

「多様性に開かれた社会」と総合的な学習の時間の探求課題の関係性

A Connection between “Open-minded Society” and Subjects of Inquiry for Integrated Study

谷村 綾子¹

要旨

総合的な学習の時間では、「身近な問題」への「探求的な学習」が必要とされる。本稿では、今期学習指導要領改訂を牽引した理論的基盤として「グローバル化への要請」と「アクティブ・ラーニングの要請」を導き、多様な実践状況を概念的にまとめる作業を行う。本稿においては、学習指導要領の「例示」とは別に、実践を纏め上げる上位概念を抽出することで、総合的な学習の時間の内容知について、ある程度方向性を見出しつつより柔軟な課題設定をし易くすることを目指す。各学校における探求課題設定の課題として「多様性に開かれる」をキーワードとし、探求的な学びの過程の初発となる「子ども達が日常生活に目を向けたときに感じる疑問」として「性の多様性」を取り上げ、「自己の生き方」につなげることの重要性について考察する。

キーワード：総合的な学習の時間、多様性、アクティブ・ラーニング、性の多様性
Comprehensive Learning, diversity, active learning, sexual diversity

I はじめに～多様性か多様性の排除か

倉石（2018）は教育機会確保法（「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（平成28年公布）」）の成立過程を検討する中で、名実ともに「多様性」というコンセプトが失われた点に注目し、結果として起こったこの事態の裏に、「沈黙のアクターとしての」「教育消費者の勝利」を読み取る。声を持つ専門家は多様性を声高に叫ぶか、それに批判的言説を投げかける。沈黙の消費者はその議論自体に一瞥もくれず、消費者としての行動をとる。そこにはアダム・スミスのいう「神の見えざる手」が balanサーとして働いたともいえよう。多様性か多様性の排除かという議論自体が一般大衆からみて宙に浮いた存在になっているという指摘には、真摯に耳を傾けるべき点がある。しかし教育の世界にとって多様性というキーワードは避けては通れないものであって、そのような沈黙の消費者の冷ややかなまなざしを、我々は軽やかに乗り越えていけるのだろうか。

教育機会確保法の成立経緯やその結果とは裏腹に、平成29年小学校学習指導要領改訂において、総合的な学習の時間は学校におけるカリキュラム・

マネジメントの核と目される位置におかれ、ある意味では学びの多様性を、またある意味では価値観の多様性に対応した教育を推進するという役回りが与えられている。

本稿においては、「教育消費者」が求めているか否かはひとまず置いておき、今期改訂を経て総合的な学習の時間が、「多様性に開かれた」学習を保障することになるのかどうか、について検討する。

II 新学習指導要領の改訂内容

一言で言えば、「ゆとり教育の象徴としての総合的な学習の時間」というイメージを払拭することに傾注したかに思われる今期学習指導要領の改訂である。特別の教科となる道徳と並んで、今後のカリキュラム・マネジメントの2大機動力としての役割が期待されていることが伺える。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説によると、今期改訂の全体方針の一つに、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進がある。ここで、「学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実すること」

1 Ayako TANIMURA 千里金蘭大学 生活科学部 児童教育学科

受理日：2018年9月7日
査読付

(下線部筆者)が必要とされており、カリキュラム・マネジメントと総合的な学習の時間(教科横断的な学習)の位置付けの明確化がうかがえる。

また総合的な学習の時間の改定の趣旨については、PISAにおける「好成績につながった」「OECDをはじめ国際的に高く評価されている」ことに唐突に言及がある点が注目される。また「これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等の相互のかかわりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにする」(下線部筆者)こと、探求のプロセスにおいて弱かった『整理・分析』、『まとめ・表現』に対する取組みの強化」を改訂の趣旨として挙げている。

改訂の要点として、探求的な学習の過程を一層重視することと同時に、「教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校が総合的な学習の時間の目標を設定するに当たっては、各学校における教育目標を踏まえて設定することを示した」(下線部筆者)とあるように、総合的な学習の時間は各学校の教育目標と密接な関係を持つことで、カリキュラム・マネジメントの核となることが期待されている。

今期学習指導要領に記された総合的な学習の時間の目標は以下である。

第1 目標

探求的な見方・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・能力を次の通り育成することを目指す。

- (1) 探求的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探求的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 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、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。
- (3) 探求的な学習に主体的・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。

(下線部筆者)

学習指導要領解説では、目標前段の一文を3つの部分に分け、それぞれに解説を付している。そのうち、①「探求的な見方・考え方を働かせる」と②「横断的・総合的な学習を行う」は、学びの

形態(How)に関する規定であり、特定の内容知(What)についての学びに関する項目は、最後の③「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく」の後半部分、「自己の生き方」という部分のみである。③前半の「よりよく課題を解決し」も内容知(What)というよりは形態(How)の規定と読める。この目標を読む限りにおいては、総合的な学習の時間に関して内容知(What)を規定する部分は「自己の生き方」に関わるということのみであり、重視されているのは学びの形態(How)であることが明白である。

学習指導要領に掲げられる目標が主に形態(How)に関する規定になっていることは、「各学校において定める目標及び内容」があるということとセットになっている。学習指導要領第5章「総合的な学習の時間の構造イメージ(小学校)」に明らかなように、学習指導要領に掲げられる目標と、各学校における教育目標を「踏まえて」各学校が総合的な学習の時間の目標を定め、その目標に沿って内容(探求課題)を定めるという手順が、今回の改訂の要である。ちなみにその内容(探求課題)は、各教科等で身につけた資質・能力との関連があるものであり、情報活用能力や言語能力が育まれ、活用されるようなものである必要があることが、この図から読み取れる。

この学校教育目標と結びつけるという手順を踏まえることで、「総合的な学習の時間が各学校のカリキュラム・マネジメントの中核になることが今まで以上に明らかとなり、各学校が「主体的かつ創造的に指導計画を作成し、学習活動を展開する」という意味がある」と学習指導要領解説では説明されている。

また各学校で設定する「探求課題」については、「児童が探求的に関わりを深める人・もの・ことを示したもの」とあるとの説明があり、これは平成20年告示の学習指導要領では「学習対象」として記述された内容とほぼ一致する。学習から探求へと表記が変わったことで、学習者のよりアクティブなかかわりを求めていることが読み取れる。

解説において探求課題の例が示されることも平成20年度版と変わらないが、例示されている内容もほぼ変更がない(変更点は、安全に関する1項目が増えている、「地域や学校の特色に応じた課題」が、「児童の興味関心に基づく課題」よりも順序が前に提示された、その他文章の微修正、である)。

以上、今期学習指導要領の改訂では、総合的な

学習の時間に関しては、「探求的な学習の過程」をより重視するという方向性が見られるのだが、例示の内容は従来から大きな変更はないことを考え合わせると、内容知（What）への拘りよりは形態（How）についての学びを強調することが一つの主眼であるといえる。またそれ以上に、カリキュラム・マネジメントの中核として各学校の教育目標につなげるという位置付けを確立するという目的が強く打ち出されているといえよう。

Ⅱ 教育政策の動向と「総合的な学習の時間」の論理的基盤

1. グローバル化への応答としての総合的な学習の時間

次に、実践報告等先行研究から読み取られる政策動向との関連に関する昨今の動きをみる。

まず現在の大きな教育政策の流れの中で、総合的な学習の時間に対して寄せられる期待として、ESD¹との連動が挙げられる（石丸（2018）、河野（2018）等）²。

「ゆとり教育の象徴」として時間数削減の方向も囁かれていた状況から一転し、カリキュラム・マネジメントの中核へと躍り出た一つの要因は、ESDといった教育目標やPISA、TIMSS等の学力指標のグローバル化に対して、学校教育の中での受け皿となりうると目されたからであろう。

2018年調査で7回目を数えるPISA調査の定着等、現実としてのグローバル化が教育界の言説に与える影響（PISA型学力³等）がここまで大きくなかったならば⁴、総合的な学習の時間の存在感が今期改訂においてこれほど注目されることはなかったと思われる。PISA型学力、21世紀型学力等への注目は、教科にとらわれない総合的な学習の時間への注目へとつながり、ESDとの連動を視野に入れたカリキュラム・マネジメントの軸として今期改訂で脚光を浴びているのである（野澤2018等）⁵。

なおESDの内容は、従来の国際理解教育や環境教育と重複する部分が多い。国際理解教育も環境教育も、それら自体はESDという概念が我が国に流布する以前から取り組まれている内容であり、国際理解教育については1996年中教審答申によっても積極的に提言されている⁶。

その後国際理解教育については、英語学習重視か、国際情勢や価値多元主義といった理解・価値観重視かという二つの方向性を産みつつ（鋤柄、2018等⁷）、結果としては外国語活動、外国語科を別

領域のカリキュラムとしてスピンオフするという経緯を経た。

また環境教育については、高度経済成長期における地域開発の問題（公害教育）やエコロジーを意識した生活のあり方（ごみ問題の解決）などという国内の社会問題的な根を持ちつつ、環境（保全）問題のグローバル化、つまり問題を捉える視角のグローバル化の流れを受け、国際理解教育とのセットで語られる傾向も生まれている。

今後も、教育政策におけるESD等の、学校カリキュラムに向けられたグローバル化の要請の動向は続き、総合的な学習の時間に寄せられる期待は減じることはないであろう。この期待への応答が主流になれば、総合的な学習の時間で展開される学習活動のほとんどは、ESDの一端を担うという理論構造が構築されるのではないか。ユネスコが提示するESDの観点からの地球的課題例は、従来総合的な学習の時間で取り扱われてきた領域が（ICTやキャリア教育を除き）ほぼ含まれているということにも留意すべきである。

またスクール・マネジメントの中核としての総合的な学習の時間とは、例えば江東区の小学校の実践である「ESDカレンダー」⁸等、学校教育全体をESDという流れに位置付けようとするユネスコスクールのスタイルをそのまま流用する学校改革を目指している可能性がある。

表1 ESDの観点と学習テーマ例

地球的な課題例	日本の地域や学校の学習テーマ例
農業	食物栽培、特産品販売、自給率等
生物多様性	ビオトープ、生物観察、気候変動、養殖等
文化的多様性	地域遺産、世界遺産、伝統芸能、少数民族の文化
減災と危機管理	防災、気候変動等
ジェンダー	ジェンダー、LGBT、暴力
健康	エイズ、食の安全、感染症等
人権	いじめ、自殺、貧困、マイノリティ等
持続可能な消費	ごみ、リサイクル、地産地消
水	水質汚染、飲料水、湿地保全等

出典：森田他（2018）より簡略化して記載

2. アクティブ・ラーニングの要請への応答としての総合的な学習の時間

総合的な学習の時間に寄せられるもう一つの期待は、アクティブ・ラーニングの体现である。PISA型学力、21世紀型学力等で重視される、主体

的な学習者、協動的な学習者の育成を目指し、アクティブ・ラーニングを推奨する教育政策が主流になってきたことで、「これからの時代に求められる能力」の育成を直接的に引き受ける受け皿としての総合的な学習の時間という位置付けが設定された。

総合的な学習の時間が導入された当初から、学びの面白さに気づかせ、主体的な学習者を育成しようとする教科横断型の豊かな教育実践例は多く報告されており、また書籍として事例集などの出版も重ねられてきた。特に初期の実践例としては、各教科の内容には収まらないが、教師の発想の豊かさに連動した、子どもに触れさせたい「面白い」「自由な」学習内容や、発展的・先進的な教育内容を扱う事例や、子ども達の力量を「本物にする」(主体的な学習の) 取組みが積極的に紹介されてきた(戸塚、2000等)。

国際理解教育や環境教育等ある程規定的なテーマによる学習ではなく、教科を横断する自由な発想を持って体験的に「学習の面白さ」に触れさせようとするこのような取り組みは、研究指定校等を中心に実践も重ねられている。

このような実践の総括として、総合的な学習の時間で育成される思考力、判断力、表現力(行動力)について、OECDのシュライヒャー局長が積極的に評価したという「曰く」が織り込み済みの今期学習指導要領改訂である。また、「学校の教育目標と関連を図る」ことが強調され、カリキュラム・デザインの中核としての立ち位置を与えられたことで、これまでにない学習観自体の転換を図りたいという意図も垣間見えてくる。総合的な学習の時間は、「学校教育目標との直接的な関係を持つ唯一の時間として位置づけられ」、各教科の学習を統べるような、「教育課程の起点」とされている(田村(2017))。

先述したように、学習指導要領の目標設定は、内容知(What)よりは形態(How)の規定であることが明白である。その目標にある、「探求的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身につけ、課題にかかわる概念を形成」すること、「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、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現すること」、「主体的・共同的に取り組む」、「積極的に社会に参画しようとする態度を養う」等は、いずれもアクティブ・ラーニングの導入において提唱されてきた学習理念と重な

る。このながれには、「なにを知識として学ぶべきか」という内容知(What)へのこだわりというよりは、「いかに学ぶべきか」「いかに主体的な学習者たりうるか」という学習の形態(How)⁹に関する重要な課題意識がある。

主体的な学習／学習者を育成するというのは、我が国の教育課程改革における悲願である。そこで、総合的な学習の時間においては、内容知(What)については学校の自主性・独自性に任せ、なにがしかの課題意識(自己の生き方につながる)を持って、主体的な学習者としての行動様式を獲得し、ひいてはグローバル人材として「世界にある様々な課題」にオールマイティに対応できるようになる、というイメージが描かれたのであろう。

以上のように、今期学習指導要領の改訂において、総合的な学習の時間の立ち位置をきめた理論的基盤には、「グローバル化の要請」と「アクティブ・ラーニングの要請」の2軸がはっきりと見受けられる。もちろんこれらは相互に関連しあいながら教育実践を形成しているが、探求課題がどちらをより重視したものとして設定されているかは、各学校や実践者、研究者の見方によって異なるものとなっている。

Ⅲ 総合的な学習の時間の実践の多様性(実践報告から)

これまで述べてきたように、総合的な学習の時間は内容知(What)よりは形態(How)を重視する目標設定であるがゆえに、その存立形式は非常に多様である。それらの多様性を概念的にまとめるような研究は管見の限り見当たらない。そこで、この多様性を纏め上げる要素として「グローバル化の要請」「アクティブ・ラーニングの要請」を挙げたので、以降この2軸に沿って実践報告を検討する。

1. グローバル化する社会を学校教育においてどう受け止めるか

「グローバル化の進展」という軸に吸引されている総合的な学習の時間の、実践の内容としては、グローバル化と向き合おうとする二つの課題意識が見られる。

一つには、日本人は開かれた国際性を身につけなければならない、という一般的な課題意識¹⁰(英語力の向上も含まれる)、またいま一つには、地域差はあるが、現にその地域の目の前にある「異文化」

(クラスにある異文化状況)との出会いにどう対処するか、という地域や教員の課題意識である。

1.1 開かれた国際性の育成

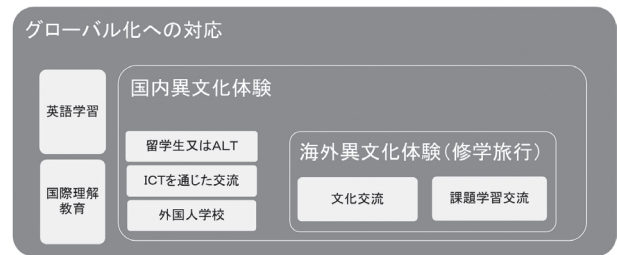
前者の課題意識に基づく総合的な学習の時間の実践としては、「国際的視野から自国や海外の国を見つめなおし、平和な社会や国際協調の大切さを考える」(増田2018)ことを目的とし、琵琶湖の固有主の生態系を取り上げ、環境問題を韓国の子ども達と共有するという報告がある。報告によれば、この活動を通じて、子どもたちは主体的になることができるかを考え、発信するという経験をしている。琵琶湖の生態系という地域の環境問題を、敢えて韓国の子ども達と共有する活動を通じ、国際社会に発信する力や常に国際的な視野を持つことの意味を捉えさせており、まさにグローバル人材の育成を視野にいたした活動である。

この実践のように国際理解のきっかけとして海外への修学旅行を利用している実践例も多い(伊藤貴史2017、増田2018他)。また実際に海外へ出向くことは出来なくても、来日している外国からの留学生を講師として招き、異文化についての理解を深めるという実践も多くみられる(伊藤2016)¹¹。

開かれた国際性を育成するという教育課題については、国際理解教育や多文化教育の提唱者の間からは、特に英語力向上を目標にした取り組みや、ICT利用や修学旅行による交流で終わる取り組みに対し、「国際教育の内容的希薄化、矮小化への懸念」が表明されるなど、見解の相違があることは確かである。ただし例えば英語コミュニケーションに特化した内容であっても、「グローバル化する社会と向き合う」ための一つの答えであることは否めない(そもそも総合的な学習の時間の15時間を外国語に当てることは学習指導要領上保証された選択肢である)。

総合的な学習の時間が内容知(What)についての規定を緩やかにしている以上、取り組み内容の濃淡は生まれてしかるべきである。海外へ出かけていくのか、国内で実施するのか、実際に会うのか、バーチャルでの出会いなのか、その内容は一見するとばらばらであるが、グローバル化する社会と向き合うために、という共通する目的をそれらの多様な実践に見出すことは可能である(表2参照)。

表2 グローバル化×総合的な学習の時間の内容の概念図



筆者作成

1.2 緊迫する課題としての異文化理解

後者(クラスにある異文化状況)の課題意識に基づく実践は、例えば澤柿(2017)などがある。グローバル人材の育成という抽象度の高い前者の課題設定とは異なり、既存のカリキュラムでは不可視化されている目の前にある差し迫った課題を、問題意識を持った教員が、総合的な学習の時間を足がかりにしながら課題解決に向けて取り組んでいる実践である。

澤柿(2017)の実践は総合的な学習の時間において、国際理解を設定し、「外国の人は違う人」という子どもの素朴概念を「人は皆平等でともに仲間である」という本質的概念へ変容させる、というものである。現実として子ども達が抱えている異文化への違和感を直視しつつ、「道徳的諸価値の多様性に迫り」、「自分とは違う人」に対する行動への気付きとともに、「自己の生き方」「在り方」の多様性を不足なく偏りなく捉えることを目指している¹²。

また多文化共生を目指す外国人学校との交流に取り組んだ事例(大田、2018)では、「多文化共生」という用語を、敢えて国際理解教育やグローバル教育と差異化して用いている。小学校3学年単元として展開されたこの実践の意義には「交流を通して自らの偏見を改める」ことがあげられている(公平で平等な民主主義社会のあり方を考える)。

伊藤(2017)の実践例では、異文化を尊重する態度を身につけることを目標としているが、メディアの影響を多分に受けて形成されている認識に気付かせ、情報を適切に活用することの必要性について理解させる取り組みを発展させている。また習慣や価値観の違いについて直接体験することで、「常識」と思っていた認識をゆさぶるという手法をとっている。

澤田(2018)の実践では、貧困に悩まされる国、地域の児童労働の現状にも目を向けさせつつ、子ども達に、「目の前のクラスにある異文化」への理

解を促している。

2. 主体的な学習／学習者

グローバル化への対応に対してもう一つの軸としてアクティブ・ラーニングという要請が、総合的な学習の時間の実践には反映されてきた。教科学習での断片化された知識の詰め込みだけでは生きて力にならない、という課題意識のもと、生きて働く力が発現されるような、生き生きとした、主体的な学習を促進し、主体的な学習者の育成を目的とした取組みを挙げる。

学習のフィールドを教科学習に押し込めない、という意味での地域学習は、社会科や理科（環境学習の場合）との関連性も深いが、総合的な学習の時間でも取り扱われていることの多いテーマである。「〇〇川の美しさを取り戻そう」「蛍が光り輝く町」「郷土料理を作ろう」「商店街活性化プロジェクト」等類似する活動は枚挙に暇がない（野澤他（2018）、竹村他（2018）等）。どの実践においても、地域への理解を深めると共に、主体的な学習者として興味関心を持ったり、問題解決に向けて協働的な取組みを行ったり、学習成果を伝える、という汎用的能力の育成が重視されている。

今期学習指導要領改訂でいうところの「深い学び」の実践としては白井他（2018）のような例もある。最終的には地域を学びの場としているが、この『詩のボクシング』の活動の主眼はやはり「ことば」や「自己表現」である点で、他の地域学習の実践と差異化されている。

また主体的な学習者の形成という意味で親和性の高いキャリア教育（進路指導）も、教科学習を自己の将来に生かす視点を持たせるという意味で、「生きて働く力」の発現を狙った学習と理解することができる¹³。

また、アクティブ・ラーニングによる主体的な学習者の育成という問題意識の上位には、社会に参画する主体としてのシティズンシップ教育を想定することができる¹⁴。

海外の事例ではあるが、最近国内に紹介された事例としては、フィンランドの先進的な総合学習の一貫として、小学6年生が参加する職業・社会体験施設「Me & Mycity」における活動のような、アクティブ・シティズンシップの育成を期した取組みがある。これは、非営利団体の経済情報事務局が運営する施設で、「社会全体のシステム」を疑似体験するプログラムである。いわゆる「ミニ・

ミュンヘン」などの先導的な取組みは多く、これに範を採った体験型の学習活動である。子ども達は市長を選出し、議会があり、企業の社長や従業員として働く。収入を得て、施設内の通貨を使って買物し、納税する。社会の仕組みを体験することで、社会の一員としての意識を芽生えさせる仕組みである。社会の仕組みをすることは、自分が生きていく力を得ることにつながると考えられる。単に職業を体験するだけではなく、学習の意義を明確化し、「自ら考える機会」を設けることが重要で、教員や学生のメンターもいるが、主体となるのは子ども達である。

このように、総合的な学習の時間の実践を方向付けるもう一つの理論的基盤として、アクティブ・ラーニングの要請が抽出でき、その取組み内容は多様ではあるが、表3のように上位概念とその実践の現れとして概念整理できよう。

表3 アクティブ・ラーニング×総合的な学習の時間の内容概念図

アクティブ・ラーニングの要請 (生きて力を発現させる教科を超えた学習体験)				
地域学習 (教科をミックスした学習、主体的なかわり)	キャリア教育 (調べ学習、主体的なかわり、進路意識形成)	シティズンシップ教育 (民主主義、主体的な参加、市民としての主体の形成)	深い学び (ことば、主体形成、自己表現、対話的な学び)	先進的な学び (ICT、プログラミング学習)

筆者作成

IV 多様性にかれた社会を形成するための総合的な学習の時間

1. 総合的な学習の時間の「探求課題」とは

これまで実践報告等先行研究を元にした概念整理を検討してきたが、ここで学習指導要領の内容に即し、今後の探求的課題設定の課題について考察を進める。

総合的な学習の時間は、先に見たように、各学校において適切に課題を設定することとされ、これが「探求課題」と呼ばれる。また児童は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、自ら課題を見つけ、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み、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つけ、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、という学習のサイクルを体験することが想定されている（下線部筆者）。

ここでいう探求的な見方・考え方を働かせるとは「各教科等における見方・考え方を総合的に働かせる」こと、また、「総合的な学習の時間に固有な見方・考え方」、つまり「特定の教科等の視点だけでは捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉えること」「課題の探求を通して自己の生き方を問い続ける」という総合的な学習の時間に特有の物事を捉える視点や考え方を働かせることが含まれる（下線部筆者）。

ここに挙げられるように、「探求」というのは大変抽象度の高い概念であり、ひいては「探求課題は、一つの決まった正しい答えがあるわけなく、」「新たな課題を見つけるということを繰り返していく中で、自分の生き方も問い続けていく」ような哲学的な営みである（下線部筆者）。

ここでさらに「総合的な学習では、各学校が目標を実現するにふさわしい探求課題を設定することになる」のであるが、これまでの先行研究に見るように、いわゆる「国際理解、情報、環境、福祉・健康など」の「例示」は、「例示」を超えて総合的な学習の時間の実践内容を半体系化している。

これらのカテゴリーが「例示」であることを超えて内容知を規定してしまうことは、総合的な学習の時間の本来のあり方にそぐわないのであるが、形態（How）だけで授業実践ができるわけではないので、自然と内容知についての「例示」に引きずられてしまう、というのはよく分かる話である。

そのため、本稿においては、「例示」とは別に実践報告を纏め上げる上位概念を抽出することで、総合的な学習の時間の内容知について、ある程度方向性を見出しつつより柔軟な課題設定をし易くすることを目指した。

実践から導いた二つの軸は「グローバル化への要請」と「アクティブ・ラーニングへの要請」であるが、ここで第3の軸の必要性を提起したい。

探求という学習形態の在り方の原点（学習指導要領に記載された、「広範な事象を」「多様な角度から」捉え、「自己の生き方を問い続ける」という在り方）に立ち返ると、「多様性に開かれた社会」というもう一つの軸が見出せるのである。もちろん国際理解教育や福祉等、多様性を捉えるための実践はこれまでも総合的な学習の時間の中で豊富である。

その実践の中から深まっていった知見は多くみられ、「人やモノ、様々な事象がボーダーレスになる社会では、多様な形態の『差異』を受け止め、共生していくことが重要」で、自己の「再構築」につなげよ、というメッセージも発されている。

翻って、「身の回りの生活から生まれる問い・願い」として「自己の生き方を考え」ることにつながるものが、これまでの「例示」に見られるカテゴリーの中で十分に拾い切れてきたのか、というと、その不十分さは否めない。たとえば前掲の澤田（2018）の実践のように、目の前にある外国人児童生徒に対する蔑視、差別感情、いじめを正面から取り上げた事例は、子ども達が日々疑問に思いつつ学校の中でのその疑問の表出をためらっている、外国人に対する反感、排斥感情、または消極的かわり（積極的に支援する対象ではない、という認識）等をうまく掬い取った事例といえよう。反対に、学校や教員の都合で与えられたテーマにアクティブ・ラーニングの手法を重ねただけの総合的な学習の時間では、自己の「再構築」に至る道は開けない。

これまでの実践の深まりやそこから得られた数々の知見を鑑みれば、総合的な学習の時間で取り扱う内容の更なる深化が求められているといえよう。特に価値観の葛藤を伴う内容については実践報告自体が少ないという印象があるが、外国人児童生徒への理解と同様、高齢者や障がい者に関する問題も、今後はより深い問題理解が必要となつてこよう。シティズンシップ教育との関連で言えば、単なる「異文化、差異を持つ者との相互理解」から「主権者」としての理解、相互尊重、人としての権利の問題にまで深めていく必要がある¹⁵。「多様性に開かれた社会」とは、差異への理解だけでなく、差異に関わらず平等な権利を有する市民による協働社会の構築を意味しているはずだからである。

2. 多様性に開かれる一つの事例として～LGBTと総合的な学習の時間

主権意識を伴う多様性の理解は、これから子ども達にとって非常に重要なものである。人として出会い、社会を創造する、その営みに差別や偏見が不必要なことは、大人も子どもも理解しなくてはならない。特に海外では、シティズンシップ教育等、差異に対する意識や権利の平等性についての教育が盛んに行われて状況である。

もちろんシティズンシップ教育の実践が万能なわけではないが、学校カリキュラムの中での「取り扱う／取り扱わない」の差異は、学習者に何らかのメッセージを発してしまう。すなわち総合的な学習の時間の「探求的な課題」の設定は、学校カリキュラムの中で発現してよい疑問／よくない疑問があるのだというメッセージを学習者に与える効果もある。

その一つとして、性の多様性の問題をあげる。近年、性の多様性についての理解・啓発はわが国においても急速に進んでいるように見受けられる。お茶の水大学で2020年度入試から「トランスジェンダー」の学生を受け入れる方針を発表したことが耳目を集めた。津田塾大、日本女子大、東京女子大、奈良女子大でも同じ方向で検討が進められており、性的マイノリティの権利保障の一貫として、学則で入学資格を「女子」と定め、これを「戸籍上の性」としてきたものを、「戸籍または性自認が女子」にすると決定した（性自認の確認方法は今後の検討としている）。

2015年、文部科学省は通知「性同一性障害にかかる児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」（平成27年4月30日）を発しており、児童生徒に対して、その心情等に配慮し、必要な支援を行うよう、学校教員に要請している。日本学術会議の法学委員会は、提言書「性的マイノリティの権利保障を目指して」をまとめ、婚姻、教育、労働等について、性的マイノリティの権利保障について提言している。最も保守的ではない見解によれば、性自認に従った進学ができないのは「学ぶ権利」の侵害である、とさえ言われる状況である。

このような社会的な状況とは反対に、実際は性教育自体が大変後進的な状況にとどめられているのが我が国の学校教育の現在である。学校教育の中でのマイノリティとしては、障がい児童生徒や外国人児童生徒はある程度可視化されてきたといえよう。しかし性的少数者（LGBT）の問題は、これまでの学校教育のカリキュラムの中でほとんど可視化されることはなく、取り組みはその緒に付いたとすら言いがたい状況である。

実際に、管見の限りにおいては、総合的な学習の時間に限らず、性的少数者の理解を内容とするカリキュラム研究・実践報告は国内においては僅少である（僅かなものとして李（2018）、特別支援教育の視点からは程他（2018）、マジョリティの視点からは葛西（2018）等があるが、現状や当事者

についての実態調査、意識調査が主である）。世の中の動向とは逆に、学校カリキュラムに性の多様性の内容を取り入れることの困難性を感じる。

当事者の葛藤の大きさに比べ、「自己の生き方」の課題としての取り上げられる機会のなさ、不可視化されている程度は非常にアンバランスである。性教育にたいする一時の「性教育バッシング」政策が尾を引いていることもあり、この問題については、目の前にある課題であることが明白であっても、「取り扱わなくて良い」課題として等閑視される傾向は今後も続くかもしれない。しかし「性の問題」は「生の問題」に直結しており、児童生徒の生き方、在り方を本気で語る上では本来置き去りにはできない問題である。性的少数者が、現在の学校カリキュラムの中で、自己の生き方について真剣に考える機会を与えられていないのは明白である。この問題を解決しない限り、総合的な学習の時間において「自己の生き方について考える」という目標を達成できるのは性的少数者ではない児童生徒に限定されるだろう。

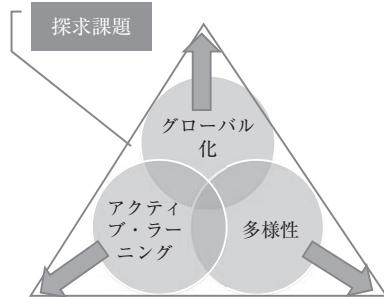
人間や社会の存在の多様性について、その差異の良し悪しを判定するという価値観の争いに終始するのではなく、差異のある人とどのように協働できるかを考えていくことは、ESDにつながる考え方でもある。

総合的な学習の時間が、アクティブ・ラーニングという形態のみを問題とするのであれば、価値の対立を含むこのような課題は、たとえ「身近な問題」であったとしても、顕在的なカリキュラムにおいて取り扱われることは難しい。また「グローバル化の要請に答える」という使命も、「英語で話せるようになること」「他国には他国の文化があり、それは日本の文化とは異なること」を知る程度ですむことならば、価値対立的な課題について、敢えて取り上げる必要性は生まれない。総合的な学習の時間の探求課題が、真の探求課題となるために、第3の軸として必要になってくるのが、「多様性に関わった社会」という要請である。グローバル化、アクティブ・ラーニングと並んで、多様性に関わるといえる教育カリキュラムへの要請が顕在化されることで、価値対立的な内容を教育活動に取り込み易くなる。

イメージとしては、総合的な学習の時間における探求課題の設定（活動）領域を、グローバル化、アクティブ・ラーニング、多様性という3つの方向性を持った軸が押し広げていく、というもので

ある。ここでは平面的に3角形の面積を広げるイメージを図示したが、実践内容が複雑であればあるほど、この3軸は立体的に、3次元を構成する軸として図示することも可能である。

図1 総合的な学習の時間に対する3つの要請の概念図



V おわりに

桑村（2018）の教職課程の学生アンケート結果によれば、総合的な学習の時間は、3分の1程度の学生にとっては「印象の薄い」「何を目的にしていたのか分かりにくい」時間であったという。不必要だという意識が半数以上を占めるということはないものの、課題意識を持ってこの活動に取り組むことができていたのは、全体の1～2割程度のものである。これは、現在1～2割の学校では総合的な学習の時間が充実し、成功していることを意味するのか、総合的な学習の時間という、おそらく学習者にとって漠然とした目標が提示される中で、それを掴み取る意識があり、主体的に学習活動を行えた者が結局1～2割に過ぎないという結果なのかはわからない。

また同アンケートでは、「課題を見つける」力が身に付いていないとする回答は全体の3割を超える（身に付いたか、の質問に「そう思う」と答えているのはわずか4.5%であり、他の項目との差が歴然としている）。

豊富な実践がある一方で、この時間の意義を十分に生かせていない現場の状況も散見される。「自ら考える」を標榜しつつ「学校が与える課題」を越えることができないダブル・バインドの状況も改善点として今後検討すべきであろう。ただ教員の働き方改革というもう一方の政策的動向の中で、総合的な学習の時間そのものを外部委託しようという動きも顕在化しつつある。

異文化体験や文化的葛藤場面、少数者の差別問題に対峙する場面等、児童生徒が学校において出会うそれぞれの「生き方」に対する「疑問」は、複雑化している。多様性への気付きとして、その

ような状況に取り組むことが可能である総合的な学習の時間であるが、その時間を「外部化」することで、このような多様な価値に開かれた生き方を追及するという貴重な教育体験から教員・児童生徒が遠ざけられよう（遠ざかろう）としているようにも思われる。

引用・参考文献

- 倉石一郎（2018）「『教育機会確保』から『多様な』が消えたことの意味」教育学研究 第85巻第2号 pp.150-159
- 森田真樹他（2018）『総合的な学習の時間』 ミネルヴァ書房
- 田村学他（2017）『生活・総合「深い学び」のカリキュラム・デザイン』 東洋館出版社
- 田村学編著（2017）『小学校新学習指導要領の展開 総合的な学習』 明治図書
- 石丸哲史（2018）「ESD（持続可能な開発のための教育）の教科横断的使命と実践方法」福岡教育大学紀要 第67号第6分冊pp.1-7
- 河野晋也（2018）「持続可能な社会を形成する主体としてのアイデンティティの構築—小学校第5学年総合的な学習の時間の実践を通して—」 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要 第4巻 pp.59-67
- 永田暢之・岡崎誠司（2017）「主体的価値観形成を目指す『ESD型社会科』の単元開発」 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究 第12号 pp.77-89
- 蜂須賀渉「地域を教材化するカリキュラム・マネジメントの推進—「総合」「ESD」の視点で展開する算数学習—」 岡崎女子大学地域協働研究 第4号 pp.59-68
- 戸塚滝登（2000）『総合学習ワンダーランド』 旬報社
- 山岡昭吉（2017）「キャリア教育の実践的指導内容の事例研究 総合的な学習の時間の一活用例」 千葉経済論叢 第58号 pp.35-58
- 上田哲（2017）「学習における個と集団の捉え方と人間形成の課題」教育学研究 第84巻4号 pp.38-48
- 澤田好江（2018）「総合的な学習『ボールから世界を見る』に関する考察」日本福祉大学子ども発達学論集 第10号 pp.113-127
- 伊藤ゆかり（2016）「留学生による国際理解教育活動支援の考察—地域の学生と共に学びあう課外活動—」 大阪大学国際交流センター研究論集 多文化社会と留学生交流 第20号 pp.25-33

澤柿教淳 (2017) 「『Hy-brid評価軸』を用いた評価に関する研究—『総合的な学習の時間』における『自己の生き方』に関わる評価基準の設定の試み—」教育総合研究 創刊号 pp.55-66, 2017

生田淳一・富安浩樹・齊藤淳 (2018) 「基礎実習（生活科・総合的な学習の時間）における模擬授業作りの実践」福岡教育大学紀要 67号 pp.1-5

鋤柄圭祐・加納誠司 (2018) 「総合的な学習と小学校英語の有機的な関連はいかに可能か—コミュニケーション主義とその前提としての『グローバル化』を問い直す」愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 vol.3 pp.1-7

P.グリフィン他編著／三宅なほみ監訳 (2014) 『21世紀型スキル 学びと評価の新たなカタチ』北大路書房

ドミニク・S・ライチェン他編著／立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』明石書店

増田とよ子 (2018) 「主体性や発信力を培う国際理解教育」滋賀大学教育学部附属中学校研究紀要 (60), pp.128-131

伊藤貴史 (2017) 「総合的な学習の時間における国際理解教育の授業実践—一日中共同『異己』理解・共生プロジェクトを通して—」教育実践研究 第27集 pp.247-252

野澤良太・浦出俊和・上甫木昭春 (2018) 「関西地域の小学校における自然環境教育の実施状況と校区内の自然環境との関係」ランドスケープ研究 81(5) pp.715-720

竹村景生他 (2018) 「ESD佐保川流域プロジェクト (4)」奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要 4巻 pp.185-192

佐藤園・佐藤大介・篠原陽子 (2018) 「ESDを視点とした家庭科授業開発研究」岡山大学教師教育開発センター紀要第8号 pp.109-122

白井克尚・行田臣 (2018) 「主体的・対話的で深い学びを実現した総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントに関する事例研究—小3『詩のボクシング』の実践の検証を通じて—」東邦学誌 第47巻1号 pp.19-36

谷村綾子 (2017) 「世界市民教育と『総合的な学習の時間』のカリキュラム接合に関する検討」千里金蘭大学紀要第14号 pp.47-53

東野充成・大田真彦 (2018) 「ノルウェーの教育課程におけるシティズンシップ教育」吸収工業大学教養教育院紀要 2号 pp.63-80

橋本紀子他編著 (2018) 『教科書に見る世界の性教育』かもがわ出版

程雪麗・是永かな子 (2018) 「B県における特別ニーズ教育としての学校教育におけるLGBT支援の現状と課題」鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要健康科学編第1号 pp.205-217

葛西真記子・小渡唯奈 (2018) 「『性の多様性を認める態度』を促進する要因—セクシュアルマジョリティへのインタビュー調査—」鳴門教育大学研究紀要 第33巻 pp.50-59

李修京・畠山佳穂・城渚沙紗 (2018) 「『性の多様性』理解と『LGBT』認知のための教育」東京学芸大学紀要人文社会科学系 I 69号 pp.127-143

文部科学省 (2017) 「学習指導要領解説総合的な学習の時間編」平成29年

中教審答申 (1996) 「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」

桑村佐和子 (2018) 「教職課程における『総合的な学習の時間』の課題」金沢美術工業大学紀要 No.62 pp.121-129

- ¹ ESD (Education for Sustainable Development: 持続可能な発展のための教育) はユネスコが主導する価値教育の一つで、グローバル人材の育成を目指す。ただし総合的な学習の時間との関連だけではなく、社会科、理科、家庭科、算数、国語、体育など様々な教科での実践報告がある。
- ² ユネスコスクールが総合的な学習の時間でESDに積極的に取り組んできた経緯は河野 (2018) に詳しい。河野によれば、総合的な学習の時間とESD が結び付けられたのは平成20年度版学習指導要領の改訂においてである。
- ³ PISA 調査においては、課題について自分で積極的に考える力や、知識や技能を実際の生活場面で活用する力を「学力」として測定することを試みている。
- ⁴ 我が国で実施される全国学力調査がA、B問題に分けて出題されるのもPISA型学力を意識してのことである。
- ⁵ 野澤は、総合的な学習の時間で取り扱うことを前提に、教科教育における環境教育実践状況を検討しているが、冒頭で「持続可能な社会の構築」について触れている等、様々な場面でESD が言及される状況である。
- ⁶ 中教審「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」(1996)の提言にみられる国際理解

教育の目標は以下のとおり。①異文化理解・尊重・共生できる資質と能力、②自己の確立、③コミュニケーション能力。「語学力にとどまらず、新たな価値を生み出せる創造力、自らの考えや意見を発信する能力を養う」のが国際理解教育とされた。

⁷ 鋤柄らは、総合的な学習の時間と小学校英語の有機的な関連について、「英会話教育化問題」を指摘している。そして「グローバル化」を問い直す必要性を指摘する。

⁸ 河野（2018）によればESD カレンダ－の発案者は東京都江東区立八名川小学校手島利夫校長である。

⁹ これを内容知／方法知とする研究者もいる。

¹⁰ 先述の中教審答申（21世紀展望・1996）には「国際的に評価されるためには、個人として自己を確立しなければならない。自分自身の座標軸を明確に持つことが極めて重要」とある。

¹¹ 大学と教育委員会が留学生の講師派遣について協力体制をとっている大阪大学の例などがある（伊藤2016）。

¹² 澤柿は22 項目の道徳的諸価値を提示し、総合的な学習の時間の評価の観点、評価基準が学校ごとに一様でないことも指摘している。

¹³ キャリア教育の実践については、学力の向上に直結を企図しない、将来の生徒の自己実現を促す学習活動、教科学習で培う学力と主体的な学習力は方向性の異なるものではない、等、方向性を明確にしてアクティブ・ラーニングを推進する実践がある一方で、進路指導の一端を直接担う「履歴書の作成、面接指導、学力テスト、進路ガイダンスの指導等を行」うような例もあり（山岡2018）、教育活動としてどこまでの資質・能力の育成を視野に入れているかは、様々である。

¹⁴ シティズンシップ教育と総合的な学習の時間の関係については拙稿（谷村（2017））において検討したところであるので、詳述は省く。

¹⁵ 国際理解教育の実践報告の中でも、多様性の尊重や差異の尊重についての言及はあるものの、「受け入れる」ことが当事者の権利保障にまではつながっていない場合もある。現実にはこのことが新たな差別を生む可能性もあるため、差異の尊重は、最終的には「主権意識」にまで結び付かないと意味がない。

