

# 総合的な学習（探究）の時間におけるディベートの活用

伊藤 利明  
石村 由利子

## はじめに

小・中学校では、総合的な学習の時間が、高校では、総合的な探究の時間が、教育課程の中に含まれている。児童・生徒は、総合的な学習（探究）の時間で、教科横断的・総合的な課題に取り組んでいる。総合的な学習（探究）の時間の目標は、「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」を育成することである。

本論文の目的は、小・中・高校の総合的な学習（探究）の時間が課題解決を軽視していることを示し、課題解決能力や思考力等を身に付けるために、ディベートを用いた探究的な学習を提案することである。そのため、第1に、教科と比較することにより、総合的な学習（探究）の時間の特徴を明らかにする。第2に、総合的な学習（探究）の時間の目標と内容を確認する。第3に、探究的な学習・探究と探究課題を検討する。第4に、ディベートは課題解決能力を育成することに適しているので、ディベートを取り入れた探究的な学習・探究を提案する。第5に、今後の課題を述べ、ディベートの論題を例示する。

## 1 小・中・高校の総合的な学習（探究）の時間と教科の違い

総合的な学習の時間が学習指導要領に位置付けられたのは、1998（平成10）年である。1998（平成10）年の学習指導要領において、小・中・高・養護学校で総合的な学習の時間が創設された。この際、総合的な学習の時間は小学校学習指導要領で、ねらいと学習活動が示された（第1総則 第3 総合的な学習の時間の取扱い）。2008（平成20）年度と2017（平成29）年度に学習指導要領が改訂され、総合的な学習の時間の見直しが行われた。小学校では、3学年以上の児童に対して、授業時数が定められている。小学校における教育課程は、各教科、特別の教科 道徳、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動

から構成されている。中学校では、外国語活動が各教科の中に組み込まれており、高校では、特別の教科 道徳がなく、総合的な学習の時間が総合的な探究の時間になっている。

総合的な学習の時間は、教科を横断した内容を取り扱うという説明がされている。小・中学校学習指導要領では、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習」を行い、教育活動の充実を図ることを配慮するように述べられている（第4章総合的な学習の時間 第3指導計画の作成と内容の取扱い 1(1)）。総合的な学習の時間という名称の「総合的」という言葉は、いくつかの教科を総合することを意味していると理解できる。

このような総合的な学習の時間は、教育課程を編成するうえで、教科とは異なる取り扱いがされている。ここから、総合的な学習の時間は、教科とは異なる位置づけをしていることが読み取れる。では、どのような違いがあるのかを、以下において考えてみる。両者の違いについては、次の点を指摘できる。

第1に、教科については、教科書が作成されるのに対して、総合的な学習の時間の教科書は作成されていない。教科は、教育的観点から選択された教育内容のひとつまとまりである。総合的な学習の時間は教科横断的で総合的な学習活動なので、教科書が作成しにくかったのではないかと理解できる。総合的な学習の時間は合科学習を起源にしているが、この合科学習は教科横断的な学習であった。教科では、目標や教育内容が決められているので、総合的な学習の時間と重複する部分があるかもしれない。教科書が作成されると、この教科書の使用義務が生じる。また、教師は、教科書の内容をすべて教えなければならない。

第2に、総合的な学習の時間では教科書が作成されていないことは、教師の裁量の余地が大きいことを示している。ここから2つのことを導き出せる。ひとつは、教師自身が教育内容を選択できることである。小・中学学習指導要領では、「国際理解、情報、環境、福祉・健康など」（第2各学校において定める目標及び内容 3各学校において定める目標及び内容の取扱い(5)）という例示が示されているけれども、「など」に注目すれば、自由度は高いと言える。

もうひとつは、教師は同じレベルの能力・資質を持っているわけではないことである。総合的な学習の時間に対する教師の興味や関心によって、授業の質が異なってくる。どれだけの時間を教材研究に割り当てられるかも、教師によって大きく異なっているかもしれない。

第3に、総合的な学習の時間の教育内容は、教師だけではなく、各学校の裁量も大きい。各学校は、創意工夫をすることが求められている。2017（平成29）年の小・中学校学習指導要領では、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。」（第5章総合的な学習の時間 第2各学校において定める目標及び内容 2内容）となっている。

この規定は画期的である。学習指導要領は日本中のすべての学校に適用されるものであ

る。目標はもちろん、教育内容も共通に与えられていた。しかし、総合的な学習の時間については、各学校が教育内容を定めるとされている。同じ市町村の小学校が異なる教育内容を教えても良いのである。厳しく言えば、各学校に丸投げをしているとも言えるが、全国共通の教育内容を定める難しさを物語っている。特に、「地域や学校に応じた課題」を取り上げようとする、各学校独自の教育活動を策定することになる。各学校で内容を決める際には、校長の下にすべての教員が協力しなければならない。

さらに、結果として、児童・生徒が身に付ける資質・能力も、各学校によって異なってくる恐れがある。各学校の総合的な学習の時間の目標は当然第1の目標を具体化するが、逆に知識及び技能、思考力等、学びに向かう力等のどれを重点化するかは、各学校の独自性を発揮できる。また、知識及び技能についても、何の知識及び技能を取り上げるかは、内容を選択する時に重要になる。

## 2 総合的な学習（探究）の時間の目標と内容

### (1) 2008（平成20）年と2017（平成29）年の総合的な学習（探究）の時間の目標の比較

2008（平成20）年と2017（平成29）年の総合的な学習の時間の目標を比較してみる。2008（平成20）年の小学校学習指導要領では、ねらいが次のように示されている。

「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。」（第5章総合的な学習の時間 第1目標）

このような目標については、小学校学習指導要領解説では、目標を5つの構成要素に分解して説明している。

「総合的な学習の時間の目標は、

- (1) 横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと
- (2) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すること
- (3) 学び方やものの考え方を身に付けること
- (4) 問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること
- (5) 自己の生き方を考えることができるようにすること

という五つの要素から構成されている。」（第2章総合的な学習の時間の目標 第1節目標の構成）

ここでは、「問題の解決」に注目したい。小学校の総合的な学習の時間の目標では、「よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」と書かれており、問題解決能力を育成する

ことが重視されている。「探究的な学習」や「探究活動」という言葉も使用されており、児童・生徒の主体的な教育活動を期待している。

次に、2017（平成29）年の小学校学習指導要領と中学校学習指導要領では、次のように同じことが書かれている。

「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・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 探究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、探究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。
- (3) 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。」（小学校学習指導要領第5章総合的な学習の時間 第1目標 と中学校学習指導要領第4章総合的な学習の時間 第1目標）

また、高校学習指導要領において、総合的な学習の時間は、総合的な探究の時間と言い換えられており、小・中学校の目標とほぼ同じである。高校学習指導要領では、次のように書かれている。

「探究の見方・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し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを旨とする。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と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、探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、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。
- (3) 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。」（第4章総合的な探究の時間 第1目標）

小・中学校と高校の違いは、①高校においては、「自己の在り方生き方」が重視されていること、②高校では、課題解決能力とともに、課題発見能力を育成すること、である。高校で総合的な学習の時間が総合的な探究の時間と変更された理由は、「課題を発見し解決していくための資質・能力」が最も重視されたからであると思われる。

小学校と中学校の目標が同じことは、総合的な学習の時間が一貫性をもって進められることを示している。小・中学校の目標は、前半と後半に区分できる。前半では、「総合的な学習の時間の特徴を踏まえた学習過程の在り方」（小学校学習指導要領解説）を示して

おり、後半は「総合的な学習の時間を通して育成することを目指す資質・能力」（同）を示している。学習指導要領の3つの資質・能力は、学力の3要素をさらに発展させたものと考えられる。学力の3要素とは、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力その他の能力、③主体的に学習に取り組む態度、である（学校教育法第30条2）。その後、中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～」(2014(平成26)年12月22日)では、確かな学力として、学力の3要素をとらえ直し、①、「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度（主体性・多様性・協働性）」を養うこと、②「知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成果等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」を育むこと、③「知識・技能」を習得させること、を提言している。

目標の前半は、さらに「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」と「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・能力を次のとおり育成すること」に区分できる。

「見方・考え方」は、2017(平成29)年の小学校学習指導要領解説 総則編 において、「『どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか』というその教科ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものである」(第1章総説 1改訂の経緯及び基本方針(2)改訂の基本方針 ③「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進 オ)と説明されている。また、同 総合的な学習の時間編 では、「見方・考え方」が、「特定の教科等の視点だけではとらえきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰(ふかん)して捉えること」であり、「課題の探究を通して自己の生き方を問い続ける」考え方であると説明されている(第2章総合的な学習の時間の目標 第2節目標の趣旨 1総合的な学習の時間の特徴に応じた学習の在り方(1)探究的な見方・考え方を働かせる)。これらのことから、「見方・考え方」は「物事を捉える視点や考え方」であり、「自己の生き方を問い続ける」ものである。総合的な学習の時間の「見方・考え方」は、各教科の「見方・考え方」と総合することにより、「深い学び」につながる。

次に、「横断的・総合的な学習を行うことを通して」という言葉は一種の指導方法を表していると理解できる。そして、目指す資質・能力は、「よりよく課題を解決」することと「自己の生き方を考えていく」というねらいを実現するためのものである。

後半で育成する資質・能力は、① 知識及び技能、② 思考力、判断力、表現力等、③ 学びに向かう力、人間性等、に対応している。これらの分類は、小・中学校学習指導要領において、学校教育活動全体の指導を通して目指す資質・能力の育成が説明されている。

- (1) 知識及び技能が習得されるようにすること。
- (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること。

- (3) 学びに向かう力、人間性等を涵（かん）養すること。（第1章総則 第1小学校教育の基本と教育課程の役割 3）（第1章総則 第1中学校教育の基本と教育課程の役割 3）

これらの資質・能力は、総合的な学習の時間においても育成することが求められている。小・中・高校学校学習指導要領は、次のように述べている。

「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。

ア 知識及び技能については、他教科等及び総合的な学習（探究）の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。

イ 思考力、判断力、表現力等については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習（探究）の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。

ウ 学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。」（小・中学校学習指導要領 第4章総合的な学習の時間 第2各学校において定める目標及び内容 3各学校において定める目標及び内容の取扱い（6））（カッコ内は高校学習指導要領 第4章総合的な学習の時間 第2各学校において定める目標及び内容 3各学校において定める目標及び内容の取扱い（6））

総則と総合的な学習の時間の規定を比較すると、総合的な学習（探究）の時間において配慮すべきことが見えてくる。第1に、知識及び技能は、「社会の中で生きて働くもの」である。ここから、総合的な学習（探究）の時間で取り扱う課題は、社会生活と関連するものであることが導き出される。架空の課題は望ましくないと理解できる。

第2に、思考力等は「探究的な学習（探究）の過程」を通して育成され、「未知の状況において活用できるもの」とすべきである。ここでは、「探究的な学習（探究）」という学習方法が提示されている。また、思考力等は、将来出会う課題を解決できるものでなければならない。

第3に、学びに向かう力等は、「自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関すること」の視点を考慮すべきである。

## (2) 総合的な学習（探究）の時間の目標の二重構造

総合的な学習（探究）の時間の目標は二重構造になっており、学習指導要領に書かれている目標に加えて、各学校で目標を定めることになっている。これは各教科や特別の教科 道徳の目標には見当たらないものである。小・中・高校学習指導要領では、次のように書かれている。

「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習（探究）の時間の目標を定める。」（小・中学校学習指導要領 第5章 総合的な学習の時間 第1目標 1目標）（カッコ内は高校学習指導要領）

ここから、次のことを指摘できる。第1に、総合的な学習の時間の目標は各学校で作成されるので、学校によって目標に差が生ずる。目標を実現するために内容を選択するので、取り上げる内容も異なってくる。各学校は、目標や内容についての裁量を持つことになる。

第2に、児童・生徒が身に付ける資質・能力も、各学校によって異なってくる。各学校の総合的な学習（探究）の時間の目標は当然第1の目標を具体化するが、逆に知識及び技能、思考力等、学びに向かう力等のどれを重点化するかは、各学校の独自性を発揮できる。また、知識及び技能についても、何の知識及び技能を取り上げるかは、内容を選択する時に重要になる。たとえば、小学5年生対象の「小坂井を食べよう―地産地消から食を見つめよう」という事例では、地域食材について探究することと「小坂井弁当」を作ることが目指されている。ここでは、住んでいる地域でとれる食材を調べたうえで、「小坂井弁当」を作る。「実践をすすめるにあたって、ポイントとしたこと」が教育目標であると理解できる。ポイントⅠは、「地域食材について探究するために」、ポイントⅡは「食事をつくることの喜びを感じ取るために」である。ポイントⅠの成果は、「食材に携わる人々への感謝の気持ちにつながった」こと、「小坂井産の食材の価値に気付くことができた」こと、「食材選びの観点を的確に捉えることができた」ことである。これらは、それぞれ学びに向かう力等の育成、新しい知識の獲得、知識の活用に該当すると思われる。ポイントⅡの成果は、「課題を乗り越えた弁当づくりの喜びを感じることができた」こと、「弁当をつくることができる自分をとらえ直すことができた」こと、「一人では困難な場面を乗り越える喜びやみんなで食べることの喜びを感じることができた」ことである<sup>(1)</sup>。これらは、それぞれ課題解決のための思考力等の育成、学びに向かう力等、課題解決のための思考力等および学びに向かう力等に該当すると思われる。

一方、「福山市政100周年PR大作戦」という事例では、「100周年記念弁当」を作り、4種類の弁当を地域の人に販売した。ここでの目標は、「福山の魅力をPRして、福山市制100周年を盛り上げようとする人を増やす」ことである<sup>(2)</sup>。福山市では、育成する「21世紀型 "スキル & 倫理観"」を「問題解決力」、「コミュニケーション力」、「協調性」、「自律性」に焦点化している。たとえば、単元構成の計画の中の「福山の良さを調べよう！」は、「問題解決力」や「自律性」を育成すると思われる。県立歴史博物館を見学することは、福山市の歴史に関する知識を増やすことになる。また、プレゼンするための企画書を作成する際には、思考力等を働かせることになる。

両者を比較すると、弁当を作ることは共通であるが、目標が異なっており、その結果として、育成される資質・能力も異なってくる。

### (3) 総合的な学習（探究）の時間の内容

総合的な学習の時間の内容は、小・中学校学習指導要領において、1の目標「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める」を受けて、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。」（第4章総合的な学習の時間 第2 各学校において定める目標及び内容 2内容）（中学校学習指導要領では、第5章総合的な学習の時間）と説明されている。この説明は、教科のように具体的な教育活動を取り上げていない。代わりに、内容を具体化したものとして、探究課題が示されている。この探究課題は、学習対象と呼ばれていたものである。

小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 によれば、探究課題は「児童が探究的に取り組む課題」であり、「探究的にかかわりを深める人・もの・ことを示したもの」である（第3章各学校で定める目標及び内容 第3節各学校において定める目標及び内容の取扱い）。

探究課題については、小・中・高校学習指導要領で例示されており、次のように述べられている。

「目標を実現するにふさわしい探究課題については、（地域や）学校の実態に応じて、例えば、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・総合的な課題、地域や学校の特色に応じた課題、生徒の興味・関心に基づく課題、職業や自己の将来に関する課題などを踏まえて設定すること。」（第4章総合的な学習の時間 第2 各学校において定める目標及び内容 3 各学校において定める目標及び内容の取扱い (5)（中学校では第5章総合的な学習の時間）（カッコ内は、高校学習指導要領 第4章総合的な探究の時間 第2 各学校において定める目標及び内容 3 各学校において定める目標及び内容の取扱い (5)）

探究課題の種類は、①現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、②地域や学校の特色に応じた課題、③児童・生徒の興味・関心に基づく課題、である。小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 では、これらのそれぞれについて、探究課題の例が示されている。①については、地域に暮らす外国人とその人たちが大切にしている文化や価値観（国際理解）をはじめ、情報、環境、福祉、健康、資源エネルギー、安全、食、科学技術の例が示されている。②については、町づくりや地域活性化のために取り組んでいる人々や組織（町づくり）をはじめ、伝統文化、地域経済、防災の例が示されている。③については、実社会で働く人々の姿と自己の将来（キャリア）をはじめ、ものづくり、生命の例が示されている（第5章総合的な学習の時間の指導計画の作成 第3節各学校が定める内容とは 2目標を実現するにふさわしい探究課題）。

中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 では、小学校の中の「（キャリア教育）」が職業や自己の将来に関する課題として独立して取り上げられ、「職業の選択と社会への貢献（職業）」、「働くことの意味や働く人の夢や願い（勤労）」（第5章総合的な学習



の時間の指導計画の作成 第3節各学校が定める内容とは 2目標を実現するにふさわしい探究課題）に変更されている。

高校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 では、一部の言葉が変更されている。大きく変更された個所は、児童・生徒の興味・関心に基づく課題である。それらは、「文化や流行の創造や表現（文化の創造）」、「変化する社会と教育や保育の質的転換（教育・保育）」、「生命の尊厳と医療や介護の現実（生命・医療）」（第7章総合的な探究の時間の指導計画の作成 第3節各学校が定める内容の設定 2目標を実現するにふさわしい探究課題）となっている。れらは例示であり、他の探究課題もありうると説明されている。

#### （4）探究的な学習過程・探究の過程

小・中学校では、総合的な学習の時間では、探究的な学習過程が、高校では、探究の過程が定式化されている。小・中・高校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 では、4段階の学習過程が次のように説明されている。

- ①【課題の設定】体験活動などを通して、課題を設定し課題意識を持つ。
- ②【情報の収集】必要な情報を取り出したり収集したりする。
- ③【整理・分析】収集した情報を、整理したり分析したりして思考する。
- ④【まとめ・表現】気付きや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する。（小学校 第7章総合的な学習の時間の学習指導 第3節探究的な学習の指導のポイント 1学習過程を探究的にすること）（中学校 第7章総合的な学習の時間の学習指導 第3節探究的な学習の指導のポイント 1学習過程を探究的にすること）（高校 第9章総合的な探究の時間における指導のポイント 1学習過程を探究の過程にすること）

この学習過程は、既に2008（平成20）年と2009（平成21）年の小・中・高校学習指導要領で説明されたものを踏襲している。

総合的な学習の時間の内容と探究的な学習の特徴は、次の通りである。

- ①教科横断的な課題を取り扱い、各教科の見方・考え方を総合して、課題の解決を図る。
- ②生活の中から課題を選択し、その解決を考える。
- ③探究的な学習を通じて、探究の過程を習得する。
- ④探究課題は、課題解決の学習である。
- ⑤探究的な学習の結果として、自分の生き方に変化が生ずる。

### 3 探究的な学習・探究と探究課題の検討

探究的な学習・探究と探究課題については、次のことを指摘できる。第1に、探究的な学習・探究は、課題を理解し、知識を増やすことが中心となっている。探究的な学習・

探究の過程は、「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」であるが、課題に関するエビデンスを収集し、それを整理し分析することを目指している。

また、「整理・分析」の中の「思考する」については、思考スキルの活用が推奨されている。小・中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 によれば、思考スキルは「考えるための技法」であり、順序付ける、比較する、分類する、関連付ける、多面的に見る・多角的に見る、理由付ける、見通す、具体化する、抽象化する、構造化するの10項目が例示されている（第5章総合的な学習の時間の指導計画の作成 4 考えるための技法の活用 (2) 考えるための技法の例と活用の仕方）。この中の「多面的に見る・多角的に見る」ことは、肯定派と否定派の両方の立場に立つことによって実現できる。さらに、「理由付ける」ことは、主張に対するエビデンスの適切性を判断することによって学ぶことである。このような思考スキルについては、解説本や実践記録が積み重ねられている<sup>(3)</sup>。

第2に、小・中学校学習指導要領の目標では、「よりよく課題を解決」することが記載されているが、課題解決の過程が組み込まれていない。高校学習指導要領の目標では、「課題の発見と解決」が記載されている。高校では、「課題の発見」に工夫をしなければならない。

また、探究的な学習の過程については、小・中学校学習指導要領で「他者と協働して課題を解決しようとする学習活動」（第4章総合的な学習の時間 第3指導計画の作成と内容の取扱い 2 (2)）の必要性が述べられている。しかし、探究的な学習の過程には課題解決が含まれていない。探究的な学習は課題解決よりも、課題を理解し、それに対する考えをまとめることに焦点が当てられていると言える。

第3に、課題の意味が十分に理解されていない。2008（平成20）年の小学校学習指導要領では、問題という言葉が使用されていたが、2017（平成29）年版の第5章 総合的な学習の時間では、使用されていない。代わりに、課題という言葉が使用されているが、問題と課題の間に大きい違いはないと思われる。

課題という言葉は何か。『国語辞典 改訂新版』を調べると、「①命じてさせる問題。「夏休みの一」②解決しなくてはならない問題・ことがら。「政治上の一」<sup>(4)</sup>と説明している。次に、『広辞苑第7版』によれば、課題とは、「題、また問題を課すること。また、課せられた題・問題。『今後に残された一』<sup>(5)</sup>である。『広辞苑第7版』の例示の「今後に残された一」は、まだ解決していない課題があることと理解できる。これらから、課題は、教師から与えられたことと解決を必要とするものの2つを指していると言える。

他方、問題という言葉は、教師から与えられるという意味合いは弱い。問題の意味を調べると、『国語辞典 改訂新版』では、「①解答を必要とする質問。②解決すべきことがら。批判・研究の対象。「多くの一を残す」③（悪い意味に用い）困ったことがら。世人の口にのぼること。『一の人物』<sup>(6)</sup>となっている。次に、『広辞苑第7版』によれば、問題とは、「①問いかけて答えさせる題。解答を要する問い。『試験一」②研究・論議して解決す

べき事柄。『一提起』『人口一』③争論の材料となる事件。面倒な事件。『また金銭のことで一を起こした』④人々の注目を集めている（集めてしかるべき）こと。『これが一の文書だ』<sup>(7)</sup>である。これらのことから、問題も、課題と同様に、解決を必要としている言葉である。課題も問題も、解決することが含まれている点では、同義の言葉であるが、学習指導の形態に注目すると、課題解決よりも問題解決の方が従来から使用されているものである。

第4に、課題が教師から与えられたものなら、探究課題も教師から児童・生徒に与えられたものであると言える。小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 では、「児童が自ら課題を持つことが大切だからと言って、教師は何もしないでじっと待つのではなく、教師が意図的な働きかけをすることが重要である」（第7章総合的な学習の時間の学習指導 第3節探究的な学習の指導のポイント 1 学習過程を探究的にすること）と説明されている。この中の「意図的な働きかけ」の中身が問題である。課題を見付けるのは誰か。「課題」を見付ける方法は、次のように複数存在する。

- ① 教師が課題をひとつ決めて、児童・生徒に提示する。
- ② 教師が複数の課題を児童・生徒に提示し、その中から選ばせる。
- ③ 教師がヒントをいくつか与え、児童・生徒が課題を見付ける。
- ④ 教師からのヒントをできるだけ少なくし、児童・生徒に課題を考えさせる。

総合的な学習の時間の目標では、「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」と書かれている。これらの中では、④が一番望ましいと理解できる。具体例を考えてみよう。教師は、次のように発言する。

- A 今日は大和川のごみについて考えよう。
- B 今日は何を考えようか。大和川のごみ、ごみの分別、ごみを少なくする方法の3つの中からひとつを選んでみよう。
- C 大和川を知っているかな。大和川を見て気づくことは何かな。学校行事で、地域の掃除をしたとき、大和川の様子はどうだったかな。毎日、家庭から出るものは何かな。
- D 生活の中で、身近にある環境問題は何かを考えよう。

これらの言葉の中では、BとCが現実的である。Aは、児童・生徒が自ら課題を見付けられないことから、適切ではない。Dは、大和川に関連する環境問題を取り上げたいのに、児童・生徒からは課題が指摘されない可能性がある。

たとえば、齋藤孝氏が監修した『総合的な学習の考える力を付けよう！—情報を分析する、人に伝える』では、「課題を決めよう」の中で「ブレインストーミングで案を出そう」、「KJ法的な方法で案を整理しよう」、「マッピングを使って案を出し、整理しよう」<sup>(8)</sup>という課題が並べられている。ブレインストーミングで案を出すのは、当然児童・生徒である。児童・生徒は積極的に主体的に授業に取り組んでいるので、主体的、対話的で深い学びをしていると言える。児童・生徒が取り組むべき課題は、「今、クラスで解決しなければな

らないことは？」である。この課題は誰が提案したのだろうか。候補は教師と児童・生徒であるが、どちらが提案者かは書かれていない。

第5に、探究課題の例が課題を解決するための表現になっていない。小学校指導要領解説の探究課題の例のひとつは、「地域に暮らす外国人とその人たちが大切にしている文化や価値観（国際理解）」とされている。この表現は、国際理解に関する知識を増やすことに焦点が当てられている。外国の文化や価値観をどうするのか、あるいは解決すべき課題が書かれていない。課題解決につなげるためには、課題を意識した表現が必要となる。課題解決を目指した探究課題は、たとえば、「地域に暮らす外国人の文化や価値観を知るにはどうするか」、「外国人の文化や価値観を学ぶ方法を考える」、などがある。例示された探究課題を活用する時には、課題を焦点化しなければならない。

以上のことから、探究的な学習・探究と探究課題は、課題を理解し、整理することには適している。しかし、課題を学習しても、課題解決能力は身に付かない。課題解決能力を育成するためには、別の学習活動を考えなければならない。

#### 4 課題解決能力を育成するためのディベート

##### (1) ディベートの理論における課題解決能力

ディベートの理論は、課題解決を中心にして組み立てられている。大まかにいえば、ディベートでは、現状に問題があるか、その問題は論題によって解決されるのかの2つを問うものである。これらを問うために、5つの主要な争点（stock issues）がある<sup>(9)</sup>。

第1に、現状を変革する必要があるかを考えなければならない。変革を正当化するために十分な問題が存在するかを問うのである。肯定派は、十分な問題があるので、現状を変革すべきであることを証明する。特に、問題が重大であることを述べることになる。これは「問題の重要性・深刻さ」と呼ばれている。

第2に、肯定派は、現状のままでは問題が解決されないという「問題の内因性」を証明しなければならない。これらを証明した後に、肯定派は解決策（プラン）を提案する。

第3に、肯定派の提案が問題を解決することを証明することになる。その提案は、最も良い解決策であることを説明する。

第4に、その解決策は実現できるかという「実行可能性」又は「達成性」を説明する。学校で実施する教育ディベートでは、理論的に証明することが求められる。その解決策を実際に実行することまでは求められない。

第5に、解決策が現状の問題よりも大きい、新しい不利益を生むかどうかを考える。肯定派の立場では、利益やメリットの方が不利益やデメリットより大きいことを主張する。肯定派の提案が解決するよりも大きい不利益やデメリットが生じないこと、その提案は利益やメリットを生むことを説明する。

以上のことから、ディベートは、ひとつの課題を論題として設定し、その解決策を考えることから成り立っている。したがって、ディベートは課題解決能力を育成することに適していると結論付けられる。

## (2) 課題解決能力を育成する学習

ディベートに見られるような課題解決能力を育成する学習は、従来から問題解決学習と呼ばれてきた。問題解決学習は、J・デューイ（J. Dewey）によって定式化された学習方法である。この学習方法は、知識の体系的な習得を目指す系統学習とは異なり、児童・生徒の生活経験を大切にしている経験学習のひとつである。生活経験の中で生ずる問題をとらえ、解決していく学習方法は、知識の獲得よりも、学習の仕方を学習することを重視する。知識は、問題解決において役立つときに、習得すべき知識となる。このような問題解決学習は、新しく出会う問題を解決するために、生きて役に立つ探究の方法として見直されており、課題解決学習や課題探究型学習などとも呼ばれている。

問題解決学習とは、児童・生徒が自ら問題をとらえ、主体的な反省的思考によってその問題を解決していく学習である。問題解決学習の過程は、デューイが定式化した反省的思考の過程とおなじものである。反省的思考の機能は、経験されたあいまいさ、疑い、かつどうなどの状況を、明瞭で、一貫した、落ちついた、調和した状況へと変えることである。そのために反省的思考の5段階が設定されており、それが問題解決学習の過程となっている。具体的には、次のように定式化されている。

- (i) 感じられた困難 (a felt difficulty)
- (ii) 困難の位置と定義 (its location and definition)
- (iii) 可能な解決策の示唆 (suggestion of possible solution)
- (iv) 示唆の意味を推理することによる発展 (development by reasoning of the bearings of the suggestion)
- (v) 示唆を受容するか拒否するか、すなわち信じるか信じないかという結論に至る、さらなる観察と実験、(further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is the conclusion of belief or disbelief)<sup>(10)</sup>

このような問題解決学習は、わが国において第2次世界大戦後、新しい学習方法として注目され、社会科を中心として学校教育に導入された。しかし、児童・生徒が興味や関心をもって、問題解決に積極的に取り組むことは評価されたが、基礎学力の低下を招いたことが批判された。次に、問題解決学習は、総合的な学習の時間が創設されてから、再び注目されるようになった<sup>(11)</sup>。

## (3) ディベートを用いた探究的な学習・探究

課題解決能力を育成するためには、探究的な学習・探究の中にディベートを組み入れる

ことが必要である。ディベートを用いた探究的な学習・探究は、次の過程を経る。

① ディベートで取り上げる論題の範囲を決める。

教師が複数の論題を提示し、児童・生徒に選択させたり、環境問題に関連する論題などを作成するように指示を出したりする。

② ディベートの論題を決める。【課題の設定】

あくまで児童・生徒の意見を十分取り入れるように配慮する。

③ グループで肯定派と否定派の両方の資料を収集する。【情報の収集】

即興的なディベートを避け、資料を検索・収集する時間を十分確保する。

④ グループで収集した情報を、整理したり分析したりして、主張を支持するエビデンスを選択し、解決策を考える。【整理・分析】

⑤ グループで、肯定派と否定派の原稿を作成する。

⑥ ディベートを実施する。

ディベーターを選出し、ディベーター以外はディベートの視聴者になる。視聴者は、肯定派と否定派のどちらが勝ったかを定める。

⑦ ディベートで提示された主張を振り返り、グループで意見交換をする。

⑧ ディベートを視聴した時の気付きや発見、グループで意見交換後の自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する。【まとめ・表現】

従来の探究的な学習・探究とディベートを用いた学習との違いは、第1に、探究的な学習・探究の中にディベートを位置づけることである。総合的な学習（探究）の時間では、探究課題が理解され、整理されているが、探究的な学習・探究の方法としてのディベートはほとんど取り上げられていない。

第2に、ルールに基づいたディベートを試合形式で実施することである。これは、ひとつの論題に関して、肯定派と否定派に分かれて、本物のディベートを実施することを意味している。

第3に、ディベートを実施後、視聴した児童・生徒が勝ち負けを決める。

第4に、ディベートで提示された主張について、児童・生徒がグループで振り返る。その中で、提示された主張が論理的であったか、説得的であったかなどについての意見を出し合う。この時、みんなが同意する納得解を追求するために、多様な意見をひとつにまとめないことに留意する。

#### (4) 総合的な学習（探究）の時間にディベートを導入する時の配慮事項

総合的な学習（探究）の時間にディベートを導入する時に配慮することは、第1に、本物のディベートを理解しておくことである。本物のディベートを知らなければ、総合的な学習（探究）の時間に導入することができない。アクティブ・ラーニングという言葉が普及し、その指導方法としてグループ・ディスカッションとともにディベートが取り上げ

られている。しかし、ディベートの理論は十分理解されていないし、誤解されていることも多い。

ディベートの理論が理解されていないので、その言葉が正確に使用されていないことがある。たとえば、テレビ番組でも、ディベートという名称が用いられているが、ディベートとディスカッションの区別がついていない。NHKの「日曜討論」という番組がある。これは、NHK総合で日曜日の9時から10時まで放送される討論の番組である。番組では、あるテーマについて、複数のゲスト・スピーカーがそれぞれの立場から解説をしたり、意見を主張したりしている。番組の背景にある壁には、「Sunday Debate」と書いてある。この番組では、「Debate」が「討論」と訳されている。

次に、番組の出席者が肯定側と否定側に分かれていないので、ディスカッションとは言っても、ディベートとは言えない。司会者が質問をすると、出席者のひとりが答える。最初の質問は、現状の分析に関するものである。政党別の出席者の場合は、肯定側と否定側に分かれることもあるが、ひとつの論題について、肯定側や否定側を事前に決めることはない。

本物のディベートが理解されていない理由は、本物のディベートを経験したことがないので、自己流の思い込みをしているからである。本物のディベートを理解するためには、そのルールを学ぶ必要がある<sup>(12)</sup>。

第2に、クラス全員が参加するように配慮する。一部の児童・生徒だけではなく、全員がディベートで提示する主張の作成に参加できるように配慮する。グループごとに主張を考えさせ、全体で発表し、共有する。主張に対するエビデンスを検索する時にも、教師が指導して、児童・生徒に参加することを促す。時間の関係で、全員がディベーターとしての役割を演じられないが、視聴者として参加させ、勝ち負けの判定に加わるようにする。

第3に、児童・生徒が自分の意見を発表しやすいように、クラスの雰囲気醸成しておく。普段から意見を述べる経験をさせておき、他の児童・生徒の前で抵抗なく発表できるようにしておく。ディベートはアクティブ・ラーニングの指導方法として位置付けられているので、児童・生徒の能動的な参加が求められている。

第4に、ディベートを実施する時に、礼儀を守ることを指導する。ディベートはケンカではない。勝ち負けを決めるが、相手のチームに失礼な態度をとってはいけない。フェア・プレイの精神を学ぶように配慮する。

#### (5) 育成される資質・能力とディベート

総合的な学習（探究）の時間で育成する資質・能力は、① 知識及び技能，② 思考力、判断力、表現力等，③ 学びに向かう力、人間性等，であった。探究的な学習・探究の中にディベートを取り入れることにより、これらの資質・能力が身に付くと思われる。

ディベートでは、取り上げる論題に関する知識が増え、発表するなどの技術が獲得され

る。現状分析をするときに、どのような問題が存在しているのかを調べることは、教科で学んだ知識に加えて、新しい知識の獲得に至る。技能には身体的技能が含まれる。

次に、ディベートは必要なエビデンスを収集し整理する過程で、知識が増えるだけではなく、エビデンスの適切性などを考え、思考力等を高めることができる。肯定派または否定派のどちらの立場を考えるにしても、論題に関するリサーチを十分しなければならない。その対象は、単行本、学会誌や雑誌、新聞、各種の白書、パンフレットなどである。また、ディベートの原稿を作成するときには、主張をどのように組み立てるかを考え、解決策を作り上げる。この一連の過程において、児童・生徒は思考力等を働かせている。学校で実施するディベートはアカデミック・ディベートまたは教育的ディベートと呼ばれ、その目的は思考力等特に批判的思考を鍛えることである。L・グッドナイト (L. Goodnight) は、「ディベートは批判的思考のスキルを伸ばす良い方法である」<sup>(13)</sup> と述べている。また、D・クロフ (D. Klopff) と J. C. マクロフスキー (J. C. McCroskey) は、教育的ディベートにより、「生徒が論争的な問題に賛成、否定するための合理的な議論を発見し使用することを学ぶ。」<sup>(14)</sup> と述べている。以上のことから、教育的ディベートが、総合的な学習（探究）の時間で育成すべき資質・能力の中の思考力等を伸ばすことに役立つことを理解できる<sup>(15)</sup>。総合的な学習の時間にディベートを取り入れることは、探究的な学習をさらに充実することになる。

最後に、ディベートの論題については、肯定派と否定派の両方の主張を知ることにより、将来関心を持つようになり、自分はどうすべきかを考えるようになる。総合的な学習（探究）の時間にディベートを導入すると、児童・生徒は望ましい資質・能力を身に付けることができる。

## 5 今後の課題

本論文では、総合的な学習（探究）の時間にディベートを用いた探究的な学習・探究を取り入れる必要性を説明した。筆者らは、中・高校生向けの道徳教材を開発するため、既に大学生を対象とするディベートを2018年の「道徳教育論」等の授業で実施した。論題は生命の尊さに関するものであり、論題は「日本は出生前診断を義務にすべきである」と「このとりのゆりかごを廃止すべきである」である。これらの論題は、中・高校生を対象にした教材になりうるし、特別の教科 道徳だけではなく、総合的な学習（探究）の時間で実践することも考えられる。

次にすべきことは、探究的な学習・探究の中で、中・高校生に対してディベートを実施することであるが、今後の課題としたい。なお、総合的な学習（探究）の時間で取り上げる探究課題をディベートの論題としてとらえ直すと、次のような例が考えられる。

- ① 中・高校生に異文化に触れる機会を義務付けるべきである。(国際理解)



- ② 中・高校生は、スマホなどの利用を一日当たり1時間に制限すべきである。（情報）
- ③ ペットボトルのデポジット制を導入すべきである。（環境）
- ④ 中・高校生には高齢者の世話を義務付けるべきである。（福祉）
- ⑤ 中・高校生にはインフルエンザの予防接種を義務付けるべきである。（健康）
- ⑥ 日本は原子力発電所を廃止すべきである。（資源エネルギー）
- ⑦ 小学生の登下校には、地域の人が付き添うべきである。（安全）
- ⑧ 日本のすべての中・高校に給食を導入すべきである。（食）
- ⑨ 販売する自動車を電気自動車（EV）にすべきである。（科学技術）
- ⑩ 地域のお祭りへの参加を義務付けるべきである。（町づくり）
- ⑪ 成人式は18歳で行うべきである。（伝統文化）
- ⑫ 商店街を持つ市町村は、空き家バンクを設置すべきである。（地域経済）
- ⑬ 日本で緊急事態管理庁（FEMA）を設置すべきである。（防災）
- ⑭ 小・中・高校生にもものづくり体験教室への参加を義務付けるべきである。（ものづくり）
- ⑮ 中・高校生の制服を廃止すべきである。（文化の創造）
- ⑯ 大学入試を廃止すべきである。（教育・保育）
- ⑰ 20歳以上の成人に臓器提供の意思の確認を義務付けるべきである。（生命・医療）
- ⑱ 高校にキャリア関連科目を設置すべきである。（勤労）

本論文は、2017～2019年度 JSPS 科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）の助成による基盤研究（C）、課題番号 17K04895「アクティブ・ラーニングを用いた道徳教材の開発と評価方法に関する研究」の研究成果の一部である。

## 注

- (1) 村川雅弘他、『総合的な学習の時間の指導法』（日本文教出版、2018年）72-83ページ。
- (2) 同上、168-173ページ。
- (3) 文部科学省、『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』（教育出版、2011年、2015年）35-36ページ。  
田村学、黒上晴夫、『考えるってこういうことか！「思考ツール」の授業』（小学館、2013年、2018年）21-25、118-127ページ。  
田村学、黒上晴夫、『こうすれば考える力がつく！中学校思考ツール』（小学館、2014年、2019年）6-7ページ。
- (4) 松村明、山口明穂、和田利昌（編）、『国語辞典 改訂新版』（旺文社、1965、1992年）209ページ。
- (5) 新村出（編）、『広辞苑第7版』（岩波書店、2018年）561ページ。

- (6) 松村明, 山口明穂, 和田利昌 (編), 『国語辞典 改訂新版』, 前掲書, 1211 ページ。
- (7) 新村出 (編), 『広辞苑第7版』, 前掲書, 2932 ページ。
- (8) 齋藤孝 (監修), 『総合的な学習の考える力を付けよう!—情報を分析する, 人に伝える』(PHP, 2016年) 10-19 ページ。
- (9) J. Hanson, NTC's Dictionary of Debate, National Textbook Co., 1990. 1994. pp. 171-172.  
 J. M. Ericson, J. Murphy, with R.B.Zeuschner, The Debater's Guide Third Edition, Southern Illinois Univ.Press, 1961. 2003. p. 42-43.  
 松本道弘, 『やさしいディベート入門』(中経出版, 1990. 1992年) 48-58 ページ。  
 中沢美依, 『教育的ディベート授業入門』(明治図書, 1996年) 112-115 ページ。  
 D. W. Klopf, T. Kawashima, The Bases of Debate. —英語討論の基本と実際, Sanshusha, 1977. 1996. pp. 24-28.
- (10) J. Dewey, How We Think, Createspace Independent, 2018. p. xlviii.
- (11) 柴田義松, 山崎準二, 『教育の方法と技術』(学文社, 2009年) 74-76 ページ。
- (12) ディベートのルールについては, 下記参照。  
 D. W. Klopf, J. C. McCroskey, The Elements of Debate, ARCO, 1969.  
 R. V. Wood, L. Goodnight, Strategic Debate, National Textbook Co., 1983.  
 A. J. Freeley, D. L. Steinberg, Argumentation and Debate—Critical Thinking For Reasoned Decision Making, 13th Edition, Wadsworth, 2014,
- (13) L. Goodnight, Getting Started in Debate, Second ed., National Textbook Co., 1987, 1993. p.3.
- (14) D. W. Klopf, J. C. McCroskey, The Elements of Debate, op. cit. p.14.
- (15) 教育的ディベートの理論については, 下記参照。  
 伊藤利明, 「教育的ディベートの意義」名古屋経済大学・市邨学園短期大学人文科学論集第59号 1997年, 15-23 ページ。

(伊藤 利明: 名古屋経済大学名誉教授・教育学)

(石村由利子: 名古屋女子大学教授・母性看護学)