

高校で実施されている“探究”の類型化

—「総合的な探究の時間」の目標をブルームのタキソノミーから捉え直す—

浦崎 太郎

大正大学 地域創生学部地域創生学科 教授

(要旨) 今日、高校の中には、学習指導要領で中核に位置づけられている「総合的な探究の時間」を巡って、迷走や混乱に陥っている学校が少なくない。その一因として、目標を構成する各要素をバランスよく達成するのが難しい以前に、各要素の具体像を想像しづらい実態があると考えられる。そこで、ブルームによる「教育目標のタキソノミー (分類学)」の3領域 (認知・情意・精神運動) を参考に「教科・自分・社会」という視点を導入すると、その組合せによって各校が“探究”と称して実施している教育活動を7つに類型化できることが分かった。また、分類図を活用すると、各々の特徴を把握しやすくなるとともに、目標の鮮明化を通じたバランスの改善や、学校と地域の適切な連携にむけた意思疎通の円滑化にも寄与しうる可能性が見えてきた。

キーワード: 高校、総合的な探究の時間、教育目標分類学、地域人材、地域創生

1. はじめに

「社会に開かれた教育課程」を謳う現行の高等学校学習指導要領 (2022年度の入学生から全面实施) は、ひいては地域振興にも寄与しうるものとなっている。それは、中核に据えるべき教科として位置づけられた「総合的な探究の時間」に創意工夫を働かせ、外部とうまく連携すれば、生徒が身近な事象に対する関心を高め、各々の興味関心に応じて探究を深め、その成果を社会で活用できるよう、力強く育成できる余地が広いからである。

しかし、多くの高校では「総合的な探究の時間」を巡る混乱や迷走が続いている。中には「これを探究と呼んでよいのだろうか?」と首を傾げざるをえない事例さえ見受けられる。論題で“探究”と表記したのは、そのためである。

違和感の正体を探る中で浮かんできたのは、各校が自校の“探究”を客観視・相対化する手がかりを持ち得ていない様子だった。そしてその背景として、現場における多種多様な“探究”の実践が未だ類型化されていない実態に行き着いた。こ

うして、現場に改善を促すには“探究”を類型化することが重要だと認識するに至った。

類型化の基盤として候補に浮かんだのは、ブルームによる「教育目標のタキソノミー (分類学)」だった。それは、実践の多様性は「認知・情意・精神行動」のバランスに起因するのではないかとこの構図が想像されたからだ。

以上、本稿では、教育目標分類学の視点をもって、高校における“探究”を類型化することを目的とする。

なお、本稿の構成は次のとおりである。1では、問題意識や目的について述べた。2では、「総合的な探究の時間」の目標設定に関する現状や課題について、学問的な見地、現場の実態、双方の視点から記述し、平易な資料を用意すべき必要性を明らかにする。3では、学習指導要領に掲げられた「総合的な探究の時間」の目標と「教育目標のタキソノミー」とを対比した上で、類型化にむけた表現基盤を確立する。4では、3で得られた表現基盤に基づいて類型化を行い、分類図や対比表を示す。5では、類型図の活用可能性について述

べる。そして6では、全体のまとめ・考察と今後の研究課題について言及する。

2. 「総合的な探究の時間」の目標設定に関わる現状と課題

(1) 先行研究

この領域においては、既に佐藤浩章（2021）が高校教員むけの解説書において、探究学習の目標を立てる際、ブルームのタキソノミーに基づいて「認知・情意・精神運動」の3領域に分けて記述することを提唱している。また、長瀬善雄（2019）は、小中学校の「総合的な学習の時間」について、児童・生徒指導要録にある「関心・意欲・態度」の観点の概念と「教育目標のタキソノミー」における情意的領域の対応関係を詳しく検討し、その単元指導計画に「教育目標のタキソノミー」に基づく「情意的領域の評価カテゴリー」の具体的な内容を位置付けることによって、学習者の意欲を促進する糸口になり得る等の可能性を示している。

(2) 平易な資料を用意する重要性

こうした知見は、残念ながら、現に混乱や迷走に陥っている現場では十分に活用できない可能性が高い。それは、知見を困惑なく活用できる前提条件として、①これから「総合的な探究の時間」の構想に着手する段階であること、②より適切な探究学習を組み立てるには、それに必要な基礎知識を習得できる余力のある教員を校内で充足できること、を指摘できるからだ。この前提条件に照らすと、①今日、現行の学習指導要領が全面実施されてから約2年、旧課程の時期に「総合的な探究の時間」が先行実施されてからだと約5年の年月が経過しており、②働き方改革の徹底が叫ばれる背景からも推察されるように、余力を生み出せない現場が大半であろうことから、活用は困難と考えるのが妥当だというわけだ。

となれば、“探究”を預かる各高校等の教員集団が十分な納得感を持って受け止められるよう、平易で本質を損なわない資料の用意に挑まざるをえない。それは、既に動き出している“探究”が

ボタンを掛け違えて始まったものであると認識し、その上で軌道修正をはかるといいうハードルは、並大抵の高さではないからである。

3. “探究”の類型化にむけた表現基盤の検討

(1) 学習指導要領が改訂された時代的な背景

「総合的な探究の時間」の目標に対する理解を深めるには、学習指導要領の改訂が必要となった時代的な背景を、それ以前の時代と対比しながら説き起こすのが望ましい。それは、結論を語るだけでは、目標の必然性が十分な説得力をもって伝わらないからである。

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」（以下、「解説書」と言う。）を読むと、総則編でも各教科編でも、冒頭の「第1章 総説 - 第1節 改訂の経緯及び基本方針」に「生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会構造や雇用環境は大きく、また急速に変化しており、予測が困難な時代となっている」という文言を見いだすことができる（文部科学省2018：1）。

ここから、今日の高校生は老いるまでにキャリアアチェンジを何度か経験するのが普通であり、ライフラインたる学校には、少なくとも、変化に対応できる力を生徒に養う教育活動が求められている事情を読み取ることができる。こうした観点から新旧対比を試みたのが表1である。

表1 社会像と妥当な高校教育像の関係性

（出典：文部科学省2018を参考に筆者作成）

| これまで | 観 点 | これから |
|------------------------|------------------|-------------------------|
| 可 能 | 未来の予測 | 困 難 |
| 緩 慢 | 社会の変化 | 急 速 |
| 長 い | 企業の寿命 | 短 い |
| 少ない(終身雇用) | 転職の機会 | 多 い |
| 就職後は考えずに済んだ | 社会との最適な関係性の追求 | 就職後も日常的に必要 |
| 先々を考えず学歴を頼りに潜り込めばよかった | ファースト・キャリア(就職活動) | 将来的な転職時と同じプロセスで就職するのが賢明 |
| 偏差値的な学力向上に偏重した教育も許容された | 高校教育像 | 将来的な転職時に必要な能力を高める教育が必要 |

偏差値偏重的な教育が一定の意味を持つ前提条件は「未来の予測可能性が高く、終身雇用が成立し、ひとたび学歴を頼りに相応の会社等に就職できれば、その先、自分をアップデートする必要性が低い」ことだった。しかし、そうした前提条件は今日すでに崩壊しており、代わって、予測可能性が低く、おそらく老いるまでに何度も転職せざるをえず、生涯、自分と社会の関係性を最適化することに敏感になり、自分をアップデートしつづける必要性が高い時代が到来している。

それは、将来セカンドキャリアやサードキャリアを形成するのを念頭に、その際と同じプロセスでファーストキャリアを形成するのが妥当であることを意味する。となれば、それに必要な能力を高めるための練習を積める教育を高校時代に施すべき重要性や、そうした時代的な背景をふまえて学習指導要領が改訂されている点についても、理解が及ぶであろう。

(2) 「自分・社会・教科」という視点の導入

今回の改訂に際して「総合的な探究の時間」が新設されたとなれば、この時間や教育課程全体としてふまえるべき留意点は、やはり、学習指導要領が改訂された経緯に着目するのが適切であろう。

そこで再び「解説書」を開き、「改訂の要点」に注目すると、「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づけながら」「実社会・実生活の中で総合的に活用できる」「各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統一的に働かせる」といった文言を見いだすことができる（文部科学省2018：7）

このような視点をもって「解説書」を読み進めたところ、細部はともかく、学習指導要領の概要を説明する上でさほどの不都合は生じないと考えられた。そこで、図-1に示す通り、各々に対して仮に「自分・社会・教科」という呼称を与えることにする。

(3) 「自分・社会・教科」に対するイメージの鮮明化

次に「自分・社会・教科」それぞれに関連しそうな事項をつなげ、各々のイメージ鮮明化を試みることとする。

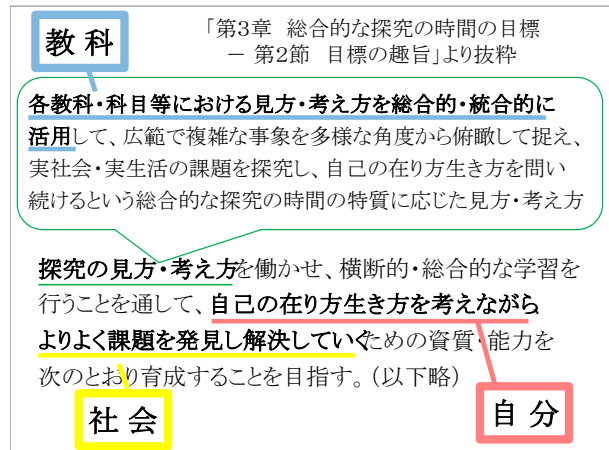


図-1 「自分・社会・教科」という視点の導入

（出典：文部科学省2018に基づいて筆者作成）

1つ目の「自分」に関連しそうなのは、「自分らしさ」「興味関心」「知りたい」「やってみよう」「内発性」「意欲の源泉」「WILL」「進路の種」等だろう。自分らしさが大切にされれば、自分の内側からエネルギーが湧き上がり、夢中になることができるし、進路の種にもなるからだ。

2つ目の「社会」に関連しそうなのは、「務めを果たす」「役に立つ」「貢献する」「喜ばれる」「MUST」「NEEDED」「地域などに内在する課題の発見・解決」「他者との協働による新たな価値の創造」等だろう。これらを達成できれば、社会にうまく参加していくことができる。

ここで「自分と社会が重なった部分」は「自分らしく社会に参加」している状態、少し具体的には「身の回りの課題や関心をテーマに自らプロジェクトを立ち上げて実践する」活動ということができる。これと親和性の高い動きとして注目すべきは、近年、高校や高校生の中に広まりを見せている「マイプロジェクト」だろう。ここで注意すべきは、いくら情熱があっても、素人ではプロジェクトを成就することは難しいことだ。

そこで必要になるのが3つ目の「教科」で、これに関連しそうなのは「学問」「賢さ」「CAN」等だろう。教科学習を通して専門的な知識・技能・見方・考え方を身につけ、賢くなれば、自己実現や社会貢献の可能性は格段に広がるであろう。

ここで述べたような「教科」の意義について、H. Lynn Erickson らは「若者が未来の複雑な世界

を生き抜いていくために必要とされる教育の要点が知力の発達である」と述べている (Erickson, et al. 2020 : 244)。

(4) 学習指導要領が描く学び

以上により、学習指導要領は次のような性格をもつ学びを描いていると解釈することができる。すなわち、「やってみたい」という想いから「賢くなりたい」という気持ちが芽生える。続いて「どうすれば課題を解決できるか?」という意識で学校の授業に臨むと、様々な発見があり、専門的な知識・技能・見方・考え方が身につく。そして、それらを組み合わせて応用すると、課題を解決でき、プロジェクトが成就する、というものだ。

そして、自分らしさの先に進路があることを思えば、総合的な探究の時間とは「生徒一人ひとりが、各自の興味関心を核に、進路・教科・社会を有機化していく時間」であるといえるだろう。

これを簡略化し、少し形を変えると、すべての高校生に提供していきたい学びとは、「自分軸を持って、進路・社会・教科をつなげていく」学びと表現することもできよう。

(5) これからのキャリア形成や地域創生の面から見た「教科」の特性に関する補足

「教科」に関して、今回の学習指導要領では「各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統一的に働かせる」力が強調されている。そのため、多くの人々が想起する「入試のために知識や解法を頭に詰め込んで、試験で吐き出す」力とは別格である点に注意が必要である。

上記のような教科学力を身につけるか否かは、個人のキャリア形成上も地域創生上も、大きな差をもたらす可能性が高いことを示唆している。なぜなら「専門家と組んで仕事をできるか否か」につながっているからだ。それは例えば、牛糞を見て「排泄物」にしか見えない人は「成分元素は炭素・水素・酸素だから燃料を抽出できる」という見方・考え方ができる人々の中へ入っていけないに相違ないことから、容易に想像できるであろう。

(6) ブルームのタキソノミーにおける「認知・情意・精神運動」と「自分・社会・教科」との関連性




ブルームのタキソノミーにおける「認知・情意・精神運動」が想定するところは、各領域における行動目標を表す際によく用いられる動詞を参照すると理解しやすい。そこで、沖裕貴・田中均(2006)が示す動詞の中から抜粋して列挙し、これと4-(3)で述べた「自分・社会・教科」の内容との関連性を探ったものを表-2に示す。すなわち、認知的領域は「教科」、情意的領域は「自分」、精神運動的領域は「社会」と、それぞれいくらかの関連性を認めることができる。

しかし、本来、両者の関連性は具体的な教育プログラムに即して探るべきものであるほか、動詞の中には「教科・自分・社会」との関連性を認めがたいものも含まれていることから、「認知的領域=教科」等の形で両者を直結することには、慎重にならざるをえない。

したがって、“探究”の類型化にむけた表現基盤では、ブルームのタキソノミーにある領域名を使用せず、本稿で先に導入した仮称「自分・社会・教科」をそのまま用いることとする。

表-2 ブルームのタキソノミーに基づく行動目標の記述に用いられる動詞と「教科・自分・社会」の関係性

(出典：沖・田中2006を基本に筆者作成)

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 認知的領域 列挙する 述べる 記述する 説明する 構成する 分類する 比較する 区別する 関係づける 判断する 予測する 選択する 質問する 帰納する 検証する 選別する 概括する 要約する 解釈する 推論する 対比する 演繹する 結論する 批判する 評価する 判定する 定式化する 証明する 仮説を立てる |  教科 |
| 情意的領域 尋ねる 助ける 討議する 寄与する 協調する 参加する 見せる 反応する 表現する 感じる 協力する 系統立てる 受容する 配慮する 相談する |  自分 |
| 精神運動的領域 感じる 実施する 創造する 操作する 準備する 工夫する 調べる 反復する 動かす 調整する 組み立てる 書く 描く 運転する 修理する |  社会 |

(7) “探究”の類型化にむけた表現基盤

いずれにせよ、学習指導要領の具現化、とりわけその要となる「総合的な探究の時間」の目標設定には、3領域(自分・社会・教科)のバランスが重要になることが分かる。そこで、3領域のバ

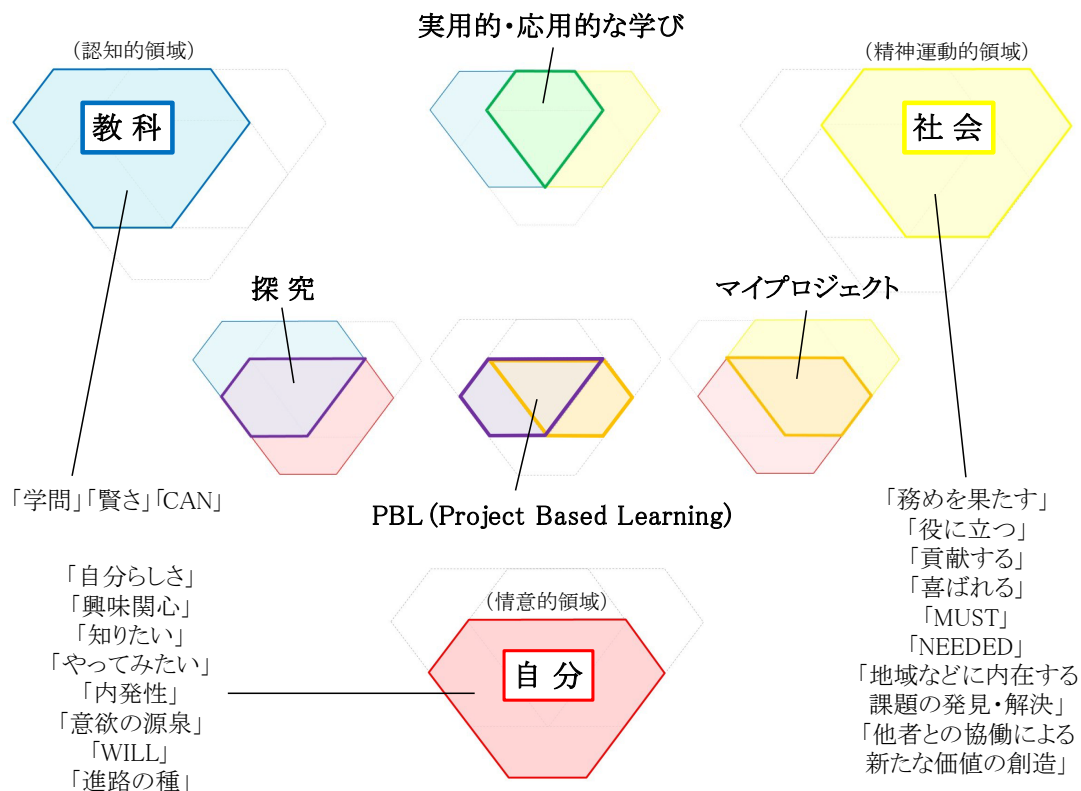


図-2 高校で実施されている“探究”の類型化にむけた表現基盤 (出典：筆者作成)

ランスがとれているかを把握できる表現基盤を検討した結果、図-2の各々や図-3のような、一種のベン図を用いた図式化に行き着いた。

参考までに、「自分」と「社会」が重なる部分が「マイプロジェクト」、「社会」と「教科」が重なる部分が「実用的・応用的な学び」、「自分」と「教科」が重なる部分、すなわち「興味関心から知の世界に挑む」活動が「探究」に該当すると考えることができる。また、3領域が重なる部分、すなわち「マイプロジェクト」を土台に「探究」を進める部分はPBL (Project Based Learning)と呼ぶことができる(図-2参照)。

3領域の呼称を三角形の頂点に配置したのには、理由がある。それは、自校の教育活動が2頂点間のどこに位置するかを省みると、対立軸上のバランス度を把握できるからだ(図-3参照)。

自分と社会の間では、自分側に寄るほど「生徒の興味関心」を、社会側に寄るほど「地域振興」を優先する形になる。結果、右に寄るほど地域の意向や支援を受けやすくなる。社会と教科の間では、社会側に寄るほど「現場的・行動的・校外的

で、地域連携基盤が必要。教科側に寄るほど「机上的・思考的・校内的」で、地域連携基盤は不要になる。そして、教科と自分の間では、教科側に寄るほど「普遍的・理路整然」、自分側に寄るほど「個別的・ひらめき」という性格が強くなる。

4. 高校で実施されている“探究”の類型化

以上をふまえ、これまで発表会等に立ち会ってきた学校が“探究”と称して実施している教育活動、あるいは、個々の生徒が挑んだ“探究”の特徴を吟味すると、7種類に類型化した分類図上に配置して表せることが分かった。そこで、7つの類型に対して、それぞれの特徴を表す名称を与えることとした(図-3参照)。また、各類型の特徴や類型間の差異は、簡単な説明文を添えて対比的に表現した(表-3参照)。

なお、各校がそれぞれの類型に至った経緯については、“探究”がもつ様々な側面のうち、どこに最も引き寄せられたか?による影響が大きいと考えられる。具体的には、「生徒の興味

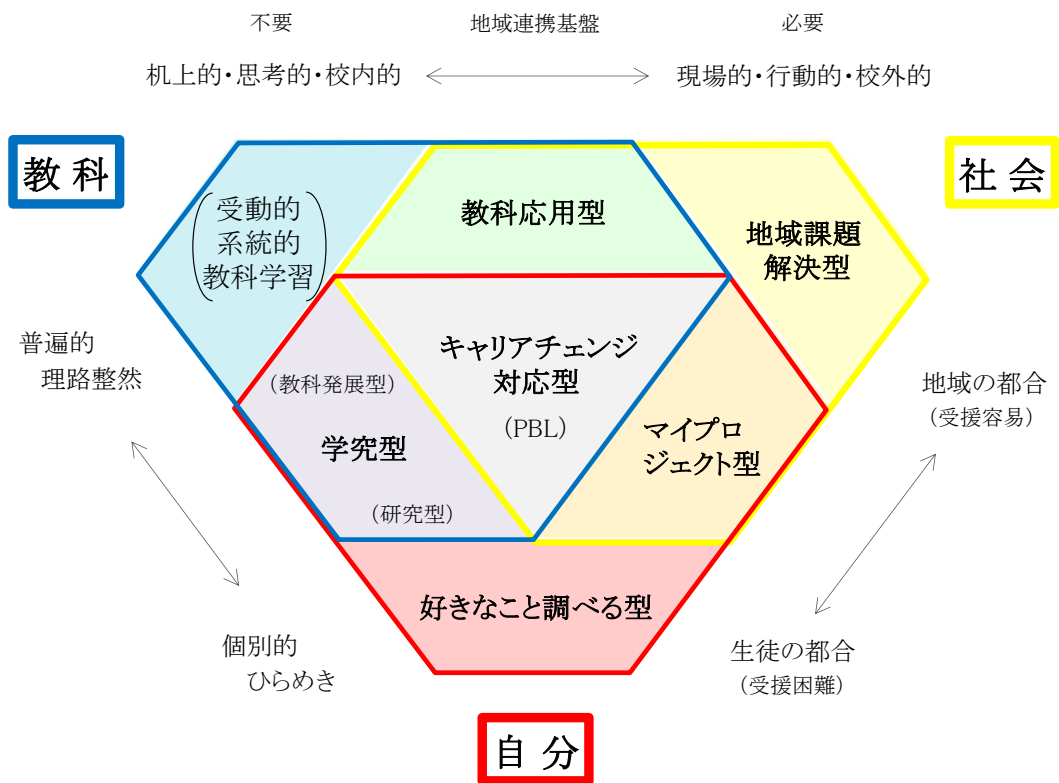


図-3 高校で実施されている「探究」の分類図 (出典：筆者作成)

関心」に引き寄せられると「好きなこと調べる型」に、前課程の頃に学校統廃合に係る事情により地元自治体等から強い意向をうけていると「地域課題解決型」に、マイプロジェクトに感銘を受けて「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題」に引き寄せられると「マイプロジェクト型」に、それぞれ着地するのではないか? というものだ。

また、7つの類型を全て「探究」と呼んでよい訳ではない構図も浮かび上がる。先述の通り、間違いなく「探究」と呼んでよいのは、「自分」と「教科」が重なった部分であり、「キャリアチェンジ対応型」と「学究型」のみが該当する。そして、分類図を知らず、2つ以外の類型を安易に“探究”と呼ぶことが、学校内外で無用な迷走や混乱を招来している印象も受ける。

他方、「探究」と聞いて「学究型」しか想起できないと、学習指導要領の具現化に必要な「社会」という要素を見落とすか忌避したまま「総合的な探究の時間」を構想してしまう懸念も残る。

5. 分類図の活用可能性

図-3に示した分類図は、各々の現場や生徒が陥っている落とし穴を自覚し、改善をはかっていくために活用できる可能性がある。実際、筆者は数々の現場から届く相談案件に対して、既に、この分類図を用いて助言にあたった例もある。

(1) 地域連携が可能な地方進学校における活用

そのうち、最も頻度が高く、最も深刻なのが「地域と一定の連携（すなわち「社会」に属する活動を生徒に提供すること）が可能でありながら、組織的には、旧来的な受験指導から逃れられない、地方公立進学校」からの相談だ。

こうした学校の共通性を図-4に示す。進路担当者が今なお一般選抜に固執し、それが学校の本音となっている中、“探究”は分類図の右下側に位置する3つのいずれかを導入し、探究担当者が孤軍奮闘。“探究”と教科が分断しているばかりか、相殺的にさえなっている。学校の本音として、管理統制的な教科指導の対極に位置する内発性や“探究”を疎んじており、そこから地続きで、総合型選抜を「逃げ」と決め

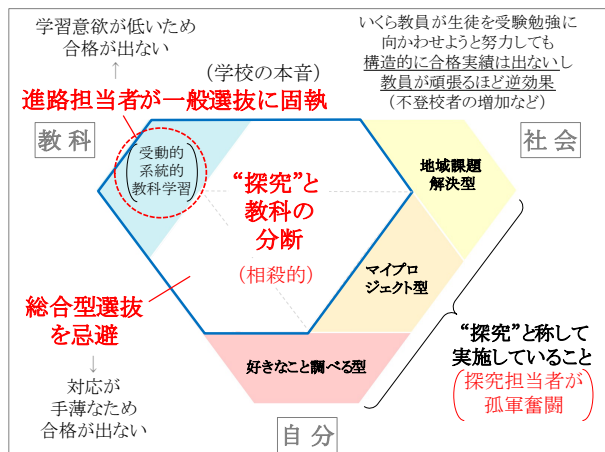
表一 3 高校で実施されている“探究”の類型別特徴 (出典：筆者作成)

| | | | |
|-------------------------|--|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| キャリアチェンジ 対応型 | | ○ ○ ○ | 各生徒の内発的志向性を丁寧に発掘し、系統的な教科学習や社会的な実践へと繋げていくスタイル。生涯的なキャリア形成に不可欠な「自分と社会の関係性を最適化する」力の向上に必要 |
| (受動的・系統的) 教科学習 | | ○ × × | 専門家と組んで価値を創造する学力基盤の形成には有効なスタイル。半面、学習意欲は湧きにくく、その目的は達し難いほか、キャリア形成や実社会・実生活における応用力の向上には限界 |
| 好きなこと 調べる型 | | × ○ × | 総探の趣旨や実現すべき教育活動の全体像に対する思慮が浅く、生徒が「好きなこと」の殻に閉じこもるスタイル。諸教科や実社会・実生活における応用には疎遠で、進路ともつながりにくい |
| 地域課題解決型 | | × × ○ | 地方創生文脈で成立・普及したスタイル。地域の協力は得られやすいが、本心は「地域のための高校生」であり、一部を除き、諸教科はもちろん、各生徒の興味関心や進路とも繋がらない |
| マイプロジェクト型 | | × ○ ○ | 各生徒の内発的な志向性と社会課題とを繋げ、実践を重視するスタイル。伴走や校外的な調整に膨大な労力を要し、持続可能性は低い。また、教科との分断性から高大接続上も不利 |
| 教科応用型 | | ○ × ○ | 諸教科の学びを実社会・実生活に応用する、専門科の課題研究で実践されてきたスタイル。各生徒の内発的な志向性と丁寧に繋げないと、キャリア形成能力の向上には繋がらない弱さをもつ |
| 学究型 (研究型) (教科発展型) | | ○ ○ × | 各生徒の興味関心と系統的な教科学習を繋ぐスタイル。各生徒が興味関心に応じて教科書等の発展的な内容に取り組み、実用性はさておき、探究的な教科学習を実現できる。校内完結も可 |

つけて忌避している。これらを背景に、大学入学者選抜の総合型選抜では、対応が手薄なため合格が出ない、一般選抜では、学習意欲が低い

ため合格が出ない、という悪循環に陥っている。そこで、生徒を受験勉強に追い込む指導を強化すると、構造的に合格実績は出ないばかりか、頑張れば頑張るほど逆効果になる。

こうした地域連携が可能な学校の活路は、既存の“探究”を「キャリアチェンジ対応型」や「学究型」へと移行した上で、総合型選抜に向けた指導を計画的・戦略的に展開していくことだろう。そうすれば、総合型選抜で合格者が増える可能性が高まるほか、学習意欲が高まる生徒が増え、受験教科の学びが主体的・探究的になって、一般選抜の合格者も増えると期待されるからだ。



図一 4 地方の公立進学校にありがちな分断的な構図 (出典：筆者作成)

(2) 探究の妥当性を生徒自身に問いかける活用

探究に挑む意義を実感できれば、探究に「やらされ感」を覚える高校生は減り、代わって、主体的に挑む生徒は増えるものと期待される。また、興味関心を起点として探究の計画を立てる際、留意すべき指標を明確化すれば、興味関心の殻に閉じこもって自己満足的な活動に終始する懸念性は軽減され、代わって、必要な力をバランスよく習得できる可能性は向上すると期待される。

こうした改善にも、今回開発した分類図は寄与

しうる。それは、分類図を通して探究の意義や目標がより鮮明に伝わるであろうほか、分類図を見ながら自分自身で計画に軌道修正をかけていける可能性が高まると期待されるからである。

(3) 教員や地域関係者が各者の殻に閉じこもるのを避けるための活用

分類図を味わうと、高校生が学習指導要領の描く域まで成長を遂げるには、教員と地域関係者、そして当事者たる高校生も含めて見通しを共有し、役割を果たしあっていく必要性にも理解が及ぶ。

ここで、生徒の意識を「自分」の殻から「社会」や「教科」へと広げていくのが難しいのと同様、教員や地域関係者も、よほど留意しない限り、各々の殻に閉じこもり、各者の立場や視点だけで動いてしまう懸念性が高い。その先には、様々な擦れ違いが発生し、誰かが振りまわされ、連携にブレーキがかかるのは必定である。

こうした事態を回避するには、教員は「自分」と「社会」、すなわち、各生徒の興味関心や地域関係者の事情に、地域関係者は「教科」と「自分」、すなわち「諸教科の見方・考え方を高めて実社会・実生活で総合的・統合的に活用する力」を高める重要性や各生徒の興味関心に、それぞれ想像を巡らし、理解を深める必要がある。こうした目的のためにも、分類図は役に立つものと期待される。

6. おわりに

最後に、全体のまとめと考察を行った上で、今後の研究課題について言及する。

参考文献

- 1) 沖裕貴・田中均,2006「山口大学におけるグラデュエーション・ポリシーとアドミッション・ポリシー策定の基本的な考え方について」,『大学教育』,山口大学大学教育機構,第3号,p.39~p.56
- 2) 佐藤浩章,2021『高校教員のための探究学習入門－問いからはじめる7つのステップ』ナカニシヤ出版
- 3) 長瀬善雄,2019「教師の指導性を支援する「情意的領域の評価カテゴリー」の活用－総合的な学習の時間－」姫路大学教育学部紀要 第12号
- 4) 文部科学省,2018「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」
- 5) Erickson,H.Lynn, et al, 2017, *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Corwin（遠藤みゆき他訳,2020『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践:不確実な時代を生き抜く力』北大路書房）

2では、「総合的な探究の時間」の目標設定方法が、既にブルームのタキソノミーに基づいて提唱されているものの、その価値を現場に広く届けていくために、より平易な指標を用意する必要性について述べた。3では、「総合的な探究の時間」の目標には3つの要素（自分・社会・教科）があり、これとブルームのタキソノミーにおける3領域との間には一定の関連性が認められることや、3要素を三角形の頂点に配置すると各目標のバランスを把握しやすい構図について述べた。4では、高校で実践されている“探究”が、3の表現基盤上で7つに類型化されることについて述べた上で、各々の特徴を対比した。5では、4の分類図を用いて現場の実践を改善できる可能性に言及した。

このうち最大の難点は、3において双方の間に関連性がある可能性を指摘したものの、批判に耐えうるレベルの検証を行えず、4の類型化をブルームのタキソノミーに基づいて表現できなかった点である。したがって、今後の研究課題として、各々の現場における実践を、ブルームのタキソノミーに基づいて改めて捉え直し、双方の間にとこまでの関連性があるのか、厳しく見極める必要性を挙げることができる。また、各々の現場における実践がどの類型に属するのか、十分なサンプルに基づいて根拠を明示することも必要である。

こうした研究の先に、確かな学問的裏付けと平易さとを併せ持つ類型化を進め、各々の高校における学習指導要領の一層の具現化に寄与することを以て、より多くの高校生・学校・地域に恩恵を届けられるようにと誓い、結びとしたい。