

「総合的な探究の時間」の円滑な運用に向けた 独自テキスト開発に関する研究

聖ドミニコ学園中学高等学校

土居 嗣和

他 6 名

1. はじめに

現行の高等学校学習指導要領において「総合的な探究の時間」の履修が定められたことで、現在、探究プログラムの提供がさかんである。具体的には、高大連携の一環として大学による出前授業の形式で総合的な探究の時間を行うプログラムや、企業と連携して製品開発やマーケティングをはじめとする課題の解決に取り組むものなどがある。このほかに、アントレプレナーシップ（起業家精神）を養うものがあり、学校外から提供されるプログラムは充実している状況といえよう。

一方で、学校独自の探究学習を行う場合、学校の規模やそれを担うスタッフ、そして設備といった問題から、種々の制約を強いられている。上記のような探究プログラムも、そうした理由から歓迎されている側面があろう。しかし、大学や企業が提供するプログラムと、生徒たちが自ら学びたいと考えていることが必ずしも一致しているわけではないように思われる。また、探究の過程において、生徒たちがどのような課題を感じているかを把握せず、探究に必要なスキルを学ぶ機会がないままにこうしたプログラムが実施されている印象も否めない。もっとも、国策として課題研究をこれまで行ってきた SSH や SGH 指定の学校では、生徒たちにより進められる探究も行われてはいる。しかし、広く一般的な高等学校において探究学習を行うことの意味を考えると、SSH や SGH の取り組みを他校に単純に敷衍すればよいと考えるのは早計であろう。

本研究の代表者は、現行の学習指導要領が実施された 2022 年度（令和 4 年度）から、探究的な学びや総合的な探究の時間に関する研究を実施してきた。2022 年度（令和 4 年度）は、「探究的な学習のデザインに関する研究 ―教科を横断した「授業研究」に焦点をあてて―」と題し、教科学習において探究の視点を取り入れる方法、および総合的な探究の時間を充実させることを踏まえた教科学習のあり方について検討した。そして学習過程を生徒に明示することや、教科を横断して授業方法や評価方法の工夫をめざすことが求められていることを明らかにした（土居ほか 2023）。

つづく 2023 年度（令和 5 年度）は、「教科学習およびアカデミック・スキルを踏まえた「総合的な探究の時間」の設計に関する研究」と題し、「総合的な探究の時間」（本学は「真理の探究」を教育理念としていることから、その理念にならって当該時間を「ドミニコ学」と呼称）に主眼を置いて、前年度の研究を実証的に検証した。そして教科学習において探

究に必要な考え方やスキルを養うことや、個人探究を進めるうえで「課題の設定」に重点を置くべきこと、さらに他者と協働して自らの探究について検討するゼミを個人探究にあたり設定することの重要性などを明らかにした。あわせて、アカデミック・スキルの初歩的な部分を高等学校の探究においても導入することが有効であると指摘し、実践においては適宜資料を配付して対応した（土居ほか 2024）。

これらの研究により、教科学習や学校という場に注目して探究学習を行うことの重要性を、学校という学びの場に即しながら明らかにすることができた。一方で、それらの重要性を生徒たちに対して明確かつ体系的に示していく点については、課題が残った。また探究学習に対して生徒たちがどのような課題意識を抱いているか、またそれらに教員はどのように対応すべきであるかという点についても、実証的に検討する段階に達していなかった。しかし、探究学習の重要性を生徒が理解でき、かつ実践できるようにするためのテキストを構築すること、その際に生徒の課題意識を十分に踏まえること、そしてテキストの作成を通じて探究学習を運営する際の属人的側面を極力排除していくことは、探究学習を学校において持続可能なものとしていくうえできわめて重要であるといえよう。

2. 研究の目的

本研究では上記のような問題意識にもとづき、高等学校において探究学習を行う意義は何か、またそれを踏まえて生徒たちに学んでほしいこととは何かを考え、それを校内のテキストにどのようにまとめていくかを明らかにすることを目的とする。とくに探究学習を、「自分の知りたいことに基づきながら、学び方を学ぶ場」と考えることで、生徒のみならず教員集団内においても、探究に関する見方・考え方を的確に共有することを目指す。

現在、探究学習に関する市販テキストは増加しつつあり、また学校で独自にテキストを開発している学校も少なくない。このような状況では、本研究は屋下に屋を架すことのようにも思われる一方で、現行のテキストやプログラムには次のような課題も存在している。

ひとつは、教科学習との相互関連に乏しい点である。はじめに述べたように、大学や企業との連携が近年は多く見受けられており、テキストが作成される場合もそれらを念頭に置いていることが多い。実社会とのつながりを知るうえでも、こうした実践の意義は認められよう。しかし本校ではこれまでの研究を通じて、学校における探究学習においては学校生活や教科学習との関連を十分に意識すべきであることを明らかにしてきた。この点を踏まえれば、テキストは教科学習における探究にも応用できる視点を含むことが望ましいといえる。

もうひとつは、高等学校独自の探究という視点が乏しいことである。課題研究に関するテキストは、大学における研究にも接続しうる内容をもつものであり、探究を科学的なものにするうえできわめて重要な役割を果たしている。ただし内容に関しては、社会科学や自然科学など SSH・SGH において扱うことが多い事柄が中心であるため、人文科学等の分

野には暗い印象がある。また課題研究は、大学等における研究の予備段階という位置付けが強いことも、後述するように高等学校における探究学習の意義を考えるうえでは問題である。

実際にこのテキストに掲載されている研究を行うことができるのは、大学に等しい人的および物的資源に恵まれている学校や大学附属校に限られているだろう。したがって、そうした特別な学校に探究学習を拘束するのではなく、広く学校という場所がもっている特性に注目し、それを最大限に活用することを念頭においたテキストが求められている。

これらの状況を踏まえつつ、学校として探究活動に取り組むうえで必要となる情報をまとめたテキストを作成するうえで欠くことのできない点として、次の2点を明らかにすることを目指す。ひとつは、生徒がどのような方法的支援を求めているのか、そしてもうひとつはテキストの軸となる理念はどのようなものであるか、ということである。

テキストの作成にあたっては、あえて学校独自のものを作成することによって、学校の特色や、生徒の特質を踏まえた指導を行うための方法論を提示することをめざす。またテキストを利用することによって、属人的な状況を克服し、どの教員であっても探究活動の理論と方法を押さえた指導を展開できるようにすることも目的とする。

3. 研究の方法・経過

(1) 探究学習に関する生徒へのアンケート実施

2025年6月から7月にかけて、本校の高校1～3年生を対象としてアンケート調査を実施した。質問項目等は【資料1】の通りであった。アンケートを通じて、生徒たちが探究にどのように取り組んでいるか、また探究の段階のうち、何を得意・好き／苦手・嫌いとしているかといったことについて、理由を含めて調査した。

(2) アンケート結果の分析および中間報告

上記の内容をもとに、生徒たちが探究活動において抱えている課題の整理および分析を進めた。分析にあたっては、探究の4段階（課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現）の枠組みに注目し、どのような活動を得意／苦手としているのかといったことを整理した。また、探究において必要な手助けを、探究の選好に即しながら検討した。

その後、8月21日に玉川学園中学部において行われた「探究スタートアップポスターセッション〈共創の時間〉」（NOLTYプランナーズほか主催）において、研究成果の一部を「結局、探究の「伴走」って何なのさ？ ～探究活動における学校の関わり方を考える～」という題にて発表した（ポスターセッション形式による）。そしてその質疑応答を通じて、そうした得意／苦手という点は本校の生徒独自のものか、あるいは探究活動を行ううえで一般的にみられるものであるのかを検証するため、意見交換を行った。同イベントへの参加は、本研究の計画段階では想定していなかったが、他校の教員や生徒の見解を知るうえで重要であると判断したことから参加に至った。

(3) 課題の設定に関する一般的傾向の調査

9月20日・21日に行われた学園祭において、本校におけるこれまでの取り組みに関して企画展示を実施した。またこの展示では、「あなたの探究したいことは何ですか？」という題で、展示見学者が探究したい課題を模造紙に無記名で書いてもらった。これを通じて、課題の設定に関してどのような問題点があるのか、といった点について考える参考とした。

(4) 日本教育工学会における研究発表

テキストに盛り込むべき内容や、テキスト作成上重要となる理念について検討し、9月28日に実施された日本教育工学会2025年秋季全国大会（於ウインクあいち）の一般研究発表3において、「総合的な探究の時間」の円滑な運用に向けた独自テキスト開発に関する研究」という題でポスターセッションによる発表を行った。ここでは日本教育工学会会員諸氏および大会参加者との意見交換を通じて、これまでの研究内容をまとめるとともに、今後検討が必要となる部分の整理を行った。なお発表にあたっては、成蹊大学理工学部専任講師の越智拓也氏の協力を得た。

(5) 国立大学付属校における実践の視察

教科学習における探究や協働のあり方について、国立大学付属校の公開研究会に参加することを通じて実践を見学し、教科学習と探究学習の接続や、学校という場の機能について検討した。今回は、10月にお茶の水女子大学附属中学校、11月に東京大学教育学部附属中等教育学校の公開研究会に参加した。

(6) 授業実践を通じた仮説検証

アンケートの分析により、高等学校ならではの探究を意識するべきであり、また「聞き手としての資質・能力」、「答えのない問いに取り組む力」の育成が必要であるという仮説を立てた。この仮説にもとづいて、高校3年生2学期の「総合的な探究の時間」における「社会課題探究」の授業を設計し、テキストに盛り込むべきかどうか検討した。

(7) 研究協議会の実施

2026年1月に、講師として成蹊大学理工学部専任講師の越智拓也氏を招き、研究代表者との研究協議会を実施した。同氏は教育学を専門としており、また中等教育における勤務経験をも有していることから、本研究が学術的にどのように位置づけられるか、また成果や課題はどこに求められるかといった点について講評を依頼した。

(8) 研究報告書の執筆

上記の研究を通じて得られた成果について、(1)生徒アンケートの回答分析、(2)テキストの内容に関する検討、(3)「探究のねらいに即した授業」の妥当性、の3点から整理した。なお(1)の内容は、(2)の冒頭に摘記している。報告書の執筆は土居が代表してすべて行ったことから、本報告書の文責は土居に帰するものである。

4. 研究の成果

(1) 生徒アンケートの回答分析

生徒アンケートは6月30日から7月10日にかけて、本校に在籍する高等学校1年生から3年生を対象に実施した。

アンケート回答時における生徒たちにおける探究の履修状況については次のとおりである。高校1年生は中学校において「総合的な学習の時間」を履修し、地域探究や京都修学旅行の事前学習、キャリア教育などを受けた。そのうえで高校進学後には、沖縄修学旅行の事前学習について主に文献調査を行い、簡単なレポートをグループで作成した。

高校2年生は、修学旅行の事前・事後学習を終え、個人探究に向けての課題の設定に取り組んだ。

高校3年生は、個人探究を終え、その成果をポスターセッションで2回発表している。最初のセッションは高校2年次の3月に学年内で実施し、2回目のセッションは高校3年次の6月に、高校1・2年生に向けて実施した。また7月には、プレゼンテーションソフトを用いて、高校1・2年生に向けて口頭発表を行っている。

以下、①～⑩の設問ごとに回答の分析を述べ、次節のはじめにテキスト作成のための視点を整理する。自由回答の詳細なデータについては、別添【資料2】を参照のこと。

①全体の回答数

高等学校全校生徒全116人のうち、97人(83.6%)から回答を得た。各学年の回答数は、高校1年生29人(全39人のうち74.4%)、高校2年生40人(全41人のうち97.6%)、高校3年生27人(全37人のうち73.0%)となった。

②教科学習と比較した場合における探究学習の選好(択一・必須回答)

表1 「教科学習と比べて、ドミニコ学の時間についてどのようにお考えですか」回答
(百分率は学年内で、小数点以下第2位を四捨五入。()内は人数。以下同じ)

	高校1年生	高校2年生	高校3年生	全体
とても好きである	3.4%(1)	2.4%(1)	0%(0)	2.0%(2)
どちらかといえば好きである	31.0%(9)	61.0%(25)	11.1%(3)	38.1%(37)
どちらかといえば嫌いである	55.2%(16)	34.1%(14)	51.9%(14)	45.4%(44)
とても嫌いである	10.3%(3)	2.4%(1)	37.0%(10)	14.4%(14)

全体では「どちらかといえば嫌い」が45.4%(44人)で最も多く、次に「どちらかといえば好き」38.1%(37人)、「とても嫌い」14.4%(14人)、「とても好き」2.0%(2人)となった。教科学習と比較すると、探究学習をあまりよく思わない生徒が60%近くを占めていることがわかる。学年別では、高校1年生・3年生で「どちらかといえば嫌い」、高校2年生で「どちらかといえば好き」が最も多く、高校2年生における回答数が全体における

「どちらかといえば好き」の割合を大きくしていたことがわかる。高校3年生については「とても好きである」と述べる生徒はおらず、「とても嫌い」とする生徒が37%（10名）であった。

③探究学習についての選好の理由（自由回答）

自由回答としたが、学年により選好理由を構成する要素に差が出た。

【高校1年生】 好き／嫌いのいずれにおいても、理由として「グループワーク」の存在を挙げる例がみられた。中学校の「総合的な学習の時間」においてグループワークが多く取り入れられていることから、「探究学習＝グループ学習」というような考え方を生徒たちがもっており、それが探究学習の捉え方にも影響していると考えられる。また「稀に取り組む意味が全くわからない課題が提示されることがあるから」（「どちらかといえば嫌い」を選択。以下、他の選択肢との関連をこのように示す）という回答からは、探究学習の目的を明確にすることが探究の選好にも影響する可能性を示しているといえる。

【高校2年生】 探究学習を好む理由として、探究することが自分自身にとって役に立つと捉えている回答が散見された。一方で、探究学習を「どちらかといえば好きである」理由として、「勉強」をせずに済むことや、試験がないことを挙げる回答もあった。「普段授業ではやらないことができる」という回答もあったことをあわせて考えると、教科学習との乖離や断絶という点から探究学習を好む理由となっていることが考えられる。また高校1年生と同様、好き／嫌いのいずれにおいても、理由として「グループワーク」の存在を挙げる回答がみられた。とくに「調べてさまざまな情報を得て、意見を交換できるのは楽しい」（「どちらかといえば好きである」）という点では、意見交換を行うことに注目して探究学習を好んでいることがわかる。

【高校3年生】 探究学習を好まない理由として、探究の時間が勉強、とくに受験準備に結びつかないことを挙げる回答がみられた。この点は、高校2年生における回答と対照的であるが、「探究は、教科学習などの勉強をせずに済むので好ましいが、受験のために勉強しなければならない場合には好ましくない」という考えを有していると考え、整合的に捉えられよう。いずれにせよ、教科学習と探究学習が対立的なものであるという見解をここから読み取ることができる。また「大学での探究活動に繋がるのは理解できるが、高校の段階でやるものではないのではないかと思ってしまう」（「とても嫌いである」）という回答からは、大学で行われるような活動をただ高校に移植することの限界も感じられる。

このほか、「課題の設定」があることを理由に、探究学習を好まないとする回答も複数みられた。この点は、個人探究を通じて実際に課題の設定に取り組んだことによって得られた見解とみることができよう。そして教科学習と対立的に捉えている原因には、このように探究学習で用いるスキルが教科学習ではほとんど活用されていないことも挙げられるように思われる。「課題の設定」については、「自分に好きな事柄について学べる」（「どちら

かといえ好きである」という回答と、「探究したいものがなくて困る」（「とても嫌いである」という回答の双方が存在している点も興味深い。すなわち、自分のなかで課題を見つけられる場合には探究学習が好ましい存在となる一方、それがなければ探究学習が好ましくないものとなっていると考えられるのである。

そして「説明不足が多すぎる」「発表を3回もやらなければならない理由がわからない」（いずれも「とても嫌いである」という回答については、高校1年生と同様、探究学習における学習方法やその目的に関する明確な説明を求めていることがわかる。

④探究の4段階それぞれに関する選好（リッカート尺度・4件法・必須回答）

全体の選好については、図1の通りとなった。

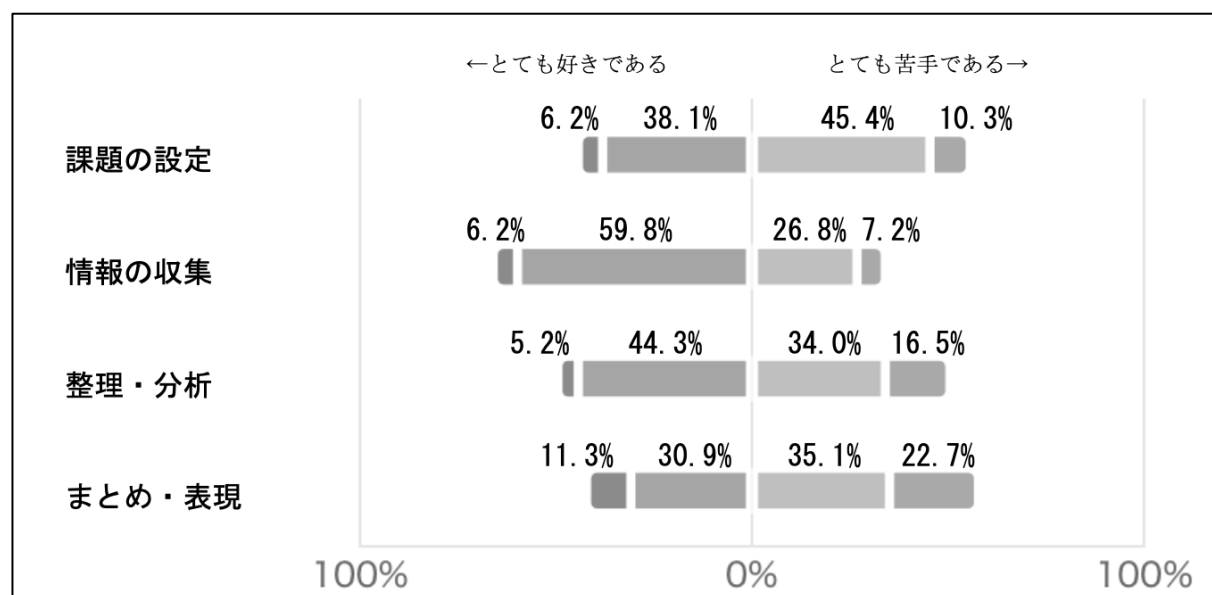


図1 探究の4段階に対する選好（全体）

「とても好きである」「どちらかといえば好きである」という回答については、「情報の収集」がもっとも多く、以下、「整理・分析」、「課題の設定」、「まとめ・表現」と続いた。

「とても好きである」「どちらかといえば好きである」の総数が半数を超えているのは、「情報の収集」のみであった。一方、「とても好きである」という回答の割合のみに注目すると、もっとも高かったのは「まとめ・表現」で、他の段階の倍近い割合となった。「情報の収集」を好ましいとする回答のほとんどは、「どちらかといえば好きである」というものであった。

次に「苦手」とする回答については、「まとめ・表現」がもっとも多く、以下、「課題の設定」、「整理・分析」、「情報の収集」と続いた。そして「情報の収集」以外は、半数以上が「どちらかといえば苦手」「とても苦手」を選択していた。なお、「とても苦手である」という回答の割合のみに注目すると、もっとも高かったのは「まとめ・表現」であった。

全体の動向に加えて、学年ごとの動向について、以下では検討する。

表2 「課題の設定」に関する各学年の回答

	高校1年生	高校2年生	高校3年生
とても好きである	3.4%(1)	4.9%(2)	11.1%(3)
どちらかという好きである	37.9%(11)	41.5%(17)	33.3%(9)
どちらかという苦手である	44.8%(13)	<u>51.2%(21)</u>	37.0%(10)
とても苦手である	13.8%(4)	2.4%(1)	18.5%(5)

「課題の設定」を「とても苦手である」「どちらかという苦手である」とする回答の割合がもっとも高かったのは高校1年生で、それに高校3年生、高校2年生が続いた。高校3年生においては、高校2年生と比べて「とても苦手である」とする割合が高くなっている。一方で高校3年生では「とても好きである」という割合も高い。個人探究を通じて「好き・苦手」の二極化が進んだ可能性が考えられる。

表3 「情報の収集」に関する各学年の回答

	高校1年生	高校2年生	高校3年生
とても好きである	6.9% (2)	7.3% (3)	3.7% (1)
どちらかという好きである	<u>55.2% (16)</u>	<u>70.7% (29)</u>	48.1% (13)
どちらかという苦手である	31.0% (9)	17.1% (7)	37.0% (10)
とても苦手である	6.9% (2)	4.9% (2)	11.1% (3)

「情報の収集」については、とくに高校2年生において「とても好きである」「どちらかという好きである」と回答した割合が80%近くにのぼった。一方、高校1年生・高校3年生では「どちらかという苦手である」「とても苦手である」とする回答が30%以上となっており、とくに高校3年生では合計が50%近くとなっている。ここでも高校3年生において「どちらかという苦手である」「とても苦手である」と捉える傾向が高まっていることがわかる。

表4 「整理・分析」に関する各学年の回答

	高校1年生	高校2年生	高校3年生
とても好きである	6.9% (2)	7.3% (3)	0% (0)
どちらかという好きである	44.8% (13)	<u>51.2% (21)</u>	33.3% (9)
どちらかという苦手である	41.4% (12)	31.7% (13)	29.6% (8)
とても苦手である	6.9% (2)	9.8% (4)	37.0% (10)

「整理・分析」については、高校1年生・2年生と、高校3年生とで違いが出た。前者では「とても好きである」「どちらかという好きである」とする回答が50%を超えてい

るが、後者では「どちらかという嫌いである」「とても嫌いである」が50%を超えた。とくに「とても嫌いである」と回答する割合が上がっている点に注目できよう。

表5 「まとめ・表現」に関する各学年の回答

	高校1年生	高校2年生	高校3年生
とても好きである	17.2% (5)	14.6% (6)	0% (0)
どちらかという好きである	31.0% (9)	36.6% (15)	22.2% (6)
どちらかという苦手である	41.4% (12)	36.6% (15)	25.9% (7)
とても苦手である	10.3% (3)	12.2% (5)	51.9% (14)

全体において「とても好きである」と回答した割合が高かった点を検討すると、その回答者はすべて高校1年生・2年生であったことがわかる。個人探究における「まとめ・表現」を経験していないなかでこうした回答があった理由としては、通常の授業時における発表等の経験をもとに回答したことが考えられる。一方、高校3年生では50%以上が「とても苦手である」と回答している。上述のように、高校3年生は本アンケート回答以前に3回の研究発表を実施しているが、そうした経験を通じて、まとめること・表現することの難しさを感じ、「とても苦手である」と回答した可能性がある。

以上からは、探究の各段階について、高校3年生における苦手意識の増加が認められる。後述するように、⑨において高校3年生は具体的な手助けを多く回答しており、実際に取り組んでみることでそれらの難しさに直面し、それが苦手意識の形成につながった可能性が想定される。現在、探究のスキルについて解説する資料は体系的には配布していないため、経験によって学ぶ側面がきわめて大きい。これは経験によって学ぶという探究学習の本来的な学びであるかもしれないが、探究の経験だけを積みせようとする場合、探究に対する苦手意識や嫌悪感を植え付けてしまっている可能性も考えられる。

大学や研究機関と異なり、自らの専門を明確に意識したり、そうした専門のみを集中的に学ぶということは、普通科の高等学校ではほとんどありえない。そうした状況のなかで探究に粘り強く取り組むさい、探究の時間において探究の経験を重ねるだけの指導では、上記のように探究全体に対する嫌悪を生み出す恐れがあるのである。探究することへの苦手意識を身につけるために探究学習を行うというのは、本末転倒といわざるを得ない。このことから、探究における困難を的確に把握し、ケアすることが求められていると考えることができる。

⑤探究の4段階における最も得意な段階（択一・必須回答）

④においては、探究の段階それぞれについての選好を調査したが、⑤および⑦では「4つの段階のうちもっとも得意とするもの／苦手とするものをひとつ選ぶ」という形とした。

表6 「4つの探究の過程のうち、もっとも得意とするものは何ですか」の回答

	高校1年生	高校2年生	高校3年生	全体
課題の設定	10.3%(3)	12.5%(5)	22.2%(6)	14.4%(14)
情報の収集	41.4%(12)	<u>52.5%(21)</u>	<u>55.6%(15)</u>	49.5%(48)
整理・分析	27.6%(8)	17.5%(7)	7.4%(2)	18.6%(18)
まとめ・表現	20.7%(6)	17.5%(7)	14.8%(4)	17.5%(17)

全体においても各学年においても、「情報の収集」を得意とする者がもっとも多かった。また全体では、割合が高い順に「整理・分析」、「まとめ・表現」、「課題の設定」の順となった。④の全体における選好では「まとめ・表現」を好むという回答がもっとも少なかったのに対し、ここでは「課題の設定」を得意とする回答がもっとも少なかった。学年別では、高校1年生・2年生では「課題の設定」を得意とする者がもっとも少なかった一方で、高校3年生では「整理・分析」を得意とする者がもっとも少なかった。

⑥⑤で選択した段階を得意とする理由（自由回答）

高校1年生では、「調べるのが好き」「説明するのが好き」というように、単純な作業として探究の段階を捉え、それを選好の理由としている。また「無から何かを作る作業ではないから」「作業の中で比較的早く終わるから」という回答からは、認知的負荷が少ないと感じるものを好むという傾向も見出すことができる。

高校2年生では、「情報を集めていくうちに共通点や違いがあったり調べると新たな情報が沢山出てくる面白さ」（情報の収集）、「どんなことがわかったのか整理しながら理解できるから」「調べた情報から考察が思いつけた時が楽しいから」（いずれも整理・分析）、などのように、単純な作業にとどまらない点に、得意とする理由を求めている生徒たちがみられた。探究の段階を截然と区別するのではなく、複数の段階が組み合わさった形で捉えていると考えられる。またそれに対して「面白さ」「楽しい」など、自分にとって有益であることを感じながら取り組んでいる点にも特徴が見出される。

高校3年生では、積極的にその過程を得意とするよりも、他の段階と比較したときに得意とみることができるという点から選好している傾向が認められる。具体的には「やる気はいっぱいだけど、語彙力がないので課題設定以外があまり上手くいかない」（課題の設定）、「全て苦手ではありますが、情報を集めることはiPadがあるので、一番ましだと思います」（情報の収集）、「どれも苦手なので強いて言えばこれかなという理由」（まとめ・表現）といった回答であった。前述のように、実際に探究学習を経験して、各段階の難しさを実感したことによるものと考えられよう。また「興味があることはたくさんあってネタはつきないから」「日頃から疑問が沢山あるから」など、日常に関連させながら「課題の設定」を得意としている回答もみられた。

⑦探究の4段階における最も苦手な段階（択一・必須回答）

表7 「4つの探究の過程のうち、もっとも苦手とするものは何ですか」の回答

	高校1年生	高校2年生	高校3年生	全体
課題の設定	44.8%(13)	37.5%(15)	33.3%(9)	38.1%(37)
情報の収集	6.9%(2)	7.5%(3)	11.1%(3)	8.2%(8)
整理・分析	13.8%(4)	25.0%(10)	33.3%(9)	23.7%(23)
まとめ・表現	34.5%(10)	12.5%(5)	22.2%(6)	29.9%(29)

全体においても各学年においても、「課題の設定」を苦手とする者がもっとも多かった。ただし全体に占める比率は38.1%（37人）であり、全体ではそれに続いて「まとめ・表現」29.9%（29人）、「整理・分析」23.7%（23人）となった。⑤においては得意な段階が「情報の収集」に集中していたのに対し、苦手な段階は「課題の設定」「整理・分析」「まとめ・表現」に分散している傾向がみられる。また学年ごとに苦手な段階として2番目に挙がっているのは、高校1年生では「まとめ・表現」、高校2・3年生では「整理・分析」（高校3年生では「課題の設定」と同数）であった。情報を集めるだけという「調べ学習」からの脱却は、探究学習の設計にあたっての課題として認識されているところであるが、実際には生徒たちもその脱却に苦心し、それゆえに「苦手」と捉えている可能性が考えられる。

⑧⑦で選択した段階を苦手とする理由（自由回答）

【高校1年生】 「課題の設定」を苦手とする理由として、「どうやって探せばいいかすぐに出てこない」「無から課題を設定しなければならないから」といった回答があった。この点についても、認知的負荷が大きい点に対処しなければならないという点が苦手と捉える理由に結びついていると考えられる。一方、「優柔不断で、設定した課題を変えられないことを恐れているから」という回答もあった。実際には課題や仮説というものは探究の過程で微調整を伴うものであり、「変えられない」ということはないのであるが、この点が伝わっておらず、不安を抱いているということが考えられよう。

また「情報の収集」を苦手とする理由としては、「いろんなサイトを比較して集めるのが苦手だから」という回答があった。さきにみた「情報の収集」を得意とする生徒の声では、情報を収集する範囲や方法は示されていなかったが、実際に情報を集める場合に複数の情報源を見なければならないということに気づき、そこに苦手意識をもっていることがここからわかる。

「まとめ・表現」を苦手とする理由としては、「発表が嫌いだから」「人前で話すことが得意ではないから」というように、表現を「成果発表」として捉えているために苦手としていることが窺われる。

【高校2年生】 高校1年生と同様の回答がみられた。具体的には、「みんなが興味関心をもてる課題を考えたり問いを考えることは難しい」「これで大丈夫かなとなってしまう」

(いずれも「課題の設定」),「発表が嫌いだから」「自分の言葉でまとめと表現をするのが苦手だから」(いずれも「まとめ・表現」)。また,「情報の収集」を苦手とする理由については,「インターネット上の情報源に依存し続けていて書籍で調べることが苦手だから」というように,「情報の収集」が実際にはさまざまな方法を伴っており,ただウェブ検索をすることにとどまらないことをもって苦手としていることがわかる。このことは,「情報の収集」を得意とする生徒についても,複数の情報を得ることは苦手としている可能性を暗に示しているものとも考えられる。これに関連して,ただ情報を集めるだけではなく,それを取捨選択しなければならないという点に苦手意識をもち,「整理・分析」を苦手としている生徒も何人かみられる。

【高校3年生】 ⑥と同様に,実際に個人での探究を行ったことで痛感した事柄に裏打ちされたとみられる回答が多くあった。「課題の設定」を苦手とする理由については,「すでに結果が出ている事が多く,結果の出ていない課題を設定するのが難しいから」という回答があった。一方で,「課題を設定しても気持ちが揺らいでしまうことが多いから」「何にすればいいか悩んでしまうから」と,高校1年生と同様の回答もみられた。

また「情報の収集」については,「どれが正しい情報か探るのが大変だから」「(インターネット以外の)他の媒体でどのように集めていいのかわからない」というように,高校2年生と同様,複数の情報源を用いた収集を行うことを踏まえて苦手意識をもっていた。

「まとめ・表現」については,「自分の考えと調べたことをまとめることを今まであまり積極的にやってこなかったから」「調べた内容を自分の言葉でまとめられないから」などの回答があった。この点については,探究学習に限らず,教科学習においてもそうした機会を設けることで,克服する余地も見出すことができよう。

⑨生徒が必要と感じる手助け(自由回答)

本設問については,②における探究活動に対する選好を考慮しながら回答を整理した。

【高校1年生】 探究についての選好に関係なく「課題の設定」について助言がほしいという回答があった。また探究学習について「どちらかといえば嫌いである」と答えた生徒では「重要な点を全員の前で言ってほしい」という回答があった。この点は,③において高校3年生から「説明不足」との回答があった点にも通じるように思われる。同じく探究学習は「どちらかといえば嫌いである」と答えた生徒からは,「何をしても良い」「自由」が一番困ります ある程度決めてください」という回答があった。この点は,教科学習から探究学習への接続が十分になされておらず,文脈に依存しない探究学習において急に自由に進めてよいとなったことに対する当惑とみることができよう。したがって,教科学習と探究学習との相互接続をいかに円滑に行うかという点を検討することが,教員に求められているといえる。なお「発表が終わった後のアドバイスや発表中にいちいち反応して欲しい」という回答もみられた。

【高校2年生】 「課題の設定」に加えて「情報の収集」における手助けを求める回答が散見された。探究の段階を自覚しながら経験したことにより、必要な手助けをはっきりとさせたと考えられる。また「自分で考える時間を少し長めにとって、生徒が焦らずに課題をやるようにしてほしい」（「どちらかといえば好き」と回答）というように、主体的に探究を進める点から手助けを検討している回答があった。これに関連する回答としては、「変に口出しされるよりは何も言われないう方がいいなと思います」もあった。

【高校3年生】 実際にやってみて気がついた点にもとづいていることも影響しているのか、長文での回答が多くみられた。とくに探究学習を行ううえでの個別的なスキルを学ぶ機会を求めていることが明らかとなった。「段階を追ってそれぞれゼミなどに分けて個別に指導していくと探究を進めやすいと思います」という意見は、経験をただ集積するのではなく、体系的にスキルを学ぶ機会を必要としていることがわかる。

このほか回答の内容の特徴としては、手助けよりも作業時間を授業内で確保してほしいという声が探究学習に対する選好を問わず散見されることが挙げられる。このうち「授業内での作業時間をもっと増やしてほしい（※カッコ内省略）、生徒同士や教員と相談しながら作業できるようにしてほしい（探究を進める中でお互いに学ぶことができたり、より深く調べることができるから）」という回答は、他の生徒や教員がいるなかで協働できるという学校という場の利点に着目した回答といえよう。そしてここでの「協働」は、最初からグループワークをするというようなものではなく、個人での探究と並行して行うものとして捉えられているように思われる。

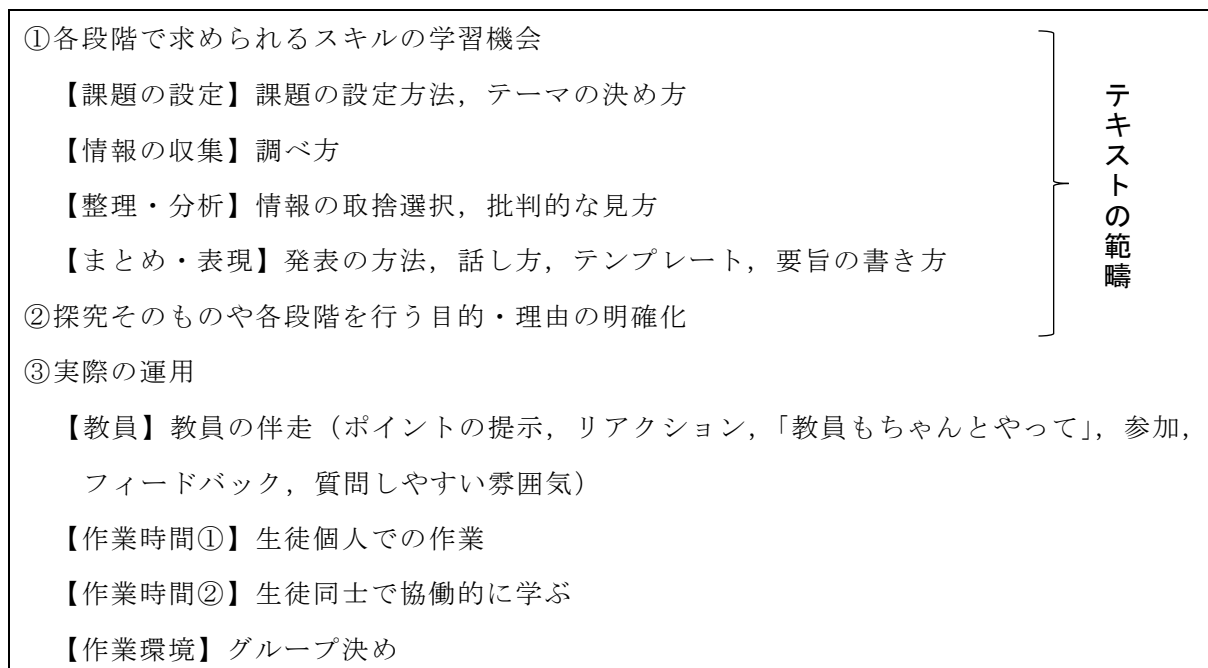


図2 「生徒が必要と感じる手助け」からみた「探究を支える諸要素」

以上の回答を整理し、生徒が探究において求めている手助けから探究を支える要素を分

類すると、図2のようになる。生徒たちが必要と感じている手助けは、①各段階で求められるスキルの学習機会、②探究そのものや各段階を行う目的・理由の明確化、③実際の運用、の3つに大きく分けることができる。このうち①・②をテキストにまとめることにより、生徒たちが探究を進めるうえで自分の作業を確認できると思われる。そして躓きやすい部分についてテキストを通じて事前にケアを施しておくことで、探究をいっそう高度なものとすることも可能となるだろう。「時間の確保」をするにあたって、こうした対応は必要であると思われる。

⑩生徒が必要と感じる教科学習と探究学習との接続（自由回答）

【高校1年生】 「特になし」という回答や無回答が多かった一方で、「意見を言い合ったり、情報を共有することなどが普段の授業にも反映される」「自分で考えさせる」「ディスカッションを行うこと」など、探究学習において必要となるスキルを教科学習においても取り入れることが望ましいとする回答がみられた。教科学習と探究学習を対立的に捉えるのではなく、接続するものとして位置付けることを求めているといえる。

【高校2年生】 高校1年生と同様、教科学習に探究学習を結びつけることを求める声が見られた。とくに「課題の設定」につながることを求める意見が多かった。例えば、「ドミ学で探究するテーマを別の教科の学習と結びつけて考えられることにする。(例：理科で現在学んでいる範囲の中からテーマを決めて探究する)」「興味関心を深めるような面白い授業」といった回答があった。教科学習における探究的な学びの必要は土居ほか(2023)でも指摘したところであるが、生徒たちも同様に考えていることがここから明らかとなった。

【高校3年生】 探究を行うための環境や雰囲気づくりを求める回答があった。例えば「先生の手助けも必要ですが、調べる分野が似ている生徒とのグループ発表などお互いが生徒同士で助け合える環境ももっとあるとうれしいです」というものがあった。⑨での「生徒同士や教員と相談しながら作業できるようにしてほしい」という回答にも通じるだろう。

また教員に質問しやすい環境を求める声もあった。具体的には「先生に質問しやすい環境を作ることが大事だと思います」「わからないところを質問した時に面倒そうに答えられると質問する気も興味関心もなくなるので、快く答えてほしい」といった回答があった。探究学習に限らず、教科学習や普段の学校生活においても、教員が権威としてではなく伴走者として存在することが求められているといえよう。

なお「ドミニコ学と普段の授業を一緒にしないでほしい」というように、教科学習と探究学習を対立的に捉えている回答もみられた。この点は、②において探究学習を好ましいとしない理由として、勉強との関わりがないと捉えることに関連していると考えられる。すなわち教科学習は受験のためのものであり、探究学習とは別個のものとして運用されるべきであるという対立的な把握である。

(2) テキストの内容に関する検討

① アンケート回答の整理

(1)におけるアンケートの回答にもとづき、テキストを作成するにあたり特に重要な点を摘記すると、**図3**のようにまとめることができる。なお、下図の**②**、**③**…は、(1)における番号に対応しており、**①**は回答した生徒の学年を問うものであったことから省略している。

- ②** 教科学習と比較して、探究は「嫌い」と捉える生徒が多い。
- ③②** の理由としては、グループワークを好まないこと、教科学習と探究学習で乖離があること、課題の設定を苦手とすること、作業に対する説明が不足していること、が挙げられる。
- ④** 探究の4段階に対する選好では、探究学習をもっとも長く経験した高校3年生において「苦手」と捉えている割合が高い。単純な経験だけでは探究への苦手意識が強調されている可能性がある。
- ⑤** 探究の4段階のなかでは、「情報の収集」を得意とする生徒が多く、50%近くを占める。
- ⑥** 「情報の収集」を得意とする理由として、他の段階との関連を挙げる回答があった。
- ⑦** 探究の4段階のなかでは、「課題の設定」を苦手とする生徒が多い。⑤と比較すると、苦手な段階は「課題の設定」「整理・分析」「まとめ・表現」に分散している。
- ⑧⑦** の理由としては、優柔不断で課題を決められないこと、情報の取捨選択が難しいこと、発表が得意ではないこと、が挙げられる。
- ⑨** 何を、どのようにやるか、という点についての説明を、生徒たちは求めている。
- ⑩** 普段の授業でも、協働作業の場面や探究しやすい雰囲気があるとよい。

図3 アンケート回答の概要

本アンケートではテキストの必要そのものは問わなかったものの、**③⑨**において説明の必要を求めていることや、**④**において単純な経験だけを生徒に強いることで苦手意識が強まっている可能性があると考えられることから、口頭での指示のみならずテキストを通じたガイドが求められているということが出来る。そのうえで他の項目を整理すると、スキルや考え方を直接提示することを求めるものと、理念的な部分を明確にしながら説明することを求めるものとの2つに大別できよう。ここでは前者を「生徒の実情や要望に即して盛り込むべき内容」、後者を「探究学習のねらいに即して盛り込むべき内容」と位置づけたい。あるいは前者については、これまでのテキストでも注目されているがとくに強調すべきこと、後者については、これまでのテキストでは十分に触れられていないがとくに重視すべきこと、とも換言できる。以下、この区分に即して論じる。参考として、各項目の末尾に、図3におけるどの回答に対応するかということを《》内に示す。

②生徒の実情や要望に即して盛り込むべき内容

(a) 課題の設定に関する方法論《③》

「課題の設定」を苦手と感じる生徒は少なくない。このため課題やテーマを教員などが与える事例もみられるが、課題が個人の関心と大きく乖離している場合、生徒が主体的に探究に取り組み続ける点に支障が生じやすい。

このことを踏まえ、発表者はかつて「自分が知りたいこと」というテーマのみを示し、個人探究の課題を生徒自身が時間をかけて設定する実践に取り組んだ（土居 2023）。まずは生徒自身の関心を明確にし、それを言語化していく点に時間をかけ、教員がその取り組みを支援することが、探究を円滑に行ううえで重要と考える。また学園祭における展示を見る限りでは、「知りたい」と思うことを多くの人が抱いていることが明らかとなった。このことを踏まえるならば、「知りたい」という姿勢を「課題の設定」の原動力にするための手立てを生徒たちに示すことが必要であろう。

また課題はたえず変化するものであるという点も、探究学習を通じて養うべき考え方であると考える。アンケートでも、優柔不断で課題を設定できないことから「課題の設定」段階を苦手を感じるという回答が散見された。しかし「課題の設定」において迷いが生じるのは自然なことであり、むしろこの段階でどれだけ逡巡できるかということこそが、探究の善し悪しを決めるといっても過言ではないだろう。「課題の設定には（中略）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」とする学習指導要領解説の考え方（文部科学省 2019b：125）も、この延長線上で理解することができるといえる。

設定した課題が変化しうるものであることについては、「総合的な学習・探究の時間に関する目標・内容の構造化等について（前提となる諸論点の整理）」（以下、「探究の論点整理」）においても、「課題について、一度設定したものに拘泥する必要がないこと」として指摘されている（中央教育審議会初等中等教育分科会の教育課程部会総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ 2025：10，15）。

以上のことを踏まえて、テキストにおいては、作業方法に関して次の図のようなモデルを暫定的に示すこともできるであろう。

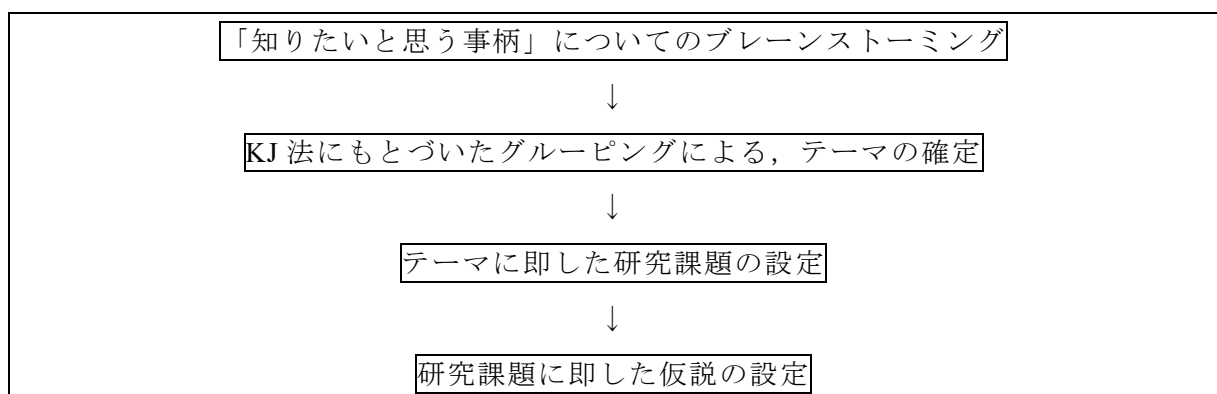


図4 「課題の設定」の暫定的モデル

「課題の設定」の契機としては、さまざまなものが考えられる。たとえば「自分の好きなものは何か」や、「今困っていることは何か」というものも挙げられており、「探究の論点整理」でも「学習者の興味関心や問題意識（「好き」や「得意」を含む）」というように例示されている（中央教育審議会初等中等教育分科会の教育課程部会総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ 2025：5）。しかしここで「知りたいと思う事柄」を軸としたのは、学校という場における探究であることを意識したことによる。「好きなもの」「困っていること」を包括できる概念であることはもちろんであるが、学校という場所で現在進行形で「学び」を続けているのであれば、学校における探究においては「知る／学ぶ（learn）」ということが軸となるべきように思われる。

もちろんこれはあくまでモデルであり、直線的な進行はあくまで理論上のもので、実際には往還を繰り返すものであることを生徒たちに伝えるべきであろう。またそうした過程をただひとりで考えるのではなく、他者とともに考えることも、学校における探究では重要であるように思われる。昨今では課題の設定にあたり生成 AI によってブラッシュアップするというサービスもみられるが、複数の生徒がその場にいる学校という場所で探究を行うことの利点を十分に活かすことができているか、あるいは、そうした機会自体を設けること自体が学校としての探究ではきわめて重要ではないだろうか。

（b）探究の4つの段階を直線的に捉えないことの重要性 《⑥》

探究をサポートするソフトウェアなどでは、「問題の設定」→「情報の収集」、というように、一方通行的なプロセスを前提としている場合が散見される。しかし「探究の論点整理」でも、探究の4つの段階について「プロセスを順を追って回すことが目的化しているケースがある」ということに言及し、「実態として様々なバリエーションが生じることを前提」とするものであるため「プロセスを辿ること自体が目的化することは望ましくないことを明確化する」必要があると論じている（中央教育審議会初等中等教育分科会の教育課程部会総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ 2025：20）。この点については、プロセスをただ巡ることだけをもって、問いが発展していることを保障するものではない点も指摘されている（河崎 2025：94）。

テキストの構成上、段階ごとの説明となってしまうことはやむを得ないが、探究の原理論的部分について言及することで、こうした見通しを生徒に示すことは必要であろう。

（c）スキルを説明する論理 《⑨》

また生徒たちがそうした方法を通じて、研究倫理の側面を理解することも有効であると考えられる。具体的には、スキルの紹介とともに、なぜそうした作業や操作が重要である

のかという点にも言及する必要が認められよう。

この点では、研究倫理を盛り込むことが有効な方法の一つとして挙げられる。たとえば「情報の収集」において出典を明示することについては、剽窃の防止やオリジナリティを示すことに関わっていることなどに気づかせることが必要となる。

また AI による概要やウェブ情報の使用をただ制限するのではなく、それらの情報が研究においてなぜ相応しくないのか、またどのように使うことであれば許容されるのか、といったことについても、テキストで示しておくことが望ましいと考えられる。厳密な科学の研究を支えるものが信頼性や誠実性であるという点に気づかせることによって、探究をすすめる上でのひとつひとつの段階に意味を持たせることができよう。

(d) 評価項目の明確化 《③》

発表の機会において、教員からの反応やアドバイスを求める声があった。ただ、こうした点については、教員のみならず生徒たちもアドバイスの方法を学ぶことが重要だろう。たとえば成果物については、チェックシートなどにより自己や他者を評価することができるようにすることが重要であると考えられる。このことについては、従前のテキストにおいても踏まえられているが、すべての項目を守らなければならないという枷とするだけではなく、自分自身の探究成果を発表するにあたりどこに強みがあるのかということを考える材料としていくことができるのではないか。自己や他者の強みを見出す方法を、テキストによって示すべきように思われる。

③探究学習のねらいに即して盛り込むべき内容

(a) 高等学校そのものがもつ特質に根差した探究 《③⑩》

高等学校における「総合的な探究の時間」は、実社会や高等教育において自ら学ぶための力をつけるという意味をもっている。一方で、「高等学校ならではの探究」という積極的な意義もあると考える。『令和 6 年度学校基本統計(学校基本調査報告書)』によれば、2024 年 5 月の段階では高等学校に通う生徒の約 7 割は普通科に通学している。コース等の区分はあるとしても、特定の学問に限定されない多様な関心をもった生徒たちがひとつの学校に集まっているのである。また専門学科であっても、大学の学部・学科等に比較するとより多様な生徒たちの集団であるといえる。この点は、高等学校において探究学習を行うための好条件である。

このように考えたとき、高等学校には、専門にとらわれない知的共同体の側面があるということができる。そしてその点を最大限に発揮するためには、どのように学びに向かうかということの方向付けなどを整備しなければならない。

高等学校は教育課程にもとづいて教科の授業が生徒の日常における大部分を占める。「総合的な探究の時間」の充実には、普段の授業において、教科の特性を踏まえつつ、探

究学習につながるような資質・能力を育成することを図ることが不可欠である。それと同時に、「総合的な探究の時間」を通じて、普段の授業への関心を高めていくことも求められよう（土居ほか 2023）。各教科の学びを横断的に繋げていくための結節点として「総合的な探究の時間」を位置づけることが、高等学校においては望ましいと考える。

探究活動をめぐる近年の状況としては、成果発表の機会がきわめて多いことが挙げられる。たとえば、高校生の探究成果をコンペ形式で発表して優秀なものを表彰することや、国際的なイベントにおいて優秀な成績を収めること、また地域貢献や SDGs の実現に向けて顕著な実績を得ることなど、枚挙に遑がない。さらには大学進学にあたっての評価材料として注目され、総合型選抜における一種の「武器」ともなっている。この点は、中央教育審議会「総合的な学習・探究の時間に関する現状・課題と検討事項」（以下、「検討事項」）においても、「社会全体で探究を応援する機運が高まっている」として評価されているところ（中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ(2025a)）であり、探究学習に取り組むうえで生徒の動機づけになっているところもある。

しかしこれらの取り組みにおいては、何らかの成果を出すこと自体が目的となっている印象も否めない。もちろん賞を得るだけの方法的な妥当性をもつことは重要であるが、肝心であるのは、生徒たち自身が自己の在り方・生き方を考えることができるかどうかであろう。そしてそれは、必ずしも目に見える成果を得なければならないというわけではない。むしろ成果を出すことにばかり追われている今日の社会や大学においては難しい、じっくりと自分が知りたいことに眼差しを向けることができるという点に、中学校や高等学校の探究学習の価値はあるのではないか。高等学校における探究においては、再度こうした点に立ち返る必要があるように思われる。

ここで想起されるのは、デューイが『民主主義と教育』において述べた「準備としての教育（Education as Preparation）」という語である（デューイ 1975：93）。デューイは「教育の過程は、連続的な成長の過程であり、その各段の目標は成長する能力をさらに増進させることにある」と述べ、その対照的なものとして「教育とは準備の過程」、すなわち「成人の生活に伴う責任と特権」に対する準備とする考え方を挙げている。

そしてデューイは準備としての教育がもたらす危険として、①今生きている現在ではなく、漠然とした見込みのなかに動機を見出さねばならないことによる「原動力の喪失」、②遠い未来に向けた準備であるために「躊躇や因循が奨励されること」、③「教授を受けている各個人の特有の諸能力に関する基準の代りに、期待や要求という型にはまった平均的な基準が代置されること」、の3点を挙げる（デューイ 1975：93・94）。そして「この準備説によれば、快樂や苦痛という外来的な動機の利用に大々的にたよらざるをえな」と指摘する部分（デューイ 1975：95）は、大学の総合型選抜入試への及第や、イベントにおける表彰を主たる目的として行われる今日の多くの探究の姿と、皮肉にも一致している。いう

なれば「準備としての探究」という状態であるからこそ、生徒たちは探究に対して主体的に意義を見出すことができているともみることができる。

探究の成果をまとめたり、共有したりする場として、イベントに注目すること自体は問題ない。しかしそうした場合であっても、あくまで問題関心が生徒自身に根差したもので、すなわち問題関心に生徒の主体性なり当事者性なりが備わっていないのであれば、高等学校において探究学習を行う意義は弱まってしまいうだろう。また業績にあまりに囚われた場合には、大学や企業、イベント主催者にへつらうような「御用探究」に堕してしまう危険性すら想起されるところである。「御用探究」が本来的な探究の目的ではないことは明らかであろう。

(b)「探究を支える聞き手」としての資質・能力の育成《③》

総合的な探究の学習の時間において「他者と協働する」という言葉が用いられる場合、グループで情報の収集や整理・分析、まとめ・表現を行うことが想定されることが多い。アンケートにおいても、探究の選好理由としてグループワークに注目する回答がみられた。

「探究の論点整理」では、「課題の質」を向上させるために興味・関心の「裾野」を広げる方策の例として、「友達との対話を通して、自分の興味・関心を理解したり、互いの課題の質を高め合ったりする」ことが挙げられている（中央教育審議会初等中等教育分科会の教育課程部会総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ 2025:5）。しかし「対話」は、課題の設定に限らず、探究のすべての段階において必要となるものであると考えるのが自然であろう。それゆえにこそ、「対話」の内実を改めて問い直さなければならない。

そもそも探究における協働とは、本来、グループワークだけではないはずである。この点で、まとめ・表現の場である発表において、建設的な質疑応答を交わすことを「他者と協働する」こと、ひいては「対話的な学び」の範疇に含めるべきであると考えられる。

学問研究と同様、質疑応答の目的は、研究目的や方法の妥当性を吟味することや、発表者自身が意識的にせよ無意識的にせよ抱えている課題点の明確化、そして今後の研究についての展望を検討することにある。しかし実際の学会でも同様であるが、たんに研究を貶めるだけで展望を見失わせる質問や、性急に結論ばかりを求める質問も存在する。専門的な厳密さを求める場であればそうした審査的な質問も重要であるかもしれないが、高等学校における探究の場合には、そうした厳密さばかりを求めるだけでは独自の意味は見いだせないだろう。かえってそうした質問を受けることで、探究を持続するための力を失う可能性すらありうる。

探究に関するテキストにおいて、質問の着眼点やよい質問についての指針を示した例としては、登本ほか（2023:108-111）が挙げられる。こうした聞き手としての力を養うという点を、より重視すべきであろう。というのも、研究発表の場では、聞き手として過ごす時間のほうが話し手として過ごす時間よりも長い一方で、これまでは専ら話し手としての

スキルばかりが注目されているからである。しかし「情報の収集」を含めて、探究活動では発信とともに受信する過程もきわめて重要である。そして受信した情報のなかから、自分で発信するべきものが何であるかといったことも明らかになるといえよう。

自らも探究を行う生徒が「よい聞き手」に成長することは、聞き手である生徒が自身の探究活動をすすめる上での手掛かりを得る機会にもなる。発表を通じて、自らの課題意識について改めて検討し、次の「課題の設定」へと進むことも可能となるように思われる。

学校における協働や対話を考えるうえで必要な視点として、ここでは「ポリフォニー」という考え方に注目する。この語は本来、「多声部音楽」などと訳出される音楽用語であり、「幾何かの声部」が「結合して」できたもので、「個々の声部が独立」していることをその本質とする。したがって「終始独自の特徴を支持してその音楽的個性を主張する」ものであると説明される。ポリフォニーは単声音楽に対する謂であり、「多声音楽の芸術は、斯のごとき声部を結合して、各々その特徴を保ちながらも、その相互作用から秩序立った一総体を現出するようにすることにある」（ベッカー1955：59。引用にあたっては、河上氏訳書の旧字旧かなを新字新かなに直し、副詞を一部開いた）。

ミハイル・バフチンはこの語をドストエフスキーの文学作品を分析するさいに利用し、ドストエフスキーの作品を「ポリフォニー小説」と位置付けた。この捉え方は、主人公を中心に構成される「モノロギ的な小説」に対するものである。彼の『ドストエフスキーにおける創作の問題』では、次のような興味深い指摘がある（バフチン2013：105）。

哲学的モノロギの土壌では、意識どうしの本質的な相互作用は不可能であり、したがって本質的な対話は不可能である。実際には、観念論は意識間の認識的相互作用のひとつの種類しか知らない。知っている者、真理を所有している者が、知らない者、誤っている者に教える、すなわち教師と生徒の相互関係、またしたがって教育的な対話である（傍点は土居。以下同じ）。

音楽用語としてのポリフォニーの意味を踏まえるならば、ポリフォニー的な状況においては、「主体それぞれの声は、互いに影響を受けながらも独立しており、決して一つの声に統一される（＝モノロギ）ことはない」（若槻1998：126）ということができる。そしてこのことは、従来の「教育」における対話のあり方と対立するものであるということができる。すなわちモノロギにおける対話は、あくまで一方的な流れをもつものであり、バフチンはこれを「本質的な対話」ではないとみているのである。

「主体的・対話的で深い学び」という理念を掲げる今次指導要領を考えるうえで、この部分はきわめて重要である。われわれ学校教員がこれまで想定してきた「対話」のなかに、上記のようなポリフォニーの視点が十分に確保されていたのか、ということを考えると、はなはだ懐疑的にならざるを得ない。むしろ「議論」をもって「対話」と同一視している部分もあったように思われるところである。それゆえ発表においても、他者の意見は「乗り越えるべきか／従うべきか」という安直な二分法のもとに聞かれることが多く、他者の

意見そのものを、そのまま受け止めようという視点は乏しかったのではないだろうか。探究におけるグループワークを苦手とするという回答からは、一つの結論にまとめなければならぬという「モノフォニー」的義務感から、自分の発言をしかるべきものに合わせなければならないと考えたり、それに従わない他者の発言に苛立ちすら覚えてしまうことも影響しているとも推測される。このような点を解消するうえでは、それぞれの声をそのままに存在させるというポリフォニー的対話という視点が、協働や対話においても欠かせないといえよう。

またこのようなポリフォニーの視点にたつことで、協働としての質疑応答を含む「まとめ・表現」を充実させることもできるのではないか。そしてそれは、ともすれば「発表すれば終わり」と捉えがちな探究学習からの脱却をも可能とするだろう。学内や学外の発表は、上述のように探究の成果をまとめるための機会としては有効である。一方で、発信すること自体が目的となってしまった場合、発表を通じて得られた意見や視点を踏まえてさらに探究を深める段階に進むことは難しいのではないか。このため、発表の場は話し手として「発信する場」であるだけでなく、聞き手として「受信する場」でもあることを認識する必要がある。そして聞き手として「受信する」という認識があるからこそ、他者の探究に対して関心をもち、そこに建設的に関わることも可能となるように思われる。前節の(d)において示した「自己評価項目」は、聞き手が他者の研究を受信する際の指針としても活用することができるように思われる。

(c) ネガティブ・ケイパビリティを意識した探究学習《③⑤⑧》

高等学校における探究を「準備としての探究」に限定しないために必要な視点として、ここでは「ネガティブ・ケイパビリティ」に注目したい。

「ネガティブ・ケイパビリティ」は、もともとイギリスの詩人キーツが弟たちにあてた書簡の中で次のように述べている（訳文は松浦 1971：49）。

文学においてとくに秀れた仕事をした人を構成している特質、シェイクスピアが、ありあまるほど備えていた特質がどんなものか、ふいに頭に閃きました。——それは〈消極的受容力〉、つまり人間が真理や理由に苛立って到達しようとして、かえって不確かさや、謎や、疑惑のなかに安んじていられるときの力なのです。

ここでは作家や詩人が持つべき力として、「真理や理由に苛立って到達しようとして、かえって不確かさや、謎や、疑惑のなかに安んじていられる」ことを〈消極的受容力〉、すなわち **Negative Capability** を名付けている。

この後、同部分に注目したのが、精神分析家のビオンであった。彼は 1967 年に発表した論文「負の能力 (Negative Capability)」において上記の部分に言及し、「人はこのような状況に陥る（※中途半端な事実のみがわかっている状況。土居）と遅かれ早かれ、通常はすぐに、耐えるのを困難に感じて、精神分析的な解釈に手を伸ばし始めます。それは間違っ

ていると私は思います」と述べ、「負の能力」とは「中途半端な真実に耐える力」であると論じている。またこれに先立ち、ビオンは同論文の別の箇所では、「実際のセッションになると、私たちが苦しめるのは、知識の欠如や理論の欠落、訓練の欠落ではなく、知識の過多、理論の過多」であると述べている（訳文は福本 2023:41-43）。ここでは、精神分析家や患者がもつべき力として、中途半端な真実に耐える力、すなわち **Negative Capability** に注目している。

これらを踏まえて、帚木蓬生は、現代社会に必要な「共感」の土台として **Negative Capability** に注目している。そして、教育における **Negative Capability** の必要性について次のように述べている（帚木 2017:193）。

問題設定が可能で、解答がすぐに出るような事柄は、人生のほんの一部でしょう。残りの大部分は、わけがわからないまま、興味や尊敬の念を抱いて、生涯かけて何かを掴みとるものです。それまでは耐え続けなければならないのです。…現代の教育は、到達目標という欲望があるために、時間に追われながら、詰め込み教育を奨励しつつ、とりあえず理解させようとしします。ネガティブ・ケイパビリティが育つべくもありません。

また同氏は、**Negative Capability** に対置されるものとして、「問題解決のための教育」をポジティブ・ケイパビリティと位置づけている。地域課題の解決や企業・大学と連携した探究、SSH・SGH などに指定された学校において課題探究は、まさに「問題解決のため」に行うポジティブ・ケイパビリティの育成をはかるものと分類することができよう。

もちろんすぐに解答や提言を出さなければならない課題も多く存在しており、社会に出て活躍するための準備として学校教育を位置付けるのであれば、これらに集中して取り組む価値は大いに認められるところである。しかし、学校そのものが独自にもっている価値というものに注目するならば、せめて高等学校という学びの時期には、すぐには解決策が見いだせそうにないことに取り組み続けることや、それに取り組むための視点を養うことが重要ではないか。この点は、明確な真理を見出しがたい人文科学・社会科学はもちろんのこと、場合によって結果が出るまでに膨大な時間が必要となる自然科学においても欠かせない視点であろう。そしてネガティブ・ケイパビリティという土台があるからこそ、ポジティブ・ケイパビリティもより強靱なものになるように思われる。

このことは、特に「課題の設定」において意識すべきことであろう。課題の設定にあたっては「問題発見・解決」という点が強調され、具体的な問いや仮説を立てることが求められている。実際に探究をすすめるうえで、現実的に取り組める課題を設定することはきわめて重要な作業である。しかし仮説を立てる際に、たとえば「これでは問いとして大きすぎる」「答えが出ない」といった指導をすることが多く、その過程で生徒たちがもっている「自分が何を知りたいのか」「自分にとってこの探究がどのように位置付けられるのか」という点を捨象してしまっている可能性も否定できない。この場合、探究自体はうまく進

められても、その後につながらないことや、新たな視点を受容する柔軟性を失うことをもたらしている恐れがある。つまり、「探究しやすい仮説にせよ」という指導によって、それぞれの仮説を支えている根の部分をも切り取ってしまい、結果として、根なしの仮説、根なしの探究を作り出してしまっている可能性がある。場合によっては、何のために探究を行っているのかということを見失うことも容易に想像されよう。また反対に、探究も調べれば答えが出てくるものだけを扱うと捉えるならば、わざわざ高等学校で総合的な探究の時間を設けることの意義はなくなってしまうだろう。

こうした危険性を回避するための考え方として、ネガティブ・ケイパビリティという考え方を取り入れる必要があると考える。すなわち、答えが容易に見出されない地平を維持しつつ、その上にテーマなり仮説なりを設定して探究を進めていくという考え方を、探究の基本に据えていくということである。さきに分析した生徒アンケートでは、テーマが変わってしまうことへの恐れが、結果として「課題の設定」を苦手とする理由となっていた。しかしより大きな地平をもつことで、そうした揺らぎも受容し、恐れることなく自分のテーマや仮説を吟味することが可能になるだろう。何より、自分が知りたいと思うことをひとつひとつ明らかにしていくという感覚を養うことが、探究を継続的なものにするうえでは欠かせない。このような点をテキストの軸とすることができてば、「課題の設定」の負担感や、探究に取り組み続けることへの苦手意識を軽減することにつながるように思われる。

(d)「情報の収集」を原動力として活用する《78》

「情報の収集」を得意とする生徒であっても、その成果を生かせない事例がみられた。たとえば、調べたことをそのまま載せるに留まり、どの部分が重要であるかという検討をしないままに発表するといったことである。この点は、「検討事項」においても「小中高に共通する課題」として、「インターネットから収集した情報を単に切り貼りしている事例、探究のプロセスを形式的に回し、学びが空洞化している」と取り上げられているところである（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・探究の時間ワーキンググループ 2025a : 1）。「調べ学習にとどまっている」という状況は、生徒たちが探究に主体的に取り組んでいないことの結果として注目されることが多い。しかしアンケート結果からは、情報の取捨選択に悩んでいるという回答もあり、すべての生徒が一概に「調べるだけでよい」と考えているわけではないことがわかる。

現行の学習指導要領や「探究の論点整理」では、探究の段階として、とくに「課題の設定」に力点を置いている。本稿もその重要性には大いに首肯するところである。しかし調べ学習からの脱却という点や、生徒たちが取捨選択に悩んでいるというアンケートの回答を踏まえると、むしろ「情報の収集」そのものに着目し、それを探究のなかでどのように位置づけるかを考えることが必要ではないか。したがって、「情報の収集」をより積極的に取り入れることで、探究のほかの段階につなげていくという考え方を生徒に示すことが必

要であろう。今、試みに次のように図示したい。

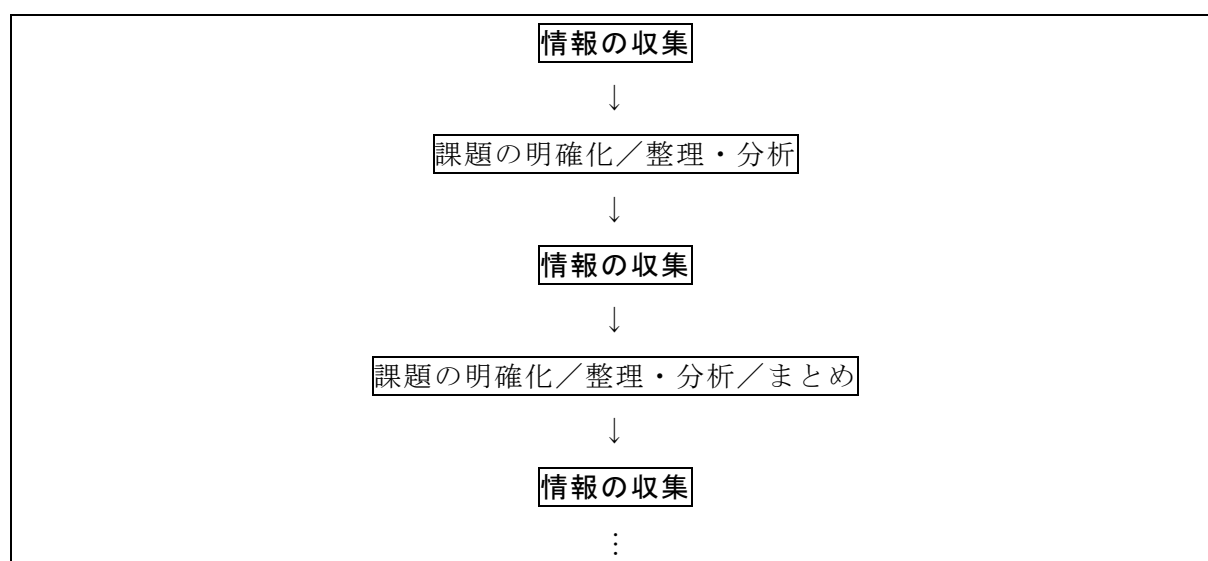


図5 「情報の収集」を有機的に配列した探究のフロー

② (a) (b) において述べたように、探究の4段階は直線的なものではない。そのうえで生徒たちが情報の収集を得意としていることを踏まえれば、むしろ情報の収集が随時取り入れられている形のほうが望ましいように思われる。そして重要なのは、得られた情報を何らかの形で吟味したり、自分自身の課題意識にとってそれがどんな意味をもっているか検討することである。学術研究において自身の関心と先行研究をたえず往還することが論文の目的や方法を明確にしていくように、情報の収集によって課題を明確化するという段階も必要であろう。学術研究やSSH・SGHといった課題研究では研究自体の独創性（オリジナリティ）をこれによって高めることが要求されるが、高等学校の探究では、先行研究にふれることで方法自体を知るという意義に重きが置かれるべきように思われる。独創的な研究を求めるあまり先行する研究や事例の理解が不十分なままに終わるよりも、まずは先行研究の課題意識や方法を学ぶことによってこそ、かえってオリジナリティは育つのではないだろうか。性急な独創性や成果にとらわれないという点は、(a) で述べた高等学校ならでの探究という視点にも通じるところである。

以上のようなことを踏まえ、ここでは「情報の収集」を複数取り入れた流れを検討してみよう。「情報の収集」を通じて自らの探究を調整することを重視するうえでは、ICTの活用が有効であろう。一方で「取捨選択」の機会をも取り入れる場合には、成果物としてポスター製作を行うという方法に注目できる。スライドと異なり、スペースが限られているポスターの場合には、おのずと情報の取捨選択が求められる。そこで、中間報告の段階からポスターを電子データで作成することが有効である。これにより、情報を取捨選択するだけでなく、ポスターにより発表するうえでどのような情報が必要であるかを明確にすることもできるようになる。大がかりな再調査はできずとも、たとえば文献を利用した再

調査や、先行研究の再調査は可能となるであろう。このことは、先行研究を恣意的に引用するのではなく、自らの関心や研究とたえず比較し、十分に咀嚼して利用することにつながると思われる。模造紙やプレゼンテーションボードを含めた手書きの作品の価値も認められるが、この場合には見栄えや形式面の検討が中心となってしまい、内容そのものの検討が不十分に終わる可能性がある。

また探究を継続的に続けていくうえでは、ポスターのリライトを容易に行えることが望ましいだろう。手書きの場合には、修正がほとんど不要なまでに完成された成果が念頭に置かれており、書き直す／やり直すということは理論上可能ではあっても、心理的な負担はきわめて大きい。この点、印刷寸前まで調整が可能である電子データとは対照的である。編集可能な電子データであれば、たえず自らの課題を整理し、情報の収集や発表にとどまらない探究も可能となるように思われる。その原動力として「情報の収集」に注目できるのである。換言すれば、「調べ学習」からの脱却は、「調べること」そのものの精緻化を行うことによってこそ可能となるのである。

(3) 「探究のねらいに即した授業」の妥当性

前節③については、教員が考えているだけで、実際に生徒たちが有益と捉えるかどうかを検証する必要があると考えた。そしてその当否によって、テキストに盛り込むべきかどうかを判断すべきであるように思われる。このため、高校3年生で実施している「社会課題探究」において、上記のことを念頭におきながら表8のような実践を行った。

「社会課題探究」は、それまでの探究学習の成果を踏まえながら、答えの出ない問いに対し、4～6人のグループで議論するというものである。以前には議論をもとに小論文を作成することを念頭に置いていた。しかし答えの出ない問いについては、自分の見解をまとめるよりも、自分だけでは思いつかないアイデアを聞くことが重要であると判断し、答えをまとめることは求めないこととした。そして次のような内容で実践を行った。

表8 高校3年生「社会課題探究」の内容

実施回	テーマ	内容
1	「悪魔ちゃん」事件	自らの子を「悪魔」と命名し、市役所がこれを拒否したことに対して不服を申し立てた事例を踏まえ、「悪魔」と名付けることにより生じる問題や、「命名すること」の意味を考える。
2	平和学習の限界	下嶋哲朗『平和は「退屈」ですか』(岩波現代文庫)の一節を読み、平和学習に求められる工夫や、本校修学旅行の長所と課題を考える。
3	法律は人を幸せにするか	刑法尊属殺重罰規定に関する最高裁判所の判例を読み、「法律は人を幸せにするか」というテーマについて議論する。

4	みんな違ってみんないいのか	山口裕之『「みんな違ってみんないい」のか?』(ちくまプリマー新書)の一節を読み、多様性という語のもつ問題点を考える。
5	寛容と不寛容	渡辺一夫「寛容は自らを守るために不寛容に対して不寛容になるべきか」の一節を読み、1951年に発表された筆者の主張が今日でも妥当であるかどうか考える。
6	選択的夫婦別姓	栗田路子『夫婦別姓』(ちくま新書)の一節を読み、日本における制度や風潮において、改善が必要である点は何か考える。

生徒の感想としては、「同じテーマであっても、一人ひとりの視点や考え方が異なるため、自分では気づかなかった問題点や新たな解決策に触れることができ、理解がより深まりました」「自分の興味がある分野だけでなく、今まで関心がなかった問題に対しても資料などを読んで自分なりに考える力が身につきました」といった回答が聞かれた。性急に結論を求めないことによって、問題関心を広げることも可能になることが明らかとなった。問題関心を広げるという点は、従前の本校の探究活動における課題であったことから、探究学習を充実させるうえで有効な方法であることが明らかになった。以上から、テキストの軸として盛り込むことが妥当であると判断した。

なお、本実践は、テーマ自体を教員が設定するものであった。高校2年生において個人探究を実施したあとに、再びテーマが定まっているものを取り組むという形になった。ただし生徒の回答を見ると、表9にあるような探究のレベル(Banchi & Bell, 2008)をただ高めるだけではなく、前のレベルに戻りつつもその到達度を高めることができるという点も有効であったと考えられる。

表9 「探究の4レベルと学習者に与えられる情報」と本校高等学校での学習との関係
(Banchi & Bell, 2008 を参考に作成)

探究レベル	問い	手続き	解	本校(高等学校)での 探究的な学び・探究学習
1. 確認としての探究	○	○	○	(各教科の授業)
2. 構造化された探究	○	○		3年・社会課題探究、(各教科の授業、教科横断的な授業)
3. ガイドされた探究	○			1年・修学旅行事前事後学習
4. オープンな探究				2年～3年・個人探究

5. 今後の課題・展望

本研究では、現在市販・開発されているテキストと異なり、生徒が何を必要としているか、またそうした生徒の様子を踏まえて教員はどのようなことをすべきか、ということに根差したテキスト開発の方法論を提示した。探究を学校の特性に応じてカスタマイズするための方法論の検討ともいうことができよう。一方で、検証や理論的検討が主となったため、実際のテキストを完成させる段階まで至ることができなかった点は本研究の大きな課題である。今後は本研究で得られた知見をもとに作成したテキストの草稿を「総合的な探究の時間」において使用しながら、研究の深化とテキストの完成を行うことが求められる。

また本研究でのアンケートでは、探究の段階について、好きか／苦手か、という選好を聞くことを主とした。この点は主体的に取り組むために必要と考えたためであるが、これとは別に、有用性の有無を生徒たちが実感していたかという点について調査する必要がある。この点は、本校の高校3年生が探究を通じて何を学んだのか振り返る機会を設定し、そこで得られた結果を踏まえて検討したい。苦手としつつも有用と感じているのであれば望ましいが、好きと感じながらその有用性を実感できるようにすることがより望ましいと考えている。

次期学習指導要領においても、探究の充実は求められると考えられる。従前の研究を踏まえるならば、本研究において明らかにした「総合的な探究の時間」に必要なスキルを教科学習と関連させたものにするるとともに、教科学習における探究のスキルを効果的に「総合的な探究の時間」にも取り込んでいくことが、学校における探究学習の充実を支えると思われる。具体的には、各教科・科目において示されている探究の方法を検討し、共通点・相違点を明らかにしながら、その成果を「総合的な探究の時間」に取り入れていくことなどが考えられる。この点で、中学校・高等学校において「総合的な学習の時間」が導入された当初、「実施上の課題として各教科・科目等との関連に十分な配慮がなされないまま実施されている例が見受けられた」ことを受けて、「各教科・科目及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」というねらいが2003年に追加され（文部科学省2005a：61-63，文部科学省2005b：140-142）、今日の「総合的な探究の時間」にも引き継がれているということ、再度、肝に銘じなければならないだろう。

6. おわりに

「総合的な探究の時間」を軸に高等学校における学びを充実させることは、高等学校という場そのもののあり方を再検討することにもつながる。高等学校の魅力や特色に根ざした探究活動を行うことで、高等学校という場により積極的な意味を持たせていくことが、教員には求められるだろう。

現在、探究学習については、高校生からの質問に対応することに関して、大学教員や研

究者から疲弊の声も聞かれている。しかし、そもそも大学や研究者の協力を前提にしなければ高等学校の探究学習が構築できないという考え方を見直すべきであろう。裏を返せば、大学や研究者が高等学校の探究学習を主たる務めとしないように、高等学校の探究学習における大学や研究者の協力は必然にはならないのである。むしろ先述のように、成果に追われている大学や研究者にはできないような探究ができるという点では、高等学校における探究の独自性をより強調してもよいだろう。高等学校の事情に詳らかではない大学教員や研究者が介在しなければならないという構造は、探究学習をお互いにとって苦痛としてしまうと思われる。

第一次世界大戦後の混迷したドイツにおいて、大学生たちに向かって「自分の仕事に就き、そして「日々の要求」に——人間関係のうえでもまた職業のうえでも——従おう」と諫めた(ウェーバー1980:74)。「日々の仕事に帰れ」と要約することもできる彼の言葉は、探究に取り組む今日の学校や生徒、教員に向けては、「日々の学びに帰れ」と換言することができよう。教科・科目そのものが有している魅力を学び、また青年期にしか感じ取れない事柄に注目することが、高等学校における探究学習の基盤にほかならないことを指摘して、擱筆する。

参考図書

- Бахтін, М. М. (1929). *Проблемы творчества Достоевского*, Прибой, Ленинград. 桑野隆訳 (2013)『ドストエフスキーの創作の問題』.東京:平凡社.
- Banchi, H. & Bell, R. (2008). The Many Levels of Inquiry, *Science and Children* October 2008: 26-29.
- Bekker, P. (1926). *Musikgeschichte als Geschichte der Musikalischen Formwandlungen*, Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart, Berlin und Leipzig. 河上徹太郎訳(1955)『西洋音楽史』.東京:角川書店.
- Bion, W. R. (1967). *Negative Capability*, Edited by Chris Mawson, *Three Papers of W. R. Bion*, Routledge, 2018 福本修訳 (2023) モーソン編.ピオン.『W・R・ピオンの三論文』.東京:岩崎学術出版.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ(2025a).「総合的な学習・探究の時間に関する現状・課題と検討事項」.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会総合的な学習・探究の時間ワーキンググループ(2025b).「総合的な学習・探究の時間に関する目標・内容の構造化等について(前提となる諸論点の整理)」.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan. 松野安男訳 (1975)『民主主義と教育』上下.東京:岩波書店.
- 土居嗣和ほか(2023).「探究的な学習のデザインに関する研究 —教科を横断した「授業研

- 究」に焦点をあてて一」.『聖ドミニコ学園研究紀要』1, 6-17.
- 土居嗣和ほか(2024).「教科学習およびアカデミック・スキルを踏まえた「総合的な探究の時間」の設計に関する研究」.『聖ドミニコ学園研究紀要』2, 3-23.
- 帚木蓬生(2017).『ネガティブ・ケイパビリティ』.東京：朝日新聞出版.
- 河崎美保(2025)「探究学習で理解が深まるとは」.河野麻沙美・河崎美保『授業づくりと授業研究に活かす学習科学入門』.京都：北大路書房.
- Keats, J. (2002) Edited by Robert Gittings, Revised by Jon Mee, Selected Letters, Oxford: Oxford University Press.
- 松浦暢訳(1971)『キーツの手紙』.東京：吾妻書房.
- 登本洋子, 伊藤史織, 後藤芳文(2023).『改訂版 学びの技 14歳からの探究・論文・プレゼンテーション』.東京：玉川大学出版部.
- 若槻健(1998).「「ポリフォニー的授業」観について」.『大阪大学教育学年報』3, 121-132.
- Weber, M. C. E. (1917) *Wissenschaft als Beruf*, Munchen und Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot. 尾高邦雄訳 (1980)『職業としての学問』.東京：岩波書店.

謝辞

本研究における調査において忌憚なき意見を述べていただいた本校1～3年生の生徒の皆さん、また8月の「探究スタートアップポスターセッション」において質疑応答を通じて貴重な意見をくださった参加生徒・教員の皆さん、そして9月の日本教育工学会2025年秋季全国大会におけるポスターセッションにおいてさまざまな視点から意見をいただいた皆さんに、この場を借りて御礼申し上げます。

また研究発表および研究協議において助言いただいた、成蹊大学理工学部専任講師の越智拓也氏からは、的確な助言と講評をいただきました。ありがとうございます。

共同研究者

(代表) 土居 嗣和
椎名 基雄
川畑 翼
西亀 咲江
中川 優子
伊藤久美子
荒井 稔

【資料 1】

総合的な探究の時間（ドミニコ学）の実施に関するアンケート

現在、ドミニコ学担当の教員として、総合的な学習／探究の時間（以下、「ドミニコ学」）をより充実したものとするための調査・研究を実施しています。

つきましては、以下のアンケートにご協力をお願いいたします。

このアンケートでは学年ごとの状況を把握するために現在の学年を回答する項目がありますが、個人を特定できる情報の収集は行いません。回答結果を研究発表等で使用する場合であっても、個人が特定できない形で利用します。また、それ以外の目的では回答結果を利用することはありません。

回答の内容は成績評価等には何ら影響を及ぼしませんので、率直な考えを述べてください。

（研究課題名「総合的な探究の時間」の円滑な運用に向けた独自テキスト開発に関する研究）〔研究代表：土居嗣和〕

1.現在の学年を教えてください。

- 高校1年生
- 高校2年生
- 高校3年生

2.教科学習と比べて、ドミニコ学の時間についてどのようにお考えですか。

- とても好きである。
- どちらかといえば好きである。
- どちらかといえば嫌いである。
- とても嫌いである。

3.2のように回答した理由があれば教えてください。

4.ドミニコ学における4つの段階について、あなたはどのように感じますか。もっともあてはまるものをひとつずつ選んでください。

※以下の4つの段階（○は具体例として回答者に提示）につき、「とても好きである」「どちらかというとき好きである」「どちらかというとき苦手である」「とても苦手である」の4つから選択する。

- 課題の設定（自分の疑問や関心に基づいて問いを立てること、調査する課題を設定す

ること、など)

- 情報の収集（書籍やインターネットを使って調べること、インタビューやアンケートなどで調査を行うこと、など）
- 整理・分析（得られた情報を整理すること、わかった事柄の意味などを考えること、など）
- まとめ・表現（明らかになった考えや意見をスライドやポスターにまとめること、クラスやグループで発表すること、など）

5.ドミニコ学における 4 つの探究の過程のうち、もっとも得意とするものは何ですか。次のなかからひとつ選んでください。

- 課題の設定
- 情報の収集
- 整理・分析
- まとめ・表現

6.5 のように回答した理由を述べてください。

7.ドミニコ学における 4 つの探究の過程のうち、もっとも苦手とするものは何ですか。次のなかからひとつ選んでください。

- 課題の設定
- 情報の収集
- 整理・分析
- まとめ・表現

8.7 のように回答した理由を述べてください。

9.ドミニコ学の時間において、教員からどのような手助けがあるとありがたいですか。

10.ドミニコ学を充実させるために、普段の授業（教科の授業）においてどんなことが行われると望ましいですか。

(※実際には Microsoft Forms を用いてオンラインアンケートで実施した)

【資料2】総合的な探究の時間に関するアンケート 自由回答の分析

③2のように回答した理由があれば教えてください。

高校1年生	高校2年生	高校3年生
<p>とても好きである (回答者なし)</p> <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 他の授業では学べないようなことを学ぶことができるから。 ● グループワークだから ● 人の前で発表するのがあまり得意ではないけれど他の要素は好きなため。 <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 内容が深いから ● もう少し興味のあることを調べたいから ● 内容の興味が無いから、なかなか進んでできない。 ● 気が向かない ● 将来、自分の考えを言語化する能力が必要なことは理解しているが、調べ学習やグループワークはあまり得意ではないから。 ● グループ作業があまり得意ではないから ● 稀に取り組む意味が全くわからない課題が提示されることがあるから ● 総合的な時間は宗教などの授業でいっぱい考えられると思ったからです。 <p>とても嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 班が協力的な人じゃない事が多く負担が多いから 	<p>とても好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分と向き合える時間だと思うから <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 勉強しないから ● 受験で使えるから ● 普段あまり自分と向き合わないが、ドミ学では自分と深く向き合うことができ、自分を客観的に知れるから。 ● やる内容によるから ● 普通の授業より早く終わる感じがあるから ● 様々なことを学べるから ● やる内容による。面白そうな内容であれば好き。 ● 試験がないため。 ● おもしろいから ● 普段授業ではやらないことができるから ● 語彙力を身につけることができるから。 ● 勉強よりマシだから。 ● 自分の興味のあることがわかるから ● 意見を交換しあう場面だから ● 調べてさまざまな情報を得て、意見を交換できるのは楽しい ● 自分で調べたり、友達と協力して調べる事がいいと思いました。新たな事を得られる機械だし、自分への成長にもなっている ● 普段じゃ調べないことをドミニコ学の時間で調べられることができるから ● 自分の関心のある分野に関して深く調べたり、分析することができるから。 ● 自分の好きなもや興味関心をみつけられるから ● 他人と意見交換を行えるから <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 必要性を感じない ● 毎回やるのが同じで面白みがないから、将来に使えるのかどうかかわからないから。 ● なんとなくめんどくさいから ● グループワークが嫌いだから ● 楽しくない ● グループで共同作業をする力を身につけられるのは良いが、負担が増えるため。 ● やる必要性が分からない ● 自発的に行動するのが苦手だから。 ● 調べ学習などが苦手 <p>とても嫌いである (回答者なし)</p>	<p>とても好きである (選択者なし)</p> <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分に好きな事柄について学べる唯一の時間だから教科学習に比べて好きです。 <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 研究するのが苦手だから ● 課題設定が元から伴っていて、時間がかかるため ● 成長してるのかわからない。完成度を意識すればするほど時間が取られてしまう ● 自分の興味あることについて深く掘り下げる機会になるから ● 受験に必要ないから ● 発表の準備のために授業外の時間でも作業をしないといけないことがあるから。 ● 大変だから ● 高校生である現在の状態だと決められた範囲のものを勉強して知識を増やすほうが、楽に、楽しく感じてしまう。探究の学習という決められた範囲がないものはテーマが関心があるものであっても最初は難しく感じる。 ● どのように進めていけば良いか困ることが多々あるから。 ● 自分の興味のある分野を調べてまとめたり、論文などを読んで新たなことを学べて楽しい時間を過ごせるが、授業数が多いので飽きる。 ● 皆の前で発表するのが好きではないから。 ● 自分の研究テーマでの調べ学習で、自分の求める情報が得られないことがあるから。そして、その他の科目での課題が多すぎるので、科目での課題が多すぎるので、あまり集中できない。 ● 要旨など考えるのが難しいから ● やることが多い、自分の興味がない分野について探究しないといけない時もあったから <p>とても嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 面白くない、時間が足りないがかといって多くしろと言う意味ではないなくていい、説明不足が多すぎる、説明が長いのに関わらず結局何を求められてるのかわからない ● 自分の好きなことを選んだはずだが、調べたり、まとめるのが難しかったりするため。 ● 何を目標に授業に取り組んでいるかわからないため。発表などのために、準備時間を取られるため(内容に信憑性を持たせるために文献を読み込む、スライド及びポスター作成等の時間)。 ● 他の授業がはじまるより早く嫌に感じるから。やる気がすごくでないから。 ● 探求の時間は勉強との関わりがなく、隙間時間を無駄にせず勉強しろ!!!というのに矛盾している気がする。 ● 大学での探究活動に繋がるのは理解できるが、高校の段階でやるものではないのではないかなと思ってしまう。 ● このドミニコ学に関心を持ってないから ● 関心が持てない。発表を3回もやらなければならない理由がわからない。探求に時間を使いすぎ、補習期間に3時間も発表に時間を当てるのは意味が分からない。 ● 勉強をしなければならぬ時期に探究の時間はいらぬ。探究があまり好きではない。 ● 探究したいものがなくて困る。何回も発表を行う意味がわからなくて無駄な時間だと思ってしまうから。

⑥5のように回答した理由を述べてください。

高校1年生	高校2年生	高校3年生
<p>課題の設定 (回答者なし)</p> <p>情報の収集</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ネットリテラシーが高いから ● 調べるのが好きだから ● インターネットで調べるのは楽しい ● 検索する際に工夫して調べたりすることが出来るから。 ● やってみて自覚(?)した。 ● 調べるのが好きだからです。 <p>整理・分析</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 要点をまとめるのが得意だから ● 集まったアイデアをよりよくなるように、まとめるのが得意だから。 ● 自分で無から何かを作る作業でないから ● 作業の中で比較的早く終わるから ● 分析するのが好きだから <p>まとめ・表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ● まとめるときに1番やりがいをを感じるから ● 自分が学んで集めた情報をみんなにわかりやすく伝えられるように説明するのが好きだから ● 情報をまとめるのが好きだから ● 文章をまとめるのが得意だから 	<p>課題の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分の好みに合わせて設定するのが楽しいから ● 選んだもの以外が苦手なため <p>情報の収集</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 新しい情報を得るのが好きだから ● 情報収集をしてまとめるのが得意だから。 ● 調べて問や質問に対して答えがわかるとスッキリするから ● 情報を集めるのが好きだから ● 調べることは好きなため。 ● 情報は無限に出てきて資料は大量にあるからー ● 適切な情報探すことができるから ● インターネットで簡単に出てくるから。 ● 各ネット少し言っていることが違うことや、本とネットで異なるところがあって少し面白い ● 情報を集めていくうちに共通点や違いがあったり調べると新たな情報が沢山出てくる面白さ ● 新たな知識を補えるから ● 情報を集めるのが得意だから ● 1人でできるから ● ネットを使うものが得意よりだから ● 調べている時間が好きだから <p>整理・分析</p> <ul style="list-style-type: none"> ● どんなことがわかったのか整理しながら理解できるから ● なんとなく一番楽しそうだから ● 調べたことをまとめて分析することが好きだから ● 他に比べて楽しい ● 要約するのが得意だから ● 調査結果をわかりやすく自分の文章にまとめるのが好きだから。 ● 課題にそって分析することで得られることがあるから ● 調べた情報から考察が思いついた時が楽しいから。 <p>まとめ・表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分で課題を設定することは、難しいと思うが情報をまとめるのは楽しいと思う。 ● まとめるのがいいから ● すきだから ● 調べたこ情報を総合的に処理して考察することが得意とを感じるから。 	<p>課題の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分の好きなことだから。 ● やる気はいっぱいだけど、語彙力がないので課題設定以外があまり上手くないから。 ● 興味があることはたくさんあってネタはつきないから (※探究「どちらかといえば嫌い」) ● 課題の設定を考えなければ探求がそもそも進まないから (※得意・苦手の双方で回答) ● 日頃から疑問が沢山あるから <p>情報の収集</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 調べれば出てくるから ● ネットを使って調べられるから。 ● 様々な文献をネットで調べたり、その作者などを図書室で調べたりなど、結びつきで探せるので4つの探求の中からでは情報の収集が得意とする ● 調べるだけだから ● 全て苦手ではありますが、情報を集めることはiPadがあるので、一番ましだと思います。 ● 情報を調べたりすることは課題を設定したり分析したりまとめたりするよりはできるから。 ● 情報を得るツールがたくさんあるし、インターネットなどは使い慣れているから。 ● 情報を集めるのは得意だから ● インターネットや文献、書籍など様々な所から情報収集できるから ● 中学生の時から調べ学習をしてきたので、何から始めればいいのかよくわかっているから。取り組みやすい。 ● この中だと様々な情報を集めることが1番慣れていると思うから ● 情報の収集に興味があるから ● 論文などを参考に出来るから <p>整理・分析 (回答者なし)</p> <p>まとめ・表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 私が作成したポスターは他の人に比べて文字が少なく、画像も多めだったのですが、それが結構好評でした。目で見やすく、耳での情報収集の速りにならない程度の情報を入れることを意識したらこうなりました。 ● どれも苦手なので強いて言えばこれかなという理由。 ● 授業で発表をする機会が多くあったので、慣れた ● 今まで自分が収集してきたデータをもとに自分で考えればいから

⑧7のように回答した理由を述べてください。

高校1年生	高校2年生	高校3年生
<p>課題の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> ● どうやって探せばいいかすぐに出てこない ● トピックが決まっていれば、そこから発表に向けて進むことは得意だが、トピックが決まっていなくて、そこに長時間かかってしまうから。 ● 自分で無から課題を設定しなければならないから ● 優柔不断で、設定した課題を変えられないことを恐れているから ● 課題の設定を考えるまでに時間がかかるから ● 想像力がそこまで豊かではないから ● 難しいと感じるから <p>情報の収集</p> <ul style="list-style-type: none"> ● いろんなサイトを比較して集めるのが苦手だから <p>整理・分析</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 分析は苦手だとおもい ● 整理するのが苦手だから <p>まとめ・表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 発表が嫌いだから ● 自分の言葉でまとめるのが苦手だから ● 自分のだけではなく、他人の考えを含んでまとめるのは難しい ● 人前で話すことが得意ではないから。 ● 表現力がないから ● いざやった時のまとめ方がわからないからです。 	<p>課題の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分で疑問点を見つけることが苦手だから ● 面白いのが思いつかないから ● 課題を設定することが少し苦手だから ● 優柔不断 ● テーマがなかなか決まらないし、決まってもそれについて調べることが困難である場合があるから ● 与えられたテーマに沿って学習する方が楽だから ● 適切な課題を探すのが難しいから ● 問いを立てるのが苦手だから。 ● これで大丈夫かなとなってしまう ● みんなが興味関心をもてる課題を考えたり問いを考えることは難しい ● 何を調べたいか決めるのが難しい <p>情報の収集</p> <ul style="list-style-type: none"> ● いろんな情報があって大変だから ● インターネット上の情報源に依存し続けていて書籍で調べることが苦手だから。 <p>整理・分析</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 要約嫌い ● 分析が苦手だから。 ● 考えをまとめるのが少し苦手だから ● 調べたことを整理することが苦手 ● 情報を集めた後取捨選択が難しい。 ● 考察などが苦手だから ● 集めた情報を整理するのが難しいから ● 分析のわかったことから派生して考えなくてはならないのが難しい。 ● 分析するのが楽しい（ママ） <p>まとめ・表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ● まとめたりそれを自分なりに表現するのが苦手だから ● まとめは好きですが、発表がとにかく苦手です。 ● 人前に立つのが苦手だから ● 発表が嫌いだから ● きちんとした日本語にするのが時間かかるから ● 自分の言葉でまとめと表現するのが苦手だから ● 発表が好きじゃないから 	<p>課題の設定</p> <ul style="list-style-type: none"> ● やりたいことがないので課題を設定することが難しい ● 課題を設定しても気持ちが揺らいでしまうことが多いから ● 自分が何に興味あるのか分からないので設定することができないから。 ● 探究したいテーマが見つからず、それほど興味のないテーマを探究することになる可能性があるから。 ● 浅い内容になってしまう ● 課題となるものを設定することができないから ● すでに結果が出ている事が多く、結果の出ている課題を設定するのが難しいから ● そもそも関心のあるものがない ● 何にすればいいか悩んでしまうから <p>情報の収集</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 少しマイナーなテーマだと論文が見つからないから ● 文献を読み込むのが苦手な上、どれが正しい情報か探すのが大変だから。 ● インターネットでの情報収集がメインになってしまって、他の媒体でどのように集めているのか分からない <p>整理・分析</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 得た情報で完結しているから。そこから何かを見出して考えるのも、自分の考えに沿ってないものを正しいとして話すことも苦手だから ● 共通点とかを見つけたり傾向を見つけたりするの難しい、興味がないから考えられない ● 情報の収集までは良いが、様々な文献、情報からの取捨選択を決めるのがなかなか難しいと感じる ● 情報を調べている過程はいいが、それを自分の探究と照らし合わせ肉付けする過程が難しい ● 調べた多くの情報をまとめるのが苦手だから。 ● 調べた内容に自分の考えを足すことが難しいから。 ● 語彙力が無いから ● 1回目のポスターセッションの時点ではそこまで苦手ではなく、むしろ整理できている方だったのですが、1回目から発展させた2回目では情報が散乱して思うようにいきませんでした。 <p>まとめ・表現</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分の考えと調べたことをまとめることを今まであまり積極的にやっけてこなかったから。 ● 集められた情報を自分の言葉を加えてまとめるのが苦手だから ● 発表するのが苦手だから ● 調べた内容を自分の言葉でまとめられないから ● 時間が取られる

【資料2】総合的な探究の時間に関するアンケート 自由回答の分析

⑨ドミニコ学の時間において、教員からどのような手助けがあるとありがたいですか。※探究の好き嫌いを考慮して整理。

高校1年生	高校2年生	高校3年生
<p>とても好きである (回答者なし)</p> <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自由な方が嬉しいです ● もう少し課題を詳しく説明してほしいです。 <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 難しい課題の助言 ● なくていい ● 課題を設定するときの助言やヒントが欲しい ● 重要な点を全員の前で言ってほしい。はっきりしてほしい。 ● 「何をしても良い」「自由」が1番困ります ある程度決めてください ● 発表が終わった後のアドバイスや発表中にいちいち反応して欲しい。 ● まとめ方のアドバイスがほしいです。 <p>とても嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 班のバランスをもっと考えてほしい 	<p>とても好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● とてもありがたいです <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 全て ● グループワークのときに、話さない人や参加してくれない人がいるので、みんなで協力できるようにしてほしいです。見本を使い回してもいいから作って欲しいです。プレゼン発表 ● どういうふうにとまとめたいか ● もディスカッションに参加する ● アドバイス ● 自分で考える時間を少し長めに取って、生徒が焦らずに課題をやれるようにしてほしい ● アイデアが欲しい ● 調べ物をする際にどのようなキーワードで書籍や論文を探せばよいのかアドバイスいただきたい。 ● 特に思いつかない ● テーマをどう深めたいのか迷うことがあるので、自分の興味に合わせたアドバイスやヒントをもらえると助かります。 ● 情報のまとめ方の指導 ● 1人捻りのアイディア ● 課題について調べてくれて、興味を持ってくれたら嬉しいです。アドバイスがあると助かります ● 新たな視点 ● たくさんのアドバイスや意見 <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ここをこうした方が良いなどアドバイスがもらえるとありがたい。 ● テーマの選択肢の提示 ● 課題の設定 ● 何を調べたらいいかわからない時があるからサンプルを作って欲しい ● 変に口出しされるよりは何も言われないうちがいいなと思います。前に情報を調べているときに先生に豆知識的なものを教えていただいたのはとても助かりました <p>とても嫌いである (回答者なし)</p>	<p>とても好きである (選択者なし)</p> <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 先生の発表で、作業をできるだけ授業内で行って極力負担を減らすというお話がありましたが、授業の半分が発表で削れてしまった(発表はとても素晴らしかったです)今回の授業のみでスライド作成を行うというのは不可能に近く、もう少し生徒のことを考えた時間配分にしてほしいです。受験期に何時間も総合に時間を割かれるのは正直迷惑です。もちろん総合型の人にとってはいい時間ですが、一般の人にとっては無意味な時間で、月曜の授業はともかく補習期間などの時間はいらなと思います。家でやろうとするとチャット GPT を使う人も多く、結果として総合的な探究の力を身につけられず本末転倒だと思います。私たちにはポスターの枠をきれいにしろとかいらぬものを貼るなど先生方はおっしゃいますが、先生からいただいたポスターのテンプレートはそもそもポスターの枠がずれていたり下に意味がわからないなんの関係もないQRコードが貼ってあったりと、生徒にしろと言っているにも関わらず教師ができていないのはどうかと思います。言うなら教師がちゃんとやってください。 <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 個人個人に寄り添った手助け ● おすすめの参考文献や、情報の取捨選択の促進の手助け、分野分けの仕方を手助けしてほしい ● テーマが生徒それぞれの関心なテーマであってももう少し高校一年のころなどは探究の順序を定め、課題の設定で一授業、情報の収集で2授業、整理分析で2授業などとして段階を追ってそれぞれゼミなどに分けて個別に指導していくと探究を進めやすいと思います。あと毎授業ゼミの先生などにやったことを提出してフィードバックやさらに探究を深められる資料源などをいただけるといいと思います。 ● わからないことがあったらまずは自分で考える、それでもわからなかったら教員に聞く。とおっしゃっていたので、相談したくてもしにくくなった。もう少し質問がしやすい雰囲気の方がいいと思う。 ● 質問をする時などに重要だとおっしゃっていた、批判的な見方が自分的には難しいので、その手助けがあったらありがたいです。 ● 授業内での作業時間をもっと増やしてほしい(普段から説明などで作業時間が20分もない)、生徒同士や教員と相談しながら作業できるようにしてほしい(探究を進める中でお互いに学ぶことができたり、より深く調べることができるから) ● 発表する際にどのように説明したら聞き手が理解しやすいか、理解しやすくするためにはどのように説明すれば良いか教えていただきたいです。研究が行き詰まった時にどのように進めたら良いかアドバイスがあるとありがたいです。 ● 手助けというよりは、授業内で作業に費やす時間を増やしてほしいと思う ● ポスターやスライドの作り方、要旨の書き方をくわしく教えていただけるとありがたいです。 <p>とても嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ドミニコ学をなくせば全部解決すると思う。でもそれができないからこういう結果になっていると思うので、簡潔な説明とわかりやすく、見やすいスライド(文字ばかりは大変見にくい読む気が失せる、あとつまんない)、みんなが納得する説明をできる人に説明を頼むなどです。反逆ではなく意見です。 ● もっと優しく質問してほしいです、怖いですトラウマ。面接などで役立つと言っていたが、それは一部の生徒に対して有効なのであって関係のない生徒もいるので夏休み直前の補習期間で探求の発表に時間を割くのは辞めてほしい。一般受験の配慮もしてほしい。3回も発表するなら3回目は自由課題にするなどしたらいいと思います。発表が多いのでやる気出ないし不満しか出ません。 ● どこが良くて、どこを改善すべきなのかのフィードバックがあった方が、失敗したまま終わらずに済むのかなと思う。 ● やりやすいテーマに導いてほしかった。 ● テーマを決める方法をもう少し教えてほしかった ● 一回目の発表から2回目の発表で何もアドバイスがなかったので、改善すべきところがよくわからなかった。そのため、何度も発表する場合はその都度改善のアドバイスがほしい。 ● ポスターの貼り付け作業をする時間がなく友達にやってもらう人がいたからそうゆう時間が欲しい ● 情報のまとめ方を教えて欲しい

【資料2】総合的な探究の時間に関するアンケート 自由回答の分析

⑩ドミニコ学を充実させるために、普段の授業（教科の授業）においてどんなことが行われると望ましいですか。※探究の好き嫌いを考慮して整理。

高校1年生	高校2年生	高校3年生
<p>とても好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 特になし <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 分からないです ● 特になし ● ドミニコ学での意見を言い合ったり、情報を共有することなどが普段の授業にも反映される ● わからないです ● 普段の授業のプレゼンも真剣に取り組む <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 特にない ● 一つ一つの教科で豆知識みたいなのも教えてもらう ● 特になし ● 特になし ● 自分で考えさせる ● 特に無いです。 ● ディスカッションを行うこと。 <p>とても嫌いである (回答者なし)</p>	<p>とても好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 特になし <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 分からないです ● 調べた情報をまとめる ● 生徒が楽しく発言できて眠くならない授業 ● テーマに関連した内容を扱う ● それぞれの授業になんらかの形で繋がっているとやりやすい ● ドミニコ学の話話す ● 普段の授業から、受け身ではなくアクティブラーナーとして学んだことに対して自分なりの意見や考えを活発に述べる作業が行われるとよいのではないかと思います。 ● もっと楽しいことをしたいです ● 日常とか身近なこととつなげて考えられるような授業があると、もっとおもしろく感じられると思います。 ● 何かを調べて分析すること ● ドミニコ学はテーマや物事について考える時間が多いのでそれを普段の授業にも少し取り入れたらいいのかなと思いました。 ● 調べ学習や発表 ● 生徒の意見を先生が嫌な態度をせず聞き入れること ● コミュニケーション ● ドミニコ学に繋がるような話を挟む。 ● 一人で作業する時間と友達と話し合う時間 ● ドミニコ学で探究するテーマを別の教科の学習と結びつけて考えられることにする。(例：理科で現在学んでいる範囲の中からテーマを決めて探究するなど) <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 興味関心を深めるような面白い授業。 ● 社会の時事問題について学ぶ機会 ● とくにない ● 今のままでいいと思います ● 特になし <p>とても嫌いである (回答者なし)</p>	<p>とても好きである (回答者なし)</p> <p>どちらかといえば好きである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 自分の興味と結びつけられる課題か何かがあればいいんじゃないかと思う。けれど、自分の既に持っている興味だけに集中しすぎて、その他に興味に向かなくなることは怖い。 <p>どちらかといえば嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 課題数を減らす ● 先生の手助けも必要ですが、調べる分野が似ている生徒とのグループ発表などお互いが生徒同士で助け合える環境ももっとあるとうれしいです ● 人の前で発表をする ● 国語科の授業でもアカデミックライティングを書く機会を作ってほしい ● 重要な点だけを挙げてまとめる能力をつけるために長文を要約するなどを行うと良いと思いました。 ● 先生に質問しやすい環境を作ることが大事だと思います。 ● 探究テーマの決め方を教えていただけるのが望ましいです <p>とても嫌いである</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 特にありません。ドミニコ学と普段の授業を一緒にしないでほしいです。あとテスト前のドミニコ学は自習にしてください。何度もやっていることを繰り返すだけの生産性のないことに50分使うくらいなら勉強します。 ● 普段の授業とドミニコ学は分けて行ってほしいです。 ● ドミニコ学と教科の結びつきがあまりよく分からないが、探究テーマになりそうな部分があるのならば提示した方が良いのではないかと考える。割とテーマ設定で悩む生徒がいたため、日頃から問いを提供した方が、いざ探究しようとなった時によりスムーズに進められるのではないかと。 ● 基本的な正しい知識がないと関心が生まれなと思うので、日頃の授業でちゃんと正しい知識を教えてほしい。わからないところを質問した時に面倒そうに答えられると質問する気も興味関心もなくなるので、快く答えてほしい。 ● ためになることをする