

「総合的な探究の時間」の学習指導に関する一考察

— 主体的・対話的で深い学びの実現に向けて —

伊藤 大輔

1 はじめに

平成30年6月15日に教育振興基本計画（第3期）が閣議決定された。高等教育段階においては、「学生に幅広い知識と教養、主体的に変化に対応しつつ学んだ知識・技能を実践・応用する力、更には問題の発見・解決に取り組む力を育成する」とされ、課題解決型教育などの教育内容の改善が掲げられている。一方、初等・中等教育段階においては、目標（1）確かな学力の育成、目標（2）豊かな心の育成、目標（3）健やかな体の育成が明示されているが（文部科学省 2018a）、「高大接続答申」と呼称される中央教育審議会（2014）の指摘を考慮すると、高等学校においても軌を一にして、問題の発見・解決に取り組む力の育成が重視されようとしていることがわかる。すなわち、中央教育審議会（2014）は「高等学校の学習指導要領を通じて、全体としてどのような資質・能力を育成しようとしているのかをより明確化するとともに、例えば、以下のような見直しを行う」として、6点を列挙しているが（p.19）、関連する項目は次の2点である。

- ・「思考力・判断力・表現力」を育成するための、課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学習・指導方法の飛躍的充実
- ・大学の卒業論文のような課題探究を行う「総合的な学習の時間」の一層の充実に向けた見直し

実際、中央教育審議会（2016）では、高等学校段階の総合的な学習の時間について、「生涯にわたって探究する能力を育むための、初等中等

教育最後の総仕上げとなる重要な時間」と位置づける一方、「小・中学校と比較して高等学校での取組が低調であるとの指摘もあるところであり、重要性を踏まえた位置付けを明確化するため、名称を例えば『総合的な探究の時間（仮称）』として見直す」ことが指摘された。これらを受け、2016・2017（平成28・29）年の学習指導要領改訂では、小・中学校段階は従前通り総合的な学習の時間、高等学校では総合的な探究の時間と改称され、改訂の基本的な考え方が示された。

- 1) 小・中学校における総合的な学習の時間の取組みを基盤とすること
- 2) (その上で) 各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的に働かせること
- 3) 自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら「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力を育成すること（文部科学省、2018b、p.7）

しかしながら、探究活動の学習指導に関しては、岡本（2019）の報告にあるように、「研究のイメージがわからず指導ができない」や「研究手法を大学で学んでいない」など、困難さを感じている教員が少なからずいることがわかる。¹⁾

学習指導の問題と関連して、谷尻・林（2019）は、和歌山県内の小・中学校教員31名を対象に質問紙調査を実施した結果、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の4つの過程の中で、「課題の設定」の場面に指導の困難さを感じている教員が多いこ

とを明らかにしている。

松尾（2020）は、学習指導要領改訂から見てきた総合的な学習の時間の課題と可能性を示しつつ、「防災」をテーマとした実践的な授業モデルを提示するとともに、指導上の留意点を整理しているが、小学校が対象となっている。

一方、山本（2018）は、「総合的な探究の時間」の特徴を分析しつつ、「総合的な探究」の学習指導にあたって、「SSH 事業で培ったノウハウを参考にすべきこと」と「その指導は教員集団の連携・協働の元に行われなければならない」ことを指摘している。ただし、包括的な論述にとどまり、探究の学習過程や各過程における学習指導の在り方には言及されていない。

そこで本稿では、「総合的な探究の時間」において、主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導の在り方とそのための手立てについて考察することを課題とする。まず、Kilpatrick（1918）によって定式化されたプロジェクト法（project method）の特徴を概観する。これは、プロジェクト法が総合学習の典型であり、大正時代より教育実践に導入された経緯があるからだ（例えば、遠座2013など）。次に、高等学校学習指導要領及び解説編を手がかりに、総合的な探究の時間の学習過程とその指導の在り方を整理する。以上を踏まえ、主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導の在り方を考察する。

2 プロジェクト法とその特徴

プロジェクト法²⁾は、そもそも特定の個人が提唱したものではないが、³⁾ 理論的な根拠を提示するとともに、その普及に大きく貢献した文

献が1918年に出版された「プロジェクト法（The Project Method）」であった。このなかで、Kilpatrick は、「社会的環境のなかで行われる全心を打ち込んだ目的的活動（whole-hearted purposeful act）」とプロジェクト概念を定義し、その典型例として「ドレスづくり」を指摘している。

一女兒が、ドレスを制作したと想定しよう。その女兒は、心を込めてそのドレスを作ろうと意図し、自分自身で、そう計画し、独力でつくりあげたとすると、それこそ典型的な「プロジェクト」と、私はいいたい。そのドレス作りにおいて、全精神を打ち込んだ目的ある活動が、多種多様な社会的環境の中におし進められたわけである（p.13）。

目的的活動を重視する根拠として、Kilpatrick は、ソーンダイク（Thorndike, E. L.）による準備・効果・練習の各法則を挙げ、これらの法則に「目的的活動」が合致することを指摘している。つまり、「目的は態度や構えであるとされ、『目的的活動』の成功の効果が、満足感と呼び態度を強化し行動の変容を招き、ひいては性格形成を促進する」という仮説を提示している。具体的には、プロジェクト法に基づく学習の結果として生ずる反応を、第一次反応（特定の知識・技能の習得）、連合反応（関連する領域の知識・技能もしくは偶然に得られるもの）、付随反応（一般的な情意的態度や理想、習慣など）に区別し、「目的的活動」と「強制された活動」で3つの効果の生じ方の相違を、凧づくりを例に示している（表1）。

表1
Kilpatrick（1918）による目的的活動と強制された活動による基本反応・連合反応・付随反応の比較

	目的的活動	強制された活動
基本反応	凧づくりに成功すれば満足感が得られるばかりでなく、凧づくりそのものにおいても高度な技能と知識が得られる。	教師の検閲を免れることだけ考えて凧づくりに大きな抵抗を感じ、また製作に関係する知識や技能の蓄積も期待されない。
連合反応	意欲的に取り組むため豊富な反応が準備され、熟慮が重ねられ、成功して満足が得られることによって、一連の反応や思考を精神的に持ち続けることができる。	思考活動が抑制され満足感が得られないため、活動が終われば反応や思考は消滅してしまう。
付随反応	学校生活に満足し、それに喜びを感じ、さらに別のプロジェクトを計画するようになる	学校を退屈なものと感じ、エネルギーの発散を他のものに求めるようになってしまう。

※Kilpatrick, W.H. [著] 市村尚久 [訳] (1967). 『プロジェクト法』, 明玄書房 27-33 を表形式に再構成した。

高田（1996）は「伝統的な教育方法と違い、プロジェクト法はさまざまな望ましい感情や態度などを付随的に学ばせる上で最も効果的なやり方であると考えられたのである」と、付随学習（反応）の重要性を指摘している（p.68）。

次に学習過程に注目しよう。プロジェクト法において学習者は、「目的を立てる→計画する→遂行する→判断する」という4つの段階において、実践的な課題を設定してその探究と解決を目指す活動を行うことになる（表2参照）。

表2
プロジェクト法における学習過程とその概要

学習過程	概要
① 目的設定	当面している問題を自ら解決するように、子供自身が目的を発見し、設定する段階（目的は教師と子供の協力によって立てられる）
② 計画	目的を達成するために、できるだけ多くの資料や経験・知識を集めて綿密な計画書を立てる段階
③ 遂行	計画案の遂行に必要な材料を集めて実行する段階（遂行の結果よりもプロセスが重視される）
④ 判断	遂行した作業や活動を省みて、計画が実現したかどうかを判断する段階（子供が自らの成果を判断できるように指導・支援する必要がある）

※高田喜久司（1999）『プロジェクト法』『学校教育研究 所年報』（43），68-69．を表形式に整理した。

Kilpatrick（1918）は、プロジェクト学習の指導に関して、よく失敗する点として、教師による指導・支援の過不足を指摘している（p.51）。特に援助が不足する場合、「児童がそれぞれの目的達成へ向かう過程を自分のものとして十分に消化しきれない」状況もしくは「時間の浪費」となる危険性が危惧されるという（p.51）。こうした状況に児童が遭遇しないように配慮しながら、「これら一連の目的達成に通ずる経路に児童をのせるよう指導することが肝要である」と結論づけている。

ところで、市村（1967）は「『目的を立てる』という意識が、『創造的思考』の生起に不可分の関係にあること」を指摘しつつ、その背後には John Dewey の反省的思考作用が存在することを次のように示している。

プロジェクト・メソッドの核心をなす「目

的を立てる」という基本段階は、その意味するところの解釈において、プロブレム・メソッドの原理と同様にプログラマティックな反省的・創造的思考過程の理論を背景として成り立っている、ということができるのである（市村、1967、p.87）。

このことを学習指導の側面から捉えるならば、生徒の反省的思考を促進し、目的達成を実現できるような創造的活動を支援することの重要性が示唆されるだろう。

3 学習指導要領解説にみる学習指導

3.1 学習の在り方

ここでは、まず「総合的な探究の時間」の目標に焦点をあてるとともに、文部科学省（2018b）を手がかりに学習指導の在り方を検討したい。

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。

「探究の見方・考え方」に注目する。文部科学省（2018b）は、「探究の過程」を総合的な探究の時間の本質に位置づけながら、次の4段階からなる学習過程を示すとともに、「探究における生徒の学習の姿」としてモデル化している（p.14）。

- ①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付ける（課題の設定）
- ②そこにある具体的な問題について情報を収集する（情報の収集）
- ③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組む（整理・分析）
- ④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見つけ、更なる問題の解決を始める（まとめ・表現）

図1に、探究における生徒の学習の姿を示す。

①～④のサイクルから成る学習がらせん状に発

展していく様子が示されているが、このサイクルは固定的ではない。というのも、「物事の本質を探って見極めようとするとき、活動の順序が入れ替わったり、ある活動が重点的に行われたりすることは当然起こり得ること」だからである（文部科学省、2018b、p.14）。

また、上記の「探究の過程」を支えるのが「探究の見方・考え方」であり、2つの要素が含まれるとしている（文部科学省、2018b、pp.12-13）。

- 1) 各教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に働かせること
- 2) 総合的な探究の時間に固有な見方・考え方を働かせること

これらの要素は、「各教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に活用して、広範で複雑な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究し、自己の在り方生き方を問い続ける」という総合的な探究の時間における「学びの姿」を実現する上で不可欠であり、車の両輪のような関係に位置付けることができるだろう。

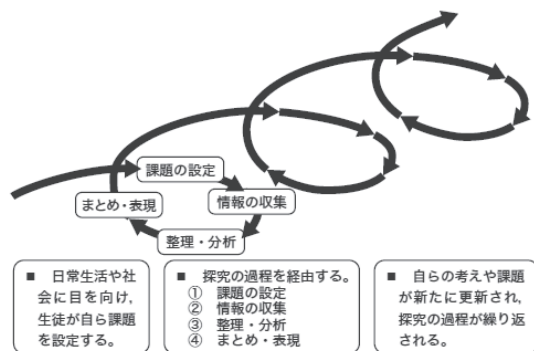


図1 探究における生徒の学習の姿

次に「横断的・総合的な学習」に注目すると、これは、探究するテーマの性質を示したものである。文部科学省（2018c）には、次の4タイプの例示がなされている（p.642）。

- ・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

- ・地域や学校の特徴に応じた課題
- ・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

最後に、「自己の在り方生き方を考える」ことに注目したい。文部科学省（2018b）は、この点について、次に示す3つの角度から考えることができるとしている（p.14）。

- ・人や社会、自然との関わりにおいて、自らの生活や行動について考えて、社会や自然の一員として、人間として何をすべきか、どのようにすべきかなどを考えること
- ・自分にとっての学ぶことの意味や価値を考えること
- ・学んだことを現在及び将来の自己の在り方生き方につなげて考えること

つまり、これら3つを自覚しながら探究に取り組むことが、自己の在り方生き方を考えながら課題の解決に向かう上で不可欠であり、学習指導の際にも考慮されなければならない。

3.2 育成を目指す資質・能力

平成29・30年公示学習指導要領では、育む資質・能力は「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱から、全教科・領域共通して規定されることとなった。総合的な探究の時間は、以下のよう整理されている。

- (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。

(1)は「知識・技能」である。まず、知識に注目する。文部科学省（2018b）は「探究の過程を通して、自分自身で取捨・選択し、整理し、既にもっている知識や体験と結び付けながら、構造化し、身に付けていくもの」と位置づけている。個別具体的な知識とは異なり、非定

型の課題を取扱う際に必要となる知識が本領域では扱われる点に留意が必要であろう。一方の技能については、各教科等において一定の習得を前提とし、探究の過程でより高いレベルの技能が必要とされている。そうした状況の中で「注意深く体験を積んで、徐々に自らの力でできるようになり身体化されていく」という特徴を踏まえ、学習指導にあたる必要がある。さらに、「探究の意義や価値の理解」については、本領域で行う「探究が、学習全般や生活と深く関わっていることや学びという営みの本質であることへの自覚」が不可欠であるとされている（文部科学省、2018b、p.16）。

(2)は「思考力・判断力・表現力等」である。解説によると、「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・表現するという、探究の過程において発揮される力」と規定されている。学習指導の側面からは、「情報活用能力や問題発見・解決能力を構成する個別の『知識及び技能』、これまで身に付けてきた『考えるための技法』が自在に活用されるような機会を、総合的な探究の時間や他教科等の中で、意図的・計画的・組織的に設けること等の配慮や工夫が重要」である（文部科学省、2018b、p.16）。また、プロジェクト法の学習指導の知見を踏まえると、学習者が「自分で課題を立てること」がポイントになるだろう。

(3)は「学びに向かう力、人間性等」である。解説では、「自らが設定した課題の解決に向けて真剣に本気になって学習活動」に取り組んだり、「解決のために、見通しをもって、自ら計画を立てて学習」に向かったりする学習者の姿として表現されている。学習指導の点からみると、「こうした資質・能力を育むためには、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、よりよい解決に向けて主体的に取り組むこと」がポイントになると言えるだろう（文部科学省、2018b、p.16）。

3.3 学習指導の基本的な考え方

文部科学省（2018b）は、「学習指導の基本的な考え方」として、次の3点を指摘している（pp.117-119）。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①学び手としての生徒の有能さを引き出し、生徒の発想を大切に、育てる主体的、創造的な学習活動を展開すること ②探究課題に対する考えを深め、資質・能力の育成につながる探究活動となるように、教師が適切な指導をすること ③具体的な教材、発展的な展開が期待される教材を用意すること |
|---|

まず、生徒の主体性の重視（①）である。主体性を重視することは、教師が指導に消極的になることではない。探究活動が順調に展開され、「生徒の主体性が発揮されている場面では、生徒が自ら変容していく姿を見守る」、逆に「取組が停滞したり迷ったりしている場面では、適切な指導が必要」となる。学習者の状況に応じて、側面から支援することが指導の在り方としてポイントになる。

次に、②に注目したい。ここは「具体的な指導の在り方」を示している。文部科学省（2018b）によれば、教師の「指導性」と生徒の「自主性・能動性」とのバランスの重要性を指摘する一方、「それぞれを適切に位置付けることが豊かで質の高い総合的な探究の時間を生み出すことにつながる」としている。ここで言う指導性とは、テーマ設定と関わる体験活動や話し合い、発表などの指導過程や学習形態等の決定を意味している。

最後に、③の具体的な教材である。学習指導要領解説は、教材の要件として、次の3点を示している（pp.118-119）。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1) 実社会や実生活の中にあり、観察したり調査したりするなど、直接体験をしたり繰り返し働きかけたりすることのできる具体的な教材であること 2) 生徒の学習活動が豊かに広がり、発展していく教材であること 3) 実社会や実生活と自己との関わりについて多面的・多角的に考えることができる教材であること |
|---|

まず1)は、特にテーマ設定と関連する要件である。プロジェクト法の知見を考慮すると、生徒にとって身近である（実社会や実生活の中にある）という点が特に重要になるだろう。次に2)に注目すると、2)は教材の発展性に関する要件である。文部科学省（2018b）は、「一つの対象から、次々と学習活動が展開し、自然事象や社会事象へと多様に広がり、学習の深まりが生まれること」の重要性を指摘しつつ、

「身近な事象から現代社会の課題等に発展していくことが期待される」教材が求められるとしている（p.119）。最後に3）である。学習指導要領解説は、「特定の立場や見方に偏った取扱いがされているような教材は適切ではない」と、多様な解釈が可能であることを要件としている。

4 考察

ここでは、概観したプロジェクト法及び文部科学省（2018b）の知見を踏まえ、「主体的・対話的で深い学び」の視点から、総合的な探究の時間における学習指導の在り方を検討したい。なお、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善については、平成30年公示高等学校学習指導要領の第1章総則第3款1に規定されている。それらの主旨については、中央教育審議会答申（平成28年12月）に明示されているので、適宜、参照しながら考察を進めたい。

まず、「主体的な学び」の視点である。中央教育審議会（2016）によると、次のように具体的な内容を示している。

学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点

ポイントは3点ある。第1は、「学ぶことへの興味・関心」である。これは、学習指導の側面からは、「具体的な教材、発展的な展開が期待される教材を用意すること」という教材の要件が重要となるであろう。第2は、「自己のキャリア形成との関連づけ」である。本項目は、特別活動「ホームルーム活動」の「(3) 一人一人のキャリア形成と自己実現」と密接に関連していることに留意が必要である。

ア 学校生活と社会的・職業的自立の意義の理解
現在及び将来の生活や学習と自己実現とのつながりを考えたり、社会的・職業的自立の意義を意識したりしながら、学習の見通しを立て、振り返ること。

新学習指導要領において、キャリア教育の中核となる場として特別活動が位置付けられているが、特に(3)アは「主体的な学びの視点」の基盤となる学習内容が扱われていることがわかる。カリキュラム・マネジメントを工夫し、特

別活動と総合的な探究の時間とを関連づけた相関カリキュラムを編成することで、効果的な教育活動の展開が期待できるだろう。

また、進路選択の決定がなされる最終学年で総合的な探究の時間を実施する場合は、(3)エとの関連も重要になる。

エ 主体的な進路の選択決定と将来設計
適性やキャリア形成などを踏まえた教科・科目を選択することなどについて、目標を持って、在り方生き方や進路に関する適切な情報を収集・整理し、自己の個性や興味・関心と照らして考えること。

(3)エは、総合学科や二年次からのコース選択等を想定した内容だが、上級学校の入試に学習成果を用いるケースがあることも想定しておく必要があるだろう。

第3は、「学習活動の振り返り」の重要性である。総合的な探究の時間においては、生徒が学習過程の決定権をもつことになる。そのため、生徒自身が、学習活動の成果や進捗を確認したり、進むべき方向性を検討したりしながら、見通しをもって学習活動に取り組む必要がある。そのための具体的な場となるのが、振り返りの時間である。原則、毎時間確保することが望ましいが、困難な場合には、授業時間外の課題とする方法もある。また、論述の形式については自由記述のほかに、学習プリントを用い「主体的な学び」を実現した生徒の姿を意識しながら、振り返りの論点を焦点化する方法も有効である。さらに、木村、伊藤、江村（2020）のように、学習活動を通して獲得が期待される資質・能力を整理したチェックリストを用いた振り返りも参考になる。

次に「対話的な学び」に注目する。中央教育審議会（2016）は、対話的な学びの姿を以下のように説明している。

子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。

解釈のポイントとしては、人物（子供・教職員・地域の人）との協働や対話に加えて、他者（先哲）の考え方を提示した資料も、各自の思考を拡張し、深化させるためのツールとして位置付けられていることにあるだろう。この背景には、

学習は共同体の中で相互作用を通じて行われるという、構成主義の学習観がある（久保田 2000, pp.28-29）。総合的な探究の時間の学習指導としては、探究の形態（個人・グループ）によっても位置づけは異なるが共通して、取組を発表する場面を設定し、成果や課題を共有し、話し合う機会をつくることが重要になるだろう。そのためにも、教師は「生徒の学びの過程を支援し、多様なコミュニケーション・モードを活用する環境をデザインする」ことが重要である（久保田、2000、p.68）。総合的な探究の時間において、教師は生徒の学習活動を側面から支援する、コーチやアドバイザーのような役割を担うことになる。そのため、生徒が多面的な視点から物事をとらえることができるように、生徒の思考に対して疑問を投げかけたり、別の見方があることを提示したりしながら、教師や仲間との対話を通して、探究を深めていくことが不可欠となるであろう。

最後に「深い学び」の視点である。日常的に「深い」は、例えば「親交を深める」という文脈で用いられるが、「深い学び」に関しては、次のように具体的な視点が示されており、一般的なイメージとは異なるため注意が必要である。

習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。

ここでは、「深い学び」の具体的な姿が例示されているが、総合的な探究の時間としては、当該領域の「見方・考え方」を働かせながら、問いを見出して解決策を考えるような学習活動が実現できているか、という点がポイントになるだろう。ここでは、教育課程編成との関連から、学習指導の在り方を検討したい。田中（2011）は、領域固有の指導を保障することが領域設定の目的であることを確認しながら、「領域間の関連を図ること」の重要性を次のように指摘している。

総合的な学習において、「総合的な課題」を探究していく場合、その学習が質的に高まっていくためには、子どもたちの側に教

科指導によって獲得された確かな学力の形成が必要とされます。他方、教科指導も総合的な学習との内的な関連性を意識することによって、従来にもまして発展的な学習を展望できるようになります。まさに、両者が「相互還流」しているのです（pp.163-164）。

つまり、教育課程編成の側面からは、1）各教科等で「見方・考え方」を働かせた、各教科等と生活・社会との関連に対する認識を保障すること、2）カリキュラム・マネジメントを工夫し、特に「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」及び「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと」が重要になる。1）については、各教科で探究的活動を行うことが理想的であるが、授業時間数の制約が問題となる。この問題に対しては、専心的活動（探究するテーマを学習者本人が決定すること）と、振り返り活動を PBL の最小要件とする授業モデル（木村、伊藤 2016）が参考になるだろう。一方、2）については、文部科学省（2013）や村川（2016）などの知見が有益である。

5 おわりに

本研究では、「総合的な探究の時間」において、主体的・対話的で深い学びを実現する学習指導の在り方とそのための手立てについて考察してきた。

まず、プロジェクト法の特徴とその指導の在り方に関する知見からは、学習過程の重要性が指摘される。つまり、学習者に対して「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の過程を意識させるとともに、学習過程に沿って活動が進展するよう、過不足なく指導・支援することが指導者には求められるだろう。特に「課題設定」の場面では、教師やチームメンバーとの対話が不可欠になると考えられるが、最終的には学習者自身に責任をもってテーマを決定させ、目的的な活動となるよう指導を工夫する必要がある。

一方、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けては、次の視点が学習指導で重要となることを確認した。

まず、「主体的な学び」であるが、その実現に向け、1) 学ぶことへの興味・関心、2) 各自のキャリア形成との関連づけ、3) 学習活動の「振り返り」の工夫がポイントとなることを示した。また、「課題設定」の段階においては、最終的な判断は学習者が責任をもって行い、Kilpatrick の指摘にある「目的的活動」とすることが重要であることを確認した。さらに、振り返りを通して、各自の成長に気付かせ、次の学習の動機づけとすることも、学習者の能動性を引き出す上で留意したいポイントである。

次に「対話的な学び」である。その実現のためには、学習過程の節目（例：構想・中間・最終）で発表する機会を設定し、成果や課題を共有したり、結果を相互評価したりして、指導者・学習者間や学習者間の相互作用を促すことを留意点として示した。

最後に「深い学び」について整理する。その実現のためには、総合的な探究の時間の「見方・考え方」を働かせた探究の深化が求められるため、本稿ではカリキュラム・マネジメントの視点から学習指導のポイントを検討した。その結果、「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」及び「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと」が柱となることを示した。

本稿を結ぶにあたり、今後の課題を3点指摘したい。

1点目は、学習指導で扱うべき範囲が広く、概括的な議論にとどまっていることにある。例えば、学習過程では「課題の設定」の指導が難しいという指摘があるが、紙幅の制約もあり、学習過程ごとの指導の在り方や留意点に触れることができなかった。

2点目は、教材に関する考察が限定的になっていることにある。学習指導要領解説が指摘する「教材の要件」には触れているが、内容解釈にとどまり、具体的な教材例について言及できなかった。

3点目は、評価の問題である。総合的な探究

の時間で育む資質・能力は、ペーパーテストでは評価・評定が困難であり、その成長を把握するために、パフォーマンス評価⁴⁾やポートフォリオ評価⁵⁾が使用されている。これらの評価法等を活用しながら、生徒の学習状況を見取る一方、当該生徒と学習状況について語り合う場（ポートフォリオ検討会）を設定し、次の学習に向かうことができるよう、指導・支援を行うことが重要となる。指導と評価の一体化という側面からの検討が、本稿では不十分であった。

これらの問題については、具体的な事例と併せて議論する必要があるだろう。稿を改めて論じることにはしたい。

参考文献

中央教育審議会（2014）.『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（答申）』.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm

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）』.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm

遠座知恵（2013）.『近代日本におけるプロジェクト・メソッドの受容』. 東京：風間書房.

市村尚久（1967）.「キルパトリックの教育理論におけるプロジェクト法の位置」『教育哲学研究』、7、14-30.

入澤宗壽（1931）.『教育学概論』. 東京：甲子社書房.

Kilpatrick, W.H.（1918=1967）. 市村尚久（訳）『プロジェクト法』. 東京：明玄書房.

木村竜也、伊藤大輔.（2016）.「PBLの最小要件を備えた授業モデルの提案－教科「情報」を例として－」『日本教育工学会研究報告集』、JSET16-5、159-164.

木村竜也、伊藤大輔、江村伯夫（2020）.「チェックリストを用いた PBL 授業における振り返り活動支援の試み」『日本教育工学会2020秋

季全国大会 講演論文集』、39-40.

久保田賢一 (2000). 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』. 大阪：関西大学出版部.

松尾和宣 (2020). 「探究的な学習プロセスについての考察：総合的な学習の時間「防災」の実践モデルから」、『教育総合研究叢書』、13、117-127.

文部科学省 (2013). 『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）：総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』. 東京：教育出版.

文部科学省 (2018a). 『教育振興基本計画（第3期）』.
https://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/index.htm

文部科学省 (2018b). 『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』.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1407074.htm

文部科学省 (2018c). 『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

村川雅弘 (2016). 「総合的な学習の時間等のカリキュラムづくり」、pp.114-119. 田村知子、村川雅弘、吉富芳正、西岡加奈恵 [編著] 『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』、東京：ぎょうせい.

岡本尚也 (2019). 「高等学校教育における課題研究の実施に対する課題と可能性」『日本科学教育学会第43回年会論文集』、217-218.

高田喜久司 (1999). 「プロジェクト法」『学校教育研究所年報』(43)、62-71.

田中耕治 (2011). 「教育課程の思想と構造」、pp.142-168. 田中耕治、水原克敏、三石初雄、西岡加奈恵 (著) 『新しい時代の教育課程（第3版）』. 東京：有斐閣.

谷尻治、林真希 (2019). 「『総合的な学習の時間』における探究的な学習の過程の適切な指導について—深い学びを実現するために—」、『和歌山大学教職大学院紀要』、pp.51-57.

山本明利 (2018). 「高等学校の『総合的な探究

の時間』をどう指導すべきか」『北里大学教職課程センター教育研究』、4、pp.17-18.

註

- 1) わが国における教員養成課題とも言える。平成31 (2019) 年4月の教育職員免許法及び同法施行規則改正に伴い「総合的な学習の時間の指導法」が新設された背景でもある。
- 2) プロジェクト法は、わが国において「構案法」、「構案教授」や「作業構案」などとして翻訳され、入澤 (1931) は、その特色を「一、具体、直観、行動、二、生活、実生活、生活単元、三、統合、合科、全体、複合性、四、自己活動、五、自己活動の力説 (旧字体は新字体で統一した)」にあるとしている (p.180)。
- 3) プロジェクトの起源については、例えば、次の文献が参考になる。
杉浦英樹 (1994). 「C.M.ウッドワードの『プロジェクト法』—セントルイス手工学校における理論と実践—」『教育方法学研究』、第20巻、11-19.
- 4) ある特定の文脈のもとで、さまざまな知識や技能などを用いながら行われる、学習者自身の作品や実演 (パフォーマンス) を直接に評価する方法のことである (松下、2012、p.76)。詳細は、次の文献を参照されたい。
松下佳代 (2012). 「パフォーマンス評価による学習の質の評価：学習評価の構図の分析にもとづいて」『京都大学高等教育研究』、18、75-114.
- 5) ポートフォリオとは、子どもの作品、自己評価の記録、教師の指導と評価の記録などを、系統的に蓄積していくものである。ポートフォリオ評価法とは、ポートフォリオづくりを通して、子どもの学習に対する自己評価を促すとともに、教師も子どもの学習活動と自らの教育活動を評価するアプローチである (西岡、2003、p.52)。
西岡加名恵 (2003). 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法：新たな評価基準の創出に向けて』. 東京：図書文化.