

# 「地域課題研究」実践報告と今後の課題 — 探究活動における「成果」観を捉えなおす —

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-04-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24517/00061869">https://doi.org/10.24517/00061869</a>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



# 「地域課題研究」実践報告と今後の課題

— 探究活動における「成果」観を捉えなおす —

地理歴史科 室谷 洋樹

本稿の目的は、今年度「総合的な探究の時間」において実施した「地域課題研究」の実践報告を通じて運営上の課題を明らかにすること、「成果」観と評価の観点から今後の探究活動のあり方を論じることである。本稿における検討を通じ、様々な「資質・能力」が求められる今般の改革の中で、探究活動において育成されるべき資質・能力は抽象的能力ではなく「専門性」を軸に設定すべきであることを示唆する。

キーワード：総合的な探究の時間 プロセス評価 地域課題

## 1. はじめに

現在、日本の地域社会は、人口流出や経済・社会の持続性の低下等の問題を抱えており<sup>1)</sup>、それに伴って学校教育界においても「人口減少を克服し、地方創生を成し遂げるため、人口、経済、地域社会の課題に一体的に取り組むこと、また、そのために国民一人一人がより主体的に社会を創り出していくこと」<sup>2)</sup>が謳われるようになった。そこで、こうした地域課題に対して、高等学校が自治体、高等教育機関、産業界等との協働を通じて、地域課題の解決等の探究的な学びが文部科学省によって推進され<sup>3)</sup>、学校現場において「社会と連携・協働しながら未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む」<sup>4)</sup>ことが求められる時代となった。

本校では、今年度もWWLコンソーシアム構築支援事業の一環として、1年次の「総合的な探究の時間」において「地域課題研究」を行っている。前述のような国家的要請を受け、本校では平成26年度SGH事業の研究開発校であった時期から現在に至るまで、この地域課題研究が一定以上の「成果」を挙げているものとして継承されてきた<sup>5)</sup>。また、昨年度には、生徒のフィールドワークを可能とすることにより、さらに地域に軸足を置いた実践となった<sup>6)</sup>。

そのため、今年度も昨年度の形式を踏襲し、「地域課題研究」を実践した。

しかし、こうして継承されてきた「地域課題研究」に問題点がなかったわけではない。そこで、本稿ではこれまでの「地域課題研究」が抱えていた問題を明らかとしつつ、それを踏まえた実践についてトピックごとに報告する。また、今年度の実践から見えてきた課題から、より大枠での探究活動のあり方について論じたい。特に、本稿の副題ともなっている『探究活動における「成果」観』という点について考察し、今後の「総合的な探究の時間」の取り組みに示唆を与えることを本稿の目的とする。

本稿の構成は以下の通りである。まず、第2章では今年度実施した「地域課題研究」の位置付けとねらいについて述べる。さらに、第3章では、詳細な実践報告、そして実践を経て明らかとなった課題について述べる。この章における課題とは、あくまで運営上の、現場レベルでの諸課題とする。そして、第4章では、これまでの議論を踏まえ、『探究活動における「成果」観』について考察することによって、「探究活動」そのもののあり方について論じることとする。

## 2. 2020年度「地域課題研究」の位置付けとねらい

本章では、今年度の総合的な探究の時間における教育プログラム「地域課題研究」の位置付けとねらいについて述べる。今年度は「研究力」の育成をテーマとして掲げており、それは昨年度からの大きな変更点でもあるため、その意義について特に焦点化して述べていきたい。

### (1) 3年計画としての「総合的な探究の時間」

本項では、3年計画として組まれた「総合的な探究の時間」の構想について述べる。

本校において、総合的な探究の時間は2020年度時点で1～3年次を貫いて設定されている。そのため、3年間でどのような力を身につけさせるか、という見通しが必要になる。なぜなら、3年間を通じた計画を用意しておかなければ、単年ごとに分断されたプログラムとなり、教育効果を最大限に発揮することができなくなってしまう可能性があるからである。

図1は、この3年計画における、身につけさせたい力を羅列し、モデル図にして表したものである。1年次では主に「研究力」、2年次では「実践力」、3年次では「自己省察力」を育成するプログラムを構想した。昨年度までは「地域活性化PJT」<sup>7)</sup>において、1年次から問題解決に重きが置かれ、より「実践」に傾倒していた点を、今年度は課題設定に重きを置き、「研究」を重視する構成に変更した。

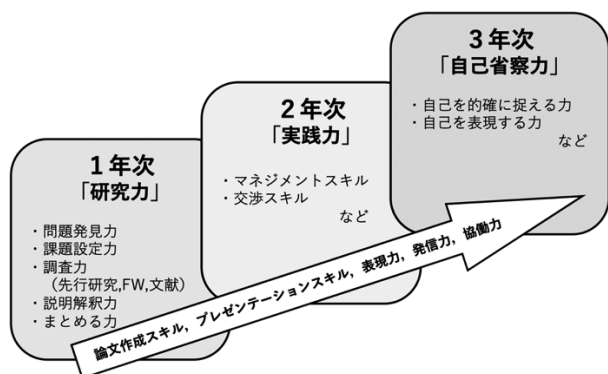


図1 2020年度入学生の「総合的な探究の時間」における3年計画の構想

コンピテンシーの育成順序として、その方がより適切であると判断したからである。その理由については次項で詳述する。

### (2) 1年次で「課題設定」を重視し、「研究力」を育成する意義

筆者は、前項でも述べた通り、1年次においては課題設定に重きを置き、「研究」を重視すべきであると考えている。

社会一般における、問題解決という名目のもとで行われる地域活性化に関するプロジェクトの一部は、本来、看過すべきでないミクロ、ローカルな問題点を看過し、取り返しのつかない新たな問題をむしろ作り出してしまう側面がある。

例えば、筆者が専門とする地理学や、その周辺領域の学問では、「ジェントリフィケーション」という概念がある。ジェントリフィケーションとは「衰退する欧米大都市のインナーシティにおいて、専門職に着く若い富裕な人たちが来往し、近隣が再生される現象」<sup>8)</sup>のことを指す。これに類似する現象は日本の地方都市でも観察されており、ジェントリフィケーションによってインナーシティが再活性化される一方、地価の上昇や高級街化を招き、その地域に住む低所得者や高齢者などの社会的弱者の排除へつながる事例も多い<sup>9)</sup>。そして、生徒は、地域の衰退問題の一つであるインナーシティ問題に向き合う時、ある種の「思いつき」や「アイデア」によって（それも、“独善的な”問題意識の構築を経て、あたかも正当化されたように）、ジェントリファイヤーと似たような思考を見せる。実際に、筆者は地理Aの実践の中で、2年次生徒に対して、「インナーシティ問題を解決するためにはどのような方法が考えられるか？」という問いを投げかけ、コメントシートに自由記述させた。都市の内部構造に関する諸概念（ジェントリフィケーションやスラムクリアランスなど）を獲得していない段階で実際に生徒が記述

したコメントの一部を、以下に示す。

- ・「ホームレスを移住させる」
- ・「ファミリー層を増やす」
- ・「都市を再開発する」
- ・「大手企業を誘致する」
- ・「防犯カメラを設置する」
- ・「エンターテインメントに富んだ街にする」
- ・「老朽化した建物をリノベーションする」
- ・「おしゃれなカフェをつくる」

これらの発想は、ジェントリフィケーションが発現する際の典型的なパターンであるが、生徒は「地域の“衰退”を解決する」という命題のもとで、あたかもそれが理想の形であると思ひこみながらプロジェクトを進めてしまいかねない。現時点では、中等教育の探究活動における地域活性化の取り組みによってジェントリフィケーションが発現した例は、筆者が知る限り確認されていない。しかし、要請される「産業界等との協働を通じ」た「地域課題の解決等の探究的な学び」<sup>10)</sup>が効果を発揮すればするほど、こうした現象の発現可能性は高まるものと考えられる。

ここまで、1頁弱の紙幅を使って、地域活性化とジェントリフィケーションの関係について述べてきたが、あくまでこれは例えに過ぎない。「地域活性化」や「まちづくり」などの他にも、「SDGs」や「ツーリズム」など生徒が嬉々として飛びつきがちなテーマはいくつか考えられるが、それらを「良きこと」と自明視してプロジェクトを進めたことによって、より深刻な地域問題を生み出しかねないのである。そこで、生徒には、それぞれのものを疑う姿勢を身につけさせなければならないが、プロジェクトありきの教育プログラムでは（多くの開発事業がそうであるように）その進捗・完遂が目的と化してしまい、そういった姿勢を涵養することは難しいのではない

かと思われる。つまり、生徒が「地域課題研究」を行う際に、対象地域に関する重要概念を獲得しておらず、また、適切な「課題設定」を行えていない段階で「実践」・「問題解決」に重きを置いてプロジェクトを進めていくことは、地域社会にとってリスクであると同時に、批判的に「そもそも論」を考える姿勢の涵養には向いていないのである。

しかし、当然、生徒が社会と関係し合いながら、その中で学んでいくことに対する期待は大きい。そこで筆者は、2年次で「実践」・「問題解決」を中核とした教育プログラムを実施するための筋道として、今年度の総合的な探究の時間において「研究」を重視したのである。「研究」を経たうえで「実践」・「問題解決」に移行させるカリキュラムを開発することにより、前述したようなリスクを取り除きつつ、適切な課題設定に基づく「実践」・「問題解決」がはじめて可能となると考える。

以上の理由から、1年次では「研究力」、2年次では「実践力」の育成という構成で計画を立てた。本校は担任団が3年間同じ学年を担当する、いわゆる「持ち上がり」のため、年度が始まる前の段階（1月ごろ）に来年度の担任団と打ち合わせを行い、3年計画のねらいを説明し、来年度以降も基本的にはこの計画に沿って実施する了承を得て、本年度の取り組みは開始されることとなった。

### 3. 2020年度「地域課題研究」の実践内容

本章では、2020年度「地域課題研究」の具体的な実践内容を、概要を示したうえで年間計画に沿って詳述する。また、それぞれのトピックについて、今後の課題を述べる。ただし、ここで述べる課題は、あくまで運営上の課題である。

#### (1) 班分けと教員の体制

各クラス（41人）に8班を設置したため、1班につき5～6人の構成となった。本来であれば、それ

ぞれの興味・関心や相性を判断したうえで班を分けたかったが、今年度は新型コロナウイルス感染症の流行（以下、新型コロナ）に伴う登校禁止期間があり、なおかつ、学校再開後も1ヶ月の間、分散登校となってしまったため、機械的に班を分けることとなった。その結果、班で決めたこととはいえ、自分の興味がないことについて探究しなければならない生徒を一定数生み出してしまい、モチベーションの低下につながったことが誤算であった。

また、班の人数について、無批判に踏襲し、5～6人と設定してしまったことも反省点として挙げられる。5～6人では、各班の活動において役割分担がうまくなされず、フリーライダーが発生する傾向にある。筆者の実感としては、1つのテーマにつき2～3人での協働が最も効果的であると考えているが、本校の教員数では対応しきれないことが推測される。来年度に関しては1班につき4人を目処に調整したい。

なお、今年度の教員の体制については、基本的に1クラスを2人で分担する形式をとった。しかし、出張や他の業務等との兼ね合いで欠員が出ることも多く、各授業中において、丁寧に生徒の様子を観察し、指導・支援することができていない現状もある。来年度は、仮に1班4人に設定した場合、1クラスに3人を配置することを構想している。また、詳しくは後述するが、よりよい評価システムを構築するためには教員の体制について、さらに検討を重ねる必要がある。

## (2) 年間スケジュールと研究プロセスの設定

本項では、年間のスケジュールを提示し、研究プロセスの設定の意図を述べる。本来であれば、4月から「総合的な探究の時間」が始まる予定であったが、新型コロナの流行に伴って、4月～5月の2ヶ月間にわたって生徒の登校が禁止となった影響で、次ページの表1に予定を変更した。

また、この研究プロセスの構築にあたっては、地域課題研究が「地域」を対象とすることから地理学との親和性が高いと考え、文化地理学における研究手順を参考にした<sup>11)</sup>。表1で示したように、研究プロセスを「地域探究期」と「プロジェクト計画・実行期」、「まとめ期」に大別しつつ、それぞれの期間をさらに細分化した。それぞれ、「地域探究期」においては「問題発見・予備調査期」、「課題設定・本調査期」、「説明・解釈期」を設定した。また、「地域還元期」においては「研究まとめ期」から「研究応用期」への流れにおいて、提案にとどまらず実践に移行する班を想定して、シームレスな時期区分とした。

以下、それぞれの時期区分について、その概要と目的、課題点を述べる。

### <地域探究期>

#### ①問題発見・予備調査期

この期間における目的は、フィールドワークや基礎調査にて地域における問題を発見し、その問題がなぜ問題と捉えられるのか、について説明できるようになることである。また、課題設定に向けて、仮説を立てるための準備を進める時期がここに当たる。例えば、「この地域は犯罪が多発しているらしい、なぜだろう」という問いを立てたとする。次に、地域の基礎データを洗い出し（予備調査）、地域人口、犯罪件数、発生日時、犯罪マップ作成、いつ頃から犯罪が増えてきたのだろうか、などのデータを用いながら仮説へと導く前段階の準備をするのである。

#### ②課題設定・本調査期

この時期には、フィールドワークにて「課題設定」（仮説の立案）を行い、その仮説を検証するための本調査を適切に行うことが目的である。その際、①で準備したデータから、先の例に則って表現するならば、「この地域に犯罪が多い理由を探る」ことが

表1 2020年度1年次「総合的な探究の時間」の年間スケジュール

区分	月	日	5限	6限	備考
地域探究期	予問題 調査見 期・		5日までにオリエンテーション動画を見る。		教員が班分け
		6	5	問題意識共有・仮テーマ決め（オンライン組は国際教養基礎）	
			12	問題意識共有・仮テーマ決め（オンライン組は国際教養基礎）	
			19	予備調査・問題意識の文章化（オンライン組は国際教養基礎）	（評価返し）
			26	予備調査・問題意識の文章化（オンライン組は国際教養基礎）	（評価返し）
	課題設定 ・本調査 期	7	3	予備調査・問題意識の文章化	（評価返し）
			10	予備調査・問題意識の文章化	プロセス評価
		8	17	課題設定のためのミーティング・本調査	
			3	本調査	
			夏休	本調査	
			21	本調査	※異学年発表会中止
		9	4	国際教養基礎	
			11	本調査	（評価返し）
			18	国際教養基礎	
			25	本調査	
		10	9	国際教養基礎	
			16	本調査	（評価返し）
			23	国際教養基礎	
			27	本調査	
			28	本調査	
			29	加賀現地学習（中間発表）	
		11	30	加賀現地学習	
	6		研究大会準備	発表動画製作	
	20		国際教養基礎		
	12	21	研究大会	プロセス評価	
		4	調査結果の説明・解釈に関するGD、追加調査		
	地域還元期	研究 まとめ 期・	特時	国際教養基礎	プロセス評価
1			8	各グループ活動	
		15	国際教養基礎		
		22	各グループ活動	（評価返し）	
		29	国際教養基礎		
2		5	各グループ活動	（評価返し）	
		19	国際教養基礎		
		26	各グループ活動		
振り返り 期		3	特時	各グループ活動	（評価返し）
			13	高校生オンライン探究発表会	
	特時		振り返り・まとめ、次年度へ向けてのオリエンテーション	プロセス評価・年度末評価	

必要となる。この例示における仮説には、「曲がり角の多さ」や「昼間人口が少なさ」などが挙げられるが、そのデータを予備調査で得ているかどうかは鍵となる。仮に得ていなければ、再度①のプロセスを経て、繰り返し検討していくことが求められる。適切に①のプロセスを踏まなければ、課題の設定はできないのである。教員側は、このような研究プロセスを経ていくことの重要性を理解させることが大切である。

また、フィールドワーク（聞き取り・実地調査）や先行研究、文献調査、統計調査などを組み合わせて本調査を行い、仮説を検証したり、新たな発見を経てその後につなげていくことが求められる。

しかし、①と②に関して、今年度は新型コロナ流行の影響により、フィールドワークに大きな制限をかけざるを得ない状況になったため、基本的には学校内でできることに活動が限られてしまった。そのため、地域に根差した取り組みを行うことができず、「地域課題研究」と銘打ちながら、生徒は「自らの研究をどのように地域に還元するか」という意識の転換を迫られることになった。本来であれば、生徒を現地調査に向かわせ、地域の実情をしっかりと把握させたうえで課題設定を行わせたいところであったが、この時点で筆者が考えていた構想から大きく外れてしまったことは言うまでもない。つまり、やむを得ず「地域の課題を対象とした研究」の文脈から離れ、より身近な探究活動（例えば、文房具の開発や、学校内の防災に関する探究など）を認める方向に舵を切ったのである。それでも、適切な研究プロセスを経て内容を深化させていたり、電話やオンライン機器を用いて外部機関にアポイントメントを取り、取材したりするなど、精力的に活動できた班もあった。

### ③説明・解釈期

この時期においては、これまでの研究を振り返り、

考察させることを目的としている。①、②のプロセスを経て明らかとなった事柄について、詳細に説明することが求められる。また、その背景についても解釈し、その検討を重ねていくことで、自らの研究の枠組みを超えたレベルでの議論が可能となる。

### <地域還元期>

1年次においては「研究」を重視したため、新型コロナの流行が仮になかったとしても、実践として地域に関わる機会が少なくなることを想定していた。しかし、前述の通り、「地域課題研究」の名の下で活動する以上、自分たちの研究が、地域社会にとってどのように還元できるのか、という視点を持たせなければならない。つまり、「研究しっぱなし」で終わるのではなく、その研究をどのように活かすか、という視点である。

そのため、この地域還元期の中にはそれぞれのグループの進捗状況や内容に応じて「研究まとめ期・研究応用期」、「振り返り期」を設けた。実際にプロジェクトを行う班もあれば、関係諸機関に対して提言を行う班もある。研究成果をどのように応用すれば、地域社会に還元することができるのかを考えることを全ての班に課し、もしそれが自分たちのでき得る範囲で実現可能であるならば、実践を行えばよいのである。今年度のテーマは「研究力」を磨くことであり、実践の有無に関しては評価に含めていない。

そこで、外部に対する発表会として「高校生オンライン探究発表会」を企画した。この発表会は、外部からアドバイザー（実際に地域社会に関わる社会人や専門性の高い研究者など）を招聘し、各研究に対して、実社会の視点からコメントをもらうことを第一の目的としている。このプロセスをもって、自分たちが行ってきた研究そのものや、その「応用」が社会にとってどのような意味があるのか、を考えさせたい。そして、来年度の「実践」への橋渡しと

したいと考えている。

### (3) 評価の方法と教員の関わり方

今年度、本校では「総合的な探究の時間」の評価方法を大きく見直した。これまでの評価方法は、担当教員が年度末に、通年の取り組みを総合的に評価し、文言に反映させる方法であった。しかし、この評価方法では生徒の成長過程を把握できず、また、教員の記憶も曖昧になり、適切な評価が行えないという問題点があると考えた。

そこで、今年度は、通年の取り組みを先に示した時期区分に合わせて評価する方式に変更した。各班の研究プロセスが適切に踏めているかを確認するためにも、2～3週間に一度の頻度でレポートを提出させ、それをもとにA～Eの5段階での評価とコメント返しを行った。なお、提出にはLMSコース(WebClass)のレポート提出機能を用い、提出ページ内に合わせて各時期区分における評価ルーブリックを掲示した。図2が提出ページ、表3・表4がそれぞれ「問題発見・予備調査期」、「課題設定・本調査期」の評価ルーブリック<sup>12)</sup>である。問題発見・予

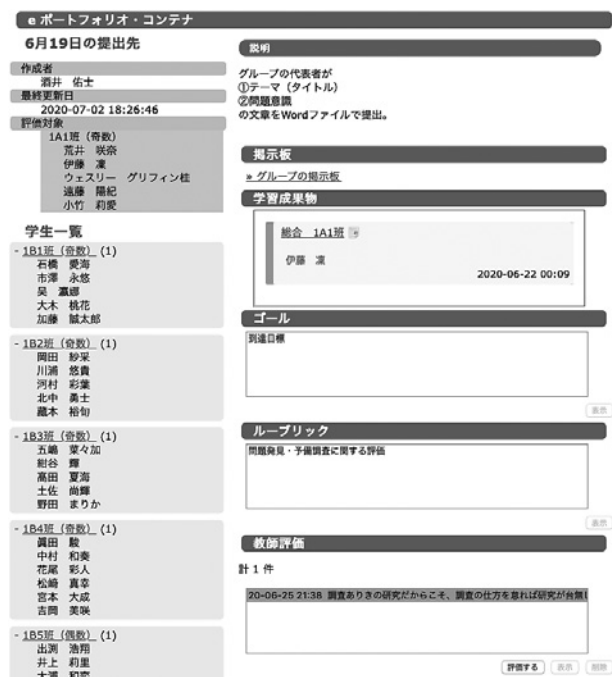


図2 LMSコースでのレポート提出ページ

備調査期」においては、Cが到達目標として設定されており、「課題設定・本調査期」においてはBが到達目標として設定されている。それ以上の評価を得ると、年度末の成績における最終的な評価で最も良い文言が付与されることになる。

この評価システムによって、継続的に研究の進捗を確認することができるようになり、また、次の授業時間で何を生徒に考えさせるべきかを把握できるようになったことは、探究活動における教員の指導のあり方に関して、一定程度の意義を持つだろう。さらに、生徒たちも文章で研究内容を整理することができ、教員からのコメントを受けて研究プロセスを修正し、レポートの内容も改善していくというサ

表2 問題発見・予備調査期の評価ルーブリック

評価	評価基準
A	設定したテーマについて、その設定理由・問題意識を、予備調査で明らかとなった情報から、最適で詳細かつ具体的な根拠を挙げて説明している。
B	設定したテーマについて、その設定理由・問題意識を、予備調査で明らかとなった情報から、詳細かつ具体的な根拠を挙げて説明している。
C	設定したテーマについて、その設定理由・問題意識を、予備調査で明らかとなった情報から、具体的な根拠を挙げて説明している。
D	設定したテーマについて、その設定理由・問題意識を、予備調査で明らかとなった情報から、説明している。
E	設定したテーマについて、その設定理由・問題意識を、予備調査で明らかとなった情報から、説明しようと試みている。

表3 課題設定・本調査期の評価ルーブリック

評価	評価基準
A	問題意識に応じて設定した研究目標や仮説に基づいて、綿密な研究計画を立案し、効果的な調査を行っている。
B	問題意識に応じて設定した研究目標や仮説に基づいて、綿密な研究計画を立案し、調査を行っている。
C	問題意識に応じて設定した研究目標や仮説に基づいて、綿密な研究計画を立案している。
D	問題意識に応じて設定した研究目標や仮説に基づいて、研究計画を立案している。
E	問題意識に応じて設定した研究目標や仮説に基づいて、研究計画を立案しようと試みている。



イクルも見られるようになった。当然、全ての班がそのような良い循環構造を構築できていたわけではないが、わかりやすく目につきやすい「評価」という指標がモチベーションを生んでいたのではないかと推察される。実際に、1学期授業評価アンケートでは、「レポートなどを提出し、返却される時に問題点が明確になって返ってくるので、グループで話すことがはっきりされるので、とても良いと思う」、「他の人とたくさん議論して文章を改善していくのがとても楽しいです」、「他の人と交流しながら、テーマの評価が上がったときは嬉しかった」など、このレポート提出による評価に対して、好意的なコメントも多かった。

また、図3、4はそれぞれの時期区分における各評価の班数の変化を示している。図3は問題意識・予備調査期のループリック（表2）をもとに評価されたものである。図3で示したように、1回目でE評価を受けた班も、コメントや授業中の指導・支援を受けて2回目、3回目と評価を上げ、最終的にはC評価以上が50%となった。しかし、裏を返せば、残りの50%は到達目標に達しなかったということでもある。本稿ではその要因について分析することはしないが、到達目標（C）に達しなかった班の傾向

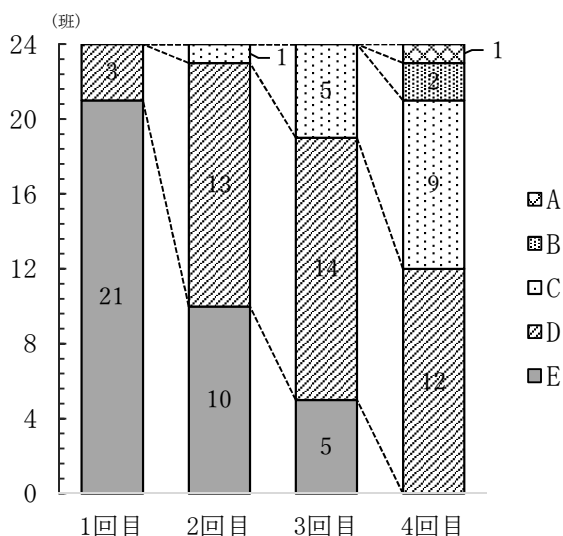


図3 問題発見・予備調査期における各評価の班数の変化

(どのようなテーマか？どのような班員の属性か？など)を分析することによって、この時期区分における行き詰まり感を打破できる可能性がある。この分析は今後の課題としたい。

図4は課題設定・本調査期のループリック（表3）をもとに評価されたものである。この時期区分においても、図3と同様に、レポート提出の回数を経るごとに評価を上げた班が多かった。一方で、評価に大きな差が生じていることも指摘できる。最終的に到達目標（B）以上の評価を受けた班は9班であり、全体の37.5%であった。単純に比較できるものではないが、問題意識・予備調査期よりも到達目標に達していない班が多く、このプロセスを本校生徒は苦手に行っているのではないかと、という仮説を立てることができる。より具体的に述べると、ループリック（表3）の文言に合わせて表現するならば、「問題意識に応じて設定した研究目標や仮説に基づいて、研究計画を立案」することはできても、それをもとに「調査」、「効果的な調査」を行えなかった班が多かった、ということである。

こうした状況を鑑み、教員の指導のあり方として、計画から調査へ移行する際にどのような指導が求められるのか、という点についての検討が求められる。

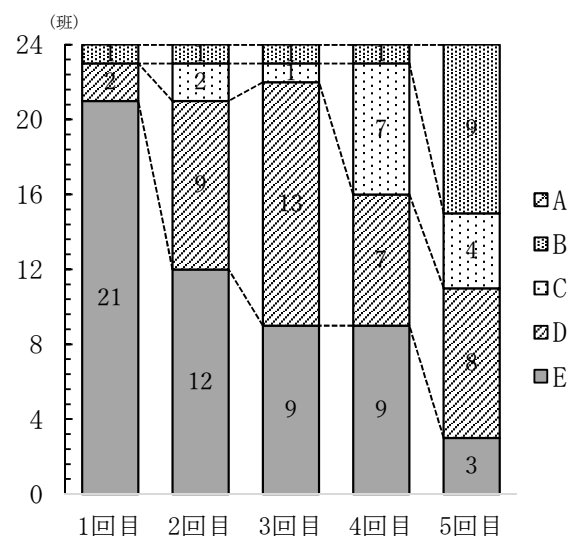


図4 課題設定・本調査期における各評価の班数の変化

具体的には、実際に調査をする際の障壁（時間、予算、心理的障壁など）をできるだけ取り除くことや、調査方法についての指導を入念に行うこと、より綿密な調査計画を立てさせることなど、より良い指導のあり方に落とし込んでいくことが来年度の課題である。

このように、年度末の評価だけではなく、プロセス評価を年間通じて行うことで、「研究力」をつけさせるために、生徒にどのようにアプローチしていけばよいのかを試行錯誤することが可能になるのである。本校における「総合的な探究の時間」における評価システムの開発は、今年度が嚆矢であり、今後も継続していくことで、評価システムおよびその活用について改善していくべきである。

また、評価だけでなく、その都度併せて返される教員からのコメントにも大きな効果があったように感じられる。今年度、筆者が1年次の各担当教員に求めたスタンスの一つに、「厳しさ（批判的姿勢）」が挙げられる。このコメント返しには、そのスタ

ンスが如実に反映されることになった。図5は、LMSコース上で評価とともに返却される教員からのコメントの一例を示している。このようなスタンスをとった理由は、①第2章2項で述べたような地域社会へのリスクを極力除外すること ②研究プロセスを理解させること ③批判的思考の「見本」を生徒に示すこと の三点である。①に関しては第2章2項で述べた通りであるため、以下では②および③について述べる。

②について、特にテーマ設定から課題設定にかけては、丁寧に吟味していかなければならない。なぜなら、本調査以降のプロセスにおける「研究力」の育成に、その設定したテーマが教材として適切かどうかを見極めなければならぬからである。当然ながら、本来は生徒間でその見極めさえも議論し、決定できることが望ましい。しかし、学問的な経験の浅い高校1年生にとって、それは困難である。大学でのゼミ指導がそうであるように、こと「研究」に関しては、教員側から「そもそも、この研究にはど

**タイトル**

本当にこのテーマにする？

**振り返り**

ざっと読んだ印象ですが、なぜフードマップをつくる必要があるのか明確な根拠や問題意識が足りないように思います。問題意識としてあげられている「金沢には食に関する観光スポットが少ない」「市内中心部に食の情報が少ない」というのもなぜそう言い切れるのでしょうか？私は県外から金沢に引っ越してきた人間ですが、「金沢といえば食！」というイメージはここに来る前からありますし、食に関するスポットも多い印象を受けています。例えば、市内中心部には近江町市場がありますし、東茶屋街も歴史的な街並みとともにグルメスポットとしての地位も確立しているように思います。

また、旅行雑誌や市内に配置してあるようなフリーペーパーを見てもグルメ情報はたくさん載っていますし、そもそもほとんどの人がスマホを持っていて、ぐるなびやGoogle mapの情報が閲覧できる時代に、わざわざ紙媒体で市内に設置する意味はどこにあるのでしょうか？すでに金沢では多くのグルメマップが開発されていると思いますが、それらよりも手にとって見てもらえるような地図を作ることはできますか？

さらに、どの範囲を対象にするのか、なぜその地域を扱うのかなどの情報も記載されておらず、具体性がありません。対象範囲が広がれば広いほど手には負えなくなるでしょう。もっと自分たちの身近な題材や小規模な問題で考えてみてはどうですか？

毎年毎年、「金沢の食文化」とか「グルメマップ」みたいなテーマを考える班はあるのですが、まともな研究になった試しがありません。なぜなら、「地図を配布しよう！」という行動が先走っていて研究として「何を明らかにするのか」「何を検証するのか」に重きが置かれていないからです。今回提出された文章を読んでも、研究として「何を明らかにするのか」「何を検証するのか」がわかりません。オリエンテーション動画の中でも言いましたが、しっかりとした研究をしてから、その知見を活かした実践があるべきです。今年度の目標は「研究力」を身につけることです。

「金沢フードマップ」によって「食」による観光客を増加させること、地産地消を図りフードロスをなくすこと、金沢の食文化を発展させ、後世に残るよう創り上げていくことを目標にするとありますが、このフードマップによる効果の測定・検証はどのように行うのですか？不可能だと思います。地産地消をテーマとして扱うにしても、それに適した食材とそうでない食材があったり…

「食」に関するテーマは変える必要はないと思いますが、フードマップに関しては再考が必要かと思います。地産地消とか、観光客の増加とか、フードロスの削減とか、よく聞く耳障りの良い言葉に対してそれを鵜呑みにするのではなく、批判的に考察する習慣をつけましょう。研究は綺麗事ではないのだ！

図5 教員コメントの例

のような意義があるのか], 「どのような視点が足りていないのか], 「この調査方法は適切なのか」などを逐一指導していかなければ, 生徒は研究というのがどのようなプロセスを経て行われていくものなのかを理解することはできないだろう。

③については, 班活動や発表機会におけるディスカッションを批判的かつ建設的なものとするためである。これに関しても, 最初から生徒にその姿勢が備わっているわけではなく, 見本を示さなければ「どのように批判すればいいのか], 「何を指摘すればいいのか」を理解させることはできないだろう。

本校では今年度, 加賀現地学習(10月29日)の1日目午後, ワールドカフェ形式で中間発表(図6)を行ったが, この批判的スタンスが功を奏したと思われる内容となった。「加賀現地学習1日目報告」によれば, 「各班の発表者の発表を聞きディスカッションを行いました。2回の発表の後に再び班毎に集まり, ワークシートをもとに他班の発表内容も共有しつつ, 自班の疑問点や改善点を洗い出して記入。『他者による(否定ではなく)批判に晒されることで研究内容をより良いものにしていく』という活動目的に合った活動となっていました」と記述されている<sup>13)</sup>。批判思考の育成に関する調査を行っておらず, 因果関係を示すことはできないが, 教員の批判的スタンスが良い見本になったのではないかと筆者は考えている。



図6 中間発表の様子

#### (4) 生徒の反応から見える課題

今年度の「総合的な探究の時間」に対する生徒の反応を, 2020年度1年生1学期と2学期の授業評価アンケートのコメントをもとに分析した。分析方法として, User Local<sup>14)</sup>のテキストマイニングツールを利用した<sup>15)</sup>。次ページの図7, 8はそれぞれ, 1学期と2学期の授業評価アンケートのワードクラウド<sup>16)</sup>である。また, 図9, 10は同じアンケートのコメントをもとにした, 共起ネットワーク<sup>17)</sup>である。

これを見ると, 1学期・2学期の総合的な探究の時間に対する生徒が抱えている印象や感想を大まかに把握することができる。また, 各学期の図を比較することで, 問題発見・予備調査期から課題設定・本調査期に至るまでの生徒の変化についても読み取ることができよう。

例えば, 図7・図9(1学期)においては, 教員のレポートに対するコメントをアドバイスとして役立て, 班で改善したり, 計画を立てたりすることができていると読み取れる。しかし, 図8, 図10(2学期)と比較すると, レポートやアドバイスの影響が小さくなったことが読み取れる。実際に, 2学期に入って, 教員の多忙さからコメントの量が減っていたことから, それがアンケートに反映されたものと推測できる。

また, 前項で指摘した「課題設定・本調査期」における行き詰まり感を分析するために, 図10におけるネガティブなワードの共起ネットワークに着目した。例えば, 「難しい」というワードと共起されるのは「協力-班」, 「協力-人たち」と繋がっている。このことから, 班のメンバーと協力することに対する難しさを感じていることが推測できる。授業中の行動などを観察すると, 班員のモチベーションに差があったり, 班共通のテーマであることによって, 自分にとって興味のない活動になってしまっている生徒が一定数いることに気が付く。こういった背景

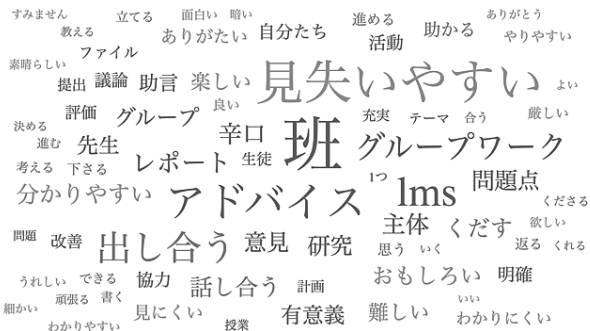


図7 2020年度1年生1学期授業評価アンケートのワードクラウド

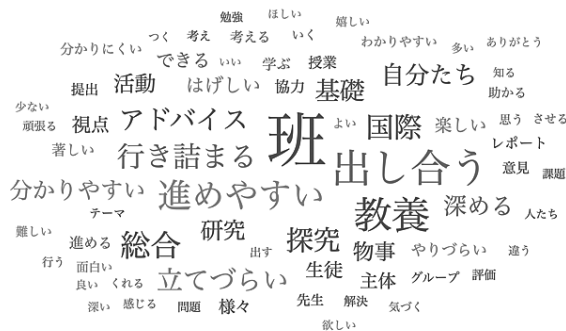


図8 2020年度1年生2学期授業評価アンケートのワードクラウド

が班活動の難しさに繋がっていることが窺える。そのため、来年度は班分けの際に興味・関心に合わせた班になるように工夫することなどを通して、この問題を解消したいと考えている<sup>18)</sup>。

加えて、「行き詰まる」は「探究-深い」や「気づく-助かる-くれる」と結びついている。この共起ネットワークだけで判断することはできないが、実際のコメントを見ると、「探究に行き詰まった時、アドバイスをくださりより深く探究をすることができた」、「行き詰まってしまったとき気づいて声を掛けて下さるので助かります」などに形態素としての「行き詰まる」が含まれており、やはり教員のアドバイスが行き詰まり感を打破するためのツールとして期待されていることがわかる。この意味において、2学期にレポートのコメント返しが行えなかったことは反省点として挙げられるだろう<sup>19)</sup>。今後は、評価やコメント返しにおける教員側の持続可能なあり方も模索していかなければならないと考

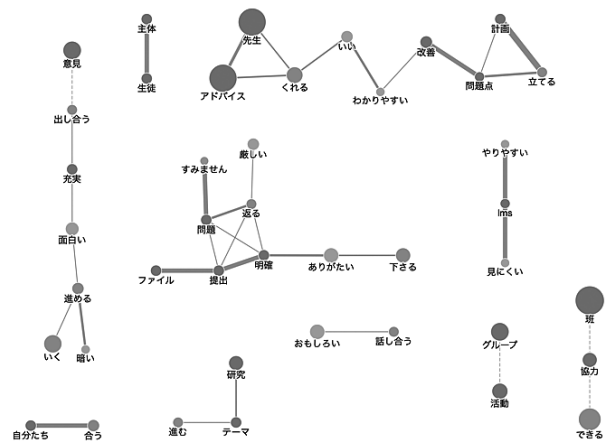


図9 2020年度1年生1学期授業評価アンケートの共起ネットワーク

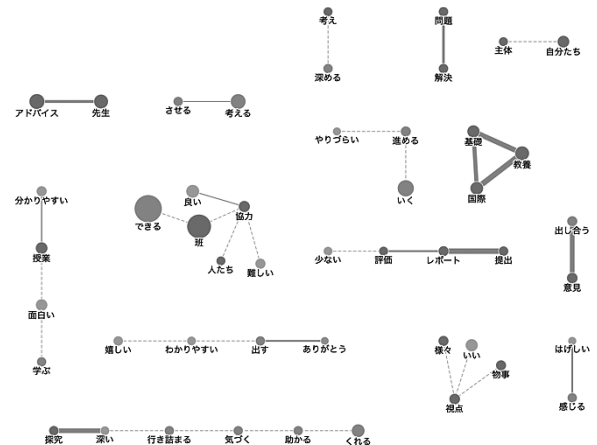


図10 2020年度1年生2学期授業評価アンケートの共起ネットワーク

えている。

#### 4. おわりに - 探究活動における成果とは何か -

ここまで、本稿では2020年度の「地域課題研究」の実践報告とその分析を通じて、運営上の課題を多く指摘してきた。本章では、それらのミクロな課題に関する議論を超え、より大きな視点から「探究活動における成果」という視点を踏まえて、昨今、推奨されている「探究活動」そのものが抱えている問題を指摘したい。その指摘を通じて、今後の探究活動がどのような方向性に進んでいくべきなのか、という問題提起を行い、本校におけるこれからの探究活動のあり方に対して示唆を与えたい。

## (1) 「成果」をどのように考えるべきか

本項では、探究活動における「成果」をどのように考えるべきか、という点について、本校のこれまでの取り組みを参照しながら論じていきたい。そのために、筆者が第1章で述べた内容をそのまま再度示す。

「本校では平成26年度『スーパーグローバルハイスクール (SGH)』事業の研究開発校に指定されていた時期から現在に至るまで、この地域課題研究が、一定以上の『成果』を挙げているものとして継承されてきた」

この文章において、述べられている「成果」とは何を指しているのだろうか。この文章の注に挙げられた文献を参照すると、2017年度の実践に関しては「自主的な活動への参加へとつながる」ことを探究活動の成果＝「育成する資質・能力」として位置付けていることがわかる<sup>20)</sup>。しかし、2019年度報告では『『平和町プロジェクト』、『豎町プロジェクト』の検討』そのものが成果として捉えられている<sup>21)</sup>。

ここで指摘したいポイントは、本校における「総合的な探究の時間」における「成果」が何を指すのか、年次ごとに異なっているということである。もちろん、年度ごとの担当者のポリシーがあるということそれ自体を否定するつもりはない。また、報告書に著される文言に政治的バイアスがかかっていることもさらに加味しなくてはならないだろう。しかし、前者と後者の違いを字義のまま受け取るならば、前者は明らかに成果を「資質・能力の育成」と捉え、後者についてはあくまでもプロジェクトそのものが「成果」として捉えられているという点である。前者は生徒が参加した高校生イベントを列挙することによって、「資質・能力」の評価とした。しかし、後者における「成果」とされてきた生徒のプロジェクトの多くは、入学時点で備わっている個々人の「能力」に多分に依拠したり、仮に、そのプロジェクト

によって何らかの「資質・能力」が育成されていたとしても、当初に設定した「育成したい資質・能力」との齟齬が生じることも想像に難くない。

探究活動における成果とは、それが学校教育の名のもとに行われる以上は、「生徒に対し、教育プログラムによって身につけさせたい『資質・能力』が実際に身についた状態」であると筆者は考える。これを前提として考えると、評価の指標がないことや外部との連携において育成される（されたかのように見える）「資質・能力」が実際のところ「教育プログラムによって身につけさせたい資質・能力」だったのかが測れなければ、成果の有無や程度は述べられないのである。

つまり、総合的な探究の時間においては、①生徒に対し、教育プログラムによって身につけさせたい「資質・能力」が設定されていること、②その「資質・能力」が何らかの指標に基づいて評価できること、③実際に、その「資質・能力」が生徒に身につけていること の三点がなければ、そもそも成果にはなり得ないのである。今年度は、①については、「資質・能力」である「研究力」を細分化して到達目標を設定し、②については、LMSを活用した継続的なプロセス評価を試みた。これにより、本校における探究の成果が可視化されつつあるため、第3章でも述べた通り、今年度の重要な進歩であった。そして、これは総合的な探究の時間のみならず、各教科における探究活動でも同様の指摘ができるだろう。

## (2) どのような「資質・能力」を設定すべきか

前項では探究活動における「成果」をどのように考えるか、という点について述べてきた。本項では、前項で示した①、②、③の前提条件を踏まえて「どのような資質・能力を設定・育成すべきなのか」という、より根本的な問いについて論じていく。

文科省は、総合的な探究の時間において育てたい「資質・能力」について、「探究の見方・考え方を働

かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための「資質・能力」として、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」という三つの柱を設定している<sup>22)</sup>。

これらの「資質・能力」を具体的に捉えると、実に多様であることがわかる。例えば、「思考力・判断力・表現力等」に含まれる「伝える相手や状況に応じた表現」や、「学びに向かう力・人間性等」に含まれる「チームワーク、感性、優しさや思いやり」は「コミュニケーション能力」と言い換えることができよう。また、これも「学びに向かう力・人間性等」に含まれている「自己の感情や行動を統制する能力」は、昨今求められている「アンガーマネジメント能力」と通じるものだ。このような「資質・能力」は「将来の社会不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力」でもあると説明される<sup>23)</sup>。

しかし、これらの「資質・能力」を自明視し、公教育の中で評価を伴いながら育成していくことに対して、教員は慎重にならなければならない。その理由は次の通りである。第一に、これらの「資質・能力」を「資質・能力」として捉えてよいのか、という問題である。例えば、「コミュニケーション」は能力として表出するものではなく、複数の要素によって成立するものであることが指摘されている<sup>24)</sup>。同様に、その他の曖昧な「資質・能力」に関して、コンテキストに依存した形で表出するものは多くあるだろう。「チームワーク」が発揮されるのは個人のチームワークに関する能力が高いからではなく、そのチームと個人をめぐる様々な要素（例えば、その日の出来事や友人関係、人数、その時々々の精神状態など）が関わっている。「優しさや思いやり」などはコンテキストに依存する最たる例だろう。このような「資質・能力」がコンテキストに大きく依存するものであり、資質・能力として捉えられない以

上、「生徒に身につけさせたい資質・能力」として設定することは不可能である。これによって、前項に示した②の条件も満たすことができなくなる。このような抽象的能力が測定不能であることについては、既に多くの指摘がある<sup>25)</sup>。

第二に、このような抽象的な「資質・能力」の評価には倫理的な問題も考えられよう。公教育という権威づけられた主体から内面を評価しようとする近年の教育改革の流れは、本来はコンテキストに依存するはずの抽象的能力を、自己の内面の問題として個人に帰結させる危険性を内包している。これについても、同様の指摘はこれまでも繰り返し行われてきた<sup>26)</sup>。また、「主体性」の育成をめぐるのは、国家や財界の新自由主義的な発想に基づいた要請に対して従順に奉公する個人を生み出してしまう懸念も示されている<sup>27)</sup>。

以上の理由から、各学校は「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱を踏まえ、育成する「資質・能力」を設定することが求められている<sup>28)</sup>ものの、先に示した抽象的能力を設定することは望ましくないだろう。しかし、このような「資質・能力」が求められる時代において、教育現場として、どのような「資質・能力」を設定すべきなのだろうか。本田（2005）はこの点について「専門性」の有効性を指摘している。「専門性」とは、領域として幅広く、かつ柔軟な更新可能性に開かれており、理念や原理原則から個別具体的な概念や実践的なノウハウにいたる複数の層から体系位に成り立つものである。これを身につけることによって、先に示した抽象的能力の過度な社会的要請から、自己の内面を守るためのシェルターとなり得ることが示唆されている。なぜなら、最低限、自らの「専門性」という一定の枠内のみで求められる抽象的能力を遂行すればよいということになるためである<sup>29)</sup>。

総合的な探究の時間では、複数の教科・科目等に

おける見方・考え方を総合的に働かせて探究することが求められているが、このような学際的な探究は特定の「専門性」を持つ者が、それを前提として周辺領域を取り込みながら為されるものである。そのため、総合的な探究の時間においても「専門性」を重視した「資質・能力」を設定する必要があるだろう。また、運営方法についても、例えば、分野別のゼミにすることや、学際性に拘らず、生徒の興味・関心に基づいた専門性を高めるような探究テーマを設定することなどが求められる。

本稿で指摘した様々な運営上の課題や、第4章で述べたような、より大きな視点を踏まえながら、評価・成果の捉え方を含めて総合的な探究の時間のあり方を精緻化していかなければならないだろう。

#### 注：

- 1) 総務省 (2019) 「地域・地方の現状と課題」。
- 2) 中央教育審議会 (2016) 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた 学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について (答申)」。
- 3) 文部科学省「地域との協働による高等学校教育改革の推進」, [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kaikaku/1407659.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1407659.htm) (最終閲覧日: 2020年12月27日)
- 4) 文部科学省「地域と学校の連携・協働」, <https://manabi-mirai.mext.go.jp/torikumi/chiiki-gakko/index.html> (最終閲覧日: 2020年12月27日)
- 5) 岡 (2018) は SGH プログラムとしての「地域課題研究」が自主的な地域活性活動「金沢まちづくり学生会議」への参加へとつながる活動であったと報告している。また、金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校 (2020) 「令和元年度指定 WWL コンソーシアム構築支援事業 研究報告書 第1年次」では、「本事業以前から培ってきた研究方法を用い探究活動を行うことで、これまで述べてきたように、明確な成果を挙げている」と総括している。
- 6) 宮崎 (2020) は、2019年度の1年次「総合的な探究の時間」の取り組みとして、探究の2時間 (50分×2コマ) で往復可能なエリアにおける授業時間中のフィールドワークを可能にし、本校における「地域課題研究」を発展させた。
- 7) 宮崎 (2020) を参照されたい。
- 8) 浮田 編 (2004) 『最新地理学用語辞典』 p.111.
- 9) ジェントリフィケーションと排除をめぐる地理学的議論に関しては、藤塚 (1992, 1994, 2017) などの一連の研究を参照されたい。
- 10) 前掲 3)。
- 11) 中川 (2006)
- 12) ルーブリックの文言については、小野・松下 (2016) および西岡 (2016) を参考にした。なお、表3以降の時期区分のルーブリックは作成中であり、本稿に掲載することができなかった。
- 13) 本校教諭の阿部による報告であり、教員の連絡ツール内で報告された文言を抜粋した。
- 14) この分析方法を用いるため、渡會 (2020) を参考にした。
- 15) User Local ウェブページ, <https://textmining.userlocal.jp> (最終閲覧日: 2020年1月16日)
- 16) ワードクラウドとは、文章を形態素に分けた後に出現頻度の高い語ほど中心に大きく配置しそれに付随する語を周囲に配置することで言葉の雲 (ワードクラウド) を作る方法である (渡會, 2020)。
- 17) 共起ネットワークは ある一文の中で同時に出現 (共起した語を数え、繋がりをネットワークにしたものである。多く出現した語は大きなサイズで表示され、共起の回数によってネットワークの太さが異なる (渡會, 2020)。
- 18) ただし、反対に「行き詰まり感」に対する協働的な学びの意義を薄めてしまう可能性がある。
- 19) 行き詰まり感を解消するためのサポートとしてのコメントが重要であり、答えそのものを教えるわけではない。

- 20) 岡 (2018)。
- 21) 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校 (2020)
- 22) 文部科学省 (2018) 「高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編」
- 23) 文部科学省 HP 「新しい学習指導要領が目指す姿」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1364316.htm) (最終閲覧日: 2021年3月10日)
- 24) 武田 (2017)。
- 25) 中村 (2018), 本田 (2005) など。
- 26) 前掲 25), 斎藤 (2004) など。
- 27) 斎藤 (2004), 小針 (2018) など。
- 28) 前掲 23)。
- 29) 本田 (2005)。

#### <参考文献>

- 浮田典良 編 (2004) 『最新地理学用語辞典』, 原書房。
- 岡かなえ (2019) 「生徒をどのような大人に育てたいか ―地域・同窓生とつなげるキャリア教育の実践と成果―」, 高校教育研究 第71号 pp.109-118.
- 小野和宏・松下佳代 (2016) 「初年次教育におけるレポート評価」, 溝上慎一 監修 松下佳代・石井英真 編 (2016) 『アクティブラーニングシリーズ 3 アクティブラーニングの評価』, 東信堂, pp.26-43.
- 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校 SGH研究推進委員会 (2019) 『スーパーグローバルハイスクール 平成30年度SGH「地域課題研究」』, 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属高等学校。
- 斎藤貴男 (2004) 『教育改革と新自由主義』, 寺子屋新書。
- 武田砂鉄 (2017) 「コミュニケーションを「能力」で問うな」, 『現代思想2017年8月号 特集=「コミュニケーション」の時代』 p
- 中川正 (2006) 「文化地理学研究の手順―発見・説明・解釈・応用―」, 中川正・森正人・神田孝治 (2006) 『文化地理学ガイダンス』, ナカニシヤ出版, pp.17-32.
- 西岡加名恵 (2016) 『教科と総合学習のカリキュラム設計 パフォーマンス評価をどう活かすか』, 図書文化。
- 藤塚吉浩 (1992) 「京都市西陣地区におけるジェントリフィケーションの兆候」, 人文地理 第44巻4号, pp.57-68.
- 藤塚吉浩 (1994) 「ジェントリフィケーション:海外諸国の研究動向と日本における研究の可能性」, 人文地理 第46巻5号, pp.42-60.
- 藤塚吉浩 (2017) 『ジェントリフィケーション』, 古今書院。
- 本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会 ハイパー・メリトクラシー化の中で』 NTT出版。
- 宮崎嵩啓 (2020) 「地域活性化プロジェクト・実践報告」, 高校教育研究71 pp.109-118.
- 渡會兼也 (2020) 「授業評価の記述文を簡単に分析する方法」, 物理教育 第68巻3号, pp.209-210.