

〔論文〕

中学校の「総合的な学習の時間」における探究学習

—— 社会科と比較して ——

國原 幸一朗

現代社会学部

要 旨

本研究ではこれまでの社会科の探究学習の系譜をたどりながら、次期学習指導要領を踏まえた「総合的な学習の時間（中学校）」の目標・学習方法・評価の特色について述べるとともに、先進校の実践事例と本学学生の意識を参考として課題を明らかにした。探究の方法は小学校では多くの教科で取り入れられているが、中学校以降では教科等の教育活動と関連づけながら、学習者の主体性や創造性を育む「総合的な学習の時間」の授業をどのように構想するか、「自己の生き方」を問い、「社会参加」を促していくかが課題である。

キーワード： 総合的な学習の時間，中学校，探究学習，社会科，次期学習指導要領

Inquiry-based learning in Integrated Studies in comparison with Social Studies in Junior High school

Koichiro KUNIHARA

Faculty of Contemporary Social Studies

Nagoya Gakuin University

1. はじめにー問題の所在

1996（平成8）年中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方」（第一次答申）の提言を受けて、1998年7月の教育課程審議会の答申で「総合的な学習の時間」を創設することが提言され、学校教育法施行規則において標準授業時数を定め、総則でその趣旨とねらいなどが示された。2002年度より全面実施されたが、「目標や内容が明確に設定されていない」、「必要な力が生徒に身に付いたかの検証や評価が不十分である」、「教科との関連に配慮していない」などの課題が指摘され、それらの改善を図るため、2003年度に学習指導要領の内容の一部が改正された。

2008年度の改訂では教育課程における位置付けを明確にし、各学校における指導の充実を図るため、総則から取り出して新たに章立てが行われた。そこでは探究的な活動の充実を図るため「総合的な学習の時間」におけるねらいや育てたい力を明確にすることが求められた。10の改善事項があげられたが、このうち学習内容・方法・評価については「実社会や実生活との関わりを重視し、探究的な活動を行う」、「学習活動と育てたい力の視点を示す」、「どのような力が身に付いたかを適切に評価する」、「問題の解決や探究的な活動を通して、自己の生き方を考えるなどの学習活動が行われる」、「他者と協同して課題を解決しようとする学習活動とともに、言語により分析・まとめ・表現する活動を重視する」ことがあげられた。またこれまでの課題として「『総合的な学習の時間』を通してどのような資質・能力を育成するのか」、「『総合的な学習の時間』と各教科等との関連性を明らかにする」、「探究プロセスの『整理・

分析』『まとめ・表現』に対する取り組みが十分ではない」ことが指摘された。

さて、昨年（2016）に次期学習指導要領（中学校）が公表されたが、探究学習により「総合的な学習の時間」の学習を展開すると述べられている。探究については、新（2000）が「信念を固める活動で、習慣を形成し、それを適用する過程である」と定義し、探究学習については、徳岡（2008）がこれまでの学習では教える内容と現実世界との関連性が軽視され、教師からの一方的な知識の伝達を改善し、学習者自身が知識を獲得していく上で重要であると指摘した。また池野（2012）は「学習者が科学の研究成果を生み出した過程に主体的に参加することを通して、科学の基本概念や法則、方法を獲得し、科学的な態度を育成する学習」と位置づけている。探究学習においては学習過程が重視されるが、「課題設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の各フェーズを何度も繰り返し、スパイラルに高められていくというのが一般的な見方である。「総合的な学習の時間」では探究の過程が何度も繰り返され、その中で事実に基づく知識が何度も活用されていくことにより知識が構造化され、生きて働く概念的な知識へと高まっていく。各教科等の枠組みを超えて知識や技能の統合が行われることにより、概念的な知識は教科や分野を超えてより一般化されていくが、まず、これまでの教科の実践や課題を手がかりとして「探究学習」の方向性を見出していく必要がある。

論文検索サイト CiNii で「探究学習」を検索すると、2004年までのヒット数は10件未満であったが、2007年に20件を超え、2010年には80件となった。その後2015年まで30数件で、研究者や実践者の関心は高い。本研究ではこれまでの社会科の探究学習の系譜をたどりながら、

次期学習指導要領を踏まえた「総合的な学習の時間（中学校）」の目標・学習方法・評価の特色について述べるとともに、先進校の実践と本学学生の意識を参考として、その課題を示したい。

2. 探究学習の系譜

探究学習は1950年代末から60年代に生物学者シュワブ（Schwab, J. J.）が提唱した。探究の過程と学習者の主体的な参加を重視し、探究能力の育成と概念形成を求めている。探究の過程はいくつかのフェーズからなり、学習が進むにつれより高度なフェーズへと移っていく。基本的なフェーズは「探究課題の設定」「仮説や調べ方の吟味」「学習問題の探究」「結論」であり、とりわけ「探究課題の設定」と「学習問題の探究」が重視されている。シュワブは学問の構造を発見することも重要であるが、それを探究していく過程に教育的価値があると主張し、探究が子どもの知的能力を高めていくと考えた（坂井, 1991）。

社会科において、探究学習は経験主義教育の指導原理であり、社会科教育の中核的な方法と考えられてきた問題解決学習と、1950～60年代にかけて新カリキュラム運動における科学教育の方法として登場した発見学習が源流にある（元木, 1981）。新カリキュラム運動の立場では、教科をディシプリン（学問）にとらえ、そのディシプリンの構造を理解・習得させることを教科教育の中心に置く。構造を構成する基本的要素はディシプリンにおける「主要概念」とディシプリン固有の探究方法で、両者が組み合わされたものを構造と考えている。「主要概念」

は教え込んでもすぐに理解されず、言葉として覚えても生きて働く力とはなり得ない。「主要概念」を発見するには一定の探究方法がある。この「主要概念」と探究の方法を一体化した構造として学び取らなければならないというのが新カリキュラム運動の立場の考え方である。新カリキュラム運動は経験主義教育に対する批判から生まれ、発見・探究学習はエリート養成のための科学教育の方法と解されている。

新カリキュラム運動の中心者は心理学者ブルーナー（Bruner, J. S.）である。彼の立場は教師が教え込むのではなく、学習者に発見・確認させるとともに普遍的な原理である構造を獲得させ、学習の過程では直観と検証を重視する。1960年代にブルーナーが開発した社会科のプランは、比較と対照、認知能力開発のための討議、思考の技能（仮説・観察・資料収集・資料解釈・分類・一般化・抽象化・総合化と応用・批判的分析・行動と参加）を取り込み、複数のディシプリンを基盤としている。

新社会科運動も学問の基本概念や一般原理を学習させる科学主義の立場で、教師の提供する教材に対して、学習者が「なぜそうなっているのか」と疑問を見付け、教師に指導され、問題を科学的に解決し、概念や法則などを習得する。その学習方法を探究学習といい、社会科の性格と形態を一変させた。知識は構造主義的に変換し、学問の概念や一般原理を理解する学習へと転換した。

1970年代になると経験主義は人間主義の立場から攻撃されて後退したが、経験主義の全てが否定されたのではなく、問題解決学習は評価された。アメリカでは社会科教育が市民的資質形成論を中心として組織される傾向が強まり、問題解決学習を発展させるために探究的方法が

取り入れられた。問題解決学習も探究学習も生徒に探究させ、自ら課題に対する解答を見出し、知識体系を発見・構築するように導く。知識の習得よりも背景となる問題解決能力や思考方法、態度を身に付けることに重点を置いている。

アメリカで提唱された社会科の探究学習はわが国では森分と社会科教育研究センターによって推進されてきた。森分はアメリカ新社会科を科学哲学に基づいて解釈し、科学的知識を科学的探求の論理に従って習得させる社会科授業構成論を提唱した（森分，1978）。

一方、社会科教育研究センターは自分で調べる探究的行動力のある子ども、社会生活に必要な基本的知識（中心概念）を発見し形成していく子どもの育成を目指す社会科教育の推進を目指して発足し（社会科教育研究センター，1981），戦後の社会科の問題解決学習を科学的方法の立場ではなく、学習者の思考の論理に立って再構築しようとした。探究力を育成することにより学習者の主体性が確立され、本質を追究する思考力も高められる。社会科の課題は科学的社会的認識の育成よりも学習者の自由な探究であると考え、そこでは市民としての資質や能力の育成を重視している。「情報処理能力」という語が用いられているが、それは学習の過程にかかわる能力で、目的の自覚、情報の収集、情報の吟味、情報の関連性、意志決定への反映をふまえ、学習者の主体性を重視しながら、学習者の問題点を出発点として、直感力や分析力を働かせて育成していく力ととらえられる（奥藤，1980）。

社会科教育研究センターの「探究学習」においては「1小単元1サイクル」（1つの学習問題を数時間のまとまりで追求していく）方式により、「中心概念」の形成と「情報処理能力」の

育成を目標としている（奥藤，1980）。保岡（1981）は中心概念を「他のものと区別される本質的な性格を持つもの」ととらえ、「社会的な役割や機能を内容としておさえ」、「社会的な傾向性を社会的な本質としてとらえる」側面から中心概念の抽出方法について具体例をあげて解説している。この中心概念について、森分は科学的な知識としては質が低いと批判し、授業構成の出発点として科学的一般的理論を設定し、いかに学習者が事象や出来事を説明・予測し法則や理論を習得していくのか、「なぜ」という問いと回答を軸として授業を構成し、問いに対し統計的説明を求めることが必要であると述べている（森分，1978）。

探究学習では探究過程が示されるが、降旗（1974）はどのような探究過程をたどらせて到達させるかが重要であると指摘している。森分（1978）は「学習問題の設定」「予想、仮説の設定・検証計画の立案」「学習問題の追求（検証）」「理論の吟味（まとめ）」の4段階を基本型としている。学問的に明らかにされている知識や理論を学問的な研究方法をふまえて習得させ、「なぜ」という問いを立てて仮説を設定し検証していく過程で法則や理論を子ども自身が探究し発見していく方法である。社会科の授業においては、よりまちがいの少ない、説得力の大きな知識をより多く習得させ、子どもの「理論」に組み込み、見方や考え方の枠組みとしていかなければならないと述べている。

学習者は主体性を発揮して試行錯誤しながら学習対象とのやり取りを通じて、複雑に入り組んだ社会や生活の諸問題を解き明かしていこうとするが、その過程で新たな認識を得て、資質や能力、態度を身に付け、自己の生き方について考える。自己の生き方については、大野

(1981) が「人間の問題解決の姿には、多様な道があるのだけ」を強調したのでは、知識の注入に終わってしまうだろう。(中略) これ以上は手の打ちようがないと考えて最善の努力をしたにもかかわらず、また新しい問題が発生しても、さらによりよい解決の姿を求めてあくなき努力をしていこうとする人間の姿をとらえさせる必要がある」と指摘している。問題解決を通して人の生き方をとらえ、自己の生き方に投影し、自己の生き方を社会と関係づけてとらえさせる。考察でとどめるか、行動まで結びつけていくかが問われる。

社会科においては学習者に社会科学の研究の原型を学ばせ、社会科学的な探究行動を習得させる科学的・社会認識を推進する立場、民主社会において責任ある行動のとれる市民性(シティズンシップ)教育に発展させる立場、社会認識と資質・行動の側面を取り入れた立場の教育者や研究者がいる。

2008年版学習指導要領においては「習得・活用・探究」という学習の発展的展開が示され、「総合的な学習の時間」において「探究学習」や「探究活動」が強調された。次期学習指導要領でも探究学習を重視しているが、これまでの社会科の探究学習との類似点と相違点に着目し、学習内容や学習方法を関連付け、補完することにより、「総合的な学習の時間」と社会科両方の学びを深めることができると考える。

また加藤(2010)は「地域社会の支援体制を活用して、探究学習をベースとした『学校の教育課程』の編成に挑戦すべき時代に来ている」と述べているが、かつてインターネット等の活用による調べ学習が地域交流の活性化につながったという事例もあり、それに伴い教育課程の再編成が行われた学校も見られた。次期学習指

導要領では「カリキュラム・マネジメント」が求められている。

3. 次期学習指導要領における「総合的な学習の時間」の探究学習

3.1 目標と育成する資質・能力

まず「総合的な学習の時間」がどのように位置づけられているか、何を目標としているかを整理しておきたい(表1)。設置された1998年版学習指導要領では目標の項は立てられていないが、2.(1)と(2)を目標とみなすことができる。つまり「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる」と「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができる」である。探究活動については取り組む姿勢しか問われていない。2008年版学習指導要領では「協同的」が付加された。さらにまた横断的・総合的・探究的な学習を通して「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付ける」と述べられている。

次期学習指導要領では、横断的・総合的・探究的な学習から「探究的な見方・考え方」を働かせた横断的・総合的な学習という位置づけとなり、(1)で「知識・技能の習得」「概念形成」「探究的な学習のよさ」、(2)で探究プロセス、(3)で「協働的」「社会参画」が示されている。「総合的な学習の時間」の目標は、社会科の目標との類似点が多く(表2)、これまで社会科の目標とされてきた「公民的資質」の育成にも通じる点が多い。「総合的な学習の時間」においては学習指導要領改訂毎に追記され、探究学

表1 学習指導要領からみた「総合的な学習の時間」（一部要約、下線部は探究に関すること）

1998(平成10) 年度
1. 各学校は地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う。2. (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、 <u>創造的に取り組む態度</u> を育て、自己の生き方を考えることができる。3. 各学校においては、2. のねらいを踏まえ、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行う。4. 各学校における総合的な学習の時間の名称は、各学校で適切に定める。5. (1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れる。(2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などを工夫する。
2003 (平成15) 年度 (変更点のみ記述)
2. (3) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活で生かし、それらを総合的に働かせる。3. 各学校において、1. と2. に示す趣旨とねらいを踏まえ、総合的な学習の時間の目標と内容を定める。4. 各学校において、学校における全教育活動との関連の下に、目標と内容、育てようとする資質や能力と態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す全体計画を作成する。6. (1) 生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行う。(4) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携について工夫する。
2008 (平成20) 年度 (同上)
第1 目標 横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、 <u>学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができる。</u> 第3 指導計画(全体計画、年間指導計画)の作成と内容の取扱い(1) 小学校における総合的な学習の時間の取組を踏まえる。(2) 各学校において定める目標と内容は、日常生活や社会とのかかわりを重視する。(3) 地域や学校、生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、 <u>探究的な学習</u> 、生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う。(4) 育てようとする資質や能力、態度は、学習方法・自分自身・他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえる。(7) 各教科、道徳、特別活動の目標と内容との違いに留意しつつ、第1の目標・第2の各学校において定める目標と内容を踏まえた適切な学習活動を行う。2. 第2の内容の取扱いの配慮事項(1) 第2の各学校において定める目標と内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行う。(2) 問題の解決や探究活動の過程においては、他者と協同して問題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動を行う。(3) 自然体験や職場体験活動、ボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を取り入れる。(4) 体験活動は、第1の目標・第2の各学校において定める目標と内容を踏まえ、問題の解決や探究活動の過程に適切に位置付ける。(7) 職業や自己の将来に関する学習を行う際は、 <u>問題の解決や探究活動に取り組むことを通して自己を理解し、将来の生き方を考える学習活動を行う。</u>
2018 (平成30) 年度 (同上)
第1 目標 <u>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。</u> (1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識と技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解する。(2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、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。(3) 探究的な学習に主体的・協同的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。第2 各学校において定める目標と内容 3. 各学校において定める目標と内容の取扱い(1) 各学校において定める目標は、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示す。(2) 各学校において定める目標と内容は、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視する。(4) 各学校において定める内容は、 <u>目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示す。</u> (6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力は、知識及び技能、思考力/判断力/表現力等、学びに向かう力/人間性等に配慮する。(7) <u>目標を実現するにふさわしい探究課題と探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力は、教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮する。</u> 第3 指導計画の作成と内容の取扱い 1. (1) 生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図る。生徒や学校、地域の実態等に応じて、生徒が探究的な見方・考え方を働かせ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習や生徒の興味・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を図る。(3) 他教科等と総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらを総合的に働かせる。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視する。2. 第2の内容の取扱いの配慮事項 (2) 探究的な学習の過程は、他者と協同して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動を行い、(3) コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信するなどの学習活動を行う。

中学校の「総合的な学習の時間」における探究学習

表2 次期学習指導要領（「総合的な学習の時間（中学校）」と社会科）の対照

	総合的な学習の時間	社会科
【目標】		
共通点	見方・考え方を働かせる，課題を追究し解決する，情報を収集・整理・分析・まとめる，表現できる	
相違点	<ul style="list-style-type: none"> ◆探究的な見方・考え方 ◆社会や生活の中から課題を立てる ◆課題解決に必要な知識と技能を習得する ◆課題に関わる概念を形成する ◆主体的・協働的に学習に取り組み課題を解決する ◆積極的に社会に参画しようとする態度を養う ◆自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する ◆探究的な学習のよさを理解する 	<ul style="list-style-type: none"> ◇社会的な見方・考え方 ◇課題の解決に向けて選択・判断する力を養う ◇我が国の国土と歴史，現代の政治，経済，国際関係等を理解する。社会的事象の意味や意義，特色や相互の関連を考察する ◇思考・判断したことを説明する力を養う ◇議論する力を養う ◇主体的に課題を解決しようとする態度を養う ◇多面的・多角的に考察する ◇公民としての資質・能力の基礎を育成する ◇深い理解を通して涵養される我が国の国土や歴史に対する愛情を養う ◇自国を愛し，平和と繁栄を図ることの大切さについて自覚を深める ◇他国や他国の文化を尊重することの大切さへの自覚を深める
【学習方法（内容の取扱い）】		
共通点	生徒の興味・関心等に基づく，目標・内容・学習活動・指導方法・指導体制・評価を示す，小学校の取組を踏まえる，主体的・対話的で深い学び，教師が適切な指導を行う，情報の収集と整理，課題の追究や解決のためコンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用する，言語により分析しまとめ表現する	
相違点	<ul style="list-style-type: none"> ●他教科等で身に付けた資質・能力を学習や生活で生かす ●他者と協働して課題を解決する ●自己を理解し，将来の生き方を考える学習活動を行う ●体験活動，観察・実験，見学や調査，発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れる ●体験活動は探究的な学習の過程に適切に位置付ける ●グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態，地域の人々の協力も得る ●情報を発信する ●情報や情報手段を主体的に選択し活用できる ●地域の教材や学習環境の積極的な活用等の工夫を行うこと ●学校図書館の活用，他の学校との連携，公民館，図書館，博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携をはかる 	<ul style="list-style-type: none"> ○見方・考え方を働かせ，社会的事象の意味や意義等を考察させ，概念などに関する知識を獲得する ○社会との関わりを意識した課題を追究・解決する活動を充実させる ○基本的な事柄を厳選して指導内容を構成する ○各分野相互の有機的な関連をはかる ○考察したことや選択・判断したことを論理的に説明する ○立場や根拠を明確にして議論する等の言語活動に関わる学習を一層重視する ○生徒の考えが深まるよう様々な見解を提示する ○調査や諸資料から，社会的事象に関する様々な情報を効果的に収集し，読み取り，まとめる技能を身に付ける学習活動を重視する ○作業的で具体的な体験を伴う学習の充実をはかる ○地図や年表を読み作成する ○新聞，読み物，統計その他の資料を適切に活用し，観察や調査などの過程と結果を整理し，報告書にまとめ，発表する ○情報の収集，処理や発表などにおいては，学校図書館や地域の公共施設などを活用する ○情報モラルの指導にも留意する

（表1，表2とも文部科学省が公表している次期「学習指導要領」により筆者作成）

習への要望が高まっているが，探究的な学びの価値について，加藤（2015）は「問題解決のためのサイクルを身に付け他者と協同する」，「学

習に対する肯定的な態度を育てる」，「多面的に考え物事の本質を捉える」，「自ら考え自ら行動できること」をあげている。

探究活動を活発にするために、佐野（2000）は、デューイ（John Dewey）の論考を手がかりに「反省的思考」が問題の解決に向けて新たな探究的努力を促すとともに、思考を整理し、創意を高めると指摘する。探究活動はこれまで実現されていないものや可視的には捉えられていないものにもかかわる。問題を解決しつつ、未来を予見し、可能性から現在に役立てて未来を創造する態度を育てる。

次期学習指導要領では「総合的な学習の時間」の目標として、探究的な見方・考え方を働かせ、課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することが示されているが、この「自己の生き方を考える」とは、人や社会、自然との関わりにおいて自己の生活や行動について考えていくこと、社会や自然の中に生きる一員として何をどうすべきか、学ぶことの意味や価値についても考えていくことを含み、自己のよさや可能性に気付きながら、自己の人生や職業について考えることが想定されている。

社会科の目標と比較すると、「見方・考え方を働かせる」、「課題を追究し解決する」、「情報収集・整理・分析・まとめる」、「表現できる」ことが共通して示され、「社会や生活の中から課題を立てる」ことや「課題解決に関わる知識と技能を習得する」ことも類似点であると考えられる（表 2）。また「総合的な学習の時間」の目標である「自己の生き方」や「社会参画」は、社会科の目標、「多面的・多角的考察」は「総合的な学習の時間」の目標になり得る（藤井、2012）。「総合的な学習の時間」では「概念形成」、社会科においては「選択・判断力」、「社会的事象の意味や意義」、「特色や相互の関連の考察」、「説明する力」、「議論する力」、「公民としての資質・能力」などが強調されて

いる。

次期学習指導要領では資質・能力が重視・具体化され、「総合的な学習の時間」において資質・能力は探究課題を解決するためのものと位置づけられている。課題を追究・解決する過程で資質・能力を育成する一方、課題の追究・解決には一定の資質・能力が必要となる。次期学習指導要領には、「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を設定する」、「各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活の中で総合的に活用できるものとする」、「教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成する」といった表現が見られる。

また他教科等と同様、「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」という三つの柱が示されている。「知識及び技能」については「課題の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、探究的な学習のよさを理解する」と示されている。「思考力、判断力、表現力等」については「実社会や実生活の中から問いを見いだし、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学習の過程において発揮される力」が問われている。学習指導要領では表現力に関する記述が多く、思考力については「学習を振り返る中でより物事や自分自身に関して深い気付きとなるよう内省的な考え方が深まるようにしていく」と内向きである。「学びに向かう力、人間性等」については、自分自身に関することと他者や社会との関わりに関することを含んでいるが、両者は区別できるものでなく、バランスをとることが求められる。心情や態度を探究的な学習を行う中で評価しようとしているが、より広く教育活

動全般からみていく必要がある。

さらに第1章総則の第2の2の(1)で「学習の基盤となる資質・能力」として「言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等」があげられている。言語能力は創造的思考と論理的思考、感性・情緒、他者とのコミュニケーションの力を働かせて、情報を理解し表現する資質・能力である。情報活用能力は世の中の様々な事象を情報と結び付けて把握し、情報と情報技術を適切・効果的に活用して、問題を発見・解決するとともに、自分の考えを形成していく資質・能力である。これらの能力は「総合的な学習の時間」だけでなく、全ての教科等の学習活動においても重要である。

3.2 探究課題の設定

1998年版学習指導要領には、探究課題として「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」、「学習者の興味・関心に基づく課題」、「地域や学校の特色に応じた課題」があげられている。次期学習指導要領では「各学校は『総合的な学習の時間』の目標を実現するにふさわしい探究課題を設定する」と述べられているが、学習者が関心を持って継続して学習に取り組める探究課題の設定は容易ではない。社会で解決が求められている切実性のある課題であると探究意欲はより高まるであろう。

学習者が学習に主体的に取り組めるためには、切実性のある探究課題を設定するだけでなく学習の見通しを立て学習の道筋を描けるようにする必要がある。学習者が探究課題に関心を持てず、内容を把握できないと学習は深まらない。学習を深めるには広い視野で鋭く問題を感じ取る力をもたなければならない。

また、学習者にとって切実性があり、疑問を

抱かせることができれば何を取り上げてもよいというものではない。「総合的な学習の時間」では「価値ある学習」に結びつく見込みのあるものを取りあげることが必要で、浅沼（2008）も「総合的な学習の時間」の授業の成否は、特定のスタイルをもつことだけでなく、内容の価値であると指摘している。取り扱う問題については、様々な要因が複合していて、解決法がうまく定められず、容易に解決できないことが多い。

自分で課題を立てるとは、そうした問題と向き合って、自分で取り組むべき課題を見いだすことである。課題は、解決を目指して学習するためのもので、解決への具体的な見通しをもてるものでなければ、主体的な課題の解決につながらない。課題は、問題をよく吟味して学習者自身がつくり出すことが望ましいが、その学習方式に習熟していない、関連する知識や技能が未熟であれば、教師が問題の検討や課題設定へ導く必要がある。問題設定への手順として、具体的な問題からいくつかの問題に絞り、問題を解明するために必要な資料を学習のどの段階で利用するか、調査方法を示す必要がある。学習者が調べることによって次々と新しい疑問が生じ、学習者の追究によって学習が深まっていくしかけをつくる。調べる方法の検討や解決の見通しを得る過程に時間をかけることにより、学習者の発言が鋭くなり、思考が深まり、実証的・批判的態度が養われ、学習能力が高まっていく。

3.3 探究の方法（学習方法）

次に「総合的な学習の時間」の探究の方法(学習方法)について整理しておきたい(表1)。1998年版学習指導要領では「自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調

査、発表や討論、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、問題解決的な学習」を取り入れ、

「グループ学習や異年齢集団による学習など多様な学習形態」で行い、「地域の教材や学習環境の積極的な活用」を工夫することが求められた。2003年版学習指導要領では「各教科等の知識や技能を関連づける」、「知識や技能を学習や生活で総合的に働かせる」、「教師が適切な指導を行う」、「学校図書館の活用と他校や社会教育施設、社会教育関係団体等の各種団体と連携する」ことが示された。次期学習指導要領では「課題に関わる概念を形成する」ことが示されている。本稿では「体験活動」、「多様な学習形態」、「地域教材や学習環境の活用」、「教師が適切な指導を行うこと」、「各教科等の知識や技能との関連づけ」を取りあげて、以下述べてみたい。

まず「体験活動」について、体験活動を通して、設定した課題に迫り、課題の解決を図ろうとするが、学習者が主体的に取り組めることが重要である。生徒の体験や発達と興味・関心をふまえ、学習過程の中で予想を立て、検証し、予想と検証のズレ、課題の解決方法を考え、課題を再設定するなどの場面が、学習過程の中で適切に位置付けられる必要がある。

次に「多様な学習形態」については、「協同的」（2008年版学習指導要領）と「協働的」（次期学習指導要領）という語が使用されている。

「協同的」な学習においては、他者と協力しながら課題の解決に取り組む過程で意見を出し合うとともに、情報の整理や分析を質的に高め、他者の考えを受け入れながら、問題の解決や探究活動を行う。学習形態としてはクラスメートとのグループ学習が想定されている。「協働的」な学習では、生徒同士だけでなく、地域の人や専門家などとの交流も含まれる。そのような交

流は学習活動のパートナーとして仲間意識を生み出し社会参画の意識を高めることにつながる。社会科で公民的資質（市民的資質）を育成するシティズンシップ教育の立場から見れば社会参画への意識を高めることは極めて重要で、「総合的な学習の時間」における学習活動は大いに参考になる。「総合的な学習の時間」では学習に協働的に取り組むことにより、多様な考え方をもち他者と関わり、社会参画につながる資質・能力が育成されるとともに、協働的な学習のよさや意義も学べ、学習の質も高まる。

これまで社会科の授業では「何のために学ぶのか」、「どのように学ぶのか」という学びの本質に関わる部分が十分に扱われないことが多かった。「総合的な学習の時間」では学習者が教科等を主体的に学ぶための基礎を養う。学習者は「課題追究の目的、明らかにしたいこと、追究方法」について繰り返し問い、自らの学習活動を振り返り、その価値を確認する。協働して学習活動に取り組むことで探究的な学習を持続発展させるとともに、生徒一人ひとりの考えが深まり、自らの学習に対する自信と考えに対する確信が持てる。「総合的な学習の時間」の目標は、一人一人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・能力を養うことである。そのためには、学習者が主体的・協働的に学ぶことのよさを実感できる教師の工夫が必要となる。教師は探究の過程に注目させ、生徒の思考や活動が中断されず自己の学びを振り返ることができるよう配慮する必要がある。

さらに「地域教材や学習環境の活用」については「日常生活や社会との関わりを重視する」と述べられ、実社会や実生活において生きて働く資質・能力の育成が求められている。地域教材は学習者の関心を高めやすい。「自分の力で

地域の課題を解決することができた」、「学習したことが地域の役に立った」という自信や自尊感情が一層社会参画への意識を高める。

「各教科等の知識や技能の関連づけ」について、次期学習指導要領では学習指導のポイントの一つとして「学習過程を探究的にすること」があげられている。この探究過程は一方向で繰り返されるのではなく前後することもあるし、一つの活動の中に複数の学習過程が同時に進む場合もある。探究過程は何度も繰り返されて学習が深まっていく。学習者による情報の吟味・整理・分析を想定し、情報の比較、分類、序列化、類推、関連付け、順序付け、理由付けなどに着目して「考えるための技法」を利用することが想定されている。この技法は各教科等における思考力、判断力、表現力等を育成する上でも有効である。思考が可視化できれば、協働的な学習や対話的な学習がしやすくなり、情報の整理や分析を協力して行いやすくなる。

この技法は学習の振り返りや指導の改善にも活用できる。探究的な学習活動の過程で体験・思考内容をまとめることは自らの学びを意味付け・価値付けて自己変容を自覚し、次の学びへとつながる。まとめの段階で課題がより一層鮮明となり、新たな課題が生まれることにより学習として質的に高まっていく。振り返りでは自らの学びを意味付け、価値付けて、他者と共有するが、振り返り活動は必ずしも単元の最後に行うとは限らない。探究の途中で行うことが適切な場合もある。

「教師が適切な指導を行う」ことについては、「資料を提示し説明する」、「過去の事例を示す」、「達成しやすい小さな課題に分割する」、「課題や仮説を設定する」、「学習活動の目的を持たせる」、「学習の状況についての価値づ

けや方向付けを行う」、「新たな方向性の提示や次の課題を設定する」ことを教師が行うと示されている。生徒の主体性と教師の適切な指導が相まってこそ、質の高い学習が実現し、目標が達成できる。体験活動では他者や教材との関わり方や出会わせ方などを教師が工夫する必要がある。その際、事前に生徒の発達や興味・関心を適切に把握しておく。

「各教科等の知識や技能との関連づけ」について、これまで使用されてきた「習得・活用・探究」は「基礎的・基本的な知識・技能」を子どもに身に付けさせるための学習活動の類型を示したものである（安野、2012）。2005年の「新しい時代の義務教育を創造する」（答申）では「基礎的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両者を総合的に育成することが必要である」と指摘されている。

2006年中央教育審議会教育課程部会「審議会経過報告」では「知識・技能の習得と考える力の育成との関係を明確にする必要がある」として、基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させることを基本とする、理解・定着を基礎として知識・技能を実際に活用する力の育成を重視する、この活用する力を基盤として実際に課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力を高めることができると述べられている。これらの力は相互に関連し合って伸ばしていくもので、知識・技能の活用が定着を促進したり、探究的な活動が知識・技能の活用を促進したりすることにも留意する必要があると示されている。次期学習指導要領では、過去の答申や報告が踏まえられている。

次に社会科の学習方法と比較すると「生徒の興味・関心等に基づく」、「目標・内容・学習活動・指導方法・指導体制・評価を示す」、「主体的・対話的で深い学び」、「教師が適切な指導を行う」、「情報の収集と整理、課題の追究や解決のためコンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用する」、「言語により分析しまとめ表現する」ことが共通している（表2）。

「総合的な学習の時間」では「他教科等で身に付けた資質・能力を学習で生かす」、「協働して課題を解決する」、「将来の生き方を考える学習活動を行う」、「体験活動を探究的な学習の過程に適切に位置付ける」、「多様な学習形態で行う」、「地域の人々の協力を得る」、「情報や情報手段を主体的に選択し活用できる」、「地域の教材や学習環境の積極的な活用等の工夫を行う」、「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携をはかる」ことが示されている。

社会科においては「社会的事象の意味や意義等を考察させる」、「考察したことや選択・判断したことを論理的に説明する」、「言語活動に関わる学習を一層重視する」、「生徒の考えが深まるよう様々な見解を提示する」、「作業的で具体的な体験を伴う学習の充実をはかる」、「資料を適切に活用し観察や調査などの過程と結果を整理し、報告書にまとめ、発表する」ことがあげられている。

次期学習指導要領で重視される「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点は、相互に影響し合うものである。「主体的な学び」においては学習したことをまとめて、また新たな課題を見つけ、問題解決を始めるとい

う学習活動を繰り返していくが、課題設定と振り返りが重要となる。社会科においても「主体的・対話的で深い学び」を通して、事実的な知識から概念を獲得することを目指す。「総合的な学習の時間」では各教科等で習得した概念を実生活の課題解決に活用することを通して、それらが統合されることにより、汎用的な概念が形成されることを想定している。

「対話的な学び」において、「総合的な学習の時間」の探究的な学習の過程を質的に高めていくためには異なる多様な他者と対話して、協働で課題の探究・解決を行うことが必要である。対話的な学びを通して学習者の思考を広げ深めることができるが、グループとして結果を出すことが目的ではなく、その過程を通じて学習者一人一人がどのような資質・能力を身に付けたかを評価することが重要とされている。対話的な学びとして自己との対話、文献を通しての対話、ICT機器を介した対話等があげられている。様々な対話の過程で個々の知識や技能が活用され、未知の状況においても使われる思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力が育まれていく。

「深い学び」については各教科で身に付けた「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」の資質・能力を活用・発揮することにより、各教科で身に付けた「知識及び技能」が関連付けられて概念化し、「思考力、判断力、表現力等」は汎用的なものとなり、多様な文脈で使えるものとなると想定されている。学びを人生や社会に生かすことと、人間性の涵養につなげることが問われている。

3.4 学習の評価

「総合的な学習の時間」の評価の観点として

は、①「総合的な学習の時間」の目標ないしそれを踏まえて各学校で定めた目標と内容を踏まえたもの、②学習指導要領に示された「学習方法に関すること」、「自分自身に関すること」、「他者や社会とのかかわりに関すること」等の視点に沿って各学校で定めた、育てようとする資質や能力及び態度を踏まえたもの、③各教科の評価の観点との関連を明確にしたものが例示された(文部科学省国立教育政策研究所, 2011)。

①では「総合的な学習の時間」の目標の到達状況を評価できるが、各学校で評価の観点を定めて評価を行うことが実施されない可能性がある。本来は第1の目標を踏まえ、各学校が「総合的な学習の時間」の目標を定めることが求められているが、この目標を実現するに適切な探究課題とその解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力の内容が示されていないことが多い。

②は各学校において定める目標を具体的・分析的に示し、望ましい生徒の成長の姿が表れているが、①と同様、各学校で評価の観点を定めて評価が行われない可能性がある。「自分自身に関すること」と「他者や社会との関わりに関すること」は互いに関連があり、両者が一体となって資質・能力として育成される。これらは、教科等の評価の観点である「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」と別に育成されるものではない。探究課題に主体的かつ協働的に取り組む中で育まれて「深い学び」に至り、概念的知識と汎用的技能を獲得していく。

③は各教科との関連性が明確になるとともに、学習課題や学習対象、学習事項等の内容についての実施状況を評価しやすいが、知識や技能に偏り、自己の生き方を考えることができる観点の評価が十分に行われない可能性がある。

また文部科学省国立教育政策研究所 (2011)

は「評価規準の設定と評価方法の工夫改善」で、多様な評価方法や評価者(自己評価, 相互評価, 他者評価含む)による評価を適切に組み合わせた学習状況の過程の評価と、教師の適切な判断に基づいた評価が求められていると述べている。

「総合的な学習の時間」ではグループ学習が多くなるが、集団成果のみに着目するのではなく、学習者一人一人の学びや成長の様子をとらえる必要がある。

3.5 小括

これまで「総合的な学習の時間」と社会科の探究学習について述べてきたが、「総合的な学習の時間」では、他教科等で身に付けた資質・能力を生かし(総合性)、情報や情報手段を主体的に選択し活用できる力を付けるとともに(情報活用能力)、地域の教材を活用し(地域教材)、体験活動を探究学習の過程に適切に位置付け、探究学習の方法やよさを学び(探究学習)、多様な学習形態で、地域の人々の協力を得るなど協働して課題を解決させようとするとともに(協働学習)、自己の将来の生き方を考える学習活動を行う(自己の生き方)。

社会科でも総合性以外は重なり合うが、探究学習においては探究過程において「社会的事象の意味や意義を理解し、特色や相互の関連を考察できる(理解・考察力)」、「考察したことや選択・判断したことを論理的に説明できる(説明力)」、「多面的に考え物事の本質をとらえられる」、「資料を適切に活用し観察や調査などの過程と結果を整理し、報告書にまとめ、発表できる(資料活用能力)」ことを重視し、自ら考え自ら行動できることを目指している。

4. 先進事例からみた探究学習の現状と課題

本章では「総合的な学習の時間」の実践事例から「総合的な学習の時間」の現状と課題について述べる。文部省(1999)は、中学校23校(国立大学附属10校、東京都区立1校、市立9校、町立3校)の事例を紹介している(表3-1)。

これらの事例は1998年版学習指導要領に基づいていると考えるが、次期学習指導要領の趣旨を踏まえた取り組みも見られる。単元の目標は、主題が地域の場合「学び方習得」「課題解決」「主体的」「課題発見・設定」「整理・発表・表現」、環境の場合「課題解決」「学び方

表3-1 「総合的な学習の時間」の実践事例(1~23)と本学の事例(A~E)における単元の目標

学校		単元の主題（●）						単元の目標（○）													
		地域	環境	国際理解	福祉健康	情報	他	課題解決	課題発見設定	学び方習得	主体的	愛情共生受容交流尊重	意欲、態度、実践	整理発表表現	追究探究	創造的	内容理解	生きる力、心豊かに生きる	生き方覚、自決	見方考え方学習	情報収集活用
1	国附		●		●	●		○	○		○		○	○	○						
2	国附				●							○	○		○		○				
3	国附		●	●	●		●	○					○						○		
4	国附						●	○	○			○	○		○						
5	国附	●	●				●	○	○	○	○		○	○		○	○			○	
6	国附						●							○	○						○
7	国附		●		●			○					○			○	○				
8	国附			●			●			○		○			○	○	○	○			
9	国附	●						○	○	○	○	○	○	○			○				
10	国附				●										○						
11	区立	●		●								○					○				
12	市立	●				●		○	○	○	○	○		○				○			○
13	市立	●				●		○	○		○		○	○							○
14	市立	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○	○
15	市立	●					●		○									○			
16	市立				●		●	○	○	○	○	○		○					○		
17	市立						●	○	○	○	○					○	○				
18	市立	●	●	●	●	●	●			○				○		○					
19	市立	●						○		○		○	○				○				
20	市立	●	●	●			●			○	○				○			○			
21	町立	●	●	●	●				○	○					○			○	○		
22	町立		●									○						○		○	
23	町立	●	●	●				○	○	○	○					○			○	○	
計		12	10	8	9	5	11	13	12	12	10	10	10	9	8	8	8	7	5	4	4
%		52.2	43.5	34.8	39.1	21.7	47.8	56.5	52.2	52.2	43.5	43.5	43.5	39.1	34.8	34.8	34.8	30.4	21.7	17.4	17.4
A					●							○	○	○	○			○	○		
B		●										○		○			○				○
C							●		○				○	○	○						
D							●	○				○	○				○		○		
E							●	○	○			○	○	○					○	○	○
計		1			1		3	2	4			4	4	4	2		2	1	3	1	2
%		20.0			20.0		60.0	40.0	80.0			80.0	80.0	80.0	40.0		40.0	20.0	60.0	20.0	40.0

(文部省(2000)をもとに筆者作成)

表 3-2 「総合的な学習の時間」の実践事例（1～23）と本学事例（A～E）の単元の活動と評価

学校		単元の活動内容・方法 (■)							評価者と評価の観点 (□)						
		体験活動	調査活動	地域の方の協力	発表会	地域教材・環境活用	専門家の話	PCやネットの活用	自己評価	生徒相互の評価	外部評価	努力と成長、自己のよさ	進捗、達成度	関心と意欲	発表力
1	国附	■			■	■	■	■						□	□
2	国附	■	■	■	■	■	■		□			□	□	□	□
3	国附	■	■	■		■	■		□				□		
4	国附	■	■	■	■	■			□	□	□	□	□	□	□
5	国附		■	■	■	■		■	□			□	□		□
6	国附	■	■						□	□		□			
7	国附	■	■	■	■	■	■		□					□	□
8	国附	■	■	■	■	■						□	□	□	
9	国附	■	■	■	■	■	■					□		□	□
10	国附	■	■	■			■		□			□			
11	区立		■	■	■	■			□	□			□		
12	市立	■	■		■			■	□	□		□			□
13	市立	■	■	■	■	■	■	■	□				□		□
14	市立	■	■	■		■		■	□			□			
15	市立	■	■	■		■	■		□	□			□	□	□
16	市立	■	■		■				□			□			
17	市立	■	■	■	■		■				□	□		□	
18	市立	■	■		■				□	□		□			□
19	市立	■	■	■	■	■			□			□			
20	市立	■		■			■					□	□	□	
21	町立	■	■	■	■	■	■		□	□		□			
22	町立	■	■	■	■	■	■		□			□	□		
23	町立	■	■	■			■		□	□	□	□	□	□	
計		21	21	18	16	15	13	5	18	8	3	17	11	10	8
%		91.3	91.3	78.3	69.6	65.2	56.5	21.7	78.3	34.8	13.0	73.9	47.8	43.5	34.8
A		■	■	■	■	■			□	□			□	□	□
B			■		■	■		■		□		□	□	□	□
C			■		■									□	□
D			■	■	■	■		■						□	□
E		■	■	■	■	■						□		□	□
計		2	5	3	5	4		2	1	2		2	2	5	4
%		40.0	100.0	60.0	100.0	80.0		40.0	20.0	40.0		40.0	40.0	100.0	80.0

(文部省 (2000) をもとに筆者作成)

習得」「課題発見・設定」「主体的」「創造的」「意欲・態度・実践」，国際の場合「学び方習得」，福祉・健康の場合「課題解決」「意欲・態度・実践」が多く，主題が地域と環境で多くの目標が設定されている。また多くの主題で「課

題解決」「課題発見・設定」「学び方習得」が目標となった。

次期学習指導要領では「主体性」「創造性」「協働性」「問題解決」「社会参画」「自己の生き方」などを探究活動を通して習得させるこ

とが目標とされている。その点から考えると、「社会参画」や「自己の生き方」に重点を多く単元の構想が求められているといえる。

次に単元の活動内容と方法を見ると「体験・調査活動」は全ての事例で取り入れられ、「地域の方の協力・地域教材や環境の活用」も7割を超える学校で行われている(表3-2)。コンピュータやインターネットの利用が22%であったが、次期学習指導要領に則って授業が行われるならば、タブレットや電子黒板も含めてICTの利用は進められるであろう。

さらに評価者と評価の観点に目を向けると、評価者は教師と本人がほとんどであり、相互評価をあげている学校は35%、外部評価は13%と少なかった。評価の観点については「学習者の努力と自己のよさ」が多く、「課題追究・課題把握」は少なかった。主題が地域、環境、国際理解において「進捗・達成度」、福祉・情報では「発表力」が比較的多かった。

次期学習指導要領では、資質・能力が重視されるため、教科等の評価基準である「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」に係る評価項目の設定も必要となるが、探究学習を中核とすることを考えると、表3-2中の「課題追究・課題把握」は重視されなければならない。

先進的な実践事例に加え、教職課程で学ぶ学生が「総合的な学習の時間」をどうとらえているかを参考に課題を見出そうとした。そこで本学の「教職実践演習」受講生(4年生)が取り組んだ「総合的な学習の時間」の学習計画(取得免許教科が異なる3~4人のメンバーでグループをつくり、ティーム・ティーチングで模擬授業を行った。模擬授業の前には2008年版学習指導要領の内容を解説後、受講者自らの体験を書

かせた)をもとに表3-2の下半分に記した。主題は、本学では防災が多く見られた。これらのグループの目標には「学び方の習得」「主体性」「創造性」がなかった。活動方法においては、体験活動が少なく、評価においては外部評価が見られなかった。また、自分の成長や進捗を振り返る評価が少なく、学習者に学習についてメタ認知させることを学生に指導する必要がある。教科と異なり、「総合的な学習の時間」は、学生自らの体験を踏まえた授業構想が難しく、大学では教師主導の体系的な指導が必要である。

探究的・協働的な学びは、小学校の多くの教科で見られる。中学校以降は教科内容が重視されるため、教科内容とどう関連づけながら、主体性・創造性を育む「総合的な学習の時間」の授業を構想するか、社会参画への意識を高め、「自己の生き方」を問う授業をつくることができるかが課題である。

5. 考察と今後の課題

本研究では、これまでの社会科の探究学習の系譜を振り返りながら、次期学習指導要領をもとに「総合的な学習の時間(中学校)」の目標・学習方法・評価の特色について述べるとともに、先進校や本学の事例を参考として課題を明らかにしようとした。

2008年版学習指導要領で「習得・活用・探究」という学習の発展的展開が示され、次期学習指導要領では「探究的な学習」や「探究活動」が強調されている。

加藤(2010)は、「地域社会の支援体制を活用して、探究学習をベースとした学校の教育課程の編成に挑戦すべき時代に来ている」と述べているが、次期学習指導要領では「カリキュラム・マネジメント」が求められている。また「概

念形成」も要求されているが、社会科の探究学習の「中心概念」とその形成をはかる方法が手がかかりとなろう。それとともに総合的な眼で「生きて働く役に立つ概念」であるかの検討も必要である。

「総合的な学習の時間」では、総合性、情報活用能力、地域教材の活用、探究学習の方法やよさを学ぶ、多様な学習形態で協働して課題を解決させる、自己の将来の生き方を考えることが求められている。社会科では、総合性以外の部分は重なり合うが、探究学習においては「社会的事象の意味や意義を理解と特色や相互の関連の考察」、「考察したことや選択・判断したことを論理的に説明できる」、「多面的に考え物事の本質をとらえられる」、「資料を適切に活用し観察や調査などの過程と結果を整理し、報告書にまとめ、発表できる」ことを求め、自ら考え行動できることを目指している。

社会科の授業では「何のために学ぶのか」「どのように学ぶのか」という学びの本質に関わる部分が十分に取扱われないことが多い。またインターネットやパソコン等情報機器の利用環境により教科で情報活用能力の育成が担えないことも多い。地域教材の活用においても、様々な制約から地域観察や地域調査が十分にできないため地域教材の活用ができていないことも多い。多様な学習形態で外部の方との協働で学習活動を行うことも、教科では難しい現状にあると考える。そのような現状を踏まえると「総合的な学習の時間」は、生徒が教科等を主体的に学ぶための基礎を養い、教科では難しい学習活動を行う役割を担っているといえよう。

探究学習では、生徒と教師が「課題追究の目的、明らかにしたいこと、追究方法」について繰り返し問い、学習活動を振り返り、その価値

を確認する。協働して学習活動に取り組むことで探究的な学習が持続・発展し、一人一人の考えが深まり、学習に対する自信と考えに対する確信が持てる。

「総合的な学習の時間」の目標は、一人一人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・能力を養うことと考えられている。目標に到達するには、生徒が主体的・協働的に学ぶことのよさを実感できる教師の工夫が必要となる。

過去の実践事例と本学学生の事例では、主題は、本学では防災が多く見られた。目標は「課題解決」、「課題発見・設定」、「学び方の習得」が多く、「社会参画」、「自己の生き方」に重点を置くことが求められる。

学習活動の内容と方法を見ると、「体験・調査活動」は全ての事例で見られ、「地域の方の協力・地域教材や環境の活用」も7割を超える学校で取り入れられていた。

評価の観点については「学習者の努力と自己のよさ」「進捗と達成度」の評価が多く、「課題追究・課題把握」が少なかった。次期学習指導要領では資質・能力が重視されるため、「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」に係る評価項目の設定が必要となる。

探究の方法は、小学校では多くの教科で取り入れられているが、中学校以降では教科等の教育活動とどう関連づけながら、主体性や創造性を育む「総合的な学習の時間」の授業を構想するか、社会参画への意識を高め、「自己の生き方」を問う授業をつくりあげるかが課題である。

「総合的な学習の時間」の学習活動において、「学習者主体」という表現が散見されるが、西尾(2012)はデューイの「子ども中心」に関す

る言説を取り上げ、それを学校現場に導入した際、「子ども主体」の曖昧さと教員等の認識不足により学校現場が混乱したことを指摘した。

探求学習においても「教師がその状況（場面）で子どもたちが問題を持つよう、段階的に誘導しているだけであり、単に探求のシミュレーションに陥っているのではないだろうか」と指摘している。

次期学習指導要領では、探究活動が中核に据えられているが、これまでの教科等の学習活動を探求過程にはめ込み、学習者にたどらせるだけならば、かつての実践を超えることはできないし、教科等の教育活動を補完する「総合的な学習の時間」の趣旨を全うすることはできない。教科等で十分にできていない学習活動やねらいを設定し、「総合的な学習の時間」での成果を踏まえて教科等にフィードバックするとともに、第1の目標をふまえ、各学校固有の目標・学習内容・学習方法・評価を確立していくことと、異なる教科・年齢の教員が情報を共有・協議し学年・学校単位でまとめていくのは大変であるが、教師集団としての創意工夫が求められている。

その一方、これまでの記述を覆すような論考もある。小田（2007）は、ものの見方と分析を「なぜ？」の軸で指導する探究学習よりも「一見、何の関連もない複数の事柄のなかに関連性を見出す教育」が小中学校の「総合的な学習の時間」で必要であると主張している。具体的には「フィードバック・ループ」に基づく探究学習で、「フィードバック・ループ」の考え方には、あるものの増減が他のものの増減とどう対応するかがある。どのようなループを組み合わせるかを考え、ループを組み合わせることにより、分析を容易にする。現代的な課題を教科横

断的に学ぶ「総合的な学習の時間」において「国際」「環境」「福祉」などを柱として多様なループが設定できるかを検討する必要がある。

次期学習指導要領で目標とされている「概念形成」の概念は、教科横断的な課題からつくりあげられていくもので、様々なループが必要である。また個々の教員が「カリキュラム・マネジメント」できる能力も求めているが、「総合的な学習の時間」においては担当教科を超えた幅広い視野と知識、技能を持ち、多様なループを想定して「総合的な学習の時間」を指導できる力を持つことが必要とされている。

社会科のシティズンシップ教育の立場から見れば、社会参画への意識を高めることは重要な課題である。「総合的な学習の時間」では、探究的な学習に協働的に取り組むことにより、多様な考え方をもち他者と関わり、社会への参画や貢献につながる資質・能力が育成され、協働的な学習のよさや意義も学べ、学習の質も高まると考えられている。このことはシティズンシップ教育推進者からも重視されている。加藤（2015）はカリキュラムと学習過程の観点から小学校の「総合的な学習の時間」とサービス・ラーニングとを比較分析して、その関係性を明らかにし、「総合的な学習の時間」の改善にサービス・ラーニングが寄与する可能性について検討している。「総合的な学習の時間」では「生きる力」を育み、個人の自己実現に重点が置かれているが、米国のサービス・ラーニングは子どもの「市民性」の育成とコミュニティの復活に重点が置かれ、社会科の目標に近い。

しかし、いずれも地域での学習活動が含まれている。「総合的な学習の時間」の探究的・協働的な学びが家庭や地域に広がり影響を与える力になると、地域社会を活性化する可能性

(中野, 2015) だけでなく, 地域社会を変える力にもなり得る。

参考文献

- 浅沼茂(2008) : 探究型学習は, 方法かカリキュラムか. 浅沼茂編著『「探究型」学習をどう進めるか』教育開発研究所, 16-19
- 新茂之(2000) : 「総合的な学習の時間」で培われる探究する力. 佐野安仁・新茂之・芝野昭男・吉田謙二『「総合的な学習」と人間形成』晃洋書房, 99-124
- 池野範男(2012) : 探究学習. 日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, 224-225
- 大野連太郎(1981) : 探究学習をどうとらえるか. 社会科教育研究センター編『探究学習の内容編成と指導法』明治図書, 32-46
- 奥藤恭彌(1980) : 中学校社会科と探究学習. 社会科教育研究センター編『中学校の探究学習』明治図書, 19-26
- 小田勝己(2007) : 探究学習とリベラル・アーツ. 国立教育政策研究所紀要, 136, 207-215
- 加藤幸次(2010) : はじめに. 社会科教育研究センター編『いまこそ社会科探究学習』三晃書房, 2-5
- 加藤智(2015) : 総合的な学習の時間とサービス・ラーニングのカリキュラムおよび学習過程の関係性に関する研究. 生活科・総合的な学習研究, 13, 1-10
- 坂井俊樹(1991) : 探究学習. 大森照夫・佐島群巳・次山信男・藤岡信勝・谷川彰英編著『社会科教育指導用語辞典』教育出版, 212-213
- 佐野安仁(2000) : 「総合的な学習」のねらい. 佐野安仁・新茂之・芝野昭男・吉田謙二『「総合的な学習」と人間形成』晃洋書房, 18-27
- 社会科教育研究センター(1981) : まえがき. 社会科教育研究センター編『探究学習の内容編成と指導法』明治図書, 1-2
- 徳岡慶一(2008) : 「探究」型学習に関する一考察—カナダ・アルバータ州教育省教師用手引き書“Focus on Inquiry”の分析を通して—. 京都教育大学教育実践研究紀要, 8, 119-128
- 中野貴志(2015) : 総合的な学習の特質と探究的・協同的な学び. 中野貴志・加藤智『探究的・協同的な学びをつくる』三恵社, 98-110
- 西尾理(2012) : デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察. 埼玉学園大学紀要(経営学部篇), 12, 187-200
- 藤井千春(2012) : 「総合的な学習の時間」と社会科. 日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, 330-331
- 降旗勝信(1974) : 『探究学習の理論と方法』明治図書, 10-11
- 元木健(1981) : 探究学習の方法論としての特性. 社会科教育研究センター編『探究学習の内容編成と指導法』明治図書, 144-158
- 森分孝治(1978) : 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1-214
- 文部省(2000) : 『特色ある教育活動の展開のための実践事例集—「総合的な学習の時間」の学習活動の展開—(中学校・高等学校編)』大日本図書株式会社, 8-129
- 文部科学省(2009) : 『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』教育出版, 1-108
- 文部科学省国立教育政策研究所(2011) : 『総合的な学習の時間における評価方法等の

- 工夫改善のための参考資料』教育出版, 1-5
- 保岡孝之（1981）：単元構成の手続きと指導の方法, 社会科教育研究センター編『探究学習の内容編成と指導法』明治図書, 158-179
- 安野功（2012）：習得と活用と探究, 日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, 290-291