

No. 32

2026 年 9 月

[ワーキングペーパー]

高等学校の「総合的な探究の時間」における大学教員の 支援 —支援の局面と高校・大学間の役割分担—

福井 英次郎

東洋大学グローバル・イノベーション学研究セン
ター客員研究員



TOYO UNIVERSITY
GIC Discussion Paper
No. 32

発行日 2026 年 9 月 8 日

発行人 市川 顕

発行所 東洋大学グローバル・イノベーション学研究センター / Center for Global Innovation Studies

〒112-8606 東京都文京区白山 5-28-20 Tel: 03-3945-7769 / fax: 03-3945-7906

GIC Discussion Paper は、グローバル・イノベーション学研究センター所属の研究員、客員研究員および外部研究者による研究成果をとりまとめたもので、学界、研究機関等、関連する方々から幅広くコメントを頂き、今後の研究に役立てることを意図しています。本稿に示された内容および見解は執筆者個人に基づくものであり、所属機関の公式見解を示すものではありません。

高等学校の「総合的な探究の時間」における大学教員の支援

—支援の局面と高校・大学間の役割分担—

福井英次郎

キーワード：総合的な探究の時間、高大連携、大学教員、探究支援、役割分担

要旨：本稿は、高等学校の「総合的な探究の時間」における大学教員の支援について、筆者の外部助言経験をもとに、その支援の局面と高校・大学間の役割分担を整理した研究ノートである。探究活動を「問いの設定」「リサーチ」「分析・考察」など 8 段階に整理し、とくに大学教員の研究・研究指導経験を生かしやすい局面を検討した。その上で、学校ごとに探究の位置づけや実施体制、必要とされる支援は異なり、大学教員の関与時期や支援内容も一律には決められないことを指摘する。また、高校側の支援ニーズが事前に明確でない場合には、大学側が支援の選択肢を示しつつ、高校側が教育目標に基づいて最終判断を行うことが重要である。高校主体・大学支援を基本とし、双方の資源を生かした相互補完的な連携のあり方を提示する。

はじめに

高等学校の「総合的な探究の時間」は、2018 年に告示された高等学校学習指導要領において位置づけられ、2019 年度以降に高等学校に入学した生徒については、移行措置として新学習指導要領による「総合的な探究の時間」が実施された。その後、2022 年度から新高等学校学習指導要領が年次進行で実施されている（文部科学省 2018b: 2; 2018c: 1-2）。「総合的な探究の時間」では、「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、自己の在り方や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・能力を育成することが目指されている（文部科学省 2018a: 475）。

こうした探究活動は、学校内の教員だけで完結するものとして構想されているわけではない。学習指導要領解説では、地域にある大学等の高等教育機関、各種研究機関や団体、行政機関等との連携が期待されている（文部科学省 2018b: 151）。したがって、大学教員が高校生の探究活動に外部から関与することも、「総合的な探究の時間」を支える 1 つの方法として位置づけることができる。

筆者はこれまで、外部講師ないし外部助言者として、複数の高等学校における「総合的な探究の時間」に関与してきた。そこでは、生徒が設定した問いについて助言すること、問いに対応した資料の収集方法を検討すること、収集した資料をもとに分析・考察を進めること、さらに成果発表に対して講評することなどが大学教員に求められてきた。こうした経験からは、高校における探究活動の中に、大学教員の研究・研究指導経験を活用して支援しうる局面が少なくないことがうかがえる。こうした外部助言経験をもとに、大学教員による支援の可能性を検討することが、本稿の問題関心である。なお、本稿で扱う高大連携は、大学と高等学校との組織間協定等に基づく連携に限定されるものではなく、大学教員が外部講師ないし外部助言者として高校の探究活動に関与する形態も含むものとして捉える。

「総合的な探究の時間」と大学との連携については、すでにいくつかの観点から研究が蓄積されている。まず、高大連携による支援のあり方や実施体制について、原田は、高大連携による支援を4つの形態に整理し、大学側が高校側をどのように支援しうるかを検討している（原田 2021: 43-45）。また杉岡は、京都府北部の公立高校の事例を比較し、高大連携による探究学習を進める上で、高校側における専門部署の設置やコーディネーターの確保・育成の重要性を指摘している（杉岡 2022: 115）。

大学教員による具体的な探究支援についても、実践をもとにした研究が行われている。向居・栗原は、大学教員による高等学校の探究支援の実践をもとに、高校の探究活動を大学における研究の考え方や方法と接続するための基本原則を整理し、それをテーマ設定、研究計画、進捗確認等の具体的な授業運営に落とし込む方法を提示している（向居・栗原 2026: 28-30）。また山本他は、宮崎県立宮崎大宮高等学校と宮崎大学との高大連携について、3年間の体系的な探究プログラムの中に大学教員による助言を位置づけた実践を報告している。そこでは、大学側が研究分野を示した「高等学校探究活動アドバイザー教員一覧」を作成し、高校側が探究内容に応じて助言を求める大学教員を選択する仕組みが構築されている（山本他 2026: 22）。小林は、生徒、高校教員、大学教員への意識調査を通じて高大連携の意義と課題を検討し、大学教員による指導が問題発見・解決能力の育成という面で有効に働いたと生徒・高校教員が捉えていることを示すとともに、育成する能力を踏まえて、探究過程のどの段階で大学教員にどのような役割を求めるのかを検討する必要性を指摘している（小林 2023: 109-110）。

一方、探究活動を行う生徒や、それを指導する高校教員が抱える困難についても研究が行われている。とりわけ課題設定について、水谷・寺田は、生徒が「興味がもてない」「自身との関連が不明である」「見通しがもてない」といった困難を感じていることを示している（水谷・寺田 2023: 279）。また中村は、島根県の高校における探究学習推進担当者への調査から、課題設定支援、カリキュラム・マネジメント、校内体制の整備など、探究活動を担う高校教員が複数の課題を抱えていることを示している（中村 2022: 23-25）。

さらに、高大連携による教育効果を検証する研究もみられる。清水・荒井は、大学研究者による5回の「大学連携ゼミ」を対象として、高大連携が生徒の資質・能力に与える効果を定量的に検討し、論理的思考への自覚、客観性、制度的利用価値の向上に一定の効果を有する可能性を示している（清水・荒井 2023: 54, 58）。このように、高大連携をめぐるのは、支援体制や具体的な支援方法、その課題や教育効果について、さまざまな知見が蓄積されてきた。

一方で、筆者の外部助言経験では、大学教員に求められる支援内容や役割が事前に十分に明確でない場合もあり、また、大学教員が探究過程のすべての段階に継続して関与できるとは限らなかった。そこで本稿では、こうした状況も含め、筆者が高等学校で外部助言者として関与してきた経験

をもとに、大学教員が高校の探究活動に関与する際の支援の局面、関与のタイミング、現場での役割調整、高校側との役割分担を、一連の問題として整理する。ただし、大学との連携による教育効果それ自体を明らかにすることは、本稿の目的ではない。具体的には、「総合的な探究の時間」のどのような局面において大学教員が支援を行いうるのか、また、限られた関与機会の中で、いつ、どのような支援を行うことが望ましいのかを検討する。さらに、高校によって探究活動の位置づけや実施体制、必要とされる支援が異なることを踏まえ、高校側と大学教員との間で支援内容や役割をどのように調整すべきかについても考察する。

なお、本稿は筆者の外部助言経験をもとにした実践的な研究ノートであり、ここで示す実施形態や支援のあり方が全国の高等学校における「総合的な探究の時間」を代表するものではない。また、「総合的な探究の時間」に関わる外部支援者としては、大学教員以外にも行政機関、研究機関、企業、各種専門職等が考えられるが、本稿では、筆者自身の経験に即して大学教員による支援に対象を限定する。加えて、本稿は、特定の高等学校を対象としてその実施状況を比較・評価する事例研究ではない。筆者の外部助言経験は、外部助言の実践から得られた論点を整理するための基礎として位置づける。その上で、学習指導要領等の制度資料および先行研究と照らし合わせながら、大学教員による支援の可能性と高校側との役割分担について検討する。

1・「総合的な探究の時間」の制度と実施

(1) 制度上の「総合的な探究の時間」

「総合的な探究の時間」では、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、自己の在り方や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・能力を育成することが目指されている（文部科学省 2018a: 475）。文部科学省は、その探究の過程を「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の4つに整理している。これらは一方向に1度だけ進むものではなく、探究によって新たな考えや課題が生じ、4つの過程が繰り返されることが想定されている（文部科学省 2018b: 123）。

また、「総合的な探究の時間」の具体的な目標や内容は、全国の高等学校で一律に設定されるものではない。学習指導要領では、国が示す目標を踏まえた上で、各学校が自校の「総合的な探究の時間」の目標及び内容を設定することとされている（文部科学省 2018a: 475）。その目標は、「総合的な探究の時間」を通してどのような生徒を育て、どのような資質・能力を育成しようとするのかを各学校が具体化するものである（文部科学省 2018b: 22）。したがって、実際の「総合的な探究の時間」の位置づけや実施方法には、学校ごとの相違が生じうる。

この点は、本稿で大学教員による支援を検討する上でも重要である。大学教員が支援する対象は、全国一律に設計された同一の授業ではない。各学校が設定した目標や内容のもとで実施される探究活動であり、大学教員に求められる支援についても、学校の目標や実施状況に応じて異なる可能性がある。この点については、第3節で改めて検討する。

(2) 外部助言経験からみた実施形態

筆者はこれまで、複数の高等学校において、外部講師ないし外部助言者として「総合的な探究の時間」に関与してきた。実際の実施形態には学校による相違がみられたが、外部助言経験を整理すると、いくつかの特徴がみられる。

第1に、探究活動を行う単位については、生徒が個人で取り組む場合と、複数の生徒からなるグループで取り組む場合があった。また、同一の授業内で個人による探究とグループによる探究を併用している高校もみられた。

第2に、学年全体を、生徒の関心に応じて複数の分野に分け、それぞれを高校教員が担当する形がみられた。例えば、自然科学に近い分野を理科や数学科の教員が担当し、国際的な問題を扱う分野を地理歴史・公民科や英語科の教員が担当するといった形である。外部助言者として大学教員が参加する場合にも、自らの専門分野に比較的近い分野を担当することが多い。分野の区分や担当者数は固定的なものではなく、生徒の関心や学校側の実施体制によって変化していた。

その一方で、すべての活動が分野別に行われるわけではない。「総合的な探究の時間」の導入、レポートやプレゼンテーションの方法に関する説明、最終的な成果発表などについては、学年全体を対象として実施する高校もあった。したがって、実際の授業には、学年全体に共通する内容を扱う場面と、それぞれの探究テーマに応じて分野別に指導する場面が存在している。

この違いは、大学教員による支援を考える際にも意味をもつ。例えば、探究活動そのものの説明やプレゼンテーションの基本的な方法であれば、多数の生徒を対象とした共通の支援も可能である。一方、生徒が設定した個別の問い、必要な資料、分析や考察について助言するためには、より少人数の分野別の場で支援する方が適している。後者では、とりわけ大学教員が有する専門分野の知識や研究指導の経験を活用しやすくなる。

(3) 探究活動の進行

筆者の外部助言経験を整理すると、探究活動の進行は、おおむね次の8つの段階に分けることができる。すなわち、「『総合的な探究の時間』で何をするのかを学ぶ」「探究における問いを決める」「研究の計画を立てる」「リサーチを行う」「結果を分析・考察する」「レポートの書き方やプレゼンテーションの方法を学ぶ」「レポートを作成する」「発表をする」である。学校によってはレポートを作成せず発表を最終成果物とするなど、一部の段階を省略したり、順序が前後したりする場合もあった。

この8段階は、文部科学省が示す4つの探究過程とは異なる探究モデルを提示するものではない。むしろ、制度上の4つの過程を1年間の授業として実施していく際に、より細かく整理したものと位置づけることができる。本稿では、「問いを決める」は「課題の設定」に、「リサーチを行う」は主として「情報の収集」に、「結果を分析・考察する」は「整理・分析」に、レポート作成や発表は「まとめ・表現」に、おおむね対応するものとして整理する。文部科学省が示す4つの過程についても、固定的な順序で進むものではなく、反復しながら探究を深めることが想定されている（文部科学省 2018b: 123）。

実際の探究においても、これらの段階が明確に分離して進むわけではない。資料を収集する過程で問いを修正したり、分析・考察の過程で新たな資料が必要になったりする場合もある。

なお、この８段階で用いられる言葉の意味も、大学等で行われる研究活動と完全に同一ではない。筆者の外部助言経験では、「研究の計画を立てる」は、自由に研究計画全体を設計するというよりも、学校側から示された年間の日程を踏まえて各段階の活動予定を具体化する作業となっている場合が多かった。また、「リサーチを行う」は、生徒が設定した問いを具体化しながら、それに関連する資料を収集し、読み解いていく活動として行われていた。

それでも、問いを設定し、それに必要な情報を収集し、得られた情報を分析・考察し、最終的に成果をまとめて表現するという一連の過程には、大学における研究や研究指導との共通点がある。次節では、この８段階に沿って、大学教員による支援の可能性を検討する。

2・探究過程における大学教員の支援

(1) 探究過程の各段階と大学教員による支援の可能性

第１節で示したように、筆者の外部助言経験をもとに、「総合的な探究の時間」の進行をおおむね８つの段階に整理することができる。大学教員はいずれの段階でも一定の支援を行いうる。しかし、すべての段階で大学教員の専門性や研究・研究指導経験が同程度に必要とされるわけではない。例えば、「総合的な探究の時間」で何を行うのかについての説明や、レポート・プレゼンテーションの一般的な方法については、大学教員による支援も可能であるが、高校教員や大学の学習支援を担当する教員等によっても対応しうる。一方、生徒が設定しようとしている問いを具体化すること、問いに対応した資料を探索すること、収集した資料から何がいえのかを分析・考察することなどは、研究活動や研究指導を日常的に行う大学教員の経験を比較的活用しやすい局面である。筆者自身も、これまでの外部助言では、「問い」「リサーチ」「分析・考察」「発表」の段階で高校を訪問することが多かった。

こうした観点から、外部助言経験をもとに探究の８段階と大学教員による支援の可能性を整理したものが表１である。

■ 表１ 探究過程の各段階と大学教員による支援の可能性

段階	内容	主な実施単位	大学教員の研究・研究指導 経験を生かしやすい程度
1	「総合的な探究の時間」で何をするのかを学ぶ	学年全体でも可能	△
2	探究における問いを決める	主に分野別	◎
3	研究の計画を立てる	主に分野別	△
4	リサーチを行う	主に分野別	◎
5	結果を分析・考察する	主に分野別	◎
6	レポートの書き方やプレゼンテーションの方法を学ぶ	学年全体でも可能	△
7	レポートを作成する	主に分野別	△
8	発表をする	分野別／学年全体	◎／△

注：◎は、大学教員が日常的に行う研究・研究指導の経験を特に活用しやすい段階、△は大学教員による支援も可能であるが、大学教員固有の研究・研究指導経験を必ずしも必要としない段階を示す。これは筆者の外部助言経験に基づく整理であり、大学教員による支援の教育効果を測定したものではない。

表1の区分は、各段階で行われる活動が、大学教員が研究や研究指導において日常的に行っている作業とどの程度直接的に対応するかという観点から整理したものである。例えば、「発表」については、プレゼンテーションの一般的な方法への助言であれば大学教員固有の研究・研究指導経験を必ずしも必要としない一方、発表内容について問い、資料、分析・考察等の観点から講評する場合には、そうした経験を活用しやすいため、「◎／△」とした。

もっとも、表1は、「◎」の段階が教育上より重要であり、△の段階が重要ではないことを意味するものではない。例えば、探究とは何かを理解することや、成果を適切にまとめ、表現する方法を身につけることは、探究活動を進める上で重要である。ここで区別しているのは、その支援に大学教員の研究・研究指導経験をどの程度直接的に活用しやすいかという点である。

また、表1の区分は、大学教員の専門分野に関する知識だけを意味するものでもない。大学教員が高校生の探究を支援する際に活用できるのは、特定分野についての専門知識に加えて、問いを具体化すること、必要な資料を見定めて探索すること、得られた資料を読み解くこと、そこから何がいえるのかを検討することなど、日常的な研究活動や学生に対する研究指導を通じて蓄積している技能である。もっとも、こうした研究・研究指導経験の蓄積や、高校生の探究支援への適合性は、大学教員によって異なりうる。したがって、本稿は、すべての大学教員が同一の支援を行いうることを前提とするものではなく、それぞれの専門分野や研究・研究指導経験に応じて、提供可能な支援も異なるものとする。

次に、表1で「◎」とした「問いの設定」「リサーチ」「分析・考察」の3つの局面を中心に、大学教員がどのような支援を行いうるのかを検討する。

(2) 「問い」の設定

表1で示した8つの段階のうち、大学教員の研究・研究指導経験を特に活用しやすいものの1つが、「探究における問いを決める」段階である。本稿でいう「問いを決める」は、文部科学省が探究の過程として示す「課題の設定」におおむね対応するものとして扱う（文部科学省 2018b: 123）。文部科学省は、高等学校の「総合的な探究の時間」において、「課題の設定」を極めて重要な過程として位置づけている（文部科学省 2018b: 48）。また、適切な課題を設定するためには十分な時間をかけることが重要であり、必要に応じて単元の総時数の3分の1程度を課題の設定に充てることも考えられるとしている。ここで求められているのは、単に取り組むテーマを決めることではなく、生徒自身がその課題に取り組む意味や価値を認識するとともに、その後の学習活動を具体的に見通すことのできる課題を形成することである（文部科学省 2018b: 125）。

しかし、生徒にとって、自らの探究の出発点となる課題を設定することは必ずしも容易ではない。水谷・寺田は、「総合的な探究の時間」における課題設定に着目し、生徒への記述調査及びインタビューをもとに、生徒が課題設定に至るまでに感じる困難を分析している。その結果、生徒が感じる主な困難として、「興味がもてない」「自身との関連が不明である」「見通しがもてない」の3つを抽出している（水谷・寺田 2023: 279-280）。さらに、「見通しがもてない」という困難から課題の設定に至る過程では、「比較する」「関連付ける」「統合する」といった考え方が働いていることを指摘している（水谷・寺田 2023: 280）。

この結果は、学習指導要領解説が課題の設定に求めているものとも対応している。すなわち、文部科学省は、「自分で課題を発見する」ことを、単に生徒が1人で何らかの課題を思いつくこととは捉えていない。設定した課題と自分自身との関係、さらには実社会や実生活との関係が明らかになることを意味するとしている（文部科学省 2018b: 48）。また、適切な課題の条件として、その課題を解決する意味や価値を自覚できることに加え、その後に何を調べ、何を行うのかについて学習活動を具体的に見通せることが挙げられている（文部科学省 2018b: 125）。水谷・寺田が示した「自身との関連が不明である」「見通しがもてない」という生徒側の困難は、まさにこうした課題設定に至る過程で生じる問題とみることができる。

筆者の外部助言経験においても、「問い」の設定は大学教員による支援が求められることの多い局面であった。実際の助言では、生徒が関心をもっているトピックを確認した上で、何を明らかにしたいのか、それをどのような問いとして具体化できるのかを、生徒とのやり取りを通じて整理することになる。

このとき、大学教員の役割は、生徒に完成した問いを与えることではない。例えば、生徒が漠然とした関心を示している場合には、「その中で特に何が気になるのか」「何と何を比較すれば分かりそうか」「その問題は自分自身とどのように関係しているのか」「どのような資料があれば答えられそうか」といった問い返しを行いながら、生徒自身が探究可能な問いへと具体化していくことを支援することが考えられる。こうした作業は、特定の専門知識を一方向的に提供することとは異なり、大学教員が日常的な研究活動や学生への研究指導の中で行っている、問題関心を研究可能な問いへと整理していく作業との共通性をもつ。

したがって、問いが短時間で定まらないことを、それ自体として探究活動の失敗とみなす必要はない。学習指導要領解説においても、課題の設定には十分な時間をかけ、その課題が現実的に解決可能であるか、どのような方法によって解決するのか、解決する価値があるのかを繰り返し検証することが想定されている（文部科学省 2018b: 125）。むしろ、生徒が自らの関心と向き合い、当初の問いを修正しながら、実際に探究可能な問いへと洗練していく過程そのものが、「総合的な探究の時間」の重要な学習過程である。この過程において、大学教員は、自ら問いを設定して研究を進め、また学生の研究指導に携わってきた経験を活用することによって、生徒による問いの形成を外部から支援することができる。

(3) 「リサーチ」と「分析・考察」

「問い」の設定に続いて、大学教員の研究・研究指導経験を活用しやすいのが、「リサーチ」と「分析・考察」の段階である。筆者の外部助言経験において用いられていた「リサーチ」という語は、必ずしも研究活動全体を意味するものではなく、主として、設定した問いに関連する資料を探し、それを読み解いていく活動を指していた。

この段階では、まず、設定した問いに答えるためにはどのような資料が必要なのかを考える必要がある。その上で、その資料をどのように探すことができるのか、入手した資料のどの部分を読み、どのように利用するのかを検討することになる。こうした作業は、大学教員が自ら研究を行う際だけでなく、学生の卒業論文等を指導する際にも日常的に行っているものである。筆者自身も、高校での外部助言において、問いに応じて必要となる資料の種類を生徒とともに検討し、資料の探索方法を示したり、必要に応じて具体的な資料を紹介したりしてきた。

もっとも、高校生による資料収集には、大学生や研究者とは異なる制約がある。大学生であれば、大学図書館や大学が契約する各種データベース等を利用できるのに対して、高校生が利用できる資料や情報源には一定の制約がある。そのため、当初設定した問いに対して十分な資料を手に入れない場合も生じる。これは探究が予定どおりに進まなかったことを意味するのではなく、利用可能な資料と問いとの関係を再検討するという、研究活動において日常的に生じうる調整の1つと考えることができる。

資料を収集した後には、それらを整理し、設定した問いとの関係から分析・考察することが必要になる。この段階では、単に調べた内容を並べたり要約したりするのではなく、収集した資料から何を読み取ることができるのか、それは設定した問いに対してどのような意味をもつのかを考えていくことになる。問いの設定と資料収集が十分に行われている場合には、生徒自身が論理展開に飛躍や矛盾がないかを確認しながら、「何が言えるのか」「何までは言えないのか」「今後どのような課題が残るのか」を考えていくことができる。また、分析がうまく進まない場合には、生徒自身がどこに違和感をもっているのかを確認し、必要に応じて資料を再度読み直すよう促すことも必要となる。

とりわけ注意が必要なのは、生徒が当初想定していた結果が得られなかった場合である。例えば、自ら立てた仮説が資料によって支持されなかった場合には、それが「不正解」であり、それまでの探究が失敗であることを意味するものではないことを説明することが必要である。つまり、生徒が結果に合わせて結論を作るのではなく、得られた結果を踏まえて考察することが重要となる。この点も、大学教員が研究活動や研究指導を通じて蓄積してきた経験を、高校生の探究支援に活用しやすい場面の1つである。

したがって、「リサーチ」と「分析・考察」における大学教員の役割は、必要な資料や結論を生徒に与えることではない。どのような資料が必要なのかを考え、実際に資料を探し、その資料からどこまでのことが言えるのかを検討する過程を支援することにある。とりわけ、資料が見つからない場合に問いを修正することや、予想した結果が得られなかった場合にその意味を考え直すことは、研究経験の少ない生徒にとっては探究が「うまくいっていない」ように見えやすい。しかし、こうした修正や再検討も研究活動の一部である。大学教員は、自らの研究・研究指導経験を活用することによって、こうした局面で生徒の探究を前に進めるための助言を行うことができよう。

3・学校によって異なる探究の位置づけと支援ニーズ

(1) 学校による探究の位置づけと実施体制の違い

前節では、「総合的な探究の時間」の各段階において大学教員が行いうる支援について検討した。しかし、大学教員に求められる支援の内容は、すべての高校で同一ではない。第1節で確認したように、「総合的な探究の時間」は、各学校が自校の目標や内容を設定して実施するものであり、その位置づけや実施方法には学校ごとの差異が生じうる（文部科学省 2018a: 475; 2018b: 22）。筆者の外部助言経験においても、「総合的な探究の時間」の位置づけや実施体制には相違がみられた。

例えば、学校全体の教育活動の中で探究を比較的重要なものとして位置づけ、他の学習活動とも接続しながら実施している場合があった。また、複数の教職員が役割を分担し、学校全体で探究活動の実施を支える体制が構築されている場合もあった。一方、限られた担当教員を中心として運営され、担当者が実施上のさまざまな調整を担っている場合もあった。このような場合には、担当者が得た経験やノウハウを、翌年度以降どのように共有・継承するかが課題となる場合もある。

こうした違いを、単純に探究活動への「積極性」や「消極性」の差として捉えることは適切ではないだろう。探究活動に充てることのできる時間、担当する教員数、校内の組織体制、これまでの実施経験など、各学校が置かれている条件は異なる。また、「総合的な探究の時間」を学校教育全体の中でどのように位置づけるかについても、各校の教育目標によって違いが生じる。したがって、大学教員が外部から関与する際にも、特定の実施形態を標準として学校を評価するのではなく、それぞれの学校がどのような条件の下で探究活動を実施しているのかを把握する必要がある。

この点に関連して、杉岡は、京都府北部の公立高校3校の比較から、高大連携による探究学習を進めるためには、高校内に専門部署を設置するとともに、コーディネーター人材を確保・育成することが重要であると指摘している（杉岡 2022: 115）。学習指導要領解説においても、「総合的な探究の時間推進担当（コーディネーター）」や地域連携担当などが校内の役割として例示されているほか、外部連携に当たっては、担当者が中心となって外部人材等との連絡・調整の機会を設け、効率的・継続的に連携を行うためのシステムを構築することの必要性が指摘されている（文部科学省 2018b: 143, 152）。外部機関との連絡を一元化する担当者が存在することは、大学側との情報共有を円滑にする上でも有効である。ただし、特定の教員1人に探究活動や外部連携の業務を集中させることとは区別する必要がある。求められるのは、担当者を窓口としつつ、その経験や情報を校内で共有し、継続的な支援につなげることのできる組織的な体制であろう。

（2）学校によって異なる支援ニーズ

学校によって探究の位置づけや実施体制が異なる以上、大学教員に求められる支援内容も異なる。筆者の外部助言経験では、大学教員の訪問以前に、生徒がどこまで探究を進めており、大学教員にどのような支援を求めるのかが比較的明確に示される場合があった。このような場合には、大学教員も事前に関連資料を確認するなど、求められる支援に応じた準備を行いやすい。

一方、大学教員が訪問する時点では、支援すべき内容が十分に明確になっていない場合もある。その場合には、実際に生徒の問いや進捗状況を確認し、高校教員から実施状況を聞きながら、その場で必要な支援を判断する必要がある。

支援内容の違いは、単なる支援量の多寡ではない。例えば、生徒がすでに具体的な問いを設定し、先行する研究や資料にも一定程度接している場合には、大学教員には、問いのさらなる精緻化や資料の選択、分析方法などについて、より踏み込んだ助言が求められることがある。これに対して、関心のあるテーマはあるものの、それをどのような問いにすればよいのか分からない場合には、まず生徒の関心を聞き取り、探究可能な問いへと整理するところから支援する必要がある。さらに、問いは形成されていても資料が見つからない場合には、資料探索が中心的な支援となる。このように、同じ「大学教員による探究支援」であっても、その内容は生徒や学校の状況によって異なる。

したがって、大学教員による支援について、1つの望ましいモデルを設定し、それをすべての高校に適用することは難しい。例えば、向居・栗原は、先行研究の読解と問いの位置づけを出発点として、研究方法の選択や到達範囲の設定まで含む具体的な探究支援の方法を提示している（向居・栗原 2026: 28-30, 39）。本稿の観点から重要なのは、そのような支援が可能であることと、それがすべての高校において必要であることとは別の問題だという点である。それぞれの学校が「総合的な探究の時間」において何を目指し、生徒が現在どの段階にあり、どのような点で支援を必要としているのかに応じて、大学教員の支援内容を調整することが重要である。

ここで重要なのは、支援ニーズの違いを高校間の優劣として捉えないことである。大学教員に求められるのは、自らが想定する「理想的な探究」の水準を外部から適用することではなく、その学校で現在行われている探究活動を理解した上で、どのような支援がその時点で必要なのかを判断することである。

もっとも、学校ごとに必要な支援が異なるとしても、大学教員が年間を通じて継続的に高校の探究活動に関与できるとは限らない。そこで次節では、こうした限られた関与機会の中で、探究過程のどの段階で大学教員に支援を求めることが考えられるのかを検討する。

4・大学教員への支援依頼をどの段階で行うか

(1) 限られた大学教員の関与機会

前節までにみたように、大学教員は「総合的な探究の時間」のさまざまな段階で支援を行うことができる。しかし、筆者の外部助言経験では、高校を訪問して支援を行う機会は年間数回程度に限られていた。そのため、第1節で整理した8つの段階すべてに大学教員が関与することは難しく、限られた訪問機会を探究過程のどこに配置するのかを考える必要がある。その中でも「探究における問いを決める」段階や「リサーチを行う」段階で支援を求められることが多かった。

したがって、大学教員による外部支援を考える際には、「大学教員に支援を依頼するか否か」だけではなく、限られた関与機会を探究過程のどこに配置するのかを考える必要がある。第2節で示したように、大学教員はいずれの段階でも一定の支援を行いうるが、研究・研究指導経験を直接的に活用しやすい程度は同一ではない。特に、問いの設定、リサーチ、分析・考察は、大学教員が研究者として日常的に行っている活動との共通性が高い。

(2) 育成を目指す資質・能力と関与のタイミング

もっとも、問いの設定やリサーチの段階で大学教員を招くことが、常に最適であるとは限らない。大学教員に支援を求める時期は、その学校が「総合的な探究の時間」を通して何を生徒に身につけさせようとしているのかによって異なりうる。小林が指摘するように、高大連携においては、生徒のどのような能力の育成を目指すのかを踏まえ、探究サイクルのどのタイミングで、大学教員にどのような役割を担ってもらうのかを検討する必要がある（小林 2023: 110）。学習指導要領解説

においても、外部との連携に際しては、育成を目指す資質・能力を共有し、必要な協力を求めることが重要であるとされている（文部科学省 2018b: 151）。

例えば、生徒が自らの関心を探究可能な問いにすることを重視するのであれば、問いの設定段階で大学教員による支援を求めることが考えられる。一方、問いそのものは高校内である程度形成できているものの、どのような資料を用いて調べればよいのかで困難が生じているのであれば、「リサーチ」の段階で大学教員に支援を求める方が適している場合がある。また、情報を集めるところまでは進んでいるものの、それを並べるだけになっている場合には、分析・考察の段階で大学教員による助言を得ることに意味がある。さらに、生徒自身による探究過程をできる限り尊重し、最後に成果について外部から助言を受けることを重視するのであれば、発表段階で大学教員を招くという選択肢もある。

このように、大学教員による支援を求める時期には、唯一の「正しい」タイミングが存在するわけではない。重要なのは、大学教員を招くこと自体を目的とするのではなく、高校側の教育目標と、その時点で生徒が抱えている課題との関係から、大学教員による支援をどこに配置するかを考えることである。大学教員との連携を年間計画の中に位置づける際にも、例年この時期に大学教員を呼んでいるという理由だけではなく、その時期に外部支援を導入する目的を確認しておくことが望ましい。

（3）高校側の支援ニーズが明確でない場合

ただし、高校側があらかじめ大学教員に求める支援内容や適切な関与時期を明確にできるとは限らない。筆者の外部助言経験では、事前に得られる情報だけでは必要な支援内容を十分に特定できず、当日の対応が大学教員の判断に委ねられている場合もあった。このような自由度は、生徒1人ひとりの状況に合わせて対応できるという利点をもつ一方で、大学教員側には、自らが行っている助言が高校側の意図に沿っているのか判断しにくいという問題も生じる。

この問題に対して、高校側に、大学教員への依頼内容を事前に完全な形で確定することを求めるのは現実的ではない。そもそも、どこに問題があるのか、どの段階で外部支援を導入すればよいのかが分からないこと自体が、大学教員に相談する理由となりうる。例えば、生徒のテーマが広すぎて問いにならない、資料収集の段階から先に進まない、生徒が集めた情報をどのように分析させればよいのかが分からない、大学教員にどの時点で入ってもらうのがよいのか判断できない、といった状況を高校側から伝えることができれば、それをもとに大学側から支援方法を提案することも可能である。

したがって、高校側が主体的に大学との連携を進めるということは、大学教員への依頼内容をすべて自力で決定してから支援を求めることを意味しない。高校側が、「総合的な探究の時間」を通して何を目指しているのか、現在どのような点に困難を感じているのかを可能な範囲で伝え、それに対して大学側が自ら提供可能な支援の選択肢を示すという形も考えられる。その上で、どの支援を取り入れるかについては、高校側が教育目標や年間計画との関係から判断することになる。

このような調整を円滑に進めるためには、高校側が必要な情報を大学教員に伝えるだけでなく、大学教員側にも、高校側が相談や要望を伝えやすい関係を形成することが求められる。次節では、大学教員が外部助言者として高校を訪問する際に、どのような準備を行い、当日どのように対応することが考えられるのかを検討する。

5・外部助言者としての大学教員——事前準備と当日の対応

(1) 事前に確認しておくべきこと

大学教員が「総合的な探究の時間」の外部助言者として高校を訪問する際には、まず、自らがどの分野を担当し、どの段階で、どのような支援を求められているのかを確認しておくことが重要である。分野別にクラスが編成されている場合には、自らが担当する分野を把握するとともに、探究過程のどのタイミングで助言を求められているのかを確認しておく必要がある。

その際、確認すべきなのは生徒のテーマだけではない。今回の訪問が、問いの設定を支援するためのものなのか、資料収集や分析・考察を支援するためのものなのか、あるいは成果発表に対する講評を目的とするものなのかによって、大学教員が準備すべき内容は異なる。また、生徒がどの程度まで探究を進めているのか、高校側が今回の支援によって何を期待しているのかについても、可能な範囲で事前に把握しておくことが望ましい。このような事前確認は、学習指導要領解説が、外部の教育資源を活用する際には、授業のねらいを明確にし、教師と連携先との役割分担を事前に確認するとともに、育成を目指す資質・能力を共有するなど、十分な打合せを行う必要があるとしていることとも対応する（文部科学省 2018b: 153）。

(2) 専門知識だけを準備するのではない

外部助言者として大学教員が依頼を受ける場合、自らの専門分野に関する知識の提供を期待されていると考えやすい。しかし、実際の探究支援では、専門知識そのものよりも、問いの整理、資料の探索、分析や考察の進め方といった研究指導上の支援が必要となる場合も少なくない。筆者の外部助言経験では、担当するテーマが自らの専門そのものではなく、周辺分野であっても、これまでの知見や研究指導経験をもとに、一定の準備を行うことで対応できる場合があった。

したがって、大学教員が事前に準備すべきなのは、専門分野について説明するための内容だけではない。生徒がどのような問いを立てているのか、その問いはどのように具体化できるのか、どのような資料が利用可能か、得られた資料から何を考えることができるのかといった点についても助言できるようにしておくことが望ましい。これは、第2節で述べたように、大学教員の研究・研究指導経験を高校での探究支援に活用するということである。

(3) 現場で求められる役割を調整する

もっとも、事前に支援内容を確認していたとしても、実際に高校を訪問してみると、想定していた状況と異なる場合がある。筆者の外部助言経験では、事前に得られる情報だけでは必要な支援内容を十分に把握できず、実際に生徒の進捗や状況を確認しながら、その場で対応する必要性が生じる場合もあった。

このような場合、大学教員には、自らが当初想定していた役割に固執せず、その時点で必要とされている支援へと役割を調整することが求められる。例えば、専門的な内容について助言するつもりで準備していたとしても、生徒の問いがまだ十分に形成されていないのであれば、まず問いを整理することから支援の方が有益である場合がある。また、十分な資料が収集されていなければ、専門的な解説を行うよりも、資料の探し方を一緒に検討する方が、その後の探究を進める上で意味をもつこともある。

したがって、大学教員が「専門家として招かれたにもかかわらず、自らの専門知識を十分に提供できなかった」と考える必要はない。外部助言者として重要なのは、自らの専門性を提示することそれ自体ではなく、その時点における生徒の探究を前に進めるために、どのような支援ができるかである。専門知識を提供することもその1つの方法であるが、研究指導上の助言や、生徒の考えを整理するための問いかけもまた、大学教員が提供できる支援である。

(4) 生徒が話しやすい関係をつくる

大学教員は、高校生にとって日常的には接する機会の少ない存在でもある。そのため、外部助言者として高校を訪問する際には、生徒が話しやすい関係を意識的につくる必要がある。筆者が外部助言を行う際にも、大学教員による質問が生徒に否定的な評価として受け取られないよう、質問の意図を説明する必要がある場面があった。

しかし、探究活動では、生徒が自らの関心や考えを言語化し、それを他者とのやり取りの中で修正していくことが重要になる。そのため、生徒が大学教員に対して過度に緊張し、自由に発言できない状態は、探究支援という目的からみれば望ましいとはいえない。大学教員は、自らの質問が評価や否定を意図するものではなく、生徒の考えをより正確に理解し、一緒に整理するためのものであることを必要に応じて説明するなど、生徒が発言しやすい雰囲気をつくることが望ましい。

これは、生徒に対して単に「優しく接する」という問題ではない。大学教員からみれば日常的な研究指導上の問いかけであっても、高校生にはその意図が十分に伝わっていない可能性がある。したがって、大学教員側が、自らの発言がどのように受け取られる可能性があるのかを意識し、必要に応じて質問の意図や助言の意味を説明することも、外部助言者としての支援の一部と考えられる。

(5) 高校教員が要望を伝えやすい関係をつくる

同様の問題は、高校教員と大学教員との関係にも生じうる。筆者が外部助言を行う中では、高校側から求められる支援内容を十分に把握できず、自らの助言が高校側の意図に沿っているのか判断しにくい場合があった。その一方で、支援内容があらかじめ細かく定められていないことによって、生徒1人ひとりの状況に応じて柔軟に対応できる場合もある。

前節では、高校側が必要な支援や現在困っていることを、可能な範囲で大学側に伝えることが重要であると述べた。ただし、それを高校側だけの責任とすることは適切ではない。大学教員側も、「今回どのような点を見ればよいか」「学校として困っていることは何か」「生徒にどこまで助言してよいか」といったことを積極的に確認することによって、高校教員が要望や疑問を伝えやすくすることができる。

大学教員に対する敬意や丁寧な対応は、それ自体は問題ではない。しかし、それらの結果として、具体的な要望や疑問の共有が十分になされなかったとしたら問題である。なぜならば、探究支援に必要な情報交換が不足し、支援を円滑に進める上で支障となりうるからである。大学教員は、自らが外部から招かれた専門家であることを自覚しつつも、高校側が率直に相談できる関係を形成することが望ましい。学習指導要領解説が、外部連携に際して十分な打合せと役割分担の確認を求めていることから、高校側と外部支援者との間で具体的な要望や役割を共有することは重要である（文部科学省 2018b: 153）。

これまで議論してきたように、外部助言者として大学教員に求められるのは、専門分野について準備して高校を訪問することだけではない。事前に学校側の目的と生徒の進捗を確認し、当日は必要に応じて自らの役割を調整するとともに、生徒と高校教員の双方が相談しやすい関係をつくることが重要となる。こうした対応によって、大学教員の専門知識や研究・研究指導経験を、それぞれの高校の探究活動に即した形で活用することが可能になる。

6・高校と大学教員の役割分担

(1) 高校主体・大学支援という基本原則

ここまで、大学教員が「総合的な探究の時間」のどの段階で、どのような支援を行いうるのかを検討してきた。しかし、大学教員による支援の可能性を考える際には、高校と大学教員との役割の違いを確認しておく必要がある。「総合的な探究の時間」は高等学校の教育課程の一部であり、その目標や内容は各学校が定め、学習状況についても各学校が設定した観点や評価規準に基づいて評価することとされている（文部科学省 2018a: 475; 2018b: 134-136）。したがって、「総合的な探究の時間」を学校教育全体の中でどのように位置づけ、どのような目標を設定し、どのように実施・評価するのかについての最終的な判断は高校側にある。学習指導要領解説は、各学校が評価の観点を設定し、成果物だけではなく探究過程も評価するとともに、学習成果が目標に照らして満足できるかを適切に判断する責任を各学校が負うことを示している。

この意味で、本稿が想定する大学教員による支援は、大学側が高校の探究活動を主導するものではない。学習指導要領解説も、外部人材を活用する際には、授業のねらいと役割分担を共有するとともに、外部講師に依存し過ぎず、生徒の学習状況に応じて教師が指導し、教師が「学習活動を構成する責任者」としての役割を果たすことを求めている（文部科学省 2018b: 153）。原田の示す支援類型に即していえば、筆者が外部助言者として経験してきた支援の多くは、高校教員が日常的な探究指導を担い、必要な局面で大学側が支援する「後方支援型高大連携」に近い（原田 2021: 45）。大学教員の研究・研究指導経験を活用するとしても、その支援は高校側の教育目標や年間計画の中に位置づけられる必要がある。

もっとも、「高校主体」という原則は、高校側が探究指導上の問題をすべて自力で解決しなければならないことを意味しない。第4節で述べたように、高校側がどのような支援を大学教員に依頼すればよいのか判断できない場合には、現在抱えている問題を大学側に伝え、大学教員から支援方法について提案を受けることもできる。重要なのは、その提案を採用するかどうかを含め、教育上の最終的な判断を高校側が担うことである。

(2) 大学教員はどこまで関与するのか

高校と大学教員との役割分担を考える際には、大学教員が生徒の探究にどの程度まで関与するのかについても調整が必要になる。例えば、生徒が資料を見つけられない場合、大学教員には複数の支援方法が考えられる。どのような資料が必要なのかを生徒と一緒に考えることもできれば、資料の探し方を具体的に示すこともできる。さらに、必要に応じて大学教員自身が適切な資料を提示することも可能である。筆者が外部助言を行う際にも、高校側がどこまでの関与を望んでいるのか判断しにくい場合があった。このような関与の程度についても、外部連携に先立って高校側と大学教員との役割分担を確認しておくことが重要となる（文部科学省 2018b: 153）。

この問題には、生徒の自律性をどの程度重視するのかという教育上の判断も関係する。大学教員が必要な情報や解決方法を直接示せば、探究活動を短時間で前に進めることはできる。しかし、それによって、生徒自身が試行錯誤する機会を少なくする可能性もある。逆に、大学教員が手掛かりだけを示して、生徒自身に考えることを求めれば、十分な成果に至らない場合もありうる。どちらが常に正しいというものではなく、高校側が「総合的な探究の時間」を通して何を経験させようとしているのかによって、望ましい関与の程度は変わる。

同様に、探究が当初の計画どおりに進まない場合に、大学教員がどこまで修正を促すのかについても、高校側の教育上の方針との調整が必要となる。第2節で述べたように、問いを修正することや、当初想定した結果が得られないこと自体は、研究活動では必ずしも失敗を意味しない。しかし、それをどの程度まで生徒自身の試行錯誤に委ねるのかは、外部助言者である大学教員だけで決定すべき問題ではない。

(3) 評価をめぐる役割

役割分担がとりわけ重要になるのが、評価の場面である。筆者の外部助言経験では、成果発表会への参加に際して、発表内容について講評したり、一定の評価を求められたりすることがあった。しかし、年間に数回程度しか関与しない外部助言者が、生徒の探究過程全体を把握することは難しい。学習指導要領解説においても、成果物の出来映えをそのまま「総合的な探究の時間」の評価とすることは適切ではなく、成果物を通して、生徒が探究の過程でどのように学んだのかを見取ることが重要であるとされている。また、評価は学習活動の終末だけではなく、事前や途中にも位置づける必要がある（文部科学省 2018b: 135-136）。したがって、大学教員が主としてレポートや発表といった成果物を限られた機会に見るだけで、その過程を含めた評価を行うことには限界がある。

大学教員に成果発表等への講評を求める場合には、高校側が何を重視しているのかをあらかじめ共有しておくことが望ましい。例えば、問いの明確さを重視するのか、資料収集の適切さを重視するのか、分析や考察を重視するのか、あるいは発表方法を含めて評価するのかによって、大学教員からのコメントも変わりうる。学習指導要領解説では、各学校が自校の目標と内容に基づいて評価の観点や評価規準を設定し、生徒の学習状況について適切に判断する責任を負うこととされている（文部科学省 2018b: 134-136）。したがって、大学教員は自らの専門的な観点から意見を述べることはできるが、それがそのまま学校としての「総合的な探究の時間」の評価になるわけではない。

また、大学教員が高校生の成果物を見る場合、自らが大学で用いている基準をそのまま適用しないことも重要である。例えば、引用やレポート作成などのアカデミック・スキルズについても、大

学教育で求める水準と高校での「総合的な探究の時間」とでは異なる場合がある。少なくとも、大学の卒業論文やレポートと同一の基準で高校生の探究成果を評価することは適切ではない。外部助言者としての大学教員には、高校側が設定している教育目標や評価の考え方を理解した上で、自らの専門的な観点から助言することが求められる。

(4) 相互補完としての高校と大学の連携

これまで述べてきたような役割分担を、高校側と大学側のどちらか一方の能力や責任の不足を他方が補う関係として捉える必要はない。両者は、探究活動を支援する上で異なる資源を有している。高校教員は、生徒の日常的な学習状況や個々の特性を把握し、学校の教育目標や年間の授業過程を踏まえて継続的に指導することができる。一方、大学教員は、研究課題を設定し、必要な資料やデータを収集して分析・考察する研究活動や、それらを学生に指導する経験を日常的に蓄積している。

この違いを踏まえると、高校と大学との連携は、一方が他方を代替するものではなく、それぞれが有する資源を利用した相互補完的な関係として捉えることができる。高校教員にとって対応に時間を要する探究上の問題の中には、研究・研究指導に日常的に携わる大学教員であれば、その経験を活用して比較的対応しやすいものもある。一方、大学教員だけでは、生徒の日常的变化や探究過程全体を把握することはできず、学校教育としての目標や評価を決定することもできない。だからこそ、高校側の日常的・継続的な指導と、大学側の限定的ではあるが研究・研究指導経験を生かした支援を組み合わせることに意味がある。

そのためには、高校側には、大学教員に何を求めているのか、あるいは何に困っているのかを可能な範囲で伝えることが求められる。同時に、大学側にも、自らの専門知識だけでなく、研究・研究指導経験が高校の探究活動に活用できることを認識し、高校側が相談しやすい関係をつくることが求められる。高校側が大学を単に「利用する」のでも、大学側が高校を一方的に「指導する」のでもなく、双方がそれぞれの役割と限界を理解した上で支援内容を調整していくことが、継続的な高大連携には必要であろう。このような役割分担について、向居・栗原も、高大連携を、高校で構想された探究カリキュラムを補完し支えるための協働として捉え、「何を大学に依頼し、何を校内で担うのか」という役割分担を設計する必要性を指摘している（向居・栗原 2026: 49-50）。学習指導要領解説が、外部の協力を重視する一方で、育成を目指す資質・能力の共有や、教師と連携先との役割分担を求めていることは、本稿がここでいう相互補完的な連携という整理とも整合的である（文部科学省 2018b: 151-153）。

おわりに

本稿では、高等学校の「総合的な探究の時間」における大学教員による支援について、筆者の外部助言経験をもとに検討した。まず、「総合的な探究の時間」の制度上の位置づけと、筆者の外部助言経験からみた実施形態を整理した上で、探究活動を 8 つの段階に分け、それぞれの段階で大学教員の研究・研究指導経験をどの程度活用しやすいのかを検討した。その中でも、とりわけ「問

い」の設定、「リサーチ」、「分析・考察」を、大学教員が日常的に行っている研究活動や研究指導の経験を活用しやすい段階として整理した。

もっとも、大学教員による支援のあり方は、すべての高校で同一である必要はない。学校によって「総合的な探究の時間」の位置づけや実施体制、大学教員に求められる支援内容は異なりうる。また、大学教員の関与機会が年間数回程度に限られる場合には、その学校が何を生徒に身につけさせようとしているのか、生徒がその時点でどのような課題を抱えているのかを踏まえ、どの段階で大学教員による支援を導入するのかを検討する必要がある。高校側が支援内容をあらかじめ完全に明確化できない場合には、現在困っていることを大学側に伝え、そこから支援方法を検討することも可能である。

その際の基本となるのは、高校主体・大学支援という役割分担である。「総合的な探究の時間」は高校の教育活動であり、その目標、実施方法、評価についての最終的な判断は高校側にある。大学教員は、専門知識に加え、問いを整理し、必要な資料やデータを収集し、分析・考察するといった研究・研究指導経験を活用して、高校の探究活動を支援することができる。高校側の日常的・継続的な指導と、大学側の研究・研究指導経験を生かした支援を相互補完的に組み合わせることが、高大連携による探究支援の1つのあり方である。

本稿は、大学教員による支援が生徒の能力形成や探究成果にどのような教育効果をもたらすのかを検証したものではない。また、本稿は筆者の外部助言経験をもとにした研究ノートであり、ここで示した実施形態や支援ニーズが全国の高等学校に一般化できるものでもない。今後は、異なる学校や支援形態の事例を蓄積し、大学教員による支援が求められる局面や、高校側と大学側との役割調整のあり方について、さらに検討する必要がある。

公的資料

文部科学省（2018a）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）』。

文部科学省（2018b）『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（2018c）「高等学校学習指導要領の改訂に伴う移行措置並びに移行期間中における学習指導等について（通知）」30文科初第727号、2018年8月31日。

参考文献

小林真也（2023）「高等学校『総合的な探究の時間』における高大連携の意義と課題——新潟県の公立高校での実践に関わった生徒・高校教員・大学教員に対する意識調査の分析を通して——」『創生ジャーナル Human & Society』6、96-110頁。

清水優菜・荒井英治郎（2023）「総合的な探究の時間における高大連携の効果の検討」『日本教育工論文誌』47(1)、47-61頁。

杉岡秀紀（2022）「高大連携による探究的な学習についての現状と課題——京都府北部の公立高校の事例研究を踏まえて——」『福知山公立大学研究紀要』6(1)、93-119頁。

中村怜詞（2022）「総合的な探究の時間を担う教員の育成体系の課題と展望——島根県教育委員会と島根大学の接続の視点から——」『島根大学教育学部紀要（特集）』55、21-29 頁。

原田拓馬（2021）「高大連携に基づく『総合的な探究の時間』の支援体制の整備に向けて」『活水論文集』64、41-46 頁。

水谷雅典・寺田光宏（2023）「『総合的な探究の時間』における『課題の設定』時に生徒が感じる困難に関する一考察——『考え方』に注目して——」『日本科学教育学会第 47 回年会論文集』279-280 頁。

向居暁・栗原武士（2026）「高大連携で高校の『探究』を支える——心理学研究者と一文学・文化研究者の実践から——」『県立広島大学大学教育実践センター紀要』6、27-53 頁。

山本昭洋・桑畑真理・木場康典・猪股秀一（2026）「高校生の課題研究における高大連携の実践，意義，課題についての一考察」『日本科学教育学会研究会研究報告』40(5)、21-24 頁。

以上