

原著

## 総合的な学習のカリキュラム開発の類型化

—「現代的諸課題への対応」と「子どもの主体性の育成」に焦点を当てて—

村川 雅弘

鳴門教育大学学校教育学部

## Types of Curriculum Development of the Integrated Study

— Focusing on the viewpoints of “dealing with the contemporary issues”  
and “bringing up children as self-directed learners” —

Masahiro MURAKAWA

Faculty of School Education, Naruto University of Education

In 2002, the “Period for Integrated Study” will be introduced in all schools in Japan. There are mainly two aims for the introduction: first, to let schools deal with the contemporary issues (=issue focused); and second, to bring up students as self-directed learners (=self-directed ability focused). Schools and teachers, however, find it rather difficult to achieve these two aims at the same time.

The main purpose of this paper is to clarify the types of curriculum development of the Integrated Study by analyzing concrete cases.

When analyzing them, we do not focus on the curriculum at school level but each module of the cases. As a result, four types of module for Integrated Study have revealed as follows;

- 1) “School curriculum”; teachers adopt what has been already developed at the school in the past.
- 2) “Grade curriculum”; teachers at each grade develop a new plan every year.
- 3) “Class curriculum”; each classroom teacher and the students develop a new plan every year.
- 4) “Personal curriculum”; each student studies different theme.

The former two curriculum types may be suited in achieving the aim of both “issue focused” and “commonality focused” curriculum. The latter two types can be fitted to achieve the aim of “self-directed ability focused” and “originality focused” curriculum. By uniting these four types of modules, we can design various types of a school curriculum that can meet diverse expectations for the “Period for Integrated Study”.

Key words: Type of module development, Period for Integrated Study, School based curriculum development.

## I 総合的な学習の現状と課題

新学習指導要領では中教審及び教課審の答申を受け、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校において「総合的な学習の時間」が創設される。「総合的な学習の時間」は教科でも領域でもない位置づけで、学習指導要領に目標や内容が示されず、教科書も作成されない。「各学校において創意工夫を生かした教育活動」が強く求められている。「総合的な学習の時間」に関しては、学習指導要領の中にねらいとして「(1)自ら課題を見付け、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。(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」と明示されているために、各学校はこのねらいと子どもの実態を踏まえて設定することとなる。具体的な学習内容・活動については、各学校が学校や地域、子どもの実態等に応じて創意工夫を生かした教育活動を行うことを求めている。学校現場はこの学習内容・活動に加えて、学習方法、つまり、「総合的な学習にどう取り組んでいくのか」を決定する必要がある。その際に、「総合的な学習の時間」創設における次の2つの意義の存在が大きく関わる。

一つは既存の教科・内容では十分に扱いきれない現代的・学際的な課題についての学習を促す方策としての総合的な学習の位置づけである。中教審第一次答申(1996)の中で「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」と述べられている。つまり、「課題性重視」の考え方である。

もう一つは〔生きる力〕の育成である。眼前の課題の解決やその理解に重きをおくのではなく、急激に変化する時代においては、自ら課題を見つけ解決していく力の育成こそが重要であるという考え方である。教課審答申(1998)では、「総合的な学習の時間」の中で国際化や情報化、環境問題、少子高齢社会に関する内容を扱う必要性を指摘しながらも、「総合的な学習の時間」のねらいとしては「各学校の創意工夫を生かした横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などを通じて、自ら課題を見つけ、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である。～後略～」と述べている。

また、ここで注目すべき点として、中教審では「横断的・総合的な学習の推進」という表現を用いながらも、本文において「横断的・総合的な指導」という表現を用いているのに対して、教課審では一貫して「横断的・総合的な学習」という表現を用いていることである。加藤(1997)は、誰(教師か子どもか)が(教科等を越えた学習内容を＝筆者注)総合化するのかという観点から、「総合された(integrated)」カリキュラムと「総合されていく(integrating)」カリキュラムを区別している。前者を『教師が指導の前に「総合して」おく状態を意味する。学習者である子どもたちは教師が総合したカリキュラムに従って“総合”していくことを期待されている』と、後者を『学習者である子どもあるいは子どもたちが、授業の進行とともに“総合”していくことになる』と述べている。「横断的・総合的な学習」は「横断的・総合的な指導」に比べて、「integrating」の意味合いが強い。つまり、「子どもの主体性」を重視する傾向が強い。

以上のような「課題性重視」と「主体性重視」の2つの目的の存在が、学校現場の「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発を困難なものにしている。

また、これまで開発されてきた総合的な学習に関す

る多様なタイプの存在も、学校現場における戸惑いを助長している。例えば、現行学習指導要領の範囲内で総合的な学習に取り組んできた学校の多くは、既存の教科、道徳、特別活動の枠組みを残した上で、その目標や内容を関連・融合させる形で時間を生み出してきた。その上で、今日的課題を重視したものから、子どもの興味・関心に応じたもの、生活課題を取り上げたもの、既存の教科等の目標や内容に準拠した教科色の強いものから、既存の教科の目標・内容にとらわれることなく新しい内容を取り入れたものがある。中学校では選択教科の発展として取り組んだものがある。研究開発学校では、一部の教科を統廃合したもの、教科を再編したもの、新教科として取り組んだものがある。

「総合学習」や「総合的学習」、「総合的な学習」、「クロスカリキュラム」など総合的な学習に関して多様な用語が氾濫していることも、学校現場のカリキュラム開発を困難なものにしている。今後、全ての学校で総合的な学習が実施されていく中で、異なったタイプのものが同様に語られたり、同じタイプのものが違ったものとして扱われたりすることが今まで以上に起こると考えられる。自校及び学年、学級の総合的な学習について、学校や教師自らがその特徴を明確化する必要がある。互いの実践について研究協議を進め、課題の明確化や手だての開発等を進めていく上で、対象となる総合的な学習がどのタイプなのかを特定しておく必要がある。

本研究では、総合的な学習に関する多様な類型を再整理し、学校現場の実態に合った、実践研究に寄与できる新しい類型化を行う。

## II 総合的な学習に関する類型化の先行研究

総合的な学習に関しては、様々なタイプが考えられ、実際にも運用されてきた。類型化における観点とタイプを中心に検討する。

### 1. 経験主義から教科主義の軸を基盤とした並列的な分類

村川(1987)は、我が国におけるカリキュラム開発の事例を分類・整理する枠組みとして、学習指導要領の教科構成及び教科の目標・内容への準拠の程度(学習指導要領準拠—学習指導要領の教科の再構成—学習指導要領の内容の再構成—学習指導要領にとらわれない新しい内容の開発・導入)とその内容を学習者に共

通に学習させる程度「共通性」(共通-選択-自由)の2つの観点を挙げている。これまで研究開発学校等で開発されてきたカリキュラムを学習指導要領への準拠の程度が強いものから、「教科カリキュラム」「教科関連型カリキュラム」「教科統合型カリキュラム」「経験型カリキュラム」「学際型カリキュラム」の5つのタイプに分けている。さらに「共通性」(子どもたちに共通に学習させる程度)の観点から「教科カリキュラム」を「教科別指導型」「個別指導型」「教科内選択型」「教科間選択型」の4つに、「学際型カリキュラム」を「課題共通」「課題選択」「課題自由」の3つに細分化している。「教科関連型カリキュラム」「教科統合型カリキュラム」「経験型カリキュラム」「学際型カリキュラム」の4タイプが広い意味で総合的な学習と位置づけている。

辰野(1999)もカリキュラムのタイプを、「教科中心のカリキュラム」(大人中心のカリキュラム)と「経験中心のカリキュラム」(児童中心のカリキュラム)の大きく2つに分け、前者の教科の度合いがより強いものから「教科カリキュラム」(分科カリキュラム)、「関連(相関カリキュラム)」「融合カリキュラム」、「広域カリキュラム(教科型)」(総合カリキュラム)と、後者の経験の度合いがより強いものから「経験カリキュラム」(生活カリキュラム・活動カリキュラム)、「コアカリキュラム」(統合カリキュラム)、「広域カリキュラム(経験型)」としている。同様に、水越(1996)は「学問や技芸のもつ系統性と子どもの生活経験や問題意識の発達かのいずれを主軸に据えるか、どの程度、他方の立場を含み込むか」という視点から、カリキュラムを「分科カリキュラム」「相関カリキュラム」「広域カリキュラム」「コアカリキュラム」「総合カリキュラム」の5つに分類している。

村川、辰野、水越は教科主義と経験主義の考えを基盤において類型化を試みている。各タイプを一直線上に並べているために、教科主義及び経験主義の程度による違いは明確にされたとしても、各々のタイプの共通点が見えない。類型化においては、相違点だけではなく、共通点を明らかにする必要がある。共通点が示されることにより、異なるタイプへの移行・発展が可能となるからである。

## 2. 教科等の融合・関連の方法に着目した並列的な分類

加藤(1997)は、「注入・相関」(一つのものに他の一つのものの一部を加える)と「融合」(別々のもの

を一つに融合して別のものにする)の2つのパターンに分け、さらに、総合する数によってサブ・パターンを考え、「教科」総合学習、「教科・道徳・特活」総合学習、「合科的」総合学習、「学際的」総合学習の4つに整理している。

野上(1996)は、近年注目を浴びてきているイギリスのクロス・カリキュラムの具体的な方法として、「単一教科アプローチ」(教師が他教科との整合を念頭に置きながら自分の専門教科で教える)、「多分野アプローチ」(特定のトピックスについて関連する教科の教師が集まり、共同で計画をし各教科で教える)、「学際的アプローチ」(通常の時間割から外れて、1週間といった一定の期間の活動で、複数教科の教師が共同で指導に当たる)、「クロス・カリキュラ・コースアプローチ」(別枠時間割のコースにおいて教える)の4つを紹介している。

加藤、野上は統合する教科の数や関連・融合の程度、指導組織、時間割等の多様な観点を入れているために、各タイプの共通点や相違点が分かりにくいものになっている。

## 3. 複数の分析視点からなる2軸による構造的な分類

田中(1986)は合科・総合学習を、図1に示すように「目標と評価の規定性」と「設計と展開の決定」との2軸による4象限からなる座標で4タイプ(「合科的な指導」「学際的研究」「総合活動」「生活学習」)に整理している。横軸を「目標と評価の規定性」とし、「右に行くほど教科指導のようにあらかじめ決定された明確な目標体系と評価基準を持つ指導の仕方に近くなり、逆に左に寄るほど授業の展開につれて即時的に目標が生まれ、ゴールフリーな評価が行われる」といったオープンな学習が位置づく」と規定している。縦軸を「設計と展開の決定」とし、「上に行くほど教師が授業の各文節での学習活動のさせ方とその系列を決定するようリジッドな指導に近づき、逆に下へさがるほど学習の設計と展開についての決定権が学習者に与えられている」といった自由な学習に近くなる」と規定している。

さらに、田中(1987)は中等教育における総合学習の分類枠組みとして、小学校低学年に特にみられるような「総合活動」のタイプが中学校では必要がないとの判断から、横軸に「カリキュラムの基盤」を置いている。総合的な学習のカリキュラム内容の基盤を現行の学習指導要領に基づいた各教科の系統的な内容に置

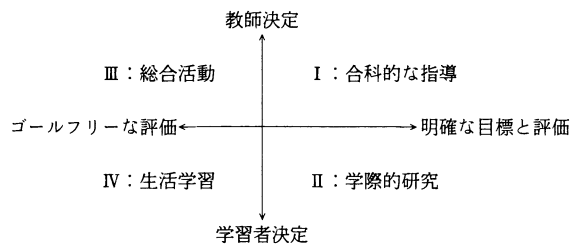


図1 合科・総合学習の4類型 (田中, 1986)

くのか、教師と学習者の自由な発想によりカリキュラムを促成するのかといった軸で整理し、「関連の指導」「課題研究」「総合学習」「学際的研究」の4タイプを提案している。同様のものとして、山本(1997)の「学習の主体性」(誰が学習内容・テーマ・活動を決定するか)と「時間枠」(どの時間枠を使って展開するか)の2軸により4タイプ(「教科外・子ども主体」「教科間・子ども主体」「教科外・教師主体」「教科間・教師主体」)に分類したものがあ

る。高階(1996)は、学力形成を「知識・能力の習得」と「(学習者が自ら学び、自ら考えることできる)学習態度の形成」の2つの方向軸を立て、4象限の中に「基礎受容型」「自己発現型」「知識獲得型」「学習創造型」の4タイプの学習を位置づけている。

4. 2つの目的「課題性と主体性」からみた構造的な分類

田中、山本、高階の類型化は、2つの視点をクロスさせてできた4つの象限に位置づけ、互いの相違点だけでなく共通点が明らかになっている点に工夫がある。田中、山本は方法概念の軸で分類しているのに対して、高階は「知識・能力の習得」と「学習態度の形成」といった2つの目標概念の軸で整理している。

村川(1997)は、総合的な学習の2つの目的「課題性と主体性」を考慮して、表1に示すような2つの軸によるマトリックスを考え、総合的な学習を9つのタイプに分類・整理している。

横軸を「学習内容決定の範囲」とし、右に行くほど既存の教科・領域にとらわれないで新しい内容を取り込もうとする意識が強い。中間的なものとして、既存の教科の内容を関連・融合させて決定するものがある。縦軸を「課題設定・学習展開の決定」とし、上に行くほど教師が学習課題や学習展開の決定を行う度合いが強い。下へ行くほど子ども自身が学習課題・学習展開の決定を行う度合いが強い。いわゆる「課題設定学習」のスタイルである。中間的なものとしては、教師

が設定した課題の中から学習者が選択する「課題選択学習」のスタイルがある。

表1 総合的な学習の類型化 (村川ら, 1997)

	学習内容の範囲 単一教科 ← 複数教科の関連・融合 → 新課題			
	課題設定・活動選択	A 単一教科等の内容に準拠する。教師が決定した課題や展開に従って学習する。	B 教師が複数教科等の内容から関連融合させた課題や展開に従って学習する。	C 既存の教科等にとらわれない新しい課題や展開を教師が設定しそれによって学習する。
教師決定	↑ 学習者選択	D 単一教科等の内容に準拠する。教師が決定した課題の中から選択、主体的に学習する。	E 教師が複数教科等の内容から関連融合させた課題の中から選択、主体的に学習する。	F 既存の教科等にとらわれない新しい課題の中から選択し、主体的に学習を展開する。
学習者決定		↓ 学習者決定	G 単一教科等の内容に準拠する。子ども自身が課題を設定し、主体的に学習を展開する。	H 複数教科等にまたがる内容から学習者自身が課題を設定し、主体的に学習を展開する。

この分類枠組みの特徴は、総合的な学習の各タイプを独立したものととらえるのではなく、相互に関連性・類似性が高いものととらえている点にある。例えば、タイプA、タイプB、タイプCはいずれも教師が課題や展開を決定するものであるが、タイプBは教科を関連・融合させた時間枠の中で実施し、タイプCは「総合的な学習の時間」のような特別な時間設定の中で実施されるもので、タイプBはタイプAからタイプCへの過渡的なタイプととらえることができる。また、タイプF、タイプIへといくにつれて子どもの決定に委ねる部分が多くなるので、タイプFはタイプCからタイプIへの過渡的なタイプととらえることができる。

新しい学習課題を子どもに共通に経験・習得させるのに適したものから(タイプA, B, C)、子どもの選択性(タイプD, E, F)や主体性(タイプG, H, I)を重視したものまで多様である。既存の教科の内容を越えた新しい知識や技能の習得を目指すのか、生きて働く力を育てようとするのか、既存の知識や技能を活用させることを体験させるのか、学習の目的に応じてタイプを選択・構成することが重要である。

III 村川の9タイプ分類によるカリキュラムの事例分析

村川ら(1997)は、上越市立大手町小学校(文部省研究開発学校, 平成7~9年度)と鳴門教育大学附属中学校(文部省研究開発学校, 平成6~9年度)の2

つのカリキュラム開発事例を表1に示した9タイプに従って分析し、この類型化が具体的なカリキュラムの分析・整理に有効であることと一つの学校のカリキュラムの中に複数タイプの総合的な学習が組み入れられていることを明らかにした。

### 1. 大手町小の「生活・健康単元群」にみる多様性 (事例1)

大手町小は現行の教科・領域の目標・内容の系統性を踏まえた上で、「自立」「創造」「共生」の育成を目指して、カリキュラムの再構成を行った。再構成の視点として「統合」「関連」「重点化」を掲げ、教師の思いや願いに基づく内容・活動のまとまりとして7つの単元群「生活・環境」「言語」「数量・図形」「総合科学」「創造表現」「身体・健康」「自分・集団」を設定した。

表1の9タイプに従って、2, 4, 6年の7単元群の全単元を分析した。表2は特に、総合的な学習との関連が強い「生活・環境単元群」の分析結果である。○内数値は各タイプに該当する単元の数である。全単元数とは各単元群の各学年ごとの単元数である。左端が2年, 中央が4年, 右端が6年の単元数を示している。

表2 生活・環境単元の単元分析結果 (村川ら, 1997)

全単元数	A	B	C
⑬⑨⑦	③①	①②	①②③
2 4 6	D	E	F
年 年 年	①	①	② ②
	G	H	I
	①	①③	②①②

表2から、「生活・環境単元群」には実に多様なタイプの単元が組み入れられていることが分かる。そして、学年が進むにつれて、課題性を重視している傾向が示されている。同じ単元群であっても実は単元一つ一つが異なった特徴を持っている。各単元の特徴を明確化することが、単元的设计・実施・評価において具体的な構成要素を決定していく際の前提となる。校内の教師にとっても各単元がどのタイプなのかを共通理解しておくことが単元の評価・改善, 研究の積み上げの前提となる。各校の多様な学習タイプをこのように分類・整理し、その関係を明らかにすることは意義深い。

大手町小のカリキュラムに見られるように、総合的な学習のねらいの一つである「新しい課題をどう取り入れていくのか」(課題性)ともう一方のねらいである「子どもの主体的な活動をどう保障していくのか」(主体性)を、学年が進むにつれて、この両者をどう絡ませていくのかを単元ごとに明確化する必要がある。

### 2. 鳴門教育大附中の「未来総合科」にみる系統性 (事例2)

鳴門教育大附中は新教科「未来総合科」の開発研究に取り組んだ。教科目標は「体験や調査的な活動を通して、現代および未来社会において解決の迫られている諸問題を総合的にとらえ、未来を構想する中で、自己の意思を決定する能力の育成を図り、その過程において、自ら学習していく能力と態度を養う」である。内容選択の柱としては、国際化・情報化・環境・社会福祉の4領域および領域を関連させた内容も取り扱う。

「基礎学習(グランドワーク, G1~G3)」(学習観の転換を図る。未来総合科のイメージをつかみ、基礎的な学習スキルを習得する学習)と「領域別学習(ケーススタディ, C1~C3)」(国際化・情報化・環境・社会福祉の4領域別の学習。領域別に目標を設定し、領域の視点や見方・考え方を身につけさせ、学習スキルの習得を図る学習)、「領域総合学習(アドバンススタディ, A1~A3)」(国際化・情報化・環境・社会福祉の4領域にとらわれることなく、多面的な視点や総合的な見方ができる課題を設定し、学習を進める。既存の教科や基礎学習・領域別学習で習得した知識やスキルを生かす。新教科の目標にせまる学習)の3つの学習区分からなるカリキュラムを開発した。

「未来総合科」の各学年における学習を表1の9つのタイプで分析した結果が表3である(村川ら, 1997)。

表3の結果から、「未来総合科」という一つの新教科の中にも多様なタイプの総合的な学習が含まれていることが分かる。

全体的には、「未来総合科」が国際化・情報化・環境・社会福祉といった既存の教科では十分に取扱いえない課題を内容の柱にしているために、タイプCやタイプF, タイプIが多い。その中で、「基礎学習」は新教科の各学年の導入にあたり、また新教科のイメージを持たせたいという目的から教師が課題を提示しな

表3 「未来総合科」の学習区分の分析結果(村川ら, 1997)

A 情 C1	B	C 国 情 C1 C2 C3 社 C1
D	E	F G1 G2 G3 社 C2
G	H 環 C1	I 環 社 C2 C3 C3 A1 A2 A3

ながらも、子どもが選択し主体的に取り組むタイプFに集まっている。1, 2年の「領域別学習」は各領域の内容や基礎的なスキルを共通に学習させたいという意識が高いためにタイプCが多い。特に、国際や情報は教師決定の部分が多い。それに対して、環境は素材としては「吉野川」を扱いながらも課題設定や解決の方法をできるだけ子どもに任せている。社会福祉は車いす体験, 調査, 実践へと次第に子どもに任せている。「領域総合学習」は既存の知識や技能を生かして子ども自身が課題を設定して取り組む要素が大きいので、タイプIに位置づいている。

表1で提案した総合的な学習の分類枠組みは、大手町小の「7単元群」(「生活・環境単元群」以外の他の6群の分析結果は割愛)と鳴門教育大附中の「未来総合科」の単元分析において、単元の整理・分類を可能とした。しかし、本分類枠組みは、研究開発学校のように現行学習指導要領に準拠しない事例も含みながらも、現行学習指導要領を前提とした整理枠組みである。平成14年度より小学校及び中学校で実施される新学習指導要領で創設される「総合的な学習の時間」を前提として整理したものではない。「総合的な学習の時間」の中でどのような総合的な学習を開発・実施していくのかが問われてくるのであり、既存の教科や教科の目標・内容をどう関連・融合させながら取り入れていくのかという課題を考える必要がない。表1の類型化の基本的な考え方を踏襲しながらも、「総合的な学習の時間」の存在を前提とした新しい整理の枠組みが求められる。

#### IV 単元開発の主体に着目した類型化の試み

「総合的な学習の時間」は地域や学校、子どもの実態に応じて、各学校が創意工夫を生かした教育活動の展開を図ることが原則である。各学校における具体的

な単元開発は学年・学級単位で進められることが多い。総合的な学習に対する理解や思い、願いは教師により異なり、学年によっても子どもの実態は違う。具体的な目標や内容、活動の決定においては実に多くの要因が関連している。学校や学年としての一貫性・共通性を追求しながらも、学年や学級の独自性をいかに保障していくのが大きな課題となる。ここでは、総合的な学習のカリキュラム開発を学校カリキュラムレベルではなく、単元レベルでの開発主体、つまり「具体的な単元の開発の主体者」による分類・整理を試みる(図2)。

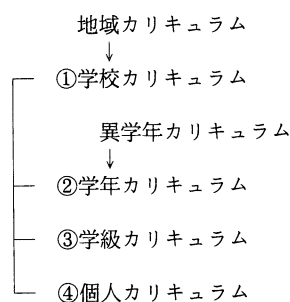


図2 単元開発の主体による類型化

なお、総合的な学習の学校レベルのカリキュラムは単元レベルのカリキュラムから構成されているととらえる。また、「学年」や「学級」、「個人」の用語は学習組織・形態を指すのではなく、単元を開発する主体(つまり、具体的な課題や内容、展開などの決定者)を指している。

##### 1. 地域主体のカリキュラム開発

総合的な学習は既存の教科のように学習指導要領で目標や内容が明記されたり、それに準拠した教科書は作られない。その意味で、既存の教科のように、国家がカリキュラムの主体とはならない。国際化や情報化、環境問題等への学校教育の対応といった社会的な要請は学習指導要領で「総合的な学習の時間」の学習活動例として示されている程度である。今後は、比較的広範囲にわたる地域の特性や実態を反映した地域主体の「地域カリキュラム」が出てくる可能性がある。特に、中学校校区レベルでの総合的な学習の「地域カリキュラム」開発の是非が検討される。

##### 2. 学校や学年主体のカリキュラム開発

「総合的な学習の時間」において、各学校が主体となり、地域や学校、子どもの実態に応じて創意工夫を

生かした教育活動の展開を図ることが原則である。実際には、各学校で目標や取り組むべき教育課題、内容選択の柱を決定した上で、具体的な単元の開発は学年や学級単位で進められることが多い。

その際の決定要因として、地域や子どもの特性や実態、学校の実態や実践・研究の系譜、保護者や地域の人の願い、教師集団の願い等が強くはたらいっている。

学年主体の開発方法にも大きく2通り考えられる。

一つは、学年団で具体的な単元の開発を進め、次年度以降にモデルプランとして引き継ぐ場合である。開発の主体は学年であるが、次年度以降は学校のプランとして継承される、つまり、その学校で既に開発されているプランを採用するので「①学校カリキュラム」(School curriculum)と呼ぶ。単元案や指導案、関連教材(ビデオ, CD-ROM, 図書, ワークシートなど)が再利用できる。例えば、上越市立大手町小学校(1998)の「身体・健康単元群」では、各学年ごとに具体的な単元が開発され、ワークシートも作成・活用されている。鳴門教育大附属中学校(1997)の「未来総合科」の「基礎学習」や「領域別学習」、福岡教育大附属福岡中学校(1998)の「生き方学習」がこのタイプに該当する。前述の「地域カリキュラム」が各学校に採り入れられる場合には、「①学校カリキュラム」として位置づけることができる。イギリスのBBCは放送(放送されたものはビデオ化される)と関連資料(CD-ROMやワークシート, 指導案), インターネットによる関連情報・最新情報の提供などをパッケージ教材として学校に頒布しているが、各学校がこれを採用し利用した場合には、「学校カリキュラム」として位置づけることができる。

もう一つは、学年団で単元開発を行うものの、基本的に次年度以降に引き継がないで、毎年度新しい教師集団で開発する場合である。このタイプを「②学年カリキュラム」(Grade curriculum)と呼ぶ。小学校では、京都市立御所南小学校(1999)や千葉市立打瀬小学校(1998)の「うたせ学習A」「うたせ学習B」のように学年ティームティーチングを採り入れている学校に多い。中学校では、上越教育大附属中学校(1998)の「グローバルセミナー」がこのタイプに入る。入学年度の始めに、学年担当の教師全員でキーワードを決定する。同じキーワードの下で2年生, 3年生へと活動が継続・発展する場合もある。また、鳴門教育大附

属中学校(1997)の「未来総合科」の「領域総合学習」はこのタイプに入る。学年の枠を取り払ったタイプ(「異学年カリキュラム」と呼ぶ)は「②学年カリキュラム」の発展型として位置づけることができる。

### 3. 学級・子ども主体のカリキュラム開発

学年内で共通テーマを設定するが、基本的には各学級が独自の活動を展開する。各学級の教師や子どもの願いが強く反映する。このタイプを「③学級カリキュラム」(Class curriculum)と呼ぶ。上越教育大附属小学校(1998)は年度始めに担任教師が年間計画を立てておき、その上で、子どもの興味・関心に従って軌道修正を行うものである。横浜市立日枝小学校(1998)も同様のタイプである。

さらに、子ども一人一人の思いや興味・関心を重視し、個人あるいはグループにより異なるテーマに取り組む「一人一研究」的なものがある。このタイプを「④個人カリキュラム」(Personal curriculum)と呼ぶ。小学校では、千葉市立打瀬小学校(1998)の6年の「うたせ学習C(卒業研究)」, 中学校では、福岡教育大附属福岡中学校(1998)の「卒業研究」が該当する。

### 4. 各タイプの特徴

総合的な学習の単元開発において考慮すべき視点として、以下の4つがある。

一つは「共通性」である。「開発単元をどの程度まで共通に学習させるか」という視点である。

一つは「独自性」である。「共通性」とは対極にあり、「開発単元がどの程度独自なものであるか」という視点である。

一つは「課題性」である。「既存の教科等では十分に扱えなかった環境や国際理解などの現代的な諸課題や地域の課題についての理解がどの程度主になっているか」という視点である。

一つは「主体性」である。「自ら課題を見つけ、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がどの程度主になっているか」という視点である。

「課題性」と「主体性」は重みづけはされるが、対極に位置するものではない。

4タイプとこれらの4つの視点との関連を表したの

が、表4である。

表4 4タイプの特徴

		課題性重視・主体性重視 →・←
共通性重視 ↑ ↓ 独自性重視	①学校カリキュラム	→
	②学年カリキュラム	→
	③学級カリキュラム	←
	④生徒カリキュラム	←

まず、縦方向に「共通性」と「独自性」を置いた。「①学校カリキュラム」が年度を越えて共通課題を追究させたいという意向が強いため一番上に、「②学年カリキュラム」は同一学年内において共通課題を追究させたいという意向が強いため2番目に、「③学級カリキュラム」は学級内において共通課題を追究させたいという意向が強いため3番目に、「④個人カリキュラム」は子ども一人一人に個別課題を追究させたいという意向が強いため一番下に配置した。

横方向には「課題性」と「主体性」を置いた。「①学校カリキュラム」及び「②学年カリキュラム」は「課題性」重視の傾向が強いカリキュラムで、教師があらかじめ課題や展開を決定していることが多いが、大テーマの下に教師が設定した課題のなかから選択して取り組んだり、学習対象との直接体験を通して子ども自らが追究課題を設定するような「主体性」重視の活動もみられる。「③学級カリキュラム」は子どもたちの「主体性」を重視し、子どもの興味・関心から共通課題を設定し追究するが、追究過程において「課題性」が重視されてくる場合がある。同様に、「④個人カリキュラム」においても、子どもたちが総合的な学習を数年経験することにより、興味・関心が明確なものとなり、また、追究する力が備わってくることにより、「課題性」の高い学習成果を生むことがある。

## V 学校を基盤とした総合的な学習のカリキュラム開発への提言

学校としての一貫性や共通性を重視すれば「①学校カリキュラム」が適切である。しかし、「①学校カリキュラム」では、各学年の独自性が発揮しにくい。年度により、教師の願いや子どもの実態に違いもある。学年の独自性を大切にすれば「②学年カリキュラム」が適切である。しかし、その場合には、学校としての

一貫性・共通性が保たれにくいだけでなく、各学級の実態、教師や子どもの願いが反映されにくい。学級の独自性を重視するならば「③学級カリキュラム」が適切である。しかし、学校・学年の一貫性・共通性に問題が生じる。また、個々の子どもの思いや興味・関心に応じにくい。子ども一人一人の思いや関心を重視しようとするならば「④個人カリキュラム」を採る必要があるが、学級内での共通性に欠けることは必然である。

各学校が総合的な学習のカリキュラム開発を進めていく上で、学校教育目標や総合的な学習のねらい等との関連において、「共通性」と「独自性」のいずれを重視するのか、また、「課題性」と「主体性」のいずれを重視するのか、は各学校の判断に委ねられている。

琉球大附属小学校の総合的な学習は4つの異なる活動からなる。「ひびきタイム」は地域を素材としたテーマを設定し追求するもので、学年により「③学級カリキュラム」あるいは「②学年カリキュラム」で取り組む。「ジブンタイム」は子ども一人一人の個人テーマ追求の「個人カリキュラム」である。また、「コンピュータ」及び「宿泊体験学習」は「①学校カリキュラム」と位置付けることができる。

福岡教育大附属福岡中学校の「総合学習」は3つの異なる活動からなる。「生き方学習」は各学年の前・後期ごとに5つの主題（仲間・福祉・環境・伝統文化・国際理解）が設定されているが、年度ごとに具体的な内容や活動を決定できる点で「②学年カリキュラム」に位置付けることができる。「WORLD TIME」は教師が準備した講座の中から子どもが選択し、異学年で取り組む「異学年カリキュラム」である。「卒業研究」は子ども一人一人が自らの興味・関心に従って個人追求する「④個人カリキュラム」である。

琉球大附属小学校も福岡教育大附属福岡中学校も複数タイプの総合的な学習を複合的に組み入れることで「課題性」と「主体性」、「共通性」と「独自性」の各々のバランスを図ろうとしている。

本研究では、「総合的な学習の時間」に期待されている2つの大きな目的である「現代的諸課題への対応」と「子どもの主体性の育成」に着目し、総合的な学習のカリキュラム開発を単元レベルにおける4タイプ「①学校カリキュラム」「②学年カリキュラム」「③学級カリキュラム」「④個人カリキュラム」への類型化を試みた。各タイプは「現代的諸課題への対応」と



「子どもの主体性の育成」における機能に違いがあり、複数タイプの総合的な学習を組み入れることにより、2つの目的のバランスを図れることを指摘した。

各学校が「総合的な学習の時間」を通して、子どもに身に付けたい資質・能力や現代的諸課題等に関する活動体験を、学校あるいは学年としてどこまで共通にし、かつ各学年や学級の独自性を保障していくのか、そのためには各学年でどのタイプの総合的な学習をどの程度組み入れていくのか、各学校における教職員の共通理解が必要である。そうすることで、各単元が具体的実践を通して評価・改善されていき、学校カリキュラムとしても一貫したものに仕上がっていく。

教材研究と課題設定、単元開発や年間指導計画作成、時間割の作成、指導組織・形態、学習組織・形態、子ども理解と支援及び評価方法などに関して、各々のタイプごとにどのような問題があるのか、どのような手だてが必要なのか、子どもが各タイプの総合的な学習をどう理解しているのか、教師の教材研究、単元開発、指導などに関する力量や子どもの主体的・協働的に学習する力、興味・関心・意欲などとタイプとの関連があるのか、実践的なデータに基づいて、今後明らかにしていく必要がある。

#### 参考・引用文献

- 新井郁男・上越教育大学附属中学校：こうしてつくった総合学習，教育開発研究所，1998。
- 千葉市立打瀬小学校：21世紀の学校はこうなる，国土社，1998。
- 第15期中央期審議会第一次答申：21世紀を展望した我が国の教育の在り方について，1996。
- 上越教育大学附属小学校：みんなで総合しよう，かがやき，1998。
- 加藤幸次：教科間における総合化の意義と進め方，高浦勝義（編）：総合学習の理論，黎明書房，1997。
- 教育課程審議会：幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について，1998。
- 京都市立御所南小学校：総合的な学習 かがやき，教材研究所，1999。
- 水越敏行：カリキュラム編成の基本理念，21世紀を展望する新教育課程編成への提案，日本学術協力財団，1996。
- 村川雅弘：学校を基盤としたカリキュラム開発の現状と課題（I），鳴門教育大学研究紀要（教育科学編），2，16-29，1987。
- 村川雅弘・野々村拓也・梅澤崇：総合的学習のカリキュラム設計と評価－鳴門教育大学附属中の「未来総合科」と上越市立大手町小の「7単元群」の事例研究，日本教育工学会報告集（JET 97-4），47-54，1997。
- 鳴門教育大学附属中学校：未来総合科で生きる力を育てる，明治図書，1997。
- 新潟県上越市立大手町小学校：子どもの明日を見つめて，文化印刷，1997。
- 新潟県上越市立大手町小学校：総合的学習実践セミナー，文化印刷，1998。
- 野上智行：提案としての『教科をクロスする授業』，野上智行（編）：「クロスカリキュラム」理論と方法，明治図書，1996。
- 琉球大学附属小学校：研究紀要，17，1999。
- 高浦勝義・横浜市日枝小学校：子どもが創る総合学習，黎明書房，1998。
- 高階玲治：学校5日制と豊かな学力の形成，高階玲治（編）：実践クロスカリキュラム，図書文化，1996。
- 高階玲治・福岡大学附属福岡中学校：豊かな人間性を育む総合学習の実践，黎明書房，1998。
- 田中博之：合科・総合学習の動向と課題，水越敏行（編）：学校を基盤としたカリキュラム開発と評価に関する実証研究，69-76，1986。
- 田中博之：中学校における総合学習の実践動向，教育方法調査研究会（代表：水越敏行）（編）：初等中等教育における『新しい教育方法』の動向と課題，56-70，1987。
- 辰野千尋：日本教材学会第10回研究発表大会シンポジウム「知の総合化－生活と学習の一体化を図る教材のあり方」，日本教材学会年報，10，1999。
- 山本幸夫：「横断的・総合的な学習」の可能性とその実現化，今谷順重（編）：総合的な学習の新視点，黎明書房，1997。