

教職課程科目における総合的な学習の 時間の指導方法に関する研究 カリキュラム・マネジメントの視点から

楊 川

1. 問題設定

本研究はカリキュラム・マネジメントの視点から「総合的な学習の時間」(以下、「総合学習」と略す。)の推移、課題を検討し、今後の教職課程における総合学習の指導の方法原理を明らかにすることを目的とする。

周知の通り、総合学習が初めて学習指導要領に登場したのは平成10年版(小・中学校)、平成11年版(高等学校)においてであり、それから約20年が経とうとしている。この20年間は総合学習にとって苦難の道のりであったと言えるだろう。平成8年7月に中央教育審議会(以下、「中教審」と略す。)第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について - 子供に[生きる力]と[ゆとり]を - 」(以下、「平成8年答申」と略す。)でその構想が明らかにされた際には学校教育の質的転換を図るものとして華々しく登場したものの、導入当初から学力低下論に巻き込まれる形で社会からの批判を受け、さらに学校現場からも内容、方法の分かりにくさゆえに批判を浴びた。

それらの批判にもかかわらず総合学習が生き残り、現在において定着をみたのは、従来の教育課程の編成領域たる各教科、道徳、特別活動では児童・生徒に生きて働く学力とならないということが社会の中で一定の理解を得ているからである。確かに現行の平成20年版(小・中学校)、平成21年版(高等学校)

の学習指導要領では総合学習の標準時数（単位数）は減少した。しかし、それは教科の学習において基礎・基本を確実に定着させるという重要な政策目標が掲げられ、有限な資源である時間のやむを得ない調整がなされた結果であり、決して総合学習そのものが軽視されたのではない。

実際、平成28年12月21日の中教審「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）」（以下、「平成28年答申」と略す。）においては、以下のように評価されており、そのさらなる充実が期待されているのである（236頁）。

全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっている。また、総合的な学習の時間の役割はPISAにおける好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されている。

そして、平成28年答申においては総合学習が「各学校におけるカリキュラム・マネジメントの鍵」（237頁）であることが明示されたことは見逃せない。この位置づけは、実は総合学習が導入された当初からねらいとされていた。すなわち、総合学習は各教科、道徳、特別活動といった編成領域と単に学習内容、方法レベルでの学びの性質が異なることのみならず、特に教科の教え込みという行為がもたらした学びの空疎化を背景として、それらの編成領域を統合し、児童・生徒にとって意味ある学びとすることが期待されていたのである。児童・生徒にとって意味ある学びとすることというのは、受動的学びから、主体的学びにすることによって他ならない。児童・生徒を学校教育の主役として位置づけ、児童・生徒の視点からカリキュラムを構成するという視点の転換、そして必然的に求められる教育課程の有機性の向上（＝マネジメント）が総合学習

の使命であった。そのことが改めて明示されたということは、これまで以上に総合学習を教育課程の中核としなければならないことを強調したということである。

以上のように改めて強調された総合学習の重要性に対し、教員養成を担う教職課程はさらにその質的向上が求められている。平成18年7月中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において教職課程は「「教員として最小限必要な資質能力」を確実に身に付けさせるものに改革する」ことが指摘され、その視点は平成27年12月の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」にも引き継がれた。そして、その基礎的な資質能力を育むため、平成27年答申の教職課程の改革案では、科目区分の大幅な変更がなされるとともに、教育内容として「教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）」（下線部筆者）や、「総合的な学習の時間の指導法」が新規に設定されている。教員養成段階において総合学習をより充実すべきことが改革の方向性として示されたと言えるだろう。

それでは教員候補者たる学生に対して、教員の基礎的な資質能力を身に付けさせるため、いかなる「総合的な学習の時間の指導法」が目指されるべきであろうか。従来の教職課程では「教育課程及び指導法に関する科目」において総合学習の内容が触れられることが予定されていたが、今回の改革案のように明記されていなかったこともあり、十分に指導方法の研究、特に基礎的な資質能力を身に付けさせることを念頭に置いた研究が進められたとは言い難い⁽¹⁾。

そこで本研究では、学生に対して総合学習の指導に関する基礎的な資質能力を身に付けさせるための指導方法の原理を明らかにすることとしたい。その際、特に総合学習が「カリキュラム・マネジメントの鍵」と位置づけられていることから、いかに総合学習のカリキュラム・マネージャーとしての力を身に付けられるかという観点から、指導方法の原理にアプローチしていきたい。

具体的には、3つの作業を通じて指導方法の原理を明らかにする。第1に、

平成 8 年答申において示された総合学習の導入の前提となる学校像、そして総合学習の構想化の問題点の検討である。総合学習は平成 8 年答申によって初めて構想が示されたが、それは根本的に変えられた学校のイメージによって成立するものであった。一方、学習指導要領において登場した総合学習は、上記イメージとはやや切り離され、それゆえ課題を抱えるものであったと言えるだろう。この点を、平成27年 8 月教育課程企画特別部会「論点整理」や平成27年 12 月にまとめて示された 3 つの中教審答申（「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(中教審第184号)、「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(中教審第185号)、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」(中教審第186号))で共通して表現された「社会に開かれた教育課程」と比較しつつ検討したい。第 2 に、学習指導要領に示された総合学習の記述の推移の検討である。第 3 に、学習指導要領改訂前に中教審答申において示された総合学習の課題の検討である。これまで総合学習に関しては指導要領改訂にあたり中教審から 3 回課題が指摘されている(2003、2008、2016年)。この課題を分析することにより、総合学習の課題の変化を読み取り、また本質的に持ちうる課題を明らかにする。これらの検討を通じ、最終的にカリキュラム・マネジメントの視点から「総合的な学習の時間の指導法」において求められる指導の原理を導出することとしたい。

2 . 平成 8 年答申の学校像と総合学習

既に述べたように、総合学習は平成 8 年答申において骨格が示された。総合学習を理解するためには、そもそも同答申が示した学校で培うべき力の転換、従来の学校教育の問題、教科、道徳、特別活動の指導の限界について理解する必要がある。まず、学校で培うべき力の転換として同答申が「生きる力」を示

したのはよく知られている。「生きる力」は同答申で次のように示されている。

我々はこれからの子供たちに必要となるのは、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。我々は、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」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

このような新たな力を提示したのは、同答申が「今日の変化の激しい社会にあって、いわゆる知識の陳腐化が早まり、学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということはもはや許されず、不断にリフレッシュすることが求められる」という理解をしていたからに他ならない。この理解のもと、目指す教育と学校像を表1、表2のように示している。

表1 平成8年答申における「目指す教育」の姿

(a)	「生きる力」の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体をはぐくんでいく。
(b)	生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する。

平成8年答申に基づき、筆者が作成。

表2 平成8年答申における「学校像」

(c)	「ゆとり」のある教育環境で「ゆとり」のある教育活動を展開する。そして、子供たち一人一人が大切にされ、教員や仲間と楽しく学び合い活動する中で、存在感や自己実現の喜びを実感しつつ、「生きる力」を身に付けていく。
(d)	教育内容を基礎・基本に絞り、分かりやすく、生き生きとした学習意欲を高める指導を行って、その確実な習得に努めるとともに、個性を生かした教育を重視する。

(e)	子供たちを、一つの物差しではなく、多面的な、多様な物差しで見、子供たち一人一人のよさや可能性を見だし、それを伸ばすという視点を重視する。
(f)	豊かな人間性と専門的な知識・技術や幅広い教養を基盤とする実践的な指導力を備えた教員によって、子供たちに「生きる力」をはぐくんでいく。
(g)	子供たちにとって共に学習する場であると同時に共に生活する場として、「ゆとり」があり、高い機能を備えた教育環境を持つ。
(h)	地域や学校、子供たちの実態に応じて、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する。
(i)	家庭や地域社会との連携を進め、家庭や地域社会とともに子供たちを育成する開かれた学校となる。

平成 8 年答申に基づき、筆者が作成。

上記の目指す教育、学校に示されているのは、学校の知識伝達機関としての役割の限定化と新たな役割の付加である。特に(a)、(h)、(i)に示されるように、従来の児童・生徒の生活の文脈から切り離された知識を提供する、それゆえ児童・生徒にとって意味の乏しい学びを減じ、児童・生徒の生活の文脈と結合し、それゆえ将来にわたって意味をなし得る学びを増やすこと、そしてそれを可能とする学校へ変わるべきことが指摘されているのである。平成 8 年答申では、それこそが「真の学び舎」とまで表現されている。

実は、平成27年 8 月の教育課程企画特別部会「論点整理」において示され、同年12月の 3 つの中教審答申において共通して登場する「社会に開かれた教育課程」(表 3) は、上記のような「真の学び舎」としての学校において可能とするものであると言えるだろう。

表 3 「社会に開かれた教育課程」の考え方

①	社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、より良い学校教育を通じてより良い社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
②	これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
③	教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

平成27年 8 月教育課程企画特別部会「論点整理」に基づき、筆者が作成。

ただし、平成8年答申の学校像と「社会に開かれた教育課程」の考え方に見られる学校像の大きな違いは、学校と社会との接続のありようを子どもの目線からどの程度丁寧に考えているか、である。つまり、平成8年答申の学校像は学校と社会との接続それ自体に価値を置いたのに対し、「社会に開かれた教育課程」に見られる学校像では、それ以上に社会と目標を共有したり、人生を切り拓くために求められる資質能力を教育課程で明確化したりと、子どもがよりよく社会と関わっていくために学校が求められるハードルが上がっているのである。このような違いは、平成8年答申における総合学習のイメージを見るとより鮮明となる。

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、各教科等の間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、(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。

ここに見られるように、教育課程の編成における横断性が強調され、子どもが社会といかにかわるか、という重要な点が抜け落ちている。このような抜け落ちは、過度に横断性という編成原理を強調し、子どもの身近な問題から社

会の問題へと拡大していくという子どもの視線を出発点とする方法原理を薄めるものであったと言える。次に、総合学習の構想が具体的に学習指導要領にどのように盛り込まれたかを確認したい。

3. 総合学習のねらいと内容の推移

総合学習はその構想段階で教育課程の編成原理たる横断性が強調されていたが、それでは学習指導要領におけるねらい・目標や内容に実際にどのように反映されていたのであろうか。表4は平成10年、15年、20年の学習指導要領に記載された総合学習のねらい・目標や内容をまとめたものである（紙幅の関係上、小学校のみ）。平成10年版の学習指導要領では、既に見たように平成8年答申で記された「生きる力」の表現が相当類似した形で記載された。また、総合学習の内容に関しては、横断的な学習が指摘されたほか、児童の興味・関心に基づく学習も入れられた。もっとも、多くの点で、各学校の判断に委ねており、ねらい、学習活動例、さらにここでは記載していないが配慮事項に関しても簡潔に一般原則を示すのみにとどめていた。

このように学校の判断に委ねたのは、学校の自主性や創造性に期待したものとと言えるが、逆にそれが学校における困難さにつながった。すなわち、平成15年版学習指導要領は、平成14年の本格実施を前に、それまでの先行実施の段階で見られた課題を改善するよう改訂されたものであり、後述するように、「教員の負担感、学習のテーマ設定の難しさ」といった課題が指摘されるとともに、参考となる手引の必要性が提起された。この改訂によって、各校で目標や内容を設定することが明記されたほか、教科との関連性、指導方法、体制といった全体計画の設定、評価の方法などを明示する必要も記載されることになった。

平成20年版学習指導要領では、初めて総合学習が章立てされ、また、これに合わせる形で『学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』も作成された。改訂に先だってなされた平成20年1月の中教審答申「幼稚園、小学校、中学

表 4 総合学習のねらい・目標と内容

	ねらい・目標	内容
平成 10 年	<p>(「第1章 総則」,「第3 総合的な学習の時間の取扱い」)</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>(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。</p> <p>(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。</p>	<p>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・関心に基づき課題、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。</p>
平成 15 年	<p>(「第1章 総則」,「第3 総合的な学習の時間の取扱い」)</p> <p>1 (平成10年と同様)</p> <p>2 (平成10年と同様)</p> <p>(1) (平成10年と同様)</p> <p>(2) (平成10年と同様)</p> <p>(3) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、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。</p>	<p>3 各学校においては、1及び2に示す趣旨及びねらいを踏まえ、総合的な学習の時間の目標及び内容を定め、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・関心に基づき課題、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。</p> <p>4 各学校においては、学校の実態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総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする。</p>
平成 20 年	<p>(「第5章 総合的な学習の時間」,「第1 目標」)</p> <p>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。</p>	<p>(「第2 各学校において定める目標及び内容」,「2 内容」)</p> <p>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内容を定める。</p> <p>(「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」,「1」)</p> <p>(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。</p> <p>(2) 地域や学校、児童の実態等に応じ、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。</p> <p>(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わりを重視すること。</p> <p>(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、他者や社会とのかわりに関することなどの視点踏まえること。</p> <p>(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。</p>

平成10年、平成15年、平成20年小学校学習指導要領に基づき、筆者が作成。

表5 総合的な学習の時間の授業時数の変化

	小学校	中学校	高校
平成10年	第3・4学年 105 (総910・945) 第5・6学年 110 (総945)	第1学年 70～100 (総980) 第2学年 70～105 (総980) 第3学年 70～130 (総980)	卒業までに105～210単位時間
平成15年	第3・4学年 105 (総910・945) 第5・6学年 110 (総945)	第1学年 70～100 (総980) 第2学年 70～105 (総980) 第3学年 70～130 (総980)	卒業までに105～210単位時間
平成20年	第3学年 70 (総945) 第4～6学年 70 (総980)	第1学年 50 (総1015) 第2・3学年 70 (総1015)	卒業までに75～210単位時間

平成10年、平成15年、平成20年学習指導要領に基づき、筆者が作成。なお、()には総授業時数を示している。

校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(以下、「平成20年答申」と略す。)では、「総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、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てることなどをねらいとすることから、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」と強調したが、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、教科で行うことを前提にし、これに伴って総合学習の時間の時数は大幅に減少した(表5)。この指導要領では、従来の総合学習の「ねらい」が「目標」となり、よりシンプルな形で表現された。内容を見ると、平成15年の改訂の改善点に加え、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、児童の興味・関心等に基づく学習に加え、探究的な学習が示された。また、「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」とされ、より子どもの目線に立った計画作成が求められるようになった。あわせて、育てようとする資質や能力及び態度に「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」といった視点を設けることで、育てるべき力の構造化を図った。

以上のように総合学習のねらい・目標や内容を見ると、平成20年の段階で大きな変化があったことが分かる。特に、当初重視されていた編成原理として

の横断性は自明のものとなり、子どもの目線に立つという方法原理がより強調されるようになった。

それではこれまでの学習指導要領において総合学習はどのような課題が指摘されていたのであろうか。この点について次項で検討する。

4．総合学習の課題の推移

周知の通り、学習指導要領の改訂は文科大臣が恣意的になすのではなく、中教審に諮問を行い、それに対して中教審が一定期間検討を行ったのち、学習指導要領の課題と改善の方向性及び具体策を明示する形で答申を行い、それを踏まえて改訂するというプロセスをたどる。総合的な学習の時間もまた同様のプロセスで改訂されており、イレギュラーな改訂であった平成15年のものを含めるとこれまでに3回改訂がなされている。本項ではこの改訂前になされた答申における総合学習の課題について分析する。

まず、改訂前になされた3回の答申（平成15年10月「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」、平成20年答申及び平成28年答申）において触れられた課題をまとめたものが表6である。これらの課題をみると、以下の3つの点に分かる。

第1に、平成15年の段階では導入初期における分かりにくさゆえの課題（テーマ設定、取り組み内容の選定の困難）が見られていたが、それらの初期の課題は平成20年、28年の段階では消えたということである。これは総合学習が、その善し悪しはともかく、学校現場において一定の定着をみたことが背景にある。この点、鳥越（2016）は総合的な学習の時間が子どもの学校生活に与える影響について質問紙調査を行っており、子どもたちに「総合的な学習の時間は楽しいか」というような質問を行い、その分析結果から、子どもたちにとって身近に感じられるテーマをいかに設定できるかが総合的な学習の時間の成否に大きな影響を与えていることを明らかにしている。実施できるか否か、とい

表6 中教審答申における総合学習の課題

平成15年	各学校では、平成14年度から本格実施となった「総合的な学習の時間」について、その趣旨に即して創意工夫しながら実践に取り組んでいるところである。教員・保護者・児童生徒に対する意識調査の結果等からは、創意工夫した授業計画の組立ての機会が増加し、児童生徒の自ら調べ・まとめ・発表する力、思考力・判断力・表現力、学び方や近年とみにその低下が指摘されている学習意欲の向上などに繋がったなどの肯定的な声が大きいが、一方、教員の負担感、学習のテーマ設定の難しさ、具体的な実施内容に関する教員の悩みなどを考慮し、何らかの参考となる手引が必要であるとの指摘もある。
平成15年	また、各学校の「総合的な学習の時間」の取組について様々な課題も指摘されている。例えば、「総合的な学習の時間」の「目標」や「内容」は、各教科等と異なり学習指導要領に示されておらず、各学校においては、学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」の趣旨及びねらいを踏まえ、具体的なこれを定めて計画的に指導を行うことが求められる。しかしながら、学校において具体的な「目標」や「内容」を明確に設定せずに活動を実施し、必要な計画に身に付いた否かの検証・評価が十分行われていない実態や、教科との関連に十分配慮していない実態、教科の時間への転用なども指摘されているところである。このほか、児童生徒の主体性や興味・関心を重視するあまり、教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的効果が十分上がっていない取組も指摘されているなど、改善すべき課題が少なくない状況にある。
平成15年	さらに、「総合的な学習の時間」については「時間」であるという名称から、教科等とともに教育課程を構成するものであると受け止められにくく、計画的な指導の必要性が理解されにくくなっているとも指摘されている。
平成20年	・総合的な学習の時間の実施状況を見ると、大きな成果を上げてい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、小学校と中学校とで同様の学習活動を行うなど、学校種間の取組の重複も見られる。 ・こうした状況を改善するため、総合的な学習の時間のねらいを明確化するとともに、子どもたちに育てたい力(身に付けさせたい力)や学習活動の示し方について検討する必要がある。 ・総合的な学習の時間においては、補充学習のようなら特定の教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、運動会の準備などとは異なる実践が行われたりしている例も見られる。そこで、関連する教科内容との関係の整理、中学校の選択教科との関係の整理、特別活動との関係の整理を行う必要がある。
平成28年	・一つ目は、総合的な学習の時間で育成する資質・能力についての視点である。総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにすることについては学校により差がある。これまでに上に総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにすることが求められている。 ・二つ目は、探究のプロセスに関する視点である。探究のプロセスの中でも「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がある。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが求められる。 ・三つ目は、高等学校における総合的な学習の時間の更なる充実という視点である。地域の活性化につながるような事例が生まれている一方で、本来の趣旨を実現できていない学校もあり、小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況にある。

平成15年、平成20年、平成28年中教審答申に基づき、筆者が作成。下線部は総合学習の課題を示したものである。

うレベルは既に終わっているものの、次の段階である児童・生徒の生活の文脈との結合が重要課題であると言えよう。

第2に、目標の不明確さという課題は現在まで解決を見ていないということである。平成15年の段階では、第1の点と関係するが、総合学習そのものの分かりにくさに起因すると思われる目標、内容の不明確さが指摘されていた。一方、平成28年の段階では総合学習を通じて身に付けさせるべき資質能力について学校によって差があることが問題視されている。目標を適切に設定しなければ、当然ながら資質能力も適切に設定できない。学習指導要領において学校の多様性を認めている以上、学校によって異なることは当然であるが、その多様性の幅があまりにも広いということは、第4に述べる学校間接続の点からも望ましいとは言えない。

第3に、第2の点と関連して、総合学習と教科等とのつながりの問題についてである。平成15年では十分に両者の間の関係が配慮されていないことが問題であったが、平成20年は他の目的に流用されている問題が触れられており、さらに平成28年の段階では学校による差があることが課題とされている。このようなつながりの問題は学校の裁量に委ねていることに起因し、それゆえ多様となるのは自明であるが、目標や内容の不明確さが結果的に招いた課題でもあると言える。この点、山本ら(2015)は子どもの「問題解決力」、「社会参画力」、「豊かな心」、「自己成長力」といった社会実践力を育成するために、「特別活動」、「生活科」、「総合的な学習の時間」において実践を行い、特別活動と生活科や総合的な学習の時間の共通する部分と相違がみられる部分を考察し、その結果、それらの活動や学習内容の混同があること、またその混同を生じる原因として、特別活動、生活科、総合的な学習の時間それぞれの目標や実施すべき内容が明確になっていないことがあると指摘している。一方、その三者の共通する部分が多いことから、それらの活動や学習内容を意図的・計画的、そして、有機的に関連付けていくことが重要であるとする。類似の領域といかに切り分けていくかが学校現場において課題となっていることが改めて理解でき

よう。

第4に、学校間の接続をめぐる問題は課題であり続けているということである。平成20年では小中学校での取り組みの重複という問題が取りあげられ、平成28年では小中学校の取り組みを踏まえた高校の取り組みの問題が取りあげられていた。総合学習によって児童・生徒に積み上げられた力が整合性をもって他校種へと引き継がれておらず、その最後の段階である高校でも十分な検討がなされていないことが理解されよう。この点、加藤（2016）は総合的な学習の時間の担当者の実態および総合的な学習の時間に関する意識について質問紙調査の自由記述の内容から分析した。その結果、担当教員には、子どもや地域の実態を踏まえ、カリキュラムを編成・実施・評価し、改善を図る「カリキュラム・マネジメント」のスキルが求められる中、実態として、学校によって、条件整備、担当教員への育成システムができておらず、担当教員によって総合的な学習のカリキュラム・マネジメントに係る負担が大きいものであると指摘し、担当者を育てるシステムや学校体制の構築による総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントの充実が図られることを提言している。担当者の育成がなければ、小・中学校の9年間、さらには高校までを見通した、いわば12年間の総合学習の膨らみは実現できないと言えるだろう。

以上の点を踏まえると、現在学校において、総合学習に関するテーマ設定という初期の問題はおおよそ解決しており、20年間の経験の中でカリキュラムを形作る一定の力量は身に付いていると言えるだろう。しかしながら、総合学習の目標設定の問題、総合学習と各教科等とのつながりの問題、学校間の接続という問題は、現在も継続した課題であると言えるだろう。

5．教職課程における総合学習の指導方法に関する指導原理

これまで見た通り、総合学習は各教科等を横断するという教育課程編成の横断性の原理を強調する形で構想化され、実際に学習指導要領でも、各学校に判

断を委ねる形で、横断的・総合的な学習であることが強調された。しかし、一方で子どもの目線に立つという方法原理については、「興味・関心」という学習意欲のレベルに回収され、少なくとも平成20年版学習指導要領までは看過されることになった。

子どもの目線に立つという方法原理は、決して興味・関心という学習意欲のレベルにとどまるものではない。子どもを学びの主役として位置づけ、主体化することである。学習指導要領において、総合学習を通じて身に付けさせるべき力は、「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」であり、これは約20年間一貫している。それゆえ教職課程において総合学習の指導方法を教授する際に問い続けなければならないことは、子どもを学びの主役として、いかに主体化するか、ということになる。

そして子どもを主体化するためには、教員自身が「どうすれば子どもが学びの主体となり得るのか」を知悉しなければならない。カリキュラム・マネジメントという視点から述べると、教員がカリキュラム・マネージャーとしてまずもって努力しなければならないことは、目の前の子どもがその成長の段階において何を問題と捉えていることを理解するということである。それは子どもの背後にある生活の文脈から教員自身が発見し、あるいは引き出さなければならない。これができなければ、総合学習はただの体験学習となり、場合によっては各教科の受動的学びと何ら変わらないことになる。

それゆえ、教職課程科目である「総合的な学習の時間の指導法」において身に付けさせるべき基礎的な資質能力は、子どもの目線に立ち、子どもの生活の文脈に立たせる力である。一方、大学という学校から切り離された場において、目の前にいない子どもの生活の文脈に立たせるトレーニングは困難がつきまとう。より簡潔に表現すれば、総合学習では子どもを学びの主体として目の色を変えるように指導しなければならないが、その子どもが不在の下で指導をなさねばならないのである。例えば授業方法において精緻で適切な事例を用いた

ケース・スタディがなされることが期待されるだろう。

次に、学びの主役となるよう生活の文脈を理解するだけでは、当然ながら総合学習の指導はできない。カリキュラム・マネージャーとして次の段階にすべきことは、子どもを学びの主役として位置づけうる問題（テーマ）に基づき各教科等を構成することである。中教審答申において課題として記述されていたことは、総合学習と各教科等の有機的なつながりの問題である。総合学習がいくら子どもの問題意識を引き取ったものにしていようと、学びのタイミングを踏まえない各教科等の編成は子どもの学びを無意味化する。つまり、総合学習で設定した問題（テーマ）に対して学びの必然性がない学びを意図なく配列しては、総合学習の意義が薄れるのである。

それゆえ、教職課程科目としての「総合的な学習の時間の指導法」においては、適切に設定した総合学習のテーマに対して、各教科等の学びを引き入れて学びを配列する力を身に付けさせなければならない。これは、教科書の順番に拘らず、総合学習のテーマに応じて、全ての教科の内容を適切に読み解き、学びのタイミングを作り出す力と言い換えることが可能である。この点、他の教職課程の科目と比較して「総合的な学習の時間の指導法」が持つ困難性は、学生が取得を望む免許の専門科目の知識・技術のみならず、全ての教科の知識・技術を学生自身が最低限のレベルで踏まえておかなければならないということである。指導法の講義を受ける前の準備学習や、講義計画に沿った適切な予習を設定することにより、カリキュラム・マネジメントを可能とする全教科・科目の基礎的な知識を提供することが望まれる。

最後に、総合学習が約20年間の中で直面した大きな課題は、その学びが各学校種の段階で完結し、何を子どもが身に付けたかが引き継がれていないということであった。これは従来教員が指導対象とした子どもは当該学校種の中で学校生活を営んでいた子どもだけであって、ゆくゆく大人になる子どもを全く想定していなかったということである。9年間、あるいは12年間の中で子どもがなした学びの統合は子ども自身に委ねられ、あえて厳しく言えば、長期に

わたる子どもの学びを整合的に配列する責任を放棄していたのである。子どもが学びの主役と位置づけられたはずが、学校種の接続の段階ではその点が無視され、入学した当該学校の中で改めて学びの主役として位置づけ直されるという不可解な事象が発生していた。責任あるカリキュラム・マネージャーとしての教員は、子どもが当該学校の総合学習で何を学び、また何を学ばなかったのかを他校種へ伝えていくことが不可欠である。

この点を踏まえれば、「総合的な学習の時間の指導法」においては、子どもの学びの蓄積をまとめ、伝達可能な形で整理し、伝えていく力が身に付けられなければならない。総合学習を「やって終わり」にし、当該学校での卒業が、学びの主役としての終わりを意味するのではなく、引き続き学びの主役とする努力がカリキュラム・マネージャーとしての教員には不可欠なのである。この点、平成28年答申においては「探究のプロセスの中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分ではない」ことが指摘されていたことに注目せねばならない。つまり、学校現場において上述の「やって終わり」の状況があるがゆえに、他校種への伝達も困難な状況が生まれているのである。したがって、まとめることに重点を置いた指導、例えばポートフォリオの作り方やレポートの効果的な蓄積の方法といったまとめの方法を示す指導が必要となろう。

6. おわりに

本稿は総合学習の登場した背景、学習指導要領における総合学習の記述の推移、中教審答申において指摘された課題を検討し、教職課程科目としての「総合的な学習の時間の指導法」において求められる指導の原理を考察した。子どもの生活の文脈を引き取る力、それを総合学習のテーマとして表現し、学習内容を構成する力、そして学びの成果として整理し、伝達可能な形としてまとめる力は、今後「総合的な学習の時間の指導法」において重要な指導原理として位置づけられるであろう。

ところで、子どもを学びの受動的な存在から主体的な存在へと変えることは、実は大学の教職課程における指導方法の原理をも転換させることになる。従来の教職課程の指導のモデルは、専門的な知識・技術を持つ教員が、学生に対してそれらを提供するものであった。このようなモデルは伝統的な高校での学びとも一致し、それゆえ教員、学生ともに問題意識を持つことはなかったと言えるだろう。

ところが、上記のような「総合的な学習の時間の指導法」の指導原理は従来のモデルの多くを許容しない。すなわち、学生が将来的に子どもを学びの主役として位置づけられる教員となるためには、目に見えやすい知識・技術を教職課程で身に付けるだけでは事足らないのである。むしろ、学生が目に見えにくい力をどれだけ適確に身に付けたかが問われることになる。このように考えると、「総合的な学習の時間の指導法」を成功させる鍵、そして総合学習を成功させる鍵の多くは、カリキュラム・マネージャーとしての大学教員自身の力量にかかってくることが分かっていく。約20年の間に定着し、今後に残り続けるであろう総合学習を成功させるために大学教員がどのような力を身に付けるべきか。この点は改めて検討していきたい。

註

- (1) かつて「教職に関する科目」の一つであった「総合演習」では「総合的な学習の時間」を扱う実践研究（例えば、三木・岡出（2005）、三木・三波（2007））や、受講生のアンケートから「総合演習」（受講生の課題設定・調査研究・他者との協力・報告を通じて）の意義と課題を明らかにした研究（例えば、友野（2012））などがあるが、いずれも受講生を実践者としての位置付けであり、今後の「総合的な学習の時間」の指導者としての在り方まで十分に触れていない。

【参考文献・資料】

- ・加藤智「『総合的な学習の時間』のカリキュラム・マネジメントを担う教員の養成に関する研究 総合的学習の担当者の実態・意識調査を通じて」『愛知淑徳大学論集 - 文学部・文学研究科篇 - 』第41号、2016年3月。pp 67 82。
- ・教育課程部会教育課程企画特別部会「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」（2015年8月26日）http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2015/12/11/1361110.pdf（最終アクセス日：2017年2月22日）
- ・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（第一次答申）」（1996年7月19日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/130_9579.htm（最終アクセス日：2017年2月22日）
- ・中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」（2003年10月7日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/031_00701.htm（最終アクセス日：2017年2月22日）
- ・中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006年7月11日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/1212707.htm（最終アクセス日：2017年2月22日）
- ・中央教育審議会「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について」（2008年1月17日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/to-ushin/_icsFiles/afiedfile/2009/05/12/1216828_1.pdf（最終アクセス日：2017年2月22日）
- ・中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（2015年12月21日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/_icsFiles/afied-file/2016/02/05/1365657_00.pdf（最終アクセス日：2017年2月22日）
- ・中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（2015年12月21日）http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（最終アクセス日：2017年2月22日）
- ・中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」（2015年12月21日）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/05/1365791_1.pdf（最終アクセス日：2017年2月22日）
- ・中央教育審議会答申「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」(2016年12月21日) http://www.mext.go.jp/b_menu/sh-ingi/chukyo/chukyo_0/toushin/___icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf (最終アクセス日: 2017年2月21日)
- ・ 友野清文「教職科目「総合演習」の意義と今後の課題」『學苑』No. 864、昭和女子大学、2012年、pp. 19。
 - ・ 鳥越ゆい子「学校主体の教育課程編成の意義と課題 - 総合的な学習の時間が子どもの学校生活に与える影響」『帝京科学大学教職指導研究』Vol. 1 No. 1、2016年、pp. 199-208。
 - ・ 三木ひろみ・岡出美則「「総合的な学習の時間」のための教職科目 筑波大学体育専門学群での実践」『筑波大学体育科学系紀要28』2005年、pp. 43-55。
 - ・ 三木ひろみ・三波千穂美「「総合的な学習の時間」のための教職科目 体育専攻生のキャリアプランニング教育として」『筑波大学体育科学系紀要30』2007年、pp. 47-61。
 - ・ 文部科学省「小学校学習指導要領(平成10年12月告示)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h10e/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 文部科学省「中学校学習指導要領(平成10年12月告示)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h10j/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 文部科学省「高等学校学習指導要領(平成11年3月告示)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h10h/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 文部科学省「小学校学習指導要領(平成10年12月告示、平成15年12月一部改正)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h15e/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 文部科学省「中学校学習指導要領(平成10年12月告示、平成15年12月一部改正)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h15j/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 文部科学省「高等学校学習指導要領(平成11年3月告示、平成15年12月一部改正)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h15h/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 文部科学省「小学校学習指導要領(平成20年3月告示)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h19e/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 文部科学省「中学校学習指導要領(平成20年3月告示、平成22年11月一部改正)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h19j/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 文部科学省「高等学校学習指導要領(平成21年3月告示)」
<https://www.nier.go.jp/guideline/h20h/index.htm> (最終アクセス日: 2017年2月22日)
 - ・ 山本景一・藤田英治「社会的実践力を育む特別活動 生活科や総合的な学習の時間との関連を図った特別活動のあり方」『ブール学院大学研究紀要』第56号、2015年、pp. 247-260。

A Study on the Teaching Methods of the Period of Integrated Study in the Teacher Training Program: from Curriculum Management Perspective

Chuan Yang

The aim of this study is to clarify the teaching methods of the period of integrated study in the teacher training program focusing on developing students' skill as curriculum manager. In order to achieve this aim, this study analyzes the policy report by Central Council for Education in 1998, the change of explanation about the period of integrated study in the past and current curriculum guidelines, and practical problems of the period of integrated study directed by Central Council for Education in the policy reports in 2003, 2008, 2016. The following three points have become clear as the result of the analysis. First, the period of integrated study demands the skill of changing learners' passive-mind to subjective-mind. Therefore, teachers who are in charge of the teaching methods of the period of integrated study in teacher training program must adopt a huge variety of case studies on changing students' mind. Second, the period of integrated study emphasizes the timing of students' learning. So teachers must place importance on the perspectives of arranging students' learning opportunity according to the theme of the period of integrated study. Third, it is the practical problem of the period of integrated study that students' achieved skill, knowledge and information about experience of learning through the subject have not still been taken over to the next educational stage. Therefore, teachers must contrive the way of changing archival records to transmissive form, and delivering information of archival records to the next educational stage.