

# 総合的な学習の時間の特質とその教育的意義

高柳 真人

Characteristics and Significance of the Period for Integrated Studies

Masato TAKAYANAGI

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第5号 (2023年1月)

Journal of Educational Research  
Center for Educational Career Enhancement

No.5 (January 2023)

# 総合的な学習の時間の特質とその教育的意義

高柳真人

(京都教育大学)

## Characteristics and Significance of the Period for Integrated Studies

Masato TAKAYANAGI

2022年8月24日受理

**抄録**：本論文では、2019年度から教員養成カリキュラムに新たに導入された教職科目「総合的な学習の時間の指導法」の指導の充実を図ることを目的として、総合的な学習の時間が導入された経緯や導入後の学習指導要領における展開過程をふりかえるとともに、この時間の本質とされる探究的な学びの過程に焦点を当てながら、子どもが主体的に課題を探究する、この時間の特質と意義について検討を加えた。

**キーワード**：総合的な学習の時間の指導法 総合的な学習の時間 教育課程 探究 横断的・総合的な学習

### I. はじめに

2016年の教育職員免許法、2017年の同法施行規則の一部改正を受け、2019年からの教員養成カリキュラムに「総合的な学習の時間の指導法」が導入された。「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（一次答申）」（中央教育審議会、1996）の提言を受け、子どもたちに生きる力を育むべく、1998年告示学習指導要領で「総合的な学習の時間」が創設されたが、「総合的な学習の時間が学校現場で教育課程の中に位置づけられて既に20年近くが過ぎているにもかかわらず、今まで大学の教育課程の中でしっかりと位置づけられて授業がなされていなかったのが不思議でもある」（大橋、2020、p.66）という指摘があるように、その指導について、これまで各大学でも全く対応してこなかったわけではないと思われるが（例えば、筆者の所属する京都教育大学では、「総合的な学習の研究」という名称で総合的な学習の時間の指導に関する科目を開講していた）、全ての教職課程履修生が学んできたとは言えず（例えば、小池、2020）、そのことが、各学校での、総合的な学習の時間の実践を豊かなものにするのを難しくしていた一因となっていたようにも思われる。このことに関して、例えば、「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するかということや、総合的な学習の時間と各教科との関連を明らかにするという点においては、学校により差がある」ことや「探究の過程の中でも『整理・分析』『まとめ・表現』に対する取り組みが十分ではない」という指摘（中央教育審議会教育課程部会、2016）、「大学生が振り返る総合的な学習の時間の実態が、『他の教科の時間に使われた』『行事の準備にあてられた』『何をやったか覚えていない』などの経験談としてよく報告される」（竹内、2021）といった指摘がある通りである。その背景に「教科書がないこと」や「学習材を教師が自分たちで探さなければならないこと」（石橋、2021）、「教員自身の免許教科でないため、指導法等が確立されていない」（小池、2020）といった事情があると考えられる。

このように、教員養成カリキュラムに「総合的な学習の時間の指導法」が導入されたとはいえ、これまで、『総合的な学習の時間』を、教職課程でどのように考え、どのように教えるのかが議論されてこなかった（岡明、2017）、「大学での授業における総合的な学習の指導法に関する研究や報告の蓄積は少ない」（松本ら、2021）、「指導法等の様々な研究は、まだスタートを切ったばかりであり、大きな方向性としては確立されていないのが現状である」といった指摘（小池、2020）がなされるような状況にあるのが実際のところであろう。「総合的な学習の時間」が子どもたちに「生きる力」を身に付けさせることを目指して創設された意義を思えば、2019年度から導入された「総合的な学習の時間の指導法」の教職課程における学びを一層充実したものにしていくための知

見が蓄積されていくことが望まれるのであり、本論文の意義はそこにあるといえよう。

ところで、「総合的な学習の時間の指導法」を指導するに当たっては、「すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示す」教職課程コアカリキュラム(2017)を踏まえることが求められている。そこには、「(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つのテーマを取り上げることが示されている。「総合的な学習の時間の指導計画」を作成するにせよ、その「指導と評価」を考えるにせよ、まずは、「総合的な学習の意義や原理」を理解しておくことが必要であることは論を俟たないであろう。そこで、本論文では、「総合的な学習の時間の意義と原理」に関する理解の深化を図るべく、総合的な学習の時間の特徴、及び、その教育的意義を明らかにすることを目的とする。

尚、2018年告示高等学校学習指導要領で示された通り、高校においては、それまでの「総合的な学習の時間」に替わって「総合的な探究の時間」が登場したが、名称は替わっても、その本質的な性格は、それまでの高校における「総合的な学習の時間」を継承していること、2017年告示学習指導要領で示された小・中学校の「総合的な学習の時間」と、その趣旨等が重なる面が多いので、本論文では、包括的に「総合的な学習の時間」という名称を用いることとするが、その中に「総合的な探究の時間」も含めて検討するものとする。

## Ⅱ. 総合的な学習の時間の創設と展開

まず初めに、総合的な学習の時間を概観しておこう。総合的な学習の時間は、1998年告示学習指導要領に初めて登場するが、学習指導要領に登場した背景や、登場してから後の展開についてまとめておく。

### 1. 総合的な学習の時間の創設の背景

(1) 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」(一次答申) 1996年

いわゆるバブル景気ははじけ、1994年の流行語大賞で、「就職氷河期」という語が審査員特選造語賞に選ばれ、「契約スチュワーデス」という語がトップテン入りするような先行き不透明な時代となる中、中央教育審議会から「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」(一次答申)が出された。この答申において、「これからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称すること、これからの学校教育の目指す方向として、この「[生きる力]の育成を基本」とすることが示された。また、変化の激しい社会を生き抜くために求められる全人的な力である「生きる力」を育むための方策として、「総合的な学習の時間」を設け、横断的・総合的な指導を行うことが提言された。

(2) 教育課程審議会「教育課程の基準の改善の基本的方向について(中間まとめ)」1997年

1996年の中央教育審議会一次答申が出された翌年の1997年に、「教育課程の基準の改善の基本的方向について(中間まとめ)」(教育課程審議会)が出された。そこでは、国際化、情報化、環境問題、少子・高齢化など様々な面での変化が進み、今後一層の変化が予想される日本の社会を主体的、創造的に生きていくためには、自ら考え、判断し、行動できる資質や能力の育成が必要であるとし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった学校教育の在り方を、自ら学び自ら考える教育へと転換していくことの重要性が指摘された。また、社会の変化に主体的に対応できる資質・能力を育むためには、教科の枠を超えた横断的・総合的な学習を実施する時間の確保も大切であり、そのために「総合的な学習の時間」(仮称)を創設すること、併せて、その時間の教育課程上の位置付けや授業時数、評価の在り方などについても、言及がなされた。

### 2. 総合的な学習の時間の創設と展開

1996年の中央教育審議会一次答申や1997年の教育課程審議会中間まとめの報告を受け、1998年告示学習指導要領に、総合的な学習の時間が登場する。ここでは、1998年以降に示された学習指導要領における総合的な学習の時間の記述をもとに、その展開を辿ることとする。

### (1) 1998年告示学習指導要領

1998年告示学習指導要領に、初めて総合的な学習の時間が登場した。この時は、総則（小中学校は「総合的な学習の時間の取扱い」、高校は「総合的な学習の時間」）で取り上げられており、その趣旨は「地域や学校、児童（生徒）の実態等に応じて、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創意工夫を生かした教育活動を行うもの」であること、また、「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」や「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」ねらいをもつことが示された。また、国際理解、情報、環境、福祉・健康等の横断的・総合的な課題の例示がなされたほか、教育の方法と関連して、体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り入れること、グループ学習や異年齢集団による学習（小・中）/個人研究（高校）などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ教師が一体となって指導に当たる指導体制、地域教材の活用等の工夫をすること等が求められた。配当時間は、小学校の第3・4学年が105時間、第5・6学年が110時間、中学校は、第1学年が70-100時間、第2学年が70-105時間、第3学年が70-130時間、高校では卒業までに105-210単位時間を標準とすることとされた。

### (2) 2003年一部改訂学習指導要領

2003年に一部改正された学習指導要領でも、総合的な学習の時間は、総則で取り上げられている。この時間の趣旨は1998年告示学習指導要領の通りであるが、新たに、ねらいとして、「各教科、道徳（高校は、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」という文言がつけ加えられた。それとともに、この時間の「趣旨及びねらいを踏まえ」、各学校で「総合的な学習の時間の目標及び内容を定めること」、「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」ことが求められた。また、「教師が適切な指導を行うこと」や「学校図書館の活用、他の学校との連携、…社会教育施設や…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」が求められている。配当時間は、1998年版と同様である。

### (3) 2008年告示学習指導要領

2008年告示学習指導要領では、総則の一部としての取り扱いから、独立した章立てで、「総合的な学習の時間」が取り扱われることとなった。その理由として、それまで、総合的な学習の時間については成果も一部見られるものの、「各学校において目標や内容を明確に設定していない、必要な力が児童に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、教科との関連に十分配慮していない、適切な指導が行われず、教育効果が十分に上がっていないなど、改善すべき課題が少なくない状況」にあることを踏まえ、「総合的な学習の時間の教育課程における位置付けを明確にし、各学校における指導の充実を図るため…総則から取り出し新たに章立てをする」（小学校学習指導要領解説、2008）と述べられている通りである。そこでは、第一の目標として、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、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成するとともに、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、協同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」ことが定められた。この記述は、それまでの学習指導要領における、この時間に関する趣旨やねらいを踏まえたものといえよう。第1の目標を踏まえ、日常生活や社会との関わりを重視することに配慮しつつ、学校ごとに総合的な学習の時間の目標や内容を定めることになるが、これは、2003年に示された、この時間の「趣旨及びねらいを踏まえ」各学校が「総合的な学習の時間の目標及び内容を定めること」という文言を継承したものとといえよう。「育てようとする資質や能力及び態度については、例えば、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などの視点を踏まえること」とされた。また、2003年告示学習指導要領で作成することが求められた、「この時間の教育活動の基本的な在り方を示すもの」である全体計画に、「各学校において定める目標、育てようとする資質や能力及び態度、内容」を明記することが求められた。更に、同年、解説編の冊子が作成され、学習過程を探究的にすることの重要性や、探究的な学習の具体的な姿（課題の設定—情報の収集—整理・分析—まとめ・表現という学習活動が繰り返されていくこと）が示された。「学習指導要領の基本的な考え方に関するQ&A」（文部科学省、2008）に、「総合的な学習の時間で行われている体験的な学習や課題解決的な学習はますます重

要」であること、「これらの学習のためには、各教科で知識・技能を活用する学習活動を充実することが必要であることから、総合的な学習の時間の時数を縮減し、国語や理数等の時数を増加します。これにより、各教科での学習を踏まえ、総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動の質的な充実が図られます」とあるように、小中の配当時間が縮減され、小学校が70時間、中学校は1年生が50時間、2・3年生は70時間となった。高校は、従前の時間数に相当する3-6単位となっている。国語等の時数増加には、2003年のPISA(OECD生徒の学習到達度調査)ショックによる学力低下論争やゆとり批判の影響もあると思われる。

#### (4) 2017年告示学習指導要領

「生きる力」を育むため、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」(主体的・対話的で深い学び)、「何ができるようになるか」という観点を踏まえて整理された2017年告示学習指導要領では、探究的な学びが一層重視され、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・能力を育成することが目指されている。その実現のため、教育課程を編成する際、各学校が定める「総合的な学習の時間の…目標との関連を図るものとする」(総則)とあるように、教育課程の編成に、総合的な学習の時間が大きな役割を果たすことが期待されているといえよう。総合的な学習の時間の第1の目標として、従前の第1の目標を踏まえた「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」と述べた後、続けて、今回、育成すべき資質・能力として整理された、生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」という3つの柱を踏まえ、「(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」とあり、第1の目標を資質・能力の3つの柱でより丁寧に整理している。また、学習指導要領解説に、「探究的な見方・考え方を働かせるということを目標の冒頭に置いたのは、探究的な学習の重要性に鑑み、探究的な学習の過程を総合的な学習の時間の本質と捉え、中心に据えることを意味している」とあるように、総合的な学習の時間の本質は、探究することであり、探究的な見方・考え方を働かせることの重要性が述べられている。高校においては、「小・中学校における総合的な学習の時間の取組を基盤とした上で…自ら問いを見だし探究する力を育成する」(高等学校学習指導要領解説, 2018)ことを目指し、「総合的な探究の時間」に名称変更されたが、この名称変更にも探究重視の姿勢が反映されていると考えられよう。また、「各学校において定める内容(内容のまとめり; 筆者注)については、目標を実現するにふさわしい探究課題、探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を示すこと」が求められている。配当時間は、2008年と同様である。

### Ⅲ. 総合的な学習の時間の特質とその教育的意義

これまで、総合的な学習の時間の特質について、様々な検討がなされてきた。例えば、岩本・渡辺(2011)は、「教科での対応が困難な学習課題を扱うことができる学びである」、「探究活動を通して、資質・能力<sup>マ</sup>及び感性を磨き、自らの生き方を見つめることができる」、「教師の専門的力量形成に寄与する」ことを指摘するが、扱う探究課題の特徴(教科での対応が困難な課題)や、探究活動が子どもにもたらす効果(自らの生き方を見つめる)、教師に及ぼす効果(専門的力量形成に寄与)について言及しているといえよう。また、本田(2020)は、総合的な学習の時間が、「教科書のない授業」として新設されたことを指摘している。和井田(2003)は、様々な種類の学習を、「他律-自律」、「伝達-探究」という二軸で整理し、定型化した通常の授業を、「他律-伝達学習」として、総合学習(総合的な学習の時間もその一つ)を「自律-探究学習」として理解できると述べ、探究と自律という視点を提供した。このように、これまで、総合的な学習の特質について様々な検討がなされてきたが、ここでは、学習指導要領解説に、「探究的な見方・考え方を働かせるということを目標の冒頭に置いたのは、探究的な学習の重要性に鑑み、探究的な学習の過程を総合的な学習の時間の本質と捉え、中心に据えることを意味している」とあることを受け、探究的な学習に焦点を当てながら、総合的な学習の時間の特質とその意義を検討していく。

## 1. 探究的な学び

総合的な学習の時間について、学習指導要領解説で、「探究的な見方・考え方を働かせるということを目標の冒頭に置いたのは、探究的な学習の重要性に鑑み、探究的な学習の過程を総合的な学習の時間の本質と捉え、中心に据えることを意味している」とあるように、先ずは、それが、探究的な学びであるということができよう。この点については、2008年中央教育審議会答申でも、「子供たちの思考力・判断力・表現力等を確実にはぐくむために、まず、各教科の指導の中で…知識・技能の習得とともに…それぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を充実させることを重視する必要がある。各教科におけるこのような取組があつてこそ総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動も充実するし、各教科の知識・技能の確実な定着にも結び付く。このように、各教科での習得や活用と総合的な学習の時間を中心とした探究は…」とあるように、各教科における習得と活用、総合的な学習の時間における探究という学習の流れが示されていた。職場体験や修学旅行など、取り扱う課題や活動が重なることもあり、学習指導要領の総則に、「総合学習の時間における学習活動により、特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施と同様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相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」とされる特別活動との関連に関する記述においても、学習指導要領解説では、「両者とも、各教科等で身に付けた資質・能力を総合的に活用しながら、児童(生徒)が自ら現実の課題の解決に取り組むことを基本原理としている点に、共通性が見られる。体験的な学習を重視すること、協働的な学習を重視することも同様である。自己の生き方についての考えを深める点においても通じる点がある」と述べつつも、総合的な学習の時間は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見つけ、解決する力等を身に付けさせること、一方、特別活動は集団活動やその一環としての体験的な活動を通じて社会性や人間関係をはぐくむことを目的として」おり、「特別活動は『実践』に、総合的な学習の時間は『探究』に本質があると言うことができる」と述べ、ここでも、総合的な学習の時間の本質が探究することにあることが示されている。探究を、英語で表現するならば、“research”がそれに相当すると考えられ、習得は“learn”ということになる。総合的な学習の時間のイメージとして、それを“research”が行われる時間として捉えることもできると思われる。

尤も、学習の過程で探究を重視することは、総合的な学習の時間に限ったことではないともいえよう。即ち、教科の学習においても探究の過程は重視されており、例えば、2018年告示高等学校学習指導要領には、「当該の教科・科目における理解をより深めるために、探究を重視する方向で見直しが図られたもの」と説明される「古典探究や地理探究、日本史探究、世界史探究、理数探究基礎及び理数探究」のような「～探究」という名称の科目が登場している。理科では、1969年の学習指導要領以降、探究に基づく教育が進められてきたとされ(例えば、村上、2010)、今回の学習指導要領改訂においても、文部科学省の藤枝(2021)は、「自然の事物・現象について科学的に探究する学習を充実した」と述べるとともに、「課題の把握(発見)－課題の探究(追求)－課題の解決」という理科における探究の過程を示している。そこで示される「課題の把握(発見)」には「自然現象に対する気づき」や「課題の設定」が、「課題の探究(追求)」には「仮説の設定」、「検証計画の立案」、「観察・実験の実施」、「結果の処理」が、「課題の解決」には「考察・推論」や「表現・伝達」がそれぞれ含まれており、総合的な学習の時間における探究の過程(課題設定－情報収集－整理・分析－まとめ・表現)と同様のプロセスを辿るものとなっている。また、高橋(2020)は、「古典探究」における探究の過程を、「①課題となる〈問い〉の生成 ②〈問い〉に対する従来の見解の確認 ③〈問い〉を解決するための方法の確認 ④〈問い〉を解決する思考 ⑤〈問い〉と答えに関する検証」と説明するが、このプロセスも、理科における探究の過程と同様の手順を辿るものといえよう。

とはいえ、総合的な学習の時間における探究と教科学習における探究は全く同じものであるという訳ではない。この点について、高等学校学習指導要領解説(「他教科・科目における探究との違い」)の中で、「基本的に以下の三つの点において」、総合的な学習の時間における探究が「他教科・科目において行われる探究と異なっている」と説明されている。その違いの「一つは、この時間の学習の対象や領域は、特定の教科・科目等に留まらず、横断的・総合的な点である。総合的な探究の時間は、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象を対象としている。二つは、複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的に働かせて探究するという点である。…総合的な探究の時間では、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する問題を様々な角度から俯瞰して捉え、考えていく。そして三つは、この時間における学習活動が、解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や、

唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解や納得解を見いだすことを重視しているという点である」。こうした記述も参考にしつつ、総合的な学習の時間における探究の特徴を更に検討する。

## 2. 探究課題の特徴

総合的な学習の時間は探究型の、換言すれば、課題解決型の学習である。すなわち、先ず初めに解決すべき課題があって、その課題を解決すべく教材や学習が組織されていくところに、この時間の特徴があるといえよう。

### (1) 教科等横断的・総合的な課題

解説編の最初に示されているように、総合的な学習の時間に取り組まれる課題は、学習指導要領に例示された国際理解、情報、環境、福祉・健康等の課題、地域や学校の特色に応じた課題、児童生徒の興味に基づく課題等、一つの教科の見方・考え方で対処、解決することが容易ではないような教科等横断的・総合的な課題である。例えば、地域の特色に応じた課題として取り上げられることの多い米作りを例に考えてみよう。米作りやそれに関連した内容について、教科での扱いを確認すると、小学校5年の社会科で、我が国の農業や水産業における食料生産について学ぶが、その中で稲作を取り上げ、食料生産に関わる人々の工夫や努力を学ぶことになっている。また、同じく5年生の理科では、植物の発芽、成長、結実に関わる条件(水、空気、温度、日光、肥料等)について学ぶが、その際、稲の栽培を通して学ばせる事例も少なくない。更に、家庭科(5、6年)でも、「衣食住の生活」の中の「調理の基礎」において、米飯やみそ汁の調理を行うことになっている。このように、それぞれの教科で、稲作や米を取り上げることになるが、社会科では、稲作農家との交流や食料と人間生活のかかわりなど様々な角度からアプローチするものの稲作は行わないし、理科では、稲を育てることがあっても、その成長と環境との関係の解明が中心的なテーマである。家庭科では、米飯の調理を行うが、稲作は行わない。一方、総合的な学習の時間で米作りを取り上げるとすれば、その中で、例えば、地域の農業従事者の思いや工夫を明らかにしながら(社会科)、実際に稲を栽培し(理科)、収穫した米を調理して食事会を開く(家庭科)など、米作りや調理なども体験しつつ、それに従事する人たちの思いや取り組みについて学ぶような教科等横断的・総合的な学習が行われていくであろう。稲を育てる過程で、農薬の使用など環境に関する学習を行うことも可能であるし、栄養学的な側面から和食のヘルシーさを考えたり(健康)、世界の米料理を調べ、留学生とともに米料理を試作したり(国際理解、家庭科)、米飯の消費動向を調べ(社会科、家庭科)、米離れの現実を知る中で、その原因を探ったり、その対応策(例えば、ブランド米、無農薬栽培、有機農法などの差別化作戦や「ご飯の友」の活用等)を調べるなかで、自分たちでできる消費拡大作戦を考えることもできるだろう。このように、総合的な学習の時間で取り組む課題の特質の一つとして、それが、教科等横断的・総合的な課題であることが挙げられよう。

### (2) 正解が一つとは限らない、あるとは限らない課題

解説編の3番目に示されているように、総合的な学習の時間で取り組まれる課題の特質として、解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や、唯一の正解が存在しない課題であることが、その特質の2つ目としてあげられる。例えば、食が進むような「おかずの友」を開発することが、米の消費拡大につながるかもしれないが、それだけが唯一の解決策というわけではなく、和食のヘルシーさを訴えることや、よりおいしいブランド米を開発することも、米の消費拡大策として有効かもしれないし、もしかしたら、そうした策を考えたとしても、それだけでは、ライフスタイルの変化に伴う米離れの動きを止めることが難しいかもしれない。そうした課題に取り組みながら、絶対の正解かどうかは俄には判断できなくても、自分たちにとって妥当な解を探究していくことが総合的な学習の時間の特質と言えるだろう。答えを知っている教師が子どもに発問する「師問児答」という言葉があるように、教科学習では、基本的には正解があり、教科学習では、それを習得する、追究するということが行われる一方、総合的な学習の時間においては、正解が一つとは限らない、或いは、あるとは限らない教科等横断的・総合的な課題に探究的に取り組むことになることも、その特質の一つとして考えられよう。

### (3) 自己の生き方を考えることと結びついた課題

もう一つ、「自己の生き方を考えていくための資質能力を育成する」というこの時間の目標と関連して、探究課題が、自己の生き方を考えることと結びついていることが挙げられよう。小中学校の総合的な学習の時間は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学び、高校の総合的な探究の時間は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開する点に特色があるとされるが(高等学校学

習指導要領解説, 2018), 国際理解, 情報, 環境, 福祉・健康等の横断的・総合的な課題, 地域の人々の暮らし, 伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題, 児童生徒の興味・関心に基づく課題など, 例示されている課題は, いずれも, 子どもたちがこれからどのような社会を創っていくのか, 探究の過程で出会う大人たちが何を考え, どう活動しているのかということを目の当たりにしながら, 自らの生き方と一体的で不可分な課題の解決に向けて取り組んでいくという点で, 自らの生き方の探究に結びついた学びにつながるものであるといえよう。

一方, 教科における探究は, 自己との関わりよりも, 因果関係の解明や正しい理解, 読解のためといった知的営みとしての色彩が強いように思われる。例えば, 中学校美術科における探究的鑑賞学習の報告(馬淵・新関, 2020)では, 子どもたちがピカソのゲルニカを鑑賞する際, 「何が描かれているのか?」「いつ?」「どこで?」「どのようなことが起こったのか?」といった事実確認をしながら, 「なぜこのようなテーマでこのように描いたのか?」「どのように作者はしたいのか, どのように社会がなればよいと考えているのか?」というように, ピカソの立場に寄り添いながら考えさせている(探究させている)といえよう。音楽科でも, ホルストの組曲「惑星」の一つである「木星」の曲想を感じ取り, そこで得られた知見を活かしながら演奏を練り上げる授業実践がある(西村, 2016), そこでは, 「木星」という曲に表現されている気分やイメージの探究が行われている。また, 体育科の幅跳びの学習において, 自分が運動して感じたことや友達の動きから, よい動きや遠くに飛ぶためのポイントを見つけようとする探究的な活動等もよく行われる(例えば, 望月ら, 2013)が, その場合も, 遠くに跳ぶための理想的な動作が探究されている。このように, 教科学習における探究は, 課題解決のための重要なプロセスとなっているが, 子どもの生き方との結びつきは強いものではない。一方, 総合的な学習の時間のテーマは, 現代を生きる子どもたちが直面している, 国際化, 環境, 情報化, 少子高齢化が進む社会における具体的な課題や, 自分たちが生活している地域や学校の課題, 或いは, 自分たちが関心を持っているテーマなど, 探究するテーマ(課題)が, 自分の生き方に関わっていると考えられ, それが, 総合的な学習の時間の課題の特徴といえよう。

#### (4) 「はじめに子どもありき」の理念を大切にしたい課題

教科学習においては, 学習内容や配当学年が, 学習指導要領で定められている。例えば, 算数の「数と計算」では, 4年生になって分数が登場するが, 4年生では, 同分母の分数の加法及び減法の計算までを扱い, 5年で異分母の分数の加法及び減法の計算, 6年で分数の乗法及び除法の計算を扱うことになっている。また, 漢字学習では, 1年生で80字, 2年生で160字というように学ぶ漢字が定められており, 例えば, 「子」という漢字は1年生で習うが, 「親」, 「父」, 「母」, 「兄」, 「弟」, 「姉」, 「妹」は2年生で, 数字の「一」から「十」までや「百」と「千」は1年生で習うが, 「万」は2年生, 「億」は4年生で習う, と定められている。一方, 総合的な学習の時間では, 学習指導要領に, 「各学校においては, 第1の目標を踏まえ, 各学校の総合的な学習の時間の内容を定める」ことが示されている。各学校が定める内容には, この時間の目標を実現するにふさわしい探究課題が含まれており, 国際理解等, 例示もなされてはいるものの, 探究課題は, 各学校で定めることになる。1998年告示学習指導要領以降, この時間においては, 児童(生徒)の興味・関心等に基づく主体的な学びが大切にされており, 探究課題に関しても, 教師が一方的にそれを与えるのではなく, 子どもとともに, 社会や生活に関わる課題を設定, 探究していくことが求められていると考えられよう。「課題の設定までの段階が『もっと調べたい』『もっとたくさんの人に知ってもらいたい』と知的好奇心に火をつける学習となる重要な段階であること」や「児童の興味・関心を軸に進めていくことで, 児童自身が主体となって進んで学びを広げ深めていく」ことが報告されており(谷尻・林, 2020), 「はじめに子どもありき」という理念を大切にしたい課題設定や, その課題を探究していくプロセスは, 子どもを学びに向かわせる, 魅力ある時間となる可能性を秘めているといえよう。

### 3. 探究活動の特徴

次に, 探究活動がどのように進んで行くのか, その特徴を検討する。

#### (1) 探究の過程が発展的に(スパイラルに)繰り返されること

総合的な学習の時間の探究の進め方の特徴として, 「問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動」(文部科学省, 2013)であることが挙げられよう。探究の過程は, 「課題設定—情報収集—整理・分析—まとめ・表現」というプロセスとして例示される(例えば, 小学校学習指導要領解説, 2008)が, 子どもたちは, デューイ(1928)が指摘したように, 探究の過程を経由しながら知識等を更新し, そこで新たな課題を見つけ, 探



究の過程を発展的に辿るような学びを経験する。例えば、「世界でたった一つの土笛プロジェクト」(大分県教育委員会, 2019)では、ぴかぴか泥団子作りに触発された子どもたちが、土に興味を持ち、土を使ってもっと学びたいと考え、大分県古墳から出土される土笛にヒントを得て土笛を作り、二分の一人成人式で演奏会を開く取り組みが行われた。全体の単元は、土笛作りに適した土を探究し土づくりに取り組む小単元1、作り方を探究し実際に土笛を作る小単元2、本や映像、上手に吹ける友達の吹き方などを参考に、きれいな音を出すにはどうしたらよいかを探究する小単元3、演奏曲を決め練習して演奏会を開く小単元4からなるが、それぞれの小単元ごとに、解決したい課題があり、課題解決に向けて情報を収集し、集めた情報を整理・分析しながら、小単元ごとにまとめが行われ、それらの集大成として小単元4の演奏会につながる発展的な探究の過程を辿っている(表1)。

表1 世界でたった一つの土笛プロジェクト(大分県教育委員会, 2019)をもとに筆者が作成)

	課題設定	情報収集	整理・分析	まとめ・表現
小単元1:粘土編	土で作る(土笛)	土笛の作り方・材料	適した土の分析	土笛用の粘土作り
小単元2:土笛編	土笛を作る	作り方の調査	わかったこと整理	土笛の成形・乾燥
小単元3:音編	きれいな音を出す	音の出し方調査	調べた成果まとめ	きれいな音出し
小単元4:演奏会編	演奏会を開く	演奏曲探し	演奏曲決定	演奏会実施

一方、教科における探究、例えば、高等学校理数探究の事例(ダンゴムシの交替性転向反応はどのようにして起こるか、金平糖の角の形成過程の数理モデルを作成する等、学習指導要領解説編)では、「課題の把握(発見)―課題の探究(追求)―課題の解決」という理科における探究のプロセスを踏まえ、設定した課題解決のための仮説を検証し、考察を加えるまでが探究のプロセスとなっており、「新たな疑問に対する課題を設定するなど、更なる探究を展開することができる」という説明はなされているもの、更なる探究をすることは必須の要件ではなく、課題解決が次の探究の過程に発展的に(スパイラルに)繰り返される構造とはなっていない。

#### (2) 各教科等の見方・考え方を総合的に活用した探究

学習指導要領解説の「他教科・科目において行われる探究と異なっている」点の2つ目として「複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的に働かせて探究するという点である。…総合的な探究の時間では、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する問題を様々な角度から俯瞰して捉え、考えていく」ことが、挙げられている。先述した米作りの例でも、地域の米農家の応援策や米の消費拡大作戦を考える学習に取り組むとして、地域の農業従事者の思いや工夫と向き合い(社会科)、学習対象である米や米飯についての理解を深めるため、実際に稲を栽培したり(理科)、調理する(家庭科)、話し合いながら様々な意見を共有し考えを深める(国語科)など、複数の教科等の見方・考え方を総合的に活用した探究が行われることになるであろう。総合的な学習の時間には、様々な学びの要素を含む課題に取り組むことから、こうした探究活動が展開されることになるといえよう。

#### (3) 体験を軸とした探究

学習指導要領の「指導計画の作成と内容の取扱い」の中で「(4)自然体験やボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること」及び「(5)体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、探究的な学習の過程に適切に位置付けること」とあるように、総合的な学習の時間における学びの姿として、体験を軸とした学びであることをその特質の一つとして考えることができると考えられる。例えば、理科では、観察・実験、発表や討論が、古典探究では、先行研究や原典の読み込みなどが主たる探究の方法となるが、総合的な学習の時間では、それ以外にも、自然体験、社会体験、生産体験、見学や調査など様々な体験活動が想定されており、時間的にも空間的にも、広がりのある学びが可能になると考えられる。体験を軸にした学習展開は、子どもに実感的な理解をもたすとともに、自他との対話を促し、主体的・対話的で深い学びの実現につながる可能性があるといえよう。

#### (4) 協働的な探究

総合的な学習の時間の第1目標(3)に「探究的な学習に主体的・協働的に取り組む」とあるが、子どもたちが全員で話し合っただけで探究課題を設定するとか、情報収集の過程で、地域の方々から、地域の特産品を作る上での様々な工夫や作り続けてきたことへの誇りについて話を聞くなど、探究の過程においては、子ども同士、或いは、多

様な他者との協働的な学びが行われる機会を設定しやすいといえよう。個人研究に取り組む場合にも、例えば、情報収集の過程や発表会の機会などを通じて、他者と対話をしたり、協働する機会があるといえよう。学習指導要領の前文に、「一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」とあるが、他者とともに協働して学ぶ経験が、こうした成果につながる基礎となる可能性は十分にあると考えられよう。

#### 4. 探究活動の成果を見取る評価

学習指導要領解説に、総合的な学習の時間の評価は、「ペーパーテストなどの評価の方法によって数値的に評価することは、適当では」なく、「各学校が自ら設定した観点の趣旨を明らかにした上で、それらの観点の内、児童（生徒）の学習状況に顕著な事項がある場合などにその特徴を記入する等、児童（生徒）にどのような資質・能力が身についたかを文章で記述する」とこととされている。学習の成果を評定として丸めて示すのではなく、その過程や成果を集積した資料を基に確認するポートフォリオ評価、観点毎の学習者の到達度を確認するルーブリック評価、身に付けた力を活用する姿を見取るパフォーマンス評価等の考えを活かしながら、子どもの学びの姿を見取り、そのよい点や可能性、進歩の状況などを文章で記述する評価の仕方も、この時間の特質の一つといえよう。

### IV. まとめ

本論文では、2019年からの教員養成カリキュラムに導入された「総合的な学習の時間の指導法」の指導の充実に資するべく、探究的な学びが行われる総合的な学習の時間の特質や、その教育的意義について検討した。

子どもたちが生きる21世紀の社会は、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域での活動基盤となる知識基盤社会であると考えられている。OECD（経済協力開発機構）は、知識基盤社会で求められる力としてキー・コンピテンシー（特定の文脈の中で課題に対応できる力）の概念を提唱したが、キー・コンピテンシーに連なる「生きる力」（文部科学省、2012）を育む上で、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総合的な学習の時間は、これからの時代を生きる子ども達にとって、重要な役割を果たすと考えられる。2017年告示学習指導要領では、探究的な学習の過程が一層重視され、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事、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成することが目指されている。「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」（中教審教育課程部会、2018）ことが報告されているように、総合的な学習の時間における探究を通して、子どもたちは、自ら考え、よりよく課題を解決するための方法知を獲得できると考えられるし、そのことが、各教科等における探究活動の根幹になっていくと思われる。また、探究の過程で、情報収集、整理・分析、まとめ・表現に取り組むことが、情報活用能力や言語能力といったすべての学習の基盤となる資質・能力を育成する上で有用な経験となると考えられる。2011年の中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」で、キャリア教育で育成すべき「基礎的・汎用的能力」として、「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」が示された。このうちの「課題対応能力」は、仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力のことだが、探究的な学びを経験する総合的な学習の時間は、この力を育成する上で大きな役割を果たすと考えられる。即ち、この時間は、実社会への円滑な移行の際に求められる力の育成につながる学びを提供し、生きる力、ひいては、大人として社会で生きていく上で必要な力を育成する上で一定の役割を果たすといえるであろう。

教科書もなく、課題設定、指導計画立案、教科等との関連付け、教えるというより引き出すような子どもへの関わり、体験活動の取り入れ、教材準備、地域人材等との連携、数値によらない評価等、検討すべき課題もたくさんあって、教師が実際に総合的な学習の時間を担当するとすると、負担に感じることもあるかもしれないが（例えば、村井、2017）、子どもとともにこの時間に取り組むことが、教師にとっても、改めて、学ぶことの楽しさを実感しながら、学びの本質を考える契機となる可能性が認められよう。

## 引用文献

- 中央教育審議会(1996).「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(一次答申)
- 中央教育審議会(2011).「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」
- 中央教育審議会教育課程部会(2016).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
- 中央教育審議会(2018).「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について(答申)」
- デューイ, J. (1928). (市村尚久訳, 2004). 経験と教育, 講談社(学術文庫)
- 藤枝秀樹(2021).新学習指導要領理科の「探究」について—これから求められる生物教育を考えるために—, 生物教育, 62(2), 90-92.
- 本田伊克(2020).「総合的な学習の時間」の理論的・実践的課題—何のために, 何を「探究」するのか—, 宮城教育大学紀要, 55, 307-315.
- 石橋桂子(2021).小学校「総合的な学習の時間」の指導の充実を考える, 聖学院大学論叢, 34(1), 131-145.
- 岩本宏幸・渡辺博志(2011). 学びの質を問い直す「総合的な学習の時間」の役割と可能性, 福島大学総合教育研究センター紀要, 11, 1-9.
- 小池幸(2020).「総合的な学習の時間」における「探究課題」の設定に向けたアプローチ, 埼玉工業大学教養紀要, 38, 59-68.
- 馬淵哲・新開伸也(2020). 中学校美術科における探究的鑑賞学習の実践と考察—「鑑賞学習ルーブリック」を活用した授業分析を通して—, 滋賀大学教育実践研究論集, 2, 67-74.
- 松本榮次・平田豊誠・名倉昌巳(2021).総合的な学習(探究)の時間の指導法における学生の主体的・協働的な学びの育成: 学内の樹木を利用した校内オリエンテーリング散策マップ作りを通して, 佛教大学教育学部学会紀要, 21, 85-94.
- 望月正・黒柳哲也・井鍋佐紀乃・赤田信一(2013). 小学校体育科:「幅跳び」の授業における子どもたちが織り成す豊かな動きと学び, 静岡大学教育実践総合センター紀要, 21, 211-220.
- 文部科学省(2012).資料11「生きる力」と資質・能力について(平成20年中央教育審議会答申抜粋)  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1329017.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1329017.htm)
- 村井万寿夫(2017).総合的な学習の時間の指導にあたる教師の意識に関する研究—金沢市の小学校教師を対象とした調査を手がかりに—, 日本教科教育学会誌, 40(2), 31-42.
- 村上忠幸(2010).理科の探究学習の新展開—messing about とコミュニケーション—, 京都教育大学教育実践研究紀要, 10, 91-100.
- 村川雅弘(1997).総合的な学習のカリキュラム構成, 村川雅弘(編著), 総合的な学習のすすめ, 三晃書房, 13-37.
- 西村敬子(2016).小学校音楽科におけるアクティブラーニングの考え方—学習活動例の類型化と実践例の分析—, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 48, 31-41.
- 岡明秀忠(2017).「総合的な学習の時間」の一考察—教職に関する科目「総合的な学習の時間の指導法」との関わり—, 人間の発達と教育:明治学院大学教職課程論叢, 14, 15-42.
- 大橋忠司(2020).総合的な学習の時間の成果と課題と方向性, 同志社大学教職課程年報, 9, 65-77.
- 大分県教育委員会(2019).小学校総合的な学習の時間単元プラン(例)  
<https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2066070.pdf>
- 高橋正人(2020).高等学校「古典探究(Advanced Classics)」における探究的な学びの深化に関する研究:「若紫」における視線・顔認識・フランス語訳・映像テキストをめぐって, 福島大学人間発達文化学類論集, 32, 55-70.
- 竹内久顕(2021).「総合的な学習の時間」の意義と課題:「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の視点からの考察, 東京女子大学紀要論集, 72(1), 67-92.
- 谷尻治・林真希(2020).「課題の設定」が探究的学習の鍵—深い学びを実現するために—, 学校教育実践研究:和歌山大学教職大学院紀要, 4, 51-57.
- 和井田清司(2003).高校総合学習の特質と実践方向に関する一考察:自律的学習の視点に着目して, 学校教育研究, 18, 170-183.