

## 「総合的な探究の時間」の指導を支える教員の学術経験： 学士課程教育をめぐる状況と教員養成上の課題

筑波大学 大学研究センター

稲永 由紀

### 1. 本稿の目的と背景

本稿の目的は、高等学校における「総合的な探究の時間」を指導する教員に必要なスキルとその獲得に必要な教員の経験について、教員養成課程を抱える大学教育の視点から整理することにある。

総合的な学習の時間は、文部科学省学習指導要領第6次改訂（平成10年告示）で新設された科目であり、完全実施から数えるとすでに15年以上の歳月がたつ。第7次改訂前に出された答申を見ると、「各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間をもうけて横断的・総合的な指導を行うこと」が提言されており（文部科学省1998）、各教科中心の学習ではなく、様々な社会的課題に対して教科を横断した学習の展開が意図されている点で、画期的な科目であった。

この総合的な学習の時間は、学習指導要領第7次改訂、続く学習指導要領第8次改訂（高等学校は平成30年告示）においても、教育課程の1つとして位置付けられている。ところが、第8次改訂において、高等学校のみ、科目名称に「学習」を使わず、代わりに「探究」という言葉が使われることになった。同時に、2019（平成31/令和元）年度以降に入学した教職課程の学生に対し、教職課程設置大学は、道徳や特別活動と同様、新たに総合的な学習の時間の指導法に関わる科目を開設しなければならなくなった。教職課程コアカリキュラムのうち、総合的な学習の時間の指導法に関わる科目を見ると、授業では大きく(1)総合的な学習の時間の意義と原理、(2)総合的な学習の時間の指導計画の作成、(3)総合的な学習の時間の指導と評価、の3つを取り扱うことになっている（文部科学省2018b）。

ところで、総合的な学習の時間の指導法を担当する教員については、道徳の指導法や特別活動の指導法をすでに担当することができる大学教員が、総合的な学習の時間の指導法も担当できるという暫定措置が現在執られている<sup>1</sup>。そのため、「大学によっては「特別活動」と「総合的な探究の時間」の指導法を合わせた科目新設も進められている<sup>2</sup>。だが、同じ指導法でも、特別活動と総合的な探究の時間とで完全に重なるわけではない。そこで本稿では、総合的な探究の時間を指導する現場教員にはどのようなスキルが必要であり、それを入職までにどのように獲得することができるのか、について、まずは「総合的」「探究」の2つの方法論を軸に検討した上で、大学教育での養成上の課

題を整理・抽出することにした。

## 2. 「総合的」な「探究」とは何か

まず、「総合的」であることについて整理してみよう。総合的な学習は、古くは、戦前の奈良女子高等師範学校附属小学校の「合科学習」や、長野師範学校附属小学校の「研究学級」といった、教科という枠を脱し、児童が中心となる自発的な学習を促進する授業実践に、その原点が探られるようである（永田 2019）。学習指導要領第 6 次改訂の前夜にも、文部科学省が指定する研究開発学校において「総合的学習」や「未来総合科」などという名称で、教科を融合して再編成をおこなう実践や、児童・生徒の経験や興味関心を中心に内容や活動を決定する実践の蓄積がなされてきており、それが総合的な学習の時間のモデルとなっているとも言われる（村川 2018）。「総合的」であることの反対は、教科単位であることと予め決められた内容を教師が教えて児童・生徒が理解する、という、古典的な教科学習の枠である。

一方、「探究」活動が重要であるという考え方は小・中学校の総合的な学習の時間でも、そして改訂前でも同じであり、現在の学校現場では特に新しいアイデアであるともいえない。「解説」によれば、探究の過程とは、①課題の設定、②情報の収集、③整理分析、④まとめ・表現、の過程をらせん状に繰り返していく学びのことを指す（文部科学省 2018）。探究学習は、「古典探究」「理数探究」といった科目として教科学習にも取り入れられ、本指導要領全体の改訂のポイントでもある。とりわけ「総合的な探究の時間」では「探究の見方・考え方を働かせる」こと、つまり探究の過程が学習の本質であるとされる。さらに「解説」では、高等学校においては、小・中学校の総合的な学習の時間の取組の基盤の上に、「質の高い探究」（9 頁）が求められると説明している。

高校段階での総合的な学習の時間が本指導要領改訂で「総合的な探究の時間」と名称変更された理由として、文部科学省は「各教科・科目等の特質に応じた「見方・考え方」を総合的・統一的に働かせることに加え」、「自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、自ら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求められている」（文部科学省 2019: 9-10）ことを挙げている。ただし基本的なこととして、学校における学習活動の深化が、教科中心学習から教科横断的学習へ、調べ学習から探究学習へ、という 2 軸で進められており、その深化の最終型が、「総合的な探究の時間」として示される学びのプロセスである、と理解できる。

「探究」活動の好事例として、京都市立堀川高校で 20 年以上にわたって続いている「探究科」（人間探究科、自然探究科）および探究を中心とした学習活動が知られている。大きくは、最初に探究の「型」を学び（HOP）、これを「ゼミ」（クラスより小さい単位）で実際に取り組みながら専門的で深い知識を身につけた上で（STEP）、最後に各生徒がそれぞれ自ら問いを立てて個人研究をおこない、一旦ポスター発表をした上で論文に纏める（JUMP）という過程を踏む<sup>3</sup>。特に 2010 年代中盤以降に、学習指導要領第 8 次改訂に向けた作業で探究活動という学習方法の本格導入が議論されると、学校関係者による探究活動への関心は更に高まり、全国各地の学校での探究活動実践事例が教

育雑誌等を通じて全国的に蓄積されてきた。堀川高校の他にも、例えば高知南中学校・高等学校の「マネジメント学習」のように、キャリア教育事業として総合的な学習の時間を用い、高校2年生全員が半年以上かけて、学習の目標やコンセプトを学び、地元地域や企業、行政に出向きその諸課題を発見し、改善提案をする、高校版のPBLともいえるような活動などもできてきている。

### 3. 分野横断的な探究活動を指導する教員を支える、教員の学術経験

一方で、総合的な学習の時間に「探究活動」がなかなか導入できない現状は、すでに2016年段階で指摘されていた。ある調査の自由回答では、イメージが把握できない、ノウハウ不足、といった、経験蓄積が浅い段階で必ず出現する問題と同時に、「形式、体裁を整えるのに精一杯で、内容の進化については生徒・教師の力量が不十分」といった回答も寄せられている（ベネッセ総研 2016）。

「探究学習」の導入が難しい大きな理由として友野(2018)は、探究活動で一番の課題は「生徒自身が問いを立てられるか」にあり、問題意識を持つことと主体性とは表裏一体であり、内発的動機を引き出すための仕掛けが必要であると指摘している。生徒自身が問いを立てるとするのは探究活動と調べ学習との分水嶺でもあるが、調べ学習以上にハードルの高い「探究」に生徒のプロファイルがついていけるかどうかという課題はどうしてもつきまとう。総合的な学習の時間を含め「探究」をともなった各種の学習活動事例の蓄積の大半は、ある程度の学力が保証されていることを前提でしていると理解されてもおかしくはない。ただし、指導する教員の側から見れば、友野が指摘するような内発的動機を引き出す仕掛けの設定は教員側の課題でもある。その根底には、教員自身が、生徒に経験させようとする「探究」の過程を日常繰り返しているか、またこれまで経験してきたか、という問いが横たわっていることになる。

「探究」活動の過程は、よく考えれば基本的には卒業論文・卒業研究の前倒しと捉えることが可能である。実は、1990年代以降に日本の大学教育が戦い続けたのは、まさにこの「探究」の過程を学生に経験・体得させるための指導方法の開発であったと言っても過言ではない。当時、大学にとって、高校での学びとは異なる大学での学びの方法は、教員の背中を見て自ら「レポートの書き方」や「論文の書き方」の類の指南書をひもときながら、暗示的に学ばせるものであった。学生の側も、入学試験の際に小論文が課された一部の学生を除いては、自分で問いを立てて論を組み立てるという基本的な経験には恵まれていなかったといつてよい。これに対し、2000年代前後には教員による大学教育改善策の一つとして、高校段階までの受け身の学びから脱却し、自ら問いを出し、調べ、報告するという大学における学びの基礎基本をスキルとして体得させようという試みが大学によっておこなわれ、いくつかの大学では「スタディ・スキルズ」という言葉で、そのためのテキストの編纂もおこなわれている（例えば、学習技術研究会編 2002、愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室 2005）。学生の経験不足を認識し、大学進学後の早い段階で欧米のようにスキルとして明示化して学ばせるということそのものが、大学にとってはチャレンジングであった。現在では「アカデミック・スキルズ」という言い方をすることが多くなっているが、初年次教育でこうした学びの技法を体得させるこ

とは、もう珍しいことではなく、全国の大学に対しておこなわれた文部科学省の教育改革実態調査でも、「レポート・論文の書き方等の文章作法」を実施している大学が90%、「プレゼンテーション等の口頭発表の技法」で83%、「学問や大学教育全般に対する動機付け」79%、「論理的思考や問題発見・解決能力向上」68%、となっている（文部科学省 2019）。

同時期から大学教育で取り組まれてきている課題解決学習（program-based learning: PBL）やプロジェクト型学習（projected-based learning: PBL）、そして、学際的な(inter-disciplinary)あるいは学域融合的な(integrated)教育研究といった取り組みもまた、現実社会の課題から問いを立て、学問分野を超えて事実を調べ、考えていくところで、「総合的」な「探究」の過程の近似を見ることができる。更に、前者に示した2つの「PBL」はアクティブ・ラーニングの代表的な方法論である。生徒自ら問いを立てられる仕掛けの問題は、まさにディープ・アクティブ・ラーニング（松下佳代・京都大学高等教育研究推進開発センター編 2015）が促進される仕掛けを作っているか、という問いにほかならない。

要は、「総合的」な「探究」の過程は、現在の大学での学びの過程そのものであり、単純に考えれば、大学で卒業論文や卒業研究などを通して適切な学術経験を得ていれば、「総合的」な「探究」の過程の指導の根底を支える経験を得ることは可能である、ということになる。

#### 4. 教員は十分な学術経験を得ているか

前節では、総合的な探究の時間の指導を支える根底的な経験は教員の学術経験であり、それは大学教育の中で体得することが可能な経験である、と結論づけた。ただしそれには留保が必要である。教員が受けてきた大学教育は「総合的」な「探究」を指導する上で十分な学術経験である、とア prioriに考えることができないからである。

基本的なこととして、まず、文部科学省の学校教員統計調査データを用いて教員の学歴を押さえておくと（表1）、まず、義務教育段階（中等教育学校は除く）を担当する教員の90%弱が学士レベル（大卒）であり、修士レベル以上（大学院修了）は1割に満たない一方で、短期高等教育レベルが最終学歴である教員も少なからずおり、特に小学校では1割弱が短大卒である。これが、高校教

表1 学校教員の最終学歴（文部科学省学校基本調査 令和元年度）

	大学院	大学	短期大学	高等学校	その他	計	
小学校		4.9	86.8	7.9	0.0	0.4	100.0
中学校		8.7	86.6	4.4	0.0	0.2	99.9
高等学校		16.2	82.1	1.0	0.3	0.4	100.0
中等教育学校		26.6	71.8	1.3	-	0.3	100.0

表注：「高等学校」及び「その他」には、実習助手としての勤務を経て教員免許を取得した教諭や、所持する保健師免許により養護教諭免許を取得した養護教諭・養護助教諭を含む。

員になると、16%が修士レベルの教育を受けており、これが、1999年以降設置が進んだ中等教育学学校ともなると27%と、3割近くの教員が修士レベルの教育を受けていることになる。一方で、短期高等教育レベルの教育までしか受けてきていない教員こそほとんどいなくなるものの、それでも高校教員の大半を占めるのは学士レベルの教員である。

このデータだけをみると、確かに、ほとんどの高校教員は大学で学術経験を積んでいると結論づけることはできる。だが、実際にはそう言い切れそうにない。例えば、先述したような大学教育の改革が進んだ2000年以降であり、少なくともアカデミック・スキルズ体得の試みが全国の大学で一般化したのは、2010年以降の10年そこそこの動きである。2014年に国立教育政策研究所が大学在學生に実施した調査では、「大学での勉強の方法（スタディスキル）を学ぶ科目」の経験率は69.7%で、1年時にそれを経験した者の比率が高いことが分かっている（国立教育政策研究所 2016：14-15）が、少なくとも学士レベルでその恩恵に浴したであろう世代は、一番入職経験が長いと想定される教員（高校卒業直後に学士課程に進学し、標準年限で大学を卒業した直後に就職した者）であってすら、現在30代半ばなのである。

考えてみれば、こうした大学教育改革が進んだ背景のひとつには、少子化が進む一方で大学進学率が上がり、結果として大学での学びに対応できない学生が増えているという関係者の認識があった。1980年代は「大学のレジャーランド化」と揶揄された時代であり、バブル経済崩壊後の1990年代前半になってようやく、第二次ベビーブーマーが大学を去った後の来たるべき「大学冬の時代」に対して大学が生き残りをかけるかが認識されだした。これらの時期は基本的に、学生も大学も、狭い意味での大学教育の内容と方法に現在のような高い関心を向けることはない時代であったともいえる。同時並行で進んだ大学進学率の上昇に伴い、自力で大学の学びについていけない学生の存在が指摘され始めたのも、この時期でもある。こうした時代に大学教育を受けた世代が、現在、40代後半から50代後半となっていることを思い返す必要がある。

30歳前半よりも若年の世代でも問題がないわけではない。例えば、卒業研究・卒業論文の経験については、2014年11月段階で4年生であった者（回答者）のうち、「卒業論文・卒業研究」にあてた時間は、医・歯・薬系4年生を除くと平均で1週間あたり12.7時間だが、学生間・分野間の分散が大きく、「0時間」と回答した学生も19%いる。「0時間」と回答した者が多いのは、看護・保健が43%、社会科学系も37%であるのに対し、理・工・農で4%に留まっていることが分かっている。教育・家政・福祉分野では0時間が13.1%、5時間以下まで含めると42.5%に達している（国立教育政策研究所 2018:6）。0時間回答は「卒業論文・卒業研究が課されていない、あるいは学生が卒業論文等をあまり重視していない分野ということになる」（同:6）という解釈が妥当であることを考えると、必ずしも若い世代だからといって、十分な学術経験を積んできているとも限らないのである<sup>4</sup>。

世代の問題と同時に指摘しておかなければならないのは、理学や工学などの分野で本格的な学術経験を積むレベルが、学士レベルから修士レベルに移行しているという事である。大学卒業生全体の大学院進学率は、ここ 30 年近く 10%前後と、大きく見れば横ばいになっているものの、分野間での分散が大きく、その分だけ、学士課程での学術経験の質が問われることになる。図 1 で、表 1 とおなじ学校基本調査令和元年版のデータから世代別の最終学歴を確認しておく、高校教員の場合も修士以上の最終学歴を持つ者の比率は、若い世代になると増えてきているのが分かる。50 歳代以上だと 10%程度だったものが、45 歳未満になると 20%前後になり、確かに高学歴化が進行している実態が分かる。一方で、依然として大半が学部卒で占められていることは事実で、分野別や取得時期（入職前か入職後か、など）のデータがないのでこれ以上の分析はできないが、学士課程自体で十分な学術経験を積んだ教員がどの程度いるのかは、課題の一つだろう。

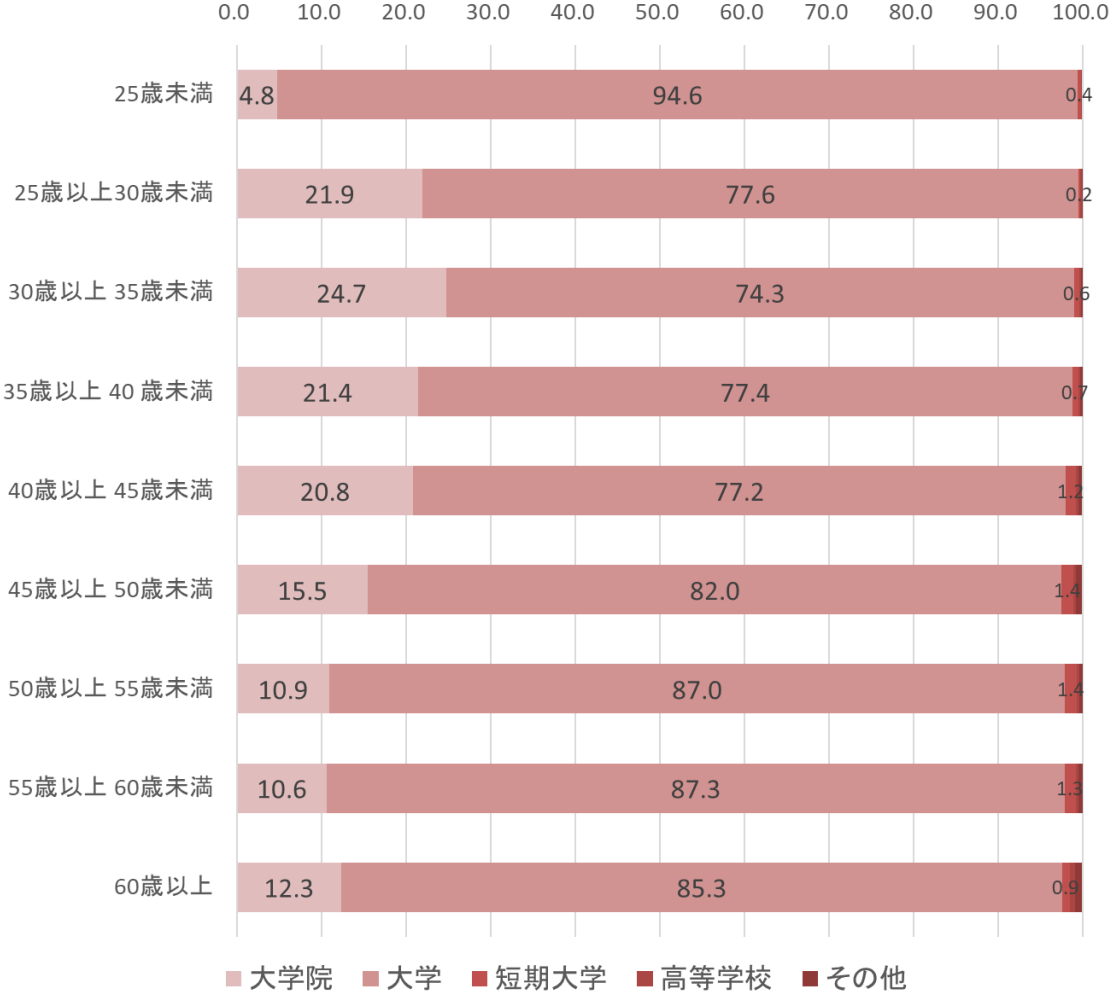


図 1 教員の最終学歴（高等学校、年代別）

このほかにも、教員の中には卒業論文が卒業必須要件でない学部で教育を受けるなどで、最終的に総合的な探究の時間に結びつく深い学習の経験を積むことができなかった教員の存在も想定される<sup>5</sup>。その場合、論理立てて課題を考える、文章を書く、といった基本的な訓練すら入職時に経験して

いないケースが、少なからず想定される<sup>6</sup>。

## 5. おわりに：教職課程が抱える課題と限界

21世紀に求められる人材像とその養成に対応する教育内容・技術の高度化が図られる一方で、本稿での課題整理から理解できるのは、こうした時代の学校教育を支える教員養成の場、いかえると探究の過程の指導を担う教員の十分な学術経験を体得できるであろう大学教育の場に、課題が残されていることであった。高等教育ユニバーサル化の中で、大学によってはアカデミック・ライティングの基本を学生に教えるににくい状態も生まれている。また、特に理学部や工学部などの理系と呼ばれる領域では、事実上、学術専門教育は大学院修士課程レベルへ移行しつつある。この状況は、学士レベルで十分な学術経験を得られぬまま教職に就いた教員にとって、特に総合的な探究の時間の指導で苦慮することが考えられる。こうした教員の「探究」経験の確保には大学教育として関与できることは、例えば大学等でのリカレントでの教員研修体系の構築などで対応していくことが考えられる。その一方で、教職課程自体の高度化も目指されなければならないが、それは、本稿の整理の延長上で考えると、教育技術を大学院レベルで訓練することと方向が逆である。教員養成系の学部での学生の学術経験とその専門性をどう考えるのか、一般系学部においても一部卒業論文・卒業研究を経験できないもしくはそれらが重要視されない学部・専攻・コースからの入職者の十分な学術経験をどう考えるのか、それは教職課程で指導法を学ぶだけで十分か、といった課題が残される。

すでに、文部科学省解説や研究者等によって編纂された解説書には、教員研修のあり方について触れられており（例えば、文部科学省 2019、村川 2018b など）、そこでは、意見の分類の方法や提示するための基礎技能などを体得させる試みが紹介されている。だが、これが十分な学術経験に相当する効果を持つかどうかは、定かではない。仕掛けのノウハウは体得できるだろうが、一連の思考過程は外形的な理解では体得できないかもしれない。また、「探究学習の実践にあたっては、生徒の知識や技能の深化、総合化を図るためには、それぞれの学問体系のプロとのコラボレーションも必要となる。そのため、探究学習におけるファシリテーターとしての役割を教師が果たせるように、教員養成の再構築が必要である」という指摘もある（林 2019: 156）。確かに古典的な教師像からの脱却が必要だという意味でこの指摘は的を得ていると考えられるが、高等学校の場合、ファシリテーションの役割を果たすだけは、生徒の主体的かつ深い学びを深化させることは難しいだろう。問われるのは、アカデミックな学習を進める教員自身の基礎的なスキルと専門分野を中心とした深い学術経験である。学問体系のプロと生徒を取り結ぶ役割を果たすためには、典型的には卒業研究の過程の中で、教員自身が専門分野の文脈の中で問いを立て、先行文献などですでにある情報を収集・整理しながら仮説を立て、仮説に従って調査・分析をおこない、論文として成果をまとめる、という経験をしっかり積むことが、総合的な探究の時間を支える根底的な経験になるのではないだろうか。だとすれば、当然この問題は、教職課程担当教員だけで対処できる問題ではなく、大学教育全体に問われる大きな課題である。すでにスーパー・サイエンス・ハイスクール(SSH)などで大学と連携しながら学生の指

導に当たるといふ例は随所に報告されているだろうが、こうした大学などとの連携とは別に、教員自身が学生時代に十分な学術経験を積んだ上で入職できる制度設計になっているかどうか、本来は問われるべきだろう。

結局、総合的な探究の時間の指導を支える教員の問題は、教職課程でどのような力を持つ教員を育てるのかを根本的に揺さぶる課題であり、それは、大学教育自体が問われている課題そのものである。

## 参考文献

愛媛大学教育・学生支援機構教育企画室（2005）『もっと授業をよくするために：成功するスタディ・スキルの教え方』

学習技術研究会（編著）（2002）『大学生からのスタディ・スキルの知へのステップ』くろしお出版  
国立教育政策研究所(2016)「大学生の学習実態に関する調査研究について（概要）」

([https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf06/160330\\_gaiyou.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf06/160330_gaiyou.pdf)、最終確認日：2019年12月20日確認)

篠田雅人・日下田岳史(2013)「人文科学系学科における卒業論文の意味するもの：学科における現状認識と、操作変数法による執筆効果の推定から」大学経営政策研究、第4号、57-71頁

友野伸一郎（2018）「探究活動において生徒が「自らと問いを立てる」には主体性と問題意識の育成が欠かせない」リクルート進学総研 CareerGuidance vol.421 別冊付録、2-4頁

永田忠通(2019)「『総合的な学習の時間』の歴史」朝倉淳・永田忠通（共編著）(2019)『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社、1-11頁。

野中郁次郎・勝見明(2009)「野中郁次郎「成功の本質：vol.42 京都市立堀川高校」リクルートワークス研究所『Works』92、36-41頁。ベネッセ総合研究所(2016)「特集 生徒・教師・教科がつながる探究学習」VIEW21[高校版]2016年10月号、2-23頁。

林尚示(2019)「総合的な学習（探究）の時間の原理と年間指導計画」林尚示（編著）『特別活動（改訂版）：総合的な学習（探究）の時間とともに』学文社、136-163頁

松下佳代・京都大学高等教育研究推進開発センター（編）(2015)『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房

村川雅弘(2018a)「総合的な学習の時間の趣旨と教育課程上の位置づけの変遷」大学テキスト開発プロジェクト（編著）『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版、14-19頁

村川雅弘(2018b)「総合的な学習の時間の充実に向けた校内研修」大学テキスト開発プロジェクト（編著）『総合的な学習の時間の指導法』日本文教出版、66-67頁

文部科学省(2018a)『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的探究の時間編』学校図書

文部科学省(2018b)「教職課程コアカリキュラム」



([https://www.mext.go.jp/content/1421964\\_2\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421964_2_1_2.pdf)、最終確認日：2019年1月2日)

文部科学省中央教育審議会(1996)『21世紀を展望した我が国の教育のあり方について(第一次答申)』

文部科学省(2019)「大学における教育内容等の改革状況について(平成28年度)」

([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/\\_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1417336_001.pdf)、最終確認日：2020年1月4日)

- 
- 1 平成34年度末に「総合的な学習(探究)の時間の指導法」担当教員の業績認定がおこなわれるまでの措置。
  - 2 当該大学で取得できる教育職員免許状は高等学校だけであることから、新設科目名には「探究」という言葉が反映されている。
  - 3 堀川高校の活動についてはさまざまなメディアで紹介されているが、教育のイノベーションを起こした事例として経営分野から取り上げられている記事もある(例えば、野中・勝見2009)。
  - 4 篠田・日下田(2013)においても、人文科学系学科限定で、授業科目としての卒業論文の開設状況を調査しており、必修にしている学科が74.4%、選択制が23.9%、設置無しが1.6%であるという結果を得ている。必修にしている大学は国立大学91.1%に対し私立大学71.9%、1990年以降に必修から選択制に学科は私立で多く(N=29)、理由として「学生の学力低下(N=16)」「教員多忙化(N=9)」が挙げられている。
  - 5 特に小学校教員の場合、専門学部ほど専門分野に関わる深い学術経験をする機会があるかどうかは定かではない。表1のもととなったデータには、「教員養成系」と「一般系」に分けた最終学歴のデータがあるが、「教員養成系」学部卒の教員は高校13.2%に対し、中学校32.7%、小学校52.7%となっている。実際には「一般系」の一部にも教員養成を志向している専攻やコースが若干含まれているので断定的なことは言えないが、専門職養成の観点から考えると、教員養成を志向した学部・専攻・コースなどで卒業論文・卒業研究より教育免許状取得と採用に教育目標の重きが置かれても、おかしくはない。
  - 6 筆者はこの他に、2007年度から、所属大学が提供する教員免許状更新講習において講義を担当している。受講生は幼稚園教諭から高校教諭までひろい学校段階に渡っている。事前アンケートの内容を見ると、当該科目がいわゆるノウハウ提供を目的としていないことを科目選択段階で伝えてあるからか、調査等の事実からテーマについて学びを深めることに関心を持つ教員が集まっており、実際の受講態度も非常に前向きである。一方、この講義の最終試験は筆記試験で、講義内容を簡潔に纏める趣旨の設問と、講義テーマに関わって自由に論じる(「感想は必要ない」との指示つき)趣旨の設問に、それぞれ回答してもらっているが、答案を点検すると、毎年、論理展開や内容の深さといった点で、一方では教員間での分散があまりにも大きい。