

# 総合的な学習の時間

## その方法と認識論

田村 俊輔

## The Method of Integrated Studies and the Epistemology Behind It

*Shunsuke TAMURA*

### Abstract

Integrated Studies (総合的な学習の時間) had been legalized with the course guidelines issued by the Minister of Education in 1998 and Japanese schools (elementary through high schools including special needs schools) were required to start Integrated Studies as a compulsory school activity from the school year of 2000. This educational activity, thus, has been taught here in Japanese schools for almost 20 years. Despite this relatively long history of this educational activity, Integrated Studies have been hardly recognized as one established educational subject in Japanese schools. There seems to be some discrepancy between the ambitious mission of this educational activity aiming to support children to find their own way of life and the activities each school is supposed to design according to the characteristics each school has. This paper deals with the reason explaining this discrepancy in terms of the epistemology Integrated Studies are supposed to deploy, which has been hardly shared among many of the teachers who have been engaged in teaching this activity.

キーワード：総合的な学習の時間、生きる力、ゆとりの教育、認識論、自我意識、個人主義

Keywords：Integrated Studies, Zest for Living, Pressure-Free Education, Epistemology, Ego Consciousness, Individualism

### 1. 「総合的な学習の時間」の表象

「総合的な学習の時間」は、平成10年告示の学習指導要領により、平成12年度(2000年度)から日本の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校の教育に段階的に導入されることが求められた教育活動である。この教育活動には児童・生徒が「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」<sup>1</sup>を身につけるという理想的・明示的な教育目標があるにもかかわらず、学習指導要領で定められた他の各教科や道徳の時間(現在は「特別の教科 道徳」)等の教科とは異なり、各学校が掲げる教育目標やその学校が位置する地域的な特徴を反映させた独自の教育内容と実施計画によって運用される時間<sup>2</sup>であると規定されているため、学校間に共通した名称が付加されることもなく、その呼び方は、この教育活動を実施する学校に任されてきた特殊な時空間であり続けてきた。

その名称が各学校において適切に定められることとされたために、この時空間は、既述の明確な目標があるにもかかわらず、教育課程における他の教科や教育活動とは異なり、児童・生徒ばかりでなく、保護者を含め一般的には表象的に捉えられる傾向を持つようになったといえよう。明確化された総合的な学習の時間の目標や、そこに込められた教育観や認識論を見ると、そこには、はっきりとした教育思想と育てたい

人間像があることは確かだが、その思想や教育観に込められたメッセージが広く一般に伝わっているとはいえない。

各学校において、共通した科目名のような呼称が付加されることもなく行われてきた総合的な学習の時間には、日本の教育史におけるもう一つの潮流と関連付けられたため、その理解に一つの方向性が付加されたようにも思われる。その方向性とは、「総合的な学習の時間」は、いわゆる「つめこみ」教育に対する反省から生じた反動として語られることの多い「ゆとりの教育」の時代と呼ばれた時期において、その歩を合わせながら実施されてきた活動であったため、発足当時から、その「ゆとり」を象徴する活動空間として位置付けられていたという印象付けが一般的となったということだ。現在、総合的な学習の時間の目標や方法論を概観すれば、そこに、あいまいな推測による関連付けを介入させることなしには「ゆとりの教育」と「総合的な学習の時間」の二者が同一の路線にあるとすることは難しい。

総合的な学習の時間が持つ教育目標と一般的にとらえられている表象的な理解の間には大きな乖離が介入している。ここではその乖離が起こった背景にある原因を3点あげておこう。第一は、教育活動の内容及び実施方法が各学校にまかされていることが挙げられる。総合的な学習の時間に期待された教育目標は上記のように一つの認識論に基づいたものであり、もしも、この背景にある認識論に意識的になり、その認識の機構を追求するという意図があれば、各学校が独自に運用できるといった恣意的な種類のものではない。そして、第二に、その各学校に任されているという性質のゆえに、統一された名称で呼ばれていないことが挙げられる。統一した名称がないことにより、この時間に託された役割そのものが不明確になっているように思われる。この二つの原因はコインの裏表をなすものであろう。そして、第三に、この教育活動が「学力低下」と結び付けられることの多い「ゆとり」の教育を象徴する教育活動と同一視される傾向があることである。総合的な学習の時間は、「生きる力」と「ゆとり」という二つのテーマとともに平成8年の中央教育審議会によって答申されたものである。この答申においては「生きる力」の育成が中心になり、その力を育成する方法として後に総合的な学習の時間と呼ばれるようになった教育活動が示唆されたのである。そして、「ゆとり」とは「生きる力」を育成するために必要な心身のゆとりとして提言された、教師も含め学校における児童・生徒の心身の状態であった。しかし、いつの間にか、この「ゆとり」が主人公になり、「総合的な学習の時間」が「ゆとり」に結び付けられたということで、総合的な学習の時間が実際に目指すものと一般的なこの科目に課せられた役割に対する理解の間の乖離が起こった。

後述するように、総合的な学習の時間が持つ教育目標は、戦後日本の教育思想の中核にある「個人の尊重」を達成するための能力の育成を目指したものである。従って、この教育活動の背後には綿密な準備（教員養成、方法論の確立等々）が必要であったにもかかわらず、それを「各学校」に任せてしまったところに、ここで簡単に振り返ったイメージが出来てしまった原因の一端があるように思われる。この表象的な理解を払しょくするために必要な作業は何か。それは、この教育活動によって育成したい能力をあいまいな表象から切り離して理解するところから始まるように思われる。

## 2. 「総合的な学習の時間」の位置づけ

総合的な学習の時間は、その教育活動の内容及び方法の明確化が行われる前に、学校のカリキュラムの中にその存在感と少なからぬ授業時間を占めるようになった。

平成20年告示の中学校学習指導要領では、第1章の総則に続く第2章で各教科に課せられた基準が規定され、同様に、第3章では道徳の時間、第4章で総合的な学習の時間、そして、第5章で特別活動の目標及び内容他の枠組みが明らかにされている。また、文部科学省によって編纂・出版されている各教育活動に関する学習指導要領解説にも、それぞれの分野の目標、内容、教育の方法等が詳述されている。因みに、総

総合的な学習の時間に独立した章をあてるようになったのはこの平成 20 年改訂の学習指導要領からであった。つまり、平成 20 年改訂の学習指導要領により、総合的な学習の時間を含む学校の教育活動のすべてが学習指導要領のなかで、それぞれを独立した章立てで扱われるようになり、総合的な学習の時間も、他の教科や活動と同列に学校の教育活動として認知されたと解釈されたといいようだろう。

平成 10 年の学習指導要領から、2 回の改訂を経て、平成 29 年の指導要領まで、総合的な学習の時間に充てられる授業時間には変遷はあるものの、この教育活動に充てられた時間は学校生活において大きな比重を占めてきた。

総合的な学習の時間は学校教育法施行規則により、平成 29 年の学習指導要領においては、小学校<sup>3</sup>では第三学年から六学年まで週に 2 時間、年間を通して 70 時間の授業時間が割り当てられている。特別の教科道徳や特別活動の 2 倍の時間があてられていることになる。中学校における授業編成は学校教育法施行規則第 72 条によって定められ、第一学年は 50 時間、二学年以降は 70 時間とされている。この時間数は、平成 20 年度改訂、29 年度改訂の過去 2 回の学習指導要領の改訂において保持されている時間数である。

総合的な学習の時間が学校教育に導入された平成 10 年の学習指導要領（総合的な学習の時間はこの指導要領に基づいて、平成 12 年より段階的に日本の教育に導入された）では、小学校の第三学年と四学年では年間 105 時間、そして、第五学年と六学年には年間 110 時間があてられていた。これは、週当たりの授業時間数の概算で 3 時間程度となる。一方、中学校においては、各学年、週に 2～3 時間の時空間がこの活動にあてられている。総合的な学習の時間に充てられたこれらの時間数は平成 10 年から 2 度の学習指導要領改訂を経て、当初よりも少なくなったとはいえ、上記のように、小中学校ともに多くの授業時間数をあてられている。このように、総合的な学習の時間に割り当ててきたカリキュラム上の時間数一つをとっても、この教育活動に込められた高い期待値が推測できる。しかし、実際には、平成 10 年の学習指導要領に盛り込まれた教育内容は、その当時から「ゆとり」と呼ばれ、学力低下と関連付けられることが多かった。そして、次の学習指導要領の改定時には、授業時間数を大幅に減じたという経緯からも推測できるように、一般的には否定的に捉えられた学習指導要領であった。

### 3. 大学の教職課程における「総合的な学習の時間」に対する準備について

小学校から高等学校までの各学校での活動の詳細を決定する学習指導要領における総合的な学習の時間の扱いとは対照的に、教員養成のために設けられている大学の教職課程での扱いは他の教科や教育活動とは異なっていた。大学の教員養成課程においては、各教科の指導法、道徳の時間、特別活動については必修科目として、教職課程に所属し教育職員免許状取得希望者すべてが履修しなければならない科目であった。しかしながら、「総合的な学習の時間の指導法」等の科目が教職科目コアカリキュラムの必修として教職課程に導入された<sup>4</sup>のは、この教育活動が学習指導要領によって教育現場に導入された平成 12 年から 20 年の時を経た後であった。つまり、大学の教職課程を経て、教育職員免許状を取得して各学校種で教員となったものの多くは、総合的な学習の時間指導に関しての事前の準備はほとんどなく教壇に立ってきたということだ。

令和元年、教職課程開設のための教職再課程認定申請が全国の大学に対して一律に課され、その再課程認可の必須条件として大学の教職課程においては「総合的な学習の時間」の指導方法等を扱う科目が必修となり、現在は、教職課程の学生はこの科目を履修しなければならない。

現在大学で教職課程に所属している学生は、小学校三年生から高等学校に至るまでの 10 年間を通して、児童・生徒として何らかの形で「総合的な学習の時間」を経験してきたはずである。しかし、大学の教職課程の「総合的な学習の時間」履修者にこの名称に心当たりがあるかをたずねても、はかばかしい答えが返っ

てくることは少ない。実際に私が担当している教職課程の「総合的な学習の時間の指導法」受講者のある学生は、自身の記憶の中から、「小学校で緑色の蚕を育て、その繭で母親全員にわたしたちの卒業式で胸につけるコサージュを作ったけれども、あの活動のことか」、別の学生は「豚を育てて、その豚を肉にして食べた、あの活動が総合的な学習の時間だったのかもしれない」といった思い出を語ってくれた。いずれの学生も、この自らが小学校の時に体験したそのような活動を「総合的な学習の時間」として認識してはいなかった。また、その活動が何を意味していたかを振り返っても「体験学習」以外の言葉は期待できなかった。

このような教育活動を実践していた学校が、そして、その指導を行っていた教師が学習指導要領の総合的な学習の時間で定められている目標を意識してこれらの教育活動を行っていたかに関しても定かではない。また、上記の2例の活動を体験したものが、その活動によって何を得たかに関する検証もなされたわけではないので、一概に、このような活動に対しての評価を下すべきではないが、どのような教育活動であれ、それを行うものがはっきりとした教育目標を理解して実践している場合とそうでない場合には大きな違いが生まれる。特に、総合的な学習の時間は、単なる、体験学習ではなく、既に述べたように、「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」を身につけるといふ明確な目標があり、この目標は児童・生徒の興味をひく体験自体にあるのではなく、それがどのような体験や課題であれ、そこから生まれた問いを自らの内面にある認知機制に促され、データを集め、調査し、洞察に達し、その達した仮の答えを確かめ、その答えに沿って行動すべきか否かを判断し、行動に移すといった個々人の自我が導く知的な活動を通しての内面的な認知機制の働きの体験であり、その機制によって、個々人の「生きる力」を育成する点にある。そして、この自発的な認知機制の働きに「生きる力」を見て、受験競争のなかで各教科を構成する一般的な内容や技術の取得に向けられた児童・生徒の注意を個人の内面に向けさせようとした試みとして総合的な学習の時間はデザインされたものと解釈される。

#### 4. 「総合的な学習の時間」が目指す「個人という思想」

冒頭に引用した総合的な学習の時間の教育目標では、「自ら」が3度繰り返され、その後に「主体的に」を加えることによって、この教育活動の特徴が象徴的に表現されている。ここで、結論を先取りしておけば、この教育活動の主なる目標は、児童・生徒一人ひとりの自我が指し示す人生の方向性を見つける手助けをすることであり、「個人という思想」に基づいた児童・生徒の一人ひとりが持つユニークな個別性を配慮した、他の教科とは一線を画す特別な教育活動と捉えてよいだろう<sup>5</sup>。簡単に述べれば、各教科はそれぞれ教育内容が決められているため、それぞれの教科が持つ一般的な知識や技術を学ぶことが主なる目的とされる。しかし、総合的な学習の時間が掲げる目標は既に引用した教育の目標に「自ら」が3回繰り返されていることによっても象徴されているように、それぞれの児童・生徒が持つ「自我」の覚醒であり、その自我が導く個人個人の生き方<sup>6</sup>を意識的に追及する術を身につけることなのである。

総合的な学習の時間が掲げているこの理想的な目標には理解されにくい側面があることも事実である。その分かりにくさは、「生きる力」と「ゆとり」を掲げた平成10年の学習指導要領に総合的な学習の時間が導入された時に、総合的な学習の時間を短絡的に「ゆとり」に結び付け、そこに「学力低下」の原因を見るといった乱暴な世論を生み出した一因となったのかもしれない。本論では、その詳細まで扱うことはできないが、「総合的な学習の時間」は、それが、本来の目標を達成できる方法で扱われた時、一人ひとりの児童・生徒の「生きる力」を育成するうえで重要な教育活動であるように思われる。

単純化を承知の上で、この20年間の総合的な学習の時間の歩みをまとめれば、それは、本稿で検討する

個人の尊重を目指した教育目標を掲げながら、その実現に向けての準備をしている間に、本来の目標とは乖離した表象が生まれてしまった教育活動としておこう。本論においての目標は、以上概略した総合的な学習の時間に付された表象からいったん離れ、この教育活動の背後にある認識に対する理解から、総合的な学習の時間が本来目指すべき児童・生徒の個人に向かう方向性を模索するところにある。

#### 5. 「総合的な学習の時間」の目標、役割と方法

これまで、「総合的な学習の時間」に対して、この20年の歳月を通してしみついてしまった表象を描写し、その表象を帯びた理由の一端の考察をしてきた。この教育活動に付帯するこれらの表象は必ずしも、総合的な学習の時間が持つ教育目標を正しく伝えるものではないだろう。素描した総合的な学習の時間が持つ表象的な位置づけからも類推できるように、この教育活動に対しては必ずしも明確な統一された理解が得られているとは言えない。

この総合的な学習の時間が持たされた第一の目標においては、「児童生徒が自ら学び、考える力を「全人的な生きる力」と捉え、その生きる力の養成を主な教育目標として、教科の枠を超えた「横断的・総合的な学習を行うための時間と捉えられてきた。具体的には、体験学習、課題解決型の活動を中核に置き、そこに、地域・学校、それらの基盤となる家庭の間の連携のうちに行われる教育活動、という位置づけが与えられてきた。教育内容としては、学習指導要領にも示されているように「国際理解」、「情報」、「環境」、「福祉・健康」等が挙げられている。大まかな位置づけとしては、戦後日本における教科単位における行き過ぎた競争的な学習に対する対抗策として理解されていると

上記したパラグラフで、総合的な学習の時間の目標と役割、そして、その方法を「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説」から抜粋して、いくつかの用語に下線を施した。この下線を施した部分を、カリキュラム的になることを承知の上でつなげてみると、以下のようなになるだろう。

総合的な学習の時間では：

わたしたちは、児童・生徒が自ら学び、考える力を「全人的な生きる力」と考えています。そして、その力を育成するためには学科ごとの学びではなく、「横断的・総合的」な学習が必要と考えます。体験学習、課題解決型の活動が重要な学び方になるでしょう。具体的には、地域・学校、それらの基盤となる家庭間の連携によってあなた方が得た体験を通して、「国際理解」、「情報」、「環境」、「福祉・健康」等に関する学習をします。

そして、この下線部をつないだ形で行われてきたのが、この20年間の総合的な学習の時間かもしれない。「全人的な生きる力」が重要であることは確かだが、この力をどのようにつけるかについての踏み込んだ検討は、わたしたち多くのものにとっては難しい。そして、落ち着いたところが、これまでの教科別の学習への反省を踏まえた「横断的・総合的」な学習であり、「地域」、「家庭」の協力のもとに行われる体験学習であり、その内容としては21世紀的な「国際理解」、「情報」、「環境」、「福祉・健康」となっている。

ここで問題となることは「全人的な生きる力」というこの教育活動の目標の中核にある「力」に対するしつかりとした検討がないままに、この教育におけるわかりやすい部分の活動に焦点が移っている点にあるように思われる。後段の活動をすることで「全人的な生きる力」が育成されるとしたら、その条件は何だろうか？この「総合的な学習の時間」を担当するそれぞれの学校の教師が、この後段の体験学習が単なる体験学習を超えた、児童・生徒に自らの生き方を考えさせ、そして、自らの生き方に個人として責任を持つという方向付けをするために、教師に必要なものは何だろうか。

本論では、2段階のステップを踏んで、総合的な学習の時間に関するより現実的な理解を試みる。まず、

「総合的な学習の時間」が日本の教育に導入されるきっかけとなった、平成8年の中央教育審議会の第一次答申を概観し、この答申で提案された「生きる力」を支える能力に関する考察を行い、第二に、その能力を支える認識とはどのようなものかを明らかにする。本論では、この認識論の必要性を議論するところまでを扱う。

#### 6. 「総合的な学習の時間」のきっかけとなった平成8年の中央教育審議会答申

中央教育審議会が平成8年に行った第一次答申は「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」と題され、その目次の冒頭には「子供に『生きる力』と『ゆとり』を」という副題がつけられている。この答申に基づいて改訂され告示された平成10年の学習指導要領により、平成12年度から、「総合的な学習の時間」は小学校から高校までの教育現場に段階的に導入されることとなった。

この中教審の答申は、第一部「今後における教育の在り方」において、当時の学校及び社会で起こっていた問題の素描とその問題に対しての簡単な分析を行っている。特に、「いじめ」と「登校拒否」の問題に焦点が当てられている。同時に、当時から進行していた少子化によって緩和されてきたといった印象も持たれてはいたものの、実際には子供たちに大きな負担をかけていた過度の受験競争が生む弊害も指摘されている。これらの問題に対応すべく教育に抜本的な改革を提案したのがこの答申だった。

第一部における問題の素描から、その問題の所在と問題への対処法が提示されているが、それが明確に理解されたとは言い難い。特に、当答申が出された当時において、この一般的な素描が文部行政を通して、学習指導要領に落とされて、各教育現場に適用された時、教育現場において、答申で提案されていたことが正しく伝わっていたか否かに関してはさらなる検証が必要である。そして、この答申で示された問題意識から示唆された教育実践、「総合的な学習の時間」と呼ばれるようになる教育活動がこれらの問題に対する解決の一助になったかどうかに関しても疑問が残る。しかし、中教審の答申における提言には注目すべき観点もある。

中教審の答申は、当時ばかりではなく現在においても深刻な問題と捉えられている「いじめ」と「登校拒否」に対しての対応を提言している。答申は問題の根幹にある原因を日本文化の底流に根強く残っている集団に従属することで安心感を得るという強迫観念ともいえる意識に見ている。そして、提言はこれらの問題を克服するために、学校はその児童・生徒が、集団の呪縛から脱出して、個人の自律意識を。そして、その個人の自律を確保する手段として、本論の冒頭で引用した総合的な学習の時間の教育目標の中核をなす「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」の育成の方向性を提言していたのだ。しかしながら、この提言がどのように理解され、どのように教育現場に還元されたかについての評価はそれほど確定的なものではない。

「総合的な学習の時間」は、平成10年の学習指導要領においては総則の第4で扱われ、他の教科や教育活動が独立した章で扱われている、平成20年以降の学習指導要領での扱いとは異なる。一方、既述したように、この学習指導要領において定められた総合的な学習の時間の授業時間数は、その後の平成20年以降の学習指導要領に定められた時間数よりも多く設定されていた。この学習指導要領における扱いと授業時間数の間にあるギャップがこの教育活動の先行きを示唆しているようでもある。

一方、わたしたちは、この中教審の答申が出された平成8年から25年、そして、「総合的な学習の時間」が学校教育に段階的に導入され始めた平成12年から20年の歳月を経た教育の現状を目前にできる立ち位置にいる。この立ち位置からは、当時、中教審の答申が読まれ、理解された時には見えなかった事項も見えてくるのではないだろうか。

第一部で扱われている「いじめ・登校拒否の問題」に関する具体的な提言を引用してみよう。この答申で

は、子供たちのいじめを以下のように一般化している。

子供たちの間に、仲間と群れていないと不安になる心情や、仲間と同じであることが、いじめを受けないための防御行動だという考えが見られる。進んで仲間になっているのではなく、いじめを受けないためという消極的な動機から行動を共にしている事例も報告されている。

ここでは、「仲間と群れる」「仲間と同じになる」ことをいじめに対する防御のために子どもたちが行っている防御機制であると指摘しているのである。この見方は、一方においては正しい見方ではあり、この答申でも指摘されているように「同質にとられる社会」、つまり、わたしたち日本人が持つ文化的な傾向だということだろう。そして、これは子どもの間に限ったことではなく、わたしたちが住む日本の文化の底流に流れる心の習慣である以上、その対処には抜本的な対応が必要になる。自我の防御機制は、多くの場合「無意識」のうちに行われる行為であるために、意識的な「指令的」指導は子供たちの心に届かないことが多い。より深いところでの対応が必要となってくる。答申では、その具体的な対応方法に関しての言及はないが、以下のようにまとめている。

こうしたことは自分の個性を大切にし、自我を確立する上でも、子供たちの豊かな情操を培う上でも影を落としていると言わなければならない。

この短い記述は、いじめの要因にもなっている「同質にとられる社会」が持つ心の習慣そのものが「個性」と「自我の確立」という戦後の教育にとって教育の目標の中核になっている筈の「個人の尊重」という日本国憲法の基盤となる思想が示す人間理解に基づく人間関係の在り方の実現を難しいものとしている。いじめの問題は、平成8年以降も続き、そこには痛ましい多くの被害者が生まれている。

この提言で、注目すべき点がある。それは、「個性を大切に」と「自我を確立する」という二点である。そして、この二点が「同質にとられる社会」と対比されている点に注目してみよう。「個性」と「自我の確立」は人間が持つ「わたし意識（自我）」の第一の特徴であり、その特徴は、わたしたちに一つの方向性を与えてきた。個人主義の思想はその上に立てられた思想である。それを、日本の文化的なこころの習慣である「同質にとられる社会」に対抗させるという提言を行っているのである。

この提言は、その後につくられた総合的な学習の時間の教育目標に言葉を変えて導入されているように思われる。総合的な学習の時間の教育目標で述べられている、「総合的な学習の時間が持たされた第一の目標においては、児童生徒が自ら学び、考える力を『全人的な生きる力』と捉え、その生きる力の養成を主な教育目標」としているという教育目標の前段がその部分である。この目標の背後にある認識論、そして、自我論をはっきりと学ぶことは、わたしたち教職にかかわるものにとって重要な事であるように思われる。

登校拒否の子供への指導に当たって、元の仲間や生活に戻ることにのみこだわらず、子供が登校拒否を克服する過程でどのように個性を伸ばし、成長していくかという視点を大切に、ゆっくり時間をかけて取り組むことも大切なことである。

このような意味から、我々は、いじめ・登校拒否の問題の解決のためには、同質志向を排除して、個を大切に、個性を尊重する態度やその基礎となる新しい価値観を、社会全体が一体となって育てることも重要であると考えます。

中央教育審議会の答申の中で、もう一つの教育的な問題と認識された「登校拒否」に関しても、原因を「いじめ」と同じ「同質志向」に見ている点は興味深い。そして、この日本の教育における2大問題を一方においては「同質志向」が原因と捉え、そこから脱出する手段として「自ら考え」という人間に与えられた認識の促しを置いているとするならば、わたしたちが、この関係により意識的になり、総合的な学習の時間にかかわっていくことの重要性が明らかになってくるのではないだろうか。

## 7. 最後に

本論は「総合的な学習の時間における認識論」をテーマにして書き始めたが、総合的な学習の時間のこの20数年の歩みをたどることで紙幅尽きてしまった。しかし、総合的な学習の時間の歩みを概観することで、これ以降、教職希望の学生諸君と教職科目の「総合的な学習の時間の方法」を考える際に一つの目標が出来たように思う。つまり、この総合的な学習の時間は体験学習や横断的・総合的な学習を目的とした教育活動ではないことはもちろんだが、理解されにくい点として、わたしたちが自主的に考えること、つまり、認識が自由におもむく先には「個性の尊重」、「個人の尊重」があるということが挙げられる。もしも、この理解から「総合的な学習の時間」がデザインされたとするならば、わたしたちは、この認識論が示す認識の機制の働きに立ち返り、この貴重な教育の機会を活かす努力をすべきだろう。

## 注

<sup>1</sup> 学習指導要領「生きる力」第4章総合的な学習の時間、第1目標には、「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」とある。

<sup>2</sup> 平成10年改訂の学習指導要領では、第1章総則の第4項において総合的な学習の時間の取り扱いが説明されている。「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等創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」とされ、以下、この時間のねらい、内容が概略され、「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」と述べられている。

<sup>3</sup> 第50条 小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科（以下この節において「各教科」という。）、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成するものとする。

<sup>4</sup> 令和元年に大学が教職課程を開設するための教職再課程認定申請においては、教職課程コアカリキュラムに示された内容を含む「総合的な学習の時間」の指導法等の科目が開設されなければならなかった。その際に、この科目を担当できる教員の業績については特例の扱いとされ「各教科の指導法」についての業績をもって代替できるとされた。そして、「各教科」に関してはいずれの教科でも可能とされた。この処置は、平成12年から小学校から高等学校まで、そして、特別支援学校に段階的に導入される計画であった総合的な学習の時間の表象にも大きな影響を与えた。つまり、他の教科とは異なり、その内容の多くが現場の学校に任されているということだ。しかしながら、この教育活動が担っているはずの教育目標を概観した時、そこには明確な認識論が含まれ、その理解と共有を前提としない限り、内容を「各学校に任せる」ことは難しい。

<sup>5</sup> 1970年代には日本教職員組合の委嘱によって、教育制度検討委員会が設置され、当時は「総合学習」と命名された教育活動を、知識を系統的に教授する教科の一つととらえるべきか、教科とも、教科外活動とも独立した独自の領域であるととらえるかの議論が行われたことが中西（2019）の論考で報告されている。当時の検討においても、結論は二転三転して、最終的には「教科の一つ」として位置づけられたと報告されている。中西の分析では、総合学習を「教科学習の発展」としてとらえ、教えられた系統的な知識や法



## 総合的な学習の時間

則的な認識を総合的に、より現実的な課題に適用することを目指す教育活動としてとらえる見方と同時に、自治的活動（学芸会、修学旅行、文化祭などの学校行事やクラブ活動等）から転化・発展した活動としてとらえるか、といった見方があった。この二つの見方のほかに、この教育活動に付随した認識の機制とその認識の機制を動かす自我という見方から総合的な学習の時間にアプローチする方法もあるように思われる。

<sup>6</sup> 総合的な学習の時間の目標は「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・能力を次のとおり育成することを目指す」と明記され、次に「探究的な学習の過程」を通して課題にかかわる技能を身につけ、「実社会や実生活」から生きた問いを見出し、そして、その問いに対して探究的に「主体的・協働的」に取り組むことで人間性を培う、という目標を掲げている。この目標において明確にされていることは「自己の生き方」を考えるとこの点である。この目標は、それぞれの個人のこころの中核をなす「自我」が指し示す方向性「生き方」に意識を向けることと解釈される。

## 参照・引用文献

ケネス・J. ガーゲン「あなたへの社会構成主義」東村知子 訳ナカニシヤ出版、2004年。

中西修一朗「1970年代の総合学習の教育課程上の位置づけー『教育課程改革試案』における技術科との関係に注目してー」京都大学大学院教育研究科紀要 第65号 p. p. 345～357、2019。

米盛裕二「アブダクション：仮説と発見の論理」勁草書房、2007年。

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）」

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）」

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）」

文部科学省「小学校学習指導要領（平成10年12月告示）」

文部科学省「中学校学習指導要領（平成10年12月告示）」

文部科学省「高等学校学習指導要領（平成11年3月告示）」

文部科学省「小学校学習指導要領（平成20年3月告示）」

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）」

文部科学省「高等学校学習指導要領（平成21年3月告示）」

文部科学省「中学校学習指導要領（平成29年告示）解説、総合的な学習の時間編（平成29年7月）」

（受付日：2021年3月8日）