高等学校における総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間

大石　昌利
Masatoshi OISHI

１．はじめに

高等学校の総合的な学習の時間は，平成 11 年改訂の学習指導要領で創設され，平成 15 年度の入学生から学年進行で実施された。また，平成 30 年改訂の学習指導要領では，総合的な学習の時間が総合的な探究の時間に変更され，令和４年度の入学生から，やはり学年進行で実施される。

この実践論文では，主に高等学校学習指導要領解説の記述に基づいて，総合的な学習の時間及び総合的な探究の時間について考察していく。まず，総合的な学習の時間が創設された経緯について考察し，高等学校における取組や成果，課題等を検討する。そして，新たに設けられる総合的な探究の時間について，総合的な学習の時間や教科の探究科目との相違に着目して，指導の在り方を考察していく。

もとよりこれは実践論文である。明確な根拠を示して，自分の主張を立証しようとするようなものではない。一般的な見解から多少（かなり）ずれていることもあるかもしれないし，明らかな誤解や誤謬も含まれているかもしれない。しかし，すべては私が，高等学校における実践を踏まえて，このようなことを思い，このようなことを考えたということである。その点は御了解願いたい。

２．平成 11 年学習指導要領改訂について

１）総合的な学習の時間の創設

平成 11 年改訂の高等学校学習指導要領は，「完全学校週 5 日制の下，各学校が［ゆとり］の中で「特色ある教育」を展開し，豊かな人間性や基礎・基本を身に付けさせ，個性を生かし，自ら学び自ら考える力などの［生きる力］を培うことを基本的なねらいとして」改訂された。特に，総合的な学習の時間は，自ら学び自ら考える力の育成や各学校が生徒や地域の実態等を十分踏まえて，創意工夫を生かした特色ある教育活動が展開できるために創設された。

総合的な学習の時間を設けることは，平成８年の中央教育審議会答申(21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について)において提言された。まずは，総合的な学習の時間が提言された，中央教育審議会答申における社会観，児童・生徒観についてである。

その答申では，日本の社会を，「世界経済の中でも大きな地位を占め」「所得水準の面でも世界のトップレベルに達し」「国民一人一人が豊かさを謳歌」していると指摘している。しかし，国民は，「企業中心の行動様式が社会に定着する中」「次第に〔ゆとり〕や心の豊かさなどの多様な価値や自己実現を求めるようになってきている」とも指摘している。

また，これからの社会は，「変化の激しい，先行き不透明な，厳しい時代と考えておかなければならない」と指摘し，「自ら科学技術を創造し，新しいフロンティアを開拓していくこと」が求められたり，「より付加価値の高い製品やサービスを提供する高次な経済社会へと経済構造の改革をしていく必要」が生じたりしているとしている。

また，終身雇用や年功序列という日本型雇用システムも揺らぎ，さらに，日本の社会は今後，様々な面で変化が急速に進むと指摘している。

具体的には，国際化の進展，情報化の進展，科学技術の発展である。また，地球環境問題やエネルギー問題などの人類の存在基盤を脅かす問題や，かつて経験したことのない少子・高齢化社会の問題，「男女共同参画社会」づくりも重要な問題として認識されている。

当時は「失われた 10 年」と言われ，日本経済が低迷していた時期である。「就職氷河期」とも言われた時代であり，その問題は今日まで影響を及ぼしている。国際化，情報化，科学技術の発展ということも盛んに言われ，地球環境問題やエネルギー問題，少子・高齢化社会の問題なども深刻な問題になっていた。もちろん，どのような時代も，多くの想定外の予測不可能な事象が起こるものであるが，大局的には，これからの日本の社会をある程度正確に展望していたと考えてよいのではないだろうか。

一方，当時の子供たちの現状についての認識はどうであろうか。答申では，子供たちの現状として，「子供たちの生活は大人社会と同様に慌ただしいもの」だと指摘している。

具体的には，「学校での生活，塾や自宅での勉強にかなりの時間をとられ，睡眠時間が必ずしも十分でないなど，［ゆとり］のない忙しい生活を送っている」ことや，「マスメディアとの接触にかなりの時間をとり，疑似体験や間接体験が多くなる一方で，生活体験・自然体験が著しく不足している」ことが挙げられている。

また，中学校，高等学校と進むにつれて学校生活への満足度が減少している傾向やいじめ・登校拒否の問題も指摘している。

まず，当時子供たちの間に急速に普及していたゲームなどにより，疑似体験や間接体験が多くなる一方で，生活体験・自然体験が著しく不足していったことは間違いない事実であろう。また，いじめ・登校拒否の問題も，対応しなければならない深刻な問題であっただろう。しかし，子供たちの生活が一般に，大人社会と同様に慌ただしいものであったかどうかは，見解の分かれるところではないだろうか。また，中学校，高等学校と進むにつれて学校生活への満足度が減少している傾向も，学校の教育内容や教育方法を変えて対応すべきことなのかどうかは，微妙なところではないだろうか。

また，子供たちが，「学校での生活，塾や自宅での勉強にかなりの時間をとられ，睡眠時間が必ずしも十分でないなど，［ゆとり］のない忙しい生活を送っている」という認識は，当時の子供たちの一般的な姿を，公平に捉えていると言えるだろうか。もちろん，そういう小学生や中学生が一定の割合で，実際に存在していたことは事実であろう。高校生も，部活動や大学受験でゆとりのない生活を送っていた生徒はいたであろう。しかし，そうでない子供たちの方が，ずっと多かったのではないだろうか。

答申では，このような現状認識から，これからの学校教育の目指す方向として，「［生きる力］を育成するという基本的な観点を重視した学校に変わっていく必要がある」としている。そして，教育内容の厳選と基礎・基本の徹底や一人一人の個性を生かすための教育の改善などとともに，［生きる力］が全人的な力であることを踏まえて，横断的・総合的な学習を推進する方向が示された。

そして，各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し，一定のまとまった時間（「総合的な学習の時間」）を設けて横断的・総合的な指導を行うことが提言された。

総合的な学習の時間の学習活動としては，国際理解，情報，環境のほか，ボランティア，自然体験などについての総合的な学習や課題学習，体験的な学習等が考えられるが，具体的な扱いについては，各学校の判断により，創意工夫を生かした展開が求められた。

平成 11 年の改訂は，「自ら学び，自ら考える力を育成すること」や「各学校が創意工夫を生かし特色ある教育，特色ある学校づくりを進めること」などの基本方針に基づき改訂され，総合的な学習の時間も創設された。

総合的な学習の時間の趣旨としては，「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」こととしている。また，ねらいとしては，これらの教育活動を通じて，「自ら課題を見付け，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こと」，「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に，創造的に取り組む態度を育て，自己の在り方生き方を考えることができるようにすること」，「各教科・科目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，学習や生活において生かし，それらが総合的に働くようにすること」としている。

２）導入時の高等学校の受止め

平成 11 年改訂の学習指導要領が平成 15 年度の入学生から実施されるのを控え，新しい教育課程をどのように編成するかについて，職員会議で話し合ったことを筆者は記憶している。当時 40 代前半であった筆者は，主に教科主任として新課程への対応に当たっていた。完全学校週 5 日制が実施され，同時に教科の時間数の総枠が減らされる中で，各教科の時間数をどのように設定するか，新たに導入される教科「情報」はどのような内容を指導するかが，議論の中心であった。もちろん，総合的な学習の時間についても資料が配られ，話合いが行われた。

一般に高校教員は，自分の教科の内容に直接かかわることには関心が強いが，教科の学習指導要領や，ましてや，学習指導要領の総則編を読んでみようと思うようなことはまずない。そのような中で，総合的な学習の時間は，「横断的・総合的な学習」や「自ら課題を見付け，自ら考える」学習を行う時間だと言われても，残念ながら具体的な意見が出されることはなかった。むしろ，「一体何をやればよいのか」とか，「『自ら課題を見付け，自ら考える』と言っても，週 1 回の 50 分の授業で，一体何を考えるというのか」とかいう疑問や戸惑いの声の方が多かった。

３）総合的な学習の時間の取組

総合的な学習の時間の学習活動の例として，学習指導要領には，

ア　国際理解，情報，環境，福祉，健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動

イ　生徒が興味・関心，進路等に応じて設定した課題について，知識や技能の深化，総合化を図る学習活動

ウ　自己の在り方生き方や進路をについて考察する学習活動

が挙げられている。

アの課題についての学習は，高等学校には学習を組み立てるノウ・ハウも少なく，また，一から立ち上げる余裕もなかったと思われる。そこで，多くの学校では，今までの教育活動を総合的な学習の時間に仕立てるという方向が採用されたように思う。

まず，これまでの進路指導を総合的な学習の時間に取り込もうという試みである。しかも，学習指導要領の改訂と前後して，進路指導を「キャリア教育」という視点から捉え直そうという動きも出ていた。

初期のキャリア教育は，主として「勤労観・職業観」の育成を図るものであったが，人間としての在り方生き方を模索し，自我を確立しながら，主体的に進路を選択する時期である高校生にとっては，総合的な学習の時間の学習活動として極めてふさわしいものであった。

しかし,これまでの進路指導をそのまま行ったのでは,総合的な学習の時間の活動としては適当でない。生徒が,自らの興味・関心，進路等に応じて課題を設定し，課題解決を目指すような活動が含まれていることが大切である。また，総合的な学習の時間では，就業体験などの社会体験や，ものづくりや生産活動などの体験的な学習も重視された。地域の企業などと連携して，インターンシップを中心とした総合的な学習の時間を組み立てた学校も多かった。

また，２年生の場合は，修学旅行を核として総合的な学習の時間を組み立てる学校も多かった。修学旅行はどの学校でも実施しており，生徒の興味・関心に応じた課題設定がしやすかったこともある。事前調査や研究もしやすいし，体験的な活動も行えて知の総合化ということにもつなげていけたであろう。

もちろん，地域の特色を生かした課題を設定したり，いくつかの分野の中から生徒に課題を考えさせたりする学校も，少数ではあるがあるにはあった。しかし，そのような課題解決学習は,一から立ち上げる必要があった。また，経験やノウハウもほとんどなく，高等学校にとっては，課題解決学習を深化させることは，かなりの困難を伴った作業ではなかっただろうか。

まず，横断的・総合的な課題の例として挙げられた国際理解，情報，環境，福祉，健康などの課題は，確かに重要な課題であることには違いないが，高校生がどこまで切実な問題として実感することができたであろうか。いずれも放置できない，何らかの方向を見い出していかなければならない問題であるが，高校生は，少し遠くにある問題という受け止めをしてしまったのではないだろうか。

しかも，そのような問題は，非常に複雑で多くのパラメータが存在する。また，様々な人たちの相異なる立場からの考え方があり，様々な人たちの相異なる利害や思惑も絡んでいる。そのような問題を，しっかりと受け止めて探究できるほど強靭な知性を持った人間はそんなにたくさんいるとは思えない。普通の高校生は(私たちも)，そのような問題の前では，ただ茫然としてしまうだけではないだろうか。仮に，問題を単純化・矮小化してある程度の結論が導き出せたとしても，そのような活動は，総合的な学習の時間の活動としてどう評価すればよいのであろうか。とにかく，問題は複雑なのである。簡単には結論の出しようのない問題なのである。そのような問題に対しては，安易に結論を出すようなことは避け，分からないという状態に置かれたまま，いつまでも考え続けるというのが，誠実な態度というべきではないだろうか。

高校生の探究活動にふさわしい，適度な難易度の，これまでの教科学習で身に付けた知識や技能等を相互に関連付けて解決できるような課題とは，いったいどのようなものであろうか。結局，長い模索が続き，明確な方向が見い出せないまま，いつの間にか前年度のやり方をそのまま繰り返すという状態に陥ってしまったのが，初期の頃の高等学校の状況ではなかっただろうか。

３．平成 21 年学習指導要領改訂について

１）総合的な学習の時間の一層の充実

「生きる力」を身に付けることは，これからの社会を生きていく子供たちには，絶対に必要なことである。だから,「生きる力」を育むという総合的な学習の時間の理念は，きわめて適切なものである。平成 11 年の学習指導要領改訂で創設された総合的な学習の時間は，21 世紀初頭の教育改革の成否を決める鍵になるとさえ言われていた。ところが実際には，各学校において目標や内容が明確に設定されていない，教科との関連が十分配慮されていない，適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていないなどの課題が指摘されていた。また，社会の状況も，ますます情報化，グローバル化が進展し,「知識基盤社会」が到来すると考えらえていた。そのような中で，「生きる力」の育成を目指す総合的な学習の時間の重要性はますます高いものになっていた。

そこで，平成 21 年の学習指導要領の改訂では，総合的な学習の時間の充実の方向が明確に打ち出された。具体的には，これまで総則において趣旨やねらいなどが定められていたものが，総則から取り出されて，学習指導要領の第４章として位置付けられた。また，これまで,「卒業までに 105～210 単位時間を標準とする」という授業時数の設定から，履修される標準単位数が３～６単位であることが明確にされた。

そして，従前の総則で示されたねらいを踏まえて，新たに目標が設定された。目標ではまず，総合的な学習の時間の学習は,横断的･総合的な学習であるだけでなく，探究的な活動であることが明確にされた。

探究的な活動とは，問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく学習活動のことであり，その過程も図表で説明されている。容易には解決に至らない日常生活や社会，自然に生起する複合的な問題については，多くのパラメータが存在する。そのような巨大で複雑な問題を，巨大で複雑なまま考察できる人も誰もいない。探究的な活動とは，そのような問題を，自分には手の付けようのない問題と諦めてしまうのではなく，解決へのアプローチの仕方を示したものであろう。つまり，複雑で巨大な問題は多くのパラメータが存在するが，最初から多くの

パラメータを設定するのではなく，最初は主要なパラメータに限定し,問題を焦点化して問題解決を図っていく。しかし，そのようにして得られた解は，限定された条件の中での解である。主要なパラメータを見落としていることもあるかもしれないし，別のパラメータを追加したら，別の結論が導き出されることもあるかもしれない。つまり，得られた解は，あくまでも暫定的な解，とりあえずの解である。そのような解は，吟味・修正を加えて更新されていくことが絶対に必要であろう。それが「探究」ということである。

そして，総合的な学習の時間の教育活動は,「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと」が目標とされた。高校生にとってはかなりの困難を伴う学習であろうが，どうしても必要な学習として，あえて高等学校に求めてきたのであろう。高等学校は，非常に高いハードルを突き付けられたことになる。

また，目標には，これまでの「問題の解決や探究活動に主体的,創造的に取り組む態度」を育てるに,「共同的」という言葉が加えられた。我々の社会が現在抱えている問題は，多くのパラメータが存在する巨大で複雑な問題である。状況を完全に把握している人は誰もいない。そのような巨大で複雑な問題を，個人の力だけで追究することは到底不可能である。探究活動では，多くの人の知識や知恵を集め，他者と「共同」する姿勢が絶対に必要になる。より詳しい人の話を聞いたり，いろいろな人からアドバイスを受けたりすることが極めて大切である。

また,前回の改訂で創設された総合的な学習の時間は,以前から生活科などがあった小学校ではイメージしやすかったであろうが，教科・科目の学習が中心の高等学校の教員には，経験も不足しており，具体的な授業形態が描きにくかった面もあった。「どう取り組んでいいのか分からない」という混乱もあったし，有効な改善が図られないまま続けられていた現状もあった。そのため，平成21年の改訂では，具体例を挙げながらのかなり踏み込んだ記述が行われた。また，総合的な学習の時間の指導計画の作成でも，必要な資質や能力及び技能についての具体例が列挙された。

２）言語活動の充実

平成 21 年の改訂では，これまでの「言語活動の適正化」という表現が,「言語活動の充実」という表現に変更された。言語は，思考の基盤である。我々は，あらゆる思考を言語（母国語）を使って行っている。国語や地理歴史だけでなく，数学や物理もすべて言語を使って思考している。また，言語はコミュニケーションの手段でもあり，自分の考えを他者に適切に伝えるためにも重要である。基礎的・基本的な知識・技能を習得するのも，これらを活用して思考し，判断し，表現するのもすべて言語によって行っている。各教科・科目や総合的な学習の時間でも，言語活動の充実が図られなければならないのは当然のことである。

その後,「言語活動の充実」という表現は,「アクティブ・ラーニング」という用語と併用されるようになっていった。「アクティブ・ラーニング」は，1980 年代にアメリカの高等教育で用いられるようになった手法である。講義一辺倒の授業ではなく，学生自身のアウトプットの活動（書く，話す，発表するなど）を積極的に取り入れた学習形式である。日本では当初「アクティブ・ラーニング」は，講義形式の授業に耐えられない学生への対応として大学で導入された。しかし，書く，話す，発表することは，典型的な言語活動であるため,「言語活動の充実」と「アクティブ・ラーニング」は，次第に同じような意味合いで使われるようになっていった。さらに，文部科学省は，言語活動だけに限定せず，思考力・判断力・表現力や探究活動などに主体的，創造的，協同的に取り組む態度の育成も目指して,「アクティブ・ラーニング」を,「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」と定めた。

３）総合的な学習の時間における学習指導

総合的な学習の時間における学習指導の基本的な考え方として,「生徒の主体性の重視」「具体的で発展的な教材」「適切な指導の在り方」が述べられている。

まず,「生徒の主体性の重視」では，肯定的な生徒観を展開する。「生徒は本来，知的好奇心に富み，自ら課題を見付け，自ら学ぶ存在である」「生徒は，具体的な事実に直面したり様々な情報を得たりする中で，対象に強い興味や関心をもつ」「興味ある事象についての学習活動に取り組む生徒は，納得するまで課題を追求し，本気になって考え続ける」。教育は生徒の可能性を信じることが大切であるが，ここまで楽観的な生徒観には，違和感を持ってしまう教員も多いのではないか。また，ここまで生徒を，ある意味買い被って，学習活動を計画してよいものかという素朴な疑問も生ずる。しかも，例示されている課題が,「食生活の問題」「地球温暖化やエネルギー問題から自分の生活を見直そう」「地域にヤマユリを増やそう」である。多くの高校生がこのような課題に強い興味や関心を持って，納得するまで追求し，本気になって考えてほしいという気持ちは分かるが，生徒にこのようなことを期待するのは，果たして現実的なことであろうか。

また,「適切な指導の在り方」として,「生徒の自発的・能動的な取組を重視する」「適切な教材が用意される」「どのような体験活動を仕組み，どのような話合いを行い，どのように考えを整理し，どのように表現し発信していくかを教師が指導する」ことが教員に求められている。果たして教員には，このような総合的な学習の時間をプロデュースするだけの能力や時間的な余裕があるのであろうか。

文部科学省の描くロマンは理解できるが，実際に生徒を指導する教員が，果たしてこのロマンを実現できるであろうか。総合的な学習の時間の必要性・重要性は，誰もが認めるところであろうが，実際には理想だけが先行し，現場の教員は，理想の追求を放棄してしまうような状況になってしまったのではないだろうか。

４．平成 30 年学習指導要領改訂について

１）総合的な探究の時間への変更

平成 30 年の改訂では，前回の改訂で充実が図られた探究的な活動をより重視する視点から，名称も「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」に変更された。

名称の変更だけでなく，目標も総合的な学習の時間から大きく改訂された。

「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育成することを目指す」

目標の冒頭に「探究の見方・考え方を働かせる」があるように，総合的な探究の時間の本質は，探究の過程にある。探究とは，問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく学習である。実社会・実生活における問題は，多くのパラメータが存在し，当然，教科・科目等で身に付けた知識・技能等を総合的・統合的に投入して解決に当たらなければならない。

また，小・中学校の総合的な学習の時間の目標が「よりよく課題を解決し，自己の生き方を考えていく」となっているのに対し，高等学校の総合的な探究の時間の目標は「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」となっている。つまり，小・中学校の総合的な学習の時間は，課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して，総合的な探究の時間には，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が求められているのである。

２）総合的な探究の時間とカリキュラム・マネジメント

今回の改訂は，各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進が基本方針の一つになっている。カリキュラム・マネジメントとは，「生徒や学校，地域の実態を適切に把握し，教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科横断的な視点から組み立てていくこと，教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと，教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことを通して，教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」である。

総合的な探究の時間には，教科・科目横断的なカリキュラム･マネジメントの軸となることが求められている。つまり，まず学校は，学習指導要領に示された目標と各学校の教育目標を踏まえて，各学校における総合的な探究の時間の目標を設定する。そして，その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という総合的な探究の時間の内容を定めることになる。

この探究課題は，各学校の総合的な探究の時間の基本枠を定めるものである。生徒は，この探究課題を踏まえて，自分で取り組むべき課題を見い出すことになる。生徒が設定する課題は,実社会･実生活の中の課題である。生徒が日常生活や社会に目を向けたときに，湧き上がってくる疑問や関心に基づいた課題である。探究活動は，生徒がどのような課題を設定できるかにその成否がかかっていると思われる。生徒が当事者意識を持って，自分の切実な問題として，質の高い，高度な探究活動が展開できるような課題設定が期待される。

３）教科・科目における「探究」との違い

今回の改訂では，教科「理数」が新設され，「理数探究基礎」「理数探究」の２科目が設定された。また，国語に「古典探究」，地理歴史に「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」も新設された。これらの科目でも探究が重視されているが，総合的な探究の時間における探究は，教科・科目における探究との対比によって，よりその性格が明確になってくると思われる。

一つは，課題の性格の違いである。どちらの探究も，生徒の興味･関心に基づいて課題が設定されるが，教科･科目における探究の場合は，教科･科目内における興味･関心で十分である。たとえそれが，現実世界とは全く没交渉な数の性質の問題であろうが，はるか遠くの宇宙やはるか昔の権力闘争の問題であろうが，それはそれで全く構わない。それに対して，総合的な探究の時間の課題は，言わば「切れば血が出るような課題」である。実社会・実生活における問題である。

また，教科・科目の探究の課題は，複合的・融合的で広い視野からの高度な探究が必要になるであろうが，基本的には一つ教科の枠の中に納まる課題である。それに対して，総合的な探究の時間の課題は，特定の教科の枠の中に納まるものではない。教科横断的・総合的な考察が必要になる課題である。

さらに，教科・科目における探究は，「真理の探究」である。だから，教科・科目の探究の問題には，完全正解が存在する。それに対して，総合的な探究の時間における探究は，「真理の探究」ではない。ただ一つの正解が存在しない問題についての探究である。様々な立場からの様々な考え方があり，様々な角度から捉え考えることができる問題についての探究である。そこで導き出される

のは，その時点での，その生徒にとっての最適解，納得解である。そして，それが，その生徒にとっての最適解，納得解である以上，他者に受け入れてもらえるかどうかの吟味が必要になる。ただ探究するだけではなく，「表現」し「合意形成」を図っていかなければならないことになる。独善的で一人よがりな解では，実社会・実生活における問題の解としては不適当であろう。

もう一つは，成果についての違いである。教科・科目における探究の場合は，探究の過程で様々な知識・技能等が身に付くだろうし，思考力・判断力・表現力等も高まっていくだろう。学びに向かう力や人間性等も養われていくだろう。また，探究が契機となって，より意欲的に日常生活を送ったり，自らの進路が方向付けられたりすることもあるかもしれない。それはそれで，きわめて好ましいことである。しかし，教科・科目における探究は，初めから意図して，そこまでを目指しているとは思われない。つまり，探究が，人としての在り方生き方まで変容させるところまでは目指していないのではないだろうか。

それに対し，総合的な探究の時間における探究は，自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題についての探究である。したがって，探究の結果として当然，在り方生き方まで変容することが期待されている。地球温暖化についての課題を探究して，「Ｃｏ２の排出を減らさなくてはならない」という結論に達したら，ごみの出し方が変わるとか，誰もいない教室の消灯を率先して行うとか，具体的な行動に変化が出なければ，本当の総合的な探究の時間における探究とは言えないのではないだろうか。探究の結果が頭の中だけに留まっているのではなく，目に見えた，具体的な生き方の変化となって表れて初めて，総合的な探究の時間における探究と言えるのであろう。

４）主体的・対話的で深い学び

前述したように，平成 21 年の改訂で登場した「言語活動に充実」という表現は，次第に「アクティブ・ラーニング」という用語に置き換えられていった。文部科学省は，当初「アクティブ・ラーニング」を，「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」と定めた。

しかし，アクティブ・ラーニングは，「話す」「発表する」といったグループワークやプレゼンテーションのことだと話が矮小化されて受け止められていった。そのため，「活動あって学びなし」「はい回るアクティブ・ラーニング」等の批判を受けるようになった。しかし，アクティブ・ラーニングは本来，学習パラダイムの転換を伴うものである。「聴く」という講義一辺倒の学習から脱却して，生徒自身のアウトプット（書く・話す・発表するなど）を重視しようとするものである。「優れた教育実践のための７つの原則」で有名なチッカリングとギャムソンの言葉が有名である。

「学習とは，観客席に座ってスポーツを見るようなものではない。学生は，授業中ただ座って教員の話を聞き，あらかじめパッケージ化された宿題をやって暗記し，質問に答えるだけでは，多くのことを学ばない。学生は，学んでいることについて話をし，書き，過去の経験と関連づけ，そして日常に用いなければならない。さらには，そうしたことを通じて，自分自身を学ぶようにならなければならない」

まさに，学習指導要領の目指す方向とぴったり重なる考え方である。そこで，文部科学省は，「アクティブ・ラーニング」を「授業改善の視点」とし，「主体的・対話的で深い学び」を実現するという方向を打ち出した。これによって，「活動あって学びなし」は，アクティブ・ラーニングではないと否定することもできるようになった。

総合的な探究の時間においては，各教科・科目以上に「主体的・対話的で深い学び」の実現を図っていかなければならない。まず，「主体的」ということは，総合的な探究の時間だけでなく，すべての学習にとって基本となることである。「自分でやってみたい」「自分で考えてみたい」という「主体性」は，すべての学習の原動力である。特に，総合的な探究の時間における「主体性」とは，「当事者意識」ということではないだろうか。国際理解，情報，環境などの実社会・実生活の中の課題を，他人事ではなく，自分自身にとっての切実な問題と意識することではないだろうか。

また，「深い学び」も，すべての学習が目指すところであろう。総合的な探究の時間の課題は，答えが一つには定まらず，様々な立場からの様々な考え方がある課題である。様々な根拠に基づいて様々な結論を導き出すことができるであろう。そのような課題については，レディメイドの答えを，またはポリティカリー・コレクトな答えを確認するだけの学習では意味がないであろう。自分なりに探究して，自分としての結論を導き出すことが大切である。だから，地球温暖化の問題を探究して，「地球温暖化は，取るに足る問題ではない」という結論に達したとしても，それはそれで，総合的な探究の時間の学習としては意味があることであろう。現に，地球温暖化の問題のプライオリティがそんなに高くない国が，世界にはかなり存在するのであるから。総合的な学習の時間は，レディメイドの答えやポリティカリー・コレクトな答えを確認するだけの時間ではないはずである。仮にそのような答えに達するとしても，既成の答えを安易になぞるのではなく，対立する考え方や立場を考慮し検討を加えた結果としての答えでなければ，「深い学び」とは到底言えないであろう。

また，総合的な探究の時間で身に付ける知識は，教科書に整然と整理されている知識を取り込んで獲得するような知識ではない。すでに獲得した知識や問題解決に必要な新たに獲得した知識を，取捨・選択し構造化して身

に付けていくものである。そのような知識は，実社会や実生活の様々な課題解決に必要な，生きて働く知識である。つまり，知識がより一般化され汎用的に活用できる「概念」にまで昇華されていくことが，総合的な探究の時間における「深い学び」であろう。

それでは，総合的な探究の時間における「対話的な学び」とは一体どのような学びであろうか。

まず，当然のことであるが，対話的な学びには，前回の改訂で付け加えられた「共同的」な学びが含まれている。生徒が探究する問題は，多くのパラメータが存在する非常に複雑な問題である。個人の手に負える問題ではない。探究を少しでも前進させるためには，より詳しい人の話を聞いたり，いろいろな人からアドバイスを受けたりする必要がある。

また，生徒が探究する問題は，答えが一つには定まらず，様々な立場からの様々な考え方がある問題である。様々な根拠に基づいて，様々な結論を導き出すことができる問題である。答えが一つに定まらないということは，違う立場に立ったり違う根拠に基づいたりすれば，違う結論が出てしまうということである。世の中には，原理主義的な考え方や，あやふやな根拠で結論を出す人もいる。感情的に結論を出す人もいるし，問題を単純化して結論を出す人もいる。そのような他者も含めて，自分の考えを吟味するためには，さらには発展させるためには，多くの他者との考えのすり合わせが絶対に必要になってくる。

また，人は，自分にとって好都合な情報を，無意識のうちに集めてしまう傾向もある。今の世の中は，情報がオーバーフローの状態である。しかし，我々は，その氾濫する情報の中から，自分にとって心地よい，自分の考えを補強できるような情報を，選択的に集め勝ちである。情報化の中の「たこ壺」と言われる状態である。他者との対話は，自分とは異なる意見，異なる考え方を持った他者が含まれていることが大切である。

さらには，「対話的な学び」では，一人で自分自身と深く対話することも重要であろう。学びは究極的には，個人の脳細胞の中での作用である。どんなに情報を仕入れても，どんなに他者と対話を重ねても，最後は，自分自身との対話に収束されていくことになるであろう。また，自分自身は，自分にとっての最初の他者かもしれない。一番身近な他者である自分自身との対話がなかったら，あらゆる学びは意味をなさないのではないだろうか。

５）総合的な探究の時間における探究

総合的な探究の時間の探究課題は，実社会・実生活の中の課題である。国際理解，情報，環境，福祉・健康など，現代社会が直面している課題である。そのような課題には，ただ一つの正解というものは存在しない。様々な立場からの様々な考え方があり，様々な根拠に基づいて，様々な結論を導き出すことができるであろう。

実社会・実生活における問題については，専門家の間でさえ，意見の一致を見ることはまずない。現に世の中には，相矛盾する意見が並立していることが多い。政治家などのやり取りを見ていても，与党と野党では，同じ事象に対して全く正反対の主張をしている。つまり，どんな事象についても，実社会・実生活における問題については，言おうと思えば，根拠を示して何とでも言えてしまえそうである。ディベートという競技が成立するように，言おうと思えば，賛成の意見でも反対の意見でもどちらでも言えてしまうのである。もちろん，総合的な探究の時間はディベートの時間ではない。議論することは必要であるが，議論すればよいというわけでもない。議論を通して，より多くの人に受け入れてもらえる解がつくり出せるかどうかが重要である。

また，実社会・実生活における問題は，様々な人たちの相異なる利害や思惑が絡んでいることも多い。そのような問題については，どのような結論を出しても，それを不愉快に感じたり不満を漏らしたりする人が出てくることがある。しかし，実社会・実生活における問題は，何らかの反対や非難が予想されるとしても，待ったなしで，何らかの結論を出さなければならないことも多い。そのような場合求められるのは，「最も多くの人が満足する解」ではなく，「みんなが同じくらい不満を感じる解」であり，「みんなが同じくらい我慢を強いられる解」であるかもしれない。総合的な探究の時間では，そのような現実的な問題解決の方法が求められることもあるであろう。つまり，相異なる利害や思惑のどこに妥協点を見い出すかという問題解決である。

また，高校生の導き出した解は，大人が見たら，または専門家が見たら，未熟な，視野の狭い解であるかもしれない。しかし，総合的な探究の時間は，導き出した解によって評価すべき性質のものではないと思われる。大切なのは，「探究の過程」である。探究活動そのものである。「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・能力を育成する」トレーニングとして，総合的な探究の時間は重要な意味を持っているのである。

基礎的・基本的な知識・技能を身に付けることは，いつの時代にも重要なことに変わりはない。しかし，これからの変化の激しい，予測が困難な時代を生きていくためには，予想もしていなかったような新たな状況に対応するため，「概念」にまで昇華された「知識及び技能」や「思考力・判断力・表現力等」や主体的・協働的に取り組む「学びに向かう力，人間性等」を育成することも同時に重要になってくる。総合的な探究の時間の充実が図られなくてはならないのも，そこに大きな理由がある。

最後に，総合的な探究の時間の重要性を，まったく別

の角度から考えてみたい。

今回の改訂は，我々の存立基盤を脅かすような地球規模の問題の存在や先行き不透明な変化の激しい時代などを意識して行われたものと思われる。

また，現在の社会は，多くの問題をはらんでおり，我々も様々なリスクに晒され，多くの苦しみや痛みを感じながら生きている。しかし，現代社会は同時に，とてつもなく便利で快適な社会でもある。

我々は，ボタン一つで，スイッチ一つでいろいろなものを操作し，退屈することもなく，快適に安楽に過ごすこともできている。様々な課題や問題についても，実は答えが我々のまわりに氾濫するほどあふれている。だから我々は，考えたり悩んだりしなくとも，たくさん用意された答えの中から，自分の一番気に入った答えを選び取ることもできる。つまり今の社会は，自分で考えなくてもよいシステムが，どんどん作り上げられていっている。遠い（近い）将来かもしれないが，人工知能（ＡＩ）が発達し，自分のことを自分よりよく知っているアルゴリズムが，私たちにとっての最適解を，私たちに代わって提示してくれるかもしれない。そうなれば私たちは，もはや選ぶことさえしなくてもよくなってしまう。既に今もインターネットの世界では，私たちのために，頼んでもいないのに個別のコマーシャルが提供されているではないか。これから我々は，ますます自ら考えなくてもよい社会を生きていくことになりそうである。そのような社会に身を委ねてしまえば，それはそれで気楽で快適な生き方ができるのかもしれない。

それに対して，「自ら考える」というのは，辛くて苦しくて，しかも効率の悪い作業である。自ら考えてもなかなか解決の糸口さえ見付からず，悶々としてフラストレーションばかり高まっていくこともある。

自ら考えなくてもよい社会がどんどん構築されていく中，「自ら考える」ということは，人間にとってどのような意味を持っているのか。総合的な探究の時間をデザインするときには，教員自らがそのようなことを考えてみるのも大切なことではないだろうか。

５．おわりに

今回，学習指導要領を読み返し，改めて高邁な理想が語られていると思った。教育は，理想を掲げ，理想の実現を目指して日々実践を重ねていくものであろう。しかし同時に，目の前の生徒たちの現実をしっかり見つめ，地に足の着いた取組を堅実に継続していくことも大切なことだと思う。

最後に私事で恐縮だが，筆者が高等学校に入学したのは，昭和 48 年のことである。昭和 48 年は，43～45 年にかけて改訂された学習指導要領が実施された年である。教育内容の現代化が求められ，高等学校で初めて行列を学習したのも我々であった。

大学卒業後は，高等学校の教員になった。学習指導要領の改訂も何回か行われ，生徒を実際に指導する中で，家庭科の男女共修，総合的な学習の時間や教科情報の創設などを経験してきた。その後，指導主事や管理職と立場は変わったが，リアルタイムで高等学校教育とかかわり続け，その変化にも立ち会ってきた。

現在は，大学で教職科目の授業を担当しているが，高等学校からは少し距離を置いた位置で，令和 4 年度からの総合的な探究の時間や教科理数の導入を見守っている。

思えばこの 40 年間，我々の社会は大きく変化した。今から 40 年前に，今日の社会の状況をある程度正確に予測できた人が，果たして何人いたであろうか。今から 40 年後に，いや今から 10 年後でさえ，我々の社会がどのようになっているのか，それはもはや，我々の想像力をはるかに超えた問題である。しかし，どのような社会が到来しようとも，その社会が少なくとも平和で，個人が尊重される社会であってほしい。さらに，生きていくことは，苦しみや悲しみを伴うものであるが，高校生の教育に長年携わってきた者として，その社会が，子供たちが希望を持って生きていけるような社会であってほしいとも願っている。

我々は，大きな教育改革が進行する中，様々なことを思ったり考えたりしている。しかし，それらを文章という形にまとめ上げることは，決して容易なことではない。今回，このような形で，自分の考えをある程度文章として整理できたことは，私にとっては意義深いことである。ただし，日々の業務と並行する形で作業を進めざるを得なかったため，十分な時間が掛けられたわけではない。考察の不十分な点や表現の稚拙な点が多々あることは，筆者自身が十分承知していることである。最後に，このような機会をつくってくださった静岡理工科大学及び文部科学省には，心より感謝を申し上げたい。

文献

１）　中央教育審議会答申“21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について”（1996）
２）　文部科学省“高等学校学習指導要領解説総則編”（2005）
３）　文部科学省“高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編”（2009）
４）　文部科学省“高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編”（2019）
５）　文部科学省“高等学校学習指導要領解説理数編”（2019）
６）　文部科学省“今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）”（2013）
７）　文部科学省資料，“「主体的・対話的で深い学び」とは”

８）　溝上慎一“アクティブラーニングはなぜグループワーク,プレゼンテーションを強調するか”（2017）
９）　溝上慎一“初等中等教育における主体的・対話的で深い学びーアクティブ・ラーニングの視点”（2017）
10）　工藤文三編“高等学校「総合的な学習」の運営と実践事例”（2001）