

望ましい「総合的な学習の時間」のプログラムモデルの構築（その1）

—「総合的な学習の時間」の先駆けとなる教育改革・教育実践の検討—

榎本 和生

多摩美術大学教職課程

次期学習指導要領の「総合的な学習の時間」での教育内容及び方法を探るため、まず「総合的な学習の時間」の先駆けとなる教育改革及び教育実践を検討する。教育改革は、初期の学習指導要領に纏わる諸答申、高校教育改革推進会議報告である。教育実践は、合科的指導、合科教授、プロジェクト・メソッド、総合学習である。先駆けとなるこれらの教育改革・教育実践の検討は、次に目指す望ましい「総合的な学習の時間」のプログラムモデルを構築する上で、有益であった。

キーワード：総合的な学習の時間、高校教育改革、合科教授、プロジェクト・メソッド、総合学習

1. はじめに

「総合的な学習の時間」が教育課程に新設されてから17年になる。2000年度からその移行措置で実施されたのである。最初に提言されたのは、第15期中央教育審議会の第一次答申である。1996年7月19日のことであった。この第一次答申を踏まえて、教育課程審議会では、具体化すべく審議し、1998年7月29日に「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」最終答申した。そして1999年3月20日までに学習指導要領が出揃い、すべての学校で施行された。その後、2008年度の改訂を経、さらに2017年度の改訂を経て、2018年度から次期学習指導要領が施行される。

この「総合的な学習の時間」は、21世紀の教育を展望して突然現れたのではない。ここに至るその先駆けがある。この「総合的な学習の時間」の先駆けを検討し、望ましい教育内容・方法を見出そう。

2. 次期学習指導要領の特徴

(1) 次期学習指導要領の実施スケジュール

2014年11月に文部科学大臣は中央教育審議会に対し、「新しい時代にふさわしい学習指導要領等の在り方について」の諮問を行った。これを受けて、中央教育審議会は2年1か月にわたる審議の末、2016年12月21日に「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」答申した。文部科学省はこの答申を受けて、学習指導要領を2017年3月31日に公示した。

この学習指導要領による教育実践は、小学校においては、2018年4月1日から2020年3月31日まで移行装置、同年4月1日から全面实施となり、中学校においては、2018年4月1日から2021年3月31日まで移行装置、同年4月1日から全面实施となる。そして高等学校においては、2019年4月1日から2022年3月31日まで移行装置、同年4月1日から全面实施となる。

(2) 授業時間数

総合学習プログラム

次期学習指導要領で示す授業時間数は、表 1 の通りである。「総合的な学習の時間」が新設された当初と比較すると、次のように変化している。

- ① 総授業時間数は、980 時間から 1050 時間に増えている。
- ② 総合的な学習の時間は、減少している。
- ③ 道徳と特別活動の時数は、現状維持である。
- ④ 外国語は、105 時間から 140 時間に増加している。

表 1 中学校の教育課程の年間標準授業時間数

② 中学校

区 分	第1学年	第2学年	第3学年	
各 教 科 の 授 業 時 数	国 語	140	140	105
	社 会	105	105	140
	数 学	140	105	140
	理 科	105	140	140
	音 楽	45	35	35
	美 術	45	35	35
	保 健 体 育	105	105	105
	技 術 ・ 家 庭 外 国 語	70 140	70 140	35 140
特別の教科である道徳の授業時数	35	35	35	
総合的な学習の時間の授業時数	50	70	70	
特別活動の授業時数	35	35	35	
総 授 業 時 数	1015	1015	1015	

注 1 この表の授業時数の 1 単位時間は、50 分とする。

2 特別活動の授業時数は、中学校学習指導要領で定める学級活動（学校給食に係るものを除く。）に充てるものとする。

(3) 改訂のポイント

まず現行学習指導要領にはない前文がある。前文では、教育基本法の 5 点の目標が再掲され、そのうち、次の目標が特にキャリア教育と関連しており、キャリア教育を特化する理由ともいえる。

2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。

これを受けて、さらに前文で次のように述べ、自己と他者を理解し、自分の人生を拓き、社会貢献ができる人材育成を具現化しようとしている。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

この教育課程は、当然「幼児期の教育及び小学校教育の基盤の上に、高等学校以降の教育や生涯にわたる学習とのつながりを見通しながら、生徒の学習の在り方を発展していくために広く活用されるものとなることを期待している」。これは生涯学習の観点からである。特に人間として生涯学び続けること

総合学習プログラム

が必要で、一人ひとりの子どもが「学ぶことが好き」になるような教育課程を用意しなければならない。

そして、総則では、特別活動の学級活動の指導を通してどのような能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとし、次に掲げることを偏りなく教科など横断的な視点に立って実現できるようにするとしている。この3点も現行の学習指導要領にはない。

- (1) 知識及び技能が習得されるようにすること
- (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること
- (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること

この3点は、学ぶことが好きになり学び続ける力の基板になる。さらに、具体的な能力として、言語能力、情報モラルを含んだ情報活用能力、問題発見・解決能力、豊かな人生を実現できる能力、社会貢献できる能力である。これらの能力は、総じて基礎的・汎用的能力に相当する。

指導方法としては、「教師と生徒との信頼関係及び生徒相互のよりよい人間関係を育てるため、日頃から学級経営の充実を図ること。また、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により生徒の発達を支援すること」のように、ガイダンスとカウンセリングを強調している。生徒指導の英訳は「**guidance and counseling**」であり、まさに「生徒指導の機能を生かせ」である。

さらに、「生徒が、自己の存在感を実感しながら、よりよい人間関係を形成し、有意義で充実した学校生活を送る中で、現在及び将来における自己実現を図っていくことができるよう生徒理解を深め学習指導と関連付けながら生徒指導の充実を図ること」とし、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要しつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと」としている。

学習の効果を最大限に高めるために、生徒の実態や地域社会の状況を的確に把握した上で、教育プログラムを作成するカリキュラム・マネジメント(文部科学省, 2017)が提案されている。それは次の6点から成る。

- ① 「何ができるようになるか」 (育成を目指す資質・能力)
- ② 「何を学ぶか」 (教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③ 「どのように学ぶか」 (各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④ 「子供一人一人の発達をどのように支援するか」 (子供の発達を踏まえた指導)
- ⑤ 「何が身に付いたか」 (学習評価の充実)
- ⑥ 「実施するために何が必要か」 学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

以上から、総則では、特別活動を中心として、ガイダンスとカウンセリングを中心に進路指導を含むキャリア教育の充実を強調しているといえる。

(4) 初期の総合的な学習の時間

最初に「総合的な学習の時間」が提言されたのは、第15期中央教育審議会の第一次答申である。1996年7月19日のことである。これを受けた学習指導要領が1999年3月に告示され、2000年度から移行措置で実施されることになる。

中央教育審議会の「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）」では、総合的な学習の時間を次のように示している。

[5]横断的・総合的な学習の推進

子供たちに[生きる力]をはぐくんでいくためには、言うまでもなく、各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導に当たって様々な工夫をこらした活動を展開したり、各教科等との連携を図った指導を行うなど様々な試みを進めることが重要であるが、[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。

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、上記の[2]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。

この時間における学習活動としては、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るが、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。

またこのような時間を設定する趣旨からいって、「総合的な学習の時間」における学習については、子供たちが積極的に学習活動に取り組むといった長所の面を取り上げて評価することは大切であるとしても、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。さらに、これらの学習活動においては、学校や地域の実態によっては、年間にわたって継続的に行うことが適当な場合もあるし、ある時期に集中的に行ったほうが効果的な場合も考えられるので、学習指導要領の改訂に当たっては、そのような「総合的な学習の時間」の設定の仕方について弾力的な取り扱いができるようにする必要がある。

以上をまとめると、総合的な学習の時間の骨格が次のようになる。

ねらい：「生きる力」の育成

指導：横断的・総合的な指導

学習活動：国際理解、情報、環境のほか、ボランティア、自然体験など

具体的な扱い：子どもたちの発達段階や学校段階、学校や地域の実態などに応ずる

評価：試験による数値的な評価を採らない

時間の設定：年間にわたる継続的な時間でもある時期の集中時間でもよく、弾力的な取り扱いをする

ここで注目すべきは、ねらいの「生きる力」である。「生きる力」とはどんな力であろうか。「生きる力」については、この答申で次のように説明している。

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、また、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、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。われわれは、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社

会を「生きる力」と称する。

さらに、教育課程審議会(1998)では、上記の「生きる力」に次の文言が付け加えられている。

- ・情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を知っている。
 - ・自己の生き方についての自覚を深めている。
 - ・これらが総合的に働き、(全人的な力となる)。
- ※ () 内は中央教育審議会の記述である。

このような「生きる力」がなぜ必要なのだろうか。やはりその理由が中央教育審議会の答申で述べられている。それを列挙しよう。

○現状での問題

- ・ゆとりのない生活
- ・社会性の不足や倫理観の問題
- ・自立の遅れ
- ・健康や体力の低下
- ・学校生活への満足度の減少
- ・家庭や地域の教育力の低下

○今後の課題

- ・国際化・情報化の進展、科学技術の発展にどう対応するか
- ・環境・エネルギー問題、高齢化・少子化問題にどう貢献するか

これらの「現状の課題」を克服し、「今後の課題」に立ち向かうための「生きる力」を育成するには従来の教育課程では不十分である。だから新たに「総合的な学習の時間」を設置するというのである。

「総合的な学習の時間」は、横断的・総合的な指導で行うとなっている。「横断的・総合的な指導」とはどんな指導か。直接的な説明はない。直接的な説明がないということは、特別な指導方法でなく、文字通りの指導と受け取ればよいということであろう。文字通りに受け取ると、「横断的・総合的な指導」とは、各教科、道徳、特別活動の枠を越えて、あるいは連携して指導することである。「生きる力」育成は、各教科、道徳、特別活動の共通の目標であるため、どう「生きる力」を育成するかが共通の課題でもある。だから「横断的・総合的な学習」でなければならないし、「横断的・総合的な指導」をすることになる。

以上の基本的事項についての理解を深めておくと、詳述した教育課程審議会のいう「総合的な学習の時間」がよくわかる。なぜなら教育課程審議会は、この中央教育審議会の答申を踏まえているからである。

この中央教育審議会の答申を踏まえて、教育課程審議会は、1998年7月29日に最終答申「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」を公示した。

長くなるが「総合的な学習の時間」の部分抜粋する。

(2)「総合的な学習の時間」

ア「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力であることを踏まえて国際化や情報化をはじめ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に教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。

我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの「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と考ええる。

イ「総合的な学習の時間」のねらいや学習活動等について

(ア)「総合的な学習の時間」のねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通して、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である。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、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成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考ええる。

(イ)「総合的な学習の時間」の教育課程上の位置づけは、各学校において創意工夫を生かした学習活動であること、この時間の学習活動が各教科等にまたがるものであること等から考えて、国が目標、内容等を示す各教科等と同様なものとして位置づけることは適当でないと考ええる。このため、国が、その基準を示すに当たっては、この時間のねらい、この時間を各学校における教育課程上必置とすることを定めるとともに、それに充てる授業時数などを示すにとどめることとし、各教科等のように内容を規定することはしないことが適当である。

高等学校については、生徒の学習成果がこの時間のねらいからみて満足できると認められるものについては単位を与え、この単位は卒業に必要な修得単位数に含めることが適当である。

「総合的な学習の時間」のこのような特徴を鑑み、教育課程の基準上の名称については「総合的な学習の時間」とすることとし、各学校における教育課程上の具体的な名称については各学校において定めるようにすることが妥当であると考ええる。

(ウ)「総合的な学習の時間」の学習活動は、(ア)に示すねらいを踏まえ、地域や学校の実態に応じ、各学校が創意工夫を十分発揮して展開するものであり、具体的な学習活動としては、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、児童生徒の興味・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、適宜学習課題や活動を設定して展開するようにすることが考えられる。その際、自然体験やボランティアなどの社会体験、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、問題解決的な学習が積極的に展開されることが望まれる。

なお、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。

各学校においてこの時間を展開するに当たっては、ある時期に集中的に行うなどこの時間が弾力的に

設定できるようにするとともに、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。

(エ)「総合的な学習の時間」の授業時数については、この時間を活用して各学校で多様な学習活動を展開するためには、ある程度まとまった時間が必要であることなどを考慮し、小学校においては、別表1のとおりとし、中学校においては別表2のとおりとすることとする。小学校については、低学年において総合的な性格をもつ教科である生活科が設定されていることや生活科を中核とした他教科との合科的な指導が進められていることなどを考慮して、第3学年以上に設定することとした。また、中学校については、各学校において一層創意工夫を生かした特色ある教育課程の編成が行えるよう下限及び上限の幅をもって設定することとした。

高等学校については、一人一人の生徒の実態に応じた多様な学習や各学校の特色に応じた教育の展開を可能とするため、「総合的な学習の時間」に充てる授業時数及び単位数に幅を設けるものとする。

(オ)「総合的な学習の時間」の評価については、この時間の趣旨、ねらい等の特質が生かされるよう、教科のように試験の成績によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価することとし、例えば指導要録の掲載においては、評定は行わず、所見等を記述することが適当であると考え。

この教育課程審議会の答申を踏まえて、今回の学習指導要領では、次のように記述している。

(小学校)

第3 総合的な学習の時間

- 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。
 - (2)学び方やものの考え方を身につけ、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などの社会体験、観察・実習、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、学校の実態に応じ、児童が外国語の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど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。

(中学校)

- 1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・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。
 - (2) 学び方やものの考え方を身につけ、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、生徒の興味・関心に基づく課題などについて、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。

(高等学校)

第4章 総合的な学習の時間

- 1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・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。
 - (2) 学び方やものの考え方を身につけ、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、自己の在り方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、上記2に示すねらいを踏まえ、地域や学校の特色、生徒の特性等に応じ、例えば、次のような学習活動などを行うものとする。
 - ア 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
 - イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動
 - ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動
- 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、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、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) グループ学習や個人研究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) 総合学科においては、総合的な学習の時間における学習活動として、原則として上記3のイに示す活動を含むこと。
- 6 職業教育を主とする学科においては、総合的な学習の時間における学習活動により、農業、工業、商業、水産、家庭若しくは情報の各教科に属する「課題研究」、「看護臨床実習」又は「社会福祉実習」（以下この項において「課題研究等」という。）の履修と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって課題研究等の履修の一部又は全部に替えることができる。また、課題研究等の履修により、総合的な学習の時間における学習活動と同様の成果が期待できる場合においては、課題研究等の履修をもって総合的な学習の時間における学習活動の一部又は全部に替えることができる。
- 7 総合的な学習の時間の授業時数については、卒業までに105～210単位時間を標準とし、各学校において、学校や生徒の実態に応じて、適切に配当するものとする。

当然のことだが、教育課程審議会答申と全く同様である。以上をまとめると次のようになる。枠内は答申の文言である。

【名称】

- ・教育課程の基準上の名称については「総合的な学習の時間」とする。
- ・具体的な名称については各学校において定める。

「課題研究」でもいいし、「調査研究」、「地域研究」、「環境」でも何でもいい。

【目標】

「総合学習」のねらいは「生きる力」の育成である。その「生きる力」を次のように具体化している。

- ・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。
- ・自ら律しつつ、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
- ・健康な身体
- ・情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を知っている。
- ・問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度がある。
- ・自己の生き方についての自覚を深めている。

これらが総合的に働き、全人的な力となり、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力となる。また、自己の在り方生き方の自覚を深めることも忘れてはならない。

【学習内容】

- ・創意工夫を生かした横断的・総合的な学習。
- ・児童生徒の興味・関心等に基づく学習。
- ・例：国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題。

要するに、学習内容は何でもいい。ただ児童生徒の興味・関心等に基づき、創意工夫を生かすことを押さえておく。特記すべきは、「生きる力」を育成する学習内容でなければならないということである。つまり最終的に「自己の在り方生き方の自覚を深める」ものでなければならないということである。

【学習活動】

- ・学習活動は、地域や学校の実態に応じ、各学校が創意工夫を十分発揮して展開する。
- ・地域や学校の特色に応じた課題などについて、適宜学習課題や活動を設定。
- ・自然体験やボランティアなどの社会体験。
- ・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。
- ・問題解決的な学習活動。

生徒が自ら問題や課題を設定し、それを解決するために活発に活動する。じっと座った座学というより、体を動かした活発な学習ということか。

【学習形態】

- ・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。
- ・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。
- ・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。

教師同士、または教師と外部講師とのチーム・ティーチング(T・T)。

【時間】

- ・「総合的な学習の時間」として時間を確保すること。
- ・ある時期に集中的に行うなどこの時間が弾力的に設定できる。
- ・下限及び上限の幅をもって設定。

学習指導要領では、小学校第3・4学年では年間70単位時間、第5・6学年では年間70単位時間、中学校第1学年では年間50時間、第2学年では70単位時間、第3学年では70単位時間が配当されるようになっている。高等学校では、2018年1月の現時点ではまだ学習指導要領がまだ公示がでてないが、従来通り「卒業までに105ないし210単位時間を配当するとともに、これに付与する単位数は3ないし6単位とすることが適当である」と示されるだろう（第1学年50単位時間、第2、3学年70単位時間）。※かっこ内、改正後数字

【評価】

- ・数値的に評価しない。
- ・活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価する。
- ・例えば、所見等を記述する。

総合学習プログラム

最近注目を集めているのが、ポートフォリオ(個人学習記録)である。また、児童生徒自身による自己評価が必要になっている。

以上の初期の学習指導要領による「総合的な学習の時間」は、基本的には現行学習指導要領にも、次期学習指導要領も踏襲されている。

(5) 新しい「総合的な学習の時間」

改訂された次期学習指導要領の「総合的な学習の時間」は、次のようになっている。

まず第1の目標は、「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。」とし、3点挙げている。

- (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。

当初の目標である「生きる力」を踏襲した内容になっている。

第2の各学校において定める目標を及び内容では、まず目標は「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の目標を定める。」とあり、各学校が定めて良いことになっている。

次に内容では、「各学校においては、第1の目標を踏まえ、各学校の総合的な学習の時間の内容を定める。」

次に「各学校において定める目標及び内容の取り扱い」で次の事項を配慮するものとしている。

- (1) 各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な学習の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと。
- (2) 各学校において定める目標及び内容については、他教科等の目標及び内容との違いに留意しつつ、他教科等で育成を目指す資質・能力との関連を重視すること。
- (3) 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関わりを重視すること。
- (4) 各学校において定める内容については、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・能力を示すこと。
- (5) 目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域や学校の特色に応じた課題、生徒の興味・関心に基づく課題、職業や自己の将来に関する課題などを踏まえて設定すること。
- (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、次の事項を配慮すること。
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。

- (7) 目標を実現するにふさわしい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。

第3の指導計画の作成と内容の取り扱いでは、次のようになっている。

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

- (1) 年間や、単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、生徒や学校、地域の実態等に応じて、生徒が探究的な見方・考え方を働かせ、教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習を行うなど創意工夫を生かした教育活動の充実を図ること。
- (2) 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、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。その際、小学校における総合的な学習の時間の取組を踏まえること。
- (3) 他教科等及び総合的な学習の時間で身に付けた資質・能力を相互に関連付け、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。その際、言語能力、情報活用能力など全ての学習の基盤となる資質・能力を重視すること。
- (4) 自然体験や職場体験活動、ボランティア活動などの社会体験、ものづくり、生産活動などの体験活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論などの学習活動を積極的に取り入れること。
- (5) 体験活動については、第1の目標並びに第2の各学校において定める目標及び内容を踏まえ、探究的な学習の過程に適切に位置付けること。
- (6) 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について工夫を行うこと。
- (7) 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。
- (8) 職業や自己の将来に関する学習を行う際には、探究的な学習に取り組むことを通して、自己を理解し、将来の生き方を考えるなどの学習活動が行われるようにすること。

3. 「総合的な学習の時間」の先駆

(1) 高校教育改革と総合学科の設置

高校教育改革推進会議第4次報告(1993)「高等学校教育の改革の推進—総合学科について」は、「総合的な学習の時間」の先駆の一つである。その概要を要約して示そう。

I. 高等学校教育の現状と課題

今後の高等学校の基本的方向は、基礎基本を獲得させ、興味に基づく主体的学習を促し、個性を伸ばし、生涯学習意欲・態度を育てること。

これは平成6年度から実施される高等学校学習指導要領の改定のねらいとも一致する。

第14期中央教育審議会答申（1991年4月「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」）では、高校教育改革の方向として次の3点を挙げた。

- ① 高校進学率が95%に及ぶから、教育水準や内容を幅広く柔軟にする。
- ② 興味に基づく主体的学習を促し、個性を伸ばすための選択幅を広げる。
- ③ 生徒が自分を見つめ、在り方生き方を自覚し、人間性を育むよう援助する。そして「普通科と職業科とを総合するような新たな学科」の設置を提言した。

従来の普通科、専門学科も、社会の変化、生徒の実態に応じて一層の改善が必要である。

しかし、普通科は進学、職業学科は就職という固定観念があり、学校間序列化、偏差値偏重進路指導の一員にもなっている。また普通科の就職希望者、職業科の進学希望者への対応も不十分となっている。このため新たな学科の設置が必要となっている。

II. 総合学科設置の趣旨

1. 社会的背景—生涯学習社会への移行—

日本では教育全体に占める学校教育の比重が大きい。そのため、受験競争、塾通い、業者テストの偏差値による中学校進路指導、高校不本意入学・中退などを生み出している。

それを改善するには、社会の学歴偏重を正し、学習歴を評価する学習歴社会を作らねばならぬ。

学校では、基礎基本の指導の徹底、個性を生かす教育の充実、自己教育力の育成、新しい学力観に立つ学力把握、ボランティア活動の重視等が必要である。

2. 総合学科への進学者像

技術革新の進展によって、産業就業構造が変化し、将来の進路の展望が見定められず、若者の職業選択が先送りされている。また高等教育機関には学部学科の再編が進んでいる。

中学卒業時に進路見通しを持たないことを否定するより、高校で能力適性を見出す積極的契機と見るべきである。

総合学科への進学希望生徒像は4つある。

- ① 総合学科を置く高校の特色（進路自覚を深めさせる学習、個性を生かした主体的学習、学習の楽しさ成就感を体験させる学習）に魅力を感じる生徒
- ② 就職希望者で、複数の専門分野に魅力を感じている生徒
- ③ 進学希望者で、高校入学してから、自分の分野を見出そうとしている生徒
- ④ 高校で能力適性を見出し、目的を持って、就職・進学したい生徒

3. 総合学科における教育の特色

(1) 総合学科における教育の特色

学校教育では、主体的創造的に生きる資質能力を身につけた人間の育成が求められている。

こうした要請から総合学科には次の2つの特色を持たせる必要がある。

- ① 職業選択を考えた進路への自覚を深めさせる学習を重視する。
- ② 個性を生かした主体的学習によって、学ぶ楽しさ、成就感を体験させる学習を提供する。

教育課程編成に当たっては、選択科目を沢山開設する。

(2) 総合学科において活用させる諸制度

入学者選抜では、学力だけでなく、文化スポーツ活動、ボランティア活動実績重視の推薦入学を導入する。その他、次の諸制度の積極的活用を図る。

- ① 単位制による教育課程編成
- ② 学校間連携の推進
- ③ 専修学校における学習成果や技能審査成果の単位認定の活用
- ④ 専門学科への転学の配慮
- ⑤ 転・編入学の積極的受け入れ

(3) 総合学科を設置する意義

総合学科を新設する意義は次の通りである。

- ① 教育課程の弾力化がしやすくなる。
- ② 偏差値による高校序列意識を打破できる。
- ③ 地域の生涯学習機関としての役割を果たす。

総合学科開設により、普通科、職業学科の改革も促進できる。

学歴社会の弊害除去、受験競争の緩和をもたらす。

III. 名称及び位置づけ

総合学科は、普通教育、専門教育を総合的に行う学科であり、普通科、専門学科に並ぶ、第3の学科である。

IV. 教育課程の編成

総合学科の教育課程は、次の科目で構成される。

- ① 高校必修科目
- ② 学科の原則履修科目(3科目)
- ③ 総合選択科目(生徒が自分の興味進路等に基づき選択履修)
- ④ 自由選択科目(必要に応じて開設)

1. 学科の原則履修科目

(1) 産業社会と人間

① 目標

職業選択決定に必要な能力、職業生活に必要な態度・コミュニケーション能力、生涯学習への意欲・態度、産業社会と自己の在り方生き方の認識、社会に寄与する意欲態度を、体験学習や討論を通して、育成する。

② 内容

[1]職業と生活

- ・ 職業の種類と特徴に関すること
- ・ 職業生活と法律等に関すること
- ・ 勤労職業の意義と望ましい勤労観、職業観に関すること

[2]我が国の産業の発展と社会の変化

- ・ 科学技術の発展に伴う産業の発展と社会の変化に関すること

- ・産業の発展と日常生活への影響に関すること

③ 指導計画の作成と内容の取り扱い

- ・「産業社会と人間」は、2-4単位とする。原則として1年次に履修する。

④ 指導教員及び評価

- ・ティームティーチング、自己評価

(2) 情報に関する基礎科目

① 目標

- ・コンピュータとその活用の基礎知識と技術を習得させる。

② 内容

[1]社会の情報化と人間生活

[2]職業と生活における情報

[3]情報化社会における人間としての在り方生き方

[4]コンピュータの歴史と特徴

[5]コンピュータの仕組みとソフトウェアの活用

[6]コンピュータによる問題解決

[7]プログラムの作成と実行

③ 指導計画の作成と内容の取り扱い

- ・履修単位数は2-4単位

④ 指導教員及び評価

- ・ティームティーチング、自己評価

(3) 課題研究

① 目標

- ・自ら課題を設定し、課題解決を通して、問題解決能力、自発的・創造的学習態度を育て人間としての在り方生き方を考えさせる。

② 内容

[1]調査・実験・研究

[2]作品制作

[3]産業現場等における学習

③ 指導計画の作成と内容の取り扱い

- ・履修単位数は2-4単位、3年次履修
- ・個人またはグループで行う

④ 指導教員及び評価

- ・指導教員
- ・評価：知識技能に偏せず、問題解決能力・表現力、探究意欲・粘り強さも重視。学習日誌による自己評価。

2. 総合選択科目

① 情報系列の総合科目群

② 伝統技術系列の総合科目群

- ③ 工業管理系列の総合科目群
- ④ 流通管理系列の総合科目群
- ⑤ 国際協力系列の総合科目群
- ⑥ 地域振興系列の総合科目群
- ⑦ 海洋資源系列の総合科目群
- ⑧ 生物生産系列の総合科目群
- ⑨ 福祉サービス系列の総合科目群
- ⑩ 芸術系列の総合科目群
- ⑪ 生活文化系列の総合科目群
- ⑫ 環境科学系列の総合科目群
- ⑬ 体育健康系列の総合科目群

3. 自由選択科目

V. 望まれる授業形態、履修方法等

- (1) 表現力、コミュニケーション能力及び実践的能力等の育成を図るため、個別学習、グループ学習等の多様で弾力的な授業形態とすることが望ましい。
- (2) 選択の幅を拡大し社会の第一線で活躍する人材に接する機会を確保するため、非常勤の社会人講師による授業を積極的に実施する。
- (3) 教育課程の編成・実施を円滑に行うため、特に必要がある場合には、特定の学期又は期間に集中的に授業を実施するなど弾力的な履修方法等を工夫する。
- (4) 総合学科の教育課程は単位制によって編成することを原則とするため、基本的には生徒は自己の興味・関心等に基づき自由に教科・科目を選択することとなり、ホームルームと学習集団が一致しなくなるが、そのことにより生徒指導に支障が生じないよう配慮するとともに、異学年交流の実施などのことによるメリットを積極的にホームルーム活動に活用することが望ましい。

(2) 合科的指導

1977年の学習指導要領の改定で小学校低学年の学習の改善を図るために強調された指導法の一形態である。歴史的に見れば、合科教授や総合学習等の流れを汲むもので、統合化への志向を持っている。

(3) 合科教授

意義 ドイツ語で *Gesamtunterricht*。改革教育学の一側面であり、分化教授を排し、教授や学校自体の改革を目指す教育方法である。

児童の興味を重視し、教授を統一テーマの下で取り扱うとしている。

合科教授を直観教授的に見れば、その起源は、コメニウス(Comenius, J. A.)の『世界図絵』まで、またそれを各教科の統合とみるならば、19世紀後半のチラー(Ziller, T.)の「中心統合法」まで遡ることができる。

革新的な教授法としての合科教授は、20世紀初め、ドイツに起こっている。アメリカのプロジェクト・メソッドもその一種である。

ドイツにおける合科教授の発端は、1902年ベルリンのオットー(Otto, B.)の私塾にあると見られている。それが運動となってくるのは、1914年ライプツヒにおける郷土科的直観教授に基礎を置く「第1、2学年の合科教授、ライプツヒ改革学級に関する報告」が出てからである。これと並行して第8学年までの合科教授の運動が、ミュンヘン、ニュールンベルクに起こっている。

ハンブルグの共同社会学校の合科教授は、「児童から」の原理に基づいている。

1919年シュタットガルドにできたシュタイナー(Steiner, R.)の「自由グアルドルフ学校」も、一種の合科教授を取り入れているとみられる。合科教授は、ワイマール共和国のドイツ各地の公定カリキュラムになってきた。しかし、ナチズムの出現とともに停止されてしまった。

日本では、1897年に森岡常蔵はチラーの中心統合法の影響を受け、東京高師附属小学校の初学年で混沌教授という合科教授を実施した。

1920年、奈良女高師附属小学校主事である木下竹次は、合科学習の名の下で合科教授を第1学年から始めて、逐次高学年に拡大してゆき、昭和に入って全国に影響を及ぼした。

東京女高師附属小学校では1919年、初学年から始め、1925年には主事の北沢種一が全体教育の名で本格的に始めた。しかし、わが国では法制上、合科教授は、高師附属小学校などに限定されていた(石井)。

(4) プロジェクト・メソッド

プロジェクト・メソッドとは、教育的に意味のある活動や経験を学習者の自発性に基づいたプロジェクトとして、学習者自身に企画・計画・実行させ、プロジェクトで目的とされた具体的成果を達成させることにより、教育目的としての理解や知識・技能の獲得を図ろうとする教育の方法である。教師は、計画や活動の条件を整えたり、学習者が必要とする援助を与えたりするのである。

プロジェクト法の効果としては、関係する知識・技術・諸々の経験の統合や再把握、主題となる理解や認識の拡大・深化、自主的・能動的な、また実践的・探求的な課題遂行の態度と能力の喚起・育成が期待でき、また目指され、必要な活動構成と援助が行われる。

「構案法」「構案教授」などとも呼ばれるが、「プロジェクト法」、または「プロジェクト・メソッド」と呼ばれることが多い。

歴史的には、各教科に分化した既成の教材の受容的学習という伝統的な教育に対し、カリキュラムの相関・統合を図り、子どもの本性と経験を基盤にした直接経験に立脚し、学校外の生活の実際を学校教育に反映ないし取り入れることによって学校教育を変革しようという19世紀末以降のアメリカにおける教育改革の動きの中で生まれ、進歩主義における代表的な方法論として、1920年代に高揚期を迎え、かつ広く普及した。

そもそもは職業教育を手工・技術教育における実習教育の方法として生まれたが、1918年のキルパトリック(Kilpatrick, W. H.)の論文「プロジェクト・メソッド」において、教育一般の方法として捉え直され、児童生徒の自発的計画と自主的活動によって学習活動を展開させる単元学習の一つの方法理論として、学校教育一般として普及した。

プロジェクトの用語が教育の場面で用いられたのは、コロンビア大学教授のリチャーズ(Richards, I. A.)が1901年に、手工教育の実験において「手仕事 hand work」を生徒の「自己実現」として捉え、この観点から生徒が計画し作業する形態での手工教育にプロジェクトの語を用いたのが最初とされている。

総合学習プログラム

また、1908年スティムソン(Stimson, R. W.)は、マサチューセッツ州の農業学校で、家庭での穀物栽培や家畜の飼育を生徒の責任と作業で行わせる方法を取り入れ、これを「ホーム・プロジェクト」と呼んだ。この「ホーム・プロジェクト」は、1910年代を通じて、マサチューセッツだけでなく、全米に広がったと言われている。

キルパトリックは、1918年の論文「プロジェクト・メソッド」において、プロジェクトを「社会的環境の中で行われる全精神を打ち込んだ目的を持った活動」と定義した。以後、プロジェクト・メソッドは彼の理論によるものを指すようになった。キルパトリックがこの論文およびその後の考究で強調した点は、教育的な意味でのプロジェクトは、学習者自身の目的意識・課題意識を出発点とし、それに支えられた活動である、という点であった。これが学習活動に内発性を与え、学習過程を豊かなものにし、学習の成就を確かなものに、また態度形成にまで及ぶ統合されたものにする、と捉えたのである。

彼はまた、プロジェクトの遂行過程を、①目的を立てること (purposing)、②計画 (planning)、③実行 (executing)、④結果の判断 (judging) の4段階でとらえたが、各段階はそれぞれの練習の機会を与えるものでもあることも指摘している。

プロジェクト法は、日本にも大正期に導入され、新教育運動に影響を与えた。また、戦後の新教育運動にも影響を与え、梅根悟の生活教育論などに取り入れられた。

(5) 総合学習

総合学習は既存の教科、科目、分野の枠を外して、各領域の知識や技能を総合して学べるように計画された学習活動である。現在、わが国の学校教育では、学校教育法施行規則によって、教科や科目が規定されており、ふつう教科や科目ごとの学習が行われているが、これを総合して学習できるようにすべきだとする主張するには、大きく分けて2つの土台となる考えがある。

一つは、社会的基底ともいうべきで、知識や技術の専門化・細分化に対して、認識の全体性の保持を求めるもので、これには道徳を中心に統合すべきだとする考えや、生活問題の解決が知識・技術の総合を求めるとする考えなど、多くの様相が見られる。

もう一つは、心理的基底といえるもので、児童・生徒の興味や関心、能力の段階的な発達観と深く関わっている。学齢期前半までは、まだ子どもの興味も認識能力も教科的に分化せず、したがって遊びや生活的主題の中に知識を総合した、合科的学習の形態が自然なものだとする考え方が成立している。

1989年の学習指導要領の改訂で、小学校2学年までの理科・社会科を廃止し、生活を新設したことの理由の一つも、そこに求められている。

また、高校段階では、青年期の特質として、人生観や社会観を模索することが挙げられ、これらの「観」の形成は、分化した諸知識、技術の総合を要請しているとして、そのための活動を計画し、実践している試みもみられる。

歴史的には、総合学習の思想は、19世紀後半ヘルバルト学派のチラー (Ziller, T.) の宗教的情操陶冶を中心に統合を図ろうとする「中心統合法」の主張などを嚆矢とするが、19世紀末には、むしろヘルバルト学派の形式性や現状肯定の保守性を批判して、いわゆる生活と教育の結合をめざす改革派の思想が盛んとなり、生産的労働と教育を結びつけることによって、総合的に学習を進める考えや、児童中心主義の立場に立って、子どもの興味をひく遊びや作業を中心に知識技術を統合する考えなど、多様な主張が成立してくる。

労働重視の主張では、ケルシュンシュタイナー (Kerschensteiner, G.) の提唱した、労働への準備

総合学習プログラム

と公民教育を中心とする「劳作学校」や、旧ソ連の「グース・プログラム」(1923-35年頃まで)や、総合技術教育などがあり、児童中心主義の立場では、デューイ(Dewey, J.)の実験学校に代表される欧米の新教育の実践が挙げられる。

日本では、この後者の立場の実践が主で、東京師範附属小学校で合科教授を実践した森岡常蔵や、アメリカのパーカー(Parker, F. W.)の流れを汲んで、『統合的新教授法』(1899)を著した樋口勘次郎らを先駆として、明治末から大正期、昭和初期にかけて、野口授太郎(児童の村小学校)、木下竹次(奈良女高師付属小)など、私立小学校や師範学校附属小学校などを中心に、総合的な学習の実践が広まった。

しかし、軍国主義が強まるなかで、これらの試みは「皇国民の錬成」体制に組み込まれ、児童尊重の精神は失われていった。

1945年の敗戦後、児童中心主義の教育が復活・推進され、総合学習の1つの代表的なあり方ともいえるコア・カリキュラムが盛んとなり、社会や理科を総合した中心的問題をコアとして、技術や芸術教科を周辺に配置する問題解決学習の試みが広がった。

これは基礎学力の低下をもたらすという批判や、政府の教育課程政策の転換(1958)のもとで、次第に勢いを失ったが、1989年の学習指導要領の改訂で低学年に「生活科」が設置され、また環境問題や平和教育への取り組みが進むなかで、自然科学と社会科学を総合して学習する課題への追求が新たに各地で試みられ、現在に至っている。

4. おわりに

21世紀を展望した教育の在り方を目指し、「総合的な学習の時間」が新設されて17年になるが、その兆しの一つは高校教育改革推進会議第4次報告(1993)「高等学校教育の改革の推進—総合学科について」である。また19世紀後半まで遡ることができる。それらは、合科教授であり、プロジェクト・メソッドである。その延長線上に総合学習、そして「総合的な学習の時間」があることがわかった。

先駆けの教育活動も現在の「総合的な学習の時間」も「子どもから」の原理に基づいている。その原理から教育的に意味のある活動や経験を子どもの自発性に基づいた教育方法が見いだされた。すなわち、子ども自身が企画・計画・実行し、具体的成果を達成することで、知識・技能の獲得を図ろうとしていた。

今後の「総合的な学習の時間」では、時代の趨勢と要請を勘案しながら、具体的な教育実践を模索する必要がある。

【文献】

- 石井正司.(1930). 「合科教授の研究」. 教育思潮研究会編『教育思潮研究4』.第2輯. 目黒書店.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. Teachers College Record, 19. 市村尚久訳.(1967). 『プロジェクト法』. 明玄書房.
- 木下竹次.(1923). 『学習原論』. 目黒書店.
- 北沢種一.(1931). 『現代作業教育の諸問題』. 明治図書.
- 松本重雄.(1982). 『プロジェクト学習の理論と実践』. 筑波書房.
- 文 部 科 学 省 .(2017). 中 学 校 学 習 指 導 要 領 .http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/03/29

総合学習プログラム

/1384661_5_2.pdf

佐藤学. (1990). 『米国カリキュラム改造史研究』. 東京大学出版会.

梅根悟. (1949). 『カリキュラム改造』. 金子書房.

梅根悟・海老原治善・丸木政臣編. (1977). 『総合学習の探求』. 勁草書房.