

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

A Review of the Competencies Targeted for Improvement during the Period for Integrated Studies

加藤 智

KATO Satoshi

キーワード：総合的な学習の時間、資質・能力、変遷

1 本研究の背景と目的

2017年（高等学校は2018年）改訂の学習指導要領において、すべての教科等において育成を目指す資質・能力が①「知識及び技能」（何を理解しているか、何ができるか）、②「思考力、判断力、表現力」（理解していること・できることをどう使うか）、③「学びに向かう力、人間性等」（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）の三つの柱として示された¹。領域固有の知識や技能を基盤とする学習内容を中心構成されてきたこれまでの学習指導要領から、領域を超えて機能する汎用性の高い資質・能力を中心に構成される学習指導要領への改訂は、我が国の学校教育の大きな転換点と捉えることができる。

ところで、1998年（高等学校は1999年）の学習指導要領の改訂において、小学校から高等学校にまでに設置された総合的な学習の時間は、創設当初より、そのねらいとして「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てること」を掲げており、領域固有の知識や技能の習得に主眼が置かれる各教科等とは異なる資質・能力の育成を志向してきた。また、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習が展開される総合的な学習の時間は、汎用性の高い資質・能力の育成に資することが期待されてきた。

その一方で、資質・能力の中には、客観的に測定することが難しい情意的な側面が含まれており、従前の領域固有の知識や技能を中心とする学力観からの転換は容易ではなかった。総合的な学習の時間においても、「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。」といった課題が指摘されており、「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。」といった状況も報告されている²。

本稿は、総合的な学習の時間がこれまでどのような資質・能力の育成を目指してきたのか、その実際と変遷を追いながら、今後、資質・能力の育成において総合的な学習の時間が果たすべき役割と展望について論じることとしたい。

なお、本稿で用いる「資質・能力」という用語については、厳密には「資質」と「能力」の違いに留意する必要がある。例えば、資質については、「能力や態度、性質などを総称するもの」³とする定義もあり、資質に能力や態度が包含されるとする解釈もある。しかし、本稿では、能力や態度、性質などを一体的に扱う用語として、「資質・能力」を用いることとする。

2 資質・能力に関する先行研究と研究動向

資質・能力とは何かを論じる上では、1959年に心理学者のホワイト（Robert White）が提起したコンピテンス（competence）概念が重要な意味をもつ。ホワイトによれば、人間は生まれながらにして身近な環境に能動的に関わろうとする傾向性を有しており、この傾向性もたらず環境との相互作用を通して、それぞれの対象に適した関わり能力を獲得していくという⁴。ホワイトのコンピテンス概念は、『『知る』ことを駆動するエネルギー要因から、『知る』営みのメカニズムや、それを通して結果的に獲得される『関わり方』までをも包摂した概念』⁵という点に大きな特徴がある。

その後、1970年代には、同じく心理学者のマクレランド（David McClelland）が、意欲や感情の自己調整能力、肯定的な自己概念や自己信頼などの情意的な資質・能力や、対人関係調整能力やコミュニケーション能力などの社会的スキルが、領域固有知識の所有を問う伝統的なテストや学校の成績、資格証明書などより職務上の業績や人生における成功に大きな影響を与えることを論証した⁶。そして、「人生で直面する様々な問題状況に対し、質の高い問題解決を現に成し遂げるのに必要十分な要因」⁷をコンピテンスと呼んだ。

コンピテンス概念の普及・浸透により、学校教育においてはこれまで圧倒的に重視されてきた領域固有の知識の習得を目指すことの優先度は相対的に低下し、近年、非認知的な能力（non-cognitive skills）と呼ばれている情意的な資質・能力の育成にも目を向けることが求められるようになった⁸。その後、現在に至るまでに「キー・コンピテンシー」⁹や「21世紀型スキル」¹⁰といった資質・能力が提唱されているが、これらはいずれも「協働するスキル」や「メタ認知」、「批判的思考」、「思慮深さ」といった非認知的な能力を含んでいる。

我が国においても、こうした研究の動向に呼応するように、第15期中央教育審議会（1995年～1997年）の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」において「生きる力」が提起された。「生きる力」の定義は広範であるが、「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」、「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」、「たくましく生きるための健康や体力」の三点で整理されている¹¹。したがって、「生きる力」とは、領域固有の知識や技能を含みながらも、ホワイトやマクレランドが提唱したコンピテンス概念を包含する幅広い資質・能力として解釈することができる。

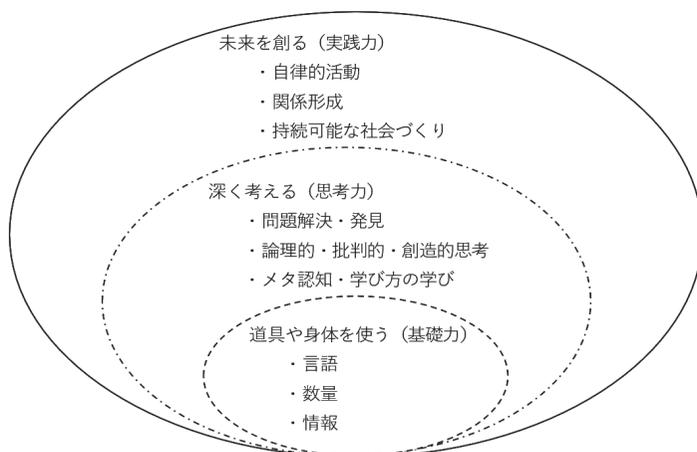
そして、同答申は、「『生きる力』が全人的な力であるということ踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくこ

とが極めて有効であると考えられる。（中略）このため、上記の[2]（教育内容の厳選と基礎・基本の徹底）の視点から各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間（以下、「総合的な学習の時間」と称する。）を設けて横断的・総合的な指導を行うことを提言したい。」¹²と、「生きる力」の育成を担うものとして総合的な学習の時間の創設を提言している。そして、1998年（高等学校は1999年）の学習指導要領の改訂において、総合的な学習の時間は小学校から高等学校にまで導入されることとなった。こうした経緯を見れば、総合的な学習の時間が「生きる力」の中でも、非認知的な能力の育成に主眼が置かれていたことは明らかであろう。

その後、我が国においても資質・能力の研究は進められており、例えば、国立教育政策研究所は、21世紀に求められる資質・能力の構造を図1のように示している¹³。このモデルは、「思考力」を中核とし、それを支える「基礎力」と思考力の使い方を方向付ける「実践力」の三層構造で資質・能力を構造化して示している。思考力や実践力には、非認知的な側面を見て取ることができる。

2017（高等学校は2018）年改訂の学習指導要領において示された資質・能力の一つである「学びに向かう力、人間性等」は、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる『メタ認知』に関するもの」と「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの」と整理されており¹⁴、非認知的な能力を含む資質・能力の育成に資するものと解釈することができる。

このように、近年は国際的な潮流である資質・能力に基づく教育施策が矢継ぎ早に打ち出されており、総合的な学習の時間の創設もその展開の中に位置付けて捉えることが妥当であろう。



（国立教育政策研究所（2016）『資質・能力 [理論編]』 p.191 より引用）

図1 21世紀に求められる資質・能力の構造一例

3 1998(平成10)年学習指導要領における総合的な学習の時間が育成を目指す資質・能力

既に述べたように、1998年(高等学校は1999年)の学習指導要領の改訂により、小学校から高等学校において総合的な学習の時間が創設された。その主眼は「生きる力」の育成に置かれていたが、総合的な学習の時間において育成を目指す資質・能力については、以下のように示されている。

- (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。¹⁵

この文言は、小学校から高等学校まで、まったく同じである。この文言に現れているように、総合的な学習の時間が生きる力の中でも特に「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」の育成が期待されていることがわかる。

それでは、こうした資質・能力の育成に資する総合的な学習の時間が全国の学校で展開されたかと言えば、そうでないことは既によく知られているところであろう。その要因は様々あるが、一つは、当初の総合的な学習の時間の教育課程上の位置付けにある。総合的な学習の時間は教育課程上必置とされたものの、その目標や内容等については「総則」の中で扱われており、その位置付けは「各教科」や「道徳」(高等学校は除く)、「特別活動」とは大きく異なっていた。それは、総合的な学習の時間が、「学校で学ぶ知識と生活との結びつき、知の総合化の視点」¹⁶を重視しており、「各学校が創意工夫を生かし、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習などを展開するというこの時間の性格など」¹⁷を踏まえた結果である。つまり、総合的な学習の時間は単独で成立する他教科等とは一線を画すものとして設置されたと解釈できる。しかし、このような位置付けの「曖昧さ」に加え、他教科等のように目標や内容等について具体的に示されていないことから、学校現場の混乱は少なくなかった¹⁸。さらに、2000年頃から巻き起こった「学力低下論争」において、総合的な学習の時間はいわゆる「ゆとり教育」批判の矢面に立たされたこともあり、その実施状況は低調と言わざるを得ないものであった¹⁹。

そして、2003年には、学習指導要領が一部改正されることとなり、総合的な学習の時間において育成を目指す資質・能力については、以下のように(3)が加わった。

- (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。
- (3) 各教科、道徳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。²⁰

(3)の資質・能力については、一部改正前の「解説」(ここでは『小学校学習指導要領解説

総則編』を指す。以下、総合的な学習の時間に関する学習指導要領解説については、単に「解説」と表記する。）においても「各教科等で身に付けられた知識や技能を相互に関連付け、総合的に働くようにすることが大切である。」²¹との記述があるように、特段新規性のあるものではない。学力低下論争の影響を受け、2002年1月に文部科学省から出された「学びのすすめ」（確かな学力向上のための2002アピール）において提唱された「確かな学力」を具体的に示す意味合いとして強調されたと解釈することが妥当であろう。いずれにせよ、これらの一連の教育施策の動向は、従来の領域固有の知識や技能を中心とする学力観への回帰と受け取られ、学校現場の総合的な学習の時間に対するモチベーションを大きく低下させた²²。

さて、これらの資質・能力をどのように評価するのか、学習指導要領には特に示されていない。「解説」には「例えば、ワークシート、ノート、作文、絵、レポートなどの製作物、発表や話し合いの様子などから評価したり、児童の自己評価や相互評価を活用したり、活動の状況を教師が観察して評価したりするなど、その児童なりのよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを適切かつ総合的に評価することが考えられる。」²³と、評価の方法について具体例を挙げて説明されているものの、評価をする対象、すなわち具体的な資質・能力についてはほとんど示されていない。育成を目指す具体的な資質・能力についても各学校において設定することが想定されていたためだと考えられるが、当時吹き荒れた総合的な学習の時間に対する逆風の中で、学校で独自に設定した具体的な資質・能力に関する報告はほとんど見られず、このような資質・能力についての評価への取り組みは限定的であったと考えるのが妥当であろう²⁴。

4 2008（平成20）年学習指導要領における総合的な学習の時間が育成を目指す資質・能力

2008年（高等学校は2009年）に改訂された学習指導要領では、これまで「総則」の中でのみ扱われていた総合的な学習の時間が、独立した章として扱われることとなった。そして、総合的な学習の時間の目標（第1の目標）が次のように掲げられた（〔 〕内は高等学校）。

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〔在り方〕生き方を考えることができるようにする。²⁵

総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力については、創設時の目標にある「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」及び「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」とほとんど変わっていないが、「協同的」という文言が加わったことに留意する必要がある。協同的に取り組む態度とは、「他者と協力しながら身近な地域社会の課題の解決に主体的に参画し、その発展に貢献しようとする態度」²⁶と説明されている。このような資質・能力は、対人関係調整能力やコ

コミュニケーション能力などの「社会的スキル」²⁷を含むものであり、総合的な学習の時間が育成を目指す資質・能力に新しい側面が加わることとなった²⁸。

さらに「解説」では、総合的な学習の時間において育てようとする資質・能力の視点として、「①学習方法に関すること」、「②自分自身に関すること」、「③他者や社会とのかかわりに関すること」の3点が例示された。これらの視点は、これまで全国で取り組まれてきた実践事例を整理する中で見出されてきたものとされているが、同時に、OECDが提唱するキー・コンピテンシー（key competencies）を踏まえたものとなっている²⁹。

ここで、キー・コンピテンシーについて整理をしておきたい。キー・コンピテンシーは、OECDのDeSeCo（コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎）プロジェクトが提案する、以下の3つの条件を満たす、多数の加盟国の国際的合意を得た新たな資質・能力の概念である。

- ・社会や個人にとって価値のある結果をもたらすこと
- ・いろいろな状況の重要な課題への適応を助けること
- ・特定の専門家だけでなく、すべての個人にとって重要であること³⁰

なお、コンピテンシー（competency）とは、「特定の文脈において、（スキルや態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員することにより、複雑な需要に応じる能力（ability）」を含む、「知識やスキル（knowledge and skills）以上のもの」と整理されている³¹。

DeSeCoプロジェクトは、キー・コンピテンシーに関する概念枠組みとして、「相互作用的に道具を用いる」、「異質な集団で交流する」、「自律的に活動する」の3つの広いカテゴリーにコンピテンシーを分類して示している。「解説」は、「相互作用的に道具を用いる」はおよそ「学習方法に関すること」と、「異質な集団で交流する」はおよそ「他者や社会とのかかわりに関すること」と、「自律的に活動する」はおよそ「自分自身に関すること」とそれぞれ関わっているとされている³²。

そして、2010年（高等学校は2013年）に文部科学省が作成した『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』（以下、「指導資料」とする）では、この総合的な学習の時間において育てようとする資質・能力について、表1のように3つの視点を踏まえた形で詳細に例示された。

表1 例示された総合的な学習の時間で育てようとする資質・能力

視点	小学校	中学校	高等学校
学習方法に関すること	課題設定	<ul style="list-style-type: none"> ・ 複雑な問題状況の中から課題を設定する ・ 仮説を立て、検証方法を考え、計画を立案する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 複雑な問題状況を踏まえて適切な課題を設定する ・ 仮説を立て、それに適合した検証方法を明示した計画を立案する
	収集分析	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目的に応じて手段を選択し、情報を収集する ・ 必要な情報を収集し、多角的に分析する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目的に応じて臨機応変に適切な手段を選択し、情報を収集する ・ 必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し、多角的・实际的に分析する
	思考判断	<ul style="list-style-type: none"> ・ 問題状況における事実や関係を把握し理解する ・ 多様な情報の中にある特徴を見付ける ・ 課題解決を目指して事象を比較したり、関連付けたりして考える 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 複雑な問題状況における事実や関係を把握し、自分の考えをもつ ・ 視点を定めて多様な情報を分析する ・ 課題解決を目指して事象を比較したり、因果関係を推測したりして考える
	表現省察	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相手や目的に応じて、分かりやすくまとめ、表現する ・ 学習の仕方や進め方を振り返り、学習や生活に生かそうとする 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 相手や目的、意図に応じて、論理的に表現する ・ 学習の仕方や進め方を振り返り、学習や生活に生かそうとする
自分自身に関すること	意思決定	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自らの行為について意思決定する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自らの行為について責任をもって意思決定する
	計画実行	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目標を設定し、課題の解決に向けて行動する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目標を明確にし、課題の解決に向けて計画的に行動する
	自己理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自らの生活の在り方を見直し、実践する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自らの生活の在り方を見直し、日常的に実践する
	将来展望	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己の将来を考え、夢や希望をもつ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己の将来を考え、夢や希望をもつ
他者や社会との関わりに関すること	他者理解	<ul style="list-style-type: none"> ・ 異なる意見や他者の考えを受け入れる 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 異なる意見や他者の考えを受け入れ尊重する
	協同	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者と協同して課題を解決する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 互いの特徴を生かし、協同して課題を解決する
	共生	<ul style="list-style-type: none"> ・ 身の回りの環境とのかかわりを考えて生活する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 環境の保全を考えて行動する
	社会参画	<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題の解決に向けて地域の活動に参加する 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 課題の解決に向けて社会活動に参画する

（文部科学省（2010）『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）』p.70より引用）

このように、2008年の学習指導要領の改訂やそれに伴う「解説」の記述や「指導資料」による詳細な例示などによって、総合的な学習の時間で育成する資質・能力の具体が少しずつ明らかになったと言える。しかし、このような資質・能力の理解が学校現場に浸透していたとは言いがたい。そのことを物語っているのが、国立教育政策研究所が発刊している『総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料』（以下、「参考資料」とする）に見られる総合的な学習の時間の評価の観点に関する記述である。同資料によると、総合的な学習の時間の評価の観点の設定例として以下の3つが示されている³³。

- ①総合的な学習の時間の目標を踏まえた観点
- ②各学校で定めた「育てようとする資質や能力及び態度」を踏まえた観点
- ③各教科の評価の観点との関連を明確にした観点

「③各教科の評価の観点との関連を明確にした観点」とは、「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及び「知識・理解」の4観点のことである。「参考資料」は、「この観点は、「技能」や「知識・理解」の観点において知識・技能を身に付けているかどうかのみにとらわれたり、「自己の生き方を考えることができるようにする」に関わる観点について、その実現状況の評価することが十分に行われなかったりすることが考えられる。そこで、一人一人がどのように知識・技能を獲得していったかを評価することや自己の生き方に関して4観点の中に位置付けることに配慮する必要がある。」³⁴と留意すべき点を指摘しているものの、「総合的な学習の時間の学習活動に関わる「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」及び「知識・理解」等と観点を定めることで、各教科との関連が明確になるとともに、学習課題や学習対象、学習事項などの内容についての実現状況の評価し易いという特徴がある。」³⁵と、このような観点の設定について許容している。キー・コンピテンシー概念は当時多くの注目を集めており、総合的な学習の時間はキー・コンピテンシーに関わる資質・能力を育成すると標榜する数少ない領域であったのにも関わらず、総合的な学習の時間で育成される資質・能力に関する研究や報告はごく限られており、その理解の広がりは限定的であったと言えよう³⁶。

5 2017(平成29)年学習指導要領における総合的な学習の時間が育成を目指す資質・能力

既に述べたように、2017年(高等学校は2018年)の学習指導要領の改訂において、すべての教科等において育成を目指す資質・能力が三つの柱として整理された。総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力についても、この三つの柱で規定されることとなった。以下では、それぞれの資質・能力の実際について明らかにする。なお、高等学校の総合的な学習の時間については、小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する視点から、その位置付けを明確化し直すことが求められたことから、その名称が「総合的な探究の時間」と変更されているが、ここでは特に区別をしないこととする。

（１）知識及び技能

黒上（2017）が、「これまでの総合的な学習の時間では、どのような知識・技能が身につくかには、あまり関心を払ってこなかった。」³⁷と論じているように、これまでの改訂において総合的な学習の時間で育成を目指す資質・能力に知識及び技能に関するものはほとんど見られない。したがって、総合的な学習の時間においてどのような知識及び技能の獲得を目指すのか、想定することが求められることとなった。

総合的な学習の時間で獲得を目指す知識及び技能について、「解説」では、「事実に基づく知識は探究の過程が繰り返され、連続していく中で、何度も活用され発揮されていくことで、構造化され生きて働く概念的な知識へと高まっていく。」³⁸と記述されており、教科や分野の枠を超えたより一般化された概念的な知識が、総合的な学習の時間において育成を目指す資質・能力としての知識と考えることができる。

知識及び技能の実際については、各学校が設定する「探究課題」（目標の実現に向けて学校として設定した、児童生徒が探究的な学習に取り組む課題）によって異なるため、学習指導要領及び「解説」に具体的な例示はない。しかし、これまでも総合的な学習の時間では、「学習対象」（児童生徒が探究的に関わりを深める人・もの・ことを示したものであり、探究課題に該当するもの）及び「学習事項」（個々の学習対象とのかかわりを通して、児童に「どんなことを学んでほしいか」について、さらに踏み込んで分析的に示したもの）を示すことが求められており、これらは総合的な学習の時間において活用され発揮されていく事実に基づく知識と捉えることができる。前出の「指導資料」には、学習対象や学習事項が例示されており、ここから総合的な学習の時間で活用され発揮されることが期待される事実に基づく知識の具体を見ることができる。それを整理して示すと、表2のようになる。総合的な学習の時間においては、これらの事実に基づく知識が繰り返し活用され発揮されていく中で、各教科等の枠を超えて知識の統合がなされていくことにより、「多様性」（それぞれには特徴があり、多種多様に存在している）、「独自性」（それぞれに違いがあり、個別のよさをもっている）、「相互性」（互いに関わりながらよさを生かしている）、「協働性」（力を合わせ、目的の実現に向けて取り組む）、「有限性」（物事には終わりがあり、限りがある）、「創造性」（新しいものを創り出し、生み出していく）といった汎用性のある概念的な知識へと高まっていくことが想定されている³⁹。

また、技能についても、「探究的な学習の過程が繰り返され、連続していく中で、何度も活用され発揮されていくことで、自在に活用できる技能として身に付いていく」⁴⁰ものとされており、その具体については、2020年に国立教育政策研究所が発行した『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』において、「調査活動を、目的や対象に応じた適切さで実施することができる。」と、探究的な学習の過程に必要な技能が例示されている。

このように、総合的な学習の時間において育成を目指す資質・能力としての知識及び技能とは、単に個別固有の事実に基づく知識や技能を意味するのではなく、汎用的で転移可能なまさに「生きて働く」⁴¹知識及び技能を意味していることがわかる。

表2 「指導資料」に見る探究課題と事実的知識の例

学習対象（探究課題）	学習事項（事実的知識）
① 現代的な諸課題（横断的・総合的な課題）	地域に暮らす外国人とその人達が大切にしている文化や価値観（国際理解） <ul style="list-style-type: none"> ・日本の伝統や文化とそのよさ ・世界の国々の伝統や文化とそのよさ ・異なる文化と交流する活動や取組 など
	情報化の進展とそれに伴う日常生活や消費行動の変化（情報） <ul style="list-style-type: none"> ・多様な情報手段の機能と特徴 ・情報環境の変化と自分たちの生活とのかかわり ・目的に応じた主体的な情報の選択と発信 など
	身近な自然環境とそこに起きている環境問題（環境） <ul style="list-style-type: none"> ・身近な自然の存在とそのよさ ・環境問題と自分たちの生活とのかかわり ・環境の保全やよりよい環境の創造のための取組 など
	自分たちの消費生活と資源やエネルギーの問題（資源エネルギー） <ul style="list-style-type: none"> ・生活を支える資源・エネルギー活用の多様さと重要性 ・資源・エネルギー問題と自分たちの生活とのかかわり ・省資源・省エネルギーに向けての取組 など
	身の回りの高齢者とその暮らしを支援する仕組みや人々（福祉） <ul style="list-style-type: none"> ・身の回りの高齢者とその暮らし ・地域における福祉の現状と問題 ・福祉問題の解決やよりよい福祉を創造するための取組 など
	毎日の健康な生活とストレスのある社会（健康） <ul style="list-style-type: none"> ・社会の変化と健康の保持・増進をめぐる問題 ・自分たちの生活習慣と健康とのかかわり ・より健康で安全な生活を創造するための取組 など
	食をめぐる問題と地域の農業や生産者（食） <ul style="list-style-type: none"> ・地域の農業や生産者の現状と日本の食糧問題 ・食の安全や食料確保と自分たちの生活とのかかわり ・食をめぐる問題の解決とよりよい食生活の創造を目指した取組 など
科学技術の進歩と自分たちの暮らしの変化（科学技術） <ul style="list-style-type: none"> ・科学技術の進歩と便利で快適になった暮らし ・科学技術の進歩と私たちの生活とのかかわり ・科学技術をよりよく生活に生かし豊かな生活を創造しようとする取組 など 	
② 地域や学校の特色に応じた課題	町づくりや地域活性化のために取り組んでいる人々や組織（町づくり） <ul style="list-style-type: none"> ・地域の人々がつながり、支え合って暮らすよさ ・町づくりや地域活性化に取り組んでいる人々や組織とその思い ・地域の一員として、町づくりや地域活性化にかかわろうとする活動や取組 など
	地域の伝統や文化とその継承に力を注ぐ人々（伝統文化） <ul style="list-style-type: none"> ・地域の伝統や文化のもつ特徴 ・地域の伝統や文化の継承に力を注ぐ人々の思い ・地域の一員として、伝統や文化を守り、受け継ごうとする活動や取組 など
	商店街の再生に向けて努力する人々と地域社会（地域経済） <ul style="list-style-type: none"> ・社会の変化と地域の商店街が抱える問題 ・商店街の再生に向けて努力する人々の思い ・地域の一員として、地域社会の再生にかかわろうとする活動や取組 など
	防災のための安全な町づくりとその取組（防災） <ul style="list-style-type: none"> ・災害の恐ろしさと防災意識の大切さ ・地域や学校で防災に取り組むよさと安全な町づくり、学校づくり ・地域や学校の一員として、災害に備えた安全な町づくり、学校づくりにかかわろうとする活動や取組 など
③ 児童の興味・関心に基づく課題	将来への展望とのかかわりで訪ねてみたい人や機関（キャリア） <ul style="list-style-type: none"> ・地域で働く人の存在と働くことの意味 ・地域社会を支える様々な職業や機関 ・自分自身のよさへの気付きと将来展望 など
	ものづくりの面白さや工夫と生活の発展（ものづくり） <ul style="list-style-type: none"> ・ものづくりの面白さとそれを生かした生活の豊かさ ・ものづくりによる豊かな社会と暮らしの創造 ・快適で自分らしい生活環境を整える活動 など
	生命現象の神秘、不思議、すばらしさ（生命） <ul style="list-style-type: none"> ・生命現象の神秘や不思議、すばらしさ ・かけがえのない存在としての自分への気付きと自尊心 ・自他の生命を尊重し大切に取る取組 など など

（文部科学省（2010）『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開（小学校編）』pp.72-73を基に、現行の学習指導要領に合わせて筆者が改編した）

(2) 思考力, 判断力, 表現力等

「思考力, 判断力, 表現力等」については, 「知識及び技能」を未知の状況において活用できる資質・能力として捉えることができる。この資質・能力については, これまで各学校で設定する育てようとする資質・能力(表1参照)の視点の一つ, 「学習方法に関すること」としていたことに対応している⁴²。総合的な学習の時間において育成することを目指す「思考力, 判断力, 表現力等」の具体例を探究的な学習の過程の各段階で整理すると図2のようになる。

	小学校	中学校	高等学校	
①課題の設定	<ul style="list-style-type: none"> ■問題状況の中から課題を発見し, 設定する ■解決の方法や手順を考え, 見通しをもって計画を立てる 	<ul style="list-style-type: none"> ■複雑な問題状況の中から適切に課題を設定する ■仮説を立て, 検証方法を考え, 計画を立案する 	<ul style="list-style-type: none"> ■複雑な問題状況を踏まえて適切な課題を設定する ■仮説を立て, それに適合した検証方法を明示した計画を立案する 	<p>より複雑な問題状況</p> <p>確かな見通し, 仮説</p>
②情報の収集	<ul style="list-style-type: none"> ■情報収集の手段を選択する ■必要な情報を収集し, 蓄積する 	<ul style="list-style-type: none"> ■目的に応じて手段を選択し, 情報を収集する ■必要な情報を収集し, 多角的に分析する 	<ul style="list-style-type: none"> ■目的に応じて臨機応変に適切な手段を選択し, 情報を収集する ■必要な情報を広い範囲から迅速かつ効果的に収集し, 多角的・实际的に分析する 	<p>より効率的・効果的な手段</p> <p>多様な方法からの選択</p>
③整理・分析	<ul style="list-style-type: none"> ■問題状況における事実や関係を把握し理解する ■多様な情報にある特徴を見付ける ■課題解決を目指して事象を比較したり, 関連付けたりして考える 	<ul style="list-style-type: none"> ■複雑な問題状況における事実や関係を把握し, 自分の考えをもつ ■視点を定めて多様な情報を分析する ■課題解決を目指して事象を比較したり, 因果関係を推測したりして考える 	<ul style="list-style-type: none"> ■複雑な問題状況における事実や関係を構造的に把握し, 自分の考えを形成する ■視点を定めて多様な情報から帰納的・演繹的に考察する ■事象や事象間の関係を比較したり, 複数の因果関係を推理したりして考える 	<p>より深い分析</p> <p>確かな根拠付け</p>
④まとめ・表現	<ul style="list-style-type: none"> ■相手や目的に応じて, 分かりやすくまとめ, 表現する ■学習の進め方や仕方を振り返り, 学習や生活に生かそうとする 	<ul style="list-style-type: none"> ■相手や目的, 意図に応じて論理的に表現する ■学習の仕方や進め方を振り返り, 学習や生活に生かそうとする 	<ul style="list-style-type: none"> ■相手や目的, 意図に応じて, 手際よく論理的に表現する ■学習の仕方や進め方を内省し, 現在及び将来の学習や生活に生かそうとする 	<p>より論理的で効果的な表現</p> <p>内省の深まり</p>

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における審議の取りまとめ」(平成28年8月26日)を基に筆者作成

図2 思考力, 判断力, 表現力などの深まりの例

(3) 学びに向かう力、人間性等

「学びに向かう力、人間性等」は、よりよい生活や社会の創造に向けて、自他を尊重すること、自ら取り組んだり異なる他者と力を合わせたりすること、社会に寄与し貢献することなどの適正かつ好ましい態度として「知識及び技能」や「思考力、判断力、表現力等」を活用・発揮しようとする資質・能力と捉えることができる。その設定にあたっては、これまで各学校で設定する育てようとする資質・能力（表1参照）の視点の「自分自身に関すること」及び「他者や社会との関わりに関すること」の両方を含むようにすることが求められている⁴³。自分自身に関することとしては、主体性や自己理解、社会参画などに関わる心情や態度、他者や社会との関わりに関することとしては、協働性、他者理解、社会貢献などに関わる心情や態度が考えられる。これらの関係は、図3のように表すことができる。

		小学校・中学校	高等学校
自己理解・他者理解	自分自身に関すること	探究的な活動を通して、自分の生活を見直し、自分の特徴やよさを理解しようとする 	探究を通して、自己を見つめ、自分の個性や特徴に向き合おうとする 
	他者や社会との関わりに関すること	探究的な活動を通して、異なる意見や他者の考えを受け入れて尊重しようとする	探究を通して、異なる多様な意見を受け入れ尊重しようとする
主体性・協働性	自分自身に関すること	自分の意思で、目標をもって課題の解決に向けた探究に取り組もうとする 	自分の意思で真摯に課題に向き合い、解決に向けた探究に取り組もうとする 
	他者や社会との関わりに関すること	自他のよさを生かしながら協力して問題の解決に向けた探究に取り組もうとする	自他のよさを認め特徴を生かしながら、協働して解決に向けた探究に取り組もうとする
将来展望・社会参画	自分自身に関すること	自他のよさを認め特徴を生かしながら、協働して解決に向けた探究に取り組もうとする 	探究を通して、自己の在り方生き方を考えながら、将来社会の理想を実現しようとする 
	他者や社会との関わりに関すること	探究を通して、自己の在り方生き方を考えながら、将来社会の理想を実現しようとする	探究を通して、社会の形成者としての自覚をもって、社会に参画・貢献しようとする

(文部科学省(2017)『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』p.81, 文部科学省(2017)『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』p.78, 文部科学省(2018)『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』p.94の内容を基に筆者作成)

図3 学びに向かう力、人間性等の例

このように三つの柱の視点で総合的な学習の時間において育成を目指す資質・能力を概観すると、キー・コンピテンシーに関わる資質・能力を設定した前回改訂の内容を引き継ぎながら、知識及び技能という主に認知的能力に関わる資質・能力についても育成が期待されていることが読み取れる。

6 総合的な学習の時間が育成を目指す資質・能力に関する今後の展望

ここまで、学習指導要領の改訂に合わせて総合的な学習の時間が育成を目指してきた資質・能力の変遷を追ってきた。創設当初、学習指導要領において示された資質・能力は抽象度が高く、育成を目指す具体的な資質・能力について十分な検討がなされたとは言い難い状況であったものの、その後はキー・コンピテンシーをはじめ、社会情勢や国際的な資質・能力の研究成果を踏まえ、具体的な資質・能力の整理が試みられ、現在に至っている。また、育成を目指す資質・能力について、学校種の違いは示されていないが、「解説」や「指導資料」などによって、発達段階に応じた資質・能力の検討も試みられている。このような動向を踏まえると、総合的な学習の時間が育成を目指す資質・能力の理論的枠組みは着実に積み上げられていると捉えることができよう。

その一方で、残された課題もある。「生きる力」の育成を目的に創設された総合的な学習の時間は、創設当時より、現在で言う非認知的な能力の育成に主眼が置かれていた。その根本的な立ち位置は一貫して変わっていないが、改訂の都度、社会的な要請を受けながら、国際的な資質・能力の潮流にも乗る形で、この時間が育成を目指す資質・能力の概念を少しずつ拡大してきた。それでも、資質・能力の認知的な側面の育成を主に担ってきたのは各教科等であり、総合的な学習の時間（道徳や特別活動も含む）は非認知的な側面の育成が期待されてきた。このように、各教科等と総合的な学習の時間で資質・能力の育成について役割分担をしてきたと解釈することができる。しかし、2017年（高等学校は2018年）の学習指導要領の改訂は、この役割分担モデルを崩すものであった。すべての教科等において育成を目指す資質・能力が三つの柱として整理され、各教科等においても「学びに向かう力、人間性等」の育成が求められる一方で、総合的な学習の時間においても、「知識及び技能」の育成が求められることとなった。近年の研究で、非認知的な能力と認知的な能力は密接に関係しており、非認知的な能力が認知的な能力の発達に寄与すること、非認知的な能力と認知的な能力は相乗効果的に発達することが明らかとなっている⁴⁴。このことは、全国学力・学習状況調査において、総合的な学習における探究的な学習に取り組んでいる児童生徒ほど、各教科の正答率が高い結果となっていることから裏付けられる⁴⁵。しかし、これまで総合的な学習の時間が育成する資質・能力、とりわけ認知的な能力の育成に寄与する非認知的な能力について価値付け意味付ける理論的根拠や枠組みに関する研究は未だに十分とは言えない。

2017年、2018年改訂の学習指導要領については、小学校においては2020年度から全面实施されており、中学校では2021年度、高等学校にあっては2022年度から全面实施を迎える。今後は、拡大された資質・能力に基づき、総合的な学習の時間が育成する非認知的な能力に関して正しく評価し、認知的な能力と相互的・相補的に機能する非認知的な能力の育成に資する有効な指導法や評価方法を明らかにすることが一層重要となるだろう。

〔付記〕 本稿は、日本学術振興会の科学研究費補助金（若手研究 18K13181, 研究代表者：加藤智）の助成を受けた研究成果の一部である。

- 1 文部科学省ホームページ「育成すべき資質・能力の三つの柱」
https://www.mext.go.jp/content/1421692_7.pdf（2021年1月5日確認）
- 2 文部科学省（2015）「中央教育審議会教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料9-2」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/_icsFiles/afldfile/2015/11/25/1364627_2.pdf（2021年1月5日確認）
- 3 田中壮一郎監修（2007）『逐条解説 改正教育基本法』第一法規株式会社, p.33
- 4 McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than “Intelligence”. *American Psychologist*, 28, pp.1-14.
- 5 奈須正裕（2020）「スキル・コンピテンシー」日本生活科・総合的学習教育学会編『生活科・総合的学習事典』溪水社, p.112
- 6 White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, pp.297-333.
- 7 奈須正裕（2020），前掲書, p.112
- 8 非認知的能力が注目を集めるようになったのは、2000年にノーベル経済学賞を受賞したヘックマンの研究成果によるところが大きい。Heckman, J. J. (2013). *Giving kids fair chance*. MTI Press.
- 9 ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク, 立田慶裕監訳（2006）『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
- 10 例えば、以下の書籍がある。
Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, Jossey-Bass.
Bellanca, J., & Brandt, R. (Eds.) (2010). *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*, Solution Tree
- 11 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（第一次答申）」（1996年7月19日）https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm（2021年1月5日確認）
- 12 同上
- 13 国立教育政策研究所（2016）『資質・能力 [理論編]』東洋館出版社, pp.190-191
- 14 中央教育審議会教育課程部会企画特別部会「論点整理」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm（2021年1月5日確認）
- 15 文部省（1998）『小学校学習指導要領』 pp.2-3
- 16 文部省（1999）『小学校学習指導要領解説 総則編』 p.47

- 17 同上, p.43
- 18 例えば、「学校の教育活動全体の中での位置付けや、計画的な指導を行うことの必要性が明確に示されていない例が見受けられた」との指摘があり、一部で「場当たりの」な指導が行われていたことが読み取れる。そのため、2003年の学習指導要領一部改正において、各学校は総合的な学習の時間の全体計画を作成することが求められることとなった。
文部省（1998）『小学校学習指導要領』 p.61
- 19 村川雅弘（2019）「総合的な学習とカリキュラム」日本カリキュラム学会『現代カリキュラムの動向と展望』教育出版, p.54
- 20 文部科学省（2003）『小学校学習指導要領（平成15年12月一部改正）』, pp.2-3
- 21 文部省（1999），前掲書 p.47
- 22 村川も同様に「学校現場の総合的な学習に対する熱が一気に冷めていった。」と評している。
村川雅弘（2019）前掲書, p.54
- 23 文部省（1999），前掲書 p.55
- 24 2003年の中央教育審議会答申では、総合的な学習の時間について、「目標」や「内容」が明確でなく検証・評価が不十分な実態があると指摘されている。
中央教育審議会（2003）「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」
なお、2008年の学習指導要領の改訂以降には、例えば以下の報告のように、学校独自の「内容構成表」を作成し、生活科及び総合的な学習の時間の6年間の系統性（シークエンス）に沿って、「愛着」、「見識」、「生き方（展望と成就感）」の視点で資質・能力の具体化を図る実践が見られるようになった。
小川修一（2014）『『ふるさと・ふくしま』をつくる子どもが育つ八女ふくしまプランの実践～『ひとと学びたいム』を位置付けた単元構成を通して～』日本生活科・総合的学習教育学会『生活科・総合の実践ブックレット』第2号, pp.88-89
- 25 文部科学省（2008a）『小学校学習指導要領』 p.110
文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』 p.292
- 26 文部科学省（2008b）『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』 p.16
- 27 社会的スキル（social skills）は、「他者と効果的に対話し、社会的に受け入れられない反応を避けることを可能にする、社会的に受け入れられる学習行動」と定義される。
Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990) . *Social Skills Rating System: Preschool, Elementary Level*. American Guidance Service, p.1
- 28 その育成が求められた背景については、「これからの時代を生きる児童にとっては、多様で複雑な社会において円滑で協同的な人間関係を形成する資質や能力及び態度が求められる。このような資質や能力及び態度は、国や地域を超えて常に重要である。」と説明されている。
文部科学省（2008b）前掲書, p.40

- 29 文部科学省（2008b）前掲書， p.30
- 30 ドミニク・S・ライチェン， ローラ・H・サルガニク， 立田慶裕監訳（2006）『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， p.201
- 31 同上， p.201 ただし，能力やスキル等，概念整理に重要な用語は原文を付した。
- 32 文部科学省（2008）前掲書， p.25
ただし，本稿のキー・コンピテンシーの邦訳と異なっているため，これまで本稿で使用している邦訳に表記を変更した。
- 33 国立教育政策研究所教育課程センター（2011）『総合的な学習の時間における評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校】』教育出版， pp.3-5
- 34 同上， p.5
- 35 同上， p.5
- 36 数少ない研究の中で，以下は，総合的な学習の時間で育成されるキー・コンピテンシーの具体像を明らかにする試みとして評価できる。
渡邊沙織（2010）「生活科・総合的な学習の時間に見られるキー・コンピテンシーの具体の姿：実践事例集ブックレットからの示唆」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そごう』第17号， pp.98-105
- 37 黒上晴夫（2017）「資質・能力の三つの柱と目標の改訂」田村学編『平成29年度版 小学校新学習指導要領の展開 総合的な学習編』明治図書， p.19
- 38 文部科学省（2017）『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』 p.78
- 39 「多様性」，「独自性」，「相互性」，「協働性」，「有限性」，「創造性」の視点については以下による。
文部科学省（2018）『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』 p.91
- 40 文部科学省（2017），前掲書， p.79
- 41 以下の答申では，育成を目指す資質・能力の一つとして，「生きて働く『知識・技能』の習得」と示されているが，この「生きて働く」という表現は学習指導要領では用いられていない。
中央教育審議会（2016）「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等について（答申）」
- 42 同上， p.79
- 43 同上， p.81
- 44 経済協力開発機構，ベネッセ教育総合研究所編（2018）『社会情動的スキル 学びに向かう力』明石書店
- 45 田村学（2015）「生活科・総合的な学習の時間と学力」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そごう』第22号， pp.5-6