

「総合的な学習の時間」における教育的意義

Educational significance in “time of comprehensive leaning”

友枝 文也*

Fumiya Tomoeda*

Abstract

“Comprehensive leaning time” is a thinking ability to solve problems that can not be captured in the conventional Curriculum/subject framework, which is to break away from knowledge-based education aiming for education of the 21st century type It is leaning to nurture. However, with the lack of leisure due to lack of research by the teacher himself or busy work of day-to-day work, expectation of school creative ingenuity without showing the model as “school setting goal” invites puzzling school scene and makes its original meaning There are situations where it is easy to apportion school events and subject guidance without fully understanding. In the era of today’s internationalization and diversification of values, in order to acknowledge their individuality and to live together, we have “comprehensive leaning time” that calls for thought power, judgment and action power In order to contribute to the improvement of the qualities of students aiming for future teachers with the teacher who instructs on site, the significance is significant, and it clarifies the significance of proper operation and active utilization of this lesson.

キーワード：学校教育、総合学習、授業、特別活動

はじめに

「総合的な学習の時間」は、昭和の終わりから平成にかけて、校内暴力、いじめの問題、不登校など、学校教育における生徒指導上の諸問題が顕在化するとともに、国際化の急激な進展や地球環境の大きな変化など、従来の系統学習では対応できない時代となり、新しい学力観に基づいた問題解決型学習として、文部科学省が平成10年の学習指導要領改訂において、小学校・中学校・高等学校必修科目として創設したものである。

この科目は、21世紀型の教育をめざして、知識獲得主義的な教育から脱却とするという、いわゆる「ゆとり教育」の中心に位置するものであり、従来の教科・科目の枠組みでは捉えられない問題を解決するために、子ども一人一人の思考力を育てる学習であった。

しかしながら、「総合的な学習の時間」は「ゆとり教育」に対する学校現場からの批判の声とともに、上級学校になるにしたがい十分に定着することがなかった。ある意味、教師自身の研究不足や日常の業務の多忙によるゆとりのなさに原因があるとも思われるが、特に学習指導要領では「学校設定目標」としてモデルが示されないまま学校の創意工夫を期待したことが、学校現場の戸惑いを招いたのではないかと推察され、本来の意義を十分理解しないまま「総合的な学習の時間」を安易に学校行事や教科指導に振り当てていた状況が見受けられる。

*日本経済大学経営学部経営学科

しかしながら、今日の地球的規模でのグローバル化や価値観の多様化が進む時代の中であって、それぞれの個性を認め共に生きていくためには、思考力、判断力、行動力を養成する「総合的な学習の時間」の持つ意味は大きく、この授業の適切な運用と積極的な活用の意義を明らかにすることによって、教育現場で指導する教師及び将来教師をめざす学生の資質向上に資するものと考えている。

1 「総合的な学習の時間」の目標

平成29年3月に中央教育審議会答申において、学習指導要領等改訂の基本的な方向性ととも、各教科等における改訂の具体的な方向性も提示された。これらを踏まえ、「総合的な学習の時間」においては、「探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとする」とともに、各教科等を超えた学習の基盤となる資質・能力を育成する。」との改訂の基本的な考え方が示された。これをもとに、「総合的な学習の時間のねらいや育成をめざす資質・能力を明確にし、その特質とめざすところが何かを端的に示した」とする新たな目標の設定が行われた。この目標では、「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・能力を育成することをめざす」ために、次の3点が示された。

- (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。

この目標は、「総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせて、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・能力を育成するという「総合的な学習の時間」の特質を踏まえた学習過程の在り方であるとともに、上記の(1)、(2)、(3)と示されている、「総合的な学習の時間」を通して育成することをめざす資質・能力であるという大きく二つの要素から構成されているものである。

ところで、それまでは「ねらい」であった「総合的な学習の時間」の目標が明確にされたのは、平成20年3月の学習指導要領であり、この目標は「第1の目標」とされ、第1の目標を踏まえ「各学校において定める目標」があり、その実現を目指して創意工夫を凝らした教育活動を展開することが求められた。今回の学習指導要領改訂においては、平成20年3月の学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標を基盤としながら、その特質に応じた学習の在り方の更なる充実に向け目標及び学習内容、学習指導の改善・充実が図られることとなった。

端的に言えば、望ましい人間関係の形成という基本的な社会性の知識技能や問題解決能力、コミュニケーション能力などの育成に主眼を置いている。

このことから、「総合的な学習の時間」においては、すべての教科科目、特別活動を通じて、その

目標を達成すべき科目であることは間違いないところである。しかしながら、平成20年3月の学習指導要領では目標が明確にされたものの、中学校1年生では50単位時間、2、3年生では70単位時間の確保にとどまり、それまでの卒業まで210単位時間を下限とする授業配当からトーンダウンしたことや高等学校では3～6単位を標準時間に幅を持たせたことで各学科の弾力的な運用が容易となり、「確かな学力の確保」という大義名分のもと、総合的な学習の時間を教科指導に振り当てるなど、いわゆる進学校と言われる学校においては、進学指導に重点を置いた知識習得のために時間が使われているように思われる。特に時間を確保するために特別活動における「学校行事」を「総合的な学習の時間」として時間合わせをするなど、本来の「総合的な学習の時間」の目標に応じた授業が展開されていない現実がある。このことを踏まえて、ここでは筆者が高等学校での教諭、生徒指導担当指導主事、管理職を通じて実践、研究等の経験をもとに、中学校及び高等学校における「総合的な学習の時間」の教育的意義について論じたい。

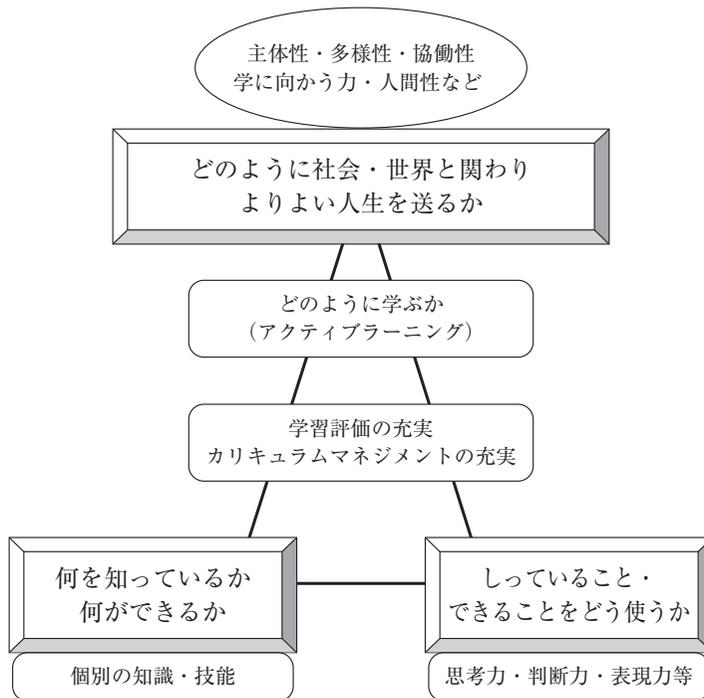
2 「総合的な学習の時間」のカリキュラムイメージ

今回の学習指導要領の改訂では、「総合的な学習の時間」を通じて、子ども一人一人が適切に社会や世界と関わり、より良い人生を送ることができるよう、以下の内容を求めている。

- (1) 「何を知っているか、何ができるか（個別の知識技能）」つまり、各教科等に関する個別の知識や技能などとともに、身体的な技能や芸術表現のための技能等
- (2) 「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」つまり、主体的、協働的に問題を発見し解決していくために必要な思考力・判断力・表現力等
- (3) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（人間性や学びに向かう力等）」つまり、主体的に学習に取り組む態度を含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力等、いわゆる「メタ認知」に関するもの。また、多様性を尊重する態度と互いの良さを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさ思いやりなど、人間性に関するものなど、上述(1)の「何を知っているか、何ができるか(個別の知識技能)」や(2)の「知っていること、できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」の力が働く方向性を決定づける情意や態度等にかかわるものなど、新しい時代に必要となる資質・能力としての「何ができるようになるか」を育成することを目標としている。

また、「何ができるようになるかを」を育むために、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」が重要な要素となっている。そのためには、育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえたカリキュラム・デザインが必要となる。その概念について、平成27年12月に教育課程審議会の教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループが示しているので掲載する。

図1 「総合的な学習の時間」カリキュラムデザイン（概念）



出典：「平成27年12月教育課程審議会の教育課程部会、生活・総合的な学習の時間ワーキンググループが示したキャリアデザイン」を参照

3 学校における「総合的な学習の時間」の取組状況

平成25年、文部科学省が全国小・中・高の学校に対して行った教育課程実施・編成状況調査の「総合的な学習の時間」を取り扱う小学校及び中学校、高等学校の学習内容に関する項目に対する実施状況のアンケート結果から小学校および中・高等学校での状況をまとめた。また、小学校を除き中・高等学校については、具体的な取組内容の一覧表を掲載し「総合的な学習の時間」における実施上の課題について論じたい。なお、高等学校学習指導要領において職業系、総合学科設置などの専門高校では、「総合的な学習の時間」を課題学習に代替できるなどの特例措置が設けられているため、表1では普通科高等学校を対象にしたものを掲載した。

(1) 小学校での状況

小学校における「総合的な学習の時間」の活動状況は、「国際理解」65.8%、「情報」67.8%、「環境」89.9%、「地域の人々の暮らし」89.5%、「伝統と文化」80.7%、「福祉健康」84.4%であり、「防災」を除く多くの学習項目において高い実施率を示している。また、学習内容においても教科横断的な授業とともに地域や学校の特色に応じた課題や児童の興味・関心に基づく課題など、内容も幅広く取り組んでいる様子が伺える。これらは学級担任が複数教科を受け持っていることなど、児童と接する

時間や指導できる時間が確保できることなどから、「総合的な学習の時間」の授業を計画的、継続的に実施することが可能になっていることが考えられる。学年に応じた適切な指導計画に基づいて、それぞれの学年やクラス担任が中心となって授業を進めることができることで、それぞれの項目で高い実施率になっているものと考えられる。

(2) 中・高等学校での状況

一方、中学校及び普通科高等学校では、職業や自己の将来など「キャリア」アップに関する学習活動がもっとも多く、中学校では96.3%、普通科高等学校では90.0%の学校で実施されている。一方で、「防災」や「まちづくり」といった長期的な展望に立つことや予測不能なことに関する事柄などに関しては、「防災」の実施率が中学校27.9%、普通科高等学校23.8%であり、「まちづくり」の実施率は中学校で26.6%、普通科高等学校では一桁の6.4%と低く、実施上の課題と言える。これらのテーマは、将来に備えることに対する重要な課題であるものの、生徒にとって時間的、内容的に身近な問題と捉えることが困難な内容であり、授業として興味・関心を引き付ける材料に乏しいことが原因として考えられる。また、「国際理解」「情報」「環境」「福祉・健康」「伝統と文化」に関する実施率は、中学校及び普通科高等学校それぞれの項目を選択的に実施していることが伺われるとともに、特に普通科高等学校では教科横断的な内容に関わらず単なる教科指導に代えている状況が伺われる。特にキャリア教育については、多くの時間を特別活動の枠に入れ、学校行事に代えて実施している状況がある。

さらに、普通科高等学校では、学習指導要領に基づき「総合的な学習の時間」の標準単位数が3～6単位で「特に必要がある場合には2単位にすることができる」と規定され、弾力的な運用が可能な状況下の中で、2単位が4.4%、3単位を91%の学校が設定するなど、3単位以下が主流である。その意味において、「はじめに」で述べたように「総合的な学習の時間」が積極的に運用されているとは言いがたい状況にあると言える。

表1 「総合的な学習の時間」の小・中・高等学校における取組状況

(複数回答)

学年	学習内容	国際理解	情報	環境	福祉・健康	伝統と文化	防災	*1まちづくり	*2キャリア
小学校		65.8%	67.8%	89.9%	84.4%	80.7%	27.9%	89.5%	※
中学校		33.1%	37.2%	53.1%	61.4%	69.9%	27.9%	26.6%	94.9%
普通科高等学校		44.2%	34.8%	43.9%	46.7%	48.3%	23.8	14.9%	90.0%

*1「まちづくり」については、小学校では「地域の人々の暮らし」

*2「キャリア」については小学校での項目なし *いずれも「その他」の項目は除外した

(文部省：平成25年度教育課程実施・編成状況調査より)

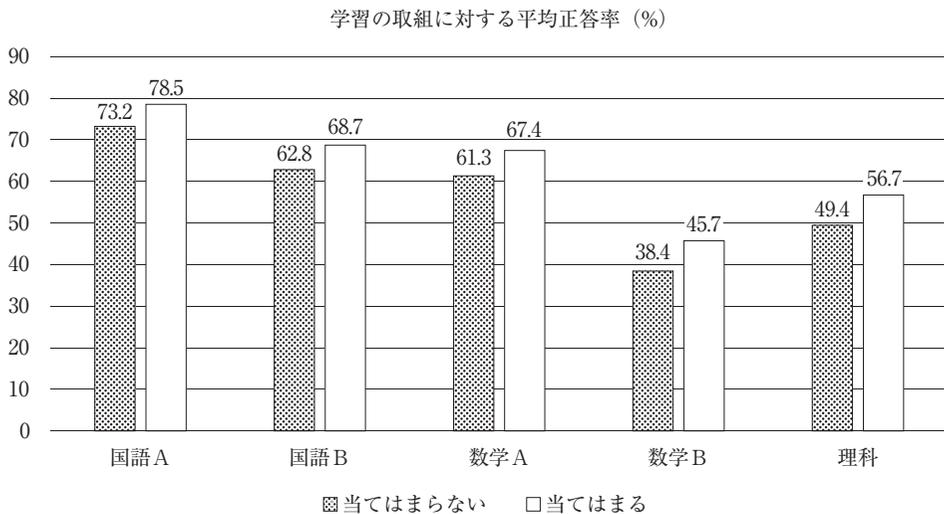
4 「総合的な学習の時間」の教育効果とその意義

(1) 全国学力・学習状況調査の結果から

文部科学省が実施した平成27年度全国学力・学習状況調査における中学校に対する調査結果よれば、「総合的な学習の時間」の中で、「生徒自身で課題を立てて情報を集め整理し、調べたことを発表するなどの学習に取り組んでいますか」という質問に対して、「当てはまる」または「どちらかと言えば当てはまる」と回答した生徒に対して「当てはまらない」または「どちらかと言えば当てはまらない」と回答した生徒の学習状況調査平均正答率を比較したところ、国語Aでは78.5点に対して73.2点、国語Bでは68.7点に対して62.8点、数学Aでは、67.4点に対して61.3点、数学Bでは、45.7点に対して、38.4点、理科では、56.7点に対して49.4点と、いずれの教科においても「総合的な学習時間」の授業を通して、生徒自身が課題を立てて情報を集め整理し、調べたことを発表するなどの学習に取り組んでいる生徒の平均正答率が高くなっている。つまり、「総合的な学習の時間」の「ねらい」に沿った学習に取り組むことが、結果として学力の向上につながっていることを証明しているものと言える。

このように「総合的な学習の時間」において、自分で課題を立てて情報を集め整理し発表する学習活動、いわゆる「アクティブラーニング」中心の学習が生徒一人一人の資質能力を向上させる結果となっているとも言える。そして、この活動に取り組む生徒の割合が、平成25年の50.9%からの平成27年には57.9%に増えている。

表2 「総合的な学習の時間」の積極的な取組生徒の学習状況調査結果



(文部省：平成27年度全国学力・学習状況調査より)

(2) 日本生活科・総合的学習教育学会調査結果（中学校・高等学校）から

標記学会では、「総合的な学習の時間」による学習を通じて育った生徒の学力を全国的な調査によって把握し、分析することで、その教育的効果を明らかにする」ことを目的に、平成26年2月から3月にかけて、全国の「総合的な学習の時間」の趣旨に沿った学習を行っている中学校11校の中学生1178名、及び高等学校10校の高校生1539名に対し調査が行われた。その結果では、「解決したいことを、書籍やインターネット等を使って調べることができる」と回答した生徒の割合は、中学校87.1%、高等学校で89.0%、「自分の将来について考えることがある」と回答した生徒の割合は、中学校で83.6%、高等学校で87.5%、「異なる立場や考えを受け入れ、理解しようと思う。」と回答した生徒の割合は、中学校で88.6%、高等学校で90.2%、「総合的な学習で学んだことは、普段の自分の生活や将来に役立つと思う。」と回答した生徒の割合は、中学校で80.7%、高等学校で78.4%となっている。

このことは、充実した総合的な学習を経験した中学生・高校生は、自らの将来や展望をしっかりと描き、他者と異なる考えを受け入れ、課題解決に向けて協働しようとする態度が身に付いてきているということが言えるものである。

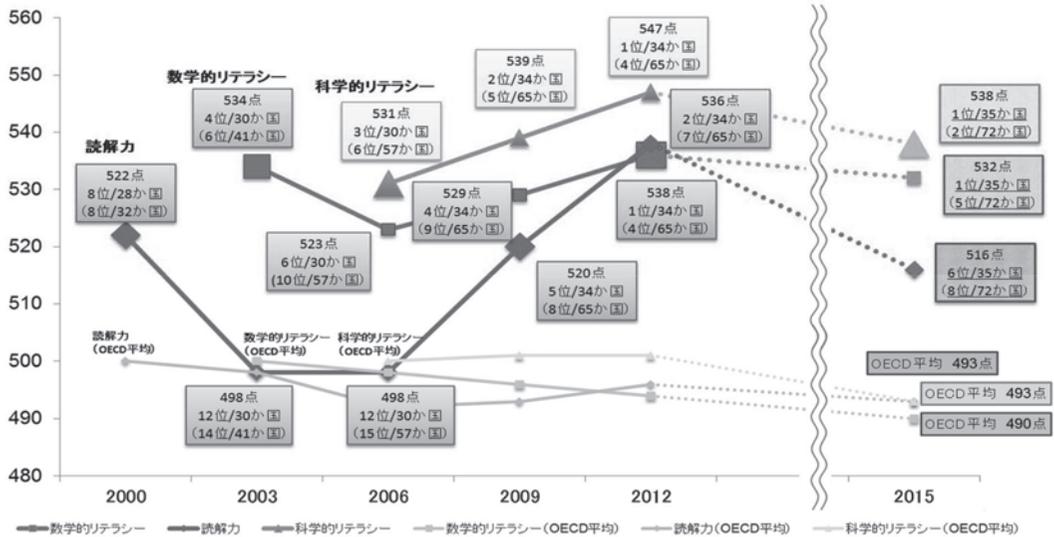
(3) OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）の結果から

国際機関である OECD（経済協力開発機構）では、2000年（平成12年）以降、3年ごとに15歳児（日本では高校一年生）を対象とした科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの3分野に関する学習到達度調査（PISA）が行われており、2015年（平成27年）には72の国・地域から54万人が参加して、科学リテラシーを中心分野として実施され、平成28年に結果が公表された。

日本はすべての教科でトップ又はトップに近い成績を収めるとともに問題解決のスキルについても高いレベルを示している。2006年（平成18年）調査で平均得点が最も低い数字となって以来、「確かな学力」を基盤とした教育改革の推進のもと、それ以降の平均得点がすべての分野で向上してきている。これらの結果を踏まえて、平成26年7月、OECD 教育局長であるアンドレアス・シュライヒャー氏は、PISA2012 調査結果に対して当時の読売新聞記者の質問に以下のように答えている。「…この問題解決のスキルの育成は、教科と総合的な学習の両方において、クロスカリキュラムによる生徒主体の活動に生徒が参加することによって行われているものである。…カリキュラムと授業をより子どもに関心を引く学習に変えようとする日本の継続的な取組は、PISA の良い成績を生み出しただけでなく、生徒の学校への帰属意識や学修の姿勢の顕著な改善という結果を生み出している。」と述べている。このことは単に知識注入型による学力ではなく、主体的に学習に取り組み、自ら考え自ら学び、適切に判断し、行動することで問題解決に導くことができる生徒の育成に、「総合的な学習の時間」が重要な役割を果たしていることを物語っている。

表3 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) の平均得点及び順位の推移

(2015年調査は尺度化・得点化の変更等があったため破線で表示)



(文部科学省・国立教育政策研究所「OECD 生徒の学習到達度調査」から)

以上のような各種アンケート調査や学力調査の推移などから、それぞれの学校が「総合的な学習の時間」に対する明確な課題とともに「ねらい」を持ち、組織的、計画的、継続的に具体的な手立てのもとでじっくりと取り組むことが、生徒一人一人の主体的で自発的な学習態度が育まれるとともに様々な分野での学力の向上が期待できることを明らかにしているものである。

5 まとめ

「総合的な学習の時間」の創設については、教育問題や社会の変化などを適切に捉えており、合理的で妥当なものであったと考えるが、文部科学省が示した「総合的な学習の時間」の手立てについては、具体性にやや欠けており、これが「総合的な学習の時間」に対する教師の意識を下げる要因の一つになったと思われる、少なくとも私の知るところでは、「総合的な学習の時間」を取り扱う場合に、教科や特別活動の学習との関連が不十分であり、試行錯誤の繰り返しによって得るべきものははっきりとしないなど、教科として不必要だとの意見が多々あったことは事実である。

しかしながら、生徒の生きる力を育成ために各学校が試行錯誤を重ねる行為、それ自体に「総合的な学習の時間」の意義が見出されるものであると思われる。つまり、各学校が、「総合的な学習の時間」を通じて、生きる力を育成するための学習活動を創造しようとするときに、学校の特色や雰囲気、児童・生徒の様子、地域社会との関わりなど、様々な視点から学校教育を見つめることになり、教師一人一人の資質向上が図られ、学校の教育活動の活性化に結びつくなどの効果があると考えられる。

また、これらの実践から生じる様々な課題を生かすことによって、新たな意義を見出していくことにも繋がる。

したがって、今後は「総合的な学習の時間」において、より良い学習活動が展開されるためにも、「総合的な学習の時間」と教科の学習を対極的なものとして取り扱うのではなく、「総合的な学習の時間」においては学習の意欲の向上を図り、教科の学習においては学力の向上を図るとともに、特別活動においては生きる力を育むことなど、これらに関連付けることにより全体としての学力向上を図ることが、いずれは、今日の学力低下や勉強離れなどの教育諸問題の解決にも通じるものと考えられる。

文献一覧

- 日本特別活動学会監修（2010）. 『キーワードで拓く新しい特別活動』, 東洋館出版社, 18-21頁.
- 文部科学省（2010）. 『中学校学習指導要領総合的な学習の時間』, 東出出版, 69-85頁.
- 文部科学省（2009）. 『高等学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』, 海文堂出版.
- 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』.
- 日本生活科・総合学科学習教育学会資料（2015）. 総合的な学習の時間の教育効果に関する研究例②中学校・高校より（平成30年4月10日）
- 文部科学省教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（2015）. 資料6 総合的な学習の時間について, 2頁.（平成30年1月20日）
- 文部科学省資料（2013）. 平成25年度教育課程実施・編成状況調査より（平成30年3月1日）
- 文部科学省資料（2015）. 平成27年度全国学力・学習状況調査より（平成30年3月1日）
- 文部省・国立教育製作所資料（2015）. OECD生徒の学習到達度調査の結果（PISA2012）のポイントー平均得点及び順位の推移ー（平成30年4月10日）