

# 自己学習力を育むカリキュラム開発研究3（高等学校）

—知を総合化する高等学校の学習—

三尾和彦<sup>1</sup>

高等学校における自己学習力の育成は、いかなる学習において可能なのか。知の総合化の視点から高等学校における教科学習と「総合的な学習の時間」の実践事例をとらえ、それらを通じて高等学校における自己学習力育成のカリキュラム開発についての考察を行った。

## はじめに

「自ら学び自ら考える力」は、平成8年7月の第15期中央教育審議会の第1次答申において、「生きる力」の知の側面の説明として述べられた。これを受けて改訂された現行の学習指導要領においても、「自ら学び自ら考える力」は、きわめて重要な意味を持っているといえる。本研究では、高等学校においてそれを育成するカリキュラムの在り方を、知の総合化の視点から実践事例を検討して考察する。

## 研究の内容

### 1 自己学習力の位置づけ

自ら学び自ら考えることは、「自己学習」や「自己教育」と言い表されてきた。ともに従来の伝統的な学校制度のもとでの教師から与えられる教育ではなく、学習者の自主的・主体的学習を重視する学習であるが、後者が人間としての生き方や人間像の形成といった価値的に意味づけされた部分をも含み、生涯学習との関連で述べられることも多いのに対して、前者はより具体的な学習者の知識や技能などの習得活動を示す概念であるといえる。しかし実際には両者は混同されて用いられることも多く、文献においても「自ら学び自ら考える力」を示す言葉として、自己学習力、自己教育力の語を用いるものがそれぞれ存在している。本研究では、「自ら学び自ら考える力」が、知・徳・体の広範な領域を含む資質である「生きる力」の知の側面に限定して用いられていることから、これを「自己学習力」と言い表したいと思う。

自己学習においては、学習者の主体性・自主性が重視されるが、これはあくまで教師が学習者の個性や関心などを考慮しながら組織する学習形態であり、教師のかかわりの希薄ないわゆる「独学」とは異なる。従って「自ら学び自ら考える力」は基本的に学校において育てられるものであり、現在の高等学校の学習指導

要領でもその育成が述べられており（第1章 総則第1款 教育課程編成の一般方針1）、「総合的な学習の時間」の創設と各教科、科目における体験的、問題解決的な学習の充実によってその実現が目指されている。

### 2 自己学習力のカリキュラム化と知の総合化

奈須は「自ら学び自ら考える力とは、従来学校の外で身につけるしかなかった追究力なり思考力なのではないか」と述べている（奈須、1998）。それは、「自ら学び自ら考える力」の示された背景に国際、環境、情報などのいわゆる新しい教育課題の存在があつて、こうした普遍的あるいは客観的に正しい答えのない問題を考える学習に対して、これまで人々が「よりどころとしてきたのは、『学校が教えてきた』膨大な量の正解ではなく、『学校が教えてくれないこと』をめぐる思考の末に到達した自分なりの見識であり、その追究過程でおのずから鍛えられてきた追究力なり思考力の方」であるからだとしている。

学校でこのような力を育成していくためには、その育成のためのカリキュラム開発が必要である。無藤は、「自ら学び自ら考える力」のカリキュラム化に当たっては、知のはたらき方を知の組織化、知の総合化、知の実践化の3つに分け、その違いをとらえることが基本となると述べ、この三点については次のように説明している（無藤、1998）。

知の組織化は、知的な内容を組織的に理解して、それを問題解決に応用するというものである。これは教科の学習を中心に行われるもので、実際の学びの場面では、比較的単純化された教材を用いて対話的に学んでいく中で、教材との対話的關係を一種のモデルとして把握し、それを道具としてもっと現実的なものにあてはめていくということを指している。

また、知の総合化とは、一連の知的な行為を通してさまざまな知識や経験をまとめていくことであり、学習者が知的に意味のある活動を行っていく中で、必要な知識が呼び起こされ、知識間の関連が生み出され、さらにそこで生み出された知識とそこで使われた知識

1 情報交流課 研修指導主事

がまとまっていくとしている。つまり、知の総合化とは学習者がそれまでの生活経験や教科等の学習によって蓄積してきた知識が、知的な働きを自主的・主体的に行うことによって相互に結びつくようにすることである。これは「総合的な学習の時間」をはじめ各教科でその実現を図ることができる。

そして、知の実践化は、生活の場において、よりよく生きたいという思いを実現する力を養うことで、特別活動や道徳の時間で特に追究されること述べている。

高等学校における自己学習力育成のカリキュラムを考察するに当たって、本研究では、このうち知の総合化に着目し、教科指導と「総合的な学習の時間」における実践事例を通じてその在り方を考えた。

### 3 実践に見る自己学習力の育成

#### (1) 教科指導における実践から

神奈川県立総合教育センターでは、高等学校の「確かな学力」を育む授業づくりとして、国語科における思考力育成を目指した実践事例を提示している（神奈川県立総合教育センター、2004）。

#### ア 研究の概要

##### (ア) 単元

国語総合（1学年）

芥川龍之介に関する調査・研究（5時間）

##### (イ) 単元の指導目標

芥川龍之介及びその作品を、その時代の社会、日本及び世界の文学状況との関わり等からとらえることにより、社会的存在である人間としての芥川及びその作品の理解を深める。また、その理解を通して、彼の作品に内包される諸問題を現代に生きる我々につながる身近な問題として生徒に自ら考えさせる。

##### (ウ) 実践の内容

##### ①学習の概要

学習の概要は第1表のとおりである。

第1表 学習の概要

	学習内容	学習活動
第1時	・作業グループによる 学校図書館での調査 研究 ・ワークシートの作成	ワークシートの世界史、日本史、文学、芥川作品の四つのテーマについて、グループに分かれ、学校図書館の資料を使って調査・研究を行う。
第2時	・コンピュータ教室での 調査・研究 ・ワークシートの作成	デジタル情報を活用し、芥川龍之介の生きた時代の社会、文学の状況について、グループと個人で調査を行う。
第3時	・教室での発表 ・ワークシートの各テーマについてグループごとの発表	各作業グループが、第1、2時で調査したテーマごとの内容について発表し、その発表をきいて、学習者全員がワークシートを完成させる。

第4時	・教室でのグループ討論 ・ワークシートの作成	各グループで、ワークシートの問題（社会的不安、個人的不安、私たちが追究すべき方向）について討論を行い、ワークシートを完成させる。
第5時	・教室での作文 ・ワークシートの作成	各個人でワークシートの各段落（芥川龍之介が追究したテーマについて、テーマと現代社会が持つ課題との共通点・相違点について、現代に生きる私たちがいかにその課題に対処していくべきか）を作成する。

#### ②単元の指導成果

- ワークシートに基づきグループで相談しながら作業を進める中で作家への関心の高まりが見られた。
- 自己評価結果から生徒は、調査・研究、発表、討論、作文等に関心・意欲をもって取り組んだ事がわかった。
- 全体を通じて生徒は歴史、社会への関心を高めた。

#### (エ) 実践のまとめ

- 本実践は、単に国語の領域だけではなく、世界史、日本史、思想史等の「地理歴史・公民」の分野との統合的・総合的な学習を試みたものであったが、ワークシートの活用などにより、そのような視点で考える契機を生徒たちに与えることができた。
- 本研究では、思考力の育成を目指して、課題追究型の教科カリキュラムの開発と実践を行ったが、学習者自身による調査や、学習者間の協議の深まりなどにより、従来の授業に比べて、生徒の主体性が発揮された学習が展開され、自ら考える姿勢を身につけることのできた実践となった。

#### イ 研究における自己学習力育成

本実践では、芥川の描いた「不安」「エゴイズム」「寂寞」などの抽象的な概念を現代に生きる自分の課題として具体化していくというように、思考力を追究する学習である。また、生徒の主体的な学習により、「地理歴史・公民」や「情報」など他教科で得られた知識との関連が生まれ、新たな知識としてまとまるという知の総合化の状況も見られ、全体を通じて自己学習力育成が図られている。

#### (2) 総合的な学習の時間における取組

##### ア 実践の概要

神奈川県立希望ヶ丘高等学校では平成14年度の総合的な学習の時間の取組（神奈川県立希望ヶ丘高等学校、2003）として、「生きる」を統一テーマとして、「環境」「文化歴史」「福祉健康」「国際理解」の4つから各生徒がそれぞれの研究課題を探し、1年間をかけて研究し、レポートにまとめて発表するという「課題研究」を実施した。これは、学校の学習目標の一つである「自学自習」に基づいて「自主的・自律的に生きる力」の育成を目指し、課題の設定、情報の収集、課題の分析を通じ人間生活のさまざまな問題に自主的・

意欲的に対処する能力を育てようというものである。

## イ 実践の内容

実践の内容は第2表のとおりである。詳細は表の後に記す。

第2表 「総合的な学習の時間」年間計画

年間計画			
学期	月	授業時数	授業内容
1学期	4	4	「総合」オリエンテーション 情報教室オリエンテーション テーマ希望票配付・回収
	5	5	テーマ別オリエンテーション 情報教室オリエンテーション 研究課題申請書提出 図書館・情報教室の利用週間
	6	1	中間報告用紙作成及び提出
	7	1	中間報告用紙の指導
夏季休業			個人学習
2学期	9	3	中間発表原稿の作成及び提出 中間発表会
	10	4	中間発表会 図書館・情報教室の利用週間 テーマ別講演会
	11	3	最終レポート作成
冬季休業			個人学習
3学期	1	3	最終レポート概要・参考文献リスト提出 最終レポート発表と研究結果報告書（自己評価用紙）提出
	2	2	最終レポート発表と研究結果報告書（自己評価用紙）提出
	3	3	全体発表会
小計		29	
		3	(図書館利用の時間)
		3	(情報教室利用時間)
合計		35	

### (ア) ガイダンス

- 「総合」オリエンテーション(4月中旬)において「総合」の目的や取り組み方、年間計画、テーマの内容などを説明。
- テーマ別オリエンテーション(5月上旬)では、「環境」「文化歴史」「福祉健康」「国際理解」の4つから、生徒各自が最も興味を持ち研究課題を見つけ易いと思われるものを選択し、後日テーマ別の4カ所に分かれて、各テーマの詳細な内容や前年度の実践例の紹介などを行った。
- 情報教室・図書館オリエンテーション(5月上旬～下旬)では、著作権、インターネットの活

用法と利用上の注意、図書館の効率的な利用法など情報収集に関する広範な説明を行った。

### (イ) 研究課題の決定

- 返却された「テーマ希望票」をもとに、生徒が「研究課題申請書」を提出。その際担当教師との相談が盛んに行われた。

### (ウ) 中間発表

- 生徒が6月下旬に「中間発表報告用紙」を提出し、これに対し担当教師が助言を加え、夏季休業中の個人学習の指針を与えた。この報告用紙の作成を通じて生徒は研究のねらいを明確化でき、研究の進捗状況を把握することができた。
- 9月から10月にかけて中間発表会を実施した。これにより、自分の研究をわかりやすく伝えることの大切さや他の生徒による研究の在り方を知り、自分の研究を顧みる機会を得ることができた。また、研究のために情報教室を使用する際に「情報評価シート」を配付し、資料の信頼性・妥当性などを生徒が二人一組となって相互に確認した。

### (エ) テーマ別講演会

- 10月下旬にテーマ別に外部より講師を招き講演会を実施した。「環境」分野では、「持続可能な社会の形成—再利用・再資源化の発想と実践—」、「文化歴史」分野では「情報から日本の歴史を考える—歴史資料を読み解く—」、「健康福祉」分野では「少子高齢化時代の福祉を考える」、「国際理解」分野では「近隣諸国と国際交流—アジアの国々を中心に—」という題でそれぞれ講演が行われた。各講演内容は生徒個々の研究に直結するものではなかったが、生徒たちは学問への興味を持ち、研究方法への示唆を得るなど様々な面で刺激を受けた。

### (オ) レポートの作成

- 11月よりレポート完成を目指す段階に入った。提出は1月上旬、本文は400字詰め4枚以上。

### (カ) 最終レポート発表会

- 1月から2月にかけて最終レポート発表会が行われた。これは各教室において1人5～7分程度で全員が発表し、計4回にわたって実施された。発表後、生徒は研究要旨をまとめ、その全員分を冊子にして1年生の全家庭と全教職員に配付した。

### (キ) 全体発表会

- 3月中旬に1年間の総括として代表者10名による全体発表会を実施した。

### (ク) 評価

- これまでの研究に対して、研究方法・独自性・総合評価等の項目に対し5段階評価と文章により自己評価した。「総合的な学習の時間」の評価はこれをもとに担当教師が文章で総評を加えるという形で行われている。

## ウ 取組に見られる自己学習力育成

報告書によると、希望ヶ丘高等学校の「総合的な学習の時間」は、「提出されたレポートという成果物の評価にとどまらず、それを完成させるために自ら考えて課題を分析し、情報を収集し、的確な判断力を持って情報を選択し、それらを正しく表現し、まとめていくという過程にこそ教育の原点というべきものを見出して実践している。」とある。ここからは「方法知」を重視する姿勢を見て取ることができる。また、この実践が行われた年の5月から10月にかけての、同校図書館の1学年生徒への貸出数が前年度より12%増、11月から1月にかけての貸出数が前年度より38%増となるなど利用が大きく増加している。これには図書館利用の最初の時間に行ったガイダンスの中で、図書館利用の方法のみならず、広く情報とその入手方法についての説明が司書によって行われた事の効果と見ることもできる。また、ここで培われた情報活用能力が、各教科における調査・研究や資料収集にも生かされる事が考えられ、ここでも総合的な学習の時間が知の総合化に関与していると言える。

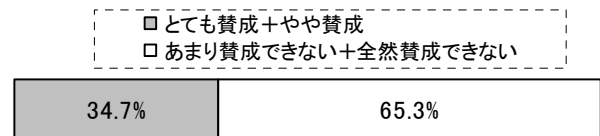
最終レポート提出後に行った生徒への質問紙調査には「総合的な学習の時間」と教科の違いについて、「興味のあることを意欲的に調べられる」「結果に至るまでの過程を自分で積み上げていく」「LearnとStudyの違いだ」という記述があり、これらから同校は「指導者の話に素直に耳を傾け、提示される知識を暗記することに慣れてしまい、そういう学習に何の疑問も持たない生徒達に、自ら学ぶことの喜びを感じさせることのできる時間になっている」と述べ、こうしたことが各教科における学力向上に必然的につながるとしている。

## 4 自己学習力育成のカリキュラム開発と課題

二つの実践を通して高等学校における自己学習力育成のカリキュラム開発について考察する。3(1)の事例に見られるように、伝統的な教科の系統的な学習においても、自己学習力の育成を図るカリキュラム開発は可能である。その際、教材との対話的なやり取りの中で生徒の思考を引き出し、そこから新たな課題の解決へと導くような工夫が大切であると考えられる。問題解決型の学習では、そのようなやりとりの中で知の組織化・総合化が行われ、新たな知の生成が行われると考えられる。3(2)の事例のように、「総合的な学習の時間」においては、知の総合化を行うことができる。このように、各教科の学習成果と生徒の経験が相互に関連し合っただけで新たな知を生み出す学習は、生きる力を知の側面から支える自己学習力の育成と確かな学力の形成に資すると言える。

一方このような自己学習力育成のカリキュラムには課題もある。各教科での実践では、高等学校の場合、

伝統的な系統主義とでもいべき専門領域の分化した教科（あるいは教師）に特徴的な思考や行動の傾向が存在することが考えられ、また大学入試に対応するだけの学力を保証してほしいという保護者からの教育要求も無視できない。「総合的な学習の時間」についても、高校教師を対象とした小原の調査（小原、2001）によると第1図のように高等学校の教職員に否定的な考え方が根強く存在している。



第1図 「総合的な学習の時間」の実施への賛否

今後、「総合的な学習の時間」の担当を経験する教師が増えるに従って、意識が変化することも考えられるが、総合的な学習の時間の削減も語られる中で、いかにして「総合的な学習の時間」と自己学習力育成の意義を教師が理解していくかが課題となると言える。

## おわりに

奈須が自己学習力として想定した追究力や思考力は、普遍的あるいは客観的に正しい答えのない、現代社会の諸課題を解決していく力強さを持った学力であり、生きる力を支える確かな学力であると言え、その育成は学校教育の重要な使命であると考えられる。今後もこのような確かな学力育成の実践が多くなされることが望まれる。

## 引用文献

- 神奈川県立希望ヶ丘高等学校 2003 「生きる力をはぐくむ課題研究」（日動火災教育振興基金『学校の特色に応じた総合的な学習の研究と実践』）p. 11
- 小原孝久 2002 「進む教育改革とそれをとらえる教師の目」（深谷昌志『教育改革期の高校教師』『モノグラフ・高校生 Vol. 67』ベネッセ教育総研）p. 41
- 奈須正裕 1998 「新しい教育課程の学習指導と評価」（山際隆 無藤隆『新しい教育課程と学校づくり 3 自ら学び自ら考える力の育成』ぎょうせい）p. 134
- 無藤隆 1998 「生きる力をはぐくむ教育の基本」（山際隆 無藤隆『新しい教育課程と学校づくり 3 自ら学び自ら考える力の育成』ぎょうせい）p. 19

## 参考文献

- 神奈川県立総合教育センター 2004 「国語科における思考力育成の在り方と実践」（『高等学校実践事例集 確かな学力を育む授業づくり』）