

論文

総合学習の導入に関わる課題

— 「総合的な学習の時間」のあり方をめぐって —

生野金三・北村好史・豊澤弘伸

The Research of the Cross-Disciplinary

SHONO Kinzo, KITAMURA Yoshifumi,

TOYOSAWA Hironobu

1 はじめに

各種審議会の答申をうける形で「総合的な学習の時間」が創設、本格実施されるようになってから5年が経過した。「生きる力」の育成という学習指導要領のねらいのもと、「総合的な学習の時間」に代表される、いわゆる総合学習と呼ばれる学習形態をとる教育実践もあまた展開されるようになった。様々な実践提案が行われ、それなりに効果を上げている一方、色々な問題も明らかになってきている。

現在、教育課程の見直し作業が進行しているが、そこにおいても「総合的な学習の時間」の取扱いが協議され、総合学習的な展開をめぐって多くの議論がなされていることも、周知の通りである。

そこで、本稿では、「総合的な学習の時間」創設に関わる背景を探りながら、「総合的な学習の時間」の設定意図を再確認するとともに、それに

基づいて今日の展開について検証し、この「時間」の抱える課題を明らかにすることとする。

2 総合学習の導入の経緯

(1) 生活科誕生の経緯

「総合的な学習の時間」の創出を考察する際に、まず注目されるのは、「生活科」の創設に関わる経緯である。

生活科の誕生までには、学習指導要領改訂時の新教科構想や中央教育審議会・臨時教育審議会・教育課程審議会等の答申における新教科の提言があり、それに関連して幾度も検討がなされたという事実がある。

小学校低学年における教科構成について、過去、様々な問題提起がなされてきている。その顕著なものとしては、先に指摘した「中央教育審議会の答申」（昭和46年）において、「児童の発達段階に即した教育課程の構成のしかたについて再検討する。」⁽¹⁾ といった記述が認められる。これは、教育課程の改善に当たって、小学校の低学年では、知性・情操・意志及び体育等の総合的な教育によって、生活・学習の基本的態度や能力の形成を重視しなければならないという立場からの提言である。これによって、低学年に総合的な教科の必要性が指摘され、新教科誕生へ動き出す契機となったといえる。そして、昭和52年の学習指導要領改訂に際し新教科構想が浮上して「環境科」という名称が考案された。しかし、新教科を誕生させるには、ある程度の実践の積み重ねが必要があるという理由から、時期尚早という結論となり教科の構想は従来通りとされたのである。一方で、改訂された学習指導要領には、昭和46年の中央教育審議会の答申の趣旨が踏まえられ、「第1章 総則」の項に「低学年においては、合科的な指導が十分できるようにすること」といった文言が盛り込まれることとなった。このことは、低学年における新教科の構想を実践的に探り、小学校の教育課程の開発を進めていこうとするものであると見ることができる。

このような低学年の新教科構想の研究に拍車をかけたのが教育課程研究開発校の研究（文部省指定による）である。昭和52年の学習指導要領の準備が行われている最中、文部省は昭和51年より教育課程研究開発校を指定し、学校教育法施行規則の第26条「児童が心身の状況によって履修することが困難な各教科は、その児童の心身に適合するように課さなければならない。」を適用し、学習指導要領によらない教育課程の開発を進めることとなる。このように低学年の新教科構想は、教育行政の側からも様々な検討が加えられるようになっていったのである。

上記のような背景の中で、昭和58年、中央教育審議会は、

低学年の教科構成については、この時期に児童の心身の発達状況や幼稚園教育との関連、また、この時期が学校教育の最も基礎的段階にあることから、国語、算数に係る基礎的の力の育成に重点を置くとともに、各教科等の内容をそれぞれ分化して指導するよりも、児童の具体的な活動を通じて総合的に指導した方がより実態に合うので、その教科構成の検討〈中略〉学習指導要領において低学年における合科的な指導を従前より一層推進すること⁽²⁾

と、低学年の教科構成の検討を求める経過報告をまとめている。

続いて、小学校の教科に関する調査研究者会議は、昭和61年の「審議のまとめ」において、「生活科」（仮称）の新設を盛り込んだ提言をしている。そこでは、「3 低学年の教科構成等の在り方」において、小学校低学年の教育が充実するように教科構成の改善を図るべきであると前置し、

従来、低学年において社会認識や自然認識の芽を育てることは、独立の教科である社会科と理科で行うこととしてきた。しかし、低学年児童には未分化な発達状況がみられ、また、この時期は具体的な活動を通して思考する段階であることから、これらの教科のねらいは、児童の具体的な活動や体験に即して指導する方が一層有効に達成できると考えられる。⁽³⁾

と指摘している。これは、小学校低学年のねらいを一層充実して達成する

ためには、教科を集約し、再編成した方が適当であるということを示したものである。小学校低学年の児童は発達上の特徴から見ると、思考が活動より十分に分化していない、という低学年児童に対する未分化論と、そしてこの期の児童は具体的な体験や活動を通して認識する、という具体的な思考論との指摘である。この背景には、小学校低学年においては、教育内容を分化して指導するよりも、児童の具体的な活動等を通して指導した方が教育の目標をより有効に達成できるという従来からの方向性が存在していることは言うまでもない。更に、次のような指摘もある。

そこで、児童が自分たちとのかかわりにおいて人々（社会）や自然をとらえ、児童の生活に即した様々な活動や体験を通して社会認識や自然認識の芽を育てるとともに、そのような活動や体験を行う中において自己認識の基礎を培い、生活上必要な習慣を身に付け、自立への基礎を培い、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養うことをねらいとする総合的な新教科として生活科（仮称）を設けることとした。⁴⁾

これは、社会認識や自然認識に育成を否定しているのではなく、具体的な体験を通し総合的な指導によってその芽を育て、そこにおいて自己認識の基礎を育てること、そしてそれと関連付けて生活上必要な習慣や技能を育てることの指摘である。ここには、小学校低学年児童の発達の特性より見て児童の具体的な活動や体験を通した総合的な取扱いが教育課程の構成から見て適切であるという判断がはたらいっていると考えられる。前述した小学校低学年児童の未分化論や具体的思考論から見ると、この期は具体的な活動や体験を通した総合的指導を行う方が教育の効果がより上がると考えられる。

「低学年の教科構成等の在り方」をめぐる指摘の内容を見てきたが、ここには従来提言された内容を踏まえた生活科の趣旨や性格が掲げられている。更に、この項には生活科の趣旨や性格が踏まえられ、その目標が試案として掲げられている。

具体的な活動や体験を通して、身近な自然や社会の様子に関心をもち、それから自分たちとのかかわりに気付かせるとともに、その過程において必要な生活上の習慣や技能を身につけ、自立への基礎を養う。⁶⁾

このような生活科の趣旨や性格の目標（試案）等の具体的提言を契機にして、新教科「生活科」設定の作業が進められていくこととなった。

こうした生活科の具体的な提言に対しては、その後更に検討が加えられていく。例えば、教育課程審議会の答申（昭和62年12月）では、「小学校低学年の教育に関する調査協力者会議」の審議のまとめに掲げられていた「自然認識の芽を育てる」という文言は使用されていない。自然認識の育成は、従来の理科において中核をなす概念である。ここでは、それを払拭して生活科と理科とに一線を画すという意識がはたらいていたのかもしれない。言うまでもないが、社会認識や自然認識は具体的な活動や体験を通す過程で、結果として育っていくという考えの反映である。生活科の学習が3学年以降の社会科や理科に継続・発展していくことを念頭に置くとき、このようなことは当然かもしれない。このようにして生活科の根幹がより顕著になったのである。

このことは、「小学校低学年の教育に関する調査協力者会議」の審議のまとめに掲げられている生活科（仮称）の目標（試案）と平成元年改訂の学習指導要領に掲げられている目標とを対比するとき容易に想像することができよう。目標の捉え方において、まず内容面で気付くことは、前者の「身近な自然や社会の様子に関心をもち」が後者では「自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち」となっていることである。後者は、前者に対して自分と学校、自分と家庭、自分と近所の人々、自分と公共物等と自分との関わりを中核に据えているところにその特徴が認められる。換言すれば、他者の視点で事象を捉えるより自己の視点で事象を捉える立場を強調しているといえる。したがって、学習の方向としても自分自身に学習を通して自分を学習していくというように自己学習が最も中核となって展開されることになる。

次いで、能力面で気付くのは前者の「それらと自分たちとのかかわりに気付かせるとともに」が後者では「自分自身や自分の生活について考えさせるとともに」となっていることである。「気付かせる」という文言は、従来の社会科や理科の能力（昭和52年改訂学習指導要領における指導事項）として掲げられているものである。児童が社会事象や自然事象の中において問題を発見したり、それらと関わり知識を獲得したりすることができるように手立てを講じることによってそれは可能となる。しかし、後者の生活科の目標は「気付かせる」にとどまらず自己との関わりで思索をめぐらせたり、行動したりする段階まで意図しているのである。つまり、単に意識するだけでなく、思索して実際に行動できることを求めているのである。

以上、新教科誕生までの経緯を概観してきたが、これを踏まえて「生活科」創設の趣旨を簡約すると以下ようになる。

第一に、小学校低学年児童の発達段階の特徴に見合った教育を保証するような教科を考える必要があるということである。小学校低学年児童の特徴として、具体的な対象を相手に活動したり、体験したりして思考していくことが、心理学的研究の成果として指摘されている。このような児童の特性を踏まえて活動を主とした学習は、個々人の様々な興味や関心を引き出すことができ、そしてそれとの関わりで個々の内面に思考を喚起できるのである。更には、児童の主体的な学習態度が支えとなりその思考の持続も助け得るのである。つまり、児童の様々な活動は思考の持続を支えるのである。具体的な活動や体験によって支えられた思考は、ひいては一般的な認識へと繋がるのである。ここに未分化の状態にある小学校低学年の児童の学習は活動と思考とを一体化させる必要が存在するのである。

第二に、幼稚園と小学校とのギャップが大き過ぎ、小学校への移行がスムーズに行われない現状に鑑み、幼稚園と小学校との接続・発展を図る教育課程を創造していくということである。幼稚園教育では、健康、人間関係、環境、言葉、表現の五領域が遊びを中心として総合的に取り扱われているが、小学校教育では遊びを中心とした活動よりも学びを中心とした活

動が重要視される。遊び中心から急に学習中心に移行すると、そこに無理が生じるのは当然である。そこで、幼稚園教育から小学校教育へ滑らかに接続・発展させるような、具体的な活動や体験、遊びを通した総合的な教育活動が小学校の低学年に設定される必要性が生じてくるのである。

第三に、今日の児童にみられる自然離れや基本的な生活習慣や生活技能の欠陥に対応するような教育活動ができる教科をつくるべきであるということである。今日の児童の実態を自然との関わりで見ると、自然と触れあい、主体的な関わりということが従来に比べて時間的にも空間的にも著しく減少しているといわれている。教科書にそって自然を観察するといった、自然から離れた（机上だけの）自然観察に陥った学習指導が起因という指摘もある。また、生活との関わりで見ると、基本的な生活習慣や生活技能が欠落していることが指摘されている。従前に対比して家庭や地域等で集団生活に必要な習慣や技能を体得する場が極めて少なくなってきたことが起因となっていることは否めない。このように児童の実態を見るとき、小学校教育の中においてそれを補完する役割を果たす教科を設ける必要性は当然生じてくる。

第四として、従来の社会科や理科において、社会認識や自然認識を育てることに指導が陥り過ぎていたのではないかという反省がある。小学校低学年の児童の指導では、頭の中で知識を覚えさせるよりも具体的活動や体験を通して心情の伴った実感的認識を形成させていくことが重要であることが発達の特徴から指摘されている。このことから、具体的な活動や体験を通して自己との関わりで学習していく教科の必要性が存在するのである。

(2) 総合的な学習の時間の誕生の経緯

ここまで、生活科の誕生に至るまでの経緯とその趣旨について触れてきた。生活科は、前述のごとく具体的な活動や体験を通して自己との関わりを総合的に学習していく新教科である。先に、文部省は昭和51年度より小学校の低学年の教育課程を目指す研究開発学校を委嘱して、その研究実践

に当たらせることにした。その研究の過程においては、低学年に焦点を当てた教育実践を模索しながらも、現実の試行実践たる合科的指導、ないし総合学習（総合活動）は単に低学年にとまらず、中一高学年にまで及ぶものが多くみられた。⁽⁶⁾ 多くの学校では、低学年だけでなく、小学校の全学年に亘って総合学習を展開していく根強い活動が見られたのである。⁽⁷⁾ そこには、子ども達の主体的な教育活動を重要視しながら自己学習力の育成という教育改革の基本を具現化されていると見ることができる。このような展開の中で、協議・検討され、第3学年以上に新設されることになったのが「総合的な学習の時間」である。

総合的な学習の時間では、各教科等で育成されている課題解決の資質や能力を積極的に活用し、その力が生かされ発揮されるように指導し、と同時に児童生徒が個性を発揮し、探究活動に主体的に、創造的に取り組み、学び方やものの考え方を身に付けるように指導することが重要視されている。この背景には、平成8年の「中央教育審議会の答申」（「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」）における「横断的・総合的学習の推進」が大きく影響している。答申の「第2部 学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」の「5 横断的・総合的な学習の推進」では、

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、各教科等の連携を図った指導を行う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を踏まえると、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る。

今日、国際理解教育、情操教育、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が高まってくると言える。

このため、教育内容の厳選と基礎・基本の徹底に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。

と記述されている。ここにおける「横断的・総合的な指導」の意図は明解である。まず、「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、各教科間の連携を図った指導を行うなど」の様々な試みの重要性を指摘し、そして『『生きる力』が全人的な力であることを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手立てを講じて』とあるように、ここでは従来の教育課程の教科等の関連や連携を超えた教育活動における創意工夫の必要性を強調している。言わば教科等を関連付け、あるいはそれを超えた横断的・総合的な学習の推進を強調しているのである。

ここに、先に生活科創設において協議検討され、その根幹とされた理念と方法論が、「総合的な学習の時間」の設定にも大きく影響しているということが理解される。いわゆる総合学習と呼ばれる学習形態の導入の意義が方法論的に認められ、新教科等の創設という形で展開されてきているということが、生活科や「総合的な学習の時間」設定の一側面であるということが明確にされるのである。

3 「総合的な学習の時間」の現状と課題

ここまで、「生活科」創設に始まる総合学習導入の経緯とその教育的価値を再度確認し、「生きる力」を支える横断的・総合的な指導の推進というベクトルの上に「総合的な学習の時間」が位置付けられたことを検証した。以下では、現行学習指導要領の移行措置から7年を経過した現在における「総合的な学習の時間」の現状（中学校）を見つめ、その課題を明確にする。

(1) 総合的な学習の時間実施の様相

今一度、総合的な学習の時間のねらいについて確認する。

- ア. 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。
- イ. 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。
- ウ. 問題の解決や探求活動に、主体的・創造的に取り組む態度を育成すること。
- エ. 自己の生き方についての自覚を深めること。

換言するならば、「課題解決能力の育成」「学び方・考え方の習得」「主体性・創造性の涵養」「生き方の志向」であり、「生きる力」を支える能力の育成である。

平成17年10月26日の中央教育審議会答申では、現行の総合的な学習の時間の様相を振り返り、次のような問題点を指摘している。

総合的な学習の時間については、大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる。

また、義務教育に関する意識調査の結果によると、総合的な学習の時間については、全体として評価は高いが、小学校と中学校とでは教師、保護者、子どもの意識や評価に差があることが明らかになった。

文部科学省が同年6月に行った調査（9月21日公表）では、小学生の6割、中学生の5割弱が「総合的な学習の時間」について「好き」と回答し、保護者においても、6～7割がプラスの評価をしている。ところが、教員に対する調査では、5割強・中学校にあつては、4割強しか評価していないことが明らかになった。各地域の総合的な学習の時間に係る研究発表会でも、「総合基礎」などと銘打ち、各教科の補充・深化を目指す「選択」に置き換えられている例が数多く見られる。必修教科の時間が不足し、学

力の定着に不安を感じている様子が窺える。特に、教科担任制の中学校では、どの教科担任が担当するのか、学習内容をどうするのか、合科体制をどのように仕組みればよいのか、事前研究の時間をどのように確保すればよいのか、受験ための学習を求める保護者の声へどのように応えればよいのかなど様々な課題が山積している。先の調査でも、総合的な学習の時間の価値は認めている（6割強）ものの、「総合的な学習の時間が単なる体験になっており、教科との関連が不十分で学力が身に付かない」と感じている中学校教師が6割強・「総合的な学習の時間により、教科の時間が減っており、基礎的・基本的な内容の学習がおろそかになる」との判断は、8割にも上っている。

(2) 中学校における総合的な学習の時間実施上の課題

そのねらいと価値については、肯定的な意見が多いことから、十分な認知がなされていると言ってよい。一方で、中学校の場合、現場が持つ特殊性が、総合的な学習の時間の実施を難しくしていることも事実である。明らかになった実施上の課題について再度まとめる。

① 中学校教育という特殊性から導かれる課題

- ・必修教科の時間が不足し、学力の定着に不安を感じている
- ・教科担任制という特質から
 - どの教科担任が担当するのか。
 - 学習内容をどうするのか。
 - 合科体制をどのように仕組みればよいのか。
 - 事前研究の時間をどのように確保すればよいのか。
- ・部活動や生徒指導などに追われ、準備に充てる時間が確保できない。

② 高校受験への対応に関わる課題

- ・受験ための学習を求める保護者の声にどのように応えればよいのか。

か。

③ 学力育成に係る課題

- ・教科との関連が不十分で学力が身に付かない。
- ・教科の時間が減っており、基礎的・基本的な内容の学習がおろそかになる。

④ 生徒指導上の課題

- ・問題を抱えている学校では、時間内における生徒の把握が難しい。

⑤ 教育課程上の課題

- ・授業数確保の観点から、林間学校の準備（調査研究）に充てるなど、学校行事とリンクせざるを得ない状況がある。

4 「総合的な学習の時間」のこれからの方向性

(1) 中央教育審議会答申が示す方向性

再び前掲の中央教育審議会答申に戻ると、これからの総合的な学習の時間の在り方については次のように言及している。

思考力、表現力、知的好奇心などを育成する上で総合的な学習の時間の役割は今後とも重要であるが、同時に、授業時数や具体的な在り方については、各教科との関係を明確にするなど改善を図ることが重要である。その際、全国的に一律に定めるのか、学校の裁量による弾力的な取扱いができるようにするのかなどを考慮する必要がある。

また、学習が効果的に行われるよう、学校に対する支援策を充実することが必要である。さらに、総合的な学習の時間の充実のためには、学校外の人材の協力や地域との連携が重要である。

総合的な学習の時間において身に付く力について、「思考力、表現力、

知的好奇心など」と違った視点からおさえている。これは、国語科を例に挙げれば、言語に係る学習の「実の場」を総合的な学習の時間に求め、必修での学習内容を軽減するなど「教科との効果的なかかわり」を改めて示唆するものである。また、「学校に対する支援策充実」については、PISA調査を受けての「読解力向上に関する指導資料」（平成17年12月）において、総合的な学習の時間の展開事例が初めて示された。いずれにしても、中学校では、前章で掲げたように、その特殊性から生まれた課題をどのように解決していくのかが、総合的な学習の時間充実の鍵となる。

(2) これからの「総合的な学習の時間」

中学校教育という特殊性から生まれた課題は、「教師の意識改革」「授業時数の確保」「必修教科との連携」「基礎学力の定着」「生徒指導とのかねあい」といった項目にまとめられる。国の施策が、自治体・学校への権限委譲へと向いている今だからこそ、総合的な学習の時間の原点に回帰し、経験から導かれる旧態依然とした観念から脱却し、限られた条件を捉え直しながら創造していく、「想念の転換」が求められるのである。

① 教師の意識改革

中学校教師が抱く、「総合的な学習の時間が単なる体験になっており、教科との関連が不十分で学力が身に付かない」という思いは、導入の当初からあった、「基礎基本の力なくして総合的な学習の時間は成立し得ない」とする捉え方の延長線上にある。しかし、先にも述べたように、プラスの評価が4割強でしかない一方で、その価値については6割強の教師が認めているのである。そこからは、社会に適応していく力をつけて巣立たせたいとする中学校教師の潜在的な思いを読み取ることができる。「中学校教育だからこそ必要な『総合的な学習の時間』との意識改革から始めたい。再度、原点に回帰し、総合的な学習の時間の目的が、「課題解決能力の育成」「学び方・考え方の習得」「主体性・創造性の涵養」「生き方の志向」

であり、「生きる力」を支える能力の育成であることを、社会に適応していく力をつける観点から確認する。「教師は学びの一步先を歩く。教師の学びなくして子どもの学びはない。深い事前の研究があってこそ、初めて子どもとともに学びを創り上げることができる。」といった、教師の立ち位置（子どもの学びを支える教師の学び）も明確にする。その上で、その校独自の、無理のない、目標まで到達できる厳選されたカリキュラムを創造していく必要がある。

② カリキュラムの構築

社会に適応していく力をつける「総合的な学習の時間」という観点から、次の項目に留意し、カリキュラムを創造していく。

ア 学校教育目標の確認

学校教育目標は、生徒・地域の実態までも加味して、教師の願いのもとに練り上げられている。欲張らず、どの目標を具現化するのか、総合的な学習の時間のねらいとリンクさせて、さらなる厳選化の方向で考える。

イ 行事計画との関連

学校行事には、職場体験学習・林間学校・遠足・見学・ボランティア体験など、「実の場（体験・経験の場）」が数多く設定されている。総合的な学習の時間の目的を確認しながら、アで示された方向に見合う実の場を活かすよう工夫する。

ウ 教職員の特性を活かすこと

「子どもの学びを支える教師の学び」の大切さを明確にする。教科以外の観点から、教師一人一人の特性、興味・関心、特技を活かした展開を創造する。また、ブレinstoーミング、KJ法、マンダラートなどを活用し、教師それぞれの理解の度合いと意見とを吸い上げ、知り合う中で、ともに創り上げていく姿勢を構築する。

エ 学習意欲喚起の場として捉え直すこと

基礎基本に係る各教科の学習の場では、なかなか理解に至らず、意欲をなくしている生徒もいる。体験の場が、学習意欲喚起の場となるよう工夫する。たとえば、林間学校の成功と積極的参加の意識を促し、「目的」「方法」が明確である調べ学習等で意欲化を図り、関連する教科の学習へと移行するプログラムを作ることも可能である。「総合的な学習の時間が単なる体験になっており、教科との関連が不十分で学力が身に付かない」との指摘もあるが、発想を転換し、「単なる体験」からのアプローチもまた価値があるものと考えたい。

オ クロスカリキュラムの観点から

「総合的な学習の時間により、教科の時間が減っており、基礎的・基本的な内容の学習がおろそかになる」と、8割の教師が判断している。総合的な学習の時間が導入される前、国語科では、言語の教育の一環として、情報処理の過程（収集・疑問・判断・構成・発信など）を追う単元を構成するなど、総合的な展開がなされてきた。時数の削減から、現在ではこの過程の後半部分を、総合的な学習の時間に委ねる流れが一般的である。しかし、教科を専門職とする中学校教師には、それをよしとしない意識もある。教科と総合的な学習の時間といった一対一対応の視点から一步踏み出した、教科を超えたクロスカリキュラムを創造していくことが肝要である。たとえば、

- ・ 共通の内容（情報等）を取り扱う各教科の実施時期を入れ替え、総合的な学習の時間をも取り込んだ「総合単元」を創造する。
- ・ 総合的な学習の時間を展開する上で、必要な力を分析し、各教科に培う力とのマトリクスを創り上げる。

などが考えられる。ある教科で学習した内容を他の教科に応用したり、既習の学習をもとに問題を解決したりなど、内容や方法が相互に関連し合っ
てこそ学習効果は高いものとなる。また、内容の重複を避けることができるばかりでなく、時間を有効に使い、内容に軽重を付けることにより、補充・発展的な教材を扱うことも可能となる。クロスカリキュラムは、教科・

領域間のネットワークを構築し、「知の総合化」を図る有効な手段である。

5 終わりに

「生活科」や「総合的な学習の時間」という、総合的な展開を主とするいわゆる総合学習について、その導入の経緯を検証し、教育的意義を確認しつつ、現状の「総合的な学習の時間」の課題について考察してきた。

「生きる力」を支える横断的・総合的な指導の推進という役割を担う「総合的な学習の時間」は、導入初期の段階から次のステージに移ろうとしている。その意味で、導入の原点を確認し、現在の課題を整理するとともに次への方向性について言及することが本稿のねらいであった。

次期学習指導要領の改訂作業の中では、「総合的な学習の時間」の見直しを以下の観点から行っているとの報道もある。

- ・「評価」の明確化

今のままでは学校間の取り組に差がありすぎるため、学習によって身に付けるべき力を定め、評価をより明確にすること。

- ・身に付けるべき力の例示

「他者や社会とのかかわりに関すること」など、身に付けるべき力をいくつか例示する。それに基づいて、各学校が具体的な「力」を定め、「評価」する。

これによれば、より教科に近付いた位置付けになるといえる。「評価」から「評定」へという流れを辿るのか。とすれば、導入当初の総合的な学習の時間の趣旨から逸脱する虞もある。

既述の通り、プラスの評価が4割強でしかない一方で、その価値については6割強の教師が認めているのである。単に「総合的な学習の時間」そのものの、の問題ではなく、教育活動全体を見通すカリキュラムの視点からの検討が急務であることを明言しておく。

注

- (1) 水原克敏『現代日本の教育課程改革』 風間書房 p.552
- (2) 文部省小学校課・幼稚園編『初等教育資料 No.447』 東洋館出版 p.76
- (3) 文部省小学校課・幼稚園編『初等教育資料 No.488』 東洋館出版 p.63
- (4) 同上書 pp.63-64
- (5) 同上書 pp.64
- (6) 高浦勝義『生活科の考え方・進め方』 p.51
- (7) 同上書 p.52参照