

教育課程の動向

～「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成～

Research on Curriculum development of Integrated Study

生 田 孝 至*・後 藤 康 志**

Takashi IKUTA & Yasushi GOTOH

1. はじめに

「総合的な学習の時間」の創設は、自ら学び考える力など「生きる力」を育むことを目指した新しい教育課程の目玉である。各学校には「総合的な学習の時間」の趣旨を踏まえた教育課程の編成という課題が課せられた。本論は「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成に関わる理論と実践について整理することを目的とする。

教育課程はカリキュラムの訳語である。しかし現在、その意味は大きく異なるものになっている。佐藤学（2000a）によればカリキュラムは我が国で言うところの教育課程にとどまらず子どもが学校で体験する教育的な経験をすべて含むものであり「学びの経験の総体」と定義される。教育課程は学習指導要領やそれを基準として作成された学校の教育目標や教育計画を指すのであり、そういった「公的な枠組み」と見なす見方は教育課程を中央集権的な統制に委ねてきた日本特有の理解であると佐藤学はいう。本論では「総合的な学習の時間」の趣旨を生かし、そこでの教育活動を中核として各教科等の学習を有機的に連携し知の総合化や「生きる力」の育成を目指していく意図的・計画的な教師集団の営みに焦点を当てる。こうした文脈から本論ではカリキュラムではなく教育課程という語を用いることにする。

「総合的な学習の時間」を中核とする教育課程の

編成をめぐる状況は厳しい。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会は平成18年に審議会経過報告をまとめている。これによると「総合的な学習の時間」創設の趣旨が十分に理解されていないこと、小学校と中学校の取り組みに差があること、子どもに付けたい具体的な力が不明確であること、各教科等での内容との関連づけが必要なことなどが指摘されている（文部科学省2006a）。その一方で「総合的な学習の時間」のみならず基礎的な学力の向上でも成果を上げる学校も報告されている（例えば志水2003；志水2005）。こうした学校の違いを分けるものは何であろうか。

本論では、この問いに答えるために我が国の教育課程の歴史を紐解くことから始める。学習指導要領の拘束に慣れていた教育現場にとって、各学校で自主的な教育課程を編成することは画期的であると同時に初めての経験でもあった。1974年東京で開催された「カリキュラム開発に関する国際セミナー」はカリキュラム開発が教育研究者に急速に普及した契機と言われる。ここで示されたカリキュラムの理念やアプローチ、カリキュラム評価の考え方といった視点は、今日の「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の検討に生かせるものが多い。

そこで、本論では今日の理論・実践とこの国際セミナーでの議論を参考に、①目的・目標の観点からの教育課程、②「総合的な学習の時間」と各教科等の関連づけ、③教育課程の編成に取り組む教師集団と思考過程、④教育課程の評価という4つの視点を設け、「総合的な学習の時間」を中核とする教育課程の編成に関する動向を検討したい。

2006.11.30 受理

*新潟大学教育人間科学部

**新潟医療福祉大学医療技術科学部

なお、カリキュラムを全て教育課程と言い換えてしまうことは不自然な場合が多いし、教育課程とは明らかに異なる意味で使われていることもある。そこで本論ではカリキュラムという用語も併用したい。

2. 総合的な学習の時間を中核とした教育課程の編成の意義

2.1 「総合的な学習の時間」創設の趣旨

「総合的な学習の時間」の創設の趣旨は平成10年6月の教育課程審議会の審議のまとめに述べられている。

「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。

我々は、この時間が、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担うものと考えている（文部科学省2005）。

これを教育課程の編成という視点から読み直してみる。ここでは「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」ことが期待されている。これは我が国における教育課程の編成の歴史上、大きな転換であった。それまで教育課程の編成にきわめて強い拘束力をもってきたのは学習指導要領である。学校教育法施行規則第25条の規定によれば「学校の教育課程については、この節に定めるもののほか、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする」とある。長年、我が国の教育課程の編成とは学習指導要領の内容に沿って行われるものであり、各学校で工夫を加える余地はほとんどなかった。地域や学校に「創意工夫」や「特色ある教育活動」を求める「総合的な学習の時間」の創設は画期的なことであった。

さらに「総合的な学習の時間」が新しい教育課程の編成の中核であることも明らかである。それは

「この時間が、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担う」という文言にも強く表明されている。実際に「総合的な学習の時間」のために確保された年間時数（100～105時間）は社会科や理科より多い。年間時数で「総合的な学習の時間」を上回るものは国語と算数しかないという事実は教育現場に強いインパクトを与えた。

「総合的な学習の時間」を中核として教育課程の編成を進めた例として上越市立大手町小学校がある。大手町小学校は「総合的な学習の時間」で学ぶ子どもの姿に着目して教育課程を編成している。「総合的な学習の時間」の趣旨をいかした学習を展開することにより、子ども自身が自ら学びを進め、学び方や物の見方・考え方を獲得できることが期待できる。その学びのよさを各教科、道徳、特別活動の学びに生かしていこうというのが大手町小学校の教育課程編成の基本的な考え方であったという（上越市立大手町小学校2003）。

他方、創設の趣旨と教育現場の実態にはギャップがあったことも否定できない。創設の趣旨には「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」すること、さらにそのために「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」ことが謳われている。「生きる力」や「社会の変化に対応できる資質や能力」とは何なのか、それを目の前の子どもに置き換えたとき具体的にどうなるのかという吟味が十分行われなかったことはその後の教育現場の混乱から明らかである。「計算ができない」「漢字が書けない」「他の友達を思いやった言動ができない」といった直面する教育課題と比べて、創設の趣旨が謳う「生きる力」や「社会の変化に対応できる資質や能力」の育成は、教育現場にとっては迂遠なものに感じられた可能性は高い。

さらに、「教科の枠を越えた横断的・総合的な学習」によってそういった資質や能力を育成する教育課程を編成することも教育現場には経験がないことであった。各教科等の内容を関連付けて教育効果を上げようとするという発想自体は以前からあった。例えば小学校5年生国語では、主題や要旨を明瞭にした表現をするために全体の構成を考えて文章を書くことが目標とされている。このための指導は、特

別活動や社会科での調べ学習とうまく連携するように配置されていることが多かった。しかしこれは各学校が自主的に編成したというよりも、学習指導要領に準拠した教科書自体に横断的な指導のための「しかけ」があったといった方が実態に合っている。各学校が行うべき工夫を教科書会社が代行してくれていたといってもよい。

各学校で「総合的な学習の時間」を中核として教育課程を編成することになると「総合的な学習の時間」の趣旨から各教科・特別活動などを見直す視点が必要になる。大手町小学校のような一部の先進校は別として、これは困難なことであった。更に、国語・算数から音楽・体育まで教える小学校と比べて、教科の専門性が高く、その専門性にアイデンティティを置く中学校・高等学校の教師にとって「教科の枠を越える」ことには別の難しさがあったことは想像に難くない。

2.2 「総合的な学習の時間」をめぐる問題

「総合的な学習の時間」を目玉とする学習指導要領は2002年4月から施行されたが、前項で述べたような理由から「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成は全ての学校で行われることは難しかった。

金丸(2003)は「総合的な学習の時間」の問題点を挙げているが、草創期の「総合的な学習の時間」の様相を伺うことができる。金丸は問題点として①学習活動が表層的な活動や体験に留まっており、知的な追求が乏しい、②活動が単発的でイベント的であり、学年発達を見通したものになっていない、③例示されている内容を網羅的に採り上げなくてはならないという誤解がある、④評価について十分な検討がなされているとは言えないの4点を挙げている。

①については「総合的な学習の時間」で付けようとする資質・能力が吟味されないまま、先進校で行われている事例を表面的に真似たものが多かったことに起因する。②もこれに関連しており、イベント的なものを作って終わり、という事例もかなり見られた。学年発達も考慮されておらず、小学校と中学校で似たような活動をしたり、場合によっては小学校のほうが中学校よりも高度な内容をしたりということもあった。筆者の1人である後藤は公立学校教諭としての経験を持つが、教育現場は突如現れた100～105時間を「いかに埋めるか」で汲々としていたと記憶している。時間を埋めるためには「模倣できそうな事例か、そうでないか」が重要なのであつ

て、それによっていかなる資質・能力を付けるかは二の次であった。④の評価で行き詰まるのは当然の帰結である。教科で「活動はあるが評価がない学習」などまず考えられない。数学で一次方程式を教えるとき、子どもが一次方程式を学んだかどうか評価できない教師はいないであろう。「子どもが一次方程式を解けるようになる」というゴールが決まっているからである。「総合的な学習の時間」において評価が十分検討されていなかったということは、その活動をやることで子どものどのような資質・能力を育成しようとしているのか検討が不十分であったことに他ならない。

新富(2005)は「総合的な学習の時間」を創造的に展開するためのポイントを挙げている。この5つのポイントは、最近の「総合的な学習の時間」の問題を浮き彫りにし、教育課程の編成へ大きな示唆を与えてくれているのでみていく。新富の指摘は①「調べ学習」から「調べ活動」へ、②「放牧」型学習から「牧場」型学習へ、③「知る」学習から「識(し)る」学習へ、④「まとめる」コミュニケーションから「(外に)ひらき・(学びを)広げる」コミュニケーションへ、⑤「ツーリスト」型学習から「トラベラー」型学習へというものである。

まず①は、単に情報を集める「調べ学習」ではなく、問題解決に向けて多様なアイデアを駆使して調べる「調べ活動」を展開することの重要性を指摘するものである。安易にインターネットで集めた情報をプレゼンテーションソフトなどで体裁良くまとめるのではない。何らかの解決すべき問題がそこにあり、そのために調べる活動を仕組むことが必要になる。②は、教師の姿勢に関わっている。教師が全面的に子どもの手綱を取るのでも、完全に解き放つでもない。一定の枠を設けておくことが必要なのである。「総合的な学習の時間」というと何でも子どもの思いや願いを優先すべきで、教師の介入は最小限という考えがあるが、教師が一定の枠を設けるからこそ学べると新富は言う。③は、「総合的な学習の時間」の学びは客観的な知識をため込む「知る」学習ではなく、自らとの関わりで「識(し)る」学習であることを指す。④では、一般の教科でありがちな知識の獲得を目指す「まとめる」指向のコミュニケーションから、問題解決に向けて「(外に)ひらき・(学びを)広げる」コミュニケーションへ展開する必要性を強調している。⑤では教師が添乗員のように指示を出し、子どもはついていくだけの「ツーリスト」型学習から、各人が思いや願いをもつ

て主体的に行動し、その実現のために自力で様々な問題解決をしていく「トラベラー」型学習へ展開する必要性が指摘されている。

新富の指摘は、裏を返すならばそのような「総合的な学習の時間」の実践が数多く見られるということだろう。自分との関係を考慮せずに単に情報を集める調べ学習や、子ども主体性の名を借りた放任、添乗員よろしく教師が先導して体験をさせて歩く活動でいかなる力が付くのだろうか。背後には金丸が指摘したような「その活動を通していかなる資質・能力を身につけさせたいのか」という視点を欠いた先行実践の模倣があるような気がしてならない。

こうした状況を受けて中央教育審議会は「総合的な学習の時間」の成果と課題を次のように述べている。

総合的な学習の時間については、大きな成果を上げている学校がある一方、当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる。

また義務教育に関する意識調査の結果によると総合的な学習の時間については全体として評価は高いが、小学校と中学校とでは教師、保護者、子どもの意識や評価に差があることが明らかになった。

思考力、表現力、知的好奇心などを育成する上で総合的な学習の時間の役割は今後とも重要であるが、同時に、授業時数や具体的な在り方については、各教科との関係を明確化するなど改善を図ることが適当である。その際全国的に一律に定めるのか学校の裁量による弾力的な取扱いができるようにするのかなどを考慮する必要がある。

また、学習が効果的に行われるよう、学校に対する支援策を充実することが必要である。さらに、総合的な学習の時間の充実のためには、学校外の人材の協力や地域との連携が重要である（文部科学省2005:16）。

これを見ると、中央教育審議会も「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成への取り組みは一定の成果を上げつつも、学校間・学校種間の温度差があることを公式に認めていることがわかる。さらに、「各教科との関係を明確化する」ことの必要性が指摘されていることから、「教科の枠を越えた横断的・総合的な学習」をいかに実現するかが教育課程の編成における大きな課題であることが確認できる。

3. 「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成

3.1 我が国における教育課程編成の歴史

前項までに述べたような「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成への混乱の原因に、我が国の教育課程編成の歴史がある。そこで次に、我が国の教育課程編成の歴史をみていくことにしよう。

安彦によれば第二次大戦直後の10年ほどの間、現在のカリキュラム分析・批判の先駆とも言える時代が到来したという。昭和20年代には社会科の導入によりそれを中核としようとする「コア・カリキュラム」の賛否が大きな論争となった。しかし、昭和30年代入り学習指導要領の国家基準性が強まりカリキュラム研究は下火となる。その後スプートニク・ショックやブルーナーの『教育の過程』の出版に触発された「教育の現代化」の声が高まるが、昭和40年代、行き過ぎた現代化による「落ちこぼれ」が問題視されるようになった。ブルームの完全習得学習理論が導入されたのもこの頃という。英米で始まったカリキュラム社会学が我が国に導入され、社会の生涯学習化や脱学校論などの動きとともにカリキュラムのあり方を外から客観的に問う研究が行われるようになった。こうした動きを受けて日本カリキュラム学会が1990年に発足した（安彦1999a: 22-23）。

柴田（1992）は日本カリキュラム学会誌創刊号に特別寄稿論文を寄せているが、その中でこのような我が国の教育課程の歴史が「文部省指導の下にすすめられた日本の教育課程行政の歩みにほかならない（柴田1992: 1）」と指摘している。

こうした我が国のカリキュラム研究の歴史の中で、カリキュラム開発が教育関係者に急速に普及する契機になったといわれるのが、1974年文部省が経済協力開発機構（OECD）の教育研究革新センター（CERI）と協力して開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」である。ここではカリキュラム開発について次のように謳っている。

カリキュラム開発とは教授目標の再検討に始まり、教材、教授、学習の手続き、評価方法などの計画や構成を含むものである。それは一度作り上げればそれでしばらくはおしまいといったようなものではなく、絶えず検討され、評価され、修正されていく継続的なプロセスである。その意味では、カリキュラム開発は確かに一面では教師をは

じめ、子ども、両親、コミュニティの人々を含む大事業であるが、われわれ日本人がとかく考えやすいカリキュラム改訂＝国家的事業といったものではなく—こうした面ももちろんあるが—、むしろ教師の日々の相違や工夫の積み上げといった意味あいのつよいものなのである（文部省1975：9）。

こうしたカリキュラム観は少なくとも教育現場では一般的なものではなかったのであろう。一度改訂されれば、ほぼ10年間は学習指導要領が変わることではなく、教育課程もまた見直す必要がないからである。それが絶えず検討され、評価され、修正される対象であるという指摘は新鮮であったことは間違いない。

さらに注目したいのは、この会議でカリキュラム開発における「工学的接近」と「羅生門的接近」という見方が示されたことである。この二つのアプローチを端的に表現するならば「『工学的接近』は分析的、分子論的（atomistic）であり、『羅生門的接近』はゲシュタルト的、全体論的（holistic）である（文部省1975：50）」という。カリキュラム評価という視点から見れば、「工学的接近」とは外的に観察可能な行動目標がどれだけ達成できるかでカリキュラムを評価するアプローチともいえる。そこでの評価は「目標に準拠した評価（goal-referenced evaluation）」となる。心理測定的な評価、数量化された評価の世界である。

一方、「羅生門的接近」では「教授・学習活動の目標が何であったにせよ、その活動によって引き起こされるすべての事象（events）を観察し記述することが望ましい（文部省1975：51）」とされる。事前に目標を固定するのではなく実践を記述するという意味から、「羅生門的接近」における評価は「目標にとらわれない評価（goal-free evaluation）」と呼ばれる。「羅生門的接近」における評価の特徴は、「教授・学習過程の現実是非常に複雑で、内容が豊富であり、その効果は無限の側面を持つ。異なる立場にあり、視点を異にする人々は、互いに異なる（原文のまま）側面を見ることができる。それぞれがカリキュラム開発にとって有用な評価情報を提供してくれる可能性をもっている（文部省1975：51）」と見なす点にある。

こうした会議に触発されてか、教育現場や研究者グループによるさまざまなカリキュラム研究も行われてきた。柴田（1992）は日本各地の特色ある教育課程を1978年から5年間にわたり調査し、地域に根

ざす教育を進める運動が展開されていたことを報告している。学習指導要領の法的拘束力は大きかったものの、自由な研究が全くできなかったわけではなかったのである。佐藤学（2000b）も「子どもと追求したいリアルなテーマや内容をもっている教師は、文部省が『総合学習』を提起しようとしまいと、人権学習や平和学習や性の学習や環境学習など、『総合学習』の実践を展開し続けてきた（佐藤学2000b：132）」ことを指摘している。しかし、1987年臨時教育審議会答申でも教育行政や教育課程の画一化や硬直化が指摘されているように（文部省1987）、全体としてはこうした取り組みは少数派であった。

木下（1994）はこの会議での成果を①広義のカリキュラム観の必要性、②カリキュラム開発の理念とアプローチの必要性、③学校に基盤を置いたカリキュラム開発（School-based curriculum development）、④学習者中心の教育体制、⑤カリキュラム評価の5点として確認した上で、今日のカリキュラム開発に資する確認事項として再評価することを提案している。

本論では、今日の「総合的な学習の時間」をめぐる研究及び実践を4つの視点から整理した上で、これらの成果を踏まえながら検討していく。4つの視点とは①目的・目標の観点からの教育課程の編成をいかに行うか、②「総合的な学習の時間」と各教科等の関連づけをどう行うか、③教育課程の編成に取り組む教師集団と思考過程はどうあったらよいのか、④教育課程の評価をどうおこなうかという4つである。木下のまとめた成果は、この4つの視点とかなり重なっている。「工学的接近」と「羅生門的接近」などは①から④の全てに関連していると言って良い。③の学校に基盤を置いたカリキュラム研究も同様である。こうしたカリキュラム開発研究の知見を生かしつつ、上記の4つの視点から「総合的な学習の時間」の研究・実践の動向をみていくことにする。

3.2 目的・目標の観点からの教育課程

これまで、草創期の「総合的な学習の時間」では活動はあっても目標とする資質・能力の視点が薄弱であったことを再三指摘してきた。「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成において「大きな成果を上げている学校」と「当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない」学校を分けるものとして、目的・目標のレベルの教育課程の不備が考えられる。

奈須（2003）は数多くの「総合的な学習の時間」

のカリキュラムを見た経験から、それらが単元の年間指導計画だけに留まっていることがあまりに多いことを指摘している。奈須が強調するのはカリキュラムには2つの水準があるということである。一つは目標・内容（何を教えるか）の水準であり、いまひとつは単元・活動（どう教えるか）の水準である。教科で言うと目標・内容の水準は学習指導要領、単元・活動の水準は教科書にあたる。「総合的な学習の時間」の場合、学習指導要領には小学校から高校まで同じ目標が示されているに過ぎず、目標・内容の具体化は各学校において行われるべきものである。奈須は「〇〇川に行く」という活動を例に挙げている。目標・内容の水準で「地域の環境への愛着を深めること」が明記されていて、単元・活動の水準で「〇〇川に行く」というのであればよい。しかし目標・内容の水準で「〇〇川に行く」と書いてしまったら、川に行くこと自体が目標になってしまう。こういった教育課程を組んでいる学校が「どうやって評価したらよいか」という問題に行き当たるとするのは当然の帰結であると奈須はいう。「とにかく105～110時間を埋める」という発想からでは単元・活動の水準で留まってしまう。

佐藤正夫（1992）も、これまでのカリキュラム研究は主として科学の内容と論理の観点と児童・生徒の心理的発達の条件の観点から教材の配列や構成、系統を検討してきたが、これからは教育の目的・目標の観点からのカリキュラムの構造化が必要であることを強調する。佐藤正夫によればまずどのような人間を形成すべきかをはっきり捉えた上で、そのような資質・能力を育成しうる陶冶材や教材を組織すべきである。このような視点に欠くために、必要な陶冶・訓育が行われていなかったり、余分な教科が設けられていたりするという。

「子どもに付けたい資質・能力」としては例えば吉崎（2002）は①「読み・書き・計算」などの基礎的な学力A、②学習指導要領に明示される目標と内容にもとづく基礎的な学力B、③学習指導要領の内容を発展させたり、複数の教科間の関連づけを図ったりするような発展的な学力、④教科をベースとしながら現実の社会的課題や自らの生き方に関わる課題を解決しようとする実践的な学力を挙げている。

こういった「子どもに付けたい資質・能力」をまず明瞭にし、それに基づいて教育課程を編成していくことが第1となる。安野（2002）は学習指導要領に示されている「総合的な学習の時間」のねらいが小学校及び中学校の7年間をまとめて表現されてい

ること各学校が考慮し、各学校段階でふさわしいものとして具体化、焦点化する必要性を強調する。安野は東京都中央区立月島第三小学校の取り組みを例に挙げている。月島第三小学校では「総合的な学習の時間」のねらいをまず3つの大枠として捉え、次に目指す児童像として具体化し、各学年、具体的な教育活動におろしている。報告によればこの学校では「自ら課題を見つけ、主体的に判断し解決する力が弱い」という面を改善しようと考え、めざす児童像を「自分の力で問題を解決しようとする子ども」と表現している。教育活動との対応では「自分で調べてみたい場所について、計画的に調べることができる」や「問題点を整理しながら、解決のための必要な手だてを考えることができる」といったように具体化されている（安野2002：6）。

平成15年学習指導要領の一部が改正されているが、この中の一つが「各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定める必要があることを規定したこと」である。このことは「総合的な学習の時間」や教科との連携を通して子どもにいかなる資質・能力を付けるべきかという本質的な議論が未だ不十分であるということに他ならない。

教育現場にとっては年間の配当時数をいかにして消化するか、そのための指導形態はどうあったらよいのかという現実的な課題も重要である。栗原（2000）はカリキュラム開発研究校においてはカリキュラムの評価や育成すべき学力の検討を十分に行い、教師の意識改革やスタッフの協働性といった基盤が形成されていることを指摘している。一般校がこうしたカリキュラム開発研究校の単元や実践を形だけ真似てみてもうまくいかないのは、こうした基盤がないからである。「まず学校の目指す学力観を十分検討し、その育成のために必要な学校教育システム全体の在り方を構築していく（佐藤真1998：83）」ことが大切なのである。

こうした目標・内容の水準を各学校で策定することがなぜ各学校で行えないのか。一つは諸外国と比較して、付けたい資質・能力について検討する材料に乏しいのかも知れない（例えば二宮ら2004）。しかし筆者は前にも述べたように教師や学校にとって「計算ができない」といった目に見える問題に比べ生きる力を身につけることにそれほどの切実感がなかったからと考える。奈須の指摘するような目標・内容水準のカリキュラムが作成されていたとしても、それが子どもの実態から導き出された実感を持ったものでなければ極めて形式的なものになってしまう。

目標・内容水準のカリキュラムも一度作成されて終わりと言うことはなく、単元・活動水準のカリキュラムとともに実践を経ながら常に改訂されていくべきものである。

平成15年に一部改正された学習指導要領においては「各学校においては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする」という項目が追加された。総合的な学習の時間を中核とする教育課程の再編をその趣旨を生かした形で展開することがより一層強く求められている。

3.3 「総合的な学習の時間」と各教科等の関連づけ

水越・木原（1999）は戦後のコア・カリキュラムや〇〇プランと称される経験主義の単元開発がやがて教育の現代化に取って代わられた歴史に学ぶ必要があることを強調している。この中で水越らは「いろいろな教科や道徳や特別活動などで学習したり、体験してきたことを『自分の中で統合する』機会を持つ（水越・木原1999：13）」ことが大切であることを指摘している。一方、ある国際理解の実践については次のように批判している。

既に心配したように球技、演奏、会話、料理、現代史というように拡散して体験しただけで、相互のからみがない。まして社会科で中国を学習してきたこととのつながりがない。（中略）たえず比較文化的な見方を育てていく、時には社会科の教科書や資料や文献に戻って学び取る姿勢、これらを教師がしっかりと指導できなければ、拡散するだけで高学年らしい深まりと関連の学習にならない（水越・木原1999：17）。

この指摘は極めて重い。ツーリスト型の経験を積み重ねるだけでは学習にならない。戦後の経験主義の単元開発に学び、経験と各教科等の学習を関連づけることの重要性がすでに1999年の段階で指摘されていたのである。にもかかわらず、この提言は十分に生かされていたとはいえない。「総合的な学習の時間」と各教科の連携の不足はさまざまところで指摘されているからである（例えば藤原2005）。

こうした状況から、平成15年の学習指導要領の一部改正では「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」という3つめのねらいが追加された。これが「知の総合化」と呼ばれているものである。

教科の学習の成果と「総合的な学習の時間」の成果を有機的に結合することで、教科の学習は単なる知識ではなく生きて働く力になる。「総合的な学習の時間」でつけた自ら課題を見だし解決に取り組む能力を教科で発揮することもあるだろう。橋迫は教科の枠組みでは対応できない課題に教科横断的な方法で取り組むという発想は民間教育運動での蓄積があり、その蓄積を踏まえて日教組・中央教育課程検討委員会が「総合学習」の提言を行っていることを指摘し、教科の学習と有機的相互発展的に結合された学習を展開するべきであると強調する（橋迫2003）。

こうした教科と「総合的な学習の時間」の連携を図るには、教育課程全体を見通す必要があると小林（2004）はいう。小林は前述の奈須の指摘を踏まえ、目標・内容水準と単元・活動水準のカリキュラムを構築することを薦める。その上で、教育課程編成上のポイントとして①各教科等と「総合的な学習の時間」の違いを整理すること、②各教科等と「総合的な学習の時間」が支え合う双方向の関係を大切にすること、③「知の総合化」の視点を大切にした学習指導を展開することをあげている。

①では、「知識や技能をいかに獲得したか」が問われる各教科等と、「これまでの獲得した知識をいかに生かしたか」「総合的に働かせたか」が評価の対象となる「総合的な学習の時間」の違いを教師自身が把握することの必要性が指摘されている。

②でいう双方向性とは、一つは確かな各教科等の力があってこそ「総合的な学習の時間」が成立するという各教科等が支える方向、今一つは主体的に問題解決していく中で培った学ぶ力や意欲を各教科等で生かすという「総合的な学習の時間」が支える方向の二つが必要であることを指す。このことは非常によく分かる。例えばインターネットで様々な情報を集めたとしよう。たちまち文字をどう読み取るかという問題に直面するだろう。図書館に行った場合も同様である。しっかりした国語力がなければ、その上に成り立つ調べ学習もあり得ない。百マス計算で有名な陰山も、読み書き計算の学習能力がある一定のレベルまで高まることで子どもの知識の吸収能力（学習能力）が急速に高まるのであり「徹底反復による基礎学力の獲得は、決して自主的で体験的な

学習を阻害するものではなく、むしろそれらを豊かなもの（岸本・陰山2001：118）」にするという点を強調している。

また志水らによる興味深い報告がある（志水2003；苅谷・志水・清水・諸田2002；志水2005）。これによると子どもたちの様々なポテンシャルを引き出す「力のある学校」は、基礎学力・「総合的な学習の時間」・情報教育・集団づくりの全てにおいて徹底しており、「総合力が高い」としか要約できないような内容と特色を有しているという。基礎学力保障のためには、落ちこぼれになりそうな子どもを守るセイフティネットが多層的に張り巡らされ、基礎学力の定着が達成されている。では「教え込み」かという点、③で述べるような要件を満たした総合的な学習も展開されているという。

③の「知の総合化」は子どもが自らの感性を動員して対象とかかわり、問題解決していく過程で、これまで学んできた知識・技能を生かすとともに、自己の生き方と結びつけながら新たな知識や認識を自分の内で関係づけていくことであるという。こうした視点を大切に学習に必要なこととして、現代社会の課題等を含み息の長い横断的・総合的な追求に耐えられるという「対象の総合性」と、活動に必然性があり感性を動員しながら自己の生き方を考えることができる「活動の総合性」であるという。小林の指摘は大手町小学校をはじめとする数多くの実践を背景としたものであり、参考になる。

「総合的な学習の時間」と各教科の関連づけを考えると、一つの突破口となり得るのが情報教育である。情報教育は国際化への対応などと並び「総合的な学習の時間」の内容として例示されている。水越（1999）は「情報教育については、総合的学習の支柱の一つではあるが、各教科、道徳、特別活動とこの総合的学習をつなぎ、これらの全てを串刺しするものとして捉えたい（水越1999：8）」という。情報教育では課題の発見、情報の収集と整理、情報の再構成と表現といったプロセスの中でインターネットやコンピュータを活用する。こうした学習で得るものは各教科等でも役立つものが多いはずである。文部科学省も「教育の情報化」を①情報活用能力の育成を目的とした情報教育と②各教科の目的を達成するためのIT（Information Technology）活用の2つに整理し、各教科でのIT活用を推奨している（文部科学省2006b）。情報活用能力は情報活用の実践力、情報の科学的理解、情報社会に参画する態度からなり、「総合的な学習の時間」はもちろん、

各教科等を含む全ての時間で育成することが求められている。社会科で歴史や郷土について調べようとするとときに図書館やインターネットを利用する場面を考える。調べる内容は社会科だが、同時に情報教育の目指す情報の収集・判断を高めることができる。表やグラフを作成する学習でコンピュータを使うとすれば、算数と情報の表現・処理・創造を高めることになる。こうした位置づけを考えると、教師が情報教育の視点から教科の学習をみることができることが重要になる。

こうした「知の総合化」の視点からの教育課程編成は、学校種によって異なるという問題もある。前に述べたとおり中学・高校の教師は、高い教科の専門性をもつが、これまで教科でカリキュラムを組んできたこともあり、教科間の連携を阻む壁となっている可能性は高い。ゆるやかに連携した教師同士の共同が必要とされる所以である（寺西2004）。服部（2004）は平成15年に行われた「学校教育に関する意識調査」の結果を踏まえて、中学校の教師は「総合的な学習の時間」を各教科の学習と対立するものとして捉えていること、高校で同じように調査をすればさらにこの傾向は強いであろうと推測している。その上で、進学や受験勉強などによって各教科の学習がその本質を見失っていること、「体験学習」にこだわらず、各教師が自ら自分の専門とする各教科の学習を「総合的な学習の時間」の視点から再構築することの重要性を指摘する。

安彦（2004）も中学校や高校では複数の教科を連携させる「横断的な学習」でさえなげ行われないうかという疑問を呈する。安彦は小学校・中学校・高校と進んでいく「総合的な学習の時間」を実りのあるものにするために、学校間の連携の提案を行っている。安彦の提案は次のようなものである。小学校は体験的な学習からスタートし理論的な内容も含めていき、義務教育の終了する中学校では今日的課題をトピックとして学習する。高校では専門的関心を中心としてよりレベルの高い学習を組織する。このような「総合的な学習の時間」を編成し、その上で各教科の関連づけを図っていくことが必要であるという。

いずれにせよ、学習指導要領とそれに準拠した教科書を教えれば事が足りていた時代とは全く異なる力量が教師に要請されている。釜田（2005）は中学校教師に対して「総合的な学習の時間」の阻害要因についてアンケートしているが、第1に挙げられたのが「教師の力量」「教師の多忙化」「教科担任制」

であった。釜田によると何もない状態から「総合的な学習の時間」を作り出すことに要するエネルギーがあれば部活動に費やしたいであるとか、「まともに総合を考えようという気になっていない。誰かが計画を作り、誰かに指示されて動いている総合学習で、子どもが変わる、成長するという見通しがもてないでいる（釜田2005：249-250）」といった声さえあったという。

そこで、次に「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成に向けて教師や教師集団に何が求められるのか考えてみたい。

3.4 教育課程の編成に取り組む教師集団と思考過程

「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成においては、先進校の形式だけを真似るのではなく「総合的な学習の時間」創設の趣旨を踏まえた上で子どもに付けたい資質・能力を洗い出すことが必要であることを再三指摘してきた。目標・内容水準のカリキュラムと単元・活動水準のカリキュラムの両方を整備すると共に、こうした作業を基盤として教育課程全体を見直し、各教科等との関連を図っていくことが必要である。

重要なのは、こういった営みは1人の教師によってなし得るものではなく、教師集団の組織がもつ機能であると見なされている点である。佐藤学（2000b）はカリキュラムづくりの力量を教師の中核と位置づける。その上で、「教師の同僚性（授業の研修をとおして学び育ち合う教師間の連帯）を築くこと（佐藤学2000b：96）」によって授業が変わり学校が変わると指摘している。

教育課程の編成は学校の長たる校長が責任者となって全職員の協力の下に行われるものである。文部科学省も「創設された『総合的な学習の時間』をはじめとし、創意工夫を生かした教育課程を各学校で編成することが求められており、教科や学年の枠を越えて教師同士が連携協力すること（文部科学省2004：25）」の必要性を強調している。これは1人1人が責任を果たすという意味もあるが、長尾の教育課程の編成に関わる方法や技術の獲得は「個々の教師によって、個々に獲得されるべきものではない。また、そういった形態では獲得されることが不可能（長尾1989：112）」であるという指摘は示唆に富んでいる。長尾によれば教育課程の編成や評価は教師集団の協同的で組織的な機能の中にこそ位置付く。志水のいう「力のある学校」や上越市立大手町小学校は教師

集団がその機能を発揮しているからこそ「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成が可能であったと言える。

神戸大学発達科学部附属明石中学校を対象として、こうした教師集団による教育課程の編成がいかに行われているかを検討した野上ら（2001）の研究がある。野上らは、主観的で言語化しがたい個人的な知識としての暗黙知と、客観的で明示的に言語化された社会的な知識としての形式知という2つの知識が、表出化、結合化、内面化、共同化というプロセスのスパイラルによって生み出されていくというモデルを提唱している。「総合的な学習の時間」は絶えず実践と評価、改善が繰り返される。この過程で共通理解がどのようにして図られているかに示唆を与える研究である。さらに上辻らは、附属明石中学校ではさまざまな課題を乗り越えてクロス・カリキュラム的な手法を工夫した結果、各教科等の学習と「総合的な学習の時間」が相補的に連携し機能していることを明らかにしている（上辻ら1996）。古くは大正時代に及川平治によって動的教育論を、戦後はコア・カリキュラムを展開してきた伝統ある附属明石校ならではともいえる。

ただし野上らのモデルは心理学的なプロセスとしては分かるが、教育実践の立場から見るとそのプロセスから教育課程編成に必要などのような知識が得られたかは見えにくい。子どもに付けたい資質・能力を明瞭にし、目標・内容水準のカリキュラムと単元・活動水準のカリキュラムを作り出すという視点から、教師集団による教育課程の編成における教師の思考について示唆を与える梅澤の「実践的循環型単元設計における教師の思考過程」についてみていきたい（梅澤1998；梅澤2001；梅澤2004）。

「実践的循環型単元設計における教師の思考過程」は5つの段階から成る。第一段階は教師個人の学力観や子ども観と、仮設された「総合的な学習の時間」の目的・方法・内容、そして「子どもの実態」との間に往復しながら実践をイメージする段階である。これまでの学習と「総合的な学習の時間」での学習はどう違うのか、自分の構想した単元は「総合的な学習の時間」として相応しいのかを問うのである。

第二段階では具体的な素材を設定し、教師の思いや願いと「総合的な学習の時間」の目的・方法・内容を行き来し、「この素材で体験的学びが可能か？」「この素材で何ができるのか」を吟味する。

第三段階では素材を基にして子どもたちの活動・認知を予測し、それが「総合的な学習の時間」の目

的・方法・内容に照らして妥当か検討する。梅澤によると学習内容が子どもにとって「人ごと」ではなく「自分のこと」として認知されるかどうかが重要である。そのためには子どもの持つ体験や既有知識が新たな学習と出会うことで葛藤を起こす必要があるという。素材にそれだけの葛藤を起こすものがあるかを吟味するためには子どもたちの活動・認知と素材を見比べる必要がある。

第四段階では素材から想定される活動、子どもの認知、葛藤場面の設定などが検討され、「単元目標の設定」に進む。この段階では単元目標が「総合的な学習の時間」の目的・方法・内容と適合しているか検討される。ここで今までよりも一層具体的なものとして「総合的な学習の時間」の目的・方法・内容が認知され、それに基づいて単元計画デザインがなされるという。

第五段階は「第一次実践」が行われる段階となる。子どもの反応から素材設定の基準が検討される。この段階で再び「総合的な学習の時間」の目的・方法・内容に立ち返り、実践の評価がなされる。

このようにして教育課程の編成は教師が単独で行うのではなく、他の教師との協働として行われる点が重要である。梅澤は次のように言う。

教師の実践知は暗黙知として蓄積されることが多い。しかし暗黙知のままでは伝え合うことは難しい。この暗黙知を伝達可能な明示知とするには、教師の暗黙知が形成される実践の場を共有することが必要である。その場がボトムアップ式の実践が要求される総合的な学習によって、生成されるのである（梅澤2004：71）。

第一段階から第五段階まで、教師は自問自答を繰り返したり、打ち合わせで同僚教師に自分の考えを述べたりすることで自分の中の考えをまとめていくことになると思われる。こうした思考の外化を経て自分自身も気付いていなかった教材観や子ども観といったものが形式知として自覚されることもあるだろう。

上記のプロセスで特徴的であるのは、常に「総合的な学習の時間」の目的・方法・内容へのフィードバックを繰り返していることである。この往還を通して「総合的な学習の時間」の目的・方法・内容への理解は着実に深まっていくことが想定できる。例えば第一段階での「総合的な学習の時間」の目的・方法・内容の捉え方と、第三、第四段階の捉え方は

おそらく異なっている。

こうした理解を持った上で、他教科等の学習活動を見れば「総合的な学習の時間のこの活動と、教科の学習はつながる」ということが浮かび上がってくるであろう。また何を評価したらよいのか分からないという事態に陥ることもないであろう。

「総合的な学習の時間」の計画作成というと、学校教育目標や各教科等の内容、「総合的な学習の時間」の内容を記述したフレームを作成することが推奨される（例えば北2004）。特に年度初めともなると教師は「総合的な学習の時間」だけでなく各教科や特別活動、「道徳」などについて沢山の全体計画を作成しなくてはならない。先行実践をそのまま引き写すのではなく、各学校としての目標・内容水準を含めたカリキュラムを作り上げることが必要である。多忙化する教育現場では、先進校の全体計画の枠組みだけを引き写し、穴埋めのように学校教育目標、各教科等の内容、「総合的な学習の時間」の内容を書き込んでいくことがある。そういった全体計画では全く機能しないのは明らかである。

3.5 教育課程の評価

最後に教育課程の評価についてみていきたい。浅沼（2000）によれば「カリキュラムを評価する」という発想はタイラー（Tyler, R.W.）によってもたらされたという。タイラーは評価にはシステムの働きを点検し、その改善のための情報を与える機能があることを明らかにしている。この概念を発展させたのがクロンバック（Cronbach, L.J.）であったという。クロンバックは新しい教科書や教材を開発する際、随時その結果を評価することでカリキュラム開発に生かすことができることを見出した。この流れを受けて登場したのがスクリヴァン（Scriven, M）である。

根津（2000）によればスクリヴァンは評価の役割（何のためにカリキュラム評価を行うのか）と方法論（カリキュラムをどう評価するのか）を分けて考えている。評価の役割という視点からは、スクリヴァンは構成的評価（formative evaluation）と総括的評価（summative evaluation）という2つを提唱している。構成的評価は料理人がスープを味見するようなものであり、総括的評価はお客がそれを味わうのに相当するという。構成的評価の役割は「進行中の改善」である。味見を通して料理人は料理をよりよい方向にもっていくことができる。これに対して総括的評価の役割は「意思決定」である。お客は料

理が美味しいと思えば再度その料理をオーダーするといった判断をすることができる。教育課程の場合は教育課程の改善のために使われる文脈では構成的評価、次年度もその教育課程を採用するか意思決定で使われる場合は総括的评价である。単元の途中でを行うのが構成的評価、単元の終末で行うのが総括的评价というのは誤解で、両者を分けるのは役割であって時期ではない。

一方、評価の方法論という視点からは、スクリヴァンは前述の「目標に準拠した評価 (goal-referenced evaluation)」と「目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)」を提唱している。「総合的な学習の時間」を中核とする教育課程の評価については、「目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation)」と相性がよいことは前にも述べた。もともとの評価はスクリヴァンが提唱したものである。

根津は、ともすればカリキュラム評価の関心が「カリキュラムをどう評価するか」という方法に偏りがちになることを危惧する。「明確な目的意識を欠く評価活動は、評価結果の使い道を見失うため、教師に限らず学校成員に結局は負担を強いるだけ (根津2000: 64)」であり、「何のためにカリキュラムを評価するのか」という問いを「カリキュラムをどう評価するか」という問いと均衡させることが必要であるという。

「総合的な学習の時間」の実践例を見ると、「活動はしたが、何をどう評価するのか分からない」という草創期の混乱は少しずつ解消されつつある。子どもの評価の結果から教育課程を改善しようという動きもある。しかし、改善のための評価であるのか、意思決定のための評価であるのかというような問いは明確とは言い難い。根津は「進行中の改善」があまりにも強調されると、方法論が「進行中の改善」に役立つように改編されるおそれがある点を指摘する。そうすると方法論が本来もつ価値判断の切れ味は不十分にしか生かせなくなり、「結果としてカリキュラム開発に見出されるはずの欠点、短所、失敗は、方法論が鈍るために見過ごされ (根津2000: 69)」る可能性さえあるという。「総合的な学習の時間」の実践でみると、その教育課程を今後も採用する、しないといった意思決定のための評価という視点はほとんどない。この結果、効果がない教育課程が放置されることになっては大きな損失であり、アカウンタビリティの点からも問題になるだろう。教育課程の評価の方法論だけを学ぶのではなく、役割についても検討すべき時期に来ている。

次に「総合的な学習の時間」と相性の良い「目標にとらわれない評価」についてみてみたい。最近の評価研究の一つの流れが「量的評価から質的评价へ」というものであり、これはカリキュラムの評価にも当てはまる (安彦1999b)。「総合的な学習の時間」における「目標にとらわれない評価」は質的评价である場合が多い。根津 (1998) は、「目標にとらわれない評価」をカリキュラム評価で取り入れたときにいかにして客観性を確保するかという興味深い視点からの検討を行っている。

根津 (1998) は裁判を例に挙げ、そこで求められている質的な客観性からみたカリキュラム評価の問題点として①カリキュラム実践者が評価者を兼ねているため多元的な視点に欠く、②設定された目標に対する達成度が重視されるため事実認定より価値判断が先行しがちであるという2つを指摘する。根津によれば①については目標や計画・スタッフから独立した独立評価者や評価を評価するメタ評価者を設定することで多元的な視点を確保することが考えられる。②については目標から独立した形式に着目したり、意図ではなく結果に着目し「何になされ、それがどうなったか」をみたりすることで事実認定が可能になるという。例として車やテレビの製品評価が挙げられている。製品評価においては消費者がどう感じるかが重要なものであって、製品の開発意図とは切り離して考えるという。

「総合的な学習の時間」で考えるとき、①については外部評価者を取り入れることがある。根津も指摘しているが、「外部」とは言っても保護者であったり研究協力者であったりした場合には目標や計画・スタッフから独立しているとは言い難い。一方で、独立性さえ確保されていれば組織内部つまり学校内に独立評価者をおくことができる。②について根津はチェックリストの利用などを挙げている。教育現場ではポートフォリオなどを利用することでも価値判断から独立した事実認定が可能になると考えられる。子どもが作成した作品をファイルして蓄積していくポートフォリオはかなり一般化している。これらを見直してみると、単元終了直後には気付かなかったことに気付くこともある。これは時間をおくことによって過去の自分の授業の意図とはある程度切り離されることになるからではないだろうか。製品評価で行われているような事実認定は教育現場では難しいが、ポートフォリオを時々読み返すくらいであればそれほどの負担にもならない。

教育課程の評価については、これまでみてきたよ

うな評価の役割と方法論を区別する考え方や質的評価の客観性についての議論はまだまだ不十分である。梅澤の提唱する実践的循環型単元設計の考え方にこうした教育課程の評価の視点を組み込んでいくことが必要であろう。

4. おわりに

「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成に関わる理論と実践について、我が国の教育課程の歴史及び「カリキュラム開発に関する国際セミナー」での成果を生かしながら、①目的・目標の観点からの教育課程、②「総合的な学習の時間」と各教科等の関連づけ、③教育課程の編成に取り組む教師集団と思考過程、④教育課程の評価の4つの視点から検討してきた。

①目的・目標の観点からの教育課程については、従来の中央集権的な教育課程の編成は平成10年以降、各学校の裁量を大きく認める画期的な転換を果たしたものの、この転換に対応する教育現場での取り組みには温度差があったことをみてきた。特に「総合的な学習の時間」の趣旨を踏まえて子どもにかなる資質・能力を付けるべきかという根幹的な検討が不十分な場合が多かった。教育課程は目標・内容水準のカリキュラムと単元・活動水準のカリキュラムから成り立つ。しかし、授業をどう行うかという単元・活動水準のカリキュラムのみに目を奪われた結果、創設の趣旨と外れた「総合的な学習の時間」が見られることになったことをみてきた。

②「総合的な学習の時間」と各教科等の関連づけでは、過去のコア・カリキュラムの歴史を踏まえて各教科等との連携が必要であると指摘されていたにもかかわらず、それが十分に行われていないことをみてきた。①でみたような目標・内容水準のカリキュラムが十分に整備されていなければ各教科等の学習成果を生かせない。このような関連づけは学校内だけではなく小学校と中学校、中学校と高校というように学校種間でも求められている。しかし、小学校よりは中学校、中学校よりは高校といったように「総合的な学習の時間」に対する取り組みは低調になっており、教科横断的な学習さえ行われていない。この中で「総合的な学習の時間」の趣旨を生かしつつ、基礎学力を含む子どもたちの様々なポテンシャルを引き出している学校も確かに存在することをみてきた。「総合的な学習の時間」と各教科等の関連づけの一つの突破口として、情報教育の視点から各

教科等の内容を捉え直し、実践することも考えられる。

③教育課程の編成に取り組む教師集団の思考過程では、このような学校間・学校種間の取り組みの温度差を教師集団の思考という観点から検討した。教育課程の編成は1人の教師によってなし得るものではなく教師集団の協同的で組織的な機能である。優れた「総合的な学習の時間」の教育課程の背景には、「総合的な学習の時間」の目的・内容・方法に何度もフィードバックしながら自分の教育観や素材や子どもの思考、実践を検討しようとする教師集団の営みがあった。そういった教師集団では教師間の対話や教師自身の自問自答の間を往還しながら、時として教師のもつ暗黙知をも何とか引き出そうとする努力が行われていることがわかった。

④教育課程の評価では、評価の役割と、質的評価における客観性の問題を取り上げた。評価の役割については「カリキュラムをどう評価するか」という方法論への問いと、「何のためにカリキュラム評価を行うのか」という役割の問いについて、特に後者について検討する必要性を示した。質的評価の客観性の問題では、独立評価者やポートフォリオの新しい位置づけについて検討した。

今後、「総合的な学習の時間」を中核とした教育課程の編成は一部の先進校だけではなく全ての学校で行われなければならないだろう。各学校で教師集団を教育課程の編成に取り組む一層の努力が必要と思われる。

一方で教育現場は多忙である。教師が「総合的な学習の時間」実施上の問題点としてあげた最上位のものは「教員の打ち合わせ時間の確保(70.8%)」である(文部科学省2003)。給食を食べる時間も惜しんで日記に目を通し、朱を入れるというのが教師の日常なのだ。このような状況の中で教育現場にだけ努力を求めるにも限界がある。教育課程編成のための資料の提供などもよいが、教師が落ち着いて教育課程の編成に取り組める時間を確保できるような措置こそ必要であると考える。

5. 引用参考文献

- 安彦忠彦(1999a) カリキュラムの歴史的研究. 安彦忠彦(編) 新版カリキュラム研究入門. 勁草書房
安彦忠彦(1999b) カリキュラムの評価研究. 安彦忠彦(編) 新版カリキュラム研究入門. 勁草書

- 房
安彦忠彦 (2004) 知の総合化の視点を重視した「総合的な学習の時間」の充実方策. 初等教育資料, 784: 2-7
- 浅沼茂 (2000) カリキュラム評価. 日本教育工学会 (編) 教育工学事典. 実教出版
- 藤原政行 (2005) 「学校・地域社会の連携」と教育改革—地域を生かした教育と地域に根ざした教育について—. 教育制度研究紀要, 36: 37-48
- 橋迫和幸 (2003) 総合学習の展開と教育課程の創造—「総合的な学習の時間」から「総合学習」へ—. 宮崎大学教育文化学部紀要教育科学, 8: 29-50
- 服部次郎 (2004) 高等学校の「総合的な学習の時間」の充実について. 中等教育資料, 53(8): 18-21
- 上越市立大手町小学校 (2003) 確かな学力をはぐくむ教育課程の創造—総合的な学習の時間の学びを生かして自ら学ぶ子どもの育成. 教育展望, 49(6): 80-86
- 釜田聡 (2005) 中学校における各教科等との関連を図った「総合的な学習」についての意識調査—上越教育大学附属中学校教員へのアンケート調査から—. 上越教育大学紀要, 25(1): 243-254
- 金丸晃二 (2003) 総合的な学習の現状と課題—学校づくり・教育課程・学習指導の側面から. 関西教育学会紀要, 27: 211-215
- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子 (2002) 調査報告「学力低下」の実態. 岩波ブックレット, 578
- 木下繁彌 (1994) カリキュラム研究の今日的段階. カリキュラム研究, 3: 1-2
- 岸本裕史・陰山英男 (2001) やっぱり『読み・書き・計算』で学力再生. 小学館
- 北俊夫 (2004) 総合的な学習に関する実践上の課題—カリキュラム開発と学習評価—. 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究, 6: 1-14
- 小林毅夫 (2004) 教育課程全体を見通し, 適切な指導を進めるポイント. 初等教育資料, 782: 58-65
- 栗原幸正 (2000) カリキュラム開発研究校におけるカリキュラム開発の規定要因に関する研究—『研究紀要』の統計的分析 (因子分析) を通して—. カリキュラム研究, 9: 77-87
- 水越敏行 (1999) 総合的学習の展開とそれを支える教育的基盤. 日本教育工学会誌/日本教育工学雑誌, 23: 7-10
- 水越敏行・木原俊行 (1999) 総合的学習の授業づくりを深める. 明治図書
- 文部省 (1975) カリキュラム開発の課題. カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書. 大蔵省印刷所
- 文部省 (1987) 教育改革に関する第4次答申 (最終答申). 臨時教育審議会
- 文部省 (1998) 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 (審議のまとめ). 教育課程審議会
- 文部科学省 (2004) 中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説—総則編—. 東京書籍
- 文部科学省 (2003) 「学校教育に関する意識調査」 (中間報告).
- 文部科学省 (2005) 新しい時代の義務教育を創造する (答申). 中央教育審議会
- 文部科学省 (2006a) 審議経過報告. 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会
- 文部科学省 (2006b) 情報教育に係る学習活動の具体的な展開について—ICT時代の子どもたちのために, 全ての教科で情報教育を—. 初等中等教育における情報化に関する検討会
- 長尾彰夫 (1989) 新カリキュラム論. 有斐閣
- 奈須正裕 (2003) 総合的な学習の時間で育成する学力と学習活動の構想・展開. 初等教育資料, 775: 8-13
- 根津朋実 (1998) 「ゴール・フリー評価」(goal-free evaluation) の方法論的検討—カリキュラム評価の質的な客観性を確保する視点を中心に—. カリキュラム研究, 7: 15-26
- 根津朋実 (2000) カリキュラム評価の役割に関する理論的検討—Scriven, M. による構成的/総括的評価の検討を中心に—. カリキュラム研究, 9: 63-76
- 野上智行・神崎綾子・山口悦司・稲垣成哲 (2001) 総合的な学習の単元開発における知識変換プロセスの分析: 神戸大学発達科学部附属明石校園を事例として. 日本科学教育学会研究会研究報告, 16(2): 37-40
- 二宮皓・中矢礼美・下村智子・佐藤仁 (2004) Competency-Based Curriculumに関する比較研究. カリキュラム研究, 13: 45-59
- 佐藤真 (1998) 小学校におけるカリキュラムの変性過程に関する研究—総合的な学習の時間を設定した実践を手がかりとして—. カリキュラム研

- 究, 7:123-135
- 佐藤学(2000a) カリキュラム開発. 日本教育工学会(編)教育工学事典. 実教出版
- 佐藤学(2000b) 授業を変える学校が変わる. 総合学習からカリキュラム創造へ. 小学館
- 佐藤正夫(1992) これからのカリキュラム研究の課題. カリキュラム研究, 1:137-148
- 柴田義松(1992) 教育課程研究の回顧と展望—私のカリキュラム研究—. カリキュラム研究, 1:1-12
- 志水宏吉(2003) 公立学校の挑戦. 「力のある学校」とはなにか. 岩波ブックレット, 611
- 志水宏吉(2005) 学力を育てる. 岩波書店
- 新富康央(2005) 「総合的な学習の時間」を創造的に展開する学校の方策. 初等教育資料, 799:8-13
- 寺西和子(2004) 中学校・高等学校における「総合的な学習の時間」の充実. 中等教育資料, 53(8):10-13
- 上辻由貴子・野上智行・山口悦司・稲垣成哲(1996) クロス・カリキュラムの構想と運営に関する一考察: 神戸大学発達科学部附属明石中学校を事例として. 日本科学教育学会研究会研究報告, 11(3):19-2
- 梅澤実(1998) 総合学習実践における教師の学力観・授業観の変革: 単元設計・実践過程における教師の意思決定分析を通して. 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 22:1-16
- 梅澤実(2001) 総合的な学習の単元開発における教師集団の「知」の形成に関する事例研究. 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 16:79-87
- 梅澤実(2004) 「総合的な学習の時間」の単元開発の「実践知」をカリキュラム作成へ. 初等教育資料, 788:68-71
- 安野功(2002) 総合的な学習の時間で育てる資質・能力と知の総合化. 初等教育資料, 762:2-7
- 吉崎静夫(2002) 新教育課程で育てる学力と2つのタイプの学習. 日本教育工学会第18回全国大会講演論文集, 5-6