

# 探究的な学習のデザインに関する研究 —教科を横断した「授業研究」に焦点をあてて—

聖ドミニコ学園中学高等学校

土居 嗣和

他 7 名

## 1. はじめに

2022 年度より全面実施された『高等学校学習指導要領』（平成 30 年告示）では、「探究」という視点が重視されている（文部科学省，2019a）。「探究」という言葉の意味は多様でとらえきれないものであるが、『日本国語大辞典』（小学館）によれば、「探究」は「深くさぐりきわめること。事理をたずねきわめること。研究」とある。なお同音異字の「探求」は、「さぐり求めること。さがし回ること。探索」と説明される。このことから考えると、「探究」においては、「きわめる」ことを目的に「深くさぐる」という営みが重要であると考えられる。そしてその対象は「事理」であり、学校における教育に敷衍すれば、「実社会における出来事およびその背景に存する道理」ということになるだろう。これらを総括すると、「探究」の字義からは、実社会における出来事や課題（＝事理）を発見し（＝たずねる）、その理解と解決をめざして研究をすすめる（＝深くさぐりきわめる）という方向性を確認することができる。また実社会における出来事や課題を発見するという点には、各教科での学びを横断的に駆使するという点も内包されているといえよう。

以上のことを踏まえて、「探究」が今日においてなぜ必要であるかということを検討すると次のようになる。すなわち、現在教育を受けている世代が生きていく時代は、「VUCA」と呼ばれるつねに変動しつづける不安定な時代であり、そうした時代・社会を生き抜くためには、学んだ事柄を実社会の中に自ら適応させ、駆使していかなければならない。このためには、従前のように決まりきった答えだけを扱う教育では不十分であり、市民として最低限の知識等の確保は必要であるとしても、学んだ知識が実社会において機能しうるものであることを知る「探究」の場面が平素の授業で設けられなければならないのである。

実社会における出来事が学校で学ぶ教科・科目という枠にとらわれないものであることを知るうえで、これまで教科横断の試みなどが果たしてきた役割は大きいだろう。しかし従来の学校教育における教科横断的な探究は、特定の主題について特別な時間を設けて行うにとどまっていた。したがって、学校として「探究的な学習」を持続的に行うために学校・教員にどのような資質や思考が求められるか、またそうしたことを念頭におきながら平素の授業をどのように設計するかという点は、十分に検討されてこなかったように思われる。一方、日本も参加する OECD Education 2030 プロジェクトでは、子どもたちのコンピテンシー育成につながるカリキュラムの構築およびその検討がすすめられており（白井，

2020)、学校教育全体をつうじた「探究的な学習」のデザインおよびその実践は、現在、喫緊の課題となっている。

中央教育審議会答申を契機に注目された「指導と評価の一体化」(中央教育審議会, 2016)も、「探究的な学習」をすすめるうえで不可欠のものとして取り組むべきように思われる。すなわち、生徒たちが「探究的な学習」をすすめることができるような指導計画を立てるとともに、そうした指導を通じて生徒に身につけさせたい資質・能力を適切に見取るために評価を実施する、ということが教員や学校の教育活動全体に求められているのである。しかしこうした試みはこれまでまったく行われてきていないわけではなく、むしろこれまで可視化されてこなかった教育の過程を可能な限り可視化し、教員と生徒とが同じ地平線を見て先に進むという基本的な取り組みが必要であるといえよう。そうした基本的な事柄に立ち返り、真摯に実践することが、今、改めて求められているように思われる。

「探究的な学習」は、特定の事項をすべて学べば終わるというものではなく、学校での学習を契機として、生徒たちが一生学び続けていくことを期してデザイン・実践されるべきものである。教員がそうした授業をデザインするにあたっては、コンテンツへの着目もさることながら、そうしたコンテンツの学習をつうじてどのようなコンピテンシーを身につけさせたいかということを検討しなければならないことはいうまでもない。

## 2. 研究の目的と方法

本研究は、以上のような問題関心にもとづき、「探究的な学習」をデザインするうえで教員や学校にはどのような実践が求められるか、また平素の授業において「探究的な学習」の資質・能力を生徒が身につけられるようにするにはどのような実践が必要か、ということをも明らかにすることを目的とする。この背景には、上述のような「探究」への注目がすすんでいることのほかに、「総合的な探究の時間」をより充実したものとするためにどのように平素の教科・科目の授業をデザインするかという課題が学校には存在しているということも挙げられる。教科学習において「探究的な学習」が行われていない限り、「総合的な探究の時間」もまた表面的・形式的なものにとどまるおそれがあり、それはひいては今日の学校教育全体の存在理由をもゆるがしかねないように思われる。

以上のことに鑑み、本研究ではとくに次の2つの方法に注目した。

1点目は、教科を横断した試験問題反省会の実施である。「探究的な学習」を含めこれからの学習においては、ペーパーテストに限らずポートフォリオやパフォーマンス課題を導入することが求められている(文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2019)。ただしこのことはペーパーテストの有効性がなくなったというわけではない。むしろ限られた時間のなかで、授業時間をつうじて育成を期した資質・能力をどのように測定していくかという視点は、今後も必要となるように思われる。本研究ではこうしたペーパーテストの改善にあたり、他教科・科目の方法を共有することが有効であると考え、試験

問題反省会を実施した。反省会は、1・2学期中間試験終了後の2回実施した。

2点目は、教科・科目のねらいを示すシラバスの検討である。1点目においては、教員が「探究的な学習」をデザインし、実際に授業をすすめ、それを評価することを重視した。一方で、授業のねらいが明示されないなか授業がすすみ、評価が行われることは、生徒に出口の見えない暗闇を歩かせることに等しい。むしろ授業の開講時やその途中において、授業のねらいやそれを踏まえた評価の観点を生徒たちが確認できる機会を設けることで、生徒たちの学びはよりよいものになると考えられる。そこで本研究では、そうした機会としてシラバスに注目した。具体的には、共同研究教員のなかで各学校や大学において用いられているシラバスを検討するとともに、教員独自で使用していたシラバスなども踏まえて、シラバス例の作成をすすめた。

研究は主として2022年度の1学期・2学期にすすめた。そして12月に研究成果の一部を日本学校教育実践学会大会（於北海道教育大学旭川校）において報告するとともに、校内において長崎大学教育学部助教の山田真子氏、および本校高校2年生2名、共同研究教員4名の出席を得て研究協議会・情報交換会を実施した。以下、この研究の内容・成果等について述べる。なお本報告書の文責は土居に帰するものである。

### 3. 研究の内容

#### (1) 教科を横断した試験問題反省会の実施

近年の教育実践においては、グループ学習や「アクティブ・ラーニング」など、授業方法の改善に注目が寄せられている。著名な例としては、教育デザイン研究所（CoREF）と各種自治体が連携し、知識構成型ジグソー法などの協調学習を進めていることが挙げられる。こうした実践は、授業形式の多様性を示すだけでなく、コロナ禍をつうじて問いかけられている「学校に来て、同年代の人々と学ぶ意味は何か」に対する答えを提供するものでもあると考えられる。しかしこうした授業形式の工夫にあたっては、そうした学びがどの程度身についたのか、ということを見取る工夫もあわせて行うことが必要となるだろう。とくに今回の学習指導要領では「指導と評価の一体化」という視点が重視されており、高等学校においても観点別評価の導入に至っている。授業方法の工夫によって伸ばすことができた生徒ひとりひとりの学びを適切に測定するための評価のみならず、その後の学習に適切な助言を与え、教員も指導方法を改善していくことができるような評価を行えるようにすることが必要となっている。

本校において観点別評価を導入するなかで課題となったのは、「どのような試験・授業内課題によって、どの観点を見とるか」ということであった。そして他教科における出題方式・評価方法を参考にすることや、設問ごとの出題意図を共有することを目的に「試験問題反省会」を共同研究参加教員の有志により開催することとなった。

第1回の反省会は、1学期中間試験終了後に実施した。参加者は数学科、理科、社会科

の教員で、合計4人であった。反省会において議論したのは、「解けば終わり」だけにとどまらない問題をどのように構築するか、「主体的に学びに取り組む態度」をどのように測定するか、といった点であった。問題の構築については、解答におけるプロセスを想定した作問が必要であること、何を評価するのか（授業で培ったどの技能を評価するのか）ということを確認したうえで設問をつくることなどが意見として出た。また問題を解くなかでそれぞれの教科や学問分野のなかで必要となる作法・技法が身につくようにする工夫も必要であるとの指摘もあった。「主体的に学びに取り組む態度」の測定については、「あなたの考えるところを述べよ」という問題を定期試験で出題することで評価する、別途レポート課題を出すことで「学んだことをどう生かすか」という点を評価する、といった実践例の紹介があった。

第2回の反省会は、2学期中間試験終了後に実施した。反省会実施に先だって、学内では出題後の試験問題データを教員が参照できるクラウドドライブに保存することとなったことから、第2回反省会では教員各自が適宜試験問題のデータを参照しながら議論をすすめた。参加者は、国語科、理科、社会科で、合計4人であった。まず参加各教員が、事前に配られたコメントシートに即して、出題方針・方式、出題して明らかになったこと、出題しなかった問題の3点について意見交換を行った。出題方針については、単位や概念を問う、テレビのバラエティ番組で取り上げられていた事象に注目し実社会とのかかわりに注目させる、新聞のコラムを題材として実際の文章において口語文法を確認する、授業内で学んだことを押さえながら自分の言葉で説明できるか問う、正誤問題をつうじて思考・判断を問う、といったことが挙げられた。次に、実際に出題したことで明らかになった点としては、自分の言葉で説明させる問題については出題時の設問において工夫が必要であったこと、論述問題において主語を明確にして説明することの必要性を示すべきであったこと、定期試験以外で定着を確認する機会を適切に設ける必要があることなどが挙げられた。そして出題しなかった問題としては、コンピテンシーを測定する問題や、共通テストのように資料をつうじて学習事項を確認する問題などが挙げられた。その後の自由討論では、グループワークの成果をペーパーテストでも問いたいのが配点の多くを割くのは難しいこと、自分の言葉で説明させる問題であっても採点基準や指針を事前に明示すべきであるといった意見が出た。またOECDの「科学的リテラシー」やブルームタキソノミーを参照しながら問題ごとの観点を設定していくことや、問い方次第で観点も変わってくるということにも注目があつた。そのうえで、「自由記述でなければ思考力・判断力・表現力を測定できないのではないか」といった考えから脱却し、解答・認知のプロセスに注目した作問が求められていることなどが話題となった。

以上2度にわたって反省会を実施するなかで明らかになったのは、観点およびその評価方法について、「このような方法で評価しなければならない」といった固定的な考え方を教科や担当者が無意識のうちにしているということであった。教科・科目固有の見方・考え

方があることはいうまでもないが、他教科・科目における評価方法を取り入れることによってより適切な評価を行うこともできる場合があり、この点で他教科・科目との情報共有は有効といえよう。教科担任制の中学校・高等学校の場合、自分の担当教科内においても授業情報を共有する機会は少なく、他教科・科目の授業方法やその評価法を知る機会はその機会を意識的に設けない限り存在しないことが多い。また定期試験は、授業を通じてどのような資質・能力を生徒に身につけてほしいのかということをも端的に示すものであり、問うた事柄と授業内容（方法）がどのように対応しているか、という授業および評価方法の工夫を共有することは、授業方法・評価方法を改善するうえでも必要であろう。

以下、文系科目における改善事例をつうじて、このことを確認したい。たとえば社会科のペーパーテスト作成にあたっては、教科書や副教材などに掲載されている問題または類題をそのまま出題したり、重要事項の空欄補充問題にとどまってしまったりすることに陥りやすい。こうした出題方式は、教員側から見れば作問がしやすく、また地道な学習を続ける生徒たちを適切に評価するものと錯覚しがちである。生徒側からも、試験勉強の計画を立てやすく、日頃の授業においてあまり学習をしておらずとも効率よく点数を得ることができる出題方法として好まれる。このような構造は、文理を問わず多くの教科・科目で見られるように思われる。しかしこうした試験では、偶然その分野に特化して学習した（いわゆる「ヤマをはる」）生徒が高得点となるということもしばしば生じ、教員もそれをもって普段の授業に十分に取り組んでいると誤解することがある。またこのような出題方法の場合、たとえ「探究的な学習」の視点で授業をデザインしていたとしても、それを適切に評価することは難しく、かえって授業における思考は意味のないものと生徒が捉えてしまう危険性すらある。この点で、共同研究者（理系科目担当）が出題していた、授業や教科書の事例とは異なる条件や文脈において公式・定理を適用することができるかどうかを問う、という方法が有効となった。この結果、文学作品や史資料を読み解くなかで、授業で学習した出来事を想起することができるか、またその背景を論じることができるかという能力を評価する問題を作成することができた。

また 12 月に行われた研究協議会では、ペーパーテストにおいて論述問題を出題するにあたっての留意事項について話し合われた。問われていることがらを把握し、それにどのように学習事項を適用して、解答にまとめるか、ということをも問ううえで、論述問題は有効な方法のひとつである。一方で客観式問題と異なり、出題者側がどのような出題方針にもとづいて出題しているかということをも明確にしていけない場合には、恣意的な採点となってしまう。生徒としても、何を問われているかがあまりに漠然としている場合には、本来それに答えられるはずの学習事項を学んでいるとしても解答の動機を失うことになりかねず、空欄のまま答案を提出するに至ってしまうこともあろう。結果として、評価機会のひとつを逸することにもなるのである。この改善策として、協議会においては、設問の段階において、どんな点に注意して、何を論じることかということを生徒に提示することが挙げら

れた。こうした出題方式は「ヒントを示しているのではないか」という見方もあるが、ヒントを的確に用い、自ら解答を作成できるようにすることは授業で学んだことを応用しなければできないことであり、適切な工夫であるといえよう。

なお定期試験の反省にあわせて、試験時間だけでは測定することのできない資質・能力を測定するツールとしてパフォーマンス課題についても検討した。ペーパーテストは一定期間中の学習事項を短い時間のなかで測定する方法であるが、評価の機会は決してペーパーテストに限定されるべきものではないだろう。むしろ評価したい事柄によっては、「沈黙のなかで、何も見ずに解答する」という定期試験の環境から離れることや、時間的制約のない状況下であるほうが適切なこともありうる。また第2回の反省会で意見が出たように、100点満点の配点内に授業内で扱ったあらゆるコンテンツを出題することは現実的ではないことから、内容に即した評価方法を設けることが必要となろう。ペーパーテスト以外にも評価の場面を適切に設けることは、学習事項を的確に評価する機会を増やすということにもつながり、それは教員・生徒にとっても望ましいものとなるように思われる。

従来、定期試験以外の評価機会としては、授業時に実施する小テスト等に注目されることが多かったように思われる。しかし語句の暗記などを主とするような小テストの場合、評価の機会を増やすのではなく、定期試験と同一の環境をただ再現しているだけであるといえよう。もちろんそうした知識事項の定着が必須となるような事柄もありうるが、はたしてそれを資質・能力につながるものとして評価し、記録すべきかどうかについてはなお一考を要する。結局のところ、定期試験の結果を増幅させる以上の効果をこうした小テストはもちあわせていないように思われる。また成績に算入することをもって学習の動機付けとする方法も採用されやすいが、学習の動機付けは本来それにとどまらず、実社会の問題をどのように解決しうるか、どんな考え方が可能になるか、といったことに帰せられるべきように思われる。小テストであっても、それがたんなる暗記を要求するものではなく、普段の授業で育成する資質・能力を適切に測定するものへと改善していけば、有効になりうるのではないか。

この点には、観点別評価の問題も関連する。高等学校においても観点別評価が導入されたが、本来評価の目指すべきところは、「生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価し、生徒が学習したことの意義や価値を実感できるようにすること」にある（文部科学省、2019a）。したがって、ペーパーテストの複雑化や授業内課題を過度に増加させて「よい」評価を得るためのハードルを高くするのではなく、むしろ、多様な評価機会を設定することによって、生徒のよい部分を引き出し、そのことを評価によって示し、生徒の状況を把握したうえで教員が事後の指導等を改善していくことが現在求められていると思われる。

そして上記のように評価方法について教科を横断して検討することは、今後の「教科横断」を考えるための新たな視点にもなるように思われる。従来「教科横断」という言い方を用いる場合、主として学習内容を複数教科・科目において共有することが目指されてき

た。ただ「探究的な学習」という点から見た場合には、それに加えて「教科を横断することで生徒たちにどんな力を身につけさせたいのか」ということを教科の枠をこえて検討することが必要となる。一見するときわめて難しいかもしれないが、その教科をつうじて生徒たちに何を伝えるかという教科本来のねらいを明確化することで、それは可能となろう。後述するように、各教科・科目の根底には、「学問／科学」という共通項が存在しているからである。そしてその実現にあたっては、教員が各教科・科目の指導をつうじて生徒たちにどのような資質・能力を身につけさせたいかということの日頃から明確化し、それをペーパーテストなどの評価の機会においてはっきりと示すことが求められるのである。

## （２）教科・科目のねらいを示すシラバスの検討

前項においては、授業を通じて育成をはかった資質・能力を適切に評価するためのペーパーテストを作成するための方法として、試験問題反省会に注目した。一方で、授業に参加し、定期試験を受けること以外にも、生徒たちが自分の学びに見通しをもち、教科・科目を通じて教員がどのような資質・能力の育成をはかっているのかということを考える機会があるべきように思われる。そこで本研究では、学習の開始やその途中において教科・科目のねらいを確認する方途として、シラバスに注目した。

本校ではこれまで「授業進度予定表」を作成してきたが、生徒への公開や教員による事後点検は行われていなかった。「授業進度予定表」がこれまで公開されなかった背景には、進度を示してしまうとその範囲まで確実に終えねばならなくなり、それによって授業そのものに教員が集中できなくなることに教員が危惧を示したことが挙げられる。したがって生徒と教員が「何ができるようになるか」「何を・どのように学ぶのか」ということを共有したり、教員が指導の改善を検討したりする場は十分に確保されていなかった。一方、研究協議会において明らかになったのは、進度よりもむしろ学習の目的や評価の方法・観点についての情報を生徒たちが求めているということであった。こうした状況から、生徒と教員が学習の目的や方法等を共有しうるシラバスの構築が求められていることがわかった。

上記のようなシラバスを構築するにあたっては、シラバスにおいて明示される教科の目的・内容を、まずは教員が的確に把握することが要求される。具体的には、学校教育においてその教科・科目を教えるとはどういうことか、限られた時間のなかでその教科を学校という場所で教えることの意味は何かといった点から教科・科目の教授内容・段階・方法を構想し、シラバスによって明示することが教員には求められるのである。

この点では、学校教育という共通項を持ちつつ、その教科ならではの見方・考え方をどのように教えるか、という２つの視点をそれぞれの教科においてどのように示すか、ということも重要となる。それはエリクソンらのいう「「実践者」の体験ができるカリキュラム・指導の設計」にも通じる（エリクソンほか、2020）ように思われる。中学校や高等学校においては、教科担任制の特性を生かして、それぞれの教科を構成する学問分野に根ざして

指導を行うことも有効な方法であろう。ただしこれは教員がみずからの専門とする内容に特化し、その枠のなかに閉じこもってよいということではない。それぞれの学問分野の基盤となっている「科学」という考え方、すなわち、どの分野であれ、その学問を研究するにおいて欠くことのできない要素を把握し、それを基盤にして授業を行うことが必要となる。このような要素は容易に把握できるものではなく、言語化して伝達することは困難を伴う。しかしこれまで職人芸的に行われ、生徒にもそのような職人芸的な習得を要求しがちであった授業を、生徒にとっても、また教員にとっても開かれたものとするためには、教科・科目のねらいやそのねらいを達成するための過程をできる限り明示することが必要であろう。そしていかにしてそれらを伝えられるかという教員自身の悪戦苦闘をも生徒に示すことが、学校における教育をより活力あるものにするように思われる。

各教科・科目の教授内容・段階・ねらいは、もちろん学習を重ねていくなかで認識されるものではあるが、それらを事前に生徒と共有することによってさらに深めることができるだろう。とりわけ今回の学習指導要領ではコンピテンシー重視の側面もあって、単位数の減少のいっぽうで、2 単位など比較的少ない単位数の必修科目が多く存在している。このため高頻度の小テスト実施や問題演習など、コンテンツの詰め込みのみによってその教科・科目を学ぶ意義を考えさせることは難しい。良質のコンテンツに基づく授業を行いつつも、「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」というコンピテンシーをあらかじめ示しておくことがますます重要となっていると思われる。

以上のことを踏まえ、本研究では、シラバスにおいて、科目担当者からのメッセージ、科目の目標、評価の観点の3つを重点的に取り上げるべきであるとの結論に至った。とくに科目担当者からのメッセージをつうじて、学習方法の提示だけではなく、科目担当者がどのようなことを念頭に授業を実施しているのかを述べる必要があると考える。そしてそれらの項目を教員・生徒が確認したうえで、どのような教科内容を扱い、それをつうじて育成する資質・能力をどのような評価方法により評価するかということを示すこととした。これにより、生徒たちが評価規準を把握したうえで授業に臨み、必要に応じてそれを参照することで学習しやすくなると思われる。教員も、膨大な教科内容を教え込む場ではなく、資質・能力の育成を行う場として、授業を構築することが可能となるであろう。

なおシラバスの構築は、「社会に開かれた教育課程の実現」にあたっても重視されるべきように思われる。教育活動のあらゆる面を可視化することが理想ではあるが、実際には可視化しにくい部面もたしかに存在する。しかしすべてを可視化できないというわけではないだろう。シラバスを通じて、教員が学習をどのように構築しているか、また授業を通じてどのようなことを生徒に身につけてほしいかということ伝えることはできるのではないだろうか。そして明確な目標に即しつつ、生徒のつまずきに対応し、よりよい学びに生徒を導くことこそが必要であり、そうした点に教員の専門性も発揮されるべきであろう。



#### 4. 考察

試験問題反省会では、他教科における評価の工夫や、試験以外での評価方法の可能性について情報共有ができた。こうした情報共有は、「学習評価の妥当性や信頼性」(文部科学省, 2019a) を高めるうえでも欠かせないことであろう。とくに「評価規準や評価方法等を明確にすること、評価結果について教師同士で検討すること、実践事例を蓄積し共有していくこと」等が求められている(文部科学省, 2019a)が、試験問題反省会の実施は、その具体的方法のひとつとすることができる。それらにより、平素の授業における「探究的な学習」の効果測定もより妥当なものとなり、評価を踏まえて授業を改善していくことも可能となる。またそうした機会をつうじて、教科を横断して資質・能力を育成する視点を教員自身もつことも、教科横断的な学習をより実りあるものにするのである。

次にシラバスの検討をつうじて、授業の目的や学習の方法、評価の観点を生徒に提示することが重要であり、それにより何のために学習するかという見通しを生徒が考えられるようにすることが必要と考えた。「探究的な学習」は、生徒が「何を学ぶか」だけではなく「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」という点を把握することによって、いっそう充実させることができるだろう。

そして上述のように各教科における「探究的な学習」を通じて育成した資質・能力を活用する場として、「総合的な探究の時間」も成立すると思われる。2022年度に入り、新課程実施のなかで多くの学校が「総合的な探究の時間」構築にむけ努力を重ねている。しかし、本来、各教科の学びがどのように有機的に関連しているかを考えることや、各教科で学んだ見方・考え方を社会事象にどのようにあてはめていくか試みることは、日々の学びが机上だけのものではなく、現実と結びついたものであることを確かめるうえで学校教育には不可欠であろう。こうした教科・科目の枠をこえた学び(エリクソンのいう「学際的な学び」)の良し悪しは、さまざまな教科の内容や概念、アプローチの質によって決まるのである(エリクソンほか, 2020)。「総合的な探究の時間」が「学際的な学び」に通じるものであることはいうまでもない。そして「総合的な探究の時間」における統合をひとつのねらいとすることによってこそ、各教科・科目における探究も深まっていくように思われる。教科・科目というルールをもった学びを基盤にして、ルールがすぐには見いだせない実社会の問題に向き合うことができるよう、教員や学校は教育活動を展開しなければならないのである。

この点で注目すべきは、バンチとベルにより示された「探究の諸段階 (the Many Levels of Inquiry)」である(Banchi & Bell, 2008)。この考え方は、現在刊行されている探究関連の日本語文献においてもしばしば言及されており(たとえば、佐藤, 2021)、「総合的な探究の時間」を構築するうえで注目されている。しかし原著を見れば明らかのように、バンチらの論文は、アメリカの小学校理科における実践を紹介したものであり、「探究の諸段階」は「総合的な探究の時間」に限らず平素行われる授業のなかでこそ実践されるべきもので

あることに注意しなければならない。平素の授業において探究的な学習が行われていないところに突然、「自分の関心にしたがって課題を設定し、探究せよ」と放任しても、生徒たちをただ路頭に迷わせるか、適切な方法を伴わないたんなる調べ学習にとどまってしまうかねない。授業を通じて養った教科固有の学びを確かにしつつ、「総合的な探究の時間」においてすべての教科の学びを生かしていく（文部科学省，2019b）という関係に注目してこそ、はじめて「総合的な探究の時間」も地に足の付いたものとして充実するのである。

## 5. まとめと今後の課題

「探究的な学習」のデザインにあたっては、生徒たちに学習の過程をできる限り具体的に明示すること、また学習の過程を明示するにあたって、どのような資質・能力を生徒に身に付けさせたいのか、その教科・科目を成り立たせている学問的な基盤に即して教員が設計すること、の2点が求められる。そして「探究的な学習」は、特定の教科・科目だけで完結するものではなく、あらゆる教科のなかで横断的に行われるべきものである。ただしそれは特別な環境や設備を要するものではなく、あくまで生徒たちの学びが有意義なものとなるような工夫をするという教育の基本的な考え方を軸にすることが重要と考える。このためには授業方法の充実とともに、その授業をつうじて育成をはかった資質・能力を適切に測定することが必要となる。また測定にあたっては、ペーパーテストだけではなく、パフォーマンス課題など多様な方法が採用されるべきである。しかしペーパーテストが学校教育において今なお有効な方法であることに鑑みれば、ペーパーテストの方法的検討を通じて、資質・能力を適切に測定しうるような設問を検討することも必要となる。

いずれの点も、授業という場を中心として、生徒たちの学習をどのように充実させ、適切に評価するか、ということに注目したものであるといえる。「授業研究」という場合には、授業時の指導事項や指導の観点などに議論が集中するように思われるが、学校の教育活動としては、むしろ1つ1つの授業場面から明らかになったことを、その後の授業にいかんにかしていかんかということを検討しなければならないだろう。生徒の活動風景を思い込みや思いつきで評価したり、「生徒中心の学び」「自主性」の名のもとに事前・事後の指導機会を逸したりしないようにするためにも、ペーパーテストの問題を含めた評価の工夫や、シラバスをつうじた教科・科目のねらいの明示が必要となる。

今後は、生徒のコンピテンシーを適切に測定できるよう評価方法を改善しつつ、その結果を指導にも適切に反映させること、教員・生徒が学習観を共有できるようなシラバスの改善を続けることなどが求められる。また「探究的な学習」を進めるうえでの方途として、試験問題の改善をすすめたり、授業内容を明確にした形で生徒に明示したりすることは、「指導と評価の一体化」にも通ずるものである。すなわち試験問題を通じて把握した学習事項の定着状況を踏まえて授業方法などを改良することや、授業のねらいやそれを通じた評価の観点を明示することは、生徒にとってより学びやすい環境を作っていくことにもつ

ながっているのである。そして平素の授業において探究という営みにふれることは、生徒たちが探究を一生ものとしていくことをも可能とするだろう。たんに大学など上級学校への進学を可能とするだけでなく、進学後の学びをも可能とする基盤を養うことこそ、「進学校」という名に値するのではないだろうか。そして生徒たちが答えを模索し続けていく力をつけられるように手助けをするなかで、私立学校の独自性も発揮されるように思われる。この場合、教員主導で授業等の研究を行うだけではなく、生徒たちが学校のなかで尊厳をもって学び、生きていることを実感できているかどうかという視点も欠かせない。「探究的な学習」に対する生徒の希望や期待、実感といったものに、教員が率直に耳を傾けていく機会をもつことも求められよう。

私立学校の外面的な評価は、大学進学者数などの「出口」の結果に左右されることが多く、学校関係者の関心も主としてその点に寄せられる。この結果として、入学試験の問題を表面的に答えられるような即効性のある指導が至上命題とされがちになり、「探究的な学習」のように時間をかけて育て上げる学習指導には目が向けられない。しかし石井英真が指摘するように、「探究的な学習」を伴う質の高い学び（真正の学び authentic learning）は、「進路実現で大事になる受験学力にもつなげる」ことができる（石井，2022）。中学校・高等学校という、生徒たちにとっては長く、かつ貴重な期間において教育活動を行うのであれば、即効性よりも、「探究的な学習」をつうじて時間をかけて学力を育てる視点が重要であることはいうまでもない。

これまで産業社会にたえうる人材育成を重視してきた学校教育は、今日、大きな変革を自らの手で行わなければならない。ことに生徒の「選別」や「管理」といった面にのみ特化してきた日本の学校教育のあり方（鎌田，1984；城丸，1987）は、見直しを迫られているといえよう。「自分たちが若いころにこのようにしてきたから」「これまでこの方法だけでうまくいってきたから」という理由だけで、従来の方法を無批判に適用し、それに異議申し立てをすることを許容しない教育は棄却されるべきであろう。一方で、従来の方法について、今日の観点から見てどのように利用可能かという視点から検討することも重要である。試験の検討やシラバスの作成に改めて注目することは、従来存在する方法を新たな時代に適応させていくことでもある。旧態からの脱却をはかりつつ、地に足のついた実践を行うことで、「探究的な学習」が成立し、これからを生き抜く力を教員・生徒がともに養うことのできる学校も存在しうるということを最後に指摘し、擱筆する。

## 謝辞

本研究につき貴重な意見を提供された日本学校教育実践学会会員諸氏、研究協議会において有益な講評をくださった長崎大学教育学部助教山田真子氏、そして忌憚なき意見を述べていただいた本校の高校2年生2名に、この場を借りて厚くお礼申し上げます。

## 参考図書

- 石井英真（編著）（2022）『高等学校 真正の学び，授業の深み 授業の匠たちが提案するこれからの授業』，学事出版，pp.12-13。
- エリクソン，リン，ラニング，遠藤みゆき・ベアード真理子（訳）（2020）『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践：不確実な時代を生き抜く力』北大路書房，pp. 32-33。
- 鎌田慧（1984）『教育工場の子どもたち』岩波書店（2007年に岩波現代文庫所収），pp.iii-xiv.
- 佐藤浩章（編著）（2021）『高校教員のための探究学習入門一問いから始める7つのステップ』，ナカニシヤ出版，pp.19-20。
- 白井俊（2020）『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー，資質・能力とカリキュラム』，ミネルヴァ書房，pp.1-32。
- 城丸章夫（1987）『管理主義教育』新日本出版社，pp.131-146。
- 田村学（2022）「複雑な問題に向き合い，自律と協働を連動させる探究へ」田村学・佐藤真久編著『探究モードへの挑戦 一高度化・自律化をめざすSDGs時代の人づくりー』人言洞，pp.46-47。
- 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）』，pp.62-63。
- 文部科学省（2019a）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総則編』，pp.4, 117-121, 130, 131。
- 文部科学省（2019b）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編』，p.11。
- 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター（2019）『学習評価の在り方ハンドブック 高等学校編』，p.8。
- Banchi, H & Bell, R (2008) The Many Levels of Inquiry, *Science and Children* October 2008: 26-29.

## 共同研究者

（代表） 土居 嗣和  
太刀川 祥平  
越智 拓也  
中川 優子  
荒川 尚之  
柿原 豪  
西亀 咲江  
名越 康裕