

## 高等学校における「総合的な探究の時間」<sup>1)</sup> の展開に関する一考察

梶 川 裕 司  
安 居 昌 行

### 〈Summary〉

Although the “period for integrated study” has not been discussed since its introduction in the 1998/1999 revised government course guidelines, the “period for integrated study” is now being emphasized in the measures of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. The purpose of this article is (1) to clarify the direction of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology regarding the “period for integrated study” and to examine the effectiveness, focusing on high school, of the subject of which the name has been changed to “period for inquiry-based cross-disciplinary study”; (2) to clarify the purpose at the time when the “period for integrated study” was established; (3) to examine the viewpoints of criticism at the time when the “period for integrated study” was established; (4) to examine the criticism of the “period for integrated study” from a theoretical viewpoint. The following conclusions were reached after examining the latter three points: ① the concept of the “period for integrated study” did not originate in the 1998/1999 revised government course guidelines and is not a form of empirical education; ② the purpose of the “period for integrated study” has not been fully understood in educational settings; ③ the “period for inquiry-based cross-disciplinary study” will become more useful as a method of school education in the future; ④ the success or failure of the “period for inquiry-based cross-disciplinary study” depends on whether effective teacher training can be conducted or not.

### はじめに

平成 11 年告示の高等学校学習指導要領（以下「平成 11 年学習指導要領」）においてまったく新しい教育課程の領域として「総合的な学習の時間」が設置された。そして平成 11 年学習指導要領はいわゆる「ゆとり教育」<sup>2)</sup>として社会に認知され、なかでも「総合的な学習の時間」は、その象徴的存在となった。

その後、「ゆとり教育」は、社会的な批判に晒されることとなる。特に高等学校に「総合的な学習の時間」が導入されたことに関する批判が大きかった。すなわち国際競争が激化していた当時、日本人の学力向上が急務であるにも関わらず、学問性がなく、大学入試には何の関係も持たない小学校の「生活科」のような合科的内容に貴重な時間を割くべきではないという批判である。そして、この世論形成に大きな影響を与えたのが著名な文化人や大学教員による「ゆとり教育」

批判の著作の相次ぐ刊行と、国際学力調査の結果である。

このうち、特に大きな影響を与えたのが京大大学院教授（経済学）の西村和雄氏らのグループによる一連の著作である。西村氏らは、大学生の学力低下に関する一連の著作を刊行し、それらはベストセラーとなり、マスコミに大きく取り上げられた。中でも京都大学経済学部の学生が、分数の計算ができないという調査結果が、センセーションを巻き起こした<sup>3)</sup>。

また国際学力調査の結果からの批判は、経済協力開発機構（以下、OECD）による PISA（Programme for International Student Assessment）の結果を根拠とするものが多い<sup>4)</sup>。この PISA の結果の評価に関しては後述するが、「ゆとり教育」の批判者たちは、PISA の経年比較で世界での日本の順位が低下しており、それは「ゆとり教育」導入と軌を一にしているとの見方をした<sup>5)</sup>。この間、当時の文部省（以下、旧文部省）と一部の教育学研究者は、平成 10・11 年度告示学習指導要領の擁護を行った。しかし世論に何ら影響を与えることはなく「ゆとり教育」からの脱却が必要という観点が世論の主流となっていった<sup>6)</sup>。

次の平成 21 年告示の高等学校学習指導要領では、平成 11 年告示学習指導要領の「生きる力」を継承しつつも、その構成要素のうち「確かな学力」にウエイトを置いた改訂が行われた。学力重視の流れの中で「総合的な学習の時間」は、前学習指導要領における「ゆとり教育」の遺物のように扱われ、高等学校教育の現場では、議論の対象にさえならなくなった。

ところが平成 27 年 12 月 21 日中央教育審議会答申「これからの学校を担う教員の資質能力向上について」では、新しい教員免許法下における教職専門科目の「見直しのイメージ」に「総合的な学習の時間の指導法」が新たに付け加えられた<sup>7)</sup>。教員養成に関わる多くの大学関係者は、驚きをもってこの提案を見たが、平成 28 年の教員免許法改正により、それは具現化された。さらに平成 30 年告示の高等学校学習指導要領では、これまでの「総合的な学習の時間」の名称変更が行われ「総合的な探求の時間」となった<sup>8)</sup>。この時点での名称変更の意図を図りかねている教育関係者は多い。

そこで本研究では、最近の「総合的な学習の時間」の復権といえる政策の意図を明らかにし、それを踏まえて高等学校での「総合的な探究の時間」の課題と可能性について検討することを目的とし、考察を行う。

## 1. 「総合的な学習の時間」の創設の趣旨

### 1.1. 創設の経緯

「総合的な学習の時間」が教育の新領域として設置されるに至った旧文部省での議論の過程を以下に述べる。

#### 1.1.1. 中央教育審議会答申

「総合的な学習の時間」創設の起源は平成 8 年 7 月の組織改組以前の中央教育審議会答申「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）」（以下「第一次答申」）である<sup>9)</sup>。

「第一次答申」は副題に「子供に『生きる力』と『ゆとり』を」が掲げられ、後の「ゆとり教育」という造語の原点となった。「第一次答申」は、まず「生きる力」を次のように規定した<sup>10)</sup>。

いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称する。

文部科学省によれば 「生きる力」の構成要素は「確かな学力」「豊かな人間性」「健康と体力」の3つである<sup>11)</sup>。とくに学力について「第一次答申」は、旧来の受験学力とは異なった学力を身につけさせることを目指していた。それは「自分」「自ら」「主体的」「問題を解決」という単語をキーワードとする新しい学力概念としての「確かな学力」である。そして「確かな学力」を育成するため、教科とは違った新しい領域として「総合的な学習の時間」の創設が提案されたのである。「第一次答申」では、その第2部に、項目として「横断的・総合的な学習の推進」が置かれ、その文中で「総合的な学習の時間」という術語が初出する<sup>12)</sup>。しかし「第一次答申」は「横断的・総合的な学習」を趣旨とした教育内容を盛り込む必要があることを述べるのみで、学校種ごとの「総合的な学習の時間」の内容に踏み込んだ具体的な記述は、一切、行っていない。

#### 1.1.2. 平成10年教育課程審議会答申

旧文部省所管の中央教育審議会の下部組織であった教育課程審議会は、「第一次答申」を受けて、平成10年7月に答申「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」（以下「教課審答申」）を出した。「教課審答申」は「総合的な学習の時間」について一つの独立した項目として、詳細に解説を行った<sup>13)</sup>。「教課審答申」の「総合的な学習の時間」の創設の「趣旨」は以下の2点に要約される。①「各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保すること」、②「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保すること」である。

ついで「趣旨」の下位項目の「ねらい」では、上記の「趣旨」の①「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」に関して次の4点を挙げた。①「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」、②「情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること」、③「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成すること」、④「自己の生き方についての自覚を深めること」であ

る。

この「ねらい」を実現するために以下の3つの枠組みの「課題」を例示している。①「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」、②「児童生徒の興味・関心に基づく課題」、③「地域や学校の特色に応じた課題」である。そして「課題」に取り組む学習活動には、次の6点が含まれることが望ましいとした。①自然体験やボランティアなどの社会体験、②観察・実験、③見学や調査、④発表や討論、⑤ものづくりや生産活動など体験的な学習、⑥問題解決的な学習である。「教課審答申」は、「第一次答申」を基礎に、さらに「総合的な学習の時間」の内容を具体化している。しかし、ここでも校種ごとに「総合的な学習の時間」の内容に踏み込んだ記述はない。

### 1.1.3. 平成11年告示の高等学校学習指導要領

平成11年告示の高等学校学習指導要領は、総則の第4款で「総合的な学習の時間」を規定した<sup>14)</sup>。高等学校における「総合的な学習の時間」の規定の特徴を明らかにするため、平成10年告示の中学校学習指導要領で同様の内容を規定した箇所の文章との比較を行った<sup>15)</sup>。

#### 1.1.3.1. 「趣旨」の比較

「趣旨」に関する規定は「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など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」とあり、中学校の記述とすべて同じである。

#### 1.1.3.2. 「ねらい」の比較

「ねらい」に関して、中学校と高等学校で共通しているのは「(1)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、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること」である。しかし「(3)各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」は中学校のみの記述となっている。

#### 1.1.3.3. 「課題の例示」の比較

「課題」の例示に関して、中学校では「各学校においては、1及び2に示す趣旨及びねらいを踏まえ、総合的な学習の時間の目標及び内容を定め、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」と大まかな方向性を示すにとどめられている。これに対し、高等学校では、「ア 国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動」「イ 生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課

題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」「ウ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動」と項目を立てて、例示を行っている。

#### 1.1.3.4. 「配慮事項」の比較

「配慮事項」に関しては、中学校では「(1)目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと」「(2)自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること」「(3)グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制について工夫すること」「(4)学校図書館の活用、他の学校との連携、公民館、図書館、博物館等の社会教育施設や社会教育関係団体等の各種団体との連携、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること」という4項目の配慮事項が挙げられている。高等学校では「(1)自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習、調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること」「(2)グループ学習や個人研究などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること」という2項目の配慮事項が列挙されている<sup>16)</sup>。このうち高等学校の(1)と中学校の(2)、そして高等学校の(2)と中学校の(3)が共通した内容となっており、配慮事項の項目は中学校に比べ高等学校では少ない。

#### 1.1.3.5. 比較に関する考察

平成11年高等学校学習指導要領と平成10年中学校学習指導要領を比較すると、教科・科目の多様性が増す高等学校学習指導要領で、中学校以上の、より具体的な「総合的な学習の時間」の展開の方向性が示されているわけではないことがわかる。さらにいえば「ねらい」において中学校にある「(3)各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」が、高等学校にはない。また「課題の例示」において中学校よりも高等学校に具体的記述がなされている。さらに「配慮事項」では学校外の施設等との連携・活用が中学校では記述され、高等学校にはない。これらの記述の有無の差を合わせると、教科・科目の専門性が高い高等学校では教科の枠組みを超え、学校の枠組みを超えた取り組みが困難であることを文部科学省が認識し、その点に配慮した記述を行ったと解釈できる。



## 2. 「総合的な学習の時間」の変遷

### 2.1. 創設当初の状況

#### 2.1.1. 高等学校教育現場の反応

##### 2.1.1.1. ベネッセ教育総合研究所「総合的な学習の時間への実施期待」調査（平成 11 年）

ベネッセ教育総合研究所は平成 11 年、小・中・高等学校教員を対象として「総合的な学習の時間」に関する調査を行った<sup>17)</sup>。高等学校教育現場での反応の特徴を明らかにするため、この調査で高等学校教員と、小・中学校教員の回答に有意な差があった項目の傾向を検討する。

まず『総合的な学習の時間の意義』に関しては「生徒にとって興味の持てる学習活動である」「ゆとりある教育活動ができる」、「国際社会の申の日本人としての自覚を形成できる」が小・中学校教員に比べ有意に低い。また『総合的な学習の時間の課題』については、「生徒の興味・関心に基づく課題」「健康」が小・中学校教員に比べ有意に低い。『実施上の問題点』では「カリキュラムを構成するのが難しい」「学習の場が数室外に広がり過ぎる」が小・中学校教員に比べ有意に低いのであるが、反対に「入試の影響で教師の指導意欲が湧かない」が小・中学校教員に比べ有意に高かった。『実施に向けての対応』では、「1999 年度からわずかでも試行する」「2000 年度から週 1 時間程度の実施」が小・中学校教員に比べ有意に低く、反対に「早めにカリキュラムづくりが必要」「教育研究所・センターの講座に総合的な学習の時間を設ける」「文部省が指導資料を作成し、各学校に配付する」が小・中学校教員に比べ有意に高かった。また教育研究所・センターによる『総合的な学習の時間に関する研修への要望』については、小・中学校教員に比べ有意に高かった。

小・中学校教員と高等学校教員の比較では、高等学校教員に「総合的な学習の時間」を担当することに對する不安が強いこと、その意義に疑問を感じていること、さらに旧文部省は、生徒の実態等に応じて各学校の創意工夫を強く求めているにもかかわらず、教育委員会に実施のひな形、指針等を求めていることなど、「総合的な学習の時間」に関して消極的な意識がみられるといえる結果である。

##### 2.1.1.2. ベネッセ「大学生の学習・生活実態調査報告書」（平成 20 年）

平成 11 年告示高等学校学習指導要領が現場に定着したと考えられる平成 20 年、ベネッセによる「大学生の学習・生活実態調査報告書」に「総合的な学習の時間」に関する調査項目が盛り込まれた<sup>18)</sup>。調査対象は、平成 11 年告示高等学校学習指導要領施行の初期の段階で「総合的な学習の時間」を学んできた大学 1～4 年生である。そのうち「総合的な学習の時間」でどのような学習活動を行ったかを尋ねた項目では「友だちと協力して発表資料をまとめた」「調べたことを図や表にまとめた」「調べたことを人前で発表した」を「ほとんどしなかった」が過半数を超えている。旧文部省の意図に反して、高等学校では生徒の主体的な活動が、あまり行われていなかったことがわかる。

### 2.1.1.3. 筆者による調査（平成 11 年）

筆者は、小・中・高等学校で「総合的な学習の時間」に関する実践的研究が、どの程度、行われているかの件数を、旧国立教育研究所の平成 11 年度資料をもとに分析した<sup>19)</sup>。その結果、小学校の研究件数が多数を占め、それに中学校が次ぐが、高等学校の研究件数は、数件皆無といっている状況であることが明らかになった。この原因に関して筆者は、高等学校における「総合的な学習の時間」導入時点での課題として以下の 2 点を指摘した<sup>20)</sup>。

①高等学校教員の専門性の壁 小・中学校教員に比べ、高等学校教員は、教科の専門家という意識が強く、教科の壁を越えて異なる教科の教員が、連携しつつ内容を構成する「総合的な学習の時間」の方法に大きな戸惑いを持っている。例えば、物理の教員は、物理学の学問体系をもとにした学習指導要領に沿った理論に則った教育を行いたいと考えている。また当時、高等教育機関進学率が 50% に近づいていた状況の中、高等教育機関進学者が多数を占める高等学校では、入試にまったく関係のない「総合的な学習の時間」に、受験準備に必要な授業時間が費やされることにも強い反発がある。

②系統性の壁 もし高校教員集団が、①の問題を乗り越えて「総合的な学習の時間」に取り組む意欲を持った場合、問題となるのが、指導対象の生徒が、小・中学校でどのような「総合的な学習の時間」を学んできたのかという点である。「総合的な学習の時間」は各学校、そしてその地域の特性を活かすことを一つの柱としているが、高等学校は、中学校に比べ、校区が広い。そのため多様な「総合的な学習の時間」を学んできた生徒がそれぞれ持つ「基礎」が大きく異なっている。場合によっては、高校で設定した「総合的な学習の時間」のテーマがすでに、小・中学校で取り上げられており、さらに小・中学校での取り組みの方が、深い取り組みであった可能性もある。つまり教科のような系統性の担保がまったくないという問題である。これは学習指導要領に拘束されないという革新性ゆえに生じる問題である。

## 2.2. 高等学校における問題の顕在化

導入時点で指摘された問題は、後に、現実の問題となって現れた。「総合的な学習の時間」の補習授業化問題である<sup>21)</sup>。これは、先に筆者が指摘した問題点がそのまま表れたものである。この必修科目未履修問題は「総合的な学習の時間」の実施に関して、文部科学省、教育委員会からの厳しい指導により、時間割上「総合的な学習の時間」は置かれるが、その内容を受験指導のために必要な補習科目化したという問題である。大学受験には関係のない、さらにいえば教科でもない「総合的な学習の時間」の実施要求と大学受験対応との板挟みによって起こった問題である。

このような状況の中、高等学校での「総合的な学習の時間」に関する取り組みは、個別に特筆すべき取り組み<sup>22)</sup>は見られるものの、盛り上がりを見せることなく今日まで推移してきた。

## 2.3. 教育学研究者による「総合的な学習の時間」の評価

本節では、創設当時、教育学研究者が「総合的な学習の時間」を、どのように理解していたか

を示す研究例を挙げる。生野ら<sup>23)</sup>は、小学校教育研究者として「総合的な学習の時間」を小学校「生活科」との関連で捉え、科学的で体験的な学習を行うことがその趣旨であるとしている。小学校「生活科」の発展形として「総合的な学習の時間」をとらえるという観点は、昭和 52、53 年告示学習指導要領（小・中・高含む）、平成元年告示学習指導要領（小・中・高含む）そして「総合的な学習の時間」が創設された平成 10、11 年告示学習指導要領（小・中・高含む）に至る、いわゆる「ゆとり教育」が進展する中で主流を占める観点であると考えられる。そしてこの「ゆとり教育」の発想の源は「経験主義教育（児童中心主義教育）」（以下「経験主義教育」）の思想であるという観点である。

学校教育におけるカリキュラム改訂の歴史は「時計の振り子」に例えられる<sup>24)</sup>。すなわち時計の振り子の一方の極には「経験主義教育」があり、もう一方の極に「系統主義教育（学問性中心教育）」（以下「系統主義教育」）がある。本来、学校教育は、生徒により高い学力を身につけさせることを目指し、「系統主義教育」を構想する。しかし「系統主義教育」を強力に推し進めることにより、いわゆる「落ちおぼれ」「落ちこぼし」の現象が生まれ、またその過程で生徒の問題行動が増加する。このような複数かつ重大な教育上の問題が発生し、学校に機能不全をもたらす。危機的な学校の機能不全の結果、生徒の主体性、興味・関心を基礎に教育を構想するという「経験主義教育」へのシフトが起こる。その結果、学校は落ち着きを取り戻すのであるが、反面、学力低下が発生する。そこで学力強化を求める勢力が生まれ、その台頭によって「系統主義教育」へと回帰する。このことが歴史の上で繰り返されてきたというのである<sup>25)</sup>。たしかにわが国の第 2 次世界大戦後の学習指導要領の改正の歴史を見ると、それは「振り子運動」を起していた<sup>26)</sup>。そして教育学研究者の多くは、平成 11 年告示学習指導要領について昭和 53 年、平成元年告示学習指導要領の「経験主義教育」の方向を継承し、振り子の揺れを、さらに大きくしたものと捉えたのである。

### 3. 「総合的な学習の時間」に関する別の観点

#### 3.1. ブルーナー理論からみた「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」設置に関わる議論がなされていた当時、筆者は、高等学校における「総合的な学習の時間」の意義について「経験主義教育」をさらに強化するものであるという観点とは、異なった観点を持っていた<sup>27)</sup>。具体的には高等学校における「総合的な学習の時間」は、その運用次第で「経験主義教育」と「系統主義教育」の間を往復する振り子運動を止める力を持つ可能性があるという観点である。この観点をとる根拠は、認知心理学者ブルーナー（Bruner, J. S.）の教育に関する理論である<sup>28)</sup>。ブルーナーはその著書で教授方法に関する仮説として「すべての発達段階のすべての子どもに学問性を保って、興味深く、強力に教えることができる」を提示した。短い文章であるが、旧来の教育理論に対して、いくつもの重大な挑戦を行っている。まず「すべての発達段階」という言葉には幼児を含んでいる。この幼児に「学問性」を持った内容を教えることができたとしたのである。また「すべての子ども」には知的障害を持った子ども



が含まれる。この子どもたちにも「学問性」を教えることができたのでしたのである。そしてこの「学問性」を学ぶことが、苦痛、苦行ではなく「興味深く」おこなわれるとしたのである。そして最後の「強力」は、獲得した知識や技能、さらには考え方や、学び方が学校教育終了後も生きて働き続け、さらなる学習を生み出すことを指している。

旧来の教育理論によれば、「系統主義教育」において高度に知的な学習は、学習者に苦痛を与えるが、それを獲得することにより、よりよい生活を実現することができる。ゆえに、よりよい生活を目指すならば、苦痛を我慢しなければならないと考えられていた。また「経験主義教育」では、学習内容は学習者が望むものとされるため、それを楽しく学ぶことができるが、社会に必要な知識・技能が必ずしも学ばれるわけではなく、結果として社会で生きるために求められる学力とはならないと考えられていた。しかし、このブルナーの仮説では「系統主義教育」と「経験主義教育」の持つ弱点が乗り越えられ、統合されている。つまり社会的にその獲得が求められる高度に知的な学習内容を、学習者は興味・関心をもって自ら進んで身につけていくというのである。もしこの論が成立するならば「系統主義教育」と「経験主義教育」の間を行き来する振りは、存在することさえなくなる。このような理想主義とともれる理論が提起された場合、それは机上の空論であるという批判が起るのは当然である。しかしブルナーの仮説は、認知心理学の実験と教育方法学の観点からの実験を中心とした実証研究を、そのエビデンスとして多数、有し、それらの検証を経て仮説から理論へと発展したものである。そしてブルナー理論は、当時のアメリカの教育改革に応用され、数々の成功を収めた<sup>29)</sup>。なかでもブルナーの理論を具体化した教育方法である「発見学習」を基礎とした教科書群が有名である<sup>30)</sup>。

### 3.2. 日本への影響としての「教育の現代化」

アメリカで大きな成果をあげたブルナー理論は、約10年後、日本のカリキュラム改革に導入された。それは昭和44・45年改訂の学習指導要領であり、この改訂は「教育の現代化」と呼ばれた<sup>31)</sup>。「教育の現代化」は、本質的には、アメリカで成功をおさめたブルナー理論の導入によって旧来の方法によっては成し遂げることができなかった学力向上を達成しようとした試みであった。

しかし、この試みは失敗した。佐藤はこの原因を「教育の現代化」という語が明確な定義をされることなく教育界に浸透し、それぞれの解釈で「現代化」を進めたことにより大きな混乱が生じたためであると分析している<sup>32)</sup>。特に学力強化の方向性の中で「現代化」が語られたため、現代の科学技術の急速な進歩に即した、より高度な学習内容を学ばせることが教育の現代化であるというブルナーの仮説とは、まったくかけ離れた解釈と、それに基づく教育実践が昭和44・45年改訂学習指導要領のもとで行われていった。旧来の系統主義教育をより高度化した学力強化策の結果、「落ちこぼれ問題」や「問題行動の激増」が社会問題となり、学習指導要領は「ゆとり」へと舵を切らざるを得なくなったのである<sup>33)</sup>。

### 3.3. ブルーナー理論の再検討

本節では、旧文部省が「教育の現代化」を失敗として遺棄したのかどうかを検討する。もしブルーナー理論そのものに大きな欠陥があったのであれば遺棄されて当然である。しかし佐藤のいうように「教育の現代化」の失敗の主因が、その理論への理解不十分さであるとするならば遺棄する理由はない。すなわち教育政策は基本的に学力強化（向上）を目指す方向で検討される。教育政策が、本来的に問題行動への対応ではなく学力向上を目指しているならば、旧文部省は、ブルーナー理論を遺棄するのではなく、それが誤解されることなく教育現場に導入される方法を考案するはずである。

この観点から「総合的な学習の時間」の導入を決定づけた「教課審答申」の「趣旨」を読み直してみる。「趣旨」には、①各学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開する、②「生きる力」を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習を行うことが示されている。ここには「経験主義教育」の観点は入っていない。そして下位レベルの「ねらい」で取り上げられている4点のうち、その第一に「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」とある。この点をもって「経験主義教育」の立場をとっていると誤解される危険性がある。しかしこの一文の文脈は「自ら見つけた課題に取り組む」のではなく、「自ら課題を見つける資質や能力を育てる」である。すなわち上位レベルの「趣旨」に示されたように、取り組む課題の設定は各学校の創意工夫に基づきおこない、その取り組みの目的が、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という文脈なのである。この文脈はブルーナーの「発見学習」の方法に一致する。

筆者は「総合的な学習の時間」の取り組みには、ブルーナー理論を実現するために「発見学習」といった方法をとることが有効であると論じた<sup>34)</sup>。すなわち高等学校での「総合的な学習の時間」は、後期中等教育でおこなわれるものである限り、中学校のレベルを越えた学習内容を盛り込むことが必要である。学力、適性、志望等が「多様化」したといわれる高校生と、彼らを受け入れる高等学校の現状を認識していない意見と思われるかもしれないが、ブルーナーの仮説によれば、適切な教育方法を用いれば、すべての高校生に興味・関心を持って知的探求を行わせることは可能である。そして教科よりも大学入試に影響されず、数値で評価されることもない「総合的な学習の時間」が、その最大の機会を与えてくれる可能性がある。この取り組みを通して知的探求のおもしろさを知った生徒の、それ以降の学習行動は大きく変わるはずである。

## 4. 「総合的な学習の時間」への批判の再検討

### 4.1. 批判への反論 — PISA の結果の再確認 —

「はじめに」で取り上げた OECD による PISA の結果は、「ゆとり教育」によって子どもたちの学力が低下しているとの一大キャンペーンの根幹をなす基礎資料と考えられた。しかし、ゆとり教育が学力低下をもたらしたという言説に対しては、データに基づいた反論が可能である。そ

の最大の論点が、PISA の調査対象と、調査対象が学んだ学習指導要領との対応である。PISA は各国の義務教育の成果を測定するために行われており、そのため調査対象は、義務教育修了直後の 15～16 歳の生徒（日本では高校生）である。つまり調査実施年度の学習指導要領ではなく、その前の学習指導要領で学んだ結果が測定されていることが多いのである。調査対象と、その対象が学んだ学習指導要領の関係を明らかにするために、2000 年以降の PISA 調査で対象となった生徒が小中学校で、どの学習指導要領で学んできたのかを表 1 に示した<sup>35)</sup>。表 1 中の網掛け部分が、各 PISA 調査対象者が学んだ学習指導要領である。例えば PISA2000 年（平成 12 年）では、その時点では、平成 10・11 年改訂の学習指導要領が使われているが、調査対象は、調査時点で義務教育段階を修了しており、彼らは平成元年改訂学習指導要領で、学んできた生徒である。このように調査実施年度と、調査対象が履修した学習指導要領に不一致があることに注目する必要がある。この点を明らかにするために、表に網掛けを行っている。また「方向性」の欄は、「経験主義教育」の方向性を持つ学習指導要領を「ゆとり」という言葉で表し、「系統主義教育」の方向性を持つ学習指導要領を「学力強化」と便宜的にあらわした<sup>36)</sup>。

表 1 PISA 調査対象者が学んだ学習指導要領

学習指導要領	改訂の概要	方向性	PISA2000 平成12年	PISA2003 平成15年	PISA2006 平成18年	PISA2009 平成21年	PISA2012 平成24年	PISA2015 平成27年	PISA2018 平成30年
昭和33～35年改訂 (1958～1960)	教育課程の基準としての性格の明確化(系統的学習の重視、基礎学力の充実、科学技術教育の向上等)	学力強化							
昭和44・45年改訂 (1969・1970)	教育内容の一層の向上(「教育の現代化」)(時代の進展に対応した教育内容の導入(算数における集合の導入等))	学力強化							
昭和52・53年改訂 (1977・1978)	ゆとりのある充実した学校生活の実現＝学習負担の適正化(各教科等の目標・内容を中核的事項にしぼる)	ゆとり							
平成元年改訂 (1989)	社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成(生活科の新設、道徳教育の充実等)	ゆとり							
平成10・11年改訂 (1998・1999)	基礎・基本の確実な習得と自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成(教育内容の厳選、「総合的な学習の時間」等)	ゆとり							
平成20・21年改訂 (2008・2009)	知識、道徳、体力のバランスとれた力としての「生きる力」の育成、脱ゆとり教育(確かな学力、小学校外国語活動導入)	学力強化							
平成29・30年改訂 (2017・2018)	知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」	学力強化							

次に、このズレの認識の重要性をさらに明らかにするために、各 PISA での国際順位の変動を、PISA が調査する科学的リテラシー（表 2）、数学的リテラシー（表 3）、読解力（表 4）の 3 分野別に示した。表 2、表 3、表 4 では、PISA 調査に関わる学習指導要領だけを表示し、網掛け部分が、それぞれの調査対象が学んだ学習指導要領を示している。なお科学的リテラシーの平成 18 年、数学的リテラシーの平成 15 年、読解力の平成 12 年は、各領域の測定は行われているが、初めて測定が行われた年度であり、前回との比較で上昇・下降等を示せないため矢印は描いていない。

表2 PISA 科学的リテラシーの国際順位の経年変化

		PISA2000	PISA2003	PISA2006	PISA2009	PISA2012	PISA2015	PISA2018
学習指導要領	方向性	平成12年	平成15年	平成18年	平成21年	平成24年	平成27年	平成30年
平成元年改訂 (1989)	ゆとり							
平成10・11年改訂 (1998・1999)	ゆとり							
平成20・21年改訂 (2008・2009)	学力強化							
平成29・30年改訂 (2017・2018)	学力強化							

表3 PISA 数学的リテラシーの国際順位の経年変化

		PISA2000	PISA2003	PISA2006	PISA2009	PISA2012	PISA2015	PISA2018
学習指導要領	方向性	平成12年	平成15年	平成18年	平成21年	平成24年	平成27年	平成30年
平成元年改訂 (1989)	ゆとり							
平成10・11年改訂 (1998・1999)	ゆとり							
平成20・21年改訂 (2008・2009)	学力強化							
平成29・30年改訂 (2017・2018)	学力強化							

表4 PISA 読解力の国際順位の経年変化

		PISA2000	PISA2003	PISA2006	PISA2009	PISA2012	PISA2015	PISA2018
学習指導要領	方向性	平成12年	平成15年	平成18年	平成21年	平成24年	平成27年	平成30年
平成元年改訂 (1989)	ゆとり							
平成10・11年改訂 (1998～1999)	ゆとり							
平成20・21年改訂 (2008～2009)	学力強化							
平成29・30年改訂 (2017～2018)	学力強化							

表2の科学的リテラシーの国際比較の結果は、平成21年、24年、27年で順位を上げているが、30年で順位を落としている。注目すべきはその調査対象者で、平成21年、24年は、平成11年学習指導要領で学んできた生徒という点である。なお27年の調査対象はその学習過程で一部、平成21年学習指導要領で学んだ可能性がある者であり、順位を落とした30年は学力強化へとシフトした平成21・22年学習指導要領全面实施の中で学んだ者である。

表3の数学的リテラシーの国際比較の結果でも、平成18年、21年、24年、27年で順位を上げているが、30年で順位を落としている。ここでもその調査対象者は、平成21年、24年は、平成11年学習指導要領で学んできた生徒であり、平成18年と27年の調査対象はその学習過程で一部、平成元年及び平成21年学習指導要領で学んだ生徒であり、順位を落とした30年は学力強化へとシフトした平成21・22年学習指導要領全面实施の中で学んだ者である。

表4の読解力の国際比較の結果は、科学的リテラシー、数学的リテラシーの結果と異なり、一律に上昇傾向がみられるとはいえない。しかし下降の見られた平成15年は平成元年学習指導要領で学んだ生徒であり、横ばいの平成18年、下降傾向の平成27年は、それぞれ前後の学習指導要領で学んだ生徒が入っている。逆に平成11年度学習指導要領で学んだ平成21年、24年は、明確に上昇傾向を示している。しかし平成27年、30年は連続して順位を落としている。

以上のように平成11年学習指導要領が失敗であるとの論拠として用いられていたPISAの結果は、精査すれば、平成11年学習指導要領で学んだ生徒に、科学的リテラシー、数学的リテラシー、読解力を身に付けさせることに成功していたといえるのである。逆に学力強化に舵を切ったはずの平成20・21年学習指導要領で学んだ者の順位が落ちている。

PISAで測定している科学的リテラシー、数学的リテラシー、読解力が、学習指導要領で規定している理科、数学、国語の学習内容と、同一あるいは高い相関を持つものなのかという重要ではあるが別の議論がある。ただし本節で示したデータは「ゆとり教育」批判及び、その象徴的存在であった「総合的な学習の時間」への批判論者が根拠として用いているPISAの結果に基づく、ゆとり教育を起因とした学力低下論は成り立たないことを明らかにしている。今後、PISAの結果を重視して学力論を展開するのならば、2018年度の低下という結果を、論理的に説明することが必要となることを認識しなければならない。

#### 4.2. 文部科学省の批判への対応

「ゆとり教育」及び、その象徴的存在であった「総合的な学習の時間」への批判に対し、旧文部省はいくつもの反論を行っている<sup>37)</sup>。しかし、これらの反論はマスコミ等によって取り上げられることはなかった。マスコミの論調の大勢は「ゆとり教育」失敗論が占め、平成21年告示学習指導要領の施策のキーワード「確かな学力」が、国民に受け入れられる流れが出来上がっていった。この状況を見た学校関係者が「ゆとり教育」の終焉と「総合的な学習の時間」の縮小、廃止を想定したことは想像に難くない。

しかし平成27年、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会に「生活・総合的な学習



の時間ワーキンググループ」(以下、ワーキンググループ)が、次期学習指導要領、生活科と「総合的な学習の時間」の改訂について議論するために設置された。平成28年8月、ワーキンググループの「審議の取りまとめ(総合的な学習の時間)」は、「総合的な学習の時間の役割は、PISAにおける好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとして、OECDをはじめ国際的にも高く評価されているところである」等の客観的データを示して「総合的な学習の時間」が成果を上げているとの見解を出した<sup>38)</sup>。外部からの長期間にわたる多数の批判にも関わらず、文部科学省は、PISAを中心とした客観的なデータを根拠として「総合的な学習の時間」が成果を上げているという立場を堅守し、世論の動向には関係なく「総合的な学習の時間」維持の方向をまったく変えていなかったのである。

## 5. 「総合的な学習の時間」の現在

### 5.1. 平成30年告示高等学校学習指導要領

平成30年告示高等学校学習指導要領<sup>39)</sup>では、これまでの「総合的な学習の時間」という表現が「総合的な探究の時間」に変わった。またこれまでの「趣旨」が「目標」に変更され、「目標」は「探究の見方・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、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とした。この一文中の「次のとおり」にあたる内容は以下の3点である。

- ①探究の過程において、課題の発見と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、探究の意義や価値を理解するようにする。
- ②実社会や実生活と自己との関わりから問いを見だし、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、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

以上の記述は、平成11年の創設時の「趣旨」である「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など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」に比べ、より詳細に目標の規定が行われているといえる。

なお平成29年告示中学校学習指導要領<sup>40)</sup>は「目標」を「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」としており、文言の順序は異なるが、ほぼ同一内容となっている。

なお「次のとおり」の内容を中学校・高等学校間で比較すると、①については、文末部分が、高等学校が「探究の意義や価値を理解する」であるのに対し、中学校では「探究的な学習のよさを理解する」となっており、発達段階への配慮がみられる。②は同一の文章である。③については、文末部分が、高等学校が「新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養

う」であるのに対し、中学校では「積極的に社会に参画しようとする態度を養う」と、これも発達段階への配慮が示されている。

さらに高等学校学習指導要領解説<sup>41)</sup>では「総合的な探究の時間」について152頁に及ぶ解説を行っているが、その中で注目すべきは「課題と更なる期待」として述べられている4つの事項のなかで、「探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが求められる」「小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視する」という記述である。平成30年の学習指導要領改訂で高等学校にのみ「探究」という語が用いられたことには、小中学校と異なり、高等学校ではより知的で、学校卒業後、または高等教育機関進学後の学びにつながる探究への動機づけ、探究の方法の獲得を意識した文部科学省の方向性が見て取れる。

## 5.2. 平成28年教育職員免許法改正による教職専門科目「総合的な学習の時間」の追加

この教育職員免許法改正によって「総合的な学習の時間」に関する教職専門科目が追加された。この改正では、教員養成科目の「大括り化」をめざし、旧法での「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科または教職に関する科目」という大区分を廃したうえに、8つあった下位の枠組みを新法では5つに減じた。ただし「各科目に含めることが必要な内容」については、旧法では14項目であったものが、新法では17項目と増加している。この増加分3項目のうちのひとつが「総合的な学習の時間の指導法」である。この改正により文部科学省の「総合的な学習の時間」に対する積極的姿勢が明確になった。これまでの現場における「総合的な学習の時間」の等閑視の状況からすると、意表を突いた政策であるように見える。しかしこれまで論じてきた観点からいえば、当然の方向性であり、「総合的な学習の時間」の目標と指導方法を、教職に就く者、全員に身に付けさせるという正攻法をとったといえる。さらに今回の改正では「教職課程コアカリキュラム」が規定され、これまで教職科目を担当する教員にほぼ一任されていたといえる各科目で指導に含めるべき内容を詳細に規定した。「教職課程コアカリキュラム」に関しては賛否があるが、教職課程科目の質保証の観点からいえば、妥当性のある方策であるといえる<sup>42)</sup>。

## おわりに

わが国のいわゆる学力強化の政策は、さかのぼれば高度成長期の昭和33年～35年告示の学習指導要領に始まる。しかし、その単純な学力強化政策に危機感を持った教育研究者、文部官僚が、昭和44、45年の学習指導要領改訂の方向性を作った。それはアメリカで成功を収めつつあったブルーナー理論の導入である。そこでは「教育の現代化」の名のもとに、明治時代以降の単純な知識偏重の学力強化論から、科学的理論に基づく真の知育への方向転換を図った。しかし実際におこなわれた「教育の現代化」が科学的理論に基づく教育改革であったのかどうかには大きな疑問符が付く。なぜならば「教育の現代化」の理論的基盤が、ブルーナー理論にあることが、教育研究者、文部官僚には自明であっても、それが旧文部省によって明言されることはなかった。そ

の理由は、研究を統括する官庁である旧文部省は、ある特定の理論に基づいて政策立案をするのではないからである。これは現在の文部科学省まで続く基本姿勢であり、間違っていない。しかしその結果、教育の現代化に関する種々の解釈と、独自の理解から生まれた多種多様、玉石混交の教育実践が行われ、教育の現代化は、究極の学力強化政策であるとの認識が広まり、最終的に「失敗」との烙印が押されることになった。

しかし文部科学省は、日々、進化する科学的理論が、教育方法に貢献をなすものであることに確信を持っている。教育の現代化当時の認知心理学は、黎明期に過ぎなかったが、その後、心理学の主流を占めることになる。そしてこの間、ブルナー理論で提唱された概念は、深化、拡大され、認知心理学の研究成果に基づいた教育に関する新たな提案が、多々、なされてきている。「総合的な探究の時間」は、ブルナー理論への回帰を目指すのではなく、それ以降の教育に貢献をなしうる科学的理論の進展を活かすことを目指すべきである。

「総合的な学習の時間」は「教育の現代化」と同様に種々の解釈を生み、その結果、それがめざすものが何かが十分理解されないまま、形骸化し「失敗」の烙印が押されてしまった。これらの失敗の歴史から学ぶべきは、誰々の理論とは明言せずとも、「総合的な探究の時間」のめざすものが、何であり、それを実現する方法にはどのようなものがあるかを明確に示すことである。今日、その点に関して重要な意義を持つのが、教職課程科目に「総合的な学習の時間の指導」が取り入れられたことである。文部科学省は、最も強力な方策をとったといえる。これまで「総合的な学習の時間」に関する研修等は、それぞれの教育委員会、学校に任せられていたため、多種多様の解釈が行われ、それに基づき指導が行われていた。しかし教職教養科目として位置づけられたことにより「総合的な学習の時間」が、本来のめざすもの、そしてそれを効果的に実現する指導方法を体系的に学んだ者が、今後、教員となるのである。

前述のように、昭和 44、45 年学習指導要領のいわゆる「教育の現代化」は革新的であった。しかし「教育の現代化」当時の教員は、教員養成の中で、最新の科学的知見を学ぶ機会に恵まれていなかった。例えば、現在では認知心理学は、心理学の主流となりブルナーの理論も広く認知されているが、昭和 40 年頃の日本では、心理学といえは 19～20 世紀前半のドイツの心理学やアメリカの行動主義を学ぶことであった。その時代に、ブルナーのいう「内発的動機づけ」「学び方の学習」「知識の構造」「学習の転移」等々の用語が、ほとんど理解されなかったのは当然であるといえる。しかし時代は進み、現在の教員は、これらの用語を理解する素地を十分に持っている<sup>43)</sup>。さらにいえば、授業研究の方法論の進化によって、理論をもとに授業を構成することに関しては、過去に比して格段に資質が向上している。このような教員の資質を十分に引き出し、組織化することが、今回の「総合的な探究の時間」の成否の鍵を握っている。

# 注

- 1) 本論文のタイトル中の「総合的な探究の時間」という名称は、平成 30 年度改訂高等学校学習指導要領から用いられたものである。そのため平成 30 年度以前の同「時間」については「総合的な学習の時間」と表記している。なお「総合的な探究の時間 (period for inquiry-based cross-disciplinary study)」「総合的な学習の時間 (period for integrated study)」のそれぞれの英語表記は文部科学省の規定による。
- 2) 平成 19 年 5 月 31 日の参議院・文教科学委員会における伊吹文明文部科学大臣談話などに明言されている。なお文部科学省ホームページ中に「ゆとり教育」という語が散見されるが、これらはすべて、文部科学省の表現ではなく、審議会での参考人の発言記録等、文部科学省外の人物の発言中に見られるものである。  

なお社会では、「ゆとり教育」という語は、高等学校教育に関していえば、新聞では平成に入った頃から使い始められている。例えば朝日新聞では平成 4 年 10 月 28 日「家庭・芸術は自習 ゆとり教育より受験重視 熊本県立第一高」が初出であり、読売新聞では、平成 3 年 6 月 7 日「時短やゆとり教育を 行革審の『豊かなくらし部会』が報告へ」が初出である。
- 3) 嚆矢となったのは、岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄 編「分数ができない大学生：21 世紀の日本が危ない」東洋経済新報社 1999 年である。なお、その後、西村氏らは「小数ができない大学生：国公立大学も学力崩壊」東洋経済新報社 2000 年、「算数ができない大学生：理系学生も学力崩壊」東洋経済新報社 2001 年等の「ゆとり教育」批判をその内容とする著作を矢継ぎ早に出版している。
- 4) OECD により、義務教育修了段階で、これまでに身に付けてきた知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを測定することを目的として実施されている学力調査。調査される内容は、①読解力、②数学的リテラシー、③科学的リテラシーの 3 分野であり、2000 年から 3 年ごとに実施されている（本稿執筆時点では 2018 年が最新の調査）。なお義務教育の効果を測定するため、多くの国で義務教育修了直後と考えられる 15 歳 3 か月以上 16 歳 2 か月以下で学校に通う生徒を調査対象としている（日本では高等学校 1 年生）。
- 5) 例えば、読売新聞「OECD 国際学力調査 日本の低下、考える力どう養成」平成 19 年 12 月 5 日東京版朝刊は「開発機構（OECD）が昨年実施した国際学習到達度調査（PISA）で、日本は前回に引き続き順位を下げた。今後、日本の高校生の学力が、世界のトップレベルに復活する可能性はあるのか。教育界では、思考力や表現力などの「考える力」を向上させる取り組みも始まっているが、課題は山積している」としている。
- 6) 読売新聞における「脱ゆとり」の初出は、平成 16 年 3 月 30 日東京版朝刊の「小学教科書『脱ゆとり』 検定結果、発展的記述登場『台形の面積』復活」である。また朝日新聞における初出は、平成 17 年 2 月 20 日朝刊の「政治主導の『脱ゆとり』中山文科相、教育見直し発言」である。
- 7) 中央教育審議会答申「これからの学校を担う教員の資質能力向上について」平成 27 年 12 月 21 日のうち「別紙」に表として掲載。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm)
- 8) 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成 30 年 3 月 この第 4 章が「総合的な探究の時間」である。
- 9) 中央教育審議会答申「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）」平成 8 年 7 月 19 日  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_chukyo\\_index/toushin/1309579.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm)
- 10) 前掲、中央教育審議会答申中、第 1 部「今後における教育の在り方」(3)「今後における教育



の在り方の基本的な方向」中に記載。

- 11) 文部科学省「これからの時代に求められる力とは？」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm)
- 12) 前掲、中央教育審議会答申中、第2部「学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方」の第1章「これからの学校教育の在り方」、(1)「これからの学校教育の目指す方向」中、[5]「横断的・総合的な学習の推進」の項で述べられている。
- 13) 教育課程審議会答申「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」平成10年7月の第1章「教育課程の基準の改善の方針」の第2項「各学校段階等を通じる教育課程の編成及び授業時数等の枠組み」中、「教育課程の編成」に続く2番目の見出しが「総合的な学習の時間」である。なおこの「教課審答申」及び、後述する学習指導要領では「趣旨」「ねらい」「課題」「学習活動」の枠組みで「総合的な学習の時間」を規定している。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1399748.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1399748.htm)
- 14) 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成11年3月 文部科学省の「総則」中、第4款「総合的な学習の時間」
- 15) 文部科学省「中学校学習指導要領」平成10年12月 文部科学省の第1章「総則」中、第4「総合的な学習の時間の取り扱い」
- 16) 総合学科に関してのみ適用される配慮事項一項目を除く。
- 17) ベネッセ教育総合研究所「総合的な学習の時間への実施期待」平成11年  
<https://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3327>
- 18) ベネッセ教育総合研究所「第1回大学生の学習・生活実態調査報告書」ベネッセ平成20年  
<https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3161>
- 19) 梶川裕司「高校における総合的な学習の時間について～運用をどう工夫するか～」徳島県教育委員会「高校・障害児教育諸学校教頭研修講座講演要旨集」平成12年3月
- 20) 梶川裕司「高等学校『総合的な学習の時間』の学習内容をどう工夫するか」『教職研修』第27巻3号 教育開発研究所 平成10年11月
- 21) 例えば、平成18年12月12日付、朝日新聞東京版夕刊記事「約30の都立高校で総合の時間に受験教科 都教委、改善指導へ」、平成18年10月16日付、朝日新聞宮城県版朝刊記事「必修漏れ、県内も6校「判断甘かった」発表遅れに県教委／宮城県」など。
- 22) 当時の特筆すべき取り組みとしては京都市立堀川高校の「探究科」が挙げられる。堀川高校の取り組みに関しては、別論文で論じる予定である。
- 23) 生野金三、北村好史、豊澤博弘伸「総合学習の導入に関わる課題——『総合的な学習の時間』のあり方をめぐって——」白鷗大学発達科学部論集 第3巻 第1号 平成18年12月
- 24) 森田尚人、森田伸子「教育思想史で読む現代教育」勁草書房 平成25年3月
- 25) 広岡義之「教育の制度と歴史」ミネルヴァ書房 平成19年12月
- 26) 文部科学省「生徒指導関係略年表について」  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/04121504.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121504.htm)  
 同表では、学習指導要領の変遷と、問題行動の生起が、並べて掲載されている。この年表を見ると、学力強化を目指す指導要領改訂の後、問題行動が増加していること、また「ゆとり教育」の方向へのシフトの後、問題行動が減少していることが読み取れる。
- 27) 梶川裕司「高等学校『総合的な学習の時間』の学習内容をどう工夫するか」教職研修27巻3号 教育開発研究所 平成10年11月
- 28) ブルーナー、J.S. 佐藤三郎 鈴木祥蔵訳「教育の過程（新版）」岩波書店 昭和61年10月  
 Bruner, J.S. The Process of Education Harvard University Press. 1961



同書は、ブルーナー一人の著作ではなく、ブルーナーの認知心理学に基づく新しい教育方法に賛同した教育者、学者の集まったウッズ・ホール会議での議論を集大成した報告書である。

- 29) 前掲書、解説（執筆者：佐藤三郎）
- 30) 例えば、高校生向けの物理学教科書である「PSSC 物理」。日本版が岩波書店から発行されている（昭和 42 年）。この教科書は、種々の物理学の法則を、既知のものとして教えるのではなく、それを学ぶ高校生一人一人が、ある法則を発見した学者の実験等の追体験をすることで、その学者が法則を発見した時に感じたと同じ発見の感動を感じることをめざしたものである。
- 31) 佐藤三郎「ブルーナー『教育の過程』を読み直す」明治図書 昭和 61 年 4 月 佐藤によれば昭和 44、45 年告示学習指導要領は、表立っては表明してはいないがブルーナーが「教育の過程」で示したような教育改革の方向性を取っており、それは「教育の現代化」と名付けられたことが明記されている。
- 32) 佐藤三郎「新しい能力観と教育」黎明書房 昭和 48 年 11 月
- 33) 31) によれば「教育の現代化」は、教育現場でのブルーナーの理解の不十分さを原因として、多くの学校で単なる学力強化施策と捉えられ、その運用の結果、問題行動の増加等を引き起こし、後の「ゆとり教育」へ舵を切る転換点となったとしている。
- 34) 27) と同じ
- 35) 表はすべて文部科学省 HP「OECD 生徒の学習到達度調査（PISA2018）」をもとに作成した。  
<https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html#PISA2018>
- 36) 「経験主義教育」の方向性と「系統主義教育」の方向性の区別に関しては、25) 26) に準拠した。
- 37) 例えば、加藤幸次、高浦勝義編著「学力低下論批判：子どもが『生きる』学力とは何か」黎明書房 平成 13 年 8 月 同書では、共著者として複数の文部官僚が、複数の章を担当し、資料に基づいて「総合的な学習の時間」が成果を上げていることを論じている。
- 38) 中央教育審議会教育課程部会「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめについて」平成 28 年 8 月  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377064_2.pdf)
- 39) 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成 30 年 3 月の第 4 章「総合的な探究の時間」
- 40) 文部科学省「中学校学習指導要領」平成 29 年 3 月の第 4 章「総合的な学習の時間」
- 41) 文部科学省「高等学校学習指導要領解説（「総合的な探究の時間」編）」平成 30 年 3 月
- 42) 文部科学省「教職課程コアカリキュラム」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 平成 29 年 11 月
- 43) 現代の教育用語には、認知心理学の用語が多用されている。例えば、文部科学省文書において認知心理学の用語である「メタ認知」「自己調整学習」は、「メタ認知」794 回、「自己調整学習」32 回使用されている。

