

総合的な学習の時間の変遷

—「学力論」との関係から—

大橋 隆 広*

(2018年12月9日 受理)

A Study on the Changes of Integrated Studies (“JAPANESE SOUGOUTEKINA GAKUSYUNO JIKAN”) in Course of Study from the Viewpoint of Discussions about Academic Ability

Takahiro OHASHI*

Keywords: Integrated Studies 総合的な学習の時間, Course of Study 学習指導要領, Discussion about Academic Ability 学力論

1. はじめに

本研究の目的は、1998年小学校・中学校学習指導要領、1999年高等学校学習指導要領にて誕生した「総合的な学習の時間」（以下、「総合学習」とする）の変遷をそれへの議論を含む社会的な背景とともに明らかにすることにある。

「総合学習」が生まれたのは、小・中学校では1998年（平成10年）、高等学校では1999年における学習指導要領改訂の際にである。小・中学校では、2002年（平成14年）に全面実施され、高等学校では2003年に全面実施された（以下では、小学校学習指導要領を中心に扱う）。すなわち、学習指導要領上では約20年、教育現場では少なくとも約16年の時を数えることになり、社会的な認知度ももはや低くはない段階にある。後述するが、2003年の学習指導要領の一部改訂（小・中学校および高等学校）、そして2008年（平成20年、小・中学校）の学習指導要領の全面改訂に至る過程において、総合学習は通称「ゆとり教育」の1つの象徴として、少なくない注目を浴びた。特に、「ゆとり教育」を「学力低下」の「原因」として捉える者も少なくなく、その象徴である総合学習についても批判的な眼差しが向けられることもある（有田、2007）。実際に、2003年一部改訂及び2008年全面改訂時にはこれらの「学力低下批判」への対応すなわち「確かな学力」の定着を今後目指していくことが強調された。

そして2017年小学校・中学校学習指導要領改訂である。これらの「確かな学力」路線は継続されたまま、総合学習は一部改訂も含めると3度目の改訂をむかえた。この間、これまでの総合学習の歩みについて総括するような論考が少なからず発表されている。

例えば、2000年度～2016年度の総合学習の「学習指導内容と指導方法」に関する研究動向についてレビューした畑野（2017）の論考が挙げられる。周知のように、総合学習の内容については、学習指導要領では「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。」と定められており、原則、各学校の裁量に任されている。一方、全く手がかりがなくてはそのことから、「例えば」として「国際理解、情報、環境、福祉・健康」の4つの学習テーマが挙げられている。畑野は「Cinii Articles」の検索エンジンを用い検索した、「総合的な学習の時間」というキーワードを含む論文のレビューから、4つのテーマのうち、どのテーマに関わる論文が最も多いかを量的に調査し、「環境」と「情報」に関わる論文が多いことを明らかにしている。また、それらの論文の質的な検討から「個別ケーススタディ」を主とする「実践研究」が多いことを明らかにしている。また、勝田（2018）は総合学習に関する論考のレビューから、総合学習の成果について、学校・教師に与えられた裁量を通じた彼らの力量形成を促すこと、子どもに判断力と実践力の形成を促すことに見る傾向があることを述べている。

* 広島女学院大学人間生活学部児童教育学科准教授

以上のように畑野のメタ的な研究も含めて、学習指導内容・方法、教師の力量形成など学習指導要領に示されたものをいかに実践に移すかという実践的な関心に支えられた総括が多いことが分かる。しかし、それは先述したように特に注目を浴びた総合学習は社会的な議論とともに、形作られてきたことを看過しているともいえる。そこで、四方（2018）の論考が参考になる。彼は、1980年代以降の教育改革の動向を「新自由主義的な教育改革」と位置づけ、中でも「学力テスト」および2017年学習指導要領で強調されている「資質・能力」に代表されるような「学校教育の『成果』に対するアカウントビリティ」を求める動きを重要視している。そして、総合学習が求めているような「主体的・協働的に取り組むこと」はそれらのアカウントビリティ重視の改革動向の中で「予定調和的な体験プログラムへの、ひいては現状の社会への自発的服従を促しているようにも読めてしまう」¹⁾と警鐘を鳴らしている。このように四方の論考は社会的な議論、背景を踏まえた総合学習の変遷について、特に「学力」をめぐる社会的な議論を踏まえた分析を開始する上で参考になるが、一方、1980年代以降を「新自由主義的な教育改革」の一環として一足飛びに総括してしまうことには異論をさしはさむ余地がある^{註1)}。

そこで本研究では、内容分析を基本としながらも、その当時の「学力」をめぐる社会的な議論を適宜参照しながら、学習指導要領の変遷について分析を行いたい。

2. 総合的な学習の時間の誕生と展開—1998年学習指導要領～

(1) 総合的な学習の時間の誕生

1) 「総合的な学習の時間」誕生の経緯

「総合的な学習の時間」という名称が初めて誕生したのは1996年（平成8年）の中央教育審議会『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）においてである（中央教育審議会、1996）。それは、「生きる力」を育成することを意図して設立されたものである。「生きる力」とは3つの要素からなる。すなわち、①「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」、②「自らを律しつつ、他人とともに強調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」の3つである。

なお、「生きる力」の育成はもちろん「今後の教育の在り方」であり、総合学習にとどまるものではないが、「横断的・総合的な学習の推進」として項目が設けられた上で、以下のように強調される。すなわち、「『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立てを講じて、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「各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導にあたって」にとどまらず、「新たな手立て」を用意していくことが求められ、「横断的・総合的な指導」を行う「一定のまとまった時間」すなわち「総合的な学習の時間」を新設することの必要性が強調されているのである。

2) 総合学習のルーツ—「新学力観」と「生活科」

このように、総合学習は、「生きる力」の育成を何よりも意図して設立されたのであった。一方、この「生きる力」にもその前身と言えるようなものがある。それは「新学力観」と呼ばれるものであり、1989年（平成元年）学習指導要領改訂、1991年指導要録改訂の後に、「観点別評価」、「絶対評価」などのトピックとともにキーワードとして一定程度普及した。それはまさに、旧来のような知識の「量」で、形式的に測っていく「古い学力への見方」ではなく、知識の「質」や知識へ向かう「関心・意欲・態度」までを含め、実質的に測っていく「新しい学力への見方」すなわち「新学力観」として提唱された。そこには「知識偏重」、「輪切り」と言われ、従来から問題視されていた古い学力への見方を刷新しようという当時の意図があった。「生きる力」は、この「新しい学力観」をさらに発展させたものと言えるだろう（荻谷、2002）。

また、「生きる力」における総合学習のように、「新学力観」の育成を何よりも意図して設立されたのが1989年学習指導要領改訂時に設立された「生活科」である。その意味で、総合学習は生活科の経験の上に成立していると言え、実際に両者の連続性が指摘されたり、求められたりしていることは周知の通りである。生活科が、「体験」や子どもの「主体性」を重視していることからすれば、理念的にも総合学習との連続性をイメージするのはたやすいだろうし、教育現場において「小学校1・2年生では生活科、小学校3年生以上では総合学習の時間で」というような手立てが取られていることからすれば、実践的にも両者の連続性をイメージするのは難しくないはずである^{註2)}。

このように、総合学習が育成を意図している「生きる力」には「新学力観」というルーツがあり、「新学力観」の育成を意図していたのが「生活科」であった。すなわち、新学力観：生活科→生きる力：総合学習という図式が成り立つのである。

(2) 2008年全面改訂への過渡—2003年一部改訂から2008年全面改訂へ

1) 「学力低下批判」という背景

(1) でみたように1998年学習指導要領改訂時に誕生し

た総合学習であるが、これまで、2008年、2017年と2回の改訂を経ている。ここでは2008年全面改訂について検討していくことになるが、その前に、2003年の一部改訂について触れないわけにはいかない。

1998年に改訂された学習指導要領は2002年に全面実施に移されたわけであるが、なぜ1年も経たずして一部改訂が行われなければならなかったのか？そこには、当時、世論を巻き込んで行われた「学力低下批判」がある。先でも述べたように、特に、「ゆとり教育」と称される1998年に改訂された学習指導要領に基づく教育を、「学力低下」の「原因」として捉える者も少なくない。直接は、当該学習指導要領施行にともなう「教育内容の3割削減」、「学校週5日制」などが槍玉に挙げられたわけであるが、総合学習もそこからは無縁ではなかった。例えば生活科・総合学習の専門学会である日本生活科・総合的な学習教育学会の学会誌『せいかつか&そうごう』の2006年13号では、「「学力低下」論争と生活科・総合的な学習」という特集が組まれ、日台（2006）が「学力低下批判」は「総合的な学習パッケージ」につながったことを指摘した上で、それらのパッケージに対して学力論の見地から反論を加えているように、総合学習の推進側も「学力低下批判」を十二分に意識している。以下では、まず2003年一部改訂に至る経緯を押さえた上で、2008年全面改訂への「学力低下批判」の影響について検討したい。

2) 「学力低下批判」と2003年学習指導要領一部改訂

「学力低下」および「ゆとり教育」という言葉の社会的な広まりは、『分数ができない大学生』（岡部・西村・戸瀬編、1999、東洋経済新報社）の刊行を1つの大きな契機とし、その後2003年に行われたOECD（経済協力開発機構）のPISA（生徒の学習到達度調査）と呼ばれる国際学力テストにおける国際順位の低下が後押ししたと言われている。文科省は、学習指導要領の施行を待たずして、2002年1月に「学びのすすめ」を発表したことを契機に、「ゆとり教育」から学力重視の教育へと舵を切り始めた^{註3)}。また、この「学びのすすめ」を契機に図のように「生きる力」は「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」という3つのワードで整理されるようになる。

そしてついには、「新学習指導要領の更なる定着を進め、そのねらいの一層の実現を図るため」（「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について（通知）」）として、2003年に学習指導要領の一部改訂を行った際に、「歯止め規定」の廃止（「学習指導要領は最高基準」として教育内容に「歯止め」をかけるのではなく、「学習指導要領は最低基準」とした）という変更を行った。この「歯止め規定」の廃止により、「発展」とし

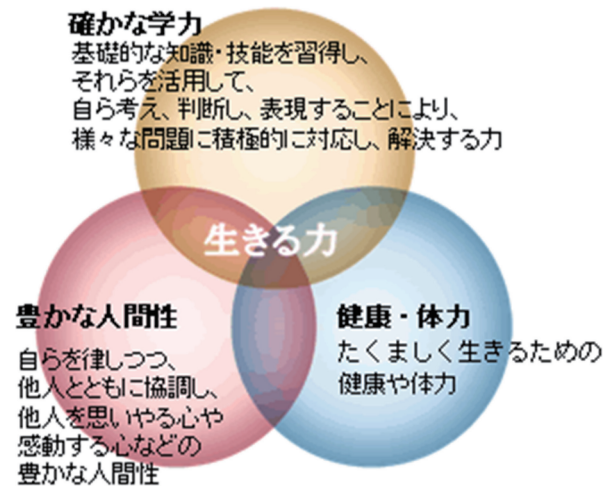


図 「生きる力」のイメージ
（文部科学省 HP 「学習指導要領「生きる力」」より）²⁾

て、1998年学習指導要領にて「精選」されたいくつかの内容が復活した。2003年におけるこれらの一部改訂は、「転向」のように受け止められ、「ゆとり教育は失敗であった」と文科省が認めたように世間には受け止められた節があり、以降の教育は「学力重視」、「基礎基本重視」などの言葉で語られることが多くなっていった（例えば、朝日新聞「文科省の白書、変化『ゆとり』が消え、数年で学力対策中心に」（2003年2月23日付朝刊・教育1面））。

3) 総合学習への影響

①でみたような「歯止め規定の廃止」というインパクトは大きかったが、この2003年の学習指導要領一部改訂時、総合学習においても少なからず改訂が加えられることになった。総合学習も改訂の一つの焦点となったのである。そこでは「総合的な学習の時間の一層の充実」として、以下のようなポイントに基づいて改訂が行われた。

すなわち、①「各教科、道徳および特別活動で身につけた知識や技能の有機的活用」、②「各学校における目標および内容の設定」、③「各学校における全体計画の作成」、④「児童生徒の学習状況に応じた指導」などをポイントとして改訂が行われている。①については、「教科との関連に十分配慮していない」という当時の課題を受けて設定されたものである。また、「知識や技能」という箇所注目すれば、次で説明する2008年全面改訂の際の教科の授業時間・授業内容の増加を見据えた表現であったとも考えられる。②、③については、これまで必ずしも明確ではなかった各学校の役割を明確なものにする意図があったと考えられる。④については、別の箇所で触れられている「個に応じた指導」を総合学習においても徹底することを定めたものと考えられる。

以上のように、「新学力観」の延長線上にある「生きる力」の育成において少なからず重要な位置を占める総合学習であったが、社会的な「学力低下批判」に対応した「確かな学力」路線の中で影響を受け、2003年学習指導要領一部改訂という修正が迫られることになった。

3. 2008年学習指導要領改訂

(1) 2008年学習指導要領改訂の趣旨

1) 「確かな学力」と2008年学習指導要領

以下では2008年学習指導要領改訂における総合学習の内容について見ていく前に、改訂の全体的な背景や基本的な枠組みについてまず整理しておきたい。

2008年学習指導要領の教育理念は「確かな学力」の育成にあり、それは「知識基盤社会」と呼ばれる情報・知識・技術が全ての領域での活動の基盤となる社会への変化に対応する力のことを指す。「確かな学力」は、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」、「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」、「学習意欲＝探求的態度」、の3つの要素から構成されている。なお、これら、現在「学力の三要素」と呼ばれているものは、先述した「学びのすすめ」を起点とし、2007年学校教育法に明文化されたことによって定式化されたものである。

文科省はこの学習指導要領の案を作成する中で、OECDが2003年に提唱した「キー・コンピテンシー」という概念は、1998年学習指導要領が提唱した「生きる力」と同様のものであると説明した(中教審(2003)など)。この概念は先に「学力低下批判」の1つの根拠となった

PISA調査が求める力となっており、文科省は「確かな学力」や「生きる力」の育成はそれらの力と同様のものであることを強調しているのである。このように「学力低下批判」を意識しながらも、「生きる力」は「学力低下批判」の根拠とされたOECD・PISAが求める「キー・コンピテンシー」を先取りするものであったと文科省は自負している。

2) 「確かな学力」と総合学習

そして2008年の学習指導要領改訂である。そこでは、表のように「確かな学力」路線を体現するように全体的な授業内容・授業時間の増加が行われた。なお、総合学習については逆に大幅に授業時間数が「縮減」された。

文科省は「これらの学習(引用者注:「体験的な学習」、「問題解決的な学習」)のためには、各教科で知識・技能を活用する学習活動を充実することが必要であることから、総合的な学習の時間を縮減し、国語や理数等の時数を増加します」(文部科学省(2008a), 8頁)⁴⁾と、総合学習の時間の「縮減」を説明している。総合学習の時間の縮減が「各教科」、「国語や理数等」の時数の増加と対比するかたちで説明されていることから、文科省が「確かな学力」の育成を目指し、教科の授業内容・授業時間を増加させた結果、総合学習の授業数が「縮減」されたことは明らかだ。

しかし、それは総合学習の位置づけが低くなったということの意味しない。すなわち、総合学習が新設された1998年学習指導要領では、それは「第1章総則」の中に位置づけられていたが、2008年学習指導要領では各教科、道徳に続く3番目の位置づけを得て、独立の章が設

表 小学校の授業時間数

	国語	社会	算数	理科	総合学習	総授業時数
第1学年	306 (9) +34	—	136 (4) +22	—	—	850 (25) +68
第2学年	315 (9) +35	—	175 (5) +20	—	—	910 (26) +70
第3学年	245 (7) +10	70 (2) 0	175 (5) +25	90 (2.6) +20	70 (2) -35	945 (27) +35
第4学年	245 (7) +10	90 (2.6) +5	175 (5) +25	105 (3) +15	70 (2) -35	980 (28) +35
第5学年	175 (5) -5	100 (2.9) +10	175 (5) +25	105 (3) +10	70 (2) -40	980 (28) +35
第6学年	175 (5) 0	105 (3) +5	175 (5) +25	105 (3) 10	70 (2) -40	980 (28) +35
合計	1461 +84	365 +20	1011 +142	405 +55	280 -150	5645 +278

* 上段は標準授業時数の改訂案、()内は週あたりのコマ数、下段は1998年学習指導要領からの増減。(文部科学省(2008a)より、筆者が主要教科を抜き出して再構成。)³⁾

けられている（小学校では、各教科、道徳、外国語活動に続く4番目）。むしろ、総合学習の学習指導要領、教育課程上の位置づけは明確になったと言える。総合学習が設立された1998年の学習指導要領においては、総合学習は「第1章総則 第3 総合的な学習の時間の取り扱い」という形で位置づけられていた。そこでは、「趣旨」や「ねらい」およびいくつかの学習テーマ例が説明され、それらにしたがって各学校の目標や内容を定めることとされていた。2008年に改訂された学習指導要領では、「第5章 総合的な学習の時間」として「各教科」と同じように独立の章が設けられ、「目標」、「各学校において定める目標及び内容」、「指導計画の作成と内容の取り扱い」という3つの節が設けられているのである。

（2）総合学習改訂の内容

1）総合学習改訂の要点と具体

先述したように、2008年学習指導要領全面改訂の背景には、2003年学習指導要領一部改訂から続く「学力低下批判」という社会的な議論への対応というものがあった。「学力の三要素」とはその一定の結実と考えることができる。一方、そのようなマクロな議論からくる背景というものに加えて、当然、ミクロすなわちこれまでの総合学習の実践の成果と課題をめぐる議論からくる背景というものもある。

『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（文科省、2008b）によれば、成果を上げている一方で「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、「学校種間の取り組みの重複」、「補充学習や運動会の準備などへの流用」などが起きているという。これらの課題を受け、「総合学習を通して育てたい力の明確化」、「教育課程における位置づけの明確化」、「総合学習の役割の明確化と他の教科等との連携」、「学校種間での連携」などが改善の基本方針として示されている。

特に「総合学習を通して育てたい力」とは「探究的な学習」や「協働的に取り組むこと」を行う資質、能力、態度であり、「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」の3つの視点を踏まえることが求められている。なお、これらの力を育む総合学習は「思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものである」とされている⁵⁾。このように、総合学習を通して育てたい力が「探究的な学習」、「協働的に取り組むこと」を可能にする資質・能力・態度にあることが明確化されたのである。「確かな学力」の構成要素である「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」および「学習意

欲＝探求的態度」を意識しつつ「総合学習を通して育てたい力」が明示されていることが分かる。

さらに、内容の取扱いについても3つの改善がなされた。1つ目は、「探究的な学習としての充実」である。「基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動」は教科で行い、「探究的な学習」は総合学習で行うと両者の「役割分担」が明らかにされたのである。これは、先述した、これまでの総合学習の実践における「補充学習や運動会の準備などへの流用」という課題を受けてのものである。2つ目は、「学校段階間の学習活動の例示の見直し」である。これまで、一括で示されていた「学習活動の例示」であるが、学校段階ごとに大まかな学習活動が例示されるようになった。これは、先述した「学校種間の取り組みの重複」という課題を踏まえたものである。3つ目は「体験活動と言語活動の充実」である。「探究的な学習」という一貫したプロセスを意識しつつ、これまでどおり体験活動を積極的に取り入れるとともに、「体験活動がそれだけで終わるのではなく」、言語により分析し、まとめたり、表現したりするなどの「言語活動」を充実させることが求められるようになった。

このように「確かな学力」を意識した、「探究的な学習」や「協働的に取り組むこと」を行う資質、能力、態度の育成を目指して、他の教科、活動および他の学校段階との連携、役割分担を求めていることが分かる。

2）これまでの総合学習の実践についての評価

2003年学習指導要領一部改訂に続き、全面改訂への議論が行われていた2007年頃にこれまでの総合学習について振り返るような動きが起きている。例えば、1999年に創刊された総合学習の推進誌と言える雑誌『総合的学習を創る』（明治図書）の2007年3月号（No. 201）では「総合的学習が問う“あなたの教育観”」という特集が生まれ「あなたにとって総合的学習とは－何だったのか」、「総合的学習－20世紀日本の教育の壮絶な失敗だった？」などのテーマで、この間、総合学習について研究、実践してきた研究者や実践家の論考が並んでいる⁶⁾。

眺めてみると、その主張には3つの特徴がある。1つ目は「総合学習ができたことによりむしろ他の教科等の役割や位置づけが問われるようになった」という主張である。見出しを拾ってみると、例えば「社会科の役割を考える機会に」（岐阜大学教授・北俊夫、10頁）、「国語科」が自主・独立する「揺籃の場」（青山学院大学教授・小森茂、10頁）、「国語の授業の「開国」を迫る」（都留文科大学教授・鶴田清司、11頁）、「教科学習を重視した総合学習を！」（大阪府東大阪市縄手南小学校・三上周治、13頁）などに象徴的である。

2つ目は、「総合学習は教師の力量を問うている」という主張である。同様に、「教師の単元的構成能力が試されている」（北海道野付郡別海町立中西別中学校・染谷幸二, 11頁）、「教師のカリキュラム開発に関する実践力を育てた「時間」（鳴門教育大学教授・西村公孝, 11頁）、「教師の力量にかかっている」（国立教育政策研究所名誉所員・菱村幸彦, 12頁）などに象徴的である。

3つ目は「総合学習設立の趣旨やその原理に立ち返るべきである」という主張である。例えば「「失敗」に終わらせないためにいっそうの努力が必要である」（「21世紀にふさわしい「学校教育」の創造の好機である」（名古屋女子大学教授・加藤幸次, 15頁）、「学力形成に重要な課題探求型学力の育成を目指した設置の志だけは忘れないで欲しい」（「総合的な学習の時間」は本来 OECD の PISA 型学力、すなわち課題探求型の学力を目指したものである」（玉川大学教授・山極隆, 17頁）、「総合のもつ未完の可能性の開花に向けて、新たな挑戦を開始すべきではないのか」（「未発の可能性を求めて－挑戦は続く」（安田女子大学教授・片上宗二, 18頁）などに象徴的である。

このように改訂にむけてこれまでの実践を振り返る動きが出てきているが、テーマ名にもあるように決して手放しで成功としてはいない。むしろ、課題が多くみられるという認識である。なお、雑誌の性質上の話ではあるが、基本的に総合学習の実践上の課題についての主張が多い。もちろん、それは総合学習の推進誌であり、「そもそも総合学習はいらない」という政策的評価などにその意図はないことに要因があると言えるだろう。しかし、本誌は2008年学習指導要領改訂を前に、この2007年3月号（No. 201）をもって「終刊」となるのである。少なくとも閉塞感を抱いていたこともうかがえる。

4. 2017年学習指導要領改訂

(1) 2017年学習指導要領改訂の趣旨

1) 学習指導要領改訂の背景

以下では2017年学習指導要領改訂における総合学習の内容について見ていく前に、2017年学習指導要領改訂の全体的な背景や基本的な枠組みについてまず整理しておきたい。

中央教育審議会（2016）によれば、2017年に学習指導要領が改訂されるようになったことには2つの背景がある。

1つ目は教育上の要因すなわち、育成すべき資質・能力の明確化、構造化の必要性である。各種調査から見えてくる課題は、「生きる力」の理念の十分な浸透、具体化

が行われていないことに起因すると文科省は考えた。そこで、育成すべき資質・能力について、「知識及び技能」（何を知っているか、何ができるか）、「思考力・判断力・表現力等」（知っていること、できることをどう使うか）、「学びに向かう力、人間性等」（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか）の3つに整理した。これらは先述した「学力の三要素」とリンクしている。また、上記の資質・能力を育成するための学習方法である「主体的・対話的で深い学び」＝「アクティブ・ラーニング」が提案された。

2つ目は社会的な要因すなわち「社会に開かれた教育課程」の必要性である。上記の資質・能力を育むにあたって、学校の意義すなわち社会とのつながりを意識した上で学校教育、教育課程を編成していくことが求められると言う。ポイントは3つあり、「よりよい学校教育からよりよい社会づくり」、「社会の形成者として求められる資質・能力の明確化」、「学校内外の教育機関との連携を通じた教育課程の実施である。また、上記のような教育課程を組織的、一体的に行う上で改めてPDCAサイクルに基づいたカリキュラム経営＝「カリキュラム・マネジメント」の重要性が指摘された。

また、小学校、中学校で言えば、小学校・中学校においてそれまでの「道徳」が「特別の教科 道徳」として準教科化されたり、小学校高学年において「英語科」が中学年において「外国語活動」が設けられたり、などの教育課程の内容の追加が行われた。

2) 総合学習改訂の背景について

先述したように、1998年に誕生した総合学習はその後の「学力低下批判」への対応すなわち「確かな学力」路線のもと、授業時間が「縮減」されるなど、少なくとも影響を受けた。一方、2008年学習指導要領においては独立の章を設けて説明がなされ、その学習指導要領、教育課程上の位置づけは明確になった側面もある。なお、その2年後の2010年には、文科省はわざわざパンフレット『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）』を作成し、2008年学習指導要領が想定する「知識基盤社会」において、「児童が探究的に学ぶ総合的な学習の時間がますます重要なのである。」とその重要性について述べている。「児童の成長とともに、学校や教師、地域も変容する」とし、総合学習がもたらす「児童」、「教師」、「地域」における変化すなわち成果を挙げているのである⁷⁾。

このころから、いわば「学力低下批判」へのなかば受動的対応に追われてきた総合学習が、積極的にその意義や重要性について主張するようになっていく（同様の指

摘として、村川ら（2015）。例えば、先述した中央教育審議会（2016）では総合学習の少ない成果について述べられている。1点目は、それが「学力の向上に結び付いた」という成果である。すなわち、「探究的な学習」の実現を目指してきた総合学習であるが、総合学習において「探究的」であることを意識した学習プロセスを取っている児童・生徒ほど全国学力・学習状況調査において各教科の正答率が高い傾向にあること、総合学習の実践の積み重ねがOECDが実施するPISAにおける好成績につながり、世界的に評価されていること、が成果として指摘されている。

2点目は、カリキュラム・マネジメントとの親和性である。答申には、「総合的な学習の時間において、学習指導要領に定められた目標を踏まえて各学校が教科横断的に目標を定めることは、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの鍵となる。」⁸⁾とされ、2017年学習指導要領にて強く求められているカリキュラム・マネジメントを遂行する上で、これまで各学校の創意工夫に任される部分が少なくなかった総合学習が重要な位置づけを持つことが指摘されている。

3点目はアクティブ・ラーニングとの親和性である。答申には、「「アクティブ・ラーニング」については、総合的な学習の時間における地域課題の解決や、特別活動における学級生活の諸問題の解決など、地域や他者に対して具体的に働きかけたり、対話したりして身近な問題を解決することを指すものと理解されることも見受けられるが、そうした学びだけを指すものではない。」⁹⁾とアクティブ・ラーニングの矮小化に注意喚起がなされているが、そのことは逆に総合学習とアクティブ・ラーニングの親和性を示していると言える。

以上のように、2017年学習指導要領改訂の際には、2003年の一部改訂や2008年の改訂の際と半ば異なり、総合学習に対する肯定的な評価が並んでいる。2008年改訂の際には「確かな学力」路線から授業時間が「縮減」された総合学習であった。2017年改訂の際には小学校「英語科」の新設を受けて、いかにして授業時間を確保するのかという課題があったわけだが、2008年のように総合の授業時間を「縮減」するというような対応はなされず、英語科の新設分の授業時間の純粋増となった。このことは、2017年学習指導要領における総合学習の小さくない位置づけを表していると言えるだろうし、総合学習の意義や必要性を積極的に見る文科省の姿勢が見て取れる。

一方、小学校に関わる課題としては、2点あげられている。1点目は、総合学習で育成する資質・能力の視点

が不十分であるということである。すなわち、他教科との関連を意識しつつ、学校全体で育てたい資質・能力および総合学習で育てたい資質・能力について明確にしている学校は必ずしも多いとは言えないということである。

2点目は、探究のプロセスにおいて「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないという課題である。「探究のプロセス」とは、「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」というものであるが、後半部分のプロセスが不十分であるということである。

なお、先でも触れた生活科と総合学習の専門学会・日本生活科・総合的学習学会の学会誌『せいかつか&そうごう』では2014年第21号において『「総合的な学習の時間」研究の課題と展望－10年間を振り返って』という特集が組まれている。その中で、文部科学省教科調査官・田村学は2003年学習指導要領一部改訂および2008年全面改訂の背景あるいは特徴について述べている。すなわち、2003年学習指導要領一部改訂時には、先述したような「学力低下批判」を受け、総合学習誕生当初の意義とされた「各学校の特色ある創意工夫された教育活動の時間としてだけでなく、「確かな学力」を育成する時間として教育課程上に位置づけられるようになってきた」¹⁰⁾と述べているのである。また、2008年学習指導要領全面改訂時には、総合学習は「探究的な学習によって汎用的能力を育成する中核の時間であること、そのためにも現代社会の課題などの横断的・総合的な課題を取り上げること、そして、各学校においてそうした学習活動が展開されるようカリキュラムを自立的に編成すること」¹¹⁾という総合学習の理念が確立されたと述べている。このように、2017年改訂の際には文科省からまた専門学会からも総合学習の成果や意義が積極的に語られるようになるのである。

（2）総合学習改訂の内容

1）改訂の要点

（1）で見た背景を受け、総合学習はどのように改訂されたのであろうか。『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』（文科省、2017b）によれば、改訂の要点は3つである。

1点目は、「基本的な考え方」として、探究的な学習の過程を一層重視すること、各教科等で育成する資質・能力の有機的・実用的な関連付けを行うこと、をねらっているということである。

2点目は、「目標の改善」である。すなわち、総合学習の目標を「探究的な見方・考え方」を働かせ、総合的・横断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・能力を育成

することを指すものであることを明確にしたこと。そして、教科横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校の総合学習の目標は学校全体の教育目標を踏まえたものにするを示したこと、という目標の改善が加えられた。

3点目は、学習内容、学習指導の改善・充実である。すなわち体験活動の重視、地域の環境資源の積極的活用、探究的な学習としてのプログラミング学習の位置づけ、などの改善・充実が求められている。

2) 改訂の具体—目標・内容

2008年

第1 目標

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。

2017年

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いだし、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・協同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。

今回の改訂では各教科、活動における育成すべき資質・能力について、先述した「学力の三要素」すなわち「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」にそって明示された。総合学習においても、上記のように(1)～(3)まで3点示されている。すなわち(1)においては探究的な学習を通した課題解決において必要とされる「知識及び技能」、(2)においては実社会、実生活を資源とした「思考力、判断力、表現力」、(3)においては探究的な学習に主体的・

協働的に取り組む「学びに向かう力、人間性等」が育成すべき資質・能力とされている。

また今回の改訂では各教科、活動の特質や立場とされる「見方・考え方」が明示されている。総合学習においては「探究的な見方・考え方」がその特質とされている。総合学習が従来目標としてきた「横断的・総合的な学習」、「よりよく課題を解決し、自己の課題を考えていく」に加えて「探究的な見方・考え方を働かせること」が強調されている。

構成要素として見れば、2008年学習指導要領と2017年学習指導要領は大差はない。しかし、総合学習が育成すべき「資質・能力」及び「見方・考え方」について、学習指導要領、教育課程全体あるいは他の教科、活動との関連を踏まえながら明示されるようになったことは強調されてよいだろう。それぞれの教科、活動の意義、役割や目指すべきアウトカムが明確に定められたのである。総じて、総合学習は「探究的な学習」をその本質とすると定められたことは少なくない意味を持っていると考えられる。

次に内容についてであるが、今回の改訂においても「内容」としては示されず、「第2 各学校において定める目標及び内容」として「2 内容 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。」とされ、各学校の裁量、創意工夫に任されることになった。なお「3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」で示されている内容の例示についても、従来通り「国際理解、情報、環境、福祉・健康」の4つである。原則、変更はない。

5. おわりに

以上、本研究では、内容分析を基本としながらも、その当時の「学力」をめぐる社会的な議論を適宜参照しながら、学習指導要領の変遷について分析を行ってきた。総合学習は1998年の学習指導要領で提唱された「生きる力」という新しい学力観を体現するものとして誕生した。しかし、その後、「学力低下批判」の興隆の中で総合学習は「ゆとり教育」の1つの象徴として槍玉にあげられた。この経験をなかばトラウマのようにして、2003年学習指導要領一部改訂、2008年学習指導要領改訂、2017年学習指導要領改訂の際にはいかに学力を保障するものであるかに応答してきた。特に2008年学習指導要領改訂までは、「学力低下批判」への批判という形での応答してきたと言える。

しかし、2010年にパンフレット『今求められる力を高める総合的な学習の時間の展開』が作成されるころに

は、「知識基盤社会」と呼ばれる現代社会においては、むしろ総合学習のような「探究的な学習」こそがますます重要であると積極的に総合学習の意義を語るようになってきた。さらに、2017年の学習指導要領改訂を見据え、2016年に出された中教審「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）」では総合学習に熱心に取り組んでいる学校、子どもほど OECD・PISA が提唱するキー・コンピテンシーそしてキー・コンピテンシーに先行していたと言われる「生きる力」、「確かな学力」という学力の獲得に成功していることを各種調査から立証した。

このように「学力低下批判」を潜り抜け、今や総合学習は「学力」を向上されるものとして学習指導要領の中に定位されようとしている。一方、「学力低下批判」を唱えたのはメディア報道を通じて膨張した「世論」である^{註4)}。今後、もう一度生産的な「学力論」を論じるためにも「世論」の実証的な検証が求められる。

註

- 1) 大橋 (2015) は、「新自由主義」という言葉を使った、特にそれに批判的な多くの者の「語り」にはやや恣意的なものがあり、その言葉の意味は拡散しがちであること、マジックワード化していることを指摘している。
- 2) 荻谷 (2002) は、文部省の当時 (1997年) の担当官・金森小学校課長やカリキュラム研究者の安彦忠彦の言明によりながら、「新しい学力観」と「生きる力」の連続性について指摘している。また、大橋 (2008) は、生活科と総合学習の連続および断絶について、雑誌「せいかつか」や「せいかつか&そうごう」などにより分析している。
- 3) なお、文科省自身は後に「『理念』は変わりません」、「『詰め込み教育』への転換ではありません」と、それらの舵切りを否定してはいるが、やはり少なからずの「転換」であったことは明白である。この転換について、藤田 (2005) が詳細に分析しているので参照されたい。
- 4) 日台 (2006) によれば、従来も学力論争はあったが、1998年学習指導要領を通じて起きた学力論争は「マスコミや受験界、私学関係者、塾関係者などさまざまな分野の論者を巻き込んで次第に広がり、社会問題化している」(8頁) ったところに大きな特徴があるという。

引用文献

- 1) 四方利明, 2018「学校化論からみた「総合的な学習の時間」の可能性」『立命館教職教育研究』5, 58頁。
- 2) 文部科学省 HP「学習指導要領「生きる力」」。 (URL: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm 最終アクセス2018/11/29)
- 3) 文部科学省, 2008a『中央教育審議会教育課程部会「審議

- のまとめ」パンフレット (教員向け)』4頁。
- 4) 同上, 8頁。
- 5) 文科省, 2008『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』9頁。
- 6) 明治図書, 2007『総合的な学習を創る』No. 201。
- 7) 文部科学省, 2010『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)』8頁。
- 8) 中央教育審議会, 2016「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)」25頁。
- 9) 同上, 50頁。
- 10) 田村学, 2014『『総合的な学習の時間』の誕生と理念の形成』日本生活科・総合的学習教育学会編『せいかつか&そうごう』第21号, 10頁。
- 11) 同上, 12頁。

参考文献

- 有田和正, 2007「「教え・わからせ・理解させ」なければ学力はつかないという教育観」明治図書編『総合的な学習を創る』No. 201, 22-23。
- 中央教育審議会, 1996「21世紀を展望した我が国の教育 (第1次答申)」。
- 中等教育審議会, 2003「初等中等教育分科会教育課程部会 (第4期第12回) 議事録・配付資料」。 (URL: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/07100903/001.htm, 最終アクセス 2018/11/29)
- 中央教育審議会, 2016「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)」。
- 畑野裕子, 2017「『総合的な学習の時間』に関する研究動向を踏まえた学習指導内容と指導法の基本原理に関する一考察」『神戸親和女子大学大学院研究紀要』13, 35-44頁。
- 日台利夫, 2006「『学力低下』論争のなかで生活科・総合的な学習再構築の方向を考える」日本生活科・総合的学習教育学会編『せいかつか&そうごう』第13号, 9-15頁。
- 藤田英典, 2005『義務教育を問いなおす』筑摩書房。
- 勝田みな, 2018「『総合的な学習の時間』のこれまでの成果と今後の課題—小学校における「総合的な学習の時間」を中心に—」『子ども学研究論集 (10)』, 95-104頁。
- 荻谷剛彦, 2002『教育改革の幻想』筑摩書房。
- 明治図書, 2007『総合的な学習を創る』No. 201, 明治図書出版。
- 文部科学省, 1998『小学校学習指導要領』。
- 文部科学省, 2003a「小学校, 中学校, 高等学校等の学習指導要領の一部改正等について (通知)」。
- 文部科学省, 2003b『小学校学習指導要領 (一部改訂)』。
- 文部科学省, 2008a『中央教育審議会教育課程部会「審議のまとめ」パンフレット (教員向け)』。
- 文部科学省, 2008b『小学校学習指導要領』。
- 文部科学省, 2008c『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』。
- 文部科学省, 2010『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）』。
- 文部科学省，2017a『小学校学習指導要領』。
- 文部科学省，2017b『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』。
- 村川雅弘・野口徹・四ヶ所清隆・田村学・久野弘幸・三島晃陽・加藤智，2015「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅠ」日本生活科・総合的学習教育学会編『せいかつか&そうごう』第22号，13-19頁。
- 大橋隆広，2008「1990年代における生活科の変容」『教育学研究紀要（CDROM版）第53巻』276-281頁。
- 大橋隆広，2014「第11章 特別活動と総合的な学習の時間」山田浩之編『教師教育講座第8巻 特別活動論』協同出版，163-182頁。
- 大橋隆広，2015「教育における「新自由主義」の語られ方に関する研究—教育における「新自由主義」から「新自由主義」における〈教育〉へ—」『教育学研究紀要（CDROM版）』第61巻，422-427頁。
- 岡部恒治・西村和雄・戸瀬信之編，1999『分数ができない大学生』東洋経済新聞社。
- 田村学，2014「『総合的な学習の時間』の誕生と理念の形成」日本生活科・総合的学習教育学会編『せいかつか&そうごう』第21号，5-13頁。
- 四方利明，2018「学校化論からみた「総合的な学習の時間」の可能性」『立命館教職教育研究』5，53-62頁。