

次期学習指導要領についての議論が本格化している。「論点整理」(令和7年9月25日)では、生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と行動しながら、自らの人生を舵取りでき、民主的で持続可能な社会の創り手をみんなで育んでいくことが目標として掲げられ、次期学習指導要領を検討していく基盤となる考え方として、①「主体的・対話的で深い学び」の実装(Excellence)、②多様性の包摂(Equity)、③実現可能性の確保(Feasibility)の3つが設定されている。学習指導要領のさらなる構造化、教育課程の弾力化が図られるなかで、教科書の内容をそのまま教えるような従来の学びではなく、資質・能力の育成に向け、子どもの個性や特性、実態に応じて教科横断的なカリキュラムをデザインし、授業をつくっていく力がいっそう求められている。

一方、教科横断的なカリキュラム編成の課題については、ドイツやアメリカ合衆国(以下、アメリカ)において理論や実践が歴史的に発展しており、日本も大きな影響を受けてきている。次期学習指導要領において教科横断的なカリキュラムがいっそう重要視されるなかで、これまでの歴史的な展開を振り返っておくことは重要なことであろう。

そこで、本稿では、クリバード(H. M. Kliebard)によるアメリカ教育の4つの系譜の枠組みを援用して、ドイツ、アメリカ、日本におけるカリキュラム統合をめぐる歴史的な展開についての分析を試みることから、これからの教科横断的なカリキュラムのあり方について考察したい。

1. カリキュラム統合をめぐる歴史を分析する視点

カリキュラム史家のクリバードによれば、アメリカ教育には、①人文主義者(humanist)、②発達主義者(developmentalist)、③社会効率主義者(social efficiency educator)、④社会改造主義者(social meliorist)の4つの系譜があるとし、歴史的にはこれらの教育思潮が相互に影響を与えながら展開してきたという(Kliebard, 1994)。人文主義では、教育の目的は「文化の伝達」にあると考え、教育内容は人間の培ってきた知的遺産としての知識や技能をもとに選択される。発達主義では、教育の目的は「子どもの発達」にあると考え、子どもの興味や関心、必要をもとにカリキュラムが編成される。社会効率主義では、教育の目的は「社会への準備」と考え、社会において必要とされる知識や技能

に重点が置かれる。社会改造主義では、教育の目的は「社会の改造」と考え、公正で平等な社会をつくるために必要な知識や技能が重視される。本稿では、①人文主義、②発達主義、③社会効率主義、④社会改造主義の4つの系譜を分析の視点として、ドイツ、アメリカ、日本におけるカリキュラム統合をめぐる歴史的展開について検討したい。

2. ドイツにおけるカリキュラム統合の萌芽

ドイツでは、19世紀末から20世紀初頭にかけて、カリキュラムの統合をめぐる理論や実践の萌芽がみられ、日本にも影響を与えている⁽¹⁾。

(1) 教科中心主義とヘルバルト学派

19世紀はドイツにおいて、自由七科の流れを組み、大思想家の書物(great books)などの古典を重視する人文主義の影響を受けて、学問分野に対応した教科別の授業が確立した時代であった。教養を重視する人文主義の影響の下で、専門知識の体系に基づき教科が区分され、教員も教科の専門家として養成されていた。

一方で、19世紀の末に、教科に分化した学習は子どもの生活世界と乖離しているといった批判がなされるようになり、カリキュラムの統合が問題にされるようになった。哲学と心理学に基づいて、科学としての教育学を体系化したヘルバルト(J. F. Herbart)は、徳の形成に向けて、多様な知識や経験を統合して人格の調和を形成することを目的に、多様な興味を調和的に統合する教育のあり方を構想した。相互に関係のない並立した教科内容ではなく、中心的な内容を軸にして、教科間の連携を試みる事が検討された。

ヘルバルト派の教育理論は、チラー(T. Ziller)によって、中心統合法、開化史的段階説、方法的単元として発展され、カリキュラムや授業構造の具体化が進んだ。

中心統合法は、複数の教科を中心的な内容を軸に関連づけて組織する方法をいう。各教科が分立して、子どもの学びが断片化しているという課題に応じて、ヘルバルトの多様な興味・関心の調和の理念を具体化するため、内容を中心に教科を統合させることが主張された。具体的には、子どもの生活経験と道徳的発達に関連づけ、各教科は中心内容に集中するように組織された。

また、開化史的段階説は、人間の発達と人類の発達を対応させる考え方で、カリキュラムを構成する原理として使われた。子どもの発達段階(個体発生)は、

人類の発達段階（系統発生）を繰り返すとして、教育内容を人類の発展の後をたどるように構成することで、子どもは文化や道徳の基盤を内面化できるとした。

さらに、方法論的単元は、学習内容を子どもの心理的、発達特性に合わせて、一つの学習過程として構成する教授単位のこと、授業を構造的に構成する方法を提示した。ヘルバルトの四段階教授法（明瞭→連合→系統→方法）を発展させて、①準備→②提示→③連合→④統合→⑤応用として授業の順序を整理する五段階教授法を提唱した。

こうした教科間の関連を意識する人格の統合をめざしたカリキュラムと授業構成の原理は、ドイツ各地に広がりを見せるとともに、ヘルバルト学派の考えは、欧米や日本にも大きな影響を及ぼすことになった。

（2）合科教授の教育改革運動

20世紀初頭になると、ドイツでは、教科中心主義への批判が高まるなかで、子どもの認識は未分化であり全体的であるといったペスタロッチ（J. H. Pestalozzi）やフレーベル（F. W. A. Fröbel）による発達観の影響もあり、子どもの生活世界や興味を中心に据えた「合科教授」（Gesamtunterricht）と呼ばれる教育改革運動が展開した。合科教授は、ヘルバルト学派を批判的に継承するもので、発達主義の立場に立ち、子どもの生活から出発した教科を横断するより実践的で全体的な教育が提唱された。

合科教授という用語は、オットー（B. Otto）によって最初に用いられたといわれている。子どもを主体として位置づけ、日常の家庭生活を学校に移そうというものであった。あらゆる教科の教材は総合的に扱われ、子どもが教材、時間、方向も決定したという。

合科教授の代表的な事例として、ライプチヒ市では、1920年に教科課程が作成され、正規の小学校4学年までに合科教授を導入した。郷土科、自然科といった教科をコアとし、他の教科を関連づける学びが推進されたのであった。

ライプチヒ市の合科教授の取り組みは、第一次大戦後、ドイツ各地で盛んに行われるようになり、諸外国にも影響を与えた⁽²⁾。こうしたカリキュラム統合の問題は、さらにアメリカにおいて大きな展開を遂げることになる。

3. アメリカにおけるカリキュラム統合の発展

アメリカにおいてカリキュラムの統合は、①人文主義による知識を中心にした伝統的なカリキュラムに対抗して、②発達主義による子どもへの関心の増大、③社会効率主義による急激に展開した産業社会への対応、④社会改造主義による民主主義の拡大への要請を

背景とした教育改革のなかで進められていったという（Beane 1997）。

（1）19世紀後半—教科中心主義と統合の萌芽

アメリカの創成期から19世紀にかけて、学校教育は、ヨーロッパの影響を受けた教科を中心とする人文主義的なカリキュラムが主流で、知識を伝達する画一的な教授が一般的であった。

一方で、19世紀末には、文化の伝達を目的とした知識の注入ではない、カリキュラム統合へ向けた萌芽がみられるようになった。ヨーロッパの影響を受けたヘルバルト学会のメンバーは、文明の発展に学校教育の順序を対応させる文化エポックをもとにカリキュラムを構想し、異なる教科を関連づけることを提唱した。また、パーカー（C. F. Parker）は、郷土地理を中心に教科を関連付ける中心統合のカリキュラムを実践した。児童の自己活動をもとに教育活動を展開しようとするもので、アメリカのカリキュラム統合の先駆的な取り組みといえる。

（2）1890～1940年代—進歩主義教育運動とカリキュラム統合

19世紀の終わりから20世紀にかけて、アメリカでは産業化、都市化が進み、急激に増加した生徒への対応として、学校において効率的な知識の伝達が求められるようになった。一方で、人文主義による知識を注入する伝統的なカリキュラムは、多様な子どもたちの現状に合わないといった批判が出されるようになった。20世紀になると、こうした批判に応えようと、発達主義、社会効率主義、社会改造主義の系譜が交差しながら、カリキュラム統合の議論がさかに行われるようになった。

経験主義の教育理論と結びつきながら、例えば、デューイ（J. Dewey）は、子どもの興味や問題意識から出発して、子どもの経験と社会的な問題の両方を考慮に入れ、教科を分立させず、経験と活動を中心に統合した教育を提唱した。また、デューイの弟子でもあるキルパトリック（W. H. Kilpatrick）は、プロジェクトメソッドを提唱し、計画し、実行し、評価するといった学習過程を重視する授業デザイン論としてカリキュラム統合の基礎を築いた。さらに、ストラトマイヤー（F. B. Stratemeyer）は、学習者の興味や必要を発達段階ごとに提示した「恒常的生活場面」を重視した。発達主義では、個人的な統合、生徒と教師による計画、プロジェクト学習のように、子どもを中心としたカリキュラムのデザインがめざされた。

20世紀初頭から1920年代にはまた、社会効率主義が台頭し、テイラー（F. Taylor）の『科学的管理の

原理』を教育に応用して、社会や産業のニーズに応える教育が標榜された。例えば、ボビット (F. Bobbit) は、活動分析あるいは仕事分析と呼ばれる手法を用い、将来の生活で必要とされる具体的な活動を抽出し、科学的なカリキュラムの作成をめざした。社会効率主義では、学校で学んだことを実生活や実社会で活用することを意図して、学問と職業の知識を統合するカリキュラムがめざされた。

1920年代以降、貧困や不平等といった社会問題が顕在化していくなかで、社会改造主義の立場が台頭するようになった。例えば、ブラメルド (T. Brameld) は、社会の改造を意図して、種々の社会的解決課題の専門知識や技術を媒介とした総合的な中心主題の学習、及び、その主題と関連した専門科学的な学習からなる車輪状カリキュラムを提唱した。社会改造主義者は、民主主義の教育のために、社会統合、共同的な計画、統合された知識の使用などにより社会問題にアプローチした。

さらに、1930年代は大恐慌の時代であり、失業、貧困、社会不安が広がるなかで、発達主義と社会改造主義の立場が結びつきながら、コア・カリキュラム運動が展開した。生活課題や社会問題を中核にして、国語、社会、科学などの教科を関連づけながら問題解決的な学習が展開した。進歩主義教育の効果を知るために高校を対象とした8年研究が実施され、教科中心のカリキュラムよりも、コア・カリキュラムを用いた方が、学力や意欲などの面で優れていることが明らかにされている。

(3) 1950～1970—学問中心主義から社会改造主義へ

1957年のスプートニクショック (旧ソ連による世界初の人工衛星の打ち上げ成功の衝撃) を契機に、学問中心主義が再興したことで、カリキュラム統合への機運は停滞することになった。国家的な危機感から理数教育が強化され、ブルーナー (J. Bruner) の学問の構造を重視する立場から教育内容の現代化が進められた。こうした学問中心主義への反発として、ヤング (M. Young) やバースタイン (B. Bernstein) などイギリスの研究が紹介され、カリキュラムに対する批判的な分析も進められたが、学校でのカリキュラムを統合する動きは下火になっていった。

1960年代になると、公民権運動が高揚するなかで、社会改造主義の勢いが増し、貧困、人種、人権などの社会問題が教育課題として重視されるようになった。また、イギリスでは、1967年の『プラウデン報告』を契機にトピック学習やプロジェクト・ワークによる総合的な学習が推進され、初等教育においてイン

フォーマル教育が注目されるようになった。こうした動きを受けて、1970年代以降、アメリカでもオープン教育が展開していくことになる。オープン・スペースをもった学校が建設され、初等教育だけでなく中等教育においても総合的な学習が広がっていった。

(4) 1980～2000年代—学力向上と統合カリキュラムの再興

1980年代になると、経済における国際的な競争力の低下を背景として、教育の汎用主義を告発した『危機に立つ国家』(1983)を契機に、グローバルな経済の競争を勝ち抜くために社会効率主義が再浮上し、すべての子どもの学力向上をめざした教育改革が国家戦略となった。1990年代になると、全米教育目標の設定や2000年の目標・アメリカ教育法、アメリカ学校促進法の成立など、連邦のリーダーシップをもとに、教育の権限をもつ州レベルにおいてスタンダードに基づく教育改革が推進されていった。

1990年代になると、保守主義の下での学力向上策が継続するなかではあったが、知識の量だけではなく思考力や問題解決力の育成が課題とされるようになり、カリキュラム統合への機運が再燃することになった。カリキュラム統合に関する書籍の出版も相次ぎ、テーマ学習やPBLが広く導入されることになった(例えば、Beane,1997, Drake,1998, Jacobs,1997)。

(5) 2000年代～現在—NCLB法による停滞と再評価

2002年のだれも置き去りにしない (NCLB) 初等中等教育法の成立を契機に、標準テストに基づく厳格なアカウントビリティ制度が導入された。教科間の統合のような取り組みはテストに関係ないものとみなされ、カリキュラム統合の動きは停滞することになった。NCLB法により標準テストが過度に重視され、テスト準備のためのカリキュラムと指導が広がっていった。

2010年代になると、Common Core State Standards (CCSS) が州の主導により策定され、国語と数学の基準ではあったが、教科間のつながりを意識するもので、言語技能を中心とした教科横断的なリテラシー教育が進展した。また、Next Generation Science Standards (NGSS) が策定され、STEM教育が明確に打ち出されたことで、STEM/STEAM教育が推進される追い風となっていった⁽³⁾。

近年では、グローバリゼーションへの対応や持続可能な社会の形成など現代的な課題が意識され、STEM/STEAM教育、サービスマーケティング、ESD、グローバル教育、AIなどが教育課題となった。これらの課題は単一の教科では取り扱うことができないため、カリ

キュラム統合の意義が再評価されるようになった。

4. 日本におけるカリキュラム統合の展開

ドイツやアメリカで展開したカリキュラム統合の理論や実践は、日本にも取り込まれるとともに、時代の要請に対応しながら次第に独自の発展を遂げていくことになる。

(1) 明治期—教科中心とヘルバルト学派の影響

1872年に学制が発布されて、近代学校制度が導入されたが、読書算を中心としつつ、欧米の教育課程を参照した教科別の学科の構成が基本であった。教育勅語の下での臣民教育では、人文主義的な傾向が強く、国が定めた教科と教育内容のもとで定型化された教授・訓育が行われ、効率的な知識の注入がめざされていた。

明治の後半になると、カリキュラム統合に向けた萌芽がみられるようになった。樋口勘次郎は1899年に『統合主義新教授法』を著し、統合教授を進めていくことを主張した。同書は、パーカーの中心統合法から示唆されたものであった。また、東京高等師範学校附属小学校では、「尋常小学校歴史地理科」(1903年)や「郷土科」(1912年)という教科が設けられた。事実を直接観察し、認識を発展させることを目的としており、総合教科、総合学習の先駆的な意義をもっていた。牧口常三郎は、『教授の統合中心としての郷土科研究』(1912年)で、郷土科を諸教科の統合中心とすることを主張した。これらの理論や実践は、子ども中心の発達主義の側面をもつもので、その後のカリキュラム開発の先駆的な役割を果たすことになった。

(2) 大正期—生活教育運動

大正デモクラシーの自由主義的な風潮のなかで自由民権運動が広がり、民主主義の思想は、教育にも大きな影響を与えた。大正の自由教育では、さまざまな理論や実践が独自に進められたが、アメリカの進歩主義教育やドイツの中心統合法などの影響を受けつつ、子どもの自発性と個性を尊重した発達主義的な教育が展開した。教師中心で画一的な知識を伝達するような教育に反対するもので、表現活動、作業などを重視して、児童中心主義に基づいて個性の伸長を図ることがめざされた。

新教育運動は各地に広がったが、教育内容への国家統制があるなかで、本格的なカリキュラム改革は一部の学校に限られる傾向にあった。例えば、柳沢政太郎が校長として創立された成城小学校では、ダルトンプランを取り入れ、個性尊重の教育を進めた。木下竹次によって指導された奈良女高師附属小学校では、子ど

もの学習を中心とした「合科学習」が提唱され、公開研究会や『学習研究』の発行も行われた。また、成城出身の赤井米吉は明星学園を、小原國芳は玉川学園を創立したり、生活科を提唱した野村芳兵衛の児童の村小学校における実践などがみられたりした。

(3) 戦時期—国家統制と統合

大正の自由教育は、国家主義や軍国主義が進むなかで、衰退していくことになる。戦時下の国家総動員体制のもとで、皇国民鍛錬を目的として教育統制が進み、国民学校では正規の教育課程で教科の統合や総合教授が導入されたが、学習者主体の子どもを尊重するようなものではなかった。

1941年からの国民学校の教科課程では、皇国民の育成に向けて、全教科が国民科、理数科、体錬科、芸能科、実業科へとそれまでの教科、科目が再編された。学皇国民の連成という共通の目的のもとに、理念的には統合を基本とし、科目が形式的に振り分けられた。皇国民の育成に向けて共通の目標を立て、それをもとに下位の理念を設定するといった形式的な統合で、学問的な根拠をもつものではなく、思想的には子どもの生活ではなく国家主義的で統制的なものであった。

(4) 戦後改革期—経験主義と新教育

敗戦を契機に教育は一変し、アメリカにおけるデューイやキルパトリックなどの教育理論に基いて発達主義と社会改造主義の側面をもつ「新教育」が展開することになった。米国教育使節団報告書(1946)に従って、アメリカの進歩主義の教育思想に基づく教育改革が進められていった。1946年6月に、文部省は、戦中の知識注入型の教育の反省に立ち、戦後の学校教育の原点となる個性尊重と子どもの生活を重視する「新教育指針」を発行した。1947(S22)年には、新しい憲法や教育基本法の基本理念にもとづき、初めての「学習指導要領」がつけられた。一般編と各教科編からなり、「試案」として作成されたもので、教科課程を生かして教師が教育内容を自主的に構想する手引きとしての性格をもっていた。修身、日本歴史及び地理の教科は廃止され、新たに総合的な性格をもつ社会科が新設された。子どもの生活・必要・興味などをもとに、現実生活の課題を中心にして、家庭、学校、地域などへと社会生活の領域が広がる同心円拡大方式のカリキュラムが構想された。

同学習指導要領の刊行を契機に、経験主義の影響を受け、民主的教育研究の運動は盛り上がりを見せ、カリキュラムを開発するさまざまな試みが全国各地で展開した。こうしたカリキュラム運動では、地域の生活現実、子どもの興味や生活経験などが位置づけられ、

コア・カリキュラム、生活単元学習、問題解決学習が全国的に採用されるようになった。

とくに、コア・カリキュラム運動は、社会科の授業の開始を契機に急速な盛り上がりを見せ、コア・カリキュラム連盟の結成（1948年10月）前後を一つの頂点として展開した。コア・カリキュラムとは、コアを構造的に含むカリキュラムで、「中心課程」（コア・コース）とこれを支える「周辺課程」によって構成される。カリキュラムは「生活」を中核にして構造的に構成されるものであった。

1951年の学習指導要領では、経験主義の考えがさらに徹底し、問題解決学習を重視する「教育の生活化」が進められた。一方で、「基礎学力の低下」「断片的で系統性がない」などの声が上がリ、「はいまわろ経験主義」「はいまわろ社会科」などの批判もみられるようになった。

（5）高度成長期～1970年代—学問中心主義・系統主義の台頭

経験主義による「新教育」は、基礎学力の落ち込み、道徳の低下をもたらしたと批判され、1958年の学習指導要領では、米ソ冷戦の国際情勢の「逆コース」政策が進められるなか、系統主義へと大きく舵が切られることになった。高度経済成長の進展に合わせて、科学技術教育の振興が叫ばれ、社会効率主義的な知識の体系を重視した教育内容の系統化へと路線転換が図られることになった。

さらに、スプートニクショックの影響は日本にも及び、最先端の科学技術や学問の視点から教育内容を再構成する「教育内容の現代化」が進められた。時代の進展に対応した教育内容の導入が進み、理数教育の充実をめざして、集合、関数、確立の概念が導入されるなど教育内容の高度化が図られた。科学の倫理や体系が重視された現代化運動は、子どもの生活経験や問題を軽視するもので、落ちこぼれや不登校を始めとする児童生徒の不適応を生むことになった。

系統主義の教育が浸透するなかで、カリキュラム統合に向けた試みは推進されなくなり次第に行われなくなったが、総合学習は一部の私立学校や公立の実験学校などで継承されていった。また、イギリスにおける『プラウデン報告』（1967年）を契機としたトピック学習やプロジェクト・ワークの広がりやこうした動きを受けたアメリカにおける1970年代以降のオープン教育の展開といった海外の動向を受けて、日本においても、オープン・スペースをもった学校が建設され、総合的な学習の取り組みがみられるようになった（加藤・高浦、1987）。指導の個別化、学習の個性化の実践研究を推進する全国個性化教育研究連盟がつくら

れ、こうした動きを後押しした（染田屋 1997）。

（6）1980～1990年代—新しい学力観と生きる力、生活科・総合的学習の時間の制度化

教育の現代化に伴い高度で過重となった教育内容により、受験競争の激化、落ちこぼれ、問題行動などの問題が顕在化するようになり、教育のあり方が問い直されることになった。低経済成長の時代へと移行するなかで、1977年学習指導要領改訂では、発達主義的な豊かな人間性を育てる「教育の人間化」の流れが始まる。ゆとりある学校生活の実現をめざして、標準授業時数が1割削減され、指導内容は2割精選されたこと、学校裁量の時間（「ゆとりの時間」）が創設され、体験的活動や勤労体験の活動など特色ある教育活動が推進された。また、小学校において、低学年では総合的な指導が十分にできるようにすることが盛り込まれた。

1989年改訂では、情報化や国際化が大きく進展するなかで、21世紀を目指し社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成を図ることを基本理念に個に応じた指導が重視された。「新しい学力観」が提唱され、知識や記憶力が強調されたそれまでの画一的なやり方から、変化の激しい社会に主体的に対応することのできる資質・能力を重視する教育への転換が図られることになった。このようななかで、小学校低学年において、発達の未分化である子どものために総合的なカリキュラムを実現することを目的に、社会科と理科とを統合した生活科が新設されることになった。

1998・1999年改訂では、完全学校週5日制のもとで、ゆとりある教育活動を推進し、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育むことが目標とされた。育成がめざされる「生きる力」という資質・能力目標は、新しい学力観を継承したものであり、その後の学習指導要領を支える基本的な理念となった。この改訂では、授業時数の縮減と教育内容の厳選を行い、教育内容は三割削減され、教育課程の基準の弾力化、大綱化が大きく進んだ。硬直した学校のカリキュラムに柔軟性をもたせるために、各学校が創意工夫をして特色ある教育活動を展開する「総合的な学習の時間」が新設された。目標や内容は各学校が設定するとされ、国際理解、情報、福祉などが例示され、教科横断的なカリキュラムに向けた大きな転換となった。

（7）2000年代～現在—現代的諸課題と教科横断的なカリキュラム

学習指導要領が告示された後、「分数のできない大学生」といった批判や国際学力調査での日本の順位低落を受け、ゆとり教育と学力低下が結びつけら

れた。こうした批判に応じて、文部科学省では、「確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」」を発表し、2003〔H15〕年には、「確かな学力」を重視した学習指導要領の一部改訂を実施した。系統主義への揺り戻しの動きで、人文主義的な色彩の強い動きであった。

2008・09改訂では、変化の激しい知識基盤社会に対応するために、自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」を育成する重要性が再確認され、資質・能力の育成を基盤とするカリキュラムのデザインが求められるようになった。そのための手立てとして、言語活動の充実や探究的な学びが重視されるようになった。教科を基盤としつつ、教科横断的な視点が盛り込まれた。

2018・2019年改訂では、変化の激しい予測困難な社会において、よりよい未来の社会を築き自らの人生を切り拓いていくことのできる資質・能力の育成が中心的な課題となった。新しい教育課程では、資質・能力の3つの柱である①生きて働く「知識・技能」、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、③学びを人生に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の観点から、教育内容の構造化が図られることになった。さらに、資質・能力の育成に向けての具体的な方略として、「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)の観点からの授業改善、および、カリキュラム・マネジメントを通じた不断の見直しが推奨されることになった。そこには、資質・能力の育成に向けた社会効率主義的な側面がみられる。

さらに、「何を知っているか」から知識を活用して「何ができるか」へと教育のあり方が転換されるなかで、現行の学習指導要領においては、教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成がめざされるようになった。各学校においては「言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力」および「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図ることが提言された。

2020年代に入ると、GIGA構想の下で一人一台端末が整備され、ICTを活用する教科横断的な学びの条件が整備された。高校教育では、探究的な学びを促すために「総合的な学習の時間」は、「総合的な探究の時間」へと名称が変更された。地理総合、公共、情報、理数探究など新しい教科・科目が設けられ、社会、情報、科学などを組み合わせて学ぶことが制度化された。また、SDGs、ESD、デジタルシチィズンシップ、多文化共生などといった現代的な教育課題が重視されるようになり、教科横断的な学びとして組み込まれるよう

になっていった。

5. 教科横断的カリキュラムの歴史的展開から

教科横断的カリキュラムの歴史について、グリバードの4系譜を手がかりに検討してきた。ここでは、日本を中心にこうした歴史の分析から示唆される点について4点挙げたい。

第一に、横断的カリキュラムの歴史的な展開をみると、時々の社会情勢、経済構造、教育思潮に対応したり、諸外国の動きに影響されたりして大きく変化していることがわかる。とくに、日本においては中央集権的な教育制度をもつため、学習指導要領などの国の教育政策が大きな影響を与えていた。歴史的には、教科を中心とした知識中心のカリキュラム、および、子どもの興味関心を重視する教科横断的なカリキュラムへの志向が振り子のように振れながら展開している。

グリバードの4つの系譜をもとにみると、知識の伝達をめざす人文主義の色彩は、戦前の国家主義の下での知識の教授、1958年の改訂での教科中心主義への揺り戻し、1990年代の学力低下論への対応などにみられる。子どもの興味や生活を中心に据える発達主義の系譜は、大正の自由教育や戦後の新教育、1977年改訂に始まるゆとり、個性尊重、新学力観、生活科、総合的な学習の時間の創設、さらに2017年以降の主体的・対話的で深い学びや探究的な学びにみられる。学習成果の可視化や教育の効率化を高める社会効率主義は、高度成長期の人材育成、2000年代の全国学力調査の導入などのエビデンスに基づく学校改善、GIGAスクール構想やICTによる個別最適化などにみられる。社会を変革する力を育む社会改造主義は、戦後の民主主義理念に基づく新教育運動、1970-80年代の公害、差別、地域課題への関心の高まり、2000年代以降のESD、環境、多文化共生などの現代的な課題への注目などにみられる。

第二に、日本における教科横断的カリキュラムは、歴史的な時期による強弱はあるものの、現実には4つの系譜のそれぞれが互いに影響を与えながら展開している。影響の強さでいうと日本の場合は、社会効率主義や発達主義の影響が大きく、社会改造主義が続き、人文主義の影響はそれほど大きくない。

教科横断的カリキュラムをめぐっては、社会が求める力を育む社会効率主義では、資質・能力の育成に向けて、その達成状況を可視化しながら、効率的な教育プロセスがとられる。学習指導要領において資質・能力と内容を定める枠組みのもとに、言語能力、情報活用能力、思考力・判断力・表現力などを教科横断的に育てるといった形で制度化されている。子どもの興味

関心や発達段階を重視する発達主義的な特徴は、とくに生活科や総合的な学習（探究）の時間において、子どもが自ら問いを立てて、地域や社会、自然と直接かわることで学ぶことが奨励されている。社会改造主義はこれまで、政治的中立性や批判的学習は学校において慎重に扱われがちであるため限定的ではあるものの、近年では、SDGs教育、主権者教育、多文化共生教育、探究学習などとして広がりを見せている。一方で、教科横断の視点からは、文化の継承や古典的知識を重視する教科を中心とした人文主義の影響はそれほど大きくはない。

第三に、カリキュラム改革は、子ども中心の発達主義と教科を中心とした系統主義の間を揺れ動きながら展開してきたが、教科横断的カリキュラムの近年の動向は、4つの系譜が影響を与え合い、発達主義と系統主義の両者を統合するような形で進展している。

1990年代に、発達主義へと振り子が触れ、新しい学力観が提唱されるなかで、生活科の新設、その後の総合的な学習の時間の創設が進められ、横断的カリキュラムのデザインへ向けた制度化が本格化した。2000年代になると、学力低下論が喧伝されるなかで、人文主義的な知識や教科の基盤が重視され、総合的な学習の時間での活動だけではなく教科・領域間の横断や連携が課題となった。2010年代には、資質・能力を育成する教育への転換のなかで、社会効率主義的なカリキュラム・マネジメントの視点が盛り込まれ、カリキュラム設計としての横断が課題とされるようになった。そして、2020年代以降には、次期学習指導要領に向けての議論のなかでは、現代的な諸課題のテーマにおいて社会改造主義的な傾向がみられるようになるとともに、教科横断的なカリキュラムをデザインすることを可能にするような学習指導要領のさらなる構造化と教育課程の弾力化を促す条件整備の充実が議論されている。

第四に、次期学習指導要領の議論が進んでいる現在、新しい教育課程に向けて、教科横断的カリキュラムを推進していく上で示唆される点には、人文主義の教科の本質、発達主義の探究プロセス、社会効率主義の能力の可視化、社会改造主義のよりよい社会に向けた現代的なテーマなどといった4系譜の特質を取り入れていくことが考えられる。

次期学習指導要領では深い学びの実装がめざされているが、人文主義からは、深い学びによる確かな学力の形成が求められるなかで、テーマ中心や活動中心の活動というよりは、コア概念を教科横断的につなぎ、教科の本質や思考の追求において教科間の連続性をもたせることで知識のより深い理解に導くといった方向性が期待される。発達主義からは、多様性の包摂が論

点になっているなかで、発達段階に応じた探究プロセス、子どもの興味関心と学力保障の接続、足場架けの整備など多様な子どもへの個に応じた学びを進めていくことが期待される。社会効率主義からは、資質・能力の育成が問われているなかで、資質・能力の明確化、学習成果の可視化、カリキュラム・マネジメントの実装など資質・能力の形成の可視化を進めていくことが期待される。社会改造主義からは、現代的な諸課題と対峙することが求められるなかで、よりよい社会に向けて、直面する社会課題を探究し、教室外との連携は図っていくことなどが期待される。これらの4系譜のそれぞれの強みが、教科横断的なカリキュラムにおいて効果的に統合されていくことが求められるだろう。

このように検討してみると、教科横断的なカリキュラムをめぐるのは、歴史的には4つの系譜がそれぞれ主流になったり下火になったりする時期があったりする一方で、互いに影響を与え合ってきたといえるだろう。次期学習指導要領の議論が進む今日的な状況を考えると、教科横断的カリキュラムのデザインはある一つの教育の系譜で完結するといったものではなく、4系譜それぞれの強みを必要に応じて効果的に統合していくことが不可欠であるように思われる。

おわりに

本稿では、①人文主義、②発達主義、③社会効率主義、④社会改造主義の4つの教育の系譜を手がかりに、教科横断的カリキュラムの歴史的展開を検討してきた。画一的な知識の伝達を目的とした人文主義の伝統的なカリキュラムへの批判として、発達主義、社会効率主義、社会改造主義においてはいずれも教科横断的な理論や実践が進められてきた。一方で、これらの4つの系譜は独立して展開するというよりは、互いに影響を与え合っており、補完する関係もみられた。

現在進行中である次期学習指導要領の議論においては、①「主体的・対話的で深い学び」の実装（Excellence）、②多様性の包摂（Equity）、③実現可能性の確保（Feasibility）の3つ基本的な方向性が示されている。そこでは、より本質的で横断的な学びを可能にする学習指導要領のさらなる構造化や使いやすさを追求するとともに、多様な子供たちを包摂する柔軟な学びを工夫してだれもが最大限に力を伸ばせる教育の実現がめざされ、これらの教育改革を進めていくための条件整備が大きな課題となっている。学習指導要領のさらなる構造化、教育課程の弾力化が図られていくなかで、資質・能力の育成に向け、子どもの個性や特性、実態に応じて教科横断的なカリキュラムを構想していくことがいっそう求められているといえる。

このような動向を踏まえると、歴史的に展開してき

た①人文主義、②発達主義、③社会効率主義、④社会改造主義のそれぞれの強みを生かしながら、教科横断的なカリキュラムをデザインしていくことが今後求められるように思われる。前述したように、人文主義からは教科の本質を追求する知識を重視する視点、発達主義からは子どもの個性や特性、実態に応じる子ども中心主義の視点、社会効率主義からは資質・能力の形成の可視化とカリキュラム・マネジメントを重視する視点、社会改造主義からは社会課題を構造的に理解する視点などからの展開が示唆される。これらの視点を組み合わせたり、統合したりしながら、資質・能力の育成を実現する教科横断的なカリキュラムをデザインしていくことが求められるといえる。

予測が困難で目まぐるしく変化する社会を生き抜き、キャリアをデザインしていく資質・能力を育成していくためにも、新しい教育課程を見据えて、カリキュラム統合の歴史に学ぶとともに、次期学習指導要領の下での教科横断的なカリキュラムの理論や実践のさらなる発展が期待されている。

注

- (1) ドイツの展開については、主に天野（2000）を参考にした。
- (2) ドイツのその後の展開については、学問中心の教養を重視する人文主義は、現在まで根強く継承されている。発達主義は、戦後には包括的学校運動のなかで個々の発達に応じた学びを保障した。社会改造主義については、戦後のナチズムへの反省を背景に、批判的思考の育成、歴史教育、人権・政治教育の制度化が進んだ。1970年代以降は異文化間教育や近年のインクルーシブ教育が課題となっている。社会効率主義については、職業教育・デュアルシステムの制度として展開している。
- (3) STEMは、科学(Science)、技術(Technology)、エンジニアリング(Engineering)、数学(Mathematics)の頭文字をとったもので、これらを統合した理数・技術系の教育のことをいう。1990年代のアメリカで、理数系の人材育成のための国家戦略として始まり、2010年代にアート(Art)やリベラルアーツ(Liberal Arts)を加え、デザイン思考や創造性を育む、科学と創造の両面から課題解決を行う教育としてのSTEAMへと拡張された。

引用・参考文献

- 天野正輝（2000）『総合的学習のカリキュラム開発と評価』見洋書房。
- 梅根悟他編（1997）『総合学習の探究』勁草書房。
- 染田屋謙相（1997）「全国個性化教育研究連盟の発足

と発展」高浦勝義編『総合学習の理論』黎明書房、231-248頁。

加藤幸次（1997）「諸外国における総合学習の歴史—アメリカ、イギリスおよびオーストラリアを事例として」高浦勝義編『総合学習の理論』黎明書房、34-42頁。

加藤幸次・高浦勝義（1987）『個性化教育の創造』明治図書。

タマス・ホブキンズ他（勝田守一・白根孝之訳）（1950）『インテグレーション』桜井書店。

寺西和子（1998）「カリキュラム統合の再検討—相互関係的視点から学習経験の統合をめざして」『カリキュラム研究』7号、93-104頁。

日本カリキュラム学会編（2005）『現代カリキュラム事典』ぎょうせい。

松尾知明（2018）『新版 教育課程・方法論—コンピテンシーを育てる学びのデザイン』学文社。

松尾知明（2025）「教科横断的なカリキュラムデザイン—現行の学習指導要領を手がかりにして」『法政大学教職課程年報』Vol.23、73-81頁。

文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会「論点整理」令和7年9月25日

(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/mext_00010.html、20251130最終閲覧)

Beane, J. A. (1997) *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. Teachers College Press.

Drake, S. M. (1998) *Creating Integrated Curriculum: Proven Ways to Increase Student Learning*, Corwin Press.

Jacobs, H. H. (1997) *Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum & Assessment K-12*. Association for supervision and Curriculum Development,

Kliebard, H. M. (1994) *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958 (2nd Ed.)*. Routledge.

Tanner, D. (1992) Synthesis Versus Fragmentation: The Way out of Curriculum Confusion. In J. M. Jenkins & Tanner, D. (Ed.) *Restructuring for an Interdisciplinary Curriculum*. National Association of Secondary School Principals.