

総合的学習の実施をめぐる課題

中山 幸夫

はじめに

学校教育の改革をめぐり、前世紀末から各審議会を中心に様々な議論と決定がなされたことは記憶に新しい。中でも2002年（平成14年）度からの完全学校週5日制の実施と「総合的な学習の時間」の創設は、我が国の今後の教育のあり方を左右する画期的な提言であったと思われる。これらは当然のことながら学校教育の内容と方法の見直しを含むものであり、とりわけ「総合的な学習の時間」はこれまでの子ども観と授業観の再検討を迫るものでもあった。

すでに臨時教育審議会が1987年（昭和62年）の最終答申において「時代の進展とともに、我が国の教育は今日様々な問題点や限界を指摘されるに至っている」¹⁾と批判的に述べているように、我が国の教育の現状は、戦後改革で強調された人格の完成や個性の尊重、自由の理念などが十分に理解されていないばかりか、教育が往々にして画一的に取り扱われ、形式的平等のみが主張される傾向が無しとは言えない状況にあった。そのため、1989年（平成元年）の学習指導要領の改訂において「個性重視」の方針が打ち出され、それと軌を一にするように「新しい学力観」への転換とそれに基づく実践、指導が提言されるようになったのである。

「総合的な学習の時間」は、このような教育改革の系譜の上に登場したものである。新年度からの完全実施に備えて、各地の学校現場においては新学習指導要領への移行期間（平成12～13年度）に様々な実験的取組が行われてきたわけであるが、こうした取組を教育的に価値あるものとして将来に繋げていくためには、ここで改めて検討しておくべき課題も少なくないはずである。本稿では、教育課程における新たな試みに期待する立場からこの「総合的な学習の時間」を取り上げ、この時間枠での総合的学習を学校教育において適切に実施していくための課題について考察を進めてみたい。なお、以下においては「総合的な学習の時間」を、適宜「総合的学習」と表記するものとする。

I. 学校教育課程の構造改革

新学習指導要領は、中央教育審議会（第15期）および教育課程審議会の各答申²⁾内容を踏まえて改訂（小・中学校1998年改訂／2002年実施、高等学校1999年改訂／2003年実施）されたものである。ここでは、先ず両審議会がどのような現状認識の下に答申を出すに至ったかを確認しておきたい。

中央教育審議会（以下、「中教審」と略記）は第一次答申（1996年7月）において、これからの学校教育の在り方として、「ゆとり」の中で自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を基本とし、教育内容の厳選と基礎・基本の徹底を図ること、一人一人の個性を生かすための教育を推進すること、豊かな人間性とたくましい体をはぐくむための教育を改善すること、横断的・総合的な指導を推進するため「総合的な学習の時間」を設けること、完全学校週5日制を導入することなどを提言している。

こうした提言の背景には、子どもたちの現状に関する次のような分析がある。「(子どもたちは) 物質的な豊かさや便利さの中で生活する一方、学校での生活、塾や自宅での勉強にかなりの時間をとられ、睡眠時間が必ずしも十分でないなど「ゆとり」のない忙しい生活を送っている。……テレビなどマスメディアとの接触にかなりの時間をとり、疑似体験や間接体験が多くなる一方で、生活体験・自然体験が著しく不足し、家事の時間も極端に少ないという状況がうかがえる」。また、「生活体験や社会体験の不足もあって、……社会性の不足が危惧される」とともに「倫理観（規範意識）についての問題もうかがえる」。さらにこれらに加えて、自立の遅れ、健康・体力の問題も見られるというのである。³⁾

子どもたちの生活の現状分析に関しては実態を必ずしも適切にとらえていない部分もあると思われるが、家庭や地域社会の現状分析も視野に入れながら、中教審答申は完全学校週5日制への移行を実施し、子どもたちの生活に「ゆとり」を保障する中で「生きる力」を育むことを基本とする教育改革を提言したわけである。

教育課程審議会は、上記の中教審答申を踏まえて審議を行い、1998年7月に答申を出した。本答申では幼児・児童・生徒の実態、教育課程の実施状況、社会の変化などを考慮しつつ、子どもたちの「生きる力」を育成することを基本的なねらいとして、教育課程の基準を改訂することが提言された。改訂に際してポイントとなったのが、以下の方針であった。

- ① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。

- ② 自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- ③ ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図ること。
- ④ 各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

この中でも②および③に関して、答申は「これからの学校教育においては、これまでの知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと、その基調の転換を図り、子供たちの個性を生かしながら、学び方や問題解決などの資質や能力の育成を重視するとともに、実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組むことが重要である⁴⁾」と述べている。これは極めて注目すべき提言である。

上記の方針は必然的に学習指導要領の改訂に反映され、教育課程の編成、各教科・科目等の構成、内容、単位数等についての検討がなされた。その結果、新学習指導要領においては従来と比較すると全体の授業時間数で2割、教育（教科）内容では3割が削減され、新たに「総合的な学習の時間」が創設されることになったのである。教育内容の大幅削減については、嘗て上田薫氏が「思いきって大胆不敵に割愛してはじめて教育内容は減る。……教育が生き返るためには、三割から四割は減らさせなくては意味がない⁵⁾」と述べたことがある。上田氏の主張は知識体系盲信の注入主義を否定する立場からのものであるが、こうした考え方を多少なりとも反映した教育課程政策が時を経て実現される運びとなったのである。

さて、今回の学習指導要領の改訂については、関係各方面から、さらには文部省（現、文部科学省）内部の関係者⁶⁾からも、その実施を疑問視する声や反対意見が出されていたことは周知のとおりである。そうした疑問の声や反対論は、巷間伝えられる子どもたちの「学力低下」、さらには子ども間の「学力格差」がより拡大することを危惧してのものであった。学校教育（とりわけ小・中学校教育）の国際的動向としては、わが国の教育課程政策とはむしろ反対に、授業時数および教育内容を増加させる方向性にあるという批判的指摘もある⁷⁾。そうした指摘などを背景に、新学習指導要領への反対論は改訂当初から相当根強いものがあるわけであるが、これらの反対論や疑問の声に対して、例えば有馬朗人氏（当時、文部大臣、元中教審会長）は国際教育到達度評価学会（I E A）の国際比較調査（小・中学生を対象に実施された算数・数学と理科の国際比較調査）のデータを引き合いに出しながら、「全体的に日本の子どもたちの学力は国際的に見ても高いレベルにあり、この点については日本の教育も極めて優れている⁸⁾」と述べて、学力低下論を牽制している。

また、有馬氏は同じく I E A の調査による「授業時間数と得点の関係についてのデータ」(週当たりの理科の平均授業時数と理科の得点との関係に関する国際比較調査)を踏まえながら、「必ずしも授業時間数が多ければ、理解度が増すということではない」⁹⁾として、授業の質、指導のあり方こそが問題になるとの見方を示している。

いずれにしても、こうした議論が盛んに行われるほどに、国民の新学習指導要領に対する関心は高いものがあり、それは学力(低下)論争、および人間教育のあり方をめぐる論議とも絡んで、今後の学校教育の中身(内容、指導方法等)をいかに充実させていくべきかという課題に集約されていったのである。

そして、こうした課題への問題意識は、当然のことながら「総合的な学習の時間」に対しても向けられることになる。各教科の枠を超えて、自ら課題を見つけ自ら考えることを中心に学習活動を展開することに関して少なからぬ期待が寄せられる一方、同時に関係者の様々な不安や懸念の声も聞かれる。そうした不安や懸念の類は新しい取組を行う際には避け得ないものであろうが、それらの思いを多少なりとも確かな見通しと自信に切り替えていくためには、総合的な学習と教科との関係、総合的な学習の内容・カリキュラム、指導方法等に関して様々な側面からの検討が必要となるはずである。

Ⅱ. 総合的な学習と教科の学習との関係

完全学校週5日制の実施に伴い、新学習指導要領では教科の授業時数が2割削減され、小・中学校の教育内容が3割削減された。「総合的な学習の時間」は、教科の授業時数と教育内容の削減によって登場した特設の時間枠ということになる。教科ではないが、各教科とともに学校の教育課程を構成しているため、必然的に課題となるのが総合的な学習と教科の学習との関係である。本節では、この課題について考察、検討してみたい。

今回の学習指導要領の改訂に関して、教育課程審議会の答申では「基礎・基本の確実な定着を図る」ということが繰り返し述べられている。また、新学習指導要領の総則においても「各学校において……、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図(り)」¹⁰⁾ることが求められている。ここには、公教育としての学校教育の本質が端的に表現されていると思われる。教育の本質については「不易と流行」¹¹⁾という言葉で語られることがあるが、この言に従うならば、教育活動とは実に「不易」(普遍的なもの)と「流行」(可変的なもの)を統合する過程としてとらえられる

べきであろう。学校教育（とりわけ義務教育の段階）においては、知・徳・体の全面的かつ調和的な発達を視野に入れながら、確かな学力を身につけさせていくことが「不易」の側面であるといえる。そして、確かな学力を身につけるためには、教科の基礎的・基本的内容の理解が不可欠なものとなるであろう。

一方、今日においては「流行」の側面として注目されているのが「総合的な学習の時間」ということになる。わが国の教育界は教育改革において様々な「流行」を取り入れてきた。欧米の教育思想や教育理論、さらにそれらを背景とする教育方法、教育実践が次々と輸入、紹介され、それぞれに一世を風靡した時代もあった。とりわけ、デューイ（Dewey, J）やモンテッソーリ（Montessori, M）などに代表される自由主義の新教育が、大正期さらには戦後のわが国の教育界に少なからぬ影響を及ぼしたことは周知のとおりであり、それは今でも教育現場に対して根強い影響力を保持しているのである。教室での伝統的な教師中心・教授中心の教育活動に多少なりとも変化が見られるようになったのは、こうした新教育の影響によるところが少なくない。ある意味で、教育における「流行」を支えてきたのは新教育的な発想であり、そうした考え方の今日における具現化のひとつが「総合的な学習の時間」（総合的学習）であったともいえるのである。

ところで、「不易」としての確かな学力は、教科の基礎的・基本的内容をどのように理解すれば身につくのであろうか。これまでの一般的な見方からするならば、学力とは教科についての知識を系統的に習得することによって身につくと考えられてきた。つまり、基本的知識の系統的な習得と蓄積こそ、確かな学力形成の最も効果的な方法であり、教育の王道であると考えられてきたのである。それは、公教育制度における一般的な授業方式が「一斉授業」であったことを見ても明らかである。教室では、基本的に一人の教師が、黒板を背景に、ひとまとまりの学習者（児童生徒）の集団に対して、同一の時間内に、同一の教育内容を系統的に教授する方式が広く採用されてきた。こうした一斉授業によって、知識の伝達と受容を中心とする学校教育が展開してきたのである。すなわち、学級集団における「一斉性（同一步調）」と「画一性（同一内容）」に基礎づけられながら知識の系統的習得と蓄積が行われ、それが確かな学力を形成すると考えられてきたのである。

基本的知識の習得を抜きにして学力というものを考えることは確かに困難である。基礎的・基本的知識のないところに、豊かな思考力や創造性が生まれることは考えにくいからである。その意味では、子どもたちが教科の知識を基礎・基本から系統的に学ぶことは、確かな学力を身につけるための前提条件になると思われる。

ただし、そうした教科の基礎・基本は、本質的な内容、知識であることが重要である。認知心理学者であるブルナー（Bruner, J.S.）はその著書『教育の過程』の中で、教育内容の選択や組織に関して「基礎的・一般的諸観念」や「基本的原理や観念」、また「（教科の）根底にある原理」或いは「（現象の）一般的本質」等の表現で教科における基礎・基本の重要性を説きつつ、教育内容・教材の見直しを提言した。ブルナーは次のように述べている。「学習した観念が基本的、または基礎的であればあるほど、新しい問題に対する適用性の範囲が広がっていくであろうことはほぼ確実である¹²⁾」と。そして、本質的な内容、知識としての教科の基礎・基本を学ぶことによって、子どもたちは、①教科全体の理解が容易になる、②記憶の長期的保持、再生能力の増大が可能になる、③転移力が強化される、④教育内容を構成している諸学問の先端知識と初歩的知識との間のギャップを埋めることができる、と指摘するのである。¹³⁾つまり、子どもたちにとって教科の基礎・基本が本質的な内容、知識であるならば、それを学ぶことは単なる知識の獲得にとどまらず、〈自ら学びとる能力〉と〈主体的に学ぶ態度〉を形成していくことにも繋がっていくというのである。

このような連続性の中には、「前の学習が後の学習をより能率的にやらせる¹⁴⁾」という、いわゆる「非特異的転移」（non-specific transfer）と共通する心理的メカニズムが存在すると考えられるわけであるが、それは教科の確かな基礎学力を形成するとともに、「自ら学び、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」（『学習指導要領』）ことをねらいとした総合的学習においても効果的に働くことが期待されるのである。その意味においても、教科の学習は本質的な内容、知識の習得を目標として一層の充実が図られなければならないのである。

Ⅲ．総合的学習のカリキュラム開発をめぐる問題

新学習指導要領では、教育課程を既存の各教科、道徳、特別活動、そして「総合的な学習の時間」によって編成している。各教科、道徳、特別活動については、それぞれに目標、内容が定められているが、「総合的な学習の時間」については目標、内容ともに具体的に規定されたものがあるわけではない。当然のことながら教科書もなく、すべては各学校の「創意工夫を生かした教育活動」に委ねられることにはなるが、次のような〈ねらい〉を踏まえて指導することが求められている。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問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育てること、④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、以上である。また、前述のとおり目標、内容についての規定はないものの、学校の実態に応じた学習活動の課題として「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、児童生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題など」（『小・中学校／学習指導要領』）を取り上げることが期待されている。これらの課題は、各学校において学習活動を構想する際の例示であり、発想の参考になるものといえる。

各学校においては上記の〈ねらい〉を達成すべく、いかなる課題の下に総合的学習を進めるかを十分に検討しなければならない。つまり、総合的学習における具体的な目標、内容を設定することが、各学校の教師集団に求められることになるのである。このことは取りも直さず、「総合的な学習の時間」の創設に伴って、各学校の教師集団が教育課題をカリキュラム化する力量をより強く求められるようになったということでもある。教育課程審議会の答申においても「教師は教育の専門家として、自らの専門分野の指導力の向上に積極的に努めるとともに、教育課程全体にわたる視野をもつことを求めたい¹⁵⁾」と述べられているが、時宜にかなった提言であるといえよう。

さて、総合的学習のカリキュラム開発に当たっては、各学校において検討しておくべき事柄がいくつかあると思われる。

まず第1点は、総合的学習のカリキュラムと学校全体のカリキュラムとの関係についてである。第2点は、総合的学習における課題内容の系統性・関連性をどうするかという問題である。第3点は、総合的学習のカリキュラム評価に関する問題である。以下で、これらについて若干論及しておきたい。

1. 学校全体のカリキュラムとの関係

教育の目的、学校における教育目標は、カリキュラムによって具現化、現実化されるものである。換言すると、適切な教育課程の編成なくして学校における教育目標の達成はあり得ないということになる。適切な教育課程とは、学校の教育目標に即し、各教科、特別活動、道徳、「総合的な学習の時間」が調和とバランスをもって構成されて初めて可能となる。総合的学習は教育課程の重要な一端を担うものであるが、そのみで存在するわけではない。カリキュラムの全体構造を無視して総合的学習のみが特別に強調されるような

ことがあってはならない。教科の学習やその他の活動との連携を図るという視点に立って、あくまでも学校全体のカリキュラムの中で総合的学習の内容についての検討およびカリキュラム開発を進めることが大切である。したがって、各学校においては先ず教育目標を明確にし、当該学校の全体カリキュラムを計画・立案する中で総合的学習のカリキュラム構想を練っていくことが求められるのである。

2. 課題内容の系統性・関連性をめぐる問題

当然のことではあるが、総合的学習においては小・中・高等学校の各学校段階、また各学年によって課題内容が異なることが予想される。また共通の課題内容であったとしても、学年、クラスによって単元、教材、学習活動等に大なり小なり違いを生ずることが予想されるのである。例えば、小学校で国際理解を課題内容とする総合的学習において「世界の人々の暮らし」を取り上げる場合も、クラスや年度によって扱う国々は当然異なることが考えられる。したがって、その後の学習や体験も多少なりとも違ったものとなることが考えられるが、それをもって終了というわけにはいかない。

ここで重要なことは、教師たちが課題内容について十分な見通しをもって指導にあたることであり、その課題内容を通して子どもたちにどのようなことを共通に体験させ、またいかなる学力や資質を共通のものとして身につけさせるのかを、各学校があらかじめ明確にしておくことであろう。小学校であれば、4年間（3年生～6年生）もしくは6年間（1年生～6年）の見通しのもとに、課題内容の系統性・関連性について十分に検討しておくなくてはならないのである。国際理解を課題内容とするのであれば、そこでは少なくとも中教審の第一次答申（平成8年7月）等で国際理解教育の推進に関して提言された重点項目（①異文化の理解、②基本的人権の尊重、③自国の文化と伝統の理解、④自己の確立、⑤コミュニケーション能力や表現力の育成）を柱として、系統性・関連性をもった学習が展開できるよう十分な配慮がなされるべきであろう。天野正輝氏が指摘するように、「総合的学習の課題内容や単元には、教科の場合のような親学問による系統性はないが、子どもの側の学びの連続性、発展性、発達の順次性を踏まえた学年間の系統性、連続性、あるいは学校段階間の連携は必要¹⁶⁾」であろう。課題内容の系統性・関連性についての研究は、今後のカリキュラム開発において益々重要になるものと思われる。

3. カリキュラム評価に関する問題

我が国の学校では、これまで一般的には教育行政機関の強力な指導・監督のもとに教育活動、実践が展開されてきた。とりわけ小・中学校では国家的基準としての学習指導要領に基づいた強制的・画一的ともいえる授業が行われてきたこともあり、各学校・教師のカリキュラム評価に対する意識は必ずしも高いとはいえない状況にあった。そうした状況において、教師たちの評価意識はもっぱら児童生徒の学業および行動面に対して向けられ、カリキュラムそれ自体に対する評価は十分に行われてこなかったのである。こうした実態に関して、前出の天野氏は以下のように述べている。「研究開発校や、いわゆる先進校でのプランづくりや実践をみると、プランの立案・構成には大変熱心であるが、そのカリキュラムが子どもたちの学び（経験）に『どのような変化をもたらしたのか、もたらしめているのか、あるいは、もたらすであろうか』といった、点検・評価を踏まえ、評価情報を適所にフィードバックして計画カリキュラムを構成し直したり、フィードフォワード情報を踏まえて実践カリキュラムの創造に取り組む学校は極めて少ない¹⁷⁾」。

カリキュラム評価についての問題意識は教育実践の点検・反省と深く関わるものであり、各学校における今後の実践活動の成否は、カリキュラム評価が有効に機能するか否かに委ねられているといっても過言ではない。総合的学習においても、カリキュラム開発はカリキュラム評価と連動して進められるべきである。各学校においては、評価体制を十分なものとするための組織としての体制づくりがより強く求められるのである。

教育改革をめぐる議論の深まりとともに、近年は我が国においても学校教育における「アカウンタビリティ」（accountability）の考え方が徐々に導入され始めた。アカウンタビリティとは、「公共サービス機関が受益者に対して、自らのサービスの具体的な成果（費用対効果などの観点も含む）に関し、きちんと説明して正当化することができなければならない、という責任を何らかの制度的担保の下に負わされていることを意味する¹⁸⁾」用語であるが、今後この考え方が学校運営に導入されるようになると、学校はその結果責任を明らかにすることが求められることになる。また、そうした教育界の潮流は必然的に学校のカリキュラムそのものに対しても向けられることになるであろう。そうした意味においても、カリキュラム評価を視野に入れたカリキュラム開発が総合的学習において今後より一層期待されるのである。

Ⅳ. 教育的遺産としての「総合的学習」

我が国においては明治期から今日に至るまで、時代の中で「総合的学習」を提唱、実践した教師たちがいる。本節では、そうした教師たちと学校での実践を教育界の遺産としてとらえ、それらが今後の総合的学習に対して示唆するところを取り上げることにする。

1. 樋口勘次郎の統合主義の実践——「飛鳥山遠足」

我が国における新教育運動の開拓者として知られる樋口勘次郎（1871～1917）は、東京師範学校附属小学校の訓導として意欲的な実践を展開したことで教育史にその名を残した。樋口は長野県尋常師範を卒業後、小学校教員を務め、後に高等師範学校文科に進んだ。高等師範在学中からヘルバルト派やアメリカのパーカー（Parker, F.）の「中心統合法」の理論に学び、「統合教授論」の研究と実践に打ち込んだ。ここでは樋口が1896年（明治29年）、尋常二年生の子どもたち37人と行った「飛鳥山遠足」について取り上げ、¹⁹⁾この実践が示唆するものを確認しておきたい。

樋口の指導した「飛鳥山遠足」は池の端（上野）から飛鳥山（王子）にかけての往復約6キロの遠足であった。遠足は11月7日に行われたが、それに先立つ11月2日に子どもたちは教育博物館を見学している。この博物館見学は遠足への動機づけと導入を兼ねたものであった。また遠足の前日、樋口は予定のコースを歩きながら、翌日の指導について構想を立てたのである。そして迎えた当日、予定の計画に沿って以下のような内容と行程で「飛鳥山遠足」が行われたのである。

- （1）子どもたちに1枚ずつ地図を持たせる。実地と比較しながら、地図の見方を学ばせるためであった。
- （2）出発点である不忍池を観察させる。
- （3）次に東照宮、五重の塔、動物園、博物館、美術館、音楽学校、図書館等の史跡や文化施設の位置を地図と対比させる。
- （4）途中の諏訪神社において、北豊島から南足立にかけての田畑とその間に点綴する村落、林立する煙突、また散在する製造所、鉄路などをパノラマ的に俯瞰させる。
- （5）そこから少し離れた胞衣会社から、再び上述の景観を俯瞰させる。位置の変化によって、景観がどのように変わるかを知ることができる。
- （6）田端停車場を見学する。（当時、田端停車場は建設工事中であった。）「人工の大な

る」を理解する好機であると樋口は考えた。

- (7) 道灌山より王子に至る道々で、茶、大根、麦、蕎麦、人参、葱などを観察させる。
- (8) 山林局試験場に入り、種種様々な樹木を見せる。
- (9) 飛鳥山にて昼食をとり、休憩、自由時間。
- (10) 帰路、飛鳥山から田端まで、人々の暮らしの様子などを見ながら鉄路に沿って歩く。田端より車で上野に戻り、弁天前にて解散。

この「飛鳥山遠足」は単なる体験学習ではなかったことに注目したい。子どもたちは「飛鳥山遠足」を通して、多くの事柄を総合的に学んだのである。そうした子どもたちの学問的成果に関して、樋口は次のように整理している。ここでは、主なものを列記しておく。

動物学 イナゴ、家鴨、金魚

植物学 山林局試験場ニテ樹木百五十種ヲ見タリ。但翌日試験シタル所ニヨリテ察スルニ生徒ノ記憶ニ止マレルハ平均一人十四五種位ナラム。麦、茶、蕎麦、等前掲植物、葉の凋落、芽

農業 肥料、耕耘、収穫、播種、運搬

商業 沿道の商店、茶店

工業 鉄道、汽車、土工、製造所等

地理 平原、高原、丘陵、道路、河、方角、運搬、交通、都鄙風俗習慣言語ノ変態等

樋口はこの他にも地質、人類学、物理学、詩、修身、作文等に関わる学問的成果について言及するのであるが、「飛鳥山遠足」を通して子どもたちが何を学んだかを把握し、それらの知識を関連する学問分野と対照してとらえている点に注目したい。「飛鳥山遠足」というテーマを、子どもたちの学問的経験・活動として「統合」しようとした樋口の実践は、まさに子どもにおける「知の総合化」をめざすものに他ならなかった。その点において、「飛鳥山遠足」は時代を超えて生き続ける貴重な教育実践なのである。

2. オープン・スクールの挑戦——緒川小学校の総合的学習

愛知県東浦町立緒川小学校は、我が国におけるオープン・スクールの先駆的存在である。1979年（昭和54年）より学校改革をすすめ、以来、今日に至るまで、全国におけるオープン教育のリーダー的存在として、常に注目を集める実践を展開してきた。²⁰⁾

緒川小学校における教育活動の特質は、そのカリキュラム編成によるところが大きい。「生きる力」を育てる基盤ともなる「自己学習力の育成」に全校を上げて取り組んでおり、(1)「教科学習」、(2)「総合学習（総合的学習と同義）」、(3)「心の活動」、(4)「創造の活動」の4つの内容からカリキュラム編成を行っている。²¹⁾ このうち教科学習においては、子どもたち一人一人の確かな学力の習得と自己学習力の育成を目指して、「週間プログラムによる学習」（国語・社会・算数・理科における一人一人の個人差に対応した学習）、「算数マスタリー・ラーニング」（計算技能の習得を図るため、子どもの習熟度差に応じた学習材を使いながら、つまずき別の小集団ごとに徹底した指導を施す方法）、「はげみ学習」（算数・国語の基礎的・技能的な学習内容の定着をねらった学習）等が行われてきた。また、子どもの欲求や要求、思考の連続的な流れに対応した「横断的学習」（2つないしそれ以上の教科の内容を編成しての学習）も導入されており、その実践は示唆に富むものである。

総合学習においては、1年～6年の各学年の発達段階を考慮しつつ〈環境〉、〈国際〉、〈人間〉の3領域が設定され、子どもたちの生活に根ざした活動を中心に内容を組み立て、生き方を学ぶ学習が行われている。緒川小学校では総合学習のねらいを子どもたちの「実践力の育成」においている。ここでの実践力とは、どのような社会の変化に対しても自分を見失うことなく、主体的に課題意識をもって取り組み、自分らしい生き方を考え、「実践する力」である。このような実践力は当然のことながら1年で形成されるものではなく、発達段階に沿って、徐々に積み重ねることによって育成される力である。そのため、緒川小学校では「生きる」を6年間の一貫した主題とし、上記の3領域に関して「低・中・高学年の領域別ねらい」を設定している。併せて、各学年において活動の方向性を決めて、それをもとに活動内容をおおまかに探っていくのである。4月の「総合学習ガイダンス」において、各学年で教師たちは子どもたちと話し合いをすすめ、「年間テーマ」とねらい、活動内容を具体的に考えていくのであるが、年間の活動計画が、子どもの活動の様子や状況に応じて変更されることもあることはいうまでもない。

緒川小学校における総合学習は、子どもたちの自己評価・相互評価によって支えられている側面にも注目したい。総合的学習に対する子どもの自己評価・相互評価は、今後より一層重視されるべきで点であろう。

緒川小学校は、オープン・スクールの先進校として総合的学習の実践に積極的に取り組んできた。この学校で学んだ卒業生の聞き取り調査をみると、他の一般的な学校の出身者

と比較して明らかに学習についての満足度が高いという結果が出されている。²²⁾ これはオープン・スペースの有効的な活用もさることながら、この学校の20年以上にわたる継続的かつ検証的な実践の積み重ねを通して開発されたカリキュラムと教職員、保護者、地域社会が一体となった体制づくりの賜物ではないかと思われる。

3. バリアフリーな教育環境とカリキュラム——打瀬小学校のうたせ学習（総合的学習）

千葉市立打瀬小学校（千葉市美浜区）は、1995年（平成7年）に開校した「バリアフリーな教育環境」を旗印とする公立の小学校である。初代校長である溜昭代氏は千葉市立園生小学校在任中に臨時教育審議会委員を務めたこともあり、「子供の個性を重視し自己実現を支援する教育を紡ぎ、『これまでは』とか『普通は』の縛りから解放された柔軟な学校」づくりに取り組み、それが打瀬小学校の個性を創りあげてきたのである。²³⁾

打瀬小学校における「バリアフリーな教育環境」は、その教育システムと学習内容に基礎づけられている。教育システムに関するバリアフリーとは、学級や学年、学習場所、学習情報、学習時間、学校のきまり、が柔軟であり、子どもたちの「自由な活動」が保障されているということである。学級や学年は勿論あるが、むしろ子どもたちにおいては同年齢集団の学年組織と異年齢によるフレンドグループの異学年組織が、学校生活の基本的組織となっている。このことを含めて、これまでの学校では当然のものとしてあった様々な「縛り」が極めて少ないことが特質である。

学習内容に関するバリアフリーは、統合カリキュラムとしての「打瀬プラン」に具現化されている。この「打瀬プラン」は、(1)追究する力を育む「うたせ学習」、(2)文化遺産を継承し発展させる「教科学習」、(3)総合的な実践力を育てる「特別活動」、(4)ひろい心を育む「道德教育」の4本柱で構成されている。この中でも「うたせ学習」はこの小学校の特色がよく表れた児童主体の学習活動である。複数の教科を横断した内容の学習、また教科の枠を越えた学習によって構成される横断的・総合的学習が「うたせ学習」である。現在、この「うたせ学習」は、うたせ学習A（①教科を並列学習するもの、②共通するテーマを設定して学習するもの）、うたせ学習B（①教師がテーマを投げかけるもの、②テーマそのものを子どもたちがつくるもの）、うたせ学習C（一人一人が自分の課題を追究する個人総合学習。6年生の卒業研究がこれにあたる）に分類されている。1・2年生のうたせ学習は生活科を核としており、A、B、Cの分類はない。3～5年生についてはうたせ学習AとBで構成される。6年生についてはB－②の学習は行わず、A、B－①、C

で構成されている。

打瀬小学校における総合的学習は現在もなお開発の途上にあるが、開校当初より学校の特色を鮮明に打ち出せたことは注目すべきである。斬新な学校建築と合わせて、この学校のカリキュラムと体制づくりから学ぶべき事柄は多々あるように思われる。

結びにかえて

その昔、デューイは伝統的な旧教育の問題点を次のように指摘した。「旧教育は子どもたちの態度を受動的にする、……子どもたちを機械的に集団化する、……カリキュラムと教育方法が画一的である……。旧教育は、これを要約すれば、重力の中心が子どもたち以外にあるという一言につきる」（『学校と社会』、1899年）。デューイの指摘から1世紀以上が経過し、教育界には様々な改革の風が吹いた。総合的学習が教育界で一定の支持を得ているのも教育改革運動のもたらした成果の一つであったといえよう。

しかし、既に言及したように総合的学習を学校の活動として軌道に乗せるためには解決すべき課題も少なくない。それは各学校が創意工夫を生かしながら、総合的学習を特色ある活動に引き上げていかなければならないからである。また、各学校の創意工夫は総合的学習の実施をめぐるあらゆる点に求められているからである。学校における教育目標の設定、全体カリキュラムの構想、それらに基づいた総合的学習の具体的目標および内容構想、見通しを立てたカリキュラム開発、保護者や地域社会との連携・協力など、これらのすべてに関わる各学校・教師の力量が改めて問われることになる。勿論、教師一人で総合的学習に関するすべてを行えるわけではない。その意味で、各学校における「組織としての体制づくり」は極めて重要であり、全教職員の協力体制をいかに築き上げていくかが、今後の総合的学習の成否を左右するといっても過言ではない。各学校における学校長のリーダー・シップと的確な采配が強く期待される場所である。

このことに加えて、総合的学習を意義ある活動としていくためには、教師自身も実践を通して総合的学習に参加しようとする意識をもつことが必要であろう。現在でも、多くの教師は自らの学校体験の影響もあって、一斉授業・一斉教授の形式に馴染んでおり、「総合的な学習の時間」のねらいである「自ら課題を見つける」能力や「問題解決にあたる」態度を十分に習得しているとはいえない状況にある。そのため、総合的学習において、教師は児童生徒と一緒に追究する姿勢が大切になってくるのである。「師弟同行」の精神と

その教育的実践が、学校教育の新たな取組において改めて教師に求められているように思われるのである。

なお、「教育職員免許法」の改正によって、大学等の教員養成課程では「教職に関する科目」として「総合演習」が新たに開設された。「総合的な学習の時間」の新設を視野に入れた措置であろうと思われるが、養成課程において「総合演習」の内容をどう構想していくかも今後の重要な課題の一つであろう。

注

- 1) 臨時教育審議会「教育改革に関する第4次答申（最終答申）」1987年（昭和62年）8月7日（細谷俊夫他編『新教育学大事典』〈第7巻・資料〉第一法規、1990年を参照。）
- 2) 第15期中央教育審議会「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）」、『文部時報』平成8年8月臨時増刊（第1437号）、ぎょうせい、1996年。
教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」、文部科学省ホームページ（「審議会情報」）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm
- 3) 前掲「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）」pp.12～13.
- 4) 前掲「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職課程の基準の改善について（答申）」
- 5) 上田 薫『人間のための教育』国土社、1975年、p.20.（『上田薫著作集⑬』黎明書房、1994年、pp.20～21.）
- 6) 例えば大森不二雄氏は、『「ゆとり教育」亡国論』（PHP研究所、2000年）の中で「ゆとり教育」は勉強否定論に支配された考え方であり、学校教育の自己否定に他ならないと述べている。大森氏は現役の文部官僚であり、本書の執筆当時は在米国日本大使館参事官であった。
- 7) 和田秀樹『学力再建』PHP研究所、2001年、pp.97～113.
- 8) 有馬朗人「新学習指導要領で学校はどう変わるか」（『文部時報』〈No. 1475〉、1999年7月号、ぎょうせい、p.9.）
- 9) 同上、p.13.
- 10) 文部省『小・中学校／学習指導要領』1998年12月、大蔵省印刷局。文部省『高等学校／学習指導要領』1999年3月、大蔵省印刷局。
- 11) 江戸中期の俳論書である『赤双紙』に出てくる言葉である。
- 12) J.S.ブルーナー著（鈴木祥蔵・佐藤三郎訳）『教育の過程』（“The Process of Education”,

- 1960) 岩波書店、1963年、pp.22.
- 13) 同書、pp.29-33.
- 14) 同書、pp.21.
- 15) 前掲「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（答申）」
- 16) 天野正輝「総合的学習のカリキュラム創造にむけた課題」（教育方法学会編『総合的学習と教科の基礎・基本』[教育方法29] 図書文化、2000年、p.20.）
- 17) 同上、p.18.
- 18) 前掲『「ゆとり教育」 亡国論』 p.56.
- 19) 樋口勘次郎の教育界での足跡と「飛鳥山遠足」についての記述は、中野光『大正自由教育の研究』（教育名著選集⑥、黎明書房、1998年）ならびに稲垣忠彦『総合学習を創る』（岩波書店、2000年）を参照した。
- 20) 加藤幸次『学校を開く』（ぎょうせい、1987年）永地正直『自分を発見できるかな』（ぎょうせい、1987年）、成田幸夫『学校を変える力』（ぎょうせい、1987年）等において詳しく紹介されている。
- 21) 緒川小学校のカリキュラム編成についての記述は、愛知県東浦町立緒川小学校『個性化教育——生きる力を育てる横断的・総合的学習』（黎明書房、1998年）および加藤幸次編著『総合学習の実践』（黎明書房、1997年）を参照した。
- 22) NHK教育テレビ「教育トゥデイ'98」（1998年7月11日放送）に出演した上智大学・加藤幸次教授を中心とする研究グループの調査によって明らかにされた。
- 23) 千葉県立打瀬小学校のカリキュラム編成についての記述は、千葉県立打瀬小学校『21世紀の教育はこうなる——生きる力を育てる [うたせ学習—総合的学習]』（国土社、1998年）を参照した。