

# 総合的な学習／探究の時間では何が学ばれているのか

— 学生調査にみる指導の課題と可能性 —

尾川満宏・山田浩之・佐々木龍平

(2021年10月5日受理)

What is 'Being Learned' in The Period for Integrated Studies?  
— Problems and possibilities for teaching derived from a student survey —

Mitsuhiro Ogawa, Hiroyuki Yamada and Ryuhei Sasaki

**Abstract:** Based on a retrospective survey of university students, this paper clarifies their perceptions about what was learned in the curriculum of The Period for Integrated Studies in Japanese high schools. Based on the results of the survey, we examined the kind of teaching that is necessary and effective. The results revealed the following: First, according to the learners' experiences and perceptions, those who had more experience with the "presentation" method were more likely to experience improvement in the various skills that the curriculum aimed to develop. Second, it was observed that graduates from high schools that place more emphasis on preparing students to enter university tend to use the "presentation" method. These two points indicate that the "presentation" learning method plays an important role in the integrated studies curriculum in high schools. This finding emphasizes the importance of the "presentation" learning method and encourages teachers to employ it to attain the goals of the curriculum of The Period for Integrated Studies.

Key words: The Period for Integrated Studies, High school, Teaching

キーワード：総合的な学習／探究の時間、高等学校、学習指導

## 1. はじめに

本稿の目的は、大学生を対象とした回顧調査をもとに、高校における総合的な学習／探究の時間において何が学ばれているのかを明らかにすることにある。その上で、総合的な学習／探究の時間でどのような指導が必要なのか、あるいは効果的なのかを検討する。

「総合的な学習の時間」が設けられたのは1990年代の終わり、すなわち、小学校、中学校は1998年、高等学校は1999年の学習指導要領の改訂であった。当時はいわゆる「ゆとり教育」がピークの時代であり、その教育活動を支えた経験主義の教育によって作られたものであった。つまり、かつての受験教育や詰め込み教育を批判し、児童生徒が自主的に問題を発見し、それを解決しながら学ぶという考え方である。そこでこの学

びは、たんに一教科にとどまらない。いくつかの教科を横断しながら、また、地域と連携しながら総合的な学習を実現するのが「総合的な学習の時間」であった。

このカリキュラムは、高等学校においては2018年の学習指導要領改訂で「総合的な探究の時間」に名称が変更になった。その目標は「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを旨とする」とされている(文部科学省2019)。「探究」が強調されているものの「横断的・総合的」な主体的学習であることは「総合的な学習の時間」のときと変わらない。

こうした「総合的な学習／探究の時間」の理念は、これまでの固定化されたカリキュラムを変化させ、教

員や学校の自由度を高めるといって評価できよう。「総合的な学習／探究の時間」によって、日本でも教員が自主的にカリキュラムを編成することが可能になった。だが、その一方で、小学校「生活科」が「ただの『遊び』」となって形骸化した事例のように、カリキュラム編成の「自由」はむしろ、教員にカリキュラム編成の困難をもたらした（大橋2007）。「総合的な学習／探究の時間」も教員に自主的なカリキュラム編成を強いるものであり、そこで与えられた「自由」に教員はとまどうことになった。

その結果、当初の「総合的な学習／探究の時間」ではさまざまな活動が行われたと言われている。その中には授業の補習、受験指導、学校行事の準備など、本来の趣旨から大きく外れたものもあったという。施行から20年が経過し、カリキュラムがある程度まとまってきたものの、「総合的な学習／探究の時間」の使われ方はなお多様であるとも考えられる。

そこで本稿では、高等学校での学習経験に焦点化し、「総合的な学習／探究の時間」で実際に何が学ばれているのかについて、大学生の回顧調査から明らかにしたい。このカリキュラムが育成する能力について、実証的な検証がないわけではない（たとえば、山崎2003）。本稿の問題関心は、どのような学習内容や学習方法が、学習成果と関連するのかについて、それぞれの関係性を探索的に明らかにする。このような分析により、総合的な学習／探究の時間が目指しているさまざまな教育効果に対して、いかなる探究課題や探究方法がより効果的であり、また教員がどのように指導することが可能なのかについて示唆が得られるであろう。

## 2. 調査の概要

本稿で扱うデータは、2020年11月～2021年1月にかけて中国四国地方の国立大学2校で実施したウェブ調査で得られたものである。本調査の集計速報は尾川ほか（2021）にまとめられている。本稿は、冒頭の問題意識に焦点化してより精緻な分析を行うものである。

主に教職科目受講者に対して、調査協力を依頼した。それに加え、受講者の友人にも協力を依頼してもらうというスノーボールサンプリングも併用した。その結果、118名<sup>1)</sup>から回答を得た。2020年度の大学では、新型コロナウイルス感染拡大防止のためオンライン授業が多く実施された。そのためこのようなウェブ調査とせざるを得なかったが、授業前後に実施する集合自記式調査に比べると、どうしても調査協力を得られにくかった。このような理由でスノーボールサンプリ

ングを併用することとした。したがって、本調査では純粋な調査依頼数や回収率は算出できていない。

本調査の回答者<sup>2)</sup>の概要を表1に示した。大学1年生と2年生が回答者全体の70%を占めており、高等学校までの学校生活の記憶が比較的新しい年齢層による回答を多く得られた。ほとんどの回答者が全日制・普通科の公立高等学校出身者である。

表2には「出身高校等の様子を教えてください（複数回答可）」に対する回答結果を示した。約8割の回答者が「教員が受験指導に熱心だった」に該当すると回答し、また約6割の回答者が「有名大学に進学する生徒が多かった」に「該当する」と答えた。これらの結果から推測するに、本調査への回答者の多くは大学進学実績に定評ある高等学校の卒業者だといえる。本調査の結果はそのような回答者属性とあわせて検討される必要があるだろう。

ところで、本調査では調査対象者らの学習経験をより実態に即して把握するための工夫を行った。総合的な学習／探究の時間に関する従来の実態調査は、学習

表1 回答者の概要

性別	度数	有効パーセント
男性	54	45.8
女性	64	54.2
合計	118	100.0
学年	度数	有効パーセント
1年生	21	18.1
2年生	59	50.9
3年生	30	25.9
4年生	6	5.2
合計	116	100.0
出身高校種類	度数	有効パーセント
高校（全日制）	99	84.6
高校（定時制）	1	0.9
高校（中高一貫）	16	13.7
高等専門学校（高専）	1	0.9
合計	117	100.0
出身高校課程	度数	有効パーセント
普通科系	104	88.1
商業科系	1	0.8
工業科系	2	1.7
農業科系	1	0.8
総合学科	5	4.2
その他	5	4.2
合計	118	100.0
出身高校等設置者	度数	有効パーセント
公立	99	83.9
私立	15	12.7
国立	4	3.4
合計	118	100.0

表2 出身高校の様子（%）

	該当する	該当しない	合計
教員が受験指導に熱心だった	83.1	16.9	100.0(118)
有名大学に進学する生徒が多かった	59.3	40.7	100.0(118)
推薦入試で進学する生徒が多かった	30.5	69.5	100.0(118)
就職する生徒が多かった	5.9	94.1	100.0(118)
スポーツなど部活動が重視されていた	22.9	77.1	100.0(118)
校則が厳しかった	25.4	74.6	100.0(118)

指導要領に例示された探究課題がどの程度、どのように学ばれているかという関心が強かった。そうした関心で作成された質問紙では、模範的な探究課題や探究活動がどの程度行われているかは把握できるが、模範的でない活動も含めた“リアルな実態”に迫るには、限界がある。本研究はより“リアルな実態”に迫るため、質問項目を工夫した。学習指導要領に例示された探究課題や模範的な学習内容・学習方法のほか、桑村(2018)を参考に模範的でない学習内容(「受験勉強や補習授業」など)を設定し、よりリアルで多様な学習経験に迫ろうと試みた。

なお、本調査への回答の単純集計結果の概要はすでに尾川ほか(2021)で整理している。そこで整理された知見<sup>3)</sup>のうち、本稿の課題に照らして重要なものは以下の諸点である(尾川ほか2021, p.94)。

- 1) 総合的な学習の時間での学習内容は、小学校、中学校、高校のいずれの学校段階でも学校行事やその準備が多くなっていった。また、小学校と中学校では地域の問題・課題に関する学習が多く、一方で、中学校と高校では進路に関する学習や受験勉強が多くなっていった。
- 2) 学習方法では小学校と中学校で担任による講義形式が多くなっていった。また、高校ではプレゼン

テーションが多くなっていった。ただし、高校で個別学習やグループ学習など児童生徒による自律的な学習が増えているわけではない。児童生徒の主体的な学びを重視しようとする意向はあるものの、それが十分に実現されていないことが推測される。

- 3) 学習成果としては、他者と協調・協働する力、コミュニケーション能力をあげる者が小学校、中学校、高校のいずれの学校段階でも相対的に多くなっていった。ただし、全体でみれば、積極的に能力が身に付いたとされる項目は少なく、総合的な学習の時間でいかなる能力が身に付けられるのかは、児童生徒にとって不明確であることが推測される。

これらの知見と、高校時代の学習経験を示した表3を合わせて考えると、高校では進路に関する学習や受験勉強が多い傾向にあるが、しかし同時に、プレゼンテーションなどを経験する機会も増えるようである。学習成果として、他者との協調・協働やコミュニケーションの力は向上したと実感されやすいが、教科横断的に考えたり物事の本質を探り見極めたりという、総合的な学習／探究の時間が育成を目指す力の向上は、

表3 総合的な学習の時間で経験した学習内容、学習方法、学習成果(%)

	学習した	学習しなかった	合計	
(高)国際理解に関する学習	33.1	66.9	100.0(118)	
(高)情報に関する学習	22.0	78.0	100.0(118)	
(高)環境に関する学習	19.5	80.5	100.0(118)	
(高)福祉・健康に関する学習	15.3	84.7	100.0(118)	
(高)地域の問題・課題に関する学習	33.9	66.1	100.0(118)	
(高)生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題の学習	60.2	39.8	100.0(118)	
(高)自己の在り方生き方や進路に関する学習	55.9	44.1	100.0(118)	
(高)受験勉強や補習授業	50.8	49.2	100.0(118)	
(高)レクリエーションやスポーツ	34.7	65.3	100.0(118)	
(高)学校行事やその準備	63.6	36.4	100.0(118)	
(高)いじめの防止・解決に関する学習	28.0	72.0	100.0(118)	

  

	よく経験した	ときどき経験した	あまり経験しなかった	全く経験しなかった	合計
(高)担任教員による講義	26.5	36.8	32.5	4.3	100.0(117)
(高)外部講師による講義	18.8	42.7	28.2	10.3	100.0(117)
(高)個別学習	20.5	36.8	35.9	6.8	100.0(117)
(高)グループ学習	32.5	36.8	23.1	7.7	100.0(117)
(高)話し合い活動	32.5	38.5	22.2	6.8	100.0(117)
(高)校外施設・上級学校等の訪問	6.0	17.9	40.2	35.9	100.0(117)
(高)職業体験・職場見学	1.7	17.9	20.5	59.8	100.0(117)
(高)アンケート、インタビュー、フィールドワーク(現地調査)	6.8	15.4	30.8	47.0	100.0(117)
(高)インターネットや図書館を利用した情報収集	24.8	35.9	25.6	13.7	100.0(117)
(高)プレゼンテーション	28.2	34.2	17.9	19.7	100.0(117)

  

	とても身に付いた	やや身に付いた	あまり身に付かなかった	全く身に付かなかった	合計
(高)教科に関する学力	11.1	26.5	53.8	8.5	100.0(117)
(高)他者と協調・協働する力	30.8	43.6	18.8	6.8	100.0(117)
(高)コミュニケーション能力	25.6	48.7	20.5	5.1	100.0(117)
(高)論理的に考える力	26.7	43.1	25.0	5.2	100.0(116)
(高)進路を明確化する力	34.2	38.5	22.2	5.1	100.0(117)
(高)情報機器を扱う力	18.8	31.6	34.2	15.4	100.0(117)
(高)調査・分析する力	22.2	37.6	29.1	11.1	100.0(117)
(高)教科横断的に考える力	17.1	24.8	41.0	17.1	100.0(117)
(高)物事の本質を探り見極める力	17.9	35.0	37.6	9.4	100.0(117)

実感されにくいという傾向が見いだされた。

とはいえ、学習の成果を実感する者が一定数存在することもまた事実である。本稿では、どのような学習内容、学習方法を経験した者が、どのような学習成果を実感しているかという視点から、総合的な学習／探究の時間で学ばれていることを検証したい。

### 3. 分析

#### 3-1. 学習内容・方法・成果の関係

まず、総合的な学習の時間で経験された学習内容・学習方法、学習成果の関係性を検討する。

##### 1) 学習内容と学習方法の経験との関係

表3のとおり、学習内容は「学習した」「学習しなかった」の2択で、学習方法は「よく経験した—ときどき経験した—あまり経験しなかった—全く経験しなかった」の4件法で回答を得た。ここでは、各学習内容の経験有無と、各学習方法についての肯定的回答（「よく経験した」と「ときどき経験した」の合計）の割合の関連を、クロス集計とカイ二乗検定により検討する。

分析の結果を表4に示した。ここから、「国際理解に関する学習」「環境に関する学習」「地域の問題・課題に関する学習」といった学習内容が、相対的に多くの学習方法と関連していることが読み取れる。とりわけ「地域の問題・課題に関する学習」を「学習した」とする者ほど、さまざまな学習方法すなわち探究活動の方法を経験している。これらの学習内容＝探究課題

は、他の探究課題に比して、多様な探究活動を経験しやすい、ということが推測できる。翻って、学校や教師などカリキュラムを立案し学習指導を行う側からすると、これらの探究課題においてさまざまな探究活動を展開しやすい、といえるだろう。

ただし、表1によれば「国際理解に関する学習」「環境に関する学習」「地域の問題・課題に関する学習」などの内容を学習したことがあるのは、回答者のおよそ2～3割に過ぎない。したがって、総合的な学習／探究の時間を活用して探究活動を幅広く展開する場合には、まずはこれらの学習から取り組むことが有効だろう。

##### 2) 学習内容と学習成果の認知との関係

表5には、学習内容と学習成果の関連を示した。表1のとおり、学習成果は「とても身に付いた—やや身に付いた—あまり身に付かなかった—全く身に付かなかった」の4件法により回答を得た。ここでは、各学習内容の経験有無と、各学習成果についての肯定的回答（「とても身に付いた」と「やや身に付いた」の合計）の割合の関連を、クロス集計とカイ二乗検定により検討する。

表5からは主に次のような関係が観察される。第1に、「国際理解に関する学習」や「地域の問題・課題に関する学習」の経験は、「他者と協調・協働する力」を身に付けたという実感と強く関連している（「身に付いた」と感じている者が9割を超えている）。第2に、身に付いた能力のなかでも「他者と協調・協働する力」

表4 学習内容の経験有無に応じて各学習方法を「経験した」者の割合（％）

		担任教員による講義		外部講師による講義		個別学習		グループ学習		話し合い活動		校外施設・上級学校等の訪問		職業体験・職場見学		アンケート、インタビュー、フィールドワーク（現地調査）		インターネットや図書館を利用した情報プレゼンテーション			
国際理解に関する学習	学習しなかった	56.4	*	48.7	***	56.4		60.3	**	61.5	**	19.2	16.7	14.1	**	57.7	53.8	**			
	学習した	76.9		87.2		59.0		87.2		89.7		33.3	25.6	38.5		66.7	79.5				
情報に関する学習	学習しなかった	59.8		57.6		54.3		66.3		68.5		21.7	20.7	25.0		57.6	59.8				
	学習した	76.0		76.0		68.0		80.0		80.0		32.0	16.0	12.0		72.0	72.0				
環境に関する学習	学習しなかった	59.6		56.4	*	56.4		63.8	*	64.9	**	23.4	19.1	19.1		53.2	***	56.4	**		
	学習した	78.3		82.6		60.9		91.3		95.7		26.1	21.7	34.8		91.3	87.0				
福祉・健康に関する学習	学習しなかった	63.6		59.6		56.6		67.7		67.7		25.3	23.2	*		59.6	61.6				
	学習した	61.1		72.2		61.1		77.8		88.9		16.7	0.0	33.3		66.7	66.7				
地域の問題・課題に関する学習	学習しなかった	57.1		51.9	**	58.4		58.4	***	59.7	***	18.2	*	9.1	***	13.0	***	50.6	**	50.6	***
	学習した	75.0		80.0		55.0		90.0		92.5		35.0	40.0	40.0		80.0	85.0				
生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題の学習	学習しなかった	56.5		52.2		50.0		56.5	*	60.9		19.6	15.2	13.0		45.7	**	45.7	**		
	学習した	67.6		67.6		62.0		77.5		77.5		26.8	22.5	28.2		70.4	73.2				
自己の在り方生き方や進路に関する学習	学習しなかった	60.8		54.9		49.0		68.6		78.4		25.5	21.6	33.3	*	66.7	68.6				
	学習した	65.2		66.7		63.6		69.7		65.2		22.7	18.2	13.6		56.1	57.6				
受験勉強や補習授業	学習しなかった	63.2		57.9		47.4	*	64.9		66.7		21.1	21.1	31.6	*	63.2	70.2				
	学習した	63.3		65.0		66.7		73.3		75.0		26.7	18.3	13.3		58.3	55.0				
レクリエーションやスポーツ	学習しなかった	60.5		56.6		50.0	*	67.1		65.8		21.1	19.7	19.7		56.6	55.3	*			
	学習した	68.3		70.7		70.7		73.2		80.5		29.3	19.5	26.8		68.3	75.6				
学校行事やその準備	学習しなかった	66.7		61.9		50.0		71.4		71.4		26.2	26.2	33.3	*	59.5	69.0				
	学習した	61.3		61.3		61.3		68.0		70.7		22.7	16.0	16.0		61.3	58.7				
いじめの防止・解決に関する学習	学習しなかった	59.5		60.7		54.8		66.7		67.9		29.8	*	23.8		61.9	58.3				
	学習した	72.7		63.6		63.6		75.8		78.8		9.1	9.1	15.2		57.6	72.7				

\*=p<0.05, \*\*=p<0.01, \*\*\*=p<0.001

表5 学習内容の経験の有無に応じて各能力が「身に付いた」と考える者の割合(%)

		教科に関する 学力	他者と協調・ 協働する力	コミュニケー ション能力	論理的に考え る力	進路を明確化 する力	情報機器を扱 う力	調査・分析す る力	教科横断的に 考える力	物事の本質を 探り見極める 力
国際理解に関する学習	学習しなかった	33.3	64.1 ***	69.2	64.1	70.5	42.3 *	57.7	33.3 **	48.7
	学習した	46.2	94.9	84.6	81.6	76.9	66.7	64.1	59.0	61.5
情報に関する学習	学習しなかった	40.2	69.6 *	72.8	64.8 *	71.7	43.5 **	56.5	39.1	45.7 **
	学習した	28.0	92.0	80.0	88.0	76.0	76.0	72.0	52.0	80.0
環境に関する学習	学習しなかった	38.3	70.2 *	71.3	66.0	73.4	41.5 ***	53.2 **	35.1 **	46.8 **
	学習した	34.8	91.3	87.0	86.4	69.6	87.0	87.0	69.6	78.3
福祉・健康に関する学習	学習しなかった	39.4	72.7	71.7	69.4	74.7	47.5	59.6	37.4 *	49.5
	学習した	27.8	83.3	88.9	72.2	61.1	66.7	61.1	66.7	72.2
地域の問題・課題に関する学習	学習しなかった	40.3	64.9 **	68.8	63.2 *	70.1	42.9 *	54.5	31.2 **	46.8
	学習した	32.5	92.5	85.0	82.5	77.5	65.0	70.0	62.5	65.0
生徒が興味・関心、進路等に 応じて設定した課題の学習	学習しなかった	41.3	67.4	69.6	56.5 *	60.9 *	34.8 **	43.5 **	37.0	41.3 *
	学習した	35.2	78.9	77.5	78.6	80.3	60.6	70.4	45.1	60.6
自己の在り方生き方や進路に 関する学習	学習しなかった	45.1	76.5	78.4	78.0	56.9 ***	51.0	56.9	39.2	56.9
	学習した	31.8	72.7	71.2	63.6	84.8	50.0	62.1	43.9	50.0
受験勉強や補習授業	学習しなかった	33.3	73.7	78.9	71.4	68.4	57.9	63.2	43.9	56.1
	学習した	41.7	75.0	70.0	68.3	76.7	43.3	56.7	40.0	50.0
レクリエーションやスポーツ	学習しなかった	32.9	69.7	69.7	64.0	68.4	44.7	59.2	35.5	46.1 *
	学習した	46.3	82.9	82.9	80.5	80.5	61.0	61.0	53.7	65.9
学校行事やその準備	学習しなかった	40.5	76.2	78.6	80.5	66.7	50.0	61.9	47.6	61.9
	学習した	36.0	73.3	72.0	64.0	76.0	50.7	58.7	38.7	48.0
いじめの防止・解決に関する 学習	学習しなかった	39.3	71.4	70.2	68.7	66.7 *	48.8	59.5	38.1	50.0
	学習した	33.3	81.8	84.8	72.7	87.9	54.5	60.6	51.5	60.6

\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

「情報機器を扱う力」「教科横断的に考える力」「物事の本質を探り見極める力」が、学習内容(どのような探究課題に取り組むか)と関連しやすい傾向にある。

他方、学習内容(何を学ぶか)が能力向上の実感と関連しない、ということも表5から読み取れる。たとえば、総合的な学習／探究の時間を利用した「受験勉強や補習授業」と「教科に関する学力」向上に関する認知との関係は、統計的に有意でない。その他のあらゆる学習内容が「教科に関する学力」と明瞭な関連を示していない。回答者の主観的な認識にもとづくこれらの結果が、ただちに、総合的な学習／探究の時間は「教科に関する学力」を向上させない、無関係である、ということの意味するわけではない。とはいえ、回答者の認識に即していえば、総合的な学習／探究の時間では、教科の補習をするより、十分に探究課題・探究活動を通じて、教科では育成が難しい諸能力の育成に取り組むほうが有意義だということになる。

また、「コミュニケーション能力」についても学習内容との関連が見られない。次にみるように、こうした能力は学習方法とより強く関連しているようである。

### 3) 学習方法と学習成果の関係

学習方法と学習成果の関係については、それぞれ4件法で得られた回答を用いて相関分析を行う。ここでは、相関関係の絶対的な高低を検討するより、各項目間においてより強い相関関係を抽出することを目的としている。

表6に示した相関分析の結果から、相対的に高い相関係数として0.5以上(-0.5以下)を基準に、項目間の関係性を検討してみよう。そうすると、下記のような

関係性を観察・推察することができる。

第1に、「話し合い活動は」「他者と協調・協働する力」「コミュニケーション能力」と高い相関関係を示している。第2に、「インターネットや図書館を利用した情報収集」は「情報機器を扱う力」と高い相関関係を示している。第3に、「プレゼンテーション」は、「情報機器を扱う力」「調査・分析する力」「教科横断的に考える力」「物事の本質を探り見極める力」と、高い相関関係を示している。

第1の点と第2の点は、きわめて分かりやすい、直接的な関係性を解釈することができる。注目すべきは、第3に示したように「プレゼンテーション」という学習方法が多様な能力獲得の実感と強く関連している点である。「プレゼンテーション」は、相関係数0.5に満たない項目でも「他者と協調・協働する力」「コミュニケーション能力」などとの間に、比較的高い正の相関を示している。「伝える」という学習活動、あるいはそのための事前準備や事後検討が、探究活動を進めるためのさまざまな態度やスキルの向上を実感させ、ひいては総合的な学習／探究の時間における目標の実現に多面的に寄与する可能性が示唆された。

ただし、どのような学習方法によっても「進路を明確化する力」はあまり向上しなかったようである。

### 3-2. 出身高校の様子と総合的な学習の時間の関係

次に、出身高校の様子と総合的な学習の時間の関係性を検討する。具体的には、高校の様子と総合的な学習の時間で経験した学習内容、学習方法との関係性を検討する。学習成果は学習方法との強い関係があることを考慮して、本節では分析対象には含めない。

表6 学習方法の経験と各能力の向上に関する認知との関係

		教科に関する 学力	他者と協 調・協働す る力	コミュニ ケーション 能力	論理的に考 える力	進路を明確 化する力	情報機器を 扱う力	調査・分析 する力	教科横断的 に考える力	物事の本質 を探り見極 める力
担任教員による講義	Pearson の相関係数	0.148	.291**	.258**	-.219*	-.185*	-.187*	0.171	-.208*	-.185*
	有意確率 (両側)	0.112	0.001	0.005	0.018	0.046	0.044	0.066	0.025	0.046
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
外部講師による講義	Pearson の相関係数	0.097	0.114	0.050	.184*	.248**	0.178	.286**	.256**	.310**
	有意確率 (両側)	0.297	0.221	0.595	0.048	0.007	0.055	0.002	0.005	0.001
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
個別学習	Pearson の相関係数	.218*	0.061	0.027	.288**	0.018	0.075	0.086	0.074	-0.034
	有意確率 (両側)	0.018	0.515	0.770	0.002	0.849	0.424	0.359	0.428	0.714
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
グループ学習	Pearson の相関係数	.183*	.493**	.392**	.321**	0.127	.265**	.345**	.392**	.368**
	有意確率 (両側)	0.048	0.000	0.000	0.000	0.171	0.004	0.000	0.000	0.000
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
話し合い活動	Pearson の相関係数	.197*	.592**	.519**	.343**	0.087	.275**	.271**	.399**	.314**
	有意確率 (両側)	0.033	0.000	0.000	0.000	0.352	0.003	0.003	0.000	0.001
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
校外施設・上級学校等の訪問	Pearson の相関係数	.205*	0.165	0.067	0.121	0.012	0.159	0.114	.201*	.212*
	有意確率 (両側)	0.026	0.076	0.471	0.194	0.894	0.088	0.221	0.030	0.022
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
職業体験・職場見学	Pearson の相関係数	0.027	0.061	-0.054	-0.058	0.021	0.151	0.032	0.083	-0.015
	有意確率 (両側)	0.775	0.513	0.563	0.534	0.825	0.105	0.732	0.372	0.872
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
アンケート、インタビュー、フィールドワーク (現地調査)	Pearson の相関係数	.190*	.300**	.337**	.362**	0.056	.393**	.333**	.342**	.269**
	有意確率 (両側)	0.040	0.001	0.000	0.000	0.548	0.000	0.000	0.000	0.003
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
インターネットや図書館を利用した情報収集	Pearson の相関係数	.242**	.360**	.386**	.475**	0.104	.519**	.486**	.467**	.454**
	有意確率 (両側)	0.008	0.000	0.000	0.000	0.262	0.000	0.000	0.000	0.000
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117
プレゼンテーション	Pearson の相関係数	.325**	.465**	.460**	.480**	0.069	.536**	.527**	.553**	.501**
	有意確率 (両側)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.463	0.000	0.000	0.000	0.000
	度数	117	117	117	116	117	117	117	117	117

\*=相関係数は 5% 水準で有意 (両側)、\*\*=相関係数は 1% 水準で有意 (両側)。

表7 出身高校の様子に応じて各学習内容を「経験した」者の割合 (%)

		国際理解に関 する学習	情報に関する 学習	環境に関する 学習	福祉・健康に 関する学習	地域の問題・ 課題に関する 学習	生徒が興味・関 心、進路等に応 じて設定した課 題の学習	自己の在り方 生き方や進路 に関する学習	受験勉強や補 習授業	レクリエー ションやス ポーツ	学校行事やそ の準備	いじめの防 止・解決に関 する学習
教員が受験指導に熱 心だった	該当しない	25.0	0.0	** 10.0	10.0	30.0	50.0	65.0	50.0	20.0	55.0	5.0 *
	該当する	34.7	26.5	21.4	16.3	34.7	62.2	54.1	51.0	37.8	65.3	32.7
有名大学に進学する 生徒が多かった	該当しない	25.0	18.8	14.6	12.5	22.9	* 60.4	52.1	50.0	29.2	56.3	27.1
	該当する	38.6	24.3	22.9	17.1	41.4	60.0	58.6	51.4	38.6	68.6	28.6
推薦入試で進学する 生徒が多かった	該当しない	30.5	25.6	17.1	14.6	28.0	* 57.3	58.5	47.6	34.1	64.6	26.8
	該当する	38.9	13.9	25.0	16.7	47.2	66.7	50.0	58.3	36.1	61.1	30.6
就職する生徒が多 かった	該当しない	33.3	21.6	20.7	16.2	35.1	59.5	55.0	49.5	34.2	62.2	27.9
	該当する	28.6	28.6	0.0	0.0	14.3	71.4	71.4	71.4	42.9	85.7	28.6
スポーツなど部活動 が重視されていた	該当しない	34.1	22.0	22.0	16.5	34.1	56.0	52.7	51.6	34.1	65.9	22.0 **
	該当する	29.6	22.2	11.1	11.1	33.3	74.1	66.7	48.1	37.0	55.6	48.1
校則が厳しかった	該当しない	31.8	21.6	19.3	13.6	34.1	58.0	55.7	45.5	* 34.1	61.4	22.7 *
	該当する	36.7	23.3	20.0	20.0	33.3	66.7	56.7	66.7	36.7	70.0	43.3

\*\*p<0.05, \*\*\*p<0.01, \*\*\*\*p<0.001

### 1) 高校の様子と学習内容

まず、出身高校の様子と総合的な学習の時間の学習内容についてクロス集計とカイ二乗検定を行った。その結果を表7に示している。表2のとおり、出身高校の様子は「該当する」「該当しない」の2択で、学習内容は表3のとおり「学習した」「学習しなかった」の2択で回答を得た。ここでは、カイ二乗検定の結果、有意確率が5%未満だった関係性を中心に挙げて、高校の様子と学習内容の関係を検討する。

表7から読み取れることとして、第1に「教員が受

験指導に熱心だった」「スポーツなど部活動が重視されていた」「校則が厳しかった」学校において、「いじめの防止・解決に関する学習」が学ばれる傾向がある。「いじめの防止・解決に関する学習」は、表3を見れば全体の28%の回答者しか学習していないことがわかる。つまり、上記の高校では比較的学ばれているが、一般的に取り上げられるテーマではないということである。

第2に「校則が厳しかった」と回答者が認識している高校では、「受験勉強や補習授業」が多く経験され

ている。当然ながら、ここでは回答者の主観的な認識による回答が行われているため、彼ら／彼女らが通っていた高校では本当に校則が厳しかったのかは判断できない。しかしながら、そのような認識を持たせる高校では、総合的な学習／探究の時間にも「受験勉強や補習授業」といった統制力の強い授業が行われやすいことが示唆された。

上記2点は、どちらも一般的には総合的な学習／探究の時間で学ばれることとして想定されていないテーマである。今回の分析を通して、このような一般的には想定されない学びが、どのような学校で行われるのか、その一端が明らかになったのではないだろうか。

## 2) 高校の様子と学習方法

表8では、出身高校の様子と学習方法の関係について検討するため、クロス集計とカイ二乗検定を行なった結果を示した。

表8からは、主に次のような関係が読み取れる。第1に、自身が通っていた高校は「教員が受験指導に熱心だった」と感じている学生は、「話し合い活動」や「プレゼンテーション」という学習方法が取られることが多かったと考えている。第2に、「有名大学に進学する生徒が多かった」と感じている生徒は、「プレゼンテーション」という学習方法が取られることが多かったと考えている。第3に、「推薦入試で進学する生徒が多かった」「就職する生徒が多かった」と回答者が感じている高校では、特定の学習方法との関連は見られなかった。第4に、「スポーツなど部活動が重視されていた」「校則が厳しかった」と回答者が感じている高校では、比較的「話し合い活動」が行われていた。

上記から、「教員が受験指導に熱心だった」「有名大学に進学する生徒が多かった」と回答者が感じる学校、つまり進学傾向の強い学校では、特に「プレゼンテ

ーション」との関連が強く出ていることがわかる。一方、それ以外の高校では、一部「話し合い活動」との関連は見られるが、特定の学習方法との結びつきは相対的に弱いと言えるだろう。

ここからは、一部の進学校ではプレゼンテーションの意義が認められ普及しているが、必ずしも進学傾向が高くない高校では普及しておらず、それぞれの高校の実態に見合った活動が行われていると推測できる。

## 4. まとめと課題

本稿が明らかにした知見は、以下のように整理できる。第1に、学習内容と学習内容、学習成果の関連性について。なかでも、学習者の認識において、どのような学習内容・学習方法がどのような学習成果と関連するかに着目すると、「他者と協調・協働する力」「情報機器を扱う力」「教科横断的に考える力」「物事の本質を探り見極める力」などの力の向上は、探究課題の内容に左右されやすいことが示唆された。また、学習方法のなかでも「プレゼンテーション」は多様な能力獲得の実感と強く関連していた。「伝える」ための学習活動を通じて学習者が力の向上を実感し、さらなる高度な探究活動を展開していくことができれば、総合的な学習／探究の時間の目標の実現に多面的に迫ることができよう。ただし、「進路を明確化する力」との関連が弱いため、自己の生き方と関連させたプレゼンテーションを志向する必要もあるだろう。

第2に、高校の様子と学習内容・学習方法との関連を検討したところ、それぞれの高校によって学ばれる学習内容やその学習方法は多様であるという実態が明らかになった。それぞれの高校でなぜその学習内容・学習方法が採択されたか、その詳細を明らかにするには、より精緻な分析が必要となる。その一方で、進学

表8 出身高校の様子に応じて各学習方法を「経験した」者の割合 (%)

	担任教員による講義	外部講師による講義	個別学習	グループ学習	話し合い活動	校外施設・上級学校等の訪問	職業体験・職場見学	アンケート、インタビュー、フィールドワーク (現地調査)			
								インタビュー	インターネットや図書館を利用した情報収集	プレゼンテーション	
教員が受験指導に熱心だった	該当しない 50.0 66.0	該当する 75.0 58.8	55.0 57.7	50.0 73.2	* 45.0 76.3	** 30.0 22.7	15.0 20.6	20.0 22.7	55.0 61.9	30.0 69.1	**
有名大学に進学する生徒が多かった	該当しない 63.8 62.9	該当する 53.2 67.1	53.2 60.0	66.0 71.4	* 59.6 78.6	27.7 21.4	23.4 17.1	19.1 24.3	55.3 64.3	46.8 72.9	**
推薦入試で進学する生徒が多かった	該当しない 61.7 66.7	該当する 58.0 69.4	56.8 58.3	67.9 72.2	69.1 75.0	21.0 30.6	18.5 22.2	17.3 33.3	56.8 69.4	64.2 58.3	
就職する生徒が多かった	該当しない 62.7 71.4	該当する 63.6 28.6	56.4 71.4	67.3 100.0	71.8 57.1	22.7 42.9	19.1 28.6	23.6 0.0	60.0 71.4	64.5 28.6	
スポーツなど部活動が重視されていた	該当しない 62.2 66.7	該当する 64.4 51.9	53.3 70.4	71.1 63.0	* 76.7 51.9	26.7 14.8	18.9 22.2	24.4 14.8	64.4 48.1	63.3 59.3	
校則が厳しかった	該当しない 63.2 63.3	該当する 63.2 56.7	52.9 70.0	71.3 63.3	* 75.9 56.7	23.0 26.7	18.4 23.3	20.7 26.7	65.5 46.7	66.7 50.0	

\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

傾向の強い高校では「プレゼンテーション」という学習方法との関連が見られた。そのため、総合的な学習／探究の時間において、「プレゼンテーション」という学習方法が果たす役割を検討する必要があるだろう。

以上の結果が示すように、「プレゼンテーション」が総合的な学習／探究の時間において重要な役割を示している。プレゼンテーションは自発的で主体的な探究活動を締めくくる学習者の活動である。総合的な学習／探究の時間での学習活動の成果を実感するのだろう。また、プレゼンテーションは学習者の活動への評価でもある。学習の成果やそれをめぐる自身の考え方を伝えるとともに、質疑によって理解を深めることができる。こうした場を設けることも、学習を深め、その意義を実感させるために有意義だろう。

したがって、総合的な学習／探究の時間での指導では、プレゼンテーションに代表される学習者による発表、報告と教員や他の生徒などからの評価の場を設定することが重要となる。もちろんこれは一つの授業をまとめるものとして最後に設けられる場合が大多数だろう。だが、学習の過程で、プレゼンテーションと同様の発表と評価の場を数多く設けることも必要である。そのことが探究というストイックな活動のモチベーションにもなるだろう。

プレゼンテーションはたんなる締めくくりではない。先にも課題としてあげたように、将来の活動との結びつきも意識されるべきだろう。学習者の目標を導き、進路や生き方を提示するものでもある。総合的な学習の時間での学習活動を大きく広げるきっかけを持つものとして位置づけることも必要である。

以上、本稿は学習者の視点から総合的な学習／探究の時間を検討してきたが、残された課題も多い。まず、指導する側、すなわち教員の視点が考慮されていない。教員が総合的な学習／探究の時間をどう捉え、どのように指導しているかを検討する必要もある。今後さらに調査を続けて検討したい。

また、本稿では学習成果を多様な側面から観察し、それらと関連の強い学習内容や学習方法について探索的に確認してきた。しかし、観察された学習成果は、それぞれの要因による単一的な影響のみならず、多数の要因が複合的に影響しながら形成されるものである。したがって、今後は変数間の影響関係を視野に入れた、より複雑な分析モデルによる検証が必要であろう。

さらに、本稿冒頭で言及したように本調査の回答者の多くは進学志向の強い普通高校出身に偏っている。高校階層構造や教育課程の多様性を想定した高校教育の実態を十分に反映していない点は、本稿の限界である。とはいえ、普通科過剰が指摘され改革が進められ

つつある日本の高校教育の現状を考慮すれば、ある意味で日本の高校生の典型的な姿をやや極端に示した調査結果でもあるだろう。いずれにせよ、上記の諸課題について今後検討していく必要があるだろう。

## 注

- 1) 尾川ほか(2021)の分析を行った時点では、有効回答は113件であった。その後、追加で5件の回答が寄せられ、いずれも有効回答として差支えないと判断されたため、本稿では追加回答も分析対象とした。
- 2) 本調査へのほとんどすべての回答者は、高校在籍時、2018年改訂の現行学習指導要領ではなく、2009年改訂の旧学習指導要領のもとで総合的な学習の時間を経験している。ゆえに、厳密に言えば本調査は旧学習指導要領の実態や成果を把握するものである。とはいえ、前述のように2018年改訂後も「探究」をキーワードとして旧学習指導要領の理念や内容を大きく引き継いでいることから、分析と考察のうえでも大きな問題はないだろう。したがって本稿では新旧カリキュラムの違いを強調せず、総合的な学習の時間／探究の時間として議論する。
- 3) 尾川ほか(2021)で得た知見には「特別の教科道徳」の学習内容との関連も含まれるが、他教科との関連は本稿の射程外であり、ここでは割愛した。

## 引用参考文献

- 桑村佐和子, 2018, 「教職課程における『総合的な学習の時間』の課題」『金沢美術工芸大学紀要』62, pp.121-129.
- 文部科学省, 2019, 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総合的な探究の時間編』学校図書。
- 尾川満宏・山田浩之・班婷・張慶怡・陳雨, 2021, 「総合的な学習の時間における指導の実態と課題—小学校・中学校・高等学校での学習経験と『特別の教科道徳』との関連から—」『教育学研究紀要(CD-ROM版)』66, pp.84-95.
- 大橋隆広, 2007, 「教師のライフヒストリーから見るカリキュラムの変容」『広島大学大学院教育学研究紀要 第三部』56, pp.109-115.
- 山崎保寿, 2003, 「総合的な学習の時間で育成される能力に関する実証的研究—高等学校を対象とした調査に基づいて—」『学校経営研究』28, pp.20-32.