

# 総合的な学習の時間における「探究的な学習」の成立について

## Constructing Effective Framework for Inquiry Approaches in the Period for Integrated Studies

梁 貞模

### 要旨

今回の改訂に伴って総合的な学習の時間においては、探究的な学習の過程を一層重視することが求められた。本論では、総合的な学習の時間における探究的な学習の意義がますます高まっていく過程を分析し、総合的な学習の時間の中心に据えられる探究的な学習の課題について考察する。特に、子どもたちの主体的な学習の成立という観点から探究的な学習の問題を捉え、探究の過程が子どもたちにとって主体的な学習として成立する上で有用な実践の手立てを模索する。

キーワード：総合的な学習の時間 横断的・総合的な学習 探究的な学習 探究の過程  
探究のレベル 質問づくり

### はじめに

総合的な学習の時間の大きな特質は、従来の教科とは異なった学習活動で、これからの社会の変化に主体的に対応する資質や能力を育成するために、教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習、探究的な学習を行うことにある。急激な社会の変化の中、子どもたちには知識を覚えるだけではなく、自ら考え、主体的に判断する力やコミュニケーション能力などを育成することが求められることから、総合的な学習の時間の意義はますます重要性を増しているといえる。だが、総合的な学習の時間の趣旨が十分実現されたとは言い難く、今なおその充実化が求められる状況にあるのも事実である。

本論は、総合的な学習の時間が創設された当初から現在に至るまでの状況を踏まえながら、子どもたちの主体性に基づく「探究的な学習」を実現するための方法を模索するものである。まず、総合的な学習の時間の変遷や実施状況を辿りながら、総合的な学習の時間における学習形態の特徴を明らかにする。次に、「探究的な学習」における学びの成立に焦点を当てて考察し、子どもの主体性と問題意識に働きかけて、意義のある「探究的な学習」を成立させるための方法を模索する。

## 第1章 「生きる力」の育成と総合的な学習の時間

### (1) 「横断的・総合的な学習」の実施

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」は、「ゆとり」の中で「生きる力」を育むという、これからの教育の在り方を示した。この「生きる力」とは、変化の激しい社会を生きるために求められる力で、「自分で課題を見つけ、自ら学び、

---

神戸親和女子大学文学部総合文化学科 教授

自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」といった観点で捉えられる理念である<sup>(1)</sup>。

教育理念として「生きる力」が注目されるようになった背景には、90年代半ばから顕著になった、「知識基盤社会」(knowledge-based society)といわれる社会の変化が指摘される<sup>(2)</sup>。「知識基盤社会」とは、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」<sup>(3)</sup>、つまり知識が社会・経済の発展の源泉となる社会とされる。

知識が社会のあらゆる領域で基盤であれば、それは、単に記憶するだけのものではない。社会の変化や必要に応じてそれらを取り出し、新しい知を創り出す力、異なる他者と共存する力などをも含むと捉える必要が生じる。また、現代は多様性と複雑性に富み、予測不可能な社会でもある。その中で遭遇する課題には、一つの決まった答えもなく、解決が困難な場合も多いが、そのような状況に直面しても、意欲的、主体的に課題に対応していくことが求められる。そうすると、これからの変化の激しい、先行き不透明な社会を生きる子どもたちにとっては、自ら考え判断する力、ものごとを分析的、批判的に考察する力、また他者と協働しながら問題を解決する力とそのためコミュニケーション能力などが何よりも重要である。このように社会が急変し、知識に対する社会からの要請も大きく変化する中で教育は、当然、子どもたちが何を学び身につけるべきか、これまでの教育体制を見直し整備することを迫られる。ここにおいて、自立的に生きる上で重要な力、すなわち「生きる力」を育む教育への転換が図られたのである。

「ゆとり」の中で「生きる力」を育む観点から、教育内容の厳選と授業時数の削減、中学校における選択教科の授業時数の増加などが必要とされたが、その他に、「総合的な学習の時間」の新設が提言された。これを踏まえて、1998年告知の学習指導要領により、「総合的な学習の時間」が創設され、2002年から小学校及び中学校で全面実施される運びとなった。

総合的な学習の時間の創設の趣旨について1998年の「教育課程審議会の答申：審議のまとめ」は次のように述べている。

「〈総合的な学習の時間〉を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び自ら考える力などの〈生きる力〉は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの〈生きる力〉をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている」と<sup>(4)</sup>。

これを受けて、「中学校学習指導要領」の総則第4の「総合的な学習の時間の取り扱いについて」において、総合的な学習の時間のねらいが次のように示される。

「(1)自ら課題を見つけ、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こと。(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、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ようにすること<sup>(5)</sup>。」

また、これらのねらいを踏まえて、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」を行うことが求められ、学習課題として、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、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」などが例示されたのである。

これらの文言に見て取れるように、総合的な学習の時間は、「生きる力」の育成を目指す教育活動の中心として位置づけられ、そのねらいは、主体的な問題発見・解決する資質・能力を育成することとである。また総合的な学習の時間においては、問題解決や探究の活動を中心に、「横断的・総合的な学習」や「生徒の興味・関心に基づく学習」が展開されることで、他の教科とは違った性格をもつことが分かる。ただし、総合的な学習の時間は、教育課程上必置とするが、創意工夫を生かし、各教科等にまたがる教育活動であることから、内容は規定せず、ねらいや授業時数のみが示された。

以上のようにして総合的な学習の時間には、変化の激しい社会において、子どもたちが自ら課題を見つけ、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、すなわち「生きる力」を育むことが期待されていたのである<sup>(6)</sup>。

## (2) 「横断的・総合的な学習」や「探究的な学習」を通して

2002年から小・中学校で全面実施となった総合的な学習の時間に対しては、創設当初から、さまざまな問題が指摘されていた。実施に批判的な理由として、総合的な学習の時間を通じてはぐくむべき学力の定義が明確でないことや、具体的な授業形態のモデルがない、教科指導や学校行事などで授業時間が取れない、評価方法がない、教員の多忙さや経験不足などの理由により、その成果が達成されないといったことが挙げられた<sup>(7)</sup>。そこで2003年の中央教育審議答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」を受けて、同年学習指導要領を一部改訂しているが、まず、「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、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにする」<sup>(8)</sup>という文言を加え、他の教育活動との関連を強化した。また各学校において目標及び内容を定めること及び全体計画を作成することなどが明文化され、一層充実化が図られた。

しかし、このような改善の試みにも拘らず、2006年の中央教育審議会の配布資料「総合的な学習の時間の現状と課題、改善の方向性」<sup>(9)</sup>では、小学校と中学校とで同様の学習活動を行うことや、教科の補充・発展学習や学校行事などと混同された実践の事例が見られるとし、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が問題視された。

このような混同が起きた理由の一つは、教育課程における総合的な学習の時間の位置づけに見ることができる。すなわち、そもそも総合的な学習の時間は、各学校がそれぞれの児童生徒や学校、地域の実態等に応じ、創意工夫を生かした特色ある学習活動を行う時間と規定されていた。そのため、国としての目標・内容は示すことはせず、「総則」の中でねらいを示すにとどめていたが、そのような位置づけの曖昧さが、逆に、教育現場における混同を招き、総合的な学習の実施状況とその成果の学校間格差を生むことになったとも考えられるのである<sup>(10)</sup>。

以上のことを踏まえて、2008年の答申「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について」は、改善の基本方針を次のように打ち出した<sup>(11)</sup>。まず、総合的な学習の時間は、「変化の激しい社会に対応して、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てることなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる[知識基盤社会]の時代においてますます重要な役割を果たすものである<sup>(12)</sup>」とし、その意義が改めて強調された。

次に、総合的な学習の時間は、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動を行うための時間であることを明確に示している。つまり、総合的な学習の時間での学習は、「体験的な学習に配慮しつつ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動」である。

こうした方針に基づいて、2008年改訂の学習指導要領では総合的な学習について次のように述べている。すなわち、

「総合的な学習の時間の目標は、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、協働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<sup>(13)</sup>。

2002年の学習指導要領では、総合的な学習の時間は総則の中で含まれていたが、今回は、章(小学校では第5章、中学校では第4章)を設けて、目標等を述べている点で大きな変化が見られる。目標記述についても、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して」という表現が文頭に置かれていて、他の教科と異なる学習形態に一層配慮していることが分かる。それによって、総合的な学習の時間における学習は、「総合」や「探究」といった視点で把握すべきであることが示される。ただし、「横断的・総合的」という場合、それは、各教科に独自な内容と各教科に独自な学び方・考え方の両方において捉えるべきであるが、学び方・考え方における総合がもっと明確になるのは、次の改訂を待たなければならない。

次に、「探究」の視点が重視され、総合的な学習の時間における学習は「探究的な学習」であると捉えられる。そのため、「探究的な学習」を支える探究の過程が図示され、学習方法としての意義が強調される。こうして2008年改正の学習指導要領では、総合的な学習の時間における学習形態に注意が払われ、学習成果を担保できる「探究の過程」の具体相が示される<sup>(14)</sup>。「探究的な学習」と「探究の過程」については次章で取り上げる。

### (3) 「探究的な見方・考え方」を働かせて

ところで、2016年の中央教育審議会答申「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」では、それまでの総合的な学習の時間の実施状況が次のようにまとめられた<sup>(15)</sup>。

まず、成果としては、「探究の過程」を意識した学習活動が学力の伸長と学習姿勢の改善につながっていることが挙げられる。その一方、課題としては、総合的な学習の時間で育成する資質・能力についての視点を明確にすること、探究の過程、中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対して十分に取り組むことが必要である。そして、これまで以上に各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメン

トが行われることが求められている。

この指摘を踏まえて、2017年に告知された学習指導要領には、「生きる力」をより具体化し、育成を目指す資質・能力を「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性・多様性・協働性、学びに向かう人間性など」の三つの柱で整理した。そしてこのような資質・能力の獲得に向けてアクティブ・ラーニングによる授業を展開することが求められている。また新たにアクティブ・ラーニングの視点として「主体的・対話的で深い学び」が示され、授業改善を進めるためのポイントが提示されたのである。

これらの観点に基づいて総合的な学習の時間の目標は次のように改められた<sup>(16)</sup>。

「第1 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旨とする。

- (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ようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、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) 探究的な学習に主体的・協働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。

新たな目標で最も注目すべきなのは、探究的な見方・考え方を働かせるということを目標の冒頭に置いていることである。それは、探究的な学習の重要性が一層重視されることを意味するが、実際に、「探究的な学習」の過程は、「総合的な学習の時間の本質」と捉えられ、その中心に据えられるのである<sup>(17)</sup>。総合的な学習の時間における学習は、これまでのように「横断的・総合的な学習」や「探究的な学習」といった位置づけではなく、「横断的・総合的な学習」は、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく、すなわち、「探究的な学習」を行うことを意味する。元来、横断的・総合的な学習とは、各教科等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であったが、ここにおいて「探究的な学習」との関連で改めて捉えられることになったのである。そしてそれは、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習が行われる」ことで示される。

では、「探究的な見方・考え方を働かせることにより、横断的・総合的な学習はどのように変わるのか。総合的な学習の時間における学習の特質として、特に明確に理解しておくことが必要である。次章ではこれについて詳しく取り上げる。

## 第2章 学習モデルとしての「探究的な学習」

総合的な学習の時間における学習が「問題解決的な活動が発展的に繰り返される探究的な学習」として示されたことはすでに述べたとおりである。そして、2008年の「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」では、「探究的な学習における生徒の学習の姿」として、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」といった学習過程が図示された<sup>(18)</sup>。

では、この一連の過程ではどのような学習活動が起きるのか、もう少し詳しく確認する。まず「課題の設定」は、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

いて、自ら課題を見付けることである。「日頃から解決すべきと感じていた問題を改めて見つめ直す」「具体的な事象比較したり、関連付けたりして、そこにある矛盾や理想との隔たりを認識する」ことなど、つまり、課題は、自分たちを取り巻く状況をよく吟味して、生徒が自分でつくり出すことが大切である。

次の「情報の収集」では、そこにある具体的な問題について情報を収集する活動が行われる。言い換えれば、課題を基に、何が解決に役立つかを見通し、さまざまな手段の中から選択し、課題の解決に向けて情報を集めることである。調べていく中で、現実の問題の複雑さに気づいたり、新たな問題に直面したりすることで、生徒の問題意識が一層深まることも期待される。

「整理・分析」とは、集められた情報が課題の解決にとって必要かどうかを判断し、さまざまな情報を比較・分類したり、関連づけたりして、事象や関係を理解することである。その中で、各教科等で育まれた見方・考え方が総合的に活用され、また比較・分類・関連付けるといった思考が汎用的に用いられる。

最後に、「まとめ・表現」とは、整理・分析された情報に基づいて自分の考えや意見などをまとめ、相手や目的、意図に応じて分かりやすく表現することである。そして学習を振り返り、身に付けた知識を生かしてさらなる学習への意欲を高めることが大切である。また総合的な学習の時間の特質として、自分の生き方についての考えを次の学習に活かすことも重要である。この探究の過程を発展的に繰り返す中で、総合的な学習の時間および各教科等で育まれた資質・能力はさらに確実に育っていく。課題の設定から、最後の自己の生き方についての考えまでの過程を経ながら学習が進むのだが、活動の順序は固定的なものでなく、状況に応じて順序が入れ替わったり、ある活動を重点的に行ったりすることもできる。

ところで、この探究の過程を支えるのは「探究的な見方・考え方」であるが、その「支え」の具体的な様相は、次の二つの要素で捉えられる。

まず一つは、「各教科等における見方・考え方を総合的に働かせる」ことである。つまり、「探究的な見方・考え方」においては、各教科の特質に応じた見方・考え方と総合的な学習の時間の見方・考え方が相互に関連し合いながら確かになっていく。したがって、探究的な学習を繰り返す中で、各教科等で育成する資質・能力は相互に関連付けられ、実社会・実生活の中で生きて働くものとなっていくのであるとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる汎用的な資質・能力が育まれる。

次に、「総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせる」ことである。つまり、「探究的な見方・考え方」では、「特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉える」ことができる。敷衍すれば、探究課題を解決するために、各教科等で学んだ見方・考え方を総合的に活用するが、探究課題は、一つの決まった答えがない場合が多い。そのため、課題を解決するためには、状況をさまざまな角度から捉え考えること、つまり、総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせることができなければならないのである。そのため、探究的な学習の中では、各教科で学んだ知識・技能が総合され、教科別の視点からは得られない統合的なパースペクティブで、当該の問題の解決が試される。さらにそれは、それ以前の教科別の知識・技能に新しい理解の次元をもたらすのである。そして、一つの課題を解決し、また新たな課題を見付けることを繰り返していく中で、生徒は自分の生き方も問い続

けていくことになる。このように、「課題の探究を通して自己の生き方を問い続ける」ことは、総合的な学習の時間に特有な考え方である。

以上、総合的な学習の時間における学習では、各教科における「知識・技能の習得」と「知識・技能の活用」とが一体となっていて、各教科における知識・技能の定着に資するとともに、子どもたちの思考力・判断力・表現力等が育まれるという関係の構造が明らかに示された。庄司他は、このような関係には、「総合的な学習によって教科を学ぶ〔意味〕がわかり、教科で学習したことの〔意味〕が総合的な学習で確かめられる、という相乗効果の促進」が起きるし、これを「総合的な学習の最大のねらい」と捉えている<sup>(19)</sup>。

### 第3章 探究を促すための工夫

学習過程の図示は、探究的な学習についてのイメージを伝える上で、確かに効果的である。「探究的な学習における生徒の学習の姿」として示しているのが、教師にとっては学習の過程をイメージしやすく、ねらいを定めた指導への具体的な手立てにもなる。しかし、子どもたちの視点から捉えると、探究の過程はどのような学習の状況を描いているのか。そもそも探究の過程は子どもたちが生き生きと学ぶためのモデルとして図式化したものはずである。そのため、探究的な学習は子どもたちが「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」ことに資するものでなければならない。

まず、「探究的な学習」において子どもたちは「体験活動を通して、課題を設定し、問題意識をもつ」と見なされる。他の教科活動と違って、子どもたちが課題の設定を行うことは「探究的な学習」の大きな特徴と言える。「課題の設定」のためには、子どもたちは、日常生活の中で感じる「ずれ」や「隔たり」を大事にして、自ら問いを見いだそうとすることが何より大事である。しかし、問題なのは、子どもたち自らが問いを見出し、学習したい課題を立てることは言うほど容易でないということである。総合的な学習の時間は、他の教科学習とは異なって、子どもたちが自ら課題を見つけることが大きな特徴である。そのような特質は、子どもたちの興味・関心等に基づいた学習を可能にする一方、場合によっては、子どもたちが無理やりにやらされているとプレッシャーを感じる原因にもなりうる。また教師の多くも、総合的な学習の時間の指導に不安を感じている。例えば、村井は、総合的な学習の時間の指導に対する教師の意識調査を行ったが、それによると、授業の進め方や指導方法が分からない、教材研究が不足している、時間が足りない、といったことが教師の負担になっていると分析している<sup>(20)</sup>。これらのことを考えると、教育・学習の具体的な方法に対する教師と子どもたちの不安を取り除くという意味では、探究の過程は大いに評価することができる。つまり、学習のモデルとして「探究的な学習」についてのイメージをつかみ活用することができるのである。その一方、もし「調べて、まとめて、発表する」こと自体が活動の目的となって、学びの広がりや考えの深まりのないのであれば、「探究的な学習」が目指したはずの、強いて言うなら「真の学習」が成立したとは言えない。「探究的な学習」が本来、主体となるべき子どもたち抜きで、教師主導でのモデルへ形骸化することには十分注意が必要なのである。

「探究的な学習」はまず、子どもたちが学びたい意欲をもって主体的に取り組むものでなければならない。しかしそれは、子どもたちの主体性を抛り所にしつつも、子どもに任せきりに

しない、「教師の意図があるべき」<sup>(21)</sup>なのである。このように考えると、「探究的な学習」が意味ある学習として成立するためには、「探究の過程」における学びの構造や実態を見極めることが重要である。では、子どもたちが粘り強く課題解決に取り組むことのできる「探究的な学習」はどのようにして成立するのか、以下においては、探究活動に関する2つの考え方を取り上げて、「探究的な学習」に導入することの有用性について検討する。

#### (1) 探究活動の4つのレベル

Heather Banchi と Randy Bell によれば、探究は、①探究すべき問題（質問）、②答え、③解決するための方法の三つの側面から、少なくとも次の4つのレベルに分けて捉えることができる<sup>(22)</sup>。

##### (1) Confirmation Inquiry

問題と答え、そして答えに至る方法が提示される課題で、その際に学習の目標は、調べたり、批判的に考えたり、解決法の使い方を学ぶことに重点が置かれる。

##### (2) Structured Inquiry

問題と方法のみが与えられ、子どもたちは提示された方法を使って、確かな根拠に基づく結論を導き出す。

##### (3) Guided Inquiry

教師が提示した質問に対して、子どもたちは答えを見つけるための調査方法を考案し、問題の解決を試みる。グループで活動することが多い。

##### (4) Open Inquiry

この場合、教師は子どもたちが探究するための十分な時間とサポートを与えることに徹する。子どもたちは自分たちで問題を見出し、課題を設定する。また答えを見つけるための方法を自分たちで工夫し、最後には、見つけた答えをグループやクラスの前で提示して議論する。

これら4つのレベルは、探究課題の設定、探究の方法、学習結果の三つの点で子どもたちの主体性の高まりを捉えている。そのため、学習は、もっぱら子どもの自主性に依存するものでもなければ、教師によって一方的に指示されるものでもない。主体性が最も発揮できるのは free inquiry ではあるが、必ずしもそれが最終目標と設定されるわけでもなく、子どもたちの関心・興味、学習すべき課題の性格などに配慮しながら、柔軟に捉えることができる。つまり、学習のどの場面において、どこまで子どもたちの主体性を許容できるか、より具体的にイメージしやすいと思われる。

#### (2) 探究を促す質問

総合的な学習の時間に限らず、教師の発する質問は、学習過程を方向づけ、その成果に大きな影響力をもつ。そのため、いつ、だれに、どのような質問をするかは、あらかじめ綿密に用意することが望ましいが、「探究的な学習」においてはなおさら注意を払う必要がある。Jay McTighe は、「探究的な学習」において大切な質問（Essential Questions）の特徴を次のように捉えている<sup>(23)</sup>。



- ① 一つの最終的で正確な答えのない質問にする。
- ② 思考を刺激し、知的に関わらせて議論を促す。
- ③ 暗記した知識での答えではなく、分析、推論、評価、予測などを求める。
- ④ 教科横断的で転移可能なアイデアに注意を向ける。
- ⑤ 追加的な質問で、さらなる探究を誘発する。
- ⑥ 知識の根拠づけや正当化を求める。

「探究的な学習」において大切なのは、考えが広がらない、自分で答えを見つけたいという意欲を伴わない正解を求めないことである。よい質問は、子どもたちに問題の存在に気付かせ、自ら考えるように導くようなものでなければならない。このような質問は、探究の活動において子どもたちの主体的な参加を促すために欠かせない。

以上、探究の活動に関する2つの見解を取り上げたが、前者の主張からは、「探究的な学習」における子どもたちの参加を、3つの観点で段階的に捉えることで、「探究的な学習」はより構造的に組み立てられることが示される。一方、後者の場合は、探究活動を促すための質問の様態を明らかにしているので、探究に向けて質問を焦点化する際に役立つと思われる。

#### 第4章 「質問づくり」と探究的学習

繰り返して言うように、主体的、意欲的に課題に取り組む態度を育てることは、総合的な学習の時間の充実化にとって極めて重要な課題である。ここでは、「質問づくり」(Question Formulation Technique [QFT])の理論について考察し、「探究的な学習」にもたらす意義を明らかにする。

教育の場での「質問づくり」は、教師に指示されるだけでは有意義な学びは生まれにくいという考えを基に、Dan RothsteinとLuz Santanaによって構築された方法で、子どもたちと教師相互の自立を目指すものである<sup>(24)</sup>。

では、「質問づくり」はどのようにして子どもたちと教師の自立を促すことができるのか。その答えは、「質問づくり」が多様な思考力を磨く方法として働くことにある。ここで、多様な思考力とは「発散思考」「収束思考」「メタ認知思考」といった3つの思考を指し示す<sup>(25)</sup>。二人によれば、「発散思考」とは、新しい可能性に心を開き、多様なアイデアを考え出し、幅広く創造的に考えられる能力である。「収束思考」とは、考えや結論に向けて、情報やアイデアを統合、分析、解釈する能力である。そして最後の「メタ認知思考」は、自分が考えたことや学んだことについて振り返る能力である。こうした思考力を適宜活用しながら、自ら質問を作ることによって、子どもたちの自主性を育むことができるというわけである。

Dan RothsteinとLuz Santanaによると、これまでは教師の発問は子どもたちの思考を促進するための問いであるという前提で、教育が行われてきたが、これこそが「悪しき伝統」に他ならない<sup>(26)</sup>。つまり、一般に教師は、学習するに値する(と思われる)知識・技能について説明し、子どもたちの理解を促すことで授業を進めていく。その際に、教師の発する質問の多くは、記憶の中から学習済みの答えを想起し回答することを求めるものがある。正解を前提とする場合、教師の発問の焦点は、いかにして合理的に子どもたちの思考を正解に導くかに向けられているため、子どもたち自らが答えを見つけだすことはなかなか厳しい。このような教育の在

り方は教科知識を注入するだけの教え込み型も教育といった批判に晒されてきており、今なお「知識」か「経験」かの論争の片方を担っているのである。

「質問づくり」の考え方は子どもたちの自由な思考を重視する。つまり、「質問づくり」の基本は、子どもたち自らが気にすることのない事象や関係の複雑性に注意を向け、そこから新しい気づきや問い出しが始まるという主張である。そのため、意味ある学習が生起するためにはまず、「教師の発問」から「子どもたちによる質問づくり」へと転換することが必要である。そうして教師ではなく、子どもたちが自分たちにとって大切な質問を考えるべきであると主張するのである。以下においては、「質問づくり」の手順と枠組みから、子どもたちの主体性を重視するための効果的な方法への手がかりを見つけたい<sup>(27)</sup>。「質問づくり」は次の7つの段階で構成されるが、まず、教師の役割と生徒の役割から「質問づくり」の手順と枠組みを明らかにしよう<sup>(28)</sup>。

#### [質問づくりの7つの段階と教師と生徒の役割]

##### 第1段階〈質問の焦点〉

教師：質問づくりを使うにあたっての目標を設定し、質問の焦点を考える。

生徒たちに刺激を与え、質問を作り出すきっかけとなるよう、焦点を絞った質問をすることである。

生徒：生徒の役割なし

##### 第2段階〈ルールを紹介する〉

教師：質問を出す際のルールを紹介する。これによって生徒たちは教師の助けなしで、自分たちで質問を出せるようになる。ルールの詳細は次のとおりである。

- ①できるだけたくさんの質問をする。
- ②（それらの質問について）話し合ったり、評価したり、答えを言ったはしない。
- ③発言のとおり質問を描き出す。
- ④肯定文として出されたものは疑問形に転換する。

生徒：ルールを使う際の難しさについて話し合う。

##### 第3段階〈質問を出す〉

教師：生徒たちにやり方を説明し、質問の焦点を提示し、やり方を観察しながら、必要に応じてサポートする。

生徒：教師から提示された質問の焦点から、ルールを守りながら指定された時間内にできるだけたくさんの多様な質問を出していく。

##### 第4段階〈質問を改善する〉

教師：「閉じた質問」と「開いた質問」を簡単に説明し、それらを相互に交換する際のやり方を見守り、サポートする。

生徒：質問を「閉じた質問」と「開いた質問」に分類し、それぞれの長所と短所を分析したうえで、相互に質問を書き換える。「開いた質問」とは、「はい」か「いいえ」ないし一つの単語で答えられるもの、例えば、「生徒会はいつ集まりますか」といった質問である。「閉じた質問」とは、自由に考えを述べられるものや説明を要するもので、

例えば、「生徒会をするのに適した時間帯はいつですか」といったものが挙げられる。

#### 第5段階〈質問に優先順位をつける〉

教師：生徒にやり方を説明し、やり方を観察しながら、必要に応じてサポートする。

生徒：出された質問を比較し、評価、話し合っ、最も重要な三つの質問を選び出す。選んだ理由も言えるようにする。

#### 第6段階〈次のステップ〉

教師：質問の使い方についてのやり方を指導する。

生徒：その質問を使って、教師が設定した目標を達成する計画を立てる。

#### 第7段階〈振り返り〉

教師：振り返りのプロセスを進行する。

生徒：授業の内容とプロセスの両方について話し合う。

以上、「質問づくり」の手順と枠組みをまとめたが、では、総合的な学習の時間に「質問づくり」を導入することでどのような学習上の効果が期待できるのか。次は「質問づくり」の転移可能性と有用性について考察を進める。

①「質問づくり」を活用する学習は、教師による「質問の焦点」<sup>(29)</sup>の提示から始まるが、ここでいう「質問の焦点」が一般的な教師の発問と異なることには注意が必要である。つまり、「質問の焦点」は、指導目標を踏まえたものであり、あくまで子どもたちが質問を作り出すためのものである。敷衍すれば、「質問の焦点」とは、学ぶべき意義ある知識・理解の中から選り出されるものであり、子どもたちが自ら問いを見だし、課題を設定・解決していく思考活動を触発するものである。「質問の焦点」には、子どもたちの興味や関心、好奇心を刺激し、発散思考を促すことが求められるが、かといって学習を子どもたちの恣意に任せるのではない。端的にいうならば、「質問の焦点」は、教科学習に配慮しつつも、子どもたちの興味や関心、学びたい意欲を尊重することで、学びの内容と学び方とを関連づける結び目なのである。

②「発散思考」の活用は、特に大切である。というのも、子どもたちに思いつくまま質問する許可を与えることで、「押さえつけられた知的エネルギーが解放される」からである<sup>(30)</sup>。それが可能なのは、「話し合いはしない」「評価はしない」「質問に答えない」というルールに沿って質問づくりが進むからである。つまり、これらのルールにより、子どもたちは、何が話し合う価値のある質問かに煩わされることなく、安心して質問づくりに取り組むことができる<sup>(31)</sup>。このようなルールの活用は、子どもたちを解き放し、開放的な探究を励ますという点で大切である。

③「質問づくり」における振り返りは、「学んだことは何か」「どのようにして学んだか」「学んだことをどのように応用できるのか」といった学びや自己の生き方についてのメタ認知思考であり、総合的な学習の時間でいう「内省」(reflection)と一致する。

④たくさんの質問を出し合うことで、多様な考えが分かり、学びの輪が広がる。また質問づくりの活動は、教師の発問に答えるだけでなく、自分たちが出したさまざまな質問から精選して課題を設定するという点で、子どもたちの自主性、主体性を最大限に尊重することができる。

⑤「質問づくり」では子どもたちは、作り出した質問を「開いた質問」と「閉じた質問」に分類することで、質問の形態に気づくようになる。一旦質問の形態の違いに気づくと、子どもたちは、どのような質問をすればよいかを考え、また質問によって異なる情報が必要であることを意識するようになるので、課題解決の方法を見つけることにつながる。こうしてその気づきは、探究のプロセスを新しい視点でとらえる際に役に立つのである。

⑥質問の優先順位を決めることは、探究のプロセス全体を展望しながら課題にとって最も役立つ質問を選ぶことである。優先すべき質問が選ばれると、それにしたがって探究を進めていくのだが、障害にぶつかると、質問を捉え直したり方法を変更したりしながら課題解決を目指す。このような過程を繰り返す中で、思考と学びの深まりが実現されると考えられる。

⑦「質問づくり」は、一度身につけておけばその後はあまり時間をかけることなく、容易に使うことができる。また他の学習活動でも活用できるので、広い分野において有効性と応用性が期待できる汎用的な学びの方法である。

以上、探究的な学習との関連で「質問づくり」のもつ意義を明らかにした。

質問をつくる力という意味では、「質問づくり」は、教科横断的な、その点で汎用的力であり、学校を超えて自律した人間として生きていく上でも重要な資質・能力といえよう。今回は、「質問づくり」の手順と枠組みについて簡単な考察を加えながらまとめたが、具体的な実践方法として展開するためにはさらに検証が必要であり、これについては今後の課題としたい<sup>(32)</sup>。

## 終わりに

変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見つけ、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いう、総合的な学習の時間の創設の趣旨は、現行の学習指導要領に至るまで一貫している。しかし、総合的な学習の時間の充実化の試みにより、育成すべき資質・能力を捉える観点や学習活動の形態といった点においては、いくつか重要な変化が見られた。また総合的な学習の時間において意義ある学習を成立していくには、今なお解決が急がれるさまざまな問題があることも明らかになった。特に、子どもたちが自ら問題を発見し解決していこうとする主体性を育むことは、緊要の問題であることが浮き彫りになった。

こうした状況を踏まえた上、子どもたちの主体性を中心に据えた「探究的な学習」の可能性を模索するために、探究のプロセスを段階的に構成する方法や探究を誘発する質問の有効性を確認した。そして、最後に、「質問づくり」の手順と枠組みが探究的な学習を展開する際に有効な手立てとなることを明らかにした。近年、ビジネス界でも問題解決の第一歩として「問いの立て方」に注目が集められている。変化の激しい社会への対応が求められている今、教育のみならず、さまざまな分野において「質問づくり」の能力が注目されるのは興味深い。

## 注

(1) 中央教育審議会第答申「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」1996年。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/960701h.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701h.htm)

(2) 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」1995年。

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335581.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335581.htm)

- (3) 中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」1995年。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335581.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1335581.htm)
- (4) 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（審議のまとめ）」1998年。  
[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_katei1998\\_index/toushin/1310282.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310282.htm)
- (5) 文部科学省「中学校学習指導要領」1998年。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1320062.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320062.htm)
- (6) 韓国においても総合的な学習の時間に似た教育活動が1992年の第6次教育課程から学校教育に導入されていた。当初は、各学校における教育の自律性と創意性を図るためのものとして、小学校において「学校裁量時間」という教科外の時間として設けられたが、1997年に「裁量活動」と改められ、中学校にも実施されることになった。裁量活動には、教科に関する深化・補充学習を行う「教科裁量活動」と、学校ごとの特性や児童・生徒のニーズに応じて「教科横断的な学習」と「自己主導的学習」を行う「創意的裁量活動」が含まれたが、「創意的裁量活動」の目標は日本の総合的な学習の時間と似ていた。現在は、「裁量活動」と「特別活動」を統合・再編した「創意的体験活動」として新設され、教育課程上、「教科と相互補完関係で、学びを積極的に言い、心と体の健全な発達を目指して行われる教科外の教育活動である」と位置付けられている。（〈韓国〉国家教育課程情報センター、<http://www.ncic.re.kr/>）
- (7) 2005年にベネッセ教育総合研究所が実施した「義務教育に関する意識調査」には、総合的な学習の時間に対する教師の肯定的意見として、「自分で調べたり、考えたりするなど、積極的に学習する意欲や表現力が身につく」「教科の枠を越えた横断的・総合的な課題について学習できる」「自然体験や社会体験などさまざまな活動を行うことができる」「地域の特性や学校の創意工夫を生かした特色ある教育が展開できる」ということが挙げられる。一方、否定的意見では「単なる体験になっており、教科との関連が不十分で学力が身につかない」「教科の時間が減っており、基礎的・基本的な内容の学習がおろそかになる」んだの割合が高くなっている。特に、「単なる体験になっており、教科との関連が不十分で学力が身につかない」という設問に対して、「とてもそう思う」と「まあそう思う」と回答した教師の割合は小学校担任で55.2%、中学校担任で73.1%であり、合計63.8%の割合を占めている。また、「教師の力量や熱意に差があり指導にばらつきが出る」という設問に、「とてもそう思う」と「まあそう思う」と回答した教師の割合は、小学校担任が84.4%、中学校担任が76.3%で、合計78.8%を占めていた。これらのことから、教科学習に関連する不安感や、授業準備の負担感と指導のばらつきが課題となっていることが示されている。（ベネッセ教育総合研究所「義務教育に関する意識調査・報告書」ベネッセコーポレーション、2005年、pp.44-85）
- また、三木他は、文部科学省から研究開発学校に指定された23校の中学校の実践事例の報告（文部科学省、2000）から、「総合的な学習の時間」実施上の課題を次のように分類している。
- ①生徒が自分の興味関心に基づいて適切な課題を設定するのは難しい
  - ②課題を解決するために活動しているという課題意識を持たせることが難しい
  - ③グループ内、グループ間、異年齢集団での活動が推奨されているが、生徒たちだけではうまく相互作用できない
  - ④他教科との関係づけが難しい
  - ⑤生徒の主体的な学習を尊重しつつ学習を支援する教師の働きかけが難しい
  - ⑥情報収集や発表のためにインターネットやコンピュータを利用することが多いので、教師がある程度の知識や技術をもっていることが要求される
  - ⑦教師集団による協働体制
- （三木ひろみ他「総合的な学習の時間」のための教職科目『筑波大学体育科学系紀要』第28号、2005年、pp.43-55。）
- (8) 「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（通知）」2003年。  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1320953.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm)
- (9) 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会（第3期第28回）配布資料「総合的な学習の時間の現状と課題、改善の方向性（検討素案）」2006年。
- (10) 武田明典他「総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査」『神田外語大学紀』第30号、2018年、pp.235-255。
- (11) 中央教育審議会答申「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について」2008年。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2009/05/](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2009/05/)

- 12/1216828\_1.pdf
- (12) 中央教育審議会答申「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について」2008年。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)
- (13) 文部科学省「中学校学習指導要領」2008年、p.13。
- (14) 前掲書、p.16。
- (15) 中央教育審議会答申「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」2016年、p.236。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)
- (16) 文部科学省「中学校学習指導要領」2017年、p.159。
- (17) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」2017年、p.9。
- (18) 文部科学省「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」2008年、p.16；「中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」2017年、P.9。
- (19) 庄司他「総合的な学習の導入をめぐる諸課題」『福島大学教育実践研究紀要』第36号、1999年、pp.107-114。
- (20) 村井万寿夫「総合的な学習の展開を阻害する要因についての検討(2)」『人間科学研究』第9巻第1号、金沢星稜大学、2015年、pp.25-30。
- (21) 無籐隆「なぜ、今、探究学習が必要とされるのか」『「探究型」学習をどう進めるかー学習の創造的発展と問題解決力の育成ー』2008年、p.14。
- (22) Ban chi, H., & Bell, R. (2008). The Many Levels of Inquiry. *Science and Children*, 46(2), pp.26-29.
- (23) McTighe, Jay. *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Association for Supervision & Curriculum Development. Kindle 版. p.112.
- (24) ダン・ロススタインとルース・サンタナ著、吉田信一郎訳『たった一つを変えるだけ』新評論、2015年、pp.4-22。
- (25) ダン・ロススタインとルース・サンタナ、pp.32-39。
- (26) ダン・ロススタインとルース・サンタナ、p.55。
- (27) ただし、「質問づくり」という際に、それは少なくとも二つの異なった様相を含むと見なされる。つまり、一つは、質問をつくる力という、能力と理解される様相であり、もう一つは、質問をつくるために用いる思考の技法という様相である。確かに、原文の標記からすれば、技法、方法と捉える方が適切であるが、技法としての質問づくりが体得されると、状況を把握し問い立てを行う能力として働くと思われるが、これは本論を超える問題であるため、別の機会に譲りたい。
- (28) ダン・ロススタインとルース・サンタナ、pp.39-49。
- (29) ダン・ロススタインとルース・サンタナ、pp.54-69。
- (30) ダン・ロススタインとルース・サンタナ、p.86。
- (31) ダン・ロススタインとルース・サンタナ、p.87。
- (32) Dan Rothstein と Luz Santana は、科学や文学、歴史、社会などの教科で「質問づくり」を用いた授業実践の事例を報告し、探究的な学習の具体的な手立てとしての有用性を根拠づけている。「質問づくり」の有用性や汎用性については、本論でも述べたとおりであるが、日米の子どもたちの違いなどを考慮し、日本の学校教育に適した「質問づくり」の技法が求められる。

#### 参考資料

- (1) Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning.  
<http://www.ceebl.manchester.ac.uk/ebl/>
- (2) 奈須正裕『教科の本質を見据えたコンピテンシー・ベースの授業づくりガイドブック』明治図書出版、2017年。
- (3) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、2017年。