

総合的な探究の時間 47 回生の実践記録

— 3 年間を見通したカリキュラム作成と総合的な能力の育成に向けて —

教務部 平岩加寿子

総合的な探究の時間については、学校全体の教育目標に基づき、高校卒業時に身につけるべき知識技能の習得を想定してカリキュラムを作成すべきである。本稿は、愛知教育大学附属高等学校第 47 回生で実施した総合的な探究の時間の実践記録である。3 年間にわたり、SDGs 探究活動、進路選択・類型選択、論理的思考力と発信力の育成を学習の軸に、カリキュラム作成時の留意点、インプットとアウトプット活動の実際と注意点、発信力育成のための手立てをまとめた。

<キーワード> 探究活動 SDGs 外部発表 総合型入試 参考文献

1. 47 回生以前の取り組み

筆者が総合的な探究の時間に SDGs に関わる活動を取り入れたのは、2016 年度(当時第 2 学年・45 回生)が最初であった。¹ 当時はまだ SDGs という名称すら世間によく知られていなかったが、本校は 2014 年度にユネスコスクールに登録されていたにもかかわらず、当時の学校活動(課題活動を含む)の中で幅広い ESD 活動(当時はこちらの呼び方が一般的だった)にコミットしているとは言えず、その状況を打開するためのキーワードになると思い、取り入れることにした。

なおこれ以降、総合的な探究の時間としての取り組みについては「総探」、総合的な探究の時間の授業(課題を含む)としての記述については「総探の時間」「総探の授業」と表記する。²

(1) 45 回生の取り組み —SDGs 導入期—

1) 2, 3 年次の流れ

45 回生 2 年次の 3 学期に、何の前触れもなく、各教室の掲示板に図 1 を掲示し、「次回からの総合の時間で使いますので、見ておいてください」とだけ生徒に伝えた。^{3, 4} 興味を引かれた生徒は各自で調べてみたりしていたが、§ 2-(2)-1)で示すように、総探も他の教科・科目と同じく、生徒それぞれに理解の深さや目指すべき到達目標は異なるため、生徒が画一的な答を導き出さないよう、この段階で細かい指示は何もしなかった。



図 1 : 予告ポスター

¹ 周知の通り、SDGs とは「持続可能な開発目標 Sustainable Development Goals」の略称である。2015 年の 9 月に国連サミットで採択され、2030 年までに達成すべき目標としてアジェンダに記載された。

² 生徒に示すハンドアウトの中での記述はこの限りではない。

³ 目標 10 のアイコンは 2018 年 1 月 1 日に変更になっている。

⁴ これ以降、実際の資料を提示する場合、その縮小版の隣に QR コードが付してある場合がある。本稿を紙面でお読みいただいている印刷が不鮮明な場合は、QR コードを読み取ってご覧いただきたい。なお、「QR コード」は(株)デンソーウェーブの登録商標である。

1週間後、総探の授業でSDGsの理念について説明し、まずは世界の諸問題を理解するところから始めた。筆者の中では3年次までの大まかな流れはできていたが、ここでは気づきのきっかけを与えるにとどめた。この年度は、SDGsの17の目標とは何で、具体的にどのような問題が存在するのかについて調べたことを共有して終了した。

3年次では、2年次に知ったことをさらに深く調べ、世界で問題となっていることが自分(の生活)とどのように関わっているのかについて、参考文献に当たりながら探究活動を進めた。その成果を、①レポートにまとめる、②外部の団体(新聞社や大学など)が主催するコンクール等に応募する、③優秀者と希望者は文化祭で発表する、ことを目標に取り組んだ(図2)。

レポート作成に当たっては、章立ての決まりを提示し、テンプレートを提供し、参考文献を複数数めることを決まりとした(図3)。⁵



図2：3年次の教員用資料



図3：レポート作成の指示

2) 生徒の取り組みと反省

①レポートについては、ほぼ全員が作成することができた。冊子にしたものを当時の学校長に読んでもらったところ、優秀者には卒業時に表彰をいただいた。ただし、こちらの指示が徹底せず、「調べ学習」に終始してしまう生徒が多く見られた。⁶

②外部団体への応募については、分野ごとに担当教員を決め、どのような内容でどの団体に応募するか指導をした。優秀な成果を上げる生徒がいる一方で、一部応募できない生徒もいた。

③については、ユネスコスクールに登録されている本校としては、上級生から下級生への問題意識の伝達という観点で必須のプロセスであると感じていた。全校生徒の前で3組7名の代表生徒がパワーポイントや寸劇を交えた発表を行った。



図4：外部発表の様子
2017/10/23 国連大学にて

デジタルネイティブ世代の彼らは、Microsoft Wordでレポートを作成することにも、PowerPointで発表資料を工夫することにも長けている。ただし、小学校・中学校からの強烈な固定観念から、i) 問題を発見し、俯瞰して見ることが苦手で、ii) 調べて発表することから脱却することができない。実際、③

⁵ 参考文献をどのように探すかについての指導は、図16参照。

⁶ 「調べ学習からの脱却」が探究活動の大きなテーマだと思われる。このことについての改善案は§2-(3)-3)。

の発表のうち一組は、調べ学習の域を出ておらず、彼女たちのレポート(レポートは個人個人で作成)も厳密な意味では探究レポートではなかった。⁷ ②の外部発表で唯一優秀な成果を上げた生徒は日本国際連合協会主催の高校生の主張コンクール中央大会に選ばれ発表を行った(図4)。しかしながら、本生徒は高校2年次に1年間の海外留学経験があり、こちらからの指導にかかわらず、本人の実体験としてSDGsの基本理念が備わっていたと言えよう。どうしたら「気づき」とそのきっかけを与えることができるか、それを探究活動にいかにつけられるかを次年度以降の課題とした。

(2) 46回生の取り組み -SDGs 黎明期-

以上の反省をもって46回生(1年次)の探究活動に取り組んだ。後述(図7参照)の通り、本校では1年次の前半は、高大連携事業の一環として、本校が附属する愛知教育大学への研究室訪問が予定されており、SDGs活動を本格的に取り入れたのは3学期になってからである。

このころには少しずつSDGsというワードが聞かれるようになり、インターネット上にもこれに関わる授業のヒントや教員向けの啓蒙教材等が散見されるようになった。その中から、日本ユニセフ協会の提供しているSDGs導入教材を用いて、まずはSDGs導入の理由、基本理念、世界で起こっている問題点について、生徒に気づかせることとした。この教材の「授業者向けページ」には、その後の総探の授業の組み立てのヒントがたくさん含まれており、導入教材としては高校生にも充分使えるものとなっている。以下のURLから入手できる。→ <https://www.unicef.or.jp/kodomo/sdgs/kyozai/>



図5：SDGs活動導入(パンフレットおよびワークシート)

基本的な理念と問題点を調べた上で、自分自身の生活の中でできることを考えさせ、自分の考えを付箋に書き、図6に貼る活動を導入した。クラスで若干差は出るものの、予想通り生徒の付箋は左下の象限に集中する。この活動の中で、視野を広げ(社会的な観点から問題解決法を考えているか)、未来志向的に思考できるようになっているかを各自に気づかせるきっかけにした。⁸

2年次でさらに活動を活発にする予定であったが、次の年度も1年生を担当することになったため、この活動は平成31年度(令和元年度)に仕切り直しとなった。

⁷ グループ学習の効果について認めていないわけではないが、Zajoc (1965)等を参照。また、§2-(2)-3)の活動振り分けも参照。

⁸ 詳細な指導案は、図11参照。

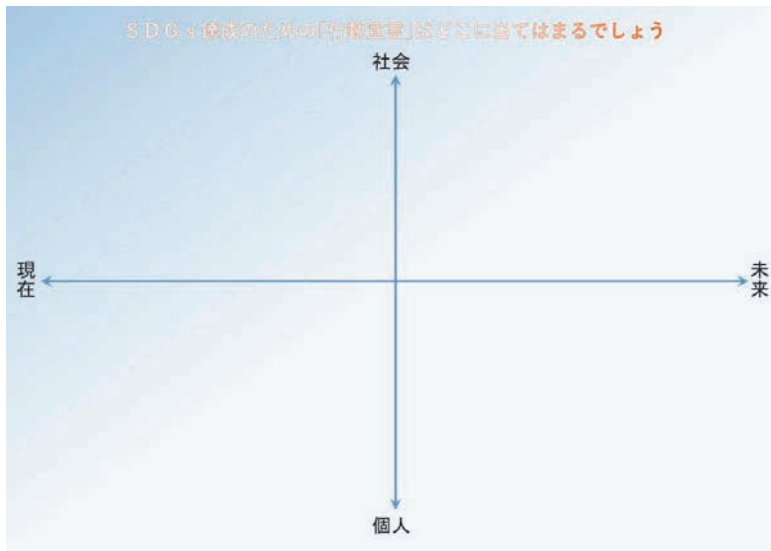


図6：左のポスターをB2版で印刷
Post-it付箋(強粘着)ネオンカラー
縦75×横50mmを貼っていく

2. 47回生の取り組み

以上のように2年強の段階を経て、47回生で初めて3年間の総探を担当することとなった。ここからは、カリキュラムを組む上で考慮したこと、3年間の流れ、実施した上での改善点と反省点を記す。

(1) カリキュラム作成上の注意点

筆者が総合的な探究の時間のカリキュラムを作製する上で意識したことは以下の2点である。いずれも、大局的な観点から詳細を決定していくように意識した。

1) 3年間を見通したカリキュラムであること

他の教科・科目についても同様に当てはまるが、35ヵ月後に身につけるべき知識と能力を、入学前に想定してカリキュラムを組み立てることになる。もちろん、入学する生徒の能力層や興味関心は毎年異なるのでその都度修正は必要であるし、本稿の対象生徒である47回生は1年次の3月に急遽一斉臨時休業となり、2年次のカリキュラムも大きく作り直すこととなり、結果として筆者の当初の予定からは全く違う形となった。

それでも、3年次初頭の計画を大胆に変更したことで、活動を大幅に割愛したり後ろ倒ししたりしながらも3年間最後までくることができた。

本校の総合的な探究の時間の教育目標は、以下の通りである。

目標（育てようとする資質や能力及び態度）

生徒が自ら課題を設定し、横断的・総合的な探究活動を通して、異文化理解教育の一環としての学習に取り組む。国際社会や異文化と積極的に関わることで、自分自身を見つめ直し、自己の在り方・生き方を考察し、進路実現にむけての探究・実践を発展的に進める

(愛知教育大学附属高等学校 令和3年度 学校要覧より抜粋)⁹

⁹ 学校要覧の内容に改変がない限り、この基本路線を踏み外すべきではないと筆者は考える。

すなわち、総探を通して国際社会や異文化交流に対してより積極的な態度を涵養するだけでなく、そこから派生して自分自身の生き方について考察する機会とし、進路実現を目指す、ということである。このことから筆者は、総探の内容を以下の四本柱に設定している。

- ①SDGs を基本とする、地域社会および国際社会問題に関わる学習を進める
- ②SDGs の問題解決にどのように関わる可能性があるのかを含め、正しく進路選択をする
- ③正しい進路選択に向け、適切な類型選択をする
- ④相手の意見を偏見なく理解し、自分の考えを正確に発信するための論理的思考力を育成する

これら四本の基本方針から、正に総合的^{インテグレートして}(integrated)に問題解決へと向かう素養を身につけられる、もしくは身につけられる環境に身を置くことができるように学習していくことを、総探のカリキュラムとしての軸にしている。47回生入学当時は教務部が総探のカリキュラムマネジメントをすると取り決められていたため、筆者が率先してカリキュラムを組み立てた次第である。

また、これら総探で扱う分野については、年度当初に生徒に明示すべきである。生徒の中には(また、保護者の中にも)、総探の時間はその場限りの、最悪の場合「お遊びの」「成績に入らない」、従って「真面目に取り組まなくてもいい」時間だと誤解をしたままの者がいるからである。

総探以外の教科・科目で取り扱えない内容は全て総探で請け負うべきだと考えているが、総探の教育目標となる身につけるべき知識・技能は、総探以外の教科・科目とのインテグレーションなしには成り立たない。47回生は入学してすぐの国語総合の現代文の時間に文章の要約の手法について学んだが、これが、④論理的思考力の育成と大きく関わることは生徒に明言すべきであるし、地学基礎分野で学んだ地球の周期的な気候変動と、化学基礎分野で学んだ温室効果ガスの影響が、①SDGs の目標13とは切り離せない学習内容であることは、双方の授業担当者が生徒に言明すべきである。¹⁰ 全ての教員がこのことを理解して日々の教育活動に当たるためにも、他教科がどのような学習内容をどのタイミングで取り扱っているか、常に情報交換が必要である。¹¹

2) 年間計画を最初に提示すること

47回生の1年次では、最初の学年会議で図7の年間計画を提示した(本稿に記載しているのは、第1回の学年会を経て学年の意向を確認し、外部講師のとの日程調整を済ませた上での改訂版である)。

資料の中の2の表には活動毎に①～④のどの分野に関わる活動なのかを色分けしてあり、その全てをインテグレートして、学校要覧に謳われている教育目標を実現すべく計画立てられている。

図7：1年次の年間計画

¹⁰ 図8の年度初めの学年会議に提出する総探の年間計画では、①～④のどの分野に各教科と行事や課外活動がいつ関わるかを表にして提示している(1年次、図7では割愛している)。
¹¹ 願わくば、年次の始めに、全ての教科の年間計画を共有し合う機会が設けられると良いのだが、現状では4月当初にはそのような時間的余裕はない。この点についても、学校全体としての取り組みが必要である。

2年次はコロナ禍真っ只中の始まりであり、先行き不透明ではあったが、1年次と同様に年間計画を提示した(図8)。総探の内容を意識して各教科に授業をしてもらう目的と、修学旅行関連で早急に決めなければならないことがあったためである。修学旅行は言うなれば究極の総合的な学習であり、また、3年次までの学習計画を考えると、この場で学年の教員全体に周知しておく必要性があった。¹²



図8：2年次の年間計画

2年次は1年次の学習内容を深めるだけではなく、修学旅行と主権者教育を学習活動に加えている。修学旅行は事前／事後活動を含めて、全ての教科科目だけでなく、学校生活全てとの統合的な学習の場である。また、主権者教育は1年次の公民の授業との統合的な学習であり、この時点ではSDGs活動とも絡めた学習を考えていた。¹³

3年時には、2年次の学習内容の修正を考慮し、35ヵ月計画のうち、いくつかを省略しながら出口(卒業時)までに最低限取り組んでおきたい活動を盛り込んだ。

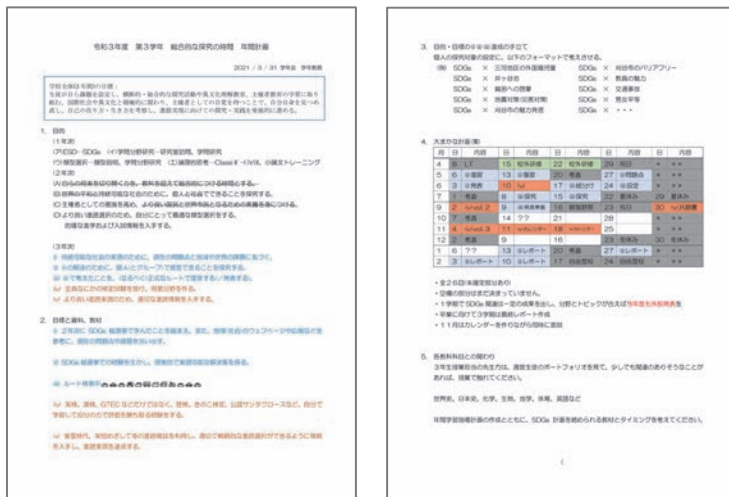


図9：3年次の年間計画

¹² 腹藏なく言えば、大学入試改革に高校の現場も振り回されていた。文部科学大臣から中央審議協議会に諮問が行われた本件は2012年9月に審議が開始され、2020年度から総合型入試(など)として、高校時代の学びの履歴の提出が求められるようになる(らしかった)。それに対応する学習活動が2年次に組み込まれている。

¹³ ただし、新型コロナウイルスの影響で全校一斉臨時休業となり、年間計画自体を完全に練り直さなければならなかった。主権者教育活動については、考えが硬直的な筆者では思いもよらないようなすばらしい活動案を小田原教諭が提示してくださって、大いに実りのある学習となった(本紀要 pp.33-38)。

図9に2年次に断念した活動をご覧いただける。この年度で最重要視したのは、1年次からのSDGsに関わる学習内容の集大成となる卒業レポートを作成することである。3年間の総探の活動内容は、全てここに収斂するように計画立ててある。

3) 文献を参照すること

生徒のレポートは、どうしても「感想文」になりがちである。47回生は1年次から段階的に、【1年次：興味のあることについて、専門家が言っていることをまとめて紹介する】→【2年次：調べた内容について、複数の資料の内容を紹介する】→【3年次：複数の参考文献を比較し、不足しているところを考察する】とステップを踏んだ活動を取り入れてきた。

その過程で、2年次後半に取り組んだ「SDGs総選挙」において、改善案の実現可能性について話し合い、立案し、発表して、投票の結果支持を得る、という体験をしていたのは、大いに役に立った。

(2) 総合的な探究の時間の評価と教授者の役割

次セクションでこの3年間の学習内容を詳しく見ていく前に、総合的な探究の時間に対する筆者の基本的な考え方を記す。端的に言えば、総探担当者としての教員の役割は他の教科・科目と同じであり、それに加えて、肩肘張らずにできる部分も多いということである。

1) 評価のあり方

最終的な評価を含め、活動の内容を決める際に筆者が基本理念として考えていることは以下のようである。

- (A) 生徒に画一的な答を求めない
- (B) 学習内容が学習者自身とどのように関わるのかを考えさせる
- (C) 教員はファシリテーターとして機能する

(A)については、①SDGs探究活動では当たり前のことなのだが、他の活動でも同様の心構えが教員側に必要だと考えている。体育の球技が苦手な生徒がいるように、数学の数列が得意な生徒がいるように、総探にも得手不得手がある。§2-(1)-1で示した生徒に身につけてほしい知識・技能は同じレベルでなくても良い。英語科では、最低限CEFRのA1レベルをクリアしていれば、どれだけ上位の生徒がいてもいいのである。高校卒業後、彼らの中には監督的立場として仕事に取り組む者もいれば、現場の最前線で働く者もいる。視野が広く知識が豊富であるに越したことはないが、総探でも得意な分野で能力を発揮できる生徒を育成したいものである。ただし(B)のように、学習内容が、高校時の、そしてその後の学習者自身と密接に関わっていることには絶えず意識させたい(②および③)。SDGs探究で調べたことが遠く離れた異国の出来事にならないよう、主題設定には気を配る必要がある。そのためのファシリテーターとして教員は存在すべきであり、我々は(総合的な探究の時間の)学習のきっかけを与え、軌道修正をするために教室にいて、またはポートフォリオをチェックすべきだと、筆者は考える(C)。¹⁴ きっかけ(ここまで本稿では「気づき」と表記してきたが、(外部から与えられる)「きっかけ」があつて生徒自身の「気づき」につながるのを、これ以降は区別して表記する)を与えるのは教員の仕事であるが、そこ

¹⁴ このことは言うまでもなく、他の教科・科目でも同じことが言えよう。

からは生徒自身が、(A)自分自身のレベルを少しでも高められるように、(B)自分に密接に関わる問題として捉えて、学習を深めていくのが、探究活動のあるべき姿だと思う。

2) 「授業」の進め方

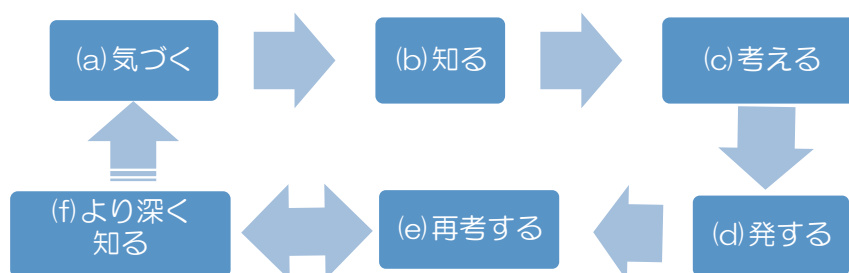


図 10 : 探究活動のサイクル

どのような活動内容であってもきっかけを与えられて、(a)生徒は問題に気づき、(b)知るために文献やデータを参照し、比較検討し(c)考察した結果を、(d)グループ・クラス・学年などあらゆる単位で発表し、レスポンスを受けて(e)再び考え、(f)それがより深い学びにつながれば、(a)からのサイクルをより高い次元で繰り返していくことになる。このサイクルが1周で終わる生徒もいれば、何周もできる生徒もいるかもしれない(=A)。¹⁵

このように考えると、総探の授業は他の教科とさほど異質なものではなく、合格最低点を設定して、それをクリアするように仕向ければ、あとは生徒自身の伸びを期待して見守ればいいのである。ただ、活動が多岐にわたるので臆してしまう部分があるのかもしれないが、各活動のやり方や教材作りは筆者のような担当者に任せておけばいい。

また、3年間の探究活動のインプットとアウトプットの記録はすべて、ポートフォリオに残してあるので、順調に知識を得、発信力を伸ばした生徒は、たとえば総合型入試を受験する際にも資料をそろえるのに苦勞をすることはない。

3) グループでの探究活動と個人による探究活動の棲み分け

筆者はこの3年間の探究で、以下の二つの理由から個人によるインプット(とアウトプット)の機会をなるべく多く設けるように心がけた。

現代では、コミュニケーション能力の育成が声高に叫ばれ、「話し合いこそ是」のような風潮があるが、そもそも話し合いの前に知識を身につけていなければ、空っぽの議論に終わってしまう。自分で(参考文献に基づいて)正確な知識を身につけた上で問題点を話し合いの場に着かなければ、結局感想を言い合うだけの「ディベート」「ディスカッション」になってしまい、意味がない。グループ活動の功罪については Zajonc (1965)が有名だが、その中で引用されている Pessin が 1933 年に行った実験によれば、一人でタスクに取り組んだ被験者の方が、人前で取り組んだものよりも覚えるのが早く、ミスも格段に少なかった。もちろん Zajonc 以前の実験では、グループ活動(または傍観者がいる環境)の方が成果が上がる研究結果が多く報告されている。Dashiell and Allport(1930)には、グループワークと個人活動の、それぞれに向く活動の種類が記されている。Zajonc はこれらの条件について、“performance is

¹⁵ 本稿で何度も「調べ学習で終わってしまう生徒」に言及しているが、そういう生徒はこのサイクルの中の「比較検討し(c)考察」することができない生徒である。

facilitated and learning is impaired by the presence of spectators.”と簡潔にまとめている(Zajonc 1965: 270)。他者の介在によってimpairedになる探究に関わる活動については、個人での学習とした。

アウトプットについても、個人でインプットしたことをアウトプットした場合は、すべてのレスポンスが自分の学習の反省として捉えることができる。グループワークでは成員の責任が分散してしまい、せっかくの発表の機会(とそれに対する反応)の効果が減ぜられることになる。

また、二つ目の理由として、我々の暮らすこの世界は(本紀要のように)(口頭発表ではなく)文字や図表を媒体としたコミュニケーションが圧倒的に多いにもかかわらず、「口頭によるものこそがコミュニケーション」で「話のうまい人が勝ち」のような傾向があるからである。グループで話し合いをすると、どうしても声の大きい人の意見に流されがちで、また経験上、そういう「声の大きい」人は文献を読まない生徒であることが多い。そのような状況を打破したく、普段の授業では上手に発言できないけれども、地道に文献に当たり、じっくり考察のできる生徒にこそ、総探では光を当てたいと思う。

では実際に、47回生の活動がどのようなものであったか、使用した教材を提示しながら見ていくことにする。

(3) 学習・活動内容と、カリキュラムの四本柱との関連性

このセクションでは、筆者が総合的な探究の時間の学習内容として学年当初にあらかじめ考えていたものだけではなく、実際に授業を行いながら修正したものを含む。

1) SDGs 探究活動(四本柱の①)

47回生の総探の大部分はこの活動に充てられた。

1年次：世界の諸問題を調べる

1年次は事実を知る段階と捉え、最初のうちは調べ学習に終始した(図10-(a)(b))。1年次の夏休みの課題として図5と同様の活動に取り組みせ、夏休み明けに図6の活動をクラスで行い、そこから図10-(c)の段階へ移行する。また、そこで自分が探究課題として取り上げた分野を解決する可能性のある学問分野を調べることで、②の進路学習へとつなげた。

1年次は探究活動にまで到達しないとはいえ、どのレベルでも言語活動は充実させるべきであることは他の教科と同じである。例えば夏休み明けの活動では、教員用資料として図11を用意した。

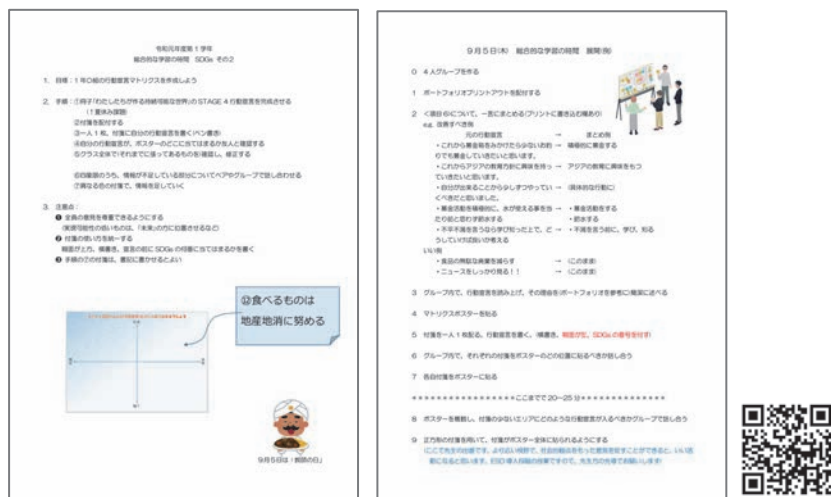


図11：言語活動例とファシリテーターとしての教員の役割(c)

2年次：日本の特定地域の諸問題を調べる、外部に発表する

2年次は、学習段階としては1年次と同様だが、フィールドを修学旅行の行き先である沖縄に設定し、世界の諸問題について調べた1年次の内容と比較することにおいて学習内容が深まることを期待した。また、沖縄をフィールドにすることで、SDGsの諸問題の中でも、平和、経済格差、産業、歴史(文化の伝承)、環境保全に生徒の意識を集中させることができた。16 結局は沖縄修学旅行は中止になったが、ここで調べた内容と主題の設定方法が3年次の学習に生かされることになった。

また2年次のもう一つの大きな活動として、外部への発表を取り入れた。§1-(1)-1)の段階では3年次に取り組んだ活動だが、脚注12のように、この活動は2年次終了までに結果が出ている必要があるため、多少強引ではあったが2年次に組み込んだ。この年は6月から学校が再開されたため時間が不足、外部応募先のグループ分けをすることも担当教員を決めることもできなかったため、図12の指示に従って生徒は活動することとなった。なお、下図は生徒用資料に教員向けの注意書きを緑色の吹き出しで加えたものである。

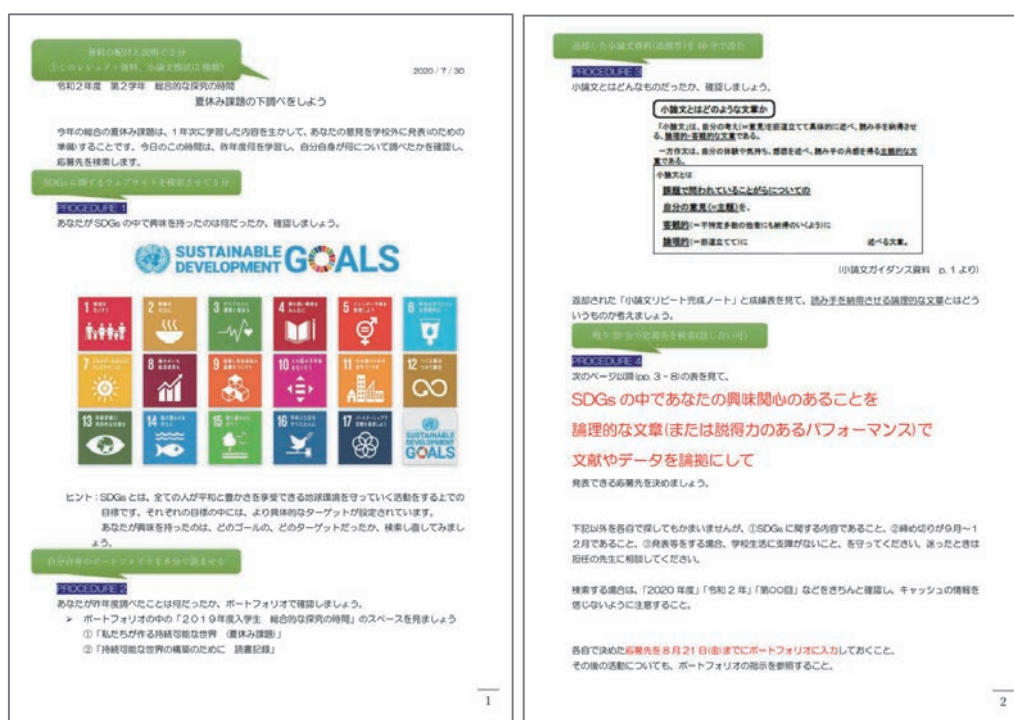


図12：外部応の先を決めるための指示プリント

3年次：地域社会研究と探究活動

2年次に探究活動の対象を沖縄としていたものを、3年次は、より身近な地域社会に限定してSDGs探究活動を行った。またこの段階では、よりレポートらしく、図10の(c)(d)(e)まで活動が進むような仕掛けで授業を組み立てた。



図13：地域社会とSDGs

16 SDGs探究活動をする中で避けられない問題として、生徒の興味が環境問題に偏りがちだ、ということが挙げられる。生徒にはすぐに答の出そうな解決法に飛びつくのではなく、もっと人間を資本とした解決策に目を向けてほしいと思う。その点では3年次の総探が文系にしかなかったのは幸いであった。

前述のように、SDGsを自分とは関わりのない遠い世界の問題としないよう、地域社会の中でSDGsに取り組んでいる企業や地方自治体について調べさせ、その内容が図13のマトリックスのどこに位置するか考えさせ、記入させた。マトリックスを用いた学習は1年次に経験しているため、この後どのような観点で探究活動を進めていけばいいのかを、学習者自身が気づくことができたように思う。

2) 進路学習と類型選択(四本柱の②と③)

SDGsの理念を知り問題意識を持つことを、生徒自身が人生の課題として捉えるには、その問題解決に寄与できる人間になることが、少なくとも、そうなる可能性を見いだすことが、必要である。進学先と生徒の探究課題とが少しでもつながりを持つことで、(一般的な受験用の)学習のモチベーションを上げることにもつながる。

1年次：学問分野を知る

本校の1年生前期は、高大連携事業の一環として愛知教育大学の研究室に訪問をし、大学という学問機関ではどのような研究がなされているところなのかを知る機会が用意されている。ただ、教育大学では大学全般の学問分野は網羅できないので、一般的な学問分野マップや大学案内情報誌などを用いて、学問分野同士のつながりを知る活動を取り入れる。また、その中でSDGsの中で興味を持った分野の解決可能性のある学部学科や、大学、実際に取り組んでいる教授などを調べるように指示する。¹⁷

興味のある学問分野がわかってきたところで、類型選択をさせる。大学受験の仕組みについて生徒に知らせるのもこの段階からである。¹⁸

2学期には進路部管轄の「出前講義」で、諸大学から教授を招いて学問分野毎に講義を聞く機会がある。初年度教育として、研究室訪問と類型選択、出前講義の目的と方針を統一できれば、よりよい探究活動につながると考えられる。



図14：1年次学問分野研究の計画

2年次：学問分野研究を深め、大学の方向性を決める

本校では2年次から文・理でクラスが分かれているため、2年次以降の学問分野探究はクラス毎に行い、1年次よりもより詳細に調べることができる。ここで、興味のある分野の研究者の書いた文献を読む練習をする。ここに総探の評価の(B)が大きく関わる。自分の近い将来の希望と世界の諸問題が、どのように関わり、どのようにコミットできるかを探るきっかけとなる。

¹⁷ この時点でほとんどの生徒は、SDGsのどの目標も複合的な問題が絡み合っており、単一の学問分野だけで解決できるものではないとわかっている。この段階で学際的な視野を持たせることで、この後の探究活動にも、また最終的な進路選択にも、役に立つことになる。

¹⁸ 休校の影響もあり2年次の類型説明会が思うようにできず、入試制度の説明が3年次に食い込んだのは反省点である。

3) 論理的思考力と発信力の育成(四本柱の④)

表題の能力育成のためには、正しくインプットすることと、適切にアウトプットする活動の両方が必要である。

3年間のすべての活動について、教員の話を書くときやグループ内発表をするときには必ずワークシートを用意した。同じくすべての活動について、書く、または話す形式のアウトプット活動を取り入れた。



これらの活動を通して、評価の基本理念(A)を外れないように心がけた。すなわち、画一的な正しい答がない問について、生徒がたった一つの答にまとまらないようにすること、さらに、相互の発表を聞くことで、自身の読みや発信の仕方について反省し、改善点を見出せるような仕掛けをワークシートに用意しておいた。

各学年の段階としては以下のようなものである。

1年次：小論文添削模試を受ける



1年次の3学期に、小論文添削指導を提供している出版社の教材を用いる総探の授業を用意しておいた。ガイダンスとして、論理的な文章の書き方と文献の探し方を講師に教えていただいた。¹⁹ 出版社提供のワークブックを用いて何度か練習をしたのち、添削指導を行った。

この年採用した添削模試では、「課題文型」などの形式や、主題についても生徒自身が選択することができ、さらには、一度添削されたものと全く同じ課題に、再度取り組むところまでが料金に含まれており、大変有意義な活動となった。

2年次：外部への発表を目指す

§2-(3)-1)でも触れたとおり、2年次には調べた内容について、自身の考察を含めて外部に発表することを大きな軸として探究活動を行った。自分の発表したものが、高校外でどのように受け止められるかを知ること、評価の基本理念(B)に当てはまる。

図12のように、前年度の小論文添削指導で学んだことを意識させ、客観的論拠をもって論じることを目的としたが、感想文の域を出ないものもあった。学年の立ち上がりがいレギュラーな日程だったとはいえ、徹底できなかったことは反省点としたい。²⁰

その中でも優秀な成績を収めた生徒がおり、全国で入賞した結果、表彰式に招待され(新型コロナウイルスの関係で Zoom での開催だった)、当該生徒は、その主催の大学のAO入試の資格を得て、1年後にそれを活用して進路実現を果たした。



3年次：論拠をもったレポートを、論理的に作成する

前年度の反省を踏まえ、3年次の活動では、適切に適量のインプットをすること、複数の資料を比較

¹⁹ それ以前の諸活動の中で、参考文献の必要性については折に触れ伝えてあったので、学校外の人から補完的に言っていただくことで、生徒の意識に残ったと思う。

²⁰ また、翌年、各々の進路希望に合わせて入試要項を読むことを想定し、各応募先の決まり等を各自で読み、それに合わせて応募するように指示したが、枚数、形式、締切等を守れない生徒がとても多かった。

し、そこから論理的思考力を用いて論ずること、剽窃を犯さないレポートを論理的かつ説得力を持って書けるように、段階を踏んで指導した。

最初の2ヵ月は、修学旅行が4月下旬にあることを想定して、訪問先である滋賀、福井、石川の各県について、産業振興、文化伝承、歴史保護、環境保全などの観点から、どのような取り組みがなされているかを調べさせた。この活動をする中で、【1年次：世界の諸問題】→【2年次：沖縄の諸問題と取り組み】→【3年次：滋賀および北陸地域の社会的取り組み】と、段階を踏んでSDGs達成の手立てを様々なレベルから調べ、考察することができ、この後の【私たちの暮らす地域社会とSDGs】に移行しやすくなった。また、これらの地域は、ローカルコミュニティとしての取り組みが特徴的で、参考になる点が多く、このあとの探究活動に(無意識にも)影響を及ぼしていたと思われる。



図 15：修学旅行先とSDGs



この活動のインプットは、ガイドブックやインターネット上の情報のみに限定した。地域やソースに制限があるからこそ、独自の観点で調べている生徒が多く見受けられた。また、アウトプット活動もグループ内発表の中から代表者にクラス全体に口頭発表という形だったが、スピーチらしく笑いを交え、楽しく、またわかりやすいものとなった。

次に、より身近な生徒自身が居住する地域でSDGsの目標達成に関して、どのような問題点が存在し、その原因がどこにあり、どのような解決策を、どこの団体がどういう規模で実施し、残されている課題はないか、考察し提案することを目標とした。図16のようなハンドアウトで指示し、活動中教員は適宜助言をした。

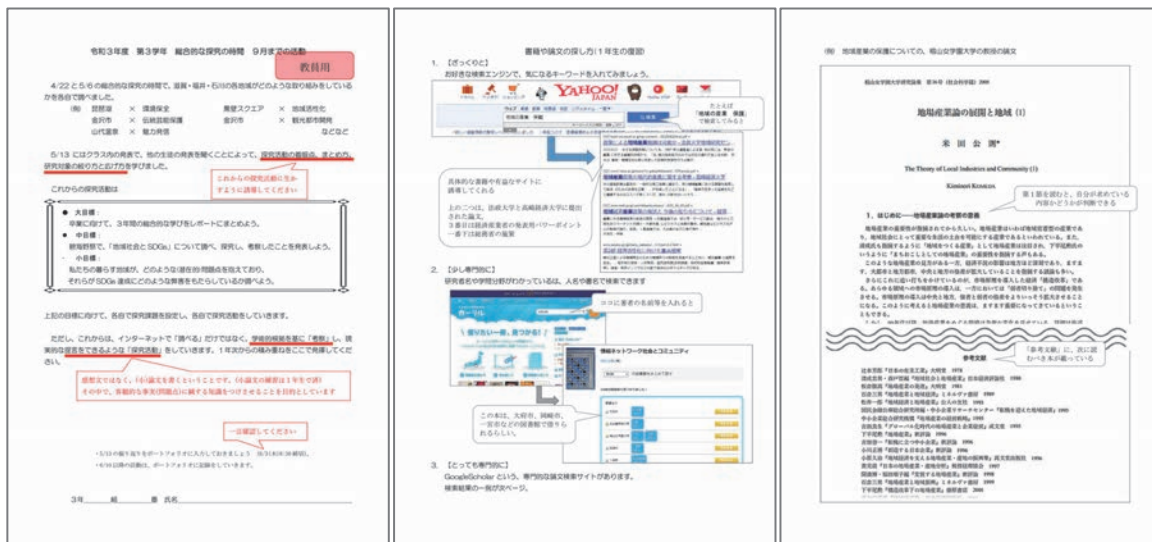


図 16：地域社会のSDGs(ワークシートは割愛、QRコードにあり)

図16の13中(生徒用ハンドアウトでは5ページ目)では、参考文献の探し方を再掲している。検閲を経て書籍として出版されたもの、もしくは査読を経て論文として発行されているのでなければ、論拠とするに足らない。Wikipediaを信じるデジタルネイティブ世代だからこそ、このことは3年間繰り返し伝

え続けてきた。

この段階のアウトプットとして、ポスター作成を行い、文化祭で掲示をした(No Show)。ポスター作成に当たっては、書式を学年で統一し、読者に優しい構成を心がけた。そうするためには、テンプレートを配信しておく必要がある。参考に、筆者が作成したテンプレート(pptx)の URL を掲載しておく。

<https://docs.google.com/presentation/d/1mqfWR7McAW1MLE8io0WlqJ9fNlQX-F/edit?usp=sharing&ouid=102480949773650383421&rtpof=true&sd=true>

テンプレートを生徒に提供する場合のポイントは、生徒が使用すべきフォント、文字の大きさ、枠や段組みなどはすべて予め指定しておくことである。こうすることでポスターに統一感が生まれ、また、評価の際にも生徒の到達度が見えやすい。さらに、調べるだけでは枠が埋まらないことにも自動的に気づくことができる。²¹

次の段階が、最終的なレポート作成である。文化祭で掲示したポスターについて、自省をするためのワークシートに従い、(調べ学習や感想文絵ではなく)探究レポートを完成させる手助けとした(図 17)。

令和3年度第3学年 総合的な探究の時間

後期の学習 内容と計画

豊海野祭のポスターでは、あなたの探究課題の中間発表をしました。これからは、その内容をさらに深め、**実のある探究成果を卒業レポート**の形で残していきます。

以下の記述に対するあなたの答を、今後の探究活動の方向性を決めていきましょう。

あなたの自身の**探究課題**に対して、ポスター発表では・・・

予定表	1	2	3	4	5	6	7
1 9/30 (木) ポスター発表の反省、探究課題の立て直し	1(a) はい	1(b) いいえ	1(c) 参考文献に書がありました	4(a) はい、簡単だったので	5(a) はい	6(a) はい	7(a) はい
2 10/14 (木) 探究活動やり直し①	2(a) はい	2(b) いいえ	2(c) 問題とは何ですか	4(b) はい、1冊だったので	5(b) いいえ	6(b) はい、がんばれば	7(b) はい、トヨタの社長
3 10/21 (木) 探究活動やり直し②	3(a) はい	3(b) いいえ	3(c) はい、いい文脈でした	4(c) はい、Wikiですから	6(c) はい	6(d) はい、がんばれば	7(c) 愛知県知事
4 10/28 (木) 探究活動やり直し③	3(b) いいえ、使えませんでした	3(c) いいえ、読んでいません	3(d) いいえ、書きませんでした	4(d) はい、書きませんでした	6(d) はい	6(e) はい	7(d) 市長
5 11/4 (木) 探究活動やり直し④	3(c) いいえ、読んでいません	3(d) いいえ、書きませんでした	3(e) いいえ、ふさわしい文脈が見つかりませんでした	4(e) はい、簡単だったので	6(e) はい	6(f) はい	7(e) 宇田川
6 11/11 (木) 探究活動やり直し⑤	3(d) いいえ、書きませんでした	3(e) いいえ、ふさわしい文脈が見つかりませんでした	3(f) はい、書きませんでした	4(f) はい、1冊だったので	6(f) はい	6(g) はい	
7 11/18 (木) 探究活動やり直し + レポート作成①	3(e) いいえ、ふさわしい文脈が見つかりませんでした	3(f) はい、書きませんでした	3(g) はい、書きませんでした	4(g) はい、Wikiですから	6(g) はい	6(h) はい	
8 11/25 (木) 探究活動やり直し + レポート作成②	3(f) はい、書きませんでした	3(g) はい、書きませんでした	3(h) はい、書きませんでした	4(h) はい、書きませんでした	6(h) はい	6(i) はい	
9 12/9 (木) 探究活動やり直し + レポート作成③	3(g) はい、書きませんでした	3(h) はい、書きませんでした	3(i) はい、書きませんでした	4(i) はい、書きませんでした	6(i) はい	6(j) はい	
10 12/16 (木) レポート発表し	3(h) はい、書きませんでした	3(i) はい、書きませんでした	3(j) はい、書きませんでした	4(j) はい、書きませんでした	6(j) はい	6(k) はい	
11 1/13 (木) レポート総合評価①	3(i) はい、書きませんでした	3(j) はい、書きませんでした	3(k) はい、書きませんでした	4(k) はい、書きませんでした	6(k) はい	6(l) はい	
12 1/27 (木) レポート総合評価②	3(j) はい、書きませんでした	3(k) はい、書きませんでした	3(l) はい、書きませんでした	4(l) はい、書きませんでした	6(l) はい	6(m) はい	
13 2/3 (木) 1年のまとめ(卒業に向けて)	3(k) はい、書きませんでした	3(l) はい、書きませんでした	3(m) はい、書きませんでした	4(m) はい、書きませんでした	6(m) はい	6(n) はい	

探究課題をじっくり読んだ

1年以内に解決できるとわかった

1年以内に解決できるとわかった

私が○○だったら解決できるのに

私活動を継続しているのか。参考にさせてもらいましょう。

先述べている学生の文脈を読んでみるのもいいでしょう。

方法としてはおすすです。ただし、Wikiは参考文献にはなりません。文脈に、読書案内はありませんでしたか。

からあなたの新たな探究課題が見つかるものです。

てみましょう。他の文献や、似たような問題の解決方法を参考に。

お金があればできるということですね。きちんと予算立てをして、どこからその資金を捻出するか考えてみましょう。2年次のSDGs 総選挙を参考に。これは、社会人になってからも役に立つスキルですね。

県の単位で対応すべき問題なのですね。(以下7(a)と同じ)

市区町村の単位で対応すべき問題なのですね。(以下7(a)と同じ)

あなたの想定する宇宙人は、どのようなパワーを持っているのですか。それは、地球上にあるもので代用できますか。そうであるならば、地球上にも解決可能な課題です。具体策を考えましょう。

これまでの読書記録(3年分)をもう一度振り返りましょう

図 17 : ポスター発表の反省から真の探究活動に向けて

図 17 のプリントを読み、正しい方向に舵を取って活動の軌道を修正できる生徒もいた。

レポート作成に当たっては、ポスターと同じくテンプレートを配信し、形式を統一した。また、高校生段階の生徒は、「引用」「一般論」「自分の意見」の区別がつかず、自覚のないまま剽窃しているので、正しい引用の仕方をプリントにして配付した。このことでさらに、調べ学習から探究活動に近づくこと

²¹ とはいえ、ここまでお膳立てをしても「テレビで見たことのある内容を思い出して文字にただけ」というポスターがあったのも確かである。その対処法については次段落参照。

ができるだろう。また、3年間首尾一貫して参考文献欄には複数行を用意しておくことで、何冊も参考文献を読んで比較検討し考察するよう仕向けた。

SDGs 探検レポートについて

1. 探検レポートの構成

1.1 表紙 (表紙) 1枚
1.2 目次 (目次) 1枚
1.3 序文 (序文) 1枚
1.4 探検レポート (探検レポート) 10枚
1.5 感想文 (感想文) 1枚
1.6 謝辞 (謝辞) 1枚

2. レポートの構成について

2.1 レポートの構成

2.2 レポートの構成

2.3 レポートの構成

2.4 レポートの構成

2.5 レポートの構成

2.6 レポートの構成

2.7 レポートの構成

2.8 レポートの構成

2.9 レポートの構成

2.10 レポートの構成

2.11 レポートの構成

2.12 レポートの構成

2.13 レポートの構成

2.14 レポートの構成

2.15 レポートの構成

2.16 レポートの構成

2.17 レポートの構成

2.18 レポートの構成

2.19 レポートの構成

2.20 レポートの構成

2.21 レポートの構成

2.22 レポートの構成

2.23 レポートの構成

2.24 レポートの構成

2.25 レポートの構成

2.26 レポートの構成

2.27 レポートの構成

2.28 レポートの構成

2.29 レポートの構成

2.30 レポートの構成

2.31 レポートの構成

2.32 レポートの構成

2.33 レポートの構成

2.34 レポートの構成

2.35 レポートの構成

2.36 レポートの構成

2.37 レポートの構成

2.38 レポートの構成

2.39 レポートの構成

2.40 レポートの構成

2.41 レポートの構成

2.42 レポートの構成

2.43 レポートの構成

2.44 レポートの構成

2.45 レポートの構成

2.46 レポートの構成

2.47 レポートの構成

2.48 レポートの構成

2.49 レポートの構成

2.50 レポートの構成

2.51 レポートの構成

2.52 レポートの構成

2.53 レポートの構成

2.54 レポートの構成

2.55 レポートの構成

2.56 レポートの構成

2.57 レポートの構成

2.58 レポートの構成

2.59 レポートの構成

2.60 レポートの構成

2.61 レポートの構成

2.62 レポートの構成

2.63 レポートの構成

2.64 レポートの構成

2.65 レポートの構成

2.66 レポートの構成

2.67 レポートの構成

2.68 レポートの構成

2.69 レポートの構成

2.70 レポートの構成

2.71 レポートの構成

2.72 レポートの構成

2.73 レポートの構成

2.74 レポートの構成

2.75 レポートの構成

2.76 レポートの構成

2.77 レポートの構成

2.78 レポートの構成

2.79 レポートの構成

2.80 レポートの構成

2.81 レポートの構成

2.82 レポートの構成

2.83 レポートの構成

2.84 レポートの構成

2.85 レポートの構成

2.86 レポートの構成

2.87 レポートの構成

2.88 レポートの構成

2.89 レポートの構成

2.90 レポートの構成

2.91 レポートの構成

2.92 レポートの構成

2.93 レポートの構成

2.94 レポートの構成

2.95 レポートの構成

2.96 レポートの構成

2.97 レポートの構成

2.98 レポートの構成

2.99 レポートの構成

3. まとめと今後に向けて

総合的な探究の時間のカリキュラムを作成するに当たり、学校要覧に記載の公式な教育目標に準拠し、**①SDGs 探究活動**を、**②進路実現**や**③類型選択**とも絡めて、**④論理的に思考し発信する力を養う**べく、他教科や諸活動とも連携を図りながら実行した47回生の記録をまとめた。その中で、3年間の見通しをもった上で、各学年の最初に年間計画を提示することで担当教員間の意思の疎通を図ることも提案した。さらに授業と評価に際して、(A)生徒個人内で成長を認め、(B)SDGs を身近に感じるような授業で(C)教員はきっかけを与える存在となるべきだと論じた。

これらの基本方針から実践した47回生の総探の授業で使用したハンドアウトや教材を学習項目ご

図 18：最終レポート作成に向けて、参考文献の引用の仕方

本稿作成時には、最終のレポートはまだ提出されていない。質の高い、1年次より成長した探究活動がなされていることを期待したい。

3. まとめと今後に向けて

総合的な探究の時間のカリキュラムを作成するに当たり、学校要覧に記載の公式な教育目標に準拠し、**①SDGs 探究活動**を、**②進路実現**や**③類型選択**とも絡めて、**④論理的に思考し発信する力を養う**べく、他教科や諸活動とも連携を図りながら実行した47回生の記録をまとめた。その中で、3年間の見通しをもった上で、各学年の最初に年間計画を提示することで担当教員間の意思の疎通を図ることも提案した。さらに授業と評価に際して、(A)生徒個人内で成長を認め、(B)SDGs を身近に感じるような授業で(C)教員はきっかけを与える存在となるべきだと論じた。

これらの基本方針から実践した47回生の総探の授業で使用したハンドアウトや教材を学習項目ご

とに並べ直すことで、少しでも使える教材があれば幸いである。

こうして3年間の振り返ってみると、3年間の総探の学習活動とその内容が、まさに総合的統合的に合わさって「総合的な探究の時間」を作り上げていることが改めてわかる(図19)。また、ここまでで習得した知識や技能は図20のようにまとめることができるが、これは奇しくも、今般の大学入試制度改革で謳われた、受験生に必要な能力そのものであった。

§2-(1)-1でも触れたが、総合的な探究の時間の意義を見出せない生徒は多い。また、保護者からも毎年のように「勉強ではないのになぜ課題が出るのか」などご意見を頂戴することもある。本稿がそのような誤解を解く一助となることを願う。また、総探が効験のある学習活動で、それ以上に学習者自身の視野と見識を広げて社会に貢献できる人材となるような教育の一端を担う教科として、本稿のどこか一部でも利用いただければ幸いである。

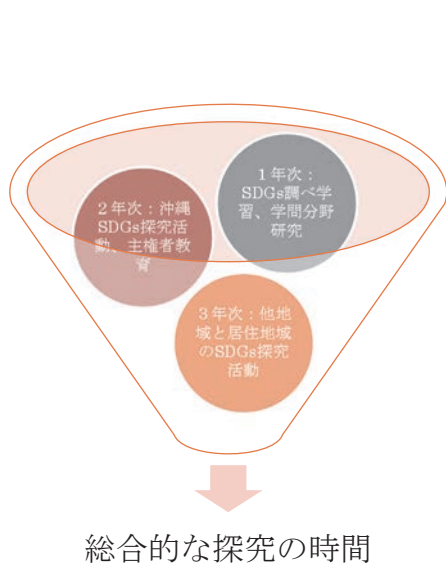


図19：総探の3年間の取り組み

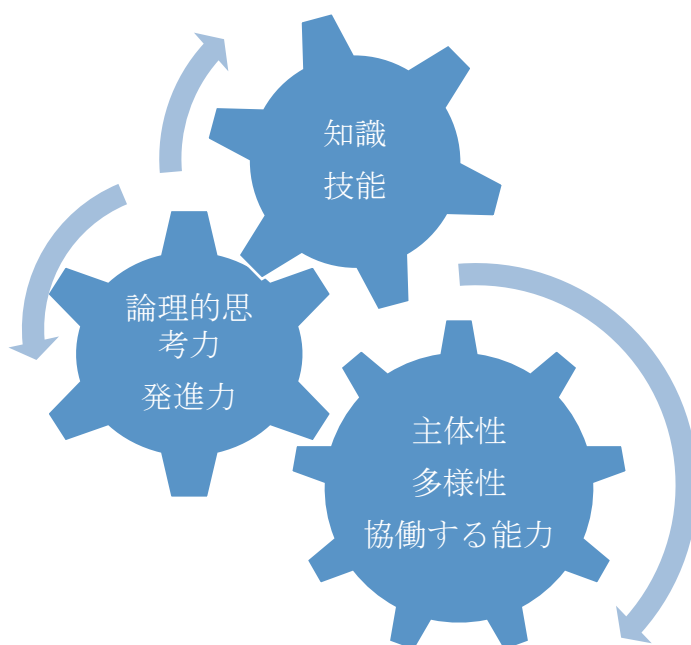


図20：総探で育成する資質

主な参考文献

Zajonc, Robert B. 1965. *Social Facilitation*. In *Science, New Series*, Vol 149, No. 3681. pp. 269 – 274. American Association for the Advancement of Science