

特別活動に広がる探究

——実践としての探究、探究としての実践——

石田 智敬

はじめに

近年、高等学校の教育改革において、探究が最も重要なキーワードの一つとなっている。2018年改訂学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」へと改められた。また、教科領域では、理数探究、古典探究、日本史探究といった新科目が導入された。このように、領域名や科目名に探究という言葉が冠されることは、高校教育において探究というコンセプトが強調されていることをよく象徴している。

昨今の教育改革では、探究を教育・学習方法の旗印に掲げることで、筆記試験一辺倒の学力観とは異なる、しなやかで確かなコンピテンシー（資質・能力）を、VUCA時代を生き抜いていく生徒に授けることを企図している。このような改革の意図は、高等学校における観点別評価の導入（多様な学習評価の導入）、大学入試における総合型選抜の推進と拡張、共通テスト改革といった一連の教育改革の動向において通底している。石井英真は、2018年の学習指導要領改訂について「今回の学習指導要領改訂の主たるターゲットは高校教育」と指摘し、高等学校における学びの改革が目指されていることを強調する（石井、2017）。

上述の通り、探究の考え方は、教科の領域においても総合的な探究の時間の領域においても導入される。とはいえ、教科領域では、発見的、探究的に学ぶ仕掛けがあったとしても、あらかじめ教師によって設定された学習内容を学ぶことが求められる。他方、総合的な探究の時間では、生徒自らが問いや課題を設定し主体的に探究活動に従事する（西岡、2016）。この意味で、総合的な探究の時間は、探究学習の主たる領域である。

現在、高等学校における探究実践、とりわけ総合的な探究の時間における探究実践は、百花繚乱の様相を呈しはじめている¹⁾。これは、教科の領域と異なり

総合的な探究の時間の学習指導要領の規定が緩やかであり、同領域での学習内容が明細化されていないことに拠る。そのため、各学校はイチから総合的な探究の時間の構想を進め、各学校が創意工夫を凝らしつつ、各学校の独自のニーズやリソースを踏まえ、学校を主体とした教育課程編成を行なっている。結果として、総合的な探究の時間の多様性が生起している²⁾。たとえば、地域や社会の課題解決に挑戦する探究、企業との共同製品開発に取り組むような探究、本格的な科学研究に取り組む探究、生活上の素朴な疑問を調査して解明する探究、自身に関心を持つテーマを深く調べていく探究、哲学的な論究を深める探究、芸術的創作を行う探究など、枚挙にいとまがない。学校ごとにさまざまなカラーを持ち、多様なスタイルの探究活動が全国の高等学校で行われている。こうした様相は、多彩な探究実践の取り組みを紹介する田村・廣瀬（2017）からも窺い知ることができる。

高等学校における探究実践のもう一つの特徴は、教科の領域や総合的な探究の時間の領域にとどまらず、特別活動の領域や課外活動にも広がりうるような志向性と可能性を有していることである。つまり、探究実践が、他領域にもフアジーに広がり、それが軸となって教育課程の三領域を連関させうるものとなっている。

ここで高等学校における教育課程の領域について確認しておこう。高等学校の教育課程は、「教科」「総合的な探究の時間」「特別活動」の三つの領域で構成される。教科は、系統的に組織化された学習内容を教授することを意図する教育課程上の領域である（主として教師が教育目標を設定する）。総合的な探究の時間は、総合的・探究的な学習を通して、課題を発見し解決する力を育てることを意図する教育課程上の領域である（主として生徒自身が設定・選択した課題について生

徒が主体的に探究していく)。特別活動は、学級や学校という様々な集団での自主的・実践的活動を通して、自身の生き方について考え、より良い生活や人間関係を生み出す力を育てることを意図する教育課程上の領域である(ホームルーム活動、生徒会活動、学校行事などの内容を主とした教育活動)。

先述の通り、昨今の高等学校における探究実践の展開は、特別活動の領域や課外活動にも広がりうる志向性と可能性を示しており、このことに鑑みれば、教育課程における三領域のあり方を、探究という視点から、一体的に考察することが求められるといえよう。

そこで本稿は、高校教育における探究実践の展開を読み解き特徴づけることで、教育課程における三つの領域——教科・総合的な探究の時間・特別活動——における、探究実践のあり方を考察する。第一章では、高等学校における探究実践の多様な広がりについて概括した上で、その多様性の本質と起源について考察し、高等学校における探究実践の様相を特徴づける。第二章では、教育課程上の三領域の関係に関する議論を読み解くことで、特別活動の領域や課外活動にも広がりつつある探究実践のあり方と可能性について検討する。

1. 高等学校における探究実践の多様性とその起源

高等学校において、どのような探究の教育実践が展開されているのだろうか。蒲生諒太は、高等学校で行われている探究実践について、学問研究的傾向が強い科学教育的な探究と問題解決の傾向が強い社会科教育的な探究の二つのタイプが存在することを指摘する(蒲生、2020)。同様の指摘が、別の研究グループによってもなされている(岡村亮佑・田中孝平・石田智敏・岡田航平、2023)。以下では、この構図を手がかりとして、探究実践を読み解いていく。

1.1 学術研究としての探究

前者のタイプは、主に、スーパーサイエンスハイスクール(SSH)における探究実践、および、それをモデルとして波及した探究実践である。このタイプの探究実践では、生徒の関心や問題意識に寄り添いながらも、理数系の領域に限らず社会科学や人文学を含めて、大学等で行われる研究活動を範とする傾向がある。すなわち、「学術研究としての探究」や「学問に根ざした探究」が志向され、そこに軸足が据えられる。このタ

イプに分類される典型事例として、たとえば京都市立堀川高等学校、広尾学園中学校・高等学校・医進サイエンスコースの探究実践が挙げられる。

1.1.1 堀川高校における探究実践

京都市立堀川高等学校(京都市中京区)は、国内における探究実践のパイオニア校の一つである。1999年の校舎の建て替えを機に、探究科を創設することを主眼に学校改革がすすめられた。同校は、SGH(2014年度から2018年度)、SSH(2002年度から2020年度、2022年度から2026年度)の指定を受けている。堀川高校は「自立する18歳」の育成を最高目標に掲げ、文系・理系を問わず全生徒が正課内で「探究基礎」と呼ばれる探究活動に関わるという特徴的なカリキュラムを有する(次橋、2015)。堀川高校では、探究は「『用意された答え』がない『問い』に対して、『正しいと思える答え』を導き出す営み」と定義され、「探究をするためには、問いを具体化するやり方・既にわかっていることの調べ方・事実の収集と記述の仕方・筋道の立て方・そして得られた答えが正しそうかを確認する方法を知る必要があり、これら探究の作法を学ぶための授業が『探究基礎』とされる。

「探究基礎」のカリキュラムは、探究手法を学ぶ「HOP(1年前期)」、ゼミで興味を洗練する「STEP(1年後期)」、ゼミで個人課題を探究する「JUMP(2年前期)」という3段階で構成されている。HOPはホームルーム単位で、STEP以降は、ゼミ(専門分野)ごとに探究基礎が展開される。一つのゼミは大体10名前後の定員であり、各ゼミ2名の教員に加え、TAとして関連する専門分野を学ぶ大学院生が1名ないし2名参加する。探究科には9つのゼミが設定されている(言語文学ゼミ、国際文化ゼミ、人文社会ゼミ、物理ゼミ、化学ゼミ、生物学ゼミ、地学ゼミ、情報科学ゼミ、数学ゼミ)。普通科には8つのゼミが設定されている。各ゼミの教員またはTAが探究の相談や助言を行う。探究の成果は、例年数百名程度の参加者がいるという「探究基礎研究発表会」で内外に広く発表する。その後、2学年の秋までに個人研究発表会と論文執筆を行う。

1.1.2 広尾学園・医サイにおける探究実践

広尾学園中学校・高等学校(東京都港区)、医進サイエンスコース(以下、医サイ)における探究実践は、

大学さながらの本格的な研究活動に取り組むことがその第一の特徴である(石田・岡村・田中・岡田, 2022)。実際、同校では探究ではなくて「研究」という用語が用いられ、同校のサイエンスラボには、電子顕微鏡など本格的な研究設備・機器が備えられている。研究活動は5つのチーム(幹細胞・植物、環境化学、理論物理、数論、現象数理)に分かれて、異学年混合で行われる。これら各チームには、当該領域の専門教育を施すことができる教員が配置され、大学の研究室の様相を帯びている。たとえば、幹細胞チームは、ES・iPS細胞研究チームとプラナリア研究チームに分かれており、前者はES細胞やiPS細胞を医療、生命科学に応用するための基礎研究、後者は身体の再生機能を持つ生物、プラナリアを使って生命現象のメカニズム解明に挑んでいるという。広尾学園では、ピアレビューのシステムが導入された「研究成果報告会」が毎年行われており学校内外より多くの人が訪れる。さながらミニ学会のようである。また、ホンモノを知ることがモットーに、国内外への研修合宿や研修旅行の機会が多く用意されている。

石田らは、医サイの教育実践について「医サイにおける学びは、まさに『研究という実践』に導かれる」と指摘し、その特色を「(1) 先輩研究者としての教師の指導(環境整備)を経て、新規性をもとめる本格的な研究活動に異学年混合で取り組むこと、(2) 研究活動をコアとして、そこから各教科に学びが展開するカリキュラム編成原理を採用していること、(3) 学びの出発点として本物や体験を重視し、生徒の意欲をエンジンとして、転移可能な汎用的能力を育むことを目指すこと」と総括する(石田・岡村・田中・岡田, 2022)。

もちろん広尾と堀川の探究実践には、探究の考え方、カリキュラム設計、指導の方針など多くの相違点がある。ただし、生徒の関心や問題意識に寄り添いながら、大学等で行われる研究活動を範とし、「学術研究としての探究」や「学問に根ざした探究」に軸足が据えられる点において共通性を見出せる。この志向性は、たとえば、研究分野で区分されたゼミ単位で活動していることや外部人材の活用において大学院生、研究者など大学関係者を重用していることから特徴づけられる。

1.2 課題解決としての探究

次に、後者のタイプ、すなわち、問題解決や課題解決の営みとして探究実践を行う探究事例に目を向けてみよう。このタイプの探究実践では、生徒の関心や問題意識に寄り添いつつ、社会や地域における問題や課題を解決していく営みとしての探究が志向され、そこに軸足が据えられる傾向がある。このタイプに分類される典型事例として、たとえば青翔開智中学・高等学校や北海道鹿追高等学校の探究実践が挙げられる。

1.2.1 青翔開智における探究実践

青翔開智中学校・高等学校(鳥取市国府町)は、2014年度に開校した比較的新しい学校で、建学の精神に探究を位置付け、中高一貫の探究プログラムを展開する。同校では、「デザイン思考」と呼ばれるビジネスの世界で実践されてきた思考・行動様式の考え方をベースに、生徒が自分事として解決したい課題を、自分の興味や価値観を活かして解決する探究が実践されている(岡村・田中・石田・岡田, 2022)。青翔開智は2017年度よりSSHに指定されているものの、他のSSH校とはやや異なるユニークな探究に取り組む。

校長の織田澤博樹氏は、青翔開智における探究の捉え方を「世の中の課題を見つけて、その課題を創造的なアイデアで解決していく、このことに尽きる」と明言する。青翔開智では、探究を、デザイン思考を手掛かりに「課題を見つけ、その課題を解決すること、そして課題解決に際して誰も考えつかなかったアイデアを用いて創造的に解決していくこと」と捉える。織田澤氏によれば、開校当初、アカデミックな探究スタイルに挑戦したものの、あまりうまくいかなかった経緯があるという。一方、地域の課題解決を軸に探究実践を展開すると生徒の食いつきもよく、そこで、デザイン思考による課題解決に取り組む探究実践を作り上げていったという(岡村・田中・石田・岡田, 2022)。

中1の「探究基礎I」では、プランニング講座「鳥取市に魅力的な〇〇を創ろう」という主題を扱い、中2の「探究基礎II」では、課題解決型職場体験「鳥取の経営者へ改善案をプレゼンしよう」という主題に取り組む。たとえば、課題解決型職場体験では、グループで地元の企業を訪問し、企業が抱える課題や問題を分析し、実際に企業へ解決策のプレゼンを行ったりする。

このような地域の課題解決を出発点として、個人探究へと向かっていく。個人探究においても、デザイン思考の考え方が重要な役割を果たす。

生徒の約8割は総合型選抜や学校推薦型選抜を活用し、約6割の生徒はその形態で大学に進学するが、その際、探究の経験が大きく発揮される(岡村・田中・石田・岡田、2022)。青翔開智の探究は、進路選択(大学、学部、学科の選択)にもつながっている。

1.2.2 鹿追高校における探究実践

北海道鹿追高校(北海道鹿追町)は、校長の俵谷俊彦氏による「鹿追創生アカデミア構想」の下で、地域性を生かし、地域の課題を発見し解決していく探究実践(「鹿追創生プロジェクト」)に取り組む(高嶋、2022)。鹿追創生アカデミア構想とは、鹿追高校を町の最高学府として、創生の核となる学び舎にする構想である。

俵谷氏は、前任の北海道奥尻高等学校にて、各分野のプロの力を借りリアルな課題に取り組む、地域協働の課題解決型学習「まなびじま奥尻プロジェクト」を主導した経験を有する。校長とともに探究実践を主導する熊谷綾真教諭も、高校生レストランで知られ、地域連携部という部活があるほど地域交流が盛んな北海道三笠高等学校(前任)で経験を積んだ(堀水、2022)。彼らを中心に鹿追高校の探究実践は形作られた。

同校で行われている探究実践「鹿追創生プロジェクト」は、看護・医療、農業、観光、防災などの12分野に分かれ、鹿追町が抱える課題を発見・解決していくというものである。俵谷氏は「学校と地域が連携して、生徒自身が主体になって地域を創生し、大人を動かす学習が必要……看護医療、農業、観光、防災などのテーマの中から、生徒がやりたいものを自分で選び、町を発展させるためにどうすればいいかをとことん考える。そんな探究学習が子供たちの能力を引き出す」と語る(教育新聞、2021)。鹿追創生プロジェクトの特徴は、各班にプロボノメンターと呼ばれる外部の専門家が助言者として加わることである。たとえば、調理製菓班の生徒たちは、乳製品の製造過程で生まれるホエイ(乳清)が有効活用されていないというプロボノメンターの話を元に、それを原料としたクッキーを商品化するに至った。そのほか、「じゃがいもアイス」と「ホイイばん」などの商品も生み出している(十勝毎日

新聞、2022)。

もちろん、青翔開智と鹿追の探究実践には、探究の考え方、カリキュラム設計、指導の方針など多くの相違点がある。ただし、生徒の関心や問題意識に寄り添いつつ、社会や地域における問題や課題を解決していく営みとしての探究が志向されている点に共通性を見出せる。この志向性は、たとえば、問題・課題解決への具体的なアクションが重視されていること、地域コミュニティとの協働や連携が重視されていること、大学に限らず多様な分野の専門家や職業人などさまざまな外部人材を活用していることから特徴づけられる。

このように探究実践の事例に目を向けてみると、「学術研究としての探究」か「課題解決としての探究」かという図式は、探究実践の多様性を理解する上で、一定の手がかりとなることがわかる。しかし、同時に、これら二つのタイプの内部における多様性の存在に気が付くこととなる。また、これら二つのタイプに収斂されないような探究実践もありうるだろう。そもそも、探究実践の多様性はなぜ生じているのだろうか⁴⁾。多様な探究実践はどのようにマッピング・類型化できるのだろうか。以下、探究実践の本質と多様性の起源について考察することで、これらの問いを考究する。

1.3 探究実践における多様性の起源と特徴：実践(プラクシス)としての探究

探究実践の多様性はなぜ生じているか。この問いに対する本稿の立場を端的に述べれば、探究実践のあり様は、共同体におけるどのような「実践(プラクシス)」を、探究の範とするかによって異なってくるということである。これは、探究実践の多様性は、我々が生きる社会の実践共同体の多様性によって生起しているということを意味する。各学校は、意識的・無意識的に、それぞれに異なる実践共同体に目を向け、それを探究実践の範としている。

探究とは、生徒自身が、問いや課題を設定し、それらに対して様々なリソースや方法を駆使してアプローチし、解決を試みることである。このような探究の営みは、我々の生きる社会にあるオーセンティックな共同体において実際に行われている「実践(プラクシス)」のなかに見出すことができる。この意味で、探究とは「実践」として生起する。さまざまな実践共同体はそ

れぞれに異なる関心、価値観(バリュー)、思考の様式、行為の様式を持っている。すなわち異なる探究の様式(モード)が備わっているのである。

松下良平は、マッキンタイア(1993)を手掛かりに、それ自身の内部に善を内在させている活動を、「実践」と捉えている。「実践とは、各々の実践に内在するそれぞれ固有の善さ(内的善)の達成を目指して行われる、あるいはその内的善に照らして判定される卓越性(よりよき・すぐれた達成)を目指して行われる、目的的・意図的活動」のことである(松下、2000)。実践共同体は、内的善、すなわち独自の価値規範を内部でゆるやかに共有している。内的善に照らし合わせて、それぞれの実践共同体は、独自の関心、価値観、思考の様式、行為の様式、達成のあり様を持ち、異なる探究像を描き出す。この意味で、オーセンティックな探究は、「実践」として行われるものである。

我々の生きる社会には、さまざまな実践共同体が存在し、さまざまに異なる「実践」に従事している。たとえば、ビジネスの「実践」、社会の「実践」、政治の「実践」、学問の「実践」、芸術の「実践」などがある。探究のカリキュラムを編成することは、生徒や教師の関心や問題意識、学校を取り巻くリソースを考慮しながら、どのようなオーセンティックな「実践」の営みの中に、探究の範とモードを見出すのか、そして、どのような「実践」をモデルとするのかという問いに、学校と教師が、明示的・暗黙的に答えることである。探究のモデル(理想様式)を描きだし、それを踏まえて「探究を学校教育課程にどのように位置付けるか」「探究をどのように指導し導くか」を構想することによって、探究のカリキュラムが生まれるのである。

2. 教科、総合的な探究の時間、特別活動の関係

第二章では、教育課程における三領域に関する議論を読み解くことで、特別活動の領域や課外活動にも広がりつつある探究実践のあり方と可能性について検討する。先述の通り、昨今の高等学校における探究実践の展開は、特別活動の領域や課外活動にも広がりうるような志向性と可能性を示している。たとえば、探究の学びを通して、キャリア教育や進路指導(探究による総合型選抜)につなげる展開も見られる。科学部が主導し牽引する探究実践や地歴部で行われている探究

実践(山陽学園中学校・高等学校)など、部活動の領域への拡張も見られる(西岡・大貫、2023)。また、探究の合宿行事を実施したり、海外への研修旅行を実施したりする学校もある。このように、探究実践は、特別活動や課外活動へと広がりを見せている。

2.1 領域としての特別活動：学習指導要領から繙く

特別活動は、学級や学校という様々な集団での自主的・実践的活動を通して、自身の生き方について考え、より良い生活や人間関係を生み出す力を育てることを意図する教育課程上の領域である。特別活動は、自己の生き方やあり方に直接に関わる領域であり、学校教育において欠くことができない役割を担う。

ここで高等学校学習指導要領における特別活動の規定を確認しよう。学習指導要領において、「特別活動は、『集団や社会の形成者としての見方・考え方』を働かせながら『様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決する』ことを通して、資質・能力を育むことを目指す教育活動である」と規定され、その教育目標は図1のように定められている。また、学習指導要領解説においては、特別活動は、「人間関係形成(集団の中で、人間関係を自主的、実践的によりよいものへと形成する)」、「社会参画(集団や社会に参画し様々な問題を主体的に解決する)」、「自己実現(集団の中で、現在及び将来の自己の生活の課題を発見し、よりよく改善する)」の三点が肝要であると説明されている。こうした考え方に立脚して、学習指導要領解説においては、図2のように特別活動と総合的な探究の時間の異同と関係が述べられている。

この記述においては、〈探究〉と〈実践〉を峻別して、総合的な探究の時間と特別活動の差異が強調されている。しかしながら、第一章で概括した高等学校における探究実践の広がりや内実を踏まえつつ、探究が実践(プラクティス)に根ざすものであるという認識に立脚すると、〈探究〉と〈実践〉を峻別してその差異を強調する論理にはやや慎重になる必要があると言える。

〈探究〉と〈実践〉を峻別するというよりも、「実践としての探究」「探究としての実践」という考え方に基いて、特別活動と総合的な探究の時間の関係を整理し、連関を図る可能性を考究する必要がある。

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

(1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。

(2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。

(3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、主体的に集団や社会に参画し、生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

図1. 特別活動の目標（文科省、2018）

両者とも、各教科・科目等で身に付けた資質・能力を総合的に活用・発揮しながら、生徒が自ら現実の課題の解決に取り組むことを基本原理としている点に、共通性が見られる。体験的な学習を重視すること、協働的な学習を重視することも同様である。自己の生き方についての考えを深める点においても通じるところがある。

両者の目標を比べると、特別活動は「実践」に、総合的な探究の時間は「探究」に本質があると言える。特別活動における「実践」は、話し合って決めたことを「実践」したり、学んだことを学校という一つの社会の中で、あるいは家庭を含めた日常の生活の中で、現実の課題の解決に生かしたりするものである。総合的な探究の時間における「探究」は、物事の本質を探って見極めようとしていくことである。

[中略]

特別活動における「解決」は、実生活における、現実の問題そのものを改善することである。総合的な探究の時間における「解決」は、一つの疑問が解決されることにより、更に新たな問いが生まれ、物事の本質に向けて問い続けていくものである。その学習の過程においては重なり合う面もあるが、目指しているものも本質的に異なるのである。

図2. 特別活動と総合的な探究の時間の関係（文科省、2018）

2.2. 教育課程上の領域に関する学術的議論

以下では教育課程の三領域に関する学術的議論に目を向け、各領域の関係と連関に関する考察を深める。

2.2.1 1970年代における総合学習論争

1970年代は、総合学習の重要性が提唱され、その教育課程上の位置が議論的となった時期であった⁵⁾。当時、総合学習のあり方や教育課程上の位置について、学術的・実践的議論の主な舞台となったのは、日本教職員組合委嘱の「教育制度検討委員会（1970年12月から1974年5月）」（以下、「制度委」と、これを引き継いだ「中央教育課程検討委員会（1974年9月から1976年5月）」（以下、「課程委」）であった（田中、2017）。

「制度委」では、第二次・第三次報告の提案を経て、「個別的な教科学習や学校学習や学校内外の諸活動で獲得した知識や能力を総合して、可能なかぎり現実的問題についての追究や社会的行動に役だたせるような総合学習を展開すること」とし、総合学習を「教科や

自治的活動とは別の独立した領域として設定する」ことを最終的に提案した。他方、それに続く「課程委」では、当初、総合学習の教育課程上の位置づけを「独立の領域」としていたにもかかわらず、議論の途上で「教科と自治的諸活動の境界領域に位置する教育課程の一領域（「中間領域」）」と捉えられ、最終提案では「教科」として位置づけられた。中西（2019）は、「制度委」と「課程委」の議論を踏まえ、その主な争点が「はたして総合学習が、知識を系統的に教授する教科の一つであるのか、それとも教科とも教科外活動とも独立した独自の領域であるのか」にあったと指摘している。

中西の研究によれば、「課程委」の議論を経て、最終的に総合学習は教科の領域に位置付けられたものの、総合学習を教科とみなした最終報告の『試案』には特殊性があったという。たとえば、『試案』刊行の翌年に、同委員会の梅根悟・海老原治善・丸木政臣が連名で総合学習を議論した際、彼らは「制度委」で三領域論が提起されたことには触れつつも、「課程委」の『試案』はほとんど無視し、中でも海老原は明確に「『教科、総合学習、自治的諸活動』の三領域論の方が魅力」と語ったという。「総合的な学習の時間」が教育課程上の独立した領域として公的に位置付けられるのは、1998年改訂の学習指導要領であるが、1970年代当時より総合学習を独立した領域とみなす動きが存在していた。

当時、独立した領域としての総合学習を批判し、「課程委」の結論に影響を与えたのは、委員であった城丸章夫であった（中西、2019）。城丸は、「教科と教科外諸活動とを分けるのは、[中略]知識や技能を教えることと行動を指導することとの違いを直接の根拠とするもの」として、教育課程を教科と教科外活動の二つで峻別して捉え、「第三の領域はありえません」と断言した（城丸、1978）。そして、総合学習はその実践において常に学習か行動かを目的とするために、教科と教科外に分割して含みこまれるべきだと考えた。

以上の議論を総括すれば、総合学習に関して、次のように理解して良いだろう。第一に、総合学習は、認知と行動の両方に対する働きかけを含みもっていること（教科は認知を主たる働きかけの対象、特別活動は行動を主たる働きかけの対象）。第二に、総合学習は、「境界領域としての中間領域」にあるということ。第三に、総合学習は、独立した領域として設定されう

るものであるということである。

2.2.2 学校教育課程の三領域における教育目標論

次に、学校教育課程の三領域——教科・総合的な探究の時間・特別活動——における教育目標論に目を向けた。石井英真は、米国における教育目標の分類学（タキノソミー）の研究展開、および、日本国内における学力論の展開を読み解くことで、学校教育課程の三領域において育成すべき資質・能力の内実を、「資質・能力の要素（目標の柱）」と「能力・学習活動の階層レベル（カリキュラムの構造）」という二つの視点から、表1のように提示している（石井、2015）。

表1では、教科学習（教科等の枠付けの中での学習を行うもの）と対比させる形で、総合学習と特別活動の両者が「学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習」と位置付けられている。また、総合学習は、教科学習と特別活動の中間領域として示されており、総合学習と教科学習の一部が重なり合うものであることが表現されている。特別活動は、行為システム（社会関係の自治的組織化と再構成）の涵養に向けられた領域であると示されている。そして、教科から総合、特別活動へと向かうに従って、学びの焦点が、知識やスキルの習得から情意の形成へと向かうことが示されている。このような石井の理解は、総合を教科と特別活動の境界にある中間領域として捉え、認知と行動の両方に対する働きかけを含む領域とした、1970

年代の総合学習論争における理解とも整合する。

以上の議論を踏まえると、総合的な探究の時間の領域における学びは、教科の領域や特別活動の領域における学びの中間に位置づき、重なり合っているものと理解できる。実際のところ、石井が行為システムの階層において、構造的に示されている知識、スキル、情意の目標群は、現在多くの高等学校で行われている探究実践が企図しているものと重なっている。

おわりに

以上、本稿は、高校教育における探究実践の展開を読み解き特徴づけることで、教育課程における三つの領域——教科・総合的な探究の時間・特別活動——における、探究実践のあり方を考察した。

本稿での議論を踏まえると、探究実践のあり様は、共同体におけるどのような「実践（プラクティス）」を、探究の範とするかということによって定まる。この意味で、探究は「実践」を範にするものと捉えられている（実践としての探究）。同時に、オーセンティックな探究は、「実践」として行われる。つまり、実践共同体への参加としての学びが生起する。この意味で、探究は「探究としての実践」へとなる。

三領域における学びのモードは、それぞれ「learn（学習）」、「inquiry（探究）」、「practice（実践）」と表現できるだろう。学習を「実践」へと架橋するのが探究の学びであり領域である。したがって、探究実践は、

表1 学校で育成する資質・能力の要素の全体像を捉える枠組み（石井、2015、p.23）

能力・学習活動の階層レベル（カリキュラムの構造）		資質・能力の要素（目標の柱）				
		知識	スキル		情意（関心・意欲・態度・人性格特性）	
			認知的スキル	社会的スキル		
教科学習	教科等の枠付けの中での学習	知識の獲得と定着（知っている・できる）	導実的知識、技能（個別のスキル）	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	知識の意味理解と洗練（わかる）	概念的知識、方略（複合的プロセス）	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論			内容の価値に即した内発的動機、教科への関心・意欲
	知識の有意義な使用と創造（使える）	見方・考え方（原理、方法論）を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発、美的表現（批判的思考や創造的思考が関わる）		プロジェクトベースの対話（コミュニケーション）と協働	活動の社会的レリバンスに即した内発的動機、教科観・教科学習観、知的性向・態度・思考の習慣
総合学習	学習の枠づけ自体を学習者たちが決定・再構成する学習	自律的な課題設定と探究（メタ認知システム）	思想・見識、世界観と自己像	自律的な課題設定、持続的な探究、情報収集・処理、自己評価		自己の思い・生活意欲（切実性）に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成
	特別活動	社会関係の自治的組織化と再構成（行為システム）	人と人との関わりや所属する共同体・文化についての意識、共同体の運営や自治に関する方法論	生活問題の解決、イベント・企画の立案、社会問題の解決への関与・参画	人間関係と交わり（チームワーク）、ルールと分業、リーダーシップとマネジメント、争いの処理・合意形成、学びの場や共同体の自治的組織化と再構成	社会的責任や倫理意識に根差した社会的動機、道徳的価値観・立場性の確立

三領域にまたがるものとして構想し、三領域を相互還流させるといふ考え方が求められる。これは、「learn（学習）」、「inquiry（探究）」、「practice（実践）」の3つの関係を問い、それらのモードをかけ合わせていくことを意味する。これこそ、目指すべき探究実践の姿であり、高等学校の探究実践において、すでに生じ始めている実践の事実でもある。

脚注

- [1] 「総合的な学習の時間」の時代より、各学校は当該領域の教育課程をオリジナルに設計することができた。ただし、とりわけ高等学校においては、当該領域の趣旨に合致する適切な実践が行われないことが少なくなかった。現在、探究ブームの到来とともに、その状況が変わりつつある。
- [2] 本稿では、総合的な探究の時間において主として行われる探究学習の教育実践のことを探究実践と呼ぶ。
- [3] 探究実践の多様化は、高校と大学の接続、高校と社会の接続におけるセグメント化の一側面であると指摘されている。ここでいう、セグメント化は「教育内容・選抜方法・学習者の社会的属性などによって高校から大学への学習者の移行パターンが細かく断片化し、多様な高大接続が並存するようになった状況」である（日本学術会議 心理学・教育学委員会 高大接続を考える分科会、2023）。
- [4] 石井英真は、学問（専門研究志向）、社会（社会参画志向）、自己（生き方探究志向）の3つのどれに相対的な重点があるかということによって、教育実践スタイルの違いが生み出されると指摘している。それぞれの立場においては、学びの「真正性」の捉え方は、学問の本質的な実践と一貫性のある探究方法（学問的真正性）、教室の外の世界と一貫性のある教材と活動（現実世界的真正性）、学習者が知りたい・やりたいことと一貫性のある研究主題（個人的真正性）というように異なってくる（石井、2022）。
- [5] 総合的な学習の時間は、1998年改訂学習指導要領において導入された学校教育課程上の時間・領域である。他方、総合学習は、総合的な学習の時間が設定される以前から用いられている用語であり、総合性を有する主題について課題を見出し解決する活動を通した学習のことを指す。

参考文献

- 石井英真『今求められる学力と学びとは：コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準、2015年。
- 石井英真『中教審「答申」を読み解く：新学習指導要領を使いこなし、質の高い授業を創造するために』日本標準、2017年。
- 石井英真『高等学校、真正の学び、授業の深み：授業の匠たちが提案するこれからの授業』学事出版、2022年。
- 石田智敬・岡村亮佑・田中孝平・岡田航平「広尾学園・医サイコースにおける探究カリキュラムの特質：『研究活動』をコアとするカリキュラム編成論の意義と課題」『教育方法の探究』第25号、2022年、pp.21-28。

- 岡村亮佑・田中孝平・石田智敬・岡田航平「青翔開智における『デザイン思考』を軸とする探究のカリキュラム：『学術研究としての探究』へのオルタナティブの模索」『教育方法の探究』第26号、2023年、pp.33-40。
- 蒲生諒太「『探究的な学習』の歴史的形形成について：高大接続改革に向けた基礎理解の研究」『立命館高等教育研究』第20号、2020年、pp.59-76。
- 教育新聞「高校再生の仕掛け人『町の最高学府』として創生の核に」2021年5月23日。
- 城丸章夫『やさしい教育学』あゆみ出版、1978年。
- 高嶋真之「総合的な探究の時間から各教科・科目や特別活動への波及：『鹿追創生プロジェクト』を起点とする探究学習の広がり」『公教育システム研究』21巻、2022年、pp.21-40。
- 田中耕治編『戦後日本教育方法論史（下）』ミネルヴァ書房、2017年。
- 田村学・廣瀬志保編『『探究』を探究する：本気で取り組む高校の探究活動』学事出版、2017年。
- 次橋秀樹「京都市立堀川高等学校の『探究基礎』を探究する：教育目標とその実現のための教育方法に着目して」『地（知）の拠点事業「COCOLO 域」実施成果報告書高等学校における「探究」の指導』、2015年、pp.33-55。
- 十勝毎日新聞『『じゃがいもアイス』と『ホエイぱん』を商品化 札幌で販売へ 鹿追高生』、2022年11月30日。
- 中西修一郎「1970年代の総合学習の教育課程上の位置づけ：『教育課程改革試案』における技術科との関係に注目して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第65巻、2019年、pp.345-357。
- 西岡加名恵『教科と総合学習のカリキュラム設計：パフォーマンス評価をどう活かすか』図書文化、2016年。
- 西岡加名恵・大貫守編『高等学校「探究的な学習」の評価：ポートフォリオ、検討会、ルーブリックの活用』学事出版、2023年。
- 日本学術会議 心理学・教育学委員会 高大接続を考える分科会「[[報告] 日本における高大接続の課題：『セグメント化』している現状を踏まえて」、2023年9月23日。
- 堀水潤一（リクルート進学総研）「Case Study 社会と共に生徒を育てる高校事例② ICTも武器に地域内外の人とつながる鹿追高校」、2022年。(URL: <https://souken.shingakunet.com/secondary/2022/02/case-study-2.html>)
- マッキンタイア、アラスデア著、篠崎栄訳『美徳なき時代』みすず書房、1993年。
- 松下良平「自生する学び：動機づけを必要としないカリキュラム」グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房、2000年。
- 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」、2018年。
- 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説：特別活動編」、2018年。
- (神戸大学大学院人間発達環境学研究所・特命助教)