

福岡工業大学 学術機関リポジトリ

総合的な学習の時間における資質・能力の段階的習得に向けたカリキュラム開発の視点
—小・中・高の学習指導要領を比較して—

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 福岡工業大学 公開日: 2024-10-01 キーワード (Ja): キーワード (En): competency development, curriculum development, Inquiry-Based Learning, the Period for Integrated Studies, Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study 作成者: 白坂 正太 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/11478/0002000149 |

総合的な学習の時間における資質・能力の段階的習得に向けた

カリキュラム開発の視点

—小・中・高の学習指導要領を比較して—

白坂 正太 (教養力育成センター)

Perspectives on Curriculum Development for the Stepwise Acquisition of Competencies in the Period for Integrated Studies - Comparing Curriculum Guidelines for Elementary, Junior High, and High Schools -

SHIRASAKA Shota (Center for Liberal Arts)

Abstract

This study aims to organize perspectives for curriculum development to achieve the stepwise acquisition of competencies in the Period for Integrated Studies. The curriculum guidelines for the Period for Integrated Studies present three main competencies to be acquired with uniform wording, but differences exist in the issues to be explored and their implementation methods. By comparing these differences across school levels, the study identified three perspectives: competencies to be acquired, exploration tasks, and system development. Specifically, the competencies perspective revealed the need for conceptual organization, the exploration tasks perspective highlighted the necessity of cumulative curricula, and the system development perspective emphasized the need for efforts to master the exploratory learning process. This study suggests directions for curriculum development from these perspectives, providing guidelines to enhance the quality of education in the Period for Integrated Studies.

Keywords: *competency development, curriculum development, Inquiry-Based Learning, the Period for Integrated Studies, Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study*

1. 問題の所在

Society 5.0の到来に伴い、人工知能を用いた効率的かつ系統的な知識の学習が可能となった。この技術革新は、情報の取得方法を根底から変え、学習効率の大幅な向上をもたらした。一方で、人工知能が出力する情報に誤りが含まれることもあり、適切な情報を取捨選択する力がこれまで以上に求められるようになってきている。このような状況下では、与えられた情報を鵜呑みにするのではなく、批判的な考察を通して、それらをどのように活用するのかを検討する力が必要となる。その点で、これからの社会では問題解決能力がより一層求められており、情報の正誤を見極め、適切な判断を下す力は Society 5.0を生き抜く上で不可欠な資質・能力であるといえる。

こうした Society 5.0の進展と人工知能の普及が教育の

在り方にもたらした変革の中で、特に重要な位置を占めているのが「総合的な学習の時間」^{注1)}である。このカリキュラムでは、児童・生徒が情報を批判的に分析し、問題を解決するプロセスを重視する学習を通じて、情報の批判的分析力、問題解決能力、自己学習能力といった必要な3つの主要な力を身に付ける上で中心的な役割を果たしている。しかしながら、教育の各段階での具体的な学習目標や到達度については十分な議論がなされていない。特に小学校から高校にかけての教育内容の連続性を保ちつつ、各段階で期待される能力の具体的な内容やレベル設定がなされておらず、現状ではこの議論がないままに各学校の裁量という形で運用がなされている。この点において、教育政策やカリキュラム開発における今後の課題が浮かび上がる。

授業実践の研究に目を向ければ、白坂(2020)¹⁾が各学校段階の総合的な学習の時間の学習指導案のテキスト分析を通して、学校段階が進むにしたがって「具体」から「汎用」の内容の流れがあることを見出している。例えば、社会的な関係性を身に付けることを目的とした授業の比較で

は、小学校であれば「友達」「高齢者」といった具体的言葉が使用されるが、中学校では「他者」「役割」という形でより抽象的な概念が示されていた。その点から、学校段階が進むにつれて汎用的な能力取得を目指した授業が展開されていることを明らかにしている。一方で、積み上げを想定した明確なガイドラインがないため、それがうまく機能するかどうかはその学校段階での生徒レディネスや各学校が定める学習内容に依存してしまうことが懸念される。言い換えれば、この段階的取得がうまく機能するかどうかはそれぞれの学校段階のプログラムが噛み合った場合に限定されてしまうということである。上述したとおり、各学校段階でどのような資質・能力を身に付けさせようとしているのかに一定の傾向があることは研究によって明らかにされているわけであるが、ガイドラインとして共有されているわけではない。そこで、それらをエビデンスとして示すことができれば学校段階を横断するガイドラインの基礎となると考えられる。

そこで本研究では、総合的な学習の時間の指導指針となる学習指導要領の相違点に着目することとした。各学習指導要領²⁾³⁾⁴⁾では、身に付けるべき3つの主要な力は同じ文言で提示されているが、探究すべき課題や運用方法には違いがあることを手掛かりとすることで、総合的な学習の時間で身に付ける資質・能力の段階的な取得を整理することができるのではないだろうか。本研究では、各学校段階での到達目標を整理するために、小学校・中学校・高校の「総合的な学習の時間」の学習指導要領における相違点を明らかにすることで、各学校が連携し、それぞれの段階での到達度設定に関する具体的な基準や評価方法を開発していくための論点を提示する。

2. 整理するための枠組み

各学校段階での「総合的な学習の時間」の積み上げを整理するために、本稿では3つの視点に着目する。1つ目は、身に付けるべき能力、すなわち「目標」を視点とする。平成29年から31年にかけて改訂された学習指導要領においては、各科目の目標は「知識・技能」「思考・判断・表現」「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱から構成されている。詳細は後述するが、ここで示されている目標は小学校・中学校・高校で共通であり、それぞれの学校段階での到達度については言及されていない。他の科目のように学習内容や指定教科書があれば、学習内容から到達度を整理できる。しかし、「総合的な学習の時間」は一定の枠組みが提示されているものの、各学校に裁量を与えられているため、その整理は難しい。そのため、試行的にでも能力の基準を用いて整理することが必要である。

2つ目の視点は何をするのか、すなわち探究課題についてである。上述したとおり、「総合的な学習の時間」の学習内容は各学校に裁量があるが、探究課題の目安となる活

動例が提示されており、小学校と中学校・高校では表記に違いがあるため、その違いが考察材料となる。

3つ目の視点はどのように行うのか、すなわち配当時間・環境整備・想定されるステークホルダーといった運営に関する点についてである。「総合的な学習の時間」では、教科横断的な探究課題が考えられるケースもあり、教員間の連携や各学校段階での学習資源を活用したプログラムが想定される。その場合、具体的にどのような運営がなされるのか、何をどこまで行うのかといった目標が影響を与えるため、こうした点を複合的に捉えることで、各学校段階での到達目標の考察材料となる。

3. 総合的な学習では何を身に付けさせるのか？

総合的な学習の時間の目標は小学校・中学校・高校で共通に表記されているが、どのようにレベルを想定できるだろうか。まず、学習指導要領の目標を確認しよう。

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。*

(1)から(3)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」に対応している。まず、これらの能力の積み上げをどのように想定するのか、想定できる点をそれぞれ考察していきたい。取得する能力を学校段階ごとに異なる記述ができれば、それに基づいたカリキュラム作りにつながると考えられる。しかし、複数の点に段階を想定すると質保証の観点から学修成果の検証が難しくなるため、まずはそれぞれの記述から1点に絞り、具体的にカリキュラムにどのような違いが見出せるかを検討する。

3.1 知識及び技能

まずは(1)の「知識及び技能」から検討してみよう。段階が想定できる点として「課題の解決に必要な知識及び技能」が挙げられる。この点から、課題解決に必要な汎用的な知識及び技能を抽出することで、レベルの積み上げを表現できる。具体的には、総合的な学習において重要な「探

究的な学習過程」が該当する。

例えば、課題解決型の学習経験が十分でない小学校の段階では、探究的な学習過程の4つの視点、すなわち「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の流れを丁寧に確認することに焦点を絞り、この工程の確認が容易なテーマ（論理的な解決方法に目途が立つもの）を選択することが考えられる。一方で、社会的な関心が強く形成されつつある高校段階であれば、テーマを選ぶ際に生徒の主体性を尊重しつつも、論理的に確立されているアプローチ（例えば、マーケティングにおける3C分析やSTP分析）を目標に含むカリキュラムが考えられる。すなわち、小学校段階では探究的な学習過程の概念的な理解を促し、最終的には高校段階で論理的な分析手法を身に付けることを目的とするカリキュラムが考えられる。

3.2 思考力、判断力、表現力等

(2)の「思考力、判断力、表現力等」では、「実社会や実生活の中から(の)問い」が挙げられる。ここで挙げられる問いが、目標を実現するための探究課題、すなわち追及するテーマとなるが、学習指導要領で示される要件は各学校段階で共通であり、レベルの積み上げを表現するのは難しい。そのため、各教科の積み上げを考慮したテーマ設定とすることで、教科横断的な視点を同時に満たすことができると考えられる。実際には、眼前の生徒の状況や興味関心に基づいてテーマを選択する必要があるが、選択されたテーマの妥当性を確認する基準は作成できるだろう。具体的なテーマ選択については、学習指導要領でも言及されており、学校段階によって記述が異なるため、それを加味してテーマ選択をする必要があると考えられる。この点については、次章でより深く考察する。

3.3 学びに向かう力、人間性等

(3)の「学びに向かう力、人間性等」では、「社会に参画しようとする態度」にレベル間を見出せるだろうか。学習指導要領では、「自分自身に関すること」「他者や社会との関わりに関すること」の2軸と「自己理解・他者理解」「主体性・協働性」「将来展望・社会参画」の3軸を掛け合わせて、6つの目標が例示されている。「自己理解・他者理解」「主体性・協働性」についてはレベル間を想定しづらいが、「将来展望・社会参画」の項目では、各学校段階で児童生徒がどのように社会参画しようと考えているか、その具体性によって検証できるだろう。特に自身のキャリアについては、どのようなテーマであっても関連させることが比較的容易であるため、この点に埋め込んで運用することも考えられる。

4. 学習指導要領からみる積み上げの可能性

各学校に示されている目標は共通の記述で表されている

が、運営方法などに目を向けると異なる表現がなされている場合もある。そこで本章では、その点を明らかにし、各学校段階でどのようなレベル間を想定できるのかを検討する。これから考察する点については、運営方法や配当時間といった授業枠組みまで視野に入れ、具体的に何がどこまでできるのかを想定していることに留意しておきたい。そのため、現在の自由度の高い運用^{注2)}から、ある程度テーマ選びや到達目標を絞った運用を念頭に置きながら考察を進めることとする。

4.1 探究課題の違い

平成29年から各学校の学習指導要領が改訂された。従来「学習対象」として表記されていたものが、「探究課題」として示されるようになった。この探究課題は、上述した総合的な学習の時間の目標を達成するために各学校が設定するテーマに該当する。

小学校では、「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」「児童の興味・関心に基づく課題」の3つの課題が挙げられている。一方、中学校・高校の学習指導要領では、「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」の3つの課題に「職業や自己の将来に関する課題」が追加され、4つの課題として説明されている^{注3)}。しかしながら、小学校では「児童の興味・関心に基づく課題」の中に職業に関するものが例示されており、「職業や自己の将来に関する課題」が全く扱われていないわけではない。そこで、例示される文章を比較する(図表1)ことで、どのような積み上げを想定できるか考察する。

小学校の探究課題の例としては「実社会で働く人々の姿と自己の将来(キャリア)」があり、中学校・高校の探究課題の例としては、「職業選択と社会への貢献(職業)」「働くことの意味や働く人の夢や願い(勤労)」がある。この記述から考えられるのは、小学校の例では「働く人々の姿」とあることから、社会にどのような仕事があるのかを理解することが含まれていると考えられる。一方、中学校の例には、「職業選択」に関することに加え、「意味」「夢」「願い」といったことが含まれている。人が仕事をするには個人的な側面と社会的な側面があり、前者は自身が生活をするために必要な金銭を得ることであり、後者は社会を継続的に成り立たせるための役割を担うことと捉えられる。小学校段階で様々な種類の仕事があることを知り、中学校・高校段階でそれらの仕事の社会的意義と自身の興味関心を結び付けることが目的とされていると解釈できる。そのように考えると、中学校・高校の「職業や自己の将来に関する課題」を考えるためには、生徒各々が自身の興味関心を理解していることが準備として求められると考えられる。したがって、この点に学習の積み上げを設定したカリキュラムを開発することができる。

図表1 学校段階によるキャリアに関する探究課題例の違い

| | 課題のカテゴリー | 探究課題の例 |
|--------|----------------|------------------------|
| 小学校 | 児童の興味・関心に基づく課題 | 実社会で働く人々の姿と自己の将来（キャリア） |
| 中学校・高校 | 職業や自己の将来に関する課題 | 職業選択と社会への貢献（職業） |
| | | 働くことの意味や働く人の夢や願い（勤労） |

4.2 体制づくりにおける違い

体制づくりにおける違いには、①運営体制、②配当時間、③教室の環境づくり、④外部との連携における記述の違いがみられた。総合的な学習の積み上げを考える上で、それぞれの位置づけについて考察する。

4.2.1 運営体制

総合的な学習の時間は学校単位で探究課題を設定する必要があるため、学校全体で運営体制を整える必要がある。校内の分担例や推進委員の必要性に加え、学級・学年ごとの実施の可能性について触れられている。この点で特筆すべきは、高校にのみ次のような記述がある。

他教科等と総合的な探究の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的・統合的に働くようにできているか検証する場としても期待できる。さらに、専門的見地から生徒が取り組んでいる学習について解説を加えることで、生徒の学習状況を共に理解することにつながり、より高度な学習活動を実現することも可能となる。

この文言には「検証できる場」とあるので、他教科と総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を組み合わせることができているかを目標に定めることで、小学校からの総合的な学習の時間で身に付けるべき能力の一つのゴールとして位置付けられるのではないだろうか。そのように位置付けることで、高校の総合的な学習の時間の探究課題では横断性があり、それに伴う目標設定がなされていることが重要となる。小学校や中学校でも、その目標につなげるためにはどうすればよいのかという問いが立つため、目標設定においてある程度の範囲を想定できるようになるだろう。

4.2.2 配当時間

各学校段階での配当時間は、小学校が年間35時間（1学年のみ34時間）、中学校が年間70時間、高校が3年間で105-210時間（卒業までに3-6単位）となっている。高校には配当時間に幅があるが、これは普通科のみならず、専門学科や総合学科のように職業に直接つながることを学習する学校があるためであろう。運営体制でも述べたように、高校段階ではより横断的な目標設定がなされるため、

職業と探究課題の親和性は高い。各教科での学習を該当する職業に落とし込む形で横断的に学習する機会を作ること、実生活に活かす点においても有意義になるだろう。

各学校段階の配当時間を比率で表すと、1：2：1から1：2：2となる。横断的なテーマに対して知識を活用することの重要性が社会的に認知されつつあるが、大学進学率の上昇と大学受験で必要とされる科目を考えると、年間1単位を配当時間として設定する高校も多いだろう。具体的な職業に特化した学習を行わない普通科の高校では年間1単位の配当時間とし、1：2：1の比率で積み上げのプログラムを開発する方が基礎的かつ汎用的なプログラムとなるだろう。そのように考えると、中学校の70時間は総合的な学習の時間の骨子として重要な位置づけとなる。小学校で学んだ探究的な学習過程を定着させ、高校でより専門的かつ横断的な探究課題に挑戦できるような到達目標を定めることで、それぞれの積み上げを学習成果として可視化できるだろう。

4.2.3 教室の環境づくり

学習指導要領の環境整備の項目における違いについて、中学校・高校は、「学習空間の確保」「学校図書館の整備」「情報環境の整備」の3つから構成されている。一方、小学校は、この3つに加え「教室内の学習環境の整備」が追加されている。総合的な学習の時間では、継続的に学習に取り組む必要があるため、それまでの学習記録（写真や成果物）やこれからの学習の流れを常に掲示することで、児童・生徒の学習意欲を高めることが求められる。この点に関して、中学校・高校では教室以外にもそのような環境があることが望ましいとされている。一方、小学校では、教室内でこれらを行う必要性が示されている。このことから、小学校では初めて行う探究的な学習過程の流れを定着させるために教室を活用する視点が示されていると考えられる。さらに、生徒たちがいつでも確認できるように学習履歴であるポートフォリオを児童の動線に配置することについても言及されている。特に探究的な学習過程では、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の4つが示されており、今自分たちがどのサイクルで何をしているのかを自覚できることが課題解決のために重要な要素である。小学校ではこれを経験的に理解させることに重きを置いていると考え、教室内の環境整備が重要であることが理解できる。

プログラム開発においては、この探究的な学習過程を経験的に理解することに重点を置き、4つのサイクルを概念的に理解できることを到達目標とするべきである。小学生が対象であるため、言葉選びは慎重に行う必要があるが、それぞれのステップがなぜ必要なのか、なぜこのステップを通して問題を解決できるのかを理解することを到達目標として掲げることができる。それぞれのステップの必要性を理解するために、最初はある程度解決の道筋が立っている具体的な例題に取り組む時間を設けることも良いと考えられる。これまでの問題解決学習でも議論されてきたように、課題の真正性が高くなるほど、児童・生徒が解決できる課題ではなくなる。探究的な学習過程を学び始める初期の段階では、まずは経験的にその方法論を身に付けるため、ある程度道筋の定まった課題に取り組む機会も必要だろう。

4.2.4 外部との連携の必要性

外部との連携においては、学校段階によってステークホルダーが異なることが起因している。基本的には、その学校段階の前後段階の学校がステークホルダーとなる。例えば、小学校であれば、その前段階の保育園や幼稚園、後段階の中学校、高校であれば、その前段階の中学校、後段階の大学や専門学校などがステークホルダーとなる。保護者や地域の人々など、共通のステークホルダーも多いが、児童・生徒のレディネスやその後の進路にも目を向けた探究課題が望ましい。総合的な学習の時間での学びにある程度の画一性を求めるのであれば、この点を考慮したテーマ選を前提としたカリキュラムを開発することが望ましい。

5. まとめと今後の課題

5.1 まとめ

本研究では、総合的な学習の時間で段階的に何を身に付けさせるのかという問いに答えるべく、①身に付ける資質・能力、②探究課題、③体制づくりの3つの視点から学習指導要領における論点を整理した（図表2）。

①身に付ける資質・能力では、各学校段階での到達目標が共通のものとなっており、具体的な積み上げをイメージすることができない点に課題が見つかった。②探究課題では、小学校と中学校・高校でキャリア・職業・進路における課題の位置づけが異なり、中学校・高校では「職業や自己の進路」というカテゴリが追加されている。このため、小学校の学習で具体的に進路や職業観を醸成するための学習の必要性が明確になった。

③体制づくりでは、運営・配当時間・教室・外部との連携の項目において、表記の違いが見られ、それぞれの位置づけについて考察を行った。運営の項目では、高校の総合学習が、身に付けた資質・能力を総合的・統合的に活用できるかを検証する場として期待されており、小学校・中学

校ではそのための基礎学力を身に付ける必要性に加え、課題設定を調整する視点をもって運用する必要性が示された。配当時間の項目では、それぞれの学校段階での年間の配当時間の違いが示され、そこからそれぞれの学校段階の位置づけが整理された。教室の項目では、「学習空間の確保」「学校図書館の整備」「情報環境の整備」についての言及があるが、小学校のみ「教室内の学習環境の整備」が追加されている。この点から、探究的な学習を身近に感じさせ、定着を図る意図があると推察されるため、到達目標およびカリキュラム設計において考慮すべき点であると考えられる。外部との連携の項目では、それぞれの学校段階で前後の連携が示唆されている点に表記の違いがみられた。地域との連携についてはどの学校段階でも表記されているが、課題テーマによって最適な連携方法には議論の余地がある。

5.2 今後の課題

以上の点を踏まえ、今後の課題を示したい。特に上記の点から、整備が必要だと考えられる点として、身に付ける資質・能力、探究課題、運営の3点（図表2の太枠）に着目することで、ガイドラインを作るうえで避けられない課題を整理しておこう。

5.2.1 資質能力における今後の課題

まず、資質・能力についての課題である。上述のとおり、各学校段階の資質・能力における到達目標が共通であるため、それぞれの段階で何をどこまで学習するのかが明確に定まっていない。総合学習の性質上、それが難しいのは理解できるが、一定の基準、少なくとも最低限到達すべきラインは明確にしておく必要がある。それに加えて、児童・生徒が現在どの段階にいるのか、そのレディネスを測る指標も必要である。

この点については、例えばDeSeCoのキー・コンピテンシー⁵⁾の概念が活用できると考えられる。キー・コンピテンシーには、「社会的に異質な集団での交流」「自律的に活動すること」「道具を相互作用的に活用すること」の3つのカテゴリがあり、総合学習との親和性が高い。具体的には、「社会的に異質な集団での交流」は探究的な学習が他者との相互の学びあい（グループワークやディスカッション）を取り入れて展開されること、「自律的に活動すること」は総合学習が児童・生徒の興味関心を前提として進められること、「道具を相互作用的に活用すること」は各教科教育の知識を活用して課題解決に向かうことを指す。

また、この3つのカテゴリにはさらに下位のサブカテゴリ^{注4)}があり、どのような力をつけるためにどのような取り組みを行ったのかを整理しやすい。そのため、これらを活用すれば、総合学習の積み上げを体系的に整理しやすいと考えられる。既に総合学習としての各学校の取り組

図表2 資質・能力を段階的に取得させるための論点整理

| カリキュラム | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|
| 到達目標 | | | 体制づくり | | |
| 身に付ける 資質・能力 | 探究課題 | 運営 | 配当時間 | 教室 | 外部との連携 |
| <p>共通の目標 → 学校種ごとの到達 目標が明確でないこ とが課題である。</p> | <p>四つ課題 → 「職業や自己の進 路に関する課題」の カテゴリーが追加さ れている。</p> | <p>総合学習で身に付け た資質・能力を総合 的・統一的に活用で きているか検証する 場として期待されて いる。</p> | <p>三年間で105-210時間 単純計算で年間35時間 -70時間 ⇒ 普通科と専門学科・ 総合学科があるため、 幅があると考えられ る。</p> | <p>「学習空間の確保」 「学校図書館の整備」 「情報環境の整備」</p> | <p>前：中学校 後：大学・短大・専 門学校etc、就職先</p> |
| <p>各学校段階での テーマ選びを体 系的整理するこ とで、積み上げ を想定したカリ キュラムに整え ることが可能で ある。</p> | <p>小学校の学習で 「職業や自己の進 路」を具体的にイ メージできている 必要がある。</p> | <p>課題設定の専 門性を調整す る視点をもっ て運用する必 要がある。</p> | <p>年間70時間</p> | <p>前：小学校 後：高校</p> | <p>地域</p> |
| | <p>三つの課題 → 「興味関心に基づ く課題」の中にキャ リアに関する項目が 含まれる。</p> | <p>他教科の知識を横断 的に活用すること を学ぶ。応用するた めの基礎学力が必 要となる。</p> | <p>年間35時間 (1年生のみ34時間)</p> | <p>上の3つに加え、「教室 内の学習環境の整備」が 追加されている。 → 探究的な学習を身近に 感じさせるための取組</p> | <p>前：幼稚園・保育園 後：中学校</p> |

みによる蓄積があるため、資質・能力の整理からカリキュラムを検討し直すのではなく、これまでの取り組みで何をどのように学んでいるのか、その学習成果をこれらの概念を用いて整理しつつ、調和的かつ体系的なカリキュラムづくりを行うことが望ましいと考えられる。

5.2.2 探究課題における今後の課題

探究課題に関する課題は、職業・進路・キャリアなどについての積み上げをどのようにカリキュラムに反映するかという点である。これまでの整理により、小学校にない「職業や自己の進路に関する課題」というカテゴリーが中学校・高校で追加される。しかし、小学校でこのカテゴリーに関する課題が不要とされているわけではなく、「興味関心に基づく課題」の中にキャリアに関する課題が含まれている。このことから、小学校では児童の興味・関心の範囲内でキャリアに関するテーマを取り扱わせたいと考えられるが、この形で運用すると中学校の総合学習で初めてキャリアに関する課題を扱う生徒が出てくる可能性がある。地域や教科の課題であれば、同じグループの生徒がフォローすることも可能かもしれないが、キャリアを考える課題では難しい。そのため、学習機会の有無による個人差は望ましくない。この点については、学習機会を保障するためにも、カリキュラムとして積み上げを意識した形が必要不可欠であると考えられる。

5.2.3 運営における今後の課題

最後に、運営に関する課題を整理しておこう。上述のとおり、運営の項目では高校と小学校・中学校の説明に違いがあり、高校は「総合学習で身に付けた資質・能力を総合的・統合的に活用できているか検証する場」として期待されている。そのため、積み上げという視点で考えると、小学校・中学校で探究学習の在り方を経験的に学ぶことに重きが置かれていると捉えられる。探究的な学習には4つの作業ステップがあるため、まずはこれらのステップを実践的な学習を通じて理解することが必要である。もちろん、探究的な学習は学習者本人の考えに応じて軌道修正しながら柔軟に展開されることが望ましいが、まずは基本的な型を理解する機会も必要である。学習者本人が定めた探究的な学習の課題に答えを出すことも重要であるが、段階によっては探究的な学習の4つのステップを方法論として身に付けるカリキュラムの必要性もあるのではないだろうか。

以上3つの課題点を解決することができれば、総合的な学習の時間における学習成果の積み上げを想定したカリキュラム開発が可能となる。そのためにも、まずは各学校現場で行われる総合的な学習の時間の詳細な調査が必要不可欠ではないだろうか。

付記

本研究は、JSPS 科研費 JP 22K13699の助成を受けたものです。

参考文献

- 1) 白坂正太：「探究的な学習過程」はどのように積み上げられるのか：小・中学校の「総合的な学習の時間」指導案を比較して、福岡工業大学研究論集，第53巻，第1号，pp.17-25，2020.
- 2) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編（平成29年告示），文部科学省，2017.
- 3) 文部科学省：中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編，文部科学省，2017年.
- 4) 文部科学省：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，2018年.
- 5) ドミニク・S・ライチェン，ローラ・H・サルガニク（編著），立田慶裕（監訳），今西幸蔵 他（訳）：キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして，明石書店，pp. 85-125，2006.

注

注1) 本稿では小学校・中学校にて行われる「総合的な学習の時間」と高校で行われる「総合的な探究の時間」を指す。

注2) 総合的な学習の時間の学習指導要領にて、どの学年で何を指導するのかを明示していない理由には、各学校が地域や学校、生徒の実態に応じて、創意工夫を生かした内容を定めることが期待されていることが挙げられる。学習指導要領に示される総合的な学習の時間と各学校の教育目標それぞれを踏まえて改めて各学校が育成を目指す資質・能力を前提として各学校の定める総合的な学習の時間の内容が決まるので、非常に自由度が高い。

注3) 「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」にある探究課題の例の多くは共通の記述となっており、これらの文章から資質能力がどのような積み上げが想定されているのかを読み取ることは難しい。

注4) 各キー・コンピテンシーに含まれるサブカテゴリーは以下のとおりである。「社会的に異質な集団での交流」のサブカテゴリーには、「他者とうまく関わること」「協力すること」「紛争を処理し、解決すること」がサブカテゴリーとして位置づけられている。「自律的に活動すること」には、「大きな展望、あるいは文脈の中で行動すること」「人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行すること」「自らの権利、利益、限界、ニーズを守り、主張すること」がサブカテゴリーとして位置づけられている。「道具を相互作用的に活用すること」には、「言語、

シンボル，テキストを相互作用的に活用すること」「知識や情報を相互作用的に活用すること」「技術を相互作用的に活用すること」がサブカテゴリーとして位置づけられている。