

チームで探究活動を行う生徒から見た総合学習の促進要因と課題(1)

— 京都府立鳥羽高校のイノベーション探究 I の実践から —

乾 明 紀
 田 中 誠 樹
 竹 林 祥 子
 大 泉 幸 寛
 宮 崎 雄 史郎
 ミューリ ニコラス
 久 保 友 美
 杉 岡 秀 紀
 高 野 拓 樹
 サトウ タツヤ

I. 問題と目的

1. 総合学習への期待

学校教育といえば、知識や技能の基礎を系統的に学習する国語・数学などの教科教育を思い浮かべる人が多いだろう。近年は大学入試が多様化しているものの、教科の知識・技能を問う学力試験に向けての勉強が、学習の中心的活動となる生徒は少なくない。

しかし、子どもから大人への移行期にある高校生の、全人的な成長を支えるためには、教科教育以外の機会も非常に重要である。社会や他者と関わりながら自分自身を見直したり、外界の出来事や学ぶことの意味を問い直したりする時間も欠かせない。そのような営みを通じて、自己の在り方・生き方が整理され、キャリア¹⁾の方向性が形成されていく。そのため、学校教育では、教科教育に加え、ホームルーム活動や学校行事などの「特別活動」があり、教科の枠を超えて知識や能力などを横断的・総合的に活用する「総合学習」(総合的学習)がカリキュラムに含まれている(関川・今泉, 2019)。

1998年、総合学習をより充実させるために、「生きる力」の育成を目的として「総合的な学習の時間」が創設された。生きる力とは、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他

人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、そして、「たくましく生きるための健康な体力」を指す。

さらに、2009年、高等学校の「総合的な学習の時間」は、「探究的な活動」を行うことが強調され(文部科学省, 2009)、この頃より、学校外で通用するコンピテンシー育成が学校教育に求められるようになった(水原, 2017)。OECD(2003)によれば、コンピテンシーとは、単なる知識や技能ではなく、特定の状況下で心理的・社会的資源(技能や態度を含む)を活用し動員することで、複雑な要求に対応する能力である。また、その中でも①言語や情報技術などのツールを相互作用的に使用する能力、②異質な集団で交流する能力、③自律的に行動する能力は、キー・コンピテンシーと呼ばれている。

キー・コンピテンシーを育成する教育観は、2018年の学習指導要領の改訂により一層反映され、「育成を目指す資質・能力の三つの柱」が示された(図1)。そして、この方針を受け、高校の「総合的な学習の時間」は、より高度な「探究」を自律的に行う「総合的な探究の時間」に変更された。

この改訂により、小・中学校までの「総合的な学習の時間」とは明確に差別化され、「総合的な探究の時間」は「探究の見方・考え方」を働かせ「自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開」していくことが示された(図2)。つまり、学校教育の最終段階にある高校生の総合

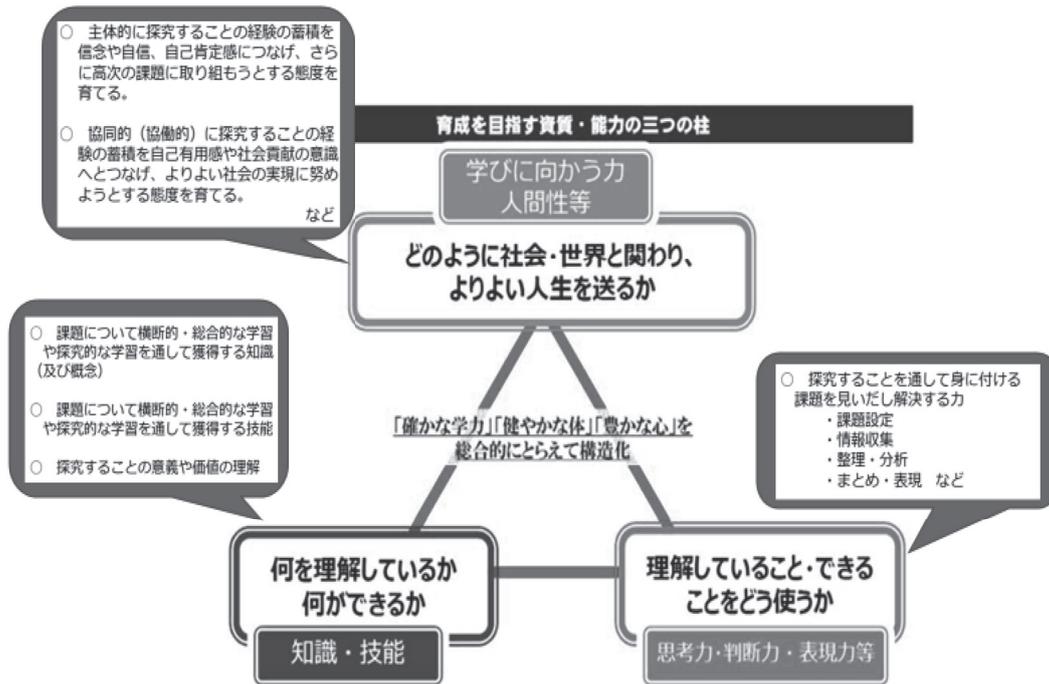


図1 「育成を目指す資質・能力の三つの柱」と高校の総合学習で育成を目指す資質・能力（吹き出し部分）²⁾

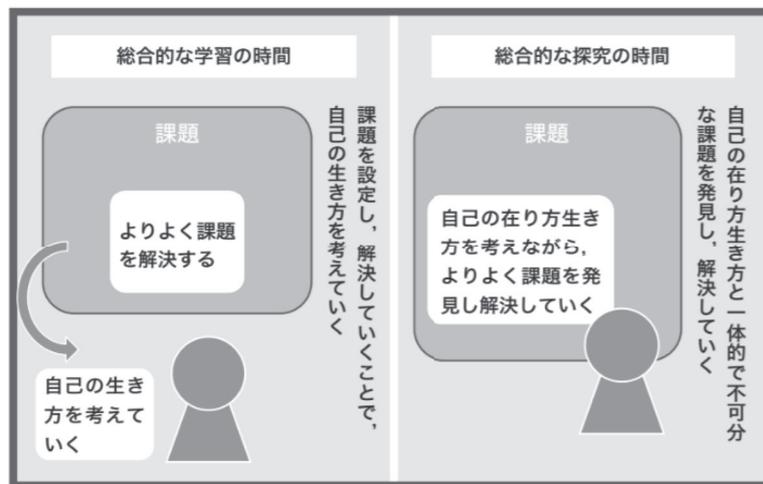


図2 課題と生徒の関係（イメージ）（文部科学省, 2018）

学習では、課題解決とキャリア形成の2つを同時に探究できる資質・能力の育成が強調されたのである。

加えて、新学習指導要領では、各学校が教育課程編成や目標設定を行う際には、「総合的な探究の時間を教育課程の中核に据えて、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントを確立することが大切である」とされた。中央教育審議会答申（2016）によれば、カリキュラム・マネジメントには以下の3つの側面があるとされる。①「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的

に配列していくこと」、②「教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること」、そして、③「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」である。すなわち、各高校は、自校の教育目標の達成に向け、「総合的な探究の時間」を扇の要としつつ、組織的計画的に教育課程を工夫し、教育活動の質を向上していくことが求められている。

2. 総合学習の課題と本研究の目的

このように、学校教育における重要性が高まった総合学習であるが、課題も少なくない。中央教育審議会の生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(2016)は、以下の3点の課題を指摘している。

- ① 「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するかということや、総合的な学習の時間と各教科との関連を明らかにするという点においては、学校により差がある」。学習指導要領の改訂に向け「これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育成を目指す資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにすることが求められている」。
- ② 「探究の過程の中でも『整理・分析』『まとめ・表現』に対する取り組みが十分ではない」。また、学習活動に対して「教師は比較的うまく進められていると感じているのに対して児童生徒はそうのように受け止めていないという指摘もあり、協働的(協同的)な学習を進める中で、集団としての学習成果に着目するのではなく、探究の過程を通した一人一人の資質・能力の向上ということをより一層意識した指導の充実が求められる」。
- ③ 高等学校においては、「総合的な学習の時間の本来の趣旨を実現できていない学習活動を行っている学校、進路指導や学校行事として行うことが適切であるような活動を行っている学校があるという指摘もあり、小・中学校における取組の成果の上に、高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況にある」。

また、現場の教員が感じる課題として、中村(2015)は、中部地区9県の私立学校112校に行った実態調査から、カリキュラム編成と評価の困難さがあることを明らかにしている。他にも宮下(2018)が長野県の公立高校を対象に悉皆調査を行い、「多忙化の中で、充実した総合学習を行うための準備が不十分」であり、そのため、「テーマや企画についての議論を深めることができないということ」や「生徒の要望に応えられるような施設・設備・場所が不十分ということ」など

が教員側の感じる課題であるとしている。

中央教育審議会が指摘する課題や現場の教員が抱く不安と負担を解消するためには、生徒ひとり一人がどのように総合学習を捉え、学んでいるかを把握しつつ、エビデンスベースでカリキュラムをマネジメントしていくことが重要であろう。生徒側の視点から総合学習の実態を実証的に明らかにしようとしたものには、生徒が総合学習への自己評価を高めれば、職業理解と自己効力感が高まり、自尊心も高まることを示した研究(山崎,2003)や個人で取り組む卒業研究を対象に達成要因を分析し、「生徒の関心の深い領域とテーマの結びつき」、「研究の枠組み・計画の明確性」、「情報収集や支援・資源へ向かう能動性」、「教師からの支援の適切性」が重要であることを明らかにした研究(高橋・村山,2006)がある。また、同じく個人で取り組む卒業研究を対象に、学習プロセスにおける意欲の変化を分析し、意欲低下の背景に「研究の作業の負担」と「学校行事・受験との重なり」があることを示した研究(高橋,2007)などがある。

しかし、山崎(2003)の研究は、総合学習のカリキュラム効果を明らかにしているものの、各校で行われている学習形態との関係が捨象されている。また、高橋・村山(2006)や高橋(2007)の研究は、総合学習と科学学習との学習様式の違いを明らかにし、総合学習の過程における変化を丁寧に検討しているものの、個人単位の卒業研究が対象であり、小集団で行われている総合学習を対象としていない。

総合学習は小集団でも実践され(小林ら,2005)、多くの実践例も報告されている(田村・廣瀬,2017など)。また、「総合的な探究の時間」の目標のひとつが、「探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う」(文部科学省,2018)である。これらのことから、小集団による総合学習の実態も把握しておく必要もあろう。

そこで、本研究は、生徒単独の取組みではなく、小集団の中で探究活動を行う生徒の視点から、総合学習の促進要因と課題を探索的に検討することを目的とする。具体的には、京都府立鳥羽高等学校(以下、鳥羽高校)のグローバル科の1年生がチーム単位で取り組む課題研究を対象に、まず生徒の①探究活動に対するイメージと②探究活動への満足度を確認し、個人で取

り組む卒業研究（高橋, 2007）と比較しながら、学習過程における変化を分析する。次に、探究活動への満足水準別に③学習への意欲、④学習の動機、⑤学習効果の実感、⑥学習の困難さ・負担感、⑦学習の様式（探究学習か調べ学習か）、⑧他教科との関連性、そして、⑨メンバーとのキャリア探究に関する語りについて比較することで促進要因と課題を探索する。

II. 方法

1. 調査対象

調査対象は、鳥羽高校グローバル科の1年生が、「イノベーション探究」として取り組む課題研究である。鳥羽高校グローバル科やイノベーション探究などの概要は以下に示す。

なお、第1筆者は、同校の学校評議員であることから、同校が文部科学省よりスーパーグローバルハイスクール（SGH）³⁾の指定を受けた翌年の2016年度より授業開発や教材開発に協力し、1年生にはチームビルディングのための講義とワークショップを行っている。

(1) 鳥羽高校およびグローバル科の概要

鳥羽高校は、2015年度～2019年度の5年間、SGHに指定された。さらに、2020年度からは、ワールド・ワイド・ラーニング（WWL）コンソーシアム構築支援事業⁴⁾におけるカリキュラム開発拠点校に指定されている。鳥羽高校では、SGHの指定期間に、価値創造力・協働力・突破力・寛容力・教養力を備えたグローバル・リーダーを育成するカリキュラムを研究開発し、その中核に「総合的な学習（探究）の時間」で取り組む課題研究を位置付けてきた。なかでも、広い視野と高いコミュニケーション能力を備えたグローバル・リーダーの育成をめざして2017年度に開設したグローバル科においては、「総合的な学習（探究）の時間」を「イノベーション探究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」と称し、チームでの探究活動をとおして、生徒の主体的・対話的で深い学びの促進を目指している。なお、チームとは、目指すべき共通の目標を有し、その達成のために必要な活動に従事している集団を指す。

(2) 「イノベーション探究」概要

図3に示すように「イノベーション探究」は3段階で行われる。1年次は「京の智」でローカル・イシューを探究する地域再発見プログラム「イノベーション探究Ⅰ」、2年次はグローバル・イシューを探究するグローバル・ジャスティスプログラム「イノベーション探究Ⅱ」、そして、3年次は英語で発信するユニバーサルプログラム「イノベーション探究Ⅲ」である。この「イノベーション探究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」で行うチームでの課題研究は、学校設定科目を中心とした教科横断的な学びや「鳥羽の学びネットワーク」と呼ぶ大学・企業等との高大社連携に支えられている。本研究もこの連携の一環として実施している。調査対象である1年生が行う「イノベーション探究Ⅰ」の場合、「社会と情報」の代替科目である「ソーシャル・インテリジェンス」や「英語表現Ⅰ」の代替科目である「グローバル・コミュニケーションⅠ」等との教科横断的な学びを行っている。具体例としては、「イノベーション探究Ⅰ」の課題研究チームが、「ソーシャル・インテリジェンス」でも同じチームで活動することで、課題研究に関する精緻な情報分析や効果的な情報発信を目指している。また、「グローバル・コミュニケーションⅠ」では、「イノベーション探究Ⅰ」で扱う「京の智」に関連して、英語でプレゼンテーションやディスカッションを行うことで、より多角的に研究テーマをとらえることを目指している。

(3) 「イノベーション探究Ⅰ」概要

「イノベーション探究Ⅰ」は、地元京都をフィールドに、地域の社会課題をチーム単位で探究する。年間の活動概要については別表に示す。

1チームは平均4名で構成され、図4に示す探究プロセスで活動を行う。Step1では、①地域創造＝まちづくり、②教育＝ひとづくり、③産業＝ものづくり、④文化財＝かちづくり、の4つの切り口・視点から、地域の社会課題に気づき京都を研究対象化する。Step2では、「仮研究テーマ設定シート」を用いて、個人の興味・関心に応じて「仮研究テーマ」を設定する。Step3では、第8筆者によるフィールドワークやワークショップに関する講義を経て、個人でフィールドワークを行う。Step4では、生徒が個々に設定した仮研究テーマを踏まえて、教員が“研究グループ”を

編成する。研究グループは、各自が設定した仮研究テーマをもとに話し合い、チームの活動目的となる研究テーマを設定し、「研究チーム」と名称を変える。次に、第1筆者がチームビルディングのためのワークショップを行い、グループからチームへの変容を支援する。研究チームは、「研究計画書」を作成する中で、リサーチクエスチョンを設定し、そのリサーチクエスチョンを分解したうえで個人調査を進める。その個人調査の結果をもとに話し合い、チームとしての仮説を構築し、課題解決に向けた複数の提案を生成する。最終のStep5では、立命館大学の大学院生・大学生による助言も得ながら「研究スライド」を作成し、チームでの探究活動の成果発表を行う。

なお、探究プロセスで用いる各様式（「仮研究テーマ設定シート」、「研究計画書」、「研究スライド」）は、高大社連携により作成した鳥羽高校オリジナルのものである。

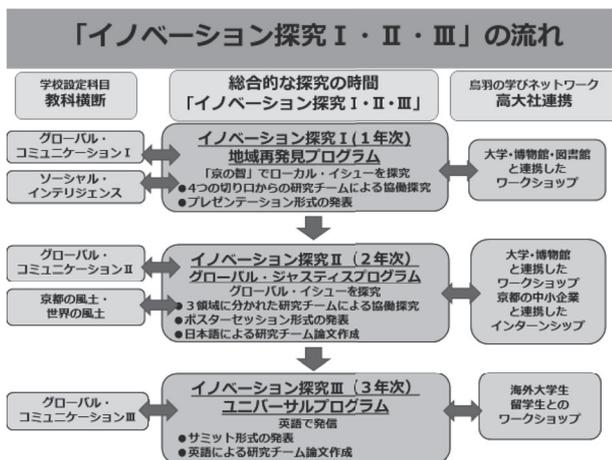


図3 「イノベーション探究 I・II・III」の流れ

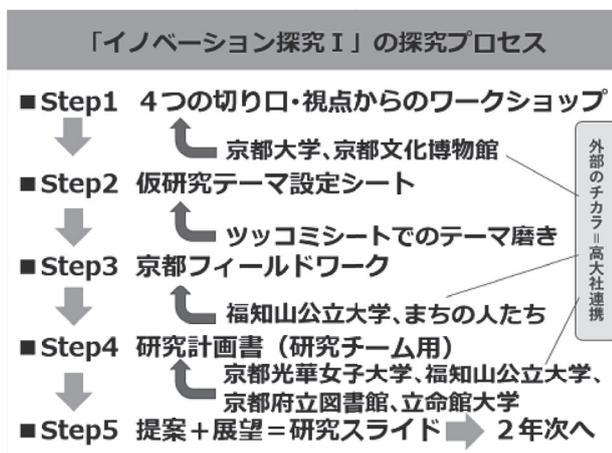


図4 「イノベーション探究 I」の探究プロセス

2. 調査方法

調査方法は、鳥羽高校2019年度入学のグローバル科1年生(79名)を対象としたアンケート調査である。アンケートは、Google社の提供するGoogleフォームを利用したWeb調査とした。調査サイトへの誘導は、初回の調査時は、第1筆者が書面(依頼文書)と口頭で趣旨とURL(QRコード)を提示し、協力を呼び掛けた。2回目は、鳥羽高校の教員を通じて書面で依頼した。アンケートは、経年的に調査することやインタビューによる調査も予定していたため記名を伴うものであったが、個人が特定される形で高校側に情報が伝わらないことも依頼文書で伝えた。生徒は、これらを踏まえ自ら調査サイトにアクセスし、それぞれが回答を入力した。

3. 調査時期および内容

調査時期、回答場所、回答者数等の情報については表1に示す。課題研究中間期(中間期)とは、上述の探究プロセスのStep4にあたり、ここからチーム活動が始まる。

調査内容については、個人単位とチーム単位の総合学習の比較も行うため、高橋(2007, 2013)が個人単位での総合学習の過程を検証した際に使用した質問紙を参考に設計した。なお、内容の詳細については、結果の節で触れる。

表1 アンケート調査の時期・回答場所・回答者数等の情報

活動区分	調査依頼時期・回答場所	調査内容	回答者数	生徒の学年
課題研究 中間期 (中間期)	2019年9月21日 (授業9回目) 第1筆者の講義・ワークショップ開始直前に依頼。ほとんどの生徒は教室内で設定した回答時間内に回答。	結果1に関する事	70名	高校1年9月
課題研究 終了時 (終了時)	2020年2月22日 (授業17回目・校内課題研究発表会) 発表会後に依頼。生徒は空き時間や自宅等で回答。	結果1～9に関する事	49名	高校1年2月

4. 研究倫理について

アンケート調査にあたっては、イノベーション探究を指導する教員、管理職に確認を行い、了解を得た。

Ⅲ. 結果

チームで探究活動（以下、鳥羽高校での課題研究の取組みを「チーム探究」とする）を行う生徒の①探究活動に対するイメージ、②探究活動への満足度を示す。また、個人で取り組む卒業研究（高橋, 2007）とも比較しながら、学習過程における変化について分析し、その結果を示す。

次に、探究活動への満足水準別に③学習への意欲、④学習の動機、⑤学習効果の実感、⑥学習の困難さ・負担感、⑦学習の様式（探究学習か調べ学習か）、⑧他教科との関連性、そして⑨メンバーとのキャリア探究に関する語りについてを比較分析し、その結果を示す。

1. 探究活動に対するイメージ

まず、探究活動に対するイメージの変化を分析する。図5は、「課題研究について、現在どのようなイメージがありますか？」に対する回答の平均値を、テーマ決定前の中間時と終了時で比較している。また、卒業研究（2年生4月から3年生7月までが学習期間）を

調査した高橋（2007）のテーマ決定前と終了後の結果も比較のため掲載している。調査は7段階のSD法であり、数値が大きくなるほど、右側の形容詞イメージとなり、小さくなるほど左側の形容詞イメージになることを示す。

チーム探究の終了時のイメージでは、「価値のある」「やりがいのある」など探究活動の価値を示す項目がもっとも小さく、2点前後を示している。次いで、「明るい」「楽しい」などの楽しさを示す項目が3点前後を示している。一方、「難しい」「面倒な」などの大変さを示す項目は小さくなく、5点前後を示している。

中間期と比較すれば、価値と楽しさを示す項目でより左側の形容詞イメージに近づいており、生徒は活動に大変さを感じながらも、価値と楽しさを高め、探究活動により前向きになっていることがうかがえる。一方、卒業研究（高橋, 2007）では、学習過程が進むことで右側の形容詞イメージに近づいており、捉え方が悪化したことがうかがえる。以上のことから両者には異なる学習状況があることが推察できる。

2. 探究活動への満足度

次は探究活動に対する生徒の満足度について分析する。図6は、「あなたは課題研究を行なって良かったと思いますか？ 良くなかったと思いますか？」に対する終了時の生徒の回答である。「とても良かったと

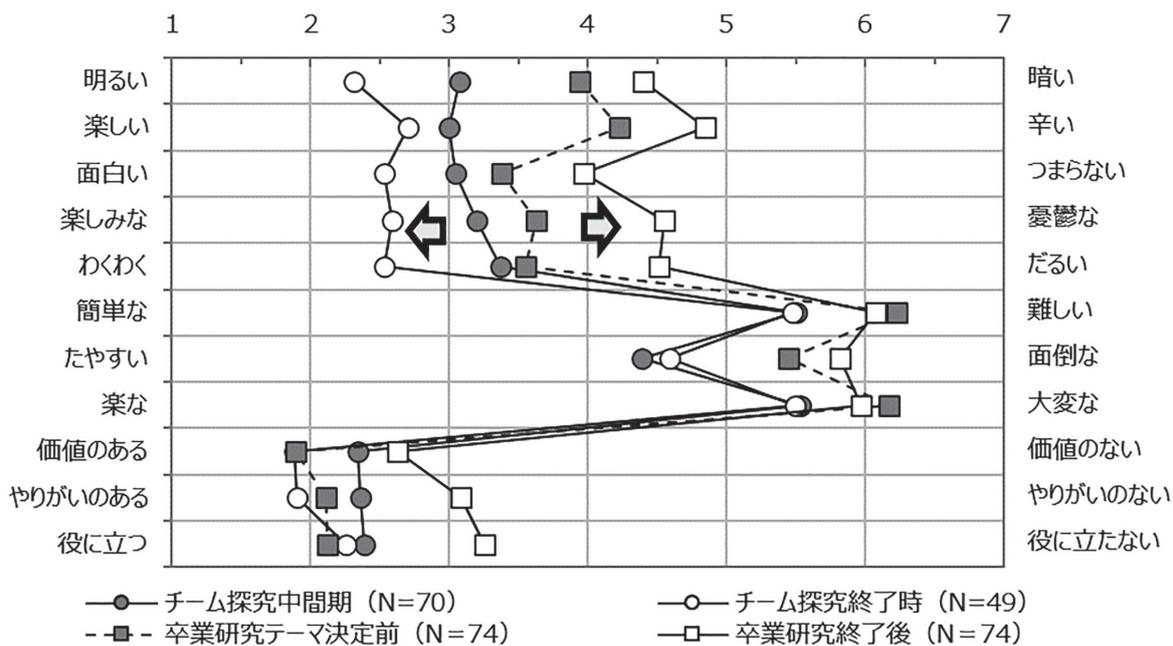


図5 チーム探究に対するイメージの変化と個人による卒業研究に対するイメージの変化（高橋, 2007）の比較

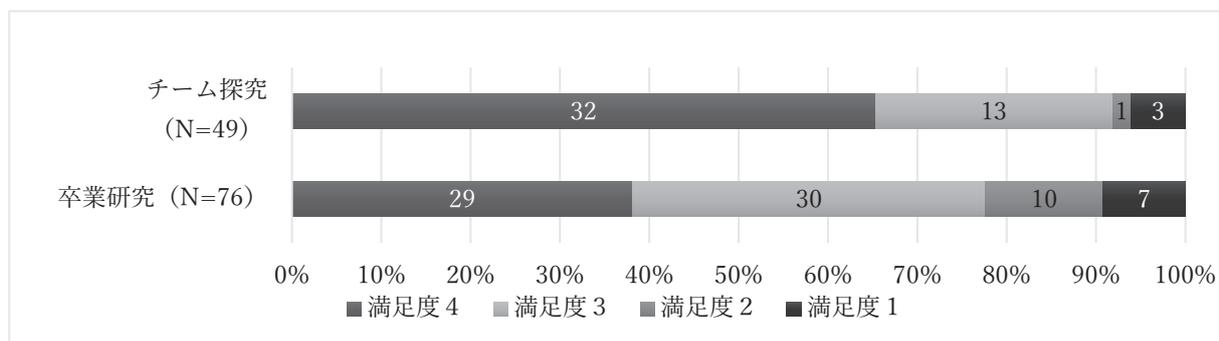


図6 チーム探究と卒業研究 (高橋, 2007) の探究活動に対する満足度比較 (終了時)

思う」から「全く良くなかった」までの4件法で回答している。十分満足している生徒を満足度4, 以下満足度3, 2, 1と表記している。満足度4の生徒は65%であり, 卒業研究と比較しても満足度は高い。両群を χ^2 検定で分析したところ, 有意差が認められた($p < 0.05$)。

高橋 (2007) によれば, 卒業研究は, 探究活動への負担などから, 生徒の満足度は低下し, イメージも悪化している。では, チーム探究では, どのような探究活動がイメージや満足度を良いものにしたのだろうか。

次節以降は, チームでの探究活動を牽引した満足度の高い生徒の学習状況の特徴を確認することで, チームによる探究学習の促進要因を探索する。また, 満足水準別に学習状況を比較することで, 満足感が分化する背景も探索していく。

3. 学習への意欲

図7は, 満足水準別に, 終了時の生徒の学習意欲を示したものである。満足水準は, 満足度4の生徒32名を「高満足生徒」, 満足度3の生徒13名, 同2の生徒1名, 同1の生徒3名を「中・低満足生徒」とした。

高満足生徒は, 「研究することが楽しみだった」が44%, 「設定されているので機会として取り組んだ」が56%である。中・低満足生徒は, それぞれ12%と65%であり, 「課題であるのでとりあえずやろうと思っていた」が24%である。両群をPearsonの χ^2 検定で分析したところ, 有意差が認められ ($\chi^2(1) = 11.14, p < .001$), 満足度が高い生徒ほど, 研究を楽しむ傾向があるといえる。

4. 学習の動機

図8は, 満足水準別に, 終了時の生徒の学習動機を示したものである。設問は, 「あなたが課題研究を行う理由は何でしたか?」に加え, はじめに「あてはまるものすべてにチェックを入れてください」を示し, 次に「回答の中で一番大きな理由となるものを選んでください」と指示している。そして, 回答結果は, 先行研究の高橋 (2011) を参考に前者を1点, 後者を2点として計算し, 対象者数で除したものが「動機の得点」である。

高満足生徒は, 「調査をしたり, 文章を書いたりする方法を学ぶ機会となるため」が0.9点, 「他者との協働 (協同) ⁴⁾して活動することが, やりがいや成長につながるから」が0.8点と高い。これらの項目は, 高満足生徒の全項目の平均値0.5点と危険率5%でt検定により比較した結果, 有意差が認められた ($p < 0.001, p < 0.01$)。

一方, 中・低満足度生徒は, 「課題となっているのでできるだけきちんと行いたいから」が0.9点と最も高い。こちらも中・低満足度生徒の全項目の平均値0.4点と比較した結果, 有意差が認められた ($p < 0.05$)。

このように, 高満足生徒は, 探究活動のために必要な技術獲得や他者との協働 (協同) 的な相互作用によって生じる学習効果への期待がより高くなる傾向があり, 中・低満足生徒は, やや抽象的で失敗回避志向の動機が高くなる傾向がある。

最後に, いずれの生徒も「研究を大学の推薦入試などに用いたいから」や「調べている内容が自分の将来の進路につながるため」はごく少数であった。大学進学やキャリア形成との関連付けは強くないことがうかがえる。

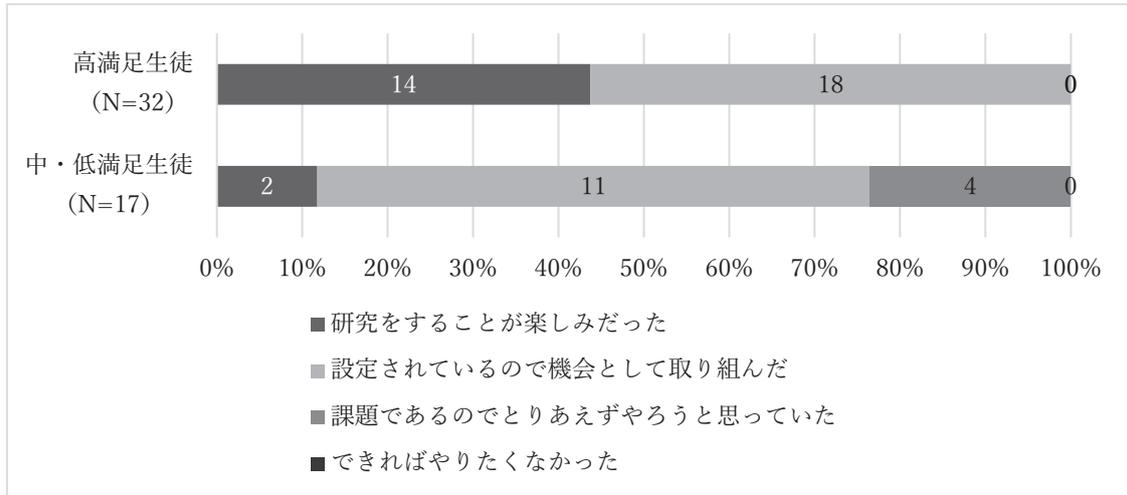


図7 満足水準別の学習意欲 (終了時)

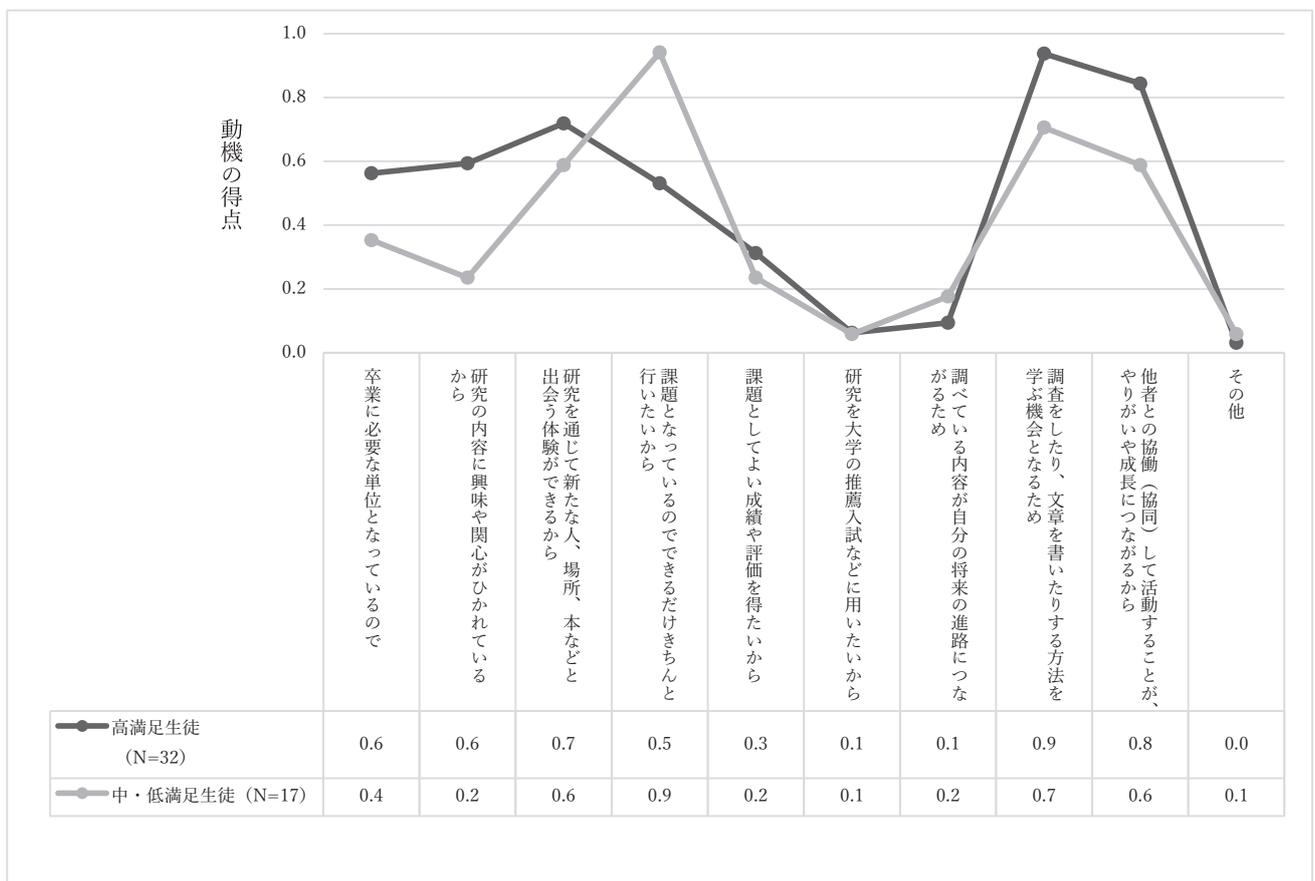


図8 満足水準別の生徒の学習動機 (終了時)

5. 学習効果の実感

図9は、満足水準別に、終了時の学習効果に対する生徒の自己評価を示したものである。設問は、「あなたが課題研究を行って「良かった」と思う点で、該当するものがあれば“すべて”選択してください。」と「あなたが課題研究を行って、もっとも「良かった」と思う点を“ひとつだけ”選択してください。」と尋ね、

回答結果を前者は1点、後者は2点として計算し、対象者数で除した結果が「学習の効果」である。

高満足生徒は、「他者(先生・メンバーなど)との意見交換によって、新たな視点をえることができた」が1.2点、「メンバーと協働(協同)して活動することがやりがいや成長につながった」が1.1点、そして、「調査や研究の方法や思考法を学んだ」が0.9点であ

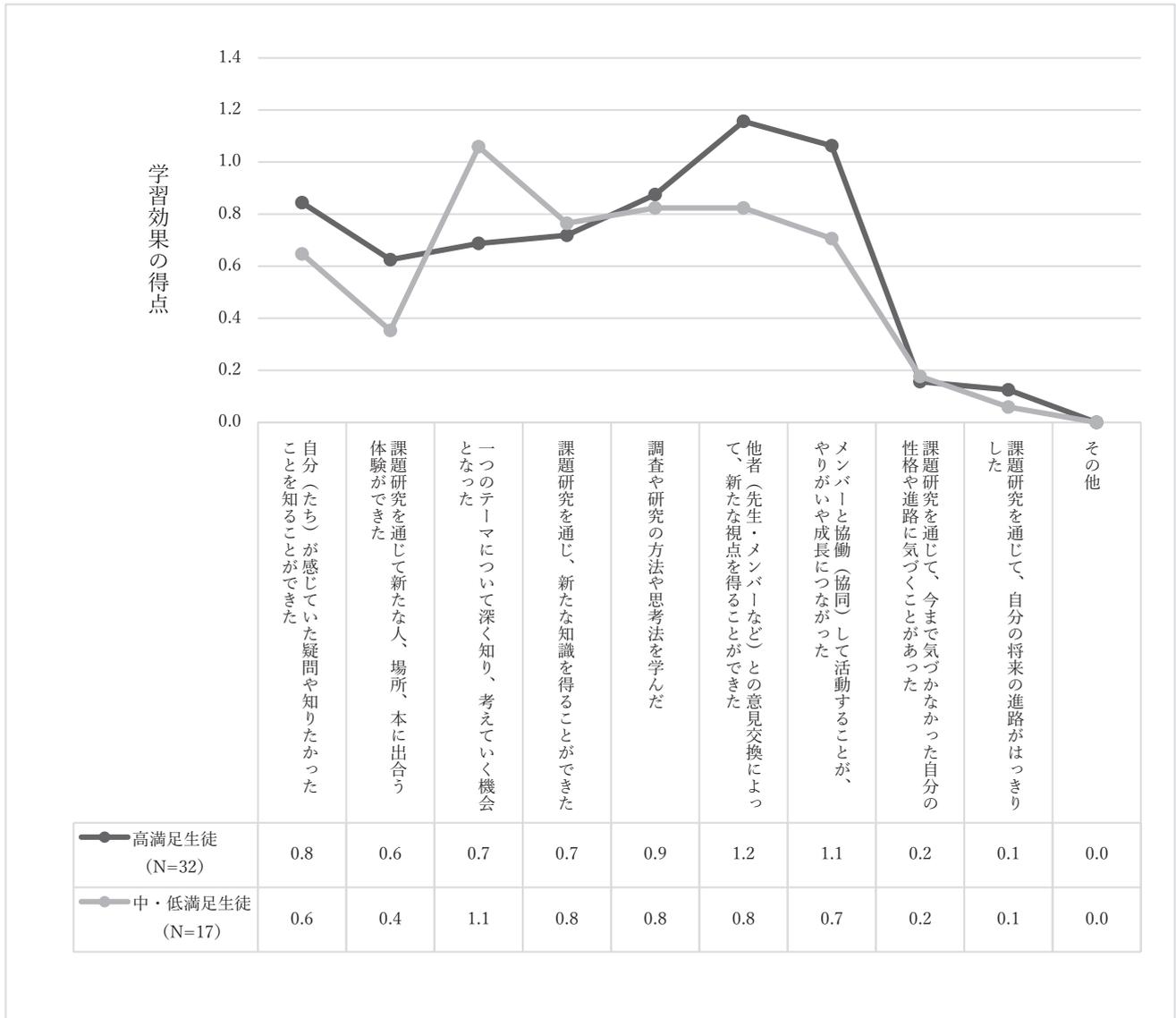


図9 満足水準別の学習効果の実感 (終了時)

る。これらは、高満足生徒の全項目の平均値 0.6 点と危険率 5% で t 検定により比較した結果、すべてに有意差が認められた (それぞれ $p < 0.01$, $p < 0.001$, $p < 0.05$)。このように、他者との協働 (協同) 的な相互作用によって生じる学習効果と探究活動のために必要な技術獲得をより実感している。

一方、中・低満足生徒は、「一つのテーマについて深く知り、考えていく機会となった」が 1.1 点と最も高く、中・低満足度生徒の全項目の平均値 0.5 点と危険率 5% により t 検定で比較した結果、有意差が認められた ($p < 0.01$)。こちらの生徒は、他者との協働 (協同) による学習効果よりも自らの知識習得や思考プロセスの変化をより高く評価しているといえる。

しかしながら、このような質的な違いはあるが、い

ずれの満足水準の生徒も学習効果を実感していることがうかがえる。

最後に、いずれの生徒も「課題研究を通じて、今まで気づかなかった自分の性格や進路に気づくことがあった」は 0.2 点であり、「課題研究を通じて、自分の将来の進路がはっきりした」は 0.1 点である。ここでも探究活動とキャリア形成とを紐づけている生徒はごく少数である。

6. 学習の困難さ・負担感

図 10 は、満足水準別に、終了時点における課題研究の困難さや負担感を示したものである。設問は、「あなたが課題研究を行って「つらかった・苦しかった」と思う点で、該当するものがあれば“すべて”選択し

てください。],「あなたが課題研究を行って、もっとも「つらかった・苦しかった」と思う点を“ひとつだけ”選択してください。」と尋ね、回答結果を前者は1点、後者は2点として計算し、対象者数で除した結果が「負担・困難さ」である。

高満足生徒は、「調査の資料を集めたり、取材したりする作業が大変だった」が1.0点と最も高く、中・低満足生徒は、「自分の考えをメンバーにうまく説明できなかつたり、メンバーと話し合えないときがあった」が1.0点と最も高い。これらはt検定により比較した結果、いずれも有意差が見られた ($p<0.01$)。

このように、高満足生徒の困難さは、探究活動に向かっているが、中・低満足生徒は、メンバーとの関係性に向いている。協働（協同）とは、目標達成のために他者に協力したり、他者からの協力を得たりしながら活動することであるが、チーム内の協働（協同）は互恵的で相互依存的な協力によって生じる。中・低満足生徒は、このような協働（協同）的な関係を望みな

がらも、それが構築できなかつたといえるだろう。

また、「課題研究の中で何をしてもよいかかわからないときがあった」は、高満足生徒が0.9点、中・低満足生徒が0.8点であり、両者に共通する探究活動上の困難さであった。探究活動における行き詰まりは、多くの生徒に共通する試練であるといえる。

一方、満足水準の高低にかかわらず「他教科との勉強の両立が大変だった」と「先生から適切なアドバイスがもらえなかつた」と回答する生徒はほとんどいなかった。教科学習とのバランスを崩したり、支援不足を感じたりしている生徒は、ほとんどいないといえる。

また、高満足生徒は、「課題研究に関心を持ってなくなるときがあった」と「学校行事の仕事や係との兼ね合いが大変だった」が0.1点とごくわずかであった。研究への関心はなくならず、学校行事などとも両立していることがうかがえる。

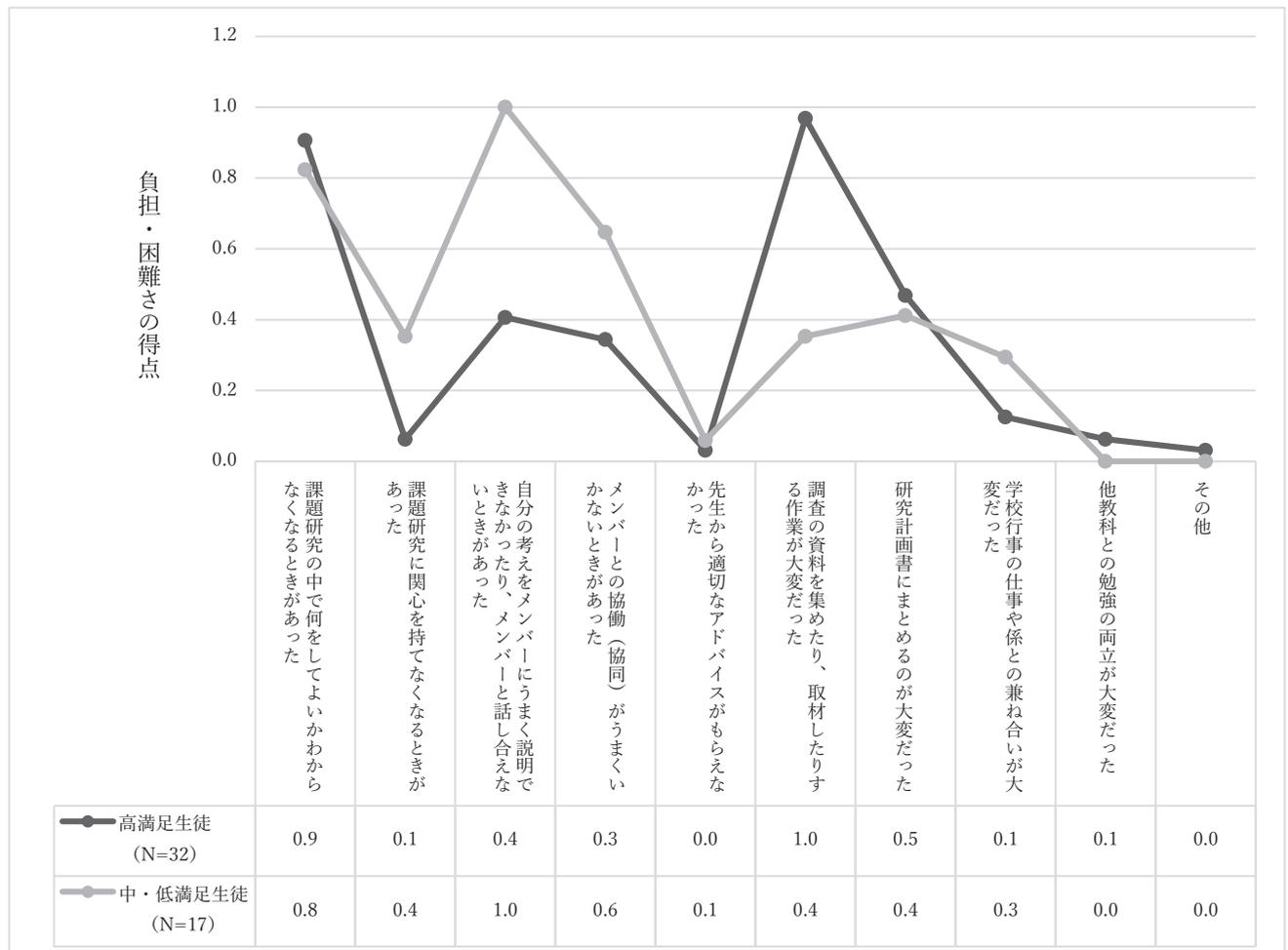


図10 満足水準別の学習の困難さ・負担感（終了時）

7. 学習の様式 (探究学習か調べ学習か)

図 11 は、満足水準別に、終了時の学習様式について生徒が自己評価をしたものである。設問は「あなたの課題探究活動は、情報収集を中心とした『調べ学習』でしたか？ それとも深く思考することを伴う『探究学習』でしたか？」である。「探究学習だった」の「1」から「調べ学習だった」の「7」までの7段階で確認し、小さくなるほど、学習様式が探究学習であると自己評価していることを示す。

高満足生徒は、1～3点と回答した割合が65%であり、5～7点と回答した割合は26%である。一方、中・低満足生徒は、前者が47%、後者が37%である。しかし、両者に統計上の有意差は認められなかった(p=0.08)。

満足水準毎の差異は認められなかったが、学習様式が探究学習に変化する契機についても確認している。「『調べ学習』から『探究学習』に変わったと思うきっかけや出来事がありましたか？ あれば、そのきっかけや出来事を書いてください」の設問に対する高満足生徒の自由記述の一部を以下に示す。チームで設定した課題研究のゴールを目指してメンバーが深く議論したり、校外での活動や助言によって探究活動が促進されたことがうかがえる。

- ・ 調査内容をまとめて仮説を考える時に今までやっていることがバラバラだったのに、3人で一緒のことを考えられてパズルのピースがはまったような感覚だった
- ・ 全然、探し求めている資料が見つからなかったとき、メンバーで話し合いしたのがきっかけだと思います
- ・ チームで一丸となって、ある一定の目標に向かっ

て突き進んでいく姿勢が班のメンバーを通じて見られた

- ・ 先生方やメンバーの助言から調べるだけではなく、調べたその先まで考えて調べることの大切さを知ったこと
- ・ 仮説をふまえた提案を分かりやすいものにする
- ・ 調べていた地域へのフィールドワークやインタビュー
- ・ 研究していた地域にフィールドワークに行ったこと
- ・ チームの皆とパソコン作業に入ってから。大きく変わったのは、校外で大学生や先生の方をお借りしながら活動した時
- ・ (「研究スライド」作成の際の助言者であった) 立命館大学の大学生と交流した時
- ・ 計画書をメンバーで記入したとき

8. 他教科との関連性

図 12 は、満足水準別に、他教科との関連性 (総合学習への理解) についての終了時の自己評価を示している。設問は、「課題研究の取組みと教科教育(イノベーション探究以外の教科)での学びとは関連していると思いますか？」である。「ある」の「1」から「ない」の「7」までの7段階で確認し、小さくなるほど、関連性が高いと自己評価している。1～3点と回答した生徒は、高満足生徒で91%、中・低満足生徒で76%といずれも高い。

このように、ほとんどの生徒が、教科学習と探究活動に「往還的關係」があると感じている。

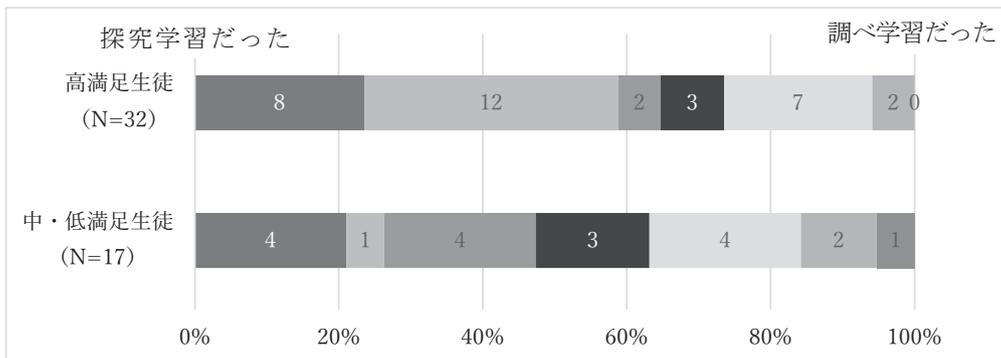


図 11 学習様式の満足水準別の自己評価 (終了時)

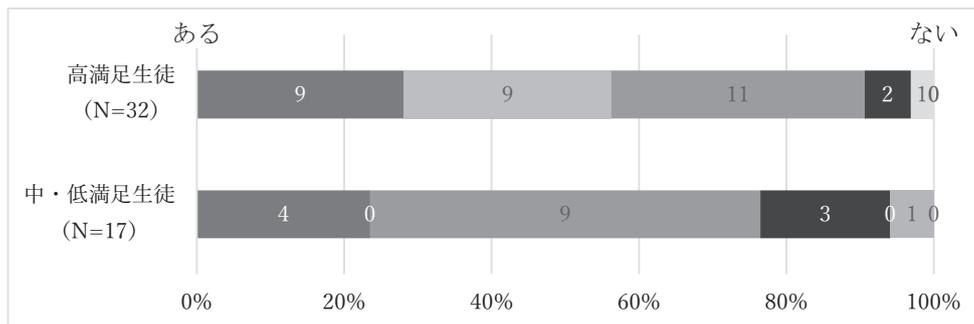


図 12 課題研究と教科学習の関連性に関する満足水準別の評価（終了時）

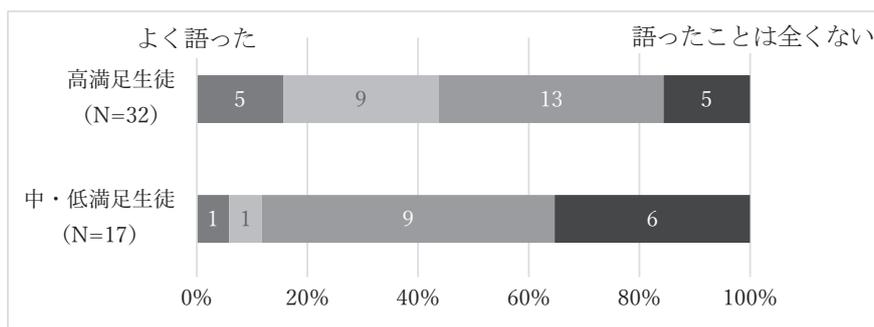


図 13 「あなたは、将来のことについて、課題研究チームのメンバーと語り合ったりしましたか？」に対する満足水準別の回答（終了時）

また、「なぜそのように思うのか、理由も書いてください」の設問に対する自由記述には、以下がある。生徒は、教科の知識・技能だけでなく、コミュニケーションや探究するという行為についても関連があると評価していることがうかがえる。

- ・ 計算をしてグラフや表にまとめることは数学の勉強と関連していると思うし、発表原稿を書いたり研究チームと話し合うときに自分の考えを分かりやすく話すことは国語の勉強と関連していると思うから
- ・ イノベーション探究での想像力であったり、コミュニケーション能力が教科教育でのグループ活動や、考え方の視野を広げてくれると思うから
- ・ イノベーション探究の時のようにペア活動が多かったり話し合うことも多いから
- ・ 班や先生とのコミュニケーションなどのスキルを上げることによって、公の場で話すときや、英語での会話などにすごく役立つものであると感じたから
- ・ チームと話し合うときに自分の考えを分かりやすく話すことは国語の勉強と関連していると思うから
- ・ 例えば、研究で調べている課題に外国人が関わっていたら、英語の教科で学んだ、外国の文化、風習を生かせるから
- ・ 私のグループは「京都の観光公害による問題」について、研究して、このテーマは、社会や理科などにも繋がると考えるからです
- ・ 統計を出したりすることは数学に、考察することは化学の実験と似ていると感じました
- ・ ただ単に学ぶのではなく、学んだその先を考えながら学ぶことの大切さが分かったから
- ・ 数学では、いろいろな視点から問題に取り組んだり、国語でも、人と内容を共有したり考えたりしてより深く理解できたり、社会やそのほかの教科でも人と共有して考えることでそれまで一人では理解できなかったものが理解できたり、じつは分かっているつもりで本質は分かっていたり気づくことはたくさんあると思うからです
- ・ 例えば国語の漢文の授業で「温ネル」で「たずねる」と読むがなぜ「温」でそう読ませているのかといった疑問を持ちながら調べることでより理解が深まると思うから
- ・ どの教科においても探究する心が大切だと思うから

9. メンバーとのキャリア探究に関する語り

図13は、「あなたは、将来のことについて、課題研究チームのメンバーと語り合ったりしましたか?」に対する終了時の回答を満足水準別に示したものである。「よく語った」の「1」から「語ったことは全くない」の「4」までの4段階で確認している。

高満足生徒は、将来のことについて語ったことのある生徒が44%、中・低満足生徒は12%であるが、両者に統計的な有意な差は認められなかった。メンバーとの互恵的な協力関係が築けている生徒であってもキャリア形成に関する話題を語り合うことは多くないことがうかがえる。

Ⅳ. 考察

上述の結果を以下にまとめる。そして、これらの分析結果をもとに次節では、チームでの探究活動の促進要因と課題について考察する。

- ① チーム探究では、探究活動に対するイメージは、学習過程の進展に伴い価値や楽しさが向上している。また、探究活動に対する満足度も高い。いずれの評価も個人で取り組む卒業研究(高橋, 2007)を上回っている。
- ② チーム探究に高い満足感を得た生徒は、満足度が中低位の生徒と比較して「他者と互恵的で相互依存的な協働(協同)関係をより実感している」と「より具体的な技術獲得や能力開発の期待を持ち、その達成実感がある」という2つの傾向がある。
- ③ 満足水準の高低に関わらず、生徒に共通する学習状況の特徴として、「学習効果の実感」、「教科学習との関連付け」がある。また、「教科学習との両立の困難さ」や「教員の支援不足」を実感する生徒はごく少数である。
- ④ チーム探究とキャリア形成の関連づけは、学習動機、学習効果、メンバーとの語りのいずれの側面からも弱い。

1. チーム探究を牽引した満足度の高い生徒の学習状況

自らの関心をもとに問いを立て、自らの力で最適解を見出そうとする探究活動は、決して容易なものでは

ない。受動的な学習に慣れている我が国の高校生(国立青少年教育振興機構, 2017)であればなおさらであろう。チーム探究においても個人の卒業研究(高橋, 2007)においても生徒は大変さを感じながら、学習している様子が伺える(図5)。高橋(2007)によれば、個人で取り組む卒業研究は、その学習過程において、「研究の作業の負担」と「学校行事・受験との重なり」によって、探究活動に対する価値や楽しさのイメージが減退し、満足度も低下した。

一方、チーム探究は、いずれのイメージも向上し、満足度も高いものであった。チーム探究を牽引した満足度の高い生徒の学習状況を分析した結果、次の2つの傾向が見られ、探究活動の促進要因となる可能性がある。ひとつは、他者と互恵的で相互依存的な協働(協同)関係をより実感していることである(「他者と互恵的で相互依存的な協働(協同)関係の実感」)。そして、もうひとつは、より具体的な技術獲得や能力開発の期待を持ち、その達成実感があることである(「具体的な技術獲得と能力開発に対する期待と実感」)。

(1) 「他者と互恵的で相互依存的な協働(協同)関係の実感」…メンバー間の協働(協同)の重要性

探究活動は、直線的には進まず、行きつ戻りつしながらゴールを目指すことになるため、この過程において、何をしてもよいかわからなくなることが生じる。この行き詰まりは、生徒の多くが探究活動上で経験する困難さである(図10)。

しかし、チーム探究に高い満足感を得ている生徒は、教員やメンバーなどとの協働(協同)的な相互作用によって、この行き詰まりを乗り越えていた可能性があることが、学習動機や学習効果の自己評価の結果からうかがえた。

教員との協働(協同)は、アドバイスなどによって協力を得ることであり、そこから相互作用が生まれる。一方、メンバー間の協働(協同)は、互恵的で相互依存的な協力である。チーム探究での探究活動は、2つの過程がある。ひとつは、チーム目標の達成のために自分たちで分担した情報収集活動と考察を各自が責任をもって行う過程である。もうひとつは、各自が獲得した情報をもとに話し合って研究計画の更新や結論(仮説)を導出し、チームの目的達成に向かう統合の過程である。この2つの過程が適切に行われることで

探究活動は促進される。互恵的で相互依存的な協力とは、この2つの探究過程に積極的に貢献するということである。

満足度の高い生徒は、学習過程においてメンバー間の協働（協同）的な相互作用を経験した者が多い。一方、満足度が中低位の生徒は、メンバー間の相互作用が低調となり、互恵的で相互依存的な協力関係が生じないことに困難さを感じている。いずれの満足度の生徒も教員からの支援不足を強く感じなかったことから、このメンバー間の協働（協同）性が、満足度を分化した要因といえる。

協同学習を提唱する Jonson ら（2002）は、「生徒間の互恵的な協力関係は、競争事態や個別事態ではなく、協同的な事態で生みだされる」とし、そのための基本要素として、①肯定的相互依存関係（互恵的な協力関係）、②個人の役割責任、③促進的な相互作用、④社会的スキル（対人援助スキルやチームワークなど）、⑤グループによる改善手続きの5点をあげている。

これらの視点は、メンバー間で互恵的で相互依存的な協力関係を構築するための有益な視点である。協働（協同）的なチームの実現自体が、チームによる探究活動の学習目的になる場合が多いことは想像に難くない。チームでの総合学習を促進する場合は、チームが作り出す成果物だけに注目するのではなく、チーム内の相互依存関係が構築されるような学習機会をデザインすることが重要であろう。

(2) 具体的な技術獲得と能力開発に対する期待と実感・・・具体的な熟達目標設定の重要性

チーム探究に高い満足感を得ている生徒のもうひとつの傾向は、探究活動によって研究手法を学べることや他者との協働（協同）によって能力が開発されることに期待し、その達成を実感していたことである。一方、満足度が中低位の生徒は、学習効果として知識・技能の習得や成長の実感はあったものの、学習動機は「課題となっているのでできるだけきちんと行いたいから」が最も多く、やや抽象的でミス避けたいというものであった。つまり、前者は、具体的な習得や成長への期待を達成目標にし、後者は失敗回避を目標としていたのである。

この達成目標がもつ機能に着目し、理論化を行った

ものが「達成目標理論」である。Elliot & Harackiewicz（1996）は、この達成目標理論を発展させ、熟達目標（Mastery goal）、遂行接近目標（Performance-approach goal）、遂行回避目標（Performance-avoidance goal）という「3目標視点」による分析枠組みを提示している。熟達目標とは、学習や理解を通じて能力を高めることを目指すものである。また、遂行接近目標とは、自分の有能さを誇示し、他者から良い評価を得ようとするものである。そして、遂行回避目標とは、自らの無能さが明らかになる事態を避け、他者からの悪い評価を回避しようとするものである。

この理論に基づき考察すれば、満足度の高い生徒は、具体的な熟達目標をもって探究活動を行い、中低位の生徒は、遂行回避目標によって学習していた可能性がある。熟達目標は内発的動機を高め、遂行回避目標は内発的動機を損なうことが指摘されている（Elliot & Church, 1997）。以上のことから、チームで総合学習を促進するためには、生徒が具体的な熟達目標を持ったり、その接近を実感できるような学習機会をデザインすることが重要であろう。

2. 満足水準に関わらず共通する肯定的特徴・・・下支えの重要性

チーム探究では、満足水準の高低に関わらず多くの生徒に共通する肯定的な3つの特徴が確認できた。ひとつめは、学習効果を実感していることである（「学習効果の実感」）。前項で述べたように、達成目標に違いはあったものの多くの生徒が知識や技能などの習得や成長を実感していたのである。2つめは、探究活動と教科学習との両立に困難さや負担を感じる生徒はほとんどおらず、加えて教科学習との関連性を高く認識している生徒が多かったことである（「教科学習との両立と関連付け」）。そして、3つめは、教員からの適切なアドバイスなどがあり、支援不足を感じる生徒は少なかったことである（「教員からの適切な支援」）。

高橋（2007）は、生徒の学習意欲が減退する背景には「研究の作業の負担」と「学校行事・受験との重なり」があり、それを防ぐためには、「カリキュラム・マネジメント」、「学習過程への適切な支援」、「総合学習の意義の再確認」の3つが必要と論じている。カリキュラム・マネジメントが、「教育課程の工夫ある編

成に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくことである」(関川・今泉,2019)とするならば、高橋の指摘は、全てカリキュラム・マネジメント上の問題であるといえる。

探究活動を行うことで、何を獲得させるのか、生徒にどれくらいの負荷を与え、学習過程でどのように生徒を支援するのか、さらには、学校全体として各教科間の連携をどうするのか、この問いに対する答えをだすのがカリキュラム・マネジメントである。

チーム探究では、「学習効果の実感」、「教科学習との両立と関連付け」、「教員からの適切な支援」ができたことで、満足度が低い生徒はごく一部に留まった。この3点が、探究活動を行う上での「下支え」になったといってよいだろう。主体的な生徒を育てるための探究活動が、生徒の学習活動を停滞させてしまえば、本末転倒である。チームによる総合学習を促進する場合は、このような下支えも意識しながらカリキュラムを設計する必要があるだろう。

3. キャリア形成の探究は限定的

冒頭で、「総合的な探究の時間」は、課題解決とキャリア形成の2つを同時に探究することが期待されると述べた。しかし、チーム探究では、学習動機や学習効果に対する自己評価において、キャリア形成と関連付ける生徒は僅かである。メンバーとの協働(協同)が学習動機になっている生徒においても、メンバーと将来について語った生徒の割合は決して多くない。対象が1年生であることを考慮すれば、妥当な結果かもしれないが、学習動機や学習効果をキャリア形成につなげる取り組みは必要といえるだろう。

キャリア形成支援とは、大学進学や就職活動の指導だけに留まらない。「VUCA時代」⁶⁾と言われる変化の著しい社会において、「生徒ひとり一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度」(中央教育審議会,2011)が育つように支援を行うことである。

流動的なキャリアチェンジが一般的になりつつある職業キャリアの支援では、従来のような組織とのマッチングや職務への適応を目的としたアプローチではなく、変化への柔軟な対応力を高める構成主義的キャリア支援(例えば、Savikas,2015)が注目されている。このアプローチの特徴は、個人の経験に意味を付与(ス

トーリー化)し、アイデンティティとアダプタビリティの統合を支援することである。総合的な探究の時間が導入された背景を考えれば、高校生においても、探究活動をとおして経験を意味づけ、将来展望につなげていけるような機会を設けることも必要であろう。

V. まとめ

子どもから大人への移行期にある高校生の全人的な成長やコンピテンシーの獲得・向上の機会として、総合学習への期待は大きい。しかし、高校の総合学習は実質化に課題があると指摘されている。また、総合学習は、卒業研究などの単独活動と小集団での活動があるが、小集団活動における生徒ひとり一人の学習実態の把握も課題とされている。そこで、本研究は、小集団の中で探究活動を行う生徒の視点から、総合学習の促進要因と課題を探索的に検討することを目的とした。

検討の結果、チーム探究に対する捉え方の変化と生徒の満足水準別の学習状況の分析から、総合学習の促進要因として「他者と互恵的で相互依存的な協働(協同)関係の実感」と「具体的な技術獲得と能力開発に対する期待と実感」があることを示した。また、チームでの総合学習の下支えとして、「学習効果の実感」、「教科学習との両立と関連付け」、「教員からの適切な支援」が重要であることを示した。一方、課題としては「キャリア形成の探究は限定的」であることを示した。

高校の総合学習が低調である要因として、指導する教員側の不安と負担があげられるが、Jonsonら(2002)は、「メンバーの関与度の高い協同的なグループというのは、おそらく教師が手にすることのできるもっとも強力な教育ツールであるといってよい」と述べており、教育資源となる小集団をいかに育成するかが、チームでの探究活動を成功させるための鍵となる。

しかし、このようなアクティブなチーム活動(チームラーニング)を実現するためには、カリキュラム・マネジメントが不可欠である。中原(2016)は、教育方法論が中心の「アクティブ・ラーニング⁷⁾教育論」ではなく、アクティブ・ラーニングに対応した新しい授業をいかに組織として生み出していくかを考える「アクティブ・ラーニング組織論」が重要と説く。つ

まり、協働（協同）的なチームとそれを実現できる生徒の育成は、学校全体で取り組まないといけない組織論に関わる問題なのである。本研究は、鳥羽高校グローバル科という SGH の指定を受けた専門学科が対象であった。しかし、どのような学校・学科であっても、教員の協働（協同）によって、カリキュラムの丁寧なデザインとマネジメントが必要になるだろう。

最後に本研究の意義と課題を簡潔に述べる。本研究の意義は、研究の蓄積が乏しかった高校の小集団を対象とした総合学習（探究活動）の学習状況を捉え、エビデンスの蓄積に貢献したことであろう。一方、本研究の課題は、次の2点である。ひとつは、本研究は SGH などの指定を受けた専門学科の高校1年生のみを対象としていることである。普通科との異同や学年進行に伴う段階的な変容は、稿を改めて検討したい。もうひとつは、チーム内の相互依存関係の精緻な分析の必要性である。小集団活動による探究活動は複雑な相互作用が生じるため、その学習状況を精緻に理解するためには、アンケート調査だけでなく、インタビューなどの質的調査を交え、より立体的に詳細を確認する必要がある。これらについても紙幅を改めて検討したい。

謝辞

本研究を行うにあたり、質問に丁寧に答えてくださった鳥羽高校の生徒の方々に心より感謝申し上げます。また、データ分析の際にご助言、ご協力いただいた酒井浩二先生にこの場を借りてお礼申し上げます。

本研究は、JSPS 科研費 JP19K02795 の助成を受けたものである。

注釈

1) キャリアという用語は、多くの研究者によって様々な定義が提案されているが、木村（2017）は次の3点の含意があるとしている。「①個人の人生の内的にも外的にも、何らかの意味で発達の要素を含む仕事（職業的）の移動である。②個人の生涯にわたって継続するものである。③その中心となるものには、個人にふさわしい人間的成長や自己実現が含まれている」。本稿におけるキャ

リアあるいはキャリア形成は、これらに加え、上級学校への移動も含意して使用する。

- 2) 「育成を目指す資質・能力の3つの柱」は、文部科学省の HP「平成 29・30 年改訂 学習指導要領、解説等」より引用し、吹き出し部分は、中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（2016）から引用して作成。
- 3) 高校における「グローバル・リーダー育成に資する教育を通して、生徒の社会課題に対する関心と深い教養、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、もって、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーの育成を図ること」を目的に教育課程や高大接続のあり方などについて研究開発をおこなう高校を文部科学省が指定する制度（スーパーグローバルハイスクールウェブサイト）
- 4) 「将来、世界で活躍できるイノベティブなグローバル人材を育成するため、これまでのスーパーグローバルハイスクール事業の取組の実績等、グローバル人材育成に向けた教育資源を活用し、高等学校等の先進的なカリキュラムの研究開発・実践と持続可能な取組とするための体制整備をしながら、高等学校等と国内外の大学、企業、国際機関等が協働し、テーマを通じた高校生国際会議の開催等、高校生へ高度な学びを提供する仕組み（AL ネットワーク）の形成を目指す取組」（ワールド・ワイド・ラーニングコンソーシアム構築支援事業ウェブサイト）
- 5) 協働学習と協同学習の異同については議論があるが（例えば、福島（2018））、本稿では協働と協同については区別せず、目標達成のために他者に協力したり、他者からの協力を得たりしながら活動することを協働（協同）としている。
- 6) 変化が激しく、複雑で不確実性が高く、将来の見通しが立ちにくい社会を指す。「Volatility（激動）」「Uncertainty（不確実性）」「Complexity（複雑性）」「Ambiguity（不透明性）」の頭文字を並べたアクロニム。
- 7) 中央教育審議会（2012）では、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総

称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」と定義されている。しかし、中央教育審議会(2016)では、「平成26年11月の諮問において提示された「アクティブ・ラーニング」については、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」を実現するために共有すべき授業改善の視点として、その位置付けを明確にすることとした」とあり、授業の型ではなく、学習過程の質を表すものとなっている。

引用文献

- 中央教育審議会(2011)「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」
- 中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」
- 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(2016)「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)」
- Elliot, A.J., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- 福嶋祐貴(2018)協働的な学習に関する類型論の到達点と課題—協同学習・協働学習に基づく実践の焦点化と評価のために、京都大学大学院教育学研究科紀要, 64, 387-399.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2002). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom* (5th edition). Interaction Book Company. (ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T., ホルベック, E.J. 石田裕久・梅原巳代子(訳)(2010). 学習の輪—学び合いの協同教育入門(改訂新版), 二瓶社
- 木村周(2017). キャリアとは 心理学の視点から, 日本労働研究雑誌, 681, 70-72.
- 小林稔・前原武子・竹村明子・Ames Christopher(2005). 「総合的な学習の時間」に関する実施状況と変化:平成13年度および平成14年度における小・中・高等学校教員の調査から, 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 12, 35-45.
- 文部科学省「育成すべき資質・能力の三つの柱」(同省HP平成29・30年改訂学習指導要領, 解説等より) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (2020年9月1日閲覧)
- 文部科学「主体的・対話的で深い学びの実現(「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善)について(イメージ)」(同省HP平成29・30年改訂学習指導要領, 解説等より) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (2020年9月1日閲覧)
- 文部科学省(2009). 高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編, 文部科学省
- 文部科学省(2018). 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, 文部科学省
- 宮下与兵衛(2018). 総合学習に関する長野県の高校の全県状況と特徴的な実践例の研究, 首都大学東京教職課程紀要, 2, 5-19.
- 水原克敏(2017). 教育課程政策の原理的課題—コンピテンシーと2017年学習指導要領改訂—, 教育学研究, 84(4), 25-37.
- 中原淳・日本教育研究イノベーションセンター(2016). アクティブ・ラーナーを育てる高校:アクティブ・ラーニングの実態と最新実践事例, 学事出版
- 中村裕行(2015). 『総合的な学習の時間』の理想と現実, 日本私学教育研究所紀要, 51, 61-64.
- 国立青少年教育振興機構(2017). 高校生の勉強と生活に関する意識調査報告書-日本・米国・中国・韓国の比較- http://www.niye.go.jp/kenkyu_hokoku/contents/detail/i/114/ (2020年9月1日閲覧)

OECD (2003) The Definition and Selection of KEY COMPETENCIES.

Savickas, M.L. (2011). *Career counseling* Washington, DC American Psychological Association. (日本キャリア・カウンセリングセンター (監訳) (2015). *サビカスキャリア・カウンセリング理論—自己構成—によるライフデザインアプローチ*, 福村出版

関川悦雄・今泉朝雄 (編) (2019). *特別活動・総合的学習の理論と指導法*, 弘文堂

スーパーグローバルハイスクールウェブサイト. <https://sgh.b-wwl.jp/outline/> (2020年10月1日閲覧)

高橋亜希子 (2007). 卒業研究過程における高校生の継続的な変化—生徒から見た高校総合学習の意義と課題—, *カリキュラム研究*, 16, 43-56.

高橋亜希子 (2013). *総合学習を通じた高校生の自己形成*, 東洋館出版社

高橋亜希子 (2019). 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, *南山大学紀要『アカデミア』人文・自然科学編*, 18, 37-55.

高橋亜希子・村山航 (2006). 総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討 *教育心理学研究*, 54 (3), 日本教育心理学会, 371-383.

田村学・廣瀬志保 (2017). 「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

ワールド・ワイド・ラーニングコンソーシアム構築支援事業ウェブサイト. <https://b-wwl.jp/about/> (2020年10月1日閲覧)

山崎保寿 (2003). 総合的な学習の時間のカリキュラム効果に関する実証的研究—高等学校における総合的な学習の時間の先進校に関する調査研究—に基づいて, *カリキュラム研究*, 12, 15-28

別表 鳥羽高校イノベーション探究Ⅰ 年間概要

令和元年度「イノベーション探究Ⅰ」～地域再発見プログラム～ 年間概要						
○目的 地域社会を知ることは民主主義の基本 課題研究＝主権者教育						
① 対話をとおして「京の智」を再発見し、自己の変容を理解し、他者の気付きを促す						
② ソーシャル・イノベーションの主体者として地域を知りローカルな課題を発見(現状探究)し、グローバルな課題意識を形成する						
③ 価値創造力・協働力・突破力・寛容力・教養力を養う						
○日程	段階	学期	回	月日	内容	海外研修 教科横断 連携
「京の智」に触れてみよう		1 学期	1	4月20日(土)	ガイダンス・趣旨説明、「京都」イメージの共有	グローバル・コミュニケーションⅠ
			2	4月27日(土)	探究切り口別ワークショップ「①地域創造＝まちづくり」 講義及びワークショップ 「「課題研究」と「まちづくり」の間を考える」 京都大学 神吉紀世子教授	
			3	5月11日(土)	探究切り口別ワークショップ「②教育＝ひとづくり、③産業＝ものづくり」	
			4	5月25日(土)	探究切り口別ワークショップ「④文化財＝かちづくり」 講義及びワークショップ 「かちづくり」 京都文化博物館 村野正景・西山剛学芸員	
			5	6月8日(土)	課題研究を知る・仮研究テーマ設定	
			6	6月22日(土)	講義及びワークショップ 「フィールドワーク&ワークショップ入門」 福知山公立大学 杉岡秀紀准教授	
			7	7月6日(土)	「京都フィールドワーク」に向けて	
			7月10日(水)～14日(日)	鳥羽グローバル・サミット		
取り入れよう		夏休み			「京都フィールドワーク(夏季)」(個人) 探究切り口:①地域創造＝まちづくり ②教育＝ひとづくり ③産業＝ものづくり ④文化財＝かちづくり 探究手法:インタビュー調査、参与観察→想いを聞き出す	
「京の智」を出し合おう		2 学期	8	9月14日(土)	研究グループ編成、「京都フィールドワーク」の成果確認 「研究計画書」作成	SGH 韓国研修
			9	9月21日(土)	講義及びワークショップ 「チームで課題研究をする前にーTeam buildingー」 京都光華女子大学 乾明紀准教授	
				10月12日(土)	台風のため休業	
			10	10月26日(土)	講義及びワークショップ 「聞き手の心に火を付ける！プレゼンテーション術」 福知山公立大学 杉岡秀紀准教授 (午後)京都府立図書館レファレンス(チーム代表者)	
				11月2日(土)	(午後)2019高大社連携研修事業	
			11	11月9日(土)	「研究計画書」作成	
				11月22日(金)	SGH事業研究発表会(2年生のポスターセッションにオーディエンス参加)	
	12	12月7日(土)	「研究計画書」作成 (午後)遠隔システムを利用した修徳学区レポート			
	13	12月14日(土)	「研究計画書」・「研究スライド」作成			
「京の智」を伝えよう		3 学期		冬休み	探究まとめ 「京都フィールドワーク(冬季)」(研究チーム)…必要に応じて	SGH 台湾研修
			14	1月11日(土)～12日(日)	「イノベーション探究Ⅰ」課題研究宿泊研修 「研究スライド」完成 於:立命館大学びわこくさつキャンパス	
			15	1月25日(土)	発表リハーサル	
			16	2月1日(土)	「グローバルネットワーク京都交流会」(京都府教育委員会主催) 於:京都工芸繊維大学	
			17	2月22日(土)	校内課題研究発表会	
		春休み	3月下旬	春休み課題(課題図書(新書))		

