

「総合的な探究の時間」における 学習と指導の在り方について

—「総合的な学習の時間」における「探究的な見方・考え方」と
「総合的な探究の時間」における「探究の見方・考え方」の同異—

同志社大学文学部哲学科／同志社女子大学嘱託講師
島田 喜行

はじめに

本論の目的は、中学校教科「総合的な学習の時間」と対比しつつ、高等学校教科「総合的な探究の時間」の学びと指導の在り方について、「探究的な見方・考え方」と「探究の見方・考え方」との同異を明確にすることを通じて検討することである⁽¹⁾。

文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編（平成29年7月）』および『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（平成30年7月）』の記述にそくして、いっそう具体的に言えようである。

中学校の「学習の時間」では、「生徒が探究的な見方・考え方を働かせ、教科・科目等の枠を超えた横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・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」（以下、下線による強調は引用者による）と改善が図られた。この充実と改善とともに、「学習の時間」の学びでは、適切な仕方で設定された課題を、生徒が自らよりよく解決していくことで、自己の生き方を考えていくための能力の育成が目指されている。これに対して、高等学校の「探究の時間」では、中学生と高校生という「生徒の発達の段階」の違いを考慮し、さらに高度な探究を、生徒が「自律的」に行うことを通して、「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、解決していくような学びを展開」することが目指されている⁽²⁾。

しかし、この「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題」を自分自身で発見し、その解決の道を探るような学びとは、いったいどのようなものだろうか。また、このような学びに取り組む生徒を指導する際、教師はどのようなことに気をつけねばならないのだろうか。これが本論の主導的問いである。以下、本論では、「探究」の自律性に着目することから、これらの問いに一つの答えを与えてみたい。

1. 「学習の時間」における「探究的な見方・考え方」—よりよく課題を解決しようとするところから開始される「探究的な学習」—

高等学校の「探究の時間」において「生徒が取り組む探究」（『探究の時間』9頁）の在り方として、「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題」を自分自身で発見し、その解決の道を探るような学びとはどういうものかを明らかにするために必要な準備考察として、中学校の「学習の時間」で求められる「生徒の学習の姿」と「探究の時間」で求められる「生徒の学習の姿」の違いを確認する。

本論の「はじめに」の引用で示したように、「学習の時間」の学びは、「探究的な見方・考え方」と表現される。これに対して、「探究の時間」の学びは、「探究の見方・考え方」（『探究の時間』12頁）と表現される。この表現の違いが意味するものは何か、なぜこのように微妙に表現が変えられているのか。

この変化は、中学生と高校生の間には、学問的知識の違いや人生経験の違いなどによって、その発達段階に大きな差がある、ということに起因する（『探究の時間』8頁参照）。一般的に、中学生と高校生では、学校での学びを通じて獲得した学問的知識の質と量に差があるだけでなく、学校外での日常生活のなかで考えたり、感じたり、悩んだりした人生経験の蓄積にも大きな開きが認められる。この知識の質と量の差と人生経験の蓄積の開きが、「学習の時間」と「探究の時間」において生徒たちに求められる学習の姿の違いを生む。すなわち、「学習の時間」では、生徒たちが「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」（『学習の時間』8頁）の獲得に勤むという学びの姿が思い描かれる。これに対して、「探究の時間」では、生徒たちが「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」（『探究の時間』8頁）の獲得に勤しむという学びの姿が思い描かれる。

では、これら二つの学びの姿の違いの要点は、どこにあるのだろうか。それは、「課題を発見する」ことの難しさにある。文部科学省の『解説』によれば、課題を発見するとは、次の二つのことを意味している。それは、

意味1：生徒自身と課題との関係を明らかにすること

意味2：生徒が暮らしている実社会・生徒の実生活と課題との関係をはっきりさせること

である（『探究の時間』15頁参照）。しかし、一般的に、高校生と比べて、学問的知識や人生経験が少ない中学生には、何が自分にとっての解決すべき問題であるかを明確な仕方で意識することが難しい。さらに、中学生には、自分が暮らしている社会のなかに、どのような解決すべき問題があるかを判明な仕方で意識することも難しい。ここから、「学習の時間」の学びを指導する教師が注意すべきことが明らかになる。

「学習の時間」を担当する教師は、探究すべき課題に関して、中学生がいつでも、独力でそれを発見することができるわけではない、ということを含頭に置く必要があるということである。しかし、これは、「学習の時間」において、中学生が取り組むべき課題を教師が一方的に設定し、与えるということではない。教師は、中学生として、彼／彼女がこれまでに獲得してきた学問的知識や人生経験による知識をどのように活用すれば、生徒自身で課題を発見できるようになるかという問いを持ち、生徒の「課題意識を高めていく」ための「意図的な働きかけをすることが重要」である（『学習の時間』110-111頁参照）。

いっそう具体的に言えばこうである。「学習の時間」を担当する教師は、中学生が「潜在的に自分の将来に対しての夢や不安」を抱きながら日々の生活を送っているということを理解していなければならない。教師は、中学生が夢や不安を感じながら生きているということを「生徒の実態」として把握したうえで、彼／彼女たちが生きている「現実の状況」と彼／彼女たちが思い描いている「理想の姿」とを的確に対比させるような課題を設定し、生徒たちが抱いている夢や不安とより多角的に向き合えるような学びを実現するための働きかけをすることが重要である。より多角的に向き合えるようにな

るとは、課題に関する教師の働きかけによって、生徒自身が持っていたこれまでの考え方や感じ方に「意外性」や「未知性」の意識が生じ、この意識に基づいて、夢や不安をより多くの観点から捉えられるようになるということである。（『学習の時間』111頁参照）。

以上のことから、なぜ「学習の時間」を指導する教師には、中学生が自らの将来に関わる夢と不安とより多角的に向き合えるようになるための学びを実現するための適切な課題を設定するという意図的な働きかけが求められるのか、という問いに対する答えを与えることができる⁽³⁾。その答えは、こうである。こうした働きかけが功を奏したとき、中学生には、「問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく」（『学習の時間』9頁）ことになる⁽⁴⁾。この活動とその繰り返しこそ、「学習の時間」の学びである「探究的な学習」に他ならない。中学生は、この活動に繰り返し取り組むことを通して、自分自身の課題意識を高め、探究の課題を自ら発見できるようになるための基礎的能力である「探究的な見方・考え方」を身に付けることができるようになるからだ、と。このことから、この基礎的能力としての「探究的な見方・考え方」は、生徒が自分の将来への夢や不安をより多くの観点から捉え、多角的に向き合うことで、「自己の生き方を考えていくための資質・能力」であると表現されるのである（『学習の時間』8頁参照）。

2. 「探究の時間」における「探究の見方・考え方」—よりよく課題を発見し解決することを目指すことから開始される自律的な「探究」—

前節では、「課題を発見する」ことの難しさに着目することから、「学習の時間」における生徒の学びの姿である「探究的な見方・考え方」とはどのようなものかを明らかにした。それは、教師の適切な課題設定という働きかけに応じる活動に繰り返し取り組むことを通して、生徒たちが自分の将来を見据えつつ、自己の生き方を考えるために獲得していく基礎的な資質・能力のことであった。では、この基礎的な資質・能力である「探究的な見方・考え方」は、高等学校での「探究の時間」の学びを通じて、「探究の見方・考え方」として、いったいどのように変化していくのであろうか。これが本節で答え

るべき問いである。

この問いを考察するにあたって、最初に確認しておくべきことは、「学習の時間」における「探究的な学習」と「探究の時間」における「探究」が、その基本プロセスに関して、軌を一にしているということである。基本プロセスとは何か。それは、一言で言えば、「①【課題の設定】②【情報の収集】③【整理・分析】④【まとめ・表現】」（『学習の時間』15頁および『探究の時間』123頁）の四つの要素からなる一連の学習過程のことである⁽⁵⁾。

「学習の時間」であれ、「探究の時間」であれ、ここで教師が注意しなければならないことは、この四つの要素からなるプロセスがあくまでも基本的なものであり、「①②③④の〔学習〕過程を固定的に捉える必要はない」（〔 〕は引用者よる補足）ということである。このプロセスに関して教師が留意すべきことは、生徒たちに四つの要素を順番通りに経験させることではない。教師は、生徒が①～④を具体的に活動する際に、順序が入れ替わったり、重点に関して強弱が生じたりすることがありうることを承知したうえで、生徒の学習活動への取組の真剣さが向上したか、学習意欲が高まったかに留意しなければならない（『学習の時間』9頁参照）。いっそう端的に言えば、教師は、「学習の時間」と「探究の時間」の学びを指導する際に、生徒が「探究的な学習のよさを理解」（『学習の時間』14頁）することができたかどうか、「探究の意義や価値を理解」（『探究の時間』16頁）することができたかどうかという点に集中する必要があるということである。

「学習の時間」と「探究の時間」の学びにおける生徒の学習過程と教師の指導上の留意点との共通性を踏まえたいうえで、今度は、両者の差異性に目を転じ、「学習の時間」の「探究的な見方・考え方」と「探究の時間」の「探究の見方・考え方」とを分かつものについて考えてみよう。

本論の「はじめに」で指摘したように、「学習の時間」における「探究的な学習」と「探究の時間」における「探究」とを分かつものを理解するためのキーワードは、「探究」の自律性である。そこで、自律性の度合いに着目し、どのような学びが、より「自律的な探究」と呼ぶに値する学びであるのかについて、自律性の要件から確定していきたい。

2.1 自律的な探究の三要件―「自己課題」・「運用」・「社会参画」―

「探究的な学習」と「探究」は、基本的な学習プロセスに関して共通性をもつ一方、その定義に関しては微妙な違いをもつ。

「探究的な学習」の定義	「探究」の定義
「 <u>物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営みのこと</u> 」(『学習の時間』9頁)	「 <u>物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みのこと</u> 」(『探究の時間』12頁)

二つの定義に関して、下線を引いた部分が両者の微妙な違いを表している。では、「探究」の定義に付記された、物事の本質を自己との関わりで探ることが探究の自律性の高さといったいどのように関係するのであろうか。

この問いに答えるための手がかりは、『解説』における自律性の要件についての記述のうちにある。『解説』では、実際の探究が、次の三つの様態で行われているとき、その探究は自律的であるとみなすことができると規定されている。その様態とは、

様態1：探究課題が自分にとって関わりの深いものになっていること
(自律性の第一要件としての「自己課題」)

様態2：探究の過程を見通しつつ、解決に向けて探究が自分の力で進められていること (自律性の第二要件としての「運用」)

様態3：得られた知見を生かして社会に参画しようとする姿勢をもつこと
(自律性の第三要件としての「社会参画」)

の三つである(『探究の時間』9頁参照)。このなかの、とくに第一要件を根拠として、「探究的な学習」と比べて「探究」の方がより自律性が高い、と主張することができる。しかし、なぜ探究課題が自分にとって関わりの深いものになっていればいるほど、自律性も高いということになるのだろうか。

その理由は、生徒たちが「探究の見方・考え方」を習得する意義と価値のうちにある。わたしと他者・わたしと自然・わたしと社会という密接に関わり合う三つの関係のなかで、自らの生活スタイルや行動様式について、より善く自己吟味できるようになること、ここに「探究の見方・考え方」を習得

する意義がある。わたしは、多くの他者と共に存在する一人の人間として、今とこれからをいかに生きるべきか。わたしは、この自然の一部として存在する一人の人間として、今とこれからをいかに生きるべきか。さらに、わたしは、この社会の担い手として存在する一人の人間として、今とこれからをいかに生きるべきか。これらの問いを、他人事としてではなく、自分事として引き受けることができるようになること、ここに「探究の見方・考え方」を習得する価値がある（『探究の時間』14頁参照）。「探究」における自律性の高さは、生活スタイルと行動様式のより善い自己吟味と生き方の問題を自分事として引き受けられるようになること、この意義と価値をどれだけ深く自覚することができるかということに依拠している。

それゆえ、「探究の時間」の学びにおいて、一般的な知を増やすことはそれほど重要ではない。単なる「事実に知識や技能」の一つとして、「教科書や資料集に整然と整理されている」知識の一つとして、例えば、他人とのより善い関係構築を目指すことは大事なことである、自然保護を目指すことは大事なことである、あるいは、より善い社会形成を目指すことは大事なことである、ということを理解することは学びの核心ではない。生徒は、「探究」を通じて、多くの「事実に知識」を自ら「取捨・選択」しつつ、一人ひとりが持っている既存の「知識や体験と結び付け」、「構造化」することで、わたしに固有の「概念」（「概念的な知識」）を形成していく。この「概念」形成こそ、「探究」の学びの核心である。なぜなら、このように形成された自分固有の「概念」だけが、今の社会のなかに存在する、容易に答えを与えることのできない難問やこれからの社会のなかで直面するかもしれない未知の問題に対処するための有力な武器になるからである（『探究の時間』16頁、91頁参照）。したがって、「探究の時間」を担当する教師は、その指導の際に、生徒が自分固有の概念を形成するために適切な仕方学習できているかについて、つねに配意しておかねばならない。

以上のことから、基礎的な資質・能力である「探究的な見方・考え方」は、高等学校での「探究の時間」の学びを通じて、「探究の見方・考え方」として、いったいどのように変化していくのであろうか、という本節で提示した問いに答えることができる。すなわち、「探究的な見方・考え方」から「探究の見方・考え方」への変化とは、「探究の見方・考え方」の意義と価値—生活

スタイルと行動様式のより善い自己吟味と生き方の問題を自分事として引き受けられるようになること一をより深く自覚することである、と。

さらに、「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題」を自分自身で発見し、その解決の道を探るような「探究」の学びとは、いったいどのようなものか、という本論の主導的問いに対しても一つの答えを与えることができる。その答えは、一般的な知として、教科書に記載されているような事実的知識を、生徒自身が、彼／彼女の既存の知識と結び付け、構造化させながら、自分固有の「概念」へと改変していく学びのことである、と。

おわりに

本論は、中学校教科「総合的な学習の時間」と対比しつつ、高等学校教科「総合的な探究の時間」の学びと指導の在り方について、「探究的な見方・考え方」と「探究の見方・考え方」との同異を明確にすることを通じて検討した。本論が明らかにしたことは、次の五点である。

第一に、「探究的な見方・考え方」と「探究の見方・考え方」の違いは、中学生と高校生の発達段階の違いに起因するものであり、「学習の時間」を指導する際、教師は、課題発見の難しさを念頭に置きつつ、生徒の課題意識を高めていくための働きかけについてつねに考慮しなければならないこと。第二に、「探究的な見方・考え方」は、生徒が自分の将来への夢や不安をより多くの観点から捉え、多角的に向き合い、自己の生き方を考えていくための基礎的な資質・能力であること。第三に、「探究的な学習」と「探究」は、共通の基本プロセスをもっているために、「学習の時間」と「探究の時間」の学びを指導する教師は、生徒が探究的な学習のよさを理解することができたかどうか、探究の意義や価値を理解することができたかどうかという点に集中する必要があるということ。第四に、「探究的な見方・考え方」から「探究の見方・考え方」への変化は、自律性の高まりとして、「探究の見方・考え方」の意義と価値をより深く自覚するという変化を意味しているということ。そして、第五に、「探究」の学びとは、容易に答えを与えることのできない難問や未知の問題に対処するための有力な武器となるわたしに固有の「概念」を形成することをその核心とする学びに他ならないということである。

注

- (1) 以下、本論文では、教科名「総合的な学習の時間」を「学習の時間」と、「総合的な探究の時間」を「探究の時間」と表記する。
- (2) 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編（平成29年7月）』東山書房、2018年、8頁参照。以下、本書を『学習の時間』と略記し、本書からの引用には、その直後に頁数をアラビア数字で明記する。

文部科学省『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（平成30年7月）』学校図書、2019年、8-9頁参照。以下、本書を『探究の時間』と略記し、本書からの引用には、その直後に頁数をアラビア数字で明記する。
- (3) 「学習の時間」において、教師が適切な課題を設定するという意図的な働きかけを行う際に注意しなければならないことは、課題設定の基準が二つあるということである。その二つの基準とは、学習指導要領において示されている「総合的な学習の時間の目標」（『学習の時間』第2章参照）と「各学校において定める目標及び内容」（『学習の時間』第3章参照）の二つである。「学習の時間」における具体的な教育課題は、前者によるすべての中学校に共通の一般的な基準と、後者による各学校独自の個別的な基準に基づいて設定されるものである。この点に関しては、村川雅弘、藤井千春編著『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版、2018年、20-25頁に詳しい。なお、学校共通の一般的な基準と各学校独自の個別的な基準によって具体的な教育課題を設定することは、「探究の時間」でも同様である。
- (4) 「学習の時間」の学びが、「問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく」と表現されているのに対して、「探究の時間」の学びは、「問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく」（『探究の時間』12頁）と表記されていることを見落としてはならない。
- (5) ここで示した四つの要素に関しては、『解説』では、①日常生活や社会に対する関心や疑問の眼差しに基づいて、自分で課題を見付けること、②自分で見付けた課題・具体的な問題についての情報を収集すること、③収集した情報を整理・分析し、手持ちの知識や技能と結び付けつつ、

問題の解決に取り組むこと、そして、④明らかになった考えや意見をまとめ・表現するなかで新たな課題を見付けだし、さらに、その新課題に取り組んでいくことであると説明されている（『学習の時間』9頁および『探究の時間』12頁参照）。

参考文献一覧

- 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編（平成29年7月）』東山書房、2018年
- 『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（平成30年7月）』学校図書、2019年
- 朝倉淳、永田忠道編著『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社、2019年
- 村川雅弘、藤井千春編著『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版、2018年