

高等学校の「総合的な探究の時間」を どう指導すべきか

山本 明利

北里大学理学部

要旨

高等学校の新しい学習指導要領が告示され、「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」と改名された。「総合的な学習の時間」のこれまでの歩みをたどり、今年7月にリリースされた高等学校学習指導要領解説・総合的な探究の時間編を読み解きながら、名称変更の意図とその背景を分析する。

「総合的な探究の時間」における「総合的な探究」は、特定教科・科目の探究活動や演習を意味するものではない。探究は教科の枠を越えて、これまでに学んだ知識・技能を総動員しながら行われてこそ意義がある。課題も生徒自らが実社会・実生活の中から見だし、その解決の方策を練るところからアプローチすべきである。

こうした「総合的な探究」は、これまでスーパーサイエンスハイスクール（SSH）事業においてパイロット的に実践が積み上げられてきており、その効果と成果が高く評価されていることも今回の改訂の背景にあると考えられる。高等学校における「総合的な探究の時間」の指導にあたっては、SSH事業で培ったノウハウを参考にすべきである。その指導は教員集団の連携・協働の元に行われなければならない。

キーワード：新高等学校学習指導要領、総合的な学習の時間、総合的な探究の時間、課題研究、国際比較、PISA、スーパーサイエンスハイスクール（SSH）、カリキュラムマネジメント

1 はじめに

2018年3月に告示された新しい高等学校学習指導要領¹では、これまでの「総合的な学習の時間」（以下「総合学習」と略称）に代えて「総合的な探究の時間」（以下「総合探究」と略称）が新設された。「学習」が「探究」に置き換えられたことには単に言葉の差し替えだけでない重要な意味があるだろう。本節ではまず、高等学校学習指導要領比較対照表【総合的な探究の時間】²を目安に、今年7月にリリースされた高等学校学習指導要領解説・総合的な探究の時間編³（以下「解説」と略称）を読み解きながら、総合学習のこれ

表1 総合的な学習（探究）の時間をめぐる動き

年 月	総合的な学習（探究）の時間をめぐる動き
1996（平成8）年7月	中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」
1998（平成10）年7月	教育課程審議会答申・教科等を越えた横断的・総合的な学習の時間を確保
1998（平成10）年12月	小中学校学習指導要領告示・「総合的な学習の時間」新設
1999（平成11）年3月	高等学校学習指導要領告示・「情報」「総合的な学習の時間」新設
2002（平成14）年1月	確かな学力向上のための2002アピール「学びのすすめ」遠山文科相
2002（平成14）年4月	小中学校で総合的な学習の時間始まる。学校週五日制完全実施
2003（平成15）年12月	高等学校で総合学習始まる。学習指導要領の一部改正・はじめて規定撤廃・各学校に総合的な学習の時間の全体計画作成を義務づけ
2008（平成20）年1月	中教審答申・総合的な学習の時間の必要性と重要性の再確認、横断的・総合的な学習や探究的な学習の明確化。時間数は縮減。
2008（平成20）年3月	小中学校学習指導要領告示・脱ゆとりへ（2009年度から先行実施）
2009（平成21）年3月	高等学校学習指導要領告示・脱ゆとりへ（2012年度から先行実施）
2016（平成28）年12月	中教審答申・探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成。
2017（平成29）年3月	小中学校学習指導要領告示・「総合的な学習の時間」のまま
2018（平成30）年3月	高等学校学習指導要領告示・「総合的な探究の時間」に改名
2018（平成30）年10月	中教審教育課程部会・総合的な学習の時間の成果と課題について

までの歩みをたどり、名称変更の意図とその背景を分析する。

先行的な研究の段階や中教審答申、教育課程審議会の答申を経て、総合学習が高等学校学習指導要領に正式に位置づけられたのは1999（平成11）年、小中学校の翌年のことである⁴。以来およそ20年が経過した。総合学習の設置から2018（平成30）年の総合探究への改名に至る間の主な動きを表1にまとめた。

1998（平成10）年7月の教育課程審議会答申⁵には、総合学習の創設の趣旨が以下のよう
に記されている。

ア 「総合的な学習の時間」の創設の趣旨

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。

また、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。

我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを

目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている。

1999（平成11）年の高等学校学習指導要領⁴では、総合学習は総則に位置づけられたのみで、特別活動のような扱いで、まだ標準単位の一覧表にも載っておらず、取って付けた感が否めなかった。その授業時数については、総則の「第5款 各教科・科目、特別活動及び総合的な学習の時間の授業時数等」の中に別記する形で「卒業までに105～210単位時間を標準」とすることが示されている。つまり3～6単位必履修ということである。当時から各学年への単位数の配当は学校の裁量に任されていた。

導入当初、現場にはまだ総合学習の取扱いについての戸惑いがあり、必履修という認識も薄かったため、2003（平成15）年の学習指導要領一部改正では、各学校に総合的な学習の時間の全体計画作成が義務づけられ、てこ入れが図られた。

2009（平成21）年3月の（現行）高等学校学習指導要領⁶では、総合学習も標準単位の一覧表に加えられ、3～6単位と明記されることになった。一人前の教科並みの地位を得たわけである。ただし、「特に必要がある場合には、その単位数を2単位とすることができる。」として縮減の例外規定が付加された。

そして今回2018（平成30）年3月の、高等学校新学習指導要領¹での総合探究の登場を見るわけだが、標準単位数の取扱いはその前の総合学習を踏襲している。

2 「総合的な探究の時間」の目標と「総合的な学習の時間」からの変更点

高等学校新学習指導要領¹に示された総合探究の目標は以下の通りである。（下線は筆者）

第1目標

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・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- (3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

比較対照表²を参照しながら、新学習指導要領¹が現行学習指導要領⁶から改まった点を

見ていくことにする。

まず上記の「目標」である。「自己の在り方生き方を考え」ることは現行学習指導要領でも目標とされていたが、新設された下線部が示すように、新学習指導要領ではもっと踏み込んで、「実社会や実生活と自己との関わりから問いを見いだし」、「よりよい社会を実現しようとする態度を養う」と社会貢献の姿勢を求めている。

次に「第2-3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」の(6)および(7)を見てみよう。

-
- (6) 探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、次の事項に配慮すること。
- ア 知識及び技能については、他教科等及び総合的な探究の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。
 - イ 思考力、判断力、表現力等については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。
 - ウ 学びに向かう力、人間性等については、自分自身に関すること及び他者や社会との関わりに関することの両方の視点を踏まえること。
- (7) 目標を実現するにふさわしい探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、教科・科目等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮すること。
-

新設箇所の下線を施した。知識及び技能が「社会の中で生きて働く」こと、思考力・判断力が「未知の状況において活用できる」ことを求めている点が注目される。またウでは現行学習指導要領にあった「学習方法に関すること」の記述がなくなっている。新設された(7)の記述と合わせ、総合探究が教科学習とは一線を画すものであることをアピールし、総合探究の時間がなし崩しに教科学習の補填に用いられることを牽制しているとみられる。

さらに、探究課題の選定に関する記述を拾ってみよう。「第3-1（指導計画の作成に当たっての配慮事項）」には「(3) 目標を実現するにふさわしい探究課題を設定するに当たっては、生徒の多様な課題に対する意識を生かすことができるよう配慮すること。」とあり、「第3-2（内容の取扱いに当たっての配慮事項）」にも「(2) 課題の設定においては、生徒が自分で課題を発見する過程を重視すること。」という記述が見られる。下線を施した箇所はいずれも新設された記述である。

これらのことから、教科学習の延長として問題演習を行ったり、教員が与えた課題をこ

なしたりするのではなく、生徒自身が教科の枠にとらわれずに自由に課題を立てる過程が、これまでも増して重要視されていることがわかる。

解説³の記事「中学校までの総合学習と総合探究の相違点と接続性」にもあるように、中学校の総合学習の目標（平成29年告示）が「探究的な見方・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、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」となっているのに対し、高等学校の総合探究の目標は「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・能力を次のとおり育成することを目指す。」としてあり、ほぼ同文の表現の中に「課題の発見」のための資質・能力の育成が高等学校には特に課されているのである。

なお、ICTの利活用に関して、このたび新たに、配慮事項として「(5) 探究の過程においては、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信するなどの学習活動が行われるよう工夫すること。その際、情報や情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮すること。」という記述が加わり、情報収集・活用的手段が明記されたことにも注目しておこう。このことには後に触れる。

3 PISA調査に見る「総合的な学習の時間」の成果

1998～1999年の学習指導要領告示でスタートした総合学習は、その後どのような成果を挙げたのだろうか。最新の資料として今年10月1日に行われた、中教審・初等中等教育分科会教育課程部会の配布資料「総合的な学習の時間の成果と課題について」⁷を見てみよう。そこでは、総合学習のこれまでの成果として以下を挙げている。

-
- ・総合的な学習の時間の取組が、知識・技能の定着と思考力・判断力・表現力の育成の両方につながっている（全国学力・学習状況調査の結果、先進校の取組事例より）
 - ・総合的な学習の時間の取組が、各教科等における探究的な学習の根幹になっている
 - ・総合的な学習の時間は、PISA調査（OECD）の好成績につながったと国際的にも高く評価
-

総合学習がおおむね当初のねらいを達成しているという分析である。ただし、同資料は平成27年度全国学力・学習状況調査の結果（図1）をひとつの根拠としてあげているが、この図は総合学習と各教科の学力の因果関係を示すものではなかろう。総合学習にも積極的に取り組むほどまじめな児童・生徒は教科の学習成績もおしなべてよい、という当たり前の相関関係を示しているに過ぎないと思われる。筆者は総合学習が成果をあげていると考えており、この分析の結論を否定するものではないが、このようなデータから総合学習

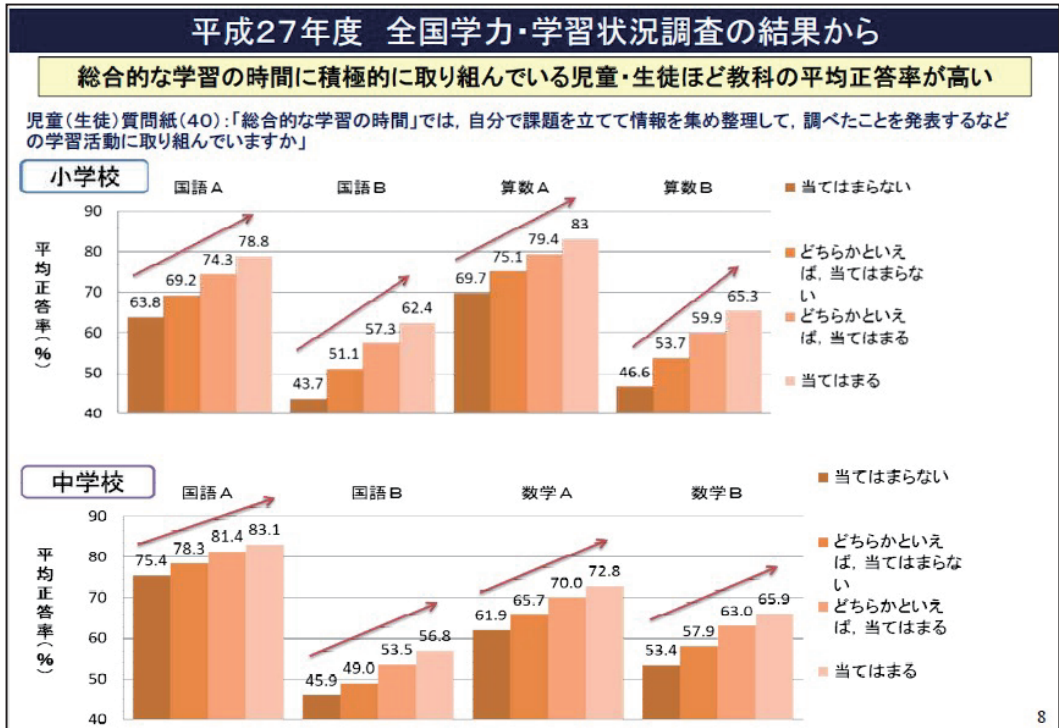


図1 平成27年度全国学力・学習状況調査の結果から (参考文献7による)

のみの成果を抽出することは難しいと考える。少なくとも、総合学習を熱心に行うと学力が下がるというような逆相関はなさそうだ、という程度に読むべきである。

上記の成果の3番目に挙げられているPISA調査は3年ごとに実施され、2015年までの結果を見ることができる。調査対象は15歳(日本では高校1年生)、調査時期は夏ごろなのでわが国では中学校修了までの学習成果を示していると考えてよい。図2は、国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査(PISA2015)のポイント」⁸の図に筆者が吹き出しを加筆したものである。

PISA2003・2006の調査結果はいわゆる「ゆとり教育」批判のきっかけとなった。2003年は1999(平成11)年告示の学習指導要領⁴により、教科「情報」や「総合的な学習の時間」が新設され、既存の教科の時間数が最も削減された、いわゆる「ゆとり教育」の授業が高等学校で始まった年だったから、批判の材料に使われたわけであるが、調査対象となった生徒たちは、小中学校まではその前の学習指導要領に基づく教育を受けてきたのだから、この調査結果を受けてのゆとり批判は的を射ていない。

一方、いわゆる「脱ゆとり」と称される現行学習指導要領⁶が告示された2009(平成21)年もたまたまPISA調査の年に当たっており、グラフが上昇に転じたことを評して「V字回復」の見出しが新聞紙上に躍った。これを見て、早くも「脱ゆとり」の成果が現れたかのような印象を受けた読者も少なくなかったと思うが、実はこの年の調査対象者はまだ

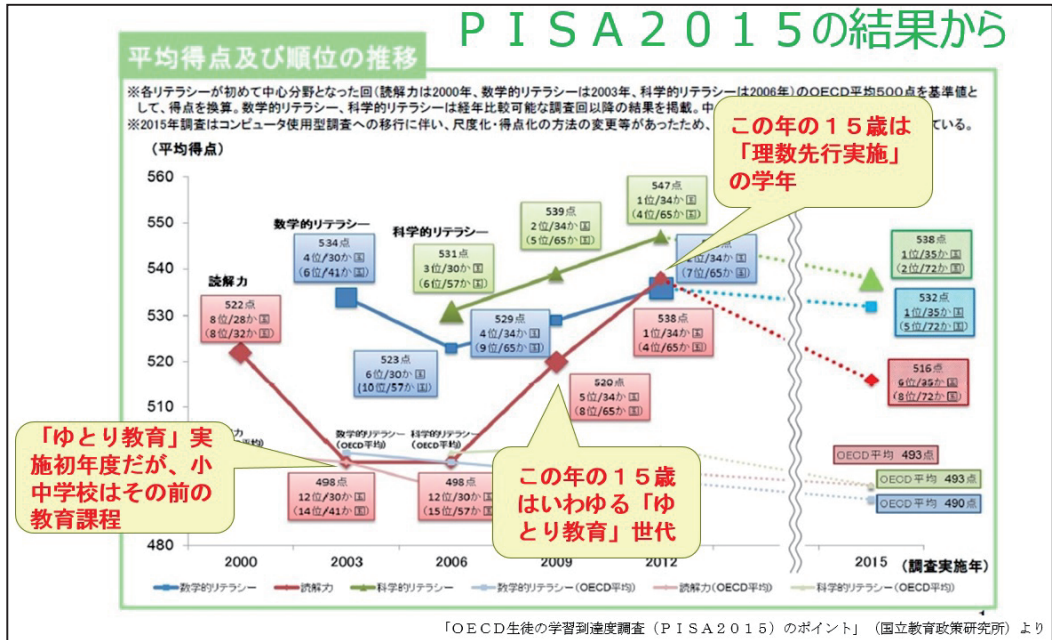


図2 PISA2015の結果から (国立教育政策研究所による・吹き出しは加筆)

「ゆとり教育」を受けていた世代であって、告示したての学習指導要領の効果はまだ現れているはずはない。

グラフがさらに上昇を示した2012年でさえ、調査対象の15歳は「理数先行実施」の世代であって、他の教科はまだ「ゆとり教育」だったのである。つまり、図2のV字のグラフは「脱ゆとり」の成果を表しているものでは決してない。

ところで総合学習は「ゆとり教育」と共に始まったのである。高等学校での授業開始は2003年だった(表1)。PISA的学力は総合学習の定着と共に上昇していった、とする分析には一応矛盾はない。教育課程部会の配布資料⁷には次のような記事がある。

OECD PISA調査の結果と総合的な学習の時間

■PISA2012調査報告書 (PISA2012 Results:Creative Problem Solving - Students' Skills in TrackingReal-Life Problems -) より

「…日本はPISA2012調査において全ての教科でトップかトップに近い成績を収めているが、問題解決についても例外ではない。…この問題解決のスキルの育成は、教科と総合的な学習の両方において、クロスカリキュラムによる生徒主体の活動に生徒が参加することによって行われているものである。…カリキュラムと授業をより子どもの関心を引く学習に変えようとする日本の継続的な取組は、PISAの良い成績を生み出しただけでなく、2003年から2012年にかけての生徒の学校への帰属意識や学習の姿勢の顕著な改善という結果を生み出している。」

(中略)

■OECD教育局長アンドレアス・シュライヒャー氏インタビュー記事 (H29.8.11読売新聞)

「過去15年の日本の学力向上は、総合学習の成果だと考えると説明がつく。そして、シンガポールや上海では、総合学習のような探究的学習を日本以上に優先してやっている。」

「日本の新しい学習指導要領では関連づける学びが重視され、総合学習は重要な手段となる。だが、実施するのは大変だろう。準備にも授業にもこれまで以上に時間がかかるからだ。」

(後略)

4 「総合的な学習の時間」の残された課題

ここまでは、総合学習の成果を見てきたが、当初の目標は達成に向かっているとして、残された課題は何だろうか。

総合学習が現場でスタートして3年目の2006（平成18）年には、教育課程部会の配付資料に「総合的な学習の時間の現状と課題、改善の方向性（検討素案）」⁹と題して「総合的な学習の時間においては、教科の補充・発展学習や学校行事などと混同された実践が行われている例も見られる。」という現状分析の記述がある。教科の枠を越えた学習指導や、探究的な学習の取組に不慣れであった現場教員の混乱ぶりが指摘されているのである。学校や学年ごとの総合学習のテーマを定めていても、多くの学校では総合学習の指導は学級担任に任されていた。教科間の連携、学年間の連携、まして地域との連携とはほど遠い実情だったに違いない。その後、この点は改善されただろうか。

こうした実態は、公的な調査では表に出にくい。教員や管理職を対象とした調査では体裁を繕って回答する恐れがあるからである。まして文部科学省や教育委員会の調査では総合学習の履修もれがあるなどは報告できないだろう。しかし、学校現場の実態は学習者の声を聞くと見えてくる。つまり、大学生に中学や高校の時の総合学習の様子をアンケートするのである。もちろん、学生が生徒だったときの印象であり、何年も前の記憶を掘り起こすのだから、認識不足・記憶違いや忘却によるエラーが当然予想される。しかし精密さを欠くとしても、そこにしばしば興味深い課題が見いだせることは経験の教えるところである。

ここでは、最近の二つの報告に注目する。一つは西村宗一郎の2016年の報告¹⁰である。教職課程履修の3年次生を対象に行った有効回答数45名の調査で、高等学校時の総合学習について「3年間を通じて、時間割に位置付けられていた」は73%だった。また、内容に

ついで自由記載の中に「補講や勉強」が7%、「学校行事の準備」が4%いたという。

もう一つは久我周夫の2017年の報告¹¹である。上と同様、教職課程履修の1、2年次生合わせて30名を対象とした質問紙調査で、小中高それぞれの総合学習の時間にしたことを尋ねている。高等学校のグラフ（複数回答）を見ると、「本来の総合的な学習」17%に対し、「学級活動」7%、「補充授業」7%、「進路説明会等」10%、「自習」7%、そして極めつけは「なかった（したことがない）」23%というありさまである。

これら二つの報告から垣間見えるのは、高等学校において、総合学習が表向きは教育課程に規定通り位置づけられながらも、実態として形骸化あるいは未履修状態とみられるケースが少なからずありそうだという現実である。総合学習の「呼び名」を学校独自に定めることは認められているから、生徒の立場ではそれと意識しなかったケースもなしとしないが、遠隔の地で全く独立に行われたこれら二つの調査が、小規模とはいえ奇妙な一致を見せていることは看過できない。このことについては今後改めて調査してみたいと思う。

最新の資料として、再び2018年の教育課程部会の配布資料⁷を見てみよう。そこでは、総合探究に残された課題として以下を挙げている。

-
- ・総合的な学習の時間と各教科等との関連が不十分な学校がある（総合的な学習の時間における取組と各教科等とどのように関連しているかを意識せずに取り組んでいるため十分な効果が得られていない）
 - ・学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差がある（総合的な学習の時間の指導方法が個々の教師任せになったり、学校全体で取り組む体制が整っていないなど、学校によって差がある）
 - ・探究のプロセスの中で「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取組が不十分である（児童生徒が自分の考えを整理して、それをもとに分析し、分かりやすくまとめ、発表したり発信したりする取組が十分でない）
 - ・社会に開かれた教育課程の実現に向け、実社会・実生活にかかる課題をより積極的に取り扱うことが必要
-

このうち、本稿で特に指摘したいのは上記二番目の項目である。一部の学校において、総合学習が形骸化して、「指導が個々の教師任せになったり、学校全体で取り組む体制が整っていない」ことにこそ、本質的な課題があると考えるのである。

5 モデルケースとしてのSSH

では今後、改名して新規まき直しを図る総合探究に取り組む姿勢として、高等学校や教員は何を心がければよいのか。筆者は、自分の現場体験を通じて、スーパーサイエンスハ

イスクール（以下SSHと略称）の取組にそのモデルケースを見いだすことができると考えている。

SSH事業は文部科学省が科学技術教育や理数教育を重点的に行う高校を指定する制度であり、2002（平成14）年度に全国26校を指定したのを皮切りにスタートした。当初の指定期間は3年間だったが、2005（平成17）年度指定校からは5年間の指定がデフォルトとなった。

事業の目的は将来の国際的な科学技術関係人材育成の促進とされており、科学技術立国をうたうわが国の教育戦略である。以前から課題とされていた「理科離れ」への対策と捉えることもできる。同時に、SSH事業の目的には「学習指導要領によらないカリキュラムの開発・実践や課題研究の推進」も掲げられていることから、同時期にスタートした総合学習における課題研究や、今日声高に言われる「カリキュラムマネジメント」のパイロットプロジェクトとしての性格も兼ねていたと筆者は考えている。

SSH事業は、そこに参加した多くの生徒の共感を得、彼らの学習意欲と積極性を育て、国際科学オリンピックなどの取組でも大きな成果を挙げた。理科や数学の教育にとどまらず、新学習指導要領が目指す「学びに向かう力」を育てることに成功しているのである。パイロットプロジェクトとしては上々の成果と言ってよいだろう。SSH各校の取組からは多くのことが学べるに違いない。

筆者は幸い、二つのSSH校に勤務する機会を得、そこで生徒たちが喜々として課題研究に取り組み、好ましい変容を遂げるありさまを目の当たりに見てきた。以下、筆者が現場で見た神奈川県内の2校の膨大な取組の中から、総合学習との関連に絞って実践事例の一部を紹介する。

（1）神奈川県立柏陽高等学校の事例（参考文献12）

柏陽高校は神奈川県で最初のSSH指定校である。SSH事業スタート時の2002（平成14）年度指定26校に、神奈川県からただ1校、名を連ねている。研究開発の期間は2002（平成14）年～2006（平成18）年の5年間（指定3年＋経過措置2年）で、現在は指定を終えている。

柏陽高校のSSHの特徴は3学年800人余りの生徒全員を対象としたことである。当初のSSHのスタイルは理数科・理数コースあるいは特定の希望者など、理系の一部生徒のみを対象とした高校が多かったので、文系・理系およそ半々の生徒全員を対象とした事例は全国でも珍しかった。

柏陽高校がSSH校として掲げた研究開発の課題は「科学的・論理的思考力の育成、理数能力の育成を図る教育展開の研究」であった。ただし、理数に特化するのではなく、それまでの教育目標であった全人的な教育を展開する中で、既存の理数分野の教育活動をさらに充実・発展させながら、多様な教育活動（研究機関・大学・企業等と連携した学習活動等）を提供した。

教育課程上の特徴としては、教科「情報」の時間を1、2年に1単位ずつ配置して、それぞれ総合学習の時間と連携するカリキュラムマネジメントを行い、内部的には、1年次「科学と文化」、2年次「人間と科学」、3年次「科学と未来」と呼んで生徒全員に課題研究を課した。

1年次の「科学と文化」を例にとると、年度当初にガイダンスとテーマ決めの指導を行い、クラス内でグループを作らせる。個人での取組も可とした。夏期休業中に生徒が独自に、取材・実地調査・訪問インタビュー・実験・観察などができるように、7月までに方向付けと下調べを行わせる。11月頃に全員参加のポスター展示を行い、1月にジャンルごとの分科会に分かれて校内発表会を行って最終発表会に進むチームを選抜する。最終発表会は2～3月頃に外部審査員も招いて校外のホールで行い、優秀チームを表彰する。発表会には1学年全員が出席し、保護者や一般にも公開する。同校に進学を目指す中学生が聴講に来ることもある。

テーマは必ずしも純粋な科学でなくてもよく、社会学的なもの、文学的なもの、芸術的な要素が含まれてもよい。「科学と文化」というなかば漠然とした表題の中で、何かしら科学との関連があればよいものとして、むしろ教科の枠を越えて多面的に物事を捉えることを是とした。指導上最も重視したことは、ただの調べ学習や安直な受け売りに終わらないように、生徒自身によるアクションを加え、オリジナリティーを出すことを必須とした点である。

情報検索、ポスター制作、論文構成、発表用プレゼンテーションの制作のしかたは情報の時間に指導する。PCを活用する技術的な部分は情報担当の教員が一斉指導するが、TTで各クラス4名ずつ配置された教員が内容的な相談に応じ指導に当たる。これらのTTには理科以外の教員も協力する。総合学習の時間は生徒主体で研究を進めるが、TT体制で指導するのは同様である。

SSHの取組を全職員の協力体制の元で行ったことが柏陽高校の取組の特徴だった。そして、生徒が非常に熱心に課題研究に取り組み、総合的な学力を伸ばしている手応えが感じられたため、柏陽高校ではSSHの指定終了後も「科学と文化」をそのまま1年次の教育課程に残して定着させたのである。総合学習の時間を1年次に2単位分配置して、ほぼ同じ形式で取組は今も続いている。

最初のSSH校としてフロンティアに挑み、ゼロからのスタートで産みの苦しみを経験した柏陽高校だったが、指導上のノウハウをしっかりとつかんで立派に独り立ちしたのである。

(2) 神奈川県立西湘高等学校の事例 (参考文献13～16)

西湘高校は柏陽高校、慶應義塾高校に続く、神奈川県で3校目(県立では2校目)のSSH指定校である。2005(平成17)年度～2009(平成21)年度の5年間の指定を受け、2010(平成22)年度1年間の経過措置をはさんで、2011(平成23)年度～2015(平成27)

年度の第2期5年間の再指定を受けた。その後2年間の経過措置後、2018（平成30）年3月で指定を終了している。神奈川県では最長となる連続13年間のSSHを実践した。

西湘高校にはSSH指定初年度の2005年に普通科専門コース「理数コース」（1クラス39人）が設置された。SSHの対象生徒は普通科一般コースも含む1年生全員と、3学年までの理数コースという二本立てになっていることが特徴である。

西湘高校の研究開発課題は「アースシステム教育による教育課程の開発と実践」であった。アースシステム教育(ESE)は、米国のVictor Mayerが1988年に提唱した教育法で、惑星としての地球のシステムという概念をコアにすえて、現在の教科・科目の枠組みを超えた総合的で学際的な科学カリキュラムの創造を提案している。西湘高校のSSHではその高等学校での実践を目指した。

教育課程上、特色的な科目の一例として1学年が全員必修で学ぶ「地球情報」（当初「地球環境」、後に「社会と情報」に改称）がある。これは総合学習と連携しつつ「情報A」の枠組みの中で、情報リテラシーを高めながら地球理解をテーマとして調べ学習等を行い、文書作成ソフトを使ったポスター制作やプレゼンテーションソフトを使った発表資料の作成に取り組み、さらに発表会を設けて口頭発表も行うという多彩な内容の講座である。修学旅行の事前・事後学習とも有機的に結びついてESE的な学びを実践した。ここでもカリキュラムマネジメントが行われている。

理数コースが別に設置されている点は異なるものの、1学年で生徒全員に広く網をかぶせている点、「地球情報」が複数の教員によるTTでの指導体制を取っている点、年度末に校外のホールで行う最終発表会を目指して、発表活動を繰り返しながら競争的に課題研究が進んでいくスタイルは、上で紹介した柏陽高校の事例と共通している。

西湘高校では3年間SSHに取り組む理数コースの生徒のプレゼンテーション能力が非常に高くなり、一般の授業への取組も活発になるなど教育的効果が実証されたことから、2012（平成24）年度より一般コースにも学校設定選択科目「SSH探究活動」を設置して、希望者が3年間を通じて課題研究活動に取り組めるようにした。

第1期からの継続的な研究により、「発表の機会が様々な能力の育成に有効である」との成果を元に、第2期からは1学年の「社会と情報（地球情報）」において発表やその準備の時間を増やした。さらに他の教科においても、授業中に発表する機会を設けてきた。SSHや総合学習がアクティブラーニングのパイロットとなって教科学習にも好影響を与えている。

なお、SSH指定終了と時期を同じくして、県の高校改革方針に従い理数コースは発展的に解消したが、SSHで培った特色ある教育課程や教育方法のノウハウは同校の伝統として今も根付いている。

6 高等学校の「総合的な探究の時間」をどう指導すべきか

以上見てきた2校の取組に共通することは、全校生徒を対象に全職員の協力・指導の下で課題研究が行われているという点、SSHの指定終了後も、普通科の教育課程の中にそのノウハウを残して、総合探究に備えているという点である。探究学習・課題研究のパイロットプロジェクトとしてSSHを見ると、そこから学ぶべきものは豊富にある。アクティブラーニングの効果、総合探究に生かせる指導法、カリキュラムマネジメントの視点などである。

SSHと聞くと特別な予算措置があることを前提に考えがちであるが、課題研究には必ずしも高額な設備や実験材料を必要としない。前掲の総合探究の目標が求めるように、実社会や実生活に関連して身近な課題を選ぶならば、一般の学校の予算の範囲内で十分に実現は可能である。むしろ余り背伸びをさせず、達成可能な目標を設ける方が教育効果が上がる。事実、指定を終了した上記の2校は、独り立ちして独自の道を歩んでいる。特別な予算措置はなくても探究的な課題研究は十分に可能なのである。他県にも同様の事例を求めることができるだろう。またSSHでは当然科学との関連を求められるが、総合探究にはそのしがらみはない。すべての教員が平等に指導を負担する体制が作れるはずである。

新たにSSHに取り組もうとする学校が等しく体験するのは、課題研究の指導やTTでの指導経験を持たない教員の戸惑いである。総合探究でも指導体制をどう作っていくかが課題となるであろう。しかし、教員にスキルがないからといって、総合学習をなし崩しに教科学習や特別活動にすり替えてしまうようなことはしてはいけない。SSH指定校の実践事例に見るように、職員全員の協力・連携体制の元で、教員にもスキルアップが求められる。教員はいつの時代にも生徒と共に学び成長し続ける使命を帯びているのである。

総合探究の指導に当たっては教員の資質と幅広い教養が問われることになる。総合学習・総合探究の指導については、教職課程のコアカリキュラムにもしっかりと位置づけられた。教員養成の段階から総合探究を意識し、総合探究の指導を担うことのできる力量を持った教員を育てなければならないのである。総合学習・総合探究の成否はわが国の教育改革の鍵を握るであろう。教員養成に携わる者として、その責任の重さをあらためて実感する。

合わせて、かつての教員養成課程の出身者でそのような指導を受けてこなかった現職教員にも、探究活動や課題研究の指導スキルを身に付けさせる研修等が必要だと考えられる。免許更新講習などでこうした研修の機会を増やすべきである。20年近くに及ぶSSH事業で、直接指導を担当した教員の数は相当数に上り、その後の異動により他の現場にも拡散していると思われる。こうした人材を中核にした校内研修も有効であろう。そして何より、高校時代に生徒としてSSHを体験した若手教員や教員の卵も育ちつつあり、今後、総合学習・総合探究の指導に大きな力を発揮するだろう。彼らには大いに期待したい。

ところで、前述した配慮事項「(5) 探究の過程においては、コンピュータや情報通信ネットワークなどを適切かつ効果的に活用して、情報を収集・整理・発信するなどの学習活動が行われるよう工夫すること。その際、情報や情報手段を主体的に選択し活用できるよう配慮すること。」に関して、解説³は次のように述べている。

また情報の収集においては、その情報を丸写しすれば、生徒は学習活動を終えた気になってしまうことが危惧される。実際に相手を訪問し、見学や体験をしたりインタビューをしたりするなど、従来から学校教育においてなされてきた直接体験を重視した方法による情報の収集を積極的に取り入れたい。それらの多様な情報源・情報収集の方法によってもたらされる多様な情報を、整理・分析して検討し、自分の考えや意見をもつことができるように探究の過程をデザインすることが大切である。

探究の過程においては、情報の収集に続く情報の整理も重視されるべきである。すなわち、入手した情報の重要性や信頼性を吟味した上で、比較・分類したり、複数のものを関連付けたり組み合わせたりして、新しい情報を創り出すような「考えるための技法」を、実際に探究の過程を通して身に付けるようにすることが大切である。

課題研究の指導には、ICTを駆使した情報収集・整理と、プレゼンテーションや論文制作による情報発信が欠かせない。これらが大きな教育効果を生むことは上に紹介した2校の事例にも象徴的に現れている。しかしその中で努めて強力に指導したことは、検索される多数の情報の中から怪しい内容のものを取り除き、真に有益な情報を見極める手立てである。高校生でもまだそのような判定眼は育っていないことが多いから、頻繁に中間報告を求めるなどして、生徒の作業過程に「大人の目」を光らせることが必要である。また、発表や論文の内容が安易なコピー＆ペーストにならないように、著作権法やネットマナーについての指導も欠かせない。こうした情報リテラシー教育の中核となるのはやはり情報科の教員である。総合探究と情報の授業は密接な関係を保つべきで、教員の協力体制の確立とカリキュラムマネジメントが求められることになる。

最後の深刻な課題は時間と人の問題である。シュライヒャー氏の言葉を借りるまでもなく、探究的な学習には時間と手間がかかるのである。文部科学省は先頃、総合学習・総合探究に土曜日・日曜日を当てることも可とする見解を公表したが、教員の労働時間との兼ね合いもある。教員一人あたりの労働時間がこれ以上増やせないのであれば、人手を増やすしかないのは、誰が考えても明らかなことである。昨今課題視されている部活動問題をはじめとする教員の働き方改革の諸問題も、つまるところ人手を増やさなければ解決しない。生徒数が減少していく今こそ、そのチャンスなのではないだろうか。この点については教育行政の英断を仰ぎたい。

参考文献

- 1 文部科学省 (2018)「高等学校学習指導要領」平成30年3月
- 2 文部科学省 (2018)「高等学校学習指導要領比較対照表【総合的な探究の時間】」平成30年3月
- 3 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」平成30年7月
- 4 文部科学省 (1999)「高等学校学習指導要領」平成11年3月
- 5 教育課程審議会 (1998)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申)」平成10年7月
- 6 文部科学省 (2009)「高等学校学習指導要領」平成21年3月
- 7 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2018)「総合的な学習の時間の成果と課題について」第107回教育課程部会配付資料2-1 平成30年10月1日
- 8 国立教育政策研究所 (2016)「OECD生徒の学習到達度調査 (PISA2015) のポイント」平成28年12月
- 9 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 (2006)「総合的な学習の時間の現状と課題, 改善の方向性 (検討素案)」第48回教育課程部会配付資料 平成18年9月29日
- 10 西村宗一郎 (2016)「高等学校における「総合的な学習の時間」における学習評価 1」『北里大学教職課程センター教育研究』第2号
- 11 久我周夫 (2017)「『総合的な学習の時間』の課題と改善についての検討—授業を受けてきた側の調査から見てきたもの—」『大阪夕陽丘学園短期大学紀要』第60号
- 12 神奈川県立柏陽高等学校 (2003)「平成14年度SSH研究開発実施報告書・第1年次」平成15年4月
- 13 神奈川県立西湘高等学校 (2010)「平成17年度指定SSH研究開発実施報告書・第5年次」平成22年3月
- 14 神奈川県立西湘高等学校 (2012)「平成23年度指定SSH研究開発実施報告書・第2期1年次」平成24年3月
- 15 神奈川県立西湘高等学校 (2016)「平成23年度指定SSH研究開発実施報告書・第2期5年次」平成28年3月
- 16 神奈川県立西湘高等学校 (2017)「平成23年度指定SSH研究開発実施報告書・経過措置1年次」平成29年3月
- 17 文部科学省 (2013)「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 (高等学校編)」教育出版株式会社