

カリキュラム・マネジメントの視点から見た 「総合的な学習の時間」の現状と課題

田 淵 久美子 ・ 原 田 拓 馬

Current Situation and Issues of "the Period for Integrated Studies" from the Perspective of Curriculum Management

Kumiko TABUCHI, Takuma HARADA

Summary;

The purpose of this paper is to clarify the current situation and issues of "the period for integrated studies" from the viewpoint of curriculum management. A public support system has been required for each school to plan and practice "the period for integrated studies" curriculum according to the needs. On the other hand, "the period for integrated studies" has been positioned today as one of the reasons for improvement in academic ability in Japan. However, based on the results of an interview survey for a teacher who manages "the period for integrated studies" at school site, it may be a mistake to position that as such.

There are still many factors that impede curriculum management on "the period for integrated studies". As a particularly important factor, "the period for integrated studies" is considered as a quality assurance system for academic achievement improvement parallel to subject study.

Key Words: the period for integrated studies, curriculum management, academic ability

はじめに

本研究では、まず「総合的な学習の時間」の創設時からの目標や実施状況の変遷を、教育政策における教育目標や学力観・能力観の変遷と重ね合わせながら、「総合的な学習の時間」の現状を描き出すことを意図している。今日、学力低下を克服したとされる教育政策の観点からの「総合的な学習の時間」への高い評価と期待の背景には、PISAリテラシー及び「思考力・判断力・表現力」を重視する能力観がある。しかし実際に「総合的な学習の時間」が、学校現場でどのように受け止められ実践化されているのか、またカリキュラム・マネジメントの視点から問い直すことで、どのような課題があるのかを考察したい。

1. 学力観の転換と「総合的な学習の時間」の展開

(1) 学習指導要領における目標の変遷

表1に「総合的な学習の時間」創設の提言から今日に至る流れを示している。まず、1998年7月の教育課程審議会答申において「総合的な学習の時間」の創設趣旨は、次のように述べられる。

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態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である。

また、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。

ここから読み取れるのは、各学校の創意工夫を生かした教育活動の推進が主な趣旨であることと、背景にある学力観は〔生きる力〕の推進であり、それまで自己教育力の育成と言われてきた内容が示されていることである。また、1998年の教育職員免許法施行規則改正によって「教職に関する科目」に「総合演習」が設置され、問題解決能力と自己教育力を高めるための必修科目とされたが、これは「総合的な学習の時間」の開設と推進を前提としたものであったといえる⁽¹⁾。

表1 「総合的な学習の時間」に関わる年表

年月	概要
1996年7月	中央教育審議会第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で「総合的な学習の時間」の創設が提言
1998年4月	教育職員免許法施行規則の改正によって教職に関する科目に「総合演習」設置
1998年7月	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」で1977年以降の「ゆとり」の実現、「個性を生かす教育」「生きる力」
1998年12月	小学校・中学校の学習指導要領告示（「総合的な学習の時間」は第1章総則）
1999年3月	高等学校学習指導要領告示（「総合的な学習の時間」は第1章総則）
2002年4月	小学校・中学校での「総合的な学習の時間」の全面实施
2003年4月	高等学校での「総合的な学習の時間」の全面实施
2003年12月	学習指導要領が一部改正され、各学校において「総合的な学習の時間」の目標・内容を定め、全体計画を作成すること、補充的学習・発展的学習を取り入れた指導を行うことを要請
2006年6月	学校教育法改正
2007年4月	全国学力・学習状況調査開始
2008年1月	中央教育審議会答申「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について」
2008年3月	小学校学習指導要領告示（第5章 総合的な学習の時間） 中学校学習指導要領告示（第4章 総合的な学習の時間） ※「確かな学力」の3層構造として①知識・技能、②思考力・判断力・表現力、③意欲が示され、能力として、①習得、②活用、③探究が区分される。
2008年6月	文部科学省『小学校学習指導要領解説』
2008年7月	文部科学省『中学校学習指導要領解説』
2009年3月	高等学校の学習指導要領告示（第4章 総合的な学習の時間）
2009年7月	文部科学省『高等学校学習指導要領解説』
2010年11月	文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開—総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』（小・中）
2013年7月	文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開—総合的な学習の時間を核とした課題発見・解決能力、論理的思考力、コミュニケーション能力等向上に関する指導資料』（高）
2017年2月	小学校学習指導要領告示（第5章 総合的な学習の時間） 中学校学習指導要領告示（第4章 総合的な学習の時間）

続けて2008年には、学習指導要領の改訂が行われたが、それは改訂の趣旨に示されたようにOECDのPISAなどを意識したものであった。「思考力・判断力・表現力」といったいわゆるPISAリテラシーを読み替えたともいえる内容の重視が示され、「総合的な学習の時間」の改善の具体的事項は次のように示された。

改善の具体的事項

(ア) 総合的な学習の時間のねらいについては、小・中・高等学校共通なものとし、日常生活における課題を発見し解決しようとするなど、実社会や実生活との関わりを重視する。また総合的な学習の時間においては、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的な活動を行うことをより明確にする。

これまで以上に、課題の「発見」から「解決」にいたる「探究的」な活動が強調されている。この方向性は、2017年3月に告示された新学習指導要領で一層強調されることになる。解説では次のように述べられている。

改訂の要点

①改訂の基本的な考え方

- 総合的な学習の時間においては、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する。

②目標の改善

- 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、総合的・横断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・能力を育成することを目指すものであることを明確化した。
- 教科等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校が総合的な学習の時間の目標を設定するに当たっては、各学校における教育目標を踏まえて設定することを示した。

このように「総合的な学習の時間」の目標は、「探究」と「活用」を強調し、創設時からの「地域や学校の実態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」という点が後退しているように見える。このように力点を微妙に移しながら今日に至っているとみることができる。次節では、その変更の背景にある、学力低下問題への対応など教育政策について整理しておきたい。

(2) ゆとり教育の見直し —PISAの影響—

OECDが実施するPISA (Programme for International Student Assessment) の日本への影響として、松下 (2011) は、2点を指摘している。第1はPISA2003の結果による日本型PISAショックと言われる学力低下の問題が「政策転換への直接的影響」を及ぼした点、第2は2005年の中教審答申以降において学校教育の目標が「活用」「思考力・判断力・表現力」という能力によって規定された「目標評価システムの浸透」を行うという「構造変化への間接的影響」である。第2の点については、後に言及するため、ここではまず、第1の点と「総合的な学習の時間」との関連を明らかにしておきたい。

PISA2003の結果は、全参加国・地域41カ国中の順位として、読解力が14位、数学的リテラシーが6位、科学的リテラシーが2位であった。高水準にはあるものの、国際的な順位が後退したことについて、ゆとり教育を見直す動き、また、国内的にも広くゆとり教育の失敗が取りざたされた。これに対し、結果公表の後、2005年12月に文部科学省は省内にPISA・TIMSS対応ワーキンググループを立ち上げ、指導資料の作成などを行っている。また、学習指導要領の一部改正を行い、各学校において個に応じた補充的・発展的学習を行うこととし、全面実施が始まったばかりであった「総合的な学習の時間」については、目標・内容を定める全体計画を作成するものとした。学力低下への一般的な反応には、ゆとり教育の中でも多くの時数を割いていた「総合的な学習の時間」への疑問の声もあったが、後に授業時数が削減されている (授業時数の削減については表2～4参照)。

表2 小学校学習指導要領における「総合的な学習の時間」の授業時数

	1998) 総合／総時数	割合	2008) 総合／総時数	割合
第1学年	0／782	0%	0／850	0%
第2学年	0／840	0%	0／910	0%
第3学年	105／910	11.5%	70／945	7.4%
第4学年	105／945	11.1%	70／980	7.1%
第5学年	110／945	11.1%	70／980	7.1%
第6学年	110／945	11.1%	70／980	7.1%

表3 中学校学習指導要領における「総合的な学習の時間」の授業時数

	1998) 総合／総時数	割合	2008) 総合／総時数	割合
第1学年	70-100／980	7.1-10.2%	50／1015	4.9%
第2学年	70-105／980	7.1-10.7%	70／1015	6.8%
第3学年	70-130／980	7.1-13.2%	70／1015	6.8%

表4 高等学校学習指導要領における「総合的な学習の時間」の標準単位数

	1998) 標準単位数	割合	2008) 標準単位数	割合
第1学年	3-6		3-6	
第2学年	3-6		3-6	
第3学年	3-6		3-6	

また2005年には、文部科学省委嘱調査としてベネッセコーポレーションが「義務教育に関する意識調査」(ベネッセコーポレーション2005)を行っている。この調査は、全国の小中学生、保護者、小中学校教員、小中学校評議員、都道府県及び市区町村の教育長と首長を対象に行われたもので、中央教育審議会で行われている義務教育改革に係る審議の検討資料とすることを目的として実施された。報告書の1章が「総合的な学習の時間」についての意見としてまとめられている。

同調査の研究協力者であった荻谷は、2005年7月19日に開催された中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会第21回において、オブザーバーとして当該調査の説明と問題提起を行っている(荻谷2005)。荻谷が指摘したのは、「総合的な学習の時間」について、第1に小学校と中学校の教員とで受け止めの差が大きいことである。「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた割合について、小学校・中学校それぞれの教員の意見には違いが見られる。すなわち、「もっと国語や算数・数学など教科の学習を重視すべき」(小学校76.7%、中学校82.0%)、「必要な経費をもっと増やすべき」(小学校69.9%、中学校70.0%)、「『総合的な学習の時間』を担当する専門の教員を置くべき」(小学校49.4%、中学校58.8%)、「国で指導内容や学習活動を明確に示すべき」(小学校39.4%、中学校50.6%)、「なくした方がよい」(小学校38.3%、中学校57.2%)といった項目について、小学校の教員よりも中学校の教員の方が「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた割合が多い。つまり現状に否定的な意見が多い。このことから荻谷は、「学習指導要領の基準性について、学校段階を問わずに考えてよいのか」と問題提起している。

また第2の指摘は、児童生徒の学習理解度による差が大きいことである。「自分で考えなければならぬので、何を調べたり勉強したりしてよいかわからない」「学んだことが、ふだんの自分の生活や将来の自分にとってどのように役立つかわからない」という項目について、授業理解度の低い生徒の方が「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた割合が高い。一方、「自分が興味や疑問をもった点を自分のやり方でとことん学習できる」「情報の集め方や調べ方がわかるようになって

きた」という項目について、授業理解度の高い生徒の方が「とてもそう思う」「まあそう思う」と答えた割合が高い。つまり、どの児童生徒にとっても有効な実践となっているわけではないという課題がある。荻谷は「このことから、一律に総合的な学習の時間の狙いをどのように徹底させるのか」という課題が出てくるとしている。

「総合的な学習の時間」が、学校裁量のカリキュラム編成を前提とすることから、荻谷は「この問題は、学習指導要領の具体的な内容をどうするかという技術的な問題を含みつつ、国と地方の役割分担に関する基本的なテーマである。『学校五日制』や『総合』をどうするかを、誰が（国か、地方か、各学校か）、どの範囲で（ミニマムとしてか、スタンダードとしてか?）、どのような制度に依拠して（学習指導要領、学校教育法施行規則、あるいはもっと法的規制の弱い制度?）決めるのか、これらの問題をどこで議論するのか」と問題提起している。この指摘は、「総合的な学習の時間」が創設時、「地域や学校の実態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」時間とされており、「学校における教育課程編成」というかつてなかった要素を含んでいたことと関連すると思われる。つまり、教育課程行政をどのような方向に進めていくのかという問いを含んでいた。

また続けて荻谷は、「基準性を明確にするという場合、その基準（ナショナルミニマム）の達成度については、誰が責任を負うのか、誰が評価し、保証＝補償するのかという問題とも関係する」としている。この指摘を巡る荻谷の考えは、「重要なことは、それぞれの学校が自分たちで主体的にカリキュラムを組み立てて、それぞれのニーズに応じた実践ができるような仕組みができ、そのために市町村、都道府県、国が必要とされるサポートをスムーズに提供できる弾力的なシステムができることである」（教育課程部会議事録：文部科学省2005）というものであった。こうした中教審における「総合的な学習の時間」をめぐる議論では、第1にゆとり教育をどう見直すのかという政策変更の流れの中で、「総合的な学習の時間」がひとつの焦点になっていたことがわかる。また、第2に「総合的な学習の時間」の問題は、教育の「分権化」という時代的背景のなかで、カリキュラム編成の主体と実施のあり方をどう考えるのか²⁾、という課題をはらんでいたことが看取できる。

（3）今日における「総合的な学習の時間」への評価

PISA2012においては、全参加国・地域65カ国中読解力が4位、数学的リテラシーが7位、科学的リテラシーが4位となり、3分野全てにおいて平均得点が比較可能な調査回以降最も高いという結果となり、学力向上の結果を得た。

2014年に国立教育政策研究所の主催で開催された「平成26年度教育改革国際シンポジウム」において、国立教育政策研究所前所長の尾崎（2015）は、PISAの結果が回復したことについて、理由の第1は、「総合的な学習の時間」の成果であると位置づけている。PISA2012を受検した子どもたちは、2005年の段階で小学校3年生であり「総合的な学習の時間」に親しんだ子どもたちであること、第2は、2003年12月学習指導要領一部改正により、学校現場の裁量を広げ、補充・発展学習を奨励してきたこと、第3は2007年から「全国学力・学習状況調査」を始め、B問題がPISA型学力の目指すものと一致していることである。また、PISA2012では、3分野について学力の高いレベル5、6段階の子どもの割合が増え、レベル1未満の子どもの割合が減少しており、学力の底上げができてきていることも紹介している。特に、「総合的な学習の時間」については、秋田県の例を引きながら、「全国学力・学習状況調査」において児童・生徒質問紙における問い「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて、情報を集めて整理をして、調べたことを発表するといった学習活動に取り組んでいますか」について、秋田県では肯定的な回答の合計が、全国平均を小学校で20ポイント、中学校で30ポイント差を付けて多いことも紹介している。

同時に、PISA2012で行われた問題解決能力調査では、28カ国中2位の成績を収めており、OECD平均に比べ、レベル1以下の生徒の割合が少なく、レベル5以上の上位層の割合が多いとい

う結果であった。それについてのOECDの分析は以下のようなものであり、尾崎によって紹介されている。

日本における問題解決スキルの育成と評価：総合的な学習の時間

日本はPISA2012調査において全ての教科でトップかトップに近い成績を収めているが、問題解決においても例外ではない。……このことの一つの説明として、日本では、全ての生徒の問題解決スキルを育成することに重点が置かれているためと考えられる。この問題解決スキルの育成は、教科と総合的な学習の両方において、クロスカリキュラムによる生徒主体の活動に生徒が参加することによって行われているものである。(尾崎2005：37頁)

このような結果と分析をみれば、日本の学力向上政策は成功しているようにみえる。PISA2015についても、日本の成績も、72カ国・地域中、読解力6位、数学的リテラシー5位、科学的リテラシー2位、協同問題解決能力調査で32カ国中1位の成績であった。

しかし後に述べるように、このような「総合的な学習の時間」の成果についての評価が、学校現場の教員の実感と必ずしも一致しないことをどう見るのか分析が必要であるのではないかと思われる。また、前節で示した荻谷の問題提起したような論点が、その後どのように扱われていったのかについても、松下の第2の指摘「構造変化への間接的影響」の問題と併せて、のちほど考察したい。

2. 「教育課程の編成・実施状況調査」に示される「総合的な学習の時間」の現状

(1) 「教育課程の編成・実施状況調査」の調査概要—「総合的な学習の時間の実施状況」

本節では、「教育課程の編成・実施状況調査」の調査結果を取り上げて、学校現場での「総合的な学習の時間」の現状を検討する。この調査は、文部科学省により都道府県・指定都市教育委員会を通して国内全ての公立小学校・中学校及び公立高等学校を対象として定期的な実施されてきた悉皆調査である。

公立小学校・中学校における2015年度調査を例に調査の概要を示すと、調査期間は2015年9月29日～11月6日、調査対象は「2015年度計画」の調査事項とその前年度の「2014年度実績」の調査事項から成り立つ。「2015年度計画」として示されるのが「年間の総授業時数、総授業日数、単位時間等」「総合的な学習の時間の実施状況」「指導方法の改善に関する取組の実施状況」「教科等の担任制の実施状況」「教職員以外の人材の活用状況」「学期の区分の状況」「土曜授業の実施状況」「カリキュラム・マネジメントの確立に向けた取組の実施状況」の事項であり、また「2014年度実績」として示されるのが「短時間学習の実施状況」「学習評価の実施状況」の事項である。これら多岐に及ぶ調査結果事項の中でも本研究で注目するのが、各年度の「計画」の1つとして示される「総合的な学習の時間の実施状況」の調査結果である。

留意点として、「教育課程の編成・実施状況調査」の調査票に示される調査項目は基本的に例年共通しているが、その都度追加・削除される項目もあり、それにしただがって「総合的な学習の時間の実施状況」の調査結果事項の各項目にも調査実施ごとに変更点が見られる。そのため、経年的に見て調査結果の項目名が同一であろうとも、その同一表現に対して学校現場の実践・認識が毎回同様のものとして反映されているとは限らない。しかし、この「教育課程の編成・実施状況調査」で示される「総合的な学習の時間の実施状況」の調査結果は、学校現場での「総合的な学習の時間」の現状を把握する際の貴重なデータであると考えられる。

(2) 「横断的・総合的な課題」の実施割合の低下とその背景

まず注目するのが、「総合的な学習の時間」の創設当初からその実施を期待された学習活動の1つである「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動についての調査結果である⁽³⁾。教科の枠組みを超えた横断性・総合性という特質のもと、「横断的・総合的な課題」として21世紀型の社会的課題である「国際理解」「外国語会話」「情報」「環境」「福祉・健康」などが学習課題に設定され、問題解決能力を育成することが目指されてきた。このことについて子安(1999)は、「横断的・総合的な課題」と一口に言えど、「総合的な学習の時間」の用語には合科学習、クロス・カリキュラム、統合カリキュラムなど多様な意味合いが内包され、特に教科の枠組みを重視するかどうか問われると指摘する。しかし、教科との関係の軽重を問わず、「国際理解」や「外国語会話」、「情報」など21世紀において解決すべき多様な社会的課題への取り組みが学校教育の主題として学習課題に設定されるに至った点は特筆すべき点だといえる。そして、この「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動こそ、前述の尾崎(2015)によって紹介されたOECDの分析にあるように、問題解決能力の育成に貢献し、学力向上の要因になったと考えられているものだといえる。

そこで、「総合的な学習の時間」の創設当初から重視され、問題解決能力の向上及び学力向上の要因とされる「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動に係る実施状況に注目し、その創設以来、学校現場でそれがいかに取り組まれてきたのかをデータに基づき検討する(表5)。

第1に、「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動の実施状況の割合には、中学校で2009年度、小学校で2013年度の時点で大幅な低下が確認できる。

中学校で「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動に係る実施状況に大幅な低下が見られるのが2009年度である。2009年度以前には60%代後半～70%代前半を推移していた状況は、2009年調査において中1で71.2%→62.8%、中2で70.4%→57.7%、中3で73.2%→62.7%へと全学年で軒並み大幅な低下を見せている。

他方で、2009年度調査結果には「職業や自己の将来」の項目が追加され、その実施状況の割合は中1で55.7%、中2で83.6%、中3で74.6%であり、それ以降上昇傾向にある。次いで2013年度調査結果には「キャリア」の項目が追加され、中1で69.7%、中2で92.1%、中3で83.2%が示される(表6)。この2009年度の時点で、中学校では「横断的・総合的な課題」の実施割合が低下したが、他方ではこうして「職業や自己の将来」や「キャリア」といった子ども個人の人生を見渡した社会的・職業的自立を主題とした学習活動が活性化しているといえる。

表5 小学校・中学校における「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動に係る実施状況(%)

	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
2003	84.0	86.4	87.5	88.4	66.6	65.7	67.9
2005	84.7	88.8	89.6	89.9	68.9	68.0	70.2
2006	83.5	88.1	89.0	88.8	69.4	67.6	70.7
2007	85.8	90.3	91.1	90.9	71.2	70.4	73.2
2009	83.8	90.5	90.1	89.2	62.8	57.7	62.7
2011	79.7	89.9	89.1	87.7	59.2	53.1	58.1
2013	71.7	79.1	81.2	81.1	55.1	53.5	56.9

表6 中学校における「職業や自己の将来」及び「キャリア」を主題とした学習活動に係る実施状況 (%)

項目	中1		中2		中3	
	職業や自己の将来	キャリア	職業や自己の将来	キャリア	職業や自己の将来	キャリア
2007	—	—	—	—	—	—
2009	55.7	—	83.6	—	74.6	—
2011	59.9	—	87.0	—	78.7	—
2013	71.1	69.7	92.2	92.1	86.4	83.2
2015	—	65.6	—	88.8	—	80.2

この変化の背景として考えられるのが、2009年度調査前年の2008年、アメリカの大手投資銀行リーマン・ブラザーズの経営破綻に起因して日本社会も直撃した世界金融危機である。日本でも円高や株価急落、相次ぐ企業倒産、第2次輸出系企業の生産ラインの海外移転などが発生して失業者と非正規雇用者が急増し、人びとの職業的キャリアがより一層不安定化した。つまり、変化の背景には、日本社会での職業労働世界の不透明さの社会問題化があるといえる。

また、2011年になると中央教育審議会は「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（1月31日）を答申して職業に必要な知識・技能の多様化・高度化、情報技術革新などを通じたグローバルな産業構造変動を指摘し、若者の職業的自立の重要性を喚起する。

つまり、ゼロ年代末から2010年代初頭、日本社会の職業労働世界の不透明さは、グローバル水準での金融危機と技術革新に伴う産業構造変動という異なる社会的背景が重なり合い、一挙に増幅したといえる。したがって、繰り返しになるが「総合的な学習の時間」の学習活動の主題の比重が「横断的・総合的な課題」から「職業や自己の将来」「キャリア」へと傾斜した社会的背景として、日本社会の職業労働世界をめぐる動向を踏まえる必要性は大きい。中学校における「総合的な学習の時間」の重点が、21世紀型の社会的課題を学習課題に転用して子どもの問題解決能力を育成することから、まさに21世紀に出現した不安定な職業労働世界や産業構造変動に対する子ども個人の適応を促進することへと移行しつつあるのだといえる⁽⁴⁾。

次に、小学校での「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動に係る実施状況の割合に大幅な低下が確認できるのが2013年である（表5）。そして、その大幅な低下の他方で2013年度調査結果に示された新たな追加項目が「防災」である。21世紀以降の日本社会で生じた出来事として想起される歴史的事態といえ、前述の世界金融危機、2009年の自由民主党から民主党への政権交代、そして2011年の東日本大震災であろう。

東日本大震災の発生後、結果的として「防災」は日本の重要な社会的課題となった。そしてデータを踏まえると、学校教育でその受け皿の一部を「総合的な学習の時間」が担ったと推察できる。2013年度調査結果で、「防災」を主題とした学習活動の実施割合は、小3で11.2%、小4で16.9%、小5で14.3%、小6で14.3%と低い水準で推移するが、学習課題に設定された点で画期をなしているといえる（表7）。

表7 小学校・中学校における「防災」を主題とした学習活動に係る実施状況 (%)

	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
2011	—	—	—	—	—	—	—
2013	11.2	16.9	14.3	14.3	23.1	21.9	22.1
2015	10.0	15.5	13.1	12.4	21.4	19.5	19.2

ただし表7を見ると、「防災」が学習活動の主題に設定される状況は小学校に特有なわけではない。中学校でも「防災」を主題とした学習活動に係る実施割合の結果として、中1で23.1%、中2で21.9%、中3で22.1%が示されており、むしろ小学校よりも高い水準で推移している。その意味で、東日本大震災を契機として「防災」は小学校と中学校の両方で学習課題に設定され始めたといえる。

このことについて、小学校及び中学校での「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動の実施状況の内訳のさらなる検討を通じ、より詳しい解釈を進める（表8、表9）。

表8 小学校における「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動の実施状況内訳（%）

項目	国際理解				外国語会話				情報				環境				福祉・健康				その他			
	3	4	5	6	3	4	5	6	3	4	5	6	3	4	5	6	3	4	5	6	3	4	5	6
2003	58.6	59.3	63.1	69.4	48.8	49.6	51.5	54.1	57.4	58.0	61.7	61.6	42.4	60.2	55.7	40.0	39.6	50.6	46.8	48.8	15.5	11.7	14.9	18.7
2005	64.9	65.0	68.3	75.4	—	—	—	—	60.9	61.6	65.0	65.3	45.7	63.8	60.9	41.5	40.1	54.0	47.1	48.6	19.3	15.3	19.4	23.9
2006	65.5	65.7	68.7	75.7	—	—	—	—	60.4	61.4	64.6	65.0	44.5	62.3	59.8	40.5	39.8	54.3	46.0	47.6	20.1	15.8	19.6	24.8
2007	68.2	67.9	71.0	77.6	—	—	—	—	62.2	63.2	66.7	67.0	45.4	63.8	61.0	40.9	41.0	56.0	46.2	48.2	20.2	16.5	20.5	25.9
2009	52.0	52.7	41.1	51.5	—	—	—	—	55.2	56.0	59.4	59.5	44.7	63.5	61.3	38.8	38.3	55.6	42.5	43.7	11.3	11.9	15.7	21.6
2011	36.2	35.7	25.9	39.8	—	—	—	—	45.3	45.7	50.8	51.3	41.2	60.2	59.6	33.1	34.6	54.3	39.2	38.1	11.5	13.4	17.9	25.6
2013	37.8	37.6	28.6	43.6	—	—	—	—	51.3	51.7	57.1	58.3	45.7	66.0	65.3	35.4	36.9	60.3	40.9	38.7	—	—	—	—
2015	30.6	30.4	26.2	40.7	—	—	—	—	36.7	37.1	43.8	43.5	37.6	59.7	59.7	30.0	32.2	58.7	36.7	32.1	—	—	—	—

表9 中学校における「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動の実施状況内訳（%）

項目	国際理解			情報			環境			福祉・健康			その他		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
2003	20.4	24.2	31.3	27.1	23.9	26.4	40.5	33.1	31.4	39.1	38.1	39.5	19.9	25.8	25.1
2005	22.2	24.2	34.0	27.5	24.9	27.5	41.9	32.8	32.2	40.0	38.3	41.2	24.2	31.9	29.9
2006	21.2	22.7	32.2	27.4	24.2	27.3	40.0	31.0	30.9	40.1	36.6	39.8	25.1	32.2	30.1
2007	21.1	22.8	32.2	27.2	24.8	27.5	41.0	31.8	31.7	41.4	36.4	40.1	26.1	35.3	32.7
2009	18.0	19.8	27.2	22.5	21.5	23.3	35.9	27.6	27.5	35.5	30.0	34.7	14.1	16.9	16.7
2011	15.7	17.5	24.4	19.3	18.2	19.5	30.6	23.2	22.7	32.5	26.2	30.8	14.2	16.3	16.7
2013	16.1	17.6	25.6	28.8	28.7	29.8	44.0	30.9	29.5	42.0	34.1	39.4	—	—	—
2015	14.4	15.6	22.6	20.0	19.2	20.5	35.2	24.3	22.4	38.4	29.3	34.7	—	—	—

「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動の実施割合は経年的に低下していると前述したが、表8及び表9で示した内訳の中でも特に2013年度の調査結果に注目すると、小学校と中学校ではともに、いずれも低下傾向にあった「環境」「情報」「福祉・健康」の学習活動の実施割合の局所的な上昇が確認できる。東日本大震災では津波や福島第一原発事故が発生し、震災をきっかけとしてSNSのLINEも爆発的普及を見せた。津波、福島第一原発事故による放射線被曝、そしてSNSトラブルが「環境」「福祉・健康」「情報」を主題とした学習活動の実施に結びついたという見方もできる⁵⁾。また、2015年度調査結果を見ると、いずれの学習活動の実施割合も例年並みの水準に軌道修正している。つまり、東日本大震災発生直後の「環境」「福祉・健康」「情報」を主題とした学習活動の実施割合の上昇は一時的なものであり、しかし、表7で示すように「防災」を主題とした学習活動の実施割合が微減に止まったことを踏まえると、東日本大震災というトピックは学習課題としての多面性を失い、その関心は「防災」という局所的側面にのみ残存したと読み取れるのである。

以上のことから、小学校と中学校での「総合的な学習の時間」は、一方で「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動は21世紀型の社会的課題への長期的対応を担い、問題解決能力を育成する時間であることを期待されてきたが、他方でその実施割合の低下と同時に社会状況の急激な変化を受け止める向きが生じ、刻々と変容する社会に対する子どもの適応の調節的役割を担う時間として利用されてきたといえる⁶⁾。ただし東日本大震災の発生は小学校と中学校での学習活動に対して一時的であれ影響を及ぼし、職業労働世界や産業構造の変化は中学校にしか影響を及ぼしていない

ことは、それらの変化が子どもの社会的発達上いかなる意味合いをもつのか、ということが考慮されているためだと考えられる。いずれにせよ、ここでは「総合的な学習の時間」において教育的論理が働いていることがうかがえるのである。

(3) 学校現場における「横断的・総合的な課題」の実態

尾崎（2015）が紹介するようにOECDによる日本の学力向上の要因分析として「総合的な学習の時間」における問題解決能力の育成があげられたことは、「教育課程の編成・実施状況調査」で示されるように「総合的な学習の時間」における「横断的・総合的な課題」の取り組みが力点を移しながらも続いてきたことを踏まえると、たしかにそういえるかもしれない。だが、学校現場の教師の声には、そうした分析や本節の議論を打ち砕くリアリティがあるといえる。

次に引用するのは、筆者（田淵）がインタビュアー（以下、「I」）を務めて九州地方で勤務する小学校教諭（勤続30年以上、2017年度は3年生の担任、以下A先生）に対して実施した聞き取り調査のデータである。A先生は、校務分掌として「総合的な学習の時間」を担当している。

I：教科横断的な学習という点については、どう意識していますか？

A先生：理科や社会などは個々に発展させようと思っても時数が決まっているので、できない。

教える内容が多いし、時数に余裕がないので、場合によっては、そのような内容を総合に入れてやりくりしていることもある。昔は、理科や社会の中でやっていた。子どもたちが自分たちで調べてきたり。それを意図的に教えなければならなくなって来た。

I：それは、教科の発展的な学習ということですか？

A先生：はい、それを総合に位置づけるのは難しいですが。

I：文科省のいう「横断的」のイメージは、国際理解などのように、一つの教科に当てはまらずいろんな教科が関連するというイメージなのですか。

A先生：指導計画に各教科との関連という項目を立てて、形式を整えているのが現状。

I：教科横断的なテーマが先にあるのではなく、教科との関連を後からつけているということでしょうか？

A先生：現実はその通り。一つの学校に長く10年ぐらい勤務できれば、テーマの立て方も変わると思うが、X市は3～6年であるため、テーマを深めることが難しい。私学などの方が光った実践ができるのではないかな。

A先生は、「総合的な学習の時間」で地域学習や学習発表会を行うなど工夫した取り組みを進める一方で、「横断的・総合的な課題」の実態については「理科や社会などは個々に発展させようと思っても時数が決まっているので、できない。教える内容が多いし、時数に余裕がないので、場合によっては、そのような内容を総合に入れてやりくりしていることもある」と述べている。そして、インタビュアーの「『横断的』のイメージは、国際理解などのように、一つの教科に当てはまらずいろんな教科が関連するイメージ」だというのに対して、A先生は、「指導計画に各教科との関連という項目を立てて、形式を整えているのが現状」だと述べる。

A先生が指摘するのは、「総合的な学習の時間」における各教科の授業時間から溢れた発展的内容が「横断的・総合的な課題」としてカウントされ、あるいは「横断的・総合的な課題」が先にあるのではなく、様々な教科との関連を後から付け加えていることがある、ということである。つまり、「総合的な学習の時間」において「横断的・総合的な課題」としてカウントされている教育活動では、必ずしも21世紀的課題が学習活動の主題に転用され、問題解決能力の育成が図られている、とは限らないわけである。

前節では、「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動は21世紀的課題が学習課題（テーマ）

に設定され、探究過程を通して問題解決能力の育成に結実する、という前提のもと議論を展開したが、本節で示したA先生の語りはその議論の根幹を揺るがすといえる。そうならざるをえない背景には、各教科における授業時数不足・授業内容の多さや「一つの学校に長く10年ぐらい勤務できれば、テーマの立て方も変わると思うが、X市は3～6年であるため、テーマを深めることが難しい」と語られるような人事異動システムといった構造的課題が見出される。

学校現場でこうした実態にある「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動が、さらにその実施割合を低下していることを踏まえると、もはや前述の尾崎（2015）によって紹介されたOECDの分析、つまり教科横断的な「横断的・総合的な課題」を主題とした学習活動が、問題解決能力の育成に貢献し学力を向上させたという議論には問い直しが迫られるといえる。

3. カリキュラム・マネジメントの視点から見た「総合的な学習の時間」の現状と課題

以上の問題意識に基づき、前述のように苅谷が重視する「学校が自分たちで主体的にカリキュラムを組み立てて、それぞれのニーズに応じた実践ができるような仕組みができ、そのために市町村、都道府県、国が必要とされるサポートをスムーズに提供できる弾力的なシステム」（文部科学省2005）の構築が達成されたのかを、新学習指導要領で重視されるカリキュラム・マネジメントの視点から検討し、さらにその関連から松下による「構造変化への間接的影響」の問題について検討することで、「総合的な学習の時間」の現状と課題を捉える。

（1）カリキュラム・マネジメントの視点から見た「総合的な学習の時間」

各学校が自発的改革を社会制度的に要請され始めた契機は、1980年代、OECD/CERI（The Centre for Educational Research and Innovation）のISIP（International School Improvement Project）の参加国であった日本国内でその動向と軌を一にして、新自由主義的政治思想をもつといわれる中曽根康弘内閣総理大臣下において設置された臨時教育審議会に見出される。

中留（2010）によると、臨時教育審議会答申の主な内容は、地方分権を推進する規制緩和であり、教育課程編成基準の大綱化・弾力化であった。そしてこの答申をもって「この国の行政上・経営上もタブーであった画一性・硬直性・閉鎖性といわれるパンドラの箱を開けて学校を活性化するため」（中留 同上：144頁）の方途が示されたと指摘される。つまり、教育課程編成権限を中心とした経営機能をもつ各学校は、その自主性・自律性の醸成・確立に向けた期待を受けて、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（1956年）に基づいて中央教育行政の統制・監督下に置かれた体制から離陸（take off）していくのであった。さらに1998年、中央教育審議会から「今後の地方教育行政の在り方について」が答申されるなどして、学校の自主性・自律性の確立が目指されたのである（中留 同上：6頁、145頁）。

その一方で、2008年、中央教育審議会から「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について」が答申されて、新学習指導要領の重要概念として扱われるカリキュラム・マネジメントが俎上に載せられる。文部科学省（2015）は、カリキュラム・マネジメントの構成要素として次の3点を挙げる。第1に、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。第2に、教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。第3に、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること、である。

これら3点の構成要素からなるカリキュラム・マネジメントは、次の2点を理由として、臨時教

育審議会答申以降の各学校での自発的改革を要請する社会制度的文脈上に定位される。第1に、カリキュラム・マネジメントは、その関心・対象を学校教育の中心を占める教育内容を配列・組織する教育課程の改善やそれを可能とする資源の動員に焦点化し、さらにそれは各学校での自発的改革の一つの具体的かつ中心的な営為だといえる点である。第2に、教育内容と教育活動に必要な資源を活用し、効果的に組み合わせることが求められるとき、臨時教育審議会以降の社会制度状況下において学校の自主性・自律性が規制緩和により拡大したように、そこで期待されたのは、各学校の独自性・創意工夫による改革・改善という自助的営為だという点である。

では、なぜいまカリキュラム・マネジメントの視点から「総合的な学習の時間」の現状と課題を捉えようとするのか。それは、「総合的な学習の時間」がまさにカリキュラム・マネジメントとの間で社会制度状況と理念を共有し、「総合的な学習の時間」を空洞化させないためにはカリキュラム・マネジメントが不可欠なためである。つまり、この「総合的な学習の時間」もまた、前述した教育課程編成基準の大綱化・弾力化という中央教育行政主導の施策を背景とした、各学校の独自性・創意工夫に基づく学校改革と不可分なのである。というのもそれは、久田（1999）が「総合的な学習の時間」とは単に学習の一形態の問題に解消できず、むしろ教育の市場化・多様化・自由化・スリム化を内実とする1990年代より本格化してきた新自由主義的教育改革の反映の一形態として検討されるべきとして指摘するように、まさに臨時教育審議会以降の分権的な学校改革論と社会制度的文脈を共有しているためである。

赤沢（2009）は、「総合的な学習の時間」のカリキュラムの特徴として次の5つの点を指摘する。第1に、テーマやトピックに基づく学習であること。第2に、子どもの体験や活動を重視した問題解決（課題追求型）の学びであること。第3に、地域（自然・社会・文化・人々）の特徴を生かして協同でつくるカリキュラムであること。第4に、教科書に代わってリソース（学習資源）が決め手になること。第5に、総合的学習単元としての「まとまり」で考えること、という特徴である。特に3～5点目の特徴は、前項の中で示したカリキュラム・マネジメントの要素と密接に関連づけることができる。つまり、「総合的な学習の時間」とカリキュラム・マネジメントは、いずれも各学校の自主性・自律性、教科横断性・総合性、周辺資源の自助的運用が求められることを共通点としている。この点を踏まえても、やはり「総合的な学習の時間」におけるカリキュラム・マネジメントの要請は、技術方法論的レベルに止まらないのだといえる。

この「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントにおいて検討すべき点として、たとえば、紅林により「総合的な学習の時間」について「基本的な姿勢は、教師集団が共同作業によって多様な観点から新しい理念のもとに新しい実践をつくり上げるものでなければならない」（紅林2000：41頁）と指摘されるように、学校組織の中でも当事者たる教師集団、そして一人ひとりの教師が「総合的な学習の時間」のカリキュラム・マネジメントの主体に設定されるとき、そこにいかなる課題があるのか、という点があるといえる。

中留・曾我（2015）においては、カリキュラム・マネジメントは「総合的な学習の時間」の「受け皿」と評される一方で、「実は各教科・領域の内容と深く連関しているにもかかわらず、それ自体が他の各教科、道徳、特活のように自己完結しているものと見られやすくなり、かくして総合が創設されたことで学校の仕事が増え、大方の教師が負担と多忙感を実感することへとつながった」（中留・曾我2015：17頁）と指摘される。紅林・越智・川村（2010）は小・中学校での「総合的な学習の時間」について、2004年度に実施した調査では、小学校では教科の統合・総合化が進み、子ども同士の学びの関係づけが進んだが、その一方で、小学校教師は、自身の専門能力の向上に手ごたえを感じているが、中学校ではその意義に疑問を抱き、多忙化を感じる教師が多いこと、2009年度に実施された調査では、小学校では担任により大きな負担がかかっていることなどを明らかにしている。

以上を踏まえると、カリキュラム・マネジメントは「総合的な学習の時間」に必要不可欠だが、

当のカリキュラム・マネジメントが各学校の自助的努力を前提とし、それゆえ教師に大きな負担が伴うとすると、やはり荻谷の指摘は今なお達成されておらず、その達成にはカリキュラム・マネジメントを可能とする資源の整備（≠活用）こそ必要だといえる。その意味で、荻谷の指摘である「学校が自分たちで主体的にカリキュラムを組み立てて、それぞれのニーズに応じた実践ができるような仕組み」をつくるためには、いまだ構築されていない「市町村、都道府県、国が必要とされるサポートをスムーズに提供できる弾力的なシステム」を、教育課程編成権限の移譲に限らず、人的資源の効果的投入や、さらには前節のA先生の語りを踏まえると各自治体の人事システムや授業時数の問題とも十分関連づけて検討しなければならないといえる。

（2）質保証システムとしての「総合的な学習の時間」

ここで再び、松下（2011、2014）の指摘に立ち返りつつ考察を進めてみよう。先の1-(2)で示したように松下は、PISAが日本の教育にもたらした影響として「政策転換への直接的影響」「構造変化への間接的影響」を指摘した。「構造変化への間接的影響」とは、次のように説明される（松下2011：5頁）。

2000年代に入って、日本では、「PDCAサイクル」「説明責任」「質保証」といったフレーズに示される構造変化が進行している。その構造変化とは、法的整備から日々の教育実践にまで、また、幼稚園・小学校から大学にまで及ぶ「目標評価システムの浸透」である。

さらに松下は、2006年の学校教育法改正によって各学校種の教育目標に、習得した知識・技能を活用した課題解決のための「思考力・判断力・表現力」を高めることの重要性が示され、かつてなかった「能力」による目標の記述がなされたこと、また、それはPDCAサイクルに基づく学校評価によって評価すべきとされるが、学校評価のガイドライン（文科省2006）では、「教育課程・学習指導」の評価指標として「学力調査等の結果」が例示されていることを示している⁽⁷⁾。「全国学力・学習状況調査」が、悉皆調査であることによって学校評価に組み込まれ、「評価による統制は、こうして、＜自己制御を通じた統制＞として機能することになった」（松下2011：7頁）とされる。

このような「構造変化」は、一見、学校長のマネジメントによる学校裁量を拡大したように見せながら、実際は＜自己制御を通じた統制＞として機能しているといえることができる。そのことは、先に取り上げたA先生への聞き取り調査からも読み取ることができる。

I：(国立教育政策研究所の尾崎前所長が学力向上の要因として「総合的な学習の時間」や全国学力・学習状況調査などを挙げていたことを説明した上で)「総合的な学習の時間」が学力の向上につながったという見解について、どう思いますか？

A先生：総合だけでなく、それ以上に、思考力・判断力・表現力を育てることを教室で意識して取り組んできたからではないか。文科省のこのような評価の観点で評価するから。総合で伸びる子はもっと伸びるはず。伸びなかった子の伸びなかった理由を検証すべきだと思う。全国学力テストのB問題が、PISAと似ているのも大きい。教師も自分たちが評価されるので、過去問をやったり、形式に慣れさせるようにしている。そういったことが生かされているのではないか。国語でもプレゼンのような教材が増えたり、総合だけの成果ではないが、総合が関係ないとも言えない。

下線部に見るように、A先生は、必ずしも「総合的な学習の時間」が大きな影響力を持って学力向上につながったとは考えない。むしろ、「全国学力・学習状況調査」による目標管理の浸透を学力向上の主要因として指摘している。また、先に2-(3)で紹介したA先生の実感からも考えら

れるように、多くの学校においては「総合的な学習の時間」が、尾崎（2015）が示した意味で「学力」向上に寄与する教科横断的・総合的な探究学習の場として機能していない可能性がある。

つまり「総合的な学習の時間」は、制度的に、教科横断的・総合的なクロス・カリキュラムによる教育の実施を行う時間として担保され、現状において実質的な質保証はともかく、学力という質保証のためのシステムとして構造化されている。課題解決や知識・技能の活用を教育目標に据え、そのために必要とされる能力である「思考力・判断力・表現力」を育てるために、各教科の枠組みを据え置いたまま、平行して「教科の枠を越えた横断的総合的学習、探究的学習」を行う枠組み（「総合的な学習の時間」という領域）が必要とされるという構図であるように思われる。その構造の元に、「学力」を向上させるために機能することを期待されているというのが現状なのではないだろうか。

しかし各学校において、構造的に＜自己制御を通じた統制＞が働いているのであれば、それは、各学校の主体的なカリキュラム編成とは、ほど遠いことになる。かつての「総合的な学習の時間」創設の意図が、分権化改革の発想や学校の主体的なカリキュラム編成・特色ある学校づくりとリンクするものだったとしても、現在はそのことは政策的に重要視されるものではない。すなわち、荻谷が重要視した「学校が自分たちで主体的にカリキュラムを組み立てて、それぞれのニーズに応じた実践ができるような仕組みができ、そのために市町村、都道府県、国が必要とされるサポートをスムーズに提供できる弾力的なシステムができること」（文部科学省2005）とは逆の方向、つまり能力主義的な教育目標および目標評価システムと、その実現に向けた各学校の自助的努力を促進する方向に構造化され、同時に「総合的な学習の時間」の位置づけも大きく変化したのである。

おわりに

PISAリテラシーを強く意識した日本のカリキュラム構造の中にあるとはいえ、「総合的な学習の時間」は、教育内容について、ほとんど唯一の学校裁量が許容される教科関連領域である。現在の能力主義的学力観を問い直すことができるとすれば、それぞれの学校において、多様性を持った「総合的な学習の時間」の実践と理論的裏付けが進展することが必要条件となるであろう。

今後の研究課題として、本研究の過程で課題として抽出された学校現場の現状分析や、探究学習の質を高める実践の構築などがあると考えている。学校経営や教職員の勤務のあり方など、特定の条件を満たす学校だけではなく、すべての学校で豊かな内実を持った「総合的な学習の時間」が実践されなければならないのではないだろうか。

〈注〉

- (1) 文部省による大学の教職課程担当者向け説明会では、小中学校の「総合的な学習の時間」の先導的試行といえる実践報告がなされ、これからの学校の教員には、特色ある学校づくりを行う「教育課程編成能力」や地域人材などと協力する「人間関係能力」が重要であることが強調された。
- (2) 同時期、荻谷を含む研究グループは、「分権化」時代の教育改革を考えるというテーマのひとつに「総合的な学習の時間」の定着過程の検証を据えていた（藤田ほか2004）。
- (3) 「横断的・総合的な課題」は、「児童・生徒の興味・関心に基づく課題」や「地域や学校の特色に応じた課題」に並んで設定された学習活動である。
- (4) 留意点として、「職業や自己の将来」「キャリア」という調査結果項目は、2009年度及び2013年度以前に調査項目に設定されていなかっただけで、学習活動自体は実施されていたと考えられる。
- (5) スマートフォンが普及したのも同時期であるため、一概に東日本大震災の影響とは言い切れないが、東日本大震災をきっかけとして登場したLINEが子ども社会におけるトラブルの温床と捉えられ始め、情報モラル教育の対象となりつつある点には留意する必要がある。

- (6) 表から読み取れることとして、もう一点補足すると、「総合的な学習の時間」の創設当初、「国際理解」（または「外国語会話」と「情報」は、いずれも推奨実践例とされた学習活動であった。しかし、「横断的・総合的な課題」として「国際理解」「情報」の学習活動に取り組んだ学校の割合は、小学校・中学校では、特に学習指導要領が改訂された2008年を一つの契機として、ともに低下の傾向を見せている。ただし、小学校では「外国語活動」が実施され、新学習指導要領ではプログラミング教育も開始されるように、社会的重要性が低くなってきたというよりも、教科化等によって「総合的な学習の時間」で実践することの必然性がなくなっていったと考えることができるだろう。しかし、だからこそ、「総合的な学習の時間」でしか取り組めない課題を提示することが求められているともいえる。
- (7) 最新の『学校評価ガイドライン（平成28年改訂）』においても、第三者評価の項目に「学校運営の現状を一層的確に把握するためには、児童生徒に対する教育指導等についてどのような成果があったかを図ることも有効である。一定の成果を評価する上で、例えば、生徒指導上の改善を示す数値や学力・学習状況の改善を示す数値などの資料・データ等を用いることについても検討すべきである」（文部科学省2016）と記されている。

〈文献〉

- 赤沢真世（2009）「総合的な学習」『よくわかる教育課程』ミネルヴァ書房，150-151頁。
- ベネッセコーポレーション（2005）『平成16・17年度文部科学省委嘱調査報告書 義務教育に関する意識調査』報告書、
http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gimukyoku_ishiki/2007/pdf/houkoku.pdf（最終アクセス2018年1月10日）。
- 藤田武志・山田哲也・松田洋介・荻谷剛彦・清水睦美・堀健志・諸田裕子・金子真理子（2004）「『分権化』時代の教育改革（2）—X県における『総合的な学習の時間』の定着過程—」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第56集、172-177頁。
- 荻谷剛彦（2005）「『義務教育に関する意識調査』の結果から」中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会第21回（平成17年7月19日）配付資料、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/attach/1394989.htm（最終アクセス2018年1月10日）。
- 子安潤（1999）「教育課程と総合学習」久田敏彦編『共同でつくる総合学習の【理論】』フォーラム・A，41-58頁。
- 久田敏彦（1999）「課題としての総合学習」久田敏彦編『共同でつくる総合学習の【理論】』フォーラム・A，11-39頁。
- 紅林伸幸（2000）「変わるカリキュラムと教育実践—教師の可能性としての『総合的な学習の時間』」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事=ワーク』学文社，19-45頁。
- 紅林伸幸・越智康詞・川村光（2010）「『総合的な学習の時間』が変えたもの（1）—学校組織文化のダイナミズム」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』No.60，93-109頁。
- 松下佳代（2011）「PISAで教育の何かが変わったか～日本の場合～」教育テスト研究センターCRETシンポジウム2010.12報告書、1-10頁。
<https://www.cret.or.jp/files/4c2f15b6b31fa47754e2cd22f1f0559f.pdf>（最終アクセス2018年1月10日）。
- 松下佳代（2014）「PISAリテラシーを飼いならす—グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容」『教育学研究』81巻2号、14-27頁。
- 文部科学省（2005）中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（第21回）議事録。
- 文部科学省（2015）「資料1-1 教育課程企画特別部会 論点整理」中央教育審議会初等中等教育分科会第100回（平成27年9月14日）配布資料、

- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm（最終アクセス2017年11月18日）。
- 文部科学省（2016）『学校評価ガイドライン（平成28年改訂）』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/06/13/1323515_02.pdf（最終アクセス2018年1月20日）。
- 中留武昭（2010）『自律的な学校経営の形成と展開〈1〉自律的経営に向けての離陸—臨教審以降の学校経営の軌跡と課題』教育開発研究所。
- 中留武昭・曾我悦子（2015）『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦—総合的な学習における連関性と協働性に焦点をあてて』教育開発研究所。
- 尾崎春樹（2015）「国際比較から見る今後の教育・教員政策とは—PISA・TILS調査が与えた影響—」国立教育政策研究所『平成26年度教育改革国際シンポジウム報告書』
http://www.nier.go.jp/06_jigyousymposium/i_sympo26/pdf/Report_h26.pdf（最終アクセス2018年1月10日）。