

これからの時代に求められる資質・能力を育む学びの 在り方に関する研究

— 県立高等学校「総合的な探究の時間」の計画と実践 —

高等学校での「総合的な探究の時間」は、教科・科目等で身に付けた資質・能力を探究課題の解決に向けて活用することで実社会や実生活の中で発揮できるように高める場として要であると言えるが、各学校における取組状況にはさまざまな課題が見られる。本研究では、高等学校における「総合的な探究の時間」の充実に焦点化した計画と実践に関わる研究を行うことで、これからの時代に求められる資質・能力を育む学びの在り方について明らかにするとともに、その成果を県内の各学校に広く普及・還元することを目標として進めた。

<検索用キーワード> 高等学校 総合的な探究の時間 資質・能力 探究課題 探究活動
クランボルツ理論

研究協議会顧問

愛知教育大学教育学部准教授

高綱 睦美（令和2、3、4年度）

研究協議会委員

愛知県立豊明高等学校教諭

村山 範子（令和2、4年度）

愛知県立豊明高等学校教諭

嘉賀 正泰（令和3年度）

愛知県立小牧南高等学校教諭

井戸 一博（令和2、3、4年度）

愛知県立新川高等学校教諭

藤田 将毅（令和2、3、4年度）

愛知県立津島東高等学校教諭

宇野 透（令和2、3、4年度）

愛知県立小坂井高等学校教諭

内田 恵里（令和2、3、4年度）

総合教育センター研究指導主事（現新城市立東郷中学校教諭）林 栄治（令和2年度）

総合教育センター研究指導主事（現愛知県立春日井高等学校教頭）北野マミ子（令和2年度）

総合教育センター研究指導主事（現企画研修室長）佐々木 香（令和2、3年度）

総合教育センター研究指導主事 服部 浩子（令和3年度）

総合教育センター研究指導主事 伊藤 卓哉（令和2年度主務者/令和3、4年度）

総合教育センター研究指導主事 中元 大生（令和3、4年度）

総合教育センター研究指導主事 渡辺 雄太（令和4年度）

総合教育センター研究指導主事 富安 伸之（令和4年度）

総合教育センター研究指導主事 久保 優一（令和2、3、4年度）

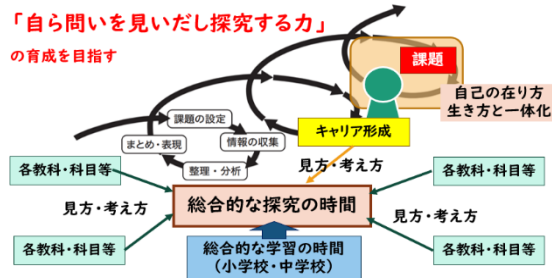
総合教育センター研究指導主事 原田 拳志（令和2年度/令和3、4年度主務者）

1 はじめに

平成30年3月に告示の高等学校学習指導要領では、生徒が各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら学ぶことを通して、豊かな創造性を備え、持続可能な社会の創り手となるために必要な資質・能力を育てていくことができるよう、教育活動の充実を図るべき旨が示された。そ

の中で、「総合的な探究の時間」では、自己の在り方・生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら自ら問いを見だし探究する力を育成すること（資料1）が強調されている。つまり、「総合的な探究の時間」は、各教科・科目等で身に付けた資質・能力を探究課題の解決に向けて相互に関連付けながら活用させることで、実社会・実生活の中で総合的に発揮できる力にまで高める場であり、正に資質・能力の育成にとって要となる活動と言える。

【資料1 「総合的な探究の時間」の性格】



そこで、学校現場における「総合的な探究の時間」の充実に焦点化した調査研究を行うことにより、これからの時代に求められる資質・能力を育む学びの在り方について明らかにし、その成果を県内の各学校に普及・還元することを目的として令和2年度から3年間にわたって研究を進めた。

2 研究の目的

平成31年度から先行実施されている「総合的な探究の時間」は、育てたい資質・能力を明らかにされないまま取り組まれていたり、展開が学年や教科ごとに任されていることが多く全体目標とのつながりが薄かったりしているなど、さまざまな課題が見られている。「総合的な探究の時間」を実施するに当たって課題を解決し、充実させていくために参考となる指導資料を開発を目的とした。

3 研究の方法

県立高等学校5校を研究協力校に指定して、代表委員と所員による研究協議を行い、研究協力校での実践や協議を通して、その内容について成果と課題を検証した。令和2年度（研究1年目）は、各研究協力校で「総合的な探究の時間」の検討委員会を組織して、3学年を見通した全体計画及び次年度に実施する第1学年の年間計画の策定を中心に行った。令和3年度（研究2年目）は、第1学年の実施を踏まえて、生徒の成長や変容を捉える評価ツールの開発及び次年度に実施する第2学年の年間計画の策定を中心に行った。令和4年度（研究3年目）は、第2学年の実施内容の分析及び次年度に実施する第3学年の年間計画策定を中心に行った。なお、令和3、4年度は、実施内容を評価して、全体計画及び該当学年の年間計画の見直し、改善点についても検討した。

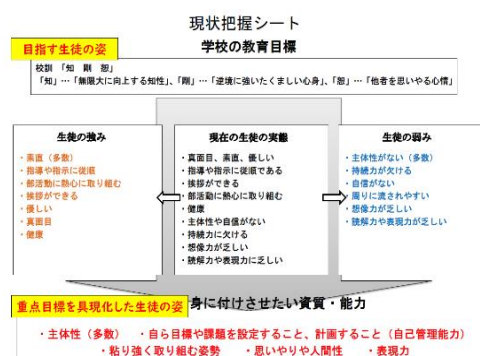
4 研究の内容

(1) 「総合的な探究の時間」の計画、実施モデルの提示

ア 「総合的な探究の時間」の趣旨等を全教職員で共通理解するための手法

まず、カリキュラム・マネジメントの視点から「現状把握シート（別紙1）」「SWOT分析（別紙2）」等を活用して学校や生徒の現状を把握し、目指す生徒の姿や学校目標の実現に向けた手段を全教職員で明確化、共有化した。「現状把握シート」からは、生徒の実態や教員の願いを明確化することができ、それを可視化することで全教職員の間で共有を図ることができた（資料2）。また、「SWOT分析」からは、学校の内外環境の強み、弱みの要因を把握することができ、そこからどのような資

【資料2 「現状把握シート」の記載例】



イ 校内の組織体制づくりのための方策

研究1年目に校務分掌主任，学年主任，探究担当等約10名の教員で構成される「総合的な探究の時間」検討委員会を立ち上げることを依頼し，検討委員会を中心として全体計画や年間計画の原案を作成した。また，職員会議，学年会議等を活用して原案について検討を行った。また，研究2年目からは，実施計画の評価と見直しについて行うことも依頼した。

そこで，校内検討委員会の在り方について明らかになったことを示す。

まず，学校の教育課程全般に携わったり，当該学年の実態を的確に把握することが求められたりする機会が多いため，代表委員は教務主任，学年主任などの立場にいる教員が務めると円滑に進むことが分かった。次に，校内検討委員会は，授業後であると部活動や補習などの指導で時間をとられて，思うように検討会を進められないことが見受けられた。反対に，時間割内に組み込んだ学校では，うまく進められていたことから，できる限り時間割内に組み込んでいけるとよいことが分かった。また，検討会は毎回委員会のメンバー全員が集合して行うのではなく，学年ごとの担当者だけで打ち合わせる場面を設定するなど，状況に応じて進めていくことも効果的であった。さらに，年度ごとに委員会のメンバーを入れ替えることで，多くの教員が計画や運営に携わるような体制になった学校も見られた。以上のことは利点と言えるが，合わせて，検討委員会のメンバー，特に代表委員の負担は大きくなりがちで，どのように負担を軽減していくかが課題である。

(2) 「総合的な探究の時間」を通して育成を目指す資質・能力の調査方法

ア 取組の前後で目指す資質・能力の成長，変容を明確にするための手だて

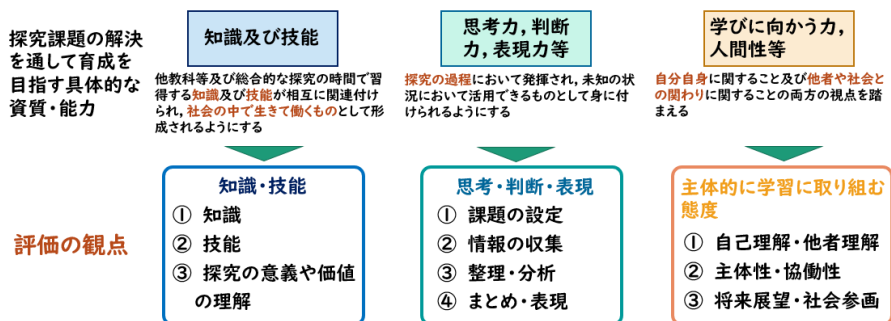
「総合的な探究の時間」

を通して育成を目指す資質・能力が育まれたかを測定するため，国立教育政策研究所から示されている高等学校「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料「総合的な探究の時間」の中で，単元

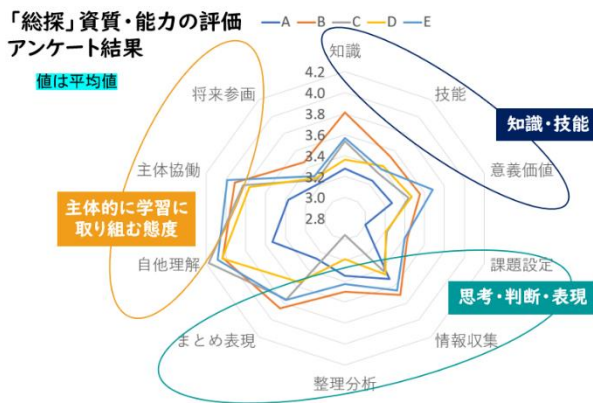
の評価規準を作成する際のポイントに示されている，育成を目指す資質・能力に対応する観点別学習状況の観点10項目（資料6）を参考にして，記述欄を設け5段階で回答するように「総合的な探究の時間」に関する生徒アンケート（別紙6）を作成した。

令和3年度は，このアンケートを第1学年の生徒対象に，年度末に近い時期で実施した。その結果，どの研究協力校においても，「主体的に学習に取り組む態度」に関わる観点（自己理解・他者理解，主体性・協働性）で成長を感じていると回答していた（資料7）。アンケート結果は，全体計画及び当該学年の年間計画について評価の参考とした。

【資料6 「総合的な探究の時間」の観点別学習状況の観点10項目】

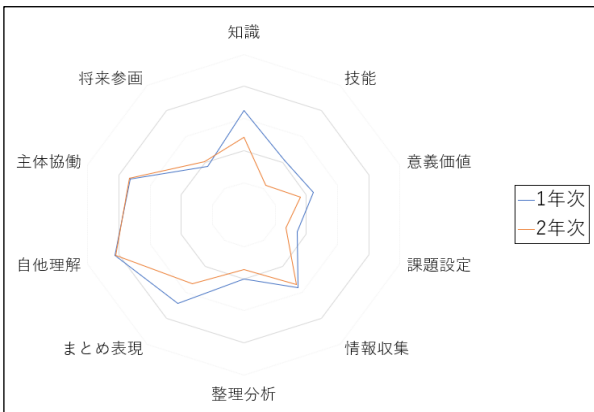


【資料7 アンケート結果（令和3年度）】



また、令和4年度は、経年比較のため第2学年の生徒に対して同じ調査を昨年度とほぼ同じ時期に実施した。ある研究協力校1校の昨年度との比較をグラフにしたものが、資料8である。その結果、各10項目の傾向は似ており、「主体的に学習に取り組む態度」に関わる観点（自己理解・他者理解、主体性・協働性）で成長を感じていると回答しているが、5段階の平均値は全体的に低くなっていた。そこで、5段階の回答をした理由を分析してみることにした。例えば、10項目の中で値の低下が大きかった「日常におけるさまざまな課題には、複数の要因や背景が関係していることに気付くようになりましたか（知識）」について、昨年度から1または2段階下方へ回答した生徒の記述を見てみると、「一つの問題を取っても、さまざまな要因が絡み合っていることに調べ学習で気付いたから」「小さなたくさんのことが積み重なって私たちが気付くような課題になっていることが分かったから」「複数の要因などが関係していて難しいと感じたから」のように、昨年度より評価を下げていても記述としては十分に成長を感じていることが記されていた。このことから、探究課題に取り組むことで、生徒が自分自身を少し厳しめに捉えていることが値の低下に結び付いたのではないかと考えられる。したがって、値の比較だけでは、成長や変容を十分には評価できず、同時に記述内容を分析することが必要と考えられる。

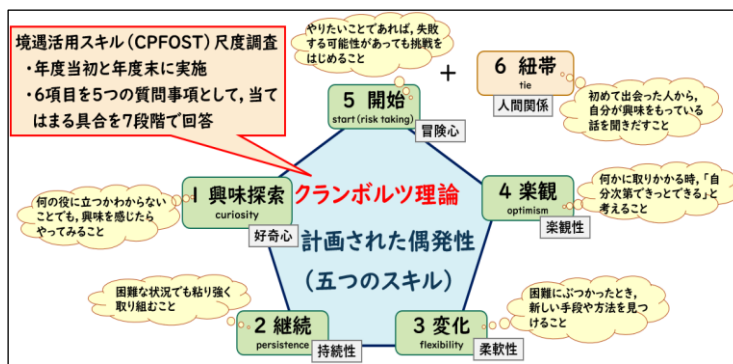
【資料8 アンケート比較（1年次，2年次）】



イ 境遇活用スキル（CPFOST）による探究学習の効果測定の結果と分析

探究学習の取組を通して生徒の能力に変容が見られるかどうか検証するため、教育心理学者のクランボルツが提唱する「計画された偶発性」における五つのスキル（好奇心、持続性、柔軟性、楽観性、冒険心）に人間関係（弱い紐帯）を加えた六つのスキルをもとに開発された、境遇活用スキル（以下、CPFOST）尺度（資料9）を用いて生徒にアンケート調査を行った（別紙7）。なお、CPFOST尺度とは、六つのスキルを測定する尺度（順に、興味探索 curiosity, 継続 persistence, 変化 flexibility, 楽観 optimism, 開始 start, 紐帯 tie）に対応する英単語の頭文字から定めた呼称である（詳細は、引用文献参照）。令和3年度は、当研究顧問の愛知教育大学高綱睦美准教授の御指導の下、学年当初と学年末に近い時期で意識調査を2回実施し、各校の生徒の実態や成長、変容の状況を把握することをねらった。令和3年度の第1学年における調査結果については、どの研究協力校も年度当初にお

【資料9 キャリア意思決定に影響を及ぼす各要因】



アンケート調査を行った（別紙7）。なお、CPFOST尺度とは、六つのスキルを測定する尺度（順に、興味探索 curiosity, 継続 persistence, 変化 flexibility, 楽観 optimism, 開始 start, 紐帯 tie）に対応する英単語の頭文字から定めた呼称である（詳細は、引用文献参照）。令和3年度は、当研究顧問の愛知教育大学高綱睦美准教授の御指導の下、学年当初と学年末に近い時期で意識調査を2回実施し、各校の生徒の実態や成長、変容の状況を把握することをねらった。令和3年度の第1学年における調査結果については、どの研究協力校も年度当初にお

【資料10 CPFOST得点結果（令和3年度）】

年度当初	値は平均値					
	1 興味探索	2 継続	3 変化	4 楽観	5 開始	6 紐帯
A校	4.78	4.60	4.62	4.80	4.95	4.40
B校	4.70	4.48	4.64	4.68	4.85	4.29
C校	5.04	4.79	4.97	4.93	5.03	4.67
D校	4.83	4.53	4.71	4.87	4.94	4.26
E校	5.03	4.93	4.95	5.02	5.08	4.61
年度末	※矢印は年度当初と比較した値の変化 ↑は0.05以上増加, ↓は0.05以上減少を示す					
	1 興味探索	2 継続	3 変化	4 楽観	5 開始	6 紐帯
A校	4.69 ↓	4.73 ↑	4.70 ↑	4.71 ↓	4.90 →	4.15 ↓
B校	4.69 →	4.47 →	4.58 ↓	4.64 →	4.58 ↓	4.38 ↑
C校	4.83 ↓	4.46 ↓	4.69 ↓	4.70 ↓	4.84 ↓	4.39 ↓
D校	4.72 ↓	4.60 ↑	4.71 →	4.74 ↓	4.81 ↓	4.33 ↑
E校	4.85 ↓	4.67 ↓	4.78 ↓	4.86 ↓	4.98 ↓	4.33 ↓

いて想定以上に高い値であった影響もあり、年度末において多くの項目で平均値が低くなっていた（資料10）。したがって、この数値の変化から「総合的な探究の時間」を通して生徒のスキルを向上させたとは言い難いが、年度当初の数値が高かったことを受けて、取り組む活動のレベルを少し上げ「総合的な探究の時間」の当初計画から変更した学校も見られた。事前に生徒の状態を測定することで、目指す生徒の姿の基準を調整したり、取組内容を考えるための参考としたりする活用法もあることが分かった。

次に、「総合的な探究の時間」に関する生徒アンケートとC P F O S Tの回答結果との2種類のデータをクロス集計して関係性を分析することにした。資料11は、研究協力校のデータ全体として分析した結果の一部であり、縦方向は生徒アンケートの各項目における各段階の値を、横方向はC P F O S Tの回答調査の値を示している。その結果、生徒アンケートで学びがあったと回答している生徒ほど、C P F O S Tの回答調査

【資料11 アンケート／スキル調査のクロス集計（令和3年度）】

におけるスキル値がおおむね高い傾向があることが分かった。また、研究協力校ごとに同じ分析を行ってみると、それぞれ特徴があることが分かった。分析結果は、次年度の取組を行う際の参考にしよう代表委員に伝えた。

		興味探索	継続	変化	楽観	開始	紐帯
知識	1	21.29	20.80	21.59	21.17	21.73	20.35
	2	22.05	20.42	22.05	22.45	22.72	19.05
	3	22.80	20.95	22.63	22.74	23.34	20.73
	4	23.74	21.16	23.32	23.60	24.04	21.28
	5	25.98	22.79	25.41	25.46	25.45	24.22
技能	1	22.09	20.80	22.44	22.07	22.50	19.37
	2	21.20	20.42	21.26	20.90	22.41	19.04
	3	22.03	20.95	21.69	21.89	22.30	19.75
	4	22.51	21.16	22.08	22.50	23.11	20.52
	5	23.01	22.79	23.98	22.80	23.47	21.31
意義価値	1	21.70	20.22	21.24	21.67	22.18	19.72
	2	21.84	21.29	22.49	22.38	22.38	20.13
	3	22.19	21.11	22.62	22.23	22.62	19.80
	4	22.51	22.22	22.73	22.27	23.39	19.88
	5	22.59	21.29	22.35	21.63	23.22	20.46

(3) 各研究協力校の実践概要

ア 愛知県立豊明高等学校（実践報告1）

これまでの「総合的な学習の時間」の時期から3学年のつながりを意識した取組を実施しており、育成を目指す生徒像とは何かを今一度確認しながら研究を進めた。どのように工夫したら探究的な学びになるか、各学年での取組を基に紹介する。

イ 愛知県立小牧南高等学校（実践報告2）

従来から地域の課題や生徒自身の進路実現を考える活動は行われていたが、学校目標とのつながりは薄いという課題があった。今回の研究では、学校目標とのつながりを意識して、育成を目指す資質・能力を定め、各学年で核となる探究活動を設定し、組織的に取り組んだ。また、事例として、第2学年の地域探究「小牧学」について紹介する。

ウ 愛知県立新川高等学校（実践報告3）

「総合的な探究の時間」の趣旨を踏まえ、組織的に展開するため、校内検討委員会の構成員を毎年半数ほど入れ替えて実施するなど全教員への浸透を意識して取り組んだ。これまで単発的に実施されていた内容をある程度時間をかけて取り組めるようにするなど改善を図った。また、事例として、第1学年のフィールドワークの取組を紹介する。

エ 愛知県立津島東高等学校（実践報告4）

「現状把握シート」や「SWOT分析」などで学校の現状や生徒の実態を的確に把握した上で「総合的な探究の時間」の全体計画及び学年計画を策定した。全体計画や学年計画についても毎年振り返ることで、スリム化を図るなど無理のない展開となるように改善を重ねた。また、事例として、第1学年の地域探検学習「津島発見プレゼン」を紹介する。

オ 愛知県立小坂井高等学校（実践報告5）

研究協力校指定を境にして、指導に当たる教員の体制が大きく変わったが、代表委員を中心として、担当者の打ち合わせを時間割内の時間で行うなど、情報共有を積極的に行い、円滑に進められるよう努めてきた。さらに、従来の効果的な部分を引き継ぎながら、各学年で核となる探究活動を計画し実施した。また、事例として、第1学年の「地域探究」について紹介する。

5 研究まとめと今後の課題

成果として、全ての研究協力校において、カリキュラム・マネジメントの手法、「総合的な探究の時間」の構造イメージ、キャリア意志決定に影響を与える理論的スキルなどを基にし、各研究協力校における検討委員会を運営主体とすることで、各校独自の「総合的な探究の時間」グランドデザインとも位置付けられる全体計画を作り上げることができた。それによって、生徒に身に付けさせたい資質・能力をより明確にした計画を立案できたこと、生徒アンケートやスキル調査を利用して、実施計画の見直しや改善を行うきっかけとなったこと、多くの教職員が協働して指導に当たる体制をつくることで、生徒が学習する内容が充実してきたことなどが成果として挙げられる。今後、研究成果を広めるに当たっては、教育課程及び学年運営で核となる教員を中心として、全教員にどのように伝えていくかが重要である。

一方で課題は、計画の立案、実施に当たって、特定の教員、特に代表委員に多くの負担がかかっていることが挙げられる。対応策として、例えば、検討委員会の内容を職員会議や学年会議等を活用して情報共有に努めたり、地域機関との連携や企業が提供している学習プログラムなど外部のリソースを利活用したり、学期ごと、単元ごと等の短い期間で主担当を割り振り実施したりすることが考えられる。また、計画に多くの内容を盛り込みがちで、消化不良であったり、余裕のない展開になっていたりする一面が見受けられた。こちらの対応策として、例えば、従来キャリア教育を扱うに当たって、進路指導の時間と探究の時間で別々に行っていたことを一体化するなどして、スリム化に努めたり、年度末に実施内容をまとめて評価するのではなく、学期ごとなどの短い期間での振り返り、小回りの効いた形で改善が見いだせるよう心がけたりすることが有効であると考えられる。

主な引用・参考文献等

- ・文部科学省，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（答申），平成28年12月
- ・文部科学省，高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編，平成31年3月
- ・国立教育政策研究所，「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校 総合的な探究の時間，p45-47，令和3年8月
- ・浦上昌則・高綱睦美・他2名，「Planned Happenstance理論を背景とした境遇活用スキルの測定」，南山大学紀要「アカデミア」人文・自然科学編第14号，p49-64，平成29年6月
- ・愛知県総合教育センター，愛知県総合教育センター研究紀要 第109集 カリキュラム・マネジメントの在り方に関する研究，令和2年3月