「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」へ

—SSHの知見を高等学校のカリキュラム改革にどう生かすか—

滋野哲秀

▶キーワード

学習指導要領、総合的な探究の時間、SSH、SDGs

▼要　旨

2018年3月に告示された高等学校学習指導要領の理念として示されているのは「社会に開かれた教育課程」の実現である。学習指導要領は「社会に開かれた教育課程」という理念を実現するために各学校における「カリキュラム・マネジメント」と「何を学ぶかとして『育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し』」について言及している。さらに「どのように学ぶかとして『主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）』」を挙げている。今回の高等学校学習指導要領において筆者が注目するキーワードは「探究」と「総合」である。こうした今回の学習指導要領の理念には2002年度から実施されてきた「研究開発学校」の性格も有するスーパーサイエンスハイスクール（SSH）の「課題研究」という科目の成果が反映されていると筆者は考えている。「総合的な学習の時間」が高等学校のみ「総合的な探究の時間」と変更されたのはなぜなのか。SDGsなどの社会的背景を踏まえながら2019年度から移行措置に入った高等学校学習指導要領の意義を考えたい。

Ⅰ　新しい学習指導要領が目指すものとは

2018年3月に告示された高等学校学習指導要領改訂の理念として示されているのは「社会に開かれた教育課程」の実現である。この「社会に開かれた教育課程」については「①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会をつくるという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。②これからの社会を創り出して

いく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自分の人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化して育んでいくこと。③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずにその目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること」という3点でまとめられている。さらに、「社会に開かれた教育課程」という理念を実現するために各学校における「カリキュラム・マネジメント」と「何を学ぶかとして『育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し』」について言及している。さらに「どのように学ぶかとして『主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善）』」（文部科学省2017）を挙げている。

学習指導要領の改訂に向けた2016年12月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」には、「学校教育を通じて育てたい姿」として「子供たちの現状や課題を踏まえつつ、2030年とその先の社会の在り方を見据えながら、学校教育を通じて子供たちに育てたい姿を描くとすれば―（中略）―主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓いていくことができること」さらに「対話や議論を通じて、―（中略）―多様な人々と協働したりしていくことができること」その他に「試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること」と述べている。この中で述べられている「2030年とその先の社会」とは2015年9月の国連総会で合意された「持続可能な開発目標（SDGs：Sustainable Development Goals）」が根幹にあると考えられる。SDGsは、2001年に合意され2015年を達成期限とした「ミレニアム開発目標（MDGs：Millennium Development Goals）」に代わって2030年を達成期限とするものである。文部科学省はユネスコが提唱する「持続可能な開発のための教育（ESD[(1)]：Education for Sustainable Development）について、ホームページで紹介し、この答申でも「持続可能な開発のための教育（ESD）に関するユネスコ世界会議のホスト国として先進的な役割を果たすことが求められている」と述べており、SDGsが今回の指導要領改訂の大きな軸となっていると考えられる。

そうした2018年告示の高等学校学習指導要領において筆者が注目するキーワードは「探究」と「総合」である。各教科及び「総合的な探究の時間」を俯瞰すると「総合的な学習の時間」が高等学校において「総合的な探究の時間」となったことをはじめとして、各教科においても国語科の選択科目として「古典探究」、地理歴史科の選択科目として「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」、数学・理科にわたる探究的科目として「理数探究基礎」「理数探究」が置かれた。また、地理歴史科においては、地理総合と歴史総合が必修となった。

その中で「理数探究基礎（内容：基礎を習得する段階）」の学習過程の例として示されているのは「探究の手法について学習」「教師の指導のもと、観察、実験、調査など数学的な手法や科学的な手法を用いて探究」「研究倫理についての理解と学習」→「大学や研究機関、博物館などと積極的に連携・協力」→「探究した結果や探究の成果などについて報告書を作成」というものである。また、「理数探究（内容：探究を深める段階）」は「生徒が興味・関心等に応じて主体的に課題を設定」「観察、実験、調査など数学的な手法や科学的な手法を用いて研究」「探究の過程を振り返る機会を設け、意見交換や議論を通して質の向上を図る」→「大学や研究機関、

博物館などと積極的に連携・協力」→「探究した結果や探究の成果などについて報告書を作成」というものである。この新科目「理数探究基礎」又は「理数探究」の履修をもって「総合的な探究の時間」の一部又は全部に替えることが可能であり、「理数に関する学科」においては原則として「理数探究」をすべての生徒が履修することとされている。

こうした今回の学習指導要領の理念には2002年度から実施されてきた「研究開発学校」の性格も有するスーパーサイエンスハイスクール（SSH）[(2)]の「課題研究」という科目の成果が反映されていることは間違いない。

玉井（2018）は「『総合的な学習の時間』が提起された2000年のあと、2003年ごろから学校現場の重点は『総合的な学習の時間』から『教科の学力』に急速に関心が移っていった」と指摘し、この点について天笠（2013）の「カリキュラムで授業や教育活動を考え、実践や学校の在り方を見つめる発想や方法を得る機会を逸した」という指摘を紹介している。こうした教科の学力に関心が移っていったのは2003年・2006年の国際学力到達度テストで日本の順位が下がったことが大きい。しかし、「暗記した知識を再生する」という学力の考え方に軸足が移ってしまった流れから「どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか（学びに向かう力・人間性等）」「何を理解しているか、何ができるか（知識・技能）」「理解していること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」等という育成すべき資質・能力の三つの柱という観点から教育課程を問い直したのが今回の学習指導要領の理念である「社会に開かれた教育課程」であると考えられる。「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という今回の学習指導要領改訂の方向性は、初めて「総合的な学習の時間」が提起された2000年の学習指導要領改訂の理念を再提起していると考えてもおかしくはない。2016年のフィンランドのコアカリキュラムも「総合的な学習の時間」と同じような内容が軸となっており、「探究」は世界的な教育の時流に沿っているともいえる。

Ⅱ　初等中等教育から高等教育へのトランジション

今回の学習指導要領の改訂に関しては、高等学校のみ「総合的な探究の時間」と名称が変更された。この点に関しては先に述べた通りSSHの成果を反映したものと考えられるが、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（文部科学省2016）には「『総合的な学習の時間』における教育のイメージ」として以下のような記述がある。

○小学校・中学校

〈探究的な見方・考え方〉「各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること」

○高等学校

高等学校の「総合的な学習の時間」を、より探究的な時間となるよう位置づける。

- 探究する能力を育むための総仕上げとしての在り方を明確化し、名称も見直す（例えば「総合的な探究の時間」とする等）
- 特定の分野を前提とせず、実社会・実生活から自ら見出した課題を探究することを通じて、

より自分のキャリア形成の方向性を考える

• 生徒が主体的に探究していくことを助ける教材等の作成も検討

〈探究の見方・考え方〉「各教科等における見方・考え方を総合的・統合的に活用して、広範かつ複雑な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の複雑な文脈や自己の在り方生き方と関連付けて問い続けること」

◆学習指導要領で示す目標（イメージ）

探究の見方・考え方を働かせ、よりよく課題を解決し、自己の在り方生き方を考えることを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

○課題（学習対象）に関する概念的知識を獲得し、課題の解決に必要な知識や技能を身に付け、探究の意義や価値を理解するようにする。

○実社会や実生活の中から問いを見出し、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現する力を育成する。

○主体的・協同的（協働的）に課題を探究し、互いのよさを生かしながら、新たな価値の創造やよりよい社会の実現に努めようとする態度を育てる。

◆各学校が設定する目標：上記を踏まえ各学校が目標を設定し、その目標を踏まえた内容を定める。→各学校の教育目標に直接つながり、その高校のミッションを体現するものとなるようにする。

さらに、この記述に加えて高等学校の「総合的な学習の時間」に関して、「各教科等の見方・考え方を、『総合的な学習の時間』で総合的・統合的に活用」と記載されている。

「総合的な学習の時間」がはじまったときから、「総合的な学習の時間」については学習指導要領に「教科横断的」と謳われてきた。教科横断的とは教育課程の構造から考えると、もともと「総合的な学習の時間」と各教科等は往還的な関係でなくてはならないということである。さらに、従来から小中学校においては「自己の生き方」、高等学校においては「自己の在り方生き方」というキャリア形成の文脈が謳われてきた。今回もそうした点に変わりはないが注目すべき点は、高等学校において各学校が設定する目標に関して、「各学校の教育目標に直接つながり、その高校のミッションを体現するものとなるようにする」という記述である。これは多くのSSH校における教育目標あるいは学校経営計画そのものであり、SSHに取り組めば教育目標が自然とそうしたものになることを示している。さらに、「総合的な学習の時間」の名称は教育目標を反映した育成すべき生徒像を表す名称になることが多い。たとえば京都府立桃山高等学校は「GSベーシック（GSはGlobal Scienceの略）」である。

SSH校だけでなく特色ある教育活動を行っている学校に注目すると、「総合的な学習の時間」の名称がそうした学校の教育目標を反映した名称となっていることがわかる。たとえば、島根県立隠岐島前高等学校では「地域生活学」という名称であり、ホームページに記載された教育目標は「目指す人材像は地域と世界のつなぎ手である『グローカル人材』です」とされている。

特色ある学校づくりは高等学校をデザインすることでありブランディングでもある。そして、その教育活動の中心となる教育課程にはその特色ある教育内容が盛り込まれており、教育目標を反映したものとなっているはずである。ところが、筆者が教職課程を学ぶ学生から調査したところによれば「総合的な学習の時間」が時間割上では「総合」という名称であったという学

生がほぼ半数、ほかの学生は「総合的な学習の時間」そのものの記憶がないという実態が明らかになった。記憶がないという学生にインタビューを行うと、進路に関するガイダンス等や修学旅行の準備時間などに活用されている事例や受験のための学習時間となっていたことが明らかになった。「総合的な学習の時間」の名称が学校設定科目となっていたという学生は、ごくまれであった。全体的に学生の記憶がはっきりとしていない場合が多く、なかなか詳細なデータはとれていないため、はっきりとした実態はわかっていない。

先ほど述べた「総合的な学習の時間」が学校設定科目となっていた学生からどのような授業内容であったのかについてインタビューを行うと学習指導要領の目標にあるとおりの実践が行われていたことが語られた。その学生は、「総合的な学習の時間」を通して地域社会に入って地域の歴史などを調査し発表するという探究的に学んできた内容を生き生きと語り、出身校のことを「誇りに思う」と話してくれた。高等教育において初年次教育の重要性が叫ばれているが、高等学校における「総合的な探究の時間」の理念がしっかりと教育課程に反映するように取り組まれていけば、初年次教育の在り方は変化するのではないだろうか。

そうした点から小学校・中学校の「総合的な学習の時間」と「総合的な探究の時間」の役割は、高等教育さらに社会人へとつながるトランジションを考えると極めて大きな意味をもつことになる。では、「教育目標と教育課程との関係」はどのようなものであるべきなのか、この点に関しての筆者の持論は、「総合的な学習の時間」や「総合的な探究の時間」を育みたい生徒像として位置付けることである。学習指導要領第４章 「総合的な探究の時間」 第３ １（６）には「各学校における『総合的な探究の時間』の名称については、各学校において適切に定めること」と記載されており、各学校において適切な名称とすることができる。しかしながら現行の学習指導要領のもとでは「総合」という味気ない名称の学校が実に多く存在する。これでは、具体的に何を学ぶ時間なのか内にも外にも見えない。

「総合的な学習の時間」がはじまり、文科省は「高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間解説」の中で「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」というサイクルも示していた。しかし、斉藤（2017）は、橘・黒上（2006）が行った全国103の高等学校の調査を引用し、「それまで特別活動で行っていた進路学習をそのまま振り替えて実施する事例が半数を超えていた」と述べ、「補充学習のような特定の教科の知識・技能の習得を図る学習に振り替えて入る事例」「学校行事の事前・事後学習、外部講師の講演といった単発の学習活動で補っている事例」などを指摘し、「小中学校に比べて高等学校での取り組みは低調である。といわざるを得ない状況である」と述べている。

2018年２月17日に開催された「東京大学教育学部附属中等教育学校公開研究会シンポジウム」において小玉重夫（東京大学教育学研究科教授・東京大学教育学部附属中等教育学校前校長）は、東京大学教育学部附属中等教育学校（以下、「東大附属」）のカリキュラムに触れて「いままで『総合的な学習の時間』は水のようなものと言われてきたが、『総合的な学習の時間』が主食で他の教科がおかずなのではないか」と述べ、教育課程の軸としての「総合的な学習の時間」の位置付けが重要であることを指摘した。これは「総合的な探究の時間」を教育課程の軸とし、各教科の学びが「総合的な探究の時間」に生かされるという教育課程のとらえ方である。

市川（2015）は「社会に生きる学び方とその支援」の中で、習得と探究学習の学習サイクルモデルを提唱し、「習得学習とは獲得させたい知識技術が明確になっているような学習である。

教科の多くの学習はこれに費やされる。一方、探究学習とは学習者が自ら課題を設定し追及していくようなタイプの学習であり、『総合学習、自由研究、卒業論文』などがその代表的な例である」と述べている。こうした探究学習と習得学習の往還、各教科と「総合的な探究の時間」の往還を今回の学習指導要領の理念に沿って教育課程に位置付けていけば、社会に開かれた教育課程の趣旨が実現できるであろう。小中学校の「総合的な学習の時間」から高等学校の「総合的な探究の時間」へとつながる体系的な学習は、これからの社会を担う人材育成にとって極めて重要な意味をもっている。

Ⅲ　SDGsをどのように教育課程に位置付けるか

SSH校で「課題研究」という授業に対して、中心となって取り組んできた高等学校教員にインタビュー調査を行ったところ、「2018年度に、本校の課題研究の実施方法をもとにした高校の先生向けの研修会を開催したが、予想を大きく上回る先生たちの参加があり、どのようなカリキュラムをつくるのか戸惑っている学校が多い」と述べており、今回の「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」への移行は高等学校現場に大きな影響をもたらしていると感じた。

それは、探究という授業があまり行われておらず、ほとんどの授業が教員からの一方通行の授業となっていることを象徴している。

2019年度から高等学校の学習指導要領は移行期間に入っており、2022年度から年次進行で実施となる。また、高等学校教員にとって「大学入学共通テスト」の導入という入試制度の変更が学習指導要領改訂とともに発生することも高等学校現場への影響を大きくしている。SSH校においてもその他の学校においても入試が大きく変わることを念頭に置いて教育課程や授業にどう反映していくか、議論が盛んに行われている。

かつて「総合的な学習の時間」が学習指導要領に織り込まれた際には、大学入試そのものは大きく変わることがなく、高等学校現場では「総合的な学習の時間」にどう対応するか戸惑いつつも基本は大学受験を意識した教育課程となっており、「総合的な学習の時間」は重要視されずに知識の再生を目的とするような授業になっていた実状がある。

しかし、今回の「探究」への転換は、高等学校現場に本気で「探究」を目指す動きを創出しており、どのようなカリキュラムを創るか焦りと戸惑いが見られる。こうした状況について、渡辺（2019）は、「山梨県立吉田高校の廣瀬志保教頭は、2019年５月に関西学院大学で開催された全国大学入学者選抜研究連絡協議会大会のパネルディスカッションで『探究』の特集や研修会・コンクールなどが盛んになっている状況を『探究モード』と表現し、探究の深化と評価の一体化による総合型入試までをも展望してみせました」と高等学校現場の現状を紹介している。

そうした中で筆者が注目するのがSDGsを「総合的な探究の時間」の中心に据えるというものである。2015年９月に採択されたSDGsは17の目標と169のターゲットがあり、一つの特徴は「貧困の解消」と「環境の保全」の統合である。目標の中には、ジェンダー平等の達成、エネルギー、雇用、防災・減災、持続可能な生産と消費、生態系の保護、生物多様性の損失阻止、砂漠化への対処、気候変動の影響を軽減する対策といった課題が掲げられている。こうしたSDGsの目標にある環境学習、生物の多様性、気候変動、防災などについては、よく取り上げられるイシューでもあり、すでに初等中等教育や高等教育においても取り入れられている。文部科学

省及び日本ユネスコ国内委員会では、ユネスコスクールをESDの推進拠点として位置付けホームページで紹介している。その学校数は2005年以降急速に増加し2017年10月現在で1034校となっている。

ところが、日本の教員にESDについて聞くとあまり意識していないことが多い。その理由として考えられるのはESDを政府が主体となって推進するものととらえられていること、教科ではないため教育課程編成にはあまり意識されていないこと、さらに学校教育が命題知中心となっている点にも原因があると考えられる。しかし、持続可能な社会を実現することに関しては、学習指導要領前文にあるとおり21世紀の教育が担うべき使命であり責任でもある。まさに、「総合的な探究の時間」の主題としてとても適切なテーマである。

ノーベル平和賞受賞者のムハマド・ユヌス（Muhammad Yunus）（2018）は、氏の著書『3つのゼロの世界』の中で「われわれは困難な時代に生きている。人口増加、激しい格差、環境破壊、その他様々な問題が人類の未来に深刻な課題を突きつけている。しかし、現代は、かつてないほど人類の可能性が大きく広がった時代でもある。これは過去数十年間で科学が可能とした驚くべきテクノロジーの発達によるところが大きい。これらのテクノロジーを正しい方向に導くには、新しい経済と社会のシステムが必要だ。それを整えれば、この驚異的なメガパワーが大きな役割を果たして3つのゼロの世界を夢から、すばらしい現実へと変えられるはずだ」と語り、さらに「若者は、新しいアプローチを熱心に求めている。人間本性の現実をもっと正確に反映し、人間の想像力を解放して人類の深刻な問題を解決できる可能性を秘めた新しい構造を求めているのだ。現在の若者に共通する点がひとつある。前の世代よりも、ほかの人の役に立ちたいという気持ちを強く持っているのだ。自分を世界に役立てる道を探しているのである」と述べ、「大学や学校は、若者に未来を設計する能力を教えるべきだ」と説いている。『3つのゼロの世界』（2018）の解説の中で九州大学の安浦副学長は「ユヌス氏の姿勢は常識にとらわれずに未来を考えることの重要性を教えてくれる。我々は、社会システムや思想の大転換を起こすべき時代に生きているのかもしれない。ユヌス先生の示す未来像は若い人が未来を考える時の大きな指針となるように感じる」と結んでいる。

こうしたメッセージを教育に携わる人たち特に学校の教師はどのように受け止めていけばよいのだろうか。2014年に国立教育政策研究所は、「総合的な学習の時間」の趣旨に沿った活動にしっかり取り組んでいる学校は、そうでない学校に比べて全国学力テストでの成績がよいことを明らかにしている。また、OECDによるESD調査やキー・コンピテンシーは「総合的な学習の時間」のような非定型的な学習との親和性が高いと考えられる。「持続可能な社会の創り手」を育てるために、学校はどのような教育課程を編成する必要があるのか。教育課程は、学校の教育設計を意味するものであり、各学校の教育のあり方が問われるものでもある。教師は授業のみに専心していればよいというのではなく、カリキュラム・マネジメントを通して教育課程改革の方法論を身に付けていかなければならない。「探究」にどう取り組めばよいのか。戸惑っている高等学校があるなら、まずSDGsを学習していくと、おのずと「探究」につながると筆者は確信する。

これは、未知のものへの挑戦ではなく、すでにユネスコスクールの実践事例として多くの実績があるからである。SDGsを教育課程の中心に据えることは、カリキュラムの社会的意義（レリバンス）を考えるうえで極めて重要であり、新しい学びの創造に向けたプログラムともなるはずである。

Ⅳ　SSHの知見の蓄積を「探究」に生かすには

京都府のA高等学校は、学習指導要領の改訂を踏まえ、すでに「探究」を見据えた「総合的な学習の時間」の改革を実施している。SSH校ではないが、SSHを実施している高等学校の課題研究の取り組みを教員が学びながら2015年度から検討をはじめ、教職員の合意を形成して、2017年度から普通科生徒全員が探究に取り組み、2019年1月にこの取り組みの第1期2年生が全員ポスター発表を行った。発表会は公開で行われ、多くの教育関係者が参加した。筆者も発表する生徒に質問を行いながら研究内容を見て回った。文系理系を問わず生徒がそれぞれ研究テーマを設定し、教員がゼミ形式で研究をサポートするというオーソドックスな方法であるが、生徒のインタビューを通して感じたのは、「生徒が行う研究への取り組み」が、高校に入学してからの生徒のキャリア形成に深くかかわっているということであった。多数の生徒が研究に取り組む中で自分が学びたいものが見つかったと答えていた。また、校長から生徒が研究に取り組んだ際のエピソードとして紹介されたものとして、生徒が研究に関する内容を検索するうちに大学の研究者にメールを送り、研究者からメールで丁寧な回答をもらうなど「自ら問いを見つけて答えを探そうとする生徒の姿」があった。予想しない大きな成果に校長は「熱いものがこみ上げてきた」と語り、教員の努力を讃えていた。2019年度末には2期生の発表会が行われることになるが、1期生の先輩の発表から学んだ研究がどのようなものになるか注目したい。

また、SSH校はどのような動きになっているのだろうか。当初、SSH校は、課題研究を学校全体で実施できていたわけではない。一部の理数科クラスや「サイエンス」の名を冠したクラスなど1～2クラス程度でスタートした学校が多い。そうした学校の他のクラスでは、SSH校でない学校と同様の教育課程で教育活動が行われ、学校内に二つのコースが存在するということになっていた。しかし、2018年に告示された学習指導要領に求められるような力を育成する観点や2008年中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」において学士力に関する参考指針として示された4点「①知識・理解（文化、社会、自然等）②汎用的技能（コミュニケーションスキル、数量的スキル、問題解決能力等）③態度・志向性（自己管理力、チームワーク、倫理観、社会的責任等）④総合的な学習経験と創造的思考力」を考えると、SSHの課題研究において育む力は、これからの社会で求められる力そのものであり、そうした流れの中で、SSHの2期目・3期目の指定を受けるには、一部の学科やクラスだけで課題研究を実施していてはSSHに採択されない可能性があり、課題研究の「水平展開（全クラスでの実施）」が必要条件となってきた。こうした状況から、SSH校においても理系クラスのみならず、文系クラスも含めた課題研究の実施がすすんでおり、文系クラスの課題研究で大きな成果を挙げている学校もある。さらに、2014年度からはスーパーグローバルハイスクール（SGH[(3)]）が指定され、文理を問わず探究的な学びが広がってきた。

2018年3月の学習指導要領改訂に伴って、国語科や地理歴史科において「探究」を冠した科目が設置されたのは、こうした流れを見越したものともいえる。

京都府内のA高等学校の事例を分析すると、A高等学校の取り組みには教育委員会の支援体制も大きな役割を果たしていることがわかる。京都府教育委員会は、府内のSSH校4校に他の府立高等学校5校を加えた計9校でスーパーサイエンスネットワーク京都校というネットワー

クを形成し交流を深める取り組みを行っている。この取り組みは、９校の生徒たちが、各校で取り組んできた研究成果をポスター発表などにより交流する場であり、大学とも連携しながら支援してきた。そうしたネットワーク事業から教員が学び、A校の取り組みにつながっていったともいえる。校長のリーダーシップも大きいが、フォロワーとしてそれを支える教員が他校とのネットワークを築き情報交換できたこともA校の成果に役割を果たしていると分析できる。2019年度からの移行措置を経て2022年度から実施される高等学校の学習指導要領の趣旨を踏まえ「総合的な探究の時間」をはじめとした「探究」の実施は、社会に開かれた教育課程の理念の根幹をなすものであり、2018年に告示された学習指導要領の完全実施に向けて、先進校の事例を参考にしたフォーラムの開催など教育委員会の学校支援が果たす役割は重要である。

また、SSHの知見を「総合的な探究の時間」に生かすためには、探究の成果を発表する機会を設けることが重要である。それぞれの学校内での発表会や外部の発表機会をターゲットとして考えておくことも必要である。こうした取り組みは学校や大学等の研究機関、NPOなどとの様々な交流や連携を生み出す可能性がある。筆者が、高校生の全国規模の発表の場として注目しているのが「マイプロジェクト」[(4)]や「クエストエデュケーション」[(5)]であり、ともに年々参加数が増加している。「総合的な探究の時間」における成果を発表するという視点から考えると「全国高校生マイプロジェクト事務局」は「探究Book」という「総合的な探究の時間」で使用するテキストも開発しており、今後いろいろな形で学校との連携が進む可能性があると考えられる。

Ⅴ．まとめに変えて
―教員の意識改革とカリキュラム・マネジメントとは―

市川（2015）は、「社会に生きる学力の系譜」の中で、2014年時点で実施されている学習指導要領について「学力低下の指摘に応える形で、これまで削減してきた教科の時間数や内容を増加させた（復活させた）という点が最も大きい。しかし、一方では『生きる力』やキー・コンピテンシーなどを念頭においた『生活に活用できる力』という視点も入っており、その後、各教科の教科書内容にも反映されるようになっている。ただし、社会生活を見通した学力形成ということが十分盛り込まれたかといえば、必ずしもそうではない」と指摘し、「教科横断的に育てるべき資質・能力として言語力のみにとどまっている。―（中略）―このような時代にこそ、『社会に生きる学力』を構想し、カリキュラムとして提案する必要があるのではないか」と述べている。2018年の学習指導要領改訂が振り子の揺り戻しではないことは、「次期学習指導要領等の審議のまとめ」（文部科学省2016）等から見てとれる。

本田（2015）は、「『カリキュラムの社会的意義（レリバンス）』の検証と向上が必要であると本稿が主張する理由は、そうした吟味が教育の権力性への枷になると考えられるからである。教育はマクロレベルではその制度化により、メゾレベルではそれを構成する組織や集団により、ミクロレベルでは教師－生徒間の非対称的な関係性により、本質的に権力的な社会領域である。社会変化により教育への規範的期待が高まっている状況はその権力性をさらに増大させる危険をはらんでいる。それを抑制し『カリキュラム』と『社会的意義（レリバンス）』の結びつきを実質化するために、『カリキュラムの社会的意義（レリバンス）』の具体的な検証と不断の改善が必要とされるのである」と述べてい

る。これは、カリキュラム・マネジメントそのものであり、教育にかかわる者としては、次世代を担う人材をどう育てるかという大きな問いを考えていなければならない。

ムハマド・ユヌス氏が指摘したとおり、私たちが生きている時代は困難な時代である。しかし、ユヌス氏は「学校と大学が若者に自分たちの世界をデザインする力を与える」と述べ「現在、学生たちは自分たち自身の世界を創ることができると教わることはない、しかし、そのような世界を想像することは、教育のプロセスで何よりも重要だと私は思う―（中略）―これから数十年のうちに３つの『巨大な力』がグローバル社会を変えると私は信じている。そのメガパワーのひとつが現在の若者たちだ」と教育への提言を行っている。この理念はSDGsの考え方に基づいており、今回の「社会に開かれた教育課程」の理念と深いかかわりがある。

学校現場は多忙であり、日々の業務に忙殺されて、こうしたカリキュラムの社会的意義（レリバンス）を考えるゆとりはなかなか取れないかもしれない。しかし、今回の学習指導要領に記載されているカリキュラム・マネジメントとは、学校づくりの「単なるPDCAサイクルを回す」ということだけではなく、「どのような社会をつくるのか」という問いを考えることでもある。

本研究はJSPS科研費JP18K02596の助成を受けたものです。

注

(1) ESD：文部科学省ホームページでは「現在、世界には、環境・貧困・人権・平和・開発といった様々な地球規模の課題があります。ESDとは、地球に存在する人間を含めた命ある生物が、遠い未来までその営みを続けていくために、これらの課題を自らの問題として捉え、一人ひとりが自分にできることを考え、実践していくこと（think globally, act locally）を身につけ、課題解決につながる価値観や行動を生み出し、持続可能な社会を創造していくことを目指す学習や活動です。つまり、ESDは持続可能な社会づくりの担い手を育む教育です」と紹介されている。

(2) SSH：文部科学省の「科学技術・理科大好きプラン」に基づき2002年度から実施されている事業であり、国立研究開発法人科学技術振興機構を主たる事業主体として実施されているものである。指定期間は原則１期５年間であり、指定終了時に再申請し、認められれば再度５年間の指定を受けることが可能である。現在、２期目、３期目と継続実施している学校も多数ある。2002年度に26校でスタートしたSSHは年々拡大し、2017年度指定校は203校となっている。さらに、エリート教育という批判を回避するという意味では、指導要領の改善に役立つという性格や工業、農業を専門とする専門学科が指定されていることも注目される点である。さらに、この事業の担当は、文部科学省内において、初等中等教育局であるが科学技術・学術政策局のかかわりが大きいこともこの事業の特徴である。

(3) SGH：文部科学省ホームページでは、「急速にグローバル化が加速する現状を踏まえ、社会課題に対する関心と深い教養に加え、コミュニケーション能力、問題解決力等の国際的素養を身に付け、将来、国際的に活躍できるグローバル・リーダーを高等学校段階から育成することを目的とし、事業概要としては、国際化を進める国内の大学を中心に、企業、国際機関等と連携を図り、グローバルな社会課題を発見・解決できる人材や、グローバルなビジネスで活躍できる人材の育成に取り組む高等学校等を『スーパーグローバルハイスクール（SGH)』に指定し、質の高いカリキュラムの開発・実践やその体制整備を進める」としている。指定期間は５年間で、2014年度から2018年度の指定校数は56校である。

(4) マイプロジェクト：マイプロジェクトはその活動を応援する「実行委員会」と全国ならびに地域に密着して活動する「事務局」によって運営されており「全国高校生マイプロジェクトアワード」を開催している。そのアワードは探究型学習・マイプロジェクトを実行した全国の高校生が、書類選考や校内・地域の発表会、地域大会を経て、一堂に会しプロジェクト活動を発表する日本最大級の高校生アクションアワードで

ある。マイプロジェクトでは、学校・行政・団体等で探究型学習に取り組む高校生を「伴走者」として支える方々によるコミュニティを全国各地でつくり、コミュニティ内でのナレッジの共有や相談などを通して、高校生の学びをより引き出していくことや、高校生の学びを生む環境を作っていく活動を行っている。

(5) クエストエデュケーション：クエストカップは、学びの成果発表の場であり全国150校約２万人の小中高生が、１年間の成果をプレゼンテーションする。実在の企業や社会、先人を題材に答えのない課題に取り組む「クエストエデュケーション」。仲間と共に話し合い、考え抜き、生み出した探究の成果を、社会に向けて発信する。審査の対象は以下の４つの部門。実在の企業から出されたミッションに答える「コーポレートアクセス」部門。自ら社会課題を発見し、解決策を考える「ソーシャルチェンジ」部門。夢を実現した先人たちのストーリーを追う「人物ドキュメンタリー」部門。自分の過去と、未来の履歴書を執筆する「自分史」部門。全国から選出された代表が、創造性豊かなプレゼンテーションを繰り広げるというものである。

【引用・参考文献】

天笠茂（2013）『カリキュラムを基盤とする学校経営』ぎょうせい　３ページ

本田由紀（2015）「カリキュラムの社会的意義（レリバンス）」『カリキュラムイノベーション』東京大学出版会　39ページ

市川伸一（2015）「社会に生きる学力の系譜」『カリキュラムイノベーション』東京大学出版会　49ページ

市川伸一（2015）「社会に生きる学び方とその支援」『カリキュラムイノベーション』東京大学出版会　99ページ

クエストエデュケーション　http://www.questcup.jp/2018/outline/index.php　2019.5.21　13時50分取得

マイプロジェクトアワード　https://myprojects.jp/award/award2019/　2019.5.21　13時52分取得

文部科学省（2017）「新しい学習指導要領の考え方―中央教育審議会における議論から改訂そして実施へ―」12ページ
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
2019.6.24　16時28分取得

文部科学省『平成26年度スーパーグローバルハイスクールの指定について』http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/sgh/1346060.htm　2019.5.21　11時38分取得

文部科学省（2016）『次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて』334ページ
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_１_7.pdf
2019.5.20　19時05分取得

ムハマド・ユヌス（2018）『３つのゼロの世界』早川書房　147ページ　149ページ　263ページ

斉藤和彦（2017）「高等学校における探究学習のカリキュラムデザイン―SSHの課題研究を手がかりに―」『大阪大学修士論文』　24ページ

佐藤一子編（2015）『地域学習の創造』東京大学出版会

島根県立隠岐島前高校　http://www.dozen.ed.jp/　2019.5.20　19時57分取得

滋野哲秀（2018）「カリキュラム改革をめぐる教職員の協働とリーダーシップ―スーパーサイエンスハイスクール（SSH）のカリキュラムデザインの事例から―」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報第７号』34ページ

橘守亮・黒上晴夫（2006）「高等学校における総合的な学習の実施状況についての調査」『日本教育工学会』研究報告集06（２）35-40ページ

玉井康之（2018）「地域・社会に開かれた教育課程の創造と地域教育経営の課題」『現代の教育課題と教育経営』日本教育経営学会編　学文社　169ページ

玉井康之・北海道教育大学釧路校教師教育研究会編著（2017）『子どもの総合的な能力の育成と生きる力』北樹出版

玉井康之・夏秋英房（2018）『地域コミュニティと教育』放送大学教育振興会

田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編著（2016）『SDGsと開発教育』学文社

内山隆・玉井康之（2016）『地域を探究する学習活動の方法』東洋館出版社

渡辺淳司（2019）「具体的になってきた大学入学共通テスト」『キャリアガイダンス』 リクルート進学総研
http://souken.shingakunet.com/career_g/2019/06/post-6340.html 2019.6.24 18時00分取得