

「総合的な学習・探究の時間」の原理と方法に関する考察

— 領域の変遷史からみた特性と課題 —

内 山 宗 昭

Consideration on the principle and method of “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” and “Period for Integrated Study”

— Characteristics and issues from the perspective of the transition of the domain —

UCHIYAMA Muneaki

1. はじめに

初等中等教育において「各教科」「特別活動」と並んで平成10・11年（1998・1999）告示学習指導要領以来位置付けられてきた「総合的な学習の時間」領域は、平成20・21年（2008・2009）学習指導要領を経て、学習指導要領平成29・30年（2017・2018）版において新たな基準が示され、高等学校は「総合的な探究の時間」と名称を変えた¹⁾。同領域の初等中等教育としての領域の連続性は同様に期待されているが、後期中等教育段階にかけて「探究学習」の要素を強く期待する教育政策を反映した名称変更である。同領域は、「児童生徒の自主的な学習」の場であると同時に、「現代的・社会的課題」を教科横断的クロスカリキュラムにより学ぶ場として評価されてきた。しかし同領域は、「各教科」と比較して決して活発とは言い難く、各学校裁量においてその差も大きい。本領域の意義論からみれば、重要な特性を有し、学習指導要領平成29・30年版においても本領域の意義を評価し、教員養成政策の上でもその指導法を加える等、新たな動きを呈している。

本稿では、同領域の再評価や課題に関して、カリキュラム原理からみた「総合的な学習の時間」の変遷を辿りながら、そこに如何なる期待が課せられる文脈が見出せるのかを検討し、同領域の対照的な—それは矛盾を隠した面でもあるかもしれないが—特性に関して考察する。最後に、そこから課題点について考察を試みたい。

2. カリキュラム原理からみた「総合的な学習の時間」の変遷

2. 1 「総合的な学習の時間」の前史と変遷

「総合的な学習の時間」は、平成10年(1998)告示学習指導要領で設置されたものではあるが、同領域の意義と歴史を遡ってとらえる見解がある。同じ意義と方向性を持った実践方法は学校教育の歩みの中で既に蓄積があるとの見方である。例えば、次のような通史的な見解である。

日本の近代学校教育の変遷の上で、教科教育への批判としての大正新教育の実践において、奈良女子高等師範学校の木下竹次(1872-1946)の合科学習や長野師範学校附属小学校での淀川茂重(1895-1951)らの「研究学級」の実践を例示し「総合的な学習の原点の一つ」とみなすとともに「現在の総合的な学習に類する様々な教育活動が活発に展開された」と評価する。戦後のコアカリキュラム運動に関しても同様の評価をした上で、その後1970年代に、「研究学級」実践の後継機関である信州大学教育学部附属長野小学校が「総合学習」の実践と報告を行う点を、長野県伊那小学校の「総合学習」とともに70年代後半から80年代にかけての展開と再評価とみる。そして、学習指導要領に公式に小中高に設定された経緯をあげ、1996年7月19日中央教育審議会答申、1998年7月29日同答申に触れ、教科枠等を超えた「横断的・総合的な学習の推進」を全国一律に設定し、地域・学校の実態に応じた特色ある教育活動、自ら学び考える「生きる力」、「国際化」「情報化」等社会の変化に対応できる資質・能力の育成を趣旨とする点を確認している。2002年度からの小中、2003年度からの高校の完全実施から約15年以上の実践を蓄積している。なお、同領域と親和性の高い「生活科」がある小学校においての積極的な取り組みに比較して、中高の実践の歩みは緩やかだった。現在は「探究」の文脈、「資質・能力」を問う面を強調するに至っていること迄を挙げているのを見る事が出来る²⁾。同様に、大正新教育運動、戦後のコアカリキュラム運動、1970年代の「総合学習」の実践を例示する場合がみられる³⁾。

こうした振り返りは、モデル的な実践が過去に存在していたかという問いにとどまらず、教育思想史的な観点から広げて考量することで、同領域に関わる原理と方法が学校教育の変遷史において如何に展開してきたかという問いを拡張することにつながるだろう。その点に関して、幾つか検討を加えてみる。

2. 2 「総合的な学習の時間」の変遷史と地域の教育機能

前述冒頭の通史の見解ではまた、遡って原初的な観点として、近代学校の教科教育に先行した「日常生活での様々な活動自体が学習であった時代が長く、生活の中で直面する困りや悩みをいかに解決するかを探究するものであり、人類が本能的に獲得してきた学びの姿」に教科以外の活動の原点をみている⁴⁾。

まず、ここで原初的な学び・教育活動に「総合的な学習の時間」や「特別活動」の原点を

みる考え方についてであるが、近代以前の藩校・私塾・寺子屋等の近世学校の学習もその文脈では「教科的」であって「生活的」とは言い難く、地域共同体の中に存在した教育機能が直接的な「生活の学び」であり、教育史を古代に遡ったとしても学校が「生活の学び」の本体であった様相は認められない。例えば近世庶民教化論として学校に生活陶冶的な教育内容が説かれた場合であっても、学校は基本的には知育を中心に考えられてきたといえ、ここでいう「原初的な学び」の文脈とは一線を画すものである⁵⁾。「原初的な生活的な学び」が改めて要求されたのは、むしろ近代学校の教科カリキュラムが「全人的」な人間形成に届かないことを自覚した段階において意識されたものと言えよう。その点で新教育運動がその原点であるとの見方は支持されると考えられる。

「原初的な学び」の取り戻しという点では、「総合的な学習の時間」領域は「特別活動」に比較して教科教育との共有性も特性とすることにおいて後者にその点は譲るかもしれないが、テーマ設定と方法によっては後者以上の機能も期待される。地域共同体の有していた教育機能の代替を近代学校が果たそうとする中で、その限界への認識と、学校教育の中での補完がどのように可能かを模索するところより始まった側面を考量すれば、「原初的な学び」自体とは必ずしも一致はしない。学校機能と地域の教育力の間の往還は現在も同領域の課題の焦点の一つであるが、1990年代半ばの学校機能のスリム化論議に伴う地域教育力への返還論を含む「地域に開かれた学校論」の後、学社連携・融合論とともに、翻って地域にもはや「原初的な学び」の機能は喪失しているゆえ学校教育においてこそ全人的な人間形成の補完が可能であるとする論が再浮上する経緯とも関係があるだろう⁶⁾。とすれば、「総合的な学習の時間」領域は、地域の教育力と連携し、生活の中の学びを取り入れようとする方向があるにせよ、教科教育のカリキュラム原理と方法に対する批判を土台とした活動としての文脈が明らかである。言い換えれば、学校教育という土俵の中での批判による展開が中心である。そして学校教育の限界に関する議論に踏み込むことは学社連携による学校外の教育機能への期待と照応している。

このことは、現在改めて「社会に開かれた教育課程」の趣旨に同領域の意義を再評価する観点があることに照らして、学校と地域社会の教育機能との関係を再度問い、学社連携・融合の在り方を引き続き模索することは大きな課題であることを示唆している。

2. 3 「総合的な学習の時間」の変遷史と新教育運動・人間中心カリキュラム

さて、学校教育のカリキュラム原理の変遷史としての観点から、大正新教育における実践にその淵源を求める見方は、戦後教育史初期のコアカリキュラム運動の評価と通底する。J. デューイ（1859-1952）らの進歩主義教育学による経験カリキュラム・コアカリキュラムは、学習指導要領を通じて公式に「生活単元」をもたらした。そうした「全人的な」教育活動を方向性として「子どもの興味」「生活要求」あるいは何らかの従来型教科カリキュラムを「相関」「融合」「コア」化させる別原理によって「教科を横断する」カリキュラム足りえ

る実践方法に淵源を求める視点からは、当期も評価の対象となりうることになる。

その後の学習指導要領の変遷史を辿れば、1960年から70年代にかけての学習指導要領のカリキュラム原理の背景には、進歩主義教育批判としての系統主義による本質主義教育学的原理がみられる。この文脈でいうところの「総合的な学習の時間」領域の前史からみれば、当該領域の原理から遠のいたことを意味する。すなわち、経験カリキュラム・コアカリキュラムの教育原理が「総合的な学習の時間」の原理に根底で共有項があり類似・相当するとみる見解からは、逆方向へ向かったとみなせる時期に入った。J.S. ブルーナー（1915-2016）らの学問中心カリキュラムの影響下、経験カリキュラム・コアカリキュラムの方向は批判され、学問の系統主義的な教科カリキュラムが強化された。70年代後半からは今度はその学問中心カリキュラムが批判され、人間中心カリキュラムが提起される。80年代にかけてのこの動向にあって、実情はその受け皿としての領域の確保に失敗した。授業時間枠と教育内容の質量との調整に失敗したことが事由とされる。とまれ人間中心カリキュラムによるブルーナー批判、すなわち、抽象的・純理論的知識に加えて实际的・応用的知識を取り入れること、専門性に傾斜せず一般教育としての観点を重視すること、学際的・横断的なカリキュラムの必要、教科の格差化を是正する、個別性や社会的な観点の重視、実演や表現、レディネス、情意的な発達過程を重視する方向が提唱された⁷⁾。

「総合的な学習の時間」がこうした学問中心カリキュラムと対照的な方向にあるという見解は、確かに当該領域の特性に照らして十分理由がある。ただし、問題は、「総合的な学習の時間」領域は、新教育運動や人間中心カリキュラムの方向性を受け継いだものであるとみなせるのか否か。その要素ばかりだけではないかもしれない。例えばここで批判されたブルーナーの学問中心カリキュラムにみる学問の構造に拠る系統主義は、現在の当該領域で強調される「探究学習」の文脈と照らしてどうなのか。特に、理数系テーマは、学際的な観点や社会的な課題に結び付ける点で人間中心カリキュラム的であるが、専門的研究の先行実施、探究の深化・連続性という面では学問中心カリキュラムの特性に関わる面が少なからずあるのではないだろうか。

2. 4 「総合的な学習の時間」の変遷史とその公式な設置

変遷史に戻れば、その後、経験カリキュラム・コアカリキュラム方向の再評価が、前述の経緯を経て授業時間数の削減と本格的な原理の導入として平成元年（1989）版学習指導要領に現れた。「デューイ・ルネサンス」、「F. W. パーカーの教育原理による生活科」は、ユネスコの学習権宣言（1985）にも示された「生きるための力量」の文脈も持ちながら、「新学力観」とともに取り上げられた⁸⁾。ただし、それは戦後初期の経験カリキュラム・コアカリキュラムの再興とまでは言えず、教科カリキュラム原理の修正としての折衷案であり、対照的な両原理のミックス案として、相対的に経験カリキュラム・コアカリキュラムの再評価の度合いが強いという性格を持つものであり、以降の学習指導要領の背景となる原理は基本的

にこの意味での折衷の様相をみせてきた。

この延長に前記したように平成 10 年（1998）版学習指導要領において「総合的な学習の時間」領域が公式に設定された。それは、ここで述べてきた文脈でいえば、人間中心カリキュラムならびに経験カリキュラム・コアカリキュラム再評価方向の実質的な受け皿としての領域を初めて「総合的な学習の時間」として教科とは別に設定するものであった。「生きる力」は全人的な力」とみる平成 10 年版で実現した「総合的な学習の時間」であった。ただし、教育政策上の公式な設置の意図がここで述べた新教育運動や人間中心カリキュラムの方向の原理の延長あるいは評価の上に成立したと前史を遡ることを拒否するのであれば、別の意図に拠る設置ということになる。学習指導要領では「新学力観」に代わって「生きる力」が提起されて解釈の推移がみられるものの、生涯学習的観点を交えた「生きるための総合的な力」としての観点としては継承していることは、両原理の折衷が存続していることを示す面と考えられるだろう。しかし、教科カリキュラム原理すなわち系統主義の優位からくる「総合的な学習の時間」領域の不活性と試行錯誤が潜在する中では、「総合的な学習の時間」の再位置付けが必要になったと容易に考えられる。

平成 15 年（2003）学習指導要領一部改訂では、人間中心カリキュラムならびに経験カリキュラム・コアカリキュラム再評価方向への批判、「ゆとり教育批判」を明確にし楯を切るが、設置された領域としての「総合的な学習の時間」は批判されながらも残った。教科カリキュラム方向の原理が相対的に度合いとして優位になったとみる事が出来る時期に入ったが、依然両原理の折衷の役割を果たす「総合的な学習の時間」は必要視されたとみなすことが可能であろう。同領域の位置付けに関しては議論があるものの、両方向の原理の調整が可能な領域として機能している面がある⁹⁾。

2. 5 「総合的な学習の時間」の変遷と新学習指導要領

平成 20 年（2008）版学習指導要領においては、こうして「総合的な学習の時間」の「低評価」への対策を意図していた。しかし、教科カリキュラム方向の原理が優位な系統主義への回帰の面も強く、活性化には困難が伴ってきた。政策の意図としては、OECD のキー・コンピテンシーをモデルとする学力観の解釈は、「基礎的・基本的な知識・技能」の習得に加え、それらを活用した「思考力・判断力・表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度」の育成を企図するという形式陶冶面にも着目したものとなっていた。「総則」で扱われてきた同領域は、各学校が児童生徒・学校・地域の実態等に応じ創意工夫し特色ある学習活動を行う時間として扱う点で細部を国が規定することをしてこなかったが、その実施において学校間の差を生む一因ともなっていたため、目標が明示され改めて教育課程上に明確に位置付けられた。

中央教育審議会答申「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」（2016 年 12 月 21 日）において指摘された「総合的

な学習の時間」の課題は、形式陶冶面での目標化が明確でない点、各教科等との関連性が薄い点等、学校により差があることであった。そこからカリキュラム・マネジメントや「目標を実現するにふさわしい探究課題」「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」が強調された。各学校はその実施の時間確保に苦心をし、各教科による授業時数確保の代替手段としての見方もあった。平成29・30年(2017・2018)版新学習指導要領は、全体として「資質・能力」という形式陶冶面の強調、「主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)」「社会に開かれた教育課程」が柱となっているが、「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」はその受け皿として再び評価がされる傾向にある¹⁰⁾。

筆者は平成29・30年(2017・2018)版新学習指導要領の「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」の特色を、①「探究」学習としてのシフト、②キャリア教育への一般化、③ESD(持続可能な開発のための教育)からSDGsというユネスコ推奨のテーマ学習モデルの定着、④社会改造主義的カリキュラムモデルの特性、⑤形式陶冶論の再構築、以上の面から考えている¹¹⁾。

3. 変遷史からみた「総合的な学習・探究の時間」の対照的な特性

前述のように「総合的な学習・探究の時間」の領域を史的観点から原理的に振り返り、また関連付けて考察すると、同領域の持つ極めて対照的な意義・特性、教育機能とその評価が立ち現れる点に注意が必要である。

3. 1 「自由」と「原理の適用」

1つは、児童生徒主体のテーマ学習実施のための自由な受け皿としての側面と、変遷史上に期待されて来たカリキュラム原理が展開される受け皿としての両側面である。後者は「総合的な学習」の原理という面から評価されるものである。後者を問うことは変遷史からは言えそうであるが、はたしてどうなのか。平成10年(1998)版学習指導要領での同領域開設時に緩やかな規程であったのは自由裁量を大幅に認めたからであるが、それが実施の学校差ともなった。ここにはまた、「子ども個人が主体的に」という点と「教師が主導して企画する」という両面があり、また「各学校が企画する」、「教育政策のモデルを範とする」とする各々の対照が重なっている。教育政策と各学校が適用・実践しようするカリキュラム原理とが対照的な場合もあるだろう。これはまた、今般の政策上に提示される「カリキュラム・マネジメント」の問題とも関係する。「各学校が責任主体になる」ことは、この「自由」と原理の適用の間の課題を担わなければならないことを意味する。

ありうるパターンは、この問題には深くは触れず、何某かのテーマ設定学習を設定理由を掘下げず一方的に実施することである。ユネスコ推奨のテーマ学習モデルをそのまま適用する受け皿としてだけ考えれば、あとは各テーマが有する原理・意義が担ってくれることにな

る。「環境」テーマは、環境教育で蓄積された原理が、安全教育もまたその中の各テーマが持つ意義が担ってくれるだろう。なぜそのテーマ設定なのかの問いや各学校教育活動の計画の体系的・連続性は意外なほど問われない現象がありそうである。あったとしても「社会に必要なだから」の一言で片付けられそうである。

これらが議論になるのは、「総合的な学習・探究の時間」が「自由裁量」にかかる領域特性を最大の特色として持つからである。比して「各教科」は、この問題には本領域ほどには抵触しないし、「特別活動」もその点では慣習的な学校文化に実際上は依拠する実態に照らして同様の問題は起こりにくい。しかも、その点で「特別活動」にカリキュラム原理如何の問いは出てこないのであって、「総合的な学習・探究の時間」だからこそ、教科に関わるクロスカリキュラムとして、そのクロスを支える原理如何が問われるという構造になっている。教科の「補完」を超えたクロスそしてコアの原理が期待される。

「特別活動」との関係でいえば、平成10年（1998）の「総合的な学習の時間」設置時に「特別活動」との住み分け問題から入った。「調べ学習」を軸に個人が主体的に組むのが「総合的な学習の時間」、集団活動を中心にするのが「特別活動」とモデル化があった。「総合的な学習の時間」は「特別活動」より教科との強い関連性があると指摘された。しかし「特別活動」との代替規定が平成20・21年（2008・2009）、平成29・30年（2017・2018）版新学習指導要領と継続している。

「児童生徒主体」というたてまえが実践上は結局教師がなんらかのあるいはむしろ積極的に誘導することで学習が促進するという観点を新学習指導要領は強調する。生徒が教師の設定したテーマに対してする「納得」が鍵だとする。そもそも「調べ学習」は、生徒自身が教材内容を実質用意することにおいて特色が見出された。新学習指導要領も「自己肯定感」につながるような「自主性」を引き出したいとしている。いずれにしても、例えば、F.W. パーカーの「自発活動の原理」「教育的自由の原理」は進歩主義の子どもをコアとした教育原理である。木下竹次の「学習原論」から「合科学習」も教育原理である。原理適用の立場から考えれば、「自由」を支えるのは、偶発的な設定ではなく、原理の適用と密接なはずである¹²⁾。このようなところからは、特性としての対照を単に二項対立的には捉えることの難しい、むしろ地続きになっている様相を彷彿とさせる。

3. 2 「新設」と「前史の後継」

同様に、「総合的な学習・探究の時間」の前史を考量すると、原理としての前史があり、その影響をもって継承しているものなのか、あるいは事実上はあくまで「新設」領域なのであって、全く新しいものなのかという点である。同領域の先行性は、先行する実践や関係する原理を追うことで可能だが、一面では平成10年版学習指導要領から「政策的に設定された」新領域であり、教育史上歴史的に日の浅い領域であること、それゆえ「各教科」「特別活動」がその文化的な歴史や伝統あるいは学校文化としての継承が想定されることに比較し

て、「人工的に設定された」新領域としての「非連続」な特色を持つ点がある。この「新しさ」は教育政策上に措定される社会的な要求に敏感なことを示している。政策上の「原理」を強く反映することにもなり、学習指導要領の考え方の受け皿としてリニューアルされる。新学習指導要領における「再評価」然りである。「現代社会」のアップトゥデートな更新性こそが特性なのであろうか。

ここで「前史の後継」とみる観点からは何が指摘できるか、さらにその延長に考量を加えると何が予測されるかについて迄を整理してみたい。

- ①大正新教育の「全人的な」人間形成の後継の点では、その文脈は現代における「全人的な」人間形成とは何かを改めて問うことになろう。時代を超えた「全人」の普遍性ととともに、それは現代・将来において、情報リテラシー・科学リテラシーや危機管理能力、生涯学習やグローバル化・共生社会を前提とした持続可能な社会形成者としての資質が求められるようにである。大正新教育の木下竹次が「学習方法二元論」で「生徒の自学自習に教師の教授が関与せざるをえないという対立項的な発想自体を批判」したように¹³⁾、根底的な主題は既出の思想に遡って考察が可能である。翻って、現代のESDが求めるところからその人間形成論までを描き出すことも可能であるはずで、その点で前記したテーマ学習への寄りがかりのようなことも、掘下げれば、一つのテーマ学習から期待され導かれる人間形成論が考察の対象になりうる。
- ②実践の後継の経緯を辿り、それを、教科カリキュラム原理の修正～大正新教育～戦後経験・コアカリキュラム～70年代の実践～人間中心カリキュラム～経験・コアカリキュラムの再評価～その文脈の調整の受け皿とまでを考えた場合、現在例えば再び活動主義が評価され、コアカリキュラム原理が個人から社会改造の視点を強くしながらも評価される時、その受け皿足り得る。
- ③改造主義的なカリキュラム特性がみられるとの指摘をしたが、こうしたカリキュラム原理の調整の場として当領域が期待されることを示しているものとする。T.ブラメルド(1904-1987)が類型化した4類型、自身の社会変革や未来創造を志向する改造主義、子どもの個性の伸展を中心とする進歩主義、社会への適応を目的とする本質主義、価値への志向を明らかにする永遠主義、こうした原理の4類型に類似したカリキュラム原理を考量しうる領域でありうる。現状の不活性をよそに、教育原理を反映させることを期待させる“便利な”領域である。
- ④それをより細部からみれば、進歩主義と改造主義の対比に現れる「個人の問題解決」から「集団的な課題解決とその過程での集団としての意思決定」への方法的な転回が示されていること。同じ経験・コアカリキュラムでありながら、社会的領域を重視するデューイよりも、自然地理的領域を重視するF.W.パーカー(1837-1902)が、後者に深く関わる生活科と親和性がある本領域であるならばより関係が深いのか。前記したように、学問中心カリキュラムが高い専門性・研究への接続に関わる系統主義による学問の

構造化や国際競争や科学技術分野に係る人材育成を先導する国の戦略的視点にも関わる点で、「探究」学習のある側面と通じるのか否か。こうした問題に議論が落とし込めるかもしれない。同様に、教科カリキュラムと経験・コアカリキュラムの折衷の文脈の延長としてみた時、新学習指導要領に改めて「はいまわり経験主義」批判の視点がある点をどうみるか、コアカリキュラム・クロスカリキュラムとしての後継、形式陶冶論としての後継、生活単位としての後継、生きるための力量観の後継、これらの考察にも触れてくる可能性がある。

⑤学習指導要領の変遷史上にみられるカリキュラム原理の変遷をみることで、学習指導要領を介した公私立を含めた全国一律の基準としての原理・理念・方法論の取り上げられ方としての後継、すなわち教育政策の変化の面を追えることとは別に、新教育運動や70年代の実践等の各学校の個別の実践にかかる面もみられた。その意味で個別の実践としての同領域の実態も引き続いての重要な対象である。

⑥これも前記したように、学校機能の地域社会との関係論における議論の延長に「前史の後継」が続く。学校教育のスタンスからその機能の限界・課題ならびに可能性を模索することは、「社会に開かれた教育課程」の受け皿に関わり、具体的には学校開放や学社連携・融合論の延長での再評価・再検討につながってきている。地域社会への還元を簡単に設定することの困難と問題点に関しては、既に「前史」における学校と地域の間の往還の問題として経験済みであり蓄積があるはずである。そして、学校の機能論からみれば、同領域はその維持的機能に優って革新的機能を発揮する可能性を持つ。すなわち、学校の教育内容は「情報化」が高度化する中で、安定的な知識・価値に優り、より「外部」から「最新」の知識情報が「直接的」に「更新」サイクルを早め「先進的」な機能が高まる方向が考えられる。それはまた「流動的」でもある。

3. 3 「方法」と「原理」

活動を通して培う能力形成に主眼がある形式陶冶論は、方法的な関心を強める傾向にある。すなわち「総合的な学習・探究の時間」の領域には、学びの方法・手段の在り方へ比重が傾く面と、対照的に教育の本質を問う面との両面がある。変遷史でみたような例えば、「原初的な学び・教育活動」への回帰や、「全人的な」本来あるべき教育の在り方を問う、真の学びとは何かを問うことは、教科教育の範囲で満たせないからこそ「全人的な」人間形成を可能にする場として本領域の意義を再評価する後者に属するものであろう。しかし、一方で、自由度が高いことは方法の適用に関しても実験的な試行が大幅に励行され、「方法の原理」に限定し終始するきらいもある。深い思考法にゆきつかないお手軽な「思考ツール」の使用や教育自体が「手段化」する問題もつきまとう。

これは形式陶冶論の新たな展開ともみることができるが、政策上の「資質・能力の指標化」が強く打ち出されている問題とも関係する。同時に、社会現実上の課題解決を優先し、

純理論的・思想的探究が軽視される懸念もある。実際には「未知の状況において活用できる」課題解決能力が気軽に形成されるとは考えられないだろう¹⁴⁾。

したがって、改めて、同領域における形式陶冶と実質陶冶両面からの評価が求められるものとする。

3. 4 「初等教育」と「中等教育」

前述のような生活科に連続して親和性の高いと本領域をみる見解からは、初等教育段階で優位に有効な「総合的な学習の時間」を想定させる。しかし、同領域の中等教育への連続性は重要な点である。実情は後期中等教育において不活発な実態が指摘されているが¹⁵⁾、意義・原理からみて、中等教育での同領域は中等教育段階だからこそ有効な面が想定される。

そこには、文系と理系の間の問題、専門教育への接続か一般教育としての確保かという問題が大いに関係している。「探究」学習としての新側面であり、高大連携の「研究」連結型カリキュラムを如何に位置付けるかである。工科系の発想からは専門性への連結とともに学際的な文理横断的な発想も適合性はある¹⁶⁾。

現在は中等教育段階にかけて、そうした研究に焦点のあった「探究」学習課題としての面と、キャリア教育や道徳教育とも関係する「社会参加・貢献」にかかる「生き方教育」の面とが強調されている。クロスカリキュラム・コアカリキュラムの後継の由来を持つ同領域としては、中等教育段階にこそ、興味の発展としての学際的な研究視点を、社会参入を前提とした能力をと、諸々の原理を期待されるのである。

以上に検討したところの、変遷史を踏まえた「総合的な学習・探究の時間」領域独自の対照的な構造・特性は、領域に独自な問題というよりも、「各教科」「特別活動」に比した本領域の特性自体に由来するものである。また、その再評価の文脈でいえば、対照的な特性と言いながら、それは必ずしも対峙しているとは限らず、対照的にみえて地続きである面もあることに改めて注意が要される。

4. 「総合的な学習・探究の時間」の課題

4. 1 現状に照らした課題点

本稿ではここまで、同領域に関わる変遷史からその特性を構造的にみることを中心にしてきた。そこには設置上の原理をめぐる問題・課題が横たわっていることが自ずから確認できるのではないだろうか。

既に取り上げた高校での同領域の不活性の件のみならず、小・中学校においても、例えば教員の意識調査において、「勤務校だけでなく一般の小・中学校全体をみたときに、総合的な学習の時間について、どう思われますか」の質問に対して、中学校教員で1番多いのは、「学校差が大きい」であり、それ以外は「指導計画の作成が難しい」「目標や意識が理解され

ていない」「評価の基準が難しい」「時間の確保が難しい」といった最初の設定に関する困難さが挙げられる。小学校で「指導の仕方が難しい」「授業内容が分散化」「児童生徒に役立っているか不明確」「安全面の問題」「魅力ある資料や教材が少ない」といった実践の内容に踏み込んでいることと異なっており、それは複数の教科を横断しながら進めていく点で、教科担任制の中学校の方が小学校に比べ取り組みが難しいことを示唆しているとされた。「授業を行う上で難しい点」としてあげられるのは、「テーマの設定」であり、25%程度の教員がそれを1位にあげており、「テーマの設定」が最も鍵になっている。また、「学年や発達段階に応じたテーマ設定」「教科横断を意識した授業展開」は中学校教員により問題点と感じている結果がみられる¹⁷⁾。

このように「テーマ設定」の在り方こそが当領域の課題であると認識されていることは、前述の考察に照応しているものと考ええる。すなわち、「総合的な学習・探究の時間」の最大の課題は、「設定」の在り方の問題であって、それを如何に考量するかなのである。

4. 2 課題と再評価

前述の現状を踏まえれば、同領域の再評価を言うことは飛躍があるかもしれない。ただし、設定にこそ課題があるとの認識からみれば、変遷史に照応した当該領域の特性から「設定自体の在り方」を問い直すことは意義が高いと考えるものである。大きく言えば、教育思想史的に省みた根本的な問題が同領域に焦点化して現れている。繰り返すが、それは同領域に集中して現れる所以があるからである。

「総合的な学習・探究の時間」領域の特性を考えれば、本来これほどに柔軟な設定が可能である領域であるならば、およそ教育原理や方法の適用として出来ないことはないほどの受け皿であるはずである。単元設定・時間設定の自由度の高さは、教科枠とは別枠、伸縮自在の単元構成という特異な在り方を既に保証しているのである。新教育運動の前史を生かすことのみならず、制度的にもかなり自由度の高い教育・学習設計が可能であるはずだ。方法においても部分的な試行のみならず、さらに大胆な実践が可能な条件をそろえている。

ここでの考察に照らして、再評価の観点は、むしろ次のようなところに認められるのではないだろうか。

- ①「総合的な学習・探究の時間」の「前史」を踏まえた適用は、「設定」の困難さの解消につながるはずである。過去の実践例という観点にとどまらず、その原理的・教育思想的な様々の往還からの蓄積が内実を保証するという意味でも重要であるが、設定自体の在り方が根本的な課題であるとして検討する視座を持つこと自体が重要である。
- ②当領域がその点で対照的な特性を有しながら、しかもそれが互いに地続きである面もみせていることはまた意味があろう。議論において、片方を切り捨てたり、コンフリクトするばかりとは限らないからである。
- ③しかし、立場や背景思想の異なりを取り上げることも重要な点である。例えば、モデル

実践の影響を受けて当領域において圧倒的に多いテーマ学習の一つである「国際理解教育」であるが、「国際理解教育」は、持続可能社会の視点からESD推進の立場からも取り上げられ、「開発教育」「環境教育」「多文化教育」等の教育運動としてつながりを持つ。しかし各々の教育運動の背景の思想のニュアンスの異同が問題になることは少ない。同領域の取り上げられ方は概括的で共有的であればよいのだろうか。教育観の違いを違いとして取り上げるスタンスは、課題設定型テーマ学習の取り上げ方とも大いに関係すると思われる。

- ④こうして立ちどまって考えれば、「たてまえ」的な議論はにおいて、次のような実態も認めなければならないはずである。「新教育運動からの「全人的な」人間形成の後継、地域の教育機能との連携の引き続いての着目、児童生徒の課題意識の啓発の改めての本格化」、これらは大きな意義であるが、果して本当にその受け皿になっているだろうか、またなりうるのだろうか、必ず疑義があるはずである。たとえ、部分的に受け皿としての側面があったとしても、建前的な「調整の場」程度にしか機能していないのではないかと疑問である。「社会的課題」とされるテーマも「国際理解」「環境」等限られたお馴染みのモデル的テーマの範囲である、「地域学習」も「地域」の何を問うのかについて深化した設定が弱い、そうした設定を十分考量する余裕がない場合が多いのではないか。地域性を反映したコアカリキュラムの文脈や、学社融合での多くの課題を包含した経緯が変遷史からは垣間見られるはずだが、出発点の「設定」は安易ではない。それを視野に入れ踏まえてからの次のステップと思われる。

5. 結び

「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」における原理的な変遷史から領域の対照的な特性を改めて見出し、矛盾点や課題を見据えるとともに、再評価の観点は奈辺に探り得るのかに関して考察してきた。当領域の位置付けを模索することは、単元設定の理由の背景を考えることであり、不活性やおざなりな扱いを根本から再考することにつながると考える。分量的な問題としては少ない当領域であるが、意味あるコアやクロスになりうるか、学社融合の新たな場に成りうるか、あるいは他の教育のニーズに対応可能か、再評価の文脈は多様に求められるだろう。

なお、本稿でみた変遷史では、先行する実践の経緯に関しては部分的な例示にとどまった。この点で言えば、本論中でも指摘した実践の個別の内容に関わって、「前史」としてのつながりを十分検討しなければならないだろう。

また、教員養成の観点からの当該領域の考察に関しては別稿を予定している。

注

- 1) 小学校・中学校はこの3領域に加え「道徳」現在は「特別の教科道徳」の4領域で構成されている。本稿では、従前の小・中・高の「総合的な学習の時間」、今回改訂の小・中の「総合的な学習の時間」、高校の「総合的な探究の時間」全体を通して、仮に「総合的な学習の時間・探究の時間」の標題をもって考察した。
- 2) 永田忠道「総合的な学習の時間の歴史」(朝倉淳・永田忠道『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版・2019年4月・pp.1～11所収)参照。
- 3) 水口洋「総合的な学習の時間の行方」(教育研究(国際基督教大学)57・2015年3月)pp.35～45。角田将士「戦後の学習指導要領にみる総合的な学習」(森田真樹・篠原正典『総合的な学習の時間』ミネルヴァ書房・2018年3月・pp.21～36所収)。高橋英児「総合学習をつくる」(子安潤『教科と総合の教育方法・技術』学文社・2019年1月・pp.129～145所収)。松田智子「総合的な学習の時間の探究課題の設定について—教科横断的・総合的なカリキュラムの歴史的な考察を通して—」(人間教育(奈良学園大学人間教育学部)第1巻第1号・2018年1月)pp.15～24、他参照。
- 4) 永田忠道「総合的な学習の時間の歴史」(前掲)参照。
- 5) 内山宗昭『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』酒井書店・2013年12月・pp.148～156参照。
- 6) 学校教育と地域社会の教育機能との往還に関しては、拙稿「学社連携と教育制度・学校経営に関する一考察—「学校と地域との連携」をめぐる—」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第20号・2018年2月)pp.87～95参照。
- 7) 山下武編『現代教育への視座—教育学試論—』八千代出版・1994年1月・pp.130～131参照。
- 8) 同前・pp.139～145参照。
- 9) 学習指導要領の変遷史に関しては、橋本太郎『現代教育基礎論』酒井書店・2010年4月・pp.82～88参照。「ゆとり教育」と「総合的な学習の時間」の関係の考察については、山本明利「高等学校の「総合的な探究の時間」をどう指導すべきか」(北里大学教職課程センター教育研究4・2018年)pp.17～31参照。同論文では、教育政策として、「総合的な学習の時間」は、「ゆとり教育」とともに一定の成果をあげたものであり、必ずしも「脱ゆとり」に対応したものではないとの指摘をしている。一定の成果についてPISAの学力形成に貢献していると指摘する。ただし「総合的な学習の時間」が単独で効果を発揮したとの相関は認められないとの見解も示されている。実態として形骸化あるいは未履修状態とみられるケースが少なからずありそうだという実態も紹介している。
- 10) 武田明典・池田政宣・知念渉・小柴孝子・嶋崎政男「総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査」(神田外語大紀要30・2018年3月)pp.235～255参照。
- 11) 拙稿「総合的な学習の時間の指導法に関する考察—理論と方法の課題を中心に—」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第20号・2018年2月)pp.49～58、同「「総合的な学習(探究)の時間」指導法と理論—理論・原理の検討と課題—」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第21号・2019年3月)pp.84～94参照。
- 12) 「「総合的な学習(探究)の時間」指導法と理論—理論・原理の検討と課題—」(前掲)参照。岡田直俊・中野真志「フランス・W・パーカーの中心統合法とシカゴ学院の実践」(中野真志・加藤智『生活科・総合学習の系譜と展望』三恵社・2018年10月所収)pp.9～26。パーカー『中心統合法の理論』明治図書(世界教育学選集83)・1976年・p.247。木下竹次「合科学習法」(『学習原論』明治図書(世界教育学選集64)・1972年所収)pp.329～349。
- 13) 『学習原論』(前掲)pp.322～328。
- 14) 形式陶冶論の本領域における展開に関する考察は、「「総合的な学習(探究)の時間」指導法と理論—理論・原理の検討と課題—」(前掲)参照。
- 15) 山本明利「高等学校の「総合的な探究の時間」をどう指導すべきか」(前掲)参照。
- 16) 「総合的な学習の時間の指導法に関する考察—理論と方法の課題を中心に—」(前掲)参照。名古屋大学教育学部附属中・高等学校編『学びをつなぎ未来を拓く』黎明書房・2006年2月・pp.22～35参照。
- 17) 武田明典・池田政宣・知念渉・小柴孝子・嶋崎政男「総合的な学習の時間についての教員のニーズ調査」(前掲)参照。同調査では、「総合的な学習で育てたい力」として、「主体性」が多く、「問題解決

能力」「自己実現」「探求」「コミュニケーション能力」「協調性」「幅広い知識の獲得・構築」「創造性」「職業観の育成」「地域社会・郷土の理解」「多様性の理解」「ICTリテラシー」「読解力」「ボランティア意識」「国際理解」「理数」が挙げられている。「理数」的探究は実に少数派である。他、伏木久始・坂田哲人「総合的な学習に対する教師の意識についての調査研究—総合的な学習の実践に関する満足要因、不満足要因に着目して—」信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』No.8・2007年12月) pp.21～32、ベネッセ教育総合研究所初等中等教育研究室「第6回学習指導基本調査 DATABOOK (小学校・中学校版)」2017年3月・p.14 参照。

参考文献

- 神田章・松井千鶴子「総合的な学習の時間における教師のカリキュラム・デザインの意識に関する事例的研究—教師への授業後の継続的インタビュー調査を通して」(上越教育大学研究紀要第39巻1号・2019年8月) pp.75～84。
- 池田和正「自律的な探究のための形成的アセスメントの活用と問題点—「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」への変化に注目して—」(東北大学大学院教育学研究科研究年報・67巻1号・2018年12月) pp.311～325。
- 田村学「総合的な学習の時間におけるプログラミングの思考の育成」(日本科学教育学会年會論文集42・2019年) pp.203～204。
- 樋口直宏『批判的思考指導の理論と実践—アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用』学文社・2013年12月・pp. pp.326～329。
- 田中治彦『SDGs と開発教育: 持続可能な開発目標ための学び』学文社・2016年8月・pp.9～15。
- ラリー・マクドナルド『グローバル化とカリキュラム改革—海外の研究者が見た「総合的な学習の時間」』東信堂・2016年3月・p.167。
- 奥田智「次期学習指導要領の中で総合的な学習の時間が果たす役割—奈良県立高田高等学校「探究科」の取組を通して—」(奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」9巻・2017年3月) pp.11～20。
- 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7月)、同『中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』(平成29年7月)、同『高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編』(平成30年7月)、同『中学校学習指導要領解説(総則編)』(平成10年12月)、他。田村学『平成29年版中学校新学習指導要領の展開総合的な学習編』明治図書・2017年11月、他。文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 高等学校編』教育出版・2013年12月。同「平成16年度公立小中学校における教育課程の編成・実施状況調査・総合的な学習の時間の実施状況」「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」、「総合的な学習の時間について」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平成28年3月24日資料7、「生活・総合的な学習ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて(報告)」(平成28年8月26日) 他。

(うちやま むねあき 教育推進機構教授)