

「総合的な学習の時間」の理論的・実践的課題

—何のために、何を「探究」するのか—

* 本 田 伊 克

The Theoretical and Practical Issues of Inquiry Study in Japanese School
—On the Purpose and “What” of Students’ Inquiry—

HONDA Yoshikatsu

Abstract

This article is the attempt to make clear the theoretical and practical issues of “Inquiry Study” in Japanese school, relying on the sociological theory of pedagogy which focuses on its nature and context.

In the section 1, we overview the background where “Inquiry Study” was introduced in Japanese school curriculum and, its target is changed fundamentally.

In the section 2, we inquire the process of change in the “curriculum message” about the “what and how” of Japanese Inquiry Study.

Finally, in the section 3, we consider the theoretical and practical issues about Japanese Inquiry Study, on the purpose of enriching the learning in school for the children, who will carry our future.

0. 「総合的な学習の時間」の課題と展望

本稿は、日本の学校で導入されている「総合的な学習の時間」に関する理論的・実践的課題を、教育実践の性格とそれを可能にしている文脈に関する社会学理論の知見を援用して明らかにしようとするものである。

1. では、総合的な学習の時間が日本の教育課程に導入され、授業時数の縮減を経つつも維持されたいっぽうで、その目標が大きく転換していることを明らかにする。

2. では、バジル・バーンステインのペダゴジー (pedagogy) の社会学理論枠組みを援用して、総合的な学習の時間がこの間の教育課程政策の展開に伴って、その「カリキュラム・メッセージ」、つまり、この時間を通じて子どもたちに「何を、どのように身に付けさせるか」に関する基本的な考え方において、どのような性格転換を遂げつつあるのかを分析する。

そのうえで、3. では、総合的な学習の時間が新しい時代を生きる子どもたち自身にとって意義のある学びを保障するものになるために、どのような理論的・実践的課題を克服すべきかを指摘する。

1. 「総合的な学習の時間」のねらいの変遷

(1) 「教科書のない授業」としての新設

知識の詰め込み、記憶力重視の受動的で画一的な教育課程を、主体的・自律的な思考力や問題解決力を育てるものへと性格転換しようとしたのが、1998年(小・中学校)、1999年(高校)学習指導要領改訂である。「総合的な学習の時間」はこの改訂の目玉として新設された。

この学習指導要領改訂は、学校の内と外にまたがる生活経験の複雑な全体から、子ども自身が試行錯誤を通じて主体的に問題を発見し、主体的に知識を駆使しながら問題を解決する過程と、その結果として培われ

* 教職大学院

る力（「自ら学び自ら考える力」）を重視するものであった。

総合的な学習の時間では、課題設定・解決、情報収集・編集・報告など、探究的な学習に不可欠な方法論の主体的な獲得や、知識や技能を総合化する能力の育成のために、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習」の円滑な実施が可能なよう「各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できる」時間とされた。

学習テーマは子どもたちの興味・関心、問題意識、各学校・地域の特色等を踏まえて設定されるものとされていた。しかし、いわゆる「教科書のない授業」で何を教えればよいのか、このような学習の指導に関する経験¹のない学校がほとんどであることを考慮してか、文部省（当時）は学習の対象となる教科横断的・総合的テーマの例として、「国際理解」「情報」「環境」「福祉・健康」などを提示した。

総合的な学習の時間では、資料収集、観察、インタビュー、情報分析、発表・討論など、子どもたち自身の手による体験的・問題解決的な学習を中心に位置づけられる。教師は子どもたちが自ら気づき、発見に至る過程をサポートし、教育的意図を表に出さず学びのコーディネーターとしての役割を担うことが期待された。

評価についても、子どもたちの探究活動のプロセスやかれらの生み出した作品（発表、レポートなど）に即して、子どもたちのなかにどんな力が育っているかを見極めることが求められた。

(2) 「学力低下」批判と「PISA ショック」後の変化

ところが、この学習指導要領に対しては、2002年の完全実施を待たずして、各方面から批判が沸き起こるという異例の事態となった。批判の基調はおおよそ、「ゆとり教育路線が基礎基本の習得をおろそかにし、学力低下をもたらしている」というものであった。そして、改訂の目玉である総合的な学習の時間に対しても批判がなされた²。

総合的な学習の時間に対しておおよそ共通に示され

た批判点は次のようなものである。教科内容として組織された人類の文化遺産を系統的・反復的学習を通じて確実に伝達するということが軽視されるのではないかと、また、どんな力を育てるかについて明確な見通しもないままに子ども自身の学習と活動を奨励することは教師の指導性を放棄し、公教育を通して子どもの中に学力の格差を生み出してしまうのではないかと。

こうした批判は、日本の教育課程の歴史を概観すると、総合学習と教科学習をめぐって繰り返し行われてきたものであるが、このときは、学習指導要領改訂の正統性自体が社会的に問われる文脈のなかで、総合的な学習の時間に対する批判も行われたのである。

2008年（小・中学校）、2009年（高校）の学習指導要領改訂に至る過程では、「基礎・基本重視」と「学力低下論」への対応の必要性が意識されていただけでなく、「PISA ショック」の影響も加わった。OECD（経済開発協力機構）は、学校教育で獲得した知識をはじめでの学習場面や日常的な文脈で自在に組み合わせたり、変形させたり、解釈して他者にわかりやすく表現したりする「リテラシー」を重視し、その測定・評価を行う手段として国際的な学力調査である PISA（Programme for International Student Assessment）を開発した。PISA の国際ランキング「低下」を懸念した文部科学省は、2008年、2009年改訂において「PISA 型学力」、「活用力」の育成も強調した。

総合的な学習の時間の標準授業時数は縮減となった。そのうえで、2008年、2009年学習指導要領が掲げる「確かな学力」を構成する「習得」「活用」「探究」の3つの要素のうち、「探究」を担うものとして位置づけられた。

1998年、1999年学習指導要領では、総合的な学習の時間については「総則」のなかを示されるのみで「目標」「内容」が明示されていなかった。これに対して、2008年、2009年改訂学習指導要領では各教科、道徳、特別活動と同等に一つの章が割かれて教育課程の領域として位置づけられた。「目標」「内容」が明示され、この時間を通じて育てるべき資質や能力の視点が例示され、より計画的・意図的な学習が意図されるように

1 総合的・問題解決的学習については、戦前の奈良女子高等師範学校附属小学校における「合科学習」、1940年代後半から1950年代前半に全国に普及した「コアカリキュラム」、1970年代の教科横断的な「総合学習」などの蓄積があり（若林・田中 2017）、文部省が推奨したテーマのほか、「平和」「性」などをテーマにすでに総合学習に取り組んでいた学校もあった。

2 この点については、市川（2002）、「中央公論」編集部・中井（2001）などを参照されたい。

なった。

総合的な学習の時間における、様々なテーマの「探究」では、各教科で「習得」され、さまざまな場面で「活用」されるようになった知識・技能が用いられる。いっぽう、総合的な学習の時間において展開される、子どもの主体的な興味や問題意識に基づく探究活動を通じて、知識・技能の習得と活用が促されるという学習サイクルが想定されていた（中央教育審議会2008）。

(3) 探究的な学習を手段とした資質・能力の獲得へ

2017年（小・中学校）、2018年（高校）改訂学習指導要領は、教科等に固有の知識内容（コンテンツ）から、教科等横断的で一般性・汎用性のある「資質・能力」（コンピテンシー）への転換を打ち出した。「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの資質・能力は各教科等を貫くかたちで位置づけられた。

総合的な学習の時間では、「探究的な見方・考え方」を働かせた横断的・総合的な学習を通して、「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」を育成するものとされている。総合的な学習の時間で培われる資質・能力は、「(1) 課題の解決に必要な知識及び技能」「(2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現できる力」「(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、お互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度」とされている（文部科学省2018、8頁）。

そして、探究的な学習における児童・生徒の「学習の姿」として、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の過程が繰り返されて、螺旋型の上昇イメージで、「自らの考えや課題が新たに更新され、探究の過程が繰り返される」（同上、9頁）学習の過程が示されている。

後述するように、2017年、2018年の学習指導要領改訂において、総合的な学習の時間は「カリキュラム・メッセージ」における性格転換を遂げている。そこでは、教科横断的な汎用的スキルの効率的な獲得の強調と、個々の授業実践における学びの対象の固有性や豊かな文脈の軽視という事態が生じることも懸念される（吉永2019）。

2. 「総合的な学習の時間」の社会学

総合的な学習の時間が歴史的・社会的に抱える問題、教育課程政策の展開に伴って生じた性格転換と予想される帰結に迫るためには、その「カリキュラム・メッセージ」とその転換について分析することが必要である。カリキュラム・メッセージとは、教師－子ども間で展開される教育実践（pedagogic practice）において、「何が、どのように伝達－獲得され、その結果どのような意識が形成されるか」に関わるものである。

分析にあたっては、英国の教育社会学者であるバジル・バーンステイン（Basil Bernstein）の「ペダゴジー（pedagogy）」の社会学理論の枠組みを援用したい。

(1) 教育実践の二つのモデル

バーンステインは、教育実践が現実にとりうる典型的な形態を想定して、以下に示すような対照的なモデル、「コンペタンス・モデル」と「パフォーマンス・モデル」を提示している（バーンステイン2000、102頁）。

	コンペタンス・モデル	パフォーマンス・モデル
1. カテゴリー		
空間		
時間	弱い分類	強い分類
言説		
2. 評価の方向づけ	存在するもの	欠落するもの
3. 統制	潜在的	顕在的
4. <教育>のテキスト	学習者（獲得者）	達成
5. 自律性	高い	低い／高い
6. 経済性	高いコスト	低いコスト

コンペタンス・モデルは、あらゆる子どものうちにもともと備わっている能力に信頼を置くものである。このモデルに基づく教育実践では、子どもに等しく備わっているとされるいわば「内なる能力」を引き出すことに主眼が置かれる。

いっぽう、パフォーマンス・モデルの前提は、教育実践を通じて子どもに与えられるものは客体として「外」にあるということであり、教育実践は子どもの認識や技能、態度を予め設定された水準に到達させることを目標とする。

概して、パフォーマンス・モデルは国家や教育行政の管理・統制のもとで行われる教育実践において支配

的なモデルである。コンペタンス・モデルはその支配性に対抗し、その修正を迫るものであると捉えることができる。

1998年、1999年改訂版学習指導要領が総合的な学習の時間を新設したことは、日本において支配的であったパフォーマンス・モデルの性格をコンペタンス・モデルへと転換しようとする政策的な意図があった。こうして、従来は支配的なパフォーマンス・モデルを「修正」する役割に止まっていたコンペタンス・モデルが前面に押し出された。

しかし、後述するように、「要素的学力観」と「正答主義」によって特徴づけられる日本型のパフォーマンス・モデルとの競合関係は続いた。

さらに、一見コンペタンスを称揚しているが、その実はテスト学力を超えた非認知的スキルや性向など人格に関わる側面まで及ぶ、子どもたちの様々なパフォーマンスを等級づける「一般的スキル・モード」としてのパフォーマンス・モデルが、総合的な学習の時間の教育実践に浸透する事態が進行している。

バーンステイン(2000)は、2つのモデルは対照的であるが、現実には相互の浸透関係を想定できるとしている(120頁)。こうした事態が、2017年、2018年学習指導要領改訂以降、総合的な学習の時間の位置づけをめぐって実際に進行しつつあるのである。

さて、以下では、モデルの各項目に着目しながら、総合的な学習の時間に関わる理論的・実践的問題を考える手がかりを得ていこう。

① 各カテゴリーの分類

コンペタンス・モデルにおいては空間、時間、知識いずれのカテゴリーの「分類(classification)」も弱い。分類とは、集団、機関、知識、空間、時間等のカテゴリー間の関係を記述する概念である。分類が強い(+C)場合、あるカテゴリーとあるカテゴリーとの間には明確な境界づけがなされるのに対して、分類が弱い(-C)場合には、そうした境界づけは不分明になる(バーンステイン2000、41-44頁)。

学習が行われる空間や時間について明確な区切りは存在しないので、画一的でない、有機的な学習空間の編成と柔軟な時間運用が許される余地は相対的に大きくなる。また、知識間の境界づけについても流動性がより高く、各教科等で知識が伝達-獲得される文脈と子どもの日常生活の文脈の往還性はより高まる。ま

た、学習活動については、教師や子ども自身が選択したテーマに即して、課題学習、プロジェクト、一連の経験、集団活動などの形で展開される。

いっぽう、パフォーマンス・モデルの場合には、空間、時間、知識の区切りは明確である。学習のための空間と時間はより厳密に区切られる。教育活動は、はっきり目標化された諸教科の知識、スキル、手続きの形をとり、パッケージ化された教材と定型化された指導法に基づく学習プログラムが準備される。

② 統制

コンペタンス・モデルの場合、伝達者(教師)は学習の援助者としてふるまうので「統制(control)」は潜在的なものになる。

授業場面においては、獲得者(子ども)は知識やスキルの伝達に関する次の点に関する秩序について、一見したところ大きな裁量権を与えられている。

- 学習内容と形態の選択
- その順序(どんな内容や活動が最初に来て、次に何がくるか)
- そのペース配分(期待される獲得の比率)
- 評価基準
- 伝達-獲得の社会的文脈

なお、一見したところというのは、学習上必要なふるまい、性格、マナーなどの規律の実現・維持について、教師は表立って働きかけることをなるべく控え、個々の獲得者の際に焦点化されたかたちで、獲得者自らの手で実現されるよう目を配っているということである。

これに対して、パフォーマンス・モデルの場合は、伝達者(教師)による統制は顕在的であり、獲得者(子ども)にとって何が逸脱であるかが高度に可視的な規律・訓練の実現が目指される。

また、伝達者(教師)が、学習内容・形態の選択、順序、ペース、評価基準、社会的文脈にわたって大きな決定権をもつことになる。

③ 評価

コンペタンス・モデルの場合、評価の対象となるものは、教育実践を通じて獲得者(子ども)のなかに育つ能力のある形である。評価は獲得者(子ども)によって産出された作品(レポートや発表なども含む)自体を対象にするのではなく、作品のなかに存在するなものかを、つまり子ども自身による学びの成果とプロ

セスを教師が読み取る作業を通じて行われる。したがって、評価基準は獲得者(子ども)一人ひとりの変化に応じて潜在的、分散的なものとなる。

パフォーマンス・モデルの場合には、評価は客観的なかたちで示される学習到達度に照らして、獲得者が何を達成できたか(あるいは何が欠落しているか)を対象とする。そこでは、獲得者の達成は何らかの客観的な基準に基づいて等級づけされる。

④ モデル機能のための条件とコスト

最後に、二つのモデルが機能するための条件とコストについてみておこう。「自律性」および「経済性」の観点が必要となる。

自律性の観点からは、コンペタンス・モデルにおいては獲得者(子ども)個人の文脈(学びの個性・多様性)への対応と、パッケージ化されたものでない独自の教材と学習プログラムの周到な準備が必要とされる。

そのため、個々の教師あるいは学校の側には、国家や市場システムなどによる外的な規制からの一定程度の自律性が与えられなければならない。また、このモデルが産出する学習の成果については予め設定された客観的基準に基づく評価が困難であり、したがって外部に対するアカウントビリティ(説明責任)を果たすことは困難である。そのため、このモデルに基づく教育実践が成功するためには、保護者や地域の理解と協力が不可欠である。

経済性の観点からは、コンペタンス・モデルに対応できる教員の養成・再訓練という点でも、独自の教材・プログラム開発という点でも、経済的・時間的に高いコストが発生することを覚悟しなければならない。

コンペタンス・モデルにつきものこうした隠れたコストの必要性に対する認識が欠如する場合には、教育実践の効率が悪化する事態となる。このコストを教師自身が支払わされることになる場合、かれらは疲労困憊してそのことにより教育実践の効率はやはり悪化してしまう。

いっぽう、パフォーマンス・モデルの場合には、指導法のパッケージとアルゴリズムの存在が教員養成のコストを下げるし、教育実践の計画化とモニタリングによる隠れたコストも発生しない。学習の成果に対する説明責任は、獲得者(子ども)の達成に関する客観的な指標の存在によって、コンペタンス・モデルに比

してより容易に果たされる。一般に、個々の教師、学校は、教育実践における内容・活動の選択、順序、ペース、基準、社会的文脈について外的なカリキュラム規制に従属している。この点では自律性は低いといえるが、外的に規制されたカリキュラムの枠内で教師が獲得者(子ども)に対してより大きな権限を与えられる側面もある。

(2) 探究学習の理論と営みの教育的「再文脈化」

総合的な学習の時間は、経験主義に基づく学習の理論とそれが想定する一般的な社会的文脈における探究活動の営みを、学校教育における学習の文脈に即して「再文脈化」したものであるとも言える。探究的な学習における児童・生徒の学習の姿として示されている「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の過程の螺旋のイメージは、デューイやコルブらの経験学習理論を下敷きに行っていると考えられる。

デューイは、教育の本質は「成長」にあるとする。デューイは成長を、経験を再構築すること、すなわち一連の経験を方向づけ、その意味を豊かにすることで捉えている(デューイ2004)。

さらに、コルブは学習を、経験の変容を通して知識が創造される過程であるとする。コルブは、知識は経験を「把握」することと経験が「変容」することの組み合わせから生まれると考える。経験の把握とは、具体的経験と抽象的概念化の間を往還する(①具体的経験が観察と反省の基礎を提供する、②反省が抽象的概念へと同化・蒸留される)ことである。経験の変容とは、反省的観察と行動的実験の間を往還する(③抽象的概念から新しい行動に対する示唆が生み出される、④実際に行動に移された結果から新しい経験が生み出される)ことである。このような往還を経ることで、経験、概念、観察、実験的行為がより高次の質をもつものになっていくというわけである(Kolb1984)。

しかし、生涯にわたって続く学習における経験の再構成と変容の過程を強調するのみでは、学校における探究学習の文脈をどのような性格のものとして捉え、それをどう作り出していくのかに関する展望は得られない。

中内敏夫は、教師が意図する目標内容と子どもの精神活動という矛盾する二つの契機の統一という観点から、教育実践における教材のはたらきについて論じて

いる(中内1998)。中内は、コミュニケーションが教材の原型であるとするデュイの発想は、教材論を教師の指導過程論や子どもの学習形態論に解消してしまい、ひいては、教師が教材を媒介にして教える行為を、子ども自身が日常生活の文脈で学習すること(意図せず学習してしまうことも含む)と同一視してしまう「連続論的一元論」であると批判する(同上268頁)。

もともと特定の教科内容をもたない領域である総合的な学習の時間が、学び深めにつながらない活動主義に偏りがちにある背景には、(1)にみたような、コンペタンス・モデルの実現に伴う条件整備の困難やコストの高さだけでなく、依拠している経験主義的な学習理論そのものが抱える問題があるというわけである。

連続論的一元論に基づく総合的な学習の時間の理論的・社会的基盤の弱さは、日本において支配的なパフォーマンス・モデル、「要素的学力観」(同上95-97頁)と正答主義によって特徴づけられるモデルが、「コンペタンス」を志向するモデルを駆逐するか、浸透してその基調を変質させることを許してしまいかねない。要素的学力観とは、学校での学習において、正解をなるべく多く記憶し、できるだけ速く確実に再生できることや、一つのことについてじっくりと追究して深く知ることより、結論的な事柄を広く浅く知っていることを重視する考え方である。また、正答主義とは、教師が子どもの試行錯誤の「間」とらず、子どもの応答や反応を待つことなく、教師の意図した発言のみを拾っていくような授業のあり方のことである。

中内は、日本において支配的なパフォーマンス・モデルとそれに対抗しえない連続論的一元論に基づくコンペタンス・モデルの双方を批判し、「非連続的一元論」に基づく教材論を提起する。これは、知と生活という「二つの契機のあいだに横たわる飛躍と矛盾を保存したまま、これを、人格の発達の源泉である現実世界を言語、概念、形象、動作などのかたちで映し出している目標内容の側からその生活性における普遍-特殊の回路をたどって一元的に統一」しようとするものである(273頁)。つまり中内は、普遍的な知と子どもの生活との間には非連続性があり、教材はそれを「生活性」を媒介にしてつなぐものと捉えている。しかし、そのつなぎは順接的にはいかず屈折を伴う。子どもの側から言えば、所属する地域、民族、階級、ジェンダーそ

れぞれに応じて異なる特殊性をもつ生活と、そのままでは連続性のない普遍的な知との間を、普遍的な知がもつ歴史・社会性(「一般的、普遍的な生活性」)を媒介として跳躍することが学習であるということになる(272頁)。

普遍的な知と子どもの生活との間にこうした跳躍がない限り、子どもにとって「身近」なテーマや題材を対象にした総合的な学習の時間は、子どもの認識を同じ地平に止まらせるだけのものにしかならない。

(3) 一般的スキル・モードへのシフト

さらに進んでいるのは、総合的な学習の時間の「カリキュラム・メッセージ」、この時間を通じてどのような方向性における人間形成を図ろうとするかに関わる考え方の基調の深部からの変化である。バーンステインの理論枠組みを援用すれば、コンペタンス・モデルに「似て非なる」モデルによる、コンペタンス・モデルの侵食と変質である。

この「似て非なる」モデルは、「一般的スキル・モード」と呼ばれるものである。一般的スキル・モードは、共通の潜在可能性(コンペタンス)を強調しているようにみせかけながら、個人の諸側面を実際には成層化・等級化するものである(バーンステイン2000、115-116頁)。

一般的スキル・モードは、スキル・課題・労働分野の発展・消滅・再編を伴う「短期変動主義」に基づく「労働」と「生活」の新しい考え方(124頁)のもとに生じ、刻一刻と変化する市場の要請と不断に施される新たな教育・訓練に耐えうる「訓練可能性」(125頁)を想定する。

この訓練可能性は誰にでも等しく備わっているものとされ、個人は自らにもともと備わっているとされる訓練可能性を自らの努力と責任のもとに伸張することを要請される。しかし、労働市場においては実際のところ、個人の諸能力が成層化・等級化されており、しかも諸能力のどの側面がどういうふうに評価されるか、その基準は絶えず変動している。

バーンステインによれば、訓練可能性という考えは、「行為者、経済、そしておそらく社会、それぞれの生き残りにとって決定的に重要な「何か」、つまり、「<教育>化された未来」、「同時代・次時代のたびたび変化する教授法」に効果的に対応する能力を子ども

たちが保持することを強調する。しかし、こうした能力を子どもたちが獲得していく社会的条件や文化階層的背景は捨棄され、学習の成否は子ども自身の自己責任に帰せられるのである。

加えて警戒すべきことは、教科横断的な汎用的スキルを直接的に指導しようとして、授業が形式化することである。

「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」という4つの活動が螺旋的に連なり、発展的に繰り返されていく探究学習の過程のイメージ図が、総合的な学習の時間の個々の実践における学びの文脈の固有性や豊かさを後景に退かせ、学習テーマ・対象とアプローチの多様性は、汎用的に活用されるスキルの獲得と概念の形成、それらの他の文脈への転移をねらうための手段にすぎないとみなされてしまうこともありうる(吉永2019)。

3. 総合的な学習の理論的・実践的課題

ここまで、総合的な学習の時間が日本の教育課程に導入され、学習指導要領改訂を節目とする教育課程政策の展開の中でその目標が変質していく過程をみてきた。さらに、バーンステインのペダゴジーの社会学理論に依拠しながら、総合的な学習の時間の「カリキュラム・メッセージ」(いかなる力をどのように形成するか)の性格が、現在どのように転換しているかを検討してきた。

最後に、総合的な学習の時間が新しい時代を生きる子どもたち自身にとって意義のある学びを保障するものになるために克服すべき、いくつかの理論的、実践的課題を指摘して本稿を閉じたい。

(1) 総合的な学習の時間における探究学習の目的とは

まず、何のために探究学習を行うのかについて、改めて検討する必要がある。2. にみたように、2017年、2018年の学習指導要領改訂で、総合的な学習の時間は一般的スキル・モードへの転換、短期間に職務や組織、労働市場で必要とされる能力が変動する社会への適応を、子どもたち自身に備わっていると仮定される訓練可能性に帰するカリキュラム・メッセージを担うものに変質しつつある。

だが、教科横断的で、一般的・汎用的な能力が形成

されることが求められているのは、短期変動型の労働市場に対応するためだけではない。現在世界中の人々が直面している新型コロナウイルスの脅威とそれに伴う経済的、文化的、社会的な変化は、文化理論が指摘する「グローバル」な問題であると言える(ベック2005)。グローバルな問題とは、国家・地域を超えた拡がりを持ち、その解決も国家・地域を超えた連帯が求められるグローバルな問題であると同時に、わたしたち個人、あるいはそれぞれの国や地域における日常生活で積み重ねているローカルな選択・決定の予期せぬ帰結として生じているような問題のことである。

グローバルな問題とローカル(個人的)な問題が相互契機的に発生・拡大し、問題の解決においてもこの二つの次元にわたる選択と意思決定にどう折り合いをつけていくかが求められている。このような現代社会とその発展を担っていく子どもたちに対して、総合的な学習の時間はいかなる学びの機会であるべきか。

市民社会の担い手となる準備の機会を提供し、グローバル(グローバル)なスケールに及ぶ社会課題に関する選択・決定・行動を行い、それらを協働と連帯を通じて不断に更新していけるような力を培うことも必要であろう。

国際連合がSDGs(持続可能な開発目標)を掲げ、学校教育でもこれを意識した教育実践の取り組みが進みつつある。また、OECDが日本とも共同して新たに定義したキー・コンピテンシーにも、一体化したスキル・価値・態度を主体的に行使して、この世界に対する責任を果たすことが目的として掲げられている。総合的な学習の時間は、グローバル(グローバル)な規模で拡大する市場に奉仕するだけのものではないだろう。

(2) 学習内容とその時系列をどう見通すか

総合的な学習の時間は、2. にみたようにコンペタンスを強調するカリキュラム・メッセージを持ち、知識・空間・時間に関する境界づけを弱める指向性をもつものである。

その際、何と何の境界づけを弱めるのか、また、そのことが子どもの発達段階や学習の局面でいかなる意義と意味をもつのかを検討する課題が残されている。

1970年代に総合学習の目標・内容について検討した日本教職員組合委嘱による中央教育課程検討委員会で

は、この点について詳細に検討されている。

総合学習に関してはまず、子どもが手や体を動かして感性的に体験する活動と学校教育における意図的な学習との境界づけをどうするかが問題となった。自然科学と社会科学の認識を融合させ、子どもが自らの世界観・人生観を培うために、教科間の関連付けをどうするかも議論された。子どもが日常生活・学校生活で興味・関心をもった問題と、教科学習の関連付けも問われた(中西2018)。

さらに、このような「課題の総合性」のみならず、「方法の総合性」(同上, 54-55頁)も問われていた。子どもたちが主体的に問題を捉えて、調査・実験・フィールドワークを実施し、その結果を整理・分析し、表現するスキルと方法知をどのように関連付けていくかということである。

子どもたちが成長し、より高次の学習段階に至るにつれて、総合学習で何をどのように学ぶのか、学習対象となる内容領域と、学習の過程で獲得される方法とを結合させること、将来子どもたちが社会の担い手として、自らが学習する内容と方法を選択・決定し、その探究を深めていけるようにすることが構想されていた。

総合的な学習の時間の内容・方法については、1970年代における教育課程づくりとそのなかでの総合学習の理論的位置づけの模索からも学ぶところがあるだろう。

(3) 探究学習を行ううえで教師が果たす役割とは

探究学習において経験の果たす役割は、それを組織する教師にとっても、子どもにとっても重要である。経験主義的な学習理論が指摘するように、すでに確立されている知識を頭のなかに移転することが学習ではない。ただし、単なる体験の積み重ねによって学習が成立するというわけでもない。

総合的な学習の時間における探究学習では、学校・教師が、学習主体としての子どもの背景や学びの履歴、そして地域の産業・文化等に関する固有の課題を踏まえ、いかなる探究課題を選択できるかが鍵となる。

吉永(2019)が指摘するように、ほかならぬ“この”題材と出会い、直面した事実に対して試行錯誤していく“この”活動であればこそ経験されるものを想定して、そこから育成すべき力を明確化し、子どもたちと

の学びのなかで捉え返していくことが必要である。

特定のテーマと題材に対して、教師自身がこだわりや思いをもち、子どもたちと探究してみたいと考える。あるいは、子どもたち自身が取り組んでみたいテーマや題材が取り上げられる。そして、選択されたテーマと題材に関する探究的な学習を通じて、子どもたちの経験が再構成される。学習の成果が表現されることを通じて、さらなる問いが生まれ、新たな思考と探究が展開していく。そんなサイクルを想定できるだろう。

その際に重要なことは、子ども自身が探究せずにはいられなくなる題材や出来事との出会いを経験しているかどうか、その出会いを通して立ち上げた問いを解明すべく、調査や観察・実験・聴き取りなど多様な方法を駆使して得られた事実や先達の知に対し、子ども自身が意味や価値を見出し得ているのかということである。

学習主体としての子どもの背景や学びの履歴をふまえ、地域・学校の特色や子どもの興味・感心に基づいた探究課題を選択する。ほかならぬ“この”題材と出会い、直面した事実即して試行錯誤していく“この”活動であればこそ経験されるもの(吉永, 同上)を大切にす。そして、自分自身が問い続けようと思えば学びは一つの文脈に閉じず、探究には終わりが無いこと自体が実感されることが必要である。

引用・参考文献

- 市川伸一(2002)『学力低下論争』筑摩書房
 梅根悟・海老原治善・丸木政臣編(1977)『総合学習の探究』勁草書房
 中央教育審議会(2008)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」
 「中央公論」編集部・中井浩一編(2001)『論争・学力崩壊』中央公論新社
 「中央公論」編集部・中井浩一編(2003)『論争・学力崩壊2003』中央公論新社
 デューイ, J. (2004)『経験と教育』(市村尚久訳) 講談社(原著は1938年)
 中内敏夫(1998)『「教室」をひらく一新・教育原論(著作集Ⅰ)』藤原書店
 中西修一郎(2018)「教育制度検討委員会のカリキュラム論の検討-総合学習の位置付けに焦点を合わせて-」, 教育目標・評価学会編『教育目標・評価学会紀要』第28号
 バーンズティン, B. (2000)『<教育>の社会学理論-象徴統制、<教育>の言説、アイデンティティ』(久富善之、長谷川裕、山崎鎮親、小玉重夫、小澤浩明訳) 法政大学出版

- 局（原著は1996年）
- ベック, U. (2005) 『グローバル化の社会学』勁草書房（原著は1997年）
- 文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社
- 吉永紀子 (2019) 「総合的な学習で育てる『資質・能力』と文脈を超えていく学び—いまこそ問われる総合の学びのゆくえ」、グループ・ディダクティカ編著『深い学びを紡ぎだす』勁草書房
- 若林身歌・田中耕治 (2017) 「総合学習の変遷—教科の枠組みを超えた学習の追究とカリキュラムの創造—」、田中耕治編著『戦後日本教育方法論史（下）』ミネルヴァ書房
- Kolb D.A. (1984) *Experiential Learning : Experience as The Source of Learning and Development*, FT Press.

（令和2年9月30日受理）

