



## 「総合的な学習の時間」の検討

上越教育大学助教授 小林 恵

「総合的な学習の時間」（以下、総合的学習と記す）に関して筆者は教育課程を専攻する者として、慎重論の立場から論を展開する。なお総合的学習は高等学校まですべての学校で実施されるが、本稿では主として義務教育段階を範疇とする。

### 1. 総合的学習の時間の成立要因

教育の大衆化に伴って、今日、高校全入の時代となった。しかし高校格差も可視的なほどに大きくなり、中学校までの受験体制は根強い。その結果、断片的な知識の習得のみを目標とした学習、現実社会と乖離した学校教育、逸脱行動を起こす児童・生徒の増加が問題視されている。

その対策案として学習指導要領では昭和52年から幾度かの改訂が行われた。どの改訂にせよ、受験に対するクールダウン装置として教科主義からの脱却を試みている。

しかしながら、学校教育が良き方向になったとは言えないのは多くの数字、現象から明らかである。むしろ手を入れれば入れるほど新たな問題が浮上し、もぐら叩き状態が再開されている。

竹内洋によれば受験に関わる問題は昭和40年を兆しとして受験のポスト・モダンが始まったと言う。受験のモダンとは希少性の時代における将来を賭けた競争という社会的文脈で

ある。ところが豊かな社会になると達成によって得られる報酬の満足の魅力が後退している。サイモン（W.Simon）とギャノン（J.H.Gagon）は前者を「希少性のアノミー」、後者を「豊かさのアノミー」と呼んでいる。

このコンテキストから学習指導要領における根本的な間違いを1つ指摘するなら社会状況と学校教育とに連関を持っていないことである。つまり、時代の変化がつかめておらず、学習指導要領において、何時までも教育問題の根元が受験に代表される知識の偏重と見なし、そこからの脱却を目指している。

責められるべきは学習指導要領のみではない。学習指導要領を作成する前提に各種の答申が出されるが、知識の偏重を問題視した意見がマジョリティである。しかし審議会のメンバーで知識の集積がない人間が集められていようか。

またマスコミも知識偏重の弊害を述べる。だがマスコミにおける入社試験を見れば知識の集積をまず第1のフィルターにしているのが明らかである。（例えば日本経済新聞社の1999年8月に行われた採用試験が<http://www.nikkei.co.jp/personal/test/f-test.htm>において公開されている。）

ともあれ、こうした改訂の一環として2002年から総合的学習が新たに設けられる。同時に完全学校週5日制により、総授業時数が小

学校（高学年）では1015時間から945時間へ、中学校では1015時間から980時間に削減された。これに総合的な学習の時間は小学校（高学年）で110時間、中学校では70～130時間が当てられている。小学校低学年において生活科は現行通り1年生で102時間、2年生で105時間は変更がない。義務教育において既存の教科における比重が時間数も極めて少なくなる。

## 2. 公教育の中での総合的な学習

総合的な学習は多くの問題を含んでいる。その中で公教育としての学校教育からの問題を指摘する。

公教育の義務は、まず、日常の生産活動、生活に必要な識字能力、いわゆる機能的識字能力（functional literacy）を身につけることである。これには少なくとも4年程度の小学校教育が必要だと言われている。つまり初等教育の第1の機能は3R'sを身につけさせることは言うまでもない。

これが軽視されるのは公教育システムの全体に関わる問題と言える。すなわち公教育システムの社会的要因は第1に民主主義である。国民が主権者であることが確立された近代社会では、国民が必要な情報を得、主体的に判断することが求められる。このためには、基礎的な教育、すなわち前述した機能的識字能力の徹底が初等教育では根幹であるべきである。また中等教育に繋がっても知識の集積があつてこそ、情報を得ることができ、主体的な判断が行われる。

同時に、公教育は教育を平等に与える義務を持つ。最近の多くの研究から学校教育以外の要因が学力格差に結びついているのが実証されている。具体的には保護者の年収、学歴

などの要因である。換言すれば社会階層の再生産が行われている。

それを良しとするなら公教育の放棄と言わざるをえない。もしそうであるならば教育のパラダイムの展開が必要である。その合意がなく、今日の公教育が暗黙の了解であるならば、機能的識字教育を始めとする基礎学力の不完全さは社会的にも個人的にも大きなハンディとなる。単なる危惧でないことは、マイノリティや途上国での教育状況とその結果から言を待たない。公教育においてできうるだけ基礎学力を身につけさせることは国家の義務である。

ところで、基礎学力や断片的知識の集積は流言されているほど無意味なものではない。これを論じるには「なぜユダヤ人が知的分野で傑出したか」という研究から示唆を得る。多くの研究からジョンストン(W.M. Johnston)は、『ウィーン精神』において次の説明を取り上げている。

ジョンストンによれば、少なくとも1880年までは、ほとんどのユダヤ人が、幼年期に男子なら最小限度のヘブライ語は学んでいた。もちろん言葉そのものはいがすぐ忘れるし、宗教上の戒律などもじきに顧みられなくなる。しかしヘブライ語の学習は、暗記力を強くする。またタルムードの学習は、道徳的適合性をめぐって、社会全般の具体的事例を検討する作業だから、論理的思考の訓練になった、と結論づけている。

知的発達のみが学校教育において求められるべきものではない。しかし十分条件ではないにしても必要条件であることは反論できない。また知は力であるのはキリスト教がギリシア思想との論争に勝利したから世界宗教になり得たという例を持ち出すまでもなく、

我々の日常的に経験するものである。(もちろん知が学歴を指すのではない。)

### 3. 総合的学習と各教科との問題

学力低下を招くことなく、総合的学習を効果的に実施するために各教科との連携が言われている。これが可能であるのは理科と社会科学を一緒にした生活科がせいぜいであろう。生活科が定着したか、子どものために効果をあげているかは判断するには早いと思われる。

仮に生活科がなかったらどうであったろうか。国立大学の付属小学校は実験学校の使命もあるのだから、2つのグループを作って比較検討してもよかったはずである。それは子どもの権利を侵すことではない。保護者が入学を希望し、同意したなら責任の所在は保護者に帰属する。

総合的学習においてもそうした試みを踏まえてからにするべきであった。新しい試みが常にプラスにならないのは周知のごとくである。教育は百年の計というように慎重な検討と実証が不可欠である。そこに公教育の責任が問われる。

現在までの総合的学習の実践例は多い。具体的な判断は避けるが、各教科と関わり、それを補強する例は目下試行錯誤の状態である。

まず、誰が行うかという問題がある。全教科を担当するのが基本である小学校であれば担任であろう。だが教科担任制となる中学校以上において誰が担当するかという問題が生じる。小規模校でも大規模校でも、いずれにせよ問題となるはずである。ティーム・ティーチングが次善の策として出されるかもしれない。しかしそれが学校教育に定着していない現状では円滑に行われるとは思いがたい。

次に教育内容である。1つのテーマを総合的に複数の教科で学習する時、テーマのコンセンサスができた場合でも、それに関わる内容を教えるのに過程的な問題が生じる。すなわち三学期に教えるはずの内容が一学期に来た時いかなる対応がなされるのかを考えると教科の系統性が失われる可能性が大きい。こうした内容に関わる問題が各学校に任されるには、学校格差、地域格差が大きすぎる。画一的な教育は批判されがちであるが、学校ごとにカリキュラムを創造するのは、現在でも問題とされている格差を助長するのは明らかである。ここにおいても不平等が再生産される。

最後に総合的学習は数値的に評価をしないとされている。カリキュラムは、ある基準をもって責任ある評価がなされてこそカリキュラム足りうる。「意欲、態度、関心」でというなら、何を持ってそう判断するのか。教師の恣意的評価は偏差値よりも何倍も悪い。

以上のように総合的学習の時間は各教科との関連性が非常に困難であると予想せざるをえない。

### 4. 曖昧なるものの相克

総合的学習において「環境」「情報」「福祉・健康」「国際理解」等が取り上げられている。

例えば「環境」については多くの実践例があり、環境問題を重視することは良きことであるかのように見える。学校の周りの清掃をする。地球温暖化について討議する。次の世代のために環境汚染を学習する……。それは広い地球レベル、長期的スパンに立ったようで、実は刹那的な意識でしかない。由紀草一が著した『思想以前』の中の「地球に優しい人人は人間にも優しいか」はけだし名言である。

環境を学習させる目的はいろいろ言われて

いるが、環境問題を考えることが、いかに贅沢であるかという基本が欠けている。環境問題で死ぬ人はほとんどいないが、世界では数知れない人間が餓死しているという事実認識がない。「地球に優しい」は優れたコピーではあるが、どれほどの人々の犠牲の上に今日の繁栄があるかに目をつむっている。

貧困国での素晴らしい自然環境、澄み切った空気や水、豊かな森は刹那的には心地よい。しかしそれはかの地に住む人にとっては貧しさの象徴である。また先進国による環境破壊などの人為的な変化は、人類の出現以前に地球が経た大変動とは比較にならない。さらに環境団体が経済的に汚染されている実態との関わりがタブーであってはならない。ある環境を守るのにどれだけの経費がかかり、どれだけのリポートが流れ、それは全体から見て収支が合うかを、何時、誰が、どのような実証性を持って教えるのかに責任が伴っていない。

「環境」をテーマにするには、膨大な知識が必要である。それに加えて各教科と関連づけるのは教師には過剰と言える。その用意はできているとは思えない。またそれを満たすだけの教育的価値が教師にも児童・生徒にも確固とあるのか問いかけたい。単なるヴァーチャル・リアリティで「優しい人間」になった気持ちでいるのは好ましいことではない。

「はじめに子どもありき」が総合的な学習の基本という見解は一見正しい。しかしその背後に「はじめに教師ありき」という感覚に陥っているのを忘れている。換言すれば教師のイデオロギーの押しつけを伴う。

どのような教育においてもイデオロギーは背後に存在する。例えば、法隆寺の建立を教えることでも、その文化の素晴らしさを教え

ることもできるし、建立にかかった費用について力点を当てることもできる。

これが曖昧なるテーマであるなら、ますますイデオロギーが入りやすい。多様なイデオロギーの存在を知り、それらを認めることこそ民主主義の根幹である。

そこに事実認識の重要性がある。それは前述した断片、断片の知識を集積していく他ない。それらを与え、知識の集積方法を教えることこそ、各教科からの総合的な学習と考える。

知識主義は受験の手段だけではない。とりあえずの問題回避に安易な手法を使うのは教育の矜持を捨てるに等しい。総合的な学習の根本といわれる「自ら学ぶ」にはそれ相応の知識の集積があつてこそである。また「自分さがしの旅」は一生を賭けたものである。「覆い隠されたものについてしか科学は成り立たない」とブルデュー (P.Bourdier) とパスロン (J.C.Passeron) が『再生産』の冒頭で述べたように、総合的な学習の成否はそこにかかる。