

次期学習指導要領の中で総合的な学習の時間が果たす役割

－ 奈良県立高田高等学校「探究科」の取組を通して－

奥田 智

奈良教育大学大学院教育学研究科教職開発講座

The role the period for integrated studies plays under the new courses of study

- Through Inquiry Course in Nara prefectural Takada Senior High School -

Satoshi Okuda

School of Professional Development in Education, Nara University of Education

＜あらまし＞ 学習指導要領の改訂に向けて、教育課程企画特別部会「論点整理」においてアクティブ・ラーニングについて授業改善の3つの視点とし「深い学び」「対話的な学び」「主体的な学び」が示されている。

この3つの視点は、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して問題の解決や探究活動に主体的、協同的に取り組む態度を育てるなどを目標とする「総合的な学習の時間」の取り組みと深い関係にあると考える。

筆者が関わった「総合的な学習の時間」の先駆けとなった、横断的・総合的な学習や探究活動を教科の目標とした奈良県立高田高等学校「探究科」の設置の背景、指導内容、成果を整理することを手がかりにして、アクティブ・ラーニングと「総合的な学習の時間」の関係性を明らかにし、次期学習指導要領において「総合的な学習の時間」が果たす役割の重要性について述べる。

＜キーワード＞ アクティブ・ラーニング 探究 能動的な学び

1. 研究の背景

平成27年8月に中央教育審議会の教育課程企画特別部会から学習指導要領改訂について次の3つの視点が示されている。

- ①「何を知っているか、何ができるか」
- ②「知っていること・できることをどう使うか」
- ③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」

知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力や人間性などの情意・態度等に関わる全てを、いかに総合的に育てていくということが求められている。「知っていること・できることをどう使うか」などの資質・能力を育むための具体的な改善の1つが「アクティブ・ラーニング」であり、アクティブ・ラーニングを溝上（2014）は「一方的

な知識伝達型の講義を聴くという（受動的）学習」を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと」と定義している。「アクティブ・ラーニング」という言葉が文部科学省の行政用語として初めて使われたのは、平成24年8月の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学～」においてである。もともとは高等教育の場に用いられた用語であるが、平成26年、中央教育審議会に対して「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」として文部科学省より諮問文で「学びの質や深まりを重視することが必要であり、課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）やそのための指導の方法等を充実させていく必要がある」と

し、指導法・学習法等の研究を促した。初等中等教育において、アクティブ・ラーニングを強く推進する方向性が打ち出されている背景の1つとして、西岡（2014）は「1998年改訂の学習指導要領において総合的な学習の時間が導入され、探究的な学習が広がったこと」を挙げている。

しかしながら筆者の指導主事（高校教育）時代の経験によると、全ての高校において「総合的な学習の時間」で探究的な学習が展開されているとはいえない。

黒上（2014）は、「従来の教員が知識を教える教科学習と異なり、総合的な学習の時間は生徒が自ら学ぶ力の養成が求められるため、高校教員には具体的な授業形態が描きにくく、経験が不足している」、村川（2014）は、「総合的な学習の時間の作り方や指導方法を全国的に共有してこなかった」などを総合的な学習の時間の課題として挙げている。

2. 「総合的な学習の時間」の創設

平成10年7月の教育課程審議会答申において、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を超えた横断的・総合的な学習や探究的な学習をより円滑に実施するための時間として「総合的な学習の時間」の創設が提言された。その後学習指導要領が一部改正され、平成15年4月の入学生から「総合的な学習の時間」が完全実施されている。

また、平成20年1月の中央教育審議会答申において「総合的な学習の時間」の必要性和重要性が再確認されている。

「横断的・総合的な学習」について、天野（1999）は「横断的な学習とは、従来の教科・領域などは残しながらも、それら相互の内容を積極的に関連づけて指導していくことである。」としている。また、天野（1999）は、総合的な学習については「総合的な学習とは、子どもの興味・関心の尊重や、生活的・社会的課題への取り組みという発想を核にして、教科、領域等の枠にこだわらず、もしくは意識的に枠を超えて学習内容を設定していくやり方である。」としている。

「探究的な学習」については、高等学校学習指導要領解説（総合的な学習の時間編：文部科学省2009）では「総合的な学習の時間における探究的な学習とは、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく図1のような一連の学習活動のことである。」「探究的な学習とは、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である。例えば、生徒の身近な学習対象（ひと・もの・こと）とかかわって、自分にとって意味や価値のある課題を設定する。さらには、得られた幅広い情報を整理・分析

したり判断したりしながら、既習の知識や経験を結び付けていく。こうして生み出された自分の考えや意見、発見したことなどをまとめ、表現する。それらを他者と交換し合い、自らの考えや意見を更新したり、協同して実践に移したりしていく。こうした知的な営みが有機的につながって発展的に繰り返されていくことが望まれる」としている。

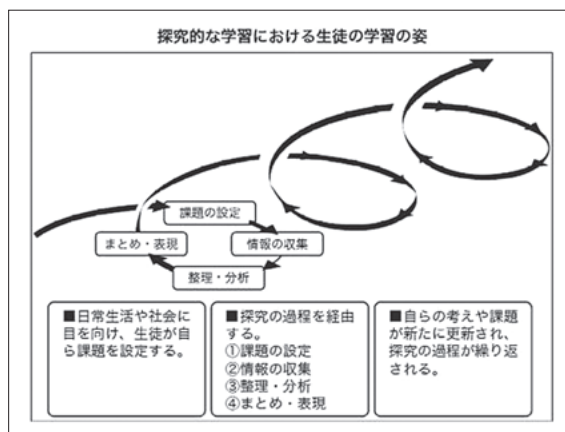


図1 探究的な学習における生徒の学習の姿（高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編）

3. 研究の対象及び目的

高等学校において平成15年度から「総合的な学習の時間」が本格実施となったが、その7年前から「総合的な学習の時間」が目指す横断的・総合的な学習や探究的な学習を既に実践していた、奈良県立高田高等学校の「探究科」を研究対象とする。

なお「探究科」設置及び実践には、筆者が関わり、取り組みについては、平成11年に文部省が作成した「総合的な学習の時間」の実践事例集に掲載されている。

「探究科」が誕生した「背景」そして、「教育内容」「成果」を明らかにすることを通して総合的な学習の時間の教育的な意義を「学習者」及び「指導者」両面から考察し、アクティブ・ラーニングと「総合的な学習の時間」の関係性及び、次期学習指導要領において「総合的な学習の時間」が果たす役割の重要性を明らかにしたい。

4. 探究科の設置・指導内容・成果

「4. 探究科の設置・指導内容・成果」については、筆者らが2001年にまとめた「探究科の実践と分析－総合的な学習にむけての発信－」を引用及び参考にしながら述べることにする。

4.1. 探究科誕生の背景

探究科が奈良県立高田高校に設置されるきっかけ

けになったのは、1994年から2カ年にわたり、文部省・奈良県教育委員会の指定を受け「生徒の能力・興味・関心に応じて多様な選択科目が履修できるようにするための教育課程の編成・実施上の工夫」を主題にした研究であった。当初は生徒の興味・関心に応じた多様な選択科目を取り入れた教育課程の作成が最終目標であったが、研究中である1994年に実施した学習面・家庭生活面などの項目からなる「高田高校生実態調査」（対象：全校生徒約1200名）において以下のことが判明した。

- 「全校生徒の8割以上が自主的・計画的に学習する習慣が確立されていない状況」
 - ・高校生になっての学習スタイルについての問いに、「気分次第で行う：54.0%」「周囲の雰囲気によって左右されて行う：27.3%」と8割を超す生徒が回答
- 「学校の授業について学習意欲が低調な状況」
 - ・授業への意欲についての問いに、「意欲がわからない：67.0%」と約7割の生徒が回答。
 - ・教科指導についての印象について自由記述において「授業がわかりにくい」「一方的な授業で眠い」「授業をすればわかるという発想を持たないでほしい」「生徒が参加できる授業をしてほしい」等意見が複数あった。
- 「学校の授業は理解できていない状況」
 - ・毎日の学校の授業に対して「不安がある：38.7%」「理解できない：23.2%」で6割強の生徒が回答。
- 「自分の学習状況に充実感や満足感が得られていない状況」
 - ・自分の学習状況に充実・満足しているかに対して「ない：36.7%」「ややない：31.6%」と約7割弱の生徒が充実・満足していないと回答。
- 「家庭学習に満足していない状況」
 - ・自分の家庭学習について「満足していない：85.3%」と回答。
 - ・またその理由について、「学習意欲がわからない：36.4%」「学習への興味をもてない：37.0%」と回答。

このような状況のもとで、生徒の学びへの興味・関心を高め、受け身的な学習姿勢から能動的な姿勢に変革させることが、多様な科目選択を中心として教育課程には必要不可欠であると結論づけた。その結果、新たに学校設定教科「探究」が設置されることになった。

4.2. 探究科の設置

「高田高校生実態調査」において「現在の教育課程にはないが、学習したいと思う内容はありますか」

という質問項目において、比較的回答が多かったものが、「国際社会について学習したい」「奈良県の歴史について学習したい」「環境問題について学習したい」「社会福祉について学習したい」等であり、それらが結果的に学校設定教科「探究」の4科目である「海外事情」「環境学」「やまと学」「福祉と共生」につながっていった。

当時高等学校において学校設定教科として教科横断的で総合的な学習を実践する例もほとんどなかった。

探究科は、既存の教科指導において身に付けた「知識」「技能」等を基本とし、また、公民科、理科、国語科等で実践していた「討論」「調査」「観察」「表現」などを有機的に組み合わせ、体系的な指導を基本とした。

4.3. 探究科の指導体制

探究科の指導体制は、以下に示すように「環境学」は地理歴史・公民科、理科、国語科、「海外事情」は地理歴史・公民科、国語科、「福祉と共生」は地理歴史・公民科、家庭科、国語科、「やまと学」は地理歴史・公民科、国語科によるティー・チームチングの形態を取った。

■環境学

- ・地理歴史・公民科
現代社会において国際的規模で緊急に取り組む必要がある環境問題について具体的に問題提起する。
- ・理科
提起された問題について、仮説を立てて調査、分析することでその原因や対処方法を探る科学的実証指導を行う。
- ・国語科
環境問題を生徒が共感的に理解できるように効果的な文学教材を利用した指導を行う。レポートの作成指導及び発表会における表現指導、課題をより深く理解するためのディベート指導を行う。

■海外事情

- ・地理歴史・公民科
政治・経済・芸術・宗教・教育等各国の文化理解についての指導と国際的な諸課題について問題提起を行う。
- ・国語科
レポートの作成指導及び研究発表における表現指導、小論文作成の指導を行う。また、調査活動における文献整理の方法指導を行う。

■福祉と共生

- ・地理歴史・公民科
男と女の共生・障害者と健常者の共生・高齢者

と若者の共生に関わる様々な問題提起を行い、調査・検証等の指導を行う。

・家庭科

少子化・高齢化社会に関する学習、アイマスク体験、介護体験、シニア体験等の体験型・実習型の学習方法の指導を行う。

・国語科

レポートの作成指導及び発表会における表現指導を行う。

■やまと学

・国語科

奈良を舞台としている文学、芸術を題材に文学や文化理解についての指導を行うとともに、レポートの作成指導や発表会における表現指導を行う。

・地理歴史・公民科

奈良の歴史や文化理解についての指導と現地学習の指導を行う。

それぞれの教科の役割を「環境学」における「酸性雨と土」というテーマで授業を行う場合を例にして説明する。理科の担当者は「校内の土を採取し、土の酸性度、金属元素を調べる」、公民科の担当者は「酸性雨の被害とその原因について考察する」、国語の担当者は「有吉佐和子の『複合汚染』から土とミミズの部分を抜粋して読ませ、化学肥料の土への影響を考える」という流れで展開される。それぞれの教科の特性を生かしながら、問題の構造を見せようとしている。

それ以外の科目においても「福祉と共生」においては「共生」、「海外事情」においては「異文化理解」、「やまと学」においては「奈良の文学」という視点で、それぞれの教科が特性を生かして諸課題の構造に迫る指導が取られている。

加藤（1996）は総合学習を、「教科」総合学習、「教科・道徳・特活」総合学習、「合科的」総合学習、「学際的」総合学習に分類している。「教科」総合学習については「1つの教科の単元あるいは題材を中心にして、1つの他の教科の単元あるいは題材の1部を加えた形の総合科」。「教科・道徳・特活」総合学習については「1つの教科の単元あるいは題材を中心にして、そこに2つ以上の教科、道徳、特活の単元あるいは題材の1部を加えた形の総合科」、「合科的」総合学習については「2つの教科の単元あるいは題材を完全に全部取り込んで、別の新しい単元あるいは題材に仕立てる形の総合科」、「学際的」総合学習については、「3つ以上の教科の単元あるいは題材を完全に全部取り込んで、別の新しい単元あるいは題材に仕立てる総合科」と説明している。

加藤は（1996）は、「学際的」総合学習の例として、「海洋汚染」というトピックスに、理科の教師

は生物学や海洋学を用いて海洋汚染にアプローチするであろうし、社会科の教師は海洋汚染の具体例をとって、その経済学的、政治学的意味について触れるであろうし、数学の教師は、海洋汚染味の発生率などを統計的な指導するであろう」と説明している。

この加藤の分類に従うと、高田高等学校の探究科は「学際的」総合学習の性格が強いのではないかと考える。加藤は「学際的」総合学習というアプローチのしかたが私にとって一番わかりやすく、また実践可能なアプローチだと思う。」とも述べている。

4. 4. 探究科の指導計画の概要

探究科の指導計画の流れは、前期（4月～10月）は、教師が主体となって知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力を育成する。主な内容として「各種課題に関わる問題提起」「体験的な活動」「調査活動」がある。

後期（10月～2月）は、生徒が主体となって課題設定・問題解決能力・コミュニケーション力を身に付ける。主な内容として「研究テーマ決定」「グループ別の調査・分析・検証」「研究レポート作成」「発表活動」がある。

4科目に共通している点は、「仮説・テーマの設定」「調査活動」「仮説・テーマの検証」「レポート化」「発表活動」である。国語科が探究科の全ての科目に入っている目的の1つに読解力、表現力の向上がある。また、レポート化することによって学習者が自分たちの研究の足跡を確認する意味においても重要なことであると考ええる。

4. 5. 「環境学」のあるグループ（女子生徒5名）の探究活動記録

4. 5. 1. 研究テーマ決定の過程

「追求可能なものか」「身近なものか」「追求の価値のあるものか」をグループで討議した結果、このグループはア案～オ案の中で研究テーマを「町にコウモリが増えたのはなぜか」に決定した。

ア案 町にコウモリが増えたのはなぜか。
追求可能性：A 身近か：A 追求の価値：B
イ案 鯉はなぜ自分の生まれた川に戻ってこられるのか。

追求可能性：B 身近か：C 追求の価値：A
ウ案 森林は減っているのにどうして雑草の生命力は強いのか。

追求可能性：B 身近か：A 追求の価値：A
エ案 殺虫剤で死なない虫がいるのはなぜか。

追求可能性：B 身近か：B 追求の価値：B
オ案 なぜ高田には蚊が多いのか。

追求可能性：B 身近か：A 追求の価値：C

4. 5. 2. 仮説の形成の過程

- ・生活経験：最近コウモリは増えているのではないだろうか。
- ・環境問題に関わる学習：その原因は都市化や温暖化といった環境の変化によるものではないか。



- ・結論（仮説の形成）：「コウモリが増えたのは環境の変化によるものだ」

4. 5. 3. 仮説検証に向けた調査活動

- ・コウモリの生態（生息数、食べ物、住処等）：文献調査・聞き取り調査
- ・コウモリの好む場所：天王寺動物園での聞き取り調査
- ・コウモリが増えたところ減ったところ：班員の家周辺の聞き取り調査
- ・コウモリが増えたところによって発生する被害：聞き取り調査

○コウモリの生態に関わる調査結果

- ・コウモリを見たことがあるか（72人対象）
ある（47％）、ない（53％）
- ・コウモリは数の変化（72人対象）
増加（27％）、減少（22％）、
変化なし（44％）、わからない（7％）



○自分たちの考えとのズレが発生する。
コウモリが増えた地域と減った地域が重なっている。



○調査活動が行き詰まる。追求可能性をAとしたが疑問が生じる

4. 5. 4. 仮説の再検討

○コウモリが増えたという回答があった地域の調査結果の精査



○コウモリが増えたとする地域は奈良県北部（大阪府に近い郡市）に集中していることが判明する



○コウモリが特定の場所に移動しているので増えたように感じるのではないか



○仮説において「コウモリが増えた」とするのは全地域で増えたとするのではなく、「特定の地域でコウモリが増えた」とするべきではないのか検討

4. 5. 5. 再調査の開始

○コウモリの生態に関わる聞き取り及び文献に関わる再調査を開始する。

文献調査において「一時期は減ったが、また増加傾向にある種のコウモリもある」という説を発見する。



○コウモリの定義を正確にする必要があることに気づく（仮説の修正）



○アブラコウモリの生態に着目する必要性に気づく

以下は、当該グループの研究レポートの抜粋「これまで、アブラコウモリが住みやすかった山を切り開いて民家を建て始めたので、アブラコウモリが行き場を失い数が減少した。でもこのままでは絶滅してしまうので、他の良いねぐらを探し発見したのが民家の屋根裏や下水道などです。そしてこのようなねぐらには次のような良い点があることを見つけました。

①天敵から身を守ることができる。②エサ場への移動コストを下げる。……2つの理由として、エサの昆虫は光に集まる。だからアブラコウモリも光を目指して飛んでいけば虫を探す必要もない……アブラコウモリは体も小さいのであまり体力もない。これらの理由から好都合といえる。」



○自分たちの仮説を検証するため大学教員への聞き取りを行う
大学教授の見解
「最近の住宅は密閉性・断熱化といった構造変化によって、コウモリには居心地の良い空間になった」



○生徒の考え（天敵やエサなどのメリット）とは異なり、自分たちの仮説を立証する見解ではなかったが、さらなる検証の材料としいくことになった。

4. 6. あるグループの探究活動の総括

ここで2月の最終発表会となり研究は終わることになる。

このグループは仮説の検証半ばで探究的な活動が終わることになった。他のグループと比べても研究レポートのまとめには課題を残すことになるのであるが、9月～2月までの探究活動の姿勢は他のグループと比較して目に見張るものがあった。

筆者の経験では、例えば地理歴史科・公民科など

において調査活動を行うときに、羅列的な様々なことを調べて「調べたら終わり」ということも多く、学習者の中の課題意識と結びつくことが少なく、学習自体の面白みは一部の学習者を除いて、なかなか体験できない現状があった。

この度のこのグループの学びの軌跡を辿ってみると、「仮説の決定」→「調査活動開始」→「予想する調査結果が得られない」→「仮説自体に疑問が生じる」→「調査結果を再度精査する」→「自分たちの仮説を再定義する必要があることを示す文献を発見する」→「仮説の修正」→「研究者への聞き取り調査実施」→「研究者から別の見解が示される」など必ずしも研究活動は当初の予想した展開にはならなかったが、学習過程は「こう考えたけどだめ」「次はこう」「でもだめ」というような螺旋的な流れを辿ることになり、学習者はそこに学習の面白みを感じることができ、学びへのモチベーションが非常に高いものになったのではないかと考える。このグループのように自分たちの疑問を仮説として立て、その謎を地理歴史科・公民科・理科などの教科指導で得

た知識や技能を活用して説いていくような研究活動は環境学以外の科目においても取られている。これらの活動の中核をなすのが探究的な学習である。先ほど述べた探究的な学習の一連の「自ら課題を設定する」「情報を収集」「情報を整理・分析」「問題の解決に取組」「考えや意見などをまとめ、表現」「新たな課題の発見」「さらなる問題の解決」といった学習活動が探究科において行われていたと考える。

5. 探究科の生徒からの評価

以下の表1は平成12年度末に実施した探究科の授業を受けた生徒（N＝345）対象に実施した授業アンケートの結果である。

「1 積極的に取り組みましたか」「2 興味が持てましたか」「3 調査や発表はうまくやれましたか」「4 この教科を学んで、得たものはありましたか」の質問に対して、肯定的な回答（「すごく」「まあまあ」）がそれぞれ約8割になっている。

探究科の設置の目的が「生徒の学びへの興味関を高め、受け身的な学習姿勢から能動的な姿勢変革さ

表1 生徒対象に実施した授業アンケート結果

1 積極的に取り組みましたか。

すごく：115名（33.3％）まあまあ：182名（52.8％）ふつう：43名（1.4％）

あんまり：5名（1.4％）ぜんぜん：0名（0％）

主な理由（選択肢から3つ以内で選択）

- 1 研究発表会やレポート作りに向けてグループで協力しながら進めることが出来た。（141名）
- 2 レポート作成に苦労した。（127名）
- 3 興味・関心のある内容であった。（113名）
- 4 自ら決めたテーマに取り組めた。（104名）
- 5 楽しく学習に取り組めた。（103名）

2 興味が持てましたか。

すごく：110名（31.9％）まあまあ：162名（47.0％）ふつう：52名（15.1％）

あんまり：16名（4.6％）ぜんぜん：2名（0.6％）

主な理由（選択肢から3つ以内で選択）

- 1 いろいろな体験ができた。（130名）
- 2 日常生活の身近なことを調べることが出来た。（90名）
- 3 学校だけではなく学校外で学ぶことが出来た。（89名）
- 4 仮説・予想と異なる結果が出たり新しい発見があった。（86名）
- 5 わかり始めるともっと知りたくなる。（81名）

3 調査や発表はうまくやれましたか。

すごく：110名（31.9％）まあまあ：162名（47.0％）ふつう：52名（15.1％）

あんまり：16名（4.6％）ぜんぜん：2名（0.6％）

主な理由（選択肢から3つ以内で選択）

- 1 グループで協力して進めることができた（199名）。
- 2 一人一人が責任をもって取り組むことが出来た。（102名）
- 3 フィールドワークでいろいろな人に教えてもらうことができた。（91名）
- 4 友人同士で議論し内容を深めることができた。（84名）
- 5 部活動との両立が難しかった。（80名）

- 4 この教科を学んで、得たものはありましたか。
 すごく：137名（39.7％）まあまあ：121名（35.1％）ふつう：70名（20.3％）
 あんまり：14名（4.1％）ぜんぜん：2名（0.6％）
 主な理由（選択肢から3つ以内で選択）
 1 他の人達と協力し合い学ぶこと。（151名）
 2 知らなかったことを知る行為。（118名）
 3 相手に自分の考えを伝える大切さ。（113名）
 4 文章を書く力や原稿のまとめ方。（75名）
 5 調べる楽しさ。（58名）

せる」ことであることを考えると、成果があったと判断しているいいのではないかと考える。

また、この度のアンケートで数多い回答の1つが「他の人達と協力し合い学ぶこと」（151名）であった。「フィールドワークでいろいろな人に教えてもらうことができた」（91名）、「グループで協力して進めることができた」（199名）、「一人一人が責任をもって取り組むことが出来た」（102名）、「相手に自分の考えを伝える大切さ」（113名）などの回答も含めて、中央教育審議会教育課程企画部会から出された「論点整理」の「3の視点」の一つである「対話的な学び」を実践したものになっているので

はないかと考える。

9月から2月までの5ヶ月間、グループで探究活を進めていく中で、グループ内の協力体制の構築、役割分担、意見調整及び外界との相互交流は必要不可欠である。その難しさとそれを実現したときの充実感を探究科の取り組みは生徒に経験させることになる。この学習経験は、従来の教科指導ではなかなかできないことであることを考えると探究科設置の意義があると考えなければならぬだろう。

6. 探究科の教師からの評価

以下の表2は平成13年度末に実施した探究科に

表2 探究科に関する教員対象に実施したアンケート結果

- 1 ご自身の教科指導において探究科を導入する前と導入後とで生徒の授業を受ける様子について変化を感じていますか。（対象教員31名）
 感じている：21名（67.7％） 感じていない：10名（32.3％）
- 2 1で「感じている」と回答された方に質問します。どのような点で変化を感じているか具体的にお書きください。
 主な意見
 ・グループ学習が以前と比べて積極的になった。（4名）
 ・授業で発言する回数が全般的に増えている。（2名）
 ・授業に対する予習が以前と比べてよくしているのではないかと。（4名）
 ・調査活動する方法を身に付けている。（3名）
 ・発表する力以前と比べてある。（3名）
 ・文章をまとめる力が上がっているのではないかと。（3名）
- 3 探究科が実践している内容をご自身の教科等の指導で取り入れたいと思いますか。
 積極的に取り入れたい：14名（23.0％） 可能な範囲で取り入れたい：29名（47.5％）
 あまり取り入れたくない：12名（19.7％） 取り入れたくない：6名（9.8％）
- 4 3で「積極的に取り入れたい」「可能な範囲で取り入れたい」と回答された方に質問します。どのような内容を取り入れたいかと考えているか具体的にお書きください。
 主な意見
 ・テーマを与えて発表させる機会を増やしたい。（4名）
 ・仮説・検証的な学習活動を取り入れたい。（3）
 ・ディベートを授業でしようと考えている。（3）
 ・実験を積極的にしようと考えている。（3）
 ・グループ学習など協同して学ぶ機会を増やしたい。（2）
 ・国公立の2次対策の小論文指導に探究科のノウハウを使いたい。（1）

- 5 探究を今後担当してみたい又は継続したいと思いますか。
是非担当したい：16名（26.2％） 担当を検討してみたい：28名（45.9％）
あまり担当したくない：11名（18.0％） 担当したくない：6名（9.8％）
- 6 探究科が実践している探究的な学習活動を今後も高田高校で続けるべきであると考えますか。
続けるべきである：48名（78.7％） 続けるかどうか検討するべきである：9名（14.8％）
やめるべきである：4名（6.6％）

関する教員アンケート（N＝61）結果である。

「探究科を導入する前と導入後とで生徒の授業を受ける様子について変化を感じていますか」の質問に対して回答の約7割が「グループ学習が以前と比べて積極的になった」「授業で発言する回数が全般的に増えている」「授業に対しての予習が以前と比べてよくしているのではない」「調査活動する方法を身に付けている」「発表する力が以前と比べて上がっている」「文章をまとめる力が上がっているのではない」等変化を感じていると回答している。探究科の取り組みの成果が従来の教科の学習活動に影響を与えていることをうかがい知ることが出来る。そのような生徒の変化を感じていることによって、「探究科が実践している内容をご自身の教科等の指導で取り入れたいと思いますか」「探究科が実践している探究的な学習活動を今後も高田高校で続けるべきであると考えますか」のそれぞれの質問に、7割以上の教員が肯定的な回答を寄せているのではないだろうか。

平成8年からの探究科のスタート時点で、校内で探究科の担当者を募ったところ当初は6名の希望しなかったものが、今回のアンケートに全職員の7割が担当に前向きな回答を寄せていることを考えると、探究科の取り組みの成果が探究科のみにとどまることなく、学校全体の教育活動に影響を与えていると考えていいのではないかと。

7. 「総合的な学習の時間」の成果と課題

日本生活科・総合的な学習教育学会の「総合的な学習で育った学力」調査研究プロジェクトチームが2014年に行った調査報告によると、総合的な学習の成果の1つとして、「総合的な学習の時間で日常に潜む課題を題材として、横断的・総合的な学習や探究的な学習を経験することで、身近な出来事への関心が育っている」をあげている。

先述の生徒対象のアンケート結果において、探究科の学習に興味を持てた理由として「仮説・予想と異なる結果が出たり新しい発見があった（86名）」、「日常生活の身近なことを調べることが出来た（90名）」、「学校だけではなく学校外で学ぶことが出来た（89名）」と合計約8割の生徒が回答しており、調

査研究プロジェクトチームの調査結果と探究科の成果が合致している。

また、調査研究プロジェクトチームは「話し合いの時に、班やクラスの意見をまとめることができる」の肯定的な回答が55.9％にとどまっていることに対して「この回答は、総合的な学習の時間がその力を高める場になっていないことを意味するのではなく、問題解決に向けて協同的に取り組んできたからこそ、調整することの難しさも実感している」と分析している。生徒対象のアンケート結果で、積極的に取り組みましたか」の質問の主な理由で「グループで協力しながら進めることができた」（141名）、「調査や発表はうまくやれましたか」の質問の主な理由で「グループで協力して進めることができた」（199名）、「この教科を学んで、得たものはありましたか」の質問の主な理由で、「他の人達と協力し合い学ぶこと」（151名）とそれぞれ最も多い回答があった。これらから、問題解決に向けて協同的な学び行われていたことが確認でき、調査研究プロジェクトチームの分析を裏付ける結果になっていると考える。

一方、調査研究プロジェクトチームは総合的な学習の時間の課題として「総合的な学習の時間は教科と関連させながら学ぶ価値を高めて行く必要があるが、先進校であっても、生徒にはその関連性が見出しにくいようだ。今後の総合的な学習の時間の内容や学習方法を考える上で課題である」としている。

河合塾が2014年7月に実施した「総合的な学習の時間」に関わる「高校教員アンケート」において「探究的な学習を実施している」が63％に対して、「各教科・科目等との関連を意識した学習」が29％にとどまっている。

この課題について、「総合的な学習の時間」において、教科と関連させながら学ぶ価値を高めていくためには、まず教師側が学習内容を創造する必要があるのではないかと考える。

8. まとめ

次期学習指導要領において、教育課程企画特別部会「論点整理」においてアクティブ・ラーニングについて授業改善の下記の3つの視点が示されている。

- (1) 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた「深い学び」の過程が実現できているかどうか。
- (2) 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自ら考えを深める、「対話的な学び」の過程が実現できているかどうか。
- (3) 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、「主体的な学び」の過程が実現できているかどうか。

探究科の実践の中で、「深い学び」及び「主体的な学び」に関わるものとして、「4. 6. あるグループの探究活動の総括」において述べた「コウモリが増えたのは環境の変化によるものだ」という仮説のもと探究学習を行ったグループの学び、「対話的な学び」については「生徒対象に実施した授業アンケート結果」から読み取れる、生徒同士の協同や地域社会の人々からの学びが該当すると考える。

田村（2015）は「アクティブ・ラーニングは、総合的な学習の時間と極めて深い関係にある」と述べている。また、田村（2015）は「全国学力・学習状況調査の結果から、総合的な学習の時間において、探究プロセスを重視して学習を行ってきたかどうかとB問題の正答率に顕著な相関が表れている」とも述べているが、この田村の考えを探究科の実践は裏付けていると考える。

学習意欲の低さや自己の学習に充実感を持っていないなど多くの課題があった生徒たちが、探究科における能動的な学びを数多く経験する中で、学ぶ楽しさを再認識し、学習に対する意欲や興味・関心を高め、協同することの大切さなどを学ぶことになった。

また、探究科の実践を教師の側面から見てみると、探究科で実践された能動的な学びを、例えば国語科や地理歴史科・公民科、英語科では「ディベート学習」、理科では「仮説・検証的な学習活動」、芸術科・家庭科では「体験活動」などを自身の教科指導に取れ入れたいか考えている教員が約7割に上る結果になっている。

探究科の成果が探究科だけのものではなく学校全体で能動的な学びに取り組む教員間の意識が形成されたと考えられる。

今後各校においてアクティブ・ラーニングを取り入れた指導計画を各教科等で作成する前に、自校における「総合的な学習の時間」の成果を生徒そして教師の両面からも検証する必要があると考える。

「総合的な学習の時間」において実践された内容が教科・科目で活用され、教科・科目で実践された内容が総合的な学習の時間においても活用される往還のシステムを構築することが、アクティブ・ラーニングを各校で実現する一つの視点であると考えられる。

9. おわりに

平成8年度の奈良県立高田高等学校の「探究科」の設置は、生徒の学びへの興味関心を高め、受け身の学習姿勢から能動的な姿勢へと変革させるねらいとするものであったが、その後、平成10年度の中央教育審議会答申において「総合的な学習の時間」の創設が提言された。その結果「総合的な学習の時間」を先取りした取り組みとして、平成11年度に文部省が作成した「総合的な学習の時間の実践事例集」や各種書籍に実践例が紹介されるなど全国的に注目され教育委員会関係者及び学校関係者が数多く視察に訪れることとなった。

平成15年度に「総合的な学習の時間」が本格実施されるに伴い、探究科は総合的な学習の時間「探究」に移行していくことになった。

現在は、設置当初の「環境学」「福祉と共生」「環境学」「やまと学」に、「芸術文化」「教育基礎」を加えて6領域になり、探究科の設置から数えて約20年以上が経過しようとしている。

次期学習指導要領においてアクティブ・ラーニングが注目される中、アクティブ・ラーニング自体が決して新しい学習形態でないことを考えると、各校が「総合的な学習の時間」をはじめとする様々な実践を評価及び検証することを通して、子どもたちの能動的な学びに向き合うことは重要であると考えられる。

10. 引用・参考文献

- 天野正輝編（1999）総合的な学習のカリキュラム創造、ミネルヴァ書房、96～97頁
- eduvieview（2016）「アクティブ・ラーニングをどう評価するべきか」3頁 eduvieview.jp/?p=1636 2017.1.6閲覧
- Kawaijuku Guideline（2014）「総合的な学習の時間を考える」3頁、6～9頁 www.keinet.ne.jp/gl/14/11/toku_1411.pdf 2017.1.6閲覧
- 文部科学省（2009）高等学校学習指導要領解説「総合的な学習の時間編」10～11頁
- 文部科学省（2015）「教育課程企画特別部会論点整理」 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf 2017.1.6閲覧
- 成田秀夫（2016）「アクティブ・ラーニングをどう始めるか」、東信堂、4頁
- 高浦勝義編（1997）「総合学習の理論」、黎明書房、117～120頁
- 奈良県立高田高等学校（2001）「探究科」の実践と分析－総合的な学習にむけての発信－

田村学（2015）「学習指導要領改訂の方向性とアク
ティブ・ラーニング」3～4頁
[http://www.sky-school-ict.net/
shidoyoryo/151218/](http://www.sky-school-ict.net/shidoyoryo/151218/) 2017.1.6閲覧