

『就実大学大学院教育学研究科紀要 2021（第6号）』 抜刷

就実大学大学院教育学研究科 2021年3月10日 発行

# 高等学校における「総合的な探究の時間」の 意義と課題に関する検討

**Developing a “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Studies”  
through cooperation with local communities**

石山 貴章 ・ 矢野川 祥典 ・ 山本 英明

# 高等学校における「総合的な探究の時間」の 意義と課題に関する検討

石山貴章<sup>1)</sup> 矢野川祥典<sup>2)</sup> 山本英明<sup>3)</sup>

Developing a “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Studies”  
through cooperation with local communities

Takaaki ISHIYAMA<sup>1)</sup> Yoshinori YANOGAWA<sup>2)</sup> Hideaki YAMAMOTO<sup>3)</sup>

## 要 旨

本稿では、「総合的な探究の時間」のあり方についての論点を整理、分析し、学校教育と社会教育のつながりを通じて、生涯にわたり学び続けながら、柔軟性のある思考力を養い、主体的に課題を解決していくために必要とされる資質・能力を育むことをねらいとした「総合的な探究の時間」の展開に向けた意義と課題について検討を行った。その結果、「総合的な探究の時間」が効果的に展開されるための要件として、1) 各学校が創意工夫を生かした特色のある教育実践の積極的な情報公開を行う、2) 国際化や情報化社会に生きる子どもたちの“生きる力”の明確化を図る、3) 総合的な探究の時間と各教科などにおける関連性を明らかにし、ねらいや育てたい力を明確にしていく、4) 問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組みながら、問題解決能力を培っていく、5) 児童生徒が身に付けた知識や技能、スキルなどが相互に関連づけられながら、より深く追究・探究する態度の育成といった課題が明らかとなった。

キーワード：総合的な探究の時間 地域との連携・協働 創意工夫 問題解決  
主体的・創造的

## Abstract

Issues related to the “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Studies” were organized and analyzed, and their significance and challenges are discussed. The period's objectives for inquiry-based cross-disciplinary studies include cultivating students' qualities and abilities for independent problem-solving by developing flexible thinking, maintaining

<sup>1)</sup> 高知県立大学地域教育研究センター Center for Education and Research of Community, University of Kochi,

<sup>2)</sup> 福山平成大学福祉健康学部子ども学科 Faculty of Health and Welfare Science Department of Childhood Education Fukuyama Heisei University

<sup>3)</sup> 土佐市立宇佐小学校校長 Principal of Tosa Municipal Usa elementary school

lifelong learning, and linking school and social education. The results indicated the following factors for effectively developing a period for inquiry-based cross-disciplinary; (1) utilizing the originality and creativity of each school in practicing characteristic education and disclosing information proactively, (2) clarifying children's "life skills" in international and information-based society, (3) clarifying relationships between the "period for inquiry-based cross-disciplinary studies" and other subjects, and identifying the objectives and abilities to be developed, (4) independently and creatively working on problem-solving and inquiry activities by students to cultivate problem-solving abilities, and (5) developing an attitude of deep inquiry in students by relating acquired knowledge and skills.

Key Words: period for inquiry-based cross-disciplinary studies, cooperation with local communities, originality and creativity, independently and creatively, problem-solving, independently and creatively

## 1. 問題と目的

「総合的な探究の時間」は、2018年の高等学校学習指導要領の改訂において、2019年度高等学校入学の生徒たちに対して新学習指導要領の先行的な措置として実施されているものであり、2022年度から学年進行で本格実施される。この「総合的な探究の学習」のねらいとして、中央教育審議会答申（中教審, 2016）では、「高等学校においては、小、中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から、位置付けを明確化し直すことが必要と考えられる」としている。

この答申を踏まえた上で、2018年の高等学校学習指導要領改訂において、「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」へと変更となった。高等学校学習指導要領解説の「総合的な探究の時間編」（文部科学省, 2018）では、本活動の特質として、「探究が高度化し、自律的に行われること」「他教科・科目における探究との違いを踏まえること」とされている。

「総合的な探究の時間」が新設される背景については、これまでの高等学校における「総合的な学習の時間」の取組から、特に、探究のプロセスを通じた生徒の資質・能力の一層の向上を図ることを目標とした上で、本活動の意義やねらい、方法、課題設定、評価などについて、より一層明確化を図っていくことにある。

これは、高等学校においては、より探究の過程を充実・発展させ、生徒が自らの課題を具体的に設定し、情報収集、整理・分析して、まとめ・表現することを身に付けさせる、教科等横断的なカリキュラム・マネジメントを軸とした位置付けが求められていることと考えられよう。

「総合的な探究の時間」の特徴は、生徒の体験学習や課題解決学習を重要し、学校や家庭、地域社会などとの連携にあり、これらの学習プロセスを通して、目まぐるしく変化していく社会に対応することのできる「生きる力」を基盤とした資質・能力の育成を目指している。

池田・村瀬・武田（2020）らは、「総合的な探究の時間」の導入に向けて、10校の公立高等学校の教員526名に質問紙調査を実施（有効回答数400名）している。その結果、現行の「総合的な学習の時間」が生徒に対してどのように役立っているのかが不明確であり、授業目標や意義が十分に把握されていない、妥当性や信頼性のある評価方法の工夫が必要などの結果を提示し、新設の「総合的な探究の時間」に向けての具体的な問題点を指摘している。

池田（2017, 2018）は、「総合的な探究の時間」の「自律的な探究」のあり方と、イギリスの「アセスメント改革グループ（ARG: Assessment Reform Group）の「学習の自立性」における形成的アセスメントの共通性に着目し、活動の目的を「どのように学ぶのか」（LHTL: learning how to learn）とすることで、児童生徒の学習に対する主体性を培っていくことを目的としたアセスメントの活用について分析している。ここではSadler, D. R.（1987）の理論を基盤としながら、活動の評価、フィードバック、児童生徒のリフレクション、自己モニタリングといった一連の評価体系が重要視されている。

従前から、「総合的な学習（探究）の時間」については、その評価方法が課題として挙げられており、何をどのように評価していくのかといったアセスメントのあり方について問題提起がなされている。

よって、本稿では、「総合的な探究の時間」のあり方についての論点を整理、分析し、学校教育と社会教育のつながりを通じて、生涯にわたり学び続けながら、柔軟性のある思考力を養い、主体的に課題を解決していくために必要とされる資質・能力を育むことをねらいとしている「総合的な探究の時間」の展開に向けた意義と課題について明らかにしていくことを目的とした。

Table 1. 学習指導要領の変遷過程

年 度	内 容
昭和33－35年改訂	教育課程の基準としての明確化 ・道徳の時間の新設・基礎学力の充実・科学技術教育の向上等 ・系統的な学習を重視
昭和43－45年改訂	教育内容の一層の向上（教育内容の現代化） ・時代の進展に対応した教育内容の導入 ・算数における集合の導入
昭和52－53年改訂	ゆとりある充実した学校生活の実現＝学習負担の適正化 ・各教科等の目標や内容を中核的事項に絞る
平成元年改訂	社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成 ・生活科の新設 ・道徳教育の充実
平成10－11年改訂	基礎・基本を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成 ・教育内容の厳選 ・「総合的な学習の時間」新設
平成15年一部改訂	学習指導要領のねらいの一層の充実 ・学習指導要領に示していない内容を指導できることの明確化 ・個に応じた指導の例示に小学校の習熟度別指導や小中学校の補充・発展学習を追加

年 度	内 容
平成20－21年改訂	「生きる力」の育成、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成バランス <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業時数の増加</li> <li>・指導内容の充実</li> <li>・小学校外国語活動の導入</li> </ul>
平成27年一部改訂	道徳の「特別の教科」化 <ul style="list-style-type: none"> <li>・「答えが一つではない課題に子どもたちが道徳的に向き合い、考え、議論する」道徳教育への転換</li> </ul>
平成29－30年改訂	「生きる力」の育成を目指し、資質・能力を三つの柱で整理、社会に開かれた教育課程の実現 <ul style="list-style-type: none"> <li>・「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」</li> <li>・「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善</li> <li>・カリキュラム・マネジメントの推進</li> <li>・小学校外国語科の新設等</li> </ul>

\*学習指導要領は、昭和22年に「試案」として作成されている  
 文部科学省ホームページ [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm) を参考に筆者が作成（一部追記・改変）

## 2. 「総合的な探究の時間」とは

「総合的な探究の時間」とは、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や、探究的・協働的な学習をすることが重視された活動であり、課題の設定から情報の収集、整理・分析によってまとめ・表現といった一連の学習プロセスを重視しながら、学校の創意工夫を生かした教育活動を展開していくことが求められたものである。

これは、文部科学省が、「全国学力・学習状況調査結果」や国際学力調査でもある、PISA (Programme for International Student Assessment, OECD：経済協力開発機構) とTIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study, IEA：国際教育到達度評価学会) の結果を踏まえた上での「探究性」について課題視していることに依拠しており、「考える力」や「創造する力」、学んだことに対する知識・技能の「応用性」「活用性」等に課題があることを根拠とした上での教育改革へとつながっている。

よって、高等学校では、「見方・考え方を組み合わせて統合させ、働かせながら、自ら問いを見出し探究することのできる力の育成」が必要とされ、「総合的な学習の時間」をより発展的に捉え、「探究」に重みづけを図った「総合的な探究の時間」に変更することが提起された。

さらに、2022年度から新しく導入される高等学校学習指導要領の中でも「探究」という名がつく科目が一気に新設されることとなり、「探究」は、各教科でも「古典探究」「日本史探究」などの科目が設けられるなど、今回の改訂でとりわけ重視されることとなっている。

青木 (2019) は、この根底に、教育課程全体に位置づく「育成する資質・能力」の視点や「見方・考え方」を重視する方向性があると述べた上で、なおかつ、学び方としての「主体的・対話的で深い学び」を生かした取組の中で、「総合的な学習（探究）の時間」の意義が深められたことによると言及した。

「総合的な学習（探究）の時間」では、「課題解決を通じて自身の在り方を見つめる」あるいは「課題解決にいそしみつつ自身の在り方を見つめる」という部分に焦点が当てられており、生徒自身の生き方を探ることも重視しつつ、これまでの課題の解決に加えて、課題を発見し解決し（探究）といった、発見する力にも力点が置かれたことにも注目すべきであろう。

具体的には、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・協動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こととされている。

1) については、確かな学力としての知識・技能を生かした活動内容の理解、2) は、思考・判断・表現といった一連の学びのプロセスを通じた活動の重視、3) は、学びに対して主体的に取り組んでいく姿勢や態度の育成を通して、自己実現を図り、社会に関わっていく力の育成についての確認がなされているものと考えられる。

また、「総合的な探究の時間」で目指している生徒の学習の姿として、問題解決的な活動を発展的に繰り返していく（探究的な学習）ことにより、1) 「課題の設定」、2) 「情報の収集」、3) 「整理・分析」、4) 「まとめ・表現」といった一連の学習プロセスを通して、探究的な見方・考え方を働かせていく力を養っていくこととされている。

参考までに「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」の目標の違いについて示しておく（Fig. 1）。特に、高等学校においては、「自己の在り方や生き方」といったキャリア形成に向けた取組と生徒自らが課題を見出していくといった観点が重要視されていると考えられる。

○「総合的な学習の時間」の目標

探究的な見方・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、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・能力を次のとおり育成することを目指す

○「総合的な探究の時間」の目標

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

Fig. 1. 「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」の目標の違い

島田（2020）は、中学校の「総合的な学習の時間」と高等学校の「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、「探究的な見方・考え方」（中学校）と「探究の見方・考え方」の同異を明確にしながら検討を行っている。教師は、生徒の課題発見の難しさに関して、中学生と高校生の発達段階レベルを考慮しながら課題意識を高めていくための活動プロセスと学習課題の設定が重要であることを指摘しており、同じ「探究」という表



現を用いながらも、その実質的なねらいに相違があるとし、生徒の自律性と問題解決能力の育成という点において、創意工夫を生かした「総合的な探究の時間」の設定が求められるとしている。

一方、高等学校における「総合的な探究の時間」の年間授業時数の配当については、卒業までを見通して3～6単位（105～210単位時数）を確保するとともに、学校や生徒の実態に応じて、適切に配当することとされた。

また、卒業までの各学校年次の全てにおいて実施する方法のほか、特定の年次において実施する方法も可能であるとしており、これは、年間35週を行う方法のほか、特定の学期又は期間に行う方法を組み合わせて活用することも可能で、通信制の課程における扱いについても、学習指導要領第1章総則2款の5に規定されているように、一人ひとりの生徒の実態や発達課題等に応じた多様な学習の設定や各学校の特性・特色を生かした柔軟な活動を保障したものとなっている。

### 3. 地域との連携・協働を通じた「総合的な探究の時間」

「総合的な探究の時間」における探究課題としては、地域との連携・協働という学びの方向性が示されている。社会や環境、地域課題などを自己の課題として意識させながら、生徒自らが主体的に地域に出て探究活動を継続していくことが重要視されている。

「総合的な探究の時間」における主な学習内容としては、1) 自然環境とそこに起きているグローバルな環境問題、2) 地域の伝統や文化とその継承に取り組む人々や組織、3) 文化や流行の創造と表現、4) 職業の選択と社会貢献及び自己実現が挙げられる。また、高等学校学習指導要領解説【総則編】（平成30年告示）によれば、以下の項目と内容例が示されている。

Table. 2. 「総合的な探究の時間」の探究課題例（高等学校）

四つの課題	探究課題の例
横断的・総合的な課題 (現代的な諸課題)	外国人の生活者とその人たちの多様な価値観（国際理解）
	情報化の進展とそれに伴う経済生活や消費行動の変化（情報）
	自然環境とそこに起きているグローバルな環境問題（環境）
	高齢者の暮らしを支援する福祉の仕組みや取組み（福祉）
	心身の健康とストレス社会の問題（健康）
	他に資源エネルギー、食、科学技術など
地域や学校の特色に応じた課題	地域活性化に向けた特色ある取組（町づくり）
	地域の伝統や文化とその継承に取り組む人々や組織（伝統文化）
	商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会（地域経済）
	安全な町づくりに向けた防災計画の策定（防災）など
生徒の興味関心に基づく課題	文化や流行の創造や表現（文化の創造）
	変化する社会と教育や保育の質的転換（教育・保育）
	生命の尊厳と医療や介護の現実（生命・医療）
職業や自己の進路に関する課題	職業の選択と社会貢献及び自己実現
	働くことの意味や価値と社会的責任

高等学校学習指導要領解説【総則編】（平成30年告示）を基に筆者が作成

須藤（2020）は、教科「情報」と「総合的な探究の時間」の連携を通じた教育実践について、生徒の問題解決能力を高めていくために、教科「情報」の授業と「総合的な探究の時間」との連携による授業を通じて、問題の共有化と共通性を見だし、生徒の学びの質や態度などを向上していくための実践報告を行っている。さらに、ここでの活動を進めていくために、カリキュラム・マネジメントの再編成も実施しており、年間計画における「情報」と「総合的な探究の時間」との擦り合わせを行いながら、「情報」で獲得したスキルを「総合的な探究の時間」で活用できるスキル形成を図っている。ここでは、「知識・技術」と「応用・活用」を連合せながら、学びに対するより深い探究に向けた力の育成を追究した実践であると考えられる。

倉岡（2020）は、地域における課外活動が社会参画意識と学習意欲にもたらす効果について、地域との協働活動を基盤にした「総合的な探究の時間」について、社会参画意識に関する質問紙調査を行い、「総合的な探究の時間」の地域協働活動と生徒の社会参画への意欲や効力感との関連性を検討し、地域協働活動による「総合的な探究の時間」を計画していく上において、学習活動が目標の到達につながるような計画や活動に対する精査の重要性を指摘した。

また、山本（2020）は、ジオパークを活用した「総合的な探究の時間」で育まれる可能性の資質・能力について、2015年9月の国連サミットで採択され、国連加盟国が2016年から2030年の15年間で達成するために掲げた、SDGs（Sustainable Development Goals：持続可能な開発目標）に着目しながら、5つの「持続可能性キー・コンピテンシー」〈システム思考、予測、規範、戦略、対人関係〉（Wiek, et al. 2011）の育成と探究プロセスについて検討を行い、SDGsを介した学びは、「実社会や実生活の複雑な文脈や自己の在り方と関連付けて問い続ける学びへと意識を向かわせることができる」と結論づけている。

特に、キー・コンピテンシーは、OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development, 経済協力開発機構）が提示した「能力の定義と選択」（DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, 自立的に活動する能力）として、「特定の状況の中で、心理的・社会的な資源（技能や態度を含む）を引き出し、活用することにより、複雑なニーズに応じる能力」とされ、従来の学力観をさらに拡張するかたちで、「異質な集団での交流」や「自律的な活動」、「相互作用的に道具を用いる」を組み入れた複合的な力を指すものとして考えられている。

そして、1）個人の成功と社会の発展における価値、2）さまざまな状況における複雑な課題に対応できる力、3）特定の専門家だけではなく、すべての人にとって重要であるという定義づけがなされており、これらの力を育んでいくためにも、さまざまな問題や課題について、それを生徒が自分のこととして受け止めて課題解決に向けてアクション、シンキングを起こすことが重要とされるだろう。

「総合的な探究の時間」における目標を実現していくためには、生徒の実態や各学校の実情等に応じた探究課題を設定し、さらに、1）探究的な見方・考え方を働かせて学習す



ることがふさわしい課題、2) 展開される学習が、横断的・総合的な学習となっていること、3) よりよく課題を解決し、自己の生き方と結び付けていくことができるような資質・能力の育成を意図した活動の展開が求められる。

#### 4. 学習評価のあり方

今回の新学習指導要領では、各教科等の目標及び内容が、育成を目指す資質・能力の三つの柱（「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」）に整理され、どのような資質・能力を生徒に育てていくべきなのかを明確化することによって、教師自身が「生徒にどのような力が身に付いたか」という視点で「学習評価」の充実が図られることとなった。

つまり、教育実践を行い、生徒の変容を資質・能力の観点から具体的に評価するというPDCAサイクルの確立を通じた「指導と評価の一体化」の取組だと考えることができる。そのために、学習評価の基本的な捉え方や評価規準、評価基準の区別と正しい評価の在り方を明示し、学校の授業改善や授業づくりを通しながら、教育課程に基づいて組織的かつ計画的に教育活動の質を図るカリキュラム・マネジメントの再編成につなげていくように体系化されている。

中園・松田・中尾（2020）らは、「規準」を判断・行動などの規範となる拠り所となり、従わなくてはならない規則であるとし、「基準」は、物事を比較・判定する際の拠り所であるとした上で、信頼される評価の方法や多面的な評価の方法、学習状況の過程を評価する方法の在り方を重視している。

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2020）においても、学習評価の充実に向けて、学習指導要領が目指す学力観に立つ教育と指導要録における評価とは一体的なものであるという考えに基づいて、各教科等の目標実現の状況を「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能・表現」及び「知識・理解」の観点ごとに適切な評価を実施していくため、学習目標やねらいに準拠した観点別学習状況の評価を的確に実施するための指標を設定した。2019年1月の「文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」では、各教科の評価の基本構造図が示されている（Fig. 2）。

「主体的・対話的で深い学び」の視点からの評価についても、学習評価の改善の基本的方向性と関連させながら、1) 児童生徒の学習改善につながるものにしていくこと、2) 教師の指導改善につながるものとしていくこと、3) 必要性・妥当性が認められないものは見直していくこととし、評価が難しいとされていた主体的に学習に取り組む態度についても、「自らの学習を調整しようとする側面」に焦点をあてて、生徒が自らの学習状況を把握し、学習の進め方について試行錯誤するなどの意志的な側面を適切に評価できるような工夫が必要とされた。

また、学習評価の充実を図るために、学習評価の妥当性、信頼性を高める工夫例として、

事前に教師同士の検討を行うことと、実践事例の蓄積と共有、評価結果についての検討を通じた教師の力量の向上を図ることなど、学校として組織的かつ計画的に取り組んでいくことや、児童生徒及び保護者に対して、評価結果の説明や評価の情報を積極的に提供し、児童生徒や保護者の理解を図ることなどが示された。

さらに、学年や学校間の円滑な接続を図る工夫例として、「キャリア・パスポート」を活用した学びのつながりを図ることも重要視されている。この「キャリア・パスポート」は、特に、高等学校の生徒にとっては、自己の将来を見据えた計画的な学びの在り方や自己評価、自己実現などに向けたキャリア教育の意味からも、非常に大切な視点だと考える。

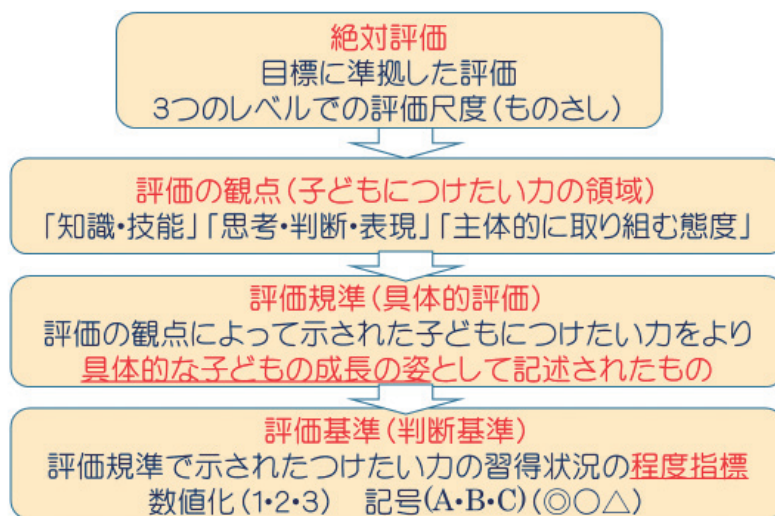


Fig. 2. 評価の観点と評価規準基準・評価基準

文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会(2019):「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」を参照に筆者が作成

## 5. 考察

本稿では、「総合的な探究の時間」の展開における意義と課題の論点を整理、分析し、新学習指導要領のキーワードに基づきながら、今後の活動に対する展望と課題について考察を行ってきた。その結果、以下の6点の重要性が確認できたと考える。

- 1) 実生活や地域社会の課題と教育活動を統合した取組
- 2) 児童生徒たちの興味・関心に基づいた探究課題の設定
- 3) 生徒や教師の創意工夫と系統的・発展的な活動が期待できる活動
- 4) 集団活動的で協働的な学びの形成が可能な探究活動
- 5) 横断的・総合的な学習内容の設定ができる課題づくり
- 6) 学びや実体験を通じた自分づくり、自己実現につながる評価のあり方

また、「総合的な探究の時間」の意義としては、1) 実際の社会や日常生活の中で活用できる能力の形成、2) 自らの生活や行動を振り返り自分の生き方を考える力の育成、3) 物

事の本質や価値、課題などを自分の力で見出す力を養う、4) 事象の背景を見抜き、考え抜こうとする態度を形成する、5) 解決が困難な現代社会の課題について真剣に考えることができる力の育成が挙げられている(文部科学省, 2019)。とりわけ、現代社会のさまざまな課題に気づき、自身の問題として意識しながら、継続した探究活動の取組ができる力の育成が重要であると考えられる。

小柳(2020)は、探究的な学習として、STEAM(Science; 科学、Technology; 技術、Engineering; 設計・ものづくり、Art; 芸術、Mathematics; 数学や応用数学)教育に着目した事例研究を行い、複合的な学習によって生徒の自律的協調的な力を培っていくための学習デザインの重要性と学習課題設定と対になるパフォーマンス評価の検討、学習課題の系列の吟味などについて課題を見いだしている。

今後、「総合的な探究の時間」が地域との連携や協働活動を中心に、効果的に展開されるための要件として、1) 各学校が創意工夫を生かした特色のある教育実践の積極的な情報公開、2) 国際化や情報化社会に生きる子どもたちの“生きる力”の明確化、3) 総合的な探究の時間と各教科などにおける関連性を明らかにし、ねらいや育てたい力の明確化、4) 問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組みながら、問題解決能力を培っていく、5) 児童生徒が身に付けた知識や技能、スキルなどが相互に関連づけられながら、より深く追究・探究する態度の育成といった視点が明らかになったと考える。

## 6. 今後の課題

本稿では、「総合的な探究の時間」について、本活動の意義と課題について検討を行ってきた。今後の課題としては、「総合的な探究の時間」が、生徒の主体的な学びを培い、自分自身の課題として、問題意識を持ち続けながら、質と量共に豊かで、生徒の探究心を揺さぶっていくような課題の設定が必要となるだろう。

「総合的な探究の時間」はまだ始まったばかりである。これからの各学校の実践の蓄積を基にして、本活動が、生徒たちにとって、どのような意味や意義を持っているのかを具体的に検討、検証していかななくてはならないと考えている。

## 謝辞

本研究を推進するにあたり、「総合的な学習(探究)の時間」の在り方や課題などについて、多くのご教示、ご指導をいただきました福山平成大学福祉健康学部子ども学科の矢野川祥典先生、高岡市立宇佐小学校長の山本英明先生をはじめ、授業研究会や研修会等に参加させていただきながら、多大なるご意見、ご教示をいただきました皆様に感謝申し上げます。

## 【引用文献】

- 1) 青木猛正 (2019) : 探究活動を活かした総合的な学習の時間の展開, 教職研究, 32, 11-22.
- 2) 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), 文部科学省.
- 3) 池田和正 (2017) : 形成的アセスメントによる教師の職能学習の理論的背景 — システム思考による「どのように学ぶのか」(LHTL: learning how to learn) を手がかりに —, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 66(1), 209-223.
- 4) 池田和正 (2018) : 自律的な探究のための形成的アセスメントの活用と問題点 — 「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」への変化に着目して —, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 67(1), 311-325.
- 5) 池田政宣・村瀬公胤・武田明典 (2020) : 「総合的な探究の時間」導入に向けた高等学校教員のニーズ, 神田外語大学紀要, 32, 451-471.
- 6) 小柳和喜雄 (2020) : 複合的な学習の課題設定と評価方法に関する事例研究 — 総合的、探究的な学習の1つの事例としてSTEAM教育の目を向けて —, 奈良教育大学教職大学院研究紀要, 学校教育実践研究, 12, 49-54.
- 7) 倉岡正高 (2020) : 中高生と地域の大人による課外活動が社会参画意識と学習意欲にもたらす効果 — 地域との協働を基盤にした総合的な探究の時間の取り組みに向けた可能性 —, 神奈川大学心理・教育研究論集, 47, 41-54.
- 8) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2019) : キャリア教育の推進, 中等教育資料, No.993, 12-15.
- 9) 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2019) : 総合的な学習(探究)の時間における学習指導の改善・充実(4), 中等教育資料, No.1000, 80-81.
- 10) 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2019) : 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo3/004/gaiyou/1412933.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo3/004/gaiyou/1412933.htm).
- 11) 文部科学省 (2019) : 高等学校学習指導要領解説【総則編】(平成30年告示), 総合的な探究の時間編. 学校図書.
- 12) 松尾知明 (2016) : 「未来を拓く資質・能力と新しい教育課程」, 学事出版.
- 13) 中園大三郎・松田 修・中尾豊喜 (2020) : 「総合的な学習・探究の時間の指導法 — 新学習指導要領に準拠した理論と実践 —」, 学術研究出版.
- 14) Sadler, D. R. (1987) : Specifying and promulgating achievement standards. Oxford review of education, 13(2), 191-209.
- 15) 鳥田喜行 (2020) : 「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 —, 同志社女子大学教職課程年報, 3, 46-55.
- 16) 須藤祥代 (2020) : 教員から見た中高生情報学研究コンテスト — 教科「情報」と「総合

的な探究の時間」の連携一, 情報処理, Vol.61, No.8, 862-864.

- 17) Wiek, A., L. Withycombe, and C. L. Redman (2011) : Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development, Sustainability Science, 6 (2), 203-218.

#### 【参考文献】

- 1) 朝倉 淳・永田忠道 (2019) : 「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.
- 2) 土井 進・塩原孝茂 (2019) : 「実践から学ぶ総合的な学習の時間の指導と授業づくり — 子どもと教師の願いを実現する総合学習の実践 —」, ジダイ社.
- 3) 市川雅美 (2020) : 専門高校における「総合的な学習(探究)の時間」の設置状況と、「課題研究」による代替措置, 湘南工科大学紀要, 54, 1, 115-132.
- 4) 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 小・中学校編.
- 5) 文部科学省 (2018) : 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説, 総合的な学習の時間編, 東洋館出版社.
- 6) 文部科学省 (2018) : 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, 東山書房.
- 7) 村川雅弘・藤井千春・野口 徹・酒井達哉・原田三郎・石堂 裕 (2018) : 「総合的な学習の時間の指導法」, 日本文教出版.
- 8) Sadler, D. R. (1989) : Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119-144.
- 9) 上原洋祐 (2020) : 「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」へ : 高等学校での学習活動の変化, 九州大学教職課程研究紀要, 4, 1-30.