

戦後日本における高等学校総合学習のカリキュラム開発に関する一考察

—自律的学習の観点からみた先行実践の分析を通して—

学校教育開発学コース 和井田 清 司

An Analysis of the Curriculum Development of High School Integrated Studies in Japan after World War II.:
Centering on the Examination of the Early Examples of Self Directed Learning

Seiji WAIDA

The purpose of this thesis is to show that the perspective of self directed learning is important to the teaching of High School Integrated Studies. I decided to look at the early example of High School Integrated studies intended to be taught using the perspective of self directed learning in Japan after World War II.

I selected and analyzed the following examples: (1) the teaching method used for Current Topics at the early stage in post war era, (2) the voluntary practice of the tentative reform plan of a course of study which was proposed by the Japanese Teacher's Union in 1976. This practice took place at Wako High School, (3) the practice of teaching Environmental Studies using self directed learning method at Kogane High School in the 1990's.

As a result, it became clear that the proper learning environment, equipment for the research, and support network is necessary for self directed learning. And I could find some suggestions which would be useful for the practice self directed learning in teaching Integrated Studies at high schools in the future.

目 次

- I 問題の所在
- II 高校総合学習における自律的学習の実現に向けた実践の構図
 - A 文部省解説書にみる高校総合学習の特質
 - B 自律的学習の定義と特徴
 - C 自律的学習の実現に向けたカリキュラム開発の構図
- III 戦後日本における高校総合学習の先行実践に関する事例分析
 - A 戦後高校総合学習の「3つの波」
 - 1. 選択社会科「時事問題」実践の可能性と課題
 - 2. 教育課程改革試案と和光高校実践—その可能性と課題
 - 3. 学校改革と連動した総合学習の実践—千葉県立小金高校の事例から
 - B 自律的学習の観点からみた先行実践の分析
- IV 自律的学習の実現に向けたカリキュラム開発の要点

I 問題の所在

高等学校(以下、「高校」と略記)学習指導要領の改訂に伴い、高校においても2003年度より「総合的な学習の時間」(以下、「総合学習」と略記¹⁾)が本格的に実施される。総合学習は、学習指導要領においてそのねらいや学習活動の例示が示されているとはいえ、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。学校を基礎にしたカリキュラム開発²⁾(School-Based Curriculum Development、以下「SB CD」と略記)が可能であり、また必要とされるのである。高校は学科制度や生徒の実態において多様であるが、総合学習においては、その多様な実態に即しつつカリキュラムを開発し、生徒の主体的学習を成立させることが求められている。その際、各学校に独自のカリキュラムや学習環境を用意することを通して、生徒の生活と学習が結びつき、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学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といえる。

だが、その可能性を現実にするためには、総合学習をどのような見方(perspective)から取り組み、学習支援の構造をどう組み立てるかが問われてくる。その課題に応えるため、小論においては、高校教育の目標に適合した総合学習実践を効果的に展開する実践枠組みを提示し、その枠組みを先行実践と照らし合わせつつ豊富化することをめざすこととする。

総合学習をめぐる従来の研究は、学習指導要領の理念を前提にそれをどのように実現するかという方法を説くものが多い。その際、様々な実践を類型化³⁾したり、管理職のリーダーシップに期待する言説⁴⁾等が目につく。こうした類型論の試みは実践をイメージする際に便利であるとはいえ、類型そのものは形態でしかない。強調しすぎると、形態が目的になり、かえって思考の枠を縛ることになる。その結果、これらのタイプにあてはまらない実践が出てきたときに対応できなくなるおそれが生じる。一方、リーダーシップによるトップダウンのやり方は、上部の指示を下部が受容するという傾向を助長し、主体的な取り組みが困難となり実践が形骸化する弊害を生じる。特に、自立がテーマとなる青年期を扱う高校においては、教師側の自主性が生徒に与える影響も大きくなるため、トップダウンに通じるリーダーシップ論にはなじみにくい面がある。

また、総合学習の実践が階層差を拡大するとしてその実施に批判的な研究⁵⁾も現れている。確かに、統計調査による量的分析は、社会の動態を把握する上で有効ではある。だが、その種の方法では、新しい学びが求められているという教育の質的側面への考察や、日々の学校の日常的な実践の価値を軽視することになりかねない。

以上略述した研究動向には、あるべき姿を示しその方向にむけて実践をリードする姿勢や調査データをもとに政策の推進や見直しを提起するような傾向が顕著である。これらの研究では、現状の分析や現状への対応がもっぱら議論され、過去の先行実践に対する歴史的分析の視点が軽視され、学校外部からする外在的な啓蒙や批判という性格が強い。

総合学習の実践を前に、外在的な啓蒙や批判に止まらず、内在的なカリキュラム開発の方法が求められている。その意味では、学校現場は、実践を通して理論を析出する方法論⁶⁾を必要としているのである。学習者である生徒や実践の場である学校の実態・ニーズを起点として実践を組み立て、現実を改善していく姿勢が重要とな

る。そのような観点から、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すえ、先行実践を参照しつつ今後の方向性を考察することとする。

II 高校総合学習における自律的学習の実現に向けた実践の構図

A 文部省(現文部科学省)解説書にみる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。そのことは、文部省の解説書においても、次のような文言として指摘されている⁷⁾。

「単に知識を習得する学習でなく、生徒の主体的、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、主体的、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」の実現が高校総合学習の特質として強調されている。ちなみに、小学校や中学校の解説書には、「自律的」という用語は見られない。「自律的学習」が高校段階の特質として示されているということを傍証しているといえる。

また同書は、「この時間の全体の年間指導計画は、学校や教師が定めることとなるが、取り上げる課題、あるいは、それに基づく具体的な学習テーマや学習方法などについて、生徒の問題意識や興味・関心・進路等に応じて生徒自身に計画を立てさせたり、生徒が主体的に選択・設定できるようにしたりすることが望まれる」⁸⁾とし、課題・学習テーマ・学習方法等の計画・選択・設定にあたって生徒の意向を重視することをうたっている。ここには、自律的学習を保障する教師側の学習支援の在り方が示されている。

文部省の解説書では、高校総合学習の展開に際し自律的学習の重要性を強調しているが、自律的学習そのものの定義や内実、必要性について十分に述べられていないとは言えない。

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。

B 自律的学習の定義と特徴

小論においては、学習者が学習目標・学習内容・学

習方法・学習評価の全部又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。

ところで、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」¹⁰⁾と指摘される。さらに別の論者は、こう主張する¹¹⁾。

「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、自律的学習の持つ特徴を整理しよう。自律的学習においては、次の5つの原則が作用すると考えられる。

- 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(何のために(目的)、何を(内容)、どのように(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過程の実現の原則(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発し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。

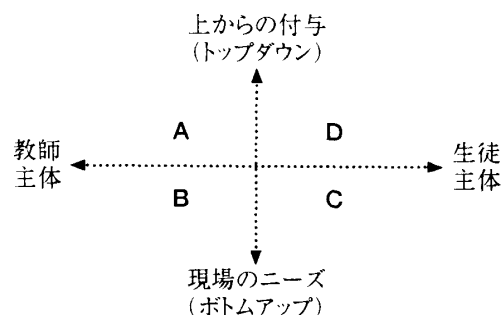
C 自律的学習の実現に向けたカリキュラム開発の構図

高校総合学習において、自律的学習をめざしたカリキュラム開発はどのような構図によって示されるだろうか。また、生徒の自律的学習を実現するには教師のどのような学習支援が必要とされるだろうか。それらの点に関して、以下二つの枠組みを示し考察しよう。

まず第1は、「自律的学習をめざすカリキュラム開発の構図」である。

ここでは、具体的な分析枠組みとして、〈図1〉のような構図を提起したい。すなわち、学習状況の類型

図1 自立的学习をめざすカリキュラム開発の構図

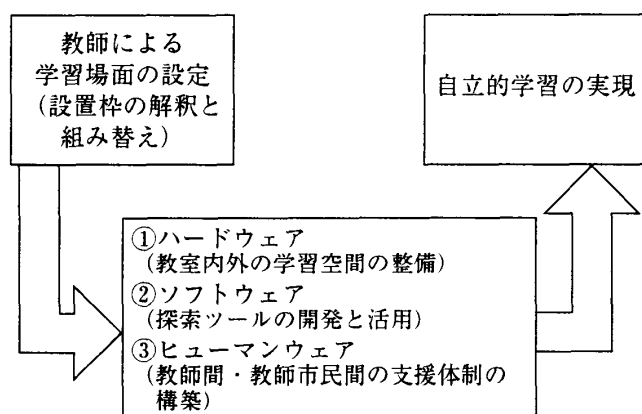


を①教師主体－生徒主体、②上からの付与－現場のニーズという二つの軸によって整理すると、図のような4つの事象が与えられる。Aは与えられた枠を固持しそのまま実践しようとするもの、Bは与えられた枠をより生徒のニーズに添った形で生徒が学びやすいように再編成するが基本的に教師の指導の枠のなかに止まるもの、Cは生徒の自律的学習を目標とするもの、Dは適切な学習支援がなされず学習が無秩序の状態にあるもの、という想定である。教師側にCの視点がない限り、自然発生的にCの自律的学習が実現することは困難である。通常の場合、学習の出発点はAの事象から始まり、教師の主導性によってBの事象に進化し、さらに適切な学習支援に支えられてCの事象へと向かう。そこで、教師がその指導過程を通してA→B→Cへの進化をめざすことが、自律的学習を実現する上で必要なプロセスであると言える。

第2は、「自律的学習を実現するための学習支援の構図」である。

学校教育における自律的学習の実現は、〈図2〉に示されるような教師側の適切な学習支援によって可能になる。ここで学習場面の設定とは、学習指導要領等の枠組みを生徒や学校の実態をふまえた現場のニーズに対応しつつ解釈し組み替えることにより、生徒が学

図2 自立的学習をめざした学習支援の構図



習する場面を用意することである。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3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・課題の追究・結果の整理・成果の表現等を効果的にすすめるための技術の総体を適切に用意することが求められる。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が不可欠となる。これら3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できる。従って、学習支援には「3つのウェア」が必要となるのである。

これらの構図に関して、デューイ(J.Dewey)の指摘が示唆的である。デューイによると教育には直接的教育作用と間接的教育作用とがある。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」¹¹⁾という例えを引き、後者こそ本来の教育であると主張する。「為すことによって学ぶ(learning by doing)」理念を明確にしている。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。

以上の構図を参照しつつ、以下において戦後の高校総合学習の実践を検討する。先行実践の経験の中から、今後の実践への示唆を導出するためである。

III 戦後日本における高校総合学習の先行実践に関する事例分析

A 戦後高校総合学習の「3つの波」

戦後日本における高校総合学習の実践には3つのブームがある。

その第1は戦後初期である。戦後教育改革に当たるこの時期は、新制高校が生まれ、「民主的社会のよい形成者」¹²⁾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」¹³⁾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」¹⁴⁾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。

高校総合学習の第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」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¹⁵⁾。

高校総合学習の第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」諸科目等の大単位として「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¹⁶⁾。小論では、それらの実践の中から千葉県立小金高校の事例¹⁷⁾をとりあげて検討する。

1. 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、一年次の「一般社会」の上に、「時事問題」を含む4つの選択科目が位置づけられていた。特に

「時事問題」は、選択諸科目の中でも、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」¹⁸⁾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」¹⁹⁾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、現実の社会事象の中から教材を選び、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. 2. 9)、「時事問題」基準単元の明示(1950. 3. 6)、「時事問題」単元要綱の公表(1950. 9. 12)という具合に急変する。この一連の経過から、社会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、系統化・形式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(地方)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²⁰⁾。

- 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」の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、現実を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。そして現実には、全国各地で「時事問題」実践の様々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。

2. 教育課程改革試案と和光高校実践—その可能性と課題

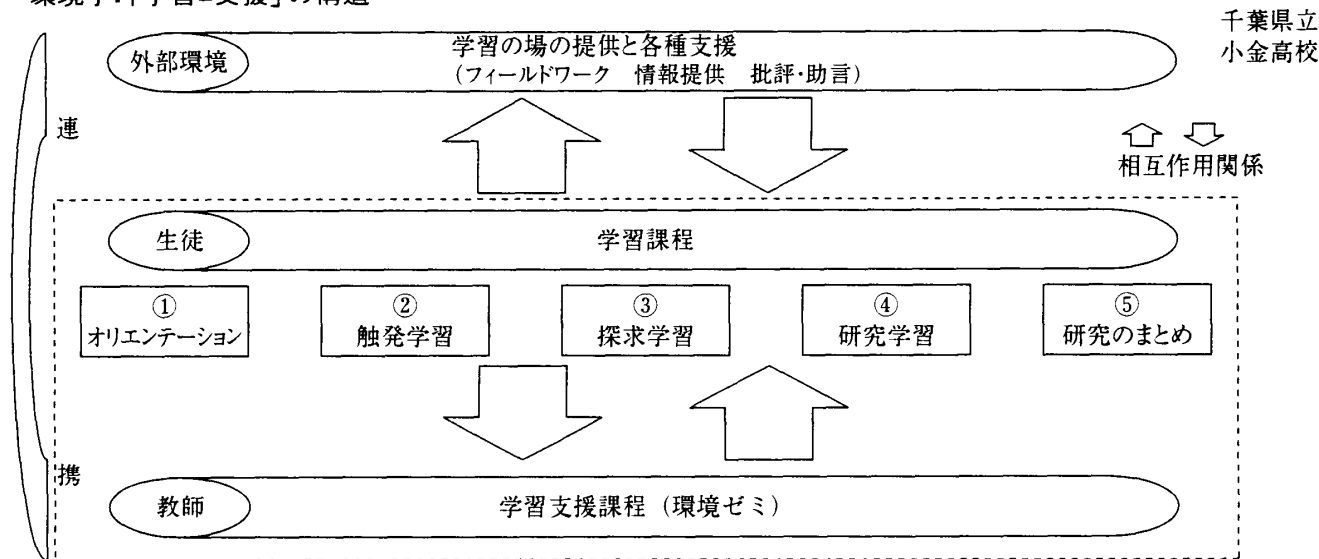
和光高校の総合学習は20年以上にわたる実践の蓄積を持つ。その歴史の中で、次第に進化し今日の姿に至る。ここでは、1970年代においてすでに総合学習に着目した先見性に留意するとともに、たえずその在り方を問い直してきた姿勢に学ぶべきものがある。

和光高校の総合学習の歩みは、生徒との相互作用の中で実践を発展させてきた成長の過程である。特に、1990年代の「コペルニクス的転換」²¹⁾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⁾ということである。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のである。

検討の過程で、総合学習の授業については、現代的な課題を様々な方法で、各教員が持つこととなった。そして、講義式授業に風穴をあけようと、6つの授業改革の視点(①リサーチのある授業、②手の労働のある授業、③ディスカッションのある授業、④プレゼンテーションのある授業、⑤レポートのある授業、⑥レクチャーのある授業)を出し、それを集大成したものが総合学習と位置づけられている。こうした合意のもと、具体的な授業は、共通のテーマを設定し、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となる。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。

ここで気になることの一つは、「誰による、誰のための総合か」という点である。換言すれば、総合学習の主体の問題である。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⁾。そこで、両者のバランスをとることが必要となる。だが、両者をどのように組み合わせるかには、配慮がいる。自律的学習の構図に照らせば、前者(教師主体)に依拠しつつ生徒の活動に配慮する段階は、B事象にあたる。それに対し、自律的学習(C事象)への展望は、後者(生徒主体)に依拠しつつ前者の観点を生かしていくものとなる。教師主体のB事象から生徒主体

図3 環境学:「学習=支援」の構造



のC事象へのテイク・オフである。和光高校総合学習の「次の一步」は、このテイクオフにあるといえる。そこにこそ、教師主体から生徒主体への、真の「コペルニクスの転換」が生まれるのである。

3. 学校改革と連動した総合学習の実践

―千葉県立小金高校の事例から

本事例は自由選択科目「生物Ⅱ」の「課題研究」枠を活用して環境学の総合学習を実践したものであり、筆者も立ち上げの際に同校に在籍し、以来参与観察してきたものである。

環境学において、生徒の学習過程は＜触発学習＞→＜探究学習＞→＜発表学習＞の順を追って展開された。その学習過程を構造化したものが＜図3＞である。生徒の学習過程に対応して、教師の学習支援過程と外部環境の整備とが位置づけられる。この両者が生徒にとっては学習環境となる。図中の「相互作用関係」とは、一方で生徒が学習環境に働きかけて学ぶという営みをさすとともに、他方で自らも学習環境の一環を構成する教員や外部人材が生徒の学習行動を援助していく関係を示す。また、「連携」のつなぎ部分は、教員を媒介として校内環境と校外環境とが連携し、さらに教員と外部人材とが人的ネットワークを構成することを示す。ここにあるように、学習環境面からみると、学習者主体の授業はman-to-man systemではなくman-to-environment system²⁴⁾というかたちをとるのである。

ところで、環境学実践において、生徒側の学習世界はどのような展開を見せたのだろうか。

まず第1に、こだわりを持った探究学習になっていることが指摘できる。テーマは、生徒たちが自主的に決定している。借り物のテーマでないから、「なぜ・ど

のように・どうするか」という問いが自然に生まれ、フィールドワークをくりながら、生徒自身による追究が進む。もちろん、その追究がまっすぐに進むことは稀である。厚い壁にぶつかることもある。だが、その壁の存在そのものが社会勉強となるのである。

第2に、生徒たちの選択したテーマとその探究が、生活改善学習になっていることに注目したい。ペットボトルやスチール缶のリサイクル、小金高校のゴミ問題、高校のそばを流れる坂川の汚染の問題等、身近でありかつ社会的問題がテーマとして選ばれている。そのため、学習が生活と関わり、学習の前進が生活のより良き更新と直結するのである。

第3に、環境学の実践では、生徒側の自己決定した学習テーマの探究に教師側がさまざまな支援を試みるというスタイルが中心となった。教師が教科書を使って知識を伝達するという従来の授業のパターンと異なり、授業の構成原理が転換されている。

この総合学習の実践は、小金高校の歴史や伝統と無縁ではない。どのような学校文化に支えられて実践されたものであろうか。

学校という場は、同じような日常を繰り返しているようでも、自ずと独自の学校文化を形成し、またつくりにかえている。校風の継承と革新である。同校の場合も、「話し合い分かり合う」という学校文化の上に、様々な取り組みが開花したといえる。すなわち、以前から取り組まれてきた各教科学習での創造的実践が、教科の枠を超えることによって環境学の総合学習へと結実した。また、生徒会を核とした自治活動の蓄積や自律的に展開されてきたPTA活動の上に、生徒・保護者と教職員との「三者会議」(各代表によって構成し、学

表1. 実践事例概括表

↓分析項目	「時事問題」諸実践	和光高校実践	小金高校実践
指導要領等の枠	選択社会科「時事問題」	「教育課程改革試案」	「生物Ⅱ」の「課題研究」
教育観・授業観	直接的教育観	直接的教育観	間接的教育観
学習空間	教室	教室	教室、ビオトープ、関さんの森、三番瀬干潟
探究ツール	新聞学習	紙上討論	ディベート、フィールドワーク、実験
支援スタッフ	担当教師(社会科)	担当教師(総合学習委員会での打合)	TT(多教科担当者)、市民、環境NGO、大学(院)生、校外教師・研究者
自律的学習の段階	全体としてはA段階に停滞	A段階からB段階へと進化	C段階へと進化
考察の焦点	①総合学習の教育課程上の位置 ②公的論争問題の探究ツール開発の課題 ③定型化へのドライブ	①全校的カリキュラムと総合学習 ②総合学習の主体 ③「試案」の影響力和課題	①学習内容の開発 ②学習構造のデザイン ③カリキュラム開発への参加体制 ④総合学習と内発的学校改革

校運営の諸問題について意見交換をする組織)が誕生した。それをリードしたのは、言うまでもなく、デモクラティックな学校運営を育んできた教職員集団である。そして今、生徒や保護者のニーズに対応しながら、柔構造のカリキュラムを作成する方向を模索している。総合学習の実践が契機となり、生徒や保護者のカリキュラム開発への参加という局面をむかえているからである。

B 自律的学習の観点からみた先行実践の分析

小論では、「自律的学習をめざすカリキュラム開発の構図」〈図1〉及び「自律的学習を実現する学習支援の構図」〈図2〉の枠組みを提起し、先行実践を参照しつつその枠組みを肉付けしようとした。いまその全体の状況を整理すると、〈表1〉のように整理できる。

この表は、左欄から順に、検討した実践について整理し、また上欄から下欄にかけて学習支援の要素や実践の分析項目のポイントとなる部分を示している。「指導要領等の枠」とあるのは、それぞれの実践がどのような根拠ないし制度に立脚して行われたかを示すものであり、教師による「学習場面の設定」に際してその土台となるものである。「教育観・授業観」とは、デューイのいう直接教育・間接教育の概念にあてはめる時、どちらに重点があるかを示している。「学習空間」「探究ツール」「支援スタッフ」は、学習支援の要素を示すものである。「自律的学習の段階」とあるのは、〈図1〉で示したA→B→Cの進化プロセスにおいて、当該実践がどの段階に位置しているかを示したものである。「考察の焦点」の部分、それぞれの実践の特質や課題から示唆される論点を示している。

この表からわかることは、実践がA→B→Cと進化する

るにつれ、学習空間・探究ツール・支援スタッフが豊富に用意されるようになることである。すなわち、学習空間は、教室での学習を基地としながら、教室外の学校施設、地域へのフィールドワーク、地域諸機関との連携へと拡がりを見せている。また、探究ツールは、ディベート、フィールドワーク、ゲーム、実験等が活用されるようになる。さらに、支援スタッフについても、教師間TT、外部講師、地域諸機関職員、地域NGOスタッフ、他校教師、研究者へと拡大している。自律的学習の深化に相応して、学習支援の翼もまた広がっている。

以上の整理をふまえると、自律的学習の深化と学習支援の構造との連関を指摘することができる。すなわち、自律的学習の実をあげるには「3つのウエア」による学習支援が有効であると考えられるのである。

次に3つの事例を通して、自律的学習をめざしたカリキュラム開発に示唆を与える幾つかの論点を抽出してみよう。

第1は、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と改革されとは限らない。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。そのような中で、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、SB CD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、同様な傾向が危惧される。「時事問題」実践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」は社会科という教科の枠に位置づけられた。こうした位置づけの差異は、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、内容が方向付けられた。こうした枠づけも作用して、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、教育知識を羅列した検定教科書の登場や受験圧力が加わって、「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、和光高校の総合学習は、教育課程改革の一環として誕生した。そのため、教育課程全体の視野から、保健や家庭科を組み込んだ新しい教科として総合学習が創設された。

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「立体的な統一体」として教育課程を構成することを主張した²⁵⁾。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はなく、教育課程全体を一体のものとして捉えて、その上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事が肝要である。その意味では高校総合学習においても、教科学習や特別活動と連携するとともに、生徒たちが生活課題をとりあげながら探究的に学び、教師を中心とした支援体制がそれを支えるという実践構造的構築が課題となっているのである。

第3は、総合学習の学習構造の問題である。

小金高校の事例には、<図3>に示されるように、学習=支援の構造が明確に意識されていた。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の観点に立ち、生徒の経験(学習環境への働きかけ)を豊かにすることによって教育効果をあげようとする教育観に立脚するものである。そのため、授業過程における教師主導のレクチャー・ディベート学習・フィールドワーク等の取り組みは、おしなべて「触発学習」と呼ばれる。これらの教授=学習過程は、それに続く「探究学習」への手段として組織され、その範囲で意味を持つからである。そして、「探究学習」が環境学における中核となる。生徒の探究や学びは、試行錯誤をくりながら形になっていった。「環境」を共通テーマにしたとはいえ、個々のテーマは多彩でありまたユニークである。そして、自分たちなりに切実なテーマを選択し、探究する中で、学習内容がつけられてゆき、発表会やまとめの研究冊子の作成によって共有されたのである。

この過程をふりかえると、生徒の興味・関心を惹起しそのニーズに対応して学びを構成しようとする学習者起点の発想、テーマの自己決定、答えの定かでない課題を探究する過程的な学び、様々な場をフィールドワークする多様性、そしてグループで研究し成果を交流するという共同性のある学習、などの諸要因に配慮されていたことがわかる。自律的学習の諸原則に対応した学びがデザインされていたのである。

以上の構造を「支援」という観点から見ると、次のように言える。すなわち、環境学実践では、「生物Ⅱ」の「課題研究」を組み替えて環境学という学習場面を構成し、生物教室を基地としてビオトープ・地域の生態系を守る森林・三番瀬干潟等へと学習空間をひろげ、ディベート学習やコンピュータ利用というかたちで探究ツールを活用し、教師TTや地域市民・研究者との人的ネットワークを構築して、生徒の探究学習を支えたのである。

この実践は、「生物Ⅱ」の「課題研究」(大項目)という枠組みでの実践であったため、環境という共通テーマでの学習となった。だが、環境学において構築された学習=支援の構造は、他のテーマで展開する場合でも有効である。そしてこの学習=支援の構造は、自律的学習の構図の有効性を裏付け、豊富化するものとなっているのである。

第4は、生徒・保護者のカリキュラム開発への参加の問題である。

小金高校の事例をみると、環境学の取り組みが契機となり、三者会議の場で新教育課程の方向性が議論されはじめ、とりわけ総合学習の内容づくりにむけた取り組みがスタートしている点が注目される。検討の作

業は、2000年7月、三者会議の内部に総合学習検討委員会(教職員代表4名、PTA代表4名、生徒会代表4名によって構成)が発足して始まった。さらに、各グループ毎に議論を組織し意見を集約する作業、三者の検討委員による先進的な実践校の参観等を経ながら総合学習の原案づくりが進められている。

ところで、学校教育カリキュラムの作成過程に生徒や親が参加することは日本では例が少ない。しかし、OECD/CERI(教育研究革新センター)によれば、「デンマーク、アイルランドとスペインでは、親はカリキュラムの制定や改訂の国のカリキュラム委員会に代表が出席しており、ドイツでは各州が、選出された親の代表からなる州の親協議会をもっており、それは、カリキュラムの制定や教科書の承認を含む教育問題について、文化省に勧告するものである」²⁶⁾とされる。ここではナショナルカリキュラムのことが語られているが、地方や学校レベルにおいて、親のカリキュラム開発への参加はより促進されている。

このように見ると、同校特有の必然性なり事情があったとはいえ、三者会議による総合学習のカリキュラム開発の動きは、普遍的な意義をもつ出来事であるといえる。確かに、教育課程の編成について、部分的とはいえ各学校にまかせようという動きが強まっている。だが、生徒や父母の教育課程編成に対する参加の事例は多くない。どのように参加し、どのように責任を共有するのか、今後検討すべき問題も少なくない。だが、1990年代の経験をふまえた学校観のとらえ返しのなかから内発的に始まった小金高校のこの動きは、21世紀にむけた学校づくりの実験として、今後も参照に値するものである。

IV 自律的学習の実現に向けたカリキュラム開発の要点

以上の考察をふまえ、高校総合学習のカリキュラム開発の要点を整理しよう。

まず第1に、高校総合学習の内容及び特質をふまえるとき、自律的学習の実現という指標が重要となる。高校総合学習においては、小・中学校に比して自己の在り方生き方や進路選択に関わる学習が重視され、また自律的学習が強調されている。こうした特質は、高校教育が市民としての完成教育をめざすという基本的な立場や高校生の発達特性等から考慮されたものである。そして実際、過去の実践を振り返ると、自律的学習に向かうベクトルが弱まるとき総合学習自身も衰退

する傾向が確認されたところである。

第2に、高校総合学習における自律的学習の実現のためには学習支援が不可欠であり、その学習支援の構造としては学習場面を適切に設定するとともに、学習空間・探究ツール・学習支援者という3つの要因への考慮が有効である。なお、自律的学習をめざした総合学習においては、学習内容・学習方法における生徒の自己決定や自己選択の幅を広げること、生徒の興味・関心に立脚したテーマの設定とすべきこと、学習内容は生徒の学習活動を通して創られる面が強いこと等も重要である。また、体験学習の導入は学習の触発に効果があるが、指導すべきは活動でなく思考であることに留意すべきである。

第3に、高校総合学習における自律的学習をめざした実践においては、各教科や特別活動との連携が図られ、これらの相互補完的・相互環流的な関係が生まれていることが認められた。このことは、総合学習のカリキュラム開発と学校全体のカリキュラム改革とを連動させることの必要性を示唆するものである。

第4に、高校総合学習のカリキュラム開発には、生徒・保護者・地域市民の参加が可能であり、また有効であることが示された。総合学習は各学校でカリキュラムを作成するものであり、教師がカリキュラム開発にあたることは当然である。だがその際、小金高校の三者会議の事例にあるように、学校を構成する生徒・保護者・教師の各代表がそれぞれのニーズを持ち寄ってカリキュラムを検討していくことが意味を持つ。この協議を通じた合意形成の過程は、学校としてのカリキュラム生成の場であり、同時に総合学習の取り組みを通して学校改革への道筋を模索する回路ともなるのである。

以上みたように、学校や地域の実態に相応した実践が求められる総合学習は、高校生ニーズに対応した学びを創造し、学びへの回帰を実現する機会となる可能性が少なくない。その意味で、総合学習実践の創造を通して高校教育再生の回路が見えてくるのである。

ところで、生徒の状況や学科制度の違いにより高校の実態は多様であり、従って実践の形態も多様になることは必然である。だが、そこで学ぶ生徒たちにとって「最善の利益」を用意するという思想は、どのような学校にとっても普遍的なものである。学校観・生徒観・授業観・教育観のとらえ返しとは、そこで学ぶ生徒や教える教師にとって、学校(生徒・授業・教育)とは何かという与件を問うことに他ならない。こうした原点からの問い返しを踏まえた実践は、形式に終わら

ない強みを持つ。現場のニーズに依拠して内発的に取り組んでゆく場合、多かれ少なかれ原点からの問い返しが必要になってくるのである。

(指導教官 秋田喜代美助教授)

(d. 注及び引用文献)

- 1) 本研究においては、学問分野毎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) 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 参照。
- 3) 一例として、村川雅弘「総合的学習のカリキュラム構成」(村川編著『総合的学習のすすめ』三見書房 1997 所収)参照。
- 4) 一例として、岡東壽隆他編著『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版 2000。
- 5) 荻谷剛彦の研究が代表的なものである(一例として、「今日の学力問題を考えるー1979年・1997年の高校生調査からー」日本教育学会課題研究委員会報告資料 2000)。
- 6) この種の数少ない研究者として菊地栄治の存在が注目される(菊地編著『進化する高校 深化する学び』学事出版、2000)。
- 7) 文部省『高等学校学習指導要領解説 総則編』文部省 1999 pp.134-136。
- 8) 同上、p.137。
- 9) 斎藤ひろみ 1998 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 p.1。
- 10) 岡崎敏雄 1992 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 pp.9-10。
- 11) デューイ(帆足理一郎訳)『民主主義と教育』春秋社 1959 p.13。
- 12) 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 p.4。
- 13) 矢野裕俊『自律的学習の探求---高等学校教育の出発と回帰---』見洋書房 2000 p.214。
- 14) 「時事問題」を総合学習の観点から考察したものとして以下を参照。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 pp.122-136)。
- 15) 「教育課程改革試案」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 公民教育研究 第8号 2001 pp.97-112。
- 16) これらの実践分析については以下を参照のこと。和井田清司 高等学校における「総合的学習」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 pp.65-132。
- 17) 小金高校実践の詳細については以下を参照のこと。和井田清司 総合学習の誕生-----あるケースメソッドの試み 筑波大学学校教育学会編 学校教育研究 第7号 2000 pp.44-54。
- 18) 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 p.60。
- 19) 文部省「学習指導要領社会科編(Ⅰ)(試案)」 上田薫編『社会科教育史資料1』東京法令 1974 p.397。
- 20) 和井田清司「地方資料にみる「時事問題」受容の諸相」『社会科教育研究』第79号 1998年 pp.40-47。
- 21) 森下一期編著『高校生の総合学習と学び』晩聲社 2000 p.4。
- 22) 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(2000.6.12. 和光高校)。
- 23) 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 pp.17-18。
- 24) 加藤幸次・三浦信宏編『生きる力を育てる評価活動』教育開発研究所 1998 p.116。
- 25) 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 p.29。
- 26) OECD教育研究革新センター『親の学校参加』(中嶋博他訳)学文社 1998 p.51。