

学習指導要領改訂における総合学習の論点

探究的な学習を教育課程政策として論じる困難に着目して

濱沖敢太郎*・都島梨紗**・栗原和樹***

(2022年11月16日 受理)

Issues of Integrated Learning in the Revision of Courses of Study:
Focusing on the Difficulties of Curriculum Policy around Inquiry-Based Learning

HAMAOKI Kantaro, TSUSHIMA Risa, KURIHARA Kazuki

要約

平成 29・30 年に改訂された学習指導要領で、様々な教科・科目等において探究的な学習が重視されることとなった。これに対して、以前からそのような学習プロセスを重視してきた「総合的な学習の時間」は、その独自性と意義があらためて問われている。本稿は、中央教育審議会に設置された「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ」の議事録を主な題材に、改訂作業における「総合的な学習の時間」の論点を再検討したものである。

この作業を通じて明らかになったのは、探究的な学習を進める上で「総合的な学習の時間」が示してきた基本的な原則や理念の重要性は共有される一方で、学校の自律性を重んじてきたがゆえに成果検証や政策的介入に関する具体的な展望を描くことが困難になっている、ということであった。

キーワード：総合的な学習の時間、学習指導要領改訂、審議会

* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 講師

** 岡山県立大学 保健福祉学部 講師

*** 一橋大学 大学院社会学研究科 院生

1. はじめに

2017年、及び、2018年の学習指導要領改訂に前後して、「総合的な学習（探究）の時間」（以下、特別な理由がない限り、総合学習と表記する）の改革をめぐる論稿が数多く発表されてきた。たとえば、文部科学省が編集に携わっている『初等教育資料』や『中等教育資料』では、改訂方針の解説やそれに関わる実践報告が紹介されている（文部科学省初等中等教育局教育課程課 2017a, 2017b など）。あるいは、「カリキュラム・マネジメント」や「育成すべき資質・能力」といった指導要領全体の改訂に関わる問題を中心に、新たな指導要領や解説の総合学習に関する内容の検討も行われてきた（加藤 2018, 2020, 2021）。この意味で、総合学習がどのように改訂されたのかを知る手立ては数多く存在する。

しかし、なぜそのような改訂がなされたのかという問題が詳らかにされてきたとは言い難い。もちろん『初等教育資料』等の解説資料には改訂の理由が端的に示されているものの、それが十分でないと考えられる理由がいくつかある。第一に、改訂に関わる指導要領全体の問題と、総合学習に固有の問題とが区別されていないこと。二つの問題が互いに関連していることは否定できないが、特に全体に関わる問題や視点にのみ重きを置いてしまうと、各教科・領域の特徴や相互の関係を考えることが難しくなる。このことは、特に総合学習の教科横断的な性格を考えるならば無視できない問題である。本稿の内容を先取りすると、探究的な学習の重要性が改訂全体の方針に掲げられる中で、あらためて総合学習の意義が何であるのか問われている。

第二に、改訂理由の妥当性が検討されていないことである。『初等教育資料』等、改訂の趣旨とする媒体において、その説明が簡潔であることは望ましい場合も多い。しかし、改訂内容とその理由の妥当性を検証する作業が未だ十分になされていないことは教育政策をめぐる状況として端的に問題であろう。たとえば国語科では改訂に携わった関係者の著作も含めた批判的な検討が行われており（紅野 2020）、総合学習についても同様の作業があってよいはずだ。改訂に対する反論や別様の展開可能性を吟味することは、改訂の趣旨をよりよく理解するためにも有意義だろう。特に総合学習の場合、他の教科と違って教科書や指導書が作成されていない。このため、改訂の趣旨や議論についての理解を深めるための一つのルートが閉ざされた状態にある。

この意味において、中央教育審議会答申に至るまでの議論の経過を振り返り、その論点を整理しておくことは、指導要領が改訂された現在でもなお重要だろう。特に審議会やその下部組織であるワーキンググループには総合学習に関わる有識者が参加しており、なぜどのように指導要領が改訂されたのかを理解するにはうってつけの題材である。そこで本稿では、特に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ」（以下、生活・総合WG）の全9回にわたる審議を中心に、あらためて総合学習をめぐる論点の整理に取り組むこととしたい。

審議内容の検討に入る前に、学習指導要領の改訂作業全体における生活・総合WGの位置づけを確認しておく。

2015年08月26日	教育課程企画特別部会「論点整理」発表
2015年11月16日	生活・総合WG 審議開始
2016年08月26日	生活・総合WG 「審議取りまとめ」発表
同日	教育課程部会「審議まとめ」発表
2016年12月21日	中央教育審議会 答申第197号 発表

このスケジュールに関して注意すべきポイントは3つある。第1に、生活・総合WGの発足に先立って、教育課程企画特別部会が学習指導要領改訂の全体に関わる審議をすでに行なっていることである。両方の会議に参加している委員の存在をはじめとして、生活・総合WGが「論点整理」を一つの枠組みとして議論をスタートさせたことは、委員たちの発言や考えを整理する上で重要になる。第2に、生活・総合WGと他の学校段階等別部会・教科等別ワーキンググループ、そして全体の取りまとめを行う教育課程部会が並行して議論を進めていったことである。すなわち、審議においては部会等をまたいだ情報共有や調整が進められており、議事録に現れる論点は生活・総合WG内部の問題に止まらないということである。第3に、生活・総合WGの「審議取りまとめ」発表以降、中央教育審議会答申の発表までに一定の期間が空いていることである。本稿では生活・総合WGの審議内容に焦点を当てるが、学習指導要領の改訂にあたっては、同WGで十分に議論されなかった論点等が反映されている可能性がある。この意味で本稿が与える議論の見直しには一定の制約があることに注意しなければならない。

その上で、生活・総合WGの審議内容を整理するにあたっては、同WGの第1回会議において示された、総合学習が抱える3つの課題を議論の出発点とする。このような方針を採用するのは、総合学習の改訂内容・理由を総論として整理する、という本稿の課題によるものである。もちろん、特定の理念やキーワード等を取り上げて改訂の特徴や課題を把握するという方法も否定されるべきではないが、特定の課題に焦点を当てた研究の価値を際立たせるためにも、審議会の議論を総論として整理しておく作業は有意義であろう。なお、生活・総合WGの議事録を引用するにあたっては「回・頁・発言者」、同WGに提出された資料を引用するにあたっては「回・資料番号・頁」を、それぞれ引用部の末尾に示す。

さて、総合学習が抱える3つの課題については、生活・総合WG第1回会議に提示された資料に次のように記載されている。なお、各課題冒頭の数字は、便宜上筆者が加えたものである。

1) 各学校における指導方法の工夫改善や校内体制の整備等による格差解消

一部の学校（特に中学校・高等学校）において、「ねらいや育てたい力が不明確で、児童生徒自身が、何のために活動を行い、何を学んだか自覚できていない。」「補充学習のような専ら教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、学校行事と混同された実践が行われたりしている。」といった事例が見られる。

2) 総合的な学習の時間のカリキュラムの適切な編成・実施・評価・改善

地域や生徒の実態等の現状を把握した上で、総合的な学習の時間の目標・内容の設定や、全体計画や年間指導計画の作成に適切に取り組めていない学校がある。また、実施状況の評価を改善に反映できていない学校がある。

3) 学習成果の検証と社会的価値の発信

総合的な学習の時間の重要性は認知されてきているが、そこではぐくまれる資質・能力や態度の具体的な検証や、それらの社会的価値に関する情報発信が不十分である。

(第1回 資料 9-2: 35)

各課題には重なる部分も大きく、3つの課題をそのまま議論の整理の枠組みとすることは難しい。そこで、各課題の性格を明瞭にするために、WGの事務局が提示した「検討の方向性(例)」についてもここで示しておきたい。ここでも、各項目冒頭の数字等は、便宜上筆者が加えたものである。

- 1) 各学校が総合的な学習の時間を通じて育むべき資質・能力の考え方を明らかにする
 - ・実社会・実生活の課題を探究的に学ぶことにより、教科等の文脈を越えて自ら課題を発見し解決する力や他者と協働する力などの汎用的な資質・能力を育て、それを実社会で活用できるようにすることを重視
 - ・主に育成する資質・能力や内容、指導方法の例示の体系化、高度化の検討
 - ・育成する資質・能力や態度を支える、教科横断的に考える技法を体系的に指導
- 2) 学校の教育活動全体における総合的な学習の時間の意義を改めて明確化する
 - ・各教科等を通じて身に付けた力を総合的に活用できるようにし、地域の課題や社会的要請に対応(国際理解、情報、環境、福祉・健康や防災・安全、地方創生、創造的復興、ESDなど)

(第1回 資料 9-2: 36)

以上を踏まえると、事務局が提示した課題は「目標に関する問題」「内容に関する問題」「成果に関する問題」というおよそ3つの問題に集約できるだろう。「目標に関する問題」は総合学習を通じて身につく資質・能力が何であるのかを示せていないということであり、「課題」の1)と2)それぞれの前半部分を踏まえて、「検討の方向性」の1)の1点目、及び2点目の前半部分が策定されたと考えられる。「内容に関する問題」は、目標を達成するために必要な学習活動を学校現場が設定できていないということであり、「課題」の1)と2)それぞれの後半部分が、「検討の方向性」1)の2点目後半部分、及び3点目につながったものとする。そして、「成果に関する問題」は、総合学習の意義が理解されていないということであり、「課題」の3)を中心に、「検討の方向性」の2)が応えるものと理解できるだろう。以上の観点について、2～4節ではそれぞれ1つに焦点を当てて、議論の経過とその論点を整理していくこととしたい。

2. 目標に関する問題

2.1. 本節の目的

本節では、「目標に関する問題」に関してどのような対応がなされたのかを検討していく。前節でみたように、この課題とは、具体的には目標が不明確であることや補充学習や学校行事と混同された実践となっていることを指している。このような課題設定を受けて、生活・総合 WG では、その科目の目的をどのように設定するのかということが議論の俎上に挙げられた。本節ではその議論の流れを整理していく。

議論に入る前に、今回の改訂における目標がどのように設定されているのかを確認しておこう。まず、小・中学校の目標はどちらも次のように設定されている。なお、改訂前の学習指導要領においては、目標の文章のみであったが今回の改訂では、総則に示された3つの柱から目的が細分化されている。

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・能力を次の通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なる。
- (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。

（『小学校 学習指導要領（平成29年告示）』179頁）

次に、高等学校は「総合的な探究の時間」として次の目標が設定されている。

探究の見方・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、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と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、探究の意義や価値を理解するようにする。
- (2) 実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、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、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

（『高等学校 学習指導要領（平成30年告示）』475頁）

具体的には後ほど検討するが、この時点で確認しておきたいことは次の2点である。第1に、どの学校段階においても「実社会や実生活」との関わりが強調されていること。これは、改訂によって加えられた文言である。第2に、高校のみ目標(2)に「自己との関わり」という文言が加えられていることである。

今回の改訂においては、最終的に上記のような目的が明記されるに至ったが、それまでに生活・総合WGの議論の中で主に問題とされていたことは、①総合学習と他の教科の関係について、②高校における目的設定について、2点である。以下ではそれぞれの点について議論を整理していく。

2.2. 総合学習独自の目的設定について

第1の、総合学習と他の教科の関係についての議論を検討していく。これは、言い換えれば「総合独自の目標とはなにか」という問いに生活・総合WGがどのような回答を与えようとしたのかを確認する作業である。

そもそも、総合学習独自の目的とはなにかという課題については前回改訂時(平成20・21年度)にも類似の論点として議論になっていた。前回指導要領の小学校における総合学習の解説には、「総合的な学習の時間の課題として、学校間の取組の実態に差がある状況や学校段階間の取組が重複していることが挙げられる」と同様の課題が指摘されている(『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』平成20年6月、11頁)。そしてこの課題について「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」を例示することで解決を図ったが、今回の改訂においても前節で見たように同様の問題が再度指摘されている。

特に、今回問題とされたことは、他の教科との関連において、特に補習や学校行事に総合学習の時間が充てられていることなどであった。それは、総合学習があくまで他の教科の補填的な役割に位置づけられていることが問題視されているということであろう。そのことが課題として指摘されているのであれば、求められることは、総合学習独自の資質・能力とは何かという問いに答えを与えることである。生活・総合WGではこの点についてどのように処理されていたのだろうか。

まず、総合学習独自の目的が今回より一層問われたことの背景については以下の発言に端的に表れている。

今回、教科も全部含めて資質・能力ということが明確にされてきたということがある中で(中略)教科横断的にアプローチ、実社会、実生活の問題を扱うというあたりに存在意義があったと思うのですが、資質・能力の育成ということを各教科でやるということになったのはいいことだと思います。けれど、やっぱり総合の独自性ということはどこに求めるか、教育課程上の任務をどこに求めるかということになってくるかなと思います。(第1回:24 奈須委員)

奈須委員が述べるように、今回の改訂においては、資質能力が各教科に問われることになり、総

合学習独自の位置づけがより一層不明瞭になることとなった。そして、それはこれまで総合学習の存在意義となっていた「教科横断的」な学習の実態を示すことが重要になったのである。同様の問題提起は、他の委員からも出ており、第2回会議ではそのことが論点となった。奈須委員は第2回会議において次のように述べる。

生活ということが、やはり総合的な学習の時間の内容論という意味でのカリキュラム論の独自性なのかなと思います。教科というのは、基本的には文化遺産、科学学問ベース、近代科学学問ベースの構成です。総合的な学習の時間というのはそうではない。黒上委員が言われたように、その上にかぶさってくるもの、横に並ぶものではないんだということです。(第2回: 26-27 奈須委員)

奈須委員は「教科＝学問ベース／総合＝生活ベース」という図式を第4回においても発言している(第4回: 17-18 奈須委員)。類似の発言は他の委員においてもなされており、これらの意見から、総合学習の目的には先に述べた「実社会・実生活」という文言が加わることとなったと思われる。

他方で、以上のように「生活ベース」かつ教科横断的な探究のプロセスを身に付けるという位置づけが、本節の冒頭で述べた補充学習等への対応になっているのかという点についてはやや疑問が残る。というのも、総合学習が他の教科との関係について「学問／生活」という区分のもとで自己定義をしようとする、必然的に他の教科の補完的な学習の論理を否定することは難しくなるからである。次にこの点を検討していこう。今回の生活・総合WGで文部科学省の側から当初提示された総合のモデルは、「横並び」のモデルであった(第4回 資料2)。しかしながら、先の奈須委員の発言からも分かるように、総合学習は他の教科と学習内容の水準を異にする必要があり、生活・総合WGではこの横並びのモデルは受け入れられなかった。このことを議論した第4回会議では、次のような指摘があった。

各教科と総合的な学習の時間が並列になって示されております。(中略)やはり総合というのは、そこと並列ではなくて、それをもう一つ汎用的に高めていく位置付けであると今回考えるのであれば、並列よりも少し上というか、能力、各教科等々の資質・能力をまとめていくような、そういう幅広い位置付けになってもいいのではないかということを考えながら、お話を伺ってございました。(第4回: 14-15 小川委員)

このような意見を踏まえて、総合学習の位置づけは、「横並び」から「縦」の関係へとその位置づけが変更されることになる。最終的には「各教科の見方・考え方を使う」ことが総合学習の独自性の準拠点として設定されることになった(第9回 資料3-1)。それは、端的に言えば「教科横断的」であることが総合学習の特徴として示されているということである。

そして、この教科横断的であることと相互補完的な意味合いをもつ総合独自の特徴づけが、探究的な学習のプロセスへの習熟である。両者は関係しているが、前者については、言うまでもないことであるように思える。しかし、次項で見るように教科横断的であることが総合学習の特徴づけに用いられていることで、高校の理数探究への代替——これは最終的には認められることになるが——を退けようとする論理にも用いられている。そして、後者の点については、3.3 節とも関わるが総合学習の目的には、探求のプロセスという学習の方法や態度が組み込まれることを意味している。このことは『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（総合的な学習の時間）』（以下、『審議の取りまとめ』）において、総合学習の目的として「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究の過程への習熟が記載されているが、そのように学びの方法や態度といったプロセス総合学習の目的が焦点化された場合、特定の教科の内容と関連を持とうとしたとき、その教科の高度な学習として位置づければよいことになる。したがって総合学習独自の特徴として「方法」に焦点化するということは、必然的に教科横断的なものとなる。探究のプロセスを総合学習の特徴として位置づけるという考え方は、生活・総合 WG に限らず指導要領の改訂に携わる関係者にも共有されている（文部科学省教育課程課・幼児教育課編 2016）。

以上のような生活・総合 WG の議論は、総合学習の目的を各教科で学んだことをどのように活用するのか、という方法を学ぶものとして位置づけることによって、総合学習を特徴づけるものとなっている。しかしながら、その議論の中では、冒頭に述べた「補習」という課題への直接的な応答はなされていないように思える。つまり、「生活ベース」の探究的な学習プロセスへの習熟という総合学習の特徴づけは、先に述べたように必然的に他の教科の知識・理解を前提とすることになる。それは、とりもなおさず「補習」として否定されていた総合学習の時間の使い方を肯定こそせずとも否定できない記述となっていると言えよう。

2.3. 高校における目的設定

もう1つ、今回の改訂において厳しく問われたのが特に高校段階であった。それは、高校におけるキャリア教育や受験との関連であった。そして、このことは高校段階の目標に「自己」という文言が加わることも関連している。第1回会議では次のような問題提起がなされる。

さらに、高校に行きますと、今、高大接続ということで、いろいろな改革が図られているところですが、せっかく総合、あるいはアクティブ・ラーニングと呼ばれる学びをかなり先進的かつ積極的に実施している高校ですら、高校3年になると、それをぴたりとやめてしまう。つまり、受験シフトに切り替わってしまう。これは先生方はとても残念がっているのですが、こういうこと背景には、やはり学習指導要領の分かりにくい部分があり、それがなかなか先生方に伝わりにくい部分がある。（第1回: 18-19 服部委員）

ここでは総合学習の時間が「受験シフト」と呼ばれる受験勉強の時間に充てられてしまうことが懸念として表明されているが、このような「受験シフト」への懸念は、「理数探究」との関連においても語られている。第7回会議では、次のような懸念が表明されている。

先に理数探究のことに関する危惧を1つ言っておくと、難問を解くというパターンの学習が堂々で行われてしまう可能性がある。理数探究の場でね。それがそうならないということが保証されるのであれば、多分、代替にしてもいいんだけど、そうじゃなくて受験勉強になっちゃうと、ちょっとこれはまずい感じがする。またこの選択科目を設ける高等学校は、実にもうそういうことをやりそうな気配がするというのが危惧なんですね。だからそこを歯止めをうまく掛けるかどうかということが1つ重要ななと思っています。(第7回: 31 黒上委員)

また、高校段階での総合学習の時間において「キャリア教育」が多くの割合を占めていることについてどのように捉えるのかということが議論の俎上に上がった。すでに第1回会議において、この点について高等学校の総合学習の大半が「キャリア教育」の時間として用いられていることについて「危機感をもった」との発言が確認できる(第1回: 21-22 南郷委員)。

このように「キャリア」との関連が、総合学習独自の目標の中に位置づけなおされることになる。それゆえに、高校では「自己の在り方」がその目標に組み込まれることになるのである。そして、この目標設定は、先の「受験シフト」への1つの回答にもなっている。それは、以下の発言からも分かる。

つまり、在り方というのはかなり理念的なものなんです。そして、そのような理想的・理念的な在り方、哲学的な探究と言ってもいいですし、抽象的な探究なんだろうと思います。これは高校では可能になる。それが進路実現に関わる探究的な学習、横断的総合的な課題を解決しようとする取組として、個人的な生き方、あるいは社会の一員としての生き方として具現化されていく。(中略) そういった二つの問い、在り方に関わる問いを高等学校では深めるということ、大きな軸に据えていくということは、前回、学習指導要領で少し言われているけれども、きちんとカリキュラムとしては構成されていないように思うのです(第2回: 28-29 奈須委員)

つまり高校における総合学習が「受験シフト」にとってかわられてしまうのは、生き方・在り方といった「抽象的な探究」がカリキュラムとして構成されていないがゆえであると主張されている。以上のように、高校段階においては「キャリア」との関連の中で生徒自身がどのように「自己」を構成していくのかという論点が提起されたことが目標にも反映されていると考えられる。

2.4. 小括

本節では、「目標に関する問題」に生活・総合 WG がどのように取り組んできたのかを検討してきた。ここまで検討してきたように、生活・総合 WG では、補充学習や学校行事と混同された実践と総合学習が混同されてしまうことが課題とされ、総合学習独自の目的が探られてきた。そこでは、他の教科が学問的なものであり、総合学習は生活や社会をベースにしたものという対置が図られた。さらに、総合学習はその学習のプロセスが学習の目的として位置づけられることによってその独自性が特徴づけられた。しかし、結論から言えば、今回の改訂で提示された目的は、他の教科の補助的な学習を否定するものになっていないことは本節の冒頭に確認した通りである。

本節の最後に、今1つ目的に関わる議論として、誰が目的を設定するのか、つまりカリキュラムマネジメントに関わる議論に触れておきたい。総合学習は繰り返し述べてきたように「実社会・実生活」といった生徒の生活をベースにした学習であることが準拠点となってきた。そのため、総合学習は他の教科に比べても学校レベルでのカリキュラムマネジメントが重要視されている。久野委員は、カリキュラムマネジメントのレベルを①ナショナルなレベル(=学習指導要領)、②学校レベル、③総合学習の科目内のレベルに腑分けしているが(第4回: 28 久野委員)、審議の中では、繰り返し②学校レベルのカリキュラムマネジメントの重要性が述べられた。このことも、各学校の実態に即した際に、総合学習が各教科の学力低下を解消するという位置づけのもとで補習的な学習を行うことを妨げるような記述にはなっていないことには注意が必要である。

確かに、総合学習が補習や学校行事の時間と代替されることは生活・総合 WG の意見からすればそれは学校側の総合学習への無理解という位置づけをなされるであろう。しかしながら、高度な探究活動として総合学習を位置づけることは、その記述が抽象的であるがゆえにどのようにも受け取ることができるという問題を抱え込んでしまっていると言える。

3. 内容に関する議論の整理

3.1. 総合学習における課題として示された「内容」の明確化

3節では、学習活動として生活・総合 WG 内で参照された取組をもとに、総合学習の内容として提示された論点を整理する。したがって、本節は「内容に関する問題」に対応することになる。まず、第4回会議で奈須委員は、各教科内における「活用や探究」と総合学習のように横断的な教科における「活用や探究」は異なると述べている。また、教科と総合学習の関係性としては、「教科のものがここ(筆者補足: 対応した総合のコンテンツ)で深まるんだ」と述べており、教科に比べてより深い学びを実践するのが総合学習であるという考えを示している(第4回: 38 奈須委員)。

加えて、服部委員は高校段階で本格的な学術研究ができるようになることを打ち出している。

例えば、高校段階で、学術研究を本格的にできるようになることを、コンテンツとして入れるのは、非常に賛成でして、その上で、別に、それは高校でなくてはいけないわけで、中学で

もやっつていい、場合によっては、小学校でそういうことが起きるかもしれない。それを、例えば、小学校の先生、中学校の先生が、それをにらみながら、指導できる、あるいは環境を創れる示し方をした方が、よろしいのではないか。(第5回: 34 服部委員)

服部委員は、「本格的な学術研究」が総合学習の内容として入れることに賛成だ、という立場を示している。また、「本格的な学術研究」は必ずしも高校段階でなくてはいけない、と考えておらず、小中学校段階でやってもいいだろうという立場を示している。小中学校段階の先生が、「本格的な学術研究」を意識して指導することを重視するという立場をとっている。

一方、再び奈須委員であるが、第1回会議の資料において提示された小中学校において総合学習で取り扱う「課題」として提示された部分を踏まえて、以下のように言及している。

総合がどんなコンテンツなりドメインを扱うのかということが話題になってくるんだろうと思います。もちろん総合はコンテンツやドメインはフリーということで、学校で作るということになっています。けれども、それについて一応、文部科学省のガイドラインとして出ている内容編成の基本となっているものは、いわゆる課題というアプローチです。(第1回: 26 奈須委員)

なお、奈須委員が話題にしているような総合学習で取り扱う「内容」については他の委員も言及している。そもそも総合学習において、取り扱う「内容」については、地域や学校の実情、児童生徒の実態を踏まえて、学校裁量で定める性質のものであるために、他教科と異なり、子細に定められているわけではない。そのため、「内容」は、不明瞭であるために、指導しづらいという現場の論理を説明するのに用いられている。例えば、「高校はコンテンツ主義で、しかも、そのコンテンツというのは大学入試に偏っている」や(第4回: 32 恩田委員)、「熱心でない高校は何をすればいいんですかと、やはりコンテンツのレベルで言われてしまうんですね。」という発言が確認できる(第4回: 43 奈須委員)。そこで、文部科学省のガイドラインとして総合で取り扱うとよい課題が提示されている(第1回資料 9-2)。例えば小学校においては、「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」の3つのカテゴリーが打ち出されている。中学校では、これに「職業や自己の将来にかかわる課題」が加わる。また高等学校では「横断的・総合的な課題」、「生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題」、「自己の在り方生き方や進路にかかわる課題」というように編成が小中とは異なっている。

文部科学省が打ち出した各課題のカテゴリーが妥当かどうか、という観点の議論はあったものの(第1回: 26 奈須委員)、特に内容的な変更や追加が議論されることはなかった。むしろ、総合学習の特徴を打ち出すための語彙として、提示された課題が参照されるようになった。

やはり現実の問題解決や社会生活という、もっとダイナミックであったり、もっと複合的であったり、もっと長期的であったりするんだらうと思います。やはり総合的な学習の時間というのは、教科のみではなし得ない、科学と生活、理論と知識と経験の統合ということをも更に深めていくとか、補完していくとかいう意味で核になる、要になるということだろうと思います。(中略) 内容的なことですが、単独の教科では扱えない現代的な課題だということだと思えます。それと同時に、やはり人間が生きていくことにおける本来的、本質的な課題であるということが大事だと思っています。(第4回: 18-19 奈須委員)

奈須委員は、「単独の教科では扱えない現代的な課題」を総合学習において取り扱うのが妥当だと述べており、その現代的な課題は「複合的」であり、「長期的」であるために、「教科のみではなし得ない、科学と生活、理論と知識と経験の統合」を成し遂げることのできる「要」であると述べる。したがって、事務局が第1回会議で提示したような課題は、総合学習に於いて取り扱うべきテーマとしての正当性を、会議では付与されているのが窺い知れる。

3.2. 国際バカロレア TOK から再定義される総合学習の教科横断的性質

総合学習の「適切なカリキュラム」について論じるにあたり、審議会内で参照されるカリキュラムおよび教育実践があった。具体的には、国際バカロレアの TOK (Theory of Knowledge)、堀川高校、ふたば学園高等学校である。とりわけ、堀川高校とふたば学園高等学校についてはそれぞれ校長と副校長が委員として出席しており、生活・総合 WG 内において、実践について話題に上ることが多かった。

まずは、国際バカロレア (IB) の TOK である。TOK は、総合学習において身につけた能力とはいったい何なのか、という点を議論する際に参照枠として引用されており、第1回会議に事務局が用意した資料にも掲載がある。資料では、TOK の学習目標が示されているとともに、教科的な性質も説明されている。TOK は「学際的な観点から個々の学問分野の知識体系を吟味して、理性的な考え方と客観的精神を養う」と説明されている (第1回 資料 9-2: 39)。

39 ページ目に IB の TOK、知能、理論の例も載せさせていただいておりますが、特に高校においてこういった他の学習の、なぜ学ぶのか、どのように学ぶのかということの基盤となるような役割ということも果たしているのが総合的な学習の時間であると考えられています。(第1回: 16 大杉教育課程企画室長)

こうした提示を踏まえ、奈須委員は総合学習が教科横断的であることについて、TOK に近い教科的性質であると述べる。奈須委員は、総合学習は、各教科で育んだ資質・能力を全体として「鳥瞰的に見る」学問であると位置づける。

総合の教科横断的ということのもう一つの位置付けですが、これは国際バカロレアの TOK のようなイメージが一つあると思います。つまり、各教科で資質・能力を育てて探究的にしてきたとしても、それが全体としてどういうものなのかということを見つめる。(第1回: 26 奈須委員)

奈須委員はこの後の部分において、より突っ込んで、中等教育以降になれば認知的な発達が高度化するため、学んできたことを鳥瞰的に見ることが可能になるだろうと述べる。そうすれば、TOK で取り扱うような「メタ認知的な認識」を総合学習において扱っていいのだ、と述べる。

その後第4回会議において、久野委員がTOKをよりわかりやすく捉えなおす必要があるとし、「なぜ学ぶのか、学ぶとはどういうことなのか」というように表現しなおす。そして、「私たちはなぜ学ぶのか、学ぶとはどういうことなのかということに正面から取り組む場として、総合学習を位置付ける」と述べる(第4回: 41 久野委員)。これを受けて奈須委員は「問題解決の経験」について論点とし、経験から学ぶということは、生徒の側からすると「ぐちゃぐちゃ」になってしまう、と述べる。だからこそ、奈須委員は下記のように述べる。

知識とは何かとか、知識を獲得するとはどういうことか、学ぶというのはどういうことか、学んだことを生かすというのはどういうことかなどについて、やはり整理された、鳥瞰(ちょうかん)的で概念的な理解を持って社会に出たり、大学に進んでくれたりすると、もう一段変わってくるのかなと思います(第4回: 43 奈須委員)

そして、第8回会議では特に高等学校の探究の位置づけについて、TOKの議論を参照しながら、下記のように総括する。

これまでもよく議論してきた、高等学校における知識技能の点、探究することの意義や価値の理解というところで、インターナショナルバカロレアの TOK との議論もかなり時間を掛けてしてきたと思いますけれども、やはり、高等学校における探究の意義や価値についての理解、つまり学ぶとはどういうことか、私たちはなぜ学んでいるのか。これは、高等学校のいわば3年生というか、2年、3年の段階では、ここを通り抜けることによって次の生涯学習への展望を開く。学び続けることの意味、専門職として、それから1市民として学び続けることの意味をここで学ぶ。そこに新しく高等学校の総合学習の意義や役割を強調できるのではないかと。各教科を横断的、縦でも、横でも、つなぐ総合としての役割が発揮できるのではないかというふうに思っています。(第8回: 45 久野委員)

以上の論点を整理すると、総合学習のうち、とりわけ高等学校の探究のカリキュラムを位置づけなおす過程に国際バカロレアの TOK の知識概念が参照された、ということがわかるだろう。つまり、国際バカロレアの TOK が「学ぶとはどういうことか、私たちはなぜ学んでいるのか」を理解するプロセスであると再定義したうえで、総合学習は教科横断的にそれを理解する科目である、というように審議会では位置づけられたといえる。

3.3. 受験シフト・調べ学習偏重の課題

次に、堀川高校のカリキュラムが参照された場面から総合学習の論点を整理する。堀川高校校長の恩田委員は、「日々の学習と探究的な学習を、たとえ受験の前の日であっても普通に受けられる」という学校運営を目指しているという。つまり、「3年のセンター試験の前日、前々日、やったとしても受験科目と関係ない、いわゆる歴史の核抑止論についてという最終講義を」実施する学校であり、生徒もそれに不満を持たないという学校である。恩田委員は、このような学校運営をすることについて、特に最終学年の3年生になると、高等学校は一般に「受験シフト」するが、堀川高校では探究的な学習を重視しているという（第1回: 20 恩田委員）。

総合学習の学びから受験シフトすることについての理由として、服部委員は「こういうことの背景には、やはり学習指導要領の分かりにくい部分があり」と述べており、学習指導要領の明確化、つまり、総合学習における学びの明確化が重要だというロジックを提示する（第1回: 19 服部委員）。

この議論で重要な点は、総合学習と受験は異なる性質を持っていると考えられている点と、そのように考える理由として学習指導要領が分かりにくい部分があるからである、というロジックが指示されている点である。さらに、以下の発言をみていきたい。

私は社会においては、今、総合学習が育てようとしている力の重要性というものは、十分認識されていると思います。むしろ学校現場において教えなければいけない知識との間で、優先度で先生方が迷っているという実情がありますので、発信をしていくべき中心的な対象は、やはり私たち学校の先生であると考えていくべきだと思います。そのときに、位置付けを中心的なものに変えたり、あるいは、更に先走って申しますと、学習指導要領の第2章に書いたり、それくらいのメッセージを学校現場に発していくことが必要なのではないかと感じました。（第4回: 15 南郷委員）

南郷委員としては社会においては総合学習の重要性については十分認識されていると考えている。それよりも重視すべき対象は学校の先生であるという。学校の先生に向けて、総合学習の「位置付け」を示す必要があり、それにあわせて学習指導要領も改変する必要があると述べている。

また、恩田委員は高等学校での探究の学びが、小学校のそれと同じではいけないとも述べる。

小学校から、調べ学習を通して、そして、答えのない問いにチャレンジしながら高校を迎えたときに、高校は単に調べ学習で終わってはいけない(中略)それぞれ学校の課題に応じて、学力に応じて、どれぐらい教員が設定して支援していくかということそれぞれの学校で考えるべきであって、高度な調べ学習で終わるという探究で終わっては、恐らくこれは何にもならないのだと思っています。(第1回: 21 恩田委員)

この課題に対し、堀川高校では「実際の研究分野における手法(実験・観察・調査計画の立て方、結果分析方法、テキストの解釈の方法、議論の仕方)」などを内容とする教育実践を行っているという。具体的にはゼミの形を取り、生徒がポスター形式の発表を行ったりする(第2回 資料6: 30-34)。なお、こうした堀川高校の探究のカリキュラムは、「学際的な内容を取り扱った探究の学習」として位置づけられている(第2回: 5 合田教育課程課長)。

恩田委員は、探究の活動において、「どのような社会に出ても、又は、今はない仕事に就かざるを得ない状況になったとしても、それなりにやっていける力を、我々は実社会で役立つ力」の育成と、「分野によらない普遍的な能力、学力を付ける」ことを目指しているという。後者は、総合学習で学んだことを、各教科の活動に「落とし込む」という過程であるという(第2回: 30-31 恩田委員)。

こうした説明を受けて、ふたば学園高等学校の南郷委員は「教科横断的、汎用的なスキル、総合的な学習の時間でどういうものを育てていくかを明確化していくという点に関しては、小さく捉えてはいけないなと思っております」と述べている(第2回 32: 南郷委員)。

堀川高校の取り組みからは、高校における総合学習が大学受験のコンテンツに寄りがちであり、その点が問題視されたこと、総合学習においては「学際的な探究の学習」を実施することが適当であるという方向性が示されたといえる。

3.4. 解のない問いへの対応とカリキュラム・マネジメント

ふたば未来学園高等学校の位置する福島県双葉郡は、「原発災害によって全てが避難等をした地域」であると、南郷委員は説明する(第1回: 19 南郷委員)。「復興の課題、廃炉だけではなくコミュニティの課題を含めて解決まで30年、40年掛かると言われている厳しい状況」とし、「だからこそ、この解のない課題を乗り越える力を身に付けようということで、本校ではアクティブ・ラーニング、総合学習を中心としたカリキュラムを展開しております。」と説明する(第4回: 7 南郷委員)。

ふたば未来学園高等学校では、ルーブリックを定めており、「卒業する3年後にどんな姿になってほしいか」を議論した結果に算出された「段階的なルーブリック」であるという(第4回: 7 南郷委員)。ルーブリックにおいて定められている学力としては「社会的課題に関する知識・理解」、「思考・創造力」、「前向き・責任感・チャレンジ」などが挙げられている(第4回 資料5: 3)。

南郷委員はこれらの能力について「双葉郡のみならず、これからの世界で生きていく上で必要な力とも通じている」と述べるとともに「このルーブリックの力は、各教科のみで培われる知識・技

能には収まらなないと考えました。実社会で様々な実践をする、あるいは挑戦して失敗をする、小さな成功を積み重ねるといった経験を積み重ねなければ育たないであろうと考えました」と述べる。そのために、7単位の総合学習を定めたという(第4回: 8-9 南郷委員)。総合学習は3~6が標準単位数となっていることから、ふたば未来学園高等学校では総合学習に力を入れていることが窺える。

それでもなお、総合学習だけでルーブリックに示した能力を育成することは難しいと南郷委員は考えており、「やはり、この時間だけでは様々な力が育たないので、有機的な、この各教科との連携を図ることが、今必須になっているように感じます」と述べる。また、「逆に教科の視点から言えば、カリキュラムの軸になる、こうした探究があるからこそ、学習の意欲が喚起されて、あるいは、そこで探究をした学びをより深く学んでいくという形で、相互発展的に学習して深められていく構造になるかと思います。」と述べており、各教科にもメリットがあるとのような論を展開している(第4回: 10 南郷委員)。

こうしたふたば未来学園高等学校の取り組みを踏まえて、総合学習のあるべき姿として「もう一つ汎用的に高めていく位置付けであると今回考えるのであれば、並列よりも少し上というか、能力、各教科等々の資質・能力をまとめていくような、そういう幅広い位置付けになってもいいのではないか」との指摘がなされた(第4回: 14 小川委員)。

しかしながら、時間数が限られているために「ここで扱うテーマは、やはり厳選した方がいいのではないのでしょうか」との指摘もあった。具体的には、答えがある程度用意されるような問い、例えば環境問題や社会保障などが妥当であると述べる(第4回: 13 服部委員)。先にも触れたように、総合学習や探究の授業時数は限られているが、生活・総合WGではこうした現実的な課題についても触れられていることがわかる。時数内で消化可能なテーマについて、総合学習ないし探究では扱うべきだという立場も示されていることがわかる。

ふたば未来学園高等学校のカリキュラムを参照したことで、生活・総合WGでは汎用的な能力を各教科より高めていけるのが総合学習であるということと、各教科に収まらない横断的な課題に取り組むのが総合である、という方向性が示された。また、ふたば未来学園高等学校では総合学習の時間数を7単位に増やしたという点も言及されている。総合学習の標準的な授業時数よりも多く設けられていることを踏まえると、内容を充実させることで授業時数を増やさざるを得ないという状況があることも窺い知ることができる。ただし、服部委員が提示するように、具体的な授業時数を踏まえて、ある程度焦点化した課題が妥当であるという意見も出されていることから、授業時数を拡大せよ、という議論が生活・総合WG内においてなされた、というわけではなかった。

3.5. 小括

総合学習の課題として、「総合的な学習の時間のカリキュラムの適切な編成・実施・評価・改善」が挙げられていた。そこで、本節では内容に着目して、総合学習の課題を解決するために生活・総合WG内で参照された、教育活動事例を中心にみてきた。

まず本節では、総合学習と各教科内の「活用や探究」の違いについての審議会の議論を取り上げた。総合学習の性質は、他教科に比べてより深い学びを実践する科目であるという見解が述べられていたことを確認した。さらに「コンテンツ」に関する議論を取り上げ、総合学習は「コンテンツ」不明瞭のため指導しづらいという現場の声があることを踏まえて、取り扱う課題についての指針が第1回目から事務局より提示されていたことを取り上げた。なお、審議会を通して事務局による総合学習の課題は大きく修正されることはなく、むしろ総合学習として取り扱うべき課題であると肯定されたことを確認した。

次に、国際バカロレアにおける TOK について参照しながら、総合学習の教科横断的な性質が再度位置づけられていたことを整理した。つまり、国際バカロレアの TOK が「学ぶとはどういうことか、私たちはなぜ学んでいるのか」を理解するプロセスであると再定義したうえで、総合学習は教科横断的にそれを理解する科目である、というように審議会では位置づけられていた。なお、最終的には「生涯に渡り学び続け、探究し続けていくことの意義」を理解し、「そのために必要な力をつける時間」として総合学習が位置づくように、各学校の教育活動の取組がなされることを期待するという形でまとめられることとなった（『審議の取りまとめ』15頁）。

さらに、高校を中心に受験を優先する受験シフトとの兼ね合いについてと、小中と「調べ学習」を積み重ねてきた中で、高校までも「調べ学習」で終わってしまうことが課題として論じられていた。なお、受験シフトの問題は2節でも論じられたところであるが、本節ではこの課題を乗り越えるひとつの教育事例として堀川高校の実践が紹介され、「調べ学習」に留まらない、「探究」を発展・深化させる方向性が望ましいという議論がなされた。加えて堀川高校の実践を踏まえて、総合学習で学んだことを、各教科の活動に「落とし込む」ことの意義についても言及される部分があった。こうした審議のプロセスを背景として、取りまとめでは「各教科等の見方・考え方と総合的な学習の時間の「見方・考え方」が相互に関連し合いながら確かになっていく。」という言及が見られるように、各教科と総合学習が相互に関連し合うという図式が採用されている（『審議の取りまとめ』4頁）。

一方、ふたば未来高等学校の実践を紹介する中で、汎用的な能力を各教科からより高めていく可能性を秘めた科目として総合学習が言及される場面もあったが、上記にも述べたように、最終的な取りまとめでは、各教科と総合学習の関係性は「相互に関連し合う」という言及に留まっていた。また、ふたば未来高等学校の実践を言及する中で総合学習や探究の授業時数が限られているという現実的な課題についても触れられていることがわかった。生活・総合 WG では、時数内で消化可能なテーマについて、総合学習では扱うべきだという立場も示されていた。総合学習は各学校において目標と内容を設定する性質を持つ科目であることから、「テーマを厳選する」という方向性についても触れられていた点は特筆すべきだろう。

4. 成果に関する問題

本節では、学習成果の検証、及び、社会的意義の明確化について、どのような論点があったのかということを整理したい。

このうち、学習成果の検証については、すでに第1回会議の時点で事務局が資料を作成している。この資料によれば、全国学力・学習状況調査において、『総合的な学習の時間』では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいますか」に肯定的な回答をする児童生徒ほど、教科や問題のタイプを問わず正答率が高いという（第1回 資料9-2: 22-25）。

なお、上記の結果は2項目間のみ関係を検討したものだが、『初等教育資料』では平成27年度調査の追加報告書では他の項目との関係を考慮した上でも、総合学習の取り組みと学力調査の正答率との間に関連が見られるという知見が提示されている（西川 2016）。ただし、その根拠と考えられる資料を確認する限り、小学校では算数のA問題を除いて関連が見られる一方、中学校に関してはそもそも総合学習に関する項目の記載がない（文部科学省学力調査室 2015）。媒体の性格上、小学校の結果のみを参照したとも考えられるが、元の報告書は変数選択に関する説明等を十分に行っておらず、全国学テの分析結果の解釈については注意すべき部分も多いだろう。

次に、社会的意義の明確化について、である。考え方によって前節までの内容も含む大きな課題になるが、学習成果の検証と同様、この点についても第1回会議で「地域の課題や社会的要請に対応」することが検討の方向性として例示されている（第1回 資料9-2: 36）。ただし、ここで具体例として挙げられていたESD（持続可能な開発のための教育）は、第8回会議まで取り上げられることがなかった。第8回会議では『審議の取りまとめ』に向けたたたき台が提示されるが、この案にもESDの文言は記載されていなかった（第8回: 資料3-6）。これに対して、複数の委員からESDを盛り込む必要性が指摘され（第8回: 50 小川委員、第8回: 54 徳山委員）、第9回会議の草稿に反映される。第9回会議では、ESDを学習内容として取り扱うべきだと学校関係者に誤解されることのないような表現を求める指摘があったものの（第9回: 35 村川委員）、ESDの記載そのものについて否定的な意見が提示されることはなかった。

ESDと同様、第9回会議で示された『審議の取りまとめ』草稿の「現代的な諸課題を踏まえた教育内容の見直し」に位置づけられたのがプログラミングである。これは第9回会議の前日6月16日に「小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議」が議論の取りまとめを発表したことを受けて追加されたものである。つまり、生活・総合WGでの議論を踏まえて設けられた内容ではない。このため、プログラミングが探究活動の一部として位置づけられるよう注意すべきだとの意見が複数出ている（第9回: 36-37 森委員・鹿毛委員）。特に、鹿毛委員は総合学習のカリキュラムや単元を構想するにあたってプログラミングがどう位置づくのかイメージできないと指摘している。同委員はESDとプログラミングを同列に扱って良いのかという疑問も提示しているが、この点についてはプログラミングが果たす社会的役

割が今後明確になると考えれば良いのではないかという意見もあった（第9回：37-38 久野委員）。

いずれにせよ、社会的意義の明確化という論点が生活・総合WGの中で実際の議題となることはほぼなかったと言ってよい。これは学習成果の具体的検証についても同様である。第1回会議の事務局発表資料に全国学テに関する記載があったことはすでに示した通りだが、その結果や検証方法に関して、全9回の審議で議題として扱われることはなかった。このことは、『審議の取りまとめ』についても同様であり、「総合学習で育成する資質・能力の問題」「探究の過程を意識した指導充実の問題」「高等学校において総合学習の趣旨にそぐわない実態が生じている問題」の3つのみが総合学習の課題として挙げられている（『審議の取りまとめ』2-3頁）。すなわち、学習成果の具体的検証と社会的意義の明確化という課題は生活・総合WGを通じて外されていった論点だったのだ。

もちろん、それらの論点が重要であること、あるいは関連する論点がありうることは審議の中でも言及されていた。総合学習の改訂に関して、高校での実施状況やその問題に焦点が当たっていたことは2節でも指摘した通りである。結果的に、2018年の高等学校学習指導要領の改訂において、「総合的な探究の時間」に名称変更が行われた他、いわゆる探究科目が複数の教科で導入されている。このうち、職業教育を主とする専門学科の課題研究や理数探究等が総合探究との代替措置を認められた科目になっており、これらの科目の関係についてはしばしば議題に上がっている。その際、科目間の関係が内容の問題に止まらず、成果検証や社会的意義とも関わることを事務局は指摘していた。第5回会議で理数探究と総合探究との関係が議論される中で、合田教育課程課長は理数探究がスーパーサイエンスハイスクール事業の蓄積と社会的評価を踏まえたものであること、そして、総合探究への改訂についても総合学習のこれまでの実績を踏まえつつ社会的評価を得るという観点を含めた議論を望んでいる（第5回：33-34 合田教育課程課長）。

しかし、目標や内容の問題と比較して、成果の問題に焦点が当たらなかったことは否定し難い。第7回会議では他のワーキンググループでの進捗等を踏まえ、あらためて理数探究や課題研究と総合探究との関係が議論されているが、科目としての代替を認めるのか否かということを中心に、あくまで各科目の趣旨や性格の異同が議論されるにとどまった。社会的意義の明確化という点について言えば、総合学習の目的や内容を丁寧に論じることが学校現場での取り組みの変革を促すなど、他の論点とも不可分だという考え方もあるだろう。これは学習成果の検証についても同様である。その一方で、たとえば全国学力・学習状況調査を使った総合学習の成果検証に問題が多いことも本節で指摘した通りである。政策立案に関わって総合学習の成果検証をどう行いうるのか、行うべきなのかという問題は、審議会の場でこそ検討されて然るべきだったのではないだろうか。

5. おわりに

本稿は生活・総合WGの議論を題材に、総合学習の改訂に関する論点を検討してきた。その際、本稿では同WGにおいて当初想定されていた検討課題を基本的な枠組みとしながら、「目標」「内容」「成果」の3つの観点から同WGの議論を検討するという方針を採った。まずは、この検討方針に

則って各節の内容を振り返っておこう。総合学習の目標を考える上で今回の改訂が特徴的だったのは、各教科等が育成すべき資質能力の教科横断的な検討が行われたことによって、総合学習が教科横断的な学習を行うことの意義や独自性があらためて問われたということである。その回答は、探究的な学習の重視、あるいは、実社会や実生活との自己の関わりという形で示され、『審議の取りまとめ』や新たな学習指導要領に反映されていった。その一方で、上記のような基本的趣旨に鑑みて、学校現場の学習活動が思うように展開していかないこと、特に高校においてその問題が顕著であることが一つの論点だった。このことは、第二の検討課題に直結している。これに対して生活・総合WGが示した回答は、総合学習の趣旨を汲んだ実践例の提示、であった。それらの実践例がどのような意味で総合学習の趣旨を汲んでいると言えるのか、改訂に関わる考え方や概念を踏まえた議論のプロセスそのものが、十分な取り組みを行っているとは言えない学校に対してヒントを提示する機会になっていたと言えるだろう。言い方を変えれば、同WGにとって改訂に向けた主たる課題は審議が始まる時点でおおよそ定まっておき、学習成果を具体的に検証したり、その社会的意義や課題そのものを議論したりする可能性は排除されていなかったにもかかわらず、それらの論点が実際に審議されることはなかったのである。

以上を踏まえ、あらためて総合学習の改訂理由を考えてみよう。探究的な学習過程、あるいは実社会や実生活と自己との関わりといった「目標」に関わる主題は、学習指導要領全体あるいは他教科等の改訂方針を踏まえて検討されたものだが、そこでの基本的な発想や考え方が従来の総合学習において重視されていたことは委員たちも認めるところである。すなわち、「目標」に関しては総合学習に固有の改訂理由があったとは言い難い。その上で、総合学習が本来重視してきたものが学校現場でうまく実現しない、その打開策の検討が生活・総合WGの中心課題となった。これは扱うべきコンテンツが不透明であることにも関わって総合学習に固有の問題であり、改訂作業はこの問題への回答を示したものだと言えるだろう。

では、改訂作業において問題が適切に把握されていたか、という点についてはどうだろうか。ここでは特に委員たちが問題視していた高校に限定して言及しておきたい。高校教育に総合学習の趣旨が十分に浸透しない理由として委員たちがしばしば述べていたのは、高校では大学受験対策をはじめとして、総合学習とは異なるタイプの学習活動を優先せざるを得なくなっている、ということだった。このような現状認識に立つならば、探究活動の意義をていねいに説明したり、その実施可能性に関して事例を踏まえながら提示したりする、という対策をとることは説得的である。しかし、高校が総合学習とは異なるタイプの学習活動を優先せざるを得なくなっているという現状把握は、本当に正しいのだろうか。仮にそのような現状把握が正しいとしても、探究的な学習を教師がリードできない原因をそこに求めて良いのだろうか。学習成果の具体的な検証方法が問題にならなかったことと合わせて考えれば、議論の余地は十分にあるはずだ。

たとえば、新たに創設された理数探究は総合探究を代替できることになっている。本論でも言及した通り、この科目創設はスーパーサイエンスハイスクール事業の蓄積を踏まえたものとされてい

る。その一方で、委員たちはしばしば、学校が受験対策にシフトすると探究的な学習を実施できなくなってしまうという問題視している。これらの論点を合わせて考えた時、スーパーサイエンススクールが受験対策にシフトしていないと評価できるとするならばそれはなぜなのか、あるいは受験対策と探究的な学習が両立しないものと理解されているという現状把握は妥当なのだろうか。さらに、従来の教科・科目と比較すれば教科横断的とは言え、やはり一部の教科・科目に根差した理数科の枠組みにおいて、元来総合学習に期待されてきた探究的な学習が実現可能であるとするならば、なぜ、総合学習という領域が必要になるのだろうか。これは代替が現状認められていないものの、理数科以外の各教科においても探究的な学習を重視する科目が設置されるようになってきていることに鑑みて、十分議論に値する問題だろう。

もちろん、そのような議論を進める上では、総合学習に固有の難しさを無視すべきではない。すなわち、通常の教科のように扱うべきコンテンツが定まっておらず、学校や教師の自律的な判断を尊重するという総合学習の特徴ゆえに、学校現場に対する政策的なアプローチがどのように可能かという問題が一層難しくなる。これに対して、総合学習で扱おうとするコンテンツをより明確に示しても良いのではないかという意見が一部の委員から出たことは、通常の教科・科目の改訂プロセスと比較して考えてみれば当然の反応とも言えるだろう。しかし、特定の実践が政策的普及の妥当性の吟味を欠いたまま称揚されることや、その結果として学校や教師が行うべき教育上の判断を阻害することへの懸念が示されている（小針・井上 2021）。生活・総合 WG の審議プロセスに同様の危うさを見て取ることは可能であろう。ただし、一連の審議が学校現場にどのような影響をもたらすということもまた不透明であり、たとえば本稿では学習成果の検証方法を取り上げたが、学校や教室ごとの学習活動に対する政策の波及効果をどのように捉えるのかということをしていねいに考えない限り、議論を先に進めることは難しい。学習内容が多様である総合学習に関して、この問題の難易度が極めて高いことはあらためて確認しておきたい。

最後に、審議会の議事録を扱うという本稿の作業方針について付言しておく。誤解を招かぬよう強調しておく、審議の内容が学校現場にどのような影響を与えるのかということはそれ自体重要な研究課題である。その一方で、委員間の見解の異同に示されるように、学習指導要領改訂に関する考え方・価値観の根拠や由来を検討するための題材が、審議会の議事録には数多く含まれている。もちろん、議事録のみで可能な作業には限界もあるが、多様な考え方・価値観が錯綜するアリーナとして審議会議事録を読むことの可能性と課題が、僅かであれ本稿に示されていることを願う。

※本稿は、濱沖が1・4・5節、栗原が2節、都島が3節をそれぞれ執筆した。

引用文献

加藤智, 2018, 「総合的な学習の時間におけるカリキュラム・マネジメントに関する一考察」愛知淑徳大学教育学会『学び舎：教職課程研究』第13号, pp.3-178.

- , 2020, 「非認知的スキルの育成に資する総合的な学習の時間に関する基礎的研究」『教科開発学論集』第8巻, pp.17-28.
- , 2021, 「総合的な学習の時間が育成を目指す資質・能力の動向と展望」『愛知淑徳大学論集 文学部篇』第46号, pp.93-108.
- 小針誠・井上義和, 2021, 「国策アクティブ・ラーニングの何が問題か」井上義和・牧野智和編著『ファシリテーションとは何か』ナカニシヤ出版, pp.147-174.
- 紅野謙介, 2020, 『国語教育 混迷する改革』ちくま新書。
- 文部科学省学力調査室, 2015, 『平成27年度全国学力・学習状況調査の追加分析報告』
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課, 2017a, 「総合的な学習の時間において育成を目指す資質・能力」『初等教育資料』平成29年1月号, pp.22-31.
- , 2017b, 「総合的な学習の時間における改訂の具体的な方向性」『初等教育資料』平成29年3月号, pp.66-69.
- 文部科学省教育課程課・幼児教育課編, 2016, 「座談会 総合的な学習の時間と各教科をつなぐカリキュラム・デザイン 全国学力・学習状況調査の問題から総合的な学習の時間と各教科等との関連を考える」『初等教育資料』平成28年6月号, pp.54-63.
- 西川和孝, 2016, 「全国学力・学習状況調査に見られる総合的な学習の時間と各教科等との関連」『初等教育資料』平成28年6月号, pp.50-53.