

琉球大学学術リポジトリ

キャリア教育におけるプロジェクト学習の有用性に関する一考察：
総合的な学習の時間と融合するアプローチから

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教職センター 公開日: 2020-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鄭, 谷心, Zheng, Guxin メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/45492

キャリア教育におけるプロジェクト学習の有用性に関する一考察

—総合的な学習の時間と融合するアプローチから—

鄭 谷心

A Study on the Usefulness of Project Learning in Career Education From an approach that fuses with integrated learning

Guxin ZHENG

はじめに

次世代の児童たちは、変化の激しく予測不可能な時代をどのように生き抜くことができるのか。とりわけ、21世紀に入ると、テクノロジーが急速に進展するにつれて、児童の半数以上は大学卒業時、現在は存在しない職業に就く可能性が高いこと⁽¹⁾ (C. N. Davidson, 2011) や今後10年程度で半数近くの仕事が自動化されることが指摘された⁽²⁾ (C. B. Frey・M. A. Osborne, 2013)。一方、「キャリア教育・進路に関する総合的な実態調査」⁽³⁾ (国立教育政策研究所, 2013)の結果によると、日本の児童は実生活や実社会に起きた問題・課題に対応する能力及び将来の人生を見据えて計画し、実行し、評価する能力が不足していることが明らかになった。これらの力はそれぞれ、2011年の中央教育審議会の答申で示された、キャリア教育で育成すべき4つの「基礎的・汎用的能力」の中での「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」に対応している。特に小学校において、それらの能力の低さが顕著に現れており、学習意欲との相関も高いという⁽⁴⁾。つまり、小学校段階からのキャリア教育は今後、ますます重要視されるようになるといえる。

2016年の中央教育審議会答申では、「一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力」を育成することや、教科等の学習指導においても、「自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら見通し」を持つことなど、カリキュラム全体を通してキャリア教育を推進する方針が打ち出された⁽⁵⁾。しかしながら、キャリア教育と教科等との関係について、育成すべき資質・能力を含んだ目標論やカリキュラムはどこまで融合させることが可能なのかについての整合性が示されておらず、教育現場に委ねられている。よって、カリキュラム・オーバーロードの問題が発生してしまうという懸念もある。そこで、プロジェクトの手法を用いて、キャリア教育が総合的な学習の時間と融合したアプローチを通して、21世紀の社会を生き抜く力を育成しながら、カリキュラムを内包する方法論の不足を克服することができると考えられる。

本稿では、プロジェクト学習の歴史的な変遷をたどり、その方法論をキャリア教育と融合した総合的な学習の時間に活用した事例を検討する。これにより、キャリア教育におけるプロジェクト学習の有用性を検証し、基礎的・汎用的な資質・能力を育成する方法論的示唆を得る。

1 プロジェクト学習とは

プロジェクト学習とは、狭い意味では、学習者が一定期間かけて、自らテーマについて調査をしてレポートをまとめたり、パフォーマンス課題を遂行することで一つの作品を仕上げたりすることを指す⁽⁶⁾。一方、広義の意味ではプロジェクトを中心にカリキュラムやプログラムを構成したものも含む。その源流は、20世紀初頭のアメリカにおけるスミス農業学校で開発された「ホーム・プロジェクト」と呼ばれる単元学習にルーツを辿ることができる⁽⁷⁾。

「ホーム・プロジェクト」のねらいは、農業関係の科目で学習した内容と生徒の家業の農業生産とを有機に関連づけて学習を発展させることにあった。具体的に、生徒が家庭作業で麦を栽培するには、土壌と水質を調べ、耕作・種まき・排水・収穫・出荷に至るまでさまざまな問題に直面し、それを解決しなければならない。それは、学んだ知識やスキルを生かして農業生産における問題・課題解決に向けて計画を立てて主体的に実行していく学習活動であり、それに取り組むための資質・能力が学習過程の中で培われる⁽⁸⁾。当時は、「ホーム・プロジェクト」が成功し、州政府による援助を受けるようになった。しかし、明確な概念はなく、学習に意味のある方向性を与える努力をすべてプロジェクトと呼ぶ包括的な考えや、簡単な作業実習をプロジェクトと呼ぶ狭い主張もあったといわれる。

（1）「プロジェクト・メソッド」の成立

「ホーム・プロジェクト」のような学習法は、一般の教科教育にまで広く適用されていくような大きな功績を残したのは、「プロジェクト・メソッド」を提唱したキルパトリック（William H. Kilpatrick, 1871-1965）であった。プロジェクト・メソッドの特徴は、「目的的活動」の概念で種々の単元学習の様式を統合し、その教育過程を「目的」「計画」「実行」「判断（評価）」の4段階で定式化した⁽⁹⁾ことにあったと指摘されている⁽⁹⁾。1920年前後に「プロジェクト・メソッド」が日本に紹介された際、「計画」という側面が含まれることと、「プロジェクト」を解釈する場合、「目的ある活動」ということが基本となること⁽¹⁰⁾が強調された。「プロジェクト・メソッド」は、入沢宗寿によって「構案法」とされ、松涛泰蔵によって「全我活動主義教育」と訳され、北沢種一によって「実演法」として捉えられた。

実際のところ、活動やイベントを開催する際、目的意識の不在の問題に対処するために、「目的」は、児童が学習する際に積極的に確立するものであり、教育は「児童の興味、性向、能力、素質」に合わせて組織すべきであると当時の実践家である山崎によって指摘されている⁽¹¹⁾。つまり、カリキュラムは児童がもともと備えている資質・能力を伸ばしていくために編成されるべきであり、児童が目標をつくることから学習をスタートさせるべきであると解される。

プロジェクト・メソッドは、デューイの哲学と教育思想に共感を覚えながらも、その実践の適用に困難を感じていた多くの教師たちのために導入され理論であった⁽¹²⁾。第二次世界大戦後の日本において経験主義的な教育を展開させるために生活単元学習が開発されたと同じように、「プロジェクト・メソッド」が実践の要求に応じて編み出された方法論であった。一方、1920年代後半から、日本における軍国主義の傾向が強まり、教育が自由に発展する余地は失われた。「プロジェクト・メソッド」が「プロジェクト学習」として生まれ変わり注目されるようになったのは1950年前後であった。

（2）プロジェクト学習の変遷

第二次世界大戦後、日本ではアメリカの指導のもとに教育改革が行われ、新しい教科である社会科が成立した。そこで、実生活・実社会の問題・課題を解決するためのプロジェクト学習を取り入れた生活単元や作業単元が社会科の中心として位置づけられた。

まず、梅根悟は、教育改革運動における理論的な指導者として、プロジェクト法を「生活学校」における単元論として展開し、1947年から1950年までのコア・カリキュラム運動において適用するよう主張した。また、単元の遂行に必要とされる問題解決学習について、梅根は、「共同作業によって一つのプロジェクトが遂行される場合には、分業の組織その他人事管理的問題が続出する。……さらにそこにはまた討議・報告・調査・資料蒐集などコミュニケーション〔原文ママ〕と研究の技術に関する問題が頻繁に立ち現れる。目的活動としての『単元』の遂行はこれ

らの各方面の問題の自主的で合理的な解決の累積に他ならない」⁽¹³⁾と論じた。つまり、単元における問題解決活動には連続性があり、そこには実生活上の必然性やカリキュラム上の構造的な存在するということである。

実際のところ、初等教育者である樋口澄雄によると、当時の作業単元として示された事例について、「内容の大半は現実の生活の中で直面する問題の解決を中心とする生活経験の内容とは程遠く、系統的教材の羅列に等しいもの」⁽¹⁴⁾ということである。樋口は、「プロジェクトにより、問題を実践的なものとして捉え、具体的に実現し形象化していくために彼等自身が計画し、実現していく」⁽¹⁵⁾と主張し、具体的な学習活動を次のように提案した。

例えば、第3学年を対象にした「町といなか」という単元では、「町や村を展望する→町や村のつながりについて話し合う→町や村のつながりをするために地図をかく→町や村の交流物質をしらべる→町と村の物産をしらべる→町と村のつながりを話し合う→村の児童と交歓する〔原文ママ〕」⁽¹⁶⁾というような流れが考案された。それにより、町と村が互いに依存しあっている社会の姿だけではなく、自然と人間生活の関係も理解することができるということである。しかしながら、樋口の案は人間と社会との関係性に対する理解に重点が置かれているゆえに、態度や能力についてはやや一般的にそれが養うだろうという程度にとどまった。

その後、樋口が提案したようなプロジェクト学習や問題解決能力を育成するための単元学習が現場に行われたものの、1950年代後半になるとまた衰退の一途をたどった。当時の教育界は、人類が長い間に獲得してきた学問的諸成果や知識の体系に即して教育内容を構成し、それを教授するような系統主義教育の重視へと傾斜していくことになったためである。プロジェクト学習という言葉が再度、教育理論書に登場したのは、1980年代以降であった。その背景は、詰め込み主義による学校の荒れが進み、教育方針は人間性教育へと転向したことにあった。

(3) プロジェクト学習の現状と課題

生活教育を重視するプロジェクト学習法は、当然のことながら、分立した各教科の知識内容を受動的に学ばせることを反対し、児童の生活や経験を中心に文化を組織することを要求する。プロジェクト学習へのニーズは当初から、学校における統合的なカリキュラムの存在と表裏一体の関係にあった。

日本では、1989年に生活科が、1998年に総合的な学習の時間が創設されると、学校教育において特定の学問分野にとらわれない新たな教科・領域が成立した。これにより、日本における初等教育および中等教育におけるプロジェクト学習の環境が整えられたといえる。そこで育成が目指された「生きる力」とは、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考える力、正義感や倫理観等の豊かな人間性および健康や体力である⁽¹⁷⁾とされた。

しかしながら、こうした教育理念が先行し、学校や地域によって創意工夫が委ねられた結果、成果は一部で見られたものの実施にあたっての問題点が多数指摘された⁽¹⁸⁾。たとえば、これまで学習指導要領で書かれた目標を基にカリキュラムを考えてきた教師にとって、教科書がない新しい領域では何を行ってよいか戸惑うことも多かった。その結果、比較的安易に実施できる補充学習のような特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同されたり実践例が出てきた。また、総合的な学習の時間を、外部講師を招聘した講義で代用する、あるいは国際交流をテーマにしながらも、海外の学校とテレビ会議を通じて、相互に自校や地域の紹介で終わるといった、学習というよりイベント実施となるケースも見られた。つまり、学校間や教師間の温度差によって、プロジェクト学習を実施する可能性については現場においてはほとんど検討されていなかったのである。

一方、総合的な学習の時間における実践と並行し、同じく新教育を源流とされるプロジェクト

型学習（Project Based Learning, 以下、PBLと略す）は1990年代から普及が進み、現在は日本の大学教育にも広く導入されている。PBLは元来、1960年代にカナダのマクマスター大学の臨床医学部で、講義での学びが医療現場における応用に繋がっていないことに課題を感じた教員の間で取り組まれはじめたとされている。それが大学のみならず、2015年に発足した「地方創生イノベーションスクール2030」⁽¹⁹⁾によって高等学校の改革にも影響を及ぼしている。「地方創生イノベーションスクール2030」とは、2030年に予想される少子高齢化、環境問題、エネルギー問題、グローバル化対応など地域の課題の解決に向けて、地方の中高生が同様の課題を抱える海外の生徒たちや、地域・自治体・企業等の多様な主体と対話・協働を行う国際協働型のプロジェクト学習に取り組むことをさす。これらは、総合的な学習の時間を有効活用できる取り組みであると同時に、社会形成能力や課題対応能力の育成が図られているキャリア教育の一環として取り組むことも可能である。

2 プロジェクト学習の類型

プロジェクト学習の歴史の変遷を概観してきたが、現場の関心事である具体的な運用方法についても検討しなければならない。前述したように、プロジェクト学習には計画と目的的活動という2大要素があると大正自由教育時代から紹介されてきた。次に、プロジェクト学習の類型について検討する。

(1) 活動目的によるプロジェクトの類型

まず、1921年のキルパトリックの定義によると、プロジェクトという目的的活動には次の4種類に大別するという⁽²⁰⁾。1つめは、構成プロジェクト（construction project）である。このタイプは、ボートを製作したり、手紙を書いたり、劇を演じたりする活動のように、ある観念や計画を形にあるものに表わすことを目的とするものである。これは、既述した「目的」「計画」「実行」「判断（評価）」という基本的な4段階の学習過程をふむこととなる。

2つめは、鑑賞プロジェクト（enjoyment project）であり、物語や音楽を聴いたり、絵画を見たりする、といった美的経験を楽しむことを目的とする。この種のプロジェクトについては明確な段階が示せないという。

3つめは、問題プロジェクト（problem project）である。たとえば、ニューヨークはどのようにしてフィラデルフィアより大きな都会になったかといった、知的な面で困難さを伴った問題を解決することに目的をおくものが挙げられる。その学習過程はデューイの反省的な思考の5段階⁽²¹⁾をたどることによって示されている。

4つめは、学習プロジェクト（learning project）である。これは、言語の不規則動詞が書けるなど、一定の知識・技能を習得することを主な目的とするものであり、ドリル・プロジェクトともいう。ただし、プロジェクトとしてのドリルと、強制された作業としてのドリルとは厳密に区別する必要があるとキルパトリックが指摘している。その学習過程も構成プロジェクトと同じ過程を経ることになるという。

つまり、学校教育のいかなる活動もプロジェクトとして捉えることができるといえる。教育方法としてのプロジェクトは、教師にとって、学習者の生活環境のなかから基本的なものを教育の単位として選び、それを既存の経験に結び付けて解決できるように導くため、興味と関心を喚起するとともに、学習者自身の生活と経験の範囲を拡大させる効果を持つ。一方、学習者にとっては、一定の目的と計画のもとで自主的に活動することにより、責任をもってそれを完成させる過程があるため、創意ある思考力や想像力を働かせ、一人ひとりが将来を見据えて計画し、実行し、評価する能力が養われるだろう。

(2) 学習形態によるプロジェクトの分類

プロジェクト学習は個人だけではなく、集団によるものもある⁽²²⁾ということをつまえると、学習形態によって次の2種類に分けることもできる。1つめは、個人プロジェクトである。これは、個人がそれぞれ独自に行うプロジェクトである。これはさらに、同質的な個人プロジェクトと異質的な個人プロジェクトという2種類に分けることができる。前者は、すべての児童が同じプロジェクトに従事する場合であり、これを指導する教師は同じような教材・教具を人数分用意すれば良いため、比較的運用しやすい。後者は、児童生徒一人ひとりが、その能力や興味・関心によって異なったプロジェクトに従事する場合であるため、指導する教師や教師集団には相当な力量や専門性を求めることになる。

もう1つの学習形態は、グループ別プロジェクトである。これは数人からなる班別プロジェクトや学級全体、あるいは異年齢集団が一つのプロジェクトの解決に向かって協同作業を行うことを指す。グループのメンバーが役割を分担したり、協力しあうことができる反面、他人まかせになったり、責任感がなくなることもある。さらに、大人数で取り組む場合、時間の長短や能力差がプロジェクトの完成に影響することが多く、注意を要する。

以上のことをつまえると、学校で行う教育活動はその目的や形態に応じて、様々な種類のプロジェクト学習を取り入れることができると考えられる。次に、具体的な実践例について、琉球大学教育学部附属小学校第6学年を対象に、キャリア教育と総合的な学習を融合した時間において行ったプロジェクト学習を例として取り上げる。

3 プロジェクト学習の実践事例

(1) 実践の背景——「総合的な学習の時間」とキャリア教育の親和性

1990年代、国際化・情報化のさらなる進展、少子高齢化社会の到来、新自由主義政策の推進などといった社会の変化が進む中で、児童の生活のゆとりのなさや自立の遅れなどの問題が顕在化するようになった。その対策として、社会のいかなる変化にも対応できる力である「生きる力」を育むことが目標として掲げられた。既述した1998年改訂の学習指導要領では、小学校の3年生以上を対象とする「総合的な学習の時間」が創設された。さらには、2008年告示の「小学校学習指導要領解説」では、総合的な学習の時間の目標を下記のように再定義した。

「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」⁽²³⁾。つまり、総合的な学習の時間を通して、主体性・創造性や問題解決能力・自己理解能力などの汎用的な資質・能力の育成が目指されるようになったことがわかる。

一方、キャリア教育の推進は、1999年に中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」に提唱されており、それから小学校のキャリア教育は中学校、高等学校の職業指導、進路指導と連続して行うことが求められるようになった。ここでは、キャリア教育は「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」⁽²⁴⁾であると定義された。キャリア教育の目標は、「キャリアの発達に関わる諸能力(4領域8能力)」⁽²⁵⁾の枠組みから、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの能力から構成される「基礎的・汎用的能力」への転換が2011年に求められるようになった⁽²⁶⁾。

つまり、冒頭で言及した教育、雇用・労働を巡る新たな課題が生じる中、若者の社会的・職業

的な自立を目指し、児童のキャリア発達上の課題、いわゆる、小学校・中学校・高等学校、それぞれの段階における資質・能力の問題点を浮き彫りにするためにも、新しい枠組みの構築が必要であることがわかる。そこで求められている資質・能力は総合的な学習の時間の育成目標と共通するものが多く、両者の目標を統合して行うことが可能となる。また、キャリア教育と総合的な学習の時間は、「生きること」や「働くこと」の意味を探究するといった内容上の共通点も有するため、両者の融合によるカリキュラムの再構成が育成すべき資質・能力を伸ばしながら、カリキュラム・オーバロードの問題を解消する有効な方策の一つになろう。

実際のところ、学校の現場では総合的な学習とキャリア教育はどの程度融合されており、また、どの程度実現可能なのか。これまで、カリキュラム上の系統性を構築しようとする先行事例を見よう。例えば、小学校における1年生から6年生まで、総合的な学習の時間の一領域としての学習活動と各教科との連携によって、カリキュラム全体を通して児童のキャリア形成能力の向上に取り組んだ事例があった⁽²⁷⁾。その成果として、周囲の大人と積極的にかかわろうとする子が増えたことや、児童の自尊感情の高まりが挙げられた。しかし反面、学習状況の結果では、基本的な知識の定着に課題があることも明らかになった⁽²⁸⁾。

また、ほかの事例として、小学校高学年では自らの将来について探究的に学ぶ中で、異年齢交流などによりキャリアプランニング能力や自己理解・自己管理能力の育成を図ったり、中学生の職場体験発表会を小学校で開催し、児童が参観することによって将来の見通しを持たせるとともに、今の自分を振り返らせたりする活動があった⁽²⁹⁾。これらの活動は、育成すべき資質・能力との対応関係を持たせつつ、児童自身の生き方と結びつけることが目指されていた。しかし、実際のところ、多くは単発の活動として終わってしまい、学習の発展性を持たないことが課題となった。

（2）学校の全体計画における位置づけ

実践については、まず、学校現場におけるカリキュラムの整合性について、全体計画の作成が求められている総合的な学習の時間とキャリア教育との関係を分析する。2018年度の琉球大学教育学部附属小学校キャリア教育研究部会による全体計画では、「各教科・領域の学習活動を基軸とし、児童の自己実現に必要なキャリア発達を促し、基礎的・汎用的能力の育成を図る」⁽³⁰⁾という重点目標を掲げている。そこで、総合的な学習の時間（進路指導）を中心に据え、全ての教育活動を通して「人間関係形成能力・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」といった4つの「基礎的・汎用的能力」の育成を目指した（図1）。とりわけ、カリキュラムにおいて大学・地域・家庭との連携を位置づけながら、2017年改訂版学習指導要領によって示された育成を目指す資質・能力としての3本柱と、キャリア教育において育成すべき「基礎的・汎用的能力」との対応関係が示された。

本論で取り上げる「自分の生き方を考えよう」（表1）という単元は、秋学期を通して、児童に「働くことの意義や役割の理解」「将来設計」「自己の動機づけ」「主体的行動」が身につけるようにデザインされたものである。これまで、第6学年の総合的な学習の時間において、「自分の生き方」というテーマに沿って、「学ぶことの意義や役割の理解」「計画・行動・評価・改善」「人間関係・社会形成」などの育成に関わる学習活動を、半年間をかけて取り組んできた。加えて、表1の単元を通して、プロジェクト学習に取り組むことによって児童の主体性と責任感が生まれ、これまで小学生が不足していると指摘されている自己教育力や将来設計能力の育成が目指された。以上のことについて、筆者は事前に琉球大学教育学部附属小学校の研究部会の主任と授業担当の教員と打ち合わせを行い、共通認識を図った。

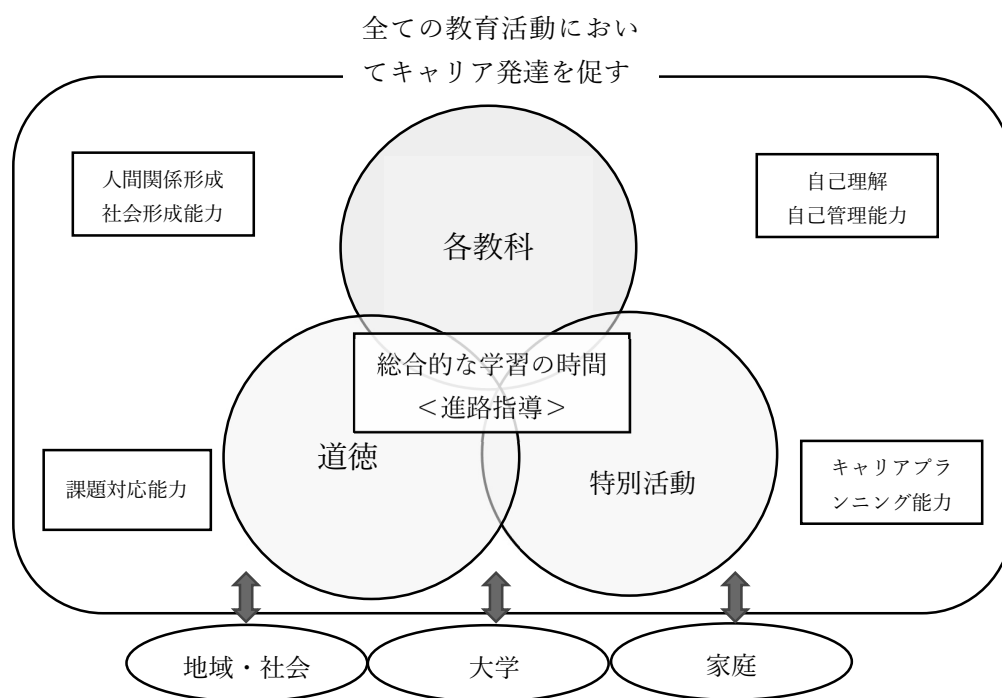


図1 総合的な学習の時間を中心としたキャリア教育の全体像⁽³¹⁾

(3) 単元の目標と流れ

第6学年のクラスを授業研究の対象として選んだ理由として、次の2点が挙げられる。1点めに、中学校への進学を直面している児童は、未来への期待と不安を同時に抱えており、自分の人生設計に関連した学習となると、より切実性を持って取り組むことができると予想した。2点めに、12歳はキャリア発達においても「興味の段階」といわれる⁽³²⁾重要な時期であり、児童は自分と身近な社会との関わりについても考えるようになってきている。

単元目標は次ようになっていく。第1に、「これからの社会に目を向け、働く人々の思いや働くことの意義や価値について理解する」といった知識・理解のこと、第2に、「自分の将来について考える中で、課題を発見し、その解決に向けて主体的に取り組むことができる」といった思考力・判断力・表現力等のこと、第3に、「今自分できることや自分の将来を考えていこうとする」といった学びに向かう力・人間性のことが示されている。ここでは、資質・能力としての3つの柱が意識されており、キャリア教育として育成すべき資質・能力との対応関係が図られていると言える。単元の流れについて、表1で示された単元指導計画を参照する。

表1 単元指導計画「自分の生き方を考えよう」⁽³³⁾

次	時間	ねらい	学習活動
第1次	1	導入として、自分のなりたい職業や興味のある事を探したり、調べたりして職業の種類や職業に就くまでの過程を知ることができる。	インターネットを使って職業について調べる。
	2	調べた情報をまとめたり、表現したりすることができる。	・全員の前で、調べたことをまとめ発表する。 ・発表に対して、質疑応答を行う。

第2次	1	外部講師の講話を聞き、将来に向けて今できることについて意欲・関心をもつことができる。	銘苅小学校校長・吉浜幸雄先生の講話を聞き、振り返りを書く。
第3次	1 (本時)	外部講師の講話を聞いて、自分を見つめ直し、今できることプロジェクトを考える。(短期・長期に分類する)	今自分たちにできる事について話し合う。
	1	今できる事プロジェクト(長期)が、他にどんなことができるそうか情報を集め、整理・分析し、長期プロジェクトを決定する。	インターネットや本から、自分たちができそうな事を探す。
	5	今できる事プロジェクトを計画・実践を行い、将来の自分について考える。	・計画を立てる。 ・実践する。
第4次	3	今できる事プロジェクトを通して、学んだ事をまとめて発表する。	活動を通して、学んだ事をパワーポイントにまとめて発表する。

(4) 本時の授業分析

表1に示された単元全体の流れをふまえ、研究授業としての本時を、第3次1時間目に定めた。この次になってくると、児童は第一段階の調べ学習を終えて自分の興味をもつ職業に対する一定の知識・理解を得た。加えて、将来の社会を生き抜くための資質・能力について外部講師から関連する話を聞き、自分がどのように受け止めたか、あるいは、その話をどのようにして自身の生き方に結びつけるのか、授業の中で仲間と一緒に考える時間が必要であった。そのために第3次1時間目が設けられたと考えられる。よって、「本時のねらい」は、「講話を振り返ることを通して、自分たちを見つめ直し、これからの生き方について考える中で課題を見つけ、それを解決するための今自分にできる事プロジェクトを考えることができる」と設定されている。本時の展開について、「主な学習活動」「発問・予想される児童の姿」「留意点」という3項目が示されている。

実際に行われた授業は、次のようになった。まず、「自分たちが調べている事を振り返る」活動を通して児童がこれまでの職業調べの内容を想起した。次に、ゲスト・ティーチャーの講話を振り返ることで失敗を恐れず挑戦する精神の大切さや、好奇心・実行する力など人間特有の資質・能力のことを思い出し、黒板に書き出して全体で共有した。それをふまえ、「行動に移す力」など、今の自分に足りないことについて話し合った。また、「自分の課題を克服するために、今できる事プロジェクトを考えよう」という課題が提示され、グループでの話し合いを経て表2のようなマトリックスチャートに考えをまとめた。その後、各グループのまとめ役はそれぞれのプロジェクトと黒板に記された資質・能力と対応させながら内容を整理し、発表による全体共有を行った。最後に、当日の学習について振り返りを行おうとしたものの、時間が足りなかった。

この授業におけるプロジェクトの活用として、表2のようなマトリックスチャートが挙げられる。その特徴は、活動の目的より学習形態やかかる時間の長さによってプロジェクトを分類しようとするところにあった。つまり、1921年のキルパトリックによるプロジェクトの分類を軸

表2 今できる事プロジェクト⁽³⁴⁾

	すぐにできること	時間がかかること
一人で出来ること	例 あいさつ	例 花を育てる
みんなで出来ること(クラスやグループ)	例 学校大清掃	例 学校コンサート

に考えると、すべての活動を学習形態別に個人プロジェクトとグループ別プロジェクトを分けられる。表2はさらにそれぞれのプロジェクトを「すぐに」「時間がかかる」という2つの規準によって分けようとしたのである。一方、最初から「すぐにできること」なのかを規準にして考えたうえ、「一人で」か「みんなで」の違いでさらに分類していく手順も考えられる。実際のところ、児童には時間の長さを優先的に意識する傾向があったことが判明された。その証拠として、プロジェクト名を「今できる事」から「今からできる事」に変更してほしいという要望が児童からあがった。しかしながら、「いつまでにするのか？」という問いは、児童の話し合いの中で出てこなかった。つまり、計画という面においてはゴールの設定がまだ曖昧のままになっていることが課題として指摘できる。

授業後、筆者は回収された8つのグループのマトリックスチャート(全50件)を「一人でできること」「一人で時間がかかること」「みんなですぐにできること」「みんなで時間がかかること」といった4つのカテゴリーに分けて整理し、表3にまとめた。

表3に示したように、6年生による「今からできる事プロジェクト」は、取り組む人数や時間の長さによって種類が異なった。そのなか、「一人ですぐに出来ること」については割合が最も高く、「心構え」、「余暇」、「学習」、「日常生活」といった4つのタイプに分けることができた。割合が最も低かったのは、「みんなで時間がかかること」であり、「心構え」、「学校生活」、「日常生活」の3種類があった。また、四分の一近くの件数はあったものの、種類が最も少なかったのは「みんなですぐにできること」であり、「学校生活」と「日常生活」の2つに分けられた。これらのプロジェクト名から、「目的」「計画」「実行」「判断(評価)」といった基本的な4段階の学習過程を踏むというよりは、これから実行することが期待されている行動目標に焦点を合わせていることが特徴である。そのため、目標は学校生活にとどまらず、普段の生活における心構えや余暇の活動まで範疇が拡大していった。

表3 「今からできる事プロジェクト」の類型⁽³⁵⁾

	プロジェクト名
一人ですぐにできること (44%)	【心構え】時間を守る、ただあいさつをするだけじゃなく気持ち(心)をこめて、笑う、うまくいったときのことを考える、自分の意見を常に持つ、周りのみんなを動くジャガイモと認識する、無感情になる(7件)。 【余暇】趣味を見つける、遊園地で絶叫系を遊ぶ(2件)。 【学習】発表(1日13回発表または手をあげる)、見返しをする(テスト)、大事なところをまとめたりする、分からない事を最後まで求める、英語塾かよう、算数授業中ちゃんとノートにまとめる、宿題で苦手な教科も多めにやる(7件)。 【日常生活】食べ物の好き嫌いをなくす、話したことない人やそんなに話したことない人などと話す、気づいて行動する(洗濯ものをたたむなど)、本を読む、かがみの前で表情をつくる、変顔をつくる(6件)。
一人で時間がかかること (22%)	【余暇】外国にレッツゴー(1件)。 【学習】テストをやる、全力で発表する、漢字の勉強、自主練、集中するために寝る(5件)。 【日常生活】ボランティア活動に参加する、一つの事に対して努力する、友達づくり、何事にも挑戦する、いろいろ考えて1日を過ごす(5件)。
みんなですぐにできること (24%)	【学校生活】ケンカでもなんでもよってみる、とにかくみんなとあそぶ、係活動、あいさつをする。(自分から)、友達と敬語で雑談する、給食時間みんなでいろんな話題を出し合う、行事を楽しむ、不思議になったものなどを調べる、会話(グループで話し合う)(10件)。 【日常生活】人の服そう見てほめる、外国人や言葉がわからないような人に話す(2件)。
みんなで時間がかかること (10%)	【心構え】折れない心をつくる(14件)。 【学校生活】宿泊学習、みんな協力する、人前で合唱する(合唱祭)(3件)。 【日常生活】地域の行事に参加する(1件)。

本時を通して、児童が自ら反省し、自ら考え、自ら方法を見出して行動に移そうという点においては、プロジェクト・メソッドの根底にある自己教育や生活教育の理念に通ずる。遠い未来のことを見据えて計画・準備することが重要であると同様に、短期間で実現可能な行動目標を立てることも大切である。加えて、チャレンジ精神や協調性などの資質・能力を行動目標に関連づけさせることによって、児童の目的意識が高まり、人生のあらゆる場面に通用する基礎的・汎用的な能力が身につくと期待される。

一方、課題として、一般的・抽象的な資質・能力との関連性を活動の目標として捉えることの懸念も指摘しておきたい。「好奇心」の1つに対しても、児童がそれぞれ持つイメージが異なった。たとえば、ある児童が「好奇心」をマイナスとして捉え、「周りのみんなを動くジャガイモと認識する」心構えが定着すると、今度、教師が協同的な学びを展開しにくくなる。改善策として、特に重要とされている1つや2つの資質・能力に絞って教師が児童とともにその意味・定義を明らかにしたうえで活動を設定すると、「無感情になる」といったようなネガティブの心構えを改善することができるだろう。

また、カリキュラムの連続性も児童の実態に合わせて考慮に入れるべきである。次時の授業について、「他にもっと良い長期的なプロジェクトがないか、調べてみよう」という内容となっている。本時では、児童が思い付く「みんなで時間がかかること」が全体の10%しか占めておらず最も少なかったことが判明された。そのため、調べ学習を通して種類を増やしてから「同じことに興味を持つ人がグループになろう」という展開が考えられる。あるいは、一つのプロジェクトに絞り、クラス全員が協力しあって計画・実行・評価・改善に取りかかるという流れもありうる。さらに、児童が持つ働くことに対する知識・理解と自分の生き方スキルを統合して発揮していけるような、学年を超えたプロジェクトを、教師から新たに提案するという改善策も考えられる。

おわりに

ここまで、小学校の総合的な学習の時間で行うことが可能であるキャリア教育の事例を交えながら、プロジェクト学習をどのように展開・実践したらよいのかについて、歴史と現状の両方から検討してきた。プロジェクト学習には様々な種類があり、汎用的な資質・能力を育成するための有効の方法・手段として活用することができる。そこで共通して重要視されるのは、児童が自ら発見し、自ら考え、協働に問題・課題を解決し、新しい価値を生み出していこうとする姿勢、すなわち探究力の養成である。今後、児童が自分自身で内容知と方法知を獲得していくことを手助けするために、さらなるプロジェクト学習の理論と実践の開発を要するだろう。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 JP16K17383 の助成を受けたものです。

参考・引用文献

- (1) C.N. Davidson, "65 percent of today's grade-school kids may end up doing work that hasn't been invented yet" https://daveporter.typepad.com/global_strategies/2011/08/65-percent-of-todays-grade-school-kids-may-end-up-doing-work-that-hasnt-been-invented-yet.html (2019年11月12日確認)
- (2) Carl Benedikt Frey and Michael A. Osborne, *The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation?*, Technological Forecasting and Social Change, 2013.
- (3) 国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター「キャリア教育・進路に関する総合的な実態調査第二次報告書」国立教育政策研究所, 2013年, pp.13-17.
- (4) 中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」2011年1月31日.
- (5) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」2016年12月21日.

- (6) 鄭谷心「パフォーマンス評価を生かした総合学習の指導法に関する検討—小学校における総合的な学習の時間の事例を中心に—」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』第25号, 2018年, pp.103-113.
- (7) H.M.Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum*, Herbert M.Kliebard, 2004, pp.131-133.
- (8) 同上。
- (9) 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会, 1990年, p.122.
- (10) 入沢宗寿「『構案教授』と『作業学校』」『教育論叢』第6巻第6号, 1921年。
- (11) 山崎博『構案法に依る学校体育』教育研究会, 1923年, pp.65-71.
- (12) 佐藤学, 前掲書, 同(9), pp.148-149.
- (13) 梅根悟『カリキュラム』第31巻, 日本生活教育連盟, 1951年, pp.19-24.
- (14) 樋口澄雄「プロジェクト学習における問題解決」『カリキュラム』第31号, 1951年, pp.45-48.
- (15) 同上, p.45.
- (16) 同上, p.47.
- (17) 中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について(答申)」1998年6月30日。
- (18) 文部科学省「総合的な学習の時間の現状と課題、改善の方向性(検討素案)」資料6-1, 2006年。
- (19) 文部科学省総合教育政策局教育改革・国際課, 2018年9月。<https://innovativeschools.jp> (2019年11月29日確認)
- (20) キルパトリック・市村尚久訳『プロジェクト法』明玄書房, 1967年, pp.49-56.
- (21) デューイの反省的な思考は以下の5段階によって示されている。1. 問題に直面する, 2. 問題の所在を確定にする, 3. 問題解決のための方法を明らかにする, 4. 解決案を推理によって検証する, 5. 解決案を行動によって検証する (John Dewey, *How We think*, Boston: D.C. Heath & Company, 1910.)。
- (22) キルパトリック・市村尚久訳, 前掲書, 同(20), pp.14-16.
- (23) 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」2008年6月。
- (24) 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」1999年12月16日。
- (25) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み開発」2002年。
- (26) 中央教育審議会, 前掲文, 同(4), 2011年1月31日。
- (27) 文部科学省「小学校キャリア教育の手引き<改訂版>」2011年5月, pp.12-17.
- (28) 同上, p.101.
- (29) 同上, pp.80-149.
- (30) 琉球大学教育学部附属小学校資料「キャリア教育の全体計画」2018年。
- (31) 同上。
- (32) Ginzberg, E. et al, *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*, Univ. Press, 1951.
- (33) 琉球大学教育学部附属小学校教諭(実践当時) 上地豪「第6学年総合的な学習指導案」より抜粋, 2018年11月2日。
- (34) 同上。
- (35) 2018年11月2日に琉球大学教育学部附属小学校第6学年の「自分の生き方を考えよう」第3次1時限の授業中に児童がまとめたワークシートの回答に基づき筆者作成。