

教科学習およびアカデミックスキルを踏まえた 「総合的な探究の時間」の設計に関する研究

聖ドミニコ学園中学高等学校

土居 嗣和

他 5 名

1. はじめに

高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）は令和 4 年度より学年進行で完全実施されており、「総合的な探究の時間」の履修も令和 4 年度入学生から各高等学校において始まっている。「総合的な探究の時間」は、従来の「総合的な学習の時間」と異なり学校行事などの特別活動による読み替えは原則として認められず、高校 3 年間のなかで 3～6 単位を履修することとなっている。このため各学校では、高等学校における「総合的な探究の時間」をどのように設計すべきかが喫緊の課題となっている。

令和 4 年度に公益財団法人東京都私学財団の研究助成を受けて実施した本校の共同研究「探究的な学習のデザインに関する研究」（研究代表者：土居嗣和）では、教科における探究的な学習の展開が「総合的な探究の時間」の充実に不可欠であることを指摘した（土居ほか 2023）。探究を軸とした教育を設計することは、今日の学校において喫緊の課題であるように思われる。

現在、多くの高等学校における「総合的な探究の時間」においては、実社会や実生活との関わりに注目して、SDGs や地域課題の解決、起業等に関連した活動が行われている。これらは学習指導要領に「目標を実現するにふさわしい探究課題」の具体例として示されている「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、職業や自己の進路に関する課題」（文部科学省 2019b：31-33）に対応するものである。ただしそれらの活動は、たんなる体験学習や調べ学習にとどまったり、教科学習とは分離して行われたりしているという問題点がしばしば見出される。この問題の解決策のひとつとして、同じく例示されるどころの「横断的・総合的な課題」「生徒の興味・関心に基づく課題」に注目できるように思われる。今日では教科学習においても探究的な学びが行われていることから、それらを出発点にしつつ、各教科・科目における探究活動の要として「総合的な探究の時間」を構築することが有効と考えられるのである。

また体験学習や調べ学習からの脱却という点では、探究活動をどのように進め、他者にわかりやすく伝えていく方法の学習が不足していることとも関連しているように思われる。学習指導要領解説では、「(他者に)伝えるための具体的な手順や作法を適切に身につける」ことを述べている（文部科学省 2019b：126）が、体系的にそれらを学ぶという機会は高等

学校の場合にはあまり多くなかったように思われる。また国語科における学習活動にその役割が大きく期待されることもある（たとえば、文部科学省 2023）が、文章表現はさまざまな教科・科目で行われていることから、教科・分野のいかんを問わない一般的・普遍的なスキルとして、「総合的な探究の時間」において実践を通じて学んでいくことが必要と考えられる。この点では、後藤ほか（2014）が課題設定、発表・論文の方法を「学びの技」としてわかりやすく述べたことや、岡本（2021）が文系・理系を問わない課題探究の方法（「メソッド」）を詳しく解説したことの意義はきわめて大きい。また理数系の探究においては、「理数探究基礎」の教科書（石浦 2022 など）のように課題研究の方法が比較的整備されており、これらは文理の別を問わず探究学習全体に有効と考えられる。こうした方法に関する学習の充実、探究をより高度化させていくうえで不可欠であり、「総合的な探究の時間」の指導計画を設計するうえでも重視すべきであると考えられる。

そして以上のようなことを踏まえて「総合的な探究の時間」を展開するうえでは、学年やクラスという枠組み以外の方法を検討することも必要となろう。この点は学習指導要領においても「多様な学習形態の工夫」として述べられているところである（文部科学省 2019b : 57）。ただし学習指導要領解説で述べられている「グループによる学習」は、1つのテーマについて共同で研究をすすめる形をとっている。もちろんそれぞれが役割を分担して探究をすすめることにも意義は認められるが、一方でひとりひとりが独自の研究課題をもちつつ、同じ分野において別の課題に取り組む他者と調査を進めたり、他者の研究報告を通じて刺激を受けたりする場面もあってもよいのではないだろうか。換言すれば、大学におけるゼミナールのような形態が高等学校においても存在してよいように思われるのである。他者の研究手法や資料などを参考に自分の課題や研究手法を調整したり、また発表時の質疑を通じて、自身の成果をよりよいものとしていくことは、探究の高度化にもつながるだろう。近年、「高大連携」や「高大接続」をつうじて、高等学校の学びをよりよいものにしようという機運が生じつつある。こうした動向の中で、学習内容だけではなく、探究の方法についても大学進学以降に有用なものとしていくべきように思われる。

2. 研究の目的と方法

本研究は、以上のような関心にもとづき、教科の学びに根ざした「総合的な探究の時間」の設計について実証的考察を行い、探究的な学習のより一層の充実を進めるために必要な視点および具体的方法を明らかにするとともに、研究の成果を踏まえて学習計画を作成し、実践することでその意義を考察するものである。とくに次の3点に重点をおく。

1点目は、教科学習と「総合的な探究の時間」を有機的に連関させる視点の検討である。さきに述べたように、「総合的な探究の時間」を教科学習から独立した特別な時間として設計することが多い。しかし教科における探究の成果などを「総合的な探究の時間」において活用することは、「総合的な探究の時間」のより一層の充実を可能とするように思われる。

とくに教科で学ぶ内容に加えて、その教科を学ぶことで得られる特有の見方・考え方をいかに活用するかという視点が重要であると考えられる。本研究では、とくに高等学校地理歴史科・公民科と探究的な学習の時間に共通して求められる資質・能力として「課題の発見（設定）」に注目し、地理歴史科・公民科における取り組みをどのように「総合的な探究の時間」に接続させていくかということについて検討する。

2 点目は、他校の実践や大学初年時教育の知見などに学びながら、総合的な探究の時間において生徒たちが探究活動を行ううえで必要なアカデミックスキルをどのように育成していくか検討することである。「アカデミックスキル」は、主として大学において用いられており、その定義については「大学での知的生産の技法」（佐藤ほか 2012）、「大学での学びの基盤」（伊藤ほか 2023）などがある。その具体的内容としては、論文・レポートの書き方にとどまらず、ノートテイキングや資料の探し方、大学図書館の利用方法なども含まれる。このため中等教育段階で同様の定義を用いることには問題点もあるかもしれない。ただし学問の世界において必要な作法という点では、むしろ中等教育段階から学習可能なものについては積極的に学ぶべき内容を含んでいるといえよう。そこで、本研究においては、大学で学ぶ「アカデミックスキル」の初歩的な要素に注目して「アカデミックスキル」という語を用いるものとし、高等学校の探究活動においてそれがなぜ有効であるか、またどのように「総合的な探究の時間」に取り入れるべきかということについて検討する。

3 点目は、生徒一人一人の興味・関心に即しつつ、学術的手法にもとづいた探究活動を行うために、学校や教員にはどのような関わり方が求められるか検討することである。とくに本研究では、生徒の関心に即したゼミを編成し、そこでどのような活動を行うか、また教員はそれにどのように関わるかということに注目する。

本研究は主として 2023 年度の 1 学期・2 学期に行い、理論的な研究に並行する形で高等学校 2 年生の「総合的な探究の時間」において実践を行った。研究成果の一部は「アカデミック・スキルの育成および生徒の課題設定を重視した「総合的な探究の時間」の設計に関する研究」として、2023 年 12 月に行われた日本学校教育実践学会第 28 回研究大会（於北海道教育大学旭川校）において口頭報告を行った。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）教科学習と「総合的な探究の時間」の有機的連関

—とくに「課題の発見（設定）」に注目して—

今次学習指導要領では、「総合的な探究の時間」について、「各学校において定める目標及び内容については、他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視すること」とあり、その解説において「総合的な探究の時間は、教科・科目等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育む」ものであると

述べられている（文部科学省 2019b：28）。教科学習で学んだ資質・能力を一般化・普遍化させ、自在に使えるようにする機会として、「総合的な探究の時間」を捉えることができよう。したがって、教科の学習において資質・能力を育む場面を適切に設定すること、そして教科における資質・能力を一般化・普遍化して活用する機会を「総合的な探究の時間」に設定することの2点が求められることになる。

本研究では、教科学習として高等学校地理歴史・公民科に注目した。そして教科学習においても課題設定を行うことによって、生徒たちがそれぞれの関心や疑問点を「問い」（課題）としていくことが学べるようにした。地理歴史科や公民科の学習は、探究の題材や内容を提供するだけではなく、学習を通じてその学問分野に内包される方法論を習得する機会と位置付けることができよう。

本校では高校1年次に地理総合・歴史総合、高校2年次に公共を、それぞれ必修科目として開設している。本研究を踏まえた実践を行った2022年度入学生に対しては、それぞれの科目において探究の基礎的な演習となる機会を取り入れた。2022年度の地理総合では、グループで地域的課題を立て、仮説をもとに調査項目を立てたうえで調査をすすめ、明らかにしたことをポスター形式で発表した。また同年度の歴史総合では、単元冒頭において、教科書にある「問い」を利用しながら仮説を立てた。そして単元の終わりに、当初の仮説を読み返して自己添削を行い、私見をまとめるという取り組みを行った。以上の作業は、個人で取り組んだ。学習指導要領に示される「見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動」（文部科学省 2019a）という意味合いもあるが、ここでは教科書の「問い」をふまえて述べた私見を仮説ととらえ、学習を経たのちにその仮説を検証するという仮説検証的な考え方を訓練するということを念頭においた。

また2023年度に履修している公共では、1学期に「法としてみた校則」という課題に個人で取り組んだ。この課題は、授業において学んだ法が持つべき性質（例えば、法の明確性・一般性など）を踏まえたうえで、校則においてそれに反する部分はないかということを検討し、私見を述べるというものであった。ここでは、授業で学んだことを踏まえて校則に目を向け、疑問に思う点を課題に設定し、何が問題であるかということ論じるというものである。学習事項がどのように日常生活につながるか、また学んだことは実社会をよりよくするためにどのように活用できるかということを考える機会とした。

以上の実践の要点としては、学んだ事柄を実社会のなかで考えること、学んだことを課題の解決に活用する際に各科目特有の見方・考え方を生かすこと、そして自分の考えを他者にわかるようにまとめることなどが挙げられる。教科の枠内でこれらのことを学ぶことによってはじめて、教科の枠組みにとらわれない探究も可能となるといえる。教科の学習と総合的な探究の関係は、さまざまな学問の基礎となる知見・手法を学ぶ教養課程を経たのちに、自ら課題を定めてその成果を卒業論文としてまとめる専門課程へと進む、という大学のあり方に通ずるといえよう。ただし高等学校の場合には、教養としての教科学習と、

各自の関心にもとづいて行われる探究とが同時並行で展開することとなる。総合的な探究の時間と教科における探究科目については「違い」を踏まえるべきことが学習指導要領では指摘されている（文部科学省 2019b : 76）が、むしろ各教科・科目における探究活動の一般化・普遍化による連続性に注目することが重要であろう。そしてそれゆえにこそ、教科学習と探究とが接点をもつということを、教員・生徒ともに十分に意識できるようにしなければならないと思われる。

さらに、上記の3科目において注目した「課題の設定」に生徒たちが取り組めるようにするには、授業において教員がよい「問い」を示すことも必要となろう。生徒たちの主体性を育成することと、放任することとは異なるということに改めて注意しなければならない。生徒が自ら問いを立てられるようにするには、授業においていかによい「問い」に出会えるか、またよい「問い」を立てるためのヒントをいかに多く集めることができるか、ということが重要であろう。その教科におけるよい「問い」の立て方を知り、実践する者として、教員が存在すべきように思われるのである。

これを踏まえて、「総合的な探究の時間」の設計においては、生徒たちが自分の興味・関心と向き合い、それをつなげていくことによって探究課題を設定するという過程を重視した。従来、本校では協働の部分重視し、課題の設定については事前に与えられたテーマの枠組み内で生徒たちが行うということが多かった。しかし、テーマに対する生徒たちの関心が十分高まっていない場合や、課題の設定方法について十分な配慮がなされていない場合には、探究として取り組むに値する適切な課題設定ができないという状況がしばしば発生した。そうした場合、情報の収集も十分に進めることができず、結果として表面的な調査にとどまってしまうという事例がみられた。

高等学校の「総合的な探究の時間」にあっては、生徒自身が学びたいと思うことや疑問に思うことを生徒たちが十分に表現したうえで、それをもとに探究をすすめていくことが必要であろう。自身が興味をもつことに向き合っていくことは、自分のやりたいことが実社会にどのように接続しているかを考えることにもなり、それは生徒が探究に粘り強く取り組む動機にもなりうると思われる。この点は、学習指導要領解説においても、「自分との関わりから問いを見出し自分で設定した課題であるからこそ、その取組は真剣なものになる」と明快に論じられているところである（文部科学省 2019b : 124）。

また課題の設定をつうじて、限られた時間や資源のなかで自分が学ぶことのできるものは何かということを考えることも、収集すべき情報を明確化するために欠かすことができない。大学や附属学校とは異なり、多くの高等学校では生徒一人一人の探究に必要な人的及び物的資源を確保することは難しい。そうであれば、課題の設定を通じて、情報の収集方法や、収集した情報の分析視点に工夫をこらすことによって、より事物の深い部分にアプローチするということが重要であろう。

(2) アカデミックスキルを踏まえたカリキュラム設計

高等学校における探究活動が不十分に終わる背景にはいくつかの理由が挙げられるが、そのひとつとして、情報の収集や整理・分析、まとめ・表現の方法が十分に指導されていないことが想定される。探究学習を通じて生徒たちが学んでいくということは、まさしく「Learning by Doing」の実践であり、自分自身が課題に直面し、自ら考えるという経験を積むことの意義はきわめて大きい。一方で、探究に必要な型を学んでおき、それを実践する形で探究活動を行うことで、それらの意義はさらに高まるといえよう。そこで生徒たちがアカデミック・スキルを学ぶ機会を定期的に設け、そのスキル実践として各自の探究活動を位置付けるべきであると考えた。

アカデミックスキルやスタディスキルについては、すでに1970年代末に高根正昭が『創造の方法学』において、大学における方法学習の重要性を指摘したことが挙げられる（高根1979：186-188）。その後、1994年に当時の東京大学教養学部教員が中心となって『知の技法』（東京大学出版会）を編集したことは、大学における方法論学習に関する初期の実践として特筆される。同書の英文タイトルは *Academic skills for the Human Sciences* となっており、従来「習うより慣れろ」として重視されてこなかった文系における方法論への注目がなされたものといえることができる。この点では、30年前の著作でありながらも、今日の高등학교における探究学習について大きな示唆を与えるものとみることができる。当該書籍は、研究者による具体的な研究紹介を「認識の技術」として、そして他者との議論としてレポート・口頭発表の基本的な方法を「表現の技術」として、それぞれ示している。その後出版された関連書籍においても、実際の研究とあわせる形で方法論が提示された。現在多くの大学においては、基礎演習や基礎ゼミナールといった名称で、こうした大学での学びの基本としてアカデミックスキルの育成がすすめられている。

ただしアカデミックスキルの育成は、高等学校を含む中等教育段階にあっても、探究を高度化するうえで有効であるといえる。とくに、レポートの基本的な構成方法や自己添削、引用文献の明示、ポスター作成の注意点は、探究をどのようにすすめることが適切であるかという筋道を示すことにもなるだろう。アカデミックスキルは探究をよりよいものとするための最低基準であり、また近道といえることができる。それは、自分自身が調べたことを、他者にも理解可能なものとするうえで欠かせないことであると思われる。どうすれば相手にわかりやすい説明になるか、ということを一から考え、試行錯誤を重ねていくことが探究活動で必要であることはいままでもない。しかし未然に防ぐことができる「錯誤」を可能な限り取り除くことによって、試行錯誤の質自体もより高まるといえる。

またアカデミックスキルには研究倫理も内包されているといえる。出典を明示することや、結論を最初に示すことは、自分と他者の業績を区別し自身がどのような点で学問に寄与しているのか明確に示すことや、レポートを読む者が考察を再検証し議論できるようにすることなど、研究が最低限果たすべき倫理や責任を形にしたものといえよう。アカデミ

ックスキルが一見煩瑣なものでありながらも必要とされている理由を述べながら、生徒たちが探究活動をすすめていくことによって、学問や探究・研究のもつ社会的責任を理解できるようにすることも、高等学校における探究活動がもつ重要な意味であるといえる。

（３）個人探究と協働の場としての探究ゼミ

設定した課題にもとづいて生徒たちが探究をすすめるにあたっては、類似する研究分野の生徒同士を集めてゼミを編成し、個人での探究とゼミ生同士での協働的な学びの双方が実現できる環境の構築が必要であると考えた。

ゼミの編成は生徒たちが設定した課題、およびその課題を探究する学問分野をもとに教員が振り分けを行うことが適切だろう。あくまで生徒の関心を尊重することが探究活動の充実に不可欠であると考えからである。その分、教員は生徒たちの立てた課題に対して、内容に関する専門的な指導を行うよりも、生徒それぞれが進めている探究に対して、方法に関する助言や思考整理の補助を行うことに徹することに重点をおくべきであると考えられる。このような関わり方であれば、各学校が持続可能な形で生徒たちの探究活動を支援することが可能となるだろう。あるいは、場合によっては教員が生徒とともに内容や方法を学んでいくということもあってよいように思われる。

そして課題の設定方法やアカデミックスキルの育成については生徒全体に明示する一方、ゼミにおいて何を行うかということについては大部分を生徒に委ねることが妥当と考えた。この点でも、課題の設定に時間をかけることによって、自分が明らかにしたいことを知るにはどのような情報が必要であるかということをも明確化する作業が必要であると思われる。そのうえで、調査を通じて課題の具体化や細分化を行い、再度調査を進めるという調整を生徒自身が行う力を身につけることが、今後の生活において自ら課題を発見し解決していくうえでは欠かせないだろう。ここで注意すべきは、こうした課題の再検討の過程は、生徒一人一人異なるということである。ゼミの他の生徒と話すことで再検討する生徒もいれば、自分自身と向き合うなかで黙々と検討する生徒もいる。自分自身にあう形で探究を進めていく機会を準備することは、生徒たちが粘り強く探究に取り組むうえで欠かすことはできないだろう。そしてそれは、グループでひとつの課題に取り組むという方法を苦手とする生徒にとっても、探究的な学習の意義を見出すことを可能とするのである。

一方で、各自が成果を他者に示す機会を適宜設けることも必要となる。この点では、類似する分野の異なる課題に取り組む生徒の存在が重要となる。すなわち方法論についてある程度の共通性をもつなかで、自分自身の方法が適切であるか、またどうすれば改善できるかということに関する議論の余地が生じるのである。各自が独立して探究をすすめる場合であっても、このような形で協働する機会を設けることができるだろう。また最終発表までの間にこうした他者による検証があることによって、探究を進める計画も立てやすくなるのではないだろうか。

4. 考察

以上の研究を踏まえ、本年度の高校2年生の「総合的な探究の時間」について別添の表の通り指導計画を立て、実践を行った。以下、授業実践と研究内容の関連、および授業実践を通じて得られた考察を述べる。

まず教科学習との関連および課題設定の重視という点は、1学期において課題の設定を4時間配当することで反映させた。生徒たちが関心をもっている事柄をできる限り言語化し、それを探究課題として練り上げていくことを重視したものである。結果として、「課題の設定には十分な時間をかけてよい。必要に応じて、単元の総時数の3分の1程度を当てることも考えられる」とする学習指導要領解説の考え方（文部科学省 2019b : 125）に近いものとなった。生徒が関心をもつ事柄は、教科学習で学んだことに限らず、将来関わりたい学問分野や、純粋に知見を深めたい事項など多様であった。そして KJ 法（川喜田 2017）を利用することによってそれらを整理し、生徒たちが探究課題を作り上げた。あわせてそれがどの学問分野に相当するのか検討し、専門分野を決定した。なお専門分野の決定にあたっては、科学研究費の申請区分を参考にするようにした。関心が複数の分野にまたがる生徒は課題の設定に苦心しているようであったが、課題を絞ったり選択したりする過程において、何を学びたいのかということをも明確化することにつとめていた。一定期間をかけて生徒たちが探究しつづけられるようにするには、こうした生徒の関心をできる限り引き出すことが欠かせないだろう。

次にアカデミックスキルの育成という点は、1学期におけるレポートの自己添削、2学期におけるポスター作成法指導の機会を設けることに反映させた。当該学年では、高校1年次の「総合的な探究の時間」において修学旅行の事前学習に取り組み、その際にもアカデミックスキルの一部を学ぶ機会を用意した。具体的には、図書・ウェブサイトの利用方法、参考文献・引用文献の記載方法、発表資料作成時の留意点、レポート作成方法（文章の表現および構成など）である。高校2年次にはそれらを適宜振り返りつつ、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を生徒たちが各自ですすめられるようにした。また必要に応じて「情報の収集プッチガイド」「自分の文章を添削・推敲しよう」といった補足資料を配布した。

最後にゼミによる活動については、2学期以降に集中して取り入れた。まず学問分野の似通った生徒たちで5~10人程度のゼミを5つ（自然科学、経営学、芸術、心理・教育、国際）設定した。そしてゼミでは、研究計画の発表、情報の収集、中間報告の3つの活動を設定した。教員は各ゼミに一人ずつ配属したが、教員自身の専門とは関係なく、また教員は基本的には研究方法について適宜助言を行うのみとした。この点はさきに述べたように、学校における探究活動を持続可能なものとしていくうえで不可欠である。

ゼミにおける各活動の状況については、次のようであった。

まず研究計画の発表は1学期に自身が設定した課題について述べ、他の生徒から意見を

得るというものであった。従来の本校における「総合的な探究の時間」では、学年全体に向けて発表を行うことが多かった。この場合全体にわかりやすく伝える工夫はできる一方で、一人一人に語りかけるという点は難しくなる。またすべての発表を聞くという点で多くの時間がかかる。結果として、他者にわかりやすく伝えるという点への意識は相対的に弱まってしまいうように感じられた。この点、本研究においては全員の顔がわかるゼミという小集団であることで、伝える相手の反応や表情などを見ながら、よりよい表現の方法を生徒たちは模索していた。また類似する分野についての発表であることから、他者の報告をつうじて自身の設定した課題を修正していく姿もみられた。ただし質疑についてはあまり多くの意見が出なかったことから、議論を通じた協働という点については課題が残った。

次に情報の収集については、ゼミ内の他の生徒と行うか、個人で行うかという点は生徒たちに委ねた。ゼミというまとまりを利用した協働を想定していたが、ほとんどの生徒は個人で情報の収集活動を行っていた。高等学校の場合、「総合的な探究の時間」以外に情報の収集や整理・分析を行う時間を確保することは難しいことから、この時間に集中してすすめることが多いことを示しているように思われる。

最後に、2 学期末における中間発表は、最終発表で用いるポスターを使って研究成果を発表するというものであった。生徒たちはそれぞれの iPad を利用して発表者のポスターを閲覧しながら、発表を聞いた。このときは、研究計画発表のさいに質疑があまり出なかったことを踏まえ、B6 サイズのコメントシート（図 1）を配布し、発表の都度、聞き手がそれを記入するという方式をとった。コメントシートは発表者にそれぞれが渡し、ポスターの修正や追加調査事項を検討する際の参考資料とするように生徒たちに伝えた。発表を聞くなかでは、他の生徒のポスターを参考にしながら、調べるべき事項を再度整理したり、ポスターに掲載すべき情報を検討したりする姿が見られた。

2023 年 11 月 日 (発者: _____)
発表の要点と思われるところ、よかったところを書いてください。

新たに注目してもよい視点があれば書いてください。

図 1 コメントシート

5. まとめと今後の課題

従来、高等学校を含む中等教育段階における学習は、答えが自明のものとして存在している問いが中心であり、答えのない問いは大学などの高等教育で中心的に取り扱われるという区別がなされていたように思われる。しかし本来的にはこうした区別は解消されるべ

きであり、「答えのない問いにすすむために答えのある問いに取り組む」というような視点のうえに学習活動は展開されるべきであろう。そして各教科で培った見方・考え方を生徒自身が自在に使えるように練習する場として、高等学校における「総合的な探究の時間」を設計することが求められている。

これまで多くの学校において、かつての「総合的な学習の時間」が学校行事などに読み替えられてきたことから、高等学校においては、探究的な学びよりも、それを支える基礎学力の定着に力点が置かれてきたように考えられる。一方で探究学習が本格的に実施されるのは、SSH や SGH といった卓越的な設備や教育課程、スタッフを有する高等学校のみにとどまってきたように思われる。またその延長として、そうした学校においてのみ、探究活動の実現は可能であるという考え方もあったのではないだろうか。もちろん大学に準ずるような設備や資料があることは、探究をよりよいものにしうることはいうまでもない。しかしすべての学校において「総合的な探究の時間」の実施が求められているということは、大学や、SSH・SGH ではなく、一般的な高等学校ならではの探究としてどのようなことができるかということが問われているといえよう。従来こうした活動としては、地域社会への貢献や SDGs などに向かうことが多かったように思われるが、探究はそれだけにはとどまらない大きな広がりをもったものであることに再度注目すべきであろう。このように考えたとき、高等学校の日々の学びに根ざしつつ、時代や社会にとらわれない能力を育成していく探究活動が求められるのである。本研究の内容はその一例を示したものと位置付けることができる。

今後の課題は、次の 3 つである。1 つ目は、教員が生徒の探究に関わる姿勢や方法に関する検討である。生徒が主体となって探究を進めるのであれば、教員は内容面の指導よりもむしろ探究の進め方についてサポートを行うことが求められる。2019 年度以降の教員養成課程では「総合的な学習の時間の指導法」が必修となったが、当面はそれを履修していない教員が大多数を占める状況が続くであろう。こうした場合に、教員が生徒にどのように関わるのかということが問題となる。とくに学習者中心の教育であるということを踏まえた指導をどのように行うかということに注意すべきであろう。この場合には、生徒の探究活動をただ低次なものとして退けたりするのではなく、どのようにすればよりよくなるか共に考えるという姿勢も必要であろう。また指導上都合のよい学習を進める生徒だけを評価するのではなく、生徒が探究に粘り強く取り組めるような思考整理を手伝うということも求められるかもしれない。いずれにせよ、教壇の上からではなく、同じフロアで学問に関わるということが、「総合的な探究の時間」における教員と生徒の関係としては望ましいように思われる。なにより生徒自身が自立して探究する姿を最終目標として、教員が生徒たちに関わっていくことが求められる。教員自身も、あらゆることに通じた者というよりは、ともに関心をもって課題について学んでいくという姿勢がよいのではないだろうか。

2 つ目は、学習評価の方法である。現在、本校では生徒による自己評価をもって探究活動の評価が行われており、年間をつうじて自己がどのように変容したか、何ができるようになったのかということを考える機会としている。指導要録への記載の関係から、現在は3 観点に即した自己評価を実施しているが、より細かな指標を導入することで、生徒が自身の特性を把握できるようにするとよいだろう。本研究では中央大学附属高等学校における Chufu-compass の実践を学ぶ機会を得た（令和 5 年 4 月 29 日東京私立中学高等学校協会実施研究協力学校発表会，於中央大学附属高等学校）が、その実装は本校ではやや困難であると考えられる。この点は、学内だけではなく学外の評価ツールをも利用することによって、妥当性のある評価ができるようにしたい。

3 つ目は、生徒が探究活動に取り組む時間である。すでに述べたように、高等学校の場合には「総合的な探究の時間」以外に生徒たちが活動できる時間を確保することはきわめて難しい。この点は、空きコマを利用して独自に調査をすすめたり、関連書籍が備えられている図書館を利用したりすることが求められる大学での研究とは異なっている。そうであれば、いたずらに生徒の自習時間に頼るのではなく、「総合的な探究の時間」にこうした作業をすすめられるようにすることも必要であろう。1 学年にとどまらない指導計画を立案することもこうした点では有効であろう。本校の場合には、高校 2 年次に探究した課題について、高校 3 年次においても引き続き取り組むことを予定している。学年末の発表で終わらせず、むしろ発表によって得られたことを原動力としてさらなる探究の高度化を進めていくことも必要と考えられる。

周知の通り、これからの時代は予測困難な時代であり、従来の常識がたえず塗り替えられていくことは容易に想像される。そのような時代には、既存の知識を詰め込んでいくだけでは、十分な学習とはいえないだろう。むしろ未知の事柄に対して好奇心をもって向き合う姿勢や方法を身につけていくことが、学校教育においては何より必要になると考えられる。それらを実践する場が探究にほかならないのではないか。好奇心を基盤として「予測困難な時代」を生き抜く力をつけていくために、探究活動の充実が必要であることを指摘し、擱筆する。

謝辞

本稿執筆にあたっては、日本学校教育実践学会第 28 回研究大会における発表時の質疑や、その後の懇談において、学校教員・大学教員の方々より多くのご教示を得ました。ここに厚く御礼申し上げます。

参考図書

- 石浦章一・下田正・大隈良典・藤嶋昭 (2022)『理数探究基礎 未来に向かって』(文部科学省検定済教科書 高等学校理数用) 啓林館。
- 伊藤奈賀子・河邊弘太郎・坂井美日編 (2023)『ピア活動で身につける アカデミック・スキル入門』有斐閣。
- 岡本尚也 (2021)『課題研究メソッド 2nd Edition』啓林館。
- 川喜田二郎 (2017)『発想法』新版, 中央公論新社 (中公新書)。
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2021)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【高等学校 総合的な探究の時間】』東洋館出版社。
- 後藤芳文・伊藤史織・登本洋子 (2014)『学びの技 14歳からの探究・論文・プレゼンテーション』玉川大学出版部。
- 小林康夫・船曳建夫編 (1994)『知の技法 東京大学教養学部「基礎演習」テキスト』東京大学出版会。
- 小林康夫・船曳建夫編 (1998)『新・知の技法』東京大学出版会。
- 佐藤望 (編著)・湯川武・横山千晶・近藤明彦 (2012)『アカデミック・スキルズ 大学生のための知的技法入門』第2版, 慶應義塾大学出版会。
- 高根正昭 (1979)『創造の方法学』講談社 (現代新書)。
- 土居嗣和ほか (2023)「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―」『聖ドミニコ学園研究紀要』1号, pp.6-17。
- 本所恵 (2023)「今ここにある「総合」を確かめる」伊藤美歩子編著『変動する総合・探究学習 欧米と日本 歴史と現在』大修館書店, pp.12-14。
- 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』。
- 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 (2023)『今, 求められる力を高める総合的な探究の時間の展開 未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究の充実とカリキュラム・マネジメントの実現』アイフィス, pp.56-63。

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
伊藤 久美子

別添 表 2023 年度の高校 2 年生「総合的な探究の時間」指導計画

回数	形態	内容
1 学期 1	全体	1 年間の流れ説明 評価規準の明示
1 学期 2	個人	レポートの自己添削
1 学期 3	全体, 個人	研究方法説明 課題設定
1 学期 4	個人	課題設定・研究計画書作成①
1 学期 5	個人	課題設定・研究計画書作成②
1 学期 6	個人	研究計画書提出
2 学期 1	全体	2 学期ガイダンス Chat GPT 使用に関する説明 成果のまとめ方と発表方法 配属ゼミ発表
2 学期 2	ゼミ	研究計画の口頭報告と討議
2 学期 3	ゼミ/個人	情報の収集
2 学期 4	ゼミ/個人	情報の収集
2 学期 5	ゼミ/個人	情報の収集
2 学期 6	全体	ポスター作成ガイダンス
2 学期 7	ゼミ/個人	調査内容の整理・分析
2 学期 8	ゼミ/個人	調査内容の整理・分析
2 学期 9	ゼミ/個人	ゼミ内部中間報告①
2 学期 10	ゼミ/個人	ゼミ内部中間報告② 自己評価
3 学期 1	全体, ゼミ/個人	3 学期ガイダンス 情報の収集～整理・分析
3 学期 2	ゼミ/個人	情報の収集～整理・分析
3 学期 3	ゼミ/個人	ポスター作成 (手直し)
3 学期 4	ゼミ/個人	ポスター作成 (手直し)
3 学期 5	全体	高 2 学年内研究発表会 (ポスターセッション形式) ①
3 学期 6	全体	高 2 学年内研究発表会 (ポスターセッション形式) ②
3 学期 7	個人	年間振り返りおよび自己評価 来年度にむけての課題整理