

「総合的な学習の時間」の指導法について

ー学校現場での実践考察を含めてー

岡田 順一※ ・ 笹尾 幸夫**

(※南山大学教職センター・理工学部、**愛知県立旭丘高等学校)

要 旨

本稿は、教職科目の改定により、新しく必修内容とされる予定の「総合的な学習の時間」の指導法について考察したものである。戦後の学力論争の経緯からの教訓として、児童・生徒に系統的な基礎知識を教えることの重要性を指摘するとともに、変化の激しい 21 世紀を生きる子どもたちに、自ら学ぶ力や考える力の育成の大切さを再確認し、探究的な活動等を取り入れた「総合的な学習の時間」の指導法について考察する。

併せて、新しい試みであるスーパーグローバルハイスクール（SGH）において、グローバル・リーダーとして必要な資質・能力の育成に取り組む中で、積極的に「総合的な学習の時間」を活用している高等学校の事例を取り上げ、その成果と課題について考察する。

はじめに

1996 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、ゆとりの中で生きる力を育むという方向性が示され、「総合的な学習の時間」の創設が提言された。答申を受けて、「総合的な学習の時間」は、1998 年の学習指導要領の改訂において導入され、各学校が地域や生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習など創意工夫を生かした教育活動を行うことが期待された。

しかし、現実には、大きな成果を上げている学校がある一方で、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる。「総合的な学習の時間」において、補充学習のような特定の教科の知識技能の習得を図る教育が行われたり、体育大会の準備などと混同された実践もみられる。

そこで、教職を目指す学生に対して、「総合的な学習の時間」の本来の趣旨を明確に伝え、学校現場で成果を上げている実践事例を積極的に紹介していく必要がある。

本稿は、このような趣旨から、戦後の学力論争等の経緯を踏まえつつ、教職科目の改定により、新しく必修内容とされる予定の「総合的な学習の時間」の指導法について考察する。

併せて、学校現場での新しい試みであるスーパーグローバルハイスクール（SGH）において、グローバル・リーダーとして必要な資質・能力の育成に取り組む中で、積極的に「総合的な学習の時間」を活用している高等学校の事例を取り上げ、その成果と課題について考察する。

I 戦後の学習指導要領の変遷と考察

1 戦後の「新教育」である「生活単元・問題解決学習」と学力論争

(1) 「生活単元・問題解決学習」について

「生活単元・問題解決学習」は、文部省がGHQの指導のもとに作成した最初の学習指導要領『学習指導要領・一般編（試案）』（1947年3月）において、支柱となったものである。アメリカ経験主義の影響を強く受けたものであり、その後、（試案）のただし書きがはずれるまで改定を経ながら続いた。

戦前の国家主義的・教師中心主義的・主知主義的な教育に対する批判・反省として、児童・生徒中心の、経験や生活を重視する教育として推進された。しかし他方で、学問的系統を軽視しているという批判を生み出した。

『学習指導要領・一般編（試案）』理科（小・中学校用）の項には、「理科は、科学的な思考や技能によって、生活を高めていくことを目指す教科である。したがって、理科の学習では、こどもたちが自分から自然環境に問題を見だし、計画し、研究していくという科学的な態度と、実際の自然の事物現象について、それを観察とか実験などの具体的な行動に訴え、論理的な思考をめぐらして解決していく方法とが強調される。」とある。児童・生徒自身に問題を発見させ、これを自らの努力によって解決させることを重んじるのである。

この理想的な目標は、現実の児童・生徒の学力水準と大きくかけ離れたものとなり、深刻な学力低下をもたらした。当時の授業実践例として、「川で泳ぐより海で泳いだ方が、からだは浮きやすく感じるのはなぜでしょう。実験でそのわけを確かめるにはどうしたらよいでしょう。」¹⁾というものがある。アルキメデスの原理を子どもたちに発見させようとしているのである。科学の進歩は、過去の天才たちの発明・発見の業績を謙虚に学ぶことによっている。小学生にアルキメデスの原理を再発見させようという試みについては、その意義は否定しないが、ついでこれられない子どもが多く存在するであろうことは想像に難くない。

(2) 学力低下の問題と論争

1950年頃から、「生活単元・問題解決学習」すなわち「新教育」による学力低下の問題が盛んに論じられるようになった。

国立教育研究所の久保(1952)は、『算数学力ー学力低下とその実験』²⁾において、横浜市で実施された学問的調査により、「算数学力」の低下を指摘した。ここでの「算数学力」とは、四則演算の力、簡単な応用問題を解く力を意味している。彼は、1928年当時の児童と比較して、極端に「算数学力」が劣っていることを示した。

数学者の遠山は、「問題解決の力こそが大切であると主張する生活単元主義者にとって、数学の体系が寸断されることなどももちろん意に介するところではないだろう。(中略)このように寸断され、ばらばらにされた知識によって、当の問題解決がはたしてできるのだろうか。」³⁾と述べ、当時の基礎知識軽視の傾向を批判している。

その他、「問題解決学習」は、科学の方法・成果に立脚して子どもの学習を指導するのではなく、いわば子どもを科学前の未開社会人に引き戻して、憶測と手さぐりとを試みさせ

ているのではないか、子ども自身の手によって科学を発見せよと要求しているのではないか、等の批判⁴⁾がなされた。

これらの学力低下論に対して、「新教育」を擁護する発言も数多くなされた。例えば、当時の学習指導要領作成にかかわった永田は、「単元学習とか、生活学習とかいわれる指導形態に反対する人は、“生活と関連のある内容を重んじるあまり、自然科学の基礎的な知識の系統的な学習ができなくなっている”というし、また、“生活上の問題”を中心にして行うために、学習が散漫になって指導の効果があがらないともいう。さらに別の人は“現在の形式の指導では、ドリルを行う機会が少ないので知識や技能が身につかない”とか、“内容がいたずらにふくれ上がって、科学的な思考力を伸ばす機会が与えられない”とかと非難する。しかし、これらの欠陥がすべて、いわゆる生活学習の結果として不可避免的に生じたものであるかどうかは問題である。それどころか、上のような欠陥を生じた大部分の原因は、単元の構成や展開の技能が不慣れであったり、拙劣であったりしたことに帰してよいと思う。ただし、生活学習にもいくつかの本質的な欠陥のあることも事実であろう。例えば、自然科学の知識体系を把握させるには不適當であるかもしれない。しかし、この点についても考えようである。小学校の理科では、児童に科学的・論理的な思考を、彼らの発達に合わせて伸ばさせることが大切であるはずであるから、必ずしも、既成の知識体系を指導することが必要であるとはいわれない。」⁵⁾と主張した。

また、「算数の学力とは、単に数の計算ができるとか、教科書にある問題ができるというのではなく、自分の身の周りの生活における数量生活を正しく処理することのできることである。」とか、「学力を漢字の書き取りや数学の計算で決めてはいけない、学力として、人間として生き抜く力をまず取りあげなければならない。」という論調⁶⁾もみられた。

当時の学力論争は、その後、「ゆとり教育」の是非論として、形を変えて再び繰り返されることになる。「総合的な学習の時間」の適切な指導法を考察する上で、各教科の体系的な基礎知識の習得の重要性について貴重な示唆を与えてくれている。

2 スプートニク・ショックと「新教育」からの転換、系統的知識重視へ

1957年10月4日に、ソ連が人工衛星スプートニクの打ち上げに成功すると、これまで世界の科学技術をリードしてきたという米国の自負心が脅かされ、科学教育を現代化しなければ、ソ連に立ち遅れるという強い危機意識が米国をはじめとする西側諸国に広がった。我が国もその動きと無縁ではいられず、「新教育」に関する学力論争は雲散霧消し、問題解決学習よりも、効率的に系統的知識を学ぶことを重視する方向へと大きく舵を切った。

これに先立ち、1955年度から学年進行で実施された高等学校の学習指導要領では、必修教科・科目の増加が図られ、普通科においては、教養の偏りを少なくするため、必修科目を多くする方針が採用された。

理科教育においては、米国の「PSSC 物理」や「ケムス化学」などの現代科学の成果を取り入れた教科書が我が国にも翻訳出版された。そこでは、教育内容の高度な系統性と自然科学的方法の重視とが両立しており、斬新なものといえる。

3 高校進学率の向上と「ゆとりある教育」への転換

表 1 に示すように、高等学校学習指導要領の内容は、高校進学率の上昇に大きな影響を受けてきたといえる。

表 1 高等学校学習指導要領の変遷と高校進学率(筆者作成)

| 告示日等 | 実施年度 | 特 徴 等 | 高校進学率 |
|------------------------------------|-----------------|--|--------------------------------------|
| 1948 年 1 月 | 1948 年度 試案 | 新制高等学校発足に伴って実施。 単元学習、問題解決学習の特色。 | —— |
| 1951 年 7 月 1 日 | 1951 年度 試案改定 | 単元学習、問題解決学習。単元学習では、生徒自身に問題を発見させ、これを自らの努力によって解決させることを重視。 知識の詰め込みをおそれるあまり、児童生徒の深刻な学力低下が生じ、社会問題化。 | 1951 年 45. 6% |
| 1955 年 12 月 26 日 | 1955 年度 学年進行 | 必修教科・科目の増加、コース制（類型）の採用。 普通科においては、教養の偏りを少なくするため、必修科目を多くする。ソ連のスプートニク打ち上げに対抗するため、科学教育の現代化を推進。 | 1955 年 51. 5% |
| 1960 年 10 月 15 日 最初の 官報告示 | 1963 年度 学年進行 | 必修教科・科目の一層の増加。類型の考え方の推進。 高校進学率の急増期にあたり、授業についてくることができないいわゆる「落ちこぼれ」生徒の存在が社会問題化。 | 1960 年 57. 7% 1963 年 66. 8% |
| 1970 年 10 月 15 日 | 1973 年度 学年進行 | 高校進学率の増加で高校生の能力適性の多様化。 教材の精選、必修教科・科目の大幅削減。男女の特性を重視し、「家庭一般」の女子必修。クラブ活動の必修化。 | 1970 年 82. 1% 1973 年 89. 4% |
| 1978 年 8 月 30 日 | 1982 年度 学年進行 | ゆとりある教育（学校の自由裁量時間の創設）。「内容 3 割、時間数 1 割」の削減。必修教科・科目の削減（全日普通科男 47→32）。卒業に必要な単位の縮小（85→80）。週当たり授業時数の縮小（全日制）（34→32）。 いじめ、校内暴力、高校中退者の増加。 | 1978 年 93. 5% 1982 年 94. 3% |
| 1989 年 3 月 15 日 | 1994 年度 学年進行 | 関心意欲態度を重視する「新しい学力観」。豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成。自己教育力の育成、社会の変化への対応。家庭科の男女必修。 必修単位数は全日普通科 38。 学校週 5 日制（1992 年 9 月から第二土曜休）。 | 1989 年 94. 1% 1994 年 96. 5% |
| 1999 年 3 月 29 日 | 2003 年度 学年進行 | 完全学校週 5 日制のもとで、各学校がゆとりのある教育を展開。「生きる力」を育む。「総合的な学習の時間」の導入。卒業に必要な単位の縮小（80→74）。必修教科・科目の削減（全日普通科 38→31）。学力低下論争、PISA 調査結果の深刻な内容。 | 1999 年 96. 9% 2003 年 97. 3% |
| 2009 年 3 月 9 日 | 2013 年度 学年進行 | いわゆる「脱ゆとり教育」へ。「生きる力」の育成は継続。確かな学力の育成。 言語活動の充実。数学・理科は、前倒して実施（2012 年入学生から）。 | 2009 年 97. 9% 2013 年 98. 4% |

表2 中学校の指導要録における評価の観点・学力観の変遷(筆者作成)

| 改訂年 | 国 語 | 社 会 | 数 学 | 理 科 | 外国語 |
|--------|--|---|--|---|--|
| 1949 年 | 理解しながら早く読む能力 文学の理解と鑑賞 書くことによって効果的に自己を表現する能力 話すことによって効果的に自己を表現する能力 | 歴史地理経済政治社会等の基礎的な諸概念の知識と理解 問題解決法を用いる能力 批判的な思考をなしうる能力 他人の必要と権利との尊重 公民的技能の習得 | 関係を理解してそれを問題解決に応用する能力 計算測定の技能 実際場面において正確に数学的な技能を使用する習慣 | 科学的諸概念の理解 問題解決法を用いる能力 批判的な思考をなしうる能力 創造的能力 実際場面において科学的な知識を使用する習慣 | 理解しながら読む能力 話す技能 書くことによって自己を表現する能力 話された言語を理解する技能 |
| 1955 年 | 言語への関心意識 聞く、話す 読解 作文 書写 | 社会への関心 思考 知識 技能 道徳的な判断 | 数学への関心 数学的な洞察 論理的な思考 技能 数学の応用・創意 | 自然への関心 論理的な思考 実験観察の技能 知識・理解 原理の応用・創意 | 外国語への興味・関心 聞く、話す 読解 書き方 |
| 1961 年 | 聞く 話す 読む 作文 書写 国語への関心・意識 | 社会事象への関心 社会事象についての思考 知識・理解 技能 社会的道徳的な判断 | 数量への関心 知識・理解 技能 直観・見通し 論理的な思考 | 自然の事象への関心 科学的な思考 実験・観察の技能 知識・理解 応用・創意 | 聞く 話す 読む 書く 外国語への関心・態度 |
| 1971 年 | 聞くこと 話すこと 読むこと 作文、書写 ことばに関する知識 | 知識・理解 資料活用能力 社会的思考・判断 | 知識・理解 技能 数学的な考え方 | 知識・理解 観察・実験の能力 科学的な思考 | 聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと |
| 1980 年 | 表現の能力 表現(書写)の能力 理解の能力 言語に関する知識 国語に対する関心・態度 | 知識・理解 資料活用能力 社会的思考・判断 社会的事象に対する関心・態度 | 知識・理解 技能 数学的な考え方 数学に対する関心・態度 | 知識・理解 観察・実験の技能 科学的な思考 自然に対する関心・態度 | 聞くこと 話すこと 読むこと 書くこと 外国語に対する関心・態度 |
| 1991 年 | 国語への関心・意欲・態度 表現の能力 理解の能力 言語についての知識・理解・技能 | 社会的事象への関心・意欲・態度 社会的な思考・判断 資料活用能力 技能・表現 社会的事象についての知識・理解 | 数学への関心・意欲・態度 数学的な考え方 数学的な表現・処理 数量、図形などについての知識・理解 | 自然事象への関心・意欲・態度 科学的な思考 観察・実験の技能・表現 自然事象についての知識・理解 | コミュニケーションへの関心・意欲・態度 表現の能力 理解の能力 言語や文化についての知識・理解 |
| 2001 年 | 国語への関心・意欲・態度 話す・聞く能力 書く能力 読む能力 言語についての知識・理解・技能 | 社会的事象への関心・意欲・態度 社会的な思考・判断 資料活用能力 技能・表現 社会的事象についての知識・理解 | 数学への関心・意欲・態度 数学的な見方や考え方 数学的な表現処理 数量、図形などについての知識・理解 | 自然事象への関心・意欲・態度 科学的な思考 観察・実験の技能・表現 自然事象についての知識・理解 | コミュニケーションへの関心・意欲・態度 表現の能力 理解の能力 言語や文化についての知識・理解 |
| 2010 年 | 国語への関心・意欲・態度 話す・聞く能力 書く能力 読む能力 言語についての知識・理解・技能 | 社会的事象への関心・意欲・態度 社会的な思考・判断・表現 資料活用能力 社会的事象についての知識・理解 | 数学への関心・意欲・態度 数学的な見方や考え方 数学的な技能 数量、図形などについての知識・理解 | 自然事象への関心・意欲・態度 科学的な思考・表現 観察・実験の技能 自然事象についての知識・理解 | コミュニケーションへの関心・意欲・態度 外国語表現の能力 外国語理解の能力 言語や文化についての知識・理解 |

1963 年度から学年進行で実施された高等学校学習指導要領では、必修教科・科目の一層の増加が図られたが、高校進学率の急増期にあたり、授業についてくることができないいわゆる「落ちこぼれ」生徒の存在が社会問題化するに至った。高校進学率が 5 割程度であったころから、8 割を超えてくると、必修教科・科目の一層の増加に堪えられなくなる生徒が現れるのも当然のことと言えよう。

義務教育では 1980 年度から、高等学校では 1982 年度から、「ゆとりある教育」へと大きく舵を切り、指導内容の削減等が 2012 年度まで続いた。

1989 年告示の教育課程の目指す学力観は、「新しい学力観」と宣伝され、1991 年改定の指導要録では、表 2 に示すように、学習することへの関心をもち、進んで課題に取り組もうとする「関心・意欲・態度」を第一に掲げ、これまで第一に掲げられていた「知識・理解」を最下位に位置付けた。このような極端な基礎知識の軽視は、その後の PISA 調査などにおける日本の学力低下と決して無縁ではないと考えられる。

「総合的な学習の時間」の導入も、1996 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、ゆとりの中で生きる力を育むという方向性のもとに行われたため、その後の学力低下論争に関わることとなった。

4 「総合的な学習の時間」の導入

(1) 経緯

授業時間や教科内容を削減し、ゆとりの中で生きる力を育むという方向性のもとに導入された「総合的な学習の時間」は、これまでと全く画一的といわれる学校の授業を変えて、地域や学校、子どもたちの実態に応じ、学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動が行える時間として、また、国際理解、情報、環境、福祉・健康など従来の教科をまたがるような課題に関する学習を行える時間として設けられた。小・中学校においては 2002 年度より、高等学校においては 2003 年度より学年進行で、本格的に実施されている。生きる力の育成を目指し、これまでの教科の枠を超えて、各学校が創意工夫を生かしているところである。

「総合的な学習の時間」においては、知識を教え込む授業ではなく、自ら学び、自ら考える力の育成や、学び方や調べ方を身に付けることをねらいとした授業が展開される。

「総合的な学習の時間」では、国が一律に内容を示していないので、学校が創意工夫を発揮して行うことになる。従来の教科のような教科書はない。

中学校学習指導要領の第 4 章には、「総合的な学習の時間」の目標として、「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、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ようにする。」と示されている。具体的活動としては、自然体験やボランティア活動などの社会体験など体験的な学習や問題解決的な学習、グループ学習や異年齢集団による学習、地域の人々の参加による学習や地域の自然や施設を積極的に生かした学習などの多様な学習が行われている。

(2) 「PISA ショック」と学力低下論争

2000 年から 3 年に一度実施されている OECD の生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment、略称 PISA) において、日本は、2000 年にトップだった「数学的応用力」が、2003 年の調査では 6 位へ、「読解力」が 8 位から 14 位へと急落した。これは一般に「PISA ショック」と言われ、「ゆとり教育」が学力低下をもたらしているという批判が大きく巻き起こった。

2002 年、日本ではそれまでより学習内容を 3 割減らした学習指導要領が適用され、完全週休 2 日制が開始された。

第 3 回 PISA (2006 年) の日本の順位も、数学的リテラシー 10 位、読解力 15 位、科学的リテラシー 6 位と大幅に順位を落とした。

PISA の結果に先んじて、京都大学の西村 (2001) らは、『学力低下が国を滅ぼす』⁷⁾において、基礎学力の深刻な低下に警鐘を鳴らしていた。

(3) 「確かな学力」の重視といわゆる「脱ゆとり」

PISA の調査結果が世論に与えた衝撃は、極めて大きく、その後のいわゆる「脱ゆとり」(この用語は民間報道機関が用いており、文部科学省は用いていない。)への原動力となったといっても過言ではあるまい。

2007 年の第 1 次安倍内閣で教育再生会議が「ゆとり教育」の見直しを提言し、『安倍内閣骨太の方針 2007』⁸⁾に、「全ての子どもたちに高い学力と規範意識を身につけさせるための機会を保障、授業時数の 10%増等」と明記された。

2007 年には応用力も問う全国学力テストが導入され、2008 年から 2009 年にかけて告示された現行の学習指導要領について、文部科学省はその HP において、「新しい学習指導要領は、子どもたちの現状をふまえ、「生きる力」を育むという理念のもと、知識や技能の習得とともに思考力・判断力・表現力などの育成を重視しています。これからの教育は、「ゆとり」でも、「詰め込み」でもありません。次代を担う子どもたちが、これからの社会において必要となる「生きる力」を身に付けてほしい。そのような思いで、新しい学習指導要領を定めました。「生きる力」を育むためには、学校だけではなく、ご家庭や地域など社会全体で子どもたちの教育に取り組むことが大切です。子どもたちの未来のために。新学習指導要領、スタート。」と説明している。

総授業時数は、小学校 6 年間で 278 時間増加し、中学校 3 年間で 105 時間増加した。この授業時数の増加は数学等の教科時数増に用いられたため、「総合的な学習の時間」の総時間数は、表 3 に示すように大きく減少した。しかし、「総合的な学習の時間」の導入の趣旨は、大変意義深いものであり、そのまま継続されている。

表 3 「総合的な学習の時間」の総時間数

| | 小学校 | 中学校 | 高等学校 |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| 旧学習指導要領 | 430 | 210 ～ 335 | 105 ～ 210 |
| 移行措置期間 | 345 ～ 415 | 190 ～ 300 | —— |
| 現行学習指導要領 | 280 | 190 | 3 単位～6 単位 |

2007年に改正された学校教育法の第30条第2項に、学力の重要な3つの要素が示されている。「基礎的な知識及び技能の習得」、「思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」であり、「確かな学力」と言われるものである。「総合的な学習の時間」が効果を上げるためには、その基盤としての「確かな学力」が必要であり、また同時に、「確かな学力」の向上のためには、「総合的な学習の時間」の充実が求められているのである。「ゆとりある教育」の代名詞のように、「総合的な学習の時間」を語ってはいけないのである。

「新しい学力観」として、ことさらに関心・意欲・態度が喧伝された時代から、知識・理解や思考・判断・表現等とのバランスを適切にとった「確かな学力」の時代へと移行し、「総合的な学習の時間」の本来のねらいが活かされる授業実践が大いに期待される場所である。ここにおいて、戦後の学力論争は、ようやく終止符を打ったといってもよいと考える。

Ⅱ 愛知県立A高等学校普通科の「総合的な学習の時間」の取組

(1) 「総合的な学習の時間」設定の経緯

愛知県立A高等学校は、平成26年度から文部科学省のスーパーグローバルハイスクール（SGH）に指定されている。そのテーマは「日本再興戦略を支える若手グローバル・リーダー育成に関する研究開発」であり、現代社会の急速なグローバル化に対応するため、高等学校段階から国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を目指すものである。このため、さまざまな事業を企画し、実践してきたが、教育課程の中でもグローバル・リーダーとして必要な資質・能力の育成に取り組むことを検討した結果、「総合的な学習の時間」を次のような内容にした。

| 学年 | 名称 | 単位数 | 活動内容 |
|----|-------------|-----|----------------|
| 2 | SG総合（思考・表現） | 2単位 | 思考力を深め、発進力を高める |
| 3 | SG総合（探究） | 1単位 | 協働力・自発力を深める |

(2) SG総合（思考・表現）の取組

A高校では、国際的に通用する大学入学資格「国際バカロレア（IB）」の調査研究から、IBの求める学習者像の根幹に批判的思考力があり、また、国立教育政策研究所が提唱する21世紀型能力のうち、グローバル・リーダー育成のためには特に言語スキルが重要と考え、総合的な学習の時間のねらいを「批判的思考力を含む言語的リテラシーの育成」とすることにした。

言語的リテラシーは、「理解」と「表現」という二つの要素から構成されと考えられるので、より効果的な育成を目指すため、2単位のSG総合（思考・表現）を、思考（理解）を中心とした取組と表現を中心とした取組（各1単位）に分けて取り組んでいる。

〔思考を中心とした取組〕

ア 学習目標

学ぶとはどういうことかを考え、論文は学びの表現である、という意識を明確に持ち、論文の書き方を学ぶとともに、さらに考えることの方法を獲得し、あらゆる分野の学びに活かしていく。

イ 評価規準

- ① 数字 目的や課題についての学習・探究に、自主的・積極的に取り組んでいる。
- ② 目的や課題に応じて、収集した様々な情報を分析・整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現しようとしている。
- ③ 数字 国語、公民、地理歴史等、さまざまな教科で学習した内容を関連づけて、思考に活用している。
- ④ グループ活動やテーマ研究で積極的に発言したり、的確な表現について考えを深めたりしている。

ウ 評価の方法

ノート、課題プリント、ワークシート等の提出物点検、行動観察

エ 学習指導計画

| 学期 | 月 | テーマ | 学 習 内 容 |
|-------|---------|--------------------|--|
| I 期 | 4 | 概要 ー学ぶということ | ・学ぶということの意味やあり方などについて考える。既習の知識・理解を踏まえ、資料読解やディスカッションによる分析的・批判的思考をすること、論文やエッセイをまとめることで、学ぶための総合的技能の基礎力獲得につながることを理解する。 |
| | 5 | 批判的思考とはどういうことか | ・考え、推論を行うためには批判的思考が不可欠であることを学ぶ。 ・自分の身近な問題について、批判的思考を当てはめ、論理の展開について理解する。 |
| II 期 | 6 7 | 学ぶことと表現すること | ・文章の表現性と学ぶ姿勢の関連について考える。言語化することの重要性を、実際に文章を書くことで再認識する。 |
| | 9 | リテラシーの技術 | ・根拠を意識して自分の判断推理を行う。その判断が主観的把握であることを認識する手だてについて学ぶ。 |
| III 期 | 10 | 論文とは何か ー型・構想・表現 | ・自分をつかむために書く、他人に伝えるために書く、という論文本来の目的を確認する。 ・感覚を意識して、的確な表現をつくる工夫について学ぶ。 |
| | 11 | 考える方法とテーマ設定 | ・主題について、主題となる条件を考え、発想方法を学ぶ。 ・考えるための問いについて考える。具体的体験から本質を取り出すことを理解する。 ・主題の文章化と根拠の提示について理解する。 |
| IV 期 | 12 1 | 構成の原理 | ・構想力として、発想の展開、具体例など文章の素材と資料について学ぶ。 |

| | | | |
|--|---|---------------|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ・論理と実証ということを意識し、事実と意見の区別、客観性とは何かについて理解する。 ・論旨とアウトラインを中心に論文の構成を考える。 |
| | 2 | まとめ ー論理と表現 | <ul style="list-style-type: none"> ・問いを設定し、具体的体験から本質的な問い、つまり考えを導き出し、自分の考えを書いていく、という流れを再確認する。 ・書くことで、論理的視点、歴史的視点、歴史貫通的視点など多様な視点を獲得していく。 ・自分の書いた文章を推敲し、評価できるようにする。 |

〔表現を中心とした取組〕

ア 学習目標

英語を用いて、「聞く」「話す」「発表する」「読む」「書く」の実践的能力を養うとともに、効果的なプレゼンテーションや議論の方法を学ぶ。また、国際バカロレアの趣旨を踏まえ、批判的思考力や客観性、証拠を重視する態度の育成を図る。

イ 評価規準

- ① コミュニケーションに関心を持ち、課題解決のために主体的に意見を述べ、共に考える姿勢を持っている。
- ② 英語を聞き、理解し、考えを整理し、自分の考えを適切に伝えている。
- ③ 自分の意見や考えを効果的に伝えるために、批判的思考力に基づいて情報を取捨選択し、活用している。
- ④ 英語運用能力を活用して理解を深め、よりグローバルな視点から考えを深めている。

ウ 評価の方法

ノート、課題プリント、ワークシート等の提出物点検、行動観察、プレゼン発表

エ 学習指導計画

| 学期 | 月 | テーマ | 学 習 内 容 |
|----|---|------------------|--|
| Ⅰ期 | 4 | 優れたプレゼンテーションから学ぶ | ・英語によるプレゼンテーション・演説などを題材に、リスニング、ディクテーション、レシテーションを行い、優れたプレゼンテーションの話し方を学ぶ。 |
| | 5 | 身近な内容でプレゼンテーション | ・相手に自分の意見を効果的に伝える訓練の一環として、英語によるビブリオバトルを行う。自分の考えを英語でまとめ、それを効果的に伝える練習をする。またグループ内発表を通して、よりよいプレゼンテーションのあり方を学ぶ。 |
| Ⅱ期 | 6 | マインドマップ講 | ・マインドマップ（論理的思考）とクリティカルシンキング（批判的思考）の手法を学ばせ、全体を俯瞰しながら新しいアイデアを生み出したり、問題の本質を捉えたりする力を養 |
| | 7 | 座とクリティカル | |
| | 9 | シンキング講座 | |

| | | | |
|--------|--------------|-----------|---|
| | | | い、統合的思考、問題解決能力、表現力の向上を目指す。 |
| Ⅲ 期 | 10 11 | ビジネスプラン作成 | ・課題を見つけ、現状分析し、仮説を立案し、プランを組み立てる。ビジネスアイデアの発想方法を学ばせ創造性溢れるビジネスプランを作って課題解決し、プレゼン発表（英語）させる。 |
| Ⅳ 期 | 12 1 2 | ディスカッション | ・時事問題を題材に、各グループに分かれてテーマを決め、役割分担してまとめ上げ、課題解決策を発表する。 |

(3) S G総合（探究）の取組

S G総合（探究）では、2年生のS G総合（思考・表現）で培った批判的思考力を含む言語的リテラシーを基に、生徒の興味・関心・進路に応じてテーマを設定して探究活動を行い、その成果を発表させることで、この能力の更なる伸長を図ることをねらいとした。また、探究活動をグループで取り組ませることにより、グローバル・リーダーとして必要なコミュニケーション能力やチームワーク力を向上させるとともに、探究活動をより深めさせるようにしている。

ア 学習目標

他者と関わり合いながら、自分の知識を育て、それを活用し、探究を深める。協働探究学習により新たに得た学びを、個人探究学習に生かし、自分が興味を持てる分野への関心と理解をさらに深め、探究する。

イ 評価規準

- ② 探究活動に、自主的・積極的に取り組んでいる。
- ② 目的や課題に応じて、収集したさまざまな情報を分析・整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現しようとしている。
- ③ さまざまな教科で学習した内容を関連づけて、思考に活用している。
- ④ 協働学習で、積極的に発言し、的確な表現について考えを深めている。

ウ 評価の方法

提出物（探究活動ノート等）点検、行動観察、発表

エ 学習指導計画

| 学期 | 月 | テーマ | 学 習 内 容 |
|--------|---|----------|---|
| Ⅰ 期 | 4 | 課題の発見 | ・自分が興味・関心を持つ領域毎にグループを作り、話し合いで、探究したい内容について考えられる問題点、疑問点、自分たちなりの答えを明確にしてから、探究テーマを設定する。 ・解決すべき問題や仮説を立てる。 |
| | 5 | 探究活動及びその | ・自分たちに不足する知識を見定め、先行研究のレビューなどを行い、必要な知識や情報、データを収集する。 |
| Ⅱ | 6 | まとめ | |

| | | | |
|----|----|-----------|---|
| 期 | 7 | | <ul style="list-style-type: none"> ・収集した事柄を基に、グループで分析・考察を行う。 ・探究活動での成果をまとめ、言語化する。 ・発表することで、まとめをよりよいものに仕上げる意識をもち、適切な表現について学ぶ。 |
| | 9 | 協働学習の振り返り | <ul style="list-style-type: none"> ・これまでの活動について、各自で考えを整理させ、グループ全体に共有させる。 ・この活動の経験を今後どう生かせるかを意識させる。 |
| Ⅲ期 | 10 | 問いを深める | <ul style="list-style-type: none"> ・これまでの協働学習を振り返り、自分の立てた問いについて、更に問いを深める。 ・改めて、自分の興味・関心を確認するとともに、新たに構造化された知識や自分に不足している知識を整理し、理解する。 |
| | 11 | 探究を深める | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の興味・関心のある領域についての新たな知識を獲得し、これまでの自分の知識とつなげる。 |
| Ⅳ期 | 12 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> ・これまでの探究活動を通して構造化された知識を基盤に、自分の興味・関心をさらに深め、「探究にふさわしい問い」を立てるプロセスを理解する。 |
| | 2 | まとめ | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の興味・関心のある領域についての「観」（自分なりの理解、考えを持つこと）の形成を意識する。 ・探究活動全体を振り返り、自己評価をする。 |

(4) S G 総合の成果と課題

S G 総合（思考・表現）は、すでに2年間実施しており、担当者により若干の変更を加えながらも同様の指導計画に基づいた授業を展開している。

批判的思考力については、平成28年度、量的調査のため、批判的思考力テスト（ワトソン・クレイザー・クリティカル・シンキングテスト）⁹⁾と批判的思考態度調査を実施した。5月末と12月始めの2回の調査を比較した結果、批判的思考力テストは、20点満点中、平均点が11.0点から12.3点に上昇しており、この授業の成果が現われたものと思われる。しかし、批判的思考態度調査では、論理的思考への自覚や客観性の態度は若干向上したが、探究心や証拠の重視は若干低下しており、明らかな成果を得ることができなかった。今後は、批判的思考力を態度として発揮できるよう、どのような時に批判的思考力を使うべきかを判断できること、つまりメタ認知的な思考を育成していくことが課題と考えている。

言語的リテラシーについては、量的調査は実施していないが、授業担当者からは、「英語によるビブリオバトルの実践から、例えば、実物の本を提示したり聴衆に質問を投げかけたりするなどの工夫により聴衆を惹きつける話し方の工夫を学ぶことができた」、「マインドマップ講座やクリティカルシンキング講座により論理的な思考力が向上し、議論の運びが円滑になった」などの成果が報告されている。一方、昨年度実施した英語によるディベートでは、A校の生徒にとって内容が易しかったのか、議論の深まりが見られなかったことなどの課題があり、本年度はビジ

ネスプラン作成の取組に変更している。

S G総合（探究）については、本年度（平成 29 年度）からの実践であり、今後、成果と課題については明確にしていかなければならない。しかし、生徒の取り組む姿勢は、当初、教員が予想していた以上に熱心であり、また、次期学習指導要領において、「総合的な学習の時間」を「総合的な探究の時間」に変更予定であることから、探究活動を取り入れた S G総合（探究）の取組は、他校にとっても、今後、必要な取組ではないかと考えている。

おわりに

教職科目内容としての「総合的な学習の時間」の指導法においては、2016 年の中央教育審議会答申にも述べられているように、生きて働く知識・技能の習得、未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力等の育成、学びに向かう力・人間性等の涵養が重要である。学校現場で、主体的・対話的で深い学びに子どもたちを導くためには、なによりも、教員養成を担う大学の授業において、アクティブラーニング等を含め、不断の授業改善が求められている。本稿が、その一助となれば幸いである。

なお、本稿は、Ⅰを岡田が、Ⅱを笹尾が主として分担執筆したことを付記する。

註

- 1) 田中実 1956 『新しい理科教室』、第 2 話、新評論社
板倉聖宣・永田英治 1986 『理科教育史資料 第 1 巻』、p. 554、東京法令出版
- 2) 久保舜一 1952 『算数学力ー学力低下とその実験』、東京大学出版会
- 3) 遠山啓 1953 『算数・数学の学習指導の方法』、p. 10、数学教育協議会
- 4) 板倉聖宣・永田英治 1986 『理科教育史資料 第 1 巻』、p. 543、東京法令出版
- 5) 永田義夫他 1958 『小学校学習指導要領理科の本質と内実詳解』、東洋館
東洋・大橋秀雄・戸田盛和 1991 『理科教育事典』、p. 47、大日本図書
- 6) 久木幸男他 1980 『日本教育論争史録 第四巻』、pp. 148-176、第一法規
- 7) 西村和雄 2001 『学力低下が国を滅ぼす』、日本経済新聞社
- 8) 内閣府 2007 『安倍内閣骨太の方針 2007』、<http://www.keizai-shimon.go.jp>
- 9) 久原恵子・井上尚美・波多野誼余夫 1983 「批判的思考力とその測定」、『読書科学』
27 巻 第 4 号、pp. 131-142、日本読書学会

参考文献

- 宮原誠一 1974 『資料 日本現代教育史』、三省堂
文部科学省 2008 『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
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』、海文堂
大杉昭英 2016 『平成 28 年版中央教育審議会答申全文と読み解き解説』、明治図書