

高等学校における「総合的な探究の時間」の課題と展望

— 崇城大学における PBL 型授業 (Project Based Learning) との比較検討をとおして —

藤本 元啓*

Issues and Prospects of “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” in High Schools —Through a Comparative Study with Sojo University's PBL-type Classes (Project Based Learning)—

by

Motohiro FUJIMOTO*

要 旨

2022 年度開始の高等学校「総合的な探究の時間」(探究学習)を検討するにあたり、「総合的な学習の時間」の成り立ちを整理し、教育目標、課題の設定、評価の方法、取組の実践事例などを概観した。不確実な時代を主体的に生きるための資質や能力を育む探究学習の方向性は正しいと考えられ、その実施事例をみると、高等学校の組織的な運営と担当者の相当な熱量が伝わってくる。一方で各種調査アンケートの結果によると、順調に進んでいる高等学校は一部に限られているとみられ、実施にあたっての多様な問題点が認められる。

そこで、①高等学校および教師側の問題(学習指導、学習評価、外部機関との連携、進路との関連性)、②生徒側の問題(学習に取り組む姿勢・知識・能力、チーム活動)について整理しつつ、崇城大学の PBL 型学修における教員と学生の問題とを比較するとともに、③探究学習と大学教育との接続について検討した。その結果、探究学習と PBL 型学修ともに自分事として考えることができる課題設定が重要であること、そして究極的には知識獲得型と課題解決型の教育を初等教育からバランスよく展開する必要性を述べた。

Key Words : 総合的な学習の時間、総合的な探究の時間、探究学習、PBL、学習評価

1. はじめに

筆者は 30 年間ほど初年次教育(当初は導入教育)科目の設計と授業とを担当しており、高大接続教育、および基礎教育課程と専門教育課程との接続に関心を抱かざるを得ない立場にある。その関係でこの 2 年間は、大学、大学コンソーシアム、学会、教育産業などが主催する

「総合的な探究の時間」の勉強会や研究会に参加し、高等学校教師や大学教員の建前と本音とに接する機会に恵まれ、同時に発言もおこなってきた。それらにはこの学習プログラムの重要性や効果と成果を強調する会合と、それとは逆に企画、運営、実施の問題に苦慮する現場の声が噴出する会合とがあり、「総合的な探究の時間」の実態の二面性を垣間見せられた。

そこで本稿では、2022 年度から始まった高等学校の「総合的な探究の時間」について、第

*崇城大学総合教育センター教授

1にこの学習プログラムの成り立ちを整理し、第2に内容と取組の成功事例などを概観し、第3にこの学習プログラムに存する問題点に関して大学におけるPBL（Project Based Learning）型教育との関連性を含めて検討し、その展望にも若干言及したい。

2. 「総合的な学習の時間」の成り立ち

「総合的な学習の時間」の端緒は、1996年の中央教育審議会「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）」¹⁾である。それには、

これからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である（中略）こうした資質や能力を、変化の激しい

これからの社会を「生きる力」と称するとあり、「生きる力」の必要性を示した。この力を育むためには、各教科、道徳、特別活動や教科間の連携を図った指導の推進、および国際理解、情報、環境、ボランティア、自然体験などについての学習活動を展開していくことが有効であり、そのためには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・総合的な指導をおこなう必要性を提言した。さらに学習指導要領の改訂にあたり、試験の成績によって数値的に評価するような考え方をとらないこと、学校や地域の実態に合わせて実施時期を検討するなど、設定については弾力的な取扱いができる必要性を強調したのである。

1998年の教育課程審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」²⁾において、「総合的な学習の時間」を設け、そのねらいとして、①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、②情報の集め方、調べ方、まとめ方、発表や討論

の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、③問題の解決や探究活動に、主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、④自己の生き方についての自覚を深めること、さらに教育課程上の位置付け、学習活動、授業時数、単位数（高等学校）、評価方法についても提示した。

以上の答申を受けて小学校・中学校の学習指導要領が1998年12月³⁾、高等学校は翌年3月⁴⁾に告示、小学校・中学校が2002年、高等学校が2003年に施行、ここに「総合的な学習の時間」がスタートした。

2003年12月、「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について」⁵⁾の通知があり、その趣旨は、

知識や技能に加え、学ぶ意欲や、自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、問題を解決する資質や能力などの確かな学力を育成し、生きる力をはぐくむという新学習指導要領のねらいの一層の実現を図るため

であった。また「総合的な学習の時間」についても、①各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること、②目標及び内容を定めること、③全体計画を作成すること、④児童生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導をおこなうことなどを示した。

一部改正の背景には、いわゆる「ゆとり教育」による学力低下の問題があるといわれる。それは2003年に経済協力開発機構（OECD：Organisation for Economic Co-operation and Development）が実施した生徒の学習到達度調査（国際学力テスト）であるPISA（Programme for International Student Assessment）での順位の低下であり、その批判に対応して「確かな学力」を意識した改定を余儀なくされたとの見解もある⁶⁾。

次いで2008年の全面改訂⁷⁾では、総則に記載されていた「総合学習の時間」に関する説明が、「第4章 総合学習の時間」として新たな章立てとなり、そこには①目標、②各学校におい

て定める目標及び内容、③指導計画の作成と内容の取扱いなどの節を設けた。

①の目標は、

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、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成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする

であり、「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）」と本質的には変わりがなく、1998 年の高等学校学習指導要領の「総合学習の時間のねらい」とも同じではあるが、独立した章立てによって教育課程上の位置付けと横断的・総合的な学習、探究学習の重要性の明確化が図られた、との評価もある⁸⁾。そして探究的な学習を実現するために、「㊦課題の設定→㊦情報の収集→㊦整理・分析→㊦まとめ・表現」の探究のプロセスを重視した。

なお「総合的な学習の時間の授業数」⁹⁾によると、小学校では 1998 年の総計 430 単位時間が 280 単位時間になり 150 単位時間の減少、中学校では 210～335 の単位時間が 190 単位時間になり最大で 145 単位時間の減少となった。また高等学校では卒業までに 105～210 単位時間を標準としていたが、標準単位数を 3～6 単位であると明確に示し、「総合的な学習の時間」についてはすべての生徒に履修させるものとした。

これまでの成果として、2016 年の「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（答申）」¹⁰⁾は、①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、② OECD が実施する PISA の成績が向上し、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして国際的に高く評価されていることなどを挙げた。一方で今後の課題として、①育成する資質・能力の明確化、②各教科・科目との関連性、③探究のプロセスにおける「整理・分析」「まとめ・表現」

の取組強化などを示した。つまり探究的な学習の過程を一層重視して、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活においても活用できるようにするとともに、各教科等を超えた学習の基盤となる資質・能力の育成を強調したのである¹¹⁾。

そして高等学校では「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」に名称の変更があり、その学習指導要領（以下、「指導要領 2018」、内容は次章に譲る）は、2018 年 3 月に告示、移行措置期間を経て 2022 年度から適用された¹²⁾。

以上、「総合的な学習の時間」の概略を眺めてきた。この間「学力低下論争」から「ゆとり教育」が後退し、「知識注入型教育」が復権したかの感もあったが、「総合的な学習の時間」の創設の趣旨や目標の方向性については、個人的には推進すべきものと考えている。

しかし、1998 年の答申からすでに四半世紀、2003 年の実施から 20 年が経過し、その間に改善をしつつそれなりの実績を積み上げてきたはずの「総合的な学習の時間」は、順調に問題なく実施されているのだろうか。例えば、実施にあたって新たな教育手法を要するわけであるから、学校にとっても担当教師にとってもかなりの負担増になっているであろうことは、容易に想像できるのである。

3. 「総合的な探究の時間」の内容等

3.1 「総合的な探究の時間」の運営計画の概要

「総合的な探究の時間」を運営するには、各学校が定める目標・内容、育成する具体的な資質・能力、学年ごとの学習活動、指導方法、指導体制、学習の評価など、多岐にわたって全体の計画を策定しなければならない。

ここではとくに、目標・課題の設定、学習の評価について触れ、「総合的な探究の時間」実践事例を紹介しておくこととする。

3.2 「総合的な探究の時間」の目標

「指導要領 2018」は、「総合的な探究の時間」の目標を次のように記している。

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習をおこなうことを通して、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

「総合的な探究の時間」の目標の構成要素は、

- ①「総合的な探究の時間」をととした横断的・総合的な学習過程の在り方と、②それによって育成を目指す能力・資質である。そして②については、上記(1)が「知識・技能」、(2)が「思考力、判断力、表現力等」、(3)が「学びに向かう力、人間性等」に該当する。

またこの目標の傍線部について、中学校の学習指導要領には「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく」、つまり課題を解決することで自己の生き方を考えてく学習とある。これとは異なり高等学校では、自己の在り方・生き方と一体的な課題を自身で発見し解決する学びになっている。つまり生徒の発達段階に応じた質の高い目標をもつ、探究学習が求められている。質の高い探究学習とは学習過程の高度化であり、探究が自律的な学習ということである。

「総合的な探究の時間編 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」（以下、「指導要領解説2018」）¹³⁾によると、質の高い探究学習とは、

- ・探究において目的と解決の方法に矛盾がない（整合性）
- ・探究において適切に資質・能力を活用している（効果性）

- ・焦点化し深く掘り下げて探究している（鋭角性）

- ・幅広い可能性を視野に入れながら探究している（広角性）

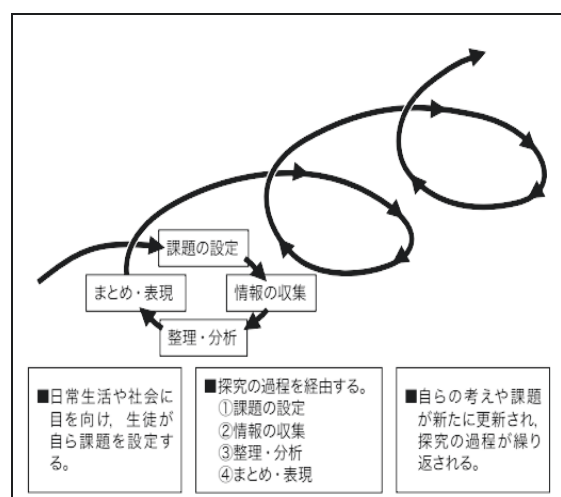
とあり、自律的な探究学習とは、

- ・自分にとって関わりが深い課題になる（自己課題）
- ・探究の過程を見通しつつ、自分の力で進められる（運用）
- ・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）

と説明される。つまり探究学習とは、

- ①日常生活や社会における疑問や関心にもとづいて、自ら課題を見つける
- ②そこにある具体的な問題について情報を収集する
- ③それらの情報を整理・分析し、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりして問題の解決に取り組む
- ④考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を発見し、更なる問題の解決を始める

という学習活動を発展的に繰り返していくもので、物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営みと説明し、その学習過程を【図1】のように図式化している。



【図1】探究における生徒の学習の姿

そして、探究学習の目標に示される探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を

おこない、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と能力とを育成するためには、「総合的な探究の時間」の目標の趣旨を踏まえた学校独自の教育目標の設定が必要になるとし、その目標や内容の設定にあたっては、以下の項目に配慮すべきことを求めている。

- (1) 各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な探究の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと
 - (2) 各学校において定める目標及び内容については、他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視すること
 - (3) 各学校において定める目標及び内容については、地域や社会との関わりを重視すること
 - (4) 各学校において定める内容については、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと
- つまり、(1)「育成すべき資質・能力の設定」、(2)「他教科との関連性の重視」、(3)「地域社会との関わりの重視」、(4)「目標達成に相応しい探究課題の設定と解決」などは、各学校のカリキュラムマネジメントが頗る重要になったことを意味している。大胆に述べると、「総合的な探究の時間」がカリキュラムのコアとして位置づけられた、ということになるのかもしれない。

3.3 「総合的な探究の時間」の課題設定とその解決方法

「総合的な探究の時間」の目標を達成するためには、相応しい学習の素材、つまり探究する課題の設定が極めて重要になる。生徒自身が問題の発見と課題の設定とをおこなうことになるが、課題設定が多様多様になり教師の専門領域を超える設定が現れる可能性がある。専門の異なる複数の教師が同時に担当することで対応できることもあろうが、学校の規模・環境によっ

てはそれができない場合が多いのではあるまいか。また生徒が設定する課題が、必ずしも「総合的な探究の時間」の目標を達成するために相応しいものとは限らないこともあろう。

しかし生徒が自ら課題を設定できるケースはそれほど多くはないと考えられ、現実的にはゼロベースですべてを生徒に任せることはほとんどないとみられる。そのためであろうが、「指導要領 2018」は、

地域や学校の実態、生徒の特性等に応じて、例えば、(1) 国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、(2) 地域や学校の特色に応じた課題、(3) 生徒の興味・関心に基づく課題、(4) 職業や自己の進路に関する課題などを踏まえて設定すること

と4つの探究課題のカテゴリーを示して、生徒と教師双方の不安を解消している。参考までに、文部科学省が示した事例を次頁に掲げておこう（【表1】）¹⁴⁾。但しこれらは例示であって、地域や学校の実態、生徒の特性に応じて策定した、独自の教育目標に沿った課題を設定することが求められる。

生徒が課題を設定する過程における教師の重要で現実的な役割は、傍線部(1)～(4)の4つのカテゴリーについて、所属校の教育目標に沿った内容や話題等を紹介・説明し、生徒に時間を十分に与えて、自分や他者そして社会との関わりを勘案して解決すべき課題を設定するよう導くことである。恐らくは、これがベターな手法で、多くの学校が採用しているものみられる。

しかしこの方法が難しい場合は、教師が課題そのものを提示して学習を進める方法もあるが、探究学習の重要なプロセスである「問題発見」と「課題設定」を満たさないことになる。そこでひとつの方法として、教師が提示した課題をヒントにして、生徒が新たな問題発見に気がつくように導くことは効果的な指導と考えられる。いずれにしても、生徒が自身で問題を発見して課題を設定する過程を重視することである。

そして教師の次の役割は、設定した課題の解決に必要な情報収集や整理・分析に関する様々

【表1】探究課題と学習事項の例

	探究課題	学習事項（例）
横断的・総合的な課題 （現代的な諸課題）	外国人の生活者とその人たちの多様な価値観（国際理解）	<ul style="list-style-type: none"> 世界の国々の伝統文化、価値観等の特徴と地球市民としての自覚 日本の伝統、文化、価値観等の特徴と日本人としての自覚 国際社会の持続可能な発展のための課題と共生に向けた取組
	情報化の進展とそれに伴う経済生活や消費行動の変化（情報）	<ul style="list-style-type: none"> 情報通信技術の進展による、社会経済や人々の消費行動、コミュニケーションスタイルの変化等に伴う問題状況 情報の収集・選択・発信における責任主体としての自覚 望ましい情報社会の構築に向けた情報リテラシー
	自然環境とそこに起きているグローバルな環境問題（環境）	<ul style="list-style-type: none"> 自然環境のかけがえのなさとその人類的価値 地域の自然環境の調査とそこで見いだされた課題 国際関係の中での、環境の保全と社会の経済的発展との構造的課題
	高齢者の暮らしを支援する福祉の仕組みや取組（福祉）	<ul style="list-style-type: none"> 高齢者の尊厳と自立に向けた支援における日本や諸外国の取組 わが町の高齢者福祉の現状と課題 福祉問題の解決やよりよい福祉を創造するための地域活動と参画
	心身の健康とストレス社会の問題（健康）	<ul style="list-style-type: none"> 健康の意味と人間関係や社会・自然環境との関連 社会構造の変化と健康の保持・増進をめぐる問題状況 より健康で安全な生活を送るための対策や取組
	社会生活の変化と資源やエネルギーの問題（資源エネルギー）	<ul style="list-style-type: none"> 社会を支える資源・エネルギー活用と、その有限性や危険性、経済性との構造的課題 資源・エネルギー問題と自分たちの消費意識や行動との関わり 省資源・省エネルギーと持続可能な社会の構築のための取組
	食の問題とそれに関わる生産・流通過程と消費行動（食）	<ul style="list-style-type: none"> 日本の農水産業やその従事者の現状とグローバル化による変化 食の安全保障をめぐる生産や流通の現状と自分たちの食生活との関わり 食をめぐる問題の解決とよりよい食環境の創造を目指した取組
	科学技術の発展と社会生活や経済活動の変化（科学技術）	<ul style="list-style-type: none"> 科学技術の発展に伴う生活様式や価値観、社会構造の変化 科学技術の発展がもたらした、私たちの暮らしの中の光と影 科学技術の進展と持続可能な社会の構築との共存
地域や学校の特色に応じた課題	域活性化に向けた特色ある取組（町づくり）	<ul style="list-style-type: none"> 地域の現状と地域の特徴 町づくりや地域活性化への住民の取組 地域の担い手としての自覚や未来の町づくりに向けた構想
	地域の伝統や文化とその継承に取り組む人々や組織（伝統文化）	<ul style="list-style-type: none"> 地域の伝統や文化のもつ特徴 地域の伝統や文化の継承に力を注ぐ人々や社会の仕組み 地域の一員として、伝統や文化をよりよく継承し発展させていこうとする取組
	商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会（地域経済）	<ul style="list-style-type: none"> 社会の変化と地域の商店街が抱える問題 地域経済の活性化に向けて努力する人々とその思い 地域の一員として、地域社会の再生にかかわろうとする活動や取組
	安全な町づくりに向けた防災計画の策定（防災）	<ul style="list-style-type: none"> 自然災害による被害の深刻さと広がり 過去の災害の被害状況とその反省に基づく防災対策 地域社会の一員として、災害に備えた安全な町づくりの担い手としての取組
生徒の興味・関心に基づく課題	文化や流行の創造や表現（文化の創造）	<ul style="list-style-type: none"> 社会や時代の変化と流行の変遷との関連 流行や文化に対する自分たちの意識や行動の調査 社会への帰属意識と自己・個性の表現との対峙
	変化する社会と教育や保育の質的転換（教育・保育）	<ul style="list-style-type: none"> 成熟社会における教育の在り方とその転換 自分たちの受けてきた教育の歴史的な位置付けや外国の現状 これからの社会に応じた教育や子育ての在り方への模索と取組
	生命の尊厳と医療や介護の現実（生命・医療）	<ul style="list-style-type: none"> 生命の質や生命倫理等に関わる今日的課題 生殖補助医療や臓器移植等、最先端医療の是非と、治療を受けている人やその家族の思い 自他の生命の尊厳を理解し守るための医療・看護の在り方と個々人の死生観
職業や自己の進路に関する課題	職業の選択と社会貢献及び自己実現（職業）	<ul style="list-style-type: none"> 社会貢献や自己実現のための職業選択への模索と取組 自分自身の職業的将来展望を模索する取組 様々な仕事の関連性と課題
	働くことの意味や価値と社会的責（勤労）	<ul style="list-style-type: none"> 現代社会をつくり、支える様々な職業や機関の機能や意義と課題 様々な勤労者の夢や思い 経済的自立と働くことの意味と責任

な方法（ブレインストーミングやKJ法）と注意点を指導すること、そして最も重要なことは課題を解決することの意義や価値などを生徒が自覚できるようにし、その成果をとおして次なる新たな課題の設定ができるように指導をおこなうことである。

3.4 「総合的な探究の時間」の評価方法

探究課題の学習過程をとおして生徒が身に付けるべき（育成を目指す）具体的な資質・能力は、3.2で述べた「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」である。それを「指導要領2018」は、以下のように解説している。

知識及び技能

他教科等及び総合的な探究の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること

思考力、判断力、表現力等

課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること

学びに向かう力、人間性等

自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること

つまり「総合的な探究の時間」では、課題解決の成果だけを評価するのではなく、各学校で定めた目標課題解決の過程、学習状況における観点ごとの達成度評価に重きを置くことになっている。つまり、ペーパーテストでの評価は難しいというよりも不可能なのである。そして生徒の学習過程の観察記録については、2019年に文部科学省が、

学習活動及び各学校が自ら定めた評価の観点を記入した上で、それらの観点のうち、生徒の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入する等、生徒にどのような力が身に付いたかを文章で端的に記述する

ことを通知した¹⁵⁾。

「指導要領解説2018」は評価の方法について、①「信頼される評価」、②「多面的な評価」、③「学習状況過程の評価」の3点を挙げているので、以下に整理しておきたい。

①「信頼される評価」とは、担当教師の主観的な評価基準で評価をおこなうのではなく、学校で定めた目標に沿った共通する評価の観点や評価規準（ルーブリック）を定め、これにもとづく評価をおこなうことである。これによって、完全ではないにしろ、どの教師が評価してもおおよそ統一した評価ができることになる。さらに評価の公平性を求めるならば複数の教員で評価することになるが、担当教師数の問題もあり現実的には難しいようである。

②「多面的な評価」とは、発表やレポートなどの成果物の優劣で探究学習全体の評価とするのではなく、探究学習をとおして資質・能力を身につけたかどうかを評価することである。具体的には、

- ・プレゼンテーションやポスター発表、総合芸術などの表現による評価
- ・討論や質疑の様子などの言語活動の記録による評価
- ・学習や活動の状況などの観察記録による評価
- ・論文、報告書、レポート、ノート、作品などの制作物、それらを計画的に集積したポートフォリオ（小学校中学校からの蓄積があると望ましい）による評価
- ・課題設定や課題解決能力をみるような記述テストの結果による評価
- ・評価カードや学習記録などによる生徒の自己評価や相互評価
- ・保護者や地域社会の人々等による第三者評価

などによって、それらを確認することが重要であるとする。

③「学習状況過程の評価」とは、学習活動の形成的評価をおこなうことである。例えば、問題発見と課題設定、情報収集、情報の整理・分析、まとめ・結論など、学習過程における節目ごとの評価になる。教師の観察的な評価が主に

なりがちだが、リフレクションシートなどを用意して生徒に内省を促し、生徒と教師による相互評価の実施も有効である。

これら①～③の評価方法によって、教師は生徒一人ひとりの学習状況を把握することになるが、これまでの評価方法とは根本的に異なるため、担当教師間における評価基準の作成と合意はもとより、評価する能力そのものを一層身に付けなければならなくなる。学校組織と教師にとっては、組織改革にともない意識改革とともに、教育の実働面においてもかなりの負担が生じているはずである。

3.5 「総合的な探究の時間」の実践事例

インターネットで「総合的な探究の時間」「探究学習」などを検索すると、多くの探究学習の事例に接することができる。それらを概観すると、探究学習の背景とそのねらい、3年間のプログラム内容、探究テーマ例、運営組織体制、成果と課題などの項目で整理されていることが多い。つまりこれらは、文部科学省が示す

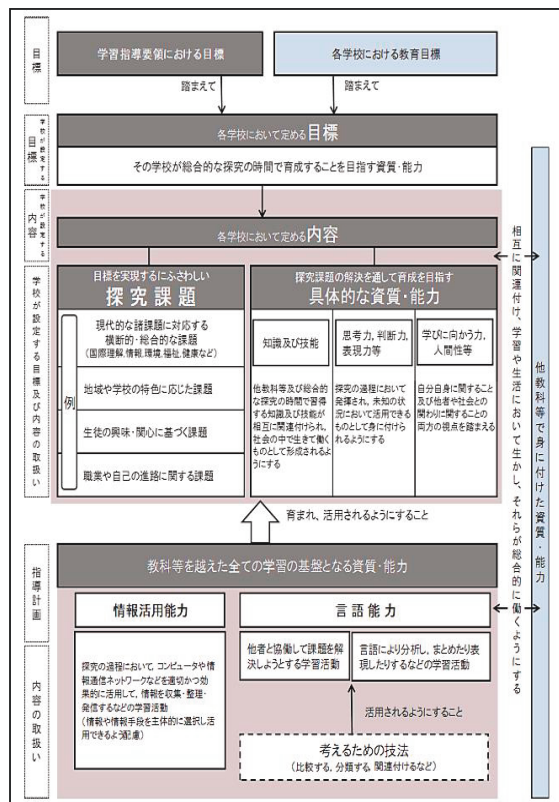
【図2】¹⁶⁾に沿って、各学校が独自に実践した事例ということになる。

そして学校の努力によって、それらが適切に連動する組織的な活動、ひいては高等学校の教育改革に結びついている場合が多いように見受けられる。つまり、これまでに起きていた教科学習と探究学習との対立構造の解消、あるいは解消しつつあるという、新時代の高等学校の教育実像を見せつけられたような気がしてならない。そこには、大学における基礎教育課程（教養）と専門教育課程（専門）との間の溝や相互不干渉という対立構造を、想起・反省させられる思いもある。

そこで一例として、2014年に鳥取市に開校した私立の中高一貫校である青翔開智中学校・高等学校の探究学習プログラムと、その仕掛けを紹介しておきたい¹⁷⁾。同高等学校は2018年度にSSH（Super Science High School：スーパーサイエンスハイスクール）に指定され、デザイン思考を備えた共創的科学技术系人材育成のための6年間の中高一貫教育課程を開発し実践している（【図3】）。

具体的には、デザイン思考を活用した創造的な課題発見とその解決をおこなう「探究基礎」、各教科で探究活動に必要なスキルを養う「探究スキルラーニング」、段階的・体系的な「プログラミング教育」、そしてループリックやITを活用した先進的な「学習評価の開発」をおこなっている。興味深いことは課題に対するループリックを生徒に事前に示し、Google フォームを活用して、①生徒の自己評価と相互評価、教師の評価をおこない、②そのデータを収集しフィードバックを作成して、課題研究の進捗状況を可視化し、③学習到達目標を生徒と教員が共有するという、重厚な学習支援をおこなっていることである。これらをとおして、多様なステークホルダーと協働し、新たな価値を創出できる資質を備えた共創的科学技术系人材育成を目指している。

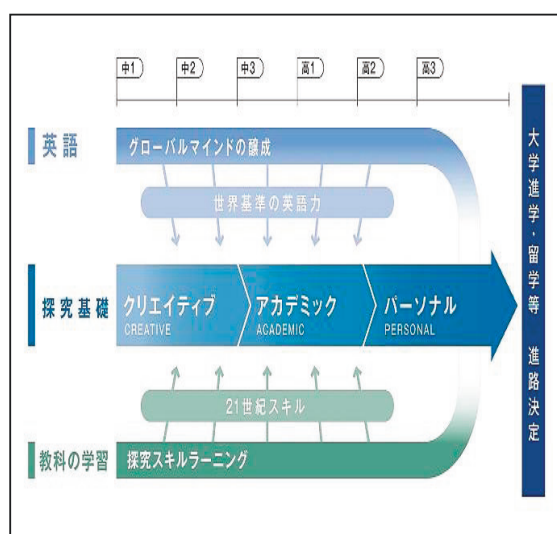
また「探究学習プログラム」（【図4】）も6年間をとおしたもので、高校3年次には「探究から進路デザインへ」として、「探究基礎」の最終目標が生徒の将来に向かう思想のもとに設



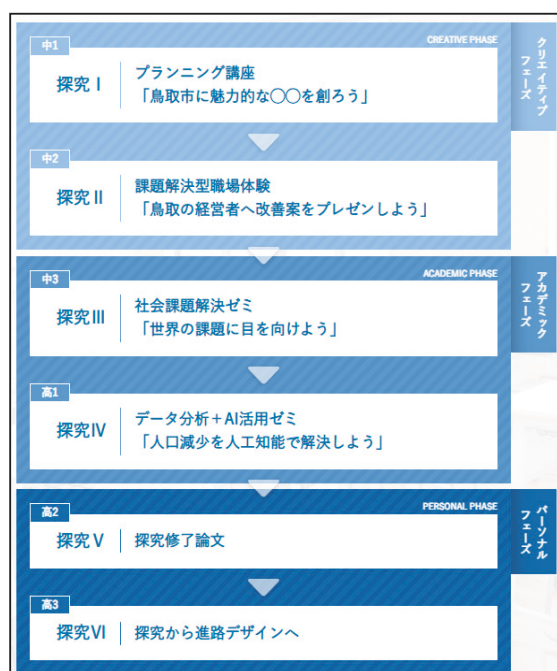
【図2】「総合的な探究の時間」の構造イメージ

計されている。つまり、5年間の「探究基礎」の成果から実現したい進路を考え、卒業後のキャリアを主体的にデザインする方向（自分事）につなげているのである。ここに、「探究基礎」の大きな特徴があるといえよう。

この「探究基礎」を支える両輪として、英語と教科の学習を位置づけている（【図3】）。英語ではグローバルマインドを養い、世界基準の英語力を鍛え、探究する際に英語の文献を調べ、



【図3】青翔開智中学校・高等学校一貫教育の概念図



【図4】「探究基礎」学習の6年間の内容

英語で論文を作成している。教科の学習にも探究スキルラーニングを導入し、「探究基礎」の授業における実践の質を上げているという。

「探究基礎」の成果発表会「青開学会」は、外部評価者として教育関係者を招き毎年開催され、全校規模でポスターセッションとプレゼンテーションをおこなう集大成の場として位置づけられている。コロナ禍前の2019年度は400名を超える来場者を迎えて活発に質疑応答がおこなわれ、文字どおり学会が開催された。

このように組織を挙げて探究学習を実践している、あるいは実践可能な高等学校は、SSH、SGH（Super Global High School：スーパーグローバルハイスクール）、IB（International Baccalaureate：国際バカロレア）、および職業系高等学校とみられ、多くの高等学校にとっては、いささかハードルが高いような気がしないでもない。

4. 「総合的な探究の時間」と大学PBL型授業の実施運営上の問題

4.1 検討するデータの所在

前章で紹介した青翔開智中学校・高等学校のように、緻密な制度設計が施された「総合的な探究の時間」の実施報告は、取組方法や成果、生徒の成長だけではなく、担当教師の意識の変化をも紹介している。しかし一方で、「総合的な探究の時間」の実施に関する複数のアンケート結果報告によると、様々な問題点が顕在化していることも明らかになっている。

ここでは、多くの教師が指摘する代表的な問題点について、教師側と生徒側の観点から検討を試みる。また本学で実施している課題提供解決型学修（PBL）「SOJO プロジェクト教育」、とくにそのスタート科目である初年次教育科目の「SOJO 基礎」、およびキャリア系科目¹⁸⁾と共通する問題点もあわせて比較検討を試みたい。参考とするデータは、高等学校942校、高校教師3153名に調査したベネッセ「小中高校の学習指導に関する調査2022」（以下、「ベネッセ調査」）¹⁹⁾、および本学の上記科目の「学修到達度レポート」²⁰⁾などである。

4.2 高等学校および教師側の問題

4.2.1 高等学校及び教師側の問題の整理

「ベネッセ調査」によると、教師が高等学校や教師自身の問題としていることは、学習指導、学習評価、教師間の熱意の格差、学外機関との連携、進路との関連性などである（【表2】）。なお【表2】と後掲4.3.1の【表3】は、「総合的な探究の時間」や教科における探究活動を「指導している」と回答した教員のみに、「とてもそう思う」「まあそう思う」の回答数をあわせた数値の割合を示している。

さて、これら【表2】に整理された問題については想定されていたことでもあり、「指導要領解説2018」に詳細な手引きがある。しかしその解説内容は理解できても、その実施には相当な困難がともない、腐心している教師の実態を窺うことができよう。

【表2】 高等学校および教師側の問題

活動のプロセスや成果の評価が困難	84.8%
探究を指導する時間が十分に取れない	84.2%
科学的に探究するための方法論を教えるのが難しい	83.8%
熱心な先生とそうでない先生の差が大きい	78.3%
生徒の学習にどこまで介入するか判断が難しい	78.0%
教員間で指導のノウハウが共有されていない	77.9%
教科の学習指導よりも負担が大きい	72.5%
教科の学習との関連づけが難しい	70.6%
大学や企業・NPOなどの外部機関との連携が難しい	70.4%
3年間の指導が体系化できていない	65.3%
進路と結びつけるのが難しい	56.3%

4.2.2 学習指導の問題

大学時代に課題解決型授業の受講経験がない教師が多いため、この授業形態の担当への不安という、教師側の事情があるのではなかろうか。それは大学教員も同じことで、PBL教育への異議のひとつとして「PBLの手法がわからない」が挙げられる。それは真実そのものの告白である場合と、「新しいことはやりたくない」という拒否反応の場合とがあるようで、「熱心な先生とそうでない先生の差が大きい」ことは、この両者を反映しているのかもしれない。

「探究を指導する時間が十分に取れない」

「科学的に探究するための方法論を教えるのが難しい」「生徒の学習にどこまで介入するか判断が難しい」「教員間で指導のノウハウが共有されていない」「教科の学習との関連づけが難しい」などについては、当面は学内研修、他校との連携研修、大学や教育産業などの外部機関が提供する研修などを重ねて、その成果を実践しながら教師の意識改革を図るケースが多いであろう。それが好転すれば問題はないが、学校の環境によっては探究学習が形骸化する可能性も否定できない。

大学のPBL型プログラムにおいても、これらと似たような問題点を指摘できる。例えば本学の「SOJOプロジェクト教育」設定の議論過程において、専門教育課程（学科）からは、

- ・教える専門基礎知識が多すぎて余裕がない（知識注入優先）
- ・演習、実験、実習で精一杯

などの理由でPBL型授業の導入へのためらいもあったし、「理工学系の教育を知らない素人の発想」という声まで耳に届いた。さらには、

- ・学生の知識レベルが一定ではない
- ・主体的な学生とそうでない学生とが混在
- ・他人任せのフリーライダーの存在

などによって、「授業運営が困難となり主体的な学びが促進するのか」というPBL教育そのものへの懐疑も聞かされた。その折りに、既存の実験科目ではこのような問題は生じていないのだろうか、と思ったものである。そして極めつけは、

- ・企業の提供問題に満足な解を出せるはずがない
- ・企業の提供課題に耐えうる解決案を出すのは難しいのではないか

という、学生の知識の不足と技能の未熟さに対するもっともで当然の懸念であった。

しかし以上のような懸念を超えて、筆者がこのプログラムを提案した理由は3つある。第1に学生は大学のアカデミック教育を学修するだけでなく、実社会の問題解決に挑む経験を積むべきこと、第2に所属学科に関連性の深い企業の提供課題を解決することが自分事として取

り組みやすく、学生のキャリア形成に資すること、第3にその学修過程で人間力・社会人基礎力などの諸能力、および所属学科の専門性と周辺領域との関係を認識し、上級学年での専門学修へのモチベーションの向上に期待がもてることであった。

そこで、基礎教育課程の初年次教育とキャリア系科目で先行実施した。その際の協力企業からは、

- ・チーム活動に対する取り組みの姿勢、熱意
- ・企業が考えつかないアイデアや柔軟性
- ・実験をともなう授業の設定、および自社インターンシップでの発展性

など、問題解決型の授業は実践的で有益であるという、この教育プログラムの有効性と期待が寄せられた²¹⁾。

これらの成果の質を専門的に高めるためには、専門教育（学科）の指導が必要なことは明白である。そのためには、解のない問題に対して当該学年段階での知識と能力とを駆使して最善解を求めるPBL型授業への認識を、まずは教職員が新たにしなければならないであろう。そしてカリキュラムにどのように位置づけ、それをどのように実践するかということに尽きるが、探究学習を順調に進めている高等学校は、本学が抱えているこれらの問題点を理解したうえで、組織的に改革をおこないつつ、整備しているものとみられる。

ついでに申し添えると、大学改革、教育改革が叫ばれて以来、言い尽くされている感はあるが、結局は組織的に取り組むことができ、教職員が自分事として意識を改革できるか、という本質的な問題を改めて思い知らされた。

4.2.3 学習評価の問題

探究学習のプロセスや成果に対する質的な解釈をおこなうパフォーマンス評価は、学習期間をとおして生徒が作成する活動記録、成果物、生徒間の相互評価、振り返りシート、および教師による授業中の観察記録などを用いる評価手段である。しかしこの評価手段は生徒個人への自己達成度評価を多く含むため、数値化することは困難である。例えば主体性のある生徒が積

極的に活動した場合と、主体性に乏しい生徒が可能な限り積極的に行動した場合とでは、どのような数値差の評価ができるであろうか。学習の活動や行動については、文章でコメントするほかないように思える。なお授業外での活動については教師の観察範囲を超えることになり、学習活動の正確な把握ができるとは限らない。

また評価の有効性とは別の問題として、生徒と教師の双方にとって、活動記録や観察記録の作成の労力と煩雑性がある。生徒には他の科目の予習、復習、宿題などがあるため、探究学習の授業時間内に作成できる工夫も必要となる。教師には専門教科の担当や各種業務との兼ね合いから、担当できる生徒数、チーム数、クラス数という物理的な負担の問題もある。

本学では初年次教育科目とキャリア教育科目において、学生は個人とチームの2種類の内省レポート、および学修到達度レポートを作成するが、それら进行评估する教員、とくに複数クラスを担当する教員の負担は軽くない。もし学生の学修活動を観察し、それを記録して評価することまで要請すれば、担当教員から猛反対が起きることは必至である。どこまで調整できるかであるが、初年次教育とキャリア教育では現状の手法を維持し、専門科目においては成果物（発表、製作物、制作物など）を重視することを、妥協点とせざるを得ないとも考えている。

大学では評価を数値化しなければならず、最終の成果報告に評価の重点おくため、チーム活動の評価を個人評価に振り分けることが困難という声が多い。またループリックを作成し共有しても、教員個々の判断は異なるとの意見も根強いし、学生がループリックに記された項目だけに注力する可能性もある。さらに学修の目標のひとつである能動的な学びやチーム活動での協働などについては、学生が達成度自己評価、活動記録、振り返りシートなどで自己評価することが一般的だが、「ダニング＝クルーガー効果」（認知バイアスの一種で、自身の能力を実際よりも過大評価する錯覚現象）もあり、これらの自己評価を成績評価の数値として扱うことは危険である。

科目の学修目標、学生にとっては達成度や到

達成目標になるが、それらのうち自己評価に関わる項目は、別途集計してレーダーチャートなどで提示する以外にないように考える。その到達目標の自己評価結果が学生全体のどの位置にあらうとも、これらを数値化して評価することはできない。つまり能動的な学びやチーム活動での協働などについての学生の個人的な内省による達成度を数値化して評価することはできない、ということである。これらの点は、高等学校の探究学習においても同様であるはずで、「活動状況・所見を記載するが評価はしない」のは自然な帰結といえよう。

ただどうしても数値化した評価をおこなう場合は、自己評価レポートそのものの論旨が一貫しているか、自己評価になっているかなど、レポートの構成と内容を評価する以外に方法があるのだろうか。本学の「SOJO 基礎」やキャリア系科目では、この方法を採用している。

4.2.4 大学・企業など外部機関との連携の問題

「ベネッセ評価」において、教師の70.4%が「大学や企業・NPOなどの外部機関との連携が難しい」と回答していることは、多くの学校や教師にとって連携先が見つからない、連携折衝の方法がわからない、ということであろう。

外部機関との連携の例として、高大接続教育の手段のひとつでもある出前授業によって、積極的な支援や協力を惜しまない大学もある。また企業、とくに地元産業界からの職業系高校への協力体制は、地域密着型の就職と関連付けて以前からおこなわれている。

大学や企業からこのような支援を受けることが可能な学校はよいが、そのような歴史がない学校では担当者が相当な苦勞をしているものと推察する。そして、どのような支援が必要なのか、これも学校によって異なるはずである。大学や企業側でも、これまでのような単発的な出前授業ではなく、ある程度の長期的な支援を要請されることになる。その場合、少なくとも、課題設定、調査の内容、中間報告、最終報告、その間の生徒からの質問などには関わることになるであらうし、すでに実施している大学や企業もあらう。そこで、いくつかの私案を提示しておきたい。

第1に、学校と大学や企業等とが探究学習の具体的な支援項目を設定し、場合によっては教育協定を結び、協働教育をおこなうことである。例えば大学教員や企業人が授業に直接参加して、課題設定時の指導、調査過程での質問受付、中間報告指導、最終発表の講評などをおこなう方法がある。授業以外での支援については、研究室、企業、地域商工会などが主催する探究学習プログラム、オープンキャンパスでの単発的なプログラム、大学の課題解決型授業への参加などが想定される。但し高等学校の要請に応じすぎると、大学の場合では教員に過重な負担を強いることにもなりかねず慎重な対応が必要であらうから、その差配をおこなう担当部局の設置も必要とならう。

第2に、探究学習の担当教師を対象とする研修会や意見交換会の開催である。探究学習のプロセスにおける指導の方法、そして教師の多くが難しさを訴える「ベネッセ調査」の一連の項目に関する対処法の報告会などは、問題の共有だけではなく、解決の糸口を探ることもつながらう。とくに課題解決型学修を推進している大学や教職大学院などには、この支援が期待できるのではあるまいか。

第3に、これらの折衝は学校が単独でおこなったり、大学が申し出たりしているが、大学コンソーシアムとの連携も必要となることであらうから、自治体の教育委員会が窓口になり、連携の支援対応をおこなってはどうかであらうか。とくに学校の周辺地域に大学や企業が存在しない場合は、大きな拠り所となるはずである。

なお探究学習の担当について、教師の向き不向きや得手不得手などは考慮されるのだろうか。そこで第4として、現在は探究学習の萌芽期でもあるため、課題解決型学修を担当できる人材を臨時的にでも採用することである。また教職課程の科目に「総合的な学習の時間の指導法」を設定してもよいことになっているので²²⁾、これを実行するとともに、近い将来には「総合的な探究学習の時間」を主に担当する教師の採用枠を設けることも必要であらう。いまは「総合的な探究の時間」を実施することに懸命な努力が払われているが、その次に必ず求められる

ことは学習経過と成果の「質」の問題である。そのためにも、この種の教員養成のプログラムを設定すべきではなかろうか。

以上愚案を述べてみたが、この「総合的な探究の時間」の教育目標を達成するためには、これらの検討も必要であろうと考える。

4.2.5 進路との関連性の問題

「ベネッセ調査」では、「進路と結びつけるのが難しい」と回答した教師が 56.3% に上る。また「探究学習白書 2022」²³⁾によると、調査した約 400 名の教師のうち 39.5% が「保護者の理解を得にくい」と回答している。これらは進学のための学習不足への懸念を抱く保護者と教師が、決して少なくないことを示しているようである。

このことは、生徒、とくに上級学年では進学のための受験勉強に専念したいのではないか、そして探究学習の経験と成果が生徒に内発的な将来への動機付けをもたせることが可能であるか、という複合的な問題でもある。探究学習が進学先の領域や分野の決定に影響を及ぼす可能性は高いものの、その先に続く大学卒業後の進路（就職、大学院進学、留学など）までを見通した自分事として問題設定ができるのだろうか。大学生は卒業後に就職する場合が多く、所属学科と職業とを関連させ、自分事として問題を設定することが比較的容易であり、これが高校生との大きな違いであるように思えてならない。

4.3 生徒側の問題

4.3.1 生徒側の問題の整理

「ベネッセ調査」によると、教師が生徒側の問題としていることは、学習姿勢、知識技能、課題設定能力、情報リテラシー、チーム活動などである（【表 3】）。

【表 3】 生徒側の問題

熱心な生徒とそうでない生徒の差が大きい	87.6%
探究に必要な教科の知識・技能が不足している	86.5%
探究すべき課題や問いが設定できない	78.5%
探究に取り組む時間が十分に取れない	77.6%
思うように資質・能力が高まらない	76.5%

受け身の姿勢が変わらない	73.0%
情報リテラシーが身につけていない	68.3%
学習成果をうまくまとめられない	61.6%
友だちと協働して活動できない	33.7%

4.3.2 学習姿勢と課題設定に関する問題

生徒の学習姿勢に関する問題として、「熱心な生徒とそうでない生徒の差が大きい」と回答した教師が 87.6%、また「受け身の姿勢が変わらない」との回答が 73.0% ある。生徒の学習は小学生から続けている暗記と正解のある問題への解答中心であったが、探究学習はそれとはまったく異なる学びであり、戸惑いを抱く生徒も少なくないはずである。

筆者の担当科目「SOJO 基礎」の 2023 年度前期受講生（薬学部 1 年生）が PBL 型授業について、「高校までの暗記学習とまったく違うので、チーム活動、発表や課題作成等で相当苦労している」と、高等学校と大学での学び方の相違への困惑を「今週の活動とトップニュース」（e ポートフォリオ）に吐露している。したがって、「探究すべき課題や問いが設定できない」「思うように資質・能力が高まらない」「学習成果をうまくまとめられない」という高校生が多いのもまったく不思議なことではなく、むしろ当然なのである。

【表 2】【表 3】とは別の設問項目のデータ²⁴⁾には、興味深い集計結果がある。「生徒が取り組む探究活動の内容」における「自分で課題・問いを考え設定する」との設問に対して、「ほとんどの生徒がおこなっている」が 70.4%、「一部の生徒がおこなっている」が 23.9% の回答率で、教師のほとんどが生徒は課題設定の活動を一応はおこなっているとみている。しかし

【表 3】では、78.5% の教師が「探究すべき課題や問いが設定できない」と回答している。探究学習の大きな目標のひとつである生徒自身による課題の発見と設定は、実態としてどれほどできているのだろうか。このデータは、生徒にとって自ら問題や問いを設定することが難しい事実を、端的に示しているようである。

本学の「SOJO 基礎」においても、テーマを提供してそこから学生が課題を設定することに

したり、具体的な課題を教員が提示したりしている。それに続くキャリア系科目の企業提供の課題でも、「〇〇〇に関する改善案・解決案を□□□の条件のもとで示してください」のように、具体的な課題を提供している。但し学生が課題解決のための問題設定ができているかというと、必ずしもそうではなく、的外れな問題設定をする場合も多く、中間報告で教員や企業の担当者がそれを指摘して初めて気がつくチームや学生は決して少なくはなく、高等学校と同じ問題を抱えているといえよう。

4.3.3 探究に取り組む知識・技能に関する問題

生徒に「探究に必要な教科の知識・技能が不足している」「情報リテラシーが身につけていない」ことが挙げられているが、これらは当然のことである。「学習指導要領 2018」には、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ことができるようにすることが目標とあるから、それらを学び習得して実際に活用できるための学習をしている最中と考えるべきである。

また他の教科で学んだ成果（知識・技能等）が、探究学習と結びついていないことが原因のひとつかもしれないが、「ベネッセ調査」によると、「教科の学習との関連づけが難しい」と回答した教師が70.6%いることは、教科と探究学習とを結びつけることができている、ということになる。現実的にどれくらいの高等学校が「総合的な探究の時間」と他の教科科目とを意識的に関連させたカリキュラムを展開し実践しているのだろうか、スローガンだけの「ことば遊び」になってはいないだろうか。ここにも探究学習プログラム全体の構造上の難しさと危うさがあり、これを克服することも今後の大きな課題である。

さて本学の「SOJO 基礎」に眼を向けると、提供課題における問題設定、情報収集・分析、発表資料作成などについての知識と技能が不足する学生、加えて課題解決型授業を一度も経験していない学生もあり、高等学校と同じ悩みを持っている。チーム内に課題解決型の授業を経験した学生がいると、活動自体はスムーズに進

んでいくようだが、ときにはその学生任せのチーム学修活動になってしまう弊害も起きている。

学修活動の質の問題について述べておくと、設定した問題を解決するための情報収集の領域や範囲が狭く浅いことを指摘しておきたい。問題点そのものの情報の調査と収集はおこなうが、その周辺領域まで視野が広がらないということである。これは知識の量の問題でもあるが、とくに設定した問題に関係する現在の社会情勢の情報と知識は驚くほど不足している。ニュース番組を観ない・聴かない、新聞（紙媒体、インターネット）を読まないという「テレビ離れ」「新聞離れ」も、その原因のひとつかもしれない。そのため、本学の「SOJO 基礎」では1週間に7本の新聞記事を読み、そのうちの1本の批評文を作成する課題を課しており²⁵⁾、また中学と高等学校では新聞を教材とする授業を展開しているところもある。ニュース番組や新聞が意外なほど豊富な情報源であることを周知させ、現実の社会状況を理解し考える授業について、できれば中等教育全体での実践を検討してはどうであろうか。

4.3.4 チーム活動に関する問題

チームの活動に関する問題として、33.7%の教師が「友だちと協働して活動できない」ことを挙げている。他の項目に比べると低い数値ではあるが、1/3の教師が問題としていることは無視できない数値である。コロナ禍でのコミュニケーション不足もあるだろうし、生徒の個人的な性格やチーム内の環境にも原因はあるだろうから、協働した活動ができないからといって単に注意するのは芳しくない。問題設定、情報収集、まとめなどの討議に行き詰まり、検討が進まないチームや生徒には、教師の適度な介入は必要である。教師がチームに入って生徒一人ひとりの意見や考えの出し合いを促し、それらの整理を生徒と一緒に進めることも大切である。

なお、このように支援をおこなうことで探究学習が進んでいるかのようにみえるが、目標である資質・能力が身につくかどうかは別の問題である。主体性への誘いはできても、結局は生

徒の行動の如何にかかっている、というのが実態であろう。

大学でのPBL学修はどうであろうか。筆者が担当する「SOJO基礎」の受講学生が作成した「学修到達度レポート」や「活動報告書レポート」などの内省レポートから、実態を紹介しておきたい。

チーム運営に関しては、

- ・皆と協力する姿勢は意見を出し合う際やスライドを作成する際に確立していったと考える。一方で、協調性を身につけることはなれ合いではないことも改めて学んだ。
- ・上手くコミュニケーションをとって相手の意見を柔軟な態度で聞き取り、自分の意見に固執することなく、様々な案を引き出すことが、より良いものを作り上げることには重要だと再確認できた。
- ・チームで活動するときは自分の担当だけでなく他の人の担当箇所も目を通しておくことが、質疑応答における手助けになったり、メンバーが欠席したときの代役になったりすることができるため、必要なことであると学ぶことができた。
- ・LINEやTeamsなどの媒体を借りてたくさん会議をして、いろいろな案を出し合うことができた。悩んだらメンバーに相談して解決したり、集まりたいと誰かが言った場合はみんなが揃う日付を設定したり、授業後に集まったりした。

などのように、主体性や協調性を実践できた学生が多いことは、一定の成果があったものと解することができる。

一方で自分自身の行動に問題があったこととしては、

- ・積極的に行動できなかったこと
- ・他のメンバーに頼りすぎたこと
- ・チーム会議で発言が少なかった、できなかったこと
- ・チーム会議にあまり出席しなかった、無断で欠席したこと
- ・チーム会議の開催回数が少なく、メンバーとの情報共有ができなかったこと

・役割分担の失敗と班長に責任を押しつけたこと

などを挙げており、正直な内省がみられる。しかしそこには、主体性、能動性、協働性などについての重要性を理解はできても、自らをその立場に置くことができないことを自覚している学生の存在を少なからず確認できるのである。その割合がどの程度のものなのかわからないが、今後は増えていくような気がしてならない。

なおチーム活動に関して、最近驚いたことをひとつ紹介しておきたい。チーム会議でまったく発言をしない学生に授業後その理由を尋ねたところ、「チームの意見がまとまろうとしているとき、異なる考えを述べるとチームの和を乱すので発言を控えた」という趣旨の返答があった。その学生にとっては、よかれと判断する気遣いであり、その気持ちは分らないではないが、チーム討議のうえでは誤った配慮ではないか、と伝えてはみたものの、学生が了解できたのかどうか定かではない。このような気遣いや配慮をする学生はことのほか多いのかもしれない。もしかすると現代社会のひとつの傾向なのかもしれない。

また討議の方法と発表の技術などについては、ブレインストーミングやKJ法を活用し、資料の作成はPowerPoint使い、作成した原稿に頼らず、アイコンタクトや問いかけを実践するなど、基礎的な手順を実行した学生やチームは多い。しかし、課題解決のプロセスや成果の質などに関する具体的な自己評価はほとんどみられない。近年とくに目立つようになったのは、インターネットで検索した複数の情報を整理するだけの発表が増加したことである。つまり、課題や問題そのものをインターネットで検索して、ヒットしたいくつかの情報をまとめて結論とする、いわゆる「調べ学習」になり、自分の考えや主張を提示し、さらなる問題点を見出す課題解決型学修や探究学習の目標には遠く及ばない。インターネットで「答え探し」をする学生が多いということであり、高等学校でもこのような問題を抱えているのではなかろうか。

さらに深刻さを増していることは、スチューデントスキル（大学生に求められる一般常識や

態度)に関する問題である。なかでも、発表資料の未提出や未作成のチームが漸増し、チーム活動に協力的でない学生(心神的な問題を抱える学生を除く)の増加が気になるところである。学生の目的意識、学修意欲、生活習慣などチューデントスキル教育の重要性を、改めて強く意識せざるを得ない事態に陥っている。

以上のようなことは、高等学校でも同様の問題としてすでに認識されているかもしれない、具体事例の状況や、対応・対処の方法の共有が望まれる。また定量的な調査をおこない、経年変化を共有して、これからの教育に実際に生かす工夫の準備が必要になるものと考えている。

4.4 「総合的な探究の時間」の大学との接続に関する問題

本学2023年度の工学部、情報学部、生物生命学部、薬学部の新入生を対象として(芸術学部を除く)、「高校生のとき、特定のテーマについてグループ活動をおこない、その成果を発表する授業を経験したことがありますか」と口頭で尋ね、「経験した」「経験していない、記憶がない」の二者択一でのラフな調査をおこなった。

有効回答者数681名のうち「経験した」学生は451名(66.23%)、「経験していない、記憶がない」学生が230名(33.77%)であった。約1/3の新入生が「総合的な学習の時間」を経験していない、もしくは記憶にないということになる。「経験した」学生の割合が70%を超えた学科は機械工学科(81.01%)、宇宙システム工学科(76.62%)、情報学科(71.71%)であり、60%以下は生物生命学科(56.96%)、建築学科(56.14%)、薬学科(55.67%)であった。これら学科による結果の違いは、学生の出身高等学校の環境の相違(学科〈普通・専門・総合〉、中高一貫校、拠点校・進学校・進路多様校、国公立・私立校など)によるものとみられる。

このような傾向は本学に限らないであろうが、これからは探究学習を経験した新入生を迎えることになる。しかし現実的にはその学習履歴を同一とみることは困難であり、教育目標の達成度は相当な幅があるとみられる。また探究学習

の成果を接続して深化させる教育システムを、大学が持ち合わせているとも限らない。大学においてPBLは盛んに実施されている授業形態と思われがちだが、これを教育の支柱として実施している大学は意外に少ない。文部科学省の調査²⁶⁾によると、アクティブラーニング授業をおこなっている大学は2020年度では95.9%に及ぶが、PBL型の科目数まではわからない。また大学と企業等とで連携して実施する企業の課題解決や製品開発等を題材としたPBLを開設している大学は38.1%である。しかも高等学校の探究学習のように、大学、学部、学科単位で組織的にPBLを実施している事例は多くはないとみられる。この現実とどのように向かい合うべきか、高等学校と大学とが協働して検討を続けなければならない問題になるはずである。

いま先行しているのは、探究学習活動と親和性のある学校推薦型選抜・総合型選抜の新たな入試形態である。そのためには統一基準での多面的な評価が必要となるため、面接での人物評価の担当を教員だけではなく職員にまで広げることが求められる。そして探究学習の成果を踏まえた能力と適性を示すためのAP(Admission Policy)の再検討が必要になり、それらが探究学習に特化した入試への活用につながるであろう。真剣に探究学習に取り組んだ生徒にとっては、受験大学を決定する大きな選択肢になるはずである。

すでにその入試の方法として、探究学習の成果を発表するプレゼンテーション型や成果物(レポート)の提出などで判定する成果報告書提出型の事例がある。本来であれば事前に課題を提示するのではなく、試験場で課題を与え、情報収集のためのノートPCを貸与し、半日程度で解決レポートもしくはPowerPoint資料を作成し発表する、という入試が必要であろうが、これを実施できる大学はほとんどないであろう。

それとは別に、若干の心配事もある。それは一般の推薦試験で探究学習への取り組みの意欲や頑張り具合を説明するよう生徒に指導したり、ときにはその説明文の原稿を添削あるいは作成したりする高等学校、それらを懸命に暗記して表層的な活動内容を説明する受験生が現れかね

ない、ということである²⁷⁾。そして、それらを承知の上で受け入れる大学は必ず存在する。そうすると、探究学習の活動が安易な入試の手段に変質し、探究学習の形骸化につながる可能性が現実味を帯びてくる。

5. おわりにかえて

以上、これからの不確実な時代を主体的に生きるための資質や能力を育む「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」について概観してきた。文部科学省は「総合的な学習の時間」の成果と課題を提示したうえで、担当現場である学校と教師に対して、その設置の目標、育成すべき資質・能力、学習活動、運営体制、指導方法、学習評価の在り方など、実に丁寧に解説している。先述したように探究学習の方向性について異論はなく、むしろ積極的に推進すべき学習プログラムと考えており、その実施事例（成功事例）をみると、高等学校と担当者の相当な熱量が伝わってくる。また大学や教育産業各社は、対面やオンラインによる探究学習の研究会を開催したり、様々な支援サービスを提供したり、いまや官民を挙げた熱の入れようである。

一方で探究学習の本質は、「○○を学び□□ができるようになる」だけではなく、「これまでの学習方法とはまったく異なる学び方そのものを個人とチームで体験的に学ぶこと」と筆者はみている。その成否は、生徒自身の関心があり自分事として考えるテーマ設定であること、そこに生徒の学習に対するモチベーションを高め、学校と実社会とをつなげる要素があること、そして調査と探究とは異なることを理解することなどにかかっているが、生徒にとってはかなり難しい。これらの指導の支援の担当が、大学をはじめとする外部機関の大きな役割になるのではなからうか。「総合的な探究の時間」で身につけた資質・能力等を大学の学修で生かすことができるのかどうか、生かせるのであれば大学の対応として、とくに初年次教育との関わりを考え直す機会にもなるはずである。さらには大学で実施している課題解決型学修にも、「総

合的な探究の時間」の運営方法は太い参考に become といえよう。

また4.4で述べたように、「総合型選抜」の在り方については新たな選抜手段ができたというだけではなく、もう一歩踏み込んだ検討が求められる。探究学習の成果発表の焼き直しだけではなく、精度の高い選抜内容とその制度設計が重要となる。そして入学選抜の手段だけに終わらず、その入学者に対する新たな教育支援プログラムの設計が必要となる。

このように「総合的な探究の時間」は、大学の教育そのものにも変革を及ぼす可能性が高く、大学としては当然関心をもたざるを得ない。究極的には学制改革をも必要と思えるが、知識獲得型と課題解決型の学習を初等教育段階からバランスよく展開しない限り、「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」は「絵に描いた餅」になる可能性が高いと危惧している。そして、今日の知識注入型の教育と学力入試とが日本の教育全体のコアとして続く限り、探究学習教育の未来は必ずしも楽観できない。

補注および参考文献

- 1) 文部科学省 HP、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）」（1996）、
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm、2023年7月13日閲覧
- 2) 文部科学省 HP、教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」（1998）、
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm、2023年7月13日閲覧
- 3) 文部科学省 HP、「小学校学習指導要領」（1998）、
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm、2023年7月13日閲覧
文部科学省 HP、「中学校学習指導要領」（1998）、
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320061.htm、2023年7月13日閲覧
- 4) 文部科学省 HP、「高等学校学習指導要領」

- (1999)、
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320144.htm、2023年7月13日閲覧
- 5) 文部科学省 HP、「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（通知）」(2003)、
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm、2023年7月13日閲覧
 - 6) 大橋隆広 (2019)「総合的な学習時間の変遷－『学力論』との関係から－」、『広島女学院大学人間生活部紀要』6号
 - 7) 文部科学省 HP、「高等学校学修指導要領」(2008)、
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf、2023年7月13日閲覧
 - 8) 勝田みな (2018)「『総合的な学習の時間』のこれまでの成果と今後の課題－小学校における『総合的な学習の時間』を中心に－」、『子ども学研究論集』10号、および前掲補注6) 大橋論文
 - 9) 当該年の小学校、中学校、高等学校の各学習指導要領「総合的な学習の時間の授業時数」を参照。
 - 10) 文部科学省 HP、「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（答申）」(2016)、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf、2023年7月14日閲覧
 - 11) 文部科学省 HP、「総合的な学習の時間の成果と課題について（教育課程部会資料）」(2018)、
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf、2023年7月14日閲覧
 - 12) 文部科学省 HP、「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」(2018)、
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_03.pdf、2023年7月14日閲覧
 - 13) 文部科学省 HP、「総合的な探究の時間編 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説」(2018)、
https://www.mext.go.jp/content/1407196_21_1_1_2.pdf、2023年7月14日閲覧
 - 14) 文部科学省 HP、「（高等学校編）今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開」(2023)、
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/20230531-mxt_kyouiku_soutantebiki03_1.pdf、2023年7月12日閲覧
 - 15) 文部科学省 HP、「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」(2019)、
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1415169.htm、
 〔別紙3〕「高等学校及び特別支援学校高等部の指導要録に記載する事項等」(2019)、
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/attach/1415199.htm、
 ともに2023年7月22日閲覧
 - 16) 前掲補注13)に同じ
 - 17) 以下、青翔開智中学校・高等学校に関する引用は同校の HP <https://seishokaichi.jp/> による。2023年7月23日閲覧
 なお青翔開智の一連の学習プログラム、とくに「探究基礎」を教育の支柱としていることは、前任校の金沢工業大学が1995年度から開始した「工学設計教育」（いまは「プロジェクトデザイン教育」と称している）に類似している。建学の精神である「情熱と好奇心をもって物事を探究し、自律と協調の両立をはかり、共に成長し、たゆまぬ挑戦と努力の継続でさらなる飛躍を目指す事ができる有為な人材の育成を目指す」を生徒と教職員の全体で共有し、両者が協働してその具現化を図る教育活動を実践しているものと推察される。
 - 18) 藤本元啓 (2021)「初年次教育科目『SOJO 基礎』について－初年次教育と理工系専門教育との連動による大学と産業界との接続教育プログラムの試み－」、『崇城大学紀要』46巻
 - 19) ベネッセ HP、「小中高校の学習指導に関する調査2022」ダイジェスト版 (2023) ベネッセ教育総合研究所、
https://berd.benesse.jp/up_images/research/shido2022_all_.pdf、2023年7月23日閲覧
 なお「これからの高大接続」(2023)『Between』No.307（ベネッセコーポレーション・ネッセiキャリア・進研アド）も参照されたい。
 - 20) 「学修到達度レポート」とは、科目のシラバスの「学生の到達度目標」の自己評価について「できるようになった、ある程度できるようになった、あまりできるようにはならなかった、できるようにはならなかった」の4段階で選択し、その理由を200～250文字で言語化する「SOJO ポートフォリオシステム」のひとつで、本学の開講科目すべてを対象としている。
 藤本元啓 (2021)「SOJO ポートフォリオシステ

ムの活用による PDCA サイクル意識の醸成について」『崇城大学紀要』46 巻

藤本元啓（2022）「初年次教育『SOJO 基礎』の成績評価と学修到達度自己評価について」『崇城大学紀要』47 巻

- 21) 「第 6 回企業と崇城大学の人材（財）育成研究会」2019 年 9 月開催（参加企業 87 社）、前掲補注 18）藤本論文を参照
- 22) 文部科学省 HP、「教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）」（平成 31 年度開設用）【再課程認定】文部科学省初等中等教育局教職員課（2018）、
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf、2023 年 8 月 24 日閲覧
- 23) 英語 4 技能・探究学習推進協会 HP、『探究学習白書 2022』（英語 4 技能・探究学習推進協会）、
<https://esibla.or.jp/info/problems-in-inquiry-learning/>、2023 年 7 月 23 日閲覧
- 24) 前掲補注 19) に同じ
- 25) 前掲補注 20) 藤本元啓（2021）「SOJO ポートフォリオシステムの活用による PDCA サイクル意識の醸成について」、『崇城大学紀要』46 巻
- 26) 文部科学省 HP、「令和 2 年度の大学における教育内容等の改革状況について（概要）」、
https://www.mext.go.jp/content/20230117-mxt_daigakuc01-000025974_1r.pdf、2023 年 7 月 23 日閲覧
- 27) 筆者の経験として、公募生推薦入試の面接時に志望動機を尋ねた際に、同一高校の複数の受験生からほとんど同じ文言、言い回しの回答を聞かされたことがある。

