

〈論説〉

総合的な学習の時間の有効な活用のために  
—学生の体験談から考える総合的な学習の時間の在り方—

八 田 学・御 船 齋 紀

Manabu HATTA, Yoshitada MIFUNE : An Examination of the Effective Utilization of the Period of Integrated Study —How We Should Use Time During the Period of Integrated Study Taking into Account the Experiences of College Students—

鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要 第85号 抜刷

2022年7月

〈論説〉

## 総合的な学習の時間の有効な活用のために —学生の実験談から考える総合的な学習の時間の在り方—

八 田 学<sup>1</sup>・御 船 齋 紀<sup>2</sup>

Manabu HATTA, Yoshitada MIFUNE: An Examination of the Effective Utilization of the Period of Integrated Study —How We Should Use Time During the Period of Integrated Study Taking into Account the Experiences of College Students—

学生の実験を足掛かりに「総合的な学習の時間」を学生に指導してきた。その際、従来からある「特別活動」との違いを「探究」という言葉で、厳格に区別し取り扱ってきたが、それぞれの共通性・違いに鑑みたとき、もっと包括的に「総合的な学習の時間」を捉え、進めていくことの方が多忙を極める現場にとってより有益になるのではないかと考えた。この観点に立って今後の「総合的な学習の時間」のあり方について考えてみた。

キーワード：総合的な学習の時間 特別活動 探究学習 新学習指導要領

### はじめに

八田は、平成29年度～令和3年度、教職課程を担当し、生活学科食物栄養専攻で栄養教諭免許状取得を目指す学生33人、国際文化交流学科で中学校英語科免許状取得を目指す学生3人を担当した。担当した学生にはそれぞれ学生自身が体験した小、中、高等学校時代の「総合的な学習の時間」についてのレポート課題を課したり、聞き取りをして、講義の中で適宜事例検討をしたり、学習指導要領の内容を具体化するための教材として利用し、学生が、理解する上でのイメージの豊富化に努めてきた。聞き取った学生の実験を活用し、学習指導要領に沿った形で補足し、総合的な学習の時間と特別活動について厳密に区分することに取り組みながら、学生の理解を促進してきた。しかし、考察の過程の中で、特

別活動と総合的な学習の時間を厳格に分けて実施することに本当に意味があるのかという疑問も生じてきた。長年にわたって、地域に根差し、社会の状況を捉え、生徒の実情を踏まえて形成された特別活動の価値は揺るがず、もう少し柔軟な形で総合的な学習の時間に組み込めないかと考えた。

本稿前半では、学生の実験を基にした「総合的な学習の時間」の学びの展開について紹介し、後半では、今期の学習指導要領改訂の内容を検討し、総合的な学習の時間に求められているものを理解した上で、学校における既存の教育活動と総合的な学習の時間が融合できないかについてその可能性を探ってみた。

### 1. 学生の実験から学ぶ「総合的な学習の時間」

学生が体験してきた取り組み（総合的な学習の時間）について自分の言葉で語り、記述することは、それが否定的な思い出であっても、肯定的な思い出であればなおさら、体験した者にとって、「総合的

1 鳥取短期大学生生活学科食物栄養専攻非常勤講師

2 鳥取短期大学生生活学科食物栄養専攻

な学習の時間」を考えていく上で実感のこもった思考を展開していくことに繋がっていくと考える。そこで、①自らが体験した総合的な学習の時間について思い出に残っていることを想起して、これを「総合的な学習の時間」について学ぶ導入としていくのである。次に②学習指導要領ではどのような目標と内容を決めているのか学び、そして、最終的には、③学んだことを基にして、自分が教員として取り組むとしたら、どのような取り組みを目指していくのか、生徒にどのような力をつけたいか、まとめていくのである。

体験については、正確さが重要ではなく、学生一人一人にどのような印象が残っているかということを中心している。肯定的か否定的か、役に立ったか立たなかったか。その印象から、自分が教員になった場合を想定して、自分なりの「総合的な学習の時間」のありかたについて論じることができれば、実感のある学びになるのではないかと考えた。

学生からの聞き取りによると、テーマは、全国調査で多く見られるようなものが主であった。1位は職業・キャリアに関するもの、2位は福祉に関するもの、3位は街づくり・地域再発見、4位は伝統文化に関するもの、5位は環境問題に関するもの、であった。その中の一つで、中学3年生で取り組んだ「人権劇の取り組み」があった。(下記の通り)

## 2. 学生の体験談の中から

(人権学習に最適な「総合的な学習の時間」)

事例：中学3年生の総合的な学習の時間で取り組んだ「人権劇」

### (1) 人権課題の決定 (6月～7月各学級で)

- ・これまでの学習した人権課題を基本に各学級で話し合いの時間を持つ。
- ・自分の住む地域や通っている学校の現状から取り上げたいと思う課題を出し合う。(KJ法等、学級の生徒の思いをまとめていく。学年

の生徒個々の思いが反映できるようにする。)

- ・人権劇の脚本づくりに取り組む実行委員を決める。

### (2) 人権劇脚本の作成 (夏季休業中)

学級で選ばれた代表生徒が集まり、脚本の作成をおこなう。

- ①基本になる脚本の選定 (ゼロから作るのではなく、候補になる脚本を選ぶ。)
- ②基本になる脚本を自分たちの脚本にする。(改作) (各クラスから出された思いや願いをどのように反映させるか、テーマの焦点化、訴えたいことを組み入れていく、脚本のセリフに反映等)
- ③完成した脚本のサマリーを作り、夏休み明けに学年生徒全員に配布、意見要望を聞き取る。

### (3) 道徳の授業実践

脚本を資料とした道徳を各学級で実施

### (4) 人権劇の準備と練習(運動会の終了と同時に)

- ・人権劇の役割分担を決定する。

脚本作成委員会の中から監督を選出する。他の委員は、監督の指示のもと手分けして細部の演出(役者の動きを付ける等)に取り組む)

役者の決定、大道具、小道具、照明、音声(効果音等、字幕づくり等)

### (5) 文化祭で発表する(保護者、教員、1年生、2年生の前で演じる)

### (6) 評価

- ・学級で人権劇の取り組みの振り返りをする(作文)
- ・参観した保護者、1、2年生の生徒の感想

人権感覚を育成する基礎となる価値的・態度的側面や技能的側面の学習においては、生徒が自ら主体的に、しかも学級の他の児童生徒たちとともに学習活動に参加し、協力的に活動し、体験することが不可欠である。単なる知識理解ではなくその学習過程の中に、体験的に協働していくことの大切さを学んでいく要素が必要である。このような能力や資質を育成するためには、生徒が自分で「感じ、考え、行動する」することが求められる。他人事としてでは

なく、自らの課題として取り組むにはまさに「総合的な学習の時間」が最適といえる。

### 3. 地域・学校の伝統文化を大切に（潜在的カリキュラムの大切さ）

総合的な学習の時間の取り組みには、その地域や学校の特色を生かしたテーマを選ぶことが望まれる。生徒の自発性を重視する観点から、ゼロから生徒の興味関心を引き出し、グループでまとめてテーマとして練り上げていく取り組みは理想的ではあるが、膨大な時間がかかる。しかし、それぞれの学校には、長年取り組み大きな成果を上げている取り組みがあるはずである。それを総合的な学習の時間として編成しなおしていくことは効率的で、生徒にとって取り組みやすく、身近に感じるテーマとなる。

事例に揚げた「人権劇」は長年にわたって、その中学校で取り組まれて来ている。毎年大きな達成感を生み出している実践である。座学で受け身になりやすい人権学習を能動的な、生徒の主体性が生み出せる取り組みにできないかと長年工夫し、努力してたどり着いた「人権劇」であった。それを「総合的な学習の時間」として取り上げているのである。何より、一番にしっかりとした動機付けができてることが強みである。それは、学校が地域と作り上げてきた伝統・文化の力であり、それを活かさない手はないと考える。

### 4. 総合的な学習の時間と特別活動の関連

従来、このテーマは「特別活動」として実施されていた。特別活動の学校行事、文化的な活動の中で実施されてきたものである。そのままの実施では、特別活動を総合的な学習の時間と読み替えただけの取り組みになる。それでも成り立つのか？これは、総合的な学習の時間を設定した目的に合致しているのか？実際、全国の総合的な学習の時間の実施状況を見たときに、当初、特別活動とあまり違いのない実践を「総合的な学習の時間」として取り組んでい

る事例が多くみられた。

総合的な学習の時間と特別活動の関係については、学習指導要領（平成29年告示）第1章総則の第2の3の（2）の（エ）の記述「総合的な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。」にみることができる。つまり、総合的な学習の時間において、探究的な学習が行われる中で体験活動を実施した結果、学校行事としても同様の成果が期待できる場合にのみ、特別活動の学校行事を実施したと判断してもよいことを示している。

事例の人権劇が総合的な学習の時間として成立するためには、「探究的な学習の過程」がその中に読み取れるかどうかということになるのだろうか。

さらに、総合的な学習の時間の本質について語られている部分を見ると、以下の通りになる。

総合的な学習の時間の本質は、「探究的な学習の過程」の成否が重要になる。「自ら課題を見つける」ことから始まり、「情報収集」「整理分析」を経て、考えや意見を「まとめ・表現」するのである。大切なのは、その取り組みを通して、さらなる探究の取り組みの姿勢が生徒の中に育まれていくようにしていくことである。

事例の人権劇を考えると、「探究的な学習の過程」をどのようにとらえて実施するかが大切である。「毎年の文化祭の行事となっており、年間計画にも組み入れられている。これは、むしろ特別活動の学校行事（文化的行事）」となる。自発性の問題については、必ずしもそれにこだわる必要はないと思う。劇をすることについての十分な動機付けはなされているのだから。問題は、劇をするという枠の中で、役割分担をするやり方、分担された仕事についての自分なりの課題設定と追究ができるかどうかにかかっていると思う。

実社会の中でもすべてのことが自発性・自主性に

構成されているわけではない。むしろ、「あらかじめ行動する内容が決められ、仕事内容も、自分が中心となって行動できるとは限らない」場面の方が圧倒的に多いのである。そんな中でも、受動的な態度でなく、能動的に活動に立ち向かっていくような力をつけさせたいと考える。ある一定の決められた枠の中でも「自分なりの工夫」を加えることで、能動的に立ち向かっていける。それこそが、主体性である。事例の劇の中では、最終的に100人を超える学年の生徒で人権劇の役割分担をしていくこととなる。そうすると、希望する役割に付くことのできない生徒が多くなるのは必然である。しかし、そんな中、すべての生徒が個々の課題設定ができるよう指導していくことが重要になる。すべての生徒が「自分なりの工夫」がしていけるようにする、教員の大切な役割がそこにある。個々の生徒の心情に鑑み、生徒個々に最適な指導助言をし、個別の課題設定を支えていくことこそが、この学習の成果を左右するものとする。

学年の教員が連携して、生徒の置かれている状況を的確に把握し、それぞれが自分の立場で登場人物のセリフを磨いていく、そういった意味では、並行して実施される脚本を使つての道徳の果たす役割が大きい。脚本、演出、大道具、小道具、照明、音響等、それぞれの役割に多くの生徒が振り分けられ集まる中で生徒個々に「個別の課題」を発見させ、追究させていくことは大変難しいことではある。

「物事の本質を探つて見極めようとする一連の知的営み」について、学生からの事例を活用しながら学習指導要領に沿って、厳格に特別活動と総合的な学習の時間を区分し、学生の理解を図ってきたが、その育成したい資質能力等について、単に総合的な学習の時間だけで完結することはできないのである。多くのことを抱え込む学校現場では、他の教科・領域との関係性を考慮し、より簡潔に有効な取り組みを行っていく必要があると考える。

## 5. 新学習指導要領における総合的な学習の時間と特別活動との関係

学校は、「外国語科」「教科 道徳」も含めた教科以外に、「総合的な学習の時間」に加えて「特別活動」も行う。この特別活動の目標は、平成10年・平成20年の学習指導要領はほぼ同じである。平成29年の学習指導要領では「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を發揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。(中略)(2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする」(傍線筆者)として、他教科と同じように「見方・考え方」に言及し「資質・能力」を示し、「課題を見だし、解決する」ことを資質・能力の一つとしている点がそれまでの学習指導要領にはなかった内容である。小学校の学習指導要領では他の教科においては社会、算数、理科が「問題解決」、家庭、体育では「課題」という表現がある。「問題解決」が与えられた課題、「課題解決」が与えられていない(自ら発見する)課題というのが違いのようであるが<sup>注1)</sup>、「特別活動」では、学習対象はあくまで「課題」であり、あらかじめ与えられておらず、自ら問題を見出し、解決していく「課題解決」型の活動として規定されていることには注目すべきである。

もとより、「総合的な学習の時間」のねらいは平成10年の学習指導要領では「(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」(傍線筆者)と規定されており、さらに平成20年の学習指導要領においても、「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」(傍線筆者)とあり、「課題」は見つけるもの、「問題」は解決するものと区別されている。

しかし、平成29年の学習指導要領になると「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できるようにする。(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」(傍線筆者)と規定されており、すべて「課題—解決」となっており、特別活動と同じく「課題解決」型であることがわかる。

総合的な学習の時間と特別活動との関係について平成20年の学習指導要領に言及があり、「総合的な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」とし、その解説では「特別活動の学校行事を総合的な学習の時間として安易に流用して実施することを許容しているものではない」と注意を喚起している。

一方、平成29年の学習指導要領「特別活動編」の解説では、総合的な学習の時間との関連の項で、「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」、「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」、さらに「自己の生き方についての考えを深める点」において両者には共通性があるとしている。

そして、両者の違いは、「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」としている。すなわち「特別活動における「実践」は、話し合って決めたことを「実践」したり、学んだことを学校という一つの社会の中で、あるいは家庭を含めた日常の生活の中で、現実の問題の解決に生かしたりするもの」であり、「総合的な学習の時間における「探究」は、物事の本質を調べて見極めようとしていくことである」とし、また「特別活動における「解決」は、実生活における、現実の問題そのものを改善することである」(傍線筆者)。総合的な学習の時間における「解決」は、一つの疑問が解決されることにより、さらに新たな問いが生まれ、物事の本質に向けて問い続けていくもの」として区別し、目指しているものの本質的な違いを対比的に説明している。

両者はほぼ共通しているが、両者の違いは、実践的な解決を目指す特別活動に対して、総合的な学習の時間は、物事の本質を問い続ける点にあるとされている。世界のトレンドになっているコンピテーターに基づく教育課程を構築し、先のOECD政策対話において日本のカリキュラムが高く評価される<sup>注2)</sup>中で、「物事の本質に向けて問い続けていく」力を育成する「総合的な学習の時間」は日本のカリキュラムの看板となっている以上、この目標から外れる教育活動に読み替えられるわけにはいかないということであろう。しかしまた、わが国で長い歴史を持ち、海外からの評価の高い「特別活動」も重要な教育課程である<sup>注3)</sup>。

そうであるならば、「総合的な学習の時間」が探究的になされたことを以て「特別活動」の学校行事の実施に読み替える規定とは逆に、学校ですでに実施している「特別活動」において学校が「総合的な学習の時間」の目的としている資質・能力の育成が図られると判断されればそれを「総合的な学習の時間」でもあり「特別活動」でもあるとしていいのではないかと考える。本質への志向と実践への志向が両者の決定的差異とするとしても、探究そのものは

その先に実践が来ることは間違いないからである。

## 6. その他の「〇〇教育」も請け負う学校

さらに、それに加えて、情報教育、ICT教育、ネットリテラシー教育、ネットモラル教育、プログラミング教育、人権教育、主権者教育、平和教育、性教育、消費者教育、起業家教育、環境教育、安全教育、交通安全教育、福祉教育、キャリア教育、国際理解教育、ボランティア教育、食育教育、健康教育、NIE教育、金融教育、法教育、消費者教育、税教育、などなど社会から要請される「〇〇教育」にも取り組まなければならないのが学校であり、その時間を生み出すのに苦労している実態がある。これらの教育も組み込んで「総合的な学習の時間」の探究の過程の一つとして位置付けていくことはできないだろうか。そのような視点でのカリキュラム・マネジメントは、学校において実効的であると考えられる。

資質・能力に基づいて、アクティブラーニングによって「主体的対話的で深い学び」を各教科で達成させ、次にはそれらを教科横断的に広げるという多分に知的活動である「総合的な学習の時間」に対して、多分に実践的な「特別活動」との共通性と相互作用性は認めながら、時間数のカウントにおいては截然と区別される。それに加えて、さらに「総合的な学習」とは扱われない「〇〇教育」にも取り組まなければならないとなると、これまで以上に教科以外の学習や活動に多大な時間と労力が割かれることになり、児童生徒、教員とも多忙となり、疲弊してしまう危険性がある。冒頭の「ゆとりか詰め込みか」の対立項が、意図しなかった形で沸き起こる危険性もあることを指摘しておきたい。

### おわりに

今次の学習指導要領「総合的な学習の時間」解説の目標の項で、「総合的な学習の時間」の本質は「探究的な学習の過程」であるとして、その学習過程を

図示している。すなわち、①課題の設定—②情報の収集—③整理・分析—④まとめ・表現の過程を経て、「自らの考えや課題が新たに更新され、探究の過程が繰り返される」という「一連の知的営み」であると説明されている。さらに、総合的な学習の時間に育成する資質・能力は「よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくこと」であり、「自らの知識や技能等を総合的に働かせて、目前の具体的な課題を粘り強く対処し解決しようとする」と解説している。「学びに向かう力・人間性等」という育成を目指す資質・能力であり、したがって、この総合的な学習の探究の過程の向こうには、新たな課題発見—探究というスパイラルとともに、その先には身に着けた課題を解決する力を人生や社会に生かすという「実践」の地平が広がっていることは容易に見通せる。

特別活動との違いを明確にし、総合的な学習の時間を厳格に実施することを越えて、特別活動の共通性を理解して、知的領域から「実践」の地平まで見通した探究となることも想定した、広がりを持った「総合的な学習」としてはどうか。

また、その他の「〇〇教育」についても、それが学校に求められるということは、そこに児童生徒の人生に関わる「課題」があるからであり、そしてそれは探究のプロセスによって得られた課題解決能力によって解決され切り開かれていくしかない領域であるからなのだといえる。この「〇〇教育」の学習においても、知的活動を経て「実践」の地平まで期待されているのである。そうであるならば、これらの教育についても、「特別活動」と同じように、その共通性に着目し、「総合的な学習の時間」の一場面として「〇〇教育」を位置づけて、「総合的な学習の時間」の学習でもあり「〇〇教育」の学習でもあるとしてはどうか。

この観点に立ってカリキュラム・マネジメントを行うことは、学校にとって非常に有益であると思われる。

なお、本稿は1～4を八田が、5～6を御船が分担して執筆した。

#### 注

- 1) 溝上慎一・成田秀夫(2016)『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』, 東信堂, によると, 「問題解決学習(problem-based learning)」と「課題解決学習(プロジェクト学習)(project-based learning)」はともにPBLという略称で表す学習方法だが, 初等中等教育で用いられる「探究的な学習」は后者であると位置づけている。
- 2) 教育課程編成におけるコンピテンシーベースというパラダイムは, PISAにおいて高順位にある日本の教育に対してのA. シュライヒャーOECD教育局次長(2013年当時)の評価などを背景として, また, OECDと日本による政策対話において今期学習指導要領改訂についての賛辞などを背景に, 自信に満ちて採用されている。平成28年中央教育審議会補足資料 p.89-90「2030年に向けた教育に関する日本・OECD政策対話の成果について」
- 3) 日本における特別活動は, 1947年学習指導要領(試案)の「自由研究」に端を発し, 1951年改訂における「教科以外の活動」, 「特別教育活動」

と「学校行事等」を経て現在の「特別活動」へと続いてきている。またその原初形態は明治時代にさかのぼる(平成27年11月25日教育課程部会特別活動ワーキンググループ資料9)。

海外での評価の顕著なものとしてエジプトでの取り組みがある。JICA ホームページ参照。

#### 引用・参考文献

- 1) 中学校学習指導要領(平成29年告示)。
- 2) 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。
- 3) 小学校学習指導要領(平成29年告示)。
- 4) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編。
- 5) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編。
- 6) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編。
- 7) 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』, 東洋館出版社, 2017。
- 8) 田代高章・阿部昇編著『「生きる力」を育む総合的な学習の時間』, 福村出版, 2021。
- 9) 野田敦敬・田村学編著『学習指導要領の未来』, 学事出版, 2021。