

探究活動を生かした総合的な学習の時間の展開

青木 猛正

はじめに

「総合的な学習の時間」は、小・中学校が1998年告示の学習指導要領より、高等学校は翌年の1999年告示の学習指導要領より教育課程の領域として設定された。「総合的な学習の時間」は、「地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと」とされ、「探究的な学習」や「協同的な学習」等が重視された。

中央教育審議会⁽¹⁾は、「総合的な学習の時間」の成果として、「全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にある」「PISAにおける好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている」と、指摘している。

一方水口洋⁽²⁾は、「総合的な学習の時間の停滞」の現状として、「学校ごとの創意工夫による教科横断型の授業展開の準備が出来ていなかった点が挙げられる」とし、「理念が先行して準備が不足する中で、学習指導要領に縛られる公教育においては、形式的な授業展開が横行し、それ故に不要論が現場サイドからも沸き起こっていったように思われる」と述べている。さらに、「学力低下論争を契機に総合学習無用論が続出し、行事等への置換えが頻発していっ

た」と、現状を憂えている。実際「総合的な学習の時間」が、学力低下の元凶であるとのイメージがマスコミ等で指摘されたのも事実である。とりわけ「停滞」に関しては、高等学校がより甚だしいのが現状であると言える。

そのような経緯において、2018年告示の「高等学校学習指導要領」では、名称が「総合的な探究の時間」と変更された。これは、中教育が述べている「成果」を踏まえ、探究性が重視されていることによる。

この根底には、教育課程全体に位置づく「育成する資質・能力」の視点や、「見方・考え方」を重視する方向性がある。加えて、学び方としての「主体的・対話的で深い学び」を生かした取り組みの中で、「総合的な学習（探究）の時間」の意義を深められたことによると言える。

本論では歴史的経緯を踏まえて、特に高等学校において、今後「探究性」を高めるあり方についての考察を行っていく。

1 「総合的な学習の時間」の変遷

(1) 答申による「総合的な学習の時間」

1996年の中央教育審議会答申⁽³⁾では、「生きる力」を育むための様々な方策の中で、「横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効である」とし、「一定のまとまった時間を設けて横断的・総合的な指導を行

うこと」が提言されている。

これらを受けて、1998年の教育課程審議会答申⁽⁴⁾では、「地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間の確保」「国際化や情報化等社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習を円滑に実施するための時間の確保」「興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題見つけ、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てること」等を挙げ、問題解決や探求活動等に主体的に取り組む態度の育成を求めている。

さらに、名称を「総合的な学習の時間」とするとともに、教科の枠組みではない新たな領域として、評価方法等についても「評定は行わず、所見等を記述することが適当であると考え」と、従来にない対応が示された。

(2) 中学校学習指導要領

1998年告示の「中学校学習指導要領」においては、「総合的な学習の時間」について下記のように記載された。

「総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。」

また「総合的な学習の時間」においては、下記のねらいをもって指導を行うものとされた。

- (1) 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てること

- (2) 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こと。

その上で横断的な課題の例示として「国際理解、情報、環境、福祉・健康」などを挙げ、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとしている。

続いて、2008年告示の「中学校学習指導要領」では、前改訂を整理する形で、次のように目標を示した。

「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。」

(3) 高等学校学習指導要領

一方高等学校においては、1999年告示の「高等学校学習指導要領」では、1998年告示の「中学校学習指導要領」と同様の目標とねらいが提示された。

加えて、その展開方法として例示された3種の学習活動を「行うものとする」とした。

- ア 国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動
- イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動

ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動

さらに、「総合的な学習の時間」の学習活動を行う際の配慮事項として、次を示した。

- (1) 体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること
- (2) グループ学習や個人研究、地域の人々の協力、全教師が一体となった指導体制等
- (3) 総合学科においては、原則としてイに示す活動を含むこと

なお職業教育を主とする学科では、科目「課題研究」の成果を踏まえ、一部又は全部を「課題研究」に「替えることができる」とされた。

続く2009年告示の「高等学校学習指導要領」でも、中学校と同様の目標とねらいが記載されている。加えて、主な配慮事項として下記が示されている。

- 学校における全教育活動との関連
- 資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、評価の計画などの明示
- 日常生活や社会とのかかわりの重視
- 資質・力・態度の視点として、自分自身に関することや他者や社会との関わり等
- 学習活動については、横断的・総合的な課題や生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について知識や技能の深化、総合化を図る学習活動、自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動など
- 各教科等で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活で生かし、総合的に働かせられようにすること

このように高等学校においては、特に日常生活や社会との関わりや、自己の在り方生き方等

が強調されている。

(4) 総合的な学習の時間の変遷

学習指導要領で示された目標に関して、1998年（高等学校は1999年）告示の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」を「総則」の中で位置づけている。

総則とは、一般的に教育課程編成の一般方針や各教科等の共通する事項が述べられている。加えて高等学校では、各教科・科目の単位数、履修、各教科等の授業時数、内容等の取扱いに関する共通の事項、指導計画の作成等について、配慮すべき事項等について規定されるのが通常である。総則に「総合的な学習の時間」の目標や内容が書かれたことから、当時は総論的な内容が中心で、個別の学習の例示が十分ではないことがわかる。

次の改訂となる2008年（高等学校は2009年）告示の学習指導要領では、総則・各教科に続いて、章として記載されるようになった。特に、指導計画の作成や内容の取り扱い等について、留意事項や配慮事項に記載が詳細になり、各学校での取り扱いの方向性が明確になった。

しかし高等学校の場合は、上記の水口が述べたように、現実的な展開として「自己理解と職業理解」「小論文、面接研究」「修学旅行事前学習」「進路に係わる内容」「進路対策研究」等、進路に関する学習が中心となっている学校が多いと思われ、教科横断的な取り組みや身近な課題設定・課題解決等は十分には行われていないのが実際のところであろう。

2 新しい学習指導要領

(1) 中教審答申

中央教育審議会答申^⑤では、従来以上に「育成する資質・能力」が強調されており、そのための学習指導要領を「学びの地図」として枠組みの変更を示唆している。その上で改善の方向性として、次の6点を示している。

- ①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
- ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(発達を踏まえた指導)
- ⑤「何が身に付いたか」(学習評価の充実)
- ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念実現ために必要な方策)

この学びの地図に則って、「総合的な学習の時間」に関しては「各教科等の相互の関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こと」が求められている。

具体的に「育成する資質・能力」である「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」について例示^⑥されており、「総合的な学習の時間」における教育のイメージが改めて提起された。

また、この教育イメージでは、育成する資質・能力の方向性として「探究の見方・考え方」を働かせ、自己の在り方生き方に関連させながら、「課題に関する概念的知識を獲得、課題の解決に必要な知識や技能の獲得、探究の意義や価値

の理解」「実社会や実生活の中から自分で課題を立て、情報収集、整理・分析、まとめ・表現する力の育成」「主体的・協同的(協働的)に課題を探究し、互いのよさを生かしながら、新たな価値の創造やよりよい社会の実現に努めようとする態度の育成」としている。

またこの答申^⑦では、各教科等の特性に応じた「見方・考え方」を重視している。特に「探究的な見方・考え方」は、「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」と例示されており、各教科の学習内容の総合的な活用や自己の生き方との関連など、キャリア形成の枠組みの中での取り組みを目指している。

これらを受けて特に高等学校においては、「見方・考え方を組み合わせさせて統合させ、働かせながら、自ら問いを見だし探究することのできる力の育成」が必要され、名称を「総合的な探究の時間」に変更することが提起された。

(2) 中学校新学習指導要領

2017年告示の「中学校学習指導要領」では、「総合的な学習の時間」の目標について、次のように示されている。

「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目指す。

- (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いだし、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。」

その上で、各学校において定める目標及び内容の取り扱いについては、下記の点についての配慮を求めている。

- ① 育成を目指す資質・能力の明示
- ② 他教科等で目指す資質・能力との関連
- ③ 日常生活や社会との関わり
- ④ 目標の実現にふさわしい探究課題、課題の解決を通じた具体的な資質・能力の明示
- ⑤ 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た探究課題の設定
- ⑥ 探究課題の解決を通して育成を目指す資質・能力について、次のように提示
 - 知識及び技能：他教科等及び総合的な学習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
 - 思考力、判断力、表現力等：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

○ 学びに向かう力、人間性等：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

- ⑦ 探究課題及び探究課題の解決を通して、教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるような配慮

(3) 高等学校新学習指導要領

2018年告示の「高等学校学習指導要領」では、名称変更された「総合的な探究の時間」について、次のように目標が示されている。なお、下線部は中学校と異なる部分である。

「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目指す。

- (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いだし、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。」

高等学校において定める目標及び内容の取り扱いに関してもほぼ中学校と同様であるが、唯一異なる点は、「③日常生活や社会との関わり

の重視」が、「地域や社会との関わり重視」と、より一層地域を意識した記載となっている。

指導計画の作成における内容の取り扱いに際しての配慮事項について、高等学校においては特に下記の項目が特徴的である。

- ◎生徒が自分で課題を発見・設定する過程の重視
- ◎「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た学習を行う際には、生徒が自覚し、内省的に捉えられるような配慮
- ◎学校図書館や地域の教育資源の活用、他校や地域の関係機関との連携などに配慮
- ◎職業や自己の進路に関する学習に際して、探究を通して自己を理解し、将来の在り方生き方を考えるなどの学習活動とする

上記のように、高等学校では「課題の発見」が強調されるとともに、将来の在り方生き方に基づく学習等が重視されている。これらは、中学校との発達段階を踏まえた発想である。

(4) 「総合的な探究の時間」として

高等学校学習指導要領の「総合的な探究の時間」の「指導計画の作成と内容の取扱い」において、それ以前の「総合的な学習の時間」に加筆された部分は以下の下線部である。(番号は、指導要領記載のものである)

- (1) 年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、生徒や学校、地域の実態等に応じて、生徒が探究の見方・考え方を働かせ、教科・科

目等の枠を超えた横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動の充実を図ること。

- (3) 目標を実現するにふさわしい探究課題を設定するに当たっては、生徒の多様な課題に対する意識を生かすことができるよう配慮すること。
- (4) 他教科等及び総合的な探究の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視すること。
- (7) 障害のある生徒などについては、学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的、組織的に行うこと。

この中で (1) については、今改訂の中心と位置づく「主体的・対話的で深い学び」や「見方・考え方」の視点である。どちらに関しても、通常の教科・科目以上に「総合的な探究の時間」では重視すべき事項である。

(3) については、生徒の主体性や多様な視点を最大限尊重することであり、課題設定を通して日常性や社会性、さらに教科の発展性など、生徒自身の発想から設定させることの重要性を示している。

(4) については、設定課題の解決状況等を伝達(プレゼンテーション)することが重要であり、情報活用能力や言語能力が不可欠な要素となる。そのためには、教科「情報」との連携は不可欠である。

なお(7)については、特別支援教育の推進の観点から、個々の生徒の主体性を生かすためには重要な配慮である。

3 高等学校における探究的な取り組み例

(1) 被災地復興の取り組み

東日本大震災の被災地でもある福島県立高等学校⁶⁾は、再編整備を経て2015年に新たな高校としてスタートした。この高校の教育課程の中心に1年次「産業社会と人間」、及び2・3年次「総合的な学習の時間」として「未来創造

探究」を設置している。

もちろん、根底には地域の復興支援がある。探究班として「原子力防災探究」「メディア・コミュニケーション探究」「再生可能エネルギー探究」「アグリ・ビジネス探究」「スポーツと健康探究」「福祉と健康探究」を設置し、企業や大学、NPO等との連携による地域再生の実践と探究を実施している。その上で、それぞれの探究活動を「何を知っているか」から「何ができるようにするか」への発展を期している。実際の探究活動は、次のとおりである。

表1 探究班と研究活動

探求班	研究活動
原子力防災探究	原子力災害によって失われ他地域コミュニティの再構築等の研究
メディア・コミュニケーション探究	海外を含めた、異文化の方々に向けた情報発信やコミュニケーションの有効な方策等の研究
再生可能エネルギー探究	福島の現状を踏まえた、望ましい人間社会と地球環境やエネルギーの有効な方策等の研究
アグリ・ビジネス探究	福島の復興につなげる今後の農業とビジネス等の研究
スポーツと健康探究	福島の地域を、スポーツを通じて豊かにする方策等の研究
福祉と健康探究	福島の地域で、少子高齢化が加速する中での健康長寿の実現の方策等の研究

この「未来創造探究」では、育成する資質・能力を明確にすることとともに、主体的・対話的で深い学びを実践している。さらに、それらのことを通して、通常の教科・科目への発展を期していることが特色となっている。

探究の成果は、演劇台本としてまとめ、表現されている。その表現方法は、「立場や考え方の違いをそのまま表現する」「全国や世界の人に共感してもらえる部分を見つけ、広げる表現を行う」としている。

評価については、ポートフォリオやルーブ

リックを活用して、資質・能力に関する生徒自身による自己評価を中心に実施している。

この活動は探究で完結させるのではなく、課題探求の取り組みから「変革者」としての資質・能力を求めて設定している。また、探究成果を内外に発信することをめざしており、活動を行うためのモチベーションともなっている。

(2) 全員課題研究の取り組み

埼玉県内の高等学校⁶⁾では、SSH(スーパー・サイエンス・ハイスクール)の指定を受

けたことを契機に、1年生に「全員課題研究」を実施している。これは「総合的な学習の時間」ではなく教科・科目としての実施であるが、主体的な課題設定とともに、仮説・検証・考察の流れで、調査結果のデータ化とポスター発表でのプレゼンテーション能力の育成、協働的な研究態度の育成に主眼を置かれており、十分に探求的である。

「全員課題研究」は、教科の学習の深化を踏まえ、それぞれの教科から生徒自身が課題設定を行っている。通常の教科学習で完結させるのではなく、そこから表出した疑問等をもとに課題を設定している点が特徴的である。さらに、個人が設定した課題から、グループ構成をし、協働的に取り組んでいるところに特色がある。下記がそのテーマの一例である。

表2 全員課題研究のテーマ例

科目	テーマ	科目	テーマ
国語	若者言葉の変化	日本史	日本人の名前の変化
世界史	第三次世界大戦が起きた際の情勢	政治経済	月のお小遣いと消費傾向
倫理	犯罪心理から考える防止策	数学	奇跡が起こる確率
物理	糸電話の原理	生物	勉強はタブレットが良いか
地学	これから起こる地震と対策	保健体育	心拍数と記憶力の関係
音楽	ヒット曲の特徴	美術	黄金比と美術作品の関係
書道	文字が一番美しく見えるのは	英語	英・米のことわざから考える国民性
家庭科	日本人が好む味	情報	本当になくなる？その職業

なお評価方法としては、自己評価ルーブリックを作成し、生徒の主体性を生かしている。また、教科「情報」の取り組みをもとに、「発表方法」も評価の対象としている。

(3) 「総合的な学習」から「探究」へ

北海道内の高等学校⁽¹⁰⁾では、それまで時間を固定していない「総合的な学習」に対して、1年次から計画的に「探究」へのスパイラルを構造化している。学年に応じた系統的な取り組みとともに、振り返りの重視が特徴的である。

①入学直後は、対話的な活動の基礎を培うため、「ワールドカフェ」を開設し、議論を通し

て、学び方や思考方法を体系化する。

②1学期は、「探究基礎」と名づけた活動で、限られた情報やデータをもとに整理することで、論理的な思考や整理分析力の伸長を図る。

③夏休みには、「ミニ探究」として個人研究を行う。その成果の発表、及び発表をもとにグループ構成による「ポスターセッション」を実施し、発表者や聞き手としてスキル向上を図る。

④秋からは、「クリティカルシンキング」と称して、大テーマをもとにしたグループ活動を行っている。新聞から身近な問題を取り上げ、データや評論を読み込んで、最終的にはグループディスカッションを通して自己の考えを整理

する取り組みを行う。

⑤2年次は、1年次で学んだ探究プロセスをもとに、個人の課題設定・情報収集・整理分析・まとめ・発表の流れで、本格的な探究活動を実施する。2018年度は66のグループに分かれて、身近なテーマや社会的事例などのテーマに基づいて検証する活動を行い、各グループがポスターセッションの形で発表した。

これらの「自ら問をたてる、調べる、解決する」活動を通して、生徒たちが「主体的に探究する力」「探究するスキル」「協働する力」「伝える力」等を身につける機会としている。

評価は、ポートフォリオ評価を中心に自己評価を実施しているが、活動の節目ごとに「振り返りシート」の作成を行い、活動を通じた「学びの深化」を記録している。

このように系統的に「探究」の学習を積み重ねることにより、生徒の主体性や協働性、探究スキルの向上につながる実証されている。

4 「総合的な探究の時間」に向けて

(1) 活動の分類

筆者⁽¹¹⁾は、かつて「総合的な学習の時間」として可能なタイプとして、下記の5種類の展開を提唱した。

在り方生き方の探究に重点を置いた「産業社会と人間型」。それまでの学習を通して主体的に課題を探究する「課題研究型」。教科の学習内容を発展させた課題を探究する「教科発展型」。教科横断的な課題を探究する「クロスカリキュラム型」。現代的な課題や地域的な課題をもとにそれらを総合した課題を探究する「総

合教科型」である。

この分類に当てはめれば、上記事例の3(1)は、地域的な課題研究班を構成し、生徒の意欲を喚起して複合的に探究を進めることにより、「総合教科型」と言える。3(2)は、教科の視点から生徒自身の問題意識を喚起した課題の探究を進めるで、「教科発展型」と言える。3(3)は、学習の積み重ねによって生徒自身のテーマ設定が前面に位置するため、「課題研究型」と言えるのではないだろうか。

この分類は「総合的な学習の時間」の創設に際して設定したものであるが、今後実施される「総合的な探究の時間」においても、その方向性に基づいた展開が必要である。

さらに、学習活動として重視されること⁽¹¹⁾として、生徒による主体的な学習活動による「主体性」、課題によって学習内容を編成する「課題性」、観察や実験、調査や制作等の「活動性」、探求的に考察する「探究性」、及び発表や討論等の中で自分を表現する「表出性」を示した。これらについても、今後も同様な取り組みが求められる。

(2) 教育課程の編成

上記実践例のように、教育課程における「総合的な探究の時間」に関しては、育成を目指す資質・能力をもとに、その活動のねらいを明確にし、上記のタイプのどれを活用するのが有効かを検討することが重要である。その上で、社会との関係や社会生活に必要な資質・能力を育めるような計画と実施が求められる。

田村学⁽¹²⁾は、これからの社会で求められる資質・能力の育成には「探究」が欠かせない要

素であることを前提として、教育課程の中核とするために「この「探究すること」を実現するためには「到達点の明確化」と「通過点の具体化」がポイントになる」と述べている。

このことは、設定課題に伴う「探究」により明らかにしたいことや目指す部分を捉えること、及びその解決への道筋を明確に設定することの重要性を述べている。すなわち、「探究」のプロセスを重視し、「探究による学びの深まり」の意義が述べられている。

このことは「総合的な探究の時間」の設定学年によって異なる部分がある。1年次の身近な課題から、3年次の社会的な課題まで、発達段階やそれまでの教科等の学習経過・学習内容の積み重ねに基づいた探究活動が重要となる。

さらに「総合的な探究の時間」の活動に留まらず、この一連の取り組みを各教科・科目の学習に昇華させることが求められる。それらが、田村の述べた「社会で求められる資質・能力」につながることである。すなわち、「総合的な探究の時間」は、教育課程編成そのもののコアに位置づくものである。

(3) 教員の役割

「総合的な探究の時間」の課題設定に際して、松田智子⁽¹³⁾は教員の役割を下記のように述べている。

「探究課題として展開される価値、つまり課題の学びとしての質が問われるのである。学びの質については、指導者である教師が一方的に行うのではなく、児童生徒との共同的な学習過程で行われることになる。」「課題の探究方法が現実的に可能かどうかという見通しも当然必要

となる。この課題解決方法についての見通しは、主には教師が主導的に判断することになるだろう。」

これらから言えることは、教員は生徒が設定した課題に対する専門的な知識は持ち得なくとも、その課題の価値や意義を見出し、判断できることが必要である。同時に、その探究方法に対する示唆が不可欠となる。特に、既習事項との関連や発展性等を視野に入れた指導が行えることが求められる。その意味でも、松田が述べているように「教員と生徒の共同的な活動」と位置づけることが、重要となる。

加えて、探究的な学習の過程を生徒がどのように理解できるかが重要となる。上記3(3)の北海道の高等学校のように、課題の設定段階から探究的な活動の段階、探求成果のまとめと発表の段階等、系統的な指導を行うことが求められる。すなわち、ただ課題を設定しそれを探求せよではなく、より深化した学びを生み出すことで、「活動あって学びなし」とはならないような教員側の姿勢が必要となる。

したがって各学校に求められることは、何よりも「総合的な探究の時間」によって育成を目指す資質・能力に対する共通理解である。

奥村旅人と長谷川精一⁽¹⁴⁾は、生涯学習を視野に学習者が学ぶ主体とした上で、「学習支援者は、学習者が依存的存在から自己決定的存在へと変化することを促進する存在である。学習者の経験は学びの資源であると考えられ、経験から得た学習により大きな意味付与がなされる。」と述べている。すなわち、生徒の学びの経験が深化され、生涯にわたる課題設定や課題解決への発展することを目指す取り組みとし

て、学校組織として意識していかなければならない。

そのためにも、学習方法と位置づけられる調査・分析、協働的活動、他者との議論による考察の深化など、「主体的・対話的で深い学び」の実現が不可欠となる。

これらを踏まえて、「総合的な探究の時間」の実際の運用においては、各学校が明確な方針を持ち、その上で実際に指導を担う教員が、この学習によって育成される資質・能力に基づいた「仕掛け」を行うことが必要となる。

(4) 評価の在り方

上記の実践事例にもあるように、評価は自己評価を中心に、ポートフォリオ評価やルーブリックを活用した評価が実践されている。

西村宗一郎⁽¹⁵⁾は、評価を「学習活動の評価」と「学習成果の評価」の2段階に分けている。前者については、課題の設定と達成すべきことを具体化した計画書、課題の進捗状況報告書などの提出を提起している。それらの提出書類に基づいて、常に自身（所属グループ）の探究活動の状況を振り返るとともに、進捗状況の評価の積み重ねによって、課題の解決状況やその可能性等に基づいた修正も必要となる

後者については、ルーブリック表を活用した「パフォーマンス評価」と「ポートフォリオ評価」を提唱している。パフォーマンス評価は、課題の計画・進捗状況・報告などについての他者への伝達、課題に対するグループでの議論の状況、課題の達成成果のプレゼンテーションなど、一連の探究過程において、あらかじめ設定したルーブリックに則って自己評価や他者評価

を積み重ねるものである。

実際の運用では、課題の探求結果が必ずしも十分ではなかったとしても、探究過程で明らかになったことや目標となる方向性の広がりなども、評価の重要な項目となる。

加えて、必要に応じた教員のアドバイスも貴重な評価の一面を有している。探究活動において、生徒の視野が狭くなってしまうことが多々ある。そのような際に、教員の一言で方向性が見えてくることも十分にあり得る。したがって、日々の取り組みを的確に把握し、支援者の立場としての評価の継続が不可欠となる。

おわりに

現行の学習指導要領における高等学校「総合的な学習の時間」の運用は、決して十分であるとは言えない。「総合的な学習の時間」の開設当初より、その扱いや教育課程上の位置づけについて、様々な議論もなされてきた。今後は、学習指導要領の改訂を踏まえて、改めて「総合的な「探究活動」について考察されることが望まれる。

「総合的」に関しては、「系統的専門性」による「縦糸」に対し、社会的な課題や複合的な視点などの「横糸」を紡ぐことが必要である。そのためは、教科横断的な取り組みはもちろん、それまでに学習経験を踏まえた広がりによる取り組みが求められる。

それに対し「探究活動」は、現段階で解答がない、あるいは解答が見えない課題に対し、それまでの学習経験等による「縦糸」をたどりながら、社会的な視点や複合的な視点となる「横糸」によって解きほぐしていく行為であると考

えられる。その学習経験は、教科学習にも適用できるものであり、現在求められている「資質・能力」を育む取り組みにつながるものである。

学習指導要領においても、高等学校では中学校以上に「社会的な視点」が重視されている。探究活動そのものを自分自身の在り方や生き方につながるものとして位置づけられであり、探究活動を通じて、新たな価値の創造やよりよい社会の実現に生かすことが求められている。

高校生にとって、社会生活において責任ある立場となって活躍する時期は、もうすぐである。そのためにも、学校教育に関わる者として学校教育における「探究活動」が、社会的な資質・能力の育成に不可欠であることについての認識を共通に持たなければならない。

なお、今後は「総合的な探究の時間」の成果について実証したと考えている。

【参考文献・引用文献】

- (1) 中央教育審議会 (2016) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」 p.236
- (2) 水口洋 (2015) 「総合的な学習の時間の行方」『国際基督教大学教育研究 57号』 pp.35～45
- (3) 中央教育審議会 (1996) 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第1次答申)」
- (4) 教育課程審議会 (1998) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申)」
- (5) 上掲、中央教育審議会 (2016) pp.20～21
- (6) 上掲、中央教育審議会 (2016) 別添資料 pp.109～114
- (7) 上掲、中央教育審議会 (2016) 別紙 p.1
- (8) 南郷市兵 (2018) 「高等学校の総合的な探究の時間について」『日本生活科・総合手学習学会第17回学会シンポジウム資料』
- (9) 埼玉県立川越女子高等学校 (2019) 「平成30年度SSH生徒課題研究発表会及び研究成果発表会資料」
- (10) 田村学・廣瀬志保 (2018) 「振り返りで資質能力の伸長を目指す」『月刊高校教育 8月号』(学事出版) pp.60～63
- (11) 青木猛正 (1999) 「教育課程における『総合的な学習の時間』の意義と展開案」『筑波大学附属坂戸高等学校研究紀要第37集』 pp.33～44
- (12) 田村学 (2017) 「高校での「探究」を考えるために」『「探究」を探究する』(学事出版) pp.12～21
- (13) 松田智子 (2018) 「総合的な学習の時間の探究課題の設定について」『奈良学園大学人間科学部人間教育第1巻第1号』 pp.15～24
- (14) 奥村旅人・長谷川精一 (2018) 「「特別活動」・「総合的な学習の時間」における社会的資質の育成－生涯学習論的視座からの考察－」『京大学生涯教育フィールド研究通巻第17号』 pp.53～62
- (15) 西村宗一郎 (2017) 「高等学校における「総合的な学習(探究)の時間」における学習評価2」『北里大学教職課程センター研究紀要3』 pp.103～113