に考える授業を作っていきたい。他方、子ども同士が互いに発信できる学習活動を展開することによって、子どもの協調力やコミュニケーション能力を高めることを目的とした。

(教師のインタビューより)

このように、本単元は、学校生活の中での子どもの言動や実態を観察する中で、子どもの問題を教師の側で捉え直し、それを学習課題として設定したものである。そして、この単元活動においては、「道徳教育」を強化するための子どもの協調力やコミュニケーション能力の育成、子どもが主体的、意欲的に学習活動を展開することが重視されている。

(2) 単元活動の設計

本単元活動は、以下のように設計されている。

単元名：ボールを遠くまで転がす		学習時間：2007/10/22
学年：5年生		学習場所：総合実践活動教室
単元目標：		
1. 子どもたちの体験活動を通して、科学的な思考力、科学的な方法で主体的に問題を解決する力を身につけさせる。		
2. 子どもたちの話し合いを通して、知識の共有化や情報が発信できる能力を育てる。		
3. 子どもたちの協調意識を育てる。		
準備物：本（何冊か）、ビー玉、巻尺、斜面を作るための道具（板紙）、分度器		
単元活動の展開（1時間）：		
把握	①	子どもの学習活動
		教師の支援
	1. どのようにすれば、ボールを遠くまで転がすことができるかを考える。(仮説を立てる)	・自分なりの理論で、筋道を立てて仮説を考えているか。(科学的思考)
	2. 仮説をもとに、各自で実験計画を立てる。	・仮説が間違っても教師が指摘しない。
	3. グループで話し合い、グループごとに	・各自で立てた計画をもとに、グループごとで実験計画を立てさせる。子ども

・ 追 究 ・ 整 理	②	実験計画を立てる。	の意欲を喚起することを目的とする。
		4. 実験する前に、準備物や基本的な実験操作を確認する。	・適切な実験操作をしているか。(教師の観察)
	③	5. グループごとに実験を行う。	・意欲的に実験に取り組んでいるか。(教師の観察)
	④	6. 実験の結果を記入する。グループごとに実験結果及び考察内容を発表する。	・分からないこと、確かめたいことがあるれば、実験により確認させる。
		7. ほかのグループの発表を聞いて、自分たちの考えとの共通点、相違点を見出す。	・子どもたちが自分の意見を出し合っているか、お互いの考えを大切にしているか確認する。
	⑤	8. ほかのグループの発表を踏まえて、必要であれば自分たちの仮説を修正し、改めて結論を導き出す。	・他人と比較し、自分の疑問・課題を持たせる。
		9. 実験結果のまとめをノートに記入し、提出する。	・思考の変容の過程が分かるように、ノートに記入させる。

(注) 本単元の授業記録や教師のインタビューに基づき、筆者作成。

(3) 学習課題についての実際的な追究過程 (A 児を中心とした学びから)

ここでは、A 児の追究活動を展開する軌跡に注目しながら、分析することを目的とする。

教師が「どのようにすれば、ボールを遠くまで転がせるか」という問いかけで授業を導入した。子どもたちが自らの力を駆使し、学習課題を自らの考えに基づいて解決しようと考えた。

① 転がる距離は、力の強さで決まるのか (A 児が自分の考えを持つ)

A 児はクラスの中でごく普通の子どもであり、学習に対する意欲がそれほど高い児童ではない。

「どのようにすれば、ボールを遠くまで転がせるか」という学習課題については、A 児は、初めに力の強さが違うから、ボールの転がる距離が変わるのではないかと予想した。この仮説をグループのメンバーに話してみると、みんなもそう思っていたので、計画を立てながら実験を始めた。

メンバー 5 人で、何回か試してみた。すると、ボールは外力を受けて、途中で転がる方

疑問を焦点化していく。(意見交流)
A 児：ちょっと違うね。想像ほどではない。
B 児：そうですね。遠くに転がすことは難しかった。
C 児：でも、どうすればボールを強く転がすことができるの。
B 児：さっき、私は、力を入れて転がしたよ。
D 児：そう、そう。僕も。けど、しんどくは感じない。
C 児：力を入れすぎると、ボールを真っ直ぐに転がすことができなかった。失敗しちゃった時もよくあった。
A 児：僕は、3 回やったのに、1 回しか成功しなかったね。もし力を入れなくても、ボールが自然に転がっていったら、どうなるかな。
C 児：私は一回目のとき、力をあまりいれてなかったけど、ボールが二回目とほぼ同じ距離です。
E 児：そういえば、ボールの転がる距離は力とあまり関係ないかも。ほかの方法、みんなで探してみよう。
(授業記録より)

向が曲がったりし、順調に転がすことができなくなることに気がついた。しかも、真っ直ぐ転がらなければ正確な距離を測ることができない。みんなは「まっすぐ転がる方法がないか」を考えた。

その時、A 児はじっと同じグループの C 児がボールを転がす様子を観察していた。「どうすればいいのかな」とつぶやいて、仲間と話しながら、考え込んでしまった。この時、A 児は仲間同士の話を練り上げ、自分なりの学習課題の設定を行おうとしたのである。

②ボールが曲がらないような道具をつくる (A 児が新しい考えを作り出す)

A 児は C 児の行動を見ている中で、ボールが転がる軌跡に着目した。ボールがまっすぐに転がらないと、距離を測ることも難しくなるのである。考え込んでいた A 児は「そうか、わかった。いい

アイデアがある。みんな、聞いて」と大きな声をあげた。「板紙の両端を折って、橋のような形を作るんだ、そうすれば、ボールを転がすとき曲が

っていかないと思う」と、自分の考えをグループのメンバーに伝えた。早速みんなで A 児の考えたように、ボールを直線で転がせるような斜面を作って、試してみた結果成功した。力の強さによって、ボールの転がる距離が変わるという予測は正しかった。

みんな大喜びだった。そして、ほかのグループも A 児のアイデアを真似して同じような斜面を作った。

筆者：何を考えていますか？

A 児：C 児を見て、どうしていつもボールが曲がってしまうのでしょうか。曲がると、測ることも無理でしょう。どうすれば、ボールを真っ直ぐに転がせるかと考えています。

A 児が考えついたアイデア：



③ボールを転がすための条件設定 (条件設定につれて A 児が新たな活動を展開する)

A 児のアイデアで作った斜面でボールを真っ直ぐに転がすことができた。A 児とグループのメンバーが実験をしている時に、教師が彼らの実験の行い方の間違いに気づいて、右のような方向づけを行った。そこで、教師の話によって、ボールを転がす条件は「自然落下でボールを遠く転がす」と設定しなおし、A 児はこの条件にしたがつて、もう一度実験を始めた。A 児は実験を行いながら、その結果を記入した。

先生の話：

皆さん、ちょっと気をつけて。この実験をやる時、あなたたちの力でボールを転がすのではなく、ボールを自然に転がしてください。それには、どうすればいいでしょうか。誰かみんなの前でやってみてくれないかな。

(一人の子が転がした)

そう、ボールを転がすとき、あなたたちは手をそっと離して、ボールを自然落下するように転がすべきです。

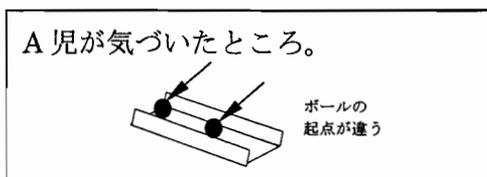
(授業記録より)

④同じ角度なのに、どうして距離が違うの（A児が新たな問題に気づく）

A児はグループのメンバーと一緒に実験を行いながら、結果を用紙の中に記入した。その記入結果は右のとおりである。しかし、A児が5回まで記入したところで、同じグループのC児がA児の記入結果に対して疑問を持った。「これを見て、私と同じように25度なのに、どうして距離が違うの？」C児の疑問に対して、みんなは笑いながら話し合っていた。しかし、A児は黙ったまま、何かを考えているようであった。そして、グループのD児と一緒に実験を行ったところ、新しい問題に気がついたらしく「ボールを転がす起点はどこから」とD児に尋ねた。何回か一緒に転がしたところ、はっきりと次のような疑問の形となった。

A児			C児		
回数	角度	距離	回数	角度	距離
...	
5	25	2.8	5	25	3.5
...	

C児の疑問に対して、みんなそれぞれの意見。
 E児：(笑) A児くん、力を入れすぎるじゃ。
 B児：そうだね、どうして違うの。
 C児：でも、同じはずだけど。
 D児：どこが間違ったかも。



「ボールは橋の一番上から転がしているのですか、あるいは真ん中からですか、それとも下からですか」。この新しい問題を発見し、A児はグループのメンバーに話し、みんながその疑問に基づいて、違う起点から転がしてみると、果たして起点によって距離が違ってくるという結果が得られた。皆が飛び上がった。教師が近づいて、「どうしたの」と声をかけた。話を聞いて、教師は「この問題について考えておいて、後でクラスメートの前で発表してもらいます」といった。

⑤みんなの発表によって、違ったところがたくさん分かった（多様な見方が示され、みんなで共有する）

各グループが得られた実験の結果と気づいた問題点、及び問題を解決するための方法、さらに感想などについて、みんなの前で発表することになった。A児がチームメイトに推薦され、みんなに報告した。A児は自分の気づいたことや発見した問題を、堂々と話した。この活動によって、A児は自らの力で創り出した学習活動を通して、心の底から分かったことを喜び、充実感や達成感が達成できた。

そして、A児だけではなく、各グループの代表も発見した問題点や実験の結果についてみんなの前で実演しながら、発表を行った。他のグループの発表によって、A児のグループのみんなは自分たちが全然気付いていないことがあったのを知った。それに基づいて、

A児のグループは実験をやり直し、さらに正しい結果を求めた上で、最後にノートにまとめた。

このようにして、各グループは、知識の共有化や情報発信の学習活動に取り組んだ。そして、全員が正しい方法で実験をすることを確認し、「正確で、科学的な方法で結論を出す」という考え方をみんなの意識の中に生み出した。

4. Cタイプの総合実践活動に関する考察

以上のように、Cタイプの総合実践活動においては、子どもたちが一種の「遊び」のような学習活動に没頭する中で、意欲的に学ぼうとする学習の主体者としての姿が浮かび上がってきている。子どもたちのありのままの追究をすべて受け入れる教室づくりということから学習活動が展開され、教室を子どもたちの協同活動の場として環境と雰囲気を作りあげようとしており、それによって子どもたちが「遊び」の楽しさを感じながら、主体的な学びのプロセスを展開していつている。

したがって、本タイプの総合実践活動は、教室に用意された環境に積極的に働きかける中で、子どもたちがそこで生まれてくる必要や欲求を自主的・自発的に満たし実現していくところ、大きな特徴がある。「ボールを遠く転がす」という単元にも見られるように、子どもの実態、学習のねらいの観点を踏まえて、教師は意図的に学習内容を設定し、学習環境を構成し、子どもの体験活動や主体的な経験学習を促し、子どもの協調力やコミュニケーション能力を高めることを目指しているのである。以上のような検討を踏まえながら、本タイプの総合実践活動の実践事例を考察した結果、次の三つの特色を指摘することができる。

第1は、教師が意図的に設定した学習場面において、子どもが主体的に学習する意欲と、自発的な学習態度の育成を重視していることである。

一般的に、教師によって決められている学習課題については、子どもがその課題を自分の問題として捉え、主体的に学習活動を行うことは難しいと考えられる。確かに、筆者自身が授業を参観した際、子どもが意欲的、能動的に追究する学習を行わず、ただ受身的で表面的な体験活動だけで学習活動が終わる場面も少なくなかった。このように、子どもたちが主体的に学習活動を展開しようとする意欲が低下する傾向が強くなる。

そのため、本校の総合実践活動では、子どもの実態を踏まえ、子どもの学習意欲を喚起し、彼らの主体的な学習態度を育成することを重視するように工夫しているのである。た

たとえば、子どもの協調力やコミュニケーション能力を育成するために、具体的な学習活動が展開される中で、子どもたちが自ら周囲の人や事物との関係をどのように捉えればよいかを、常に自覚的に意識させている。また、子ども同士の練り合いや助け合いの学習場面を設定することによって、みんなで話し合いながら学習活動を工夫しあうことで、子どもの協調力やコミュニケーション能力を高めると同時に、子どもの学習に対する楽しさが高まり、協力し合いながら主体的に学習する意欲も高まっていつている。

そして、「ボールを遠く転がす」という単元学習の活動内容を見る限り、この単元は、理科教育の知識や技能を身につけさせることを目標としているのではなく、「科学的な方法」で主体的に問題を解決する学習態度の育成をねらいとしていることが分かる。つまり、この単元では、知識の体系に振り回されることや時間に追い回されることもなく、子どもが自らの力で自分なりに追究の見通しを切り開いていくことが求められている。そのため、子どものありのままを受け入れるとともに、子どもたちの生き生きとしたエネルギーを軸にして、意欲に満ちたさまざまな学習活動が展開されているのである。

第2は、子どもたちから生まれてくる必要や欲求に基づいた、主体的な活動によって問題解決が図られていることである。

以上のように、本タイプの総合実践活動は、教師が意図的に学習内容を設定し、学習環境を構成するところに特色がある。しかし、これは教科学習と同じようなものではないだろうか。授業形態に焦点を当ててみれば、これまでの教科学習のような教師による発問、指示、説明、板書などの授業方法ではなく、そして教科学習においてよく使われる教師の言葉としての「～しなさい」「～してはいけない」「これは、～です」「こうなっています」「みなさん、わかりましたか」などの決まり文句も見られない。その代わりに、子ども自らの中に生まれてくる必要や欲求に基づいて、自主的、自発的な活動によって解決が図られていくように、活動過程が組織されている。

具体的な単元展開の中で、取り上げたA児の活動の軌跡を注目してみれば、「科学的な方法」で問題を解決する学習過程となっていることが分かる。具体的にいえば、以下のことである。

A児は、とりあえず自らの考えを仮説として持ち、その仮説が果たしてどの程度正しいかを、具体的な検証学習活動を行ったり、たとえ検証が間違っているとしても、失敗を恐れず、もっと新しい解決方法を見つけたり、観察・実験を通して、論理的に分析したり、吟味・検討したりしていった。さらに、子ども同士の発表による情報交換などで、A児が自分の

考えを修正する機会があり、自分自身の力で修正することができた。そしてその結果「科学的な方法」で問題を解決することができることになった。

そして、追究過程では、すべての学習活動が A 児自身の考えと自分なりの方法で展開された。このように、子ども自らの力で問題解決を行うことは、子どもが学習の主体者となる上で効果的な役割を果たすことができるのである。

第 3 に、子ども同士の交流活動による協力的・協働的な学びの育成によって、集団の中で学びの有意義さを効果的に感じさせることができるものとなっている。本タイプの総合実践活動では、子ども同士が話し合うことによって、新たな疑問を生み出し、新たな解決方法を発見することが一つの特色となっている。子どもたちが話し合うことによって、新たな問題を発見し、それを解決するために、子どもたちが集団活動の中で相互に啓発しあい、お互いを伸ばすことができる場が設定されているのである。

特に、単元活動の中の最後の学習場面で、各グループが各自で発見した問題点や解決方法などについて発表する活動はその典型である。それによって、子どもの中で知識や情報を共有化することができるだけでなく、最も大切なことは、他の子どもとの違いを知った上で、子ども自身が自らの考えを再検討し、再試行し、個人的な思考をより明確に深めていっていることである。このようなことこそ、「社会構成主義」において求められるのである。

授業の後、A 児はこう語っていた。「グループのみんなと一緒に勉強したので楽しかった。……授業の最後に、他のグループの人の話を聞いて、『なるほど』と強く感じました。僕が気づいてないところはまだまだたくさんあった。他の人から教えてもらってよかった。僕にとって、勉強になりました。」このような A 児の話からは、A 児が他の子どもたちから多様な考えを受け入れることによって、教室の中での追究の楽しさ、学びの有意義さを実感することができたことがうかがわれる。

そして、本タイプの総合実践活動では、このような子どもたちの相互的・対話的・協働的な学びが効果的に実現されているということが出来る。

第3節 Iタイプ（北京市西城区師範学校附属小学）の事例分析

Iタイプ（北京市西城区師範学校附属小学）総合実践活動は、子どもたちの興味・関心に基づいて、子どもたちの主体的な問題解決能力を育てるために、学習内容や学習方法をより多く子どもたちに委ねていく学習活動の展開を求めるところに特色がある。学習テーマや学習課題の設定を子どもの興味・関心から出発し、子どもの願いをもとに、子ども自身で決めていくのである。本節では、Iタイプの小学校における総合実践活動の特色を明らかにするために以下の検討を展開していく。

1. Iタイプの研究校の現状と教育目標



北京市西城区師範学校附属小学は、1953年に創立された。現在学校は二つの分校をもち、学級数41、児童数1603名、教職員数102である¹⁷。学校は、「児童の全面的な調和発達を促進する」という教育理念のもとで、教育課程改革に積極的に取り組んでいる。特に、1990年代から教育課程の重要性を認識したうえで、学校側が自主的に教育課程研究会を開催したり、教師たちに教育活動に主体的に参加させる意識を強化したりして、「児童の個性を大切にしながら、自主的な活動能力の育成を重視する」教育課程を編成している¹⁸。

本校は2001年から、教育課程改革の研究開発校として総合実践活動の試みを始めた。この時点では、国家が総合実践活動を設定する方針を固めたばかりであり、総合実践活動をどのように展開すればよいか、学校の教師たちは戸惑っていた。そのため、教師たちが身近にいる子どもたちの様子に注目した結果、それまでの子どもたちの学びは三つの欠陥をもっていたことに気づいた¹⁹。一つは、学びが座学として組織され、ものや道具や人に媒介されない静的な学びとして認識され実践されてきたことである。二つ目は、学びが個人

¹⁷ 北京市西城区師範学校附属小学のホームページ (<http://www.yanwoo.cn/entp/54108>)。

¹⁸ 本校の教務長へのインタビューによる。

¹⁹ 本校の教務長へのインタビューによる。

主義的に認識されてきたことである。この傾向は今日も「自力解決」や「自学主義」を理想と考える傾向の中で助長されているが、学びは、勉強と違って他者とのコミュニケーションによって成立するものであり、社会的・協働的で共同体的な営みとして改善される必要がある。三つ目は、学びを表現し仲間と協力して活動する中で反省的に吟味する活動として認識してこなかった点である。これまで、学校の学びは、所定の知識や技能を習得し定着する「獲得」の側面だけが重視され、「表現」や「共有」や「反省」の側面は軽視されてきた。この三つの欠陥を克服しようとするのが、総合実践活動を展開するときの重要な視点となっている。

2. Iタイプの研究校における総合実践活動の位置づけ

(1)総合実践活動のカリキュラムづくり²⁰

本校では、総合実践活動の学習活動を大きく二つに分けている。一つ目は、研究性学習である。それは、問題解決を中心とする学習活動である。二つ目は、労働技術教育、社区サービスと社会実践をめぐる直接的、体験的学習活動である。この二つの学習活動はそれぞれの学習方法や独自の特色を持ちながら、総合実践活動において相互作用的な関係を示している。

そして、体験的学習活動を重視する本校においては、「自然体験」「社会体験」「文化体験」

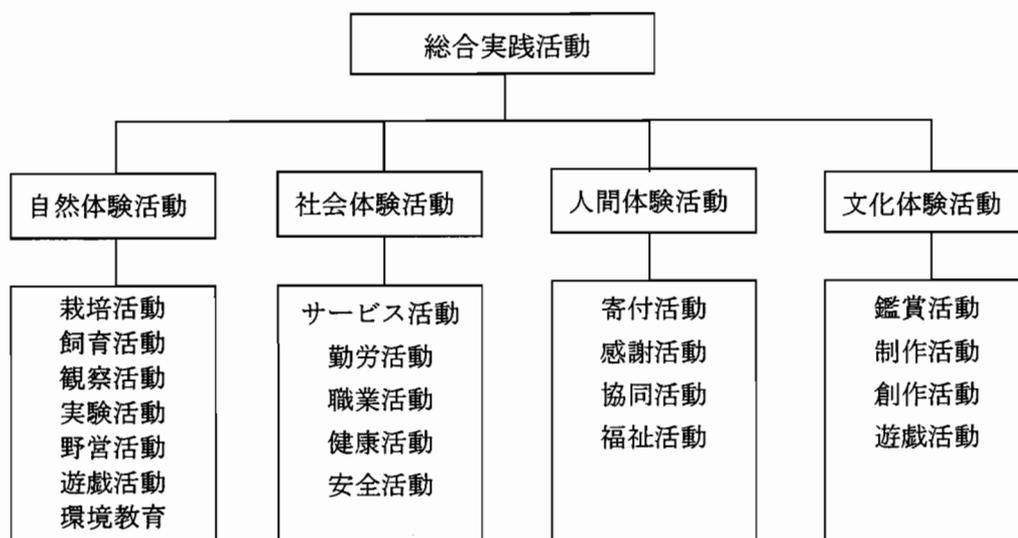


図 4-2 体験的学習活動の内容構成

²⁰ 本校の教務長のインタビューより、筆者が整理、まとめた。

「人間体験」という四つの領域によって体験的学習活動の内容が系統的に構成されている。さらに、この四つの領域の内容はより細分化されて、図4-2のように示されている。

このように、本校の総合実践活動は、「自然」「社会」「人間」「文化」などの広い視野に目を向け、そこに学習の素材を発見して、さまざまな体験的学習活動の展開を目指している。これらの体験的学習活動を中心とした総合実践活動は、教師主導の受動的な学習スタイルによってではなく、子どもたち一人一人の持つ思いや願いを大切にしながら、実施されている。こうして、自ら主体的に行動に表せるような自由な活動によって、子どもたち一人一人のよさや主体性が生じてくることが強調されているのである。

(2) 総合実践活動で育てる資質・能力

前述の考察から、本校では2001年に総合実践活動を実施し始めてから、試行錯誤の中で教師の創意工夫ある取り組みを求め、体験的学習活動が積極的に導入され、その結果、従来の学習活動ではできなかったさまざまな体験的学習活動に子どもたちが取り組んでいるということがわかった。一方、毎年学年末に一年間の総合実践活動を振りかえり、次年度の改善点を検討する際に、教師たちはさまざまな意見を発表したり、今年度の総合実践活動に対して納得できないところについて話し合ったりする。その中で、最も多く指摘されたのは、総合実践活動を通して具体的にどのような知識や能力を身につけさせるのかとい

表4-5 2007年度の総合実践活動で育てる資質・能力

	3-4 学年	5-6 学年
課題を発見する能力	さまざまな体験活動（子どもの興味・関心）から課題を見つける。	自分や集団の課題を見つける。
資料を調べる能力	さまざまな方法で情報を収集選択し、よりよい方法で主体的に解決する。	解決への見通しを持って活動し、必要な場合は計画を修正する。 的確な資料や取材先を見つけ、得た情報を吟味して取捨選択する。
コミュニケーション能力	友達の見解や考えを大切にしながら練り合う中で、互いの考えを深め合う。 自分を取り巻く人々のよさに気づき、それを自分の学びに取り入れる。	自分や相手の向上のため、また、自分の考えを練り直すために進んで人と交流する。 自分や相手の思いや願いをしっかりと伝えたり受け取ったりする。
表現する能力	考えたり調べたりしたことを、いろいろな方法を工夫して発表する。	聞き手、読み手に意見や主張が伝わるように効果的な方法を工夫して表す。 回りの人々や立場の違う人と理解し合いながらかかわる。

(注) 本校教師との話より、筆者が整理、作成。

う疑問である。これまで実施してきた総合実践活動は、ほとんどが教師たちによって作られたものであり、子どもたちはただ教師の指示どおりに体験的学習活動に取り組む形のものであった。そのため、総合実践活動が「体験主義」になりはしないかとの批判と反省が生じ、2006年から学校は子どもたちに育てたい力を明確に示した上で総合実践活動の授業を展開し、目的や内容を明確にした授業実践への改善を意図するようになった。たとえば、2007年度総合実践活動を通して育てる資質・能力を表4-5のように設定した。このように、総合実践活動で育てる資質・能力を具体的に設定することによって、実際の子どもの活動を観察し支援するとともに、一定の基準のもとに教育効果を判断することが可能になる。

3. Iタイプの研究校における授業の実際

(1) 単元実践事例の概要（2007年9月～11月）

単元名：秋を味わいながら、楽しもう（5年生）

① 単元設定の理由

近年北京市は経済発展につれて、都市の様子が大きく変貌してきた。道路の拡張・整備、高架橋や高層ビルの建築などで子どもたちの活動できる空間がどんどん減少している。さらに、子どもの親たちは仕事で忙しいので、放課後には一人ぼっちで家で過ごす子どもが多く、自然とかわるチャンスが明らかに少なくなっている。

また、これまでの長い間総合実践活動の学習テーマはほとんど教師によって設定されていたので、子どもたちも教師に頼りがちな傾向が強くなり、子どもたちは主体的、能動的に勉強する意欲や態度を低下させている。そこで、2008年から私たちは子どもたちの事情を考慮しながら、子どもたちに自分の学習テーマを設定する主導権を譲った。できれば、子どもたちに自分でやりたいことをさせて、自分たちの思い通りに学習活動を展開することを願っている。特に、総合実践活動を通して、学習活動の楽しさやみんなで成し遂げる成就感を味わい、子どもたちが個性や主体性や意欲や感性を存分に発揮できるような素地をつくっていけるようにしたい。以上のような考えに基づいて、本単元活動を展開することにした。

本単元活動のテーマを設定したきっかけは、子どもの話を聞いたことによる。

子どもA：あなたはどの季節が一番好きですか。

子どもB：もちろん秋ですよ。秋になると、青い空、さわやかな風、すごく心地よいですよ。

子どもC：そう、そう。秋が一番いい季節ですね。紅葉も見られるし、熱くない、寒くない、僕は大好きです。

子どもB：果物もたくさんありますね。今街にはあちらこちらで柿が売られている。大変おいしいです。

子どもC：来週お父さんが僕を連れて香山公園に紅葉を見に行くって。

子どもA：私も行きたい。秋を楽しみたいです。

このような、子どもたちの話を耳にしたことによって、私たちは子どもの興味・関心から出発し、

子どもの意見を尊重し、学習活動を展開することにした。

(教師のインタビューより)

この単元活動は子どもたちの願いに基づいて設定されたものである。5年生の総合実践活動を始めるのは、ちょうど秋の時期である。子どもたちは「秋が大好き」「柿が好き」「秋は収穫の季節だね」「秋で気持ちいい」というふうに意識的に秋の爽やかさや豊作を感じ、秋に対する課題意識を自然に高めていくのである。そして、教師が子どもたちの関心・興味から出発し、子どもたちの生活世界の実態に根ざした子どもたちの願いを考慮した上で、自然とのかかわりによって、体験重視の総合実践活動が展開されることになる。

②単元活動の設計

単元活動の目標：		子どもたちの学習活動		育てる資質・能力
①知識面：子どもたちの学習活動を通して、子どもたちの視線を教室から自然に移させ、秋にかかわる知識や季節としての特徴を認識、理解する。		①家庭や学校の周りの様子を見て、変化があるところに気づく。 ・葉っぱが黄色くなった。 ・学校の柿が赤くなった。 ・学校の木の葉が枯れ落ちた。 ・柿が虫に食べられた。 ・アリが食物を運んで、忙しくなったようです。 …		課題を発見する能力 ・実践力 ・観察力 ・思考力
②能力面：子どもが自ら本やインターネットを利用したり、資料を調べたり、収集したりすることによって、秋という季節に関する天気や植物、動物などの変化について観察力、思考力、実践力を培う。子どもの問題発見、問題解決能力、表現力、及び子ども同士の協調力やコミュニケーション能力を育てる。		②学校を出たり、公園に行ったり、町にある自然の変化に気づいたりする。 ・だんだん寒くなった。 ・果物がたくさんあったようです。 ・人々は朝と夜に厚着をする。 ・野菜もたくさんあったようです。 ・紅葉が赤くなった。 ・公園で名前を知らない虫をみた。 ・空を飛んでいる鳥が増えていたようです。 …		資料を調べる能力 ・情報収集力 ・情報処理力 ・情報発信力
③情意面：多様な学習活動によって、子どもたちが自然に親しみ、自然を体験、自然の美しさを感じる。自然と遊んだり、秋の楽しさに気づいたりすることによって、有益な知識を獲得し、国、社会、生活に対する関心を高め、環境を守る意識、健康を守る意識を自覚する。		秋について話す① (写真、ビデオ、資料を展示する) ①秋について子どもたちが話し合う。 ・子どもたちは自分が気づいたこと、収集した資料をみんなに話す。		コミュニケーション能力
秋を感じる	単元活動の導入 学習テーマと出会う。	みんな一緒に秋を見つけよう② ・香山に遠足に行く。 ・公園や学校の中で見た植物や動物の名前を調べてみる。 ・自然の中で木の葉っぱや実を集め、色や形などの視点から分類する。		課題を発見する能力 ・実践力 ・観察力 ・思考力
		みんなで作って見ましょう② ・秋の絵を描いたり、詩や作文を書いたりしてみる。 ・葉っぱを使って、友達と一緒にいろいろな遊びを体験する。 ↳本のしおり、落ち葉の貼り絵や、壁飾り、色紙で葉っぱを作るなど。 ・粘土を使っているいろいろな野菜や果物、動物などを作ってみる。		協調力 コミュニケーション力
秋を体験する	単元活動の組織 学習テーマと出会う。			

単元活動の展開とまとめ 秋を味わう	(秋に感じることで秋に体験することによって、秋に対する興味・関心のある5つの学習課題を見つけた。この5つの学習課題を追究することを通して、秋の楽しさを味わうことになる。) A. 秋の天気③ : 発表 ・秋の天気を描写する言葉や熟語を探してみる。 ・秋の天気の特徴を捉えてみる。 ・霜と露を形成する原因を調べてみる。 ↳ (「草船借箭」との関連) 身近な自然に対する関心を持つ B. 秋の植物③ : 発表 ・秋の花について調べる。 それらを作る人々の大変さを理解する ・秋の果物について調べる。 ・秋の野菜について調べる。 ・農作物について調べる。 農業の使用について関心を持つ C. 秋の動物③ : 発表 ・渡り鳥 (なぜ空に鳥が増えている) ・生活の周りの動物世界に気づく。 環境や動物を守る意識を持つ D. 秋の記念日② : 発表 ・中秋節 (旧暦の8月15日) それぞれの由来、風習について調べる。 ・重陽節 (旧暦の9月9日) ・教師デー (9月10日) ・建国記念日 (10月1日) 中国歴史について関心を持つ E. 秋の保健—「柿の魅力」③ : 発表 ・柿について調べる。 ・健康意識を作る。 ・基本的な健康知識を持つようにする。 自分の生活に関心を持つ	自分が関心を持つテーマについて、学習課題を設定し、調べたり追究する学習活動を展開する。	資料を調べる能力 ・情報収集力 ・情報処理力 ・情報発信力
		自分が調べたり体験したりしたことをまとめ、自分の考えを発表したり、友だちの考えと交流したりする。	問題解決能力 協調力 コミュニケーション能力 表現する能力

(注) 単元活動を展開する教師へのインタビューより、筆者作成。

以上の単元活動の設計に示されたように、この単元活動は大単元であり、さらに9つの小単元によって構成される。学習段階は3つにわけられ、「単元活動の導入」「単元活動の組織」「単元活動の展開とまとめ」である。

各学習段階においては、以下のような学習活動が展開される。

まず、「単元活動の導入」においては、子どもたちが教室をでて、秋を自ら見たり、自ら感じたりすることが大切である。こうして、子どもたちの興味・関心や主体的に追究していこうという意欲が自然に高まることになる。そして、子どもたちが学校の周りや公園に行き、秋を見たり、触れたり、季節の変化に気付いたりすることで、多くのことを感じたり考えたりすることができる。このように、子どもたちは体を動かし、五感を使い、体験することによって自ら問題意識や、学習することそのものの意味を実感し理解することができるのである。

次に、「単元活動の組織」においては、遠足、秋を探すこと、自然と遊ぶなどの体験活動を通して、子ども同士が一緒に秋について話す、描く、つくるなどの楽しい活動をし、驚いたり、感動したり、不思議に思ったり、自分なりの考えや気づきをさらに深めることが

主なねらいである。それらの体験活動をきっかけに、子どもたちが自分たちの日常生活に注目、自分と身近な人々、社会、自然とのかかわりを深め、さまざまな学習課題を見つけることができるようになっていく。

最後に、「単元活動の展開とまとめ」においては、子どもたちが自分の考えや気づきをさらに、「秋の天気」「秋の植物」「秋の動物」「秋の記念日」「秋の保健」という五つの学習課題にまとめ、それらを中心に追究することによって、学習を深化させていくことになる。この五つの学習課題は、それぞれ一つの小単元として構成され、子どもたちが自ら問題解決的な学習を展開する。それぞれの小単元においては、子どもたちが主体的に多様な調査活動に取り組んだり、さまざまな資料を探したりすることで、子どもたちに問題解決できる学び方や意欲を身につけさせることをねらいとしている。子どもたちが自分で問題を見つけ、その問題を解決していくことは、自分の考えを深め、困難にぶつかったとしても、それを解決することができる思考力、判断力、行動力など主体的に学ぶことができる力を身につけていくことも考えられる。そして、この五つの学習課題については、子どもたちがただ資料を調べ、発表をして終わるだけではなく、子どもたちの考えがそれぞれの学習課題からさらに深まっていく。たとえば、「秋の植物」についての学習活動の展開に基づいて、子どもたちが農薬との関連を考えることになった。中国では農薬の使用が氾濫していることが子どもたちに認識され、健康のためにどのように正確に農薬を使うか子どもたちが自覚的に意識し、考え始めた。また、「秋の動物」について調べる学習活動では、子どもたちが2003年に中国全土で猛威を振るったSARSのことを思い出した。そしてこれから人類の生活にかかわる環境、動物をどのように守るべきかについての追究学習が展開された。このような追究活動によって、子どもたちの国、社会、生活に対する関心を高め、環境を自覚的に守る意識を高めていくことができる。

(2) 具体的な単元活動の実際：「秋の保健—柿の魅力」

ここでは、「秋の保健—柿の魅力」という小単元を取り上げ、具体的に分析していく。

①小単元のねらい：秋の収穫物である柿に興味・関心を持ち、自ら問題を見つけ、身の回りの人々と関わり合いながら、主体的に追究活動を行い、問題解決能力を育てる。

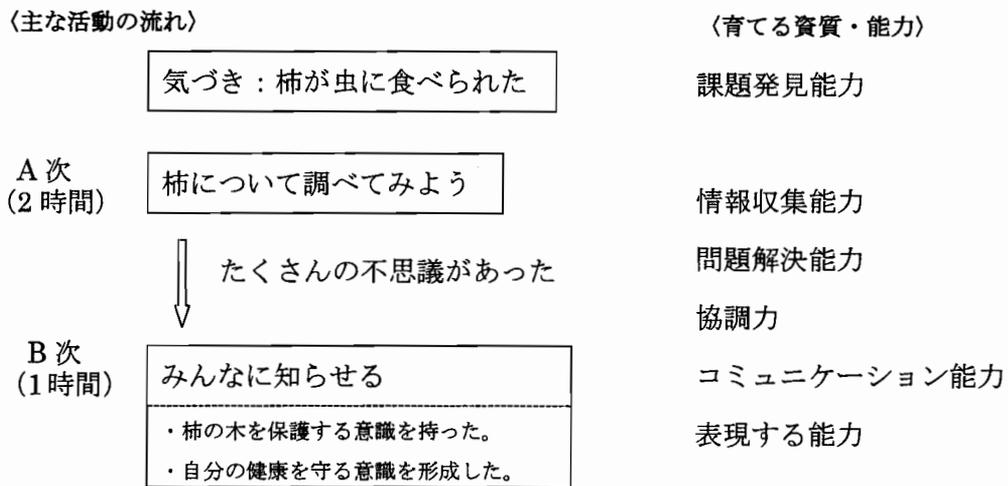
②小単元の具体的な目標：

I. 問題解決能力：

- i. 柿について自ら問題を持つことができる。
 - ii. 自分なりの研究活動を通して問題解決する資質や能力を育てることができる。
 - iii. うまく調べられなかったり、予想と違っていたりしてもほかの方法を考えて調べることができる。
- II. 学び方・考え方：
- i. 友達と協力して活動し、情報の収集・選択・活用、さまざまな表現の仕方などの能力を身につけることができる。
 - ii. いろいろな方法で情報を得ることができる。
- III. 主体性・表現力：
- i. 自分の活動を見直し、より主体的に取り組むことができる。
 - ii. 自分の考えを生き生きと表現できる。

③小単元の構成（3時間）：

この小単元は具体的に以下のような流れで構成される。



④具体的な学習活動の追究過程

A次 柿について調べてみよう

この単元を展開する前の「秋を感じる」学習段階で、子どもたちが校庭内の柿の木に興味・関心を持つようになった。その時、子どもたちは赤くて大きな柿が虫に食べられたことに気づいた。「どうしよう」「何をすればいいですか」子どもたちが次々と疑問を口にし始めた。

都市部で育てられてきた子どもたちは、柿の栽培や柿の成長についての知識や技術をほとんど知らない。そこで、子どもたちが互いに話し合った結果、柿の情報を集めようということになった。

子どもたちはインターネットで情報を収集し、学校図書館や書店に資料を調べにいった。調べることによって子どもたちは思いがけないことに気付いた。柿は子どもたちが毎日見

ている一番身近な食べ物の一つである。子どもたちは柿のことをよく知っていると思っていたが、調べていくうちに、柿の歴史、品種、柿の栄養価値、食べ方など全く知らなかった知識や情報をたくさん見つけた。「毎日毎日いつも食べている柿について、いかに自分の知らないことが多かったかに気づいて驚いた」と、子どもたちはまるで知らない世界へ足を踏み入れた時のように、驚いた。

しかし、子どもたちはインターネット、本などを調べても、柿の栽培や成長に関する確かな情報がなかなか得られない。インターネットや本の中に掲載されていることは主に柿の栄養価値や食べ方などだけである。子どもの周りに柿の栽培や成長の研究をしている農家は一軒もない。

そのため、子どもたちがグループに分かれ、学校の教師、校庭を世話する人、子どもの親、柿を販売する人に取材したが、子どもたちの疑問はなかなか解決できなかった。さらに、このとき子どもたちの意見が二つに分かれていた。「続けて追究していく」子どもと、「もう、ここまででいい」と思った子どもがいた。

「ここまででいい」と思った子どもに学習活動を続けて展開したくない理由を聞いたところ、「もう疲れた」「もうたくさん勉強した」「続けていても多分わからない」「誰に聞きに行けばいいのか分からない」などのさまざまな意見が出た。これらの意見を持つ子どもの中で、柿を販売する人に取材に行ったとき、柿を販売する人との間にトラブルが起こった子どもがいた。このことが子どもたちにかかなりのショックを与えたので、次の学習活動を続けたくない原因になったのかもしれない。その一方、「続けて追究していきたい」と思った子どもは、「ここまでではだめ」「まだわからない」「ほかの人に聞いてみれば」「わからなかったら、学校の柿はどうなるの」などの意見をだした。

子ども同士の間で二つの意見をぶつけ合い、議論した結果、「続けて追究していく」ことに決まった。子どもたちの相談により、4人の子どもが推薦され、北京市近郊の果樹園に取材に行くことになった。4人の子どもが片道2時間をかけて取材にいき、自分たちで粘り強く追究していくことによって、ようやく柿の栽培について調べることができた。

B次 みんなに知らせる

子どもたちはようやく苦労して収集した情報をみんなの前で発表し、それをみんなと共有することを決めた。そして、どのように相手に効果的に伝えるかについて子どもたちが考えた。理想的な発表といえば、どれも五感に訴えるものであり、視覚的に訴えるものが

多い。自分の考えを相手に分かりやすく、いきいきと伝えたい、自分の話について聞き手に問題意識を持ってほしいと願う子どもたちは、相手を意識した表現の形式を工夫した。発表会の中では子どもたちが多様な表現方法を活用した。

子どもたちが調べてきたことをグループに分かれて、①柿の成長過程、②柿の栽培、③柿の栄養価値、④柿の食用についての注意、⑤柿の食べ方、についてそれぞれに発表した。

前述のように、柿の成長と柿の栽培を全然知らなかった子どもたちは調査のために、わざわざ北京市近郊の果樹園に取材にいった。発表会では、子どもたちが取材によって得られた柿の成長過程と栽培に関する知識や情報を、模造紙に描いた絵を見せながら発表した。柿の種から柿の芽、柿の芽から小さな柿の木、小さな柿の木から枝にたくさん葉をつけた大きな柿の木、最後に果実ができるまでと、子どもたちは一つ一つの成長及び栽培段階を丁寧に説明し、発表した。最後に、柿は木の成長が遅いため、種をまいてから実がなるようになるまでには早くても3年、時には5、6年かかるそうだという話を聞いて、教室が湧き上がっていた。このように、子どもたちは他の子どもたちの発表によって自分が全然知らない知識や情報を得ることもできた。

また、柿の栄養価値について発表するグループに対して、「柿の食用についての注意」を発表するグループの子どもたちが、「柿は特性ある果物であるため、相性の悪い食べ物と一緒に食べない方がいい」というアドバイスをした。このグループは、7人の子どもが劇をつくり、演じた。子どもたちがそれぞれに柿役、物知り屋役、蟹役、さつまいも役、海苔役、わかめ役、お酒役を担当し、自分の役を演じながら、柿と一緒に食べられない原因について説明した。この話を聞いた子どもたちからは驚きの声が上がった。「本当ですか？注意しないと結石ができる？危ないよ！」と叫ぶ子どもたち。役者たちが柿の成分に基づき、「柿は体を冷やすのでたくさん食べてはいけない」、「柿には糖分が多いので食べ過ぎると虫歯になりやすいので、食べた後は歯磨きをしてください」などの注意を呼びかけた。それを聞いた子どもたちは「自分自身で健康を守る」という意識を高めることができた。

発表会において、子どもが各自で調べてきた資料を最大限に活用しながら、発表内容を相互に広げ合うとともに、理解や考えを互いに深めあおうとした。発表している場面で、発表者への質問がたくさん出されたので、相互に話し合い、補足しあった。

発表会の後、子どもたちが「柿の木を守ろう」ということを共通認識した。そのため、子どもたちが校庭内の柿の木の手入れや管理について話し合った。また、虫除けのために、子どもたちが白い石灰を水で溶かして柿の木に塗り付けた。

4. Iタイプの総合実践活動に関する考察

以上、Iタイプの総合実践活動の実践事例を見ていると、まるで一編の物語のようである。Iタイプの研究校においては子どもの興味・関心に基づいて、子どもの日常生活から学習課題を設定しており、これまでの教科知識を中心とした伝統的で画一的な授業に慣れ切っている子どもたちにとって、大変新鮮な感覚で受け止められているということが出来る。

したがって、本タイプの総合実践活動は、子どもたちが生活の中で直面する具体的な問題を取り上げ、それを子どもたちなりに自主的・連続的に追究していこうとする、子どもの主体的な学びの姿勢を育成するために、創造的に実践されていると考えられる。より具体的にいえば、本タイプの総合実践活動は、子どもたちの「個性」をより一層生かし伸ばすとともに、体験学習を重視するのである。また、子どもの主体的な問題解決能力を育てるため、学習内容や学習方法をより多く子どもたちに委ね、子どもたちの興味・関心から生まれる問題意識をねばり強く追究させることによって、次々と問題を解決する学習活動が展開されている。

以下では、「秋を味わいながら、楽しもう」という単元学習と関連づけながら、考察した結果から得られた示唆について述べていく。

第1は、身近な生活から子どもたちが主体的に問題を発見し、自ら学習課題を確立することによって、主体的に追究できるエネルギーや学びの楽しさが得られていることである。

一般的に教科学習は日常生活から遊離したものになることが多いのに対して、本タイプの総合実践活動は子どもの学習と日常生活とが直結しているのである。このように、総合実践活動では学びそのものが子どもの側に立つことになっている。子どもが身近な生活から学習課題を取り上げ、問題を発見、解決するために、自らの主体的な意欲・態度・行動などあらゆる能力を傾注して取り組んでいこうとする姿勢が強く見られる。

例えば、「秋を味わいながら、楽しもう」の単元においては、子どもたちの生活世界の実態に根ざした子どもたちの思いや願いに立脚した総合的な単元として成立している。そこでは、子どもたちが秋を学習の対象とした様々な体験活動を取り入れることを通して、多様な学習課題を見つけることができた。さらに、子どもたちが「見つけた」だけの秋に満足しないで、「秋の天気」「秋の植物」「秋の動物」「秋の記念日」「秋の保健」という五つの学習課題にまとめ、それらについて「調べ分かった」というところまで追究を深めることができた。

このように、子どもの興味・関心に基づき、学習課題を自分で決定し、そして意欲的、主体的に調べる学習活動によって、「できた・分かった」という学びの実感や楽しさを得ることができた。この学びの実感や楽しさがあれば、次の学習活動の展開や次の学習成果の獲得などを促進することができる。このような繰り返し続ける学びの過程が、「自主学习」を形成するプロセスの典型ともいえ、生涯学び続けるための基盤を作ることにもなる。

第2は、子どもたちが自主的・連続的に、粘り強く追究活動に取り組むことによって、切実な問題を解決するための活動過程が組織されていることである。

本タイプの総合実践活動は問題解決学習を中心とするものである。したがって、具体的な単元活動から見れば、Cタイプの総合実践活動のような単純な作業単元ではなく、学習主体である子どもが最初から最後まですべて自分の力で問題の事実を理解し、問題の解決方法を積極的に考えて行おうとする、問題解決単元として構成されている。まず、「秋を味わいながら、楽しもう」という単元活動にも見られるように、単元は三つの段階で活動過程を組織している。すなわち、「単元活動の導入」「単元活動の組織」「単元活動の展開とまとめ」である。「単元活動の導入」では、子どもの興味・関心から問題意識を喚起するような環境構成が行われている。「単元活動の組織」では、子どもの多様な体験活動によって問題を発見する環境が設定される。「単元活動の展開とまとめ」では、子どもたちが発見した問題を調査すること、そして学習成果の表現、子どもたちにとって実行可能な問題解決策の実践というように、子どもたちの興味・関心に応じた自主的・連続的な追究活動が展開されている。例えば、「秋の保健一柿の魅力」の小単元では、子どもたちが主体的に、粘り強く追究していくことによって、柿の木の手入れや管理、虫除けの方法など、切実な問題を解決するための方法を見つけ、実際的な行動を取るようになった。

このような問題解決までの子どもたちの自主的・連続的な学習活動は、教師によって系統的・意図的に設定され、組織されるものではなく、すべて子どもたち自らの興味・関心に基づいて、子ども自らが主体的に組織していくものとなっている。また、子どもたちの主体的な学習活動の展開を保障するために、単元活動の中で子どもたちの体験活動や表現活動が重視されている。例えば、遠足、観察、訪問、調査、討議、写真、ビデオ、絵図、演劇などが多様な体験活動や表現活動として積極的に取り入れられている。

第3は、総合実践活動を通して、子どもたちに育てたい資質や能力を明確に規定していることである。

本校の総合実践活動は問題解決を中心とする学習活動と体験的学習活動を積極的に取り

入れるとともに、子どもたちに育てたい資質・能力を明確に定めている。表4-4の中でも見られるように、問題解決のため、「課題を発見する能力」「資料を調べる能力」「コミュニケーション能力」「表現する能力」などの資質・能力を身につけることをねらいとしている。このように、教師の目の前にいる子どもたちに育てたい資質・能力を明確にした学習活動を展開することによって、明確な方向性を持った深まりと発展性を持ったものになっている。

したがって、総合実践活動を導入するにあたっては、何のために自校で教科学習のほかに、総合実践活動が必要であるのかということについて、子どもたちの実態を踏まえ、学習によって身につけるべき価値のある資質や能力といった教育内容をよく吟味し、検討することが必要である。このようにすれば、一人一人の子どもがそれぞれの自己実現を目指し、学習への目的意識を確立し、学習内容、学習方法を自己決定できるようになる。さらに、「秋の保健一柿の魅力」の小単元のように、教師の指導を効率化するために子どもたちをグループで学習させ、最後に発表をさせるという方法ではなく、子どもたちが自分の学習問題や学習方法、さらに情報収集方法や表現方法などという、学びのスタイルを自らの適性に応じて自己選択しながら個別的に学習し、その後相互に学習の成果を交流して、一つの学級文化としての共通理解を確立してことになった。このような形で、学習の主体者としての子どもたちの姿を具現化することができる。

第4節 Dタイプ（北京市三十五中学）の事例分析

Dタイプ（北京市三十五中学）の総合実践活動は、教科学習の発展的な内容として、教師が生徒の身近な生活から学習課題を設定し、生徒たちが自ら意欲的に活動し、自らの判断により自らの学びをコントロールしながら追究学習を進めて、豊かな人間形成を実現していくところに特色がある。本節では、Dタイプの中学校における総合実践活動の特色を明らかにするための検討を行う。

1. Dタイプの研究校の現状と教育目標²¹



北京市三十五中学は北京の月壇北街に位置する中学校である。学校は、1921年に創設された中高一貫校であるが、中学部と高校部が分けられ、独立した運営を行っている。閑静な住宅地域に囲まれた学校の敷地内には、二つの教学棟と小さいグラウンドがある。生徒たちが十分な活動空間をとることは困難であるが、生徒たち全体が向上し

ようとする意欲は旺盛である。

この学校では、校訓として「誠真」「勇毅」「勤美」「嚴実」を掲げており、「生徒の全面的発達」という基本的な教育理念から、「個性を発揮させ、生涯学習、生涯にわたって発展できる人間」を育成することを標榜している。このような生徒たちを育成するために、学校は、2004年9月から基礎教育の改革を本格的に推進しており、教師の教育観や教育的行為及び生徒の学習観や学習的行為の変容を具体的な教育目標として目指している。この点について、以下のように述べている。

「教学とは、教師の教えと生徒の学びを統一することである。そして、教えと学びの統一を形成するための交流活動が必要となっている。つまり、教師と生徒の交流、生徒同士の交流によって、互いに成長を促し、共同的に発展する教育活動が教学である。教師と生徒が教育的過程を共に体験し、問題を共に発見し、教育成果を共同的に享受することを目指す。そのため、新しい教育改革は、以前のような受動的な学習から主体的な学習へと生

²¹ 学校のホームページは以下の URL よりアクセスできる。(http://www.bjyzhzhx.org/)

徒たちの学習様式を改善することを提唱する。『自主学習』、『探究学習』、『協同学習』、『総合学習』などの多様な学習形態を求める教育活動のねらいは、生徒の主体的な学びを実現することである。新しい教育改革は、伝統的な教師の教えから、生徒たち自らの学びに変えることを実現し、教師と生徒がお互いに学び合うことによって、本当の『学びの共同体』をつくることを求めるのである²²。

このように、本校の教育目標は、教師の働きかけと生徒の主体的な学びを重視しながら、学びのネットワークを築いていくところにそのねらいがあるとしている。また、本校の考える「学び」は、単に新たな知識を理解したり、技能を習得したりすることだけにとどまるものではない。「学び」とは、教師の意図的なはたらきかけによって、出会った人やこと、ものを自分の中に取り入れ、関係づけ、意味づけて、自分なりの考えをつくりあげていく学習過程であるとしている²³。学校という集団の中での生徒同士や生徒と教師の間の相互関係的な教育活動として展開されているからこそ、共に認め合い、教え合い、励まし合いながら、学びを深め合うことができると考えられている。

2. Dタイプの研究校における総合実践活動の位置づけ

(1) 総合実践活動の導入

この学校は 2005 年に北京市西城区教育委員会の委嘱によって総合実践活動の研究開発校として指定された。そのため、多大な熱意で、総合実践活動の導入に着手し、以下のよう手順で、総合実践活動の導入への対応を実施した。

① 総合実践活動が導入されるための前期準備

ア. 2005 年 6 月に、総合実践活動のプロジェクト・チームを編成した。プロジェクト・チームのメンバーは 5 人で構成され、その内訳は教務長 1 人、学級担任 2 人、教科担任 2 人であった。

イ. 2005 年 6 月から 8 月までの間、プロジェクト・チームは、総合実践活動に関する本や資料を収集、検討し、専門家の意見を聞くことなどを通して、総合実践活動のイメージ作りを行った。そして、総合実践活動の先進校の教師と懇談し、本校の生徒たちの状況を踏まえ、「総合実践活動の実施案」を作成した。

ウ. 2005 年 8 月に、学校全体の「教職工大会」において、プロジェクト・チーム・メン

²² 学校の「2006 年－2007 年の年度工作報告」による。

²³ 本校の教師へのインタビューによる。

バーは、総合実践活動の導入準備について報告するとともに、各教師から学習テーマの提出を求めた。

②総合実践活動が導入されるための後期準備

ア．オリエンテーション段階

2005年9月に、中学3年生を除く²⁴、中学1年生と2年生に対して学年ごとに、総合実践活動のオリエンテーションを開いた。そこで、プロジェクト・チームが総合実践活動の授業について具体的に説明をした。また、各学年の各教師が自分で申告した学習テーマについて、それぞれ紹介した。

イ．テーマ選択、グループ分けの段階

まず生徒たちが各自テーマを自由に選択できるようにすると、各テーマを選択する生徒の人数に偏りが生じた。そこで、生徒が選択した第1回目の結果を公開し、生徒たちそれぞれに考えさせた。そうすると、実態に応じて主体的に考え、自主的にほかのテーマに変えるという生徒も少なくなかった。その後、第2回目の自由選択を実施し、そこで出てきた生徒の人数を担当教師が受け入れて、グループが分けられた。どうしても調整できない場合は、再度生徒と相談し、個別的に調整することとした。あくまで強制しないで、生徒の自主性を重んじながら、テーマの決定へと進めていった。

ウ．授業実施場所を決める段階

プロジェクト・チームが各グループの生徒数と教師の授業の特色によって、授業を実施する場所を決めた。2005年10月に、総合実践活動の授業が正式に開始された。

(2)教育課程における総合実践活動の位置づけ

この学校の教育課程における総合実践活動は三つの役割を担っている。それは図4-3のとおりである。

一つ目は、総合実践活動は教科学習の発展、深化として展開されることである。二つ目は、総合実践活動は、生徒たちが主体的に学習できる関心・意欲・態度を育てることである。三つ目は、総合実践活動は、具体的な操作活動によって、生徒たちの実践能力、創造力を高めることである。

では、なぜ本校の総合実践活動はこれらの役割を果たさなければならないのだろうか。

²⁴ 本校では中学3年生が総合実践活動を設置しない。

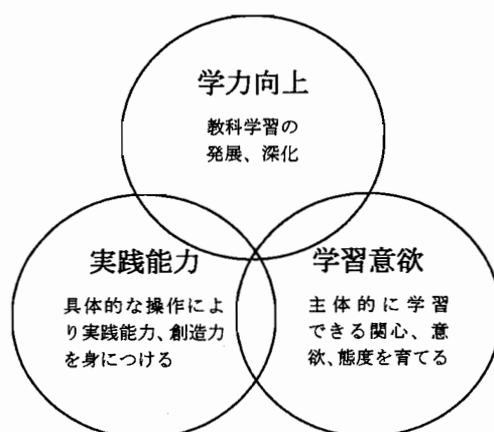


図 4-3 教育課程における総合実践活動の位置づけ

その理由について教師が以下のように指摘している²⁵。

①本校は中等学校として高等学校とは別の運営であり、厳しい受験競争のなか高校への入学率を上げなければならず、総合実践活動は教科学習の発展、深化となる「学力向上」を目指して取り組む必要がある。

②学力を一方向的に重視すれば、生徒の学びの意欲が失われるという心配がある。総合実践活動の授業を通して「学習意欲」を高めることで、生徒たちが生き生きと学習する元気な姿を実現させたいからである。

③教師が主導的な教育活動を展開する学校教育においては、生徒たちにとって、「学び」は、「知識の学び」として教科書の中に限られたものだと認識されていることが多い。そこでは、生徒たちが自ら情報を発見、処理する能力、社会、日常生活に主体的に対応できる「実践能力」が明らかに欠けている。そのため、生徒の主体的な実践能力の育成が目前の急務とされている。

以上のように、本校では、「学力向上」「学習意欲」「実践能力」を図るために総合実践活動が位置づけられている。そのため、総合実践活動の学習テーマは、上述の役割を実現することを中心に設定されている。表 4-6 は、2007 年 9 月－2008 年 1 月の中学 2 年生の学習テーマを示したものである。1-4 は、生徒たちの「実践能力」を重視する学習テーマである。5-22 は、生徒たちの主体的な追究活動を通して「学習意欲」を高め、学習方法を身につけることを重視した学習テーマである。「4 中国料理」以外の学習テーマは、すべて教科学習と関連しており、教科学習の発展・深化として位置づけられるものである。

²⁵ 教師のインタビューより、筆者がまとめた。

表 4-6 2007 年 9 月 - 2008 年 1 月における中学 2 年生の学習テーマ

NO	学習テーマ	関連 教科	人数	NO	学習テーマ	関連 教科	人数
1	ロボット	物理	12	12	宋詞に接する	国語	10
2	電子制作	物理	13	13	『馨遠』文学社	国語	11
3	工芸坊	美術	17	14	数学の思想及び方法	数学	13
4	中国料理	—	16	15	交際英語	英語	36
5	物理学習：自分の目で世界を見る	物理	13	16	英語ボランティア	英語	13
6	電子番組制作	情報 技術	12	17	旅行英語	英語	12
7	体力トレーニング	体育	15	18	北京の水資源	地理	11
8	エアロビクス体操	体育	11	19	『阜景』文化街	歴史	12
9	漫画世界	美術	17	20	毛沢東研究のシリーズ	思想 品德	8
10	音楽の不思議	音楽	19	21	生物世界	生物	12
11	映画鑑賞	国語	20	22	『五壇』の再訪問	歴史	11

以上のことから、本校の総合実践活動においては、学びのネットワークを築いていくことを実現するために、単一の教科学習と統合したり関連づけたりする学習活動や、学校で身につけた知識・技能を社会や日常生活での具体的な操作能力と結びつけ、実践能力を促進する学習活動、さらに、生徒たちの学びの意欲を高め、主体的な学びの姿を育成する学習活動が進められているといえる。

3. Dタイプの研究校における授業の実際

(1) 単元実践事例の概要 (2007 年 9 月～12 月)

単元名：美を広げ、デザインする (中学 2 年生)

① 単元設定の理由

美術科において最も大切なことは、創造的に活動していくことである。生徒たちが作品をつくる学習活動を通して、自分の個性、思い、考えを表現し、さらに、周りの環境と調和することによって、創造的に、美しい作品を生み出すことができる。その過程において、生徒たちの価値観を高め、自らの表現や活動、そして生き生きとした生活をデザインしようとする生徒を育てたい。

現在情報技術の進歩で、3次元コンピュータ・グラフィックスの画質はどんどん美しくなり、より現実に近い映像が見られ、精巧なキャラクター・デザインや華やかな色彩に触れる機会が多くなった。しかし、これによって、発信されたものをただ受け取るだけになりがちであり、生徒たちの表

現力、想像力は、均質化・画一化する傾向が見られるという問題もある。人は自らの体験や観察を繰り返すことで美しさを見つけようとするため、実際にものをつくる体験が必要である。生徒たちがその造形体験を通して、美を敏感に捉える心や、過去の経験から培った美しさの記憶を呼び起したり、新しい表現技能を自ら積極的に身につけていこうとする姿が見られるようになる。

また、身の回りから社会へ、広く美を求める体験活動は、社会の動きや人々の意識などと深く関連しながら生み出され、身近な人・こと・ものから美に対する考え方を広げることとなる。このような身の回りから社会へ、生涯にわたって美しいものに憧れ、美しいものを求めていこうとする動きこそ、生徒たちの主体的な学びにつながるものであると考える。そのため、美術教師である私の性分であるかもしれないが、私がいつも身近にあるものの素朴さや美しさに強く惹かれるので、学習教材もいつも生徒の身近にあるものから選択するようにしている。

したがって、本単元では、様々な美術品を制作することによって、生徒たちが美に対する認識、深さ、良さを感受する心を養うことを目的とする。

(教師のインタビューより)

この単元は美術科を中心に展開されている。美術科を中心とする活動内容を持つ総合実践活動の価値に注目した美術教師が、身近なものを学習材として、生徒の自分なりの考えや表現をつくりあげていく創造的な学習過程を重視するのである。このような創造的な学習過程に本気で取り組む生徒が、自ら学びの意欲を育み、主体的に学び方を身につけることができるようになっていくと考えられる。

②単元活動の構成

本単元活動は以下のように構成されている。

<p>単元目標：</p> <p>①身近な題材を活用するために生徒一人一人の思いや良さを発揮させ、創造的な楽しさを味わわせる。</p> <p>②材料や用具の使い方、技術の基礎を系統的、発展的に身につけさせ、創造活動の基礎となる能力を伸ばす。</p> <p>③お互いの作品の鑑賞を通して、自分のよさや友達によさに気づかせ次の作品への意欲を持たせる。</p> <p>④美術作品を愛好する心、生活の中に美的な考えを生かそうとする心を育てる。</p>				
<p>単元活動の展開（20時間）：</p>				
単元活動の各段階	各段階の目的	各小単元	各小単元の活動内容	各小単元の時間数
美との出会い	表現していく学習材を知り、それを制作するために、自分なりに学習材の魅力を見出し、基礎的な知識や基本的な技能を考え、主体的に創作していく資質や能力を習得することを旨とする。	<p>①折り紙</p> 	色紙などでいろいろな形を作り美しい作品を表現する	4時間

美のふかまり	自分の作りたい作品について具体的なイメージを抱き、これまで習得した知識や技術、及び獲得した各種の情報、さらに他人との交流の中で、自分の表現方法を確立しようとする資質や能力を目指す。	②中国結び 	中国の伝統文化である中国結びの由来を理解し、基本的な作り方を学ぶ	3時間
		③木工 	木製品の制作、機能に合わせた材料を使って、作品を制作する	3時間
		④刺繍 	刺繍に関わる基本的な知識及び技術を身につけ、立体的な画面を感じることでできる平面構成を行う	4時間
		⑤陶芸 	陶芸の作り方を身につけ、経験、願望、空想から心象世界を表現する多様な絵を描く	3時間
		⑥パレットの制作 	パレットをデザインし、自分の思いを込めた作品を作り、いままでの経験や知識を生かして表現する	3時間
美のひろがり	自分の表現方法を見直すとともに、他者の表現も自分の中に取り入れ、互いに認め合い、共に活動する喜びを感じようとする資質や能力を目指す。			

(注) 単元活動を展開する教師のインタビューをもとに、筆者作成。

この単元は3つの学習段階において育成すべき生徒たちの資質、能力を示している。「美との出会い」「美のふかまり」「美のひろがり」の3段階からなる生徒たちの創造的な表現活動を通して、より美しいものに憧れ、美を求め続けることのできる生徒を育成することがねらいである。

まず、生徒たちが美と出会うことで、美を敏感に捉える心や、過去の経験から培った美しさの記憶を呼び起こすことができる。そして、生徒の思いを表現したいという創造的な意欲は、多くの体験があってこそ自然にわき起こってくる。その後、自分の思いを色や形で表現することを自ら積極的に求め、新しい表現方法や技能を身につけていこうとする姿が見られるようになることが期待されている。

次に、自らの表現をより美しく、より価値あるものにしようとする生徒たちが、本物の

作品をつくることを通して、美に対する追究活動を深めていくのである。そこで、生徒一人ひとりが、今まで感じなかった美しい表現に魅せられたり、よりよい表現をしてみようという思いを抱いたりする。そのため、美しさを感じ、美しさを求めることができているかについて、常に自分自身を見つめ問い直すための、さまざまな試行錯誤や振り返りを行いながら、自らの表現を深めていくための創意工夫を生かす学習活動が行われる。そして、自分の身のまわりにある人やもの、こととのかかわりを深めながら、表現するために必要な知識や技能を獲得していくのである。このようにして、生徒たちは、自分の表現方法を確立するとともに、よりよい表現をめざすための追究活動をさらに深めていくことができるのである。

最後に、創造的な表現活動を通して最も大切なことは、つくられた作品によって自分の思いが伝わり他者からの共感を呼ぶことである。そのためには、生徒自分の作品だけではなく、他人の作品への感受性を高めることも必要である。つまり、創造的な表現活動において、生徒一人だけではなく、仲間と一緒に追究した楽しさや美しさを共有するとともに、互いに認め合い、思いを表現しあい作品の美しさを互いに高め合うことが大切である。また、本単元を構成する6つの各小単元（①折り紙、②中国結び、③木工、④刺繍、⑤陶芸、⑥バレッタの制作）を見ると、これらの美術作品は、すべて身近な生活の中に見られるものである。それは、生徒たちが身近な生活の中にある美に目を向け、自分のアイデアや創意工夫を加え、生活の中で活用し、生涯にわたってその美しさを主体的に追究していくことを目指すためである。生徒たちは、美が生活に密着した存在であることを知り、生活を豊かにし心に潤いを与えるものであることを、表現された思いを通して実感することができる。したがって、思いを込めて表現した作品を自然や身近な生活環境と結び付けていくことによって、生徒たちはさらに美しさへの意識を広げ深めていくことが求められる。こうして、生徒たちが身の回りから社会へ、美しいものを主体的に求め、さらに生涯にわたって美しいものに憧れ、美的感覚を磨き高めていくことができるようになることが、本単元では目指されているのである。

(2) 具体的な単元活動の実際

ここでは、3時間の構成とする単元活動：「バレッタの制作」を中心に考察を行いたい。

①単元の指導計画（3時間）

単元活動：バレッタの制作				
単元目標： ①バレッタに見られるアクセサリとしての実用性を理解する。身のまわりのものから美を見いだすことができる。 ②樹脂粘土でバレッタをつくるためのスキルを身につける。 ③自分の心に描いた美への思いを表現する主体的、創造的な学習活動を展開する。				
	授業 時数	生徒たちの学習活動	学習活動の意図	教師の はたらきかけ
美との 出会い	1 時間 目	1 教師より提示される、多くのきれいなバレッタを見る。	◆生徒たちはバレッタの形、色などについて直観的に認識し、意欲的に作品をつくる。	◎「君たち自身で綺麗なバレッタをつくってみれば」と投げかける。
美の ふかまり	2 時間 目	2 自分が創作したい作品を考える。 (思いを表現するスケッチを描く)	◆想像力や感性を働かせて、五感を通して感じたこと、考えたことを豊かに表現する。	◎生徒の作品を見ることで、身の回りにある材料を思い出し、生徒の作品に合わせる素材を提案する。
		3 作品を生き生きと表現するための材料を考える	◆自分の考案した作品の特性について、その美しさを表現することのできる材料を選ぶための判断力を磨く。	◎様々な素材の加工方法や表現手法などについてアドバイスする。必要に応じて文書をつくり、活用できるように教室に掲示する。
美の ひろがり	3 時間 目	4 材料を選び、使いこなすまで工夫する	◆身につけた知識や技能を目的に応じて複合的に活用し、主体的に発揮する。	◎生徒と一緒に喜びを分かち合い、生徒の作品について評価する。
		5 思いを表現する作品を創造的に つくる	◆表現意図に合う多様な表現方法を創意工夫し、自分の思いを込めた作品を創造的に、美しくつくる。	◎身の回りにある作品やものに対する興味・関心をさらに高めていくことを呼びかける。
		6 思いを込めて出来上がった作品を 発表する	◆互いに鑑賞することによって、作品の美しさ、感動や喜びを共有するとともに、互いに認め合う。	
		7 同じ材料或は異なる材料で多様な作品をつくってみることを促す	◆新たな課題が生まれるように、よりよい表現をめざす。	

(注) 本単元の授業案に基づいて筆者作成（節略あり）。

②具体的な学習課題の追究過程

教師が意図的に、スクリーンに写している各種のバレッタの写真を見せると、生徒たちは早速、自分たちでもきれいなバレッタをつくってみたいという興味・関心を示した。ここまでで、いくつかの単元活動において様々な作品をつくることを通して、生徒たちはそれぞれに大きな感銘を受けてきた。一つ一つの作品が美しい芸術品であるのだが、むしろ作品の中に込められた生徒たちの思いや、想像力、表現力がなにより素晴らしいのである。

「私もそのような素敵なお品を作りたい」という思いがさらに強くなり、積極的、意欲的に学習活動を展開することになった。

「私がつくるバレッタの形はどんなだろうか」「どんな素材で作ればいいのか」「色や形はどのように効果的に表現されるか」などのような思いが、生徒の頭の中に自然に生まれてくる。これは、ここまでの単元学習で主体的な学習活動を展開したことによって獲得されたものである。また、中学2年生のこの時期には、美術科に関わる色彩、創作、表現などの基本的な知識や技能を定着させることができるため、本単元は「バレッタをどのようにつくっていかうか」「何から順番につくっていかうか」と作品の完成をイメージしながら、制作に関する材料や技法、手順を生徒たち自身で考える。つまり、バレッタのデザインから、材料の準備、制作の過程をすべて生徒自身がコーディネートしていくのである。以下は本単元において生徒たちが創造的な制作活動を展開した全過程である。

ア. 自分が表現したい作品はこれだ

ショッピングで様々なきれいなバレッタを買えるが、自分の手で市販より綺麗なバレッタ、さらに自分の思いを込めて表現するバレッタを作りたいという意識のある生徒たちである。まず生徒たちは作品づくりの方向性、そして作品づくりへのイメージを深めるため、思いを表現するためのテーマと、テーマを表現するために必要な技法などについて考えた。そこで、生徒一人一人が表現しようとする作品をイメージし、紙にバレッタのスケッチを描いてみた。途中で何度も頭を抱えて考え込んでいる生徒たち、描いたバレッタのスケッチに何度も手を入れる生徒たち、他の生徒のスケッチからヒントを得て、自分の作品のイメージを見出し、再度より気持ちのこもった作品を作ろうとする生徒の姿がそれぞれに見られた。生徒たちの主体的な行動、主体的な意見交流によって、美を感じとることの心地よさや素晴らしさに気づき、美しさを求めることが、常に自分自身を見つめ問い直すことになる。その中で、生徒たちの思いが徐々に色や形になって表れてきて、イメージした作品のスケッチが出来上がった。自分の思いを、小さなバレッタという限られた空間の中で、表現するための設計図に、生徒たちは強い魅力を感じた。

イ. デザインした作品に合った素材を探してみよう

生徒たちのイメージを表現したスケッチに照らして、本物のバレッタをつくることになる。しかし、「自分の作品に合う素材は何がよいか」「大きさはどれくらいにできるのか」

「色はつけられるのか」と疑問符だらけの生徒たちである。生徒たちがデザインしたパレットはそれぞれの特性を持つため、自分のパレットの色彩、質感などを効果的に表現できる材料を選びたい。先生が提示してくれたパレットの写真や、生徒たち自身の経験から、現在市販されているパレットは、ビーズ、リボン、毛糸、布、プラスチック、粘土、天然石など、たくさんの素材でつくられていることを知っていた。しかし、プラスチックと天然石は固くて、特別な機械で加工する必要があるため、生徒たちにとっては決して手軽に使えるものではない。ビーズ、リボンは飾り物として使えるが、毛糸や布の生地は柔らかくて、作品を一定の形に整えるまでが難しい。「自分の作品に合う素材は一体何なのか」と、生徒たちがなかなか決められない状況の中で、教師の一言で生徒たちの悩みが解決された。当時、北京市の多数の中学校で「ものづくり」という学習活動が盛んに行われていた。ある中学校が樹脂粘土でたくさん思いがけないほどのおしゃれな作品をつくったことが、公開授業の参観にいった先生たちを驚かせた。その経験を思い出した教師は、「樹脂粘土でパレットをつくってみてはどうか」というアドバイスをした。早速、生徒たちはインターネットで樹脂粘土に関する情報を調べ、柔軟性や弾力性、そして透明感がある樹脂粘土は、きめが細かく、仕上がりが滑らかな特徴があることが分かった。さらに、樹脂粘土で作上げた作品がインターネットで数多く掲載されている。それに対して生徒たちが強い関心を持ち、樹脂粘土でパレットをつくってみることが決まった。

ウ. 樹脂粘土で模様をつくることを工夫する

樹脂粘土で作品をつくるのは初めてであるため、生徒たちは樹脂粘土の扱い方を工夫しなければならない。売店から購入してきた樹脂粘土は普通の粘土より軟らかく、しかも色は「白、黄、赤、緑」に限られている。その色だけでは、生徒たちがデザインした作品に自分の思い通りの豊かな表現をほどこすことができない。「とにかく樹脂粘土を使いこなすまで様々な工夫をしなければならない」と、思いきって行動を始めた生徒たちである。まず、生徒たちは樹脂粘土をつかって、形が整えられるように工夫した。いくらか練習することによって、生徒たちが樹脂粘土の質感や特性について手触りでだんだん捉えられるようになった。樹脂粘土は滑らかでかなり伸ばしやすい素材であり、柔らかな感じを表現することに適するものであると生徒たちは感じた。次に、購入した樹脂粘土の色が少なく、単調であるため、生徒たちが調べる中で絵具を直接に樹脂粘土につければ、さまざまな色の樹脂粘土が出来上がることが分かった。そこで、生徒たちが美術科で身につけた配色の

方法をもとに、いろいろな工夫によって自分のほしい色の取り合わせが上手にできるようになった。さて、ここから一番難しいのは、作品の模様を表現することである。小さなパレットの金具の上に生徒がデザインした作品は実に様々な模様があり、「樹脂粘土でその模様を再現することができるだろうか」と生徒たちは新たな疑問を感じた。しかし、生徒たちは一つの樹脂粘土を、他の色の樹脂粘土につけたり、巻いたり、或は何本もの色の違う樹脂粘土を重ね合わせたりして、さまざまな技法を駆使し、ようやく自分たちのイメージに合うような模様が作られた。このように、生徒たちはいろいろな工夫をし、思いを込めた作品を試行錯誤しながら夢中になって制作していった。

エ. 作品の美しさ、喜びをみんなで共有する

生徒たちは、さまざまな試行錯誤の中で、自らの思いを自分たち独自の色と形で表現する多様な方法を見つけることができた。樹脂粘土を駆使して自分の納得のいく作品を創造的に美しく表現することができた。そして、教師は自分の思いを込めて表現できた作品について語る場面を設定した。これは、生徒たちが意欲的、創造的に制作した作品を互いに鑑賞することによって、作品の美しさ、喜びを共有するとともに、互いに認め合うことを目的とするものである。生徒たちがみんなの前で、自分の出来上がった作品について一人一人の思いをゆっくり語っている様子は、あたかも一つ一つのストーリーが生み出されているようである。すべての生徒が、自分の作品は意味があるものだ実感することができた。そして、もっと美しく、自分の思いをもっと何かで表現したいという考えが芽生えてきた。

また、本單元だけではなく、これまでに生徒たちが作った作品を、展示する展覧会が美術教室で行われた。もっと多くの生徒たちに作品の中に込めた思いを伝え、美を感じてもらい、美を愛する、美を作る気持ちが広がるようにとの願いが込められている。

写真 生徒たちが作った作品



(中国結びで作った作品)



(毛糸で作った作品)





(樹脂粘土で作った作品)

4. Dタイプの総合実践活動に関する考察

以上、Dタイプの総合実践活動の特色は、単一の教科学習と関連づけながら、教科学習の延長線にあるものとして展開されていることである。具体的な実践事例についての検討によって、本タイプの総合実践活動は美術科を中心に展開され、生徒たちの意欲的・主体的な学習活動を促すとともに、美術科の学習を発展、深化させようとするものであることが明らかになった。

本タイプの総合実践活動では、学習課題が教師によって設定され、生徒たちが自身から生まれてくる必要や欲求を自主的・自発的に実現していこうとする点で、Cタイプの総合実践活動と同様な傾向が見られる。ただし、本タイプの総合実践活動は、生徒たちの学習意欲の向上、教科学習の発展・深化、実践能力の強化という3つの条件を満たしており、いわゆる「一石三鳥」の役割を果たしているといえることができる。

以下、「バレッタの制作」と関連づけて、本タイプの総合実践活動が果たしたその3つの役割を踏まえ、得られる知見について説明していく。

第1は、生徒たちの主体的、創造的な学習活動によって、生徒たちの「主体的に学びたい」という意欲・態度を形成できているということである。

「バレッタの制作」の単元活動は、生徒たちの「素敵なバレッタを作りたい」という素朴で素直な思いから始まったものである。その素朴で素直な思いには、生徒たちの自ら如何に学ぶべきかという根本的な問いが含まれている。言い換えれば、生徒たちの自らの創造的な表現活動を通して、学びの意味を主体化し、自分自身の思いを実現したいという欲求の意識化である。そこでは、生徒たちが「どんな形がいいのか」「どんな素材がいいのか」「どんな色がいいのか」などの問いを吟味しながら、主体的に追究する学習過程が構成さ

れている。生徒たちが素敵なバレッタをつくるための実際的な体験活動によって、これまで教科学習や生活の中で学んだ知識や理論を実感を伴って理解し、自分の学びを促進させるプロセスが実現されているのである。生徒たちが自分で身体を動かして、試行錯誤を繰り返しながら解決方法を探究することを通して、自ら主体的・創造的に取り組む態度、一つのものに取り組む集中力や忍耐力、他と協調する態度を醸成することができており、作品が完成した際の喜びや達成感を味わうこともできている。

このように、生徒たちが自分の思いを込めた作品を創造的に作ることができるようになることによって、学習活動を一層積極的に進めようとする意欲、最後までやり遂げることができるという自信を生徒たちが感じ取り、様々な学習に自ら関与し参加していくための態度を形成することができているのである。

第2は、教師が設定した美術科を中心とした活動過程から生まれてくる必要や欲求を、生徒たちが自主的、自発的に実現していくことによって、教科学習にかかわる基礎的な能力を身につけることができているということである。

本単元は美術科を中心に、生徒たちが自らの中に生じてくる必要や欲求を作業的・表現的活動によって実現していくことを中心に展開されている。ただし、そこでただ生徒たちに任せ、単純な作業単元を構成するのではなく、美術科にかかわる基礎的な知識と基本的な技能を身につけることができるようにするための適切な支援が行われている。例えば、「バレッタの制作」という単元に見られるように、バレッタを作るためのデザイン、配色、素材選択などの学習活動を展開する際に、美術科と関連する知識、技能の習得場面がたくさん含まれていることがうかがえる。例えば、バレッタをデザインする時、直線、曲線の交錯した抽象的な模様を表現するための基本的な知識や技能、配色に関する補色関係やトーン、そして配色の美しさを追究する態度などを習得することができる。また、生徒の趣向、能力に応じて、バレッタの形を作るときの分割や配置、繰り返しのバランス感覚やリズム感覚、そして美しい色彩を表現しようとする美的感覚を養うことができる。このような基本的な知識、技能、そして態度を含む学習活動は美術科の発展・深化として捉えることができる。

第3は、ものをつくるための体験的な学習活動を通して、生徒たちの社会、日常生活に主体的に対応できる実践的な能力を育成することや、豊かな人間性を実現するという教育効果が期待できるということである。

これまでの学校教育は教師によって知識を教え込む知識偏重の教育に偏っていたため、

生徒たちの生活や社会の中での直接的な体験的な学習活動が少なくなっている。これによって、生徒たちは、身体の発達問題から始まり、人格や価値観の形成に至るまで様々な危機に直面している。これらの問題を解決するために、本タイプの総合実践活動においては、ものをつくるための体験的な学習活動を中心として、生徒たちの実践的な能力の育成を重視されている。そこでは、生徒たちが手、身体、頭を使って、感じたり、知ったり、共感しながら、実践的な能力や創造力を身につけていっている。そして、生徒たちが手や身体そして頭を使ってものをつくる活動は、生活や社会に根づいた生産体験活動になり、豊かな人間形成を実現することへとつながっていっているのである。

とりわけ「バレッタの制作」という単元活動に見られたとおり、生徒たちがきれいなバレッタをつくるために、創意工夫、思考力、想像力、表現力、創造力、協調力など、人間としてのすばらしい知恵や資質・能力を総動員して活動に取り組んでいる。そしてそこでつくられる作品は、ただの物体ではなく、生徒たちの知的、情意的、身体的などの発達が統合されることによって、出来上がってきたものである。このように知的、情意的、身体的な発達が統合され総合されることは、生徒たちの全面的な発達を促し、豊かな人間形成に深く関与していくことになる。そして、ものづくり学習活動は、知識の獲得だけにとらわれがちな生徒たちの学習観を大きく転換することへと発展していくのである。

第5節 Eタイプ（北京市裕中中学）の事例分析

Eタイプ（北京市裕中中学）の総合実践活動は、教科間の相互関連を重視するとともに、生徒たちが各教科学習の中で学んだ知識・技能を総合的に捉え、主体的、創造的に追究する学習活動によって、学習様式の転換を図りそして生き方を育てるところに特色がある。本節では、Eタイプの中学校における総合実践活動の特色を明らかにするために以下の考察を展開していく。

1. Eタイプの研究校の現状と教育目標



北京市裕中中学は、1992年に創設されて今年で18年目になる。2007年10月の時点で学級数は12であり、在校生の数は300人くらいである²⁶。この学校は筆者の調査学校の中で、唯一の「民工子弟校」²⁷である。学校は多大な困難に引き続き直面しているにもかかわらず、学校の校長先生を始め、全校の教師たちと一緒によりよい魅力

ある学校をつくるために日々励んでいる。そして、学校は、2006年に北京市の数少ない「財政支援学校」として認められ、北京市教育委員会及び西城区教育委員会の助成を受けて、グラウンドの整備、教室の改造工事などを大規模に行い、生徒たちに快適な学習環境を提供することになった。学校の目標は、「道德教育をはじめ、全人的な人間の育成を首位に置く。そのため学校は、生き生きとした、創造的な学習活動を促すような施設や設備が、できる限り設けられ、十分に利用できるような、生徒たちのよりよい学習環境を整えようとしている。また、『一人として落ちこぼれをつくらない』として、生徒たちが全員そろって

²⁶ 北京市裕中中学のホームページ (<http://www.bjyzhzhx.org/>)。

²⁷ 民工とは、中国の農村部から都市部にいく出稼ぎ労働者である。彼らの子どもは都市戸籍を持たないため、定住地となった都市の公立学校に入学することが困難である。もし学校に行くなら、さまざまな名目でお金が必要され、入学を断念せざるを得ない状況に追い込まれていた。ただし、中国の政府が義務教育を普及することを前提に、都市部にあるこれらの出稼ぎ労働者の状況を考慮した上で、民工子弟学校が誕生したわけである。筆者の調査限り、北京市裕中中学における生徒たちの家庭生活はそんなに裕福ではなく、むしろ苦しい状況に追い込まれるといえる。そして、生徒たちにとって、家での勉強環境や、正しい生活規則、良好の学習習慣、豊かな人間関係など、さまざまな問題が存在している。

中学校を卒業できるように、学校では基礎教育の強化が重視されている。学校の先生たちが教育のレベルや教学の質を向上させるために精一杯努力している」²⁸という特色を持つ。

学校は、北京市の西城区最北端に位置する。そこに、愛国主義教育示範基地（中国科技館）がある。そして周りがある北京の名所旧跡としての元大都遺跡公園と大鐘寺などが、学習の力をつける絶好の学習素材となる。学校の南側に住宅団地が造成され、北側に店舗が立ち並び、東側に南北を結ぶ高速道路が走り、車両の往来も激しい。一見すれば非常にぎやかな地域である。伝統歴史と現代文化が溶け合わされたこの学校は、町の自然・歴史・文化などの地域素材を題材に、生徒の社会体験、調査・見学、実験・観察などの体験的な学習に積極的に取り組んでいる。そのため、総合実践活動は、学校の教育目標の具現化に向けた方策として、地域との交流や地域での体験活動を中核に位置づけて積極的に取り組んでいくことによって、学校の特色や地域性を生かした学習活動を展開していこうとしている²⁹。

2. Eタイプの研究校における総合実践活動の位置づけ

(1) 総合実践活動との出会い³⁰

本校には、2004年に総合実践活動の導入の試みがあったが、うまく進められなかったので、一年間中断し、2006年から総合実践活動が再開された。2005年は北京市において総合実践活動が全面的に導入された年である。本校においても、総合実践活動を実施しなければならない状況に直面した教師たちにとって、不安や戸惑いがいっぱいであった。「教科書もない」、「指導書もない」、さらに「一回失敗した経験がある」という実態の中、「やらなければならない」と決意した教師たちは、意欲的に実践を始めた。2006年9月から2007年8月までの一年間という長いスパンのなかで、いくつかの研修会が開かれたり、教師たちが学校を出て校外の教師との交流活動にも積極的に参加したりして、総合実践活動に対する認識が次第に深まっていった。

そして、本校は総合実践活動を順調に推進するために、特別な組織をスタートさせた。図4-4は本校における総合実践活動推進のための組織構成である。図4-4のように、「総合実践活動研究グループ」は校長に直接に所属する。その下に2つのチームが置かれてい

²⁸ 本校の教務長のインタビューより、筆者整理した。

²⁹ 「元朝の統一と民族問題についての研究」という単元活動を設定した教師のインタビューによる。

³⁰ この部分は教務長のインタビューをもとに、整理したのである。

る。チーム・メンバーは総合実践活動を担当するそれぞれの教師である。教師たちは学校内の研修会に参加するにとどまらず、校外の研修会にも積極的に参加することが求められた。

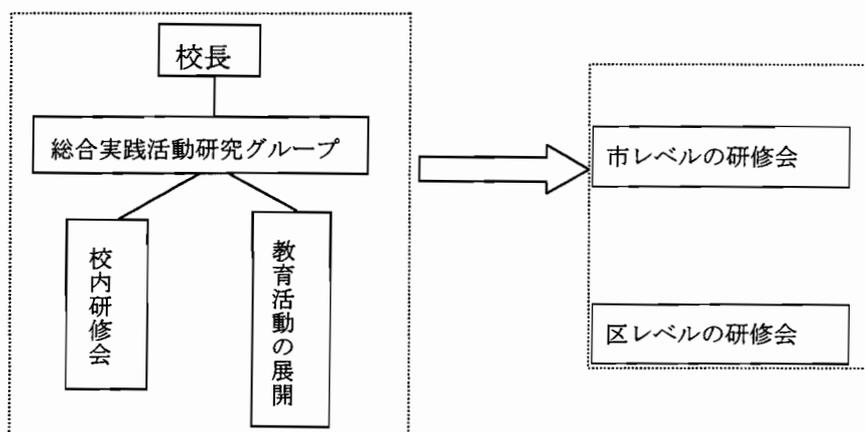


図 4-4 総合実践活動の研究を促進する組織構成図

2007年には、総合実践活動がさらに積極的に推進された。「校内研修会」が毎週行われ、総合実践活動の研究活動が強化されるとともに、総合実践活動の教育活動の展開が重視されることになった。「校内研修会」においては、総合実践活動の研究活動は以下のような具体的な形で行われた³¹。

1. 総合実践活動について教師の共通理解を図る教育活動
 - (1) 総合実践活動の経緯、ねらいを理解する
 - (2) 総合実践活動の内容、方法を理解する。
2. 総合実践活動の実施についての計画を行う教育活動
 - (1) 総合実践活動の年間指導計画の作成（総合実践活動の教育課程の編成）
 - (2) 総合実践活動の具体的な実施方法（総合実践活動を指導するための指導体制）
 - ① 誰がどのような学習活動を展開するか。一学期で何人の教師が展開できるか。
 - ② 学習活動をどのように展開するか。学習形態や場所などはどうなるのか。
 - ③ 学習活動を展開する時期はどうなるのか。
3. 総合実践活動の効果と課題について検討することで、次年度の教育活動の計画を作る際の手がかりとなる。
4. 具体的な授業活動についての検討活動を行う。

また、総合実践活動の教育活動は、具体的には以下のような手順によって展開されている。

³¹ 「裕中中学 2007—2008 学年度総合実践活動教研活動計画」により、整理した。

1. 教師が毎学期のはじめに学習テーマを設定し、一学期の学習活動を展開する方案を作る。
2. 「オリエンテーション」を実施する。教師が今学期の学習テーマ及び学習概要を紹介する。
3. 生徒たちが自分の興味・関心に基づいて、今学期の学習テーマを選ぶ。教師より学習テーマごとにクラスを分け、各クラスの人数を適当に調整する。
4. 生徒たちが学習テーマに従い、学習活動を展開する。
5. 発表会を行い、評価の方法を確認する。

以上のように、学校では総合実践活動を大変重視する姿勢が打ち出されている。そして、学校では、特別な組織が構成されることによって、総合実践活動の実施を順調に促進することに努めている。特に、それぞれの組織においては、明確な役割が分担され、明確な責任が確立されている。このような努力によって、本校は、2006年と2007年に北京市の総合実践活動の公開授業では、2年連続で受賞することになった。

(2) 総合実践活動の位置づけ³²

本校は、何年も前から教師の指導力不足や生徒の荒れなど、さまざまな問題を抱えていた。こうした問題を打破するために何が必要か、教師ができることは何か、学校がすべきことは何かを模索する日々が続いた。前述のように、学校周辺の地域素材の便利さを生かして、地域での体験活動や地域の人々との交流活動を通して、学校の教育力を一層アップすることに力を入れた。教育改革においては、保護者や地域の人々を頼りすぎることなく、指導者としての教師が切実かつ効果的な方案を工夫することが必要である。その中で、教師たちは、これから生涯にわたって生徒たちが、一人の人間としてどう生きどうあるべきかについて考えさせていくという新しい教育の方向性を見出した。それは、生徒一人一人が社会の主体として、自然、社会、人と向き合う中で、自分が将来やるべきことを把握し、生活の明確な展望を持てるようにすることであった。そのため、「人・自然・社会・自我」を総合実践活動の目指す目標として、教育課程の全体に位置づけることにした。その具体的な関係は図4-5のように構成されている。

図4-5の中に示されているように、「生徒発展」を核心とし、「人と自然」「人と社会」「人と自我」これら三者の関係は総合実践活動の中で大切にされている。具体的にいえば、この三者が学校で身につけさせたい知識・技能の上に立つものであり、人が人として自然・社会の中で生きていくための体験をしたり、人としてのあり方や考え方を身につけたりす

³² 教務長のインタビューより筆者まとめた。

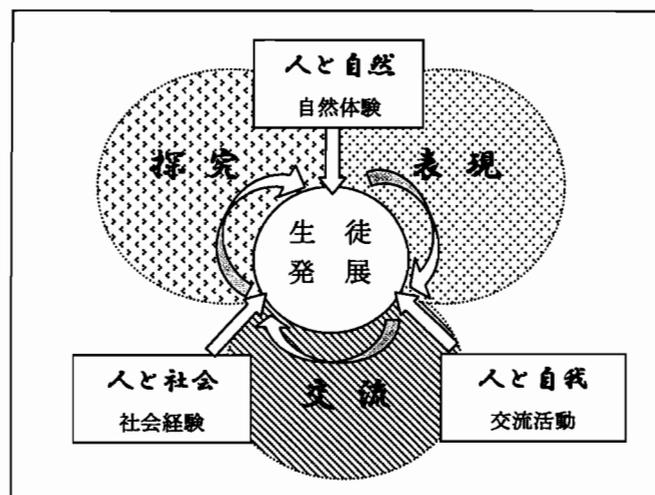


図4-5 「人—自然・社会・自我」の関係構成図

ることの必要性を生徒に示している。そこで、自然や地域社会の中で仲間と協力して、社会の一員として自覚的に社会参加、社会貢献をする生徒、失敗を恐れず最後まで挑戦し、意欲的に追究活動を展開する生徒、創造性を持ち心優しくたくましく成長する生徒の育成が目指されている。こうして、総合実践活動においては、地域の教育力を積極的に活用しながら、生徒主体の探究的活動、表現活動及び人々との交流活動を展開することが重視されている。したがって、「人と自然」「人と社会」「人と自我」に関わる総合実践活動の展開は、生徒の生き方の問題と結びついたものとして、大変重要な位置を占めている。

(3) 総合実践活動の学習内容の構成

本校において総合実践活動は、各教科などで学んだ知識や学び方の総合的な活用を図る場として重視され、学習活動を展開する時、各教科との相互的関連を図ろうとするものである。そのため、表4-7に示す通り、総合実践活動の学習テーマが教科間の関連学習として取り上げられている。そこでは、単一教科との関連もあり、複数教科との関連もある。特に、本校において、複数教科との関連学習として取り組まれる総合実践活動の実践が多く見られる。なぜなら、単一教科との関連で展開される学習活動は、総合実践活動という名を借りた教科に陥ってしまうことが懸念されるからである。したがって、学級担任と教科担任との協力によって、教師たちが多角的な視点を取り入れた学習テーマを設定することになった。そして、総合実践活動の学習テーマは、生徒たちを主体とした自主的な学習を目指すため、学校や地域の特色、単元設定の視点から導き出された教師のねらい、そし

て生徒の実態あるいは生徒の興味・関心といった観点に配慮して構成されている。

表 4-7 2007 年 9 月から - 2008 年 6 月までの学習テーマ

学習テーマ	関連教科	展開学年	学習テーマ	関連教科	展開学年
中国手話	国語	1 年生	数学の思惟と方法	数学	1 年生
コミュニケーションの技法	英語・国語	1 年生	数学の世界を楽しもう	数学・音楽	1 年生
受験必勝の数学	数学	2 年生	数学基礎	数学	2 年生
生物の遺伝と変異	生物・化学	2 年生	英語でカッコよく書く	英語・美術	2 年生
人文地理学	地理・国語	2 年生	知恵を出すもの作り	物理・化学	2 年生
面白い物理	物理	2 年生	人と書法	国語・歴史	2 年生
映画・人・社会	国語・歴史	2 年生	アマチュア無線家	情報技術・物理	1, 2 年生
手作りの技術	外部講師	1, 2 年生	付き合いのマナー	英語	1, 2 年生
バスケットボール	体育	1, 2 年生	文化名人の足跡を辿る	歴史・国語	1, 2 年生
学校の文化芸術＝絵画	美術・情報技術	1, 2 年生	生活の中の化学	化学・生物	1, 2 年生
陸上部	体育・生物	1, 2 年生	命・健康を科学する	体育・生物	1, 2 年生
ダンスの楽しみ	外部講師	1, 2 年生	テコンド	外部講師	1, 2 年生
歴史遺跡についての考察	歴史・国語	1, 2 年生	星空についての探検活動	物理・地理	1, 2 年生
職業についての教育	国語・思想品德	1, 2 年生	撮影技巧と写真の処理	情報技術・美術	1, 2 年生

(注) 本校では、中学 3 年生は総合実践活動に参加していない。

3. E タイプの研究校における授業の実際 (2007 年 4 月～6 月)

単元名：元朝の統一と民族問題についての研究 (中学 1 年生と 2 年生)

(1) 単元設定の理由

本校は西城区の「民工子弟学校」である。在校生の 50%以上が出稼ぎ労働者の生徒たちである。北京市教育委員会の政策に基づいて、出稼ぎ労働者の子どもたちは学校で教育を受ける権利がある。他方、家庭生活においては、生徒たちは全然勉強できない環境に直面している。たとえば、家族 5 人が 10 平方メートルの部屋でしか暮せない。生徒が家で勉強するための机さえない。このような生活環境の下で、生徒たちの学習意欲の低下、勉強嫌いの傾向が一層鮮明になっている。ところが、生徒たちは地域文化や社会体験活動など、机上以外の学びに対しては大きな興味を示す。本校では、明るく素直で大変真面目で優しく温かい心根の生徒が多く、課題を最後まで根気よく、やり遂げる実践力のあ

る生徒も多い。

また、学校の周辺に長い歴史を持つ元大都遺跡公園があり、そこに残る伝説、石碑や遺跡などについて追究したり、歴史的なものの見方や考え方を習得したり、自分の住む地域のよさを実感したりすることができる。普段の歴史教育では、基本的な歴史的知識の学習を通して、歴史事件、歴史人物、歴史発展及び歴史現象などについて理解、把握することを目的としている。この単元学習は歴史教育とはいえ、私は単に歴史的知識を覚え、歴史事件を知る程度の学習活動にしたいくない。生徒たちに歴史的思考力をつけ、自主学習の能力を高め、創造意識及び他人との協力、社会実践活動に参加する能力を培うように力を入れようと考えている。それに、生徒たちが主体的に取り組める機会を多く取り入れることができる学習場面、他者によって認められ自信を高める場面、自分のよさを見つけ伸ばす場面を、授業展開の中で創るようにすることをねらっている。

(教師のインタビューより)

この単元学習を展開する際には、教師が生徒の実態と特徴を踏まえ、体験活動を中心に、学習意欲を高めることが学習活動を設定する前提と考えられている。そして、「生徒たちに歴史的思考力をつけ、自主学習の能力を高め、創造意識及び他人との協力、社会実践活動に参加する能力を培う」という教師の願いが、本単元学習の設定源泉となっている。生徒たちが身近にある歴史的な学習素材について深く追究していくことで、学習の主体性を取り戻すのみならず、自分に対する自信や有能感、そして自分の成長を感じ取ることができるのである。

(2) 単元活動の設計

以上の単元設定の理由をもとに、具体的な単元活動の設計は次のように構成されている。

単元目標：

① 情意・態度と価値観：

元朝の統一是中国歴史の中で大きな貢献をしたことを理解する。中国は、各民族の人々が共同的に生活できる多民族国家であるため、「民族の大団結は、祖国の自主的平和的統一の根本的前提である」ということについて認識する。中国政府が民族問題を解決するための基本的政策は、「中国の国民が国の統一及び各民族大団結を維持する義務がある」という自覚と態度を育てることである。

② 過程と方法

アンケート、インタビュー、ディベート、見学などの学習方法を活用することによって、生徒たちが自主的に学習活動を展開する。元朝が中国を統一した長期にわたる歴史的発展の過程で、各民族の交流と協力は、民族関係の調和、安定と各民族の共同の発展に役立ったことを認識することによって、歴史事象を尊重し、歴史発展の法則に従い、科学的な見方や考え方を養う。

③ 知識と技能

さまざまな学習活動を通して、元朝の歴史と発展は、各民族が互いに融合したことによって形成されたことを深く理解する。生徒たちが唯物弁証法の立場から問題を分析する能力を身につけ、他人との交流を促進する能力、主体的に問題を追究する能力を習得する。

単元活動の展開：

(◎学習ノート ▲生徒の発言 ☆生徒の学習活動)

学習段階	時間数	学習活動	生徒の追究活動	関連教科		
				国語	歴史	数学

元朝についての認識を形成する	第1時	「元大都遺跡公園の写真」を手がかりに、生徒たちの感想や疑問をノートに記述する。	◎元大都是どのようにして形成されていったのだろうか。 	(略)
	第2時	元大都遺跡公園へ観察に行く。公園に立っている彫刻や壁画を見て感じたことや疑問に思ったことなどを話し合う。 	▲公園で多くの住民が楽しんでいるようです。ジンギスカンの塑像や壁画には元代の故事が彫られていたのだろう。当時の衣装や文物、人物の風貌を刻み込んだ立体彫刻は元文化を彷彿とさせる。 ◎「元大都」を修築するモンゴル帝国・元朝が中国歴史の中でどのように意義づけられるのであろうか。	
	第3時	生徒たちが問題意識に従って調査活動を行う。調査活動の結果をもとに、元朝に対して、中国歴史の中で果たした役割について、どのように判断するか、どのように評価するか、生徒たちが資料を作ったり、話し合ったりする。 	☆歴史教科書で元朝の創建、発展、統一などについて確認する。そして、教科書の理解しにくい記述についてインターネットや図書館を利用し、資料を調べる。 ◎①元朝（1271-1368）によって、中国全土が支配されるようになった。元朝の国都が「元大都」と呼ばれた現在の北京である。 ②元朝の中国統一は、中国各少数民族の政治、経済、文化の発展に大きく貢献した。 ③中国は歴史の長い多民族国家である。モンゴル族の支配者が中国統一のために進めていた国内民族統一戦争を、外来民族による征服と考える観点が間違っているのは、中国は多民族国家であるというこの基本的な歴史的事実に背を向けているからである。	
元朝についての認識を深化する	第4時と第5時	元朝は中国における歴史の中で画期的な位置づけとされている。それはどのような役割を果たしたか、どのような意義があるか、もっと深く認識するために、生徒たちがグループに分かれて、追究活動がさらに深く展開される。	☆7つのグループに分かれて、元朝当時の政治、文化、社会、戦争、外交、人物、彫刻物について調査学習が行われる。 	
	第6時	生徒たちが7つの学習課題に対しての歴史事象を追究していく中で、当時の社会での「人」「もの」「こと」の相互関連や、その中に見えてくる矛盾・問題に気付いていく。当時元朝の繁栄が頂点に達していたにもかかわらず、厳しい身分制度が存在したことについて議論する。	▲①元朝が統治を固めるために、国内で起こした戦争、「人分四等」の厳しい身分制度などによって、民族融合が促されるか、民族分裂が促されるかについて考えるべきである。 ②中国には55の少数民族が存在している。しかし、少数民族に関わる問題や紛争が絶えず、ずっと大きな問題となってきた。そこで、このような問題に対して政府はどう対応しているか。 ◎①中国は中国領土内に生活する各民族がともに築きあげたものである。中国の各民族の形成と発展の歴史は、各民族が互いに融け合う歴史でもある。 ②「民族の大団結は、祖国の自主的平和統一の根本的前提」。政府が各民族間の政治、経済、文化の交流を極めて大きく促進し、各民族の中央政権への求心力と認知力を絶えず増進させている。	
	第7時	現在の中国における少数民族問題について、生徒がさらに明らかにするために、居	☆5月30日午後、1時間ほど「裕中西里社区 ³³ 」居民委員会を訪ねた。 ◎インタビューによって、「裕中西里社区」では11の少数民族が共同的に住んでいる。少数民族の生活水準は年々ともに向上	

33 「社区」とはコミュニティーの訳語です。仕事の内容は住民へのサービスの提供と住民管理が行われているように見受けられる。この「裕中西里社区」においては11の少数民族が集まって、暮らしている。

元朝についての認識を發展させる	民委員会の主任にインタビューをする。	している。居民委員会は少数民族の生活に関心を払い、少数民族のニーズへの対応に取り組んでいる。
	少数民族問題についての認識を深め、強化するために、中学1年生を対象にアンケート調査を行う。	<p>☆①調査の内容は中国少数民族の政策、少数民族の数、少数民族の問題についてどう思うか、など含めて10項目でアンケートを作成する。</p> <p>②アンケート調査を85部回収する。</p> <p>③アンケート調査について分析し、結果を出す。</p>
	これまでの学習を振り返り、調査活動を通して収集してきた資料について整理する。生徒同士の間で意見交流を行う。発表の準備をする。	<p>▲蒙古族が建立した元朝において、漢民族は下位の階級として虐げられていたので、漢民族による不満は溜まる一方であった。現在漢民族は中国の人口の最も多い民族として全国にくまなく分布しているのに対して、少数民族は人口が少なく、主に広大な辺境地域に住んでいる。しかし、新疆、チベットなどの地域において少数民族の暴動がたえず起きている。このような状況からすれば、諸民族の団結という本来の目的の実現は、未だ途上にある。</p> <p>☆①各グループが資料を整理し、発表内容を作成する。</p> <p>②協力していただいた方々に礼状を書く。発表会の招待状を出す。</p>
	学習活動の成果を発表する。生徒の発表を聞くことによって、追究の仕方を学んだり発表の仕方を学んだり、互いの学び合いの機会になる。	<p>☆①各グループが多様な方法を利用して発表する。</p> <p>②互いの発表について評価を取り入れ、質問・意見を出し合う。</p> 
	生徒たちがレポートや感想文を書いたり、壁新聞をつくったりすることによって、全校の生徒たちに学習活動の成果を伝える。	<p>☆①グループに分けて、学習資料（現物・映像・統計・文書）を整理、作成する。</p> <p>②各グループが協力して作業を行い、学習内容をまとめ、生き生きと表現できるように工夫する。</p> <p>③壁新聞の展覧を準備する。</p>

(注) 単元活動の授業案と教師のインタビューに基づき、筆者作成。

(3) 具体的な学習課題の追究過程

以上の単元活動の設計においては、本単元の概要が示されている。以下では、単元活動の全体を次の3点に分けて、生徒たちの具体的な追究過程について述べていく。

①元朝についての認識を形成する

単元活動において最初に元大都遺跡公園の写真を契機にして、生徒たちは、「元大都がどう形成されていったか」を考えていった。公園での実際考察では、生徒たちは700年前の元朝の国都である元大都の魅力に感動した。公園に並んでいる彫刻群や壁画などが元朝当時をあたかも物語っている。実物大の馬の銅像が、広々とした野原で馬を自由に乗りこなすモンゴル騎兵が戦場を駆るシーンを再現し、躍動する馬の強さや元民族の誇る馬への愛着が伝わってくるようである。生徒たちはこれらを見ながら、「元朝を中国歴史の中でどのように位置づければよいか」という疑問を持ち始め、元朝に対する学習意識を高める

とともに、元朝について「調べてみたい、追究したい」という願いを持った。そのため、生徒たち自身がかつて学んだ元朝に関する知識を積極的、自主的に復習したり、整理したりすることによって、元朝の歴史的な変遷及び中国歴史における元朝の歴史的意義を捉えることができた。

- ・元朝が成立する前に、遊牧民族が創設したモンゴル帝国が中国史上活躍していた。ジンギスカンはモンゴル帝国の創設者。
 - ・1271年、ジンギスカンの孫フビライが大都（現在の北京）を築き首都とした。国号を元とした。
 - ・元朝が、多民族の共生を推進し、民族融合を促すことができた。
 - ・元朝が政治、経済、文化、科学技術などにおいてさまざまな改革を実施して、史上空前の繁栄を迎えた。
- （生徒の学習ノートより）

②元朝についての認識を深化する

ところが、以上の認識だけにとどまりたくない生徒たちがさらに学校の図書館やインターネットを利用し、収集してきた資料に基づいて話し合った。特に、生徒たちの話し合いの中で、「元朝は中国における歴史の中で画期的な位置づけとされているが、それが具体的にどのような役割を果たしたか、それをどのように評価すればよいか」という新たな問題意識が、生徒たちの思考に沿って引き出された。その結果、生徒たちはグループに分かれて、元朝当時の「政治」「文化」「社会」「戦争」「人物」「外交」「彫刻物」という7つの視点について、追究し続けていく必要を感じた。各グループの生徒たちは自分なりの「歴史への問い」を持ち、楽しみながら追究活動を進めていった。その追究活動を通して、生徒たちは、当時の社会での「人」「もの」「こと」の相互関連や、その中に見えてくる矛盾・問題に気づいていった。

生徒たちの調査活動によれば、元朝の統一は中国の国土を空前の規模に拡大し、元朝の繁栄は、人口が多く豊かな中国を数百年ぶりに統一したことで、中国の南北経済の振興が達成されたことが分かった。つまり、元朝の統一は、中国各民族人民の政治、経済、文化の発展に大きく貢献したということである。しかしその一方生徒たちは、当時の支配者が中国統一のために進めた国内民族統一戦争は、各民族に大きな苦痛をもたらしたということも分かった。当時の元朝においては「人分四等」という厳しい身分制度の下で、漢民族、南人が下位の階級として虐げられ、苦しい生活を強いられた。そのような社会状況に対して、「元朝の支配者の諸民族人民に対する残酷な圧迫によって、元朝の統一とはいえ、実際に諸民族の分裂が促されることになったのではないだろうか？」という生徒の疑問が提示された。それを軸にして、生徒たちは自らを取り巻く社会の諸問題を幅広く捉え、当時元朝における「人」「もの」「こと」の相互の関連を科学的に理解することによって、さ

らに追究を発展させ、自分なりのより深い歴史的な見方や考え方が形成されるようになった。そこで、生徒たちは彼らの認識を現在の中国における少数民族問題にも適用して、元朝当時の歴史問題と関連づけながら、自分の意見を自由に発表したり、議論したりした。こうして、生徒たちは自分自身と異なる他人の見方、考え方を知ることを通して、葛藤や刺激を受ける一方、参考になることもかなり多く得ることができた。

右にある生徒の感想に見られるように、生徒は元朝の歴史事象をより総合的に捉えるとともに、中国の歴史と伝統の特色についてより具体的な考え方を獲得することができた。生徒の歴史理解の中には、中国の歴史は各民族によって形成され、中国は多民族の国家であるということが示されている。歴史教育の中では、このような歴史的諸事象を現代社会の諸問題と関連づけて解決することが求められている。このような学習活動においては、生徒たちに歴史を学

民族問題について生徒の感想

元朝の統一は、中国の国土を空前の規模に拡大し、中国の政治、経済、文化の発展に大きく貢献した。元朝の繁栄は、人口が多く豊かな中国を数百年ぶりに統一したことで、中国の南北経済を復興させることに成功した。元朝は、外来蒙古族が中国を征服したものだという考えは間違っている。元朝における人民は残酷な圧迫を受けたことで、民族間の矛盾が起こったことも事実である。しかし中国の歴史は各民族が互いに解け合うことによって形成され発展させられたものであるため、漢民族をはじめ、中国に暮らす各民族は「中華民族」の一員である。つまり、「中華民族」は、多くの民族が統一され、作り上げられてきた民族の集合体である。したがって、各民族の共同繁栄、共同発展が私たちの共通の念願である。

(生徒の学習ノートより)

ぶ意味を考えさせることができ、それによって歴史的見方や考え方を形成すると同時に、多面的・多角的に思考・判断できる能力を育成することが大切である。

③元朝についての認識を発展させる

以上のような学習活動が生徒たちの主体的な追究によって展開された。生徒たちが自分で課題を作り、自ら追究していくことで、問題追究力や学び方を身につけることができた。しかも、この単元活動においては、元朝についての歴史認識や中国における歴史の特色を把握することだけで終わるのではなく、そこから派生したいろいろな内容の学習活動がさらに広く深く展開されたといえることができる。

生徒たちが学校の近くにある居民委員会を訪ね、委員会の主任にインタビューをすることによって、身近にある少数民族の現状や生活について理解することができた。また、生徒たちは一年生を対象に、アンケート調査を行った。アンケート調査の中では、「少数民族の問題をどのように認識しているか」、「自分の周りにいる少数民族の生徒たちとはどのように学習し、生活しているか」などの質問にかかわる調査項目がいくつかとりあげら

れた。

最後の発表会において、生徒たちはグループに分かれて、それぞれの調査活動や学習成果を報告することになった。発表後、生徒たちは調べたことをレポートにまとめ、壁新聞を作るようになった。壁新聞には、生徒たちが追究する活動の写真や、学習活動後のレポートや感想文など、たくさんの生き生きとした資料が掲載されている。これによって、単元活動で得られた学習成果を全校の生徒たちに伝えた。これは、生徒たちに少数民族問題について興味・関心を持たせ、民族問題を解決するためのよりよい方策を見出すことを意図している。学習活動の後、生徒たちの感想の中に、今後の自分のあり方や生き方と結びつけながら、考えている記述が多く見られた。

学習活動後の生徒の感想

我が国は多民族の国であり、少数民族は我が国の不可分の成員である。国の統一及び各民族大団結を維持することが私たちの義務である。「和谐社会」の構築を実現するために、各民族の団結、和譜があつてこそ国を強めることができる。現在、北京の外来人口の中で少数民族も非常に多くなっている。現在居民委員会が少数民族の日常生活への援助等に力を入れることに取り組んでいる。私達も少数民族の生徒を積極的に受け入れ、相互に尊重し合い、持ちつ持たれつに社会の和譜を促進するため、全力を尽くすべきである。

(生徒の学習ノートより)

4. Eタイプの総合実践活動に関する考察

以上の、Eタイプの研究校による具体的な実践事例についての考察を踏まえると、本タイプの総合実践活動は、教科間の相互関連を重視するとともに、中国の歴史的課題を追究する学習活動を通して、生徒たちの主体的な学びを生み出すことのできる、歴史的探究が創造的に展開されているということが出来る。より具体的に言えば、本タイプの総合実践活動においては、元朝の歴史的諸事象を多面的・多角的に考察した上で、現実社会における民族問題と関連づけながら考えることを通して、生徒たちが中国の民族問題に対する認識を形成し、これからの学習に対する自分のあり方や生き方の意識を変革することを目指した実践が試みられた。そのため、本タイプの総合実践活動では、Iタイプの総合実践活動と同じように、具体的な追究活動における学習内容や学習方法などの選択をより多く生徒たちに委ね、生徒たちの興味・関心から生まれる課題を主体的に追究していく学習活動が展開されているのである。

したがって、以上のまとめを踏まえながら、本タイプの総合実践活動における「元朝の統一と民族問題についての研究」という具体的な実践事例を考察した結果、得られた知見は以下のように整理できる。

第1は、生徒たちの興味・関心から、学習を進めることによって本実践は、生活と学習

の主体としての生徒たちの意欲・態度や判断力・行動力を統一的に育てることへと発展していつている。

「元朝の統一と民族問題についての研究」という単元活動は、歴史学習をベースに構想されている。そこでは、生徒自らの体験や興味・関心を起点にして、何よりも主体的な認識活動や主体的な追究活動に取り組むことが重視されている。本来歴史学習に関する学習活動では、知識を理解し、記憶することが大切にされてきた。例えば、ある事件、できごとが、何を要因として生じ、その結果どうなり、どのような影響が生じたかを、きちんと理解した上で記憶しなければならなかった。しかし、今回の歴史学習を中心にする総合実践活動では、以前のように歴史学習をするとき、与えられた知識を単に丸暗記のように処理することを求めているのではない。そこでは、生徒たちが元朝に関わる知識や資料を自分で整理し、自ら主体的に調べる学習活動に取り組むことによって、元朝の歴史についての認識や理解を深め、自らの「歴史への問いかけ」に基づいた自分なりの見方や考えが形成されることになった。

このような学習は、生徒たちの興味・関心から生まれてくる疑問や追究に基づいて進められている。生徒たちの疑問や考えこそが学習内容であり、それを追究するための学習行動によって、新たな知識や情報が獲得されている。そして、その新たな知識や情報をもとに、さらに自分で考えたり追究したりしている。そういった学習行動を繰り返す中で、追究し思考する主体としての学習者が形成されており、これまでの「学習とは記憶することである」といった捉え方から、「学習とは考えることである」というふうに生徒自身が感じるような学習に転換することが可能になっているのである。その結果、生徒たちは主体的に学習を進める意欲・態度や判断力・行動力を一層磨き高めることができるようになっていつている。

第2は、本タイプの総合実践活動は、民族問題の解決を目指すために、史実と結びつけながら、生徒たちの主体的な追究活動によって問題解決的な探究過程が組織されていつている。

一言で言えば、「元朝の統一と民族問題についての研究」という単元活動は、歴史的諸事象と関連づけて民族問題を追究することによって、現代社会における民族問題が解決されるというものである。そのため、生徒たちの追究活動は、「元朝についての認識を形成する」「元朝についての認識を深化する」「元朝についての認識を発展させる」という3段階に分けられ、構成された。「元朝についての認識を形成する」段階では、生徒たちが見学、調査

活動などの多様な学習活動を通して、問題意識の喚起、学習目的の明確化、学習問題の発見・構成、学習方法の明確化を行った。「元朝についての認識を深化する」段階では、グループに分かれて、それぞれの主体的な学びを深く進めるために、学習資料の調査・収集、学習資料に基づく学習内容の研究、そして学習内容のまとめ・発表・議論などが行われた。

「元朝についての認識を発展させる」段階では、生徒たちがインタビューやアンケート調査、そして学習成果としてのレポート、感想文などによる壁新聞の作成といった総合的な表現活動を行った。このような多様な学習活動に取り組む中で、生徒たちは、自分の学習への実感を大切にしながら、自らが主体的・意欲的に学びの内容や方法を創造していく活動に対して積極的に向って行っている。

このような単元学習が組織されることで、生徒は自分たちにまかされた学習ゆえに、大変主体的・意欲的になっているのである。

第3は、複数教科との関連学習として取り込まれる総合実践活動は、各教科学習の知識や技能を総合的に応用・発展させるとともに、生徒たちの生き方にも影響を与えるような形で展開されている。

本タイプの総合実践活動は教科間の関連学習としての追究活動を重視している。そのため、教科間の組み合わせにより、より多角的な視点を取り入れた学習テーマを設定し、学習課題の追究に応じて、教師は専門的な支援を行う。例えば、「元朝の統一と民族問題についての研究」という単元では、生徒同士の話し合い、地域の人へのインタビュー、学校内のアンケート調査、成果発表でのまとめなどは、国語教師によって「表現力」、「伝え合う力」「まとめる力」などの力を生徒たちに身につけさせた。また、元朝の歴史的な意義や役割、民族問題に対するあるべき意識や態度、アンケート調査についての統計や分析などの方法は、歴史、思想品德、数学で形成されたものである。このようないくつかの教科学習で学んだ知識や技能が総合実践活動で応用されたり、発展させられたりしている。

さらに、「元朝の統一と民族問題についての研究」という単元活動に見られるように、生徒たちが元朝の歴史事象を追究していく中で、自ら当時の歴史社会における矛盾や問題に気づきながらも、それを現代社会における民族問題と関連づけ、今日の民族問題を解決するために必要な知識・技能を習得していつている。また、この歴史学習を契機に、生徒たちは多民族国家である中国の中で暮らしている一員として、各民族の共同繁栄、共同発展を実現していくための、自らの誇りと責任を自覚的に深めていくこともできた。これによって、生徒たちのよりよい在り方と生き方を育成する総合実践活動が効果的に展開されて

いったのである。

単元活動の後、生徒の1人は以下のように感想をまとめている。

「追究が深まるにつれて、学習する価値を自分の中に見つけ出した。学ぶとは、自分の目標を明確化しながら、目標を達成するための方法を工夫することである。学校での勉強も同じだ。勉強をする意味は、テストの点をあげるためだけではなく、人生をよりよいものにするための知恵を獲得することである。この学習をやって、本当に良かったと思う。自分の学習に対する姿勢を明らかにすることができ、自分のよりよいあり方を見つめることができ、充実した時間を過ごすことができた。」

この生徒の感想の中には、自立的・主体的に学び追究しながら自らの人間としてのよりよいあり方・生き方の基礎を形成していこうとする、総合実践活動の目標が効果的に達成されていることが表れていると言えよう。

第5章 「自主学習」を形成する総合実践活動の教育効果の分析

本章では、現行教育課程における総合実践活動の実施によってもたらされた教育効果について明らかにする。

すでに考察したように、中国では「素質教育」への転換を目指して、新たな教育課程改革の時期を迎えた。その中で、教育改革の中核として導入された総合実践活動は、各学校の創意工夫により特色ある教育活動を展開する教育課程の中心的領域として、その実践的動向が最も注目されている。またその中で、子どもたちの「自主学習」の形成という目的を達成することができる総合実践活動を、教育研究者や学校現場の教師たちは、擁護する姿勢を明確に示している。

しかし、総合実践活動の実践が本格的に行われるにつれて、その意義や目標実現の困難さは、学校現場の教師たちの予想以上であることが明らかになりつつある。そして、現在進められている総合実践活動が子どものために価値ある学習となっているのかどうか、どうすれば望ましい学習が可能になるのか、そのことを検証する必要に迫られている。そのため筆者は、総合実践活動を実施した成果を検証し、発展・充実の方向性を探ることを目的として、2007年10月18日から10月31日にかけて、北京市内の七つの学校の小・中学生を対象に、アンケート調査を行った。

本章では4節に分けて、アンケート調査から得られたデータを分析する。まず第1節では、アンケート調査の概要について紹介する。そこには、アンケー

ト調査の目的、内容、方法、対象者となる各学校の概要などが含まれている。

第2節と第3節では、総合実践活動の教育効果を検証する。第2節では、主に総合実践活動の実施によってその教育目標はどのように達成されているかについて分析する、第3節では、主に先進実践学校と一般学校の比較、及び総合実践活動と「自主学習」との関係を検証することによって、総合実践活動の教育効果を明らかにする。第4節では、「自主学習」の構成要素である「学習意欲」に注目し、現行の教育課程改革のもとで、子どもたちの「学習意欲」に影響を及ぼす要因を解明することを目的とする。

第1節 アンケート調査の概要

本節は、「自主学习」を形成するための総合実践活動の教育効果を検証するために実施した、アンケート調査の概要について紹介することを目的とする。

1. 調査の目的と対象者

総合実践活動にかかわった小・中学生の実態把握と成果の検証を目的として、北京市内の協力校7校に対して、アンケート調査を実施した。協力校はすべて公立学校で、そのうち、小学校(A、B)2校、中学校(C、D、E、F、G)5校の、4年生から9年生までの子どもたちが調査に参加した。調査の有効回答数は1706人(男性866人、女性840人)、有効回答率は85.6%であった。

表5-1 被調査者の学年別・男女別子どもたちの数(有効回答数)

(単位:人)

	4年	5年	6年	7年	8年	9年	合計
男	92	101	112	238	258	65	866
女	81	108	99	194	296	62	840
合計	173	209	211	432	554	127	1706

2. 調査表の構成

調査表は日本の「2005年義務教育に関する意識調査(文部科学省)」、2003年と2004年の「学力向上のための基本調査(ベネッセ教育研究開発センター)」などを参照して作成した。調査表は3部構成とした。第1部は小・中学生の家庭生活に関して、第2部は小・中学生の学校学習に関して、第3部は総合実践活動の授業実践に関する質問である。また、第1部と第2部の中に、本研究主題と関連ある「自主学习」に関する質問も設定した。調査表では12の質問を行い、回答を求めた。12の質問の中には、さらにいくつかの小さな質問を含み、全部で67項目からなる調査表を作成した。調査表に、回答者の属性となる学校名、学年、年齢、性別を、直接記入してもらい、その他の調査項目は選択による回答とした。例えば、子どもたちの勉強、読書、遊びの時間などについては5段階、「ほとんどしない」から「3時間以上」、或いは「ほとんどない」から「3時間以上」のうちから選ぶ。

また、自分専用の持ち物について、総合実践活動の学習内容についてなどの質問は複数回答とし、その他の質問は、「している」「時にしている」「あまりしてない」「まったくしてない」、或いは「とても当てはまる」「時に当てはまる」「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」の四つの選択肢の中から回答を求めた。

3. 調査時期と方法

2007年10月18日から10月31日にかけて、調査を実施した。調査表は各学校で、それぞれの担任から小・中学生に配られ、規定時間内に回答、一斉調査を行った。調査後、筆者は各学校で回収を行った。なお、調査の統計をする際に、当日欠席した者、また、回答に不備があった者などのデータは分析から外すことにした。

また、本研究で取り扱うデータについては、調査表の項目すべてを使うわけではなく、本研究と関係ある調査項目のみを取り上げることにした。

4. 調査表の配布数、回収数及び有効回答数

各学校における調査表の回収数と有効回答数は、以下の通りである。

	配布数	回収数	割合	有効回答数	有効回答率
小学校 A	550	540	98.2%	478	88.5%
小学校 B	150	138	92%	115	83.3%
中学校 C	250	239	95.6%	198	82.8%
中学校 D	200	182	91%	150	82.4%
中学校 E	600	582	97%	497	85.4%
中学校 F	200	186	93%	161	86.6%
中学校 G	140	125	89.3%	107	85.6%
合計	2090	1992	95.3%	1706	85.6%

5. 各調査学校の概要¹

小学校 A は、住宅地を多く含む校区の中にあり、2005年に近くにあった二つの小学校と統合して、学校敷地面積は2万平方メートル、学級数は45、児童数は1200人となった。

¹ 本研究の中に取り上げる小・中学校は、すべて北京市内の学校である。7つの調査学校は北京市の西城区教育委員会と宣武区教育委員会に所属する。

規模が大きい学校とは言え、北京市小・中学校校庭環境模範学校であり、北京市の西城区教育委員会に所属する一般学校である。

当該校においては、2005年9月から総合実践活動の取り組みが開始された。現在2人の専任教師が3年生から6年生までの総合実践活動を担当している。A小学校の総合実践活動においては、教師が設定したテーマに沿って、子どもたちが学習活動を展開している。

小学校Bは、北京市西城区の重点小学校²であり、北京市基礎教育改革のモデル学校としての誇りを持った学校である。学校の周辺に政府機関、一流企業が多く、子どもの親たちは高学歴層で、校区内の官庁や企業に勤めている。学校は1953年に設立され、現在では本校と分校に分かれ、41の学級、在校生1603人である。

当該校は2001年9月から、総合実践活動の研究開発校として、実践に取り組んできた。この学校の総合実践活動においては、教師が設定した活動ではなく、子ども一人一人が自分の課題を設定し、自らの課題を自らの方法で探究し解決することが目指されている。活動時間としては、1週間にクラス単位で2時間が設定されている。総合実践活動を担当するのは、各クラスの担任である。

中学校Cは、一般学校である。この学校は中学部のみ³、かつては貧困校（薄弱校）であった。2007年10月の時点で在校生はおよそ300人、学級数は12であった。この学校に入学を希望する生徒が少ないため、出稼ぎ者の子どもたちを受け入れている。出稼ぎ者の子どもたちは中学を卒業すると、大多数が原籍に戻り、義務教育ではない高校に進学することができない。

当該校においては、総合実践活動は2004年9月に始まったが、うまく進められなかったため、一年間中断し、2006年9月から再開された。現在学校は毎年総合実践活動の研修会

² 中国では、教師のレベルが高く、学校の設備が完備され、環境がよく、実力のある指導者がいる学校を重点学校として指定し、他の学校と区別してある特定の目的のために特別な扱いを行っていた。それに対して他の学校は一般校、あるいは普通校と呼んだ。人為的に学校にランクをつけるがゆえに、学校格差の問題を激化させた。このことが現在の教育現場にいろいろな問題をもたらしている。特にこれまでの受験競争をより一層過激化させる結果となっている。重点学校と一般学校は子どもたちの人格育成とともに、知識、技能などの学力を高めることを重視するが、重点学校は一般学校より学力の育成がもっと強調された。また、たくさんの社会問題を生じたため、2006年6月の「義務教育法」より重点学校の制度は廃止された。しかし、人々の意識の中では現在も、重点学校は重要なものとみなされている。したがって、本研究では、アンケート調査を分析する際に、重点学校と一般学校の区別を重要な指標として取り扱う。

³ 北京市の中学校は基本的に中高一貫校である。中学校Cは1992年に設立されたことで、学校運営能力が心配されたため、中学3年までの設置となった。2006年から北京市教育委員会及び北京市西城区教育委員会の支援が受けられていた。

を開き、全校の総合実践活動の運営を担当する専門の責任者を置いている。毎年8月（新学期は9月から）に、総合実践活動の担当を希望する教師が学習テーマの意向書を学校に提出、9月になると生徒たちに自由に選択させている。

中学校Dは、西城区の一般学校である。学校が中学部と高校部の2つに分けられている。それぞれに独立な運営を行っている。中学部の敷地が狭く、教学棟と小さいグランドのみがあり、生徒たちは十分な活動空間がとれていないという状況である。ただし、中学部においては全体的に向上しようとする勢いが感じられる。特に中学部では、高校入学試験のための日頃の教育活動に力が注がれているのである。

当該校における中学部の総合実践活動は、教師が学習テーマを設定している。生徒たちは教師の指示のもとに、学習活動を展開している。本校の教師は総合実践活動に対して多大な情熱を傾けている。2005年9月に総合実践活動が実施され、2006年には本校の教師が独自に総合実践活動の教材を編成して、総合実践活動の中で使用している。

中学校Eは、北京宣武区教育委員会に所属する重点学校である。この学校は長い歴史を持っていることが特徴であり、小学部、中学部、高校部によって構成されている。学校は公園の中に建てられ、まるで一つの城のようである。学校の規模が大変大きく、各学年には六つの学級があり、各学級の生徒はほぼ50人である。ただし、生徒の間に大きな質の違いが存在している。なぜなら、小・中学校段階は義務教育であるため、近くに住む子どもたちを入学させなければならない一方で、遠方からの入学を希望する子どもたちも多いからである。

本校の総合実践活動は、2005年9月に導入された。学年で年間一つあるいは複数の大テーマを設定し、その中で一人一人の生徒が自分の興味やこだわりによって小テーマを決め、学習活動を進めていくという学習形態をとることが多い。

中学校Fは、宣武区の重点中学校で、比較的レベルが高いと感じられる。中学校Eほど長い歴史を持たないが、学校の設備や教師の資質など、中学校Eのレベルとほぼ同じである。生徒は学校の近くにある団地の子どもたちである。本校の総合実践活動は2005年9月に始まった。

中学校Gは、北京市宣武区の一般学校である。筆者はかつて5年間勤めたことがある。

4 このことは中国語で「就近入学」という。1986年の「中華人民共和国義務教育法」により、小中学校は義務教育となり、小中学生は居住地に近い学校に入学する「就近入学」という権利が規定されている。

この学校は人口の密集した住宅地域に位置している。この住宅地に住むのは、ほとんどが一般家庭の子どもたちである。学校のすぐ隣には刑務所がある。学校周辺環境は、思春期の子どもたちにとって良いとはいえない。また、大卒の親の数が少なく、親たちの中には子どもたちを教師に任せる傾向が強い。2003年からこの学校に入学する生徒が少なくなったため、2008年に学校はほかの学校と統合して、閉校されることになった。

本校の総合実践活動は2005年9月に導入され、週1時間が設定された。総合実践活動を担当する教師は総合実践活動を一つの教科学習として、ほかの教科学習と同じように取り扱った。学習活動はほとんど教室の中で展開された。

第2節 総合実践活動における教育目標の達成に関する分析

本節では、北京市の小・中学生を対象として行った総合実践活動のアンケート調査に基づいて、総合実践活動の教育目標がどのように達成されているかについて考察する。総合実践活動の教育目標は、「素質教育」の理念に対応するため「徳・知・体・美・労」という全面的に発達した子どもの育成を目指している。この教育目標を達成するため、子どもたちの実践的で主体的な資質・能力・態度の育成は、総合実践活動の実施によって求められている。そして、学校現場ではそれらの多様な資質・能力・態度を育成するためには、子どもたちの主体的、能動的な学習活動の展開が図られている。そのため、本節は、1. 総合実践活動への取り組みの現状、2. 総合実践活動に対する意識調査、3. 総合実践活動の教育目標についての自己評価、によって構成される。

1. 総合実践活動への取り組みの現状

北京市では、2005年9月からすべての小・中学校が総合実践活動を実施することになった。このことは新しい教育改革のもとでの、活気的な試みと考えられている。以下では、北京市の学校教育の中で総合実践活動の教育目標がどの程度、どのような形で実現されているかについて、全体的な学習内容を概観し、その現状について検討を行う。分析手続きは三つに分ける。まず、北京市の小・中学校全体が学習内容をどのように構成しているかについて分析する。次に、一般学校と重点学校とを比べた場合に見られる学習内容の構成方法の違いについて分析する。最後に、各学年ごとの学習内容の構成の特色とその成果について分析を行う。

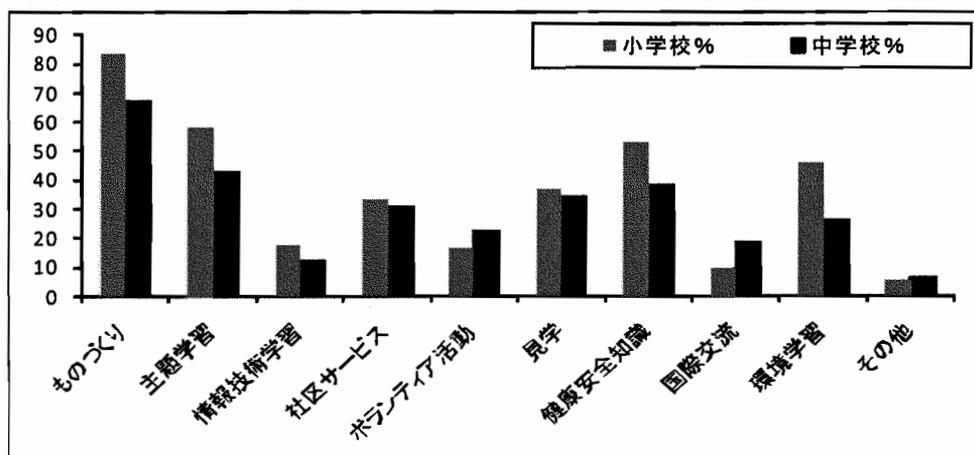
(1) 小・中学校における学習内容の構成

図表5-1は、総合実践活動において、小・中学校で主に取り上げられている学習内容を示したものである。これによれば、小・中学校では様々な内容で学習活動が展開されていることがわかる。小・中学校において、最も多く取り入れられているのは「ものづくり」（小83.6%、中67.2%）で、小学校は8割、中学校は6割を超えている。次に、小・中学校両方とも「主題学習」（小58.3%、中42.8%）、「健康安全知識」（小52.8%、中38.2%）に力点を置く傾向が強い。そのほか、「社区サービス」（小33.1%、中30.5%）、「見学」（小36.8%、中34.1%）について、小・中学校の間の差異は顕著ではないが、「環境学習」（小

図表 5-1 小・中学校における総合実践活動の学習内容

	全体 (%)	小学校 (%)		中学校 (%)
ものづくり	73.5	83.6	≫	67.2
主題学習	52.3	58.3	≫	42.8
情報技術学習	13.9	17.4	>	11.9
社区サービス	31.5	33.1		30.5
ボランティア活動	20.1	16.2	<	22.4
見学	35.1	36.8		34.1
健康安全知識	43.6	52.8	≫	38.2
国際交流	15.1	9.3	<	18.6
環境学習	33.4	45.7	≫	26.2
その他	6.0	5.2		6.6

(注) >と<は5ポイント、≫は10ポイントより大きな差があることを示している。



45.7%、中 26.2%) に焦点をあててみると、小学校は中学校より重点が置かれており、両者の間に 19.5 ポイントの差が存在している。また、「ボランティア活動」(小 16.2%、中 22.4%)、「情報技術学習」(小 17.4%、中 11.9%)、「国際交流」(小 9.3%、中 18.6%) については、小・中学校はほかの学習内容と比べて、展開する割合が低くなっていることが明らかになった。国の関係法規の中では、総合実践活動の学習内容について、主に「情報技術教育」「研究性学習」「社区サービスと社会実践」「労働技術教育」という 4つの領域によって構成すると規定されている。しかし、以上の結果から、多くの学校が国によって示された学習内容に強く依拠するよりも、学校独自の学習テーマを追及し、幅広く取り入れようとしている様子がうかがえる。

また、図表 5-1 からわかるように、「ものづくり」「主題学習」「健康安全知識」「環境学習」については、小学校が中学校より 10 ポイント以上の差があった。一方、「ボランティ

ア活動」と「国際交流」は、中学校の方が高い値を示した。これに関しては、それぞれ発達段階に適した内容であるため、中学校が小学校に比べて多く取り入れていると考えられる。なぜなら、生徒たちの発達段階が進むにつれて、知識、技能、理解、体験などが高まるだけでなく、学習活動が深化すると考えられているからである。中学生になると、知識、能力が高まるだけでなく、成長とともに、他人とのコミュニケーション、他人への思いやり、自分が社会の一員であることの認識が自覚され、社会参加への意欲が高まるからであると判断できる。

さらに、図表 5-1 で、もう一つ注目しておきたいことは、「ものづくり」は総合実践活動の学習内容の中で大きな比重を占めているということである。日本の学習指導要領においては総合的な学習の内容の取り扱いについての配慮事項の中に、「自然体験やボランティア活動などの社会体験，ものづくり，生産活動などの体験活動，観察・実験，見学や調査，発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること」⁵とあり、「ものづくり」などを含めて総合的な学習の学習内容としている。しかし、中国の関連文献をくまなく調べてみたが、「ものづくり」を総合実践活動の内容として取り上げた文はまったく見あたらない。しかし、筆者が授業参加した際に、4つの小・中学校で、ロボット制作や中国の伝統工芸「中国結び」を作るなどが課題として与えられていた。これは、教育現場では子どもたちが自分の日常生活経験と学校で学んだ知識・技能とを総動員し、試行錯誤や創意工夫を積み重ねて、自分のアイディアに基づいて実際にものを制作することが重視されていることを示している⁶。

(2) 一般学校と重点学校における学習内容の構成

図表 5-2 は、学校レベルによって取り上げる学習内容に差異があることを示している。

ここに示されているように、「ものづくり」(一般 73.7%、重点 73.4%)、「環境学習」(一般 33.5%、重点 33.2%) においては、一般学校と重点学校の差があまり見られない。それに対して、「情報技術学習」(一般 16.8%、重点 10.9%)、「その他」(一般 7.1%、重点 3.1%) 以外の他の学習内容については、重点学校の割合の方がはつきり高くなっている。「主題学習」(一般 40.2%、重点 59.4%)、「社区サービス」(一般 26%、重点 37.3%)、「見学」(一

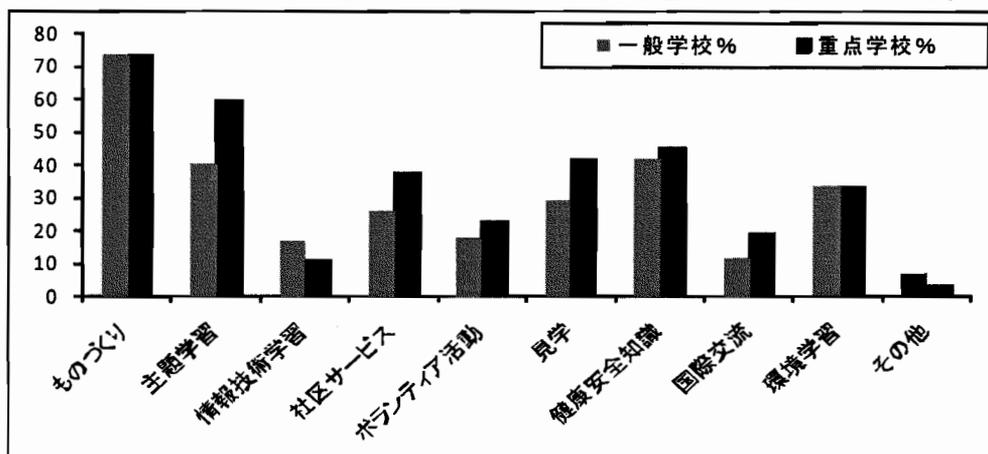
⁵ 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社，2008年，p.35。

⁶ 調査対象となる研究校の教師との話による。

図表 5-2 一般学校と重点学校における総合実践活動の学習内容

	全体 (%)	一般学校 (%)	重点学校 (%)
ものづくり	73.5	73.7	73.4
主題学習	52.3	40.2	59.4
情報技術学習	13.9	16.8	10.9
社区サービス	31.5	26	37.3
ボランティア活動	20.1	17.6	22.8
見学	35.1	28.9	41.7
健康安全知識	43.6	41.9	45.4
国際交流	15.1	11.5	19
環境学習	33.4	33.5	33.2
その他	6.0	7.1	3.1

(注) >と<は5ポイント、>>と<<は10ポイントより大きな差があることを示している。



般 28.9%、重点 41.7%) については、重点学校が一般学校より積極的に取り組んでいる。そのうち、特に「主題学習」に力点をおいている重点学校は、一般学校との間に 19.2 ポイントの差が見られる。北京における「主題学習」は、教科学習で獲得した知識や体験を生かし、子どもたち自身が問題を見つけ、問題を解決するために、自ら進んで解決していく学習活動である。したがって、子どもたちが自ら学習に取り組むことによってこそ、子ども自身の存在を輝かせ、主体的に学習できる資質・能力を身につけていくことができると考えた重点学校は、子どもたちの主体的な追究活動を重視していることが推測できる。

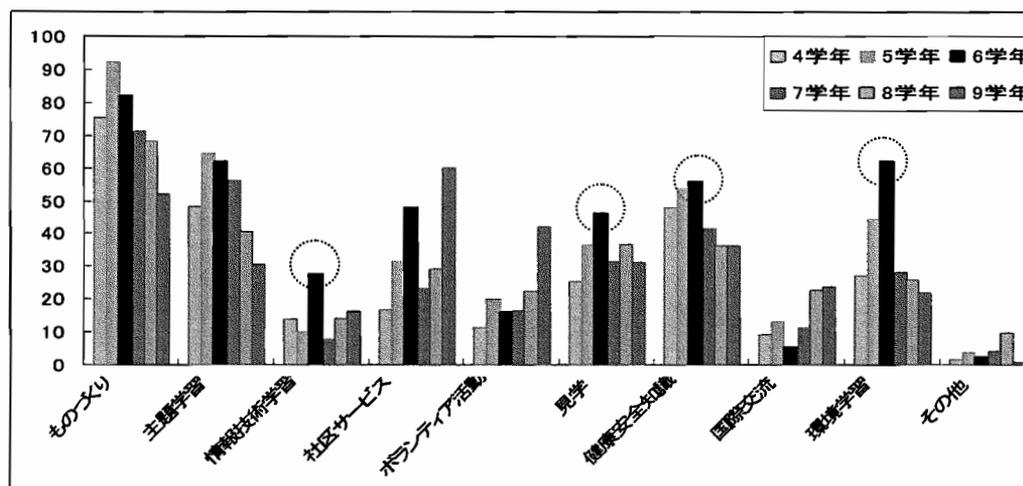
(3) 各学年における学習内容の構成

図表 5-3 は、各学年ごとの総合実践活動の学習内容の構成である。まず、小学校を中心に、各学年ごとの結果を見てみよう。どの学年でも、「ものづくり」を選択する小学生の割

図表 5-3 各学年における総合実践活動の学習内容

	全体 %	4 学年 %	5 学年 %	6 学年 %	7 学年 (中学 1 年) %	8 学年 (中学 2 年) %	9 学年 (中学 3 年) %
ものづくり	73.5	75.7	92.3	82	71.3	68.1	52.1
主題学習	52.3	48.3	64.4	62	56.2	40.5	30.6
情報技術学習	13.9	13.9	10	27.5	8.0	13.8	16
社区サービス	31.5	16.8	31.6	47.9	23.3	29	59.7
ボランティア活動	20.1	11.6	20.1	16.1	16.4	22.2	42
見学	35.1	25.4	36.4	46.4	31.6	36.6	31.1
健康安全知識	43.6	48	53.6	55.9	41.6	36.2	36.1
国際交流	15.1	9.2	13.4	5.2	11.5	22.6	23.5
環境学習	33.4	27.2	44.5	62.1	28.2	25.7	21.8
その他	6.0	1.7	3.8	2.4	4.3	9.7	0.8

(注) 網掛け部分は、割合の高いことが目立っている。



(注) 丸づけるところは小学校 6 学年の最高値を示すものである。

合が、4 学年は 75.7%、5 学年は 92.3%、6 学年は 82%と、非常に高い割合を示している。次いで、「主題学習」が、4 学年は 48.3%、5 学年は 64.4%、6 学年は 62%で続き、「健康安全知識」が、4 学年は 48%、5 学年は 53.6%、6 学年は 55.9%と、学年の上昇とともに、その数値も増加する傾向がある。さらに、「環境学習」(4 学年 27.2%、5 学年 44.5%、6 学年 62.1%)、「社区サービス」(4 学年 16.8%、5 学年 31.6%、6 学年 47.9%)、「見学」(4 学年 25.4%、5 学年 36.4%、6 学年 46.4%)については、4 学年では低い数値であるのに、6 学年へと学年が上がるとともに高い割合を示している。

以上の考察を通して、「ものづくり」、「主題学習」のような学習内容が 4 学年から 6 学年までを通して活発に展開される一方で、学年の進行とともに次第に社会体験や社会貢献を

高めようとする傾向があるため、「環境学習」「社区サービス」「見学」を次第に重視していることがわかるのである。

次に、中学校の各学年を見てみよう。小学校と異なり、1、2位となる高い数値を示す「ものづくり」（7学年は71.3%、8学年は68.1%、9学年は52.1%）と「主題学習」（7学年は56.2%、8学年は40.5%、9学年は30.6%）が、学年の進行とともに数値が次第に低下することを示している。それに対して、「社区サービス」（7学年23.3%、8学年29%、9学年59.7%）、「ボランティア活動」（7学年16.4%、8学年22.2%、9学年42%）、「国際交流」（7学年11.5%、8学年22.6%、9学年23.5%）、「情報技術学習」（7学年8%、8学年13.8%、9学年16%）が、学年の進行とともに、だんだん高い数値を示すことが特徴である。ほかには、「環境学習」、「見学」、「健康安全知識」は、学年の上昇とともに、数値が減少したり、増加したりしているが、大きな変動はあまり見られない。

最後に、学習内容を実施する全学年を通して見ると、9学年の「社区サービス」「ボランティア活動」以外に、小学6年生の「情報技術学習」「見学」「健康安全知識」「環境学習」において、他のすべての学年と比べて、割合の高いことが目立っている。つまり、小学6年生は、これら四つの学習内容について、ほかの学年よりも積極的に展開しようと試みていることが分かる。

2. 総合実践活動に対する意識調査

ここでは、総合実践活動について小・中学生がどのように思っているか、「総合実践活動が好きかどうか」をストレートに答えてもらった結果を分析する。分析手順は、<1. 総合実践活動への取り組みの現状>を分析したときと同様、小学校と中学校、一般学校と重点学校、各学年の三つの観点から考察する。

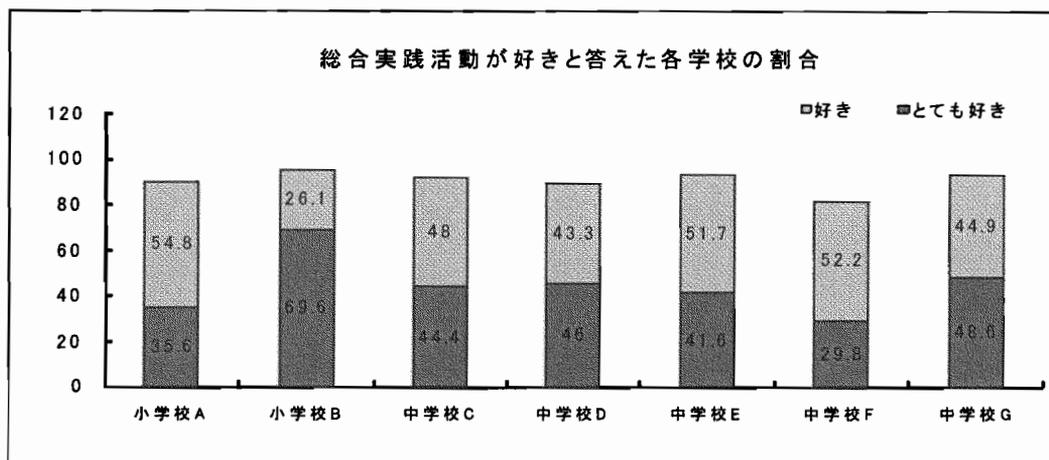
1706名の小・中学生を対象にした「あなたは総合実践活動が好きですか」との問いに、小・中学生の全体の91.1%（1555人）が好き（「とても好き」と「好き」の合計）と答えた。小学生では91.4%（542人）、中学生では91%（1013人）であった。図表5-4は、各小・中学校における総合実践活動に対する「好き」「嫌い」の割合である。そして、検定の結果によって有意であることを示している。

小学校Aと小学校Bでは5ポイントの差がある。小学校Aでは総合実践活動に取り組む際に、市販の教科書を使い、教師は1時間ごとに学習する内容を決め、児童は教師の指示通りに学習活動を行っている。小学校Bでは、「主題学習」を中心に総合実践活動の展

図表 5-4 各小・中学校の人数と割合

学校名	あなたは、総合実践活動が好きですか (単位:人と%)						検定結果
	とても好き	好き	合計	好きではない	嫌い	合計	
小学校A (%)	170 (35.6%)	262 (54.8%)	432 (90.4%)	33 (6.9%)	13 (2.7%)	46 (9.6%)	**
小学校B (%)	80 (69.6%)	30 (26.1%)	110 (95.7%)	3 (2.6%)	2 (1.7%)	5 (4.3%)	**
中学校C (%)	88 (44.4%)	95 (48%)	183 (92.4%)	8 (4.0%)	7 (3.5%)	15 (7.6%)	**
中学校D (%)	69 (46%)	65 (43.3%)	134 (89.3%)	11 (7.3%)	5 (3.8%)	16 (10.7%)	**
中学校E (%)	207 (41.6%)	257 (51.7%)	464 (93.4%)	29 (5.8%)	4 (0.8%)	33 (6.6%)	**
中学校F (%)	48 (29.8%)	84 (52.2%)	132 (82%)	20 (12.4%)	9 (5.6%)	29 (18%)	**
中学校G (%)	52 (48.6%)	48 (44.9%)	100 (93.5%)	3 (2.8%)	4 (3.7%)	7 (6.5%)	**

(注) 網掛け部分は、見やすくするためである。「**」は検定結果を有意であるものを示す。



開が求められている。つまり、子どもたちが自分で興味ある問題に取り組んで、自ら進んで思考し、調査し、討論して、解決しようとする強い意欲を持ち、問題解決の過程においてさまざまな意義のある活動や経験をつんでいけるような学習活動を目指している。また、小学校Bの回答の「とても好き」の割合を見ると、69.6%であり、小学校Aの2倍になっている。このことから、小学校Bの総合実践活動は、当該校の児童に積極的に受け入れられていることが読み取れる。そしてこれらの結果から、両校の総合実践活動は、展開する形によって、子どもの意識に差異をもたらしたことが分かる。

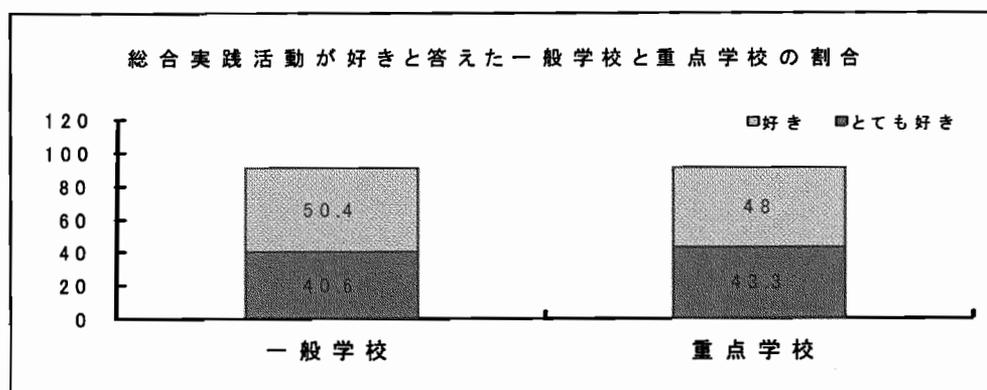
中学校5校の中で、「好き」(「とても好き」と「好き」の合計)と答えた割合が高いのは中学校Gと中学校E、次いで中学校Cと中学校D、最後に中学校Fである。中学校F以外の、中学校の間では大きな差が見られないが、中学校Fは中学校C、中学校E、中学校

Gとの間では10ポイントという大きな数値の差を示している。この五つの中学校のうち、中学校Eと中学校Fは重点学校である。また、今回の調査学校の中で中学校Fは、唯一中学3年生を含んでいる。一般に学校現場では中学3年生になると、総合実践活動の時間を教科学習に充てるケースが続出するので、中学3年生の意欲が低くなったのもやむを得ないといえる⁷。ところが、重点学校は学校のランクにこだわるため、高校入学試験で名門校に進学する子どもたちの比率を上げることに力を入れているといえるものの、図表5-5に示されているように、一般学校と重点学校の間には、総合実践活動に対する小・中学生の意識に、差があまり見られない。ただし、検定の結果、両者の間には有意性が認められなかった。

図表5-5 一般学校と重点学校の人数と割合

学校レベル	あなたは、総合実践活動が好きですか（単位：人と％）						検定結果
	とても好き	好き	合計	好きではない	嫌い	合計	
一般学校 (%)	379 (40.6%)	470 (50.4%)	849 (91%)	55 (5.9%)	29 (3.1%)	84 (9%)	n.s.
重点学校 (%)	335 (43.3%)	371 (48%)	706 (91.3%)	52 (6.7%)	15 (1.9%)	67 (8.7%)	n.s.

(注) 網掛け部分は、見やすくするため。「n.s.」は検定結果有意でないものを示す。



また、図表5-6に見られるように、小学4年生から中学3年生の間には、総合実践活動に対する意識に、大きな変動が認められない。検定的にも有意である。学年別にみると、小学4、5年生と中学1年生（図表5-6の中の7年生）の「とても好き」、「好き」と答えた人数の割合はともに94%にのぼった。

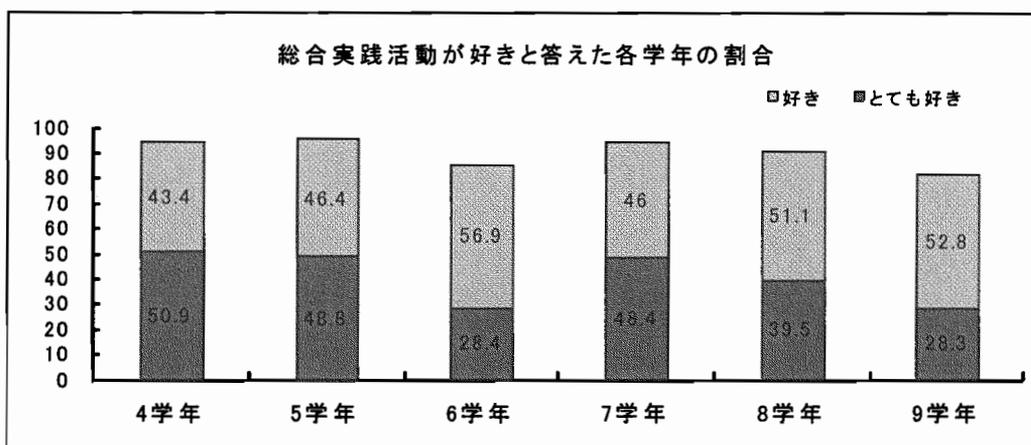
これと反対に、小学6年生の子どもたちは85%にとどまった。これと同じような動きを

⁷ 調査学校のすべては、中学3年生になると総合実践活動がしないことになった。

図表 5-6 各学年の人数と割合

学年	あなたは、総合実践活動が好きですか (単位:人と%)						検定結果
	とても好き	好き	合計	好きではない	嫌い	合計	
4 学年 (%)	88 (50.9%)	75 (43.4%)	163 (94.2%)	4 (2.3%)	6 (3.5%)	10 (5.8%)	**
5 学年 (%)	102 (48.8%)	97 (46.4%)	199 (95.2%)	6 (2.9%)	4 (1.9%)	10 (4.9%)	**
6 学年 (%)	60 (28.4%)	120 (56.9%)	180 (85.3%)	26 (12.3%)	5 (2.4%)	31 (14.7%)	**
7 学年 (%)	209 (48.4%)	199 (46%)	408 (94.4%)	16 (3.7%)	8 (1.9%)	24 (5.6%)	**
8 学年 (%)	219 (39.5%)	283 (51.1%)	502 (90.6%)	39 (7.1%)	13 (2.3%)	52 (9.4%)	**
9 学年 (%)	36 (28.3%)	67 (52.8%)	103 (81.1%)	16 (12.6%)	8 (6.3%)	24 (18.9%)	**

(注) 網掛け部分は、見やすくするためである。「**」は検定結果を有意であるものを示す。



見せたのは中学生である。特に中学1年生の「とても好き」、「好き」と答えた人数の割合は合わせて94%であるのに対して、2年生(図表5-6の中の8年生)になると、90%に下がり、3年生(図表5-6の中の9年生)になると、80%に下がるという結果になった。こ

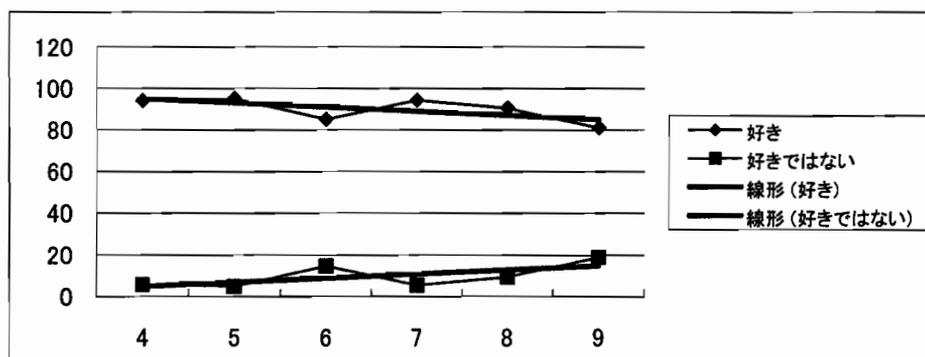


図 5-7 総合実践活動に対する小・中学生の意識変化

のような動きを図5-7に折れ線で表すと上のようになる。

折れ線の向かう方向へそれぞれ一本の線を引くと、「とても好き」「好き」と「好きではない」「嫌い」の大体の動きがうかがえる。要するに、全体的には、総合実践活動に対して「とても好き」「好き」と思う小・中学生の割合は非常に大きいですが、趨勢的に見れば、だんだん下落する方向への動きが見られる。その一方、「好きではない」「嫌い」と思う小・中学生の割合は非常に少ないが、趨勢的に見れば、だんだん上昇する方向への動きが観察される。特に小学6年生と中学3年生で、この動きが顕著に見られる。これは恐らく小学6年生や中学2、3年生になると、受験勉強のため、学校の子どもたちは、総合実践活動に対する考え方が変わってきて、一種時間の無駄ではないかと思うようになり、或いは、総合実践活動をしようとしても、結局目の前の受験に集中し、総合実践活動が重視されなくなるということが考えられる。そのため、学年の上昇に伴い、「好きではない」「嫌い」と思う小・中学生の割合が多くなりがちであり、これは、総合実践活動の展開においては教師の指導と支援の在り方に創意工夫が不可欠であることを表している。

3. 総合実践活動の教育目標に対する自己評価

アンケート調査の中で、総合実践活動の教育目標に対する小・中学生の自己評価を行った。ここでは、その結果を得点化することにより、分析する。

(1) 総合実践活動の教育目標に関する調査項目の分類

まず、アンケート調査の中で、筆者は「総合実践活動を通じて、あなたは成長したところがありますか。次のことはどれくらい当てはまりますか」という大きな質問を設定した。そして、この質問について27個の具体的な調査項目を作ることにした。その27個の調査項目について、小・中学生には「1. とても当てはまる」から「4. 全く当てはまらない」までの四つの選択肢から選んで答えてもらった。アンケート調査後に、各調査項目の回答については、「とても当てはまる」4点から「全く当てはまらない」1点まで数量化し、この27個の調査項目を再整理した。また、調査項目について筆者がSPSS11.0Jを用いて次の手順で因子分析を行った。まず、主因子法をバリマックス回転して、固有値1.0以上を基準とする5因子を抽出した。その結果は表5-7のように示されている。これらの5因子を総合実践活動の教育目標に基づいて、第1因子から第5因子まで、それぞれ「徳育：社会責任感と認識」「知育：基本能力、スキル」「体育：健康な身体と心理」「美育：美的素

表 5-7 因子分析の結果と信頼性係数

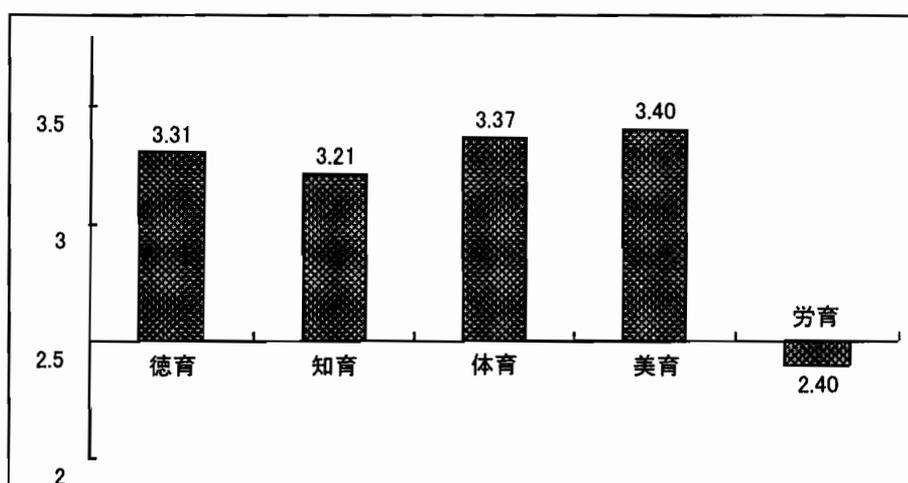
5つ領域	11つ中領域	各調査項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	信頼性係数(α)
(徳) 社会責任感と自己認識	社会責任感	1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。	.626					0.71
		2. お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助けをしたことがある。	.414					
		3. テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている。	.410					
		4. 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。	.503					
	自己認識	5. 自分には、良いところがあると思う。	.567					
		6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている。	.689					
		7. 自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う。	.498					
(知) 基本能力、スキル	問題解決能力	8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる。		.584				0.87
		9. 自分が調べてみたいことについて、見通しのある活動の計画を立てることができる。		.620				
		10. 調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。		.540				
		11. 物事を、筋道を立てて考えることができる。		.561				
	情報収集処理能力	12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる。		.599				
		13. 調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵などにまとめたり、発表したりすることができる。		.382				
	コミュニケーション力	14. 自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝えることができる。		.449				
		15. 初めて会った人や大人とでもきちんと会話することができる。		.475				
協調能力	16. 意見のちがう人とも協力することができる。		.631					
	17. いらいらしているときでも、周りの人の意見を冷静に聞くことができる。		.389					
	18. もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。		.434					
(体) 健康な身体と心理	自己責任	19. 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。			.392			0.77
		20. 将来着きたい仕事や夢を実現するために、具体的な努力をしている。			.590			
	進取の精神	21. 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。			.486			
		22. 将来の目標や夢を持っている。			.615			
(美) 美的素養	創造力	23. いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。				.307		0.55
	豊かな感性	24. 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然にいえる。			.617			
		25. 本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することがある。			.714			
(労) 実践能力	社会体験	26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している。					.689	0.41
		27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる。					.632	
Varimax 回転後の固有値			2.875	2.839	1.569	1.878	1.189	
因子寄与率			10.650	10.515	6.975	5.810	5.515	
累積寄与率			10.650	21.165	28.122	33.932	39.488	

養」「**労育：実践能力**」と命名した。ただし、便宜上、これからそれぞれを「**徳育**」「**知育**」「**体育**」「**美育**」「**労育**」という呼び方をする。因子1から因子5までの各因子の信頼性係数については、因子5のみ0.41とやや低い、他の4因子の信頼性係数は $0.55 \leq \alpha \leq 0.87$ である。したがって、因子1から因子4までの各構成項目は、内部一貫性があると考えられる。そして、因子1から因子4までにおける各項目についてさらに同様な因子分析によって、最終的に11の中領域に設定した。表5-7は総合実践活動の5領域と11の中領域及び各調査項目を示している。

(2) 教育目標に対する小・中学生の自己評価の分析

① 5領域に対する自己評価のスコア

まず、総合実践活動の5領域について、小・中学生の自己評価のスコアとして、図5-8のような結果を得た。



(注) 自己評価スコアの計算方法については、以上の五つの領域に該当する項目の合計を項目数で割り、得られた平均値である。

図5-8 総合実践活動の5領域に対する自己評価スコア

図5-8を見れば、平均値2.5（1から4までの合計によって計算した）より低くなった領域は「**労育**」だけである。ほかの四つの領域、即ち「**徳育**」「**知育**」「**体育**」「**美育**」に対して、小・中学生は平均値2.5より上回り、おおむね肯定的な自己評価をしている。つまり、総合実践活動は、この五つの領域から学習課題を総合的に捉え、五つの領域を相互に関連

させることによって、21世紀の子どもたちに必要となる実践的で主体的な資質・能力・態度の育成に、比較的成果をあげているという結果が得られたといえる。具体的に言えば、21世紀に必要となる実践的で主体的な資質・能力・態度とは、「社会責任感」「自己認識」「問題解決能力」「情報収集、処理能力」「コミュニケーション能力」「協調力」「自己責任」「進取の精神」「創造力」「豊かな感性」「社会体験」という11の中領域のことである。

②各調査項目に対する自己評価

次に、表5-8の中で示されている調査項目について分析する。表5-8は、上述の11の中領域に関わる27個の調査項目の平均値と標準偏差を示したものである。全体から見ると、27項目に対する自己評価の結果においては、大多数の調査項目は平均値2.5を上回り、小・中学生が高い自己評価をしていることが分かる。そのうち、小・中学生の自己評価が相対的に高かった調査項目は、「1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている」(3.49)、「5. 自分には、良いところがあると思う」(3.45)、「6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている」(3.51)、「22. 将来の目標や夢を持っている」(3.50)、「24. 『ありがとう』『ごめんなさい』が自然にいえる」(3.54)、の5項目である。

以上の5項目についてさらに細分化すれば、その間の関連性も容易に見られる。「1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている」、「24. 『ありがとう』『ごめんなさい』が自然にいえる」という二つの調査項目は、子どもたちが学校や社会の一員としての自覚を身につけていることを表すものである。周知のように、総合実践活動は子どもたちの交流活動や学校外での学習活動の展開を多く設定している。そんな中で、子どもたちの思いやりの心や、社会生活の基本的ルールを守り、社会に貢献しようとする精神を育むことができれば、総合実践活動の第一歩としての大きな成果であるといえる。

また、「5. 自分には、良いところがあると思う」、「6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている」、「22. 将来の目標や夢を持っている」という三つの調査項目は、「自己認識」や「進取の精神」に関わるものである。そこからは、小・中学生が自分自身を深く認識し、高い自信を持っていることがうかがえる。現在の中国の子どもたちは、親の大きな期待と学校・社会の要求に応じるために生きている一方で、自分に対する主体的な認識や、自身の可能性への信頼感を徐々に失いつつある。そのような小・中学生の姿が多く見受けられる中で、総合実践活動の実施によって、子どもたちが生きる社会で自分の存在

表 5-8 小・中学生の自己評価の調査項目一覧と調査項目別の平均値及び標準偏差

質 問 項 目		平均値	標準偏差
(徳) 社会責任感と自己認識			
社会責任感	1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。	3.49	0.69
	2. お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助けをしたことがある。	3.21	0.79
	3. テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている。	3.01	0.88
	4. 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。	3.38	0.73
自己認識	5. 自分には、良いところがあると思う。	3.45	0.70
	6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている。	3.51	0.69
	7. 自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う。	3.12	0.73
(知) 基本能力、スキル			
問題解決能力	8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけられることができる。	3.30	0.74
	9. 自分が調べてみたいことについて、見通しのある活動の計画を立てることができる。	3.25	0.74
	10. 調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。	3.31	0.75
	11. 物事を、筋道を立てて考えることができる。	3.15	0.76
情報収集、処理能力	12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる。	3.00	0.88
	13. 調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵などにまとめたり、発表したりすることができる。	3.16	0.88
コミュニケーション力	14. 自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝えることができる。	3.35	0.73
	15. 初めて会った人や大人とでもきちんと会話することができる。	3.37	0.77
協調能力	16. 意見のちがう人とも協力することができる。	3.12	0.82
	17. いらいらしているときでも、周りの人の意見を冷静に聞くことができる。	3.12	0.80
	18. もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。	3.19	0.80
(体) 健康な身体と心理			
自己責任	19. 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。	3.29	0.73
	20. 将来着きたい仕事や夢を実現するために、具体的な努力をしている。	3.36	0.75
進取の精神	21. 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。	3.30	0.75
	22. 将来の目標や夢を持っている。	3.50	0.74
(美) 美的素養			
創造力	23. いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。	3.41	0.72
豊かな感性	24. 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然にいえる。	3.54	0.71
	25. 本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することがある。	3.24	0.91
(労) 実践能力			
社会体験	26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している。	2.07	0.96
	27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる。	2.83	0.94

(注) 最大値 4、最小値 1。網掛け部分は、平均値上位とする数値を示す。

意義を見出し、自分に自信を持って行動することができ、主体的・創造的に生きていくための機会を創ることができるようになってきていることがうかがえる。さらに、「6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている」が、自分の将来への目標を定め展望を描くにあたり、社会の現実を知ることと合わせて欠かせないのはいままでもない。その一方、将来の目標を持ち、その実現に向けて具体的な努力をする子どもになっていくためには、主体的、自主的に行動することによって、自分自身の資質・能力を高めることが大切である。したがって、小・中学校の総合実践活動では、様々な分野での多様な学習活動に取り組む経験を大切に、子ども一人一人の持てる資質・能力を多面的に育むことこそ、子どもたちの将来を切り開いていく力を育むことにつながっていくと考えられる。しかも、「22. 将来の目標や夢を持っている」は、ある意味で、子どもなりの価値観に基づく「社会的な価値」の選択を行うことである。言い換えるならば、子どもたちが「将来の夢」を持つということは、社会の機能・働きを体験を通して受け止め、将来の自己像の構成要素として取り入れたことを意味している。これは、社会への、またその価値を担う人々への子どもたちの素朴な信頼感の表明である。総合実践活動によって、子どもたちの夢を育む様々な取り組みが行われているが、大切なことは、子どもたち一人一人の夢、即ち社会的な価値の選択を尊重しながら、子どもたちが社会に存在する多様な価値を学びあう活動を促進することである。

しかしながら、以上の小・中学生の自己評価が高かった調査項目に対して、全体の中で小・中学生の自己評価が最も低かった項目は「労育」領域の、「26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している」(2.07)、「27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる」(2.83)の2項目である。また、「徳育」における「社会責任感」の領域の、「3. テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている」(3.01)という調査項目は有意な差がついているといえる。この結果によれば、中国の小・中学生は、社会参加、人との交流が苦手で、社会的関心が薄いということである。一言で言えば、社会への適応力について高い自己評価ができないということである。総合実践活動では、子どもたちの社会参加や社会体験を促進するために、子どもたち自らが直接的な経験の場を求めて、現実社会や自然の中に飛び出し、調べたり人とかかわったりする学習活動が行われている。しかし、各学校ではそのような体験的な活動実践をこれまで積み重ねてきたにもかかわらず、子どもたちはそれらの体験の中で、十分な意義や効果を感じ取ることができていないことが考えられる。また、第1章の中で述べたような子どもの実態調査の結果を見

れば、中国の子どもたちには自然体験・社会体験が欠如しているということが深刻な問題となる⁸。今後、総合実践活動を深めていくことによって、それらの問題の解決に向けてどのように取り組んでいけばよいのかを明らかにしていくことが大きな課題となる。

また、全体の中で、「知育」領域のうち、「情報収集、処理能力」を見ると、「12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる」(3.00)という調査項目に対しては、小・中学生の自己評価が低い。次の項の中でもふれるように、調査活動の充実は、北京市の小・中学生にとって大きな課題である。これまで取り組んできた教科学習の中でインタビューやアンケートなどの方法をあまり取り入れていないために、総合実践活動を実施する際に、子どもたちが困難さを感じているのである。

③「知育」領域に対する自己評価

総合実践活動において、学び方といった方法知を中軸とする「基本技能」が育てられている。そのため、「基本技能」が含まれる「知育」の充実が期待されている。ここでは、「知育」における調査項目に対する小・中学生の自己評価について注目して考察する。

図5-8の中にも示されているように、「知育」における調査項目に対する自己評価のスコアは平均値より高くなっているにもかかわらず、「徳育」、「体育」、「美育」と比べ、子どもたちが相対的に低く評価していることが分かった。「知育」のねらいは、科学的精神と創造的な思考習慣を養い、情報を収集処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題を分析し解決する能力、言語による表現能力及び団結協力して社会活動を行う能力を育成することである⁹。それと関連して、筆者のアンケート調査の中にも、「問題解決能力」「情報収集、処理能力」「コミュニケーション力」「協調力」という四つの中領域を設定し、それぞれの中領域にさらにいくつかの調査項目を含めた(表5-8参照)。以下、それぞれの中領域における具体的な調査項目について分析していく。

「問題解決能力」の四つの調査項目の中で高い自己評価を示しているのは、「8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる」(3.30)と「10. 調べて分かったことをもとに、自分なりの考えをもつことができる」(3.31)

⁸ 例えば、アンケート調査で、「動物園や博物館など行ったり、音楽やバレエなどの舞台をよく見に行ったりする。」を聞いたところ、「している」と「時にしている」の割合はただ26.2%であり、「外に出て遊んだり、運動・スポーツをして体を動かしたりしている」について、「している」と「時にしている」の割合は58.4%である。

⁹ 中共中央国務院(1999年)「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定」より。

である。これは、子どもたちが自らの問題意識に支えられ、意欲的に問題解決するための学習活動を展開することができることを意味していると考えられる。また、問題解決に取り組むことによって、子どもたちは自ら問題解決を行ったという実感を伴った理解や考えを得ることができる。そして、そのような子どもたちの理解や考えをもとに、知識や技能の確実な習得ができるのである。一方、「11. 物事を、筋道を立てて考えることができる」(3.15)という項目については、子どもたちが比較的困難を感じている。これによれば、子どもたちの論理的な思考力の形成がまだ充分ではないと考えられる。

「情報収集、処理能力」の中に含まれる二つの調査項目の平均値は、それぞれ 3.00 と 3.16 となる。この数値は、情報社会、ネット社会の中で現代人として身につけるべき情報リテラシーの形成が、決して満足できる状況ではないことを示している。現在北京の小・中学校では、週 1 時間の「情報技術」という授業が単独に実施され、その授業ではパソコンの基本知識や基本操作が教えられている。にもかかわらず、子どもたちの自己評価が低くなっているということは、子どもたちに簡単に初歩的で機械的な操作を身につけさせているだけで、本当に身につけるべき体系的な「情報活用力」の習得は不足していると考えられる。

「コミュニケーション力」の中の 2 項目では、初めて出会った人と会話したり、自分の考えや意見を相手に分かりやすく伝えたりすることについて、子どもたちが相対的によい自己評価をしている。つまり、総合実践活動においては、子どもたちが様々な人々とのかかわりの中で、豊かな感性と創造力を持って伝達、表現する活動が、コミュニケーション能力の向上に効果的に作用していることが分かる。

ところが、「協調力」では、三つの項目に対して、子どもたちの自己評価が低いものとなっている。これは、総合実践活動では、他者とかかわりあう中で学習活動を展開する機会が多いにもかかわらず、子どもたちは人とかかわりや人との協力、分かち合いを苦手に感じていることを示している。一方、中国の学校教育の中では、教師の主導的な知識注入型の教育が依然として残り、子ども同士の話し合い活動や協働学習を行う授業風景があまり見られないのである。また、「一人っ子」の影響も否定できないと考えられる。

以上のように、「知育」の中で、「問題解決能力」「情報収集、処理能力」「コミュニケーション力」「協調力」といった問題解決的な資質・能力の育成が求められているが、この点について、小・中学生が相対的に低い自己評価をしていることが示されている。要するに、これは、「知育」の中で求められる資質や能力を子どもたちに習得させることが相対的に困

表 5-9 小・中学校における総合実践活動の教育目標に対する自己評価

質問項目及び番号		小学校	中学校	比較		
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)			
(徳) 社会責任感と自己認識	社会責任感	1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。	3.61 (0.65)	3.43 (0.70)	小>中	
		2. お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助けをしたことがある。	3.29 (0.80)	3.16 (0.79)	小>中	
		3. テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている。	3.09 (0.89)	2.96 (0.86)	小>中	
		4. 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。	3.43 (0.75)	3.36 (0.72)	n. s.	
	自己認識	5. 自分には、良いところがあると思う。	3.52 (0.67)	3.41 (0.70)	小>中	
		6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている。	3.62 (0.65)	3.45 (0.70)	小>中	
		7. 自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う。	3.20 (0.78)	3.08 (0.70)	小>中	
(知) 基本能力、スキル	問題解決能力	8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる。	3.41 (0.76)	3.23 (0.73)	小>中	
		9. 自分が調べてみたいことについて、見通しのある活動の計画を立てることができる。	3.42 (0.74)	3.15 (0.73)	小>中	
		10. 調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。	3.38 (0.78)	3.27 (0.73)	小>中	
		11. 物事を、筋道を立てて考えることができる。	3.26 (0.79)	3.09 (0.74)	小>中	
	情報収集処理能力	12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる。	3.14 (0.90)	2.92 (0.86)	小>中	
		13. 調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵などにまとめたり、発表したりすることができる。	3.31 (0.87)	3.08 (0.87)	小>中	
	コミュニケーション力	14. 自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝えることができる。	3.47 (0.70)	3.29 (0.74)	小>中	
		15. 初めて会った人や大人ともきちんと会話することができる。	3.45 (0.75)	3.33 (0.77)	小>中	
	協調能力	16. 意見のちがう人とも協力することができる。	3.23 (0.85)	3.07 (0.81)	小>中	
		17. いらいらしているときでも、周りの人の意見を冷静に聞くことができる。	3.24 (0.81)	3.05 (0.79)	小>中	
		18. もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。	3.31 (0.80)	3.13 (0.78)	小>中	
	(体) 健康な身体と心理	自己責任	19. 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。	3.42 (0.73)	3.22 (0.71)	小>中
			20. 将来着きたい仕事や夢を実現するために、具体的な努力をしている。	3.48 (0.73)	3.30 (0.76)	小>中
		進取の精神	21. 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。	3.43 (0.74)	3.24 (0.75)	小>中
			22. 将来の目標や夢を持っている。	3.61 (0.71)	3.44 (0.75)	小>中
(美) 美的素養	創造力 豊かな感性	23. いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。	3.52 (0.69)	3.34 (0.72)	小>中	
		24. 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然にいえる。	3.62 (0.68)	3.50 (0.73)	小>中	
		25. 本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することがある。	3.38 (0.85)	3.17 (0.93)	小>中	
(労) 実践能力	社会体験	26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している。	2.13 (0.98)	2.04 (0.95)	n. s.	
		27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる。	3.01 (0.91)	2.73 (0.94)	n. s.	

(注) 最大値 4、最小値 1。不等号は t 検定 5%水準で有意なもの。「n. s.」は検定によって「有意でない」ことを示す。

表 5-10 一般学校と重点学校における総合実践活動の教育目標に対する自己評価

質問項目及び番号		重点学校	一般学校	比較		
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)			
(徳) 社会責任感と自己認識	社会責任感	1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。	3.43 (0.70)	3.54 (0.68)	重点<一般	
		2. お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助けをしたことがある。	3.13 (0.82)	3.27 (0.77)	重点<一般	
		3. テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている。	2.98 (0.88)	3.03 (0.87)	n. s.	
		4. 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。	3.37 (0.72)	3.39 (0.75)	n. s.	
	自己認識	5. 自分には、良いところがあると思う。	3.46 (0.66)	3.44 (0.72)	n. s.	
		6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている。	3.49 (0.68)	3.52 (0.69)	n. s.	
		7. 自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う。	3.09 (0.70)	3.14 (0.75)	n. s.	
(知) 基本能力、スキル	問題解決能力	8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる。	3.25 (0.73)	3.34 (0.75)	重点<一般	
		9. 自分が調べてみたいことについて、見通しのある活動の計画立てることができる。	3.21 (0.72)	3.28 (0.76)	n. s.	
		10. 調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。	3.28 (0.74)	3.33 (0.75)	n. s.	
		11. 物事を、筋道を立てて考えることができる。	3.10 (0.73)	3.19 (0.78)	重点<一般	
	情報収集処理能力	12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる。	2.92 (0.86)	3.06 (0.89)	重点<一般	
		13. 調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵などにまとめたり、発表したりすることができる。	3.15 (0.86)	3.17 (0.89)	n. s.	
		14. 自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝えることができる。	3.32 (0.71)	3.38 (0.74)	n. s.	
	コミュニケーション力	15. 初めて会った人や大人ともきちんと会話をすることができる。	3.33 (0.78)	3.40 (0.76)	n. s.	
		協調力	16. 意見のちがう人とも協力することができる。	3.06 (0.81)	3.17 (0.83)	重点<一般
			17. いらいらしているときでも、周りの人の意見を冷静に聞くことができる。	3.05 (0.78)	3.17 (0.82)	重点<一般
			18. もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。	3.15 (0.79)	3.23 (0.80)	重点<一般
(体) 健康な身体と心理	自己責任	19. 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。	3.22 (0.71)	3.35 (0.73)	重点<一般	
		20. 将来着きたい仕事や夢を実現するために、具体的な努力をしている。	3.31 (0.75)	3.41 (0.75)	重点<一般	
	進取の精神	21. 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。	3.24 (0.75)	3.35 (0.74)	重点<一般	
		22. 将来の目標や夢を持っている。	3.48 (0.76)	3.52 (0.73)	n. s.	
(美) 美的素養	創造力	23. いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。	3.39 (0.69)	3.42 (0.74)	n. s.	
		24. 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然にいえる。	3.54 (0.71)	3.55 (0.72)	n. s.	
	豊かな感性	25. 本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することがある。	3.18 (0.91)	3.30 (0.90)	重点<一般	
(労) 実践能力	社会体験	26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している。	2.02 (0.94)	2.12 (0.98)	重点<一般	
		27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる。	2.77 (0.95)	2.88 (0.93)	重点<一般	

(注) 最大値 4、最小値 1。不等号は検定によって 5%水準で有意なもの。「n. s.」は検定によって「有意でない」ことを示す。

表5-11 学年ごとにおける総合実践活動の教育目標に対する自己評価

質問項目 及び番号		小 学 校			中 学 校			各学年の比較		
		4 学年	5 学年	6 学年	7 学年	8 学年	9 学年			
		平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)	平均値 (標準偏差)			
(徳) 社会責任感と自己認識	社会 責任 感	1	3.54 (0.74)	3.65 (0.62)	3.62 (0.60)	3.46 (0.65)	3.43 (0.71)	3.35 (0.79)	5,6>7,8,9	
		2	3.27 (0.84)	3.40 (0.77)	3.19 (0.78)	3.22 (0.81)	3.18 (0.75)	2.88 (0.89)	5>8>9 4,6,7>9	
		3	3.06 (0.93)	3.21 (0.84)	2.98 (0.91)	2.99 (0.88)	3.03 (0.82)	2.59 (0.90)	5>7>9 4,6,8>9	
		4	3.39 (0.79)	3.47 (0.75)	3.42 (0.72)	3.34 (0.73)	3.39 (0.70)	3.25 (0.81)	n. s.	
	自己 認識	5	3.52 (0.70)	3.57 (0.61)	3.47 (0.69)	3.41 (0.74)	3.43 (0.68)	3.31 (0.67)	5>7,9	
		6	3.55 (0.69)	3.68 (0.60)	3.60 (0.66)	3.52 (0.68)	3.43 (0.71)	3.28 (0.72)	5,6>8,9 4,7>9	
		7	3.20 (0.84)	3.20 (0.79)	3.19 (0.73)	3.11 (0.70)	3.08 (0.67)	2.95 (0.78)	4,5,6>9	
(知) 基本能力、スキル	問題 解決 能力	8	3.48 (0.78)	3.51 (0.69)	3.27 (0.78)	3.36 (0.66)	3.21 (0.72)	2.91 (0.83)	4,5>6,8>9 7>8>9	
		9	3.41 (0.76)	3.54 (0.69)	3.30 (0.75)	3.24 (0.70)	3.13 (0.72)	2.94 (0.79)	5>6,7,8,9 4,6>8,9,7>9	
		10	3.35 (0.80)	3.44 (0.75)	3.34 (0.80)	3.35 (0.69)	3.27 (0.72)	3.00 (0.81)	4,6,7>9 5>8>9	
		11	3.25 (0.88)	3.32 (0.71)	3.22 (0.79)	3.16 (0.71)	3.08 (0.73)	2.94 (0.78)	5>8,9 4,6,7>9	
		12	3.16 (0.91)	3.21 (0.86)	3.05 (0.93)	3.00 (0.86)	2.92 (0.84)	2.64 (0.91)	4,5>8,9 6,7,8>9	
	情報 収集 処理 能力	13	3.25 (0.89)	3.40 (0.86)	3.26 (0.87)	3.06 (0.89)	3.16 (0.85)	2.83 (0.85)	4,6,8>9 5>7,8,9	
		14	3.52 (0.68)	3.47 (0.69)	3.43 (0.72)	3.31 (0.76)	3.28 (0.73)	3.22 (0.71)	4>7,8,9 5>8,9	
	コミュ ニケー ション 力	15	3.43 (0.81)	3.47 (0.71)	3.45 (0.74)	3.35 (0.79)	3.36 (0.73)	3.11 (0.82)	4,5,6,7,8>9	
		協 調 力	16	3.21 (0.90)	3.24 (0.84)	3.23 (0.81)	3.09 (0.82)	3.08 (0.78)	2.92 (0.86)	4,5,6>9
			17	3.32 (0.80)	3.26 (0.81)	3.16 (0.81)	3.08 (0.80)	3.06 (0.78)	2.91 (0.84)	4>7,8,9 5>8,9
			18	3.26 (0.87)	3.32 (0.81)	3.36 (0.74)	3.18 (0.78)	3.13 (0.76)	2.96 (0.86)	4>9 5,6>8,9
(体) 健康な身体と心理	自己 責任	19	3.40 (0.78)	3.49 (0.71)	3.37 (0.72)	3.25 (0.70)	3.24 (0.70)	3.05 (0.76)	4,6>9 5>7,8,9	
		20	3.51 (0.64)	3.49 (0.74)	3.44 (0.79)	3.38 (0.73)	3.29 (0.76)	3.06 (0.79)	4,5>8,9 6,7,8>9	
	進取 の 精神	21	3.43 (0.79)	3.44 (0.72)	3.41 (0.71)	3.30 (0.76)	3.23 (0.73)	3.05 (0.79)	4,5,6>8,9 7>9	
		22	3.63 (0.67)	3.68 (0.65)	3.53 (0.78)	3.52 (0.72)	3.42 (0.76)	3.28 (0.78)	4,5>8,9 6,7>9	
(美) 美的素養	創造 力	23	3.49 (0.75)	3.57 (0.65)	3.49 (0.68)	3.38 (0.73)	3.36 (0.70)	3.18 (0.76)	5>7,8,9 4,6>9	
		24	3.51 (0.78)	3.65 (0.63)	3.67 (0.65)	3.52 (0.73)	3.53 (0.70)	3.34 (0.83)	5,6>9	
	豊かな 感性	25	3.45 (0.80)	3.39 (0.83)	3.32 (0.90)	3.15 (0.96)	3.26 (0.88)	2.88 (0.97)	4,5>7,9 6,7,8>9	
(労) 実践能力	社会 体験	26	2.06 (1.01)	2.30 (0.98)	2.03 (0.94)	2.17 (1.00)	2.01 (0.94)	1.75 (0.77)	5>6,8,9 7>9	
		27	3.06 (0.91)	3.06 (0.90)	2.91 (0.93)	2.80 (0.99)	2.74 (0.91)	2.48 (0.87)	4,5>7 7>8	

(注) 最大値4、最小値1。不等号は検定によって5%水準で有意なもの。「n. s.」は検定によって「有意でない」ことを示す。

難であることを、子どもたちの自己評価が表していると見ることができる。

④学校別と学年ごとにおける小・中学生の自己評価

最後に、小学校と中学校、一般学校と重点学校、各学年による小・中学生の自己評価について考察していく。

まず、表 5-9 は小・中学校における総合実践活動に対する小・中学生の自己評価を比較したものである。独立性検定の結果によって、調査項目「4. 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある」「26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している」「27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる」以外のすべての項目について、有意な差が見られ、中学生は小学生より自己評価が全般的に低くなっている。ただし、その理由として、次のような複数の要因が考えられる。

①中学生の自己評価の基準が小学生より高いと考えられる。つまり、中学生は自分に対する“ものさし”が厳しくなる。

②中学生が受験勉強に臨んでいることで、小学生より総合実践活動に取り組む意欲が低くなっている傾向が見られる。

③中学生の自己評価の結果について、表 5-8 の全体平均値と比べ、すべての項目が全体平均値よりさらに低くなっている。つまり、中学生は勉強に対する意欲や自分に対する自信を弱めている。

④思春期にある中学生は自分や社会を否定的に見る傾向がある。

以上の理由によって、表 5-9 に示されている結果がどのように捉えられるかについては慎重に考えるべきである。

次に、表 5-10 の一般学校と重点学校における小・中学生の自己評価をみれば、調査項目番号 3、4、5、6、7、9、10、13、14、15、22、23、24 以外の調査項目は独立性検定の結果によって、有意である。検定結果有意である調査項目について、一般学校は重点学校より小・中学生の自己評価が高いという傾向が見られる。2006 年 6 月の「義務教育法」によると、重点学校の制度が廃止されることになった。しかし、親、教師、子どもたちの中で、重点学校というものがまだ強く意識されている。特に、重点学校においては、点数至上主義のような教育に傾き、子どもたちの成績を保障することを何より重視する教師がまた目立つのである。そのため、表 5-10 に示される結果から、重点学校の教師たちが総合実践活動の実施や在り方をどのように受け止めているかが表れているということが出来る。

最後に、表 5-11 のデータによれば、「4. 社会がかかえる課題について、どうすればよ

いかを考えたことがある」以外のすべての調査項目で有意な差が見られる。学年ごとにおける総合実践活動の教育目標について、小学校のうち、4、5年生、中学校のうち、7年生がほかの学年より高い値を示すという特徴が見られる。さらに、すべての学年のうち、5年生は有意に高い値を示している。この数字を見る限り、現在北京市内の小学校5学年においては、総合実践活動を一番展開しやすい環境が作られていることが推測できる。なぜなら、小学6年生からは、受験勉強に備えようとする姿が多く見られるようになり、子どもたちの発達段階からすると、小学3、4年生より小学5年生のほうが総合実践活動を展開しやすいと考える教師が多いからである。

4. 総合実践活動の教育目標の達成についての考察

以上のように総合実践活動の実施に伴い、得られた教育効果について考察した。ここでは、その調査結果を、改めて以下のように確認しておく。

①調査対象となる北京市の七つの小・中学校では、様々な学習内容をめぐる総合実践活動が展開され、学校レベル、学年レベルによるある程度の差異が見られる。したがってここでは、子どもたちの発達段階の特徴に適合する、学習内容に力点を置いていることがうかがわれる。また、七つの小・中学校の子どもたちは総合実践活動に対して大変大きな意欲を示している。これによれば、総合実践活動は小・中学生に受け入れられていると考えることができる。ただし、総合実践活動が好きな割合は、学年の上昇につれて次第に低下していく傾向が見られる。

②総合実践活動の実施によって、子どもたちの多様な資質・能力・態度の育成という教育目標の達成については、比較的成果をあげているという結果が得られた。総合実践活動の教育目標である「徳育」、「知育」、「体育」、「美育」、「労育」の中で、「労育」以外の、他の四つの領域における各調査項目に対しては、北京市の小・中学生がおおむね肯定的な自己評価をしている。しかし、「徳育」、「知育」、「体育」、「美育」のうち、「知育」に対する自己評価が相対的に低くなっている。つまり、「知育」の中で求められている「問題解決能力」「情報収集、処理能力」「コミュニケーション力」「協調力」といった問題解決的な資質・能力を、子どもたちに身につけさせることが相対的に困難であるのである。また、具体的な調査項目についての分析によって、総合実践活動は子どもたちにとって夢と希望をかなえる学びであるといえる。そこでは、子どもたちが社会の一員としての自覚を持ち、自分自身を深く認識し、高い自信を持っていることが示されている。しかしその一方、子

どもたちの社会参加や社会体験及び社会的関心が欠如しているという深刻な問題も存在していることがうかがわれる。

③小・中学校、一般学校と重点学校、及び各学年における総合実践活動に対する自己評価の比較結果によれば、小学校は中学校より、一般学校は重点学校より、小学校5学年は他の学年より、検定の結果によって有意に高い値を示している。しかしそのうち、小学生が中学生より高く自己評価をしていることは、必ずしも中学生のほうが実際に達成度が劣っていることを意味しない。子どもたちの発達段階が上昇するにつれて、子どもたちの自己評価が過大評価から過小評価になっていく傾向があるからである¹⁰。ただしそれに対して、小学校5学年は他の学年より、一般学校は重点学校より、総合実践活動の展開上で優勢を占めていることがうかがわれる。これらのことから、中国の学校教育は依然として受験勉強の影響を受けており、学校、教師が依然として子どもたちの受験学力を高めることに関心や熱意を傾ける傾向が強く残っていることを見て取ることができる。

¹⁰ 下村勉、織田守矢「統合評価の実践的検討とその応用」『電子情報通信学会論文誌 A』, Vol.J64-A, No.3, 1981年, pp.235-242。

第3節 総合実践活動の教育目標の達成と「自主学习」の形成との関係に関する分析

本節では、比較研究の結果から総合実践活動の教育効果について考察する。一つは、総合実践活動の先進実践学校と一般学校との比較を行うことで、総合実践活動における教育目標の達成状況を分析する。もう一つは、総合実践活動における教育目標の達成と「自主学习」の形成との関係について検証を行う。このことによって、総合実践活動が「自主学习」の形成を目指すためにどのような役割を果たしているかを明らかにすることを目的とする。分析は前節と同じように主に子どもたちの自己評価にかかわる指標を用いて行う。

1. 先進実践学校と一般学校での総合実践活動の教育目標の達成

ここでは、先進実践学校と一般学校との比較によって、総合実践活動の教育目標の達成状況を分析する。

(1) 先進実践学校と一般学校についての分類方法

先進実践学校と一般学校に分けるための分類方法については、筆者は次の指標を用いた。

- i .2005年9月から全国の学校が完全実施する前に、総合実践活動が導入された学校
- ii .総合実践活動の研究開発校として先進的に取り組んでいる学校
- iii .総合実践活動を担当する専任教師を設置する学校
- iv .総合実践活動の教材を編成する学校

この四つの条件に対する該当学校は次のようになった。

条件	小学校 A	小学校 B	中学校 C	中学校 D	中学校 E	中学校 F	中学校 G
i		○					
ii	○	○		○			
iii	○						○
iv				○			

以上の四つの条件のうち、二つの条件を満たす場合に、先進実践学校とすることにした。そのため、筆者が調査した七つの学校のうち、該当する学校は三つになった。それは、小学校A、小学校Bと中学校Dである。したがって、このような分類方法に基づいて、先進実践学校は3校、児童・生徒数は743人、一般学校は4校、児童・生徒数は963人である。

	学校数	児童・生徒数
先進実践学校	3校	743人
一般学校	4校	963人

(2) 先進実践学校と一般学校との比較分析

ここでは、次の三つに分けて比較分析を行う。①先進実践学校と一般学校における5領域に対する自己評価スコア、②先進実践学校と一般学校における各調査項目に対する自己評価、③先進実践学校と一般学校における「知育」領域に対する自己評価、である。

①5領域に対するの自己評価スコア

まず、先進実践学校と一般学校における、総合実践活動の5領域に対する小・中学生の自己評価スコアをどのように解釈できるかについて考察する。その結果は図5-9である。そして、独立性検定によって、有意確率が1%以下であるため、有意差が認められる。

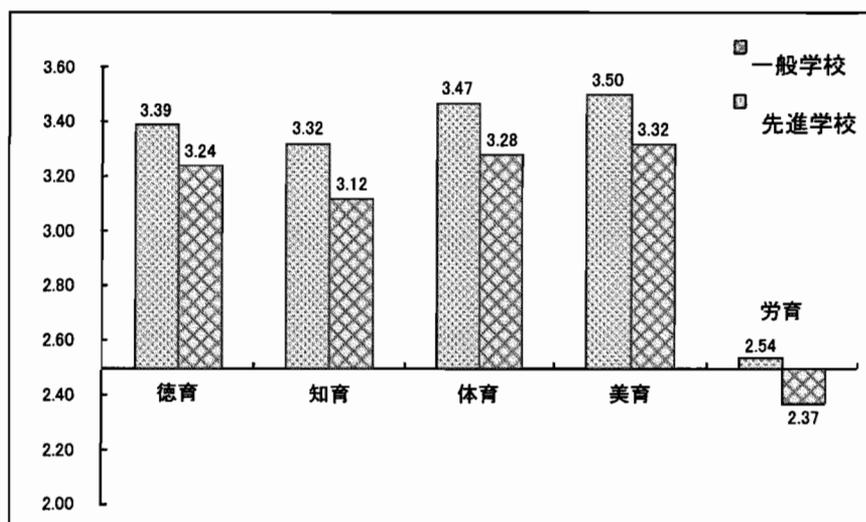


図5-9 先進実践学校と一般学校では
総合実践活動の5領域に対する自己評価スコア

図5-9のように、五つの領域において、先進実践学校のほうが一般学校より、よい自己評価スコアが得られていることが分かる。先進実践学校と一般学校の間には差が明らかになっている領域を順に見ていくと、「知育」(0.20ポイントの差)、「体育」(0.19ポイントの差)、「美育」(0.18ポイントの差)、「劳育」(0.17ポイントの差)、「徳育」(0.15

ポイントの差)である。

②各調査項目に対する自己評価

表5-12は、総合実践活動の教育目標に対する自己評価の結果を、先進実践学校と一般学校で比較し、さらに独立性検定による結果を示したものである。検定結果を見ると、「26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している」以外の、他の調査項目のすべてについて先進実践学校と一般学校の間には統計的に有意な差が見出された。つまり、先進実践学校の小・中学生が一般学校より肯定的な自己評価をしていることが分かる。これによれば、先進実践学校では、総合実践活動の教育的効果が明らかに高まっていると理解できる。

③「知育」領域に対する自己評価

ここで、特に注目したいのは「知育」という領域である。この領域を見てみると、先進実践学校と一般学校の平均値の差が上位となる項目は、「13. 調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵などにまとめたり、発表したりすることができる」(0.25ポイントの差)、「9. 自分が調べてみたいことについて、見通しのある活動の計画を立てることができる」(0.24ポイントの差)、「12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる」(0.24ポイントの差)、「17. いらいらしているときでも、周りの人の意見を冷静に聞くことができる」(0.24ポイントの差)、「18. もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる」(0.21ポイントの差)、「11. 物事を、筋道を立てて考えることができる」(0.19ポイントの差)、「14. 自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝えることができる」(0.19ポイントの差)、「16. 意見のちがう人とも協力することができる」(0.19ポイントの差)、「8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる」(0.18ポイントの差)という9項目である。この9項目は、それぞれに「問題解決能力」「情報収集、処理能力」「コミュニケーション力」「協調力」という中領域に属する。こうして、「知育」領域では先進実践学校と一般学校の間には、ほとんどの項目で大きな差がついていることが分かった。

前節の考察結果(図5-8と表5-8に参照)によると、「徳育」「知育」「体育」「美育」という四つの領域の中で、「知育」については、小・中学生の自己評価は相対的に低くな

表 5-12 先進実践学校と一般学校における自己評価の結果と検定結果

質問項目及び番号		先進実践学校	一般学校	先進実践学校と一般学校平均値の差	検定結果			
		平均値 標準偏差	平均値 標準偏差		有意 確率	判定		
(徳) 社会責任感と自己認識	社会責任感	1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。	3.62 (0.64)	3.40 (0.71)	0.22	.000	**	
		2. お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助けをしたことがある。	3.29 (0.77)	3.14 (0.81)	0.15	.000	**	
		3. テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている。	3.08 (0.88)	2.94 (0.87)	0.14	.001	**	
		4. 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。	3.45 (0.72)	3.33 (0.74)	0.12	.001	**	
	自己認識	5. 自分には、良いところがあると思う。	3.53 (0.65)	3.38 (0.72)	0.15	.000	**	
		6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている。	3.59 (0.66)	3.44 (0.71)	0.15	.000	**	
		7. 自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う。	3.21 (0.76)	3.05 (0.69)	0.16	.000	**	
(知) 基本能力、スキル	問題解決能力	8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる。	3.40 (0.76)	3.22 (0.72)	0.18	.000	**	
		9. 自分が調べてみたいことについて、見通しのある活動の計画を立てることができる。	3.38 (0.75)	3.14 (0.72)	0.24	.000	**	
		10. 調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。	3.38 (0.77)	3.26 (0.72)	0.12	.001	**	
		11. 物事を、筋道を立てて考えることができる。	3.26 (0.78)	3.07 (0.73)	0.19	.000	**	
	情報収集、処理能力	12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる。	3.13 (0.89)	2.89 (0.86)	0.24	.000	**	
		13. 調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵などにまとめたり、発表したりすることができる。	3.30 (0.87)	3.05 (0.87)	0.25	.000	**	
	コミュニケーション力	14. 自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝えることができる。	3.46 (0.70)	3.27 (0.74)	0.19	.000	**	
		15. 初めて会った人や大人とでもきちんと会話することができる。	3.45 (0.74)	3.31 (0.78)	0.14	.000	**	
	協調力	16. 意見のちがう人とも協力することができる。	3.23 (0.83)	3.04 (0.81)	0.19	.000	**	
		17. いろいろなしているときでも、周りの人の意見を冷静に聞くことができる。	3.25 (0.78)	3.01 (0.80)	0.24	.000	**	
		18. もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。	3.31 (0.79)	3.10 (0.79)	0.21	.000	**	
	(体) 健康な身体と心理	自己責任	19. 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。	3.41 (0.72)	3.21 (0.72)	0.20	.000	**
			20. 将来着きたい仕事や夢を実現するために、具体的な努力をしている。	3.48 (0.72)	3.27 (0.77)	0.21	.000	**
		進取の精神	21. 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。	3.41 (0.72)	3.22 (0.76)	0.19	.000	**
			22. 将来の目標や夢を持っている。	3.60 (0.70)	3.42 (0.76)	0.18	.000	**
(美) 美的素養	創造力	23. いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。	3.51 (0.68)	3.32 (0.73)	0.19	.000	**	
		24. 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然にいえる。	3.62 (0.66)	3.48 (0.75)	0.14	.000	**	
	自然美	25. 本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することができる。	3.38 (0.85)	3.14 (0.94)	0.24	.000	**	
(労) 社会体験	社会体験	26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している。	2.11 (0.97)	2.04 (0.96)	0.07	.141	n.s.	
		27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる。	2.98 (0.91)	2.71 (0.95)	0.27	.000	**	

(注) 網掛けの数字は、先進実践学校と一般学校の平均値の差が 0.18 (2つ学校の平均値の平均値) より大きいものを代表する。有意確率と判定は t 検定による結果であり、**は 1%有意を示す。「n. s.」は 5%有意より大きく、すなわち「有意でない」ことを示す。

っていることが見て取れる。しかし、表 5-12 の比較によれば、「知育」における調査項目のすべてについては、先進実践学校は明らかに優位の数値を示していることがうかがえる。

この結果は、さらに図 5-10 のように示されるが、「知育」における「問題解決能力」「情報収集、処理能力」「コミュニケーション力」「協調力」という四つの中領域については、先進実践学校が学校全体の平均値よりさらに高い数値を示していることが明らかである。つまり、先進実践学校の小・中学生は学校全体よりさらに高く自己評価をしているのである。言い換えれば、先進実践学校では、「問題解決能力」「情報収集、処理能力」「コミュニケーション力」「協調力」といった問題解決的な資質・能力を育てることについて、顕著な効果が見られる。先進実践学校の総合実践活動においては、体験活動のみに終わるのではなく、問題解決のための資質・能力を確実に身につけさせる活動が行われている。これにより、先進実践学校において総合実践活動に取り組んでいる子どもたちは、大きな学習効果を表しているといえる。

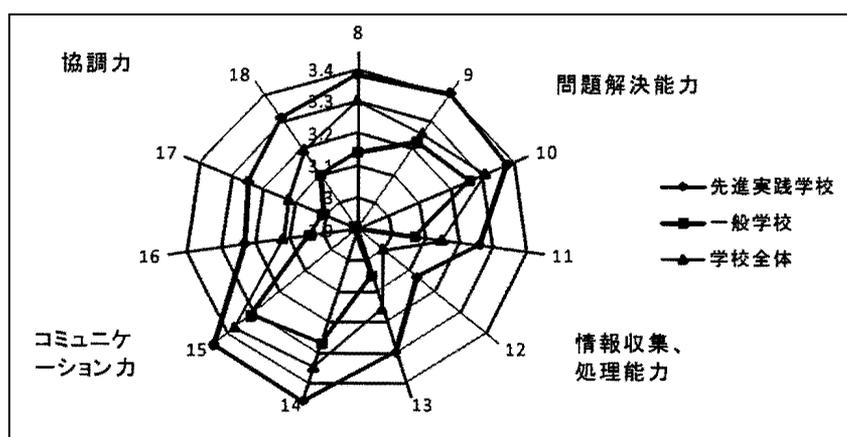


図 5 - 10 「知育」における教育効果の比較

また、他の領域を見てみると、「徳育」では、先進学校と一般学校における平均値の差が上位となる項目は、「1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている」(0.22 ポイントの差)となる。「美育」では、「23. いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている」(0.19 ポイントの差)、「25. 本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することがある」(0.24 ポイントの差)となる。「体育」におけるすべての調査項目は平均値の差より上回る。具体的な調査項目をあげると、「19. 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている」(0.20 ポイントの差)、「20. 将来着きた

い仕事や夢を実現するために、具体的な努力をしている」(0.21ポイントの差)、「21. 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う」(0.19ポイントの差)、「22. 将来の目標や夢を持っている」(0.18ポイントの差)である。これらの調査項目の結果からみれば、現在中国の「一人っ子政策」の影響をうけ、親の過保護のもとで成長してきた子どもたちにとって、総合実践活動は有意義な教育活動であるといえる。総合実践活動を通して、子どもたちが自分の存在意義を見出し、自信を持って行動し、自分や社会に対する責任感、そして主体的、創造的に生きていくための健康な心身とともに、しなやかな感性を培うことができていることを見て取ることができる。

2. 総合実践活動の教育目標の達成と「自主学習」の形成との関係

ここでは、総合実践活動の教育目標の達成に焦点を当て、「自主学習」の形成との関係を明らかにすることを目的とする。

(1) 「自主学習」に関する調査項目と3層分け

① 「自主学習」に関する調査項目

「自主学習」の形成が現段階の学校教育では強調されている。そして、第2章の第1節で「自主学習」の理論的な枠組みについて考察することによって、「自主学習」において、

表 5-13 「自主学習」に関する調査項目

No.	質 問 項 目	因子 負荷量
1	家族に言われなくても、自分から進んで勉強している。	.546
2	授業で習ったことを、その日のうちに復習したり、自分なりにわかりやすくまとめたりする。	.663
3	普段から計画を立てて勉強している。	.650
4	勉強するときはしっかり勉強し、遊ぶときはしっかり遊んでいる。	.550
5	新しく習ったことは、何度も繰り返し練習している。	.542
6	友達や先生から聞いた勉強のやり方を参考にしている。	.590
7	勉強していて、おもしろい、たのしいと思うことがよくある。	.679
8	今の自分にとって、どんな勉強をしなければならないかを、よくわかっている。	.643
9	成績が悪かったときは、自分の努力が足りなかったからだと思う。	.389
10	それぞれの教科の内容を自分がどれくらい理解できているかわかっている。	.532
11	勉強して身につけた知識は、いずれ仕事や生活の中で活かすことができる。	.605
12	授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解している。	.541

学習の主体者である子どもたちが主体的に学習できる姿勢の育成が重要視されていることを明らかにした。さらにいえば、「自主学習」は、子ども自身が、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を考え、自分にとって最適な学習方法を選択し、問題解決のために主体的に行動することによって成立するのである。この観点に基づいて、アンケート調査から「自主学習」の意味と関連する調査項目を抽出することにした。調査項目は全部で12項目であり、表5-13に示されている。この12項目に対して、因子分析を行い、その結果によって固有値1以上を基準とする1因子が決定された。信頼性係数は0.8439であった。そして、因子負荷量は表5-13の中で示されている。

②「自主学習」による3段階分け

表5-13の12項目について、子どもたちの回答結果を「4」から「1」まで得点化し、一人一人の「自主学習」の平均値を求める。そして、子どもたちの平均値に基づいて、すべての子どもたちを上位層、中位層、下位層の3段階（平均値±0.5SD）¹¹にレベル区分することにした。その結果上位層は602人、中位層は579人、下位層は525人となった。

(2)「自主学習」による先進実践学校と一般学校の比較

ここでは、「自主学習」の3段階分けによって類型化された「自主学習」の上位層、中位層、下位層は、先進実践学校と一般学校における総合実践活動の教育目標の達成とどのような関係があるのかについて検討を行う。

表5-14は「自主学習」の3段階わけによって、先進実践学校と一般学校における総合実践活動に対する自己評価の平均値を求めた結果である。そして、一元配置分散分析の結果によって、すべての調査項目について、有意であることが認められる。また、多重比較の結果、先進実践学校においても、一般学校においても、すべての調査項目については、上位層>中位層>下位層である。つまり、「自主学習」の上位層において、総合実践活動の教育効果が中位層、下位層より高く達成されていることが明らかになった。これは、「自主学習」の形成をねらいとする総合実践活動が、子どもたちの学習活動を主体としたものになっているからである。

¹¹ 段階の分け方について、下記の本に参照することができる。
岸学『SPSSによるやさしい統計学』オーム社、2005年、pp.53-57。

表 5-14 先進実践学校と一般学校における教育目標の達成と「自主学習」の3層との関係

調査項目及び番号		先進実践学校			一般学校			
		「自主学習」			「自主学習」			
		上位	中位	下位	上位	中位	下位	
(徳) 社会責任感、自己認識	社会責任感	1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。	3.79	3.59	3.25	3.76	3.50	3.07
		2. お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助けをしたことがある。	3.56	3.13	2.91	3.47	3.18	2.89
		3. テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている。	3.39	2.97	2.57	3.34	3.01	2.63
		4. 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。	3.63	3.36	3.16	3.59	3.42	3.08
	自己認識	5. 自分には、良いところがあると思う。	3.73	3.46	3.18	3.69	3.47	3.10
		6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている。	3.80	3.55	3.17	3.77	3.56	3.12
		7. 自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う。	3.46	3.07	2.82	3.43	3.08	2.77
(知) 基本能力、スキル	問題解決能力	8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけられることができる。	3.67	3.33	2.87	3.67	3.29	2.85
		9. 自分が調べてみたいことについて、見通しのある活動の計画を立てることができる。	3.68	3.33	2.77	3.67	3.23	2.72
		10. 調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。	3.63	3.33	2.87	3.65	3.30	2.96
		11. 物事を、筋道を立てて考えることができる。	3.58	3.15	2.69	3.51	3.11	2.74
	情報収集処理能力	12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる。	3.49	3.01	2.51	3.45	2.98	2.53
		13. 調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵などにまとめたり、発表したりすることができる。	3.62	3.17	2.79	3.47	3.11	2.71
	コミュニケーション力	14. 自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝えることができる。	3.68	3.39	3.06	3.69	3.31	2.94
		15. 初めて会った人や大人とでもきちんと会話をすることができる。	3.66	3.38	3.09	3.64	3.36	3.04
	協働能力	16. 意見のちがう人とも協力することができる。	3.51	3.13	2.72	3.45	3.13	2.70
		17. いらいらしているときでも、周りの人の意見を冷静に聞くことができる。	3.54	3.17	2.72	3.47	3.11	2.63
18. もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。		3.58	3.23	2.83	3.56	3.17	2.75	
(体) 健康な身体と心理	自己責任	22. 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。	3.70	3.34	2.85	3.62	3.29	2.85
		23. 将来着きたい仕事や夢を実現するために、具体的な努力をしている。	3.77	3.40	2.95	3.71	3.39	2.88
	進取の精神	24. 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。	3.66	3.34	2.96	3.65	3.28	2.88
25. 将来の目標や夢を持っている。		3.82	3.57	3.14	3.81	3.50	3.11	
(美) 美的素養	創造力	19. いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。	3.71	3.48	3.11	3.68	3.38	3.04
		20. 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然にいえる。	3.78	3.64	3.26	3.78	3.57	3.21
	豊かな感性	21. 本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することがある。	3.53	3.33	3.09	3.55	3.24	2.91
(労) 実践能力	社会体験	26. 自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加している。	2.36	2.04	1.67	2.49	2.06	1.73
		27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる。	3.14	2.96	2.64	3.12	2.75	2.40

(注) 網掛けは、「自主学習」における3段階の中で平均値の最高値を示すものである。不等号は多重比較の結果によって有意差 (p<1%) が見られたことを表している。

表 5-15 小・中学校における教育目標の達成と「自主学習」の3層との関係

調査項目及び番号		小 学 校			中 学 校				
		全体	「自主学習」			全体	「自主学習」		
			上位	中位	下位		上位	中位	下位
(徳) 社会責任感、自己認識	社会責任感	1. 学校や社会のルールを守り、マナーを大切にしている。	3.61	3.80 > 3.55 > 3.21	3.43	3.77 > 3.53 > 3.10			
		2. お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助けをしたことがある。	3.29	3.58 > 3.11 > 2.79	3.16	3.47 > 3.18 > 2.92			
		3. テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている。	3.09	3.36 > 3.03 > 2.47	2.96	3.38 > 2.98 > 2.65			
		4. 社会がかかえる課題について、どうすればよいかを考えたことがある。	3.43	3.64 > 3.31 > 3.05	3.36	3.59 > 3.49 > 3.12			
	自己認識	5. 自分には、良いところがあると思う。	3.52	3.73 > 3.43 > 3.13	3.41	3.70 > 3.48 > 3.12			
		6. 自分にできることや向いていることが何かを知っている。	3.62	3.82 > 3.56 > 3.18	3.45	3.76 > 3.56 > 3.12			
		7. 自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与えていると思う。	3.20	3.45 > 3.02 > 2.79	3.08	3.44 > 3.10 > 2.79			
(知) 基本能力、スキル	問題解決能力	8. 身の回りのことや自分が体験したことから、もつと調べてみたいことを見つけてことができる。	3.41	3.69 > 3.32 > 2.84	3.23	3.65 > 3.30 > 2.87			
		9. 自分が調べてみたいことについて、見通しのある活動の計画を立てることができる。	3.42	3.70 > 3.36 > 2.77	3.15	3.65 > 3.23 > 2.72			
		10. 調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを持つことができる。	3.38	3.64 > 3.31 > 2.81	3.27	3.64 > 3.31 > 2.97			
		11. 物事を、筋道を立てて考えることができる。	3.26	3.61 > 3.12 > 2.60	3.09	3.50 > 3.13 > 2.76			
	情報収集、処理能力	12. インタビューやアンケートなどの方法で、知りたい事を調べることができる。	3.14	3.49 > 2.99 > 2.45	2.92	3.36 > 2.99 > 2.54			
		13. 調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵などにまとめたり、発表したりすることができる。	3.31	3.64 > 3.11 > 2.74	3.08	3.48 > 3.14 > 2.73			
	コミュニケーション力	14. 自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝えることができる。	3.47	3.69 > 3.38 > 3.05	3.29	3.69 > 3.33 > 2.96			
		15. 初めて会った人や大人とでもきちんと会話をすることができる。	3.45	3.66 > 3.34 > 3.09	3.33	3.64 > 3.38 > 3.05			
	協調力	16. 意見のちがう人も協力することができる。	3.23	3.52 > 3.07 > 2.68	3.07	3.44 > 3.16 > 2.72			
		17. いらいらしているときでも、周りの人の意見を冷静に聞くことができる。	3.24	3.54 > 3.17 > 2.58	3.05	3.48 > 3.11 > 2.68			
		18. もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ役になることができる。	3.31	3.59 > 3.21 > 2.77	3.13	3.65 > 3.18 > 2.77			
	(体) 健康な身体と心理	自己責任	19. 自分がやらなければならないことは、責任を持ってやりぬくようにしている。	3.42	3.72 > 3.33 > 2.80	3.22	3.61 > 3.30 > 2.86		
			20. 将来着きたい仕事や夢を実現するために、具体的な努力をしている。	3.48	3.76 > 3.40 > 2.87	3.30	3.73 > 3.40 > 2.90		
		進取の精神	21. 自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。	3.43	3.68 > 3.33 > 2.92	3.24	3.64 > 3.29 > 2.89		
			22. 将来の目標や夢を持っている。	3.61	3.81 > 3.58 > 3.15	3.44	3.82 > 3.50 > 3.11		
(美) 美的素養	創造力	23. いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したりしている。	3.52	3.72 > 3.46 > 3.09	3.34	3.68 > 3.40 > 3.05			
		24. 「ありがとう」「ごめんなさい」が自然にいえる。	3.62	3.77 > 3.63 > 3.20	3.50	3.79 > 3.68 > 3.23			
	豊かな感性	25. 本やドラマなどを見て、人の生き方に感動することがある。	3.38	3.53 > 3.36 > 3.03	3.17	3.39 > 3.24 > 2.95			
(資) 基礎能力	社会体験	26. 自分が任んでいる地域の活動や行事に進んで参加している。	2.13	2.38 > 2.05 > 1.64	2.04	2.44 > 2.06 > 1.74			
		27. 先生や家族以外の人とよく話すことができる。	3.01	3.18 > 2.96 > 2.62	2.73	3.09 > 2.78 > 2.43			

(注) 網掛けは、「自主学習」における3段階の中で平均値より高い数値を示すものである。不等号は多重比較の結果によって有意差 (p<1%) が見られたことを表している。

(3) 「自主学習」による小・中学校の比較

ここでは、「自主学習」の3段階わけによって、小・中学校における総合実践活動の教育目標の達成は、差があるかどうかを確認する。

表5-15は、小・中学校における総合実践活動の教育目標に対する自己評価の平均値と、「自主学習」の3段階分けによる各層の小・中学生の総合実践活動の教育目標に対する自己評価の平均値を示したものである。そして、「自主学習」の3段階わけによって、総合実践活動に対する自己評価に差があるかどうかを確認するために、一元配置分散分析を施した。表5-15を見ると、すべての調査項目について、有意であることが認められる。そして、多重比較の結果、「自主学習」における上位層の小・中学生がすべての項目について、中位層と下位層の小・中学生より高い自己評価をしていることがわかる。つまり、「自主学習」が上位の小・中学生が、総合実践活動で求められる多様な資質・能力・態度を身につけているのである。しかも、表5-15から大変興味深い結果を読み取ることができる。それは、中学校における「自主学習」中位層の生徒たちの自己評価が、「労育」領域以外のすべての調査項目について、全体の平均値をさらに上回ることである。中学生になると、ペーパーテストを中心とした定期考査や高校入試などの影響で、生徒たちが主体的に学ぼうとする意欲や積極性を高めることが考えられる。そのため、中学校では、生徒たちが学習の主体者としてよりよく活動し、総合実践活動を通して多様な資質・能力・態度をよく身につけた生徒たちが増えているといえることができる。

したがって、以上の(2)と(3)の結果をまとめると、総合実践活動は、「自主学習」の影響を受けていると判断することができる。少なくとも、総合実践活動では、「自主学習」を形成するために、子どもたちに活躍の場を与えるための配慮がなされていると推測することができる。

(4) 総合実践活動と「自主学習」との相関分析

以上の考察から、総合実践活動は「自主学習」と有意な関係があることが分かる。換言すれば、「自主学習」を形成するために、総合実践活動は有効な「場」を提供していることが考えられる。以下では、総合実践活動の教育目標の達成と「自主学習」の相関係数を求めることによって両者の関係をさらに明らかにする。

①相関係数について

統計の中の相関係数とは、2つの量的変数間の直線的関係を表す指標のことである。簡単にいえば、2つの変数が相互に関係していることである。もし2つの変数間に直線的関係(線形関係)があるなら、その関係の強さを表す指標として、一般的にピアソンの積率相関係数(Pearson's product-moment correlation coefficient)と呼ばれるものがある。相関係数(γ)は-1から+1までの範囲の値を取る($-1 \leq \gamma \leq 1$)。つまり、-1に近いほどマイナスの相関、+1に近いほどプラスの相関があり、0に近いほど直線関係がないことを表す。統計の中で、相関係数を求める式は次のとおりである。

$$\gamma_{xy} = \frac{S_{xy}}{S_x S_y} = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2} \sqrt{\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2}}$$

(注) γ_{xy} は相関係数、 S_{xy} は共分散、 S_x と S_y は変数 X, Y それぞれの標準偏差、 X_i と Y_i はケース i におけるそれぞれ変数の値、 \bar{X} と \bar{Y} はそれぞれの変数の平均値を意味する。

そして、以上の式から計算された数値についての解釈の仕方がある。その解釈の仕方の目安としては、0.0-0.2であればきわめて弱い相関あるいはほとんど相関なし、0.2-0.4であればやや弱い相関、0.4-0.6であればやや強い相関、0.6-0.8であればかなり強い相関、0.8以上であれば非常に強い相関であると判断できる¹²。

②両者の相関係数を求める

筆者がSPSS11.0Jを用いて、総合実践活動の教育目標の5領域と「自主学習」との相関係数を直接に求めた。表5-16は相関係数の出力結果である。また、相関係数を求めると同時に、有意性の検定を行った。その結果、有意水準は1%以下であるため、総合実践活動の5領域と「自主学習」の間にはいずれも有意な相関関係が認められる。

表5-16に見るとおり、総合実践活動の5領域、「徳育」、「知育」、「体育」、「美育」、「労育」のそれぞれが「自主学習」と正の相関を持っており、すべて有意であることが分かる。最も高い相関係数を示したのは「自主学習」と「知育」との.681で、かなり強い正の相

¹² 小木曾道夫『SPSSによるやさしいアンケート分析』株式会社オーム社、2006年、p.96。

表 5-16 総合実践活動の 5 領域と「自主学習」の相関係数

	自主学習	徳育	知育	体育	美育	労育
自主学習	1.00					
徳育	.653**	1.00				
知育	.681**	.681**	1.00			
体育	.626**	.657**	.658**	1.00		
美育	.458**	.577**	.526**	.553**	1.00	
労育	.230**	.225**	.215**	.111**	.158**	1.00

(注) **: 1%水準で有意 (両側検定)。

関を示している。次は「自主学習」と「徳育」との.653、「自主学習」と「体育」との.626で、かなり強い正の相関関係がある。やや強い正の相関を示したのは「自主学習」と「美育」の.458である。やや弱い正の相関を示したのは「自主学習」と「労育」との.210である。このように相関係数を求めることによって、総合実践活動の教育目標の5領域と「自主学習」とは相互に有意な相関関係があることが分かった。そのうち、「徳育」「知育」「体育」と「自主学習」との相関関係は、「美育」「労育」よりさらに強く表れていることが明らかになった。

3. 総合実践活動の教育目標の達成と「自主学習」の形成についての考察

本節では、先進実践学校と一般学校との比較によって見られる総合実践活動の教育効果、及び総合実践活動の教育目標の達成状況と「自主学習」の形成との関係について検証することによって、以下の二つのことを明らかにした。

①総合実践活動の教育目標の達成状況を再認識するために、先進実践学校は一般学校との比較によって、両者の間に有意な差がついていることが分かる。まず、総合実践活動の5領域に対する子どもたちの自己評価スコアについて、先進実践学校は一般学校より明らかな差がついている。これは、総合実践活動に積極的に取り組める先進実践学校では、よい教育効果を得ることができるということである。次に、27調査項目のうち一つの調査項目のみ検定によって有意ではないため、ほかの調査項目について、先進実践学校の平均値が一般学校より上回った。これによれば、先進実践活動においては総合実践活動の教育効

果が高く認識されていることが明らかになった。最後に、総合実践活動の5領域のうち「知育」についての分析によって、先進実践学校は一般学校より優位であることが明らかになった。「知育」領域の中で、「問題解決能力」「情報収集、処理能力」「コミュニケーション力」「協調力」といった問題解決的な資質・能力の育成が求められている。前節の考察結果によって、これらの資質・能力の育成は子どもたちにとって相対的に困難であることがわかった。しかし、本節では、先進実践学校と一般学校の比較結果、先進実践学校は一般学校だけではなく、学校全体の平均値よりさらに高く、つまり大きな成果を上げていることが明らかにされた。そのほかの領域についても、先進実践学校の取り組みは、子どもたちが自分の存在意義、自信、そして自分や社会に対する責任感、主体的、創造的に生きていくための健康な心身の育成について寄与していると考えられる。

②総合実践活動と「自主学習」との関係を検証することによって、両者が互いに影響し合っていることが明らかにされた。そこで、「自主学習」による小学校と中学校、先進実践学校と一般学校との比較では、総合実践活動の教育目標の達成が高くできたのは、「自主学習」の上位層である。言い換えれば、「自主学習」の形成度が高い子どもたちが、総合実践活動に対する自己評価が高くなる。さらに、大変興味深い結果が示されているのは、「自主学習」中位層の中学生の自己評価が、「労育」以外のすべての調査項目について、全体の平均値をさらに上回ることである。この結果は、中学校の生徒たちが主体的な学習活動を求めると同時に、総合実践活動の教育目標の達成を目指していることを示すものである。また、相関係数を求めることによって、総合実践活動の5領域、即ち「徳育」「知育」「美育」「体育」「労育」のそれぞれは「自主学習」との間で、正の有意な相関が見られることが明らかになった。これによれば、総合実践活動は、「自主学習」を形成するための効果的な実践の方向性を示していることがうかがわれる。

だがしかし、以上の相関係数それ自体は因果関係を示すものではないので、なんらかの論理的因果関係が想定されない限り、相関係数だけで因果関係を論じることはできない。それゆえに、総合実践活動は必ずしも「自主学習」の形成を規定しているとはいえない。さらに、以上の調査結果はあくまでも子どもたちの自己評価に基づいて分析したものである。そこでは、子どもたちの判断基準を示す統一的な根拠がないため、各子ども自身の判断基準によって得られた結果の妥当性が高いとはいえない。そして、総合実践活動を通して、子どもたちの「自主学習」が本当に形成できるのか、それとも自己評価の低い子どもたちが、何事に対しても肯定的に自己評価ができずに否定的な自己概念を持つことになる

のかは、この調査結果からだけでは明らかにできないことにも留意する必要がある。

第4節 教育課程改革における「学習意欲」に影響を及ぼす要因に関する検証と考察

「学習意欲」は「自主学習」を構成するための重要な要素である。現在中国における教育課程改革の中では、「教えから学びへ」の転換、即ち子どもたちが学習の主体者として自発的・創造的に学習できる姿の育成が求められるとともに、子どもたちの「学びたい」という意欲を喚起することも不可欠であるとされているのである。そのため、本節では、筆者が行ったアンケート調査に基づいて、検証することによって、「学習意欲」に影響を及ぼす要因について解明することを目的とする。

1. 「学習意欲」の必要性

ウラッドコースキーによれば、「学習意欲」は「学習にとって必要条件である」と述べている。現在、この考えは中国だけではなく、日本でも重要視されている。

経済協力開発機構（OECD）の国際学力テスト「学習到達度調査」（以下、PISA 調査）の結果が公表されたことによって、日本における子どもたちの学力低下を懸念する声が高まるだけでなく、「学習意欲」の低下についても指摘されている。なぜなら、2003年のPISA 調査は、数学の学力のみならず、数学に関する「学習意欲」の問題について、興味深いデータを提供しているからである。この調査では、「数学で学ぶ内容に興味がある」と答えた日本の生徒の割合は32.5%であるのに対して、OECD 平均は53.1%であり、日本の生徒の数学への興味・関心を大きく上回った。また、同調査では、学校以外の勉強時間は日本の子どもが週に6.5時間であるのに対し、OECD 平均は週に8.9時間と、2.4時間の差があった¹³。日本においては、この結果を深刻に受けとめる一方、子どもの「学習意欲」を引き出すことのできる授業のあり方についての研究への取り組みが本格的に始まっている。

そして、PISA 調査は、複雑で多様な社会の変化に向き合いながら自らの目標を実現する中で、人生の諸課題にチャレンジしていくことができる能力を育てることに主眼をおいている。それはリテラシーまたはキー・コンピテンシーという言葉で表わされており、単なる知識と技能の習得だけではなく、「学習への意欲や関心から行動や行為に至るまでの広

¹³ 古川隆『『学力』に対する文部科学省の公式見解—3つの学力調査から—』pp.10-21。以下のURLよりダウンロードした（2008年8月20日アクセス）。
(<http://www.889100.com/jh/topic/051228.pdf>)

く深い能力観」¹⁴として注目されている。また、日本の教育界では、早くも、1980年代から生涯にわたって「自己教育力」を育てる教育への転換が提唱され、1990年代になると、「新しい学力観」や「生きる力」としての、主体的・創造的に学び生活することのできる資質や能力を形成するための教育改革が一層積極的に推進されていった。1989年には、新学習指導要領が告示され、「自ら学ぶ意欲」とほぼ同義である「関心・意欲・態度」という評価の観点学習指導要領の中に取り入れられた。特に、この「関心・意欲・態度」という情意的な能力は「学ぶことの楽しさ」を実感でき、主体的に学習できる能力を推進するエネルギーになる重要な要素として位置づけられている。

したがって、子どもたちの学力低下が叫ばれている日本の教育界では、学力を向上させるためのいろいろな議論の中で、多くの研究者は子どもたちの「学習意欲」に注目しようとしている。というのは、いつの時代においても、どのような教育であっても、「主体としての学習者」の「学習意欲」がその教育の成果を決定する上で重要な役割を担っていることはいままでもないからである。したがって、「学習意欲」は子どもたちの自主的、自律的な学習活動を支える要素の中で、重要不可欠なものの一つであると考えられる。

これらの検討によって、日本では「学習意欲」の向上を教育改革の重要な指標として教育改革に取り組んでいることが分かった。一方、このような日本の教育状況に対して、現在中国教育において求められているものは、子どもたち一人一人が大切にされ、旧来の詰め込み学習から個性に応じた自主的、自律的な学習活動が推進されていく教育への転換である。言い換えれば、「教えから学びへ」の転換を求める「自主学習」の形成が重要視されている。すでに明らかにされてきたのは、「学習意欲」は「自主学習」の構成要素であるということである。そのため、「自主学習」についての研究がなされていく中で、「学習意欲」も次第に注目されるようになった。そして現在中国の研究者、学校関係者は、子どもたちの「学習意欲」を向上させるために、さらに数多くの教育研究や教育実践に取り組むようになってきている。しかしながら、管見の限り、「学習意欲」を高めるためにどのようにすればよいのか、何が重要であるのかについては、中国では研究する人たちがまだ多くない。そのため、学習意欲に影響を及ぼす要因を明らかにしておくことは、今後の教育改革の推進や教育実践の取り組みにとって大きな意義と価値を持つことになる。したがって、以下では、筆者自身が行ったアンケート調査を分析することによって、「学習意欲」に影響を及ぼす要因について解明することをねらいとする。そして、考察結果を踏まえ、最後に冒険

¹⁴ 今谷順重『人生設計能力を育てる市民性教育』教育開発研究所，2007年，p.31。

的な議論も含みつつ、これからの教育改革の方向性を把握するための教育提言を行っていく。そしてこの検証を行う中で、主に日常的生活や学校での学習状況と子どもの「学習意欲」との関連について考察を深め、計量経済学の中のプロビットモデルの手法を用いてデータ分析を行うことにより、「学習意欲」の形成要因のより詳細で精確な解明を行おうとするものである。

2. 分析の枠組みとモデルの設定

(1) 分析の枠組み

分析するために、筆者が採用した変数のリストは、図 5-11 の通りである。まず、「学習意欲」を被説明変数として考え、それに影響を与える要因について、①小・中学生の個人属性、②小・中学生の家庭属性、③小・中学生の学校属性を説明変数として設定した上で、説明変数と被説明変数の相互関連を考察する。

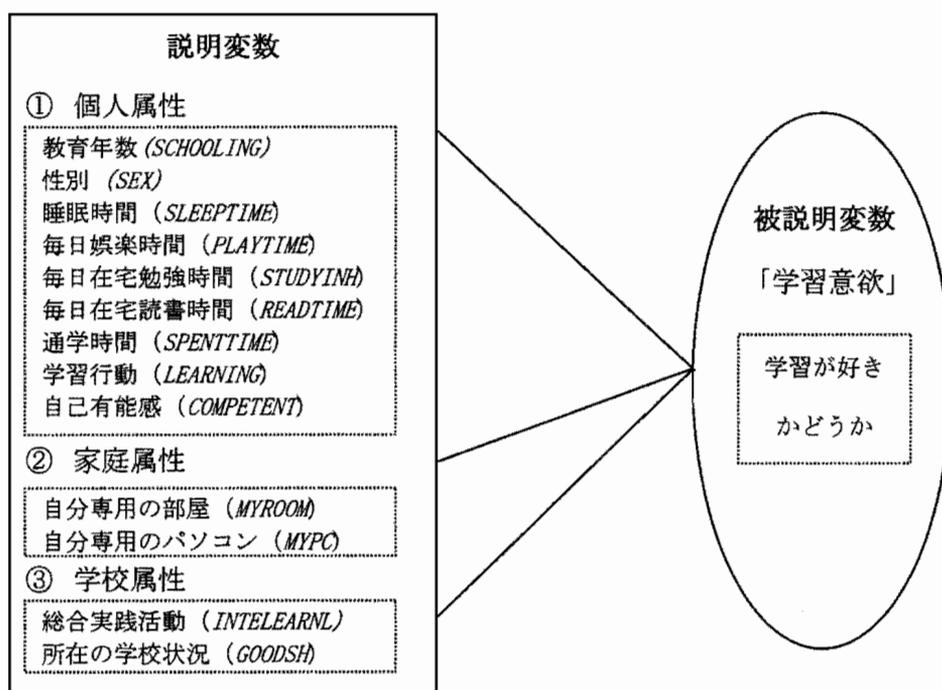


図 5-11 変数分析について枠組み

(2) プロビットモデルについて¹⁵

¹⁵ このモデルについての分析は、陳貴富「中国労働力市場に関する経済分析－農村労働の移動、雇用差別を中心に」（2007年、神戸大学経済研究科博士論文）に基づいて、整理したのである。

アンケートなどを用いた個々人のデータは、各個人の行動仮説を直接検証する貴重なデータである。しかし、そのような個人データは各個人の属性や周囲の環境条件によって大きく影響される。この欠点を補う方法として、プロビットモデル分析に注目が集まっている。

例えば、本研究で取り扱われる中国の児童・生徒の学習意欲の状態を Y という変数で表すこととして、勉強が好きではない場合には0、勉強が好きの場合には1という数値をとるものとする。プロビットモデルの分析に一般に使われているのは、潜在変数モデルと呼ばれる選択行動のモデルである。潜在変数は Y_i^* が0をとるか1をとるかを決定している要因で直接には観察できない変数であると考えられている。潜在変数(Y_i^*)は(1)式のように、 X についての線形関数と攪乱要因 ε との和と仮定する。

$$Y_i^* = X_i\beta + \varepsilon_i, \quad i = 1, 2, \dots, T \quad (1)$$

ただし、ここで X は各児童・生徒の個人属性、家庭属性、学校属性などの変数を表している。潜在変数が臨界値(ゼロ)をこえると Y_i の値が1(勉強好き)になる。勉強好き($Y_i = 1$)の条件は、

$$\begin{aligned} Y_i^* > 0 &\Leftrightarrow X_i\beta + \varepsilon_i > 0 \\ &\Leftrightarrow \varepsilon_i > -\beta X_i \end{aligned} \quad (2)$$

と表し、雇用確率は攪乱項 ε についての確率として表すことができる。

t 番目の児童・生徒の勉強好きな確率は、 $F(\bullet)$ で ε の累積密度関数を表せば、

$$\begin{aligned} \Pr(Y_i = 1) &= \Pr(Y_i^* > 0) = \Pr(\varepsilon_i > -\beta X_i) \\ &= 1 - F(-\beta X_i) \end{aligned} \quad (3)$$

となる。また、勉強好きではない確率は、

$$\begin{aligned} \Pr(Y_i = 0) &= \Pr(Y_i^* \leq 0) = \Pr(\varepsilon_i \leq -\beta X_i) \\ &= F(-\beta X_i) \end{aligned} \quad (4)$$

となる。累積密度関数として「標準正規分布の累積密度関数」を使うモデルを「プロビットモデル」と呼ぶ。プロビットモデルは最尤法で推定する。

まず個人データに対応する尤度を求める。例えば観測値が $(Y_1 = 1, Y_2 = 0, Y_3 = 0, \dots)$ とな

っていれば、(1) 式の攪乱項が独立ならば尤度関数は確率の積、

$$\Pr(Y_1 = 1) \cdot \Pr(Y_2 = 0) \cdot \Pr(Y_3 = 0) \cdot \dots$$

と書ける。一般のケースの尤度関数は、

$$L(\beta) = \prod_{Y_t=1} (1 - F(-\beta X_t)) \prod_{Y_t=0} F(-\beta X_t) \quad (5)$$

となる。ここで $\prod_{Y_t=1(0)}$ は $Y_t = 1(0)$ となる観測値について積をとる操作を表している。

(5) 式は次のようにも表せる。

$$L(\beta) = \prod_t \{1 - F(-\beta X_t)\}^{Y_t} F(-\beta X_t)^{(1-Y_t)} \quad (6)$$

対数尤度は、

$$\ln L(\beta) = \sum_t [Y_t \ln\{1 - F(-\beta X_t)\} + (1 - Y_t) \ln F(-\beta X_t)] \quad (7)$$

となる。具体的な計測は以上の対数尤度関数を最大にするプロビット計測を行い、 β を求めることである。

3. データと変数の説明

分析のための変数は、アンケート調査のデータを全部取り上げるのではなく、図 5-13 のように、「学習意欲」に影響を及ぼす要因を可能な説明変数として、部分的に抽出することにした。

そのうち、被説明変数としての「学習意欲」にかかわる質問項目を一つしか取り上げない。すなわち、「あなたは勉強が好きかどうか」で、回答形式は「好き」、「好きではない」の2段階評定であった。これに対して回答有効数となるサンプル数は合計 1599 人で、その中に「勉強が好き」な児童・生徒と「勉強が好きではない」児童・生徒はそれぞれ 1142 人、457 人である。

説明変数については、プロビットモデルを用い、勉強好きの決定要因を各児童・生徒の個人属性、家庭属性、学校属性などから明らかにする。諸変数の定義と記述統計量は表 5-17 (変数の定義)、表 5-18 (変数の記述統計量) で示されている。

表 5-17 と表 5-18 には、個人属性に関する教育年数 (*SCHOOLING*)、性別 (*SEX*)、睡眠時間 (*SLEEPTIME*)、毎日娯楽時間 (*PLAYTIME*)、毎日在宅勉強時間 (*STUDYINH*)、

表5-17 変数の定義

説明変数	
<i>SCHOOLING</i>	教育年数
<i>SEX</i>	男性=1、女性=0
<i>SLEEPTIME</i>	睡眠時間
<i>PLAYTIME</i>	毎日娯楽時間
<i>STUDYINH</i>	毎日在宅勉強時間
<i>READTIME</i>	毎日在宅読書（好きの読み物）時間
<i>SPENTTIME</i>	通学時間
<i>LEARNING</i>	学習行動が高い=1、学習行動が高くない=0
<i>COMPETENT</i>	自己有能感が高い=1、自己有能感が高くない=0
<i>MYROOM</i>	自分専用の部屋がある=1、ない=0
<i>MYPC</i>	自分専用のパソコンがある=1、ない=0
<i>INTELEARNL</i>	総合実践活動が好き=1、好きではない=0
<i>GOODSH</i>	所在の学校が重点学校である=1、他=0
被説明変数	
<i>Like</i>	勉強好きではない=0、勉強好き=1

毎日在宅読書時間 (*READTIME*)、通学時間 (*SPENTTIME*)、学習行動 (*LEARNING*)、自己有能感 (*COMPETENT*) などの変数が含まれている。家庭属性については家庭属性の代理変数として自分専用の部屋 (*MYROOM*)、自分専用のパソコン (*MYPC*) という二つの変数を設定する。また、総合実践活動 (*INTELEARNL*) と児童・生徒の学習意欲との関連も検討するが、これは所在の学校状況 (*GOODSH*) (すなわち、学校は重点学校であるかどうか) と一緒に学校属性の変数としてモデルに取り入れる。

個人属性とする学習行動 (*LEARNING*) は、自主学習を構成するもう一つの重要な要素である。第2章第1節の中でも明らかにしたように、学習意欲と学習行動はかなり密接に関連しあうものである。したがって、ここでは、学習行動は学習意欲を評価するための重要な質的変数として捉え、両者の関係について検証する。そのため、学習行動に関する

表5-18 変数の記述統計量

	変数	平均	標準偏差	最小値	最大値
説明 変数	<i>SCHOOLING</i>	6.7524	1.4791	4	9
	<i>SEX</i>	0.5028	0.5002	0	1
	<i>SLEEPTIME</i>	8.4422	1.0340	4	11
	<i>PLAYTIME</i>	1.1023	0.9004	0	3
	<i>STUDYINH</i>	2.0832	0.8329	0	3
	<i>READTIME</i>	1.0710	0.8380	0	3
	<i>SPENTTIME</i>	0.8333	0.5662	0	3
	<i>LEARNING</i>	0.6717	0.4698	0	1
	<i>COMPETENT</i>	0.7423	0.4375	0	1
	<i>MYROOM</i>	0.7211	0.4486	0	1
	<i>MYPC</i>	0.4540	0.4980	0	1
	<i>INTELEARNL</i>	0.9099	0.2864	0	1
	<i>GOODSH</i>	0.4834	0.4999	0	1
被説明変数： <i>LIKE</i>		0.7142	0.4519	0	1

調査項目は、「①家族に言われなくても、自分から進んで勉強している」、「②授業で習ったことを、その日のうちに復習し、自分なりにわかりやすくまとめる」、「③授業で習ったことはそのまま覚えるのではなく、その理由や考え方もいっしょに理解している」、「④普段から計画を立てて勉強している」、「⑤勉強するときはしっかり勉強し、遊ぶときはしっかり遊んでいる」の5項目を取り上げ、「とても当てはまる」から「全く当てはまらない」まで4段階で評定した。学習行動の測定では、各項目で、「とても当てはまる」、「時に当てはまる」、「あまり当てはまらない」、「全く当てはまらない」という四つの回答を4、3、2、1点と得点化し、各個人ごとに合計点を算出した。そして、平均値15点以上の子どもたちを学習行動の高い児童・生徒（1074人）、平均値15点以下の子どもたちを学習行動の高くない児童・生徒（525人）に分類した。

自己有能感（*COMPETENT*）は、学習意欲との関係を明らかにするもう一つの質的変

数であり、調査項目は主に八つの質問である¹⁶。自己有能感とは、子どもたちが環境に積極的に働きかけ、自分にとって効果的な変化を生じさせようとする能力、そしてそのとき感じられる満足感、及びそれをさらに求めていこうとする傾向を意味する¹⁷。簡単にいえば、子どもたちの自分に対する自信である。一般的に、自己有能感を高くすれば、成功することが期待できる。そして、成功する経験があれば、学習意欲を高めることができると考えられる。そのため、ここでの自己有能感の測定方法は、上記の方法と同じ、各項目で、「とても当てはまる」から「全く当てはまらない」まで、4、3、2、1点と得点化され、各個人ごとに合計点を算出し、平均値 24 点以上の子どもたちを自己有能感の高い児童・生徒（1187 人）、平均値 24 点以下の子どもたちを自己有能感の高くない児童・生徒（412 人）と定義した。

4. 分析結果についての考察

表 5-19 は児童・生徒の「学習意欲」についての計測結果が示されている。

表 5-19 児童・生徒の「学習意欲」の推計結果 (Probit Model)

変数	勉強好き (n=1142)		
	係数	t 値	dP/dX
<i>SCHOOLING</i>	-0.2200***	-6.7874	-0.0611
<i>SEX</i>	0.0094	0.1264	0.0026
<i>SLEEPTIME</i>	0.1270***	3.0814	0.0352
<i>PLAYTIME</i>	-0.0365	-0.8485	-0.0101
<i>STUDYINH</i>	0.0580	1.2546	0.0161
<i>READTIME</i>	0.0801*	1.7679	0.0222
<i>SPENTTIME</i>	-0.0470	-0.7269	-0.0130
<i>LEARNING</i>	0.5581***	6.9197	0.1550

¹⁶ 調査項目は以下の八つである。①何ごとに対しても、失敗を恐れないでこつこつ努力している、②わからないことはそのままにせず、わかるまで頑張っている、③自分は、やればできると思う、④物事を最後までやりとげて、嬉しかったことがある、⑤人のために役立つことをするように心がけている。⑥自分の意見や行動は、周りの人により影響を与えていると思う、⑦テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできごとをよく知っている、⑧お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助けをしたことがある。

¹⁷ 下山剛『学習意欲の見方・導き方』教育出版社、1985年、p.14。

<i>COMPETENT</i>	0.4542***	5.3349	0.1261
<i>MYROOM</i>	-0.0253	-0.2946	-0.0070
<i>MYPC</i>	-0.1411**	-1.8671	-0.0392
<i>INTELEARNL</i>	0.4265***	3.5028	0.1184
<i>GOODSH</i>	-0.0296	-0.3697	-0.0082
<i>C</i>	-0.0466	-0.0903	-0.0129
Log likelihood		-787.91	
Likelihood Ratio Test		337.708***	
観測数		1599	

(注) ***は1%、**は5%、*10%の水準でそれぞれ統計的に有意であることを表す。

まず、個人属性の変数について検討を行う。そこでは、教育年数の係数は統計的に有意なマイナスであることが見出される。すなわち、受けた教育年数が1年間長ければ、勉強好きの確率が約6%低くなる。具体的に言うと、小学4年生から中学3年生までのうち、小学4年生が最も高く、学年の上昇につれて次第に低下していることが明らかになった。このような傾向は、中国は受験競争が激しくなるにつれて、学習に対する自信がなくなり、主体的に学習を進めていく意欲が薄れていくからではないかと推察される。また、睡眠時間が1時間長ければ、勉強が好きになる確率が約3.5%高くなることが伺われる。そして、毎日在宅読書時間が1時間長ければ、勉強が好きになる確率が約2%高くなることが読み取れる。もちろん、こちらの読み物は教科書ではなく、自分が好きな読み物である。さらに、予想の通りに、学習行動及び自己有能感は「学習意欲」に統計的に有意なプラスの効果を与えていることが認められる。表5-17から見ると、学習行動と自己有能感が高い児童・生徒は、そうではない児童・生徒に比べ、勉強が好きになる割合はそれぞれ約15%、13%高いことが分かる。また、学習行動と自己有能感は、子どもたちが自分自身の力で主体的に課題に取り組み、それを解決したいという傾向を含んだ概念であるが、これは言い換えれば、子どもたちが自分の行動や自分自身に対する主体性、自主性を認識するという意味である。このようなことは、現在中国の学校教育の中で積極的に求められている。さらに、子どもたちの学習意欲を高めることの重要性を考えれば、子どもたちの主体性・自主性をいかに発揮させていくかについて、重要な示唆を含んでいる。

一方、性別、毎日娯楽時間、毎日在宅勉強時間、通学時間などの変数の係数は、統計的に有意ではないことが検出された。というのは、勉強に対しての好き嫌いは性別とは無関係で、毎日の遊び時間が長ければ長いほど勉強に対して、マイナスに作用しているの、悪い影響をもたらしているかのように見えるのだが、統計では有意になっていない。毎日の在宅勉強時間についても時間が長ければ長いほど勉強が好きになる児童・生徒の割合が多くなるように思われるが、統計的には無意義である。通学時間については、長ければ長いほど勉強に対して嫌う傾向がありそうだが、統計的には有意ではない。

以上によって、個人属性に対してのトータル9項目は教育年数、睡眠時間、毎日在宅読書時間、学習行動と自己有能感が学習意欲に有意に働いているが、その他の項目には有意が認められないことが分かる。

次に、家庭属性については非常に興味深い事実が見出された。自分専用の部屋という変数は統計的に有意ではないが、要するに自分が部屋を持つかどうかは勉強が好きかどうかと関係ないし、少なくとも、中学生までは自分の部屋を持つことが学習意欲を高めることにつながっていないようである。また、自分専用のパソコンという変数は統計的に有意であることが検出される。すなわち、自分専用のパソコンがある児童・生徒はそうではない児童・生徒に比べ、勉強好きの割合は約4%低いことが伺われる。これは、現実生活のことを考えれば理解できることである。おそらくパソコンの世界に入ってしまうと、勉強以外にもいろいろ面白いものに心惹かれるおそれがあることは否定できない。また、中国のIT業界調査機関である「中国インターネットネットワーク情報センター(中国互連ネットワーク信息中心、CNNIC)」は、2007年の中国における青少年によるインターネット接続行為に関する報告書(2007年『中国青少年上網行為研究報告』)において、ネットを利用する人の内訳について、青少年は56.3%、社会人は43.8%であるとしている。そしてここから、青少年が中国において最も活発なネットユーザーとなっている状況がみてとれると公表した¹⁸。

また、この変数の結果について、パソコンを持つ児童・生徒の多くは、パソコンを持たない児童・生徒の家庭状況より恵まれており、親の学歴や社会的地位が高いと推測できる。つまり、これによれば、中国の中で、経済的に恵まれていない一般家庭においては、子どもたちの学習意欲が低くなっていないことが判断できる。これについては、日本の研究者

¹⁸ 戴玉才「中国学生の『ネット中毒』、実は深刻じゃない?—青少年ネット利用調査」以下のURLより参照できる(2008年8月26日アクセス)。
<http://journal.mycom.co.jp/articles/2008/07/24/chinayoung/index.html>

荻谷剛彦が指摘しているように、学習意欲を含める学力における階層差の拡大ということも否定できない。しかし、日本では、低学歴の親の方で子どもの教育達成への期待度が低くなる傾向が指摘されているのに対して、中国ではむしろ、中学歴・低学歴の親の方で子どもへの教育達成への期待が高くなる傾向が見られる。この社会的な現象は、園田茂人の著書の中で、「リターンマッチ指向」¹⁹の考えによるのではないかと論及される。

最後に、学校属性について検討を行う。これについては、総合実践活動の係数は統計的に有意なプラスであるという結果が得られている。すなわち、総合実践活動が好きな児童・生徒はそうではない児童・生徒に比べ、勉強好きな割合が約12%高いことが伺える。これは、現在実施されている総合実践活動が学習意欲に対してプラスの効果をもたらしたといえるだろう。これに基づいて、総合実践活動をさらに深化発展させ、より合理的な方法で推進していくことが可能になっていく。なお、興味深いことだが、一般的な観点から見れば、重点学校の児童・生徒の学習意欲は高いと思われるが、結果から見れば、一般学校の児童・生徒との学習意欲と比べてもあまり差がみられないので、学習意欲は学校のレベルとは無関係であることが判明した。

5. 分析のまとめと提言

中国は昔から学歴を重視する社会である。1990年代後半から、国は学歴社会の弊害を是正するために、「素質教育」が基調となる21世紀の教育改革を推進し始めた。しかし、教育改革は理想的な考えが多く、教育の現場で本格的に実施する際に困難さを感じる教師たちは戸惑っている。なぜならば、子どもたちの生活の現状にふさわしい教育改革を行いたいという教育現場の教師の本音があるからである。

本研究では、以上のように統計的・実証的に分析した結果、中国の小・中学生にとっては、日常生活や学校での学習状況が彼らの学習意欲に大変大きな影響を及ぼしていることが明らかになった。その成果に基づいて、以下のようなことを提言しておきたい。

①子どもの学習負担を軽減すべきである。

調査の結果によると、教育年数が児童・生徒の学習意欲にマイナスに働いていることは注意を払う必要がある。中国では、受験競争が加速する一方の中で、子どもが能動的に努

¹⁹ 「リターンマッチ志向」とは、自分には学歴がなく現在のような仕事にしか就けなかったが、子どもには教育を授け、高い学歴が得られれば、自由に職業を選ぶことができ、その結果、高収入と大きな権力を手に入れることができるとする親の考え方である。(園田茂人『不平等国家：中国』中央公論新社，2008年，p.63。)

力する傾向が徐々に弱まっていくことを示している。つまり、年齢とともに、学習意欲の低下などの無気力現象が進行していると推察される。このような状況から、子どもの学習意欲を高める方法を示すことはきわめて重要な意義がある。なお、今「一人っ子政策」をとっている中国の子どもたちは、小学校、中学校から高校への道を歩んでいくとき、親や社会による子どもへの期待や受験勉強の圧力で、学習のスタートラインから子どもへのプレッシャーがどんどん膨らんでいく。子どもも先生も、親の希望に答えられるように頑張ろうとする結果、どうしても勝ち組と負け組が生じ、激しい競争が小学校から大学に合格するまで繰返されることになる。負け組は勝ち組との激しい競争でだんだん自信がなくなって、しだいに学習が嫌いになっていってしまう。いかに子どもを社会のプレッシャー、家庭のプレッシャーという伝統的な束縛から解放するか、そして受験がすべてではないという考え方を社会や、親たちに受け入れさせるかが急務である。他方、子どもたちが、自ら主体的に学習できるようになるための教育を実現することが重要とされている。

②子どもの睡眠時間を長くすべきである。

睡眠時間は全体的に言うと学習意欲にプラスに働いているが、どうしても受験直前になると、特に受験生たちが夜遅くまで勉強するのは社会の普遍的な現象となる傾向がある。しかし、勉強する時間だけが成績を伸ばすのではなく、いかに効率よく勉強するかも大切である。中国政府は小学生には10時間、中学生には9時間の睡眠時間を確保しなければならないと規定している²⁰。しかし、今回の調査結果では、北京市内の小・中学生の平均睡眠時間は8.4時間であり、睡眠不足の状態にある実態が浮き掘りになった。

③子どもの読書時間を確保すべきである。

教科書だけではなく、読書は子どもの視野を広げ、世界に対する認識を広げていく上で、きわめて有意義なものであり、自分の好きな本を読むことを通して、子どもの意欲もますます高まっていく。日本ではPISA調査の結果を踏まえて、読解力が高まると、子どもの論理的な思考力や豊かな感性を養うことが可能になり、主体的に学ぶ力の基礎を育成できるということが深く認識されている。また、2006年の学力テスト（PISA調査）で世界のトップであったフィンランドは、図書館の充実ぶりや家庭での読み聞かせの浸透など、日常生活から大人も子どもも本に親しむ環境が整っていることが、世界の多くの国々に示唆を与えている。中国ではこのような環境がまだ整っていないし、また、今回の調査結果か

²⁰ 中国教育部、国家体育総局が公表した『学校体育を更に強化し、児童生徒の健康をしっかりと向上させることに関する意見』（2006年12月）による。

らわかるように、学校の図書館が十分利用されていないのも事実である。「よく利用する」と答えた子どもの割合はただの11%であった。

④家庭教育を強化すべきである。

家庭属性について調査したところ、現在の中国の「一人っ子政策」の弱点が明らかになった。生活の条件が良くなると、とりあえず子どもたちに一部屋を割り当てて勉強させる環境を整えるのはほとんどの親のやり方であるが²¹、その結果、子どもとの交流が少なくなって、親離れや、引きこもりなどの現象が生じる。ましてや学習の意欲を高めることには、つながりにくい。子どもたちに部屋を与えてはいけないとは言わないまでも、少なくとも親がよい学習環境を作るために、子どもたちに部屋を与えなければならないという考えを見直す必要があるであろう。それに対して、子どもの学習意欲を高めるための働きかけを考えると、子どもたちに豊かな物質的条件を与えるより、むしろ家庭内における親子の対面や対話などを数多くもつことが大きなポイントとなってくる。すなわち、親が子どもの学習状態をよく見極めつつ、励ましや方向付けなど子どもへの適切なはたらきかけを行う必要があると思われる。また、調査結果によれば、コンピュータはマイナスの影響が見られた。ネットの世界に入り、学習意欲が減少するというのが厳しい現実であり、いかに子どものコンピュータを管理するかが家庭と社会の課題といえる。

⑤「素質教育」の提唱とともに、総合実践活動は積極的に推進すべきである。

『中華人民共和国教育法』第1条には、「教育事業を発展させ、全民族の素質（傍点筆者）を高め、社会主義の物質文明と精神文明の建設を促進するため、憲法に基づき本法を制定する」と掲げられている。つまり、教育は、もはや以前のようにただ一部の人々が教育対象として選定される時代ではなく、全民族の素質を高める「大衆化に向かう教育」の必要性が提唱されている。この理念こそ「素質教育」である。学校現場でも、「素質教育」の推進とともに、新教育課程の体系が確立されつつある中で、知識・技能の習得にとどまらず、その方法とプロセスを理解させ、生活や学習への子どもの主体性の育成を重視すべきであると強調されている。子どもに学びの楽しさを味わわせるために、ただ子どもを机に向かわせ、詰め込み学習を無理やりさせるだけでは何の効果も見られない。むしろ、教育の主体者としての子どもが、自分自身の追究活動によって、現実的課題に向き合いながら、学習方法を習得し、「知識を総合化する能力」を形成することが重要である。そのため

²¹ アンケート調査においては、「あなたの個人的な所有物」についての答えの中で、「自分の部屋を持っている」と答えた子どもの割合は72.1%である。

にこそ、総合実践活動の実施効果が期待されているのである。

これまでの考察で得られた結果からみれば、中国の教育改革は、日本の教育界で提唱されている教育理念と重なるところが少なくない。特に、日本の子どもたちの学習意欲が低下しつつある現象について、佐藤学は「学びからの逃走」と結論づけ、それを「東アジア型教育の終焉」を示すものとしてとらえている。彼によれば、日本に限らず、急速に社会の近代化が進展している中国でも、まさに同じことに直面する可能性があるとする。現在中国では先進国に追いつくために、学校教育に過大な期待をかけている反面、受験競争が過熱化し、学校は一部の「勝ち組」と多数の「負け組」を振り分ける装置へと変貌し、結局勉学へのモチベーションは低下する一方であることが指摘されている。したがって、同じ根の文化を持つ日本と中国は、これからどのようにすれば、子どもたちの学習意欲を向上させると同時に、学びの主体性を確立するための本格的な教育改革を実施できるかについて、共通の課題に直面していると考えられる。分析結果についての考察は、両国で現在進行している教育改革の方向に、何らかの示唆を与えることができるのではないかと考える。

終章 本研究のまとめと今後の課題

本研究は、現在中国における「素質教育への転換」の名のもとで実施されている総合実践活動が、「自主学习」の形成に対してどのような意義や役割を果たしているかについて理論的・実証的な研究を行ったものである。そしてその研究成果としては、「自主学习」を形成するための総合実践活動において、子どもたちが意欲的に学習活動に取り組み、主体的に学習課題を追究することができるカリキュラム編成と学習指導のあり方が究明されたこと、そしてそこには今後取り組むべきいくつかの課題が含まれていることを明らかにしたことがあげられる。

第1節 本研究のまとめと意義

1. 本研究のまとめ

以下、本研究のまとめを章を追って示すことにする。

第1章では、総合実践活動が導入される経緯とその社会的背景について明らかにした。

第1節では、総合実践活動が導入される経緯を明らかにした。そこでは、中国の基礎教育における課程改革の特色を、量的拡大と質的向上という2つの観点から捉えることができた。量的拡大とは主に義務教育段階の入学率を高めることを意味していることはいうまでもない。質的向上については、主に1949年から現在に至るまでの基礎教育改革の六つの段階に注目し、各段階における課程改革の特色について追究した。追究の結果は、中国の基礎教育課程の体系は大きく変貌・発展を遂げ、教育理念は「応試教育」から「素質教育」への転換を目指す段階に到達したということである。しかしながら現段階では、「素質教育（即ち全面的な発達）」の推進が提唱されているにもかかわらず、従来からの「応試教育」の影響が依然として存在しており、教育制度や教育課程の構造が相変わらず教師の教えを中心としたままで、根本的に変わっていないことを指摘した。そのため、子どもたちの主体的な学習活動を重視する総合実践活動が、2000年以降の新しい教育課程の中核とし

て導入され、「教えから学びへ」という学習様式の転換を目指すことが決定されたのである。

第2節では、総合実践活動の導入が必要とされる社会的背景について明らかにした。ここでは、主に現代中国における子どもたちを対象に、子どもたちの学習や生活に関わる様々な調査データに基づき、そこに見られる特色や問題点について分析した。中国の子どもたちは高学歴志向を示している一方、そこには、「一人っ子政策」の影響を受ける子どもたちが親の大きな期待に応えようとする姿が現れている。また、親の期待と過保護の下で、子どもたちをめぐる様々な危機的問題状況が生じ、子どもたちが学習の主体者、自立した人間として自主的・主体的に学び、自立的に生活するための資質・能力を育成することは、今日の中国における学校教育にとって目下の急務であることを明らかにした。

第2章では、「自主学習」の形成を目指すための、2000年以降の新しい課程改革及び総合実践活動の位置づけと特質について明らかにした。

第1節では、「自主学習」の理論的な枠組みについて考察した。考察の結果、「自主学習」の捉え方に関する研究には、多様な見方や認識があるにもかかわらず、いずれの研究においても共通して、学習の主体者としての子どもが求められていることを明らかにした。また、「自主学習」を構成する要素は、「非認知型活動」と「認知型活動」という二つの領域に分けられていることを指摘した。「非認知型活動」とは、学習に対する興味・関心・態度などの情意的な側面である。「認知型活動」とは、子どもたちが自分自身の経験に基づいて、自ら目標を設定し、自ら学習活動を決定し、自らコントロール、調整することである。その中に、さらに「学習意欲」「学習態度」「学習方法」「学習能力」という諸要素が含まれている。「自主学習」の形成プロセスについての検討によって、子どもたちが学習成果を効果的に達成するためには、学習の主体としての自主的行動をできるだけ促進し、自分自身の行動に対する責任感や意欲を強化していくことが不可欠であることが明らかになった。またその中で、子どもたちが主体的な学習を通して、「自主学習」を構成する諸要素を身につける必要があることが明らかになった。

第2節では、2000年以降の新しい教育課程の改革を中心に検討した。ここでは、まず、新教育課程の改革を展開する基底である「素質教育」という教育理念及びその具体的な内容について検討した。その検討によって、これからの学校教育が「全面的な発達」を目指すとともに、生涯にわたって主体的に学び続けることのできる資質や能力の育成を大切にしなければならないことが分かった。次に、「素質教育」に基づく2000年以降の新しい課

程改革のあり方を検討することによって、中国における現在の教育課程改革は、世界の教育改革の趨勢に合わせて、教育方法の変革を目指すことに焦点をおいていることに論及した。最後に、「義務教育課程設置実験方案」を通した、現行教育課程についての考察によって、教育課程の柔軟化、教育内容の統合化、教育時間の弾力化、そして総合実践活動の設置、学校や教師の裁量権の拡大、特色ある学校づくりなどの具体的な措置によって、国家による統制的、画一的な教育色彩を減少させ、子どもたちの主体的な学習の形成を具現化するための方策を見つけようとしていることを明らかにした。

第3節では、新教育課程の改革における総合実践活動の位置づけと特質について検討した。そこではまず、総合実践活動は現行教育課程上において重要な領域あるいは教育活動として位置づけられていることを指摘した。現代の中国では、子どもたちが主体的・創造的に生きるとともに、知識を総合的に活用し、実践能力を強化することによって、学校と社会が密接な関係を構築することを促進し、子どもたちが社会的責任感や自己実現の喜びを味わうことのできる教育の具現化が切望されている。総合実践活動の設置は、そうした課題を解決するための試みであり、「応試教育」による知識を一方向的に注入するだけの教育現場の実態を改善し、「素質教育」をさらに推し進めていくための重要な一歩であるといえる。そして次に、総合実践活動は教科学習とは異なる独自の固有な性格と本質を持つため、「自主学习」を実現するための試みとして、子どもの生活世界と結びつけながら取り組む学習活動が展開されているところに大きな特色があることが明らかになった。特に、総合実践活動は、あくまでも子どもを中心とし、子ども自らの自発的な活動による主体的な学びを育てる教育活動であるといえるのである。したがって、教育活動の中で自発的な学習者、主体的な生活者としての子どもを形成していくことこそが、総合実践活動の特質であるということができる。

第3章では、「自主学习」を形成するための総合実践活動の理論的な源流及びカリキュラムの構成原理について考察した。

第1節では、自然主義、経験主義、構成主義という教育思想・学習理論が、総合実践活動が「自主学习」の形成を目指す理論的な源流となったことについて考察することによって、個としての子どもが内発的・協同的に追究する活動の重要性について明らかにした。またこれらの三つの理論的な源流が、学習の主役・主人公としての子どもの存在をクローズアップする中で、子どもたちの主体的かつ能動的な学びを支える理論的根拠と、それを具体的な教育実践として展開していくための方法を提唱してきたことを指摘した。

第2節では、総合実践活動の目標、学習内容、学習方法、学習評価についての具体的な検討によって、「自主学习」の形成を目指すための総合実践活動のあり方を明らかにした。総合実践活動の目標は、「素質教育」という「徳・知・体・美・労」のバランスのとれた「全面的な発達」を遂げた子どもを育むことである。学習内容は国が主に四つの学習領域（「情報技術教育」「研究性学習」「社区サービス及び社会实践」「労働技術教育」）を指定している。これらは「指定領域」と呼ばれている。これら以外に、例えば、朝会（夕会）、班団隊活動、体育鍛煉、科技文体活動などの「活動課程」に属する学習活動も総合実践活動の学習内容となる。これらは、「非指定領域」と呼ばれる。総合実践活動では、「指定領域」と「非指定領域」との相互補完で、多様な学習活動を展開することによって、総合実践活動の目標の達成により一層寄与することが大切である。さらに、筆者の調査によって、北京市の学校現場で展開されている学習内容は実に多様であり、子どもたちのニーズによって変化させられ、柔軟性を持っていることが明らかにされた。総合実践活動の学習方法としては、問題解決学習が重要な位置づけを占めている。問題解決学習とは、子どもたちに学習を強制するのではなく、子どもたちが自ら自発的に学習目標や学習課題を選択・設定し、自分なりの方法で問題解決のあり方を追究する中で、自ら知識を獲得し、自分の思考や判断や行動の枠組みを変革していくことである。そして学習評価においては、多様な評価基準に基づいて、ただ教師が評価するだけではなく、子どもたちの自己評価、相互評価などの多様な方法が取り入れられている。以上のような総合実践活動のカリキュラム編成により、子どもたちが自ら学習に対する意欲や、主体的に学習課題を追究する方法を身につけ、「自主学习」の形成を実現することができるようになっていくのである。

第4章では、北京市内の四つの研究校における総合実践活動の授業展開について検討することによって、総合実践活動では内発的・主体的に学ぶことができる子どもたちの姿が具現化されていることを明らかにした。これは、総合実践活動が「自主学习」の形成に大きな意義と効果を持っていることを示している。

第1節では、筆者が調査した四つの小・中学校の総合実践活動を類型化することによって、それぞれの学校における総合実践活動の特徴を捉えることができた。また、総合実践活動のカリキュラムの特徴について検討することによって、総合実践活動は、学習の主体である子どもたちと学習を指導する主体である教師が、協力・協同して創造していくものであることを明らかにした。

第2節から第5節においては、四つの小・中学校におけるそれぞれの実践事例について

の検討を行い、それぞれの学校の総合実践活動は独自な特徴を持つと同時に、互いに関連していることがうかがえることを明らかにした。具体的に言うと、小学校の場合は、教科枠にとらわれず、主として具体的な活動や体験を重視し、学習意欲を高めるとともに学習方法を身につける学習活動を目指している。これに対して、中学校の場合は、教師は総合実践活動を単一の教科学習あるいは複数の教科学習と関連させながら学習内容と学習活動を構成しており、生徒たちは学習内容を選択したり、主体的に追究していく学習活動を展開することが重視されている。これによって、教科学習と同時に指導したほうがより効果的な内容を取り上げたりすることができ、教科学習の目標の一部も同時に達成することを目的としているのである。そして、四つの小・中学校における具体的な実践事例の検討を通して、総合実践活動においては、子どもたち一人一人が活躍できる場面、他者によって認められることによって自分自身を高めることができる場面、自分の良さを見つけ伸ばす場面、主体的・意欲的に学習テーマを追究する場面など、個々の子どもの個性や主体性を保障する学習環境を整えることが大切であることが分かってきた。これらの結果から、総合実践活動が「素質教育」の実現を目指す現在の教育改革に対して、「自主学習」の形成を中心に、大きな実践的意義を持っていることを読み取ることができる。

第5章では、筆者が行ったアンケート調査に基づいて、「自主学習」を形成する総合実践活動の教育効果を明らかにした。

第1節では、筆者が北京市内の七つの小・中学校で行ったアンケート調査の概要について紹介した。それによって、アンケート調査の目的、調査内容、調査方法、そして調査対象となる各小・中学校の概要を明らかにした。

第2節では、総合実践活動の教育目標の達成を検証することによって次のようなことを明らかにした。①各小・中学校では、多様な学習内容をめぐる総合実践活動が展開されると同時に、子どもたちの発達段階の特徴に適合する学習内容に力点を置いていることがうかがわれる。②各小・中学校の子どもたちが総合実践活動に対して大変大きな意欲を示し、総合実践活動を積極的に受け入れていることが推察できる。③「徳・知・体・美・労」を目指す総合実践活動の教育目標に対して、子どもたちがおおむね肯定的な自己評価をしている。ただし、「知育」と「労育」について自己評価が相対的に低くなっている。④小・中学校、一般学校と重点学校、各学年の比較結果によって、小学校は中学校より、一般学校は重点学校より、小学校5学年はほかの学年より、総合実践活動の教育目標の達成において有意に高い値を示していることが明らかになった。

第3節では、先進実践学校と一般学校の比較、そして総合実践活動と「自主学習」との関係を検証することによって、総合実践活動の教育効果を明らかにした。その結果は次のようにまとめることができる。①総合実践活動の教育目標の達成状況については、先進実践学校は一般学校より、子どもたちの自己評価が明らかに高くなっている。特に、総合実践活動の教育目標の「知育」については、先進実践学校では、子どもたちの自己評価が有意に上回っていることが解明された。②総合実践活動と「自主学習」との相関係数を求めることによって、総合実践活動と「自主学習」との間で、正の有意な相関が見られることが明らかになった。

第4節では、子どもたちの日常生活や学校での学習状況に基づいて、「学習意欲」に影響を及ぼす要因について明らかにした。そこでは、子どもたちの日常生活や学校での学習状況に属する変数として、「個人属性」「家庭属性」「学校属性」が設定された。その結果、教育年数、睡眠時間、一日における在宅読書時間、学習行動、自己有能感、自分専用のパソコン、総合実践活動という7つの変数は、「学習意欲」と有意な関連があることが確認できた。この結果を踏まえ、中国における教育改革へのいくつかの方向づけを示した。

2. 本研究の意義

本研究では、中国における21世紀の教育課程改革の中核として位置づけられている総合実践活動について、理論面と実践面の両方にわたって総合的に論じたこと、「応試教育から素質教育への転換」を求めるための子どもの主体的な学びのあり方を明らかにしたこと、即ちそれは「自主学習」の形成を目指すことであること、そして総合実践活動の実施によってもたらされた「自主学習」の教育効果を解明したことが、主要な成果である。この成果に照らして、本研究は、次に示すような3点の意義を有するものであるということができる。

第1は、総合実践活動における理論的な基盤を明らかにしたことである。総合実践活動は歴史が浅いことに加えて、従来型の教科学習とは様々な点で異なるため、総合実践活動についての研究が進んできているにもかかわらず、研究方法が十分に確立されているとはいえない。そのため、本研究ではまず、総合実践活動に関する理論的な基盤を究明することによって、これからの教育課程の編成に必要な原理的な知見を明らかにした。特に、総合実践活動の活動背景や活動原理、及び具体的なカリキュラム編成のあり方を明らかにするとともに、「自主学習」を形成することの重要性について論究した。

第2は、総合実践活動における実践上の意義を明らかにしたことである。本研究は、「自主学习」の形成をキーワードにして、総合実践活動における先進的な実践事例について、その授業展開の特色を分析した。具体的には、総合実践活動を取り入れた学校全体の教育目標、総合実践活動の学校全体のカリキュラムにおける位置づけ、総合実践活動の単元レベルでの授業設計のあり方について、子どもたちの主体的・能動的な追究活動の分析を行った。そこから得られた知見は、ほかの学校が特色ある学校作りための教育改革を進めていくにあたって参考となる情報を得るときの手助けとなる。

第3は、総合実践活動における検証上の意義である。本研究は、総合実践活動の意義を追究していく中で、「自主学习」の形成との相互的にかかわりについての関係性を明らかにした。さらに、本研究では、統計的な手法を用いて、総合実践活動の教育効果と「自主学习」の形成との関係について実証した。この統計的な手法は、これからの教育学研究に適合する研究方法の一つの形を提案するものである。ただし、今回の結果はすべて子どもたちの自己評価をもとに分析したものである。今後は、教師や保護者などの評価を取り入れて、より多面的、客観的に進めていく必要がある。

第2節 今後の研究課題

これまでの検討によって、総合実践活動を通して、将来の生活の目標を明確に持ち、学習の意味を理解し、自ら進んで学習に励む子どもたちの姿を数多く見る事ができた。特に、筆者が現地調査を行った際に、子どもたちの生き生きとした姿や笑顔を見て、アインシュタインの「我に才能はない。しかし、好奇心はある」という言葉を思い出した。子どもは誰でも夢や好奇心、希望を持つ時期があるが、そういう将来の目的意識がはっきりすると、黙っていても、学びに向けての行動を起こす。その夢や好奇心、希望、目標を見つけ出せる総合実践活動こそ、あらゆる学習の原点であり、真の意味での学力を形成しうる学習であるということができる。

ところで、中国の近隣である日本でも、近年中国とほぼ同じ趣旨の教育改革が行われている。そして、「総合的な学習の時間」を重要な教育実践の一つとして導入して、教科の枠を超えた横断的・総合的な指導を行う教育活動が実施されている。しかし、「総合的な学習の時間」が活発に展開されている中で、「学力低下」論争に火がつき、批判の矛先は「総合的な学習の時間」に向けられた。それに対して、中国では、「学力低下」に関する

議論がまだなされていないが、総合実践活動が直面している課題は少なくない。

学校教育は人間形成上におけるすべての能力を育てることはできないが、子どもたちの人間的成長に必要な能力を発達させることに最大限の努力を払わなくてはならない。しかし、現在中国の教育は画一的であり、教科書を中心とする受動的・網羅的な知識と技能を身につける教育観を変えない限り、それを実現することは難しいであろう。したがって、このような知識の画一的・注入的な教育観を転換しようとする総合実践活動の実施は、大きな意味がある。また、これからの学校教育においても、生涯学習体系への移行が世界の大きな流れである。その流れの中で、総合実践活動はこれまでの知識万能主義的な価値観を見直し、新しい教育文化を再構築していくよい契機である。この新しい教育文化の創造は、総合実践活動を通して、子どもたちと教師が共に力を合わせて作り上げることによって可能になっていくであろう。

中国における新しい教育課程の中核領域として位置づけられた総合実践活動を今後さらに順調に発展させ、「応試教育から素質教育への転換」を効果的に実現していく上での課題として、以下の三つの点を指摘しておくことにしたい。

第1は、総合実践活動のカリキュラム編成のあり方についての明確化である。

中国では、総合実践活動の目標や学習内容が設定されているが、具体的な実施においては、主に各学校や地域、そして子どもたちの実態に応じて図られることになっている。しかし、現時点での状況を見れば、総合実践活動におけるカリキュラムの開発はほとんど教師たちが自分自身で行おうとしているのが実情である。そして、多くの教師たちは手探りの状態であり、総合実践活動に対する認識もまだ十分に深まっているとはいえない。また、学習活動の内容、方法、形態などが決まっていないため、総合実践活動は極めて自由度の高い取り組みであり、それであるがゆえに、教師にとっても子どもたちにとっても、総合実践活動は、極めて困難度の高い学習活動であるということもできる。しかし、総合実践活動は、決して「体験あって内容なし」の教育活動ではない。総合実践活動の実施に当たっては、「素質教育」のいうところの「全面的な発達」を目指す資質や能力の育成を達成するために、今後は体系的なカリキュラム編成のあり方について、その視点と方法をより具体的で明確な形で確立していかなければならない。

第2は、教育関係者や保護者及び社会全体の意識改革の促進である。

上に述べたように、確かに総合実践活動の実施にあたっては、教師のカリキュラムの開発の力量が大きく要求されてくる。しかしながら、それだけでは限界があるといわなけれ

ばならない。総合実践活動は、学校教育の中心的役割を担う教師が一方的に創るものではなく、子どもたちとともに創りあげることが最も重要である。さらに、中国教育の中で、総合実践活動の実施を契機として「教えから学びへ」という教育原理の転換を根本的に目指す場合、教師や保護者、そして地域の人々などの綿密な支援が必要であり、子どもたちの主体的な追究学習に対する柔軟で多面的な支援体制や環境整備なども不可欠である。このような地域の大人や教育関係者や保護者の協力、そして社会全体の意識改革、さらに学習を支える支援体制という環境を整えることが急務であり、今後の大きな課題となってくる。

第3は、現行の入試制度と教育改革の理念との間の矛盾の解消である。

総合実践活動の核心は、子どもたちの学習様式を変え、主体的・能動的に学習活動を展開することを強調しており、それは、創造的精神と実践的諸能力を育成し、「素質教育」を推進するための一種の新しい試行的実践である。ただし中国では、親も子どもたちもそして社会も長く続いてきた「応試教育」の影響を強く受けており、教科書から得る知識の習得が最も重要であり、試験のための学習が最優先であるという絶対的な確信が存在している。また、「一人っ子政策」の影響で中国の親たちは大学進学が子どもたちの幸福な未来への唯一の道だと考えている。そして、その親の意識を受けながら、学校は大学進学率を学校の知名度を上げるための効果的な手段として重視し、教師は自分自身の業績と直接関係ある子どもたちの成績を向上させるために一生懸命に努力している。このような形で学校現場における入試制度と国の新しい教育理念の間に大きな矛盾が生じていることは否定できない。したがって、現行の入試制度が変わらないと、「素質教育」を推進するための新しい教育改革の理念を実現することは極めて困難であるといわなければならないであろう。

明らかになってきたこれらの追究課題への、今後のさらなる積極的で継続的な取り組みが求められる。

参 考 文 献

【日本語主要参考文献】

①書籍

- ・ ルソー、平岡昇訳『エミール』河出書房新社，1966年。
- ・ 溝口貞彦『中国の教育』日中出版，1978年。
- ・ 下山剛『学習意欲の見方・導き方』教育出版社，1985年。
- ・ 権藤與志夫、弘中和彦編『アジアの文化と教育』九州大学出版会，1987年。
- ・ J・レイヴ、E・ウェンガー、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書，1993年。
- ・ 天城勲訳『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—』ぎょうせい，1997年。
- ・ 高橋良幸編『シンポジウム「学校」教育の心理学：教育心理学のこれから』川島書店，1998年。
- ・ 天野正輝『総合的学習のカリキュラム創造』ミネルヴァ書房，1998年。
- ・ 水越敏行、村川雅弘『小学校総合的学習の新展開』明治図書，1998年。
- ・ 本間政雄『諸外国の教育改革：世界の教育潮流を読む 主要6か国の最新動向』ぎょうせい，2000年。
- ・ 汐見稔幸『「教育」からの脱皮—21世紀の教育・人間形成の構図—』ひとなる書房，2000年。
- ・ 佐貫浩『知的探究の自由』教育史料出版会，2000年。
- ・ 白佐俊憲『現代中国の教育事情・教育改革』川島書店，2002年。
- ・ 市川伸一『学ぶ意欲とスキルを育てる：いま求められる学力向上策』小学館，2004年。
- ・ 王智新『現代中国の教育』明石書店，2004年。
- ・ J. H. ボードマン著、乙訓稔訳『フレーベルとペスタロッチー—その生涯と教育思想の比較—』東信堂，2004年。
- ・ 原清治、山内乾史、杉本均『教育の比較社会学』学文社，2004年。
- ・ 阿部洋『「改革・開放」下中国教育の動態—江蘇省の場合を中心に』東信堂，2005年。
- ・ 田暁利『現代中国の経済発展と社会変動—「<禁欲>的統制政策」から「<利益>誘導政策」への転換—1949年～2003年』明石書店，2005年。
- ・ バリー・J・ジーマン、ディル・H・シャンク編著、塚野州一編訳『自己調整学習の理論』北大路書房，2006年。
- ・ 今谷順重『人生設計能力を育てる市民性教育』教育開発研究所，2007年。
- ・ 諏訪哲郎、王智新、斉藤利彦編著『「沸騰する中国の教育改革」～中国の教育格差の実情と改革への試み』東方書店，2008年。
- ・ 園田茂人『不平等国家：中国』中央公論新社，2008年。

- ・ 文部科学省『小学校学習指導要領解説：総合的な学習の時間編』東洋館出版社，2008年。
- ・ 文部科学省『中学校学習指導要領解説：総合的な学習の時間編』東洋館出版社，2008年。
- ・ 岸学『SPSSによるやさしい統計学』オーム社，2005年。
- ・ 小木曾道夫『SPSSによるやさしいアンケート分析』株式会社オーム社，2006年。
- ・ 小田利勝『ウルトラ・ビギナーのための SPSS による統計解析入門』プレアデス出版，2007年。
- ・ 石村貞夫『SPSSによる分散分析と多重比較の手順（第3版）』東京図書株式会社，2006年。

②論文と報告書

- ・ 下村勉、織田守矢「統合評価の実践的検討とその応用」『電子情報通信学会論文誌 A』 Vol. J64-A, No. 3, 1981年。
- ・ 佐藤学「グローバリゼーションの中の東アジア型教育：日本の危機と改革を中心に」日本教育学会『教育学研究』第69巻 No. 1, 2002年。
- ・ 和井田清司、林明煌、牛志奎、申明宇「東アジアにおけるカリキュラム改革と総合学習～『共通性』と『差異』をめぐる比較研究～」『上越教育大学研究紀要』第24巻第2号，2005年。
- ・ 国立教育政策研究所「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書（4）『諸外国の「総合的な学習」に関する研究』2001年3月。
- ・ 国立教育政策研究所「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書（19）『生活のカリキュラムの改善に関する研究』2004年2月。
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『21世紀型学力を育む総合的な学習を創る－新しい学力を育む教育 2001－』。
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『学力向上のための基本調査 2003』。
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『学力向上のための基本調査 2004』。
- ・ ベネッセ教育研究開発センター『学習基本調査・国際6都市調査報告書』ベネッセコーポレーション，2008年。
- ・ 添田晴雄、杜成憲編「都市における学校改革とカリキュラム開発」事業報告書『都市の小中学校におけるカリキュラム開発の実践と課題－日本・中国の比較検討－』大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター，2005年。
- ・ 添田晴雄、杜成憲編「都市における学校改革とカリキュラム開発」事業報告書『都市の小中学校におけるカリキュラム開発と実践に関する実証的研究－日本・中国の比較研究』大阪市立大学大学院文学研究科都市文化研究センター，2006年。
- ・ （財）自治体国際化協会『中国の義務教育』財団法人自治体国際化協会（北京事務所）

2008 年。

【英文主要参考文献】

- Bruner, J.S. (1966) *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Tudor, I. (1996) *Learner-centeredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rugers, C.R. (1969) *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus Ohio: C.E. Merrill.
- Oliver, A.I. (1977) *Curriculum improvement: A guide to problem, principles, and process* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Rosenberg, J.F. (1986). *The thinking self*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 38. *Perspectives on motivation*. (pp.237-288) Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Mills, R.C. (1991). A new understanding of self: The role of affect, state of mind, self-understanding, and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Education*, 60(1), pp.67-81.
- Chao, K.R. (1996). Chinese and European American mother's beliefs about the role of parenting in Children's school success. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(4), pp.403-423.
- Sheerin, S. (1997). An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In P. Benson & Voller.
- Wheatley, M. J. (1999). *Reclaiming hope: The new story is ours to tell*. Summer Institute, Salt Lake City, UT: University of Utah.

【中国語主要参考文献】

①書籍

- 王偉廉『課程研究領域の探索』四川教育出版社，1988年。
- 中央教育科学研究所編『中華人民共和國教育大事記』教育科学出版社，1993年。
- 呂達『中国近代課程史論』人民教育出版社，1994年。
- 教育委員会基礎教育司編『九年制義務教育課程計画（試行）學習指導』，人民教育出版社，1995年。
- 熊明安編『中国近現代教学改革史』重慶出版社，1999年。
- 謝祥清『素質教育導論』湖南師範大学出版社，2001年。

- 郭元祥『総合実践活動課程：設計と実施』首都師範大学出版社，2001年。
- 基礎教育課程改革教師培訓教学研究組『基礎教育課程改革教師培訓教程之一：課程改革簡明讀本』首都師範大学出版社，2001年。
- 基礎教育課程改革教師培訓教学研究組編『基礎教育課程改革教師培訓教程之二：新課程的教學改革』首都師範大学出版社，2001年。
- 基礎教育課程改革教師培訓教学研究組編『基礎教育課程改革教師培訓教程之三：新課程的評價改革』首都師範大学出版社，2001年。
- 基礎教育課程改革教師培訓教学研究組編『基礎教育課程改革教師培訓教程之四：課程理念的更新』首都師範大学出版社，2001年。
- 鐘啓泉『為了中華民族的復興、為了每位學生的發展－「基礎教育課程改革綱要（試行）」解讀』華東師範大学出版社，2001年。
- 朱慕菊編『走進新課程：與課程實施者對話』北京師範大学出版社，2002年。
- 教育部基礎教育司編『総合実践活動課程開發指南解讀』北京師範大学出版社，2002年。
- 徐仲林、徐輝編『基礎教育課程改革理論與實踐』四川教育出版社，2003年。
- 姜平、胡良君、汪明春編『総合実践活動課程的實施』高等教育出版社，2003年。
- 李臣之『総合実践活動課程開發』人民教育出版社，2003年。
- 龐維國『自主學習：學與教的原理和策略』華東師範大学出版社，2003年。
- 鄭新蓉『現代教育改革理性批判』人民教育出版社，2003年。
- 劉道溶編『総合実践：新課程課堂教學案例』廣東高等教育出版社，2003年。
- 陳樹傑、黃建平編『基礎教育新課程師資培訓指導：小學総合実践活動』首都師範大学出版社，2003年。
- 課程教材研究所編『総合課程論』人民教育出版社，2003年。
- 課程教材研究所編『活動課程論』人民教育出版社，2003年。
- 郭元祥、伍香平『総合実践活動課程的理念』北京高等教育，2003年。
- 王林寶、魯曉千編『新課程教學設計・総合実践活動』首都師範大学出版社，2004年。
- 呂達『課程概論』人民教育出版社，2004年。
- 田慧生編『総合実践活動課程的理論探索與實踐反思』教育科學出版社，2007年。
- 田慧生編『総合実践活動課程實施中的問題與策略』教育科學出版社，2007年。
- 鐘啓泉『課程的邏輯』華東師範大学出版社，2008年。
- 郭元祥、沈旒編『小學総合実践活動』華東師範大学出版社，2008年。

②論文と報告書：

- 鐘家新「中国の都市における一人っ子を溺愛している親たち－『一人っ子政策』を背景として」『母子研究』13号，1992年。
- 高峽「活動課的理論與實踐初探」『教育研究』第2期，1996年。
- 張定璋「素質教育的理論與實施的構想」『教育研究』第12期，1996年。

- 程曉堂「論自主學習」『學科教育』第 9 期，1999 年。
- 龐維國「自主學習理論的新進展」『華東師範大學學報（教育科學版）』第 3 期，1999 年。
- 龐維國「90 年代以來國外自主學習研究的若干進展」『心理學動態』第 8 卷第 4 期，2000 年。
- 劉賀、李靜「自我調控學習與主體性教育」『遼寧師範大學學報（社科版）』第 4 期，2000 年。
- 談松華「以『三個面向』為指導全面推進素質教育」『人民教育』第 1 期，2000 年。
- 文可義「綜合實踐活動課程內容的探討」『基礎教育研究』2000 年 5 月。
- 李鵬程「略論自主學習模式」『中國遠程教育』總 162 期，2000 年 7 月。
- 熊梅「當代綜合實踐活動課程開發的理論基礎」『教育研究』第 3 期，2001 年。
- 徐曉東「中小學綜合學習課程開發和教學設計」『電化教育研究』第 1 期（總第 93 期），2001 年。
- 張華「論“綜合實踐活動”課程的本質」『全球教育展望』第 8 期，2001 年。
- 余文森「略談主體性與自主學習」『教育探索』第 12 期，2001 年。
- 龐維國「論學生的自主學習」『華東師範大學學報（教育科學版）』第 20 卷第 2 期，2001 年 6 月。
- 陳時見、李曉勇「論綜合實踐活動課程及實施」『教育理論與實踐』第 22 卷第 4 期，2002 年。
- 李臣之「綜合實踐活動課程的教學結構實施課程及保障」『教育科學研究』2002 年 2 月。
- 李臣之「綜合實踐活動“主題設計”探討」『教育研究』第 4 期（總第 267 期），2002 年 4 月。
- 錢旭昇「中國的“綜合實踐活動”和日本的“綜合學習時間”的比較研究」『外國教育研究』第 29 卷第 8 期，2002 年 8 月。
- 郭元祥「綜合實踐活動課程的基本規定」『當代教育科學』第 4 期，2003 年。
- 熊梅「論綜合實踐活動指定領域與非指定領域的關係」『教育研究』第 6 期（總第 281 期），2003 年。
- 施靜翰「綜合實踐活動的師資培養探析」『黑龍江高教研究』第 4 期（總第 114 期），2003 年。
- 賈曉紅、李廣州、程萍「中學綜合實踐活動課程開設現狀的調查與思考」『教育探索』第 5 期（總第 143 期），2003 年。
- 李雪、孫遠「論自主學習及其能力的培養」『寧波大學學報（教育科學版）』第 25 卷第 2 期，2003 年 4 月。
- 何蓮珍「自主學習及其能力的培養」『外語教學與研究』第 35 卷第 4 期，2003 年 7 月。
- 汪明春「綜合實踐活動目標設計及具體化的理念與策略」『教育發展研究』2003 年 11 月。
- 鄒開煌、叶榕村「中小學綜合實踐活動實施現狀調查及分析」『福建教育學院學報』第 7 期，2004 年。

- 李兴東「“活動課程”在我国的演變及其比較」『課程教材改革』2004年5月。
- 丁靜「綜合實踐活動課程師資問題研究」『課程·教材·教法』第24卷第8期，2004年8月。
- 姚婧「行為偏差：小学綜合實踐活動實施中存在的問題」『中國教育學刊』第8期，2004年8月。
- 梁思偉「誰知盤中餐—三年級《綜合實踐活動課程活動設計》」『教育導刊』2004年9月号上半月。
- 席燕靈「對綜合實踐活動課程的再認識」『內蒙古師範大學學報（教育科學版）』第17卷第10期，2004年10月。
- 姚志強、劉月利、全文燮「有關環境狀況調查的實踐活動案例設計與實踐」『鞍山師範學院學報』第6期，2004年12月。
- 闫振存「論主體自我教育的內的機制及其對當代教育的啓示」『北京師範大學學報』第5期（總第191期），2005月。
- 文可義「綜合實踐活動的設計」『廣西教育學院學報』第2期（總第76期），2005月。
- 黃偉「課程創新與歷險：喧鬧之後再沈思—我國“綜合實踐活動”與日本“綜合學習時間”之比較」『比較教育研究』第7期（總第182期），2005月。
- 雷友發「在魯迅的海邊拾貝殼—武漢市新洲區第一中學綜合實踐活動紀實」『教育科學研究』第2期，2005月。
- 丁小浩·薛海平「我國城鎮居民家庭義務教育支出差異性研究」『北大教育經濟研究』第3卷第3期，2005月。
- 張華「綜合實踐活動課程的問題與意義」『教育發展研究』2005年1月。
- 何絹、童隆、張薇薇「綜合實踐活動課程與相關課程形態的關係分析」『四川教育學院學報』第21卷第7期，2005年7月。
- 楊雪梅「論綜合實踐活動課對教師教學能力的新要求」『國家教育行政學院學報』2005年8月。
- 劉麗群「綜合實踐活動課程實施課程中的問題分析」『中國教育學刊』第12期，2005年12月。
- 趙桂琴「中日初中綜合實踐活動課的共性和差異」『教育理論與實踐』第26卷第6期，2006月。
- 徐學俊、周冬祥、王文「綜合實踐活動課實施體系的構建」『教育理論與實踐』第26卷第2期，2006年。
- 文東茅「我國城市義務教育段階的擇校及其對弱勢群體的影響」『北大教育經濟研究』第4卷第2期，2006年。
- 張倩菁「廣州市中學綜合實踐活動課程實施現狀調查報告」『教育導刊』2006年4月号上半月。
- 田景正「綜合實踐活動課程實施中的問題與策略」『中國教育學刊』第6期，2006年6

- 月。
- 李麗「我国綜合实践活動課程的進展研究」『石家庄学院学報』第 8 卷第 4 期，2006 年 7 月。
 - 田景正「綜合实践活動課程研究述評」『湘潭師範学院学報（社会科学版）』第 28 卷第 6 期，2006 年 11 月。
 - 鐘啓泉「綜合实践活動課程的設計与实施」『教学發展研究』2007 年 2A。
 - 李海萍「綜合实践活動課程中的教師專業發展与全科教師培養」『教育理論与实践』第 27 卷第 4 期，2007 年。
 - 李巧平、嚴晶文「綜合实践活動課程实施過程中若干問題的探討」『湖南第一師範学報』第 7 卷第 1 期，2007 年 3 月。
 - 苏潔梅、罗显克、罗瑞宁、陆秋光「崇左市中小学綜合实践活動課程实施現狀調研報告」『南寧師範高等專科學校学報』第 24 卷第 4 期，2007 年 12 月。
 - 蘇君陽「素質教育認識論的誤区及超越」『北京師範大学学報』第 6 期，2008 月。
 - 郝曉蕾「国内綜合課程研究術評」『西北師大学報（社会科学版）』第 45 卷第 2 期，2008 年 3 月。
 - 周麗妹「实践，讓孩子更好地成長—《認識蔬菜》綜合实践活動的設計和發展」『網絡科技時代』2008 年 3 月。
 - 苏潔梅「綜合实践活動課程研究總述」『南寧師範高等專科學校学報』第 25 卷第 3 期，2008 年 9 月。
 - 羅海萍、朱華「基于“生活取向”的綜合实践活動課程設計の探微」『湘潭師範学院学報（自然科学版）』2008 年 9 月。
 - 王跃広「学生學習方式的轉變」『中国教育技術裝備』第 1 期，2009 月。
 - 邵潔艷「学生學習方式三議」『現代教育科学』第 1 期，2009 年。
 - 叶敏「培養学生的自我教育能力对策初探」『中国科技信息』第 1 期，2009 年。
 - 唐荣德「学生學習生活研究」華東師範大学，博士論文，2005 年。
 - 汪洋「中小学綜合实践活動課程的研究及实施」遼寧師範大学，修士論文，2005 年。
 - 徐明峽「小学綜合实践活動課程整合研究」華東師範大学，修士論文，2006 年。

③教育政策文献

- 全国人民代表大会（2001 年）「第 10 次国民經濟及び社会發展 5 か年計画綱要（中華人民共和国国民經濟和社会發展第十個五年計画綱要）」
- 全国人民代表大会（1986 年）「中華人民共和国義務教育法」
- 全国人民代表大会（2006 年）「中華人民共和国義務教育法」
- 中共中央国務院（1985 年）「教育体制改革に関する決定（关于教育体制改革的決定）」
- 中共中央国務院（1993 年）「中国教育の改革と發展に関する綱要（中国教育改革和發展綱要）」

- 中共中央国務院（1999年）「教育改革の深化と素質教育の全面的推進に関する決定（关于深化教育改革全面推進素質教育的決定）」
- 中共中央国務院（2001年）「基礎教育の改革及び発展に関する決定（关于基礎教育改革与發展的決定）」
- 中共中央国務院（2007年）「国家教育事業發展“十一五”計画綱要」
- 中国教育部（1992年）「九年義務教育全日制小学、初級中学課程計画（試行）」
- 中国教育部（1996年）「全国教育事業第9次5か年計画及び2010年發展計画（全国教育事業“九五”計画和2010年發展規画）」
- 中国教育部（1998年）「21世紀に向けた教育振興行動計画（面向21世紀教育振興行動計画）」
- 中国教育部（2001年）「全国教育事業第10次5か年計画（全国教育事業第十個五年計画）」
- 中国教育部（2001年）「基礎教育課程改革綱要（試行）」
- 中国教育部（2001年）「義務教育課程設置実験方案」
- 中国教育部（2002年）「国家九年義務教育課程総合実践活動指導綱要」
- 中国教育部（2002年）「关于积极推进中小学评价与考试制度改革的通知」
- 中国教育部（2005年）「关于基礎教育課程改革実験区初中卒業考試与普通高中招生制度改革の指導意見」
- 北京市教育委員会（2001年）「北京市21世紀基礎教育課程教材実験工作試行方案」
- 北京市教育委員会（2004年）「北京市实施教育部『義務教育課程設置実験方案』の課程計画（試行）」
- 北京市教育委員会（2005年）「首都教育2010發展綱要」
- 北京市教育委員会（2007年）「北京市義務教育段階3—9年級学生総合実践活動課程实施要点（征求意见稿）」
- 北京市教育委員会（2007年）「关于加强中小学総合実践活動課程实施的意見」

I あなたの生活についてお聞きします。

問題1：次の問題について、お答えください。

①あなたの個人的な所有物は以下のどれですか。当てはまる番号に○をつけてください(複数選択可)

1. 部屋 2. ベッド 3. 本棚 4. 携帯電話 5. パソコン 6. テレビ
7. 冷蔵庫 8. エアコン

②あなたは、平日に何時寝ていますか。

- 20時以前 21時くらい 22時くらい 23時くらい 24時以降
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

③あなたは、平日に何時起きていますか。

- 4時以前 5時くらい 6時くらい 7時くらい
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4

④あなたは、勉強以外に1日どれくらいの時間、遊び(テレビを見たり、音楽を聞いたり、ゲームやインターネットをしたり)しますか。

- ほとんどない 30分くらい 1時間くらい 2時間くらい 3時間以上
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

⑤あなたは、学校の授業以外に1日どれくらい勉強していますか。(月から金まで)

- ほとんどしない 30分くらい 1時間くらい 2時間くらい 3時間以上
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

⑥あなたは、土、日曜日など学校が休みの日に、勉強時間はどれくらいですか。

- ほとんどしない 30分くらい 1時間くらい 2時間くらい 3時間以上
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

⑦あなたは、家で、一日どれくらい読書しますか。(教科書や参考書、漫画や雑誌などを含む)

- ほとんどしない 30分くらい 1時間くらい 2時間くらい 3時間以上
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

問題2：あなたは、生活の中で次のようなことをしていますか。

- | | して
いる | 時に
している | あまり
してない | まったく
してない |
|--|----------|------------|-------------|--------------|
| ①朝食を毎日食べている。…………… | 1 _____ | 2 _____ | 3 _____ | 4 _____ |
| ②朝、自分で起きることができる。…………… | 1 _____ | 2 _____ | 3 _____ | 4 _____ |
| ③学校に持っていくものを、行く前にちゃんと確認して
いる。…………… | 1 _____ | 2 _____ | 3 _____ | 4 _____ |
| ④身の回りのことは、出来るだけ自分でしている。・ | 1 _____ | 2 _____ | 3 _____ | 4 _____ |
| ⑤外に出て遊んだり、運動・スポーツをして体を動かしたり
している。(学校の体育の授業は除きます) …… | 1 _____ | 2 _____ | 3 _____ | 4 _____ |
| ⑥動物園や博物館などに行ったり、音楽やバレエなどの舞台
をよく見に行ったりする。…………… | 1 _____ | 2 _____ | 3 _____ | 4 _____ |
| ⑦近所の子どもや弟妹と話したり、一緒に遊んだりする。
…………… | 1 _____ | 2 _____ | 3 _____ | 4 _____ |

問題7：学校での勉強は、あなたにどれくらいあてはまりますか。

- | | とても
当てはまる | 時に
当てはまる | あまり当て
はまらない | 全く当て
はまらない |
|---|--------------|-------------|----------------|---------------|
| ①新しく習ったことは、何度も繰り返し練習している。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ②友達や先生から聞いた勉強のやり方を参考にしている。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ③勉強していて、おもしろい、たのしいと思うことがよくある。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ④勉強して身につけた知識は、いずれ仕事や生活の中で活かすことができる。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑤今の自分にとって、どんな勉強をしなければならぬかを、よくわかっている。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑥成績が悪かったときは、自分の努力が足りなかったからだと思う。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑦それぞれの教科の内容を自分がどれくらい理解できているかわかっている。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑧学校の先生は、自分のことを認めてくれていると思う。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |

Ⅲ 総合実践活動についてお聞きします。

問題8：あなたは、総合実践活動が好きですか。

- | とても好き | 好き | 好きではない | 嫌い |
|-------|----|--------|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

問題9：あなたが、今まで総合実践活動を通して、やった活動は以下のどれですか。(複数選択可)

- | | | | |
|-------------|-----------------|---------|-----------|
| 1. ものづくり | 2. 主題学習 | 3. 見学 | 4. 社区サービス |
| 5. ボランティア活動 | 6. 情報技術学習 | 7. 国際交流 | 8. 健康安全知識 |
| 9. 環境学習 | 10. その他 [具体的：] | | |

問題10：あなたが、総合実践活動をやった時、学校の図書館、パソコンをよく利用しますか。

- | よく利用する | 時々利用する | たまに利用する | まったく利用しない |
|--------|--------|---------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |

問題11：総合実践活動を通じて、あなたは成長するところがありますか。次のことはどれくらいあてはまりますか。

- | | とても
当てはまる | 時に
当てはまる | あまり当て
はまらない | 全く当て
はまらない |
|---|--------------|-------------|----------------|---------------|
| ①身の回りのことや自分が体験したことから、もっと調べてみたいことを見つけることができる。… | 1 | 2 | 3 | 4 |

- ②自分が調べてみたいことについて、見通しのある
活動の計画を立てることができる。……………1———2———3———4
- ③調べて分かったことをもとに、自分なりの考えを
持つことができる。……………1———2———3———4
- ④インタビューやアンケートなどの方法で、知りた
い事を調べることができる。……………1———2———3———4
- ⑤調べたことを、コンピュータを使ったり、文や絵
などにまとめたり、発表したりすることができる。1———2———3———4
- ⑥物事を、筋道を立てて考えることができる。……1———2———3———4
- ⑦初めて会った人や大人とでもきちんと会話をする
ことができる。……………1———2———3———4
- ⑧自分の考えや意見を、相手に分かりやすく伝える
ことができる。……………1———2———3———4
- ⑨もめごとが起こったときには、間に立ってまとめ
役になることができる。……………1———2———3———4
- ⑩意見のちがう人とも協力することができる。……1———2———3———4
- ⑪先生や家族以外の人とよく話すことができる。
……………1———2———3———4
- ⑫自分が住んでいる地域の活動や行事に進んで参加
している。……………1———2———3———4
- ⑬学校や社会のルールを守り、マナーを大切にして
いる。……………1———2———3———4

- | | とても当
てはまる | 時に
当てはまる | あまり当て
はまらない | 全く当て
はまらない |
|---|--------------|-------------|----------------|---------------|
| ①自分には、良いところがあると思う。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ②自分にできることや向いていることが何かを知っ
ている。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ③将来の目標や夢を持っている。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ④将来着きたい仕事や夢を実現するために、具体的
な努力をしている。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑤いらいらしているときでも、周りの人の意見を冷
静に聞くことができる。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑥自分の力をできるだけ伸ばしたいと思う。…… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑦自分の意見や行動は、周りの人に良い影響を与え
ていると思う。…………… | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑧いつも新しいアイデアを考えたり、工夫したり | | | | |

- している。…………… 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑨自分がやらなければならないことは、責任を持つ
てやりぬくようにしている。…………… 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑩「ありがとう」「ごめんなさい」が自然にいえる。 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑪本やドラマなどを見て、人の生き方に感動するこ
とがある。…………… 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑫社会がかかえる課題について、どうすればよいか
を考えたことがある。…………… 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑬テレビのニュースや新聞で、最近の社会のできご
とをよく知っている。…………… 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑭お年寄りや障害のある人に、自分から進んで助け
をしたことがある。…………… 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4

補問：あなたは本当に勉強が好きですか。 1 好き 2 好きではない

質問はここで終わります。ご協力ありがとうございました。

I 请回答有关你生活的情况。

问题1：请回答下列问题。

①请圈出属于你个人专用的物品。(可多选)

1. 自己的房间 2. 自己的床 3. 书桌 4. 携带电话 5. 电脑 6. 电视
7. 冰箱 8. 空调

②你平时几点睡觉？

- 20 点前 21 点左右 22 点左右 23 点左右 24 点以后
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

③你平时几点起床？

- 4 点之前 5 点左右 6 点左右 7 点左右
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4

④除学习外，你每天娱乐的时间平均是多少？（比如看电视，听音乐，玩游戏等。）

- 基本上没有 30 分钟左右 1 小时左右 2 小时左右 3 小时以上
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

⑤你平时每天在家学习的时间是多少？

- 基本不学习 30 分钟左右 1 小时左右 2 小时左右 3 小时以上
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

⑥你周末或者节假日的时候在家学习的时间是多少？

- 基本不学习 30 分钟左右 1 小时左右 2 小时左右 3 小时以上
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

⑦你每天在家读课外书的时间是多少？（包括漫画或娱乐小说等）

- 基本不读书 30 分钟左右 1 小时左右 2 小时左右 3 小时以上
1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

问题2：请选择下列和你情况相符合的回答。

- | | 每天
这样 | 经常
这样 | 有时
这样 | 根本
不这样 |
|---|----------|----------|----------|-----------|
| ①你每天都吃早饭吗？..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ②你每天能自己按时起床吗？..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ③每天应带往学校的物品，你在去学校前都能自己准备好吗？
..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ④自己的事情尽可能自己能完成吗？..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑤除学校的体育课之外，你常去户外锻炼身体吗？（如踢足球，游泳等）
..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑥你常去动物园，博物馆，或音乐厅，剧院之类的地方吗？
..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ⑦你放学后能常和你周围邻居家的小朋友们玩吗？..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

问题3：有关家庭学习的情况请选出和你相符的回答。

- | | 完全
符合 | 基本
符合 | 不太
符合 | 完全
不符 |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|
| ①你学习的时候，边看电视或边听音乐吗？..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

- ②经常能向老师或同学请教学习方法。…………… 1——2——3——4
- ③认为学习比较有乐趣。…………… 1——2——3——4
- ④学到的知识无论对今后的工作或对生活来说都是比较有用的。
…………… 1——2——3——4
- ⑤现在的我很清楚自己应该如何学习。…………… 1——2——3——4
- ⑥学习成绩不好是因为自己的努力不够。…………… 1——2——3——4
- ⑦对于各门功课自己所学到的程度，自己相对比较了解。
…………… 1——2——3——4
- ⑧能够被老师或同学所认可。…………… 1——2——3——4

III 请回答有关综合实践活动课（劳动技术课）的情况。

问题8：你喜欢综合实践活动课吗？

- | | | | |
|------|----|------|------|
| 非常喜欢 | 喜欢 | 比较讨厌 | 非常讨厌 |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

问题9：迄今为止，你都进行过哪些综合实践活动课的学习？（可多选）

- | | | | |
|----------|-----------------|---------|------------|
| 1. 手工制作 | 2. 主题学习 | 3. 参观见学 | 4. 社区服务 |
| 5. 志愿者活动 | 6. 情报技术的学习 | 7. 国际交流 | 8. 健康安全的学习 |
| 9. 环境学习 | 10. 其它 [具体来说：] | | |

问题10：你在开展综合实践活动课时，能经常利用学校的图书馆或计算机室吗？

- | | | | |
|------|------|------|-------|
| 经常使用 | 有时使用 | 不太使用 | 根本不使用 |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

问题11：通过综合实践活动课，你认为对你的成长有益处吗？请选择下列和你情况相符合的回答。

- | | | | | |
|--|------|------|------|------|
| | 完全符合 | 基本符合 | 不太符合 | 完全不符 |
|--|------|------|------|------|
- ①通过自己身边发生的事情或通过自己的实践活动，自己能发现更多想要解决的问题。
…………… 1——2——3——4
- ②自己在解决的问题的时候，能有事先的计划和安排。
…………… 1——2——3——4
- ③解决某个问题的同时，又会产生某些新的想法。
…………… 1——2——3——4
- ④可以运用问卷调查或访谈等方法自主地解决问题。
…………… 1——2——3——4
- ⑤能够使用电脑，运用文章，图形等多种形式，将自己调查的内容进行归纳总结，并生动形象地向他人汇报。
…………… 1——2——3——4
- ⑥能够全面周到，有条理的考虑问题。…………… 1——2——3——4
- ⑦即使是初次见面的人也能进行愉快地交谈。…………… 1——2——3——4

- ⑧把自己的想法和意见能够准确清楚的传达给对方。
 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑨如朋友间或家人间发生矛盾的时候，能以客观的态度分析评价问题。
 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑩和自己意见不同的人能够共同合作。..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑪学校或身边发生的事情你常给家人说吗？..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑫你能常参加社区活动吗？..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑬你能自觉的遵守学校的各项规章制度或社会的行为规范吗？
 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4

完全符合 基本符合 不太符合 完全不符

- ①承认自己优点和长处。..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ②比较清楚自己擅长或适合做什么。..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ③拥有将来的目标和梦想。..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ④为了实现梦想和今后想从事的工作，正在积极的努力着。
 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑤即使在自己不安或焦虑的时候，也总能耐心冷静地倾听他人的意见。
 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑥最大限度的发挥自己的才能。..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑦自己的意见或行为对周围的人会产生好的影响。.... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑧头脑中经常会有自己的新想法。..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑨对于自己该做的事情总能坚持到底。..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑩经常会自然而然地说谢谢，对不起之类的话语。.... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑪常会被书中主人公的经历或电视的故事情节所感动。
 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑫对于当前社会所面临的问题常常会有一些自己的想法。
 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑬通过看电视或听新闻，能经常了解社会上发生的事情。
 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4
- ⑭遇到年长者或残疾人总能主动热情的帮助。..... 1 ————— 2 ————— 3 ————— 4

补问：你真的喜欢学习吗？ 1 喜欢 2 不喜欢

本次问卷到此为止。非常感谢您的合作。

謝 辞

本研究の遂行ならびに本論文をまとめるにあたり、種々有益なるご指導、ご助言を賜りました私の指導教授今谷順重先生に深甚なる謝意を申し上げます。

今谷順重先生のご指導、ご助言がなければ、本論文を完成させることはできませんでした。そして、今谷順重先生に対して、ただ謝辞を述べるよりは、今後より実りある研究成果を出していくこと、筆者が教えていただいたことや学んだことを中国の学生さんたちに伝えていくことのほうが、喜んでいただけるのではないかと考えています。

また、本論文作成にあたり、貴重なご助言を賜りました神戸大学教育科学論の船寄俊雄先生、稲垣成哲先生、吉永潤先生、ならびに発達支援論の伊藤篤先生に厚くお礼申し上げます。

研究に際して、北京市教育委員会や学校教育現場の多くの人に触れることができたことも大きい。特に、御多忙にもかかわらず、本研究にご協力いただきました、北京市教育委員会の基礎教育処の方々、調査にご協力いただきました各小・中学校の諸先生方ならびに児童・生徒の皆様には厚くお礼申し上げます。

さらに、神戸大学の大学院生活を進めていくに当たって、同じゼミ生の存在がとても貴重であった。ゼミ生の中で、唯一の日本人である橋崎頼子さんにはいつも相談に乗っていただき、度々論文について貴重なアドバイスをいただきました。同じ中国の留学生である牛志玲さん、李傑さんはいつも温かく見守っていただき、いつもお力添えをいただいたことを記して感謝の意を表します。

最後ではあるが、本日に至るまで家族には迷惑をかけつづけた。これからも迷惑をかけつづけると思うと心が痛むが、ひとつの区切りとして感謝の意を表したい。

平成 21 年 12 月 10 日

周 媛