

「総合的な学習の時間」の教育的価値に関する一考察

與久田 巖・山崎明宏

Consideration on the Educational Value of Comprehensive Learning

Iwao YOKUDA, Akihiro YAMAZAKI

Abstract

Comprehensive learning was originally a learning area that fostered the ability of children to learn and think for themselves. The challenge of integrated learning is that the difference from other subjects is not clear. Therefore, it was misunderstood that it is possible to develop children's abilities without conducting comprehensive learning.

The educational value of comprehensive learning is the ability to acquire tacit knowledge and culture through the experience of children. In addition, comprehensive learning can play a central role in the development of various abilities of children if the system of skills to raise them is clarified. In addition, comprehensive learning is the basis for proactively nurturing a child's morality.

Keywords: Educational value of comprehensive learning 総合的な学習の教育的価値,
Tacit knowledge 暗黙知・教養,
System of skills to nurture 技能の系的統な育成

1. はじめに

総合的な学習は、平成10年の学習指導要領の改訂時に新しい教育領域として誕生した。⁽¹⁾

「小学校の教育課程に新たに総合的な学習の時間を創設することとし、各学校が地域や学校、児童の実態に応じ、横断的・総合的な学習など創意工夫を生かした教育活動を行うようにした」(p.3)

当時の時代の要請を受け、「生きる力」の育成が求められ、自ら学び考える力の育成と

個性を生かした教育の推進をねらい、この教育領域が生まれたと捉えることができる。

このように始まった総合的な学習であるが、平成15年には学習指導要領が一部改訂され、改訂の要因を平成20年学習指導要領では次のように示している。⁽²⁾

「例えば、各学校において目標や内容を明確に設定していない、教科との関連に十分配慮していない、適切な指導が行われず教育効果が十分に上がっていないなど、改善すべき課題が少なくない状況にあった。」

(p.4)

「生きる力」の育成に向け、創意工夫を生かした教育活動の中核として総合的な学習は始まったのであるが、開始以来5年を待たず、課題が挙げられたのである。

総合的な学習が創設されて以来、約20年が過ぎ、その間二度の改訂を経て今日に至っているが、その都度、決して小さくない課題が挙げられているように思われる。

そこで本稿では、まず、総合的な学習の特質を明らかにする。次に総合的な学習の根本的な課題を明らかにする。そして、この課題を解決するために、総合的な学習と他教科との相違点を明確にし、そこから見える総合的な学習の教育的価値を提示する。さらに、総合的な学習の価値を踏まえた授業実践の分析視点を抽出し、大阪市の小学校におけるいくつかの授業実践に適用する。最後に他教科ではなし得ない総合的な学習独自の教育的価値を明らかにする。

2. 総合的な学習の特質

ここではまず、今回の学習指導要領に見られる学校教育の方向性と総合的な学習について触れることにする。

2-1 学びの地図の方向性と総合的な学習

各学校において新学習指導要領のもと、新たな教育活動が始まっている。これに先立ち、平成28年教育審議会答申において学習指導要領が「学びの地図」としての役割が果たせるよう次の6点にわたって改善の方向性が示されている。⁽²⁾

- 「①『何ができるようになるか』
- ②『何を学ぶか』
- ③『どのように学ぶか』
- ④『子供一人一人の発達をどのように支援するか』
- ⑤『何が身に付いたか』
- ⑥『実施するために何が必要か』」(pp.2-5)

これら6点は学校教育の改善・充実の好循環を生み出すためのカリキュラム・マネジメントの指標となっており、同時にこのマネジメントの実施が強く求められた。さらに、この提言を受けて学習指導要領の改訂の基本方針が次のように示されている。⁽²⁾

「①育成を目指す資質・能力の明確化

②『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進

③各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進」(pp.2-5)

久我・與久田(2019)は、これらの一連の改訂の方向性について従来の改定とは異なるとし、以下のように述べている。⁽³⁾

「従来は教える大人の視点から、教科ごとに身につけさせたい知識・技能をピックアップするというスタイルだった。しかし今回は、まず、将来の子供たちにとって必要な資質・能力を育成するための具体的な学びの姿をしっかりと話し合うことに時間をかけた。その共通理解の上に立って、教科等の部会でその内容を検討していった。まず、学習する『子供の視点に立つ』ということ、このことは画期的なことである。」(pp.12-13)

このように久我らは、学習指導要領の改訂が、子供の視点に立って進められたことを肯定的に受け止めている。

また、久我らは、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の在り方については、総合的な学習の時間は大きな意味を持つとし、次のように述べている。⁽³⁾

「総合的な学習の時間は探究の過程の中で、実社会や実生活と関わりのある学びに主体的に取り組んだり、異なる多様な他者との対話を通じて考えを広めたり深めたりする学びを実現することがねらいである。そこにはすでに『主体的な学び』『対話的な学び』そして『深い学び』は探究の過程の中に存在しているのである。」(p.6)

以上のように、総合的な学習はもともと子供が自ら学び考える力の育成を図る学習領域であったことからすると、今回の「学びの地図」の方向性と概ね合致する。

次に「主体的・対話的で深い学び」と総合的な学習の関連について述べる。

2-2 「主体的・対話的で深い学び」と総合的な学習

ここで言う主体的とはどういうことか。どういう場面でどんな行為が主体的なのだろうか。

久我らは「主体的・対話的で深い学び」をSTFと称し、中教審答申を参考にして、主体的な学びについて次のように説明している。⁽³⁾

『『主体的な学び』とは、『自身の興味関心に基づいて課題を設定すること』『課題を解決するために見通しを持って粘り強く取り組むこと』『学習のふり返りをする』を重視する学びであるということがいえる。』(p.17)

つまり、「主体的な学び」は、課題設定の場面において子供が自ら課題を設定すること、そして、課題解決の場面で見通しを持って取り組むことであるとしている。

そして「対話的な学び」については次のように述べている。

『『対話的な学び』とは異なる多様な人との対話や協働による学び合いを通して、身につけた知識や技能を定着させ、他者と力を合わせて問題の解決をはかる学びである。』(P.17)

さらに、「深い学び」については以下のよう

に述べている。
『『深い学び』の実現のためには、身に付けた知識や技能を活用・発揮して、相互に関連付けたり組み合わせられたりして構造化されることが大切になる。』(p.18)

以上から「主体的・対話的で深い学び」は、

子供が学習対象に対して自ら課題を設定し、解決に向けて見通しを持って他者と協働しながら取り組んでいく「探究」と不可分の関係にあると捉えることができる。

一方、総合的な学習は「探究」を通して子供の諸能力を育成する学習領域である。そのプロセスにおいて主体的で対話的な学習が展開され、深い学びが保障されていく。

つまり、総合的な学習を展開すれば、主体的・対話的で深い学びが担保され、子供の諸能力の育成ができるといった両者の密接不可分な関係性がうかがえる。

3. 総合的な学習の課題

総合的な学習においては、平成20年の改訂では次のように課題を挙げている。⁽¹⁾

「総合的な学習の時間と各教科、選択教科、特別活動のそれぞれの役割を明確にし、これらの円滑な連携を図る観点から、総合的な学習におけるねらいや育てたい力を明確にすることが求められる。」(p.5)

また、平成29年の改訂では次のように指摘している。⁽²⁾

「総合的な学習の時間と各教科との関連を明らかにするという点については学校により差がある。これまで以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。」(p.6)

このように20年に亘って同様の指摘がなされる原因はどこにあるのだろうか。

一つはこの学習領域が持つ目標・内容に他教科や領域と重なりが見られることではないだろうか。もう一つは、学習の進め方や学習対象にも重なりや偏りが見受けられることではないだろうか。要するに、総合的な学習と他の教科・領域との明確な違いが明らかではなく、その関係性が曖昧となる傾向が見受けら

れることが原因と考えられる。そのため子供にとって必要となる諸能力の育成が、総合的な学習でなくても他の教科領域において育成できると捉えられる傾向があるのではなからうか。また、総合的な学習はその特質から、取り扱う学習の内容には地域差や学校差、あるいは子どもの関心領域の違いによる差異がある。そのため同一の教育内容の授業が成立しにくく、幅広い継続した実践研究が蓄積されない傾向があるのではないか。

4. 総合的な学習と他教科との比較から見える教育的価値

ここでは、総合的な学習と他の教科との比較を行い、改めて総合的な学習でしかなし得ない教育的価値を明らかにする。

4-1 総合的な学習と各教科における「探究」の位置づけ

平成20年の中央教育審議会答申では、各教科と総合的な学習について次のように述べている。⁽⁴⁾

「総合的な学習の時間については、その課題を踏まえ、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、体験的な学習に配慮しつつ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動となるよう充実を図る。」(p.130)

この答申を受けて文部科学省は「習得・活用」は教科で「探究」は総合的な学習で行うと整理したのである。しかし、この見解に対して米田(2009)は次のように批判している。⁽⁵⁾

「『探究活動』は従来から、社会科、理科、算数科でさかに行われてきた。社会諸科学の成果を組み込んで社会認識形成を行う社会科では、『仮説→検証』の学習過程をとる『探究』は自明のことである。」(pp.42-43)

さらに習得と活用と探究との関係について次のように述べている。

「『探究』は社会科授業構成の中核である。『探究』を『習得』『活用』と併置しないで、学習活動全体を『探究』にとらえ、大きな『探究』の中に『習得』『活用』『探究』を位置づけることが必要である。」(p.43)

このことは、北(2008)の次の見解からも明らかである。⁽⁶⁾

「問題意識をもった探究活動は、習得した知識や技能を活用しながら、新たな知識や技能を獲得・習得していく過程でもある。…探究的な活動は、これまで総合的な学習の時間だけでなく、国語や社会科、理科、生活科などでも実施されてきた。多くの場合、実際の授業では『習得と活用と探究』の活動が一体的に行われる。」(p.50)

以上から学習方法としての「探究」は決して総合的な学習のみで行われるものではないこと、そして、習得や活用と分けて捉えるものではないこと、さらに総合的な学習が「探究」の中心に位置付くものではないことが明らかとなった。

4-2 総合的な学習と社会科との教育内容構造

岩田は、社会科の教育内容構造は内容知が主になるとし、それに対して総合的な学習について次のように述べている。⁽⁷⁾

「総合的な学習では、子どもの関心に基づく内容を追いかけ、方法能力を育成しようとするのである。したがって、総合的な学習の内容づくりの柱は、どのような学習活動、体験を構成するのかに置かれることになる。」(P.19)

つまり岩田は、総合的な学習は方法知が主となる教育内容構造になっていると述べている。そして総合的な学習がこの方法知が主となる点について次のように問題点を指摘している。⁽⁷⁾

「能力は具体的な事象を対象として、そこから問題を発見し、仮説を立て、検証していく過程を通して形成される。そして、その具体的な事象の内容とともに形成された能力が、子どもに身についたものになっていくのである。内容を抜いて、能力だけが身についていくという事態は想定できない。さらに、子どもが興味・関心を示すのは、具体的な事象に対してであって、方法知への関心は存在しない。」(p.19)

つまり、総合的な学習における能力育成には、内容知を教育内容構造に位置づけることが必要であると説いているのである。では、総合的な学習が扱う内容知とはどのようなものであろうか。岩田は、社会科における内容知は、社会がわかるために必要となる社会認識内容を指し、そこには社会諸科学の成果が反映されており、構造的内容を持っているとしている。それに対して岩田は、人びとが価値判断を行う際に基盤となるものが社会にはあるとし、総合的な学習における内容知について次のように述べている。⁽⁷⁾

「仏教社会、キリスト教社会、イスラム教社会では、同じ問題に関しても、違った価値判断をする。その価値判断の根拠になっていることは、言語化されない知識、暗黙知・教養として存在している。人生観、世界観、信念、感情、センス、美意識、嫌悪・好感の傾向性などの背景には、かならず、そのような考え方や行動を生み出す暗黙知・教養の存在がある。」(p.70)

つまり、岩田は総合的な学習が持つ内容知にあたるのは、この暗黙知・教養であるとし、どうすれば形成されるのか次のように述べている。

「暗黙知・教養の形成は子どもの生活全体の中で行っていかなければならない。すなわち、体験を通しての習得がもっとも効果的である。」(p.72)

岩田は、総合的な学習はこの暗黙知・教養の

形成に目を向けるべきであるとし、次のように知識形成の違いを表現している。

「社会科…構造的知識の学習

総合的な学習…暗黙知・教養の学習」(p.72)

以上のように総合的な学習は方法知の習得を主とする教育領域ではあるが、方法だけでは子どもの関心対象とはならず、内容知を伴った学習展開が不可欠となる。そこで、社会科の知識形成とは違った暗黙知・教養の形成を図ることが重要である。さらに、この暗黙知・教養の習得には「体験」が必要であり、ここに総合的な学習の存在根拠があると言える。

4-3 総合的な学習の方法知の育成

ここでは、総合的な学習において方法知の育成をどのように行うべきかについて岩田(2001)の見解に沿って述べる。

岩田は、社会科も総合的な学習も「問い→仮説→検証→新しい問い」という学びの過程は共通しているとしている。しかし、この共通している点を誤って理解し、総合的な学習を展開していれば社会科のねらいが達成できるという主張に対して次のように批判している。⁽⁷⁾

「社会科の学習過程は、社会を見たり、社会事象を考えたりするのに必要な知識を習得する過程である。…それに対して、総合的な学習における学習過程は、問題を発見したり、仮説を立て、検証していく能力を育成するための過程である。したがって、その学習過程において、どのような知識が習得されるかは、明確になっていない。学習過程を展開した結果、副次的に知識が形成されることになる。すなわち、知識形成を主とする社会科学習と能力形成を主とする総合的な学習の明確な区別をしてカリキュラムを形成していかないと、両者を駄目にしてしまう恐れがある。」(p.54)

社会科は内容知が主となり、総合的な学習

は方法知が主となることはこれまで述べてきた。では、総合的な学習においてどのように方法知を育成すべきであろうか。

岩田は総合的な学習における能力育成について次のように述べている。⁽⁷⁾

「…総合的な学習が、独自の内容構成を伴いながら体系的に方法知を育成することができれば、社会科にも使える能力が形成できる。すなわち、問題解決能力、表現能力、情報収集・整理・分析能力などは、総合的な学習でも育成がねらいとされるし、社会科でもそれらの能力を育成し、また、駆使して学習を展開する。こういった総合的な学習を展開していくためには、総合的な学習で育てる技能の系統を明確にしておくことが必要である。」(p.20)

つまり、総合的な学習は、独自の内容構成を伴いながら系統的に方法知を育成すべきであると説いているのである。

では、総合的な学習の独自の方法知の系統的な育成とはどのようなものであろうか。

岩田は総合的な学習でも、方法知を系統的に育成することが必要であるとし、兵庫県加東郡滝野南小学校の実践を次のように紹介している。⁽⁷⁾

この学校では、内容知育成の場として、「国際理解」、「情報」、「環境」、「福祉」の活動を、低・中・高学年に計画的に配置している。一方では、「学び方・調べ方技能」を、「問いを見つける」、「情報を集める」、「表現する」について、低・中・高学年にわたる系統表を開発している。

この「学び方・調べ方技能系統表」における「情報を整理する」技能を、一例として抽出し次のように示している。

以上に示すように滝野南小学校では、総合的な学習の内容知を保障しながら育てる技能を系統的に配置し、能力育成を行っている。

また、滝野南小学校が示す「学び方・調べ方技能」は、総合的な学習の目標の(2)の「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。」に合致している。⁽²⁾

以上のように、技能の系統的な育成が、他教科ではなし得ない総合的な学習の教育的価値の一つと捉えることができるのではないだろうか。

低学年

- ・ 絵日記、紙芝居、劇などの形で時間順に整理する。
- ・ 簡単な図や地図に表す。
- ・ 自分の経験にむすびつけて整理する。

中学年

- ・ 新聞、ポスターなど整理のしかたを工夫する。
- ・ 簡単な表やグラフに表す。
- ・ 調べたことをもとに班で情報を整理する。
- ・ 他の情報と比較して整理する。

高学年

- ・ ビデオ、コンピューターによるプレゼン、説明文など効果的な整理のしかたを工夫する。
- ・ 年表や各種の統計に表す。
- ・ 調べたことをもとに自分で決めた手法で情報を構成する。
- ・ 情報間の因果関係を抽出しながら整理する。

これまで総合的な学習の特質と課題、独自の内容知と方法知及びその育成について述べてきた。それらから総合的な学習の教育的価値を次のように整理することができる。

- 総合的な学習は子供の体験を通して暗黙知・教養を習得させることができる。
- 総合的な学習は技能を系統的に育成すれ

ば子供の能力育成に関して中核的な役割を果たすことができる。

5. 総合的な学習の授業実践への適用

ここでは、大阪市で先進的に総合的な学習の授業実践を展開している小学校3校について、先に述べた総合的な学習の教育的価値から、次のように分析視点を設定する。

【視点1】

子供の「体験」が可能な内容となっているか否かの視点から、内容について○×で示す。

【視点2】

課題設定、情報収集、情報整理・分析、表現に関する技能について低・中・高学年にわたる系統表を開発しているか否かの視点から、系統表に基づいた学習展開がなされているかについて○×で示す。

①大阪市立鶴橋小学校⁽⁸⁾

学年 単元名	視点1	視点2
3年「すきやねん桃谷② きらめき発見！桃谷商店街」	○	×
4年「安心・安全 桃谷の町」プロジェクト②	○	
5年「つるっ子ふれあい隊」	○	
6年「ルーツを探ろう わが町」	○	

②大阪市立菅北小学校⁽⁹⁾

学年 単元名	視点1	視点2
3年「もっと知りたい 天神祭」	○	×
4年「伝えたい 天満の魅力」	○	
5年「心のかべをとりのぞこう」	○	
6年「商売の町 菅北のすてき」	○	

③大阪市立晴明丘南小学校⁽¹⁰⁾

学年 単元名	視点1	視点2
3年「お年寄りにやさしい晴明南の町」	○	×
4年「晴明南のすてきなひと 地域のために活動する人々」	○	
5年「守ろう命 考えよう防災」	○	
6年「知ろう戦争・原爆 伝えよう平和」	○	

以上3つの小学校について、2つの視点を適用して総合的な学習の時間の授業実践を分析した。その結果、どの学校の実践も地域の「ひと、もの、こと」を内容に取り上げ、体験ができるように学習活動が設定されていた。また、思考ツールやルーブリックを活用して思考の活性化を図り、主体的な学習が展開されるようになっていた。しかし、総合的な学習において発揮される技能についての系統的な指導はなされていなかった。

おわりに

これまで総合的な学習の時間について論じてきた。総合的な学習の時間の教育内容には横断的・総合的要素があり、他の教科・領域との関連が深い。例えば、学習方法としての「探究」は総合的な学習の時間以外の教科においても広く取り入れられ、多くの実践がなされている。総合的な学習の時間以外でも「探究」は広く行われており、子供の諸能力を高める成果をあげているのである。また、総合的な学習の時間で取り上げる学習内容にも他の教科・領域と重なりが見受けられる。しかし、一見重なってはいても、例えば社会科で扱う内容には社会諸科学の成果が組み込まれており、この内容知は全国どこにおいても共通の認識内容となる。それに対して総合的な学習で取り上げる学習内容は、地域の実態、学校の実態、児童の実態によって差が生じるものであり、認識内容は「暗黙知・教養」と

いった価値判断の基盤となるものとなる。ここに、他の教科にはない総合的な学習の時間の特徴があり、子供の暗黙知・教養の形成を担う点に教育的価値がある学習領域であると捉えることができる。また、総合的な学習の時間において育成できる諸能力は、この暗黙知・教養の獲得とともに育成が図られるものである。そして、どの学年でどのような能力を育成するのか、「育てる技能の系統表」を明示して授業実践することができれば、地域差を超えた授業検証ができるようになる。その結果、総合的な学習の時間で育てる技能の系統が一層明確になるのではないだろうか。

今後は、総合的な学習の実践事例をより多く収集・検証し、「育てる技能の系統」を、より明確に提案できるようにしたい。また、総合的な学習の時間と道徳、特別活動や外国語活動との関係性を明確にすることを通して、総合的な学習の時間の教育的価値の研究をさらに深めていきたい。

なお、総合的な学習の時間の教育領域が誕生して以降の学習指導要領の改訂は、2回おこなわれている。本論文では2回の改訂においてなされた指摘が、20年に亘って同様な課題があるという認識にたって論じていたことを付言しておく。

引用文献

- (1) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編平成20年8月」, 東洋館出版社, 2008
- (2) 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編平成29年7月」, 東洋館出版社, 2018
- (3) 久我周夫・與久田巖「主体的・対話的で深い学び(STF)」の現状と課題(1)―「子供の視点に立つ」という観点でみた総合的な学習とSTF―大阪夕陽丘学園短期大学紀要62, 2019, pp.12-13
- (4) 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及び必要な方策等について(答申)(平成20年11月17日)」2008
- (5) 米田豊「習得・活用・探究の授業構成と学習課題」, pp.42-43 岩田一彦編『学習課題の提案と授業設計―習得・活用・探求型授業の展開―』, 明治図書出版, 2009
- (6) 北俊夫「新教育課程と社会科授業構想」, 明治図書出版, 2008, p.50
- (7) 岩田一彦「社会科固有の授業理論・30の提言―総合的学習との関係を明確にする視点―」, 明治図書出版, 2001
- (8) 大阪市立鶴橋小学校, 『地域で生きる未来の子どもを育てる』, 研究紀要, 2018
- (9) 大阪市立菅北小学校, 『主体的に課題解決に取り組む子どもの育成―生活・総合の学習を手がかりとして―』, 研究紀要, 2017
- (10) 大阪市立晴明丘南小学校, 『体験的な活動を通して他者と協同し、自ら思考を深め、広げる子どもを育てる―社会に開かれた教育課程の構築を目指して―』, 研究紀要, 2017