

総合的な学習の時間が持つ教育効果と課題

望月 耕太

はじめに

総合的な学習の時間（以下、総合とする）の創設は、1996年7月に中央教育審議会（以下、中教審とする）より出された「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」が契機である。同答申では、学校教育を通して子どもたちの「生きる力」を育むために、横断的・総合的な指導を推進することや複数の教科等に関わる内容が含まれる現代社会の課題などを扱うことを求めており、一定のまとまった時間（総合的な学習の時間）として横断的・総合的な指導に充てることが示された¹⁾。その後、1998年7月に教育課程審議会（以下、教課審とする）より出された「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」では、先の中教審答申を受け、「各学校が特色ある教育活動を展開する時間が必要であること、社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するための時間を確保することなど」が示され、それらを行う教育活動の名称を「総合的な学習の時間（以下、総合とする）」とし、総合の創設が提言された。また、同時に総合の「ねらいや学習活動、教育課程上の位置付け、授業時数、評価など」も合わせて示された²⁾。これらの答申を受け、1998年12月には小中学校、翌年3月には高等学校の学習指導要領の改訂・告示が行われ、全国的に総合の授業がスタートしている。

このように、総合の授業がスタートして、早くも20年近くが経過している。その間に、総合の授業時間数等の改正や総合の充実に向けた国からの取組などが行われた。そこで、本論では、総合の創設からその後の学習指導要領改訂までの経緯を振り返ることによって明らかになった教育効果と課題をもとに、今後求められる総合の教育実践の在り方を追究することを目的とする。

1. 総合の創設まで

田村（2014）は、総合が創設される以前から、我が国において総合の前身と考えられる教育実践が存在していることを指摘している³⁾。それは、児童の興味・関心を中心に自由度の高い教育活動を行った大正自由教育の時代における新教育運動や、第二次世界大戦後の新教育期に見られる経験主義の原理に基づいた教育活動であり、1976年度から始まった文部科学省の研究開発学校制度では、「総合学習」「総合科」「しぜんとからし」「体験」「環境」などの語を冠し実践研究が行われていると述べている。小学校の教育実践では、長野県の伊那市立伊那小学校が1979年より全学級で総合学習^{※1}を中心とした教育実践を行っている^{4) 5)}。中学校では滋賀県の滋賀大学教育学部附属中学校が1982年より総合学習を実施している⁶⁾。田村の指摘やその他の教育実践からも、総合がスタートする以前から、総合学習の授業実践が各地で取り組ま

れ、教育成果を積み重ねてきたことが分かる。先に述べた、伊那小学校や滋賀大学教育学部附属中学校の教育実践が現在まで続いていることを考えると、総合学習の教育的効果や実践の意義は広く認められていると考えられる。

このような実践が行われている一方で、総合が創設される以前は、総合学習の実践はすべての学校で取り組まれているものではなかった。その理由として、伏木(2004)は総合学習を実践する上で、大きく次の2つの点で難しさがあつたことを指摘している⁷⁾。1つは、学校のカリキュラム全体を再編成する作業が必須となることである。総合学習を教育課程に位置づけるためには授業時間数を確保したり、教育内容や運営面を検討したりすることが必要になる。総合学習以外の各教科・道徳・特別活動のそれぞれの授業内容や授業時間数も見直す必要がある。また、総合学習を実践するためには、学年経営・学校経営の観点からの改革も求められるため、管理職なり研究主任なりの強いリーダーシップと職員間のコンセンサスが得られなければ、実現しにくいという実務上の問題も存在する。現に、先に紹介した伊那小学校は、総合学習を教育課程の中核とし、一部の科目を除いた国語や算数のような教科の枠組みを解体し、独自のカリキュラムを設定している。また、総合を推進するための学習会や研究会などを行い、教員同士が共通の意識を持ちながら教育活動を進めていくことができるような研究体制を作っている⁸⁾。

もう1つの難しさは、総合学習を行う教員が総合学習の理論や実践に関して学ぶ場がほとんど存在しなかったことである。大学における教員養成段階においても教育委員会による新規採用教員の研修や中堅または管理職の現職教員の各種研修においても、総合学習に触れる機会は限られている。また、教員の多くは子ども時代に総合学習を受けた経験がない。むしろ総合学習とは対極の発想に位置付く、受験対策型の勉強に適応してきたタイプの人が少なくない。総

合の授業が実施されている今では、現職教員向けの研修も整備されてきており、教員養成教育においても今回の教員免許法改正によって、総合を指導できるようになるための教育の必修化が予定されているところである⁹⁾。

このような課題のため、1998年以前の段階では、総合学習は多くの学校で取り込まれるまでの広がりは見られなかったと考えられる。

1996年7月の中教審答申を受け、1998年7月の教課審の答申で総合の創設が提言され、総合のねらいや学習活動、教育課程上の位置付け、授業時数、評価などが合わせて示された。1996年の中教審答申の内容をみると、総合とは子どもたちの「生きる力」を育むための一定のまとまった横断的・総合的な指導の時間であり、学習活動は国際理解、情報、環境のほか、ボランティア、自然体験などについての総合的な学習や課題学習、体験的な学習等が考えられ、その具体的な実施は各学校の判断により、子どもたちの発達段階や学校段階、学校や地域の実態等に応じて展開される必要があるという理解ができる。さらに「この時間の学習そのものを試験の成績によって数値的に評価するような考え方を採らないことが適当と考えられる」とある。これらのことから、総合が提言された時点では、想定される学習内容の概要及び総合は学校の裁量によって行われる教育活動であること、そして総合の評価についての考えについてのみが示されていることがわかる。

その後、1998年7月の教課審の答申では、総合は1996年の中教審答申の内容をふまえて、教育活動としての総合のねらいが示され、学習活動を詳細に例示された。具体的な学習の対象に大きな変化は見られないが、学習方法には「観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習が積極的に展開されることが望まれる」と示されている。また、具体的な学習活動として、「小学校において、国際理解教育の一環としての外国語会話等が行われるときには、

各学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習活動が行われるようにすることが望ましい。さらに、高等学校においては、『課題研究』や『産業社会と人間』との関連を考慮し、生徒が主体的に設定した課題について知識・技能の深化・総合化を図る学習や、自己の在り方生き方や進路について考察する学習なども、この時間において適切に行われるよう配慮することが望まれる」と例示されている。さらに、学習の進め方として「グループ学習や異年齢集団による学習など多様な学習形態や、外部の人材の協力も得つつ、異なる教科の教師が協力し、全教職員が一体となって指導に当たるなど指導体制を工夫すること、また、校内にとどまらず地域の豊かな教材や学習環境を積極的に活用することを考慮することも望まれる」と示されている。その他に授業時間数も定められたが、その時間数には幅があり、実施する学校の裁量で決定することができるようになってきている。このように、授業時間数に幅をもたせ具体的な授業の進め方を例示することで、総合の実践に馴染みが無い学校でも、その学校の実態に合った独自の教育実践を行うことができるようにしている。

2. 総合の改正

1998年および1999年の学習指導要領の改訂によって開始された総合は、各学校が地域や学校、児童・生徒の実態等に応じ、横断的・総合的な学習など創意工夫を生かした教育活動を目的として行われることとなった。しかし、一部では教育成果が見られたものの『目標』や『内容』が明確ではなく検証・評価が不十分「教員が必要かつ適切な指導を行えず、教育的な効果が十分に上がっていない取組も見られる」というような改善すべき課題や実施に当たっての難しさが指摘された¹⁰⁾。

このような課題に対応するため、2003年10月

には中教審より「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）」が出され、その中では先に指摘された課題だけではなく、「教科との関連に十分配慮していない実態や教科の時間への転用」している実態があること、「児童生徒の主体性や興味・関心を重視するあまり、教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的な効果が十分に上がっていない取組」の存在も指摘されていた。さらに同答申では、改善方策として「学習指導要領の記述の見直し等」「各学校における取組内容の不断の検証等」が示された。学習指導要領の記述を見直すことにより、各学校で目標や内容を定めることや各教科等で身に付けた資質や能力と相互に関連付け、「各学校における取組内容の不断の検証等」を行うことで各学年の「目標」・「内容」を含めた総合についての「学校としての全体計画」を作成し、具体的な指導の改善などを行うようにするよう求めている¹¹⁾。

この答申を受け、2003年12月には小中高等学校の学習指導要領の一部が改正され、「総合のねらいとして、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、学習や生活に生かし、それらが総合的に働くようにすること」「各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定める必要があること」「各学校において総合的な学習の時間の全体計画を作成する必要があること」「教師が適切な指導を行う必要があること」、学校内外の教育資源の活用などについて工夫する必要があることなどが示された。

総合のより一層の充実に向け、2008年1月には中教審より「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について（答申）」が出され、同答申の中では、課題として「学校教育全体で思考力・判断力・表現力等を育成するための各教科と総合的な学習の時間との適切な役割分担と連携が必ずしも十分に図れていないこと」が指摘されており、総

合的な学習の授業時間数の縮減が求められた¹²⁾。この答申を受け、平成20年から21年にかけて改訂・告示されたものが、現在の学習指導要領である。この改訂では総合の授業時間数は減少されたが、総合が学習指導要領の総則から取り出され、新しく章立てされて、記述されるようになっていっている。また、この改訂にあたって、菅原(2008)は、中教審では各教科で習得された知識・技能と総合との間に大きな溝があることを問題視し、基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等との拡大の溝を埋める役割を活用型学習が担うことを期待し、総合的な学習が主として担う探究型学習につなげていこうとした結果、総合の授業時数を減少し、教科の時数が増加したものであると述べている¹³⁾。

3. 総合の意義と課題

総合が開始されてから約20年が経とうとしている。その間には、幾度かの改正が行われ今日に至っている。そこで本節では、答申や先行研究等をもとに、総合の意義と課題について考えていく。

総合の意義について、2010年3月の中教審初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」では、次のように述べている。「自ら課題を見つけ、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などを目標とすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる『知識基盤社会』の時代において、『生きる力』をはぐくむために重要な役割を果たすものである」とあり¹⁴⁾、総合は主体的な学習を進めていくための能力の形成につながると考えられている。また、平野(2011)は学習者の主体的な学びと総合との関係について「子どもの主体的な探究と学びや体験、そしてそれらを実現する教師の支援は、教育方法学の重要な関心事であり、長年の課題でもある。『総合』

が新設されたから、そうした課題がより鮮明になり、架空の教育場面や特定の教科の限定された目標や内容の制約の中で検討するのではなく、より直截な実践を想定し、検証できる場(フィールド)が得られたとすることができる」と述べ、学習者にもたらす総合が果たし得る役割を指摘している。また「総合のさらに総合的な学習においても子どもたちがひと、もの、ことに出会えば必ずとそこに問いが生まれる。また活動を展開していく過程で新たな問いが生まれる。そのような問いを基に学習課題(問題)が設けられると、子どもたちは主体的に追究し、学ぶことになるのである」と述べ、総合は学習者の問いを喚起し、それがさらなる学びへとつながっていく関係を指摘している¹⁵⁾。

総合で扱う内容で想定されているものの多くは、子どもの興味・関心に基づく課題であるため、子どもの主体的な学習活動を呼び覚まし、子ども自身が学ぶことの楽しさや喜びを実感できる。現代的であり地域や社会全体に関わる課題に対し、各教科で得た知識と思考を関連させつつ、様々な視点から学際的に迫っていくものである。そのため、主体的に判断し行動しながらより良く問題を解決する能力の育成が可能になる。また、課題を追究する上で、グループ学習や異年齢集団による学習や地域の人材との共同が実現できれば、他人と協力して問題を解決する能力の育成を図ることもできる。

しかし、総合の実践は「体験や活動」の部分が強調されるあまり、活動主義的・イベント主義的なものに傾倒してしまう事例もみられる。菅原(2008)が指摘するように、総合的な学習が単なる「体験や活動」で終わってしまったり、「〇〇教育」という新たな教育的課題を行うための都合のよい時間となったりしてしまう状況もある¹⁶⁾。例えば、中学校における教育実践において、総合をキャリア教育に充てることによって、学校側が指定した高校・大学への見学や職場体験が行われていたり、国際理解教育の時間に充てることによって、受験対策の

英語指導が行われていたりする場合もある。また、中野ら（2014）は国際理解に関する学習において、知識習得型の実践と英会話活動との混同をしているような実践がみられることや、防災教育において「安全な避難行動ができること」を重視した方面的な態度の育成が主軸となり、知的な理解と心情や価値的な側面にわたる児童生徒の主体的な学習となっていない事例があることを指摘している¹⁷⁾。このように、総合の意義や可能性に対する不十分な理解や学校側の都合によって、学習者の学びにつながっていない実践となってしまういたり、教科と総合が二元化されたカリキュラムになってしまっている現実もある。

また、総合と教科の学習を二分化させた学びではなく、関連させた学びとするためには、それぞれの特徴を理解しつつ、教育課程を策定することが必要である。伏木（2004）は、教科の授業は、各教科に関連している学問分野を背景として、これまでの科学や文化に関する研究成果を扱い、所与の知識の獲得であったり、これまでの考え方を理解するものであるのに対し、総合は子ども自身の関心に基づいて現実社会に存在する課題を扱うものであると述べている。そのため、総合は新たな知識の形成であったり、ものの考え方の発見であったりするように、新たな学習方法であるように感じられるが、重要なことは知識を活用し、これまでの考え方を適用することであると述べている¹⁸⁾。また、佐藤（1996）は、「教科学習」も「総合学習」も、それぞれ「知識（科学・学問）」と「経験（興味・生活）」を学習に組織したか課程として理解すべきで、両者の違いは「知識か経験か」ではなく、「知識」と「経験」の構成の仕方の違いにあると指摘する。「教科学習」が対応する学問分野を背景として「知識」と「経験」を構成するのに対して、「総合学習」は現実的な問題を課題（主題）として「知識」と「経験」を構成し、教科ごとの領域では排除されてしまう現代社会や人生の切実な問題をカリキュラム

の内容に組み込むことを可能にすると主張している¹⁹⁾。

これらの考えをふまえると、総合をこれまでの教科教育の延長で捉えてしまうと、総合と教科を関連させた学びの実現は困難であると考えられる。現在の教科の枠組みを残しつつ総合を実践していく場合、総合における学び方と教科における学び方は依って立つ学問分野、知識と経験の構成の仕方が異なるため、授業の構成の仕方や進め方が異なるという理解が必要になる。

4. 総合が目指す学び

ここでは、総合の授業の構成を考えてみたい。授業期間の序盤にあたる導入段階には、学習者に学習課題を自覚させるしかけを行うことが必要である。これは教科における学びとの違いを確認する上でも重要な手続きとなる。学習者が各自の課題を追究していく過程での、課題の焦点化やゆきづまりを防止するためには、活動期間中、1か月や学期ごとなど一定の間隔で進捗状況を把握することが有効であると考えられる。そして、活動期間の終盤にあたるまとめの段階では、自分の考えを分かりやすく相手に伝える練習を行い取り組んだ課題の意義を確認するために、学習成果を学習者同士や地域や保護者などと共有すると良い。

導入段階における学習課題を自覚させるしかけとは、それぞれの学習者が、どのような学習課題を持ち、その課題を追究するためにどのような取り組みを行うのか、その課題を追究する意義は何か、そして取り組みの見通し・計画が現実的かという点を意識しながら確認することである。また、課題を追究して明らかになることが、単なる自己満足に終わらないよう、地域や社会生活にどのような貢献ができるのかについて学習者自身で考えを持つことが望ましい。学習者には活動の途中で困難に直面し試行錯誤することや当初の計画を必要に応じて修正する

こと、自分一人では不可能なことは他人に助けを求めたり、他の学習者と協力して計画を進めたりすることができることが求められる。

活動期間中の進捗状況に関する把握は、学習者と教員の双方にとって必要である。活動期間中には取り組みが、どの段階まで進んでおり、このまま進めて良いのか、それとも少し修正が必要なのかなどを把握するために、何度か取り組みの成果や課題を確認する機会を設ける。教師はその進捗状況をふまえ、必要な指導を行う必要がある。学習者の学習の進捗状況を把握する上で、参考になるのは平野(2011)が述べる「見取る」という考えである。平野は学習者である「子ども一人ひとりの内面を理解しようとすることである。外面に現れた子どもの事実(言動)を根拠とし、手がかりとして、そこにどれだけ豊かな読み取りをして、真実に接近できるかが問われるのである。子どもが言ったこと、書いたこと、行ったことではなく、『そうさせている、そう言わしめているものは何か』、『その心は何か』というように、子どもの内面に迫らなくてはならない。それらは、子どもの言動から教師によって読み取られるのである。観察したことの解釈でもあり、またそれを読み解くことができる」と述べ、子どもを「見取る」のために教師に必要なことは、「子ども一人ひとりに共感し、肯定的に受け止めることである」と述べている²⁰⁾。教員は学習者の「見取り」を行い、学習を支援することが求められる。

活動のまとめの段階における学習成果の共有は、取り組みの成果を個人やグループだけのものとせず、広く仲間や活動に協力してくださった人と交流し、学び合うと良い。また交流・学び合いの活動を通して各々の学習成果を集団で吟味することも考えられる。学習者にとっては、自らの学習成果を他者と交流し、学び合い、集団で吟味していく活動を通して、自らの取り組みに対する自己および他者による評価が行われることになる。他人からの評価を聞くことにより、今後の学習意欲を高め、自分自身の課題を

把握することにつながることを期待される。

また、総合は教科の授業とは教育内容・方法が異なるため、教育評価の考えも異なる。学習指導要領解説においても「ペーパーテストなどの評価方法によって数値的に評価することは、適当ではない」とされており、総合の評価法には「信頼される評価の方法であること、多様な評価の方法であること、学習状況の過程を評価すること」の3つが重要であると述べられている。

「信頼される評価」とするためには、単元ごとに評価の観点や評価規準をあらかじめ設定する必要がある。そして、多面的に子どもたちの成長を捉えることができる評価法が望まれる。そのため、1つの評価法だけではなく「多様な評価の方法」を組み合わせる実施することが望ましい。評価法の例として、学習指導要領解説には、観察による評価(例えば、発表や話し合いの様子、学習や活動の状況などの観察)、制作物による評価(例えば、レポート、ワークシート、ノート、作文、絵等)、ポートフォリオによる評価(例えば、学習活動の過程や成果などの記録や作品を計画的に集積したもの)、パフォーマンス評価(例えば、一定の課題の中で身に付けた力を用いて活動するもの)、児童・生徒の自己評価や相互評価(例えば、評価カードや学習記録などによるもの)、他者評価(教師や地域の人々などによる評価)などが示されている。そして「学習状況の過程を評価」するためには、学習活動の開始前、途中、最後の各段階において行う必要がある。

以上のように、総合はこれまでの教科における学習と比べ、その授業の進め方、教員に求められる役割、教育評価に対する考えが異なる。そのことを教員自身が理解し、教育実践を進めていくことが望まれる。

【註】

※1 本論では、1998年から1999年の間に改訂された学習指導要領によって開始された始まった授業を「総合的な学習の時間」と表記し、それ以前から実施されていた授業を総合学習とする。

- 1) 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1次答申)」。
- 2) 教職課程審議会. (1998). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申)」。
- 3) 田村学. (2014). 「『総合的な学習の時間』の誕生と理念の形成」 せいかつか&そごう 第21号 4-13頁。
- 4) 伊那市立伊那小学校. (2012). 『共に学び共に生きる—伊那小教育の軌跡—』 信州教育出版社。
- 5) 長野県伊那市立伊那小学校. (2012). 「内から育つ」 せいかつか&そごう 第19号 8-14頁。
- 6) 滋賀大学教育学部附属中学校. (2012). 「総合学習『BIWAKO TIME』28年間のあゆみ—主体的に探究する生徒の育成を貫き, 総合学習の危機をいかにしてのりこえたか—」 せいかつか&そごう 第19号 56-62頁。
- 7) 伏木久始. (2004). 「教員養成カリキュラムにおける『総合学習』の教育方法上の課題—総合的な学習の指導力量形成との関連に着目して」 信州大学教育学部紀要 第112号 193-201頁。
- 8) 伊那市立伊那小学校. (2012)., 前掲書
- 9) 伏木 (2004), 前掲書。
- 10) 田村 (2014), 前掲書。
- 11) 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)」。

- 12) 中央教育審議会. (2008). 「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について (答申)」。
- 13) 菅原至. (2008). 「学校カリキュラムのデザインを再考する(1)—教科学習と総合的な学習の関連を習得型・活用型・探求型学習から考察する—」 学校教育研究 第23号 48-59頁。
- 14) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会. (2010). 「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」。
- 15) 平野朝久. (2011). 「生活科, 総合的な学習における教育方法学的課題の再検討」 せいかつか&そごう 第18号 32-29頁。
- 16) 菅原至. (2008), 前掲書。
- 17) 中野真志, 藤本勇二, 永田忠道. (2014) 『『総合的な学習の時間』の現代的諸臣大への対応』 せいかつか&そごう 第21号 44頁-53頁
- 18) 伏木 (2004), 前掲書。
- 19) 佐藤学 (1996). 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』 世織書房
- 20) 平野 (2011), 前掲書。