



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	2023年度前期「総合的な学習の時間の指導法」履修者アンケートの結果報告
Author(s)	浅川, 和幸
Citation	北海道大学教職課程年報, 15, 1-126
Issue Date	2025-03-28
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/98429
Type	departmental bulletin paper
File Information	02_2185-9809_15_1.pdf



2023 年度前期「総合的な学習の時間の指導法」履修者アンケートの結果報告

北海道大学名誉教授 浅川 和幸

【目次】

- 第1章 はじめに
- 第2章 「総合的な学習の時間の指導法」の開始と先行研究（実践報告）の検討
- 第3章 新科目「総合的な学習の時間の指導法」の狙いの確認と変質
- 第4章 講義開始のための準備と講義の概要
- 第5章 「総合的な学習の時間の指導法」終了後のアンケート調査の分析結果
- 第6章 調査結果の考察
- 第7章 おわりに

第1章 はじめに

この報告書は、2023 年度第1 学期実施の教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」の講義後アンケートを分析し、その結果から当該科目の改善と本学の教職課程の改善に資することを目的とする。しかしながら、以下の事情により、そのみに集中することはできない。

まず、中等教育改革（特に後期のそれ）が着手された。約 20 年ぶりの教職課程の再編は、このための不可欠のパーツである。中等教育改革における教育内容改革の指針の柱は「主体的・対話的で深い学び」の実現にある。この実現に資するものとして高等学校に「総合的な探究の時間」が設置され、それを機に教職課程にも「総合的な学習の時間の指導法」が新設されることになった。

次に、教職課程の再編は再課程認定によって行われたが、そこでは「教職コアカリキュラム」による審査をクリアすること等の幾つもの条件が付されることになった。それは新設科目である「総合的な学習の時間の指導法」の審査に多くの課題を課した。

最後に、「総合的な学習の時間の指導法」の新設には特別な意味が付された。「総合的な学習の時間」自体は、前々回の学習指導要領改訂によって始められ、小学校から高等学校まで、20 年間を超えて実施されてきた。高等学校の「総合的な学習の時間」は 1999 年告示の学習指導要領に基づいて開始されたが、受験体制の下で停滞（空洞化）が指摘され続けた。しかしその後、教育の背景となる日本社会は新たな局面に入った。

とりわけ 2000 年代中盤以降、日本国は経済だけではなく、人口自体も「右肩下がり」期に移行した。2010 年代に入ると「東日本大震災」（福島第一原発事故も含めて）、「コロナ禍」、そして「地球温暖化」の影響が本格化したと考えられる大災害が多発し、そこからの復興もままならなくなった。教育を取り巻く環境の悪化や教育界そのものの困難（象徴的には「教師崩壊」として現れ、教職課程履修者にも教師

の仕事が「ブラック労働」であるという認識は常識となった）も座視できないものになった¹。

「総合的な学習の時間の指導法」は、停滞が指摘され続けた「総合的な学習の時間」の現状を、教職課程に新たに盛り込むことで改善に寄与ことを狙ったものには止まらない。特に、高等学校教育の改革が意識されている。そこでは、「学校教育法施行規則等の一部改正」²という制度改革を含めて、教育の原理において「探究」を核とし教科・科目を改めること、その要として「総合的な学習の時間」を「総合的な探究の時間」に名称変更し、内容を一新することが課題となった³。

そのために、これまで大学の教職課程で実施したことがない「総合的な学習の時間の指導法」という新設科目の開講に加えて、高校でも実施したことがない「総合的な探究の時間」という科目（教育原理や内容も定かでない科目）の開発、それと同時にこの科目を指導する「総合的な学習の時間の指導法」の開発という二重の開発を含めた形で、「総合的な学習の時間の指導法」を開講・実践することを大学に課した。

この3つの背景（影響）と、それを由来とする科目と科目の指導法の同時開発の問題を抜きに、履修者の講義後のアンケート調査の分析結果を示しても、読者は分析結果や履修者の回答の意味を理解することは難しいだろう。まして、本学の教職課程の改善に資することは望むべくもない。さらに、この新設科目を「総合的な探究の時間」を念頭において実施することに困難を抱える他大学の教職課程に、改善のための素材として参照していただく価値も乏しくなってしまうに違いない。

そのため、本報告書は短くはない迂回路を辿る。しかし、アンケート調査の結果にのみ興味のある読者

¹ 妹尾昌俊 [2020] 参照。

² 文部科学省初頭中等教育局長「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等の交付について（通知）」（2文科初第 2124 号）2021 年 3 月 31 日。ここでは、各高等学校で 3 ポリシーを設定・公表と、「学校設定教科に関する科目」と「総合的な探究の時間」を合計 6 単位以上履修させることが、「高等学校の特色化・魅力化」として要請されていた。

³ 拙稿 [2020] 5～18 頁参照。高等学校のカリキュラムにおいていわゆる「探究系」科目は「総合的な探究の時間」を除いて 6 つある。「古典探究」、「日本史探究」、「世界史探究」、「地理探究」、「理数探究基礎」、「理数探究」である。この中で必修科目は「理数探究基礎」（1 単位）と「理数探究」（2～5 単位）だけである。

「総合的な探究の時間」は各高等学校で設定単位数が異なる。3 年間で 3～6 単位が充てられ、最少開講単位数は 2 単位で、1 単位分を「理数探究基礎」で代替する場合も認められている。これらの科目新設と単位数の弾力性は、施行規則との一部改正が求める各高等学校でのカリキュラム・マネジメントの裁量の大きさを保証するためのものである。各高校のスクール・ミッションやスクール・ポリシーによって定められることになる（後述）。例えば、旧来的な大学センター入試や個別大学の一般入試を目標とした進学シフトを取る場合は、入試で良いパフォーマンスを上げることに最適の教科・科目構成をとることが、教員・生徒・保護者にとってミッションやポリシーとして要請されることは疑いない。その場合、「総合的な探究の時間」は無駄な時間と目されることになる。例えば、近年 GIGA スクール構想に則ってタブレット端末で学習を支援するアプリケーションのプロバイダのひとつが行ったインターネットによる高校生調査（全国 1,110 人対象）では、「総合的な探究の時間」で 8 割の高校生が「調べ学習」を行い、4 割を超える生徒が「やる意味がわからない」と回答している。興味深いのは「やる意味がわからない」という回答した生徒の比率が高い居住地区にある。関東、中部、近畿のすなわち三大都市圏の生徒は「やる意味がわからない」と答えた比率が高い。大学受験がゴールであり、手段として受験勉強に勤しむ生徒にとって「総合的な探究の時間」は「やる意味がわからない」のである。文部科学省の「探究」を重視する構想が、受験がゴールになっている現実の中等教育体制と根本的に不整合であることの表現が、「やる意味がわからない」であることは本「総合的な学習の時間の指導法」の履修者の講義への取り組み方・モチベーションにも響く通奏低音であることを強調しておくことは無駄ではない。「大学受験がゴールであり、手段として受験勉強に勤しむ」（入学後は「燃えつきている」という行動様式は、一般入試が 5 割を切る現状に至って、一見時代錯誤に思える。この根強さの日本社会の歴史的社会的根拠は根強い。社会的地位の配分機構が「入試」（現在は「就活」も含めて）にしかない日本の宿痾を反映している。

<https://edtechzine.jp/article/detail/10106>（2024 年 9 月 25 日確認）

は、第5章から読み始めていただいて結構である。

本報告書の記述は、以下のように進む。最初に、教職課程の再課程認定と新科目開設に伴う事態の説明を行う。次に、他大学の「総合的な学習の時間の指導法」（「総合探究」にフォーカスしたものも含む）⁴の実践（論文）を検討し、幾つかのコメントをする。その後、文部科学省が「総合的な探究の時間」に合わせて作成された『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』（以下、『解説』と略する）の発表後に、文部科学省が発行した実践事例をまとめた書籍（『今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開 未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究の充実とカリキュラム・マネジメントの実現』2023年5月、以下『展開』と略する）との比較から、「総合的な探究の時間」の構想に関する重大な変質についての示唆を行う。そして最後に、本学教職課程で筆者が2022・2023年の行った「総合的な探究の時間」に対応した「総合的な学習の時間の指導法」講義の概略を講義資料等の一部掲示と簡潔な説明を行った上で、アンケート調査の分析と考察に取りかかる。

第1節 教職課程再課程認定の経過と「総合的な学習の時間の指導法」における審査

ところで文部科学省は、2016年12月21日の中央教育審議会答申（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」）を受けて、2017年3月に小・中学校の学習指導要領の改訂の公示、2018年3月に高等学校の学習指導要領の改訂の公示を行い、「主体的・対話的で深い学び（アクティブラーニング）」を旗印とした大きな教育内容の改革に着手した。同時に、これらを実現するためのいわゆる「教員の資質能力の向上」に着手した。多岐に渡る措置を伴うものであるが、本報告書に関わるのは教職課程への影響である⁵。

2016年11月の教育職員免許法の改正及び2017年11月の同法施行規則の改正によって、教職課程で履修すべき事項は約20年ぶりに全面的に見直されることになった。そして、文部科学省は2018年度に各大学の教職課程事務部門への「説明会」や「事前相談会」を行いながら再課程認定を進め、翌2019年度から教職課程をもつ全大学で旧課程と新課程が混在する移行期に入った。

とりわけ本報告書との関係で触れておかなければならないことは2点ある。1点目は他の教職課程科目の再課程認定とも関わるが、再課程において認定基準として「教職課程コアカリキュラム」を示し、これを実質的に認定の可否に用いるようにしたことである。2点目は教職課程科目等の再編を進め、総単位数を維持したまま、新しい内容を追加したことである。本報告が対象とする「総合的な学習の時間の指導法」だけでなく、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1単位以上修得）」、そして2022年度から後付け的に加えられた「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法（1単位以上修得）」⁶である。

⁴ 講義名称は小・中学校で実施されている「総合的な学習の時間」の「指導法」となっている。しかし、高等学校で実施される「総合的な探究の時間」の「指導法」にフォーカスする大学も少数だがある。以降では、後者が少ない事を考慮し、多少紛らわしいが両方を合わせて「総合的な学習の時間（探究）の指導法」の呼称を使用し論じる。筆者の行った2022・2023年度「総合的な学習の時間の指導法」場合は、本学の教職課程履修者が取得する免許種が「高等学校教諭一種免許状」（小学校は皆無）を主とするため、講義内容構成の標的を「総合的な探究の時間」に定めている。

⁵ 北海道大学の教職課程の運営体制にも大きな影響を与えた。拙稿〔2022〕参照。

⁶ 同時に「各科目に含めることが必要な事項」内の「教育の方法及び技術（情報の危機及び教材の活用を含

本学も 2019 年度から新課程への移行を年次進行で開始することになったが、再課程の認定は「留意事項が付された」形（「特例による認定」）となった。それは、「総合的な学習の時間の指導法」を担当する予定であった本学教員が「課程認定委員会」の審査に通らず、これにより教職課程そのものが再課程認定されない事態を防ぐために、つなぎ的な対応を取らざるを得なかったからである⁷。つなぎ的な対応は「総合的な学習の時間の指導法」に、他大学において既に担当として審査に合格した小学校において豊富な「総合的な学習の時間」の実践経験をもつ教諭を充てることで行った⁸。この「特例による認定」は、2022 年度内に「教員変更」届を出し、本学の教員が改めて「総合的な学習の時間の指導法」担当の審査で許可されることで解消される。その際、通常の「教員変更」届とは別に「事後調査対応届」の提出が必要であった⁹。

ところで「総合的な学習の時間の指導法」は、2 年目開講科目であるため 2020 年度から開講されることになった。同時に本学教員（筆者）が「総合的な学習の時間の指導法」の担当として可能になるための審査対応の準備に取りかかった。

「事後調査対応届」には、担当予定教員は新たに「シラバス」、「履歴書」、「教育研究業績」を提出し審査を受けなければならない。先（注 7）の「「総合的な学習の時間の指導法」の審査の考え方」には「教育課程（シラバス）」の考え方と、「担当教員の業績及び実績の考え方」が示されている。「業績及び実績」として、「教育上の能力に関する事項」、「職務上の実績に関する事項」¹⁰、そして「担当授業科目に関する研究業績等」¹¹の 3 つの記載が求められている。すなわち、審査に合格するためには、担当予定教員は学校における「総合的な学習の時間」の教育実践に関する業績とそれに関する研究の両方をもっていなければならないことになった。この認定条件は、大学教員にとって厳しいものである。先の「特例による認定」は、新設科目である「総合的な学習の時間の指導法」に業績の条件を課した場合、すぐに対応できる大学は少ないだろうから、2019 年度から 2022 年度までは、非常勤講師や「道徳科」担当教員が代替することを認めたものである。そして、改訂学習指導要領が実施される 2022 年度までに、当該大学所属の教員が科目担当教員として認定されるための「教員変更」届（「事後調査対応」届付き）を提出しする時間的猶予を与えた。

本学においては履修者の希望する主な免許種が高等学校であり、そこでは「総合的な学習の時間」は

む。）」から括弧内が削除された。

⁷ 「「総合的な学習の時間の指導法」の審査の考え方」は 2018 年 10 月 9 日に「課程認定委員会決定」されており、それが審査基準となった。

⁸ お願いした非常勤講師の総合学習の実践については佐藤〔2021〕参照。卓越した小学校の「総合的な学習の時間」の原理と実践を、「コロナ禍」の悪環境にも関わらず、2020 年度はオンラインで 2021 年度は博物館・植物園実習も含めて行ってくださった。筆者は 2022 年度からの開講に備え、講義の配信や出席管理も含めたフルサポートを行い、言わば「実践知」の蓄積を図った。

⁹ 「事後調査対応届作成要領（令和元年度改訂）」を参照。

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/12/05/1414801_1_1.pdf（2024 年 9 月 20 日最終確認）

¹⁰ 「決定」には、「学校内の授業における「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発や授業実践の考察等を論じたものであれば、業績として記載が可能。」と記されていた（文部科学省総合教育政策局教育人材政策課「教職課程認定認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成 32 年度開設用）」218 頁）。

¹¹ 同じく、「「総合的な学習の時間」の実践を扱った研究（学術論文・教育実践記録いずれも可）であれば、担当する免許状の学校種と研究対象の学校種によらず業績として記載が可能。」とされていた（同前）。

「総合的な探究の時間」に改められている。前者と後者は根本的な相違が確認できることから、小・中学校教諭と分担して審査を通す形（後述。「特別活動」との抱き合わせ開講等）ではなく、1 単位の「総合的な学習の時間の指導法」で開講する方針を取った。教育・学習内容を、「総合的な探究の時間」に重心を置いたものとするためである。そのために、実質 3 年間（「教員変更」届の最終提出締め切りは 2022 年 9 月末）で、学校における「総合的な学習の時間」の教育実践に関する業績とそれに関する研究業績の両方を揃える必要性に迫られることになった。「業績づくり」の過程は割愛する。2021 年度に審査を通り、2022 年度から筆者が「総合的な学習の時間の指導法」を担当することになった。本調査の対象とする 2023 年度講義は実施開始 2 年目にあたる¹²。

高等学校における「総合的な探究の時間」の実施年度について確認しておきたい。学習指導要領改正は 2018 年度で 2022 年度から年次進行で実施が進められた。しかし「総合的な探究の時間」は開始が前倒しされ、2019 年度の高校 1 年生から実施されることになった。学年進行で、2021 年度には高校 3 年生を含む全学年で「総合的な探究の時間」が実施されていることになっている。しかし、「コロナ禍」を挟み、後に検討する実施上の論点も関係するため各学校の事情が反映し、実施過程の進み具合にはバラツキがあったものと思考する。完全実施が求められていたのは 2022 年度からであった。

第 2 節 高等学校改革と「総合的な探究の時間」の狙い

話題は前後するが、文部科学省は 2019 年 3 月 31 日に学校教育法施行規則の一部を改正し、高等学校改革も同時に始めた。大学入試制度の改革等とも連動するのであるが、普通科における教育の停滞が根拠とされている。高校生の「学びへの意欲の 2 極化」や「自己肯定感や社会参画の意識低下」がその根拠である¹³。しかし、この事実自体は教育学研究の限界でもそれほど最近ではない常識的な理解だろう。本学の学生にさえ、感じている教員は多いのではないかと思考する。

ところで、この高等学校改革は「総合的な探究の時間」に大きく 2 点で直接的に影響する。

第 1 に、各高等学校が現在・将来の社会・地域の実情を踏まえて、地元自治体等関係者と連携しながらスクール・ミッションを再定義し、それに基づいてスクール・ポリシーを策定することである。これが、カリキュラム・マネジメントの基底となる。すなわち、全国一律の受験体制下の高等学校（一部の専門学科等の地域とつながりの強い高校は除く）から、各学校の地域・社会の実情・課題を踏まえた、言わば個別化、あるいは（過半の高校にとっては）「ローカル化」（学校だけで完結する「自前主義からの脱却」という言葉が使われている）が意識され、それを踏まえたカリキュラム開発（学校設定科目や「総合的な探究の時間」が中心。6 単位以上）を学校毎で策定しなければならなくなったことである。「総合的な探究の時間」はスクール・ミッションやスクール・ポリシーに強く規定されたいわゆる「school-based」な科目である。そして、「school-based」の基本となるのは高等学校の所在する地域社会である。そのため、

¹² 筆者は 2022 年度から特任教授となり 2024 年度末に退職した。そのため、担当は 2 年間であった。

¹³ 文部科学省初等中等教育局参事官（高等学校担当）「これからの高等学校教育について」2020 年 11 月 25 日（以下の URL を参照）。

https://www.mext.go.jp/content/20201124-mxt_koukou02-000011165_03.pdf（2024 年 9 月 20 日確認）

笹原風花「普通科だけど普通科じゃない!? 2022 年度、高校の普通科が変わる!」『EduA』（朝日新聞、2021 年 12 月 16 日）。文部科学省初等中等教育極参事官（田中義恭氏）へのインタビュー記事（以下の URL を参照）。<https://www.asahi.com/edua/article/14501372>（2024 年 9 月 19 日確認）

「総合的な探究の時間」を実施するために確立しておくべき「目標を実現するにふさわしい探究課題」においても、「地域や学校の特色に応じた課題」が強く意識されている¹⁴。

第2に、「普通科改革」が着手された。キャッチフレーズは「特色化」「魅力化」である。普通科には3つの類型（「学際的な学びに重点的に取り組む学科」、「地域社会に関する学びに重点的に取り組む学科」、「その他特色・魅力ある学びに取り組む学科」）が設定される。現在時点（2023年度末指定済み）で、「新時代に対応した高等学校改革推進事業（普通科改革支援事業）」に指定された高等学校は36校となっている¹⁵。設置数は年度で異なっている。図表序－1がそれをまとめたものである。

図表序－1 普通科高校改革支援事業類型別指定校

	学際的な学びに重点的に取り組む学科		地域社会に関する学びに重点的に取り組む学科		その他特色・魅力ある学びに重点的に取り組む学科		計	
	度数(校)	内訳(%)	度数(校)	内訳(%)	度数(校)	内訳(%)	度数(校)	内訳(%)
2022年度	8	72.7	12	57.1	0	0.0	20	55.6
2023年度	1	9.1	5	23.8	3	75.0	9	25.0
2024年度	2	18.2	4	19.0	1	25.0	7	19.4
計	11	100.0	21	100.0	4	100.0	36	100.0

「学際的な学びに重点的に取り組む学科」は、言わば都市進学校の類型である。そして「地域社会に関

¹⁴ 学習指導要領においては、「第2 各学校において定める目標及び内容」に「(3)各学校において定める目標及び内容については、地域や社会との関わりを重視すること」が記述されている。その意図を詳述した『解説』の該当箇所を参照することでその理由をさらに明確にしたい。「地域や社会との関わりを重視すること」に込められた「3つの意味」を力説している。第1に「実際の生活にある課題を取り上げることで、生徒は地域や社会において、何が本質的な課題なのかを明らかにし、発見した課題をよりよく解決しようと真剣に取り組む、自らの能力を十分に発揮する」点である。「地域や社会との関わりを重視」は、探究を進める上での適切性（真正の課題であり、真剣な探究に相応しく、生徒の能力を発揮しうる条件をもっている点）を満たす。第2に「地域や社会にある課題は、自己の在り方生き方と不可分に結び付いたものとして捉え、そこに意味のある課題を発見することが比較的容易であり、自己のキャリア形成の方向性との関連も見えやすいなど、生徒の関心も高まりやすい。また、直接体験なども行いやすく、身体全体を使って、本気になって探究に取り組む生徒の姿が生み出される」点である。すなわち、「地域や社会」は、生徒にとって探究課題を内在化（別の角度から意味づけると「自分事化」）する必然性が自然であり（納得されやすく）、生徒の資質・能力の全体を動員して取り組むに相応しい場である点。そして、ここが最も重要な点であるが、第3に「自ら互いを発見し、また解決する（中略）学習活動では、「自分の力で解決することができた」、「これからも地域づくりに参画し、さらにより地域にしていきたい」、「自分たちは地域や社会の未来に対して責任があるし、それを果たしていくことは実にやりがいがあることだ」、などの、課題の解決に取り組んだことへの自信や自尊感情、責任感が育まれ、地域や社会の一員であるとの意識も醸成されると共に、自己の在り方生き方を深く省察するといったことが期待できる」点である。まず、地域課題の発見と探究、そして解決は、自らが住む地域社会への参加・参画が地域への関与（コミットメント）を自然に生み出すこと。次に、それが地域社会の若い（次世代の）担い手としての責任と自負を育むだけでなく、地域社会の改善に寄与する自ら（たち）の力の確証を得ることができることを通じて、地域社会のメンバーシップ（一員であること）を育むこと。最後に、翻って、自己の在り方生き方を抽象的ではなく、具体的に省察する契機となること。これらの指摘である（29頁）。本論文が対象とした大学教職課程で「総合的な学習の時間の指導法」で試みた2つの単元（地域課題探究＋模擬請願）は、この3点の指摘を意識し、生かすことを狙いとしたものであった。

¹⁵ この事業の指定校とその実践は以下の URL を参照。しかしこれが 3000 校を超える学校数に比して微々たるものであることは言うまでもない。

https://www.mext.go.jp/content/20240624-mxt_koukou02-000021137_01.pdf（2024 年 9 月 20 日確認）

する学びに重点的に取り組む学科」は地方の進路多様校の類型である。こここそが前述した高等学校における生徒の問題状況（「学びへの意欲の2極化」や「自己肯定感や社会参画の意識低下」）への対応と目される。そのため指定校数も多い。これまでの高等学校教育は受験体制の下で、競争勝利をモチベーションに「勉学に勤しんだ」高校生が、家庭の経済的なパフォーマンスの格差（それは教育産業からの受験学力を追加的に調達する能力の格差でもある）を背景に、脱落する層が多数化していることへの対応であると考えられる。これはちょうど日本社会の「中間層の分解」（2極化）に対応するものであろう。言い換えるなら、「大学合格という目的」にとって手段としての勉学へのモチベーション調達の（意味においても）空洞化は進んでいる。それへの文部科学省による対応といっても良い。

そして同時に、ヒタヒタと着実に歩を進める「人口減少社会」の到来は、地方の高等学校に、手段に解消されない学習モチベーションの源泉（教育の本来の姿）を取り戻すために、地域社会に根づくことを再び求めたことも意味している。そのため、「地域社会に関する学びに重点的に取り組む学科」の認定数は多く、これらの高等学校において学校が所在する地域をフィールドとした「総合的な探究の時間」が熱心に取り組まれている（実践事例も脚注12を参照）。

筆者の研究に関することで恐縮であるが、「人口減少」で高校の統廃合（存続）が焦眉の課題となっている基礎自治体に所在する高校において「総合的な探究の時間」が取り組みられ、それが『解説』にある「課題の解決に取り組んだことへの自信や自尊感情、責任感が育まれ、地域や社会の一員であるとの意識も醸成されると共に、自己の在り方生き方を深く省察するといったことが期待できる」（29頁）の実例となっていたことについては、拙稿（浅川〔2024〕）を参照してほしい。この実践で注目する必要があるのは、「総合的な探究の時間」と「高校生議会」実践を組み合わせた点にある。

「総合的な学習の時間」の弱点として「まとめ・表現」の取り組みの弱さが指摘されることは多い。しかし、この組み合わせは探究の結果を町議会経由で、基礎自治体の改善に寄与させていた。「高校生議会」という形態ではあるが、高校生は「議員」となり、「議員」として遇されて（議長は本物の議会議長）、自治体執行部（町長も含めた理事者と各部部长級が参加）に対して探究の結果に依拠し、様々な要求や主張をする。この要求は、予算づけがなされて実現することもある。このような実践である。近年の特徴として「総合的な探究の時間」の「まとめ・表現」のゴールを基礎自治体議会での意見具申に求めて、高校生が地元自治体の改善に資する形の取り組みは増えている¹⁶。すなわち、学校が連携する機関を地方議会に求めるという「議一学連携」の試みである。

「総合的な探究の時間」の構想と実施は、様々な制度改革や日本社会の激変、その渦中で高等学校が強いられる・立ち向かう動きの交錯する地点におけるせめぎ合いの中にある。教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」も無縁ではられないだけでなく、敢えて積極的に関わってゆく意義がある。

第2章 「総合的な学習の時間の指導法」の開始と先行研究（実践報告）の検討

¹⁶ 拙稿〔2024〕の特に序章第2節第2項と巻末の「高校生議会・高校生模擬議会等一覧」の別紙1～3を参照。地方議会にとって学校を連携相手とする意味は、大きく言って2つある。第1に、「自治体消滅」時代の基礎自治体の存続の鍵は高等学校の廃校を防ぐことにある。この点は、いくら強調しても足りないほどではあるのだが、その切迫感は大都市在住の研究者には伝わらないかもしれない。第2に、議員のなり手がいないことへの対応、住民自治を実現するための「未来への種まき」である。「18歳選挙権」も念頭において、高校生に議会を通じて、自らの生活を改善できることを体得・実感してもらうことは、高等学校の教科「政治経済」で「民主主義」を学ぶこととは納得の次元が異なる。

2019年度から各大学の教職課程において「総合的な学習の時間の指導法」は実施され始めた。しかし、新設科目の開設という特殊な事情もあって、現時点（2024年9月）において実践報告や研究はそれほど多くない。そして、「総合的な学習の時間の指導法」新設の意図は、高等学校改革と連動した「探究学習」の推進にあるが、教職課程科目としては「総合的な学習の時間の指導法」（下線は筆者）であるため、両者の異なる背景や教育原理の違いがありながらも、念頭におかれているのは「総合的な学習の時間」である場合が多い。諸大学の教職課程で取得する免許種の違いもある。前述したように「総合的な探究の時間」を念頭においた「総合的な学習の時間の指導法」の実施を志すなら、二重の科目開発の困難を背負うことになる。さらには開講形態に起因する事情（後述する）や、教職課程の現実的な実施体制の問題もある。そのため、「総合的な探究の時間」に相応しい内容に近づけた変更は困難である。

ここではCiNii（NII 学術情報ナビゲータ）で教職課程と「総合的な探究の時間の指導法」並びに「総合的な探究の時間」で検索して該当した22論文を中心に（高等学校における「総合的な探究の時間」の実施状況については、これらに加えて多少触れる）、教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」がどのように実施されているのかについて俯瞰しておく。検討した論文は文末に一覧として掲げた。

「総合的な学習の時間の指導法」に関するほとんどの論文は、自大学における担当教員団の実施状況に関する覚書的報告である。それに止まらず県単位の教職課程での実施状況を報告した稀有な例が加藤智[2024]である。重要な指摘は、実施形態、単位数に関することである。加藤氏がまとめたA県内の38大学の教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」の開講状況の表を、筆者が分類し造り替えたものが図表序－2である。

図表 序－2 A県内38大学における「総合的な学習の時間の指導法」の開講状況

開講形態	開講学年						単位数		
	1年	2年	3年	4年	記載なし	計	1単位	2単位	計
「総合的な学習の時間の指導法」単独開講	1	11	10	2	5	29	10	19	29
「特別活動」との抱き合わせ開講	0	6	4	2	2	14	0	14	14
「教育方法」との抱き合わせ開講	0	1	1	0	0	2	0	2	2
計	1	18	15	4	7	45	10	35	45

※ 加藤[2024]169頁の表1を改変した。ひとつの大学で複数開講(学科別と思われる)もの、また同じ開講ではあるが免許種で学年指定が異なるものについては別々にカウントした。そのため計の数字が異なる。

新課程において「総合的な学習の時間の指導法」は、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」（中・高で同じ）に分類される「必要な事項」のひとつとして掲げられている。この科目単独で開講することは指定されていない。そのために、「抱き合わせ開講」が可能となる。しかし、「必要な事項」の性格から、「抱き合わせ」可能な組み合わせが「教育方法」と「特別活動の指導法」とのそれになるようだ¹⁷。

¹⁷ 中学校では当該科目の「必要な事項」は、「イ 道徳の理論及び指導法（専修・一種:2単位、二種:1単位）」、「ロ 総合的な学習の時間の指導法」、「ハ 特別活動の指導法」、「ニ 教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）」、「ホ 生徒指導の理論及び方法」、「ヘ 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法」、「ト 進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」である。このイ～トの内容から言って抱き合わせ開講の可能なのがハとニになるのは順当であろう。同様に、高等学校ではイ

ところで、A 県では単独開講が多い（64.4%）。そして「教育方法」よりは「特別活動」との抱き合わせ開講が多い。さらに、開講年目（「年次」表記の方が相応しい場合もあるが、本報告書では「年目」で統一する）は、抱き合わせ開講も含めると 2 年目開講が相対的に多い（40.0%）が、3 年目開講も少なくはない（33.3%）。そして、「総合的な学習の時間の指導法」に限るなら、2 年目開講と 3 年目開講はほぼ並ぶ。年目の幅に目をやるなら、1 年目～4 年目開講まで存在する。最後になるが、単独開講の「総合的な学習の時間の指導法」であっても単位数で 2 単位の開講が多いことを指摘しておかなければならない（65.5%）。この点は、本講義が単独・1 単位開講であることに関する本講義履修者の評価や感想、並びに講義者（筆者）の評価（「時間数が足りない」）からしても触れておかないわけにはいかない。

紙幅の関係で加藤氏論文以外の「総合的な学習の時間の指導法」の先行研究の詳細な検討はしない。幾つかの確認に止めておく。

まず、開講形態である。この加藤氏の論文、後述する谷尻氏らの論文、弘前大学教育学部の 2 冊の文部科学省委託事業の報告書を除く 9 論文は言わば実施報告書である。それぞれの開講状況を確認する。3 論文（大学）が抱き合わせ開講（2 単位。内訳は「特別活動」との抱き合わせが 2、「教育方法」との抱き合わせが 1。当然、複数人での実施）、残りの 6 論文（大学）は 1 単位の「総合的な学習の時間の指導法」の開講である。新倉氏の実施報告書以外では、複数の講義者が分担開講している。新倉氏は 120 人程度の履修者を、春学期に 2 クラス、秋学期に 2 クラスの計 4 クラスに分けて講義を実施している。

ところで、例外的なのが谷尻治らの和歌山大学教職課程における開講形態である¹⁸。それを除くと、抱き合わせ開講であっても「総合的な学習の時間の指導法」の部分も含めて、中心となる講義内容は 3 つから構成されている。第 1 に、履修者の小～高等学校の「総合的な学習の時間」の経験を振り返り、「授業イメージ」を交流するグループワークを行う（履修者にほとんど「授業イメージ」はない）。第 2 に、学習指導要領の解説を行う。このなかに、小・中学校の「総合的な学習の時間」の授業実践の紹介を行う事例が少数ある。第 3 に、「単元計画」を立てるグループワークを行う。似通っているのだ。

「単元計画」を立てる演習が行われるのは、教職課程「コアカリキュラム」の部分的な項目の「（2）総合的な学習の時間の指導計画の作成」の「一般目標」において、「総合的な学習の時間の指導計画作成の考え方を理解し、その実現のために必要な基礎的な能力を身に付ける」（下線は筆者）と、他の「一般目標」「到達目標」が「理解している」と記述されている点と比較して、この 1 点だけが「身に付ける」となっているからであると説明している。

（道徳）が除外され順序が繰り上がり、同様の事項が、イ～へと掲げられている。しかし、前述したように 2022 年度から「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法（1 単位以上修得）」が後付け的に加えられたために実施形態が変更された可能性がある。しかしこの論文では検討した対象年度の問題からか、この点は反映されていない。

¹⁸ 谷尻治ら [2022]。「総合的な学習の時間の指導法」単独で 2 単位（15 回開講）科目である。谷尻氏を中心に 4 人の教育学部教員で担当する。これにゲストティーチャーとして中学校から 1 人、小学校から 3 人を加える。履修者は 170 人と多く、3 年目学生の履修が中心となる。15 回中 12 回は講義である。「観察・実験」パート（3 回）は履修者が多いため、4 グループに分けてグループワークを行っている。免許種との関係で高校の「総合的な探究の時間」を全く意識していない。他方で、新聞を使用した NIE 活動を取り入れている。授業アンケートは 5 件法の選択で行われその結果も記載されているが、項目が一般的で学ぶことは少ない。講義する教員側の課題として上げられていたのは、「1 クラスの受講規模」（多すぎる）と「教員の負担」（多すぎる）ことであった。履修者への願いは「赴任した学校で、地域の実態や児童生徒の実態に応じ、探究するにふさわしい「総合」を企画し実践するには経験を積むこと」である。それは履修者の「総合」体験格差を講義での教育経験から痛感したからであった。

他大学の教職課程での工夫に水をさすコメントで申し訳ないが、履修者に「授業イメージ」はない、あったとしても小・中学校の授業実践の紹介を聞いて立てた「単元計画」に果たしてどのようなリアリティがあるのか、さらに児童・生徒にとって取り組むための切実さを喚起できるのかについて、危惧を禁じ得ない。

さらに指摘しておくべきは、この「指導法」が「総合的な学習の時間」を前提とするために、「総合的な学習の時間の指導法」が導入されるに至った経緯とそれが要請する課題よりも、これまで小・中学校で行われてきた実践を（問題点も含めて）模範としてなぞることに止まり、保守的（旧態依然）である点だ。中学校の学習指導要領「第4章総合的な学習の時間」の「第1 目標」の「(2)」でも、「実社会や実生活の中から問を見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現できるようにする」とある。中学生が「実社会や実生活の中から問を見いだす」（下線は筆者）という「主体的・対話的で深い学び」の核心部分をどのように実現するのか、これに資するような「指導法」にはまだ手が届いていないと思われる。しかしながら、このようになってしまう必然性が背景にあることも同時に指摘しなければならない。

「総合的な学習の時間」（「探究」の場合は間違いに）に高い目標掲げるのは学習指導要領だけではない。「コアカリキュラム」も同様である。前述したように「コアカリキュラム」は、「全体目標」を（1）「総合的な学習の時間の意義と原理」～（3）「総合的な学習の時間の指導と評価」の各項目に分解する（（2）については前述した）。

この（1）～（3）はさらに「一般目標」と「到達目標」に具体化され、1点以外（「単元計画」）では「理解する」ことを要求する。そのため、「理解する」で求められていることは講義という形態で、「身に付ける」で求められていることは演習という形態で対応している。しかしながら、目を転じて「全体目標」に遡るなら、要求していることはずっとシビアである。引用しておく。「各教科等で育まれる見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究する学びを実現する」という目標を掲げているのである。「意義や原理」、「指導計画の作成」、「指導と評価」はそのための部分的な、手段的な要素である。すなわち、「実社会・実生活の課題を探究する学び」を「実現すること」を可能にするための教職課程の実施こそを、「コアカリキュラム」は要求している。学習指導要領が目指すところと合わせて、理想と実現のギャップが著しい。小・中学校で実践例が積み上がっている「総合的な学習の時間」でさえ、教職課程にはそれに相応しい時間配当とスタッフの配置と条件整備を促す（大学と文部科学省の双方に）ことが必要であろう。

少なくとも、「全体目標」の要求水準の高さと（1）～（3）の「一般目標」「到達目標」の形式性のギャップ故に、各大学は学習指導要領の解説と小・中学校の実践事例の紹介と多少のグループワークでお茶を濁すことに誘われる。これは必然である¹⁹。

¹⁹ この点で学ぶべき内容があるのは、弘前大学教育学部〔2021〕の高等学校対応の教職課程も分析対象とした「実践状況報告書」の結果から学んだ「ハンドブック」であろう。しかしながら、同書でさえ作成された時点（「総合的な探究の時間」の実践が進んでいないと考えざるを得ない）の問題（これまでの小～高等学校の「総合的な学習の時間の指導法」を前提にしている）と幾つかの良き事例の紹介に止まっている。最も重大な欠落は、『解説』が前提とする「総合的な探究の時間」は「18歳選挙権」（2015年6月の公職選挙法の改正による選挙権年齢の引き下げ。施行は2018年6月）と「18歳成人」（2018年6月の民法の一部改正。2022年度から実施）の改正に対応した市民教育とその内実である現時における政治と社会に関する様々な問題に、生徒（高校3年生は誕生日進行で成人になる）が立ち向かって行けるような「総合探究」を実現する

「総合的な探究の時間」と教職課程の関連を扱った先行研究の検討も少し付け加えておく。検討した文献は同様に文末に一覧として掲げた。高等学校を念頭において「総合的な学習の時間の指導法」を「総合的な探究の時間」に寄せて教職課程で実践したことを記録した論文はまだ少ない。本報告で行った実践内容とその分析に関わって触れておく必要があるのは、下地貴樹〔2022〕と高石克美〔2022〕の論文だろう。

下地氏は、1年目の学生 69 人を対象に、「教育方法」との抱き合わせ形態の「総合的な学習の時間の指導法」を開講した。講義内容は学習指導要領の説明と単元計画の作成の説明である。講義後に、履修者に高校時代の「総合的な学習の時間」の活動やそこで感じた不満・不足を尋ねたアンケート調査を行い、それを分析した。この論文は分析結果である。散漫な分析ではあるが重要な指摘を 2 点掲げておく。第 1 に、生徒が学習の課題テーマを設定したのは半数を切る（46.3%）。そのため、「課題・目標に対する教師側と生徒側の不一致」という問題点を上げている。第 2 に、不満の中でも特に「班活動の際に一部の生徒に負担がかかった」という感想から、「協働的な学びの不成立」を指摘している。他方で高石氏は「特別活動の指導法」を担当していたが、2021 年度から新課程対応で「特別活動・総合的な学習の時間の指導法」に名称変更になることにともなって、新講義の構想を論文にした。多くは、「総合的な探究の時間」の『解説』の記載内容の確認である。しかし、事例紹介（重要なのは、札幌新陽高校の RESAS を用いた地域分析と地域学習を組み合わせた実践）が具体的に示されている点に特徴がある。以上のように、「総合的な探究の時間」を念頭においた「総合的な学習の時間の指導法」への転換はまだ進んでいない。本報告で行った「総合的な学習の時間の指導法」はその意味で、時期的には早い取り組みと言えるかもしれない。

ところで、関連した論文のうち高等学校における「総合的な探究の時間」の課題という点で注目になると考えたのは、青森県の県立高等学校（36 校）を対象に「総合的な探究の時間」の推進要因について考えた大瀬幸治〔2021〕と千葉県の中立高等学校（10 校）の現職教員 400 人に「総合的な探究の時間」導入に向けて要望を調査した池田政宣ら〔2020〕の研究である。

大瀬氏は、「総合的な探究の時間」が学校階層の違い（進学校と進路多様校）で分化し、取り組みが違ってくる点への対応（特に後者のモチベーションの低さへの対応）、学校内での取り組み方が「教員の多忙や負担感が「人任せ」や「前年度踏襲」に陥る傾向に拍車をかける懸念」の指摘、高校が出口指導に注力してきたという歴史的惰性の下での「総合的な探究の時間」の軽視をどのように克服するかという課題を指摘している。池田氏らは教師自体が「生徒にどのように役立っているのか不明確」でこの時間の「授業目標や意義が十分に理解されていない」という深刻な現実を指摘している。

以上の検討から、教職課程の「総合的な学習の時間の指導法」に関する検討はまだ始まったばかりであると結論できる。特に、小・中学校でこれまで蓄積のある「総合的な学習の時間」を下敷きにしたそれは、旧態依然とし、新しい学習指導要領の問題意識に答えていないことを、高等学校における「総合的な探究

必要があることを見逃している点にある（意図的ではないことを願っているが）。この脱社会化・脱政治化した「総合的な探究の時間」は、一部の脱社会化・脱政治化して大学受験に勤しむことが可能な高校・高校生以外では取って代わる必要はないかもしれない。しかしそれ以外の場合には、生活圏の困難やそれが人生展望へ与える影響が年度を重ねるにつれて増加してゆく。この点を直視する必要がある。『解説』に内包されていた時代がもたらす切実さが消失してゆく問題は、文部科学省〔2023〕との比較を通してより鮮明にしたい。

の時間」の科目開発の開始と同時にそれを意識した「総合的な学習の時間の指導法」に着手した事例は管見の限りではないことが確認できた。その意味で、二重の開発を行い、それについての実践報告と学生アンケート調査を同時に行う本報告書の意義はあると考えることができる。そして同時に、各大学において新科目をどのように開講・実施するかについての試行錯誤は始められている。大学間で交流する時期も迫っていると考えることができる。

第3章 新科目「総合的な学習の時間の指導法」の狙いの確認と変質

本章では「総合的な探究の時間」に狙いを定めた本講義の狙いと構想を、『解説』の記述を確認すると同時に、「総合的な探究の時間」が実施過程においてトーンダウンせざるを得ない理由から、逆に時代的・社会的状況に応えるために何が必要なのかを明らかにする。

第1節 新科目「総合的な学習の時間の指導法」の狙い確認

前述したように2018年3月30日に文部科学省は、高等学校学習指導要領を改訂し、高等学校の教育の在り方を科目構成にも踏み込んで大きく改めた。「総合的な探究の時間」については、これまでの「総合的な学習の時間」と差別化するための方法や内容に踏み込んだ『解説』を、7月に公開した。「総合的な探究の時間」は、新学習指導要領が2022年度から年次進形で実施することに先んじ、2019年度から移行措置として学年進形で「総合的な学習の時間」からの変更を始めていった。2021年度には3学年での実施となり、「18歳成人法」が施行される2022年4月には高等学校で完全実施される体制を整えた。

どのような経緯や背景で「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」に転換されたのか、また後者がもっている時代的な意味やそれを背景にもつが故の教育原理の革新性や限界については拙稿[2020]で論じた。

従来の「総合的な学習の時間」との差別化は、『解説』の構成で言えば「第2章 総合的な探究の時間の特質」にある。ここが「探究」の教育原理にあたる部分である。この教育原理の核心部分は、以下の2つで構成される。「探究的な学習」が「探究」の名に値する高度なものになる条件とそれが可能になった際の学習の特徴である。

ひとつは、「探究的な学習」が「探究」の名に値する高度なものになる条件としての、課題の「自分事化」である。「自分事化」された課題とは、「自己の在り方」すなわち自分という存在と（探究課題）が近い、引きつけられた関係にあるそれである。「探究」が遂行されるための条件として言い換えるなら、「自分事化」できる課題を発見するというのが、「探究」を遂行可能にする条件である。「総合的な学習の時間」の場合の「探究的課題」は、自己に外在する課題である。言わば何でも良い。しかし、「総合的な探究の時間」の「探究課題」（「的」がない）は「自己の在り方生き方と一体的で不可分」な課題でなければならない。だからこそ、「総合的な探究の時間」の課題は、自分で発見されなければならない。教員が考えたものから、選択するという在り方では「自分事化」はできない。自己で発見する。だから「自分事化」できる。生徒の学習を促すこのような教育原理をもつ（8・9頁）²⁰。

²⁰ 『解説』の「第9章 総合的な探究の時間の学習指導」では、「第1節 学習指導の基本的な考え方」の冒

もうひとつは、『解説』では「質の高い探究」として記述していることに関わる。上記の「自分事化」された探究は自分の（自前の）課題の発見に端緒をもつ。だからこそ、それに支えられる形で自分の力で、「行きつ戻りつ」の試行錯誤も含めて、自分のリズムで「自律的」に進む。そして、自分で発見した「実社会・実生活の課題」であるからこそ、その問題状況を改善し（124 頁）、自然な発露として「得られた知見を生かして社会に参画しようとする（社会参画）などの姿」として現れる（9 頁）。「自分事化」された課題の自律的な、そして「実社会や実生活と自己の関わり」（学習指導要領目標）から見いだされた問いであるからこそ、その成果は「社会参画」へと必然的に向かわざるを得ない（社会的・（地域）生活の課題なのだから）。この自分発の「社会的・生活的課題 ⇒ 自律的・試行錯誤的探究 ⇒ 表現としての「社会参画」という回路こそが、「総合的な探究の時間」の教育原理の中核にある。この回路は同時に、生徒の様々な社会的な関係を励起すること（調査、インタビュー等々）につながるから、試行錯誤の結果として探究過程は「高度化」する。『解説』では、高度化の指標として「整合性」、「効果的」、「鋭角性」、「広角性」を上げている（8 頁）。

繰り返しになるが、この生徒たちの「探究」は、現実の地域に根を持つ学校のスクール・ミッションやスクール・ポリシーとも関わる「school-based」カリキュラムとして展開される。このような意味で、地域に根を持つことが強いられることを「探究」の条件に組み込んでいる。

『解説』の優れた点については他にもあるがここまでにしておく。しかしながら、時代意識をもった教育の構想を生かす上で高校・高校教員（当然、教職課程の担当者も含める）がさらに探究すべき幾つかの「論点」や構想に内包された「矛盾」もある。拙稿〔2020〕の結論を借りて最小限の指摘をしておこう。

まず、「18 歳選挙権」とその内実を作るための高等学校における「政治教育」の解禁（2015 年 10 月の「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）」）、そして「18 歳成人」は、高等学校（教育）の意味を変える点で決定的であると考え。それが「総合的な探究の時間」の時代的背景にあることは、『解説』「第 1 章 総説」の「第 1 節 改訂の経緯及び基本方針」（1～5 頁）からも明らかである。しかしながら、子どもを大人にする働きかけという点で、さらには「主権者教育」という点での不十分さは否定できない。特に、総務省・文部科学省『私たちが拓く日本の未来』（現在は「18 歳成人法」の施行により従来から版を改めている）につながるような方向性は、「自治体消滅」時代の基礎自治体の教育と住民自治の協働という喫緊の論点から考えて無視はできない。

次に、「総合的な探究の時間」は具体化する際に 3 点の難題を抱えている。第 1 に、各高等学校で定めなければならない「ふさわしい探究課題」と「概念」をどこまで実情を反映したものにすることができるのか。第 2 に、「各学校で具体化される際に現れる困難」、すなわちカリキュラム・マネジメントと「school-based」カリキュラムの実現を、「多忙化」窮まる状況で実現しなければならない。第 3 に、「地域や社会との関わり」を重視することへの期待と現実のギャップ」である。一般論は言うに易しい。しかし数年で交替する管理職、それよりは長いが地域に根付かない教員にできることは限られる。

さらに『解説』の構想を実現する上で桎梏となる矛盾を 4 点指摘しておこう。第 1 に、「ふさわしい（と『解説』が想定する）探究課題」と現実の「地域の実態」把握の矛盾」である。『解説』で事例に上げられた地域課題は、到底相応しいとは思えない。なぜ、多発する災害や高齢化・貧困・孤独死等が課題

頭に「生徒の主体性重視」が強調されている（117 頁）。生徒の「自己の在り方」の探究を教育原理の核に据えることと、この「生徒の主体性重視」は整合的である。

にならないのだろうか。現実から目をそらせるのは、高校生が「子どもだから」とでも考えているのだろうか。第2に、「ふさわしい探究課題」の設定が生命線でありながら、争点を想定しないことで「探究」を挫折させてしまう矛盾²¹である。現実の基礎自治体の議会を念頭におくならすぐに分かることであるが、争点に溢れている。この事実から目を背ける必要はないし、このなかで「争点」に正解ではなく、「最適解や納得解」（『解説』10頁）を出すことこそ、民主主義的自治の根幹にあるだろう。第3に、この「地方（自治）の在り方を主題化できない矛盾」である。そして第4に、「生徒理解の矛盾と「ふさわしい探究課題」を発見する方法論の不在」である。前者は「18歳成人」を前提にしながら、子ども扱いするという矛盾である。後者はもっと学校の外の社会に生徒を開放すべきであるという基礎自治体の、そして筆者の要望につながる。

これらの諸矛盾が、一方で「18歳選挙権」、「政治教育」の解禁、「18歳成人」という歴史の転換点を意識し、「大人」＝市民へと脱皮させる転換を学校教育が促すという課題を引き受けながら、他方で生徒を学校の中に閉じ込め（脱社会化し）、受験競争が助長する利己主義から脱却することを励まさず、子ども扱いしてきたことを教育の問題として主題化できないという致命的な矛盾となっているのである。すなわち、社会的・政治的な転換期の歴史的自覚を十分に持ちながらも、実践構想という点では脱社会化・脱政治化した。そのため、生徒の実態（利己主義や消費者化）に働きかける力をもてない²¹。

しかし、このような限界はありつつも、『解説』の現代の日本社会を意識した点は大きく評価できる。しかしながら、2023年5月（「総合的な探究の時間」の完全実施後、すなわち「18歳成人法」施行後）に文部科学省が公表した『展開』においては、学習指導要領を踏まえて作成された『解説』から、見逃すことができない大きな後退を、一言で表現するなら「歴史的自覚の喪失」を見て取ることができる。

第2節 『解説』からの後退

『展開』の時代理解の性格を『解説』と対比するために、まず「まえがき」からキーワードから拾ってみる。『展開』は現代を「予測困難な時代」だと理解する。その指標は、「生産年齢人口の減少」、「グローバル化の進展や絶え間ない技術革新」、「社会構造や雇用環境の（中略）変化」、「新型コロナウイルス感染症」、「混迷を増す世界情勢」である。

これらへの教育行政側の対応で強調されているのは、「総合的な探究の時間」に関する若干の説明を除くと、「文系・理系といった枠にとらわれない（中略）学び」、及びSTEAM教育に取り組むことである。

ところで、言及されている「生産年齢人口の減少」は1995年からはじまり、およそ30年が過ぎた。四半世紀が過ぎた2020年には、既に1,200万人が減少し、手遅れの「2024年問題」があらこちらで吹き上がっている。この間、高齢化も進んでいった。ついには全体の「人口減少」も2008年度から始まり、2023年では出生数が約76万人、死亡者数は約159万人で、差し引き約83万人減となっている。人口問題で「生産年齢人口の減少」を指標として上げる時代錯誤は、いったいどこからくるのだろうか。高等学校でこそ「少子化」を考えさせるべきではないのだろうか。

確かに、「新型コロナウイルス感染症」は『解説』では予想すらしなかったことであろう。しかし「地

²¹ 拙稿で指摘した問題を、前述した先行研究では「班活動の際に一部の生徒に負担がかかった」という感想から敷衍された「協働的な学びの不成立」として指摘していた。

球温暖化」を背景とする、この間の気象災害は枚挙に暇がない。2018年の北海道胆振東部地震、2019年の九州北部豪雨と2つの台風の災害、2020年7月の熊本・中部地方を襲った豪雨、2021年8月の全国的な豪雨、2022年3月の福島県沖地震、2024年1月の能登半島地震、その後の豪雨災害、これに復旧の遅れが重なる。「天災は忘れた頃にやってくる」という寺田寅彦氏の警句は既に「災害は忘れる前にやってくる」に改めさせられたところである。

この時代錯誤は、「総合的な探究の時間」という時代（現代）を探究する科目には似合わない。『展開』は執筆者陣を見る限り、高等学校で「総合的な探究の時間」を実施している教員も多く含まれている。それゆえに実践例とそこで用いられた諸ツールが豊富に紹介され、その意味でこれからの「総合的な探究の時間」を導くものになるのかもしれない。他方で、全体を貫く時代錯誤と対比的であることを指摘しないわけにはいかない、問題意識を失い技術主義化したことを。

本格的な比較は他の研究者に譲るとして、『解説』と『展開』との違いを象徴的に確認するところから始めたい。

まず、高校生や高等学校の任務の変化に関わる理解を象徴する「18歳選挙権」、「18歳成年」に関わる言葉の変化を指摘する。『展開』では、「選挙権」「成年」という言葉はひとつもなくなった。当然、「政治」も「0」である。比較のために、『解説』の言葉の数を確認すると、前者はそれぞれ4カ所、後者は5カ所である。

次に、高校生と社会との関わりを示した言葉の変化を指摘する。「社会の一員としての生き方」がなくなった（『解説』は4カ所）。「現代社会の諸課題」という言葉は1カ所になった（同前、3カ所）。「実社会・実生活」という言葉は4カ所に（同前、9カ所）、「実社会や実生活」は24カ所（同前、40カ所）に半減した。

さらに、内容的な面では、「主体的・対話的で深い学び」についてそれは何であるかを記述した部分が、『解説』には8カ所存在した。しかし『展開』では、そのものの解説はない。言葉だけを前提とし、何かの手段としての記述に変化した²²。

そして、「探究」を説明する直接的な記述（「知的な営み」）がなくなり、「探究とは」という説明（同前、2カ所）は年間指導計画表の中に言葉として1カ所入るだけになった。『解説』には「質の高い探究とは」という記述が1カ所あるが、『展開』では他の枕詞も付く。「自律的な探究とは」、「高度化した探究とは」（それぞれ1カ所）である。そして探究を生徒が進める上で要の位置にあった「生徒の主体性の重視」がなくなった（同前、2カ所）。それに応じて『解説』で「探究」の教育原理の根幹（「生徒の主体性の重視」）に関わる「第2章 総合的な探究の時間の特質」と方法を示した「第9章」「第1節」の「1」に該当する部分が全て無くなった。

最後に、探究主体としての生徒に関する記述を劇的に弱めたことを指摘しておこう。その代わりに位置付いたのが「教師の指導性の発揮」である。『解説』では、「生徒の主体性を生かした学習と教師の適切な指導が相まってこそ、より質の高い学習が実現され、総合的な探究の時間の目標が達成される。また、そ

²² 具体的には「「主体的・対話的で深い学び」の視点による授業改善」、「「主体的・対話的で深い学び」の実現のためのカリキュラム・マネジメント」、「授業改善の視点として示されたのが「主体的・対話的で深い学び」である」、「「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、カリキュラム・マネジメントの充実に努める（中略）」、である（いずれも『展開』15頁）。目次での使用を含めると10カ所存在するが、全てがこのような使用になっている。

のことが生徒の学習活動への満足感や達成感も高める。」(47 頁)とあくまで「生徒の主体性の重視」が基礎にあった。少し細くなるが『解説』の記述と『展開の記述』を比較してみたい。

【『解説』の記述】(124・125 頁。下線は筆者)

自分との関わりから問いを見だし自分で設定した課題であるからこそ、その取組は真剣なものになる。したがって生徒がどれだけ切実な必要感のある課題を設定するかが大切になってくる。

このため、各自の課題の設定には十分な時間をかけてよい。必要に応じて、単元の総時数の 3 分の 1 程度を当てることも考えられる。十分な時間をかけて一人一人の生徒にとって価値のある適切な課題を設定することが大切である。ここで言う適切な課題とは、その課題を解決することの意味や価値を自覚できる課題である。また、どのようなことを調べ、どのようなことを行うかなど、学習活動の展開が具体的に見通せる課題である。そのような課題となるよう、十分な時間を用いて課題を検討し合うことが大切である。課題の設定に向けて十分な吟味がなされていく過程で、その課題が現実的に解決可能か、どのような方法により解決するのか、解決する価値はあるのか、などが繰り返し検証されることにもなる。

これらの探究過程の主語は当然、生徒である。そして、「そうなる」ように教員は関わるのである。

【『展開』の記述】(21・22 頁。下線は筆者)

このようにして生徒の中に生まれた問いや問題意識が切実な課題として設定され、より明確な「質の高い課題」として洗練されていくプロセスや時間を確保することが大切である。具体的には、課題に関することを幅広く調べたり、一人でじっくりと考えたり、様々な考えをもつ他者と相談したりするなどして、行きつ戻りつしながら生徒が自らの力で探究を進めるための原動力となる「リサーチクエスト」を設定することと考えることができる。

この過程においては、適切な教師の指導・助言が欠かせない。課題を設定するための知識や技能を生徒が身に付け、自分自身で探究を進めることができるよう十分な時間を掛けて指導することが重要である。必要に応じて、単元の総時数の 3 分の 1 程度を当てることも考えられる。十分な時間を掛けて一人一人の生徒にとって価値のある適切な課題を設定することが大切である。また、生徒一人一人が設定した課題が、実社会や実生活、そして生徒自身とどのように関係しているのかをはっきりさせることが、生徒にとって切実な必要感のある課題を設定する上で重要である。

探究過程を進める主体が教員に移っていることが確認できる。生徒が探究過程を進めることができるのは「教員が介入してこそ」(「欠かせない」)である、という認識に貫かれている。「生徒の主体性の重視」という言葉が無くなるのは必然である。「生徒の主体性」は、「生徒の主体性や興味・関心を十分に生かす」(33 頁に 2 カ所)、「コラム STEAM ライブラリーの活用で」の記述内の「STEAM ライブラリーには、生徒の主体性や対話、探究心を引き出すための指導案(中略) がパッケージとしてそろっている。」(109 頁)の計 3 カ所に登場するだけである。

だからこそ、「生徒の主体性や興味・関心を十分に生かすとは、課題の設定を生徒に任せきりすることではないことに留意が必要である。」(34 頁)と、わざわざ釘を刺すのである。

このような、探究過程の主体の転換が生じる理由を直接書いていると思われる部分は 1 カ所ある。そ

これは、職員室での教員間の会話の中においてである。この記述に現場教員の著者が関わっているとするなら、極めて重要な記述である。

その記述は、「第4章 単元計画の作成」「第2節 単元計画作成の具体的手順」の「2. 三つの視点から生徒の姿を思い描く」の「(1) 教師の意図」にある。確認しておく必要があるのは、単元計画作成において「生徒の主体性」はもはやあてにしていない。だから、「(1) 教師の意図」が先にあり、目標を実現するために「(2) 生徒の疑問や関心」を把握する必要があると、話は展開する。

話は前後したが、この「(1) 教師の意図」には「教師（総探担当）」（「総探」は「総合的な探究の時間」の略）と担任 A～C が登場する。対話の形で、「教師（総探担当）」の発話から議論が記述される。

【教師の意図の発端。教師（総探担当）発言。下線は筆者】（『展開』118頁）

「計画では「主体性」や「挑戦」を掲げているけど、実際は自分から何かしようとか社会に貢献したいという思いや姿が生徒からは見えないよね。」

前者の下線で学校の計画の建前性を指摘する。後者の下線でその不可能性を生徒（の態度・行動）に帰責する。生徒の主体性のなさ（「自分から」）や「行動」や「社会貢献」という点に関する教師（総探担当）の理解（「何かしようとか社会に貢献したいという思いや姿が生徒からは見えない」）を根拠に上げ、その上で担任 A～C の合意調達を図ろうとする（「よね」）のである。この点での生徒の積極性のなさの理解は、担任 C も共感する。

そして担任 A が別の積極性の所在を述べる。そこを引用する。

【教師が可能だと思ふ生徒の主体性。担任 A の発言。下線は筆者】（『展開』118頁）

「でも、進路相談では「将来□□になりたい」とか「△△に進学したい」って話す生徒も多いですよ。自分のことだか（ら。原文脱字）でしょうか。探究学習も同じように自分のこととして捉えられないと主体性や挑戦の意識は高まらないのではないのでしょうか。」

生徒の積極性は自己利益になるもの（「自分のこと」）にのみ発揮されると主張するのである。これは『解説』が持っていた直接的な自己利益を越えたところに「自分事化」された課題を発見しようとする構想からの著しい後退（変質）である。

そして担任 B がこの提案に共感する（自分の興味関心を追求するのではなく、「社会や自分の将来につながるものが重要」）。「自分の興味関心」の追求も否定する。担任 A への共感であるなら、この「社会」は単なる添え物で、核心部分は「自分の将来につながるもの」＝進路である。

すなわち、生徒の主体性を喚起することができるのは、個人化された進路の実現とそれにつながる課題の探究しかないとの心情を教師たちは吐露するのである。「総合探究」はキャリア教育に包摂される。

この4人の教員の議論の道行きは、文部科学省が考える「総合的な探究の時間」の未来を示唆しているようで興味深い。自校の計画の建前性を「総合担当」が指摘し、その責任は生徒の内発的な探究の不可能性（実は、不信感）にあると理解する。生徒は直接的な自己利益の追求しか、探究心を喚起できないだろうとの予断が共有され、生徒の探究課題への干渉が行われてゆくのである。

この生徒への不信という回路を経た『解説』の構想の否定、『展開』が様々な学校で実践の結果である

ことを考慮するなら、痛恨（「挫折」なのかは、「最初から試みもしなかった」のかは大きな差があるだろうが）と共に勝ち取ったのであろう教員主導の「総合的な学習の時間」への退却が、「総合的な探究の時間」の完全実施から早一年でなされたこと。これが『解説』と『展開』の比較から理解できる。そしてこの退却は、生徒理解とそれを前提にした「総合的な探究の時間」の実践の深度との関係（共に浅い）に因るものであると推察するが、他人事ではない。真剣に考えるべき教育学の課題でもある、教職課程の「総合的な学習の時間の指導法」の担当者にとっても。

少し話題を変えて、高等学校で「総合的な探究の時間」を始めるに至った背景を少し思い出しておきたい。その上で、この退却が学校の事情を反映した止む終えないものであるにしても、時代の要請に反するものであることを確認しておくことは無駄ではないだろう。参考になると考えたのは日本の18歳の意識である。日本財団が毎年行っている「18歳意識調査」からの紹介である²³。

「18歳意識調査」は、アメリカ、イギリス、中国、韓国、インド、そして日本の6カ国のそれぞれ1,000人を対象とした比較である。3点について指摘する。

第1に、日本の18歳は自己評価が低い。3つの項目で、「同意」に「どちらかといえば同意」を加えた割合を多い国順に上げてみる（以下同様。単位は%）。

「自分の人生には、目標や方向性がある」がインド（87.2）、中国（86.0）、アメリカ（78.6）、イギリス（77.5）、韓国（71.9）、日本（63.2）である。

「自分は他人から必要とされている」が中国（85.5）、アメリカ（73.0）、イギリス（71.5）、インド（70.2）、韓国（70.1）、日本（56.8）である。

「自分には人に誇れる個性がある」が、中国（84.8）、インド（83.9）、アメリカ（81.1）、イギリス（75.4）、韓国（65.6）、日本（53.5）である。

第2に、日本の18歳は社会との関係が希薄である。

「自分は責任ある社会の一員だと思う」は、中国（92.1）、インド（86.8）、イギリス（80.7）、アメリカ（79.4）、韓国（74.5）、日本（61.1）である。

「自分は大人だと思う」は、中国（90.0）、インド（81.7）、イギリス（75.8）、アメリカ（76.6）、韓国（54.5）、日本（49.6）である²⁴。

「自分の行動で、国や社会を変えられると思う」は、中国（83.7）、インド（80.6）、アメリカ（65.6）、韓国（60.8）、イギリス（56.1）、日本（45.8）である。

²³ 「第62回－国や社会に対する意識（6カ国調査）－」報告書。https://www.nippon-foundation.or.jp/wp-content/uploads/2024/03/new_pr_20240403_03.pdf（2024年9月27日最終確認）。アメリカ、イギリス、中国、韓国、インドの6カ国との比較に過ぎず、欧米にアングロサクソン系以外のヨーロッパの諸国が入っていないところは意図的であるが、示唆するところはあると考えて検討する。

²⁴ 成人年齢の指標は各国で多少異なるが、選挙権年齢を指標にすると、この6カ国で韓国のみ19歳である。筆者が北大生に同様の質問をした際、全学教育の「教育学入門」を履修した1年生（以上）で自分を大人だと考えたのは約60人中1人であった（この1人は長く社会生活をした後で再入学した方である。2023年4月）。主な理由は「税金を払っていない」であった。消費税を払っていることを集団失念していた。同様の質問を学部で「生活指導論」を履修した3年生（以上、20歳以上である）にした（2023年10月）。自分を大人だと考えたのは約50人中で半分弱であった。前者の場合、高等学校では「18歳成人」は教育していない。この自覚のなさは教育の賜物である。そして、後者の場合、事実的には大人であっても、「大人であるとは思いたくない」ことの主張である。この「大人であることを否認する」意識は社会的に育まれたものであるが、そこに挑戦しない高等学校教育は教育の本来的な任務を放棄していると断じるしかない。

第3に、学校で勉強する意味が、「特にない」の13.5で突出している（他国で次ぐのはアメリカの2.6）。

一例に過ぎないが、日本の若い成人への国際比較を通じての危機感があって、不十分ではあるが学習指導要領の改訂は試みられた。その要が「総合的な探究の時間」の新設であった。『展開』は早々と退却を宣言したわけだが、それに抗うことを断念して善いのだろうか。確かに学校は、多忙を極め、ブラック労働が日常化する場所であるのだが。

第4章 講義開始のための準備と講義の概要

かなり長い迂回路を辿ってきた。しかしながら、本講義を支える問題意識について共有していただける点は多少増えたのではないだろうか。

以降では、アンケート調査の分析の前提として、講義開始のための準備と講義概要について紹介する。

本講義は履修者が特別な場合を除き、「総合的な探究の時間」を高等学校で経験していないことを前提に、『解説』の構想に沿い「コアカリキュラム」の全体目標が要求している「実社会・実生活の課題を探究する学びを実現する」探究を行うことを中心に据えた。そして3つの内容（「一般目標」、「到達目標」）については前者の体験に裏打ちする形で説明を付加する形を考えた。

1単位（8回）の講義、ひとりの担当者、当初履修者178人を抱える本講義で、探究を実践してもらうためには込み入った準備が必要となった。

当初から決めていたことは、4つある。

第1に、「総合的な学習の時間の指導法」ではあるが、本学の教職課程で教員免許を取得する場合、高等学校第1種免許状であることが多い。また、「総合的な学習の時間」については奉職する中・高等学校で実践経験があるからかもしれないが、前述したような意図をもつ「総合的な探究の時間」のカリキュラム開発は進んでいない。そのため、大学の教職課程で率先して取り組まなければならないと考えた。既存の「総合的な学習の時間」を紹介することで「お茶を濁す」余裕を、日本社会は既に失っていると考えたからである。

第2に、探究実践の内容である。「総合的な探究の時間」の難しさは「ふさわしい探究課題」の設定と、探究結果の「まとめ・表現」の弱さにあった。また、この両者の関係に内在的な必然性をどのように持たせるかという構想が重要になる。この弱点の克服のために、『解説』の構想を参照し、探究の素材を（札幌市の）「地域課題」にした。さらに「まとめ・表現」の弱さと前者との関係の必然性の両方を満足させるものとして「模擬請願」を行うことにした。これは、文部科学省・総務省が合同で作成した主権者教育用教材（「私たちが拓く日本の未来 有権者として求められる力を身に付けるために」）の「第4章 模擬請願」を参考にすることにした。また、全国で高校生の請願の取り組みがぼちぼち行われるようになったこと、その成果で地域課題の解決している事例があることを考慮した。

第3に、グループワークという活動形式の採用である。ここには2つの狙いがある。まず、『展開』にも象徴的に現れたように、高校生は個人的な課題以外は探究の意欲をもてないという教員も共有する偏見を教職課程の実践として克服する狙いである。この活動形式には不可避に「フリーライダー」問題（対策）が生じる。対策の取り組みも含めて履修者に探究してもらうためである。次に、「総合的な探究の時間」の教育原理で最も重要な問題は探究が自律的深まって行くことを実現する、そしてそれを体

感することにある。これを進めるためには、多角的・多視点的な探究が行われる必要がある。必要なのは「他者」である。そのためのグループワークである。

第4に、「総合的な学習の時間の指導法」に相応しい教員の探究過程指導（自省過程）の組み込みの方法の開発と実施である。探究を行うことそれ自体は本講義の前提である。しかし講義において履修者が地域課題探究を行うだけでは、「指導法」にはならない。そのために、履修者には生徒として、教員として最低二つの役割取得とその役割に対応した自省過程を意識的に追求してもらわなければならない。このために複数役割にそった自省過程のガイドラインを示した。これは、講義開始前から最終レポート（講義開始以前に公開）の課題まで一貫して、要求したことである。「生徒として探究を行うこと」、「探究を行う生徒」の探究過程を指導する教員としての探究」という「二重の探究」である。さらに、地域課題を探究する主体である「市民としての立場」、探究の成果としての「請願を評価する議員としての立場」、このような複数の立場（取得）からの探究（教員にとっての探究課題は、生徒の探究過程の深化とそのための指導過程の深化の同時追求である）を課すという方法論である。

高等学校で「総合的な探究の時間」が前倒しで開始されたのは2019年度からで、2022年度から完全実施となった。履修者が順調に進学したとすると、本講義の行われた2023年度は大学1年生になっているはずである。年度が進行して行くと、この「二重の探究」の前者については比重を下げることになる可能性はあると考えた。

第1節 開始のための準備

2023年年度夏季開講の「総合的な学習の時間の指導法」の準備のために、シラバスから始めて、本学の授業支援システム（ELMS）の講義専用頁（Moodle）に学生用の掲示物を公開した。時系列順に①～④で紹介する。

①シラバスの掲示と注意事項（備考）の周知

シラバス（年度開始前）において、地域課題の探究と請願書の作成についてはグループワーク（5人組）で行うことを、その具体的な作業（準備学習・意見交換・課題作成）は、授業外の時間で行うことを告知している。そのため以下の注意を備考欄に記入した。

【備考】

グループワークは班単位（5人組）で行うために、良好なチームワークを育てることに意を用いてほしい（それも「総合探究」探究の学習テーマである）。特定のメンバーに仕事を押し付けること（フリーライダー行為）は「御法度である」。また、履修途中での履修中断は他のメンバーに負担を押し付けること（「迷惑千万」）になるので、履修の際は最後まで「履修を捨てない」決意で参加すること。

②「総合的な学習（探究）の時間の指導法」の講義日程・性格について」の掲示（講義開始は6月16日。掲示は5月初旬。講義資料1を参照）

講義を始めるために2点の準備を指示した。第1点目は、グループワークのための「課題ジャンル希望」の提出である。第2点目は、講義前・中の札幌市議会の傍聴である。

その上で、講義の概要の文章では、「指導法」の方法論（二重の探究）について説明した。さらに、グループワークの対象として「地域課題（地域の願い）」を調べることと、それを札幌市議会に「請願」することの説明を行った。

さらに講義日程を提示した（【講義資料1】からは割愛）。図表4－1である。

図表4－1 講義日程

日程・講義時		講義方法	内容(太字は提出物)
受講前		各自で	グループワークの班を決定するための資料の学習と「課題ジャンル」希望の提出
受講前・中(議会日程を確認し見学する)			講義前・中の札幌市議会の見学の推奨(日程等は情報提供してある)
第1回目	6月16日	講義	授業計画オリエンテーション、「総合的な探究の時間」に関する説明。班分けの確認(メンバーと連絡方法の確認)。「地域課題(地域の願い)」を知る・深める方法(「調べ学習」、調査・取材)を学ぶ
第2回目	6月23日	グループワーク	各班でグループワークを進める。講義担当者からアドバイスを受ける機会も作る
第3回目	6月30日	(グループワークの)中間報告会	札幌市の「地域課題」についての中間報告会(探究題目の報告。簡単な質疑を含む)。各グループの発表を聞いて、必要であれば軌道修正等を行う
第4回目	7月7日	グループワーク	各班で「地域課題(地域の願い)」(完成版)提出に向けた議論。「(模擬)請願・陳情」との関連での課題のプライオリティに関する議論も含む。必要な場合は班を越えた調整も行う。 「完成版」作成・講義後提出
第5回目	7月14日	講義	基礎自治体への参加制度(条例制定)とそのひとつの方法としての「請願(陳情)」について知る
第6回目	7月21日	グループワーク	各班で「地域課題(地域の願い)」(完成版)から、「請願」をするための 「(模擬)請願・陳情書」を作成し提出する
第7回目	7月28日	講義＋討論	「模擬請願・陳情」の相互評価と講評:「審査基準に従った相互吟味による採点」を素材に請願を用いた市政参加を探究する
第8回目	8月4日	講義	講義まとめ——「地域課題(地域の願い)」調査と「模擬請願」を行う単元構成を素材とした本講義の方法論や「総合的な探究の時間」における教員の関わり(指導)を深める

若干の補足説明を行う。講義は6月16日から8月4日までの8回、金曜日1講時に開講した。講義形式とグループワークからなる。講義形式の部分は「総合的な探究の時間」の目的・狙い、教育原理やそれを実現する単元構造、「コアカリキュラム」で要請されている説明、探究の原理、技法や進め方、評価、地域課題探究のための方法や情報源とその吟味の仕方、地方自治(「二代表制や議会の役割」、請願権と制度に関する説明等)多岐に渡る。加えて、履修者の「疑問・質問」への質疑、議論の補足等を行った。断片的ではあるが【講義資料】を見ていただけると、その一端をご理解いただけると思う。

具体的には第1・5・8回が概ね講義であった。第2・4・6回はグループワークである。質問のある班からは個別に質問を受けた。履修者個別の「疑問・質問」には、コメントペーパーに記述してもらい、次回までに「疑問・質問に答える」を作成し、Moodleに掲示した。グループワークの回は、教室ではグループの打合せを主に行い、その後の進め方はグループの自主性に委ねた。グループワークの回は打合せを主にして早く解散し、講義時間以外に作業を行ったグループもあった。講義時間内で作業を終わらせようとして講義時間の最後まで残ったグループもあった。前者の場合は、講義時間内でも三々五々流れ解散とした。

ここまでの6回分以外である。第3回は前半の課題である「地域課題(地域の願い)」の中間報告会を行った。後半はそれを受けて、探究報告書作成までの軌道修正のグループワークを行った。第7回は

「模擬請願（陳情）」書の比較の観点について札幌市議会事務局の示したものと筆者の各種調査結果を示し、その後はグループ毎に作成した「模擬請願・陳情書」とその相互評価結果についての議論を行ってもらい、その結果をひとつひとり別に評価報告書を作成し提出してもらった。この2回は半分グループワークである。

このように、講義（発表等を含む）と各グループでの作業（作業打合せを含む）がおおよそ半分を占める講義となった。前述したように、グループワークは各グループワークの進め方に従った。

ところで、探究実践は2単元で行われた。前半の単元は「地域課題（地域の願い）探究」である。予め提出してもらった「課題ジャンル」に基づき筆者が作成したグループで、札幌市の地域課題、札幌市民の地域の願いを探究し、「探究報告書」を作成することである。第5回目に、後半単元のための説明が入る²⁵。後半の単元は「地域課題（地域の願い）」の成果を、「請願（陳情）」書を作成することで、地域課題解決に結びつける「模擬請願（陳情）」の実践である。そこに、各班が作成した「請願（陳情）」書を履修者各人が、議員の立場から見たときの評価（評価基準も含めて）を加え、全履修者の評価を判断の素材に「公共的な判断」とは何かについての探究をしてもらった。これは「地域課題（地域の願い）」とその解決を、もう一段引き上げた「公共」とは何かを問う立場から、俯瞰して考えるという探究を付加するためであった²⁶。

③班分けのための素材の揭示（【講義資料2】参照）

180人近い履修者を5人グループに別れてもらうために、幾つかの自治体の「市民からの声」を書き込むサイトのジャンル区分を参考にして、1～16の「市政に関わる課題ジャンル」の希望を第5希望まで選択してもらった。この希望調査を基にグループ分けを行った。ほとんどの履修者が第1希望になったが、5人グループを作るという縛りから、第3希望になった履修者も1人いた。

²⁵ 具体的には、日本国憲法に定められた人権（請願権）の行使であり、基礎自治体への参加制度でもある「請願（陳情）」について、地方自治の制度的構成（二元代表制）や「請願（陳情）」の仕組み、札幌市や他の基礎自治体の「請願（陳情）」の実態についての説明（札幌市議会提供の資料を用いた）である。

²⁶ この「模擬請願（陳情）」書の相互評価は、市議会議員による「模擬請願（陳情）」書の評価と意見交換の代替企画である。この経緯について少々長くなるが、説明する。2022年度に本講義を実施した際には市議会事務局から協力を得ることができた。第5回目に事務局の職員をゲスト講師として招いた。「二元代表制」や議会の役割、請願についての説明を行ってもらうことを考えた。第8回目は、履修者の作成した「模擬請願（陳情）」書についての議会・議員から評価と質疑をしようと考えた。2022年度の講義は札幌キャンパスと函館キャンパスの2カ所で行われた。そのため、札幌市議会と函館市議会と支援していただくための交渉をした。第5回目は両議会事務局から得られた。しかし、議会・議員からの協力は函館市議会からしか得ることができなかった。札幌市は市議会各会派からの了解が得られなかったと、議会事務局から説明があった。そのため、札幌キャンパスの第8回目は、履修者同士の相互評価として「模擬請願（陳情）」書の評価を行った。他方で、函館市議会からは快諾をいただき議員の約半数（11人）が講義の会場に来てくださり、履修者と活発な議論をしてくださった。そして2023年度は、札幌キャンパスだけの開講となった。同じように札幌市議会事務局と交渉したが、地方統一選挙後で議会がスタートする直後のタイミングということで、事務局からの職員の派遣も不可能となった。代わりに説明用のパワーポイント等の資料をいただき筆者が説明することになった。第8回目は前年同様の相互評価を行った。

函館市議会と筆者の交渉を振り返ると、非常に市議会側が協力的で、講義終了後に副議長がこのような機会は是非とも続けたい旨の意見を言っておられた点が印象に残っている。余談になるが、函館市も主産業（漁業）の後退と若年層を中心とした人口流出問題を抱えている。そのため、本講義の履修者のような「若者」と議員が直接に同じ対象を議論できる場は貴重である。大学の教職課程でも「議一学連携」は可能なのである。

話は前後するが、当初履修者は178人で、履修変更後の履修者は170人であった。希望調査には163人が回答を寄せた。そしてひとりが第1回目講義に出席せず、希望調査を提出しなかったひとりが当日に教室に来たため、入れ換えることになった。結果的に163人で33の探究グループが形成された。4人のグループが2つできた。途中の履修中断を経た最終的な単位取得者を含めた図表は後述する。

④「総合的な学習の時間の指導法」講義で参照する書籍・論文・統計等一覧（2023年6月10日現在）の揭示（【講義資料3】参照）

履修者の過半は本州のしかも関東出身者である。履修者の中心が2年目、しかも夏季講義であることを考慮するなら、北海道や札幌市について知っていることは極少ない。さらに暗記科目化した地理・公民分野の被教育経験を考慮する必要がある。さらに新聞を読むこともないことは、当然前提にしなければならない。そのため、「地域課題（地域の願い）」探究を行うとしても、ある程度の知識抜きでは、せいぜい「映え」スポットや「店情報」のレベルに止まるのは当然の理であろう。そのために、様々な資料を事前に提示し、閲覧してもらう必要があった。

しかしながら、履修者がこの講義（1単位）や教職課程に求める要求が大きく異なることは事実としてある。そのため、「掲げるものを多く、しかし強制はしない。興味をもってもらおう」というスタンスを徹底する形で資料を掲げた。資料はMoodleに掲示し、探しやすいように一覧表を作成した。それが【講義資料3】である。

1単位（8回）という期間の縛りは、講義にひとつひとつを丁寧に説明する時間的ゆとりを許さない。また、「やったことがない」・「考えたこともない」「地域課題（地域の願い）」の探究や「請願」実践は、事例を教えたとしても「昼の上の水練」以上にはならない。自分でやってみて、必要性の触知があって初めて、探す意味を喚起できる。実際に探究する際に、あるいは終えた後の探究の反省時の参照を期待して、この分量とした。意欲のある履修者のために、高等学校で「総合的な探究の時間」を担当する教員は、この程度の授業研究するのが当たり前であるという水準を示すという意味も持たせた。

【講義資料3】のローマ数字にある名前を冠した大フォルダの中に、丸数字の名前を冠した小フォルダを作り、そこにPDFやURLの一覧、文献の所在の一覧を配置した。1点を強調し、それ以外の詳細は割愛する。

強調したかったのは、「公民科（公共）」の実施もあって、高校生が「請願権」を行使して自らの環境を変える事例が少なからず、教科書においても公表されていることである。政治参加の方法は投票だけではない。日本の若者は社会的にはパワーレスで、それ故に消費的な自由の追求に駆り立てられるわけだが（一部の受験に邁進する生徒もいるのは前提として）、高等学校における学びと主権者としての権利行使が実際に行われていることを紹介することは、履修者を励ますことになると考えた。

第2節 講義の概要と特徴

続けて、補足資料を用いて講義内容の中から、この『指導法』講義の一部を紹介する。

①「2023年度教職課程「総合的な学習の時間の指導法」講義第1回目」【講義資料4】

「指導法」として方法論も含めた講義全体の内容を説明するのが第1回目である。【講義資料4】がその際に使用した講義レジュメである。詳細な説明は割愛し、骨格のみを紹介する。

「(1) 講義の狙い」では講義の4つの狙いを端的に紹介した。履修者が経験したことがないであろうことの「探究」経験であることを強調した。

「(2) 本「指導法」講義の「指導法」としての方法論」について、「多視点的・対話的方法」をとること、その内容や理由を説明した。この方法は「日本型学習モデル」(筆者の命名)に特徴的な「学習の「個人主義モデル」」、「学習の「脱社会」モデル」、「学習の「脱場所」モデル」を克服するために必要な方法論であることを強調した。

「(3) 本講義(担当者)の希望」として、「時代遅れの日本の教育」が再起動する取り組みとして「総合的な探究の時間」を評価し、作業量の多い本講義への不満は多いだろうが、「この「指導法」講義に上手く馴染めないことから学んで、日本の学校教育の時代遅れを何とかする位置＝チャレンジャーの位置に自ら立ってほしい」と懇願した。

講義日程、計画は前述したので割愛する。

さらに、作業量の多い講義になるため、「提出物」(形式、内容等が記載されたもの)は全て講義開始前にMoodleに掲載を済ませておいたが、それについての丁寧な説明を行った。いつでも参照できると同時に、講義の意図や向かう先を示すことはルーブリック評価法を意識したものである。

「4. 「総合的な探究の時間」の構造と特徴」について、『解説』の記述に添い、核心部分を端的に説明した。「school-based」の部分の具体化が難しいことを強調した。

「5. 本講義の探究実践」として、講義全体の探究的性格やそのための(探究)対象・単元構成の在り方、特に「地域課題(地域の願い)」の方法論について追加的な説明を行った。

そこから、グループの「顔合わせ」と第4回目講義後の「地域課題(地域の願い)」報告書(完成版)までの見通しについて議論するための議論に移った。

②「総合的な学習の時間の指導法」第3回目「地域課題(地域の願い)」中間報告会」の発表用形式【講義資料5】

「地域課題(地域の願い)」探究の中間報告会は、【講義資料5】のように行った。まず、1班2分で報告してもらい(全体で70分弱)、各班の発表を聞いた上で、重複した課題の有無の確認、重複した課題の場合の調整を行った。並行的に自班の報告書の補強や軌道修正についてのグループワークを行ってもらった。課題追求の方法でのアイデアやまとめ方等での質問は、リクエストがあったグループには応えた(第3回目講義前に、「地位課題(仮)」はMoodleに掲示済である。そのため、筆者には準備の時間があつた。アドバイスが必要な場合に備えて、追加資料等は「手持ち」で準備しておいた)。しかし、ほとんどのグループは探究課題が重なっていることの調整も含めて、打合せを自律的に行った。筆者がアドバイスしたグループは3班に止まった。各グループはミーティングが終了した班から、三々五々流れ解散をした。

資料は割愛したが、探究を促進する思考の方法論について追加の資料を掲示し、そのことについて必要な場合の参照を促した。

③「地域課題(地域の願い)」報告書(完成版、一部修正)形式【講義資料6】

この資料も講義開始前に掲示済のものである。講義開始後に「一部修正」したのは、「「探究」が時間切れとなった場合の書式」の追加である。グループによっては、各人の負担の偏りから関係性がぎくしゃくしている場合や、(学生の言い方を借りると)「飛んだ」履修生がいたため予めの分担が崩壊した場合が生じることが、提出締め切り前に予想できたからである。そのため、「どこまで」明らかになったのかと、探究不足の場合はその理由を探究することで代替することを追加した。また、端的で分量の少ない記述をお願いする形(これは「請願・陳情」にするために必要な要件の明確化を見通したものである)とした。

④「総合的な学習の時間の指導法」第6回目課題(加筆版)「(模擬)請願書(完成版)」【講義資料7】

札幌市議会に提出する正式な「請願書」の書式と講義報告用書式の2種類での作成・提出を指示した(これも講義開始前に掲示済)。正式な「請願書」書式は議会提出用であるため、驚くほど記述分量は少ない(「陳情書」の場合も同様)²⁷。そのため、請願に説得力を持たせるための、資料等の添付も可能にする(「地域課題(地域の願い)」探究の成果を生かす)ための講義報告用書式の掲出もお願いした。

⑤「請願書評価票(各人提出)(締め切り7月30日)」【資料8】

④の「(模擬)請願書(完成版)」は第6回目講義後に各グループで作成され、第7回目講義時点では全体が既にMoodle上に掲示されてある。これが第7回目のグループワークで評価の素材になった。評価の観点は、札幌市議会議会事務局が考える請願受理のポイント(形式性が重んじられていた)に加えて、各人が「市議になった」(判断の基盤となる役割アイデンティティの枠組みをもつことを、その理由も付して考えることを要求した)つもりで考えた、但し「自分の判断=根拠を優先させても当然良い」の補足付きの判断基準である。この判断基準を元に、各請願書に順位づけの議論をしてもらった。順位づけを付ける対象は請願の「善し悪し」である。しかし同時に、評価する根拠となる「公共」とは何かを問われることにもなる。

グループワークでの議論の成果は、それぞれ各人が提出する「請願書評価票(各人提出)」に反映されることになった。評価の高い請願から順位を付け、それぞれに順位点も付けることとした。全体を筆者が集計し、点数の高い「請願書」とその理由について、履修者が「市議になった」と仮定してた際の請願を評価する観点についてまとめた資料を作成した。これが第8回目講義での検討の対象となった。

⑥「2023年度「総合的な学習の時間の指導法」講義」第8回目講義全体の確認と「振り返り」【資料9】

まず、「1.「請願評価」から「公益性・公共性を探究する——「議員」(仮)としての「請願書」採択の考察」を行った。各「請願書」の順位点の確認を行った上で、「請願書」の志向性の特徴と選択の観点について深堀りをした。次に、履修者の請願の検討に止まらず、札幌市自体の弱点(住民自治が弱

²⁷ 憲法で定められているのは「請願権」である。地方議会では紹介議員がいる場合を「請願」、いない場合を「陳情」と区別している。「陳情」についての取り扱いは法の裏付けがなく、それぞれの地方議会に委ねられている。札幌市議会の場合は「請願」は少ない。そのため本実践においては「請願」と「陳情」を区別せず、「請願(陳情)」と一括した表記にして扱った。

い、北海道全体の中で果たすべき課題の観点の希薄さ)についての議論を筆者から追加した。さらに、「地域課題(地域の願い)」探究の志向性と「請願書」評価との食い違い(ギャップ)について、探究の深化と関係させた考察を行った。これらの総括として、「総合的な探究の時間」と「人口減少」時代における合意形成(地方自治体における自治)の課題の関連について解説で締めくくった。

【資料9】では講義内容の確認については割愛し、「総合的な学習の時間の指導法」で重要になった評価論と「個人ワーク」とグループワークの違いについても項目を立てて説明をした。

第3節 「最終レポートの課題と採点を終えて(雑感)【資料10・11】」を振り返る

最終レポートで何を提示したのか、履修者はそれにどのように応えたのか、それを講義者である筆者がどのようにさらなる履修者の学びに結びつけようとしたのかを補足する。

【資料10】は、最終レポートの課題である。これも講義前に掲示済である。講義レポートも「指導法」として探究することを要求している。この中には、「4」の「一部生徒の「フリーライダー化」を防ぐ手だて」の探究も含まれている。「議員(仮)目線」からの請願評価を通じた市民としての地方自治への参加についての探究も問うている。字数は少ないが、実践や省察を自己言及的に、さらには多視点的・多角的に関連づける高度な内容となっている。

【資料11】は、最終レポートにおける履修者の探究を筆者が分析・探究するという形でのコメントである。読んでいただけるとありがたい。講義者としての反省として、見過ごすことができなかったレポートの特徴をひとつだけ上げておきたい。それは、履修者個人の立場からの2つの課題への感想という(目標とした多視点的・多角的検討との比較)「単視点・1角的検討」のレポートが少なからずあったことである。他方で、当然のように探究をびっくりするほど深めたレポートもあった。すなわち、「玉石混淆」であった。

講義の「指導法」としての教員への要請として、「「高校の探究力」に信頼をもってほしい」こと、「「探究」を探究してほしい(先生こそ探究を、そのために時間を)」こと、「「グループワークの難しさ(相手を理解しながら、自分の弱さも理解しながら、共同作業を深める事)を探究のテーマと考えてほしかった(これもひとつの社会参加・「民主主義」の実践だから)」ことを記述した。この3つ目のコメントについて少し補足する。最終レポートの課題として「フリーライダー化」を防ぐ方法での探究で理解したことを問うた。この課題に「密告」の提案をした学生(冗談か?)が幾人かいた。そのため記述である。気になる方は参照していただけると助かる。

ここまでで「総合的な学習の時間の指導法」の講義についての説明を終え、アンケート調査の分析に取りかかる。「総合的な探究の時間」に焦点化した「総合的な学習の時間の指導法」講義の開発的な性格を考慮し、配布資料や学生への関わり方まで含めて、多くの説明を行った。冗長に過ぎたかもしれない。お詫びする次第である。

第5章 「総合的な学習の時間の指導法」終了後のアンケート調査の分析結果

ここからが報告書の本題である。履修後の学生アンケート調査の結果分析である。調査は、無記名、紙ベースで講義時間中に収集した。自由記述の分析の方法論については、M-GTA 分析の援用である

28。

第1節 履修状況について

講義後のアンケートであるため、当初履修者（178 人）からの履修継続について少し補足しておく必要がある。前述したように確定した履修者数は 170 人であった。第 1 回目講義参加者は 163 人である。探究カテゴリ毎に班数を決め、カテゴリに所属する履修者数、途中で履修中断した人数とその内訳を図示したのが、次頁の**図表 5－1**である。

探究カテゴリは 15 設定した。表側がそのカテゴリ名である。各カテゴリの班数は 1～5 班で、班数に大きな偏りがある。履修者の選択が集中したのは「教育」と「防災・都市環境」で、班数は 5 である。これに、「医療・福祉」、「ジェンダー平等」が続き、班数は 3 である。残る 11 カテゴリの班数は 2 と 1 であり、それぞれ、6 カテゴリと 5 カテゴリとなった。4 人の班が 3 つできた。

ところで、講義期間中に途中離脱した履修者は 25 人である。カテゴリ毎の離脱者数の内訳を計算すると、特徴があった。著しく離脱者が多かったカテゴリは、「産業・雇用」の 50%と「北海道の札幌」の 40%であった（図表では太字）。これに「医療・福祉」の 33%が次ぐ。この「産業・雇用」カテゴリの第 1 班は班員 5 人中 4 人が履修離脱した。残ったひとりが探究を完遂した。筆者の感想としては、グループワークの成否が履修の継続に影響を与えていると考える。この点については当然予見し、事前にシラバスで強く念をおした（「途中リタイアは他の班員を損なうので慎むこと」）。当初履修登録した 178 人が班分け時に 163 人まで減少、15 人が講義の始まる前に履修を回避したことはそれを裏付けているかもしれない（8.4%）。ちなみに、高校の「総合的な探究の時間」においても、グループワーク形式を採用した場合にこの問題（教職課程の場合は履修離脱で、高等学校の場合は「フリーライダー化」であるという違いはあるが）が致命的な影響を与えることが報告されている。いわゆる進学校が「個人探究」形式を取らざる得ないのは、グループ内のモチベーション格差による不和を克服できないことに起因していると思考する。そして本講義の場合は、ひとりが履修中断してもそれをカバーすることは可能であろう。しかし履修中断が 2 人、3 人と増えると 1 単位の講義にも関わらず課題は多い。離脱した学生の分も作業を「背負う」のは理不尽だと思うし、「コスパが悪い」。そのため、連鎖的に履修中断が続く。踏みとどまる理由をもった履修者だけが残る。そして 2 単元が同一テーマで構成されているため、途中から「合同グループ」を作る措置はとっていない。ちなみに先の事例の場合、最後に残ったひとりの履修者が「地域課題（地域の願い）」報告書と「(模擬) 請願書（完成版）」を作成した。非常に良質であったことを付け加えておこ

28 木下康仁 [1999] を参照。アンケートの自由記述を、まとまった単位となる意味（主張）を「要素」とした複数の「要素」から構成される複合体として理解する。分析においては、最少単位まで「要素」に分解し、他の回答者の「要素」との比較を通して「要素」名を確定し、さらにこの「要素」名に個別性を越えた意味のまとまりが見いだせる場合に「カテゴリ」として抽象する、このような形で整理するだけでなく、度数も把握する。自由記述を基礎とするため、予め選択項目予測し、その範囲での回答を求めたアンケートのような限定的な正確さがつかめるわけではないが、無記名・自由記述という開放性も寄与して、履修者の本音に近い（この条件でも「近い」に止まるであろう）、自由奔放な意見を明らかにできるという利点がある。ただし、回答の言葉とその質に配慮した区別・整理をするための労力は比較にならないが。

う。

図表 5－1 講義開始時の履修者の班分け状況とその後の変化

班の探究カテゴリ	所属班数	履修者数 (人)	途中リタイア	
			度数(人)	内訳(%)
施設設備	2	10	2	20.0
行事・イベント	1	5	1	20.0
産業・雇用	2	10	5	50.0
医療・福祉	3	15	5	33.3
教育	5	25	1	4.0
文化・スポーツ	2	8	2	25.0
公共交通	1	5	0	0.0
防災・都市環境	5	25	1	4.0
都市景観	2	10	0	0.0
まちづくり	1	5	1	20.0
税金・使途	2	10	1	10.0
行政・政治	1	5	1	20.0
地域振興	2	10	1	10.0
ジェンダー平等	3	15	2	13.3
北海道の札幌	1	5	2	40.0
計	33	163	25	15.3

逆に、「公共交通」と「都市景観」は離脱者が 0 人であった。また、班数の多かった（人気のあった）「教育」と「防災・都市環境」は離脱者が少ない（それぞれ 1 人）。平均的に、10～20%の履修者が途中離脱している（平均は 15.3%）。

ところで、参考のために北海道大学の教職課程の履修数の推移を紹介しておく。履修者数で見ると、「教職入門」（1 年目後期科目）時点の履修者数は、2 年目以降科目に進む際に 3 分の 1 が履修を取り止める。また 2 年目科目から 3 年目以降科目の履修を経過して、教育実習（4 年目）に至るまでに、さらに約 3 割が履修を取り止める。「教職入門」から考えると履修者は 4 年目までに半数弱まで減少し、そこで履修取り止めはほぼなくなる。履修者を取り止めた学生を主語に据え、学年を経て進路（就職）希望が収斂するなかで、教職を視野に入れていた学生のうち半数ほどは、他の進路（就職）先への志望を固めるのである。すなわち、教職課程履修の特徴は、履修者数の減少を常態とするということである。これが「2 年目前期まで」等のように学期でハッキリ区切れる場合もあるし、講義途中で様々な理由により履修を取り止める場合もある。残念ながら、この履修取り止めの状況についてはデータがない。ちなみに、本講義については講義中に連続的に履修取り止めが生じている。それが本講義のグループワークや各グループで内のメンバー関係に影響を与えることになった。

話を元に戻して、このことを考慮するなら、2 年前期に開講されたこの「総合的な探究の時間」の当初履修者は 178 人（履修確定者は 170 人、第 1 回目講義での班分け時で 163 人）のうち単位取得者は 138 人（履修確定者の 81.2%）であったから、例外的に多くの学生が履修を取り止めたわけではないと考えられる²⁹。しかしながら、この判断のためには他の教職課程の講義の履修者の継続動向との比較が必要である。

そして、この報告書で分析対象となるアンケートは第 8 回目講義中に記述してもらったものであるが、出席者 134 人のうち、110 人が回答している。回答率は 82.1%である。

²⁹ この計算式は、拙稿 [2022] 10 頁の脚注 13 を参照。

第2節 履修者の属性等について

まず、履修者の属性について2つの図表から明らかにする。**図表5－2・3**が履修者の所属部局と学年である。なお、ここでの履修者とはアンケートに記述した学生・院生のことである。

図表5－2・3 履修者の所属部局と学年

	学部生		院生		計			度数(人)	内訳(%)
	度数(人)	内訳(%)	度数(人)	内訳(%)	度数(人)	内訳(%)			
文学部・院	20	19.8	1	11.1	21	19.1	学部2年	66	60.0
教育学部・院	11	10.9	1	11.1	12	10.9	学部3年	23	20.9
法学部	1	1.0	0	0.0	1	0.9	学部4年	12	10.9
理学部・院	32	31.7	2	22.2	34	30.9	修士1年	3	2.7
工学部・院	14	13.9	3	33.3	17	15.5	修士2年	5	4.5
総合化学院	0	0.0	1	11.1	1	0.9	博士3年	1	0.9
農学部・院	10	9.9	1	11.1	11	10.0	計	110	100.0
水産学部	13	12.9	0	0.0	13	11.8			
計	101	100.0	9	100.0	110	100.0			

部局的には、理学部・院が最多である（34人）。そして、文学部・院が続く（21人）。工学部・院、水産学部、教育学部・院、農学部・院が10人台である。法学部と総合化学院は少ない。学年で見ると、学部2年生に過半が集まる。近年、教職課程の履修の前倒しが進んでいることと関係している可能性がある。また、教職1年目科目の「教職入門」を履修していない履修者も少なからず含むことが考えられる。

次に、部局毎に教職課程の履修の展望との関係を検討する。**図表5－4**がそれを検討したものである。

図表5－4 部局×教育実習の予定

		2年後	1年後	未定	履修継続不定	N.A.	計
文学部・院	度数(人)	12	3	2	2	2	21
	内訳(%)	57.1	14.3	9.5	9.5	9.5	100.0
教育学部・院	度数(人)	7	2	0	2	1	12
	内訳(%)	58.3	16.7	0.0	16.7	8.3	100.0
法学部	度数(人)	0	0	1	0	0	1
	内訳(%)	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0
理学部・院	度数(人)	15	10	5	3	1	34
	内訳(%)	44.1	29.4	14.7	8.8	2.9	100.0
工学部・院	度数(人)	3	4	7	2	1	17
	内訳(%)	17.6	23.5	41.2	11.8	5.9	100.0
総合化学院	度数(人)	0	0	0	0	1	1
	内訳(%)	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0
農学部・院	度数(人)	0	5	1	1	4	11
	内訳(%)	0.0	45.5	9.1	9.1	36.4	100.0
水産学部	度数(人)	7	0	5	1	0	13
	内訳(%)	53.8	0.0	38.5	7.7	0.0	100.0
計	度数(人)	44	24	21	11	10	110
	内訳(%)	40.0	21.8	19.1	10.0	9.1	100.0

教育実習に「行くことを展望するか」どうか、「何年後か」を問うた質問への回答である。「2年後」、「1年後」、「未定」、「履修継続が定まっていない」、「N.A.」を区別した。「N.A.」は既に教育実習を終え

た学部4年生と修士課程履修者の可能性もある。確かに、教育実習と重なっていた履修者は4人いた。講義の行われた夏季は教育実習と重なっている可能性もある。その場合は教職課程の取り決めに従い「公欠」の扱いとしている。

まず、全体の動向を確認する。「2年後」の教育実習予定者は44人である。「1年後」の教育実習予定者は24人である。続けて「未定」は21人、「履修継続が定まっていない」は11人、「N.A.」は10人である。教育実習がまだ視野に入らないまま教職課程を履修している履修者は全体で42人（38.2%）である。約4割の履修者は教員志望どころか、免許取得も定まっている訳ではない。

次に、所属部局との関係を確認する。計の内訳（%）を平均と見なし、それとの多可で比較する。文学部・院、教育学部・院、水産学部は「2年後」が多い。最大数の履修者を占める理学部・院は平均よりも少し高い。「1年後」は、農学部・院が高く、理学部・院も少し高い。工学部・院は平均的で、文学部・院と教育学部・院は少し低く、水産学部では0人である。これは前述した理由（本年度は札幌キャンパスでのみ開講のため2年生しか履修していない）による。「未定」は、工学部・院と水産学部が高く、度数は少ない（1人）が法学部も未定である。「履修継続が定まっていない」は度数の少ない法学部、総合化学院を除くとそれほど差がなく満遍なく広がっているように思える。「N.A.」は農学部・院で高い。部局の違いを無視して、学年と教育実習予定年目との関係を検討したのが図表5-5である。

図表5-5 学年×教育実習予定年目

		実習時期予定					合計
		2年後	1年後	未定	教職課程 継続不定	N.A.	
学部2年	度数(人)	41	0	17	8	0	66
	内訳(%)	62.1	0.0	25.8	12.1	0.0	100.0
学部3年	度数(人)	3	19	0	1	0	23
	内訳(%)	13.0	82.6	0.0	4.3	0.0	100.0
学部4年	度数(人)	0	5	1	0	6	12
	内訳(%)	0.0	41.7	8.3	0.0	50.0	100.0
修士1年	度数(人)	0	0	0	1	2	3
	内訳(%)	0.0	0.0	0.0	33.3	66.7	100.0
修士2年	度数(人)	0	0	3	1	1	5
	内訳(%)	0.0	0.0	60.0	20.0	20.0	100.0
博士3年	度数(人)	0	0	0	0	1	1
	内訳(%)	0.0	0	0	0	1	1
合計	度数(人)	44	24	21	11	10	110
	内訳(%)	40.0	21.8	19.1	10.0	9.1	100.0

学部2年生では6割程度の履修者が教育実習を視野に入れている。前述した1年目履修科目の「教職入門」から2年目科目までにおおよそ3分の1が履修を取り止めるという仮説は、やはり目安としては有力であるようだ。そして学部3年生になると「1年後」の教育実習がほぼ展望に入る。学部4年生で履修する場合は、過年度履修の学生が「1年後」を展望しているのかもしれないし、教育実習を既に行った場合やまだ行っていない場合でも本年度に行うことになっている場合が「N.A.」になっている可能性もある。他方で修士1年生に2年生の場合も教育実習との関係は、それぞれの事情がありそうである。よく分からない。

ともあれ、履修者のおおよそ6割と教育実習を終えた（本年度に行う）予定の幾ばくかの学生は、この時点で免許取得を展望していることが分かる。「未定」、「履修継続が定まっていない」、「N.A.」を合わせた

約4割の履修者は、悩みながらも履修を続けたことが分かる。

第3節 履修前の講義への期待について

以降では、自由記述を素材に履修者の考えたこと・感じたことを整理・分析をして行く。方法は前述した通り、自由記述のM-GTA分析の援用による分類・整理である。もう少し説明を補足しておく。

分類は、ひとつの自由記述を複数の内容のまとまりとして区別し（もちろんひとつしかない場合もある）、全ての回答で比較する。非常に近い内容を「要素」としてまとめる。次に、この「要素」を比較し内容的に近いものを「カテゴリ」としてまとめる。この「要素」－「カテゴリ」の2段階で整理できた場合もあるが、回答が複雑な場合はこれに中間段階（「ラベル」）を加え3段階で整理した場合もある。すなわち、自由記述を複数回答的に扱っているため、個別の要素の合計度数は履修者母数を超える場合もある。また、要素をカテゴリに集約する際は、カテゴリ内での要素選択の重複を取り除き、そのカテゴリの度数として再計算している。そのため要素度数（件）の単純計よりも少なくなる場合がある。この部分が同カテゴリ内に要素が複数選択（重複して）されていたことを表している。

ところで、図表について説明する場合は逆に、より大きなまとまりから細分化されたものへという逆の順序で意見の全体分布を明らかにする方法をとる。

アンケートの質問項目の「履修前に、この授業に期待していたこと」の整理をしたものが次頁の**図表5-6**である。

「履修前に、この授業に期待していたこと」では長いので、以下「履修前に期待していたこと」に省略した表記する。なお、回答の中で「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」の2つの表記があるが分類上は区別せず、ここでは「総合学習（探究）」という表記にしている。また、グループワークはセルのスペースの関係でGWとした場合も多い。

最も多かったカテゴリは「「総合的な学習（探究）の時間」の活動のつくり方・指導法等を学ぶこと」であった（41件、37.3%）。なお、内訳は履修者全体110人を母数として計算している。その中の要素では、「「総合学習（探究）」の実践内容・指導法を学ぶ」が多い（25件、22.7%）が多く、これに「「総合学習（探究）」活動の進め方を学ぶ」が次ぐ（12件、10.9%）。

次に多かったカテゴリは「「総合的な学習（探究）の時間」について知ること」であった（35件、31.8%）。その要素の中でも「（経験がないので）「総合学習（探究）」が何かを知る」が27件（24.5%）で突出しており、これが本図表の要素中で最大である。続く要素は「「総合学習（探究）」の必要性・考え方・ねらいを知る」が6件（5.5%）あった。

図表5－6 「履修前に期待していたこと」（自由記述の度数分布表）

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
「総合的な学習(探究)の時間」の活動のつくり方・指導法等を学ぶこと	「総合学習(探究)」の実践内容・指導法を学ぶ	25	22.7
	「総合学習(探究)」活動の進め方を学ぶ	12	10.9
	生徒の主体的参加を引き出す指導を学ぶ	3	2.7
	指導法の適切性の評価を学ぶ	2	1.8
	実践的な教訓を学ぶ	1	0.9
	実践的な模擬授業をする	1	0.9
	小計	41	37.3
「総合的な学習(探究)の時間」について知ること	(経験がないので)「総合学習(探究)」が何かを知る	27	24.5
	「総合学習(探究)」の必要性・考え方・ねらいを知る	6	5.5
	「総合学習(探究)」を生徒に学ばせる意図について学ぶ	1	0.9
	探究活動の課題について学生間で議論する	1	0.9
	「総合学習(探究)の時間」の時間の使われ方を知る	1	0.9
	「総合的な学習(探究)」の生徒への効果について知る	1	0.9
	小計	35	31.8
単位への要望	単位取得目的	6	5.5
	ラクに取得できる単位であること	3	2.7
	小計	9	8.2
「総合学習(探究)」の楽しさ		4	3.6
グループワークをすること		4	3.6
(活動を組織する方法としての)グループワークに関すること	GWでの活動から知見を拡げる	2	1.8
	GWの進め方・指導方法を学ぶ	1	0.9
	小計	3	2.7
総合学習(探究)を行う教員の取り組み方	教員の指導の心構え・観点	2	1.8
	教員の生徒の探究への対応	1	0.9
	小計	3	2.7
教員になるための心構えを知ること		2	1.8
なし		12	10.9
N.A.		6	5.5
計(履修者母数110人)		119	108.2

さらに、カテゴリの度数はぐっと減るが、「単位への要望」というカテゴリ名を付けたものがあった(9件、8.2%)。これは「単位取得だけが目的である」という回答と「ラクに取得できる単位であること」からなっていた。このアンケート調査は講義後のものなので、そうではなかったという現実と比較してのものであろう。そのため、具体的には以下のような感想になる。簡単などころでは「もっと楽な授業だと思っていた」を、理由も含めたものとして「正直なところ、自分はグループワークでの授業があまり好きではないので、履修前にこの授業に対してポジティブなイメージはほとんど持っておらず、せいぜいあまりグループワークをせずに履修を済ませたいなどと考えていた」を上げることができる。

以下は、カテゴリの度数が少ないので名称のみ掲げる。「グループワークをすること」、「(活動を組織する方法としての)グループワークに関すること」、「総合学習(探究)を行う教員の取り組み方」、「教員になるための心構えを知ること」であった。

そして、「なし・特になし」が12件(10.9%)、「N.A.」が6件(5.5%)あった。

本講義の内容そのものについてと、「総合学習(探究)」そのものが何かを知ることに関し履修者の期待は集中していたと考えられる。前者も含めて、「総合的な探究の時間」の経験が乏しいために、このようなぼんやりとした期待(「単位への要望」を除いて)になっていると考えられる。

第4節 講義を受けて「よく分かったこと」と「身についたこと」について

続いて講義を受けて、「よく分かったこと」と「身についたこと」について整理したのが**図表 5-7-1（前半）・2（後半）**である。質問で聞いたのは「この授業を受けて、この点がよく分かった、また身についたということ（具体的に）」である。回答が細分化し要素が多かったため、2 頁に渡るものとなっている。そしてカテゴリと要素の中間に「ラベル」という層を設定して、まとめたところもある。ここでラベルやカテゴリの計算の仕方も、前述の要素－カテゴリ間の度数の計算と同様である。ラベルをカテゴリに集約する場合は、ラベル間で重複があった場合、それを無視し（重複度数を足すのではなく）、カテゴリの選択の有無という意味で再計算してある。図表 5-7（前半）で考えるとラベルの単純計は、96 件であるがカテゴリ計は 79 件である。この差が重複部分である。また、「よく分かったこと」と「身についたこと」では長いので以下では「よく分かったこと」に省略した表記とする。

図表 5-7 の全体の概観を先に記述しておきたい。カテゴリでは「講義の具体的な内容に関すること」（79 件、71.8%）と「総合学習（探究）」の困難」（27 件、24.5%）、「本講義への感想」（3 件、2.7%）、「履修の自己評価」（3 件、2.7%）、「なし・特になし」（2 件、1.8%）、「N.A.」（8 件、7.3%）となった。講義でよく分かったことは、「具体的な内容」が 7 割を占める。しかし、それが「困難」であると考えた履修者も 4 分の 1 いる。それ以外は、質問とピントがずれている。

まず、カテゴリ「講義の具体的な内容に関すること」をまとめたのが次頁の**図表 5-7-1**（図表全体の前半部分にあたる）である。カテゴリ内のラベルの度数（件）に注目し、大きなものから取り上げ、さらにラベル内の要素の説明をする。

第 1 のラベルは、「総合学習（探究）」の全般的なことである（30 件、27.3%）。このざっくりとしたラベルは、他のラベルがピンポイントな内容であったのと比べてこのような名称となったという事情がある。その中でも、「授業の実際や探究指導の方法（注意点等）」が 10 件（9.1%）、「総合学習（探究）」導入の意義と教育における探究の重要性」が 8 件（7.3%）、「総合学習（探究）」で行うことの具体的な内容」が 7 件（6.4%）でまとまっている。他に興味深いものも多いが、度数（件）が少ないので割愛する。「文科省の探究導入の意図と現実のギャップ」の 1 件だけ、具体的な記述を掲げておく。「文部科学省が「探究」を重視した教育課程を推進しようとしているが、実際の教育現場では人員不足や時間不足などで十分に「探究」を行えていないところが多いというギャップがあることが分かった」である。

第 2 のラベルは、「グループワークに関すること」（18 件、16.4%）である。自分たちでやってみて理解したという点で体験的な性格をもち、それ故に全体的に分散している。技術的な内容も多い。しかし、グループワークという方法で学ぶことの意味に関するものが多いようである。「フリーライダー対策の重要性」もあった。この中から、「GW を通して議論・課題を深めることができること」の具体的な記述を上げておきたい。「グループワークを通して地域課題解決に向けて案を考え、改良できたこと」である。

第 3 のラベルは、「地域課題探究に関すること」（13 件、11.8%）である。これも技術的なことが上げられるが、「地域課題を学ぶことが良い学びになること」（6 件、5.5%）が多い点は重要であると考えられる。一般的にこのように教えられても、履修者の学習として実現しなければこの言葉は出てこない。それが現れている。例えば、「私たちから地域について考え、行動することの重要性について学ぶことができました」を上げることができる。

図表5-7-1 「よく分かったこと」(前半)

カテゴリー	ラベル	要素	度数(件)	内訳(%)
講義の具体的な内容に関する事	「総合学習(探究)」の全般的なこと	授業の実際や探究指導の方法(注意点等)	10	9.1
		「総合学習(探究)」導入の意義と教育における探究の重要性	8	7.3
		「総合学習(探究)」で行うことの具体的内容	7	6.4
		探究課題設定の重要性	2	1.8
		探究課題の設定・方法論	1	0.9
		自分が探究学習とは何かを理解できていなかったこと	1	0.9
		他の教科との違い	1	0.9
		文科省の探究導入の意図と現実のギャップ	1	0.9
		探求という言葉が便利なこと	1	0.9
		小計	30	27.3
	グループワークに関する事	GW方法・進め方	5	4.5
		GWにおける分担・役割を考えることの重要性	3	2.7
		GWを通して議論・課題を深めることができること	3	2.7
		グループ間の探究の交流で深く学ぶこと	2	1.8
		フリーライダー対策の必要性	2	1.8
		GWと探究を結びつける在り方や方法	1	0.9
		GWにおいて自分の積極性が重要だということ	1	0.9
		GWで議論力がつくこと	1	0.9
		小計	18	16.4
	地域課題探究に関する事	地域課題を考えることが良い学びになること	6	5.5
		地域課題探究の方法の理解	2	1.8
		地域課題を調べる能力	2	1.8
		地域を様々な視点から探究すること	2	1.8
		札幌市の課題と解決の難しさ	2	1.8
		小計	13	11.8
	教員の関わり方に関する事	生徒のモチベーションを高める(差を克服する)教員のサポート	6	5.5
		教員の立場から指導の困難さと心構えを知ること	2	1.8
		班指導の重要性の理解	1	0.9
		小計	9	8.2
	本講義の方法論1(生徒・学習と教員・教育の二重の視点から実践する)に関する事	二重の視点から実践を深めることができた	4	3.6
		二つの探究の連動が経験的に理解できた	4	3.6
		小計	8	7.3
	課題解決(請願)に関する事	請願(過程)の理解	5	4.5
		政治的決定・市民参加の仕組みが分かった	2	1.8
		作成・評価の多視点性の必要	1	0.9
		小計	8	7.3
	本講義の方法論2(地域課題探究+請願活動)に関する事	二つの活動の連動関係が理解できた	3	2.7
		両者を深めることができた	1	0.9
		札幌市に愛着を感じた	1	0.9
		小計	5	4.5
	評価方法		3	2.7
	失敗を生かす方法が身についた		1	0.9
	生徒の気持ちが理解できた		1	0.9
	中計		79	71.8

第4のラベルは、「教員の関わり方に関する事」(9件、8.2%)である。「生徒のモチベーションを高める(差を克服する)教員のサポート」が6件(5.5%)であった。このラベルの命名は二重の意味が混在している。単純に生徒のモチベーション全体を高めるという意味でなかったため、このような命名となった。グループワークにおいて支援上課題となるモチベーション問題とは「生徒間の格差」である、という指摘である。すなわち、本講義のグループワークで体験したことからの理解であろう。具体的な記述

として、「グループワークをする際に偏りを乗り越えるためにどのように教師はアプローチできるかということ」を深めること」を上げておく。第2の「グループワークに関すること」への教員の関わり方に関する注意とも言える。

第5のラベルは、「本講義の方法論1（生徒・学習と教員・教育の二重の視点から実践する）に関すること」である（8件、7.3%）。ひとつ飛ばして、第7のラベル「本講義の方法論2（地域課題探究＋請願活動）に関すること」は5件（4.5%）である。この2つが本講義の「指導法」としての方法論であった。履修者は方法論1の方を多く記述していた。さらに「指導法」の探究が2つの探究（教員と生徒の探究）の連動として実現できることについての理解を、一定程度の履修者が上げていた。具体的な記述として、「生徒の視点、教師の視点の両方から活動を行えたのがとても学びになった」を上げることができる。

第6のラベルは、「課題解決（請願）に関すること」である（8件、7.3%）。「請願」それ自身の理解から進んで、「政治的決定・市民参加」として理解できた履修者は少ない（2件、1.8%）。

第7のラベルは、「本講義の方法論2（地域課題探究＋請願活動）に関すること」である。地域課題探究が調べ学習に終わらないためには、調べることの意味が重要である。しかも「地域課題（地域の願い）」を調べるからにはそれを実現することを、それによって高校生（18歳になった高校生は成人である）が基礎自治体を変えることが可能性であり、展望できるということを体得するのがこの2つの実践を連動させる単元構造の意味である。しかし、この点を言葉として上げていた履修者は少ない（3人、2.7%）。具体的な記述として、「請願をすることによって地域課題の探究と政治参加の経験ができること」を上げておきたい。

それ以外のラベルは、「評価方法」は3件（2.7%）であった。「失敗を生かす方法が身についた」と「生徒の気持ちが理解できた」は1件（0.9%）と興味深いが少ない。

このように履修者の本講義によって「よく分かったこと」は多様であった。またラベルの度数の単純計は96件で、カテゴリ計は79件であることから、重複が17件（79件の21.5%）と多いことも分かる。複数のラベルを選択している履修者が2割いたわけである。

次頁の**図表5-7-2**は、「よく分かったこと」の後半部分である。

「総合学習（探究）」の困難」のカテゴリ内のラベルは、「総合学習（探究）」難しさ（14件、12.7%）、「高校生には難しいこと」（7件、6.4%）、「（教員の）生徒指導の困難」（5件、4.5%）、「グループワーク指導の難しさ」と「方法論（教員と生徒の探究の連動）の難しさに気づいた」は共に（3件、2.7%）、「教員が単独で行うのは非常に困難」（1件、0.9%）のからなっていた。ラベル度数の単純計は33件でカテゴリ度数は27件で重複は6件（カテゴリ度数の22.2%）である。これも2割の履修者が重複回答をしていることが分かる。続けて、ラベル毎の要素の内容を見ておく。

第1のラベルは、「総合学習（探究）」難しさである。要素は「自分でやってみることで難しさが分かった」が多数を占める（11件、10.0%）である。知識として聞くこと・理解することと体験的に分かることの違いは大きかったらしい。具体的な記述として「探究をする立場になって、難しさを知れた」を上げておく。

第2のラベルは、「高校生には難しいこと」である。このラベルの要素はそれぞれ1件（0.9%）でばらついている。内容的に共通するのは、高校生の「未熟」や「不足」を意識していることである（「公的」、「社会性」、「探究」、「議論」、「方向性」と表現は色々だが）。他方で、「学歴・コスパ重視の生徒は総合探究を無駄と考える」や、「GWを義務づけることは難しい」と、高校生を受験生と見なした場合

の行動様式（競争的）を前提にした際の「受け入れがたさ」に言及したと考えられるものもある。全体的に高校で「探究学習」をやらなかったからこそ感じる、初めての「探究」の印象でもある。出身校での経験から「総合探究のコスパ」を意識した履修者の記述を上げておこう。「学歴社会により試験で点数を取ればよいと考えて、コストパフォーマンスを重視している生徒にとっては、総合的な学習の時間は無駄な時間とも捉えられてしまい、生徒間で温度差が生まれてしまうこと」である。筆者自身も「総合的な学習の時間の指導法」講義でグループワークを進める際に感じた困難（この場合は「履修コスパ」であるが）とも重なってくる。

図表5-7-2 「よく分かったこと」（後半）

カテゴリ	ラベル	要素	度数(件)	内訳(%)
「総合学習（探究）」の困難	「総合学習(探究)」の難しさ	自分でやってみることで難しさが分かった	11	10.0
		課題探究の方法・進め方・評価に難しさや困難がある	2	1.8
		正解がわからない中で探究する難しさを理解した	1	0.9
		小計	14	12.7
	高校生には難しいこと	学歴・コスパ重視の生徒は総合探究を無駄と考える	1	0.9
		公的な立場からものを見ることが難しい	1	0.9
		社会性が身についていないので難易度が高い	1	0.9
		高校生には探究が難しい	1	0.9
		生徒たちだけで議論を深めるのは難しい	1	0.9
		GWを義務づけるのは難しい	1	0.9
		方法や方向性を定めないと何をして良いか分からずGWができない	1	0.9
		小計	7	6.4
	(教員の)生徒指導の困難	探究活動を促す指導は難しい	2	1.8
		生徒の管理が難しい	1	0.9
		生徒の支援が難しい	1	0.9
		生徒と教員がどのように探究に向き合えば良いのか分からない	1	0.9
		小計	5	4.5
	グループワーク指導の難しさ	GW指導の難しさ	1	0.9
		班一つ一つに指導し探究が上手く行くようにすること	1	0.9
		GWを進めさせるためには現場の負担が大きい	1	0.9
		小計	3	2.7
	方法論(教員と生徒の探究の連動)の難しさに気づいた		3	2.7
	教員が単独で行うのは非常に困難		1	0.9
	中計		27	24.5
本講義への感想	探究に時間的制約があった		1	0.9
	地域課題探究が難しかった		1	0.9
	履修者のモチベーションに格差があった		1	0.9
	小計		3	2.7
履修の自己評価	自分の先入観に気がついた		1	0.9
	意欲がわかなかった		1	0.9
	主体的に学べて良かった		1	0.9
	小計		3	2.7
なし・特になし		2	1.8	
N.A.		8	7.3	
総計(アンケート回答者母数n=110人)		122	110.9	

第3のラベルは「(教員の)生徒指導の困難」である。「生徒が自発的に探究を進めることはないだろう」(少なくとも難しい)という感想を、指導する教員側に反転させた意味の内容であるだろう。具体的な記述として、「総合的な学習の時間において、探究を促すことの難しさ」を上げておきたい。

第4のラベルは「グループワーク指導の難しさ」である。要素は1件ずつとばらつく。自分たちが取り組んだグループワークを思い出せば、教員の負担（履修者から筆者を見た際の）大きさへも理解が届いたということでもあるだろう。

第5のラベル「方法論（教員と生徒の探究の連動）の難しさに気づいた」と第6のラベル「教員が単独で行うのは非常に困難」はこれ以上分解できないラベルである。

以下は、「よく分かったこと」からは少しはずれた要素をざっくりとまとめたカテゴリになる。

「本講義への感想」カテゴリの「履修者のモチベーションに格差があった」はグループワークで苦勞したことからの気づきだったのだろうか。

最後のカテゴリは「履修の自己評価」である。「意欲がわかなかった」（1件）もあるが、「自分の先入観に気がついた」や「主体的に学べて良かった」もあった。

そして「なし・特になし」は2件と少ない。「N.A.」は8件あった。

第5節 講義で「もっと教わりたかったこと」について

それでは、講義を終えて履修者は、「もっと教わりたかったこと」としてどのようなことを考えたのだろうか。質問は「もっとこのような点について教わりたかったという点（具体的に）」である。それへの自由記述を整理し、まとめたのが、**図表5－8**である。以下では、「もっと教わりたかったこと」と簡略に表記する。

図表5－8 「もっと教わりたかったこと」

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
実践例を学 びたかった	実際の授業・取り組みを見る/知る	6	5.5
	担当している教員の意見・評価	3	2.7
	小計	8	7.3
「総合学習(探究)」の授業方法		7	6.4
地域情報の提供や課題探究のための情報収集の方法		3	2.7
他班との経 験交流	探究がうまく進んだ班との経験交流	1	0.9
	請願に関する班を越えた意見交換の機会	1	0.9
	小計	2	1.8
請願に関わ ること	議会の視点	1	0.9
	請願の評価	1	0.9
	小計	2	1.8
円滑なグループワークのコツ		2	1.8
探究の考え方		2	1.8
生徒の探究へのサポート方法		1	0.9
学校・チームとして生徒の探究を進める理想の在り方		1	0.9
地域課題探究と請願の接続方法		1	0.9
議会訪問したかった		1	0.9
受験コスパ重視の生徒に探究の重要性を伝える方法		1	0.9
なし・充分		23	20.9
N.A.		56	50.9
合計(回答者数母数n=110人)		110	100.0

全体としては、「なし・充分」が23件（20.9%）、「N.A.」が56件（50.9%）で合わせて7割となる。そのため具体的な記述は少なかった。これを楽観的に受け取るなら、講義で説明した、またグループワー

クで学んだ内容が多岐に渡っていたため、敢えて「教わりたかった」で書くようなことはなかったという事（充分すぎる）かもしれない。逆に批判だと受け取るなら、記述する意味を見だし難かった（「諦めている」、あるいは「二度と履修したくない」）ということでもあるだろう。

内容的には細分化され、要素をそのままカテゴリと見なした場合も多い。そのため具体的な記述を例示することは割愛する。多い順に記述してゆく。

第1のカテゴリは、「実践例を学びたかった」である（8件、7.3%）。これは「本講義以外の」という意味であるし、高等学校現場での実践を知りたいという意味もある。確かに、資料の掲示としては札幌市の高等学校の個人探究型で「総合的な探究の時間」をやっている事例（A 高等学校）や、全県レベルの「総合的な探究の時間」の「年間指導計画」をまとめた資料（30校）等の紹介には努めた。しかし、それに止まる。本講義は「やってみなければ分からない」という体験主義の立場を採用したので「すること」を優先した。これが、2単位（15回）の開講であるなら、自分たちの探究と他の事例の比較をすることは非常に有意義であるだろう。

第2のカテゴリは、「総合学習（探究）」の授業方法」（7件、6.4%）である。「総合的な探究の時間」は、生徒による探究実践であり教員の授業ではないのだが、このような要望があった。

第3のカテゴリは、「地域情報の提供や課題探究のための情報収集の方法」が3件（2.7%）である。自分たちで調べるための導線として様々な資料を用意した。また、情報収集の方法提供のために「どのようなサイトやツールがあるか」についても情報提供した。講義で紹介はしたが、さっと触れるに止まっていた。その点への「学び足りなさ」であろう。

以下は少数のカテゴリである。まず度数2件（1.8%）のものである。カテゴリ名のみ掲げる。「他班との経験交流」、「請願に関わること」、「円滑なグループワークのコツ」、「探究の考え方」。次に度数1件（0.9%）のものである。「生徒の探究へのサポート方法」、「学校・チームとして生徒の探究を進める理想の在り方」、「地域課題探究と請願の接続方法」、「議会訪問したかった」、「受験コスパ重視の生徒に探究の重要性を伝える方法」であった。

前述したように、「なし・充分」と「N.A.」で7割を占めていた。

第6節 「総合的な学習の時間の指導法」への履修前の期待の行方

ここまで図表5-6～8で「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」を連続して検討してきた。この3つの図表を比較することで、「履修前に期待していたこと」の行く末を、充足された「よく分かったこと」と、不足を表す「もっと教わりたかったこと」を明らかにする。この方法は、2022年度からの教職課程の点検評価の授業アンケートでも用いられた方法である。

ところで、この比較を行うためにここまで検討した図表でのカテゴリの整理の仕方から若干の変更をした。その点について説明しておく。

それぞれの図表では、要素の比較による類似性を整理し、ラベルやカテゴリを構成した。そのため、それぞれの質問項目に対応した形での、個別の性格をもつことになった。しかし図表間の比較のためには、共通するカテゴリやラベルへの整理（変更）が必要になる。また、図表5-7-1・2の度数（件）は多く、要素も詳細になっている。そのため巨大な図表になっていた。さらに、要素とカテゴリの中間にラベルを作り、カテゴリは「講義の具体的な内容に関すること」と「総合学習（探究）」の困難」で区別し

ている。その結果、履修者が言及した対象や活動（例えば、教員と生徒、そしてグループワーク）は、このカテゴリの両方に配置されている。比較のためには、一旦カテゴリを解体し、ラベルにもどって再編する必要がある。このようにして図表5－10を作成した。新たに作成したカテゴリは、履修者が言及した対象や活動に注目するものである。「総探」の具体的内容（「総探」は「総合的な学習（探究）の時間」の省略）、「総探」の特徴、「教員について」、「グループワークに関すること」、「生徒について」、「その他」、「なし・特になし」、「N.A.」である。

さらに、カテゴリに再編するにあたってカテゴリへの選択の有無として度数を再計算した。そのため元の図表のカテゴリの度数を単純に足したものにはなっていない。

まず、全体の数的な動向を確認するために作成したのが、**図表5－9**である。作成の順序は、まず図表5－10を作成し、そこから図表5－9を作成した。

図表5－9 「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」の比較の概要

	「履修前に期待していたこと」		「よく分かったこと」		「もっと教わりたかったこと」	
	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)
講義の具体的な内容に関すること	67	60.9	59	53.6	26	23.6
「総合的な学習(探究)の時間」の評価に関すること	4	3.6	17	15.5	0	0.0
教員に関すること	5	4.5	14	12.7	0	0.0
グループワークに関すること	7	6.4	21	19.1	4	3.6
生徒に関すること	0	0.0	8	7.3	0	0.0
その他	9	8.2	5	4.5	1	0.9
なし・特になし	12	10.9	2	1.8	23	20.9
N.A	6	5.5	8	7.3	56	50.9
計(アンケート回答者母数110人)	110	100.0	134	121.8	110	100.0

「履修前に期待していたこと」では、「講義の具体的な内容に関すること」カテゴリの度数が最多になる（60.9%）。それは「よく分かったこと」でも同様である（53.6%）。しかし、他にも分散しているため、少し減る。そして、「もっと教わりたかったこと」でもこのカテゴリに集中しているが、度数としては明らかに少ない（23.6%）。

同様に見て行くと、「履修前に期待していたこと」における他のカテゴリは、「よく分かったこと」のカテゴリにおいて具体化され、度数も増える。「総合的な学習（探究）の時間」の評価に関すること、「教員に関すること」、「グループワークに関すること」のそれぞれの度数は増加する。そして、これらは「もっと教わりたかったこと」では、ほぼ選択されなくなっている。例外的なものは、「その他」である。これについては次項で検討する。

そして、「履修前に期待していたこと」で「なし・特になし」は10.9%であったが、「よく分かったこと」では1.8%となり、履修者は何かを得たのだと考えられる。そのため「もっと教わりたかったこと」の「なし・特になし」は20.9%と多くなる。多分、「N.A.」も「なし・特になし」に近い性格なのだと思うが、「もっと教わりたかったこと」では半数超が無回答になった。

それではさらに詳細を、次頁の**図表5－10**で検討しよう。

図表５－１０ 「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」の詳細比較

「履修前に期待していたこと」				「よく分かったこと」			「もっと教わりたかったこと」		
カテゴリ	ラベル	度数 (件)	内訳 (%)	ラベル	度数 (件)	内訳 (%)	ラベル	度数 (件)	内訳 (%)
「総合的な探究の時間」の具体的内容に関すること	「総探」の活動のつくり方・指導法等を学ぶこと	41	37.3	「総合学習(探究)」の全般的なこと	30	27.3	実践例を学びたかった	8	7.3
	「探究」について知ること	35	31.8	地域課題探究について	13	11.8	「総探」の授業方法	7	6.4
	中計	67	60.9	生徒・学習と教員・教育の二重の視点から実践すること	8	7.3	地域情報の提供や課題探究のための情報収集の方法	3	2.7
				課題解決(請願)に関すること	8	7.3	請願に関わって	2	1.8
				地域課題探究+請願活動に関すること	5	4.5	「探究」の考え方	2	1.8
				評価方法	3	2.7	生徒の探究へのサポート方法	1	0.9
				失敗を生かす方法が身についた	1	0.9	学校・チームとして生徒の探究を進める理想の在り方	1	0.9
				中計	59	53.6	地域課題探究と請願の接続方法	1	0.9
							受験コスパ重視の生徒に探究の重要性を伝える方法	1	0.9
							中計	26	23.6
「総探」の評価に関すること	「探究」の楽しさ	4	3.6	「総探」の難しさ	14	12.7			
				教員と生徒の探究の連動の難しさに気づいた	3	2.7			
				中計	17	15.5			
教員に関すること	「総探」を行う教員の取り組み方	3	2.7	教員の関わり方に関すること	9	8.2			
	教員になるための心構えを知ること	2	1.8	(教員の)生徒指導の困難	5	4.5			
	中計	5	4.5	教員が単独で行うのは非常に困難	1	0.9			
				中計	14	12.7			
GWに関すること	GWをすること	4	3.6	GWに関すること	18	16.4	円滑なGWのコツ	2	1.8
	GWに関すること	3	2.7	GW指導の難しさ	3	2.7	他班との経験交流	2	1.8
	中計	7	6.4	中計	21	19.1	中計	4	3.6
生徒に関すること				高校生には難しいこと	7	6.4			
				生徒の気持ちが理解できた	1	0.9			
				中計	8	7.3			
その他	単位への要望	9	8.2	本講義への感想	3	2.7	議会訪問したかった	1	0.9
				履修の自己評価	3	2.7			
				中計	5	4.5			
なし	なし・特になし	12	10.9	なし・特になし	2	1.8	なし・十分	23	20.9
N.A	N.A.	6	5.5	N.A.	8	7.3	N.A.	56	50.9
計	母数110人	110	100.0	母数110人	134	121.8	母数110人	110	100.0

まず、「総合的な学習（探究）の時間」の具体的内容に関すること」カテゴリである。「履修前に期待していたこと」では履修前であり、また高等学校時代の経験が限定されていることもあり、全般的で一般的な内容からなってきた。それが「よく分かったこと」では具体的になり、「地域課題探究」と「請願実践探究」という２単元を経て、具体的な内容に替わったことが確認できる。前述したように中計の数が減ったのは（60.9%から 53.6%へ）、「履修前に期待していたこと」が「よく分かったこと」では他のカテゴリに、具体的なものに分化したからではないかと考えられる。そして「もっと教わりたかったこと」では「総合的な学習（探究）の時間」の具体的内容に関すること」カテゴリの度数は減少したが内容はさらに分化した。この点に特徴がある。

次に、「総合的な学習（探究）の時間の評価に関すること」のカテゴリは、「楽しさ」を期待していたが、残念ながら「難しさ」を知ることになった。それは、教員と生徒の探究が連動するという教科特有の事態への気づきも関わっている。そして前述したように、「もっと教わりたかったこと」では無くなった。

さらに、「教員に関すること」カテゴリも「総合的な学習（探究）の時間」への指導を含めた関わり方が、「教える」というスタイルではなく、生徒の活動を促進するという立場からのものであることに理解が深化したことが内容の変化に関係していると考えられる。しかしながら同時に、教員に大きな負担があることについて理解した履修者もいる。そして「もっと教わりたかったこと」では無くなった。

「グループワークに関すること」カテゴリは、ぼんやりと考えていたことが、本講義の「学習（探究）」活動において中核的な組織単位であったため、一方には具体的な進め方についての理解の促進と同時に、それを「指導する」教員の働きかけの難しさについても思いが至っている。そしてそれは、「もっと教わりたかったこと」においても引き継がれている。度数の違いは著しいが、テーマとしては連続している。

「生徒に関すること」カテゴリは、体験的に「探究」を進める過程になって初めて思い至ったことであろう。大学生である履修者が苦勞しているのだから、「高校生には難しいこと」という判断をもった者も少なからずいた。しかし、これについては最終レポートに対する履修者の考え方に筆者が反論したこと（【講義資料 11】）を参照していただけるとありがたい。かいつまんで説明すると、仮にグループワークという活動形態を採用したとしても、高校生と教職課程の履修ではグループワークのもっている「拘束力」が違う。いつでも履修を取り止めることができる可能性が留保され、講義が終われば関係性を解除できる大学生と、一日のうち 8 時間程度の学校生活を共にし、密接な関係を維持しなければならない高校生にとっての、取り組みへの「脱力」の可能性は大きく違う。そして「探究」には好奇心や気持ちが大切になる。大学生に年相応（高校生と比較して）の人間関係への配慮が身につき、また教養を積み重ねたあったとしても、それがプラスに寄与するかどうかは怪しいだろう。そして「もっと教わりたかったこと」では無くなった。

「その他」で「講義前に期待していた」のは「単位への要望」であったが、それが難しいことが分かった（「意欲がわかなかった」）もあるし、雑多な「時間不足」によるフラストレーションもある。しかし、同様に肯定的な感想もあった（図表 5－7－2 を参照）。「もっと教わりたかったこと」に「議会訪問したかった」ことが上げられたことは貴重であると考ええる。

最後に、「よく分かったこと」と「もっと教わりたかった」ことの差で重要なことを指摘しておきたい。それは、本講義が「総合的な学習（探究）の時間」において高等学校で種々に展開されているのであろう事例を知らせるという点で（明らかな）限界をもっていただたことである。前述したような他の事例を掲し、それを参照するように講義内外で促しはした。しかし、それで履修者の満足な学びが可能になったわ

けではないことは明瞭である。この「実践例を学びたかった」(8件、7.3%)は重要であると考え。これ以外は、履修者自らの探究で、また筆者の説明の不足したところであろう。これらについては「もっと教わりたかったこと」(図表5-8)で言及したところである。

この比較によって、以下のことが確認できる。当たり前のことであるが、「履修前に期待していたこと」は限定されていることである。そして「よく分かったこと」で具体化される。そして、多くは獲得される。「もっと教わりたかったこと」では「総合的な学習(探究)の時間」の具体的内容に関することと「GWに関すること」が度数を減じるが、多様化、具体化されて残ったことである。

第7節 講義で「印象に残ったこと」について

「授業内容で、印象に残ったことや感想は何ですか」を尋ねた質問への自由記述回答を整理したのが図表5-11である。以下では、「印象・感想」と名称を略記する。要素となるものが多かったため、図表を前半と後半に分割した。さらに要素が多岐に渡っていたので、中間的な段階としてラベルを作成した。そのため「要素-ラベル-カテゴリ」の3段階に整理された。ラベルと要素が多種あったため「探究実践に関すること」カテゴリとそれ以外のカテゴリ2つに分けて図表を提示し、それぞれで説明を行う。その前に、まず全体について説明をする。

まず、全体のカテゴリの分布である。授業内容で「印象・感想」は、「探究実践に関すること」カテゴリが最多で69件(62.7%)と約3分の2を占めている。それ以外は、「担当教員に関すること」カテゴリが10件(9.1%)、「講義」の良い点」カテゴリが9件(8.2%)、「(履修者の)負担が大きかった」カテゴリが8件(7.3%)、「日本の教育問題」カテゴリが6件(5.5%)、「講義」部分の問題点」カテゴリが3件(2.7%)、「課題」が難しかった」(カテゴリ)が2件(1.8%)、「教職について考えた」と「なし・特になし」が1件(0.9%)、そして「N.A.」(7件、6.4%)である。

次に、「探究実践に関すること」カテゴリをまとめたのが、次頁の図表5-11-1である。ラベル毎に要素を記述していく。

第1のラベルは、「グループワークという活動形式に関すること」の19件(17.3%)である。内容は様々であるが、肯定的な印象や感想の要素が多い。「新鮮だった・面白かった・ためになった」に過半が集まる(11件、10.0%)。具体的な記述としては、「グループワークで、意見を出し合ったことが新鮮でよかった」や「グループワークの討論が結構白熱したこと」、「時間をかけてグループワークを行い、最初は全く知らない人たちと合意を形成して課題を進めていく過程が印象的だった」を上げておく。その次に「チームワーク・運営の大切さとその感想」が多い(6件、5.5%)である。具体的な記述として、「グループワークで探究をするということで、足並みをそろえることが重要だと気づかされた」を上げておきたい。それ以外に、「フリーライダーについて」や「置いていかれそうになったこと」、「時間が短かったこと」がそれぞれ1件ずつあった。

第2のラベルは、「請願実践に関すること」の16件(14.5%)である。要素で多かったのは、「具体的なことが印象に残った」である(13件、11.8%)。具体的な記述としては、「だんだん請願の内容に具体性を出すことができたこと」や「具体的な請願の書き方が、拍子抜けするくらいあっさりしたものであったこと」を上げておきたい。

第3のラベルは、「(履修者)自身の得たこと」である(15件、13.6%)。要素は多彩である。比較的多いのは、「体験できて良かった」である(6件、5.5%)。具体的な記述として、「総合探究という活動を短い時間ではあるが行うことで、将来教員になって探究指導を行う際に生かせると思った」があった。

図表5-11-1 「印象・感想」(前半)

カテゴリー	ラベル	要素	度数(件)	内訳(%)
探究実践に関する事	グループワークという活動形式に関する事	新鮮だった・面白かった・ためになった	11	10.0
		チームワーク・運営の大切さとその感想	6	5.5
		フリーライダーについて	1	0.9
		(GWIに)置いていかれそうになった	1	0.9
		時間が短かった	1	0.9
		小計	19	17.3
	請願実践に関する事	具体的なことが印象に残った	13	11.8
		請願の評価方法に関して	3	2.7
		自己評価と議員観点評価の違い	1	0.9
		小計	16	14.5
	自身の得たこと	体験できて良かった	6	5.5
		難しさが分かった	3	2.7
		探究は班によっても、また切り口によっても多様になることが分かった	2	1.8
		観点を学んだ	1	0.9
		科目特性を理解した	1	0.9
		明確な指導法が少ないこと	1	0.9
		大変だった	1	0.9
		小計	15	13.6
	地域課題探究に関する事	札幌市の地域課題が深刻・大変であることが分かった	7	6.4
		初めて地域課題を考える視点が生まれ、地域問題を知ることができた	2	1.8
		地域課題探究の展開可能性を考えた	2	1.8
		人口減少に伴う地域課題の深刻さ	1	0.9
		市議会について	1	0.9
		小計	12	10.9
	生徒の探究を深める・進めること	探究指導の理解が進んだ	4	3.6
		探究指導の難しさが分かった	2	1.8
		生徒に探究を自分事にしてもらうことの困難さが分かった	1	0.9
		生徒の探究のコントロールの難しさが分かった	1	0.9
		小計	8	7.3
	探究活動のデザイン・組織化	「総合学習(探究)」成功の条件を考えた	2	1.8
		探究実践への要求と実施可能な教員の数的バランスの悪さ	1	0.9
		探究のゴールが探究内容に与える影響を考えた	1	0.9
		小計	4	3.6
	中計		69	62.7

第4のラベルは、「地域課題探究に関する事」である(12件、10.9%)。最多の要素は、「札幌市の地域課題が深刻・大変であることが分かった」である(7件、6.4%)。具体的な記述として、「自分の生活する街である札幌が、あらゆる面で想像以上に逼迫していたということに気付くことができたこと」を上げておきたい。

第5のラベルは、「生徒の探究を深める・進めること」である(8件、7.3%)。要素では「探究指導の理解が進んだ」が4件(3.6%)と相対的に多い。「探究指導の難しさが分かった」も2件(1.8%)あった。

第6のラベルは、「探究活動のデザイン・組織化」である（4件、3.6%）である。「総合的な学習（探究）の成功の条件を考えた」（2件、1.8%）という要素の具体例に、「探求活動にもっと時間をかけられたり、仲のいい人や身近な人と活動したりしたら役割分担が少し上手くいくのではないかと感じた。また楽しくなると思った」を上げておく。「探究実践への要求と実施可能な教員の数的バランスの悪さ」の具体的な記述は、「やはり探究活動は教師側の負担が大きいと感じた。文科省が求めていることと、それを実施できる教師の数のバランスが取れていないと思う。」である。教員の負担にも注目しているのだが、「探究活動のデザイン・組織化」の問題を教員の負担の大きさの観点から考えていると判断してこのラベルに分類した。

最後に、それ以外のカテゴリ等をまとめたのが**図表5－11－2**である。度数は前述したので省略する。また、後半は中間にラベルがないので、カテゴリ内の要素を説明する。

図表5－11－2 「印象・感想」（後半）

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
担当教員に関する こと	良い印象をもった	6	5.5
	大変そうだった	3	2.7
	悪い印象をもった	1	0.9
	小計	10	9.1
「講義」の良い点	全体的に	6	5.5
	講義の方法論	2	1.8
	「総合学習(探究)」実施の実情についての評価について	1	0.9
	小計	9	8.2
(履修者の)負担が大きかった		8	7.3
日本の教育の問題	現在の教育の問題点を感じた	4	3.6
	「総合学習(探究)」をカリキュラム化した文科省に問題を感じた	2	1.8
	小計	6	5.5
「講義」部分の問題点		3	2.7
課題が難しかった		2	1.8
教職について考えた		1	0.9
なし・特になし		1	0.9
N.A.		7	6.4
総計(アンケート回答者母数n=110人)		116	105.5

第1のカテゴリは、「担当教員に関すること」である。「良い印象をもった」が多い6件（5.5%）。例えば、「綺麗事ばかりを並べず 先生の切実な思いを話してくださったのが面白かったです」を上げておこう。これと間逆なのが、「悪い印象をもった」である（1件、0.9%）。「担当教員が毎回授業初めに質問に対して怒りや不必要な煽りをしていたことや政治に対して強い思想を語っていたこと。また生徒を信用していないような態度や資料などの所々に記載されていた生徒の理解力や発想に対する主観的な煽りも印象に残った」である。言い訳とはなるが、地域課題や請願について扱うという講義の性格上、地域政治に関する論点や、日本社会（教員の置かれた状況について）の論点にも触れる。現状においてこれらの話題で肯定的な評価は難しいだろう。そのことについての率直な意見や、グループワークを行う上での協力の重要性を語る上でフリーライダー行為に対する批判的な態度の表明を度々おこなっている。そして、「大変そうだった」という同情の感想もあった（3件、2.7%）。教職課程の講義で担当教員が同情される例は、少ないだろう。

第2のカテゴリは、「講義」の良い点」である。グループワーク中心の講義形態であったので、講義部分という意味で、括弧を付している。「全体的に」が6件（5.5%）が多い。例えば、「多くの資料を提供してくれたこと。授業内では一部しか触れられなかった総合の実践例などについても、Moodleに資料としてアップロードされていて、自主的に情報を取り入れられるようになっているのが印象的だった」を上げておこう。筆者の意図としても学校現場で「総合的な探究の時間」を担当する際の資料提供の意味も持たせて豊富に掲示したこと、しかもその参照を自由裁量に委ねていたことへの評価である。「2年生の前期までに受けた授業の中では特に実践的で教員になった後役に立つのではないかと思った」も同質であろう。役に立つこと（予想）への評価である。

第3のカテゴリは、上記の逆の評価で「（履修者の）負担が大きかった」が8件（7.3%）である。作業量の多さの指摘である。より踏み込んだものとしては、「8回の授業で探究活動と模擬請願を遂行するのは困難であった」を上げることができる。個人的な作業としては、出席を兼ねたコメントペーパーの提出、市議員になった仮定での模擬請願評価（コメントペーパー内）、最終レポートであった。それ以外はグループでの配分に委ねたが、それでも最終レポート1本だけの他の教職課程講義の課題量と比較するなら、大変「多い＝負担」であったのは間違いない。

第4のカテゴリは、「日本の教育の問題」である。前者の「現在の教育の問題点を感じた」（4件、3.6%）には、例えば「総合的な学習の時間というのは国際的にも必須化が推進されているが、日本が大幅に遅れを取っていること」を上げることができる。しかし、「総合的な学習の時間の指導法」という講義自体が教職課程に新設されたこと事態への批判もあった。「総合学習（探究）」をカリキュラム化した文科省に問題を感じた」（2件、1.8%）である。例えば、「受験に関わりがなくても行わなければならない、という考え方自体が違うという点」を上げることができる。受験に必要ないものはやる必要がない、まして教職課程ではという考え方である。講義担当者の筆者に怒りの矛先を向ける履修者もいたので、「文句があるなら文部科学省に言うように」という指示もした。

以下のカテゴリは、「講義」部分の問題点、「課題が難しかった」、「教職について考えた」となる。「講義」部分の問題点」では筆者の話が長いことへの批判が中心である。グループワークの時間が講義時間内で確保しなかったことへの裏返しの批判であろう。他方で興味深かったのは、「教職について考えた」で、内容は「指導に対する考え方や問題意識が様々で、改めて教職について考えることができた」であった。これはグループワークの成果なのだろうと推測する。別の質問のところにも、教職課程履修者間のつながりが欲しいという要求があったが、それにも関わっていると考えられる。

第8節 講義への不満や改善点について

「この授業について不満に思ったことや改善すべきと思ったこと（具体的に）」を尋ねた質問への自由記述回答を整理したのが次頁の図表5-12である。以下では、「不満・改善点」と略記する。

まず全体的な状況を把握するために、カテゴリとその量的な大きさについて説明する。次に各カテゴリ内の代表的な要素を、具体的な記述を例示しながら説明する。

カテゴリは、「（講義）時間・期間に関すること」が最多で14件（12.7%）である。以下、「グループワークに関すること」（11件、10.0%）、「出席関係」（10件、9.1%）、「資料関係」（9件、8.2%）、「教員について」（8件、7.3%）、「講義内容・構成について」（7件、6.4%）、「課題関係」（5件、4.5%）、「開

講の在り方」(4件、3.6%)、「講義と負担の釣り合い」(3件、2.7%)、「なし・特になし」(13件、11.8%)、「N.A.」が34件(30.9%)であった。

図表5－12 講義の「不満・改善点」

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
(講義)時間・期間に関すること	講義全体の枠(8回)が短い	5	4.5
	探究の時間が短い	4	3.6
	もっと時間が必要	4	3.6
	全体的に時間が足りない	3	2.7
	小計	14	12.7
グループワークに関すること	時間が足りない	6	5.5
	講義時間を減らしてGWに当ててほしい	2	1.8
	学部の授業が忙しく時間がとれない	1	0.9
	(履修者間で)履修目的が違うので分担が難しい	1	0.9
	教員の視点からのGWが欲しかった	1	0.9
	小計	11	10.0
出席に関すること	二重の出席チェック	4	3.6
	コメントペーパーに関して(内容・提出方法)	3	2.7
	出席の基準が厳しい	2	1.8
	出席のとり方	2	1.8
	真面目に出席する学生に迷惑がかかっている	1	0.9
	小計	10	9.1
資料に関すること	掲示方法等	6	5.5
	提供量が多い	2	1.8
	提供量が足りない	1	0.9
	小計	9	8.2
教員に関すること	ひとり担当は負担が重そう	6	5.5
	悪い態度があった	2	1.8
	変更してほしい	1	0.9
	小計	8	7.3
講義内容・構成に関すること	具体的な問題点・改善案	5	4.5
	(「総合学習(探究)」)講義の位置づけが低い	1	0.9
	何を目的に講義をしているのか理解していない講義だった	1	0.9
	小計	7	6.4
課題に関すること	多い・重い	3	2.7
	締め切りが厳しい	1	0.9
	課題提出の方法	1	0.9
	小計	5	4.5
開講の在り方	開講時間帯・時期	3	2.7
	弾力的な開講形態	1	0.9
	小計	4	3.6
講義と負担の釣り合いに関すること	1単位の講義であることを考慮してほしい	2	1.8
	教職であること(学部専門科目ではないこと)を考慮してほしい	1	0.9
	コスパが悪い	1	0.9
	小計	3	2.7
なし・特になし		13	11.8
N.A.		34	30.9
合計(回答者数母数n=110人)		118	107.3

第1のカテゴリは、「(講義)時間・期間に関すること」である。これは「枠」、「時間」の不足の指摘である。ここは筆者も同意するところである。また、楽天的に理解するなら意欲の現れと理解することができる。しかし、多少の補足と弁解をしておきたい。

まず、本学における「総合的な学習の時間の指導法」講義の位置づけから言って不足は、如何ともしがたい。2 単位（15 回）に増やすことは検討に値するが、担当者の確保が難しいであろう。

次に、内容については譲りたくないところである。地域課題の探究は、これからの日本社会や中等教育改革の方向性とも相まって、「総合的な探究の時間」の中心的なカリキュラム開発のフロンティアである。昨今の災害の多発を例に出すまでもなく、地域格差の拡大も加速している。同時に、講義の構想のところで記述したように、「総合的な探究の時間」の弱点は発見された課題の解決にあり、「まとめ・表現」にある。そこを埋めるための「請願実践」とのペアである。「地域課題探究報告書」においても、「探究未了」の場合の報告書の様式の提示や、そこから「請願実践」への移行についての工夫は行ってきた。それでも履修者にとっての「しつこさ」は残る。特に、探究活動にはグループワークが媒介している。履修前に「講義時間外に作業があること」の「注意喚起」は十分した。しかし、地域課題の探究に踏み込めば「底無し沼」のところもある。時間が十分に確保できないほど忙しい部局の履修者もいるだろう。また、グループワークでの班員の作業量の采配との関係はどうであったのだろうか。筆者の理解の一端は、【講義資料 11】（「3. 「グループワークの難しさ（相手を理解しながら、自分の弱さも理解しながら、共同作業を進めることを深めること）」を探究のテーマとして考えてほしかった（これもひとつの社会参加・「民主主義」の実践だから）」）として説明した（レポート採点後の掲示に止まるが）。

最後に、筆者の極論を書かせていただければ、この講義は「総合的な学習の時間の指導法」の講義であり、「地域課題探究」も「請願実践探究」も履修者が生徒として満足ゆく探究を体験することを目的にしていない。あくまでも、二重の立場からの探究によって「指導」の要点（「方法」）をつかむことにある。前述したように「探究未了」は折り込み済みである。しかしこの点の説明不足が、このこだわり（自ら（グループワーク）の探究・実践に焦点化する視野の狭隘化）につながっていた可能性もある。これも【講義資料 11】の「採点を終えて（雑感）」をお読みいただけると理解していただけると思う。最初から「指導法」としての方法論を提示し、最終レポートの課題にそれを組み込んでも、自ら（グループワーク）の探究・実践の感想のみを書く履修者は少なからずいた。このこともその裏付けになるかもしれない。

第2のカテゴリは、「グループワークに関すること」である。第1のカテゴリと重なる論点である。この中にある「学部の授業が忙しくて時間がとれない」は切実であろう。先取りになるが、第9の「教職であること（学部専門科目ではないこと）を考慮してほしい」や「コスパが悪い」も同質である。その結果、「（履修者間で）履修目的が違うので分担が難しい」という不満もでるのであるだろう。大元には、日本国の教員養成の問題（4 年制大学で教職課程の単位取得を追加する形式）がある。国際比較でも日本の教員の学歴は低い。履修者の中には、教職課程に力を入れたくてもままならない者もいるのだろう。本講義ではグループワークが中心であったため、筆者の観察では両者（「手を抜きたい」、「手をかけたい」）の矛盾は顕在化していないように見受けられたが、実はグループ内にあったに違いない。

第3のカテゴリは、「出席に関すること」である。グループワーク中心の講義で時間も不足している。出てくる疑問や質問に答えるためにはコメントペーパーとそこで出た質問に「答える」ことで補足する方法をとった。そのため出席していることとコメントペーパーの提出という二重の方法で出席をカ

ウントした³⁰。また、授業コマ数8回の講義であり、また2単元構成のグループワークであったため7回以上の出席を求めた³¹。これらの厳格な取り扱いへの不満である。厳格な取り扱いと同時に様々な作業をした。第1回目講義でのコメントペーパーの期限遅れの提出については、注意喚起と共に「特例」を強調して受け付けた。時期後半は「コメントペーパーの提出をお忘れ無く。こんなことで落単したらもったいないですよ」のMoodle 掲示板への掲示と学生へのメールの送付をした。レポートについての督促も同様である。グループワーク内での作業への温度差が生む軋轢をこの方法で緩和することへの試みであった。しかし、「真面目に出席する学生に迷惑がかかっている」という批判もあった。

第4のカテゴリは、「資料に関すること」である。掲示への批判が多い。掲示方法が「悪い」「下手」である。具体的には「Moodle の資料が多かったので、ページのトップに目次をつけて欲しい」である。

第5のカテゴリは、「教員について」である。多くは、「ひとり担当は負担が重そう」（6件、5.5%）である。例えば、「先生への負担が大きいので何とかしたほうがいいと思う」を上げておく。「悪い態度があった」（2件、1.8%）は、「さまざまな政治的トピックを批判的に解説してくれるのはとても勉強になったのだが、時折シニカルを通り越して冷笑的になるのはあまり気分が良いものではなかった」である。現代日本の政治トピックスに心温まるものがないことが、そのまま滲み出た場面があったに違いない。

第6のカテゴリは、「講義内容・構成に関すること」である。「具体的な問題点や改善案」の提案が5件（4.5%）あった。講義内容では「先生1人で行えるフィードバックは限られていることは重々承知ですが、中間発表でも最終回に行っていたいただいた評価をいただけるとより探究が深められたかもしれません」を、講義の構成については「この少ない時間で探究と模擬請願の2個を行うプランの見直し」を、上げておく。「（「総合学習（探究）」講義の位置づけが低い）」（1件、0.9%）は、「これから大切になるという割には、大学側から大切に扱われていない気がする」であった。

第7のカテゴリは、「課題に関すること」である。これは要素の通りである。「多い、重い」が3件（2.7%）である。

第8のカテゴリは、「開講の在り方」である。「開講時間帯・時期」の指摘があった（3件、2.7%）。金曜日1講時の開講に関するものである。

第9のカテゴリは、「講義と負担の釣り合いに関すること」である。「1単位の講義であることを考慮してほしい」が2件（1.8%）あった。「講義数と講義時間外の活動が割にあっていない」と「単位取得条件が非常に厳しく、課題が多く煩雑であるため、あまりにも負担が大きい」をこの要素に分類した。他の要素は直接、記述を掲げておく。前者は「専攻科目でもない、教職科目の一つであることを考慮して、必要出席回数や課題量を調整してほしい」で、後者は「1単位でコスパも悪い。しんどい」であった。

³⁰ もちろん内容の記入は任意である。コメントペーパーの「疑問・質問」と「感想・コメント」を履修者で共有するため、整理しMoodleに掲載した。「疑問・質問」には「応える」を作成し、同様にMoodleに掲載し、多能な限りグループワークの時間の確保に努めた。

³¹ 公欠については北大慣習的な取り扱いを踏襲した。文章の教育実習や学部実習等の公欠については文章の提出を求めた。「新型コロナウイルス感染症の5類移行」以後であったが、その罹患可能性のあるための欠席も含めて公欠に相当する扱いにした。

第9節 講義の満足度（5段階評価）について

本講義に対するアンケートの最後の項目は「この授業の満足度を5段階で教えてください」である。それをまとめたのが図表5－13である。

図表5－13 講義の満足度

満足度	度数(人)	内訳(%)
不満足	3	2.7
やや不満足	8	7.3
普通	17	15.5
やや満足	46	41.8
満足	36	32.7
合計(回答者数母数n=110人)	110	100.0

※単純平均は3.9である。

このようになった。教職課程の他の講義と比較すると満足度は低いだろうと推測する。それは「不満足」と「やや不満足」が多いからである。

この「不満足」と「やや不満足」を取り出して、不満の理由を検討した。

「不満足」では、「課題の多さ」、「出席の二重チェック」そして水産学部の履修が2年目の開講であり、「落単」した場合に即教職課程修了のための単位が在学中に揃わないことへの不満であった。

ところで、2022年度の「総合的な学習の時間の指導法」の講義は筆者が担当した。「コロナ禍」もあって、第1～4回、第6回はオンラインで、第5回は函館キャンパスの教職課程委員会委員に出席をお願いして、第7・8回は札幌キャンパスと函館キャンパスでの2キャンパスで別々に講義を開いた。また、札幌キャンパスでは札幌市の地域課題探究を、函館キャンパスでは函館市の地域課題探究を別々に準備し、市議会・市議会事務局との交渉等も2カ所で行った。そのための出張も2度行った。

講義担当者は筆者だけだったので、この準備の量の負担は大きかった。そのため講義後、水産学部教務教職担当と相談の上、水産学部学生の「総合的な学習の時間の指導法」の履修を札幌キャンパス在籍期間（2年目）に行うという履修指導をすることで、2023年度講義は札幌キャンパスでのみ実施されたという事情がある。しかしながら、この「落単」した場合への対応については議論していない。それへの学生の不満である。

「落単」した学生への対処の意味も含めて（当然、3年目から教職課程の履修を開始する学生もいる）、2024年度は函館キャンパスにおいても「総合的な学習の時間の指導法」が開講された。札幌キャンパスでの開講は非常勤講師が担当し、函館キャンパスでの開講は教育学部教員が担当した。前者の当初履修登録者は180人で、後者のそれは1人であった。非常に悩ましい問題となっている。

それでは具体的な不満を引用しておこう。「提出遅れで落単したが、函館で受けれるような講義方法を取るのが当然だと思うが、やってくれますよね。（一応出席回数は条件を満たしている。が、コメントペーパー提出ができなかったので8割出席を満たしていない。）それをやらない場合、水産学部生が教職課程を履修するうえで不利な扱いをする理由を教えてください」とある。水産学部だけ有利な出席基準を採用する訳にはいかないということの理解は難しいようだ。

「やや不満足」の履修者は、「課題が重い」こと、「出席の基準が厳しい」こと、「資料が膨大であった」ことを上げていた。より踏み込んだ批判は、全文を掲げておく。「2回の欠席で単位取得不可となるため、飛ぶ学生がおり、他の班員が困っていると聞いた。班の人に迷惑がかかるから、という言う理由のみでは飛び防止にはならないのではないかと。ほとんど初対面に近い相手の利益を優先できる学生は少ない。真面目に参加している生徒が不利な目に遭うのは避けるべきだと思った」。

筆者の出席に関する基準と取り扱いの発想は、次のようなものである。先行研究からも論じたように、「総合的な学習の時間の指導法」のカリキュラム開発と実施において、他の大学で実施されているような「お茶を濁す」タイプの実施はできない。新科目「総合的な探究の時間」が要求する課題を実現する「総合的な学習の時間の指導法」を実施する任務は放棄できない。そして、「総合的な学習の時間の指導法」はグループワークを中心におかなければならない。「総合探究」が要求する「特質」の実現（「探究の過程の高度化」と「探究の自律的な深化」、それを可能にする「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見解決していく」）には、多視点的・多角的検討、すなわち他者との協働が欠かせない。グループワークは不可欠のパーツである。そしてつつがなくグループワークするためには、離脱する履修者を少なくする必要がある。しかし、教職課程の履修は離脱自由である。データのみにても確かに離脱する。それは履修者の進路が決定して行くことでもあるので、喜ぶべきことでもあるのだが、同時に難題である。

第10節 高校時代までの「探究学習」と教職課程「総合的な学習の時間の指導法」の探究との違い

この項の検討素材は、アンケート内にあった高校時代までの「総合的な学習の時間」や「探究学習」と本講義の探究との違いに注目して関連する回答を取り出したものである。また、筆者は第8回目講義終了時にもコメントペーパーの提出をお願いした。その中から、同様の比較を自主的に記述したものを抜き出した。所属と学年を付記してある。まず、アンケート内からの取り出した記述である。注目点は太字にしてある。高校時代までの「探究学習」と教職課程「総合的な学習の時間の指導法」の探究との違いに言及したアンケート内の記述をまとめたのが次頁の**図表5－14**である。

**図表 5－14 高校時代までの「探究学習」と
教職課程「総合的な学習の時間の指導法」の探究との違い（アンケート調査から）**

所属・学年	高校での「総合的な学習(探究)の時間」との違い
工学院・M2	班で一つの探究を行うという活動自体がかなり自分にとって久しぶりにやったことだったが、 班員と協力して無事にやり遂げることが出来て安心している。
工学部・2年	高校迄では意味を感じる事の出来なかった総合的な学習の時間の役割を学びたいとおもっていた。
工学部・3年	探求という久しぶりの感じが楽しかった。
文学部・2年	探究を請願という形にまで仕上げることはなかったため、 請願を視野に入れた地域課題探究という点で興味深く感じた。
文学部・2年	そもそも自分が探求学習とは何か理解出来ていなかったことが分かった。
文学部・2年	高校でも探究活動を行ったのですが、その時は クラスの前でのプレゼンテーションが目標であり、探求内容の傾向も今回と大きく違いました。ゴールが探求内容の方向性に大きく影響を与えることを実感しました。
文学部・2年	総合的な探究の時間の取り組みとして模擬請願をするというのは初の試みだったが、 自分にとってはただの進学先に過ぎなかった札幌市という土地にたいして、地域の課題や願いを探求するうちに少し愛着を感じるようになった。
理学部・2年	自分が高校生だった時は探究学習があまり重視されていなかった。この授業を通して探究学習に必要な知識や方法を学ぶことができた。

内容はそれぞれに違いがある。しかし、共通性という点では、「総合的な学習の時間」に意味を感じていなかった、あまり重視されていなかったという記述から、「総合的な学習の時間」に重きが置かれていた高校の出身者がいない、あるいは「重きが置かれた」と感じた履修者がいないことが分かる。その結果、そもそも「探究学習」とは何か理解できていなかった点も指摘されている。この点はコメントペーパー内の記述と比較することで深めたい。

さらに、個人探究とグループワークの違いへの注目、具体的には班員と協力して無事にやり遂げることができたことへの安心がある。これは裏返すなら、「個人探究の気楽さ」の傍証でもあろう。

興味深いのは、2つの指摘である。ひとつは、探究のゴールが探究自体の性格に影響を与える点での気づきである。何のために探究するのか、が肝心である。発表が自己目的化している「総合的な学習の時間」の存在がある。これは『解説』等でPDCAサイクルを模したと思われる「生徒の探究の姿」の劣化コピーが、高校で行われていたこととの比較であろう。探究するにはその理由が、生徒にとっての内在的な理由が必要である。かつ、それが個人の興味関心の満足に過ぎないなら、興味関心の水準を下げること、探究深度は簡単に底を打つ。個人主義的発想の探究の根本的な弱点である。だからこそ、自分と「陸続き」（他者という意味でも、自分の世界の外側という意味でも）の探究が、そしてそこへ自らの探究の成果を届けることが、想定していた探究の底を穿つことになるのである。「地域課題（地域の願い）」は探究に「他者の願い」を含み込むことによってその課題の解決は、自分のみの課題解決から広がりをもつことができる。その結果が、地域課題探究を通して、札幌市に「少し」愛着を感じるようになった、という記述になっている。「ただの進学先」に過ぎなかった札幌市見え方が変わったのである、「少し」ではあるが。

続けて、最終講義後のコメントペーパーでの記述を取り上げて検討を続ける。次頁の**図表 5－15**である。高校時代までの「探究学習」と教職課程「総合的な学習の時間の指導法」における「探究」の違いについての記述をまとめたものである。強調部分の太字は筆者による。

講義へのコメントペーパーは記名式で提出してもらっているため、内容に「手心」も加えられていると思うが、非常に興味深い論点が上げられているので紹介しておきたい。

**図表５－１５ 高校時代までの「探究学習」と
教職課程「総合的な学習の時間の指導法」の探究との違い（最終講義時のコメントペーパーから）**

所属・学年	高校での「総合的な学習(探究)の時間」との違い
法学部・2年	総合的な学習の時間は一応自分が学生時代に行っていた授業ではあったので、ある程度想像はしていたつもりでしたが求められているクオリティーや内容が全く異なっているなと感じました。また、探究学習の時間的な負担というか普通の授業とは違って求められていることが違うことの難しさを実感できました。週一のグループ活動では、あまり仲を深められず腹を割った話し合いといえますかやはりもっとコマ数をかけてゆっくりやってみたかったですね。
理学部・3年	本講義を通して、地域探究や請願の方法などの様々なことを学ぶことができました。地域探究については、高校生の時に一度やったことがあったが、本講義でもう一度行ってみると、全く異なるように感じました。そのため、高校生時代に見えなかった側面や成長を本講義で実感でき、非常に学びの多い講義になったと思います。また、請願についてはあまり知らなかったが、本講義で請願の重要性や地域をより良いものに変えるために動くことの重要性について学ぶことができました。そして、請願では自分たちのグループが5位を取ることができましたが、当事者の方にアポイントメントを取ることが遅かったため、請願書作成にあまり時間を取れなかったことから、より良い請願に改善することがあったのではないかと一部の部分で反省しています。そのため、次に同じような機会がある場合は、より良いものを作ることができるよう、頑張りたいと思います。 最後に、本講義は、学ぶことが多く、私が実際に教師になった際に、地域探究や請願について教える際の一助になったと思います。そのため、本講義では、グループで協同する力など様々な面で成長することができました。2か月間と短い間でしたが、内容は密度が濃く、大変面白く興味深いものであったと思います。本講義で教授していただき、本当にありがとうございました。
農学部・3年	講義していただきありがとうございました。私は高校では理系の探究を行なったので、今回の講義では小学校や中学校での社会の探究の経験が思い出されました。札幌市における課題を少しでも知ることができてよかったと思います。自分たちの力で町を変えることができると生徒に知らせていきたいです。
工学部・3年	探究活動をしたことが久しぶりだったのでこれからのキャリアで生かせそうだったと思った。
理学部・3年	探究活動は高校の時にやったことはあったが、請願を目的にしたことは初めてだったため、新鮮だった。また、いざ、請願を考えると、どの立場からするのかや個人的な願望になっていないかを踏まえたうえで行うのは想像以上に難しかった。
工学部・2年	中学・高校を通して、生徒目線では知らなかった総合的な学習の時間が本講義を通して、教員目線で知ることができた。そのために高校までは何も考えずただネットや書籍で調べてまとめるだけであったが、この授業の意義を生徒に教えてこの授業はなぜ行うのか、これを理解させたうえで探究させるべきだと感じた。理解させないと教員の負担は増えるうえ、生徒への授業効果は半減してしまうと思う。
理学部・2年	講義全体を通じて、「総合的な探究の時間」に対する見方が大きく変わった。受講前は重要な教科だという認識はなかった。しかし、授業を通じて、地域社会の縮小という国家単位の問題に対する教育面からの取り組みとして導入されたもので、少なくとも理念上は重要なものなのだと理解できた。特に、地域社会縮小の最前線に立っている北海道で教職を目指している我々にとってこの科目は軽視できないと感じた。授業の中で、実際に探究活動を行ったが、十分な内容の探究ができず残念だった。他方で、探究の大変さについて体験することができたことはよかった。また、教育が日本の教育が脱場所化を志向しており、先進国の水準から数十年取り残されているという問題意識は恥ずかしながら今まで無かったので、その問題意識を持てた点でも受講できたことは大変有意義だったと思う。
水産学部・2年	私が高校生だった時シラバスのにもあまり重視されず、私自身も積極的に取り組まなかった総合的な学習の時間について、指導する側からの視点と実際に取り組む生徒側の視点両方から、指導法について考えることができてよかった。

まず、久しぶりの探究であったという感慨（？）である。「キャリアに生かせそうだったと思った」というのがどこでなのか・何になのかは分からないが。

次に、一般的な内容として、「総合学習」と「総合探究」に求められているものの質の違い、高等学校時の「地域探究」と本講義の「地域探究」の違い、同じく高等学校時代の「個人探究」で行った理系分野の探究とは違う「地域課題（地域の願い）」の違い等の質の違いについての指摘である。

さらに、「地域課題（地域の願い）」探究と請願実践を通じた「地域をより良いものに変えるために動くことの重要性」への気づきが記述されている。また、請願という課題解決法の新鮮さと難しさの記述もあった。課題を解決することを、「自分が動く」とこととして把握した点は興味深いし、心強い。

最後に、教員としての「探究」を経験したことで得たことを記述した 2 点について指摘しておきたい。第 1 に、日本の課題の最先端におかれた地域社会で働くことになる教師としての、この科目に取り組むの意義が認識できたことである。第 2 に、高等学校時代の生徒としての探究とは異なるそれに関わる教員の立場（探究を指導すること）への発想の転換が可能になったことである。

これらは本講義が狙いとして掲げていたことが一部ではあるが（言語化された形で）達成されていることを物語っていると考ええる。

第 11 節 教職課程の履修全般への要望について

アンケートには、「教職課程の履修全般において、「このようになれば良い」という要望はありますか」を聞く項目もあった。以下では、「教職課程の履修全般への要望」と略記する。当然、本講義に関連して考えた要望もこの中に含まれているだろう。これが、最後のアンケート結果の直接的な紹介と分析である。整理したのが次頁の**図表 5－16**である。

まず、「教職課程の履修全般への要望」全体のカテゴリと度数を検討する。「教職課程の軽量化」が 16 件（14.5%）、「開講時期・形態」の 11 件（10.0%）、「履修ガイダンス・相談会について」と「評価の寛大化」の 5 件（4.5%）、「教職課程の枠組みに関すること」4 件（3.6%）、「学生間の情報共有・交流の場作り」と「科目間での調整に関すること」そして「講義内容に関して」の 3 件（2.7%）を上げておこう。以下は、「履修する科目の構成に関して」と「教職の現状を変えるための活動」となる。「なし・特になし」は 11 件（10.0%）で「N.A.」は 53 件（48.2%）であった。

次に、カテゴリ内の代表的な要素を説明する。

第 1 のカテゴリは、「教職課程の軽量化」である。「教職課程科目の卒業単位への算入」が 7 件（6.4%）、「教職課程の学生負担の軽減」が 5 件（4.5%）と多い。教職課程の在り方に関するこの問題（4 年制大学で教職課程を重複して履修させる形式）は、日本の教員養成制度の根本に関わる。端的に言って、日本の教員の学歴と専門職性の低さの原因であり、同時に学生の履修モチベーションだよりの脆弱な制度である。ところで、前者には文学部、理学部、農学部履修者のそれぞれ 2 件、水産学部の履修者の 1 件が回答していた。教職課程の開設はそれぞれの部局の責任であるので、どう考えるのかは各部局に委ねたい。それに比して後者は一般的な感想であろう。これには文学部 2 人、工学部、農学部、水産学部のそれぞれ 1 件が回答していた。この 2 つではないが、内容的には興味深いものもあった。直接紹介すると「教養ある教員育成の観点から、教職課程履修のハードル（他学部履修に関するサポートなど）を少しでも下げていただきたいと思います」を上げることができる。教員養成の方向性で、「職業的専門性追求」か「教養ある文化人」かに対応した議論として、教職課程の軽量化と他学部履修のサポートを秤にかけている。素朴なものとして、「もっと理系に優しくしてください」もあった。

第 2 のカテゴリは、「開講時期・形態」である「開講時間帯への考慮」が 5 件（4.5%）、「集中講義の開講の仕方」が 3 件（2.7%）である。前者は理系部局である理学部、工学部、農学部、水産学部、工学院でそれぞれ 1 件（0.9%）あった。後者は文学部 2 件（1.8%）と水産学部 1 件（0.9%）であった。集中講義の開講の在り方は水産学部の教職課程履修者にとって大きな問題であるが、2 年生ではさすがに理解が及ばないものと考えられる。文学部は集中講義がわりと多く展開されているので、集中講義への

抵抗感が薄いのかもしれない。

図表 5－16 教職課程の履修全般への要望

カテゴリ	要素	度数(件)	内訳(%)
教職課程の 軽量化	教職課程科目の卒業単位への算入	7	6.4
	教職課程の学生負担の軽減	5	4.5
	履修の容易化	2	1.8
	実習日誌内容・記入方法の合理化	2	1.8
	学部専門科目の教職課程科目への読み替えの増加	1	0.9
	特定科目の課題の軽量化	1	0.9
	小計	16	14.5
開講時期・形 態	開講時間帯への考慮	5	4.5
	集中講義の開講の仕方	3	2.7
	開講時期の前倒し	1	0.9
	2年次開講科目での3年次以降での函館での履修可能化	1	0.9
	オンライン・オンデマンド授業の実施	1	0.9
	教職の講義棟が遠い	1	0.9
	小計	11	10.0
履修ガイダ ンス・相談会に ついて	内容の平易化	2	1.8
	履修のモデルケースの提示	2	1.8
	学部での積極的な実施	1	0.9
	小計	5	4.5
評価の寛大化		5	4.5
教職課程の 枠組みに関 すること	学部における教職課程の位置づけの向上	2	1.8
	学部で取得可能な免許種の増加	1	0.9
	総合理系の教職課程履修への配慮	1	0.9
	小計	4	3.6
学生間の情報共有・交流の場づくり		3	2.7
科目間での 調整に関す ること	科目間での出席取り扱いの一元化	2	1.8
	科目間の合理的な内容調整	1	0.9
	小計	3	2.7
講義の内容 に関して	教職課程に参入可能な学部専門科目の教職科目的な内容への変更	1	0.9
	教職がブラック職業だと思わないですむ(教員になりたいと思える)講義	1	0.9
	(授業)実践力のつく講義の実施	1	0.9
	小計	3	2.7
履修する科 目群の構成 に関して	所属学部で取得可能な免許種と異なる免許種の履修に関する問題	1	0.9
	他学部専門科目の教職課程(教科に関する科目)からの除外	1	0.9
	小計	2	1.8
教職の現状を変えるための活動		1	0.9
なし・特になし		11	10.0
NA		53	48.2
合計(回答者数母数n=110人)		117	106.4

第3のカテゴリは、「履修ガイダンス・相談会について」である。要素で十分に意味は通じると考えるので、具体的な記述は省略する。

第4のカテゴリは、「評価の寛大化」である。これは教職課程履修者の本音が出ていて興味深い。直接、引用をしておこう。「出席をより重視してもいいと思う」と「全部出席のみ」、「楽単にして欲しい」、「単位が必ずとれることが理想だ」である。気持ちは分らないではないが、無理な要望だ。また、履修者は教職課程を教員の職業訓練の場だと考えていないことやこのような履修で免許をとった教員に、生徒（未来の自分の子ども）や保護者が教わりたいと思うかを考えたことはないことがわかる。

第5のカテゴリは、「教職課程の枠組みに関すること」である。これは要素から窺い知れるが、「総合理系の教職課程履修への配慮」のみは、記述をそのまま掲げておく。「総合理系で成績に追われた人は教職を1年生の間取れず、既に大学生の間に教職を取ることが不可能になっている場合がある。実際に私もほぼ不可能に近い。総合理系をなくすか、教職に必要な単位を減らす（理科の概論科目を「理科概論」として1科目にまとめるなど）などするべきだと強く思う」である。総合入試（1年終了後の移行先の決定）は1年目学生に成績競争圧力をかける。それが、教職課程の履修を不能にするという指摘である。

以下、度数が3件の3つのカテゴリをまとめて、特徴ある要素を中心に紹介する。

まず、「学生間の情報共有・交流の場作り」カテゴリである。これはまっとうな要望で、教職実践演習での対応もしている。「総合的な学習の時間の指導法」でグループワークを本格的に展開するとそれに触発されて、この要望が出されたようだ。

次に、「科目間での調整に関すること」カテゴリである。要素の「科目間の合理的な内容調整」は、内容の重複に関する指摘である。具体的な記述としては、「違う授業でも内容が大きく被っている部分があると感じました。内容を見直してみるのも良いのではないかと思います」である。

そして、「講義の内容に関して」カテゴリである。「教職課程に算入可能な学部専門科目の教職課程的な内容への変更」は要望としては理解できるが、それぞれの部局の教職課程編成の判断に委ねるしかない。これを記述したのは教育学部の履修者である。これ以外の紹介は割愛する。

最後になるが、度数1件のカテゴリを紹介したい。それは「教職の現状を変えるための活動」である。具体的な記述としては、「教師になりたいと思えるような利点がないようであれば、社会における教師の仕事を軽減するように何か働きかけて欲しい」である。教員志望者にとって切実ではある。しかし、教職課程を運営する大学からアプローチをするのは難しい問題である。しかしながら、いうまでもなく教員の労働条件の常態的な劣悪さが教員不足につながっている（もちろん複合的な要因も関係しているが）ことに鑑みれば要望として筆者も共有できる。

第12節 小括

ここまで、アンケート結果の自由記述を質的コード化技法による度数分布表への整理を通して、また対応する具体的な記述を通して履修者の講義への受容を検討してきた。内容を繰り返すことはしないが、本講義へのアンケートから明らかになった2つの履修の特徴を指摘できる。

第1に、「総合的な学習の時間の指導法」は探究活動の中軸に置いた2つの方法論（二重の探究と2単元構想）が1単位（8回）の講義でも、「総合的な探究の時間」の『解説』の方向性を具体化した教職課程における実践として、履修者の奮闘を確保しつつ、ある程度の達成が可能であったことである。特に、実践に裏打ちされた「総合的な探究の時間」とその「指導法」の理解は「よく分かったこと」で多彩に示されていた。「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」の3項目の比較からも、十分にそして期待を裏切るような具体性をもって、履修者は学びを実現していた。そして、「もっと教わりたかったこと」に残ったような他の「総合的な探究の時間」の実践例を学びたいと思っていた。当然、筆者に起因する不十分な点や人手不足による不十分な点を抱えていたことは言うまでもないが。

第2に、1単位（8回）の講義を上記の構想で実行するためには、履修者にある程度のハードワークとそれに支えられたグループワークをつつがなく進行させることができる程度の履修者間の関係形成を求めざるを得なかった。前年も合わせて筆者（講義者）としては十分な準備と対策をとっていたが、それも含めて教職課程には過ぎた負担として、「理不尽だ」と考える履修者は、少なくともなかった点を指摘できる。この理不尽は、現代という困難な時代の理解と教員という困難な職業に就くことの前提（少なくとも免許取得をするという）がある場合は、十分に耐えうるし（多くのグループワークでは、班員同士の協力によりそれを可能にしていた）、それに応じた成果も得られた。しかし、教職課程履修の通念（「教職課程への要望」参照）や負担に関する信念（「コスパ」）を変えることができない履修者には辛く、筆者に憎しみさえ覚えた履修者もいたことは想像に難くない。この点は、第3章第2節において『展開』が『解説』からの「総合的な探究の時間」の意義を後退させた理由（生徒に対する不信を根拠にしていた）は、高校生を教職課程で履修する大学生に置き換えても実在することを証明している。しかし、彼ら・彼女らも地域課題探究で、グループワークの活動から学ぶことは明らかである。そして、高校時代に個人主体の探究活動を行った経験とは異なる教員としての探究にも充分展開してゆけることも一端とは言え、示されていた。

このような意味で、「総合的な学習の時間の指導法」科目の新設は、日本の学校教育の転換点に立って、教員養成課程の在り方（とりわけ大学における教職課程のそれ）に問を突きつける（「旧態依然とした教職課程で良いのだろうか」）ものであったと考えることができる。そして履修者はその洗礼を受けることになった。担当者である筆者も同様であるが。

第6章 調査結果の考察

各アンケート項目の自由記述についての分析を終えて、項目間の関係の分析に移る。ところで、本報告におけるアンケート調査の項目間の関係の分析手法は、自由記述内容の質的コード化により、複数回答（的なものとして）への選択として扱う方法である。予め設定された項目に、満遍なく回答してもらう方法ではない。結果的に各項目の度数はかなり小さく、そのため各質問項目のカテゴリやラベルの相関分析は、よほどの偏りがある場合にのみ発見されることになる。

第1節 各質問項目の中で意味のある（有意な）相関係数が確認できたもの

各質問項目の中で、相関係数の計算において有意確率で5%水準の有意性が確認できたものを列挙してゆく。ただし、仮に負の相関係数が算出されても、このことが意味を持たない場合もある。それは、本報告書では、自由記述をコード化し度数に変換するという方法をとっているため、もともとの度数がかなり少ない。そのため相関関係の算出の根拠となる各セルの度数がかなり小さい。[2×2]のクロス表で2者の「該当」の重なりが0度（件）のものも多い。それが原因で相関係数が有意であると算出されてしまう場合があるからである。相関係数算出の前提となったピアソンの独立性のカイ2乗検定において前提となるのは帰無仮説である。そのための期待度数を満たさない度数の場合が多いのである。それを確認するために、「2×2」のクロス表でも有意確率を検討可能なFisherの正確確率検定を併用し、確認しながら記述して行くことにする。

①「履修前に期待していたこと」のカテゴリの相関の検討

質問項目「履修前に、この授業に期待していたこと」のカテゴリ間の相関係数を算出してみた。C1「総合的な学習（探究）」の活動のつくり方・指導法等を学ぶことと C3「単位への要望」だけが有意確率が5%未満となった。しかし両者の該当する度数は0件である。そのため、 2×2 のクロス表を作成し Fisher の正確確率検定を行うことにした。それが図表6－1である。

図表6－1 C1「総合的な学習（探究）」の活動のつくり方・指導法等を学ぶこと
× C3「単位への要望」のクロス表

			C3:単位への要望		合計
			該当	非該当	
C1:「総合的な学習(探究)」の活動のつくり方・指導法等を学ぶこと	該当	度数(件)	0	41	41
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0
	非該当	度数(件)	9	60	69
		内訳(%)	13.0	87.0	100.0
合計		度数(件)	9	101	110
		内訳(%)	8.2	91.8	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=.025$

非常に興味深い結果である。C1「総合的な学習（探究）」の活動のつくり方・指導法等を学ぶことに該当する履修者で C3「単位への要望」に該当する履修者は皆無である（負の相関）。逆の書き方の方がよく分かるので書き換えよう。C3「単位への要望」に該当する履修者は、C1「総合的な学習（探究）」の活動のつくり方・指導法等を学ぶことに該当しない。すなわち、C1「総合的な学習（探究）」の活動のつくり方・指導法等を学ぶことを全く考えないのである。最初から、「総合的な学習（探究）」の活動のつくり方・指導法等を学ぶことを目的としていないと言っても良い。その意味で、「単位への要望」だけがあるのだ。

②「よく分かったこと」のカテゴリ・ラベル間の相関の検討

この質問項目には自由記述の内容がたくさんあったことに特徴があった。その点が相関関係の多いことに関わる。まず、同一カテゴリ内のラベル間の相関を検討する。次に、カテゴリを跨いだラベル間の相関を検討する。そして最後にカテゴリ間の相関を検討する。

まず、C1「講義の具体的な内容に関すること」内のラベル間の相関の検討である。ラベル間でひとつの相関が確認できた。L1「総合学習（探究）」の全般的なことと L3「地域課題探究に関すること」の負の相関である。両者に該当する度数（件）は0件ではある。しかしラベル自体の度数は相対的に大きい。また、示唆的な意味をもつのではないかと考えて、次頁に図表6－2を掲げることにする。

**図表 6－2 L1「総合学習（探究）」の全般的なこと ×
L3「地域課題探究に關すること」のクロス表**

			L3:地域課題探究に関すること		合計		
			該当	非該当			
L1:「総合学習(探究)」全般的なこと	該当	度数(件)	0	30	30		
		内訳(%)	0.0	100.0	100.0		
	非該当	度数(件)	13	67	80		
		内訳(%)	16.3	83.8	100.0		
		合計		度数(件)	13	97	110
				内訳(%)	11.8	88.2	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=.018$

この2つのラベルの該当には相いれるところがない（負の相関）。L1「総合学習（探究）」の全般的なことをよく分かったことと考える履修者は、L3「地域課題探究に關すること」をそのようには考えていない。両者の「よく分かったこと」の志向性が全く異なることを表しており、非常に興味深いと考える。講義の経験後の評価であるため、履修者の「総合学習（探究）」への学びの志向性が分化した可能性を考えることができるのではないだろうか。例えば、「授業技術全般に關すること」と「地域に焦点化すること」の違いを考えることができる。

次に、C2「総合学習（探究）」の困難」内では、L12「高校生には難しいこと」とL13「(教員の)生徒指導の困難」に正の相関があった。これもひとつだけである。また、度数（件）は小さい。図表 6－3 を掲げておく。

図表 6－3 L12「高校生には難しいこと」×L13「(教員の)生徒指導の困難」のクロス表

			L13:(教員の)生徒指導の 困難		合計
			該当	非該当	
L12:高校生に は難しいこと	該当	度数(件)	2	5	7
		内訳(%)	28.6	71.4	100.0
	非該当	度数(件)	3	100	103
		内訳(%)	2.9	97.1	100.0
合計		度数(件)	5	105	110
		内訳(%)	4.5	95.5	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=.032$

「総合学習（探究）」が「高校生には難しいこと」ことがよく分かったと考える履修者は同時に、「(教員の)生徒指導の困難」に思い至る可能性が高まる（正の相関）。この「困難」の思いの先に、それを「克服しようとする意志」がくるのか、「諦め」がくるのかが問題であろう。

次に、C1「講義の具体的な内容に關すること」とC2「総合学習（探究）」の困難」のカテゴリを跨いだラベル間での相関を検討した。C1のL4「教員の関わり方に關すること」とC2のL12「高校生には難しいこと」に正の相関があった。これもひとつだけである。また、これも度数（件）は小さい。次頁に図表 6－4 を掲げておく。

図表 6－4 L4「教員の関わり方に関すること」× L12「高校生には難しいこと」のクロス表

			L12:高校生には難しいこ と		合計	
			該当	非該当		
L4:教員の関わり方に関すること	該当	度数(件)	3	6	9	
		内訳(%)	33.3	66.7	100.0	
	非該当	度数(件)	4	97	101	
		内訳(%)	4.0	96.0	100.0	
	合計		度数(件)	7	103	110
			内訳(%)	6.4	93.6	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=0.011$

L4「教員の関わり方に関すること」よく分かったと考える履修者は同時に、L12「高校生には難しいこと」とも思うのである（正の相関）。図表 6－3 の C2「総合学習（探究）」の困難」でも登場した L12「高校生には難しいこと」であるが、C1「講義の具体的な内容」の L4「教員の関わり方に関すること」を「よく分かったこと」に上げる履修者も少し多くなる傾向にある。

この相関分析は関係の有無のみを意味し、因果関係を説明しない。そのため、「高校生には難しいこと」が「よく分かったこと」履修者の、教員の側の困難と同時に具体的な内容も「よく分かった」関係があったことを指摘できるのみである。先の「克服しようとする意志」か「諦め」の問いには、前者が位置付けていることが分かる。

最後に、カテゴリ間での相関を検討してみた。講義の「よく分かったこと」において、C1「具体的な内容に関すること」と C2「総合学習（探究）」の困難」には負の相関がある。C1 と C5「なし・特になし」も負の相関があった。C5「なし・特になし」は 2 件であるが、2 件とも当然のように C1 を選択していないので図表は省略する。前者のみクロス表を掲げておく。図表 6－5 である。

図表 6－5 C1「具体的な内容に関すること」× C2「総合学習（探究）」の困難」のクロス表

			C2「総合学習(探究)」の 困難」		合計
			該当	非該当	
C1「具体的な 内容に関する こと」	該当	度数(件)	9	70	79
		内訳(%)	11.4	88.6	100.0
	非該当	度数(件)	18	13	31
		内訳(%)	58.1	41.9	100.0
合計		度数(件)	27	83	110
		内訳(%)	24.5	75.5	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=0.000$

講義の「よく分かったこと」で C1「具体的な内容に関すること」を掲げる履修者は、C2「総合学習（探究）」の困難」だと思えない可能性が高い（負の相関）。すなわち、具体的に「総合学習（探究）」が「よく分かった」からこそ、「総合学習（探究）」の困難」を感じない。言い換えれば困難を感じることから解放されているわけである。この点は、重要である。C1「具体的な内容に関すること」を掲げた履修者は、全体の 7 割を超えていた。教職課程における具体的な「総合学習（探究）」の体験は、新設科目で、高等学校で体験を経ているなくても、困難を感じないような具体的な何かを見いだすことに寄与できたのである。

もうひとつカテゴリ間で相関があった。C3「本講義への感想」と C4「履修の自己評価」の正の相関で

ある。しかし、両者とも度数が3件と少ないので省略する。ひとりの履修者がC3で「探究に時間的制約があった」要素とC4で「自分の先入観に気がついた」要素の両方を選択していた。

③「もっと教わりたかったこと」のカテゴリ間の相関の検討

質問項目「もっとこのような点について教わりたかった」については、「なし・充分」と「N.A.」が合わせて7割以上を占めていた。そのため、他のカテゴリの度数が小さく、それぞれのカテゴリ間に相関はなかった。

④「印象・感想」のカテゴリ・ラベル間の相関の検討

質問項目「授業内容で、印象に残ったことや感想」には、多数のラベルから構成されるカテゴリC1「探究実践に関すること」がひとつある。他はそれぞれが、C2「担当教員に関すること」、C3「「講義」の良い点」、C4「(履修者の)負担が大きかった」、C5「日本の教育の問題」、C6「「講義」部分の問題点」というカテゴリである。

そのため、まずカテゴリ間の相関について検討する。次に、C1「探究実践に関すること」内の各ラベルの相関を検討する。そして最後に、C1「探究実践に関すること」内の各ラベルと他のカテゴリ間の相関を検討する。

まず、カテゴリ間の相関である。C1「探究実践に関すること」と他の全てのカテゴリ間に負の相関があった。C1「探究実践に関すること」の度数は大きく(69件、62.7%)、ここに講義内容に関する「印象・感想」のほぼ全てが包摂されていた。そのために、それ以外のカテゴリ(探究実践にとっては本質的ではない)と負の相関になったのではないかと考えた。

C1とC2とのクロス表を作成してみたが、共に「該当」は1件のみであった。同様に、C1とC3も共に「該当」は1件であった。C1とC4～C6の場合は共に「該当」の回答は0件で度数も少ない。また全てが負の相関である。前述したように、算出の前提となる独立性のカイ2乗検定の前提となる帰無仮説のセルの期待度数を満たさない。C2～C6の中で度数の最も大きいC2を取り上げてクロス表を作成してみた。図表6-6である。

図表6-6 C1「探究実践に関すること」×C2「担当教員に関すること」のクロス表

			C:2担当教員について		合計
			該当	非該当	
C1:探究実践 に関して	該当	度数(件)	1	68	69
		内訳(%)	1.4	98.6	100.0
	非該当	度数(件)	9	32	41
		内訳(%)	22.0	78.0	100.0
合計		度数(件)	10	100	110
		内訳(%)	9.1	90.9	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=.001$

C1「探究実践に関して」、すなわち実践の内容について「印象・感想」をもった履修者は、C2「担当教員について」の印象はもたない(負の相関)。このような意味で、「印象・感想」は講義のどこに履修者の目が向いているのかを表しているように思える。ちなみに、C1「探究実践に関して」とC2「担当教員について」に共に該当する履修者の具体的な記述を掲げると、前者が「具体的な請願の書き方が、拍子抜け

するくらいあっさりしたものであったこと。」を、後者が「さまざまな政治的トピックを批判的に解説してくれるのはとても勉強になった。」である。内容的な驚きとそれをもたらした講義での解説を共に評価したものであった。それ以外の履修者は、この両者を共に選択することはない。

ところで、C1「探究実践に関して」の各ラベルについて相関係数を求めたが有意な相関はなかった。

最後に、カテゴリとラベルの関係では C1「探究実践に関して」内の L1「GW という活動形式に関すること」と C8「教職について考えた」だけに相関があった。クロス表を作成して Fisher の正確確率検定で p を計算したが、そこでは基準を充たさなかった ($p=.173$)。C8「教職について考えた」の度数は 1 件であった。興味深い内容の両者の該当であったため、それを紹介しておく。L1 の具体的な記述は「教師を志望している学生とグループワークできたことはとてもいい経験になったと思う。」を、C8 の具体的な記述は「指導に対する考え方や問題意識が様々で、改めて教職について考えることができた。」であった。

教職課程は様々な部局から履修者がバラバラに参加し、講義を聞いて戻ってゆく。このような状況についての穏やかな批判である。これは筆者も強調しようと思っていることであるが、部局は別であっても、同じ職業を志望する同行の学生としてもっと実体的な関係形成ができて良いのではないかという提案である。たかだか 1 件の意見ではあるが、重要であると考ええる。

⑤「不満・改善点」のカテゴリ間の相関

質問項目「この講義について不満に思ったことや改善すべきと思ったこと」では、「なし・特になし」の度数が 13 件、「N.A.」の度数は 34 件と多かった。そのためそれ以外のカテゴリの度数は小さく、それぞれのカテゴリ間の相関は 1 件しかなかった。C7「課題について」と C8「開講の在り方」に関わるものである。しかしクロス表を作成して Fisher の正確確率検定の有意確率 p を計算したが、基準を充たさなかった ($p=.172$)。ということで省略する。

⑥「教職課程の履修全般への要望」のカテゴリ間の相関

質問項目「教職課程の履修全般について、「このようになれば良い」という要望」では、「なし・特になし」が 11 件、「N.A.」が 53 件と両者を合わせると半数を超える。そのため、それ以外のカテゴリの度数はそもそも少ない。C3「履修ガイダンス・相談会について」と C6「学生間の情報共有・交流の場づくり」に正の相関があった。またクロス表を作成して Fisher の正確確率検定の有意確率 p を計算したが、基準を充たさなかった ($p=.131$)。両者の共に該当は 1 件に止まった。

内容的には興味深いので、具体的な記述を前者、後者の順に引用しておく。前者は「各学部で教職履修のガイダンスや相談会を積極的に開催するべき。2 年目から計画的に履修をすることが求められるので、相談会などを開催し、どのような授業をいつとればいいのかを知れるような場があれば、教職課程を履修しやすくなると思う。」を、後者は「同じ学部学科で教職課程をとっている先輩と情報交換ができる場が重要であると考える。」を記述していた。④では学部を越えた履修者の集う場づくりに関する要望であったが、これは同じ部局における学年を越えた場（関係性）づくりの要望である。教職課程の履修者の孤立の克服が重要であるとの指摘であろう。

第 2 節 各質問項目間を越えたカテゴリの関係 1——「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」の三者間の相関の確認と示唆

第5節第5項において、「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」間の量的推移について分析し記述を行った。全体的な量の比較を図表5－9で、「カテゴリーラベル要素」に区別した内容の比較を図表5－10で行った。このそれぞれの間の相関の分析を行う。また、「よく分かったこと」のカテゴリ・ラベルの分類は質問項目間の比較を行うために組みかえて、再カテゴリ化したことに注意を促しておく。

「履修前に期待していたこと」と「よく分かったこと」の間には、前者のC2「総合学習（探究）」の評価に関すること（「探究」の楽しさ）ラベルだけからなる）と後者のC4「グループワークに関すること」に相関があった。図表6－7である。

図表6－7 C2「探究」の楽しさ × C4「グループワークに関すること」のクロス表

			「よく分かった」:C4「グループワークに関すること」		合計
			該当	非該当	
講義前の期待:C2「探究」の楽しさ	該当	度数(件)	3	1	4
		内訳(%)	75.0	25.0	100.0
	非該当	度数(件)	18	88	106
		内訳(%)	17.0	83.0	100.0
合計		度数(件)	21	89	110
		内訳(%)	19.1	80.9	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=.022$

C2「探究」の楽しさ」の度数が4件と小さいため参考程度の意味になる。C4「グループワークに関すること」を3件が選択している（正の相関）。しかもこの3件のラベル所属を確認すると、「グループワークに関すること」（具体的な内容）であった。講義前の「探究」の楽しさ」という漠然とした期待は、「グループワークに関する」学びとして現実化したと考えられる。

同様に、「履修前に期待していたこと」と「もっと教わりたかった」間では、前者のC5「その他」（「単位への要望」ラベルである）と後者のC2「グループワークに関すること」と相関があった（正の相関）。図表6－8である。

図表6－8 C5「単位への要望」 × C2「グループワークに関すること」のクロス表

			もっと教わりたかったこと：C2「グループワークに関すること」		合計
			該当	非該当	
講義前の期待：C5「単位への要望」	該当	度数(件)	2	7	9
		内訳(%)	22.2	77.8	100.0
	非該当	度数(件)	2	99	101
		内訳(%)	2.0	98.0	100.0
合計		度数(件)	4	106	110
		内訳(%)	3.6	96.4	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=.033$

C5「単位への要望」は、「単位取得目的」と「ラクに取得できる単位であること」の2要素から構成されていた。度数は9件と少ない。しかし、そのうち2件がC2「グループワークに関すること」を「もっと教わりたかった」と考えている。

最後に、確認できたもうひとつの相関の図表を掲げておく。図表6－9である。それは「なし」間の相関である。ただし正確には、「よく分かったこと」では「なし・特になし」で「もっと教わりたかったこと」では「なし・充分」で意味は少し異なっている。

図表6－9 「よく分かったこと」の「なし・特になし」×
「もっと教わりたかったこと」の「なし・充分」間のクロス表

			もっと教わりたかったこと:「なし・充分」		合計
			該当	非該当	
「よく分かったこと」:「なし・特になし」	該当	度数(件)	2	0	2
		内訳(%)	100.0	0.0	100.0
	非該当	度数(件)	21	87	108
		内訳(%)	19.4	80.6	100.0
合計		度数(件)	23	87	110
		内訳(%)	20.9	79.1	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側) $p=0.042$

予想に違わず、「よく分かったこと」でさえ、「なし・特になし」を選んでいるのだから、「もっと教わりたかった」ことで具体的な何かを選択する可能性はない。それが確認された形だ（正の相関）。しかし興味深いことに、「履修前に期待していたこと」の「なし・特になし」は「よく分かったこと」の「なし・特になし」とは相関がない。しかし、これも「よく分かったこと」の「なし・特になし」の度数が小さい（2件）からである。両方で「なし・特になし」を答えた履修者は1人いた。ちなみに、この履修者は、「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」の全てで「なし」と記述している。所属と学年は伏せておくが、教育実習時期は未定である。他の項目も講義評価に「3」を選択した以外は「特になし」を記入していた。

以上の検討を経て、「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」間の関係は、量的推移として把握できるが、カテゴリ間の関係性という点では非常に限定されていることが分かった。

「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」間にはカテゴリ間に関連性をもっと存在してよさそうな気がする。しかし、「履修前に期待していたこと」が漠然としたものであったため、「よく分かったこと」では各カテゴリ間に分散してしまう。それを免れたのは、さらに漠然としていた「探究」の楽しさ」とより直接的であった「単位への要望」であったことは示唆的である。そしてその両方が、「よく分かったこと」において「グループワークに関すること」を選択していた。その意味で、思わざる発見が「グループワークに関すること」にあったのだろう。それは、「総合学習（探究）」がそもそも意図した方法論（「探究が高度化し、自律的に行われること」）、すなわち他者との協働の中で探究の深化を進めるということであり、本講義がグループワークという活動形式を採用したことの成果が多少確認できたということである。

このような意味で、「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」間の関係は、量的推移として把握できる。そして、事前に予想してきた「期待」を裏切る形で、具

体的な「よく分かったこと」が獲得された。その獲得の在り方によって「もっと教わりたかった」こと（未充足への表明）の在り方や度合いが決まって行くと考えられる。

第3節 各質問項目間を越えたカテゴリの関係2——雑多な相関の確認と解釈

前節の3項比較から、元々の各質問項目で作成したカテゴリ・ラベルに戻って、「履修前に期待していたこと」から「教職課程の履修全般への要望」まで度数が5件を超えるものに限定して、質問項目を横断する形で相関係数の算出を行った。また、カテゴリ・ラベルに限定したのは、自由記述を質的コード化技法で度数に変換する方法をとったため、度数そのものがあまり大きくないからである。それでも5件は調査母数（110人）の4.5%に過ぎないので、小さいすぎたかもしれない。しかしながら、示唆するものをできるだけ引き出そうと考え、この基準とした。

これを一覧表の形で整理したのが、図表6-10である。表側の記載順序は「履修前の期待」、「よく分かったこと」、「印象・感想」の順である。これに、「印象・感想」、「もっと教わりたかったこと」、「不満・改善」、そして「教職課程への要望」をクロスする形で作表した。

カテゴリはCで、ラベルはLで表し、それぞれの名前を記述した。それに付随する括弧内の数字は該当する度数（件）である。

図表6-10 質問項目カテゴリ・ラベル間の相関関係の総括表

質問項目	カテゴリ・ラベル(度数:件)		質問項目	カテゴリ・ラベル(度数:件)	Fisherの 正確確率 検定の正 確有意確 率(両側)p	相 関 の 正 負
履修前の期待	C2「総合学習(探究)の時間」について知る(35)	×	印象・感想	C1探究実践に関すること(69)	0.036	正
履修前の期待	C3単位への要望(9)	×	教職課程への要望	C1教職課程の軽量化(16)	0.025	正
よく分かったこと	C1講義の具体的な内容に関すること(79)	×	印象・感想	C1探究実践に関すること(69)	0.000	正
よく分かったこと	C1講義の具体的な内容に関すること(79)	×	印象・感想	L4地域課題探究に関すること(12)	0.018	正
よく分かったこと	L1「総合学習(探究)」の全般的なこと(30)	×	印象・感想	C1探究実践に関すること(69)	0.008	正
よく分かったこと	L2グループワークに関すること(18)	×	教職課程への要望	C4評価の寛大化(5)	0.030	正
よく分かったこと	L3地域課題探究に関すること(13)	×	印象・感想	L4地域課題探究に関すること(12)	0.035	正
よく分かったこと	L4教員の関わり方に関すること(9)	×	もっと教わりたかったこと	C1実践例(8)	0.018	正
よく分かったこと	L7二単元構想に関すること(5)	×	印象・感想	L1グループワークという活動形式(19)	0.035	正
よく分かったこと	L7二単元構想に関すること(5)	×	教職課程への要望	C3履修ガイダンス・相談会(5)	0.016	正
よく分かったこと	C2「総合学習(探究)」の困難(27)	×	印象・感想	L4地域課題探究に関すること(12)	0.036	負
印象・感想	L2請願実践(16)	×	不満・改善点	C1時間・期間に関すること(14)	0.031	正
印象・感想	C5日本の教育問題(6)	×	不満・改善点	C6講義内容・構成(7)	0.003	正

※ Fisherの正確確率検定の正確有意確率(両側)pが0.05未満の相関のみを抜き出した。

※ カテゴリ・ラベルで度数5件以上のものを分析対象とした。

クロス表での検討も含めて、全体で13件の相関関係が確認できた。ひとつを除き、正の相関であった。質問項目では全体度数が大きかった「よく分かったこと」と「印象・感想」が関わっているものが多い。それぞれ9件ずつある。そのうち、「よく分かったこと」と「印象・感想」間の相関関係は6件で最も多い。それ以外の、別の質問項目のカテゴリ・ラベルとの相関関係は両者ともに3件である。こ

の2者が関係しないのは、「履修前の期待」と「教職課程への要望」間のカテゴリの相関関係を、1件確認することができた。

まず、「よく分かったこと」と「印象・感想」の相関関係に注目して検討する。記述は「よく分かったこと」を先に書く形をとる。

何と言っても、有意確率が高いのはC1「講義の具体的な内容に関すること」とC1「探究実践に関すること」のカテゴリ間の関係である。「よく分かったこと」の「講義の具体的な内容に関すること」は「印象・感想」の「探究実践に関すること」に強く関わっている。さらにC1「講義の具体的な内容に関すること」に「印象・感想」を与えたことでL4「地域課題探究に関すること」と相関があるのは、この講義の「印象・感想」の所在の中心を表している。逆に、「印象・感想」においてC1「探究実践に関すること」を選択する側からみると「よく分かったこと」としてはL1「総合学習（探究）」の全般的なことが上がっており、「よく分かったこと」と「印象・感想」にずれがあることがわかる。

続けて、「よく分かったこと」のラベルと「印象・感想」の関係を掲げて行く。「よく分かったこと」のL3「地域課題探究に関すること」と「印象・感想」のL4「地域課題探究に関すること」が、さらに「よく分かったこと」のL7「二単元構想に関すること」と「印象・感想」のL1「グループワークという活動形式」に有意な相関がある。前者は同じ活動対象を指示し、後者は二単元に共通する活動形式を指摘する形となっている。

「よく分かったこと」との最後は、C2「総合学習（探究）」の困難」と「印象・感想」のL4「地域課題探究に関すること」の負の相関である。ところで「印象・感想」においてL4「地域課題探究に関すること」は「よく分かったこと」と2つの相関がある。ひとつは前述した「講義の具体的な内容に関すること」との正の相関である。もうひとつがこの「総合学習（探究）」の困難」との負の相関である。すなわち、L4「地域課題探究に関すること」の「印象・感想」は困難としてではなく、講義の具体的な内容の理解を得たという印象であることを表している。

次に、「よく分かったこと」と関連のない「印象・感想」の相関関係を有意確率に注目して取り上げる。記述は「印象・感想」を先に書く形をとる。

図表では前後逆になっているが、C1「探究実践に関すること」と「履修前の期待」のC2「総合学習（探究）の時間」について知る」との相関関係である。これを前後関係として理解するなら、履修前に期待した「総合的な学習（探究）の時間」について知ることがそのまま印象になったということを経直に表していると言うことができるだろう。さらに「履修前の期待」がC1「総合的な学習（探究）の時間」の活動のつくり方・指導法等を学ぶこと」ではなかったことを考慮に入れるなら、漠然とした（やったことのないことを）知った結果が、探究という実践であったことが分かったという意味でも理解できる。より誇張した言い方が許されるなら、具体的な授業技術や指導法（言わば知識）ではなく実践（経験）と理解したことを表している可能性がある。

続けて、「印象・感想」のL2「請願実践」と「不満・改善点」のC1「時間・期間に関すること」との関係である。本講義の二単元では「請願実践探究」の時間は限られていた。その点の不十分さの指摘になっていると理解できる。

最後に、「印象・感想」のC5「日本の教育問題」と「不満・改善点」のC5「講義内容・構成」の関係を上げることができる。この情報だけでは解釈ができないので、具体的な記述に戻って両者の連関を確認する。3人が「該当」である。C5「日本の教育問題」、C5「講義内容・構成」の順に掲げる。

1 人目は、「総合的な学習の時間というのは国際的にも必須化が推進されているが、日本が大幅に遅れを取っていること。」と「先生 1 人で行えるフィードバックは限られていることは重々承知ですが、中間発表でも最終回に行っていたいただいた評価をいただけるとより探究が深められたかもしれません。」の記述である。本講義の二単元構想を引き取った上で、不十分さの改善（地域課題探究部分のフィードバック）の提案である。

2 人目は、「日本の教育に対する問題意識も強くなりました。」と「回ごとに課題をもう少し明確にしていた良かったです。」である。これも不十分さの指摘である。

3 人目は、「日本の教育がやばいということがわかった。」と「地域の課題について考えた時、請願の内容を適切なのか検討したことも含めて結局お金じゃないかと思ってしまった。それを気にしながら探求するとやれることはかなり少ないのではないかと思う。私が先生ならそんなことを気にせず自分が思うことをどんどん探求していったほしいと思う。」である。日本の教育への現状認識（「やばい」）はあるが、地域課題の解決が結局は予算面に制約されてしまうことだけが分かるのなら、地域課題の解決を考えても仕方がないという諦めになるしかないというある種の結論を持った。そうであるなら、生徒が好みに「探求」（ママ）した方が良いという代案である。市の予算配分やその上位のレベル（やばいのは「日本」なのに）での予算配分まで含めて、地方政治を越えた政治問題まではこの履修者の探究は延伸しなかった。しかしながら、本講義の地域課題探究から地域課題解決（請願）という探究の筋道のさらなる展開（地域を越えること）の必要性も示唆していると受け取っておきたい。

最後に残ったのが「履修前の期待」と「教職課程への要望」の相関関係である。「履修前の期待」が C3「単位への要望」で「教職課程への要望」が C1「教職課程の軽量化」である。これは説明の必要がないだろう。それぞれの内容を記述した箇所（第 5 章第 3 節と第 11 節）を参照してほしい。

両者に「該当」を選択した履修者は 4 人いた。「教職課程への要望」のどこが関わっているかを確認するために、具体的な記述を掲げておく。順序は「履修前の期待」と「教職課程への要望」である。

3 人は類似する組み合わせである。1 人目は「単位の取得」と「少しでも卒業単位に含まれると嬉しい。」、2 人目は「教職課程の単位確保。」と「もっと理系に優しくしてください。」、3 人目は「教員免許取得のための単位取得」と「教育実習日誌について、不要な表記欄が多いと感じた。特に、教育実習の予定を記入する欄が、日にちごとのページに加え、前半に 2 つ記入する箇所があり、重複していると感じた。」である。この 3 人は理学部の 2 年生 2 人と 4 年生ひとりである。また、全員が教育実習時期未定であった。

1 人は異なっていた。「正直なところ、自分はグループワークでの授業があまり好きではないので、履修前にこの授業に対してポジティブなイメージはほとんど持っておらず、せいぜいあまりグループワークをせずに履修を済ませたいなどと考えていた。」と「学部の専門科目をとりつつ教職課程も履修すると時間割がかなり苦しいことになるので、学部専門科目に組み込める教職の授業を増やすなど、工夫していただけるとありがたい。」である。文学部 2 年生で実習時期は 2 年後である。履修を続けて行く上での要望という意味として考えられるだろう。

ここまでで、アンケートの質問項目を横断的にカテゴリ・ラベル間の関係を検討してきた。「よく分かったこと」と「印象・感想」、すなわち本講義から得た内容と印象を中心に、その 2 つが結び付いた形で捉えられていた。「よく分かったこと」としては「講義の具体的な内容に関すること」を中心に、講義の具体的な特徴（グループワーク、地域課題探究、二単元構想）内容が上げられていた。そし

て「印象・感想」では「探究実践」を行ったことそのものと、それを「地域課題探究」として行ったということに対する印象が強いことが結果から分かった。

アンケート結果の最後に、講義当初に期待していたことが特徴的であった履修者が何を学んだのかという点、この講義がもたらしたものは何かを考えてみたい。

第4節 特徴的な「履修前に期待していたこと」をもった履修者の学びの行方

①本講義の「履修前に期待していたこと」が「単位への要望」であった履修者の学びの行方

「単位への要望」を上げていた履修者の度数は9件であった。前節で検討したようにこのカテゴリと相関関係があったのは、「教職課程への要望」（C1「教職課程の軽量化」）であった。そのため、「よく分かったこと」に相関のあるカテゴリもラベルもない。特定の傾向はない。そのため、具体的な選択を1件ごとに確認する形をとった。その結果が図表6－11である。

検討の前に「履修前に期待していたこと」での他のカテゴリとの重複関係は図表注の通りであった。すなわち8人は「単位への要望」だけを抱いていたわけだ。

図表6－11 「履修前の期待」C3「単位への要望」の「よく分かったこと」（中身）

カテゴリ	ラベル・要素	度数(件)	内訳(%)
C1「講義の具体的な内容に関すること」	L1「総合学習(探究)」の全般的なこと	4	44.4
	L2「グループワークに関すること」	1	11.1
	L4「教員の関わり方に関すること」	1	11.1
	L5「本講義の方法論1(生徒・学習と教員・教育の二重の視点からの実践)に関すること」	1	11.1
	L6「課題解決(請願活動)に関して」に関すること	1	11.1
	L7「本講義の方法論2(地域課題探究+請願活動)に関すること」	1	11.1
C2「総合学習(探究)」の困難」	L11「総合学習(探究)」の難しさ	1	11.1
	L12「高校生には難しいこと」	2	22.2
	L13「(教員の)生徒指導の困難」	1	11.1
C4「履修の自己評価」	「自分の先入観に気がついた」	1	11.1

※「履修前に期待していたこと」で「単位への要望」を選択した履修者でそれ以外に「期待していたこと」は「C1「総合学習(探究)の時間」について知る」の1件があるだけであった。

ところで、9人全員は「よく分かったこと」を上げていた。単純な度数計は14件である。複数掲げている履修者が過半である。履修前に「総合学習(探究)の時間」について知る」を上げていた履修者は1件でのみがことから、残る8人も何かを得たのである。C1「講義の具体的な内容に関すること」ではL1「総合学習(探究)」の全般的なこと」が多い(4件)。単純計で9件もある。そしてC2「総合学習(探究)」の困難」も「よく分かったこと」である。L12「高校生には難しいこと」が若干多い。そして、C4「自分の先入観に気がついた」のである。具体的な記述を上げておきたい。「今までの教育によるものかは分からないが、ひとつの答えを導くように考えてしまっていたこと。」である。正解主義に囚われていたことを自覚できたわけである。

②「履修前に期待していたこと」が「なし・特になし」であった履修者の学びの行方

「履修前に期待していたこと」が「なし・特になし」であった履修者に、本講義を通して得たこと（「よく分かったこと」）は、何かあったのだろうか。1件ずつ確認してみた。その結果が次頁の図表6－12

である。

図表 6－1 2 「履修前の期待」「なし・特になし」の「よく分かったこと」(中身)

カテゴリ	ラベル・要素	度数(件)	内訳(%)
C1「講義の具体的な内容に関すること」	L1「総合学習(探究)」の全般的なこと	3	25.0
	L2「グループワークに関すること」	1	8.3
	L3「地域課題探究に関すること」	3	25.0
	L6「課題解決(請願)に関すること」	1	8.3
C2「総合学習(探究)」の困難」	L11「総合学習(探究)」の難しさ	2	16.7
	L13「(教員の)生徒指導の困難」	1	8.3
C4「履修の自己評価」	「意欲がわかなかった」	1	8.3
なし・特になし		1	8.3

ここでも「なし・特になし」を上げた履修者は1件(人)いる。この図表における度数計は12件であるため、残る11件(人)はひとつずつを選んだのである。そしてC1「講義の具体的な内容に関すること」が8件ある。L1「総合学習(探究)」の全般的なこととL3「地域課題探究に関すること」が3件ずつと多い。そしてL2「グループワークに関すること」とL6「課題解決(請願)に関すること」が1件ずつになる。そして、C2「総合学習(探究)」の困難」が3件になる。内訳はL11「総合学習(探究)」の難しさが2件、L13「(教員の)生徒指導の困難」が1件である。最後にC4「履修の自己評価」で、「意欲がわかなかった」と1件(人)が回答した。具体的な記述としては「総合探求をやり、となるとやる気がなかなか出てこないこと。」であった。

以上のように、「履修前に期待していたこと」が「なし・特になし」ではあっても、12人中10人は具体的にそれぞれの得たことがあったのである。

第5節 「よく分かったこと」の違いは「もっと教わりたかったこと」とどのように関わるか

考察の分析の最後になるが、各質問項目の個別的な検討や、項目横断的なカテゴリ・ラベル間の相関関係の検討でも不明であったことのなかで、確かめておかなければならないことがある。それは、「よく分かったこと」と「もっと教わりたかったこと」の関係である。確かに相関関係はひとつしかなかった。しかし、「よく分かったこと」という意味での充足の不十分さが、「もっと教わりたかったこと」につながっているという考え方自体は論理的なものであろうし、それを知ることは今後の「指導法」講義にとって重要であろう。

全体の度数の配置を思い出すために、次頁に図表 6－5 を再掲しておこう。

図表 6－5 （よく分かったこと）C1「講義の具体的な内容に関すること」×
C2「総合学習（探究）」の困難」（再掲）

			C2:「総合学習(探究)」の 困難		合計
			該当	非該当	
C1:具体的な 内容に関する こと	該当	度数(件)	9	70	79
		内訳(%)	11.4	88.6	100.0
	非該当	度数(件)	18	13	31
		内訳(%)	58.1	41.9	100.0
合計		度数(件)	27	83	110
		内訳(%)	24.5	75.5	100.0

※ Fisherの正確確率検定で正確有意確率(両側)p=.000

形式的に4類型に区別できる。C1とC2が共に「該当」である9件（人）、C1が「該当」でC2が「非該当」である70件（人）、C1が「非該当」でC2が「該当」で18件（人）、C1とC2共に「非該当」である13件（人）である。この分類の場合、両者の重複が別個に算出されているため件数と人数は一致する。全体を統合したのが図表 6－13である。順に、「もっと教わりたかったこと」を掲げる形で特徴を見て行こう。

図表 6－13 よく分かったカテゴリのクロス4類型別の「もっと教わりたかったこと」

カテゴリ	C1・C2共に該当		C1該当・C2非該当		C1非該当・C2該当		C1・C2共に非該当	
	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)	度数(件)	内訳(%)
C1実践例を学びたかった	2	22.2	3	4.3	2	11.1	1	7.7
C2「総合学習(探究)」の授業方法	0	0.0	7	10.0	0	0.0	0	0.0
C3地域情報の提供や課題探究のための情報収集の方法	0	0.0	1	1.4	2	11.1	0	0.0
C4他班との経験交流	0	0.0	2	2.9	0	0.0	0	0.0
C5請願に関わって	0	0.0	1	1.4	1	5.6	0	0.0
C6円滑なGWのコツ	0	0.0	2	2.9	0	0.0	0	0.0
C7探究の考え方を深めたい	0	0.0	2	2.9	0	0.0	0	0.0
C8生徒の探究へのサポート方法	0	0.0	1	1.4	0	0.0	0	0.0
C9学校チームとして生徒の探究を進める理想の在り方	0	0.0	0	0.0	1	5.6	0	0.0
C10地域課題探究と請願の接続方法	0	0.0	1	1.4	0	0.0	0	0.0
C11議会訪問したかった	0	0.0	1	1.4	0	0.0	0	0.0
C12受験コスト重視の生徒に探究の重要性を伝える方法	0	0.0	1	1.4	0	0.0	0	0.0
C13なし・充分	2	22.2	13	18.6	6	33.3	2	15.4
C14N.A.	5	55.6	35	50.0	6	33.3	10	76.9
計(母数計110人)	9	100.0	70	100.0	18	100.0	13	100.0

①C1とC2が共に「該当」である9件（人）の「もっと教わりたかったこと」

C1「講義の具体的な内容に関すること」とC2「総合学習（探究）」の困難」の両方を「よく分かったこと」に該当と答えた類型である。全体で9人いる。「もっと教わりたかったこと」をカテゴリ別に見てゆくと、C1「実践例を学びたかった」の2件（22.2%）のみが上がる。両面で具体的に「よく分かったこと」と理解しているからこそ、残るのは他の「実践例」になるのであろうか。C13「なし・充分」も22件（22.2%）で、「N.A.」が5割を超える。

②C1が「該当」でC2が「非該当」である70件（人）の「もっと教わりたかったこと」

C1「講義の具体的な内容に関すること」は「よく分かったこと」が該当で、C2「「総合学習（探究）」の困難」は「よく分かったこと」に非該当の類型である。これは全体（110人）の3分の2を占める最多の類型である。この類型では一転して、「もっと教わりたかったこと」が様々掲げられている点に特徴がある。内訳（%）の高いもの（度数では2件以上）だけに注目すると、C2「「総合学習（探究）」の授業方法」が最多で7件、C1「実践例を学びたかった」が3件、C4「多班との経験交流」、C6「円滑なグループワークのコツ」、C7「探究の考え方を深めたい」がそれぞれ2件になる。母数（70人）が多いため内訳（%）自体としてはそれほどでもないとも考えることもできる。唯一相関関係があったC1「実践例を学びたかった」が3件で内訳は4.3%と4類型中最も低い。

そしてC13「なし・充分」は13件（18.6%）で低い方であるが、「N.A.」はちょうど5割で少ないわけではない。

③C1が「非該当」でC2が「該当」で18件（人）の「もっと教わりたかったこと」

②とは逆に、C1「講義の具体的な内容に関すること」は「よく分かったこと」が非該当で、C2「「総合学習（探究）」の困難」は「よく分かったこと」が該当の類型である。18件と少なくなる。同時に「もっと教わりたかったこと」の種類は少なくなる。C1「実践例を学びたかった」とC3「地域情報の提供や課題探究のための情報収集の方法」が2件（11.1%）を掲げている。それにC5「請願に関わって」C9「学校チームとして生徒の探究を進める理想の在り方」が1件ある。

そしてC13「なし・充分」は6件（33.3%）と相対的に多いが、「N.A.」は6件（33.3%）と相対的に少ない。

②と③の違いは、前者の関心がC2「「総合学習（探究）」の授業方法」に傾いているとするなら、後者の関心がC1「実践例を学びたかった」に傾いているという点にあるかもしれない。前者の母数が3分の2を占める最多の類型の類型であることも考慮するなら、探究実践に中心を置いたある意味で特徴的であった本講義に対して、一般的な「「総合学習（探究）」の授業方法」も必要ではないかという問題提起になっていると考えることができるだろう。本講義を好意的に捉えるなら、探究実践に中心を置いたある意味で特徴的であった本講義を経験したからこそ、C2「「総合学習（探究）」の困難」を経由して、この「もっと教わりたかったこと」が浮かび上がったとも言えよう。

④C1とC2共に「非該当」である13件（人）の「もっと教わりたかったこと」

①とは逆にC1「講義の具体的な内容に関すること」とC2「「総合学習（探究）」の困難」の両方を「よく分かったこと」に非該当と答えた類型である。13人いる。特徴はハッキリしている。「もっと教わりたかったこと」で上げられるのはC1「実践例を学びたかった」の1件（7.7%）だけである。

C13「なし・充分」は2件であるが、「N.A.」は10件と8割に迫る。「もっと教わりたかったこと」として何かを思いつくことが難しかった、あるいは書く意味を見いだせなかったのではないかと考える。

第6節 考察の小括

第6章では、各質問項目への自由記述を、質的コード化によって整理した「カテゴリーラベル要素」の相関関係を検討する方法によって、「総合的な学習の時間の指導法」講義の達成や課題を検討して

みた。5つ側面からの検討である。方法的な制約から、記述の多かった「よく分かったこと」と「印象・感想」においては、ラベル間の相関関係も一部で明らかになったが、ほとんどはカテゴリ間の関係を上げることができるだけであった。

第1に、各質問項目のカテゴリ間の相関関係の分析から特徴的なものを掲げておく。

まず、「履修前に、この授業に期待していたこと」のカテゴリ間の関係である。C3「単位への要望」に該当する履修者は、C1「総合的な学習（探究）」の活動のつくり方・指導法等を学ぶことを全く考えないのである。「単位への要望」だけがある履修者の存在が分かった。

次に、講義で「よく分かったこと」においては、2つの多数のラベルのあるカテゴリがあるため、3層での検討を行うことになった。大きくは講義の成果が確認できた。詳細は具体的な記述に委ねることとして、「総合学習（探究）」が「よく分かった」と考える履修者は「総合学習（探究）」が困難だと感じることから解放されていることが分かった。具体的な「総合学習（探究）」の体験は、新設科目で、高等学校で体験を経ているなくても、困難を感じないような具体的な何かを見いだすことに寄与できたと考えられる。

さらに、「印象・感想」、「不満・改善点」、「教職課程への要望」それぞれのカテゴリを検討したが特筆しておくことはない。

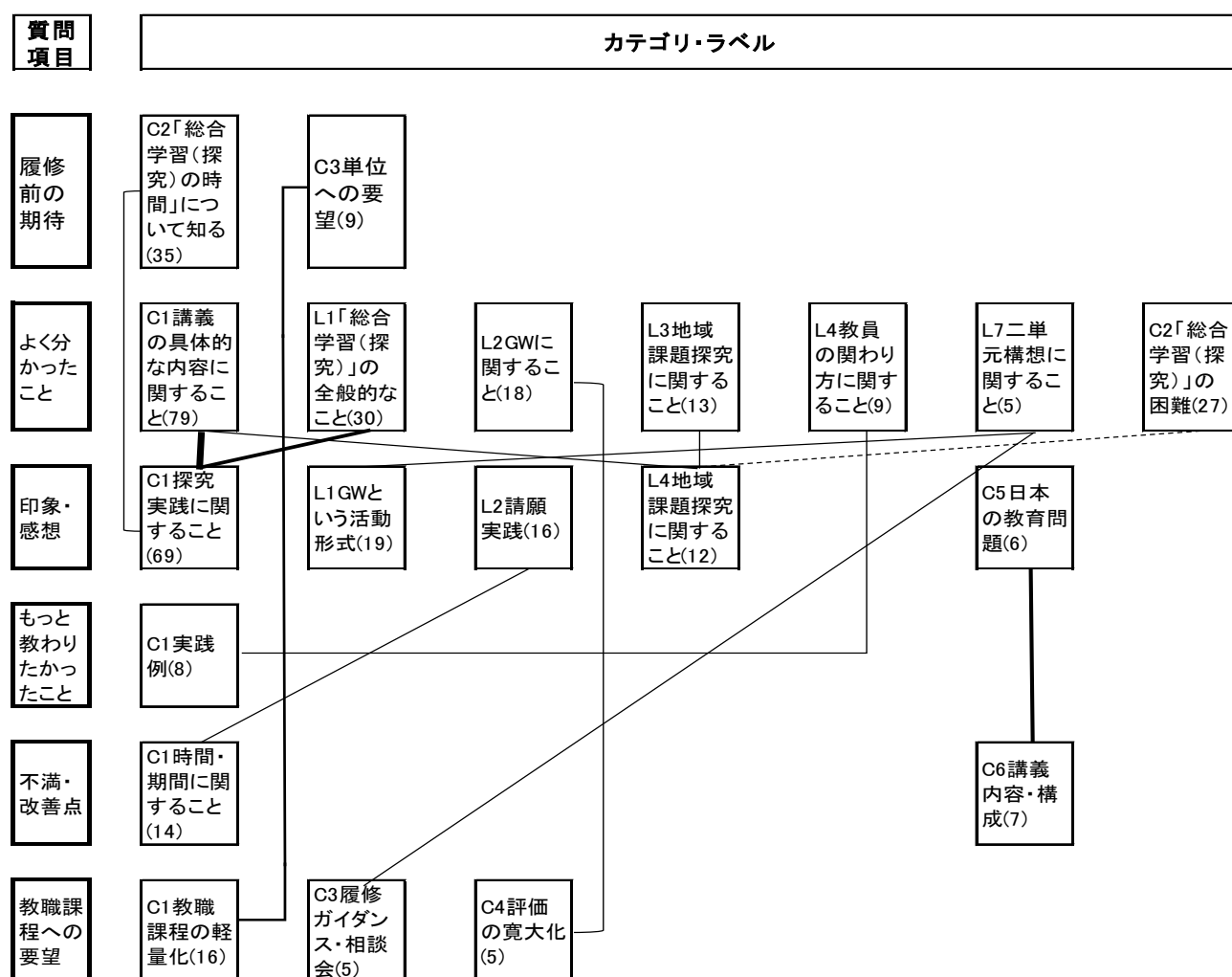
最後に、事例としては少ないが筆者が強調しておきたいのは、教職課程における履修者の孤立の克服につながる指摘があったことである。ベクトルは2つある。学部を越えたものと学年を越えたものである。

第2に、「各質問項目間を越えたカテゴリの関係1」として、「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」という3者間の関係を検討した。

その結果として、この「履修前に期待していたこと」、「よく分かったこと」、「もっと教わりたかったこと」の3者の関係は量的推移として把握できるが、相関関係という点では弱い関係しか見いだせなかった。それは、履修前に予想していた「期待」を裏切る形で、具体的な「よく分かったこと」が獲得され、その獲得の在り方によって「もっと教わりたかった」こと（未充足への表明）の在り方や度合いが決まって行くからではないかと考察した。

第3に、「各質問項目間を越えたカテゴリの関係2」として、雑多な質問項目のカテゴリとラベルの相関の確認と検討を行った。これは多岐に渡る関係が明らかになった。分かりやすくなるために、図表6-11を図示した**図表6-14**を作成した（次頁）。相関係数（P）の水準（0.1%未満、1%未満、5%未満）の3つでカテゴリ・ラベル間を結ぶ線を太い順に区別し、記述した。正の相関は実線、負の相関は点線である。

図表 6－1 4 各質問項目間を越えたカテゴリーの関係（図表 6－1 1 の図示）



全体で 13 件の相関関係を数え上げることができたのであるが、「よく分かったこと」と「印象・感想」が関わっているものが 12 件である。両者に関わらないものは、「履修前の期待」の C3「単位への要望」と「教職課程への要望」の C1「教職課程の軽量化」のみであった。

すなわち、本講義から得たものは内容（「よく分かったこと」、「身についたこと」）と「印象・感想」を中心に、他の質問項目のカテゴリが結び付いた形で捉えられていた。それだけ得たものと印象が強く、そこに意味の関係が集中している。

特に有意確率が高いのは「よく分かったこと」の C1「講義の具体的な内容に関すること」と「印象・感想」の C1「探究実践に関すること」のカテゴリ間の相関である。これと前者の L1「総合学習（探究）」の全般的なことと「印象・感想」の C1「探究実践に関すること」が重なる形で、本講義の中核を形成している。それ以外の「よく分かったこと」では、L3「地域課題探究に関すること」と「印象・感想」の同じく L4「地域課題探究に関すること」が中核的な内容になっていると考えられる。

特に、「よく分かったこと」で負の関係にある C1「講義の具体的な内容に関すること」と C2「総合学習（探究）」の困難」が、「印象・感想」の L4「地域課題探究に関すること」と前者は正、後者は負の相関関係にあることが目を引く。事例の少なさに目をつぶるなら、「印象・感想」の L4「地域課題探

究に関すること」が媒介して、「よく分かったこと」の「成果あり」か「困難」かの分化に関わっているのではないかと考えられる。

それから言えば、「よく分かったこと」の L2「グループワークに関すること」や L4「教員の関わり方に関すること」は、「印象・感想」のカテゴリ・ラベルと関係がない。それ以外の質問項目に飛び出してしまふ。「よく分かったこと」の L7「二単元構造に関すること」は度数が少ないので微妙であるが、「印象・感想」の L2「グループワークという活動形式」と相関があり、これも内容として得たことにある程度の位置を占めていることが分かる。

これらと比較するなら、「よく分かったこと」の L2「グループワークに関すること」と「教職課程への要望」の C4「評価の寛大化」との相関、そして「印象・感想」の C5「日本の教育問題」と「不満・改善点」の C6「講義の具体的な内容に関すること」との相関は、講義に肯定的とは言えない側面での「よく分かったこと」であり、「印象・感想」も同様であろう。

そして、本講義の内容と関係がないのが、「履修前の期待」の C3「単位への要望」と「教職課程への要望」が C1「教職課程の軽量化」である。

第4に、「履修前に期待していたこと」における特徴的な履修者として C3「単位への要望」だけをもった履修者と「なし・特になし」の履修者の「よく分かったこと」の有無とその内容を検討した。

前者は相関関係には現れなかったが、他種類のそして多くの「よく分かったこと」を上げていた。後者でも「なし・特になし」を選んだ1件を例外とし「よく分かったこと」を上げていたが、やはり豊富ではなかった。

第5に、「よく分かったこと」を構成する2つの負の相関をもつカテゴリ（C1「講義の具体的な内容に関すること」と C2「総合学習（探究）」の困難）をクロスさせて4つの類型をつくり、それらと「もっと教わりたかったこと」の内容がどのように関わるかについて検討した。

結果としては、「もっと教わりたかったこと」の度数が少ない（「なし・充分」が多い）ため顕著な特徴はわからなかった。しかし、C1「講義の具体的な内容に関すること」に該当で C2「総合学習（探究）」の困難に非該当の履修者は、多彩な「もっと教わりたかったこと」を掲げていた。しかし、度数の差が大きいのでハッキリとした特徴があるとは言えないだろう。

第7章 おわりに

ひとつの教職課程の講義の履修者アンケートの結果報告としては、異例の長い道のりを辿った。お読みいただいた方には感謝申し上げたい。

この道のりが長くなったことには理由がある。大上段に構えた言い方が許されるなら、日本社会の大変化に教育が対応できるか否かに関わるものであるからだ。第1章で詳述したが、「おわりに」にあたって以下の点を強調しておきたい。

第1に、学習指導要領の大改訂に伴い教職課程が新課程となったことである。それに伴って再課程認定が行われた。

第2に、前者に伴って新科目の設置が要請された。本報告書の対象となる「総合的な学習の時間の指導法」が新たに設けられることになった。そして、「総合的な学習の時間の指導法」は高等学校で新たに設けられた「総合的な探究の時間」で対応するものであったことである。

この変化の基底には、大学入試の改革とも連動する高等学校普通科の再編、そしてカリキュラム編成を含めた各学校の裁量権の引き上げ（カリキュラム・マネジメント等）だけでなく、「教育労働のブラック化」を背景とした教員採用試験の倍率低下、学校における教員不足等の問題がある。

すなわち、「総合的な学習の時間の指導法」の新設は、教職課程におけるカリキュラム開発と高等学校で開始される「総合的な探究の時間」のカリキュラム開発の「2つの開発」が、同時に求められたのである。

「総合的な探究の時間」の開始に込められた目的は、日本国の現代の教育状況に関する強い危機意識があることを強調しておきたい。単に、本学の教職課程で新設科目が始まり、そのアンケート結果を報告するというだけでは済まない問題を、我々は突きつけられている。

この複雑な環境とそれを各大学、それを対象とした研究がどのように受け止めたのかについては第2章で詳述した。大学での実施は始まったところではある。いくつかの対応類型があるが、まだ「2つの開発」の要請に本格的に応えたものはない。模索中であると考えられる。しかし、一部の大学では「総合的な学習の時間の指導法」の実施に2単位（15回）を充てる大学も存在し、複数教員で担当する場合もある。科目の実施について、大学間の交流を広く行う必要があるだろう。

さらに、「総合的な探究の時間」の開始時に掲げられた目標（『解説』）は、文部科学省において後退しているのではないかという懸念（『展開』）がある。生徒に対する不信感（生徒の主体性を喚起することができないのは、個人化された進路の実現とそれにつながる課題の探究しかない）を基礎に置いていると考えられる。特に、内容的には「18歳選挙権」法、「政治教育」の解禁、「18歳成人」法の成立・施行に対応した「大人」＝市民へと脱皮させる転換を学校教育が促すという課題からの後退が懸念されるところである。結果として、「総合的な探究の時間」は完成年度の次年（2023年）には、早くも失敗した「総合的な学習の時間」の轍を踏む可能性さえ見えてきた。

国際比較からみても後期中等教育が果たさなければならない課題の解決は急を要する。「自己評価の低さ」、「脱社会性」、「脱学び」との対峙こそ、「総合的な探究の時間」の課題であったはずである。例え、教育現場が多忙化で疲弊の極みであったとしても、である。

確かに、文部科学省が脱力してゆくのなら、大学の教職課程がそれに追随することで咎められることはない考える。しかし、歴史はそれを何と評するであろうか。この覚悟をもって「総合的な学習の時間の指導法」を始めることになった。

第4章では2つのことを記述した。ひとつは、筆者が「総合的な学習の時間の指導法」を始めるにあたって構想した講義の内容とそのための素材集めや議会事務局等との関係作り等を説明である。もうひとつは、講義資料やエルムスの Moodle に掲示した資料を用いた講義概要の説明である。2022年度と2023年度の2カ年に渡って「総合的な学習の時間の指導法」を引き受けたが、授業構想や準備には変化はない。違っているのは、2022年度には講義の一部を札幌キャンパスと函館キャンパスの2開場で実施することになったが、2023年度は札幌キャンパスのみでの開講となったことである。そのために水産学部の履修に制限（2年生のみ）をかけることになった。

講義の内容は、2単元で構成された。「地域課題探究」と課題解決としての「請願実践探究」である。詳細は省略するが、元々の文部科学省の「総合的な探究の時間」の狙いを体現し、これに文部科学省・総務省が「18歳選挙権」に対応する「主権者教育」のために作成した教材（『私たちが拓く日本の未来』）の選挙以外の政治参加の方法論（「請願権」の行使）を組み合わせものである。これに、2重の視点（生

徒の視点からの探究、それを促す教員としての探究)を中心とした多視点・多役割取得による実践の反省を探究指導の方法論とした。「地域課題探究」は「地域課題(地域の願い)」の探究として行われ、個人的な興味関心から探究を進めるのではなく社会的課題の「自分事化」による探究を実践してもらった。これは、前述した「総合的な探究の時間」からの後退を克服するための方法の提案と試行の意味を含んでいる。講義はグループワークを中心とし、グループ内での対話を通じた円滑な関係形成も探究課題のひとつとした。特に高等学校における「総合的な探究の時間」の実施では「フリーライダー問題」が障害となっている。それへの理解と対応を考えてもらうためでもある。

履修者は180名近く、それを筆者ひとりで担当しグループワークをやらせよう。このことは講義実施の難易度を高くしていた。また、詳細な準備と閲覧自由としたが、「地域課題探究」を行うための資料の読み込み等、履修取り止めの付加が小さい教職課程でのグループの存続(離脱を防ぐ)ための履修方法は、一般的な教職課程の講義の要求する講義への専心の度を越したものとして、一時の履修者の強い反発を受けることになった。

講義の内容については補足資料を掲げた。興味のある方はお読みいただけるとありがたい。

アンケート調査は講義後の授業中に行ったもので、回答者は出席者134人のうち110人であった(回答率82.1%)。

アンケート項目は履修者の属性と「講義満足度」については選択肢から数字を選択するものであった。それ以外の、「履修前に期待していたこと」、「講義を受けて「よく分かったこと」と「身についたこと」、「講義でもっと教わりたかったこと」、「授業内容で印象や感想に残ったこと」、「講義への不満や改善点」、「教職課程全般への要望」は自由に記述してもらうものであった。自由記述は質的コード化技法を用いて、内容を3段階で抽象化(「カテゴリーラベル要素」)し、そのそれぞれの内容を表す名前を付した。

質問項目ごとの分析結果の詳細は、具体的な記述に譲る。ざっくりまとめると、「履修前に期待していたこと」の記述はぼんやりしていたが、「講義を受けて「よく分かったこと」と「身についたこと」や「授業内容で印象や感想に残ったこと」の記述が豊富で、「講義でもっと教わりたかったこと」の記述は「なし・充分」と「N.A.」が多く、学び足りたのではないかということである。講義の方法論としては、「地域課題探究」と「グループワーク」という活動形式が重要であった。

また、高校において経験した「総合的な学習の時間」やSSH校における「課題探究」の実践のある履修者の感想の分析から、本講義での2単元で構成の実践の違いについて、肯定的な評価をしていた。

調査結果の考察は主に3つの方法でおこなった。ひとつは、「履修前に期待していたこと」、「講義を受けて「よく分かったこと」と「身についたこと」、「講義でもっと教わりたかったこと」の変化(推移)の考察である。もうひとつはそれぞれの質問項目のカテゴリ・ラベル関係の関係性の分析である。最後に、履修当初に特徴的であった履修者(単位取得のみを目的としていたものや「なし・特になし」のもの)が何を「よく分かったこと」と「身についたこと」に何を上げていたのかの確認である。

これら全体から判明したことは、講義から離脱する可能性の高い教職課程のハードワークを求めた「総合的な学習の時間の指導法」においても十分な強度をもって履修者は探究をし得たことである。確かに、教職課程をできるだけ負担無く単位さえ取れば良い。その尺度から考えた本講義の要求の逸脱、「コスパの悪さ」への怒りは大きなものであった。しかしそれは一部に止まり、学びを妨げたわけではないことは確かである。

履修者は4年間の滞在地として札幌市に来訪し、多くがまだ1年しか経っていない(履修者は2年生

が6割である)。それでも、「地域課題（地域の願い）」探究と課題解決としての「請願実践探究」を通じて、地域課題を知り、自分も含めたグループワークを通じて多くの成果を得たのである。

グループワークという活動形式におけるこの探究実践は、確かに筆者が準備し、方向づけたものではあるが、それを履修者たちが自らのものとし、様々なこと・もの得たことは間違いない。

しかし、本講義の課題が多かったのも事実である。1単位（8回）の講義は消化不良の部分をもたらしている。履修者が履修者と、あるいは履修者から（同士で）学ぶことをもっと豊かにできるような時間とそれを可能にする人員配置は必要であると思う。

また、大学の教職課程を大きく俯瞰した場合、この本学における「総合的な学習の時間の指導法」の実施は珍しいものであろう。しかし、これは先行研究の検討範囲でのことである。「人口減少」を背景とした地域格差の拡大と「自治体消滅」時代の高等学校の置かれた状況を考えるなら、また地方大学の教職課程が大学生生き残りも賭けて教職課程に真摯に取り組まざるを得ないことを考えるなら、様々な実践が取り組まれざるを得ない環境にしたいに追い込まれてゆくとも考えられる。

このような意味において、履修者は教職課程の学年を越えた縦と学部を越えた横の教職を目指す同行者の存在を求めているが、我々教職課程に関わる教員も同様に学内の横のつながりと大学を越えたつながりの中で、日本の未来の教員を育てるために何をすべきかについて真剣な交流が求められるであろうし、同時に高等学校との連携も必須となる。なぜなら、高等学校において「総合的な探究の時間」が文部科学省のように後退してゆくのなら、大学の教職課程で何かを始めようとしても徒労に終わるに違いないであろうからである。

そして蛇足になるが、文部科学省は『解説』で志した「総合的な探究の時間」の旗を『展開』のように下ろす必要はないし、下ろすべきではない。本学の教職課程の履修者でさえ変わりうるのである。困難を抱える地域社会に目を向け、個人的な興味関心を越えた「地域課題（地域の願い）」を発見し、それを解決する手段としての請願権の使用という方法論を知ることが知ることができるのなら。自分たちには、社会を変える力も能力も（文部科学省なら「資質・能力」と呼ぶかもしれないが）あることを、それを培い、発揮することで社会を変えることを知ることが必要である。それこそが新しい時代の「生きる力」の教育であろう。

【参考文献】

浅川和幸、2020 年、「人口減少社会」における「総合的な探究の時間」の構想と実践の課題——（教職課程）「新聞づくりを生かしたシティズンシップ教育」を素材に——、『北海道大学教職課程年報』、第 10 号、1～71 頁。

浅川和幸、2022 年、「開放制教職課程修了学生の教職課程評価を考察する——何に不満を感じ、どのような改善を要望しているか——」、『北海道大学教職課程年報』、第 12 号、1～45 頁。

浅川和幸、2022 年、「本学における「点検・評価」体制の準備のための議論資料集成」、『北海道大学教職課程年報』、第 12 号、46～75 頁。

浅川和幸、2024 年、「地域探究学習と「高校生議会」実践の連携が高校生の意識をどのように変えたか——「鹿高生による高校生議会」実践の事例研究報告書——」、1～68 頁、（基盤研究（C）（研究課題番号 19K0246809）「人口減少時代における地方発参加型教育実践の比較研究による新しい中等教育原理の探究」研究報告書 4）。これは北海道大学の学術成果物コレクション（HASCUP）で読むことができる。

<http://hdl.handle.net/2115/91537>

妹尾昌俊、2020 年、『教師崩壊 先生の数が足りない、質も危ない』PHP 新書。

佐藤広也、2021 年、「（特別寄稿）感染症と共に生きる授業をする——「総合学習をしよう」——」、『北海道大学教職課程年報』、第 11 号、26～42 頁。

【教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」に関連する論文】（通例の文献提示ルールとは異なるが、発行年度を意識するため、最近のものから順に掲げる）

加藤智、2024 年 3 月、「「総合的な学習の時間の指導法」の現状と課題」、165-180、『愛知淑徳大学論集-文学部篇』（愛知淑徳大学）、第 49 号

新倉京子、2023 年 9 月、「「総合」のプラン作りを通しての学生の意識の変化～2022 年度「総合的な学習の時間の指導法」～」、54-63、『KGU 教職課程ジャーナル』（関東学院大学教職課程委員会）、第 20 号

赤沢早人、2023 年 4 月、「奈良教育大学における「総合的な学習の時間の指導法」の授業展開-2021 年度実施における成果と課題」、57-61、『連携教育開発センター紀要』（奈良国立大学機構連携教育開発センター）、第 1 号

坂口武典・藤本義博、2023 年 3 月、「教職課程 必修科目「総合的な学習の時間の指導法」の授業実践における学生の変容」、59-67、『国際教育研究紀要』（学校法人 加計学園 国際教育研究所）、第 33 号

百瀬光一・石川勝彦・下崎聖、2023 年 3 月、「「総合的な学習の時間の指導法」における単元構成力の育成に関する研究」、17-32、『教職課程教育研究』（山梨学院大学教職課程委員会）、第 2 巻(1 号)

杵淵洋美・脇野哲郎・佐藤裕紀、2022 年 9 月、「「総合的な学習の時間の指導法」の充実に向けて-「総合的な学習の時間の指導法」学習実態調査から-」、1-14、『新潟医療福祉大学教職支援センター年報』（新潟医療福祉大学教職支援センター運営委員会）、第 6 号

小田義隆・西尾鮎子、2022 年 5 月、「「総合的な学習の時間の指導法」に関する一考察-導入・実践・課題-」、1-12、『近畿大学生物理工学部紀要』（近畿大学生物理工学部）、第 48 号

谷尻治・貴志年秀・梶村麻紀子・古賀庸憲、2022 年 3 月、「教職新科目「総合的な学習の時間の指導

法」の実践(1)-授業内容と学生アンケートから-」、21-31、『和歌山大学教職大学院紀要学校教育実践研究』、第6号

渡辺恵・朝野聡・張替克美、2022年3月、「「総合的な学習の時間の指導法」における学生の学習課題を考える-教職志望学生へのアンケート及びワークシート回答をもとに-」、21-33、『杏林大学教職課程年報』、第9号

木村勝美、2022年3月、「教職課程における総合的な学習の時間の学習・指導の在り方」、79-96、『崇城大学紀要』(崇城大学)、第47号

吉崎聡子・福島裕敏・佐藤崇之・大瀬幸治、2021年3月、「アクティブラーニングの実施状況を踏まえた「総合的な学習の時間の指導法」の開発 第1分冊「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブラーニングの実施状況報告書」、1-70、国立大学法人弘前大学教育学部(令和2年度文部科学省「教員養成・採用・研修の一体的改革推進事業」委託事業)

宮崎充治、2021年3月、「アクティブラーニングの実施状況を踏まえた「総合的な学習の時間の指導法」の開発 第2分冊「総合的な学習の時間の指導法」におけるアクティブラーニングハンドブック」、1-40、国立大学法人弘前大学教育学部(令和2年度文部科学省「教員養成・採用・研修の一体的改革推進事業」委託事業)

和田孝・新庄恵子、2020年3月、「教職課程新科目「総合的な学習の時間の指導法」の充実に向けて-実態調査から見える課題-」、25-37、『帝京大学教職センター年報』(帝京大学教職センター)、第7号

【「総合的な探究の時間」と教職課程と関連する論文(但し、高等学校における実践論文は割愛した)】

(揭示順については同上)

高澤良輔・登本洋子・溝上慎一、2024年7月、「スーパーサイエンスハイスクール(SSH)指定校における探究的な学習の実態調査」、238-241、『日本教育工学会研究報告集 2024』(一般社団法人日本教育工学会)、(2)

下地貴樹、2022年3月、「「総合的な探究の時間」における課題に関する一考察-教職課程履修学生の経験から焦点を当てて-」、67-82、『北九州市立大学文学部紀要(人間関係学科)』(北九州市立大学文学部)、第29巻

高石克美、2022年3月、「大学における「総合的な探究の時間」の指導法について-教職課程を履修する学生に対して指導すべきと思われる事項-」、17-43、『経済と経営』(札幌大学経済・経営学会)、第52巻(1)

山本明利、2021年12月、「続・高等学校の「総合的な探究の時間」をどう指導すべきか」、27-42、『北里大学教職課程センター教育研究』(北里大学教職課程センター)、第7号

大瀬幸治、2021年3月、「「総合的な探究の時間」の推進要因に関する一考察-青森県高等学校におけるアンケート調査の結果から-」、35-45、『弘前大学教育学部研究紀要クロスロード』(弘前大学教育学部)、第25号

島田喜行、2021年2月、「「総合的な学習の時間」及び「総合的な探究の時間」の指導法-「横断的・総合的な学習」と「本質探究」の二つの観点から-」、23-36、『同志社女子大学教職課程年報』(同志社女子大学教職課程年報編集委員会(同志社女子大学))、第4号

國原幸一郎、2021年2月、「高等学校における探究学習とその課題-先進校の取組みと教職課程における

授業実践を通して-」、63-79、『名古屋学院大学教職センター年報』（名古屋学院大学教職センター）、第5号

池田政宣・村瀬公胤・武田明典、2020年3月、「「総合的な探究の時間」の導入に向けた 高等学校教員のニーズ調査」、451-471、『神田外語大学紀要』（神田外語大学）、第32号

島田喜行、2019年2月、「「総合的な探究の時間」における学習と指導の在り方について-「総合的な学習の時間」における「探究的な見方・考え方」と「総合的な探究の時間」における「探究の見方・考え方」の同異-」、46-55、『同志社女子大学教職課程年報』（同志社女子大学教職課程年報編集委員会(同志社女子大学))、第3号

【文部科学省等資料】

総務省・文部科学省、『私たちが拓く日本の未来』2015年

文部科学省、『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』2018年7月

文部科学省、『今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開 未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究の充実とカリキュラム・マネジメントの実現』2023年5月

【文部科学省通知】

文部科学省初等中等教育局長、「高等学校等における政治的教養の教育と高等学校等の生徒による政治的活動等について（通知）」（27文科初第933号）2015年10月29日

中央教育審議会、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校お呼び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016年12月21日

文部科学省初等中等教育局参事官（高等学校担当）、「これからの高等学校教育について」2020年11月25日

文部科学省初等中等教育局長、「学校教育法施行規則等の一部を改正する省令等の交付について（通知）」（27文科初第2124号）2021年3月31日

【追加資料：Moodle に掲示したもののリスト】

追加資料1-1 札幌市の地域課題を考えるための参考用閲覧のための新聞記事一覧

(※ 講義履修者(履修者名簿に登録されたものだけが理由できるMoodleに掲示)に限定して閲覧に供したリストである。複写物の提供は行っていない。この利用についてNIEの「学校における新聞の2次利用(著作権)」サイトを参照した。<https://nie.jp/teacher/copyright/>。閲覧用には記事名・出所等を記してある)

1. 2022年前期「総合的な学習の時間の指導法」において、講義開始時までに「札幌市の地域課題」に関する新聞記事として掲示した記事一覧の活用

雑誌記事	五輪関係記事
	まちづくり関連記事
新聞記事	札幌冬季五輪関連記事(新聞社別の整理):朝日新聞13記事、北海道新聞26記事、毎日新聞8記事
	札幌市の課題関連記事(新聞社別の整理):北海道新聞44記事、毎日新聞1記事

※ 講義担当者が講読している全国紙2紙、ブロック紙1紙に提供するものに基本的に限定されている。ただし、「総合的な探究の時間」関連や主権者教育に関してはこれ以外も一部紹介している。

2. 2022年前期「総合的な学習の時間の指導法」開始後の「札幌市の地域課題」参考資料として掲示した新聞記事の活用

新聞記事	札幌冬季五輪関連記事(新聞社別の整理):朝日新聞8記事、北海道新聞36記事、毎日新聞10記事
	市議会に関するもの新聞社名は省略(以下同様):9記事
	除雪に関するもの:3記事
	ジェンダー問題:1記事
	スポーツ関連:2記事
	まちづくり(町内会)を含む:7記事
	教育関連:2記事
	交通関連:1記事
	災害対策(ヒグマ、消防):4記事
	産業関連:5記事
	市・執行部関連(予算・施策):9記事
	人口減少・地方との関係:4記事
	福祉(貧困問題を含む)関連:3記事
	統一地方選挙に関連して注目された札幌市の地域課題:8記事

3. 2023年5月1日以降は、6月16日の講義開始に備えて、1週毎に「札幌市の地域課題」(総合探究に関連する記事も少し含む)参考資料として掲示した新聞記事を掲示の一覧

5月1日	内容雑多掲示	10記事
5月8日	同上	9記事
5月16日	内容別フォルダにまとめて掲示	札幌冬季五輪関連9記事、札幌市議会関連3記事、札幌市地域課題13記事、総合学習関連1記事
5月24日	同上	ヒグマ関連4記事、教育(委員会)関連3記事、札幌バブル関連1記事、札幌冬季五輪関係2記事、産業関連2記事、市政関連5記事、市民生活(福祉・物価・安全)関連4記事、人権関連4記事、労働・賃金関連4記事、政治・主権者教育関連3記事
5月29日	同上	NPOの活動関連2記事、ふるさと納税関連3記事、環境(ヒグマ)関連2記事、札幌冬季五輪関係2記事、札幌市の生活関連1記事、札幌市も含む地方議会問題関連5記事、札幌市議会関連3記事、札幌市施策とその影響関連3記事、札幌市執行部行政(予算案を含む)関連7記事、産業・労働・大学(ラピダス関連も含む)関連5記事、選挙差別関連1記事
6月4日	同上	ヒグマ関連3記事、札幌冬季五輪関連1記事、札幌市と北海道との関連1記事、札幌市の課題(教育・福祉を除く)関連雑多5記事、札幌市の教育・福祉関連8記事、市行政関連1記事、北海道地方自治の危機に関する6記事、「総合的な探究の時間」を取り巻く情勢の1記事

※ 5月16日以降は、記事数が多かったので内容別にフォルダを分割して記事を閲覧用に掲示した。

追加資料1-2 札幌市の地域課題を考えるための参考用閲覧のための新聞記事一覧(続き)

4. 2023年前期「総合的な学習の時間の指導法」開始後に、週でまとめて「札幌市の地域課題」参考資料として掲示した新聞記事の一覧

6月12日	内容別フォルダにまとめて掲示	ヒグマ関連2記事、奇妙な事件の1記事、札幌冬季五輪関連10記事、産業・雇用関連5記事、市議会関連1記事、市政(施設・文化事業も含む)関連6記事、大通駅地下広場規制問題の3記事、福祉・生活の困難(移動に関わるものも含む)関連4記事、地方自治(大学生の地域づくりも含む)関連3記事、探究学習関連2記事
6月19日	同上	ヒグマ関連10記事、札幌冬季五輪関連4記事、札幌市(行政)の政策関連の雑多な7記事、市議会関連1記事、市民生活関連2記事、地域づくり(福祉関連の)活動関連2記事、地方自治(女性・若者が議員や市長になったことに関する)関連の1記事、「ラピダス・バブル」関連の11記事、「総合的な探究の時間」の意義に関する1記事
6月26日	同上	ヒグマ・カラス関連5記事、「ラピダス・バブル」関連7記事、丘珠空港関連2記事、高校生の署名が神奈川県を動かした1記事、札幌ドーム問題関連2記事、札幌冬季五輪関連13記事、札幌再開発関連3記事、札幌市が高校3年生の名簿を自衛隊に提供していたことに関連する3記事、市の取り組み(予算案を含む)関連5記事、大通駅地下広場規制問題関連5記事、老人・障害者(子ども食堂も含む)等福祉関連4記事、産業・雇用関連1記事
7月3日	同上	ヒグマ(アライグマを含む)関連4記事、「ラピダス・バブル」関連4記事、教育関連4記事、雇用・労働関連2記事、「札幌バブル」関連2記事、札幌冬季五輪関連8記事、市政(議会・議員給与を含む)関連5記事、自然環境関連1記事、大通駅地下広場規制問題関連1記事、地方自治の論点13記事、(札幌市以外も含む)福祉関連1記事
7月11日	同上	ヒグマ(鳥インフル対策を含む)関連6記事、「ラピダス・バブル」関連6記事、教育関連2記事、雇用・労働関連1記事、札幌冬季五輪関連2記事、市の政策関連4記事、市議会関連2記事、大通駅地下広場規制問題関連1記事、探究関連1記事、地方自治の論点3記事、福祉(札幌市以外、NPOボランティアを含む)関連4記事、北大の命名権売却に関する
7月17日	同上	ヒグマ関連1記事、「ラピダス・バブル」関連9記事、教育関連2記事、「札幌バブル」関連1記事、札幌冬季五輪関連5記事、市議会関連1記事、市政・施策関連8記事、地方自治の論点5記事、福祉関連1記事
7月24日	同上	ヒグマ関連2記事、「ラピダス・バブル」関連2記事、札幌市・北海道の人口減少関連7記事、札幌冬季五輪関連7記事、市議会関連1記事、市政・施策関連2記事、若者施設関連2記事(フランスの記事を含む)、総合探究する環境に関わる世界の9記事、福祉関連3記事(当事者、NPOを含む)
それ以降	内容雑多掲示	3記事

追加資料2-1 講義時に掲示した資料の一覧(講義前に既掲示のものの再掲がほとんどである)

	項目	内容
第1回	「総合的な探究の時間」学習指導要領	本文抜粋(475～477頁)と図表7図の2種類
	公民科「公共」教科書「請願」掲載部分	「Activity6 地域の課題を解決する取り組み」「私たちの公共」清水書院2022年版(81・82頁)、「フォーカス & アクション 模擬請願をやってみよう」「公共」東京書籍2022年版(64・65頁)
	札幌A高等学校「総合的な学習の時間」生徒配布用資料	「総合的な探究の時間」の全体計画、「学校経営方針の中での総合探究の位置づけ」、総合探究Ⅰ(1年生版)・Ⅱ(2年生版)の「年間実施計画」
	総務省・文部科学省作成主権者教育資料(「模擬請願」部分のみ)	『私たちが拓く日本の未来』生徒用(72～76頁)、教員指導用(59～63頁)
	徳島県公立高等学校「総合的な探究の時間」の年間指導計画(令和4年度)	30校分。1校あたりA41枚
	本講義の単元構造の補足資料	「地域の願いをかなえよう 模擬請願」(129～136頁、橋本康弘・藤井剛『授業LIVE 18歳からの政治参加』清水書院2017年)、「模擬請願を行う新授業プラン」(58～69、100～105各頁、桑原敏典『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書2017年)
	講義で参照する書籍・論文・統計等一覧(別途掲示)	2023年6月24日現在。講義開始以前にMoodleに掲示を始め授業開始時の最終版
	新聞資料追加分	大学入試の新傾向と「総合探究」に関する週刊誌・新聞の2つの資料
	探究方法に関する資料	「第2章 情報の収集」(42・43、52～57、64～74各頁)田村学監修廣瀬志保編著『高校生のための「探究」学習図鑑』学事出版2022年4月

追加資料2-2 講義時に掲示した資料の一覧(続き)

第2回	他国の地方自治体の補足資料	「24 身近な自治体」(101～108頁)『世界の教科書シリーズ29 フィンランド中学校現代社会教科書 15歳 市民社会へのたびだち』明石書店2011年
	近年の教室の変化の追加資料	「教室の変化」(13頁)佐藤学『新版 学校を改革する 学びの共同体の構想と実践』岩波ブックレットNo.1078(2023年5月)
	インタビューの手法追加資料	「質問例」(128・129頁)河野哲也『子ども哲学』で対話力と思考力を育てる』(河出書房新社2014年)
第3回	追加資料	「課題を設定するために」(18～38頁)(『高校生のための「探究」学習図鑑』学事出版2022年4月)
	質問例追加	『ゼロからはじめる哲学対話』の図と『学校と生活を接続する』図を合わせた資料
	質問例追加	U.ハーバーマス「表7 総合行為の段階、社会的パースペクティブ、そして道徳段階」(254・255頁)『道徳的行為とコミュニケーション』岩波書店2000年
	質問関連資料	今井亮「探究的な学びは大学入試に役に立つか」(『月刊高校教育』2023年7月号)
	質問関連資料	西岡加名恵「探究的な学習」における評価のポイント」(『月刊高校教育』2023年7月号)
	公民科「公共」教科書「請願」掲載部分追加	「高校生による請願」『高等学校 公共』(高等学校公民科用文部科学省検定済教科書)教育図書2022年2月発行
	請願関係追加資料	佐藤淳「高校生にも保障されている請願権」(早稲田大学マニフェスト研究所)、松本市議会2017年6月定例会で高校生請願を取り上げた中島昌子議員の一般質問(32-34頁)、有賀久雄(長野県松本工業高等学校教諭)「模擬投票、市議との交流事業をきっかけに、市政初の高校生による請願書採択へ」『Manifesto Awards 2017』早稲田大学マニフェスト研究所
第4回	新聞記事一覧	高校生の請願・陳情の事例記事一覧(2023年4月26日まで)
	なし	
第5回	質問関連資料	「2 探求活動の実態と課題」『高等学校の学習指導に関する調査2021 ダイジェスト版』ベネッセ教育総合研究所所収、「まなびのひろは ぐんぐん 高校の新学習指導要領「総合的な探究」狙いは? 自分のキャリアや将来 意識」『北海道新聞』2022年5月24日、「社会の課題 自ら設定・探求 自身の未来史基に集団で議論 外部インタビューにも手応え 札幌成高校外の協力受け授業」『北海道新聞』2020年8月3日、「身近な課題 高校生掘り下げた 札幌「探究的な学習」成果発表会」『北海道新聞』2023年3月24日
	請願関連論文・資料集成	事前掲示物の再掲示
	地方自治に関する中学校(公民分野)・公民科「公共」教科書追加	「3節 地方自治と私たち」(110～123頁)『新しい社会 公民』東京書籍2023年2月発行、「2 地方自治のしくみと役割」(62～65頁)『公共』東京書籍2022年2月発行
	請願例	教科書採択請願(5新聞記事)、札幌市における陳情例(6例)、「通学費補助を見直して、陳情を採択 高校生の訴えが市議会を動かした」(鳥取県倉吉市の高校生の陳情がかなった例):朝日新聞2021年12月16日、当別生活と健康を守る会「除雪サービスの利用者負担の減免を求める陳情書」2020年12月24日
	補足資料	地方議会を通して条例制定で地域を変えた事例に関する新聞記事を10例掲示
	講義関連資料(議会)	「札幌市議会ガイド」(議会事務局提供)、「請願について」(パワー・ポイント議会事務局提供)、「札幌市議会基本条例」(2013年2月26日)、「札幌市議会基本条例解説資料」(2013年3月)、「札幌市例規集」(議会関係抜粋)
第6回	議会改革関連資料	「議会改革度調査2022～調査報告書その1～」早稲田大学「マニフェスト研究会」、「議会改革度調査2022～調査報告書その2～」早稲田大学「マニフェスト研究会」、「議会改革度調査2022年度総合ランキング」早稲田大学「マニフェスト研究会」
	請願結果資料	伊達市「請願審議結果」(令和5年伊達市議会定例会第4回定例会議)、「陳情審査結果」(同前)
第7回	なし	
第8回	請願評価関連資料	高橋亜希子・村山航「総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討」(371～383頁、『教育心理学研究』第54号2006年)、「学びの振り返り(ルーブリック評価)」(118・119頁、田村学監修前掲書)

【講義資料 1】

「総合的な学習（探究）の時間の指導法」の講義日程・計画について
日程をご確認ください（1 単位の講義なので）

講義担当者 浅川 和幸（教育学部）

1. 講義日程・計画の開示と事前の準備について

講義開始まで1月半となりました。昨年度は、グループワークで札幌市議会事務局から協力をいただきました。しかし本年度は、先日の統一地方選の関係で第1回臨時会と第2回令和5年度補正予算の審議が7月中旬まで及ぶこと、さらに7月中旬に全国市議会議長会が本市で開催されることのため対応は困難とのことでした。そのため、議会事務局抜きの日程で確定することになりました。皆さんに内容を公開する次第です。

講義計画・内容の概略は、この文章の末尾に表の形式で書いています。講義レジュメや資料等（議会情報等も含む）は順次 ELMS の Moodle で公開して行きます。

講義への参加に際して、実施する2つのグループワークに対応する、以下の2点の準備をお願いします。

第1点。グループワークのための課題ジャンル希望の提出

「地域課題（地域の願い）」を調査するグループワークを行います。札幌キャンパスの履修者は150人と多いため、講義中でのグループマッチングは不可能と判断しました。講義開始前に、「地域課題」のジャンルを指標にグループ分けをします。ジャンルの一覧と第1～5の希望をとります。事前に必ず、返信をしてください。

※ 本日（4月30日）に掲示し、締切りを6月8日（木曜日）にします。長い期間を確保しているのは、意志決定のための資料等の読了に時間がかかることを考慮しました。資料の読了には時間がかかるため、昨年度の履修者で講義「コスパ」が悪いとお考えの方の少なくない方が取り止めになりました。そのため提出がない場合は、履修を取り止めたものと理解します。督促はしませんので、お忘れなようにお願いします。講義当日前に、ELMS の Moodle に結果を公開します。

第2点。講義前・中の議会見学

「地域課題（地域の願い）」を調査するグループワークを生かして、後半では「地域課題（地域の願い）」を実現する「模擬請願・陳情」を行います。札幌市議会に対する「模擬請願」（紹介議員がいない場合は「陳情」になります）です。その前提として、市議会の見学を行います。履修状況が各人で違うことを留意し、集合的な見学会は行いません。議会開催情報を調べるアドレスを公開しますので、自分の考える「地域課題」と「模擬請願」のテーマを考慮して、（市議会）本会議あるいは各種委員会を見学してください。

札幌市議会は「通年議会（1年中を会期に設定している議会）」ではなく、「定例議会（年4回開催）」形式をとっています。

第2回定例会は6月に実施されると思います（今のところ未定）。日程は講義開始に先立つかもしれませんが。その場合は、講義前に見学してください。それが不可能な場合は、録画の視聴でも可とします。しかしながら、議会事務局の方によると議員同士の「丁々発止のやりとり」の最も面白いところは、各種「委員会」の傍聴だそうです。強く推薦しておきます。

「コロナ禍」が酷くない状況下では、直接見学をしてください。「コロナ禍」がひどい状況の場合は、オンライン生中継（あるいは録画）でも可とします（前述）。また、市議会の議場見学はできると思いますので、議会事務局に問い合わせをしてください。

※ 市民は議場内（議員や議長、市長がいる場所）を見ることはほぼないので、貴重な機会です。本会議は事前に「答弁調整」がされているので一種の「お芝居」ですが、各種委員会はガチの勝負です。

2. 講義の大まかな内容

本「指導法」の講義では、2022年度から実施されている高校の「総合的な探究の時間」（「学習」を「探究」に改め、目的を大幅に変更した）を中心に、その意義や方法的な特徴点、「全体計画」の作成の実例や「年間指導計画及び単元計画」について説明するだけではなく、受講者が「総合的な探究の時間」を高校において受講していないことを考慮して、具体的な探究（ワーク）を通して体験してもらうことを企図しています。

※ 履修者は2つの立場を同時に経験していただくことになります。「高校生目線」からの「探究者」として、そしてそれを「指導する目線」からの「教員」（「探究」の「探究」です）として、です。ただ、グループワークをしてどうだったかを問うだけではありません。この科目は新しい学習指導要領の目玉です。「人口減少」を含めた日本社会の大きな変容（リアルな言い方をすると、「多様で複合的な後退」）を意識しながら、「次世代の市民」が主体的に関わっていく意欲を喚起するためのとりわけ重要な役割を担っています。一見、平穏に見える札幌市も一皮むけば「課題山積」です。

グループワークの対象は、2つです。

第1に、「地域課題（地域の願い）」を調べることです。それぞれの市に住んでいる市民として「このようなことは変えてほしい」という願い（本人のものはもちろん、家族と同居している方は家族の方のものでも結構ですし、お知り合いの方から話を聞くことも推奨します）を、「総合計画」、「市民アンケート」や「市民の声」、議会の議題、新聞記事等々から多角的に調べ、選択してもらいます（かなりの情報を私の方でMoodleに掲示しますが、もちろん自分で調べた方が面白いと思います）。その中から、市で解決可能な課題のなかで重要なものを、グループワークを通して優先順位を考えてもらいます。そして自分たちの「足」と「頭」を使って探究してもらいます。これが第2の課題を考える基礎になります。

第2に、それを地方自治への参加の重要な方法のひとつである、しかも「何人も」（外国人でも18歳未満でも）行使できる憲法で保障された人権（「請願権」）を用いて、地方議会に「請願」を行います（「模擬」ですが）。この「請願」は、議会で妥当性が吟味され、採択／不採択されます。今後の日本、とりわけ地方自治体を考えるなら人口や予算が大幅に縮減してゆくなかで、大切なものは何か（縮減社会での「合意形成」）を考える能力は市民（皆さんを含めた、未来を生きることになる「次世代の市民」）に必須のものです。この「請願権」を用いて、日本のジェンダー平等に強く待ったをかけている

団体がいることはご存じかと思います。

3. 講義日程・計画

講義日程と計画は以下の図表の通りです。

(本文中に掲示のため割愛)

質問がある場合は、浅川（教育学部）の以下のアドレスまで連絡をください。

(省略)

4. 直接的な参考資料（学習指導要領と単元構成（地域課題探究＋模擬請願のプラン）が紹介された『私たちが拓く日本の未来』を掲示。課題ジャンル希望調査のための資料は別に掲示します）

・文部科学省「第4章 総合的な探究の時間」『高等学校学習指導要領（平成30告示）』平成30年3月より抜粋

・総務省と文部科学省『私たちが拓く日本の未来』模擬請願部分抜粋

【講義資料2】

「総合的な学習の時間の指導法」

(班分け用)「地域課題（地域の願い）」探究ジャンル希望調査（締切り2023年6月8日まで厳守）

担当 教育学部 浅川和幸

【地域課題探究の探究希望調査 趣旨】

講義の前半では、「地域課題（地域の願い）」探究のグループワークを行います。そのために、5人で構成される班を作ります。班を構成する原理は「課題別」です。

同じ課題を持つ履修者間の方が、探究を深めることができると考え、「市政に関わる課題ジャンル」の希望をとります。第1から、第5までの番号をつけてください。

なお、受講者が180人と多いため、かなり細分化された課題を探究する班となります。念の為、その先の見通しを説明しておく、「模擬請願・陳情」の文書作成につなげることを考えると、班で探究課題を2つぐらいに絞る必要があると思います（有望な請願・陳情にならない地域課題探究の場合に備えることを考えておく必要があるから）。

所属・学年：

学生番号：

氏名：

<以下、アンケート>

以下の市政に関わる課題ジャンル（①～⑯）から、**興味の高い順番**に括弧内に 1～5 までを付けてください。

①市の施設・設備関連（ ） ②行事・イベント関連（ ） ③産業・企業・雇用（IT、観光、商業、サービス、起業環境等も含む）関連（ ） ④医療（「コロナ対策も含む」）・保健・福祉（「少子化」対策・「子育て」支援、「高齢者問題」対応も含む）関連（ ） ⑤教育（公教育、大学まで含めて）関連（ ） ⑥文化（地域文化活動や「よさこい」等も含めた広い意味で）・スポーツ振興関連（ ） ⑦公共交通関連（ ） ⑧防災・都市環境（ゴミ、除雪）・害獣駆除関連（ ） ⑨都市景観（公園整備等も含む）関連（ ） ⑩まちづくり（ボランティアの問題も含む）・地域自治（町内会）関連（ ） ⑪税金・税金の使途関連（ ）、⑫市の行政（市職員の仕事の取り組み、政策や広報等）・政治（議会を含む）関連（ ） ⑬地域振興・都市 PR（札幌市のプロモーション）・「ふるさと納税」等（ ）、⑭ジェンダー平等（政策、「パートナーシップ宣誓制度」を含む）（ ）、⑮北海道における札幌市の位置や役割に関連する課題 ⑯その他（具体的にお書きください： ）

さらに、具体的な課題をお持ちの方は、以下に内容を記述してください（私の方でジャンルを考えます）。

【ご注意】第 1 回目講義でグループを確認し、グループワークを進める段取りを決めていただく関係上、期限内に提出がない場合は、履修を取り止めたものと理解します。

【講義資料 3】

「総合的な学習の時間の指導法」講義で参照する書籍・論文・統計等一覧（2023 年 6 月 10 日現在）

※ URL があるものは、そこから飛んでください。それ以外のは、見出しの名称フォルダの中に PDF 資料が存在します。

【授業用資料フォルダ】

I. 学習指導要領関連資料（「学習指導要領における「総合的な探究の時間」説明資料」フォルダ在中）

1. 「学習指導要領」（平成 30 年告示）

高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）全文

※ 論文掲載のため URL 省略（以下同様）

（「第 4 章 総合的な探究の時間」を PDF で掲示。マーカーを引かないものと、引いたもののふたつを掲示）

（「第2章第3節 公民」）の関連する部分を PDF で掲示。

2. 高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説関係（論文掲載のため URL 省略）

- ①「総則編」全文
- ②「総合的な学習の時間編」全文
- ③「公民編」全文

3. 関連資料

- ①「高等学校学習指導要領比較対照表【総合的な探究の時間】」原田恵理子・森山賢一編著『基礎基本シリーズ5 最新総合的な学習（探究）の時間』大学教育出版 2021年6月
- ②参考「中学校学習指導要領比較対象表【総合的な学習の時間】」原田恵理子・森山賢一『基礎基本シリーズ5 最新総合的な学習（探究）の時間』大学教育出版 2021年6月
- ③参考 宮城県教育委員会の「総合的探究の時間」導入に関する高等学校への説明資料（論文掲載のため URL 省略）

II. 「総合的な探究・学習」関連論文・資料集（フォルダ）

1. 「総合探究」の論文（①～⑥は『高校生活指導』第214号 2022年所収）

- ①上坂喜美子「実践記録① なりたい自分に出会える学校 ―総合的な探究の時間を軸とした学校づくり―」
- ②佐藤卓「実践記録② 総合学習「人間の性と生」 ―仲間の声から多様性を学ぶ1年間―」
- ③杉浦真理「実践記録③ 社会課題に取り組むプロジェクト学習」
- ④赤生倫彦「実践記録④ 「ものづくりと音」の授業」
- ⑤酒田孝「実践分析論文 さあ、探究的授業を始めよう！」
- ⑥子安潤「研究論文 現実を自分たちで探究する ―情報空間の虚偽を越える―」
- ⑦羽田野祥子「高校の「総合的な探究の時間」で必ずぶつかる3つの壁とは？ ―はじめてからが勝負！ 実践例から学ぶ指導と授業のポイント」『Eduwell Journal』2020年3月

※ 論文掲載のため URL 省略（以下同様）

- ⑧江草千春「総合的な探究の時間「未来計画」の実践と評価 チーム湧別として取り組む「湧別高校魅力化プロジェクト」と地域連携の推進」『へき地教育研究』第75号 2022年1月
- ⑨高嶋真之「総合的な探究の時間から各教科・科目や特別活動への波及 「鹿追創生プロジェクト」を起点とする探究学習の広がり」『公教育システム研究』第21号 2022年9月
- ⑩青山昌平（第2学年探究推進部）「49回生の総合的な探究の時間の取り組み―附高ゼミ開始に向けたここまでの実践記録―」『愛知教育大学附属高等学校研究紀要』第50号 2023年3月
- ⑪林幸克「高等学校の生徒会活動における自治的活動に関する研究 ―総合的な探究の時間との連携を視野に入れて」『明治大学教職課程年報』第44巻 2022年3月

2. 「総合学習」の論文

①高橋亜希子「高校での学習に関する大学生への回顧質問紙調査--総合的な学習・授業形態・自主活動・高校での学びに関して--」『アカデミア』人文・自然科学編（南山大学）第18号 2019年6月

②高橋亜希子「新高校学習指導要領と探究学習--難関大学への別ルートになりつつある探究学習--」『アカデミア』人文・自然科学編（南山大学）第19号 2020年1月

③高橋亜希子「総合学習「旭川名物を作ろう」の継続観察」『北海道教育大学紀要（教育科学編）』第63巻2号 2013年2月

④高橋亜希子「内発的学校改革としての高校教育課程の開発--新学習指導要領の捉え直しと学校アイデンティティの再構築--」『アカデミア』人文・自然科学編（南山大学）第22号 2021年6月

⑤田尻敦子「総合的な学習の時間の理論と指導法ー地域と教科をつなぐ総合的な学習の時間における探究的な学びの評価と実践ー」『教員養成センター紀要』（大東文化大学）第5号 2020年12月

⑥鈴木希実他「総合学習における防災教育の導入 地域と連携した「総合的な探究の時間」のカリキュラム開発と指導方法の可能性」『静岡大学教育実践総合センター紀要』31巻 2021年3月

3. 書籍（フォルダにはありません。全て北大の図書館に蔵書があります）

①高橋亜希子『総合学習を通じた高校生の自己形成』東洋館出版社 2013年

②田村学・廣瀬志保編著『「探究」を探究する 本気で取り組む高校の探究活動』学事出版 2017年

③藤原さと『「探究」する学びをつくる』平凡社 2020年

④田村学監修・廣瀬志保編著『「探究」学習図鑑』学事出版 2022年

4. 「総合的な探究の時間」の高校における実施形態に関する資料フォルダ在中

①札幌市A高校の資料一覧

②総合的な探究の時間の全体計画

- ・徳島県公立高等学校「総合的な探究の時間」資料（2022年度30校分）
- ・広島県立御調（みつぎ）高等学校「総合的な探究の時間年間指導計画」（2020年度）
- ・大分県立由布高等学校「総合的な探究の時間に関する計画」（2021年度）

5. 「総合探究」実施状況調査（ベネッセ教育総合研究所）

①「2 探究活動の実態と課題」『高等学校の学習課題に関する調査 2021 ダイジェスト版』

②「高等学校の学習指導に関する調査 2021 ダイジェスト版」

6. 「総合的な学習・探究の時間」関連記事フォルダ

多数あります。朝日新聞の「探究学習で得たもの」という特集も面白いです。

Ⅲ. 請願関連論文・資料集フォルダ在中

1. 高校生・大学生の行った具体的な請願例（新聞記事・ホームページ等）

①「インスタ発信、レジャー施設誘致… 高校生の請願採択 湖西」『静岡新聞』2022年3月24日

※ 論文掲載のため URL 省略（以下同様）

②「「ゴミを減らしたい!」 昭島の高校生が市議会に陳情提出→全て採択 [東京インサイド]」『朝日デジタル』2022年8月12日

※ 論文掲載のため URL 省略（以下同様）

③「松工生の請願活動 高校の教科書で紹介 政治参加の好事例として」 地域の話 株式会社市民タイムス WEB

※ 論文掲載のため URL 省略（以下同様）

④「西条高等学校生徒が請願書を提出しました」（愛媛県西条市ホームページ）2021年11月24日

※ 論文掲載のため URL 省略（以下同様）

④佐藤淳「高校生にも保障されている請願権」（2018/3/14 早稲田マニフェスト研究所）

⑤政治部三輪さち子「生徒も請願した夫婦別姓 「賛否見える」議論が大事」『朝日新聞』2022年4月25日

⑥高校生の請願・陳情の事例記事一覧（浅川調べ、2023年4月26日まで）

2. 大学生の請願例

①大学生が行った投票率向上に関する西宮市議会への請願「請願の詳細情報」

※ 論文掲載のため URL 省略（以下同様）

②大学生の請願（不採択）「請願第22号 学生の投票率向上についての請願」『西宮市議会 請願の詳細情報』2019年3月22日

3. 高校生の請願実践を取り上げた教科書（公民科「公共」から）等資料

①「Activity6 地域の課題を解決する取り組み」『私たちの公共』（高等学校公民科用文部科学省検定済教科書）清水書院 2022年2月発行

②「フォーカス&アクション模擬請願をやってみよう」『公共』（高等学校公民科用文部科学省検定済教科書）等居所席 2022年2月

③「高校生による請願」『高等学校 公共』（高等学校公民科用文部科学省検定済教科書）教育図書 2022年2月

④「地域の願いをかなえよう 模擬請願」橋本康弘・藤井剛『授業 LIVE 18歳からの政治参加』清水書院 2017年

⑤「模擬請願を行う新授業プラン」桑原敏典『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書 2017年

⑥全国民主主義教育研究会編・著「大項目 C C8 模擬請願署名の学習」『今日からできる 考える「公共」70時間 主体的・対話的な深い学びを実現する授業案』清水書院

4. 松本市議会で高校生の請願が取り上げられて要求実現した例

①松本市議会 2017年6月定例会で高校生請願を取り上げた中島昌子議員の一般質問（具体的な箇所は32-34頁）

②有賀久雄（長野県松本工業高等学校教諭）「模擬投票、市議との交流事業をきっかけに、市政初の高校生による請願書採択へ」『Manifesto Awards 2017』早稲田大学マニフェスト研究所

5. 請願・陳情に関する制度を扱った論文や書籍

①中島正郎『新訂 請願・陳情ガイドブック』ぎょうせい 1992 年（個人的に所蔵しているので必要な方はご連絡ください。ただしものすごい分量です。）

②「310 請願・陳情」香川純一・野村憲一『自治体の議会事務局職員になったら読む本』学陽書房 2015 年

③「4 請願・陳情」（議会事務局実務研究会）林敏之・大島俊也『Q&A 今さら聞けない 自治体議会の基礎知識』第一法規 2019 年

④「第四章 請願・陳情の審査」全国町村議会議長会『議員必携 第 11 次改訂新版』学陽書房 2019 年

⑤鶴沼信二「議会運営講座 ポイント別でわかりやすい！ 地方議会・議員の基礎知識 第 15 回 請願・陳情」『地方議会人』（全国市議会議長会、全国町村議会議長会）第 52 巻第 10 号 2022 年

⑥上村貞美「地方議会における請願の採択基準」『香川法学』第 8 巻第 1 号 1988 年

⑦大塚康男「教養講座 地方議員のための議会人の常識（第 7 回）一事不再議、請願・陳情」『地方議会人』（全国市議会議長会・全国町村議会議長会）第 42 巻第 5 号 2011 年

⑧辻陽「地方議会と住民--地方議会における党派性と住民による請願・直接請求--」『近畿大学法学』第 53 巻第 3 号 2006 年

⑨林紀行「請願権と地方議会」『法政治研究第 5 号』2019 年 3 月 ← この論文が新しくかつ良い論文ではないかと思います。

⑩渡辺久丸『請願権』新日本出版社 1995 年（一部抜粋。北大に蔵書があります）

6. 請願・陳情に関する統計資料（論文掲載のため URL 省略）

①「8 請願・陳情の件数・審査方法・審議結果等」『全国町村議会議長会調査』令和 4 年 7 月 1 日現在

②「13 請願・陳情」（請願の処理状況、陳情の処理状況等）『全国市議会議長会調査』令和 3 年結果より

③「請願」「陳情」（都道府県別件数、審議方法等、審議結果等）の件数・審査方法・審議結果等『全国町村議会議長会調査結果』（令和 4 年 7 月 1 日現在）

④2020 年以降の「札幌市議会 請願の検索結果」2 件

⑤2020 年以降の「札幌市議会 請願の検索結果」24 件

7. 請願の手続き関連資料（論文掲載のため URL 省略）

- ・「請願の提出」手続き説明画面
- ・「陳情の提出」手続き説明画面
- ・議会へ要望する（請願と陳情）／札幌市議会
- ・札幌市請願書式と記載例
- ・札幌市陳情書式と記載例
- ・参考 函館市の請願・陳情と文書書式

8. 請願・陳情例（論文掲載のため URL 省略）

- ①「福祉灯油・あったか応援資金等の実施を求める陳情書」（札幌市議会議長）
- ②除雪サービスの利用者負担の減免を求める陳情書（当別町）
- ③通学費補助を見直して、陳情を採択 高校生の訴えが市議会を動かした：朝日新聞デジタル
- ④教科書採択では特定の教科書を使用するようという沢山の請願・陳情がありました。

IV. 地域・請願に関わる主権者教育関係資料

1. 総務省・文部科学省（論文掲載のため URL 省略）

『私たちが拓く日本の未来 有権者として求められる力を身に付けるために』

『私たちが拓く日本の未来 有権者として求められる力を身に付けるために』（活用のための指導資料）

2. 地域・請願に関わる主権者教育関連記事・論文一覧

- ①「変わるか！ 地方議会（210） ワークショップを取り入れた 高校生＋大学生＋議会モニター＋議員の演習を実施―北海道斜里町議会」『ガバナンス』第 211 号 2018 年 11 月
- ②柿崎有子「地域の課題解決から考える主権者育成事業「高校生模擬議会」」『選挙』73(5)2020 年
- ③黒川直秀「主権者教育をめぐる状況」『調査と情報』（国立国会図書館）889 号 2016 年 1 月 26 日
- ④齊藤雄次「主権者教育・議会改革に留まらない高校生議会のあり方に関する研究--熟議システムを含む熟議民主主義論の視座に着目して--」『日本地域政策学会』2020 年 9 月
- ⑤住沢博紀「高校生の主権者教育と自治体議会の役割」（第 1 回～第 7 回）『実践自治』第 77～84 号（2019～2020 年）
- ⑥住沢博紀「発想 Conception 立法機関としての自治体議会と高校生との「熟議型模擬議会」の可能性：新しい主権者教育を考える」『実践自治』第 75 号（2018 年）

3. 新聞記事（非常に沢山あります）

- ①「政治とのかかわり、どう学ぶ」（朝日新聞特集）
- ②「沈黙のわけ」（朝日新聞特集）
- ③主権者教育関連記事雑多

V. 地域課題探究・探究ジャンル希望調査照用新聞・雑誌記事

新聞記事を書籍にまとめたものが 2 冊あります。それを掲げておきます。共に北大所蔵です。

- ①北海道新聞社編『七光星に輝きを ニセコのキセキ・札幌集中のリアル』北海道新聞社 2022 年 5 月
- ②日本経済新聞者編『北の 200 万都市 生らサッポロ』日本経済新聞出版 2022 年 4 月

これ以外のものは豊富に新聞記事にジャンル別（案外適当です。お許しください）に掲示されています。ご覧ください。

新聞記事追加分も豊富にあります。是非ともご覧ください。

VI. 「札幌市の課題探究用資料・ツール」フォルダ（論文掲載のため URL 省略）

- ①札幌の魅力と課題に関するアンケート調査（2011 年 6 月実施）
- ②札幌市まちづくり戦略ビジョン（第 1 次・第 2 次）
- ③札幌市民意識調査各種
- ④札幌市・議会が発行する広報関係のアドレス（議会日程が分かる頁あり）
- ⑤その他

【講義資料 4】

2023 年度教職課程「総合的な学習の時間の指導法」講義（第 1 回目）

担当 浅川和幸（教育学部）

1. 本講義の狙いと「指導法」講義の方法論

（1）本講義の狙い

高等学校においてこれまで実施されていた科目「総合的な学習の時間」は、2018 年の学習指導要領の改訂に伴い、「総合的な探究の時間」に改められ、「目的」を始めとして内容を一新した（特に、教育原理の変更が重要である。以下、「総合探究」と略する）。高等学校では 2022 年度から実施されている。

文部科学省は、学習指導要領の（大）改訂に対応して教職課程も改変し、「総合的な学習の時間の指導法」を新設した（本講義名を「指導法」と略する）。新しい学習指導要領の核的原理が「探究」でありながら、それを教員は実施したことがない（もちろん、教職課程でも学ばなかった）という致命的な問題への（「泥縄的」）改善のためである。

この「指導法」講義では、「総合的な探究の時間」の意義や方法的な特徴、「全体計画」の作成の実例や「年間指導計画及び単元計画」について説明することを超えて、受講者に「総合的な探究の時間」を体験してもらう。「探究」は連続する 2 単元をグループワークで体験してもらう。

この 2 単元を軸にしたのには、学習指導要領の「総合的な探究の時間」で掲げる「目的」に資することを前提にして、担当する教員の能力形成に関する 4 つの狙いがあるから。

第 1 に、履修者の被教育体験とは異なる「探究」の教育原理を反省的に体験してもらう。（高校において受講してないことを考慮した）。以下は、「総合学習」からの「総合探究」への変更点に関わる。

第 2 に、履修者はこれまでの被教育経験上、「総合探究」が要請する「地域課題」探究をしたことがない（日本の学校教育は「脱場所化」を特徴とする）。履修者にとっても、「地域課題」が思い浮かばない場合も多いと想像する。そのため、生徒に、教育の「場所化」を要求する「総合探究」を指導することが難しい。この点に資するためである。本「指導法」講義の第 1 のグループワークで実践してもらう。

第 3 に、履修者はこれまでの被教育経験上、「総合探究」が要請する「（地域的な）探究課題」を「自分事化」したことがない（日本の学校教育は、学習の「自己目的化」、「脱社会化」を促す）。この点は、小・中の「総合的な学習の時間」（以下、「総合学習」）と高校の「総合探究」の教育原理が異なる点も関係し

ている。

「総合探究」は、「探究」の名称にふさわしい形で、「地域課題」の探究を通じて、課題の「自分事化」を求める。このような「地域課題」の「自分事」として探究した経験のない者が（「地域課題」の「自分事化」が「上手くいっても」、あるいは「いかなくても」）教員になっても、その難しさは理解できない。しかしそれがないと、指導が極めて困難である。この点に資するためである。

ところで、「総合的な探究の時間」は新しい学習指導要領の目玉である。「人口減少」を含めた日本社会の大きな変容（リアルな言い方をすれば「多様で複合的な後退」）を意識しながら、受験を通じた良好な雇用先の「平等」な配分の機能を担った中等教育が、国際比較の観点からは 30 年分超時代遅れになり、「次世代の市民」の主体的に社会（特に地域社会）の形成者となる意欲を挫折させてきた点を反省し、これを喚起するためのとりわけ重要な役割を担っている。

しかしながら同時に、これが道徳的要請に留まっているという点で、文部科学省の構想は致命的な問題点（矛盾）をはらんでいる（「総合探究」解説参照）。後述するが、3つの矛盾を抱える。

この点を補う試みとして、総務省・文部科学省作成資料『私たちが拓く日本の未来』教材の「選択」民主主義からの脱却、社会参加の試みとして位置づけられている「模擬請願」の試みに注目する。高校生が自らの社会的な影響力を振るう場（地方議会）とそこでの方法論（「請願・陳情」）に注目することにした。

第4に、履修者は自分の生活環境を（学友と共に）変えた（市民的人権行使の）経験をほとんどもっていないだろうと思考する。例えば、日本の学校の「校則」は制度的な根拠が極めて弱く、「子どもの人権条約」を批准した国家としてはあり得ない内容も含む。しかし、それを1ミリも変えた経験もなく、「変えることを考える」ことさえ「コスパが悪い」（「我慢する方がラク」）と考えていただろうと推測する。

自分が環境を変えようという点で無力であることを知ってはいるが、それを意識の上に登らせることなく「否認」し、市場における「自由選択」が自由の実現の有力な方法であると考えていると推察する。

しかしながら、「18歳成人」法の施行（昨年度から）とも相まって、高校の役割が「市民を育てる」ことにもあるという時代的転換点にたっている。高校3年生は順に「成人」となる。

しかし、高校生はもちろん、大学生でさえも社会参加によって行使可能な影響力をもっていることをそもそも知らないし、実感・確信することはできないだろう。「地域課題」を現実的に変える実践（「模擬」だけ）によって、「無力感」の払拭することが「自分事化」に資する方法である。この点の感触をつかんでもらいたい。

これが本「指導法」講義の2単元の2つ目のグループワークで実践される。昨年度は市議会事務局（＋議員）の力を借りることができた。しかし、今年度は地方統一選挙が終わって間がないために、両者とも多忙を極めていたとのことである。今年度は資料提供に止まる。その分は、私が代償的に講義する。

（2）本「指導法」講義の「指導法」としての方法論

本講義履修者には、大きくは2つの立場（後述）を同時に経験してもらう。これは、「総合的な探究の時間」が「特別の教科 道徳」と同形の教育的な発想によって構想され、重大な欠陥をもつ。その克服が教育実践上、必須であるからである。

「総合的な探究の時間」と「特別の教科 道徳」は共に、教育目的は明確である。しかし、その方法論は全く欠如している。この点に特徴がある。「総合的な探究の時間」の教育原理を説明する際に詳解するが、進める手順や要望は書いてある。そしてそれだけである。

そのために、本「指導法」講義は、教員が「具体的な教育課程を構想すること」を学ぶための方法論も考えざるを得ない。本講義では、「体験の困難さから学ぶ」方法を提案する。とは言っても、やみくもに体験主義をとるわけではない。ドイツ改革教育の授業理論（「多視点的授業と対話的教育」という教授学原理の応用論）を援用する。

「多視点」として履修者には**4つの視点**をもってもらおう。

- a. 「地域課題」の探究する「高校生＝学習者」的視点、
- b. 「地域課題」を地方自治参加（請願）に結びつける「高校生＝（未来の）市民」的視点
- c. 市民的公共性から生じた「請願」を代議制議会・議員の立場から選択する「議員」的視点
- d. これらの多視点の「探究を指導する」教員的視点

「指導法」講義における履修者の探究は、大きくまとめると「生徒（立場から）の「探究」を「履修者（教員タマゴ）が「探究」する」という**二重の「探究」**をすると表現することもできる。

さらに、「対話的教育」という意味では、グループワークを通じた他者（教職課程履修者）との「対話」、市民との「対話」、市議会事務局「対話」（今回は質問への回答をお願いすることに止まる）等を通して、学んでもらう。

そして、この授業理論は必然的に、これまでの**日本型学習モデルの問い直し**を含む。

第1に、学習の「個人主義モデル」（学習を個人的達成であると考ええるモデル）。これに、学習の「協働・対話的」モデルを対置する。

第2に、学習の「脱社会モデル」（学習を社会性の欠けた私的な利益達成の手段であると考ええるモデルに、「社会を対象とした社会関係の中での協働的に学習するモデル」を対置する。

第3に、学習の「脱場所モデル」（学習を地方・地域社会や国家・世界等の固有性の場所性（根）を持たない抽象的なものと考ええるモデル）に、「場所性をもった学習」モデルを対置する。

この3つは同時に、環境と自己との往還的な思考の中で、「自分とは何か？」を探究する哲学的問を含んでいる（「自分事化」の方法論であると考えている）。

しかしながら同時に、「探究を指導する」視点（教員自身が生徒の「探究」を「探究」する二重の「探究」）を持たずに、「総合探究」を苦痛に感じ、学習が難しい（ピンとこない）学生が生まれる可能性も生み出す。履修者の奮闘を期待する。

（3）本講義（担当者）の希望

新しい学習指導要領やこの「総合的な探究の時間」という取り組みは、世界的に見れば30年間フリーズしていた日本の学校教育が再起動する取り組みである。時代遅れだが、日本においては新しい試みである。

他方で、教員の超「多忙化」を含めた教育現場の困難や、教員採用試験の倍率低下に見るような「教員離れ」も進んでいる。正直言って、日本の学校の困難は窮まっている。

履修者は、教職課程で「なぜこのような面倒くさいことをしなければならないのか」という不満をもつだろうと確信する。しかしながら、敢えてお願いしたい。この「指導法」講義に上手く馴染めないことからも学んで、日本の学校教育の時代遅れを何とかする位置＝**チャレンジャー**の位置に自ら立ってほしい（大げさな言い方だが）。

2. 講義日程・計画

講義日程と計画は以下の図表の通りである。事前に公開した「開講計画・内容」から第7回目の内容に変更がある。

講義は「対面」で行う。前半と後半で、2つのグループワーク（メンバーは同一）を行う。これが中心になる。グループワークは講義時間内で完結しない場合が多いと思考する。講義時間は打合せに止まり、別に作業日程を確保し進める場合もあるだろう。連絡、意思疎通、作業分担（偏りのない公平な作業量の算出と絶えざる見直し）が大切になる。

講義の説明部分は文系8番教室で行う。そして、説明後グループ（班）に分かれて活動する。グループワークだけの回もある。

講義計画についての質疑の時間を少しとる。

（本文中に掲示のため割愛）

3. 提出物と評価について

提出を求めるのは、以下である（最終レポートも含めて Moodle に掲示済である）。

【毎回提出するもの】

- ①「個人のコメントペーパー」。毎回の提出を求める（講義の疑問・質問、意見・感想）。これは、TA（張さん）に送付する。
- ②各班の「作業報告書」の提出を毎回求める（各班で、やったことの備忘録や共通了解・合意事項の確認に利用すること）。輪番制で偏らないように配慮すること。これは、Moodle の課題に記載する。協働で作業を行う第1目～第6回目のそれぞれ分がある。

【実施回別のグループの課題】

- ③第3回前：「地域課題（地域の願い）」（タイトルと簡単な理由）の提出

中間報告会で使用する。各班で、6月27日中に Moodle に提出のこと（私が一覧表にして掲示する）。第3回（6月30日）には各班から簡単な説明を行ってもらう（30班以上あるので発表時間は2分が目安となる）。

内容は、探究する「地域課題（地域の願い）」とそれを「取り上げた理由」の2点のみ。

- ④第4回後：「地域課題（地域の願い）」（完成版）の提出

具体的な課題、取り上げた理由・根拠やその裏付けとなるデータ等についての説明。

- ⑤第5回後：市議会事務局の担当職員への感想・質問の作成（コメントペーパーに別記）

議会事務局からいただいた資料を元に私が講義をする。その説明に対して、質問してもらおう。私が応えることができるものは応答する。そこで解決できなかったが、是非とも聞いておきたいことについて、コメントペーパーに別記してほしい。それについて、とりまとめたものを事務局に送付し、後日回答を得たい。

⑥第6回後：「模擬請願書」（完成版）の提出

第6回目終了後の7月24日中にMoodleの課題に提出する。私は一覧表を作成し、26日中にMoodle上に公開する。28日の講義において、「模擬請願書」と一覧表を素材に、今度は「市議（仮）」の立場から「請願書」の「善し悪し」（選択の理由）について探究する。

【個人で提出するもの】

⑦7月28日の講義のグループワーク後に、各自で「請願書評価票」を提出する（7月30日締め切り）。履修者は、市議（仮）になったつもりで、善い請願を第1～第3位の順位をつける。同時に選択の理由を記述し、提出すること。私は、8月4日の講義で結果について公表・講評する。

【評価】

全体で8回である。7回以上の出席を単位認定の条件にする。ただし、欠席してもグループワーク提出物の作成には参加すること。

評価は、「地域課題（地域の願い）」（完成版）、「模擬請願」（完成版）、これに「最終レポート」（⑧）の提出の3つを総合的に評価する。

最終レポートは、二重の探究によって何を得たかに関するものになっている（揭示済）。講義の展開によっては、多少変更する場合もある。

4. 「総合的な探究の時間」の構造と特徴（「総合的な学習の時間」からの深化）——科目そのものに「各学校の課題」と「カリキュラム・マネジメント」が埋め込まれている

以下、学習指導要領の記述の検討から「総合的な探究の時間」の構造と特徴を説明する。

（1）「第1 目標」（「総合的な探究の時間」の目標）

①教育プロセスにおける方法（論）を3つ掲げている。

「探究の見方・考え方を働かせ」ること、「横断的・総合的な学習を行うこと」、「自己の在り方生き方を考え」ることである。「探究」、「横断・総合」、「自分事化」である。

②教育目標（goal＝目的ではなく、target＝目標。その意味での「目指す」）が提示されている。

「よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力」を育成する。いわゆる、課題解決のための「資質・能力」を育成する。「よりよく」は向上・発展させることを含意させている。

③「総合的な探究の時間」の具体的な「資質・能力」は3つある（新しい学習指導要領の「3つの柱」の具体化である）

a. 「知識及び技能」（以下では、付加された部分を太字で強調）

「総合探究」では、（課題の発見と解決に必要な）「知識及び技能」を身につけ、（課題に関わる）「概念を形成」し、「探究の意義や価値を理解する」ようにする

b. 「思考力、判断力、表現力など」（未知の状況にも対応できる「コンピテンス」。太字は同前）

「総合探究」では、（実社会や実生活と自己の関わりから）「問いを見出す」、「自分で課題を立てる」、

「情報を集め、整理・分析する」、「まとめ・表現する」。

これら、一連のサイクルを自律的に展開することができるようにする。

c. 「学びに向かう力、人間性など」（態度や志向性。太字は同前）

「総合探究」では、「探究に主体的・協働的に取り組む（とともに）」、「お互いのよさを生かしながら」、「新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。」

⇒ 「新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う」という点で、従来の学校で身につける資質・能力（学力）を大きく超えることが打ち出されている点に特徴的がある。と同時に、この高い目標をどのように到達するのか（具体的な教育の在り方）に難題を突きつけている。

⇒ 教員（「総合探究」は学校・学年団として実施）に高いハードルを課していることを押さえておいてほしい。

（２）「第２ 各学校において定める目標及び内容」（「総合的な探究」は各学校で具体化する）——「第１ 目標」の実現を全て各学校に委ねた（以下、「資料集成」参照。２左『解説』21 頁「総合的な探究の時間の構造イメージ」参照）

①目標

各学校は、「第１ 目標」を踏まえ、各学校の「総合的な探究の時間」の目標を定める。

②内容

各学校は、「第１ 目標」を踏まえ、各学校の「総合的な探究の時間」の内容を定める。

（「第１」）目標（第１の目標＋「各学校における教育目標」全体的なスクール・ミッション）

（「第２」の１）各学校において定める（「総合的な探究」の）目標

（第２の２）各学校において定める（「総合的な探究」の）内容

（第２の３）各学校において定めなければならないのは、以下の２つ

①「目標を実現するにふさわしい探究課題」（４例）

②「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」（３つの資質・能力の具体化）

図式化したのが、「＜目標と学習活動の関係＞」『解説』81 頁

学習指導要領は「第１の目標」のみを与え、「各学校における教育目標」（スクール・ミッション）にそって、各学校で「総合的な探究の時間」の「目標」を定め、２つの内容（「目標を実現するにふさわしい探究課題」と「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」）を決定するという、究極の「丸投げ」。

③各学校において定める目標及び内容の取扱い

各学校に要求していることを、重要などころのみ列挙する。

a. 「総合的な探究の時間」の「目標」や「資質・能力」の公表を求めている（３－(1)、(4)）

b. 他教科と関連づけることを要求している（３－(2)）

c. 地域との関わりや地域性を要求している（３－(3)、(5)）

d. 「ふさわしい探究課題」は、学校の実態、生徒の特性等に応ずることを要求している（３－(5)）

e. 「ふさわしい探究課題」では、４つの例を上げている。内容は拡散し、各学校の裁量（カリキュラム・マネジメントとの関係が重要になる）に委ねている

※ 4つの例は、「図表集成」3右上段（『解説』90頁）を参照。以下、事例。項目のみ。

- ・「徳島県公立高等学校「総合的な探究の時間」の年間指導計画」。
- ・「堀川の奇跡」（京都の公立高校が「探究」を中心としたカリキュラム改革で進路実績を著しく改善した）。
- ・大学入試の変化と結びついていることについての新聞記事を掲げた（『北海道新聞』2023年6月5日）。
- ・札幌A高等学校では、生徒各自がゼミナールを選択しそこで研究を深める方法をとっている（揭示資料参照）。

f. 配慮事項として、コンピテンス志向（他の場面でも発揮できること）が重視されていること、自己と社会の関係についての探究が求められていること

※ 「総合的な探究の時間」は小中の「総合的な学習の時間」とは異なる。「課題と生徒の関係（イメージ）」資料2右（『解説』9頁）参照。

（3）「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」

強調点のみ掲げる。

「1 指導計画の作成に当たって」の配慮

- a. 「主体的・対話的で深い学び」を実現すること。探究を深めることができるようにすること。
- b. 学校の全体計画及び年間指導計画の中で具体化・公表すること

「2 内容の取扱いに当たって」の配慮

- a. 探究が深まり発展するための学習のサイクルを重視すること
- b. 探究を深めるための着眼点をもつこと
- c. 「総合探究」における「学びに向かう力、人間性等」の自己探究と他者・社会探究との関連性を重視すること

5. 本講義の探究実践

（1）方法論

「1. 本講義の狙いと「指導法」講義の方法論」で前述した通りである。日本社会の現状、高校教育についての理解を基礎に、「総合的な探究の時間」の革新性を生かし、弱点を克服することを目標におく。「指導法」講義の方法論としては、「生徒の立場に立って行う探究」と、「それを指導する教員の立場に立って行う探究」を往還する方法である。補足的に、「市民としての探究」と「議員としての探究」を行う。

（2）探究対象と単元構成（前述）

探究対象は、履修者が居住する基礎自治体（札幌市とする）の「地域課題（地域の願い）」である。探究結果を社会参加のひとつの方法である「模擬請願」の形に練り上げ、議会に対して請願を行う（模擬だけ）。

履修者には、札幌市民の立場（「仮」）から「地域課題（地域の願い）」探究と「模擬請願」実践（社会参加）探究を結びつけた2単元を、グループワークという方法で実践してもらう。

住民票を居住地に移していない場合や実家住まいで実家は札幌市にない（例えば北広島市）場合もあるだろう。

しかしながら、それぞれが「札幌市民」であるという仮定で探究を行っていただきたい。
仮想的な多様な立場からの探究を期待する（「生徒」、「教員」、「市民」、「議員」の四重の探究）。

（３）「地域課題（地域の願い）」探究の方法論

皆さんが「地域課題（地域の願い）」を考えるための資料や探究するためのツールについては様々掲げておいた。

「地域課題を考えるための資料」は新聞記事や、市が行った各種のアンケート調査、「総合計画」、「まちづくりビジョン」、予算等様々である。

①「札幌市が発行する広報関係のアドレス（議会日程が分かる頁もある）」

②皆さんの問題意識に「かすれば」ありがたいと考え、札幌市の地域課題の「新聞記事」や「課題探索用資料・ツール」を掲げた。参考になるものを利用していただきたい。

また、高校生が「総合的な探究の時間」で用いる情報収集の方法に関する資料（抜粋）を、「第２章 情報の収集」（事前提示資料）に掲げておいた。

さらに、リストとして「総合的な学習の時間の指導法」講義で参照する書籍・論文・統計等一覧」を掲げた。この一覧に掲げたものは、Moodle 内のフォルダに格納してある。

「Ⅱ．総合的な探究の時間関連の論文・資料」、「Ⅲ．請願関係資料」、「Ⅳ．地域・請願に関わる主権者教育関連資料」、各種の追加資料である。

6. 各班での顔合わせと今後の進め方についての意見交換

（１）各班での顔合わせ（各回の報告書作成分担等）

役割分担をするのかどうか。第３回の中間報告会で仮の「地域課題（地域の願い）」タイトルを決定するために何をするのか、第４回の「地域課題（地域の願い）」（完成版）の作成のために何をするのかの見通しも話してください。

（２）次回までの課題の確認

【講義資料５】

「総合的な学習の時間の指導法」第３回目

「地域課題（地域の願い）」中間報告会

（締切り 6 月 26 日中）

担当 教育学部 浅川和幸

班名：

記入者氏名：

所属・学年：

学生番号：

第3回の中間報告会で使用する「地域課題（地域の願い）」（タイトルと理由）を簡潔に記してください。

1. 「地域課題（地域の願い）」のタイトル

2. それを取り上げる理由・根拠

3. 素材とした資料や文献等

ご記入を感謝します。

【講義資料6】

「地域課題（地域の願い）」報告書（完成版、一部修正）

（締切り7月10日中）

※ 「探究」が時間切れとなった場合の書式もあります。

担当 教育学部 浅川和幸

班名：

中心記入者氏名（班で協力して作成してください）：

所属・学年：

学生番号：

第4回（7月7日）の議論とその後の追加も含めて、ここまで探究を進めた「地域課題（地域の願い）」の結果を記述してください。

1. 取り上げた「地域課題（地域の願い）」（複数ある場合は複数記述してください）

2. 取り上げるに値する理由や根拠、裏付けとなったデータ等

3. 探究の結果判明したこと（特に、探究するまでは分からなかったことを中心に）

4. 班における探究の過程において問題（論点）となったこと、取組に対する班の自己評価。

【探究がある程度完遂できた場合の補足】

報告書には「1～4」を端的にまとめて書くこと。

中心的な記述は、「3. 探究の結果分かったこと」である（1,000 字程度でまとめて欲しい）。

※ 図表は含まない（図表の方が説明力をもつ場合は付帯すること。分量が膨らむ分はかまわない）。請願に寄せた記述になっても良い。

以下は、「分かったこと」の意味を明らかにするために必要な補足的記述である。端的に書くこと。

①何を、どのように探究したか（問いに該当するものを太字にして強調した。以下同様）。

②なぜ、それを探究したのか。

③事実として、何が、どこまで明らかになったのか。

④探究不足になった点は、どこか。残された課題は何か。

⑤その事実に基づき、どのような価値判断（結果的には請願につながる「願い」）となったのか。

⑥価値判断の正当性を示す根拠（可能な限りで）。

※ 要望。検討は多角的・多視点的である方がより望ましい。

【探究の完遂度が低い場合の補足】← 「探究」が時間切れとなった場合の書式

報告書には「1～4」を端的にまとめて書くこと。

中心的記述は、「3. 探究の結果分かったこと」を一部変更する。「3. 探究の結果、どこまで判明したか」である（1,000 字程度でまとめて欲しい）。

※ 図表は含まない（図表の方が説明力をもつ場合は付帯すること。分量が膨らむ分はかまわない）。請願に寄せた記述になっても良い。

以下は、「3. 探究の結果、どこまで判明したか」の意味を明らかにするために必要な補足的記述である。端的に書くこと。可能な範囲で良い。

①探究の仮説（どのような事態・状況を、どのように探究することで、事実として何を明らかにしようとしたか）を書くこと。以下は、仮説が実現できた時点までの記述で結構である。

②何を、どのように探究しようとしたか。

③なぜ、それを探究しようとしたのか。

④事実として、何が、どこまで明らかになったのか。

⑤探究不足になった点は、どこか。なぜ、探究不足となったのか。残された課題は何か。

※ 探究不足が生じたことには、大前提としての時間不足以外にも、様々な理由があると思う。例えば、課題が大きすぎた（適切な限定の失敗）から、探究方法の具体化ができなかった（知識不足や適切なインタビュアーが見つからなかった等）、「問い」を考えることができなかった（「なぜを5回繰り返せ」ができなかった）、チームワークに問題があった等々

である。この点について具体的に記述すること。この困難を探究することが、この講義のねらいのひとつでもある（「総合探究」の困難を考えること）。

⑥分かったところまでの事実に基づき、どのような価値判断（結果的には請願につながる要望）を行ったのか（あるいは、行えると考えたか）。

⑦価値判断の正当性を示す根拠（可能な限りで。推論が含まれる場合は、その点を明記のこと）。

【講義資料 7】

「総合的な学習の時間の指導法」第 6 回目課題（加筆版）

「(模擬) 請願書」(完成版)

(締切り 7 月 24 日中)

担当 教育学部 浅川和幸

班名：

記入者氏名：

所属・学年：

学生番号：

「(模擬) 請願書」を記述してください。「札幌市請願書式」に記述したものと合わせて (2 種類) 提出してください。

※ この「模擬陳情書」は、第 7 回 (7 月 28 日) のグループワーク (各人が議員になったつもりでの採択する請願書を決定する) の素材となります。

1. 請願の題名

2. 具体的な請願内容 (何がこの請願の「争点」(issue) であるのかを明確にしてください)

3. 請願理由 (請願の「争点」(issue) に対する態度や重んじる価値、取り上げるに値する理由や根拠、そして裏付けとなるデータ等を記述してください)

ご記入を感謝します。

【講義資料 8】

請願書評価票（各人提出）（締切り 7 月 30 日）

担当 教育学部 浅川和幸

氏名：

所属・学年：

学生番号：

【前置き】

第 7 回目（7 月 28 日）の課題は「(模擬) 請願書」の評価を探究する、であった。グループワークの議論の成果を生かし、履修者各人が「市議になった」と仮定して、自分だったら採択する請願を選択してもらう。

この「**選択**」(**順位**)と「**選択の理由**」を手がかりに、第 8 回目講義（8 月 4 日）で講義のまとめとともに、請願の「善し悪し」「公共」とは何かについて探究する。

【参考】（この基準よりも、自分の判断＝根拠を優先させても当然良い）

議会事務局から説明があった請願書の「要件」を再掲する。

①当該団体（自治体）の権限に属する事項であること（敢えて、自治体からの「意見書」の提出を求める「請願」とする場合は、これには該当しない）

②願意が妥当であること（この「妥当」性を市会議員の皆さんが考えることになる）

「法令上あるいは公益上の見地から合理的なもの」

⇒ 自己の利益だけでは「願意の妥当性を欠き不採択とするほかない」

③実現の可能性があること（ここで予算の問題がでてくる。ここには検討に限界（私たちには細かい予算の問題は不透明）がある）

「法令上」、「緊急性や重要性」、「財政事情」などを見ながら、ごく近い将来、行政的にも実現の可能性のあるもの

④請願を負採択とする場合の要素

<願意が妥当ではない場合>

「願意が反社会的」、「願意が実現不可能」、「当該団体の財政事情から実現困難」、「主として特定の個人団体に関する（もの）」。

<願意が妥当ではあるが、条件を満たさない場合>

「願意が妥当でも当該団体として権限外」、「願意は妥当でも当該団体全体との均衡で不適當」、「願意は妥当でも緊急性に欠け時期尚早」、「願意は妥当でも他の地方団体へマイナス影響」

⑤札幌市議会事務局の担当者の方が示唆した「採択されやすい請願」の条件

「市の政策の方向性に沿っていること」（参考となるものについて、「広報さっぽろ」、「国の方針」、「新聞メディア」、「自治体の計画」を挙げている）。

【本題】

皆さん＝市議会議員（仮）に、作成された請願書を評価してもらいたい。もう一度、各班提出の「請願書」に目を通して以下の記入をお願いする。

【前提となる議員（仮）アイデンティティ】

どのような立場（スタンス）の議員（何に中心的価値をおく議員）として判断したか。

【請願評価の方法】

①選択する請願書を3つ選択し、順位を付けること（私の方で順位点に変換し、その合計を算出する）。第1位＝3点、第2位＝2点、第3位＝1点。

今回は、自分たちの作成した請願書は選択しないこととする。

②評価した点を簡単に（1行程度）コメント（評価した点）すること
各班での検討も生かして、さらに深めてくださると助かる。

【以下、記入欄】

1. 議員（仮）アイデンティティ

私は（ ）を重んじる議員である。
（ ）の理由でそれを選択した。

2. 請願評価

第1位 請願タイトル「 」
作成（ ）班
コメント：

第2位 請願タイトル「 」
作成（ ）班
コメント：

第3位 請願タイトル「 」
作成（ ）班
コメント：

以上。

【講義資料 9】

2023 年度「総合的な学習の時間の指導法」講義（第 8 回目）

担当 浅川和幸（教育学部）

【本日の課題（講義全体の確認と「振り返り」）】

本講義では、「地域課題（地域の願い）」探究と「地域の願い」を実現する「（模擬）請願」探究を行う 2 単元構成をとった。

まず、後者の実践とまとめ（各班の請願とその評価を通じて地方自治体への参加、そこでの「公益性・公共性」についての検討）を行う。次に、講義全体を「振り返り」（総括）、本講義を事例とした「総合的な探究の時間」の方法論を考察する。

1. 「請願評価」から「公益性・公共性」を探究する——「議員」（仮）としての「請願書」採択の考察

（1）進め方と素材

第 7 回目は、第 6 回目で作成した「請願書」を各班でグループワークを行い、「請願書」理解と検討を通して、「公益性・公共性」について探究してもらった。さらに、各履修者＝「議員」（仮）個人に「請願書」の採択（順位付け）を考えてもらった。

前半では、各履修者の採択のあり方を検討する。そこから「人口減少」時代（当然、財政規模も縮小する）の中で、（民意を代表する）議会・議員が、請願を採択する（合意形成する）とはどのようなことなのか、そこで経験される価値判断（プライオリティ≡「公益性・公共性」）はどのようなものなのかを探究する。

（2）請願書の相互評価の特徴の検討

1) 「相互評価」の総評（「請願別採択（投票）結果」参照）

※ 投票者は 141 人であった。「コロナ罹患」の方も含めて、投票ありがとうございます。

【獲得ポイントから考察した請願書の選好の特徴】

順位は図表を見ての通りである。後の説明との関係で第 10 位までを掲げておく。順位点は、第 1 位が 3 点、第 2 位が 2 点、第 3 位が 1 点である。点数も付す。同点数の請願があった。

第 1 位（医療・福祉第 1 班）「ベビーカー利用者が安心して利用できる地下鉄に関する請願」 129 点

第 2 位（教育 1 班）「公立不登校特例校の設置に関する請願」 59 点

第 3 位（市施設・設備第 1 班）「札幌市中心部における駐輪場の短時間利用の無料化に関する請願」 55 点

第4位（防災・都市環境第3班）「札幌市のゴミステーションの改修に関する請願」46点

第5位（地域振興第1班）「「地域コミュニティ」的位置づけとしての子ども食堂の周知及び情報発信」43点

第6位（医療・福祉第2班）「札幌市の子育て支援情報を一元化して共有する」42点

第7位（防災・都市環境第1班）「地下鉄東西線「大谷地駅」の改修のお願い」40点

第8位1（教育第5班）「札幌まなびのサポート事業（まなべえ）の拡大に関する請願」36点

第8位2（都市景観第2班）「大通の駐輪場新設に関する請願」36点

第10位（教育第3班）「札幌市奨学金の拡充に関する請願」32点

第10位は32点であるが、その近傍には（行政・政治班）「『広報さっぽろ』の市議会の動きに関する請願」（31点）、（産業・雇用第1班）「女性の再雇用に関する請願」（31点）、（ジェンダー平等第1班）「パートナーシップ制度の充実に関して」（30点）、（公共交通班）「丘珠空港の利便性向上に向けた市営地下鉄東豊線の延伸」（30点）と大差なく続く。

全体を確認しておこう。

第1位が突出する（得点の全得点に占める占有率が15.2%）。100点超えが1件、50点台が2件、40点台が4件、30点台が7件、20点台3件、10点台が6件、一桁台が11件の計34件である。すなわち、最多得点帯は一桁台の11件である。

【第1位の「推し」理由から考察した請願書の志向性の特徴】

第1位（医療・福祉第1班）「ベビーカー利用者が安心して利用できる地下鉄に関する請願」は30人（1人は理由未記入）が第1位とした。「順位別第1採択理由」を見ても、納得した様子が書かれている。請願の切実さと共に、取り組みやすさが加味され、それが子育てに極端に厳しい札幌市の課題であると理解されているようだ。

第2位（教育1班）「公立不登校特例校の設置に関する請願」は13人。近年の不登校の急増に札幌市としても応える必要がある点、それも学費の安い公立として必要だという点が評価されている（私立の不登校特例校は1校ある）。

第3位（市施設・設備第1班）「札幌市中心部における駐輪場の短時間利用の無料化に関する請願」は10人。自分にとっての身近さ、駐輪場を新たに作るのではなく、運営する方法を高度化して有効性を高めつつ、簡便性を追求したことへの評価は高い。

順位点と同様の順位である。以下は、割愛する。

【各論】

①駐輪場を巡る論点：第3位と第8位の駐輪場問題の政策方向性（探究）の違い、条例という壁をどう乗り越えるか

駐輪場という論点に関する比較をしよう。共に北大生にとって身近な、自転車の駐輪場についての請願である。しかし、同質ではない。前者は「短時間利用の無料化」という他都市の事例で実現されている、利便性の向上と同時に近隣施設の利用促進を同時に考えた、その意味で公共的観点に立った探究の成果である。これに比すると、第8位も駐輪場の新設を要望しているが、最終的な目標が「違法駐輪・放置自転車」の排除を目的とするなら、まだまだ探究の余地がありそうだ（新しく駐輪場作る費用面の問題、新

しい駐輪場に放置自転車が溜まるだけではないか、新しい駐輪場は土地価格の面から少し離れたところに作るしかないだろうが、そこに駐輪してくれるか)。

ここまで来るなら、都市交通体系における自転車の積極的な意味づけの観点からデザインされる必要がある。また、そのための組織（京都府であれば「建設局自転車政策推進室」のようなもの）を市民参加で作るような請願をしても良いと考える。

しかしながら、両班ともご存じだと思うが、札幌市の放置自転車対策としての駐輪場設置に関しては、市の条例が基礎にある（「札幌市自転車等駐車場条例」）。それに起因する形で政策が実行されている。条例を覆す形で請願するにはどのような作戦が必要だろうか。私にはわからないが、北大生にとって切実なのであれば改善の方途はあるに違いない。他の都市（例えば京都市）で可能であったのだから。

②コスパが強く意識されている

第5位（地域振興第1班）「「地域コミュニティ」的位置づけとしての子ども食堂の周知及び情報発信」、第6位（医療・福祉第2班）「札幌市の子育て支援情報を一元化して共有する」、第8位1（教育第5班）「札幌まなびのサポート事業（まなべえ）の拡大に関する請願」はどれも福祉の向上を目的としたテーマである。そして前2者が情報発信に重きを置き、後1者は現在の事業を場の無償提供によって拡大しようというものである。どれも重要な地域課題の請願である。同時に慎ましい。「お金がない」と言い張る札幌市を意識しているかのようである。

③巨大な予算の案件は請願で解決できるか？

第10位までには入らなかったが、巨大な予算を必要とするの請願があった。例えば「公共交通班」の「丘珠空港の利便性向上に向けた市営地下鉄東豊線の延伸」に関する請願である（30点）。

確かに、延伸すれば便利なのは間違いない。正式な区分では「飛行場」に過ぎない通称「空港」の丘珠空港であっても、プロペラ機と小型ジェット機（70人乗り）しか利用できない制限はあっても、これだけ中心地から近いメリットは大きいだろう。しかし、それは誰のメリットなのかは問題になる。

地下鉄東豊線が住宅地の広がる清田区への延伸もままならないなか、さほど多くはない空港利用者をあてにして、1kmあたり260億円と言われる延伸費用を札幌市が単独で出すことは難しいように思う。

「地下鉄延伸」の可能性についての探究の手はどこまで及んだのだろうか。単純に利便性が向上する止まりではないと思うのだが。

私も調べて分かったことだが、「無電柱化」事業も1kmあたり5.3億円かかるという試算があるそのため鉄道沿線に絞り込んだ請願にしたのだろう（12点）。しかし、老朽化する上下水道の更新もままならない札幌市に、この判断はできるのだろうか。可能性についての探究はどこまで及んだのだろうか。さらに、札幌市民に「無電柱化」の要望はあるのだろうか。その辺りのことは提案した班にお聞きしたいところである。

ともあれ、②の対極にある巨大予算の請願である。どうしても、「コスパ」を超える説得力が要求される。

【老人の観点から考えてみる】

ところで、私（浅川）のような高齢者が「推す」請願は、皆さんの採択では順位が低い。

私にとって「介護予防・日常生活支援事業における通所型サービスの充実に関する請願」(16点)や「札幌コンサートホール kitara におけるバリアフリー化の促進について」(6点)は良い請願だと思う。しかも前者は「ヤングケアラー」への目配りもある。その意味で「老一若」連带的である。

※ しかし、少数とはいえども選択した、「老人介護」や「人口減少期の巨大都市の持続可能性」にまで視野が及ぶ履修者がいたという点に、大きな敬意を表したい。

多視点吟味ということで、私(高齢者≒65歳)が「議員」(仮)であった場合に請願書を採択したいと考えるものは、上記を除いて以下ようになる(皆さんの10位圏内と重なるものに順位を付す)。

「パートナーシップ制度の充実に関して」(10位圏外)、「教育現場における男女不均衡に関して」(10位圏外)、「札幌市教員に関する性的マイノリティの研修に関する請願」(市の職員にも研修をお願いしたい(10位圏外))、「ベビーカー利用者が安心して利用できる地下鉄に関する請願」(老人や障がい者も安心して地下鉄を利用することができるだろう)、「札幌まなびのサポート事業(まなべえ)の拡大に関する請願」、「札幌コンサートホール Kitara におけるバリアフリー化の促進について」(10位圏外)、「「地域コミュニティ」的位置づけとしての子ども食堂の周知及び情報発信」、「なし(札幌冬季五輪招致に反対)」(陳情も会派の壁に阻まれるのだが。10位圏外)、「シカ及びアライグマの対策、駆除等に関する請願」(耕作放棄地の市民農園化をメインに推してほしかった。10位圏外)である。

「バリアフリー」は老人にとっての都市の住みやすさからも重視しうる。また、「子どもや女性」への福祉向上は札幌市が「子育て」しにくいという点で日本有数の「持続不可能性促進都市」であることから重視したいところだ。

このように、皆さんとはかなり志向性が異なる。しかし、皆さんと同じ1票しか持たない点は重要だ。この世代の判断基準の違いは、議会が市民の代表(代議制)として多視点的に市の課題を熟議し、条例や予算案の承認・修正を行う際に、構成が多様であることの必要性を示唆していると改めて感じる。若者の参加が必須である。

さらにもっと積極的な言い方をするなら、「シルバーデモクラシー」と言われる現在の日本の民主主義の衰え(札幌市も同様。資料【参考】「岐路の札幌」参照)をくい止めるためには、若者が自ら地方自治の運営に関わることができる環境(「長時間労働の禁止」や、「ワークシェアリング」等も含めた労働条件の向上)の構築が急務で、老人男性の議員数を抑制し、多様な議員構成の議会を作る努力を議会に励ます(有権者としては投票する)必要があることが分かる。

【札幌市の「地域課題(地域の願い)」の環境を補足する】

第1に、大都市であることに「胡座をかいて」議会改革が遅れ、市民民主主義の充実が疎かであることに危機感をもつ(早稲田大学マニフェスト研究会の政令市の議会改革で20議会中14位。昨年度から5位アップした)。他方で、地方自治の両輪の「住民自治」という観点は弱い。これまで北海道各地から人口を吸引して都市規模を維持してきたが、昨年遂に減少に転じた。

第2に、北海道の中の札幌市という観点に乏しい(資料【参考】「スコープ北海道再生 追求重ね」参照。本学公共政策大学院の山崎先生の「危惧」を参照)。札幌市のために、今の時代に過剰なイベント開催(札幌冬季五輪:大会開催経費3170億円予想、そのうち市の負担500億円を予定。これより膨らむのは明白)や、過大な都市開発(「札幌駅交流拠点」関連予算が令和5年度で103億円支出予定。「都心ア

クセス道路」整備計画：市の負担 250 億円を予定）を計画する。このような札幌市中心主義の成長志向は、時代錯誤ではないかと考える（資料【参考】「令和 5 年度札幌の予算とまちづくり」参照。歳入が 1.2 兆円の財政規模で、1.7 兆円の市債（借金）を抱えていることをどう評価するのか）。北海道のために札幌市に何ができるのかという観点では人口が急減する北海道（日本の食料基地）を支えるために必要ではないだろうか。

最後に、市民観点が弱い。他方で除雪のパートナーシップ制度（除雪を市民の自助に委ねる＝お金を町内会費から支払わせる。価格を据え置きしたことを市民への「配慮」のように記載。予算案 7 頁）のように福祉の最小化を目指しているように見える（28 頁以降の「2 子ども・子育て、町内会支援、誰もがくらし安いまちづくり」の予算査定を見てほしい）。皆さんの請願採択は、ここを糾弾しているように感じる。皆さんが請願で取り上げてくださった「ジェンダー平等」もいまひとつ本気度が疑わしい。

2) 「地域課題（地域の願い）」探究・請願と評価との食い違いの特徴は何を示唆するか

本指導法講義では、「地域課題（地域の願い）」探究を請願に接続する単元構成をとった。「地域課題（地域の願い）」探究は、予め提示したジャンルを関心で選択するという方法を用いた。そのため、班の数には 1～5 班のばらつきがあった。探究ジャンル別に班数と請願書の相互評価の結果選択を整理した。

地域課題探究・陳情書ジャンル別相互評価支持

探究・陳情班名	班数	請願10位以内	
ジェンダー平等	3	0	
まちづくり	1	0	
医療・福祉	3	2	第1位・第6位
教育	5	3	第2位、第8位、第10位
公共交通	1	0	
行事・イベント	1	0	
政治・行政	1	0	
産業・雇用	2	0	
市の施設・設備	2	1	第3位
税金・使途	2	0	
地域振興	2	1	第5位
都市景観	2	1	第8位
文化・スポーツ	2	0	
防災・都市環境	5	2	第4位、第7位
北海道の札幌	1	0	
合計	33	10	

「地域課題（地域の願い）」探究とその成果を生かした請願書の相互評価の論理が異なることが示唆されているように思う。

探究・請願ジャンル「医療福祉」からは2班、「教育」からは3班、「市の施設・設備」からは1班、「地域振興」からは1班、「都市景観」からは1班、「防災・都市環境」からは2班が10位に入った。

「地域振興」(1班)が福祉的な内容であることを考慮するなら、「医療福祉」(2班)、「教育」(3班)と合わせて、社会的な弱者救済(サポート)が過半を占める(6班)ことが分かる。

それ以外では既にコメントした「駐輪場」を巡るもの(2班)、「降雪時の空港と札幌を結ぶルート確保のための地下鉄駅整備」、「ゴミステーションの改修」である。

「降雪時の空港と札幌を結ぶルート確保のための地下鉄駅整備」のみが、少し質的に差があると考え(旅行者の豪雪時の利便性向上)。しかし、皆さんが市議(仮)として採択した請願は、もっぱら市民生活の向上に資することであったと考えることができるだろう。

具体的な請願内容も加味すると、いわゆる「社会的弱者」の生活を改善することを実現する請願が集中的に選択されたということである。

履修者の探究と採択のギャップの理解について考察を聴きたいところであるが、それがかなわないので「仮説」を挙げてみる。

a. 探究ジャンルとして選択したが、探究を深めることができなかった(それが請願書の充実につながらなかった) = 「**探究の不充実の結果**」

b. 地域課題の探究は行えたが、「地域の願い」をかなえる請願書を作成するという課題の転換が上手く行かなかった(同上) = 「**転換の不調の結果**」

c. 請願書に具体化することが難しい「地域の願い」であった(同上) = 「**請願書への具体化困難の結果**」

これらの3つは全て、この講義(「指導法」)の方法と実践を改善する課題でもある。

d. 私の本命仮説は、「議員」という立場(視点)の意味が大きな意味をもつ、というものである。これは、市民が「請願」する(要求をお願いする)立場から、その要求を比較吟味する立場への移行が社会的視野を一段引き上げる効果がある(「**立場の転換による視野のメタ化**」)。

本講義の構想に即して困難度の高さから考えると、「a」が大きいのではないかとと思われる。そして単元構成の問題として考えるなら、最終的な出力が請願書作成であることから来るバックキャスト的な「地域課題」探究への影響が大きいのではないかと推察する。特に、請願書作成という形での(政治的)社会参加(但し、自分・周りの人びとの生活を良くするという「広い意味」での大文字の政治=The Politics)に対する想像力や実感はあったか、は大きく影響したと思考する。

そして、「d」の仮説があてはまるなら、総務省・文科省作成「私たちが拓く日本の未来」が提案する「模擬請願」実践を、議会を学校に呼び込む形で行う授業案と、今回のように議会の協力が得られない場合でも「議員」(仮)としての評価する(請願する市民と請願を選択する議員との2つの立場からの探究)という授業案で探究を深めることができる可能性が示唆できるように思う。

ところで、請願書の相互評価の結果からは、これまで全国の中等教育で行われた「地域課題」探究の最終局面の「表現」(学校での「まとめ・発表会」や地域への「報告会」の実施)の一般的な傾向とかなり違っていることが示唆されるように思う。

※ この点は、本講義の単元構成の効果(探究を深めるための軸線が「地域の願い」をかなえるという点が明確であり、若い・札幌市に一時期居住する履修者であっても、探究の成果を請願し、それを評価=支持するという経験をする)によ

るのかどうかは、「総合的な探究の時間」の今後の実践に示唆を与えることになるかもしれない。

高校で行われる「地域課題」探究は、本講義の探究ジャンルで言えば、「産業・企業」と「地域振興」に偏る。そして、地域の新たな名物を提案する（商品主には食べ物、「映える」スポットを作る）・PRの方法論を提案することに著しく傾斜する。しかしそれを議会への請願とし、相互評価させれば自分の地域への関与（社会参加）への問い直しの回路が起動するのではないだろうか。

※1 例えば、昨年度函館市議会事務局職員と講義についての意見交換の際に、自分の経験として、そのような事例に遭遇することが多く、北大生に「請願」させても、同様になるのではないかと強く危惧していた。要するに、消費者目線から、自自治体の「商品・観光価値を増すような提案」しかできないと考えていたのである。これは、私の道内の中等教育の生徒研究の結果とも良く符合する。

※2 昨年度の請願の採択順位を参考に上げておく。今年度と同質の傾向があることがわかる。

第1位（公共交通1班）「市営地下鉄大通り駅のバリアフリーについての陳情」

第2位（防災・都市環境1班）「避難所としての小中学校における暑さ対策を求める陳情」

第3位（教育4班）「小・中学校の給食費減額を求める陳情」

第4位（ジェンダー1班）「北海道性暴力被害相談窓口「さくらこ」のサービス内容の改善についての陳情」

第5位（防災・都市環境3班）「札幌市地下鉄南北線駅周辺における駐輪場の増設及び条件付き無料化」

第6位の1（ジェンダー2班）「ファミリーシップ制度の新設を求める陳情」

第6位の2（公共交通2班）「SAPICAの積極的な活用を求める陳情」

第6位の3（防災・都市環境2班）「効率的な除雪を行うための道路の封鎖・除雪計画を求める陳情」

第9位の1（政治・行政班1）「政務活動費の資質領収書の公開方法に関する陳情」

第9位の2（文化・スポーツ1班）「2030年札幌オリンピック招致に対する住民投票の再実施を求める陳情」

（3）「総合的な探究の時間」と「人口減少」時代（財政も縮小）の合意形成の課題

以下は、本講義の後半単元（請願という形での（政治的）社会参加）の成果をもとに、今後の地方自治体における自治（合意形成）と「総合探究」実践の接点づくりの課題をまとめる。

①自治における「決断主義」を求める心性に抗うことの重要性

議論する迂遠さから逃げ、簡単な答えに飛びついたり、議論を遠ざけたりする。「リーダー任せ」や「より強いリーダー」を希求することにどう抗うか。

※ このような意味で、学校が連携するのは首長部局ではなく議会であるべき。

②「利害関係者」の線引き問題（この線引きは正に「政治」の論点）

特に、今後の教育の課題に引きつけるなら、「18歳成人法」の教育への影響、すなわち自治体の「新しい担い手」（新参者=new comer）の発言の「場所」と機会をどのように確保するか（「議会－学校連携」の模索）が重要になる。

③「議会」と「市民」の協働の多様な模索との関連

「代議制民主主義」至上主義ではなく、それを中和するものへの考慮（直接民主主義（請願もそのひと

つ)や「クジ引き」による市民の「市政モニター」制度の導入等(「レイマン(素人)コントロール」の重要性)、「民主主義的」決定への反証・反省機会へのアクセス可能性を拓くことの重要性。

④自治体の「自己中心的な」志向性への新世代からの批判による克服可能性の追求

北海道の場合は、札幌市のみが栄えて、北海道が減じるということは既に危惧されている。ここに未来を生きるしかない若者の観点からの批判(可能性)を生かす。

※ 齋藤純一・嶋田暁文「第1章 合意形成とは何か?」、齋藤純一「第2章 合意形成における理由の検討」、嶋田暁文「第3章 人口減少・経済縮小時代の合意形成——差異への注目」、金井利之編著『縮減社会の合意形成 人口減少時代の空間制御と自治』第一法規 2019年参照。

(4) まとめ

ここまで、請願書についての「議員」(仮)としての相互評価を探究することから、これから自治体(地域)課題と対応させる形で、「人口減少」時代において、地域課題を探究することが必然的に、自治体の在り方(特に「新しい自治体の「担い手」(新参者=new comer)」の発言の「場所」と機会をどのように確保するか)の展開と結び付くことを検討してきた。

それは財政規模が縮小する状況下で、「決断主義」を求める心性に抗いつつ、ぶつかり合う市民の要求の中でも、説得力をもって主張し、多視点的にそれを吟味するための、すなわち熟議するための方法やその努力の意味をつかむことができるような教育実践の展開の試みである。

「総合探究」の潜在性は、「総合的な探究の時間」が構想する「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」の「個人的な達成」(形成)に留まらず、「18歳成人」の時代における地域の新たな「担い手」(新参者=new comer)の育成そのものであることを、それに留まらず縮小時代の自治体民主主義のさらなる展開と深く関わり、可能性を拓くものであることを示唆していると考えられる。

2. 本講義(「総合的な学習の時間の指導法」)の簡単な振り返り

<第1単元>「地域課題(地域の願い)」探究

【第1回目講義】

①「総合的な探究の時間」の構造と特徴——「総合的な学習の時間」からの深化(難しさ)

・各学校の課題(スクール・ポリシー)と「カリキュラム・マネジメント」が前提であり、強い影響下にある。

・教育プロセスを稼働する3つの方法(論)をもっている(「探究の見方・考え方を働かせ」、「横断的・総合的な学習を行うこと」、「自己の在り方生き方を考える」)。

・生徒に養成すべき具体的な「資質・能力」は3つあり、それを「探究」用に展開している。

「概念形成」、「探究の意義や価値の理解する」

「問いを見出す」、「自分で課題を立てる」、「情報を集め、整理・分析する」、「まとめ・表現する」

「探究に主体的・共同的に取り組む」、「お互いのよさを生かす」、「新たな価値を創造し、よりよい社会

を実現しようとする態度を養う」

②各学校でほとんどの内容を具体化・展開しなければならない科目である

- ・「総合的な探究」の目標と内容を定めなければならない。
- ・「目標を実現するにふさわしい探究課題」（4つ例示がある）を定めなければならない。
- ・「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」（3つの資質・能力の具体化）を定めなければならない。

③本講義での各学校決定部分の具体化の構想

・「総合的な探究」の目標と内容は、「総合的な探究の時間」の学習指導要領に従い、総務省・文部科学省が作成した『私たちが拓く日本の未来』（18歳選挙権の時代を睨んだ市民教育のテキスト）を参照した。

・「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」については、「総合探究」用のそれに負い、内容選択には、以下の学習モデルの対比を基礎に具体化を行った。

- a. 学習の「個人主義モデル」の克服と学習の「協働・対話的」モデルの対置（第7・8講義でそれを貫徹することができず申し訳なかった）。
- b. 学習の「脱社会モデル」の克服と「社会を対象とした社会関係の中での学習するモデル」の対置。
- c. 学習の「脱場所モデル」の克服と「場所（広くは世界）性をもった学習」モデルの対置。

全体として、環境（「地域課題（地域の願い）」）と自己（集団）との往還的な思考の中で、現代に生きる「自分（たち）とは何か？」を探究する哲学的問いを掲げた。

これらを勘案から

- ・「目標を実現するにふさわしい探究課題」については、「総合的な探究の時間」の例示の中で中心的に取り上げられている「**地域課題**」探究を行うことにした。これに、上記の市民教育の要素（「**（模擬）請願**」の**実施による社会参加の実践**）を付加した。
- ・個人ワーク（研究）ではなくグループワークの方法を採用した。

④本「地域課題（地域の願い）」探究の方法論

「地域課題（地域の願い）」を考えるための資料や探究するためのツールについては様々掲げておき、それを各々で参照するスタイルとした（丁寧さに全く欠ける!!）。

「地域課題を考えるための資料」として「新聞記事」や、市が行った各種のアンケート調査、「総合計画」、「まちづくりビジョン」、「予算書」等様々を予め提供するスタイルをとった（丁寧さに全く欠ける!!）。

※ 昨年度から「総合的な探究の時間」が実施されているが、学校では難しい科目であるため苦戦している。皆さんが、教壇にたった際に、資料を丸ごと転用していただけるように、Moodle上に豊富（過剰!!）に並べる方法をとった。

これが、自ら調べる「探究」という目的から評価するなら、「転ばぬ先の杖」として否定的な効果を発揮した可能性と履修者を減らす可能性を引き上げた点是否めない。

【第2回目講義：「地域課題（地域の願い）」探究のグループワーク】

- ①「探究」のための資料探しの方法論を紹介した
- ②小規模な調査の方法とその提案を行った

③グループワークの仕方の提案を行った

【第3回目講義：「探究」の方法論の補足＋「地域課題（地域の願い）」探究の中間発表会】

- ①文部科学省の方法論：探究（学習）を予言成就しようとする方法抜きの指導＋「学習の目標管理」
- ②「総合探究」の提案者の探究方法の提示
- ③「トヨタ生産方式」の「探究」方法論の紹介
- ④「哲学的探究」の方法論の紹介
- ⑤探究を深める哲学的方法論（「問いの型」）を紹介した
- ⑥学校という場を生かした「探究」に関するドイツ教育学の提案を紹介した

【第4回目講義：報告書記述の方法論の説明＋「地域課題（地域の願い）」探究報告書（完成版）のためのグループワーク】

- ①探究報告書を「探究完遂」の場合と「探究未完遂」の場合に分けた記述のポイントについて説明した
- ②探究を促す方法＝問い（問いの形）について補足をした

＜第2単元＞「地域の願い」を実現する「（模擬）請願」探究——地方自治体への「模擬請願」を通じた市民参加について考える

【第5回目講義：地方自治（二元代表制）と「請願・陳情」についての説明】

地方議会の説明と請願とその仕方について説明し、質疑を行った。

【第6回目講義：「地域課題（地域の願い）」探究報告書を請願・陳情に変換するグループワーク】

- ①「請願書」の書き方を知る
- ②「請願書」の必要事項と考え方を知る
- ③探究報告書から、「請願・陳情書」への変換に関する考え方の補足（「説得力を補強しよう」）

【第7回目講義：「請願書」を「議員」（仮）として相互評価することで公益性・公共性を探究する】

- ①請願書検討の観点を説明した
- ②議員（仮）として請願を採択した理由する理由についてのグループワークを行った

3. 「総合的な探究の時間」の評価（第3・4回講義で資料と簡単な解題を付加）

（1）文部科学省の方法論

[生徒の「探究」に対する評価]

- ・教科ではないので、数字で評価しない。「指導要録」に「所見」を記述するに止める。
- ・単位を認定しなければならない。そのために「総合的な探究の時間」運営主体（例えば「学年団」等）に「単位認定会議」を設ける。そこでの合議の結果を校長が決裁する等の方法をとる（提案）。

- ・評価の素材は、「学習の状況（過程を「見取る」）」や「成果（報告書や作品）」、「発表や議論の取り組み」である。そのために、「ポートフォリオ（色々な成果をまとめたもの）」を作成することが推奨される。
- ・評価は、スクール・カリキュラムの「目標」を具体化した「ふさわしい探究課題」と「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」の観点から、すなわち「目標に準拠した評価」の観点からなされる。
- ・評価は、活動の「良い点」、「意欲や態度」（他の生徒との関係）、「前年度からの進歩・進捗」を「見取る」ことで行われる（難しく、日頃の生徒の状況をよく知っていることが求められる）。
- ・配慮事項として、活動の積極評価によって生徒にポジティブ・フィードバックを図ること、単元の狙いとの関係させた「ルーブリック評価」等を行うこと、また、教員の集団的評価の中で「多角的・多面的」に、「妥当性や信頼性が高められるよう」にすること、が求められている。

※ 評価についての言わば公式解説は、文科省国立教育政策研究所が『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 高等学校 総合的な探究の時間』東洋館出版社 2021 年 8 月である。とは言っても、内容は『学習指導要領解説』の解説になっている。「総合的な探究の時間」は開始されて間もない取り組みであり、それ以前の「総合的な学習の時間」で行われていた評価について事例が 4 件掲げられている。その部分が参考になる。しかしながら、各学校における「総合的な探究の時間」の具体化の在り方が違うので、評価もオーダー・メイドにならざるを得ないと思考する。

第 3 回目講義 Moodle に掲げた資料は、1 年後のものであるのでその分、実践を踏まえたものとなっている。それ以外で、現在の学習指導要領に対応した全般的な評価の枠組みに関しては、西岡加名恵・石井英真・田中耕治編『新しい教育評価入門 人を育てる評価のために [増補版]』2022 年 3 月有斐閣コンパクトも参考になると思う。

【生徒の活動評価を「総合的な探究の時間」の取り組みの評価に生かすこと】

この点での具体的記述はない。漸進的に高度化することが期待されているのみである。

（２）田村学の評価案（参考資料「【資料】田村の評価法」）

この記述は生徒の探究を振り返るために作成されている。教員が行う評価は、右下の「ここに注目」の部分にある。

学校ごとに具体化された「総合的な探究の時間」のシラバスに記載されている「目標」、「育てたい資質・能力」を、評価に具体化するためのルーブリック（表）の形成とそれを活用する評価（ルーブリック評価）である。

「探究」のプロセスを「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」に分ける。そこで発揮される「資質・能力」をそれぞれ 2 つずつに分解する。

「課題発見力」、「計画力」、「行動力」、「情報活用能力」、「協働する力」、「論理的思考力」、「創造力」、「プレゼンテーション力」の 8 つとなる。

このそれぞれ（どれも何に着眼するのかが難しく、評価が印象に流れてしまいそうな予想がたつ）を、生徒の取り組みから「見取る」必要がある。

そのため、それぞれの評価は目標を基準とし、「目標以上」、「目標通り」、「努力が必要」からなる。

（３）評価に関する覚書

このようなアバウトな評価論である。そのため真面目に実現を試みるなら、各学校でオーダー・メイドの評価軸を作成するしかないだろう。ここまで説明してきたような「総合的な探究の時間」実施の全体的な困難を前提にするなら、「特別の教科 道徳」の「考える道徳」「議論する道徳」というキャッチフレーズが形骸化し、内容を検定教科書に委ね、評価が模範文章例の引写しに流れざるを得ない現実にあることとダブって見える。「総合的な探究の時間」はさらに教科書がない点もハンデとなる。

4. 本講義の特徴と総括

ここまで2単元（「地域課題（地域の願い）」探究＋「地域の願い」を実現する「（模擬）請願」探究）をグループワークで行ってきた。

（１）「個人ワーク」との比較——高橋亜希子研究の示唆から考える

※ 掲示資料「高橋亜希子・村山航論文」2006年（特に367頁のTable4参照）。

少し古くなるが「総合的な学習の時間」研究の第1人者である高橋亜希子氏の「総合的な学習の時間」の成功の要因を掲げておく。これは個人探究型の「卒業研究」として行われた「総合的な学習の時間」の事例研究である。

①生徒の関心の深い領域とテーマの結びつき（以下の2つに細分化される）

- ・テーマ設定時に関心ある対象の有無
- ・関心とテーマの結びつきの適切性

②研究の枠組み・計画の明確性（一貫性・具体性）（以下の2つに細分化される）

- ・研究目的・方向性の明確さ
- ・題材の具体性

③情報収集や支援・資源に向かう能動性

④教員からの支援の適切性（以下の2つに細分化される）

- ・教員の指導の質・指導スタイル
- ・本人のニーズ、性格特性との適合性

学習が「個人ワーク」として行われるため、個人の志向性と課題設定（マッチング）に問題が集中し（①）、それが学習モチベーションを規定する（②の程度と③の能動性を左右する）。教員の支援（「適切性」）との関係が重要になる。グループワーク・ベースではないために、集団に助けられる面は無い。逆に、グループワークの否定的な影響もない。

今回のようなグループワークの場合は、どのような要因が「探究」の深度を規定するのかは、これからの実践とそれを対象とした研究が明らかにして行くだろう。

私見としては、グループワーク（コミュニケーション）の成否が探究の成否に強い影響を与えるということである。これまでの自己中心的な学習モチベーションの調達とどのような関係にあるのかが、論点となるだろうと推察する。

この講義も全体の振り返りにおいてグループワークは必要であるが、できない。レポートで個人的な考

察を深めることをお願いしたい。

（２）総括の観点——場所化、グループワーク、市民参加、多視点的・多角的観点方法論

①学習指導要領の本講義の具体化（狙い等）の評価

②本講義の方法論（場所化、グループワーク、市民参加、多視点的・多角的観点方法）の評価

③本講義の単元構成と内容の評価

「地域課題（地域の願い）」探究を「地域の願い」を実現する社会参加（請願）に結びつける構成。

a. 「探究」の強度を増すための工夫については、どのように考えたか（「自分事化」の可能性について）。

b. 「グループ問題」について（「快い探究」の要件、「探究」にふさわしいグループワーク、これらを獲得するためのグループワーク・コントロール）はどのように考えたか。

c. 履修者の「場所性」獲得による「脱場所化」の克服の可能性。難しかった点（そもそも北海道、札幌市は故郷ではないことは前提として）、どのように考察するか。

d. 「地域課題」探究開始当初（「生徒としての探究」と、（市民としての）「請願書」作成、（議員としての）「請願書」採択、全体を貫く「探究を指導する教員としての探究」という多視点的・多角的観点による探究を通じた「総合探究」理解の「深化」可能性。この点を考察していただきたい。

④全体的に生徒の「個人主義モデル」、「脱社会モデル」、「脱場所モデル」を相対化し、「探究」の「面白さ」と「難しさ」を理解し、より肯定的に促す教員の指導についてはどのように考えたか。教員としての履修者はどのように探究を進めたか。

（３）最終レポートについて

（４）履修者への期待

ここまで体験してきたように、「総合的な探究の時間」の実施は様々な難しさを抱える。特に、次々に文科省等から要請される困難で高度な教育課題と教員の「多忙化」（一部では教員不足の自治体さえ現れている）による研究・研修の時間の絶対的な不足、教員間で議論する時間さえ持てない状況とは、著しいギャップを形成している。

しかし他方で、「人口減少」時代の地域存続と学校存続（カリキュラムの個性化）の背景と、生徒の学習モチベーションの格差拡大と空洞化は待ったなしで、「総合的な探究の時間」の充実を迫るだろう。

表面を取り繕い「やったふり」をするか、それに抗うか。学校教育に課せられた課題はより厳しいものになったことだけは間違いない。

ところで、私は皆さんの取り組みから、学ぶこと大であった。時間的な制約から「探究」に深浅があり、満足・不満もあり、1単位の講義にもかかわらず課題が重いと苦しんだかもしれない。

それらも含めて、日本の教育の「新しい試み」に取り組んでくださったことに感謝申し上げる。

【講義資料 10】

「総合的な学習の時間の指導法」最終レポート課題 (締切り 8 月 18 日中)

担当 教育学部 浅川和幸

これまでの「総合的な学習の時間の指導法」講義において実践した 2 単元（「地域課題（地域の願い）」探究と「地域の願い」を実現する「(模擬) 請願」探究）の体験を踏まえて以下の 6 点を記述すること。

1～3 については、本指導法講義における方法論（「実践する生徒目線から」の評価と、「実践する生徒を指導する教員目線から」の評価）を生かした記述をすること

1. 「地域課題（地域の願い）」探究の自己評価と課題
2. 「地域の願い」を実現する「(模擬) 請願」探究の自己評価と課題
3. 生徒：「探究」が促進する（教員：「探究」を促進する）ためには何が必要だと理解したか

以下の 4・5 については実践を指導する教員の観点から記述すること（内容的に重複する場合はまとめて記述してかまわない）

4. 一部の生徒の「フリーライダー化」（グループワークにおいて他人任せで自分は手を抜く）を防ぐためにはどのようなことが必要だと考えたか
5. 生徒の「探究」指導を通して、教員（あなた）は何を探究することになり、その結果何を理解したか
6. 「議員（仮）目線」から請願を評価することを通して、地方自治への社会参加においてどのようなことが重要だと理解したか

ワード・PDF で提出すること。文字数は 2,400 字（目安は各点 400 字×6 項目）以上とする。

レポートの文書ファイル名には、学生番号、探究・請願班名、学部、お名前を、この順に書くこと。

【講義資料 1 1】

採点を終えて（雑感）

「総合的な学習の時間の指導法」（担当：教育学部浅川）

昨年度よりも、10 日ほど早まった採点締め切り日に追われて、ようやく昨晚採点を終えました。そこで昨年同様、私が講義を振り返る「採点を終えて（雑感）」を記述し、履修した皆さんに提供する次第です。

その前に事務的な連絡を 2 件。

第 1 に、皆さんの疑問を議会事務局へ送付しました。幸いにも、回答をいただけるそうです（多謝）。

「8月末を目途に」とおっしゃっていたので、戻ってきたら揭示します。

第2に、履修者は170人でしたが、単位取得者は138人になりました。「8回で1単位」の教職課程での、「必修講義という縛り」のなかで、「欠席は1回のみ認める」という形は、実習（「公休」は積極的に認めた）や病欠（5類移行にもかかわらず「コロナ公休」は認めた）も多い中で、大変だったと思います。履修、ご苦労さまでした。

ところで、この新しく始まった教職課程「総合的な学習の時間の指導法」講義の実施には、文部科学省から要請されている課題、時間数・単位・難易度の点で困難が多々ありました。さらに、履修する皆さんの多くは受験勉強以外の学習経験をもたず（例外者あり）、受験勉強での勝利を自らのアイデンティティの支えとしていたため、この講義の存在自身が「無意味」（意味不明）で、かつ「探究」を要求する（押し付けられる）ことで、「苦痛」を感じたことも多かったのではないかと愚考します。

さらに、北大の教職課程は当初履修者（「教職入門」で300人履修）から、最後の免許取得（およそ130人）に至るまでに、半数以上の方が進路決定過程で教職課程から離脱していきます。そのため履修状況が流動的になり、講義に様々な支障をもたらします。本講義の場合の支障は主に2つでした。

第1に、本講義のようにグループワークを主な方法とする講義では、グループが安定的に保てないという問題が生じます。また事実、露呈しました。5人グループで始まりましたが、次々に履修離脱し最終的に1人グループ（グループじゃない!!）で「模擬請願」を作成された履修者もいました。

第2に、グループワークのモチベーションに著しい格差を生み出します。この説明には、少し背景の説明が必要となりますので、お付き合いください。

ご存じかと思いますが、日本国の教員養成は先進国の中で時代遅れ（30年ほど）で、脆弱さが窮まっています。北大の教職課程は「開放制」（という仕組み）で実施されています。この「開放制」の場合は、なおさらです。

※ 教員養成系大学・学部での「目的養成制」と一般大学での教職課程を履修する「開放制」に2分されます。現在では高校教員の80～90%が「開放制」課程出身者です。

教職課程は教員になるための職業訓練です。日本の場合は、アメリカモデル（就業者数は市場が調整する）で設計されています。簡単に言うと、資格取得を楽にして免許保有者をやたらと多くします。その上で、採用者数を少なくします（「養成と採用の分離」原則）。最初から、「免許をとっても使わない」人を多くする構造的な「無駄免許」授与設計なのです。これが、教職課程が教員養成の職業訓練でありながらも、職業訓練を受けているという自覚や決意を、全く持ち得ない状況の背景要因です。受講する皆さんが、「可能なら何も努力せず、単位だけが欲しい」と切望するのは、このシステムの効果です。自由意志の発露では全くありません。

事実、提出されたレポートでも「レポートさえだせば文句無いでしょ」臭プンプンの、講義担当者に「本気で履修するつもりがないことを（私に）思い知らせるために」作成されたかのようなレポートがたくさんありました。

※ 他方で、この教員養成のあり方こそが、日本の教育の停滞の原因のひとつであり、皆さんが受けた教育の質を低くし、大学に入学するまでで学習意欲を「燃えつき」させ、大学で学びのモチベーションの再建に迫られる状況を生み出していることは、言うまでもありません。

他方で、日本の教育の現状に問題を感じ、教員になる希望をもっておられる方にとっては「食い足りない」内容です。しかも、学術専門しか興味のない大学教員が、職業に就く方を育む課程に相応しい内容を構築するのは至難の技です。勢い「お茶を濁す」教職課程が実施されていくことになります。

※ この状況を変えるべく北大の教職課程改革をやってきた私にとって、申し訳ない思いで一杯です。私の講義の「圧」が強いには、日本社会の後退に「手を貸したくない」という気持ちがにじみ出てしまっているのだと思います。

この履修者の激烈な「温度差」がこの講義でも、グループワークを規定します。

この講義は、日本社会の停滞の歴史的・構造的な解説をする講義ではありません。そのため、私の「総合的な学習の時間の指導法」の意義の説明に納得ゆかない履修者も多かったと思います。しかし、受験競争の勝利（未来の生活を保証してくれる気がする）を「餌」（馬にニンジン）の教育制度が時代遅れだという考え方は、教育学界隈では常識（しかもそれほど新しくない）です。不愉快だったと思いますが、社会に出てたら身をもって、この国に「展望」という言葉が存在しないという困難を体感することになると思います。

さて、本講義です。

まず、「地域課題（地域の願い）」探究と「模擬請願」探究に対する細かいアドバイスがなかったことへの批判も多くありました。それを「教員の課題」として記述された方もいました。一応自己弁護しておきます。「地域課題（地域の願い）」探究についても、適宜追加して必要と思われるグループに提供したり、「模擬請願」への展開のために「地域課題（地域の願い）」探究に目を通し必要となる追加資料の準備をしたり、していました。しかしながら、自力で「探究」を進める力をつけることを目標としたこの講義では、足りないことが分かった時に助け（アドバイス）を求めるのも、それぞれのグループでの自己決定によります。そのため、アドバイスを求めたグループにのみ、アドバイスをしました。

それ以外は、一般的に「質問に答える」の形に限定しましたし、極力簡単なものにしました。教員が積極的に「足りない部分」を作ることが、自力での「探究」を促すために必要ではないかと考えております。

しかしながら、多くのグループではチームワークで補ってくださり、「探究報告書」と「模擬請願書」の出来不出来は各グループで大きな差が生まれましたが、形として結実することができたのではないかと思います。その奮闘に、心から感謝したいと思います。初めてやった「探究」なのですから、足りないところがあるのは当然です。

採点を終えて感じたことを少し記述し、皆さんのこれ以降の探究に献じたいと思います。

総論的には、実施していただいた「総合的な学習の時間の指導法」の方法論（二重の視点（生徒・教員）からの考察。市民・議員も加えた「多視点的・多角的考察」）が、レポートを見る限りでは、「忠実に実行した方」と、「生徒目線のみの方」（自己や自グループの活動のみの記述にフォーカスしていた）、「質問によって立場がどちらかに分裂した方」に分離したように思います。「総合的な学習の時間の指導法」は教職課程ですので、2単元を「生徒目線のみ」で総括してもらっては、決定的に不足しています。また、レポートに「できるだけ頭を使いたくない」（「コスパ志向」と「無意味だと思うことをしたくない」という両方）という力も働いたと思います。

しかしながら、他方で本講義が回数不足で履修者のリフレクションの機会がなかったことをレポート

作成で実行してもらおうという構想（このレポート自体が「探究を要求していた」ことには気がつきましたか？）を真摯に受け止めて考えてくださった方もおられました。高校時代の「探究」との比較も含めた重厚な記述でした。ほぼ全ての方が、この講義がなぜこのような方法論を採用しているのかは、（講義のレジュメには明示していますが）それをほとんど理解できなかった（したくなかった？）ことに比して、その体験的な意味の甘受まで含めリフレクションしてくださったのには、正直、驚愕しました。この場を借りて称賛します。

また、逆に私がレジュメに書いたことを、グループワークの体験を通さず、丸写しする文章で、「これでどうだ」みたいなレポートもありました。全く評価しませんでした。2単元の探究の経験を通じない建前の記述は無意味です。

以下では、いくつかの各論（雑感）として、これからの学校教育における「総合的な探究の時間」の本格的な開始（困難については講義中に詳述した）時期において、考え続けていただきたいことについて3点述べます。

1. 高校生の「探究力」に信頼をもってほしい

高校では「総合的な探究の時間」として改められ、小中学校の「総合的な学習の時間」とは異なることになりました。レポートでは、この実践が「大学生で難しかった」のだから、「それ以下」の高校生には困難ではないかと考えられた方が多くいました。私は間違っていると、自分の研究からも断言します。

小学校では「総合的な学習の時間」が比較的盛んに行われている（より盛んになってきたと思います。場所で違いはありますが）。中学校では一般的にいい加減になっていたと思います。高校も同様で、「総合的な学習の時間」という名称の時代に皆さんが受講したものは、一部の特別な高校（SSH 指定校や一部の「大学受験シフト」をとるまでもなく大学進学・海外大学進学が可能なトップの中高一貫校）以外の高校に所属した場合は、「大学受験シフト」の教育課程編成となっているため、「総合的な学習の時間」は手を抜き、進路指導やキャリア教育で「お茶を濁していた」と思います。それでも学習指導要領が決定的に変わった（「探究」になった）ので、ゆっくりですが（現場の教員の苦闘を伴いながら）進んでいくと思います。その意味で、皆さんのほとんどは「総合探究」を知らない最後の世代です。

そして、高校時代を思い出してほしいのですが、「受験で頭を一杯にする（するしかない）」「受験専門高校」以外の高校生は大学生よりも多感です。「生きる事」に悩んでいます。「受験専門高校」の生徒でも、「受験勉強に打ち込む」ためには、この「雑念」（多感）を「無駄な時間」として切り捨てなければ「負け犬」になってしまうと思い詰めなければならないほどに。

そのため、「総合的な探究の時間」が実行された場合の成功確率は、本講義と同程度（あるいはもっと高い）だろうと思います。根拠は3点あります。

①「学び」における「手抜き」技術の習熟は、履修者の方が数段高いからです。

②本講義は履修途中で履修を取り止める（抜け出す）ことが可能ですが、高校では逃げられません。さらに高校生活における人間関係の拘束力は大学の比ではありません。本講義では、グループワークを押し付ける他学部の学生のことなど、「知ったことではない」で済ませることが可能です。これが同じクラスの生徒の場合に、どこまでできますか。

③高校生はまだ先（大学）があるので、「学び」に絶望する可能性が皆さんより少々低めではないでし

ようか。皆さんは最高学府での「学び」にワクワクしていますか。多くの履修者は良い就職のために、どれだけ「楽に」単位をとるかに悩んでいるのではないですか（失敬）。

2. 「探究」を探究してほしい（先生こそ探究を、そのための時間を!!←文科省へ）

小さいようですが、小さくない前置きをひとつ。

レポートで驚いたのは、「探究」を「探求」と書き違えている方が多かったことです。意味が違うということは、説明しました。

ついでは書きますが、誤字が目立ちました。幾つかを書きます。「教員が出助け」のような想像がつくものは除く、個性的なもの（元が想像できない）です。想像がつくもので面白かったのは、「香味を引き出す」でした。料理と掛詞的で、「面白い」と膝を打ちました。

「空かって」、「分 cc らず」、「H上に」、「議論に線化する」、「曾於校正」、「生徒に雌雄させてもいい」、「近騎亜の探究」を上げます。

閑話休題。レポートにおいて、私の課題文からコピーしたところは探究になっているが、地の文では探求になっているという「混交形態」もありました。この「アバウトさ」（失敬）には、この科目に「探究」という名前が付けられたこと、単なる調べ学習ではないこと（「自己の在り方・生き方」を深めるという哲学的課題が重ねられていること）、「答のないもの・こと」を考え深めること（「未知の未来」への挑戦）を目的とすることを忘却していることが端的に表れているように思います。

※ 皆さん（皆さんの子ども）や皆さんの生徒の未来は、本当に「未知」です。私は老人なので残念ながら見ることはできませんが、皆さんは今年の熱波が日常になった「あり得ない」季節の光景を数多く目撃することになります。笑い話で、日本に「四季」が無くなって「二季」になった時、「劇団四季」の名称も変更するのだろうかということが、新聞記事のコラムにありました。

これは、二単元の探究を量が予め想定可能な「タスク」と理解し（探究の「想定が可能」であるからこそ、全体の仕事量も想定でき、それを固定された各人に機能的に分担（分割）する事もできると想定する）、効率的に行うことをやったという報告や効率化に向けた提言の記述が数多く見られたことから頷ける解釈であると思います。

ここでは正解がないからこそ「探究」であるという極論を言っても良いのではないかと思います。それぞれのグループにとっての「探究」です。この意味で、今回のように期間が短い場合は「中途挫折」もありです。そのために、「中途挫折」用の書式も提示しました。そして、第2単元（「模擬請願」を通した社会参加実践探究）について言えば、自治体民主主義への参加やそれへの寄与には、正しい答は存在していません。「請願書を作る」ことだけを考えれば、効率化は可能です。しかし、そのように作成した「請願書」は民主的なものですか。

だからこそ、教員は探究を続けるしかないのです。いつでも、「もっとより良いやり方」はないのか、そもそも「より良い」とは何かを巡る探究に向けて、です。

このような意味で、時間が必要です。教員を多忙で「浪費」する日本の教育行政・政策は愚策でしかあり得ません。

3. 「グループワークの難しさ」(相手を理解しながら、自分の弱さも理解しながら、共同作業を進めることを深める事)を探究のテーマと考えてほしかった(これもひとつの社会参加・「民主主義」の実践だから)

皆さんの理解の典型例は、レポートの課題4の教員観点から「フリーライダー化」を防ぐために必要なことの課題への記述に現れていました。

(教員に指名された。なぜか「互選」ではない)強力なリーダーが、班員に個別の作業を合理的に割り振り、分業させるというような提案です。もう少し詳しく説明するなら、「未知への探究」を、分量を想定できる既知のタスク(課業)と定義し、それを合理的に遂行するための分業と協業の組織マネジメントの高度化提案です。

しかしながら、この講義の狙いとの関係で言えば、問題点は2点あります。

①「探究」をタスク(課業)と見なした点で、回答が既知であるという前提に立っている。

②リーダーに仕切らせるという発想は、メンバー間に区別(頭と手足的な)を持ち込む。

※ この関係は、「貴族が平民を合理的に指導する」という支配形態として考えた場合、一種の「貴族制＝アリストクラシー」です。

この発想は、「民主主義＝デモクラシー(民衆による民衆統治＝自治)」ではありません。この講義が下敷きとする主権者教育(市民の対等性や立場の互換性が前提となる)とは発想が異なります。

生徒がリーダーを担うことを避ける(生徒内では対立したくない)構成をとる場合には、外部(教員)支配に委ねる形(教員がマネジメントして、生徒に作業させる)提案も多くありました。これだと、一種の「王制」です。確かに、合理的で省力的な考え方ではあります。しかし、この組織原理で行った「探究」は、何をしたことになるのかを探究してほしいと思います。

※ この提案を記述した方は、この両形態において自分を「庶民」の位置において、命令に従う役割を受け入れる(「自発」か「強制か」の問題も重要だが)ことを思考実験してみましたか。

それとも形態はどうであれ、「楽」な方がよいから、トラブルを避けたいから、「支配される方がよい」と思いますか。私(教員)は、このような形で進めなければならない羽目に陥ったら、きっと「自分たちでやれ」と言って、逃げ出すと思います。この科目の狙いと全く逆、「本末転倒」になるからです。

そして発想を換えるなら、この「トラブル」をより民主的に乗り越える方法を探究することは、それ自身が民主主義の実践だと思っています。それから言えば、「報告書」や「請願書」のできは二の次です。

さらに、この「班マネジメント」、より露骨な表現を借りれば「班構成員管理」のために、相互監視を行わせ、「フリーライダーのあぶり出し」(「フリーライダー申告書」)や「密告(スパイ)」の奨励し教員に申告する。その結果を、成績評価に反映するような提案(「鞭」)をされた方も多くいました。全く逆に、頑張った生徒には報償(「飴」)を与えるべきであるという提案をした方もいました。

結果的にみると、「人口減少」時代に、「地域課題(地域の願い)」探究と「(地域の願い)を実現する(模擬)請願」探究——地方自治体への「模擬請願」を通した市民参加について考える」を結びつけるというこの講義の狙いは、全く「絵に描いた餅」であるということが露呈したわけです。でも、第2単元の意義について理解が及んだ履修者もいましたので、それぞれの課題対応する視野に止まり、講義全体を考え

るところまで行かなかった方も、いつの日か、ご理解いただける時がくると思います。

※ 私は、前者が「災害から生き残ることを考える」地域課題探究、後者がそれに重きを置くための「市民参加」を考える探究が結びつく方で実践される日は遠くないと思います。また、東日本大震災を機に小学校で行われることになった「総合学習」で、これに類するテーマが取り上げられていることを知っています。新しく始まった高校の「地理総合」の内容で、地域における「災害」とそれへのレジリエンス（回復力）が組み込まれたのは時代の趨勢だと思います。

特に「フリーライダー化」は、「そのように見える状況がどのような要因で生じるか」や、そもそも「話し合い」や「理解（相手の事情を知る事やその上でできることを考え合意すること）」が足りているのかどうかを話し合うという発想で、教員は「いがみ合う生徒たち」に「どのように働きかけるか（自治的に克服可能かを見通した）」指導（正確には、指導しない「指導」）が必要になるのかに考えが至った方は5指に足りませんでした。

皆さんは、教職課程に留まらず、様々な教育の場面で「乗り切れない」、「皆と同じ行動がなぜかとれない」という経験をしたことはないのですか。「いつでもリーダーシップを発揮して、フォロワーを導いてきたのでしょうか」、と改めて聴きたくなるような記述も少なくありませんでした。「勝ち組」の観点から発想するのではなく、困難を抱えた観点からの記述もあれば良かったと思います。「自分はフリーライダーだった」という告白はありましたが、消極的にでも「探究」に取り組むようなあり方や、他からの関わり方（こういう関わり方の方が少し取り組むのがラクになる）、教員の「関与」（「関与ならざる関与」）について探究を展開してくださった方が凄く少なかったのは残念でした。

自分も何かの際には、「フリーライダー」になった経験を思い出して、この課題を考えてみるという多面的・多角的比較が是非とも必要性だったと思います。この場合も、「自分はなぜ、消極的になってしまったのか」という探究や、それを「班員に打ち明け相談すること」が難しいのはなぜなのか（「言い訳できない程度の内容」、「弱みを見せたくない」、班員を信頼できない？）という探究があっても良いと思います（怖かったのでしょうか？）。

この「グループワークの難しさ」に音を上げて、「個人探究」にするしかないという結論を出された学生も少なからずいました。それがもっている難しさ（私は問題点だと理解しています）は高橋亜希子さんの論文の検討で指摘した通りです。

全体として、現在の「スクール・カースト」や「いじめ」が日常化する高校での「総合的な探究の時間」の成否は、この「グループワークの難しさ」に挑戦し、どこまで生徒自治で乗り越えることができるのか、教員は「教員の支援が必要ないように支援する」というパラドックス（逆説）にどのように挑戦するのかに、かかっていると思います。

※ 単純に教員が支援・サポートして上手く行くようにするのでは、教員への依存が高まるだけで、「自治力」（民主主義）の陶冶にはなりません。この意味で、パラドックスなのです。付言するなら、「民衆による民衆の支配」である民主主義も政治学上で議論される最も重要なパラドックスです。

4. まとめ——学校現場で「総合的な探究の時間」を受け持つ際には、この講義も踏み台にして欲しい

ここは、もはや「雑感」ではなくお願いです。自分が「総合的な探究の時間」を担当する羽目になった時に、大学時代にこのような単元構成の実践（理論的な資料、新聞記事や検索サイトアドレス付き）があ

ったということを思い出してください。そして、利用価値がもしあるのなら、資料等も利用してください。そのために多数掲げました。

皆さんを迎えることになる未来は、教員になるともならずとも、過酷なものになることはほぼ間違いないと思います。しかし、そんな時代でも絶望せず、未来を探究してくださることを切望します。現在の延長線上の未来はなくても、違った形の「良い未来」はあり得ると思います。それはこれまでの成功トラウマからは隔絶した（解放された）探究の産物として、「ああこうだったのか」と多くの市民で共有・確認されるなかで、定まってゆくのだと思います。

またどこかで。

