

# 公立進学高校における探究学習の教育課程化と 生徒の学習・進路選択

比較教育社会学コース 小黒 恵  
同上 富田 知世

## 目次

- 1 はじめに
  - A 問題設定
  - B 本稿の課題
  - C 探究学習をめぐる状況—先行研究の検討
  - D 本稿の構成
- 2 調査概要
  - A X高校の事例
  - B Y高校の事例
- 3 課題①:探究学習の教育課程化
  - A X高校における探究学習の教育課程化
  - B Y高校における探究学習の非教育課程化
  - C X高校における探究学習の教育課程化を可能にした背景要因—Y高校との比較より考察
- 4 課題②:X高校における探究学習に期待される影響と課題
  - A X高校探究学習が生徒の学習と進路選択に及ぼす影響—在校生・卒業生の認識
  - B 探究学習の実践に際して生徒が求めるサポートと現状
- 5 まとめと考察
  - A 知見のまとめ
  - B 考察

## 1 はじめに

### A 問題設定

本稿の目的は、総合的な学習の時間の要である探究学習に着目し、探究学習の教育課程化にかかる課題、そして探究学習導入後の生徒の学習・進路選択に

かかる課題を解明することである。その際、実践方法上の課題ではなく、実践体制上の課題に着目し、学校組織内・組織外の諸要因に焦点を当てる。

2013年度施行高等学校学習指導要領では、総合的な学習の時間の教育課程上の位置づけが強化された。同時に、総合的な学習の解説編には「探究的な学習についても目標に明確に位置づけた」(文部科学省 2009, p.10)と述べられているように、総合的な学習の時間と探究学習が必要不可分な関係にあることが強調されている。探究学習とは文部科学省の定義によると問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動のことで、①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現という活動を繰り返す(文部科学省 2009, pp.10-11)学習である。実践中のみならず実践の準備段階においても多くの時間と労力をつぎ込むことが求められる学習であろう。

他方、旧学習指導要領から変わらない点としては学校現場に時間設定の方法(1週間の時間割内に設定するのか、ある期間にまとめ取りをするのかなど)、学習内容の選択に関する自由裁量がある程度与えられていることである。現場の状況に応じて弾力的な運用が可能になっている。ある意味で非常に中途半端な拘束状況にある総合的な学習の時間は、2013年度学習指導要領下において、十分に実施することが見込まれるのだろうか。

### B 本稿の研究課題と意義

総合的な学習の時間および探究学習の学校現場への浸透を望むのであれば、①探究学習を導入した学校において導入が可能となった要因(探究学習の導

入にかかる課題)と②探究学習導入後に抱える学校の課題それぞれを明らかにする必要がある。本稿では、探究学習に比較的親和的な傾向にあり、かつ学習指導要領の拘束力がより強い公立進学高校から対象を選定し、上記の課題に取り組む。また、探究学習は教科学習での導入も目指されているが、総合的な学習の時間における探究学習に主眼を置くことにする。なお、ここで指す探究学習とは、前掲の文部科学省(2009)が定義する学習形態に合致するものとし、探究学習をめぐる定義問題は本稿では扱わない。各課題に対して以下のようにアプローチする。

① 総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成している公立進学高校の中で、探究学習を導入している高校(X 高校)と導入していない高校(Y 高校)の 2 校を事例とし、時間割内における総合的な学習の時間の確保および総合的な学習の時間における学習内容について各校での選択経緯を考察する。次いで、Y 高校との比較より、X 高校が探究学習を導入できた組織内・組織外背景要因を明らかにする。リサーチクエスションは以下の通りである。

**RQ1** (X 高, Y 高)なぜ総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することができたのか

**RQ2** (X 高, Y 高)なぜ総合的な学習の時間においてその学習内容が選択されたのか

**RQ3** (X 高 Y 高の比較)探究学習の教育課程化を可能にする要因はなにか

② 総合的な学習の時間に探究学習を導入している高校(X 高校)を事例とする。X 高校の総合的な学習の時間では、生徒の学習および進路選択への効果が期待されている(富田他 2013)が、実際に生徒は X 高校の探究学習プログラムを通じて、学習・進路選択においてどのような効果を楽しみ、またそこにはどのような問題が生じているのかを、インタビュー調査から実証的に明らかにする。また、X 高校では探究学習によって育成された力が大学入学後の学習や進路選択にも活用されることが目指されていることをふまえ、卒業生が探究学習での経験と大学での学習・進路選択との接続をどのようにとらえているかについても詳細に検証する。以上は、生徒の認識に則した探究学習の課題を探索することを目的としているが、同様に教師の認識

からも明らかにする。その際、X 高校教師へのインタビューおよび、総合的な学習の時間の指導状況に関するアンケート調査を用いる。リサーチクエスションは以下の通りである。

**RQ4** 探究学習は高校生の学習および進路選択にどのような影響を及ぼすのか

**RQ5** 卒業生は探究学習での経験と大学での学習・進路選択との接続をどのように捉えているか

**RQ6** 探究学習の実践において、生徒はどのようなサポートを必要としており、現状下ではどのような課題が生じているのか

これらの課題にアプローチすることで、現在進行中の大学入試改革が及ぼす学校現場への影響を予測することができるだろう。大学入試改革の大きな目的は、大学全入時代に差し掛かり、多様な大学入試の登場や、センター試験のアラカルト方式の採用による選抜で入試圧力が低下してしまった層の学力保障であるが(荒井 2013)、総合的な学習の時間で目指されている探究型学習を評価できるテスト、大学入試への変革も目的とされている。課題①を検討することによって、大学入試のような外圧の強化が探究学習の教育課程化を推し進めることになるのかを予測することができる。また、課題②の結果からは、新たな大学入試制度が生徒の選抜にどのような影響をもたらすかについて予測することができるだろう。

さらに本稿では、単に総合的な学習の時間に着目するのみならず、その要として位置付けられている探究学習に焦点を当てている。本研究は「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究」の一部として行っているものである。当該プロジェクトは「『ゆとりか詰め込みか』といった二者択一的な指導観から脱却を図り、社会的レリバンスを有する学力観への転換を図る必要がある」という問題意識に基づいているが、本稿が注目する探究学習は、まさしく社会的レリバンスを有する学力観への転換を意図した萌芽的学習モデルといえる。なぜなら、総合的な学習の時間における探究学習では現代社会の問題(国際問題、環境問題など)や自身の進路に関する課題を扱うことが目指されており、探究学習によって今現在の学習がどのように社会と、そして将来とつながっている(レリバンスを有する)のかを発見することが

重要とされている。探究学習は学校教育と社会をつなぐ懸け橋となる学習として位置付けられているのである。現行学習指導要領下にあり、本プロジェクトが目指す理念も兼ね備えた探究学習に着目することで、本プロジェクトの理念の実現可能性をも検討することができるだろう。

### C 探究学習をめぐる状況 — 先行研究の検討

河野(2011)は、88校の公立高等学校長から得られた回答から、各学校の総合的な学習の時間の運営体制や総合的な学習に対する教員の意欲などについて分析している。総合的な学習の時間を推進する特別委員会(組織)を設置していると回答した校長は全体の44%(39名)であり、残りの55%(48名)は設置していないと回答している。また、各校の教員の総合的な学習の時間の活動内容・方法の改善への意欲の高まりについては、56%(50人)の校長が肯定している一方で、16%(14人)は否定、22%(19人)はどちらともいえない、という回答分布になっている。指導体制、教員の意識面の両方において、学校間で「温度差」がみられる状況を明らかにしている。

また、ベネッセ教育研究開発センター(2011)は、全国の公立高校教員を対象とした学習指導状況調査を実施しているが、「多くするように特に心掛けている」授業内容として、「基礎的・基本的な知識・技能を習得する学習」(71.8%)、「基礎的・基本的な知識・技能を活用する学習」(46.7%)に比して「探究的な学習」は10.8%と、授業には取り入れにくいという教師の認識が明らかになっている。

一方、生徒の学習経験という視点から見た場合も同様に、探究学習実施状況に学校間でばらつきがある。ベネッセ教育総合研究所(2012)によると、高校時代に「学校や地域の図書館を利用し、調べ物をした」、「調べたことを図や表にまとめた」、「友だちと協力して発表資料をまとめた」、「調べたことを人前で発表した」という探究学習を経験したかどうかについて、大学生の過半数以上が「ほとんどなかった」と回答している。

つまり、総合的な学習の時間は、単位数の確保ができたとしても、その実践の中身(運営体制や学習内容)には学校間でかなりの差異があることが想定される。とりわけ、探究学習は、多くの時間と労力が費やされる学習である分、その対応方法に最も差異が出やすいと

ころではないだろうか。

全体的傾向としては未だに総合的な学習の時間における探究学習をめぐる実践にはばらつきがあることが確認できるが、探究学習を行っている高校ではいかなる成果、あるいは課題が見出されているのか。以下では、探究学習に含まれる学習過程と重なる学習も含め、その成果・課題について整理する。

なお、高等学校における総合的な学習の時間に関する研究蓄積は、小中学校に比べて非常に少ない。実践事例は徐々に増え始めているものの、実践後の実態について明らかにした研究は高校段階においては決して多くないことをあらかじめ述べておく。

まず、教師の運営体制・指導の成果・課題について先行研究を整理する。大貫・竹林(2011)は、筆者らの勤務校および、実践事例が報告されているいくつかの学校の現状をもとに、探究学習(論文では「卒業論文」カリキュラムという名称)の実践上の課題を網羅的に提示している。課題の1つとして、教員自身が卒業論文を書いた経験がない、書いた経験があったとしてもその当時とは異なる情報収集環境にあることなど、そもそも指導をする教師側に探究学習を指導できるほどの力量が形成されていない可能性が指摘されている。その他にも、指導方法上の課題や、充実した探究学習を実施するのに必要な時間・労力・設備不足が指摘されている。大貫・竹林の研究では、あらゆる制約があることに加え、卒業論文執筆に向けた教師の指導の困難さが浮き彫りになっている。また国立教育政策研究所の佐藤(2012)は、学生科学賞等の受賞校教員に対するアンケート調査を実施し、研究テーマ設定・論文指導に教員が過度にかかわる傾向があることを明らかにしている。教員の指導による介入程度と、生徒の自主性尊重とのバランスが課題として挙げられている。

少ない先行研究ではあるが、実践校においてさえ、教師の指導に関する課題は、方法の確立から生徒に対する指導・介入程度のバランスに至るまで多岐にわたる。しかし課題の多様性が指摘されているにとどまっている。課題を提示するのみならず、学校で対応可能な課題と対応不可能な課題の精査が必要である。

続いて、探究学習を導入することで、生徒にはどのような影響があるのだろうか。

まず、探究学習に期待される生徒への効果について、市川(2004)が次のように述べている。市川によれ

ば、学習には既存の知識・技能を習得する「習得サイクル」と、自分でテーマを設定して追究していくという「探究サイクル」があり、一方のサイクルで学んだ内容が他方のサイクルで生かされるというリンクが生じることによって、学習意欲が上昇するという。こうした効果を得るため、「習得サイクル」で占められがちな学校の授業における「探究サイクル」の割合をより増やしていくべきだと市川は主張している。しかしながら、この議論は実証研究によって詳細に検証されているものではないという点で限界がある。

探究学習が生徒に及ぼす影響について分析した先行研究は、十分に蓄積されているとはいえないが、総合的な学習の時間における先駆的な実践の一例として課題探究的な学習の事例を扱ったベネッセコーポレーション(1999)の研究や、大学新生を対象とした大規模調査データの分析で高校時の探究学習経験を変数として使用している山田(2011)などがある。また、高橋(2007)、荻谷(2008)は探究学習(総合的な学習の時間、特別学習)に対する生徒の評価を実証的に把握している。あるいは、探究学習の実践に関する教師の認識から効果をとらえる研究(松田ら(2009)、大貫・竹林(2011))もある。いずれの先行研究も、探究学習にポジティブな影響を見出しているが、生徒の探究学習への取り組み状況というスループットに対する十分な検討がないままに、アウトプットであるところの結果に着目している。学校ごとの具体的な実践とその影響について深く掘り下げて検証している研究はほとんど見られない。

本稿ではこうした先行研究の課題をふまえ、探究学習の導入や実践に関する課題を提示するのみならず、その改善主体についても検討していく。探究学習の実践面については、探究学習のアウトプット(生徒の学習や進路選択に及ぼす影響)のみならずスループット(学習のプロセス)についても生徒を対象としたインタビュー調査によって詳細な実証分析を行う。

## D 本稿の構成

第 2 章では、対象校である X 高校と Y 高校それぞれで行った調査の概要および、総合的な学習の時間の概要について説明を行う。X 高校に関しては、2012 年度に行った卒業生対象の質問紙調査とその結果の概要も説明する(詳しくは富田他(2013)を参照された

い)。

第 3 章では、冒頭で提示した課題①時間割内における総合的な学習の時間の確保および総合的な学習の時間における学習内容の選択経緯に関する考察を行う。さらに、探究学習を導入している X 高校と導入していない Y 高校とを比較することで、X 高校が探究学習を導入できた組織内・組織外要因を明らかにする。

第 4 章では、同じく冒頭に示した課題②X 高校における探究学習の実践が生徒の学習と進路選択、および卒業生の大学での学習と進路選択に及ぼす影響について検証を行う。最後に、X 高校の探究学習が抱える課題について、初めに教師の認識から示したのち、生徒ならびに卒業生の認識からも示す。適宜、昨年度行った卒業生に対する質問紙調査の分析結果を引用する。

第 5 章では、第 4 章までの内容をふまえ、分析結果のまとめと考察を行う。

(小黒 恵・富田 知世)

## 2 調査概要

### A X 高校の事例

#### 1 X 高校の概要と総合的な学習の時間

X 高校は中国地方に所在する公立進学高校である。2000 年代初めに併設型中高一貫校となっている。X 高校生は、併設中学校から入学した生徒と、高校段階から入学してきた生徒で構成されている。中学校ではいわゆる先取り学習は行われていない。ただし、高校では単位制を取っているため、個人の進度に応じた授業構成を取ること一定程度可能となっている。

#### (1) 理念・目的

X 高校の総合的な学習の時間では、「夢実現」をキーワードに生徒が進路意識を醸成する機会になることが目指されている。以下で説明する一連の学習を経て、生徒は自身の興味関心を見つけ出し、将来就きたい職業から逆算して大学で専攻する学問分野を特定し、関連する探究学習(Table1 の「職業研究」「大学学部・学科研究」「進路系統別課題研究」を X 高校の探究学習とみなす)テーマの設定という「一本道」の形成が推奨されている。

また、一般的に探究学習という学習形態については、5 教科を中心とした教科学習と相互に関連して学力が

高められるという効果がメリットとして想定されている。X高校の教師の一部も探究学習に期待する効果として教科学習とのつながりを挙げていた<sup>(1)</sup>。

## (2) プログラム

X高校の総合的な学習の時間では学習方法の習得、職業研究、話し方・聞き方学習(弁論)、大学学部・学科研究、ディベート、異文化理解、進路系統別課題研究というプログラムを2年生の1月まで行っていく。話し方・聞き方学習(弁論)、ディベートはコミュニケーション系の学習として扱われている。職業研究、学部・学科研究を経て進路意識を醸成し、自身の進路に基づき課題研究のテーマを決めるというつながりが意図されている。Table 1は平成24年度入学生の高校1年生と2年生のスケジュールとなっている。

**Table1 X高校の総合的な学習の時間スケジュール**

	月	学習テーマ
1学年	4	総合学習の導入, 基本的学習方法, 自己の理解
	5	職業研究
	6-7	話し方・聞き方の学習(弁論)
	8-10	大学学部・学科研究
	11-12	ディベートの学習
	1-3	異文化理解, 進路系統別課題研究(事前準備)
2学年	4	進路系統別課題研究(事前準備), 異文化理解(修学旅行事前研究)
	5-6	異文化理解(修学旅行事前研修)
	7-1	進路系統別課題研究

進路系統別課題研究のテーマ設定後は、そのテーマについて情報収集、仮説設定、および実査、まとめ、発表の一連の流れを体験することになる。X高校が配付した生徒向け探究学習の説明資料には、次のように説明されている。まず、(1)情報の収集を行う。先行研究の収集、代表的な書籍を最低3冊は読み、研究の流れや背景、他の研究者の意見などを押さえる作業を行う。次いで、(2)仮説の設定を行う。先行研究から何が分かったか、何が分かっていないのかを書き出す。自分のテーマをより具体化し、疑問点を明確にし、その答えを予想する。そしてその後には、(3)研究手法の選択を行う。例として文献研究、実験と実証的研究、調査分析といった手法が挙げられる。以上の手順を踏み、生徒各自が研究を進め、論文を作成し、その発表会が開催される。

## (3) 運営体制

X高校では、総合的な学習の時間は3単位用意されている。1年次に2単位、2年次に1単位という配分である。1週間の時間割内に1コマ設定しているほか、一部まとめ取りを行う形で授業時間数を確保している。

総合的な学習の時間に携わる教師は、当該学年付きの教師になる。専門の校務分掌も設置されており、その分掌の担当教師が学年ごとに1名配置される。まず1年次は、専門の校務分掌に配置された教師が学習プログラムの大枠を決定し、各クラス担任がその大枠に従って授業を進める。2年次では、主に進路系統別課題研究となるが、生徒は志望学問分野別にグループを編成する。そのグループに対して学年の教師が複数名、自身の担当教科に関連があるような学問分野に配置される。しかし、人数の関係で全く関係のない学問分野を担当する教師もいる。各グループに所属する生徒数はグループによって異なり、一部のグループでは1人の教師が40名を受け持つ場合もある。

進路系統別課題研究における教師の指導方法は、基本的には個人に任せられており、ゼミ形式で進めるグループもあれば、教師の個別指導が中心となるグループもある。

## 2 X高校調査の概要

X高校調査は、教師インタビュー・アンケート調査、在校生・卒業生インタビュー調査、資料収集により構成されている。調査実施時期と内容は以下の通りである。

2013年6月にX高校の探究学習に携わった経験のある教師3名にインタビュー(ICレコーダーに録音、半構造化インタビュー)を行った。2013年9月～12月にかけてX高校卒業生9名にインタビュー(ICレコーダーに録音、半構造化インタビュー)を、2013年11月にX高校在校生(2学年で探究学習を終えた生徒)10名にインタビュー(ICレコーダーに録音せず、構造化インタビュー、メモを取りながら実施)を行った(4章A節で詳述)。2013年11月に全教師61名を対象にアンケート調査を実施した。有効回収数は49名、回収率は80.3%だった。

なお、分析に際し、昨年2012年度実施調査で得られたデータを一部使用する。その際は引用データの最後にインタビュー実施時期について記載する。

2012 年度の成果も踏まえて行った教師インタビューでは、総合的な学習の時間の指導方法や指導にかかわる課題について質問した。さらに、そのインタビュー調査の回答を参考に、教師全員を対象とした総合的な学習の時間の指導状況調査を行った。探究学習の指導状況については特にテーマ設定場面に絞った状況を調査している。在校生インタビューでは、生徒それぞれが選んだ探究学習のテーマについて、テーマ設定の経緯、テーマ設定後の学習状況、探究学習が及ぼす影響について質問した。卒業生インタビューでも在校生インタビューと同様の質問に加え、探究学習の影響として大学入学後に実感したことを主に質問している。

### 3 2012 年度 X 高校調査と 2013 年度 X 高校調査

富田他(2013)では、X 高校の卒業生に対するアンケート調査を実施し、X 高校の探究学習プログラムにおける系統別課題研究の「効果」について、卒業生の認識を分析した。分析の結果、以下の 3 点が明らかになった。まず第 1 に、系統別課題研究において、実験やアンケート調査を行う・学外の専門家に相談するなどの専門的な情報収集行動をとっていた者ほど、高校時の志望学問分野と進学先での学問分野が一致していると回答する傾向が見られた。第 2 に、X 高校の探究学習は大学でのレポート執筆やプレゼンテーションとレリバンスをもつことが明らかになった。これらの知見で特に重要視した変数は専門的な情報収集行動であるが、実験や実地研究を行うためには研究環境・設備が必要であり、専門的な情報収集行動の機会がすべての生徒に均一に割り当てられていない可能性も示唆された。

第 3 に、X 高校の探究学習プログラムは、大学での進路選択、すなわち大学卒業後の将来展望を考えるのに役立つという実感が必ずしもあるとはいえない、ということが明らかになった。ここで重要なのは、大学卒業後の将来展望、すなわち希望する職業を考えることと直接の関連をもつのは、系統別課題研究においてもともと関心のあるテーマがあったか否かという要素であったということである。もともと関心のあるテーマの有無によって、探究学習プログラムの大学進学後における進路選択への影響が左右されるにも関わらず、関心のあるテーマを系統別課題研究以前から抱くという条

件には、学校側から直接働きかけることが難しいからである。

このように、X 高校の卒業生に対する質問紙調査からは、いくつかの知見が統計的に明らかにされたが、質問紙調査という性質上、「大学でのレポート執筆に役立った」「希望する職業を考えるのに役立った」などの質問項目についてどの程度あてはまるか、といった尺度でしか学習や進路選択への影響をはかることができない。課題として残されていたメカニズムの解明を、インタビュー調査のデータを用いることで詳細に検証していくこととする。

## B Y 高校の事例

### 1 Y 高校の概要と総合的な学習の時間

Y 高校は東北地方に所在する公立進学高校である。男子校で、普通科と理数科を設置しているが、本稿で調査対象としたのは普通科である。

#### (1) 理念・目的

Y 高校の総合的な学習の時間は言語リテラシーの育成という目的が据えられた時間となっている。言語リテラシーの育成は「聞く」「話す」「書く」という基本的な言語能力の要素ごとに目的が細分化され、学習プログラムが組まれている。具体的な最終目標は大学進学の志望理由書を書けることとしている。

#### (2) 内容・プログラム

1 年次は各教科(国語/地歴・公民/数学/理科/体育/英語/芸術・家庭・情報)の代表教師が独自の教材を用意し、言語リテラシー学習を 7~1 月まで全クラスに対して 1 回ずつ、計 7 時間実施している。例えば英語では、教師が選定した環境問題に関する英文を生徒に読ませ、関連する Web サイトを閲覧、生徒にグループを作らせ、そのグループごとさらに情報を収集し、最終的にポスターを作成、発表という学習を行っている。英語の場合、英語の教科書に記載された課題を行ったということで教科学習と非常に親和的な学習内容が総合的な学習の時間で選択されているが、教師自身の担当教科と必ずしも合致しない学習内容を選択する教師もいる。例えば保健体育担当の教師は、東日本大震災に関連する文章を教材にした授業を行っている。2 年次では「情報の整理・運用能力」(まとめ、書く、データの取捨選択能力を高める)の育成が特に目指されている。1・2 学期は言語力ドリルや小論文



模試など市販の教材を使った学習が実施され、3 学期も市販教材を使った小論文学習と、ディベートを行う予定となっている。

### (3) 運営体制

Y 高校でも、総合的な学習の時間は 3 単位用意されており、1 学年 1 単位ずつ配分されている。1 週間の時間割内に 1 コマ確保することに加え、まとめ取りも一部分併用しながら授業時間を確保している。

総合的な学習の時間に携わる教師は当該学年付きの教師である。X 高校と違い、総合的な学習の時間を専門とする校務分掌は設置されていない。代わりに各教科代表者で構成される教育課程検討委員会の一部の教師によって総合的な学習の大枠は決定され、学習プログラムのさらなる具体化は、各学年(特に学年主任)に任される。1 年次の学習の場合はさらに各教科に各授業の内容決定を委任する形を取っている。

総合的な学習の時間における学習指導は、1 年次は担当教師個人の裁量に任された授業内容になっている。2 年次は、クラス間で足並みをそろえた小論文指導となっている。

## 2 Y 高校調査の概要

Y 高校調査は、2013 年 9 月に管理職、教務主任や学年主任など要職につく教師、Y 高校に長期間勤務している教師など 8 名にインタビュー(IC レコーダーに録音、半構造化インタビュー)を行った。12 月に国語・数学・英語・理科・地歴公民(社会)の教科主任 5 名に対してインタビュー調査(IC レコーダーに録音、半構造化インタビュー、ただし 1 名は IC レコーダーに録音なし)を行った。9 月訪問時に、教育課程表などの資料収集も実施した。

9 月のインタビューでは、Y 高校における総合的な学習の時間の概要や、その学習で期待されること、また課題と思われることなどを幅広く質問した。12 月のインタビューでは、総合的な学習の時間と教科学習とのつながりや、教科学習指導の状況など、総合的な学習の時間以外の Y 高校の教育活動の特徴について詳細に質問している。

(富田 知世)

**3 課題①:探究学習の教育課程化** 本章では、3 節 A 項(X高校)、3 節 B 項(Y高校)で【RQ1(X 高, Y 高)な

ぜ総合的な学習の時間は 1 週間の時間割内に編成することができたのか】、【RQ2(X 高, Y 高)なぜ総合的な学習の時間においてその学習内容が選択されたのか】について、3 節 C 項で【RQ3(X 高・Y 高の比較)探究学習の教育課程化を可能にする要因はなにか】について検証を行う。

## A X 高校における探究学習の教育課程化

本節では、総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成しており、かつ探究学習を導入している X 高校を取り上げる。総合的な学習の時間の時間割編成、内容それぞれの選択経緯を教師に対するインタビューデータや学校史資料より明らかにする。

### 1 総合的な学習の時間の時間割内への設定経緯

X 高校では、総合的な学習の時間が導入された当初 2003 年度から、総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することができていた。それが可能になった要因として、教師インタビューでは、意欲的な教師の存在が指摘された。管理職的立場にいる教師 A は、X 高校で総合的な学習の時間に時間を確保できた理由として意欲的な教師の存在を挙げている。

*教師 A) 豊かな心という学校行事とか部活動なんかは元々、文武両道を掲げてきた学校なので、もうまったり力を入れていたってというか、割とその制限が緩やかだったと思います。進学校にありがたな、はよ帰れっていうのは、今でもありますけれども、まあ割と緩やかな時間的にも結構確保できる。で、ここが総合学習が導入された時点で、よその学校は普通科は基本的にあまり何もなかった。はっきりいうと、ホームルームをしてお茶を濁していたようなときに、うちの学校はそのときにたまたま 1 年の学年主任が●●先生だったんです。で、ちゃんとやろうやっていうことで、弁論であるとかディベートであるとか、そういったことを、どんどん新しいこととしてやり始めたということですね。*  
(2012 年 7 月調査)

総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することを可能とするそれ以外の組織内要因として、「内部進学者の動力」が挙げられるだろう。X 高校は中学

校が併設された併設型中高一貫校である。中学校では探究学習がカリキュラム化されており、内部から進学してきた生徒の動力で、1 年生 4 月の総合的な学習の時間であっても、スムーズな運営が可能となる。X 高校に赴任してきたばかりの教師であっても、その運営に困惑することなく、教師は見守るというスタンスが可能になるという。以下は、総合的な学習の時間担当経験のある教師 B の発言である。同様の発言は教師 D にもみられた。

教師 B) そうですね、まあ、放置をして大丈夫、特にそのうちは、会話では X 中学校出身の子がうまいこともっていくノウハウを持っているので、新しく来られた方(教師のこと:筆者注)はそれはもう、そんなこと想像もつかないと思うんですよ、(略)通常の高校であればいろんな中学校から寄せ集められているので、どんな優秀な子でもいきなり、前に立って何かをするというのはものすごく抵抗があるんですが、中高一貫の場合は各クラスに並べて 17 人前後、16~17 人自分のことを知っている子がいるわけ、ですよ、クラスの半分弱が、だから動けるんですよ、(略)それまで(中高一貫導入前:筆者注)の宿泊研修は到底そんなことはできなかつたです。教員主導で物事進めなければできなかつた。

X 高校では、組織内要因としての意欲的な教師の存在、教師の労力を節約できる生徒の動力の存在によって、総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することが可能になった側面があると思われる。

他方で、次のような学校を取り巻く環境の変化も、総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することを促す強力な要因となったことが想定される。X 高校は、総合的な学習の時間が高校教育で実施される 2003 年頃、同学区の普通科進学高校間での特色化競争にさらされることになった。X 高校が所属する学区では 90 年代後半に総合選抜制度が廃止され小学区から中学区制へ移行した。その結果、X 高校は進学高校間の大学進学実績を指標とした序列構造に組み込まれると同時に、特色の差別化競争にもさらされることになった。X 高校は特色化の一環として、中高一貫校化した。その改革は教育委員会も後押ししている。X 高

校の中高一貫校化を報道した新聞に、次のような教育委員会学校教育振興課のコメントが掲載されている。「偏差値エリートを育てるつもりはなく、生徒の能力をより高く伸ばせる学校にしたい。エリート教育と才能伸長の教育は似て非なるものだ」。また、X 高校は教育委員会の「学区を持つ普通科高校の特色づくり推進事業」を受け、校内に推進委員会を設置(X 高校史 1999)している。

つまり、競争環境のなかで進学高校というポジションを維持しなければならないプレッシャーと、他校にはない「特色」を出すことを求める政策的要請に応えるため、X 高校では中高一貫校化とともに総合的な学習の時間を活用する選択をとり、1 週間の時間割内への時間数確保にも積極的になった経緯があったのだろう。

## 2 総合的な学習の時間の内容選択経緯 :「夢実現」学習

既に 2-A で説明した通り、X 高校の総合的な学習の時間では、自分の興味関心と照らし合わせて将来展望を見定め、探究学習のテーマを設定し、研究活動をしていくことが期待されている。総合的な学習の時間は X 高校の学校案内パンフレットでは「夢実現」という理念に基づく活動とされている。生徒の個性を尊重する進路学習の機会として総合的な学習の時間は位置付けられている。また、進路指導場面においても、X 高校の特色を意識し、X 高校教師が指導にあたっていることが、教科主任の教師 C の語りから推察される。

教師 C) ここはもう(進路に関する:筆者注)興味関心がものすごく広いので、出口がある程度規制しない。頑張るんなら頑張れよ。あなたの持ち味はこうなんだから、で、こういうところ目指せよ。力もあるし希望もあるんだったら、こうしなさいよ。あなたがこういう希望もっているのは、低いわけではないし、別にいいじゃないの。という学校なので、なのでたくさん東大を出さず、というふうにかかわっているわけではなくて、希望があるなら頑張れよと。(2012 年 7 月調査)

X 高校の総合的な学習の時間の内容選択は、文部科学省の個性重視教育政策という外部の流れを踏まえた選択の在り方であるといえよう。X 高校で外部の流



れを踏まえた総合的な学習の時間の内容が選択された理由は、本節 1 項で示した理由とも重なるが、教育委員会が後押ししていることが大きな要因である。つまり、2000 年代初めの X 高の中高一貫校化は、教育委員会が主導したため、日本全体においても「先駆的」な事例として政策のかじ取りを担う存在にもなるべく、文部科学省の個性重視教育政策という外部の流れを踏まえた選択になったのだろう。

以上、探究学習を総合的な学習の時間に導入している X 高校を事例とし、総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することを選択した理由、「夢実現」学習を選択した理由を X 高教師の認識や学校史資料に基づき考察を行った。加えて、X 高校の総合的な学習の時間の実践から見えてくる課題についてもいくつか提示できた。

次節では、Y 高校の事例を取り上げる。Y 高校の事例を扱ったのちに、X 高校の事例との比較を行っていく。

## B Y 高校における探究学習の非教育課程化

本節では、総合的な学習の時間に探究学習を導入していない Y 高校を事例とし、時間割設定、学習内容の選択経緯を、教師の認識に沿って明らかにする。

### 1 総合的な学習の時間の時間割内への設定経緯

(本項では、主に、Y 高校の教育課程策定の責任者である教務主任の教師および管理職の教師のインタビューデータを使用する。)

2013 年度施行学習指導要領においては、総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することが強く望まれている。一方で、授業時間外でのまとめ取り方式も認められている。授業時間数の確保に困難を抱える高校現場の一般的な傾向を考慮すれば、1 週間の時間割内に総合的な学習の時間を設定することは容易なことではないことが想定される。そのようななか Y 高校においても、総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することができている。それはなぜか。

まず、当然ともいえる理由として学習指導要領を遵守する志向が挙げられる。管理職の教師 D は「積極的に時間を確保しようということではないです。まあ一応、新カリになって、総合的な学習の時間を時間割の中に組み込んでいくことですのでね、組み込んでいますけれども」と語っていた。教務主任の教師 B も同様の

発言をしている。2012 年度まで Y 高校の総合的な学習の時間はすべて授業時間外のまとめ取り方式であった。従来から行われてきた授業時間外の進路学習行事を総合的な学習の時間として扱うことによって履修されていた。しかし、2013 年度施行の学習指導要領が 1 週間の時間割内に編成することを強調していることを受けて、まとめ取りと併用しつつ 1 週間の時間割内に編成することが選択されたということである。

しかし、総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することは、「すんなりかって言うと、違うと思うんですけどね」と教師 B が語るように、Y 高校では総授業時間数を 1 コマ増やす形が結果的に選択された。後述するように、Y 高校は部活動に非常に熱心な学校であり、放課後の部活動の時間を減じることにつながる総授業時間数の増加は避けたい変更であったはずだが、65 分×5 コマ×5 日の正方形の時間割に 1 コマ「ぶら下がり」を作ることになった。理数科ではもともと 1 コマ普通科より多く放課後に「ぶら下がり」がある形を取っていたこともあり、また他教科の時間をこれ以上削ることもできず、仕方がなく普通科においても 1 コマ増加したとのことであった。また、総合的な学習の時間以外の新たな必修教科・科目が導入されることで既存の教科が「削られていく」との感覚も教師 C、教師 I からは聞かれている。Y 高校では、総合的な学習の時間にあてる時間数を無理に捻出したという感覚があるようだ。

### 2 総合的な学習の時間の内容選択経緯

#### ：「言語リテラシーの育成」経緯

(本項では、主に、Y 高校の総合的な学習の時間の大枠を決定した教務主任の教師 B および管理職の教師 D、プログラムの具体化にかかわった学年主任の教師 A のインタビューデータを使用する。)

総合的な学習の時間の学習内容を策定するにあたり、前提とされたことが、教師 B が語ったように、「先生方が非常に忙しいので、いかに負担を増やさないか、かつどうせわざわざ大事な授業の時間コマとることにしたんだから、効果が上がるようにするにはどういうことが必要か」ということであった。

以上の前提のもとで Y 高校の総合的な学習の時間では、「言語リテラシーの育成」にかかわる学習内容が選択された。その背景には、生徒の言語能力低下に対する教師たちの危機意識があった。Y 高校の総合的な

学習の時間の具体的なプログラム策定にかかわった教師 A は、生徒の言語能力の低下を教師たちが実感することになったきっかけとして、AO 入試などで提出を求められる志望理由書や小論文を生徒がまともに書けないという出来事を挙げている。

教師 A) いわゆるその一志望理由書、AO 入試などではかならず提出を迫られますけど、そういう志望書すら、あまりかけないと小論文も苦労してなかなか苦労して書いていると。やはりその今の子どもたちは、文章を書くのを大変苦手としている状況にありますよね。もっぱら携帯、今はスマホになっていますが、ああいったところで短文メール、単語の羅列というのがごく当たり前になっていて、文章を構成する力が非常に弱まっては歴然としていましたから、そういったところの立て直しを図らないといけないだろう、もちろん根底にはそういった大学入試ということは当然意識の中にありましたからね。ただ、これから社会に出ていくにしても文章一つもかけないようでは困るだろうと、いうことで1年生2年生3年生と段階を経ながらそういうリテラシーを高めていこうと、いう大きなくくりで言うとなねプランで始めたわけです。いわゆるまあ言語リテラシーっていうのは、読む書く話すというところの基本的な力を身につけようというのが意図でスタートしました。

上記の教師Aの語り同様の指摘は教師B、教師Dからも語られている。

加えて、Y高校での勤務年数が長い教師Eは「言語リテラシーの育成」にかかわる学習内容が選択された他のきっかけとして、従来、多くの生徒が合格していた県内国立大学の文学系学部に生徒がどんどん落ちるようになったという「異変」を挙げている。

教師 E) 二次試験の小論文で(地元国立大)さえも受からなくなったというのが第一の危機感だね。だからあの教育学系だとか、あのまあ経済経営だとかのあたりさわりのない小論文はなんとかごまかしがきくんだけど、人文学系のようなきちんとした難解な文章を読み取って自分の考えをまとめて、えー、主張するということができなくなったん

だね。それで(地元国立大)の(文学系学部)が受からないでぼろぼろ落ちるようになったの。おかしいだろうと。

以上の背景要因があり、「言語リテラシー育成」に関する学習が選択されることになった。しかしその学習の中には本稿が着目する探究学習が織り込まれているとは必ずしも言えない。なぜ Y 高校では、総合的な学習の時間を確保できたにもかかわらず、探究学習が選択されなかったのだろうか。

前掲した教師 B の語りからは「先生方が非常に忙しいので、いかに負担を増やさないか、かつどうせわざわざ大事な授業の時間コマをとることにしたんだから、効果が上がるようにするにはどういうことが必要か」を前提として学習内容が選択されたことが示されている。つまり、探究学習はその条件に合致しなかったと考えられる。

以下は、探究学習導入に困難をおぼえる教師 A の語りである。探究学習では費やす労力が大きすぎるものが懸念材料として語られている。

筆者) そのような活動(探究学習; 筆者注)は Y 高の場合だと可能だと思いますか。

教師 A) うーん、そこはねかなり難しいと思いますね。その一、

筆者) 検討はされたんですか? そういう形は?

教師 A) まあ、一つの選択肢としてはあったと思いますが、やはりその実施上の困難さといいますか、やはりその準備が必要ですから勝手に探してこい、で出した中でこれで適当にやれ、というわけにはいかないですから。かなりこちらでルールを引いてやらなければ進めるのは難しいと思うんですよね。ですので、まあそういった選択肢はちょっと外したほうがいいだろう、となるのだと思います。

また以下の語りは教師 D によるものだが、教師 D は総合的な学習の時間で行う学習として探究学習が選択肢にもならなかったと回答していた。

筆者) そのような一つのテーマに対して長期的に学習していった、はめるみたいなプログラムって

というのは、選択肢としてはあがってこなかったんですかね？

教師 D) あのーそれは申し訳ないんだけど、なかったですね。目の前の子どもたちが今書く力をつ  
けたいってということと、もうひとつは積極的な選択  
ではなくて、組み込まなくちゃいけないとしたら組  
み込むときに、どういふ私たちが最小の労力で最  
大の効果を出すかというところで、こういう各教科  
での専門の中でのトピックス的な教材であるとか  
ですね、読み物ですね。映像であるとか、そんな  
ものを少しでも生徒たちに考えさせたりに(聞き取  
り不可)たりっていう時間を設けたらどうだろうか  
ということでした。

教師 D の語りからは、探究学習が Y 高校の生徒の「書く力」を養うという目標には不適合な学習であるという意識が読み取れる。同様の語りは教師 E にも見られた。

特に教師 D の「最小の労力で最大の効果を出す」ための学習内容を選択しなければならないという意識が象徴しているように、探究学習は、Y 高校が総合的な学習の時間に対して用意できる最小の時間と労力の範囲内で行うことのできない学習であるため、選択されなかった<sup>2)</sup>と結論付けることができる。

### 3 総合的な学習の時間に対する「節約志向」と Y 高校の教育活動時間の配分原理

総合的な学習の時間に対して最小の時間と労力しか割かないという Y 高校の志向性を、ここでは総合的な学習の時間に対する「節約志向」と名付けておこう。Y 高校の総合的な学習の時間において、探究学習を導入しない「節約志向」になる理由は、探究学習の意義が理解されていないからというよりも<sup>3)</sup>、Y 高校で確立してきた教育活動時間配分原理が優勢を占めているからである。本節では、この「節約志向」に至らしめる、Y 高校教師が認識する教育活動時間の配分原理を分析することで、Y 高校で「言語リテラシーの育成」という内容が選択された背景をより深く考察する。

結論としては、授業時間については学習指導要領の必修・選択必修科目の標準単位数を下回らないことを前提に、①大学入試教科・科目へ優先的に時間を配分する原理、②放課後の時間については部活動へ優

先的に時間を配分する原理がインタビューの語りからは見出された。前者の大学入試教科・科目へ優先的に時間を配分する志向性を進学高校が持っていることは、先行研究や教育課程調査でもたびたび指摘されている。したがって、本稿では紙幅の関係もあるため、教師の語りを詳細に示すことは割愛する<sup>4)</sup>が、Y 高校教師の語りからは総合的な学習の時間が「節約志向」で取り扱われる理由として、大学入試に関連がないという判断があることがわかる。

本節では、放課後の時間を優先的に部活動に配分する Y 高校の時間配分原理について詳しく説明する。インタビューにおいて Y 高校の特徴として最も語られていたものが部活動である。Y 高校の校長 G は Y 高校生の成長を期待する場面として、部活動時間を挙げている。Y 高校校長室には運動部の優勝旗が何本も飾られており、部活動に熱心な学校であることを象徴している。また、インターハイ出場の部も多くある。スポーツ推薦で大学進学をする生徒も一定数いる。そのような Y 高校で盛んな部活動の意義を教師 G は、集団での自分の役割を見つけることや、仲間との競争、挫折感などを経験できることと語っている。教師 I も Y 高校の特徴として部活動の存在を明確に捉えている教師である。教師は前任校に「ミニ Y 高校的な学校文化」があったと語っていたが、その「ミニ Y 高校的な学校文化」を「その愛校心強くて、それでまあ割と部活なんか積極的にやっているところ」と語る。

校長 G や教師 I の発言に代表されるように、Y 高校が部活動に力を入れているということに関してはインタビューを行った教師全員が肯定するところであった。その理由は、Y 高校の部活動の多くが大会等で実績をあげていることに加え、部活動時間の確保にこだわりがあるからである。部活動時間を確保するためには、放課後の時間を所有したい<sup>5)</sup>。その他活動時間と競合することになるが、Y 高校ではほぼ競合が起こることなく、部活動への時間割り当てが優先されている。したがって、総合的な学習の時間に対する節約志向は総合的な学習の時間に関連する学習時間を放課後の時間に割けないという志向の現れでもある。例えば、探究学習を導入した場合は授業時間外での学習を要求することになるだろう。そのような学習時間の授業時間外への延長は、Y 高校においては争点の1つとして認識される。ただし、先ほど「ほぼ競合が起こることなく」と書

いたのは、学習時間の中でも教科・科目、とりわけ受験教科・科目の国語・数学・英語の学習においては課題という形で放課後に延長されることが許されているからである。しかし、どこまで延長を許すかという点、つまり課題の量は、受験教科・科目の課題であっても Y 高校では争点となる。

教師 B は、昨今の生徒の学力状況を鑑み、部活動時間の確保を考慮した際の、放課後学習課題の量について議論があることを語る。

教師 B) 部活動がある程度考えていくと、そういうことで課題が多すぎてはっていうことはあるけれども、昨今は生徒の力も落ちて中、進学ということを考えればもっと課題出さんねんねのって話はあるしね。

現在、課題を出している教科は主に数学・国語・英語であるが、その教科で課題を出すことも、過去 10 年ほどの間に起こった変化であることを教師 E は語っていた(本節 4 項で詳述)が、教師 F はその当時の変化に対する感想として、やはり部活動時間に配慮すべきと語っていた。以下に教師 F の語りを示す。同様の発言は教師 C から聞かれた。

筆者) そういう課題が増えていくというか、そういうことについては先生はどのようにその当時はお考えだったんですか？ 今もというか。

教師 F) 大変だと思いますね。

D) 増やさないとかがいいんじゃないかというか。どちらかといえば。

教師 F) そうですね、あんまりそんなに毎日大変だっという大変だろうと思いますよね。私国語なので、少なくとも国語は週一回ぐらいかなと。それもまあ今三年生で、ようやく普通の日はしなくていいと。土日で一題ずつ。てのが、それも国語やったり、現文、古文、漢文っていう形で、土日一題ずつで二題ですよ。

ただし、教師 F は、生徒の学力を育成することを考慮すれば授業時間外での課題は必要であるとの認識していた。同様の認識はインタビューをしたすべての教師に共通することである<sup>5)</sup>。

他方、学力向上を重視した場合の部活動への力の入れ過ぎに対して不安を漏らす教師もいた。裏を返せば、それ程 Y 高校では部活動に対する時間数は確保しようという志向が強く存在することを示している。

#### 4 Y 高校の教育活動時間の配分原理を正当化する教師の認識

Y 高校の教育活動時間の配分原理①大学入試教科・科目へ優先的に時間を配分する原理、②放課後の時間については部活動へ優先的に時間を配分する原理が Y 高校教師によって支持されるのはなぜだろうか。ここでは支持する理由を、Y 高校の教育活動時間の配分原理を正当化する教師の認識として捉える。

結論としては、Y 高校の学力観、Y 高校入学生観、Y 高校アイデンティティにかかわる教師の認識が、正当化の認識として見出された。

まず、Y 高校では次のような学力観が存在する。Y 高校の学校要覧には、学習指導の目標として「基礎学力」と「総合的な学力」の育成との文言が記載されている。それが意味するものを尋ねたところ、教師 E は次のように語っている。

教師 E) うん、まあ、基礎というのは、あの、一二次はやっぱり英数国を基礎学力の充実ということで、理系文系関わらずこう一生懸命やるんですね。あとは総合的なというのはどういう意味かというと、うちでいう総合的な力というのは、センター試験で自分の志す第一志望に合格できるようなことだね。

(中略)

あと総合は(近隣進学高)と違ってうちは二次試験でがんがんいくような生徒は育たないので、あんまり。やっぱりセンター試験をメインにして、5教科7科目、6教科7科目、で、第一志望を合格できるような穴のない総合 900 点満点でしっかり合格ラインにたどりつけるような学力というものを総合的なという意味で使ってるんだと思いますね、

「新しい学力観」や「生きる力」といった様々な学力観が登場する中、Y 高校が指す「学力」は大学入試科目、特にセンター試験科目と明確に連続している。もちろん、「新しい学力観」「生きる力」の中にも含まれる意欲・



関心・態度といった力が軽視されているわけではなく、Y高校の場合「学力」という言葉に含まれる程度が明確ではないということである。教師が認識する大学入試と連続した学力観が、Y高校の大学入試教科・科目に対して授業時間が優先的に配分される原理を正当化している。

時間配分原理を正当化する認識の2つ目として、Y高校入学生観がある。それはY高校生とは「勉強もしたいけど部活動もしたい」という志向性を持っているというイメージで語られる入学生観である。Y高校教師がそのような入学生観を断言できるのは、近隣進学高校Z高との関係があるからである。進学実績の面ではZ高がトップに位置づき、Y高校はそれに次ぐ順位であると考えられている。いわゆる高校階層構造の存在をY高校教師は自明視している。そのような認識は、以下に示した教師C・Eの語りから読み取ることができる。

教師C) Z高を受けようと思えば受けれたんだけど、部活動やりたいから、あの、本当はトップクラスの子でも、こっちへ来てるっていう子が何人かいるんですよ。

教師E) 勉強好きだったら元々Z高に行くわけね、まずね。うん。で、Z高に行けなかったからという気持ちで来るのがまず失礼だけど7割から8割なんじゃないかな。(中略)まあ、あとはあらかた基本的には良ければZ高に行くんだろうけど、でもあんまりZ高に行って勉強勉強って言われんのもあんまり好きじゃないなあと、まあ、元来がそういう気持ちなのよ。だからいいんだって、Y高さ来て部活しながら勉強して、東北大学に行けばいいんだって。

同様の入学生徒観は放課後時間が部活動時間に優先的に配分される原理をも正当化している。放課後時間が学習時間よりも部活動時間に優先的に配分される原理が正当と認識されるのは、入学生観という認識以外にも、Y高校のアイデンティティを保つための時間であるからでもある。教師EはY高校に勤務して10年近くになる教師だが、赴任したばかりの頃、放課後学習課題の量を増やしたところ他教師から批判があったと振り返っている。現在、その課題は定着して日々実

施されている。批判内容は、Y高校の近隣高校であり、進学実績で「トップ」にいるZ高校のようにY高校をさせるのか、というものであったという。つまり、Y高校にとっては、部活動時間はその時間そのものに価値が見出されている側面と、近隣Z高との差異を因るY高校のアイデンティティの源泉として価値を見出されている側面がある。したがって、放課後時間を優先的に部活動へ配分する原理は正当とみなされている。

以上、Y高校の教育活動時間の配分原理とそれを正当化する教師の認識について示した。改めてY高校で「言語リテラシーの育成」が総合的な学習の時間で選択された経緯を説明しよう。Y高校では、既に優勢を占める教育活動時間の配分原理があった。その配分原理に抵触する総合的な学習の時間の導入は節約志向のもとで行わざるを得ない。その節約志向が前提にあるなかで効果的な学習を探索した結果、「言語リテラシーの育成」が選択されたということである。

## C X高校における探究学習の教育課程化を可能にした背景要因—Y高校との比較より考察

本節では、X高校で探究学習の導入が可能になった組織内・組織外要因を、Y高校を比較対照に据えることで明らかにする。

### 1 組織内要因の検討

まず、組織内要因について検討する。1つ目の要因として挙げられるのは人的・時間的資源の存在である。X高校の一部の入学生は、併設中学校を卒業した生徒であり、その生徒たちにもX高校の総合的な学習の時間や探究学習を動かしていく力が備わっていた(Y高校と比較するまでもなくX高校に特有の要因である)。それに加え総合的な学習の時間導入に対してリーダーシップを発揮する教師の存在もあった。Y高校では探究学習導入を強く働きかける教師の存在が語られることはなかった。つまり、X高校では、Y高校に比べ探究学習を導入するための人的資源が比較的豊富であったといえるだろう<sup>6)</sup>。

さらに、X高校にはY高校に比べ放課後時間のゆとりもあった。Y高校で探究学習が導入されなかった大きな要因は、探究学習に注げるほどの時間と労力がなと判断されたためであった。さらにその節約志向の



裏には、授業時間を大学入試科目へ、放課後時間を部活動へ優先する志向があり、その志向性を正当化する認識が根深く Y 高校教師の中に存在しているからであった。一方、X 高校でも授業時間を大学入試科目へ注ぎたいという志向や部活動を重視する姿勢が確かに見受けられたが、部活動優先志向に関しては Y 高校ほどではない。したがって、X 高校では放課後時間に総合的な学習の時間が組み込まれることに対する抵抗感が Y 高校ほどなかったものと想定される。X 高校では総合的な学習の時間の探究学習を放課後へ延長することに対して Y 高校より許容的である。授業時間外でも積極的に学習する姿は望ましいと X 高校教師には認識される。Y 高校では放課後時間にまで伸びうる学習を教師がむやみに押し進める(課題の量が多い)ことは敬遠される。

もう 1 つの組織内要因として実践に密着した課題がない、ということが挙げられるだろう。実践に密着した課題が教師間で認識されていたのは Y 高校であった。X 高校に比べ Y 高校では教師間で共有されていた「危機感」があった。それは生徒の言語能力の低下問題である。したがって言語能力の低下という Y 高校教師の実践から見てきた課題への対応が優先され、探究学習の導入という外部の要請を受け入れる余地が残されていなかったものと想定される。学校には総合的な学習の時間の内容の決定に裁量が与えられている。したがって、学校現場で認識された課題が存在しているとき、それが探究学習を利用することで克服可能な課題でなければ、負担感の大きい探究学習が避けられることは当然といえるかもしれない。意外な結果かもしれないが、X 高校では教師間で強く共通認識の取れた課題というものが導入当初なかったことが探究学習導入につながったのかもしれない。

## 2 組織外要因の検討

組織外要因についても考察を行う。X 高校が探究学習を導入できた組織外要因の 1 つは X 高校所属学区が高校階層構造の変動を経験したことである。それが 1990 年代に起きたということが探究学習導入の背景要因を考える際には重要である。1990 年代後半に総合選抜制度が廃止され、同学区の普通科高校間に競争関係が生じた。X 高校は他校との差別化を図る方法の 1 つとして総合的な学習の時間の活用を選択した。そ

して 2000 年代という時期の変動であったからこそ個性重視教育政策の流れに乗った、夢を実現できる力の育成や個性伸長のための学習内容が選択されたと考えられる。その結果、X 高校ではいわゆるテスト学力の育成が求められていたが、生徒自身が個性を伸ばせる力の育成、進路意識の醸成などテストでは測れない力も授業時間の中で育成が目指されることになった。X 高校では授業時間に育成すべきものとして 2 つの学力観が混在しているといえる。他方、Y 高校が探究学習を導入しなかった背景要因には、X 高校と逆で、同学区普通科間での高校階層構造の変動を経験していないことがある。Y 高校が他校との差異を主張するうえで重要な時間は授業時間外の部活動時間の確保にある。言い換えれば Y 高校所属学区の階層構造、少なくともトップ校である近隣進学高校と Y 高校の序列関係が、学習時間(授業時間と放課後学習時間)と部活動時間の割合の違いに反映される構造の在り方は、長年安定して存在している<sup>(7)</sup>。したがって、授業時間内に、トップ校との差異を主張する要素を導入する必要が生じにくい社会構造に Y 高校は置かれているといえる。よって授業時間内での学力観も大学入試に連続した学力の育成のみに焦点が当てられがちであり、一元的学力観に支配される。

X 高校が探究学習を導入できた大きな理由として、教育委員会の強力な後押しも挙げられる。X 高校は公立中高一貫校であるが全国的にも早い時期に中高一貫校化した。中高の接続を担う教育活動として総合的な学習の時間と探究学習には重要な意義が与えられている。外側からの圧力とも見える強力な推進力が X 高校には注入された。

以上、X 高校において探究学習の導入を可能にした背景要因を Y 高校との比較から描き出してきた。本章では、調査から見てきた要因をあえて網羅的に抽出することを試みた。いずれの要因も仮説的に提示したものであり、それぞれの要因が探究学習導入をどれほど規定するのか十分に実証的に検討される必要がある。本稿では提示することと定めることとし、それぞれの要因に対する詳細な検討は今後の課題とする。

(富田 知世)

## 4 課題②:X 高校における探究学習に期待される影響と課題

本章では、A 節で【RQ4:探究学習は高校生の学習および進路選択にどのような影響を及ぼすのか】、【RQ5:卒業生は探究学習での経験と大学での学習・進路選択との接続をどのように捉えているか】について、B 節で【RQ6:探究学習の実践において、生徒はどのようなサポートを必要としており、現状下ではどのような課題が生じているのか】について検証を行う。

### A X 高校探究学習が生徒の学習と進路選択に及ぼす影響—在校生・卒業生の認識

本節では、X 高校における探究学習が、生徒の高校ならびに進学先大学での学習と進路選択にどのような影響を与えているのかを、在校生・卒業生のインタビューデータから分析していく。同時に、X 高校が期待するような影響を受けることができた生徒の特性や、実践に対する課題がデータから見出される場合は、適宜説明する。

なお、ここでは、学習と進路選択に焦点を絞って分析を行うため、様々なプログラムを含む X 高校の探究学習のうち、この2要素に関連する「学部・学科研究」、「職業研究」、「進路系統別課題研究」に限定して論じることとする。

X 高校教師が期待する探究学習の学習・進路選択への影響は、2章A 節1 項にすでに示したが、改めて端的に示せば、①探究学習と教科学習のつながりを生徒が見出すこと、②将来就きたい職業や進学したい学問分野・大学を見つけることである。これらの教師の期待はどの程度実現されているのか、あるいは教師が意図していなかった(正負の)影響があるのか、生徒の認識から明らかにしていく。その際、2012 年度卒業生調査の結果も踏まえながら、卒業生調査では明らかにできなかったメカニズムに焦点を当てて解明していく。

初めに、本節で分析に使用する X 高校の在校生・卒業生を対象としたインタビューデータについて詳細に説明する。在校生インタビューでは、探究学習プログラムの集大成である系統別課題研究を終えたばかりの高校2 年生10 名を対象とし、X 高校の探究学習プログラムについて、学習や進路選択への影響を中心にインタビューを行った。対象者の確保にあたっては、性別や成績などになるべく偏りが出ないよう、X 高校に紹介を依頼した。なお、在校生インタビューについては

録音許可が下りなかったため、語りを書きとって記録する方法をとった。その他の情報は下の Table2 を参照されたい。

Table2 在校生インタビュー対象者一覧

	学年	進路系統
在校生 A	2	理学
在校生 B	2	工学
在校生 C	2	農水獣医
在校生 D	2	法学
在校生 E	2	国際学
在校生 F	2	工学
在校生 G	2	工学
在校生 H	2	工学
在校生 I	2	医学
在校生 J	2	医学
インタビュー実施時期	2013 年 11 月	
時間・方法	1 名につき 20 分、構造化インタビュー	

卒業生インタビューでは、卒業生9 名を対象とし、探究学習プログラムが高校在学時の学習と進路選択に及ぼした影響を中心に回顧的に語ってもらい、また高校卒業後、その経験が大学での学習と進路選択にどのような影響を及ぼしているかについても語ってもらった。5 名は X 高校ならびに X 高校の元教師に紹介を依頼し、4 名はスノーボール式サンプリングで対象者を確保した。その他の詳細は下の Table3 に掲載した。

Table3 卒業生インタビュー対象者一覧

	卒業年度	大学	学部	現職
卒業生 A	2010	超難関国立	教養学部	—
卒業生 B	2010	超難関国立	教養学部	—
卒業生 C	2011	超難関国立	法学部	—
卒業生 D	2010	超難関国立	工学部	—
卒業生 E	2011	中堅私立	音楽学部	—
卒業生 F	2011	超難関国立	工学部	—
卒業生 G	2008	超難関私立	総合政策学部	大学院 →政府 機関
卒業生 H	2011	超難関私立	法学部	—
卒業生 I	2011	難関私立	商学部	—
インタビュー時期	2013 年 9~12 月			
時間・方法	1 名につき 60 分~90 分、半構造化インタビュー			

総合的にいえば、X 高校の探究学習が何ら役に立たなかったと回答した者はおらず、在校生・卒業生は何らかの形でその有用性を感じていた。本章で主に扱う学習と進路選択に関するものに加え、系統別課題研究で完成させた論文を AO 入試・指定校推薦で使用

した(卒業生 I)といった具体的な活用が行われたケースや、「やっぱり国数とかだけだとやっぱり疲れちゃったりとか、勉強ばかりやらされてるっていうような感覚に陥っちゃいがちなところを、やっぱり色んなことを学べる学校にいるっていう実感はすごいあって(略)、そういったバランスを取るって意味でもいいなあと感じていた(卒業生 A)、「研究して、まあそれなりに自分の満足のいくものを作る経験は、あったほうがいいと思うんですよ(卒業生 C)」といったように、探究学習を行うこと自体を評価する語りも見られた。「いかに総合的な学習が大事であって、X 高校がそこに力を入れているとはいっても、やっぱり受験でこけたら意味がないでしょうっていうのが、大・大・大前提としてある(卒業生 G)進学校の X 高校であっても、探究学習を取り入れていくことで生じるメリットが確認されたといえるだろう。

しかしながら、こうした状況下で探究学習を取り入れることにはやはり困難も伴っており、生徒は基本的に何らかの有用性を感じつつも、学習・進路選択への活用についていくつかの課題が生じてしまっている現実を指摘している。以下では高校在学時の学習と進路選択、ならびに卒業後の学習と進路選択について、どのような点で「役に立った」もしくは「役に立たなかった」と感じているのか、またそこにはどのような問題点・要因が生じているのかについて、在校生・卒業生の具体的な語りを見ていく。

## 1 高校での学習に及ぼす影響

まず、高校在学中の学習に対する影響について検証する。インタビューでは、系統別課題研究について、「化学の物質の種類を学ぶ際に、なぜ学ぶ必要があるのか、その意義を理解することができるようになった(在校生 H, 他同様在校生 C)」というように、自分の研究テーマと直接関連する科目についてのみ学習意欲が向上したという語りや、「友達、なんか発表とか聞く機会もあって、そういう意味では人の話聞いてちょっと知識とか増えて、その分野のこと知って興味を持つとか、そういうのはあったかもしれないです。(略)それはむちゃくちゃいいと思いますね。」(卒業生 D) (他同様卒業生 E) というように、純粋に多分野にわたって知識が増えることを評価する語りにおいて、学習に対する直接的なプラスの効果が見られた。また、「国際関係について自分

の意欲・力で調べて形にしたという事実が大きく、自信になったため勉強意欲が全体的に上がった(在校生 E) という、課題研究を完成させたという経験自体が効果を持ったという指摘もあった。

しかし、これらのケースを除けば、生徒が語る学習への影響は、「学力っていうと数学とか英語とか」をイメージし、こうした教科学習と探究学習は「また別」であるため「学力に繋がるっていうことではない(卒業生 I)」といったように、特になかったという回答のほか、探究学習に積極的に取り組んでいた層においても、

卒業生 H)たぶん直接的な影響はあんまりなかったのかなと思うんですけど、それこそ学部研究とかあって、(略)行きたいって決まったらそこに行くための勉強をしなきゃってなってくるんで、俺なんか全然偏差値も足りてなかったんで、とりあえず行きたいって思うだけじゃだめだ。そのための勉強をやるなきゃって気には。

といったように、探究学習を行うことが教科学習への興味関心や意欲を促進するという直接的な作用は観察されなかった。言い換えれば、X 高校の探究学習カリキュラムを通じて大学進学への目的意識が明確になり、受験に向けて学習に注力しなければならぬと考えるようになるという、大学受験を経由しての間接的な影響になっており、本来望ましいと想定されているようなメカニズムとは異なっていた。この点には、県内有数の進学校であるという要素が、卒業後の進路や大学受験のことを念頭に置いた「大学受験が見えた総合学習(卒業生 C)の実践に繋がっていることも影響していると考えられる。

## 2 高校での進路選択に及ぼす影響

(1) 偏差値ベースではない学部ベースの大学選択

次に、高校在学中の進路選択に及ぼす影響について述べる。

まず、大学進学に直結するプログラムである「学部・学科研究」について、実際に大学を訪れるなどして調べた結果、行きたい大学・学部でどのような学問が行われているのか・どの分野の研究に強いのか(在校生 A・E・H・I)、雰囲気自分が合っているのか(卒業生 E) などについて具体的に知ることができて参考になったと語られている。いずれ志望校を決定しなければならない高校生には、大学について具体的に調べる時間

の設置というニーズが存在していることがわかる。なお、このとき訪問先の大学で面識を持った大学教員と進学後もコネクションがあることから、「将来に、すごく、今から思えばすごく繋がっていた」ため「すごくメリットは大きい」(卒業生 B)、と評価しているケースも見られた。

また、卒業生 H は、系統別課題研究で進路系統別に興味のあるテーマを掘り下げたことによって、「普通科進学校みたいところだったら大学選んで、僕もだったんですけど偏差値ベースであるが、大学を「学部という別の面から見直すきっかけ」になり、大学での学習も見据えて「自分が専攻しようとしてるのはやっぱり齧ってみても面白いのかな、味見できた、そんな感じ」であるとして、一般的な進学校とは異なる学問ベースでの進路選択が可能になったことを「結構良かった」としていた。この点については、卒業生 C も、「X 高校に入って系統別課題研究がなかったら、それはもうなくて、研究とか何も考えなくて、偏差値で決めて大学入ってなると、大学入ってから大変な気がします」として、単純に偏差値のみで大学を決定することの危険性を指摘し、大学進学を見据えて学問的な関心を深める課題研究は必要であると述べている。

### (2) 就きたい職業のビジョンを持つことの困難さ

しかしながら、大学進学をターゲットにしたプログラムが生徒にこうしたメリットを感じさせているのに対し、X 高校で理想とされる「将来就きたい職業→進学したい大学→高校での学習」という「一本道」の形成を目指す「職業研究」については、2 名(在校生 J)と卒業生 A)を除き、ほぼ全員が「参考にならなかった」、もしくは「実践の内容自体を忘れてしまった」と回答している。インタビューにおける語りを見てみると、目の前にある問題である大学進学に対して、将来就きたい職業というものについて具体的に想像がつかないことが最大の原因であると考えられる。この職業研究プログラムは、職業に関して実際に何かを体験したり、従事者の話を聞いたりするものではなく、様々な職業についての情報が掲載されている冊子や、保護者の職業に関して保護者の回答をもとに作成した冊子を見たりすることを通じて、就きたい職業について具体的に考えさせることを目指している。中でも保護者の職業に関する冊子は、学校側が身近さからの取っ付きやすさを意図して盛り込んだものであるが、生徒に具体的な職業をイメージ

させ、就きたい職業を大学受験の先に見据えるという効果は必ずしも持っていないと考えられる。

職業研究が参考にならなかったと回答したケースでは、「漠然とした概念でせまってくる感じでぴんとこなかった」(在校生 E)、「どの仕事についても似たような内容で、良い点は完成したときの達成感、といった内容に終始しており、現実の仕事についてあまり具体的な内実がわからなかった」(在校生 F)などのように冊子の内容に関する問題点を指摘するものもあったが、その他のケースでは、以下の卒業生 C の語りにもみられるように、まだ将来就きたい職業までは具体的に考えられないために、積極的な取り組みや有用性の実感につながっていかないという傾向が見られた。

卒業生 C)こんな職業あるんだっていうのは、確かに広がりますけど、じゃあ、なんでしょう、選択に、僕の中で現実味がなかったので、今決めたことに向かって進むみたいなのなかったので。まあとりあえず、適当な大学行けばいいでしょみたいな感じだったので、そんなに本気で取り組んだ印象みたいなはないです。(略)あんまり勉強になった印象はないです。

一方、参考になったと回答した生徒・卒業生も 2 名おり、これらのケースでは、「もともと、医学系というのはぼんやり決めていたが、保護者冊子では、進路を考える上で参考になる実際の職業のいい点・悪い点を聞け、知識が増えたという意味で役立った」(在校生 J)、「国連で働くにはどうすればいいか、とか、単純に国連っていうところにいきなり行けるわけじゃなくて、ちゃんとその専門分野で博士課程まで行って、言語は 2 カ国以上喋れなきゃいけないところを改めて知るきっかけになった」(卒業生 A)と、ある程度将来就きたい仕事に関して具体的な分野や職業が定まっていたものがより具体的に became という文脈で語られていた。

### (3) 小括

総じて、学校側が理想として想定する「将来就きたい職業→進学したい大学→高校での学習」という「一本道」を形成し、将来の希望から逆算して現在につなげるという仕組みは、大学進学という点ではある程度成功しているものの、将来就きたい職業までは具体的にイメージできている生徒が少なく、また将来について考えるための十分な外部情報が不足しがちなことか



ら、意図どおりに機能しているとはいえない。

このことについて、「いろんな事に興味とかは持ってたんですけど、それを自分の将来に生かすってどこまで考えてなかった」という卒業生 F は、探究学習プログラムを将来に繋げられなかった要因として、高校卒業後の進路をより考える際の参考になるような、学校外部の人からしか得られない具体的な情報を得る機会が乏しかったことを指摘している。卒業生 F は、X 高校の探究学習の目的について「学校の狙いとしては、こういうのをやって関心持ってもらうって、勉強をもっと頑張ってもらいたいな風に思ってた」と捉えた上で、「調べ学習プラス提言みたいな探究みたいな事じゃなくって、もっと将来のイメージがわくような内容をやりたい」として、この目的達成のためには、学部・学科研究や職業研究の内容をより深めた実践を行う必要があると考えている。具体的には、現在のように自分で調べることに加え、外部から社会人や研究者などの専門家を呼び、興味のある職業について「実際なった人とかに聞いて、なりたいたいだったら、こういう研究室に行って、こういう研究して、こういう風にしたらいんじゃないのみたいなことや、「僕は大学ではこういう勉強してこうしましたって。この仕事に就くんだったら、こういう感じの大学とか行ったりとかして、がんばったりしたらいいんじゃないですかみたいな感じ」のことを聞く機会を設けることである。卒業生 F はその理由を、「高校生の時に接する大人って、学校の先生か親しかいない環境では、専門分野の研究や様々な分野の職業について「アドバイスできる人ってそんななくて、子供って親の影響受けるか先生の影響を受けるかしかない」ため、卒業後の進路について「情報が与えられないで考えるのは結構難しい」上に、「自分で考えるってなると時間もかかっちゃうし、自分の考えた所で（決めるしかない：筆者注）っていう風になっちゃう」からであると語っていた。外部の人から実際に話を聞ける機会があるとより良いのではないかという考えについては、卒業生 C も、少人数で社会人などから職業や大学について話を聞ける機会があると参考になる、と同様の見解を示していた。

職業から逆算した「一本道」を形成できない原因として、上述したように、保護者冊子を読むなどの実践から具体的な職業をイメージすることが難しかったという語り得られていたことや、職業研究が役に立ったと

回答しているケースでは将来就きたい職業のイメージがある程度形成されていたことから、職業研究を通じてより現実的・具体的なイメージを持てるような工夫が必要である。そしてそのためには、現在の実践では得られないような、学校外部からの情報に触れる機会を設けることが求められるだろう。加えて、詳細は第 5 章で後述するが、職業から逆算した「一本道」の形成を目指すことについては、X 高校の実践における問題だけでなく、労働世界の現実とこうした進路意識形成とのギャップという根本的な問題も存在している。

さて、X 高校の探究学習では、卒業後もその経験が活用されることが望まれているが、実際に卒業生は大学での学習と進路選択について、どのような点でどのように探究学習経験が活用されたと感じている/いないのだろうか。本節 3・4 項では、卒業生インタビューのデータを用い、【RQ5: 卒業生は探究学習での経験と大学での学習・進路選択との接続をどのように捉えているか】の検証を行った。

### 3 大学での学習に及ぼす影響

本項では、X 高校の探究学習が大学での学習に及ぼす影響についてみていく。昨年度の卒業生調査では、大学での学習へのレリバンスについて、「大学でのレポート執筆に役立った」などスキル面に関する項目について分析を行ったが、ここでは X 高校教師によって期待されている学問分野への興味・関心という点についても分析を行った。

#### (1) 大学の学問に対する興味・関心の深まり

まず、系統別課題研究で興味のある学問分野について知識を深めたことが、大学でも学問的関心につながっているケースについて述べる。

卒業生 D は、元から関心を持っていた具体的なテーマに基づいて X 高校で系統別課題研究を行い、さらに知識や関心を深めた。この経験は、高校在学時に大学受験の目標やモチベーションになっていただけでなく、「大学入ってから、僕の場合はそれ（系統別課題研究で選択したテーマについてさらに学習すること：筆者注）が一つの目標みたいな感じであったので、それに向かって頑張れたのは良かった」という。進路への影響を意図して組まれた X 高校の探究学習について、「ほんとに一生懸命やった人は、絶対その知識とか分野深めて、まあその最終的にその分野行くかど



うかはわかんないにしても、でも大学でも絶対そのことを続けてますね、僕の知ってる人は」と卒業生 D は語っており、真剣に取り組めば大学進学後も関心の持続が見込める実践であると指摘している。その他にも、卒業生 H、卒業生 G、卒業生 I が探究学習によって元来の興味・関心をさらに深め、大学でも同様のテーマを学習し続けている<sup>6)</sup>。さらに、詳細は次節で後述するが、大学卒業後もその方面に進みたいという「一本道」ができていたケースに関しては、大学における進路選択に際しても X 高校での探究学習の経験が根付いている。

これらのケースのように、大学での学習分野に対する関心やモチベーションの維持に関しては、元から取り組みたいテーマを個人的に有していた場合、系統別課題研究でそのテーマについて研究を行い、さらに関心を深めたことの効果が認められた。

#### (2) 大学の学習で必要なスキルへの「慣れ」

それ以外のケースにおいて、大学での学習で活用されていることとして多く挙げられていたのは、レポートの書き方・パワーポイントの作成方法が身についた、レポートを書くこと自体に慣れた、といったスキル面である。

昨年度の卒業生調査でも、X 高校での探究学習の経験が「大学でレポートを書くのに役立つ」と評価されていることが統計的に示されている。しかしながら、回答者が具体的にどのように役立つと考えているのかまでは質問紙調査では把握しきれない。この点について、インタビューでより詳細に聞いてみると、それらのスキルは X 高校からの系統立った指導を受けてのものではなく、必ずしも確実な手法として身に付け、それを大学でも活かしているとはいえない、すなわち「慣れ」以上のものになっていない状況が明らかになった。詳細は本章 B 節 2 項で後述する。

### 4 大学での進路選択に関する影響

前項 3 項では、系統別課題研究で興味のある学問分野について知識を深めたことが、大学でも学問的関心につながっているケースである卒業生 D、卒業生 G、卒業生 H、卒業生 I の 4 ケースについて示した。このうち、大学でも大学卒業後の進路選択にまで探究学習が影響を及ぼしているのは、卒業生 D、卒業生 G、卒業生 H の 3 ケースである。この 3 ケースはいずれも、

大学まで持ち続けた興味関心に直結する職業選択を行った/考えている。

#### (1) 職業選択にまで関心が持続: 属性としての興味・関心の存在

この 3 人に共通する特性は、X 高校で探究学習を行う以前から、特定の学問分野やテーマに関心を抱いており、かつその関心を将来の職業にすることまで考えていた、すなわち学校側が理想とする「一本道」を属性として持っていたケースである。

卒業生 D は、高校で研究したテーマに関する関心を保ちつつも、テーマが材料の開発に関するものであり、「材料っていうのはすごく、社会的にインパクトのある研究で「やりがいがある」が、「研究してから活かされるまでにすごく時間がかかるので、僕の中では長すぎる」と感じたことから、「社会技術を開発するみたいなことをしたい」と考えるに至り、大学院でその方面の研究に取り組んだ後、技術者になることを志望している。大学進学後も高校でテーマを深めた経験が活かされ、さらに具体的な目標を設定しその実現に向かって邁進している例であるといえる。卒業生 H、卒業生 G も同様に、X 高校の探究学習ならびに大学で元々持っていた関心を深め、卒業生 H は関連する職業を目指して勉強中、卒業生 G は既に関連する職業に就いている。

対して、こうした「一本道」を持っていないケースでは、将来を考えさせる探究学習をうまく利用できず、明確なビジョンが形成されないまま大学卒業後の進路選択にも繋がっているとはいえない状況にある。まず、前項で述べたように、X 高校で行った探究学習のテーマを大学でも継続して学んでおり、探究学習が現在の所属学部さらに興味を抱ききっかけになったという卒業生 I は、大学卒業後はそのテーマに関連する職業に就くつもりはなく、特に分野を定めずに広く企業を見ながら就職活動をしており、卒業後の進路については目下模索中といった状況である。卒業生 I は、職業について高校時点では具体的なイメージを持っておらず、将来就きたい職業について考える機会である職業研究に関しても「まだ(具体的な職業は: 筆者注)わかんなかったかな。(職業決定については: 筆者注)ふわっとな感じでいいと思う。そんな高校のときに実感とかわかんなかったから、まだ大丈夫じゃないかな」と考えている。また、卒業生 D・G・H とは異なり、何らかの専

門性が必要とされる特定分野に進みたいわけではない。こうした違いから、進路選択状況に差異が生じていると考えられる。

ここまで挙げた例と異なり、卒業生 C は、系統別課題研究では最終的に代表者になるなど完成した論文のクオリティ自体は高かったと考えられるが、将来就きたい職業のみならず大学で学びたい学問を絞る段階から、探究学習をうまく活用できなかった。X 高校の探究学習では「この職業就くんだったら、この学部がいいよねとか、こういう研究大学であるのがいいよねっていうのを、見つけさせるんだろうな」という指導の意図は感じながらも、「そんな決まれば、幸せなことはないなとは思いましたけど」と卒業生 C は語っている。志望校決定に際しては、大学入学後に専攻を決定するまで猶予があることを理由に進学先大学・学科を選択しており、特に学問的関心から選択しているわけではないため、詳細は次節で後述するが、系統別課題研究のテーマ決めの際にも困難が生じている。大学での学習に活かされていることは、レポートの執筆に際して自分なりの「型」を得られたということ以外にはなく、現在、就職活動を間近に控えているが進路は「全然見えてない」状態で迷っているという。

## (2)「一本道」の形成と探究学習プログラム

本節 2 項で触れたとおり、進路選択の参考になるような外部情報の不足から、X 高校の探究学習を通じて将来就きたい職業まで意識した「一本道」を形成できないケースも存在する。

例えば、職業や学問分野を絞れなかった卒業生 F は、大学入学自体が目的になってしまい、

卒業生 F) (大学に: 筆者注) 入ってから何もすることがなくてみたいになっていう期間が多かったですね。たぶん入ってからも色々頑張った方がいい事ってたくさんあって、そういうのがなかったです。入ってからのどうしようかって、高校の時に入ってこうこうして、こうこうして、社会に出て、こういうのを決めとけば、もうちょっと大学に入ってから、空白の期間みたいなのがなかったんじゃないのかな。

と振り返る。卒業生 C 同様、入学後に進路選択の猶予期間があることを理由に大学を選択したものの、大学で専攻を決定しなければならぬ時期が来て「とりあえずステイで理系行っとこうかみたいな感じ」、「結構迷う期間とかもあったりして、どこの行こうかどこの行こうか

みたいな」状態で選択を行い、進路選択に困っているという。卒業生 F は、上の語りにも見られるように、高校在学中に「一本道」を形成することでこうした状況を回避できると考えており、それは X 高校が意図するところの探究学習の効果と合致している。しかし、卒業生 D・G・H らとは異なり、元々「一本道」を有していなかった卒業生 F のケースでは、探究学習プログラムを通じて「一本道」が形成されることはなかったのである。

この点について、昨年度の卒業生調査の分析では、「大学卒業後の将来展望と直接の関連を持つのは、もともと関心があるテーマがあったかどうか」という、高校としては直接働きかけることが難しい条件である(富田ほか 2013, p.124)と指摘されていた。今回のインタビュー調査からも、本来は「一本道」を形成させることを目指して導入されたはずの探究学習について、最終的に大学での進路選択まで活かしているのは元から「一本道」を属性として持っていた生徒であるという逆説的な状況が描き出されたといえるだろう。

なお、学校側が目的として想定している「一本道」を明確に持っており、学部・学科については現在に繋がったため非常に役立ったと感じているものの、だからこそ関心を広げる方向にベクトルが向かず、外的要因によって「一本道」が崩れた際に、進路選択に迷いが生じるというケースも 1 例見られた。元来、「学問にはすごく興味がある。いろんなところに興味が行きすぎて一つに絞れない」性格である卒業生 B は、家庭の事情や就職状況などを鑑み、法律関係の職に就くことをゴールにした「一本道」を形成しており、中学校・高校を通じて X 校の探究学習プログラムでその関心を深めてきたが、事情が変化して法律関係職を目指す必要がなくなったため、現在は新たに広がった多様な関心から進路を検討中である。卒業生 B は、探究学習の一貫で大学や学部を実際に訪問した経験は現在に至るまで活かされているとしつつも、大学での進路選択については、「一本道」を強く想定していたため可能性を広げることに意識が向かなかったと語っている。

卒業生 B) 中高を通じて本当に法しか見ていなかったたので、その時期にいっぱい学問を知っておけばよかったんですが、あまりそういう活動をしなかったたので、その時代を取り戻すがごとく今やっている感じですね。(略)高校はもう入った時から、法学のグループとか文学のグループに分かれた印象があり

まして、(略)もうがちがちに自分が固まっていたので、その後理系に進もうとか全く思わなかったですし。

筆者)高校のほうでは、多様にしたら?とか何とかいうわけではなく。

卒業生 B)何もなかったです。高校に与えられたのが、このコースから選んでねっていう系統別を示されて、それでも当然のごとくいつてしまったので。

学校側は「一本道」の形成を望ましいことと捉えているため、特に関心を多様にするようアドバイスをしたりはしなかったと考えられるが、生徒が堅固な「一本道」を形成している場合、「進路系統別」の課題研究であることが、アンテナをのばして興味関心を広げることを阻害する可能性もありうる点を念頭に置いておく必要があるかもしれない。

(小黒 恵)

## B 探究学習の実践に際して生徒が求めるサポートと現状

本節では、前節 A の内容をふまえて、【RQ6:探究学習の実践において、生徒はどのようなサポートを必要としており、現状下ではどのような課題が生じているのか】について、主に X 高校の探究学習プログラムの集大成である系統別課題研究を中心として検討していく。初めに、教師へのインタビュー調査およびアンケート調査から見出される課題について検討した後、在校生・卒業生の認識からも課題を示す。

### 1 教師の認識

本項では、探究学習の開始後 10 年の蓄積がある X 高校教師の認識を通して、探究学習を実践するうえでの課題について踏み込んで提示する<sup>9)</sup>。

#### (1) 探究学習に対する教師の指導可能性

2012 年度調査におけるインタビュー調査では、生徒の問題設定段階での興味関心の強さが、成果の質にも影響を与えるとの回答が聞かれた。

教師 B) (研究が集中してできる夏休み期間内では: 筆者注)本気で実験をできる子というのは数えるほどですね。まあ優秀作で選べる子は(略)実験を夏休みとか利用して家で実験機材とか作ってましたけど、そういう子はやっぱり一握りですね。本を読ん

でネット調べて位にはどうしてもてなっちゃうんですが。

教師 A) (探究学習のレポートを: 筆者注)提出できてなかったりとか、それは結構、レベルの差っていうのはあると思いますね。やっぱり一番の成果物っていうのは、2年の最後のレポートだと思います。それを見ると、ちゃんと今まで■■■(X 高校の探究学習の名称: 筆者注)のプログラムをきちっとこなしてきた子っていうのは、問題の設定能力が違うと思います。一番の差はそこかな。

(2012 年 7 月調査)

また、「優秀」である生徒の特長を教師が語る際にも、興味・関心の明確さが挙げられている。本章 A 節で示してきたように、X 高校の探究学習は、もともとやりたいテーマがある生徒にとっては、自身の興味関心を深める機会になっている一方で、興味関心を見つけ出すことに難しさを感じている生徒は、学習の初めから最後まで置き去りにされている可能性がある。2012 年度卒業生調査では、「なかなかテーマが決まらなかった」というものが 25.0%存在することもわかっている。

では、そのような生徒に対し、どれほど指導が可能であるのか。教師 D は指導が難しいとの感想を率直に語っていた。

教師 D)そうですね。グループといっても教育(学習の系統: 筆者注)でも方向性がまったくばらばらでしたので、個人指導にならざるを得ないかな、と。その個人指導についても手をかけられるところとかかけられないところと、かなりこちらの手の入れようも差があったと思います。

筆者)手のかけられるところとかかけられないところというのは、具体的にはどういうところになっていくんですか。

教師 D)えーっと、自分のしたいことがなんにもない、なんにも出てこないんで、こちらもそれを掘っていきようがないので、結局本をそのままコピーしておわっているレベルから本当に掘り下げて、それを入試で AO で使っていく子まで様々ですね。結局そっちのやってる子にかかりつきりになって、やっていない子は 1 時間図書館で遊んでいるっていうような、はい。実情としては厳しいと思いま

## 平成 25 年度 学校教育高度化センター学内公募プロジェクト報告書

す。  
以上のインタビューを受け、2013 年 11 月に実施した X 高校教師に対する総合的な学習の時間の指導状況調査アンケートでは「関心のあるテーマがない生徒が特定のテーマを持っている生徒と同じ成果が得られる指導は可能か」との質問をした。回答者は無回答と指

導経験のない非該当者を除いた 39 名で、内 7.9% (3 名) が「十分可能」、34.2% (13 名) が「ある程度可能」と計 42.1% が肯定的な回答をしているのに対し、52.6% (20 名) が「あまり可能でない」、5.3% (2 名) が「まったく可能でない」と計 57.9% が否定的な回答をしている。

**Table4 関心のあるテーマがない生徒に対する指導方法**

十分可能	興味を持たせるような導入や指導の工夫
十分可能	約 1 年の研究の中で、様々な文献を調べさせ、途中経過を確認しながら、助言を与えることで、研究を深めることは可能だと思います。
ある程度可能	進路研究等を通して、個人個人の興味を喚起させることである程度可能である。
ある程度可能	個別指導で十分にアドバイスをするのがよいと思います。ただ実際はそこまでの時間がとれていないのが現状です。
ある程度可能	個別指導
ある程度可能	個別に指導する。内容は生徒による。
ある程度可能	生徒面談を実施して、進路にそったテーマを考えるように促す。
ある程度可能	ある程度関心のある分野からテーマを考えさせ、取り組ませる。研究をしていくうちに興味のあるテーマが見つかる可能性があることを納得させる。
ある程度可能	生徒と話し合いながら一緒に考える
ある程度可能	関心がなければなくても設定したテーマについては自己責任で一先懸命取り組ませると学ぶことがあると思う。
ある程度可能	考える時間を十分に与える
ある程度可能	生徒と個別に面談することで興味を引き出すことはできると考えます。時間が余り取れないのですべて実行できてはいませんが・・・
ある程度可能	強制力およびレポート等の添削指導などを通して、様々なアドバイスを通じて面白さを伝える中で興味をひきだす
ある程度可能	生徒の話をよく聞いて、少しでも興味のありそうな分野のテーマを提示し、そのテーマについて調べさせる(教師の専門性がかなり必要)。
ある程度可能	テーマをある程度しばって指導する

**Table5 関心のあるテーマがない生徒に対する指導が困難であるとする理由**

あまり可能でない	興味もないので、おざなりなネットコピペに終始してしまいがちである。
あまり可能でない	興味関心がなければ深く知ろうと思わないから
あまり可能でない	研究する意義がないのでやれない
あまり可能でない	指導はできるが、成果を得られるかは不明。興味・関心が内容の充実さにかかわってくるし、それが成果につながって来るとは感じる。
あまり可能でない	どうしてもやらされている感じになるので、ウケを狙ったものになりがちである。何かの事象を深く考察するところにまでたどり着けないため。
あまり可能でない	関心のあるテーマをもつことが研究では大切だから
あまり可能でない	テーマのない生徒が入って来る系統は生徒数が多く、少人数の系統に比べて手をかけにくいいため。
あまり可能でない	もともと課題意識が低く、観察力も乏しい生徒は、とくに、どこからアドバイスをしてあげればよいかわからない。
あまり可能でない	特定のテーマを持つことで高いモチベーションが持てれば可能だと思うが、ともすればとりあえずこれにしたという感が強くなる為、難しい。
あまり可能でない	個別対応に十分な時間がとれない。スモールステップで段階を踏んで対応する流れが十分ではなく、本人任せでは、とてもモチベーションの低い生徒への対応は難しい。
あまり可能でない	関心のない生徒に関心のあるテーマを見つけさせるように導くだけの十分な時間的ゆとりがない。1 人の教員がかかわるべき生徒の人数が多すぎる。
あまり可能でない	自発的な活動ができていないため

さらに、肯定的な回答をした教師に対しては、その具体的な指導方法を自由記述で回答してもらった。回答は Table4 の通りである。全体的に、「個別指導」とい

う言葉が頻出する。しかし、個別指導が可能になる場合は、教師が担当する生徒の人数が多ければ多いほど難しくなってくる。



否定的な回答をした教師に対するその理由に関する自由記述回答(Table5)を見ると、確かに、担当する生徒の多さを指導が困難である理由に挙げている者もいる。先ほどインタビューを引用した教師 D は担当生徒が40人であったため、個別指導が難しいとも発言していた。

つまり、「指導が可能」であると回答した教師の多くが挙げている有効な指導方法としての個別指導は、限られた状況下で成り立つ指導方法であるといえる。「指導が可能でない」と回答した教師の理由内容をみても、有効な指導が適用できない状況においては、最終的に生徒の興味・関心に依存してしまうことになる。この生徒の興味・関心は、前節 A で示した在校生・卒業生インタビュー調査で明らかにしたように、属性的な要因である可能性が高い。

## (2) 個人化された指導方法

X 高校の探究学習における生徒の指導は、担当教師個人に任されている。教師アンケートでは、「総合的な学習の時間全般に関して、他の先生から指導方法を教わったことがあるか」という質問を設けているが、「あまりあてはまらない」が 34.7%、「まったくあてはまらない」が 24.4%という回答が得られた。なお、個人主導の指導体制について X 高校教師は問題視しているわけではない。むしろ、X 高校の他学習指導との兼ね合いなども考慮し、最善の指導形態として個人主導の指導体制が選ばれている側面もあるだろう。しかし、先述したような学習の成果が生徒の高校入学以前の興味・関心に非常に依存的な状況では、個人主導の指導体制中心の場合、属性的な要因による差異をさらに生み出しかねない。この点に関しては、本稿ではこれ以上立ち入った議論はできないため、指導体制に関する課題となる可能性としてとどめておく。

(富田 知世)

## 2 在校生・卒業生の認識

X 高校では、系統別課題研究を経て自らの関心を深め、高校での学習や進路選択、ひいては高校卒業後も大学での学習や進路選択においてその経験が活かされることが期待されている。しかし、ここまでみてきたように、その目的が達成されるかどうかは、将来の職業にまで繋がらうような学問的関心に基づくテーマを設定できるかどうかによっている。このことを鑑みると、X

高校の探究学習の効果をより引き出していくためには、その集大成である系統別課題研究のテーマ設定段階で、困難を抱える生徒に対するサポートを行っていく必要があると考えられる。しかし、前項で引用した教師の指摘や、前節 A で示した在校生・卒業生の指摘から、系統別課題研究のテーマの質は、生徒の属性的要因で決まる可能性が示唆されている。他方、2012 年度卒業生調査では、「途中でテーマを見つけることができた」という者が一定数いる(22.4%)ことも踏まえれば、教師の指導が介在できる余地も残されているだろう。

本節では、在校生・卒業生の認識から、テーマ設定、さらにテーマ設定後の論文執筆プロセスにおける教師の指導状況を分析し、探究学習に対する教師の指導可能性について考察する材料を取り出す。

### (1) テーマ設定

昨年度の卒業生調査では、系統別課題研究のテーマの決定度について、「もともと関心があるテーマがあった」、「課題研究に取り組むうちに関心のあるテーマを見つけられた」、「なかなかテーマが決まらなかった」などの項目を設けている。これについて、在校生・卒業生インタビューで、テーマを見つけたのは課題研究に取り組んでいる途中であると回答した場合でも、詳しく聞いてみると、「自分の関心がわからなかったが取り組むうちに見つかった」というケースだけではなく、「元々興味の方向性は決まっていたものの、具体的なテーマに落とし込んだのは課題研究が始まってからだった」というケースも含まれていた。そこで、ここでは在校生・卒業生を①「元から具体的なテーマまで決まっていたタイプ」(8名)、②「元から具体的な分野・方面は決まっていたが、テーマは課題研究が始まってから決めたタイプ」(3名)、③「特定の関心を持っていなかったタイプ」(7名)の3タイプ<sup>(10)</sup>に分類して分析を行う。特にタイプ②・③において、具体的なテーマに落とし込むまで、どの程度教師の指導があったのかを見ていく。

①「元から具体的なテーマまで決まっていたタイプ」  
まずこのタイプでは、該当者全員が系統別課題研究開始以前、早ければ「小さい頃から」(在校生 F)、「小学校の頃から」(在校生 J)その関心を抱いている。ここから高い決定度は個人の属性的な要素であることがわかる。卒業後についてまで検証を行うことができる卒業生については、大学入学後に関心が変化した卒



業生 B 以外、前節 A でみたように、大学での学習、そして進路選択にまで系統別課題研究の経験が活用されている。タイプ①については教師からの指導はほとんどなく、自主的な活動が中心になると思われる。

②「元から具体的な分野・方面は決まっていたが、テーマは課題研究が始まってから決めたタイプ」このタイプの在校生 J は、関心のある分野は明確に決まっていたものの、具体的なテーマを絞り込む際に困難を感じ、その際に学校側の指導が得られなかったことから、「テーマ設定の際にもっと指導が必要」と回答している。残りの卒業生 I、卒業生 H については、元から決まっていた方向性から、さらに個人的に目にしたニュースや雑誌の記事をきっかけとして具体的なテーマに落とし込んだと語っており、ここでも設定のプロセスに指導は介在していない。また、2 名ともこの際はすんなり落とし込んだと語っているが、卒業生 I に関しては、卒業後に改めて振り返ってみると、テーマ設定に関して指導が必要であったと感じている。そもそも卒業生 I は、本章 A 節でも述べたように、X 高校で学問的関心を深め、大学でもさらに学習を進めており、「これ(探究学習:筆者注)をやったおかげで今の私がある、なんだろう、きっかけって何か」という有用性を感じている。しかしながら、系統別課題研究での学習が大学での専攻や関心に繋がっているとは感じながらも、「あとちょっと、やってよかったとは思うんですけど、やらないよりはよかったと思うんですけど、やっぱちょっと、改善するところは、ある」と、今一步と感じる点があり、その点について学校側のサポートが欲しかったと指摘している。具体的には、「やっぱ一番は、テーマの決め方。そんななんだろう、もっと何か、先(卒業後のこと:筆者注)を考えて、テーマを決めたら、もっと良かったかなって」と語っており、関心を具体的なテーマに絞る際の決め方が「今思えば、安易だった」ため、振り返ってみれば内容の浅いものになってしまっていたと感じている。よって卒業生 I は、より学習を深められるようなテーマ設定ができるようなサポートがあれば、より大学での学習に活かされると指摘している。

③「特定の関心を持っていなかったタイプ」このタイプについては、全員が、大学進学に際して決定した進路系統が先行し、進みたい学部・学科の学問分野の中からテーマを探したと回答している。このとき、きっかけとして挙げられていたものは全てのケースにおいて

個人的な体験であり、②「元から具体的な分野・方面は決まっていたが、テーマは課題研究が始まってから決めたタイプ」同様、学校側からの働きかけによるものはなかった。このタイプについては、進路系統が先行し、そこからテーマ設定に入っていることが特徴であるため、「進路系統別」課題研究であることの影響をより受けていると考えられる。

以上、タイプ①～③のいずれにおいても、学校側からの積極的な働きかけがあったとは言いがたい。特に③は最も学校側からのサポートが求められる層であると推測されるが、個人的な体験に基づくテーマ設定が中心となっている。しかし、次に述べるように「進路系統」という枠組みをとる学校のシステムが生徒にテーマ設定を促していると解釈することも可能である。

(2) テーマ設定における「進路系統」という枠組みの存在

上で見た③「特定の関心を持っていなかったタイプ」においては、大学の学問分野に沿って学校があらかじめ設定している進路系統の枠組みがきっかけとなっていることがわかる。ある意味、教師の個別的な指導ではなく学校がシステムとして用いている構造(文理選択よりもさらに細かいコースのような構造)の強制力が生徒にテーマ設定を促す要因となっている可能性も読み取れる。

実際、進路系統別の課題研究が、どのみち学部・学科を決めて受験する必要のある大学受験に向けて自らの志望を明確にさせ、かつ前節 A の 2 項で述べたように、偏差値ベースではなく、大学で自らの興味に応じた学習を行うことを見据えて、学部ベースでの大学選択を可能にするという点で、生徒・卒業生からも評価を得ている。例えば「特定の関心を持っていなかったタイプ」である在校生 C も、進路系統を決定してそこからテーマを選択し、研究するという機会を通じ、その他のプログラムとあわせて、選択した分野の大学ごとの違いや専門職の趨勢といった非常に具体的な側面をもふまえた上で志望を固めており、進路選択に役立ったと回答している。

しかしながら、学問的関心が進路として考えている学部・学科と必ずしも一致しない場合、「進路系統別」であるという枠組みが却ってテーマ設定の障害になってしまっているケースも存在した。卒業生 C は、テーマ決定に際して「進路系統別」課題研究であるという制

約の存在が大きかったと指摘している。仮にその制約がなければ、医学系統に属するテーマを選択していたというが、制度上は進学希望の系統以外の系統に所属して課題研究を進めることもできたものの、「文理選択が高2なんです。だから、高2で、文系にいるのに医学部を調べるってどういうこと?ってなるので、だから動けない」という心理的な抵抗感があり、進学希望の系統内でテーマを決定することにした結果、学問的な関心があったわけではないことから、テーマの設定に苦心したという。

卒業生 C) 個人的な理由なんですけど、学部縛りがかかっているのがすごくやりづらくて、で、文系かつ法学部って、何研究するんだって。しかも、僕あんまり学部決められなかったんで、結局、で学部・決まっていけないのにとりあえず法学部に出してる身として、法学部で研究しろっていうのは、結構難しい。

(特に研究したいことが:筆者注)なかったから、その、決められた学部通りにやるのがすごくつらかったです。

なお、卒業生 C の他にも、進学希望に基づいて選択した進路系統とは異なる学問的関心を抱いていたケースは 2 つあったが、どちらもせっかく時間を割くならば先々役立つ方を選択したほうが効率的であるという理由から、卒業生 C のような衝突なく、志望学部とのレリバンスが高い方を選択する傾向が見られた。

以上から、一定の時期にきた時点で進路系統という枠組みに生徒を強制的に所属させることは、「特定の関心がない」生徒にとっては、特定の系統に所属するという経験自体が特定のテーマを考えるきっかけになっている面がある<sup>(11)</sup>。しかし、当然ながら「特定の関心がない」生徒を強制的に特定の進路系統に所属させることによって卒業生 C のような例が生じる可能性については留意する必要があるだろう。

なお、今回インタビューを行った在校生・卒業生の中には、関心を持つテーマがないまま取り組みも不熱心で低い完成度に終わったというケースが見られなかったため、そうしたケースについて分析できていない点には限界がある。しかし、少なくとも本稿の調査対象者においては、X 高校のこれまでの指導体制ではテーマの決定度の高さは属性的なものであり、個人的な要因に左右されてしまう部分が大きいといわざるをえないだろう。元からテーマが決定していたタイプ以外

では、全ての在校生・卒業生が指導ではなく個人的な経験をきっかけにテーマを決定している。また、元から関心のある分野や方面は定まっていたケースでさえも、具体的なテーマに絞り込む際に指導が必要であると感じていたり、より効果的な学習のためには課題研究の質を向上させるようなテーマ設定の際のサポートが必要であると感じていたりする。この点について卒業生 D も、

卒業生 D) テーマ設定はもうちょっとちゃんと教えたほうがいいですよ。ある意味、課題設定したときにゴールが決まっちゃうじゃないですか、大学の研究とかだと。ほんとに多分そこは、ちゃんと設計したら、方法論として、作業にまで落とし込めると思うんですね。(指導を:筆者注) やったほうがいいかもしれないですね。

と述べ、重要な要素であるテーマ設定について、指導方法を確立することで個人要因に左右されすぎない仕組みを作ることを提案している。

2012 年度卒業生調査では、「途中でテーマを見つけることができた」という者が一定数(22.4%)いることから、もちろん X 高校教師の(個別)指導の成果としてテーマを見つけられた層が存在する可能性は否定できない。今後は、教師の指導に影響を受けたという者を対象とし、探究学習に対する教師の指導可能性をさらに詳細に調査することが課題である。

### (3) 論文執筆のプロセスにおける問題

さらに、テーマ設定後も、いざ論文を書き進めるにあたり、在校生・卒業生全員が情報収集やオリジナリティの付与など何らかの局面で行き詰りや困難を感じており、この点に関しても指導が必要であるという生徒側の現状をうかがい知ることができる。

#### ① 設備・労力・時間不足

例えば理系の研究分野では、「本を読んでも専門的すぎて、それらの知識を理解するので精いっぱいになり、自分の意見をさらにもつということが難しかった」(在校生 G)、「専門的な計算の知識が必要になるため少し勉強したのだけが難しすぎた」(在校生 F) など、必要な背景知識を理解する段階から困難を感じているケースが見られた。

また、「単なる調べ学習ではなく、自分で実験や調査を行い、さらにオリジナリティや自分の意見を付け加える必要がある」ということが学校側から強調されてい

るものの、生徒がそれを実行するには環境的に難しいと感じていることも明らかになった。理系の生徒では実験を行うことが推奨されているが、「どんな実験をしていいかわからなかった」(在校生 G)、「実験になじまないテーマだった」(在校生 B)など実験の設計の段階でつまづいてしまったり、時間・手間的に実行できなかつたりしていた。実験を実施したケースが1つあったが、設備や時間といった実行面で限界があり、「友人に協力を頼むつもりだったが時間と手間が足りず、自分一人を対象とした簡単な実験を行った」(在校生 J)として、満足のような実験ができなかったと語られていた。

理系のように実験ができない文系の場合は、アンケート調査や外部でのインタビュー調査を行うということになるが、双方とも手間と時間がかかる。また、学校側が機会を設定してくれるわけではない上、教室にいる状態で探究学習の時間がスタートするため、特に学校外部での調査となると授業時間外に個人的に行う必要があり、ハードルが高いものとなってしまふ。よって、在校生・卒業生インタビュー対象者のうち、文系で何らかの調査を個人的に行ったケースは見られず、本やインターネットなどで調べた情報をまとめて完成としており、以下の例のように、自分自身でも可能ならば専門家へのインタビューなどの調査を行った方がより良いものになったのではないかと感じていた。

卒業生 C) 専門家に会う機会が全くなかったので、僕の場合は、だから、文献調べるだけだと全く面白くないですよね。歴史で史料の原典当たるのと全くわけが違うし、だから、ただ本読んだだけみたいな感じでした。だから何も面白くないっちゃあれですけど、なんかよくわからないまま終わってしまった。(調査の段階で専門家に:筆者注) 会う機会とかを作ってれば、もっと楽しめたかなとは思っています。

## ②論文執筆に関するノウハウ不足

論文としてのオリジナリティや自分の意見を付け加えるという点に関しても、オリジナリティが必要だということは教師から伝えられていたが「じゃあどうやってその、だから独自性を出せばいいのかみたいなのはちょっと、難しかったです。ちょっとよくわからなかった」(卒業生 E)、「自分の設定したテーマに即して自分のオリジナルの意見を思いつくことが難しかった」(在校生 J)など、そもそも着想することが難しいというケースや、「頭の中の考えを論理的な文章にできなかった」(在校

生 E)、「自分の考えを表現することも国語力の問題で難しかった」(在校生 D)というように、思い浮かんだ意見や考えを表現する際に難しさを感じたケースが見られ、こうした点について教師の指導が欲しいと指摘されていた。

加えて、前節Aの3項で少し触れたように、論理展開や情報収集・まとめ方といったいわゆる論文の書き方というスキル面でも、系統立った指導が行われていないという問題も存在している。

レポートの書き方・レポート慣れすることや、パワーポイントの作成方法といったスキル面が大学でも役立つと回答している在校生・卒業生のうち、卒業生 Eを除くほぼ全員が、レポートの書き方については学校からの指導がなく、我流で身に付けたものであると語っている。大学入学後に「レポート書くときに、様式どうしようって迷うことはなかった」という卒業生 Cは、探究学習を通じて体得した「自分なりの型を持っている」からだとして述べているが、その「型」は教師から指導を受けたものではなく、自分で体得した「自信を持った型ではないんですけど、とりあえずこうしてみようかなって」いう類のものであるという。

以下の卒業生 Hの語りにあるように、X高校の系統別課題研究では、論文の執筆に際し、予め系統立てた執筆方法の指導はなく、中間報告や最終提出前の仮提出などの機会に指摘された点を修正するという流れになっている。

筆者)先生とかってその辺どのくらい指導されるんですかね。中間報告とか・・・)

卒業生 H) 基本的にないと。こういうふうに組み立てていけ、みたいなのは全然なくて、中間報告とかで、こういう流れでこういうことやっていましていうのを中間報告で1対1でやったときに、こことこ繋がっていないみたいなこと言われたり、添削のかたちで論理の構成を指摘されたりはあった気がするんですけど、フレームワークとかは別に教わったりもなく、とりあえず手放しで書いていう感じでしたね。

そのため、生徒は上に引用した卒業生 Cのように我流で「型」を形成したり、論文の書き方が掲載されている本やインターネットのサイト等で個人的に調べたりして対応している。さらに、最終的に完成させて提出した論文についても十分に検討する機会がなく、

卒業生 I) なんかどこが悪くて、どこが良かったのか



わかんない。ただ自分が出してそれで終わっちゃったから。このレポートで正しかったのかなあみたいな。書き方とかは自分で調べてやって、自己流っていうか。なんか結局未だに、そのレポートは良かったのかわかんないから、なんかそれが初めてつくったレポートっていうか論文っていうか、だったから、あーできたっていう感じはあったんですけど。出して、終わりました。

という語りのように、達成感を得られたものの、結局のところ正しい書き方に則ったものであったのかどうかはわからずじまいであり、論文執筆のノウハウという点では習得できているとはいえない状況にある。類似の問題点として、「自分の考えや主張がどこまで通用するかを執筆途中で確かめたかったが、その機会がなかった」という在校生 C・E による指摘もあった。

加えて、論理展開以外にも、論文の執筆に際して必要な先行研究などの情報収集、ならびにまとめ方についても習得が不十分であるという指摘がなされている。

卒業生 B) 問題があるって自分が強く思っているところは、あの一、ただ単に、インターネットに転がってある情報をつぎはぎしたものを提出している場合が多分多かったと思うんですね。(略) 今だと参考文献ちゃんとのせろっていうのはあたりまえなんですけど。あとは、ネットに頼る部分が大きすぎたので。本を使って調べるとか(もったした方がいい: 筆者注)。やっぱりつぎはぎになってしまうパターンが多いので。

情報収集やそのまとめ方については、大学入学後も「資料の探し方とかそういうのは使える」と感じている卒業生 E のケースを除き、特に大学での学習で活用されているといった語りはなく、むしろ系統別課題研究を進める際につまずいた点・指導が必要だった点として挙げられていた。こうしたケースでは、卒業生 B が指摘するように情報収集をインターネットに頼り、「インターネットの情報が膨大すぎて困った」(在校生 J)、「インターネットに詳しい情報がなく苦勞した」(在校生 H)、「インターネットを使用した膨大な情報の取捨選択ができず、信憑性の判断もできず教師から「主観が多いね」と指摘されてしまった」(在校生 D) など、取捨選択やまとめ方について困難を感じている様子が見て取れた。在校生 D に関しては、インターネットで入手する

情報の信憑性を判断するにあたり、情報発信元や出典は気にせず、「世間一般の常識とずれているかどうか」を基準に主観で判断したと語っており、情報の取捨選択について必ずしも全ての生徒に基本的な手法がいきわたっているというわけではないことが伺える。インターネットの情報は信憑性が薄いため、なるべく本を使用するというスタンスをとっている生徒についても、「テーマと同じことがピンポイントで調べられる本がなかった」(在校生 F)、「たくさん本借りすぎちゃって、わけわかんない、まとめられないみたいなのはありました」(卒業生 E) と、参考文献の探し方・まとめ方に関してもサポートが必要なケースがあると考えられる。

つまり、系統別課題研究のような論文執筆活動を行っていることで、レポートを書くことに慣れる、執筆した経験から自分なりの「型」を得られるという効果はあるものの、系統立った指導を受けてのものではなく、必ずしも確実な手法を身に付け、それを大学でも活かしているとはいえないのである。

なお、例外的に頻繁ではないものの教師からも論文執筆について指導を受けたと思うと回答している卒業生 E については、所属していた系統が 7 名程度と非常に少人数の芸術系統であり、多いところでは所属者が 40 名超となる他系統と比較してより頻繁に指導を受けやすい環境にあったことが要因として考えられる。

#### (4) 小括

このように、系統別課題研究に関しては、テーマ設定から設定後の執筆段階に至るまで、様々な局面で生徒が学校側の指導を必要としている現状が明らかになった。

ただし、指導を求める生徒に対し、安易に助けを出さないのもまた X 高校の指導方針の 1 つであるかもしれない。生徒も「自主性を尊重してくれてた気がします。全体を通してああしろこうしろとはあんまりいわれなかった気がします」(卒業生 D)、「自主性が、何か、自分でやるかやらないかっていう感じがしました」(卒業生 I) といった感想を抱いているように、学校の指導方針として生徒の自主性を尊重する姿勢が存在している。しかし、こうした方針は、「先生が教えてくれたっていう記憶自体があんまり残っていないんですね。(略) 教室があって、後ろの方で眺めてるっていう印象が私の中では。」(卒業生 B) といった実感にも繋がっている。特に系統別課題研究に関して、基本的に学校側からの指

導があまり介在していなかったという語りはほぼ全員に共通している。生徒の自主性を尊重することも重要であるが、これまで述べてきたように、テーマ設定ならびにその後の論文執筆の段階において、生徒はそれぞれ何らかのサポートが現在よりも必要だと感じていることも事実である。

本項でみてきたように、テーマ設定に際して、元から具体的なテーマまで決定していない生徒や、着想がなかなか得られない生徒に対しては、着想のきっかけとなるような情報や材料を例示する必要がある。合わせて、テーマを最終決定する前に、先々まで見据えて興味関心を深められるテーマかどうかを検討することも必要になるだろう。さらに、テーマが決定した後も、専門知識面でのフォロー、情報収集・取捨選択・まとめ方、実験ならびに外部調査の環境整備、オリジナリティの出し方といった実に多様な面についてサポートが求められる。すなわち、X 高校の探究学習の効果をさらに広げていくためには、膨大な労力や資源が必要であるということになるのである。

反面、これまで見てきたように、ただでさえ進学校であり時間や資源が不足している X 高校において、こうしたサポートを行うことは困難であるといわざるをえない。探究学習を受験やその他の学校内活動と両立する必要があり、かつ教師は専門外の分野を研究する生徒を担当しなければならず、人気系統では教師1名が40名近い生徒を担当するというシステムでは綿密な指導の実現は難しい。本節 2 項でも触れたように、他の対象者と異なり教師に指導を受けた印象があると回答している卒業生 E のケースについてのみ、所属生徒数が少なかったという事実もこれを裏付けている。大学受験やその他の学校活動にも注力しなければならない進学校でありながら、人手も資源も時間も相当に必要とされる探究学習を導入することは、こうした意味で困難を抱えているといえる。ただし、大多数の生徒が大学に進学し、そこで行うであろう学習や研究と親和性の高い探究学習を進学校で行うことにこそ意味があるともいえ、進学校における探究学習の導入はこうしたジレンマを抱えていると考えられるのである。

(小黒 恵)

## 5 まとめと考察

### A 知見のまとめ

本稿は、第 1 に、総合的な学習の時間における探究学習をめぐる相反する選択を取った 2 つの公立進学高校を事例とし探究学習の教育課程化を可能とする要因を、そして第 2 に探究学習の教育課程化後に生じる課題について特に X 高校を事例としながら明らかにしてきた。

初めに、第 1 の課題について、リサーチクエストごとに知見を示す。

【RQ1: (X 高, Y 高) なぜ総合的な学習の時間を 1 週間の時間割内に編成することができたのか】について、

- ①(X 高校:組織内要因) 比較的恵まれた人的資源(生徒の動力・リーダーシップを発揮する教師)の存在
- ②(X 高校:組織外要因) 同学区普通科高校間での特色の差別化競争の出現や教育委員会による特色の差別化競争の後押し
- ③(Y 高校:組織外要因) 学習指導要領の拘束力が X 高校, Y 高校それぞれにおいて存在することが明らかになった。

【RQ2: (X 高, Y 高) なぜ総合的な学習の時間においてその学習内容が選択されたのか】について、

- ①(X 高校:組織外要因) 個性重視教育政策動向の取り入れ・教育委員会の強い後押し
  - ②(Y 高校:組織内要因) 生徒の言語能力の低下や例年合格者を出す国立大学文学系の受験に不合格者続出という「異変」の存在といった、教師間で共通認識となっていた危機感の存在
  - ③(Y 高校:組織内要因) 総合的な学習の時間を節約志向に至らしめる教育活動時間配分原理とその正当化認識の存在
- が X 高校, Y 高校それぞれにおいて存在することが明らかになった。

【RQ3: (X 高 Y 高の比較) 探究学習の教育課程化を可能にする要因はなにか】について、

X 高校と Y 高校の比較から推測される、諸要因を仮説的に一般化して示した。

- ①(組織内要因) 資源の充実(X 高校の場合は人的資源, 時間的資源(放課後時間に対するゆとり)に比較的恵まれていた)
- ②(組織内要因) 学校現場に密着した課題がないこと
- ③(組織外要因) 教育委員会の強力な後押しや学習指導要領の拘束力



④(組織外要因)高校階層構造の変動経験。逆に安定的構造であると、探究学習導入に必要な学力観の転換を促すような圧力がかかりにくい。階層構造が安定的であると、進学校間の差別化は部活動と学習時間の配分状況の違いで図られる可能性があり、授業時間では一元的学力観が支配的となる。

以上の要因を探究学習の教育課程化を可能とする要因として仮説的に提示できた。

続いて第2の課題についても、リサーチクエスチョンごとに知見をまとめていく。

【RQ4: 探究学習は高校生の学習および進路選択にどのような影響を及ぼすのか】について、

①探究学習が教科学習への意欲を上昇させるケースも見られたが、大学受験という目標を介した間接的な作用となっている傾向があること

②偏差値ではなく学部ベースでの大学選択を可能にすることが支持されている反面、具体的な職業をイメージできない層にとって職業選択の参考にはなっていないこと

がわかった。また、この要因として選択の参考になるような学校外部からの具体的な情報が不足していることが挙げられていた。

【RQ5: 卒業生は探究学習での経験と大学での学習・進路選択との接続をどのように捉えているか】について、

①系統別課題研究開始以前から学問的関心を有していた場合、大学でも当該学問分野における興味・関心の持続や深まりが見られること

②X高校では探究学習を通じて将来の職業まで視野に入れた「一本道」の形成を目指しているが、大学での進路選択まで探究学習の効果が持続しているのは属性として「一本道」を有していたケースであるという逆説的な構造になっていることがわかった。

【RQ6: 探究学習の実践において、生徒はどのようなサポートを必要としており、現状下ではどのような課題が生じているのか】については、

①教師は系統別課題研究においてテーマ決定が重要であると認識しているが、教師が考える有効な指導方法が機能しにくい状況下で、元からの興味・関心の有無という属性的な要因によって探究学習の効果を享受できるかどうか左右されてしまっている可能性が

あること

②系統別課題研究のテーマ設定に際して、元から具体的なテーマを有していた生徒以外はサポートを必要としているが、現状下では学校側の指導が介在しておらず、困難が生じているケースもあること

③テーマ設定後も、論文執筆のプロセスにおいて多様な段階でのサポートが必要とされているが、そうしたサポートを充実させるには資源不足であることがわかった。

## B 考察

本稿の知見は事例研究で得られた限定的な知見であり、先行研究でも示した通り、多様な実践形態が存在する総合的な学習の時間のある事例を示したに過ぎない面もある。しかし、特にX高校の事例については政策上重要視されている探究学習を実践する事例(もちろん発展途上の部分があるかもしれないが)である。混沌とした実践状況下で注目に値する事例として位置づけられやすいものだろう。ただし、「探究学習」なるものにも多様性が存在してしまっている状況も考慮すれば、過度に本稿の知見を一般化することには慎重でなくてはならない。そのような限界を踏まえたくえて、本稿の知見に対する仮説的考察を行う。

### 1 探究学習の課題

本稿は、探究学習の導入をめぐり、課題①でその教育課程化を可能にする要因を、そして課題②で導入後の成果や課題について実証的に明らかにしてきた。探究学習の教育課程化や実践面での課題は、学校現場で対応可能な要因か否かで整理しなおすことができるだろう。

#### (1) 学校現場で改善しうる課題

まず、探究学習の教育課程化にかかる課題については、教育課程化を選択しなかったY高校の事例を主な材料として考察していきたい。Y高校の場合、総合的な学習の時間に対して節約志向が向けられていたが、その裏にはY高校で優勢な教育活動時間の配分原理が存在していたためであった。この配分原理の変革を促す教師の意識改革が最もシンプルかつ強力な改善手段である。しかし、優勢な時間配分原理の解体は学校現場で担わなければならない反面、その原理を正当化する認識は学校が組み込まれた社会的状況

に関連する認識である。むしろ、この側面が教師個人の認識を強く規定している様子を本稿では明らかにしてきた。したがって、学校現場や教師個人で改善し得る可能性が十分に残されているとはいいがたいが、学校現場を動かす 1 人 1 人の教師の意識の重要性は改めて強調しておきたい。

探究学習の実践面では、「一本道」の形成が属性的な要因に左右されることを最大の課題として挙げることができるが、関心のある学問分野や「一本道」の有無という属性的な要因による分化を緩和させていくような取り組み、すなわち 4 章 B 節で示したようなニーズに応える学校側のサポートが求められる。例えば、生徒が個人的経験から探究学習のテーマの着想を得ている傾向を踏まえると、教員が指導の際に生徒の内在的な関心を掘り起こそうとするだけでなく、学校内で「気づき」の材料—新聞・雑誌の記事や書籍などを提供する・入手可能な状態にしておくことが有効かもしれない。

また、現状における X 高校の探究学習の進め方自体について改善点を挙げるとすれば、まず、自分で定めたテーマについて研究を完成させるという大きな課題の下で、大学での学習とのレリバンスという点からすれば本来は重要であるはずの論文の書き方について、系統立った指導が行われていないことが挙げられる。生徒にとっては、探究学習の実践において、テーマ決定後も論理展開、情報収集ならびに信憑性・有用性のある情報の取舍選択、オリジナリティ付与の方法といった論文執筆のノウハウの指導が必要だと思われる。しかしながら現状では、2 章 A 節 1 項で示したように、先行研究の流れをふまえて自らの仮説を設定し、研究方法を選択することや、単なる調べ学習にならないよう自分の研究にオリジナリティを付与する、といったいわゆる学術論文的性格をもったものを執筆することが生徒に要求されているながらも、その具体的手段や方法が十分に提示されているとはいえない。

加えて、進路系統を先に定め、その中からテーマを決定するという流れについても、検討の余地がある。今回の調査では、進路系統という枠がきっかけとなってテーマを決定できた層がいる反面、学問的関心と一致せず苦勞するケースや、進路系統という枠に関心が規定され、本来探究学習が有しているはずの学問的関心を広げるといったベクトルが失われてしまうケースも

見受けられた。こうしたケースが生じてしまう可能性も念頭に置き、より幅広い探究を行いやすい構造にしていく必要があるのではないだろうか。

## (2) 学校現場で対応不可能な課題

しかし、本稿の知見の大半は学校現場で対応不可能な要因であると判断せざるを得ない。まず教育課程化の面について考察すれば、労力という資源の確保は偶然的(意欲的な教師の存在)、制度的(併設中学校からの入学生)なサポートによって可能となる。また時間的資源の確保には学校現場で優勢である教育活動時間の配分原理が「障害」となることが想定されるが、その配分原理を正当化する教師の認識は学校の社会的状況(高校階層構造上の位置や変動経験、組織アイデンティティなど)に規定されている。教師個人の力で対応できる域を超えた問題として理解されてしまいがちである。

実践面においても、学校現場で調達が難しい資源が必要となる。様々な段階で発生する課題を乗り越えるための綿密な指導にかかる時間や、実験・外部調査を行うために必要な設備などの環境、論文執筆に必要な専門知識や論文執筆スキルに関する教師側のノウハウ<sup>(12)</sup>、進路選択・論文執筆の参考になるような学校外部からの生の情報を得られる機会の設置などが挙げられる。

また、X 高校において、多くの場合将来就きたい職業から逆算した「一本道」進路意識の形成がうまくいっていない現状については、就きたい職業を考えさせる学校での教育のあり方と、現実の職業世界とのギャップという根源的な問題が背景に存在することも指摘しておきたい。児美川(2013)は、「やりたいこと(仕事)」を明確にすることが求められるキャリア教育について、日本の職業世界の「現実」は、専門的職種を除いてジョブ(仕事)によって切り分けられておらず、特に文系のホワイトカラーなどはその枠内でどのような仕事にも対応できることが求められていることから、両者の対応関係には無理があると指摘している。X 高校教師インタビューでは、探究学習プログラムを「キャリア教育」的なものとして捉えているかどうかには個人差があったが、少なくとも将来就きたい職業について考えさせるといった点では共通しており、この意味で上記の矛盾を抱えているといえるだろう。

## (3) 今後の方向性

昨今議論が活発化している高大接続問題の観点からすれば、確かに進学校のような大多数の生徒が大学に進学する学校でこそ探究学習の導入は望まれるであろう。本稿の事例でもメリットが確かに認められていることも考慮すれば、本来の目的を最大限に達成させるための方策を考える必要がある。具体的には次の2つの道があるだろう。

1つは、探究学習導入のための資源をさらに学校現場に供給していくという選択である。具体的には本項の②で挙げた学校現場で対応不可能な課題をサポートする資源の供給が望まれる。例えば、施設・設備の充実や指導に当たる専門の職員を加配などが考えられる。また、先行研究では、教師自身に論文執筆経験がないことが課題として挙げられていたが、教員養成段階、もしくは教員研修などで教師自身が探究学習を経験することが必要かもしれない。

そしてもう1つは、探究学習導入に込めた役割を縮小させるという選択肢である。まず目的という観点での縮小が考えられる。総合的な学習の時間における探究学習のテーマとして、総合的な学習の時間解説編(文部科学省 2009)には進路学習、環境学習、国際理解教育など多種多様なテーマが例示されている。また、高大接続の観点からは大学的な学習の先取的役割も与えられている。さらには学力の育成に対して教科学習と相乗効果を持つことも期待されている。目的が増えれば増えるほど学校現場が指導すべき事柄も肥大化する。改めて政策理念レベルにおいて、総合的な学習の時間や探究学習に期待する役割の精査が求められる。あるいは、探究学習を行う生徒の「範囲」を縮小することも考えられる。生徒全員に課すのではなく、選択制とするやり方である。また、実践面で探究学習の問題設定段階、論文執筆段階(課題解決段階)双方に課題が見受けられたことから、どちらか一方のプロセスを重視する、または重視するプロセスを選択制にする、などの方法も考えられるかもしれない。

以上の議論は、探究学習の導入を前提としたが、高校教育での探究学習の導入自体を見直すという選択肢も含まれるべきかもしれない。Y高校の判断のように学校経営的に望ましいとされるのは、学校が持ちうる時間と労力に見合う学習の選択である。時間的資源は教科学習に最大限注いであうで、大学入試に連続した学力観のみが支配する状況の転換を図るべきだろ

う。もちろん程度の差はあれ教師の認識レベルでは多様な学力観が存在するだろう。ここでは学校組織の構造レベルで、教科学習内に多様な学力観を反映した学習活動をシステム化することを提案したい。

## 2 大学入試改革と探究学習

最後に、現在進行中の大学入試改革が探究学習の学校現場への浸透に及ぼす影響について考察していきたい。教育再生実行会議が2013年10月に提出した第四次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」では、「大学入学者選抜は、各大学のアドミッションポリシーに基づき、能力・意欲・適性や活動歴を多面的・総合的に評価・判定するものに転換する」方針が示されている。「学力水準の達成度の判定」も行うとともに、「論文」や「生徒が能動的・主体的に取り組んだ多様な活動」をも評価することで「丁寧な選抜による入学者割合の大幅な増加を図る」とされている。具体的な「学力水準の達成度の判定」と論文など学力以外の指標による選抜との比重が不明瞭であるため、どこまでX高校の探究学習の成果物のようなものが大学入学者選抜において重要になってくるのかは未知であるが、こういったものが評価の対象になっていく方向にあることは間違いないだろう。例えば、東京大学が2014年1月に発表した、2015年秋から実施の推薦入試の概要を見てみると、教育学部の推薦要件に「探究学習の卓越した実績・能力を、論文、作品、発表等を通じて示すことができること」が含まれており、まさに「探究学習」が評価の俎上に上がっている。

大学入試は探究学習を教育課程化していない学校にとってはさらなる外圧となることだろう。しかし、課題①の知見を参照すれば、その外圧が増したとしても、学校組織内での資源の調達に難しければ質の伴った実践が可能になるとは到底想像できない。時間的資源の調達の難しさは、組織内に存在する教師の志向性の存在が原因になることは既に説明した通りである。

また、課題②の知見においては、探究学習からプラスの効果を受取る生徒がいる一方で、資源不足の状況下では属性的要因による分化が見られることを明らかにした。その点を鑑みれば、資源がより確保しやすいと考えられる私立校や、外的要因の面で恵まれている学校が改革後の大学入試において有利になると

いう不平等が生じる可能性がある。仮に探究学習の実践が広がっていったとして、学校側が必要なサポートを生徒に提供しきれない状況が続いていけば、X高校で見られたような一貫した興味・関心の有無や、探究学習のような文化に親和的な階層などの属性的な要因による生徒間の分化が広く進行していくことも考えられる。探究学習を評価に含めようとする大学入試改革を論じる際は、こうしたリスクも考慮する必要がある。

### 3 本研究の限界

最後に、本研究の限界を述べる。在校生・卒業生のインタビューデータについて考えられるサンプルバイアスの影響を挙げておく。まず在校生は学校の紹介によって確保したため、ある程度探究学習に意欲的に取り組んだ層から抽出されていると考えられる。卒業生に関しては、学校からの紹介とスノーボール式サンプリングを用いたため、Table3に見られるように、対象者はほぼ学力トップ層に集中しており、同じく比較的眞面目に高校での活動に取り組んだ層だろう。X高校の学校要覧によると、対象者の所属大学に進学している者は、年度にもよるが現役生270名程度に対し、現役・浪人を含め各数名～10名程度と一握りであるため、今回の調査結果が卒業生全体の状況を代表するものではないことに留意が必要である。

対象者すなわち成績上位層の特性を昨年度の卒業生調査から推測してみると、系統別課題研究のテーマ設定状況に関して、成績下位・中位と比較して全体的な分布に大きな差は見られなかったが、「途中でテーマを変更した」ケースが成績下位の14.3%に対して1.9%と低く、「大学で学びたい学問分野と関連のあるテーマだった」ケースも43.0%で中位・下位層と比較して10%弱多くなっており、比較的学校側の意図に沿って学習をした層だと考えられる。こうしたバイアスの存在によって、確かに「終始意欲が低いまま、何の有用性も感じられなかった」といったケースについては本研究では分析できておらず、今後の課題となってしまった。しかし逆にいえば、学校での活動に眞面目に取り組みやすく、かつレポート作成などの能力も成績下位層と比較して高いと考えられる層においてさえ、生徒の属性による分化や4章B節2項に挙げたような課題が生じていることが明らかになったともいえるだろう。

加えて、本研究はX高校・Y高校を対象とした事例研究であり、分析によって抽出された傾向をその他の高校や実践に一般化して当てはめることには慎重でなければならない。また、厳密に言えば、探究学習を導入しているX高校の実践の効果検証を行うためには、同じく探究学習を実践している他校の状況との比較検証が不可欠である。これらの限界をふまえ、さらなる調査・分析を蓄積していくことが今後の課題である。

(小黒 恵・富田 知世)

(指導教員: 本田 由紀 教授)

### <注>

1) 生徒側が総合的な学習の時間と教科学習とのつながりを見出せない状況があるために、その実現は難しいと語られていた。4章A節1項に教師のそのような認識を裏付ける卒業生の語りを示している。

2) 探究学習は総合的な学習の時間のみならず教科学習の時間にも導入が目指されている。特に12月に行ったインタビュー調査では、国語・数学・英語・理科・地歴公民の教科主任に対し、教科学習に探究学習を導入することの可否について質問している。そもそも探究学習に対して様々なイメージがある中、一斉講義型の授業を崩した形態をとる学習であるとの共通認識は各教科主任の間には存在していた。一斉講義型形式の授業の導入の可否については英語以外の国語・数学(高い習熟度の一部の生徒には可)・理科・地歴公民で難しいとの回答が得られている。この回答から推測するに、教科学習に探究学習を導入することもY高校では困難であるだろう。

3) インタビューでは、探究学習の理念に共感する声がかかれた他、自身の授業でやりたいが現在やれないこととして探究学習的な要素をあげる教師がいた。

4) 1点、Y高校に特徴的な学習時間配分の1つとして、数学に対する潤沢な時間配分、国語に対する節約的時間配分をあげることができる。それが正当である理由としてY高校教師は、Y高校の入学生は伝統的に数学が「強い」と認識し、得意教科としている。一方国語は「弱い」と認識し、苦手教科としている。その理由はY高校は男子校であることが語られている。その認識が反映してか、国語科は放課後の学習課題を出しているが、数学や英語の課題量に配慮して課題量を決



めているという語りもあった。他教科の教師も、国語科の教師が控えめである様子を語っている。

5) 以上のせめぎあいは、放課後学習課題を増やせば放課後学習時間が伸びるという前提の議論であるが、学習課題を増やしたところでY高校生の学習時間が増えることはないとの意見もあった。現在でもゲームやスマートフォン等を娯楽として扱う時間があるため、その時間をうまく学習に使えるように生徒たちが変わらなければ、学習課題を増やしても、もしくは部活動を考慮して学習課題を減らしてもいけない、という考えである。また、生徒の学力を育成するためには、学習課題を増やすよりも学習する目標(進学目標)を明確にしなければならぬという意見も聞かれた。

6) Y高校では探究学習導入に対してリーダーシップを発揮する教師の存在が語られなかった、という説明を行ったが、それはリーダーシップを発揮する教師が存在しないことを意味しない。本調査からはそのような教師の有無については明らかにできていない。もし、Y高校においても探究学習導入に対してリーダーシップを発揮しようとした教師がいた場合は、そのような教師が埋もれてしまうような教師文化、学校文化が存在しているのかもしれない。その可能性を踏まえれば、X高校が探究学習を導入できた要因は、リーダーシップを発揮しようとする教師を受け入れる教師文化・学校文化といえるかもしれない。

7) 例えば、Y高校では土曜日に補習を行っていないが、近隣のZ高校では土曜日補習を行っている。また、筆者が2011年にZ高校を訪問し、教師にインタビューを行った際には家庭学習課題は国語・数学・英語を中心として出されていることを確認しており、その際、Y高校教師インタビューで聞かれたような部活動時間が減ることの懸念などはそれほど語られてはいなかった。ただし、両校の平成25年度入学生の教育課程表を見ると、総履修単位数はY高校のほうが文系理系ともに3単位多い。認識レベルでのZ高校との差別化は、客観的な数値で把握した場合や筆者のような組織外の第三者が見た場合には微々たる差異、むしろY高校のほうが授業時間が多いといったような「矛盾」点が見えるかもしれない。そうである場合はなおさら、(客観的状况にかかわらず)教師の認識構造が授業時間配分のあり方を大きく規定していると考えることができる。

8) 卒業生Aも大学で関心が引き継がれたと語ってい

るが、併設中学校の課題研究で扱った内容に関してであり、X高校で扱った内容は覚えていないという回答であったため、ここには含めなかった。

9) 2012年度X調査では、すでに以下のような運営面での課題を指摘している。実験等を行う施設・設備の不足、生徒全員分のPCがないことなど物理的制約があるという点。学校内の教育活動における総合的な学習の時間に対する価値づけが相対的に低い現状。詳しくは2012年度高度化センター院生プロジェクト報告書の富田・日下田・鈴木・山口(2012)を参照されたい。

10) 合計人数より1名少ないのは、系統別課題研究についてはよく覚えていないと回答した卒業生が1名おり、分類不可能であったためである。

11) ただし、特定の関心がない生徒が強制的に系統に所属するときに選択されやすい分野というものが存在する可能性がある。教師アンケートには「テーマのない生徒が入って来る系統は生徒数が多く、少人数の系統に比べて手をかけにくい」との回答もある。一般的に進路選択が遅延しがちな理系よりも文系の系統でそのような傾向がみられることが推察される。なお、卒業生インタビューでは、教育学系統や国際学系統がその例として挙げられていた。

12) 先行研究でも指摘されていたように、教師自身が大学時代に卒業論文の執筆経験がないなど、探究学習に対する経験値不足があるかもしれない。

## ＜引用文献＞

- 1) 荒井克弘 2013 高大接続と大学入試改革のゆくえ 月刊高校教育1月号 特集 ここが論点2013年の高校教育 学事出版 pp. 32-36
- 2) ベネッセコーポレーション 1999 高等学校における「総合的な学習の時間」の課題と展望—中・高校生の意識と「総合的な学習」実践事例の分析より ベネッセ文教総研
- 3) ベネッセ教育研究開発センター2011 研究所報VOL.63 第5回学習指導基本調査報告書(高校版) ベネッセコーポレーション
- 4) ベネッセ教育総合研究所 2012 第2回 大学生の学習・生活実態調査 ベネッセコーポレーション
- 5) 市川伸一 2004 学ぶ意欲とスキルを育てる—いま求められる学力向上策 小学館

- 6) 荻谷剛彦 2008 東大附属で学んだことの意味 中高一貫教育の新しいデザイン 学び合いで育つ未来への学力 東京大学教育学部附属中等教育学校編 pp.164-177
- 7) 河野和清 2011 高等学校の教育課程編成に関する一考察 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 教育人間科学関連領域 60 pp.9-16
- 8) 児美川孝一郎 2013 キャリア教育のウソ ちくまブリーマー新書
- 9) 教育再生実行会議 2013 高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について(第四次提言)  
[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai4\\_1.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai4_1.pdf), 2014 年 1 月 31 日
- 10) 松田ユリ子・今井福司・金昭英 2009 現行学習指導要領における探究型学習の現状分析—学校図書館とのかかわりから「学校教育の質の向上」プロジェクト平成20年度報告書 東京大学大学院教育学研究科付属学校教育高度化センター pp.1-47
- 11) 文部科学省 2009 高等学校学習指導要領 総合的な学習の時間 解説編
- 12) 大貫真弘・竹林和彦 2011 高等学校段階における卒業論文カリキュラムの検討 早稲田教育評論 第25(1)集 pp. 173-184
- 13) 佐藤友久 2012 高大連携を中心とした実験と思考力重視の入試研究報告書  
[http://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf-report/h23/23-4-report.pdf](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf-report/h23/23-4-report.pdf) p.42-44
- 14) 高橋亜希子 2007 卒業研究過程における高校生の継続的な変化—生徒から見た高校総合学習の意義と課題 カリキュラム研究 第16号 pp. 43-56
- 15) 東京大学 2014 平成28年度推薦入試について(予告)  
[http://www.u-tokyo.ac.jp/stu03/pdf/20140129kishaha\\_ppyo.pdf](http://www.u-tokyo.ac.jp/stu03/pdf/20140129kishaha_ppyo.pdf), 2014 年 1 月 31 日
- 16) 富田知世・日下田岳史・鈴木翔・山口泰史 2013 探究学習と大学の学習および将来展望とのレリバンス 平成24年度 東京大学大学院教育学研究科付属学校教育高度化センター 研究プロジェクト「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノベーション」報告書 pp.109-135
- 17) 山田礼子 2011 大学からみた高校との接続—教