

「総合的な学習（探究）の時間」における
高大連携プログラムの開発（Ⅰ）
－実態及び期待と準備に関する調査分析－

椿 達 五浦 哲也
北海道情報大学

Development of Co-operated Education Programs among High School and
University on “Periods for Integrated Study (Exploration Activities)” (Ⅰ)
－ The Analysis of A Survey about Realities, Expectations and Preparatory Situations －

Toru TSUBAKI and Tetsuya ITSUURA
Hokkaido Information University

平成30年12月

北海道情報大学紀要 第30巻 第1号別刷

〈論文〉

「総合的な学習（探究）の時間」における

高大連携プログラムの開発（Ⅰ）

—実態及び期待と準備に関する調査分析—

椿 達*・五浦 哲也†

Development of Co-operated Education Programs among High School
and University on “Periods for Integrated Study(Exploration Activities)” (I)

—The Analysis of A Survey about Realities, Expectations and Preparatory Situations—

Toru TSUBAKI*・Tetsuya ITSUURA†

要旨

高校の「総合的な学習の時間」は、2022年度から「総合的な探究の時間」になる。教育現場はこの探究活動をどう受け止めて、どう計画しようとしているのか。本論文は、高大連携による「総合的な探究の時間」のプログラムの開発を試みる研究の基礎を支えるものであり、高校における「総合的な学習の時間」の現状と、新しい学習指導要領下での「総合的な探究の時間」への準備状況などを明らかにすることを目的とする調査研究である。

Abstract

"Periods for integrated study" in high school will be " periods for integrated learning by exploration activities " from 2022. How do high school teachers catch up and plan these exploration activities?

This paper supports the foundation of this study that attempts to develop co-operated education programs among high school and university on “ periods for integrated learning by exploration activities ” and is a research study aimed at clarifying the present state of “ periods for integrated study ” and the preparation situation to " periods for integrated learning by exploration activities " in high school.

キーワード

総合的な学習の時間（Periods for Integrated Study） 総合的な探究の時間（Periods for Integrated Learning by Exploration Activities） 高大連携（Co-operated Education among High School and University） 教育課程編成（Curriculum Planning）

* † 北海道情報大学経営情報学部准教授, Associate Professor, Department of Business and Information Systems, Hokkaido Information University (HIU)

I 研究の目的と計画

本研究は椿、五浦の共同研究（平成 30 年度北海道情報大学）であり、研究成果について（Ⅰ）～（Ⅴ）の論文に分けて本紀要に投稿する。（Ⅰ）（Ⅳ）（Ⅴ）を椿が、（Ⅱ）（Ⅲ）を五浦が執筆を担当する。

1. はじめに

周知のように、2017（平成 29）年 3 月に新しい幼稚園教育要領、小学校学習指導要領および中学校学習指導要領、4 月に特別支援学校幼稚園教育要領と学習指導要領（小学部・中学部）、そして 2018（平成 30）年 3 月に高等学校学習指導要領が告示された。

高等学校（以下「高校」という。）における教科・科目構成の見直しに着目すると、国語科における科目の再編（「現代の国語」「言語文化」「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」）、地理歴史科における「歴史総合」「地理総合」の新設、公民科における「公共」の新設、共通教科「理数」の新設などが改訂のポイントとされている（文部科学省ホームページ¹⁾）。

各高校は必履修科目の配置や大学入学者選抜改革の動向もにらみながら、これから新しい学習指導要領の実施（2022 年度）に向けて教育課程の編成の対応に迫られることになるだろう。その中において、これまでの「総合的な学習の時間」から名称変更がなされた「総合的な探究の時間」のマネジメントに関わる意思決定については、現任校のこれからの 10 年間の教育実践に責任を持つというスタンスに立つのであれば、テク

ニカルなレベルで捉えることはできまい。高校の現場からも「現行の総合学習を検証し、今こそ『総合的な探究の時間』にふさわしいものとするための研究・検討がきわめて重要である」（山田 2017, p. 44）との声が上がっている。

総合的な学習の時間は 1998（平成 10）年の教育課程審議会の答申を受けて、小学校と中学校は 2002（平成 14）年度、高校は 2003（平成 15）年度の学習指導要領の実施から導入された教育課程の制度である。

高校における総合的な学習の時間はその導入から、いくつかの変遷期を経て、まさに新たなステージを迎えようとしている。詳細は本文において論ずる（pp. 15-17）。

2016（平成 28）年 12 月 21 日に出された中央教育審議会（以下「中教審」という。）の答申「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」では、「総合的な学習の時間において学習指導要領に定められた目標を踏まえ各学校が教科横断的に目標を定めることは、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの鍵になる」（p. 240）とあり、先進校からは、授業改善が「総合的な学習の時間」から始まり、それを軸としてカリキュラム・マネジメントが回り、教科横断の軸になるなど、総合的な学習の時間に積極的にチャレンジすることが新しい授業のイノベーションとシンクロしている、という報告もある。

京都市立堀川高等学校が 2003（平成 15）年度実施の学習指導要領の改訂に伴い、普通科の総合的な学習の時間において、同校

1) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2018/04/18/1384662_3.pdf（参照平成 30 年 8 月 30 日）。

に併置の専門学科（探究科）において実践してきた「探究基礎」の内容と普通教科情報を組み入れて「総合探究」として開設した（荒瀬 2007, pp. 110-111）のは現在でも注目値する教育課程編成上の好例の一つと言える。

2022年度からの高校における総合的な探究の時間の教育実践は、まさに各学校の教育課程編成の特色となりうるし、それがゆえに各学校における教育課程編成上の大きな課題でもある。

本研究では、高校における総合的な学習の時間の現状を踏まえ、新しい学習指導要領下での総合的な探究の時間への準備状況や学校現場が抱える課題を明らかにすること、そして今までの教育学の調査研究の対象から抜け落ちていたと思われる通信制高校の総合的な学習の時間のマネジメントに焦点を当てて教育実践の実態や課題を把握すること、さらには以上の研究を通して得られた知見をもとに高大連携による総合的な探究の時間のプログラムの開発を試みるものである。

2 研究の目的

本研究の目的と期待される効果は、次のとおりである。

2-1 目的（課題設定）

- （1）全日制の高校における総合的な学習の時間の取組状況と、新しい学習指導要領下での総合的な探究の時間への準備状況や課題を明らかにする。
- （2）通信制の高校における総合的な学習の時間の取組状況を全日制の高等学校

の取組と比較して、その実態を明らかにする。

- （3）高校と大学が総合的な探究の時間における連携の可能性を探り、その具体的なプログラムを開発する。

2-2 期待される効果

- （1）すべての高校に、新しい学習指導要領下での「総合的な探究の時間」をどのように計画し実践していくかの参考資料を提供することができる。
- （2）現行の「総合的な学習の時間」からの刷新が求められる「総合的な探究の時間」に対して、学校現場での準備状況と課題を明らかにすることにより、教育行政に求められる条件整備の内容を明らかにして、その参考資料を提供することができる。
- （3）高大連携のプログラムの一つとして「総合的な探究の時間」があることを具体的に示し、これからの研究開発に向けての先鞭をつける研究になる。

Ⅱ 論文（Ⅰ）

この論文（Ⅰ）は、研究の目的の一つ目として掲げた「全日制の高校における総合的な学習の時間の取組状況と、新しい学習指導要領下での総合的な探究の時間への準備状況や課題を明らかにする」ことに対するアプローチである。

1. 研究の方法

1-1 調査の対象

調査は、2018（平成 30）年 6 月～8 月に

行った。北海道内の全日制普通科を有するすべての公立高等学校 154 校を対象とし、調査用紙を郵送し回収した。回答は「必ずしも学校としての公式見解である必要はなく、回答者の個人的な見解でもよい」として「ぜひとも学校現場のリアルな状況やご意見を聞かせていただくよう」と依頼するとともに、対象校における「総合的な学習の時間の計画・内容や実践の記録・研究、実施に至るまでの意思決定過程などの資料」を返信用封筒に同封いただくことも依頼した。

1 - 2 調査の内容

調査用紙は表 1 にある質問項目で構成した。大きな設問は 4 つ、最後に学校と回答者のプロフィール等を記入する質問項目を用意した。その内容は以下のとおりである。

設問 1 「総合的な学習の時間」の実施状況について（実施状況、意思決定の経緯や内容の変化・改善のタイミング、実施のスタンス）

設問 2 「総合的な探究の時間」の実施について（実施上における自校の生徒に必要な力や身に付けさせたい力、そのために有効と考える方法・評価方法）

設問 3 高大連携について（高大連携の現状、大学と「総合的な探究の時間」において連携するとき魅力的と思えるプログラムとそのスタンス）

設問 4 「総合的な探究の時間」の実践の構想について

プロフィール 学校と回答者のプロフィールについて（学校規模、「総合的な学習の時間」の実態と感想、回答者のプロフィール）

1 - 3 分析の対象項目

論文（Ⅰ）では設問 2 を除くすべての調査項目を分析の対象とする。なお設問 2 は五浦が担当し、質問項目の作成のために行った学校訪問調査に関することを論文（Ⅱ）において、その質問項目に対する回答の集計結果と分析を論文（Ⅲ）で行う。

表 1 調査用紙の質問項目（一覧）

設問1	「総合的な学習の時間」について (1) 現在の実施状況を教えてください。 ① 実施の学年 ② 総単位数（平成30年度入学生） 各学年の単位数と貴校の「総合的な学習の時間」の名称 ③ 実施内容（ジャンル） 実施している内容の特徴（自由記述） (2) 実施内容や運営の変遷、意思決定の経緯、実践の変化のタイミングについて教えてください。 ① 平成14年度以前（先行実施） ② 平成15～24年度 ③ 平成25年度以降 ④ その他のタイミング (3) 「総合的な学習（探究）の時間」の実施スタンスについて、5タイプから一つ選んでください。 そのスタンスの理由（自由記述）
設問2	「総合的な探究の時間」について (1) 「総合的な探究の時間」を実施する上で、基盤となるのはどのような方だと考えますか。（23項目から複数選択） (2) 「総合的な探究の時間」において生徒に身に付けさせたいのはどのような方だと考えますか。（25項目から複数選択） (3) 「総合的な探究の時間」のプロセスにおいて（1）と（2）で回答いただいた力を身に付けるための有効であるのはどんな方法と考えますか。（45項目から複数選択） (4) 「総合的な探究の時間」の評価方法で有効であるのはどんな方法があると考えますか。（13項目から複数選択）
設問3	高大連携について (1) 現在の高大連携の状況を教えてください。（選択肢4つから一つ選択する） (2) 高大連携の実施に内容を教えてください。（あてはまるすべての選択肢を選ぶ） 具体的な連携内容（自由記述） (3) 大学と「総合的な学習の時間」と連携するとき次のプログラムについてどんな感想を持ちますか。（選択肢4つから一つ選択する） ① 通年型の大学教員による高校での課題解決型授業の実施 ② 通年型の大学教員による大学での課題解決型授業の実施 ③ 短期集中型の大学教員による高校での課題解決型授業の実施 ④ 短期集中型の大学教員による大学での課題解決型授業の実施 ⑤ 「総合的な探究の時間」の一部を大学教員が実施する。 ⑥ 「総合的な探究の時間」を高校と大学の教員が協働して開発・実施する。 ⑦ 大学が開発したプログラムを、e-ラーニングや遠隔システムを利用して実施する。 その他のアイデアについて（自由記述） (4) 「総合的な探究の時間」の実施と高大連携プログラムの開発と実施に対する考えについてお答えください。 ① 「探究モード」における「総合的な探究の時間」の中核的な役割期待について ② 高校が「総合的な探究の時間」について大学や他の機関、地域と連携していくことについて
設問4	「総合的な探究の時間」の実践の構想（自由記述）
プロフィール	学校と回答者のプロフィール (1) 学校規模（学級数・生徒数・学科・生徒の進路タイプ） (2) 「総合的な学習の時間」の実態と感想 ① 計画主体について（4つの選択肢から一つ選択） ② 実施主体について（4つの選択肢から一つ選択） ③ 教育効果についての感想（4つの選択肢から一つ選択） ④ 「総合的な探究の時間」の準備状況（4つの選択肢から一つ選択） ⑤ 教育行政への条件整備要望（自由記述） (3) 回答者のプロフィール（役職・年齢・性別・現任校での勤務年数・教員経験年数・新採用からの勤務校数）

2. 結果と分析

2-1 回答校と回答者・運営主体の概要

2-1-1 回答校の概要

調査は北海道の普通科を有するすべての全日制の公立高等学校 154 校を対象として調査用紙と探究活動の方法やシンキングツールなどの用語を説明する資料を添えて送付し、そのうち 87 校（回答率 56.4%）から回答を得た。回答校の概要は表 2 のとおりである。

表 2 回答校の概要

		学校数
設置学科	普通科単置	69 (79%)
	普通科と専門学科の併置	18 (21%)
学校規模 [生徒数]	120人以下 (3学級)	25 (29%)
	121~240人 (6学級)	7 (8%)
	241~360人 (9学級)	7 (8%)
	361~480人 (12学級)	10 (11%)
	481~600人 (15学級)	7 (8%)
	601~720人 (18学級)	7 (8%)
	721~840人 (21学級)	6 (7%)
	841~960人 (24学級)	15 (17%)
	961~1080人 (27学級)	3 (3%)
卒業生の 主な進路	ア 選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い。	10 (11%)
	イ 大学等へ進学する生徒が多い。	16 (18%)
	ウ 進路多様校である。	58 (67%)
	エ 就職する生徒が多い。	2 (2%)
	オ その他 (アとウに○)	1 (1%)

専門学科（理数科，商業科など）との学科併置校は 18 校（21%）あって，その学校規模の分類による内訳は，小規模校（6 学級以下）に 1 校（34 校のうち），中規模校（7～20 学級）に 11 校（31 校のうち），大規模校（21 学級以上）に 6 校（24 校のうち）であった。専門学科ではその専門科目「課題研究」によって「総合的な学習の時間」を代替

できることから，その科目実践の積み重ねが，同校普通科の「総合的な学習の時間」の実施に影響を及ぼしている場合も考えられるため，分析上の留意点となる。

さらに「卒業生の主な進路」において，「選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い」を選択した 10 校のうち，大規模校が 6 校，中規模校が 4 校であった。また学科併置校が 3 校であったが，そのうちの 2 校は理数科との併置であり，その 2 校はどちらも文部科学省の SSH（スーパーサイエンスハイスクール）研究指定校であった。

生徒や保護者の高校卒業後の進学や就職のニーズは，教育課程編成の上での重要項目であり，「卒業生の主な進路」によって「総合的な学習の時間」の実施方法や運営に差異があるのかも分析の一つの視点となる。

2-1-2 回答者の概要

高校（校長）宛ての郵送物や電子メールは，事務担当者が開封・プリントアウトして，それを管理職が回覧するなかで，副校長や教頭が適宜，分掌長や担当に配付し，仕事を割り振るのが一般的な業務の流れであろう。したがって本調査も校長宛てに送付したものが，表 3 にあるように実際に回答していただいたのは副校長・教頭（25%），教務部長（41%），進路指導部長（9%）であり，教諭や教員などと記されていたものをその他（20%）に分類した。ガイダンス部長 2 名という分掌長にも回答していただいた。

回答者の他のプロフィール（性別・年齢・勤務年数・経験年数・勤務校数）も表 3 に集計したが，特筆すべき特徴はない。ただし回答者の 41% が教務部長（36 人）であったことから，教務部長の年齢と勤務年数（現任

表3 回答者のプロフィール

役職	人
副校長	1 (1%)
教頭	21 (24%)
主幹教諭	1 (1%)
教務部長	36 (41%)
進路指導部長	8 (9%)
ガイダンス部長	2 (2%)
その他(教諭等)	17 (20%)
不明	1 (1%)

性別	人
男	78 (90%)
女	9 (10%)

年齢	人
30歳未満	2 (2%)
30～39歳	16 (18%)
40～49歳	30 (34%)
50歳以上	37 (43%)
不明	2 (2%)

勤務年数(現任校)	人
2年以下	26 (30%)
3～4年	14 (16%)
5～6年	20 (23%)
7～8年	8 (9%)
9～10年	12 (14%)
11～15年	6 (7%)
16年以上	1 (1%)

教員経験年数	人
5年以下	2 (2%)
6～10年	11 (13%)
11～15年	4 (5%)
16～20年	15 (17%)
21～25年	13 (15%)
26～30年	28 (32%)
30～35年	12 (14%)
36年以上	1 (1%)
不明	1 (1%)

勤務校数	人
1校	4 (5%)
2校	20 (23%)
3校	19 (22%)
4校	17 (20%)
5校	12 (14%)
6校	8 (9%)
7校	5 (6%)
8校	2 (2%)

校)をクロス集計してみた(表4)。現任校の勤務年数では5～6年にピークがあり5年以上の合計は28人(78%)、年齢は40歳以上の合計が26人(72%)であった。その中において、20歳代30歳代の教務部長が10名(28%)、現任校の勤務年数が4年以下の教務部長が8名(22%)であることから、教職経験や勤務校における経験値が少ない中で、負担の大きい業務を担っている(担わざるを得ない)場合も少なくないようである。

表4 教務部長のプロフィール(クロス集計)

年齢 勤務年数	20代	30代	40代	50代	合計
2年以下	0	0	3	0	3
3～4年	1	1	2	1	5
5～6年	0	5	4	4	13
7～8年	0	2	1	3	6
9～10年	0	1	1	4	6
11～15年	0	0	1	1	2
16年以上	0	0	1	0	1
合計	1	9	13	13	36

2-1-3 運営の主体

各学校において、誰が「総合的な学習の時間」の牽引の役割を担っているか、すなわち計画主体と実施主体を問う項目の集計結果である。

まず「総合的な学習の時間」の計画主体では、表5-1にまとめたように「教務部」の単独である高校は29校(33%)でトップであった。そのあとに「校内委員会組織」の単独が15校(13%)、2つの組織が関わって計画立案を担う高校が17校(20%)、3つの組織が関わる高校も4校(5%)あった。

また、「ガイダンス部」(2校)や「総合教育推進室」(1校)のような新たな分掌や組織を立ち上げて計画している高校もあった。

次に「総合的な学習の時間」の実施主体の集計であるが、「学年」単独が42校（49%）でトップであった。表5-2にあるように複数の組織による実施と回答した高校には「学年」も含まれており、それを含めるとほぼ7割の高校は学年がその中核を担って実施している状況であった。

また、2つの組織の協働による実施は18校（21%）、3つの組織が関わって実施している高校も2校あった。

表5-1 「総合的な学習の時間」の計画主体

「総合的な学習時間」の計画主体		校
1	A 校内委員会組織	15
	B 教務部	29
	C 学年	6
	D 進路指導部	11
	E 他の組織 ※1	5
2	A 校内委員会組織+教務部	3
	B 教務部+学年	2
	C 教務部+進路指導部	6
	D 教務部+ガイダンス部など	2
	E 学年+進路指導部	3
	F 学年+学科	1
3	A 教務部+進路指導部+学年	3
	B 教務部+進路指導部+生徒指導部	1

※1 SSH推進部、ガイダンス部、総学部、各内容の担当者、総合教育推進室

表5-2 「総合的な学習の時間」の実施主体

「総合的な学習時間」の実施主体		校
1	A 校内委員会組織	3
	B 教務部	7
	C 学年	42
	D 進路指導部	10
	E 他の組織	4
2	A 校内委員会組織+学年	2
	B 校内委員会組織+進路指導部	1
	C 教務部+学年	4
	D 教務部+進路指導部	1
	E 学年+進路指導部	6
	F 学年+他の組織	4
3	A 分掌+教科+学年	1
	B 校内委員会組織+教務部+学年	1
不明		1

2-2 「総合的な学習の時間」の実施状況

2-2-1 実施状況

学習指導要領には総合的な学習の時間の標準単位数は3~6単位（特に必要がある場合には2単位にすることも可）の規定がある。実態としては、表6にあるように、9割超の高校（79校）が各学年1単位3年間で3単位であった。

表6 実施状況（実施学年と単位数）

			学校数
実施学年	全学年で実施		83（95%）
	1-2学年で実施		4（5%）
単位数	全学年で実施	※	
		3単位（1-1-1）	79（91%）
	4単位（2-1-1）	1（1%）	
	5単位（1-2-2）	1（1%）	
	6単位（2-2-2）	2（2%）	
	1-2学年で実施	2単位（1-1-0）	1（1%）
		3単位（2-1-0）	3（3%）

※（ ）内は学年ごとの単位数（1年-2年-3年）

それ以外の単位数と学年配置をとる高校は8校であった。これらの8校のうち、4単位以上で実施している3校が記載していただいた実施の特徴（その内容は下表のとおり）からは、意図をもって教育課程上に総合的な学習の時間を置き、実施していることが分かった。

- 3年間6単位（各学年2単位）の高校
「地域の課題やその解決策の探求」
- 3年間6単位（各学年2単位）の高校
「無学年制による全校一斉展開で、生徒たちが主体的に講座の内容を企画し、実施している。横断的で教科との関わりや体験的

活動を深化させながら、調査・研究活動を中心とした探究活動により生徒の自ら考える力を高めている。本校の開講講座は『(町名)ふしぎ発見』『作品制作』『商品開発』『生産体験』の4講座である」

- 3年間5単位(1年2単位, 2・3年1単位)の高校
「1年生…学び直し, 全学年…地域理解」

なお、表6には3年間2単位で実施している高校が1校あるが、文部科学省のSSH(スーパーサイエンススクール)に指定されていて「1単位分については、2学年の課題探究(SSH)に代替え」との付記があった。

実施内容(ジャンル)の質問項目は、平成11年告示の学習指導要領などで例示された総合的な学習の時間の分野(国際理解/情報/環境/福祉・健康/伝統と文化/防災/まちづくり/キャリア/その他)を選択肢として設定して、各学年で実施しているものすべてを選択していただいた。その集計結果が図1である。

全学年で「キャリア」分野の実施が突出しており、1・2学年では9割の高校がジャンルに実施している状況があった。3学年では6割になるが、その理由として、1・2年のキャリア教育と高校卒業後の就職や進学に直結したいいわゆる「出口指導」を分けて実施及び時数カウントをしていることが考えられる。

また、「キャリア」以外のジャンルの占める割合はどの学年も10~30%にとどまり、全体的な傾向や特徴を見出すことはできなかった。

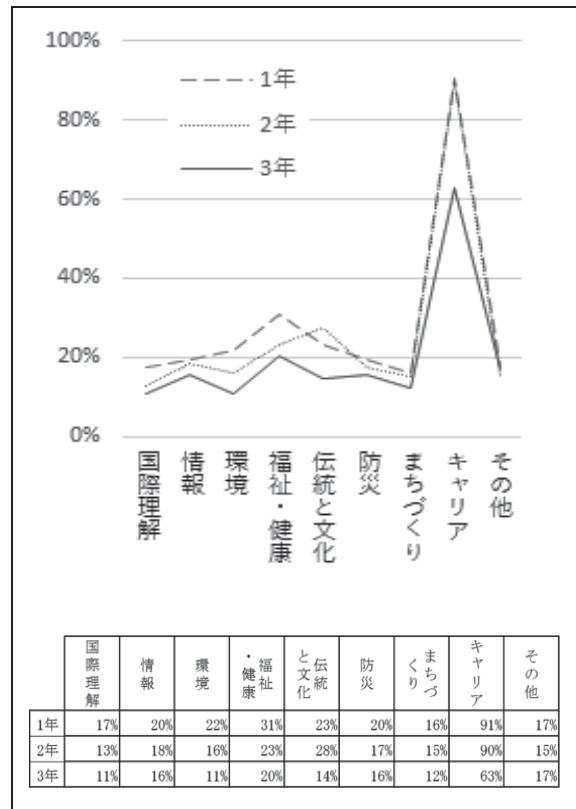


図1 実施状況(学年別ジャンル)

2-2-2 実施内容の変化の推移

設問1(2)の質問文を「貴校の総合的な学習の時間の実施における内容や運営について、どのような変遷がありましたか。また、その時の意思決定(分掌や校内委員会組織、職員会議など)の経緯についてもお教えてください。なお、次のように学習指導要領改訂により3つの期間に区切りましたが、他のタイミングで貴校の実践に変化(改善)や変更があれば、そのような区切りに区分をご変更の上、ご記入ください」として、それぞれの期間において通年型か短期型かまたはそれ以外なのかの選択肢を設けて、その一つを選択していただくようにした。

その集計結果は表7のとおりである。2002(平成14)年度を含めてそれ以前は学習指導要領の先行実施になるため、実施が確認されたのは17校であった。学習指導要

領実施年度によって3つの期間を設定したが、短期型やその他で実施している高校は1割未満であり、ほとんどが通年型の実施であった。

表7 実施内容と意思決定の変遷

実施形態 学習指導 要領の改訂区分	通 年 型	短 期 型	そ の 他	実 施 せ ず	不 明
平成14年度以前	13	0	4	22	48
平成15～24年度	60	4	3	0	20
平成25年度～	66	5	3	0	13

ここで指摘しておきたいのは、質問に対して「不明」とした高校の多さである(表7)。どの選択肢も選んでいない高校も「不明」としてカウントしたのだが、回答欄に十数校から「過去の資料が残っておらず不明」「探せば資料がでてくるかもしれないが…」「その当時のことを知っている教職員がいない」「本校5年目のため分からない」「赴任前で分からない」などの記載をいただいた。

これは本調査の集計結果の分析に直接関わることではないのだが、北海道の多くの公立高校における教育課程編成作業は校長の承認を受けながら、教務主任などをリーダーとしていわゆるボトムアップで進めていると思われることから、あえて紙面を割いて指摘しておくことにする。

「学校での教育課程を効率的に運営していく観点からは、現行のカリキュラムをできるだけ安定させ、維持しようとするための統制が加えられる」(田中 1985, p. 144)との指摘のように、教育課程の編成をしていくときには、現行の教育課程をベースに、

その数年前から校内研修や委員会活動などを通して同僚間に徐々に共有されていく過程で積み上げられていく(椿 2006, p. 58)。この教育課程編成における連続性を担保するために、編成をリードしていく立場にある者にとって過去の教育課程編成時の資料は重要度のかなり高いものになる。それゆえ未来の同僚たちのために、教育課程編成に関わった者(リーダー)は、その意思決定の経緯などを文書にまとめるなどして、しっかりと次にバトンを渡していくような役割も引き受けなければならない。少なくとも教育課程編成に関わる資料は誰でもがすぐに手に取って(またはパソコン上で)確認できるようにしておくべきである。

もう一つ、この質問項目の回答から得られた知見がある。総合的な学習の時間の内容や運営を、学習指導要領改訂時のタイミング以外で変化させたかの自由記述を取りまとめてみたところ、「単位制移行」「フィールド制導入」「コミュニティスクール導入」「研究指定事業を受けて」などの記載があった。「教務主任の交替」というタイミングを記入した高校もあったが、多くは学校システムの変更や研究指定校の認定を受けるなど、いわゆる外発的な契機によるものであった。すなわち、そのような外発的なタイミングのなかった多くの高校の総合的な学習の時間は、平成15年度に導入したときそのまま、その内容や方法をほぼ前年度踏襲を繰り返してきたのではないかと推察する。

この推察(知見)が正しければ、「総合的な探究の時間」が「総合的な学習の時間」から名称を変えて2022年度から実施されるが、各学校において今回の教育課程編成で決まったことが、しばらく(少なくとも次の

学習指導要領改訂までの10年間)は現任校で続けられていく可能性が高いということになる。この度の教育課程編成は、実施内容の刷新を図ることのできる最大の好機になるとの認識に立ちたい。

2-2-3 「総合的な学習の時間」の教育効果

学校のプロフィールの質問群の中に「総合的な学習の時間は、教育効果として有効な時間になっていますか」という項目を設けた。その集計結果は図2のとおりであり、大変有効である(14%)と有効である(69%)を合わせて、8割以上の高校で「総合的な学習の時間の教育効果はある」と感じている状況があった。また「有効でない」との回答は皆無であった。

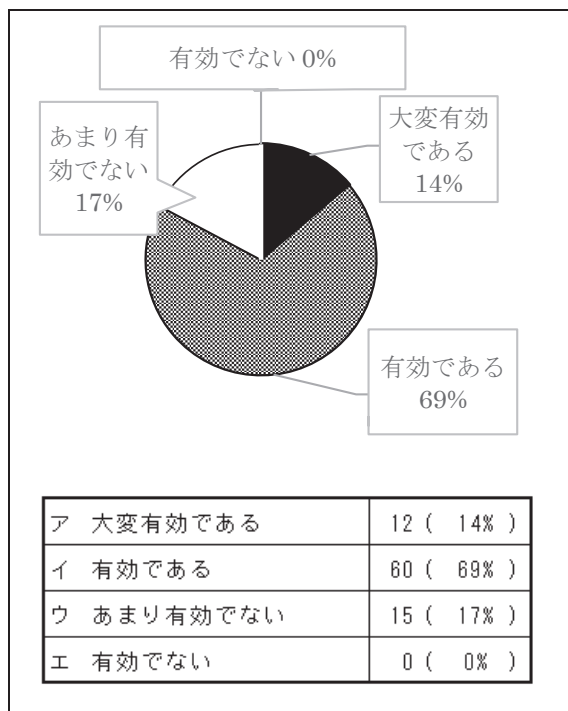


図2 「総合的な学習の時間」実施の教育効果

高校における総合的な学習の時間の実施から、今年度(平成30年度)で15年目になる。河合塾が2014(平成26)年に高校教員を対象に実施したアンケート調査におい

て、総合的な学習の時間の手ごたえや課題についての意見を聞いているが、その回答から「導入されて随分と時間が経ちましたが、それなりに形になり、定着してきたと思います」「教科等では得られない経験をすることができていると思う」「本気でやらなければあまり意味がないが、本気でやるにはスタッフや時間が足りない。そのためどうしても、形式的なことになってしまうのが現状である」「総合的な学習をやる以前に、教科・科目の基礎的な力が備わっていない場合は、あまり意味がないように感じている。まずは、それぞれの科目の力をつけることが先ではないか」などの意見を紹介している(河合塾2014, p.9)。

今回の本調査においても、今までの総合的な学習の時間の教育実践を通しての意見や感想を記述していただく質問をいくつか設定した。そこには「はっきり言って(総合的な学習の時間は)必要ありません」のような意見も記されるなど実施上の問題や不満も上げられる一方で、多くの回答者の様々な記述からは、河合塾(2014)の意見にもあったように、それぞれの高校がそれぞれの総合的な学習の時間の形を徐々に創り上げ、現在、それなりに定着してきたような実態が見えてきたのである。

総合的な学習の時間の実施前の1999(平成11)年2月に実施した全国の教育研究所・センターの所員(小・中・高校の校種別)を対象とした「実態期待」に関する意識調査がある(ベネッセ教育研究所1999)。その報告書には『「総合的な学習の時間」の創設の意義や学校主体の実施形態が高く評価され、児童生徒にとっても満足感が高いであろうとする判断が示された』(p.32)とあり、高

校教員が「創設された意義は大きい」と答えたのは84%（小学校・中学校と同程度に高い）、「生徒にとって興味を持てる学習活動である」と答えたのは、他の校種に比べてもっとも低いとされているものの72%であったと報告されている（p.7）。

前頁で述べたように、今回の本調査においても8割以上の高校で「総合的な学習の時間が教育効果はある」（図2）と答えたことから、制度導入前の調査における総合的な学習の時間の実施期待度の高さは今なお維持されている。

2-3 「総合的な探究の時間」への準備性

2-3-1 総合的な探究の時間の実施スタンス

設問1の最後に、総合的な探究の時間の実施に向けた学校のスタンスとして一番近い考え方を、設定した5つのタイプから選び、その他のスタンスであればその内容を記していただく項目を設定した。その集計結果は表8のとおりである。

実施に向けての積極性を示しているのはAとDのタイプ、現状維持や消極的な考えに立つのがB・C・Eのタイプに分けて考えることができる。ただしBタイプには、現在までは総合的な学習の時間に対して積極的に取り組んでいて、これからの改善を含めて変更は未定と考えている高校も含まれている。

この分類に従うと、現時点で「総合的な探究の時間」を現行の取組をさらに改善して積極的に実施していく考え方を示している高校は55校で6割を占め、保留を含めて消極的な立ち位置にいるのが約4割という状況といえる。

ちなみにFタイプ（その他）と答えた高

校が1校あるが、そのスタンスは「1・2年次に関しては、まったくもって新しいスタイルでの実施となる部分がある」との記入があった。その理由として「思考力を育成させながら、向かうべき目標は『自律的活動力』『人間関係形成力』『社会参画力』につなげていくことであるため、教室内の閉じられた学びではなく、“地域”，もっといえば“ひと”を感じられる学びにつなげていければと考えています」とあり、この高校では1・2年においては地域と結び付けるような探究活動を組み込み、3年では現在実施している「キャリア教育」のジャンルを維持させようとしていると読み取った。

Fタイプの1校を加えると、「総合的な探究の時間」を現行の取組をさらに改善して積極的に実施していく考え方を示している高校は合計で56校となる。

表8 「総合的な探究の時間」の実施スタンス

A	現在までの積極的な取り組みを基盤にして、次期学習指導要領のもとではさらに改善（バージョンアップ）を図って実施していく。	40校（46%）
B	現在までの積極的な取り組みを継承して、次期学習指導要領のもとでは大きな変更はせずに実施していく。（変更するかどうか「まだ未定」も含む。）	28校（32%）
C	現在までは積極的に取り組んできたが、次期学習指導要領のもとでは今までのように実施していくことは難しいだろう。	1校（1%）
D	現在までは積極的に取り組んできたとは言いが、次期学習指導要領のもとにおいては積極的に実施していきたい。	15校（17%）
E	現在までもこれからも積極的に実施していくことは難しいだろう。	2校（2%）
F	その他のスタンス	1校（1%）

2-3-2 総合的な探究の時間の準備状況

学校のプロフィールの質問群の中に「現在、総合的な探究の時間の実施に向けての

準備はどのような状況でしょうか」という質問を設けた。前述のFタイプの高校を含めて、「既に準備が始まっている」と答えたのは16校で2割程度であった。その16校に着目してみると、前述の「総合的な探究の時間の実施スタンス」で分類してみると10校がAタイプ、2校がBタイプ、3校がDタイプ、1校がFタイプであり、「既に準備が始まっている」と回答したほとんどの高校では、総合的な探究の時間を積極的に実施していくスタンスをもって準備にあたっている状況にあった（図3参照）。

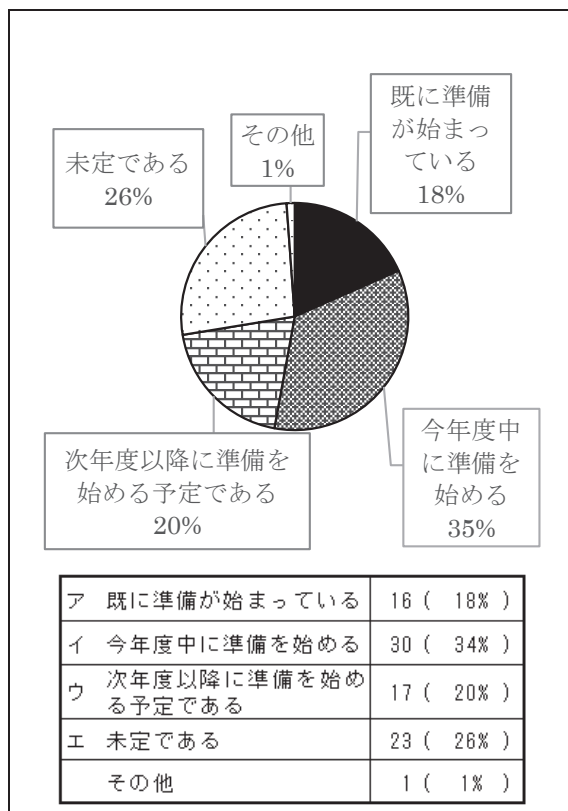


図3 「総合的な探究の時間」実施に向けての準備

また「今年度中に準備を始める」と回答した高校は30校あったことから、新学習指導要領が告示された今年度、「既に準備が始まっている」高校を含めて半数以上の高校において新しい教育課程編成に向けての組織

的な動きが活発化してきた状況であるといえる。

2-3-3 「探究」や「連携」への期待度

設問3の最後に、総合的な探究の時間の根幹に関わる考え方と大学等との連携の意欲性を問う質問を設定し、それぞれの考え方や意識の極となる立場を設定して、そのどちらに近いかという問い方をした。

総合的な探究の時間の根幹に関わる考え方とは、新しい学習指導要領の改訂が「探究モードの変革」でありその中核としての「総合的な探究の時間」を期待するかを問うことであり、それに対する極として、高校現場の実態から習得型の授業で精一杯であり、探究型の授業への転換は難しいとする考えを置いた。

この問いに対する回答の集計結果が図4-1である。おおよそ6:4で「探究モード」の改訂に賛意を持ち「総合的な探究的な学習」の中核的な推進に期待する回答者が多数派となった。

次に、大学等との連携の意欲性を問う質問であるが、積極的に連携して「総合的な探究の時間」を積極的に実施していくべきだと考えているかどうかを問う質問である。図4-2のように、「積極的に連携すべきである」派が63人(72%)、「連携して実施してくことが難しい」派が31人(28%)となった。

どちらの質問に対しても、調査前の筆者の予想とは反対の結果であった。紙面に限りがあり、ここで詳しく論じることはできないが、この結果を説明するなら「アクティブ・ラーニング」や「チーム学校」などをキーワードとして推進してきた教育行政の教育改革の舵取りが高校現場へ及ぼしている

インパクトをまず第一に考察するところである。

A この度の学習指導要領の改訂は、「探究モードへの変革」ともいえる。「総合的な探究の時間」はその推進の中核として期待する。

4	Aに近い	23人	(27%)
3	どちらかといえばAに近い	32人	(37%)
2	どちらかといえばBに近い	23人	(27%)
1	Bに近い	8人	(9%)

B 現任校の生徒や教員の実態では、それぞれの教科が習得型の授業をやるだけで精一杯であり、探究型の授業への転換はまず難しいと考える。

図4-1 「探究モード」への期待度

A 高校は「総合的な探究の時間」を大学や他の機関や地域と積極的に連携して実施していくべきである。

4	Aに近い	22人	(26%)
3	どちらかといえばAに近い	39人	(46%)
2	どちらかといえばBに近い	22人	(26%)
1	Bに近い	2人	(2%)

B 高校が「総合的な探究の時間」を大学や他の機関や地域と連携して実施していくことは難しい。

図4-2 大学や地域等との連携への期待度

2-4 高大連携と「総合的な探究の時間」

2-4-1 高大連携の実施状況と内容

高大連携の状況を問う質問において、約7割の高校（59校）が「連携している」と回答している。そのうち全体の17%にあたる15校の高校では「連携はしているが形式的なものになっている」と回答した。実質的な連携をしていると答えた高校は44校（全体の51%）あり、そのうち24校は複数の大学との連携をしている状況にあった（表9参照）。

表9 高大連携の状況

	校
ア 複数の大学と実質的な連携をしている	24 (28%)
イ ある大学と実質的な連携をしている	20 (23%)
ウ 連携はしているが形式的なものになっている	15 (17%)
エ 形式的にも実質的にも連携していない	27 (31%)

連携の内容（複数回答）では、「大学教員による出前授業（講演）の実施」が43校（50%）と最も多く、「連携関係の締結」が17校（20%）、「大学と連携した授業（教科・特別活動）の実施」と「大学と連携した『総合的な学習の時間』の実施」が同数で15校（17%）であり、すでに高校では「総合的な学習の時間」における高大連携が行われていることが確認できた（表10参照）。

表10 高大連携の実施内容

	校
ア 大学と連携関係の締結	17 (20%)
イ 大学教員による授業を実施し高校で単位認定	3 (3%)
ウ 大学と連携した授業（教科・特別活動）の実施	15 (17%)
エ 大学と連携した「総合的な学習の時間」の実施	15 (17%)
オ 大学教員による出前授業（講演）の実施	43 (50%)
カ 大学教員が学校評議員や研究推進のメンバーである	8 (9%)
キ その他	7 (8%)

2-4-2 高大連携と「総合的な探究の時間」

では、これから「総合的な探究の時間」において連携するとき、高校サイドではどのようなプログラムが魅力的と考えているのだろうか。プログラムの魅力性はその実現可能性と近似するものとする。

そこで具体的なプログラムのイメージと

して示したのは、探究的な学びや課題解決的な学習を「年間を通してか短期型か」「高校で実施するのか大学で実施するのか」で4つの授業形態、総合的な探究の時間の一部分を大学が負担するという授業形態、高校と大学の教員が協働でプログラムを開発し実施する授業形態、e-ラーニングのプログラムを大学が準備して高校で実施する授業形態の合計7つのプログラム（イメージ）である。それぞれに4件法（とても魅力がある・やや魅力がある・あまり現実的でない・現実的でない）で判断してもらった。その集計結果が図5-1である。

また実現可能性を数値で表すために「とても魅力がある」に2点～「現実的でない」に-2点までの点数を与えて平均値を算出して得点順に並べたのが図5-2である。

この得点上位の2つが、「短期集中型の探究的な学びや課題解決的な学習を大学の教員が高校の教室を使って実施する」「総合的な探究の時間の一部分（たとえば探究の方法を教える）を大学の教員が実施する」の授業形態であり、8割前後の回答者が「魅力的である」とした。

まとめると、通年でも短期でも高校生が大学に通い講義を受けるようなプログラムは実現可能性が低いと考えられ、高校サイドは大学教員が高校に出向き、短期的に全体計画の一部分を負担するようなプログラムを望んでいる、というのが現状と言える。このイメージは、これまで実績が積み重ねてきた大学の出前講義であろうか。このイメージから外れたり、高校側の負担が増すような連携プロジェクトに魅力的ではなく、実現の可能性は低いことになる。しかし②を除く6つのプログラムは5割以上の回答

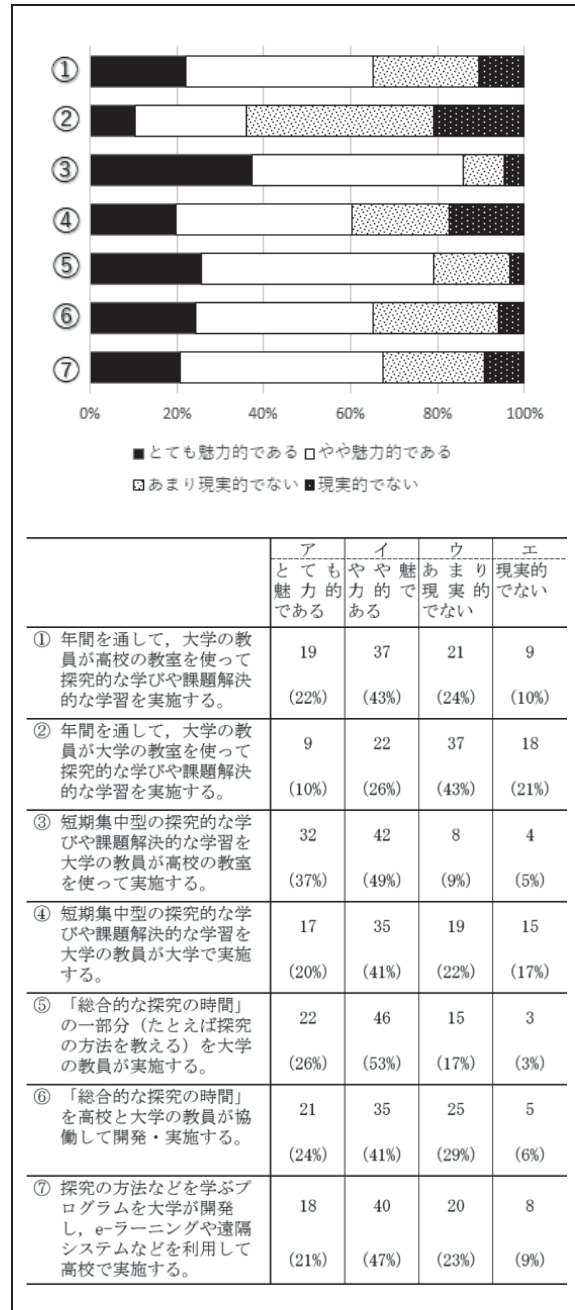


図5-1 高大連携プログラムの形態への感想

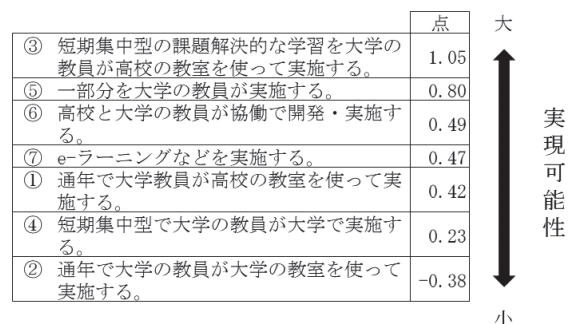


図5-2 高大連携プログラムの実現可能性

者が「とても魅力的である」「魅力的である」と答えている。このことを本研究における次の分析（論文Ⅳ）につなげたいと思う。

3. 考察

3-1 学習指導要領の改訂等の変遷

総合的な学習の時間は、小学校3年から高校3年まで配置されている。高校では、1999（平成11）年3月告示の高等学校学習指導要領において創設され、2003（平成15）年度から学年進行で実施された。当時、教科書を使わず、教科の垣根を越え、地域や学校の特色に応じた課題などについて体験的で問題解決的な学習を行う、学校や教師の裁量にまかせるこの教育活動の創設に教育学者らは大きな期待感を示めた（山藤1999、山口2001、小川2002）。

しかし高校現場では、どう各教科の必修修をクリアさせるのか、特に新たに創設（しかも必修修）されたこの時間や普通教科情報の配置に苦慮した。筆者は当時（平成14～16年度）、公立高校の教務主任であり、教育課程編成作業を牽引していく立場にあったことから、教務部会や教育課程委員会、職員会議に提出する素案資料の作成を任されていた。当時の資料を紐解いてみると、『総合的な学習の時間』は分権と選択の教育改革の流れが生み出した学校裁量の拡大（規制緩和）策がカリキュラムにインパクトを与えて生じたものであるということから、国が内容を規定せず、学校や教師の裁量にまかせる時間を創設したことに対して一定の評価は各方面から与えられているところでもあり、その施策に魂を入れることができるかどうか、現場の叡智や協働が問われ、

我々の教育の専門職としての力量が試されていると言える。私たちは、総合的な学習の時間のある期待感と共に迎え入れなければならない立場にある」としながらも、「…その理念のあいまいさへの指摘やその教育理論への批判という影の部分をも視野に入れて、理想や理念が先行する『空回り』を回避するための方策について十分検討し、将来の安全弁（セーフティネット）も設けなければならない」と記述している。この新しい時間の光と影に配慮する必要があった。すでに当時、「じつに6割近い教師がバーンアウト状態」（松浦1999, p.16）と教師の多忙状況は指摘されるなど、条件整備の整わない中において、現場へ「丸投げ」されたものと総合的な学習の時間に対する多くの同僚たちの眼差しは冷ややかであった。

たとえば荻谷剛彦は「ゆとり」と「生きる力」と「総合的な学習の時間」の三者をつなぐ教育の論理が「子ども中心主義」であるとの見地から、総合的な学習の時間が依る思想的教育観の分析と批判を論じており、米国カリフォルニア州が80年代後半から実施された「子ども中心主義」の教育がその後再びもとの教育システムに戻されることになったという失敗例などを通して、『古い学力』と『新しい学力』との二分法が、相互に関係をもたないまま、そのまま学校に持ち込まれることが、教育力を弱めていくのである」と警笛を鳴らしていた（荻谷2001, pp.108-119）。

その後、「学力低下論争」が大きく世論の関心を呼び、経済開発機構（OECD）による学習到達度調査（PISA2000）の結果により、日本の家庭学習時間が参加国中最低であること、読解力が平均並であることなどの課題

が明らかになった。

そして平成 15 (2003) 年 12 月の学習指導要領の一部改訂によって学習指導要領の基準性を明確化するなど、事実上の学力重視の方向に軌道修正した。総合的な学習の時間については「各教科と総合的な学習の時間の関連を強める」という目標が加わった。

平成 21 (2009) 年 3 月告示の高等学校学習指導要領では「総則」から新たに章立てされ、思考力・判断力・表現等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすとして、横断的・総合的な学習とともに、探究的な学習や協同的な学習とすることを明らかにするなど、いわゆる格上げの改訂がなされたものの、小・中学校の総合的な学習の時間は週 3 回から 2 回に減じた。このことについて、中教審答申(平成 20 年 1 月 17 日)では「総合的な学習の時間で行われることが期待されていた教科の知識・技能を活用する学習活動を各教科でも充足すること」との考え方を示すが、戸田浩史は『『生きる力』の育成が重要としつつ、その中核的役割を担う総合的な学習を減らすのは、矛盾しているのではないか』として、「各教科との関連が不明確であり、中途半端な感は否めない。総合的な学習が期待外れの結果に終わったのは、その趣旨が現場に徹底せず、教師の力量、意欲の差が歴然と表れたものであり、支援措置を講ずることなく現場に丸投げした結果との指摘もある」(戸田 2009, p. 71) と述べている。

しかしその後「総合的な学習の時間で日常生活に潜む課題を題材として、横断的・総合的な学習や探究的な学習を経験すること

で、身近な出来事への関心が高まっている」 「総合的な学習の時間に熱心に取り組んでいる高校の生徒は、多様な学習を通じて、自分自身の成長を感じているようだ」などこの時間の成果を示す実態調査も報告されるようになる²⁾。

また、文部科学省の「生きる力」(1998 年)、OECD の DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトから出された「キーコンペテンシー」(1997 年)、内閣府の人間戦略研究会の「人間力」(2003 年)、経済産業省の「社会人基礎力」(2006 年) など、様々な資質・能力が出されてきた。これらに共通なものは、系統的な学習で重視された知識や技能だけでなく、対人関係や態度、人格や特性など人間性に及ぶ総合的な能力に及んでいる点である(森田/篠原 2018, p. 10)。OECD が 2000 年から行っている PISA 調査は、年々、参加国・地域数が増加し、その結果に多くの国が注視するようになり、グローバルスタンダード的な性格を持つようになってきた。日本においても 2007 年から小学校 6 年生と中学校 3 年生を対象として始まった全国学力・学習状況調査にも影響を与え、その B 問題は、基礎・基本の知識を応用して解答する PISA 型の問題になっている。このような「資質・能力」の育成が、世界的に重視されるようになった。2012 年の OECD の PISA 調査結果では、「日本は PISA2012 で評価された全ての教科でトップかトップに近い成績を収めているが、問題解決力の成績においても例外ではない。…中略…この問題解決力の高さは、教科と総合的な学習の時間の中で、生徒が横断的な

2) 日本生活科・総合的学習教育学会「総合的な学習で育った学力」調査研究プロジェクトチームによる研究の中間報告の概要を、河合塾が紹介している(「Guideline」2014 年 11 月号, pp.6-8)。

カリキュラムや生徒主体の活動に参加することに（日本が）注力してきたことが大きい。」と分析された（森田/篠原 2018, p. 15）。

これらの動向を背景にして再度、総合的な学習の時間は注目されるようになった。そして 2013（平成 25）年 7 月の指導資料「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（高等学校編）」（文部科学省）において探究の学習を実現するために、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究の過程を明示するとともに、螺旋モデルによって探究活動は発展的に繰り返していくことや、先進的な複数の指導例や推進のための校内体制の在り方などを提示した。

中教審（平成 28 年 12 月 21 日）は、初等中等分科会教育課程部会・生活・総合的な学習の時間ワーキンググループの取りまとめ（平成 28 年 8 月 26 日）を受けて、高校における「総合的な学習の時間」の名称の見直しを提言し、文部科学省は 2018（平成 30）年 3 月告示の学習指導要領において「総合的な学習の時間」を「総合的な探究の時間」と名称変更した。この高校だけの名称変更には、主体的・対話的で深い学びを醸成していくアクティブ・ラーニングの中核的な教育実践としての期待感があり、教育改善の本丸は高校であることを裏付けている³⁾。

3 - 2 考察（おわりに）

今回の調査には、高校における「総合的な探究の時間」の準備性に問うために、表 11

のような 4 つの質問を設けて、本論文の第 2 章でそれぞれの集計を通して分析をした。

表 11 総合的な探究の時間の準備性を問う質問

設問1	「総合的な学習の時間」について (3) 「総合的な学習（探究）の時間」の実施スタンスについて、5タイプから一つ選んでください。
設問3	高大連携について (4) 「総合的な探究の時間」の実施と高大連携プログラムの開発と実施について ① 「探究モード」における「総合的な探究の時間」の中核的な役割に期待するかどうか。(4件法)
プロフィール	学校と回答者のプロフィール (2) 「総合的な学習の時間」の実態と感想 ③ 教育効果についての感想(4つの選択肢から一つ選択) ④ 「総合的な探究の時間」の準備状況(4つの選択肢から一つ選択)

この高校の準備性はさらに分析をしなければならないが、次回（論文Ⅳ）の課題にするとして、11 頁で述べたように「次のステージ（総合的な探究の時間）へ予想以上にスムーズに向かっていくような、そのような構えの高校が多い」との分析をその結論としておく。この結論は、筆者が調査前に予想していたことと真逆の結果であった。2003（平成 15）年度の総合的な学習の時間の創設時に筆者が感じた高校現場での「冷やかな眼差し」とは異なる風が高校現場に今は吹いているようである。この機運の高まりは、前節で整理した文部科学省の教育施策の方向性と軌を一にしている。

図 6 は、高校現場の「総合的な学習（探究）の時間」に対する受け止め方（積極的か消極的か、期待するか負担と感ずるかなど）を単純化して 5 段階の「受け取め度」（5 が高い）で表してみたものである。あくまでも筆者の経験を通しての完全な主観であると

³⁾ 中央教育審議会初等中等分科会教育課程部会・生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（平成 28 年 8 月 26 日）には、「一方で、総合的な学習の時間の本来の趣旨を実現できていない学習活動を行っている学校、進路指導や学校行事として行うことが適切であるような活動を行っている学校があるという指摘もあり、小・中学校における取組の成果の上に、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」（p. 3）とある（文部科学省ホームページ）。

いう前提であるが、各高校においてこのイメージ図にあるように「受け止め度」が高まりつつあるのならば、このままその段階を維持しつつ、2022年度からの「総合的な探究の時間」の実施につなげ、さらには継続していけるかがわれわれに問われていると言えるのではないだろうか。

2015（平成27）年度は、学校現場（特に高校）はまさに「アクティブ・ラーニング」に揺れた年であり、アクティブ・ラーニング（なるもの）の導入が至上命令であるかのように受け止められていた。中教審が2016（平成28）年12月21日の答申において「子供たちが『どのように学ぶか』に着目して、学びの質を確かめていくためには、『学び』の本質として重要となる『主体的・対話的で深い学び』の実現を目指した『アクティブ・ラーニング』の視点から、授業改善の取組を活性化していくことが必要である」という慎重とも受け止められる言い回しになり、ようやく日々生徒たちの実態（リアル）と向き合っている教師にも届くようになった（椿2017, pp.11-12）。

さらによりやくこのごろ研究サイドから、「アクティブ・ラーニングまたは主体的・対話的で深い学びのあり方やそれを支える前提を幻想ではないかといったん疑い、立ち

止まって考えてみる…」（小針2018, p.5）や「…＜新しい能力＞概念の氾濫を批判的に退けるだけではなく、それらを手なづけ飼いならすこと…」（中村2018, p.23）など、教育実践者がバランスをとるために参考となるアカデミックな言説も出始めてきた。

この「受け止め度」の高さを維持して実施していくイメージは、これらのようなマクロな視点（鳥瞰の目）からの視座ももちながら、それぞれの学校の生徒や地域性などの実態に合わせた探究活動を「手なづけ飼いならす」ことのできるようなプログラムを考えて実践していくようなことではないだろうか。ただし、今までのようにたとえば特別活動の実施内容からこの時間の時数をカウントしていくようなテクニカルな解決方法ではなくて、である。たとえば新設教科である理数科の「理数探究基礎」や「理数探究」の導入や京都市立堀川高等学校のように、それと何かのクロスさせてみるような発想もあろう。2022年度入学生の教育課程表をその前年の職員会議で決定するとして、その研究と検討に費やすことができる期間が2年以上ある（平成30年8月31日現在）。

本研究もこのイメージに沿って「探究」をキーワードにした実践に値する高大連携のプログラムの開発に取り組んでいきたい。

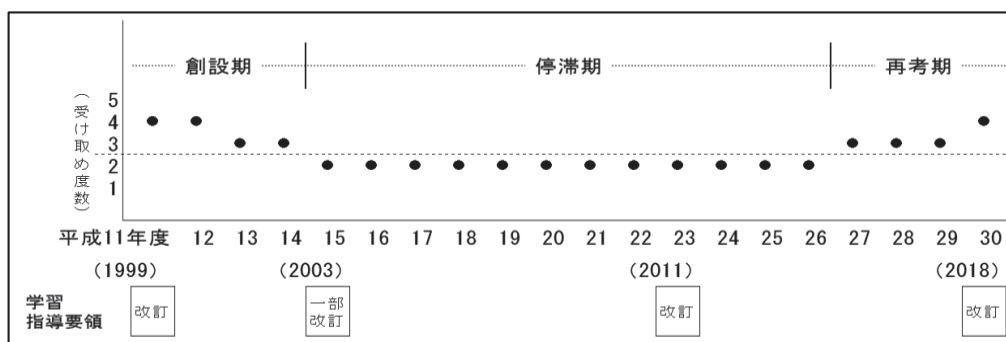


図6 高校現場における総合的な学習（探究）の時間の「受け取め度数」の推移（イメージ）

4 まとめ

本論文における主な「結果と分析」（第2章）の概要はつぎのとおりである。紙面の関係から単純な集計結果は除く。

- ① 総合的な学習の時間の内容や運営を、学習指導要領改訂時のタイミング以外で変化させたかについて、多くは学校システムの変更（単位制導入など）や研究指定校の認定を受けるなど、いわゆる外発的な契機によるものが大半であった。このことから多くの高校では総合的な探究の時間の2022年度実施の教育課程編成が、しばらく続けられていく可能性が高く、今回の教育課程編成が内容の刷新を図ることのできる最大の好機であると指摘した。
- ② 「総合的な学習の時間は、教育効果として有効な時間になっていますか」という質問に、8割以上の回答者が「教育効果はある」とした。さらに過去の調査結果も踏まえて、それぞれの高校がそれぞれの総合的な学習の時間の形を徐々に創り上げて、現在、それなりに定着してきたような実態が見えてきたとして、次のステージ（総合的な探究の時間）に予想以上にスムーズに向かっていくような構えの高校が多いと分析した。
- ③ 各高校の総合的な探究の時間の実施に向けた学校のスタンスを明らかにするために、5つのタイプから選ぶという質問を設けた。その集計結果から、「積極的に実施していく」という考え方を示している高校は56校で6割ほどであり、保留を含めて消極的な立ち位置にいたるのが約4割という状況であると分析した。
- ④ 高校現場では、総合的な探究の時間の

2022年実施に向けての準備はどのくらい進んでいるのか。「既に準備が始まっている」と答えたのは2割程度の16校であった。「今年度中に準備を始める」と回答した高校が30校あったことから、新学習指導要領が告示された今年度、半数以上の高校において新しい教育課程編成に向けての組織的な動きが活発化してきた状況である、と分析した。さらに「既に準備が始まっている」と答えたほとんどの高校が、総合的な探究の時間を積極的に実施していくスタンスであることが分かった。

- ⑤ 総合的な探究の時間の根幹に関わる考え方を問う質問：新しい学習指導要領の改訂が「探究モードの変革」であってその中核としての総合的な探究の時間を期待するのか、それとも高校現場の実態から習得型の授業で精一杯であり、探究型の授業への転換は難しいとする考えに立つのかの質問に対して、おおよそ6:4で「探究モード」の改訂に賛意を持ち総合的な探究的な学習の中核的な推進に期待する回答者が多数派であった。
- ⑥ 大学等との連携の意欲性を問う質問：積極的に連携して「総合的な探究の時間」を積極的に実施していくべきだと考えているかどうかを問う質問に対して、「積極的に連携すべきである」としたのが63人（72%）、「連携して実施していくことが難しい」が31人（28%）であった。⑤の結果と合わせて、この結果を説明するなら「アクティブ・ラーニング」や「チーム学校」などをキーワードとして推進してきた教育行政の教育改革の舵取りが高校現場へ及ぼしているイン

パクトについて指摘をした。

- ⑦ 総合的な探究の時間において大学と連携するとき、高校はどのようなプログラムが魅力的と考えているのか。7つのプログラム（授業形態）をイメージした質問に対して、「短期集中型の探究的な学びや課題解決的な学習を大学の教員が高校の教室を使って実施する」と「総合的な探究の時間の一部分（たとえば探究の方法を教える）を大学の教員が実施する」プログラムに8割前後の回答者が「魅力的である」とした。この結果から、高校サイドは大学教員が高校に向き、短期的に全体計画の一部分を負担するようなプログラムを望んでいる、と分析した。なお6つのプログラムに5割以上が「とても魅力的である」「魅力的である」と答えたことを付記した。

引用・参考文献

- [1] 荒瀬克己(2007)『奇跡と呼ばれた学校』朝日新聞社。
- [2] ベネッセ教育研究所(1999)「総合的な時間への実施期待」<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3327> (参照 2018年8月31日)
- [3] 河合塾(2014)「Guideline」2014年11月号 http://www.keinet.ne.jp/gl/14/11/oku_1411.pdf(参照 2018年8月31日)
- [4] 荻谷剛彦(2001.11)「米国の子ども中心教育の失敗を日本で繰り返すな」『論座』通巻78号, 朝日新聞社。
- [5] 小針誠(2018)『アクティブ・ラーニング 学校教育の理想と現実』講談社。
- [6] 松浦善満(1999)「疲弊する教師たち」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来』教育出版。
- [7] 森田真樹・篠原正典編著(2018)『新しい教職教育講座 教職教育編⑧ 総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房。
- [8] 中村高康(2018)『暴走する能力主義—教育と現代社会の病理』筑摩書房。
- [9] 小川輝之(2002.5)「教育改革を進める学校経営の在り方」『月刊高校教育』第35巻第6号,学事出版。
- [10] 田中統治(1985)「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房。
- [11] 椿達(2006)「教務主任の役割についての実践研究—高等学校の教育課程編成を通して—」『日本高校教育学会年報』第13号, 学事出版。
- [12] 椿達(2017)「学習指導要領改訂の批判的検討—大学生の数学力と意識調査の分析を通して—」『北海道情報大学紀要』第29巻第2号。
- [13] 戸田浩史(2009.8)「『ゆとり教育』見直しと学習指導要領の在り方」『立法と調査』No.295, 参議院事務局企画調整室。
- [14] 山田太郎(2017.4)「次期改訂に向けて、今必要な準備」『月刊高校教育』第50巻第5号, 学事出版。
- [15] 山藤常雄(1999)『新学習指導要領を具体化する高校教育改革の決め手』学事出版。
- [16] 山口満(2001)『現代カリキュラム入門』学文社。

謝辞 調査にご協力いただいた高校とご回答者の皆様に心より感謝申し上げます。