

北九州市立大学文学部紀要

(人間関係学科)

第 29 卷 抜 刷

「総合的な探究の時間」における課題に関する一考察
—教職課程履修学生の経験から焦点を当てて—

下 地 貴 樹 (九州大学学術協力研究員)

A study of Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study
—Focusing on The Students of teacher training courses—

Shimoji Takaki (Kyushu University)

北九州市立大学文学部

2022 年 3 月発行

「総合的な探究の時間」における課題に関する一考察 —教職課程履修学生の経験から焦点を当てて—

下 地 貴 樹（九州大学学術協力研究員）

A study of Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study
—Focusing on The Students of teacher training courses—

Shimoji Takaki

(Department of Education Faculty of Human-Environment Studies Kyushu University)

本論文では、2022 年から高等学校で全面実施となる「総合的な探究の時間」について、学習指導要領に示された趣旨や活動の特色を整理し、探究的な学習過程等に関する実践上の課題を、「総合的な学習の時間」に関する学習指導要領を読み、公立大学における「総合的な学習の時間の指導」に関する講義を受講した教職課程履修学生の立場からどのように捉えられるか、活動内容や評価方法などの観点を踏まえて考察する。

「総合的な探究の時間」を実践するにあたって、小中学生の段階で行う「総合的な学習の時間」は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、「総合的な探究の時間」は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していくという違いがあることを教師側も生徒側も把握できるようにすることが重要である。「総合的な学習の時間」からの引き継がれる課題と探究活動の成果から見出される期待に対して、高等学校という社会への出口に近い高等学校は、中等教育における総仕上げを行う学校段階としても、成年年齢をむかえ社会的自立を求められる段階としても、自己の在り方生き方に照らして自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、自らの課題発見能力や課題解決能力を育成することが、「総合的な探究の時間」に求められる。本稿では、「総合的な探究の時間」の位置づけや目的を明確にすること、学校間格差に捉われない ICT などの活用や授業デザインの必要性を改めて強調し、教師の教材・課題選びから、学習者が徐々に学習材へと変化させていく学びと探究のプロセスを授業デザインに組み込むことを「学びへの移行」として課題の一つとした。

1. 研究の目的

2003年度に高等学校での「総合的な学習の時間」が導入された。「総合的な学習の時間」は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる現代社会においてますます重要な役割を果たすものとして置かれることとなった。また2002年に提唱された「持続可能な開発のための教育（ESD）」は、学習指導要領の全体において基盤となる理念であるとし、そこで求められている資質・能力（国立教育政策研究所の整理によれば、「多様性」「相互性」「有限性」「公平性」「連携性」「責任性」といった概念の理解、「批判的に考える力」「未来像を予測して計画を立てる力」「多面的・総合的に考える力」などの力）は、「総合的な学習の時間」で探究的な学習をする中で、より確かな力としていくことになる学習指導要領に記されている。さらに2018年度の学習指導要領の改訂においては、その特質や目指すところを目標として示し、育成する生徒の資質や能力及び態度を明確にした。この際に期待を含めた新たな課題として、「総合的な学習の時間」への取り組みに関しては成果を上げている学校がある一方で、その趣旨や理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られること、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスの中でも「③整理・分析」、「④まとめ・表現」に対する取組が十分ではないということ、地域の活性化につながるような事例が生まれている一方で、本来の趣旨を実現できていない学校もあり、小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況にあることなどが課題として挙げられた。

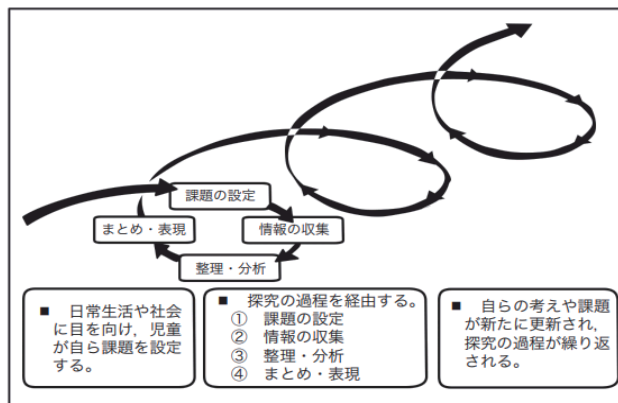


図1 探究的な学習における児童の学習の姿 [文部科学省,2019]

SDGsにも示されるような持続可能な社会の担い手として必要とされる資質・能力を育成するには、どのようなテーマを学習課題とするかではなく、必要とされる資質・能力を育むことを意識した学習を展開することが重要であり、各学校が教科横断的な学習を一層充実していくに当たり、「総

合的な学習の時間」が中心的な役割を果たしていくことが期待されているのである。そのため設定される学習課題には、国際理解、情報、環境、福祉・健康、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などがある。たとえば桐木(2016)は、高校2年生の「総合的な学習の時間」で「健康教育」を扱い、その効果を測定している。「心のスキルアップ講座」と称した授業のなかで「アサーション」や、「怒りの対処法」について生徒への新たな視点の提示による行動変容が起きたこと、社会的スキル訓練に留まらず、認知に気づかせ、認知面での変容を図るなどの認知的対処を取り入れたことで、社会的スキルが伸長し、今ここで生じる怒り（「状態怒り」）を下げることに有効であったことを示した。また、寸劇や班活動などを取り入れて、生徒の自主的な活動を引き出す点で工夫したことも、社会的スキルの伸長につながり、今ここで生じる怒り（「状態怒り」）を下げることに有効であったことを示した。すなわち生徒の自主的な活動による行動変容が生じたのであり、生徒自身の主体的な学習活動を取り入れることの有効性が示されたのである。

しかしこの総合的な学習の時間には、実践的な内容まで踏み込んだ実践は少ないことや、知識・理解の側面によっている場合や体験のみを重視している場合があることなどの指摘が従来よりなされている。

和井田(2003)は、高校は学科制度や生徒の実態において多様であり、教師の担当科目への専門意識も強い。そのため、教科・科目を超えた総合的な学習の実践にたいして、独自の難点を抱えていることも事実であると述べ、こうした課題を抱えつつも、各学校に独自のカリキュラムや学習環境を用意し、生徒の生活と学習を結びつけ、学校内外のネットワークの構築が配慮されるならば、総合的な学習の実践を通して高校の改革が進行することとなると複数の実践をもとに主張している。

そうした様々な背景や実践を経て、高等学校においては、「総合的な探究の時間」に名称を変更し、小・中学校における総合的な学習の時間の取組を基盤とした上で、各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統合的に働かせることに加えて、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「見方・考え方」を組み合わせさせて統合させ、働かせながら、自ら問いを見いだし探究する力を育成するようにした。

本稿では「総合的な探究の時間」の全面実施を目前として、これまでの「総合的な学習の時間」について学習指導要領に示された趣旨や活動の特色を整理し、探究的な学習過程等に関する実践上の課題を、学習者である高校生の視点から検討するのではなく、「総合的な学習の時間」に関する学習指導要領を読み、F県N市立大学の「教育の方法と技術・「総合的な学習の時間」の指導法」を受講した教職課程履修者の立場からどのように捉えられるかを、活動内容や評価方法などの観点を踏まえて考察する。

2. 総合的な探究の時間の趣旨

2003年度の「総合的な学習の時間」の創設により、各学校が地域や学校、生徒の実態等に応じ、横断的・総合的な学習など創意工夫を生かした教育活動を行うようにした。総合的な学習の時間については、21世紀の教育の在り方として「ゆとりの中で「生きる力」をはぐくむ」との方向性を示した1996年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申）において、「「生きる力」が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進しようとする新たな手立てを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」とし、「一定のまとまった時間（総合的な学習の時間）を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」を提言した。

この提言を受けて、教育課程の基準の改善について具体的な検討を進めてきた1998年7月の教育課程審議会の答申において、その改善のねらいを効果的に実現するように、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるようにするとともに、新たに総合的な学習の時間を創設することが提言されたのである。その後、文部省（2000）はそれまでの研究開発指定校における取組や学校裁量の時間における取組の事例などの特色ある教育活動を紹介する「特色ある教育活動の展開のための実践事例集—「総合的な学習の時間」の学習活動の展開—」を発行し各学校に特色ある教育活動を展開できるように促した。

もっともこの提言以前からも学校教育の中では「総合的な学習」を目指した実践は行われている。奈須（2002）によれば、いくつかの現場における実践研究の中で、総合学習という用語は用いられてきたが、用例を検討するならば、総合学習を意図したもの、さまざまな理由により本格的な総合学習の実現までには至らなかった、ないしは行政指導上、総合学習という歴史性のある言葉（昭和50年代に日教組が教育課程の自主編成運動の中で用いたなど）を用いることが許容されなかったため、しかたなく「的」という表現を、一種の緩衝材として挿入した事例が多いという。つまり、総合的な学習という表現に教育上の積極的な意味は特には見いだせず、その意味するところは総合学習や合科学習とほぼ同様だと考えてよい。合科学習は教育学者木下竹次が提唱し、彼が主事を務めた奈良女子高等師範学校附属小学校で大正9（1920）年から実施された実践とその背後にある原理を指す用語であった。それが、同小の実践が大きな影響力をもった結果、しだいに一般名詞的にも用いられるようになった。今日の奈良女子大学附属小学校にも継承されているこの実践は、我が国における総合学習の草分け的存在と見なされており、学習即生活、生活即学習をモットーとする徹底した子ども中心、生活主義の立場に立つ教育であり、内容的には総合的な学習と同一と考えてよいものである。

そして2002年の小・中学校における全面实施以降、先述したように総合的な学習に関する多く

の実践事例などが公開され、「総合的な学習の時間」の成果は一部で見られてきたものの、実施に当たったの難しさも指摘されてきた。例えば、各学校において目標や内容を明確に設定していない、必要な力が生徒に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、教科との関連に十分配慮していない、適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていないなど、改善すべき課題が少なくない状況にあった。

そこで、2003年12月に、学習指導要領の一部を改正した。具体的には、各教科・科目や、特別活動で身に付けた知識や技能等を関連付け、学習や生活に生かし総合的に働くようにすること、各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定めるとともにこの時間の全体計画を作成する必要があること、教師が適切な指導を行うとともに学校内外の教育資源の積極的な活用などを工夫する必要があること、について学習指導要領に明確に位置付けた。

これらの経緯を踏まえて、総合的な学習の時間は、学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じ、教科・科目等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探究的な学習や協働的な学習とすることが重要であるとしてきた。特に、探究的な学習を実現するため、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視してきた（図1）。全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっている。

このような探究活動におけるプロセスをより重視していくことや、小・中学校からの学校段階や発達の段階を踏まえた体系的な学びの実現を視野に入れて、2016年12月の中央教育審議会答申において「高等学校においては、小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から、位置付けを明確化し直すことが必要と考えられる」とされたのである。

文部科学省（2019）は、高等学校において自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していける生徒の姿を実現していくに当たっては、生徒が取り組む探究がより洗練された質の高いものであることが求められると述べている。質の高い探究として、次の二つを示している。まず一つは、探究の過程が高度化することである。高度化とは、①探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性）、②探究において適切に資質・能力を活用している（効果性）、③焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性）、④幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）などの姿で捉えることができる。

もう一つは、探究が自律的に行われるということである。具体的には、①自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題）、②探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用）、③得ら

れた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）などの姿で捉えることができるということである。この二つの点を重視していくことで高等学校段階でのより洗練された質の高い探究活動が行われていけるのである。このような趣旨を踏まえて、「総合的な探究の時間」における目標として、以下のように示した。

第1 目標

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。

(2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

(3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

3. 「総合的な学習の時間」と新しい学力観（コンピテンシー・ベース）との関係について

「総合的な探究の時間」の課題について検討する前に、これからの「総合的な学習の時間」や「総合的な探求の時間」に求められる期待と「コンピテンシー・ベース」としての学力観との関連について述べる。

総合的な学習の時間の役割は経済協力開発機構（OECD）が提唱し取り組んでいる、「教育とスキルの未来 2030」プロジェクトの「現代の生徒が成長して、世界を切り拓いていくためには、どのような知識や、スキル、態度及び価値が必要か」、「学校や授業の仕組みが、これらの知識や、スキル、態度及び価値を効果的に育成していくことができるようにするためには、どのようにしたらよいか」という2つの大きな問いに対する回答を見つけることを手助けすることにつながるものともいえるだろう。

OECD Education2030 事業では、生徒エージェンシー（学習者のエージェンシー：複雑で不確かな世界を歩んでいく力）として、「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」と、共同エージェンシーとして、「生徒が、共有された目標に向けて邁進できるように支援する、保護者との、教師との、コミュニティとの、そして生徒同士との、相互にやり取りをし、互いに支え合う関係」とが必要となると述べている。 OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030 の文脈で理解される生徒エージェンシーの概念は、生徒が自分の人生や周りの世界に対してポジティブな影響を与えうる能力と意志を持っているという原則にもとづき、その上

生徒エージェンシーとは、変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力として定義づけている。つまり働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うことを指しているものである。

生徒エージェンシーを推し進める教育システムにおいては、学習は、指導や評価だけではなく共に構築する (Co-construction) という考え方が含まれるものとなり、共同エージェンシーは、教えと学びの過程（教授学習過程）の中で教師と生徒が協働して創っていくことである。共同エージェンシーの概念によって、共有された目標に向けて生徒たちが邁進できるように、生徒たち、教師、保護者、そしてコミュニティが互いに手を取り合うことの大切さに気づくことができると述べられている。（表1）

表1 共同エージェンシーの段階 [OECD,2019(邦訳版※仮訳)]

0	沈黙	若者が貢献できると若者も大人も信じておらず、大人がすべての活動を主導し、すべての意思決定を行うのに対して若者は沈黙を保つ。
1	操り	主張を正当化するために大人が若者を利用し、まるで若者が主導しているかのように見せる。
2	お飾り	主張を助ける、あるいは勢いづけるために大人が若者を利用する。
3	形式主義・形だけの平等	大人は若者に選択肢を与えているように見せるが、その内容あるいは参加の仕方に若者が選択する余地は少ない、あるいは皆無である。
4	若者に特定の役割が与えられ、伝えられるだけ	若者には特定の役割が与えられ、若者が参加する方法や理由は伝えられているが、若者はプロジェクトの主導や意思決定、プロジェクトにおける自分たちの役割に関する判断には関わらない。
5	生徒からの意見を基に大人が導く	若者はプロジェクトの設計に関して意見を求められ、その結果について報告を受けるが、大人がプロジェクトを主導し、意思決定を行う。
6	意思決定を大人・若者と共有しながら、大人が導く	大人が進め、主導するプロジェクトの意思決定の過程に、若者も参画する。
7	若者が主導し、方向性を定める	若者が大人の支援を受けてプロジェクトを主導し、方向性を定める。大人は意見を求められたり、若者が意思決定しやすいように指針やアドバイスを与えたりするが、最終的にすべての意思決定
8	若者が主導し、大人とともに意思決定を共有する	若者がプロジェクトを主導し、意思決定は若者と大人の協働で行われる。プロジェクトの進行や運営は若者と大人の対等な立場で共有される。

このような OECD の取組の背景には、これまでのコンテンツ・ベース中心の授業体系を偏重している学校教育の取り組みに対する改善策としての意味合いも含まれていると考えられる。これまで我が国の教育のあり方は、コンテンツ・ベースでの何を教えるかといった教育者側の視点を重視した授業づくりが行われていたが、近年、学習者に何ができるようになってほしいか、どのような知識・技能や態度を獲得してほしいかといった「コンピテンシー・ベースの学力観」へと変容しつつある。すなわち生徒と教師の関係だけで学びが表れるのではなく、生徒同士の学びも含めて学びを捉えることが重要となる。その生徒同士の関係の中では、生徒によるコンテンツやコンピテンシーの表出が、授業内外での学びとして授業の中での発言や発表に行われる。そこには教えられたこ

とを自らの学びとする姿勢は確かに見て取れる。

しかし、このとき消極的な生徒や自発性・主体性が弱い生徒にとっては、受け止めるだけの空間と時間になってしまう。教師はその使命と責任のもとに子どもたちのためになるであろう知識や情報を示し、興味や関心を引き付け、生徒らがそれらの知識や情報を捉えなおしたり、情報収集能力などを高めていけるように導いていくことで、教えられたことを学びへと変えていく。これは生徒エージェンシーで示すところの「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」を向上させるためにも意識しなければならないことであり、教師は、その有する教える責任を、生徒自身の学びの責任へと移行するための十分な働きかけを考えていかなければならないのである。

先述したような目標設定や評価、習得する能力の検討などといった課題は、教師側の課題であったが、探究の過程で強く求められるのは、生徒が課題を見つけ取り組んでいくことである。生徒自身が学びの責任を自覚し始めることによって、コンピテンシー・ベースとしての何ができるようになるべきか、何ができるようになりたいかといったことをより主体的に捉えられるようになり、個々の課題と、集団の中での個別の課題や集団との課題とを捉える力へと展開していけることになり、総合的な探究の時間にも、このような学びの責任の獲得やコンピテンシー・ベースの学力向上を踏まえた実践が求められるのである。

4. 教職課程履修学生から見た総合的な学習（探究）の時間の実態

2019年度（令和元年度）全国学力・学習状況調査における「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」では、総合的な学習の時間の趣旨と深くかかわる「主体的・対話的で深い学び」に肯定的に取り組んでいる児童・生徒は増加傾向にあり、肯定的に取り組んでいる児童・生徒ほど学力テストの平均正答率が高い結果となっている。また「総合的な学習の時間で、課題の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしているか」との質問に肯定的に回答した小中学校の割合は、2015年度以降増加傾向にあり、2019年度には小中学校ともに9割程度に増加した。（図2）

このことは、前向きに教育改革に取り組もうとする各学校の成果であり、総合的な学習の時間が創設時から掲げていた目標ともいえるものである。しかし、だからこそ高等学校における「総合的な探究の時間」には、より大きな期待が生じることになる。小中学校段階での学びを繰り返すようになるのではなく、高等学校という学校段階と高校生という境界人としての在り方や大学選択や就職という進路選択という切実な課題を目前とした時期の学習者にとって、価値ある学びを実現するには、教育者側だけではなく学習者自身の切実な意見を捉えることが重要であろう。

そこで、本学の学生を対象に高校時代の「総合的な学習の時間」について、どのような活動を行ったか、またどのような不満や不足を感じたかについて調査を行った。

調査の対象である学生は、筆者の「教育の方法と技術・総合的な学習の時間の指導法」を受講している1年生69名であり、学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標や、内容の取扱い、単元計画の作成についての講義を受けた者たちである。これは、学習者としての視点だけではなく、社会的にどのような学習が求められていたのか、また教師側の視点、学習指導要領についても踏まえたうえで、なお課題となるものがあるかを捉えるためである。

【学校質問紙】総合的な学習の時間で、課程の設定からまとめ・表現に至る探究の過程を意識した指導をしていますか。

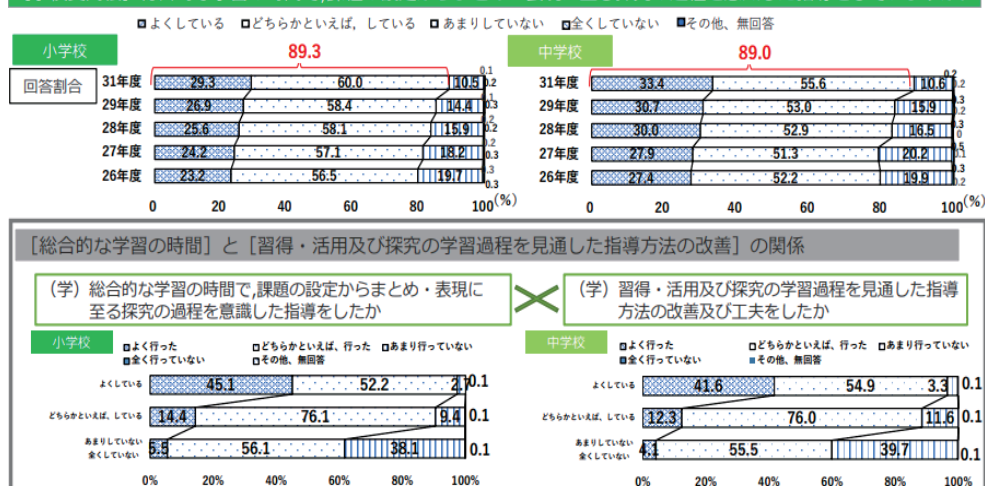


図2 全国学力・学習状況調査における「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善に関する取組状況」[国立教育政策研究所, 2019]

①総合的な学習の時間における活動

高校における「総合的な学習の時間」やテーマ学習での取り組みや活動について、質問紙調査を行った。質問項目の設定は、十河（2009）が行った調査を参考にしたものであり、使用メディアや活動内容について5件法で訪ねたものである（1：ほとんどなかった、2：少なかった、3：どちらともいえない、4：多かった、5：とても多かった）。(図3)

「総合的な学習の時間」に関する取組について、「インターネットを利用した」（76.8%、「とても多かった」+「多かった」の%）、「調べたことを友だちと話し合った」（78.3%）、「調べたことを文章にまとめた」（84.1%）、「友だちと協力して発表資料をまとめた」（73.9%）、「調べたことを図や表にまとめた」（69.6%）、「調べたことを人前で発表した」（76.8%）という活動が多い傾向にある。つまりインターネットを利用し、テーマについて調査し、その結果について友だちと話

「総合的な学習の時間」における課題に関する一考察
—教職課程履修学生の経験から焦点を当てて—

し合い、文章や図表にまとめるといった取り組みを、高校のときに半数程度が体験していることになる。しかし「学校や地域の図書館を利用した」(40.6%)という項目に注目すると、インターネットの活用と比べてかなり少ないことが確認できる。これは学習指導要領における「内容の取扱いの配慮」と関連する教育メディアとして ICT へ着目した結果かもしれないが、生徒らのメディアリテラシーや原典資料等を確認するという探究的な作業や情報活用能力に関する課題へとつながっている可能性もある。

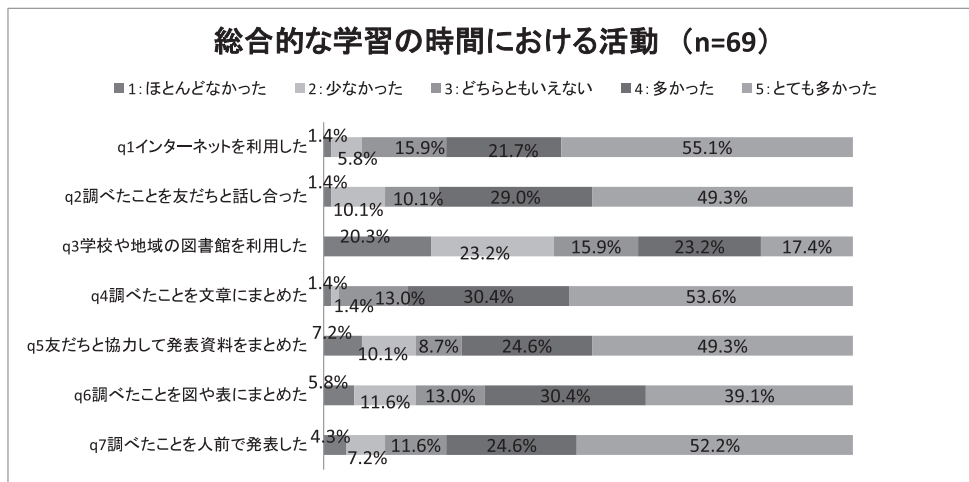


図3 高等学校時代における「総合的な学習の時間」における活動

②高校における「総合的な学習の時間」におけるテーマと設定主体

高校での総合的な学習の時間でどのような課題に取り組み、その課題設定をどのように行ったかを調査した。

(1) どのような課題に取り組んだか。

海外交流や外国文化の調査、地域振興策の提案、進路（就職・進学）に関するテーマ学習、パラリンピックやオリンピックなどの時事的問題、労働問題や過労死、森林伐採や環境問題といった社会問題、ゲスト講演を含めた人権教育、SSH としての取り組み、生徒の興味から課題を設定するなど、各学校がそれぞれ特色を持たせたり、時事問題を踏まえた課題を設定したりしている現状が確認できた。

だが、回答の中に「総合的な学習の時間が分からない」、「総合的な学習の時間について、ほとんど覚えていない」、「総合的な学習の時間という授業はなかった」という記述が少数確認できた。この意見の背景には、授業名が「総合的な学習の時間」ではない学校もあることや、大橋（2020）

が公立高校、私立高校とも総合的な学習の時間の経験が減少している実態に基づき指摘するように、大学受験のために知識・理解を中心とした受験対策の教育課程が組まれていることも考えられる。

（2）探究課題の設定の主体は誰だったか

課題設定について、「①教師の主導により、課題テーマを与えられた」、「②生徒の主導で、自由に設定した」、「③教師に指定された複数のテーマから選択して取り組んだ」の3項目から選択式で回答を求めた（複数回答可）。結果として、「①教師主導」が37.6%、「②生徒主導」が46.3%、「③テーマ選択形式」が34.7%となった。

生徒が主導となり自分自身で探究課題を設定している傾向が比較的に強いと言える。しかし教師主導による課題設定や、複数のテーマから課題を選択する形式で設定することもあり、課題設定についての教育者側の配慮として、学習指導要領にも示されるように、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うことと、探究的な学習の過程においては、他者との協働による課題解決や、言語による分析、まとめ、表現するなどの学習活動が行われるようにすること（その際、例えば、比較、分類、関連付けるなどの考えるための技法が活用されるようにすること）は今後も強く求められる。

③高校における「総合的な学習の時間」における評価方法

総合的な学習の時間の評価については、教育課程審議会答申（2000年12月4日）「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」のなかで、数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価することとし、評価は行わず、所見等を記述することが適当であると指摘されている。そこで高等学校における「総合的な学習の時間」で、どのように評価を受けたかを自由記述式で尋ねた。

調査の結果、評価形態は「教師による評価」と「生徒による評価（相互評価）」、「外部講師や大学教授による評価」が行われており、その方法は生徒による評価は数量的評価、教師や外部からの評価については記述や講評を通したコメント評価であった。

しかし少数の学生（8.7%）からは「とくに評価はなかった」、「覚えていない」、「評価はなかった」、「基本的に感想を提出していたが、フィードバックや評価はなかった。」、「評価を受けなかった」という回答を得た。本調査を受けた学生らは、すでに評価と評定の違いや、形成的評価と総括的評価との違いなどについて、本講義を含めたいくつかの講義で学習しており、評価に関する知識を有しているため、数量的な評価や通知表のみが評価であるという誤解は少ないと考えられる。そのため、一部の高等学校では評価活動に大きな課題があると見ることができる。

【その他の回答、学生の記述】

・学習・探究過程では言葉（コメント）、最終的には書面で記述評価を受けた。

- ・過程では教師や生徒相互で言葉による評価、最終的にはポスター発表の際に評価シールを生徒同士で貼っていった。
- ・調べてまとめたものを発表したり提出して終わり。少しのコメントで流された。
- ・生徒相互で評価をした。評価項目が設定されており、項目ごとに五段階とコメント評価をした。
- ・クラスで発表して点数評価。上位の人が全校の前で発表。全校発表の際には H 大学の教授が評価してくださった。
- ・正解不正解の判断はせず、調査量や考え方の基盤で成績・評価を出していた
- ・テーマごとに発表会、大学生や教師の評価が最も高い班が、学年の前で発表。評価対象は下調べ量、アイディア力など。
- ・地域・県などのプレゼンコンテストに参加し、その結果で評価された。

④高校における「総合的な学習の時間」の不満や物足りなさ、改善してほしいこと

調査の結果、「時間の不足」、「学習・探究課題の設定が限定的」、「設備の課題」、「一方向的な学習」、「評価活動の不足」、「目的が不明瞭」、「発表の機会が与えられなかった生徒がいる」、「班活動の際に一部の生徒に負担がかかった」などの回答が得られた。

【学生の記述】

- ・3年間ずっと同じテーマでの活動が少し嫌だった。
- ・何の時間だろう？これって本当に必要？と思うような授業が多かった。「活動あって学びなし」という状況が多かった。総合的な学習の時間の目的を、しっかり生徒にも示してほしい。
- ・課題や発表について、先生からのコメントやクラスからのコメント、評価がもっと欲しかった。また、何のためにしているのか分からなかった。
- ・自分の「将来計画を発表する」という活動さえ、点数評価され、順位をつけられた。自分が認められなかったようで悔しい思いをした。
- ・発表の場・機会が全員に与えられたわけではなく、数人だけの発表で終えていた。
- ・十分な時間がない・個人で調べる学習がほとんどで、協同的な学習が少ない。
- ・調査のためにパソコン室や図書室を活用することになったが、割り当てられたパソコンが整備不良・使用できなくなる、壊れているなどの問題があり、調査時間が待機時間でつぶされたことがしばしばあった。整備をしっかりしてほしい。
- ・生徒が自主的にやるのは良いが、丸投げされている感じだった。相談やフォローの体制をしっかり伝えてほしい。
- ・先生方や学校も全体的に手探りで行っているように感じた。グループワークの場面で、多くのメンバーが総合的な学習の時間の意味や目的が分からないと言っていた。

⑤高校における「総合的な学習の時間」について、よく実施できていた、良い時間だったと感じるようなことはありませんでしたか。

調査の結果、「自主的な学習・探究課題の設定」、「現地で体験・調査（海外・地域）」、「クラス横断的な探究活動」、「課題解決学習の実践」、「演劇活動を通じた薬物指導」、「3年間を通したプログラム型学習」などの回答が得られた。

【学生の記述】

- ・ビブリオバトルを行った。班対抗→クラス対抗→学年対抗の順でトーナメント形式で競い合い、校内1位を決めるという活動であった。普段は大人しい静かな生徒でも好きな本のことになると意見をはっきりと言えるようになっていた。

- ・シンガポールについての課題研究を行い、実際に現地へ訪問し現状を確認し、学んだ内容をより深めることができた。先生たちのサポートが充実しており、より深く学びたいと思った。

- ・SDGsについて扱った。テーマそのものも興味深いものであり、また高校の学科内でランダムにグループ分けが行われ、クラスを超えたグループ活動が展開された。いつもの人間関係ではないからこそ、かえって話し合いが活性化していた点は良かった。

- ・自分の興味のある学問分野（人文科学や社会科学など）から独自にテーマを選んで行った探究学習がとても良かった。自分の学校はSSH指定校であったこともあり、学習指導要領の「各学校において定める目標及び内容の取扱い」の「(1)…各学校における教育目標を踏まえ…」という点と「(3)…日常生活や社会との関わりを重視すること。」という点について、関連させた取り組みが充実していた。探究学習と教育目標とを結びつけた有意義な時間であった。

- ・自分たちの興味のある分野（教育、接客、観光、労働など）について、グループで調査・発表を行った。各グループにiPadが配られたので、活用しての情報収集ができた。最終的に模造紙にまとめて発表をしたことで、言語能力や情報活用能力、表現力等の学習指導要領で示されている資質能力についての向上を図ることができていた。

以上の学生の記述から、総合的な学習の時間の課題として、まだまだその趣旨が教師や生徒に十分に理解されずに進められている実態を見ることができる。とくに評価の方法については、評定によらない方法で行うことが実践されているようだが、評価そのものがおろそかにされている可能性も示された。しかし、肯定的な記述や意見も多くみられる。これは地域のなかでの活動や公立や私立を含めた学校の独自性、教師側の授業デザインによる差異があらわれていると考えられる。とくに、総合的な学習の時間に、これまで積極的に取り組んできた高校では、その活動内容の規模やカリキュラムのデザインに特徴があることがうかがえる。

5. 総合的な探究の時間に向けた課題

高等学校における総合的な学習の時間では、学生らの肯定的な意見にもあるように、生徒たち自身が学ぶ意義や価値を感じる課題を選択・設定し、探究することが、主体的・対話的で深い学びに取り組むという経験となっている。また生徒相互の発表評価や、競い合いにも、試行錯誤を通した学習経験となり、協同的探究の在り方を実現しているとも言えるだろう。

また、全国学力・学習状況調査の結果や先行研究などから、総合的な学習の時間が各教科等における主体的・対話的で深い学びにつながるような探究的な学習の根幹にもなりつつあり、その取組が思考力・判断力・表現力の育成だけでなく知識・技能の定着にも効果はある。このことは、総合的な学習の時間が PISA 調査での好成績につながったとからも伺うことができるが、しかし、個別の基礎学力や各教科で育成した知識・技能が、探究学習過程の中で、生徒が生きる社会現実において汎用性のある資質・能力となるように関連付ける必要性がある。そうでなければ、「活動あって学びなし」というかつての這い回る経験主義に落ち込む危険があるのだ。

今回、明らかになった課題としては、以下の通りである。

①課題・目標に対する教師側と生徒側の不一致

「総合的な学習の時間」の位置づけや目的が不明確な学校があり、生徒たちが課題の意義や価値づけができないまま、時間を費やしている現状があるということである。生徒たちが、成年年齢が18歳となり、社会の中での責任や権利を獲得・実践していくこれからの時代のなかで、「総合的な探究の時間」や特別活動などの教科外教育の持つ意味は、これまで以上に強化されていくことは想像に難くない。だが現状では、少数ではあるが、生徒のなかで「総合的な学習の時間」を経験していなかったり、印象に残っていない、思い出がないという意見をもっていたりする者がいる。これには、教材の設定が生徒の現状やニーズに沿ったものではないという、いわば教師側の願いが届かない、または生徒側の求めが汲み取れていないということが含まれている。

②協同的な学びの不成立

班活動や小集団活動といった取り組みのなかではよく生じることはあるが、一部の生徒に負担がかかっている様子が見受けられる。またこのような状態に対して、教師側の指導が不十分であることがうかがえた。

生徒一人一人がそれぞれの責任のもとに役割を果たしていくことで、総合的な学習の過程は生徒の自律的成長に大きな意味を持つが、調査課程や資料作成の際の技能の習得や発表場面での表現力の側面で、できる生徒とできない生徒の学力差が拡大されたり、参加自体に積極性の差が生じるよ

うになってはならないのである。

③各種資料の活用・各学校における設備などの課題

設備やこれまでの取り組み経験などによる学校間格差が大きいということも課題として考えることができるが、この課題については期待も大きい。ICTなどの活用を含めた広い視野での授業デザインを意識していくことが求められる。しかし様々な情報機器や資料を生徒の人数分、または学習・探究内容に応じた個数分を確保し、それらをメンテナンスしていくことに関する能力を学校側がいかに維持していくかという課題は、日本の学校教育関連事業を含めた多くの支援とともに立ち向かう課題となるだろう。

以上の課題に対する今後の方向性としては、「総合的な探究の時間」の意義や目標、効果と重要性を教職員が正しく認識し、各教科だけではなく地域・社会とを横断的かつ縦断的に関連づけて「総合的な探究の時間」におけるカリキュラム・マネジメントを進めることが求められる。そして児童・生徒に対して「総合的な探究の時間」の意義や目的、身に付けてほしい力をしっかりと伝える。この際、文科省も述べるように小・中学校での「総合的な学習の時間」との違いについて、明確に伝えることが望ましい（図4）。

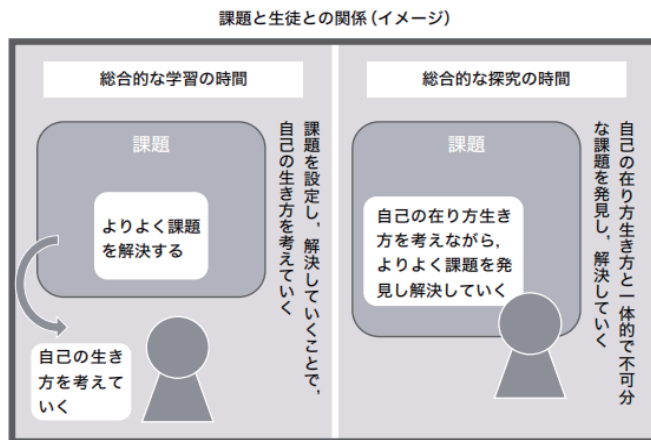


図4 総合的な探究と総合的な学習の違い [文部科学省, 2019]

また教材・学習材の扱いについても課題がある。SDGsなどの国際的問題や地域のみにも焦点を当てた取り組みを教師主導で指定するのではなく、自己課題として捉えることができるような課題設定をすることや、社会参画の視点を含めて探究が自律的に行われるように授業デザインを行う。教師が教材として扱う題材・テーマを、徐々に生徒が主導となる学習材へと移行させていけるようにすることが求められる。

「総合的な探究の時間」における課題に関する一考察
—教職課程履修学生の経験から焦点を当てて—

さらに授業デザインのなかに生徒がより主体的・積極的に学習・探究に励めるように評価活動を充実させることを含めなければならないだろう。とくによりよい学びの実現や試行錯誤のためには、教師や生徒相互での学び合いとしての評価活動は欠かせないものとなる。学校間の様々な格差という課題は今後も大きく影響してくるだろうけれど、社会への出口に近い高等学校は、中等教育における総仕上げを行う学校段階としても、成年年齢をむかえ社会的自立を求められる段階としても、自己の在り方生き方に照らして自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、自らの課題発見能力や課題解決能力を育成することが、「総合的な探究の時間」に求められるのである。

参考文献

- 文部科学省 2010 高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 海文堂出版
- 文部科学省 2017 中学校学習指導要領 東山書房
- 文部科学省 2019 高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編 学校図書
- 桐木玉美 2016 「認知行動療法 (CBT)」を取り入れた「心のスキルアップ講座」の効果と課題—アサーションとアンガーマネジメントの実践を通して—『教育保健研究』第 19 巻, pp.59-67 中国・四国学校保健学会
- 和井田 清司 2003 「高校総合学習の特質と実践方向に関する一考察—自律的学習の視点に着目して—」『学校教育研究』第 18 巻, pp.170-183 日本学校教育学会
- 文部省 2000 特色ある教育活動の展開のための実践事例集—「総合的な学習の時間」の学習活動の展開—(中学校・高等学校編) 大日本図書
- 奈須正裕 2002 学校を変える教師の発想と実践 金子書房
- OECD 2018 Education and Skills 2030 Position Paper 邦訳版(仮訳) http://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf (最終アクセス: 2021 年 12 月 3 日)
- OECD 2019 "Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Concept note: Student Agency for 2030" 邦訳版(仮訳) https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf (最終アクセス: 2021 年 12 月 3 日)
- Pearson, P.D., & Gallagher, G. 1983 The gradual release of responsibility model of instruction. Contemporary Educational Psychology, 8, pp.112-123
- 国立教育政策研究所 2019 「平成 31 年度(令和元年度)全国学力・学習状況調査の結果(概要)」<https://www.nier.go.jp/19chousakekkahoukoku/19summary.pdf> (最終アクセス: 2021 年 12 月 6 日)

- 十河直幸 2009 「大学生生活について－大学生の生活実態（大学生の学習・生活実態調査報告書）」『研究所報（ベネッセ教育研究開発センター）』第51巻，pp.64-77 福武書店教育研究所
- 大橋 忠司 2020 「総合的な学習の時間の成果と課題と方向性：「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」の授業から」『同志社大学教職課程年報』第9巻，pp.65-77 同志社大学
- 教育課程審議会 2000 「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」文部科学省
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/287175/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/001211.htm
（最終アクセス：2021年12月6日）