

[個別論文]

親が重視する教育目標に関する研究

— 「総合人間科」および「ソーシャルライフ」の教育目標との関連から —

小川一美*・木下雅仁**・吉田俊和***

【目的】

【方法】

1. 被調査者
2. 調査実施時期
3. 質問紙の構成

【結果と考察】

1. 親が重視している教育目標
2. 「総合人間科」および「ソーシャルライフ」に対する親の態度
3. 親の個人特性について
4. 親の個人特性と重視している教育目標の関係

【今後の課題】

1. 研究者の立場から
2. 教師の立場から

【目的】

小・中学校では平成14年度より、高等学校では平成15年度より（段階実施）「総合的な学習の時間」と呼ばれる時間が設けられ、本格的な取り組みが始まった。目的は、自ら学び自ら考える力や学び方やものの考え方などを身に付けさせ、よりよく問題を解決する資質や能力などを育むことである。その他にも学校週5日制を導入するなど、教育に関わる多くの人がしばしば口にする「生きる力」を育む教育に関連する様々な試みを実施されている。ところが、こうした試みの児童・生徒への効果や教師が抱える問題などについては多くの注目が寄せられるものの、親や家族の態度や意見といったものについてはあまり議論されることがない。

本研究の被調査校である名古屋大学教育学部附属中・高等学校においても、「心豊かにして主体性のある人間形成を企図し、総合的に事物を把握し創造的に活動し得る態度と能力を養うこと」を

* 大同工業大学

** 教育学部附属中・高等学校

*** 大学院教育発達科学研究科

教育目標として掲げ、様々な取り組みがなされている（斎藤，2002）。その一環に、「総合的な学習の時間（総合人間科）」と「ヒューマンプログラム（ソーシャルライフ）」と呼ばれる授業がある。総合的な学習の時間（総合人間科）は、全国に先駆けて平成7年度より文部科学省の研究指定を受けて実施されてきた。一方、ソーシャルライフでは、簡潔に言えば、中学生に「人間」や「社会」について考えさせることによって、他者や集団・社会への志向性、社会的なコンピテンスを高めていくことを目指している（吉田・小川・出口・斎藤・坂本・廣岡・石田・元吉，2000；吉田・小川・坂本・出口・斎藤・廣岡・石田・小池，2001）。

こうした学校の取り組みに対する親の興味、関心、態度に関しては未だ検討がなされていないが、学校側の教育目標と親の学校や教育に対する期待が一致していなかったり、親の理解が得られていないような場合は、学校の取り組みがうまく機能しないことも考えられる。そこで、本研究では、親が重視している教育目標を調査し、学校側の取り組みとの関係を明らかにする。学校側が授業を通して生徒に身につけてもらいたいと考えている能力や態度に対する親の考え方を知り、今後、親に対して学校側がどのような働きかけをする必要があるのかを考える資料とすることが可能である。また、親が重視している教育目標と親の個人特性との関連性についても検討することで、より深い相互理解への糸口を見い出したいと考えている。

本研究で取り上げる個人特性とは、クリティカルシンキング志向性（social version）と社会考慮である。クリティカルシンキング（以下、クリシンと略す）とは、「自分の推論過程を意識的に吟味する再帰的な思考（Ennis, 1987）」であり、意識的に吟味する際には、適切な基準や根拠に基づき、論理的で、偏りのない思考を行うことが求められる（廣岡・元吉・小川・斎藤，2001）。廣岡ら（廣岡・小川・元吉，2000；廣岡他，2001）は、論理的で誤りの少ない合理的な処理を促進させる諸要因を探求することを目的に一連のクリシンに関する研究を行っている。彼らは、クリシンにはいくつかの構成要素が指摘されているが、クリシン教育という視点からは、能力・技術を獲得させたり高めることよりも先に、クリシンに対する志向性を獲得、向上させることが重要であるとしている。さらに、クリシン志向性は、日常生活における社会的なかしこさ（social intelligence）とも関連するとし、対人的・社会的な状況におけるクリシンへの志向性という新たな視点から尺度構成を試みている。被調査校で実施されている「ソーシャルライフ」という授業では、クリシンという思考力育成につながるような内容や、クリシンの有用性を考える機会も含まれている。また、「総合人間科」という授業の目的にも、クリシン育成が含まれていると考えられる。これらの授業を通して生徒のクリシン（正確にはクリシン志向性）が育成されているのかについての検討も非常に重要であるが、本研究では親に焦点をあてているため、親のクリシン志向性が重視する教育目標や授業に対する態度とどのような関係にあるかをまずは検討する。具体的には、クリシン志向性が高い親は、考える力を育成する教育を重視する傾向があるのではないかと考えられる。なお、今回は、廣岡他（2001）による“他者の存在を想定する必要がある状況におけるクリシン志向性（social version）”を用いることとする。

一方、社会考慮とは、「個人の生活空間を『社会』として意識している程度、または複数の個人からなる社会というものを考えようとする態度」と定義されている（斎藤，1999）。つまり、社会考慮が高い人というのは、自分がある「社会」について意識を働かせたり、その社会を構成する個

人と社会のつながりについて考えたりすることのできる人である。「ソーシャルライフ」では、こうした社会考慮の育成も念頭に置きながら、授業が計画されている。また、「総合人間科」で実施されているフィールドワークなどを通して、家族、友だち、学校といった狭い社会ではなく、もっと広い社会に意識を働かせるようになることも考えられる。そこで、社会考慮の育成に関わると考えられる「ソーシャルライフ」や「総合人間科」のような授業に対して、親はどのような考え方を持っており、またその考え方は親の社会考慮の高さによって異なるのかについても検討する。

【方法】

1. 被調査者

名古屋大学教育学部附属中・高等学校中学1年生の親79名（母親59名、父親20名）。ただし、1名は無回答だったため、分析からは除外した。

2. 調査実施時期

2002年7月。中学1年生の生徒に質問紙を配布し、自宅に持ち帰らせ、母親もしくは父親に回答を依頼するよう指示した。

3. 質問紙の構成

①クリシン志向性尺度（social version）

廣岡他（2001）が作成した、他者の存在を想定した場面におけるクリシン志向性を測定する尺度から、各下位尺度（「人間多様性理解」「他者に対する真正性」「論理的な理解」「柔軟性」「脱直感」「脱軽信」）を代表すると考えられる19項目を抜粋し使用した（付表1）。各項目に対して、自分自身がどの程度あてはまると思うかを「まったくあてはまらない」から「非常によくあてはまる」までの7段階で評定させた。

②社会考慮尺度

吉田・安藤・元吉・藤田・廣岡・斎藤・森・石田・北折（1999）の社会考慮尺度13項目を用い、自分自身がどの程度あてはまると思うかを「まったくあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5段階で評定させた（付表2）。

③重視する教育目標

自分の子どもにはどのような教育が重要であると思うかを、「まったく重要でない」から「非常に重要である」までの5段階で評定させた。項目は、「教科の学力を伸ばすための教育」「大学受験力を高めるための教育」「健康や体力を高めるための教育」「社会の常識を身につけるための教育」「ものごとを考える力を育成するための教育」「生徒が自分の将来の生き方を自分で決められる教育」「対人関係能力を高めるための教育」の7項目であった。

また、同様の7項目から、最も重要だと思う教育を3つ選択させ、1位から3位まで順位づけさせた。

④授業に関する自由記述

被調査校で実施している「総合人間科」および「ソーシャルライフ」という授業について、「子どもと話をしたことがあるか」、「子どもはその授業についてどのようなことを言っていたか」、「その授業に対してどう思うか」を自由に記述させた。

【結果と考察】

1. 親が重視している教育目標

「教科の学力を伸ばすための教育（教科学力重視）」「大学受験力を高めるための教育（大学受験力重視）」「健康や体力を高めるための教育（健康・体力重視）」「社会の常識を身につけるための教育（社会常識重視）」「ものごとを考える力を育成するための教育（思考力重視）」「生徒が自分の将来の生き方を自分で決められる教育（生きる力重視）」「対人関係能力を高めるための教育（対人関係能力重視）」の7項目に対する、平均値および標準偏差はTable 1に示した通りである。親が最も重視しているのは、「ものごとを考える力を育成するための教育」であり、続いて「自分の将来の生き方を自分で決められる教育」であった。ただし、5件法で回答を求めたが、平均値を見てもわかるように、「大学受験力を高めるための教育」を除いたいずれの項目でも値が非常に高くなっており、各教育に対する重視度の明確な識別は困難である。

そこで、同様の7項目から、最も重要だと思う教育を3つ選択し、1位から3位まで順位づけした結果から、各項目の被選択数を算出した（Table 2）。その結果、半数以上の親が、「ものごとを考える力を育成するための教育」が最も重要であると選択しており、続いて「自分の将来の生き方を自分で決められる教育」を1位に選択したのは約15%であることが明らかとなった。また、1位から3位までの被選択数を合計した結果からも、最も被選択数が多かったのは「ものごとを考える力を育成するための教育」であり、続いて「自分の将来の生き方を自分で決められる教育」、そして同数で「社会の常識を身につけるための教育」と「対人関係能力を高めるための教育」であった。

多くの親が重視している「ものごとを考える力を育成するための教育」や「自分の将来の生き方を自分で決められる教育」というのは、まさに総合人間科の“自ら学び自ら考える力や学び方やものの考え方などを身に付けさせ、よりよく問題を解決する資質や能力などを育む”という目標や、ソーシャルライフの“「人間」や「社会」について考えさせることによって、他者や集団・社会への志向性、社会的なコンピテンスを高めていく”という目的と合致している。また、「対人関係能力を高めるための教育」というのもソーシャルライフの目的そのものであるし、ソーシャルライフは結果として「社会の常識を身につけるための教育」につながると考えられている。したがって、被調査校においては、学校側が授業を通して生徒に行っている教育の目標と親が重視している教育目標が共通していると言えよう。

次に、重視する教育目標間の関連性を検討するため、相関係数を算出した（Table 3）。その結果、「教科の学力を伸ばすための教育」と「大学受験力を高めるための教育」の相関が高く、教科学力の育成を重要視する親は大学受験力の育成も重視していることが示唆された。そして「ものごとを考える力を育成するための教育」「自分の将来の生き方を自分で決められる教育」「対人関係能力を高めるための教育」は相互に相関が高く、これらを重視する親にとってはいずれも重要な教育目標であることが示された。また、「健康や体力を高めるための教育」「社会の常識を身につけるための教育」「対人関係能力を高めるための教育」も相互に相関が高かった。

Table 1 平均値および標準偏差

	平均値	SD
＜教育目標＞		
教科学力重視	4.22	0.91
大学受験力重視	3.59	1.07
健康・体力重視	4.36	0.60
社会常識重視	4.69	0.59
思考力重視	4.96	0.19
生きる力重視	4.82	0.48
対人関係能力重視	4.68	0.59
＜クリシン志向性＞		
多様性理解	5.35	0.66
真正性	4.93	0.81
論理的理解	5.12	0.72
柔軟性	5.05	0.73
脱直感	5.40	0.80
脱軽信	5.06	0.80
＜社会考慮＞		
	3.80	0.58

Table 2 選択人数

重視事項	1位選択	2位選択	3位選択	1位～3位選択合計
教科学力重視	2 (2.6)	3 (3.8)	11 (14.1)	16
大学受験力重視	0 (0.0)	2 (2.6)	2 (2.6)	4
健康・体力重視	6 (7.7)	1 (1.3)	6 (7.7)	13
社会常識重視	9 (11.5)	14 (17.9)	13 (16.7)	36
思考力重視	44 (56.4)	14 (17.9)	12 (15.4)	70
生きる力重視	12 (15.4)	29 (37.2)	18 (23.1)	59
対人関係能力重視	5 (6.4)	15 (19.2)	16 (20.5)	36

()内は%

Table 3 教育目標間の相関係数

	教科学力	大学受験力	健康・体力	社会常識	思考力	生きる力
大学受験力	.60**					
健康・体力	.09	.03				
社会常識	.22*	.17	.35**			
思考力	.05	-.08	.23*	.01		
生きる力	-.09	.01	.14	-.01	.49**	
対人関係能力	.04	.06	.47**	.38**	.34**	.35**

2. 「総合人間科」および「ソーシャルライフ」に対する親の態度

次に、「総合人間科」および「ソーシャルライフ」という授業に対する親の態度を、自由記述をもとに分析した。

まず、各授業について、子どもと話をしたことがあるか、その内容はどのようなものだったかについて回答を求めた。「総合人間科」については、有効回答者78名のうち58名（74.4%）が子どもと話をしたことがあると回答した。その内容の多くは、「非常に大変だが、やりがいがある」「準備が大変」「インタビューが緊張した」「将来の役に立ちそうだ」などであった。また、フィールドワークに関する具体的な内容を親に説明する生徒や、インタビューの仕方に関する注意点や工夫を親に相談する生徒もいたようである。そして、「総合人間科」という授業についての親の意見を求めたところ、無回答および「授業内容がわからないので何とも言えない」と答えたのは、11名（14.1%）であった。回答した親の多くは、「社会に出てから役に立つと思うので非常に有益な授業である」「自分の生き方や将来の進路選択に役立つと思う」と述べていた。また、人の話を聞き、それをまとめ、発表するという具体的な作業に対して、非常に重要なことであると評価をしている親も多かった。より良い授業を目指して、“フィールドワークの受け入れ態勢の充実化”や、“発表手段の改良（より最新のメディアを使用すべきではないか）”を訴えた親もいたが、無回答および「わからない」と回答した者以外は全て、授業に対して好意的な態度を示していた。「総合人間科」という授業では、フィールドワークとして実際に生徒からインタビューを受けた親がいたり、発表会を参観する機会が設けられたことなどから、親に対する説明や理解を求める機会が多く与えられていたようである。このことが授業に対する親の好意的な態度に強く影響を与えたと思われる。

一方、「ソーシャルライフ」については、有効回答者78名のうち47名（60.3%）が子どもと授業について話をしたことがあると回答した。その内容は、「おもしろい」「楽しい」「今までに経験したことのない授業」というものが多かった。また、具体的な授業内容を毎回報告する生徒や、自分が授業で経験した内容をそのまま親や兄弟に試す生徒もいた。しかし、中には「どういう授業かを説明するのは難しい」「授業の目的がよくわからない」と訴える生徒もいたようである。この点については、3年間かけて“人間”や“社会”について考えさせ、他者や集団・社会への志向性、社会的なコンピテンスを高める”という大きな目標を達成しようとする授業であるため、調査時期が中1の7月という開始して間もない時期であったこともあり、仕方のないことだと思われる。ただし、そのような思いが授業に対する生徒の動機づけの低下につながることもないよう、授業関係者は十分考慮する必要があると思われる。次に、「ソーシャルライフ」という授業についての親の意見を求めたところ、19名（24.4%）の親が、無回答および「授業内容がわからないので何とも言えない」と回答した。つまり、「ソーシャルライフ」に関しては、親に授業の主旨や目的が十分伝わっていないということである。初めて耳にする名前の授業に対しては教科の授業以上に、親は関心や不安を持つことが予測される。授業運営を円滑に、また教育効果を高めるためにも親の理解は必要不可欠であるため、学校側は、この授業に対してきちんと親に目的や主旨を伝える必要がある。

しかし、無回答および「わからない」と回答した者と、「この授業を独立させている意義がわからない」と回答した1名を除いた58名は、授業に対して好意的な態度を示していた。具体的には、「ものの見方や考え方を身につけることは非常に重要なことである」「人との関わり、対人関係、社

会との関わりについて考えることは大切である」という意見が多かった。また、「今の時代だからこそ必要な授業」という意見や、「最近の若者に備わっていない力であるからこそ重要な内容」という意見も見られた。そして、この授業に特徴的な親の態度として、「自分自身が授業を受けてみたい」という意見や、「大人である私たちにも必要な能力である」という考えが多く見られた。以上のことから、授業目標や主旨を親に理解してもらうためにも、参観の機会を設けたり、説明会を開催するなどといった、学校側からの働きかけが必要であろう。

ちなみに、重視する教育目標の違いによって、これらの授業に対する態度に違いが生じるかを検討するため、重視する目標別に分類して自由記述を比較してみたが、特徴的な結果は見られなかった。つまり、「教科の学力を伸ばすための教育」や「大学受験力を高めるための教育」を第一に重視している親であっても、「総合人間科」や「ソーシャルライフ」という授業に対しては、好意的な態度を示しており、他の教育目標を重視する親と同様にこれらの授業の有用性を感じていた。また、次に示す、親の個人特性の違いによっても授業に対する態度に特徴的な違いは示されなかったことを付記しておく。

3. 親の個人特性について

(1) クリシン志向性について

サンプル数が少なかつたため、廣岡他（2001）の因子分析結果に基づき、「人間多様性理解」「他者に対する真正性」「論理的な理解」「柔軟性」「脱直感」「脱軽信」を下位尺度とし、それぞれを代表する項目の得点を合計し、項目数で割った平均を尺度得点とした。平均値および標準偏差はTable 4に示した。なお、 α 係数は順に、.65、.76、.69、.58、.50、.65であった。

そして、各下位尺度間の関連性を検討するため相関係数を算出した（Table 4）。その結果、「脱軽信」はいずれの下位尺度とも相関が高く、その他「人間多様性理解」「柔軟性」「脱直感」はそれぞれ相互に相関が高く、「他者に対する真正性」と「論理的な理解」の間にも相関関係が示された。この結果は、non socialなクリシン志向性を含めてではあるが、クリシン志向性尺度間の関連性を主成分分析によって検討した廣岡他（2001）の結果と類似している。彼らは、クリシン志向性は、「論理的で確かな証拠から決断し他者に対してもそう接しようとするいわばクールでハードなクリシン志向性と、人間の多様性を認めながらそのいずれに偏ることなく柔らかく人を理解しようとするウォームでソフトなクリシン志向性とに大別でき、さらにこれとは別に、思考の対象に関わらず軽はずみな信じ込みをさけようとする志向性を想定することができるのかもしれない」と示唆した。廣岡他（2001）の被験者は大学生であったことから本研究の被験者とは異なる年代であるが、中学生の親という年代でも同様に、クリシン志向性にはクールでハードな側面と、ウォームでソフトな側面、そして軽はずみな信じ込みを避けようとする側面に大別できるのかもしれない。ただし、本研究では、「人間多様性理解」と「他者に対する真正性」の間、「論理的な理解」と「脱直感」の間でも相関関係が示されていた。この点については、サンプル数を増やし、さらなる検討が必要である。

(2) 社会考慮について

先行研究から本尺度は1因子性が高いとされているため、それに従い、13項目の合計の平均を尺

度得点とした (Table 1)。α係数は、.92と高い値であった。

(3) クリシン志向性と社会考慮の関係

クリシン志向性と社会考慮の関連性を検討するため各尺度間の相関係数を算出した (Table 4)。その結果、「社会考慮」と高い相関を示すのは、「人間多様性理解」「論理的な理解」「脱軽信」であった。このことから、個人の生活空間を『社会』として意識している程度や複数の個人からなる社会というものを考えようとする態度というものは、適切な基準や根拠に基づき、論理的で、偏りのない思考を行おうとすることと関係があり、しかも、部分的ではあるが、(1)で記述したクリシン志向性のクールでハードな側面とウォームでソフトな側面、そして軽はずみな信じ込みを避けようとする側面のいずれとも関係があることが示唆された。

4. 親の個人特性と重視している教育目標の関係

最後に、親の個人特性と重視している教育目標の関連性を検討するため相関係数を算出した (Table 4)。クリシン志向性との関係では、「人間多様性理解」と「ものごとを考える力を育成するための教育」「自分の将来の生き方を自分で決められる教育」の間で相関が高かった。つまり、人間の多様性を認めようとする親は、ものごとを考える力や生きる力のようなものを育成する教育を重視するということである。また、「脱軽信」と「自分の将来の生き方を自分で決められる教育」の間にも相関関係が示された。「脱軽信」とは、周りの情報を軽はずみに信じ込んだりしないということであり、適切な判断を自分で行うという生きる力のひとつであると考えられる。したがって、脱軽信のような志向性を持っている親は、子どもにもそのような志向性が身に付くような教育を望んでいるのかもしれない。

一方、社会考慮との間では、「対人関係能力を高めるための教育」と相関関係が示された。社会

Table 4 各尺度間の相関係数

	多様性理解	真正性	論理的	柔軟性	脱直感	脱軽信	社会考慮
＜クリシン志向性＞							
真正性	.26*						
論理的な理解	.17	.23*					
柔軟性	.27*	.02	.13				
脱直感	.43**	.17	.28*	.36**			
脱軽信	.49**	.23*	.44**	.35**	.66**		
＜社会考慮＞							
	.53**	.25*	.44**	-.04	.21	.40**	
＜教育目標＞							
教科学力重視	-.10	-.07	-.12	.24*	-.12	-.02	-.07
大学受験力重視	-.19	.00	-.06	-.04	-.03	-.09	-.09
健康・体力重視	.26*	.07	.00	.03	-.12	-.07	.21
社会常識重視	-.03	.18	.13	.16	.05	-.02	.03
思考力重視	.33**	-.02	.00	.29*	.13	.27*	.14
生きる力重視	.30**	.11	-.05	.21	.25*	.30**	.15
対人関係能力重視	.25*	-.02	.00	.11	.17	.10	.24*

考慮の高い親は、自分がいる「社会」について意識を働かせたり、その社会を構成する個人と社会のつながりについて考えたりすることのできる人であり、対他者や対社会といったものに意識が働く人であると言えよう。したがって、こうした親は、対人関係能力の重要性を感じており、そうした力を育む教育を重要視していると考えられる。

【今後の課題】

1. 研究者の立場から

中学1年という限定された学年ではあるが、本研究から、被調査校に子どもを通わせている親がどのような教育を重視しているのかについて知ることができた。具体的には、多くの親が「ものごとを考える力を育成するための教育」や「自分の将来の生き方を自分で決められる教育」を重視していることが明らかとなった。こうした教育は、被調査校が実施している「総合人間科」や「ソーシャルライフ」という授業の目的でもあり、親の期待や教育に対する態度と学校側の取り組みがうまく合致していることを示す結果であった。特に、「ソーシャルライフ」に関しては、筆者も含めた大学教官や大学院生による研究者チームが授業案を作成し、被調査校の教諭と議論をし、学年によって、研究者チームが授業を実施したり、教諭が授業を実施したりするという形式であった。研究者は、教諭と異なり親との接点が全くないということで、こうした授業に果たして共鳴してもらえるのかという不安を抱えていたが、本調査の結果から、授業目的に関しては大きな問題は生じていないと結論づけてよいであろう。しかし、自由記述から明らかにされたように、「総合人間科」や「ソーシャルライフ」がどのような授業なのかよく知らない親が存在したことも事実である。日常生活の中で教育効果を上げるためにも、今後はPTA 総会などで、親に対して積極的に授業に関する説明をしていく必要性を感じている。こうした学校側の働きかけがあれば、学校側と親の相互理解がより深まると考えられる。そして、学校と家庭の両方が同様の教育目標を持っていることを互いに認識し、その上で生徒と接することが、教育効果をより高めることにつながると考えられるため、学校と家庭のコミュニケーションをさらに深める必要があるだろう。

また、親の個人特性と重視している教育目標との関係についても検討したが、親自身の志向性や態度が教育目標に反映する点があることが示唆された。しかし、サンプル数も少なく、また、被調査校は併設型中高一貫校という特色もあることから、この結果を一般化することは非常に危険である。さらに、対象が中学1年生の親に限定されていたことも十分考慮して結果を解釈すべきである。したがって、今回の結果が、被調査校特有のものなのか、さらに被調査校の中でも中学1年の親に特有のものなのかなどについて今後さらなる検討が必要である。

2. 教師の立場から

平成7年度から被調査校において取り組まれてきた「総合人間科（総合的な学習の時間）」と、平成12年度から始められた「ソーシャルライフ」の授業は、今や、小学校6年生（及びその保護者）に対して行う学校（入試）説明会や学校案内パンフレットなどの広報活動の場においては、絶対に欠かせない重要な2枚看板となっている。事実、本校へ入学を果たした生徒自身や保護者の多くが、本校への入学を志望した第一の理由として「中高一貫校であること」と並んで、「総合人間科とソー

シャルライフがあるから」と答えることが多い。しかし、本研究においても触れたように、それらの内容を十分に把握していない保護者が意外にも多い。にもかかわらず、本研究で明らかになったように、被調査校に子どもを通わせている保護者が重視している教育観や教育的価値と、学校側が実施している総合人間科とソーシャルライフの授業目標や目的が一致したのは、単なる偶然なのだろうか。

もちろん、決して単なる偶然などではないのであるが、総合人間科とソーシャルライフは共通した特徴を有していることがその要因の一つとして指摘できよう。その特徴とは、両者ともに「開放型（open-end/open-ended）」の授業スタイルを取っていることである。例えば、総合人間科の目標は、「自ら学び自ら考える力や学び方やものの考え方などを身に付けさせ、よりよく問題を解決する資質や能力などを育む」こととされているが、これは「総合人間科の取り組みを通じて生徒に身に付けさせたい力やスキル」について言及するものであっても、個々の生徒たちが取り上げるテーマや題材、さらにはその程度や深みについては全く制限を設けていない。ソーシャルライフに関しても、『人間』や『社会』について考えさせることによって、他者や集団・社会への志向性、社会的なコンピテンスを高めていく」ための体験、あるいは、トレーニングの場を提供することがその目的とされており、道徳の授業のように「だから、こうしなさい」とか「こういうことに気をつけないと困ったことになるよ」などと、授業者（大人や他者）側の価値観や考え方を生徒に押しついたり結論付けたりすることはしない。むしろ、生徒（自分）自身の判断によって、授業で体験したスキルを実生活においても活用しながら、その実体験の積み重ねの過程において学びや理解を深めていくことを意図している。

こうした授業のシステムは、個々の生徒たちの興味・関心、学力、価値観、生活姿勢や態度、学習・生活経験、ものの考え方など、個々の生徒が持つさまざまな人間特性の相違や差違を認め、また、包み込むことができる性質を持っている。他者と共生しながら個が輝ける学校生活の場が、被調査校には用意されているのである。一部の私立学校のように、学校側が個性的で独自の教育観や教育思想を持ち、また、それらを生徒や保護者に対して一方的に発信するのではなく、すべての生徒の在り方や生き方を認める教育観が、価値多元化時代である今日の教育現場には求められているのではないだろうか。自分の考え方や学び方が認められ、また、それらが尊重される機会としての総合人間科やソーシャルライフの授業を楽しんでいる様子を我が子から伺い聞くと、保護者の方もこうした「ものごとを自らのペースで自由に考えることが許される学習の機会」や「自分の将来の生き方を自分の手で決めていく学習の場」の存在に肯定的になり、より期待をふくらませていくに違いない。こうした作用が、本調査で明らかになった「保護者が重視している教育観や教育的価値と、学校側が実施している総合人間科とソーシャルライフの授業目標や目的が一致している」という結論を生み出したのであろう。

今後は、学校側としては、公開授業などの広報活動の場を通じて総合人間科やソーシャルライフの授業内容や特質を保護者により良く理解してもらうための取り組みを展開していくと同時に、何よりも、総合人間科やソーシャルライフ以外にも、「開放型（open-end/open-ended）」の授業スタイル（教育方法）を取り入れた学びの場を広げて行き、保護者・学校・生徒の三者が共有できる柔軟性のある教育観や教育理念を共に創り上げていく努力を続けていくことが必要となろう。

【引用文献】

- Ennis, R.H. 1987 A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J.B. Baron & R.J. Sternberg. (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (Pp.9-26). New York: W.H. Freeman.
- 廣岡秀一・元吉忠寛・小川一美・斎藤和志 2001 クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究(2) 三重大学教育実践総合センター紀要, 21, 93-102.
- 廣岡秀一・小川一美・元吉忠寛 2000 クリティカルシンキングに対する志向性の測定に関する探索的研究 三重大学教育学部研究紀要(教育科学), 51, 161-173.
- 斎藤和志 1999 社会的迷惑行為と社会を考慮すること 愛知淑徳大学論集, 24, 67-77.
- 斎藤真子 2002 名古屋大学教育学部附属中・高等学校における「併設型中高一貫教育」の現状と課題 中等教育研究センター紀要, 2, 35-43.
- 吉田俊和・安藤直樹・元吉忠寛・藤田達雄・廣岡秀一・斎藤和志・森 久美子・石田靖彦・北折充隆 1999 社会的迷惑に関する研究(1) 名古屋大学教育学部紀要(心理学), 46, 53-73.
- 吉田俊和・小川一美・出口拓彦・斎藤和志・坂本 剛・廣岡秀一・石田靖彦・元吉忠寛 2000 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育するー中学1年生を対象とした授業実践ー名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 47, 301-315.
- 吉田俊和・小川一美・坂本 剛・出口拓彦・斎藤和志・廣岡秀一・石田靖彦・小池はるか 2001 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する(2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 48, 233-255.

付表1 クリティカルシンキング志向性尺度 (social version) 項目

<人間多様性理解>

- 1 自分とは違う考え方の人に興味を持つ
- 7 人がなぜそういう行動をとったのかを考えることがある
- 13 自分とは別の意見を理解しようと努める
- 19 いろいろな人と接して多くのことを学びたい

<他者に対する真正性>

- 2 友人に対してでも、悪いことは悪いと指摘できる
- 8 言わなければいけないと思えば、友人に対しても客観的なことを言うことができる
- 14 間違った考え方をしている人には、それを指摘することができる

<論理的な理解>

- 3 わかりやすく物事を伝えることができる
- 9 人の話していることを論理的に理解しようとする
- 15 人が話していることの矛盾に気づく

<柔軟性>

- 4 必要に応じて妥協する
- 10 独断的だがんこな態度にならない
- 16 自分の間違いを認めることができる

<脱直感>

- 5 理由もなく人を嫌わない
- 11 理由もなく人を疑ったりしない
- 17 外見だけで人を判断しない

<脱軽信>

- 6 うわさをむやみに信じない
- 12 身近な人の言うことだからといって、その内容を疑わずに信じ込んだりしない
- 18 自分が不利になるときでも、客観的な態度を心がける

付表2 社会考慮尺度項目

- 1 自分の行動がいかに社会に影響を与えているのかを考えることがある
- 2 自分が暮らす社会全体のことについて考えることがある
- 3 社会がいかに成り立っているかということについて考えることがある
- 4 自分の行動が、同じ社会に暮らす他の人々にかなる影響を及ぼすかを考えることがある
- 5 社会全体がどのような方向に動いているかということに関心がある
- 6 自分の暮らす社会が将来どのようなようになっていくのか気になる
- 7 社会の変化が、自分の生活にどのような影響を与えるのかを考えることがある
- 8 自分の行動が、同じ社会に暮らす他の人々にどのように受けとめられるかを考えることがある
- 9 自分の暮らす社会で今なにか問題になっているのか気になる
- 10 自分の生活と社会の仕組みがどのように関連しているのかを考えることがある
- 11 社会の中で、自分はどのように行動すべきなのかを考えることがある
- 12 社会の中で、自分がどのような立場におかれているかを考えることがある
- 13 社会の中で、自分とは異なる立場にいる人々のことについて考えることがある