

「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（Ⅲ）  
－プログラムの内容を導くための調査分析－

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)” Ⅲ)  
－ The Analysis of A Survey to guide Program Contents －

Toru TSUBAKI and Tetsuya ITSUURA

Hokkaido Information University

2019年12月

北海道情報大学紀要 第31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（Ⅲ）

－プログラムの内容を導くための調査分析－

椿 達\*・五浦 哲也†

Development of Co-operated Education Programs among High School and

University on “Periods for Integrated Study(Exploration Activities)”（Ⅲ）

－The Analysis of A Survey to guide Program Contents－

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。論文（Ⅰ）では、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について論考した。本論文は、回答校の類型化を行い、そのフレームを用いて自由記述について分析し、考察する。そして、次の論文（Ⅳ）につなげる高大連携プログラムの提案の前編となる調査研究である。

**Abstract**

“Periods for integrated study” in high school will be “periods for integrated learning by exploration activities” from 2022. In the paper (Ⅰ), we discussed how high school teachers catch up and plan these exploration activities. In the paper (Ⅲ), we classify high schools and analyze and consider free description using this frame. This is a research study that is the first part of a proposal for a high school collaboration program that leads to the next paper (Ⅳ).

**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)

## 1. はじめに

### 1-1 研究の目的

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、次の3点を研究の目的（課題設定）に、研究の成果を5本の論文に分けて、本紀要に投稿することを計画している（椿・五浦2018, p.2）。

- (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。

本論文は、その4本目であり、1本目の論文の続編として、上記の研究の目的(1)を完結させるとともに、(3)に着手して5本目（最終）の論文につなげるものである。

### 1-2 これまでの研究の概要

これまでに3本の論文を発表した。本論文も含み、これらの論文は、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を対象に2018（平成30）年6月～8月に行った調査（以下、「道内普通科高校調査」という。）の質問紙調査の製作過程および調査結果と分析を通しての論考であることから、調査の概要を右枠線内に資料として掲載する。詳細は、椿・五浦（2018）を参照いただきたい。これまでの3本の論文の主な分析や考察などは、次ページ以降にまとめる。

#### 資料 「道内普通科高校調査」の概要

調査は、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校を対象に2018（平成30）年6月～8月に行った。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」と依頼した。

質問紙には、大きな設問は4つと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）

出典 椿・五浦（2018）, pp.3-4.

1 本目（椿・五浦 2018）は、椿が執筆を担当した。この論文において「道内普通科高校調査」の設問 2 を除くすべての質問項目の量的な単純集計を実施して、その分析および考察を行った。以下は主な分析と考察の概要である。

- ① 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、独自のスタイルで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。
- ② おおよそ 6:4 で新学習指導要領の「探究モード」への改訂に賛意を持ち「総合的な探究の学習」の中核的な推進に期待する回答者が多数派であった。
- ③ 大学等との連携の意欲について「積極的に連携すべきである」と 7 割以上の高校が答えていることから、「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論じた。
- ④ 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に対して、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、と分析した。
- ⑤ 「総合的な探究の時間」は、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、

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「手なづけ飼いなす」（松下 2010, p. 32）ことのできるようなプログラムを考えて実践していくことが必要ではないか、と指摘した。

2 本目（五浦・椿 2018）と 3 本目（五浦・椿 2019）<sup>1)</sup> は、五浦が執筆を担当した。2 本目の論文では、高校教員が「総合的な探究の時間」において「生徒にどのような力を身に付けさせたいと考えているか」等を明らかにすることを目的としたものである。ランダムに抽出した道内普通科高校を訪問して、各高校の担当者 17 名に対して半構造化面接を実施した（2018 年 3～4 月）。そして調査で得られた結果からキーワードを切片化してカード（555 枚）を作成した。重複した内容のカードを削除することにより 155 のキーワードに集約され、KJ 法的手法によってカテゴリー化を行った。その結果、15 のカテゴリーが抽出された。カテゴリー間の関連づけを行い、教員から見た「総合的な学習の時間」において身に付けさせたい力の概念図を作成した。この概念図の各カテゴリーについて検討を加えた。それらの分析の詳細はここでは紙面の都合で省略するが、これらの分析を通して、「多くの調査対象者の共通視点としては、思考力を重視していた点である。課題設定、情報収集、整理・分析、まとめ・表現のどのプロセスにおいても思考力は必須の能力で有り、このプロセスを通して生徒の思考力を高めたいという思いが強い。この思考力は、『探究』の中核をなす重要な視点であり、教育現場において重視していることが明らかになった」と論

<sup>1)</sup> 共同研究の 3 本目の論文であるが、査読段階での指摘により論題を変更したことから、一連の論文であるものの、論文題のナンバリングは連続していない。

じた (p. 13)。また、この概念図から「道内普通科高校調査」の設問 2 の原版となる 52 項目の質問を作成した。そして高大接続におけるプログラムの視点として「多様な視点の提供や学力や対人関係能力を加味した複線型のプログラム構築が必要である」(p. 15) と指摘した。

3 本目の論文では、2 本目の成果を踏まえて、「基盤となる力」に基づく「生徒に身に付けさせたい力」という階層的な構造を明らかにするために、「道内普通科高校調査」から得られたデータに対して量的な分析を行い再検討を試みた。まず生徒が「総合的な探究の時間」を学ぶうえで「生徒に身に付けさせたい力」の「基盤となる力」23 項目について、相関係数から重複が認められた 2 項目を削除し、21 項目に対して因子分析を行った。その結果、「協働的学びを支える関心・意欲・態度」「学びの成果を表現する力」「協働し学びを深化させる力」の 3 因子を抽出した。次に「生徒に身に付けさせたい力」25 項目について、同様の方法により「主体的・対話的に探究する力」「先見性に基づく情報活用力」「高次な思考を構築する力」「現実検討力」の 4 因子を抽出した。そして教員が「基盤となる力」の 3 因子が「生徒に身に付けさせたい力」の 4 因子に影響があるかを明らかにするために、パス解析を行った。その結果「基盤となる力」の 3 因子のうち「協働的学びを支える関心・意欲・態度」因子と「学びの成果を表現する力」因子から、「生徒に身に付けさせたい力」の「主体的・対話的に探究する力」因子・「先見性に基づく情報活用力」因子・「高次な思考を構築する力」因子・「現実検討力」因子へのパスが認められた。さらに教員が有効と考える「総合的な探究の時間」における探究の

プロセスの「方法」と「評価法」についての検討を通して、『生徒に身に付けさせたい力』と探究の 4 つのプロセスにおける方法と評価を組み合わせることで重要である (p. 19) との知見を導いた。最後に、高大連携プログラムの開発の考察において、「高等学校での学びを大学での学びに繋げていく視点だけでなく、小中学校を含めた包括的な学びの連続性という視点が重要ではないか」(p. 20) と指摘した。

## 2 回答校の類型化による分析

### 2-1 質的分析のためのフレーム

#### 2-1-1 はじめに

「道内普通科高校調査」における質問は回答欄に選択肢のある項目ばかりではなく、高校現場で教育実践の最前線に立つ回答者からの生の声を聞き取るために、質的分析を目的としたいくつかの自由記述の質問を設定した (表 2-1 参照)。

表 2-1 調査における自由記述の質問 (一覧)

<b>設問1</b>	「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。 (2) 実施している内容の特徴 (自由記述) (3) 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)
<b>設問3</b>	高大連携について (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」と連携するときのプログラムについて。その他のアイデア (自由記述)
<b>設問4</b>	「総合的な探究の時間」の実践の構想 (自由記述)
<b>プロフィール</b>	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 ⑤ 教育行政への条件整備要望 (自由記述)

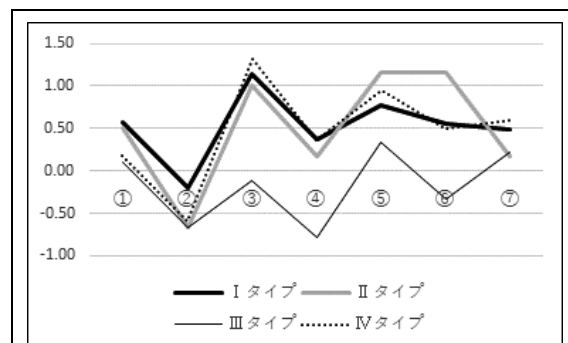
このうち、本論文で分析の対象とするのは、次の 4 つの質問である。

- 設問 1 (3) 『総合的な学習（探究）の時間』の実施スタンスについて、5 タイプから一つを選んでください。その理由をぜひともお教えてください。（「総合的な探究の時間」の実施スタンス）
- 設問 3 (3) 「高校と大学が『総合的な探究の時間』で連携する上での課題やその他のアイデアがあればお教えてください」（高大連携の課題とアイデア）
- 設問 4 「今までの回答の他に『総合的な学習（探究）の時間』について、ご意見等があればご記入ください。また（中略）ご回答者の考えている貴校における『総合的な探究の時間』の実践のご構想などあればお教えてください」（「総合的な探究の時間」への意見と構想）
- プロフィール（2）⑤「今までの教育実践を踏まえて、『総合的な探究の時間』が期待されているような教育効果を上げるためには、教育行政にどのような条件整備を要望したいでしょうか」（教育行政への要望）

これらの 4 つの質問（自由記述）に対して 67 校（86 校中）から合計 139 の回答をいただいた。この教育実践の最前線からの声は、まずはすべてを打ち出して一覧にしたものの、「このような意見がありました」のように単純に並列するのではなく、分析のためのフレームが必要であると考えた。この認識に立ち、回答校を 4 つのタイプに分類した。

この類型化の方法と分析は、後述するが、たとえば「道内普通科高校調査」の設問 3 の（2）に設定した「総合的な探究の時間」において高校と大学が連携するとき、どのようなプログラムが魅力的と考えているのかを問う質問（7 つの具体的なプログラム内容

に対して、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」から一つを選択する）の回答結果を、この 4 つのタイプごとに集計してみたところ、図 2-1 のように、Ⅲタイプに属する高校は、すべての連携プログラムのニーズが低いこと、Ⅱタイプでは⑤と⑥でニーズは高く、Ⅳタイプは③と⑤でニーズは高いことなど、タイプごとに特徴が確認でき、この類型化の有効性を示すところである。



- ①年間を通して、大学の教員が高校の教室を使って探究的な学びや課題解決的な学習を実施する。
- ②年間を通して、大学の教員が大学の教室を使って探究的な学びや課題解決的な学習を実施する。
- ③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。
- ④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大学で実施する。
- ⑤「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。
- 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探究の方法などを学ぶプログラムを大学が開発し、e-ラーニングや遠隔システムなどを利用して高校で実施する。

図 2-1 高大連携プログラムの形態への感想  
 （4 つのタイプ別集計）

### 2-1-2 類型化の方法

「道内普通科高校調査」において、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（以下、『総合』の教育効果という。）を設定した。質問内容と集計結果は表 2-2 にあるように、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」と感じている状況にあり、「有効でない」との回答は皆無であった（椿・五浦 2018, p. 10）。

表 2-2 「総合的な学習の時間」の教育効果

質問「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」

ア 大変有効である	12 ( 14% )
イ 有効である	60 ( 69% )
ウ あまり有効でない	15 ( 17% )
エ 有効でない	0 ( 0% )

出典 椿・五浦 (2018), p. 10.

さらに、総合的な探究の時間の根幹に関わる考え方を問う質問（以下、『探究』への期待」という。）を設問 3 の最後に設定した。その質問内容と集計結果は図 2-2 のとおりであった。おおよそ 6:4 で「探究モード」への学習指導要領の改訂の方向性に賛意を持って「総合的な探究の学習」の中核的な推進に期待する回答者が多数派となった（椿・五浦 2018, p. 13）。

この 2 つの質問への回答をクロス集計すること、すなわち横軸を『総合』の教育効果の回答（「大変有効である」「有効である」を右に、「あまり有効でない」「有効でない」を左に分類）として、縦軸を『探究』への

期待」の回答（「A に近い」「どちらかといえば A に近い」を上、「B に近い」「どちらかといえば B に近い」を下に分類）にすることによって、図 2-3 のように回答校を 4 つのタイプに類型化することができる。

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 2-2 「探究モード」への期待度

出典 椿・五浦 (2018), p. 13.

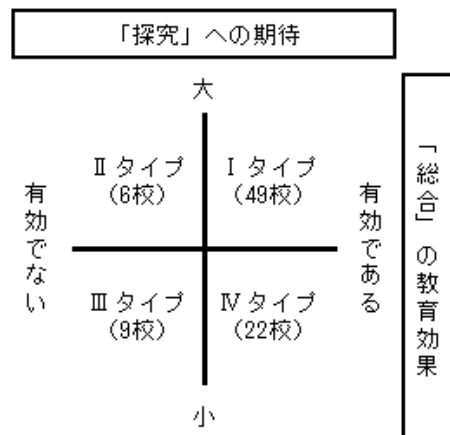


図 2-3 回答校の類型 (4 つのタイプ)

この類型は、高校に「総合的な学習の時間」が 2003 (平成 15) 年度に導入されてから 15 年間の教育実践を通して、この新しい教育課程の領域における教育的な有効性と、2022 (令和 4) 年度から実施される新しい学習指導要領において「総合的な探究の時間」として「探究」に比重を置くようなバージョンアップが企図されていることについての

期待感とにより回答校のスタンスを4つのタイプに分類するものである。この4つのタイプを座標平面上のように示すと、Ⅰタイプ（有効である、期待する）、Ⅱタイプ（有効でない、期待する）、Ⅲタイプ（有効でない、期待しない）、Ⅳタイプ（有効である、期待しない）となる。集計の結果は、Ⅰタイプが49校（57%）、Ⅱタイプが6校（7%）、Ⅲタイプが9校（10%）、Ⅳタイプが22校（26%）となった。Ⅰタイプが過半数を占めており、ⅣタイプがⅡタイプに比して多くなっていること、Ⅲタイプに9校が属していることが、その特徴としてあげることができる。

なお、この2つの質問項目への回答に対する相関係数は  $r=.37$  であり、弱い正の相関があった ( $F(1, 84)=13.32, p<.01$ )。このことは、「総合的な学習（探究）の時間」だけではなく、高校において現在までの教育実践のスタンスがこれからの教育実践のスタンスに影響を与えるのは、カリキュラムをはじめ、学校特性や教職員の組織文化、生徒や地域の実態などに連続性があることから考えるならば当然の結果と言えるであろう。

## 2-2 類型による分析

### 2-2-1 分析Ⅰ（学校特性）

#### （1）進路タイプ

回答校の87校のプロフィールの学校の概要は表2-3のとおりである。まずは「卒業生の主な進路」（以下、「進路タイプ」という。）に着目する。生徒や保護者の高校卒業後の進学や就職のニーズは、各高校におけ

る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（探究）の時間」の実施方法や運営に差異があるのかどうかは分析の一つの視点であった（椿・五浦2018, p.5）。

表2-3 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。
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% )

出典 椿・五浦 (2018), p.5.

「進路タイプ」の質問には5つの選択肢があった（表2-2参照）。分析の対象とする回答校の86校のうち、ア（選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い）とウ（進路多様校）の両方を選択した高校が1校あったが、高校の状況から筆者が判断してウにカウントした。またエ（就職する生徒が多い）を選んだのは2校であったが、4つのタイプの類型により統計分析をすることを考慮に入れて、この2校もウ（進路多様校）にカウントした。<sup>2)</sup>

<sup>2)</sup> この2校のホームページからは、1校は進学6名と就職12名（平成30年度卒業生）、もう1校は進学10名と就職27名（平成29年度卒業生）とあり、確かに「就職する生徒が多い」高校であったが、2校とも大学や専門学校に複数名が進学をしていることから「進路多様校」であることも確認できた。



さて、「進路タイプ」によって 86 校を 4 つのタイプ別に集計すると、図 2-4-1 のようになった。注目するのは 4 つのタイプが混在する「進路多様校」である。この高校群に、I タイプが他の 2 つの高校群よりも少なく、III タイプやIV タイプの割合が多いことを見取ることができる。

さらに、この図の軸を反転して分類すると、図 2-4-2 のようになり、改めてIII タイプに「選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い」高校が皆無であることやIII タイプには「進路多様校」が高い割合 (89%) で占めていることが認識できる。

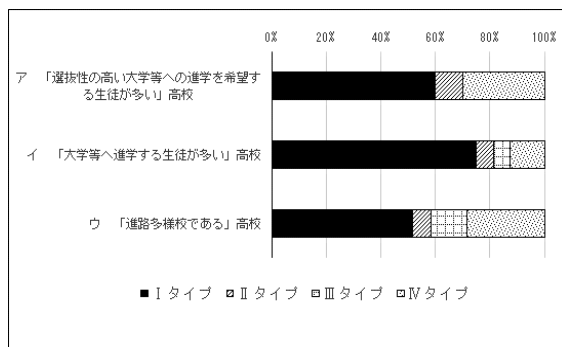


図 2-4-1 進路タイプによる集計 (1)

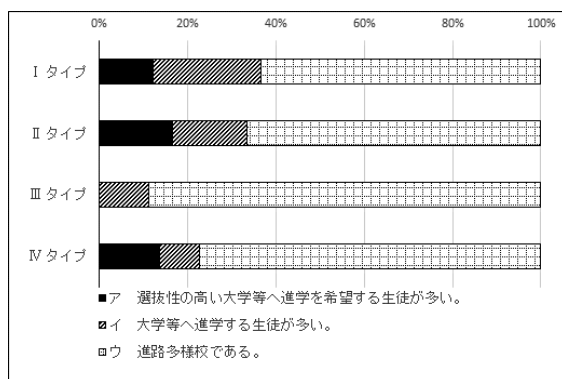


図 2-4-2 進路タイプによる集計 (2)

III タイプとは、「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」の質問に対して「あまり有効でない」を選び、新しい学習指導要領の「探究」モード

への改訂の方向性に対して、「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」に「どちらかと言えば近い」か「近い」を選んだ学校群である。第 3 章の自由記述の分析において後述するが、III タイプの高校からはどのような記述がされているのかに注視したい。

## (2) 学校規模

次に学校規模に着目する。学校規模の分類は、1 本目の論文 (椿・五浦 2018) と同じく、小規模校 (6 学級以下)、中規模校 (7 ~ 20 学級)、大規模校 (21 学級以上) とする。分類の対象にするのは、小規模校は 31 校、中規模校は 31 校、大規模校は 24 校である。分類の結果は図 2-5 である。中規模校において I タイプの割合が一番少なく、III タイプの割合が一番高いことが確認できる。III タイプである 9 校の内訳は、小規模校 3 校、中規模校 5 校、大規模校 1 校であった。学校規模においては、中規模校からの声に特に注目したい。

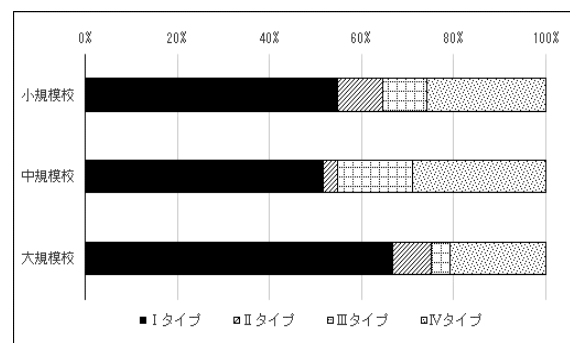


図 2-5 学校規模による集計

## 2-2-2 分析 I (回答者の属性)

### (1) 役職

「道内普通科高校調査」の質問紙には、

回答者のプロフィールとして、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の記入欄をも設けた。ご同意いただける回答者に記入してもらったことから、4つのタイプに回答者の属性による偏りはあるかどうかについて分析することができる。

まず、役職の分析である。この回答欄は自由記述の形式をとったことから、「副校長」（1名）は教頭に、「主幹教諭」（1名）は「教務部長」に、「教員」（1名）「教務部」（1名）「教務・進路指導部」（1名）「総務副部長」（1名）不明（1名）は教諭に含めると、「教頭」（21名，24.4%），「教務部長」（37名，41.8%），「その他の部長・委員長」（14名，16.3%），「教諭」（14名，16.3%）となった。分析の対象となるのは86名である。

回答者の役職による4つのタイプの分類結果は図2-6-1の通りであり、Iタイプの割合が最も少なく、IIIタイプの割合が最も多い「教務部長」の分布がクローズアップされる。確かに、この図の軸を反転して分類すると、図2-6-2のようになり、改めてIIIタイプに「教務部長」が高い割合で占めていることが認識できる（9名中7名，78%）。このことから、「総合的な学習（探究）の時間」の運営に苦悶する「教務部長」の姿が浮かび上がってくる。

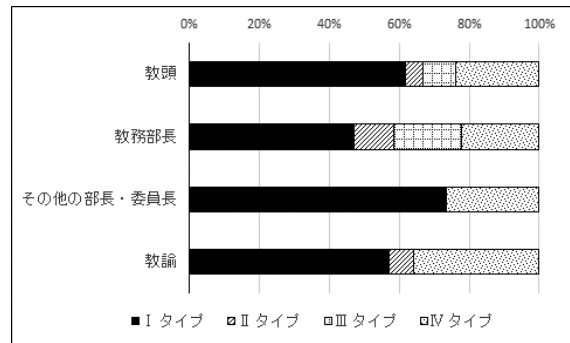


図 2-6-1 回答者の属性(役職)による集計 (1)

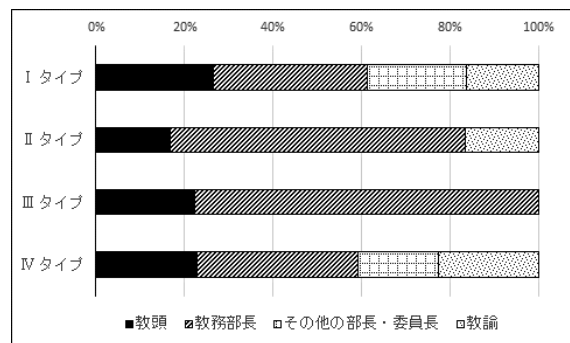


図 2-6-2 回答者の属性(役職)による集計 (2)

## (2) 年齢

次に回答者の年齢による分類である。年齢区分としては、50～60歳（37名）、40歳代（29名）、27歳1名と28歳1名を含む39歳以下（18名）とした。2名の回答者が無記入であったことから、分類の対象になる回答者は84名となる。分類結果は図2-7の通りである。

回答者の年齢による4つのタイプの分布に偏りがある傾向が明らかになった（ $\chi^2(6)=11.4, p<.10$ ）。<sup>3)</sup>すなわち、「39歳以下」と「50～60歳」ではIタイプが多く（それぞれ67%、65%）であり、「39歳以下」ではIIIタイプが皆無であり、「50～60歳」ではIIタイプが皆無であった。注目するのは「40～49歳」の分布である。Iタイプが12名

<sup>3)</sup> ここまで分析の対象としてきた「進路タイプ」「学校規模」「回答者の年齢」においても、 $\chi^2$ 検定によって有意差の分析を行ったが、この3つの指標による分類群の分布の偏りには有意もしくは有意傾向はなかった（ $p>0.1$ ）。

(41%)、Ⅱタイプが2名(7%)、Ⅲタイプが4名(14%)、Ⅳタイプが11名(38%)であった。このⅢタイプの4名はいずれも教務部長であり、現任校での勤務年数2年が2名、3年が1名、16年が1名であった。このあたりの状況を考慮に入れると、前述した「苦悶する教務部長」の姿は、40歳代の比較的若い教務部長や現任校に着任しての年数が2、3年目(ということは担任をして生徒をまだ一度も卒業させていない)という立場の教務部長が、「総合的な探究の時間」の実践に消極的にならざるを得ない教育課程編成上の学校課題(たとえば教科セクト主義など)を認識しているとの仮説を立てることができる。

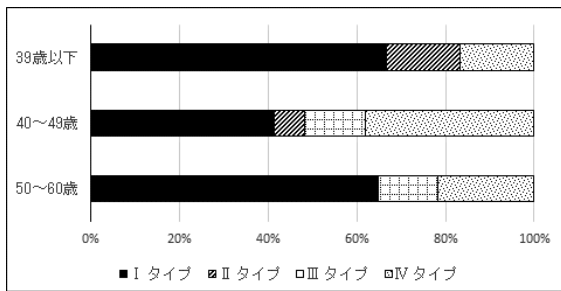


図2-7 回答者の属性(年齢)による集計

2-2-3 まとめ

これまで『総合』の教育効果と『探究』への期待を2つの軸として、「道内普通科高校調査」の回答校(回答者)を4つのタイプに分類して、学校特性と回答者の属性について分析を行い、自由記述の分析の問いを考察してきた。

これから、回答者の自由記述について質的な分析をしていくが、本章において、これまでに分析し、導き出した問いが考察の切り口となる。以下に整理しておく。

一つ目に、高大連携プログラムの形態のうち、なぜⅡタイプでは⑤『総合的な探究

の時間』の一部(たとえば探究の方法を教える)を大学の教員が実施する」と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」でニーズは高く、Ⅳタイプは⑤とともに③「短期集中型の探究的な学びや課題解決的な学習を出し額の教員が高校の教室を使って実施する」のニーズが高いのか、である。

二つ目に、回答校の生徒の「進路タイプ」に着目したときに、なぜⅢタイプには「進路多様校」の割合が高いのか、「学校規模」と着目したときには、なぜ「中規模校」はⅠタイプの割合が低く、Ⅲタイプの割合が高くなるのか、である。ちなみに図2-8は生徒の「進路タイプ」と「学校規模」をクロス集計したものである。Ⅲタイプの回答校数を丸囲みしてみると、確かに進路多様校と中規模校のラインに位置することが確認できる。

		生徒の「進路タイプ」					
		ア 選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い。					
		イ 大学等へ進学する生徒が多い。					
		ウ 進路多様校である(「就職する生徒が多い」も含む)					
		ア		イ		ウ	
学校規模	小規模校	合計	0校	合計	3校	合計	28校
		Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		0校	0校	0校	3校	3校	14校
	中規模校	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ
		0校	0校	0校	0校	③校	8校
		合計	4校	合計	5校	合計	22校
	大規模校	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		1校	1校	0校	3校	0校	12校
		Ⅲ	Ⅳ	①校	1校	④校	6校
	合計	6校	合計	8校	合計	10校	
	大規模校	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		0校	5校	1校	6校	1校	5校
Ⅲ		Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	
0校	1校	0校	1校	①校	3校		

図2-8 「進路タイプ」と「学校規模」のクロス集計

三つ目に、回答者の属性(学校での役割と年齢)に着目したときに、なぜ「教務部長」

や「40～49歳」の回答者はⅠタイプの割合が低く、Ⅲタイプの割合が高くなるのか、である。図2-9は回答者の「役割」と「年齢」をクロス集計したものであり、Ⅲタイプの回答校数を丸囲みにしてみると「苦悶する教務部長」の実態が浮かび上がってくる。特に教務部長の声に注目したい。

		回答者の年齢					
		39歳以下		40～49歳		50～60歳	
回答者の役割	教頭	合計	0校	合計	5校	合計	16校
		Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		0校	0校	1校	2校	0校	11校
	教務部長	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ
		0校	0校	0校	2校	②校	3校
		合計	10校	合計	14校	合計	13校
	その他の部長・委員長	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
		3校	5校	1校	4校	0校	8校
		Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ
	教諭	0校	2校	④校	5校	③校	2校
		合計	4校	合計	4校	合計	5校
		Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ
教諭	0校	3校	0校	3校	0校	4校	
	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	
	0校	1校	0校	1校	0校	1校	
教諭	合計	3校	合計	6校	合計	3校	
	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅰ	
	0校	3校	0校	3校	0校	1校	
教諭	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅲ	Ⅳ	
	0校	0校	0校	3校	0校	2校	

図2-9 回答者の「役割」と「年齢」のクロス集計

本研究の最終的な目的は、高校における「総合的な探究の時間」の教育実践上における高大連携の具体的なプログラムを開発することである。積極的なモチベーションのある高校の参考になるのはもちろん、ぜひⅢタイプに分類されるような消極的なスタンスに立つと言える高校のニーズに応えることのできるプログラムにしたい。

次章において回答校からの自由記述を集計し、分析していく。

### 3. 自由記述の分析

#### 3-1 「総合的な探究の時間」の構想

「道内普通科高校調査」の設問4「これまでの回答の他に『総合的な学習（探究）の時間』について、ご意見等があればご記入ください。また（中略）ご回答者の考えている貴校における『総合的な探究の時間』の実践のご構想などあればお教えください」における記述についての集計と分析である。Ⅰタイプの13校（49校中）、Ⅱタイプの3校（6校中）、Ⅲタイプの4校（9校中）、Ⅳタイプの7校（22校中）から、合計27の記述があった。

まず「総合的な探究の時間」の意義に関するポジティブな記述をまとめると次のようになる。いずれの記述においても前向きに「探究学習」の意義を見出ししているが、特に6番目にある「サービスを受けることに慣れ、色々なものから守られてきた彼らにとって、地域社会は『ひと』が作っていること、そしていうまでもなく自分たちがその『ひと』になるのだということを感じさせたいです」には、「総合的な探究の時間」の存在についての理解の深さが表れていると推察される。

なお、回答者の記述の後には、前章の分析で使用した4つのタイプと学校特性と回答者の属性を付記した。学校特性のうち「進路タイプ」については、「選抜性の高い大学等へ進学を希望する生徒が多い」学校を「進学校」、「大学等へ進学を希望する生徒が多い」学校を「準進学校」とした。

この設問へはポジティブな記述だけでなく、「はっきり言って必要ありません。名前なんてどうでもいいです（Ⅲタイプ）」との声もあった。これは、たとえば「部活指導は

したくありません」のような多くの高校教員の本音が放出されたのであろう。やることが多い高校教員の悲鳴をとらえたい。以下は具体的な記述の一部である。

- ① 高校教育の基本が各科目の授業であることに変化はない。ただし、それらで身に付けた知識や思考力をどう実践に結びつけるかという点で総合学習の位置は重要である。(Iタイプ:大規模校・進学校・教頭・50歳代)
- ② 既存のスケジュールを精選し、探究的要素を入れて3年間で、自主的で協働的で深い学びを可能とできる生徒の育成を目指したい。(Iタイプ:大規模校・進学校・教諭・40歳代)
- ③ 高校在学中ではなく、生徒の人生において「生きる力」として、身につけられるよう、長期的な展望に立ち、結果を出したいと考えています。(Iタイプ:大規模校・進路多様校・その他の部長委員長・50歳代)
- ④ 探究を通して、深い学びを実践し、教科単独では身につかない様々な能力を伸ばすとても重要な授業になると考えています。(Iタイプ:小規模校・進路多様校・その他の部長委員長・30歳代)
- ⑤ 見通しをつけて探究活動を行っていく必要性は感じております。教科で探究授業を取り入れることはやや難しいと考えますので、総学での内容を考えていかなければならないと思っています。(IVタイプ:大規模校・進路多様校・その他の部長委員長・50歳代)
- ⑥ …「高校生」という時期にこそ、「社会」であり「地域」を意識させたいと考えてます。小学校でさかんに行っている地域学習は、記憶の片すみへ追いやられ、進路を決定づ

ける時期であるにもかかわらず、社会(地域)から最も遠い距離にいる気がしてならないからです。サービスを受けることに慣れ、色々なものから守られてきた彼らにとって、地域社会は「ひと」が作っていること、そしていうまでもなく自分たちがその「ひと」になるのだということを感じさせたいです。探究の時間の導入を機になんとか、その一端だけでも見せさせ考えさせたいと思います。(IVタイプ:中規模校・進路多様校・その他の部長委員長・40歳代)

次に、新しい学習指導要領の「総合的な探究の時間」の構想についての記述である。

まず、Iタイプの回答校からは各学校の構想が明確に記述されていた。その内容をまとめると次のようになり、「地域」をキーワードとしての取組みを構想(既に実施)している高校が多いことが分かった。4番目にある「学問としての探究」という声にも注目しておきたい。本研究の高大連携プログラムのコンテンツに関わることになる。

- ① 地域活性化について課題解決学習の実践
- ② 地域の魅力についての探究
- ③ 地域を理解, 地域に貢献, 地域の活性化につながる内容
- ④ 学問としての探究
- ⑤ 進路探究(1年), 地域探究(2年), キャリア探究(3年)
- ⑥ 地域活性につながるような内容
- ⑦ 既に「〇〇(地域名)学」を実施中
- ⑧ キャリア教育を軸にする。

この設問に対する記述においても、「構想などまったくありません(Ⅲタイプ)」といった声もあった。では、ⅢやⅣタイプの高校

は『探究』への期待」となぜ距離を置く（置かざるを得ない）のか、回答校は次のように記述している。

- ① 「探究の時間」の意義を正しく共有することが重要である。インターネットを使ったただの調べ学習であったり、プレゼンテーション練習になっては意味がない。課題の設定も、課題自体はむこうからやってくるものであり、無理に課題を作っても（見つけても）あまり意味がない。（Ⅲタイプ：中規模校・進路多様校・教頭・50歳代）
- ② 生徒のふとした疑問の徹底探究。教師も不思議に思える事や知らないことの探究。…ネタは募れば無尽蔵。…ただし、鍵になるのは、探究するチームの規模とディレクター役の教員の企画力と編集力。…インターネットで調べれば終わりにならないようなネタの選び方も重要です。そうなると各学年1単位では厳しいということにもなってきます。仮に特定の学年に3単位を集中させた場合は「総合的な探究の時間」は教科・科目的なものになり、その持ち時数をどのように分担するか、しかも1学級当たり複数担当ということになれば教員1人当たりの持ち時数平均を上げることになります。こういう物理的な条件の負担増を引き受け、各人の専門教科にかかわる時間を削ってでも探究活動を、という方向に行くかどうかは甚だ疑問です。…（Ⅲタイプ：小規模校・進路多様校・教務部長・40歳代）
- ③ 都市部、地域（郡部）、伝統校、進学校、中堅校、生徒指導困難校、大規模校、小規模校で「総合的な探究の時間」の取り組みや意義は異なる。少なくとも、今後は地域と連携することが求められていくと考える。（Ⅳタイプ：大規模校・準進学校・教務部

長・40歳代)

1番目の「課題の設定においても、課題自体はむこうからやってくるものであり、無理に課題を作っても（見つけても）あまり意味がない（Ⅲタイプ）」や2番目の「鍵になるのは、探究するチームの規模とディレクター役の教員の企画力と編集力（Ⅲタイプ）」は、「探究学習」が活動主義に陥ることの心配、「主体的な学習」が目前にいる生徒に成立するかどうかの疑念、日常の授業や指導で手一杯である状況においてのさらなる負担への怒りや教育の質の低下への懸念、などが述べられているのではないだろうか。毎日、厳しい仕事を強いられている高校現場からの率直な意見と受け止める。さらに3番目の「都市部、地域（郡部）、伝統校、進学校、中堅校、生徒指導困難校、大規模校、小規模校で『総合的な探究の時間』の取り組みや意義は異なる（Ⅳタイプ）」という意見についても、しっかりと受け止めたい。

### 3-2 教育行政への要望

同調査のプロフィール（2）⑤「今までの教育実践を踏まえて、『総合的な探究の時間』が期待されているような教育効果を上げるためには、教育行政にどのような条件整備を要望したいでしょうか」における記述についての集計と分析である。Ⅰタイプの19校（49校中）、Ⅱタイプの1校（6校中）、Ⅲタイプの4校（9校中）、Ⅳタイプの8校（22校中）から、合計32の記述があった。この32個の記述をまとめると、ほとんどが「予算をつけてほしい」（予算）、「ICT環境を整備してほしい」（ICT等の整備）、「マニュアルや事例を提供したり研修会を開いてほしい」（事例提供や研修会の開催）、「教員

(さらには専門の教員)を増やしてほしい」(教員増と業務軽減)の4つのカテゴリーに入る。主な予算・ICT等の整備・事例提供や研修会の開催についての記述内容は次のとおりである。

① 外部に出ることや外部の力を借りることが必要になると思う。交通手段、保険…
② 資金援助(教育活動費として)
③ 講師派遣の謝礼や交通費に対するの予算
④ 教材、教具等確保のための支援
⑤ 校外活動に対する予算(バス借り上げ等)
⑥ 総合学習の内容・実績に応じて予算措置されるような仕組み
① コンピュータが常に使える環境整備
② インターネット環境の整備(ストレスなく通信できる環境)
③ ICT機器(例えばタブレット生徒1台)
④ 探究活動のための施設・設備の充実(パソコン等)
⑤ インターネット環境の改善
⑥ 学校WiFi化
⑦ ハード面の充実=生徒一人一人にICT器材を割り当てられるような教室環境
⑧ プロジェクターなどの設備
⑨ インターネットで何か調べようとしても、学校でブロックして、繋がらないことが多く、この状況の改善
① 教育資源(方法)のパッケージ化
② 指導例などを載せたマニュアル的なもの
③ 具体的な実践事例の提示
④ 先進校の取組事例の情報提供
⑤ 「総合的な学習の時間」の具体的な実施方法等の研修会等
⑥ 「総合」の教科書的なガイドブックの作成

このうち「ICT等の整備」については、政府が2020年度から全ての小中高校を結ぶ高速通信網の整備を開始するとの報道があった。報道によると、文部科学省はこの超高速通信網の整備(GIGAスクールネットワーク構想)に必要な総事業費を、2020年度からの3年間で約2000億円と試算していること、そしてこれとは別にネットにつながる学習用タブレット端末などを児童・生徒に1人1台配備する計画も進んでいる、とのことである。<sup>4)</sup>この事業が進めば、「ICT環境を整備してほしい」という高校サイドのニーズに対して、少なくともハード面では解決が図られていきそうである。

また「事例提供や研修会の開催」については教員それぞれによって意見が分かれると思われるが、本研究はそのことに応えられるプログラムの開発を目指すものである。

「予算」については、公立高校ではその設置者の地方公共団体へ働きかけてもなかなか解消できることではないが、いかに高校側がお金を使わずにすむ方法を考えればよいのではないだろうか。これも、本研究で提案するプログラムを参考にしていきたい。

「教員増と業務軽減」の要求については、もったもなことである。このことは改めて「考察」(17ページから)のところで考えてみる。以下は、このカテゴリーにおける記述をまとめたものである。

また、4つのカテゴリーに含まれない記述としては、「高大連携の支援をしてほしい」や「総合的な探究の時間における年間の授業時数を柔軟に運営させてほしい」などの記述があった。

<sup>4)</sup> 読売新聞朝刊(2019年8月15日)1面。

- ① 現場では時間が足りないのが現状です。しかし、大学入試に必要な授業数の確保や進路指導のための時間を考えると、なかなか探究まで計画してもたどり着きません。何かの時間を減らすのかは難しい課題です。  
(Ⅰタイプ)
- ② 総合学習担当の主事が必要 (Ⅰタイプ)
- ③ 期待されているような教育効果を上げるためには、計画・準備・事前事後指導に相当な時間と負担がかかる。その時間確保のためにも、業務軽減が必要である。業務軽減のためには、教員定数を増加もすることが一番の方策と考える。(Ⅰタイプ)
- ④ 新しいことを始めようにも、人的余裕がなく、なかなか進められない。学校をサポートしてくれるような人的協力をお願いしたい。定期的に来校して指導してくれるような人。(Ⅱタイプ)
- ⑤ とにかく教員を増やして下さい！新しい科目を始めるなら、その科目に精通した教員を育ててからスタートするのが筋だと考えます。(Ⅲタイプ)
- ⑥ 専門の教員をつける。(Ⅲタイプ)
- ⑦ 専門指導教員の配置と少人数教育のための教員定数増。さらに、どの教員も「総合的な探究の時間」で期待されているような教育効果を上げねばならぬ、ということであるならば、全員に研修を課したり、大学の教員養成の中で必修にするなどして、より具体的で実践的な授業技術を伝播すべきだと思います。これば日本の将来にかかわる人材育成の鍵のように喧伝されることもあります。全ての教員にとって免許・採用上専門外であるこの時間のためにどれだけの準備をすれば効果が上がるのでしょうか。…条件整備といっても予算上の整備は期待できない状況の中で「先

生方の創意工夫次第です」とか「〇〇高校には優れた実践例があります」等、競争原理を働かすだけでは、まさに競争なので、効果を上げられないところもあるわけです。(Ⅲタイプ)

- ⑧ 地域における人材の把握やほりおこし (Ⅳタイプ)
- ⑨ 各教員が教科横断的な連携やそのための研究に注力できるよう、教員の業務の見直し、負担軽減を進めてほしい。(Ⅳタイプ)
- ⑩ 授業時数に余裕がなく、新規のことに組み込める状態にない。(Ⅳタイプ)

### 3-3 高大連携の課題とアイデア

「道内普通科高校調査」の設問3(3)「高校と大学が『総合的な探究の時間』で連携する上での課題やその他のアイデアがあれば教えてください」における記述についての集計と分析である。Ⅰタイプの11校(49校中)、Ⅱタイプの2校(6校中)、Ⅲタイプの2校(9校中)、Ⅳタイプの5校(22校中)から、合計20の記述があった。どの記述も熟慮された現実的な内容であり、本論文にデータとして記載しておきたいところであったが、紙面の都合上、本研究が提案するプログラムについて、高校サイドが参考になるとされる記述を選び、まとめておく。意図したわけではないが、現在までの「総合的な学習の時間」の教育効果に「有効である」と答えた高校群であるⅠタイプとⅣタイプの回答校からの記述になった。

- ① 地方の高校なので、eラーニング、遠隔システムを活用し、連携できるとありがたい。高校生が出向くのは、時間、予算面で無理があり、地方の高校としては環境がととのいづらいつ感じます。(Ⅰタイプ)



- ② アドミッションオフィサーがほしい生徒を見つけられるような仕組みづくり（Ⅰタイプ）
- ③ 課題設定が多岐に渡る場合、一つの大学では対応できない場合が生じると考える。  
「総合的な探究の時間」で高大連携をするにあたり、複数の大学間での連携を必要になってくるのではないか。大学で実施する場合、生徒の人数が多く、移動手段・時間に制限が出てくる可能性があり、現実的ではないと考える。（Ⅰタイプ）
- ④ 現在、実施している高大連携の事業で、何度か担当者レベルで話したこともあるが、高校と大学のシステムのちがいが、両者が求める内容やそのレベルにおいて、意見や考え方にちがいが見られた。大学はある程度継続性がある連続的な（時間を要する）内容を考えがちである。それに対して、高校側（あくまでも本校の場合）は単発的なものを求める傾向が強い。高校生は意外と忙しく、校外の活動に参加するのは難しい。（Ⅰタイプ）
- ⑤ 大学の教育力の活用は大変魅力的であるが、大学の施設を利用する際の移動手段や時間の設定、費用（交通費）等が課題である。（Ⅳタイプ）
- ⑥ …本校にお越し頂き、直接生徒に説明して頂くと生徒と教員の意識高揚と理解のために大変効果的だと思います。ブレインストーミングや KJ 法など、合意形成や問題解決方法など専門的な知識やノウハウがないので、知る機会が欲しいです。（Ⅳタイプ）
- ⑦ 高校生には高校生の生活があるので、短期的な連携の機会を作る程度が生徒にとっても印象深くなり、動機、内発性を刺激するだろうと思います。（Ⅳタイプ）

- ⑧ 予算がないこと。130～140名の生徒をどう管理し、どう動かすか、ごく数名の担当教員（おそらく1～2名）に負担がかかりすぎる可能性があること、以上のことから、大きな変革ではなく「持続可能」を意識して、まずは、スモールステップ的な変化が望ましく、例えば、大学の教員の方に高校生に向けて春に1つ問題を投げかけてもらい（答えが1つではないもの）、秋にもう1度来てもらって、生徒は発表し、その答えを評価していただく程度もの。（中間報告や軌道修正はスカイプなどで行う）→ただし、問題の選定が課題。（Ⅳタイプ）

### 3-4 考察

#### 3-4-1 事例校の選定

「道内普通科高校調査」の設問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。

表3-1のように、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、現状維持はBタイプ、消極的な考えに立つのが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。

類型化の4タイプとこの「総合的な探究の時間」の実施スタンスをクロス集計したのが図3-1（次ページ）である。この分布図から、「総合的な探究の時間」の実施に消極的なスタンスにいる3校（Ⅱタイプ-CタイプのA校、Ⅲタイプ-EタイプのB校、Ⅳタイプ-EタイプのC校）をピックアップ

することができる。

そのうち事例研究の対象とするのは B 校（Ⅲタイプ-Eタイプ）である。B 校は 1 学年 4 クラスの「中規模校」であり、生徒の進路タイプは「進路多様校」である。回答者は「40 歳代」の「教務部長」であって、前章での分析において注目すべきとした「中規模校」「進路多様校」「教務部長」「40 歳代」というカテゴリーすべてに当てはまる高校である。

B 校の「総合的な学習の時間」は計画を教務部が立てて、分掌・教科・学年によって実施するスタイルであり、添付していただいたシラバス（平成 30 年度）からは、特別活動と実施内容を共有するような、いわゆる行事代替型の「総合的な学習の時間」の運営をしている様子をつかめた。

表 3-1 「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たいが、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%）

出典 椿・五浦（2018），p. 11.

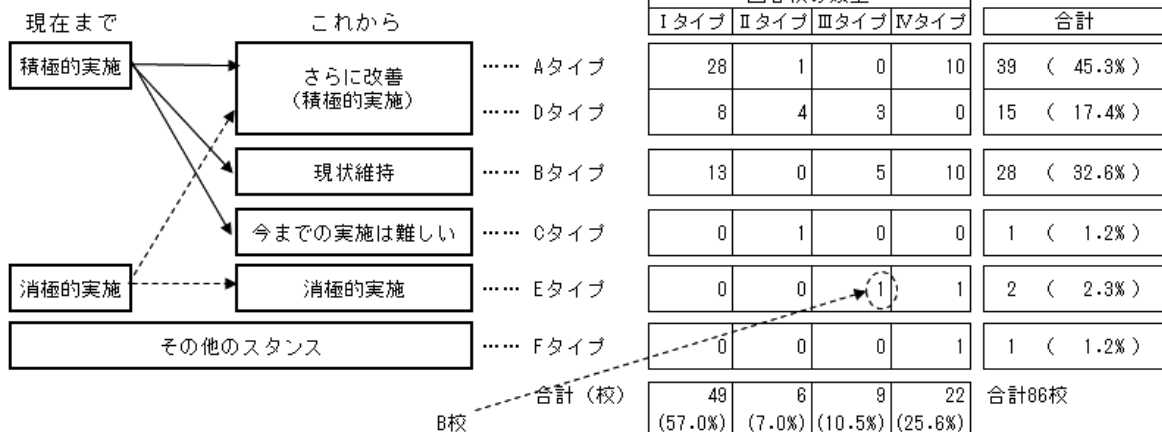


図 3-1 回答校の類型（4タイプ）と「総合的な探究の時間」の実施スタンスのクロス集計

さて、「総合的な学習の時間」の創設から 15 年間、B 校のように授業時数カウントの工夫などの方法で「消極的」にこの領域を実施してきた高校が、現在までの教育課程の連続性を担保しつつ、次の 10 年後の未来の同僚たちにバトンをつないでいけるような「総合的な探究の時間」の運営とはどのよ

うなものなのか、B 校の事例を通して考察する。

### 3-4-2 考察（B校の事例を通して）

B 校は「総合的な学習（探究）の時間」の実施スタンスを問う設問において、なぜ「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」と判断したかについて、「総合的な学習の時間は、目標や内容については各学校が定めるもので、教科書も無く、どの教科・科目にも偏らないものならば、本来特別活動の領域でかなりの部分がカバーされているはずなのに、それにもおさまらず複数領域を横断的に同時進行で学習や探究をすすめなければいちいち事がすすまないようなもんでない限り積極的な実施のスタンスを校内で得にくいと思います。それだけでなく教科内において課題学習的な取組みが促されているので、さらに何を探究させるのかがまさに課題になります」（下線は筆者による）と記している。

また、本論文の13ページの2つ目の枠線内の2番目の記述がB校のものであるが、文末の「…」の続きとして、「…そもそも特別活動が大事だとか、課外活動が大事だとか、道徳が大事だとか、総合的な探究が大事だとか、特別支援が大事だとか、いじめ防止が大事だとか、生活・健康指導が大事だとか、ICTが大事だとか、進路指導が大事だとか、確かに様々全て大事なんでしょうけれど、取得した教員免許状と採用通知に書かれてある専門分野は教科名だけなのに、と思うのは私だけでしょうか」と記述する。

さらに、教育行政への要望等（自由記述）は、15ページの8番目の記述がB校からのものである。要約すると「専門指導教員の配置や少人数教育のための教員定数増をしてほしい。しかし、すべての教員が専門外であるこの時間のためにどれだけの準備をすれば効果が上がるのか。外部の人（立場）から『先生方の創意工夫次第である』とか、先進校の実践例を示すようなことだけでは現場を動かすことはできない」となるのか。

確かに、「教育内容」は従来と同量（またはそれ以上）なのに、「知識・理解」と「探究（調査・討論・発表など）」の双方に取り組みという要求は、学校現場にとっては「はっきり言って無理難題」（児美川2019, p. 178）と、日常の業務で手一杯な教師たちは受け止めるであろう。B校の記述を補足するように、児美川孝一郎は新しい学習指導要領に対して「…新しい学習指導要領は、自らが規定した『教育内容』と『教育方法』のあいだにある困難と矛盾を、自らが解決する筋道を示してはいない。乱暴に言ってしまうと、あとは『それぞれの学校現場が工夫を凝らせばよい』とでも言わんばかりに、各学校に『丸投げ』するのみである」（児美川2019, p. 177）と述べている。

筆者は高校の教務部長（2002～2004年度）として苦悶した体験を通して執筆した教育課程編成における教務部長の役割についての論文（椿2006）の中で、同僚たちの合意を得るための草稿づくりの要点として、過去の経緯を踏まえているか（連続性保持）、実態を踏まえているか（実態把握）、理性的に納得できるか（理論の構築）をあげた。

「連続性の保持」については、田中統治が「学校組織での統制は現行のカリキュラムをできるだけ安定させ、維持していく方向で行使される」（田中1996, p. 33）と指摘する学校組織のカリキュラムの統制現象が、学校組織の意思決定はボトムアップという民主的な方法による時、徐々に積み上げていくことが組織の特性（習性）であり、その作業がとぎれてはいないか（連続性が保持されているか）が常に問われる、と論じた（椿2006, p. 58）。

さて、「総合的な学習の時間」を創設時か

ら「消極的」に実施してきた高校のうち2022年度からの「総合的な探究の時間」をポジティブに実施していこうとする高校は、今回の調査にて15校（17%）ほどあることが分かった（表3-1におけるDタイプ）。彼らはどうしたらよいのか。

筆者のイメージは、「総合的な探究の時間を飼いならず<sup>5)</sup>」である。児美川（2019）のいう「階層的序列化」のもとで「代替メカニズム」が働かない高校においても、「人的・物的資源や方法を確認しながら、慎重に修正を加えていくというぐらいの姿勢」（中村2018, p. 217）を取りながらも、少なくとも「総合的な探究の時間を飼いならず」というレベルにまでに何とか高めていくことである。これが今回の学習指導要領の改訂時に教育課程編成の牽引者になった立場の役割（矜持）ではないだろうか。

また、高校の教員組織においてボトムアップによって合意形成をしていくには、自分の理解者（味方）を少しずつ増やしていくしかない。そのためには草案を、同僚たちが理性的に納得できるか（理論の構築）が問われる。すなわち、まずは理論が共有されて、次に生徒実態等を踏まえての実践に落とし込んでいくのである（総論から各論へ）。

筆者は、今回の学習指導要領改訂における大きな舵取りに、かつて荻谷剛彦が指摘していた難題<sup>6)</sup>の解決につながる可能性を

見ている。児美川（2019）の解説を借りると、「…新しい学習指導要領が、学校での『学びの構図』に導入しようとするのは、学びと『生き方探究』との接続である。そのことによって、子どもたちに学ぶことの意味と意義をつかませ、学習への動機づけを喚起して、『主体的な学び』を促そうというわけである。…戦後の学校教育、少なくとも高校教育は、職業社会を中心とする社会と教育課程との『接続』の観点を失うことで、＜自立システム化＞し、そのことが、高校で学ぶ意味を、『学力競争システム』における自己のポジションを少しでも上昇させるという疑似的な『意味』に託してしまい、本来の学びを『空洞化』させてきた。新学習指導要領が、こうしたこれまでの（高校）教育の問題点を正面から見すえ、そこからの転換を図ろうとしているのは確かであろう」（児美川2019, p. 162）との理解に立ち、「…社会とのつながりを意識できる『教育内容』を準備することで、生徒自身が高校での学びを自らの『生き方探究』にまでせりあげていくことにある。そのことを通じて、学びの意味の獲得や学習の動機づけを促そうという『仕掛け』が、新学習指導要領には確かにビルトインされている」（同書, p. 171）などの知見をもとに、各学校の「総合的な探究の時間を飼いならず」レベルの実践を支える理論として考えていってはどうか。

<sup>5)</sup> これは、松下佳代が「＜新しい能力＞概念は、扱い方を間違えば、容易に負の価値に転化してしまう厄介な代物である」（松下佳代『＜新しい能力＞は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンペテンシー—』ミネルヴァ書房、2010, p. 36）という文脈の中で使っている「＜新しい能力＞概念を飼いならず」の借用である。

<sup>6)</sup> 「ここで教育にとって難しいのは、子どもがそこをどこまで耐えられるか、ということです。すぐには意味が見えないわけだから。狭い範囲で算数なら算数の教科のなかでの理解が、子ども自身にとって実体験とは結びつかないし、ましてや世界経験を可能にする力というふうにわかるかという、これまた子どもの段階だと難しい。／ここをどう凌ぐのかが、教育にとって一つの急所だと思います。面白いことでないとなかなか子どもは学ばなくなってしまいうし、学びたくないことは学ばなくていいということにもなりかねない」（荻谷剛彦・西研「考え合う技術」筑摩書房、2005, p. 147）。

#### 4. プログラムの構想—まとめにかえて—

本論文は、冒頭に記したように研究の目的(1)の完結とその(3)に着手して5本目(最終)の論文につなげることをねらいとしてきたが、前半についてはほぼ達成できものと考えている。残された紙面を用いて、後半部分のプログラムの構想について考察して、5本目の論文につなげてきたい。

新しい学習指導要領においては「主体的・対話的で深い学び」が実現できるように学ばれる必要があり、そのためには、知識・理解を「探究」へとつないでいくことが求められている(児美川2019, p.166)。その中核を担うのが「総合的な探究の時間」である。本論文で、困り度や戸惑い感の高いのは、生徒の進路が多様な中規模校やその運営を牽引するのが教務部長(特に若くて現任校の経験年数が少ない場合は顕著)である高校であることが分かった。4類型のⅢタイプに分類されるような高校にも実践として取り入れられるようなプログラムを提案したい。

そのコンテンツは、①低学年で探究スキルを体験を通して習得していく②高学年で自らテーマを定めて探究学習を行っていく、であり、①では生徒が自らの力で大学の教員と関わっていくこと、②では通信制高校のノウハウを活用することを考えている。

『主体的・対話的で深い学び』を実現するためには、前理解に支えられた知識を豊かに身につけた上で、自己の知識を揺り動かす出会いの機会を持つことが必要である」

(松下2019, p.189)などの知見を参考にして、今後は高校のニーズに応えるプログラムを提案したい。

#### 引用・参考文献

- [1] 五浦哲也・椿達(2018)『『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(Ⅱ)』『北海道情報大学紀要』第30巻第1号, pp.35-50。
- [2] 五浦哲也・椿達(2019)『『総合的な探究の時間』における高大連携プログラムの開発(Ⅰ)』『北海道情報大学紀要』第30巻第2号, pp.1-20。
- [3] 荻谷剛彦・西研(2005)『考えあう技術—教育と社会を哲学する』筑摩書房。
- [4] 児美川孝一郎(2019)『高校教育の新しいかたち』泉文堂。
- [5] 松下佳代編(2010)『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンペテンシー—』ミネルヴァ書房。
- [6] 松下良平(2019)『『主体的・対話的で深い学び』の計り知れない困難』グループ・ディダクティカ編『深い学びを紡ぎだす 教科と子どもの視点から』勁草書房。
- [7] 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。
- [8] 田中統治(1996)『カリキュラムの社会学的研究』東洋館出版。
- [9] 田中敏・山際勇一郎(1989)『新版 ユーザーのための教育・心理統計と実験計画』教育出版。
- [10] 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巻, pp.52-59。
- [11] 椿達・五浦哲也(2018)『『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)』『北海道情報大学紀要』第30巻第1号, pp.15-34。