

研究ノート：

中学校新学習指導要領から見た 「総合的な学習の時間」の課題

吉岡一志
(山口県立大学国際文化学部)

Problems of "the Period for Integrated Studies" in the New Course of Study for Junior High Schools

Yoshioka Kazushi
(Faculty of Intercultural Studies, Yamaguchi Prefectural University)

要旨

本研究の目的は、平成28年に公示された「総合的な学習の時間」の中学校新学習指導要領を事例に新旧の学習指導要領の対比を行い、「総合的な学習の時間」の要点を整理するとともに、その課題を明らかにすることである。分析の結果、第一に、カリキュラム・マネジメントが強調されるにあたり教科等間、学年間、各学校段階間の連携が密度を増していくことにより、教師の負担が大きくなる懸念があること。第二に、「社会に開かれた教育過程」の方針が言語能力を中核とした「コミュニケーション能力」に収斂される傾向にあることから、「コミュニケーション能力」以外の能力が看過される恐れがあることを指摘した。

1. はじめに

平成28年に中央教育審議会より示された「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について（答申）」において、新学習指導要領の枠組みが提示され、これに基づき学習指導要領が公示された。答申では「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資質・能力を育む『社会に開かれた教育課程』の実現が目指されることが明示され、学校教育と社会との連続性が一層強調されることとなった。

また、「教育課程を軸に学校教育改善・充実の好循環を生み出す」ことを企図して「カリキュラム・マネジメント」の概念が示される。このことにより、各学校は以下の6つの事項を踏まえ、これまでの営みを再編成することが期待されている。

①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）

②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階等間のつながりを踏まえた教育課程の編成）

③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）

④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）

⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）

⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

以上のように、この度の答申では、各学校が社会との接続を意識しながらカリキュラムをより具体的な見通しのもとで自律的に展開していくことが求められていると言えよう。最終的な教育の目標からその具体的な手段まで、体系的に関連づけ、意味づけをしていくことが個々の学校に期待されるようになるということが、この度の答申の方向性だと考えられる。

こうした答申の方向性を受け、総合的な学習の時

間（以下、総合学習）の学習指導要領がいかに再編されているのだろうか。比較的新しい活動である総合学習は、立案段階から様々に議論され（大橋2009など）、そのあり様が模索されてきた。その中で、人的・心的環境の問題、児童生徒の課題意識の形骸化、教師の意識にかかわる問題など、新興のカリキュラムゆえの課題への対処が議論されてきた（小路他2002など）。

例えば、平成20年度に公示された中学校学習指導要領の「改訂の経緯」では、総合学習において「小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複も見られる」や「補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例も見られる」など、「当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況」に言及があり、総合学習が未定着であったことがわかる。

反対に新学習指導要領では、全国学力・学習状況調査において総合学習にポジティブな効果が見られたことや、生徒の学習到達度調査（PISA）での好成績への貢献度の高さなどが指摘され、総合学習が定着していることのみならず、積極的な教育効果を発揮し始めていることがうかがえる。したがって、この度の改訂では、理念を再確認するよりも、これまでの学習指導要領を洗練させていくという姿勢がみられる。

以下では、中学校学習指導要領（総合学習）の改訂箇所を精査することにより、新学習指導要領（総合学習）の要点を見極めるとともに、その課題を明らかにする。

2. 新学習指導要領の分析

(1) 学習指導要領改訂の基本方針

まず確認しておくことは、総合学習に限らず各教科、教科外活動すべてにわたる共通の基本方針である。この点を「中学校学習指導要領解説」から整理していこう。

第一に、「社会に開かれた教育課程」である。これまで学校教育と「社会」との関係性が、「知識基盤社会」において「『生きる力』をはぐくむことがますます重要」という表現に留まっていたことに対して、新指導要領では「子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する」として、学校教育において養成される資質・能力が学校という枠を超えて「社会」と共有されるべきものとして明確に位置付けられた。

第二に、「育成を目指す資質・能力の明確化」である。ここで明確化される資質・能力は第一の点とも密接にかかわっており、「予測困難な社会の変

化」に対応するものであることが期待される。ただし、こうした資質・能力は「全く新しい力ということではなく」、これまでの学校教育が培ってきた「生きる力」に収斂するものと見なされている。

この「生きる力」を具体化したものが、①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、③「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」の涵養）」の「三つの柱」とされるものである。これを軸として、すべての教科等の目標及び内容が「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」の観点から再整理される。

第三に、「主体的・対話的で深い学び」である。旧指導要領ではもっぱら「協同」という言葉が用いられてきており、「対話」という言葉はほとんど使用されていない。これまでも「お互いに考えや意見を出し合い、見通しや計画を確かめ合い、他者の考えを受け入れながら、問題の解決や探究活動を協同して行う学習経験」が目指されてきたが、主体的・対話的な学習経験が学びの質を向上させるという立場に立ち、明文化されたことに特徴がある。

さらに「深い学び」も、旧学習指導要領には用いられない用語である。指導要領解説には「深い学び」の定義は明記されていないが、「深い学び」を理解する手がかりとして「「見方・考え方」を働かせること」があげられている。中教審答申には「新しい知識・技能を既に持っている知識・技能と結びつけながら深く理解し、社会の中で生きて働くものとして習得したり、思考力・判断力・表現力を豊かなものとし、社会や世界にどのように関わるかの視座を形成したりするために重要なもの」との記述がある。この文言から推測すれば、第一に見たような社会から要請される力として、獲得した知識・技術を「生きて働く」ようにすることが「深い学び」と考えられよう。

第四に、「カリキュラム・マネジメント」である。同用語は旧指導要領解説でも用いられているが、いわゆる前年度の取組を次年度にフィードバックさせていく授業改善を示す用語としての意味合いが強いものである。新指導要領では授業改善はもちろんのこと、「教科等横断的な学習を充実することや、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行うこと」とあるように、これまで以上に授業計画の前段階からのカリキュラムの体系化が期待されていることがわかる。

以上が、新指導要領全般にわたって共通する基本方針である。新指導要領では、学校教育と社会との接続が以前よりも明確にされ、その接点となる資質・能力が具体化されることとなった。また、こうした具体的な資質・能力の育成のために、「主体的・対話的な深い学び」という方法論が提示され、これを実現するために各学校がカリキュラムを体系化していくことが期待されていると要約することができよう。

(2) 新学習指導要領の変更点

新学習指導要領では、前述の通り、総合学習の一定の定着が見られ、授業内容を一層洗練させていく段階にあると考えられる。そのうえで示された課題は、総合学習において養成されるべき資質・能力や各教科等との関連のあり方に学校間の差異があること。また、探求的な学習の内実である①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現のうち、③及び④に対する取り組みが不十分であることが指摘されている。以上の課題設定を踏まえ、いかなる部分に変更点が見出せるか整理していこう。

1) 目標

それでは、目標について新旧指導要領を比較してみよう。表1は新旧指導要領の目標の対比表である。一瞥してわかる通り、新旧の学習指導要領はその記述の様式が大きく異なる。このことはすべての教科等に共通する。先に確認したように、共通の基本方針もここに反映されている。例えば、「社会に開かれた教育課程」は「実社会や実生活の中から」と言う記述にあらわれており、「育成を目指す資質・能力の明確化」は、記述の形式として資質・能力がくりだされた形で具体化されている。

ここで注目すべきは「探求的な見方・考え方を働かせ」の部分に冒頭に位置づけられていることである。旧指導要領では「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して」とあるもののその意味内容は大

きく異なる。新指導要領では、単に探求的な学習をするだけではなく、「探求的な見方・考え方」を横断的・総合的な学習の中で発揮することが求められる。

先にも触れた中教審答申における「カリキュラム・マネジメント」の6つの枠組みに「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階等間のつながりを踏まえた教育課程の編成）が提示されていた。旧指導要領との大きな違いとして、単に「学ぶ意義」ではなく「教科等を学ぶ意義」として個別の教科等それぞれの学ぶ意義が強調されること、そして教科間のつながりが自覚化されることが求められている。

すなわち、個別の教科等の特質が明確化される必要がある。それゆえに、新指導要領解説には、「言葉による見方・考え方を働かせること（対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること）や、数学的な見方・考え方を働かせること（事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること）や、理科の見方・考え方を働かせること（自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること）」と国語、数学、理科の特質が例示されている。

この教科等の特質として、総合学習に求められるのが第一に「探求的な見方・考え方」ということになる。その意味内容は新指導要領解説には「特定の教科等の視点だけで捉えきれない広範な事象を、多様な角度から俯瞰して捉える」とある。旧指導要領の「学び方やものの考え方を身に付け」という記述から、具体的に踏み込んだ表現になっている。

そして「目標」の後半部分にある「自己の生き方を考える」は新旧学習指導要領で大きな変更はなく

表1

新	<p>探求的な見方・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。</p> <p>(1) 探求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、探求的な学習のよさを理解するようにする。</p> <p>(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。</p> <p>(3) 探求的な学習に主体的・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。</p>
旧	<p>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、協働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。</p>

継承されており、この部分と合わせて、総合学習の特質と考えることができる。このように、「目標」から看取できる変更点は、総合学習の特質として「探求的な見方・考え方を働かせ」ることが前景化したところにある。

以上のとおり、「探求的な見方・考え方を働かせ」、「自己の生き方を考え」ていくために、必要とされる資質が、(1)～(3)に表されている。これらの資質・能力は順に「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」に対応するよう、旧指導要領の内容が再整理されたものである。先に見たように、新指導要領の基本的な方針と合致していると言えよう。

特に、新指導要領で示された課題として、養成されるべき資質・能力や各教科等との関連のあり方が学校間で異なるという点については、具体的に資質・能力が示され、各教科等の特質が明示されることによって対応がなされていると考えられる。一方で、探求的な学習の整理・分析、まとめ・表現に不十分さがみられる点については、「目標」の改訂からは十分に見えてこない。

2) 各学校において定める目標及び内容

各学校において定める目標及び内容については、新指導要領において「3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」が新設され、7項目の内5項目が新設され、3項目が旧指導要領の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」から移行、あるいは部分的に移行という対応となっている。

とは言え、新設の項目についても、新指導要領の基本方針が踏まえられており、以上の議論と同じ線上にあるため、ここでは一つ一つの項目を確認することは割愛する。ただし、(5)については、若干の留保が必要である。表2を確認しよう。

ここでは、総合学習のテーマが例示されているが、「国際理解、情報、環境、福祉・健康など」が「現代的な諸課題に対応する」ものであることが示された。旧来は「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」において解説のなかで「現代社会の諸課題のこと」と説明されつつも「横断的・総合的な課題」であることが求められていたに過ぎないが、「現代的

な諸課題に対応する」ことが本文に昇格する。このことは現場でのテーマ設定との齟齬を意識したものである可能性もあるだろうが、「社会に開かれた教育課程」という方針の表れと見てよいだろう。

もう一点は、「生徒の興味・関心に基づく課題」が後退し、「地域や学校の特色に応じた課題」の順位が上がっていることである。これもやはり「社会に開かれた教育課程」の方針によるものと考えられる。ただし、解説にはこの順位の変更については触れられていない。しかしながら、地域とのかかわりの重視が、生徒の興味・関心よりも優勢になっていることから、新指導要領の立場が暗示的に見える変更点だと考えてよいのではないだろうか。

3) 指導計画の作成と内容の取扱い

指導計画の作成においては、「カリキュラム・マネジメント」の基本方針から、これまでも「学校における全教育活動との関連の下に」、あるいは「各教科、道徳科目及び特別活動で身につけた知識や技能等を相互に関連付け」などの指摘をそのまま残しながら、「年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して」との文言が追加されている。

各学校の教育目標を踏まえて導き出される総合学習の目標に基づき、全体計画、年間計画が構想され、各単元が意味のあるまとまりとして関連付けられていくということは、殊更目新しいことではない。しかしながら、1) 目標で述べた通り、新指導要領では、個別の教科等の特質が示され、これら教科等の特質にも留意しつつカリキュラムを構成することが求められる。そのことは解説の中でも「これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等との関わりを意識しながら」という指摘にも明らかである。

さらに言えば、解説に小学校や高校等との連続性も想定されることが求められている。その上で、目標及び内容、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などが企図されなければならない。これらの指摘の多くは、旧指導要領解説と変化はないが、その重みは大きく異なる。その時、例えば教科担任制をとる中学校では、かなり綿密な計画が学校全体で組織的になされる必要があるだろう。

また「言語能力、情報活用能力など全ての学習の

表2

新	(5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域や学校の特色に応じた課題、生徒の興味・関心に基づく課題、職業や自己の将来に関する課題などを踏まえて設定すること。
旧	(5) 学習活動については、学校の実態に応じて、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、生徒の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動、職業や自己の将来に関する学習活動などを行うこと。

基盤となる資質・能力を重視」という文言が追加される。言語能力も情報活用能力も、本文よりも解説の中で指摘されるに留まっていたのが旧指導要領の特徴であった。新指導要領では、内容の取扱いでも特出しされる格好となる。特に前者の言語能力については、新指導要領において、「〔整理・分析〕」、「まとめ・表現」に対する取組の充実を課題とする姿勢が反映したものと考えられる。

解説によれば、言語能力とは「創造的思考力とそれを支える論理的思考」「感性・情緒」「他者とのコミュニケーション」をそれぞれ働かせて「情報を理解したり文章や発話により表現したりする資質・能力」のことを言う。このことからわかるように、単に論理的に自身の意見を述べるといったレベルを超え、他者との関係性を視野に入れた対人関係にまで言及されている。

内容の取扱いに目をやると、配慮事項の(2)には、以上のような「言語能力」の意味が端的に現れている。ただし、(2)に示されている「他者と協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動」の文言は、新旧指導要領で差異はない。むしろ、表記上では、「その際、例えば、比較する、分類する、関連付けるなどの考えるための技法が活用されるようにすること」との一文が追加されていることが特徴的である。

しかしながら、(2)において示される学習活動は、指導要領解説では、その位置づけが異なる。「他者と協働して学習活動を行う」ことの意義が解説で論じられているが、旧指導要領では多様な情報の入手、他者と自己の自覚、交流の拡張の三点が指摘されていたのに比べ、新指導要領では、生きて働く知識及び技能の習得、多様な情報の入手、新たなアイデアの創出となっている。前者は他者との交流を通じた人間関係の構築に力点があり、後者は知識や技能を「生きて働くもの」として発展させることに力点が置かれる。

また、「言語により分析し、まとめたり表現したりするなどの学習活動」では、この度の改訂で言語能力がすべての学習基盤となる力として位置づけられていることから、解説において「自らの学びを意味付けたり価値付けたりして自己変容を自覚し、次の学びへと向かうために特に大切なこと」と説明される。それゆえに「考えるための技法」を駆使することや、報告することを「探求的な学習の過程に適切に位置付けること」が要請される。

整理・分析、まとめ・表現の充実が新指導要領では期待されているが、それへの対応策としてこの変更を理解するだけでは不十分である。むしろ、先に触れた幅広い言語能力の育成を前提として、生きて

働く「深い学び」の文脈で理解されるべきものである。

3. 学習指導要領の改訂に見る課題

以上、中学校を事例に総合学習の新旧学習指導要領の比較を行ってきた。最後に、新学習指導要領において検討を要する課題を二つ提示しておこう。

第一に、カリキュラム・マネジメントの負荷である。これまで総合学習は教科横断的、探求的な学びを特質とすることから、他領域にわたる関連、連携が要請されてきた。新指導要領でもその基本姿勢は変わらない。ただし、カリキュラム・マネジメントが前景化されるに至り、各領域との関連の密度が強化されることとなった。

例えば、1) 目標で述べたように、各教科等の特質が明確化されたことについては、単に数学的要素を取り入れればよいということではなく、「数学的な見方・考え方を働かせること」が総合学習には必要になる。こうした具体的な特質が全教科にまたがるならば、そうした「数学的な見方・考え方」の内実を見極め、それらを「働かせる」仕掛けは誰により実行されるのだろうか。総合学習のエキスパートが制度上不在であれば、各教科担任すべてが総合学習の計画に携わる必要があるだろう。

こうした事態は、教科等間だけの問題だけではなく、学年間にも当てはまる。上級学年へと関連を持ちながら発展的に展開させる必要がある以上、同一学年だけでは全体計画は成り立たない。さらに言えば、中学校では、小学校、高等学校との接続まで視野に入れることが指摘される。ただし、総合学習の目標や内容は各学校が独自に定める裁量を与えられているため、教科のように目標や内容が定まっている分、どの学校段階で、どの学年で、何をどこまでやるかは各学校で定めなければならない。

以上を踏まえるならば、総合学習のカリキュラム・マネジメントは検討すべき事柄が膨大な量になることが考えられよう。ベネッセコーポレーション(2005)による調査によれば、教材作成や打ち合わせ等にかかわる準備時間から「教師の負担が大きくてたいへん」とする教員は小中学校ともに80%を超えるとの報告があり、新指導要領では、こうした懸案事項が一層深刻になる可能性もあるだろう。

そして第二は、「社会に開かれた教育課程」の制約についてである。本稿で確認した通り、新指導要領の各所で「社会に開かれた教育課程」を意識した改訂が多くみられた。この思想には地域の人的・物質的な資源の活用といった側面から学外との連携を意図する側面がある。しかしそれ以上に、学校教育の目標を社会と共有するところに主眼があり、学校で身につける知識や技能、態度が実社会で効果を発

揮ることが目指されている。そのことは、「生きて働くもの」という考え方にもよく示されている。つまり、社会に出てから役立つ資質・能力を身につけることが期待されていると言えよう。

しかしながら、こうした学校教育で身につける力の内実は必ずしも本田（2009）が指摘するような「柔軟な専門性」ほど、具体的な内容を持つものではない。労働基準法や育児・介護休業法などの労働法教育、あるいは消費者教育、金融教育など、いわば社会生活を送る上で不可欠な制度に目を向けた「生きて働くもの」ではない。もちろん、総合学習の探求的なテーマとしてこれらがあげられることもあるだろうし、上述の内容はむしろ高校段階の方がふさわしいのかもしれない。

中学校の指導要領を見る限り、総合学習では「生きて働く」知識、技能、態度は、探求的学習の過程で企図される言語能力が重視されていると言えよう。上述の通り、ここで言う言語能力は、他者との関係構築も含む非常に広い概念であって、それは社会生活の中で有用性を持つと期待されている言わば「コミュニケーション能力」である。

しかも言語能力は総合学習に限らず「全ての学習の基盤となる資質・能力」とされるものであり、それを「生きて働くもの」にすることを目指すことは、この度の指導要領改正の核心であると言ってよい。つまり、「コミュニケーション能力」はすべての子ども達が社会人になるにあたって不可欠な能力と見なされているのである。

そうであるならば、記憶力や探求的思考に秀でている者も、「コミュニケーション能力」に乏しければ評価されないということになりはしないだろうか。他教科等と比べ話し合いが強調される総合学習の中だけであれば、「コミュニケーション能力」の重点化も有効であるかもしれないが、すべての教育課程で強調され、それが社会人になるための不可欠な資質・技能とされるのであれば、その扱いは慎重に検討されるべき課題なのではないだろうか。かつて学力の低い子どもたちが「落ちこぼれ」と呼ばれ学校から疎外されていたことが問題化されたが、今後「コミュニケーション能力」が低い子どもたちが「落ちこぼれ」になっていくような事態は回避しなければならない。

【引用・参考文献】

ベネッセコーポレーション, 2005『平成16・17年度文部科学省委嘱調査・報告書』（https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gimukyoku_ishiki/2007/pdf/houkoku.pdf）最終閲覧日：平成30年11月20日。

本田由紀, 2009『教育の職業的意義－若者、学校、

社会をつなぐ』筑摩書房。

岩木秀夫, 2004『ゆとり教育から個性浪費社会へ』筑摩書房。

小針誠, 2018『アクティブラーニング－学校教育の理想と現実』講談社。

小路徹・三木直輝・氣田幸和・並川寛司・渡部英昭, 2002「『総合的な学習の時間』の実施上の問題点とその対処について－北海道教育大学附属札幌小学校および中学校における事例」『へき地教育研究』（57）, pp.141-154。

大橋隆広, 2009「イデオロギー対立から見るゆとり教育」『カリキュラム研究』（18）, pp.87-99。