

教育改革の一要諦―「探究」・「探究的な学習」の在り方を中心に―

鹿児島国際大学 千々岩弘一

はじめに

1 近未来社会に求められる能力の措置

(1) 近未来社会の予測・対応・問題意識

① 文部科学省の予測

第1節 改訂の経緯及び基本方針

1 改訂の経緯

今の子供たちやこれから誕生する子供たちが、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。**生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている。**また、急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては、**一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。**

こうした変化の一つとして、**進化した人工知能(AI)が様々な判断を行ったり、身近な物の働きがインターネット経由で最適化されるIoT が広がったりするなど、Society 5.0とも呼ばれる新たな時代の到来が、社会や生活を大きく変えていくとの予測もなされている。**また、**情報化やグローバル化が進展する社会においては、多様な事象が複雑さを増し、変化の先行きを見通すことが一層難しくなっている。**（『高等学校学習指導要領（平成30 年告示）解説』平成31年2月21日、文部科学省、東洋館出版＜電子版掲載：平成30年7月＞p 1 / 下線・活字の変更は、引用者。）

② 経済産業省の戦略



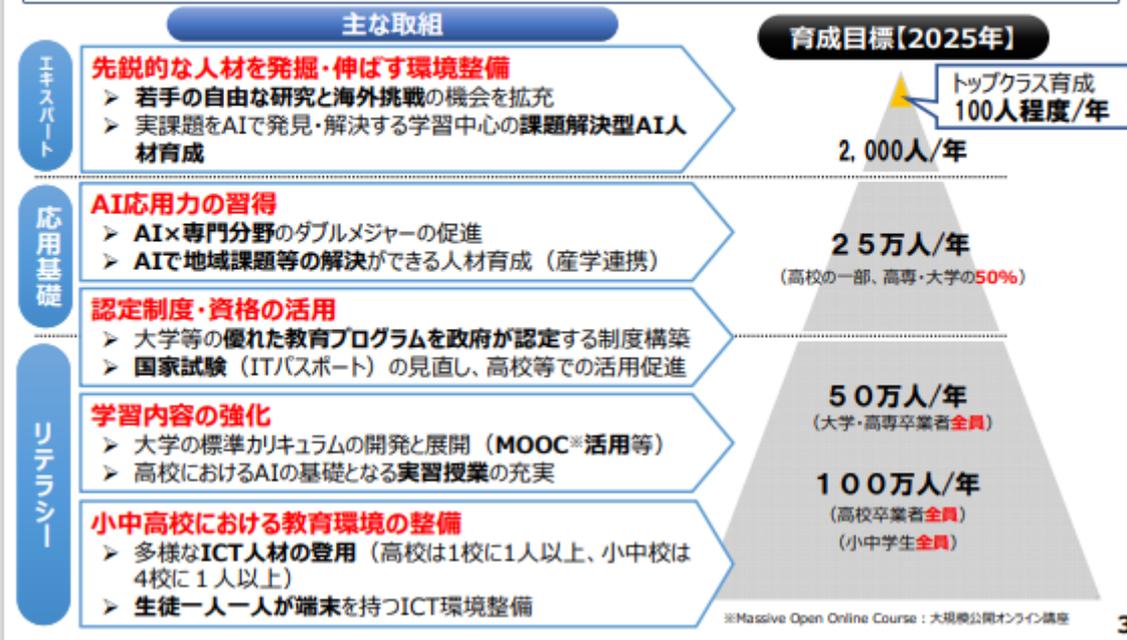
AI戦略【主な具体目標と取組】

戦略目標の達成に向けて、「**未来への基盤作り**」、「**産業・社会の基盤作り**」、「**倫理**」の各分野（教育改革、研究開発、社会実装、データ、デジタル・ガバメント、中小・新興企業支援、社会原則）における各**具体目標と取組**を特定

		主な具体目標	主な取組
未来への基盤作り	教育改革	<ul style="list-style-type: none"> デジタル社会の「読み・書き・そろばん」である「数理・データサイエンス・AI」の基礎などの必要な力を全ての国民が育み、あらゆる分野で人材が活躍 	<ul style="list-style-type: none"> リテラシー：外部人材の積極登用、生徒一人に端末一台 応用基礎：AI×専門分野のダブルメジャーの促進 エキスパート：若手の海外挑戦拡充、AI実践スクール制度 優れた教育プログラムを政府が認定する制度の構築
	研究開発	<ul style="list-style-type: none"> 世界の英知を結集する研究推進体制 日本がリーダーシップを取れるAI技術 AI研究開発の日本型モデルの構築 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な研究者による創発研究の支援拡充 世界をリードできる次世代AI基盤技術の確立 AI中核センター改革、AI研究開発ネットワーク構築
産業・社会の基盤作り	社会実装	<ul style="list-style-type: none"> 実世界産業のサービス構造への転換 インクルージョン・テクノロジーの確立 標準化を推進し、開発成果の社会実装を促すシステム・アーキテクチャを先導 	<ul style="list-style-type: none"> 健康・医療・介護：世界の医療AIハブ、データ基盤整備 農業：スマート農業技術の現場導入、成長産業化 国土強靱化：インフラデータプラットフォームの構築 交通・物流：AIターミナルの実現、物流関連データ基盤構築 地方創生：スマートシティ共通アーキテクチャの構築
	データ関連基盤	<ul style="list-style-type: none"> 国際連携による次世代AIデータ関連インフラの構築 	<ul style="list-style-type: none"> データ基盤：データ基盤の本格稼働と連携 トラスト：トラストデータ流通基盤の開発
	デジタル・ガバメント 中小・新興企業支援	<ul style="list-style-type: none"> 公共サービス・自治体行政のコスト削減、業務効率化 AIを活用した中小企業の生産性向上 	<ul style="list-style-type: none"> 自治体が安心して利用できるAIサービスの標準化 中小企業支援方策の検討
倫理	AI社会原則	<ul style="list-style-type: none"> 社会原則普及と国際連携体制構築 	<ul style="list-style-type: none"> 「人間中心のAI社会原則」の定着化、多国間枠組構築

教育改革に向けた主な取り組み

デジタル社会の「**読み・書き・そろばん**」である「**数理・データサイエンス・AI**」の基礎などの必要な力を**全ての国民**が育み、あらゆる分野で人材が活躍



（「AI戦略2019【概要】」＜令和元年7月9日 内閣府政策統括官（科学技術・イノベーション担当）＞）

③ 千々岩の問題意識

眼前の高校生たちが社会の中心として活躍する近未来は、「将来の変化を予測することが困難な時代」<注1>だという。日本社会は、少子高齢化が進行し生産労働人口の減少で働き方を再考しなければならなくなるし、オックスフォード大学のカール・ベネディクト・フレイ（Carl Benedict Frey）とマイケル・A・オズボーン（Michael A Osborne）による試算<注2>に依拠すれば、技術革新にともなう産業構造の変化に対応した労働形態を作り出していかなければならない。**教師たちが生きてきた時代とは異なった生きるための課題が、高校生たちの行く手に立ち塞がる可能性がある。**したがって、彼らに求められる資質・能力は、当然に変わってくる。**「高校生らしい教養」として教師が「常識」と考える知識・技能が求められるのではなく、「将来の変化を予測することが困難な時代」が不意に突きつけてくる課題を解決する資質・能力が求められるのであり、「時代」を生き抜くために必要な課題を自ら発見し解決する資質・能力が求められるのである。**

（千々岩弘一「これからの高等学校国語教育に期待すること」<「国語鹿児島 第55号」、鹿児島県高等学校教育研究会国語部会、2018年>、p32所収、下線は、引用者。）

(2) 「21世紀型能力」の措定

① 「学習指導要領」に示された育成すべき能力

このような時代にあって、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め、知識の概念的な理解を実現し、情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。

（『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説』<同前書> p1/下線は、引用者。）

② 国立政策研究所の措定した「21世紀型能力」



（「教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程

2 高等教育改革と高大接続の改変

(1) 大学の教育改革(=教育の質保証、教育方法の改善、PDCAサイクルの確立)

(2) 入試制度改革と「大学入学共通テスト」の導入

3 「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」に表れた教育改革の要件

(1) 「**〇〇に開かれた〇〇〇〇**」の実現

(2) 「**学力の骨格的要素の再確認**」・「**学習内容の整備**」・「**学習指導方法の改善**」の強調

① 学力の骨格的要素の再確認

第三十条 (略)

②前項の場合においては、生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、**基礎的な知識及び技能**を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な**思考力、判断力、表現力**その他の能力をはぐくみ、**主体的に学習に取り組む態度**を養うことに、特に意を用いなければならない。

(「学校教育法」平成19年6月27日一部改正／ゴチック体は引用者。)

② 学習内容の整備(「学習指導要領」参照)

③ 学習指導方法の改善

(アクティブ・ラーニングとは、) 教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内での**グループ・ディスカッション**(引用者注：ジグソー学習などの活用)、**ディベート**、**グループ・ワーク**等も有効なアクティブ・ラーニングの方法(である。)

(「論点整理」の「参考資料P189」＜中央教育審議会教育課程企画特別部会、平成27年8月26日＞)

(3) 「**授業=〇〇〇・〇〇〇で〇〇〇〇の過程**」の実現<「一」参照>

(4) 「**カリキュラムマネジメント**」の実現

(次期改訂に向けての課題)

- そこで、「社会に開かれた教育課程」の視点に立ち、社会の変化に向き合い適切に対応していくため、学校教育を通じて育むべき資質・能力を教育課程全体の構造の中でより明確に示し、それら子供たちが確実に身に付けることができるよう、教育課程の全体像を念頭に置きながら日々の教育活動を展開していくことが求められている。

<中略>

○ つまり、これまでの学習指導要領は、知識や技能の内容に沿って教科等ごとには体系化されているが、今後はさらに、教育課程全体で子供にどういった力を育むのかという観点から、教科等を越えた視点を持ちつつ、それぞれの教科等を学ぶことによってどういった力が身に付き、それが教育課程全体の中でどのような意義を持つのかを整理し、教育課程の全体構造を明らかにしていくことが重要となってくる。

(「論点整理」P6/下線、は引用者。)

(5) 学力の骨格的要素に対応した学習評価の観点の明確化と「〇〇〇〇サイクル」の確立

***「指導改善」のための評価活動という認識⇒複線型の授業＝指導の手立ての多様化**

(6) 「探究的な学習」の重視<「二」・「三」参照>

一 「主体的・対話的で深い学びの過程」を実現する授業の再構築

1 「主体的」の意味

1 「主体的に」の内実

- (1) 「主体」＝自覚や意志に基づいて行動したり作用を他に及ぼしたりするもの（人間）
- (2) 「主体的に」≠「主観的に」・「積極的に」・「能動的に」
- (3) 「主体的に」＝**「学習の「場」の肯定的な受容」**<注1>を前提に、**学習者個々人が「自覚的に、切実な思考・判断・表現などの精神活動」**<注2>を行うこと

<注1>

「場」＝「主体（学習者・指導者・学習集団）」＋「場所」＋「時間」＋「学習活動（学習目標・学習内容・学習方法・学習評価）」によって生み出されるエネルギーで流動的な「学習空間」

<注2>

「切実な思考・判断・表現などの精神活動」＝必然性を感じて学習者一人一人が自覚的に行う精一杯の精神活動（思考・判断・表現など）

(千々岩弘一「主体的に課題を解決する生徒の育成を目指す国語科学習指導の在り方」<平成27年度鹿児島県総合教育センター短期研修講座講演資料>平成27年10月27日)

2 「対話的」の意味

(1) 「学びの場」の確立ー代表的な協働的学習ー

- ① 「協同学習」(犬山市、杉江修治<中京大学>)

② 「学び合い」(西川純<上越教育大学>、三崎隆<信州大学>)

③ 「学びの共同体」(佐藤学<前東京大学・学習院大学>)

(2) 代表的な協働的学習に通底する主張＝教師同士・生徒同士・教師と生徒の間に不可欠な「基本的な考え方」の共有

① 「協働学習」(犬山市、杉江修治<中京大学>)

協同学習という学習指導の理論は、学び合いをうまく促すための手法を連ねたものを言うものではありません。子どもが、主体的で自律的な学びの構え、確かに幅広い知的習得、仲間と共に課題解決に向かうことのできる対人技能、さらには他者を尊重する民主的な態度、といった「学力」を効果的に身につけていくための「**基本的な考え方**」を言うのです。「グループ学習が協同学習ではない」のです。

<中略>

協同学習には特別な方式はありません。それは**学習指導の根底にはいつも協同の考え方を据えるべきだという「考え方」であり「原理」なのです**。その考え方をしっかりとふまえて、教師が主体的に、責任を持って意思決定し、授業を一つひとつ作ることが協同学習なのです。したがって、**実践の数だけ協同学習の進め方の種類があると言えるのです**。

(『協同学習入門』<杉江修治、2016年6月15日/初版2011年10月1日、ナカニシヤ出版>P1所収、
下線・活字の変更は、引用者。)

②「学び合い」(西川純<上越教育大学>、三崎隆<信州大学>)

『学び合い』は考え方である。その『学び合い』の考え方で授業を行うと、<子どもたちの様子>として記した『学び合い』の現象が現れるのである。

<中略>

繰り返すが、**『学び合い』は考え方である**。その考え方を享受した子どもたちが**目標達成に向けて自分たちで動き始めた結果、『学び合い』の現象が自然発生するのである**。もし、『学び合い』の現象が現れないのであれば、それは『学び合い』の考え方が子どもたちに享受されていないからだと考えるべきである。また、**『学び合い』は、『学び合い』の現象を生じさせるためにグループにしたりペアにしたり場を作ったりプロセスを作ったりするものではない**。**『学び合い』の考え方が享受されるからこそ、グループができペアができ場ができプロセスができるのである**。

(『『学び合い』入門—これで、分からない子が誰もいなくなる!—』<三崎隆、2015年4月1日/初版2010年1月15日、大学教育出版>、P71所収 下線・活字の変更は、引用者。)

③ 「学びの共同体」(佐藤学<前東京大学・学習院大学>)

佐藤(引用者注:富士市岳陽中学校長の佐藤雅彰)さんも私(引用者注:佐藤学)も、「学びの共同体」の学校改革と授業改革が、形だけ導入されたり方式として導入されたりしても、それだけでは有効に機能

しないことを熟知していた。＜中略＞

「学びの共同体」の学校改革と授業改革は形式や方式ではない。**それは二一世紀型の学校と教室の「ヴィジョン」であり、学校改革と授業改革の哲学であり、学校と教室を改革する「活動システム」である。**

『中学校における対話と協同』＜佐藤雅彰著・佐藤学解説、2017年3月25日/初版2011年10月1日/、ぎょうせい＞
p165所収、原本は縦書き。下線・活字の変更は、引用者。）

(3) 協働的学習における「学びの質」を決定する要素

① 「学びの質」を決定する基盤

学校生活の約八割は授業である。「学びの共同体」としての学校は、その授業を中核に「ヴィジョン」「哲学」を根っこにした学校改革を目指す。

＜中略＞

人はより添うことで双方向の言葉が生まれ、一人でするときよりも多くのことを学ぶようになる。他者と協同するなかで、教師と子ども、子どもと子どもとの人間関係をよくする。それが、精神的な安定をもたらす。それに引き続いて知識の獲得や学力向上につながる。

＜中略＞

「学びの共同体」では、**子どもたちが対等な立場で学び合い、お互いを尊重し合い、お互いをケアし合う、民主主義を基盤とした協働的な学びを組織する。**具体的には授業のなかに「作業的活動」「グループによる活動」「表現と共有＜引用者注：本時で育成したい基礎的内容を身につけさせること＞」の三つの活動を組み込み、知識・技能だけでなく多様な人々が協同する生き方を学ぶこととする。

『中学校における対話と協同』同前書 p20～ p26 所収、原本は縦書き。下線・活字の変更は、引用者。）

② 「学びの質」を決定する要素

学びの質を決めるのは、「課題・授業デザイン」「関係の中で学ぶ（対話と協同）」「子どもの能動性 意欲・認知・感情」である。

一つ目の「課題・授業デザイン」は、魅力のある課題（教材）、学ぶ価値のある課題や高いレベルの課題が子どもの学ぶ意欲と深い関係がある。＜中略＞

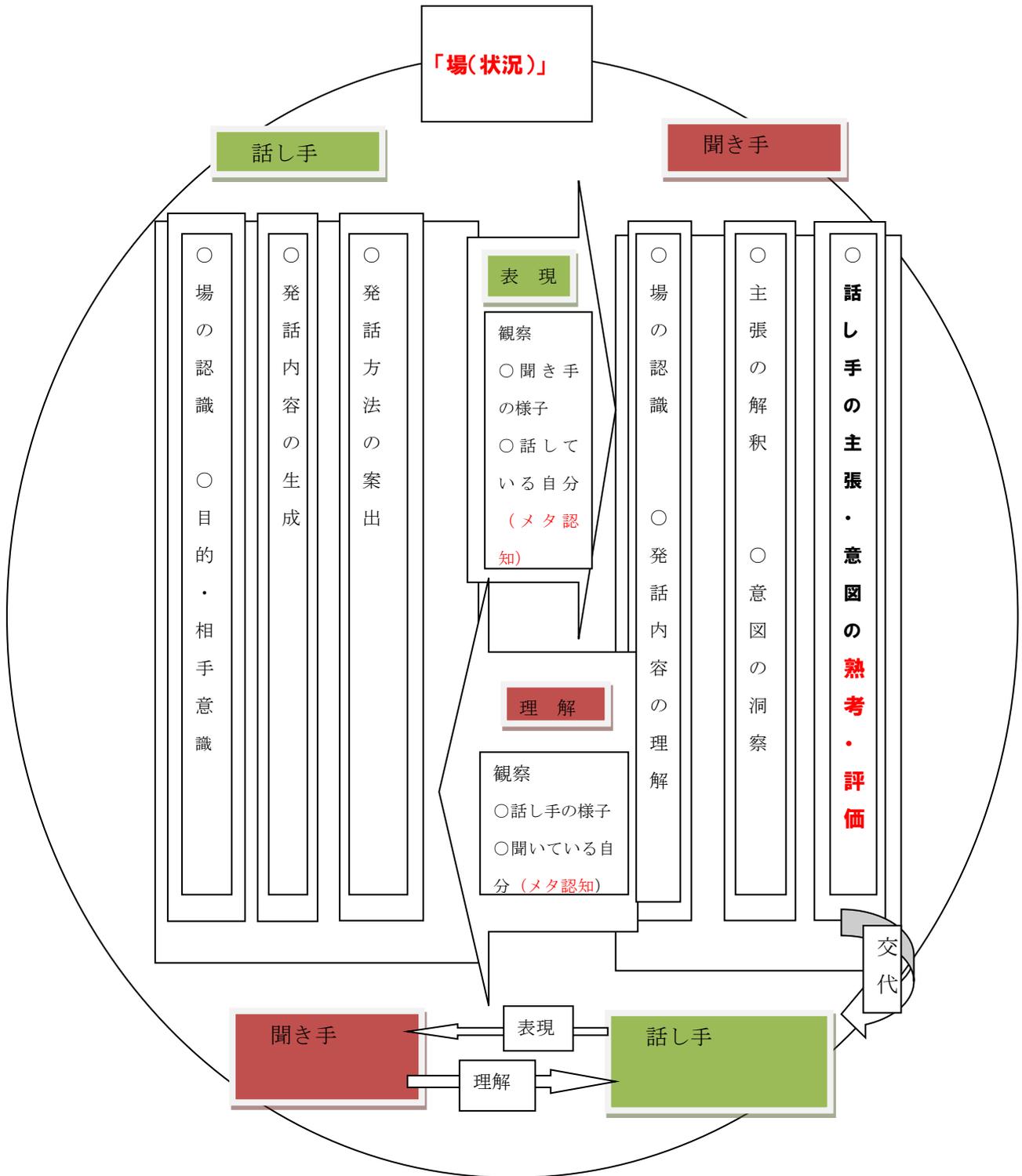
二つ目の「関係の中で学ぶ」は「対話」がキーワードである。対話は他所とのコミュニケーションだけではない。子どもが一人で課題や教材と向き合い自分なりの考えをもつ対話もある。また課題に対する自分の考えを子ども同士で相互交流したり、共通問題を協力して探究したりする「協同」によって、お互いを価値あるものとして認め合い、異質な考えをすり合わせる活動を組織する。＜中略＞

三つ目の「子どもの能動性」は、子どもが本時で何を学んだのか、学びの過程での学ぶ意欲はどうだったの

か、どんなところでつまづいていたか等＜引用者注：に指導者として留意することで醸成できる＞。

（『中学校における対話と協同』同前書 P46・P47 所収、下線・記号及び活字の変更は、引用者。）

(2)「対話」のモデル図—「場」の認識と「熟考・評価」力の重視—



3 「深い学び」の意味

【参考:「深い学び」の考え方の諸相】

- 松下佳代（京都大学高等教育研究開発推進センター教授：教育学）

「深さ」の三つの系譜

『ディープ・アクティブラーニング』という本の中で、私は、「深さ」を追求する学習論には少なくとも次の三つの系譜があると整理した。

- ① **深い学習** (deep leaning) : 単に教えられたことを暗記しはき出すだけでなく、推論や論証を行いながら意味を追求しているか
- ② **深い理解** (deep understanding) : 事實的知識や個別のスキルだけでなく、その背後にある概念や原理を理解しているか
- ③ **深い関与** (deep engagement) : いま学んでいる対象世界や学習活動に深く入り込んでいるか

<後略>

(松下佳代 『深い学び』と授業デザイン <「教育科学国語教育」2019年11月号、明治図書>p8 所収/下線及び活字の変更は、引用者。)

- 奈須正裕（上智大学総合人間科学部教育学科教授：教育心理学）

深い学びは関連付く学び

一九六〇年代に心理学者のデイビッド・オースベルは、既有知識と関連付けながら学ぶ学習を有意義学習、既有知識と一切関係付けることなく丸覚えする学習を機械的学習と呼んで区別した。<中略>要するに学習の浅い・深いとは、学習者における意味の発生の有無なり、そのまさに深さの度合いであり、鍵を握るのは既有知識との関連付けの有無なり深さの程度なのである。<中略>

子どもと関連付く

まず、オースベルの言う有意義学習、つまり子どもが所有する既有の知識や経験を存分に活用し、今日の学習内容と関連付けながら学べるようにしていきたい。<中略>

状況と関連付く

<中略>

ならば逆に、具体的な文脈や状況を豊かに含みこんだ本物の社会実践への参画として学びをデザインしてやれば、学び取られた知識も本物となり、現実の問題解決に生きて働くのではないか。これが、オーセンティックな (Authentic : 真正の) 学習の基本的な考え方である。<中略>

相互に関連付く

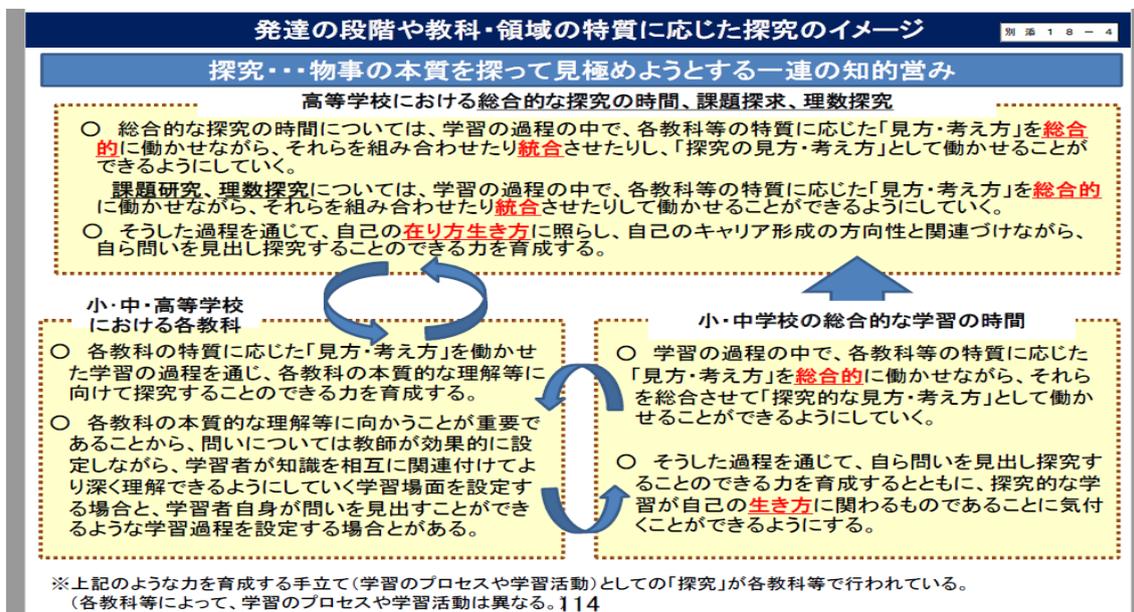
より統合された概念的な理解へと学びを深めていくという意味では、その教科ならではの「見方・考え方」に沿って複数の学習経験を相互に関連付け、比較検討し、俯瞰的に眺めて整理・統合することを促す指導も重要である。

(奈須正裕 『深い学び』のメカニズム <「教育科学国語教育」2019年11月号、明治図書>p4 所収/下線及び活字)

の変更は、引用者。)

二 「探究的な学習」の内実と指導上の留意点

1 「探究」の意味

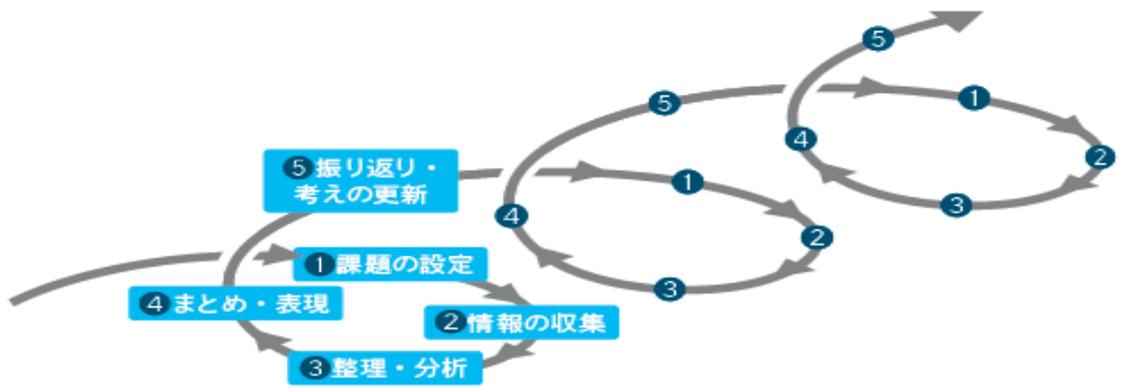


(「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」

<平成28年12月21日、中央教育審議会>別添資料18-4)

2 「探究的な学習」のプロセスと育成される能力の発達仮説図

図1 探究的な学習における学習の進め方



① 課題の設定	現状と目標とのギャップを捉え、課題意識を持つ、課題点を見いだす。
② 情報の収集	必要な情報を取り出したり、収集したりする。設定された課題に対し、解決プロセスを決定し、必要な情報は何かを考えたり、情報収集を行ったりする。
③ 整理・分析	問題解決を見通して情報を処理する。多様な手法で収集した情報を構造化・可視化し、多様な視点から分析する。
④ まとめ・表現	結論・主張の伝え方を吟味し、他者に伝えたり、議論したりする。
⑤ 振り返り・考えの更新	まとめ表現したもの（成果）について、グループ・各自で何ができていて・何ができていないかを把握するとともに、その間のプロセスについても検証し、次に向けて新たな課題を生み出す。

*「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」と「未来を拓く『探究』導入編」(ベネッセより刊行→ P. 9 参照) を基に編集部で作成

(ベネッセ「VIEW21 教育委員会版」2016

Vol.2)

3 「探究的な学習」で育成される能力ーレクチャー型の授業との比較を踏まえてー

	「探究的な学習」を志向する授業	レクチャー型の授業
知識・技能	<ul style="list-style-type: none"> ○習得している知識・技能を發揮しながら自ら設定した課題を解決しようとする事によって、課題解決に必要と認識する新たな知識・技能の習得がめざされる。 ○獲得された知識・技能は、<u>探究過程</u>で活用され、「深い学び」に繋がっていきやすい。 ○ただ、新たに獲得した知識・技能を既習の体系に位置付けるよう手立てをとらないと、恣意的に、新たな知識・技能を獲得したり拡充したりすることになり、結果として「汎用的能力」に 	<ul style="list-style-type: none"> ○指導者が重要だと考える知識・技能を選定し習得を促すことで、<u>受動的に</u>当該の知識・技能を習得することになる。 ○「<u>宣言的記憶</u>」のうち「<u>長期記憶</u>」として単体で保存されたり、「<u>手続き的記憶</u>」として保存されたりする。 ○計画的で系統的な知識・技能の習得が可能になりやすい。

	なりにくい。	
思考力・判断力・表現力等	○「課題設定、情報収集、情報の整理・分析、まとめ・表現、振り返り・考えの更新」という <u>一連のプロセスを体験する中で、それぞれの段階で、思考力・類推力・判断力・構造化力・表現力などが発揮され、錬磨され、拡充されていきやすい。</u>	○与えられた条件（教師からの指示・発問）の中だけでの「思考・判断・表現など」の活動になりやすい。（＝予定調和的な学習） ○生徒自身の「思考・判断・表現など」と教師の指示・発問の筋道・意図との齟齬に苦しみやすい。
学びに向かう態度・人間性	○学習活動に「 <u>主体的に</u> 」取り組みやすく、自ら設定した課題が解決されるプロセスの中で <u>学びの充実感</u> を得やすく、次の学びへの意欲を喚起しやすい。 ○一つの課題を解決する過程で、 <u>新たな課題意識が生まれ</u> 、結果として「主体的に」学ぼうとすることに繋がりやすい。	○学びに対して「 <u>受動的</u> 」になりやすく、学びの達成感・充実感を持ちにくい。 ○「 <u>主体的</u> 」な学びになりにくい。

3 「探究的な学習」を実現するための指導上の留意点

(1) 「課題の設定」段階での留意点—可能な限り生徒自身が課題の設定を行えるようにすることの必要性—

- 学習者が「問題点の発見、疑問点の誘発、課題意識への練り上げ等」のつまずきが生じないようにする「手立て」が不可欠。
- 「総合的な探究の時間」のばあいは、実生活や実社会の事象に学習者の注意を喚起する工夫と、その事象を時間的（過去と現在との比較）・空間的（地域的比較）な比較を行わせたり既修の知知識・認識と比較させたりするといったcriticalな分析や、学習者の興味・関心のある事象に対して分析・分類・関係付け・構造化といった視点で考察させたりすることが必要。その際に、疑問や質問を生み出すマトリックスなどを活用することがあってもよい。

	私（個人）	帰属集団（地域・国・世代等）	人類
メリット	○本当に私の利益になるのか。	○我が国にとっての利益は何か。	○人類にとっては、どのようなメリットがあるのか。
デメリット			

普遍的価値			
-------	--	--	--

- 「探究系の科目」のばあいは、当該科目の内容に即した「問題点の発見、疑問点の誘発」を軸に課題の設定ができるように指導する手引きが必要。

	根拠（実験・調査データ、原因的事実）	論拠（データと結論、原因と結果の結び付け方）	主張（結果）
妥当性			
充足性			
普遍性			

(2)「情報の収集」段階での留意点

- 要約・引用の仕方（出典の明記など）、収集様式、インターネット等の活用法、実験や観察の仕方、インタビューやアンケートの行い方などを適切に指導することが必要。
- その際、情報収集の観点を絞り込んだり、仮説的結論を想定したりしながら情報収集させるとよい。

(3)「整理・分析」段階での留意点

- 整理・分析するための「観点や思考法略」を提示することが不可欠。

○比較（類比・対比）
○分類（カテゴライズ）
○関係付け・構造化（上位概念・下位概念、包摂関係、抽象と具体、一般と特殊、重要度など）
○順序性・段階性
○焦点化or拡散化（重要度、必要度、妥当性など）
○具体化or抽象化
○多面化・変換
○価値づけ・評価

(4)「まとめ・表現」段階での留意点

- 探究した結果をまとめたり発表したりする段階であるが、実社会で多用されているプレゼンテーションなどを実践させるように配慮すべきである。**（発表の場の確保）**
- まとめる活動や表現する活動が、達成内容・達成レベルの確認や解決できなかった課題などの振り返り活動を通して、次の課題設定に繋がるように留意すべきである。
- 「まとめ・表現」活動の段階で、生徒自身が達成内容・達成レベルを振り返るための評価の視点・基準を、ルーブリックなどで明示する工夫が必要である。

(5)「探究的な学習」の評価上の留意点

○学校教育における評価観の柱になっているのが、「目標に準拠した評価(いわゆる絶対評価)」と「形成的評価」であり、これらを観点別に行う「観点別学習状況評価」である。

「目標に準拠した評価」=最低基準としての「学習指導要領」の目標を達成させるために各単元・各単位時間に設定した「学習指導目標」の達成度を「B 概ね満足できる状況(目標に照らして8割程度)」になっているかどうかを評価し、全員が「B」ならば計画通りに授業を展開する。もし、「B」ではない生徒がいたら「補充学習」を提供し、「B」になるように支援する。一方、「B」をはるかに達成している(「A 十分満足できる状況」)には、「発展的学習」を提供し、学びを拡充させる。

「形成的評価」=評価の時期を「授業展開前(診断的評価)」・「授業展開中(形成的評価)」・「授業終了後(総括的評価)」の各段階で行い、生徒の学びの状況を把握・評価した情報を基に指導(授業)改善に役立てようとする評価。

「観点別学習状況評価」=平成30年版「学習指導要領」では、学力を「知識及び技能」・「思考力・判断力・表現力等」・「学びに向かう姿勢・人間性」の三つの骨格的要素から捉えているが、この三つに対応するように「知識・技能」・「思考力・判断力・表現力等」・「主体的な学習態度」の三観点別に評価しようとしている。もちろん、これら三つを具体化して、それぞれの授業の観点別評価を行ってよいし、評価の主観性を極力排除するために「ルーブリック」(評価の観点別に、到達段階を具体化した基準)による評価活動を行ってよい。

○なお、これらの評価活動は、生徒へのレッテル貼りのためのものではなく、自らの**授業(指導)改善**のためのものである。

三 「探究的な学習」を生かす「総合的な探究の時間」と「探究系の科目」

1 「総合的な学習の時間」の総仕上げとしての「総合的な探究の時間」

課題と生徒との関係（イメージ）

総合的な学習の時間

課題

よりよく課題を解決する

自己の生き方を考えていく

課題を設定し、解決していく

総合的な探究の時間

課題

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

自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を発見し、解決していく

<中略>

一つは、**探究の過程が高度化する**ということである。高度化とは、①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性）、②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性）、③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性）、④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）などの姿で捉えることができる。

もう一つは、**探究が自律的に行われる**ということである。具体的には、①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題）、②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用）、③得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）などの姿で捉えることができる。

（「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」<文部科学省、東洋館出版、平成30年7月>P9所収）

「総合的な探究の時間」では、小・中学校の「総合的な学習の時間」で育成された**課題解決的な学びを通して自己の生き方を考えていく能力**を土台に、**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能力**を身に付けさせることを目標にし、**探究的な学びの意義・価値の理解**を追究している。

2 「探究系の科目」の性格―「古典探究」のばあい―

国際化や情報化の急速な進展に伴って、未来がますます予測困難なものになりつつある中、社会でより良く生きるためには、我が国の文化や伝統に裏付けられた教養としての**古典の価値を再認識し、自己の在り方生き方を見つめ直す契機とすることが重要である。**

「古典探究」は、このことを踏まえ、共通必修科目「言語文化」により育成された資質・能力のうち、「伝統的な言語文化に関する理解」をより深めるため、ジャンルとしての古典を学習対象とし、**古典を主体的に読み深めることを通して伝統と文化の基盤としての古典の重要性を理解し、自分と自分を取り巻く社会にとっての古典の意義や価値について探究する資質・能力の育成を重視して新設した選択科目である。**（「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編」<文部科学省、東洋館出版、平成31年2月21日>P246所収/下線・活字の変更は、引用者。）

3 「総合的な探究の時間」と各教科との関連性

今回の改訂では、総合的な学習の時間の名称が総合的な探究の時間に変更されただけでなく、古典探究や地理探究、日本史探究、世界史探究、理数探究基礎及び理数探究の科目が新設された。これは、当該の教科・科目における理解をより深めるために、探究を重視する方向で見直しが行われたものである。総合的な探究の時間については、これらの科目において行われる探究との違いを踏まえる必要がある。

具体的には、総合的な探究の時間で行われる探究は、基本的に以下の三つの点において他教科・科目において行われる探究と異なっている。

一つは、この時間の学習の対象や領域は、特定の教科・科目等に留まらず、横断的・総合的な点である。**総合的な探究の時間は、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象を対象としている。**

二つは、複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的・統合的に働かせて探究するという点である。**他の探究が、他教科・科目における理解をより深めることを目的に行われていることに対し、総合的な探究の時間では、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する問題を様々な角度から俯瞰して捉え、考えていく。**

そして三つは、この時間における学習活動が、解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や、**唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解や納得解を見いだすことを重視しているという点**である。

なお、実社会や実生活における課題を探究する総合的な探究の時間と、教科の系統の中で行われる探究の両方が教育課程上にしっかりと位置付き、それぞれが充実することが豊かな教育課程の実現につながると考えられる。

(「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」<文部科学省、東洋館出版、平成30年7月>P10所収/下線・活字の変更は、引用者。)

四 教科指導の中での「習得・活用・探究」のプロセスにおける「探究」の方法

1 学習指導過程の多様性

(1)「習得⇒活用⇒探究」型の学習指導過程

(2)「基礎に降りていく学び」(「課題解決学習的展開」)型の学習指導過程

2 「基礎に降りていく学び」型の指学習指導過程の一例

単元の展開	学習活動の要点	「主体的・対話的で深い学び」の過程	学力の骨格的要素
1 学習課題の発見・	①「内容把握、主張・表現意図の把握、自分なりの感想・考えの創出」のためのテキストへの書き込み(気づき・関	①主体的な学び	○読解するために必要な「知識(語彙力・経験知)・技能」の活用

<p>設定(「課題の設定」)</p>	<p>係性の確認)</p> <p>②自分なりの感想・考えの自覚化のための感想・考えの文章化</p> <p>③生徒の初読段階での疑問・感想からの「自覚的に、切実な思考・判断・表現などの精神活動」が展開される「課題」の設定</p>	<p>②主体的な学び</p> <p>③主体的な学び及び対話的な学び</p>	<p>○文脈に即した知識・技能の活用によって浮かび上がる意味表象(イメージ)を関係づけながら、イメージの相関図を作り上げるための「思考力・判断力・表現力等」の発揮</p> <p>○能動的にテキストへの書き込みや自分の感想を文章化する「学びに向かう態度」の発動</p>
<p>2「課題」解決のための読解活動(「情報収集」・「整理・分析」)</p>	<p>①生徒各自による「内容把握、主張・表現意図の把握、自分なりの感想・考えの創出」のための要約文や段落の構造図、人物相関図などの作成 =「情報収集」</p> <p>②自分なりの感想・考えの自覚化のための感想・考えの文章化(考えの形成) =「整理・分析」</p>	<p>①主体的な学び・深い学び</p> <p>②主体的な学び・深い学び</p>	<p>○「要約文」・「段落構成図」・「人物相関図」の書き方に関する「知識・技能」及び作成するにあたっての「思考力・判断力・表現力等」の活用。 =深い学習</p> <p>○「要約文」などを活用して、文章全体に関するイメージの相関図を作成するために必要な「思考力・判断力・表現力等」の活用。 =深い学習</p> <p>○イメージの相関図などを参考にして「自分なりの感想・考え」を文章化するために必要な「知識・技能」や「思考力・判断力・表現力等」の活用。</p>
<p>3「課題」解決のための協働的読解活動(「情報収集」・「整理・分析」)</p>	<p>①「課題」に関する相互の意見・感想を交流する。(グループ討議等) =「情報収集」</p> <p>②協働的読解活動を経て、改めて各自の感想や考えを練り上げる。(文章化した自分なりの感想・考え方の考察＝相対化して妥当性を評価する)(考えの修正・拡充)</p>	<p>①対話的な学び及び主体的な学び</p> <p>②主体的な学び及び深い学び</p>	<p>○自分なりの「読む行為」を経て、「紡ぎあげたイメージの相関図及びそれに対する思いを交流し、自分の読みの誤りを修正したり読みを拡充したりするために必要な「討議力(討議に関する「知識・技能」や他者の意見を理解したり、その意見に対する自分なりの意見を発話するために必要な「思考力・判断力・表現力等」)の活用。</p>

	=「整理・分析」)		=深い学習 ○また、そのような読みの相互交流を通して、協働して全体的な「イメージの相関図を紡ごうとする建設的な態度（合意形成的態度）の発動。
4「課題」解決のための読解活動 (「まとめ・表現」)	①文章化によって、「課題」解決を目指した読みに基づく各自の「読解世界」の確認 =「まとめ・表現」	①深い学び及び主体的な学び	○読解活動を通して、自分の読みをまとめ、他者にそれを適切に伝えるための表現を工夫しようとする態度の形成。 =深い学習・深い理解・深い関与
5「学習活動」・「学習方略」に関する「振り返り」(学習への評価活動)	①「振り返り」活動を通した文学的文章の読解方略の確認 ②「文学作品を読むこと」(=学び方)の学習方略への「振り返り」	①深い学び及び主体的な学び	○読解活動を通して行った「思考力・判断力・表現力等」を活用する体験を通して、読解方略への認識を豊かにしていく。 =深い理解 ○「わかった・できた」という実感や「自己変容」の実感を通して、学び方の学習方略を確認し、他の文学作品も能動的に活用しようとする態度育成。 =深い理解

おわりに

- 「主体的・対話的で深い学びの過程」を実現するには、**教師が「主体的」でなければならない**。
- 「探究的な学習」は、「予測が難しい社会」を逞しく生き抜くために必要な資質・能力を育成する**土台**になる。
- 「**総合的な探究の時間**」を「**カリキュラムマネジメント**」の軸にして、各教科などの指導を組み入れた教育課程が編成されてよい。
- 教育改革を実効性のあるものにするためには、教師一人一人の自覚と努力にかかってい

るが、それを支える教師集団の形成にもかかっている。**(FD活動の充実)**