

総合的な学習の時間における単元計画の作成に関する一考察

A Consideration of the Teaching Unit Plan for the Period for Integrated Studies

加藤 智 (Satoshi Kato)

1 はじめに

単元とは、課題の解決や探究的な学習活動が発展的に繰り返される一連の学習活動のまとまりを指す。単元の作成は、教師が意図やねらいをもって、このまとまりを適切に生み出そうとする作業と言える。この作業は、教師の自律的で創造的な営みである。しかしながら、総合的な学習の時間の単元をどのように構想するのか、ということについては、これまであまり深く議論されてこなかったように思われる。

総合的な学習の時間では、各学校が目標や内容を定めることになっている。学校によっては、例えば、5年生では校区の田んぼを借りて米作りに挑戦する、6年生では福祉で近所の高齢者福祉施設を訪問する、といったように、学年ごとに扱うテーマや教材があらかじめ決められていることも珍しくない。このようなテーマや教材は、これまでその学校において既に十分な実践経験が蓄積されており、価値のあるものであろう。しかし、これらのテーマや教材を扱うことが、児童生徒の資質・能力の育成に資するかどうかについては十分に検討する必要がある。

本稿では、総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力の育成に資する単元計画の作成について、知性、社会性、情動の視点から論じる。

2 知性とは何か

知性（あるいは知能）(intelligence) については、今の段階で統一的な見解が得られているわけではない。これらの用語は、伝統的には、学習速度、判断力、思考力など、認知領域がどの程度うまく機能するかについての特性 (characterization) を指すものとして用いられてきた (Mayer & Salovey, 1997, p.23)。IQ (Intelligence Quotient) が広く知られており、IQ 測定に用いられる知能テストを考案したウェクスラー (Wechsler, 1945) は、知能を「目的的に行動し、合理的に考え、そして自分の環境に効果的に対処するための個人の総合的または全体的な能力」と定義した。ウェクスラーは知能を言語性知能と動作性知能に分けて整理したが、1950年代になると、言語性、動作性の区分には統計的な根拠はなく、他の因子の存在が指摘されるようになる (Cohen, 1957a; Cohen, 1957b)。その中で、後述する通り、情動や社会性に関する知能の存在を指摘する研究も登場することになる。近年は、結晶性知性と流動性知性の二つに分類する考え方が注目されつつある (野村ら (2010) ; Key (2005))。結晶性知性とは、教育体験、文化的習慣の蓄積により成熟する能力であり、語彙、言葉や数の概念、一般常識、作業の習熟などが含まれる。流動性知性は、実生活での経験によって蓄積され、新しい場面への適応が求められる際にはたらく

3 情動と社会性における知性

スプレnger (Sprengrer, 2020) は、「ブルームの学習目標の分類には、一般的に感情的領域と感覚的領域が含まれず、認知的領域のみに特化されているが、生徒がブルームの分類に取り組むためには、まず生徒の感情的・感覚的領域のニーズが満たされる必要がある」(p.16)と指摘している。同様に、ゴールマン (Goleman, 2007) は、「一般知性は、いまでこそ人間文化において高く評価されているが、系統発生的には社会的知性から派生したものに過ぎないと考えるべき」(p.334)と論じている。人類が社会生活を営む上で必要とし、発達させてきたのは、一般的な知性ではなく、情動や社会性の中にある知性である。

ここでは、情動や社会性について論じながら、その中にある知性に焦点を当て、情動や社会性が知性とどのように関わり合って発達するのかについて検討する。

1 情動と知性

情動は、しばしば感情と同義に解釈される。感情も情動も、古くから「喜怒哀楽」や「快不快」のように、いずれも生存を維持するために重要な役割を担う機能として認識されてきた (佐藤, 2022)。生存を脅かすような危険な刺激に対しては恐怖や嫌悪を感じることで回避反応が生じ、喜びは快楽をもたらす報酬につながるなど、感情・情動は行動の動機を形成するシステムとも言える (西条ら, 2003)。

感情や情動の中にある知性に着目し、これを情動知性 (情動知能) (emotional intelligence) という概念で示したのが、サロベイとメイヤー (Salobay & Mayer, 1990) である。情動知性は「情動を知覚し、評価し、表現する能力、情動が思考の促進を引き起こす能力、情動や情動的な知識を理解する能力、情動的、知的成長を促進するために感情を規制する能力」(Mayer & Salovey, 1997, p.10)と定義されている。自己の情動の認識や評価、調整といった知性を含む情動が、情動知性を形成する概念と言える。

マクレランド (McClelland, 1973) によって、伝統的な知能が社会的な成功を十分に予測しないことが指摘されると、伝統的な知能とは異なる社会的な成功につながる資質・能力への関心が高まった。その代表的な研究の一つが、ガードナー (Gardner, 1983) の多重知能理論 (theory of multiple intelligences) である。ガードナーは、人間の知能を言語的知能、論理・数学的知能、空間的知能、身体・運動的知能、音楽的知能、内省的知能、対人的知能の七つに分類し、言語的知能と論理数学的知能に過剰なステータスが与えられている既存の知能概念を批判した上で、知能を「ある文化で価値のある問題を解決したり成果を創造したりするための生物心理学的な潜在能力」と再定義した。なお、ガードナーは、後に博物的知能、霊的知能、実存的知能の三つを追加の候補として挙げており (Gardner, 1999)、今日、ガードナーの多重知能は、当初提唱した七つ知能と、後に提唱された博物的知能を含む八つの知能を指すことが多い (大西, 2019)。ガードナー (Gardner, 1983) は、対人的知能を「何が人々を動機付けるのか、どのように人々は働き、行動するのか、どのように人々と一緒に協力して働き、行動するのか、という、人々を理解するための能力」(p.9)と、また、内省的知能を「自分自身を正しく的確に形作るための能力であり、人生において効果的に機能するものを使うことができること」(p.9)と定義した。これらの知能は、情動知性の先駆的な存在として評価できる。

そして、ゴールマンが1995年に *Emotional intelligence* を出版し、IQで測定できる伝統的な

知性だけでは、社会で活躍することは難しいことを主張したことで、情動知性への注目が一気に高まることになる (Rathi & Rastogi, 2009)。ゴールマンは、情動知性を自分自身と他者の感情を認識し、自分自身をやる気にさせ、人間関係において感情を上手に管理する能力として定義した (Goleman, 1998)。

このような情動知性は育成できるものなのだろうか。この点について、構成主義的情動理論 (theory of constructed emotion) を提唱しているバレット (Barrett, 2017) の知見が示唆を与えてくれる。バレットによると、自己の情動の経験や他者の情動を知覚 (perception) するためには情動概念 (emotion concept) をもつ必要があるという (pp.148-149)。情動概念は動的であり、個々のインスタンス (instance: 個々の具体的な経験に対応する心的構築物) により形成される。その上で、情動は生得的で普遍的なものではなく、また、感情とも異なり、「身体と外界の相互作用をもとに構築された知覚」 (p.272) と整理している。したがって、情動は、身体と外界の相互作用によって確かに育成され得るものと言える。

近年は、情動知性は様々な場面において個人内で比較的一貫して見られる行動傾向であることから、「情動コンピテンス (emotional competence)」とする方が適しているとの指摘もある (Boyatzis, 2009; Scherer, 2007)。情動的コンピテンスは、「複雑かつ幅広い情動についての宣言的知識」と「求められれば実行可能な情動と関連する能力」を生かして実際の場面で実施する「成果を達成できる情動的な反応や行動の傾向」と見ることができる (野崎, 2005, p.276)。「求められれば実行可能な情動と関連する能力」とは、「情動についての手続的知識」と換言することができる。つまり、情動コンピテンスとは、情動についての宣言的知識と手続的知識を、現実の文脈において使用し、自他の情動を理解したり制御したりできる有能性といえる。

この指摘を踏まえ、以下では、宣言的知識や実行可能な能力に限定して論じるときは「知性」とし、それらを含む反応や行動の傾向全体を指す場合は「コンピテンス」を用いる。

2 社会性と知性

社会的知性の存在が指摘されたのは、情動的知性よりも古い。1920年代から1930年代にかけて、心理学者のソーンドイクが、他者を理解したり、対人関係において適切に行動できたりする能力を社会的知性として提案し、個人のIQの一つとして位置付けた (Thorndike, 1920)。

社会的知性が再び注目を浴びようになるのは、ゴールマンが *Emotional Intelligence* を発刊し、情動的知性が一躍有名になった後に刊行した *Social Intelligence* においてである。ゴールマンは、社会的知性を、「他者との関係において高い知性を発揮する能力」と再定義している (Goleman, 2007, pp.11-12)。ソーンドイクの社会的知性の定義の中に人心操縦の一面を認める内容があり (Thorndike, 1920, p.228)、ゴールマンはこれを修正し、共感や関心といった人間関係を豊かにする能力にも目を向けた。ゴールマンによると、社会的知性には「社会的気付き (social awareness)」と「社会的才覚 (social facility)」があるという (Goleman, 2007, p.84)。社会的気付きは、他者の感情に寄り添う能力、および非言語的な情動の手がかりを読み取る能力である (ゴールマン・ボヤツィス, 2009)。そして、社会的才覚は、同調性や自己表現、影響力、関心といった能力があり、これらはいずれも社会的気付きの基礎の上に存在している (Goleman, 2007, p.84)。

社会的知性と情動知性の区別については、心理学者の間でも明確な整理がなされているわけで

はない (Goleman, 2007, p.83)。ゴールマンは *Emotional Intelligence* において、情動知性の一つとして社会的知性を位置付けていた。そして、*Social Intelligence* において、「社会的知性をひとまとめに EQ (筆者注：情動知性) の枠に放り込んでしまったのでは人間の相互関係能力に対する新しい理解を阻害するおそれのあることが見えてきた。このような近視眼的な見方では、人間の知性の『社会的』な部分を見落としてしまう。」(p.132)と論じ、社会的知性を情動知性から取り出す必要性を指摘している。また、メイヤーとサロベイ (Mayer & Salovey, 1993; Mayer & Salovey, 1997) は、情動知性と社会的知性は近い位置付けにあるものの、情動知性は情動の処理と直接関連する能力で、社会的知性とは異なり言語的知能などの混同が生じにくく、より狭い範囲を指し示す独立した概念として捉えられることを指摘している。

情動の表出によるコミュニケーションや対人関係の形成によって、社会性が獲得されることが指摘されていることから (Campos, Campos & Barrett, 1989; 遠藤, 2013)、情動は社会的であり、社会的知性と情動知性は相互に作用し合って発達すると考えられる。社会性や情動を截然と区別することは困難であるが、ここでは自他の情動の処理と直接関係する知性や能力を情動知性あるいは情動コンピテンスとし、他者との関係において発揮される知性や能力を社会的知性あるいは社会的コンピテンスと捉えることとする。

一方で、ここで論じてきた情動知性や社会的知性は、ウェクスラーらが提唱してきた伝統的な知性の範疇として捉える主張もある。ウェクスラーは、これらの知性について、一般知性を社会状況に応用したものに過ぎないと論じた (Wechsler, 1939; Wechsler, 1958)。しかし、近年の研究では、伝統的な知性の影響を統制した場合であっても、情動知性が高い人ほど良好な人間関係を形成すること (Frederickson, Petrides & Simmonds, 2012)、組織においてリーダーの立場に就く傾向にあること (Siegling, Nielsen & Petrides, 2014) などが示されている。このように、情動知性や社会的知性は、伝統的な知性と関連するものの、別に新しく捉えるべき構成概念と見ることを妥当とする考え方が有力となっている (野崎・子安, 2016)。

情動コンピテンスや社会的コンピテンスは、自覚化されることで一層強く確かなものになる。自分自身の情動の源泉がどこにあるのか、どのような個々のインスタンスが結びついて情動が形成されるのか、仲間やグループで取り組むことによさ、他者に自分たちの考えや意見を伝えることの大切さといった抽象的な概念についてメタ認知的知識を働かせることが、情動コンピテンスや社会的コンピテンスを促進することになる。

これらの研究により、情動や社会性は、いずれも知性と密接に関わっており、単なる衝動や表層的なコミュニケーションスキルだけではなく、知性を伴う情動知性や社会的知性を含む情動コンピテンスや社会的コンピテンスとして捉えることが適切であることわかる。

3 情動コンピテンスと社会的コンピテンスがもたらす学業的な成果

ここまで、情動や社会性の中にある知性について論じてきたが、情動コンピテンスや社会的コンピテンスは、その高まりにより、学業成績の向上につながることも示されている (Brackett et al., 2012)。カマーは「高い知識レベルにある認知的スキルの獲得は、しばしば、身体的、認知的、心理的、言語的、社会的、倫理的といった子供の発達全体を通して起こる可能性が最も高い」

(Comer, 1994, p.11)と指摘している。情動コンピテンスや社会的コンピテンスの発達が、高い知性を伴う認知的スキルの獲得に不可欠と言える。一方で、情動コンピテンスや社会的コンピテ

ンスが認知的なスキルにどのように関連し、また連動するののかについては明らかとなっていない（藤井，2020a，p.15）。

この点については、例えば、ノリスとクレスは、以下のように、情動知性が学業としての基準に寄与すると論じている。

例えば、文学における分析では、学生たちがある人物の気持ちや感情を理解することができるという予測が考えられる。社会においては、学生たちは、歴史的な出来事に関する結果を理解しなければならないという基準がある。ある人物の目標、あるいは、ある学生の詩からその人の感情を読み取るということをしないう文学の授業は考えられないし、このような意味において、文学の授業は、情動知性を「教えやすい瞬間」であり、このようなスキルを教えることを、学問領域における重要な側面として大きく捉えることができる。同様に、もし、私たちが、ある歴史的な出来事を、ただ単にある事実としてだけ学んだら、私たちは、人類が過去に犯してきた過ちを再び繰り返してしまうかもしれない。つまり、学業としての能力を高めるための学校の役割と情動知性とは、決して切り離して考えることはできないものであることは明らかだと言える。（Norris & Kress, 2000）

社会的知性や社会的コンピテンスについても、既に論じた通り、社会的スキルの高さが学業成績に肯定的な影響を与えることが示されていることから（Teo et al., 1996；内藤，2013），学業としての基準に寄与すると考えられる。社会的知性を構成する社会的才覚には、自己表現、影響力、関心が含まれる。社会的な関心は、対象を理解する上での基盤であり、社会的な関心があるからこそ、「社会的事象に関する多くの推論を可能にするような転移性の大きい知識体系を形成すること」が可能となる（小林，2009，p.95）。また、「表現力」は国語科や英語科に限らず、あらゆる教科等で必要とされる認知的な側面をもつスキルであるが、自己表現に関する社会的才覚を一定程度有することが前提となるスキルと考えられる。

このように考えると、情動知性や社会的知性は、学業的な成果に不可欠であると結論付けられる。そして、これらの知性は、短期的、あるいは追加的なトレーニングを行ったとしても、当事者の切実感や状況の現実味が伴わず、実際の問題解決の中で使用できるとは限らないとの指摘もある（Elias et al., 2001；遠藤，2013）。この指摘は、情動や社会性の性質からすれば至極最もと言えよう。情動コンピテンスや社会的コンピテンスは、比較的長期的かつ継続的に、実際の社会的な文脈において使用される必要があり、その中で、高い知性も獲得されるものと考えられる。

4 総合的な学習の時間の単元計画の作成の実際

ここでは、単元計画を作成する際の基本的な手順について確認する。ただし、総合的な学習の時間の目標や内容は各学校が独自に設定することになっており、それに基づいて設定される単元計画も多様である。ここでは、以下の事例¹を基に、知性、社会性、情動を育成に資する総合的な学習の時間の単元計画の作成の実際について論じたい。

1 単元名 身近な衣類の大切さを地域に伝えよう (第6学年)

2 単元目標

現代社会の洋服などの衣類の大量生産、大量廃棄の問題から、新たな衣類づくりやリサイクルなど持続可能な対策などについて調べたり、衣類づくりに関わる専門家や地域活性化に取り組む企業等と協働したりすることを通して、環境問題に配慮した持続可能な衣類づくりやリサイクルを守るためには、多くの方々の関わりや協力が必要であることを理解する。実生活の大切な「衣」の在り方について考えるとともに、学んだことを生かし、自らの生活や行動に生かそうとする心情や態度を育てる。

3 単元設定の理由

児童は、自分たちが生活する中で大切な「衣」「食」「住」の様々なものを国外からの輸入に頼っていること、そして大量に廃棄されていることに気付いている。本単元では、「ものづくり」の探究課題の解決を通して、有限性や創造性の概念、探究の過程において必要な資質・能力、社会参画の心情や態度を育成したい。

4 単元の評価規準

| 観点 | 知識・技能 | 思考・判断・表現 | 主体的に学習に取り組む態度 |
|------|---|---|--|
| 評価規準 | <p>①現代の衣類づくりの課題や持続可能な衣類づくりの価値を理解している。(概念的な知識の獲得)</p> <p>②課題に応じて、インタビューなどによる調査を、目的や場面に応じた方法で実施している。(自在に活用することが可能な知識・技能の獲得)</p> <p>③自分や地域の人たちの「ものづくり」の重要性やそれに関わる素材の認識の高まりは、自分たちの生活との関係を探求的に学習してきたことの成果であると気付いている。(探究的な学習のよさの理解)</p> | <p>①客観的なデータや地域の実態を踏まえて課題を設定し、解決に向けた自分たちにできることを見通している。(課題の設定)</p> <p>②課題の解決のために必要な情報を、調査する対象に応じた方法や内容を選択し収集している。(情報の収集)</p> <p>③情報を取捨選択したり、複数の情報を比較したり、関連付けたりしながら、地域の人と協働して、課題の解決について考えている。(整理・分析)</p> <p>④相手や目的に応じて、適切に表現したり、まとめたりしている。(まとめ・表現)</p> | <p>①「ものづくり」に関心をもち、自分自身の生活を見つめ直し、他者の考えを受け入れながら学び合おうとしている。(自己理解・他者理解)</p> <p>②自分と異なる多様な意見や考えを生かしながら、自分の意思で他者と協働して課題解決に取り組もうとしている。(主体性・協働性)</p> <p>③自分たちの未来社会をよりよくするために必要なことを考え、行動に移そうとしている。(将来展望・社会参画)</p> |

5 単元の展開 (全 70 時間)

| 小単元名(時数) | ねらい・学習活動 | 知 | 思 | 態 | 評価方法 |
|----------------------------------|--|---|---|---|--|
| 1 洋服の現在、過去、未来について考えよう (20 時間) | <ul style="list-style-type: none"> ・現代社会の衣類の大量生産、大量廃棄について考える。 ・保護者や地域の衣類に関わる方々に対して、衣類に対する意識調査を行う。 ・意識調査の結果を整理・分析して、身近な衣類の魅力や課題について明らかにする。 ・これまでの取組を振り返り、これから取り組む課題について考える。 | | | ② | <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート ・行動観察 |
| 2 持続可能な衣類づくりについて具体的に考えよう (25 時間) | <ul style="list-style-type: none"> ・持続可能な衣類づくりのために自分たちにできることを考える。 ・専門家からアドバイスをもらいながら、自分たちでコットンを栽培する。 ・コットン栽培以外の持続可能な衣類づくりのための取組について考える。 ・専門家のお話や畑の見学を通して、持続可能な衣類づくりの現状や課題を分析する。 ・持続可能な衣類づくりを実現するために必要なことを考える。 | ② | | ① | <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシート ・レポート |

| | | | | |
|--|---|---|---|--------------------------|
| 3 自分たちが提案するオリジナルの衣類で地域に貢献しよう (25時間) | ・持続可能な衣類づくりの価値を理解してもらうためのアイデアを考える。 ・専門家からアドバイスをもらいながら、より効果的な方法を考える。 | ① | | ・ワークシート ・行動観察 |
| | ・広く発信するための方法として、オリジナルの衣類づくりに取り組む。 ・衣類の制作や販売に必要な情報を収集する。 ・専門家や地元の商店、金融機関などから衣類の制作や販売に関するアドバイスを受ける。 | ② | | ・ワークシート ・行動観察 |
| | ・収集した情報やいただいたアドバイスを基に、商品の企画を練り直す。 | ① | | ・ワークシート ・企画書 |
| | ・衣類の販売を通して、持続可能な衣類づくりの価値を発信する。 ・自分たちが考える持続可能な衣類づくりを地域の人に提案する。 | ③ | ④ | ・成果物 ・行動観察 ・ワークシート |
| | ・これからの生活の中で、学んだことをどう生かすかを考える。 | | ③ | ・ワークシート |

まず、この単元計画が作成された背景について概説する。この単元計画の作成にあたって、教師は、学区に持続可能な衣類づくりに取り組んでいる専門家や、衣類のリサイクルに積極的に取り組んでいる企業等があることから、身近な衣類に関わる諸課題を探究課題とすることを考えた。身近な衣類に関わる諸課題が探究にふさわしいものであるかどうかを、図5のようにウェビングを作成して確認した。

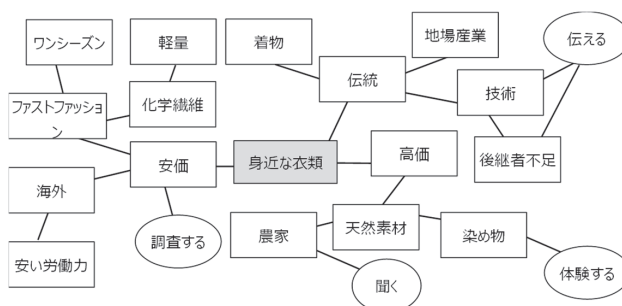


図2 身近な衣類に関わるウェビングの例

ウェビングによって、身近な衣類の教材としての広がりや対象、そしてどのような活動が展開されるかが予測できる。ウェビングから、身近な衣類が、持続可能性に関する課題を抱えていること、それに関する調査や体験が十分にできることが確認でき、探究課題として適切であると判断した。

続いて、知性、社会性および情動を育成するための学習指導に基づき、単元計画を作成する際のポイントを確認していきたい。

1 情動をかき立てられる探究課題や学習活動の設定

一般的な教科の単元計画は、児童生徒が知識を獲得していく認知的な過程を柱にして作成される。一方で、藤井(2020b)は、「子どもたちの意欲と自信を高めるためには、学習活動は密度の濃い情動の発生と展開の過程としても構想されることが大切」(p.74)と指摘している。その上で、藤井は、このような情動が発生するストーリーを生み出すための手立てを、単元計画等に表示することを提唱している(p.74)。ここでは、情動が発生するストーリーをどのように生み出すか

について論じたい。

本単元の構想に当たり、身近な衣類に関する課題を整理すると、おおよそ以下のようになる。

- ・大量生産・大量廃棄による自然環境や労働環境への高い負荷
- ・素材や労働力などの外国への過度な依存
- ・衣類の生産過程に対する人々の関心の薄さ
- ・地域の衣類づくりの取り組みに関する認知度の低さ

この整理では、上の方は、よりグローバルで抽象的な課題を、下の方は、よりローカルで具体的な課題を示している。本単元では、最初によりグローバルで抽象的な課題を提示しながら、実際に取り組む活動は、ローカルで具体的なものとなっている。グローバルで抽象的な課題は、それだけでは児童の情動をかき立てるには力不足である。そのため、よりローカルで具体的な課題に児童が出会う単元計画が必要となる。ローカルで具体的な活動において、児童は地域の衣類づくりの課題、おしゃれな衣類と持続可能な衣類づくりの両立に関する課題などに直面することになる。ここでは、地元の衣類づくりに関わる専門家や地域活性化に取り組む企業等を巻き込みながら、課題解決に向けて取り組む単元を構想している。このように、児童にとってよりローカルで具体的な活動が、児童の情動を発生させるストーリーの構想には欠かせない。

また、このようなストーリーによってかき立てられた情動を、児童自身がメタ認知できる指導や支援も必要となる。藤井は、情動のメタ認知を促す局面について、次の3点を挙げている。

- ①「振り返り」で学習活動において発生した情動についてメタ認知させる
- ②情動が発生した場面でメタ認知させる
- ③子どもが実感したい情動についてメタ認知させる（藤井，2020b，pp.76-79）

①の局面では、授業の「振り返り」において、児童自身が学習活動を通して、自分にどのような情動が発生し、それがどのように展開したのかを自覚させる支援をする。例えば、本単元では、「友達と意見を出し合うことで、自分だけでは思いつかないアイデアがたくさん生まれた」、「地域の専門家の方々は、こんなに地域の未来のことを考えているんだ」といった情動が考えられる。このような情動は、必ずしも児童が自覚しているとは限らないため、「振り返り」の場面に単元の中に適切に設定し、自覚化を促すことが大切となる。本単元では、すべての授業時間に「振り返り」の場面を設定している。

②の局面では、教師が児童に生じた情動を捉え、それを表現できるように促す。本単元では、地域の課題の解決に向けて取り組む際に感じる「不安」や「緊張」、商品開発や地域への発信を通して感じる「喜び」や「達成感」など、自分の情動を自分の言葉で表現することへの支援が大切となる。

③の局面では、児童が課題を達成することによって得られる情動を児童が実感できるようにする。このような情動が得られるようにするためには、授業ごとに児童が自己課題を明確にもち、それを達成できたかどうか、自分自身で振り返り、自己評価する場面が必要となる。本単元では、授業ごとに単元の目標に合った評価規準を設定しているが、これとは別に、児童自身が自己の課題を設定し、その達成についての自己評価を行う時間を毎時間設定している。

このように、児童自身がメタ認知できる指導や支援を単元計画に合わせて設定していくことが重要となる。

2 他者と積極的に関わり合ったり、協働的に学習したりする必然性のある学習活動の設定

必然性のある学習活動には、適度な困難のある課題が不可欠である。ここでは、持続可能な衣類作りに関わる課題が、児童にとって適度な困難さであるかどうか、という点が問われる。課題の難易度とその課題の特徴について整理すると、図3のようになる。

| 課題の難易度 | 課題の特徴 |
|--------|---|
| 極めて困難 | ・課題の解決の見通しが立たない。 |
| 適度な困難 | ・課題の解決の見通しは立つものの、一人の力では解決できず、他者との協働が不可欠 |
| 極めて容易 | ・一人の力で課題を解決できる。 |

図3 課題の難易度とそれぞれの課題の特徴（筆者作成）

さて、本単元の課題である「持続可能な衣類づくり」は、国内の農業問題や外国の労働問題といった極めて解決が困難な問題をはらむ課題と言える。これらの問題の解決は、小学校の総合的な学習の時間の範囲では到底できるものではない。本單元では、衣類づくりが持続可能なものになっていないという問題に対して、地域の方が懸命に取り組んでいること、そして、そのような現状や地域の方の取組が、身近な人々にも十分認知されていないという課題を見出し、その解決に取り組む単元の展開を構想している。この課題の解決は、児童だけの力では困難であるが、児童が社会性を発揮させながら、地域の方を巻き込み、課題の解決に取り組む学習活動が展開されることが期待できるものとなっている。

3 「本質的な問い」の設定

ウィギンズとマクタイ (McTighe & Wiggins) は、著書『本質的な問い』(Essential Questions)の中で、本質的な問いの条件として、以下の七つを挙げている。

- ・オープンエンドであり、通常、単一の正解はない。
 - ・思考を誘発し、知的に (intellectually) 魅力的であり、しばしば議論や討論を引き起こす。
 - ・分析や、評価、推論などの高次の思考を誘発する。思い出すことだけでは効果的に答えることはできない。
 - ・学問内 (時には学問間) の重要で転移可能なアイデアを指し示すもの
 - ・さらなる問いを生み、より深い探究を引き起こすもの
 - ・答えそのものではなく、裏付けや根拠を必要とするもの
 - ・生涯に渡り、何度も問い直されるもの
- (McTighe & Wiggins, 2013, p.3)

本單元では、「持続可能な衣類づくりによってどのような社会が実現されるか」といった問いに迫ることが想定される。この問いは、上の七つの条件を満たす問いと考えることができる。

4 各教科等との関連を図る

単元配列表を作成し、各教科等との関連を明らかにしたり、各教科・科目等における単元計画や学習内容を見直したりすることで、教科横断的な知識やエピソード的な知識の獲得が期待できる。本單元では、課題の設定や課題の解決の場面において、理科の「生き物のくらしと環境」に関する学習や社会科の「市役所などの公共施設の場所と働き」に関する学習、家庭科の「環境

に配慮した生活」に関する学習等で修得される知識や技能等が活かされることで、各教科等と有機的に関連することになる。さらに、これらの知識がどのように活用されたのか、メタ認知的知識を働かせる場面を設定することで、手続的知識の獲得に繋がる。例えば、小单元ごとに、活用された教科等の知識や技能を児童生徒が自分自身で振り返るといった学習活動を取り入れることも考えられる。

以上、4点について、単元計画を作成する際のポイントを確認した。このように、構想した単元計画が、知性、社会性、情動の育成に資するものになっているかどうかを確認し、必要に応じて単元計画を修正していくことが必要である。

5 資質・能力の評価

学習状況の評価は、教師にとっては、児童生徒にどのような資質・能力が身に付いたのかを明確にし、児童生徒の学習活動を改善するためにどのような指導・支援を行えばよいかを映し出す。また、児童生徒にとっても、自分の学習状況を把握し、自己を見つめ直すきっかけになったり、その後の学習や発達を促したりすることが期待できる。

育成を目指す資質・能力は、単元のあらゆる場面で活用・発揮されることが想定できる。しかし、あらゆる場面において、すべての児童生徒に対して、すべての観点で網羅的に評価することは不可能である。そのため、どの学習活動で、どのような観点を、どのような児童生徒の姿を評価するのか、といった評価の計画を、単元計画の中に適切に位置付けることが求められる。その際には、より多くの児童生徒にとってその資質・能力が活用・発揮される場面を判断し、その場面で期待される児童生徒の具体的な姿を想定する必要がある。ここでは、本事例において期待される具体的な児童の姿について、小单元3を例に考えてみたい。

1 知識・技能①の評価

現代の衣類づくりの課題や持続可能な衣類づくりの価値を理解している。

この観点が設定されているのは、持続可能な衣類づくりの価値を理解してもらうためのアイデアを考える学習場面である。ここでは、小单元1及び小单元2の学習を通して学んだ、持続可能な衣類づくりの価値を理解しているかを問う観点として設定している。

持続可能な衣類づくりの価値は、一つに限定されるものではない。学習指導要領解説では、多様性、独自性、相互性、協働性、有限性、創造性の六つの概念的な知識が想定されている（文部科学省、2018）。これらの概念的な知識を踏まえると、例えば、以下のような持続可能な衣類づくりの価値の理解を想定することができる。

- ・持続可能な衣類づくりは、地球規模の環境問題や労働問題の解決につながっている（相互性）
- ・地域や社会の様々な人が支え合い、協力し合うことで、持続可能な衣類づくりが実現される（協働性）
- ・資源やエネルギー、労働力は有限であり、持続可能な衣類づくりが社会を支えることにつながる（有限性）
- ・持続可能な衣類づくりは、地域の魅力や新しい価値を生み出すことにつながっている（創造性）

このような概念的な知識が獲得された児童の姿を考えてみたい。例えば、以下の振り返りは、企画書に、「自然を守る、人を守る、未来を守る、〇〇の服」というキャッチフレーズを販売用のチラシに入れる、というアイデアを書いた児童のワークシートへの振り返りの記述である。

ゲストティーチャーの〇〇さんには、何のためにその商品を企画するのか、誰に向けてどんなことを発信したいのかを明確にするようアドバイスをいただきました。私は、この地域ですと天然の素材にこだわって服作りに取り組んでいる〇〇さんや、〇〇さんのために Cotton の栽培を続けている△△さんという、目立たないけどこの地域で大きな社会のことを考えて活動している方々の思いを、まずは地域の方に発信したいと思い、オリジナルの服の企画を考えました。

振り返りの記述と、実際に考えたアイデアから、この児童が協働性に関する概念的な知識を獲得していることが読み取れる。あくまで、これは一例であり、概念的な知識を獲得している児童の姿は多様に想定することができる。

2 思考・判断・表現①の評価

客観的なデータや地域の実態を踏まえて課題を設定し、解決に向けた自分たちにできることを見通している。

この観点が設定されているのは、小単元3の最初、持続可能な衣類づくりの価値を理解してもらうためのアイデアを考える学習場面である。課題の設定に関する思考力、判断力、表現力等については、小単元1や小単元2の冒頭においても活用・発揮されることが想定できるが、本事例では、小単元1及び小単元2で獲得した知識等を基に、確かな見通しをもって課題を解決するための計画を立てることが期待されるこの学習場面に、思考・判断・表現の観点を設定している。

課題の設定に関する思考力、判断力、表現力等が活用・発揮されている児童の姿としては、例えば、以下のような振り返りの記述が考えられる。

地域で作られた Cotton を使い、私たちのメッセージを入れたオリジナルの服を作りたいです。そして、メッセージの内容だけでなく、デザインも工夫したいです。なぜかというと、私たちの家族や地域の方は、おしゃれには関心はあっても、その衣類がどこでどのように作られているのかということにはあまり関心がないので、おしゃれなデザインの中にメッセージを入れれば、そこから服のことにもっと関心をもってもらえるのではないかと思ったからです。そのためには、どんなメッセージを入れるか、クラスみんなで話し合っただけで決めたいです。〇〇さんや△△さんにも聞いてみたいです。また、デザインを考えるときには、デザインのプロの方にも協力をしてもらいたいです。

この児童のアイデアは、自分たちのメッセージを入れたオリジナルの服を作るというものであるが、「デザインやメッセージの内容をどうするか」という課題を設定している。そして、その課題の解決のために、服作りや Cotton 作りに取り組んでいる地域の方やデザインのプロの方の協力が必要であることを見通していることが読み取れる。

3 主体的に学習に取り組む態度③の評価

自分たちの未来社会をよりよくするために必要なことを考え、行動に移そうとしている。

この観点が設定されているのは、本単元の終末にあたる学習場面である。将来展望や社会参画に関する主体的に学習に取り組む態度は、単元のあらゆる場面で表出されるものと考えられるが、これからの生活の中で学んだことをどう生かすかを考える場面が、自分たちの未来社会をよりよくするために必要なことを考え、行動に移そうとする児童の姿が期待できる最適な場面だと考えられる。

将来展望や社会参画に関する主体的に学習に取り組む態度が表出されている児童の姿としては、例えば、以下のような振り返りの記述が想定される。

オリジナルの服を地域の人たちに提案することができました。私たちの提案を、みなさんが真剣

に聞いてくれてうれしかったです。〇〇さんや△△さんの思いも伝わったのではないかと思います。でも、オリジナルの服を作ることはゴールではありません。まだまだ国産のコットンで作る服は値段が高いため、誰もが買うことのできるものにはなっていません。もっと手軽に買えるようにするためには、人々の意識を変えることや生産者を守る制度を考えることも必要だと分かりました。また、このような取組を、もっと日本中に広めていくことも大切だと思います。今回の取組はこれで終わりですが、これからは、行政の方や地域の方に協力をお願いして、もっといろいろなことを実現していきたいです。

この児童の振り返りからは、「このような取組を、もっと日本中に広めていく」という目標を立てる言葉、「もっと手軽に買えるようにするためには、人々の意識を変えることや生産者を守る制度を考えることも必要」というどのように遂行するかを決める言葉、そして、「これからは、行政の方や地域の方に協力をお願いして、もっといろいろなことを実現していきたい」という実行に移す言葉を確認できる。これらからは、オリジナルの服作りを通して感じた持続可能な服作りの課題の解決に向けて社会参画していこうとする強い意志が読み取れる。

なお、このような資質・能力は、この単元において課題を設定し、その解決に向けて取り組む探究のプロセスによって育成されているものと考えられる。本事例では、単元の終末にこの観点の評価することとしているが、ここに至るまでの過程において、探究のプロセスに関する形成的な評価と適切な指導が行われること、そして、この学習活動においても、児童の資質・能力の育成状況に応じて指導を見直すことが重要である。

6 おわりに

本稿では、総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力の育成に資する単元計画の作成について、知性、社会性、情動の視点を踏まえて論じてきた。単元計画は学年や学校で独自に作成できるものではなく、学校教育目標を踏まえて設定した各学校の総合的な学習の時間の目標及び内容に基づく必要がある。つまり、各学校において、どのような児童生徒の育成を目指すのかということを、資質・能力レベルで検討することが求められる。これまで、学級や学年で教師の裁量で独自に進められてきた総合的な学習の時間について、今後は一層組織的かつ計画的に取り組んでいくことが必要だと言えるだろう。

その上で、一人一人の教師が適切に単元計画を作成する力を備えることも求められる。児童の実態に応じて育成を目指す資質・能力を検討し、教材の価値を見極め、探究課題を決め、単元を構想する。そして、児童生徒に身に付いた資質・能力を明確にし、学習活動の改善に生かすための評価の計画も求められる。ここで求められる教師の力量は、総合的な学習の時間に限らず、あらゆる教科等における授業を構想する力にも通ずるものである。以前は、多くの教科では、他者（多くの場合は教科書会社、あるいは各地域のカリキュラム作成委員会など）が作成した単元計画に沿って授業をすることが一般的であった。しかし、総合的な学習の時間はそれを許さず、そのことが教師にとっては負担感を増大させたり、授業に対する苦手意識を植え付けたりすることにつながっていたように思われる。その一方で、今回改訂された学習指導要領は、各教科等においても「探究」を求めている。それを実現するためには、借り物の単元計画では対応できないのは明らかである。教師の自律的で創造的な営みが一層求められるのである。

このように考えると、知性や社会性、情動が最も必要とされるのは、教師なのかもしれない。総合的な学習の時間の目標の検討、単元計画の作成、そして授業実践と評価という一連の営みは、極めて知性的で社会的で、そして情動が揺さぶられる創造的な行為である。そのようにして生まれた単元計画の基で展開される総合的な学習の時間の授業が、児童生徒の資質・能力を確かに育成するのではないだろうか。

注

- 1 この事例は、大関真英教諭（新宿区立落合第三小学校）から提供を受けた単元計画を加筆修正したものである。

引用文献

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison-Wesley Longman.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Boston. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*, Addison-Wesley Longman.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), pp.218-224.
- Cohen, J. (1957a). The factorial structure of the WAIS between early adulthood and old age. *Journal of Consulting Psychology*, 21(4), pp.283-290
- Cohen, J. (1957b). A factor-analytically based rationale for the Wechsler Adult Intelligence Scale. *Journal of Consulting Psychology*, 21(6), pp.451-457
- Comer, J. P. (1994). Introduction and problem analysis. In N. M. Haynes (Ed.), *School Development Program Research Monograph* (pp. i-vi). New Haven: Yale Child Study Center.
- Elias, M. J., Hunter, L., & Kress, J. S. (2001) Emotional Intelligence and Education. In Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (Ed.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp.133-149). Psychology Press.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52, pp.323-328.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam Books.
- Key, J. (2005). Crystallized intelligence versus fluid intelligence. *Psychiatry*, 68(1), pp.9-13.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, pp.433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than "Intelligence". *American Psychologist*, 28, pp.1-14.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2013) *Essential Questions: Opening Doors to Student Understandings*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Norris, J., & Kress, J. S. (2000). Reframing the standards vs. social and emotional learning debate: A case study. *The Fourth R*, 91(2), pp.7-10.
- Rathi, N., & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self-efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(1), pp.93-102.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp.185-211.
- Scherer, K. R. (2007). Componential emotion theory can inform models of emotional competence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*. New York: Oxford University Press. pp.101-126.
- Siegling, A. B., Nielsen, C., & Petrides, K. V. (2014). Trait emotional intelligence and leadership in a European multinational company. *Personality and Individual Differences*, 63, pp.65-68.
- Sprenger, M. (2020) *Social emotional learning and the brain: Strategies to help your students thrive*. ASCD.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P.J., Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, 34, pp.285-306.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, pp.227-235.
- Wechsler, D. (1939). *The Measurement of adult intelligence*. Williams & Wilkins Co.
- Wechsler, D. (1945). A standardized memory scale for clinical use. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 19, pp.87-95.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Williams & Wilkins Co.
- 石井英真 (2002) 「『改訂版タキノミー』によるブルーム・タキノミーの再構築—知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に—」日本教育方法学会『教育法学研究』28, pp.47-58
- 大西好宣 (2019) 「グローバル時代における多重知能理論の再考：研究推進のための予備的考察と提言」『千葉大学人文公共学研究論集』38, pp.277-291
- 小林隆 (2009) 「『社会形成力』の育成を意図した小学校社会科授業」『佛教大学総合研究所紀要』16, pp.87-101
- 佐藤洋子, 新山喜嗣 (2015) 「統合失調症の社会生活機能に対する流動性知能と結晶性知能の影響」『秋田大学大学院医学系研究科保健学専攻紀要』23(1), pp.39-44
- 佐藤睦子 (2022) 「情動を揺り動かすもの、鎮めるもの—高次脳機能障害対応の手がかりを求めて—」日本高次脳機能障害学会『高次脳機能研究』42(1), pp.10-13
- ダニエル・ゴールマン, リチャード・E・ボヤツイス, 有賀裕子訳 (2009) 「EQ を超えて：SQ リーダーシップ」ハーバード・ビジネス・レビュー, pp.22-32
- 西条寿夫, 堀悦郎, 小野武年 (2003) 「扁桃体における情動発現と非言語的コミュニケーション」『神経心理学』19(3), pp.145-155
- 西本直美 (2022) 「幼児用情動コンピテンス尺度の作成」『関西福祉科学大学紀要』26, pp.69-77
- 野崎優樹 (2015) 「情動知能と情動コンピテンスの概念上の差異に関する考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』61, pp.271-283
- 野崎優樹, 子安増生 (2016) 「非専門家から見た多重知能理論内での情動コンピテンスの位置づけ」『心理学研究』86(6), pp.555-565
- 野村慶子, 藪井裕光, 武田雅俊 (2010) 「脳の老化と認知機能の変化」『分子精神医学』pp.126-129
- 藤井千春 (2020a) 「『総合的な学習/探究の時間』で育てる『資質・能力』についての考察—『社会構成主義』, 『非認知的スキル』, 『社会関係資本』を手掛かりに—」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』27, pp.4-15
- 藤井千春 (2020b) 『問題解決学習で育む「資質・能力」—誠実な対話力, 確かな情動力, 互恵的つながり力—』明治図書
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 総合的な探究の時間編』東洋館出版社