

【原 著】

「総合的な学習の時間」に対する中学生のとらえかた
—学校生活・教科学習の充実度と総学で身につく資質能力の関係—

高旗 浩志

How to think of junior high school students about “The Period for Integrated Studies”
- Relationship between the fulfillment of school life and subject learning and the
competencies acquired by taking “The Period for Integrated Studies” -

TAKAHATA Hiroshi

2022

岡山大学教師教育開発センター紀要 第12号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.12, March 2022

「総合的な学習の時間」に対する中学生のとらえかた

-学校生活・教科学習の充実度と総学で身につく資質能力の関係-

高旗 浩志※1

本稿では「総合的な学習の時間」に対する中学生のとらえかたを学校社会学的視点から明らかにする。対象は中等教育学校前期課程の3年生である。同校では後期課程との接続を意識した六年一貫教育に取り組んでいる。7つのキー・コンピテンシーを設定し「課題研究（＝総合的な学習（探究）の時間）」を柱とする教育課程を編成している。3年生は「自己の生き方」に関わる課題を自ら設定し、解決方法を工夫して取り組み、得られた成果を論文及びポスターにまとめ、発表することになっている。調査では学校生活の充実度や教科の授業への意欲及び授業内容の理解度を尋ねた。また、それらと「課題研究」のテーマ設定や計画の充実度、「課題研究」を通して「身についた」と感じる資質能力との関係を検討した。計画の充実度や設定したテーマの質と、学校生活への満足度や教科の授業に対する意欲及び授業内容の理解度との間には明確な相関が見られることが明らかとなった。

キーワード：総合的な学習の時間，課題研究（探究学習），資質能力，中等教育学校

※1 岡山大学教師教育開発センター

I 問題設定

1 「総合的な学習の時間」の意義と学習指導要領改訂の主旨

「総合的な学習の時間」（以下「総学」と言う）は1998（平成10）年の教育課程審議会答申に基づき2000（平成12）年から段階的に導入され、2002（平成14）年の学習指導要領から全面実施となった。2017（平成29）年の学校教育法施行規則改正に伴って学習指導要領が改訂された。この改訂では、①子どもたちに求められる資質・能力を、社会と共有し連携する「社会に開かれた教育課程」を重視すること、②平成20年学習指導要領改訂の枠組と教育内容を維持し、「確かな学力」を育成すること、等が基本的な考え方であるとされた。また育成すべき資質・能力を「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三本柱で整理し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を求めている（文部科学省2018）。

一連の改訂にあって、総学の改訂主旨及び要点は次のように整理された。①学校が地域や児童生徒の実態に応じ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすること、②探究的な学習や協働的な学習とすること、③探究的な学習の実現には「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」という「探究の過程」を明示し、発展的な繰り返しを重視する、ということである。教師

が「探究の過程」を意識して指導した頻度と、全国学力学習状況調査の国語と算数（数学）の正答率との間に正の相関があることも判っている（森田・篠原 2018）。総学で育成すべき資質能力を明確にすることと、総学と各教科等の関係を明確にすること、これらを意識したカリキュラム・マネジメントに学校として取り組むことが、今後の総学の質を左右するうえでの課題である。

2 先行研究の確認と本研究の位置

教育課程としての総学の意義を検証し、具体的な指導法や評価方法の工夫及び実態を整理した先行研究は多い（高階 1999, 工藤 2002, 児島・工藤 2002, 文部科学省 2011, 安彦 2014 等）。これに対して、総学が想定する子ども像を批判的に検討した研究（住友 2020）、今般の学習指導要領改訂の構想と課題を総学と特活の関連から検討した研究（李 2021）、総学が求める「探究」とは何かを理論的、実践的課題に基づいて検討した研究（本田 2021）など、教育課程としての総学のありかたを原理的に考察した研究も多い。

また、総学の具体的な実践を対象とし、学校による「課題の設定」の傾向を検証した研究（深見・森永 2021）や、大学生を対象に中学・高校時代の総学に係る回顧的な意識調査を行い、教師側と生徒側の認識の相異から課題の析出を試みた研究（栗原 2017）や、同じく大学生に対する回顧調査に基づいて、総学に対する学習者としての学びの特色をテキスト・マイニングの手法により明らかにした研究（福島 2018, 2019）もある。本稿は、これらの先行研究に多くを学びつつ、現役の中学 3 年生を被調査者とした。すなわち、日々の学校生活と総学との関わりを含めた学校社会的視点から、総学の意義及び課題を彼等に対する意識調査から検証しようとするところに特徴がある。

II 研究の方法

1 調査対象校及び総学の取組概要

（1）調査対象校の概要

調査対象校は公立の中等教育学校である。一学年 160 名の入学者定員（40 人×4 学級）であり、前期課程 3 年、後期課程 3 年から成る。中学受験のみであり、他の中学校から後期課程への外進は無い。後期課程はいわゆる普通科進学校であり、最難関と呼ばれる国公私大への進学者数も多い。6 年間を見通した系統性ある教育課程編成がなされ、特色ある授業科目（「スピーキング・イングリッシュ」、「コミュニケーション」、「探究の科学」）のほか、海外研修や異学年交流、キャリア教育を「六年一貫のメリット」として掲げている。

（2）調査対象校における総学の取組概要

同校では総学及び後期課程の「総合的な探究の時間」（以下「総探」と言う）を企画推進する「総合研究開発室」のもと、県教委から研究指定を受け、国際バカロレア（IB）の教育手法を踏まえた教科横断的な学びの実現を目指す取組を重ねている。その柱のひとつが総学（総探）である。同校は中等教育学校であるため、今般の学習指導要領改訂に即し、前期課程の総学を後期課程の総探

に滑らかに接続させること、そして総学（総探）を学校の教育課程の中軸として成り立たせることを喫緊の課題としている。この課題に応えるべく、同校では「育成したい生徒像」を分析して7つのキー・コンピテンシーを析出し、これらを身につけさせるための教育課程の再編成に取り組んでいる。このキー・コンピテンシーを生徒に習得させるため、発達段階に即した「期」を設定し、6年間の段階的な育成を目指している。ここでは当然ながら教科課程等とのリンケージも意識されている。

今回の調査対象は同校の前期課程の3年生である。1, 2年次には「コントロール探究」という名称で、主に情報収集や整理・分析のスキルに習熟させることをねらいとしている。一方、3年生は「ガイド探究」という名称のもと「課題を解決することで自分の生き方を考える」ことに主眼を置き、論文作成とポスター発表というアウトプットを重視し、「まとめ・表現」の力を培う取組を中心としている。指導は学級単位で行い、論文はA4×3枚（文字数指定なし）、10月の中間報告会では保護者参観を、最終のポスター発表では保護者ならびに1年生の参観も行っている。

なお、5月には6時間をかけて「課題研究計画書」の作成（作成した計画書の相互交流を含む）、9月には担任教師との「課題研究面談」を経て10月の中間発表に向けたプレゼン資料の作成、10月末には保護者参観を兼ねた中間報告会、11月には論文作成に向けた担任教師との面談と論文の下書きの開始、11月下旬～12月に論文の相互交流会と校正を行う等、充実した計画となっている。

2 調査の方法

調査は2020年10月下旬の中間報告会終了後にGoogle Formを用い、担任の指示のもと時間を確保してクラスごとに実施した。調査項目の作成あたっては、同校の総合開発研究室担当教諭及び学年団代表の教諭と検討を重ね、同校の総学の実際に即しつつ、その取組の成果と課題を検証しうる設問とした。具体的には、①3年生の総学に対する取組の充実度を検証する項目、②学校生活の満足度、③教科の学習への参加意欲、④教科学習の理解度を尋ねた。なお、調査は無記名で実施した。

Ⅲ 分析結果

1 単純集計から見た「課題研究」への取組

（1）学校生活の満足度と教科学習への参加度

図1は「学校生活の満足度」、「教科学習への参加意欲」ならびに「授業内容の理解度」を示したものである。まず「学校生活に満足できていますか？」という設問に対して「満足できている(58.8%)」、「やや満足できている(35.3%)」、「教科の授業には意欲的に参加できていますか？」という設問に対して「できている(56.2%)」、「ややできている(37.9%)」という結果であった。いずれの設問も、4段階評価のうち最も肯定的な評価の数値が高く、さらに「できている」と「ややできている」という肯定的な評価を合計すると90%を超えてい

た。学校生活への満足度ならびに授業への参加意欲のいずれも高い学年であることが判る。一方、「授業の内容は理解できていますか？」という設問への回答傾向は微妙に異なる。つまり、「できている（40.5%）」に対して「ややできている

（49.0%）」と答える者の比率が高い。微妙な差異とは言え、学校生活の満足度や授業への参加意欲とは異なり、「**やや**できている」という幾分ネガティブな要素を含む回答の比率が高い傾向を示している。

（２）「課題研究」の取組の充実

図２-１は、いわゆる「探究の過程」、すなわち①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現に基づき、生徒が最も力を注いだものをひとつ選択させた結果である。もとより、「探究の過程」は総学を通して生徒が習熟すべき一連のプロセスであり、どれかひとつのみに力点を置くものではない。ここでは「３年生が自らの課題研究を遂行する際、最も力を注いだと実感できた過程は何か」を把握する目的があったため、敢えて択一式で回答させた。

これによると、「①課題の設定：探究するテーマ（課題）を決定するための事前の準備（15名、9.8%）」や「④まとめ・表現：整理し分析したことを踏まえて自分の考えをまとめ、表現すること（17名、11.1%）」に「最も力を注いだ」と回答した者は少数であった。これに対して「②情報の収集：決定したテーマ（課題）を探究するために必要な情報の収集（70名、45.8%）」が全体の約半数で最も多く、次いで「③整理・分析：収集した情報を整理し、自分なりの視点で分析すること（51名、33.3%）」という結果であった。このような偏りは学校が時間割として実際に開設した「授業時数」を反映している可能性がある。すなわち、教育課程内で保証した時間割上の授業時数を「②情報の収集」及び「③整理・分析」に特化して過ごさせた結果と見ることもできる。

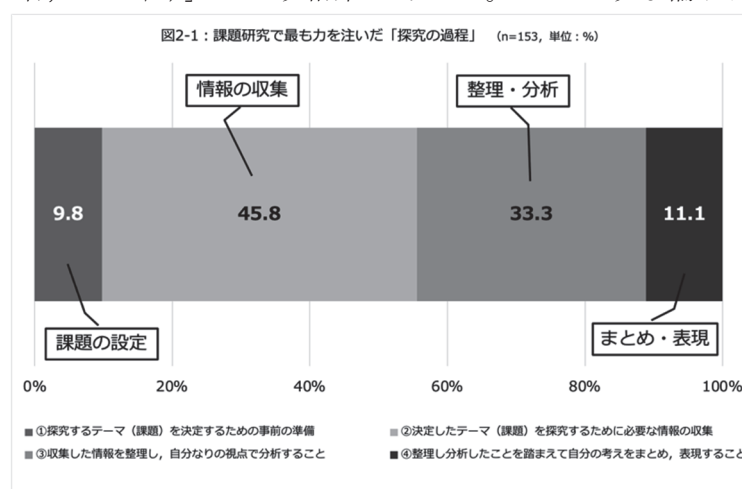
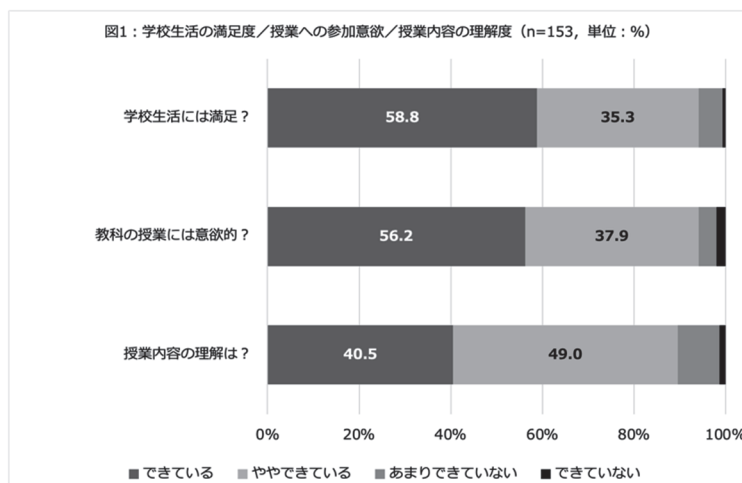
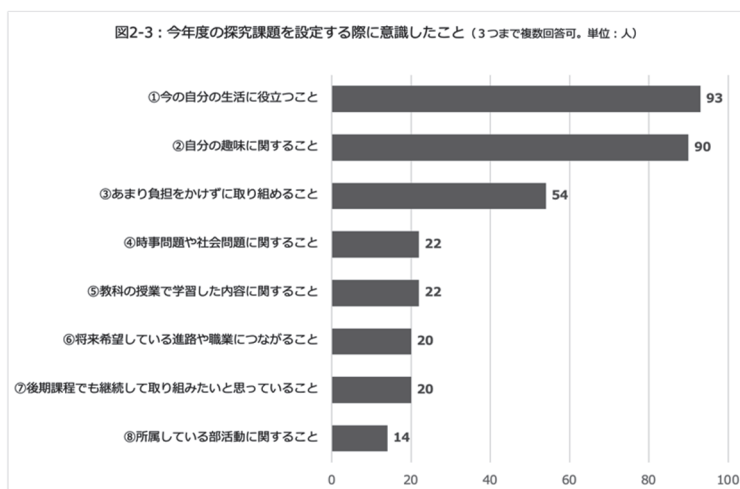
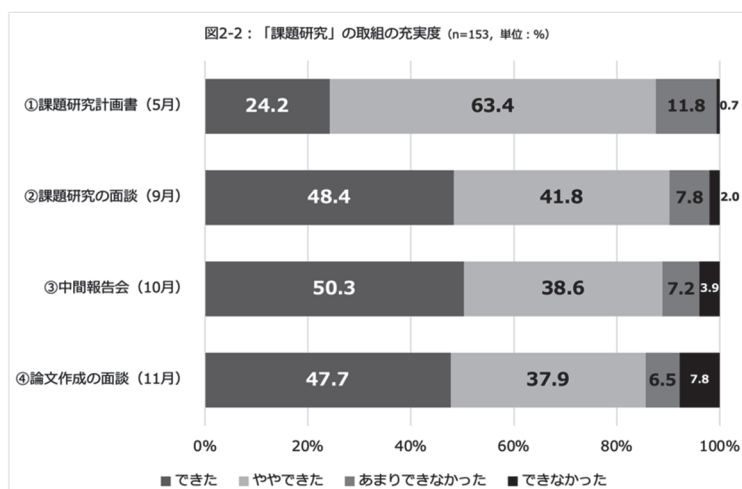


図2-2は「課題研究」の活動として行事的に行われた「①課題研究計画書の作成（5月）」、「②課題研究の面談（9月）」、「③中間報告会（10月）」、「④論文作成の面談（11月）」の取組の充実度を示したものである。①，②，④については担任の指導や個別面談が行われる。③は保護者参観を兼ねた公式の発表会であり，スライド投影した自らの課題研究の中間報告を1人3分程度の持ち時間で発表するものである。これによると②～④の取組の充実度に対して，「①課題研究計画書」の仕上がり

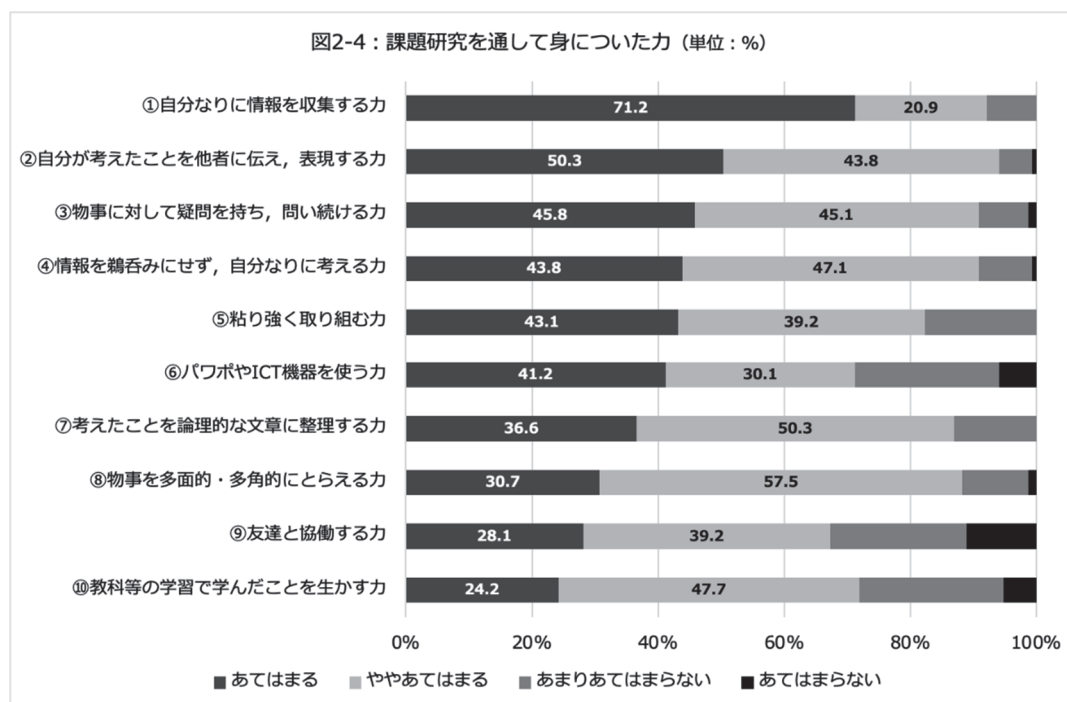
への満足度が相対的に低い。設問では「今年度のはじめに「課題研究計画書」を作成しましたが，その内容を充実させることはできましたか」と尋ねている。すなわち，既に提出済の計画書に対する満足度を尋ねているのである。この設問に対して「できた」と自信をもって答える者は24.2%に留まっていた。また，「ややできた」と幾分ネガティブな要素を含む回答をした者は63.4%となっており，他の②～④とは大きく異なる傾向を示していた。

図2-3は「探究課題（テーマ）」を設定する際に意識したこととして，最もよくあてはまるものを3つまで選択させた結果である。これによると「①今の自分の生活に役立つこと（93名）」，「②自分の趣味に関すること（90名）」が最も多く，それぞれ90名を超えていた。一方，「④時事問題や社会問題に関すること（22名）」，「⑤教科の授業で学習した内容に関すること（22名）」，「⑥将来希望している進路や職業に繋がること（20名）」，「⑦後期課程でも継続して取り組みたいと思っていること（20名）」といった時事的・社会的課題や，教科学習の延長線上や将来の進路に引き寄せた課題設定を意識した者は，それぞれわずか20名程度に留まっていた。これはテーマ設定時の指導に依るところが大きい。すなわち「身近なところに課題を見つける」，「生徒の自発性に委ねる」というオリエンテーションが，「普段の生活に役立つ」あるいは「自分の趣味」といった卑近



な対象に焦点を当てさせることになり、自己と社会の接点を意識したり、そこから課題を見出したりすることに繋がりにくくなったのではないだろうか。なお、この結果から最も懸念されることは、「③あまり負担をかけずに取り組めること」と回答した者が54名にのぼることである。この点は次節以降の分析で掘り下げたい。

図2-4は、入学から今日までの「課題研究」の学習を通してどのような力が身についたかを4段階で自己評価させた結果である。最も肯定的な回答である「あてはまる」の比率の高い順に示している。まず「①自分なりに情報を収集する力」、「②自分が考えたことを他者に伝え、表現する力」、「③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」の3項目では「あてはまる」と答えた者が最も多く、また「ややあてはまる」と答えた者とを合わせると、それぞれ全体の90%を超える肯定率であった。これに対して「④情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する力」、「⑧物事を多面的・多角的にとらえる力」の3項目では「ややあてはまる」とネガティブなニュアンスを含む回答が最も多く、「あてはまる」と回答する者とを合わせて90%前後の肯定率を示している。このほか「⑤粘り強く取り組む力」では「あてはまる (43.1%)」と「ややあてはまる (39.2%)」を合わせて82.3%が肯定的な評価をしていた。「⑩教科等の学習で学んだことを生かす力」では「あてはまる」と答えた者は24.2%に留まり、「ややあてはまる」と答えた者はおよそ倍の47.7%であった。「⑥パワポやICT機器を使う力」や「⑨友達と協働する力」に対する否定的な回答が約3割前後と比較的多い理由は、実際の課題研究の授業場面でこれらの設問にかかる場面が多くなかったことを反映している。一方、「⑩教科等の学習で学んだことを生かす力」に対して否定的な回答が約3割程度存在している。課題研究を教科指導の延長として位置づける意図的な指導が



求められると言えよう。

2 クロス集計から見た「課題研究」への取組

(1) 「課題研究計画書」の充実度との関係

表1-1は「課題研究計画書」(3年次の5月に総学の授業中に作成する)の充実度の違いによって、その後の「①担任との面談(9月に実施し、進捗状況を確認するとともに、課題研究の遂行上で困っていることや悩んでいることを解消することを目的とする)」や「②中間報告会(10月の保護者参観を兼ねて自らの課題研究

表1-1: 年度当初の「課題研究計画書」の充実度とその後指導を経た達成度

問: 充実した「課題研究計画書」を作成できたか	できた (n=37)	やや できた (n=97)	できなかった (n=19)	全体 (n=153)	
①課題研究の面談(9月)	75.7	45.4	10.5	48.4	***
②中間報告会(10月)	73.0	43.3	42.1	50.3	**
③論文作成の面談(11月)	70.3	46.4	10.5	47.7	***

注1: 各項目に対する4段階評価で最高の肯定的評価「できた」と答えた者のみ抽出。

注2: ***は0.1%, **は1%, *は5%水準で有意であることを示す。以下の表も同様。

表1-2: 年度当初の「課題研究計画書」の充実度と背後にある要因

問: 充実した「課題研究計画書」を作成できたか	できた (n=37)	やや できた (n=97)	できなかった (n=19)	全体 (n=153)	
①学校生活への満足	75.7	55.7	42.1	58.8	
②教科の授業への参加意欲	81.1	52.6	26.3	56.2	***
③授業の内容の理解度	62.2	37.1	15.8	40.5	**
④部活動や生徒会活動への参加度	70.3	70.1	68.4	69.9	

注1: 各項目に対する4段階評価で最高の肯定的評価「できている」と答えた者のみ抽出。

の中間発表を行う)」、「③論文作成に係る担任との面談(11月に担任と行う)」の充実度に差があるか検討したものである。ここから、5月に充実した課題研究計画書を作成できた生徒は、その後の一連のプログラムでも充実した取組を重ねられており、また困難を感じていたことや悩んでいたことを解消できたという手応えを得ていたことが判る。

表1-2は、充実した「課題研究計画書」を作成できることと、その背後にある学校生活への満足度や教科の授業への参加意欲と理解度等との関係を検討したものである。これによると「①学校生活への満足度」や「④部活動や生徒会活動への参加度」といった要因は、「課題研究計画書」を充実させることと必ずしも有意な相関を示していない。しかし、「充実した「課題研究計画書」を作成できた」という手

応えを持つ者ほど、「②教科の授業への参加意欲」や「教科の授業内容の理解度」が有意に高い傾向を示していた。課題研究計画書は、総学の初発の成果物である。その成果物に対する手

表1-3: 年度当初の「課題研究計画書」の充実度と「身についた資質能力」の対応関係

問: 充実した「課題研究計画書」を作成できたか	できた (n=37)	やや できた (n=97)	できなかった (n=19)	全体 (n=153)	
①物事を多面的・多角的にとらえる力	56.8	22.7	21.1	30.7	***
②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力	59.5	40.2	31.6	43.8	
③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	75.7	39.2	21.1	45.8	***
④自分なりに情報を収集する力	86.5	72.2	36.8	71.2	***
⑤教科等の学習で学んだことを生かす力	35.1	21.6	15.8	24.2	
⑥パワポやICT機器を使う力	40.5	41.2	42.1	41.2	
⑦考えたことを論理的な文章に整理する力	59.5	33.0	10.5	36.6	***
⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力	73.0	45.4	31.6	50.3	**
⑨粘り強く取り組む力	67.6	40.2	10.5	43.1	***
⑩友達と協働する力	43.2	24.7	15.8	28.1	

注1: 「①～⑩の資質能力が身についたか?」という設問に対する4段階評価で最高の肯定的評価「あてはまる」と答えた者のみを抽出した。

応えが教科学習への取組と無関係では無いことが推察される。

表1-3は、「課題探究計画書」に対する手応えの違いと、総学を通して身につけさせたい①～⑩の「資質能力」への手応えに関連があるかを検討したものである。これによると、「充実した「課題探究計画書」を仕上げられた」という手応えを持つ者ほど、「①物事を多面的・多角的に捉える力」、「③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」、「④自分なりに情報を収集する力」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する力」、「⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力」、「⑨粘り強く取り組む力」のそれぞれについて「身についた」という実感を得ていることが判る。

（２）課題探究のテーマの選び方と「身についた力」との関係

ここでは、課題研究のテーマを設定する際に意識した事項のうち、「自分の趣味に関すること」や「あまり負担をかけずに取り組めること」を選んだ者と選ばなかった者に注目する。

表2-1は「自分の趣味に関すること」を「選んだ／選ばなかった」という違いによって、「身についた」と手応えを感じる資質能力にどのような差異が生じるかを検討したものである。これによると、

「自分の趣味に関すること」をテーマとして選んだ者は、「①情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力*1」については「あまり身につけていない」と回答する傾向が見られた。逆に「自分の趣味に関すること」をテーマに「選ばなかった者」は、「②物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」や「③考えたことを論理的な文章に整理する力」について

表2-1：「自分の趣味に関すること」と「身についた力」の関係

問：課題探究のテーマに「自分の趣味に関すること」を選んだか？	選んだ (n=90)	選んで 選ばなかった (n=90)	全体 (n=153)
①情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力*1	13.3	1.6	8.5*
②物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	41.1	52.4	45.8**
③考えたことを論理的な文章に整理する力	30.0	46.0	36.6*

*1…①の設問に対して「あまりあてはまらない」と回答した者の数値を示した。②及び③は最も肯定的な「あてはまる」と回答した者の数値である。

表2-2：「あまり負担をかけずに取り組めること」と「身についた力」の関係

問：課題探究のテーマに「あまり負担をかけずに取り組めること」を選んだか？	選んだ (n=54)	選んで いない (n=99)	全体 (n=153)
①物事を多面的・多角的にとらえる力	16.7	38.4	30.7**
②物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	31.5	53.5	45.8*
③考えたことを論理的な文章に整理する力	22.2	44.4	36.6**
④粘り強く取り組む力	25.9	52.5	43.1**

「身についた」と答える傾向が見られた。

一方、表2-2は「あまり負担をかけずに取り組めること」を「選んだ／選ばなかった」という違いによって、「身についた」と手応えを感じる資質能力にどのような差異があるかを検討したものである。これによると、「あまり負担をかけずに取り組めること」を「選ばなかった者」の方が、「①物事を多面的・多角的に捉える力」、「②物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」、「③考えたことを論理的な文章に整理する力」、「④粘り強く取り組む力」の4項目について、いずれも「身についた」と答える傾向が見られた。

3 学校生活の満足度や授業への参加意欲・授業内容の理解度との関係

(1) 「課題探究」を通して身についた力」との関係

表3-1は、学校生活に対する満足度と「課題研究（総学）」の取組を通して身についた力（以下「身についた力」と言う）との関係を平均値の差の検定によって示したものである。これによると、「学校生活への満足度」の違いと「身についた力」との間には、多くの設問について目立った差異は認められなかった。唯一「④自分なりに情報を収集する力」についてのみ、学校生活への満足度が高い者が「身についた」と回答する傾向にあることが判る。しかし、それ以外の設問では、「学校生活への満足度」の違いと「身についた力」に対する自己認識との間には、明確な差異は認められなかった。

一方、表3-2は、教科の授業への参加意欲の違いと「身についた力」との関係を検討したものである。ここでは「②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力」、「③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力」、「④自分なりに情報を収集する力」、「⑥パワポやICT機器を使う力」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する力」、「⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力」、「⑨粘り強く取り組む力」の7項目で統計的な有意差が示された。このうち、⑥、⑦、⑧といった「成果の発信を支える資質能力」については、授業への参加意欲の高い者ほど、発信力を支える資質能力が身についたと自己認識する傾向があることが判る。これに対して、②、③、④、⑨といった「情報を収集し、かつ集めた情報を自

表3-1：「学校生活の満足度」と「身についた力」の関係

問：学校生活に満足していますか	満足している (n=90)	やや満足している (n=54)	不満がある (n=9)	全体 (n=153)
①物事を多面的・多角的にとらえる力	3.26	3.02	3.33	3.18
②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力	3.39	3.28	3.22	3.34
③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	3.42	3.30	3.00	3.35
④自分なりに情報を収集する力	3.74	3.52	3.22	3.63 *
⑤教科等の学習で学んだことを生かす力	2.99	2.78	2.89	2.91
⑥パワポやICT機器を使う力	3.21	2.89	2.67	3.07
⑦考えたことを論理的な文章に整理する力	3.27	3.19	3.22	3.24
⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力	3.52	3.31	3.33	3.44
⑨粘り強く取り組む力	3.37	3.11	3.00	3.25
⑩友達と協働する力	2.94	2.78	2.22	2.84

表3-2：教科の授業への参加意欲と「身についた力」の関係

問：教科の授業には意欲的に参加できていますか	できている (n=86)	ややできている (n=58)	できていない (n=9)	全体 (n=153)
①物事を多面的・多角的にとらえる力	3.27	3.03	3.22	3.18
②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力	3.45	3.16	3.44	3.34 *
③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	3.57	3.03	3.33	3.35 ***
④自分なりに情報を収集する力	3.74	3.48	3.56	3.63 *
⑤教科等の学習で学んだことを生かす力	3.02	2.72	3.00	2.91
⑥パワポやICT機器を使う力	3.23	2.91	2.44	3.07 *
⑦考えたことを論理的な文章に整理する力	3.43	3.00	2.89	3.24 ***
⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力	3.59	3.26	3.11	3.44 **
⑨粘り強く取り組む力	3.38	3.05	3.33	3.25 *
⑩友達と協働する力	2.85	2.84	2.78	2.84

表3-3：授業の内容の理解度と「身についた力」の関係

問：授業の内容は理解できていますか	できている (n=62)	ややできている (n=75)	できていない (n=16)	全体 (n=153)
①物事を多面的・多角的にとらえる力	3.19	3.19	3.06	3.18
②情報を鵜呑みにせず、自分なりに考える力	3.39	3.32	3.25	3.34
③物事に対して疑問を持ち、問い続ける力	3.47	3.28	3.25	3.35
④自分なりに情報を収集する力	3.74	3.61	3.31	3.63 *
⑤教科等の学習で学んだことを生かす力	2.97	2.88	2.81	2.91
⑥パワポやICT機器を使う力	3.11	3.08	2.81	3.07
⑦考えたことを論理的な文章に整理する力	3.40	3.15	3.00	3.24 *
⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力	3.56	3.40	3.13	3.44 *
⑨粘り強く取り組む力	3.37	3.23	2.94	3.25
⑩友達と協働する力	2.76	2.92	2.81	2.84

分なりに吟味することを支える資質能力」については、授業への参加意欲が高い者だけではなく低い者も「身についている」と回答する傾向が見られた。

表3-3は、授業の内容の理解度と「身についた力」との関係を検討したものである。ここでは「④自分なりに情報を収集する力」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する力」、「⑧自分が考えたことを他者に伝え、表現する力」について、「授業の内容が理解できている」と答える者ほど「身についた」と答える傾向にあり、統計的な有意差が認められた。

(2)「課題研究計画書」や中間報告会の充実度等との関係

表4-1～4-3は、「課題研究」の授業で設定された「①課題研究計画書」の作成(5月)、「②担任教師との面談」(9月)、「③中間報告会」の充実度(10月)、「④論文作成に係る担任教師との面談」(11月)のそれぞれの充実度と、「学校生活への満足度」、「教科の授業への参加意欲」、「教科の授業の理解度」との関係を検討したものである。設問の内容を詳述すると、①は「今年度のはじめに

「課題研究計画書」を作成しましたが、その内容を充実させることはできましたか」、②は「9月に行った課題研究の面談では、困っていることや悩んでいることを解消できましたか」、③は「10月の中間報告会では、自分なりに納得の行く発表ができましたか」、④は「11月に行った論文作成の面談では、困っていることや悩んでいることを解消できましたか」となる。分析結果を確認すると、学校生活への満足度が高く、教科の授業への参加意欲が高く、また授業の内容の理解度の高い者は、「課題研究」の折々に設定した取組への満足度が高いという傾向が見出された。

(3)学級ごとの指導による違い

ここまで分析した事項に学級ごとの指導による違いがあるか検討した。学級を構成する生徒の違いによって、学校生活や授業への充実度、「課題研究」のテーマ設定の仕方、「課題研究」によって身についた力等に差が生じる可能性はある。しかし、全ての調査項目について学級ごとのクロス集計を行ったところ、ほぼ全ての項目で統計的な有意差は認められなかった。そのなかで唯一違いが見られた項目が表5-1と表5-2である。これらはいずれも「課題研究」にお

表4-1:「学校生活の満足度」と「課題研究」の取組の充実度との関係

問：学校生活には満足していますか	満足している (n=90)	やや満足している (n=54)	不満がある (n=9)	全体 (n=153)
①「課題研究計画書」の内容を充実度	3.21	2.98	2.89	3.11*
②教師との面談(進捗状況)の効果(9月)	3.59	3.06	3.00	3.37***
③中間報告会(10月)の充実度	3.50	3.19	2.89	3.35*
④教師との面談(論文作成)の効果(11月)	3.46	3.04	2.56	3.25**

表4-2:「授業への参加意欲」と「課題研究」の取組の充実度との関係

問：教科の授業には意欲的に参加できていますか	できて いる (n=86)	ややできて いる (n=58)	できて いない (n=9)	全体 (n=153)
①「課題研究計画書」の内容を充実度	3.29	2.83	3.22	3.11***
②教師との面談(進捗状況)の効果(9月)	3.59	3.09	3.00	3.37***
③中間報告会(10月)の充実度	3.53	3.19	2.67	3.35**
④教師との面談(論文作成)の効果(11月)	3.44	3.05	2.78	3.25**

表4-3:「授業の内容の理解度」と「課題研究」の取組の充実度との関係

問：授業の内容は理解できていますか	できて いる (n=62)	ややできて いる (n=75)	できて いない (n=16)	全体 (n=153)
①「課題研究計画書」の内容を充実度	3.32	3.00	2.81	3.11*
②教師との面談(進捗状況)の効果(9月)	3.53	3.28	3.13	3.37*
③中間報告会(10月)の充実度	3.48	3.39	2.69	3.35**
④教師との面談(論文作成)の効果(11月)	3.42	3.24	2.69	3.25*

ける折々の指導のうち、中間報告会に向けたプレゼン資料の作成や、最終的な成果物である論文の作成をめぐって、担任教師と個別面談を行い、生徒が困っていることや悩んでいることを解消しようとした結果を示している（表中のクラス名は実際とは異なる順でランダムに表記している）。各学級を構成している生徒の資質能力や、総学に対する生徒の志向性と担任による指導の相互作用の違いが生徒の取組に影響し、学級ごとの傾向の違いとして現れているのではないかと考えられる。

表5-1：課題研究の面談（9月）では、困っていることや悩んでいることを解消できたか？

	実数（人）					比率（％）				
	1組	2組	3組	4組	全体	1組	2組	3組	4組	全体
できた	25	16	13	20	74	65.8	41.0	34.2	52.6	48.4*
ややできた	12	17	18	17	64	31.6	43.6	47.4	44.7	41.8
できなかった	1	6	7	1	15	2.6	15.4	18.4	2.6	9.8
合計	38	39	38	38	153	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

表5-2：論文作成の面談（11月）では、困っていることや悩んでいることを解消できたか？

	実数（人）					比率（％）				
	1組	2組	3組	4組	全体	1組	2組	3組	4組	全体
できた	24	13	11	25	73	63.2	33.3	28.9	65.8	47.7***
ややできた	13	17	16	12	58	34.2	43.6	42.1	31.6	37.9
できなかった	1	9	11	1	22	2.6	23.1	28.9	2.6	14.4
合計	38	39	38	38	153	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

IV 考察

1 「あまり負担をかけずに取り組めること」をめぐって

本稿冒頭でも示した通り、本研究の調査対象は中学受験を経て入学した中等教育学校前期課程の3年生である。学業に対しても積極的かつ一定の資質能力を備えた生徒が多いと推察できる。また、高校進学も後期課程への内部進学であるため受験は無い。従って、総学では後期課程を見通したテーマ設定が可能であり、ゆとりのある取組を段階的に積み上げることが可能である。事実、学校では「めざす生徒像」の実現に向けたキー・コンピテンシーを設定し、「課題研究」を縦軸、「教科横断的な教育」を横軸とする六年一貫の教育課程編成を行っている。それではカリキュラムの受け手である生徒は、実際のところ「課題研究」とどのように向き合っていたと言えるだろうか。

図2-3に示した通り、「学習」を意識したテーマ設定をする者が少ない。たしかにテーマを見つける初発の段階では「身近なこと」や「関心のあること」を手がかりとさせる指導は有り得る。しかし、初発の興味関心から始め、これを「課題研究」に相応しいテーマに練り上げ、「探究課題」として設定させるためには、「課題研究」が「研究」に近い「学習」であることを意識させる指導が必要ではないだろうか。しかし図2-3に示すとおり、探究課題を設定する際に意識したことを3つまで複数回答できる設問にもかかわらず、「①今の自分の生活に役立つこと：153名中93名」、「②自分の趣味に関すること：同90名」、「③あまり負担をかけずに取り組めること：同54名」が回答数の上位3項目を占めた。これ以外の「④時事問題や社会問題に関すること」、「⑤教科の授業で学習した内容に関すること」、「⑥将来希望している進路や職業に関すること」、「⑦後期課程でも継続して取り組みたいと思っていること」を選んだ者は、いずれもわずか20名程度に留まっていた。

特に「③あまり負担をかけずに取り組めること」と回答した者が全体の約3分の1以上を占めたことに注目したい。これは「課題研究は学校の教育活動や

学習の主軸ではない」、「課題研究よりも教科の勉強の方が大切だ」、「課題研究よりも部活動に力を注ぎたい」、「課題研究は受験には関係ない」といった生徒の「本音」の裏返しとも言えるのではないだろうか。表2-2に明確に示したとおり、「あまり負担をかけずに取り組めること」をテーマに選んだ生徒たちは、課題研究を通して身につけさせようとしている資質能力の育ちについて、相対的に低い自己評価をする傾向にあった。「課題研究」に「おおよび腰」な生徒を前向きに取り組ませ、学校として求める資質能力を育むためにも、「課題研究」こそ自校の教育課程の主軸である」ことを、教師間のもとより、生徒との間でも共有した、学校全体の組織的な指導が求められる。

2 「ややできた」と「できなかった」の内訳をめぐって

表4-1～4-3の通り、課題研究に対する取組の姿勢や充実度は、日々の学校生活への満足度、授業への参加意欲ならびに授業内容の理解度との間で一定の対応関係を示していた。特に表1-2から明らかなおと、「教科の授業への参加意欲」や「授業の内容の理解度」を高めることが、「課題研究」の取組の充実に繋がることは容易に想像できる。一方、課題研究への取組を充実させることが、学校生活や授業への満足度・理解度を高めることに繋がる指導もまた必要である。本研究から得られた知見を整理すると、特に課題研究計画書の作成段階で「ややできた」と曖昧に答えた者や、「できなかった」と明確に答えた者の中に課題を見出し、これを現実の指導改善に反映させることが重要である。

表1-1に示すとおり、課題研究計画書の作成段階で充分な手応えを得ていない者（「ややできた」と曖昧に答えた者と「できなかった」と明確に答えた者）は、その後の「課題研究」に係る3つの指導場面でも達成度の薄い者の割合が高かった。このような手応えの薄さを克服するために、「課題研究」を通して「身につけさせたい資質能力」を段階的に育むプログラムの設計が必要ではないだろうか。特に表1-3で統計的な有意差の認められた項目のうち、「①物事を多面的・多角的に捉える」と「⑤教科等の学習で学んだことを生かす」については、設問そのものが求める「力」を実際の「課題研究」の場面でどのように発揮し得るのか、あるいは培い得るのか、生徒自身がそのイメージをつかめていない可能性がある。また「③物事に対して疑問を持ち、問い続ける」、「⑦考えたことを論理的な文章に整理する」、「⑨粘り強く取り組む」には、批判的思考や文章読解、文章構成・執筆を支える技法に習熟させることが必要であり、そのための体系的なトレーニングを総学の授業時数に限らず、教科指導との連携を図りながら、意図的に日々の指導に組み込むことが重要であろう。

参考文献

- 安彦忠彦（2014）『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり ―人格形成を見ずえた能力育成を目指して』図書文化。
- 李霞（2021）「「特別活動・総合的な学習の時間」の改訂から見る教育改革の構

想と課題」『地域連携教育研究』6, 51-63 頁。

栗原保 (2017)「中学校の「総合的な学習の時間」に関する実証的な研究(1)」

『『人間科学研究』文教大学人間科学部』第 39 号, 95-104 頁。

国立教育政策研究所教育課程研究センター基礎研究部(研究代表者 工藤文三)

(2002)『総合的な学習の時間新設に伴う教育課程の特質と構造の変化に関する研究 -総合的な学習の時間と各教科等の学習との相互関連の視点から-』平成 11・12・13 年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2) 研究報告書。

児島邦宏・工藤文三編著(2002)『中学校「総合的な学習の時間」評価の工夫と実際』教育出版。

住友剛(2020)「中学校「総合的な学習の時間」の想定する子ども像の批判的検討 -「探究的な見方・考え方を働かせる」姿を中心に-」『京都精華大学紀要』53 号, 207-224 頁。

高階玲治(1999)『総合的な学習の時間 -自ら学ぶ力をどう育てるか』ぎょうせい。

深見俊崇・森永遙香(2021)「小・中学校の探究的な学習の過程における「課題の設定」に関する研究」『日本教育工学会研究報告集』(1), 47-53 頁。

福島知津子(2018)「中学校及び高等学校における総合的な学習の時間の学びに関する学習者の事後の意識調査」『大阪女学院大学紀要』第 15 号, 107-119 頁。

福島知津子(2019)「中学校及び高等学校における総合的な学習の時間の学びに対する学習者の意識調査」『大阪女学院大学紀要』第 16 号, 21-35 頁。

本田伊克(2021)「「総合的な学習の時間」の理論的・実践的課題 -何のために、何を「探究」するのか-」『宮城教育大学紀要』55, 307-315 頁。

森田真樹・篠原正典編著(2018)『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房。

文部科学省(2010)『今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 -総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力, 論理的思考力, コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』(中学校編), 教育図書。

文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総合的な学習の時間編』東山書房。

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。

米沢崇(2019)「総合的な学習の時間(小学校・中学校)の目標と内容」『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社, 12-26 頁。

和田孝・新庄恵子・佐野匡「小・中学校「総合的な学習の時間」の成果と指導上の課題に関する一考察 -児童生徒の意識調査を通して-」『帝京大学教職センター年報』8, 59-105 頁。

How to think of junior high school students about “The Period for Integrated Studies”

-Relationship between the fulfillment of school life and subject learning and the competencies acquired by taking “The Period for Integrated Studies” -

TAKAHATA Hiroshi *1

This study clarifies how junior high school students perceive “The Period for Integrated Studies”. Third-year students in the first half of the secondary school are the subjects of this survey. This Secondary School is working on a six-year integrated education that is conscious of the connection with the second half of secondary school. The school has a curriculum centered on “The Period for Integrated Studies” with the goal of equipping students with seven key competencies. In the third grade, they are supposed to set their own issues related to “the way of life”, devise solutions, and summarize the obtained results in papers and posters. In this survey, I asked about the degree of fulfillment of third-year junior high school students in school life, the willingness to work on subject classes, and the degree of understanding of the content of the classes. In addition, the relationship between these results and the theme setting of “problem research”, the degree of fulfillment of each research plan, and the competencies and abilities that they feel “acquired” through “problem research” was examined. It was clarified that the students who were able to make a fulfilling research plan and set high-quality research subjects were more satisfied with their school life, motivated to take lessons in the subject, and understood the contents of the lessons.

Keywords : The Period for Integrated Studies, “problem research”, competencies, Secondary School

*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University
