

「総合的学習」における子ども参加型のカリキュラム構想

田代高章*

(2001年6月29日受理)

はじめに

今回の改訂学習指導要領の実施に伴い、2002年度より、「総合的な学習の時間」(以下「総合的学習」と略する)が導入される。現在、学校現場では、新教育課程への移行措置により、すでに「総合的学習」が学校カリキュラムに導入されている。

この「総合的学習」は、今日の教育課程改革の流れのなかで提起されたものである¹⁾。具体的には、「ゆとり」のなかで「生きる力」²⁾を育むという目的のもとに、2002年度からの学校週五日制の完全実施と相まった授業時数の削減と教育内容の厳選という教育課程の再編の中で設けられた。

特に「総合的学習」は、教科の分科主義の弊害と今日の現代的課題にこたえる教育内容の実現という意味と、子どもたちの主体的で自発的な問題解決能力、課題発見能力の育成という観点から、「教科」、「道徳」、「特別活動」に次ぐ第四の領域として位置づけられる。

もっとも、「総合的学習」では、学習指導要領で学習の内容が具体的に細かく規定されていないがゆえに、学校それぞれが独自のカリキュラムを開発しながら、柔軟に教育実践を創造する余地を認めている。その際、子どもの自主性や主体性を育みながら、子どもの興味・関心を最大限に生かすカリキュラムの創造が求められている。

このような「総合的学習」のカリキュラム開発については、学校における指導計画上の位置づけ、そこにおける他教科との関連、配当時間の割り振り、学習(テーマ)内容をいかに設定するか、調べ学習や協同学習などの多様な学習方法、地域や家庭との連携のあり方、チームティーチングやゲストティーチャーの活用など、様々な検討課題が存在する。

本稿では、「総合的学習」のカリキュラム構想について、特に、授業の立案-実施-評価という授業構想への子どもの参加の可能性という観点から、その課題と展望を明らかにしたい。

1 「総合的な学習の時間」の特質と導入の背景

(1) 「総合的学習」の特色

「総合的学習」は、2002年の新教育課程の実施に伴い新たな領域として設けられた時間である。

「総合的学習」の特色を簡潔に示せば以下の通りである。

* 岩手大学教育学部

- ①各教科等としての取り扱いではなく、あくまで「時間」として設けられたということ（学習指導要領上は「総則」に規定が置かれている）。
- ②従って、教科書はないということ（これにより各学校での創意工夫が可能）。
- ③具体的な授業名称は各学校で考えてよいということ（「チャレンジタイム」（埼玉県越谷市立越谷小）、「わかたけタイム」（岩手大学附属小）など）。
- ④「総合的学習」の時間がおかれるのは小学校第3学年以上（高校まで）であること（年間授業時間は小学校で、小3・4年－105時間、小5・6年－110時間で、国語・算数に次ぐ授業時数を配当）。
- ⑤そのねらいは次の二つ。(1)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。つまり、問題発見・問題解決能力の育成と、主体的・能動的な学習態度の育成をねらいとしていることがうかがえる。
- ⑥「総合的学習」で取り上げる課題（テーマ）については、(Ⅰ)国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、(Ⅱ)子どもの興味・関心に基づく課題、(Ⅲ)地域や学校の特色に応じた課題など、学校の実態に応じた教育内容の多様化が保障されている。
- ⑦教育方法に関しては、従来に多く見られた教室内での一斉授業にとらわれることなく、調べ学習を中心とする問題解決型の学習や、教室外で、あるいは学校外での活動の機会を保障し、座学では得られにくい、自然体験や地域の人々とのふれあいなど、直接体験にもとづく活動型の学習が推奨されている。さらに、地域に根ざした教育を可能にするべく、家庭と地域と学校との連携が強調され、保護者や地域の多様な方々にゲストティーチャーとして子どもたちと教え・学びあう機会を保障したり、あるいは、チーム・ティーチングを活用するなど、多様な指導者の活用も保障している。また、活動単位・時間の運用に関しても、学級だけでなく、学年単位で活動する、あるいは異学年間で活動したり、時間についても、ブロック制など単位時間を弾力的に活用することもみられている。

(2) 「総合的学習」成立の背景

この「総合的学習」が生まれた背景には、次の3つの要因があると言われる³⁾。

- ①従来の各教科毎の分科主義の弊害、②従来の教科の枠に収まりきれない現代的な教育課題の出現、③個性化教育重視の徹底である。

①の問題は、カリキュラム論において、従来より議論されてきた「分化と統合」の問題の延長線上に位置づく課題である。「分化と統合」の争いは、基本的には欧米におけるテーマ学習やトピック学習と、科学の系統性体系性の反映としての教科の存在意義をめぐる議論である。「分化」の視点は、各教科の並列的存在を前提とし、従来の教科学習の維持のために機能する。他方、「統合」の視点は、むしろ子どもの生活経験をもとに、どのようなテーマを構想していくかという、教科の枠にとらわれない、むしろ教科の枠をくずす総合的な視点で学習内容を理解するものである。教科の枠を残しながら教科相互の関連性を持たせる相関カリキュラムや、あるテーマを中心にそれに近接する複数の教科をまとめて単元構成するクロスカリキュラム（横断的カリキュラム）に対して、統合カリキュラムはそもそも教科の枠をはずしたテーマ中心のカ

リキュラムに属するといえよう。その統合カリキュラムに該当しうるのが「総合的学習」ということになる⁴⁾。

この「分科と統合」の問題は、わが国の場合、戦後直後の社会科誕生を契機とする経験主義カリキュラムの導入から、それによる「学力低下」を契機にする系統主義カリキュラムへの転換の流れのなかで議論されてきた。しかし、系統主義カリキュラムにおける「分化」の徹底は、個々の学問分野の細分化を引き起こし、それぞれの教科内容が個別的で関連性のない教材として取り込まれ、結果として個別事項の説明による言葉主義と関連性のない知識の暗記に陥ってしまったことが反省されたのである。

②の問題は、従来の教科の枠では捉えきれない、あるいは教科の枠にとどめることが不適切な現代の問題が数多く見られるようになってきたことである。例えば、「平和」、「貿易摩擦」、「安楽死」、「地球温暖化」などの問題にしても、特定の教科の枠では充分深めることができない課題である。これらの課題を学習するためには、教科の相互の関連を持たせるか、あるいはそもそも教科の枠にとらわれない学習が必要とされたのである。

③の問題は、一斉教授の中で、同じ内容をすべての子どもが習得するという個性なき同質性を要求する授業のあり方が、子ども一人ひとりの個性の伸長を阻害してきたことへの反省である。具体的には、臨時教育審議会答申（昭和59年から62年）で打ち出された「個性化」の流れの延長上に位置づいている。全員が一斉に同じ内容を学ぶのではなく、一人ひとりの興味関心に応じて、学習内容は多様でよいという考え方の現れである。

①の「分化と統合」の視点からは、今回の「総合的学習」は各教科の存在も残しているため、「統合」を徹底したものとはいえない不十分さを残していることになる。

一方②については、これまでの教科の学習では、これからの社会の発展に適應できる人材の育成に学校教育が立ち向かえるかという、政策的意図も働いている。

また③については、子どもの個性を伸ばすことは必要だが、学習の内容と方法によっては、一人ひとりの子どもの習得内容の格差を容認し、ひいては競争主義的な受験体制のもとでの能力的選別を助長するおそれもある。

これらの背景からは、子どものための「総合的学習」の実践的見通しは必ずしも見えてこない。

むしろ「総合的学習」を実践するときに、子どもたちが今の大人たちを乗り越えて、これからの社会を創造していける市民として成長するにふさわしい授業構想の視点として何が求められるかである。

(3) 「総合的学習」の授業構想における「子ども」の位置づけ

「総合的学習」は、子どもの問題発見・問題解決能力や、子どもの主体的・能動的な学習態度の形成をねらうという点では、教師による一方的な「教え」から、子どもの「学び」を重視する立場に立つものと理解される。このことは、近年主張される、授業観の転換とか、指導観の転換とか、「教え」から「学び」への転換、という主張とも合致する動きであるともいえる⁵⁾。

では、子どもの主体性や能動性の重視という中で、そもそも、今日の授業において、とりわけ「総合的学習」において、子どもをどう位置づければよいのか。

この点について、高田清は、子どもを教師との関係と、学習対象・学習内容との関係という二つの次元で捉えようとする⁶⁾。「総合的学習」だけではなく、授業一般についての主張だが、

「総合的学習」での子どもの位置付けを考える際にも妥当しうる。

高田によれば、授業における教授学習活動は、教師と子どもの相互関係ならびに子ども相互の関係として展開されるという側面を有すると同時に、そのような関係での活動を通じた子どもの学習対象・学習内容の獲得に向けられた働きかけとしての学習対象・学習内容との関係の側面を有するという。すなわち、「授業における人間関係」の次元と「知との関係」の次元の二つの側面を有するとする。この二つの次元は相互に密接に結びついており、「授業における人間関係」を通して「知との関係」は展開され、その「知との関係」を通じて「授業における人間関係」もまた質的に深まっていくのである。

ところが、高田によれば、「授業における人間関係」では、今日、教師と子どもとの間の権威的な伝達・習得の関係が支配し、子ども相互には集団的な学習関係が失われるという状況にあり、他方、「知との関係」では教師が一方向的に提示する学校知への無批判的追従と学校知と生活知との分離という状況があるとする。

それらを克服する「学び」が「探究的共同的学び」であるという。この「探究的共同的学び」とは、①学びのテーマを子どもたちの「現実生活」と結びつけること、②学習課題や学習方法を子どもたちが設定し、考案すること、③授業が子ども相互の対話・討論を基軸として発展していくことを特質とするものである。この考え方には、子どもを授業の主体として捉えること、すなわち、教師と子どもの関係を主体-主体関係として捉えることをその前提とするものといえる。

また、同じような問題意識から、子安潤は、「共同探究的授業」を提起する⁷⁾それは、①授業とは教師と子どもが共同で追求し探究する営みであること、②取り上げられる学習テーマや学習方法などは子どもたちが決定したり、教師の決定に子どもたちが参加すること、③そこで取り上げられるテーマは子どもたちの生活と結びついた現代的課題であること、④学習活動自体も、子どもたちによる調査・表現・話し合いなど、多様な活動によることなどを特質とする。

つまり、授業構成に教師だけではなく、子どもたちが積極的に参加し、共同で創り上げる授業が目指されるといえよう。

その点、今日の「総合的学習」は、教えるべき内容も具体的には学習指導要領で各学年毎に明確に規定されているわけではなく、取り上げるべきテーマも例示的なテーマ（国際理解、環境、福祉・健康、情報）に限定されることなく、地域や学校の実態に応じたテーマや、子どもたちの興味関心に基づくテーマなど、学習内容に関してはかなり柔軟に構想されている。その点で、教師の授業構成への子どもたちの共同的な参加を、学習対象・学習内容が明示されて限界づけられている教科学習よりも、「総合的学習」は、より可能にしているといえる。

もっとも、それらの前提をなす、子どもの「参加」については、今日、「授業参加」のみならず、「学校参加」「社会参加」など、様々なレベルと意味合いで主張されている。そこで、子どもの「参加」とは具体的にいかなることを意味するのか、特に「授業参加」の意味をいかに把握すればよいのかを次に検討し、「総合的学習」のカリキュラム構想における子どもの「参加」の意義を明らかにしていく。

2 教育活動における子どもの参加の意義

(1) 子どもの「参加」とは

そもそも、子どもの「参加」という場合、例えば、子どもの「社会参加」、「学校参加」、「授業参加」など様々なレベルで語られる。

従来も、父母の教育参加ということが論じられたり、授業における参加ということが語られたりした。しかしながら、今日、子どもの「参加」という問題がクローズアップされてきた背景の一つとして、子どもの権利という視点への注目があることは無視できない。

その具体的な契機は、国連における「子ども（児童）の権利に関する条約」（以下、「子どもの権利条約」と略する）の採択（1989年11月20日：国連総会第44会期）である（我が国は、1994年に批准発効）。同条約の大きな特色の一つが、子どもを単なる保護の客体から権利の主体へと認めること、とりわけ、権利の享有主体から、子ども自らが権利を行使する権利行使主体として認めたことであった。その権利行使の具体的側面として、子どもの「参加」の権利の一つである意見表明権（同条約第12条）が規定され、その重要性が認識されるようになった。

そのような子どもの権利に対する認識の変化が、「参加」についての理解をより深めてきたと思われる。市民としての子どものまちづくりへの参加としての「社会参加」や学校運営委員会における教師代表・父母代表・子ども代表の三者の協議と合意による学校運営へ参加としての「学校参加」、教師と子どもたち、場合によっては保護者や地域の住民も含めた、授業づくりへの対話と合意にもとづく「授業参加」などである。

ここでは、「総合的学習」に焦点化しつつ、「授業参加」という場面に限定して、子どもの「参加」のあり方を以下に検討しておく。

この授業における「参加」という意味については、①子どもの授業への出席という次元での意味、②授業への子どもの主体的・能動的な参加という次元での意味、③子どもの権利としての参加という視点を授業場面に取り込んで、授業構成における教師と子どもの共同決定・共同創造という次元での、主題決定も含めた授業づくりへの子どもの参加という意味、の三つが考えられる。

①の意味の「参加」については、子どもが授業の開始にあたって教室に入り、椅子に座り、机についているという、授業それ自体への出席という次元での参加である。このこと自体は古くから意識されていたが、とりわけ、1970年代後半から80年代にかけての、いわゆる「荒れる学校」という事態に際して、授業成立の大前提として、子どもたち自身が教室に入っていること自体が求められたときに、このような出席という次元での子どもの参加が目指されていた。状況は異なるが、今日の、いわゆる「学級崩壊」と呼ばれる現象においても、子どもが椅子に座り、机についていること自体が、授業成立の不可欠の条件として想定されているのである。もっとも、この場合、なぜ、子どもが教室に入らないのか、入っていてもじっと授業を受けられないのか、という根本的な原因の分析なくして、子どもをむやみと教室に入らせ、椅子に座らせ、机につかせても、根源的な解決にはならないという別の問題があることはいうまでもない。

②の意味の「参加」については、1960年代から70年代にかけての、いわゆる「落ちこぼし」という事態に見られるように、授業についていけない子どもたちの存在をどう捉えるかという問題と関わっている。すなわち、学力の向上を目指す授業内容の系統性の追求のなかで徹底されていく受験競争が、子どもたちの中に「できる子」と「できない子」の二極分化を生み出すとともに、学習指導要領の法的拘束力の徹底による授業内容の硬直化とあいまって、授業自体がすべての子どもにとって必ずしも魅力あるものになっていないことへの反省が込められて

いるのである。子どもにとって、単なる暗記中心の授業ではない、また、子どもたちの実生活とかけ離れた抽象的な授業ではない、いわゆる「わかる授業」、「たのしい授業」にみられるような⁸⁾、子どもたちが主体的・積極的に目を輝かし、関心をもって授業に取り組むことを目指して語られる場合の、子どもの授業参加のことである。

ここでは、いかに子どもにとって、魅力ある、乗ってくるような、教材の提示、導入の工夫、発問や説明、指示などの指導言の工夫といった、教師の教材解釈・教材分析を中心とする独自の授業構想が、授業への子どもの参加を促す重要な要因とされたのである⁹⁾。

そして、このレベルでの参加は、1991年の指導要録の改訂に具体的にあらわれた、いわゆる「新学力観」において、一層推進される方向へと進んだのである。この「新学力観」においては、習得されるべき教科内容としての知識・理解よりも、「関心・意欲・態度」といった、子どもの能動的・主体的な授業への取り組みなど、学習への構えという形式的側面が評価の中心に据えられる。そのことは知識の一方向的な詰め込みという暗記主義的教育への反省という側面を肯定的に捉えたとしても、何のために子どもは学ぶのか、あるいはそもそも学ぶべき内容は何か、またどう学ぶのか、という点は明確になっておらず、教師と子どもの共同探究による授業構想が実現しているかについても、はなはだ疑問といわざるを得ない¹⁰⁾。

③の意味の「参加」については、①、②の参加という概念とは、やや次元を異にし、子どもの権利の視点から、子どもの参加を捉えるというアプローチである。

子どもの参加が権利の側面から注目を集めるようになった背景の一つとしては、欧米を中心とする子どもの権利論の発展があり、もう一つには、その権利論の発展の成果としての子どもの権利条約の採択・批准がある。

前者については、子どもの解放論の展開の過程で主張されるようになってきた、「子どもの自己決定への権利 (the right to self-determination)」¹¹⁾を実現するための具体的な権利として、参加の権利が主張されるということである¹²⁾。つまり、自分の利害に関わる問題についてはその人自身の意思決定が尊重されるべきであるという自己決定権の内容に照らして、その前提として、当該問題の解決過程にはその人自身が自ら参加できることが手続的に不可欠であるということである。

後者については、「子どもの権利条約」にあらわれた「意見表明権」(第12条)を中心に、子どもの参加の権利の保障が明示されたことによる。

このことは、授業づくりへの子ども参加ということで、後述するように、授業それ自体を教師と子どもが共同決定していくという意味での「参加」を含意するものである。

(2) 子ども「参加」における「関与」と「決定」

子どもの参加を権利という側面から理解するという動きは、すでに欧米では、学校参加法の制定に一連の成果を見ている。例えば、ドイツ(旧西ドイツ)では、1977年にノルトライン・ヴェストファーレン州で「学校参加に関する法律」が制定され、授業のあり方を含めた、学校生活上の諸問題の解決に、教師・父母・生徒の三者からなる学校協議会を設置し、共同決定に基づく学校運営システムが成立している¹³⁾。同様の法制化は、ドイツの他の州にも及んでおり、フランスやイギリスなどでもみられる¹⁴⁾。

先のドイツ：ノルトライン・ヴェストファーレン州の「学校参加に関する法律」を例にとると、子どもの「参加」には、具体的には「決定」と「関与」と「決定、関与に必要な情報を得

ること」の三つの次元からなるとされる。さらに「関与」は具体的に、「聴聞権」「審議・助言権」「提案・発議権」の三つで構成されている¹⁵⁾。

ここに「決定」とは、子どもと大人が対等の立場で決定を共有すること、すなわち、「共同決定としての参加」を意味しており、「関与」とは大人の決定に対して子どもの意見が何らかの形で反映されること、すなわち、「関与としての参加」を意味するものである。そして最後の「決定、関与に必要な情報を得ること」は、決定あるいは関与して意見を表明するには、当該問題に関する判断材料、すなわち情報がなければならないということで、「情報請求としての参加」として理解できる。

この三つの次元は、学校生活上の諸問題全般に関わるが、授業という側面に即していえば、「共同決定としての参加」は、授業づくりにおける教師と子どもの共同決定を意味しており、「関与としての参加」は、授業づくりにおける教師の指導に対して、何らかの意味で子どもの要求や願いが反映されること（反映されたかどうかの判断は、教師自身に委ねられている）を意味している。後者の「関与としての参加」は、授業における教科内容の習得に向けて子どもが主体的・能動的に参加するということを含んで、テーマ設定や授業進行に際して教師が子どもの意見を聞いたり、助言を受けたり、教師があらかじめ設定した枠の中で小テーマを子どもたちが発議したりすることを意味する。ただし、最終決定権限はあくまで教師に委ねられている。

最後の「情報請求としての参加」は、授業におけるテーマ設定に関しては、教師があらかじめテーマの前提的意味や具体的内容について説明したり、実際の授業自体が子どもたちにわかる授業として展開されること意味するものであろう。その意味では、最後の「情報請求としての参加」は、「参加」それ自体の構成内容というよりも、むしろ別次元として、子どもの「参加」を成立せしめる前提条件の権利と理解するのが適切と思われる。

したがって、ここでは、「参加」の前提として子どもたちには「情報請求権」があり、「参加」の具体的内容は、「関与としての参加」と「共同決定としての参加」の二つで構成されると理解しておく。

この理解を前提に、「参加」における教師と子どもの関係性について考えておきたい。

「関与としての参加」は、教師と子どもの関係において、教師が子どもの意見を聞く、ないし、子どもの意見を取り入れはするが、その最終判断は教師のみが握っているのに対して、「共同決定としての参加」は、学習内容（学習対象）と学習方法を、教師だけで判断し決定していくというのではなく、教師と子どもが対話と合意により共同で決定していくということである。但し、後者の理解として注意しなければならないのは、教師の教科内容の理解と指導についての専門性はあくまで前提としつつ（それを無視して教師と子どもの対等性を単純に語ることは「教育」という営みそのものの否定に陥りかねない）、教師のあらかじめ構想する教育内容（授業構想や学習対象・テーマ、学習方法）を絶対に変更し得ないものとするのではなく、教師と子どもたちが納得と合意により共同で組み替え、創造していくという意味での共同決定なのだということである。

前者の「関与としての参加」の次元だけでは、あくまで教師のあらかじめ意図した学習課題の中でのみ子どもの意欲や関心を引き出すという意味での狭い範囲の擬似的主体性を認めるだけか、子どもの意見や発議を教師が参考にする程度で、教師の決定権限の絶対性を前提とすることになる。その意味では、「関与としての参加」は、最終決定権限は教師のみにあるという前提で、教師と子どもを主体-客体関係として理解する立場といえる。

それに対して、「共同決定としての参加」は、教師の専門性を前提としつつ、学習対象や学習方法を共に一緒になって創造していくという、最終決定権限の共有を前提としており、教師と子どもを主体-主体関係（相互主体関係）として理解するものである¹⁶⁾。

結局、授業における子どもの「参加」には、子どもの意見や考えが、大人の決定に際して考慮されるという意味での「関与としての参加」の側面と、子どもと大人が対等に議論し双方の合意と納得により決定を共有するという意味での「共同決定としての参加」の側面があるということである。

そして、授業場面に即して考えた場合、この「関与としての参加」を子どもに保障しつつも、それにとどまらず、「共同決定としての参加」にまで高めていくことが、「授業参加」における見通しとして求められるのである。

それは、授業における共同構成者として子どもを位置づけることを意味しており、授業づくりにおいて、教師と子どもが共同決定しながら授業を展開していくことを想定している。この「共同決定としての参加」としての次元まで含めて、授業カリキュラム構想を立てることが、今日的課題とされるのである。

(3) 子ども「参加」の段階

ただ、子どもの「参加」といっても、子ども側の状況も考慮しなければならない。例えば、授業づくりへの子どもの「参加」といっても、子どもが教師の授業のあり方に関して自分の意見を自由に表明できるとは限らないし、学習内容や学習方法の共同決定といっても、子どもたち自身がいきなり教師と対等に決定できるだけの力が備わっているわけでもない。そのような状況では、子ども側の参加といっても、現実問題としては実効性に乏しい。とすれば、子どもが教師と共同決定しうようになるようになるためには、そのレベルに到達しうる何らかのステップを考えなければならない。

その点について、例えば、「子どもの権利条約」では、子どもの権利の行使に際しては、保護者の「指示・指導」の責任が明記されている（同条約第5条）。つまり、子どもがその権利を具体的に行使できるようになるためには、保護者による指示・指導を通じて、子どもの権利行使の能力を発達させることが求められている。このことは、学校教育や授業の場面にも当てはまることである。大人としての教師と子どもとの関係の中で、子どもの参加の能力もまた、向上していくのである。

それに関して、アメリカのR. ハートは、子どもの参加を発展的に示した「参加階梯モデル」を提起している。彼のモデルは、子どもの社会参加を想定しながら、子どもが大人に利用されるだけのレベルから、最終的に、ある問題について大人と子どもが共同決定するレベルまでを8つの階梯に分類して説明する¹⁷⁾。このモデル自体は、学校における教育を想定したものではないが、子どもの「参加」の発展段階を考える上では一つの参考になるモデルである。このモデルを、教師と子どもの参加をめぐるレベルとして整理した場合、次の三段階として示しうる¹⁸⁾。

- ①大人主導-大人決定型の参加形態
- ②大人主導-子ども関与型の参加形態
- ③大人と子どもの共同決定型の参加形態

従来の授業カリキュラムは、教師の専属とされ、上記の①モデルに該当する。すなわち、①

では授業のテーマないし単元は、あらかじめ教師が構想し設定するというものである。②は教師の側で当該テーマをいくつか準備し、その中から子どもたちに選択させるというものである。これは、先の「参加」の図式でいえば、「関与としての参加」のレベルである。③は、文字通り、テーマ選択に際しては教師と子どもが話し合いながら共同で決定していくというものであり、「共同決定としての参加」のレベルである。

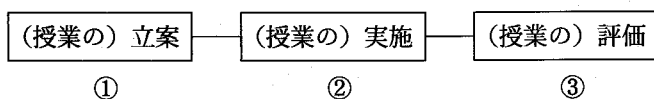
実際の授業実践では、①のモデルも結構多いであろうし、子どもの自主性・主体性を尊重するという点で②のモデルで、子どもたちに教師の提示した中から選択させるという場合も多いであろう。しかし、授業づくりへの子どもの参加という視点からいえば、③の教師と子どもの共同決定による授業構想まで見通していくことも求められる。それは、子どもの発達と学年段階、および授業の性質（教科の性質）に応じて多様ではあるが、①から②から③への見通しと相互連関において、子ども「参加」の授業構想を見通していくことも必要である。

3. 「総合的学習」における子ども参加型カリキュラムの構想

(1) 授業構想における子ども参加の場面

授業における「共同決定としての参加」への見通しとしてのカリキュラム構想について、まず、授業全体の側面から考えてみる。

一般に、授業のカリキュラム構想は、「立案」－「実施・展開」－「評価」という三つの次元で構想されうる。この三つは有機的連関性を保ちつつ、評価によって、教師は、さらに子どもに分かりやすく効果的な授業の構想を発展的に立案しながら、また次なる授業を実施し、その内容を評価しつつ、次の授業立案につなげていくという、修正・変更・発展のスパイラルな展開を遂げていく。



このカリキュラムの構想は、通常、各教科の学習に当てはまるが、学習指導要領の内容に即して、教師が専属的に構想するのが一般的であった。しかし、子どものために何が望ましいかを教師が配慮することはあっても、子どもたち自身が、この構想に何らかの形で関わるということは想定されていなかった。授業構想はあくまで教師の専属事項として捉えられている。せいぜい、②の「授業の実施」の場面で、教師があらかじめ構想し準備しておいた教科の単元内容の習得という授業展開において、いかに子どもたち能動的・主体的に教科内容・教材に挑むかという意味での「授業参加」が見られるに過ぎない。しかしながら、その意味での「参加」は、せいぜい、子どもの「関与としての参加」のレベルにすぎず、教師と子どもが共同して授業の内容や方法を決定するという、「共同決定としての参加」まで踏み込むものとはいえない。むしろ、②のみならず、①の授業構想の「立案」、③の授業の「評価」の段階にまで、子どもの意見の反映が保障された「関与としての参加」から、さらには、教師と子どもたちの合意による「共同決定としての参加」が実現することが望ましいということになる。

つまり、まず最初に授業の立案の段階で、何を学ぶのかというテーマ設定を、教師と子どもが共同決定することも、あながち不可能ではないし、授業の評価についても、教師の側の評価

だけではなく、子どもの自己評価や、子どもたち相互の他者評価、教師と子どもが共同で学習の成果を継続的かつ意識的に確認しあえる手段としてのポートフォリオの活用など、子どもたち自身の声を反映したり、評価自体を授業の過程を通じて教師と子どもたちが共同決定する、多様な評価の方策も可能といえよう。

ただし、従来の各教科の授業では、立案の共同決定といっても、教科内容それ自体は「学習指導要領」により規定されており、教師と子どもの自由な単元設定やテーマ設定には一定の限界が存在するともいえる。しかしながら、「総合的学習」については、その限界を突破する可能性を秘めているのである。

(2) 「総合的学習」における子どもの参加

「総合的学習」では、学習指導要領で個別具体的に教育内容が定められているわけではない。むしろ、どのような授業を構想するかは、課題の決定から、教材の選択、指導方法、学習方法、まとめ方など、教師の創意工夫に委ねられており、教師の裁量の余地が極めて大きい。また、子どもの実態や地域の実態に応じて、柔軟に組織できるという特色を有している。このことは、教師の自由裁量の余地が大きい分、教師の仕事負担は高くなるというデメリットを有するものの、教師が子どもと共同で自由に学習内容を構想するというメリットも有している。

まず、授業構想の「実施」のレベル、すなわち、実際の授業の展開では、教師と子どもが共同で学習テーマの内容を探究し、共同で解決していくことは、具体的な学習内容の共同決定、あるいは、学習方法の共同決定ということで、小学校段階でも十分構想可能である。

むしろ、「総合的学習」で問題とされるのは、授業構想の最初の「立案」段階における、教師と子どもの共同決定による学習内容（テーマ）の決定が可能かである。

これについては、大きく二つの問題があると思われる。

まず第一に、「総合的学習」の場合、各学校における指導計画の策定の段階で、全校統一テーマか学年統一テーマを決めてから、学級毎のテーマないし、学級内のグループ毎のテーマか個人設定テーマにしたがって、学習を組織するケースも多いと思われる。しかし、教師と子どもの共同決定によって初めて「総合的学習」テーマが確定するとなると、テーマが事前に明確にならず、指導計画上、校内全体での見通しや個々の教師の見通しとして、校内での統一や、他教科との関連の統一も図られず、場当たりの指導と学習に陥ることが考えられるということである。

第二に、教師側からあらかじめこれから学習すべき内容について何ら提示のない場合に、教師と子どもの共同決定によるテーマ決定が可能なのは、子どもなりにテーマを決定しうだけの力量（十分な知識とそれに支えられた問題意識）が備わることが必要と思われるが、それが今の子どもたちの現状から可能であるかどうかということである。

まず、第一の問題点については、当初の校内計画策定段階で、全学年の校内統一テーマにするにせよ、学年毎の統一テーマにするにせよ、学級毎のテーマ追求に委ねるにせよ、大テーマを学年で統一しそれに従った個別テーマは学級毎に委ねるにせよ、教師だけで決定していくのではなく、子どもたちの代表（学級からの代表が一般的であろう）をテーマ決定に加えて討議していくことによって克服可能である。すなわち、前に触れた諸外国の学校参加法制に見られる、教師と子どもと（場合によっては保護者や地域の人々）から成る「学校協議会」的な組織を「総合的学習」の計画策定にも活用していけばよいということである。

第二の問題点については、子どもたちが教師と共同で決定できる力量を形成するために、子どもの「参加」の段階的な発展を考慮した教師の指導によって克服できる。そのためには、まず、前節で触れた子どもの参加の発展の三段階に従って、①大人主導—大人決定型の参加形態を出発点としつつ、②大人主導—子ども関与型の参加形態、③大人と子どもの共同決定型の参加形態へと連なっていく、①→②→③の参加の質的発展の見通しが教師の側に求められることになる。特に「総合的学習」では、様々なテーマを想定し決定するための前提として、事前に教科の学習で十分な基礎的知識を習得しておくこと、あるいは将来的な発展的テーマや派生的な多様なテーマが思い浮かぶように、まずはある特定のテーマについて深く学習し、子どもたちなりに十分な基礎的情報を得ていることが前提となる。つまり、「関与としての参加」「共同決定としての参加」の前提をなす、「情報請求としての参加」を保障することである。

とすれば、いきなり教師と子どもが共同決定で「総合的学習」の学習内容を決定していくというのではなく、まずは、教師が一定のテーマを想定しつつ、子どもたちの体験・経験を十分に保障する活動を学校内外で準備し、子どもたちのテーマ決定を可能にするための問題意識・課題意識を醸成する前提的な活動を教師指導で行うこと、または、教師があらかじめテーマを決定し、そのテーマの学習方法のレベルで子どもと共同決定し学習をすすめるという方法もあり得るし、学習方法も教師が提示して学習していくという方法もあり得る。いずれにせよ、テーマについての基礎的な学習を教師側ですすめて、子どもなりの課題意識や学習動機を高めた上で、さらに発展的なテーマの策定について共同決定していくという方法論である。

最後に、授業構想の「評価」についてであるが、教育評価は、教師にとっては自らの授業の良否を判断するために、また、子どもにとっては学力の達成状況や自らの進歩の状況を認識するために、教師によって行われる行為であると理解される。しかしながら、今日、「総合的学習」では、子どもたちの自己評価が重視されており、教師の一方的な評価だけではなく、子どもたち自身による自己評価が活用されている。教育評価への子どもの参加は、教師の行う評価を付随的に補助するという意味において、「関与としての参加」として考えられるであろう。

(3) 子どもの「参加」型カリキュラムの構想案

「総合的学習」における、子ども参加型のカリキュラムを具体的には、どのように考えたらよいか。

この点については、「総合的学習」のカリキュラム開発に際して、学習内容とテーマ設定に関わって、村川雅弘のように、9つのマトリックスから考えようとする試みがある(図1参照)¹⁹⁾。

また、教育の内容と教育の方法における教師と子どもの決定のあり方について、高浦勝義のように、4つの場面の相関で捉える試みも見られる(図2参照)²⁰⁾。

図1では、横軸を「学習内容の課題性」とし、単一教科から「総合的学習」のような新課題までの3項目と、縦軸を「学習方法の主体性」とし、教師決定から学習者決定までの3段階にわけて、その組み合わせで、現在の「総合的学習」の実践形態を分類しようとするものである。

また、図2では、教育の内容と、教育の方法という2項目に対して、教師が決める、あるいは

図1 「村川モデル」

		学習内容の範囲 単一教科←複数教科の関連・融合→新課題		
課題設定・ 活動選択 教師決定 ↑ 学習者選択 ↓ 学習者決定		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れ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。
		D 単一教科等の内容に準拠する。教師が設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れ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。
		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。

図2 「高浦モデル」

		教育の方法	
		教師	子ども
教育の内容	教師	A	B
	子ども	C	D

は子どもが決めるという二つの基準を置き、4通りの組み合わせの中で「総合的学習」の実践形態を分類しようとするものである。

これらのモデルは、教師だけでなく、子どもたちがいかにテーマ選択と学習方法の決定に参加できるかを構想している点では、「総合的学習」に新しい視点を盛り込むものである。もっとも、決定主体について教師か子どもかという対立図式で捉えるところに課題も有している。確かに「個に応じた指導」、「個別指導」を念頭に置くならば、子ども各自が勝手に学習内容（テーマ）を決めて、子ども

自らが自由に学習課題・学習方法を追求することが望ましいということになる。

しかしながら、「総合的学習」は単なる学習ではなくて、諸教科および道徳、特別活動とも関連性を持たせて指導しなければならない。学習内容で何を学んだかという視点のほかに、内容や方法の決定に子どもたちが参加したことが、学習以外の、子どもたちの生き方、他者と共同で学ぶことの楽しさ、他者と共同することの必要性を感じられるかがポイントである。図1、図2のように、学習の個別化・個性化という視点を強調する、教師決定か子ども決定かの二者択一という単純な基準だけでは、子どもたち相互の関わり方がみえてこないのである。

子どもの参加は、民主主義社会の担い手を形成すると同時に、個人の自己形成を確立させるという重要な意義をもっている。それは、社会の中で、異質な他者と出会いながら、手を取り合って、共同して、自分たちの社会を創造していけるためのキー概念である。

その意味では、学習内容や方法の決定への参加と同時に、学んだ内容それ自体の価値のみならず、学ぶ方法での「共同化」の営みと、学んだ成果の「共有化」が不可欠であり、それを通じて子どもが自己の生き方を形成できることが大切である。

とすれば、教師と子どもの共同化の視点としての、「関与としての参加」と「共同決定としての参加」という視点を、「総合的学習」のカリキュラム構想に盛り込むことが必要であるといえよう。

そのような観点から、前項で述べた、校内の指導計画策定上の課題と、「共同決定としての参

加)に至る子どもの参加の能力の発展という二つの視点を含めて考えると、例えば、次のような構想が考えられる。

1) まず、子どもの参加を実効あらしめるための教師・子ども・保護者から成る「学校評議会」にならって、「学校評議会」それ自体で、子ども参加の下に「総合的学習」の学習内容と学習方法を共同決定していくか、教師と子どもと場合によってゲストティーチャー足りうる保護者ないし地域の人々より成る「総合的学習計画委員会」を設置し、共同決定していくシステムを作り上げることが考えられる。

2) 次に、学校種別、あるいは学年毎に、参加の発展系列を①大人主導－大人決定型の参加形態、②大人主導－子ども関与型の参加形態、③大人と子どもの共同決定型の参加形態の流れとして位置づけた指導を行うことである。この場合、③の共同決定のレベルにおいて、学級あるいは学年の教師と子どもたちというレベルのみならず、1)の子どもを構成員に必ず含む「学校評議会」的組織、あるいは、「総合的学習計画委員会」的組織、が共同決定の主体として機能しうるのである。

それらを具体的に考えれば、次のような構想案が可能となる。

基本モデル

	①大人主導－大人決定型	②大人主導－子ども関与型	③大人と子どもの共同決定型*
学習内容 (テーマ)	I	II	III
学習方法	IV	V	VI

*③の共同決定は、例えば、教師と子どもの合議、または「学校協議会」的組織、または「総合的学習計画委員会」的組織等において行われる。

*また、これらの項目とは別個に、子ども各自が自由にテーマを自分で決定し、自分で学習を進めるという形態も考えられる(完全な個別学習)。

構想事例：小学校のケース)

- 1) 小学校1・2年 → 生活科
- 2) 小学校3・4年 → (I, IV, V, VI)
- 3) 小学校5年 → (II, IV, V, VI)
- 4) 小学校6年 → (III, V, VI)

例えば、小学校で構想した場合、小学校3・4年について、「総合的学習」の学習内容(学習テーマ)に関しては、①大人主導－大人決定型だが、学習方法は、①大人主導－大人決定型、②大人主導－子ども関与型、③大人と子どもの共同決定型のいずれも取りうる。

小学校5年について、学習内容に関しては、②大人主導－子ども関与型を中心に、学習方法は、①大人主導－大人決定型、②大人主導－子ども関与型、③大人と子どもの共同決定型のいずれも取りうる。

小学校6年について、学習内容に関しては、5年生までの基礎的な学習を前提に、様々な発展

テーマについての問題意識をもちうるようになったと想定して、③大人と子どもの共同決定型だが、学習方法についても、子どもの自主性がかなり備わったものとして、②大人主導-子ども関与型、③大人と子どもの共同決定型を取りうる。

もちろん上記の考え方は、あくまで一例であって、それで「総合的学習」のすべてのカリキュラム構想を子どもの参加型として、完全に説明しうるものではない。

また、「総合的学習」は、学校や地域の実態、子どもたちの実情に応じて多様であり、子ども「参加」の見通しさえもって、むしろ柔軟なカリキュラムを構想することも必要となろう。しかし、子どもの参加によって、子ども自身の授業への意欲の高まりと、参加能力の発達と、それらを通じて子どもたち自身の授業主体としての自信につながるという点は意識されるべきであろう²¹⁾。

その意味での、子どもの参加型のカリキュラム構想が、今後、「総合的学習」においてはとりわけ求められるであろう。

おわりに

本論文では、「総合的学習」の授業カリキュラムにおける、子ども参加の可能性について検討してきた。「総合的学習」のカリキュラム構想で重要なのは、教師と子どもの共同決定による授業構想を目指すということである。つまり、教師の授業構想において、教師が単独で単元構想を練り、テーマを決定し、学習方法を提示していく、教師主導・教師決定型の授業から、いかに、授業構想の中に子どもが自分たちの要求や願いを教師に伝えて自分たちの参加場面を拡張していけるか、さらに、教師と子どもがともに話し合い、お互いの合意と納得で学習内容と学習方法を共同決定していけるかが重要な視点となる。その際、教師としては、そのように子どもの参加のレベルが、共同決定のレベルまで高まるような指導の見通しをもって、「総合的学習」のカリキュラム構想を立てることが求められよう。

もちろん、そのことは、教師の指導性の放棄を意味するものではなく、子どもたちの調査や学習方法についての指導や、地域の方々や外部の講師との調整などのコーディネーター的役割などが必要になる場面も出てくる。また、学習内容やテーマ決定についての前提として、子どもたちが判断をなし得るだけの十分な基礎的な情報として、教科の基礎学習が必要になる場合、あるいは、教師の準備による事前の十分な基礎情報の提示も必要になるであろう。

それらを踏まえながら、今後は、具体的な実践場面で、小・中・高のそれぞれの段階において、どのようなカリキュラム構想への子どもの参加の見通しが可能かを、実践化していくことが必要となる。

また、今日の「総合的学習」の方法論として活用されうる「協同学習」については、その「協同学習」の内容、およびそれを支える理念、そして、「総合的学習」のなかでの有効性について、子どもの参加という視点から検討し直してみることも課題である。

(本稿は、平成12年度文部省科学研究費補助金〔基盤研究C-2 課題番号12610232〕による成果の一部である。)

注

- 1) もっとも、「総合的学習」ということでは、わが国には、「合科・総合」という視点から、すでに先駆的実践が数多く存在してきたし、戦後も教育課程改革のなかで様々に議論されていた。例えば、大正自由教育のなかでの及川平治による生活単位のカリキュラム改革、木下竹次による「合科学習」、児童の村小学校での実践、戦後でのコア・カリキュラム運動や日教組による「教育課程改革試案」における「総合的学習」などがみられる。
- 2) ここに「生きる力」とは、第15期中央教育審議会第一次答申「二一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996年7月19日）によれば、①いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、②「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」とされている。このような教育改革の目標と具体的な改革の施策の是非については種々の議論があるが、ここでは立ち入らない。
- 3) 水越敏行『総合的学習の理論と展開』（明治図書 1998年）10頁参照。天野正輝編『総合的学習のカリキュラム創造』（ミネルヴァ書房 1999年）96-97頁参照。
- 4) 加藤幸次「教科間における総合化の意義と進め方」（高浦勝義編『総合的学習の理論』黎明書房 1997年）、天野正輝編 前掲書 49-57頁、水越敏行 前掲書 11-13頁、など。
- 5) 吉本均『授業観の変革』（明治図書 1992年）、佐伯暁 黒崎勲他編『岩波講座 現代の教育3 授業と学習の転換』（岩波書店 1998年）、須藤敏昭「学習観・授業観の転換」（堀尾輝久 須藤敏昭他編『講座学校5 学校の学び・人間の学び』柏書房 1996年）など。
- 6) 高田清「学びのなかの関係変革」（竹内常一他編『講座 高校教育改革2 学びの復権-授業改革』労働旬報社 1995年）
- 7) 子安潤「子どもが共同で創る授業」（『生活指導』1994年6月号 明治図書）
- 8) 例えば、遠山啓の「水道方式」、高橋金三郎の「極地方式」、板倉聖宣の「仮説実験授業」、安井俊夫の「たのしい社会科」などの実践が該当しよう。
- 9) 例えば1980年代前半にも、「出席から参加へ」ということで、「全員参加の授業」のあり方が議論されているが（特集「全員参加の授業がなぜ問われるのか」『現代教育科学』No.302 明治図書 1982年）、それもこの文脈での、子どもをひきつけるための教師の授業の工夫のレベルで捉えられることが一般であった。
- 10) ①、②の問題については、わが国の戦後授業論の歴史のなかでそれぞれ位置付けることが可能である。授業論の系譜を紹介した比較的最近の文献・論文は以下の通りである。木原健太郎編『戦後授業研究論争史』明治図書、1992年。田中耕治「戦後授業研究史覚え書き」グループ・ディグクティカ『学びのための授業論』勁草書房、1994年。森脇健夫「授業論の系譜」『季刊人間と教育 第6号』労働旬報社、1995年。など。
- 11) Farson, R.: Birthrights; A Bill of Rights for Children, Macmillan, 1974, pp. 26-27.
子ども解放論者である、ファーソンは、子どもにも、これまで大人にしか認められてこなかった権利を、大人と同様に子どもにも認めるべきだと主張する。しかし、そのことは、必ずしも子どもに大人と同様の自己決定権が認められるということではなく、子どもの成長発達という視点から、子どもに将来自己決定できるようになるための条件整備や指導を大人側に求めるという意味での、子どもの自己決定を追求することができる権利として理解されるのが一般

的である。

自己決定権の根拠は、わが国では、憲法第13条の「幸福追求権」の求めるのが一般である（佐藤幸司『憲法（新版）』青林書院 1990年 405頁以下参照）。

- 12) Adams, P. Berg, L. Berger, N. Duane, M. Neil, A. S. Ollendorf, R.: Children's Rights. Elek Books, 1971, 119-122. (鈴木・庄子訳『子どもの権利』南窓社 1973年 133-134頁参照)
 なお、自己決定と参加と共同決定との関係については、拙論「子どもの自己決定と共同決定・参加」（喜多明人・坪井由実他編『子どもの参加の権利』三省堂 1996年）参照。
- 13) ノルトライン・ヴェストファーレン州の「学校参加法」では、教師・保護者・生徒からなる「学校会議」における初等教育段階から中等教育段階での構成員比率について、学校段階が上がるにつれて、生徒の比率が高くなっている。詳細は、天野正治・柳沢良明「西ドイツにおける学校運営への父母の参加」（『教育』1989年7月号 48-55頁）を参照のこと。
- 14) 海外の「学校参加」法制の状況については、前掲喜多・坪井他編『子どもの参加の権利』191-277頁を参照。
- 15) ノルトライン・ヴェストファーレン州の「学校参加法」第1条第2項では「参加には決定、関与およびそのために必要な情報を得ることが含まれる。関与には聴聞権、審議・助言権および提案・発議権が含まれる」と規定されている（結城忠訳「西ドイツ、ノルトライン・ヴェストファーレン州の『学校制度における参加に関する法律—学校参加法—』国立教育研究所研究集録第1号、1980年参照）。
- 16) 教育における主体—主体関係を論じた文献として、尾関周二『言語的コミュニケーションと労働の弁証法』（大月書店 1989年）、前掲 子安論文、久田敏彦「主体—主体関係の成立と授業の構成視点」（日本教育方法学会編『教育方法 22 いま、授業成立の原則を問う』明治図書 1993年）など。
- 17) 詳細は、Hart R. A.: Children's Participation—from Tokenism to Citizenship. INNOCENTI ESSAYS No. 4. UNICEF International Child Development Centre 1992. を参照のこと。
 ハートの8段階は、「操作」「飾り」「名目」「役割を与えられ、情報を与えられる」「相談され、情報を与えられる」「大人が提案し、子どもと共に決定」「子どもが提案し、大人に指導される」「子どもが提案し、大人と共に決定」の順次の高まりとして提起されている。
 なお、ハートのモデルの分析については、喜多明人「子どもの権利条約と子どもの参加の理論」（『立正大学文学部論叢』第98号 1993年）、拙論「子どもの『参加論』に関する一考察 — R. Hartの参加論を中心に—」（中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第41巻 第1部 1995年）など。このハートのモデルは、その後、彼の著作にまとめられ、邦訳も出された。（Roger Hart “Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care.” Earthscan, 1997. 邦訳書 木下勇 他監修『子どもの参画』萌文社 2000年）
- 18) なお、喜多明人（「子どもとおとなの関係はいま —子ども参加支援の三段階論」『教育と文化』第14号 1999年 60頁）によれば、②を大人主導—子ども決定型の参加形態とする三段階を提示しているが、子どもの参加の「関与」と「共同決定」の2つのレベルに対応させた方が理解しやすいと思われる。
- 19) 村川雅弘「総合的学習のためのカリキュラム開発」吉崎静夫編『総合的学習の授業づくり』ぎょうせい 1999年 22頁。
- 20) 高浦勝義『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房 1998年 191頁。

- 21) すでに、いくつかの「総合的学習」の先進校の中には、教師と子どもの対話により、授業における子どもの参加・共同・共生を基礎にした学習方法や学習内容の構築を目指した実践例も見られる。例えば、和光鶴川小学校（『和光鶴川小学校：総合学習の計画と実践 全3巻』旬報社 1999年参照）、和光中学校（『和光中学校の計画と実践 中学生の学びと総合学習』旬報社 2000年参照）、長野県伊那小学校（平野朝久編『子どもの「学ぶ力」が育つ総合学習』ぎょうせい 1997年参照）など。

また、子どもとともに時間割を構成したり（横浜国立大学教育人間科学部附属横浜小学校『子どもがつくる総合学習』東洋館出版社 2000年参照）、各学級に年間計画の作成・修正を任せたり（横浜市立日枝小学校『子どもが創る総合学習』黎明書房 1998年参照、東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校『個のよさが生きる総合学習の展開』東洋館出版社 1998年参照）する実践も見られる。