

「総合的な学習の時間」に関する社会学的分析

－ A 中学校の教師 - 子どもの言語的相互作用を事例に－

鳥越 ゆい子

I. 問題の所在

「総合的な学習の時間」については、その学習内容の新しさに対して、社会全体でいっても専門的な研究者の間でも、肯定的な評価と否定的な評価に大きく分かれている感がある（ベネッセコーポレーション／文部科学省委嘱調査 2005、荻谷 2001, 2002, 2003、市川 2002、吉川 2006 他）。一方で「総合的な学習の時間」は、学習内容のみならず、教育者 - 被教育者の社会関係の変化が注目される教育形態の授業でもある。学校における被教育者（子ども）の処遇については、批判的な意見が少なくない。例えば、柳（2003）は、学校組織による教育は「合理的に大量の児童・生徒に対し、大量の知識を供給するチェーンシステム」（p.115）であり、集団内部の競争を媒介として生徒を規律化し、受動的な学習者とするメカニズムを指摘した。このメカニズムが機能するために教育者 - 被教育者の社会関係が一役かっていることは想像に難くない。また、次のような子どもたちの状況もこの社会関係がもたらしめているものと考えられよう。授業中の子どもの自己表現について検討した青柳（2002）は、他の子どもと自己とどちらが発言するのにふさわしいかという順位づけ、どのような考えが教師やクラスメイトに受け入れられやすいのかという配慮、そして誰が考えても同じ結論になる課題設定という「同調」によって、子どもの自己表現が阻害されていることを指摘する。また、挙手についての規定要因を考察している藤生（1996）は、子どもの挙手は自己効力（可能予期）と結果予期、結果価値に規定されていること、特に、正答率の低い発問については自己効力が、高い発問については結果予期と結果価値がより規定要因となることを明らかにした。

また、現行の教師 - 子どもの社会関係のもとにおこなわれる教育で目指されているのはより多くの権威ある知識を効率よく所有させることであるが、パウロ・

フレイレ（1970=1979）はこの知識を貨幣のように捉える教育について「銀行型教育」と呼び、その教育概念の危険性を指摘している。すなわち銀行型教育は、人間を順応的で管理しやすい存在にしてしまうと言う。

これに対し、「総合的な学習の時間」はむしろ、子どもたち（被教育者）の主体性が強調される教育である。教師 - 子ども関係の変化の一端は、すでに先行研究において報告されている。「総合的な学習の時間」が実践されている授業中の様子に着目した研究では、新たな授業状況や教師の振舞い方を生み出していること、そしてそれにとどまらず、教師やクラス、学校全体にも影響を及ぼしていることが示されている。例えば田代（2006）は社会科と総合的な学習を事例に授業中の発言の様相を明らかにしている。これは現場の教師による授業記録を使って分析したものである。ここでは「総合的な学習の時間」は社会科の授業に比べて次のような特徴があることが示されている。発言回数比を見た場合に子どもの発言の割合が多いこと、多くの子どもが多様な観点から自分の意見を述べること、その一方で列挙羅列的な短い発言が多いことを明らかにした。この研究結果は、「子どもに考えさせる」という同じ目的のもとおこなわれた、いわばモデル授業を用いて、教科授業と「総合的な学習の時間」のちがいを顕現化させたという点で貴重である。

また、教科授業と「総合学習」における教師のストラテジーを描き出した清水（1998）の研究がある。ここでは、教師が〈同質な者〉、〈任せる者〉〈躡ける者〉、〈調整者〉、〈伝達者〉という振舞い方によって、教師が理想とする教育を実現する様子が描かれた。そして、「教科学習」では、意味付与をおこなわずに〈伝達者〉として振舞うのに対して、教師の理想に近い「総合学習」では、〈同質な者〉、〈任せる者〉、〈躡ける者〉、〈調整者〉の4つの振舞いが観察されたという。

本稿は、「総合的な学習の時間」における教師と子

どもの言語的相互作用の分析を中心に、「総合的な学習の時間」が構築する社会関係について、総合的かつ客観的なかたちで把握することを目的とする。なお現在「総合的な学習の時間」の実践が生み出す新たな社会関係がもたらしたのではないかと推測されるような状況も報告されている。例えば、教師の子ども理解や子どもの学習意欲、また子ども相互や学級の良い雰囲気や学級が促進されるという副次的効果が生じていることを現場の教員たちは感じている（越智他 2005）。今回、その因果関係まで明らかにすることはできないが、これらを理解するための基礎資料となればと考えている。もっとも、中学校の「総合的な学習の時間」については課題も指摘されている（紅林 2006, 2007）。今回の事例もそのような試行錯誤を含んだ実践であり、必ずしも「総合的な学習の時間」の典型とは言えないという意味での限界はあるが、一中学校の現実を記述することで、「総合的な学習の時間」という教育形態に関する理解に貢献したい。

II. 分析方法と使用するデータ

ある中学校の授業（教科授業、および「総合的な学習の時間」）を観察し、観察ノートからできるかぎり正確に授業のやりとりを記述した授業記録とインタビューデータをもとに、授業構造とそれを支える教師・子どもの「総合的な学習の時間」における社会関係の認識について整理をおこなう。類似の分析の代表的なものとしては、Mehan (1979) と Bellack (1966) があげられる。Mehan によれば、教室での教師と生徒の行為解釈の過程で秩序が構成されるプロセスが分析され、授業における相互作用の構造 (I-R-E) が捉えられた。Bellack でも、「教師の誘因－生徒の応答－教師の評価」という教授パターンを教師が重視していること、教室内での発言のほとんどを教師が占めていることが報告されている。これらの言語的相互作用による授業構造の分析は、いわゆる近代の学校教育における授業が採用してきた授業のかたちを明確に示すことに成功した。

本稿でも、「総合的な学習の時間」と教科授業、各1時間の授業の発言をカテゴリ化して、発言内容と展開パターンのちがいを見るという手法（ベラックシステム）を採用する。発言をカテゴリ化して数値化する

というのはやや古い方法ではあるが、以下の理由から本稿の課題には有効であると考えている。ベラックシステムを採用した理由は2つある。まず1つめは、本稿で扱う授業が「総合的な学習の時間」という従来の授業とは異なる新たなスタイルをもった授業であるために主観的記述に陥る危険性が高いと判断し、ベラックシステムのような主観をできるだけ排除した客観的な分析が有効と考えたからである。もう1つは、先ほども指摘したように「総合的な学習の時間」は子どもを主体とすることを旨とした授業であり、教師と子どもの社会関係という原理的なものを改めて問い直す側面を持つ。そこで、教師と子ども両者の発言を同じカテゴリ、すなわち同じ次元で分析ができるというベラックシステムの利点を評価した。

このベラックシステムにおける授業中の発言（話し手：教師/子ども/クラス）を分析するための基本的カテゴリは、「教授学的手法」、「教授サイクル」(Bellack, A.A. においては、意味のカテゴリによるコード化も行なわれている)の2つである。この分析カテゴリに稲垣 (1981) が修正を加えたものがあり、ここではそれにさらなる修正を3点加えて使用する。よって分析に使用するカテゴリは以下のとおりである。「教授学的手法」には機能に応じて7つのカテゴリ、STR (構造づけ Structuring)、INF (情報 Informing)、DIR (指示 Directing)、ELC (問いかけ Eliciting)、RES-v (応答 Responding-verbal)、RES-p (作業・思考 Responding-physical)、REA (反応 Reacting) に分類される。このうち ELC (問いかけ Eliciting) には問い、手がかり、指名、うながし、よびおこし、そして REA (反応 Reacting) にはコメント、うなずき、評価、笑い、解答、まとめというサブカテゴリー（機巧）を設定した。「教授サイクル」は、手法のつながり方から授業のやりとりのパターンを見出し分析するもので16の型に分類される。さらに、その教授サイクルの機能によって、列挙、向け直し、追求、導き、くり返し（問いかけ／情報／指示）、理解確認という9つに分類する。

なお今回修正したのは次の点である。①これまでの分析システムは、教師対子どもの1対1のやりとりを想定したものになっている。しかし、実際に授業を観察していると、クラス集団全体が反応や応答する場面が見られた。そうした「発言」も授業を構成する重要

なものと考え、「話し手 speaker」として、教師と子どもに加えて「クラス」というカテゴリを設定した。② REA（反応的手法）の下位単位について。授業の観察のなかでそれまでの「コメント」「うなずき」「評価」に当てはまらないもので、授業の展開にも影響を及ぼし、あるルールに沿っていると判断したものを、新たなカテゴリとして加えることにした。「笑い」「解答」（正しい答えが出なかったために質問者である話し手が解答を明かす）、「まとめ」（先行する手法への反応という他に、話し合いの要約）の3つである。③「導きサイクル」という従属サイクルを設定した。これは、稲垣カテゴリでは、「前のサイクルでの応答をさらにつっこんできいたり、応答が間違っている時に手がかりを与えたりして、同じ生徒に再度きき直すという「追求サイクル」に含まれるものである。しかし、「総合的な学習の時間」と教科授業を比較するという今回の分析においては、つっこんで質問するのと、誤答が正答になるように再度質問するのとを分けて考える必要があると考え、つっこんで質問するものを「追求サイクル」、質問しなおすものを「導きサイクル」というように分類する。

使用するデータは、関西圏の公立のA中学校において、2年生の4学級の子どもたち（生徒数：1クラス35-36人）と、同学年担当の教師^①を対象におこなったフィールドワークデータである。同校は、校区の2/3が集合住宅の団地から成る住宅地に囲まれる学校である。「家庭背景からすればいつ荒れてもおかしくない」と教師に語られながらも、筆者が調査した学年の子どもたちの間では教師への表立った反抗、また不登校や長期的ないじめといった問題行動が観察されることはなかった。A中は堅実な教育をおこなっている中学校である。「総合的な学習の時間」にも力を注いでおり、その成果は新聞にとりあげられたこともある。

A中の「総合的な学習の時間」は、学校としては学年ごとのテーマだけ決め、具体的なシラバスは用意せず、毎年度その学年の教師集団が学習内容を決めるというスタイルを採用している。調査を行なった2学年では、大まかに言って3タイプの「総合的な学習の時間」が行なわれていた。

1つめは、翌年度に控える修学旅行地の沖縄をテーマに、社会科教師によって週1回ペースで10時間（H先生担当）、クラス単位に行なわれたものである。2

つめに、環境をテーマに理科教師が週1回ペースで10時間（E先生担当）、クラス単位で行なったものがある。そして3つめに、学年単位で「総合的な学習」担当の教師を中心にして毎回の内容が決められ、各担任教師が各教室で行なう「学年総合」と呼ばれるものがある（DEFG先生担当、I先生企画）。観察した年は国際理解を中心テーマとして50時間（1学期週2回、2,3学期は週1回ペース）行なわれた。この「学年総合」の学習成果は10月の文化祭で集約して、演劇作品などのかたちで発表されることになっている。なお文化祭以降は、「学年総合」の時間も修学旅行に関連させたかたちで沖縄をテーマに学習が行なわれていた。

調査方法は、授業中の教室観察の記録と教師・生徒へのインタビューである。2005年6月から2006年3月まで、休業期間・テスト期間等を除いて、少ないときでも、週に2回ペース通り、調査を実施した。

Ⅲ. 教師 - 子どもの言語的相互作用に見る「総合的な学習の時間」の授業構造——教科授業と比較して

1. 対象とする授業の概略と担当教師の「総合的な学習の時間」についての意識

ここではH先生というひとりの教師の「総合的な学習の時間」と教科授業の授業実践における発言から子どもたちの社会的実践の様相を、ベラックシステムを用いて明らかにしたい。この「総合的な学習の時間」のねらいについて、H先生は次のように説明してくれた。「沖縄の総合のねらいは、位置的にはその来年行く修学旅行の事前学習なんですけど、それだけにとられず、ちゃんと生きるっていうことを個々が再確認して、その仲間とか家族とかですね、そういう絆意識っていうものを持ってほしい。今、生きてるのはそういう絆があって生きてるんやみたいなことを持ってほしいなあと。」

H先生の「総合的な学習の時間」の概略は以下のとおりである。

①沖縄の地理と沖縄の文化：方言、生活としてシーサーや食べ物、他に首里城や踊り、染め物、生息動物が紹介されていた。

②沖縄の文化：パソコンで沖縄（前学年の修学旅行時撮影）の写真を、沖縄に関連した音楽（「さとうきび畑」

など)をバックに見る

③④⑤沖繩の歴史：沖繩の支配の歴史、沖繩戦について(ひめゆり部隊の人たちのことなど具体的に話され、2時間にわたる。また、歴史についての学習を終えたところで、15分程度の時間をとって、B5サイズの白紙の紙を配り、「1. 沖繩戦を勉強して、今何を思ったか/2. 一番印象に残った話/3. 平和を目指すには何が必要か/4. そのためには自分に何ができるか」を書かせた。

⑥⑦⑧『さとうきび畑の唄』鑑賞

⑨⑩戦後のこととして、基地問題、また沖繩を離れてベトナム戦争のことなどが話された後、25分として「沖繩」を振り返って」と題した感想文(1. 沖繩について/2. これからどうやって生きていくか)を書かせる。「何を感じ、どう思ったでしょうか。自分の気持ち、想いを書いてください。」と冒頭にH先生のことばが書かれた紙が配られる。書くときには「きれいに書こうとかちゃんと書こうと思わなくていいです。思ったまま書きすすめてください」とアナウンスされる。そして書かれた感想は、いくつかが教師によってピックアップされ、同時に教師の想いも書かれたかたちでA4のプリント1枚にまとめられ、子どもたちにフィードバックがおこなわれた。

H先生は、「総合的な学習の時間で覚えることというのは重要」と知識の蓄積を一定程度重視しているが、教科授業とはちがう時間であることを意識している。「総合は、力というよりも、感性だと思うんです。やさしさとか、気持ちとか。」というように説明する。また、口調も、教科授業では丁寧語を使うが、「総合的な学習の時間」ではくだけた言葉遣いで語りかけるような調子を意識していたと言う。その理由をたずねると、教科授業では「教師と生徒という関係を大事にしたいので、命令ではないですけども、静かにしろよみたいな言い方をする」、でも総合的な学習の時間では「やっぱりギスギスしたというか緊張した中で、ものを引き出すのもいいかもしれないですけど、それなりにホッとした雰囲気を引き出していききたいかなあと。そこで『静かにせえ』っていうのはあんまり言いたくない。」と説明する。

また、反省点として次のように述べてくれた。「授業じゃないか思いながら、やっぱり授業みたいにプ

リントを配って説明してみたいになっちゃって、子どもが自主的になんかやるっていう時間を設けることがなかなかできなかった。まあ沖繩行ったらやるんでしょけど、例えば沖繩の文化に触れるみたいなことを取り入れてもよかったかなと。時間の余裕があるんやったら個人でカンカラ三線を作らしてもよかったかなあとと思います。紅型がどういうものか僕よく分かりませんが、もしできるんだったら紅型のあの布みたいなものをデザインするなり、なんかやるなりする時間があっても。どうやってそれをするかと分からないですけど、でもそういう作業、なんていうか、からだを動かすじゃないですけどそういう時間をもうちょっととりたかったかなあと。結局頭ばかりの授業になっちゃったなあという気はします。」

これらの発言から、H先生の「総合的な学習の時間」に対する意識を次の4点に整理することができる。「感性」がキーワード、「教師」と「生徒」の関係でおこなうべきでない、子どもが自主的に動く時間、頭だけでなくからだを動かすことも重要、ということである。今回は「実践できなかった」というものも含まれるが、教科授業とは異なる社会関係をイメージしていることが分かる。

2、カテゴリ化から見る「総合的な学習の時間」の授業構造——教科授業と比較して

分析対象とする授業時間は、子どもたちがふりかえって感想を記述する際によく登場した時間、またH先生自身が一番うまくいったものとして回答した授業時間である。

検討の前に分析対象としてとりあげるH先生の「総合的な学習の時間」と教科授業(社会)の1時間の授業内容の概略をそれぞれ示しておきたい。まず、「総合的な学習の時間」についてである。授業内容は「沖繩の歴史」の沖繩戦の部分である。沖繩についての穴埋め形式のプリントが配られ、パソコンで写真を見せながら教師が沖繩での戦争について話をしている。プリントの空欄は、教師の説明を聞きながら子どもが埋めていくというかたちですすむ。教師が子どもに予想を問うこともあるが、特に正答を期待する風でもなく、一定程度子どもが考えたのが確認されると、教師が解答を言うことが多い。また、特定の子どもを指名してではなく子どもたち全員に対して問いかけていた。教

師が修学旅行の引率で体験したことなども織り交ぜて話され、子どもたちがより身近に感じられるように工夫されている。なお、A中での「総合的な学習の時間」についての評価方法も述べておくと、知識理解と関心態度という観点別のabc評価が通知表に記載されるのみで、試験はなく、この評価が入試に反映されることも無い。

こうした授業内容に、子どもが質問したり反応したりと活発なコミュニケーションが見られ、目立った私語や居眠りは観察されなかった。何度か子どもが注意されることがあったが、静かにしろといった直接的なかたちではなく、「ええか」ということばで語りかけられていた。

[総合的な学習の時間の授業概略]

1. 授業のはじまりと導入
2. 授業開始
3. プリントを見ながら教師が説明1
4. パソコンの写真を見ながら説明1
5. パソコンの写真を見ながら説明2
6. 次回のこと
7. プリントを見ながら教師が説明2
8. 現在と関連づけた話
9. 授業終了

次に、教科授業の分析対象とした授業内容についてである。歴史の授業で、「ヨーロッパによるアジア侵略」と「開国と不平等」について、教科書に沿って教師が講義するというスタイルですすめられていた。その日の日付などから教師に指名された子どもによって教科書が音読された後に、プリントに沿って教師が説明する。プリントは、穴埋め形式で、事前に子どもが各自で埋める時間が設けられ、説明時にはすでに埋められていることが前提となっており、答え合わせをしつつ授業がすすむ。そして、その単元の終わりでは教科書にラインを引くよう指示され、次の単元にすすむというパターンである。試験に出る部分を提示すると同時に、歴史上の出来事が起こったきっかけや背景などを教師の言葉で説明することによって、子どもの深い理解と関心を引き起こそうとところがけられていた。

「総合的な学習の時間」の「はいじゃあやろかー」

と授業開始が告げられた後の発言について見ていきたい(表1・表2)。まず教師主導のサイクルパターンは115回、対する生徒主導のサイクルパターンは89回と、「総合的な学習の時間」でも教師主導で授業がすすめられていることが分かる。ただし、MehanやBellackが明らかにしたような教科授業の〈問かけ/ELC〉ではじまる主導サイクルのパターンとは異なり、「総合的な学習の時間」では教師の〈情報/INF〉ではじまるパターンが多い(54回)。教師は話題提供のかたちで授業を展開させているようである。

さらに詳細に、どのような手法で構成されているのかを見てみよう。「総合的な学習の時間」では、教師の〈情報/INF〉が54回、〈反応/REA〉67回(そのうち“コメント”63回)、そして、子どもの〈問かけ/ELC〉の65回と〈反応/REA〉137回(そのうち“コメント”137回)が、主に観察された手法である。また、「総合的な学習の時間」の特徴として、特定の子どもではなくクラス全体が反応・応答、特にコメントを口々に述べる場面がしばしば観察されたことがあげられる。

表2は各教授サイクルの頻度を示したものである。「総合的な学習の時間」では〈情報/INF〉ではじまるパターンが多いことを指摘したが、教師の〈情報/INF〉の後には、子どもたちの〈反応/REA〉が続くことが多く(教授サイクル4: INF → (REA) n)、教師が提供する話題に子どもが自由にコメント・感想を述べるといった反応をしていることが分かる。また、子どもたちは教師の〈情報/INF〉に対して、単に〈反応/REA〉するばかりでなく、積極的に〈問かけ/ELC〉も行なっている。しかもこの子どもの〈問かけ/ELC〉には、教師が〈応答/RES-v〉するだけでなく、そこにまた複数の子どもたちが〈反応/REA〉するというパターンが頻出している(教授サイクル10: ELC → (RESv) n、11: ELC → RESv → REA、13: ELC → RESv → REA → (REA) n)。さらに、子どもによる〈問かけ/ELC〉が多いことが分かるが、この中には意味的連続性をもった〈質問→応答〉の連鎖「追求サイクル」が多く含まれている。ひとりの子どもの疑問を発端に、他の子どもたちも何かを感じ発言しているのである。この「追求サイクル」が、教師だけでなく子ども主導でもよく出現していることは、教師の子どもたちに考えさせようとする志向

表1 H先生の「総合的な学習の時間」における手法別発言回数・行数とその割合（機巧を含む）

			教師		子ども		クラス	
			回数	行数	回数	行数	回数	行数
教師	主導的手法	STR（構造づけ）	19	73				—
		INF（情報）	54	376	23	27	1	—
		DIR（指示）	18	36	1	1		—
		ELC（問いかけ）	24	34	65	72		—
	機巧	問い	22	31				—
		てがかり	1	2				—
		指名						—
		うながし						—
		よびおこし	1	1				—
		計	115	519	89	100	1	—
照応的手法	機巧	RES-v（応答）	42	57	42	43	1	—
		RES-p（作業・思考）			12			—
		REA（反応）	67	88	137	142	2	—
	機巧	コメント	63	81	137	142	1	—
		うなずき						—
		評価	1	1			1	—
		笑い						—
機巧	解答	3	6				—	
	まとめ						—	
	REA-p						—	
	NOC（コード化不能）						—	
	計	224	664	280	285	3	—	

表2 H先生の「総合的な学習の時間」における各教授サイクルの頻度

単位：回

	教師		子ども	
	主導サイクル		主導サイクル	
	教科	総合	教科	総合
1. 構造づけ	11	11	0	0
2. 構造づけ→(反応)n	0	8	0	0
3. 情報	20	24	14	9
4. 情報→(反応)n	12	30	5	14
5. 指示	6	3	0	1
6. 指示→作業・思考	11	13	1	0
7. 指示→作業・思考→(反応)n	5	1	1	0
8. 指示→(反応)n	1	1	2	0
9. 問いかけ	2	0	5	14
10. 問いかけ→(応答)n	1	11	10	24
11. 問いかけ→(応答)→(反応)	5	4	1	11
12. 問いかけ→(応答)→(応答)n→(反応)n	1	4	0	2
13. 問いかけ→(応答)→(反応)→(反応)n	2	1	2	9
14. 問いかけ→(応答)n→(反応)n→{(応答)n→(反応)n}	2	2	0	0
15. 問いかけ→(反応)n	2	2	5	5
16. 問いかけ→(反応)n→{(応答)n→(反応)n}n	5	0	0	0
小計	86	115	46	89

が実践されているのに加えて、子どもたちが自らひとつの話題について追求している様子があらわれている。

一方、教科授業についてである。「よしやっぺいこうか」と授業開始が告げられた後の発言についてである。教師主導のサイクルパターンは86回、対する生徒主導のサイクルパターンは46回と、圧倒的に教師主導で授業はすすめられている。なかでも、教師の〈指示/DIR〉〈問いかけ/ELC〉ではじまるパターンが多い。さらに細かく、この〈問いかけ/ELC〉の中身を見ると、「問い」：11、「指名」：8が多用されている。また、手法の構成に着目すると最も多いのは、教師の〈反応/REA〉が55回（よく用いられているのは“コメント”：27、「評価」：7、「解答」：13、「うなずき」：8）、子どもの〈応答/RES-v〉が46回、そして子どもの〈反応/REA〉が86回（よく用いられているのは“コメント”：84）である。

表2を見ると、「教師の問いかけ→子どもの応答（→教師の反応＝評価等）」のパターン、また指名された場面以外の子どもの発言には教師が応えないという「子どもの情報→×」のパターンが教科授業においては多い。そして子ども主導のサイクルパターンはいずれも「私語」にのみ観察されたものである。こうしたパターンは、すでに Mehan, H. や Bellack, A.A. が示した授業構造と一致している。

これらの結果から、「総合的な学習の時間」と教科授業では、子どもの授業関与方法が明確に異なっていることが分かる。教科授業では、教師の指名→子どもの応答（→教師のコメント）によって授業がすすめられていた。したがって、教師の指名による発言以外の子どもの発言は無視されたり、「静かにせえよ」といった指示によって制されていた。そのため、教科授業において、子どもの授業への関与は、教師の指示に従うことのみ限定されてしまっていると言える。

他方、「総合的な学習の時間」についてである。まず、事実として忘れてはならないのは、この授業においても教師主導で進められているということである。ただ、そういう状況の中で、注目すべきは、「追求サイクル」が繰り返し成立しているということである。そうした相互に追及する発言を交わすことでテーマに対して深まりも出てこよう。それも教師だけでなく子どもからどんどん追求していくという状況が生じていた。特に

今回取り上げた授業の最後数分間では、子ども主導の〈問いかけ/ELC〉サイクルの連出で展開され、そのまま授業は締めくくられている。

また、「総合的な学習の時間」中の教師の注意は、子どもたちがあまりに大きな反応を示して収拾がつかないという状況になったとき以外にはほとんど観察されない。子どもの質問に回答せずに次の話題を提示するという教師の主導的側面が表れる場面は何度か見られたものの、子どもの発言に対する制裁は見られない。つまり、教師の提供する話題から大きく逸脱しない限りはまったく自由な関与ができる授業だったと言える。

以上、ここではH先生の実践をとりあげ「総合的な学習の時間」の特徴を記述したが、この特徴はH先生のみには観察されるものではない。表3は、A中の2年でおこなわれていた複数の「総合的な学習の時間」のある一時間を先のベラックシステムからカテゴリ化したものを表している。

結論から言うと、やはり主導的な発言を多く発しているのは教師の方である。ただし、その中身は教科授業によく見られる教師の問いかけ→子どもの応答→教師の評価とはだいぶ異なっている。「総合的な学習の時間」は、講義と作業のスタイルの組み合わせによって成立しているが、講義スタイルの場合の発言内容にも、子どもの発言を評価する（REA-評価）ようなものは見られない。また、子どもに対して何か問いかけ答えを求める（ELC-問い）というより、情報（INF）を与えるというスタイルをとっている。そのため子どもたちは、教師の質問に回答（RES-v）ではなく、反応（REA-コメント）という自由な発言が許されていた。作業スタイルのほうを見ると、教師による指示（DIR）が授業の最初と最後に徹底されるものの、作業時間がはじまると子どもたちはかなり自由である。いずれのスタイルを見ても、教師の決める枠の中という限られたものではあるが、子どもたちの自由が確保されている。

表3 A中の「総合的な学習の時間」における手法別発言回数・行数とその割合（機巧を含む）

			授業A				授業B				授業C			
			学年総合（講義スタイル）				学年総合（作業スタイル）				環境テーマの総合（作業スタイル）			
			D先生担当				G先生担当				E先生担当			
			教師		子ども		教師		子ども		教師		子ども	
			回数	行数	回数	行数	回数	行数	回数	行数	回数	行数	回数	行数
教師	主導的手法	STR（構造づけ）	3	6			1	14			2	2	4	4
		INF（情報）	7	136	1	1	1	2	1	1	3	28		
		DIR（指示）	6	8			7	37			8	16		
		ELC（問いかけ）	5	11	1	1			1	1				
		計	21	161	2	2	9	53	2	2	13	46		
	機巧	問い	5	11										
		てがかり												
		指名												
		うながし												
		よびおこし												
照応的手法	機巧	RES-v（応答）	1	1	5	5								
		RES-p（作業・思考）			3				7			7		
		REA（反応）	10	21	10	10	1	2			2	2		
	機巧	コメント	10	21	10	10	1	2			2	2		
		うなずき												
		評価												
		笑い												
解答														
まとめ														
REA-p														
	NOC（コード化不能）													
	計	32	183	20	17	11	56	9	2	15	48	11	4	

数人の子どもたちによる REAcom × 1 回
 注) クラスでの反応も 1 行としてカウント。
 ? も同上
 p はカウントしない

IV. 「総合的な学習の時間」に関する教師・子どもの認識——特に社会関係に着目して

1. 授業中に使用される教師・子どものレトリックから
 すでに見てきたように、「総合的な学習の時間」において、子どもたちは口々に「反応（REA）」や積極的に「問いかけ（ELC）」、また「追求サイクル」を出現させていた。こうした教科授業とは異なる授業構造をもつ「総合的な学習の時間」に対する子どもの認識を、その発言内容から探してみたい。ここでは、子どもが教師に語るもの、子どもが集団を意識してか大きな声で語るもの（ひとりごと）について、教科授業

と「総合的な学習の時間」それぞれで特徴的な言葉をまとめる（表4）ことによって、これを検討したい。

教科授業における子どもの発言を見ると、自分が皆より遅れそうになった時には「待って」と発せられ、また「それ書くん？」という発言を何度となく聞くことができた。こうした発言からは、他の子と同じ行動をとらなければならないという認識を子どもたちが自ずと身につけていることが分かる。

また教科授業では、子どもたちは優劣を敏感に感じているようだ。「天才」「あたまいい」「すごい」という子どものひとりごとは、教師から正解が告げられた後のものである。また「できた」という発言は時とし

表4 「教科授業」と「総合的な学習の時間」にみられる特徴的な子どものことば

			教科	総合
子ども	→	教師	待って／それ書くん？／できた	なんで？
	→	独り言	天才、頭いい人／わかった、わからへん／テスト／すごい／間違えた	ラッキー、授業じゃないやん、それ

表5 「教科授業」と「総合的な学習の時間」にみられる特徴的な教師のことば

			教科	総合
教師	→	子ども 集団	わかりますか／説明します、まだ説明終わってない／書いていきましょう、いきましょう、一緒にやってみましょう／前向いて、顔上げて／覚えてる？、覚えて／次にすすむ／復習／〇〇してください（細かい指示）／できた？／やってみよう、やってみよう	聞いた話を言います／知ってる？／そう／思ったこと言ってくれたらいいんで、難しく考えんでいい、すなおに、思ったまま／考えて、自分で考えて／もっといっぱい／思う、こう思います／出た意見を書きに来て、こういう意見ありました（紹介）／みんなの考え
	→	子ども 個人	あってる、正解、合格／見てあげる、見せてみる／読んでくれる／関係のない話しない／ちがう／そう／できる	ええんちゃう／おもしろい／それもありかな

て周りの子より早く課題を達成した時に発せられる。

他方「総合的な学習の時間」について、子どもたちは従来の教科授業とちがうと感じているようだ。「ラッキー、授業じゃないやん、それ」という言葉はこのことを端的に表している。そしてこの発言から推測して、子どもたちがとりわけ感じている違いは、子どもたちに対する圧力の弱さである。他にもこんな事例があった。「これってテストあるん？」と授業中聞いた子がいた。「ない」と教師が答えると、「じゃあいいや」と言ってその時間中、配られたプリントを脇に置いたままペンで遊んでいた。

この圧力の弱さに起因するのか、子どもが教師の問いに正解したとしても「やったー」「イエーイ」などの喜びの声はあがっても「天才」とまではならない。子どもたちは自由にあるいは当てずっぽうな発言を矢継ぎ早に飛び交わせるが、そこに教師から優劣がつけられることがないのも関係しているのかもしれない。すべての子どもが同じように参加可能であり、何を言っても白い目で見られることはない。ある日の「総合的な学習の時間」の発表場面で「わかりません」と答えた子どもに対する、「それもありかな」という教

師の応答は実に象徴的である。一方で注目すべきことは、子どもの「なんで？」という言葉が教科授業に比べて多用されていることである。子どもたちが素直に疑問を表明しやすい時間となっていると言える。

このように子どもたちは、「総合的な学習の時間」について、自由にふるまえる時間と認識していると考えることができる。また逆に、教科授業に対しては子どもたちは間違えることなくできなければならない、授業についていかなければならないという認識を抱いているようだ。

こうした子どもたちの認識の背後には、教師の在り方の違いがある。教科授業と「総合的な学習の時間」の授業では、教師もそれぞれに特徴的な言葉を語っている。それをまとめたものが表5である。この表では、教科授業と「総合的な学習の時間」それぞれに見られる言葉を、教師が子ども集団に語るもの、教師が子ども個人に語るものに分けてとりあげている。

これを見ると、教科授業では子ども集団に対して「同じように取り組む」ことを要求していることが分かる。そのことは教師の集団に対する指示的な言葉の多さに象徴的である。教科授業の「説明します」という言葉

は、このことを特に表している。一見すると、「今からしゃべる」という表明だけのようにもとれるが、そこには暗に「みんな聞きなさい」というメッセージが隠されている。そして重要な点は、教室の中で一切の判断権が教師にあることである。上記のように子どもの取り組み方についての権限も、また「正解」という判断を最終的に下せる立場にあるのも教師である。

一方で、「総合的な学習の時間」では、むしろ「ちがっていい」ことが強調されている。「もっといっぱい」、「こういう意見ありました」という発言から分かるように、正解はなく、誰かが答えたら終わりというものではない。みんなの意見、いろんな意見ということが重要視される。そもそも、子どもの発言を引き出す教師の問いかけ自体が異なる。教科授業では「できる?」といった問いかけや、あるいは答えられるだろうという期待や答えるべきであるという雰囲気をともなったものである。「総合的な学習の時間」では「知ってる?」といったように知らないことも十分にありえるという余地が残される。「正解」が至上価値ではない。「難しく考えんでいい」「思ったまま」という言葉や、評価の代わりに述べられる「おもしろい」といった感想的表現がこのことをよく象徴している。

次に子どもたちの感想文から、子どもたちが「総合的な学習の時間」の授業内でどのような役割に位置付けられているのかを確認してみたい。子どもたちの感想を見ると、「知った・分かった」という知識に関するもの、あるいは「～を考えた」、「自分は～しようと思う」自分に引き付けて理解・決意をするという内容が多数を占めている。

例えば、先のH先生の授業で最終の授業時に書かれた子どもたちの感想²⁾を紹介してみたい。最も多いのは、戦争はこわいことが分かった、繰り返されないようにしたい、修学旅行でちゃんと学ぼうにする、みんなに伝えていく、というものが多し。ただしなかには、授業内容から少し離れて感想を書いたものもある。「今までは自分のことが最初(一番大切)とか思っていたけど。それはこの授業を通してちがうということがわかったから少しずつでもなおしていこうと思った」、「今までオレは何事もまじめなコトをしてなかったし、アメリカとかのことくらいはまじめに勉強する」、「私には夢がない。ていうか、小学生ぐらいのころ、勝手に夢とか、かなうはずないとか思って夢をも

つのをやめた。でもいろんなはなしとかきいて、やっぱりあきらめたらあかんと思った」。また「学校の歴史とかで戦争のこと学んでも、何とも思っていなかった。けど今回沖繩戦を学んで、戦争の怖さがわかった気がする。」など、小学校時代に特別活動で学んだ広島原爆の話よりすごく身近に感じたという感想もあった。

また、国際理解教育というテーマで韓国をとりあげた「学年総合」の取り組みを終えて子どもたちが書いた感想は、「(差別の現状を知り)かわいそうやと思った」「優しくしてあげないと」とか「いじめんと普通にしよう」「何のこだわりもなくいっしょにおれる」というものであった。

こうした子どもたちの感想文の内容に対して、教師たちは「まだまだ課題は大きい(I先生)」という認識を抱いているが、子どもたち(被教育者)の立ち位置という面からこれらの感想を見ると、事態を想像して寄り添った感想を述べることで、そのうえで自分の決意を表明することが子どもたちの役割として認識されているとまとめられそうである。

2、教師のインタビューから

先ほどのH先生の「総合的な学習の時間」に対する意識に見るように、教師たちは「総合的な学習の時間」において、教え-教えられる関係からの転換をはかろうとしている。今回インタビューしたどの先生からも「総合的な学習の時間」は教科授業とは「つける力」がちがうということが語られる。インタビューから浮かび上がってきた「総合的な学習の時間」のキーワードとしては、「子どもが動く」「感じさせる」ということがあげられる。例えば、子どもが動くということに関連したもので、「こちらがあえて流れは作ろうとはしない。こっちが思った通りに進まなかったとしても、それは子どもらの動きだから。それもオッケー」(D先生)、あるいは「(教師が)ゴールを初めから提示しちゃうのは『総合』じゃないよね」(G先生)。また、感じさせるということでは、「知識より感覚に訴えるものが多い」(E先生)、「総合は力というよりも感性だと思うんです。優しさとか気持ちとか。」(H先生)、「なんかを感じさせたいなあと思って授業をしている」(G先生)というように語られた。この感じさせるというニュアンスは、もちろん知識ではないが、

といっても純粹の感性ではない。心に問いかけたいというニュアンスがある。このように、教師たちは「総合的な学習の時間」が子どもの心に問いかけ、子どもに動きがあるような時間とすべきだと認識している。

しかしこれを実現するには、いくつかの難しさがあるようである。紅林（2007）が指摘するように、多くの中学校の「『総合的な学習の時間』は、従来の学校の文化や構造の上に置かれ、それらと整合するように運用されている」（p.62）。A中もその例外ではない。紅林他（2006）が指摘する中学校の「総合的な学習の時間」に多いパターンとして、活動単位が学年であり、学校や学年会の方針で学習活動が採用されるということ、教科というよりも特別活動や道徳と関連づけた実施が挙げられるが、そのいずれもがA中の取り組みに当てはまる。この状況について、紅林は次のように指摘する。「教科の枠組みを崩さず、それを侵害しない異なる教育として『総合的な学習の時間』を実施している」（紅林 2007：前掲）。中学校の「総合的な学習の時間」がこうした取り組み方を選択する背景には、高校受験の存在が背景にある。数年後に迫る受験への責任感とも絡んで「総合的な学習の時間」を手放して肯定できないのである。インタビューでは教師たちから次のような声が聞かれた。

（教師の仕事は）勉強できる力（をつけること）でしょ。結局教師の質っていうのは学力（受験学力に近いもの）をいかにつけることで決まるんじゃないかと。考える力・生きる力って言うけど、じゃあ受験でそれを計ってるのかと言えば計ってない。（E先生）

どっちな残せどっちな消えるぞ学校の中でとなれば、やっぱり教科時間残さなしょうがない。一日学校の中にいて何してもいいよ、部屋に座ってる子一日座っててもいいしみたいな、子どもの個性みたいなやつとかやる気みたいなんを見られるようなシステムであれば（重要なのは）総合やろうね。（D先生）

これらの意見に象徴されるように、高校受験のプレッシャーから従来どおりの教科授業を優先せざるをえない状況が中学校にはある。また他方で、「総合的な学習の時間」を文化祭とリンクさせるというA中の工夫とも言える取り組みは、実は必ずしも子どもの主体的学びに有効に作用するものではないという認識をA中の教師たち語ってくれた。

（文化祭と関連づけることによって）ちょっとエスカレートしていくと中身抜きになってしまって。（中略）なんは保護者に受けてすごいものができたとしてもそれはただ単に幼稚園のお遊戯会が派手に大きくなっただけで、子どもの活動の中身で言ったら『総合』っていう名前がやっぱし厳しい。（D先生）

文化祭とリンクさせるところは非常にしんどいかな。そのためにやってみたいなどが出てくるし。それでは『総合的な学習』と言われてるものとはちょっと違ってくるかなーと思ったりするけど、でもそれ以上はどうしたらいいというのは出て来ない。（F先生）

また、文化祭と関連づけるという取り組みスタイルによって、教師主導にならざるを得ない部分もあると言う。

（教師が）引っ張っちゃった方が早いかなあと思ったり。で、ある程度水準まで持っていこうと思ったら引っ張らざるを得ないみたいな。文化祭がどうしてもあるっていうのが、あの質の文化祭をクリアしなあかんというのは、どうしても引っ張らざるを得ないことになってしまうから。（I先生）

ただ、以上のような問題点を感じながらも、現状では他のやり方は選択できないという。「総合的な学習の時間」の問題点を、「総合係」担当のI先生に答えてもらったところ、「豊かに学習を組み立てるような保障がない」と答えてくれた。豊かに学習を組み立てていくような人的余裕もなければ、外部資源に頼るにも報償費の出所はなく、無償ボランティアのところへは複数の学校等が群がる結果となり、アボをとりにくい、さらに、学校外へ学習に行くにも子どもたちの安全が確保できるだけの人手がないため、それも難しいという状況だという。こうした厳しい状況の中で「総合的な学習の時間」がねらいとするような学習をするための工夫が、A中での取り組み、すなわち特別活動等と関連づけた取り組みに落ち着かせてしまっているという側面がある。

（文化祭と）切り離したらやっぱり、もっと『総合』らしい、何をもって『総合』らしいって言うかは難しいけど、もうちょっと子どもの身の丈らしい、子どもが考えた子どもが調べてきた子どもが発表してるとかいうような、見てつまらんもんになっていくやろうし、ある意味そういう学びからこぼれてしまう子ども大量に発生するやろうなと思う。（I先生）

また、教師自身の課題も指摘された。ひとつは、「総合的な学習の時間」における子どもの主体的な学びの重要性を認識しながらも、子どもがすすむ道筋をつけたくなるという点についてである。「総合的な学習の時間」で教師は、「支援者」としての役割を期待される。しかし現実には、主体的な学習を「させる」ことが必要となる。そうした矛盾によって、結局は教師主導になってしまうという葛藤をA中学校の教師たちは抱えている。先に紹介したように、H先生も子どもが自主的に学習する時間を確保することができなかつたと話してくれた。また次のF先生のことばからは、何らかの「力」をつけさせてやりたいという、教育者としての姿勢がうかがえる。「(本来、総合的な学習の時間では子どもたち自身が)動いたりしていく風にもっていくのがベストだと思うけど、自分自身がその途中で我慢できなくなる(自分がしゃべりたくなってしまう)」(F先生)。教育機能を役割として期待される学校という場で、教師たちは子どもの主体的な学びをいかに導くか、葛藤せざるをえない状況にあると言える。

ふたつめに、実際に子どもたちの主体的な学びを生み出すには、教師集団の連携も必要であるが、これについての難しさも指摘されている。学年単位の「総合的な学習の時間」というスタイルを採用した結果生じた問題とも言えるが、「実践する教師集団のマネジメント力とカリキュラムの企画力がすごく問われるので、相当力を発揮してもしんどい」(I先生)。また、「(文化祭後の学年)総合の時間で沖縄をやって、僕は教科の歴史で沖縄が出てきて、(H先生が担当した)総合でも沖縄をやってと。それぞれが別個だったかなあと。もうちょっとリンクしたりして練れてれば、もうちょっと深いものもあったかなあ。でもそれは、学年の先生方との打ち合わせが必要だったと思うんで、それを考えると物理的に難しいなあというのはありますけども」(H先生)。

V. 「総合的な学習の時間」における教師-子どもの社会関係と、そこから見える学校教育の課題

「総合的な学習の時間」における教師-子どもの社会関係をめぐり、授業構造とそれを支える教師と子

どもの認識をA中の取り組みを事例に見てきた。以下、今回の分析をまとめておく。まず授業構造については、次のようないわゆる「総合的な学習の時間」らしい点を見ることができた。①話題提供のかたちで授業が展開する、②指名を待たずに子どもたちは自由に発言できる、③授業中に子どもの発言を教師が評価することはなく、あらゆる声が授業に生かされるよう配慮される、④授業内容には教師の個人的感想や体験が含まれる、⑤子どもの質問はしばしば採用される、⑥答えを出すことではなく考えることが奨励される。

こうした特徴の一方で、教師主導であることや、教師がその時間で話すことはあらかじめ決まっておき、それが全部話せるように調整されながら授業が進むという、いわば授業をデザインする教師の姿が浮かび上がってきた。この教師がデザインする授業の中で、子どもたちは授業内容に関連すること以外はしてはならず、子どもが用いる手法は限定されている。また、教師-子ども間の会話がほとんどである。(作業スタイルにおける作業中の会話は除く。)

こうした「総合的な学習の時間」の授業構造の中で、教師は先に何事かを経験した先輩としての立場にある。教師たちは後輩に対し、何かを「感じさせる」「気づかせる」実践をおこなっている。そして一方の子どもたちは社会の中の自分を認識し、何らかの感想と決意を述べる立場に立たされている。このように見ると、教師-子どもの社会関係が変化しているようにも見える。しかし、子どもの感想を見ると、やや紋切り型であり、「正しい大人」になろうとする子どもたちの姿が見え隠れする。もちろん、そもそも否定的な考えを述べにくいテーマを扱っているという問題もある。ただ、それを考慮したとしても、安易に「正しい」ところへ向かってしまっている感はぬぐえない。教師たちも子どもの感想に課題を感じていることはすでに紹介したとおりである。子どもたちは、「正しいこと」を述べることを自らの役割として認識し行動しているように見える。その意味で、「総合的な学習の時間」が、近代の学校教育のもたらした生徒役割からの脱却を果たすことに寄与するとは必ずしも言い難い。一方で教師たちも社会関係の転換をイメージしながらも、やみくもに達成へと向かうことができない状況を話してくれた。すなわち、高校受験の存在、文化祭とリンクさせざるをえない状況、子どもの主体的学

習を「教育」という矛盾、多忙などによる教師集団の連携の難しさがある。

以上、「総合的な学習の時間」という時間を導入してなお、近代学校制度がつくりだしてきた教育に縛られる教師の姿、生徒役割に縛られる子どもの姿が見えてきた。

この背景には、これまでの学校教育で扱ってきた学習テーマの問題があるのだろう。今回事例とした「総合的な学習の時間」では、知識の蓄積に重きがおかれている印象である。その背景には、中学生があるテーマに関して課題を設定するほどに成熟していないことがある。本来、「総合的な学習の時間」では、まず子どもが「自ら課題を見つけ」ることが出発点となっている。しかし、実際には「総合的な学習の時間」で扱われるテーマは、いまの子どもたちにとって身近な内容ばかりではない。今回の事例では、沖縄（戦争）、環境、国際理解（韓国）がテーマとなっていたわけであるが、率直に言って、いずれも子どもたちの日常生活の中で普段あまり考えない内容だったようである。そんな子どもたちが、自ら課題を見つけることは不可能に近い。課題を設定できないひとつの要因として知識不足があげられる。すなわち、学校教育が「総合的な学習の時間」で扱うような社会的テーマを扱ってこなかった結果だと言えるのではないか。「学習指導要領（文部科学省 2008, p.5）においては、「基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は、教科で行うことを前提」と記されている。それにもかかわらず、現状では「総合的な学習の時間」で子どもたちが自ら課題を見つけることができるだけの学習を教科授業で教えられていないということである。すべての子どもたちが課題を設定できるような、つまり素地を養うような教育をおこなうことが、現在の学校教育における課題のひとつとして指摘できるのではないだろうか。

この点も加えて考えると、A中の「総合的な学習の時間」の実践は課題提起のための基礎的な取り組みとして、子どもたちにとってたいへん優れた実践だったと言えるだろう。A中の「総合的な学習の時間」の着地点は、子どもたちが自ら課題を見つけるというスタートラインに立てるようになることだった。I先生の言葉を借りれば「これからまたいろんな出会いをしていくやろうし、その中でまたあの劇（文化祭を中心

とした「総合的な学習の時間」に戻ったらいい」。

「総合的な学習の時間」については、Bernstein (1977) の「見えない教育方法 invisible pedagogy」という概念にあてはまるものだと議論されることがある。見えない教育方法とは、「ヒエラルヒー」、「順序規則」、「基準」が暗示的であるものと説明される。そしてそれは、弱い「類別 classification」と弱い「枠づけ framing」を特徴とする。類別とは「内容間の境界維持の程度をさす」概念であるが、確かにこの点についてはA中の「総合的な学習の時間」にあてはまっている。他方、枠づけとは「知識が伝達・受容される文脈の形式」をさす概念である。この部分については、今回の分析ではあまりあてはまっていなかった。その意味で、A中の「総合的な学習の時間」は弱い分類と強い枠づけによる教育として捉えることができるのではないだろうか。そして、少なくともA中の事例を見る限り、弱い分類と強い枠づけによる教育は、社会的なテーマを扱う教育方法としてすぐれたかたちであると筆者は考えている。子どもたちの感想の中には、「知っていたけど」「考えたこともなかった」という表現が散見された。改めて言うまでもなく、現代において、社会的テーマに関する一定の知見をもつことは重要なことであり、それを「総合的な学習の時間」の中で扱うかどうかはともかく、公教育のカリキュラムに組み込むことの重要性を提起しておきたい。

<注>

- (1) D先生（専門教科（以下同）：国語科、教職経験年数（以下同）：25年）、E先生（理科、1年）、F先生（保健体育科、29年）、G先生（美術科、20年）、H先生（社会科、講師1年）、I先生（英語科、19年）
- (2) H先生の「総合的な学習の時間」の最後（10回目）の授業時に授業の一環で、子どもに書かせた感想からの抜粋。

<引用・参考文献>

- ・青柳由利 2002「子どもの自己表現を引き出す授業」近藤邦夫・志水宏吉編『学校臨床学への招待』嵯峨野書院
- ・浅沼茂, 1999, 「カリキュラム研究とその理論的前

- 提」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』勁草書房, pp.29-63
- ・ Bellack, A.A.etc., 1966 (=1972) 木原健太郎・加藤幸次訳『授業コミュニケーションの分析』黎明書房
 - ・ ベネッセコーポレーション／文部科学省委嘱調査 2005「義務教育に関する意識調査」
 - ・ Bernstein, B. 1974 (= 1981) 萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書
 - ・ Bernstein, B. 1978 (= 1985) 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明治図書
 - ・ Csikszentmihalyi, M. 1975 (=2000) 今村浩明訳『楽しみの社会学』新思泉社
 - ・ Csikszentmihalyi, M. 1990 (=1996) 今村浩明訳『フロー体験喜びの現象学』世界思想社
 - ・ Freire, P. 1970 (= 1979) 小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房
 - ・ 藤生英行 1996「教室における挙手の規定要因に関する研究」風間書房
 - ・ 秦政春 2002「現代教師の日常性 (I)」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』28巻, 118-149頁
 - ・ 秦政春・鳥越ゆい子 2003「現代教師の日常性 (III)」第55回教育社会学大会発表資料
 - ・ 本田由紀 2002「『学力低下』をめぐって私たちは何をなすべきか」『「学力低下」批判——私は言いたい6人の主張』AS 選書
 - ・ 本田由紀 2002「90年代におけるカリキュラムと学力」『教育社会学研究』第70集, pp.105-123
 - ・ 本田由紀 2004「学ぶことの意味——『学習レリバンス』構造のジェンダー差異」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店
 - ・ 市川伸一 2002『学力低下論争』ちくま新書
 - ・ 今村浩明 1984「遊びから学びへ・学びから遊びへ」『児童心理』38 (12), 1693-1699頁
 - ・ 今村浩明 1993「学習は遊びたりうるか」『児童心理』47 (2), 229-234頁
 - ・ 稲垣恭子 1981「クラスルーム・リサーチの視点と方法—A.A. ベラックの研究を中心として—」『教育社会学研究』第36集, pp.145-155
 - ・ 稲垣恭子 1989「教師—生徒の相互行為と教室秩序の構成」『教育社会学研究』第45集, pp.123-135
 - ・ 板倉聖宣 1997『仮説実験授業のABC——楽しい授業への招待』仮説社
 - ・ 板倉聖宣 1988『たのしい授業の思想』仮説社
 - ・ 荻谷剛彦 2001『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂高文社
 - ・ 荻谷剛彦 2002『教育改革の幻想』ちくま書房.
 - ・ 荻谷剛彦 2003『なぜ教育論争は不毛なのか』中央公論新社.
 - ・ 片上宗二・木原俊行編 2001『新しい学びをひらく総合学習』ミネルヴァ書房
 - ・ 加藤幸次編著 1997『総合学習の実践』黎明書房
 - ・ 加藤幸次・成田幸夫編著 1998『中学校の総合学習の考え方・進め方』黎明書房
 - ・ 加藤幸次・高浦勝義編 2001『学力低下論批判』黎明書房
 - ・ 吉川徹 2006『学歴と格差・不平等——成熟する日本型学歴社会』東京大学出版会
 - ・ 紅林伸幸他 2006「公立小中学校教員による『総合的な学習の時間』の実施状況」『信州大学教育学部紀要』117, pp.171-182.
 - ・ 紅林伸幸 2007「『総合的な学習の時間』と授業の課題」酒井朗編『学校臨床社会学』放送大学教育振興会, pp.52-67.
 - ・ Mehan, H. 1979 *Learning lessons : social organization in the classroom*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
 - ・ 文部科学省 2008「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」教育出版株式会社
 - ・ 越智康詞他 2005「『総合的な学習の時間』によって学校は変わったか」『信州大学教育学部紀要』114, pp.157-168.
 - ・ 総合的な学習の時間調査研究会 代表者酒井朗 2005「『総合的な学習の時間』の年間計画作成等に関する実践研究実施報告書」
 - ・ 柴野昌山研究代表 1982「『学習風土』と「かくれたカリキュラム」に関する教育社会学的研究」京都大学社会学研究室
 - ・ 柴野昌山研究代表 1985『教師と生徒の構成的現実—高校における「かくれたカリキュラム」の調査研究から』京都大学社会学研究室
 - ・ 柴野昌山 1990『教育現実の社会的構成』高文堂出版
 - ・ 柴野昌山編 2001『文化伝達の社会学』世界思想社
 - ・ 清水陸美 1998「教室における教師の『振る舞い方』

の諸相」『教育社会学研究』第63集。

- ・杉浦美朗 1985 『デューイにおける総合学習の研究』
風間書房
- ・高田一宏 1994 「バーンスティンの教育ディスコース論の展開」『教育社会学研究』第55集, pp.73-82
- ・高階玲治 1999 『総合的な学習の時間－自ら学ぶ力をどう育てるか－』ぎょうせい
- ・高浦勝義編著 1997 『総合学習の理論』黎明書房
- ・高浦勝義 1998 『総合学習の理論・実践・評価』黎明書房
- ・高旗正人・松岡和俊 2002 「生徒の授業感情に関する実証的研究」『岡山大学教育学部研究集録』120号, 131-140頁
- ・田中耕治 1999 「『総合学習』の今日的課題とは何か」
田中耕治編著 『『総合学習』の可能性を問う－奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』
ミネルヴァ書房
- ・田中統治 1999 「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編 『新版カリキュラム研究入門』勁草書房, pp.65-86
- ・田代裕一 2006 「授業における発言の様相－解釈－
中学校3年生の社会科と総合的な学習を事例に」『西南学院大学人間科学論集』第1巻第2号, pp.45-67
- ・上淵寿 2004 『動機づけ研究の最前線』北大路書房
- ・山口裕貴 2005 「身体運動による神秘感覚の享受の教育的意義」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』12号2, 75-85頁

