

### 「探求学習」の系譜と学校図書館

坂本, 旬

---

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

生涯学習とキャリアデザイン / 生涯学習とキャリアデザイン

(巻 / Volume)

4

(開始ページ / Start Page)

49

(終了ページ / End Page)

59

(発行年 / Year)

2007-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00003146>

# 「探究学習」の系譜と学校図書館

法政大学キャリアデザイン学部助教授 坂本 旬

## はじめに

日本の教育政策は「ゆとり教育」を見直し、学力重視の方向へと大きく棍を切ろうとしている。この潮流は情報教育の分野においても変わりがない。ICT活用による「確かな学力」形成が情報教育政策の大きな流れになりつつある。

たとえば、独立行政法人メディア教育開発センターは文部科学省の委託を受けて「ICTを活用した指導の効果の調査」を行い、2007年1月にその結果を報告する予定である。すでに2006年6月に開催された「New Education Expo」で中間報告がなされているが、おおむねICTは学力向上につながるというものであった。

しかし、問題なのは学力そのものの中身である。学力をめぐる議論はこれまで何度となく繰り返されてきた。たとえば、1910年代に活躍し、国語教育の体系を築いた生活綴方教師の芦田恵之助は、授業で身につけたはずの学力が時間がたつとはがれ落ちてしまう「剥落」を指摘し、「発動的学習態度」の重要性を指摘した。この思想が児童中心の大正自由主義教育へとつながっていくことになるが、彼の指摘は今日の学力問題にもそのまま当てはめることができるだろう。

坂元忠芳は、1970年代半ばに学力問題を取り上げた著作の中で、授業についていけない子どもだけではなく、「できる子ども」もまた「つめこまれた多くの断片的な知識がやがて忘れ去られ、つけられたはずの学力が急速に剥落していく事実」<sup>(1)</sup>

を指摘している。1968年に改訂された学習指導要領実施によって、大量の「落ちこぼれ」「落ちこぼし」が生じ、大きな社会問題となったのである。

今日の学力をめぐる議論は、一見子どもの低学力が問題になっているかのように見えるが、決してそうではない。

2004年末に公表されたPISA（OECD生徒の学習到達度調査）2003年調査では、日本の結果が大きく下落したことが話題となった。数学的リテラシーは2000年の1位から6位となり、読解力は8位から14位に落ちた。この結果は「PISAショック」と呼ばれ、文科省が2006年度学習指導要領改訂に向けて「ゆとり教育」見直しを表明するきっかけになったのである。

ところが、その後、PISAでもっとも優秀な成績をあげたフィンランドの教育実態が紹介されるとともに、PISAの学力観は日本の受験競争の中で作り出されてきた学力観とは異なるのではないかという指摘が次々とされることになった。たとえば松下佳代はPISAの学力観を分析した結果、「PISA」の求める「学力」（リテラシー）と学力向上策の現場における「学力」とは異質なものだ、仮に、PISAの求める学力を向上させることが必要だとして、そのために有効な政策は現在進められつつある政策ではない<sup>(2)</sup>と指摘している。

ではPISAの学力観とはいったい何か。松下は別の論文で「日常言語や数学や科学といった道具を、世界と相互作用するために用いる能力が、PISAのリテラシー」<sup>(3)</sup>だと述べている。ここで使われ

ている用語はリテラシーだが、PISAにおける学力は一般的な訳語である「academic achievement」ではなく、「キー・コンピテンシー (key competency)」という用語があげられている。コンピテンシーとは学業成績を得る能力ではなく、現実社会の複雑な変化に主体的に適應する能力が含意されており、上記のリテラシーを土台する「人間力」といってもよいだろう。

このように、今日の学力問題もまた学力の質が問われているのであり、「学力向上」をめざすのならば、そこで前提となるべき学力そのものの意味を明らかにしなければならないだろう。このことは、授業へのICT活用という局面においてもまったく同じことがいえる。宮崎充治は「学力を改めて問うとき、それにふさわしい学習のスタイルとセットにして提起しなければ、説得力はない」<sup>(4)</sup>と指摘しているが、まさにその通りである。

筆者は2002年にニューヨーク市立大学学校開発センターに在外研修員として在籍し、文化探究学習（カルチャー・クエスト）プログラムの立ち上げに加わり、その概要を『「カルチャー・クエスト」の理論と実践—ニューヨーク市における新たな探求型文化学習プロジェクト—』（法政大学キャリアデザイン学部紀要）第1号、2003年）に報告した。

本論文は、その後の「文化探究学習」の実践と研究成果をふまえ、戦後「探究学習」実践の系譜をたどるとともに、改めて「探究学習」の今日的な意義を問い直し、「探究学習」モデルに対応する学力観について検討したい。

## 1. 戦後初期における「生活綴方型探究学習」の登場

日本において「探究学習」の原点といえるような教育実践があるとすれば、東井義雄の「作文的方法」と「学習帳」を使った実践ではないだろうか。周知のように、東井は1950年代に活躍した生活綴方教師の一人であり、「村を育てる学力」という言葉を作り出したことでも知られている。この言葉をタイトルにした著書によって、東井の実

践は一躍世に知られることになった。

東井は次のように述べている。「書くというはたらきは、「探究的機能」ももっているようである。」「書くということの、この機能は、学習帳の上にもぜひ活用されねばならぬ。自律的、創造的、探求的学習態度の上に学力を育てるのでなかったら、その学力は、力のないものとなると思うが、そのためには、ぜひとも、学習帳にこの機能を発揮させたいものだ、と思う。」<sup>(5)</sup>

東井の実践の特徴は、教科教育において、子どもの「問題追求の態度」を「作文的方法」によって育てようとした点にある。東井は「自分から問題を見つける態度、自分の全力をつくして、それを解決していこうとする、主体的な生活の構えが、まず、子ども自体によって自己教育されていくのが、この『作文的方法』というものである」<sup>(6)</sup>と述べている。

当時の社会状況にあって、文字通り情報の読み書きとは文章を読んで書くことであった。「学習帳」こそが、情報を集め、整理し、自分の頭で考え、表現するメディアだったのである。そこには生活綴方の手法を「調べ学習」の形態に結びつけた発想があった。東井は学習の過程を次の5つのステップにまとめている。

- 1 学習の計画をたてる。
- 2 計画にしたがって、めいめいが「ひとりしらべ」をしていく。
- 3 「ひとりしらべ」を、みんなで、わけあい、磨きあう。
- 4 みんなにみがいてもらったものを、めいめいで、再検討してみる。—反省とまとめ
- 5 けいこする。<sup>(7)</sup>

学習帳を調べ学習のメディアとして用い、それを学級で共有し、検討をすることを通して、一人ひとりの力へと定着させていく過程がここには表現されている。まさに、「調べ学習」の一つの原点がここにあるといってもよいだろう。

東井実践にとって、学力の中身を問うことは出発点であるとともに、到達点でもあった。「村を育てる学力」という表現は、東井の探究学習実践

で子どもに身につけさせようとした力が端的に表現されている。「普遍妥当な価値の体系は、子どもたちの『生活』の中に、消化されて、はじめて『学力』となるのである。価値はそのままでは『学力』ではない。それが、『学力』となるためには、一度、どうしても子どもの『生活』をとおさなければならない。」<sup>(8)</sup>

彼のいう「学力」は明らかに学業成績を意味するのではない。生活現実の中で生きて働く力を学力だと考えられている。だからこそ、「村を育てる学力」になるのだろう。文章を綴る力や調べる力が「村を育てる学力」の土台になっているのであり、PISAの学力観であるリテラシーとコンピテンシーの關係に重なっているといってもよい。

東井の「作文的方法」と「学習帳」を駆使した教育実践は、1950年代の戦後初期における生活綴方的探究学習モデルを提示している。このような実践は無着成恭の『やまびこ学校』の実践にも通じるものである。

## 2. 教育の現代化と「科学発見型探究学習」モデルの形成

戦後初期の「生活綴方型探究学習」モデルは、1960年代以降の教育の現代化と呼ばれる潮流に埋もれていくとともに、新たな探究学習のモデルが登場することになる。それは、アメリカの教育思潮の影響を受けつつ、主に理科の分野で提唱された「科学発見型探究学習」モデルである。

日本において「科学発見型探究学習」の理論を提起したのは降旗勝信であった。降旗は主著『探究学習の理論と方法』の中で次のように述べている。「探究学習とは、知識獲得の過程に児童・生徒が主体的に参加することによって、探究能力・科学的概念・望ましい態度の形成をめざす活動である。」<sup>(9)</sup>

「科学発見型探究学習」は科学の方法を重視するが、科学の方法を学ぶことが目的なのではない。むしろ、科学の方法の基礎となる探究の過程を重視する。そして探究の結果、科学的概念や望ましい態度が形成される。つまり、探究学習は自主的

に探究しようとする学習態度の形成を目的にしているものであり、この点で学業成績重視の学力観とは異なる学力観を内包しているといえる。

降旗は科学の方法を「高度に抽象的で体系を持った知的操作」であると指摘し、これを駆使できるようになるためには、「基礎的探究能力の育成、広範囲にわたる科学的知識の習得、直観的創造的思考や論理的抽象的な思考の発達をめざした教育が、前段階として必要となる」<sup>(10)</sup>と述べている。つまり、探究学習は、科学の方法を教えてそれを実践することではなく、科学の方法の習得へ向けられた探究活動なのである。

このような「科学発見型探究学習」モデルには当時大きな注目を浴びていたピアジェやブルーナー、ガニエの認知心理学の成果が反映されており、知識を教えることが教育であるという理解に対して、子ども自身が自らの力で思考し、知識を発見していく過程こそが「知る」ことであると見なされている。

子ども自身の主体的な探究活動による科学的概念の獲得が、理科教育の新たな授業モデルとして提示されることにより、知識中心の教え込み型教育へのオルタナティブとなったのである。科学的探究学習の思想は、発見学習や問題解決学習とも共通する教育理念を有し、具体的には理科教育における仮説実験授業という一つの授業スタイルを生み出すことにもなった。

しかし、「科学発見型探究学習」モデルは、主に理科教育の分野に限られたものであった。何よりも、児童・生徒個人個人の認知や思考の発達に焦点が合わされた学習モデルであり、50年代の生活綴方的探究学習モデルとは異なり、地域の生活や人々との関係が問われることはなく、学習者は探究する小さな科学者であった。

科学の本質は何か、科学と教育はどのように結合するべきかという問題を提示した点では、当時、有力な学説であった「系統学習」理論と問題意識は同じである。むしろ、「系統学習」と「探究学習」は相互に影響を与えながら、理論的に統合するべきだとさえ見なされていた。

たとえば、1960年代後半に教育科学研究会社会教育部会がまとめた『社会科教育の理論』の中で、柴田義松は次のように述べている。「抽象的なものから具体的なものへという科学の方法あるいは体系は、実際には、具体的なものから抽象的なものへという探求の方法、事実の分析を前提としており、その意味でそれを含んでいるのである。このばあい、教育学的には前者を教科の体系とよび、後者を学習の方法とよんでおいたほうがはつきりするだろう。個々の概念の習得は、つねに具体的事実と結びつけられ、その観察や実験をとおしておこなわれるのである。」<sup>(11)</sup>

このように、「探求の方法」は学習の方法であり、それに対して科学の方法あるいは体系が教科の体系として存在し、これらを授業という場で接合することが教育と科学の結合であると考えられていたのである。

1970年代に入ると、社会科教育では新たな動きが起こる。すなわち、「地域にねざした教育」への動きであり、地域の教材化運動である。1972年に千葉県の中学校教師であった安井俊夫が雑誌『歴史地理教育』（1972年4月号）に発表した「なぜ地域の歴史を掘り起こし実践するのか」と題する論文は社会科教育関係者の間で大きな波紋を呼んだ。安井の実践は、教科書ではなく地域そのものを教材化し、子どもの疑問から授業を組み立てるものであった。たとえば、古代史の学習の中で「松戸の人たちは米づくりをどのようにとり入れたか」「米づくりによって松戸の人たちの生活はどう変わったか」といった子どもたちの疑問を中心とした授業を行ったのである。これもまた、地域を教材化した探究学習の一つのモデルであるといえるだろう。

この実践は、安井本人によっても、評価する論者によっても、科学と教育の結合のために地域を教材化したのだと見なされていた。安井は「科学的歴史学が明らかにした歴史発展の法則は『地域』の歴史の中で“具体化”されたものとなって子どもの認識に迫っていくことができる」<sup>(12)</sup>と述べ、本多公栄は「安井氏は、こうして科学の系統を教

育の系統に組み替える接点に地域を据えた」<sup>(13)</sup>と指摘している。

「科学の系統」という到達すべき目標がある以上、地域での探究学習も原理的には教師の教える教科-教材という枠の中で行われていることになる。このように1970年代に形成された科学発見型探究学習モデルは、科学と教育の結合をめざした実践であったといえるだろう。

このような教育実践が行われると同時に、学力をめぐる議論も活発になっていった。一言で言えば、学力における態度主義をめぐる問題である。この議論について検討を深めることは本論の目的から外れるので、別の機会に改めて検討したい。

### 3. 学校図書館と「識知能力」教育

次に検討する「知的生産型探究学習」モデルについて論じる前に、そのモデルのキー概念となる「情報リテラシー (Information Literacy)」について用語と定義をまとめておきたい。

「情報リテラシー (Information Literacy)」という用語はもともとアメリカ学校図書館協会 (AASL) が情報の読み書き (探索と活用) 能力という意味で普及させた言葉である。しかし、日本ではコンピュータの活用能力であるコンピュータ・リテラシーの意味で使用される例が多いため、教育現場でもしばしば混乱を招いている。大学でさえ、「情報リテラシー」という名称が付いているにもかかわらず、中身は単なるコンピュータ・リテラシー教育を行っているだけの授業が少なくない。

一方、文部科学省もよく似た用語として、「情報活用能力」を用いているが、後で紹介するように、ここでとりあげる「情報リテラシー」の言い換えではなく、別の内容を含んだ概念である。

そこで本論ではこのような混乱を避けるために、「Information Literacy」を「識知能力」と訳すことにする。「literacy」は「文字」を「識る」能力という意味で「識字能力」と訳すが、「識知能力」も同様に「知」を「識る」能力という意味であり、「知」は「information」や「knowledge」

を意味することから、本来の「Information Literacy」の意味に近い訳語になりうるだろう。なによりもこの用語によって「Information Literacyはコンピュータの活用能力である」という誤解を与えずにすむ。

さて、もっとも早く教育現場における識知能力概念の重要性を提唱したのは先に述べたようにAASLである。AASLは1988年に『情報力：学校図書館メディアプログラムのためのガイドライン (Information Power: Guidelines for School Library Media Programs)』というメディアセンターとしての図書館および学校司書の役割を示した基準を発表している。

1990年代半ばごろから教育コミュニケーション工学協会 (Association for Educational Communications and Technology) と共同で新しい基準の作成に取りかかり、1998年にアメリカ図書館協会 (ALA) の大会で“The Information Literacy Standards for Student Learning (子どもの学習のための識知能力基準)”を発表した。この内容は『情報力：学習のためのパートナーシップの構築 (Information Power: Building partnerships for Learning)』として公刊され、学校教育で形成されるべき識知能力の9つの基準が詳細に解説されている。

それは以下のようなものである。<sup>(14)</sup>

<b>識知能力</b>
①情報に効率的にアクセスできる
②情報を批判的かつ十分評価できる
③情報を正確かつ創造的に活用できる
<b>自主的学習</b>
④個人的に興味ある分野の情報を追求する
⑤文学や他の創造的な表現を鑑賞する
⑥より優れた検索や知識を生み出す方法を身につける努力をする
<b>社会的責任 (学びの共同体・社会への参加)</b>
⑦民主主義社会における情報の重要性を認識する
⑧情報やITに関して倫理的に行動する
⑨情報を追求し、作り出すために、効果的に協同する

一方、文部科学省による「情報活用能力」の定義は、「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議最終報告」(1998年)によれば、以下のようなものである。<sup>(15)</sup>

① (情報活用の実践力)

課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力

② (情報の科学的な理解)

情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解と、情報を適切に扱ったり、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解

③ (情報社会に参画する態度)

社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響を理解し、情報モラルの必要性や情報に対する責任について考え、望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

AASLの基準と文部科学省の「情報活用能力」の定義との相違点を上げると以下の3点にまとめることができるだろう。

第一に、AASLの「自立した学習者」の形成を目標の一つとしてはっきりと位置づけているのに対して、文部科学省の定義にはそのような観点は希薄である。ここでいう「自立した学習者」とは自分で勉強ができる学習者という意味ではない。

基準4でいう「個人的関心」は日常生活における個人の趣味や社会的関心をさしている。つまり、識知能力は学校における学習に必要な能力なのではなく、「個人の幸福 (personal well-being)」のためにこそ識知能力が必要だと明確に記述されているのである。

識知能力基準をビデオ教材化した「Know It All」シリーズには識知能力を育てるためのさまざまな場面が登場するが、その中には授業とは無関係の状況がテーマとなっているものもある。

たとえば、第5巻ではショッピングモールの建設によってサイクリング・ロードが廃止されることを知って困った子どもたちが、学校司書のアド

バイスを受けながら自分たちの要望を実現していくプロセスが描かれている。最後には子どもたちはタウンミーティングで市長の前で自分たちの要求を訴えるのだが、このような現実社会の問題の解決に識知能力が重要であることをこのシーンは示している。

第二に、上記の観点と関連するが、「社会的責任」についても両者には大きな違いがある。文部科学省の定義では情報社会への参画のために情報モラルや情報に対する責任を学習することが求められているが、AASLの定義では情報社会ではなく、民主主義社会そのものである。

【インフォメーション・パワー】では基準7の解説として、「情報へのアクセスが民主主義社会の基本」であり、子どもたちは「幅広い情報源とすべての形態の情報への公平なアクセスが、民主主義における基本的な権利」<sup>(16)</sup>であることを理解する必要があると述べられている。

このような観点から、さまざまなICTを活用して学校のみならず地域の学びの共同体や地域社会に参加し、協同し、情報を共有する能力が求められることになる。

基準9の指標1「知識や情報を他者と共有する」に対する解説として次のように述べられている。「児童・生徒は、収集した情報をグループの人たちと進んで共有する。彼らは、グループの人たちとアイデアについて議論し、人の意見に耳を傾け、適宜意見を交換する。彼らはまた、十分に話し合い、すべてのメンバーが知識や情報を共有したあとで、グループが合意に達するのに協力する。」<sup>(17)</sup>

ここに書かれていることは民主主義のプロセスである。情報社会に対応した民主主義のリテラシーとして、識知能力が定義されていることがよくわかるであろう。このような観点は文部科学省の協力者会議による「情報活用能力」概念には十分含まれているとはいいがたい。

第三に、AASLの基準になく、文部科学省の定義にあるものとして、「情報の科学的な理解」があげられる。これはコンピュータなどの情報機器を活用するための基本的な能力であり、いわゆる

コンピュータ・リテラシーといってもよいが、AASLの基準には取り立てて掲げられていない。

この基準の中に存在しないのではなく、データベースやインターネット、電子掲示板などが他のさまざまなメディアの一つとして取り上げられているに過ぎないのである。AASLは学校図書館司書の団体であり、AASLの考える識知能力教育はメディアセンターとしての学校図書館が大きな役割を果たす。学校図書館にとってコンピュータは一つのメディアに過ぎない。つまり、多様なメディアによって伝達される情報そのものが重要であるという考え方がここにあるといえよう。

文部科学省の定義と比較しながら以上のような3つの特徴を取り上げたが、このようなAASLの思想の背景には、公共図書館が担ってきた識字教育運動の歴史が存在することを忘れてはならない。

ユネスコの「公共図書館宣言（1994年）」には次のように述べられている。「公共図書館のサービスは、年齢、人種、性別、宗教、国籍、言語、あるいは社会的身分を問わず、すべての人が平等に利用できるという原則に基づいて提供される。理由は何であれ、通常のサービスや資料の利用ができない人々、たとえば言語上の少数グループ（マイノリティ）、障害者、あるいは入院患者や受刑者に対しては、特別なサービスと資料が提供されなければならない。」

その目的を達成させるために、図書館は「あらゆる年齢層の人々のための識字活動とその計画を援助し、かつ、それに参加し、必要があれば、こうした活動を発足させる」とともに「容易に情報を検索し、コンピューターを駆使できるような技能の発達を促す」という使命を持っているのである。

もちろん学校図書館もその使命に変わりはない。ユネスコとIFLA（国際図書館連盟）は1999年に協同で学校図書館宣言を発表したが、そこには学校図書館の目標の一つとして「情報の形式、形態、媒体が、地域社会に適合したコミュニケーションの方法を含めどのようなものであっても、

すべての児童生徒が情報の活用と評価の技能を学び、練習することを支援する」ことが掲げられている<sup>(18)</sup>。

#### 4. 学校図書館と「知的生産型探究学習」モデル

第三の探究学習のモデルは、1969年に発行された梅竿忠夫著『知的生産の技術』（岩波新書）をきっかけとした70年代の「知的生産の技術」ブームの影響を受けながら、識知能力の形成をめざした「知的生産型探究学習」である。

「知的生産の技術」は課題設定－情報の収集－整理－論文作成という一連の情報の加工過程に用いる技術に焦点を当てたものであり、識知能力の思想と親密性があった。学校図書館界もこのような思潮の影響を強く受けていったのである。

識知教育は、第3章でも触れたように、コンピュータを活用する教育のことではない。AASLによる識知能力基準で示された、識知能力、自立的学習、社会的責任（学びの共同体・社会への参加）という3つのカテゴリーを手がかりに、メディアセンターとしての学校図書館・公共図書館などの施設と結びつけた教育実践を掘り起こしていく必要があるだろう。

このような実践の一つとして、関西学院高等部の「読書科」の実践があげられる。「読書科」は同校が中高一貫教育の柱の一つとして、1976年4月に設置した週一時間の教科であり、司書教諭がこの授業を担当している。

「読書科」という名称がついているが、決して単なる読書指導を行うための科目ではない。2年間を通して生徒に論文を書かせることを目標にした科目である。

同校の「読書科」はその目標として、「読書生活の育成」と「学び方の技術の習得」が掲げられているが<sup>(19)</sup>、とりわけ後者の目標に識知能力との関係を見ることができよう。「読書科」を担当する司書教諭の宅間紘一は、「情報活用能力」について、次のように述べている。

「そもそも情報活用能力とは何か、狭義には課

題を解決するために、児童・生徒自身が、必要な情報を収集、整理し適切に活用する能力ないし技術のことである。しかし、学びの過程に必要な個々の能力をひとつひとつ点検すれば、情報を活用して解決する能力だけでなく、課題を発見し、設定する能力を含めざるを得ないことがわかる。」<sup>(20)</sup>

宅間は「情報活用能力」という表現を使っているが、その内容は本論で言う「識知能力」に近い。その能力の中でもとりわけ重要だとされるのが課題を発見して設定する能力である。さらに「学び（研究）とは、課題を深め、本当の課題に出会う過程と言い換えてもよい」<sup>(21)</sup>と述べている。

学校図書館は単なる調べる場所ではなく、「問題に出会い、問題を磨く力、つまり「問う力」を育てる場としての機能」を持っているのであり、「『問う力』と『答える力』をともに育む場」<sup>(22)</sup>なのである。識知能力を形成する探究学習としての条件を備えた実践であるといえよう。このように、同校の「読書科」の実践は学校図書館と結びつけた識知能力の形成を土台に、自立的な学習者を育てる情動的探究学習の系譜に属すると言える。

この実践と同様な実践として、京都市立堀川高校の実践がある。堀川高校には専門学科として「人間探究科」と「自然探究科」があり、「探究基礎」と呼ばれる科目を設置している。この科目をとおして、生徒は論文に取り組み、「探究する力」を身につける。堀川高校の中心には学校図書館があり、専任の学校司書が探究学習に取り組む生徒の学習支援に取り組んでいる。堀川高校の実践も関西学院高等部の実践に近いと言える。

個人の実践ではなく、学校図書館を学習センターとして位置づけ、学校司書や司書教諭がその専門性を発揮し、「探究学習」に取り組んでいる点で「知的生産型探究学習」の一つのモデルを提示していると言えるだろう。

しかし、これら二つの実践には、識知能力基準の3つめのカテゴリーである「社会的責任（学びの共同体・社会への参加）」という要素が含まれ

ていない。学習の目標が個々人の学習方法の技術すなわち知的生産技術の習得に置かれている限り、第3の categorie を含めた識知能力の育成に結びつくことはないのである。学習者が互いに情報を共有し、さらに学習活動を通じて学校の外に開かれた学びの共同体に参加するためには、ICTを活用した「情報共有型探究学習」が次のステップとなる。

## 5. 「情報共有型探究学習」と「カルチャー・クエスト」

第4の探究学習は、「情報共有型探究学習」モデルである。「情報共有 (information sharing)」とは、Webに代表されるICTをプラットフォームとして成立する情報の相互所有状態をいう。単なるモノの共同所有とは異なり、情報共有はプラットフォームへの個々人の情報発信が行われなければ存在し得ない。ただWeb上で与えられた情報を検索しているだけでは、「情報共有」が存在しているとはいえない。

共有参加者にとって、情報の発信－公開－受信が相互に対等であり、互恵的であることが、「情報共有」が存在しうる条件となる。この条件を成立させたのが、Web技術の発展であり、同時にそれらの技術の利用を可能にする社会的文化的環境である。「情報共有」はその利用価値がいったん社会的に認知されれば、単なる技術ではなく、社会そのものを変革し、構成する理念へと変化していく<sup>(23)</sup>。

インターネットが普及し始めたのが1995年頃であったが、ICTを土台とした「情報共有」が社会的に広まっていったのは、Web2.0とよばれるBlogやSNSなどの新しいWeb技術が普及した2000年代にはいつてからであった。

教育の現場では、これらの技術は主に「情報教育」として導入され、日本では「100校プロジェクト」やそれに続く「Eスクエア・プロジェクト」を通して数々の実践が行われてきた。しかし、情報教育として行われてきた実践と学校図書館が担ってきた識知教育との接点はほとんどなかったの

である。それゆえに、情報教育はコンピュータ教室、識知教育は学校図書館という棲み分けが行われてきたが、近年になって、これらの壁を取り払い、新しい教育実践の模索が始まっている。

探究学習においても、識知能力の形成を重視するとともに、ICTを活用しながら、学習者が互いに情報を共有し、学校の壁を越えて「学びの共同体」に参加することをめざす「情報共有型探究学習」ともいうべき実践の萌芽を見ることができる。

その一つの事例として本論文でとりあげる「カルチャー・クエスト (Culture Quest)」は、ニューヨーク市立大学 (City College of New York, USA) 学校開発センター (Center for School Development) が2002年より取り組んでいる探究型学習プログラムの名称である。<sup>(24)</sup>

ところで、これまでさまざまな論者によって「探究」と「探求」という二つの用語を使われてきたが、明確に区別されて使われてきたわけではない。一般に問題を設定し、その問題の解決や真実の解明のために調査や実験などを行う行動を「探究」と呼び、ある一つの物事や理念を追い求める行動を「探求」と呼ぶ。このように考えると、教育実践の現場では、「探究学習」という用語の方が正確であろう。

同様に英語では探究学習は「inquiry learning」である。しかし、探究という用語には「quest」という用語もあり、ICTを活用した「quest」を名称の一部に持つ探究学習の事例として、ここにあげた「カルチャー・クエスト」のほかに、チームによる教材作成コンクールを行っている「シンク・クエスト (Think Quest)」、教師が調べ学習用にリンク集を作成する実践の「ウェブ・クエスト (Web Quest)」がある。

日常用語としてのニュアンスの違いは、「inquiry」は問題を設定して調査を行う「探究」を意味するが、「quest」はより長い期間をかけて物事や理念を追い求めるという意味が付け加わる。つまり、「quest」には「探求」という言葉に近い意味合いがあるといえる。

ただし、これらの「quest」学習にはそのよう

な深い意味づけがされているわけではない。たとえば、「カルチャー・クエスト」プログラムの開発者であるノーマン・シャピロウによれば、「quest」はただの名称に過ぎず、「カルチャー・クエスト」の学習は「探究を基礎とした学習 (inquiry-based learning)」であるという。

そこで、ここでは教育実践として行う探究学習を「探究学習 (inquiry learning)」、学校の教育実践の枠を超えて、探究学習によって培った識知能力を基礎に、生涯を通じて人生の目標や自然の真理、社会の改革といったより高いレベルの目標を追い求めるために行う学習を「探求学習 (quest learning)」と呼ぶことにする。言い換えれば、「探究」から「探求」へと連なる教育の土台となるのが識知能力教育であるといえる。

ところで、「情報共有型探究学習」モデルでは、次の4点が重要な要素となる。第一に、ICTによる共有情報を含め、多様な情報源を探究のフィールドとすることである。

「カルチャー・クエスト」ではインターネットはもちろん、図書館や博物館、地域のさまざまな施設や人との具体的な関わり合いによって探究を進めていく。これは識知能力基準の第一のカテゴリーに対応しており、コンピュータ活用は探索と表現のためのメディアの一つとして位置づけられている。

第二に、教材としての地域や生活の重視である。「カルチャー・クエスト」では文化を「生活の方法」と定義する。それは何よりも子どもたち自身の生活であり、「カルチャー・クエスト」は子どもたちが自らが生きている地域と生活に着目することを重視する。これは識知能力基準の第二のカテゴリーに対応している。

第三に、学びの共同体・社会参加である。これは識知能力基準の3つめのカテゴリーに対応する。

「カルチャー・クエスト」では、トーマス・キャロルの「学びの共同体」理論が土台となっている。この理論の概要については、筆者前掲論文で紹介しているが、この理論によると、ネットワー

クによって学習者の共同体を作るのではなく、すでにネットワークで結ばれた共同体の中に学びを組織することが求められる。そのために必要なのは、教師が子どもに問題や課題の解決法を教えるのではなく、一人の熟練学習者として子どもたちとともに学びの共同体に参加することが必要である。

わかりやすく言えば、ロール・プレイング・ゲームのように、子どもたち自身がチームを作り、課題を設定し、地域社会の学びの共同体を通じて真実を探索・探究していく学習形態であり、教師もその一員として参加することが求められるのである。

第四に、学習の道具として積極的にICTを活用することである。情報共有はインターネットだけではなく、学習者個人間でも学習グループ内でもさまざまな場面で活用できる。さらに、外部社会との共有も可能にする。それによって、学習そのもののあり方を大きく変える可能性が生じる。

「カルチャー・クエスト」ではWebページを情報発信のメディアとして活用する。子どもたちは探究の成果をWebページとして発信し、学級の内外で情報を共有する。このことは、単なる成果の公表を意味するだけではない。地域で取材した成果を自分たちの作品として公表することには、さまざまな社会的責任が伴う。端的には著作権や肖像権に関わる問題がそれにあたるが、それ以外にも調査対象との関係によって生じるさまざまな社会的責任が生じる。また、公表そのものが社会的責任を果たすこともあるだろう。

このようにして学級と社会との境目は大きく広がり、子どもたちは学級から外の社会に向かって活動を拡張していくことになる。子どもの発達の最近接領域は、子どもの親密圏（仲間）と学級集団、学校、地域、社会といった公共圏との境界線にあり、探究学習活動はその境界線を外部に向かって作り出していく創造的活動なのである。

日本の「カルチャー・クエスト」では情報共有のメディアとして2006年7月より国立情報学研究所によって開発が行われている「NetCommons」

を導入した。「NetCommons」は学習グループの探究ツールとして、BBS（電子掲示板）やキャビネットなどの機能を持っている。2006年には、墨田区立押上小学校小学生6年生と法政大学で「情報教育論」を受講する大学生が同じテーマで「カルチャー・クエスト」を行い、それを「NetCommons」を介して相互に閲覧し、感想を書き合うという実践を行った。この過程で、大学生が直接学校に向き、小学生の学習の支援も行った。

「NetCommons」を導入するまでは、このように情報を共有し、コミュニケーションを行うためのメディアが存在しなかったため、Webページを作成・公開しても完成後は放置してしまうことになりがちだったが、「NetCommons」の導入によって、授業を通じた情報の共有が可能になった。その結果、小学校と大学の学びの共同体が「NetCommons」を介して、接合することになったのである。「NetCommons」はまさに21世紀型の「学習帳」だといってもよい。

## 終わりにかえて

### — 「探求学習」と21世紀型学力—

これまで「生活綴方型探究学習」から「情報共有型探究学習」まで4つの探究学習モデルを見てきた。人間の探究を導き出すものは人間の中にある好奇心や知的興味である。探究学習はこのような好奇心や知的関心に光を当て、仲間とともに探究する過程を重視する。学習を通じた未知の世界への挑戦は、子どもたちに学ぶ喜びをもたらすとともに、学習経験によって新たな共有知が構成される。

ここで、改めて探究学習と学力問題について整理しておこう。最初に紹介したように、松下佳代によれば、「日常言語や数学や科学といった道具を、世界と相互作用するために用いる能力」こそがPISAの考えるリテラシーであった。探究学習は、作文的方法（生活綴方型探究学習）や科学の方法（科学発見型探究学習）、知的生産の技術（知的生産型探究学習）、ICT（情報共有型探究学習）といった道具を活用しながら、世界に働きか

け、世界に参加していく過程を含んでいる。

しかし、その程度は学習モデルによって大きく異なる。ICTを活用した「情報共有型探究学習」モデルでは、その可能性は飛躍的に高まり、探究活動は国境を越えることさえ可能となる。このような活動を可能にする識知能力は教科における探究学習そのものに埋め込まれており、それじたいを取り出して形成することはできない<sup>(25)</sup>。

識知能力教育では、知識は学習者によって主体的に構成されるものであるという構成主義が根底にある。情報を検索し、評価し、利用し、表現するといった一連の情報過程は、知識が主体的に構成されるプロセスそのものであり、得られた知識の結果だけを計測しようとしてもそれは識知能力そのものを計測したことにはならない。

それでもなお、アメリカの学校図書館は子どもたちの学力（academic achievement）形成に寄与していることを示すことによって、自己の存在価値を証明しなければならない。SCHOLASTICが発行する『スクール・ライブラリー・ワーク（School Libraries Work!）』は学校図書館にかけた経費と子どもの学力との相関関係を示し、それによって学校図書館の必要性を指摘する。しかし、問題なのはやはりここで問われている学力の中身なのである。本論文は、この問題に立ち入る余裕はないため、次の機会に検討することにした。

## 注

(1) 坂元忠芳「子どもの能力と学力」青木書店、1976年、p.9.

(2) 松下佳代「学力・学習・評価-PISAとPA」『教育（No.712）』（2005年5月）、国土社、p.63.

(3) 松下佳代「リテラシーと学力 —フィンランドと日本—」『教育（No.729）』（2006年10月）国土社、pp.5-6.

(4) 宮崎充治「あらためて学力と学習を問う」『教育（No.712）』（2005年5月）、p.9.

(5) 東井義雄『村を育てる学力』啓文堂、1957年、pp.217-218.

(6) 東井前掲、p.188.

- (7) 東井前掲, pp.286-287.
- (8) 東井前掲, p.171.
- (9) 降旗勝信『探究学習の理論と方法』明治図書、1974年、pp.17-18.
- (10) 降旗前掲, p.54.
- (11) 柴田義松「社会科教育の体系」『社会科教育の理論』教育科学研究会・社会科部会著、麦書房、1967年、p.135.
- (12) 安井俊夫「原始古代史の実践—反省の記録」『歴史地理教育』（1973年5月）、地歴社
- (13) 本多公栄「社会科の学力像—教える学力と育てる学力—」明治図書、1980年、p.98.
- (14) 以下のAASLのWebページより抜粋して翻訳。  
「Information Literacy Standards for Student Learning」([http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards\\_final.pdf](http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf))
- (15) 文部科学省「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議最終報告」（1998年）[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/002/tou-shin/980801.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/tou-shin/980801.htm)
- (16) アメリカ図書館協会編・同志社大学学校図書館研究会訳『インフォメーション・パワー』日本図書館協会、2000年、p.36.

原著 American Library Association, Information Power: Building partnerships for Learning, 1998.

- (17) 同上, pp.43-44.
- (18) "IFLA/UNESCO School Library Manifesto" (1999), <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>

なお、日本語翻訳は以下のページ参照。

<http://www.hyogo-c.ed.jp/~imazu-hs/tosyo/unesco->

[sengen.htm](http://www.kwansei.ac.jp/hs/library/reading/)

- (19) 宅間紘一「関西学院高等部読書科 学び方の指導と課題学習」『新・学校図書館入門』草土文化、2001年、p.136.

また同校のWebページにも読書科の目的とカリキュラム紹介されている。

関西学院高等部図書館読書科 <http://www.kwansei.ac.jp/hs/library/reading/>

中学部については以下のページ参照。

関西学院中学部図書館 <http://library.kgjh.jp/>

- (20) 宅間紘一「新しい学びを育てる学校図書館～情報活用能力をどう育成するか～」第92回全国図書館大会岡山大会配付資料、2006年、p.2.

(21) 同上, p.6.

(22) 同上, p.23.

- (23) 例えば川崎市では市政原則一つとして「情報共有の原則」を「川崎市自治基本条例」に掲げている。

<http://www.city.kawasaki.jp/20/20bunken/home/site/jichi/houkoku/jyourei.htm>

- (24) このプログラムの概要についてはすでに「[カルチャー・クエスト]の理論と実践—ニューヨーク市における新たな探求型文化学習プロジェクト—」(『法政大学キャリアデザイン学部紀要』第1号、2003年)で紹介している。

(25) たとえば、「Know It All」のテキストは次のように述べ、識知教育を教科教育と統合することの重要性を指摘している。「これまでの調査では、カリキュラムとは無関係に情報過程モデルを教えようとしてもあまりうまくいかなかった」。(Know It All Teacher's Guide, p.10.)