

2017年改訂小・中学校学習指導要領 「総合的な学習の時間」の特徴

川島 芳昭, 丸山 剛史

宇都宮大学教育学部研究紀要 第68号 別刷

2018年2月28日

2017年改訂小・中学校学習指導要領 「総合的な学習の時間」の特徴

A Feature of Elementary and Junior High School Curriculum Guideline of
“The Period of Integrated Studies” revised in 2017

川島 芳昭[†], 丸山 剛史[†]

概要

本研究は、2017年に改訂された小・中学校学習指導要領「総合的な学習の時間」の特徴を考察することで、国が求める主体的・探究的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の意義と学校教育に求められる指導方法の方向性を示唆することが目的である。方法は、教科横断的な学びを目指し、「生きる力」を養成することを目指して1998年改訂の学習指導要領から導入された「総合的な学習の時間」に着目し、その歴史的な変遷を教育課程審議会答申から調査した。次に、2017年に改訂された小・中学校学習指導要領から改訂の特徴を「総合的な学習の時間」の目標から考察し、国が求める主体的・探究的で深い学びの意義と学習指導要領解説から学校教育に求められるカリキュラム・マネジメントの方向性を考察した。その結果、各教科の学力の向上には、主体的な学び、探究の過程を意識した訓練を十分に行うことの必要性、そのためのカリキュラム作りとして重要な個と集団、解決方法の設計などの必要性が示唆できた。

1. はじめに

1600年代のフランスの哲学者であり数学者でもあるBlaise Pascalは、代表作「パンセ」の冒頭で「人間は自然のなかで最も弱い一本の葦にすぎない、しかしそれは考える葦である」とありとし、人間が自然の中では脆弱であるが、思考することに人間の尊厳や偉大さがあると述べられている^{1), 2)}。すなわち、人間の本質は思考することであり、思考することができる唯一の動物だからこそ、多くの課題を解決し、他の動物にはない豊かな社会の構築ができたと言える。

文部科学省は、思考を「推論仮説の形成」と「学習を通じた創造的思考」の2つの過程から構成したものと整理している³⁾。まず「推論過程の形成」は、「抽出した情報に基づく問題の理解」→「関連する知識や情報の検索」→「知識や情報に基づく仮説の形成」→「結果の予測」→「次の問題解決に向けた推論」の6つの過程によって構成している。すなわち問題を発見し、解決するための方向性を決定するための情報の検索をすることで仮説の形成、結果の予測、推論を通してさらなる課題に向けた推論を繰り返し行うことが思考と捉えている。次に「学習を通じた創造的思考」は、「情報の抽出」→「問題発見・解決に必要な情報の収集・蓄積や知識・技能の獲得、問題に応じた知識・技能の構造化、知識・技能の活用」→「結果の吟味とフィードバック」→「新たな知識やモデル等の創造」→「新たな問いの発見」の5つの過程によって構成している。しかし、人が思考するには、課題や目的、解決するための「知識及び技能」が必要である。さらに、習得した「知識及び技能」を適切に活用するための能力も必要で

[†] 宇都宮大学 教育学部 (連絡先: kawasima@cc.utsunomiya-u.ac.jp 川島芳昭)

ある。前者は、学校教育における各教科等が目指す見方・考え方に従った指導の中で養成されているが、後者は習得した「知識及び技能」の本質を理解し、実生活や実社会の中での活用する場面を意識しなければ養成することが困難である。

一方、現代の子どもに不足しているのが遊びなどの生活体験や経験である^{4)・5)}。従来子どもは、身に付けた「知識及び技能」を活用して遊び方を工夫し、独創的、創造的な活動を行っていた。しかし、ICTの進歩や安全性の問題から子ども達を取り巻く環境が大きく変化し、体を使った遊びや野外活動の機会が減少している。さらに、独創的、創造的な遊びではなく、屋内空間でゲームなどの与えられた遊びに変化してきた。そのため、習得した「知識及び技能」を具体的に活用する経験が不足し、実生活や実社会の中でのどのように活用できるのかを理解しないまま、知識は知識、技能は技能としての認識しか持つことができないという課題がある。

2017年の学習指導要領の改訂では、現代の児童・生徒を取り巻く環境や学校教育に求められる学びを考慮し、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」だけでなく、「何ができるようになるか」の視点を加えた学びの実現が目指されている。これは、カリキュラム・マネジメントとして「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を共有し、社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な知識や力を育む「社会に開かれた教育課程」の実現」を中心に捉えた方向性として必要だとされている。このカリキュラムとして期待されているのが学校教育における「総合的な学習の時間」である。さらに、「どのように学ぶか」を、児童・生徒が主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)によって実現することにより、教師から一方的に教え込まれる「知識及び技能」ではなく、「何ができるようになるか」を意識した学びに繋がることが期待されている。すなわち、学びの質の向上が期待されている。しかし、これまで「総合的な学習の時間」で育成を目指す資質・能力は、各学校の特色に応じた取り組みとして行っていた。そのため、学校ごとに育成される資質・能力に差が生じていた。今回の改訂では、この問題を解決するために、これまで以上に各教科等との関わりを意識し、教科横断的なカリキュラムを構築することが期待されている。さらに、探究の過程に関しても、「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取り組みが不十分であるという課題を改善する必要が求められている。

探究の過程は、課題解決を行うために必要な「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の一連の流れで示されている⁶⁾。各過程の内容は、次のように示されている。

【①課題の設定】日常生活や社会に目を向けたときにわき上がってくる疑問や関心に基づいて設定

【②情報の収集】設定した内容の具体的な問題について情報を収集

【③整理・分析】収集した情報を整理・分析したり、知識や技能に結びつけたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組む

【⑤まとめ・表現】明らかになった考えや意見などをまとめ、表現し、そこからまた新たな課題を見つけ、さらなる問題の解決を始める

しかし、ここで示された探究の過程には課題を解決するための設計が含まれていない。そのため、児童・生徒は「情報の収集」として何を集めれば良いのかが十分に理解しない活動となる。すなわち、必要な情報は何かが不明瞭な活動となり、その後の「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取り組みが不十分となる。この問題を解決するには、課題を解決する手順を吟味し、最終的なゴールを明確

に認識させていくことが必要である。そのためには、「総合的な学習の時間」が設置された理念を再度確認し、現在の学校教育の課題に適したカリキュラムの構築を行っていく必要がある。

以上のことから、これからの学校教育では、身に付けた「知識及び技能」を活用した課題解決を行うことができる人材育成のために探究的な学習に重点がおかれている。また、探究的な学習には、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の実現が求められている。これらの活動を実現するための時間として「総合的な学習の時間」の役割がこれまで以上に重要とされている。

そこで本研究では、2017年に改訂された小・中学校学習指導要領「総合的な学習の時間」の特徴を考察することで、国が求める主体的・探究的で深い学びの意義と学校教育に求められる指導方法の方向性を示唆することを目的に実施した。方法は、教育課程審議会答申を振り返り、「総合的な学習の時間」の設置目的や内容について考察する。そして、2017年に改定された学習指導要領の目標を考察し、その特徴から今後の学校教育の在り方について検討する。

2. 総合的な学習の時間の変遷

2.1 教育課程審議会答申における「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」は、1998年6月22日の教育課程審議会答申「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」において新設が明らかにされた⁷⁾。同答申には設置の趣旨が次のように記されている。

「『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。」

このように、「総合的な学習の時間」創設の第一義的なねらいは、「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」であった。

「総合的な学習の時間」の性格に関しては、次のように記されていた。

「『総合的な学習の時間』のねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることである。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考えている。」

このように、「総合的な学習の時間」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」ことを主なねらいとしつつ、その上で1) 教科横断的な学習、2) 課題解決能力の育成、3) 学習内容の総合化を主要要素とした領域として設定された。

ただし、「総合的な学習の時間」設置は小学校中学年以上とされ、小学校低学年には設けられなかった。その理由は次のように述べられている。

『「総合的な学習の時間」の授業時数等については、この時間を活用して各学校で多様な学習活動を展開するためには、ある程度まとまった時間が必要であることなどを考慮し、小学校においては別表1のとおりとし、中学校においては別表2のとおりとすることとする。小学校については、低学年において総合的な性格をもつ教科である生活科が設定されていることや生活科を中核とした他教科との合科的な指導が進められていることなどを考慮して、第3学年以上に設定することとした。』

すなわち、小学校低学年では生活科において総合的、合科的な学習指導が行われているため、小学校低学年に「総合的な学習の時間」は設置されないのだという。こうした措置の適否はここで論じないが、いずれにしても「総合的な学習の時間」設置の主要な論点は各学校の授業時間数との関係であることが分かる。

この他、「総合的な学習の時間」は、1) 教育課程基準上の名称は「総合的な学習の時間」として一定の時数を確保するが、各学校における教育課程上の「具体的な名称については各学校において定める」ようにすると各学校の教育課程における名称は特に定められていないこと、2) しかし具体的な学習活動に関して「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、…自然体験やボランティアなどの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、問題解決的な学習」と例示したこと、3) 「評価」に関して「数値的に評価することはせず」「所見等を記述することが適当」とされたこと等の特徴もっていた。

上記のように新設が公表された「総合的な学習の時間」は、1998年告示の小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領によりその教育目標及び内容が公式に明らかにされ、1999年6月3日の学校教育法施行規則一部改正により各学校の教育課程に実際に新設されることになった。なお、「総合的な学習の時間」の文部科学省による英訳は仮訳ではあるが、the Period for Integrated Studies と表記されている⁸⁾。

2.2 1998年版学習指導要領における「総合的な学習の時間」

1998年に改定された学習指導要領では、各教科、道徳、特別活動のように独立した章を立てて、教育目標や指導上の留意点を記述するのではなく、「第1章 総則」の一節「第3 総合的な学習の時間の取扱い」として「総合的な学習の時間」の指導のあり方が記述された。ここでは、「総合的な学習の時間」の性格、教育目標、各学校の教育課程上の名称等に関して述べられていた。その詳細は次のとおりである⁹⁾。

1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。

2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

- (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- 3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。
- 4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。
- 5 総合的な学習の時間の学習活動を行うにあたっては、次の事項に配慮するものとする。
 - (1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
 - (2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活動などについて工夫すること。
 - (3) 国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。

以上は、小学校学習指導要領における「総合的な学習の時間」に関する記述であり、中学校学習指導要領も「児童」が「生徒」に置き換えられ、5(3)(外国語会話に関する内容)が削除された他はほぼ同一の文章であった¹⁰⁾。

高等学校学習指導要領の場合は、学習内容の総合化、進路指導、全体的な教育計画の作成、学習環境の積極的な活用、代替措置等の点で小・中学校学習指導要領と異なっており、深化が企図されていたと考えられる。小・中学校学習指導要領との相違点は次のとおりである(下線、引用者)¹¹⁾。

「2」

「(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。」

「(3) 各教科・科目及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」

「3」

「イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」

「ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」

「4 各学校においては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする。」

「6」

「(1) 目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師や適切な指導を行うこと。」

「(4) 学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。」

「(5) 総合学科においては、総合的な学習の時間における学習活動として、原則として上記3のイに示す活動を含むこと。」

「7 職業教育を主とする学科においては、総合的な学習の時間における学習活動により、農業、工業、商業、水産、家庭若しくは情報の各教科に属する「課題研究」、「看護臨床実習」又は「社会福祉演習」（以下この項において「課題研究等」という。）の履修と同等の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって課題研究等の履修の一部又は全部に替えることができる。また、課題研究等の履修により、総合的な学習の時間における学習活動と同等の成果が期待できる場合においては、課題研究等の履修をもって総合的な学習の時間における学習活動の一部又は全部に替えることができる。」

盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領・高等部学習指導要領は、字句上に若干の相違はあるものの、小・中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領と内容的には同一の内容であった¹²⁾。

2.3 2008年版学習指導要領における「総合的な学習の時間」

上記のように新設された「総合的な学習の時間」であったが、2008年1月18日付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学習指導要領等の改善について」により教育課程基準の見直しが示唆された際、改善を求められた。「総合的な学習の時間」の「改善の基本方針」、「改善の具体的事項」は次のとおりである¹³⁾。

「改善の基本方針」としては、1)「体験的な学習に配慮しつつ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な活動となるよう充実を図る」こと、2)「総合的な学習の時間」の教育課程における位置づけを明確にするため学習指導要領において「総則から取り出し新たに章立てをする」こと、3)各教科・選択教科・特別活動それぞれの役割を明確にし、これらとの「円滑な連携を図る」ため、「総合的な学習の時間におけるねらいや育てたい力を明確にすること」、4)各学校段階での重複を避けるため例示の見直しを行うことが掲げられた。

「改善の具体的事項」としては、1)「総合的な学習の時間」のねらいに関して、「小・中・高等学校共通なもの」とするとともに「実社会や実生活とのかかわりを重視する」こと、2)「総合的な学習の時間」において「育てたい力の視点を例示する」こと、3)「どのような力が身に付いたかを適切に評価すること」、4)学習活動の例示に関して小学校では「地域の人々の暮らし、伝統や文化に関する学習活動」、中学校では「職業や自己の将来に関する学習活動など」を加えること、5)指導方法に関して「互いに教え合い学び合う活動や地域の人々との意見交換など、他者と協同して課題を解決しようとする学習活動を重視する」ことや「言語により分析し、まとめ・表現する問題の解決や探究的な活動を重視する」こと、6)「効果的な事例の情報提供やコーディネートの役割を果たす人材の育成など」「十分な条件整備を行う」こと、7)指導体制に関して「学校全体として組織的に取り組み、指導計画や指導体制、実施状況について、点検・評価することを推進する」ことなどが掲げられた。

こうした中教審答申を受け改定された2008・09年版学習指導要領は、小・中・高等学校いずれも「第1 目標」、「第2 各学校において定める目標及び内容」、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の3つの内容で構成された¹⁴⁾。

「第1 目標」は、1998年版学習指導要領の「総合的な学習の時間」の「ねらい」を述べた箇所を示された事項を一文にしたものであった。小・中学校はまったく同一の文章であり、高等学校は「自己の在り方」をも考えるように要素が付加されていた。なお、「目標」と表記しながら「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して」というように指導方法のあり方を規定する文言が含まれていた点にも留意しておきたい。

「第2 各学校において定める目標及び内容」は、「第1 目標」を踏まえ、各学校で「総合的な学習の時間」の「目標」と「内容」を定めるように指示していた。

「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」では、1998年版学習指導要領の「3」～「5」の内容をもとに、中教審答申での指摘事項を盛り込み、新たに小・中学校学習指導要領でも「学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと」が挿入されるとともに、「道徳の時間などとの関連を考慮する」ことが求められた。

中教審答申では「改善の具体的な事項」において学習活動のあり方に言及した箇所で「中学校修了段階において、学習の成果を論文としてまとめることなどにも配慮する」ことが掲げられていたが、この点は中学校学習指導要領には記述されなかった。

この他、特別支援学校学習指導要領では、「総合的な学習の時間」に関して小学校・中学校学習指導要領に準ずることが明記されているが、その他に「障害の状態」、「安全と保健」、小・中学生との「交流及び共同学習を行う」ことなどに配慮することが求められている¹⁵⁾。

2.4 2016年中教審答申

2.4.1 2016年中教審答申における「総合的な学習の時間」

2016年12月21日付の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」により、教育課程基準の見直しが示唆された¹⁶⁾。

同答申は、2014年11月の文部科学大臣による「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問を直接の契機とし検討が始まり、教育課程企画特別部会及び教育課程部会での検討を経てまとめられたとされる。2008年版学習指導要領は2011年に全面実施されたから、08年版学習指導要領全面実施からわずか3年で学習指導要領の見直しの議論が始まったことになる。完全実施からわずか3年での見直しはやや拙速であるように思われるが、この適否に関してはここで論じない。答申では「(1) 現行学習指導要領の成果と課題を踏まえた総合的な学習の時間の目標の在り方」、「(2) 具体的な改善事項」の2つの事項に関して記述されている。

「(1)」では、成果として「全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること」、「総合的な学習の時間の役割はPASAにおける好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている」こと¹⁷⁾などをあげつつ、「課題」として次の3点が指摘されている。

- 1) 「これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識」しつつ、「総合的な学

習の時間」で育成する「資質・能力」を明確にすること

- 2) 「探究のプロセスの中でも『整理・分析』『まとめ・表現』に対する取組が十分ではない」こと
- 3) 高等学校において「本来の趣旨を実現できていない学校があるため、高等学校における総合的な学習の時間の「更なる充実」を図ること

このように課題を指摘し、その上で「課題を踏まえた総合的な学習の時間の目標の在り方」、「総合的な学習の時間における『見方・考え方』」について述べ、「総合的な学習の時間」の基本的性格を再確認している。従来「総合的な学習の時間」で育成する資質・能力・態度として示してきた「学習方法に関すること」、「自分自身に関すること」、「他者や社会とのかかわりに関すること」の3つの視点に、中教審答申で重視されている「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」を考慮し、「総合的な学習の時間」は「『探究的な（探究の）見方・考え方』を働かせて、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、資質・能力を育成すること」を目標として示すとされた。特に高等学校に関しては、（カリキュラム・マネジメントとの関係において）「高等学校では総合的な学習の時間がその学校のミッションを体現するものとなるべきである」として教育課程に重く位置づけられるべきであることが強調されている。

「(2)」では、「具体的な改善事項」として、「①教育課程の示し方の改善」、「②教育内容の改善・充実」、「③学習・指導の改善充実や教育環境の充実等」が掲げられている。

「①」では、「資質・能力を育成する学びの過程」、「指導内容の示し方」の2点が取り上げられている。「学びの過程」に関しては「課題の設定」→「情報の収集」→「整理・分析」→「まとめ・表現」という「探究のプロセス」を経ることの重要性が確認されている。「指導内容の示し方」に関しては、学習指導要領における「示し方」の「構造を再整理する必要がある」とされたほか、「学習活動の例示」について「実生活・実社会に関する現代社会や地域社会に関する課題などとする、児童生徒にとって身近に感じられ、かつ、探究的に学ぶ意義等を実感できるような課題を設定すること」などが例示され推奨された。その他、「全体計画及び年間指導計画の作成に当たり、育成する資質・能力を明示するとともに、児童生徒や保護者、地域・社会にも積極的に説明し共有するよう求めることが考えられる」とし、教育評価本来のあり方（評価規準の児童生徒等への公開）を追求しようとしている点などは着目される。

「②」では、「構成の見直し」、「教育内容の見直し」の2点が取り上げられている。「構成の見直し」では、特に高等学校における「総合的な学習の時間」に関して、「小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から、位置付けを明確化し直す」などとし、名称を「総合的な探究の時間」などに変更することなどが提案されていることが着目される。「教育内容の見直し」では、「持続可能な社会という視点」、「持続可能な開発のための教育（ESD）」に言及され、「総合的な学習の時間」が「中心的な役割を果たしていくこと」が求められ、新たな要素として盛り込むことが示唆されている。その他、学習過程における「情報手段」の操作との関係から「プログラミング的思考」、「プログラミング」の「体験」の必要性が指摘され、「プログラミングを体験しながら、自分の暮らしとプログラミングとの関係を考え、そのよさに気付く学びを取り入れていく」ことが提案されている。

「③」では、「『主体的・対話的で深い学び』の実現」、「教材や教育環境の充実」の2点が取り上げられている。「『主体的・対話的で深い学び』の実現」では、1) 「主体的な学び」のために「課題設定と振り返り」、2) 「対話的な学び」のために「多様な他者と力を合わせて問題の解決や探究活動に取り組む」、3) 「深い学び」のために「探究のプロセスを一層重視」すること、「課題の設定」場面で「課題を自分事

として捉えること」や「整理・分析」場面で「俯瞰して捉え内省的に考え」させることが重視されている。「教材や教育環境の充実」では、高等学校に関して、新たに「生徒が主体的に探究していく上で助けとなるような、全国共通で活用できる教材等を作成すること」が検討されていることなどが着目される。

3. 2017年改訂 小・中学校学習指導要領の特徴

2017年の学習指導要領で3回目の改訂がなされた「総合的な学習の時間」ではあるが、これまでの取り組みによって一定の成果が見られている。例えば、自ら課題を立てて情報の収集・整理を行い、それを発表する一連の学習活動に取り組んでいる児童生徒は、全国学力・学習状況調査の正答率が高い傾向にある。また、探究の過程（課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現）に積極的に取り組む児童・生徒ほど思考力などの学力が高い傾向にあるなどがあげられる⁴⁾。一方、これらの成果に対して課題も残されている。特に、小・中学校では主に次の2つの課題が指摘されている。

- ① 育成を目指す資質・能力についての視点が不明確
- ② 探究の過程における「整理・分析」、「まとめ・表現」への取り組みが不十分

①の課題は、学習指導要領において目標が示され、各学校がその目標を踏まえて学校ごとに具体的な目標や内容が設定されてきたことに起因するものである。各学校が特色ある取り組みや工夫をするため、育成する資質・能力や各教科との関連について学校ごとに差が生じてしまう問題である。これについては、学校全体で育成を目指す資質・能力を明確にし、その上で各教科の見方・考え方を考慮したカリキュラム・マネジメントが求められている。

②の課題は、教師と児童・生徒との間の認識の違いが指摘されている。教師は、「整理・分析」、「まとめ・表現」などの学習活動が比較的良好に行われていると感じているのに対し、児童・生徒はそう感じていないという問題である。この多くが集団としての学習成果への認識があるとされている。すなわち、児童・生徒が個として「整理・分析」、「まとめ・表現」を行っている実感を十分に与える事ができていないと言える。

以上の検討課題を受けて改訂された学習指導要領と学習指導要領解説を基に、総合的な学習の時間の特徴を考察する。

3.1 目標の特徴

2017年改訂の小・中学校の学習指導要領に記載されている「総合的な学習の時間」の目標は、小・中学校で同一である。内容は、下記の通りである。

【小・中学校】

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。

- (1) 探究的な学習の過程において、課題の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、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活の中から問いを見だし、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) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

この目標の特徴は、予測困難な時代において様々な変化に積極的に向き合い、課題解決に取り組むための資質、能力を育成するために必要な要素を検討した結果である。その内容は、「総合的な学習の時間の特質を踏まえた学習過程の在り方」と総則に示された「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」という三つの柱から示された「総合的な学習の時間を通して育成することを目指す資質・能力」の2つの要素で構成されている。

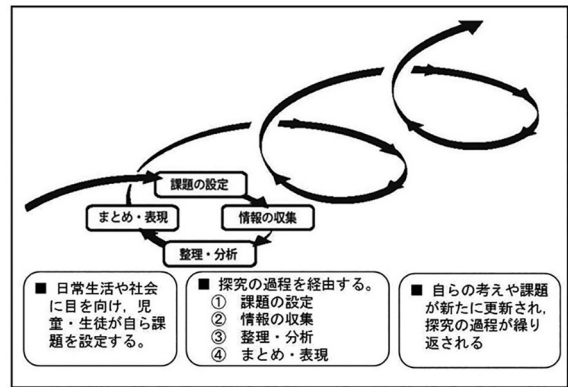


図1 総合的な学習の時間における児童・生徒の学習の姿
(引用:2017年 小・中学校学習指導要領解説)

また、目標の冒頭に「探究的な見方・考え方を働かせ」と記述されているように、「総合的な学習の時間」の本質が探究的な学習であることが示されている。

このことは、2006年改訂の小・中学校の学習指導要領解説「総合的な学習の時間編」から示された「探究的な学習における児童・生徒の学習の姿」(図1)を継承していることが分かる。図1に示されるように、児童・生徒は、日常生活や社会的な側面から見いだした課題に対し、「課題の設定」→「情報の収集」→「整理・分析」→「まとめ・表現」の4つの過程を繰り返し行い解決する。しかし、1つの課題は解決されるものの、そこに繋がる新たな課題を見いだすことができる。その新たな課題を同様に解決していくことによって培われる児童・生徒の知的発展が探究的な学習であり、そのような学習の姿こそが「総合的な学習の時間」に求められるものであるとする考え方である。

探究的な学習の4つの過程の基盤となるのが「探究的な見方・考え方」とされている。さらに、この探究的な見方・考え方には、2つの要素(「各教科等における見方・考え方を総合的に働かせること」、「総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせること」)があることが報告されている。小・中学校の学習指導要領解説には、それぞれの要素について次のように記述されている。

【各教科等における見方・考え方を総合的に働かせるとは】

各教科等の学習においては、その教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、教科等の目標に示す資質・能力の育成を目指すものであるが、総合的な学習の時間における学習では、各教科等の特質に応じた見方・考え方を、探究的な学習の過程において適宜必要に応じて総合的に活用される。

【総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせるとは】

特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象、多様な角度から俯瞰して捉えることであり、また、課題の探究を通して自己の生き方を問い続けるという、総合的な学習の時間に特有の物事を捉える視点や考え方である。

これらの2つの要素は、これまでの学校教育での学びをより発展させ、教科指導で身に付けた知識や技能をその教科の課題を解決するためだけに使うのではないことが示されている内容である。日常生活や社会にある多くの課題は、特定の教科のみで解決できるものは少なく、広範な視野を持って課

題を捉え、児童・生徒自身が身に付けた知識や技能の中で吟味し教科等横断的に捉えることが必要である。特に、今回の改訂においては、これまでの「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」に加え「何ができるようにするか」を加えたカリキュラム・マネジメントの実現が目指されている。その中で、「総合的な学習の時間」が目指す「探究的な見方・考え方」によって課題を解決することは、学校教育だけでなく社会で生きて働く資質・能力を育成する上で重要だと言える。さらに、「探究的な見方・考え方」を各教科等の見方・考え方と教科等横断的な見方・考え方の2つの側面から捉えた教育課程は世界的にも類を見ない考え方である。今回の改訂は、カリキュラム・マネジメントの側面だけでなく、「総合的な学習の時間」の本質的な趣旨を明確に目標に示していることが分かる。

3.2 総合的な学習の時間で育成することを旨とする資質・能力

(1) 探究的な学習の過程において、課題の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、探究的な学習のよさを理解するようにする。

総合的な学習の時間の内容は、各学校において定めるものであり、身に付ける資質・能力としてどのような知識を身に付けることが必要かということについては、学習指導要領や解説の中で具体的に示されてこなかった。このことが、本章の冒頭で示した①の課題「育成を目指す資質・能力についての視点が不明確」の要因となっていると考えられる。今回の改定では、探究的な学習の本質を見直し、実現するための探究の過程を重視することで、自分自身で取捨・選択、整理、既有知識や体験と関連づけた知識及び技能を獲得することが目指されている。この過程による学びにより獲得した知識及び技能は構造化され、児童・生徒の概念形成がなされることが期待されている。

探究の過程の学びによって知識及び技能を高める手法として「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)についても述べられている。例えば、小中学校の学習指導要領解説には次のような具体例が示された。

【具体例(技能)】

インタビューのときには、聞くべきことを場合分けしながら計画する技能、資料を読み取る際には、大事なことを読み取ってまとめる技能、稲刈りなどの体験をするときには、安全に気を付けて体を動かす技能などが考えられる。こうした技能は、各教科等の学習を通して、事前にある程度は習得されていることを前提として行われつつ、探究を進める中でより高度な技能が求められるようになる。このような必要感の中で、注意深く体験を積んで、徐々に自らの力でできるようになり身体化されていく。技能と技能が関連付けられて構造化され、統合的に活用されるようになる。

探究的な学習の良さを理解するということは、総合的な学習の時間だけではなく、様々な場面で児童・生徒自身が探究的に学習を進めるようになることが、そのよさを理解した証とされている。一方で、身に付けた知識及び技能や思考力、判断力、表現力等が総合的に活用、発揮されることが、探究的な学習の良さであるとされている。すなわち、児童・生徒が各教科の見方・考え方に従い習得した知識や技能が日常生活や社会生活の中でどのように活用できるのかを意識させることの重要性が示されている。このことにより、これまで「なぜ勉強するのか?」という児童・生徒が持つ素朴かつ本質的な疑問を改善することにも繋がる。

以上のように、(1)で示された資質・能力である「知識・技能」とそれを実現するための「探究的な学習」は、「総合的な学習の時間」だけでなく学校教育の本質と言える。すなわち、学んだことの有用性を実感させるためには、日常生活や社会生活の中にある課題を想定し、知識や技能を活用する場面を意識させた指導が必要となる。これは目的を明確にすることであり、各教科等の学びだけでなく学校教育全般に当てはまることである。そのため、学校ごとに「総合的な学習の時間」で実施する課題解決を想定し、各教科等のカリキュラム・マネジメントを行うことが習得する知識や技能の向上、「探究的な学習」の習熟、さらに学校ごとの養成すべき資質・能力の明確化を図ることに必要であると言える。

(2) 実社会や実生活の中から問いを見いだし、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。

「思考力、判断力、表現力等」に対応するものとして(2)の資質・能力の目標がある。課題解決における探究的な学習過程(1課題の設定→2情報の収集→3整理・分析→4まとめ・表現)として、自ら課題を探究し、解決に必要な情報を収集、整理・分析、まとめ・表現することが必要である。特に、実社会や実生活の中から課題を見い出すためには、常に身の回りの環境や状況をより良い物に変化させようとする意識が必要となる。この意識によって学校教育で養成する知識及び技能が向上する。このことについて、学習指導要領解説には、次のような具体例が示されている。

【具体例】

身に付けた「知識及び技能」の中から、当面する課題の解決に必要なものを選択し、状況に応じて適用したり、複数の「知識及び技能」を組み合わせたりして、適切に活用できるようになっていくことと考えることができる。なお、教科等横断的な情報活用能力や問題発見・解決能力を構成している個別の「知識及び技能」や、各種の「考えるための技法」も、単にそれらを習得している段階から更に一歩進んで、課題や状況に応じて選択したり、適用したり、組み合わせたりして活用できるようになっていくことが、「思考力、判断力、表現力等」の具体と考えることができる。こうしたことを通して、知識や技能は、既知の限られた状況においてのみならず、未知の状況においても課題に応じて自在に駆使できるものとなっていく。

この具体例に示されるように、「思考力、判断力、表現力等」は「知識及び技能」を基盤として養成する必要があることが分かる。そのためには、児童・生徒の個の「知識及び技能」や「考えるための技法」を向上させることが必要である。しかし、これまでの「総合的な学習の時間」では、グループによる活動が中心となり、個の活動に対する意識が少ないと言える。これは、教師と児童・生徒との意識のズレからも明らかである。今回の改訂では、探究的な学習を向上させるために、児童・生徒個人の能力の向上を高めることの必要性が随所に含まれている。すなわち、これからの「総合的な学習の時間」の学びに必要な資質・能力とは、探究的な学習過程を個に焦点をあてて向上させていくことだと言える。そして、この学習を実現するためには、児童・生徒が実際に試行錯誤を繰り返し行うことやトライアンドエラーを繰り返しながら身に付けることが大切である。この考え方は、「総合的な学習の時間」だけでなく、各教科における学習においても同様である。そのため、学校教育全体として取り組むべ

き内容であると言える。

一方、課題の解決は、児童・生徒自信が持つ「知識及び技能」だけでは十分とは言えない。自身が持つ能力に加え他者とのコミュニケーションを通じた協働的な学びも重要となる。個では解決できない課題に対し、他者と対等な立場での協働作業を行うことによって解決に繋がる。しかし、「知識及び技能」を各自が持たなければ協働的な学びは成立しない。仮に、「知識及び技能」を持たないままグループ学習を行わせた場合は、他の学習者に依存した学びとなり、必要な資質・能力は育成されない。このことをきちんと押さえたカリキュラムの構築が重要となる。そのためには、「総合的な学習の時間」を小学校から高等学校までの10年間を見越して系統的に取り組ませていくなど、小・中・高等学校の連携も重要となる。

例えば、小学校3年生は初めての探究的な学びとなる。この場合、児童自身に探究的な学びを意識した課題設定や探究的な学習過程を構築することは困難である。そのため、ここには教師の十分な支援が求められる。その後、段階的な訓練を経て、小学校6年生の段階で本格的に探究的な学習につながるものが大切である。そして、小学校卒業時の探究的な学びの習熟度を明確にすることは、次の中学校段階での学びに必要な不可欠な要素となる。しかし、現状は、小学校ごとに育成する資質・能力が定められ、複数の異なる資質・能力を持つ児童が1つの中学校に進学する。これにより、中学校では、再度小学校と同様の学びに終始してしまうという問題が起こる。

これらの問題を解決するためにも児童・生徒の発達段階に応じて育成すべき資質・能力を明確にし、共有していくことがこれからの学校教育に求められていると言える。

(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

探究的な学習は、児童・生徒が、実生活や実社会の中の興味・関心をもち、それらに意欲的に関わろうとする主体的、協働的な態度がなければ十分な効果を得ることはできない。特に、探究的な学習を行うためには、課題解決の見通しをもって、自ら計画を立てて学習に向かう主体的な態度が求められる。そして、計画に従い探究的な学習過程を経ることが必要である。しかし、多くの課題は一人の力だけでは解決することが困難である。これは、実生活や実社会の中であればあるほどその傾向が強くなる。このような課題に直面したときに対応できる人材を育成することが重要となる。それが「互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」である。そのためには、学校教育の中での主体的で協働的な取り組みを行う機会を作ることが必要である。

総合的な学習の時間は、児童・生徒の主体的で協働的な取り組みを実現するのに適した学びの時間であると言える。児童・生徒は、自身が持つ課題意識と「知識及び技能」によって課題を解決する。この時、同等の課題意識を持つ児童・生徒と協働することで解決のための効率が向上することを体験的に知ることとなる。この経験は、児童・生徒にとって大きな糧となるだけでなく、他者を認めること、習得した「知識及び技能」の活用場面を知ることなど、将来的なアドバンテージにも繋がるものとなる。(2)の目標と同様に、自身が持つ「知識及び技能」を基盤として他者と協働し、探究的な学習を行う経験は、これからの社会に参画するための態度を有する人材はこれからの社会を担うために必要不可欠な能力であると言える。

これらの態度を養成するためには、「総合的な学習の時間」のカリキュラムをどのように構築する

かが学校教育に課せられた課題である。また、探究の過程（1 課題の設定→2情報の収集→3整理・分析→4まとめ・表現）の中で、「1 課題の設定」の後には、どのように解決するかを決める「解決方法の設計」が必要である。文部科学省が定める人材像にはこの「設計」が示されていない。そのため、多くの教員は探究の過程に即した指導を行っている。しかし、「1 課題の設定」の中には、解決のための手順を設計することが含まれている。その点に注意をし、課題を設定した後に解決方法の手順を児童・生徒が持つ「知識及び技能」に即して設計し、次の情報の収集につないでいくことが必要である。さらに、個の活動の後には、グループで再度探究の過程に従った活動を行っていくことで、探究的な学びのスパイラルが構成されるとともに、児童・生徒自身が課題解決の手法を明確に認識することに至る学びとなる。これによって児童・生徒は「総合的な学習の時間」の学びの意義を感じることができると言える。

4. おわりに

本研究は、2017年に改訂された小・中学校学習指導要領「総合的な学習の時間」の特徴を考察することで、国が求める主体的・探究的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の意義と学校教育に求められる指導方法の方向性を示唆することが目的である。方法は、教科横断的な学びを目指し、「生きる力」を養成することを目指して1998年改訂の学習指導要領から導入された「総合的な学習の時間」に着目し、その歴史的な変遷を教育課程審議会答申の設置目的や内容から調査した。次に、2017年に改訂された小・中学校学習指導要領から改訂の特徴を「総合的な学習の時間」の目標から考察し、国が求める主体的・探究的で深い学びの意義と学習指導要領解説に示された内容を基に考察した。その結果、次のことが分かった。

(1) 日常生活や社会にある多くの課題は、特定の教科のみで解決できるものは少なく、広範な視野を持って課題を捉え、児童・生徒自身が身に付けた知識や技能の中で吟味し教科等横断的に捉えることが必要である。2017年の改訂では、この資質・能力を向上させるために、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、「何ができるようになるか」の3つの視点から捉えたカリキュラム・マネジメントの重要性が示されている。これを実現するためには、「総合的な学習の時間」が目指す「探究的な見方・考え方」が必要である。さらに、「探究的な見方・考え方」を各教科等の見方・考え方と教科等横断的な見方・考え方の2つの側面から捉えた教育課程は世界的にも類を見ない考え方である。今回の改訂は、カリキュラム・マネジメントの側面だけでなく、「総合的な学習の時間」が担う本質的な学びの強化が重要視されている。

(2) 学校教育の本質は、日常生活や社会生活の中にある課題を想定し、知識や技能を活用する場面を意識させた指導が必要である。そのためには、目的を明確にすること、各教科等で身に付けた「知識及び技能」の活用場面を意識させることなどが必要である。すなわち、「知識及び技能」の向上、「探究的な学習」の習熟、さらに学校ごとの養成すべき資質・能力の明確化をカリキュラム・マネジメントが必要である。

(3) 探究的な学びを児童・生徒が効果的に行うためには、発達段階に応じて育成すべき資質・能力を明確にし、共有していくことがこれからの学校教育に求められていることが分かった。特に、小学校段階では、初めて行う3年生と6年生の間には習得した「知識及び技能」に大きな差がある。また、小学生と中学生でも同様である。そこで、児童・生徒の発達段階を明確に意識したカリキュラム・マネジメントを行うとともに、教師の支援についてもさらなる検討が求められている。

(4)「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントを行うためには、探究の過程の意味を再度確認する必要がある。探究の過程（1 課題の設定→2情報の収集→3整理・分析→4まとめ・表現）の中で、「1 課題の設定」の後には、どのように解決し、どこまでを達成するのかを決める「解決方法の設計」が必要である。しかし、課題を設定した後すぐに情報の収集を行ってしまう事例がある。しかし、この流れでは、最終的なゴールが分からないまま活動することとなり、その後の「整理・分析」や「まとめ・表現」までの探究の過程を一連の流れとして捉えることができないという課題がある。そのため、「1 課題の設定」の中には、解決のための手順を設計することが含まれていることを教師が意識したカリキュラム・マネジメントが望まれる。さらに、個の活動の後には、グループで再度探究の過程に従った活動を行っていくことで、探究的な学びのスパイラルが構成されるとともに、児童・生徒自身が課題解決の手法を明確に認識することに至る学びとなる。これによって児童・生徒は「総合的な学習の時間」の学びの意義を感じることができるといえる。

今後は、改定された学習指導要領をさらに調査するとともに、児童・生徒の発達段階に応じたカリキュラムの提案などを検討していきたい。

参考文献

- 1) 「考える葦」, 大辞林 第三版, 三省堂 (2006)
- 2) 「考える葦」, 広辞苑 第六版, 岩波書店 (2008)
- 3) 文部科学省教育課程部会: 「言語能力の向上に関する特別チーム参考資料」(2017.10.22),
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/__icsFiles/afiedfile/2015/10/29/1363262_11.pdf (最終アクセス日 2017/9/11)
- 4) 文部科学省: 体験活動事例集－体験のススメ－[平成17, 18年度 豊かな体験活動推進事業],
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm (最終アクセス日 2017/1/18)
- 5) 河崎道夫・他: 新しい世紀における遊びとその役割, 日本教育心理学会総会発表論文集38, (1996)
- 6) 文部科学省: 「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ(総合)」,
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afiedfile/2016/09/12/1377064_2.pdf (最終アクセス日 2017/9/5)
- 7) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm
以下, 特に断りのない場合はウェブページに掲載された答申本文からの引用。(最終アクセス日: 2017/9/28)
- 8) 文部科学省「小学校学習指導要領英語版(仮訳)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1304417.htm (最終アクセス日: 2017/9/28)
- 9) 文部省「小学校学習指導要領」『官報』, 号外第261号, 1998年, p.11
- 10) 文部省「中学校学習指導要領」号外第261号, 1998年, p.60
- 11) 文部省「高等学校学習指導要領」『官報』, 号外第58号, 1999年, p.8
- 12) 文部省「盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領/高等部学習指導要領」号外第58号, 1999年, p.205
- 13) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afiedfile/

2009/05/12/1216828_1.pdf 以下、特に断りのない場合はウェブページに掲載された答申本文からの引用。

14) 文部科学省「小学校学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm, 同「中学校学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320061.htm, 同「高等学校学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320144.htm (最終アクセス日: 2017/9/28)

15) 文部科学省「特別支援学校学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320718.htm,

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320854.htm (最終アクセス日: 2017/9/28)

16) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf 以下、特に断りのない場合はウェブページに掲載された答申本文からの引用。(最終アクセス日: 2017/9/28)

17) 中教審答申には大量の補助資料が添えられているが、補助資料(4/8)に「2030年に向けた教育の在り方に関する日本・OECD政策対話の成果について」と題する文書が含まれている。このなかでOECD側から「日本は『総合的な学習の時間』、『特別活動』により先導し高い評価。各教科の能力を着実に習得し、『総合的な学習の時間』を通じて実社会で生きる力に高めている」との意見があったことが記されているが、日本側の説明の詳細は定かでない。ラリー・マクドナルド『グローバル化とカリキュラム改革 ——海外の研究者が見た「総合的な学習の時間」——』(東信堂, 2016年)においても「総合的な学習の時間」が評価されている。

**A Feature of Elementary and Junior High School
Curriculum Guideline of “The Period of Integrated
Studies” revised in 2017**

Yoshiaki KAWASHIMA, Tsuyoshi MARUYAMA