

新しい教育課程として 総合学習はどのように捉えられたのか

—アクティブ・ラーニング論への警鐘—

高井良 健 一

The purpose of this thesis is to clarify the history of “Sogo Gakushu” and explore how policy makers and educational researchers thought the possibilities and risks of “Sogo Gakushu” as new school curriculum before 2003. “Sogo Gakushu” joined formal school curriculum in 2003 in Japan. In contrast with the members of Central Council for Education approving the possibilities of “Sogo Gakushu” as an innovative learning, two educational researchers of eminence, Tsunekazu Takeuchi and Manabu Sato had big apprehensions about the future of “Sogo Gakushu”. In fact policy makers decided to reduce “Sogo Gakushu” only a few years after launching it into new school curriculum. The reform of education usually requires a deserved budget for various improvements of learning of children and teaching of teachers. Without enough budget and resource for promoting new school curriculum, the reform of education must produce worse performances of children’s learning and teachers’ work. It is obvious that appealing key words don’t have magical power for true improvements of educational activities.

はじめに

2017年、新しい学習指導要領の公示を目前にして、アクティブ・ラーニングが注目を集めている。教育関連の書物にも論文にも、アクティブ・ラーニングという言葉が氾濫し、一つのブームとなっている。振り返ってみると、1990年代以降の日本の教育改革は、実にめまぐるしい勢いで展開してきた。そして、教育改革に付随して、数多くのキーワードが輩出されてきた。とくに学習指導要領の改訂を控える時期になると、目玉となるキーワードが登場し、キーワードをめぐる侃々諤々の賛否両論が生み出されてきた。ところが、多くの場合、その賞味期限は短く、数多くのキーワードが過去の遺物として置き去りにされている。これまで登場した目玉となるキーワードとしては、ゆとり、新学力観、生きる力、

新しい教育課程として総合学習はどのように捉えられたのか

到達度評価，習熟度別クラス編成，学校選択制，そして，総合学習などがあった。1990年代以降，現在にいたる教育改革では，斬新性やスピード感が追求される一方で，一つひとつの教育改革の成果と課題についての振り返りや検証は疎かにされがちであった。

今から20年前の1997年，私たちの社会では，現在と同じように，新しい学習指導要領の導入を目前として，目玉となるキーワードであった総合学習が注目を集めていた。CiNii（NII 学術情報ナビゲータ）による検索を行うと，総合学習に関わる論文が1997年だけで116本も執筆されていることがわかる。2016年には23本にとどまったことを考えると，1997年はまさに総合学習が脚光を浴びた時期だったことがわかる¹⁾。

1974年に日本教職員組合の教育制度検討委員会が最終報告書『日本の教育改革を求めて』をまとめ，当時の文部省の「教科・道徳・特別活動」という教育課程三領域論に対峙して，「教科・総合学習・自治的諸活動」という新たな教育課程三領域論を提言した。その時から二十数年の歳月を経て，文部科学省は，「総合的な学習の時間」という名称で総合学習を教育課程に組み入れ，新たに「教科・道徳・特別活動・総合的な学習の時間」という教育課程四領域論が幕を開けた。

戦後の教育界では，日本教職員組合と文部省，文部科学省というと全面的な対立のイメージが色濃いが，こと総合学習に関していうならば，戦前，戦後の教育実践の蓄積を踏まえ，日本教職員組合の教育制度検討委員会が提唱した教育課程改革の構想が，文部科学省の政策によって実現したものであるといえる。あるいはその導入の意図においては同床異夢であったにせよ，どちらも総合学習の導入を通じた，従来の教科中心の教育課程の再編成を時代の要請と見なし，推進すべき課題であると考えていたのである。その結果として，バブル経済の破綻，東西冷戦の終焉とともに日本経済が行き詰まり，日本社会もまた進むべき方向性を見失っていた1990年代半ばに，公教育の命運を賭けた壮大な挑戦として，小，中，高すべての教育課程に総合学習が組み込まれることが決定されたのである。

その後，OECDによるPISAの学力調査に端を発する学力低下論が沸き起こり，教育内容の削減とともに授業時間数も減らした2000年代前半の教育課程は，各方面からの激しい批判にさらされた。とりわけ学力低下論のターゲットとなったのが，総合学習であった。これらの批判を受けて，2005年1月に文部科学大臣が総合学習の見直しの発言を行い，文部科学省の教育政策は，2000年代半ばにはゆとり是正の方向に修正の舵を切ることとなった。そして，2008年からの新しい教育課程では，改革の目玉であった総合的な学習の時間の時数も減らされた。その結果，文部科学省が認めているわけではないものの，一般的には，総合学習をキーワードとした2000年代前半のいわゆる「ゆとり教育」は失敗だったという評価が定着している。

しかしながら，振り返ってみるならば，1990年代の半ばまでに，これまでの教育課程では新しい時代に対応した子どもたちの学びを十分に保障することは困難になっており，教育

課程の再編成が必要であるという考えが各界から出されて、これに賛同した人々が少なからずいたことは確かなことである。そして、幾分か不安を孕みながらも、教育課程の再編成と子どもたちの学びの質の転換の鍵を握るものとして総合学習が期待されたことも事実である。したがって、総合学習に学力低下の責任を負わせて、従来通りの教科学習を強化するだけでは、本質的な問題は一つ解決されないまま残ると言わざるを得ない。

総合学習について研究すべき課題は山積している。その中でも総合学習が国の教育課程として実現する1990年代に至るまでに、総合学習に対する期待と不安がどのように語られたのかを辿り、総合学習の可能性と躓きがどこに存在したのかを明らかにすることは、アクティブ・ラーニング論を含む今後の教育課程の改革を考える上で大きな手がかりになるものと思われる。

以上のような問題意識から、本稿では、1970年代から1990年代に至る総合学習をめぐる議論を検討し、総合学習をキーワードとした教育課程の改革が、現在の教育課程の改革において、示唆していることを明らかにすることを試みる。

(一) 1970年代の総合学習をめぐる状況

『総合学習の探究』という一冊の本がある。タイトルからして1990年代の書物かと思いきや、この本が公刊されたのは1977年のことである。そして、1977年といえば、小学校、中学校の「新」学習指導要領が公示された年にあたる（施行されたのは小学校が1980年4月から、中学校が1981年4月から）。さて、この「新」学習指導要領は、戦後日本の教育課程のターニングポイントをなすものとして知られている。

1947年の教育の民主化によって生み出された、子どもたちや教師の自主性を重視した戦後の新教育が「はいまわる経験主義」、「学力低下」といった批判を受けたのち、その後の日本の学校教育における教育課程は、教育内容の現代化運動にも影響を受けながら、教育内容の水準は高度化し、授業時数も増加する一途を辿った。そして、1971年から1973年にかけて順次、小学校、中学校、高等学校で施行された学習指導要領において、教育内容の難度の高さと授業時数の多さがそのピークを迎える。いわゆる「詰め込み教育」の時代の到来であった。「詰め込み教育」は授業についていけない子どもたち、すなわち「落ちこぼれ」「落ちこぼし」を生み出し、社会問題にもなった²⁾。

ちょうどこの時期、1970年代の半ばには、高校進学率が90%を突破し、日本の学校教育制度は、明治以来の宿願であった量的拡充という課題をほぼ実現している。ところが、量的拡充を実現したのとほぼ時期を同じくして、不登校、いじめ、校内暴力などの教育病理が、全国の学校を覆うようになった。子どもという学習者のことを考慮せずに、教育課程を「効率主義」「産業主義」の観点に傾斜して配列し、「詰め込み教育」を推進したことが、その一

新しい教育課程として総合学習はどのように捉えられたのか

因をなしていたと考えられる。ちょうど、このような時期に、1977年の「新」学習指導要領は公示されたのである。

学校教育法施行規則には、1977年の「新」中学校学習指導要領等の改訂の要点として、「選択教科は、その範囲を広げ」、「学校生活全体にゆとりをもたせるため、授業時数を全体として削減し」³⁾ たことが明記されている。文部科学省の方針が従来すべての子どもたちに高度な教育内容を習得させるものから、「選択」と「ゆとり」という多様化、個性化の方向に舵を切ったことが示されている。1971年に出された中央教育審議会の答申、いわゆる四六答申（「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」）において、「現状では、とくに基礎教育を重視すべき段階で教育の内容が盛りだくさんに過ぎる」⁴⁾ ことが指摘されていたが、これを受けた「新」学習指導要領の施行によって、広義の「ゆとり教育」が1980年代初頭に始まったのである。

さて、前述した1977年刊行の『総合学習の探究』には、「無限の量の情動的知識を子どもに受容させる教育ではなく、子どもの関心と要求を軸に、生きて働く科学的認識を育てる教育をとという声は、今ようやく教育界を始め社会の世論になりつつある」⁵⁾ と記されている。この文章には1970年代後半の教育界の風潮が映し出されている。同書は、1970年に日本教職員組合で立ち上げられた教育制度検討委員会が1974年の最終報告書『日本の教育改革を求めて』のなかで、教育課程を教科・総合学習・自治的諸活動の三領域から構成するという構想を問題提起したことを受けて、刊行されたものである。『総合学習の探究』の編者である教育学者の梅根悟は、前述の日本教職員組合の報告書『日本の教育改革を求めて』の編者でもあり、『総合学習の探究』は、「教育制度検討委員会、それにひきつづく教育課程検討委員会の『総合学習』提案の解説」⁶⁾ という性格をもっている書物でもあった。

梅根らは、「知識」と「認識」を対峙させて、「知識」の収集である従来の銀行預金型（パウロ＝フレイレ）の教育を乗り越えようと試みた。しかしながら、そこでは、「子どもの関心と要求」がどのようにして「生きて働く科学的認識」と結合しうるのかについての学習論は、明確に記されていない。その上で、「『総合学習』は、完成され、定型化されたものではまだなく、これからの探究がまたれている未開拓の実践と研究の分野である」⁷⁾ と述べている。一つの学びの到着点が次の学びの出発点となるがゆえに、どこまでも完成には至らず、定型化されないところに、総合学習の総合学習たるところがあると、筆者は考えている。梅根の総合学習についてのイメージは、現在共有されている総合学習のイメージとは異なるものであったといえる。

引き続き論考のなかで、梅根は、「本来総合学習の思想は分化的多岐的な、専門教科科目の全面的否定を意味するものではなく、そのような専門的な諸教科科目の羅列に終始してしまうことなく、そのような単なる専門的諸教科科目の羅列でなしに、それらを生かして、あるいは取捨選択して使っていく主体の育成を目指す部分（コア）を全体の中核として位置づけ

るもの⁸⁾だと述べている。梅根は、中心となる教科を据えて、その周囲に関連する諸教科を位置づけるというコアカリキュラム運動の延長として、総合学習を位置づけていたのである。

ところで、『総合学習の探究』が刊行されたのとほぼ同時期の1977年、長野県伊那市立伊那小学校において、1年生の2学級において教科書や時間割にとらわれない学習指導が試行されている。そして、翌1978年には、低学年の教科別授業が廃止され、現在にまで至る伊那小学校の「総合学習」の教育実践が始まっている。こちらは、1975-76年度に「ゆとりもあるしかも充実した教育のための教育課程」をテーマとした文部省の研究指定校となったことが、その斬新な改革の出発点となっている⁹⁾。こうした動きを総括すると、1970年代半ばにおいて、日本の学校教育において、従来の教科中心の教育課程は、すでに子どもたちの学習を十分に引き出すことができないばかりか、かえって学習嫌いを生み出してしまうという行き詰まりに直面しており、何らかの見直しを求められていたといえる。その問題意識は、政治的な対立にかかわらず、教育研究者においても、日本教職員組合においても、文部省においても、広く共有されていたのである。

(二) 中央教育審議会答申、「生きる力」と総合学習

続く1980年代は、高度消費社会の広がり背景として、臨時教育審議会が「個性化」「多様化」をキーワードとした、新自由主義的な教育改革の指針を提言した時代であった。そして、この時代に準備された指針は、その後の日本の公教育の展開に大きな影響を及ぼすことになった。

そして、1996年に中央教育審議会の答申としては5年ぶりに出された第15期中央教育審議会の第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において、総合学習は子どもたちの「生きる力」を育むための切り札として提言されている。答申の第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」の(1)、「これからの学校教育の目指す方向」には、[5]「横断的・総合的な学習の推進」という項目があり、そこには次のような叙述がある。

「子供たちに[生きる力]をはぐくんでいくためには、言うまでもなく、各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導に当たって様々な工夫をこらした活動を展開したり、各教科等との連携を図った指導を行うなど様々な試みを進めることが重要であるが、[生きる力]が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。

新しい教育課程として総合学習はどのように捉えられたのか

今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える。

このため、上記の〔2〕の視点から各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間（以下、「総合的な学習の時間」と称する。）を設けて横断的・総合的な指導を行うことを提言したい。

この時間における学習活動としては、国際理解、情報、環境のほか、ボランティア、自然体験などについての総合的な学習や課題学習、体験的な学習等が考えられるが、その具体的な扱いについては、子供たちの発達段階や学校段階、学校や地域の実態等に応じて、各学校の判断により、その創意工夫を生かして展開される必要がある。

また、このような時間を設定する趣旨からいって、「総合的な学習の時間」における学習については、子供たちが積極的に学習活動に取り組むといった長所の面を取り上げて評価することは大切であるとしても、この時間の学習そのものを試験の成績によって数値的に評価するような考え方を採らないことが適当と考えられる。さらに、これらの学習活動においては、学校や地域の実態によっては、年間にわたって継続的に行うことが適当な場合もあるし、ある時期に集中的に行った方が効果的な場合も考えられるので、学習指導要領の改訂に当たっては、そのような「総合的な学習の時間」の設定の仕方について弾力的な取扱いができるようにする必要がある。』¹⁰⁾

この答申には、(1)「総合的な学習の時間」が子どもたちの「生きる力」の育成と絡めて構想されていること、(2)「国際理解教育」「情報教育」「環境教育」などのグローバル時代に求められる教育内容で構想されていること、(3)「各学校の判断により、その創意工夫を生かして展開される必要がある」ということを明示し、学校と教師の自律性を認めていること、が示されている。

しかしながら、少し距離を置いて、総合学習のカリキュラムを自主的に作成する上で、学校や教師に対して、時間的、人的、経済的資源が十分に保障されているか、学習に対する数値的な評価を行わないことが、とくに中学校や高校においてどのような副作用を生じさせるか、といった観点から考えると、この答申は、新しい教育課程に対する希望的な観測に終始しており、教育の現実に対する洞察に欠けていたと言わざるを得ない。そのため、総合的な学習は、たまたま卓越した学校、教師たちの存在によって、子どもたちの学びの深まりにつながることはあっても、日本全体として考えると、むしろ混乱を生み出し、学習の希薄化を生じさせてしまったように思える。フィンランドの教育改革で実証されたように、子どもたちの学びの変革という視点そのものは間違っていなかったのだから、もし、この段階で、「生きる力」というような曖昧なキーワードに寄りかかるのではなく、日本における学校教

育の資源と公教育に対する予算配分の不十分さを直視して、資源と予算に対する十分な措置を伴うかたちでの改革が実現していたら、この後の「総合的な学習の時間」の運命もまた違ったものになっていた可能性がある。

(三) 竹内常一の「総合的な学習の時間」批判

さて、2002年から総合学習が実施される前夜、教育研究者たちはどのような反応を見せていたのだろうか。ここでは、民間教育研究団体の高校生活指導研究会の理論的リーダーとして、現場の教師たちの教育実践に大きな影響を与えてきた竹内常一の論考と、のちに「学びの共同体」を立ち上げ、現場の教師たちの授業改革に大きな影響を与えてきた佐藤学の論考を扱い、それぞれの視点について考察する。

まず教育学者の竹内常一は、2001年の論考において文部科学省による「総合的な学習の時間」の導入を厳しく批判している。竹内は、「二〇〇二～二〇〇三年から本格的に実施される新学習指導要領が、『総合的な学習の時間』を切り口にして、憲法・教育基本法のいう『普通教育』を再構築しようとしている¹¹⁾」と論じ、これに対抗するかたちで、「政治的な判断力を育てる総合学習」を対置すべきであると論じている。

この論考において、竹内は、1960年代以降の能力主義教育政策が高校教育に「多様化」「細分化」を持ち込み、その結果として、すべての学校に共通するものとしての「普通教育」が曖昧なものとなってしまったため、「総合的な学習の時間」を導入することで、「情報化」と「国際化」に適合的な新たな「普通教育」を立ち上げようとしていると、論じている。中央教育審議会の答申が、「総合的な学習の時間」を子どもたちの「生きる力」やグローバル化への対応と絡めていたことを考えると、この批判は2002、2003年施行の新学習指導要領のある側面を突いているといえるだろう。しかしながら、竹内が「総合的な学習の時間」はきわめて道徳的・政治的な性格をもっているとみなし、「主体的な学習の仕方」を身につけさせるだけでなく、「政治教育」「道徳教育」「心の教育」を推進するものだと断じているのは、「総合的な学習の時間」の影響力に対する過剰な評価であるように思える。

また、竹内は、「総合的な学習の時間」と「総合学習」を峻別しているが、現場の教師、学習者としての子どもにとっては、これらの区別は意味をなさないものではなかったか。むしろ、日本教職員組合・中央教育課程検討委員会の中間報告に絡めて紹介した、総合学習が「領域」であるのか、あるいは「視点」であるのか、という論争に関連して、「視点としての総合学習」に注目して「普通教育」、そして学ぶという営みの意味を問い返す視座を示した点に、竹内の教育学的見識は宿っていたのではなかっただろうか。

この竹内の論考において、もっとも注目すべきところは、総合学習を静態ではなく、個々人が学ぶ営みとしてとらえ、「『総合する』」ということは、現実の世界と自己との関わりを問

新しい教育課程として総合学習はどのように捉えられたのか

いつづける判断と行動だ」¹²⁾と定義しているところにあった。竹内は、教育課程の刷新のなかに総合学習の意義を見るのではなく、学習論の変革として総合学習の可能性をとらえ、学校における子どもたちの学びの変容を探っているのである。

これに続いて、竹内は、「『総合する』ということは）道徳的判断，政治的判断，歴史的判断をつうじて，現実世界との包括的・全体的な関わりを追求する個々人の『包括的（全体的）なアイデンティティ』をつくりだしていくものである」¹³⁾と述べている。これは学習者である子どもの課題であるとともに、21世紀を生きる教師の課題としても求められるものであった。

この論考において、竹内は、「『総合』は『領域としての総合学習』であるよりもまえに、普通教育の原理であるにとらえられなければならない」¹⁴⁾と結論づけている。竹内は、新自由主義批判の文脈において、「国際化」「情報化」に向かう「総合的な学習の時間」を批判しながら、「政治教育としての普通教育」を担う「総合学習」に希望を託したのである。しかしながら、先に「総合的な学習の時間」が推進するものとして批判的にとらえられていた「政治教育」という同じ概念が、今度は、子どもたちの解放につながるものとして用いられているのは何ともわかりづらい。また、これからの時代を生きていく子どもたちや教師たちにとって、彼・彼女らの生きる文脈である「国際化」「情報化」に目を閉ざすことはできないし、総合学習を「政治教育」のみに閉ざしてしまうことは、むしろ総合学習の可能性を狭めることにもなる。

実際に「国際化」の文脈を用いることで、高校生の東南アジアへのスタディ・ツアーを総合学習の実践として実現している教師たちがいる。「情報化」の文脈を用いていることで、インターネットによる外国の高校生たちとの交流や協同を実現している教師たちもいる。これらの用語が準備した文脈を用いることで、教師たちは自らの教育実践の現代的意義をより説得的に示すことが可能になった部分がある。「政治教育」についてもしかりである。総合学習における教育実践の領域を示す包括的な用語は、教師の創造的で自律的な学びの組織を支える枠組みとなりうるのである。

2002、2003年の新学習指導要領の施行ののち、この論考で竹内が危惧したようには、「総合的な学習の時間」が教育課程を大きく組み替える上での説得的な力をもつことはなく、これを切り口として「普通教育」を再構築するという事態も生じなかった。むしろ教育課程のなかで「総合的な学習の時間」は辺縁に追い込まれてしまい、教科学習の補填等に用いられている。そして、竹内がここで指摘した「政治教育」は、「総合的な学習の時間」においても、「総合学習」においても、中心的な課題にはならず、これから実施される新しい教育課程において、高校の新科目「公共」が担当することとなり、18歳選挙権と絡んで「主権者教育」がにわかに脚光を浴びている。

(四) 佐藤学の「総合的な学習」批判

教育学者の佐藤学は、1996年の論考¹⁵⁾のなかで、第15期中央教育審議会の第一次答申で示された「総合的な学習の時間」を主題として、その可能性と危険性について論じている。「総合的な学習の時間」の可能性としては、まず第一に、学校の教育課程において、リベラル・アーツの伝統による従来のエリート主義的な「教科学習」にとどまらず、「生と死」「家族」「性愛」「差別」「労働」「暴力」「環境」「戦争」といった子どもたちの人生と人類の未来についての決定的に重要な問題を学ぶ機会が準備されること、続いて第二に、「総合的な学習の時間」において行われる「課題（主題）」の探究を中心とする学習が従来の「教科学習」の改革を促進すること、の二点が挙げられている。とりわけ、後者の学び方の改革のなかに、従来の「教科学習」の「目標・達成・評価」という教えるためのカリキュラムを子どもの学びの経験を中心に据えた「主題・経験・表現」に組み替える可能性を探ったところに、学校と教師の学びの文化の改革という大きな射程において「総合学習」を位置づけるという佐藤の学びの哲学が映し出されていた。

これに対して、佐藤が「総合的な学習の時間」の危険性として挙げたのは、総合学習の制度的な教育課程への導入が、従来、これと類似した教育課程、教育実践において繰り返されてきた「活動主義・体験主義の弊害を再生産する」¹⁶⁾のではないかということであった。佐藤は、教科学習と総合学習は、どちらも、ともに「知識」と「経験」を学習に組織するものであると繰り返し述べている。これは、「教科学習＝知識」「総合学習＝経験」という人々の常識となっている分断が、教科学習と総合学習のいずれをも、子どもたちの学習として成立させることを妨げていると、見なしているからである。

従来の教科学習の行き詰まりとは、つまるところ、教科学習を学習者の経験から切り離れた知識として習得させようとしたことの結果である。そこに、総合学習を導入して、知識と切り離れた経験を子どもたちに与えても、結局のところ、教育現場にはびこっている「反知性主義」を押し進めることにしかならない。したがって、教師たちが教科学習においても、総合学習においても、「知識」と「経験」を子どもたちの学習に組織するように努めて、「体験主義」「技能主義」「活動主義」「心構え主義」といった「反知性主義」を乗り越える試みをしない限り、従来と同じことの繰り返しになると、佐藤は警鐘を鳴らしたのである。そして、もう一点は、教師の自律性、創造性の問題である。これについての佐藤の文章を引用しよう。

「いくら『総合的な学習の時間』を与えられても、教師の側に教えた内容や追求したい主題がなく、結局、文部省や教育書会社が提示する通りの内容に頼らざるをえなくなる

新しい教育課程として総合学習はどのように捉えられたのか

ことが予測される。」¹⁷⁾

これは日本の教師に対する厳しい予測だったが、2000年代以降の教師の多忙化、教師の自律性の縮小は、ここでの佐藤の危惧にさらに輪をかけた形となり、「総合的な学習の時間」は、多くの場合、実質的には学校内の少数の教師の献身的な努力によって担われるか、あるいは学校全体としてマニュアル化される方向に進むこととなった。つまり、先述した教育行政による教育資源と予算の裏付けに加えて、教師の働き方、教師文化の変革を伴わない限り、総合学習を学びの文化の改革として位置づけることは難しかったのである。

総合学習は教師の学びを媒介としてはじめて子どもたちの学びとして結実する。学び続ける教師たちの存在抜きには、総合学習は成り立たないのである。佐藤は、その論考を次のような文章によって締めくくっている。

「一人の市民として社会と向き合い自己の人生と向き合っているなら、そして、教師自身が真摯な学び手であるなら、子どもに何が何でも教えたい内容や子どもと探究したい事柄は、いくら時間があっても足りないほど抱いているはずである。教師として、そういう自分を生きているかどうか問われているのであり、そこに『総合的な学習の時間』が要請する教師の構想力と自律性の問題が横たわっているのである。」¹⁸⁾

教師も社会のなかで生きる一人の人間であるから、社会や人生と向き合うことがその大人としてのスタンダードになっていない社会で、教師だけがそのミッションを行うことは、決して容易いことではないかもしれない。ただ、少なくとも、学校における教師文化のなかで、社会や人生と向き合うことがスタンダードになっていけば、教師たちは「総合的な学習の時間」とより親和的な関係を築き、そこから教師文化をより創造的で自律的なものに組み替えることが可能になるだろう。「総合的な学習の時間」は、教師文化に対するリトマス紙のような役割を担っていたともいえる。

おわりに

総合学習は現在の「アクティブ・ラーニング」と同じように、これからの子どもたちの学び方を変革する切り札とし、大きな期待とともに教育課程に導入された。しかしながら、総合学習を子どもたちの学びの深まりにつなげるためには、教師たちの学びが十分に保障される必要があった。つまり、教師の専門性の開発と、教師の自律性の保障、そして教師の労働環境の改善があってはじめて、総合学習という新しい教育課程が子どもたちの学びの改革に寄与するというのが、今回の全国の小、中、高校に週3時間もの「総合的な学習の時間」

を導入するという壮大な実験から明らかになったことである。今回の「アクティブ・ラーニング」の導入もまた、総合学習と同じ課題を抱えている。教師たちの専門家としての学びを保障する条件が伴わないまま、教育改革のキーワードとして「アクティブ・ラーニング」という用語を導入するだけであるならば、再び学校に混乱を生み出し、結果的に、教師の教育実践と子どもの学びの質を下げる結果につながってしまうだろう。

学びの改革は、日本の教育における喫緊の課題である。事実、知識の暗記を中心とした東アジアの学校教育は、大きく変わろうとしている。その中であって、1990年代以降の日本の教育改革は、教育の市場化、商品化に対抗しうる有効なヴィジョンを打ち出すことができず、迷走しているように思われる。教育課程の改革が行われているが、どのように魅力的な教育課程が作成されたとしても、これを子どもたちの学びのカリキュラムとして落とし込んでいけるかどうかは、専門職としての教師の仕事の質にかかっている。したがって、教師の専門性を開発する学校内での学びを準備し、教師の自律性を保障するシステムを準備し、教師の労働環境の向上のための法規の整備を伴って、はじめて公教育における学びの改革は前進するといえるのである。

学びの改革は、衆人の目を惹くキーワードではなく、持続的な資源の確保とスタッフの学習の機会を伴った、学校と教師の文化の変革として導入されない限り、絵に描いた餅にしかないのである。

注

- 1) キーワードを「総合学習」として検索した結果、「総合的な学習」で検索するとどちらもさらにヒット数が増える。
- 2) 1976年8月31日の朝日新聞に「救えるか“落ちこぼし組”中学生で三分の二近くにも」という見出しの記事が掲載されている。この記事には「小学一年で、一割の子が落ちこぼれ、二年で二割、三年で三割……小、中九年間が終わるまでに九割の子が落ちこぼれる」という書き出しから始まっている。
- 3) 学校教育法施行規則、改正の概要
- 4) 中央教育審議会「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）」（第22回答申（昭和46年6月11日））「第1編 学校教育の改革に関する基本構想 第2章 初等・中等教育の改革に関する基本構想 第2 初等・中等教育改革の基本構想 2 学校段階の特質に応じた教育課程の改善」
- 5) 梅根悟・海老原治善・丸木政臣編『総合学習の探究』勁草書房、1997、はじめに p.i.
- 6) 前掲書、はじめに p.iii.
- 7) 前掲書、はじめに p.ii-iii.
- 8) 前掲書、p.29.
- 9) 「公開学習指導研究会の歴史」（長野県伊那市立伊那小学校のホームページより）。また、伊那小学校ではそれまでも1956年から通知表を全廃するなど、教授行為よりも子どもの学びを第

新しい教育課程として総合学習はどのように捉えられたのか

一とする取り組みが行われていた。

- 10) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/attach/1309593.htm
- 11) 竹内常一・高生研編『総合学習と学校づくり—普通教育の脱構築に向けて—』青木書店, 2001, p. 7.
- 12) 前掲書, p. 19.
- 13) 同上.
- 14) 前掲書,
- 15) 佐藤学「『総合的な学習』の可能性と危険性」, 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』世織書房, 1996, pp. 445-451.
- 16) 前掲書, p. 448.
- 17) 前掲書, p. 450.
- 18) 前掲書, p. 451.