

「横断的・縦断的学習の可能性—総合的学習
をめぐる」

金丸 晃二（教育方法講座）

「総合学習の意義と方向をとらえて」

- 1 教育課程審議会文書（審議のまとめ：平成11年6月22日公表）における「総合的な学習の時間」のとらえ方
 - (1) 現代教育への新たな要請として「国際理解教育」「環境教育」「情報教育」「福祉・健康」などを事例にあげてる。
 - (2) 教科中心カリキュラムの問題点・限界を意識している
 - (3) ねらいとしては、「教授中心」から「学習中心」の教育への転換があり、次の4点が特徴になっている。
 - ①興味、関心に基づく主体的学習：課題発見、学び、思考、判断、問題解決の資質や能力の育成
 - ②学び方や考え方：情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方など。
 - ③学習態度：問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度の育成。
 - ④自己の生き方についての自覚を深めること。文書は「これらを通じて、各教科等それぞれで身に付けられた知識や技能などが相互に関係づけられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考え」と述べている。
 - (4) 学習活動は、地域や学校の実態に応じて各学校が創意工夫を十分発揮するよう期待され、次の4つの側面が説明されている。
 - ①内容事例—国際理解教育（小学校への英語の導入）、環境、情報、福祉・健康などの横断的・総合的な学習課題、「課題研究」、「産業社会と人間」との関連を考慮し、生徒が主体的に設定した課題について知識・技能の深化・総合化を図る学習や自己の在り方、生き方や進路について考察する学習など（高等学校）。
 - ②方法・形態—自然体験やボランティアなどの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表、討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習の展開時間割の弾力化、グループ学習、異年齢学習集団などの多様な学習形態学校外の人材の協力を得つつ、異なる教科の教師が協力し、全教職員が一体となって指導に当たるなど指導体制を工夫すること、校外の地域豊かな教材や学習環境を積極的に活用する。
 - ③授業時数—「審議のまとめ」に別表があり、小学校、中学校、高校段階の授業時数が掲載されている。
一人一人の学習の実態に応じた多様な学習や学校の特色に応じた教育の展開を可能とするため、授業時数及び単位数に幅を設定し、卒業までに105ないし210単位時間、3－6単位（高等学校）。
 - ④評価—教科のように数値的に評価しない、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒の良い点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価、例えば指導要録の記載については評定を行わず、所見等を記述すること。
- 2 「総合的な学習の時間」と「合科・総合学習」
 - (1)両者の概念の幅と違い
今回提起された「総合的な学習」は、欧米の新教育、進歩主義教育運動の中で実践されてきた合科・総合学習とは概念的に共通するものがあるが、教育課程論的には概念的に区別されねばならない。両者は区別はされるが、伝統的な合科・総合学習を「総

合的な学習の時間」の中で実践するという
ことも可能である。というのは、基本的には
総合学習は様々な形で実践されてきたので
あり、定型はなく、国際理解、環境、情報
などの事例としてあげられた内容と結びつ
いて既実践されてきたからである。総合学
習の形態についても今回提起されている形
態で行われてきた。両者の最も大きな相違
は、教育課程論の立場でカリキュラム全体
構造から見た場合に生ずるもので、「総合
的な学習」は1980年代イギリスにおい
てナショナル・カリキュラムから出現した
「横断的カリキュラム」(クロス・カリ
キュラム)と同じ意味になる。カリキュ
ラムの構造は、各教科、総合的な学習か
ら成る(わが国の学習指導要領では、こ
の他に道徳の時間、特別活動がある)。ナ
ショナル・カリキュラムでは、各教科(コ
ア教科+基礎教科+選択教科教科)と「
クロス・カリキュラム的要素」があり、そ
の内容として「経済的・産業的理解」、「
職業教育」、「健康教育」、「市民教
育」、「環境教育」があげられ、各教科
と関連して総合的に学習することが期待
されている。この場合は、積極的にクロス
・カリキュラム的要素を各教科と結び
つけ総合的に学習することになり、カリ
キュラム内容に教育的意図が強く現れ、
いわばカリキュラムに規定性があるの
である。わが国の教育課程審議会の提
案にある総合的な学習の事例もそのよ
うな教育的意図や規定性が現代教育へ
の要請という点から現れているが、それ
らは事例として「・・・など」になっ
ている。

伝統的合科・総合学習は、上に述べた
学習内容の規定性が弱く、子どもの生活
を基礎にした「学習中心の教育」の立
場であり、教科の枠にとられない学習
内容の自由度はずっと高いものがある。
この点からすれば、伝統的合科・総合
学習の方が、本来的な「主体的学習」、
「学び」を強調するならば、そのねら
いにより適うものになる。というのは、
学習内容の規定性によって児童生徒の
学習は、総合的な学習の名の下で結局
は受動的学習になり、教科内容の3割
削減といっても「総合教科」的性格を
持つことで学習内容の負担増大につな
がる可能性があるからで

ある。

(2) 合科・総合学習の歴史的展開：その遺産と残された問題

今世紀初期から実践されてきた合科・
総合学習は、私立学校から公立学校に
波及し、世界的運動として各国に広ま
ったが、各国で学力を巡って批判や論
争があった。アメリカの1930年代、
50年代、70年代中期、イギリスの
1970年代、わが国の第二次世界大戦
後の昭和20年代などは、その例であ
る。そうした批判からアメリカ、イ
ギリスでは総合学習の評価研究が
生まれた。アメリカの1930年代、
R.タイラーなどによる「8年研究」、
イギリスの1940-60年代、D.E.M.
ガードナーによる評価的研究は、そ
の最初の研究であり、いずれも伝
統的教科学習と総合学習の実証的
比較研究であった。比較研究を通
して明らかにされた点は、総合学
習一進歩的方法で教育された児童
生徒の学力は、伝統的教科学習を
した児童生徒と学力的には変わら
ない、むしろ総合学習の児童生徒
の方が優れている面もある、とい
う点であった。しかし、その後特に
イギリスでは、1950-60年代にか
けて、L.C.D.ケンプ(1955)、F.W.
ウオバーン(1966)などが進歩的
学校の総合学習の方が学力的に優
位にある、という報告をしたが、
1970年代になると、J.C. ベイ
カーラン(1970)、N. ベネット
(1976)の研究では、英語にお
ける進歩的方法の優位、数学にお
ける伝統的教科学習の優位が報
告され、総合学習の内容や方法への
批判が広がった。この流れは、
歴史的に最も長く永続的に総合
学習を「トピック」「プロジェクト」
の名称で実践してきたイギリスの
初等教育改革につながっていくも
のであったが、その後約10年
間の議論を経て、最終的には「
1988年教育改革法」において
伝統的教科カリキュラムに復
帰したのである。

このような批判はわが国では昭和
20年代末、基礎学力低下問題から
「系統主義」か「経験主義」かの
論争になり、昭和31年からの全
国的「学力テスト」実施、昭和33
年の基準的学習指導要領への転
換へと発展した。しかし、これら
の研究によって、総合学習の問
題点が確定したわけではなく、研

究手続きの問題点の指摘もあって総合学習はまだ実践を通して評価していく余地が残されている。即ち、総合学習によって、どのような学力が形成されるのか、その知識・技能、学習能力などの実践を通じた実証的評価研究である。また、歴史的实践を通して評価された諸点も忘れるべきではない。例えば、先のガードナーの研究から明らかにされたことに、下記のようなものがある。主体的学習による学習力の高まりと積極的学習、優れた表現的活動（言語表現、美術・音楽的表現）、社会性、学習活動における集中力、などである。これらは、他の公私立における総合学習の成果としても見られ、共通の顕著な成果と言える。

(3) 学力問題と評価―「知識の質」

総合的学習の方法には、実践形態に多様性があるが、共通に方法原理としているのは、ある一定のテーマを設定し、体験や活動を通して追求するという点である。直接経験を通してテーマを追求する場合、その追求が何を目標にするのか、その曖昧さが指摘される事がある。テーマを設定し、体験、経験から達成しようとするのは、どんな知識・技能か、の問題である。植物、動物の栽培や飼育などが低学年で設定される、その事例を見てみよう。ウサギの飼育過程でウサギに赤ちゃんが生まれる時、母ウサギはウサギ小屋で自分の毛を抜いて巣づくりのように赤ちゃんのために備える。子どもはその観察学習を通して、ウサギのお母さんは毛を抜いてかわいそうとか、すごい、と感心する。ナスを植えて、枯れてしまった、ナスさんかわいそう、と作文に書く。これらの例では、単なる体験主義、事物への感傷的関わりに終わる感傷主義、という批判が生まれる。低学年の場合、事物への感覚的、主体的関わり、事物との生きた関係を創る上では大事である。それだけ、現代の子どもは、経験の幅が狭いからある。また、「秋」を主題に、森へ出かける。落ち葉集め→落ち葉の植物的分類→画用紙に張り掲示→落ち葉拾いの作文→森を主題にした歌を歌う→作文から自分たちの森への思いを歌にする、とい

うような展開をしてそれで果たしてどのような形の総合が成り立つのか、その総合的知識の質が問われることもある。生活的知識は、知識の論理的分類からすれば、学問的、科学的知識と異なり、表層をなめるような体験知となり、学習が「概念化」「構造化」に向かわなければ、学問を基礎とする教科中心、あるいは学問中心カリキュラムと対立することになる。

(4) 発達段階と中等教育への移行

上に述べた問題は、特に高学年から中等教育（教科中心カリキュラム）への移行の問題として考えるべき問題である。総合学習の歴史的展開において、教科をあまり意識しないで総合的単元で学習を進めてきた実践に対してはしばしば教科的基礎学力や3R'sの基礎技能が低いことが批判された。総合学習と各教科が領域として設定された今回の教育課程審議会の報告では、このような問題は生じないであろう。各教科は総合的な学習とは別に領域として設定され、そこで系統的学習はなされ、中等教育へ連続するからである。しかし、総合的単元から大幅に学習時間を割いて進める一部の学校の伝統的総合学習は、中等教育の教科カリキュラムへの移行を高学年から考えるべきである。それがなされなて来なかったことで、初等―中等教育が非連続になり、中学校に入ってからの子どもの戸惑いはかなりのものがあつた。急激な教科学習への変化、テストと暗記学習への適応は、子どもにとってはかなりの精神的負担になっていた。総合学習と基礎学力、総合的単元と教科教育の関係を明確にした上での実践が課題として残っていると見えよう。

3 「総合的な学習」をどのように生かすか。

昭和33年の学習指導要領改訂以降、10年ごとの改訂がなされてきたが、受験体制の教化などと相俟って学習は「義務的学習」の性格を強く持つようになり、人間本来の学習力は大学に至るまで逆に低下してきたと言ってもよいほどであり、学校段階が上になるほど教科教育に適応する子どもと適応できない子どもの

階層化が広がっている。また、各大学で学生の学習力の低下や講義中の反学問的態度が懸念されている。日常的な学習の場に本来的学習を回復し、学習力を高めることを考えなければならない。その意味で、本来的学習、知識と生活の連続を考えてきた伝統的総合的学習の立場は現代の学校教育に大きな意義を持っており、今回の改訂で導入される総合的な学習は、前回の生活科導入より今回の案で10年前に導入すべきであったと考える。

どのように総合学習を生かしていくか、についてはさまざまな方向が考えられるが、ここでは、教育課程論と教育方法論の2つの視点からいくつかを述べたい。

教育課程論からは、総合的学習のテーマ、単元を教師が教育的価値洞察しながら可能な限り、子どもの興味、問題意識から設定し、教科、生活と関連づけながらともに追求する事である。これは、テーマ設定、カリキュラム開発における「個人性」の視点である。これは、完全な「個人性」に止まらず、興味、問題意識の共有化によって、小グループ、中グループの学習形態への発展の可能性もある。また、テーマそのものは、教科から発展したり、生活から発展するのであり、その源泉はあまり問題にならない。問題は、子どもの学習状況である。教科学習が遅れたり、興味が持てない子どもの場合、個人性の視点を重視して、オープン・スクールのように個別的选择を進めることができる。また、教科学習に興味を示す子どもは、教科の教材をベースに教科の枠を出て総合的に発展することも可能であるし、勿論教課審のいう事例からも学校や地域の諸条件により出発することができる。

生活の興味からテーマを設定する場合、可能な限り、各教科との関連づけ、概念化や知識の構造化、関連づけを考慮することが望まれる。体験主義、感傷主義に陥らないで学問、教科を背景とした意味の探求が必要である。総合的な学習は、教科学習の成果を生かすもの、というとらえ方がある。つまり、教科から総合的な学習へ、という見方である。しかし、総合的な学習から教科学習へ、の見方も一方ではできる。総合的な学習での追求は、教科のいわば専門的な追求によってそれ自体が

発展することもあり、教科学習の基礎にもなるからである。また、教科学習が総合的な学習に展開されることで、教科学習自体がさらに拡大、深化することもある。ここに、テーマ設定と展開の「学問・教科性」の視点がある。この視点は、単なる生活、個人的趣味、嗜好を越えた展開として、小学校の中・高学年から中等教育にかけて重要な事である。教科や学問の関連づけとしての総合の主張は、「仕事」や「問題解決的経験」を重視しながらも小学校高学年、中等教育での知識の総合を重要視したJ. デューイにも見ることができる。

また、テーマ設定における「社会性」の視点も重要である。知識と生活の連続を大事にする総合的学習の立場は、単なる知識＝知識自体ではなく、その社会的意義の理解へ発展することを考えてきたのであり、個人、学問・教科性の意義を社会的意義において理解し、高めていくことが知識と生活の連続につながることになる。

最後に、教育方法論の視点であるが、体験、経験を重視するという点から述べたい。前回の学習指導要領改訂から教育実践には、「調べ学習」、「生活科」、教科学習に体験、経験、調査などが強調され、実践に導入され広がってきた。問題は、総合的学習の場合であるが、前に少し触れたように、体験主義、感傷主義に陥らないように、より深い知的理解や追求への展開が必要である。教課審の報告にある総合的な学習のねらいや方法・形態はクラス・学校の諸条件から多様に工夫することができ、1つの型にはまらないようにテーマやその展開に応じて柔軟に考えて行くことが、つまり実践の諸側面をオープン考えていくことが望まれるであろう。また、子どもにどのような力が育っているか、実践の諸側面を絶えずオープンに評価しながら調整していくことが必要になるであろう。

〔付記〕

本稿の内容は、当日発表時間10分の制約ですべて報告されたものではなく、発表の意図に沿って内容を付加したものである。