

「総合的な学習の時間」の扱いの変遷に見るこれからの課題
佐藤知条¹⁾

A study of the Image-Building process of "the Period for Integrated Study"
Chihiro Sato

Abstract

This paper is focused on "the Period for Integrated Study" that established as a part of school curriculum in the course of study guidance in 1998/1999.

In newspaper and magazine articles, "the Period for Integrated Study" is told and understood in conjunction with an academic achievement problem that occurred in 1999, and it is suggested that these discussions made an implicit norm that "the Period for Integrated Study can be used as lessons for problem-solving learning as long as it is guaranteed that deterioration in academic achievement will not occur" among participants in school education. It also points to the existence that this norm has continued to the present.

The importance of "the Period for Integrated Study" is shown more than ever in the New Course of Study, but prior to its full implementation, it will be necessary that closely examining the comprehensive learning projects that practiced before 1998 to acquire knowledge to contribute to teacher education.

Keywords: the Period for Integrated Study, Course of Study, Problems of Academic Achievement

要旨

本稿では1998年学習指導要領で新設された「総合的な学習の時間」の運用の変遷について検討した。そして、「総合的な学習の時間」は「学力低下」論争と連動してメディアで語られることによって、「学校における教育活動全体として学力が下がらない」ことが保証されるかぎりにおいて、知識・技能の総合化や課題解決能力の育成のための時間として利用できるという暗黙の規範を、教師や保護者らの間に作り出したという知見を得た。この規範が現在まで継続している可能性も指摘できる。

2017年に公示された新学習指導要領では総合的な学習の時間の重要性がこれまで以上に示されたが、その前に過去の総合学習の実践の蓄積を精査し、教師教育に資する知見を得ることが必要になると考えられる。

¹⁾ 湘北短期大学生生活プロデュース学科
〒243-8501 神奈川県厚木市温水428

¹⁾ Department of Creative Life-style Management, Shohoku College
428, Nurumizu, Atugi-shi, Kanagawa

はじめに

2017年に公示された小学校学習指導要領¹⁾ (以下、新学習指導要領と表記)の「第5章 総合的な学習の時間」には、各学校において定める目標及び内容の取扱いとして、「探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が育まれ、活用されるものとなるよう配慮すること」(下線は引用者)とある。これは現行の2008年学習指導要領にも、また「総合的な学習の時間」が新設された1998年学習指導要領にもない記述である。中学校、高等学校の新学習指導要領においても、同様の趣旨の項目が今回の改訂で新設されている。

新学習指導要領では知識・技能の習得を活用・問題解決能力の育成につなげるための「主体的・対話的で深い学び」の重要性が特に掲げられたことを鑑みれば、学習者が自ら生活や地域社会における課題を発見し、探究的な活動を通して問題を解決しようとする「総合的な学習の時間」が「全ての学習の基盤となる資質・能力」の育成につながるという見方は自然なものといえ、ここにおいて「総合的な学習の時間」ⁱⁱ⁾の重要性と意義が強調されたと捉えることができる。

しかし、「総合的な学習の時間」のこれまでの扱いと実践の蓄積は、本来的な目的における「総合的な学習の時間」の充実に向けて十分なものとはいえない面がある。本稿では「総合的な学習の時間」の扱いの変遷を踏まえて、この点について検討する。

1. 「学力問題」と「総合的な学習の時間」

1998年学習指導要領では、「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」であり、「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」¹⁾などを意味するものとされた「生きる力」の育成が標榜された。そして、小学校3年生以上に導入された「総合的な学習の時間」は、「この時

間、自ら学び考える力などの『生きる力』をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うもの」²⁾と位置づけられた。この学習指導要領は小・中学校で2002年度から完全実施され、高等学校では2003年度から学年進んで実施された。

しかし、実施前の1999年に大学生の学力低下を指摘した書籍の出版などを契機に学力問題が社会の注目を集め、それが「総合的な学習の時間」の扱いにも影響を及ぼすことになった。大学生の学力問題については、「大学生の学力ダウン? 高校までに問題、進学率アップで必然」という表題の記事(朝日新聞1999年5月24日付朝刊)や、「最近、大学へ入る学生の基礎学力の低下が問題になっている」という書き出しではじまる大学教授からの投稿「大学生の国語力低下を憂う」(朝日新聞1999年6月10日付朝刊)などとして新聞・雑誌等のメディアでたびたび取り上げられたが、学力問題を提起したきっかけとされる書籍『分数が出来ない大学生』³⁾の書評では大学生の学力問題は大学教育のあり方だけが問題なのではなく、『ゆとりの教育』という名のもとに、教科内容を薄める」ことも一因だと評されたように⁴⁾、学力低下の原因の一端を高等学校までの教育のあり方に求める言説も展開していた。それゆえに、1998年学習指導要領の「教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うもの」たる「総合的な学習の時間」も学力低下の議論と結びつけられて語られることになったのである。例えば朝日新聞2001年2月3日付朝刊の社説では、同年に開催された日本教職員組合と全日本教職員組合系の2つの教育研究集会で「総合的な学習にうつつを抜かすと、学力が落ちる」⁵⁾などと学力低下を危惧する批判が出たと述べられているし、同年2月19日発行の「週刊AERA」紙の「総合学習で公立は死ぬか 学力差拡大? 教師の腕が試金石に」というタイトルの記事の中では、「総合学習が本格的に実施されれば、公立小中の教育力、学力が劇的に下がるのは目に見えている」という神奈川県公立小学校教諭の話が紹介されてい

る⁶⁾。このように、新聞や雑誌等のメディアにおいては「学力低下」と「総合的な学習の時間」とが連動して語られるようになっていったことがうかがえる⁷⁾。

一方、記事では「総合的な学習の時間」の可能性についても言及している。前掲の朝日新聞社説の結論は、「しかし、だからといって、『総合的な学習の時間』をなくし、知識注入型の授業に戻るとするのは、あまりに早計に過ぎる。『総合的な学習の時間』は授業、教師、学校をひらく可能性をはらんでいる。混乱や失敗も多いだろうが、先生の工夫と熱意に期待したい」というものだったし、『週刊AREA』の記事では東京大学大学院教育学研究科教授(当時)の佐藤学に取材し、「総合的な学習の時間」が教科書に書かれたことを個人が吸収していく従来の「勉強」とは異なる「学び」、すなわち現実の対象と出会い、他者との協働的な活動を通じ、多様な知識や技能を自ら表現し共有するという学習へと学校教育を転換させる契機となるという見方を伝えている。

つまり、これらの記事から読み解けるのは、「学力低下」批判への対応と「総合的な学習」による学校教育の転換への期待の2つを、ともに学校教育において必要なことと位置づけ、「総合的な学習の時間」の扱いを各学校、各教師の判断や力量に委ねるという姿勢ということになる。そのうえで、マスコミュニケーション研究の知見を借りるならば、メディアの報道とは現実世界や社会を客観的に映し出したものではなく、むしろ積極的に社会を構成していくものであると捉えられる。「総合的な学習の時間」の扱いを、個々の実践者に委ねる記事が、各学校、各教師の「総合的な学習の時間」に対する心性や実践に影響を与えなかったとは考えにくい。ベネッセ教育総合研究所が2007年に公立小中学校の教員を対象に行った調査では、「総合的な学習の時間」で行う内容については、将来の進路や職業などの指導、国際理解や英語にかかわる学習、学校行事やその事前事後の学習指導、教科学習の補充や補習などが増加していることが示され⁷⁾、「回答結果からは、『総合的な学習の時間』が当初目的としていた『知識・技能の総

合化』や『課題解決能力の育成』のためだけではない形で機能している可能性(あるいは、当初の目的以上の機能を担わざるを得ない学校の現状)」(カッコ内原文)が指摘されている⁸⁾。

つまり、「総合的な学習の時間」は、「学力低下」論争と連動してメディアで語られることで、「学校における教育活動全体として学力が下がらない」ことが保証されるかぎりにおいて、知識・技能の総合化や課題解決能力の育成のための時間として利用できるという暗黙の規範を教師や保護者らの間に作り出し⁴⁾、多様な運用がなされるようになったと考えられるのである。

2. 2008年学習指導要領と「総合的な学習の時間」

「学力低下」批判に対応する形で基礎的な知識や技能の習得の重視が掲げられ、「習得・活用・探究」という学習活動の類型が示された2008年学習指導要領では、各教科の教育内容が増え、主要教科の授業時間数も増加した⁵⁾。つまり、それまでにおいて「総合的な学習の時間」を本来的に運用するための不文律ともいえるべき「学校における教育活動全体として学力が下がらない」という条件が緩和されたと捉えることができる。

さらに言えば2008年学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の時間は削減されたものの、新たに示された「習得・活用・探究」という学習様式のうち「探究」を担うものという位置づけが示された。小学校学習指導要領を例にとると、「第5章 総合的な学習の時間」の「目標」にはつぎのように書かれている。

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⁹⁾。

なお、小学校においては「目標」において「探究」という文言が使われているのは「総合的な学習の時間」のみである。中学校、高等学校では理科の目標として「科学的に探究する」能力と態度を育てるとあるが、それは自然の事物・現象と関わり、目的意識をもって観察や実験などを行うことによってであるとされていることから限定された「探究」であるといえ、1998年学習指導要領よりも明確に「総合的な学習の時間」の意義と位置づけが示されたといえることができる。

だが、「総合的な学習の時間」の扱いが劇的に変化したとは言い難い。文部科学省が2015年に実施した全国学力・学習状況調査（児童生徒への質問紙調査の中の「総合的な学習の時間」に関する項目）の結果によれば、「自分で課題を立てて情報を集め整理し、調べたことを発表するなどの学習活動」に取り組んでいると答えた割合は小学生で65.9%、中学生では57.9%となっており、「割合に、調査開始年度（この質問が行われるようになったのは2013年度）以降、増加傾向がうかがえる」¹⁰⁾（カッコ内は引用者）とあるものの、2008年学習指導要領下の学校教育においても本来の目的における運用が完全に達成されているとは言えないのである。

「総合的な学習の時間」は「学力低下」というイメージとの結びつきを弱められ、学習指導要領において位置づけと意義が明確に示されながらも、実際の運用は各学校、各教師によって異なるという状況のまま現在に至っているといえることができる。あるいは、ひとたび「総合的な学習の時間」に与えられた断定的な評価やイメージを覆すことの難しさを表してもいるだろう。そのため、新学習指導要領において総合的な学習の時間の意義がより明確に示されても、それが本来の目的での運用を広げ徹底するための処方箋にはならない可能性が示唆されるのである。

3. 「総合的な学習の時間」をとらえる視点の再構築のために

ここまで、「総合的な学習の時間」が導入されてから現在に至るまでの経緯を振り返り、

新学習指導要領で掲げられた「探究課題及び探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力については、教科等を越えた全ての学習の基盤となる資質・能力が生まれ、活用されるものとなるよう」にするという目標の達成の困難さの一端を指摘した。

「総合的な学習の時間」を本来の目的で運用するには、すなわち児童生徒が課題を発見し、探究し、表現するという学習を組織する時間として十全に機能させるには、より広い視点において総合的な学習のあり方を捉え直し、「総合的な学習の時間」をとらえる必要がある。これは多くの研究者が指摘してきたことである^{vi)}。本稿の知見を踏まえるならば、その必要性はより高まっているといえることができるだろう。

戦前においても、教科教育の枠を超えて総合的な学習課題を探究しようとする試みは行われていたし（例えば木下竹次らによる奈良女子高等師範学校附属小学校の「合科学習」の実践など）、戦後においては経験主義の考え方にもとづく1947年の「学習指導要領一般編（試案）」のもと、社会の要求と児童生徒の生活とを関連させた諸実践が展開された（例えば、社会科や理科を中心的な教科とし、それ以外の教科を周辺教科に位置づけて児童の生活を主体とした総合的な学習を探究しようとしたコア・カリキュラム型の教育実践や、地域の課題を取りあげてカリキュラムを編成して地域の生活改善を志向した地域教育計画など）。また、「総合的な学習の時間」の導入に際して文部科学省の視学官が「子どもたちが自己実現の喜びを感じられる『真の学び舎』になっている」¹¹⁾と評価した伊那小学校の「総合学習」の実践もまた、1970年代からの実践の蓄積を有する。これらを含め、これまでに行われてきた総合的な学習を志向する実践^{vii)}は多くの研究者が実態と成果および課題を明らかにしてきた。それらをあらためて確認し、現代の学校において児童生徒が課題を発見し、協働的に探究し、表現する学習を組織するために必要な諸条件を剔出し、これからの「総合的な学習の時間」の充実に資する知見を得ることを今後の課題としたい。

注

- i) 本稿で学習指導要領の前に西暦を表記するとき、注記がない場合は小学校学習指導要領が公示された年である。
- ii) 高等学校の新学習指導要領においては、「総合的な学習の時間」は「総合的な探究の時間」に名称変更されるが、本稿では「総合的な学習の時間」に表記を統一した。
- iii) 一方、日本教育学会では1999年11月に学校で培う学力を考えるとという主旨のシンポジウムを開催し、そこでは「科目ごとに身につけた学力を総合的にまとめる教育が必要になってくる」といった意見も出たとされるなど(朝日新聞1999年11月22日付朝刊、京都地域面。引用は「朝日新聞データベース聞蔵II ビジュアル」所収の内容による)、「総合的な学習の時間」に将来の学校教育のあり方を見いだそうとした動きも見られたし、教育雑誌においても「総合的な学習の時間」に関する特集が組まれてそこでの学びの可能性を肯定的に捉える意見も多く掲載されていることから、研究や教育の領域における「総合的な学習の時間」の扱いが新聞や雑誌での論調と異なっていた可能性も指摘できる。
- iv) 「総合的な学習の時間」の設置以前の1979年から全学年全学級で既存の教科や時間割にとらわれない「総合学習」の実践を積み重ねてきた長野県伊那市立伊那小学校においても、伝統を引き継ぎながらも保護者からの学力低下に対する懸念を受けて教師たちが算数の知識を習得させる時間を組み込むなど、社会の要請や時代の変化にあわせて様相を変化させていることがうかがえる(NHK総合テレビ「クローズアップ現代・ヤギさん おしえて〜『総合学習』先進校からの報告」2005年9月28日放送)。
- v) 小学校では国語(1377→1461)、社会(345→365)、算数(869→1011)、理科(350→405)と授業時間数が増加した(カッコ内は6年間の総時間数)。一方、総合的な学習の時間は430→280に減少した。中学校の3年間では、国語(350→385)、社会(295→350)、数学(315→385)、理科(290→385)と増加し、総合的な学習の時間は210→335→190に減少した。
- vi) 例えば、中村恵子、日本における総合・合科的学習 - 第二次世界大戦以前と以後の学習活動を対比して -、現代社会文化研究、34、37-54、2005や、臼井嘉一・金井香里編著、学生と教師のための現代教育課程論とカリキュラム研究、成文堂、2012の第4章「総合学習とカリキュラム研究 - 総合学習論争に学ぶ」などは、日本の学校教育におけるこれまでの総合学習(合科学習)の実践の蓄積を参考にして「総合的な学習の時間」を把握しようとしている。
- vii) これらの蓄積の一部は映像史料も残されており、教員養成を含む教師教育の場面で参照が可能となっている。例えば、茨城県水海道市(現常総市)の水海道小学校の教育実践は映画化され、現代も入手可能である。同小学校では地域の社会生活の現実から出発して社会科の教科内容を構成しようとし、埼玉県川口市の研究会が作成した独自の社会科カリキュラム「川口プラン」を主導した矢口新らの指導のもとで学習が展開していた。この学習の一部を映画化したのが映画『はえのいない町』(1950年、岩波映画製作所)である。同映画では小学校の保健部の児童が学校内のハエを退治する活動が保健所や地域住民と協力して町内のハエを駆除する活動へと展開し、さらには自らハエの生態を観察し、繁殖場所を明らかにして清掃と薬剤の散布を行うという問題解決型の経験学習の展開が描き出されている。この作品は、丹羽美之・吉見俊哉編、記録映画アーカイブ2 戦後復興から高度成長へ、東京大学出版会、2014付属のDVDで視聴できる。

引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会答申、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)
- 2) 教育課程審議会答申(1998年7月29日)
- 3) 岡部恒治・戸瀬伸之・西村和雄編、分数ができない大学生 21世紀の日本が危な

- い、東洋経済新報社、1999
- 4) 朝日新聞1999年8月8日付朝刊。評者は専修大学教授（当時）の長谷川真理子。
 - 5) 朝日新聞2001年2月3日付朝刊
 - 6) 週刊AERA、2001年2月19日号、28。
 - 7) ベネッセ教育総合研究所、第4回学習基本調査・国内調査報告書、84-86、2007 (<http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3247> (2019年1月21日閲覧))
 - 8) 同前。
 - 9) 文部科学省、小学校学習指導要領（平成20年3月）
 - 10) 文部科学省・国立教育政策研究所、平成27年度全国学力・学習到達度調査報告書（質問紙調査）、32。
 - 11) 週刊AERA、2001年2月19日号、28。