

総合的な学習の時間の探究課題の設定について

Concerning the setting of the study tasks for comprehensive learning time

—教科横断的・総合的なカリキュラムの歴史的な考察を通して—

—Through historical examination of cross-curricular/comprehensive curriculum—

松田 智子

Tomoko Matsuda

要旨 (Abstract)

新学習指導要領では、総合的な学習の時間の目標と3つの柱が示された。本論では目標達成のための3つの柱「知識・技能の習得」「思考や判断・表現力の能力」「情意や態度」について具体的に論じた。本稿ではさらに理解を深めるために、従来から「総合学習」という名称で各学校で実践されてきた教科横断的・総合的な多様な学習を、カリキュラム論の視点から歴史的に考察した。そして日本やアメリカでの実践を中心に挙げて分類した。特に、総合的な学習の時間の成否にかかわる、探究課題を設定する際の方法的原則に焦点をあてて論じた。好ましい探究課題設定の条件として①学ぶ価値のある探究課題の条件とは何か、②課題決定の過程で合意形成や自己決定場面の事前準備の重要性 ③個人的な探究課題を学ぶ機会も保証する ④課題設定時における教師の指導の重要性の5つを提案した。

キーワード 価値ある探究課題 合意形成と自己決定 教師の指導性

I. はじめに

平成29年度公示の新学習指導要領において、総合的な学習の時間の目標が「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」と示された。「見方・考え方」という文言が目標の最初に置かれたのは、総合的な学習の時間だけでなく、他の教科等においてもすべて同様である。今回の改訂では、この「見方・考え方」という文言が、すべての教科等で学習の中核となるものとして示されている。この「見方・考え方」とは学習指導要領の総則の解説編では「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」であり、「各教科等を学ぶ本質的な意義の中核」に位置づくものであり、「各教科等と社会をつなぐものである」とされている。

上記のようにとらえるならば、総合的な学習の時間の「本質的な意義の中核」は「探究的な見方・考え方」であるといえる。では、具体的に「探究的な見方・考え方」とは、どのようなことから指すのだろうか。2016年12月の中央審議会答申において、これについて「各教科等の見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」と触れられている。つまり総合的な学習の時間では、すべての教科等の見方・考え方を活

用する学びであるということである。その学習対象としては、広範な社会的事象について総合的・横断的に俯瞰的に扱うことになる。そして学習の過程や学習後に、その課題を自分事として捉え、メタ認知を駆使して自己の生き方や将来の在り方を思考するということであろう。

Ⅱ. 総合的な学習の時間に育てる3つの資質・能力とは

新学習指導要領では、まず「何を学ぶか」という教育内容が最も重視されている。その次に、その内容を既習の知識と関連付け、学習以外の場面でも活用できる生きた知識となる「何ができるようになるか」ということが重視されている。そのための資質・能力であり、その要素として、次の3つの柱に分類されて論じられている。1つ目は知識・技能の習得に関すること、2つ目は思考や判断・表現力の能力に関すること、3つ目は情意や態度に関することである。以下、その3分類について簡単に、筆者の解釈を加味しながら説明することとする。

1 課題解決に必要な知識・技能の習得

総合的な学習の時間で育てる知識及び技能とは、探究課題による固有な知識・技能になるだろうと筆者は考える。つまり探究という共通の方法原理により育つ汎用的な知識・技能には大きな意味があるが、その課題ごとにより育つ知識・技能は、それぞれ異なる場合が多くなると思う。例えば「地域の誇りを発見」を課題として取り組まれている代表的な学習の一つである「米作り」では、米作りのプロセスは当然のこと、肥料や水の管理方法、害虫の種類や駆除の方法など、地域の人々から学ぶ米作りの歴史や先人の工夫など、その知識や技能は膨大である。

さらに今日は、直接体験的に知識を学ぶだけでなく、課題解決のプロセスの過程で、適切な情報機器や通信手段を有効に活用して情報を収集する方法やそれらの整理・分析の仕方、それをまとめて表現する方法などの情報活用能力の習得も、これからの時代にますます求められる共通の知識・技能である。

2 課題を見出し、探究するプロセスの実践

資質・能力の2つ目は、実際の探究のプロセスの実践である。まずは「実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立てる」ことから探究は始まる。ここでの課題とは、児童生徒のとりあえずの目先の疑問というものではなく、児童生徒が日常生活や社会生活の中で、自分自身が解決したいと願う問題である。そのため、展開としてはその問題ある現状について、「なぜ」と原因を分析して、さらに「どうすればいいのか」と解決する具体的な解決の方法を考えていくことになる。

つまり、学習すべき課題内容の価値により、その後の展開だけでなく、児童生徒の学習意欲は大きく変わってくるだろうと考える。一般的には情報を集め、整理・分類する情報活用能力や、比較・分類・関連付けなどの思考スキルは、汎用的な共通の知識・技能として身につけることはできるだろう。しかし、この課題の児童生徒にとっての価値が、その後の児童生徒の情意面や態度に影響を与え、「まとめ・表現」の場面における、自分自身の考えや意見をまとめ、他者に伝える内容に大きな影響を与えることになると予想される。直接的な体験や情報活用能力を駆使した探究過程は、それ自体にも大きな教育的意義があり、総合的な学習の時間の目標はおおむね達成できるだろう。しかし探究課題の価値により、探究への児童生徒の意欲が広がり深まらないままに終わるならば、彼らの内面が揺さぶられることなく表面的な思い出づ

くりの学習になる可能性がある。たしかに探究活動の「まとめ・表現」では、自分の生き方と関連することもなく、表面的には立派な発表となるだろう。さらに態度面では一過的なよりよいものとして、表出して終わる可能性が高いと筆者は考える。そうすると、総合的な学習の時間の3つ目の柱とは、ほど遠いものになるだろう。

3 探究的活動の実践と社会参画

上記の1及び2で論じたように、探究的な学習に児童生徒が主体的に取り組むためには、まず児童生徒にとり適切な学ぶ価値を備えた課題の発見が、最も重要になる。課題解決に向けて追求の見通しをもって、計画を立てることができること。そのために、他の教科等で培った力と関連付けて、それをどの場面で活用できるかなどについて全体を俯瞰的に見ること。その探究の場面ごとに、どのような方法で解決できるのかについて手段や方法の見通しを立てること。総合的な学習の時間の終わりに設定される、表現の時間や振り返りの段階で、メタ認知を通して自覚的に自分自身を再認識すること。これらはすべて「学びに向かう力」、つまり学びに向かう意欲や態度であるとも言い換えられる。

総合的な学習の時間での学びでは、単に知識や心がけを育てるわけではなく、学びの過程を通して児童生徒の毎日の生活への向かい方が、具体的な態度として変容することが重要である。この意味では「なすことによって学ぶ」を方法原理として、「社会の形成者としての見方・考え方」を育むことを目標とする、特別活動の学習との関連付けて学ぶことは非常に重要であると筆者は考える。

Ⅲ. 総合的な学習の時間の概念の源とは

総合的な学習の時間が教育課程内に設置される以前から、日本や世界の各学校において、多様な教科横断的・総合的な学習は実践されていた。つまり、総合的な学習の時間が、ある日突然に登場したというわけではないのである。それ故、その設置以前の歴史を振り返るとともに、その社会的背景を知ることにより、今日における総合的な学習の時間の本質とともに、総合的な学習を巡る混乱の要因を再認識することに繋がるかと筆者は考える。

かつての日本では「総合学習」という名称が一般的に使用されていたが、これは従来の教科分立カリキュラムによるばらばらな指導を改め、教科の統合を求めた新たなカリキュラムの編成とそのあり方を意味する用語として、各学校で独自に「総合タイム」「追究タイム」などと命名して、教科横断的・総合的に実践されていた。

1. 日本での総合学習の歴史

日本の総合学習の歴史は、大正時代の自由主義教育の中にその多くを見ることができる。木下竹次により提唱され、奈良女子師範高等学校で実践された「合科学習」や長野県師範学校附属小学校の研究学校における淀川茂重らによる実践がその代表である。これらの総合学習の根底にある考え方は、児童が自ら求め、学習を作り上げていくという児童中心主義の傾向の考え方である。また、この考え方は、戦後の昭和20年代の社会科の実践やコア・カリキュラムの実践研究にも、その先駆を見ることができる。昭和22年には社会科が新設されたが、当時の社会科の性格は教科の枠を超えたものとして位置づけられていた。すなわち、教育活動の中核となる教科として、他の教科との内容上、全く区別したものとして考えるのは不

自然と位置付けられたため、一教科でありながらも教科の枠を超えた性格を有していた。

次に、最近日本において総合的な学習の時間が注目された社会的背景を、歴史的に振り返ってみる。この時間が注目された 1970 年代の日本は、かつての高度成長経済の面影はすでになくなっていった。バブル経済崩壊以降、国家財政は益々赤字になり、国外的には国際的な大競争の中で苦戦し先が見えない状況であり、国内的には急激な少子高齢化が進行して労働力人口の減少が課題となりつつあった。つまり、経済的・政治的にも、かなり危機的な状況が日本に迫りつつあったといっても過言ではない。

日本の教育界は、明治以来、国家が厳しい状況に置かれると学校に国家的な精神教育を持ち込み、規律を強化し学校管理体制の引き締めを図ってきた歴史を持っている。そしてその都度、経験主義的な傾向をもつ教育は排除されてきた。それは、日本の教育制度が国家主導的になっているため、国家の経済的・政治的な危機意識が、直接的に又それ以上に学校という存在に緊張感をもたらしてきたからだといえる。

では一体、当時の危機的な状況において、どうして経験主義的な傾向が強い総合的な学習の時間を、教育課程内にあえて位置付けようとしたのだろうか。それは従来の教育では、現在社会で噴出する環境・情報・国際化・人権等の解決が困難な課題が、それ自体が総合的なものであり、模範的な回答が存在しないからであると考えられる。模範解答が存在しない前人未踏な課題に本気で取り組むには、学校教育の教育課程内においてこそ、教科分化的な記憶中心の学習から創造性や問題解決力の育成に傾斜せざるを得なかったのである。大学でも、すでに新しく設置される学部や学科名を見ても「人間科学学部」や「環境創造学科」など、従来の学問領域には存在しなかった研究分野が出てきていた。

2. 海外における総合学習の歴史

我が国で総合的な学習の時間が注目される少し前に、アメリカでも総合学習の高揚時期が見られた。これらは学際的な指導 (interdisciplinary teaching) とかカリキュラム統合 (curriculum integration) と呼ばれていた。アメリカの動きは学校カリキュラムの指導の在り方を全体的に見直すことであった。イギリスでも同じような教科を関連させる学習あり、それはナチュラルカリキュラムに関連した学科交差カリキュラム (cross curriculum) であった。これらは、他のコア教科とともに全カリキュラムの一領域と考えられていた。

高浦 (1997) は、アメリカにおけるカリキュラム統合の動きが 1980 年代に入り、ミドルスクール (6~8 学年が主流) を中心に高揚したと述べている。そして、その社会的背景と意義についてビーン (Beane, J, A) の主張を 7 点取り上げているので以下に簡単に紹介する⁽¹⁾。

- ・教育界だけでなく経済界や評価の専門家が、単に知識を記憶して蓄積する学習よりも、知識を応用したりして問題解決能力をつける学習が求められた
- ・脳研究の成果により、断片的な知識の積み重ねよりも、あるパターンや関連の中で知識・情報を処理し統合するほうが脳の働きに適しているし、知識を獲得するうえでも優れた方法だと明らかになった
- ・今日の知識は固定的で普遍的ではなく、絶えず社会的に創造されものであり、環境や人間関係、医学論理といった社会問題のように、従来の単一の学問や学科では解決できないし、また生徒自身も、そのような問題に関心があると分かってきた
- ・whole language や単元学習、問題解決学習法などの進歩的な教育が再評価されたり、数学・科学の世界でも内容を一層大きな問題や争点に関連付けたりして学ぶ必要が主張され始めた。

- ・様々なプロジェクトや学際的プログラムに象徴されるように、大学においても知識の統合の動きが広がっており、非分化的な教科の単位を修得した高校生の出願を許可する動きがある。
- ・電気技術、メディア等の発達により、最新で多様な情報に簡単にアクセスでき、もはや分化したどの教科の情報を判断することが困難なことがある。
- ・多忙な環境や、複雑な人間関係にもかかわらず、新たな発見や資源を活用して優れた教育をしようという教師の勇気と意欲が存在する

以上はアメリカにおけるミドルスクールの総合学習導入の背景であるが、日本の社会的、文化的状況もそれにも当てはまるものが多く見られると、筆者は考える。

3 総合学習の捉え方の多様性による混乱

総合的な学習の時間の源が総合学習にあることは、設置に至る歴史的な背景や社会的要請から判断すると、おおむね妥当なことと考える。しかし、現在の総合的な学習の時間が、学習指導要領にその目標が「探究的な見方・考え方」と示されたにもかかわらず、学校現場においては多様な形で実践されて混乱を招いてきた現状がある。この要因の一つが、総合的な学習の時間の源である総合学習の分かりにくさ、多様な学者や実践家が色々な意味でこの用語を使用してきたことであると筆者は考える。そこで本稿では、総合的な学習の時間の源である総合学習について簡単に振り返り、今回の学習指導要領改定で目指すものをカリキュラム論の視点から明確にしたい。

1) 平野朝久の分類

平野（1995）が分類するのは「子どもが求め探究する総合学習」と「教師が課題を決定する総合学習」の大きく分けて2つである⁽²⁾。

前者は木下竹治の合科学習、淀川茂重らの実践に代表される「最初に子どもありき」を基本原則にするものである。この場合、探究課題やテーマは子どもの求めに基づいて決定される。通例は、子どもの興味や関心、必要や願い等に基づいた一つないくつかの題材を探究する過程で、必然的に他の学習がなされることになる。学習内容は、学ばなければならないものとしてではなく、求めて学ぶものとして存在する。学習の過程は、常に子どもが何をどのようにしたいのかが重視され、その子どもの願いが実現できるように教師の支援がなされる。

後者は教師が子どもに与えた課題を総合的に探究する学びである。その課題も内容もあらかじめ教師が決定するので、従来の教科学習と同様に「はじめに内容ありき」の基本原則に立つ。教育方法は教師が教えるのではなく、子どもの直接的な体験を通じた探究が重視され、教師はそのための環境や条件を整え比較的控えめな支援をする。教育課程でいえば、従来より間口の広い新しい教科の単元ができたようなものである。この学習の目的は、総合的な知識の習得や総合的判断力の育成や、体験的な学習の機会を活用することにある。設定される課題は、今日的な課題が多く、複数の教科に関わるものであり「いのち」「平和」「人権」「環境」「情報」「国際化」などが多く実践されてきた。

2) 高浦勝義の分類

高浦（1989）は、総合学習の様々な実践を分析し、「教科指導の改善につながるもの」と「経験カリキュ

ラムの創造につながるもの」の2つに大きく分類している⁽³⁾。本稿では、カリキュラム論の視点からこの2つを考察することにする。

前者「教科指導の改善につながるもの」は、総合的な学習の時間が、教育課程内に設定される以前に多くの学校が行っていた実践に見られる。取り扱う内容により、合科的に扱う方が教科独自で教えるよりも、教育効果があるとみなされた際に行われていた。その形態は様々で、複数教科を同比重に扱っている場合や特定の教科を中心にして他教科を補足的に扱うという「合科主義」といわれるものである。または、2つ以上の複数教科を合わせて、従来にない全く新しい教科を作成する「新統合教科」の創造という方法もあった。例えば「人間科」「地球科」「表現科」などである。「人間科」は福島大学付属小学校の創造した教科である。従来の「社会科」と「家庭科」を「総合的には学習する教科」であり「よき家庭人としてよき社会人としてどうあるべきかを考え、家族関係や男女の協力、国家や社会の望ましい在り方などを考える教科」として教育課程に位置づけられていた⁽⁴⁾。

後者の「経験カリキュラムの創造に連なるもの」は、総合学習を単なる方法概念ではなく、教科の目的や内容構成における発想の転換を要する考え方であった。これについて梅根（1977）が次のように述べている⁽⁵⁾。

本来総合学習の思想は、分化的多岐的な専門教科科目の全面的否定を意味するものではなく、そのような専門的な諸教科科目の羅列に終始してしまうことなく、単なる専門的諸教科の羅列ではなしに、それらを生かして、あるいは取捨選択して使っていく主体の育成を目指す部分（コア）を全体の中核として位置づけるべきものであるということ、全体としてのカリキュラムは人文、社会、自然等の諸分野での科学、技術の体系の寄せ集めを大部分としても、それはコアを持つ全体性のある、構造的なカリキュラムであることを主張しようとした。

つまり上記で述べられる総合学習とは、教科的知識を手段として使っていく人間を育成することを目的としつつ、そのためにコアをもち、その周辺に教科を関連的に位置づけるという構造的なカリキュラムを作ることを意味する考え方である。

IV. 総合的な学習の時間の探究課題設定の方法的原則

1 学ぶ価値のある探究課題とは

総合学習の歴史を振り返ることにより筆者は改めて、総合的な学習の時間の成否は、その探究する課題の設定にかかっているといってもよいと考える。長尾（1997）は総合的な学習の時間の探究課題設定の際の留意点について次のように述べている⁽⁶⁾。総合的な学習の時間はその性格上「子どもたちの実際の生活や体験をより直接的に反映させたもの」になるが、「子どもの生活や経験、興味や関心を直接カリキュラムにしようというものではない」、さらに「単に子どもの生活や経験、興味や関心を中心として、そこからカリキュラムのすべてを構想し展開しようとする発想」は危険であるとし、その危険性は総合的な学習の時間が「まとまりのない、とりとめのないものとなっていく」ことであり、この時間は「とにかく子どもの生活や経験に関係しそうな内容を、なんとか子どもが興味や関心を持ってくれそうな方法」で学習することではないと述べている。

例えば地域教材としてよく取り上げられている探究課題としての「米作り」を考えてみよう。田植えから稲刈りまで、そして最後は藁を使って草草鞋を作り、児童生徒は興味深く意欲的に取組んだとしても、「なぜ、日本に米が余っているのに輸入をしなければいけないのか」などの課題は、見えてこないのである。米作りの手順や苦労や知恵は、直接体験を通して学ぶことができるが、米の輸入問題は、日本の農業政策や世界的な経済状態と関連付けて学ばないと分からないことだからである。このように身近な地域の素材であっても、単に児童生徒の興味や関心だからといって、直接的にカリキュラムに編成することは、かなり無理があるといえる。

さらに長尾（1997）は、総合的な学習の時間で問われるべき重要なこととして、次のように述べている⁽⁶⁾。この時間の「基本は教科にまたがり、教科の枠を超えて構想され展開される学習である」これは「形式面において従来のカリキュラムの構想枠にこだわらず、現実の社会的な変化と要請に対応した教育の課題を、直接カリキュラムの中に持ち込んでいくことを可能にしている」、だから総合的な学習の時間の課題は「現にある政治的、経済的、文化的といった社会的諸要因の複雑な関連と変化、更には矛盾や対立をも直接カリキュラムの場に反映させていくところにある」。それ故、総合的な学習の時間に探求する課題は「子どもたち一般に抽象化された生活や経験、興味や関心といったこと」ではなくて、「それぞれの子どもが置かれている」「政治的、経済的、文化的な状況の中での具体的な（様々な矛盾や対立を含んだ）生活や経験、興味や関心」であると述べている。つまり、総合的な学習の時間の探究すべき課題の構想には「どのような立場から、いかなるテーマを取り上げようとするのか」が最も重要であるとしている。

総合的な学習の時間の探究課題の設定をおこなうには、もちろん児童生徒の意欲や興味や関心に基づいていることは重要なことである。しかし、このことは児童生徒が「これをしたい」と要求さえすれば、それを直接的に探究課題として取り上げることを意味するものではない。探究課題として展開される価値、つまり課題の学びとしての質が問われるのである。学びの質については、指導者である教師が一方的に行うのではなく、児童生徒との共同的な学習過程で行われることになる。次に児童生徒の発達年齢に応じた、課題の探究方法が現実的に可能かどうかという見通しも当然必要となる。この課題解決方法についての見通しは、主には教師が主導的に判断することになるだろう。

先述したアメリカのピーンは、良い探究課題の基準として、次の7つを挙げているので紹介する⁽⁷⁾。

- ・生徒から出された疑問や関心ごとが含まれているか
- ・生徒に広く共有される疑問や関心ごとを含んでいるか
- ・明白かつ取りあげざるを得ないような、広く共有されたより大きな世界的な関心ごとを含んでいるか
- ・広範囲の知識、技能、資源を必要とするか
- ・深くかつ広い範囲での学習活動の機会のあるものであるか
- ・広範な多様性のある学習活動の可能性のあるものか
- ・学校の内外において個人的及び社会的な行動に取り組む可能性があるものか

日本でも長期間にわたり教科横断的な学習に取り組んできた長野県伊那小学校が、「子どもが求めたからといっても、学ぶことの価値が認められなければ学習となりえない」と述べ、探究課題設定の条件として4つの価値を挙げている⁽⁸⁾。ピーンの論と重なるところがあるので紹介する。

- ・共通の関心ごとであり、子どもが胸をときめかすようなものであること

- ・教材と関わって「こうしたい」「どうしてだろう」という求めが次々に生まれ、その求めが具体的なめあてになって、連続していく見通しがもてること
- ・展開される学習活動がどの子にとっても可能であり、しかもやりがいがあること
- ・どの子にもその子にふさわしい「学力」を身につけることができるものであること

総合的な時間の学習における探究課題にできる条件として、筆者がピーン論と伊那小学校の説を関連付けて、共通するキーワードを挙げてみると次のようになる。「共有＝共通」「生徒からの疑問、関心ごと＝胸をときめかす関心ごと」「連続＝広範な多様性」「広範囲な知識、技能、資源＝学力」となるだろう。両者とも、児童生徒の経験や体験を重視しつつ、それが広がり深まるような課題を選択する視点を備えていることに気が付く。

2 課題決定の過程で合意形成や自己決定場面を事前に準備する

総合的な学習の時間は、児童生徒の関心ごとを出発点として、児童生徒が主体的に探究することを重視する学びであると述べてきた。さらに自らが課題に直面し、それを解決する方法を考え、仲間とともに合意形成し、自ら意思決定してそれに従い、行動することを大切に生き方を考えさせてきた。今回の学習指導要領改訂においては、特別活動においても、この合意形成すること意思決定して行動することが重視されている。

子どもの学習についての自己決定の可能性について、米国のフォシェイ（Foshay, A）は「人間中心カリキュラム」の中でカリキュラム作成への子どもの参加について、次のように述べている。例えば数字を知らない子どもは数学のカリキュラムを作ることはできないと考えがちだが、計画をつくることは知るための一つの方法に過ぎない。数学のように教科書に縛られる科目でさえも、児童生徒がまだ勉強をしていない頁をめくってみて、そのなかにどのようなことが含まれているか、いくらかは知ることができる。それにより少しずつ計画を立てるのに参加できるようになるだろう。

誤解の無いようにいうならば、子どもが探究の過程で自己決定するといっても、教師は何もしない傍観者や口出ししない支援者になることではない。教師は子どもの表面的な欲求や利己的な求めに安易に応じることなく、子どもの深層にある内面的な声に耳を傾け、学習欲求解決に繋がる根源的課題に気づくように全体計画を立て指導しなければならない。そのためには、単元の全体計画を立てる際には、教師が指導する場面とともに子どもが自己決定する場面を、計画的に事前に組み込んで準備をする必要がある。

3 個人的な探究課題の決定も保証する

総合的な学習の時間では、学級や集団での共通の課題を設定することが、学年が上になればなるほど指導面からも多くなりがちである。しかしこの時間だからこそ、一人ひとりの児童生徒の願いを大切にしつつ、個々の異なった探究を大切にすることが重要であると筆者は考える。集団として課題を設定し探究する場合は、児童生徒が相互交流しよりよい学び合いが成立するとともに、仲間の考えとの比較や関連づけを通して自己の意見を客観的に自覚する機会が多いというメリットがあるが、全員が合意形成する課題設定に至るまでの学習過程があいまいになり、本当に多くの児童生徒が納得できたのか疑問が存在する。このあいまいさの大部分は、児童生徒の側の問題ではなく、指導する教師側の授業構想力や指導力の不足に要因が

あるように思える。自己表現が得意でなく適切な合意形成が苦手な日本の児童生徒の傾向を鑑みると、総合的な学習の時間だからこそ、あえて個人での探究課題を設定し、追究することも必要であると筆者は考える。

4 課題設定における教師の指導の重要性

ここまで探究課題の設定について、筆者の考えを総合的な学習の時間の源を振り返りつつ論じてきた。新学習指導要領の解説には、これについては「総合的な学習の時間の探究課題は、指導計画の作成段階において各学校が内容として定めるものであって、学習活動の中で子供が自ら設定する課題ではない。学校なり教師が、探究を通して子供にどのような資質・能力を育成したいと考えるかを、学習対象の水準で表現したものである」と述べられている。

つまり総合的な学習の時間の内容を構成する「探究課題の解決を通して育成を目指す資質・能力」と「目標を実現するにふさわしい探究課題」が求められている。「はいまわる総合的な学習の時間」「体験あって学び無し」と揶揄される授業の改善のために「育てたい資質・能力」を明らかにし、学習内容＝探究課題設定を教師主導の方向に大きく舵を切ることについて、文部科学省が強い意志をもって指導を行なおうとしていることがうかがわれる。筆者は、総合的な学習の時間の成果が見えないという批判的な意見への混乱を解決するためには、文部科学省の意図するところには賛成ではある。しかし今までの総合的な学習の歴史を振り返ると、若干の違和感を覚える。総合的な学習の時間が設定されるずっと以前から児童生徒の興味や関心、意欲を重視しつつ現代的な課題に対応するため、多くの学校で独自に教科横断的・総合的な学びが開発されてきた。このようなプラス面の歴史的な実践を受け継いでもらいたいと願うからである。

児童生徒を意欲的に探究活動の参加させるためには、当然のことながら彼らの生活や経験と結びついた社会的、文化的意味を持つ現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題でなければいけないだろう。それも当然のことと受け止めたうえで、学習指導要領の解説は述べられていると筆者は解釈している。もちろん、探究課題にについても教師の説明責任を果たす必要があるので、「何について学ぶか」という探究課題設定段階で育てる資質・能力を可視化して「どのようなことができるようになるか」を児童生徒のみならず、保護者にも説明していく必要がある。

V. まとめ

本稿では、総合的な学習の時間の成否を決めるといわれるほど重大な、探究課題の設定について焦点を絞って論じてきた。総合的な学習の時間では、子どもが実際の生活や社会に向き合う中で、自ら課題を見つけ出し、それになんらか意識をもち、その意識が連続的に発展することが欠かせない。しかし、子どもが課題を発見することが大切だからといって、教師は何もしないわけではない。じっと待つだけでなく、アヒルの水面下の水かきのように、児童生徒の見えないところで意図的な働きかけや指導を精力的にすることが不可欠である。例えば、課題に子どもをどのように出会わせるかにより意識は異なってくる、子どもの既存概念を揺さぶったり、今までなんとなく把握していたことを鮮明にしたりすることである。子どもに「不思議だ」「驚いた」という意識を抱かせて現実や理想の姿との対比や関連付けから、問題を見出して課題意識を高めることも可能である。

本論文の終わりにあたり、長尾(1969)が、カリキュラム編成の立場に関わり、以下のように述べている文を銘記する

こととする⁽⁹⁾。「教科書や標準化されたカリキュラムに登場してくる知識は、つねにあやまりのない『公式的』で『高級』なものとして示されているものである。学校で学ばれる知識はあくまでも社会的に構成されたものであり、特定の価値観や利害と深く結びついたものである。子どもたちが、何かの知識に接した時、誰がそういったのか、何故それを信じるのか、その知識にもとづいて行動することによって誰が利益を得るのか、と言った批判的な問いかけが抱えないものになっていく」。これはいわゆる「批判的リテラシー」と呼ばれるものであるが、我々教師が総合的な学習の時間の探究課題設定においても、持ち続けるべき基本的な姿勢であると筆者は考える。

【参考文献】

- 1) Foshay, A, W(ed) (1976)「人間中心の教育課程」伊藤博訳 明治図書
- 2) マイケル・アップル&ジェームス・ピーン編(1996)「デモクラティックスクール」澤田稔訳、長尾章夫解説 アドバンテージ・サーバー
- 3) 今谷順重編著(1997)「総合的な学習の新視点」黎明書房
- 4) 梅根悟・海老原治善(1977)「総合学習の探究」勁草書房
- 5) 高浦勝義編著(1997)「総合学習の理論」黎明書房
- 6) 高浦勝義(1996)「教科『総合化』の可能性を探る」ーアメリカのミドルスクールの実践に学ぶー黎明書房
- 7) 高浦勝義(1989)「生活科の進め方考え方」黎明書房
- 8) 平野朝久編著(1995)「子どもが求め追究する総合学習」学芸図書

【脚注】

- (1) 高浦勝義編著(1997)「総合学習の理論」黎明書房 p12
- (2) 平野朝久編著(1995)「子どもが求め追究する総合学習」学芸図書 p11～p15
- (3) 高浦勝義(1989)「生活科の進め方考え方」黎明書房 p54～p65
- (4) 福島大学付属小学校編(1994)「21 世紀に生きる心豊かな人間を育成する教育課程の創造・研究紀要第28集」ぎょうせい p15～p16
- (5) 梅根悟・海老原治善(1977)「総合学習の探究」勁草書房 p29
- (6) 長尾章夫(1997)「総合学習としての人権教育」明治図書 p48～p50
- (7) 高浦勝義(1996)「教科『総合化』の可能性を探る」ーアメリカのミドルスクールの実践に学ぶー黎明書房 p110
- (8) 長野県伊那市立伊奈小学校(1996)「年間学習計画」
- (9) マイケル・アップル&ジェームス・ピーン編(1996)「デモクラティックスクール」澤田稔訳、長尾章夫解説 アドバンテージ・サーバー p13