

シティズンシップ教育の場としての「総合的な学習の時間」の 意義と課題

— 学習指導要領に示された目標と内容の記述の変遷を手掛かりにして —

桑原 敏典

本研究は、小・中学校の「総合的な学習の時間」及び、高等学校の「総合的な探究の時間」を、シティズンシップ教育として位置づけた時の可能性や意義を検討したうえで、実践にむけての課題を明らかにしようとするものである。そのために本研究では、1998年改訂以後の学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標や内容の記述の変遷をたどり、改訂の度に「総合的な学習の時間」の性格がどのように変わっていったかを考察する。

具体的には、1998年、1999年告示の学習指導要領、次の2011年から2013年告示の学習指導要領、そして、2017年と2018年告示の学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」の目標、内容、方法等を検討する。そのうえで、そこにシティズンシップ教育としての性格がどのように現れているかを明らかにする。

Keywords：総合的な学習の時間，シティズンシップ教育，市民性，学習指導要領

I. はじめに—問題の所在—

本研究は、小・中学校の「総合的な学習の時間」及び、高等学校の「総合的な探究の時間」を、シティズンシップ教育として位置づけた時の可能性や意義を検討したうえで、実践上の課題を明らかにしようとするものである。

「総合的な学習の時間」は1998年告示の小学校と中学校の学習指導要領、そして、1999年告示の高等学校学習指導要領において、教育課程の中に正式に位置づけられた。その後、小学校と中学校では、2002年から、高等学校では2003年から授業が完全実施された。こうしてみると、「総合的な学習の時間」が日本の教育課程に導入されてからおよそ20年、完全実施からも15年以上経過していることになり、教育課程の中に定着したと言っても過言ではない。しかし、誕生以後の歩みは決して順調なものではなく、ゆとり教育に対して学力低下を根拠に批判が高まる中で、学力低下の一因とされ、廃止という声も上がるなど存続が危ぶまれたこともあった。しかし、

今回の学習指導要領改訂の際も「総合的な学習の時間」は存続し、それだけではなく、高等学校においては「総合的な探究の時間」として一層重視されることになった。この背景には、どのような知識を修得したかではなく、何ができるようになったかを重視する教育観の転換と、コンテンツベースからコンピテンシーベースへと教育課程を考える観点が変わってきたことがある。しかし、20年間継続したということの背景には、今回の改訂における教育観の転換によって流れが変わったということだけではなく、「総合的な学習の時間」が持つ何か普遍的な価値や意味があるのではなからうか。それまでの教科中心の教育課程には無かった「総合的な学習の時間」独自の価値や意味があったからこそ、21世紀初頭の社会の激変期を生き残り、今、また新たな展開を見せているのではないか。本研究においては、そのような「総合的な学習の時間」が持つ価値や意味こそが、シティズンシップ、すなわち市民性または市民的資質の育成であると考え、学習指導要領の

岡山大学大学院教育学研究科 社会・言語教育学系 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

A Study of the Meaning and Problems of the “Period for Integrated Studies” as a Citizenship Education, On the Basis of Analyzing the Course of Study

Toshinori KUWABARA

Division of Social Studies and Language Education, Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

記述の変遷を検討する。つまり、「総合的な学習の時間」のシティズンシップ教育、市民性教育としての特性を明らかにしていくことが、本研究の課題である。

具体的には、1998年、1999年告示の学習指導要領、次の2011年から2013年告示の学習指導要領、そして、2018年と2019年告示の学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」の目標、内容、方法等を検討するとともに、代表的な実践をいくつか取り上げて検討し、それらに、シティズンシップ教育としての性格がどのように現れているかを明らかにする。特に、2017、2018年版の学習指導要領のねらいが、シティズンシップ教育に通じることを明らかにしたうえで、現在の教育課程においてそれを実践する際に、どのような課題が考えられるかを論じていきたい。

II. 「総合的な学習の時間」とシティズンシップ教育に関する従来の議論の特質と課題

「総合的な学習の時間」、そして、シティズンシップ教育それぞれに関する先行研究は多数存在するが、「総合的な学習の時間」とシティズンシップ教育を関連付けて検討した研究は少ない。ここでは、「総合的な学習の時間」が初めて教育課程に位置づけられた学習指導要領改訂からその次の改訂の間、最初に改訂が行われた時期、そして、もっとも最近の改訂が行われた時期という3つの時期にそれぞれ発表された論文を取り上げて検討する。

森田英嗣は、2005年に『教育実践研究』に「『総合的な学習の時間』における『市民教育』」という論文を発表している¹⁾。森田は、紛争等の様々な問題が生じている当時の社会において、民主主義を原理としてそれらの問題を解決することが必要であり、それを実践する力の育成が学校に求められているとして、次のように述べている。

学校は、いうまでもなく、社会の有能な構成者を育てることをその目的の一つにする施設である。このことは、すなわち、学校も、ここでイメージされたような力を持つ人—そうした人は「市民」と呼び得よう—を育てる役目があることを意味している。学校は、産業社会で活躍する人を育てるだけでなく、民主主義社会を力強く構成する「市民」を育てるための施設でもあるのだ²⁾。

森田はここで「社会の有能な構成者」または「民主主義社会を力強く構成する『市民』」という表現を用いているが、これは、教育基本法第1条に示されている教育の目標の、「国家及び社会の形成者」という表現に通じるものである。このように述べて、

森田は、「総合的な学習の時間」の方向性として、市民育成を打ち出した。森田は、そのうえで市民に必要な力として、三つのIを提唱している。それは以下のとおりである。

- ①Interest（世界に心を開き興味や関心を持つ力）
- ②Inquiry（問い、探求する力）
- ③Interaction（人や物とかかわり合う力）³⁾

森田は、これらをいわゆる3R'sと呼ばれる従来の読み・書き・算に加えて市民に求められる資質として提案している。この根拠は、「筆者の学校訪問の経験」等であると述べられている⁴⁾。森田によると、これらが求められる学力として加わることで、学習は従来のものとは大きく方向性が異なるものとなるということである。それについては、以下のよう

に述べている。
ここでみてきた学びは、知るべき事が何で、それをどのような順序で、どのような方法で学ぶかを学習者自身が興味を持ち、「問い」、調査・探求し、実社会との相互作用を通して実践していくという学びであって、そのカリキュラムは社会や大人によって一方的に創られるというものではなかった⁵⁾。

市民育成の学習が持つ条件としては、学習者自身の興味と、それに基づく主体的な学習活動、そして、実社会との相互作用の3点が指摘されており、これは、現在のシティズンシップ教育の捉え方とも共通するものである。さらに、森田は、下記のように述べて、シティズンシップ教育のねらいが、社会を維持していくだけではなく、改善していく力の育成にあるとして、以下のよう

に述べている。
私たちの育てようとする人とは、単に出来合いの社会を受容し受け入れるだけ人ではなからであり、社会にクリティカルな目を向けつつも、人々が各々の人生を十分に生きることのできる社会とはどうあらねばならぬかを考え、そうした望ましい社会をつくるために力を尽くす能力と態度を併せ持つ人である〔傍点は森田、原文ママ〕⁶⁾

ここで注目されるのは、社会にクリティカルな目を向けることができる市民を育成するという点に加えて、目指すべき生き方にそって望ましい社会を構想し、その形成に向けて行動できる人を育てようとしている点である。今の社会の仕組み等を理解し、その社会の維持・発展に寄与する市民の育成ではなく、自らの生き方にそって理想的な社会のあり方を構想し、その実現のために今の社会を変えていこうとする態度や行動ができる市民を育成しようとしているのである。

森田の検討は、シティズンシップ教育の構想そのものに重点がおかれ、「総合的な学習の時間」自体についての検討は十分になされていないので、主張している市民育成を、「総合的な学習の時間」の中でいかに実現していくかということについてはさらなる検討が必要である。しかしながら、導入後、注目が集まり、数多くの研究が積み重ねられている中で、市民育成という点から「総合的な学習の時間」の本質をとらえ直そうという試みは高く評価されよう。

山本孝司と久保田治助は、2012年に「『総合的な学習の時間』における「市民性」教育の可能性—〈子ども—大人〉・〈個—公〉の二項対立図式を超えて—」を『九州看護福祉大学紀要』誌上に発表した⁶⁾。山本・久保田の論考は、2011年からの学習指導要領改訂の動向をふまえたものである。山本・久保田の論は、市民育成を大人化、公共性の育成という点から検討し、子どもか大人か、個の育成か公共性の育成かという二項対立枠組みに囚われない捉え方で考え、「総合的な学習の時間」におけるプログラムとして具体化しようとしたものである。

山本・久保田は、学力低下論争の下で展開された議論の問題性について、以下のように指摘している。

学力低下論で言われる「学力」とは、私事性が強調され「平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質」という「公共性」の観点で欠落して論じられる傾向にあった。つまり学力のもつ個人の自己実現の道具としての機能にのみ関心が向けられた状態での議論に終始してしまっていた⁷⁾。

すなわち、学力低下論争の下でなされた「総合的な学習の時間」への批判は、学力の私事性の面を強調したもので、社会の形成者の育成という公共的な側面が見落とされているというのである。しかし、「総合的な学習の時間」を捉えるうえで、鍵となる探究や協同という言葉は、「総合的な学習の時間」が、この私と公という二項対立を克服する方向を目指していることを意味していると、山本・久保田は捉えている⁸⁾。山本・久保田は、以上のような課題意識に基づいて、近代以降の教育における個人と社会の関係の論じられ方や、市民性育成が求められる現代社会の状況、市民性教育の方法について論じている。そのうえで、市民性育成プログラムのあり方について、次のように説明している。

児童・生徒の発達段階に即した、現代社会における主体的且つ能動的な市民形成のための基礎的な「キー・コンピテンシー」を我が国における「確かな学力」として再定義しつつ、これら

の定義をもとに新たなカリキュラムとしての「市民性教育」プログラム開発をおこなうという斬新的なアプローチを提起する必要がある⁹⁾。

山本・久保田のこのような主張は、コンピテンシーベースの教育課程への方向転換を図った、その次の学習指導要領改訂を先取りするものである。その方向性が、市民性教育であると見通した山本・久保田の主張は注目に値するものである。

山本・久保田は、以上のような検討をふまえて「総合的な学習の時間」を軸に市民性教育プログラムを展開することを主張し、その中で市民性の成熟度を可視化するための評価システムの必要性に言及している。成熟度の柱になるのが、「コミュニケーションスキル・ライティング能力、プレゼンテーション能力等の社会的アプローチ」と、「男女共同参画・道徳・職業観・国際理解、環境教育等、市民性形成に必要な教養を中心都市、そのテーマについて深く理解をしつつ実際の社会問題を能動的に解決していけるスキルの習得モデル」である¹⁰⁾。このような山本・久保田の提案は、抽象的であるため実際に「総合的な学習の時間」の学習プログラム開発に反映させるには、さらに詳細な議論が必要であると思われるが、日本における市民性教育の可能性を開こうとするもので注目に値する。結論として、山本・久保田は、デューイの考えをふまえながら、共同体への参加によって得られる知の獲得を目指すことが、「総合的な学習の時間」を一層意義あるものにする述べている。学習指導要領の改訂の中で見られた「総合的な学習の時間」の変化から、その本質をシティズンシップ（市民性）育成と捉えた分析は興味深い。

谷村綾子の「世界市民教育と「総合的な学習の時間」のカリキュラム接合に関する検討」は、表題からもシティズンシップ教育と「総合的な学習の時間」の両者を本格的に関連付けて検討することを期待させるものである¹¹⁾。2017年に発表されたものであるが、学習指導要領の改訂を見通して論じられているものではないので、最新の学習指導要領の考え方や、その方針を示した中央教育審議会の答申について検討されているわけではない。ただ、導入からおよそ20年を経た「総合的な学習の時間」の動向をふまえて論じられていることは確かであり、ここまでの二つの論文に対して、「総合的な学習の時間」についての検討が具体的になされている。

谷村は、ユネスコによる世界市民教育の報告書に基づいて世界市民教育の概要を論じたうえで、他の研究者の分析を手掛かりにして、アメリカ合衆国をはじめとするいくつかの国の世界市民教育の特質を明らかにしている。谷村が導き出した世界市民教育

のカリキュラムの特徴は、以下の三点である¹²⁾。

- ①知識中心型の学習からの脱却
 - ②形態としてのクロスカリキュラムと、編成法としてのスパイラル方式
 - ③今日的な課題に対する主体的な参加を目指すこと
- 谷村の市民教育に対するこのような評価は、市民性教育に関する他の研究の主張とも合致している。

以上のような世界市民教育についての考察をふまえて、谷村は「総合的な学習の時間」が世界市民教育と共有し得る点を考察している。谷村によれば、「総合的な学習の時間」は、初期のものから、2003年の改訂を経て、「全体計画の必要性が提示され、思考力、判断力、表現力等を育むこと、社会体験、観察、実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動、地域の教材活用などの要素」が加わったと述べている¹³⁾。そのうえで、世界市民教育との共通性について、下記のように述べている。

今日、「総合的な学習の時間」において目指されているものは、クロスカリキュラム的であり、主体的な活動や参加を促す体験的な学びであり、また、21世紀型の資質能力、「生きる力」を生きる力として（「できるようになる」を目標として）実際に身につける教育内容としての期待も高い。これは先に述べた市民性教育、世界市民教育の教育活動にみられる共通点とも合致するものである¹⁴⁾。

このように、谷村は内容及び方法の共通性に加えて、「生きる力」という目標についても世界市民教育と「総合的な学習の時間」には共通する部分があると述べている。しかし、その一方で、「総合的な学習の時間」には道徳と異なり、価値意識の育成や価値的な態度の醸成が含まれておらず、この点が問題であると考えている。谷村によると、これでは、「これからの子どもたちが将来直面するであろう、自身の課題を主体的に解決する学びにはつながらない」のである¹⁵⁾。その一方で、諸外国の世界市民教育のカリキュラムは、「民主主義という価値観の育成を明言しこれを教育の中心に据え」ており、「総合的な学習の時間」のカリキュラム編成を考えるうえで参考になるということである¹⁶⁾。谷村は、シティズンシップ教育と「総合的な学習の時間」を、内容、方法、さらには目標面で比較しながら、その共通性を明らかにし、世界市民教育のカリキュラムを「総合的な学習の時間」に応用するという具体的な提案をしており、これまでの先行研究と比較して、一歩踏み込んで「総合的な学習の時間」の方向性を示したと言えるだろう。

谷村は、この翌年にも「総合的な学習の時間」に

関する論考を発表している¹⁷⁾。その中で谷村は、「総合的な学習の時間」が多様性に関わった学習を保障することになるのかどうかという問題について検討している。このことは、谷村が「総合的な学習の時間」をとらえる視点が市民性教育で一貫していることを意味していると言えるだろう。ここで谷村が検討しているのは、2017年に改訂された学習指導要領における「総合的な学習の時間」である。谷村は、新しい学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標を丁寧に検討し、「カリキュラム・マネジメントの中核として各学校の教育目標につなげるという位置づけを確立するという目的が強く打ち出されている」と評価している¹⁸⁾。谷村は、多様な「総合的な学習の時間」の実践を検討したうえで、多様性に関わった社会を形成するために、「総合的な学習の時間」が果たす役割について、多様性に関わった社会とは、「差異への理解だけでなく、差異に関わらず平等な権利を有する市民による協働社会の構築を意味しているはず」であるから、「単なる「異文化、差異を有者との相互理解」から「主権者」としての理解、相互尊重、人としての権利の問題にまで」、取り扱う課題を深める必要があると述べている¹⁹⁾。しかし、現実には、上記のような方向で「総合的な学習の時間」は展開しておらず、次のような問題を抱えている。

その時間を「外部化」することで、このような多様な価値に関わった生き方を追及するという貴重な教育体験から教員・児童生徒が遠ざけられよう（遠ざかろう）としているようにも思われる²⁰⁾。

これは、論文の最後に谷村が記した文章である。この中の、「外部化」とは、教員の働き方改革という政策的動向の中で、「総合的な学習の時間」が外部委託される動きが顕在化しているということの意味している。筆者自身は、外部委託されることが、必ずしも多様な価値に関わった生き方の追及と体験から遠ざかることを意味しているとは思わない²¹⁾。しかし、安易な外部化が、「総合的な学習の時間」の外部組織・機関へのいわゆる丸投げという状況を生むと、学校の教育目標とは関係なく、「総合的な学習の時間」が展開されることになり、学ぶ側が学習する意義や価値を実感できないことにつながるのは事実であろう。

以上、「総合的な学習の時間」とシティズンシップ教育に関する先行研究を分析してきたが、いずれの研究においても、「総合的な学習の時間」とシティズンシップ教育が内容面、方法面において共通する点を持ち、両者に親和性があることを指摘されてい

た。そのため、どの論者も主張しているように、「総合的な学習の時間」をシティズンシップ教育として展開することは可能であると言えるだろう。しかし、本研究のねらいは、「総合的な学習の時間」を活用してシティズンシップ教育を実践することが可能であることを論証することにはとどまらない。本研究で目指していることは、「総合的な学習の時間」とシティズンシップ教育が本質的に同じ性格を持っており、「総合的な学習の時間」は、シティズンシップ教育として実践してこそ、教育課程上最も意義あるものとなることを明らかにすることである。先行研究は、いずれも共通点を指摘し、日本版シティズンシップ教育の「総合的な学習の時間」での実践可能性に言及するにとどまっていたが、本研究ではシティズンシップ教育として「総合的な学習の時間」を実践することが、教育課程上最も効果的であることを明らかにしていきたいと考えている。そのためにも、本研究では、「総合的な学習の時間」それ自体の検討に重点をおき、そこに見られるシティズンシップ教育としての性格を明らかにしていきたい。

Ⅲ. 「総合的な学習の時間」導入の意図と目的—隠された目標としてのシティズンシップ教育—

教科中心であった日本の教育課程の中に「総合的な学習の時間」が創設されたのは、20世紀の終わりであった。その流れは、1996年の中央教育審議会の答申によって作られた²²⁾。答申では、次のように述べられている。

今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える。このため、…(中略)…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。

この文章を見ると、「総合的な学習の時間」創設に至った第一の理由は、国際理解教育、情報教育、環境教育などを横断的・総合的に指導することであったということが分かる。21世紀を前にした社会の変化によって、従来の教科の学習では断片的にしか取り上げられないテーマを、教科の枠を超えて取り扱う必要が生じたということである。そのうえで、方法については、「その具体的な扱いについては、子供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、各学校の判断により、その創意工夫を

生かして展開される必要がある」というように、統一的なものは示されず、各学校に委ねられることになった。それまで、学習指導要領に示された内容を正確に解釈し、具体的に実現していくことが求められていた学校において、このように、各学校が独自に教育課程を工夫し実践していくことが要請されることは初めてであった²³⁾。そのため、教育現場は混乱し、実践の成果に大きな差が生じたと言われている。

1998年告示の小学校・中学校の学習指導要領、1999年の高等学校の学習指導要領において、「総合的な学習の時間」が導入された。「総合的な学習の時間」については、第1章総則の中に示された。「第3 総合的な学習の時間の取扱い」に示された「総合的な学習の時間」の目標等は、次の5項目である。

1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。

2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

(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。

3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。

4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。

5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。

(1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、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、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。

(2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。

(3) 国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、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が行われるようにすること。

(平成10年告示「小学校学習指導要領 第1章総則」)

1において、「総合的な学習の時間」の趣旨が述べられ、2でそのねらいが定められている。そして、3において内容が、4と5において、具体的な各学校における運用の方法が示されている。これらは、小・中・高等学校に共通するものであった。1において、各学校の創意工夫により独自の教育活動を推進することを求めたうえで、2においてそのねらいが示されているが、それは、(1)の資質・能力の育成と、(2)の自己の生き方の考察が中心となっているからである。このうち、(1)の資質・能力は、強調のされ方に違いはあるが、「総合的な学習の時間」に限らず教科の学習においても重視されているものである。そのように考えると、「総合的な学習の時間」のねらいの核は(2)の自己の生き方の考察にあると言える。先に取り上げた先行研究においても、(1)の方法に関わる目標が注目されることが多かったが、「総合的な学習の時間」の固有性をふまえるならば、むしろ(2)の方に「総合的な学習の時間」の本質的な目標が示されているのである。では、「総合的な学習の時間」で考えさせる自己の生き方とはどのようなものなのか。3には、「総合的な学習の時間」で取り上げるべきテーマのカテゴリーが示されている。それは、国際理解、情報、環境、福祉・健康の4領域である。そのため、「総合的な学習の時間」導入当初は、この4領域から各学校がそれぞれの特色に応じたものを選び、実践していた。これら4つのテーマは、当時の社会の変化にそって社会的に要請されていた内容であり、先に示した中央教育審議会の答申においてもそのように説明されている。この4領域から課題を選び、問題を解決していくことが「総合的な学習の時間」の学習であった。つまり、この4領域は社会で生じている様々な課題のカテゴリーなのである。その解決に向けた方法が5において具体的に示されているが、社会体験、グループ学習や異年齢集団による学習、地域の人々の協力など、問題解決は児童生徒が一人で進めるものではなく、周りの多様な人々の協力を得ながら、地域とのつながりの中で行うよう期待されていることが分かる。そもそも、国際理解等の4領域の課題は、各教科の内容とも関わりのあるものであった。そのため、それを教授するだけであれば、教科の学習でも対応可能であった。教科ではない枠組みとして「総合的な学習の時間」を創設したのは、教科の学習では困難な

アプローチ、すなわち、取り上げたテーマに関わる課題を総合的に捉え、周囲の人々や社会とのつながりの中で解決していくことを目指したからであると言えるのではなかろうか。そして、そのような活動を通して、自己の生き方について考え、自分の生き方と社会のあり方をつなげ、社会の一員として、すなわち市民としていかに生きるべきかを考えさせることが、「総合的な学習の時間」の学習の特性であると言えるのではないか²⁴⁾。

以上のように、「総合的な学習の時間」の創設は、それまで学校の中で閉じられていた学習を、地域社会に開き、多様な人々とのつながりの中で展開するものへと解放するためでもあったと考えられる。言い換えると、社会とのつながりを見いだすことが難しかった教科の学習と、社会生活をつなぐ役割が「総合的な学習の時間」に期待されていたのである。「総合的な学習の時間」の本質をこのように捉え、教育課程を改善した学校においては、地域社会とのつながりを学習に活かした興味深い実践が展開されることになった²⁵⁾。その一方で、ねらいの(1)に示された「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」のみに注目した学校では、児童生徒の自主的な学習が展開されてはいたが、その成果の質は決して高いものではなく子供なりのものにとどまり、学んでいる子供たち自身も自分たちの取り組みを学習として自覚できないような状況が見られることになったのである。

このように考えると、創設当時の「総合的な学習の時間」は、その内容や方法がシティズンシップ教育と共通性を持つものであったことはもちろんだが、ねらいにおいて、それまでの教科学習とは異なり、社会の構成員である市民の育成に対して、より直接的、総合的に関わろうとした学習を目指していたと言える。その意味では、「総合的な学習の時間」の導入は、教育内容や学び方、そして、学校における教育課程運営の改革ということだけではなく、この後の学習指導要領改訂の度に強調されるようになる社会の形成者の育成に取り組もうとした試みであったと言えるのである。

IV. 「総合的な学習の時間」の展開—シティズンシップ教育としての性格の強化—

およそ、10年を経て2011年から2013年にかけて改訂された学習指導要領において、「総合的な学習の時間」は、ゆとり教育への批判という社会的背景を反映してそのあり方が注目されることになった。授業時数が削減され、教育課程における地位は前回

よりも低くなったともいえるが、それまで、学習指導要領の第1章の総則の中に位置づけられていたものが、独立して第5章に位置づけられるなどの変化も見られた。そして、小中高等学校では、記述にも若干の違いが見られるようになった。また、記述の仕方も、目標や内容に分けて項目が立てられるなど、前回よりは充実していた。ここでは、小学校を取り上げて、具体的に検討する。

この改訂から、『解説』が示されるようになり、「総合的な学習の時間」についても発行されている。それによると、導入時期の「総合的な学習の時間」から、内容や方法の多方面にわたって改善が求められていた。その中でも、「総合的な学習の時間」の性格に関わって重要だと考えられる改訂の要点は、以下の2点であろう。

①子どもたちにとっての学ぶ意義や目的意識を明確にするため、日常生活における課題を発見し解決しようとするなど、実社会や実生活とのかかわりを重視すること

②育てたい力について例示する視点は、学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関することなどとする

ここで注目されるのは、上の①に示されているように、学ぶ意義や目的意識を明確にするためには、実社会や実生活との関わりを重視すべきであるという考えが示されていることである。教える側が意識しているだけではなく、学ぶ側の子どもも、実社会や実生活との関わりを実感できることが、学ぶ意欲に関わってくるという考えが示されているのである。また、そのうえで、育てたい力として他者や社会とのかかわりに関する力であることが明記されている点も注目される。このように、目標レベルにおいて、明確に、社会とのかかわりが重要であることが示され、それによって、シティズンシップ教育としての性格が前面に押し出されたと言えるのである。

「総合的な学習の時間」の目標については、「第1目標」において、以下のように記載された。

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。(下線は筆者)

(平成20年告示「小学校学習指導要領 第5章

総合的な学習の時間」)

目標が、項目立てて明確に示されるようになったのは、この改訂からであるが、前回、ねらいとして示されていたものに加えられた言葉は、上記の「協同的」である。この言葉については『解説』でも詳細に説明されている。それは、下記のとおりである。

今回の改訂で協同的に取り組む態度が加わったのは、答申で、これからの社会においては、「自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な「開かれた個」であることが求められる」と指摘されたように、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をはぐくむことが必要とされるからである。そのために、お互いに考えや意見を出し合い、見通しや計画を確かめ合い、他者の考えを受け入れながら、問題の解決や探究活動を協同して行う学習経験の積み重ねが大切になる。(下線は筆者)

(『小学校学習指導要領(平成20年告示)解説 総合的な学習の時間編』, p.19.)

この説明をふまえると、協同的という言葉は、ただ学習方法として他者と協力して学習を進めるということではなく、実際に社会において他者や社会、自然や環境と共に生きること、地域社会の課題解決に主体的に参画していくこと、異なる考えを受け入れ他者と協同することが含まれており、「総合的な学習の時間」が育成しようとしている市民の姿、そのような市民が生活する社会のあり方を意味しているということが分かる。目標に関わる文言のわずかな追加ではあるが、その意味は深く、教育観の大きな転換がその背景にあることが分かる。「総合的な学習の時間」の導入は、学校教育が市民性育成により直接的に関わるようになったことの表れであると先に述べたが、2011年からの改訂において、そのことが一層明確になった。

「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」については、小、中、高等学校で記述内容が少しずつ変わっている。ここでは、小学校の(1)～(5)を引用し、検討する。それは、下記のとおりである。

(1) 全体計画及び年間指導計画の作成に当たっては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画な

どを示すこと。

(2) 地域や学校，児童の実態等に応じて，教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習，探究的な学習，児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うこと。

(3) 第2の各学校において定める目標及び内容については，日常生活や社会とのかかわりを重視すること。

(4) 育てようとする資質や能力及び態度については，例えば，学習方法に関すること，自分自身に関すること，他者や社会とのかかわりに関することなどの視点を踏まえること。

(5) 学習活動については，学校の実態に応じて，例えば国際理解，情報，環境，福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動，児童の興味・関心に基づく課題についての学習活動，地域の人々の暮らし，伝統と文化など地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動などを行うこと。

(平成20年告示「小学校学習指導要領 第5章総合的な学習の時間」)

(1)で記述されているように，「総合的な学習の時間」は，内容ではなく育てようとする資質や能力によって教育計画が作成される。その際に鍵となるのは，横断的・総合的，そして，探究的という言葉に象徴されるような内容，方法を保障するということである。また，(3)のように，日常生活や社会とのかかわりが重視されており，他者や社会とのかかわりに関する視点をふまえることが求められている。内容領域は，これまで同様に，国際理解，情報，環境，福祉・健康の4つであるが，地域の人々の暮らし，伝統と文化など地域が従来よりも重視されている。また，内容の取扱いについての配慮事項には，地域とのつながりを重視していることを示す項目として，「(6) 学校図書館の活用，他の学校との連携，公民館，図書館，博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携，地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫を行うこと」がある。地域の施設を利用するだけでなく，団体とも連携するなど地域の教育資源を有効に活用することが求められている。

このように，2011年からの改訂によって，「総合的な学習の時間」は，シティズンシップ教育としての性格をより明確にし，内容的にも方法的にもその方向性で強化された。しかし，現実には，そのことが意識されるよりも，ゆとり教育の批判や学力低下論争によって，「総合的な学習の時間」の地位は低下していったと言われており，実践についても，導

入期より質的に大いに变化したという話はあまり聞かれなかった。

V. 「総合的な学習の時間」の再生—社会の形成者の育成を目指した教育観の転換を背景として—

2017年と2018年の学習指導要領改訂は，教育観の大きな転換に基づく近年に無いスケールのものであった。特に，小中学校の「総合的な学習の時間」と，高等学校「総合的な探究の時間」が区別されるようになるなど，前回以上に充実化が図られた²⁶⁾。

ここでも，小学校を取り上げて，まずはその特色について考察していくことにしよう。目標については，周知のように，学力の観点で，知識及び技能と，思考力，判断力，表現力と，学びに向かう力，人間性等の三点となったことをふまえて，下記のように記述されている。

第1 目標

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するようにする。

(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。

(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに，互いのよさを生かしながら，積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

(平成29年告示「小学校学習指導要領 第5章総合的な学習の時間」)

(1)で示されているように，探究的な学習が従来から重視されているのは言うまでもない。そして，(2)で言及されているように，実社会や実生活とのつながりを重視した学習が求められている。そして，学びに向かう力，人間性等にあたる(3)で注目されるのは，「積極的に社会に参画しようとする態度」について「互いのよさを生かしながら」という説明がなされている点である。『解説』では，この項目について次のような説明がなされている。

こうした資質・能力を育むためには，自ら問いを見だし，課題を立て，よりよい解決に向けて主体的に取り組むことが重要である。他方，複雑な現代社会においては，いかなる問題につ

いても、一人だけの力で何かを成し遂げることは困難である。これが協働的に探究を進めることが求められる理由である。例えば、他の児童と協働的に取り組むことで、学習活動が発展したり課題への意識が高まったりする。異なる見方があることで解決への糸口もつかみやすくなる。また、他者と協働的に学習する態度を育てることが、求められているからもある。このように、探究的な学習においては、他者と協働的に取り組み、異なる意見を生かして新たな知を創造しようとする態度が欠かせない。

こうして探究的な学習に主体的・協働的に取り組む中で、互いの資質・能力を認め合い、相互に生かし合う関係が期待されている。
 (『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.17.)

このように複雑な現代社会の中での人の営みを反映したものが、「総合的な学習の時間」の学習であり、協働的な取り組みとは、たんに一緒に何かを遂行するというのではなく、互いの資質・能力を認め合い、相互に生かし合うという関係の構築が期待されているのである。

2017年改訂の学習指導要領は、「総合的な学習の時間」に対して、社会の構成員としての市民を育成することだけでなく、学習者に対して、市民同士のつながりの構築を通して、社会それ自体を再形成する原動力となることを期待しているとも言える。その意味では、市民性育成により直接的に関わるというレベルを超えて、市民によって構成される社会

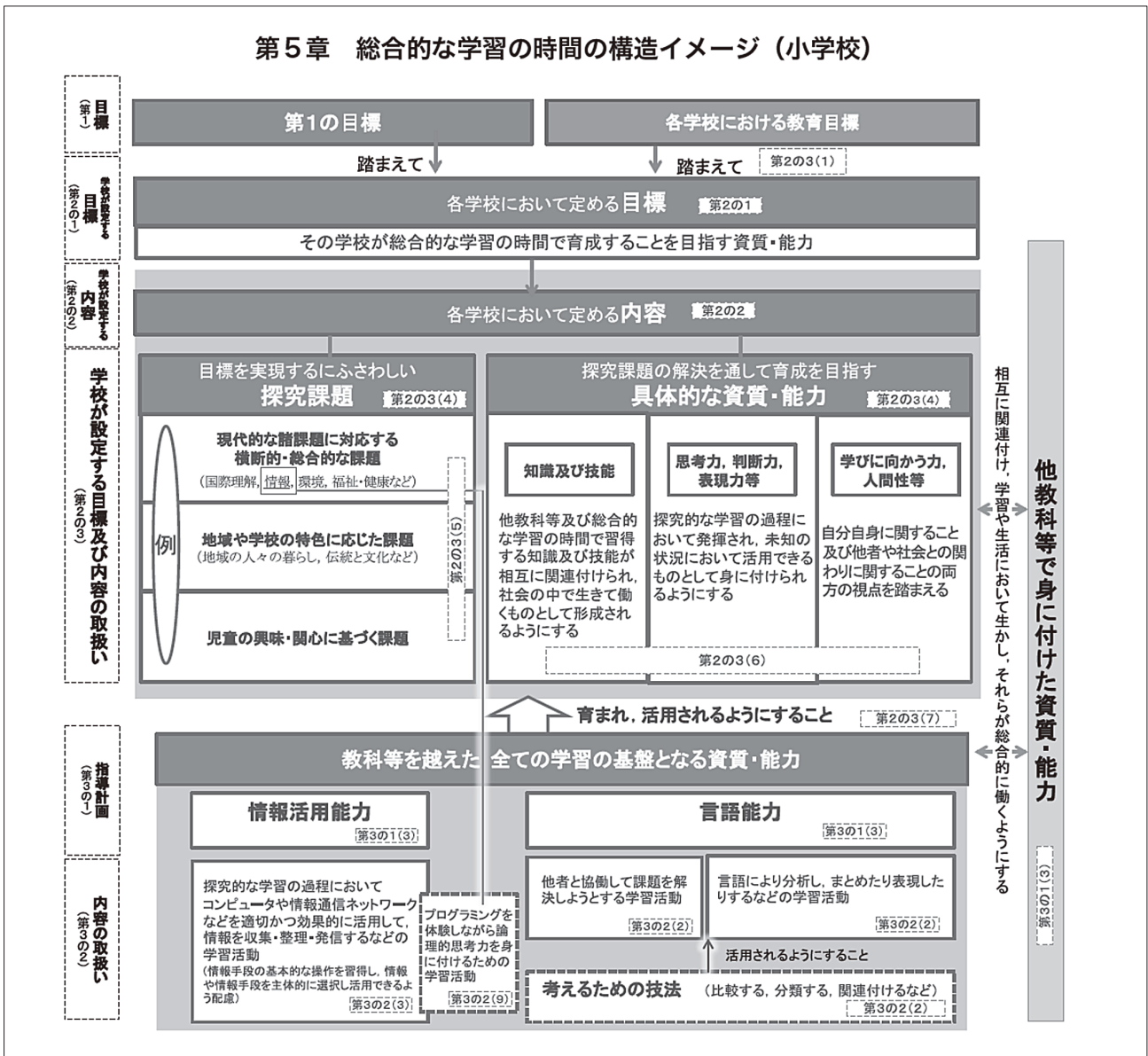


図 「総合的な学習の時間」の構造
 (『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総合的な学習の時間編』, p.18.)

それ自体の形成を射程に入れるようになったとも考えられる。

「第2 各学校において定める目標及び内容」については、(6)の探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力の説明が注目される。それは次のようになっている。

(6) 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、次の事項に配慮すること。
ア 知識及び技能については、他教科等及び総合的な学習の時間で習得する知識及び技能が相互に関連付けられ、社会の中で生きて働くものとして形成されるようにすること。

イ 思考力、判断力、表現力等については、課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現などの探究的な学習の過程において発揮され、未知の状況において活用できるものとして身に付けられるようにすること。

ウ 学びに向かう力、人間性等については、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の視点を踏まえること。

(平成29年告示「小学校学習指導要領 第5章総合的な学習の時間」)

まず、アの知識及び技能については、それらが「社会の中で生きて働くものとして形成されるようにする」ことが期待されている。これは、『解説』によれば、具体的には次のようなことを意味している。

具体的な事実に関する知識、個別の手順の実行に関する技能に加えて、複数の事実に関する知識や手順に関する技能が相互に関連付けられ、統合されることによって概念として形成されるようにすることを重視している。こうした概念が理解されることにより、知識や技能は、それが習得された特定の文脈に限らず、日常の様々な場面で活用可能なものとなっていく。(『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.31.)

このように、事例を通して子供たちが学んだ事実や技能が、相互に関連付けられ統合されることで、他の事象等に活用可能なものになり、異なる文脈においても活用可能になるというのである。同様のことが、イの思考力、判断力、表現力等についても言える。こちらでは、「未知の状況において活用できる」ことが期待されている。最後に、3点目で、「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

ことの両方の視点を踏まえること」が求められているのは、従来の目標を踏襲したものであるが、他者や社会とのつながりが一層重視されているとも言えるだろう。

そして、今回、『解説』の第3章において、「総合的な学習の時間の構造イメージが図として提示された(図1)。この図からも明らかであるように、「総合的な学習の時間」は、他の教科等で身につけた資質・能力に加えて、教科等を越えたすべての学習の基盤となる資質・能力を育み活用する場であり、それらが生活の場において総合的に働くようにするための訓練の場であると位置づけられているのである。その場では、目標を実現するにふさわしい探究課題に、学習者が協同的に取り組んでいくことになるのだが、これは、いわば現実の社会で人々が行っていることであり、「総合的な学習の時間」の学びは、それが反映されたものと考えられているのである。図の中で、第2の3として中央に位置づけられているところが、各学校が実際に「総合的な学習の時間」に取り組むものであり、それは、擬似的な現実の社会でもあるということなのである。

このように考えると、2017年、2018年の学習指導要領改訂によって「総合的な学習の時間」は、シティズンシップ教育としての性格を一層強化し、新しく生まれ変わったとも言えるだろう。そして、各学校のカリキュラム・マネジメントの中核に位置付けられる要素となったと考えられるのである。

2018年に告示された高等学校学習指導要領では、「総合的な探究の時間」という名称になったことは先に述べたとおりである。この「総合的な探究の時間」という名称変更については、それをシティズンシップ教育として位置づけ、18歳選挙権時代の到来と主権者教育充実の社会的要請という文脈をふまえると、特別な意義があると考えられる。この点については、改めて検討することにしたい²⁷⁾。

VI. おわりに

以上、学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」の目標と内容の記述の分析から、その性格を分析してきたが、既に述べたように、それはシティズンシップ教育としての性格を十分に持ち得るものであるということが明らかになった。2017年、2018年の改訂をふまえると、むしろ、シティズンシップ教育として捉えたほうが、教育課程の中の位置づけが明確になり、その効果を十分に発揮できると考えられることが明らかになった。

しかし、既に言及したように、教育現場においては、「総合的な学習の時間」が本研究で解明した特質を

発揮できるように展開されているとは言い難い状況が見られる。最後に、教育現場で実践するうえで、「総合的な学習の時間」にどのような課題があるかを指摘したい。

第一は、教育課程編成上の課題である。前頁の図に示されたように、「総合的な学習の時間」はそれぞれ単独で目標を達成できるものではない。各教科で育成された資質・能力を活用することで、児童生徒はよりよい課題解決ができるようになる。学校の教育課程を編成するうえでは、このような構造をふまえて、各教科の学習と連携した「総合的な学習の時間」プログラムが構想されなければならない。しかし、現実には、教科は学習指導要領に示されたそれぞれの教科の目標等にそってカリキュラムが構想され、「総合的な学習の時間」と必ずしも効果的に連動するようにはなっていない。学校の教育課程を編成するうえで、教科と「総合的な学習の時間」の両者をカリキュラムの両輪として位置づけ、統合的に検討が進められなければならないのである。

第二は、教育課程運用上の問題である。今回の学習指導要領改訂の理念の中核には、「社会に開かれた教育課程」という考え方がある。教育の目標を学校と地域社会が共有し、両者の協力の下で教育活動を展開するというその理念に基づけば、「総合的な学習の時間」を展開するうえでも、地域社会との協力は不可欠である。しかし、現実には、学校の中でそれを効果的に担い得る人材は限られており、理念を実現することができる学校は限られている。「総合的な学習の時間」の展開には、「社会に開かれた教育課程」を実現し得る学校の運営体制の整備が必要である。

第三は、指導上の問題である。「総合的な学習の時間」をシティズンシップ教育として展開するためには、知識の効率的な伝達を目的とする学習指導は役に立たない。アクティブ・ラーニングなど、いわゆる「主体的・対話的で深い学び」の実践が、不可欠である。ただし、これは「総合的な学習の時間」だけの問題ではない。学校の全ての教育活動が知識伝達を目的とするものから脱却していかないと、受け身的で教師に対して従順な学習者の態度を根本的に改善することは不可能である。

以上の問題を解決するためには、教員の養成・研修のあり方を見直していかなければならない。いわゆる免許法の改正により、「総合的な学習の時間」の指導法についても、教員養成の段階で必ず教授することが求められるようになったが、「総合的な学習の時間」が導入されておよそ20年が経過したことを考えると、遅きに失した感を否定できない。そ

の意味では、今後、「総合的な学習の時間」をシティズンシップ教育として効果的に展開するためには、教員の養成と研修の仕組みやプログラムの改善も必要である。

[注]

- 1) 森田英嗣「「総合的な学習の時間」における「市民教育」」大阪教育大学教育実践総合センター『教育実践研究』No.5, 2005年, pp.23-29.
- 2) 同上, p.23.
- 3) 同上, p.24.
- 4) 同上, p.28.
- 5) 同上, p.28.
- 6) 山本孝司・久保田治助「「総合的な学習の時間」における「市民性」教育の可能性—〈子ども—大人〉・〈個—公〉の二項対立図式を超えて—」『九州看護福祉大学紀要』Vol.12, No.1, pp.79-90.
- 7) 同上, p.80.
- 8) 同上, p.81.
- 9) 同上, p.87.
- 10) 同上, p.87.
- 11) 谷村綾子「世界市民教育と「総合的な学習の時間」のカリキュラム接合に関する検討」『千里金蘭大学紀要』14号, 2017年, pp.47-53.
- 12) 同上, p.51.
- 13) 同上, p.52.
- 14) 同上, p.52.
- 15) 同上, p.52.
- 16) 同上, p.52.
- 17) 谷村綾子「「多様性に開かれた社会」と総合的な学習の時間の探究課題の関係性」『千里金蘭大学紀要』15号, 2018年, pp.57-67.
- 18) 同上, p.59.
- 19) 同上, p.63.
- 20) 同上, p.65.
- 21) NPO法人との連携によって、学校や地域が質の高い「総合的な学習の時間」を展開しているところも各地にみられる。例えば、岡山県では、NPO法人だっぴが、島根県雲南市ではNPO法事カタリバが、新潟県ではNPO法人みらいずworksが地域社会や学校と連携して優れた実践を展開している。これらについては、筆者や筆者の指導する大学生・院生が実地に調査したり、関係者にインタビュー調査を行ったりして、その成果を確認している。その一部は、次の報告書の中で発表している。
- 22) 永田忠道「第1章 「総合的な学習の時間」の歴史」朝倉淳・永田忠道編著『総合的な学習の時

- 間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版社，2019年，p. 9.
- 23) この時，総合的な学習の時間だけではなく，各教科においても学校や教師の裁量が大幅に拡大された（北神正行「第5章 総合学習と学校改革」片上宗二・木原俊行編著『新しい学びをひらく総合学習』ミネルヴァ書房，2001年，pp.64-81.
- 24) 同様の考え方は，木原俊行が，教科・選択・総合の円環的關係として既に示している（木原俊行「Ⅲ 選択教科の学習と総合的学習との関係」水越敏行・木原俊行『総合的学習の授業づくりを深める』明治図書，1999年，pp.38-43.
- 25) 例えば，岡山市立平福小学校の実践がある（木原俊行・岡山市立平福小学校『取り組んだ！考えた！変わった！総合的な学習への挑戦』日本文教出版，2002年）。
- 26) 永田（2009），p.11.
- 27) 例えば，拙編著『高校生のための主権者教育実践ハンドブック』明治図書，2017年，で一部言及している。