

# 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

原 田 拓 馬

## Toward the establishment of a support system for "Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study" based on university-high school collaboration

HARADA Takuma

キーワード：総合的な探究の時間、総合的な学習の時間、高大連携

**Keyword:** Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study, university-high school collaboration

### 1. 「総合的な探究の時間」をめぐる現状

1998年の学習指導要領改訂に伴い新設されたのが「総合的な学習の時間」である。背景となる学力観とは「生きる力」、そして自己教育力の育成であり、その実現に向けて教科横断的・総合的な学習が必要とされた。しかし、新設から約20年余りが経過した現在、この「総合的な学習の時間」は新たな展開を見せている。

文部科学省教育課程部会（2018）にて示された「総合的な学習（探究）の時間設置の経緯」が下記の表である。

表1 総合的な学習（探究）の時間設置の経緯（文部科学省教育課程部会 2018）

平成8年7月	中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申）
平成10年7月	教育課程審議会答申 ・各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるような時間を確保 ・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
平成10年12月	小中学校学習指導要領告示（平成12年4月より実施可、平成12年4月より全面实施）
平成11年3月	高等学校学習指導要領告示（平成12年4月より実施可、平成15年4月年次進行で実施）
平成15年12月	学習指導要領の一部改正（公布日施行、高校は15年4月入学生から適用） ・各教科等の知識や技能等を相互に関連付けること ・各学校における目標・内容の設定と全体計画の作成 ・教師による適切な指導や教育資源の活用 など
平成20年1月	中央教育審議会答申 ・総合的な学習の時間の必要性和重要性の再確認。知識基盤社会において必要な資質・能力の育成に重要な役割を果たすという意義を踏まえ、時間数を縮減しながらも、新たに章立てをするなど位置付けの明確化、横断的・総合的な学習や探究的な学習の明確化を提言
平成20年3月	小中学校学習指導要領告示（平成21年4月～先行実施）

平成 21 年 3 月	高等学校学習指導要領告示（平成 22 年 4 月～先行実施）
平成 28 年 12 月	中央教育審議会答申 ・ 探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する。
平成 29 年 3 月	小中学校学習指導要領告示（平成 30 年 4 月～先行実施）
平成 30 年 3 月	高等学校学習指導要領告示（平成 31 年 4 月～先行実施）

近年の動向として特筆すべき点が、2018 年の高等学校学習指導要領改訂における「総合的な探究の時間」の新設である。図 1 に示すように、高校における「総合的な探究の時間」の新設によって達成が目指される生徒の学習像とは次の 3 点にある。第 1 に「生徒が自ら課題を設定する」こと、第 2 に「探究の過程を経由」すること、第 3 に「自らの考え」と「課題」を「更新」すること、である（文部科学省 2018）。

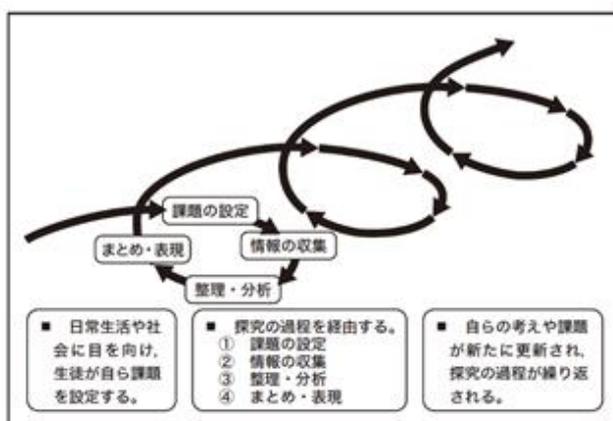


図 1 探究における生徒の学習の姿（文部科学省 2018）

一方で、2016 年実施の調査結果によると、図 2 に示すように「総合的な学習の時間」において、探究学習・課題解決型学習と分類される学習方法は、完全に実施されているとは言い難く、実際のところ探究学習・課題解決型学習を「実施していない」状況にある高校は、公立高校で 26.0%、私立高校で 34.1%にも達している。ただし公立高校の内訳を検討すると、探究学習・課題解決型学習を「実施していない」状況にある学校は、総合学科で 4.4%、専門学科で 10.4%と低い水準に止まる（ベネッセ教育総合研究所初等中等教育研究室 2016）。さらに、この調査結果から推測可能な状況とは、探究学習・課題解決型学習が、特に私立普通科高校において実施されていないことである。その上で、この探究学習・課題解決型学習こそ、新学習指導要領下で新設された「総合的な探究の時間」の趣旨に適合的な学習方法であり、いずれの高校でも実施することが要請されているといえる。

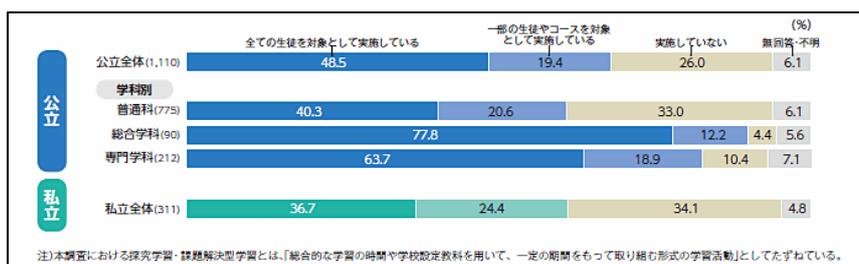


図 2 ベネッセ教育総合研究所初等中等教育研究室（2016）

以上の実施状況を念頭に置いた場合、高校内に存在する教育的資源（人的及び物的資源）の活用に限って探究学習・課題解決型学習を効果的に実施することには、困難が伴う可能性も想定できる。一方、「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことについては、『内容』や『学習活動』、その実施を推進していく『指導方法』や『指導体制』に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」（文部科学省 2018, 40 頁）が必要と考えられている。すなわち、「総合的な学習の時間」創設時から要請されてきた地域資源の活用はいまなお重要な要件と位置づけることができる。

そのなかでも、とりわけ探究学習・課題解決型学習への貢献が期待される筆頭が、まさに現代日本で探究及び課題解決の推進主体たる高等教育機関、大学である。本稿で注目したいのが、高校と大学との連携、いわゆる高大連携（University-High School Collaboration）である。そこで本稿では、まずは高大連携に基づいた「総合的な探究の時間」における探究学習・課題解決型学習の支援体制を整備するためのパターンを整理する。

## 2. 論点整理

高大連携は、探究学習・課題解決型学習を推進する「SSH（スーパーサイエンスハイスクール）」事業（以下、SSH）や「WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業」（以下、WWL）などでも一要件としての位置づけをもつ。例えば、SSH では「事業の目的・目標」として「高大連携」、さらに「重点枠」として「育成する人材像から導かれる資質能力を段階的に育成・評価する手法を大学と共同して開発・実証することにより、将来、我が国の科学技術を牽引する人材の育成を図る」ことを目指して「高大接続」が重視されている（文部科学省 2020a）。また、WWL では「事業概要」の1つである「アドバンスラーニングネットワーク」（高等学校等と国内外の大学、企業、国際機関等が協働し、高校生に、より高度な学びを提供する仕組み）において、高大連携が1つの要件として想定されている（文部科学省 2020b）。

これらの探究学習・課題解決型学習を対象とした高大連携に基づく支援のあり方には、多面的な展開が想像される。リクルート進学総研（2014）を参照すると、「総合的な学習（探究）の時間」に限らないものの「高校が主体となる接続パターン 3」として、パターン①進路の接続、パターン②学びの接続、パターン③授業の接続が挙げられている。パターン①進路の接続として示されるのが、SPH（スーパー・プロフェッショナル・ハイスクール）の指定を受けた岐阜県立岐阜商業高校と中央大学商学部の商業教育を介した高大連携である。公認会計士を目指す生徒を対象とした特別入試制度を設け、公認会計士志望者を早期からサポートしている。パターン②学びの接続として示されるのが、SGH（スーパーグローバルハイスクール）の指定を受けた高崎経済大学付属高校と高崎経済大学のゼミ形式でのグループ学習を介した高大連携である。グローバルリーダーの育成を目指し、テーマを「日本企業の海外戦略」に据えて、大学教員のゼミに通う形で「高大コラボゼミ」での学習に取り組む。パターン③授業の接続として、秋田大学と秋田県内の公立高校との協働プロジェクトによる「高大接続テキスト」の制作の取り組みが示されている。高校と大学の教員が同じ目線で情報交換し、指導に生かすことが目指されている。

これら3つのパターンをより広義に捉え直し、高大連携に基づいた「総合的な探究の時間」における探究学習・課題解決型学習の支援として次のようにパターン化することが可能である。

まず支援パターン①は、大学教員が高校や大学の教室で生徒対象に講義を実施するという支援パターンであり、局所支援型高大連携として図3のように位置づけられる。高校側の教師は教育課程を編成し、その教育課程に即して必要な授業実施回で大学教員を招聘する。大学教員は高校側の教師と打ち合わせの上で講義を実施する。基本的には講義はその都度単発で実施し、講義の主題は大学教員の専門領域に根ざした内容や、アカデミック・スキルの形成が占めることとなる。後者をより具体的に述べると、調査、論文・レポートの執筆方法、プレゼンテーションの取り組み方など大学

の初年次教育で学ぶようなアカデミック・スキルの系統的な習得を目指す講義が実施される。

講義では探究学習・課題解決型学習の遂行に必要な基礎的なスキルの形成や、特定の専門領域の知識提供において生徒の広範に及ぶ興味・関心の喚起が目指され、生徒が特定のテーマの探究学習・課題解決型学習を進めるための基盤づくりとして位置づけられるだろう。ただし、大学教員の関与が一過性・局所的な支援に止まるため、支援内容と生徒が設定した探究学習・課題解決型学習の各テーマ間との関連性は自ずと希薄になってしまう点に課題があるといえよう。



図3 支援パターン①局所支援型高大連携

次に支援パターン②は、研究室単位でのゼミ形式をとり、いわば研究室支援型高大連携として図4のように位置づけられる。

生徒が探究学習・課題解決型学習の基礎的なスキルを身に付けていることを前提として、大学教員のゼミに所属してテーマに即した専門的指導を継続的に受けるというパターンが想定される。大学生が大学教員のゼミに所属して研究を進めるイメージと同じで、生徒は研究テーマに関して専門的指導を受け、特定のテーマを深めていくことになる。場合によっては大学教員のゼミに所属する大学院生のサポートも得ながら、調査や実験、学会発表、論文執筆に取り組み、顕著な研究成果を生み出していく。

ただし、課題設定の段階で大学教員の強い関与があったり、課題の設定及び遂行に際し、生徒の主体性を維持するという点が意識されなくなると、探究学習・課題解決型学習が大学教員主導で展開されることも想定される。その場合には、生徒が自ら課題を設定する、という点が大きく歪む可能性も考えられる。

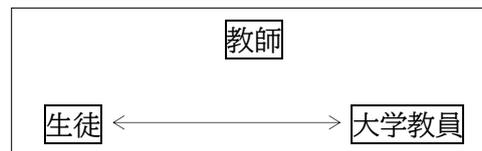


図4 支援パターン②研究室支援型高大連携

支援パターン③は、高校と大学の協働のもとでの教育プログラム及び教育機会の開発にあり、協働開発型高大連携として図5のように位置づけられる。大学教員は授業内容の構築及び制度設計に参加し、場合によっては教育委員会も参画した連携体制のもと、教育制度設計も進められていく。

支援パターン①・②が生徒への直接指導を特徴とする一方で、支援パターン③は教育プログラム及び教育機会の開発という点で間接支援と位置づけられるといえよう。教育プログラム開発や教育課程編成の段階から高大連携が遂行されることは、その後の一体的連携を見越した場合には有効であるとも考えられる。

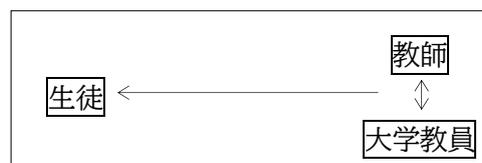


図5 支援パターン③協働開発型高大連携

以上の3つの支援パターンに課題があるとすれば、大学は今後の「総合的な探究の時間」で要請される学習像——「生徒が自ら課題を設定」し、「探究の過程を経由」して「自らの考え」と「課題」の「更新」を目指す姿——を前提として、支援を行うことができるのか、という点である。上記の高大連携体制下での支援パターンが生徒の主体性を維持して「生徒が自ら課題を設定」し、「探究の過程を経由」して「自らの考え」と「課題」の「更新」を目指す姿をつくり上げることに結び付くかという点、検討の余地がある。必要とされるのは高校と大学の間の対等関係というより、大学が「外部の資源」（文部科学省 2018, 40 頁）として効果的に機能することであり、生徒の主体性を維持して探究学習・課題解決型学習を推進することだからである。

### 3. 後方支援型高大連携

高大連携にはこれら様々なパターンが想定されるが、本稿で新たに提示するのが支援パターン④後方支援型高大連携である。後方支援型高大連携とは、いわば教師による生徒への日常的指導を前提として、探究学習・課題解決型学習への取り組みの過程で発生した新規の検討課題に対する支援を事後的に行う機会の設定と位置づけられる。繰り返しになるが、「総合的な探究の時間」で求められるのは、「生徒が自ら課題を設定」し、「探究の過程を経由」して「自らの考え」と「課題」の「更新」を目指す姿である。その要請において必要とされる1つが、生徒が自ら考え、常時教師と話し合いながら、さらに発展的な論点を見出した時、あるいは行き詰った時に支援してくれる存在としての大学教員の活用可能性ではないか。つねに積極的・計画的に介入することが高大連携の要諦ではない可能性は念頭に置かれるべきであり、生徒の進捗に合わせて必要に応じて後方から支援を行う体制を取ることも、1つの重要な高大連携体制の構築といえるだろう。

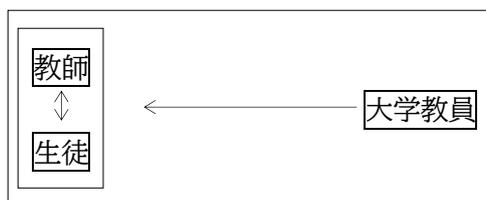


図6 支援パターン④後方支援型高大連携

探究学習・課題解決型学習については「教育委員会が大学や地域をつなげるプラットフォームを作ったり、大学コンソーシアムが支援する仕組みを設けたりするなど、整備しなければならない課題は多い」（成田 2016, 62 頁）と指摘される。公立高校の場合、各自治体の教育委員会を介して主に国立大学・公立大学に連携を要請することも可能だろう。一方で私立高校の場合、学校法人内の私立大学に連携を要請できるだろう。ただし、学校現場がどのような支援パターンを必要としているのかを把握しなければ、適合的な連携体制を取ることは困難である。

さらに、後方支援型高大連携体制まで踏み込んで整備する場合には、高大間にはかえって常時接続した密接な環境設定が求められる。高校側の教師と大学教員との普段のコミュニケーションレベルでの連携・接続を前提とするという点において、「総合的な探究の時間」が「外部の資源」との向き合い方そのものに変質を迫る可能性もあるといえることには、十分な留意が必要といえよう。

#### 〈文献〉

ベネッセ教育総合研究所初等中等教育研究室, 2016, 『第6回学習指導基本調査: DATA BOOK (高校版)』

文部科学省, 2018, 『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」

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/\\_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf) (最終アクセス日: 2021年1月31日)

文部科学省, 2020a, 「スーパーサイエンスハイスクール (SSH) 支援事業」

[https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt\\_kyoiku01-000006215\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyoiku01-000006215_3.pdf) (最終アクセス日: 2021年1月31日)

文部科学省, 2020b, 「WWL (ワールド・ワイド・ラーニング) コンソーシアム構築支援事業」

[https://www.mext.go.jp/content/20200205-mxt\\_koukou02-100002282-01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200205-mxt_koukou02-100002282-01.pdf) (最終アクセス日: 2021年1月31日)

成田秀夫, 2016, 「高校での探究的な学習の展開」溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂, 46-65頁.

リクルート進学総研, 2014, 「高大専接続コンテンツの現場」『Career Guidance』vol.404.

[http://souken.shingakunet.com/career\\_g/2014/10/2014\\_cgvol404\\_10.pdf](http://souken.shingakunet.com/career_g/2014/10/2014_cgvol404_10.pdf) (最終アクセス日: 2021年1月31日)