

高等学校の教科における探究的な学びに関する 現職教育プログラム開発に関する研究

- ◎西村 圭一（東京学芸大学教職大学院数学教育サブプログラム）
○日高 智彦（東京学芸大学人文科学講座社会科教育学分野）
長尾 篤志（東京学芸大学先端教育人材育成推進機構）
大澤 克美（東京学芸大学教職大学院社会科教育サブプログラム）
中村 和弘（東京学芸大学教職大学院国語科教育サブプログラム）
成田 慎之介（東京学芸大学教職大学院数学教育サブプログラム）
清野 辰彦（東京学芸大学数学講座数学科教育学分野）
中西 史（東京学芸大学教職大学院理科教育サブプログラム）
藤野 智子（東京学芸大学教職大学院総合教育実践プログラム）
倉持 清美（東京学芸大学教職大学院家庭科教育サブプログラム）
渡瀬 典子（東京学芸大学生生活科学講座家庭科教育学分野）
藤村 祐子（東京学芸大学先端教育人材育成推進機構）
山下 雅代（東京学芸大学先端教育人材育成推進機構）
木部 慎也（東京学芸大学附属高等学校数学科）
大谷 康治郎（東京学芸大学附属高等学校理科）
雨宮 真一（東京学芸大学附属国際中等教育学校校長）
野島 淳司（東京学芸大学附属国際中等教育学校数学科）
小林 万純（東京学芸大学附属国際中等教育学校外国語科）

代表者連絡先：knishi@u-gakugei.ac.jp

【キーワード】 高等学校，授業デザイン，探究的な学び，ワークショップ，授業研究

1 はじめに

次期学習指導要領改訂に向けて、2024年12月に中央教育審議会に対して出された諮問では、高等学校教育に関して以下のように述べられている。

「高等学校教育について、国語科，数学科をはじめ，多くの教科・科目の構成の改善が行われた中で，その一層の定着を図るとともに，職業教育を含め，現状・課題や就業構造の変化等も踏まえた今後の改善をどのように考えるか。」

ここで言及されている「一層の定着を図る」という表現には，現時点では十分に定着しているとは言いがたいとの認識が含意されていると解釈できる。現行の学習指導要領は戦後最大級の教育改革とされ，その中心には高等学校教育が据えられた。大学教育や大学入学者選抜との一体的改革の中で，「アクティブ・ラーニング」や新しい入試制度の導入などを契機に，学びのプロセスの重視や探究的な学びへの転換の気運が一定程度高まった。しかし，新課程の実施から3年が経過した現在，「結局，従来通りの授業で問題ないのではないか」という揺り戻しの声も少なからず聞かれる。2024年9月に公表された今後の教育課程，学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会の「論点整理」においても，次のような指摘がなされている。

「入試が必ずしも十分に変わっていない中で，授業改善の方向性と入試の出題傾向にズレが生じ，結果として教科書の内容も授業も変わりづらいのではないか。」

もちろん、学習指導要領の趣旨を的確に理解し、授業改善に積極的に取り組もうとする教員も存在する。しかし、教科内で意思統一を図り、協働的に授業改善を進めることに相応の困難が伴うという、高等学校特有の実態もある。

このような状況を捉える上で、OECD Education 2030 が提唱する「学びのエコシステム」というカリキュラム観は、極めて示唆的である。そこでは、カリキュラムを、従来の「意図されているカリキュラム」「実施されているカリキュラム」「習得されているカリキュラム」の三層構造にとどめず、「期待されている(expected)」「協議されている(negotiated)」「感じられている(perceived)」「経験している(experienced)」「評価されている(evaluated)」といった多様な側面を持つ、動的かつ相互作用的な学びのエコシステムの一部として捉えることが提案されている (OECD, 2020)。この枠組みに基づけば、日本の高等学校教育においては、「感じられているカリキュラム」、すなわち、教員や学校管理職が学習指導要領をどのように受け止め、解釈し、意味づけているかという点が、「意図されたカリキュラム」と「実施されているカリキュラム」の乖離を生じさせているという構造が見えてくる。

本プロジェクト研究では、「感じられているカリキュラム」には教員の授業観も影響していると捉え、それをアップデートするには、授業デザインによる生徒の学びの質の違いの実感とそれが生起するメカニズムの理解、すなわち、どのようなデザインをした結果として、どのような学びが生起し、それにどのような価値があるかを捉えられるようにすることが重要だと考えた。このような視座のもと、各教科において、学習指導要領の内容項目に応じた課題に沿って探究的な学びを実現することに焦点を当てた¹⁾現職教育プログラムを開発することを目的として設定した。

2 本プロジェクトの実施（又は内容等）

本研究では、現職教育プログラムの作成にあたり、成人学習の理論的枠組みとしてメジロー（1991/2012）の変容的学習理論に着目し、個々の教員の既存の認知的枠組みを経験と対話を通じて批判的に問い直し、それを再構成するプロセスを重視した。そして、そのプロセスを促進する学習形態として、対話型ワークショップおよび授業研究が適していると考え、前者に対しては、その実施を具体的に支援する「ワークショップ用教材」（ツールキット）を、後者に対しては、一般に中学校・小学校と比べて、授業研究の文化が定着していない高等学校の実情をふまえ、その意義を経験的に学ぶ「授業研究ワークショップ」を開発することにした。

以下では、これらの概要を述べる。

（1）探究的な学びの授業デザインに関するワークショップ用教材

各教科の特性や、その教科の多くの教員がもっている授業観、教科書の構成等をふまえ、また、ワークショップの問いとそれに基づく対話を想定しながら、教科毎に、内容や方法を検討しツールキットを開発した。

例えば、公民科では、学習指導要領に基づいた理論的枠組みと授業実践に基づく多様な指導例を組み合わせ、ツールキットを開発した。このツールキットは以下の6部構成となっており、公民科が扱う諸課題に対し、生徒が当事者意識を持ちながら学ぶための探究的な学びの枠組みと、その具現化に必要な授業設計・評価・指導の観点を多面的に提供していることに特徴がある。

¹ 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総則編では、教科における探究について、以下のように述べられている。

「国語科の「古典探究」、地理歴史科の「地理探究」、「日本史探究」及び「世界史探究」については、科目名称に「探究」が付されているが、これらは、「総合的な探究の時間」や「理数探究基礎」、「理数探究」において用いられている「探究」とは意味の異なるものである。すなわち、前者は、当該教科・科目における理解をより深めることを目的とし、教科の内容項目に応じた課題に沿って探究的な活動を行うものであるのに対して、「総合的な探究の時間」や「理数探究」、「理数探究基礎」は、課題を発見し解決していくために必要な資質・能力を育成することを目的とし、複数の教科・科目等の見方・考え方を組み合わせるなどして働かせ、探究のプロセスを通して資質・能力を育成するものである。なお、「探究」の名称が付されていない教科・科目等についても、それぞれの内容項目に応じて、探究的な活動が取り入れられるべきことは当然である。」（pp. 61-62）

1. 公共における「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現
2. 主体的に学習に取り組む態度の評価の工夫
3. 主権者教育に関する実践と単元設計
4. 公共の授業における探究の展開と問いの設定
5. パフォーマンス課題の設定と評価
6. 「公共性」をテーマとした単元構成の紹介

また、家庭科では、探究的な学びの理論的な視点と授業の実践を往還的に捉え、授業設計・実践・省察を包括的に支援するツールキットを開発した。このツールキットは「Ⅰ. はじめに」(学習指導要領から見る各学科に共通する教科『家庭』における『育成する資質・能力観』と目標・内容：小・中・高等学校につながる探究的な学び)、「Ⅱ. なぜ、家庭科で探究的な学習を実践するのか：目的と意義」、「Ⅲ. 家庭科ならではの大切にしたい視点を活かした探究的な学び」の3部構成となっている。Ⅲは以下の通りで、「生活の営みに係る見方・考え方」を軸とし、「子ども」「食生活」「衣生活」「住生活」といった家庭科の多面的な学習領域において、当事者意識を育むような探究的視点の在り方を具体的に提案していることに特徴がある。

1. 「生活の営みに係る見方・考え方」の概念を“ものさし”にして考える
2. 子どもが健やかに育つ・育てられる環境とは？
3. 食生活の視点から当たり前を問い直す！
4. これからの衣生活と探究的な学び
5. 自分ごと化で住まい・まちと暮らしを変える
6. 「公共性」をテーマとした単元構成の紹介

(2) 探究的な学びの授業研究ワークショップ

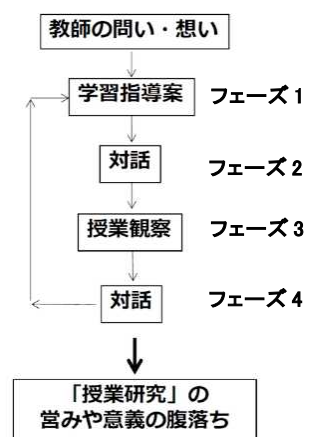
教師の問い・想いを起点に、学習指導案の作成(フェーズ1)、学習指導案の検討(フェーズ2)、研究授業(フェーズ3)、事後協議・省察(フェーズ4)から成る、一連のワークショップを構想した(右図)。そこでの、大学教員の役割は、授業そのものに対する助言だけではなく、授業研究の営みや意義の理解を促すメタ的な省察を促すとともに、指導主事やリーダーをスーパーバイズし、授業研究のリーダーとしてのスキルの習得を図ることにある。

ここでは紙幅の都合で、外国語科、理科(生物)、数学科の様子を示す。

外国語科では、北海道教育委員会と連携して、授業者1名、近隣の高等学校2校の教員2名(以下、協力教員)、指導主事3名からなるチームを編成して実施した。フェーズ1は、11月5日に実施する研究授業に向けて、8月下旬から、オンライン会議システムを利用して4回(1回約90分間)にわたって実施した。そこで教員の語りや大学教員の見取りから、検討会を通じた参加者の学びとして、明確な目標を設定し学習活動につながりをもたせたカリキュラムデザイン及びマネジメントの理解、生徒の思考に揺らぎを促すことが探究的なプロセスの学びになりうることを理解、深い学びの実現を目指した教師の協働的な取り組みの体験の3点が見いだされた。

理科(生物)では、同じく北海道教育委員会と連携して、授業者1名、協力教員4名、指導主事3名からなるチームを編成して実施した。教科書にも掲載されているブタの血液の白血球を観察対象とし、「白血球が異物をどのように取り込んでいるのか特徴を見いだし表現する」ことを目標に据えた授業研究を通じて、「よくある」観察実験であっても、生徒の実態をふまえた単元計画や授業展開を考えることによって探究的な学びを実現できることが確認された。特に、フェーズ1では、授業において、何を、どのように、どのような順序で観察させるかを、授業目的や生徒の実態に照らして時間をかけて議論を行ったことにより、複数の教員で学習指導案について協議することの意義や、一つのテーマからさまざまな展開案が考えられることが認識された。

数学科では、インターネットを通じて参加者を募集した結果、全国の教員や指導主事



など計 76 名から申し込みがあり、8 つのチームに分かれて実施した。各チームではリーダーを決め、研究主題を設定した。例えば、あるチームは、「生徒の『なぜだろう？』という問いを大切にしたい」という想いのもと、「生徒の問いを活性化するための探究的な授業デザイン」という研究主題を設定した。当初は、「なぜだろう？」という問いに主眼が置かれていたと考えられるが、フェーズ 4 では、研究授業における「～じゃないといけないの？」「～の場合はどうなるの？」といった、生徒の解決過程で生まれる疑問や問いに着目²⁾し、それらが探究の契機として捉えられるようになっていた。さらに、そのような個々の生徒の疑問や問いをクラス全体の問いへと昇華し、それについて話し合うような授業デザインの重要性も確認された。また、リーダーを務めた指導主事は、「指導主事として生かしたい 4 つのこと」として、授業研究文化を醸成するための研修プログラム構築、研究授業の形骸化を防ぐ「指導案検討会と研究協議会の在り方」の助言、自身の学びを先生方へ還元すること、点と点を結ぶコミュニティづくりを挙げており、本ワークショップが指導主事の資質・能力の向上にも貢献しうることが示唆される。

3 課題（又は成果、提言、提案等）

探究的な学びの授業デザインに関するワークショップ用教材の作成過程からは、現職教員とツールキットを共創すること自体、具体的には、身近な ICT 等の機能を活用し、見栄えにとらわれず自分たちの研修動画を制作することを前提に実践研究に取り組むといったことが、現職教育になりうるという示唆が得られた。そこでは主体的・対話的に授業に対する知見を見出し、事例的に動画に表現していくという、いわば「ものづくりの取り組み」が可能になる。授業動画の扱いや公開等には当然注意が必要であるが、個人であれ集団であれ実践研究の継続的かつ発展的な展開には具体性のある記録と、次のステップに向けたその活用が期待される。

また、探究的な学びの授業研究ワークショップでは、どの教科においても、探究的な学びを実践するには、1 時間の研究授業のことだけではなく、単元を通してどのような資質・能力を育むかを十分に検討した上で、単元のどこで、どのような探究的な活動を行うかを計画する必要があることが見いだされていた。これは教科におけるカリキュラム・マネジメントであり、裏を返せば、カリキュラム・マネジメントの趣旨もあまり浸透していない状況がうかがえる。このような内発的な気づきを生み出す上で、対話を重視した共創型の授業研究ワークショップが有効であることが示唆される。今後、チームメンバーが略案レベルの資料を持ち寄って検討し、実践後の協議会でも活用するなど、より発展性のある授業研究の取り組みを考えることが課題である。

また、学びのエコシステムの中で、「期待されているカリキュラム」は保護者や社会の影響も受けやすく、また、「実施されているカリキュラム」、すなわち、授業実践に影響を及ぼす。学びの当事者である生徒の声を取り込む「場づくり」を通して、期待の在り方そのものを変容させていく視点が今後求められる。

引用・参考文献

- 今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会（2024）. 論点整理. https://www.mext.go.jp/content/20241003-mxt_kyoiku01-000038070.pdf
- メジロー, J. (2012). おとなの学びと変容－変容的学習とは何か（金澤睦・三輪建二監訳）. 鳳書房.（原著出版 1991 年）
- 文部科学大臣（2024）. 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/mext_00003.html
- OECD（2020）. Curriculum (re)design: A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project, OVERVIEW BROCHURE. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/2-1-curriculum-design/brochure-thematic-reports-on-curriculum-redesign.pdf>

²⁾ 対面参加のみならず、オンライン配信や、複数のカメラで撮影した授業動画を自由に切り替えながら視聴できる、授業動画閲覧プラットフォーム（IMPULS LLC）を利用した。