

平成10年度

研究紀要

第28号

☒特集

「総合的な学習の時間」実践上の課題

☒もくじ

巻頭言 ☒新教育課程における「総合的な学習」の実践上の課題 …… 鱒坂 二夫 2

特集Ⅰ ☒新教育課程「総合的な学習の時間」実践上の課題

・「総合的な学習の時間」実践上の課題 ——趣旨、長短、カリキュラム、指導方法、評価 ……	辰野 千壽	8
・「総合的な学習の時間」——成立の背景と単元開発 ……	児島 邦宏	14
・「総合的な学習の時間」実践上の課題——中学校を中心にして ……	山極 隆	20
・「総合的な学習の時間」への対応 ……	嶋野 道弘	26
・「総合的な学習の時間」の具体化に向けて ……	高浦 勝義	32
・「総合的な学習の時間」——実践への準備、学力と評価 ……	亀井 浩明	38
・学び方の転換を図るには ……	柴田 義松	42
・「総合的な学習」とは何か ……	梶田 叡一	46
・「総合的な学習」活動の視点——見方を変える。教科を生かす ……	永野 重史	50
・「総合的な学習の時間」と情報活用の関わり ……	赤堀 侃司	54
・「総合的な学習の時間」の理念と現実 ……	菱村 幸彦	58
・「総合的な学習」と基礎学力の関係 ……	大石 勝男	62
・「総合的な学習の時間」の行方 ……	市川 昭午	66
・「総合的な学習」と学力問題 ……	安彦 忠彦	70
・「総合的な学習の時間」と基礎学力 ……	上野 健爾	74
・「総合的な学習」が育てる学力とは何か ……	無藤 隆	78
・教科中心か、児童中心か ——スコットランドのEnvironmental Studiesの変貌の背後にあるもの ……	山口 栄一	82

特集Ⅱ ☒新教育課程と家庭教育

・新幼稚園教育要領の改革点——幼児の家庭教育上の参考のために ……	浜田 三雄	86
・家庭教育と家庭学習の本質——家庭教育上の指針として ……	永井 政直	90
・子どもの生活・学習と家庭教育 ……	中村満洲男	95
・新教育課程と家庭教育 ……	保田 和彦	99

◎実践記録：掃除を通して行った「心の教育」

——本物は続く、続ければ本物になる ……	中西 宣二	104
----------------------	-------	-----

☒財団設立趣意書・寄附行為 ……108

☒平成9年度事業報告 ……112

☒平成10年度事業計画 ……116

☒理事会・評議員会の状況並びに研究事業報告 ……橋本 昭男 120



新教育課程における 「総合的な学習」の実践上の課題

全日本家庭教育研究会総裁
京都大学名誉教授

鯨坂 二夫

島崎藤村が「嵐」を書いた頃、私は中学生であった。「家の内も外も嵐だ。大きな嵐がやって来たものだ……」に初まっていた。

今、国の内も外も大きな嵐だと言いたい。それに耐え忍んで生き抜く為に必要なことは、政治や経済の正常化もさることながら、基本は教育の確立であることを疑う人はあるまい。

今回の学習指導要領改訂の基本的なねらいは、

- 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り、個性を生かす教育を充実すること。
- 4、各学校が創意工夫を生かし、特色ある学校づくりを進めること。

に要約することができる。

基本的には私も賛成である。従来、小学校から高等学校に至るまでの教科の内容が果して日本の青少年にとって必要であり、妥当であったかどうか。かつて全国高等学校長会議で、それを取りあげ、「高

校生の約3分の1は、殆ど理解できない。3分の1が、いくらか理解する。残りの3分の1が、どうやら授業についていけない」と発表したことがあった。教科内容の厳選は今後も必要であろう。学校週五日制実施のためのつじつま合せではあるまいかと心配している友人もある。——週5日制実施についてもなぜ5日でなければならないのか、その理論的基盤の具体的説明を聞かないではないか。

また今回の改訂では、「生きる力」を育むために、教科の枠を超えて新たに「総合的な学習の時間」が設けられた。

そうして、各学校が創意工夫して「地域や学校、児童・生徒の実態等に応じて、特色ある教育を展開し、特色ある学校づくりを進めること」を強く要請している。これも賛成したい。

かつて戦前、戦後の我国の教育現場においても様々な類型のカリキュラム運動の展開があった。現在でも、その長所は十分に生かされてよい。今回の改訂では、国際理解や情報、福祉、健康、環境などの分野が例示されており小学校には「英会話」「コンピュータ操作」の導入が例にあげられている。小学校における総合的な学習の時間が「英会話とコンピュータ」で埋められてしまうことがあったとして

も、無理な企画であるとは言えないであろう。しかし、はたして、それでいいのか。

私たちは、何を、いつ、何のために、どのような方法で、ということについて十分考え、工夫し、創造しなければならぬ。

すでに我々の先輩の諸氏が血の滲むような努力を傾倒して、尊い教育実践のあとを残された。それは何れも今回の教育課程の改訂、特に「総合的な学習の時間」の実施の場合の有力な手がかりとなると思われる。ここにその中のいくつかの中心課題を紹介して参考に資したい。

成城小学校の教育

私は少年の日を母校成城学園で過ごしたことを幸であったと思う。大正6年(1917)東京の有名新聞紙上に発表された成城小学校創設の趣意書は次のような覇気に満ちたものであった。

「我が国の小学校教育が、明治維新後、半世紀になした進歩は、実に嘆賞に値しますが、同時にまた、此の五十年の歳月によって、今や因襲固定の殻が出来、教育者は煩瑣な形式に囚われかけました。外観の完璧に近い程の進歩の裏には、動もすれば、教育の根本精神を遺れて、形式化せんとする弊害を醸しつつあるように思われます。我が教育界には、今や所謂、物極まつて変じ、変じて通ずべき時節が到来したのではありますまいか。

されば今こそは此の固まりかけた形式の殻を打砕いて、教育の生き生きとした精神から児童を教養すべきときであろうと思います…我が成城小学校は此の機運

に乗じ、この要望に応じ、微力を憚らず、茲に教育上の新しい努力を試みんがために生まれんとするものであります。」「校長、文学博士、澤柳政太郎、以下各訓導、そして顧問、京都帝国大学教授、文学博士、小西重直」

成城の同人たちは「その特色如何は他日を待たねば明言できません。……ここに明言しうることは、我校の希望理想というが如きものであります」と前置して、その教育理想を次のように述べている。

- (1) 個性尊重の教育 附、能率高き教育。
- (2) 自然と親しむ教育 附、剛健不撓の教育。
- (3) 心情の教育 附、鑑賞の教育。
- (4) 科学的研究を基礎とする教育。

このようにして始まり、このような成長の歩みをたどりはじめた成城教育が、その理論上ならびに実践上の方向を確定したのは、小原国芳が主事として着任し、澤柳の創設精神と良き気合の一致を見せた時であったと言うことができよう。優秀な教師が同人として全国から集まり、東京を中心とした父兄は——やがてそれは全国に及んだ——喜びと希望を秘めて、その子弟をここに託した。それは特定の財閥や、特別な団体の後援や支持によってその財政上の基礎を支えたのではなく、そこの教育に賛同し、澤柳・小原の人間性に魅せられた一人ひとりの親達の釘一本を、板一枚をとというような同志的な好意が、その土台を築きあげたのである。

実践的探究の態度——初期成城の教育に見られる一つの特徴は、実験的研究の

態度である。たとえば、国語教育をはじめめるにあたっては、子どものもつ語彙の調査を行い、その成果にもとづいて、まず聴き方教授を徹底して施し、やがて読方、綴方に及ぶという方法上の立場をとった。また発育主義の見地から、修身科の特設を尋常4年から、数学を2年から、自然科を1年からはじめる着眼など、何れもその理論的根拠を科学的研究にもとづけ、独自の教育観を打立て、そこから出発したのである。

長野の研究学級

澤柳政太郎による成城小学校の開設と時を同じくして、長野師範学校附属小学校でも教育改革の新しい試みが始められていた。

「児童の教育は、児童にたちかえり、児童によって児童のうちに建設されなくてはならない。そとからではない。うちからである。児童のうちから構成さるべきものである。」「児童の生活をおもんじ、児童はその生活から学ぶことである。児童はみずから歩んで行く。わたしたちは児童を歩ませる。そこに教育を発見し創造することである。」ここに研究学級教育の理念があった。研究学級は県内では「特別学級」と呼ばれ杉崎瑤が主事となることによって、その理論と実践とが美事な成果を生んだ。主事杉崎の指導のもとで研究学級の担任として活躍したのは淀川茂重であった。

彼の6ケ年にわたる実践のあとを見ると、中心になる活動は郊外の学習（1、2、3年）鶏の飼育（4年）長野市の研

究（5、6年）であり、その特色は、生活体験を重視する総合学習であった。

まず低学年期の日々の多くを豊かな自然に恵まれた郊外で過ごす。そこでは自然や事物に直接に触れつつ、遊びを楽しみ、遊びを創作して交流する。郊外での事物との触れ合いと観察、仲間との交流を基盤にして学習の発展が企てられる。学習の対象である郊外の諸事象自体のもつ全体としての有機的統一性に着目して「郊外にはあらゆる教科目が生きている」と述べている。総合的な内容をもつ郊外生活を徹底して体験させることを中心にしたカリキュラムであるから、多くが「大プロジェクトや2、3科を総合した学習として展開され、したがって時間割も一定していない。」淀川は毎日の郊外生活のなかに核心となるものを発見して、そこから学習指導の系統を立てたいと考えた。そうして更に、「それから現代の文化へまで参加の糸口を見いだせるように努めたい」と述べている。

第4学年では、カリキュラムの中心に新しい学習活動「鶏の飼育」を位置づけ、そこから学習が出発し、そこに学習が戻って来るように実施された。小屋作りから始まり、卵から雛をかえし、それを育てて産んだ卵を販売するという企画であり、それをとおして「数学や理科や雛から随分と教わったのでした」と述べている。そこでは自然認識を中心とした児童の諸能力の発達が目指されている。

第5、6学年では学習の中心に郷土長野市を置き、児童の協議によって研究課題が設定され、分担して調査研究が進め

られ、協力関係が組まれていく。長野市の地図の読み方、気候と地勢、物産、衣食住、交通、通信、運輸、職業、政治、文化などの諸問題が総合的に実地調査され、長野市の全体像が追求されている。郷土の学習は、やがて県へ、全国へ、世界へと広がり、市民としての資質の育成、社会認識能力の育成が目指されている。

このような考え方は信州大学附属長野小学校の総合学習に生かされて次のような理念として受けつがれている。「教科や教科書があって子どもがあるのではない。まずあるのは目の前にいる子どもたちである。——わたしたちは、教育の、この原点ともいべきところにたちかえって、改めてそのあるべき姿を見つめなおそうとしたのである。そして、既成の教科の枠や教科書等にとらわれることなく、あくまでも『いま』『ここ』に直面しつつある子どもたちの生活そのもの、そこにあらわれつつある意識や問題に根差した教育の在り方を求めたのである。」

統合活動・統合学習

静岡大学教育学部附属浜松小学校の「統合」についての研究と実践は注目に値する。ここでは、「自分をつくる力」を育てるという学校目標のもとに、体験的活動（子どもが自分なりの願をもち、自ら学習活動にはたらきかけ、体を通した実感のあるわかり方をする教育活動）を軸に、統合活動（1、2年）と統合学習（3～6年）を設定している。

統合活動——子どもたちに身近な自然や社会に、体験的活動を中心として、さ

まざまな方法でかかわらせるなかで「感性」「認識」「実践力」を育てていく活動である。また、活動過程の中で、自分への気づきや、自分の生活のあり方への気づきを育て、学んだことを自分の生活に統合して、自分よりよい生活をつくっていく活動でもある。

時数は、1年が272時間（週あたり8時間）2年が245時間（週あたり7時間）である。活動内容は次のように発達段階でおさえて構成されている。

入門期（入学～1年前半）……遊びを中心とした活動を取り入れ、生活空間を広げたり、人との交わりを広げたりする中で、学校生活への適応を図る。

充実期（1年後半～2年初め）……活動範囲を広げ、多様な体験を積む。自分なりに追求する活動のなかで、自分とのかかわりで事象をとらえられるようにする。

移行期（2年中頃～2年後半）……友達とともに追求する活動を多く取り入れ、自分への気づきや自分の生活のあり方への気づきを育てながら、生活をより良いものにつくり変えていく。

統合学習……子どもをとり巻くさまざまな社会的現実的な課題を基に、子どもが願をもち、体験的な活動を通じて多様な追求活動をすすめ、自分や自分の生活、生き方を振り返り「統合的な見方・考え方」を深めて行く活動である。学年ごとに、次のようなテーマを設定している。

- 3年 60時間 「遊びをつくろう」
(遊びと創造)
- 4年 60時間 「食べ物のみみつをさ
ぐろう」(食べ物と
健康)
- 5年 54時間 「浜名湖を調べよう」
(環境と適応、改善)
- 6年 58時間 「平和な世界を求め
て」(平和と協調)

このような試みの背景としては、教科教育では教科内容相互に関連を欠いた網羅的な知識のつめ込みの弊に陥っているという反省があり、子どもの感性の衰弱、現実感の喪失という現状をふまえて、子どもが自ら身体を環境世界にぶっつけて、それを変革する学習経験をもたせるような教育課程の創造が緊急課題として自覚され、特に低学年の総合学習は、そのような活動を組織するものとして位置づけられている。

体験的学習の組み入れ

生活科は頭だけで学ぶ座学ではない。身体全体を使い、五感を総動員して学習していくことを特質としている。身近な自然や社会(人びと・もの)とのかかわりに関心をもち、観察し、動植物を育て、遊びや生活に使うものを自分で作ったりして、活動の楽しさを味う。そしてそのものの性質を知り、さらにそれを言葉・絵・劇化などによって表現することで、自分のよさに気づき、自分らしさを創造していく。感性が生まれ、意欲が喚起され、自分なりに考え、表現する力が育てられる。

体験的活動が生活科の授業で重視されるのは、それが五感を総動員して働かせて積極的に対象とかかわり、頭と手と目の協応関係を成立させ、情緒・意志・認識などの能力が相互に関連をもって成立するものだからである。それはまた、生活現実、社会的事象や自然との直接的なかわりであるから、感情をゆさぶり、感動を深め、体得するという言葉で表現されるように、心に忘れがたく刻印され、深い認識を成立させるものだからである。

木下竹次の合科学習

学習についての木下の理論と実践は、大正期の我国の初等教育の花の1つであった。その学習法の理論は自律学習、生活学習、合科学習の主張によって特色づけられる。それは児童の生活経験に基礎を置き「生活による生活の発展そのもの」が学習の目的であり、環境整備と生活発展とが学習上の根本条件となっている。彼は「教師の作った形式的、画一的時間割により児童の生活を寸断させてはならぬ。家庭生活のようにして具体的全一的な生活をさせたいと主張している。低学年においては教科の区分を設けず、児童の環境の中から題材を選択させ、興味的、全我的に子どもの生活を指導して人生を統一的に発展させることを意図した。

彼は「学習はすべて合科的性質のものである」と主張し、理論的には低学年のみならず小学校全学年向きの大合科学習、中学年向きの中合科学習、高学年向きの小合科学習と区分している。

① 大合科学習……人生全体に互って

順次に生活単位を定めていく。

- ② 中合科学習……人生全体に文科・理科技術の如く幾つかに範囲を定め、其の同一範囲内で順序に系統を立てて生活単位を選定する。
- ③ 小合科学習……人生全体を更に小さく区分し、現行の各学科の如く定立して其各範囲内で生活単位を定めていってその間に系統を立てる。

木下の理論と実践は、大正デモクラシーの潮流の中で多くの共感者を生み、全国的に注目を集め、当時の形式的、画一的な学校教育から、子どもたちを解放し、その学習意識をひき出すことに成果を収め、大きな影響を与えたものと言い得る。

きのくに子どもの村学園の教育

その教育のねらいは、「自由な子ども」である。教師の目標は「一人ひとりが、それぞれに自分に自信をもって主体的にたくましく生きる自由な子どもへと育てていくのを援助する」ことにある。具体的には、

- ①情緒が安定していると同時に、生き生きと躍動する子。
- ②自分自身の頭で創造的に考える態度と力のある子。
- ③強い自我をもつと共に、共に生きる喜びを知っている子。

このような目標実現のために次の方針を大胆に実行する。

- ①子どもの自己決定を尊重する。子どもの発想、活動の選択、実験による検証。自己評価などを大切にする。
- ②個性を大事にする。一人ひとりが違

っているのはよいことだと認め、その子の特徴や「よさ」を大切にして学習計画を立てる。

- ③体験から学ぶ。具体的で、それ自身に価値のあるほんものの仕事を通じて、生きる喜びを味わい、情緒が安定し、知的創造性をそなえた子どもに育ててもらおうよう工夫する。
- ④共に生きる。子どもも大人も共に生きる喜びを通じて、自分自身の生き方をすると同時に、互の欲求を調整したり、力を合わせたりする生き方が必要であり、有用であることを学んでいく。

学習の形態としてはプロジェクトによる学習が中心となり、基礎学習は「ことば」「数」と呼ばれ、集団指導と個別進度学習が意図され、クラス編成はその類例は恐らく他に例を見ない異年齢の編成が見られる。

教育方針の三原則

- ①教科中心主義から→自己決定の重視へ。自分で選ぶ。自分で決める。
- ②画一主義から→個性尊重へ（一人ひとりのペースで多様な学習をする）
- ③書物中心から→体験学習へ（体をつかい。為すことによって学ぶ）

参考書

- 子どもからの教育・学校をめざして
鯨坂二夫編著 文化書房博文社
- 総合的な学習のカリキュラム創造
天野正輝編著 ミネルヴァ書房



「総合的な学習の時間」実践上の課題

— 趣旨、長短、カリキュラム、指導方法、評価 —

筑波大学・上越教育大学名誉教授 辰野 千壽

1. 「総合的な学習の時間」の趣旨

社会の変化へ対応する能力を育成するため長年にわたり教育改革が検討されてきたが、平成10年7月29日に公表された教育課程審議会の答申を受けて、平成10年12月14日に新学習指導要領が公表され、教育課程の基準の大綱が示された。そこでは、「生きる力」の育成を基本にし、学校週5日制の下で、ゆとりのある教育、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成する教育の実現を目指している。しかも、その実現を各学校の創意工夫をこらした特色ある教育の展開に期待している。したがって、この改訂では、これまで以上に教育課程の基準の大綱化、その運用の弾力化を目指している。

この考え方の象徴的なあらわれが、「総合的な学習の時間」（以下「時間」と略す）の創設である。これは、教育課程の枠組に大きな変革をもたらしたものであり、今回の改訂の目玉ともいえよう。この「時間」の趣旨は、新学習指導要領の第1章総則において示されているが、その要旨は、次のようである。

第1は、総合的な学習は、各学校の創意工夫で行うことである。

第2は、この学習のねらいについて、自ら学び、自ら考える力の育成、学び方・考え方、主体的・創造的な態度の育成、自己の生き方

についての自覚の育成をあげている。

第3は、この学習の内容について、①国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、②児童生徒の興味・関心に基づく課題、③地域や学校の特色に応じた課題を例示している。

第4は、この「時間」の名称で、各学校が自由に定めることになっている。

第5は、学習形態や指導体制について、自然体験やボランティア活動、観察・実験、見学や調査、発表や討論、生産活動などを積極的に取り入れること、グループ学習や異年齢集団による学習、地域の人々の協力による指導など、その工夫を求めている。

このように、この「時間」の趣旨とその年間の授業時数は示されたが、その具体的目標や具体的内容も示されず、各学校で自由に設定してよいことになった。そこで、各学校の責任は、これまで以上に重くなった。

2. 総合的な学習の発展

(1) 総合的な学習の背景

この学習は、教育改革の目玉として脚光を浴びているが、このような指導法は、今日急に始まったものではない。諸教科の合科的・総合的な扱いは、すでに17世紀ごろからみられる。この指導法は、個々の教科に分けないで、その全部または一部を総合し、しかも子

どもの興味・関心に基づき、自発的活動や直接経験（体験）を通して、さらには問題解決の過程を通して、実践的な能力を育成するための方法として考えられた。これは、伝統的な教科中心の指導法に対する批判として発展したが、その背景としては、次の点があげられている。

①言語中心の暗記主義を排し、直接経験（体験）を重視し、経験学習や直観教授に訴える。

②児童中心の教育思想に基づき、子どもの興味・関心や自発的活動を重視する。

③全人的な教育、すなわち知・徳・体の調和のとれた人間の育成を目指す。

④教育の生活化を目指す。子どもの日常生活経験を中心にして、あるいはそれとの関連において知識・技能を総合的に学習させ、実際の生活場面で出会う問題を処理・解決できる知識・技能・態度を育成しようとする。

（２）総合的な学習の発展

この学習は、前述のように、すでに17世紀の教育においてみられるが、ここでは、その主な流れを追ってみる。

①諸外国の状況

この学習の萌芽は、コメニウス（1592～1670）、ペスタロッチ（1746～1827）、フレーベル（1782～1852）などの直観教授にみられ、ヘルバルト派のチラー（1817～1882）の中心統合説は情操教科中心の統合といわれる。

さらに、合科教授は、オットー（1859～1933）により、1913年に確立されたといわれる。これは、小学校低学年の中心的教授法で、郷土を中心に子どもが直接体験できる範囲から教材を構成し、直観教授によって学習させる方法である。総合教授、全体教授ともいわれる。

また、デューイの問題法（1910）、キルパトリックの構案法（1918）、ソビエトのコンプレックス・メソッド（1923～1931）なども一種の合科教授とみられた。

②わが国の状況

わが国においても、上述の教育思潮の影響を受けて学習と実生活を結びつけようとする立場が現れた。

1920年代（大正時代後半）には、児童中心の新教育運動がおこったが、そこでは、例えば、木下竹次などにより、生活学習、合科主義の教育が提唱された。

1941（昭16）年の国民学校令では、錬成主義の教育が提唱され、主知主義、注入主義を排し、知識と実践、精神と身体の一合を目指し、教科の統合も行われた。

1947（昭和22）年の学習指導要領では、生活経験重視の教育が重視され、民主的社会において生活を営む力、問題解決の能力・態度の育成を目指し、コア・カリキュラムによる総合的な学習が試みられた。「社会科」「家庭科」という統合的な教科も創設された。

1958（昭和33）年の学習指導要領では、生活経験重視の教育に対する批判から系統的な学習重視の教育への転換がみられ、基礎学力の充実（国語・算数の充実）が図られた。

1968（昭和43）年の学習指導要領では、さらにこの傾向が強まり、教育内容の構造化・現代化が図られた。そこで、教科指導についていけない子どもが増加した。

1977（昭和52）年の学習指導要領では、その反省から、「ゆとりと充実」の教育、人間性重視の教育へと転換した。そして、子どもの未分化性を考慮して、小学校低学年に「合科的指導」を導入し、子どもの具体的かつ総合的な活動を通して知識・技能の習得や態

度・習慣の育成を図った。

1989（平成元）年の学習指導要領では、さらに小学校1・2年に社会・理科を統合して「生活科」を新設し、体験的な学習を通して総合的な指導を一層推進した。

1998（平成10）年の教育課程審議会答申では、さらに社会的要請を考慮して「総合的な学習の時間」の創設を提案し、教科の枠を越えた横断的・総合的な学習を目指した。

1998（平成10）年の新学習指導要領では、これを受けて、前述のようにこの「時間」を創設した。

3. 総合的な学習の長短

いままで述べたように、合科教授、総合的な学習は、系統的な教科中心主義に反対して主張されたが、それには絶えず消長があった。ここでは、この「時間」を積極的に生かすために、これまで考えられてきた総合的な学習の長短を再検討する。

まず、長所としては、①子どもの自発的学習を促す。②主体的・創造的な思考力、問題解決力を育成する。③実践的な生活力（生きる力）を身につけさせる。などがあげられる。

次に、短所としては、①教師の負担が重くなる。②子どもに自律的な学習態度がないと、場当たりの学習になる。③選択学習が多くなると、学習の管理が難しくなる。④系統的な知識・技能が習得されにくい（知的学力の低下）。⑤実社会の体験的活動も繰り返すと飽きる。などがあげられる。

この「時間」が定着し、効果を上げるためには、ここにあげたような問題点を解決することが必要である。

4. 横断的・総合的カリキュラム

合科的・総合的な学習にも、合科・総合の程度において、いろいろの型が考えられるが、ホプキンズ（1937）は、カリキュラム構成の面から、これを図1のように示している。

図1 カリキュラムの型（ホプキンズ）

	教科中心のカリキュラム	経験中心のカリキュラム	
大人中心のカリキュラム	①教科カリキュラム	④広域カリキュラム（経験型）	児童中心のカリキュラム
	②関連（相関）カリキュラム	⑤コア・カリキュラム	
	③広域カリキュラム（教科型）	⑥経験カリキュラム	
	（融合カリキュラム）	（統合カリキュラム）	
	（融合カリキュラム）	（活動カリキュラム）	
	（生活カリキュラム）	（生活カリキュラム）	

まず、カリキュラムは、教科カリキュラムと経験カリキュラムに分けられる。

教科カリキュラムは、学問の体系を重んじて、それぞれ独立した教科で編成するもので、アカデミック・カリキュラムともいわれる。よく組織化、体系化、単純化がなされているので、知識・技能を組織的、系統的に学習することができる。しかし、ややもすると、生活や経験から離れ、抽象化されているため、学習が記憶中心となり、学校の学習は、社会生活に適応するための力を十分に与えないと批判された。

この対極にある経験カリキュラムは、子どもの日常生活の経験や活動を中心にカリキュラムを構成している。これは「なすことによって学ぶ」という学習の原理にもあい、単に記憶するのみでなく、自発的活動を含んでおり、固定した教科カリキュラムの弊を補うのに役立つと考えられた。しかし、形式を排斥するあまり、ややもすれば、統一が失われ、単純化、体系化に失敗していると批判された。

そのため、カリキュラム構成では、子どもの生活場面を尊重しながら、それを体系化し、単純化することが求められる。そこで、学年が進むに従って、すなわち心身の発達につれて経験カリキュラムを体系化、単純化し、抽象化して、教科カリキュラムの長所を生かすことになる。つまり、両者の長所をとって相補的にカリキュラムを構成することになる。図1では、教科カリキュラムと経験カリキュラムを両極におき、その間にいろいろの型のカリキュラムを配置し、教科型と経験型の統一を試みている。これによって、各々のカリキュラムの特徴を理解することができ、自分の学校で実施しようとする総合的な学習の位置づけもできる。ここでは、それぞれについて簡単に説明する。

関連カリキュラムは、それぞれ独立した教科を認め、各教科の枠はそのままにして教科間の内容の関連を図ろうとするものである。関連のつけ方には、①単に便宜上結合したにすぎないもの、②同一分野の教科を結合したもの、③同一分野の教科が融合するように結合したもの、など程度の違いがある。

広域カリキュラム（教科型）は、教科の枠をはずして広い領域から教育内容を編成して総合的に学習させようとするものである。この総合の程度にも、いろいろある。

広域カリキュラム（経験型）は、経験の中で何を中心にするかよりも、経験の範囲を広くとり、それをまとめて単元としたカリキュラムである。それを秩序立て、体系化すると、教科型の広域カリキュラムとなる。そこで、両者を合わせたものを広域カリキュラムと呼ぶこともある。

コア・カリキュラムは、生活経験を中心に、中核課程と周辺課程で構成するものである。

前者は、すべての子どもが共通に要求される基礎的経験の組織化であり、後者は、各個人の要求に応えうる経験や活動を含んだ組織である。これにも、いろいろの型がある。

このようにみると、この「時間」で用いるカリキュラムにもいろいろの型が考えられる。いずれの型を用いるかは、まさに各学校の創意工夫によることになる。

5. 学習指導の方法

この「時間」の学習指導の方法や指導体制については、先に述べたように、子どもの興味・関心などに基づく自発的な体験的学習や問題解決的学習、調査、発表、話し合い、討論などの活動を中心とする学習、グループ学習や地域の人々の協力による学習などを重視している。

なお、この指導で考慮すべき点をいくつかあげてみよう。

第1は、従来どおりの各教科の学習と「総合的な学習の時間」とが並列していることである。各教科の学習では、各教科のねらいにそって基礎・基本を学習することを目指しているが、この「時間」の学習では、情報や環境などの学習において、それぞれの目指す目標を達成する際に、各教科等で得た知識・技能が生活において生かされ、総合的に働くようにすること、すなわち知の総合化を図ることが大事である。伝統的には、教科学習と総合的な学習は対立するものと考えられてきたが、ここでは両者は相補的と考え、その統合を考えるべきである。

第2に、総合的な学習が、いかに子どもの興味・関心などに基づき、経験を中心とする自発的、自主的な学習を重視するといっても、学習には系統性・順序性が必要だということ

である。さもないと、従来の経験学習が陥った活動主義、体験主義の弊害を繰り返すことになる。教科学習では、最終目標に到達するのに必要な能力・技能について分析し、適切な順序で階層に示すこと（課題分析）が求められている。総合的な学習が現実的な問題を課題とするにしても、単元の終わりに達成すべき最終目標を具体的に定義し、その達成に必要な能力・技能を階層的に示す努力はなすべきであろう。

知的な技能の学習については、ガニエ(1977)が学習階層モデルを示している。これは、知的技能は、基礎的な知識、概念、法則、問題解決の順序で学習されることを示している。問題解決力を習得させるといっても、その前提となる知的技能を順次身につけていなければ、その成果は上がらないというのである。

第3に、問題解決といっても、それには、いろいろの型があるということである。例えば、試行錯誤による問題解決、洞察（見通し）による問題解決、問題場面の要素の代理（数字、文字、記号など）を用いる代理的問題解決、分析的・論理的思考による科学的問題解決などは、それである。問題解決力の発達からみれば、試行錯誤的解決から洞察的解決へ、具体的思考による解決から抽象的思考による解決へ、主観的思考による解決から客観的思考による解決へ、再生的思考による解決から創造的思考による解決へと進むように指導することが大事である。

第4は、自己制御学習力の育成である。総合的な学習で重視される自発的、自主的学習を効果的に行うためには、自らの認知機能と行動を自ら活性化し、持続する力、すなわち自ら自分の学習過程を制御する自己制御学習力を身につけさせることが必要である。同時

に、課題遂行に役立つ学習方略を身につけさせることも大事である。アメリカでは、これらを身につけさせる訓練プログラムが作られ、その効果が示されている。

6. 総合的な学習の評価

この「時間」の学習の評価については、前述の教育課程審議会答申において、次のように述べられている。

①教科のように試験による数値的な評価はしない。

②活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて評価する。

③児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などをふまえて評価する。

④指導要録では、評定は行わず、所見等を記述する。

この「時間」の学習の評価についての考え方は、この説明で理解できるが、実際に評価を行う場合には、次の点に注意することが必要である。

⑦評価の観点 評価を行う際の観点としては、総合的な学習のねらいのところで述べたように、①自ら学び、自ら考える力、②学び方・考え方、③主体的・創造的な態度、④生き方の自覚などがあげられる。このような観点から評価するにしても、これまでの評価で強調されているように、評価目標の具体化、すなわち、目標を具体的に行動的な言葉で表すことが必要である。これは、学習の状況を観察によって評価する場合に、どんな点に着眼すべきかを示すことであり、これがきちんとできておれば、観察もかなり客観的にできる。

①評価の場面と方法 この点については、グリーン(1971)は、次のレベルを示してい

る。

(a) 行動のレベル 行動を直接観察し、評価する。

(b) 計画のレベル 模擬的状况を設定し、どのように行動しようとするか、あるいは行動するかを評価する。シミュレーション・テスト、問題場面テストなどは、これである。

(c) 理解のレベル 問題についての知識・理解を調べる。これは、知識・理解を通して、どの程度適切に行動できるかを調べる。

この「時間」の学習の評価で、活動や学習の過程に重点をおくとすれば、行動のレベル、計画のレベルの評価が中心になる。この点については、近年、パフォーマンス・アセスメント (performance assessment) や、オーセンティック・アセスメント (authentic assessment) (実態評価) などの方法が紹介されている。

パフォーマンス・アセスメントは、広義には、多肢選択形式のテスト以外のアセスメントのすべてを指すが、狭義には、パフォーマンスによる課題を用いて行うアセスメント、すなわち、問題解決で見られる学習活動のアセスメントを指す。実際の生活問題あるいは模擬のアセスメント問題の解決で見られる反応を直接観察し、成績をつけることになる。

オーセンティック・アセスメントは、パフォーマンス・アセスメントの中で、特に普通の教室の授業の文脈の中でおこる反応を評価する場合を指している。

さらに、学級の記録、成果、作品などを一定の観点から集めたファイルによるポートフォリオ・アセスメント (portfolio assessment) が用いられるが、これは、どのようなものをファイルするかなどにおいて学習者の自己評価を含めるところに特徴がある。

このように、筆記試験以外の方法についてさまざまな提案がなされているが、パフォーマンス・アセスメントについても長所・短所が指摘されている。すなわち、このような方法は、特定の技能あるいは領域について詳細に、多次元の情報を与えるので、その結果は学習と教授を支援するには役立つが、採点を客観的に行うことが難しく、時間もかかるので、責任目的 (一定の学力に到達しているかを説明する責任を果たす) や、資格・選抜目的には役立たないといわれている。

そのため、この方法の信頼性、妥当性、公平性などを高めるための工夫がなされている。例えば、次はその一例である (ベイカーら、1991)。

①明確化 期待する能力、採点基準、パフォーマンス基準と内容の質などを明確にし、共通理解ができるようにする。

②尺度化 異なる評価者の得点を比較できるようにするため目盛りを定める。

③節度を保つこと 評価者がパフォーマンス基準について共通理解をし、評価が極端にならないようにする。その調整が必要である。

④評価者の訓練 パフォーマンスを一致した基準で評価するように評価者を訓練する。

⑤確認と再点検 適切なアセスメント基準が満たされていることを確かめるため採点とアセスメントの内容を再点検する。

このように、新たに提唱されているパフォーマンス・アセスメントにも多くの課題が残されている。したがって、この方法を形だけ取り入れても正しい評価はできない。上述の問題点を検討しながら、従来から研究されている種々の方法と併用し、教育目標の全領域をよりよく反映するような評価を行うことが必要である。



「総合的な学習の時間」

—— 成立の背景と単元開発 ——

東京学芸大学教授 兎島 邦宏

(1) なぜ「時間」なのか

平成14年度からの新学習指導要領において、「総合的な学習の時間」の創設がなされ、今期の教育課程改訂の焦点となってきた。それが「生きる力」を培う上で、「一層重視される教育活動」だと位置づけられたからである。

とはいえ、教科学習中心のこれまでの教育活動からすれば、その期待の大きさの半面、とまどいも多く、大きい。「何をどうしているのかわからない」という声が、しきりと聞こえてくる。

その概要を要約すれば、次のようになる。まず、学習のねらいについては、①全人的な力をはぐくむ学習であること、②今日の激しく変化する社会に主体的に対応する力を育てる学習であること、③子どもの興味・関心をはぐくむ学習であること、④自ら考え、自ら学ぶ「生きる力」を育てる学習であること、が挙げられる。

その学習活動の特徴としては、①問題解決的な学習であること、②体験的な学習であること、③各教科等の学習を総合化し、実践化する学習であること、④学習の場、学習の組織、学習の時間等、教育課程の運用の多様化、弾力化が強く求められていること、⑤小学校第3学年から高校へと続く学習であること、⑥量的な評価観から質的な評価観への転換が求められていること、が挙げられる。

この総合的な学習は、「時間」として創設された。つまり、教科や領域ではないということである。これまでのいわゆる学校裁量の時間と同じ扱いになる。教科や領域の最低の成立要件は、指導の目標と指導の内容が確定されていることである。ところが、総合的な学習ではそれが確定できず、教科や領域としての成立要件を欠いているからである。

したがって、その指導の目標や内容は、「学校の創意工夫」の名の下で、学校に全て下駄をあずけてしまった。ただし、全く学校の裁量に委ねてしまうと、実施する学校もしない学校も生じるため、それでは困ると年間の総授業時数は枠づけした。小学校では週当たり換算すれば3単位時間程度となり、国語、算数に次ぐ授業時数である。

そこには大きく2つの理由が考えられる。1つは、後述するが、総合的な学習の性格からして、全国共通の一律の目標や内容を定めることが必ずしも望ましいものではなく、また教科等のように定めることが困難なためである。すなわち、現実世界や生活世界を対象とするため、地域や学校の特性、子どもの願いや実態に大きく左右され、全国版はあまり意味をなさない。

もう1つの理由は、研究開発の蓄積が不十分であり、指導の目標や内容を集約し、確定するに至らなかったためである。学習指導要

領の改訂に当たっては、新しい試みを本実施に移すためには（たとえば生活科、選択履修、新科目などのように）、学校教育法施行規則26条2項の規定によって、教育研究開発学校で十年余りの実験、試行と積み上げがまず行われる。

この教育実験、研究開発の結果、「これでよし」という結論を得てはじめて本実施に移る。総合的学習についても、これまでその研究開発がなされてきたが、まだその途上にあつて、蓄積が不十分なまま本実施になったわけである。指導の目標や指導内容を集約できないまま、本実施にふみ切ったわけである。

(2) 待てない教育—教科と総合

とすれば、「これでよし」といえるところまで研究開発を積み上げ、それからでも遅くはないという考えも成り立つ。それなのに、なぜそんなに急ぐのかである。それは、総合的学習は「待てない教育」だからである。

指導の目標や内容がある程度集約され、明らかになるまで、次の次の学習指導要領の改訂まで待っていることができない教育だからである。そこに、総合的な学習の時間の創設のねらいと性格とが反映されている。

その大きな理由の1つは、「教科と総合」をめぐってである。教科等は、その成立の根拠を「親学問や親芸術」に置いている。その親学問の概念、構造、方法などの知見に基本的に依拠して、各教科等は成立している。ただし、生活科は生活体験に依拠しており、例外である。

もちろん、教科によって現実世界、生活世界との距離に遠近、濃淡の差はあるものの、それを根拠に成立しているのではなく、学問や科学、芸術に基本的に根拠をおいているこ

とには変わりはない。

その親学問は、「客観性、論理性、普遍性」という近代科学の方法に立脚している。たとえば、客観性が重視され、主観が排除される。感情を混じえてはならない。驚きは抑制される。このことは学校における知の非人間化現象をもたらし、学ぶことが「そらぞらしく、よそよそしい」ものとなり、知的好奇心、学ぶ意欲を減退させ、他人事となってしまう。心がこもらないわけである。

学習が現実社会から遊離し、距離をおってしまう。学ぶ主体である自分自身との間にも、距離が生じてしまう。だから逆に、子どもはいつも問いかける。「なぜ、このことを勉強しなければならないの」と。

しかし、「これをやっておかないと、大人になれないぞ。高校に行けないぞ」と、答は先延ばしされ、脅迫まがいの答しか返ってこない。「人が生きていく上で、なぜこのことを学ばなければならないのか」、という子どもの求めている答は返ってこない。

結果として、教科中心の学習の結果（もちろんそればかりが原因ではないが）、高校、大学における中途退学者の増大、大量留年、モラトリアム人間、ピーターパン症候群といった「自立の遅れ」「大人になれない子どもたち」の問題を生み出した。

現実世界、生活世界から一定の距離をおいた教科中心の学習を続けてきた結果、学校を卒業していざ世の中に出るところに来て、「こんなおそろしい世の中に出たくない」、と目がくらみ、足がすくんでしまった結果である。

たとえ、学校を卒業して世の中に出ても、半年も経ずしてすぐに離職してしまうという高卒、大卒者の大量離職問題が生じている。自立できず、つらさに耐えることもできず、現

実から逃避していく青年の姿がそこにある。

他方、中央教育審議会の第一次答申（平成8年7月）が強調するように、社会の変化はますます厳しくなることが予想され、「社会の変化に主体的に対応する能力」の育成が、これまで以上に強く求められている。

それなのに、現実には教科中心の学習の中で、大人になれない、社会的に成熟できない子どもが増加している。それ以上に、体験の衰退、喪失の状況は強まり、現実世界どころかヴァーチャルな世界へと子どもはますます接近しつつある。この相反する分極化現象をどう克服するかである。

つまり、「社会の変化に主体的に対応する能力」の育成を求めたとき、教科等とは別に、社会の変化に主体的に対応する能力を育てる学習が、どうしても必要となってきたわけである。

しかも、その変化する社会の指標である「環境」「少子・高齢化」「情報」「国際」「福祉・健康」等のいずれをとっても、今、人類は差し迫った課題をつきつけられており、十年余りも待っているわけにはいかない問題ばかりである。

現実の世の中と子どもとが直接的に向き合い、世の中を見つめながら大人になっていくことが、子どもにとっても社会の側からみても、どうしても必要となってきたとってよい。その主体的な対応能力を育てる学習こそが、総合的な学習に他ならないわけである。しかもそれは、子どもにとっても、社会にとっても先送りできない「待てない教育」なのである。

もちろん、このことは教科等の学習はいつでもよいというのではない。まして、意味のないことだというのではない。逆である。現

実世界、生活世界を見てとり、挑戦していくための武器は、教科等の力である。教科等の学習がしっかりと身につけていなければ、複雑で多様な現実世界に立ち向かうことはできない。武器を持たず、素手で闘うようなものである。

教科と総合とは相対立するものではない。相互に働き合い、支え合う関係にある。教科等で身につけた「知の総合化」「知の実践化」を図る場面が総合的な学習であり、そのことはまた、教科等の確かな知性の育成を要請し、活性化させることになっていく。「学び直し」基礎・基本の徹底を求めることになる。

(3) 複雑、多様化した社会を見る眼

この総合的な学習を子どもの側からみると、「変化する社会に主体的に対応する能力とは何なのか」が問われることとなる。つまり、複雑で多様化した社会を見る眼、その認識の方法とは具体的に何なのか問題となる。

これまでの教科中心の学習では、教科間の関連は後まわしであり、したがって1つの学習でそれぞれの個別の事物や事象を断片的に取り出し、一面的な見方や考え方になりがちであった。もしくは断片的な事象を、分析的で因果論的に把えることが主流をなしてきた。それが近代科学の方法でもあったからである。

ところが、こうした物の見方では、複雑に入り組み、多様に広がった社会の現実を見てとることは難しい。そこで新たに、多面的で構造的、統一的な見方、考え方の育成が求められてきた。断片的で一面的な見方や考え方を広げたり、深めたりして、テーマの追究を行っていくもので、知の総合化とかネットワーク型認識（梶田正巳）といわれるものがそ

れである。

さらに客観性や論理性を大事にするあまり、没主観的で没感性的であった学びを転換し、より人間的で個性的で感性的な学びを重視する。たとえば、「環境」について「問題」を感じとる「しなやかな感性」「価値を感じとる心」なくして、環境学習は出発しない。問題意識は生れてこない。

つまり、学ぶ意欲や問題の発見、持続、追究を重視し、その問題解決の過程で、演繹的学びから帰納的学びへの転換を図り、人間性全体を投入していこうとするところに、総合的学習の特色がある。そうでなければ、社会の変化、現代社会の課題を自分のものとして引き受け、対応できないからである。

また、総合的学習では、子どもの問題意識から出発するために、子どもの願いや見方、考え方が、教科などによってさえぎられることなく、自由に広がっていく。そこに主体性の確立が図られていく。結果として、現実世界を知り、生活世界を知り、社会生活との関わりの中で、自分の生き方を確立していく。

学習者の主体性をはぐくむという点では、ここに述べてきたように問題解決的学習あるいは探究的学習が求められる。それともう一つ、体験的学習さらには知の実践化という側面が、方法的原理として求められている。

その背景には、昭和40年代以降、子どもの体験の喪失が顕著となり、子どもの学びの過程、認識の過程が大きく歪められたという「育ち方の変化」がある。

体験の喪失によって、学ぶことに具体性が失われ、本物を知らないために学ぶことに受け身となり、抽象的になり、結果的に教科書を丸のみする以外に学ぶ手だてがないという機械的暗記主義の「苦行」と学習が化した。

そこに学ぶ喜びは期待しえず、学ぶこととはこの「苦行」にどこまで耐えられるかという忍耐の問題へと化していった。

しかも、この苦行に耐え、やっと覚えた知識も、時間が経つとともに身につかず、はしから忘れ去っていくという「学力の剥落現象」が広範囲に生じた。学んだことが、自分を高め、この社会をよりよいものに、より豊かなものにしていくという実践力あるいは行動力に結びつかないわけである。

こうした学びの過程、認識の過程を再編するには、改めて、知る過程の出発点である感覚的に事物・事象を把えるという体験の過程、その知る過程の最終地点である実践、表現、行動の次元を重視し、豊かなものとしなければならない。もしくは学びの深化を図らねばならない。

こうした体験や実践は、教科によって仕切られるものではない。教科という仕切りとは関係なく、生活それ自体は存在し、それだけに複雑な様相をそこに含んでいるからである。この複雑な様相を内在させた現実世界、生活世界をそのままに体験し、実践する「生活と学習との結合」を図り、学習のリアリティ化を図る必要がある。

もちろん、これらの体験や実践は、生活科を筆頭に、各教科・領域のそれぞれにおいても、地域素材の教材化、地域人材の活用、校外学習や野外活動等として展開される。総合的学習においてもまたしかりである。

特に、現代社会の課題と直接的にかかわり、経験的な学びの方法を主体とする総合的学習においては、体験や実践を抜きにした学習活動は困難であり、成り立たない。逆に、子どもの体験の喪失という学びの歪みを回復する上で、総合的学習は格好の学習の場となつて

いるといってもよい。そこに、体験的学習、知の実践化という方法的原理が強く期待されているわけである。

(4) 学習活動と単元開発

今日の社会の変化に主体的に対応する能力を育てる学習が、総合的学習に他ならない。それでは、「今日の社会の変化」をどうとらえればよいかである。言いかえれば、「現代社会の課題」をどうとらえるか、何をもって「現代社会の課題」とするかである。

学習指導要領では、「横断的・総合的な課題」として、あくまで例示としながら「国際」「情報」「環境」「健康・福祉」を扱っている。これはあくまで例示であって、これにとどまるものではない。

たとえば、教育研究開発学校の例では、上述の課題の他に「人権」「生命」「性」などが扱われている。またイギリスのクロス・カリキュラムでは、この現代社会の課題を「クロス・カリキュラー・テーマ」と称し、「産業と経済」「公民」「環境」「健康」「進路」を扱っている。

現代社会の課題が渦まく現実世界の場、生活の場に注目するとき、「地域」あるいは「郷土」という課題が浮かび上がってくる。学習指導要領では、「地域や学校の特色に応じた課題」がそれである。

地域は現代社会の縮図そのものである。現代社会の諸課題が、地域や家庭の中に山積している。産業や経済、伝統や文化、自然や環境等々である。したがって地域を手がかりに、その生活の場を手がかりに、現代社会の諸課題にたどりつくこととなり、そこに総合的学習を組み立てることが可能となる。

というよりも、単元開発を進める上で、地

域こそ最も手がかりとなる。体験や実践を核とした学習のリアリティー化を図るという点からみても、地域こそ大きな学習の場として位置づけられる。

実際には、滋賀大学教育学部附属中学校の「びわ湖学習」や、富士宮市立富士宮第二中学校における「富士山学習」に象徴されるように、湖沼、山野、河川などがフィールドとなるし、また地域産業や地域文化、伝統が学習活動として単元化される。

また、現代社会の課題と主体的に向き合うのは、「子ども」自身である。この子どもの主体性の確立、社会との関わりをどう図っていくかという点に焦点をおくとき、「進路・生き方」「自己表現」といったテーマが浮かび上がってくる。学習指導要領では、「児童生徒の興味・関心に基づく課題」と称している。

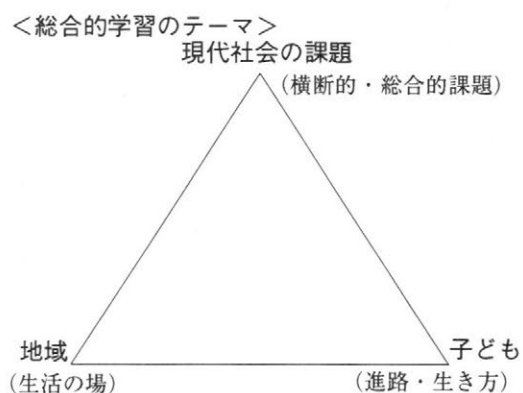
小学校では、自分を見つめ、自分の生き方を探っていく、他との交流を通して人と人との在り方を学ぶという面が強調されてくる。東京学芸大学附属大泉小学校では、人間の生理的在り方（ヒト）、心理的在り方、社会的在り方（ひと）を軸に、「人間」というテーマを設定している。「自分」というテーマを設定している例もある。

中学校になると、将来に向けて自分の生き方、在り方をどう位置づけていこうかが強められてくる。「進路・生き方」が大きなテーマとなる。社会参加、職場体験、ボランティアなどが、その主要な活動内容となってくる。

この三者は、相互に独立しているのではない。三者は、相互に働き合ってテーマとなり、実際の学習活動となって展開していく。たとえば、地域に着目したとき、そこに現代社会の課題があり、そこに生きている子ども自身がある。地域を場に、三者が相互に重なりな

がら展開していく。

子どもに焦点を合わせたとき、子どもが現実の世の中とどう関わり、生きていくかが課題となり、もちろんそこでは子ども自身の生きている環境や生活の場が関わり、土台となっていく。社会で働いている人々と接しつつ、世の荒波をどう乗り切っていくべきかを学んでいくわけである。



特に総合的な学習で難しい問題は、現代社会の課題と子どもとの相互関係をどうとらえるかである。両者の接点をどう求めていくかが、難しい問題である。

すなわち、社会の側から見れば、あるいは大人の側にとってみれば、どうしても子どもたちに考えてもらいたい今日の世界の問題を、子どもたちが「なるほど、このことは避けて通れない大事な問題だ」と、自分自身の切実な問題として受けとめ、その問題解決に主体的に取り組んでいくという両者の交差する接点に、総合的な学習は成り立っていくということである。

そうでなければ、押しつけがましい引きまわしの学習になったり、大人の側の課題意識が優位し、子どもは「やらされる学習」となり、自ら進んで学習に取り組まない。また、問題が問題を生んでいくという連続的で膨ら

みのある学習へと展開できない。

そうかといって、子どもからの「切実な解決すべき問題」を待っていたのでは、いつまでたっても学習は始まらない。子どもにとって、「今のままで、何の問題もない」のであり、それを見出す「見る目」がまだ育てられていないから、当然といえば当然のことである。

一般には、教師の側から「学習課題」を提示しつつ、あるいは語りかけながら、それを子どもが切実な解決すべき「学習問題」として置き換えていくことが必要となる。もっといえば、「学習課題」から「学習問題」へどのように「誘導」するかが、教師の重要な役割となる。

教師と子どもとが、一緒になって単元をつくり、授業をつくっていくことの重要性がそこにある。その背景には、子どもの心の奥を、教師がどこまで理解し、つかめるかである。

＜参考＞児島邦宏『総合的な学習』ぎょうせい、平成10年



「総合的な学習の時間」実践上の課題

— 中学校を中心にして —

富山大学教育学部教授 山極 隆

■はじめに

文部省は平成10年12月、21世紀を目指し完全学校週五日制の下での教育課程の基準としての小・中学校の学習指導要領を告示した。

新学習指導要領は、各学校において生徒に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開する中で、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、個性を生かす教育の充実を図ることを、その特色としている。

中学校は、義務教育の最終段階として、また、中等教育の前期としての性格を有することから、その教育課程は、必修教科（外国語を新たに追加した）、選択教科、道徳、特別活動に、「総合的な学習の時間」を加えて構成することになった。

また、小学校教育の基礎の上に、社会生活に必要な基礎的・基本的な内容を確実に習得させるとともに、選択学習の幅を拡大し、個性を生かす教育の一層の充実を図ったことが今回の改訂のねらいである。

■中学校教育課程の特色

中学校における「総合的な学習の時間」について明らかにするには、先ず、中学校の教育課程の全体像を明確にする必要があり、ここでは教育課程の特色について述べる。

中学校教育においては、前述したように、小学校教育の基礎の上に、社会生活を営む上で必要とされる基礎的・基本的な知識、技能、態度を確実に身に付けるようにするとともに、生徒の能力・適性、興味・関心等が次第に多様化してくることに適切に対応する観点から、選択の幅を一層拡大して、個性の伸長を図る教育を進めていくことが大切である。

必修教科については、国際化の進展に対応し、外国語を使って日常的な会話や簡単な情報の交換ができるような基礎的なコミュニケーション能力を身に付ける必要性から「外国語」も必修教科に位置づけるとともに、選択教科の選択履修幅の拡大については、興味・関心のある教科の選択を通して、生徒の学習意欲の高まりや主体的な学習活動が見られることを踏まえ、更にこれを進めるような手だてを講じた。

具体的には、選択教科の種類を拡大することとし、全学年で現行の第3学年と同様にすべての教科について開設することができるようにした。また、選択教科の内容については、詳しくは後で述べるが、各学校の主体的な判断により生徒の特性等に配慮しつつ、課題学習、補充学習、さらに学習を進めたいと考えている生徒に対するより進んだ内容を含む発展的な学習を含め、一層多様な学習活動ができるようにした。これは、現行では、選択教

科の内容は、必修教科の内容の枠内としていたものを、改訂では内容枠は限定せず、例えば、能力のある生徒に対しては、厳選されたため削除された内容や高等学校に移行した内容を課すことも可能になった。一方、年間授業時数は、小学校同様、各学年年間70単位時間（週当たりに換算して2単位時間）削減することにした。

■ 「総合的な学習の時間」のねらい

「総合的な学習の時間」のねらいは、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断する力（生きる力）を育てるとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題解決に当たる態度（方法知）を育成すること、更に、これらを通じて、自分の得た知識や技能を相互関連的、総合的に働かせる「知の総合化」を目指すものである。

学習指導要領の「総則」に「総合的な学習の時間」の取り扱いが記述されているが、そこでは次のように述べられている。

- (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、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

これら「生きる力」の育成、「方法知」の習得、「知の総合化」への展開等は、ただ単に生徒に自由な学習を課していれば身に付くものではない。教師が時には全面に出て、生徒に基礎的な素養をはぐくむ指導に徹することを忘れてはならない。

■ 「総合的な学習の時間」との関連で見た必修教科の役割

必修教科の教育内容は、その教育内容を基礎的・基本的な内容に厳選するとともに、義務教育の最終段階として、小学校教育の基盤の上に、個人として国家・社会の一員として社会生活を営む上で必要な基礎的・基本的な内容を身に付けさせることなどの視点から決められた。

ホワイドヘッドは「あまり多くのことは教えるなかれ、しかし、教えるべきことは徹底的に教えるべし」と言っている。今回の改訂で厳選された必修教科の内容は、まさに基礎的・基本的な内容であるだけに、この内容についてはすべての生徒に確実に身に付けさせるようにする必要がある。反復演習、暗唱、繰り返し学習など、教師主導型で徹底的に教え込むことが望ましい。この基礎・基本の指導において、小学校に見られるように「支援」といった言葉を使うことは問題である。

最近の風潮として、生徒の主体性や個性を生かすということで、教師指導型で教え込む教育を行うことに躊躇する傾向があるが、基礎・基本が十分でないと、個性の伸長等は望めないことを銘記する必要がある。

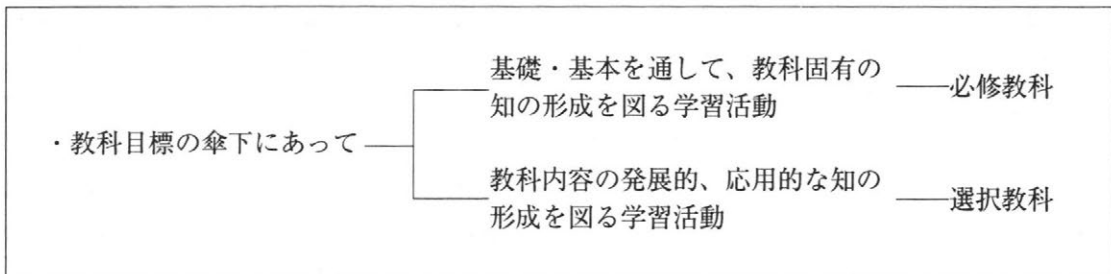
必修教科の内容は、究極的には教科の目標（広域的な目標）の到達とのかかわりで決められるが、必修教科の性格を一言で言えば、必修教科は『教科目標の傘下であって、基礎・基本の徹底を通して、教科固有の知の形成を図る学習活動』と定義づけることができる。なお、この場合の知は内容知、方法知などを指している。

「総合的な学習の時間」は、各教科等で身に付けた知識、技能等を教科の枠を超えて相互関連的、総合的に関連付ける学習、すなわ

ち、教科固有の知の習得で身に付けたものを基にして、知のネットワーク化、知の総合化へと導く学習であることから、必修教科での教科固有の知の形成が十分でない、とても「総合的な学習の時間」で成果を挙げることは不可能である。このように見ると「総合的な学習の時間」は決して必修教科と断絶して一人歩きする学習であってはならない。先進校の中には、「総合学習」といって、単なる体験活動や学校行事的な活動、及びクラブ活動的なものを行い、生徒の楽しさや表面的な活発さを求めているものが少なくないが、

な学習など、生徒の特性等に応じた多様な学習が行えるよう配慮して決める必要があるとしている。

よく、中学校の選択教科と「総合的な学習の時間」の違いが分からないといった声が少なくないが、選択教科は必修教科と同様、あくまでも教科であり、教科の目標の傘下にあるものである。選択教科の性格を一言で言えば、選択教科は『教科目標の傘下において、教科内容の発展的、応用的な知の形成を図る学習活動』と定義づけることができる。これを図示すれば、次のようになる。



今回の「総合的な学習の時間」は、このような学習を求めているのではない。この時間を生み出すために、現行の必修教科の授業時数を大幅に縮減したこと、すなわち、教科の犠牲の上に成り立った時間枠であることを忘れてはならない。

■「総合的な学習の時間」との関連で見た選択教科の役割

選択教科については、学習指導要領の「総則」で述べられているように、各学校において、学校や生徒の実態を考慮し、必修教科及び「総合的な学習の時間」などとの関連を図りつつ、選択教科の授業時数及び内容を適切に定めるとしている。

また、選択教科の内容については、前述したように、課題学習、補充的な学習や発展的

選択教科は、あくまで当該教科の学習であり、その学習形態は必ずしも生徒主体の課題学習を行っていけばよいというものではない。なかには、選択教科であるにもかかわらず、選択履修幅をやみくもに拡大して、その挙げ句、学校行事的な体験活動を行ったり、生徒の主体性を生かすということで、課題学習や調べ学習的なものに執着する傾向が無くもないが、本来は、選択教科で、その教科の学習が遅れがちな生徒に対しては、そのような学習集団の中で補充学習を徹底させる、また、当該教科に相応の能力のある生徒に対しては、質の高い、応用的・発展的な内容について指導を行い、それらを通して子どもの才能を発見する、子どもの才能を伸ばす、子どものやる気を起こさせるようにすべきである。

選択教科であるから、必修教科との違いを

出すために何が何でも生徒主体の学習を行うといった考え方をとる必要はない。高等学校は選択教科中心であるが、教師が全面に出て基礎・基本を徹底させる授業を行っていることから理解できよう。むしろ、数学、理科、外国語などでは習熟度別学級編成の下に、生徒の能力を引き出す指導を行うべきである。

必修教科と選択教科の違いは、すべての生徒に共通に身に付けさせる基礎・基本か、生徒の能力・適性等に応じ、その生徒個人に合った基礎・基本を身に付けさせるかの違いであり、基礎・基本の学習を身に付けさせることには違いがないのである。選択教科で、当該教科に相応の能力を有する生徒に対しては、その能力を伸ばすべく教師が全面に出て、内容程度の高い教科内容について指導を徹底することは当然のことである。例えば、我が国で選ばれた高校生が国際数学オリンピックに参加しているが、国内予選の最終段階までは、中学生が高校生に混じって相当いい成績をとっていることから分かるように、選択教科で、生徒の才能を見だし、それを伸ばすようにすることが大切である。

今回の改訂では、授業時数が減少したこともあって、必修教科の内容は大幅に縮減したが、これは、すべての生徒が共通に身に付けなければならない基礎・基本に絞って示し、その代わりに、この内容はすべての生徒が完全習得させる内容であるのに対して、選択教科は、まさに当該教科に相応の能力のある生徒に対しては習熟度別学習集団を形成し、才能を見だし、それを伸ばすような指導を徹底させることが必要である。子ども中心の学習をやっているだけではよいのではない。

■必修教科及び選択教科の関連で見た「総合的な学習の時間」の性格づけ

「総合的な学習の時間」と必修教科及び選択教科との違いは、目標枠の違いである。すなわち、必修教科及び選択教科のいずれもが当該教科目標の傘下にあるのに対して、「総合的な学習の時間」は教科目標の枠を超えていることである。教科目標の枠を超えないと「総合的な学習の時間」で教科の勉強を行うことになってしまうのである。また、「総合的な学習の時間」は、前述したように、必修教科や選択教科で身に付けた知を相互に関連づけて新たな知の形成を図る学習であるといえる。

端的にいえば、必修教科や選択教科は当該教科固有の目標の達成を目指す（教科目標の傘下）学習であるのに対して、「総合的な学習の時間」は、各教科等で身に付けられた知識や技能を相互に関連づけ、総合的に働くようにすることを目指す学習である。すなわち、「知のネットワーク化」「知の総合化」を目指す学習であることである。

このように見てきたとき、「総合的な学習の時間」の性格を必修教科や選択教科との関連で言えば、「教科目標の枠を超え、各教科等で身に付けられた知識や技能等を相互に関連づけ、総合的に働くようにすることを目指す学習活動」と定義づけることができる。

■「総合的な学習の時間」は、21世紀の基礎・基本など基礎的な素養を習得する時間である

中学校における「総合的な学習の時間」の学習活動の具体化については、あくまでもこの時間は勉強の時間であること、子どもの課題学習だけを行い、教師は子どもの主体的な活動をただ見守っていればよいといった、現

在よく見られる学習から脱皮する必要がある。

「自ら課題を見つけ」とある場合、子どもに調べようとする課題を見つけさせ、それを調べる、いわゆる調べ学習を行わせればよいといったものではない。実際に、現在の中学生に学習課題を自ら見つけさせることなど不可能に近い。大学生でも自分の研究課題を見いだせない学生が多いのが現状である。ここでの「自ら課題を見つけ」は、学習活動の過程で、その生徒なりのささやかな発見、創意工夫する場を多く与えることを通して、その子なりの解決すべき課題を意識させるような学習を工夫することである。例えば、コンピュータでお絵描きをする場合でも、熱中して学習に当たる過程で、その子なりの創意工夫や発見の場は数多く遭遇するし、その子なりの新たな課題を見だし、それへの挑戦が続いているのが現状である。また、結果の処理の仕方、発表の仕方、討論の仕方、報告書の書き方などの学び方やものの考え方については、それらの学習に対して、教師は徹底的に指導する必要がある。方法知といえども、どのように学ぶか、どのように身に付けるかについて指導を徹底させないと、単なる子どものはい回る活動、表面的な体験活動に終わる恐れがある。「総合的な学習の時間」と言えども、教師が全面に出る機会は小学校、中学校では非常に多いといわなければならない。なぜならば、「総合的な学習の時間」といえども、基礎・基本を重視する学習であることには違いがないからである。

■中学校から見た小学校の「総合的な学習の時間」先進校に見られる実践の問題点

小学校での「総合的な学習の時間」は、教

科の学習が「読み、書き、算」を中核とする基礎的・基本的な内容の徹底であるのに対して、「総合的な学習の時間」は、異文化理解や外国語会話を介したコミュニケーション能力の育成と情報活用の実践力を二大柱とする21世紀の基礎・基本の徹底を行う時間であることを明確にする必要がある。総合学習の先進校といわれている学校に見られる子どもに体験ばかりさせている、子ども放任型、子ども迎合型、教師手抜き型の学習を「総合的な学習の時間」では要求していない。そういう意味では、各教科等の基準は国が学習指導要領で示しているのに対して小学校の「総合的な学習の時間」の二大柱は、学校の設置管理者である「市教育委員会」が管轄下の学校に対して基準の大枠を示す必要がある。

外国語教育に対する外部講師の招へいや、コンピュータ、インターネットの設置など、人的、物的支援を市教育委員会は大きく示すことと併せて行うことが大切である。小学校段階で各学校が勝手にばらばらな活動を許すことは問題である。

■「総合的な学習の時間」で中学校では何をすればよいのか、どんな学習活動をすればよいのか

中学校での「総合的な学習の時間」が遊びの時間、学校行事的な時間にならないようにするためには、中学校の「総合的な学習の時間」の学習活動について3つの段階があることを明確にしておく必要がある。また、「総合的な学習の時間」といえども、中学校の場合、教える教師の専門教科から離れた学習になればなるほど、学校行事的な学習、クラブ活動的な学習になる恐れがある。あくまでも、自分の専門教科を基盤としながら「総合的な学習の時間」では、そのスタンスを教科の

枠を少し超える、ウイングを少し広めに取りといった考えに立てば、教える教師にとっても見通しが立てられよう。

では、学習活動の3つの段階とはどのようなものであろうか。

◆第1段階＝教科の特定単元内容に情報活用など、他の学習要素を付け加え、教科の目標を超えた新たな目標を設定して（教科の目標の傘下の外）『新たな知の形成を図る学習活動』を行うものである。（教科内容＋情報活用等＝新たな知の形成）

例えば、音楽の時間で、コンピュータを活用して生徒一人一人に作曲や編曲の学習活動を行おうと思っても、音楽の授業の中では時間的な制約等から行うことができない場合、それを「総合的な学習の時間」で行うものである。その場合、音楽の目標とは異なる新たな目標を設置することが肝要である。例えば、コンピュータを駆使して作曲や編曲を行い、生徒一人一人の個性的で創造的な創作活動を行い、その発表の仕方を工夫するといった課題の中で、一人一人の生徒が主体的に学習を行うなどである。

また、中学校の第2学年の地学分野で、気象の導入として校庭の気象観測を行う学習があるが、この学習は理科の目標の傘の中で行われるとして（教科固有の知の形成）、気象の測定を継続的に行い、それを各地の学校との共同観測、共同調査を通して観測結果をインターネットで情報を発信・交換し、地域による気象の変化を継続的に調べるなどは、理科の目標ではそこまで期待していないので、「総合的な学習の時間」で行うには適当な学習であると言える。

◆第2段階＝教科間の関連する目標や内容、スキルズ等の融合・再構成を通して、教科の

枠を超えた新たな目標を設定して、『有機的に関連付けられた知の形成を図る学習活動』を行うものである。

例えば、環境に関連した目標や内容を教科毎に抽出し、それを互いに融合したり、地域の野外調査等を加味して再構成したりして、学校の地域に即した環境学習を数時間かけて行うなどである。

◆第3段階＝情報通信ネットワーク（インターネット）を活用して環境測定、地域調査、国際交流等を統合し、情報の検索、交流、発表・討論など情報の受・発信を通して『総合的な知の形成を図る学習活動』を行うものである。

例えば、酸性雨の調査、セミの抜け殻の調査、川の汚染の調査等を野外実習を通して行い、その調査結果をインターネットを通して各地の学校や外国の学校間とで情報の受信・発信を行い、互いに討論するなどを通して、グローバルな視点から環境問題について考えるなどである。これらの学習の中には、環境調査、情報活用、国際交流等の学習が総合化された形で行われており、縦割りの教科の中ではできにくい学習であると言える。このような学習は「総合的な学習の時間」での学習として最適である。

最後に、学習活動で示されている生徒の興味・関心に基づく課題や地域に立脚した課題などは独立に存在するのではなく、上記の学習の過程で興味・関心を高めるように指導することこそ大切なのである。



「総合的な学習の時間」への対応

文部省教科調査官 嶋野 道弘

1. 総合的な学習の時間とは何か

総合的な学習の時間の創設は、完全学校週5日制の下で、ゆとりの中で生きる力をはぐくむという、今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する上で極めて重要な役割をもっている。その創設は、昭和52年の改訂でのゆとりの時間の導入、平成元年の改訂での生活科の新設という流れの上にあると見ることができる。こうした経緯を振り返ってみれば、その創設は必然の感がある。

今回創設される総合的な学習の時間の特徴は、端的に言って、この時間のねらいと、学年ごとの時間数だけを定めている点にある。何学年において、何を指導する、というような規定をしないということである。この点、各教科には教科目標や各学年の目標があり、指導すべき内容が定められていることは大きく異なっている。

教育課程の基準上の名称を、総合学習や総合的な学習ではなく「総合的な学習の時間」とした意味もそこにある。示されたねらいにふさわしい学習活動を、各学校が創意工夫して展開することを、時間の面から保障した。この趣旨を明確にするために「時間」という用語があると理解してよい。だから、各学校は総合学習などの既存のイメージに縛られることなく、示されたねらいにふさわしい学習活動を創造していくことが重要になる。

このように総合的な学習の時間は、教育課程上必置としながら、その内容や活動などは各学校に委ねられる。これは教育課程の基準の考え方の大転換である。

2. なぜ、今、総合的な学習の時間なのか

前回の教育課程の基準の改善では、小学校低学年に生活科が新設された。その当時「今、なぜ生活科なのか」が問われ、全国各地に賛否両論の大きな波風が立った。生活科がおおむね順調に定着してきたのは、そうした結果であるともいえよう。なぜなら、未知の、新しいことを現実化するには、多くの論議と試行錯誤が必要になるからである。

総合的な学習の時間は、教育課程審議会の答申において、①各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を一層展開できるようにするための時間を確保する必要があること。②また、自ら学び、自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむために、既存の教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習を実施できるように時間を確保する必要があることから、その創設が提言されたものである。

では、なぜ、今、総合的な学習の時間なのか。その論点はこれからの教育をどう考えるかにある。

教育課程審議会の答申の冒頭「子どもたちの成長への願いと学校への期待」に着目して

みよう。「教育は、こうした子どもたちの発達を扶ける営みである」まずこのように述べ、さらに、学校の役割は何か、そして、学校は子どもたちにとってどうあるべきか、などについて述べている。

すなわち、教育の在り方、学校の役割やその在るべき姿を改めて問い直したのである。真摯に受けとめなければならない。さらには、ここから、これからの教育への希望とロマンを描き出していかなければならない。総合的な学習の時間の創設は、こうした教育の根本と深くかかわっている。

ところで、現代の教育に潜む弊害は何か。

それは知力、情意力、実践力のアンバランスと乖離にあるといえる。知力（特に記憶した知識）という風船は大きく、しかも割れそうなほどに膨らんでいる。これが学力のある人間だとされてきた。これに対して、情意力や実践力という風船は小さく、しかもシワシワである。無意欲、無関心、無感動。これでは知的好奇心・探究心は起こらず、自ら学び、自ら考えようとする意欲や態度は生まれにくい。

さらに問題なのは、これらの3つの力が乖離し、相互に作用していないことである。実際、知力と情意力が結び付き、物事が実感を伴ってよく分かり心に刻まれる。また、知力と実践力が結び付き、生きて働く力になる。情意力と実践力が結び付き、自発的・能動的に行動する力となる。中央教育審議会が提唱した「生きる力」も、こうした力がバランスよく、また、密接に関連してはぐくまれるのである。

加えて、こうした問題は既に昭和43年の学習指導要領の改訂後から課題になったことである。以後、昭和52年の「自ら考え正しく判

断できる児童生徒の育成」と平成元年の「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」の改訂を経ている。既に20年余りが経過しているのである。教育の質的な転換を図ることは、それほど難しいということでもある。もうこれ以上積み残すことはできない、というのが、総合的な学習の時間を創設した背景にあると言える。それだけに、この時間の成否が問われているのである。

3. 総合的な学習の時間の構成原理

総合的な学習の時間には次のような構成原理があると考えられる。

第1は、学習者中心の発想である。総合的な学習の時間は、教科の枠では取り組めない課題を扱うことが必要だからやるのか、もっと積極的に、子供たちの生活、すなわち「生きる力」に結び付くようにすることを求めていくのか。これについては、子供を中心にして学習を豊かに展開していく、子供を中心にしたダイナミックな学習が展開できるようにするのである。すなわち、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考えることなどの力を育てることや、子供の興味・関心に基づく課題などを行うことが求められている。

第2は、課題中心の学習である。今日、生涯学習社会での現代的な課題についての学習が強く要請されている。しかし、その場合の課題には、それぞれの学校が抱えている課題がある。子供個人が持っている課題もある。さらには、地域の課題、国際理解や環境などの地球規模の課題もある。このように課題を幅の広いものにとらえて、それを学習者である子供と各学校が選択していくのである。したがって、学習指導要領では3つの課題が例示されているが、これを参考にして、学校の

実態に応じた学習活動を行うようにすることを求めている。

第3は、学習方法は体験重視である。総合的な学習の時間は、教科の系統的な知識・技術を学んでいくのではない。体験学習を重視することが強く打ち出されている。すなわち、学習指導要領では自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動などの体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れることが示されている。

そのため、時間の枠はかなり弾力的にしておく必要がある。時間割が1年間動かないというのではなく、例えば、一定期間に集中して行うことなどもできるようにする。また、学習の場も弾力的にしておく必要がある。例えば、地域の図書館に行って調べる。地域の古老のところに行って話を聞く。実際に地域の現場に出て観察や調査をする。そうしたことが可能になるようにする必要がある。こうした学習方法とそのため弾力化が求められた。

次に、何が総合なのか、という問いも重要である。

第1は、子供や生活者としてのものの見方や考え方が総合的なことである。子供や生活者は、日常生活で出会う対象や出来事を、社会、自然などに分けて見ているわけではない。それらを一体的・総合的に見ている。

第2は、出会う対象もまた総合的だということである。例えば、川に興味・関心をもつとき、その川はくらし、自然、文化、歴史など様々な事柄が総合化している。

第3は、例えば、国際理解、情報、環境などの現代的な課題は教科横断的・総合的なことである。

第4に、各教科等で身に付けたことを総合化することである。総合的な学習の時間の活動を通して、学校で学ぶ知識と生活との結び付きを求めるとともに、知の視点を重視し、各教科等で得た知識や技能が生活において生かされ、総合的に働くようにすることが大切である。

総合的な学習の時間は、各学校の創意工夫に委ねられるところが極めて多い。先進的な学校の模倣をすればよいというものではない。実践に当たっては、ここで述べた構成原理や総合の意味を踏まえ、それを生かした取り組みをする必要がある。

4. 総合的な学習の時間のねらい

「総合的な学習の時間」のねらいは、次の通りである。

- (1) 自ら課題を見付け、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、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

それは端的に言って、資質、能力、態度を育てるのである。例えば、知的好奇心・探究心をもって自ら学ぶ意欲や主体的に学ぶ力、自らの力で論理的に考え判断する力、自分の考えや思いを的確に表現する力、問題を発見し解決する能力などの育成を重視する。また、こうした力を自分がよりよく生きることに働くようにする。

ここでは、総合的な学習の時間の基礎・基本について整理しておく必要がある。

その1つは、各教科等で身に付けた力、ということである。先にも述べたが、この時間

では各教科等で身に付けた力を総合化して、子供の生き生きとした活動ができるようにする。そのためにも、各教科等の学習をなおざりにしてはならない。

2つは、ねらいに示された力である。問題に気付く力、自ら学び、自ら考える力などのよりよく問題を解決する資質や能力。また、主体的、創造的に取り組む態度、自己の生き方を考える力などである。

すなわち、総合的な学習の時間では、この時間に取り上げられる課題に関する何らかの知識を身に付けることが主たる目的ではない。また、課題を解決して何らかの答えを出すことに主たる目的があるのではない。

総合的な学習の時間では、示されたねらいの下で、各教科等との有機的な関連を図りながら、次のことが実現できるようにしていきたい。

第1は、学校で学ぶことの意義や魅力を回復することである。登校拒否やいじめなどは深刻な問題である。その陰には、学校で学ぶことの意義や魅力が失われているという現状がある。実際、多くの知識を覚えることだけが目的になったような授業はつまらない。友達や教師と共に学び合い、自己の存在感や自己実現の喜びを味わうことができる。ゆとりのある中で、興味・関心のあることにじっくりと取り組むことができる。そこに学校で学ぶ意義や魅力がある。

第2は、子供の主体的、能動的な学習観を育つようにすることである。例えば、学ぶことは楽しいことだ、という学習観を育てる。楽しい中に、困難に立ち向かいそれを乗り越える力が生まれる。また、学ぶことは受け身に待つことなく、自ら対象に働きかけていくことだという能動的な学習観を育てる。

巣を張って獲物を持つクモの巣型ではなく、自ら飛び回って蜜を集める蜜蜂型の学習観である。

第3は、学びを通して子供が自立していくことである。長期にわたる学習活動を自ら組織できるという学習上の自立。もっている知識や技能などを生かしてよりよい生活を創造するという生活上の自立。より望ましい方向に自己を強化するという精神的な自立。総合的な学習の時間を通して、そうした自立が図られなければならない。

5 総合的な学習の時間の学習活動

総合的な学習の時間には、およそ100時間前後の授業時数が設定されている。これは、小学校では国語、算数に次ぐ時数である。これだけの時間を使って一体何をすればよいか、というのが最大の関心事となっている。

これについて、学習指導要領は小学校、中学校とも、次のように示している。各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、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について、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。

横断的・総合的な課題について、特に、国際化への対応、情報化への対応、環境問題への対応、少子高齢社会への対応については、現在行われている教科等に加えて、総合的な学習の時間においてもその充実を図っていかなければならない。

児童生徒の興味・関心に基づく課題は、特に、社会の変化に柔軟に対応し得る人間の育成や、完全学校週5日制を円滑に実施し生涯学習の考え方を推進する観点から重要であ

る。

地域や学校の特色に応じた課題は、今回の教育課程の基準の改善において、地域や学校、幼児児童生徒の実態に応じて、創意工夫を生かした教育を展開し、特色ある学校づくりを進めることが強く求められていることから重要である。

このように、例示された3つの課題はそれぞれに意味をもって重要である。しかし、実際の学習活動では、それぞれの課題が関連したり重なり合ったりしている。

一方これらの例示は、各学校で具体的な学習活動を計画し、展開する際の視点を参考として示したものである。したがって、例示にあげられた活動を全部行わなければならないものではなく、また、例示された以外の活動を行うことも差し支えない。学校の実態に応じた学習活動を行うことが肝要である。

実施に臨んで、各学校ではこれまで取り組んできた、いわゆるゆとりの時間などの、学校の創意工夫を生かした教育活動を生かすようにすることが望まれる。また、この時間の全体の年間指導計画は、学校や教師が定めるものであるが、各学年や課題ごとの具体的な学習テーマや学習方法などは、子供の興味・関心に基づいて選択・設定できるようにすることが望まれる。この時間の学習活動は地域社会と関わることが多いことから、活動の状況や成果を幅広く外部に公表し、地域の人々から様々な協力や反応を得ることも大切である。

要は、①この時間のねらいを踏まえ、②自校の教育課題は何かをとらえ、③子供からと学校からの視点に立って、④子供たちや学校の抱える課題に対応した特色ある活動を創りあげることである。

そのためには、改めて、子供、学校、家庭・地域を見直す作業が欠かせない。実際に地域に出て、地域の様子や地域の人々の願いなどを見たり、聞いたり、感じたりなどしてやる。日記、学級新聞、朝や帰りのスピーチ、日常会話、教科等の学習の様子などから子供の興味・関心の所在をとらえる。それらの情報を基にして話し合う。こうした取り組みを重ねる必要がある。

小学校においては、生活科の実施にともない、既に地域の人々の協力、地域の教材や学習環境の活用などを行ってきている。例えば、活用できる素材や活動の場を探して生活科マップや生活科暦にまとめる。協力可能な人材や施設に関するリスト（人材・施設バンク）を作成する。総合的な学習の時間では、これらの方法を生かすようにすることも効果的である。また、地域の有識者との協議の場などを設けたりする工夫なども考えられる。

6. 授業時数と指導計画の作成

総合的な学習の時間の年間授業時数は次のように配当されている。

小学校3・4学年が105単位時間。第5・6学年が110単位時間。中学校第1学年が70～100単位時間。第2学年が70～105単位時間。第3学年が70～130単位時間。

この時間については、活動内容によって特定の時期に集中して実施した方が効果的な場合があること、また、見学や調査などの体験的な学習活動の時間が確保しやすいようにすることなどに対応する必要がある。そうしてみると、指導計画の作成に当たっては、毎週一定の時間数を割り振るだけでなく、実施時期に応じて授業時数を変えることや、例えば、2時間連続で設定したり、場合によっては1

日に集中的に実施したりするなどの弾力的な取り扱いを工夫する必要がある

こうした初めての試みに対応するには、それなりの手順がある。特に、年間指導計画の作成は積み上げ方式で進めたい。

現行の学習指導要領の枠内では、先に示した授業時数の全部を行うことは不可能である。また、短兵急に行く必要もない。

重要なことは、授業を通して、総合的な学習の時間の学習活動が、その学校や地域、児童生徒の実態などに基づいたものになるかを検討しながら進めていくことである。

チームを組んだりなどして、「これ」と考えられる指導計画を立てる。授業を実施する。実践を検討し、必要な修正などをして、年間指導計画に組み込めるようにする。それとともに、徐々に全体の構想を固めていくようにする。その際、小・中学校間での調整も必要になろう。これらを集積しながら、2002年の完全実施までに、その学校の年間指導計画ができるようにする。各学校では、そうした見通しとスケジュールを立てて取り組むことが大切になる。

一方、総合的な学習の先進校といわれる学校では、いつ、どのような学習をしてきたかが、模造紙などに記録され、教室に掲示されていることが多い。こうした、言わば「学習の履歴」が作られるのは、共通的な特徴のようである。授業では、教師と子供がこれを資料にして、これまでの学習を振り返ったり、これからの学習の方法や方向を考えたりしている。

指導計画は、その時点で万全のものを作る。その一方で、子供の主体的な学びを重視した学習が展開され、実際に活動してきたことが大切に記録される。これによって、事前の計

画と実際の進み方との間に起こる「ずれ」が明らかになる。それが検討され、より実質的な指導計画が出来上がる。指導計画と授業とは不可分の関係にあることを踏まえて、着実に取り組んでいくことが肝要である。

教育は未来です。教育は希望です。教育はロマンです。それを欠いた教育は、力と輝きを失います。

総合的な学習の時間は、かつてない新しい教育である。そこに希望やロマンを抱くことができなければ、その実現は難しい。

「私の人生現品限り。いつまでたっても今が旬」

これは中学3年生が作文に書いた言葉である。ユーモアのある表現の中に生きる喜びが溢れている。自尊の心や知性のある中にたくましさを感じられる。各教科等はもちろん、総合的な学習の時間では、子供たち一人一人が、充実した学びをすることから生きる喜びを実感できるようにしたい。



「総合的な学習の時間」の具体化に向けて

国立教育研究所部長 高浦 勝義

1. 「総合的な学習の時間」のねらい

(1) 創設の趣旨とねらい

新学習指導要領（平成10年12月14日告示）によれば、「総合的な学習の時間」は、各学校が「地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う」ことを期待して創設され、また、この時間では「(1) 自ら課題を見付け、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、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」がねらいとされている（アンダーラインは筆者）。

ところで、上記のアンダーライン部分に相当するねらいは、教課審の『中間まとめ』ではなく、その後の『審議のまとめ』→『答申』において新たに加えられた事情もあってのことであろう、この時間のねらいの受け止め方には、力点の微妙な違いがみられる。例えば、各教科等で身に付けられる知識・技能等を総合化する、そして、この力が教科等の学習を活性化することをめざすといった見方などは、「中間まとめ」の反映であるといえよう。あるいは、ねらいの力点を上記の(1)及び

(2)の前半に求め、“自己の生き方を考え(そして、実践する)ことができるようにすること”というねらいには僅かにふれる程度といった見方もある。しかし、このような見方は、この時間のねらいを消極視することになるのではないかと、私は懸念している。

考えてみれば、(1)のねらいや(2)の学び方及び主体的・創造的な問題解決態度の育成は、教課審『答申』が「教育課程の基準の改善のねらい」として4つ示したねらいのうちの2番目にあたる「自ら学び、自ら考える力を育成すること」において提言しているねらいと重なるものばかりである（「知の総合化」も提言されている）。このため、これらのねらいは、単に「総合的な学習の時間」のみに限定されるべきものではなく、他の「教科」「道徳」「特別活動」においても同様に尊重されるべきねらいであるといえよう。

他方、「自己の生き方についての自覚を深めること」（『答申』）－「自己の生き方を考えることができるようにすること」（新学習指導要領）というねらいは、既述の創設の趣旨や、あるいは中教審の第一・第二次答申等と関連していえば、教科等では対応困難な、今後の国際化、情報化、環境問題、少子高齢化といった横断的・総合的な社会生活課題に関する学習を展開し、その中から、今後の社会・時代を“いかに生きていくか、生きてい

くべきか”といった、人間としての自己の生き方・在り方を考え実践する力(生活する力)を育成することを求めていると考えることができる。

このような特質からすれば、この時間のユニークさは、国際化、情報化といった今後の社会の変化に主体的に対応できるよう、各学校が創意工夫のある教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習を展開し、そのような学習を通じて、子どもが自己の生き方・在り方を考え実践できるのに必要な問題解決の資質や能力、学び方、主体的・創造的な問題解決態度を育成することをねらいとしている点にあるといえよう。

(2) 生活科との関連

ところで、新学習指導要領では、この時間の「授業時数」は、小学校低学年(第1・2学年)では示されず、小学校第3学年から高等学校にかけて示されることになった。この点が、また、いろいろと議論を呼び、なかには、生活科と「総合的な学習の時間」とは別物だといった見方すら登場する始末である。

しかし、この点を教課審の『答申』によってみれば、両者の関連は「小学校については、低学年において総合的な性格をもつ教科である生活科が設定されていることや生活科を中核とした他教科との合科的な指導が進められていることなどを考慮して、第3学年以上に設定することとした」と言及されている。すなわち、“「生活科」(小学校第1・2学年)→その延長としての「総合的な学習の時間」(小学校第3学年～高等学校)”といった接続の基本的な姿が示されていたのである。

新学習指導要領にも、生活科の目標は次のように規定されている。すなわち、

具体的な活動や体験を通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。

生活科は、たとえ「総合的な性格をもつ教科である」とはいつても、その特質は、「具体的な活動や体験を通して」、子どもが「自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわり」を認識し(気づき)、さらには「生活上必要な習慣や技能」を身に付け、それらをもとに「自分自身や自分の生活について考え」、実践する(自立的な生活をする)ことをめざす教科であるとされているのである。同じ教科であるとはいえ、知的な認識を主なねらいとする他教科とは異なり、生活科は、文字通り、子どもが自己の生き方・在り方を考え、実践する実践的な教科であるわけである(文部省『小学校指導書 生活編』教育出版、平成元年6月参照)。

生活科のねらいとするところは、まさに既述の「総合的な学習の時間」のねらいと同質である。このため、「生活科」(小学校第1・2学年)→その延長としての「総合的な学習の時間」(小学校第3学年～高等学校)という基本的な流れなり趣旨は、新学習指導要領のもとでも十分に生かされているといえよう。

2. 「総合的な学習の時間」の内容編成

(1) 例示「内容」の意義とその具体化の必要

既述の趣旨・ねらいを踏まえ、この「総合的な学習の時間」の内容は、他教科等のように学習指導要領中には示されず、「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について、各学校に応じた学習活動を行うものとする」と例示されるにとどまっている。

このため、各学校は、この時間に向けた内容を、それぞれ地域や学校、児童の実態等に応じて創意工夫あるものとして具体化していくことが期待されているわけである。例示された課題（いうなれば「内容」）にとらわれずに内容を自由に具体化してもよいし、あるいは例示された課題を参考に内容を具体化してもよいわけである。

なお、新学習指導要領では、さらに、小学校においては「国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、各学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習活動が行われるようにすること。」と言及されている。合わせて、参考にしてよい内容の例示である。

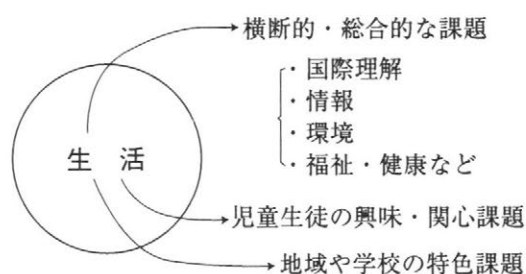
(2) 各学校における「内容」の創意工夫に向けて

以下、各学校が例示課題を参考に、あるいは独自のこの時間に向けた「内容」を決定する際の要点について検討してみたい。

すると、この時間のねらいが子どもの“自己の生き方・在り方＝すなわち「生活」に関する問題解決力の育成”にあるところから、

例示されるいずれの課題（内容）とも、大きくは子どもの現実の生活（家庭・学校・国内及び国際社会）の中に足場をもち、その中で、子どもが現在そして将来生きていく上で不可欠な課題であると受け止めていくことが大切であるといえよう。このため、学校で創意工夫ある内容を設ける場合にも、あくまでも「生活」を探究する（考え・実践する）時間であるという姿勢を失わないことが要点であるといえよう。

これを図解すれば、次のようになろう。



また、この時間は、「生活科」（小学校第1・2学年）の発展として、小学校第3学年から中学校→高等学校において設けられることになったところから、各学校の内容の具体化に際しては、幼稚園→小学校→中学校→さらには高等学校の間で相互に一貫性のある「内容」の創出をめざしたいものである。このため、各学校段階での協同による「内容」の創出（plan）→相互の実践の検討（do）→必要な修正（see）といった研究・実践の積み重ねを期待したい。

(3) 指導計画作成上の留意点

それでは、目標・内容の展開のために、各学校では単元指導計画を作成する際にどのような点に留意すべきであろうか。以下、いくつか主要と思われる留意点を検討したい。

① 内容と単元との区別を

「内容」（例えば福祉）は、具体的な単元（例えば「ともに生きよう」）を通して展開されることになる。

しかし、時に、内容と単元とを同一視し、上記の例でいえば「福祉」の学習はいつでもどこでも「ともに生きよう」という単元を通して指導されるものといった受け止め方がみられることがある。これでは、実践の画一化であり、地域や学校の独自性豊かな創意工夫どころではなくなってくる。単元（＝問題解決活動のひとまとまり）の開発に際しては、「内容」と「単元」とが1対1対応するかのようにならないことが大切であるといえよう。単元と内容とは切り離して考えることである。

②ともに楽しめる問題解決としての活動のまとまりを探る

そこで、まず、具体的な単元を開発することになるわけであるが、一般には、単元は3つの要因の統合より決定されるように思われる。1つは「子どもの生活実態」であり、他は「学校や地域の人的・物的・地理的環境等の実態」であり、今1つは「指導のねらいや目標なり内容」である。この三者の結節点に具体的な単元が設定されることになると考えられる。

ところで、この三者の関連であるが、何よりもまず、教師が「子どもの実態」及び「学校や地域の諸環境の実態」を考慮しながら、子どもとともに“喜びや楽しさ”を感じるような、あるいは“ぜひとも取り組んでみたい”と思うような問題解決活動のひとまとまり（＝単元）を考え出すことを重視したい。教師が“喜びや楽しさ”を感じる事がなくて、どうして子どもとともに追究の喜びなり楽しさを味わうことができるであろうか。

そして、そのような単元を思いついた後に、そこで展開される問題解決活動を通して、はたしていかなる「目標なり内容」が子どもに学習されることになるかの検討なり整理をしてはどうであろうか。そうすれば、例えば、「カレーライスを作ろう」といった単元を設けたにせよ、を通して、ある学校では“国際理解教育”を、他の学校では“福祉”の学習を、別の学校では“環境及び健康”の学習を意図しているといった事情が大いにありうる、ということになってくることであろう。

③問題解決に必要な知識・技術・技能、価値等の抽出

生活科、あるいは「総合的な学習の時間」と関連して、ここでは子どもの体験的・問題解決的な学習活動が重視されることから、時に、戦後の新教育期にいわれたような、“はいまわる経験主義”に陥るのではないか、といった懸念の声が出されることがある。どうも、活動あって内容なし（知識・技術・技能、価値等の学習なし）、といったことになるのではないかとといった懸念である。

しかし、考えてみれば、日常生活場面においてすら、およそ内容を伴わない活動などありえないであろう。たとえば、早く走れるために自己流に走る練習を繰り返すにしても、あるいは自己流に野菜を植える場合にしても、活動主体は、その過程において、一定の内容（知恵）を、よくも悪しくも、気付き学ぶことであろう。この場合、もし、活動主体が、その過程において、早く走れるのに必要な運動生理学などの科学的・合理的な知識・技術なり技能を学習し、あるいは、植える野菜に適した栽培時期、気候、土壌、栽培に必要な技術・技法等を学習するなら、一層豊かな

J. デューイの「探究」の構造

段 階	操 作	態 度
(1) 問題的場面 (2) 問題の形成 (3) 仮説の形成 (4) 仮説の検証 (5) 問題の解決 (6) 解決された場面	<p>観察</p> <p>↑</p> <p>↓</p> <p>推理</p> <p>事実・知識の感覚・ 知覚・想起・確認</p> <p>観察可能な観念の創造</p> <p>↓</p> <p>観察困難な観念の創造</p>	<p>寛心性：開放性、協調性、謙虚さ</p> <p>誠心誠意：持続性、集中性、積極性</p> <p>責任：自主性、自立性、多面性、丹念性</p>

結果が期待されることになることであろう。

このようなわけで、各学校では、単元及びそれを通して指導されるべき内容を決めた後には、その単元＝問題解決の過程において必要とされ、関連指導される知識・技術、技能、価値等を具体化していく（知の総合的組織化）ことが大切になってくるといえよう。

3. 「総合的な学習の時間」の学習指導に向けて

(1) 体験的な学習、問題解決的な学習の必要

新学習指導要領では、この時間の学習活動に関連して、その1つとして、「(1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。」と言及している。私は、この提言を歓迎する者の一人であるが、同時に、各学校において体験的な学習や問題解決的な学習に取り組んでいく際に留意しておきたい点も少なからずあるように考えている。

まず1つには、“体験的な学習”を、単に子どもの手足・体を使った活動による学習と考えずに、そのような体験的な活動が“手足・体を使った問題解決の活動”として展開されることが大切であるという点である。そうでなければ、体験は詰め込み体験となり、苦役となりかねないことであろう。

今1つは、問題解決学習を“課題解決学習”と混同し、その結果、解決すべき問題は教師が予め“課題”として子どもに提示し、子どもはその課題を解決していくといった学習展開にならないように留意することである。そうでなければ、問題解決するのは教師で、子どもはその支援者ということになりかねないであろう。

まさに、教課審の【答申】もいうように、「指導に当たって教師は子どもたちと共に学び考え、子どもたちの問題解決を助けていくという姿勢が大切である…」といえよう。

(2) 問題解決学習展開上の留意点

問題解決学習といえば、従来、J. デューイの「探究」が有力なモデルとされてきたわけであるが、その特質を図示すれば上のように、「探究」、すなわち、問題解決は「段階」と「操作」と「態度」の三位一体の構造にて成立する思考活動であることがわかる。

①「段階」という特質からみれば、問題解決は、「問題的場面」に始まり、そして、この問題的場面を解消するために「問題の形成」→「仮説（解決策）の形成」→「行動による仮説の検証」を行い、やがて「問題の解決」がなされ、ついには当初の問題的場面が「解決された場面」へと変換されることによって終了するといった、一連の思考活動であることが分かる。

このため、問題解決学習とは問題を解決する学習ではなく、問題的場面を解消するための学習であると受け止め、実践することが大切となってくる。

- ②また、「操作」という面からみれば、問題解決は、その最初から最後の段階まで、「観察と観念構成の操作」の連続的な展開によって可能になると考えられている。このうち、「観察」とは、事物・事象を感覚・知覚するのみならず、過去の先行経験を想起・確認したりする操作（働き）であり、他方の「観念構成」の操作（別には「推理（inference）」とも表現）は、「観察」から、それに基づいて「観念」を創造する操作である。

しかも、この両操作は、まずは「観察」が先になり、それを基にして「推理」、すなわちある観念が構成され（一般にいう“事実から観念の創造を”）、さらにはこの推理された観念は「観察」、すなわち事実によって検証されなければならない、といった関係のもとで遂行されるべきことが説かれている。すなわち、“観察→推理→観察→推理→観察→……”といった操作の連続的な展開である。

このような特質からすれば、教師が指示なり質問、説明等をする際には、はたして子どもの「観察」を求めているのか、あるいは「観察」を基に「推理」を求めているのか、さらには推理された観念の検証（「観察」）を求めているのかを明確にしながらなされることが大切となってこよう。この連鎖を誤れば、授業が“分からない”ということになってくることであろう。

- ③さらに、「態度」という面からみれば、問題解決は、それを支え動かしていく望まし

い思考態度としての「寛心性」（open-mindedness）、「誠心誠意」（whole-heartedness）、「責任」（responsibility）という望ましい態度によって支えられ、展開されていくべき思考であることが説かれている。

このため、教科、道徳、特別活動であれ、総合的な学習の時間の学習であれ、およそ学習は知・情・意の統合的な学習として展開されていると受け止め、一貫性のある指導展開を期待したい。

（3）個に応じた指導の展開

その他、この時間の学習指導に関わって、新学習指導要領には「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活動などについて工夫すること」が言及されている。一般にいわれる①「個（個人差）に応じた指導」の工夫、②「チーム・ティーチングの工夫」、③「地域の自然や人的、物的環境を子どもの学習環境として整備し活用していこう」といった要請である。

その詳細を論じる余裕がないが、今後、これらの面においても、各学校の創意・工夫ある展開を期待したい。

参考：拙著『総合学習の理論・実践・評価』（黎明書房、1999.9）



「総合的な学習の時間」

—— 実践への準備、学力と評価 ——

帝京大学教授 亀井 浩明

1. 実践への準備①—— 教育課程編成

具体的な準備をやるべき段階にきている。

(1) 名称をどうするか

名称をどうするかについてまず考えなければならぬ。どのような名称にするかについては、各学校の独自の工夫が期待される。教育課程編成の責任者は校長である。最終的には校長の判断になるが、プロセスでは教員はもちろん学校の各職員、児童生徒・保護者等のアイデアを集約することが有意義ではないか。

例えば、次のような発想が考えられる。

① 地域の文化・自然に関係した名称

学習の素材には、地域の文化・自然が多くなる。そこで、例えば地域の川・海・山等あるいは都市・産業・生活スタイル等からんだ名称が有意義ではないか。わたしたちの「〇〇川」「〇〇山」「〇〇海」わたしたちの「〇〇町のくらし」「近代都市〇〇」「〇〇市の産業と人々の生活」等多様な名称が考えられる。

② 現代の人間の課題に関係する名称

生きる力の育成を教育改革の基本的課題としている。これに関係して、「自分らしく生きよう」「よく考えて」「自分を大事にそして他の人と協力して」「人間らしさ」「明るい生活」「助け合って生きていく」「世界の人と仲良く」「日本文化」「未来社会」等これは一層

多様な名称が考えられる。

③ 学習活動の特性を表す名称

体験を重視するなど、新しい学習活動を展開するようになる。このような学習の特色を表示する名称が考えられるであろう。例えば、「体験を重視する学習」「自分で課題を考えて」「どうしてかな」「見て、考えて、作って見よう」「探求活動」「作業学習」「挑戦」その他これまた多様な名称が考えられる。

(2) 教材研究

教材研究が準備として必要になる。特に地域の研究が必要ではないか。例えば、地域の植物・動物の状態について研究するなどのことが有意義であろう。ただ、実際問題として個々の小学校・中学校でこのような研究を展開するのはなかなか困難である。そこで、地域の教職員が一体となって共同研究を深めたらどうかと考える。このような研究活動には自治体の支援も必要であろうし、地域の大学・研究グループなどとの連携も期待される。

研究課題は無限にある。環境問題なども重要な研究課題である。環境についての学習は、一般的な学習ではあまり意味がない。地域の毎日の生活に直結した内容で学習を進めることが、「地球的規模で考え、足元から行動する」人間を育成するという環境教育の趣旨からいっても必要である。

そうすると、地域の人々の暮らしぶりについて民俗学的あるいは文化史的に研究する必要も生じる。要するに人々の暮らしの視点から、教材研究をするということである。

いずれにして多様な課題に即して地域ごとの共同研究を深めることが期待される。

(3) 単元展開

課題を設定する必要がある。学習指導要領では、国際理解他の課題を例示している。その他にも地域によって多様な課題が考えられる。

毎日の生活の中から課題を設定するのが基本になる。そのような発想は、かつての問題解決学習の復活・再評価という見方もできる。同時に、1970年代以降アメリカで始まった認知心理学の成果でもある「日常知」重視の動向を踏まえたものとも言える。

今、新しい発想からの生活学習の実現が期待される。

例えば、小学校5年生の総合的な学習において、「わたしたちの市の環境問題——安全できれいな町——」(12時間)という学習主題を設定したとする。その12時間の展開をいかにアイデア豊かに行うか。ここにグループとしての教師の工夫が必要になる。

最初の2時間は地域の人に来校してもらい、昔の落ち着いた市の生活について話をしてもらう。次の2時間は市役所からもらったパンフレットをもとに、環境維持についての市役所の取り組み調べる。次の2時間は、国の環境政策について教師から解説する。次の2時間は、各児童の家庭の生活の実態について、環境という視点から各自が発表する。次の2時間はグループに分かれて市の環境の維持・改善についての提言をまとめる。最後の2時間はその発表会を行う。この時には、校

長や担任以外の教師も参加し感想を述べる。

このような単元展開の構想を、例えばフロウチャートのような形式で全学級で整備することが緊急かつ現実の課題になっている。

2. 実践への準備②——条件整備等

実践への準備としては、条件整備も重要である。

(1) 人的条件整備

これからの学習活動においても、もちろん専門家としての教師の果たすべき役割は重要である。だが、同時に学習指導は教師だけで展開するものではなくなる。総合的な学習は多様な体験的学習を展開することになるだけに、教師以外の人の力を活用することが必要になる。

そのための人材名簿を、各地域・各学校において整備することも有意義ではないか。また、このような人達が学習活動に参加して有意義な役割を果たすためには自身の学習も必要になる。そのため研修の機会を行政として整備することが必要になる。後述の授業研究などに、できればこういう外部の人たちにも参加してもらうことが有意義ではないかと考える。

(2) 学習の場

学習の場も学校だけではなく。生涯学習社会の到来にともなって、学校以外の学習の場も急激に増えている。また、体験活動を展開するとなると必ずしも教育の場である必要さえなくなる。多様な場をどう活用するかが課題になる。

そこでは第一歩として、教育活動に活用できる公的な施設としてどんな施設があるかなどについてきちんと整理することが必要になる。

(3) 授業研究

授業研究を充実することが期待される。授業研究も新しい発想からの改善が求められる。従来、授業は、閉鎖的な特定の教室に一人の教師がいて、その教師が指導力を駆使して児童生徒に教科書の内容を理解させるための教授活動を意味していた。授業研究というと、その構想や技能の是非を研究するものであった。もちろん、児童生徒の興味・関心・学習意欲等にも配慮するが、それはあくまでも教師リードの授業を有効に展開するための条件としての配慮であった。

これからの教科学習、総合的な学習では発想を転換する必要がある。児童生徒主体の学習がどう有意義に展開されたかを研究するのが授業研究の基本的ねらいになる。そうになると、授業記録のとりかた、研究の観点、成果の集約も発想を転換することが必要になる。

3. 学力と評価

学力をどう考えるかはなかなか難しい。

(1) 新しい学力と伝統的な学力

新しい学力ということが強調されている。新学習指導要領でも、新しい学力を基本に論理を構築している。特に総合的な学習についてはこの発想が明確で、学習のねらいとして次のように示している。

「自ら課題を見付け、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」「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」

生きる力の育成ということ考えた時、このような発想は有意義である。しかし、実際

の学習活動で、どのようにしてこういう学力を育成するのか。その具体化は難しい。総合的な学習がただ活発に活動しているだけで、ほんとうの学力の形成につながらないのではないか。こういう危惧の念を実は多くの教師が内心は持っている。真の学力とはなんで、それをどう育成するのか。各学校、各地域においてこの点についての研究を深めることが必要である。

その際、いわゆる3Rs どう考えるかも軽視できない課題である。諸外国、たとえば最近のアメリカの教育では読む力をかなり重視しているようである。たしかに読む力は重要である。例えば、生きる力という時、現代に生きる人間として表現活動が非常に重要だと考える。現代人に共通の弱点は、主体性の欠如と孤立感の増大である。ほんとうの人間は、自分の独自性を堅持しつつ他の人と協調できる。そのためには、コミュニケーション能力の育成が重要で、その基本としての読む力と書く力の育成は学校教育では不可欠である。

この点、総合的な学習でどう考えるか。そのような学力の育成は、主として教科学習に依存すべきだと考える人もいるかもしれない。しかし、学校教育全体で3Rsの育成を考えていくのがやはり本当であろう。

(2) 評価

総合的な学習の時間の評価について、教育課程審議会答申では次のように示している。「この時間の趣旨、ねらい等の特質が生かされるよう、教科のように試験の成績によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価することと

し、例えば指導要録の記載においては、評定を行わず、所見等を記述することが適切であると考える。」

今、ここにアメリカのブラッドレイ大学の助教授クリスティーヌ・ヴィラーニという人の著述した「21世紀のための総合的なカリキュラム」(註)という本がある。

次の世紀における児童生徒の必要性にこたえるべく、カリキュラム・パラダイムの転換を実践的に述べたなかなか参考になる本である。この本の中で、評価のタイプとして、パフォーマンス評価とポートフォリオということについて論じている。

そこでは、いくつかの選択肢の中からひとつの正解を選ばせるというテストの方法を否定する。その代わりに、学習のプロセスでのいろいろな活動の成果をもとに評価する。その活動としては、例えば、口頭で自分の見解を発表する、自分の理解したことを科学の実験で示す、短文で書き表わす、その他いろいろな形で自分の理解したことをクラスのメンバーやその他の人たちに示す、こういう活動である。これをもとに評価するのである。

ポートフォリオというのは、こういう学習の経過での子どもたちの活動の成果(それは、書いたもの、テストの結果、美術作品、実習の成果、詩、エッセイ等)を保存して置くのである。具体的には、学校に児童生徒一人一人用のケースがあつて、その中に作品等を保存しておくのである。こういう評価についての発想を日本の総合的な学習でも考えて良いであろう。

評価について、自己流に定義してみると次のようになる。

「ひとりひとりの児童生徒の主体的な活動の成果を、学習のプロセスで、自己評価をも

含めていろいろな方法で、多様な視点から、総合的かつ肯定的に把握し、それをもとに学習の在り方を改善していく活動を総称して評価という。」

(3) 保護者への説明

このような新しい教育活動の展開については、保護者に十分説明し理解を求める必要がある。今の保護者の多くは教科書に掲載されている事項の理解と記憶という学習を経験してきている。子ども達の作業的・体験的な学習活動を見てこれが正しい学習の在り方なのかと疑問をもつかもしいない。特に、最近では授業中静粛にしていることのできない児童生徒が急増しているなどという話を聞いたりすると、ますます、総合的な学習のような活動について疑問を抱いたりする危険がある。

この点、学校として保護者に十分説明する必要がある。前述の授業研究などに保護者の参加をもとめるなどのことも必要になる。そのような努力をすることにより、新しい学習活動に保護者の協力をえることができる。

(註) A Synthesized Curriculum for the 21st Century, Christine J. Villani



学び方の転換を図るには

東京大学名誉教授 柴田 義松

1. 「総合的な学習の時間」がねらうもの

この時間を設ける趣旨について、教育課程審議会答申は、おおよそ次の3点をあげている。

- a. 各学校が地域や学校の実態等に応じ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を確保するため。
- b. 国際化、情報化、科学技術の発展などによる社会の変化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・総合的な学習をするため。
- c. 児童・生徒が自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、問題の解決や探求活動に主体的・創造的に取り組む資質や能力、態度を育成するため。

答申はさらに、「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」と述べており、今次改訂において力説されている学校教育の「基調の転換」に直接にかかわる重要な課題をこの時間が担わされていることがわかる。

私は、特にこの「学び方」の転換を図ろうとする「総合的な学習の時間」のねらい(c)

がどのような意味の「学びの転換」であり、それがいかにして可能となるのかについて述べてみることにしたい。

これまでの教育の「基調」を転換するといふのだから大変な意気込みだと言わなくてはならない。そのような教育の大改革が何故必要とされるのかについては、中教審答申の方がくわしい。

科学技術の発展は、人間の知的創造力が最大の資源であるわが国にとってとりわけ重要であるが、一方、国民にとって分かりにくいものとなり、不安感も高まっている。地球環境問題、エネルギー問題など、人類の生存基盤を脅かす問題も生じており、これらの問題への地球規模での取り組みが求められている。こうした変化の激しい社会にあっては、いわゆる知識の陳腐化も早まり、学校時代に獲得した知識を保持していれば済むということはなくなり、不断にリフレッシュすることが求められるようになっている。

中教審答申は、このような「変化の激しい、先行き不透明な、厳しい時代」に備える教育改革の提言のなかで、「これからの子どもたちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」の育成であるとして、そのような「学び方」の転換の重要性を

指摘したのである。

他方で、このような「学び方」の転換は、子どもの教育に直接に携わる教師や家庭の親などからもやや別の角度から出てきていることにも目を向ける必要があるだろう。

子どもたちの学び方の現実に目を向けた場合、学校ぎらい、勉強ぎらいを理由に登校拒否におちいる子どもが年々増え続けていることが問題となる。このような子どもを生み出す根本の理由としては、なんとといっても学校生活の中心である授業が、子どもにとって楽しくなく、いぜんとして教師からの一方的な教え込みや教科書中心の暗記教育に偏っていることがあげられよう。校則などの強化による学校の管理体制の締めつけが生徒たちの反発を招いているということもあるが、教師は生徒に校則を押しつけるのと同じようにして、学ぶべき知識を生徒に押しつけているのである。

学校の営みが、子どもにとっての「最善の利益」を考慮し、子どもの人間的成長や発達を図ることを何よりの基準として展開するのでなく、受験競争の過熱に基づく外部的圧力や権威主義的な教師を主軸として展開していることが、学校ぎらいの子どもを大量にうみ出す根本の理由となっているのではないか。

そこで、学校改革の鍵の一つは、「学びの転換」にあり、子どもが学ぶことに喜び・楽しみを見出すような主体的・創造的な学び方の指導を教育の基調にすべきだという改革の要請が社会的にも強まっているし、教師や父母からも求められているといえるのである。

2. 子どもの学び方を高める教育を

子どもの学び方に着目し、学び方を研究す

るということは、子どもの言うことは何でも聞き、子どもの興味に追従するというのではない。子どもの興味に従うのではなく、むしろそれをつぎつぎとより高いところに引き上げ、拡大することが大切である。学校での学習によって、子どもたちの素朴な「勉強の仕方」のイメージがより豊かなものにつくりかえられていくようにするのである。

これからの情報化社会に生きる人間にとっては、頭に詰め込んだ知識の量よりも、常に「問い」を持ち、知的好奇心を燃やして、自ら知識を増殖させていくような学び方を身に付けることが重要になるだろう。

「学問」というのは、もともと「問うことを学ぶ」ことに本質がある。学問の成果を知識としてたんに覚えるだけでは、学問を学んだことにならない。自分で考えるということは、問いをもつことから始まるのだが、現在の学校では、教科書に書いてあることをただ覚えるだけで満足している子どもが少なくない。教科書に書いてあることを答えれば正答となるような「問い」しか、授業でも出されないからである。そんな授業では、正答が出れば、学習はそれで終わってしまう。けれども、本当の学習は、その先にある。

特に総合学習の授業では、そのような正答を出すことではなく、むしろ自分に分からないこと、疑問に思うことを生徒たちが出し合い、そのような問いを追及することに重点が置かれなくてはならない。

3. 学び方教育の実践例

このような学び方教育の実践例として、宇都宮大学教育学部附属中学校の実践を検討してみることにしよう。文部省の研究開発校の指定を受け、平成7年度から総合学習教科と

して「学び方」を教育課程のなかに位置付け、生徒に学び方を学ばせた実践である。

「学び方」科は3年間にわたって特設されるが、「基礎コース」と「課題研究コース」の2コースに分かれ、まず学び方の基礎的技能（スキル）を他教科との関連を図りつつ指導したうえ、生徒各人の課題研究に取り組ませることによって、記憶中心の「勉強」ではなく、研究（スタディ）的学び方を自覚的に学ばせようとするものである。

基礎1	1年後期	35時間	学び方の基礎となる学習スキル 学習スキル（発表）の習得と課題解決の基礎訓練	担任+1 学級担任
基礎2	2年前期	35時間		
課題研究A	2年後期	17時間	個別課題設定と追究計画立案 追究と発表活動	教員8名 教員8名
課題研究B	3年前期	35時間		

三年間の「学び方」学習を通し「問題解決の生かされる諸技能を習得し、自ら問題を設定し、追及・解決し、表現する資質や能力を育て、自己教育力を高める」ことを目標とするのだが、その目標達成に必要とされる基礎的諸技能や知識を、特に「基礎コース」の段階で習得させようとするところに、この学び方教育の第一の特色がある。

学び方の基礎的技能として取り上げられたのは、言語リテラシーなど4つの能力であり、それらの要素となる学習スキルである。

- ・ 言語リテラシー（図書・文献の読み方、作文、レポート作成）
- ・ メディアリテラシー（メディアの選択、操作、活用）
- ・ 情報活用能力（情報の収集、選択、処理、整理、創造、発信）
- ・ コミュニケーション能力（発表すること、議論すること）

これらは、中学生の基礎学力に属するもので、メディアリテラシーを除けば、従来も国

語・社会科を中心に扱われてきたものである。自主的な課題解決の前提になる技能として、あらためてこれらの系統的訓練を図ろうとするところに、この学校の実践的研究の緻密さがある。

これらの技能も扱う対象的内容なしには形成されない。そこで、現代的課題であり、生徒たちの興味・関心もあって取り組み易い「健康」と「環境」の2単元を設定し、それらの学習を通して諸技能を習得させることに

している。

つぎに、「課題研究コース」では、教師の指導のもとに生徒各自に個別課題を設定させ、追究方法の立案、修正、改善、発表活動が行われる。

課題研究Aでは、教師の指導の下にフィールドワーク、グループでの討論などを通して自らの疑問を課題化させ、追究活動の立案に取り組ませるが、課題については、既成の教科枠にとらわれず、興味・関心に応じた独自のものを設定させ、課題設定までのプロセスを体験させる。

課題研究Bでは、生徒に指導者を選ばせ、教師の支援の下に個別課題の追及・発表を行わせる。この学校の実践で注目されるのは、生徒たちが適切な課題設定をするまでの指導の手立てをていねいに講じていることである。自主的な問題の追究・解決の過程において最初の問題設定が極めて重要であることは、追究者のだれしもが感じ、論じていることである。大正自由教育の雄・木下竹次も

『学習原論』のなかで「学習の際、優秀なる疑問をおこすことのできた者は、すでに大半成功しているものである」といい、「優秀なる疑問」を生徒に持たせることに教師は最善の努力をはらう必要があると説いている。子どもの自主性・創造性を重んじることが大切だからといって、教師の指導をできる限り抑制すべきだなどというのは、教育の実際を知らない者の空論というべきだろう。

4. 学び方の転換を図る授業の成立条件

このような学び方の指導を確立するためには、「問う」ことの指導が授業の根幹とならなければならないと私は考える。そのような授業が成立するためには、さしあたり次にあげるような基本条件が満たされることが必要であろう。

1. 師問児答から児問児答への授業観の転換が、教師にも生徒にも必要である。
2. 対象世界に体当たりで取り組む学習を基本にすること。
3. 子どもたちが対立意見をたたかわせる討論学習の重視。
4. 子どもたちがお互いの良さを認め合い、助け合う学級づくり。
5. 知識生産の過程そのものを学ぶ「メタ学習」を実現し、学び方の基礎的技能の習得を図る。そのための教師の指導性を確保すること。

これらの条件を含め学び方指導の基礎・基本についてここでくわしく述べる余裕はもはやない。拙著『学び方の基礎・基本と総合的学習』（明治図書、1998年）を参照していただければ幸いである。



「総合的な学習」とは何か

ノートルダム女子大学学長 梶田 叡一

新しい学習指導要領で、いよいよ「総合的な学習」の時間が創設される。小学校だけでなく、中学校にも高等学校にもである。しかし、具体的に何をどうやったらいいのか、ということで若干の戸惑いがないわけでない。

この「総合的な学習」は、その基本性格から言うと、これまで各地で取り組まれてきた総合学習を発展させ、広げたものと考えることができる。言い換えるなら、いくつかの条件がついた上での総合学習、と考えてもよい。したがって、まず、総合学習とは基本的に何であったのか、について考えてみる必要があるであろう。そしてその上で、そうした理念を土台を持つ「総合的な学習」をどのように受け止めて取り組んでいけばいいのか、を考えてみるべきではないだろうか。そうした意味で、以下に、特に重要と考えられるポイントについて簡単に述べておくことにしたい。

【総合学習とは何であったのか】

従来、総合学習と呼ばれてきた活動は、各教科の枠を離れ、子ども自身の関心と意欲を大事にしながら、自由に課題を追求・探求していくものであった。そこでは学習の体系性とか系統性が問われることもなく、また学習成果として一定の具体的なものが期待されるわけでもない。しかし大きく見るならば、そうした活動を通じて初めて、学習者一人ひと

りが主体的な学習能力を身につけていくことができる、と考えられてきたのである。

あらためて言うまでもなく、国語や算数・数学、理科や社会など伝統的な教科の授業は学校教育にとって必須のものである。いわば「米の飯」のようなものと言ってもいい。だから伝統的な教科の授業をいささかも軽視するわけにはいかない。それぞれの教科は、人類が今日までに築き上げてきた文化を、学問や科学技術を、その背景に持っている。これを新しい世代がどう受け継ぎ、咀嚼して自分自身のものとし、社会的に活用し、将来に向けて発展させていくか、ということが、伝統的な教科の持つ基本的な使命なのである。

しかしそれだけをやっていくのでは、子どもは受け身になってしまう恐れがある。教えられて学び、既に出て上がっている「正解」の体系を咀嚼していだけになる。自分なりの問いを持って能動的に学習活動を繰り返し、自分が納得できる自分なりの「正解」を捜し求め、構成していくことができないままになる。だからこそ、総合学習の試みがこれまでも多様な形で出現してきたわけである。

【総合学習の3つの発想】

こうした意味での総合学習には、具体的な姿としてさまざまなものがある。基本的な発想の点で大別すると、3つのタイプのものを

区別することができるのではないだろうか。

第1は、「初めに子どもありき（何よりもまず子どもの関心・意欲から）」というものである。狭義の総合学習はこれであると言ってもよい。子どもが自分の日常生活を振り返って何か問題を見つけ、その解決のためにいろいろ調べたり、仲間と話し合ったり、自分で工夫を凝らしたりする、という活動である。子どもの通常の日常生活からだけでは問題意識が生じにくいという場合には、子ども達が学校で山羊や鶏、兎などを飼ったりして、その世話をする中で問題を見つけていたり、学校生活の一部として子ども達に基地や隠れ家を作らせたりして、そこから子どもなりの問題を見つけさせる、という方法も用いられてきた。こうした取り組みは今でも長野県各地の小学校などでは盛んに行われている。また、かなり昔の実践としては「生活綴り方」などもこの発想に近いと言ってよいのではないだろうか。

第2は、「初めに課題ありき（何よりもまず現代的な課題から）」というものである。環境教育、福祉教育、国際理解教育、平和教育、人権教育、性教育など、さまざまな形で課題学習がこれに当たるであろう。これらの現代的課題は、当面する重要な教育課題であるにも関わらず、いずれも伝統的な各教科の枠に収まるものではない。例えば環境教育にしても、理科、社会科、保健、道徳にまたがる教育課題であり、しかもそれら各教科・領域の関連する内容を集めただけでは、この課題に十分な形で応える学習にならないのである。したがって、伝統的な教科の枠の外に特定の課題に関わる総合的な学習の枠を設定しよう、ということにならざるをえない。このため「○○教育」とか「○○学習」という

ことで、その課題についての総合的な学習領域を特別に設定する、ということになる。後でやや詳しく見るように、今提案されている「総合的な学習」の性格は、この第2のタイプの総合学習、すなわち課題学習的な発想を強く持つものと言ってよいであろう。

第3は、「初めに教科ありき（何よりもまず各教科の内容から）」というものである。これは合科学習と呼ばれる場合もあるが、一つの教科の内容を検討していく中で、他の教科の内容の一部と深く関連することがわかったような時に、どちらの教科にもまたがる活動として何か具体的な課題なり活動なりを設定して授業を行う、というものである。これは課題学習と似たものになる場合もあるが、あくまでも関連する教科それぞれの体系性・系統性を念頭に置き大事にする、という点で第2のタイプの総合学習とは基本性格を異にする。「総合的な学習」に関連して、「各教科で学んだことをこれによって総合する」とか「総合の知」であるとか言われているのは、こうした合科的発想がその基底に潜んでいるからだと考えてよいのではないだろうか。

【「総合的な学習」の基本性格】

こうした教育的流れの中で「総合的な学習」の時間の創設が提案されていることを、我々は常に念頭に置かねばならないであろう。

すでに各地の学校からは、これこそ「先取り実践だ」と主張する「プレ総合」的な実践プランや実践の報告が次々と提出されている。しかし、生活科が始まる時もそうであったが、独善的あるいは強引な我田引水によるものも少なくない。百花斉放も結構であるが、基本的なポイントを押さえて、着実な形でこの新しい時間を活用することを考えなくては

ならない。でなくては、本格的な実施が始まった途端に、「こんなはずでなかった」と取り組みの熱意がしぼんでしまう、といった生活科発足に際しての苦い経験を繰り返すことになるであろう。

周知のように、学習指導要領の総則に述べられているところによれば、「総合的な学習」は次のような特徴を持つ。

(1) 各学校は、地域や学校、児童・生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童・生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う。

(2) 次のようなねらいを持って指導する。

① 自ら課題を見付け、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。

② 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。

(3) 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について、学校の実態等に応じた学習活動を行う。

(4) 総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定める。

(5) 次の事項に配慮する。

① 自然体験やボランティア活動などの社会体験や、実験・観察、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れる。

② グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教員が一体となって指導に当たるなど指導体制、地域の豊かな教材や学

習環境の積極的な活用などについて工夫する。

③ 小学校において国際理解に関する学習の一環として外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにする。

【基本的なポイントを踏まえて】

以上のような諸点を総括する意味で、われわれは「総合的な学習」の基本ポイントを、＜3つの大切＞＜4つの工夫＞＜2つの力＞として考えている。

＜3つの大切＞とは、ここでの活動が「課題」「体験」「自ら」を必須の要素として持っていないてはならない、ということである。

＜4つの工夫＞とは、ここでの活動に際して徒に機械的画一的にならぬよう、「時間（柔軟な設定）」「人（指導者）」「場」「形態」の面で工夫しなくてはならないということである。

＜2つの力＞とは、ここでの活動を通じて、単なる思い出やその場限りの満足感が残るだけでなく、「自己学習力（課題に自分の力で取り組み解決していく力）」と「創造的主体的な生き方の基礎」といった重要な育ちが実現しなくてはならないということである。活動の具体としては何をやってもいいのであるが、こうしたポイントを抑えて初めて「総合的な学習」と言い得る活動になるということをお互い常に念頭に置きたいものである。

こうした形での「総合的な学習」の時間の創設は、子どもに主体的で能動的な学習の場を準備してやるという点においても、また、従来の教科・領域で扱えなかった現代的教育

課題を扱うという点においても、非常に結構なことである。このため一部には学校の授業の全てを「総合的な学習」にすべきである、といった極端な主張も見られるほどである。

いずれにせよ、伝統的な教科の授業の意義も再確認しながら、従来の学校教育を一層柔軟で伸びやかにする場として、そして子どもにより一層主体的な学習能力をつけていく場として、工夫を凝らしていきたいものである。ただ、当然のことながら、派手なだけの「見せる活動」「学校PRの手だてとしての特別な学習活動」になってしまわぬよう、関係者の自省自戒が特に必要とされるであろう。

「総合的な学習」の時間を実り豊かなものにするかどうかは、結局のところ一人ひとりの教師にかかっている。新しい教育的試みが子ども一人ひとりに新しい育ちをもたらすものとなるよう、これから真剣に考え工夫していきたいものである。

【参考文献】

人間教育研究協議会『教育フォーラム22 総合的な学習の実践』金子書房。

人間教育研究協議会『教育フォーラム23 カリキュラムを創る』金子書房。

梶田叡一『<生きる力>の人間教育を』金子書房。

梶田叡一『フィールドノート 心を育てる授業』国土社。



「総合的な学習」活動の視点

— 見方を変える。教科を生かす —

放送大学教授 永野 重史

1. みそ造りの学習がひろがる

私は、教科の学習も、総合的な性格をもっていたほうがいと常々考えている。例えば、理科で「物の燃え方」について学ぶときは、ちょっと時間を割いて、実験室以外の場所での物の燃やし方について考えるほうがいい。昔のランプがあったら、ガラスの容器の中で小さな火が燃え続ける仕組みを考えるといい。また、あれは「石油カン」と呼んでいたが、ブリキ製の四角いカン。それに穴をあけて中に薪を入れて燃やそうとするのだが、少しぐらいの穴をあけたぐらいでは、薪が燃えなくて困ったものだ。ただ、枯れ枝や枯れ草を燃やすときだって、煙が出るばかりで、煙が目にしみて困った。火吹き竹で風を送りこむと、急に勢いよく炎があがって、嬉しかったものだ。いったん勢いよく燃えはじめると、火が風を呼んで、自然に火勢は増す。こういうことは、実験室で小さな炎を見ていたのではわからないことだが、あとで防災について考えたりするときに役に立つのはこういう体験だ。

「総合的な学習」のプランを考えるときには、教科の学習から出発して、自由に発想をひろげてみるのがいい。いましていることから離れて、全く別のことをしてみようと考えてもなかなか良い知恵は湧いてこないものだ。

以前に、東京都立の教育研究所の研究で、ある研究協力校がおこなった、社会科の「みそ造り」の授業は、まさに総合的な学習であった。5年生の「日本の工業」で、自動車工業の学習をしても子ども達はいっこうに面白いと思わないので、「みそ造り」にしたというのは、話しが飛躍していて「どうして、また？」という気になる人が多いようだが、みそ造りの会社と、手紙や、電話で連絡をとり、教えを請うところからして、総合的な学習だ。何を願うのか、どういうことを教えて欲しいのか、目的と内容をはっきりさせて文章を書いたり、電話をかけるという活動は、国語の授業ではおこない難いものだが、ひとつ総合的な学習活動をはじめると、おのずと本格的な総合性を帯びた活動になるのである。みそ造りというものは、最初の作業を終えてしまえば、あまりすることはない。ネカシテおくと、自然にみそは出来ていく。そこで、あるグループは、みその会社から送られてきたパンフレットの文章を子どもにわかりやすい文章に直して「みそ新聞」のようなものを作ることにした。別のグループは、学校図書館の本を使って、日本各地のみその生産状況を調べた。時代別のみその生産量と消費の動向を調べたグループもあった。酒屋さんの子がいて、お父さんが「それじゃあ、うちにあるみそをいろいろ持って行ってはど

うだ」と言ってくれたので、様々なみそを持参して、みんなになめさせてる子もいた。私が驚いたのは、そのときに、はじめて「本物のみそ」を見て、生のみそを味わってみた子が何人もいたことだ。私にとって意外だったのは、予想に反して、我が国のみその生産量は減っていないということである。みそ汁を食べない人が増えているようだから恐らく…と思ったのだが。みそ漬け用に使われることが多いのだそうだ。そう言えば、昔は肉のみそ漬けなど、あまり見なかった。こうして大人も新しい知識を得て嬉しくなることが、総合的な学習のよいところである。子ども達もこの授業には喜んで、これで社会科が大好きになった子どももたくさんいたという。だが、この授業を嫌い、ふてくされていた子どもも二人ほどいた。どちらも勉強のできる子で、「こんなことやったって、何の役にも立たない」というのが彼らがこういう授業を嫌った理由である。試験問題にならないことには興味がないらしい。

総合的な活動は、できるだけこのような子どもを喜ばせない、本当の学習にしたいものである。

2. 各教科を通しての言語教育

私が総合的な学習の時間に期待するのは、言葉の教育である。(と言っても外国語会話のことではない。)

上に説明したみそ作りの授業でも、子ども達は、

- (1) みその作り方を(自分たちが作れるように)教えてもらう。
- (2) おとな向けのパンフレットを、子ども向けにやさしく書き直す。
- (3) 学校図書館にある資料の中から、必要

な情報を探し出し、整理し、学級の友達にわかったことを発表する。

などの言語活動をおこなっている。どの活動も、子ども自身が目的をもって言語活動をおこなっているところが、これらの活動に共通した点である。これが大事なことで、このような活動では、子ども達は生きがいを感じ、頭もよく働き、結果として生きた学力が育つのである。

それにくらべると、試験の得点をよくすることばかりを目指した勉強は、身についた力とはならない。「目的」をもっているのは、教えよう、教えようとあせっている大人の方で、子どもは機械的な記憶に頼ることが多いからだ。

じつは、英国では、1970年代のはじめに、国語の授業だけでは、言葉を使う学力は育たないという考えが有力になって、「各教科を通しての言語教育」を重視するようになった。教師が主役になって、国語の学力をつけようと努力しても、言葉だけをいじくっていたのでは駄目だということがはっきりしてきたのである。このことは、日本でおこなわれている英語教育のことを考えてみるとよくわかる。中学と高校、6年間も英語を勉強しても、いくらも身につかない。生活の中で「今、何時？」とたずねることもないし、英語で書いた料理の本を見ながら、苦心してケーキを作るという体験もない。つまり生活から離れたところで、言葉だけをつめこもうとしているのだ。心理学の記憶や学習に関する研究もそれと同じことをやってきたのだが、最近になって、それは一番不自然な状態での学習であったということによりやく気がついた。国語以外の教科の中で国語の勉強をさせてみようという動きの背景には、そのような心理学の

変化というものもある。図書室でみそについて調べる子どもは、文章の中から自分が必要とする情報を得ようとする。あまり関係のないところは読みとばす。ところが、いわゆる読解指導だと、テキストの文章をすみからすみまでわからせようとする。そこが不自然でもあり、無理なのだ。このような反省は「読むことを学ぶ」というやり方よりも、「何かを学ぶために読む」ことを大事にしようという標語にうまく言い表わされている。昆虫が好きだったら、昆虫のことを英語のやさしい本で読むのがいいのである。外国に行くとき短い期間でもかなりの程度まで外国語が身につくのは、そのような状況におかれるためなのである。母語の学習でも同じことで、徳川家康と織田信長とどちらが偉いか、自分にとっての英雄の偉大さを友達に説明するために、参考書を調べたり、友達相手に自説を主張し説明するというような活動をしたほうが、ずっと頭も使うし、言葉も使う。「総合的」ということを学習指導要領ではどのようにとらえているのかははっきりしないが、私なりに理解していることは、一人の人間の行動の統一性や、複数の共に活動する人達の（共通の目標をもった）行動の統一性を「総合」と考えてみるのがいいように思う。その意味の「総合」の反対の言葉は「断片的」である。世の中には、断片的な行動を強制している授業がかなり多い。

英国で、「各教科を通しての言語教育」ということを始めたときには、もうひとつの、別の意味の「総合的な」教育が始まったと言ってよい。とういうのは、これによって、様々な教科が、「そこでどのような特徴をもった言語活動が観察できるか」という、教師にとって統一的な「見どころ」ができたので

ある。「総合的な活動」と言うからには、あれをしてもいい、これをしてもいい、と言っているよりは、その「総合的な活動」を通して、子ども達の何が育つかを見る統一的な視点があったほうがいいのではないかと私は考える。

理科の実験をしながら、子ども達が見つけた事実をどのような言葉で表現するか…それを言葉として見直してみるのである。そうすると「客観的な報告」というものが、どういう特徴をもっているかがわかってくる。授業というものは、子どもについての発見がなければ、教師にとって面白くないものである。教師が、子どもの発言について、「何とすばらしいことを言うものだ」と感嘆することがあれば、子ども達も生きがいを感じる。

言葉の教育については、近く、放送大学教育振興会から『教育の中の言葉』という大学生向けの教科書が出るので、お読みいただければ幸いである。

3. 見方を変える。教科を生かす。

「各教科を通しての言語教育」が話題になっていた頃、英国では「総合的学習」も大きな研究テーマとなっていた。私の手元にも、当時存在した学校評議会というところから出た解説書があるが、いろいろと参考になることが書いてある。ここでは、2つのことを紹介しておきたい。ひとつは、「教科を大切にしなさい」という注意。もうひとつは、考えるためのヒントで、「ものの見方には2種類ある。ひとつは外側からの見方。もうひとつは内側からの見方」というものである。

ものの見方のほうを先に説明しよう。虫でもネコでもよいが、科学的観察というのは、外側から見るという特徴をもっている。だが、

科学的などということから離れてしまえば、虫やネコの身になって、どのような気持ちか、何をしようとしているか、どのような世界が見えているかというようなことを考えてみることもできる。考えたことを文章にまとめると、外側から見たときは「観察レポート」になるだろう。内側から見たことを書こうとすると、詩とか、小説、文章に書くより絵にしたいと思えば、想像力豊かな絵となるだろう。

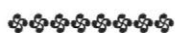
いくつかの話題について、いつも、この2つの見方というテーマで追求していくと、それぞれの表現がどう違うかということもわかってくるだろうが、私がこの活動に興味をもっているのは、「人の身になって考えてみよう」と生活指導風に言うよりは、いろいろなことについて、2つの見方をする習慣を身につけることによって、人間に奥行きが出てくることを期待するからである。今は、ちょうど「だんごの三兄弟」の歌が大流行であるが、あの歌は、だんごの身になって内側から見ている歌である。内側から見るとだんごに親しみが感じられて、いろいろな見方ができるようになる。私は、お年寄りが大きな犬に引きずられるようにして散歩をするのを見たり、元気な娘さんのあとから小さな愛玩犬が短いあしをせわしなく動かしてついてくるのを見ると、自分が犬に代わって頭の中でいろいろな言葉を発していることに気づく。私の友人の中には「自我の確立」などとむずかしいことを言う人がいるが、いろいろな動物や、人や、物の中に入りこんで、その身になっているとを感じるほうが、ゆとりがあって楽しいように思う。私は平和を好むので、どうか子どもも大人も「キレル」ようなことがないようにと思って新聞を読むので、一本調子の心のもち方を変えて欲しいと思っているので

ある。みなさんはいかがでしょう。

さて、「教科を大切にしてください」という原則だが、一見すると、総合的活動の趣旨に合わないように見えるかも知れない。だが、そうではないのだ。教科の学習で学びとったことが、総合的活動の中で役立つという実感が得られることを大切にしなければならないと言うのだ。だから、教科を「道具にしてください」とすすめる。よくある「道具的教科」と「内容的教科」とを分けてしまうのではなく、社会でも理科でも、そこで学んだことが生きるという意味で、いわば「道具」として使いなさいと言うのである。国語、算数の知識を役立てることについては言うまでもなからう。

従来は、同じ言葉が、例えば、国語と社会で出てきても、あらためて、まとめて考えることは少なかった。「国語」で「時代祭り」の話が出てくる。この場合の「時代」は昔のことだ。けれども、「社会」で、平安時代、鎌倉時代などと考えてきて、現代に及ぶと、これは昔のことではない。未来について語ることもできる。教科を横に切って考えるだけでも、様々な総合的活動のアイデアが湧いてくるに違いない。

「見方を変える」ということに関連して言えば、学習指導要領にある「国際理解」を、異文化理解とみれば、日本の中での異文化理解を取り上げることも、国際理解の出発点だという見方が生まれる。同じ日本の中でも、土地が違ったり、時代が違ったりすると、言葉も、行動も違うことなどについて気づいたことを話し合ってみるのは、無理なくできることであり、しかも、人間の理解にとって大切なことなのである。教師がこのような課題を見つけることが、「総合的な学習」を成功させる秘訣ではないかと考えている。



「総合的な学習の時間」と情報活用の関わり

東京工業大学教授 赤堀 侃司

本小論は、情報活用から見た総合的な学習との関連について述べる。

前半に、現在議論されているいくつかの課題について筆者の考えを述べ、後半に総合的な学習と関連する情報活用の考えについて、いくつか提案する。

1. 総合的な学習と学力の課題

よく議論されている大きな課題として、学力の低下の問題がある。

国際学力比較の成績がよく参照されている問題が、「高得点であるが、応用問題に弱い」と、「成績はいいが、理科数学が嫌いな生徒も多い」という点である。

応用問題ができないとはどういう意味であろうか。知識が転移しないこと、自分で考えられないことなどであろう。転移とは、その知識を他の分野に適用できることを意味しているから、定型的な問題以外に頭が働かないということである。高等学校で数学の非常勤をしている大学院生に聞いたら、同じ意味の問題をほんの少し問題の表現のし方を変えたら、今の生徒はたちまち不正解になると嘆いていた。つまりパターン化して覚えて解答するという学習の仕方が身につけているのであろう。パターン化とは、決まった手順のことを意味しており、このような問題のタイプには、この手順でという対応関係を覚えていて、

適用することである。この方法はプログラムと呼ばれていて、コンピュータが最も得意とする方法なのである。つまりコンピュータのような決まった手順でなるべく高速に処理することを、これまでの教育で求められてきたのではないかという反省があった。学力といっても、このように質が異なるのではないかという指摘がなされてきた。

もう一つの数学嫌いや理科離れという問題は、興味関心意欲に関わる指摘である。どのようにして、意欲が生じ興味がわくのであろうか。学力と意欲の関係は、鶏と卵の関係のようでどちらが先とは断言できないが、少なくとも誰も興味関心が皆無ということではないことに注目しなければならない。

例えば、現代の大学生は授業で私語が多い、欠席する、レポートを提出しないなどと、その学習意欲を嘆く指摘も多いが、果たしてそうであろうか。ある大学の集中講義の時に、講義をしてその内容について全員の学生に意見を聞いてみた。全員がそれぞれの考えを述べたことに、正直に驚いた。というよりも、思いがけない意見が出て、筆者自身が大いに参考になった。確かに誰でも意見を持っているのである。何も考えていないということはありません。必ず何か感じるのである。

人間の脳の情報処理から考えて、入ってきた情報は、これまで記憶している情報とリン

クされて、精緻化される。まったく考えないということは、まるで人間の脳がカメラかテープレコーダのように、情報を写すだけ記録するだけということになってしまう。脳科学の研究は、そうではないことを教えてくれた。まさにそのとおりなのである。情報が入れば、必ず誰も感じたり意見を持ったりコメントを持つ。それが、外的な要因で押さえられているにすぎない。その外的な要因をどう排除したらいいかが問題となっているのであって、日本の生徒が、元来数学嫌いとか理科離れではないことに、注意しなければならない。その解決に、カリキュラムの改定、教育方法の改善、教員の指導スキルなどが挙げられるが、総合的な学習の時間もカリキュラムに関わる改善の1つの試みといえる。

学力をどう捉えるか、限られた紙面で論ずることは避けるが、上記のように質的な学力の違いを指摘しておきたい。

2. 教材開発の課題

具体的に総合的な学習を実施するとなれば、教材をどのように準備すればいいのかという問題も、よく指摘される。文部省は教科書を作らないという。教科書があるとどうしてもそれに束縛されるからという考えだからであろう。しかしこの教材という用語自身に問題がある。教材ではなく題材である。あるいはテーマとかトピックスといったほうが語感として正確である。教材は、教えることを前提としており、教師が順序だてて組み立てることが条件である。しかし、総合的な学習の実践では、そのような予め決められた内容や指導法があるのではなく、テーマの追求過程に重点がある。だからテーマとかトピックスという用語のほうが適切である。トピック

スは諸外国の総合的な学習ではよく用いられる用語であり、大学の卒業研究などでは、研究テーマなどと呼ばれる。

このテーマの設定は重要である。大学では、テーマを決めることに多くの時間を必要とする。といっても学生を放任しているわけではない。その間に文献を読んだり、話し合いをしたり、可能性を追求したり、他の学生の意見を聞いたり、小さな実験をしたりという、試行をしている。小中学校の総合的な学習では、そのような多くの時間をかけることは無理かもしれないが、このテーマ設定がその後の学習に大きな影響をもたらす。興味関心がないと、その学習を投げ出してしまうこともある。興味を持つと、驚くべき力を発揮する。反面、児童生徒の興味に任せると、とても課題追求ではなく、遊びに終わってしまうこともある。どのように指導したらいいのか。

紙面の都合上、1つだけ指摘しておきたい。モデリングということである。誰でも何もないところからは、何も生まれえない。無から有は生じないという事実である。どうしても他の生徒の取り組みを参考にする必要が出てくる。

ある高等学校の取り組みは、優れている。この学校では2年生の2学期から課題研究を行う。その時期になると、先輩の生徒が、後輩の生徒に発表をしたり、自分たちの経験を話すのである。この様子を見て驚いたのは、教師が話すよりもはるかに生徒たちが真剣に聞いていたということであった。先輩の生徒が、まず重要なことは自分の体験からテーマを決めること、課題研究は地道な学習であって発表会の前だけががんばっても意味がないこと、やり遂げたときは表現しきれないくらい素晴らしい感動だったことなど、後輩の生徒

を惹きつけて聞かせた。これが他から学ぶというモデリングの1つである。この先輩の話を聞いて、どのように取り組んだらいいのかという知恵を学ぶのである。教師が教えるよりはるかに効果がある。

3. 体験と情報活用の連携

総合的な学習は、体験が中心と言われる。体験を通して生きた学習をさせるというねらいがある。このことに異議はない。しかし体験だけで学習が定着するかは、きわめて疑問である。這い回る経験主義と言われたように、体験だけでは知識に変換しない。体験だけでは、きっちりとした学力につながらない。どうしたらいいのであろうか。

例えばアメリカやイギリスなどでは、レポートを頻繁に提出させる。小学校から大学まで、レポートの課題はきわめて多い。書くことによって、自分の意見を表現できるからである。大学の授業ではほとんど毎回の授業で課題が出され、かつ分厚い文献を読むことが義務付けられて、勉強せざるを得ない状況になっている。このために、あまり多くの授業科目を履修することができない。また、文献を提供するために、大学図書館は夜遅くまで開館しているのが、普通である。

小学校でも覚える課題は少ないが、調べた内容をレポートにする課題は多い。例えば、気象の学習では、雲の写真が映った広告とか、旅行した時の他の地域の天気の写真などを、持参させる。これを元に気象や雲について議論する。さらに休日に近所の人にインタビューして、天気と職業の関わりについて調べさせる。建築業、広告代理店、旅行業者、テレビ会社、学校教員など、ほとんどすべての職業で天気が重要な関わりを持っていることを

学ばせる。このようにして調べた内容を、レポートにして提出するのである。これが重要である。そのレポートも、できるだけ個性的に書かせる。優れたレポートは、よく教室の後ろや廊下に展示してあるが、それは個性的なレポートの書き方のモデリングの学習にもなっている。個性的に書くためには、文字だけでは無理である。小中学生の場合は、コンピュータを用いて、文字や絵や写真やグラフなどを組み合わせて、カラフルなレポートに仕上げている場合が少なくない。コンピュータは、このようにレポート作成のための必須の道具であった。

なぜ、レポートを書かせるのであろうか。それは自分の言葉で表現することの重視に他ならない。アメリカの文献では、in your own words（自分の言葉で）という表現であった。まさに自分の言葉で表現することが、体験と情報を結びつけるのである。体験は脳になんらかの情報を与える。しかし与えられただけでは、その情報は自分のものにならない。自分のものにならないとき、その情報は知識にならない。つまり、体験だけで終わってしまい、這い回る経験主義といった学力の低下につながる恐れがある。体験をどのように知識に変換するのか、それは情報として自分なりに表現することである。その情報として扱う能力が、情報活用能力であるから、体験と情報活用を結びつけることが、総合的な学習では特に重要になる。

また総合的な学習の取り扱う分野として、例えば環境、国際、福祉、情報などが報告されている。しかし情報は、他の分野と異なることに注意する必要がある。情報そのものを学習内容として扱うというよりも、方法として情報活用能力が必要とされるのであり、こ

の意味では、すべての教科、総合的な学習のすべてのトピックスに横たわる能力が、情報活用能力といえよう。

4. 課題追求と基礎基本の連携

上記の体験と情報活用の連携は、課題追求と基礎基本の連携につながる考え方でもある。総合的な学習でテーマを追求すると必ず基礎基本の知識が必要になる。またそのつながりが大切である。ある中学校で、ダイオキシンをテーマにした理科の授業を参観した。はじめにダイオキシンの関連するホームページをインターネットで生徒に見せた。数千件のホームページがあることに驚いたが、所沢のホームページは、強烈な印象を生徒たちに与えた。そして、なぜダイオキシンは有害なのかを議論したが、知識がなければ放談に終わってしまう。どうしても知識が必要なのである。大人であっても、なかなかこの問いに答えられない。理科の授業であったが、ダイオキシンは、社会的な問題でもあり、工業の問題でもある。そして、日常生活で使用するポリ袋やプラスチックなどを準備して、燃焼実験を行った。その毒性が塩素にあることを追求するのであるが、塩素が酸素と化合してできた物質が有毒であることを、日常生活の体験と結びつけながらの授業を参観すると、大人であってもあきがこなかった。

それは筆者にもなぜ有毒なのか知らなかったからであろう。本当の疑問に答えること、それは大人でも子供でも魅力がある。なぜという本物の疑問を追求する時、誰でも科学者になる。科学者は、探求そのものが面白いのである。そしてそれがきっちりとした化学の知識で説明されるとき、化学そのものの素晴らしい魅力も、伝わってくる。知らないこと

を追求すること、それは単純であるが、学習の原点である。このように、基礎基本と総合的な学習が連携する時、その基礎基本は世の中の現実課題を解決する生きた知識になるであろう。

参考文献

赤堀 侃司 「総合的な学習に求められる教員のスキル」、科学教育研究報告、Vol.13、No.2、pp.37-38 (1998)



「総合的な学習の時間」の理念と現実

駒場東邦中・高校長 菱村 幸彦

新しい学習指導要領に「総合的な学習の時間」が導入され、いま全国の教育関係者の注目を集めている。すでに一部の学校では先進的な試行も始まっており、そうした先進的な学校を中心に「総合的な学習の時間」の実践的な研究も具体化しつつある。新教育課程の本格的実施に当たっては、ぜひとも各学校で「総合的な学習の時間」の趣旨が理解され、うまく定着して、所期の成果をあげることを願っている。

しかし、「総合的な学習の時間」は、戦後のカリキュラム改革にはなかった新しい試みである。それだけに、その実践に際して、多くの困難な問題に直面することは避けられない。また、その前途には必ずしも楽観を許さないものがあるように思う。そこで、以下に「総合的な学習の時間」の理念と現実について若干の私見を述べてみたい。

カリキュラム開発能力

第1は、各学校のカリキュラム開発能力の問題である。

このたび告示された新学習指導要領は、新たに導入された「総合的な学習の時間」について基準を一切示していない。新学習指導要領で示しているのは、「総合的な学習の時間」の時間枠、趣旨、ねらい、課題例、配慮事項のみで、指導目標や指導内容などは何も定め

ていない。「総合的な学習の時間」に何をどのように教えるかはあけて学校の裁量に委ねている。

つまり、総合的な学習の時間については、各学校が創意工夫をこらして独自にカリキュラムを開発しなければならないわけである。その意味では、これからは各学校のカリキュラム開発能力が問われることになる。これは戦後のカリキュラム行政にはなかった新たな挑戦と言っていだろう。

もちろん、これまでも学校でカリキュラム開発を行うケースがなかったわけではない。新学制がスタートした当初、昭和22年から23年にかけてコア・カリキュラム運動が流行った。コア・カリキュラムとは、教科ごとに分化して教える方式をとらず、教科を総合して教えようとするカリキュラムである。これは児童生徒の生活経験の重視という立場に立つもので、学習の中心（コア）を社会科や理科に置き、それに国語、算数、理科、図画工作、音楽などを取り入れて、総合的なカリキュラムを構成するものである。

当時、全国いたるところでコア・カリキュラムの研究がブームとなり、各地でさまざまな独自の授業プランが発表されたが、コア・カリキュラムは一時的な流行にとどまり、長くは続かなかった。

その理由の1つは、コア・カリキュラムを

各学校で開発することの困難さであった。「コア・コアで汗水たらし、それで財布がカリキュラム」などという戯れ歌がはやったように、コア・カリキュラムを開発するのは教師にとって大きな負担であった。このため昭和25年ごろにはすでにコア・カリキュラムは下火になってしまった。

いま1つの理由は、学力の低下であった。コア・カリキュラムは、戦前の主知主義・教師中心主義の教育から、生活経験主義・児童中心主義の教育に転換するものであった。この点では、今回の「総合的な学習の時間」の考えにも一脈通ずるものがある。

生活経験を中心とするカリキュラムは、児童生徒の能動的な主体学習を中心とするのはいいとして、半面で、系統的知識の習得がむずかしく、国語や算数の基礎学力を低下させる欠陥をもっていた。ために、生活経験主義のカリキュラムに対し「はいまわる経験主義」との批判が加えられ、やがて系統的な学習に対する要請が強くなって、生活経験中心のカリキュラム方式から、論理的なカリキュラム方式に転換して行った。

新学習指導要領が導入する「総合的な学習の時間」は、すべての学校において行われるものである。これからの学校は否応なしにカリキュラム開発能力が問われることになる。しかし、果してすべての学校で優れたカリキュラム開発ができるかどうか。この点でコア・カリキュラム時代の轍を踏まなければいけないという懸念が拭いがたい。

「総合的な学習の時間」の導入を提言した中央教育審議会答申や教育課程審議会答申では、理念的な教師像を前提に教師ならこれぐらいはできなければという気持ちが先行していなかったか。教育行政では常に理念として

の教師ではなく、現実の教師を前提として、教育政策を立案することが求められる。今回の「総合的な学習の時間」の導入が、現実的な教師像に基づくものであることを願っている。

授業時数と学力水準

第2は、授業時数と学力水準の問題である。生活経験中心のカリキュラムが系統的知識の習得を困難にし、基礎学力の低下を招いたことはすでに述べたが、授業時数の関係からも「総合的な学習の時間」の導入がそうした結果につながるおそれはないか。

学校5日制の本格実施により、登校日数が減少するから、授業時数が少なくなるのはやむをえない。今回の教育課程の改定では、小・中学校とも年間授業時数を70時間削減している。これによりわが国の年間授業時数は、小学校（4～6学年）945時間、中学校980時間といずれも1000時間を切ることとなった。

以前から学校5日制をとっている諸外国の実態をみると、例えば、OECDの授業時数の調査（1995年）によれば、小学校（9歳児）の授業時数は、オランダ1014時間、アメリカ1001時間、ニュージーランド963時間、カナダ927時間である。また、中学校（14歳児）の授業時数は、オランダ1198時間、スイス1108時間、ベルギー1090時間、フランス1047時間、アメリカ1032時間、カナダ999時間となっている。この数字を見れば、学校5日制をとりながらも授業時数の確保には努力している国が少なくないことがわかる。

わが国の授業時数は小・中学校とも1000時間を切ったなかで教科等の授業時数を削ってまで、あえて「総合的な学習の時間」を導入した意義は何か。

「総合的な学習の時間」のねらいについて、新学習指導要領は「自ら課題を見付け、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」や「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えること」を挙げている。

こうした「総合的な学習の時間」のねらいは、これからの学校教育において大切であることは論をまたない。けれど、「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」ことも、あるいは「問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む」ことも、児童生徒が基礎的知識をしっかりと身につけることが前提になければならない。そして基礎的知識の習得には教え込むことも、覚え込ませることも必要である。

今回の教育課程の改定では、「総合的な学習の時間」の時間の確保のために、小・中学校とも各教科の授業時数が削減されていることから、基礎的知識の習得がおろそかにならないかという心配がある。

加えて、「総合的な学習の時間」の理念を強調するあまり、教科の基礎・基本がおろそかになるようなことがあっては困る。そうになると、かつて生活経験中心の教育が児童生徒の系統的知識の不足を招いて批判を受けたように、ふたたび学力低下の批判を招くおそれなしとしない。前車の轍を踏むことのないよう、よくよく注意しなければならないと思う。

各学校段階による違い

第3は、「総合的な学習の時間」と学校段階の関係である。

小学校において「総合的な学習の時間」を

行うことは比較的容易であると思う。小学校は学級担任制が原則であるから、これまでも各教師の創意工夫により多様な授業形態をとることが可能であった。

とくに小学校の低学年では制度的にも合科的指導が認められており、ある意味で「総合的な学習の時間」に近い形の授業が行われている。例えば、国語と生活科を合わせたり、音楽と体育を一緒にしたりして、横断的・総合的な指導をしている例は少なくない。こうした経験を生かせば、「総合的な学習の時間」の実施もかなりスムーズに行くことが予想できる。

今回の教育課程の改定で合科的指導が小学校の全学年にわたって行えるようになった。したがって、教科の合科と「総合的な学習の時間」の組み合わせによっては、教科の再編にもつながる多彩な研究的実践が行われる可能性がある。

この点、中学校では小学校とは事情が異なる。中学校は教科担任制であるから、「総合的な学習の時間」の指導をどうするかは必ずしも容易ではない。「総合的な学習の時間」のテーマは各学校が定めるわけであるが、新学習指導要領が例示するように、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題を取り上げるとなると、どうしても複数の教師によるクロス・カリキュラム的指導が不可欠となる。

中学校でもチーム・ティーチングの経験はあるが、果してすべての中学校において複数の教師によるクロス・カリキュラム的指導がうまく実施できるものかどうかについて懸念をもつ人は少なくないのではないか。

名目的には「総合的な学習の時間」とはいながら、結局はこれまでの教科学習と変わ

りがない授業が行われるのであれば、何のための総合学習かということになる。

なお新しい中学校の教育課程では選択履修の拡大が図られている。各学校のカリキュラム編成では選択履修の授業時数と「総合的な学習の時間」の授業時数は合わせて一本の形で運用されるので、選択科目の在り方との関連にも留意が必要である。

では高校はどうか。高校ではすでに学習指導要領に定める教科・科目以外に、「その他科目」として、例えば、「地域研究」「異文化研究」「環境問題」「疫病予防」など各高校が独自に開発した横断的・総合的な教科・科目をカリキュラムに組み込んでいる学校も少なくない。また、高校には「課題研究」の科目が設けられていて、自ら課題を設定し、探究活動を通して問題解決能力の育成をめざしている。こうした「その他科目」や「課題研究」の経験を生かせば、高校における「総合的な学習の時間」の実施はさして難しくはないとも言える。

しかし、問題は大学受験である。「総合的な学習の時間」による学習が大学入試に有利に働けばともかく、現実的にはそうした可能性は少ないであろうから、やはり大学受験が「総合的な学習の時間」実施の隘路となるのではないか。もし大学入試の状況が変わらないとすれば、入試難関校を受験する生徒を多く抱える高校では、「総合的な学習の時間」の実施には消極的にならざるを得ないと思う。

以上、主として「総合的な学習の時間」の実践上の問題点について私見を述べた。いささか難点のみを指摘した感がないではないが、真意は冒頭に述べたように、「総合的な

学習の時間」の趣旨とねらいの達成にある。新しい教育課程の実施においては、ぜひとも「総合的な学習の時間」が成功することを願っている。



「総合的な学習」と基礎学力の関係

元千葉大学・帝京大学教授 大石 勝男

1. 総論に位置づけた意義

新学習指導要領は「総合的な学習」を各教科・領域の章ではなく総論に位置づけた。ただし授業時数表（学校教育法施行規則）は、これを各教科、道徳、特別活動の次に明示して指導の場を確保している。理論的にはやや不整合であるが、このことは「総合的な学習」の意義と重要性を強調したものと見える。

教課審答申（平成10年7月）は、この時間を設けた趣旨を次のように述べている。

- ①各学校が地域や学校等の実態に応じて創意工夫した特色ある教育活動を展開する。
- ②自ら学び自ら考える力を社会の変化に主体的に対応する「生きる力」として育てる。
- ③教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とし、問題解決や探究活動に主体的に取組む能力、態度を育てる。

したがってその内容を各教科のように国が基準を示すことなく、学校の主体性を尊重するとしている。ただし新しい社会の課題として「例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題など」を取り上げることも含むとしている。

新学習指導要領はこれを受けて次のような学習活動を行うとしている。

- 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動などを取り入れる。

- グループ学習、異年齢集団による学習、地域の人々の協力による指導、地域教材等の活用などを工夫する。

これらはいわゆる新しい学力観に立つ魅力ある学習活動のように思えるが、しかしその具現は容易ではない。また、これらの学習活動は、実はこれまでもすべての教科・領域において求められてきたことであるが、それが必ずしも成功しなかったという経験を有している。

このように考えると、「総合的な学習」によって21世紀の学習の全体を変革するなど、笛太鼓を鳴らすのは安易にすぎると思われる。こうした動きは周知のように海外においても、またわが国の大正期や戦後においてもしばしば論じられ実践されてきたところである。その2～3の事例を抽出してみよう。

- ・アメリカでは、カリキュラムを、①ある社会の人々によって共通に維持される1群の知識・技能および価値から成り立つ一般教育としての内容、②実際に起こっている社会的および人間的な問題を直接に取りあげる内容とに分けた事例がある。
- ・フランスでは、カリキュラムを、①知識の基本的な手段（口頭及び筆記の表現、読み方、計算の習得の保証）を通して、知性、芸術的感性、思考力、創造性などを養うとしている。また、家庭と共同して道徳教育

と市民教育を保証する。⑥多くの科目を一括して「目ざまし科目」として指導する時間を設ける。これは教師が主導性を握り余裕を持って指導するなどの事例があげられる。なお、このほかに「補強学習、深化学習、実験・実習・観察・調査、自然・社会・神との関係を考える総合教科」などを設けたという。これらはわが国の新学習指導要領が強調している点にきわめて似ているといえる。

要するに、新学習指導要領における「総合的な学習」は、これまでにない画期的なことというのではなく、海外においてもしばしば取りあげられ、現在もおお重視されたり、あるいは壁につき当たって改良されつつあるなどの経過を冷静に評価する必要があるということになる。このことは「総合的な学習」については消極的な見方をするというのではなく、これを成功させるためにも必要だということである。

2. 基礎・基本をめぐる問題

「基礎・基本」に関する定義は、わが国をはじめ国際的にも必ずしも定着しているわけではない。基礎課程 (Basic Course) は「学習の全体計画の中で子どもにとって最も基礎的、共通的なコース」と訳され、いわゆる「読み、書き、計算の知識、技能を系統的に学習すること」とされている。したがってこれらの指導に際しては、教師が主体的に計画を作成し系統的に指導するのが一般的である。

このように「基礎・基本」を学習のための道具的なものと評するのが一般的であるが、それだけではなく創造力、思考力、情操、さらに豊かな人間性、社会性などの目標を含め

て基礎・基本とするという見方もある。今次の改訂における中教審や教課審の答申、さらに新学習指導要領においても、これらについては論理的に未整理のままである。基礎・基本を「読み・書き・計算」の内容に傾斜をかけているように読み取れる部分もあれば、「生きる力の基礎」のように必ずしもそうでない個所もある。

昭和28 (1953) 年に発行された「桜田の教育」(東京・桜田小学校編著)には、同校のカリキュラムを次のように図示している。

カリキュラムの構造

	人間性	科学性	技術性
生きる	（生活実践課程）	（問題解決課程）	（技術創造課程）
働く			
創る			

1週間当たりの授業時数（3年以上）

科目等	実施時間		
生活実践課程	9：45～14：45		
問題解決課程	5：30		
複 合	2：15		
技術創造課程	単	言 語	3：15
	数 学	3：00	
	音 楽	1：30	
	美 術	1：15	
	一	手 技	0：45
運 動	1：45		
(生活実践を除く時間数)	(19：15)		

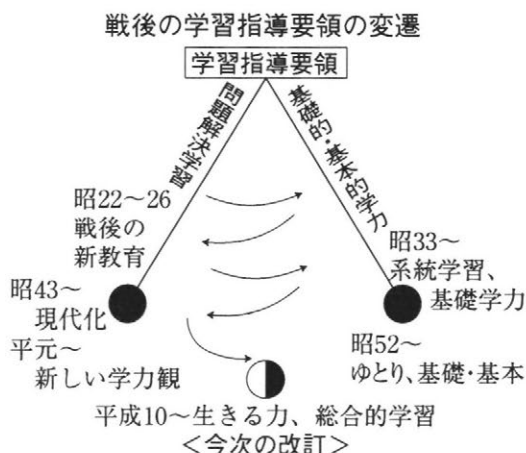
この学校の「生活実践課程」は現在の特別活動の原型になるような内容である。「問題解決課程」は社会科と理科を含めたようなコースである。「技術創造課程」は基礎的な能力・態度を培う学習としているが、この場合にもそれを単一と複合とに分けている点に注目したい。

桜田小は社会科を中心とするコア・カリキュラムの実践の一例であるが、現在、我々が目指す「総合的な学習」に類似している面が大きいといえる。当時は文部省の学習指導要領試案（昭26）においても「児童や青年は、まず、自分でみずからの目的をもって、そのやり口を計画し、それによって学習をみずからの力で進め、更にその努力の結果を自分で反省してみるような、実際の経験を持たなくてはならない。だからほんとうの知識、ほんとうの技能は、児童や青年が自分でたてた目的から出た要求を満足させようとする活動からでなければできない」としている。

このような問題解決学習はそれ自体が極めて魅力的であったが、しかし実践現場では容易に具体化できなかった。私は、当時、中学校の社会科の教師であったが、教室の実際は、地図帳や年表を使うことができない生徒が多いとか、友人が発表する内容をほとんど理解できないとか、自分が何をしたらいいかが分からないなどの生徒もいた。これらは私の指導の不十分さから生じた問題かもしれないが、しかし一般に「読み、書き、計算」の技能や基礎的な知識が体得できない生徒が増えたのは事実であった。社会科は問題解決学習の花形的な教科として誕生したが、やがてそれは戦後の新教育の動きを象徴するかのようになり崩れてしまった。そして再び分野主義（地理、歴史、政治経済）が登場してきたわけ

ある。

学習指導要領の変遷は次図のように振り子状の動きを見せるが、これらは入試という現実の問題（保護者等からの要求）を絡ませながらの変遷でもあった。このようなことは教育課程論とは次元の異なる問題と考えねばならないが、しかし現場の授業はこうした事情を離れることはできなかった。また、こうした矛盾の揺れの中で調和ある教育課程と授業が展開されたという現場教師の受けとめ方があるのも事実である。



3. 今後の現実的な課題

新学習指導要領は、児童生徒が「自ら課題を見付け、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」というのが、これは容易なことではない。例えば40人の子どもを対象にした場合に、何人の子どもが課題を見付けることができるだろうか。何人の子どもが必要な情報を集めて活用し、1つの結論を求めて発表したりすることができるだろうか。教師の解説を聞いても理解できない子が友人の説明を聞いて何をどれだけ理解することができるだろうか。小集団での共同学

習をしたときに全員が協力して学習を成立させることができるだろうか。学力の低い子が高い子についていくだけの学習にならないだろうか。昭和20年代の問題解決学習の二の舞いになると、掛け算九々ができず、新聞も読めない子が出るおそれがある。現在でも「七五三教育」という呼称が生きているといわれるように、指導目標に到達できない子が多いという実態をどう考えたらいいだろうか。

それは教師の指導の不適切さによるものかもしれないが、教育学を論じる大学教師の教室やゼミでどれだけの子が問題解決学習に取り組んでいるだろうか。新学習指導要領のいう「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組むとともに、自己の生き方を考えることができる」学生がどれだけいるだろうか。私の経験では大学院生でもこれだけ高次の目標に手の届く者は必ずしも多いとはいえないように思う。大学の教師は「小中高校で何を学んできたか」と叱るが、社会の人々からは同じように「大学で何をしてきたか」と批判される。エマーソン・R・Wは「小学校、中学校、大学で教えられることは教育ではない。教育の手段である。」と指摘する。私はこの手段（学び方）を基礎的・基本的なものの重要な柱と考える。高木健夫（評論家）氏はある雑誌に「あれから60年たちました。わたしの書齋にある辞書はコンサイスのような型はなく、全部大型であります。それは先生に英語のわからないところをおたずねしたときに、中学生のわたしに大きなウェブスターのページをめくりながら教えてくださいました。『辞書はきちんとした大きなものを使いなさい。』と教えてくださいました。爾来60年、わたしは大きな辞書しか使いません。」と書

いておられる。教師の指導はこのように生涯の学び方や生き方に影響することにもなる。そして、このことは辞書の大きさだけの問題ではなく、学ぶ姿勢にかかわることでもある。ただし、この先生は学級の全員に「大きな辞書を」という指導をしたのではなく、ある子どもには「コンサイスを使いこなせ」と教えただろうし、ある子どもには、「仮名まじりの辞書でもいい」と励ましたかもしれない。

このように考えるときに、「総合的な学習」だけが問題解決や体験学習を通して思考力や創造力を培うと安易に整理すべきではないであろう。このことはすべての学習活動において期待されるべきであり、また「総合的な学習」においてもその体験が基礎的・基本的な能力・態度を培うことになる应考虑すべきである。その意味では、「総合的な学習」と他の教科の目標や方法が質的に異なるのではなく、内容の取りあげ方と評価（評定）の方法にやや異なるものがあると解したほうが妥当である。図示した振り子を今次の改訂で中央に止めたのは、この点を強調したかったのである。

いずれにしても幼稚園の教育要領、小学校低学年の「生活科」の累積に立って「総合的な学習」の在り方を検討するとともに、小中高の子どもが発達段階に即してそれをどう具体化するかが今後の課題になるといえる。それは「横断的」だけでなく「累積的」な視点の必要を示唆するものでもある。「生活科、総合的な学習、選択教科」などの累積の中で「個の重視」への展開をどうするかが課題になる。

これらをどこまで成功させるかは、学校現場の教師の実践にかかっているといえる。



「総合的な学習の時間」の行方

国立学校財務センター教授 市川 昭午

1. 教科学習との違いが明確にならない

教育課程審議会答申（1998.07.29）や新学習指導要領（1998.12.14）によると、総合的な学習の時間における具体的な学習課題は、①横断的・総合的な課題、②児童生徒の興味・関心に基づく課題、③地域や学校の特色に応じた課題の3つだという。しかし、横断的・総合的な学習は社会的要請であるのに対して、特色ある教育活動は各学校の要望であり、興味・関心に基づく学習は児童生徒側の希望である。したがって、それらは必ずしも一致しないだけでなく、食い違う場合もでてくる。また、②や③は教科や特別教育活動などでも必要とされることだし、これまでも強調されてきたことである。それにあえて「総合的な学習の時間」を設けなくてもできることである。したがって、時間特設の主要な目的は結局①の横断的・総合的な学習だということになる。

しかし、それが教科学習とどこがどう違うのかということからしてそもそもはっきりしない。現に現行の小学校低学年生活科は「総合的な性格」を有するにもかかわらず、教科の1つとされている。また、教育課程審議会答申は総合的な学習時間の課題として例示した情報や福祉を高校の教科として新設することを提案している。さらに、かつて日教組の中央教育課程検討委員会は総合学習を教科と

して創設することを提起したことがある。

総合的な学習の時間では通常の教科のように試験の成績で数値的に評価することはせず、活動や学習の課程、学習の状況や成果等について児童生徒の長所、学習に対する意欲や態度、進歩の状況等を踏まえて適切に評価するしないという点が違うといわれるかもしれない。しかし、新しい学力観によれば教科に関してもそうした評価の視点が求められていた筈であり、ここでも従来の教科との違いは明確ではない。

教育課程審議会答申は「総合的な学習の時間」の狙いとして、自主的な学習、主体的な判断、問題解決能力、生き方の自覚などを挙げている。しかし、教科教育であっても主体的な判断力を涵養したり、問題解決的な能力を身に付けさせたりすることができないわけではない。逆に総合的な学習の時間を設けさえすればそうした狙いが必ず達成されるという保証はない。それどころか、体験型学習は知識と情報の平板な堆積になりやすく、総合的な学習は多くのことを広く浅く学ぶことになりやすい。

それゆえ、両者の差異を絶対的なものとするのは正しくない。教科も幅広い見地からふくらみを持たせて学習させることは可能だし、総合学習も視野の狭い閉じられた学習に陥る危険を有している。教科だから、必修だ

から画一的になり、総合学習だから、選択だから個性が尊重されるというのは極めて短絡的な発想といわざるをえない。

2. 総合的学習はごく一部にとどまる

仮に教科教育がそれほど欠陥にみちたものであり、それと比べて横断的・総合的な学習がそれほど優れたものだとするならば、教科学習をすべて廃止し、全面的に総合学習に切り替えるべきではないか。少なくとも大部分の時間を総合的な学習に当てるべきであろう。

ところが、不思議なことに新学習指導要領では教科、道徳、特別活動、総合的な学習の四本建てであり、しかも「総合的な学習の時間」には僅か週2～3時間しか当てられていない。これは国語や算数・数学に次ぐ授業時数ではあるが、教科学習の合計に比べれば遥かに少ない。その結果、新教育課程は論理的な矛盾を孕んでいる。というのも、評価されない、少なくとも低い評価しか与えられない教科学習が圧倒的 majority を占め、高い評価を与えられている総合学習がほんの一部分しか占めていないからである。

その理由が総合学習が必ずしも絶対的に優れたものであるとは限らず、教科学習もそれなりに意義があるからだとするならば、あえて「総合的な学習の時間」を創設する意義はどこにあるのかが怪しくなってくる。前述したように教科学習と総合学習の差異がそれほど大きなものではなく、相互に移行できる程度のものでしかないことからいっても、総合的な学習の時間を創設する理由は乏しいといわねばならない。

以上のように、「総合的な学習の時間」の創設は従来の教科学習から総合学習に全面的に切り替えるべきだという確固たる信念に基

づくものではない。それは一方では学校教育のスリム化が求められ、授業時間が削減される。他方では社会的要請に応えなければならないという窮屈な状況の下でとられた苦肉の策でしかない。

国際・情報・環境・福祉などをどうしても学ばせる必要があるというのであればそれらを教科として導入し、教科書の編集や教員の養成などの条件整備を図るべきであった。また知識注入型教育の弊を改め、主体的学習や総合的思考力の涵養を促進すべきだと考えるのであれば、教科や道徳、特別教育活動を含めた学校教育全体についてその必要を強調すべきであった。ところが二兎を追ったためにどちらも不徹底に終わっている。

3. 総合的学習は選択必修教科になっていく

新教育課程は前述したように教科と総合学習との間に決定的な違いはないにもかかわらず、教科は個別科学の成果を系統的に教授する役割、総合学習の時間はその欠陥を補う役割を担うものとしている。その結果、教科は系統性や客体性を重視する領域、総合学習の時間は総合性や主体性を重視する領域といった性格付けになってしまっている。

教科においても個性が尊重され発達していくような指導がなされるべきだし、興味を生かし自主性を発揮させるような授業がなされるべきである。ところが、総合的な学習の時間でないと学習の総合化や主体化が難しいということになると、本来教科学習でも追求されるべき総合化や主体化の課題がかえってないがしろにされてしまう。

また、総合学習の主張には知識偏重教育に対する批判が含まれている。しかし、それは最近の我が国の社会的風潮に照らしてみると

き、知識注入教育を否定するよりも合理的思考力や知性を育てる教育を軽視する実践をもたらす危険がある。

総合的な学習の時間を創設する趣旨は、第一に各学校が特色ある教育活動を展開できるような時間、第二に社会変化に対応した横断的・総合的な学習を実施するための時間を確保することである。前者なら各学校が自由に使える時間枠さえ確保されればよいのに対して、後者ならそこで学習する内容が限定されることになる。

当局側は総合的な学習の時間をどう使うかは学校側の判断に任せると述べているが、実際はそうではない。その証拠に教育課程審議会答申や学習指導要領は総合的な学習の学習課題について国際理解・外国語会話、情報、環境、福祉・健康などの例示を出している。また、「総合的な学習の時間」の提唱者である中教審答申からして、この時間を利用して情報教育を行うことを指示している。本当に総合的な学習の時間によって学校に個性を発揮させ、特色ある学校を作っていくというのであれば、例示などすべきではなかった。

もっとも、文部省の担当課長は、例示はあくまで例示にすぎず、どんな課題を選ぶかは各学校に任されているのであり、極言すれば例示のどれも扱わなくてもよいとしている。しかし、「現実には（例示の）どれかに当てはまることになる」と予想しており、結局例示が単なる例示にはとどまらなくなることを認めている（『日本教育新聞』1998年12月19・26日号）。

教育課程審議会の有力な委員は例示された学習活動は「そのすべてを網羅的に行う必要はないにしても、無視できない学習活動であり、社会の変化に主体的に対応できる資質や

能力を育てることを含め、重要な視点を示している」と述べている（山極隆「“総合的な学習の時間”展開のポイントは何か」『教職研究』1999年3月増刊保存版）。そうでなくても社会的要請に基づく学習課題は無視できないところへ、審議会委員からこのようにいわれたのでは、例示が例示ではなくなり、選択必修教科のような存在になってくる。

現に書店に出回っている総合的な学習の時間に関する参考書をもみても、国際、情報、環境、福祉など、例示通りのテーマが並んでいるし、そうしたテーマごとに編集されたガイドブックも数多く出されている。その結果、社会的要請に基づく学習課題が新しい教科のように教えられることになる可能性が大きい。

4. 学力低下の心配は少ないが成功の可能性も低い

我が国では戦前から戦後にかけて合科教授や社会科、コア・カリキュラムなどが試みられてきたが、どれも長続きしなかった。最近ではそうした苦い経験をした人々が教育界から去ったためか、再びゆとりの時間だとか生活科などが試みられるようになった。しかし、これまでのところそれらが成功を収めたと言う確証はない。総合的な学習の試みが成功しにくいのはそれが極めて困難な課題だからである。

小学校の場合は現在でも合科学習や総合学習を実施することが可能だし、現行学習指導要領にもそう書いてある。にもかかわらず、行われてはいないのは合科学習や総合学習の指導が難しく、厄介だからであろう。それどころか、教科の中における分野の統合さえ難しいのが現状である。例えば、中学校の社会科では地理的分野と歴史的分野を関連させな

がら教えるべきだとされているのに、そうはなっていない。

もっとも社会科や生活科が創設されたときと違い、今回は教科ではないとされているので、改めて教員養成に当たる必要はなく、各学校が現有勢力の特色を活かしたり、あるいは利用可能な非常勤講師を勘案して、何を採上げるかをきめればよいのかもしれない。それにしても、総合学習を上手にこなせる教員がある程度揃わなければうまくいかない。

総合的な学習の成否には児童生徒の資質能力も関係してくる。総合的な学習の狙いが達成されるためには、児童生徒の側もかなり積極的な問題意識や学習意欲、さらには知的水準などを有している必要がある。これまでの実験学校の例を見ても、自分で課題を設定し、自主的に学習を進めていける児童生徒はごく少数者に限られるのが普通である。

教員及び児童生徒の資質水準が高い場合には総合学習が成功するかもしれないが、そういうところなら教科学習も同様に成果を挙げることができよう。そうでない場合には、総合学習は教科学習以上に失敗に終わる公算が大きい。

総合的な時間の創設はそうでなくても3割削減となる授業時間をさらに圧迫することになるし、そこに色濃く現れている態度主義的な学力観が教科の学習にも影響を及ぼし、学力水準の低下に拍車をかける可能性がある。

しかし、前述したように総合的な学習の時間は授業時間のごく一部分を占めるにすぎないし、実際には教科学習のように使われそうである。国際化や情報化の名目により英語やパソコンなどの授業に当てられる確率が高いし、授業時間の大幅な削減という状況の下では、この時間が実質的に他教科の補習授業や

学校行事に当てられる可能性もある。したがって、現実にはそれほど授業時間を圧迫することにはならないかもしれないが、このことは総合的な時間創設の趣旨が貫徹しないということの意味する。

いずれにしても、これまで何度か総合主義のカリキュラムが試みられ、学校によっては教育活動の在り方に著しい変化が見られた。しかし、それは一部の学校であったり、一時期のことであって、すべての学校において目を見張るような変化が生じ、それが恒久的に定着するということはなかった。

今回もまた同じような運命をたどる公算が大きいとみてよいであろう。



「総合的な学習」と学力問題

名古屋大学教授 安彦 忠彦

1. 総合的学習の重視される背景

今度の学習指導要領の改訂で新しく登場することになった「総合的な学習の時間」については、今や大変な関心と呼ぶものとなっている。その関心の多くは好意的なものであるが、他方でその実践に当たって大きな不安を伴うものであることも論者の指摘するところである。

私自身は、個人的にはこの総合的な学習について慎重論者である。「総合」というものは、ちょっと考えれば、そして厳密に考えればそう簡単に行えるものではないことを、多くの人は認めるであろう。仮りに「総合的な学習」というものが、非常に広義のもので、とにかく教科の枠を越えた、複数の教科等にまたがる学習であればよいと考えたとしても、それは形の上での「総合」であり、果たして実質的な「総合」が学習の中で生まれるかと言えば、その保証はない。それにもかかわらず、なぜ現在、ほとんど誰からも、どんな立場の人からも反対されず、歓迎されているのか。その背景を考えてみよう。

この点を考えるのには、この「総合的な学習」の「ねらい」を見てみるとよい。この学習の「ねらい」として、新学習指導要領は次の2つを挙げている。ともに大切である。

(1) 自ら課題を見付け、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、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

この「ねらい」が掲げられた背景には、教育課程審議会の答申の中の、子どもや教育課程の現状認識として、次のようなものがあることに注目する必要がある。

「これらの調査等によれば、過度の受験競争の影響もあり多くの知識を詰め込む授業になっていること、時間的にゆとりをもって学習できずに教育内容を十分に理解できない子どもたちが少なくないこと、学習が受け身で覚えることは得意だが、自ら判断し、自分なりの考えをもちそれを表現する力が十分育っていないこと、一つの正答を求めることはできても多角的なものの見方や考え方が十分ではないこと、また算数、数学や理科の学習について国際比較すると、得点は高いものの、積極的に学習しようとする意欲等が諸外国に比べ高くはないなどの問題である。」

このような現状を改善するためには、もちろん「各教科等」も変わらなければならないが、それ以上に、何よりも各学校の実情を踏まえ、その創意工夫によって自由に展開できる「総合的な学習の時間」が主要な役割を果

たすものと期待されているのである。この「総合的な学習の時間」に直結するような文章として、「知識と生活との結び付き、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識・技能等が生活において生かされ、総合的に働くようにすることに留意した指導も重要であると考え」というのがある。

しかし、「各教科等」とくに「各教科」については、量的削減と質的（水準）低下を図ることによる「基礎・基本の確実な習得」以外に、これといった（自己）批判・改善の文章は見当たらない。暗に、各教科が非総合的＝断片的な知識を一方向的に覚え込ませ、子どもの自主的な学習、自由で意欲的な活動を押しやえつけてきた、と見ているようである。

「生きる力」を「自ら学び自ら考える力」と強く結びつけ、これをさらに「総合的な学習の時間」に直結させるような論理の一面性や粗さには問題を感じる。けれども実施する以上は、少しでも効果的なものにする必要がある。なぜならそうでなければ「子どもに迷惑をかける」ことになるからである。

2. カリキュラム上の「基礎・基本」との関係

この点で最も問題なのは、新しい教育課程における「基礎・基本」とは何か、ということである。

一部の論者、とくに「総合的な学習」を積極的に推進する人たちは、この「基礎・基本」を「自ら学ぶ力」を支える「意欲」や、それに基く「問題解決能力」、あるいは新しい学力観に立った「考える力」に見ようとする。

この主張は一面で当たっているとも言えるとともに、他面では誤まっているとも言える。例えば、文部省の学習指導要領関係資料の中には、「ゆとり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り、個性を生かす教育を充実すること」という一文があり、その内容の1つとして、「教育内容を授業時数の縮減以上に厳選し、ゆとりの中で基礎的・基本的な内容を繰り返し学習し、その確実な定着を図る」との項目が挙げられている。

このような項目は、先の論者からは「矛盾している、おかしな考え、誤まった考えである」との批判を受けるものであるが、少なくともここに言う「基礎・基本」の中身のイメージが「意欲」や「問題解決能力」を指すものと言うことはできない。なぜなら、これらの「定着」とか「繰り返し学習」とかという言い方は極めて不自然で、妥当な表現とは言えないからである。

こう考えると、文部省や教育課程審議会の考え方は、「自主的で創造的な問題解決能力」と「基礎・基本」とは別のもので区別し、両者の関係をどうするかについては、「総合的な学習の時間」や「選択学習」の場で工夫するよう勧めていると解される。

したがって、カリキュラム上の「基礎・基本」は主として「確実な習得」が図れる内容のものであり、その大部分は「各教科」である。では、その中身は何か。残念ながら新学習指導要領も現行のものと同様、それを明示していない。結局は、各教科の「厳選された教育内容のすべて」ということになっていると解される。とくに、文部省関係の資料で「教育内容を基礎的・基本的な内容に厳選」と明言されているのは、社会、算数・数学、理科の三教科である。もちろん、新学習指導要領は全体として現行の内容を三割程度削減したとしているので、この三教科だけが厳選されたのではないけれども、他の教科等は別の面からも厳選されたのだということにな

る。

以上のように見てくると、やはり全体の構造があいまいになっていること、カリキュラムの構造化が十分にイメージされていず、あれこれ触れつつも、それらがどのように関連するのか、関係づける視点は何かが明示されていないと言ってよい。このような関連づけや構造化が明示できないのは、そうしない方がよいという行政上の配慮とも受けとれるが、むしろそうできるだけのフィロソフィーがない、あるいはあったとしても十分一貫性がなく、ムード的で折衷したものであるためと考えられる。

筆者は、これでは実践家は力が入らず、メリハリのない、適当なやり方で済まされる危険性が高いと考えている。そこで実践現場では、諸先生にぜひ「補正」をしてほしいと望んでいる。例えば、筆者の「基礎」「基本」についてのとらえ方は、学問的根拠を付して示したものであり、文部省や教育課程審議会のものとは部分的に重なるけれども、全体としてもっと理論的・構造的である。(拙著『新学力観と基礎学力』明治図書、(1996年参照)小学校三年ぐらいまでの「技能と感覚」を「基礎」、小学校四年ぐらいから中学校修了までの「概念と方法」を「基本」とし、「基本」は「基礎」を使って身につけるとともに、それによって「基礎」は強化されたり修正されたりするもの、と考える。とくに小学校三年ぐらいまでの「知的技能」たる「読・書・算」を「基礎学力」と考える。その低下の心配があることを次に述べよう。

3. 総合的な学習と基礎学力

筆者の経験をまず述べよう。名古屋大学附属中・高等学校では、「総合的な学習」の先

駆的な研究開発として、「総合人間科」という教科のカリキュラム開発を行った。この先導的实践は、とくに中高校レベルの実践として高く評価され、注目されている。(安彦・名大附属中高校「中高「総合的な学習」のカリキュラム開発」明治図書、1997年)

この中で注目されたことの1つは、普通の教科学習では不活発で意欲を示さない、結果的に成績のよくない生徒が、この「総合人間科」の体験的でフィールド・ワーク的な学習活動には非常に活発かつ意欲的で、グループ学習の場合などもリーダー的役割を果たすなど、すぐれた成果をあげたという点である。もっとも、これは「総合人間科」創設の当初からのねらいが当たったものであり、仮説の検証がなされたということで、とくに驚くに当たらない。

むしろ、もう1つ目立った点として、これらの「総合人間科」の学習過程や学習成果に、各教科等での学習がほとんど結びついていない、ということがある。これは、教育上も研究上も極めて興味深い点である。つまり、一般には、そして私たち教官の側も、各教科で学んだことが「総合人間科」の学習に活用されること、また逆に「総合人間科」の学習で学んだことを各教科の学習に結びつけることが、生徒において見られることを期待していた。ところが、ほとんどの生徒の言動を見たり聞いたりすると、両者の学習は全くといってよいほど影響し合うことなく、別々に展開し、結果していたのである。

このことからいくつかの問題を考える必要が出てくる。

1つは、このような分離は、カリキュラム上、学習内容上の問題なのか、教師の指導の仕方の問題なのか、時間割レベルの問題なの

か、何の問題なのかを明らかにしなければならない。これによって、どこに手を入れて改善すれば、相互にプラスの影響を生み出せるのかを知ることができるからである。もし、認識論上の問題として、どんな工夫をしても分離してしまうのであれば、そのことを明らかにするだけでも意味がある。

また別の問題として、先の「基礎学力」との関係がある。一部の論者、とくに先述した「意欲」や「思考力」「問題解決能力」を強調する論者は、大体において「基礎学力」はそれを取り出して教えるべきではなく、自主的な学習、問題解決的な学習を通して、各自がそれぞれ身につけていくはずである、共通に教えることは詰め込み学習となり望ましくない、と主張する。

しかし、この点については、あまりに子どもの、そして人間の学習を一面的に、粗く見過ぎていると思う。子どもはもっと色々な学習する。上に述べた論者は、「自発的な学習でなければ、子どもは本当には何も身につけない」と言うことが多い。けれども果たしてそうだろうか。むしろ、子どもは強制されても、それが本当に必要だと思ったり、何のためにそうしなければならないかを納得したりしたときには、やはりきちんと学習しているのではないか。人間は、色々な文脈で、色々な意味や価値に基いて学習すると言ってよい。「学習」を「自発性」だけと結びつけるのは、いかにも狭い見方ではないだろうか。

実は「基礎学力」は、すべての子どもに共通に身につけさせるべきものなのであり、個々の子どもの都合によって身についたり、つかなかったりしてよいものではない。なぜなら、それは単に「学力」の一部というだけでなく、「人格」の一部でもあるからであ

る。このことは、障害をもった子どもや部落差別を受けた人の中に入ってみれば、よく分かることである。

これらの人々が、文字の読み、書きができなかったがために、どれほど社会的に差別され、不利益を受けてきたかを考えれば、それは「社会的人格」を認められないという、市民的権利の行使にかかわることであることが分かる。このような「基礎学力」の「社会的側面」について、先述の論者の方々は認識を欠いている。

このように考えると、「総合的な学習」がどれほど見事になされても、それがそのまま上のような「基礎学力」の保障にはつながらないことが、より正確に言えば、つながりにくいことが知られる。「総合的な学習」にばかり気をとられて、とくに国語と算数における「基礎学力」に関する技能の部分（その量は決して多くない）の扱いを軽んずることのないよう、厳にいましめてほしい。

今後の教育は、「個としての強さをもつ日本人の育成」に向けられるべきだと筆者は考える。この「強さ」の中には、「自主性」や「個性・創造性」のみでなく、確かな「基礎学力」のあることが求められるのである。



「総合的な学習の時間」と基礎学力

日本総合学習学会長・京都大学大学院理学研究科教授 上野 健爾

はじめに

総合的な学習の時間のねらいは

- (1) 自ら課題を見付け、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、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること

であると新指導要領は述べている。しかしながら、このねらいは総合的な学習の時間に限らず、教育そのものが本来目的とすべきものと思われる。実は、最近の大学生の多くはこの2つの重要な力をほとんど身に付けずに大学へ入ってきており、大学での教育が極めて困難になってきている。

生徒が主体的に問題を探し、主体的に学習していく総合的な学習の時間は、今までの初等・中等教育ではなかった新しい試みである。生徒一人ひとりの個性を生かす学習形態を求めた1つの試みではあるが、問題点も大きい。特に、教科学習との関係については多くの考えが出され、議論が続けられている。新指導要領の総合的な学習のねらいの部分を読めば、総合的な学習の時間は教科学習の応用と読むことも可能である。

ただ、大切なことは総合的な学習の時間が各学校の主体的な取り組みとされ、その内容

に関しても各学校の主体性にまかされていることである。また、点数によらない評価も求められている。これまでになかった新しい試みであり、ここから初等・中等教育の新しい流れがでてくることが期待される。こうした点からも、総合的な学習の時間はぜひ成功させたいものである。しかし、そのためには学校と先生方の意識改革と、大変な努力が必要とされる。本稿では、主として教科学習と総合的な学習の時間との関連をこうした観点から述べる。

新指導要領のジレンマ

大きな期待を抱かせる総合的な学習の時間であるが、実は大きな問題がある。「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」ことができるためには、基礎学力が必要である。自ら学ぼうと思っても、文章の読み書きができなければ学ぶことは不可能である。国語力の充実なくして「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」ことは不可能である。また、様々なデータから必要は情報を取り出すためには、グラフや表で表されたデータの読み方、あるいは、与えられた数値を表やグラフに直して必要な情報をはっきりさせる必要がでてくる。たとえば、環境問題では、ごくごく微量の化学物質が登場し、量的にきちんと把握する必要がある。こうした量の把握には算

数・数学の力が不可欠である。また、化学物質の性質も知る必要がある。古人は「よみ・かき・そろばん」と言う言葉で基礎学力を表した。基礎学力をつけるのは教科学習である。「よみ・かき・そろばん」の充実があつてはじめて総合的な学習が生きてくる。

しかしながら、事態は楽観を許さない。教科の内容が薄められ、かつ教科教育の時間が一律に削減されたからである。今回の指導要領の改訂の目玉の1つは教科内容の厳選によるゆとりの教育であるという。しかし、指導要領を素直に読めばそれは不可能であることが明らかになる。教科内容を厳選し、各教科割り当ての時間をそのままにしてあれば学習にゆとりが生まれ、教える方も様々の工夫が可能になる。しかし、内容を減らしても授業時間が減れば先生と生徒の負担は変わらず、ゆとりは生じない。教科時間を減らしてまでなぜ総合的な学習の時間を設けたのかと疑問を持ちたくもなる。

多くの先生方の心配は、基礎学力がないままに、総合的な学習の時間を導入しても成果があがらないのではという点であろう。それならば、総合的な学習の時間を基礎学力の充実の時間に使いたいと思う先生がいても不思議ではない。事実、そういう声を聞くことも多い。それを仕方がないことと認めてしまうか、それとは別の形で総合的な学習を進めながら基礎学力を充実させる道を探るか、苦しい選択が迫られている。大変困難ではあるが、総合的な学習を進めながら基礎学力を充実させる道を皆で知恵を絞って見出していくべきであると私は考える。学校が主体的に授業を構築できる大切なチャンスを生かしたものである。そのためには、1つ1つの学校の経験を学び、生かすことのできる全国的なネット

ワークを構築する必要がある。さらには、小学校から大学までの先生方の連帯も必要になって来よう。総合的な学習の時間の導入は学校と先生方に根本的な意識の改革を迫っているといても過言ではない。

教科教育

初等・中等教育の目標は、生徒一人ひとりが成長して社会人として生活していく上での必要な基礎学力と「生きる力」を与えることである。その具体的な表現として冒頭で挙げた総合的な学習の時間のねらいをあげることができる。基礎学力とは、生活をしていくとき出会う問題に自ら取り組んで解決することのできる基礎的な力の1つである。「よみ・かき・そろばん」という言葉がなによりもこのことを見事に表現している。そして、実社会での問題は総合的に考える必要があることは言うまでもない。このような点を考えれば、教科教育も本来はバラバラに存在するのではないことは明らかであろう。しかしながら、研究者の学問分野の区分が初等・中等教育の教科の区分として厳然として存在することは紛れもない事実である。

また、現実の各教科の学習は本来は結びあっているものが多い。たとえば、英語の文章を正しく理解するには国語の読解力が必要とされる。算数・数学の文章題を理解するためにも国語の読解力が不可欠である。算数・数学の実力不足といわれているものの中には、実は国語の読解力の不足に起因するものがたくさんある。特に小学校低学年で国語の指導が丁寧に行われ、文章の読み書きがきちんとできるようになっていれば、高学年になったときに算数の学習で役に立つことが多い。学問領域の区分が初等・中等教育まで及び、各

教科の有機的な結びつきが希薄なことは初等・中等教育で大きなマイナスの要因を作っている。

ところで、現在の教育の荒廃を知育偏重に陥ったせいであるという論評をよく見かける。しかし、現在の教育の荒廃は知育がきちんと行われていないことに起因するよう思われてならない。知育とは事実を教え、暗記させ、テストで良い点をとらせる教育を行うことではなく、考え方の道筋を生徒一人ひとりが学び自分のものとするところにある。事実の暗記もときには必要となるが、それはあくまで考えるための手段であって、考えることをなくした教育は教育の名に値しない。生徒達は、驚くほど本当の学問に飢えている。先生の知的営みが不十分であれば生徒は、たとえ小学生であっても、簡単に見破ってしまう。真の学問は、生徒一人ひとりの魂に語りかけ、興味を湧かせ、学問に対する畏敬の念を抱かせる力をもっている。教科の持つ真の学問的背景を忘れ、安易な教育が行われているこそ教育の荒廃なのである。

まず隗より始めよ

昨年12月、中教審答申が出され総合的な学習の時間の導入が正式に決まったとき、NHKテレビの朝のニュースで、総合学習に長年取り組んできたある小学校の授業風景が放映された。環境問題を考える授業で、川を汚してもよいかというテーマで授業が進められていた。先生の意に反して、大多数の生徒が川を少しぐらい汚すのは仕方がないという結論に落ち着いた。すると、先生は突然授業を打ちきってしまった。ワッーという不満の声が生徒からあがった。自分の予想に反した結論を出した生徒たちに対して、なす術を知ら

ない先生には正直驚いた。なぜ、先生は授業を続けることができなかつたのか？「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」ことが不十分だったからである。川を少し汚すことがどのようなことか、それが10年続けばどうなるか、50年後にはどうなるか、川が汚れていることをどのように調べたらよいか、総合的な学習の時間に相応しい題材がそこから次々とでてくる。生徒達の答えをもとにして、そこから考えを深めることこそ、総合的な学習の時間に相応しいことであつたはずである。

総合的な学習の時間の導入は、「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」先生であるか否かを生徒の前にはっきりと表させるリトマス試験紙の役割をするであろう。生徒は先生を恐ろしいほど冷静に見ている。「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」先生でないと生徒が判断すると学級は崩壊するであろう。生徒に「自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」ことを要求する前に、先生が自らそのことを実行する必要がある。総合的な学習の時間は先生が生徒と共に考えることが必要になってくる。先生の基礎学力こそがまず必要とされているのである。それとともに、分からないことは分からないと生徒にはっきり言える先生でなければならない。学問に不誠実であることは教育に対しても不誠実であることである。私は、総合的な学習の時間は実は先生の学習の時間でもあると考えている。先生は、自己の専門を基礎にして、そこから生徒と共に、しかし生徒以上に深く広く学ぶ必要がある。

総合的な学習の時間と教科学習の連携を

総合的な学習の時間は、一方では基礎学力が必要であることを実感させる場になると思

われる。総合的な学習の時間が、基礎学力の不足から、ともすればイベント的、お祭りのな話題に終わることが最も心配されることである。たとえば、環境問題の学習と称して学校の近くのゴミ拾いをして、それでよしとすることなどがその最たるものである。ゴミを拾うことだけでは解決できない重大なことがあるからこそ環境問題なのである。上で述べたNHKで放映した例を取れば、近くの川を汚さざるを得ない現在の生活が今後続いていったらどのようなことになるのか、それを防ぐにはどうしたらよいか、そうした身近な問題を手がかりに考えていかなければ環境問題への解決の道はない。その際に、たくさん事実を学習する必要がある、理科、社会の高度の知識さえ要求される。このとき、自分たちが関心を持ち、学びたいと思うときには、生徒は驚くほど高度の内容を理解してしまう。実際に必要になって学習するときは、その必要性がよく分かっているので理解しやすいからであろう。こうした点で、総合的な学習の時間は教科学習の大切さを分からせるだけでなく、必要な教科の一部を深く学ぶ助けとなる。ただ、注意すべきことは、総合的な学習で得られる知識は断片的になる危険性があることである。そのような場合は、教科学習が体系的に知識を組み立てる役割を果たしてくれるであろう。このことを考えただけでも授業を行う上で両者の密接な関係が必要とされる。

ところで、総合的な学習の時間は生徒の興味に応じて様々の方向へと展開していくのが理想であろう。そのような意味では事前にプログラムをはっきりと決めてしまうことは難しいであろう。しかし、その場合でも、教科学習と総合的な学習の時間で必要とされる知

識に関してはある程度予測し、授業を組み立てていく必要がある。これは言うは易く行うは難しいことであるが、皆で協力して解決していかなければならない。各学校の試みを互いに参考にしながら解決することが必要になろう。

幅広い交流を

総合的な学習の時間を実際に行う場合に、教科を主体にして行うか、教科を全く離れたところから始めるべきかという問題が議論されている。教科学習の時間がないから総合的な学習で補うというのでは困るが、先生が自分の特性を生かす形で総合的な学習を行う場合は、どちらからはじめても最終的には同じ地点に到達すると考えられる。本当に大切なことは、たくさんの未解決の大問題に直面する世代への教育として「自ら考え、主体的に判断する」ことの大切さを繰り返し教え、また先生自らもそれを実行することであるからである。そこには統一的な教え方のマニュアルはない。自分の専門を生かし、互いに助け合う形で授業を行う必要がある。そのためには多くの事例を、失敗した事例も含めて参考にする必要がある。また、専門家との交流も必要となろう。

日本総合学習学会は現場の先生方へのこうした援助と、小学校から大学の先生の交流の場として設立された。小さな学会であるが活用していただき、総合的な学習が新しい教育の道を切り開くことを願っている。

なお、日本総合学習学会のホームページは、<http://www.kusm.kyoto-u.ac.jp/~jaise/>にある。



「総合的な学習」が育てる学力とは何か

お茶の水女子大学生活科学部教授 無藤 隆

総合的な学習の時間は自ら学び自ら考える力を育てること、とりわけ知の総合化を進める主たる時間として設定された。知の総合化とは単に個別の教科の中の学力に限らず、それらを結び、さらに生活の全般にわたり学びの活動と価値を広げていくことを指している。そこで育てるべきものは教科とは異なった独自の学力にある。

では、教科の側は知の総合化とは無縁かと言えばそうではない。また、教科独自の学力もまた当然育成されている。以下、学力を教科という面と総合という面とに分けることで、両者の違いと関連がよく見えてくることを論じる。その上でさらに、そういった学力がいかにして子どもが社会をいかによく生きるかという課題と関連してくるのか、そしてその関連をいかにして総合的な学習の時間が援助することが出来るかを考えたい。

組織的知の利用と構築としての学力

教科学習は組織的な知の問題である。既に組織化された知への出会いがあり、それを子どもなりに再組織化することである。さらに、その知の組織化の原理を新たな問題に適用し解決を図ることである。教科独自の問題解決の方法を学ぶのである。

その教科の方法は各教科に固有の知識や技能群に基づいている。ただ、多くの場合に、

教科の固有の知識とは実際のなまの現実に該当するものではない。いや、理念としては該当するのだが、子どもに伝えられるときにはその原理が見えやすい教材について原理を把握するように仕向けていくのである。

国語であれば、その年齢向けの短い教材が与えられる。算数・数学であれば計算の式にしても応用問題にしても、ごく簡略にされたものであり、現実にかかるような数値的問題とはかけ離れている。理科であれば、例えば電流を教えるのに、乾電池と豆電球といった簡単な場合について教えられる。

そういった教材とセットにして各々の知識群の原理が教えられ、その教材の取り扱いとしての技能が訓練される。そういった理解と技能は、あくまで当該の教材といった簡略なしかし対象としては文章なり実物なりのリアルなものについて習得される。教材と独立の自律的な知識や技能として学ばれるのではないし、その獲得後もそういった教材を扱い、思い起こすことと一緒に、賦活され、活用される。

そのことは教科の学習にとって、特有の利点と困難をもたらす。利点は何より原理が学びやすいということである。学びやすいように長年掛かって開発されてきた教材であるから当然である。その上、教材とセットとして学ぶので、それなりの現実感がもたらされる

し、思い起こしやすい。電流のことを考えるには、電池と豆電球を思い出せばよいのである。つまり、教材が実際のものとしてのモデルとなり、そのモデル上で思考することができるのである。

困難とは、本来の現実とは離れた単純化された設定であるために、教材と本来の現実との間のつながりが学習者である子どもにつかめないということである。電池と豆電球の話が現実の家庭の電気とは関係のないこととして受け取られているかもしれない。そこで、その間を埋めるものとしての学習が必要になる。総合的な学習が登場することになる。

知的総合化としての学力

現実の問題を扱うには、多くの場合に、単に1つの教科や、ましてその教科の1つの単元などの知識では足りない。多くの知識・技能を総合して扱うしかない。確かに、例えば、力学の方程式を学び、その力の加速度といったものをそのまま当てはめれば解ける問題も世の中には、学力試験以外にも存在するには違いない。だが、そういったことは実は決して多くない。何が当該の事態で力となり加速度となるか、それ以前にそれらをどう測定するか、得られた答えとしての例えば速度とは現実の事態で何を意味するか。数学などでもそうだ。そもそもきれいに方程式に表現できる以前のところで難しいことが多々ある。いかなる方程式に表現し、いかなる測定で変数に数値を挿入するか。出てきた答えを現実の何と対応させるか。

数学とは現実の場面においては数理科学の一部となり、数理科学はもっと広い現実を取り扱い理解する営みの一部であり、さらにその営みは現実をよいものにしようとする実践

の部分に過ぎない。現実の世の中での問題解決とはそういった広がりの中で成り立つことである。一人がその広がり全体を引き受けることはないにしても、その見通しを持ちつつ、他の人と共同し、分担していく。

だから、総合的な学習では何より、現実の問題を扱おうとする。そこでいかに多様な知識・技能を要するかをまず実感する。と同時に、単に経験的に取り扱うのではなく、教科等で習ったないしこれから習うであろう知識群を多岐にわたり利用することで上手に解決できることも理解していく。また、教科で習うことでも足りないので、必要な情報を現実からまた他の情報源から集める努力を自らが引きもする。種々の情報は自然にまとまりをもってくるといふわけにはいかないで、問題の発見・理解・解決に向けて総合化を図る必要も出てくる。

総合が扱う現実の問題とはその定式化自体を含めて問題となる。問題自体を見出し、いかなる類の問題かを探り出し、その問題に対して他の情報を用いつつ、問題のあり方を浮き彫りにするような扱いが求められる。

同時に、その問題を現実のものとして扱うとは、それがリアルに確かに存在するということであり、自分が自分の手と感覚で立ち向かう身の回りに見いだせると共に、まわりに出会う人々が問題だと感じることによって、問題が現実のものとして現れてくる。

子ども個人の問題意識と社会に暮らす人々の問題意識の共鳴がそこで成り立つべきなのである。もちろん、人々といっても様々な人がいる以上、問題も多様に広がり、問題の捉え方も多岐になる。どういった問題をどのように取り扱っても総合としては差し支えないが、最小限、子どもが問題を現実との出会い

からつかみだし、子ども自身の問題となっていくと同時に、社会に住む人の問題でもあるのだと子どもが分かり、その人たちの問題への構えや取り組みを知って、自分の問題追求の参考にしていく必要がある。

以上から、総合的学習において独自の学力が育成されることが分かる。現実のあり方に直面して自分なりの問題をつかみ出す力であり、その解決を図る過程で、種々の情報を集めて総合化する力であり、さらに社会の人々の問題意識と絡ませて、問題を発展させる力である。

身の回りの学習材とは

総合では、身の回りの環境に対して子どもが働きかけて、そこから問題を見出していく。なまの現実がそこでは取り上げられることになる。だが、そのことはまったくまわりの社会自然が何でもそのまま子どもの関わるものとしてふさわしいというのではない。そこに子どもが関わり、問題を見出し、さらに発展させやすい環境とそうでないものがある。前者を特に身の回りにある学習材と呼ぶことができる。

教材と呼ぶものは、特定のねらいをもって、そのねらいを達成するのに具合のよいものを教師が選んで構成している。子どもにとって具体性があるにしても、かなり単純化されている。それに対して身の回りの環境にある学習材の特徴は、それ自体現実の環境の一部であるから相当に複雑であり、それ以上に特定の問題や解決を意図して設計されたものではないということにある。ねらいのための手段ではない。現実として既に存在して社会的機能を多数担っている。つまりその存在は以前からであり、その存在を子どもは知らなかつ

たにせよ、以前からあるものだと子どもにも分かる。その上、多くの人が利用したり接しており、子どもはその利用や接触に入り混じる形で関わっていく。

その関わりを通して子どもが問題を見出していくには、まず積極的な関わりが可能であることと、その関わりを通して多くのことに気付いていける必要がある。その気付きの展開から子どもにとっての問題が生まれる。

その対象が地域に流れている川だとして、単に川を眺めているだけでは関わりは広がらない。例えば、川に水に入って遊ぶ、川に棲む魚や虫を捕まえる、河原の草を摘む、川の水の汚れを調べるなどの関わりが成り立って、多様な気付きが可能になる。相手が人だとしても同様である。ただ、老人ホームを訪問して慰問のお芝居を見せるのでは相手との多様な関わりは成り立たない。繰り返しの接触と、一緒に遊んだり世話したりの活動を通して気付きが生まれ、その関わりをよいものにしたという問題意識が形成される。

暮らしと文化としての環境

身の回りの環境は単にものとして存在しているのではない。人にしても孤立してあるわけではない。人々は日々の暮らしを営み、その暮らしに用いられ接するものとして物としての環境もあるのである。川が流れ、野山があるとして、それが人が利用するものである。自然が保持されているにしても、人がその自然を大事に思い、保持しているのである。すべてが人為の産物だというのではなく、そういった自然も含めて人の暮らしが成り立っており、総合における自然への関わりとはそういった自然を含めて成り立つ暮らしへの関わりでもあるということなのである。

暮らしとは日々どの人も行っていることであり、大人も子どもも営んでいることである。だが、多くの子どもはその暮らしの大部分から疎外されている。家と学校と塾とを行き来して、後はテレビやテレビゲームを楽しむという日常であり、働くとか、自然の保持に苦勞するとか、困った人を助けるといった活動に関わることはほとんどない。だから、暮らしという視点から言えば、子どもの暮らしの範囲を広げて、大人とのつながりを付けること、また世間の大人といっても様々にいるので、その多様性を分からせていく必要がある。その上で、暮らしとは互いに助け合い、各々の持ち分を果たしつつ、その暮らしを向上させようと努力していることである。子どもはその努力に参加するのである。

子どもにとっての直接の暮らしは家庭であり、学校である。特に教育的な関わりは学校で可能となる。だとしたら、学校での暮らしをどう教育的に意義あるものにするかは総合的な学習の大事な課題となる。その際に、文化という視点を忘れてはならない。暮らしとはあるスタイルをもった生活の仕方であり、その地域や風土でのまとまりをもった活動である。それが文化ということである。地域・家庭と学校を文化という観点でつなげていくこと、学校の風土を文化的に豊かなものとしていく必要がある。その文化とは日常の暮らしのスタイルであるから、授業でのみ何かの活動を行うのではなく、学校の至る場所でどんな時間においてもその文化の一端が見られ感じられ行為されていくべきである。文化の一部を今自分たちが行為しているのだと子どもが実感できることが決定的に重要である。

学びの中で自らが生きること

子どもがよりよく暮らすとは、単に上手に生活できるだけのことではない。その暮らしを自覚して、自分たちと他の子ども・大人の暮らしと連続することを理解することである。その連続を生きていき、成長していくのだという見通しをもてることである。

自らの生き方を考えることが総合の課題として入ってくるのは、総合で暮らしが対象として分析されるだけでなく、自分が暮らすということと結びつけられて実践されるからである。他の人の暮らしの実践と結びつく中で、自分がいかに暮らしていくか、これからの暮らしや大人になっての暮らしにおいてどうありたいと思うかが問われるようになる。

自分の生き方を考えるとは、内に籠もって考え込むことばかりからなるのではない。同様に暮らしつつ悩み感じなおかつ元気をもって生きている人の生き方に接し、視野を広げることが不可欠である。例えば、職場体験のように、大人の仕事の暮らしのあり方を内側から知る。そのことから、自分たちのあり方を反省したり、将来へのイメージを形成する。総合的な学習の可能性は子どもの生き方に響くところで大きく広がる。



教科中心か、児童中心か

——スコットランドのEnvironmental Studiesの変貌の背後にあるもの——

玉川大学文学部教育学科教授 山口 栄一

1. はじめに

スコットランドのカリキュラムには、イングランドのそれと異なる特徴として Environmental Studies (以下EVと略) という広領域の科目があり、わが国の「新しい学力観」に近い理念の中で、授業が展開されてきた。しかし、経済的な観点からのサッチャーの教育改革の流れのなかで、EVは「主体的な取り組み」から「知識と技能の習得」へと重点をシフトしつつある。それは、わが国の「新しい学力観」が意欲、関心を重視し、知識、技能の獲得を後退させているのとは対照的である。本稿では、スコットランドのトピックを中心とした学習をめぐる議論をふりかえりながら、わが国の「新しい学力観」を問い直す手がかりとしたい。

2. 児童を中心とするEV

スコットランドの教育は、1707年のイングランド、ウェールズとの統合以来、イングランドの教育政策と一線を画した制度と運営が認められている。スコットランドはイングランドとの違いを強調しつつも、大きな流れの中では歩調を合わせているようである。いいかえるなら、同調はしないが協調している。その傾向はカリキュラム改革にもみられる。戦後のスコットランドの小学校のカリキュラムには、1965年の改革と1987年からの改革と、

ふたつのターニングポイントがある。1965年のScottish Educational Department (SED) のMemorandumでは、教科中心から児童中心のカリキュラムへと方向を転換した。ここでは、活動的な探究が重視され、知識や技能よりも「知的な好奇心を育てる」「主体的に知識を獲得する力を育てる」ことの方が重要とされたのである。子どもたちが身の回りの世界を探究することを通して学ぶことが強調された。その象徴が、地理、歴史、理科を統合したEVの新設である。そのタイトルと理念は、わが国の「生活科」に近いものと言えよう。

児童中心の、トピックを中心とした学習形態に対しては、つぎのような批判があった。そのひとつは「このような方法で教えられるのは、ほんのわずかな優れた教師のみである」、もうひとつは「トピックを中心とした学習はお化粧のようなものであり、教師が教えるべき内容を子どもたちが受け入れやすくするものにすぎない」というものである。こうしたカリキュラムを支持する立場から、トピックによる学習は高いレベルでのカリキュラムの理解、クラスの学習を柔軟に組織・管理できるすぐれた技能と、さまざま異なる学習状況で、どのように教えたらいかがを適切に対処しなければならないことを認めつつも、重要なのは、カリキュラムを与えること

ではなく、子どもたちがどこにおり、作業として何が必要かを明確にすることによって、何より「教師が自分の役割が変わったことを自覚すること」であるとしている。また、トピックによる学習を教科の化粧と見る立場を、トピック学習に内在する探究的な性質と学習の全体性を否定するものと批判する。つまり、教師は、トピック学習を通して、「それと関連する他の学習の可能性に目を向け、子どもたちにもそれに気づかせることである。その結果、選択が可能となり、いろいろな筋道が見つかり、探究の小さな旅がはじまるのであり、その動きは内から外へであって、外から内へではない」(Macdonald,p.59)。

3. サッチャーとEV

しかしながら、児童中心のカリキュラムは停滞するイギリス経済のなかで問い直されることとなった。今日の教育改革を進めたM.サッチャーは1987年のスピーチで、学校教育と経済の成功との直接的な関係にふれ、「日本、ドイツ、アメリカに対して、来るべき世界で成功をおさめるためには、十分に教育、訓練された、創造的な子どもたちを育てることが必要である。いま教育でおくれをとるならば、国家は明日の世界でおくれをとるであろう」と述べた。その手がかりとして彼らは、日本、韓国、台湾、シンガポールなど、東アジアの国々の驚異的な発展とその学力の高さに目を向けた。国際学力調査におけるイギリスの子どもたちの順位の低さが国際経済における英国産業の競争力の低下の問題と重なって、職業教育の問題、その背後にある基礎学力の問題が浮かび上がってきたのである。一斉指導のもとで、イギリスの倍の数の多くの子どもたちが1つの教室で、教室に混乱のないまま

に整然と学び、国際的な順位でも高位に位置している台湾の授業に言及しつつ、HMIの長であるWoodheadは1996年に「イギリスの学校、算数の学習では一斉指導の割合を60%に高めるべきである」というコメントを発表している。

イングランドの教育改革と協調するかのようになり、スコットランドでもScottish Office Education Department (SOED) がそれまでの学習指導のあり方を見直す動きを見せはじめ、1987年から1993年かけてthe 5-14 Programmeという、スコットランド独自の初等および初級中等教育のガイドラインを公表した。ちなみにイングランドではNational Curriculumとして提示されたが、スコットランドではガイドラインとして提示された。イングランド、ウェールズのカリキュラムが学力の向上と学校の改善をめざす大幅な改革であったのに対し、「ガイドラインは、子どもの学習のバランスと広がり連続性を重視し、初等教育の7年と中等教育のはじめの2年をカバーしている」(M.Clark,p3)として、これまでの政策との連続性を保持しているというスコットランドびいきの見解もあるが、査察の実施、学校の評価の公表、地域外の学校の選択など、イングランドで進められている教育の中央集権化にかなり歩調を合わせた、ガイドラインを取り巻く状況をみると、その見解はいささか疑問と言わざるを得ない。

学習指導の面では、イングランドでもトピックを中心とした学習が見直されたように、スコットランドのEVにも従来の内容からすると、大幅な変更が加えられた。それは、EVが4つの教科 (Science, Social Studies, Technology, Health Education) と、

それらを統合するInformation Technologyから構成されるものとされたことである。[注:カリキュラムは、算数(15%の割合)、国語(15%)、EV(25%)、表現教育(15%)、宗教・道徳(10%)、自由裁量の時間(20%)からなる。自由裁量の時間は学習のサポート、Pastoral care(人間的な援助)や学校全体の活動に使われる。]そして、それぞれの領域に対して目標が設定され、イングランドのKey Stageに対応するかのよう、到達目標が設定され、評価されるようになったことである。ガイドラインでは、小学校低学年(1年～3年)ではトピックを中心として広く学ばれるが、中学年(4年～6年)ではより到達目標に関係して学習が組織され、高学年および中学校(7年～中2年)では、教科を中心として学習される。到達目標は、レベルA(1年～3年)からレベルE(7年～中1年)まであり、レベルEは中2までにほとんどの生徒が到達すべきものである。教師には生徒が活動している場面の中で目標の到達度を評価することが求められている。この変更はこれまでの教師が親しんできたトピックを中心としたアプローチを残してはいるが、「教科中心であれ、総合的な科目であれ、指導計画はその指導での結果と、現在のレベルでの学習で教師が生徒に何を期待しているのかについて、指導目標に注意を十分に払わなければならない」(SOED,1993,p.72)として、トピックへの子どもたちの取り組みに加えて、その結果としての子どもたちの知識と技能の獲得を強調することとなったのである。

トピック学習に到達度を加えたガイドラインは、従来の教え方に親しんできた教師たちを混乱させていると言えるであろう。ガイドラインは指導計画の立案と運営を、従来どう

り各学校にまかしている。中学校ではEVを構成する各教科に分かれ、教科専門の教師が担当するが、小学校では、学年の教師たちが協力して長期・短期計画を作成し、校長がそれにアドバイスと承認を与えている。しかし、Practical Guide 5-14では、小学校での指導場面では、各クラスは3つないし4つのグループに分け、算数、国語は能力別のグループで進度に合わせて個別に学習を進めていくこと、EVでは異なる能力の子どもたちがグループを構成し、グループで学習を進めることを推奨している。しかしながら、グループ学習を中心とした指導では、教師たちに過大な負担を強めていることは明白であり、私が観察した授業の範囲(97年1月～3月)でも、教師はきわめて忙しく動き回っているわりには内容に関わって子どもとやりとりをする余裕がなく、その目的に反するような観察が少なくなかった。「こうした授業運営はどうか」という質問に対し、あるベテラン教師(5年担当:生徒数25人)は「コントロールは不可能だ」と述べていた。SOEDの報告(1992)でも、82%の教師が「新しいガイドラインによっていちじるしく忙しくなった」、その5分の1が「対応できない」と述べていることを報告している。

4. どちらがよいか

このように、イングランドの改革に呼応しつつ、スコットランドでは、トピック学習を残しつつも、基礎学力の重視へとシフトしつつあり、それによってEVの扱いを変えている。その背後には、Privatizationによるイギリス経済の活性化政策がある。現在でもイギリスでは失業率はきわめて高く、大きな社会問題となっており、教育にも深刻なかげを落

としている。算数・国語における能力別のグループ指導と、トピック学習で行われてきた教育はイングランドやスコットランドで基礎学力の低下を招いてきたと考えられ、直接教える指導形態が推奨されはじめている。サッチャーの改革以来、外部評価と競争原理の導入によって労働者の能力の底上げをはかろうとしているイギリスは、一斉指導や直接的な教授の割合の高い、東アジアの国々の学力中心のカリキュラムを見直し、その方向を向こうとしている。一方、わが国は基盤、基本を重視することも忘れてはいないけれども、皮肉にもそれに限界を感じて、イギリスが問い直している「トピックを中心とした学習指導」をとろうとしている。わが国の改革は学校5日制といじめや不登校、学級崩壊など学校をめぐる困難な問題から発してはいるが、その改革のモデルであるイギリスでも、いじめも授業を妨害する子どももいて、社会的な問題となっているのであるから、主体的な学習へと方向を変えたからといって問題が解決するわけではないようである。

新しい学力観は経済的に豊かな状況で生み出されたものであり、それが経済の国際化のなかでどれほど能力の高い労働力を生み出せるか疑問である。現在のように就職の困難な経済状況の中で学力の低下を招いたならば、ふたたび多くの父母の不安を喚起し、わが国もサッチャーを求めることになるかもしれない。

(参照文献)

- A. Macdonard, *Themes and Subjects*, G. Kirk et. al. (ed) *5-14:Scotland's National Curriculum*, Scottish Academic Press. 1994.
 B. Moon, *a guide to National Curriculum*, Oxford

University Press, 1996.

M. M. Clark (ed), *Education In Scotland*, Routledge, 1997.

W. A. Gatherer, *Curriculum Development in Scotland*, Scottish Academic Press. 1989.

SED, *Primary Education in Scotland*, 1965.

SOED, *Environmental Studies, Curriculum and Assessment in Scotland National Guidelines*, 1998.

SOED, *Implementing 5-14:a Progress Report*. 1994.



新幼稚園教育要領の改革点

— 幼児の家庭教育上の参考のために —

ICE教育研究所長 浜田 三雄

1. 総則

・文中の「 」は新教育要領に新しく含まれるもの、
〈 〉は旧教育要領にも含まれるものである。

(1) 幼稚園教育の基本

新しい幼稚園教育の基本では『幼稚園教育は、学校教育法第77条に規定する目標を達成するため、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行ことが基本』と述べている。この法と関連して、幼稚園教育の目標では『生きる力の基礎を育成するよう学校教育法第78条に規定する……』と述べている。今回の改革では、幼稚園教育要領の上位にある法を扱って体系を明らかにしようとしている。

また新幼稚園教育の基本の終わりの箇所、新しく幼児の主体的活動の重要性にふれ、続いて『教師は幼児と人や物とのかわりが重要だから、物的・空間的環境を構成しなければならない。また、教師は、幼児の一人一人が様々な役割を果たし、その活動を豊かにすること』と、教師の役割の重要性にふれている。

(2) 幼稚園教育の目標

新版の「前文」の要点は、『幼児期における教育は、家庭との連携を図りながら、人間形成の基礎を培うために大切なものである。幼稚園は……生きる力の基礎を育成するよう学校教育法第78条に規定する幼稚園教育の目標達成に努めること』とあり、ついで旧の5日

標をそのまま挙げている。すなわち、

《(1) 健康、安全、健全な心身の基礎を培うこと。(2) 愛情や信頼感、自立と協同の態度、道徳性を育てること。(3) 自然への興味や関心を育て、心情や思考力の芽生えを培うこと。(4) 日常生活の中で言葉への興味・関心を育て、聞く態度や言葉への感覚を養うこと。(5) 体験を通して感性を育て、創造性を豊かにすること》などを取り上げているが、今回は幼児教育の目標に変化はなく、その達成に努めることを求めているといえよう。

(3) 教育課程の編成

新幼稚園教育要領の前文は、『各幼稚園は、法令とこの幼稚園教育要領に従い、創意工夫を生かし、幼児の心身の発達と幼稚園及び地域の実態に即応した、適切な教育課程を編成する』とあり、旧教育要領より説明が細かくなっている。ここにある『創意工夫を生ず』は新しい言葉だが、幼稚園教育のこれからの姿勢を期待する言葉である。

以下の項目中、内容に追加があるのは(1)だけである。前文に続いて『特に自我が芽生え、他者の存在を意識し、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる幼児期の発達の特性を踏まえて』が挿入され、《入園から終了に至るまでの長期的な展開ができるよう配慮すること》と結ばれている。

2. ねらい及び内容

前文の全体的な意味に変化はない。「健康、人間関係、環境、言葉、表現」の5領域の解説と、各領域の内容は『幼児が環境にかかわって展開する』具体的な活動を通して、総合的に指導されるものであることに留意するよう述べている。

・健康

「ねらい」「内容」は新旧同様で変わっていない。なお、従来《留意事項》と言っていた項目が「内容の取扱い」となっている。

(1) (2) はほぼ同じだが新たに (3) (4) が増えている。『(3) 自然の中で伸び伸びと体を動かして遊ぶことにより……幼児の興味や関心が戸外にも向くようにすること。その際、幼児の動線に配慮した園庭や遊具の配置などを工夫すること。(4) 基本的な生活習慣の形成には、幼児の自立心を育て、他の幼児と主体的な活動を展開する中で、生活に必要な習慣を身に付けること』となっている。

・人間関係

「内容」と「内容の取扱い」が大きく変わっている。

新幼稚園教育要領では「内容」が12項目に増えていて、6項目は新項目である。即ち『(1) 先生や友達と共に過ごすことの喜びを味わう、(6) 友達のよさに気づき、一緒に活動する楽しさを味わう、(7) 友達と一緒に物事をやり遂げようとする気持ちをもつ、(8) よいことや悪いことがあることに気づき考えながら行動する、(9) 友達とのかかわりを深め思いやりをもつ、(12) 高齢者や地域の人々など、自分の生活に関係の深い人に親しみをもつ』などである。

「内容の取扱い」は従来2項目から新たに4項目に増えている。『(2) 幼児の主体的な

活動は、友達とかかわりながら深まって豊かになり、互いに必要な存在と認識するので、一人一人を生かした集団を形成しながら、人とかかわる力を育てていくようにすること。(3) 道徳性の芽生えを養うために基本的な生活習慣の形成を図ること。それとともに、幼児が他人の存在に気づき、尊重する気持ちで行動できるようにし、また自然や身近な動植物に親しんで豊かな心情が育つようにすること。特に信頼感や思いやりの気持ちは、葛藤やつまずきなどの体験を乗り越えて、次第に芽生えてくることに配慮すること。(4) 幼児の生活と関係の深い人々と触れ合い、自分の感情や意志を表現しながら楽しみ、共感し合う体験を通して高齢者や地域の人々に親しみをもつこと……』とあって、今までよりも、細かいとらえ方が示されているように思える。

・環境

新幼稚園教育要領の「前文」は、『周囲の様々な環境に、好奇心や探究心をもってかかわり、それらを生活に取り入れていこうとする力を養う』とある。従来は《環境にかかわる力を育て、生活に取り入れていこうとする態度を養う》だったが、新は現実的な『力を養う』で、旧は理想的な《態度を養う》という違いが見られる。

「ねらい」では、(2) 身近な環境に自分からかかわり《発見を楽しんだり考えたりし》と続き、全体の説明がより具体的・説明的になっている。(3) には新しく『文字』という字が《……物の性質や数量、『文字』などに対する感覚を豊かにする》という箇所に入っている。これは幼稚園教育要領に初めて登場した大きな意味のある言葉である。

「内容」は新教育要領では1つ増えて11項

目ある。また内容の変更も約4カ所ある。全面的に変わっているのは、『(2) 生活の中で様々なものに触れ、その性質や仕組みに興味や関心を持つ。(9) 日常生活の中で簡単な標識や文字などに関心を持つ』である。文に含まれる変更は(5)(7)に見られるが、大きな変化はない。

「内容の取扱い」は、新幼稚園教育要領で『(1) 遊びの中で周囲とのかかわりながら、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にす。 (2) 幼児期は自然の持つ意味は大きく……幼児の心の安らぎ、豊かな感情、好奇心、思考力、表現力の基礎が培われてくるので、自然とのかかわりを深める』と奨めている。かなり具体論的といえよう。

・言葉

以前は《言葉に対する感覚を養う観点》の立場からだったが、新しくは冒頭の終末にあるように『言葉で表現する力を養う』という立場から述べている。

「ねらい」の中に『(2) 伝え合う喜びを味わう。(3) 先生や友達と心を通わせる』などの新しく短い言葉が2カ所に加わっている。また「内容」では、『(10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう』という「文字を使う」項が新設されている。

「内容の取扱い」は新しく3項目が設けられている。そのねらいだけを残すと、『(1) 幼児が教師や友達と交わす喜びを味わえるようにすること。(2) 幼児が絵本や物語の内容と自分の経験を通して、言葉への感覚が養われるようにすること。(3) 幼児が文字に対する興味や関心を持つようにすること』などである。『文字に対する興味』は、今までは文部省が認めなかったところだが、ここにも時代の変化を感じる。

・表現

新たな最初の言葉が『表現することを通して豊かな感性や表現力を養い、創造性を豊かにする』だが、旧教育要領と基本的な違いは見られない。

「内容の取扱い」は(2)(3)が全面的に変わっている。即ち『(2) 幼児の自己表現の意欲を受け止めて、幼児らしい表現を楽しむように指導すること。(3) 生活経験の発達に応じて、表現意欲を発揮させることができるような道具や用具を整え、自己表現を楽しむようにする』と述べている。

これらは、従来の《自ら表現を楽しみ、表現意欲が発揮できるように適切に材料や用具を整える。素朴に表現することを大切にし、偏った指導は行わないようにする》のような、指導上の注意事項とは、表現方法の具体性においてかなり異なる方針と言えよう。

3. 指導計画作成上の留意事項

「一般的な留意事項」の(1)～(3)は旧版を持ってきている。《(1) 指導計画作成上の必要事項。(2) 指導計画作成上のねらいと構成、これと関連して①具体的内容、②環境の具体的な構成、③幼児の行う具体的活動の留意事項など。(3) 幼児の生活上の注意点》などである。また(3)では、3歳児の入園について『家庭との連携を緊密にして、生活のリズムや安全に注意すること』と新しく記載してある。(4)(5)(7)は旧版の(6)(4)(5)で、《年、学期、月、週、日などの指導計画作成と留意事項。幼児の行う活動を指導する場合の留意事項。次第に地域社会に広がりをもつ幼児の生活の留意事項》などを述べている。

(6)～(8)は全文が新設で、『(6) 幼児

の主体的活動を促すために、教師が多様なかわりを持つこと、教師は理解者、共同作業者の役割を果たしつつ適切な指導を行うこと。(8) 幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤となるので、幼児期の生活を通して創造的な思考や生活態度の基礎を養うこと』などと述べている。

「特に留意する事項」は6項目ある。旧幼稚園教育要領から新教育要領へそのまま持ち越されたものは、《(1) 安全の指導は、情緒の安定、状況に応じて身体を機敏に動かすこと、危険な場所や物事の識別、交通安全の習慣を身に付ける、災害時に適切な行動がとれるようにするための訓練。(2) 障害児の指導は家庭や専門機関との連絡を図る、集団生活を通して全体的な発展を促す、障害の状況に応じた適切な配慮を行う。(4) 行事の指導は園生活の中で生活に変化や潤いを与え、幼児が楽しく活動できようにする。また行事の教育的価値を検討し、幼児の負担にならないようにする》となっている。

新しい内容は、『(3) 幼児の社会性や豊かな人間性をはぐくむため……盲学校、養護学校等の障害児との交流の機会を設けること。(5) 幼稚園の運営に当たっては、子育て支援のために地域の人々に施設や機能を開放して、幼児教育相談にも応ずるなど、地域の幼児教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。(6) 教育時間終了後に希望者のために行う教育活動は、適切な指導体制を整えること。それとともに、第1章に示す幼稚園教育の基本及び目標を踏まえ、教育過程に基づく活動との関連、幼児の心身の負担、家庭との連携などに配慮して実施すること』などである。

4. まとめ

前の教育要領の方向性が幼稚園の保守性、即ち、知的教育に対して一部踏み込みながら、毎日のかかわり方のような基礎的な面に力点を置いて、幼児を守ろうとしていたように思う。だが今回の幼稚園教育要領は、はっきりとした踏ん切りをつけて、積極的に取り入れる方向が強く出ているように思う。この点が大きな違いである。また、教師に「創意と工夫」をいろいろな箇所で求めているように見られる。この点も従来と違って、教師が文部省と一体となって、急速に新たな方向を求めていこうとしているかのように思える。

更に、今回の幼稚園教育要領では、文字の扱いについて今までとは違って明瞭な方針を打出している。新しい時代の方向に添って、教育も大胆に変わって来つつあることを感じさせる変化である。



家庭教育と家庭学習の本質

— 家庭教育上の指針として —

教育学博士・鎌倉女子大学教授 永井 政直

○はじめに

いつの間にか教師道51年目を迎え、今日まで教育活動に携われたことに、感謝の念を深めている。小学校教師時代の最初の教え子から、退職や還暦の知らせを聞く年齢となり、改めて、教育という営みが如何に難しいかを痛感しているこの頃である。

そして、児童や学生、社会人を指導して感じることは、胎児期を含め、幼児期から児童期に至るまでの家庭教育の重要性である。かかる想いから、本稿では、家庭教育や家庭学習の本質について追求し、教育の原点について考察してみたい。

1. 教育の目的の再確認

教育基本法の前文では「……民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意……略……個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期する…」とある。

また、第1条の教育の目的では「教育は人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっつとび、勤労と責任を重んじ自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を…略」と、明記している。

この法文の中に、教育の目的の本質が示されていることを、見逃してはならない。それ

は、教育は、人格の完成をめざし、世界や国家・社会に貢献できる人間を育成するという崇高なる使命を持っているということである。

この度、文部省は小・中学校の教育課程を改訂し、総則の第1項で、「児童に生きる力をはぐくむことをめざし」と記して、「生きる力」の育成を教育の基本的な方向としている。単に生きる力の育成であるならば、家庭でも十分可能なはずである。

しかし、学校教育の場合には、教師という機能集団が、組織的・意図的に、あらゆる教育活動を展開し、生きる力の育成という教育の目的を達成しようとする。この点が家庭教育との大きな相違である。

新教育課程の改訂によって、学校では、生きる力を育成するために、次の四項目を基本的視点として挙げている。即ち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の育成を重視する。②自ら学び自ら考える力を育成する。③基礎的・基本的な内容の確実な定着を図る。④個性を生かす教育の充実に努める等である。これらの調和的発達が期待されている。

2. 学校教育と家庭教育の連携

教育課程の改訂のキーワードが、「生きる力」の育成に変わっても、人格の完成をめざ

し、知・徳・体の調和のとれた豊かな人間性を育成することが、教育の目的であり、教育の本質なのであることを、忘れてはならない。さらに、生きる力を身につけて、世界の平和や国家・社会のために貢献するのだという目的意識を、子どもの頃より、培っていく必要がある。

そして、これらの目的は、学校教育と家庭教育と社会教育が三位一体となって、それぞれが独自性を有しながら、相互補完の関係にあり、密接なる連携を図ることによって、達成が可能であることを、銘記することが大切である。

それでは、「生きる力」ということを、どのように解釈したらよいのだろうか。中央教育審議会の第一次答申は「生きる力」について、次のように述べている。「如何に社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動よる心など豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素として挙げている。これらの文章をみると、教師や親でも実現不可能な、理想的な人間の資質が示されている。

現在、人々の模範となるべき、政治家や実業家、そして、各界の指導者の中には、重要な社会的地位にありながらも、汚職、欺瞞、口論、罵り等の行為に走り、高学歴を受けた人とは思えない姿を、露呈している。それは、比較し、優劣の評価を与えて競争させるという従来の比較教育の弊害の現れでもある。換言すれば生きる使命や目的を知らず、ただ自分だけの世界に生きている不幸な人々である。

「生きる力」とは、人生をよりよく生きる力のことである。マズロー（Maslow 1908-1970）は、欲求の階層を示し、人間を完全なる人間、完全なる生命としてとらえている。そして、真に人間たらしめている精神的本質的存在としての人間観に基づいて、自己認識、自己実現、人格統合の高まりを強調している。人間は、単なる生理的、安全という欠乏充足欲求に留まらず、所属、承認、自己実現というように、より高度な成長欲求が現れると述べている。

また、マズローは「完全なる人間」という主著の中で、生命（Being）という言葉を使用している。そして、生命とは、「単なる生存というより、人間をして真の人間たらしめている精神的存在を意味する」と説明している。このように、「生きる」とは人間性研究（Humanistic）の道であり、あるべき人間の姿を追求する営みである。

真の教育とは、児童や生徒一人一人の本心を目覚めさせ、自分自身を完成させていくことにある。そのためには、比較・相対や他人の模倣という教育ではなく、自分自身を内観させて、自分の内に秘められている良さを、自分で発見し、自分で現していくように援助することが、これからの教育者や両親に、求められている。即ち、一人一人が持つ個性を、完全に発揮させることが、真の教育なのである。

3. 家庭教育の機能の明確化

前述のように、家庭教育も学校教育と共に、人格の完成をめざして行われる。しかし、家庭教育は学校教育とは異なる独自性を持っているのである。ここでは、その独自性を明瞭にとらえることによって、家庭教育の機能を

明確にしてみたい。

自分自身改めて自分の家庭を振り返ってみると、常に、家族の健康や安全、生活や仕事の安定、生きがい等、家族の幸福な生活を願っているように思える。しかし、子どもの成長期には、子どもの成長にみられる成熟・学習の発達状況や人間性の面に、強い関心が向けられていた。

このように考えると、家庭は、人格の形成を図りながら、子どもの社会化を中心に教育を行っているといえよう。換言すれば人格の完成と社会化の両面の安定化が、家庭教育の機能であり役割であるといえる。けれども、核家族時代においては、子ども中心の家庭教育の機能だけではなく、高齢者を含めた大人の社会化や、人格の安定化が、新しい機能となってきた。

何れにしても、学校教育のように、組織的・計画的ではなく、家庭教育は、非組織的・非計画的である。両親の考え次第で現実的に方向が変わっていくという実態がある。しかしながら、どの家庭においてもくつろぎ、憩い、そして、平安を強く求めている。従って、家庭教育は、このくつろぎや平和の場を、維持することを前提として、はじめて家族の社会化や人格の安定化という機能が、発揮できるのだということを確認する必要がある。

前述のように、家族がくつろぎ、憩い、心身の活力を回復できる場が家庭である。そして、家族の日常の家庭生活の中に、一家の「団欒」があり、自然の中につくられた「秩序」があり「しきたり」があることが望ましい。「親しき中にも礼儀あり」と言われているように、家族間の「礼」も重要である。

家族の社会化においては、両親の人生観や

社会観、世界観が子どもの発達に重要な意味を持つ。具体的に挙げると、①自他の生命体に対して、愛情と畏敬の念を持っている。②両親が主体的な意見を持ち、内外において行動している。③自分の仕事や生き方について厳しさを持って取り組んでいる。④健康や安全に対して関心を持ち、積極的に取り組んでいる。⑤良い趣味を持ち熱中している。⑥夫婦仲が良く協力的である。⑦開かれた宗教観を持ち、行為で実行している等が、子どもに対する自然の形の無言の教育となる。

「両親は、生きる道のガイドであり、教師は、学びの旅のガイドである」この言葉のように、両親がよりよい生き方を追求し誠意を持って努力して取り組んでいる行為を示すことである。子どもは、両親からの人間的・人格的影響を受けて、宗教観や道徳観、芸術や歴史、文化的伝統、運動や趣味等を、自然に身に付けていく。

何よりも家庭が孤立化せず、地域や世界等、広い世界に開かれていることが重要である。そのためには、人間環境、自然環境や社会環境、文化環境、宇宙環境との交流の機会を持つように、家族ぐるみの取り組みが重要である。

前項の家庭教育の機能をさらに明確にするためには、生涯教育の観点からの検討が重要となる。周知の如く1965年12月パリで開かれたユネスコの成人教育推進国際委員会に、ポール・ラングラン (Lengrend,P) が提出し、それ以後世界に普及していった。

即ち、生涯学習とは「人間が自己の充実や生活向上のため、その自発的意思に基づき、必要に応じて自己に適した手段や方法を自ら選んで行う学習」である。

この生涯学習の考え方が学校教育に導入さ

れ、教科指導や生活指導が改善されている。この度の改訂による「総合的な学習」でも、①問題解決学習能力の育成、②問題解決や探究活動に主体的に、取り組む態度の育成という二つのねらいを掲げ、自己の生き方を考えさせようとしている。このような考え方を家庭教育に取り入れ、主体的、追求的、発見的な体験活動を重視した教育を、工夫していく必要があると考える。

4. 新しい家庭学習への提言

学校教育と家庭教育の連携の項目でも述べたように、学校と家庭が密接な連携を持って、子どもの教育に取り組んだとき、教育の効果を上げることができるのである。健全な家庭教育なくしては、学校教育の効果を上げることにはできないし、正常で充実した学校での授業なくして、家庭学習の実を上げることにはできないのである。即ち、家庭教育は学校教育の基礎なのである。

しかし、現実には学校教育は変わっていきうと改善されているが、家庭教育は旧態依然として変わっていないのである。最近では、父性的母親と母性的父親が増えており、真の父親が不在の傾向にある。このような状況にあっては、家庭教育や家庭学習の主導権は、母親に委ねられ、当然の如く級友との比較・相対の教育が展開されるのではないかという危惧の念を抱く。

さて、筆者が永年教職にあって感じてきたことは、予習－本習－復習の三習が、学習効果を高める最良の方法であるということである。特に、本習として位置づいている学校の授業が、楽しくよく分かる場合には、意欲的に家庭学習に取り組み、より一層の効果をあげることができる。反対に、予習や復習をし

ていくことによって、授業についての興味・関心・意欲を高め、学習の成就感や満足感を味わう子どもも多い。

しかし、今回の新学習指導要領の改訂では、指導内容が約30%削減された。また、文部省の調査によると、授業が「よく分かる－だいたい分かる」を合わせると、小学校68%、中学校44%であるという。このような状況にあって、教育課程が改訂され、学力低下が取沙汰されている。

また、新教育課程においては「教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図る」ということが強調されている。短時間による問題解決学習方式の授業で、果たして効果が期待できるのだろうかという意見も多い。

このような状況において、家庭学習をどのように考えたらよいのだろうか。筆者はアメリカの教育哲学者デューイ（Dewey 1859-1952）の教育理論である①為すことによって学ぶ、②経験から学ぶ、③習慣化による知性向上という3点から、新しい家庭学習の在り方について考察してみた。

5. 家庭学習の基本と展開

家庭学習の基本を明らかにする前提として大切なことは、家庭生活の過程の中の一つの経験として、家庭学習を把握することである。従って「能動的」「自発的」「実践的」な取り組み、即ち「主体的」に行われたときに、良い効果が得られるのだということを、確認する必要がある。

家庭学習は、くつろぎ、憩い、団欒の場の家庭生活の中で行われるのであるから、それらが阻害されないような配慮をする。次に、実際の展開を示してみよう。

第1に、家族が守るべき合言葉や各自の努力目標を作る。そして、よく実行した者を称賛する。第2に、家庭の生活設計を家族全員で作成する。①年間計画、②各月の計画、③1日の生活日程等を作成し、子どもに生活の目的意識を持たせる。年に1～2回の旅行、各季節行事・地域行事の参加散策、運動、見学、鑑賞、ボランティア等を計画する。第3に、1日の生活日程を作成する。春季・夏季・冬季休業と平常の二通りの日程を作成するとよい。

上記のように、計画を立案することによって、家庭生活についての興味・関心が高まり、自発的・意欲的に取り組もうとする姿勢が高まる。そして、自分で作成した生活日程の中で、自分から家庭学習を実践し自分で評価し改善していくのである。「やらされる」のではなく「したい」「やる」人間として、取り組ませるのである。また教師や両親は、家庭学習の結果にこだわるのではなく、自ら実行している行為を、高く評価し援助していくことが大切である。

このような学習を継続することによって「気づき」「知覚し」「理解する」という学びが実現していく。両親が子どもの学習に相応しい環境を創意・工夫してやるのが、子どもへの最大の援助といえよう。

○おわりに

家庭教育との関連から家庭学習の在り方について考察してみた。しかし、家庭学習の具体的な方法については、深く触れることができなかった。本稿では、望ましい家庭学習の鍵は、家庭教育の本質の解明にあると考えたためである。家庭生活に協働の営みがあるとき、主体的・実践的な家庭学習が実現できると確信している。

〈参考文献〉

- 教育原理 1994 永井政直著 評伝社
- 教育学的人間 1994 和田修二著 財団法人放送大学教育振興会
- 家庭教育 1989 山村賢明著 同上



子どもの生活・学習と家庭教育

全日本家庭教育研究会教育対話主事 中村 満洲男

○新教育課程と子どもの教育

新教育課程では、完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、子どもたちに豊かな人間性や基礎・基本を身に付け、個性を生かし、自ら学び自ら考える力を培うなど「生きる力」をはぐくむことを基本的なねらいとしている。

教育課程審議会の答申では、

- ・教育は、子どもたちが幼児期から思春期を経て自我を形成し、自らの個性を伸長・開花させながら発達を遂げていく過程を扶ける営みである。
- ・子どもの教育は、学校のみが担うものではなく、学校、家庭、地域社会が連携を図り、それぞれの教育機能を十分に発揮してはじめて子どもたちのよりよい発達が促される。
- ・学校は、子どもたちにとって伸び伸びと過ごせる楽しい場でなければならない。
- ・教科の授業だけでなく、学校でのすべての生活を通して、子どもたちが友だちや教師と共に学び合い活動する中で、存在感と自己実現の喜びを味わうことができることが大切である。

など、子どもたちの成長への願いと学校への期待を述べている。このことは、子どもにとっての教育及び学校の本来的な在り方や指導の姿勢を述べたものであり、子どもの成長や

学びというものを改めて強調したものである。

家庭教育にあっても、この基本的なねらいや考え方は同じである。子どもの発達の段階に即し、家庭や地域社会における子どもの生活や学習を充実させていくという教育機能を十分に発揮させることが大切である。

○子どもの成長の基盤を作る家庭

子どもは、親の保護の下に日々成長し発達している。したがって、親はわが子の家庭における教育責任を強く自覚する必要がある。親には、保護者としての役割、教育者としての役割、モデルとしての役割、よき家庭を作る役割があると言われる。「家族がいても家庭がない」と言われるが、昨今の子どもたちの様々な問題行動や心の問題は、家庭の教育力の低下に起因するものであり、親がその役割を十分に果たしていない結果である。

家庭教育とは、親が先の4つの役割を果たす中で、子も親も共に育ち成長していくことである。子どもたちの様々な問題行動は、家庭に居場所をなくしていることへの問いかけであり、家庭・学校・地域社会の教育の在り方を痛烈に批判している姿でもあろう。

家庭教育では、子どもの成長に即して「生活」「行動」「学習」「かわり」の基盤を作ることが重要であり、その基盤に立って、

「生活の自立」「学習の自立」「精神的な自立」を促し、確立していくことが大切である。社会が変化し、価値観が多様化してきているとは言っても、このことは不易である。中央教育審議会の答申でも、「次世代を育てる心を失う危機」という表現で「心の教育」の緊急性と家庭教育の見直しを提言している。子どもたちの育ちの現状回復は、緊急の課題である。子どもたちが、日々の生活に充実感が持て、夢と希望を持って生きる生活力を身に付けさせる教育責任を果たすべきときである。

○子どもに生きる力を注ぎ込む家庭教育

子どもはどの子であっても、「よくなりたい」「できるようになりたい」等の成長欲求や「愛されたい」「認められたい」等の承認欲求を持っている。こうした基本的な欲求が満たされないと、子どもの「生きる力」を引き出すことはできない。昨今の家庭教育が、知育に偏り結果を求める傾向にあるが、それは、子どもの成長欲求を満たすことにはならない。むしろ親の期待とは逆の方向に向かうのが落ちである。親の過保護、過干渉、過期待の中に育つ子どもたちは、ストレスを貯め、疲れ果て、意欲を無くし、かかわりが取れない等々の状況を呈し、自己実現の道を閉ざしている。

近年「学校疲れの子ども」の名で呼ばれる子どもの増加が懸念されているが、そうした子どもたちの特徴は、①物覚えの悪さ（記憶力の減退）②やる気のなさ（無気力、無関心、無感動）③閉じ込めり、あるいは攻撃的 ④からだに症状（保健室登校など）であると言われる。まさに「生きる力」を失っている子どもたちのことである。

家庭とは、子どもに「生きるエネルギー」

を注ぎ込むところでなければならない。「生きるエネルギー」とは、生活力のことであり、生活意欲、学習意欲、かかわり意欲の高まりが基本であろう。そのためには、基本的な生活習慣や生活技能、社会的な技能をしっかりと身に付けさせることである。あわせて人間の基本的な欲求と言われる「生理的な欲求」「安全の欲求」「愛と所属の欲求」「承認・自尊の欲求」「自己実現の欲求」を満たしてやる家庭を作ることである。家庭教育は、子と親の「共育」であり、家族はみな「自己実現（成長欲求）」のために共同の生活をしているのである。特に、親たる者は、子育ての中で自らも学び、親として人間として子どもと共に成長していくことこそ、親に与えられた最大の課題であり務めである。親が、子どもと共に成長しようとする生き方が、わが子に「生きる力」を注ぎ込む源泉である。

○学びの心を育てる家庭と生活

家庭教育は、まさに家庭とその生活の中にある。眼前の子どもの生活を起点にして始まる。子どもをあるがままに見つめ、その姿を正しく理解することである。子どもの姿を正しく捉えるためには、わが子を固定的に見たり、親の尺度を基準にして接していたのでは子ども本来の姿は見えてこない。子どもには、それぞれ自分の思いや願いがあり、日々成長しており、常に「新たな自分」を現してくるからである。子どもは、親の一挙手一投足が学びの対象であり、親の表情や言葉、対応の仕方等、親の暮らしや生きざまを鏡として学びの心を育て成長・発達している。

また子どもは、遊びそのものが「学び」である。子どもにとっての遊びは、生活そのものであり、一生懸命に生きることであり、

どもは、遊びを通して家庭や学校で行われる教育目的と同じく心身の成長・発達を促しているのである。昨今、遊ばない、遊べない、遊ぼうとしない子どもたちの増加が懸念されている。それは、「学び」を忘れた子どもの姿であり、調和的に成長が期待できないからである。遊びを充実させることが、子どもの「学びの心」を育てるのである。

家庭教育の基本は、家庭における子どもの日々の生活を充実させることである。知的な効率を問い、それを評価し、そのことで子どもを管理する風潮が子どもの「疲れ」の要因であり、学びの心を萎えさせている。

最近の子どもたちの課題は、学ぶ姿勢ができていないことである。子どもの学びの姿勢は、基本的には「体験する」ことと、「好奇心を促す」ことである。それは、親と共に生活する家庭の中で、親が積極的に子どもにかかわることから始まり、日常の生活の場を広げてやることで学びの心が育つのである。

○生きる力を育てる家庭学習

家庭学習を効率的に進めるためには、日々の家庭での生活を充実させ、自立させておくことである。親は、わが子が小学校に入学すると同時に、わが子への関心が勉強に切り替わる傾向にある。しかし、自分の生活が自立していない子は、勉強に耐えていくことは難しい。また、生活に充実感のない子どもは、勉強への興味・関心が湧いてこない。幅広い経験や体験こそが「学び」の基礎となるのである。

最近の学校では、「生きる力」の育成が課題である。体験や活動を重視した学習が展開されているのはそのためである。単に知識を覚える学習では生きて働く知恵には成り得な

いし、変化する社会に通用する力としては役立たないということからである。学びの心を育て、学び方を学び、頭だけでなく体を通して問題を解決し、その過程で思考力や判断力、表現力を育成することが、「生きる力」となるということである。これからの家庭教育や家庭学習もここにねらいをおくべきである。

これまで家庭学習の意義や必要性を、

- (1) 学校での授業を補い支える。
- (2) 学校で学んだ学力を定着させる。
- (3) 自主的な学習態度を身に付けさせる。
- (4) 自分の良さや可能性を伸長させる。

等として捉えてきたように思われる。宿題を家庭学習とした傾向も見逃せない。

こうした捉え方も今でも大切なことではあるが、「生きる力」や「新しい学力観」という観点からは新しい視点が付加されることが重要である。学校週5日制に伴う学習内容や学習時間の削減で学力の低下を心配する声もあるが、知識・技能を学力とする考えの下では家庭学習の在り方を変えることはできない。これまでの家庭学習に付加する視点は、宿題やドリルに偏った家庭学習に対する考え方を転換し、生きていく上で必要な多様な資質や能力を育成するということである。

それは、学びに対する関心や意欲や態度を高めることであり、学び方を学ぶことであり、考える力、判断する力、表現する力、応用する力などを育成することである。そのためには、学校での学習を家庭に持ち込むことを重視するのではなく、家庭や地域での生活の中に学習の対象を求め、問題を発見し、それを解決していく学習経験を積み重ねることが大切である。

また、これからの家庭学習では、「学習の自立」という観点から特に次のようなことを

身に付けさせることが重要である。

- (1) 自主的な学習態度を身に付ける
(人に頼らないで自分から進んで学習する態度のことである。)
- (2) 学習の仕方を身に付ける
(勉強の仕方の手順と方法をしっかりと身に付けることである。)
- (3) 自分に合った学習をする
(その子なりの性格や能力に応じたやり方を認めてやることである。)

子どもは生来、好奇心の固まりであり、行動したがるものである。失敗してもまた試みる探究心を持っている。こうした力をゆとりを持って見守り育てていく親の姿勢が、子どもの学びの心と学び方を育て、生きる力のもとになっていくものである。

○「学ぶ」姿勢づくりと学習環境

これからの家庭教育は、生涯学習の基礎づくりを目標として行われなければならない。家庭学習にあっても、「教わる」から「学ぶ」への学習観の転換が必要である。子どもが「学ぶ」ことに喜びを感じ、自らの有能感に自信を深めるように親がかかわることである。そのための家庭教育は、子どものための学習環境をどう構築していくかが課題となる。

- ①親が子どもによいモデルを示すこと
(親の読書、話題等をはじめ、すべての生活習慣がモデルの意味を持つ)
- ②学びにかかわる環境を整えること
(人的・物的環境ということである。家庭学習教材・学習用具をはじめ、体験的学習の場、自由な時間の保障、何でも話せる雰囲気等々)
- ③子どもの言動をプラスに評価すること
(ほめ方、叱り方を考えることでもある。子ども

は自分の言動をプラスに評価されたとき、やる気を起こし自分のやり方に満足感を持つ)

- ④何事も自ら取り組ませ失敗を生かすこと
(必要なことは先ず取り組ませることである。そこで面白さや楽しさとともに失敗を経験させる。この経験の積み重ねが学びに生きる。)
- ⑤自分で発見し作り出す経験をさせること
(効率を問題にすることを止め、「おもしろい」「自分もできる」の自信と成功感を味わわせ、学びの動機づけを高めてやる。)
- ⑥子どもに「問う」習慣を付けること
(「問い」は子ども本来のものであり、意欲があるから生まれてくるものである。問うことは学ぶことであり、自己教育力に通ずるものである。)
- ⑦「学習の仕方を教え習慣づけること
(「勉強しなさい」とは言っても、何をどう勉強するかはあまり教えない。すべての学習は、学習の仕方が基本にあって成り立つものである。)
- ⑧学習したことを生活の中に広げること
(なぜ勉強するのかの答えは生活の中にあるからである。学んだことを日常生活に結びつけ、体験的にその学びを広げるよう働きかける。)

親も子ども、ゆとりをなくしているのが今日の状況である。しかも、学習内容を十分に理解できない。表現力が身に付いていない、体験が不足している、情緒が不安定である等々の子どもの問題は、年々増加しつつあり、学校嫌いや勉強嫌いの要因ともなっている。今こそ学校教育はもとより家庭教育においても、子どもたちが生き生きと生活や学習に取り組むことのできる環境づくりと、心身の調和的な発達を促す教育力の回復に真剣に取り組む行動を起こすべきときである。



新教育課程と家庭教育

全日本家庭教育研究会教育対話主事 保田 和彦

1. 改訂のねらい「教えるから学ぶへ」

平成10年12月14日に告示された幼稚園の新教育要領、小・中学校の新学習指導要領は、全体的な改訂のねらいを、「知識を獲得する教育から子ども自身が自ら考え、自ら解決する能力を養う教育への転換」に置いている。

そのねらいのもつ特徴は、つぎの3点と言える。

第1は、

教育内容を完全学校週5日制に対応した枠組みの中で考えていること

・学校で教育がすべて完結するという考え方やその枠組みを変えようとしている。家庭・地域の教育力を活用しつつ、子どもに生涯学び続ける力を付けようとしている。

第2は、

教育の基本的な考え方を「教え込み」型から、「学び取る」型に変えようとしていること

・学習は、子ども自らの主体で行ってこそ初めて本当の力となる。そのため、家庭・地域での生活や経験が学校の学習の中に生かされ、そのようにして身につけた力を生活の中で活用していけるようにしようとしている(入力型から出力型へ)。

これらの学びに至るための大切な基礎となるのは、発達に必要な、体験を重視した幼児期の教育である。

第3は、

創意工夫を凝らした、特色ある学校を創出しようとしていること

・地域やその道の専門家の力を積極的に導入して、学校を子どもにとって楽しく有意義な学びの場としようとしている。

特に「総合的な学習の時間」の創設は、児童・生徒の興味・関心に基づく学習など各学校の創意工夫を生かした教育活動を展開することを期待している。

これら3点の特徴を見ると、これまで、ともすれば学校任せになっている部分の多かった子どもの教育に、家庭も地域社会もしっかり関わってほしい、学校内完結教育の考えから脱皮しなければ、今の困難な教育の状況を克服し未来を担う人づくりができないという思いがうかがわれる。

確かに、子どもが突然荒れ始めるいわゆる「学級崩壊」という現象一つをとってみても家庭のしつけ、親子関係、教員の指導力、そして現代社会のゆがみなど、その原因はさまざまに考えられ、学校外教育充実への期待が高まっているのである。

2. 幼児期の発達に必要な「体験重視」

幼稚園教育要領では、幼児期にふさわしい「遊びを通じての生活」の重要性に配慮した改善を図っている。

自我が芽生える3歳児ころから、友だちの存在を意識し、遊びの中で周囲の人たちとの関わりを広げ、発達に必要な体験を深める方向をめざしている。そして、遊びが教育的に計画されることを期待している。

幼児が遊んでいるなかで文字などに出合ったり、あるいは数量やものごとの法則性に気付いたりするさまざまな体験を大切にしている。

現行の教育要領の、「言葉」の留意事項で「幼稚園においては直接取り上げて指導するのではなく」と指摘している記述を、新教育要領では削っているが、趣旨は変わっていない。

「日常生活のなかで簡単な標識や文字などに関心をもつ」内容を従来の「言葉」の領域から「環境」の領域に移したのも、遊びとしての意味を明確にしようというものである。

子どもに対する親としての期待、目的達成を重視し、急ぐあまり、誤った早期教育に走る親がいる。幼児期にふさわしい遊びを中心とした体験や身体の発達が不十分なためか、今、小学校において授業に集中できない子どもや疲れを訴える子どもが多くなっている。

幼児期の特質である遊びを通した生活が親子で楽しくできるように配慮し、遊びの中で友だちや周囲の人との関わりや、身の周りの物事への関心を広げていくよう工夫された適切な家庭での子育て支援の教材が求められている。親と子の自然な内発的対話を促すことのできる真に良い教材が用意されなければならないと考える。

一方、幼稚園の運営にあたっては、子育て支援のために地域の人々に施設や機能を開放して、幼児教育に関する相談に応じるなど、地域の幼児教育センターとしての役割も果た

すよう求められている。

諸外国に比べ、我が国では父親が育児に関わる時間が短いと言われている。とくに、母親と共通理解を図りつつ一緒に子育てに参加する習慣が十分にできていない。

夫と一緒に子育てに参加してくれないと感じている母親ほど、育児不安が強く、子どもへの接し方に困難を感じ、大切な幼児期の発達に問題があると言われている。母子密着型の場合、成人したのち、人間関係に問題、とくに人と関わる力が弱いと言われている。

幼児期の子育てについて、幼稚園に対して親への子育て支援の役割を果たすことを期待している。

全日本家庭教育研究会では、すでに幼児を持つ親、特に母親に対する幼児期の望ましい子育てについて永年にわたって学習の機会を提供してきている。

父親の子育て参加についても、夫の自発的参加を促すため、妻としてどのように働きかけていけばよいかについて提案してきているところである。

さらに、家庭で親子の対話を深める中立ちとして、子どもに豊かな体験を得させる教材として、また、よい子育て情報を提供する情報源として活用できる幼児用家庭教育教材を提供している。

3. 「自ら開拓する力強さを培う」学習

教育課程審議会の答申に示された「教育課程の改善の基本的なねらい」を受けて、小・中学校の新しい学習指導要領は改訂された。

小・中学校の新しい教育像は、「子どもが自ら考え、自分で問題を解決していくような教育観への転換をはかり、子どもたちが学ぶ楽しさや充実感を味わい、自己実現を図る場

としての学校づくりへの転換を求めるもの」である。

その「ねらい」は次の4点である。

- 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
(心の教育の重視)
- 2 自ら学び、自ら考える力を育成すること
(社会の変化に対応し未来を切り開く力をつける)
- 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り、個性を生かす教育を充実すること
(個性を生かし伸ばす教育を充実し、厳選した内容を身に付け生きて働く力とする)
- 4 各学校が創意工夫を生かし特色のある教育、特色のある学校づくりを進めること
(地域の特色や学校の教育課題などに即応した学校づくりをする)

このような「ねらい」をもとにした今回の改訂では、授業時間数の縮減に伴い教育内容を削減しているが、時間数に合わせた削減以上に、教育内容を減らしている。こうして生じる、時間的余裕を、子どもたちが自分で考え、調べる時間に充ててほしいということである。

また、時間数が減ることに伴い、基礎・基本が身につかなくなるのではないかとの意見もあるが、内容を極端に削減したわけではなく、必要な基礎・基本は、次の学年あるいは上級学校に送る措置を講じている。すなわち、時間数の削減で基礎・基本が身につかなくなるとは考えていないということである。

これからは、学校でなければ培っていけない系統的学習や発達に応じた教育指導を進めるとともに社会体験や自然体験など家庭や地

域社会を通し、これからの不透明な時代を生き抜いていく子どもに、自分で考え、自分で開拓する力強い精神を養うことが必要である。

つまり、学校ならではの教育と、家庭地域社会でしか体得できない教育があり、新学習指導要領は、その2つをトータルとして考え、そのための教育内容面での学習環境を整えることを重要視しているのである。

このように進められる学校での指導を、家庭でどのように受け止め、助長し、支援していくのがよいか、それは、小学校低学年の早い時期から子どもが興味・関心をもって自分なりに問題を解決していく力をつけるように仕向けていくことである。決められただけしかない、受け身的な塾での学習や宿題型のみ家庭学習を見直さなくてはならない。自ら体験し、調べ、考えていく家庭学習がうまく行われるためには、段階を追って積み上げていく系統的、継続的な家庭での取り組みと親の支援が必要である。そして、学習の習慣づけを基本とする小学生の段階から、中学生の自主的学習への進展に配慮した家庭学習教材の開発がこれからとくに求められると考える。

4. 家庭への呼びかけ「心の教育を」

家庭教育は、すべての教育の出発点であると言われながら、本来、家庭教育の役割であると考えられるものまで、幼稚園や保育所などの幼児教育機関や学校にゆだねようとする傾向が以前よりある。また、無責任な放任や過保護・過干渉が見られるなど、親の家庭教育に関する考え方にも変化が生じ、その教育力が低下している。基本的倫理観、社会的マナー、自制心や自立心などを培うことに親が

その責任を十分に果していないことが、教育現場でさまざまな事件が起こるたびに指摘されている。

平成10年6月の中央教育審議会の答申「幼児期からの心の教育の在り方」を受け、文部省は「心の教育」を各家庭で進めてもらう資料を作製、11年4月以降、乳幼児の親には「家庭教育手帳」を、小・中学生の親には「家庭教育ノート」を配付する。

「家庭教育手帳」

(母子健康手帳の交付時のほか、就学前の健康診断の機会に配付)

- ・ 答申に盛り込まれた家庭への呼びかけをベースに乳幼児期の子どもに対する家庭教育・しつけの在り方を分かりやすく解説している。
- ・ 「家族一緒にの食事を大切に」「子どもに我慢を覚えさせる」など30項目をあげて解説している。

「家庭教育ノート」

(小・中学校を通じて配付)

- ・ 小・中の児童・生徒の家庭教育、しつけについてそれぞれの家庭で考え、実行してもらいたいことを盛り込んでいる。
- ・ 「子どもが愛されていると実感できるコミュニケーションをする」「子どもの夢や希望に耳を傾け励ます」など41項目をあげて解説している。

この2つの資料は、子育ての知識に乏しい親たちのよい手引きになるとともに、両親で子育てについて話し合う機会を作ることに役立つものである。

しかしながら、この資料の中には、子どもの家庭での学習の大切さについて触れているところが無い。わずかに、「偏った早期教育を考え直す」「幼児には親が本を読んで聞か

せる」(家庭教育手帳)「行き過ぎた塾通いを考え直す」(家庭教育ノート)という項目をあげて家庭学習的な内容に触れているだけである。

学校でやりきれなかったところやより習熟させたい内容を家庭で補完・補充し、基礎・基本をきちんと身につける習慣を養うことが大切である。家庭での補完・補充の学習は、理解をより確かなものとし、明日の学校での学習の基盤となるのである。そして、毎日の家庭学習の習慣は、規則正しい生活づくりの基本となるとともに努力の大切さを知らせ、努力を惜しまない誠実な人づくりにつながるのである。

さらに、今回の改訂では、「学習は子ども自らが行ってはじめて真の力となる」ことをあげ、自ら体験して、調べて、自ら考えて解決していくことを大切にしている。

したがって、子ども自身でやりたいことを決め、自身で考えた方法で自由に研究や学習をするというような積極的な家庭学習の必要性とその効果、そして、どのように子どもの意欲が湧くようにし向けていくのかを知らせていく必要があると考える。

5. 体験は「価値ある自分」の発見

子どもたちは、今、映像を中心とした疑似体験の世界に浸っている。そして、受け身が中心の刺激的な興奮の中だけで満足している。興奮が感動の代わりとなって、感動の体験がなくなってきている。

人間関係の体験が少なくなって、人に話ができない子ども、共感できない子どもが多くなってきている。他の人の心の動きが理解できないために、すぐにかっとなってなぐりかかったりする。

さまざまな体験は、子どもの成長にとって不可欠なものである。それは、つぎのように、子どもの種々の能力を発達させる重要な手だてである。

- ・体験は、人間関係を深め、社会性を身につけることに役立つ。
- ・体験は、自然認識を深める。
- ・体験は、さまざまな技術を身につけるのに有効である。
- ・体験は、問題の解決能力を高める。

これらは、体験が具体的に何かの役に立つ、すなわち、有用性の面から見たときの効用といえる。

しかし、真っ赤に燃えて昇る朝日や、見る間に沈んでいく夕日、降るような星空など美しい自然に接した感動、優れた絵画や音楽などの芸術作品にふれた感動、これらは言葉で言い表すことができない。深く体験することによって、生きているという満足感のような価値ある感情に浸ることができる。

先の、具体的に何かの役に立つ体験とは異なって、この自分を越えたところで出会う体験によって、自分を価値あるものと感じることができ、さまざまな困難を乗り越えていく力となるのである。

これから、完全学校週5日制の実施によって、家庭や地域社会で、さまざまな体験の機会を子どもたちに用意し易くなる。父親も子どもたちと体験を同じくするのをきっかけにして、家族の対話を多くし、子どもへの理解を深めるならばよい子育てができると考える。



掃除を通して行った「心の教育」

—— 本物は続く、続ければ本物になる ——

香川県国分寺町立国分寺中学校教諭 中西 宣二

《信念》 「本物は続く、続ければ本物になる」この言葉を教えていただいたのはいつ頃のことだったのだろうか。私の学級経営の基本は「事の成否は人にあり（司馬遼太郎）」「身の威儀を改むれば、心も随って転ずる也（道元）」と「続ける」ということである。私がまだ若年の頃、当時の校長先生がよく言っていた言葉である。中西君「教育は人なり」「自分にできないことを、生徒に言うな」などということをも身をもって教えていただいた。校長先生は38年間にわたる現役最後の3月31日まで、黙々と正門を掃き続けた。そのお姿は、今でも脳裏に焼きついている。

《動機》 平成8年の冬、偶然町で獅野君に会った。1年半ぶりの再会であった。私が3年間担任をした生徒であったが、私を越えた生徒でもあった。彼こそが、平成4年5月1日（1年生）から平成7年3月17日の卒業式の当日までの3年間、朝のトイレ掃除（ボランティア）をたった一人でやり遂げた生徒だったのだ。卒業式の朝、次のようなことを話してくれた記録がある。

「先生が入学間もない4月の学級会で「本物は続く、続ければ本物になる」ということについて話してくれました。そして、「君は学級委員長だが、名前だけの学級委員長ではいけないよ。クラスみんなが認める姿を見せなきゃ」と。トイレ掃除を始めて、半年ぐ

らいは朝起きるのも辛かったし、何でこんなことを始めたのだろうと思いました。でも、クラスの仲間も来てくれているし、先生も時々手伝ってくれているから1年目は何とかできました。2年生になって、慣れてきて「行きたくない」とは思わなかったけれど、やっぱり冬場は朝は寒いし、水は冷たいし辛かったです。3年生になると、最初は3人でやっていたけど、5月頃から早朝の補習が始まると、僕一人になりました。7時に始めて、7時20分には終わり、30分からの補習に参加していました。でも、この頃は、生活の一部になり、トイレ掃除をしないと1日が始まらなくなっていました。頑張れと自分を励ましながら、楽しくやっていたような気がします。僕は、将来教師になりたいと思っています。このような経験を、伝えることのできる仕事をしたいと思っています。』

自分にできなかったことをやり遂げたことに対して、嬉しさと自分の甘さを感じながら聞いていた記憶がある。

《決意》 平成9年度が始まった。獅野君の卒業と同時に、私も新しい学校に勤務し3年目の春を迎えていた。3年の担任になった。1学期始業式の日に必要なことを話した。

「今年、先生は1年間1つのことを休まず続けてみようと思う。それは、毎朝7時15分から、3年職員室前のトイレを掃除すること

だ。掃除をするということは、心を磨くことである。先生も、今年1年間汚れた心をしっかり磨こうと思っている。1年後卒業するみんなの中で、自分の心を磨き、後輩達に足跡を残そうと思うものは、一緒にやってみないか。」

《実行》 最初の2日間は、だれも来なかった。「やっぱりだめかな」すこし寂しかった。でも、獅野君に負けまい、と自分に言い聞かせた。4月10日、3名の生徒が参加してくれた。すごく嬉しかった。翌11日、8名の生徒が参加した。その中の赤城さんの感想を紹介する。

『私は、最初先生が「みんなも一緒にやってくれたらいいな」って言った時は「ほんとにやる人おるんかな」と思いました。そしたら、昨日3人の人がやったと聞いて、ちょっと驚きました。私は、今日は朝早く目が覚めたので、「どうせならちょっと行ってみようか」と思い、来てみたらたくさん人がいたのでびっくりしました。今日は、楽しかったので明日からも来ようと思います。』

◆意欲の高まり

本校には生徒会委員会活動に、学習委員会がある。6月の3年生学習委員会の目標が「学習の環境を整えよう」であった。学習委員会の有志3名（西川さん、小比賀さん、中條さん）が、朝7時10分から各教室を見回って点検活動を行うことになった。4月以来、私は毎朝トイレ掃除の前に3年生各教室を開けて回っていたが、6月2日からは彼女達も手伝ってくれるようになった。そして、いつ頃からか、窓開けと点検が終わったあと、トイレ掃除を手伝ってくれるようになったのである。西川さんが、6月の終わりに書いた作文を紹介する。

「一石二鳥」

私は、6月の初めから学習委員会の月目標「学習の環境を整えよう」ということで、各

クラスの机の整頓をしてもらいそれを調べることになりました。「最初は面倒だなあ」と思っていたけれど、続けるうちに慣れて六時にすぐ起きられる習慣が付ききました。（中略）窓開けのあとはトイレ掃除をします。トイレ掃除も窓開けと同じように、終わったあとはすがすがしい気持ちになります。ボランティアってこんな感じかなって思います。たとえ自分のためでなくても、やっていて楽しいとかやって良かったなんて思えるのは実に自分をほめてやりたいという気持ちになります。』

少しずつではあるが生徒の心に変化が見えるようになってきた。体験を通した続ける活動によって、苦痛が楽しさになり、活動が生活の一部になり、生き生きとトイレ掃除をするようになってきたのである。この頃から、掃除の仕方に変化が見られた。男子便所では、モップの代わりにゴム手袋をはいて、スポンジを持って直接便器の中に手を入れ、トイレクリーナーでこするようになったのである。小笠原君が、高速道路のサービスエリアで清掃していたのを見てきたそうである。

◆2学期

2学期は、体育祭・文化祭、そして、3年生にとっては進路決定と行事と自分のために時間を使う時期である。夜も遅くまで家庭学習をするんだろうな。朝起きるの辛かろうな。そんなことを思いながら、9月1日7時登校した。いつものように、3階へ上がっていくと水の音がしていた。小島さんと伊藤さんが掃除をしていたのである。そして、後ろから元気よく「おはようございます。」と声が聞こえた。西川さんと小比賀さんであった。そして窓開けと掃除が始まったのである。ほどなく男子2名がやってきて、当然のごとく掃除を始めた。これは本物かな、と内心嬉しく思った。

9月16日（火）台風19号接近。前日の予報によれば、16日朝九州を横断して瀬戸内海を抜け、近畿を通り日本海へ行く。朝、少し風が強い。四国は香川県以外は警報が発令。にもかかわらず、西川さん、小比賀さんはいつも通り7時に登校し窓開けとトイレ掃除をする。ちなみにこの日は3時30分に警報が発令され、部活動中止ですぐ総下校となった。

《道徳の授業》 10月16日、校内研修で道徳の授業をすることになった。私は即座に、4月以来毎日トイレ掃除を行っている、小島さんの作文を教材として取り上げることにした。まじめに頑張っている生徒に対しての反応が見たかったのである。1つ間違えば彼女達に冷たい視線が投げかけられるかもしれない。現実に関今の中学生は、まじめさをあざ笑う雰囲気も少なからずある。半年間やり逃げた彼女達の取り組みが、広がるか冷たい目で見られるか道徳の授業をきっかけに1つの賭に出たのである。

「ボランティア」 小島 梨江

トイレ掃除。私は最初トイレ掃除なんてボランティアになるのだろうか、と思いました。トイレ掃除は、いつも最後まで残る場所でみんながいやがる所なのに。（中略）トイレの掃除もたいして嫌でなくなりました。でも、やっぱり臭いところには抵抗があり、慣れたくありませんでした。すると、臭いのが嫌なら臭さをなくせばいいと思うようになりました。デパートのトイレのようにきれいにすればいいと思うようになりました。だからものは試しと思い、初めは「まず1日」ということにし、伊藤さんと行くことにしました。

1日目、何とか朝早いのも起きられました。学校は静かで、生徒もあまりいませんでした。3階のトイレは広いのでちょっとしんどかつ

たけれど、1日目は無事に終わりました。何日かたつうちにメンバーは増えてゆき、校内でも結構知られるようになりました。慣れていくにつれ、寝坊をしてしまったり、楽しようしたりする気持ちが時々現れてきて、伊藤さんに迷惑をかけることもありました。でも、一度決めたことは何とかやり遂げようと頑張ってみました。「早起きは三文の徳」といいます。これは、「早く起きることは健康にもいいし、いろいろ良いことがある」という意味で、私は本当だなあ、と感心しました。確かに早起きをした方がより多くの時間を使え、有意義な生活を送れ、学校でもゆとりを持って目がしっかり覚めてから授業も受けられます。そんな点で早朝清掃もいいな、と思いました。

短所もありますが、短所をいっているとだんだんトイレ掃除に行くのが大儀になるので、なるべく長所を見つけてやっていきたいです。トイレ掃除だけでなく、人の役に立つようなことはまだまだたくさんあるので、できることからコツコツとしていくことを大切にしていきたいです。

◆授業を終えて

白井さんは、2学期の学級委員長である。学級委員長に選ばれたとき次のようなことを言った。「みんなに真の学級委員長として認めてくれるための、大事な今日この頃だね。」白井さんは、1学期は参加しなかったが、9月2日から卒業式の日まで、朝のトイレ掃除に休まず参加した生徒である。

「道徳の授業を通して」 白井 真美

今日の道徳の授業を通して、みんな同じ気持ちだったんだなあ、と思い安心しました。（中略）トイレ掃除を始めた頃は、毎朝のように母に文句を言っていました。こんなだったら学級委員なんてやらなかったらよかつ

たと思いました。でも、1ヶ月ちょっとやってみるともう習慣になってしまい、今日はしんどいけど行くのを止めたら気が重いから…とさえ思えるようになりました。小島さんが書いていたように、短所ばかり言わず、長所ばかり考えていると楽しくなることが分かりました。何となく今日の道徳を通して自分の気持ちが変わったような気がします。』

全員の生徒の感想に目を通した。みんな驚きと喜びの感想であった。そして、このトイレ掃除が行われていることは全員が知っていた。温かい目で見守ってくれたのである。そういえば我がクラスで、遅刻者は6月から0行進が続いていたのを思い出した。トイレ掃除に少しでも学ぼうという姿勢が見られていた。

《正念場》 1月。寒い、とっても寒い。だが7時前には学校の近くの交差点で毎朝西川さんと小比賀さんにいつも会う。白い息を吐き、かじかんだ手で自転車のハンドルを握っている姿の2人に会う。そして、私の車を見つけては大きな声で「おはようございます」と挨拶をしてくれる。彼女たちもほぼ受験校が決定した。これからは少しでも自分のために時間を使う時期である。寒かろう、眠かろうのこの頃に参加生徒が増えてきた。女子はほとんどが参加し始めたのである。聞くところによると、掃除の終わったあと、みんなで教え合いをするのが楽しみだそうだ。そんな姿を見て、頼むからみんな合格してくれ、と祈らずにはいられなかった。

《思わぬ喜び》 2月中頃、2名の生徒が私の所へやってきて次のようなことを言った。

「先生、私たちは推薦で合格しました。これもみんなのお陰です。朝早くからトイレ掃除をしていることは前から知っていました。頑張っているなど励まされていました。これ

から入試を受ける人のために、後輩達のために私たちにできることをさせてください。」

2月19日から進路が決まった22名の生徒達が、トイレ掃除に参加し始めた。

◆結果

1年間の活動で、朝のトイレ掃除に参加した生徒は、のべ1700人を越えた。内4月以来毎日参加した生徒は2名、6月からは2名、9月からは1名であった。

平成10年6月、高校に進学した小島さんから手紙を頂いた。近況報告の中に中学時代の思い出が書かれていた。『(中略)今考えてみればトイレをきれいにするボランティアでなかったような気がします。実は心を鍛えるためにあったのだと思います。今は親に甘やかされて育ってきた人が増えてきました。人のことはとやかく言えませんが、私はトイレ掃除で親からより大切なことを学んだような気がします。それが何かはまだよく分かりませんが(略)』

《感動》 私の教育信条は「辛抱すること」である。今「心の教育」が教育界を駆け巡っているが、心を育てるためには「感動」を積み重ねることだと思っている。そして、そのためには長い時間をかけて、仲間に励まされながら1つのことをやり遂げていく経験をさせることである。卒業式の朝、生徒と共にトイレ掃除をしていると、思わず目頭が熱くなった。彼ら彼女らが卒業していく寂しさと1年間は続けることができたという自分に対し勇気がわいてきたのである。

前校長先生はおっしゃった。「続けるということは、最低3年の辛抱が必要だよ。」と。平成10年度、私は担任をすることができなかった。担当する1年生と顧問をしている剣道部の生徒達で、2年目に突入しているトイレ掃除が明日もある。