

「総合的な探究の時間」の推進要因に関する一考察
—青森県の高등학교におけるアンケート調査の結果から—

A Consideration about the Driving Factors to Promote
“Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study”
—From the results of a questionnaire survey of high schools
in Aomori Prefecture —

大瀬 幸治*
Yukiharu OHSE

要旨

本研究は、高等学校における新学習指導要領（2018年改訂）への移行に際し、これまでの「総合的な学習の時間」の成果と課題を踏まえ、青森県内の高等学校における探究的な学習の実施状況について調査を実施することにより、その実態を明らかにするとともに、「総合的な探究の時間」の推進に向けた経営的課題について考察することを試みるものである。

先行研究から得られた知見によれば、従来の「総合的な学習の時間」を推進するための経営的努力として、「校内の組織体制」「教員の意識」「外部機関との連携」「評価方法」を整備・工夫することが不可欠とされるが、「総合的な探究の時間」の導入・実施に際して、各学校により、具体的にどのような経営的努力がなされることが有効であるのか、検証を行った。

本研究では、青森県内の県立高等学校（36校）を対象としたアンケート調査を実施するとともに、「総合的な探究の時間」の目標の達成度を高く評価している高校の中から5校を抽出し、担当教員へのインタビュー調査を追加的に実施した。その結果、特に、学習指導要領の改訂以前より探究的な学習の実施に力を入れている高校では、探究的な学習を計画・運営する専門組織を配置するといった校内の組織体制上の工夫に加え、専門組織が校内研修、指導マニュアルの作成、教材の提供、外部連携等で指導担当者を支援し、学校の全教員で協働的に指導に当たることのできる体制づくりが行われていることが明らかとなった。これらの経営的な条件整備をさらに工夫・改善していくことが、「総合的な探究の時間」の推進に寄与するものと考えられる。

キーワード：総合的な探究の時間、校内の組織体制、教員の意識、外部機関との連携、評価方法

I はじめに

1 探究的な学習の導入の経緯と課題

1998・1999年度の学習指導要領改訂に伴い、全国の小・中・高等学校では学校教育の中に「総合的な学習の時間」が導入され、高等学校では2003年度より実施された。変化の激しい社会に対応して、自ら課題を発見し、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・能力を育てることなどを主なねらいとした。大野¹⁾ (2005) は導入の主な理由として、従来の画一的な一斉授業からの脱却と「生きる力」を育む教育の実現のためであると述べている。2008・2009年度の学習指導要領改訂では、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現という探究のプロセスを明示し、探究的な学習や協働的な学習を重視してきた。このような経緯を通して、「総合的な学習の時間」の導入から十数年経過する中で、様々な成果と課題が浮き彫りとなった。

* 弘前大学大学院教育学研究科 Graduate School of Education, Hirosaki University

国立教育政策研究所の調査²⁾ (2015)によると、高等学校における探究の過程に関する質問のうち、「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」において、肯定的な回答をしている生徒の割合は50%を上回っている一方で、「まとめ・表現」において肯定的な回答をしている生徒の割合は35%を下回っており、探究の過程の最終段階である「まとめ・表現」において、自分の考えを分かりやすくまとめたり、発表したりすることを肯定的にとらえている生徒の割合は少ない。また、「地域を生かした自然体験や社会体験」に関する質問では否定的な回答をしている教師の割合は約60%と高い。さらに、「整理・分析」、「まとめ・表現」に関する質問において、肯定的な回答をしている教師の割合は約80%であるのに対して、肯定的な回答をしている生徒の割合は35%から約50%にとどまっていたり、「各教科・科目等と総合的な学習の時間との関連」について肯定的な回答をしている教師の割合は約65%であるのに対し、肯定的な回答をしている生徒の割合は約45%にとどまっていたりするなど、教師と生徒の間の認識のギャップが見られることが指摘されている。

中央教育審議会（以下、「中教審」という。）答申³⁾ (2016)では、成果として、「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。また、総合的な学習の時間の役割はPISAにおける好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている。」とする一方で「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにすることについては学校により差がある。」こと、探究のプロセスの中でも『整理・分析』『まとめ・表現』に対する取組が十分ではないこと、「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。」ことを課題として挙げている。事実、国立教育政策研究所の調査でも「総合的な学習の時間に積極的に取り組んでいる」とする生徒の割合が中学校段階で約67%であったのが高校段階では約57%と低くなっている。中村ら⁴⁾ (2018)は「高等学校教育については、大学入試選抜等の外部要因などもあり、カリキュラムや指導の在り方などが規定されてしまい、小・中学校に比べ知識伝達型の授業にとどまりがちであることや、卒業後の学習や社会生活に必要な力の育成につながっていないこと」を指摘している。

2018年度の高等学校学習指導要領改訂ではその改善・充実を図りつつ、「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」（中教審2016）ことを受け、「総合的な探究の時間」に名称を変更し、その目標が以下のように定められた。

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。

この改訂について滋野⁵⁾ (2019)は、「今回の学習指導要領の改訂の方向性は、初めて『総合的な学習の時間』が提起された2000年の学習指導要領改訂の理念を再提起していると考えてもおかしくはない。2016年のフィンランドのコアカリキュラムも『総合的な学習の時間』と同じような内容が軸となっており、『探究』は世界的な教育の潮流となっている。」としている。まさに、「何をしてきたか」から「これから何ができるか」が問われて行く世界の流れに沿った内容であると言えよう。

2 本研究の目的

以上のような成果と課題を受け、これからますます重視されるであろう「総合的な探究の時間」を円滑に導入し、一層充実していくために、その条件整備の在り方や推進要因を探ることは極めて重要なことである。特に、学校・生徒の特徴や地域性、学校規模等によって、必要とされる探究的な学習の具体的内容やその推進要因は様々であることが想定されるため、学校の実態を広範囲に調査することには意義があると考えられる。

本研究では、青森県内の全日制普通科・総合学科を設置している県立高等学校（全36校）を対象としたアンケート調査を実施し、探究的な学習および「総合的な探究の時間」の導入・実施にあたり、どのような経営的努力をしているのか実態を明らかにすることを試みる。なお、専門学科を設置する高校を今回のアンケート調査対象より除外したのは、従来から「課題研究」がカリキュラムに組み込まれており、探究的な学習の取組に対する認識が普通科と異なることが想定されたためである。

以上の調査結果に基づき、「総合的な探究の時間」の推進要因—各学校において「総合的な探究の時間」を円滑に導入・実施する上で有効と思われる条件整備の在り方—について分析するとともに、その一層の充実に向けた経営的課題について考察する。

II 先行研究から得られた知見

「総合的な学習（探究）の時間」に関する先行研究として、実態調査から得られた課題提起に関するものや教員の意識・特性に焦点を当てた研究は数多く見受けられる。しかし、具体的にどのような取組が推進要因として有効なのかを検証している研究は少ない。

その中で、寺西⁶⁾ (2005) は、総合的な学習の時間の運営にあたっての「協同」のための話し合いの場やカリキュラムづくりなどのシステムや体制が無いことが阻害要因になることを指摘し、「教師の意識改革」と「総合的な学習の時間のカリキュラムや実践づくりのための組織や体制づくり」の必要性を提唱している。また、三木・岡出⁷⁾ (2005) は、文部科学省から研究開発学校に指定された23校の中学校の実践事例の報告から各校が実践を終えた後の課題として、生徒に課題設定させる難しさ、課題を意識した活動の難しさ、生徒同士の相互作用ができない、教師の働きかけが難しい、教師がある程度の専門知識や技術が要求される、教師集団による協働体制の確立、評価方法の確立、他教科との関係、発達段階を考慮した発展的学習の必要性、地域・社会との関係、等を挙げて、「総合的な学習の時間」の教育課程編成上の工夫について考察している。さらに、中村ら (2018) は、探究的な学習の推進方法について研究を進め、福井県内で比較的よく探究的な学習に取り組んでいるSSH等に研究指定されている7つの高等学校へのインタビュー調査の中で、①運営組織は「研究」を推進するための分掌があること、②先進校視察での情報収集からカリキュラムのバージョンアップを図っていること、③教員間の共通理解のために全校体制で取り組んでいること、④生徒の発表機会を学校外でも行っていること、⑤県内外の大学や地元企業等との連携があること、⑥生徒のモチベーションと変化を感じていること、⑦ループリックによる評価を行っていること、⑧ポートフォリオを作成していること、の8つの特徴を挙げている。

これらの先行研究による調査結果を踏まえると、探究的な学習を推進するためのポイントとして、主に「校内の組織体制」「教員の意識」「外部連携」「評価」の重要性が指摘されているものと言える。これは、筆者のこれまでの教職経験から実感した課題意識と共通する。しかし、これらの先行研究は一部の研究指定校から得られた調査結果であり、すべての学校に共通する課題とは言いきれない。学校・生徒の特徴や地域性、学校規模等を考慮し、広範囲に実態把握を行った上での検証が必要であるものと考えられる。また、中村ら (2018) は、探究的な学習の推進要因のひとつに「先進校視察での情報収集からカリキュラムのバージョンアップを図っていること」を挙げていることに基づけば、「総合的な探究の時間」の充実が図られているとされる学校の具体的な取組に関する情報を得ることは、他校における「総合的な探究の時間」の推進にも寄与するものと考えられる。

そこで、本研究では、青森県内の全ての普通科・総合学科の高等学校における探究的な学習および「総合的な探究の時間」の実施状況について調査を実施し、主に「教員の意識」「校内の組織体制」「外部機関との連携」「評価方法」の4つの視点に着目して、その推進要因について分析・考察する。

Ⅲ 調査結果及び考察

1 探究的な学習の実施状況

探究的な学習の実施状況に関するアンケート調査は、先述のとおり青森県内の全日制普通科・総合学科を設置している県立高等学校（全36校）を対象として実施し、「総合的な探究の時間」実践の中心となっている教員に回答を依頼した。調査は2020年6月上旬に郵送で行い、6月30日を回答期限とした。回収率は100%である。

まず、今次のアンケート調査の対象となった36校の探究的な学習の取組状況について、概要を説明する。

36校中21校では、探究的な学習活動を取り入れて4年以上が経過している。4年以上の学校では、生徒らが当該高校に在籍する3年間を通して探究的な学習を系統的・継続的に行ってきた経験があり、成果と課題を把握していると考える。また、36校のうち、過去3年間の平均で国公立大学合格者を10名以上輩出している、いわゆる「進学校」は17校を占めている。それ以外の19校では、「進学校」と比較すると生徒らの進路が多様であり、本稿では「多様校」と表記する。

アンケート調査の対象となったこれら36校では、①探究的な学習の効果、②生徒に身に付いた力や生徒の変容、③「総合的な探究の時間」の目標達成度等について、どのように認識・評価されているのだろうか。

①探究的な学習の効果

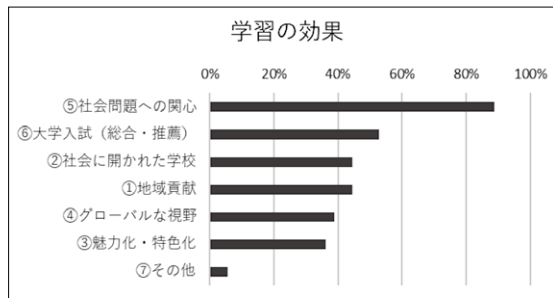


図1 学習の効果 (全体)

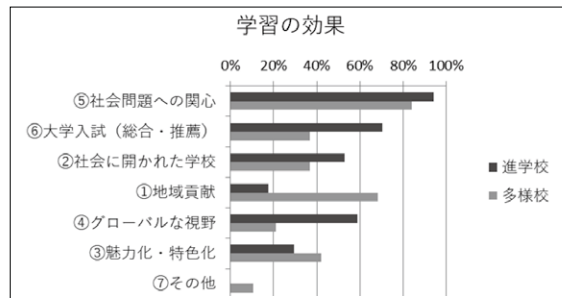


図2 学習の効果 (比較)

- 学習効果として、「社会問題への関心・意欲に役だった」が89%と最も高く、次いで「大学入試に役だった」53%、「地域貢献に役だった」44%と続く（図1）。特に、進学校は「大学入試」、進路多様校は「地域貢献」への効果が高いことがわかる（図2）。
- 各学校では生徒の興味・関心を大切にしながら、自己の在り方生き方につなげられるような課題の工夫がなされているよううかがえる。特に進学校では大学入試を意識し、生徒の活動を多面的に評価する学校推薦型選抜や総合型選抜に向けた活動記録としての活用、さらには「志望理由書」に活用している実態があることがうかがえる。

②生徒の変容

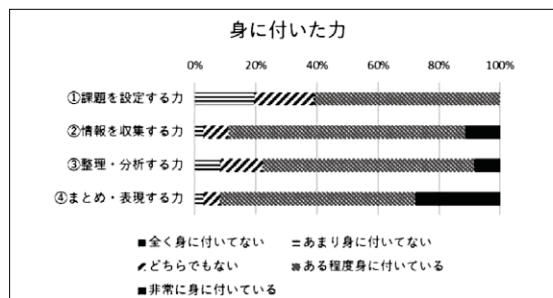


図3 身に付いた力 (全体)

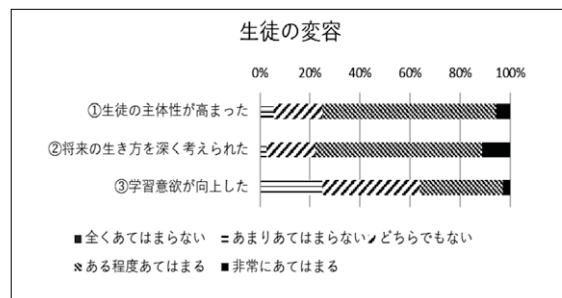


図4 生徒の変容 (全体)

- 身に付いた力は全体的に肯定的に受け止めているが、「課題を設定する力」が身に付いたとする割合が他に比べて低い。三木・岡出（2005）と同様、「課題の設定」が探究活動を進める上での肝になる部

分という意識からか、十分に身に付いていないと感じている。また、国立教育政策研究所の調査（2015）同様、「まとめ・表現する力」を高く評価している学校が多い（図3）。なお、身に付いた力については、4年以上の学校や進学校との比較では大きな差異は見られなかった。

- 主体性が高まったとする割合は「非常に達成」「ある程度達成」を合わせて75%、将来の生き方についての考えが深まったとする割合は78%である（図4）。生徒の主体性の育成や将来の在り方生き方につなげようとする態度は総合的な探究の時間の主たる目的でもあるため、今後この割合を高めていくためにどのような工夫ができるか考えていく必要がある。特に進学校については94%と高い評価であり、その取組内容に学ぶことも大きいと思われる（図5）。

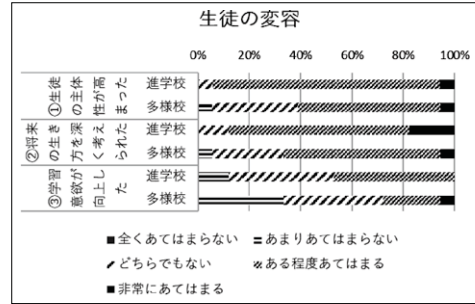


図5 生徒の変容 (比較)

- 学習意欲が向上したと感じる割合は「非常に達成」「ある程度達成」を合わせて36%と低い。特に、多様校では28%、3年以下の学校では27%と顕著である。学習意欲は「目に見えにくい力」でもあることから、向上していると感じる割合は少ないが、実際の生徒の意識調査で比較する必要性があろう。

③目標の達成度

- 総合的な探究の時間の目標の達成度は「非常にあてはまる」「ある程度あてはまる」を合わせて72%であり、4年以上の学校は80%と高く、教員が自校の取り組みを高く評価する上で、3年間を通した経験値を重ねることが必要と考える。

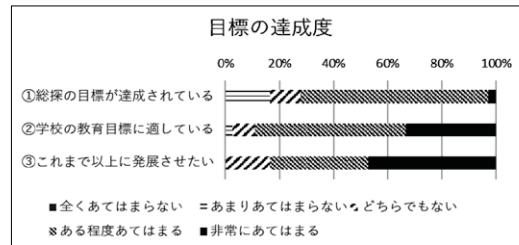


図6 目標の達成度 (全体)

- 学校の教育目標に適しているかについては「非常にあてはまる」「ある程度あてはまる」を合わせて89%であり、各学校それぞれの教育目標の達成に向けた取組であることがうかがえる。11%はまだ達成に至る活動にはなっていないと感じていると思われるが、概ね総合的な探究の時間の活動が、学校目標の実現、学校経営計画に浸透しているものと言える（図6）。
- 今後発展させたい学校は「非常にあてはまる」「ある程度あてはまる」合わせて83%である。特に、4年以上が75%に対し3年以下は93%と発展意欲が高い。活動のマンネリ化を防ぎ、絶えず「カリキュラムのバージョンアップ」を図るための契機をつくることが課題となるものと思われる。

2 探究的な学習の推進に向けた取組の実態

続いて、探究的な学習の推進のポイントとされる4つの視点ごとに、アンケート調査回答の集計結果を示し、考察を行う。

(1) 教員の意識

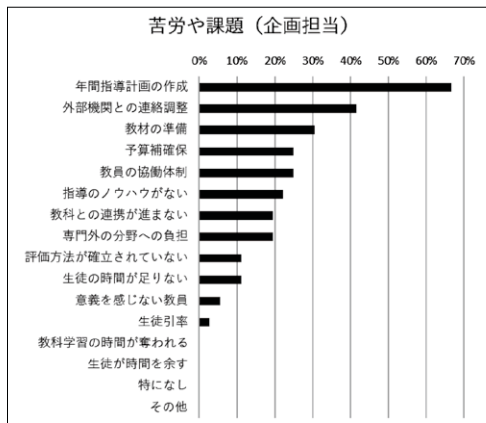


図7 苦労や課題 (企画担当)

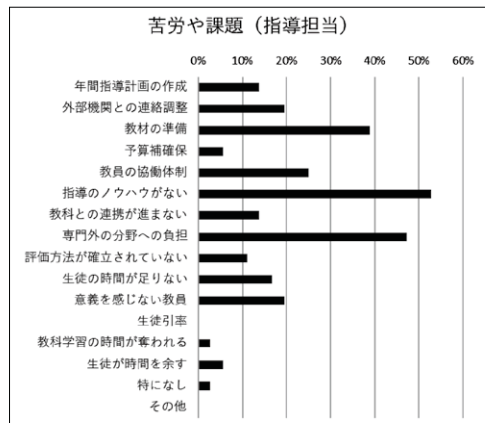


図8 苦労や課題 (指導担当)

- 企画担当の苦労や課題は「年間指導計画の作成」が67%と高く、次いで「外部との連絡調整」42%、「教材の準備」31%と、運営側の事務的な負担感が高い（図7）。
- 指導担当の苦労や課題は、「指導のノウハウ」「専門外への負担」「教材の準備」など、指導教員の力量や意識に関するものが多い（図8）。
- 共通して、約25%で教員の協働体制に課題意識をもっており、学校全体の課題と言える。

(2) 校内の組織体制

ア) 企画担当分掌

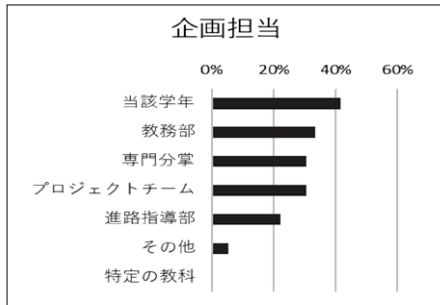


図9 企画担当 (全体)

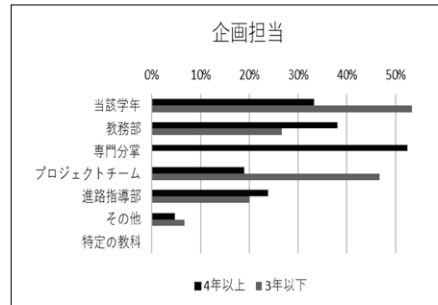


図10 企画担当 (比較)

- 企画担当は1つの分掌で実施している学校は19校、複数の分掌で実施している学校は17校である。当該学年が42%と最も多く、次いで教務部33%、専門分掌、プロジェクトチーム※が31%（図9）だが、4年以上の学校になると専門分掌が52%と最も高い（図10）。専門組織を設けることで、教材の蓄積や外部との連絡調整、評価方法のノウハウなど、学校全体の共有財産を蓄積できる役割が担えることが要因となって、継続的な取組が可能となっているものと考えられる。3年以下の学校では当該学年、プロジェクトチームが担当するケースが多く、過渡期の特徴と言える。

※プロジェクトチーム：各分掌から任命された教員で構成された組織

イ) 周知機会

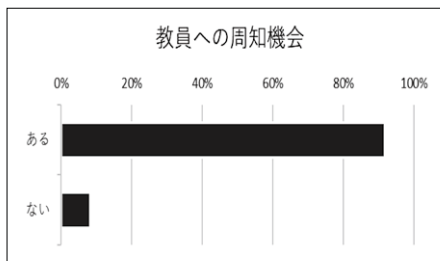


図11 教員への周知機会 (全体)

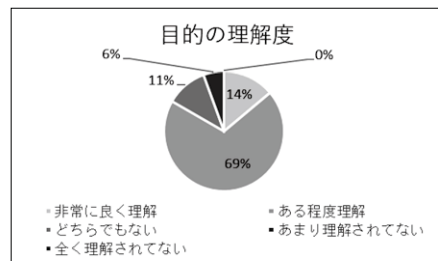


図12 目的の理解度 (全体)

- 教員への周知機会は93%で実施されており（図11）、そのほとんどが4月の職員会議である。目的の理解度については83%の学校で「非常に良く理解」「ある程度理解」されていると感じている（図12）。総合的な探究の時間の目的や意義については教員間に浸透してきていることがうかがえる。

ウ) 教員の協働体制

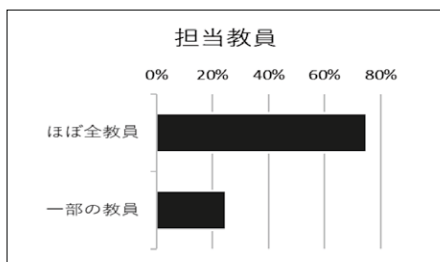


図13 担当教員 (全体)

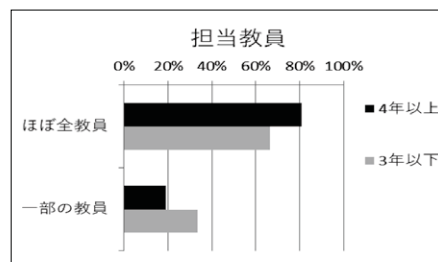


図14 担当教員 (比較)

- 「ほぼ全教員」で担当している学校が75%である（図13）。特に4年以上の学校では81%と高く（図14），年数を重ねた学校ほど全校体制で取り組んでおり，持続的・発展的な運営のためには全校体制で取り組む必要があると考える。
- 学校の規模別（大規模校：4クラス以上の22校，小規模校：2クラス以下の14校）に集計すると，「ほぼ全員」で担当する割合は，大規模校が82%であるのに対し，小規模校では64%に留まる。教員数の少ない学校ほど個々の教員の負担が大きくなるため，専門分掌も設けにくい。探究学習の推進に向けた教員間相互の支援体制を工夫する，あるいは，学校外部からのサポート体制などについても検討する必要があるのではないかと考える。

(3) 外部機関との連携

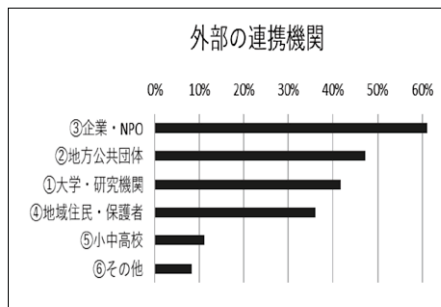


図15 外部の連携機関 (全体)

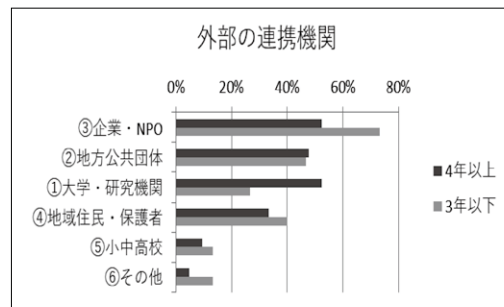


図16 外部の連携機関 (比較)

- 外部機関との連携は36校中33校で行われ，そのほとんどが複数の団体と連携・協力している（図15）。主な連携内容は，企業・NPOは「職場訪問」「講演」，地方公共団体は「インタビュー」「体験活動」「講演会」，大学・研究機関は「出前講義」「講演会」である。
- 4年以上の学校は幅広い機関と連携しているのに対し，3年以下の学校は企業や地方公共団体との連携が多い(図16)。地域という範囲から県や大学といった機関との連携を視野に入れながら幅広いアクターと結びつけることで，地域理解を深めさせたい，あるいは多様な進路選択に役立てたいということに留まらず，「高大接続」，すなわち高校と大学とがそれぞれの学びを相互に活用する機会としても機能する可能性がうかがえる。
- ほとんどの学校で生徒の成果発表会を実施しているが，4年以上の学校や進学校では外部の助言者を入れて行っている割合が50%以上と高い（図17）。外部連携の幅広さによるものと考えられ，地元自治体や研究機関からの助言や質疑により専門的な知見が得られ，さらなる探究学習の深化や学習支援が期待できる。

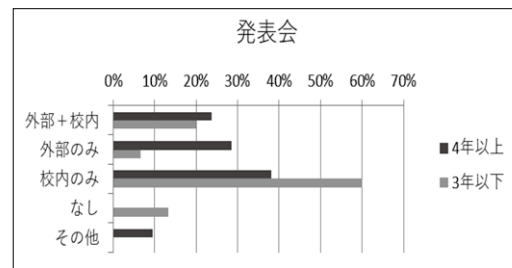


図17 発表会 (比較)

(4) 評価方法

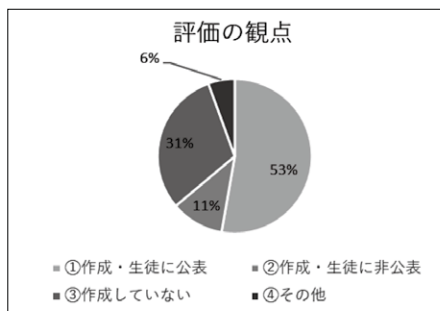


図18 評価の観点 (全体)

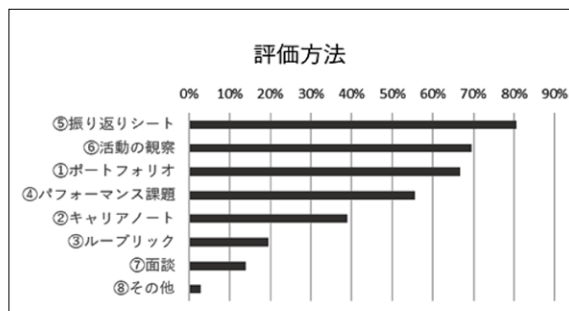


図19 評価方法 (全体)

- 評価の観点を作成しているのは全体の25校（64%）で、まだ作成していない学校は11校（36%）であり評価に関しては課題が見られる（図18）。
- 「振り返りシート」による評価が最も多く81%、次いで、「活動の観察」69%、「ポートフォリオ」67%と続き、ほとんどの学校で複数の評価方法を活用している（図19）。
- 評価の観点を作成している学校では、「振り返りシート」「活動の観察」を活用している割合が83%、次いで、「ポートフォリオ」を活用している学校が78%である。
- 評価の観点を作成していない学校の評価方法は「振り返りシート」77%、次いで「パフォーマンス評価」54%である。
- 進学校は「ポートフォリオ」の活用が88%と高く、大学入試に活用するものと考えられる。4年以上の学校は3年以下に比べ、多岐にわたる評価方法を活用し、多面的に評価しようとする傾向が見られる。

3 探究的な学習の推進に向けた効果的な取組

探究的な学習の推進にあたり、各学校が実際に行った経営的取組のうち、特に効果的であったと感じる取組について、以下のような回答を得た（図20）。また、探究的な学習を推進する上での教員の意識改革や負担軽減の工夫については、表1のような事項が挙げられた。

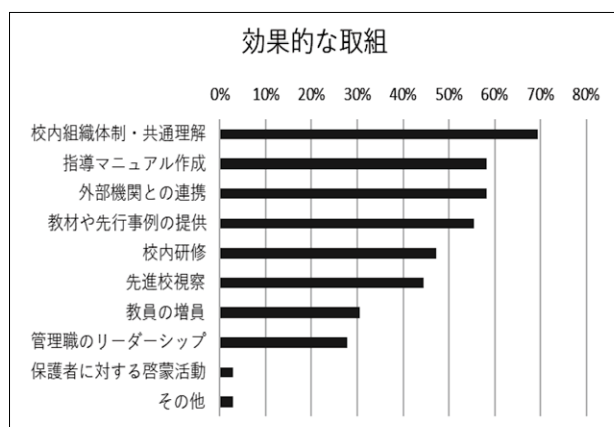


図20 効果的な取組（全体）

表1 教員の意識改革や負担軽減の工夫

内容	学校数
全教員が担当	5
校内研修	3
資料の共有	2
担当教員の増加	2
担当分掌を設置	2
外部人材の活用	1
各分掌ごとにプログラム作成	1
共通理解	1
指導案の検討・提示	1
指導案を提示	1
前年度の踏襲	1
振り返りシートの共有	1
企画と指導を分ける	1
実施曜日の割り振り	1
担当生徒数を均等化	1

- 実際に行った効果的な取組として、「校内指導体制・共通理解」が約70%、次いで「指導マニュアルの作成」、「外部機関との連携」が58%、「教材や先行事例の提供」が56%となっている（図20）。教員間の共通理解や負担軽減を最も重視して取り組んでいることがうかがえる。
- 教員の意識改革や負担軽減の工夫についての自由記述の内容（表1）を見ると、「全教員が担当」「校内研修の実施」「担当分掌の設置」など、担当分掌を設け、全教員で指導に当たるという、組織体制が効果的な運営につながっている。
- 「(1) 教員の意識」において「教員の協働体制」に苦労や課題があると回答した13校のうち、「校内研修」が効果的な取組と回答した割合は77%、「指導のノウハウ」(19校)「専門外への負担」(18校)に苦労や課題があると回答した学校のうち、「教材や先行事例の提供」が効果的な取組と回答した割合はそれぞれ74%、78%、「指導マニュアル作成」が効果的な取組と回答した割合はそれぞれ68%、78%、「外部連携」が効果的な取組と回答した割合はそれぞれ68%、75%といずれも高い数値となっている。すなわち、教員の理解を促進し、指導の負担感を軽減する取組として校内研修の実施や指導マニュアルの作成、教材の提供、外部連携は有効な手段であると言える。
- 探究的な学習の推進にあたり「校内組織体制・共通理解」を図ることによる効果があったと回答した学校（25校）において、「総合的な探究の時間」の企画担当分掌として挙げられたのは、多い順に教務部（40%）、プロジェクトチーム（32%）、専門分掌（28%）であった。(2)のア)図9で示した調査対象校全体の集計結果と異なり、「総合的な探究の時間」の企画を当該学年が担うのではなく、特定の分掌が行っている傾向が強いことがわかった。

IV 結語

1 調査により得られた知見

以上のアンケート調査およびインタビュー調査により得られた知見を総括すると、「総合的な探究の時間」の推進に向けた経営的努力に関して、次の2点を指摘することができる。

第一に、教員間での協働的な取組について。

アンケート調査では、今次の学習指導要領の改訂以前より継続的に探究学習を進めている学校ほど、「総合的な探究の時間」の計画・運営を担当する専門組織を配置しつつ、全教員で取り組む傾向があることが明らかとなった。この点、追加的に実施したインタビュー調査において、教員の指導のノウハウや専門外への負担の解消のために、専門組織が校内研修、指導マニュアルの作成、教材の提供、外部連携等で指導担当者を支援することが「総合的な探究の時間」を推進する上で重要な要件であることが確認されたが、その際、一方的な教材やマニュアルの提供ではなく、定期的な会議を通して共に教材を作り、見直していこうとする、対話を通じた共創的な体制づくりが効果的であるように見受けられる。

こうした中で、最も留意しなければならないのは、「人任せ」になったり、「前年度踏襲」に陥ったりする危険性であろう。教員の多忙や負担感が「人任せ」や「前年度踏襲」に陥る傾向に拍車をかける懸念もある。こうした危険性を回避し、排除するためにも、「総合的な探究の時間」の計画・運営を担当する専門組織を中心として、個々の教員間でアイデアやノウハウを共有し、意見交換の場を確保することは非常に重要であるものと考えられる。また、生徒による学びを適切に評価し、可視化することによって、教員間での議論を促すことも可能ではないだろうか。追加的に実施したインタビュー調査でも、ある学校では、ルーブリックを取り入れ、学校独自で策定した「育てたい資質・能力」での自己評価を行うことで、学校の教育目標に紐付けたり、また、ある学校では、「総合的な探究の時間」で育てたい資質・能力での自己評価を行うなど、生徒に学びを振り返らせながら、「何ができるようになったか」「何が身に付いたか」を資質・能力ベースで丁寧に評価し、成果を共有していることが明らかとなった。このような評価を通して生徒の動機付けにつなげ、生徒の気づきを促し、さらに質の高い探究学習につなげていくことが期待でき、それと同時に、指導する教師自身も生徒の成長を肌で感じることでさらなる高度化を求めていく。各学校の教育目標に向かって育てたい資質・能力を全教員で共有しながら、今後各学校において指導と評価の一体化に向けた検討が必要であり、それによって「人任せ」や「前年度踏襲」といった危険性を免れることもできるものと思われる。

第二に、管理職によるリーダーシップの在り方について。

「総合的な探究の時間」を新たに導入するにあたっては、探究的な学習活動を学校経営上の重要な位置づけとして発信し、教員間での理念の共有や組織づくりを行うという点において、管理職のリーダーシップが不可欠であるということは想像に難くないが、追加的に実施したインタビュー調査において、「総合的な探究の時間」を新たに導入した後、その推進にあたっては、管理職による各教員に対するサポートが充実していることが重要となるという回答が得られ、非常に興味深い。

管理職の役割には、「総合的な探究の時間」の学校経営上の位置づけを教員に対して発信・周知し、理念の共有を図るといったトップ・ダウン的な要素が必要とされるが、一方で、それと同時に、学年ごとにコーディネーター役となる教員を配置するなどミドル・リーダーを活用すること等により、一人一人の教員の意向を丁寧に吸収しながらボトム・アップ的な実施を支えるという要素が、トップ・リーダーとして期待されていることがうかがえる。第一の点とも重なるが、探究的な学習の在り方を追究していく上で、また生徒にとっての学習効果を高めていく上で、教員間の協働的な取組や教科等・学年を超えた連携が欠かせない。「総合的な探究の時間」の推進場面に限らず、カリキュラム・マネジメントの重要性が指摘されているが、生徒による多様で主体的な探究を支えるために、学校組織全体での取組を促進し、支援するリーダーシップの在り方が一層問われていることが確認できる。

2 今後の課題

今次のアンケート調査では、「総合的な探究の時間」の今後の展望について、以下のような自由記述回答を得た。

- 「今後求められる人材の育成という視点をどう現場に広めていくかが重要。学校の予備校化はテクニックや近視眼的アプローチを招き、いわゆる器の大きい人材を育てられなくなっているのではないかと考える。総探の時間がその起爆剤になれば良いと考える。」
- 「今後は教員研修を行ったり、生徒対象に大学の先生に來校してもらい、研究の手順等をレクチャーしてもらったりするなど、教員の総合的な探究の時間に対する資質の向上や生徒の探究活動への理解と効率化を図っていければ良いと思う。」
- 「生徒にどんな力を培っていきたいのかという明確なビジョンを持ち、それを実現するにはどういったプロセスで臨んでいくべきかという論理的思考に則って、全体計画を編成しなければなりません。これまでの『前年度踏襲主義』を捨て、生徒と学年スタッフの意欲を十分に活かすための、本校独自の『柱』を立てていかなければならないと考えています。」
- 「探究学習を通し、身近な問題点を見つけたり、考えたり、解決していく力は、生きる力につながると思うが、それぞれの到達目標に差があり、指導している教員が満足できない場合も多い。テーマに応じてというよりは、生徒に応じた目標設定と指導が必要だと思う。」
- 「総合的な探究の時間を進めていく上で、多くの教員が関わっているため、情報の共有が非常に大切であると思う。今後は学年間で取り組み方に差が出ないようにし、学校として3年間を見通したもののできればと思う。」
- 「教師側もまだまだ研究不足、指導力不足である。生徒は課題研究に苦勞している。調べ学習から課題研究へなかなか移行できない。いろいろな事例を学んだ上で、進めていけばもう少しスムーズにいくのではないか。」

青森県総合学校教育センターでは今年度より高等学校教員を対象とした「総合的な探究の時間」の講座を開設し、広く周知する体制づくりを進めている。青森県全体でこの「総合的な探究の時間」を充実させることが、県の教育施策である「郷土に誇りを持ち、多様性を尊重し、創造力豊かで、新しい時代を主体的に切り拓く人づくり」に貢献する手段であることは間違いない。

10年前に比べれば確実に教員には総合的な学習の時間の目的は理解されている。それは、SSHをはじめとする様々な研究学校の先行事例から学んだことに加え、現場の先生方が目指す生徒の姿を共有しながら、これまで長い時間と労力をかけて試行錯誤し、体制づくりやプログラムの構築に励んできた成果である。そしてその結果、総合的な探究の時間で培った生徒の資質・能力や変容を教師が実感できたことが次への原動力とつながっている。高等学校ではこれまで大学入試等の出口指導に力を注ぐあまり、総合的な探究の時間が軽視されてきた。しかし今後は高大接続改革により、大学への進学に際し、「学力の3要素」を一層多面的・総合的に評価することが求められる。高校での学びにおいては、これまで以上に「普通教育から専門教育への移行」(荒井⁸⁾ 2018)を支える工夫が期待され、「総合的な探究の時間」を中核とした取り組みが重要な意味を持つものと考えられる。

こうした「総合的な探究の時間」に関する研究上および実践上の課題として3点挙げる。1点目。アンケート調査では、教員から見た生徒の変容について回答してもらったが、具体的な生徒の意識については触れられていない。前述した、国立教育施策研究所調査(2015)の課題として「教員と生徒間の認識のギャップ」が指摘されていることを鑑み、実際生徒にとってどのような学びになっているのか検証することは極めて重要である。インタビューした2校では生徒の自己評価をデータ化し、経年比較を行いながら、プログラムや計画の見直しを行っている。やはり、感覚だけではなく、エビデンスを基に検討・改善していくシステム作りも必要である。今後生徒の意識を含めた総合的な探究の時間の在り方について、さらに研究を進めていきたい。2点目。国立教育施策研究所調査において同様に課題と指摘されていた「教科との関連」についても、本研究において実施したアンケート調査結果の中で、各学校における「総合的な探究の時間」の企画担当者の19%が「教科との連携が進まない」ことに課題があると回答している。教科横断的な視点については①資質・能力の育成の視点と②教科の内容の横断的視点がある。習得・活用・探究という学習プロセスについて中教審⁹⁾(2008)は「各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識や技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といったそれぞれの教科の知識や技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要

がある。各教科におけるこのような取組があつてこそ総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動が充実する」と述べている。①②の視点を踏まえた教科横断的な学びを検討していく必要がある。3点目。学びの連続性という観点から、中高の連携も重要である。先述のように、「総合的な学習の時間」の実施状況に関する反省として、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ことが指摘されてきたが、例えば、中学校で実施されている総合的な学習の時間についての情報を収集し、その成果をつないでいくような、深い学びへのアプローチとなるよう改善に努めていかなければならない。

V 謝辞

アンケート調査やインタビュー調査の中で、それぞれの高校がそれぞれの思いと使命感を持って取り組んでいることを強く感じた。次期学習指導要領が完全実施するこの機会を捉え、その目指す目的の達成に向けて、県内の高等学校同士でネットワークを築き、互いに情報交換しながら、内容の充実と高度化を図っていくことを期待したい。そのためにも、3年間の中で、どのような生徒を目指し、どのような力を育成していくのかを教職員で共有し、学校を挙げて取り組んでいこうとする風土作りが大切であろう。

本研究が、「総合的な探究の時間」の充実と推進のための効果的な実践に向けた示唆を与えることができれば幸いである。

本研究の執筆にあたって、いろいろな方のお世話になった。

本研究について非常に興味を示してくださり、実施への道を拓いてくださったのは東北女子大学特任教授の石戸谷繁先生である。調査項目や分析結果についても重要な点を御指摘いただき、多くのことを御教授いただいた。心から感謝申し上げたい。

また、弘前大学大学院教育学研究科教授上野秀人先生には調査結果の考察に際し、専門的な視点から価値ある御助言と貴重なアドバイスをいただいた。深く感謝申し上げたい。

さらに、県総合学校教育センター所長白戸爾先生、県立五所川原高等学校長中村佐先生、県立弘前中央高等学校教頭三和聖徳先生、県総合学校教育センター指導主事金子勇太先生、県立青森高等学校教諭古川規友先生、県立青森東高等学校教諭福士貴博先生、県立黒石高等学校教諭高橋知子先生、県立青森高等学校教諭當麻進仁先生、県立弘前中央高等学校教諭福島桂子先生等多くの方々から御意見を頂戴する機会をいただいた。この場を借りて感謝申し上げたい。

最後に、アンケートに御協力いただいた県内の36校の高等学校の学校長をはじめ、担当教員の皆様、インタビュー調査に御協力いただいた先生方に、多大な御支援をいただき、心から御礼と感謝を申し上げたい。また、調査に御協力いただきながら、除外させていただいた部分があったことを深くお詫び申し上げます。

[引用・参考文献]

- 1) 大野順子「『総合的な学習の時間』の実態調査を踏まえて」桃山学院大学総合研究所紀要第30巻第2号, 2005年, p.143
- 2) 国立教育政策研究所「平成27年度学習指導要領実施状況調査(高等学校 総合的な学習の時間(質問紙調査))」2015年, p.1
- 3) 中央教育審議会答申「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」2016年, p.236, 239
- 4) 中村敏明・野尻友佳子・倉見昇一・高坂将人・吉川喜代江・佐野明彦「探究的な学習による資質能力の育成と評価の在り方」福井県教育委員会先端教育研究センター・教科研究センター, 2018年, pp.140-144
- 5) 滋野哲秀「『総合的な学習の時間』から『総合的な探究の時間』へ」龍谷紀要第41巻第1号, 2019年, p.77
- 6) 寺西和子「『総合的な学習の時間』推進上の問題点は何か」教職研修, 2005年, pp.32-35
- 7) 三木ひろみ・岡出美則「『総合的な学習の時間』のための教職科目」筑波大学体育科学系紀要28号, 2005年, pp.43-55
- 8) 荒井克弘「高大接続改革・再考」名古屋高等教育研究第18号, 2018年, pp.5-21
- 9) 中央教育審議会答申「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」2008年, p.18