

# A Critical Discussion of the Image of the Child Assumed in the Period for Integrated Studies of junior high school Focusing on the child's appearance in inquiry learning

SUMITOMO Tsuyoshi

This paper provides a critical investigation of the study method and content of the Period for Integrated Studies set forth in the 2017 revised the Course of Study for junior high schools, with a focus on the question of the depiction of students implicit in the stated aim of inquiry learning.

The Course of Study requires that Period for Integrated Studies should aim to foster the student's ability to "discover questions relating to real social and life situations; establish topics to be investigated; and gather, organize, analyze and present relevant information." It further states that the Period for Integrated Studies should "in inquiry learning" in the student in relation to a variety of study activities.

This fails to take account of the fact that some students have difficulty in "discovering questions relating to real social and life situations," and "establishing topics to be investigated." Furthermore, an examination of real-life examples of Period for Integrated Studies reveals that in a number of cases the school has provided a variety of help to students prior to their establishing topics to be investigated. Examples of preliminary help incorporated into the Period for Integrated Studies include interactions with people in the community and with other children, discussions with teachers, and provision of material on understanding of topics.

My conclusion from this is that in designing the content and method of the Period for Integrated Studies teachers need to undertake an investigation of the study and life experiences of the actual students they teach. It is necessary to design the study activity of this Period for Integrated Studies with a thorough understanding of the reality of the students in the classroom. Furthermore, once such a study activity has been designed, it must be constantly capable of change in light of how students are responding. These requirements are important to incorporate into the future implementation of the Period for Integrated Studies.

## 中学校「総合的な学習の時間」の想定する 子ども像の批判的検討 ——「探究的な見方・考え方を働かせる」姿を中心に——

住友 剛  
SUMITOMO Tsuyoshi

### はじめに

本稿は、2017年に改訂された中学校学習指導要領の「総合的な学習の時間」の内容及び学習方法の検討作業を中心的に行うものである。また、本稿では中学校の「総合的な学習の時間」とあわせて、2018年に改訂された高等学校学習指導要領の「総合的な探究の時間」の内容及び学習方法の検討も行うこととする。以後、中学校「総合的な学習の時間」と高等学校「総合的な探究の時間」の両方をあわせて、本稿では「総合的な学習・探究」と略記することとする。また、両者を分けて表記すべきときは、当然であるが「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」と区別する。

さて、本稿で上記のような検討作業を行いたいと考えた理由は、3つある。

1点目は2016年の教育職員免許法改正及び2017年の同法施行規則の改正により、教員免許取得に必要な科目のなかに「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」という枠組みが設けられた。この法令改正に伴って、京都精華大学（以後「本学」と略）の教職課程においても、2019年度の入学生から「総合的な学習の時間の指導論」という科目が設けられた。したがって、私たち本学の教職課程担当教員も、あらためて「総合的な学習の時間」の指導のあり方について、早急に学び直しをすすめる必要に迫られている。このことが、本稿において「総合的な学習・探究」の内容や方法についての検討を行うに至った出発点にある。

2点目は、1点目の必要に迫られて、あらためて「総合的な学習・探究」について中学校や高等学校の学習指導要領解説を私なりに読み直してみると、そこで想定されている学習者としての中学生のイメージ自体にかなり無理があるのでないかと思われてならないことである。以後、本稿では「学習者」としての中学生もしくは高校生のイメージを「子ども像」と呼ぶこととする。

たとえば『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編（平成29年7月）』（以後、本稿では『中学校学習指導要領解説』と略）では、「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「総合的な学習の時間に育成する資質・能力」だとしている<sup>1</sup>。しかし10代前半の中学生は自己形成の途上の時期であるとともに、今、その子どもが暮らす社会や文化のなかにどのような課題があるのか自体がよくわかっていない面もあるのではなからうか。だとすれば、たとえ「総合的な学習の時間」の目標として、「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・表現することができるようにする」と掲げられていても、そもそも最初の「問いを見出し、自分で課題を立て」という時点で、子どもたちがつまずく恐れがある。と同時に、今の『中学校学習指導要領解説』の内容を前提とすると、この「問いを見出し、自分で課題を立て」ること自体につまずくと、その先の「総合的な学習の時間」の取り組み全体がうまく立ちいかないことにもなりかねない。

3点目は、この2点目の課題ともつながる。これまでに中学校や高等学校における「総合的な学習の時間」の実践例において、それぞれ子どもたちが「探究的な見方・考え方を働かせる」入口の段階で、教員側はどのような働きかけ、サポートを行っているのか。あるいは、ひとりひとりの子どもが「問いを見出し、自分で課題を立て」ること自体が適切に行えるように、どのような手立てを教員側は講じているのだろうか。ここを検討しておきたいと考えた。

そこで、本稿においては、「総合的な学習の時間」で実際に学ぶ中学生たちをどのように想定し対応すべきかを検討するために、主に本稿1において『中学校学習指導要領解説』で描かれた中学生たちのイメージの批判的な検討を行う。特に「総合的な学習の時間」の柱とも言うべき「探究的な見方・考え方を働かせる」子ども像を、『中学校学習指導要領解説』ではどのように描き出しているのかについて批判的に検討していくこととする。また、続く本稿2において、『高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編（平成30年7月）』（以後、本稿では『高等学校学習指導要領解説』と略）を用いて、中学校の「探究的な見方・考え方を働かせる子ども」像との共通点・相違点を明らかにする。これに加えて、本稿3においては、先行的に取り組みされてきた各校での「総合的な学習・探究」の実践例を検討し、具体的な実践場面では子どもが「探究的な見方・考え方を働かせる」ことができるように教員側がどのように働きかけているのかについて検討を行う。そして「おわりに」において、「探究的な見方・考え方を働かせる子ども」のイメージをより具体的にしていくために、「総合的な学習・探究」の実践場面で現れた子どもの姿から教員が学ぶことの重要性を指摘することにした。

## 1：「探究的な見方・考え方を働かせる」子ども像をめぐる

本稿1では、主に『中学校学習指導要領解説』における「探究的な学習における生徒の学習の姿」の検討を通じて、「総合的な学習の時間」が想定している子ども像を批判的に検討することにする。また、この作業と重なる範囲で、『高等学校学習指導要領』解説では「探究的な学習における生徒の学習の姿」がどのように描かれているのかも検討したい。

### (1) 中学校・高等学校に共通した「探究的な見方・考え方を働かせる」子ども像

ここで「探究的な学習における生徒の学習の姿」にこだわるのには、理由がある。「総合的な学習の時間」は、「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」を育成することを目的として設置された領域である。また、「総合的な学習の時間」を通じて育成する資質・能力は、「探究的な学習のよさを理解するようにする」「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、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を養う」なかで育むこと等を目指している<sup>2</sup>。そして『高等学校学習指導要領解説』においても、「総合的な探究の時間」において、やはり「探究の見方・考え方を働かせ」た横断的・総合的な学習を通して、「探究の意義や価値」の理解及び「探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う」こと等が目標とされている<sup>3</sup>。

このように、実は中学校・高等学校ともに「探究的な見方・考え方を働かせる」子ども像を前提にして、「総合的学習・探究」の目標・内容が構成されているといえるのである。したがって『中学校学習指導要領解説』における「探究的な学習における生徒の学習の姿」の内実を検討し、その子ども像への批判を行うことは、そのまま『高等学校学習指導要領解説』でのそれへの批判にもつながるものである。

### (2) 実際の「探究的な学習における生徒の学習の姿」をどう考えるか？

先述のとおり、『中学校学習指導要領解説』では「探究的な学習における生徒の学習の姿」  
として、次のような一連の学習過程を示している。少し長い引用になるが、ここで紹介しておきたい。

生徒は、①日常生活や社会に目を向けたときに湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・

分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組む、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。要するに探究的な学習とは、物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営みのことである<sup>4</sup>。

ここで示された子ども像は、まずは①「日常生活や社会に目を向けたとき」に、何らかの疑問や関心が湧き上がってきて、自ら課題を見付けることができるというものである。また、②その見つけた課題について自ら情報を収集したり、③集めた情報を整理・分析したりすることのできる子ども像でもある。さらに、④その整理・分析した結果や明らかになった考えや意見をまとめ、そこからさらに新たな課題を見付けだせるような、そのような中学生のイメージも語られている。

ここで述べられた①～④の子ども像は、いずれも『中学校学習指導要領解説』の執筆者にとって望ましい子ども像や目指すべき子ども像であって、実際の中学生の姿は、当然ながらここからずれているのではなかろうか。たとえば、そもそも「自ら課題を見付けること」自体が苦手な子どももいるかもしれない。あるいは、自ら考えたい課題を見つけたとしても、それについての情報収集や整理・分析が苦手な子どももいるのではないか。そして、自分の整理・分析した結果や意見などをまとめて表現することに抵抗感がある子どももいるであろう。このように、「総合的学習の時間」を通じて育成したい子ども像、望ましい子ども像とは異なる状態にある子どもに対して、教員の側からどのような働きかけを行っていく必要があるのか。「総合的な学習の時間」の指導方法や学習内容を検討するにあたって、この点は重要な課題であろう。

なお、何かテーマを決めて調べたり、調べた結果をまとめて人前で発表するなど、「総合的な学習の時間」が想定しているような学習活動に抵抗感を示す子どもがいることについては、いわゆる「学力」問題に関する教育社会学の調査研究がすでに明らかにしている。たとえば、2000年代初めの古いデータになるが、教育社会学の「学力」問題に関する調査研究の結果をここで紹介しておきたい。

大阪大学のグループが2001年に関西圏の小学校16校・中学校11校を対象に行った調査によると、子どもたちの学習意欲や学習行動などにも「学力」と同様、家庭の文化的階層間の格差がさまざまな影響を与えているという結果が示された。具体的にいうと、「調べ学習の時は積極的に活動する（「とても」＋「まあ」）と回答する中学生は、家庭の文化的階層の上位層で51.0%、中位層で36.6%、下位層で24.8%であった。また、「グループ学習のときはまとめ役になることが多い（「とても」＋「まあ」）」と回答した中学生は、同じく家庭の文化的階層の上位層で35.6%、中位層で26.3%、下位層で16.7%であった<sup>5</sup>。

ちなみにこの調査では、対象となった子どもたちの家庭の文化的階層の上位・中位・下位を、「家の人はテレビでニュース番組を見る」「家の人が手作りのお菓子を作ってくれる」「小さいとき、家の人に絵本を読んでもらった」「家の人に博物館や美術館に連れていってもらったことがある」「家にはコンピュータがある」という5つの質問項目への回答をもとに分類したという<sup>6</sup>。したがって「調べ学習」や「グループ学習」のように、「総合的な学習の時間」において比較的よく用いられる学習方法になじみやすい傾向にあるのは、上記のようなことを家庭において比較的よく経験している文化的階層の子どもだということもできる。

### (3) 「生徒の学習経験」への配慮という課題の存在

たとえば先述のとおり、『中学校学習指導要領解説』は、「日常生活や社会に目を向けたとき」に、何らかの疑問や関心が湧き上がってきて、自ら課題を見付けることができる子ども像を前提にして、「探究的な学習」の持続的な展開を構想している。ただ、ひとりひとりの中学生にとっての「日常生活」や「社会」のイメージとは、実際にはどのようなものだろうか。おそらく、その中学生たちひとりひとりの先行的な経験のありようによって、具体的な「日常生活」や「社会」のイメージは異なってくるのではなかろうか。

実際『中学校学習指導要領解説』においても、「総合的な学習の時間」の年間指導計画の作成にあたっては「生徒の学習経験」に配慮することを求めている。たとえば、次のとおりである。

例えば、小学校段階で高齢者の福祉施設を訪問し、交流活動を行ってきた生徒の場合は、様々な立場から高齢者の福祉について考え、現実の中に起きている福祉の問題をより深く理解していく。そこでは、幅広く多面的に高齢者の生活やそれを支える人々について考えたり、福祉の現状や問題点などについて追究し、自己の生き方を考えたりする学習活動などが考えられる。(中略)

また、発達段階に応じた経験の有無が、後の学習活動の成否を左右することもあり、注意を要する。例えば、留学生との交流活動を、段階的な積み上げがないまま実施しようとしても、生徒が精神的なバリアを張ってしまい、うまく展開できないことがある。それまでにどのような交流の経験を積み重ねておくかに十分配慮しなければならない。また、体験の積み重ねが不足している場合には、その状況に応じた活動となるよう配慮することが必要である<sup>7</sup>。

この配慮事項にもあるとおり、中学生たちの「日常生活や社会に目を向ける」という「総合



的な学習の時間」の営み自体が、実はひとりひとりの中学生たちの学習経験の質や量に左右されがちなのではないか。

あるいは「総合的な学習の時間」における「目標を実現するにふさわしい探究課題」として、『中学校学習指導要領解説』は「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的課題」と例示している。『中学校学習指導要領解説』では、これらの「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的課題」について、「そのいずれもが、持続可能な社会の実現に関わる諸課題であり、現代社会に生きる全ての人が、これらの課題を自分のこととして考え、よりよい解決に向けて行動することが望まれている」<sup>8</sup>という。しかし、先の配慮事項を見ればわかるように、これらの課題に対して実際に中学生たちが疑問や関心を抱くかどうか自体が、それ以前の学習経験の質や量によって左右されることでもある。つまり小学校段階、あるいは中学校入学以後卒業までの間に、さまざまな場面を通じて多様な「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」に触れる機会がなければ、中学生たちがこのような課題に疑問や関心を湧かせること自体が起きづらいのではなかろうか。

だとするならば、最初は中学生たちが嫌がるかもしれないが、それでもあえて「総合的な学習の時間」を通じて、先に教員の側から何か仕掛けをつくって「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」そのものに接する機会を設けることも必要となってくるであろう。また、「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」そのものに一度、教員側からの働きかけで触れた上で、ひとりひとりの子どもに即して、あらためてどのような課題に対して、どのような疑問や興味・関心を抱いたのかを整理していくような学習形態をとることも必要となってくるのではなかろうか。

実際に、たとえば『中学校学習指導要領解説』では、先述の①課題の設定⇒②情報の収集⇒③整理・分析⇒④まとめ・表現という過程を「固定的に捉える必要はない」<sup>9</sup>という。探究的な学習の過程において、何よりもひとりひとりの中学生が「日常生活や社会に目を向け、生徒が自ら課題を設定すること」自体が大事だと考えるならば、その「課題を設定すること」自体が到達目標になるような「総合的な学習の時間」のありようを目指すことも、時として必要となってくるであろう。

一方、このように考えていくと、「総合的な学習の時間」に先だって、たとえば国語科や社会科、理科など各教科での学習において、どこまで「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」に中学生たちが触れることができるかが、かえって重要になってくると考えられる。また、『中学校学習指導要領解説』においては「教科等の学習と教科等横断的な学習を往還する」<sup>10</sup>という言葉も登場するが、各教科での学習経験のなかで十分に中学生たちの興味・関心や疑問が引き出されていなければ、「総合的な学習の時間」そのものをつかって、まずは子ど

も側の興味・関心や疑問を形成すること自体から始めなければならない。

## 2: 「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」の共通点・相違点

本稿2では、中学校における「総合的な学習の時間」と、高等学校における「総合的な探究の時間」の共通点・相違点を、「探究的な見方・考え方を働かせる」子ども像に関する諸課題を中心に論じておく。また、ここでは主に『高等学校学習指導要領解説』における「探究における生徒の学習の姿」に関する内容を検討していくこととする。

まず、『高等学校学習指導要領解説』では、中学校でいう「探究的な見方・考え方を働かせる」を「探究的な見方・考え方」としている。要するに「探究的」から「探究」のように「的」という文字を消したわけである。しかしながら、実は『中学校学習指導要領解説』でも取り上げられた「探究における生徒の学習の姿」が、『高等学校学習指導要領解説』でも再び登場している。すなわち「日常生活や社会に目を向け、生徒が自ら課題を設定する」ことから始まり、①課題の設定⇒②情報の収集⇒③整理・分析⇒④まとめ・表現という「探究の過程を経由する」ことを通して、「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」というかたちで、「総合的な探究の時間」の学習のプロセスが示されているわけである。したがって、中学校の「総合的な学習の時間」で示された「探究的な見方・考え方を働かせる」子ども像は、高等学校「総合的な探究の時間」にも共通していると考えることが可能である<sup>11</sup>。

では、高等学校「総合的な探究の時間」は、中学校「総合的な学習の時間」と何が異なっているのか。その相違点は、「総合的な探究の時間」の「目標」においては、「総合的な学習の時間」以上に、高校生たちがそれぞれの学習課題と自分とのかかわり、自分の在り方生き方との関係を考えることが強調されている点にある。

たとえば中学校「総合的な学習の時間」の目標は、「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」の育成を目指すというものである。また、「総合的な学習の時間」では「実社会や実生活のなかから問いを見出し、自分で課題を立て」ることを重視している<sup>12</sup>。

これに対して高等学校「総合的な探究の時間」では、その目標として、「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、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見解決していくための資質・能力」の育成を目指すとしている（下線部は引用者。以下同じ）<sup>13</sup>。『高等学校学習指導要領解説』では、この「自己の在り方生き方を考えながら」の部分について、次の3つの角度から考えることを大事にするよう求めている。1点目は「人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えて、社会や自然の



一員として、人間として何をすべきか、どのようにすべきかなどを考えること」である。2点目は、「自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えること」である。3点目は、1点目や2点目のことを生かしながら「学んだことを現在及び将来の自己の在り方生き方につなげて考えること」である<sup>14</sup>。特に『高等学校学習指導要領解説』では、「学習の成果から達成感や自信をもち、自分のよさや可能性に気付き、人間としての在り方を基底に、自分の人生や将来、職業について見通し、どのように在るべきかを定めていくこと」<sup>15</sup>が重視されている。以上のことから考えると、高等学校「総合的な探究の時間」での学習活動においては、中学校「総合的な学習の時間」以上に、たとえば高校生の将来の進路選択につながるような進路指導・キャリア教育的な側面や、あるいは「自己の在り方生き方」を見つめるという点で道徳教育的な側面が重視されていると考えることができる。

しかし本稿1で述べたとおり、中学校「総合的な学習の時間」が想定する子ども像とは異なる姿を示す子どもたちは、実際の中学校には数多く存在していると考えられる。また、「総合的な学習・探究」のどちらにおいても、実際に行われている「調べ学習」や「グループ学習」にうまくなじめる子どもとそうでない子どもとの間に、家庭の文化的階層間の格差が反映している恐れもある。そして、当該の子どもが先行的にどのような学習経験を有しているかによって、「総合的な学習・探究」において取り組むべき「現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題」への興味・関心や疑問のありようも異なってくる。だとすれば、高等学校「総合的な探究の時間」の学習活動においても、中学校まで及び高等学校入学以後の学習経験や家庭の文化的階層間の格差などが反映するかたちで、ひとりひとりの子どもの「自己の在り方生き方」を見つめる作業のありようや、「自分の人生や将来、職業について」の見通しの持ち方も変わってくるのが予想される。当然ながら、「総合的な探究の時間」において「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」ことを大事に考えたとしても、その入り口である「日常生活や社会に目を向け、生徒が自ら課題を設定する」段階で、高校生たちが何らかのつまづきを経験することも十分、想定されうることである。そして当然ながら、高校生においても「総合的な探究の時間」の入り口ともいえるべき最初の学習課題の設定段階において、教員側から何らかの働きかけを必要とする子どもが数多くいるのではないか。

### 3：先行的な実践例における教員側からの働きかけをめぐって

本稿3では、先行的に取り組まれた中学校・高等学校「総合的な学習の時間」の実践例を複数取り上げて、そこで実際に子どもたちがどのような学習活動に取り組んでいるのかを検討しておく。特に学習活動の入り口の部分である「日常生活や社会に目を向け、生徒が自ら課題を

設定する」段階での子どもの姿や、その課題設定に対する中学校・高等学校教員の側からの働きかけの様子などに注目した検討を行うこととする。また、先行的な実践例においては、先述の「探究的な学習における生徒の学習の姿」がどのように描き出されているのかについても注目しておきたい。

なお、ここで紹介する実践例は、主に2017年（中学校）・2018年（高等学校）の学習指導要領改訂以前の実践例である。したがって本稿3で紹介する事例は、従前の中学校及び高等学校の学習指導要領に基づく「総合的な学習の時間」の実践例である点に留意が必要である。また、ここで紹介する実践例のうち、国立大学の附属中学校・高等学校や中等教育学校での事例については、教育実践に関する実験的な試みを行うため、学校教育法施行規則に基づく「研究開発学校」<sup>16</sup>としての指定を受け、カリキュラム編成上の特例が認められているケースがあることにも留意が必要である。

### （1）京都府相楽東部広域連合立笠置中学校の事例

笠置中学校では「総合的な学習の時間」の目標設定にあたって、「学校教育目標を見据え、生徒の実態・保護者の願い・地域の実態を踏まえ、どのような生徒を育成したいのか、そのためにどのような力を付ける必要があるか、を考え目標設定を行った」という<sup>17</sup>。また、ひとつひとつの学習課題に即した単元計画・単元指導計画の作成にあたっては、たとえば学習発表会での成果報告など、探究活動のゴールから逆算して授業のながれを作成したともいう。具体的には「イメージしたゴールとなるように課題設定に多くの時間をとり、生徒に出させたい課題設定を教師が意図的に出させるよう工夫を行った」ということである<sup>18</sup>。したがって「日常生活や社会に目を向け、生徒が自ら課題を設定する」ことについて、少なくとも笠置中学校では、ある程度まで「教師が意図的に」働きかけているということになる。

具体的に笠置中学校で行った「村の魅力的なお茶の味を伝えよう」という実践（中学2年生「総合的な学習の時間」の取り組み）では、「地場産業であるお茶について小学校の時から学習している」ことを前提にして、「中学校では、地域のお茶の現状がどうであるのか、その現状を踏まえて地域ではどのような取り組みを進めているのかを学ぶこと」を通して、「村のお茶の魅力を伝えよう」に取り組む意義や課題を生徒たちが見いだせるように働きかけている。また、その課題設定に先だて、たとえば実際に地域で町・村おこしを担当する人びとによるパネルディスカッションを開催し、中学生ならではのアイデアで村のお茶の取り組みに参加していこうとする意欲を高めるように働きかけている<sup>19</sup>。このように、具体的な課題を設定しての学習活動においても、笠置中学校の教員の側から生徒に対して、その都度、学習に対する意欲や関心を高めるべく適切な働きかけを行っている。また、笠置中学校では生徒たちの小学校段

階での学習経験や地域社会での生活経験などとの接続を意識して、あえて「地場産業」である「お茶づくり」を学習課題として設定したともいえる。

ただ、このように笠置中学校での「総合的な学習の時間」の実践では、ある程度までは教員が「お茶づくり」に関心を持つように仕掛けをつくり、そのテーマへの学習意欲や関心を高めるように誘導されているわけだが、肝心の中学生たちはこのような取り組みに不満があるかという、そうでもないようだ。むしろ、それなりの達成感を抱いている中学生も多いようである。たとえば中学校教員の側からは、「総合的な学習の時間」を通じての生徒たちの「変容」として、次のような姿が示されている。

「ふるさとの活性化に取り組む学習は楽しい」というアンケートでは85%の生徒が肯定的に答え、自分たちの地域を考える生徒が育ってきている。「総合的な学習の時間では、自分たちで課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習に取り組んでいますか」という探究のプロセスに則った学習ができているのかというアンケートでは80%を越える生徒がそう思うと答えている<sup>20</sup>。

さらにこの学習を始めたときには、「中学生がこのような地域活性化なんてできるの」と言っていた生徒が、卒業する時には「中学生でも本気になって取り組めば、結構なことができるんだ」と言っていた。このことは、総合的な学習の時間を探究学習として取り組むことで、自分から学ぶという学び方を身に付けたり、社会に参画しようとする社会で活躍する生徒が育ってきているのがわかるアンケート分析であった<sup>21</sup>。

本稿1でも若干触れたところであるが、この笠置中学校の実践のように、あえて意識的に教員の側から課題を設定して働きかけていくなかで、地域社会の諸課題に対する中学生たちの興味・関心や疑問を引き出していくという取り組みも、「総合的な学習の時間」の指導においては試みられてしかるべきである。特に「総合的な学習の時間」が想定する「探究的な見方・考え方を働かせる」子どもというイメージと、実際に各校で会う中学生の姿とが大きくずれている場合などは、「あえて一度、教員側から課題を設定した学習に誘導して、取り組ませてみる」ということも必要かと思われる。なぜなら、中学生のなかには、それまでの学習経験や生活体験のありようから、たとえば「探究的な見方・考え方」や「自ら課題を設定する」ということ自体がよくわからない子どもや、そのような学習形態自体が苦手な子どもも含まれていると考えるからである。

## (2) お茶の水女子大学附属中学校の事例

お茶の水女子大学附属中学校は1978年から、学校独自の「自主研究プログラム」という取り組みを実施してきた。この「自主研究」は「生徒自ら関心のある研究課題を選び、その課題を追究し研究を深め、多様な形で成果発表をするプログラムである。生徒たちは自分が何をやりたいのか、そのために何をしたらよいか、自分で考え、決めなければならない」というプログラムでもある<sup>22</sup>。

ただ、このように「自主研究」プログラムの趣旨を説明すると、一見、生徒たちが教員から突き放された上で、自分たちで学ぶべき課題を選び、決め、学習活動をすすめていくかのような印象を受ける。しかし、実態からすると、そうではない。むしろきめ細やかに「自分たちで学ぶべき課題を見付けられるように、直接・間接的に教員がサポートを行う」体制が組まれているのが、この「自主研究」プログラムの特徴である。

たとえば実際のプログラムの概要を見ると、「自主研究」は中学校の3年間を通して「課題設定⇒追究⇒まとめ・発表⇒評価」を何度かくり返すなかで、探究の方法をスパイラル的に学んでいくように流れがくまれている。また、中学1年生から2年生前期のうちに、たとえば博物館や図書館の利用の方法、フィールドワークの練習、調べたことをまとめて他の生徒の前で発表する練習などをくり返した上で、2年生の後期から本格的に自分が研究したい課題を設定し、追究する。そして、その2年生後期から開始した自分の研究成果を3年生前期末にとりまとめ、発表会を行う。また、3年生後期には下級生へのアドバイスを行うとともに、自主研究の「集録」用の原稿として研究成果をコンパクトにまとめ、冊子化する。このような流れのなかで学ぶために、たとえ中学1年生や2年生の時期にさまざまな失敗をくり返したとしても、3年生の最後の「研究のまとめ・発表」が適切な形でできれば、3年間の「自主研究」の試みとしては一定の学習成果があったことになる<sup>23</sup>。

また、特に重要な中学2年生後期の各自の「課題設定」にあたっては、お茶の水女子大学附属中学校では、「自分のさまざまな興味・関心の中から『これは』というものを一つ選び、研究として深めるための道筋を見出していくためには、いくつかのテクニックが必要となる」と考えている<sup>24</sup>。そこで、自分の興味・関心のある事柄について書き出し、可視化（視覚化）することで考えを整理する「マッピング」や、少人数のグループ討論のなかでブレインストーミングを行ってみたり、「課題決めディスカッション」というかたちで居学年の生徒からの意見を聴く試みも取り入れている。このほか教員側から「創作・開発型」「仮説検証型」「課題生成型」など、生徒たちに具体的な研究の型を示して、研究成果の発表までの具体的な手順を考えやすくする工夫なども行っている<sup>25</sup>。このように、生徒たちひとりひとりが自分の興味・関心や疑問から研究課題を見付けることができるようになるまでに、お茶の水女子大学附属中学校

の教員はさまざまな支援を行っているわけである。したがって、ひとりひとりの生徒に対して研究課題を「自分で考え、決める」よう求めているといえ、その研究課題を見付ける過程において、生徒たちは教員から突き放されているわけではなく、むしろ手厚いサポートを受けているわけである。

そのうえで、あるお茶の水女子大学附属中学校の教員は、次のように言う。

このように子ども一人ひとりの興味・関心に基づく学びを支援していくには、教師の覚悟が重要である。子どもに好きなことをさせているなら、自主的に（勝手に）動くから教師は楽だろうと思われるかもしれないが、それは否である。子どもが自分の好きなテーマをもつということは、異なるテーマについて支援することである。グループの振り分けをおおよそのカテゴリーに分類できたとしても、教師にとって未知の内容の研究を支援することになる。教師は、自分が未知のことであっても、生徒と共に学ぶ姿勢をもち、共に好奇心の心を燃やしながらかわくわくしながら学ぶのである。

学びへの子どもの覚悟と教師の支援の覚悟がかみあうからこそ、「自主研究」のよさが全面に出てくるのである<sup>26</sup>。

しかし、いきなり「自分の好きなことや興味があることを自由に調べましょう」「解決したい課題をみつけましょう」と言われても、自分が何に興味・関心があるのか、どこに課題意識をもっているのか自分自身でもよくわからず、どうすればよいかわからないという生徒は少なくない。自分の好きなことや自分なりの着眼点を見つけ、深く掘り下げることは簡単のように見えて、実は奥が深いのである<sup>27</sup>。

この教員側の声にもあるように、子ども自身に「自分たちで課題を設定し」ということを求める以上は、子どもたちがどのような課題を設定したとしても、教員側にはそれをサポートしていく覚悟が求められるということでもある。また、お茶の水女子大学附属中学校のように長年、手厚いサポートを行っていても、それでもなお「自分の好きなことや興味があることを自由に調べましょう」と言われても戸惑う中学生がいるということ。このことを私たちは忘れてはならない。実際の中学生が「総合的な学習の時間」の想定する「探究的な見方・考え方を働かせる」子どもに近づいていくというのは、そのくらいむずかしいことなのである。

### (3) 高等学校における「総合的な学習の時間」の事例から

田村学・廣瀬志保編著『「探究」を探求する 本気で取り組む高校の探究活動』（学事出版、



2017年)は、『『総合的な学習の時間』(総合学習)を中心に社会参画、社会貢献をし、地域における活力の源となっている全国各地の高校生の姿を綴る』というある雑誌の連載記事の一部(連載期間:2013年4月~2017年11月)をまとめた本である。

ここに掲載された高等学校での「総合的な学習の時間」の実践例は、連載企画のとおり、たとえば地域の獅子舞など「郷土芸能の継承」をテーマとした岡山県立林野高等学校の実践や、広島県立御調高等学校の「まなびのとびら」をテーマとした実践のように、なんらかのかたちで地域活性化の取り組みに高校生が参加するものが多い。

たとえば兵庫県立村岡高等学校には2011年度から「地域創造類型」が設置され、同校では「地域の活性化策を考え未来の故郷を担う高校生」を育むことを目指している。また、特に同校の「総合的な学習の時間」は「村高発地域元気化プロジェクト」と名づけられ、3学年縦割りで「舞踏」「吹奏楽団」「郷土料理」「クリーン隊」「地域福祉」の5グループに分かれた活動を行っている。このうち「地域福祉」グループは地元の社会福祉協議会と連携して、高齢化率の高い地区を実際に歩いて地理的特徴を把握し、高齢者の生活面での困りごとなどを聴き取る調査を行っている。「地域福祉」グループはこのような1年間の地域福祉の学習成果をまとめ、香美町役場に対して高校生からの町政に対する提言として報告したという。実際に役場で町長や町議会の議長に対して報告を行ったある生徒は、「役場で町長や議長の前で発表はたいへん緊張しましたが、提案が町の行政に活かされたらうれしいです。いい経験になりました」と述べている<sup>28</sup>。

ちなみに廣瀬志保は、地域活性化をテーマとした高等学校「総合的な学習の時間」の実践例をふまえて、次のように述べている。

「生徒が主体的に…」を実現するために、授業担当者としてどのようにかわればよいのか。教えるのではなく、ファシリテーター役に徹しているのだという教師が多い。生徒が追究したいと思う課題の正解を教えるのではなく、課題解決に導けるような支援をするというのだ。

生徒の思考や行動を見取り、方法や方策についてアドバイスをする。専門的な知識が必要な時はどのような文献を調べるのが有効か、専門家に聴いてみるのはどうか、校内に専門の教員がいるようならば、その教員に聞いてみたら?というアドバイスも一方策だ。したがって、課題分野と教員自身の専門分野が違う場合でも決して危惧することはなく、一緒に探究をして支えていけばよい。

課題設定はしたものの、思うような結果に至らないこともままある。しかし、探究は結果だけではなくプロセスも十分に学びになるのでじっくり寄り添えばよい。時には失敗を見



守り、生徒に振り返らせると、その後、予想以上の成果を出すこともある。探究プロセスには学びが満ちているので、教員もその学びに気づく力をつけることがよい支援者となりうる一歩である<sup>29</sup>。

やはり廣瀬も下記のとおり、生徒たちが「探究的な見方・考え方を働かせる」に至る前の入り口段階で、教員の側からさまざまな働きかけ、サポートを行う必要があることを認めているのである。また、課題設定をしたが思うような結果が得られない場合も、探究的な学習活動のひとつの成果として大事であると廣瀬が考えている点も、私としては今後「総合的学習・探究」の両方において重要な指摘であると受け止め、強調していきたいところである。

## おわりに

### —「子どもの姿に学ぶ」かたちでの「総合的学習・探究」実践研究の必要性

予定の紙幅が尽きる頃になったので、そろそろ本稿のまとめに入りたい。

本稿1で述べたとおり、中学校「総合的な学習の時間」は、「探究的な学習における生徒の学習の姿」をイメージするところから学習活動の内容・方法を構想している。この「探究的な学習における生徒の学習の姿」については、本稿2で述べたとおり、高等学校「総合的な探究の時間」も共有されており、両者は接続関係にあると考えることができる。

ただ「探究的な学習における生徒の学習の姿」は、どこまでいっても、「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・表現することができるようにする」という「総合的な学習の時間」の目標から導きだされた「あるべき子ども像」や「望ましい子ども像」でしかない。それが、現時点での私の見解である。実際には、たとえば本稿1で述べたとおり、家庭の文化的階層差をある程度まで反映するかたちで、「総合的な学習の時間」で取り組むような調べ学習やグループ学習に苦手意識を抱く子どももいる。あるいは小学校段階や中学校入学以後の学習経験・生活経験のありようによって、「自分で課題を立て」という段階において、さまざまなつまづきが生まれる恐れもある。

そして、本稿3では限られたケースでしかないが、実際に中学校・高等学校の「総合的な学習の時間」の実践として取り組まれた事例を検討した。この事例を見る限り、やはり「自分で課題を立て」る前の段階で、たとえば教員側からさまざまな働きかけを行ったり、異学年交流の機会を設けたり、あるいは地域社会での諸活動に参加するなどの体験活動を行ったりしている。むしろ先に地域社会の人びととの交流やフィールドワークなどの体験的な学習活動があって、そのあとの「ふりかえり」過程で、ひとりひとりの子どもが何か、自分の取り組むべきそ

の後の学習課題が見つげ出すというケースも、実際には多いのではなからうか。

もちろん、『中学校学習指導要領解説』では先述のとおり、①課題の設定⇒②情報の収集⇒③整理・分析⇒④まとめ・表現という過程を「固定的に捉える必要はない」という。しかし中学校教員の側が上記①～④の過程を固定的に捉えてすぎた場合、実際に「総合的な学習の時間」をすすめるなかで、子どもも教員の側も、最初の①の段階で立ち往生してしまうケースもでてくるのではなからうか。むしろ、時には「まず先に体験的な取り組みをしてみて、あとで成功・失敗、どちらの場合でも、自分の体験したことの意味や成果をふりかえてみることも大事」であることや、さらには「総合的な学習の時間の指導計画を作ったとしても、その計画どおりうまくいかないことにも意味がある」と考えたほうが、かえて子どもたちが「探究的な見方・考え方を働かせる」ことにつながる余地を生むともいえる。

ここで最後に、「子ども理解から始まるカリキュラム・マネジメント」を提案する小学校教員・石垣雅也の次の言葉を紹介しておきたい。本稿3でも紹介したとおり、既存の中学校・高等学校「総合的な学習の時間」の実践例が示すのは、まさに具体的な実践場面で現れた子どもの姿から「総合的学習・探究」の学習方法・内容を検討・構想するほうが適切なかかわりができることではなからうか。そのことにつながる指摘を下記のとおり石垣雅也がしているので、ここで紹介しておきたい。

教室のなかでの子どもたちの学びの履歴は、教室外の子どもの生活経験や家庭の文化資本なども含みこんで存在する以上、「子ども理解」抜きのカリキュラム・マネジメントはありえないということである。カイくんの「おれ新聞なんか読んだことないし！」という言葉や、「ポスターってあれやろ、はやね・はや起きのおにぎりの絵がかいてあるやつやろ」という言葉を手がかりに、その子の学びの履歴の総体をイメージすることが、「カリキュラム・マネジメント」につながる「子ども理解」なのである<sup>30</sup>。

調査結果から導かれる「子供の姿」から始まるPDCAサイクルには、改善策としての指導方法が、教室の子どもたちの「学習の事実」を排除する危険性がある。

教室の「子どもの学習の事実」の1つである「子どものつまずき」に着目することで、「子ども理解からはじまるカリキュラム・マネジメント」が可能となる。

子どもの学びの履歴や発達の課題、生活経験など総体としての「子ども理解」が授業、単元計画などの問い直しの契機となり、「絶えざる教育計画の問い直しを生む、カリキュラム・マネジメント」の起点となる<sup>31</sup>。

**【追記】**

本稿は2019年度京都精華大学個人研究奨励費による研究成果の一部である。

(研究課題名：教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」の授業内容・方法に関する研究—本学の特色を活かした取り組みを目指して—)

**注**

- 1 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編（平成29年7月）』東山書房、2018年、p.11。以後、本文中でも述べたとおり、本稿では『中学校学習指導要領解説』と略す。
- 2 『中学校学習指導要領解説』p.8
- 3 文部科学省『高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編（平成30年7月）』学校図書、2019年、p.11。以後、本稿では『高等学校学習指導要領解説』と略す。
- 4 前出『中学校学習指導要領解説』p.9
- 5 荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレット、2002年、p.50
- 6 前出『調査報告「学力低下」の実態』p.42
- 7 前出『中学校学習指導要領解説』p.91
- 8 前出『中学校学習指導要領解説』p.29
- 9 前出『中学校学習指導要領解説』p.9
- 10 『中学校学習指導要領解説』p.11
- 11 前出『高等学校学習指導要領解説』p.12
- 12 前出『中学校学習指導要領解説』p.8
- 13 前出『高等学校学習指導要領解説』p.11
- 14 前出『高等学校学習指導要領解説』p.14
- 15 前出『高等学校学習指導要領解説』p.14
- 16 「研究開発学校」については、文部科学省ホームページ「研究開発学校制度について」を参照。この「研究開発学校」で行われた教育実践の実験的な取り組みの成果は、小中学校や高等学校の学習指導要領の改訂作業において参照されることがある。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kenkyu/htm/01\\_doc/0101.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/01_doc/0101.htm)（2019年9月27日参照）
- 17 森田真樹・篠原正典編著『総合的な学習の時間（新しい教職教育講座 教職教育編8）』ミネルヴァ書房、2018年、p.121
- 18 前出『総合的な学習の時間（新しい教職教育講座 教職教育編8）』p.122
- 19 前出『総合的な学習の時間（新しい教職教育講座 教職教育編8）』p.124～125

- 20 前出『総合的な学習の時間（新しい教職教育講座 教職教育編8）』 p.135
- 21 前出『総合的な学習の時間（新しい教職教育講座 教職教育編8）』 p.136
- 22 お茶の水女子大学附属中学校編『自分の“好き”を探求しよう！ お茶の水女子大学附属中学校「自主研究」のすすめ』明石書店、2018年、p.3
- 23 前出『自分の“好き”を探求しよう！ お茶の水女子大学附属中学校「自主研究」のすすめ』 p.19～35を参照。
- 24 前出『自分の“好き”を探求しよう！ お茶の水女子大学附属中学校「自主研究」のすすめ』 p.37
- 25 前出『自分の“好き”を探求しよう！ お茶の水女子大学附属中学校「自主研究」のすすめ』 p.37～45を参照。
- 26 前出『自分の“好き”を探求しよう！ お茶の水女子大学附属中学校「自主研究」のすすめ』 p.17～18
- 27 前出『自分の“好き”を探求しよう！ お茶の水女子大学附属中学校「自主研究」のすすめ』 p.36
- 28 以上の兵庫県立村岡高等学校の取り組みについては、田村学・廣瀬志保編著『「探究」を探求する本気で取り組む高校の探究活動』学事出版、2017年、p.46～53を参照。なお、この実践報告は、2014年3月の雑誌『月刊高校教育』掲載のものでもある。
- 29 前出『「探究」を探求する 本気で取り組む高校の探究活動』 p.26
- 30 石垣雅也「子ども理解から始まるカリキュラム・マネジメント」グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす 教科と子どもの視点から』勁草書房、2019年、p.260
- 31 前出『深い学びを紡ぎだす 教科と子どもの視点から』 p.261