

自己と社会を見つめる「総合的な学習の時間」の実践と課題

Practice and Issues of Integrated Study to Reflect on Oneself and Society

上野 顕子 分校 淑子 綿引 伴子

Akiko UENO Toshiko BUNKO Tomoko WATAHIKI

I. はじめに

これまでの日本の学校教育における高校卒業後の進路指導は、就職か進学かの選択に始まり、就職の場合は、フルタイムの職に就くことを、進学の場合は、成績によりどの高等教育機関に行くかを決め、そこに合格することを目指すということに焦点が絞られてきた。しかし、それでは、問題を先延ばしにしたいだけとなり、将来のキャリアや自己の生活に対する具体的設計を立てられないまま社会に出て行く若者を作り出していく結果になった。これに加え、バブル経済社会が崩壊後、フリーター人口は毎年増加し、2004年の厚生労働省の調査では、約213万人に上る。また、ニートという言葉に代表されるように、教育機関にも属さず、働きもせず、職業訓練を受けているわけでもない、社会から自分を閉ざした若者たちを作り出した。こうした若者は、将来への夢を見られなくなり、その中でどうやって自分の将来を切り開いていったらよいか分からないという状態に陥っている。つまり、これまでの進路指導や教科等の中で行われてきた生活設計に関する教育では、十分に自己理解をし、将来の生活を作り出す能力を育成したとは言いがたい。

II. 高等学校段階のキャリア教育の特徴

1. 「総合的な学習の時間」における先行実践

現行の学習指導要領の実施に伴い、小学校、中学校、高等学校に「総合的な学習の時間」が設置され、各校独自の様々な取り組みがなされている。特に、高等学校では、「総合的な学習の時間」のねらいの2つ目の項目に「自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。」が示され、学習活動の例としても、「自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」が提案された。そこで、多くの高等学校で、生徒の高等卒業後の進路に関することをテーマとした「総合的な学習の時間」が実施されている。近年では、それをキャリア教育と称する事例もある。ここでは、高等学校学習指導要領が告示され、「総合的な学習の時間」の試行が始められた2000年4月から2004年3月までの間に、「総合的な学習の時間」の準備やそのもののためにつくられた高校におけるカリキュラムのうち、キャリア教育に関するカリキュラムの実践報告と、直接、キャリア教育と称していなくても、「総合的な学習の時間」の「自己の在り方生き方」または「進路」に関するものとしてつくったカリキュラムを収集し、先行

実践の特徴を捉えた。こうした条件を持つ授業実践で学術論文として発表されているものは数が少なく実践の特徴が見えにくい。また、ここでは教育効果ではなく、学習内容に注目するという意味で、雑誌『キャリアガイダンス』に載せられた例を取り上げた。抽出の際には、「総合的な学習の時間」は1～3年生で実施していても、「自己の在り方生き方」や「進路」に関する部分は特定の学年だけでしか実施していない場合は、当該学年だけを抽出した。総数は、20校20報であった¹⁾。

学習内容としては、職業調べや大学調べ、職業体験などを含む進路探求をメインにしているものと、1つのテーマを設定して論文を書くことを通し、結果として自分のやりたいことを見つける課題研究を主にしているものの2つに分けられる。学校によって、前者もしくは後者のみの学校もあれば、1つの学校で学年によって分けて前者と後者と両方を含むところもあった。20校中、進路探求をメインにしているカリキュラムは6校²⁾、課題研究をメインにしているカリキュラムは6校³⁾、両方を含んでいるものは8校⁴⁾であった。キャリア設計には、性格判断テストや自分史づくりなどで自己理解を深めてからキャリア設計をするものがほとんどではあった。しかし、自己と社会のつながりを探求し、その社会自体の在り方を見直し、よりよいものに変革していこうという力（社会変革力）を育成する視点は見られなかった。

2. 高等学校「家庭科」の中の生活設計

高校家庭科には、生活設計の学習内容がある。家庭科の中の生活設計については学習指導要領に示され、それに基づいて実践が行われているため、その目標と内容をここで確認する。現行高等学校学習指導要領の家庭科の教科目標には「家族・家庭と社会とのかかわ

りについて理解させる」とあり、「社会とのかかわり」について言及している。しかし、家庭科の3つの科目「家庭総合」「家庭基礎」「生活技術」の生活設計に関する内容を見ると、「家庭総合」「(1)人の一生と家族・家庭」の中の項目「イ」のみに教科目標と同様、「社会とのかかわり」の記述があるが、他の2科目にはない。また、「生活設計」という言葉も、「家庭総合」の「(1)人の一生と家族・家庭」の中の項目「ウ」のみに見られる。「家庭基礎」と「生活技術」にも同一の「(1)人の一生と家族・福祉」という内容項目があり、生涯発達の視点で各ライフステージの特徴と課題について理解させることが示されているが、社会とのかかわりや生活設計を立案することは含まれていない。

さらに、「家庭総合」の教科書として出版されている8つの教科書⁵⁾でその内容を見てみた。そのうち3社の教科書⁶⁾は、様々なライフコースの可能性を示しているが、残りの5社の教科書は例として一本化されたライフコースやライフステージを示している。また、どの教科書も職業生活と個人の家庭生活とが関係することは示しているものの、キャリア設計の立案まで至っていない。

このように、家庭科の中の生活設計教育では、生徒たちが社会における自分という視点から、キャリアも含めた将来の生活設計力を身につけるには不十分であることは否めない。

III. Planning：研究計画

1. 研究の枠組み

以上より、現在の「総合的な学習の時間」で行われているキャリア教育には自己の生活設計と社会とのつながりや社会変革力を養うという視点が、家庭科には社会とのつながりやキャリア設計という視点が弱いという課題が見えてきた。そこで、本研究では、高校生

が自己と社会のつながりに気づく中で自己確立をしながら、社会変革力を養うことが彼らの将来の生活設計力につながる学習指導を試みることにした。

さらに、本研究は、研究方法論として Hermeneutics（以下ハーメニュティックス）の解釈の考え方にに基づき、研究スタイルとしてアクションリサーチを試みることにした。ここで、研究方法と研究方法論の違いについて、Feldman（1999）によると、研究方法是、証拠となるデータを集めるための手段であり、研究方法論は、どのように研究が行われるべきかという理論や分析のことである（p.126）。近年、アクションリサーチとして授業改善を目的とした教育研究が行われているが、どんな研究方法論を基にしたのかを示したものは少ない。アクションリサーチは、「一つの実践研究の形式」（McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996, p. 7）であり、研究方法ではない。つまり、アクションリサーチを行う際には、どんな研究方法論に基づき、どんな研究方法を用いるのかを示す必要がある。もしこれが示されないようであれば、これまでの授業を計画し、実践をし、それを省みるという授業研究となんら変わりはなく、それはアクションリサーチとは呼べないのではないかという疑点につながる。そこで本研究では、ハーメニュティックスを研究方法論とし、研究スタイルとしてアクションリサーチを用いることにした。

2. 研究方法論としてのハーメニュティックス

Gallagher（1992）は、多くの研究者が定義したハーメニュティックスをまとめ、「ハーメニュティックスとは、理解、または解釈であり、特に、ハーメニュティックスの主体である言語と文章についてのそれである。」（p.4）としている。さらに、Ellis（1998）は、Schleiermacher の1819年の研究をもとに、

ハーメニュティックスの3つの中心課題を指摘している。それらは、解釈による創造性、言語が持つ中枢的役割、解釈をする上で部分と全体が担う相互作用である。

(1) 解釈による創造性

初期のハーメニュティックスは、聖書の文の解釈とされていた。しかし、Gadamer（1988）は、ハーメニュティックスの解釈には、人間の話しや活動を文章にあらわしたすべてが含まれるとした。それにより、人間の話し言葉や行動が文字に表されることで、そこに含まれた意味が創造される。これが、ハーメニュティックスの1つ目の中心課題である。

(2) 言語が持つ中枢的役割

2つ目の中心課題は、意味を創造するのに欠かせない言語である。話し言葉や行動が書く言語に置き換えられたとき、そのすべてが表現されない可能性もある。つまり、「言語は、解釈をする者に理解の可能性も理解の制限ももたらすものである」（Ellis, 1998, p.16）。いずれにせよ、人間は言語があるからこそ、自分も他をも理解するのであり、言語はその中枢的役割を持つといえる。

(3) 部分と全体

3つ目の中心課題は、「一部分を把握するには全体が、全体を把握するには各部分が必要である」（Ellis, 1998, p.16）ということである。つまり、研究の中での人間の言動全体の意味を解釈していくためには、部分を集めなければならない。部分は、必ずしも始めから、言語によって表現されたものだけではない。例えば、人の存在や表情、その場の雰囲気なども部分になる。

以上のような特徴を持つハーメニュティックスに基づき、部分である複数のデータは、この研究にかかわった授業者、学習者、研究者の会話や行動から集めた。こうした質的データを解釈し、言語に表すことで、この研究の

意味を創造できると考えた。

3. 研究スタイルとしてのアクションリサーチ

Kemmis & McTaggart (2003) は、アクションリサーチの実践は、Planning (計画)、Acting (実践)、Observing (観察)、Reflecting (反省) の4つの段階をスパイラル状に繰り返す過程で行われるものであると言及する (p.381)。

アクションリサーチでは、まず計画の段階で、複数の研究者が話し合い、研究課題を明らかにする。研究課題は1つとは限らず、複数となることもある。それまでの実践から分かっていることは何か、そこから何をどう改善すべきかを考え、研究課題を設定し、それに基づいた行動計画を立てる。次に、それを実践し、実行過程を観察しながら、複数種類のデータを収集する。最後の反省の段階で、研究課題の達成具合と、データから分かったことや新しく出てきた課題を明らかにする。このように、4つの段階を1サイクルとし、これを繰り返す過程を取るのがアクションリサーチの主な特徴である。

本研究は、これまでの生活設計教育やキャリア教育を改善することを目標としているため、上記の特徴のように、生徒の関心や状況に対応して途中で計画を変更しながら授業研究を展開できるアクションリサーチを研究スタイルとすることが適当であると考えた。

4. 研究目的

以上より、本研究の目的は以下3点である。

① 自己と社会のつながりに気づく中で、自己確立をしつつ、社会変革力をも養うことが、真の生活設計力の育成につながる。このことに基づき、高校生を対象に、生活設計力を育成できるような学習指導計画を立て、実践し、有効か否かを検討する。

② ①の実践を通し、現在多くの学校で実践されているキャリア教育の課題を明らかにする。

③ また、この授業研究を、ハーメニュティックスの解釈に基づき、アクションリサーチという研究スタイルで行うことの有効性と課題を明らかにする。

5. 研究方法

データ収集のための研究方法としては、生徒に対するプレ・ポストテスト、授業の参与観察（ビデオ撮影、フィールド・ノート）、授業者の授業ノート、生徒による授業の感想や提出プリント、授業者と研究者のジャーナル、授業者と研究者での反省会のオーディオテープを収集し、分析対象とした。

ある時点を断片的に示す量的データだけでなく、起こっていることをできる限り進行形で捉えられるよう、上記のように質的データを中心に複数の研究方法を用いることにした。これは、アクションリサーチ研究者が、アクション、つまり起きている出来事を描写したり、解釈したりすることが期待されている (McNiff., Lomax., & Whitehead, 1996, p.19) ためである。また、研究者のジャーナルや反省会の記録も取ることにしたのは、Luce-Kapler (1997) が、アクションリサーチにおいて、研究者こそが研究の場を作り、研究に関わっているのだから、他のデータと同じように明示することを強調している (p.187) ことに倣ったためである。

6. 研究対象者及び学習指導計画

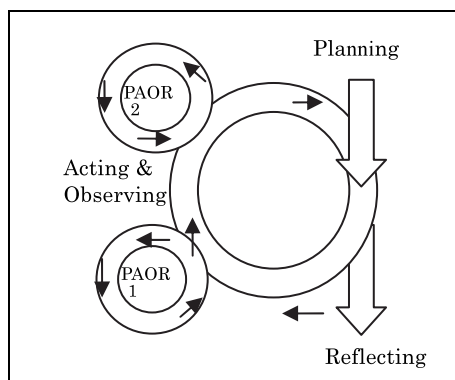
研究参加者は、石川県の公立高校1年生125名である。分校は授業者兼研究者と言う立場をとり、綿引と上野は、研究者として研究に携わった。現行学習指導要領実施により、従前の4単位から2単位の家庭科の科目選択

を余儀なくされ、授業時間数が半減したため、家庭科では必要な授業時間を確保できなかった。そのため、研究授業は、十分な授業時間数も確保でき、学習内容も柔軟に設定できる「総合的な学習の時間」にあたる「国際・文化」科『生活と社会』で実施した。

IV. Acting & Observing : 研究結果

1. 全体像

図1はアクションリサーチとしての授業研究全体像である。この研究を通し、生徒が自己確立と、社会変革力や生活設計力を養うという目的は変わらなかったが、授業を実践していくうちに、それをどう実現していくかは変わっていった。つまり、Acting & Observingの過程でできた小さな2つのPAORが、授業の方向性に修正があったことを示している。



* PAOR=Planning, Acting, Observing & Reflecting

図1 本研究の流れ図

2. 各段階での取り組み

各段階では、図2のように授業の方向性が変わっていった。矢印と線は授業の重点の方向性を示す。

(1) Planning 段階

この段階では、まず、研究計画のため、授業者と研究者が研究会を持ち、表1のような学習指導計画を立てた。また、生徒に現時点で考えている将来のキャリアと生活の設計を

確認するプレテストを行った。

表1 Planning 段階の学習指導計画 (計54時間)

オリエンテーション (2時間) ・本科目全体と1学期の学習目標について理解する。 生活と職業 (6時間) ・自分の職業や生活について大まかな将来の展望を描く。 将来の職業 (22時間) ・将来の自分の職業について考え、調査する。 現代社会が抱える課題 (20時間) ・ジェンダー・家族・教育・成熟社会など現代社会の課題について考える。 自己を見つめる (4時間) ・これからの社会や自己の生き方についての考えを深め、行動していく意識をもつ。

研究参加者の学校は、高校卒業後ほぼ全員が大学進学を希望している、いわゆる進学校である。高校卒業後就職をし、社会に出て行く生徒はほとんどいない。そのため、生徒たちは将来のキャリアや生活設計をまだ遠い先のことと捉えがちである。そこで、このような生徒たちが、まず、自分の職業や生活について考え、大まかな将来の展望を描いたあと、家族やジェンダー、現代社会が抱える課題に取り組むことで、社会と自分とのつながりに気づくのではないかと考えた。そうした過程の中で、社会に対して自分は何ができる人間なのか (自己確立)、社会の中で自分はどうかやって生きていきたいのか (生活設計)、どんな社会にしていきたいのか (社会変革) を考える力を獲得していけるだろうと考えこのような学習指導計画を立てた。この授業の方向性を示したのが、図2の(1)である。

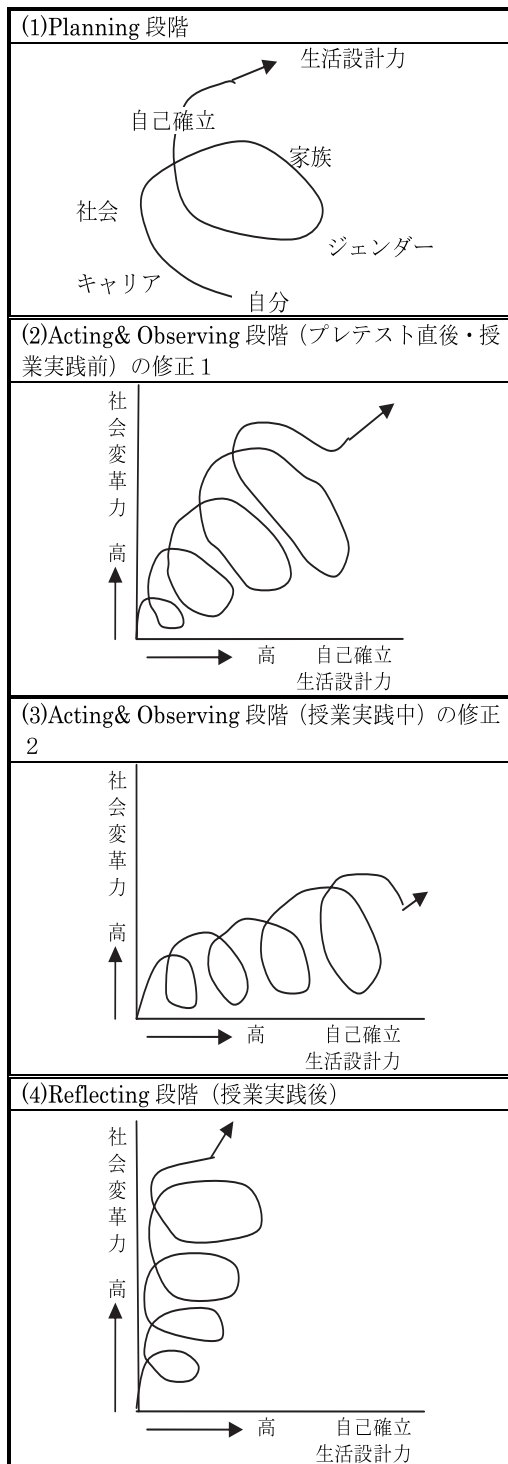


図2 授業の概念図とその変遷

Acting&Observing 段階では、授業を実践し、その記録を取った。同時に、授業者と研究者で定期的に5回の反省会を持った。授業対象者である生徒からのフィードバックや記録等を材料とし、授業効果を検討するとともに、それ以降の授業の方向性を修正していった。

(2) Acting& Observing 段階（プレテスト直後・授業実践前）の修正1

Acting& Observing 段階で1回目の方向修正を行ったのは、プレテスト直後であった。プレテストでは、家族、ジェンダーなどに対する生徒の関心が予想より低かった。また、生徒は、大まかであっても将来の職業を描きにくく、また、自分と社会とのつながりを考えにくいことが見えてきた。そこで、まずは、身近な社会問題から、自己と社会のつながりに気づくことができるだろうと考えた。つまり、図2(2)の螺旋上の線は、授業を通し、生徒が社会の問題に気づき、社会をよりよくしていこうとする社会変革力とその中で自分は何ができて、どんな生き方をしていきたいのかという自己確立と生活設計力を徐々に養うことを示している。プレテストで教育への関心の高さがうかがえたことから、身近な社会問題として、「教育を斬る！」と題し、現在のゆとり教育をテーマに、生徒と共に理想の教育とは何かを探求することにした。そこで、学習指導計画を表2のように修正した。

表2 修正後の学習指導計画（37時間+夏期休暇）

<p>【I 教育を斬る！】（14時間）</p> <p>1. 『ゆとり教育』の是非を問う（3時間）</p> <p>(1) 討論～ゆとり教育の是非</p> <p>(2) ゆとり教育の背景</p> <p>(3) ディスカッション～教育とは？</p> <p>2. 理想の教育を提案しよう！（11時間）</p> <p>(1) KJ法を用いたカテゴリーわけ</p>

- (2) テーマ設定と探究についての説明
- (3) 発表：ポスターセッション「理想の教育を提案しよう！」

【Ⅱ 素敵に大人にアタック！】（11時間）

1. 未来デザインに当たってのモデル探しの説明（1時間）
2. モデルとなる「素敵に大人にアタック！」実践（夏休み課題）
3. 「素敵に大人にアタック！」の報告（4時間）
4. 輝いている大人たちの紹介とその生き方についてのディスカッション（6時間）

【Ⅲ 時代と私】（12時間）

1. 社会・生き方・生活・仕事・価値観…「私の追求」（6時間）
2. 「私の追求」の報告（6時間）

この段階の授業のもつ意味を、前述の研究方法で示したような多種のデータから次のように解釈した。

『ゆとり教育』の是非を問う討論を始めた当初は、圧倒的に反対意見が強かったが、『ゆとり教育』が進行した社会的背景について、年代を追って認識することにより、意見に変化が生じた。但し、単に賛成に変化したのではなく、『ゆとり教育』を超えて教育そのものを考えたいというムードが現れ、授業はその方向に急遽拡大することとなった。「理想の教育を提案しよう！」という大テーマの下、グループ学習を経、教育の専門家を招いての発表に至った。提案内容には、学びたい事を学びたい時に学べる学校制度、社会と分断されている現在の学校教育や人間性を軽視した教育内容の見直しなどが盛り込まれていた。

プレ・ポストテストでは、「ゆとり教育に

ついての意見」（自由記述）の内容を比較分析した。「ゆとり教育」について多面的に捉えられている、自分の考えを記述している等の点で、生徒が、プレテストよりもポストテストでより深く考えるようになったかを調べた。

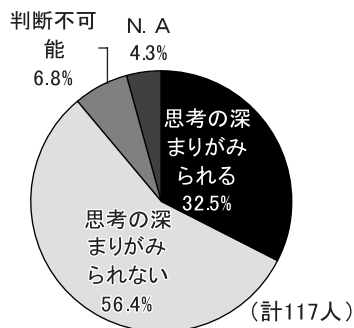


図3 プレ・ポストテストにおける「ゆとり教育」についての記述内容の比較

図3のように、プレテストよりポストテストの方が思考の深まりがみられる生徒は32.5%、思考の深まりがみられない生徒は56.4%であった。思考の深まりのみられない生徒が約半数であったが、半年後に行った記述式の回答としては低いものではないと考えられる。深く考えるようになった生徒の記述には、「地方と都会の差が開く（ので、ゆとり教育には反対（筆者注））」（プレ）→「もう騒がれなくなったなあ。今、私がこの紙を書いているのも、この時間を通して憧れの人たちにインタビューできたのも『ゆとり教育』のおかげ。時間の使い方さえうまくやれば、『ゆとり教育』も悪くないかな。」（ポスト）や、「よいこと。ゆとり≠内容削減、と思う。」（プレ）→「土曜を休みにするとか内容を削減すること自体は文句はないけど、ハイレベルな内容を私立とか（ウチは国立だけど）塾とかだけが教えるシステムは異常。公費で内容が保障された授業を受ける権利はあるはず。ただし、中学に関しては、感受性の強い時期にいわば『社会の縮図』である公立校に入る

ことはメリットがあると考えて。」（ポスト）
 などがあった。

このように、多くの生徒が自分自身のこととして熱心に取り組んでおり、授業担当者や研究者からみても手ごたえの感じられる授業であった。教育とは、次世代を育てることであり、未来の社会を創造するという大きな役割を担っている。教育について、客観的、相対的な視点を持ち、その理想像を提案する試みを通して、生徒たちは、自己理解を基盤にしつつ、未来を探求する姿勢を持てたのではないかと思われた。授業風景の解釈としては、本授業がキャリア教育の基盤作りとして、社会変革力を養う基礎となる有益なものであったと評価できた。

(3) Acting& Observing 段階（授業実践中）の修正 2

夏休み前に2回目の方向修正を行った。キャリアという長いスパンや将来の生活を考えるには、生徒がもっと社会の中の自分の位置を探る必要があると考えた。図2(3)に示す、螺旋の線が自己確立と生活設計力に近づいたのは、社会変革よりも、自分がどう生きるかのほうに授業の重点を置いたことを示している。具体的には、「素敵な大人へアタック！」と称し、社会で活躍する自分のモデルとなりうる大人へのインタビューを夏休みの課題とした。その目的は、モデルとなりうる大人との出会いを模索し、キャリアへの関心を高めることと、その大人を通じて間接的に社会を体感し、自分自身の目標を明確にすることにあった。生徒には、キャリアだけでなく、自己確立や将来の生活全体を考えさせるために、インタビュー項目には、職業の面のみに限らず、家庭生活を含む私生活の面や、個人としてのポリシーや価値観についても意図的に含めた。活動のサポートとして、研究対象校の同窓生や、授業担当者の知人8名のプロフィール

ルや連絡方法などを提示した。その他、夏休み中にフェアトレードを行っている方を講師として招聘し、自由参加のミニ講演会を企画した。この講演会への参加人数は8名と少なかったものの、参加した生徒の中にはその後の開校記念祭において、フェアトレードの店を開くなど、実際の行動にまで影響を与えられた者もいた。モデルとなり得る大人との出会いが力となることを確認できた。

夏休み後、その課題の発表を行ったが、身近な親等への職業インタビューにとどまった者が多く、そうした生徒は社会とのつながりが見つけられたとは言えなかった。そこで、急遽、様々な世界で活躍している大人10名の記事などを配布し読ませた。しかし、活字のみでは、生徒が自分と社会とのつながりを実感するまでには至らなかった。そのため「時代と私」の最終段階では、自己確立に焦点を絞るため、各自の興味に基づき、自己の生き方、仕事、価値観などについて考え、行動するという、一人ひとりの追究の時間をもった。授業以前から将来について考え、さらにその目標が本人の成績に見合っている生徒にとっては自己確立の意義があった。しかし、自分は何がしたいのか分からない、調べたい職業がなかなか決まらないといった者が大半だった。つまり、この授業研究は、現実社会の枠組みに適應することを目指すキャリア教育に

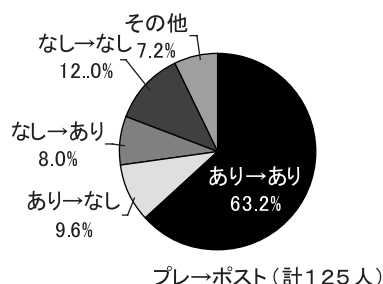


図4 プレ・ポストテストにおける「働くことへの不安」についての記述内容の比較

対する疑問から始まったにもかかわらず、そこに陥ってしまったという矛盾を生じた。

これは、プレポストテストからもうかがえる。「働くことへの不安」について、プレとポストでほとんど変化はみられず、ともに不安のある生徒が63.2%と過半数を占めた(図4)。

不安の理由は、「職業を決められない」「能力や体力の不安」「人間関係」などの個人的なことが7割弱、「不安定な社会」「就職難」など社会的なことが3割弱であった。

しかし、「授業全体をとおして考えたこと・感じたこと」の記述では、図5のように、72.3%が授業を肯定的に受け止めていた。具体的には、「自分というものを知る機会になった」「(自分の生活と)社会とは結構つながりがあるのだということがわかった」「授業じゃなかったらできないようなことができて、かなりよかったです」「以前は興味がなかったフェアトレードのニュースなどをテレビで見つけると、何となく今では興味ももっているということを感じたりします」のような感想が見られた。

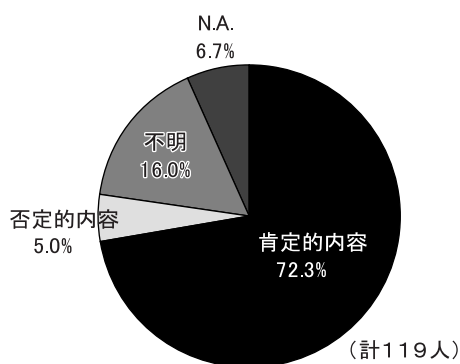


図5 「授業を通して考えたこと・感じたこと」の自由記述

授業を肯定的に受け止めている者のうち、同時に働くことへの不安、迷い、揺らぎなどをみせたのは16.8%(20人)であった。「将来の期待と同時に不安も増えた。」「自分の姿が多少見えたような気がするが、今、さらに

複雑な迷路の中にいる気分です。」「この授業では色々なことを考えた。…『自分探しの旅』は一生終わることのないものだと思う。…自分のことを本当にわかっている人がいるのだろうか?この問題はまた考えていきたいと思った。」「自分について考えることが多くていやになる、疲れる。いろいろな自分がいて考え方もころころ変わる。努力しないとだめだなと思った。」「『自分の就きたい職』というのはいったいどういうものなのだろうか。職業はなんのために就くのだろうか?生きるため?自分の生活に潤いを与えるため?何故今自分はこうしてここで生きているのだろうか?死んだら心はどこへ行くのだろうか。」などの記述である。授業を通して生徒の中に迷いや揺らぎが起こるのは、これまでの自分の考えや社会通念を問い直し、自分や社会をつくり変えていくはじめの段階と考えられ、授業の効果として評価できるだろう。

このように、授業は肯定的に受け止められてはいるものの、働くことへの不安は変わらず、揺さぶり考えるきっかけを与えたと考えられる、将来への迷いや揺らぎを示した者は約2割弱に過ぎなかった。このような結果にとどまった原因には、1学期の授業で一旦高まった社会変革への生徒のモチベーションを、夏期休暇においては、受験教科である他教科の課題や模擬試験等に阻まれ、自己確立や生活設計へとうまくつなげられなかったことがあげられるだろう。つまり、受験教科ではない『総合的な学習』のような教科の位置の低さ、という学歴社会を根底とした価値観が現状の教育や社会にあることも一つの要因であろう。

V. Reflecting：研究の評価と課題

1. 授業実践の総括とキャリア教育の課題

授業実践後に、授業研究全体を見通した授業者と研究者の反省会を持った。これが図2(4)Reflectingの段階である。研究者としてこの授業全体を振り返ると、当初、高校生が自己と社会のつながりに気づく中で自己確立をしながら、社会変革力を養うことが生活設計力につながる、つまり自己確立→社会変革力→生活設計力の順番で生徒は力をつけていくと捉えていた。しかしこの授業研究を終えて、そうではなく、現代の教育においては個々人の希望について取り扱うよりも、あえて社会をテーマに、社会変革力を養うような学習を重ねることが重要であることに気づいた。同様な力を、荒井（2004）は、市民性（シチズンシップ）を担う主体である個人が備える基本的能力の1つとして、「自分たちの社会を主体的に作り上げようとする意欲と能力」（P.71）とまとめている。この研究を通し、生徒たちは既存社会や体制の意図に適応した生き方ではなく、自分自身が主権者であることを自覚し、主体的に自己の生活と社会を変革していく力、つまり社会変革力をまず充分に養うこと、荒井（2004）の言葉を借りれば、「シチズンシップのエンパワーメント」（P.71）が必要であることが分かった。そのため、図2(4)に示した螺旋の線が社会変革力を養うほうに傾いている。授業の重点をそちらに置くことで、生徒は社会の中の自分と自分の将来を見つめることになり、結局は、自己確立にも生活設計力の育成にもつながると考える。

現代社会の枠組みの中で、生徒たちに、将来やりたいことを見つけさせ、それを実現させることだけがキャリア教育ではない。つまり、そうした既存社会適応型の教育こそが、現在のキャリア教育の課題であると捉えた。

生徒は、やりたいことがわからない、あっても成績が伴わない、今の社会ではなかなかそれになれないといった悩みを抱えていた。その背景には、社会や教育の根本的課題、つまり、能力主義や個人主義があり、その枠組みの中での自己実現は、本当の意味での自己実現にはなりえなかったということが見えてきた。すなわち、現在の日本及び世界全体の構造にかかわる課題や社会そのものへの不安をはらんだまま、それらに向き合うことなく、個人のキャリアを追求することなどできるのか、ということである。希望の持てない社会の中で個人の幸せは得られるのか、その社会を作っている大人をモデルにすることなどできるのか、ということである。そのようなことには触れずに行われるキャリア教育では、当然、生徒のモチベーションは高まらないだろう。

これを受けて、同じ生徒が2年生になった次年度（2004年度）2学期の『家庭科』で、現代社会を見つめ社会変革力を喚起するような授業を実施した。経済のグローバリゼーションや戦争を背景とした事象について、ディスカッションを通し、深く考え、それらを通してこれからの自分自身の生き方を考えていこうとする授業であった。この授業後の生徒に対して行ったポストテストでは、学習に関して、興味や関心を持って「意欲的に取り組めた」が26%、「まあまあ意欲的に取り組めた」も合わせると89%であった。社会情勢について自分自身の問題意識や価値観が「とても深まった」が42%と高い数字を示した。「少し深まった」を合わせると89%であった。この授業が今後の生き方や行動に影響を与えたと思うかに対しては、「とても思った」が30%、「少し思った」を合わせると81%であった。また、自由記述文には、この『家庭科』での授業内容やディスカッションに大きな意義を

見出したこと、それによって自分自身が大きく影響を受けたこと、真剣に今の社会を考えたという欲求などについての記述が多く見られた。今の若者は社会に関心がないと言われるが、避けているのは、寧ろ教師であり、現在の教育なのではないだろうか。この授業の後半で、ある生徒から、「1年の時に『ゆとり教育』や『理想の教育』について考えたことが、現代社会や自分自身の問題とつながってきた。」との意見があった。「理想の教育を追求しよう！」のプレゼンテーションにおいて、多くのグループから、自己の生き方や生活、現実の社会とつながらない現行の教育に対する不信感、それに対する改善案が出されていた。その提案が現実の授業を通して自己と社会を結びつけることの意義を実感するに至ったのではないだろうか。また、1年生の時の『ゆとり教育』についてのプレ・ポストテストの比較からは、授業の定着はそれほど高いものではなかったが、2年生の授業により、『教育』を考える本当の意義を確認でき、さらに深まっていったとも言えよう。これらのことは、「キャリア教育」に対し、我々が課題とし、新たに提案したこと、つまり社会変革なしに自己確立も生活設計もありえないということへの裏づけとなったと考えられる。

2. 研究自体の評価と課題

最後に、この研究全体がハーメニュティックスを研究方法論とし、アクションリサーチを研究スタイルとして用いたことの評価と課題を示す。

まず、ハーメニュティックスの3つの特徴を本研究で実践できたかである。本研究では、生徒に対するプレ・ポストテスト、授業の参与観察、授業ノート記録、生徒による授業の感想や提出プリントの収集、授業者と研究者のジャーナル記録、授業者と研究者での反省

会の記録といった様々な方法で収集したデータをもとに、授業実践の意味を解釈した。このことは、データをもとに研究を解釈し、その意味を創造することができたと評価できるだろう。その際に、やはり「書く言葉が持つ中枢的役割」は大きかった。実践を文章にまとめることで研究の意味を改めて確認することになった。ここにまとめられた研究の意味は、ある一つのデータのみに頼って作られたものではない。全体の意味を捉えるために、部分のデータ収集を行った。つまり、「部分と全体」からこの研究は成り立たと評価できる。

次に、アクションリサーチを研究スタイルとして用いたことの効果を検証する。

Brennan & Noffke (1997) は、「アクションリサーチの過程は、自己反省の過程であり、新しいデータや古いデータを共同研究者が集まって吟味することで、常に新しい問題に共に立ち向かっていけるのだ」(p.38)と指摘する。この研究結果では、研究授業が必ずしも成功したとはいえない部分もあるが、次に進むための多くの課題を生み出した。それらは、この研究をアクションリサーチとして行わなければ見えなかったものであり、それは改善へのステップである。だからこそ、その過程を正直に報告することに、アクションリサーチとしての意味があると考えられる。

プレ・ポストテストから、量的データのみならず、生徒の考え方を記述する質的データも得られるようにした。また、プレ・ポストテストはその時点でしか実践を捉えることができないため、その間をつなぐものとして、授業の参与観察（ビデオ撮影、フィールド・ノートによる記録）、授業者の授業ノート、生徒の感想や課題提出物、ジャーナル、反省会のオーディオテープ記録などの質的データは欠かせなかった。また、研究の各段階の状

況をより正確に捉えるために、授業者の手ごたえ、研究者による授業観察を記録し、それらを省み、意味を解釈するために、授業者と研究者の反省会を定期的に行った。このReflectingの場も、この研究の意味を解釈する上で欠かせないものであった。

このように、ハーメニュティクスとアクションリサーチの特徴を適用したことにより、この研究授業の意味を解釈することができたといえる。

一方、課題点として、1) 授業計画に修正は加えたものの授業目標が完全には達成できなかったことや、2) 授業者、研究者全員がジャーナルを書き通すことができなかったことや、3) データは収集したもののそれらすべてを文字化することはできなかったことが挙げられる。1) については、今回は、次年度の授業でそれを補う機会を得ることができた。2) と3) については、課題ではあるものの、現実的な授業研究の形として、果たしてそれらのことが可能であるか、という疑問も残る。授業研究とはいえ、授業担当者はそれ以外の授業や校務をこなすという日常の中、ジャーナルを書き綴ることはかなりの負担であり、生徒把握や授業準備がおろそかになるという本末転倒の恐れすらある。また、収集したすべてのデータの文字化もかなりの労力を必要とする。研究の不十分さを反省するとともに、理想的な研究と現実的な研究との矛盾をもとに、実践可能な簡易ハーメニュティクスの開発を今後の課題としたい。

附記 本研究は、金城学院大学特別研究助成費を受けて行われたものである。

注

1) 以下に、雑誌『キャリアガイダンス』（リクルート）から取り上げた20報の巻、号、年月、ペー

ジ数を年号順に示す。

- ①32巻2号2000年4月号pp. 56-63
 - ②32巻3号2000年5月号pp.102-109
 - ③32巻3号2000年5月号pp.94-101
 - ④32巻4号2000年6月号pp.62-67
 - ⑤32巻5号2000年9月号pp.120-131
 - ⑥32巻5号2000年9月号pp.112-119
 - ⑦32巻6号2000年11月号pp.94-103
 - ⑧33巻1号2001年2月号pp.104-111
 - ⑨33巻1号2001年2月号pp.96-103
 - ⑩33巻2号2001年4月号pp.88-93
 - ⑪33巻2号2001年4月号pp.82-87
 - ⑫33巻3号2001年5月号pp.138-145
 - ⑬33巻3号2001年5月号pp.132-137
 - ⑭33巻4号2001年6月号pp.100-105
 - ⑮33巻4号2001年6月号pp.94-99
 - ⑯33巻5号2001年9月号pp.118-125
 - ⑰33巻5号2001年9月号pp.110-117
 - ⑱33巻6号2001年11月号pp.42-49
 - ⑲34巻3号2002年5月号pp.60-65
 - ⑳34巻5号2002年9月号pp.66-71
- 2) 1) の①④⑤⑨⑰⑱
 3) 1) の③⑥⑧⑪⑯⑳
 4) 1) の②⑦⑩⑫⑬⑭⑮⑳
 5) 8つの教科書は以下の通りである。

- ①牧野カツコほか17名『家庭総合』東京書籍
 - ②櫻井純子ほか31名『家庭総合』教育図書
 - ③宮本みち子ほか42名『家庭総合 自分らしい生き方とパートナーシップ』実教出版
 - ④春日寛ほか48名『家庭総合21』実教出版
 - ⑤金田利子、鶴田敦子ほか29名『家庭総合 明日の生活を築く』開隆堂
 - ⑥中間美砂子ほか47名『家庭総合 生活の創造をめざして』大修館
 - ⑦一番ヶ瀬康子ほか49名『家庭総合—ともに生きる—』一橋出版
 - ⑧香川芳子ほか26名『高等学校 家庭総合 生活に豊かさをとめて』第一学習社
- 6) 5) のうち⑥⑦⑧

引用文献

荒井紀子. (2004). 市民性のエンパワーメントと家庭科における生活主体の形成. 大学家庭科教育研究会編『市民が育つ家庭科』(PP.62-74). ドメス出版.

- Brennan, M. & Noffke, S.E. (1997). Use of data in action research. In T.R. Carson & D. Sumara. (Eds.), *Action research as a living practice* (pp. 23-43). New York: Peter Lang Publishers.
- Ellis, J. (1998). Interpretive inquiry as a formal research process. In J. Ellis (Ed.), *Teaching from understanding* (pp.15-32). New York: Garland.
- Feldman, A. (1999). The role of conversation in collaborative action research. *Educational Action Research*, 7(1), pp. 125-144.
- Gadamer, H. G. (1988). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.
- Kemmis, S & McTaggart, R. (2003). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed.) (pp. 336-396). California: Sage Publications, Inc.
- Luce-Kapler, R. (1997). Re-verberating the Action-Research Text. In T. R. Carson & D. Sumara (Ed.), *Action research as a living practice* (pp. 187-198). New York: Peter Lang.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. New York: Routledge.

執筆者：

- 上野顕子（金城学院大学生活環境学部助教授）
分校淑子（金沢大学教育学部附属高等学校教諭）
綿引伴子（金沢大学教育学部助教授）