

〈論 文〉

SDGs等をテーマとした課題探究学習の実践事例研究

—「総合的な学習の時間の指導法」へのアプローチ—

小池 由美子

キーワード：SDGs、課題探究学習、学習指導要領、アクティブ・ラーニング、
総合的な学習の時間の指導法、

はじめに — 本研究の目的と課題探究学習導入の背景 —

2017年3月告示の中学校学習指導要領には、2007年の学校教育法改正で盛り込まれた学力の三要素（「知識及び技能」「思考力、表現力、判断力」「学びに向かう力、人間性等」）が改めて位置づけられたⁱ。学力の定義に関して法で定め、固定化することへの是非は議論があるところであり、筆者は多面的かつ柔軟な見方をするべきだと考えるが、本研究は次のことを目的とする。課題探究学習の実践事例を通して、学力をどう捉え学校教育の実践の可能性をどう切り拓いていくか考察し、中学校・高等学校の総合的な学習の時間の指導法へのアプローチとする。

2000年代から、課題探究型の学習が教育行政からも推奨されるようになったが、その政策的背景を振り返ると次のことが考察できる。日本は1970年代以降高校進学率が90%を超え、大学進学率も上昇していく中で、高校や大学受験が「戦争」に例えられ過度な競争を生んだことは周知の通りである。1998年以降国連子どもの権利委員会からは一貫して、日本は競争的な学校環境であることが指摘され続けているⁱⁱ。こうした中で、受験においては偏差値が偏重され難関校の入試を突破するために、学校教育の中で受験知識の詰め込みが行われるようになっていった。1984年度入試から開始された共通一次試験、それを引き継いだ大学入試センター試験では、高校教育が対策に追われている問題も顕在化した。その一方で大学からは、受験後の学生の「燃え尽き症候群」や、偏差値偏重の弊害による入学生と学部とのミスマッチも指摘されるようになった。受験知識注入とセンター試験の1点刻みの弊害として、「研究テーマを設定

できない大学生」、「卒業論文が書けない大学生」問題も顕在化していった。

一方2000年からOECDのPISA調査が開始され、日本においては2003年に「PISAショック」が社会問題として席卷した。読解力が第1回目(2000年)は8位だったのが、次の調査(2003年)では12位まで下がり、「学力低下」論争が巻き起こったのである。こうした中で2007年度から小中学校で全国学力調査が開始され、A問題は知識、B問題は活用を問う問題が出題されるようになった。B問題は明らかにPISA型学力を問う問題である。このようにOECDの学力観が日本の学校教育に大きな影響を与えた。すなわち知識偏重の教育内容では、これからの知識基盤社会には対応できず、グローバル社会を生き抜くためには、知識を活用できる力が問われるようになったのである。知識を活用するためには、自ら課題を発見し解決する能力が必要とされるようになった。そこで受験知識偏重から脱却し、課題発見し解決していく力を付ける課題探究学習は、これからの学校教育に求められる教育方法だといえる。本論では、課題探究学習の実践事例研究を行い、学力形成の課題を解明し、総合的な学習の時間の指導法へのアプローチを論考する。

1. 高校における総合的な学習の時間の実践事例

まず、筆者が高校教諭だった時の実践事例を下記に上げる。この高校は中堅の進学校で、ほぼ100%の生徒が4年制大学に進学する。従ってほぼ全員がセンター試験を受験するので、総合的な学習の時間は模擬試験の過去問題や、センター試験の過去問題を解かせることが多かった。しかし、総合的な学習の時間の本来の趣旨に立ち返って、課題を発見し探究する学習を試みたものである。

(1)東日本大震災からの復興と自己の進路を考えるⁱⁱⁱ

2011年3月11日に、東日本はマグニチュード9.0の大地震に見舞われた。生徒たちは体育館で中学校の卒業式の練習をしていて死の恐怖を感じたのであった。不安を抱えながら入学してきた生徒に、どのような教育で応えるべきか学年集団で話し合った。その結果、総合的な学習の時間で「ポスト3・11 ～日本の復興と私たちの進路を考える」をテーマに課題探究学習を試みることとなった。学年集会では、テーマについて次のように説明した。

「東日本大震災以降、その甚大な被害と原発事故がもたらした影響は、日本の産業

構造やインフラ、交通、医療、福祉、行政の在り方等に大きな転換を迫る課題となっている。また日本だけの問題にとどまらず、世界的にも大きな影響を与えており、グローバルズムの流れの中で、同時代に生きる私たちは3・11で何があったのか正確な情報を知り、自分の考えを持つことが求められる。高校を卒業し進学してそれぞれの学部で学ぶ場合にも、ポスト3・11が何らかの形で関わってくる。就職して社会に出た時も、日本の復興については何らかの形で関連してくる。まず新聞やテレビの報道に注意をし、考えてきて欲しい。』

学習計画について学年会で検討し、5人1グループのワールドカフェ方式で第1テーマを「東日本大震災で受けた被害」とし、第2テーマを「東日本大震災から復興するための方法」として話しあった。具体的にどのような被害があったか、新聞記事などで改めて検証してみた。KJ法的学习で、地震による建物倒壊、火災、津波被害、原発事故等を上げ、その被害に対してどのような復興対策が必要か話し合い、プレゼンテーションしてクラス全体に伝えた。この学習を通して、事実やデータに基づいて根拠を明確にしながらか具体的事象の課題を発見し、他者と協働して解決することを実践した。生徒は計画停電の実施や支援物資の輸送などからインフラの問題に気づき、まだ被災者に対する支援が不十分なことから今後の防災課題も明らかにすることができた。学習の最後の仕上げである小論文の中には、「親戚が福島なのでとても心配したし、改めて自然災害の恐ろしさを実感した。これから復興に向けて何ができるか、一人ひとりが考えて行かなくてはならない。自分が進む方向がはっきり決まっているわけではないが、学習したことが進路を考えることにも活かせると思う」と書かれていた。埼玉県という地理的な環境から、生徒の中にも身近な親戚が被災者になっているケースも多かった。それだけに大地震に対して恐怖を感じるのみでなく、親戚が被災しているからこそ具体的な根拠から冷静に捉える視点を持つことができた。こうした学習のプロセスの中で、自分にできることは何なのか考え、それが今後の自分の生き方にどう関わって行くのか、自分事として捉えることができた。この学習が直ちに大学の学部選び等につながる訳ではないが、自然科学や都市工学、政治・経済、教育、医療、福祉など多岐に渡る分野と関連することが理解できた。これはSDGsにもつながるものであり、生徒にとって自己の進路を考えるケーススタディになったことが検証できた。

(2) 沖縄修学旅行における課題探究学習

①「クラス平和宣言文づくり」iv

筆者の当時の所属高校では、2年次には沖縄修学旅行が実施される。その事前学習としてクラス平和宣言文づくりに取り組んだ。前述したように、1年次に「ポスト3・11」の課題学習に取り組んだことを活かして、ワールドカフェ方式で、第1テーマを「沖縄戦の実態」、第2テーマを「日本の平和・世界の平和」とした。資料は日本国憲法、国際人権規約、国連憲章、子どもの権利条約、ユネスコ学習宣言や広島市・長崎市の平和宣言文を活用した。

ワールドカフェ方式で議論したことを素に、生徒一人ひとりが平和宣言文を書き、クラスの平和宣言文起草委員がまとめていった。起草委員はクラス全員の宣言文に眼を通し、練り上げていった。このプロセスを通して、生徒たちは宣言文は誰に対して発するものなのか、どういう内容を盛り込む必要があるのかを考えた。沖縄戦や平和に対する単なる感想ではなく、自分たちが外の世界に対して平和への決意を述べるものであることを理解した。それは、「先生、宣言文なので、『私は○○と思います』という文末ではなく、みんなの決意だと分かるようにした方が良いですよね。」という生徒の質問に表れていた。書き方については何も教えなかったのだが、自分たちでしっかり宣言文の趣旨を掴んだのである。沖縄修学旅行でひめゆりの塔の前でクラス平和宣言文を読み上げた。その後の感想には、次のように書かれていた。

「ひめゆりでセレモニーを終えて感じたことがあります。何十年と経ってしまっ、ほとんど当時について無知な私たちでも、私たちなりに平和について学び、考えたものが誓いとなり、犠牲者の人々に捧げることができて嬉しいということです。」

以上の学習活動から、生徒たちは国際条約等を学び「知識及び技能」を身につけたことで、思考力・表現力・判断力を培ったことが検証できた。さらに平和について学習を深めることによって、持続可能な社会の在り方について考えるきっかけとなった。

②「沖縄修学旅行とESD、キャリア教育との統合」v」

ESDとは“Education for Sustainable Development(持続可能な開発のための教育)”の略である。当時の小泉首相が国連に「持続可能な開発のための教育の10年」を提唱したものである(2002年)。2014年には日本で世界大会が行われている。その余韻が残る

2016年に、沖縄修学旅行の事前学習としてESDを結びつけてみた。修学旅行の事前学習を、沖縄戦と平和学習のみに留めるのではなく、グローバル社会が進展する中で、持続可能な開発の視点から生徒に考えさせるためである。

学校図書館と連携し、「沖縄の自然」、「沖縄の歴史」、「沖縄の文化」、「沖縄の基地問題」等とテーマを細かく分けて特設コーナーを設置した。これはキャリア教育の一環とも位置づけ、大学での専門分野での学びをも見据えたものである。



図1 学問分野の3領域

自然科学、社会科学、人文科学分野とのレリバンスを図るため、生徒には図「学問分野の3領域」を提示して関連性を可視化した。図書館での調べ学習の後に、ワールドカフェ方式で第1テーマ「沖縄の特徴を自然科学、社会科学、人文科学で捉える」、第2テーマ「持続可能な社会をつくるために何ができるか」を話し合い、模造紙にまとめてクラスでプレゼンテーションを行った。その後各自で小論文を執筆するという課題探究活動を行った。生徒が執筆した小論文の一部を紹介する。

「琉球王国 –世界とのつながり–」

私はこの授業を通して、基地について一番興味を持った。沖縄自体がアメリカの支配下にあったことがうかがえる。授業を終えて自分で調べて知ったが、この米軍基地は、「太平洋からアジアへの玄関口」であったことが分かった。他にも、本土から基地が移ってきたことも分かった。これらの問題としては、町づくりや開発などの大きな障害であるということだった。また、基地からの騒音や米軍兵の演習などから、住民の不安感をあおっている部分もある。

今の私たちにできることは、今知っていることや、これから学ぶことを後生に継げることだと思う。例えば、沖縄には中国をはじめとするアジア諸国の文化や風習を取り入れ、繁栄してきた国際色豊かな歴史がある。アジア諸国だけでなく、ヨーロッパとの関わりも少なからずあった。ナポレオンが記した書物にも琉球王国について「武器を持たない国」とあった。このように歴史の面で見ると、私たちが学べることは多々ある。これらを今の私たちだけでなく、これから何年経ったとしても受け継ぐべきだと思う。沖縄には哀しい歴史だけでなく、プラスのイメージのものもある。グスクや遺跡が世界遺産となっていることだ。他にも琉球ガラスがある。とても独創的で美しい色合いや形の琉球ガラスは、米軍が捨てていった空きビンなどを利用して使ったものである。私はここから、沖縄住民の前向きさを感じた。だからこそより美しく感じられるのかもしれない。

今はまだ、将来やりたいことはないが、この学習を通して、自分は琉球王国が好きで、沢山調べたことを思い出した。自分の知っている知識を誰かに伝えたいと思った。これが私にできる、国や社会への貢献になるのかもしれない。世界中の戦争をなくすために、色々な戦争の歴史や背景について調べていきたい。そうすることで、持続可能な社会が築けるのではないかと私は思う。

この小論文からは、課題探究のテーマである沖縄とESDとキャリア教育を生徒自身が融合させて受け止め、クラス全体での学習後も自ら調べ思考を発展させたプロセスが明確になっている。学んだ知識と、ワールドカフェ方式で集めた他者からの情報を内化したのである。それを土台にして自ら新たな知識を得、それを素にまた思考を発展させている。このプロセスは、学力を三要素の断片から捉えるのではなく、複雑な要素が結びつきあって、学ぶ喜びや自己発見や自己成長につながったことを示唆してい

る。課題探究学習では、こうした学びが起きる授業デザインが必要となることを示す事例となった。

2. 短期大学におけるSDGsの課題探究学修

2020年度本学1年次の基礎ゼミナールⅠ・Ⅱでは、卒業研究に向けて課題発見力や思考力、表現力等を高めるためにSDGsをテーマに課題探究を行い、レポートにまとめる取り組みを行った。

(1) SDGsから研究テーマを考える事例

学修計画は次の通りである。

- 第1回 SDGsとは何か、17のゴールから興味があるものを3つ選ぶ
- 第2回 ゴールを一つ選び、研究テーマのタイトルを考える
- 第3回 研究テーマについてマインドマップを作成する
- 第4回 マインドマップを素にグループでSDGsについて研究協議
- 第5回 グループによるプレゼンテーション
- 第6回 各自レポート作成
- 第7回 レポート発表・評価

この学修計画は、①ロジカルシンキング、クリティカルシンキングの育成、②他者と協働して課題を発見し、思考し解決する力の育成、③レポートで表現する力とプレゼンテーションするコミュニケーション能力の育成を図るものである。

基礎ゼミナールⅠ 第七回 課題

<マインドマップ> ・ジェンダー (ジェンダーギャップ)

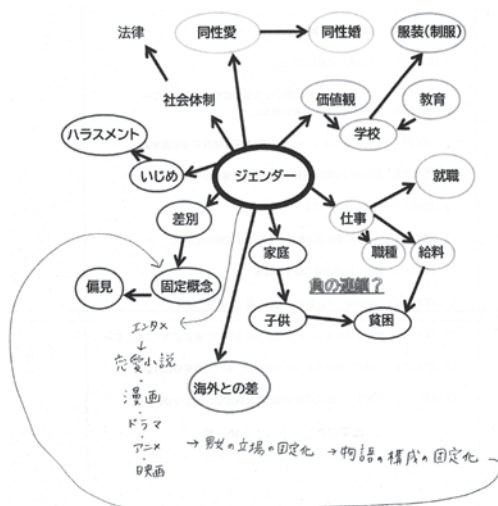


図2 学生作成のマインドマップ

レポートの書き方は、「(1)問題意識 (2)研究テーマ・研究の目的 (3)研究方法 (4)仮説 (5)先行研究 (6)本論 (7)まとめ・今後の課題」をモデルにするように提示した。学生のテーマの選び方は、自分の身近な問題意識から出発していた。学生の問題意識を例に上げると、次の通りである。

学生のレポートタイトル一覧	
○ SDGs 5	LGBT ーなぜ日本では同性婚が認められないのかー
○ SDGs 1	「貧困」をなくそう ー災害時における避難の在り方ー
○ SDGs 1	貧困をなくそう ～貧困をなくすために私たちができること～
○ SDGs 11	住み続けられるまちづくりを ー解決に向けてー
○ SDGs 1	貧困 自然災害と貧困の関係
○ SDGs 12	つくる責任使う責任 食品ロスを減らすために
○ SDGs 1	～貧困なぜ起こる～
○ SDGs 8	働きがいも経済成長も ～在宅勤務とのつながり～
○ SDGs 1	貧困をなくそう ～子どもの貧困の現状とその解決策～
○ SDGs 6	安全な水とトイレを世界中に ～安心して生きるためにできること～
○ SDGs 5	ジェンダー平等について
○ SDGs 14	『海のゴミ問題』
○ SDGs 11	研究成果 住み続けられる街づくり
○ SDGs 2	飢餓をなくす ～チョコレートの可能性について～

表1 学生のレポートタイトル一覧

①LGBT ーなぜ日本では同性婚が認められないのかー

問題意識と研究の目的：昨今LGBTという言葉をよく耳にするようになった。それは言葉だけではなく、人々の意識や実際の活動として現れている。具体的な活動を挙げると、東京のパートナーシップ制度や北海道でのプライド・パレードなどが挙げられる。LGBTというと、同時に話題になるのが同性婚に対する問題だ。世界的に見ると、同性婚が認められている国も増えてきた。しかし、日本では未だ同性婚が認められていない。

そこで私は疑問に感じたことがある。世界的に同性婚に関する法律が整えられていく中、現在までなぜ日本では同性婚が認められていないのか。日本国憲法第14条には「すべて国民は、法の下に平等であって、人種、信条、性別、社会的身分又は門地により、政治的、経済的又は社会的関係において、差別されない。」とある。しかし、現状同性婚が認められていない我が国の制度では、これは人権侵害であり、憲法違反にあたるのではないかと考えた。そのため、現在まで同性婚が認められていない理由、日本の差別に関する意識について研究したいと私は考えた。

②貧困 自然災害と貧困の関係

問題意識：近年、世界では自然災害が多く起こっていて、日本でも大雨や地震など各地で被害が増えている。また、アフリカを中心に貧困で苦しんでいる人たちの問題も、少なからず残っている。特に貧困の多いアフリカやアジアでは、災害も多発していることが分かり、災害が多いことと貧困状態が続いていることは関係があるのだと思い、調べようと思った。

研究の目的：自然災害が起こることを少しでも防ぐことが出来る対処法が明らかになれば、貧困や日本の災害をなくしていく努力が出来ると思う。防ぐための取り組みや、何が出来るのかを知っていく。災害が少なくなれば、貧困状態も改善されるのを知る。自然災害が起こることと貧困状態であることとはどのような関係があり、それらを防ぐことができるのかを知る。

③住み続けられるまちづくりを ー解決に向けてー

問題意識・研究目標：私の地元では、人が都市へと流出し、少子高齢化が進み、過疎化しています。私の物心つく頃にはシャッター街も形成されていました。町には中学校が二つあるのですが、そのうちの一つの中学校では、子どもの数が少なく一学年にクラスだけだったり、部活動も廃部になってしまっています。また、昨年にはショッピングモールが取り壊され、いまだに再建する見通しがついていません。そのため、遠出しなければ買い物が出来なくなりました。地元は徐々に廃れつつあります。少子高齢化や若年層の流出、過疎化など沢山の問題を抱えて地元ですが、住み続けるための解決策はあるのか、また、成功例はあるのかと考えこのテーマにしました。

各自の問題意識からスタートし学修のプロセスを通して、学生は自分が扱ったテーマ以外にも興味を持ち、持続可能な社会の在り方を考えるきっかけとなった。例えば、プレゼンテーションを終えた後のコメントやリアクション・ペーパーから、ジェンダーやLGBT等では海外の法律や実態なども知り、自分の今後の生き方について思考する様子が伺えた。また貧困については、漠然とそういう問題があるとは知っていたが、国内外の具体的な相対的貧困や絶対的貧困の実態を学び、どう理解したら良いか手立

てを得ることができた。飢餓の問題でも、コンビニエンスでの身近な募金の仕方や、フェトレードのチョコレートを買う等、日常生活の中で自分ができることを学び実行につながった。それまで学生はグローバル社会に生き持続可能な開発を考えると、自分からは遠いことのように感じていたが、こうした学びを通して今自分が生きて暮らしていることと、密接につながっていることを理解したのである。学生のレポートのまとめ・課題には、次のようなことが書かれていた。

○初めは災害が多くなると、貧困にも繋がると考えていた。しかし、貧困状態が続いているとその分、備えが出来なくなるため、貧困から災害に繋がるのだと気づいた。貧しさから環境悪化に繋がる悪循環にならないために、避難情報などが大切になるだろう。人々が的確な知識をしっかりと理解し、いざ災害が起きた時にどのような行動・判断が必要なのかを理解することが大切だ。自分たちの家や土地を守るためだけでなく、先々のことを予想し、考えることで被害は少なくなると思う。

○私の地元は決して住みやすいとは言えません。それはなぜなのか考えたときに思い至ったのが「過疎化」でした。地元は原因で挙げた働き口の少なさや、交通機関の不便性に当てはまります。それらを解決することができたのなら、住みやすい町になるのではないかと考えました。過去に成功例があるのか疑問に持ち、あるのならば地元の復興の参考にできないかと思い、「一解決に向けてー」を研究テーマの副題として捉えました。

成功例を調べると、国内外を問わず、成功例がいくつもあることが分かりました。今回は国内の成功例について紹介しましたが、海外の成功例も興味深かったです。

今回は地方も問題を中心に挙げましたが、都市部にとっても人口が増加すると大気汚染や水質汚染、住居の不足など問題が生まれ、決して他人事ではありません。地方だけでなく、国全体の問題になっていくのです。

○SDGsについて調べるまで全くこの言葉も聞いたこともなく、ゼミで調べることがなければ一生知らなかったかもしれない言葉ですが、今回調べられて学べたことが沢山ありました。

私は今まで自分はどうしてこんなに不幸なんだろう、と沢山思っていました。

しかし世界、日本には貧困で悩んでいる方、LGBTで悩んでいる方、その他色々な悩み事に囲まれながら生きている方がいると知り自分の悩み事なんてちっぽけだと思いました。

(2) 学生の自己成長と世界を解釈する行為

以上の学修のプロセスから、研究テーマについて学生が課題と自己と他者に向き合い、言語で表現することを通して思考を深め、社会との関わりを意識し自己成長できたことが検証できたといえる。これはガート・ピースタが次の様に述べていることから裏付けられる^{vi}だろう。

「教えることを学習から自由にすることは、生徒に新しく異なる実存可能性を開くことになり、とくに成長した仕方の中で世界の中に、世界とともに存在するとはどのような意味なのかに出会う機会を開くことになるだろう。」「ここでは人間が第一に意味を形成する存在として、つまり解釈と了解の行為をとおして、世界——にかかわる存在として立ち現れるからからである。そうした行為は、自己から発するものであり、世界を『経由』して、また自己に回帰するものである。それは文字どおり世界を解釈する行為において、世界を解釈する行為であり、前章でも論じたように、世界を全体 (com) において把握 (pre-hendere) する行為である。そうした了解の行為、つまり解釈学的な行為において、世界は、私たちの意味形成、理解、解釈の対象として立ち現れる。」

3. 課題探究学習と学力形成

(1) 実践から導き出した課題探究型学習の教育的意味

高等学校と短期大学における課題探究学習(修)の実践事例を検証してきたが、共通点を整理してみよう。

- (1) 教授者が課題探究のテーマを明確に設定し、学習(修)者が自分自身の課題だと理解したことによって、興味関心が醸成された。
- (2) 自己の問題意識が明確になり、何について調べるか道筋を立てることができ、課題発見ができたり仮説を立てたりすることができるようになった。
- (3) 他者との協働で自分以外の視点を知り、課題を多角的に検証する視点が育成された。

- (4) ディスカッションやプレゼンテーション等の言語活動をすることによって、課題を多面的に思考する力を身に付け、表現力を高めた。
- (5) 課題のまとめとして自己の内化する思考を文章で表現することによって、総合的な判断力、表現力を高めた。
- (6) 課題に向き合う力を身に付け自己成長した。

以上のことから前述した学力の三要素を伸ばすために、課題探究学習(修)は有効な学習方法であるといえる。受験知識注入では得られない、生徒・学生の学ぶ喜びも体現出来た。しかし学力の三要素を断片的に捉えただけで、学力が形成される訳でもない。つまり学力とは何かを三要素のみで説明するのは安直であり、過ちを犯すことにもつながりかねないのである。見落としてならないのは、学力の三要素は能力主義に偏重し「人材育成」の視点になっていることである。教育の目的は人格の完成にあるはずである。人格の完成を目指す学力とは何か、今一度考える必要がある。冒頭に、課題探究学習導入の背景を述べたが、OECDのPISA調査が行われて以降、世界的に学力観がOECDのキーコンピテンシー(資質・能力)にシフトしてしまっただけが懸念されている。次のその問題点を述べる。

(2) 資質・能力と学力の三要素

子安潤は、2016年12月21日の中教審答申から、学習指導要領に書かれている「資質・能力」論の弱点・欠陥について次の様に分析している^{vii}。

「知識や技能を含むだけでも特異な能力概念だが、その上に社会的な文脈の中で有効に働くことを格段に強調している。こうした動向を受けて答申は『資質・能力』の3要素が『学びに向かう力・人間性等の涵養』『生きて働く知識・技能の習得』『思考力・判断力・表現力等の育成』だとして、それらを三つ併せて『何ができるようになるか』だという。」「こうして『資質・能力』の概念は、態度、性向、知識、技能、文脈や、汎用的能力を含む諸能力へと拡張され、膨張させられている」として、「資質能力」論の弱点・欠陥について5点を挙げている。要約すると次の通りである。

(1) 産業主義的偏り

今回の新学習指導要領においても、教育の内容的な変更が大きいのは、小学校英語の開始、プログラミング教育の拙速な開始にみられるように、産業界からの一

面的な要求ばかりが突出していることから偏りがあることが分かる。

(2) 国家主義的「資質・能力」

教育基本法第2条に登場する言葉は教育勅語の徳目項目と類似性が高い。実際の教育活動を規定する仕掛けである教科書を目にする段階では、国家主義的「資質・能力」の具体像が一斉に並ぶ可能性がある。

(3) 「資質・能力」の幻想性

答申は、「今学校で教えていることは時代が変化したら通用しなくなるのではないか」という未来予測を信じて書かれている。この予測が現実となるなら、今もてはやされている分野の「資質・能力」が不要となるかもしれない。そうだとすれば、むしろ、真理として長く通用してきた内容、時代を超えて教え継がれてきた内容こそ重視した教育が重要となろう。

(4) 形成論の欠如

答申における基本構造は、アクティブ・ラーニングで「資質・能力」を形成するというものであるが、数値の根拠データが存在しないとされる。そもそも、単一の手法で特定の資質・能力が形成されることなどあり得ない。

(5) 汎用的スキルの無能

メタ認知や汎用的スキルへの過剰な期待である。テーマや内容に関する知識なしに説得的な議論は展開できない。メタ認知の単なる意識化や問題探究ステップを歩ませることでは、現実の問題は解けない。

以上の子安の問題提起を受けて、次章で新たな学習指導要領の下での総合的な学習の時間の指導法へのアプローチを考察する。

4. 総合的な学習の時間の指導法へのアプローチ

子安はオルタナティブについて、次の様に述べている^{viii}。

「教えるべき内容を捉え直した上で、次に、形式化した無用な汎用的スキルとアクティブ・ラーニングを変換する。この時、『何ができるようになるか』という常套句を転用すると世界が広がる。教科内容・教材研究を知識論でいうところの事実知識或い

は宣言的知識とだけ捉えるのではなく、方法知識或いは手続き的知識も取り出して、教える内容に位置づける。概念や事実に関する知識が事実知識(宣言的知識)、事象や事物の操作・手順に関する知識が方法知識(手続き的知識)だが、両者を結びあったものとして教える。」

「内容にふさわしい学習の仕方とは何か。決定的に重要なアプローチの一つは、内容に関わりの深い仕事の人が本当はどのように活動しているかに似せて学ぶことである。これを『真性の学び』というが、その活動スタイルを子どもに可能な学習活動に翻訳する。

例えば本来の農業者の仕事、本当に裁判をした人、本当に環境問題に取り組んでいる人たちの活動を学び、その行動の仕方・考える手順を迫体験してみる。無闇にランキングしたり、付せんを貼り付けるのとは違った活動を基本に据えるのである。こうした研究の後に、子どもの関心の向き具合に応じたタクトによって変奏が生まれる。」

総合的な学習の時間は、学校裁量の余地が大きく科目横断的であり、教材も教師が選択できる幅が大きいので、子安のオルタナティブは実践の参考になる。また総合的な学習の時間が、活動主義に陥りやすいことに警鐘を鳴らしていることは示唆に富む。教師は、事実知識と方法知識を結びつけられるようなテーマ設定や、「真性な学び」を研究する必要がある。そうした観点を活かし、地域の特色や学校種、学齢に応じたSDGsの課題に取り組む今日的意味がある。SDGsの課題探究は、現在小学校から高等学校、大学、企業に至るまで、様々な分野や領域に渡って取り組まれている。総合的な学習の時間だからこそ、地域に根づいた実践を発掘し、学校、児童・生徒に還元し、さらに発展させて行くことが可能である。

今後の課題

前述したように子安は、「何ができるようになるか」という常套句の転用を呼びかけている。この句は『中学校学習指導要領解説』では「カリキュラム・マネジメント」として詳しい解説を加えている。しかし、このカリキュラム・マネジメントは、子安が指摘する「資質・能力」論の5つの弱点・欠陥に直結する危険を孕むもののだと言えるが、これについては論考を改めたい。同時に資質・能力と学力問題についても改めて解明

する必要がある。学力の三要素の「学びに向かう力・人間性等」は、人格や内心の自由に関わるものであり、それを評価する危険性については今後も検討されなければならない。

さらに教師の専門性と教授についても研究を深める必要がある。ガート・ビースタは、教育は、資格化、社会化、主体化の三つの領域との関係で機能しており、教師はこの三つの質的に異なる領域それぞれで、生徒とともに達成する目標や、生徒の達成してもらいたい目標は何かを明確にして正当化する必要がある、としている^{ix}。

資質・能力と学力については、日本の研究者である松下佳代^x 本田由紀^{xi} や佐貫浩^{xii} の論考も興味深く、課題探究学習と一体的に研究する必要がある。学力の本来の在り方を考えること抜きに課題探究学習に取り組んでも、子安の指摘する5つの弱点・欠陥の隘路に陥る可能性は否めないからである。2017年に改訂された学習指導要領の学力観を金科玉条のようにして実践に取り込むのではなく、教師自身がクリティカルシンキングを働かせ、授業をデザインし生徒の可能性を引き出す実践が求められる。1958年の改訂で官報告示されて以降、学習指導要領に法的拘束力ありとされているが、今次の学習指導要領では教育課程の編成は各学校の実態に合わせて行うことが強調されている。10年毎の見直しを待たず、絶えず検討すべきことも示唆されている。

残された問題は多いが、教育課程を含めた研究を今後の課題とする。

【謝辞】

本研究は、科学研究費補助金・基盤研究(A)「学習指導要領体制の構造的変容に関する総合的研究」(研究番号：20H00103、研究代表者：植田健男花園大学教授／名古屋大学名誉教授)の助成を受けて執筆したものである。

- i 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』 平成29年7月 文部科学省
「第1章 総説 1改定の経緯及び基本方針」参照
- ii 「児童の権利に関する条約」 1989年11月20日国連採択 日本政府は1994年4月22日に批准。
それ以降、国連子どもの権利委員会による日本政府への勧告が行われている。
「生徒指導と不登校児童・生徒の増加問題 - 戦後教育政策からの論考」
小池由美子著 上田女子短期大学総合文化研究所「学海」第6号 2020年3月参照
「高校教育の今、これから」 小池由美子著 2020年5月『2020 長野の子ども白書』
長野子ども白書編集委員会 2020年5月 P158 参照
- iii 「1年総合学習 「ポスト3・11 ～日本の復興と私たちの進路を考える～」
小池由美子著 『川口北高の教育 ～川北メソッドの確立に向けて～』第37号
埼玉県立川口北高等学校紀要 2012年 参照
『新しい高校教育をつくる 高校生のためにできること』 小池由美子編著
新日本出版社 2014年 第2章 参照
- iv 「38期生沖縄修学旅行平和学習の取り組み」 小池由美子著 『川口北高の教育 ～川北
メソッドの確立に向けて～』第38号 埼玉県立川口北高等学校紀要 2013年 参照
- v 「修学旅行事前学習とESD、キャリア教育を統合して」 小池由美子著
『川口北高の教育 ～川北メソッドの確立に向けて～』第41号 埼玉県立川口高等学校紀要
2016年 参照
- vi 『教えることの再発見』 ガート・ピースタ著 上野正道監訳 東京大学出版 2018年
P35, 73参照
- vii 「傍聴する資質・能力論を教材研究ベースへ再構築する」 子安潤著 『人間と教育』
No.96 旬報社 2017年12月 P31-35参照
- ix 『教えることの再発見』 ガート・ピースタ著 上野正道監訳 東京大学出版 2018年
P43-46参照
- x 『〈新しい能力〉は教育を変えるか - 学力・リテラシー・コンピテンシー』 松下佳代著
ミネルヴァ書房 2010年 参照
- xi 『教育は何を評価してきたのか』 本田由紀著 岩波書店 2020年 参照
- xii 『学力・人格と教育実践 変革的な主体性をはぐくむ』 佐貫浩著
大月書店 2019年 参照