

# 総合的な学習の時間の行方

## The Outcome of the Period for Integrated Study

水口 洋 MIZUGUCHI, Hiroshi

● 玉川聖学院  
Tamagawa-seigakuin



経験学習, 創造的授業, 問題解決能力, 教科横断授業

experience learning, creative lesson, problem-solving ability, subject crossing lesson

### ABSTRACT

1980年代になると、校内暴力、いじめ、登校拒否などの日本の学校教育を巡る様々な問題が顕在化した。同時に急速な国際化と地球規模の課題に対して対応する思考力は、従来の知識注入型の系統学習では対応できなかった。文部科学省は新しい学力観に基づいた問題解決型の学習を模索して、「総合的な学習の時間」創設して、1998年の学習指導要領改定に際し小中高の授業の中に設定して、必須科目として義務付けた。しかし、「総合的な学習の時間」は、「ゆとり教育批判」の声と共に上級学校ほど現場には定着せず、経験学習は行き場を失ったように見受けられる。本来的には教育そのものの活性化につながるはずだった創造的授業の開発は、教師自らの「ゆとりのなさ」と経験の乏しさの中で衰退していった。モデルを示さないまま現場に任された創意工夫の義務付けは、戸惑いしか与えなかったからだ。しかし、国際化され価値観が多様な世界で、人々が共生してゆくためには、考える力を養成する「総合的な学習の時間」の持つ意味は大きい。その積極的な意義を明らかにしたい。

In the 1980s, various issues arose in the Japanese educational environment, including school violence, bullying and truancy. At the same time, rapid internationalization and various global scale topics could not be dealt with using a “knowledge injection” type of traditional approach. In an attempt to resolve these inadequacies, the Ministry of Education, Science, Sports and Culture adapted a new educational “problem solving” approach by establishing class time for integrated study. The school curriculum was revised in 1998, and classes for integrated study were designated as mandatory and included in the new revised curriculum for elementary, junior high and high schools. However, in light of criticism of “pressure free education,” integrated lessons have not really taken hold in elementary and junior high schools, and experience based learning seems to have come to a dead end. The development of creative lessons, which

was originally intended to energize the educational scene, withered under pressure on teachers, along with lack of experience on the part of teaching staff. Requiring creative ingenuity without the presentation of a clear model only led to confusion. However, the world has become increasingly internationalized and has a variety of value systems. In this light, order for people to coexist, education that includes integrated lessons that cultivate one's ability to think is extremely meaningful. It is my intention in this paper to actively explore the potential of this type of learning.

## 1. はじめに

高度経済成長期の社会的必要を満たすために学習内容の高度化を目指してきた日本の教育は、詰め込み教育と受験競争という手段を用いて学習の高度化を推進してきた。しかし高度に産業化し成熟した社会に到達した以後、変化する国際関係や社会環境の中で新しい対応力が求められるようになった。とりわけ急速に進んだグローバル化の波は、従来の教育モデルでは対応できない柔軟性と学際的で総合的な知識を要求するようになった。一方、これを支える社会システムも、最も基本的単位である家族のあり方をはじめ、あらゆる社会システムが飽和状態に達し、方向性を失い行き詰まり状態に陥っていた。この変革期の混乱は個人の社会化のためのシステムとしての「教育」のあり方にも、大きな揺らぎを与えていった。

システムの問題を考えずとも、1980年代には学校を巡るさまざまな問題が顕在化していた。「7・5・3」（小学校で7割、中学校で5割、高校では3割）と言われる子どもたちの学習理解度は、中学校で5割しか理解できない内容を全員の生徒に強要するという、多数の生徒の学習の喜びを奪う行為が続けられていたことを意味している。校内暴力、学級崩壊、不登校、いじめなどの学校を巡る問題が全国各地で広がり、高校進学者が100パーセントに近い状況の中で、中途退学者が毎年10万人を越し、社会的引きこもりや職を持たない若者が増加するなど、全体としての教育システムは機能不全に陥っていた。

1989（平成1）年の学習指導要領第5次改訂において、「教育改革」の一環として、「新しい学力観」に基づき、画一的で知識注入型教育から、生

きることの本質を学び、人間としての生き方を重視して意欲や関心、態度などを強調する「基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす」教育へ向かう方向性が示された。その延長線上に1998（平成10）年から実施された「学習指導要領」では、21世紀型の教育を目指して知識主義的な学校教育からの「ゆとり教育」へのパラダイムシフトが図られた。その中心にあったのが、「総合的学習の時間」の創設であった。それは知識注入型の学習から教科横断型の問題解決能力を育てる学習への転換を図るものであり、従来の教科学習の枠組みではとらえられない問題を解決するための思考力を育てるための学習の時間でもあった。

しかし、この総合的学習を含む「新しい学力観」を土台とする教育の方向性は、21世紀の到来と共に各方面から噴出した「ゆとり教育への批判」とともに修正を迫られるようになる。他者との共存を目指す国際化社会の到来は、新自由主義の風潮の中で国際金融をはじめとする圧倒的な競争の論理によって歪められ、「ゆとり教育」は教師と社会の怠慢ととらえられ、教育内容の再検討がすぐに行われ、2008（平成20）年の確かな学力を与えるための「学習指導要領」の改訂において、総合的な学習を作り出す教育の方向性は急速に勢いをなくしてしまっている。

はたして「総合的な学習の時間」が目指した方向性は間違っていたのだろうか。問題解決型学習はどのように教育の中に位置づけ直されるのだろうか。一方において、「道徳教育」の推進が主張され、学校教育の中に行政の関与が色濃くなりつつある現在、総合的な学習はどこに向かって進んでいくのだろうか。この点について論じたい。

## 2. 総合的な学習の時間のねらい

### 2.1 平成10（1998）年の学習指導要領が目指していたもの

1996（平成8）年に出された中央教育審議会の第一次答申の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の方向性に従い、改訂された学習指導要領は、従来の「正解を覚える」学習から「自らの解答を考える」学習への転換であり、「新しい学力観」に基づく系統学習から経験学習への転換を象徴的に表している内容でもあった。

1998（平成10）年、教育課程審議会は「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」の答申をまとめたが、その概要の中で「総合的な学習の時間」について次のように方向づけた<sup>1</sup>。

ア 各学校が特色ある教育活動を展開できるようにするとともに、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習を各学校の創意工夫を生かして実施するため「総合的な学習の時間」を創設する。

イ 「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て行われる横断的・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じて、自ら課題を見つけ、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることであり、また、学び方やものの考え方を身に付け、問題解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度の育成を図るとともに、自己の生き方について自覚を深めることである。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と考えられる。

ウ 「総合的な学習の時間」の教育課程上の位置付けについては、そのねらい、各学校とも教育課程上必置とすること、授業時数の基準を定めることなどにとどめ、各教科等のように内容を規定することはしない。教育課程の基準上の名称は「総合的な学習の時間」とし、具体的な名称は各学校で定めることとする。

エ 「総合的な学習の時間」の学習活動は、各学校が創意工夫を十分発揮して展開する。具体的な学習活動は、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。小学校において外国語会話等が行われるときは、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にふさわしい体験的な学習活動を行うことが望ましい。さらに、高等学校では、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をこの時間に行うよう配慮する。

オ 「総合的な学習の時間」の授業時数等については、小学校第3学年以上に各学年に年間105単位時間又は110単位時間、中学校は各学年年間70単位時間を下限とし幅をもった授業時数を配当する（別表1、2参照）。高等学校については卒業までに105～210単位時間を配当する。

教育課程の編成の中で「総合的な学習の時間」の創設の狙いは、「自ら考え、判断できる資質や能力」「学び方や問題解決能力」「思考力・判断力・表現力」「主体性」「論理的判断力」「考えの表現力」「異文化との共生能力」「外国との実践的コミュニケーション能力」「情報活用能力」などの育成を目指す方向性が打ち出されていた。そして各学校の創意工夫により全国の小中高校において必ず設置すべき時間と位置付けられた。

この答申を受けて告示された中学校学習指導要領（平成10年12月）の「総則」第4款に記されている「総合的な学習の時間」（平成11年3月に告示された高等学校学習指導要領<sup>2</sup>でも総則第4款では職業教育学科への配慮も記載しているが内容的には中学校とほぼ等しい）の具体的な記述は以下の通りであった<sup>3</sup>。

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出来るようにすること。
- 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、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。

このような形で、小学校から高等学校まで「総合

的な学習の時間」が設定された。授業時間数も中央教育審議会の答申通りの時間が設定された。

## 2.2 平成20（2008）年の学習指導要領が示しているもの

21世紀型学習のシンボルとして創設された「総合的な学習の時間」は、平成20（2008）年に告示された中学校学習指導要領第4章においては、「総合的な学習の時間」の目標は次のように記されている<sup>4</sup>。「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。」（高等学校学習指導要領も同じ）<sup>5</sup>。創設されて10年を経ても、趣旨を理解して成果を上げている学校がある一方で、十分に達成されていない状況も見られることを考慮して、この学習指導要領では総則から取り出して章立てすることで趣旨を明確化しようとしている。

しかしながら、「ゆとり教育」から脱却して「確かな学力」の定着を図ろうとしたこの改訂以前において、総合的な学習の時間は中学校では1学年で50単位時間、2、3年で70単位時間を確保して「弾力的な運営」をすることとされているが、卒業までに210単位時間を「下限とする」としていた前回の授業配当よりトーンダウンしているのは明らかである。さらに高校では3～6単位を標準とされているが、総合的な学習の時間が各学科に共通してすべての生徒に履修させる必要があることを踏まえ、単位数の設定に幅をもたせることにより、各学科の裁量の幅が広がり、「各学校が創意工夫を生かし、特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること」を明記することで、さらに弾力的運用をしやすくしている。「ただし、特に必要がある場合には、その単位数を2単位とすることができる」という文言は、「外部への説明責任が果たせるよう、教職員の共通理解を図るとともに、減ずることと比較して同じ程度の成果が期待

できる学習活動が十分に行われることについて、各教科・科目の指導計画において探究的な学習などを明示する」ことを求められるものの、総合的な学習の時間は温度差を助長し、現実的には上級学校ほど弾力的運用が実施され、「行事」等で時間合わせをするケースが多くなることを容認することとなった。

事実、再び系統学習の必要性が強調された今回の改定において、経験学習を前提とする総合的な学習の時間は、確かな学力を確保するために「進学を前提とした知識の注入」という従来の教育方法への回帰をもたらしている多くの進学校の場合、現実社会が求める「問題解決能力」「コミュニケーション能力」の開発が求められているにもかかわらず、既存の知識の習得が中心となっているように思われる。

### 3. 総合的な学習の歴史

#### 3.1 大正期における自由教育の時代

近代日本教育史における「経験学習」の歴史は、大正期における自由教育の開花の時代にその源流を見ることが出来る。大正期になると、19世紀末から20世紀初頭にかけて欧米で盛んになった、教える者が中心で児童生徒を型にはめたような教育のスタイルから、子どもたちの興味・関心や感動を中心としてより生き生きとした教育体験の創造を目指そうとする新自由教育が展開された。デューイ、シュタイナー、モンテッソーリらの教育方法が沢柳政太郎の成城学園、中村春二の成蹊学園、小原国芳の玉川学園、羽仁もと子の自由学園、西村伊作の文化学院、赤井米吉の明星学園など、「子どもたちの関心と体験を重んじる学習活動」を目指す私学が次々に誕生した。それまでの公教育が、教育の目的から指導方法まで画一的に統制されていたのに対し、大正自由教育は児童に着目して多彩な教育実践を試み、大正デモクラシーの思潮を背景として教育界に新風を入れることとなった<sup>6</sup>。

これらの実験的・創造的な授業構築の試みは、一部の公立師範学校でも取り入れられることは

あったが、都市部の私学のみに限定的なものに過ぎなかった。都市の富裕層には支持されたが、一般公立学校にはあまり普及しなかったという事実は否めない。貧しい農村社会では実社会で役に立つ実用型の教育を求めがちであったといえよう。また、1924（大正13）年に起きた川井訓導事件（長野県の松本女子師範付属小学校の訓導川井清一郎が「修身」の国定教科書を使わずに授業を行ったことにより退職の追い込まれた事件）<sup>7</sup>は、大正自由教育に対する弾圧事件の代表的事例であるとともに、大正自由教育が政府の目指す統治の道具となる教育とは異なるものであったことにより、自由教育を「赤化思想」とみなす昭和期の弾圧につながる歴史を予告するものとなった。

#### 3.2 皇国史観の時代の総合学習（1935～45）

昭和期になると、大正自由教育とは正反対の「総合的な学習」が展開されることとなった。「修身」、「国語」、「国史」などの教科を中心に、天皇中心の国家体制を支えるための「総合的な学習」が機能するようになる。それは「教育勅語」に則った精神主義が基本であり、戦時下の「国民学校」で徹底されていく教育であった。

1925年（大正14）年に「陸軍現役将校学校配属令」が制定され、教育機関での軍事訓練が必修となり、1935（昭和10）年には「敬神崇祖」の精神を各学校段階で徹底するようになった。愛郷心を狙う郷土教育が展開されるようになり、大正自由教育は弱体化していった。そして1933（昭和8）年から第4期国定教科書の使用が始まり、天皇の臣民のための倫理が重視され、軍事教材も増え、国体が強調されるようになった。1941年（昭和16）年には「国民学校令」が公布され、国民学校が発足し、戦時体制に即した皇国民の練成と修練を目的とした。教育内容は国民科、理数科、体錬科、芸能科、実業科の5教科に統合された。そして、1941（昭和16）年の第5次国定教科書は、すべて戦時色の強いものとなり、戦争教材、神国観念を強調する教材が多く取り入れられた。歴史教科書には皇国史観に基づく天皇の事績が神話時

代に遡って語られる形式であった。一律に戦争遂行のための総合的学習が実施された時期であった<sup>8</sup>。

### 3.3 戦後民主主義教育の時代～自由研究の推進

日本の教育制度は敗戦とともに民主的改革が急速に行われたが、修身、地理、歴史の授業の停止と家庭科、社会科の開始という教科の再編が実行された。そして国定教科書から検定教科書へ教科書が変更され、「給食」が実施されるなどの改革が行われた。

1947（昭和22）年の最初の学習指導要領（試案）で示された「自由研究」（小学校高学年では必修、中学では選択科目の一つとして年間70～140時間設けられた）は、ジョン・デューイの民主主義教育の実践の場であり、大正新教育をモデルとして生徒の自主性を発揮できる学習や特別活動が教科の一つに位置付けられた。教科の発展としての自由な学習、学年の枠を離れて組織され、選択する活動、共同生活維持のための活動、学級委員活動の推奨、など民主主義的教育のプランを実施する科目として、経験と自主性を重んじる教育内容が提示され、各学校の自由度の高い学習として位置づけようとされた<sup>9</sup>。

しかし、この「自由研究」は生活経験を重視するあまり、伝統的な学問体系の習得や知識の積み重ねが不十分であり、行動するだけの活動主義に陥るとの批判が湧き上がり、「這い回る経験主義」との批判が出された。それ故1951（昭和26）年の試案においては、小学校においても自由研究に代わり、特別活動につながる「教科外活動の時間」が設置され、教科学習とは別の枠組みを設定することになり、教科活動と一線を画すように方向づけられた。

その後、日本の教育は社会的要請にこたえる形で、系統学習を重んじる「教科学習」と「特別活動」の並立の形で進められていった。経験学習を中核とする「総合的な学習」は、一部の私学で実験的に実施されたが、50年間教育の中心から遠のいて行った。そのことは、経験学習を推進する

受け皿を用意できなかったことであり、20世紀末に新たに提示された総合的学習が定着しなかった要因ともなっていると思われる。

## 4. 総合的学習の実践

### 4.1 公立学校の実態

1998（平成10）年の学習指導要領において授業時数等まで規定されて告示された「総合的学習の時間」は、公立学校においては避けて通れない学習課題となった。当初からその運用において、高等学校では学校行事等との関連を含めた緩やかな対応が是認される側面も見られたが、学習指導要領に則って各校で困惑のうちに総合的な学習の時間はスタートした。

文部科学省では総合的学習の時間の創設に際し、その推進のために全国各地に「研究開発校」を設置して特色ある教育活動を行い、「実践事例集」を発行した<sup>10</sup>。中学高等学校編では、中学23校、高校14校の事例があげられている。中学では国際理解8校、情報5校、環境10校、福祉・健康10校、地域12校、その他11校で、いずれも体験的・問題解決的学習があげられていた。高校では課題研究8校、地域研究9校などが多く、フィールドワークを伴うもの、外部講師を依頼するものが多く取り上げられていた。

その後、各県の教育委員会を中心に「実践事例集」が発刊されていった。これにより日本各地の小学校、中学校でユニークな学習が展開されていることを知ることが出来る。とりわけ小学校においては、地域との連動の中で知識よりも知恵を獲得する学習が多く、時間をかけた経験学習を展開することにより、地域に根差した総合的な学習を実現する学校も見られるようになった。また、インターネットで公開されている各地で展開されている総合的な学習の実践や情報を紹介することで教師の教育活動を支援する「総合的な学習らんど」等のホームページが作られ、実践例や研究報告<sup>11</sup>などが掲載され、啓蒙が図られている。

しかし、学校間格差は大きく、紹介される実践例は「特別な成果」でしかないというのが現実で

あったように思われる。さらに中学校においては、進路学習や地域とのつながりを重視した学習が中心で、行事の準備的な使われ方をする学校が多かったように思われる。2012～14年に国際基督教大学で教職課程を履修していた学生たちに聞き取りを行ったが（200名程度）、印象的な総合的な学習の時間を経験した者の多くは、主として小学校時代の経験を語る者が多く、とりわけ公立学校出身者の中に中高での経験を肯定的なものとして語れない学生が多かった。特に現行の新学習指導要領下の高校での総合的な学習の記憶はほとんど見られなかった。

文部科学省では、総合的な学習の時間の指導資料を作成して、新課程においても総合的な学習の時間の有用性を強調しているが<sup>12</sup>、小学校編では研究事例は6校、中学校編では3校、高校でも5校に限定されていて、内容は課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料として、各地の実践例を挙げながらマニュアル化の方向で指導資料が作られているが、現実には当初の勢いを失いかけているように見受けられる。事実、校長・教頭などの管理者への啓発で知られる（株）教育開発研究所発行の「教職研修」誌において、総合的な学習が取り上げられたのは、この10数年間にほとんど見られず、学校管理責任の関心が薄くなってしまっていることが示されている。

#### 4.2 私立学校の取り組み

一方、私立学校では、もともと建学の精神の具現化する特色ある教育実践が「学校特設科目」等で独自教育を展開していたこともあり<sup>13</sup>、総合的な学習の時間は私学の独自性を発揮する機会ととらえて積極的に運用していこうという機運も見られた。日本私学研究所では全国私学の実践例を建学の精神の具現化する特色ある教育実践をまとめて紹介し、また建学の精神の具現化する特色ある教育実践をまとめられたが<sup>14</sup>、私学教育の豊かさを見る実践例は、この時期の様々な研修会毎に確認することができた。その後も建学の精神や教育理念に適応した教育実践が、全国の私学で行われ

てきた。

私学は、「実験的な教育」を行うことを通して日本の教育の向上に貢献してきた歴史を持っている。その先見性、柔軟性、多様性が、日本の教育を活性化させてきた。したがって、学習指導要領の制約を離れて自由に内容を設定し実施できる総合的な学習の時間は、私学に与えられた特色や独自性を活かすチャンスであった。しかし、独自カリキュラムを持ち、すでに独自の教育プログラムを実施している私立中高にとって科目時間配当に独自性を持っている場合が多く、総合的な学習の時間を別枠で設置することは、カリキュラム編成上困難であることも事実であった。従って当初から、既存の特別活動や行事等を利用した時間設定で帳尻を合わせようとしたり、「数学演習」「英語特講」などが総合的な学習に時間に置き換えられたりするケースも散見された<sup>15</sup>。

## 5. 教育現場の問題・課題

総合的な学習の時間における「課題発見・解決能力」「論理的思考力」の育成の方向性は、日本の教育の現状を考える上での本質的な問題提起の機会であった。それは「詰め込み教育」から「独創的教育」への転換であり、「系統学習」から「教科横断的学習」への移行であり、「画一的教育」から「学校独自の教育」への踏み出しであった。そうであるにもかかわらず、この総合的な学習の時間への研究協議は深まることなく、一部の実践事例のみが報告される程度の結果しか生み出せず、「ゆとり教育」批判と「確かな学力」の育成の流れとともに、実質的な研究の深まりを持たずに形骸化されつつある現状の原因について考えてみたい。

### 5.1 独自教育の困難さ

総合的な学習への積極性が失われつつある第一の理由は、日本の学校教育が上級学校になるほど「教科の枠」とらわれている点を上げることができよう。小学校において実験的・創造的な試みが多く行われている割に上級学校においては形式的な

対応が当初から多く見られるのは、教員が教科教師として採用され、各教科の専門性を追求することに優先順位が置かれている故に、教科横断的な学習プログラムが成立しにくい状況がある。ましてや、カリキュラムの再編をめぐって、各自の教科時間が削減されるリスクがあったことは絶対に容認できないことであり、限られた時間数の中でどのようにカリキュラム編成を行うかは、最大の課題であるとともに教科間の時間争奪戦ともなり、総合的な学習は「招かれざる客」扱いをされていたように思われる。このことは学校という場所の「創造力」の問題でもあろう。狭いセクショナリズムに縛られて、目の前の児童・生徒たちの現実を直視することができずにいたことが、課題発見型学習を定着させていくことを妨げてきたように思われる。

そしてその根底にあったのは、教師自身の受けてきた教育の中身の問題ではないかと思われる。確かに「総合的な学習の時間」を設定するに際し、いくつかの研究開発校の指定はあったものの、基礎研究や大学の教職課程での実験的な事例研究、現場教員の学習の機会などはほとんど用意されず、「現場に丸投げ」される形で開始された。モデルを持たぬ実践の要求は、現場の教員たちを混乱させ戸惑いを与えた。そして実態として、とりわけ上級学校ほど創造的な授業展開が実行されずに、形式的な対応に終始することとなった。

## 5.2 カリキュラム全体の問題

1998年の学習指導要領は、週5日制、30時間の枠の教科枠を設定していたが、それは時間枠の争奪戦をさらに助長した。中学校における時間内の必修クラブ活動の廃止、高校の卒業単位の緩和なども同時に実施されたが、「総合的な学習の時間」に意味を感じられない現場の拒否反応は強く、「遊ばせているだけ」との批判が続出した。それはまるで戦後教育改革への「這い回る経験主義批判」のコピーのような批判であった。合わせて、「ゆとり教育批判」が大学教員をはじめ各方面から提出されると<sup>16</sup>、教科サイドの時間及び授業内容の大幅削減への批判と相まって、新しい学力観や問

題解決型学習への疑問が大きくなり、新課程が実施されてまもなく、実施責任者である文部科学大臣からの見直し発言が表明され、産業界からの批判を後押しとして知識注入型の学習への逆戻りの勢いが強くなり、次の改訂を待たずに各教科時間と教科内容の見直しが始まり、鳴り物入りで始まったはずの「総合的な学習の時間」は各学校の運用により当初の狙いから外れていく道筋を辿ってきていると言えるだろう<sup>17</sup>。

## 5.3 総合的な学習の時間の停滞

この総合的な学習の停滞の原因は、それまで各学校での独自教育を認めず、一律に同じ教育を担保することが使命であるとしてきた公立学校の教育の中に、学校ごとの創意工夫による教科横断型の授業展開の準備が出来ていなかった点が挙げられる。理念が先行して準備が不足する中で、学習指導要領に縛られる公教育においては、形式的な授業展開が横行し、それ故に不要論が現場サイドからも沸き起こっていったように思われる。また、本来実験的な教育を本領としている私立学校では、受験準備教育先行の社会状況でのカリキュラム編成が課せられる中で、独自性を放棄して教科学習に特化したカリキュラムを編成せざるを得なくなっている。そして、結果として「学力低下論争」を契機に総合学習無用論が続出し、行事等への置換えが頻発していった。

## 5.4 結果として後退した理念

2008（平成20）年の新課程において、総合的な学習の時間は形式的に残った。しかし、その運用はさらに弾力的になった。学校行事をそれに充てることも容認されることが指導要領にも書き込まれた。その結果、教科横断的な学習は崩れている。そのような「創意工夫」への動機づけが崩れる中で、総合的な学習の時間はいったいどこへ向かうのか。その行方をどのように考えたらよいのだろうか。



## 6. 教師に託されたもの

### 6.1 総合的な学習の時間の意義

本来、総合的な学習の時間が設定されたのは、画一化し創造力を失った日本の教育が、現実にかかる様々な問題への対応力を失っている現状への見直しと、水漏れ現象が明らかであった日本の学校教育への改革の思いがもたらした改革の方向性であった。それは教育現場である各学校が実験的な教育としてのそれぞれの学校の独自性を確保できる教育の本質に関わる課題でもあった。創意工夫により自由で独自性を発揮できる場として、学校教育の本質が問われる改革でもあった。公立私立を問わず、学校現場が生徒たちに寄り添いつつ、本当に生徒の成長に必要な事柄を考えさせていく画期的な教育内容を提供できるチャンスであった。

また、かつて「どの時代にあっても、時代を作っていくのはアマチュアの創造力であり、数々の実験的な営みが社会を作り出していく。」とスイスの精神医学者ポール・トゥルニエが指摘したように<sup>18</sup>、創造的な教育の実施は教育の刷新への契機となる機会を提供するものであった。本来の私立学校のあり方は、既成の公教育に新風を与えて教育の刷新へと導く役割を担っているとしたら、総合的な学習は私学教育の生命線になるものであった。

### 6.2 総合学習推進校の存在

確かにこの機会を捉えて、独自の総合的な学習を展開している学校は存在する。「地域と連携したボランティア学習」、「自分を深める進路学習の実践」「ネットを駆使した国際関係学習の試み」「異世代交流を柱とする体験学習」など、学校の特性や建学の精神を踏まえた意欲的な取り組みは、各地で15年の歳月の中で様々な形で実を結びつつある。

日本私学教育研究所の専門委員の一員として全国の実践例を調査して経験を踏まえて言うならば、活性化している学校の実践例に共有していたのは、担当する教師たちが授業の創造を「楽しい」

と思いつつ試行錯誤を重ねているという点であった。自らが大事と考える教育を実験的に実施しているという誇りと自負を持っている点も共通していた。独自のカリキュラムを公開して広く意見を聴取し改良を重ねていた。ここに本来の教育のあり方を見る思いがした。

### 6.3 玉川聖学院の総合科・人間学

最後に筆者が20年にわたって取り組んできた勤務校での学校特設科目「総合科・人間学」の紹介をすることで締めくくりたい。玉川聖学院は東京世田谷にあるプロテスタント系のミッションスクールの女子中学・高校であるが、1993年から高1で3時間の「総合科・人間学」の授業として開始された<sup>19</sup>。2004年からは、高1で2時間、高2で2時間の授業を確保して、特設科目と総合的な時間に1時間ずつ割り当てて、授業を実施している。

この授業は、聖書・社会・理科・保健・家庭科の教員と学年教師がチームを組んで担当する教科横断的授業で、複数教師が毎時間の授業に参加して「人間とは何か」を中心に自己のアイデンティティを探究する双方向授業であり、全員必修科目として設定されている。生徒たちは文字通り「正解のない問い」と向き合っていく実践的授業である。またディスカッションを中心に、グループ研究、個人読書発表、聞き取り発表など、多岐にわたる課題学習している。

高1では、「16歳の私」をテーマとして、今この時を生きている私とは何者なのかと問い直す授業を実施している。「高校で何故学ぶのか」「自分とは何か」「他者と共に生きるとはどういうことか」「異なった環境にある人々（高齢者・障害者・外国人等）とどう向き合うか」「自分の内面をどう捉えるか」という課題を、折々のゲストとともに徹底的に対話を通して学んでいく。「16歳の私」を様々な角度からまとめて発表するグループ研究や、生き方を考える本を熟読して皆に紹介する読書発表、小グループでの2日間の施設体験などを通して、感じたこと気づいたことを考察し説明する「施設訪問」を通して、自らの考えを言語化し

ていく作業を行う。

高2では、「人生の四季を生きる」というテーマで、誕生から死までのそれぞれの発達段階、ライフステージにおける課題を考えていく。それぞれの時期にふさわしい課題があること、課題と向き合うことを通して人間として成熟することが可能であること、人間（女性）として生きる中で自己アイデンティティを作り変える場面に遭遇しながら多様性を身につけて成長すること、死の直前まで人は成長できること等を学んでいく<sup>20</sup>。演習課題としては母親や祖父母へのインタビューを通してしっかりと肉親と向き合い、伝わってきたことを発表する「聞き取りレポート発表」や、共通テーマによる「グループ読書発表」などを実施している。

20年間に度重なる研究会での発表や外部に公開することで様々な助言や気づきを得てきた。3000人以上の全国の教育関係者、大学生や研究者等の見学を受け入れ、何よりも主体者である受講者である生徒たち自身のフィードバックを元に單元ごとに毎年試行錯誤を繰り返して、授業を展開してきた。

初年度の受講生徒が「こういう授業は先生の人格が問題なのだと思う。」と感想を書いていたが、授業者の実質が問われる授業であり、共に考えていく姿勢がなければ成立しない授業であったように思う。「学ぶこと全てが地下水脈につながっている」との発見こそが大きな気づきであり、この教科横断の問題解決型授業は学んできた生徒たちの誇りとなってきた。

この授業を実践することで明確になったことは、創造的な授業を作り上げることが教育の活性化にとって最も重要なことであるということだった。総合的な学習の時間を今でもそれを可能にする取り組みになりうることを実感している。これこそこの時代に生きる教師に託されている大きな課題ではないかと思う次第である。

## 7. 終わりに

確かに「確かな学力」をつけることは、教育の

目指す基本的な方向性だろう<sup>21</sup>。教育に対する行政や政治からの干渉が強まっていくことが懸念される現代にあって、いたずらに文部行政を批判したり、正解を教えようとする道徳教育をはじめとする学習指導要領の行方を心配したりするだけでなく、今現場でできることをどのように紡ぎ出していくことができるかが教育関係者に問われていると言える。そうだとしたら、せっかく与えられたカリキュラムの自由を保障されている総合的な学習の時間をどのように構築していくかは、それぞれの学校に問われている教育的な課題であろう。研究者との協力の中で現場の教育力を磨いていくこと、教職課程の重要な研究課題として学生時代からオリジナルな授業展開を学習していくこと、そして地域の必要や建学の精神と連動した授業展開を実践していくことにより、未だに閉塞化している日本の教育環境を活性化していく契機が与えられる思う次第である。

## 注

- 1 文部科学省教科課程審議会（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）の概要1998年7月29日 教育課程審議会（1996-1998）：文部科学省 <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_katei1998\\_index/toushin/1310285.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310285.htm)>
- 2 文部科学省（2009）. 平成11年版高等学校学習指導要領 第1章総則第4款 文部科学省2009年3月 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1320147.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320147.htm)>
- 3 文部科学省（2008）. 平成10年版中学校学習指導要領 第1章総則第4款 文部科学省 2008年12月 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1320062.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320062.htm)>
- 4 文部科学省（2008）. 中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編 教育出版
- 5 文部科学省（2010）. 高等学校指導要領解説総合的な学習の時間編 海文堂出版
- 6 中野 光（1998）. 大正自由教育の研究 黎明書房；山本正身（2014）. 日本教育史 慶応義塾大学出版会
- 7 望月重信・播本秀史・岡明秀忠編（2014）. 第二版日本の教育を考える 学文社
- 8 山住正巳（1987）. 日本教育小史—近・現代—岩波新書
- 9 相原次男・新富康央編（2001）. 個性を開く特別活動 ミネルヴァ書房

- 10 文部省 (2000). 特色ある教育活動の展開のための実践事例集—「総合的な学習の時間」の学習活動の展開— 中学校・高等学校編 大日本図書
- 11 斎藤道子編 (2005). 総合的な学習の時間における「単元展開構想」の解析 総合的な学習らんど <[http://members3.jcom.home.ne.jp/mi\\_saito/sougou.html](http://members3.jcom.home.ne.jp/mi_saito/sougou.html)>
- 12 文部科学省 (2011). 今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 小学校編・中学校編; 文部科学省 (2013). 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
- 13 学習評価研究所編 (1997). 教育の挑戦 個性ある日本の学校 学習評価研究所
- 14 日本私学教育研究所 (2001). 特色ある私学の教育実践と学校運営に関する研究 調査資料228
- 15 根本 浩 (2007). ゆとり教育は本当に死んだのか? 角川SSC新書
- 16 中井浩一 (編) (2001). 論争・学力崩壊 中公新書ラクレ
- 17 野原明 (編) (2006). ザ・特集「教育課程の改革」～その基本的方向 教育開発研究所
- 18 ポール・トゥルニエ (1971). 生の冒険 ヨルダン社
- 19 水口 洋 (1997). 総合科・人間学の試み 玉川聖学院紀要第2号
- 20 水口 洋 (2011). 人生の季節の中で いのちのことば社
- 21 梶田叡一 (2008). 新しい学習指導要領の理念と課題 図書文化

