

高校総合学習の特質と実践方向 に関する一考察

——自律的学習の視点に着目して——

上越教育大学 和井田 清司

1. 問題の所在

高等学校（以下「高校」と略記）の「総合的な学習の時間」（以下「総合学習」と略記⁽¹⁾）が実施段階をむかえている。学習指導要領の規定を整理すると、総合学習のねらいとして、①問題解決の資質や能力の育成、②学び方やものの考え方の育成、③主体的・創造的な探究の態度の育成、④自己の生き方を考える力の育成、の4点を指摘することができる。さらに学習指導要領では、こうしたねらいに対応した学習活動の例が示されている。ここでは、時代に即応した新しい学習のかたちが求められているといえる。

大枠は以上のように定められたとはいえ、総合学習の実践に際して、基本的には各学校において学習内容や学習方法を開発するものとされる。その意味で、学校を基礎にしたカリキュラム開発⁽²⁾（School-Based Curriculum Development, 以下「SBCD」と略記）が必要とされる。だが、日本におけるSBCDの経験は乏しい。1958年版以来、学習指導要領が法的拘束力を有し、SBCDの実践は制度的に困難となったからである。総合学習の創設により、日本の学校は未経験のSBCDの実践という課題に直面している。

また、高校は学科制度や生徒の実態において多様であり、教師の担当科目への専門意識も強い。そのため、教科・科目を超えた総合学習の実践にたいして、独自の難点を抱えていることも事実である。

こうした課題を抱えつつも、各学校に独自のカリキュラムや学習環境を用

意し、生徒の生活と学習を結びつけ、学校内外のネットワークの構築が配慮されるならば、総合学習の実践を通して高校の改革が進行することとなる。そのような視点から見ると、総合学習の実践は、高校改革に一つの可能性を用意するものである⁽³⁾。

その可能性を現実にするためには、高校総合学習の特質をふまえた適切なカリキュラム開発や学習指導の充実が求められる。小論においては、高校総合学習の特質を自律的学習の実現に求め、その特質をふまえた実践の方向を明らかにするため、戦後における高校総合学習の先行経験を検討し、そこからの教訓を探ることとする。高校総合学習の本格的な実践は今後の課題であり、実践方向のあり方を探究するには、同質の先行実践への教訓から示唆を得ることが必要であると考えからである。

以下、2では高校総合学習の特質について行政文書を参照しつつ整理する。3では戦後高校総合学習の経験を反省的にふり返る。最後に4において、結論と今後の課題についてまとめることとする。

2. 高校総合学習の特質

高校総合学習の展開にあたっては、自律的学習が重視される。その点は、文部省の解説書において、次のように指摘されている⁽⁴⁾。

「単に知識を習得する学習でなく、生徒の主體的、自律的な学習により、思考力、判断力、表現力や問題解決能力が育成されるようにすることが大切である」「特に、高等学校の段階においては、自らの意見や考えを持ち、論理的に表現したり、討論したりする力、社会に対する認識を深め、自己の在り方生き方について考え、主體的、自律的に学ぶ力を身に付けることが強く求められており、この時間の意義は極めて大きい」(下線部は引用者)。

ここでは、「自律的学習」が高校総合学習の特質として強調されている。小・中学校の解説書には、「自律的」という用語は見られず、「自律的学習」が高校段階の特質であることを傍証している。確かに、青年期にあたる高校時代は、人生観や世界観を問い直し、社会の中での自己の生き方を探究する

時期である。自律的な学習経験をを通して、社会的自立を目指すことが求められる時期でもある。

以上のように高校の解説書は自律的学習の重要性を強調するが、自律的学習の定義や内実、必要性に関する記述は乏しい。そこで次に、自律的学習の意味するところを明確にしておこう。

小論においては、学習者が学習目標・内容・方法・評価の全部または一部を主体的に選び取り自ら律しつつ学ぶ状態のことを指して、自律的学習と呼ぶ。自律的学習の経験は、青年が学習主体として自己確立するために必要なものである。

日本語教育研究の分野では、自律的学習とは「自己主導型学習」と同義であり、「自律的学習とは、学習者自身が自分の学習の目的を明確化し具体的に目標を立て、それを達成するための教材や方法を選び、実施し、評価するという学習の在り方である。自分の学習のプロセスの各要素の決定に責任を持って取り組もうという態度が重要となる」⁽⁵⁾と指摘される。さらに別の論者は、こう主張する⁽⁶⁾。

「教える側が教える項目を決め、それをどう効率的に実現するかという視点から産み出されてきた効率性追求の原理に代えて、起点はあくまでも学習者にあり、その学習者において学ぶことの実現をどう図るかに焦点を当てさせたのだ」「学ぶ対象を学ぶことは実現されていても、その過程で『何のために、どのように学ぶか、学ぶことはうまくいっているか……』などを問い、その答えにあったような形で、学ぶことを追求し、実現することは極めて不十分にしかなされていない」(下線部は原文)。

これらの指摘を参照しつつ、自律的学習の特徴を整理しよう。自律的学習においては、次の五つの原則が作用する。

- ①学習者起点の原則 (学ぶべき知識や到達すべきゴールが先にあるのではなく、学習者のニーズを起点として学習が行われる)
- ②自己決定の原則 (目的・内容・方法という各学習要素の選択に際し、学習者の自己決定を重視する)
- ③過程的実現の原則 (最終的な結果を一挙に実現することをめざすのではなく、

現実の制約の下で、その制約を克服しながら日々の学習過程で徐々に目的を実現していく)

- ④多様性の原則（学習者の条件や周囲のリソースに合わせ、学習内容、学習方法、学習ペース、学習の場と時間、教材、評価等において多様な学習形態が追求される）
- ⑤共同性の原則（学習者は個人で学ぶが、同時に学んだことを共有し触れ合う関係の中でより豊かに学ぶことができる）

学校教育において自律的学習を実現するには、これらの原則をふまえた指導者の適切な学習支援が不可欠である。

3. 戦後日本における高校総合学習の先行経験

(1) 戦後高校総合学習の「三つの波」

総合学習の枠組みを、①特定の教科・科目を超えるテーマに基づいた学習、②生徒を主体とした探究学習、③SBCDによる実践、という特徴においてとらえるとき、同質の実践は以前にも存在した。管見によれば、戦後高校総合学習の実践には三つのブームがある。

その第1は戦後初期である。戦後教育改革にあたるこの時期は、新制高校が生まれ、「民主的社会のよい形成者」⁷⁾を育成するねらいをもって高校教育が推進された。こうした視点に注目した矢野裕俊は「高等学校教育が当初に目指そうとしたことは、戦後の新生日本における青年にふさわしい自律的な学習の在り方を探究することであった」⁸⁾と指摘する。時代が青年の自律的学習を求めていたのである。そして、高校初期社会科に位置づけられた「時事問題」⁹⁾は、社会的課題を取りあげて生徒が探究的に学ぶ科目として誕生したものであり、自律的学習をめざした高校総合学習の系譜の一つとして注目されるものである。

第2のブームは1970年代である。高度成長の終焉に位置するこの時期は戦後日本の一大転換点であり、地球的問題群の登場、高度成長と地域社会の変貌、学園紛争の経験、高校の大衆化、系統学習の限界と個性重視への要請と

いう社会や教育の変容と連動して、総合学習の動きが台頭した。具体的には、民間プランの「教育課程改革試案」（以下「試案」と略記）に「総合学習」が位置づけられ、現場の実践を刺激することとなった。この「試案」の提起を受け、高校段階でも和光高校において典型的な実践が開花した⁽¹⁰⁾。

第3のブームは1990年代である。この時期は多様化をめざす高校教育改革が進行し、制度面や教育内容面で新しい局面を迎えた。すなわち、制度面では「第3の学科」である総合学科が誕生し、教育内容面では総合学科の原則履修科目である「産業社会と人間」や「課題研究」、専門学科の「課題研究」、高校「理科」諸科目等の大単元としての「課題研究」等が出現した。これらの諸科目は、高校総合学習と関係の深いものである。実際これらの枠組みを活用し、高校総合学習に親和的な実践が蓄積されてきた⁽¹¹⁾。こうした枠組みや実践の延長線上に今次の高校総合学習が創設されている⁽¹²⁾。

(2) 選択社会科「時事問題」実践の可能性と課題

1947年版学習指導要領に制度化された高校社会科各科目の構成は、1年次の「一般社会」の上に、「時事問題」を含む四つの選択科目が位置づけられていた。とくに「時事問題」は、選択諸科目のなかでも、学習領域・学習方法両面において「一般社会」とのつながりが強く「社会科教育の仕上げを為すもの」⁽¹³⁾と評価されていた。ちなみに、1947年版学習指導要領は、「時事問題の学習には教科書を用いない。その教材はおもに新聞や、雑誌やラジオ放送やその他情報を提供するものから引き出される」⁽¹⁴⁾と規定している。このように、「時事問題」の学習には教科書を用いず、現実の社会事象のなかから教材を選び、生徒の活動的な学習を展開する方向が示されていた。SBCDの観点が要請されていたともいえる。

だが、「時事問題」の扱いは、教科書検定基準の明示（1949年2月9日）、「時事問題」基準単元の明示（1950年3月6日）、「時事問題」単元要綱の公表（1950年9月12日）という具合に急変する。この一連の経過から、生活上の問題を取りあげて生徒が探究的に学ぶという当初掲げられた方針が、次第に変容し、形式化・系統化していったことがわかる。そのことは同時に、

総合学習としての特質や自律的学習への回路が狭められていったことを意味していた。

こうした文部省による系統化の動きは教育現場の実態と相関していた。当時の資料を基に、現場における「時事問題」受容の傾向を指摘すると次のようである⁽¹⁵⁾。

- ①授業形態は講義式で、科目を縦割りに細分化し複数の担当者で教えることも多かった。
- ②「時事問題」担当者の多くは教材づくりの困難に直面していた。
- ③教師の忌避傾向から、時期とともに教育課程上にしめる「時事問題」の比重が減少した。
- ④地方レベルで「時事問題」教科書や実践プランがつくられていた。

このうち、①～③に示されるように、多くの教師たちは伝達志向の啓蒙的授業観の呪縛から抜けきれず、学びを組織する方法論を持ち得なかった。そして、多大の努力を要する「時事問題」を忌避するとともに、当局に定型化をもとめたのである。

こうして「時事問題」は、教育現場にさまざまな波紋を投げかけることとなった。教科書を用いず、現実に生起する社会事象から教材を選択する方法が推奨されたことから、多様な実践をうむ可能性が拓かれていた。そして現実に、全国各地で「時事問題」実践のさまざまな芽生えがみられたところである。だが、一方で上から次第に系統化が進み、下から忌避傾向が強まっていった。それに伴い、実践も形式化し陳腐化していった。こうして、「時事問題」実践において、自律的学習の可能性は次第に閉塞していったのである。

(3) 教育課程改革試案と和光高校の実践

1976年に公表された「試案」は、当時の学習指導要領が〈教科・特別活動・道徳〉で構成されていたのに対し、〈教科・総合学習・自治的諸活動〉の三つの柱を提起している。このうち、〈総合学習・自治的諸活動〉は従来の教育課程の枠組みを変えるものであり、注目に値するものであった。「試案」には総合学習の学習内容がかなり具体的に例示されていた。高校の場合

について参照しよう。

「試案」によれば、第四階梯（高校段階）の総合学習は、次の四つのケースが想定されていた。第1は、教科として設定する場合であり、環境と人間、人間と性、医療と福祉等があげられている。第2は、選択教科を活用して展開する場合であり、都市問題研究、地域研究、憲法と政治、現代文化研究などがあげられ、卒業論文的な課題を与えることも考えられてよいとしている。第3は、「学活」に位置づけ展開する総合学習であり、この自治的諸活動の分野とのかかわりで展開されるものとしては「時事問題研究」があげられている。第4は、個人の任意によってすすめられる総合学習であり、卒業後の進路選択とかかわりを持つ研究が考えられるとしている。

この構想は、教育課程上に「総合学習」を位置づけようとした嚆矢であるとともに、教育現場からの実践を集約して作成されたものであり、また同時に教育現場に一定の影響を与えたものである。すなわち、この総合学習構想は単なる机上プランではなく、1970年代における平和教育や公害教育などの諸実践をベースに構想されたものであった。その一例証として、公害教育の当事者の一人であった戸石四郎（当時千葉県立銚子高校）は、次のように指摘する。

「公害問題は）地域的であると同時に地球的であり、日常的であるとともに人類の未来に関わり、自然現象と社会現象の側面が絡み合った（総合的な課題）」⁽¹⁶⁾であり、「（総合学習は）1971年全国教研以来、四日市市教組代表らとともに私が問題提起し、1974年日教組教育課程委員会報告で成文化されたものであった」⁽¹⁷⁾。

また、「試案」が影響を与えた例証としては、千葉県における取り組み⁽¹⁸⁾がある。高校段階でも「試案」作成直後から和光高校において総合学習が実践に移されている⁽¹⁹⁾。

和光高校においては、1978年度より2・3学年に総合学習を位置づけ、「環境と人間」（2学年）、「人権と生命」（3学年）というテーマで実施している。その後現在に至るまで歴史を重ねている。その歩みは、生徒との相互作用のなかで実践を進展させてきた成長の過程であった。とくに、1990年代の「コ

ペルニクス的転換」⁽²⁰⁾の最大の契機が、生徒の変容と学校のシステムとのミスマッチにあり、現実の生徒の実態から生徒像を問い直し、そこから授業観・学校像の再検討へと進んでいった力動的な学校経営が注目される。一言でいえば、「生徒たちに促された改革」⁽²¹⁾といえる。こうした過程を踏まえて、総合学習についても「生徒参加型」の学習へと進化してきた。

現在のスタイルは、現代的課題を共通テーマに設定し、各教員がそのテーマの下で教材や授業方法を工夫し展開するものである。なお、総合学習が家庭科や保健の教科の代替として位置づけられているので、評定を付けることとなっていることに留意しよう。こうして和光の実践は、「試案」をルーツに今日も続いているのである。

(4) 先行実践からの示唆

以上のような歴史的経過を参照すると、時代や社会の必要から提起された総合学習の理論と実践は、いくつかの限界を抱えていたことがわかる。とくに自律的学習の観点からみた場合、以下の3点につき、克服すべき問題に直面していたことが指摘できる。

第1は、教育行政指導と学校の自律性との関係の問題である。

この問題を「時事問題」実践に照らして考えると次のようである。

新制高校が発足し、新しい教育方針が示されても、教室の授業実態が自然に改革されるとは限らない。むしろ、明治以来の教授定型や教員文化は教育の古層として残存した。そのため、「時事問題」実践においても、一部に創造的な実践が生まれたとはいえ理念から逸脱したケースも少なくなかった。そのようななかで、上からは逸脱を是正することで実践を改善する方向が強化され、下からはより確かな手引きを求める傾向が助長された。そのことは同時に、SBCDの余地を狭め、実践を定型化していくことにつながった。文部省当局と学校現場の「負の循環」が作用したのである。

今回の総合学習についても、同様の傾向が危惧される。「時事問題」の経験から示唆される点は、現場における自律的な実践の成熟とそれを待つ当局の余裕により、ボトムアップの実践とトップダウンのサポートが「正の循環」

をつくり出すことにあるといえる。

第2は、総合学習の教育課程上の位置づけの問題である。

「時事問題」は社会科に位置づけられた。この位置づけの差異は、担当教員や学習内容の性格を規定する。「時事問題」は社会科という特質に制約され、内容が方向づけられた。そのことも作用して、現実の教室世界では、「時事問題」学習といえども、知識伝達型授業が支配的となった。さらに、知識を羅列した検定教科書の登場や受験圧力も加わって、「時事問題」学習を貧しいものにしていった。

だが、特定の教科領域に制約されることなく、生徒が自らテーマを設定して自ら学ぶという時間枠として「時事問題」が機能することもあり得たであろう。時事問題そのものは、社会的諸問題に限らず、日常生活や自然・人文分野の諸問題も当然含まれるものである。

一方、「試案」に触発されてスタートした和光高校の総合学習は、保健や家庭科を組み込んだ新しい教科として創設された。「試案」が、最終的に教科領域において総合学習を位置づけたこととの相関を指摘できる。和光の実践では、現代的課題をテーマとして探究的学習が組織されているが、自律的学習の観点からみると、教師主導の傾向が否めないであろう。

かつて梅根悟は、「本来総合学習の思想は、……コアを持つ全体性のある、構造的なカリキュラム」であり、生活をコアとした「立体的な統一性」として教育課程を構成することを主張した⁽²²⁾。その視点に立てば、総合学習を、ただ総合の「時間」をどのような学習活動で埋めるかという表面的な議論で済ませるのでなく、教育課程全体を一体のものとして捉え、そのうえでどのような学習経験を構成するのかという問題として意識することが肝要である。その意味からいえば、今次総合学習が教科と別の「時間」として創設されたことは、戦後の経験の反省に照らしてみても妥当な選択であった。

第3は、総合学習の「学習＝支援の構造」の問題である。

「時事問題」定型化の動き、「試案」や和光実践の社会的課題重視の傾向は、自ずと教師中心の実践へとドライブをかけるものとなる。「誰による、誰のための総合か」が問われるのである。この点に関して、山口満は由良哲次の

研究を引きながら、総合学習が求められる理由を主観的根拠と客観的根拠にわけ、両者の陥りやすい傾向として、客観的根拠が教師主体への、主観的根拠が生徒主体への傾斜をそれぞれ持ちやすいことを指摘している⁽²³⁾。この指摘は、「学習（生徒の学習）＝支援（教師の指導）」のバランスの必要性を示唆している。

ここで「学習＝支援」という表現を使うのは、「学ぶのは生徒であり、教師は生徒の学びを支援するものである」という立場を明確にするためである。その意味では、デューイのいう間接的教育作用⁽²⁴⁾の観点に立ち、生徒の経験（学習環境への働きかけ）の深化による教育効果の向上という方向性が重要となる。今後の高校総合学習の実践においても、自律的学習の視点が求められているといえる。

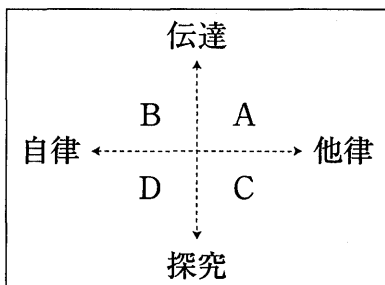
4. 結論

高校総合学習では、生徒が自らテーマを設定して自律的に探究する学習が重要となる。ところで、「自律的学習」の対義語としては「他律的学習」が想定できる。指導者の指示によって学習を進めるかたちであり、通常の授業において多くみられるものである。両者（他律—自律）は共に必要なことである。また、「探究」とは、生徒が自分の関心や問題意識に導かれて問題解決にあたることであり、「問題解決学習」とほぼ同義と考えられる。「探究」の対義語としては「(知識)伝達」が想定される。知識伝達型学習も探究型学習も共に必要な授業のかたちではあるが、日本では伝達型が支配的であることから、近年とくに探究型の指導が求められるようになってきたのである。

以上のような前提をふまえるとき、自律的学習をめざした高校総合学習の実践方向は、次のような構図において示すことができる。

こころみに、学習開発の類型を①他律—自律、②伝達—探究という二つの軸によって整理すると、図の4事象が得られる。この4事象を仮にA B C Dによって示すと、それぞれは次のような特質を持つといえる。

- A. 他律・伝達学習（定型化した通常の授業が想定される）
- B. 自律・伝達学習（個別化教育における自由進捗学習の授業が想定される）
- C. 他律・探究学習（教師が論題を指定するディベート学習やテーマを指示した研究発表学習等が想定される）
- D. 自律・探究学習（戦後の「時事問題」，総合学科・専門学科・高校理科諸科目において制度化されている「課題研究」，および総合学習の実践枠等が想定される）



この4事象において，探究学習と自律的学習の両者はD事象においてクロスする。学習がD事象にむかって進化することが，とくに総合学習においては求められることとなる。

ところで，生徒の自由に任せても自律的学習は実現しない。自律的学習の実現のためには，適切な学習支援が求められる。教師による学習場面の設定を受けて生徒が学習を始めるが，その学習が自律的学習へと発展するには，およそ三つの学習支援の要因が必要となる。第1は学習空間の整備であり，ここでは教室内外における学習のフィールドを適切に準備することが必要となる。第2は探究ツールであり，課題の設定・追究・結果の整理・成果の発表等を効果的にすすめるための技術の総体である。第3は支援体制であり，教師間あるいは教師と外部支援者間のネットワークの構築である。これら三つの要因は，それぞれハードウェア・ソフトウェア・ヒューマンウェアの整備と表現することができる。したがって，学習支援には「三つのウェア」が必要となるのである。

結論的に言えば，戦後の高校総合学習の先行実践が定着しなかった一因として，生徒の自律的学習を組織し得なかった教師側の弱点を指摘することができる。今回創設された高校総合学習が自律的学習をその特質として掲げることは，先行実践の反省をふまえてみると妥当な提起であるといえる。そし

て、自律的学習の実現には、教師側のきめ細かな学習支援が不可欠である。生徒の探究を支える指導理念とその方法を開発することが今後の高校総合学習の最大の課題であるといえるのである。

〈注〉

- (1) 小論においては、学問分野ごとに縦割りで組織されてきた従来の教科とは異なり、学際的諸問題や当面する社会的諸問題、あるいは子どもの興味・関心に対応した諸問題の学習が組織される場合を総合学習と呼ぶ。その意味では、「総合的な学習の時間」も総合学習の概念に包摂される。よってこのように便宜上略記するものである。
- (2) SBCDについては以下を参照のこと。鄭栄根「カリキュラム開発における教師の役割とその遂行過程に関する研究」筑波大学博士学位請求論文、1999年。
- (3) 学校改革と連動しつつ総合学習の先行実践に取り組んできた高校として、以下の事例が目される。大阪府立松原高校（菊地栄治編『進化する高校 深化する学び』学事出版、2000年）、福岡県立城南高校（中留武昭監修『生徒主体の進路学習 ドリカムプラン』学事出版、2002年）、熊本県立鹿本高校（中留武昭監修『生徒の自分探しを扶ける「総合的な学習の時間」』学事出版、2003年）。
- (4) 文部省『高等学校学習指導要領解説 総則編』文部省、1999年、134～136頁。
- (5) 斎藤ひろみ「自律的学習能力を養うために教師は何ができるか」『お茶の水女子大学言語文化研究会紀要』第16号、1998年、1頁。
- (6) 岡崎敏雄「日本語教育における自律的学習」『広島大学日本語教育学科紀要』第2号、1992年、9～10頁。
- (7) 文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』文部省、1949年、4頁。
- (8) 矢野裕俊『自律的学習の探求—高等学校教育の出発と回帰—』晃洋書房、2000年、214頁。
- (9) 「時事問題」を総合学習の観点から考察したものとしては以下を参照のこと。和井田清司「高校総合学習の継承と革新」山口満編著『現代カリキュラム研究』学文社、2001年、122～136頁。
- (10) 「試案」と和光高校実践についての詳細は以下を参照のこと。和井田清司

「高校総合学習のカリキュラム開発に関する一考察」日本公民教育学会『公民教育研究』第8号，2001年，97～112頁。

- (11) これらの実践を分析したものとしては以下を参照のこと。和井田清司「高等学校における総合学習の創造に向けた研究開発」国立教育政策研究所『文部省研究開発学校における研究開発の内容に関する分析的検討(2)』2001年，65～132頁。
- (12) 文部省解説書（高校総則編）を丁寧に読むと、「産業社会と人間」「課題研究」の実践の蓄積を高校総合学習において引き継いでいく姿勢が示されていることがわかる。
- (13) 松浦茂治「社会科時事問題の本質とあり方」『愛知学芸大学研究報告第2編人文科学』1953年，60頁。
- (14) 文部省「学習指導要領社会科編（I）（試案）」上田薫監修『社会科教育史資料1』東京法令，1974年，397頁。
- (15) 和井田清司「地方資料にみる『時事問題』受容の諸相」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第79号，1998年，40～47頁。
- (16) 戸石四郎「総合学習と環境教育」，千葉県高教組教育研究集会報告資料（2002年12月7日）による。
- (17) 戸石四郎「自分史のなかの市民運動」，東総歴教協集会報告レジュメ（2001年11月25日）による。また，この点は本人へのインタビュー（2003年2月16日，戸石宅にて）でも確認したところである。
- (18) 千葉県教職員組合発行『総合学習を創る』1979年，全382頁。なお，同教組はかつての活動をふり返って「20年後の今日を予測したかのような理論が構築されています。……基本的なねらいに揺るぎはありません」としている（『私たちの学校教育改革』第IV集，2000年，9頁）。
- (19) 和光の実践と「試案」との関係には強い相関がある。「試案」作成の委員会に和光学園関係者が多数参画し，「試案」に示された理論と和光学園の「実践」との協働関係のパイプが存在していた。
- (20) 森下一期編著『高校生の総合学習と学び』晩聲社，2000年，4頁。
- (21) 森下一期校長より聞き取り調査を行った際，発言をいただいた（2000年6月12日，和光高校にて）。
- (22) 梅根悟・丸木正臣・海老原治善編『総合学習の探究』勁草書房，1977年，29頁。
- (23) 山口満「総合学習の理論と背景」山口満・谷川彰英編著『趣味を生かした

総合的学習』協同出版，1999年，17～18頁。

- (24) デューイ (Dewey, J.) によると，教育には直接的な教育作用と間接的な教育作用とがある。前者は教え込むこと・詰め込むこと，後者は学習環境との相互作用を仕組むことである。そして，「伝達しようとする所信を金槌で叩き込むわけにはゆかない。必要な態度を白亜のように塗りつけることはできない」（デューイ：帆足理一郎訳『民主主義と教育』春秋社，1959年，13頁）というたとえを引き，後者こそ本来の教育であると主張する。かかる主張を参照すると，自律的学習の実現に向けて学習環境との相互作用を仕組むことが教師の役割として重要となる。

[キーワード]

総合学習（「総合的な学習の時間」），自律的学習，学校を基礎としたカリキュラム開発，「時事問題」，教育課程改革試案