

総合学習と教師

批判的検討を中心に

岡邊 健

東京大学大学院 教育学研究科
比較教育社会学研究室
OkabeT@anet.ne.jp

はじめに

総合学習の導入が正式に決まるやいなや、さまざまな教育雑誌で、その概念や学校運営における考え方、カリキュラム作成や授業運営などについての特集が組まれている。導入はおおむね好意的に受け止められており、管見したかぎりでは、教師向け雑誌のなかに直接的な批判はみられない。まだ導入まで時間があることもあるだろうが、基本的には歓迎の論調である。一方、教育研究に目を転じると、多くのカリキュラムに関する研究論文が、基本的には総合/統合カリキュラムの導入をうたってきたのは事実である。具体的な実践報告も含めて、多くは導入による教育へのプラスの意味でのインパクトを示してきている。

報告者は、基本的にこれらの論調に賛同しており、その利点は認めるところである。しかしながら、まったくといっていいほど批判的な視点からの分析がなされていないことには、率直に言って危機感を覚えている。というのも、導入時には歓迎された「改革」が「意図せざる結果」を産み出し「失敗」となるケースは、教育の分野で少なくないからである（たとえば、「ゆとりの時間」や公立高校の総合選抜制度など）。

本レポートは、限られた時間のなかで特に、総合学習が教師の教育実践（カリキュラムへの関与・授業実践）に与えるインパクトを、社会学的パースペクティブから考えてみる。まず前提として、カリキュラム・教科について社会学がこれまで明らかにしてきた知見のいくつかを簡単に振り返り、その後、論点を箇条的に提示するかたちで総合学習について検討してみたい。

カリキュラム・教科への社会学的接近 コントロール概念を用いて

まずはじめに、以下の議論ではヒドゥン・カリキュラム（隠れたカリキュラム）については直接触れない。あくまでカリキュラムという言葉は、顕在的なカリキュラムという意味で用いることにする。

さて、カリキュラムの社会学の特徴は、一言でいえば、統制（コントロール）の概念を明示的に用いる点にある。すなわち、カリキュラム＝教育知識の定義・選択・構成・評価などに際して、誰（何）が誰（何）にたいしてコントロールしているのか、その過程をさ

ぐることにあるわけである。田中(1986)によれば、そのコントロールは3つに分類できる。すなわち、(1)カリキュラムに対する外在的コントロール、(2)カリキュラムのための媒介的コントロール、(3)カリキュラムによる内在的コントロール、である。

(1)は、誰がカリキュラムを決めるかという問題である。日本の場合、最終決定権は政府=文部省にあるが、その決定にいたる前の段階を考えれば、さまざまな政治勢力の利害が関与していることは容易に想像がつく。教師が(1)を持つことは基本的にはない。ただし、日教組などの組合組織や民間教育研究団体が何らかの間接的影響を与えている可能性はあるだろう。(2)は、カリキュラムの組織の過程である。学校を効率よく運営していくために、カリキュラムは安定的でなければならない。その維持のための教師等によるコントロール作用である。(3)は、教育知識が伝達される時の知識の配分におけるコントロール過程である。教師と生徒の間でさまざまなコミュニケーションがなされるなかで、カリキュラムをリソースとして、ラベリング等の方法が用いられていく。

次に、教科についてはどう考えられるだろうか。これも社会学の知見を援用すれば、力関係の政治的算術の営みとして読むことになるのであろう。いくつかの試みがあるが、たとえば田中(1997)に即してみても、教科の分化と統合をめぐる5つの「政治」があるという。すなわち(1)教育課程政策をめぐる政治、(2)地方教育行政における政治、(3)学校経営における政治、(4)教師集団による教科の政治、(5)生徒集団による適応の政治、である。

(1)は、教科科目の統制過程であり、先述の「カリキュラムに対する外在的コントロール」に関わる部分である。統制主体は誰であり、その正当化の方法、レトリックなどの分析が可能である。分科にしても合科にしても、そこには教科団体の利害やイデオロギーが密接にからんでくる。単純に文部省が決定しているとみるのは誤りであろう。(2)は教員人事をつかさどる教委のレベルである。教科の枠によって仕事・資源が分配されているから、当然のことながら教科別の利害関心がこのレベルでも生じることになる。(3)は学校経営において発言権を行使する教師間のポリティクスである。教師だけでなく、保護者や地域住民の声も聞かないわけにはいかない。もっとも一般的な図式では、学力低下を心配する保護者は総合的活動には反対する傾向がある。これにたいしても、教師集団が何らかの対応をしなければならない。(4)は教師が教科によってアイデンティティを確立しているのに関連している。総合的なカリキュラム動向にたいしては、職業的な自我意識を防衛するための教師の政治が働くのである。(5)は生徒の科目への適応過程である。日本の場合、基本的には入試制度が生徒のカリキュラム適応の様式を強く統制しているといえる(後述)。

いずれにしても問題なのは、誰にとっての、そして誰のためのカリキュラム・教科なのか、という点である。以下で総合学習について考える際にもそれはいえる。そこにあらわれてくる登場人物は、生徒・教師・保護者の三者だけではない。

考察1 総合学習カリキュラム編成上の政治の問題

上に述べたように、カリキュラム編成上コントロールの問題は欠かせない。答申によれば(強調は岡邊、以下同じ)、

「総合的な学習の時間」の教育課程上の位置付けは、各学校において創意工夫を生かした学習活動であること、この時間の学習活動が各教科等にまたがるものであること等から考えて、国が目標、内容等を示す各教科等と同様なものとして位置付けることは適当ではないと考える。このため、国が、その基準を示すに当たっては、この時間のねらい、この時間を各学校における教育課程上必置とすることを定めるとともに、それに充てる授業時数などを示すにとどめることとし、各教科等のように内容を規定することはしないことが適当である。

とあり、すなわちこれは具体的な決定権を学校に委ねていると考えてよいのであろう。学校運営の決定権は基本的には校長にある。職員会議には法的拘束力がないばかりか、そもそも法的規定そのものがない。近年一部の自治体ではそのことをわざわざ確認して、校長が独自に特色豊かな学校づくりのイニシアティブを取ることができるよう促している。

さて、ここで重視したいのは、総合学習の時間数が比較的多く、しかもその時間数に中学校以上の場合には幅があるということである。すなわち、教課審は文字どおり「学校の創意工夫」を強く促し、時間数も学校が定めよと求めているのである。

小学校3・4年生...105単位時間（最低週3時間）

小学校5・6年生...110単位時間（最低週3時間）

中学校1年生.....70 100単位時間（最低週2時間）

中学校2年生.....70 105単位時間（最低週2時間）

中学校3年生.....70 130単位時間（最低週2時間）

高校卒業までに.....105 210単位時間（3年間通しての場合で、最低週1時間）

高校の場合は、よりカリキュラム編成が難しくなっている。というのは単位時間の指定が、「卒業までに」で定められているからである。

ここで、先述の問題、すなわちカリキュラムの政治の問題が浮上する。第一に、学校の誰が主体となってカリキュラムを具体化するか、第二に、その学習目標・理念は誰が定めるか、第三に、決定の基準となるイデオロギーや信念はどこからどのように採用されるのか、当面見守るべき点は少なくとも以上の3点であろう。

第一の問題と第二も問題は、分けられる場合とそうでない場合が想定できよう。多くの場合は分割されないであろうから、その場合を想定してみると、おそらくは次の3通りの道が考えられる。一つは、教頭や教務主任（校長のこともあるが、まれだろう）あるいは教務主任経験者など、その学校のそれまでの時間割作成に中心的に携わっていたメンバー数名によって、素案が作られ、それに基づいて教科ごと、あるいは学年ごとの検討（教科会、学年会というかたちで）に付されるという場合である。二つめは、最初に総合学習専門のチームが一種の校務分掌として設けられ、そこで検討されるタイプ。もう一つは、教科ごと、学年ごとに担当者が（たとえば各学年2人などというふうに）決定され、その寄り集まりで決定される場合である。

もっとも問題になりそうなのは、決定プロセスが可視的であるかどうかである。週2時

間から3時間を割く授業は生半可にはできない。おそらく教師の関心は「何をするか」とそれを「誰が決めるか」にあるだろう。そこに不透明な部分があれば、自分が責任をもって授業を行えないことになる。さまざまな場合が考えられるが、これまでより教師間でカリキュラムをめぐるコンフリクトが生じ易くなるのは明らかである。場合によっては、科目間でのコンフリクトが生じる可能性もある。つまり、自分の教科の範疇のコマを増やしたいという教師どうしのポリティクスである。たとえば、環境の問題は、社会と理科と家庭科のどこが主導権をにぎって授業をするか、といった具合にである。総合学習の理念からいえば、科目をベースにしたこのような実践はあまり適切とはいえないのであろうが、運用上の問題から、少なくとも当面の間は（おそらく「当面」はかなり続くが）科目をベースとした運用となるであろう。ポリティクスがバランスをとったときは協同が成立する。しかし、協同が成立するのが自明のようにみなす楽観論は慎むべきであろう。

第三の問題も無視できない。たとえば、環境問題については意見も多様であり、どのレベルで教えるかについて統一的な基準を作るのは困難であろう。したがって、おそらくは発言力が高い教師（年長＞年少、男性＞女性、五科目＞その他の科目...）がオピニオンリーダーになるであろうと思われる。また、特に情報の分野については、利権とからむので別の問題がありうる。全国すべての学校がインターネットにまもなくつながれるが、そこではパソコン納入をめぐるさまざまな利害関係が生じているにちがいない（情報分野は、若手の教員がイニシアティブを取りうるという別の意味では興味深い分野である）。

考察2 活動／体験至上主義の危険性

答申には次のような下りがある。

自然体験やボランティアなどの社会体験、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、問題解決的な学習が積極的に展開されることが望まれる。

この文が一人歩きして、活動が自己目的化してしまう可能性は大いにありうる。佐藤（1996）によれば、日本の教師には「反知性主義」の文化があり、「教科学習から総合学習への移行が理想」とあるという意見が少なくないという。しかしこれには何の根拠もない。すなわち教科学習の意義はまったく衰えないのであり、総合学習がそれにとって代わることも現実的ではない。さらに、考えてみれば経験カリキュラムと教科カリキュラムを二項対立的に把握するのも、適切ではないであろう。むしろ、教科と経験のどちらが「主」でどちらが「従」なのか、その比重の差異として捉えた方がよいと考える。生活科の実践で、体験が自己目的化している場合が少なくないようなので、その教訓を生かしたい。

考察3 内容の不透明性、その結果としての教師の負担感の増

答申には、国際理解・情報・環境・福祉・健康と例示がされているが、具体的な記述は

まったくない。指導要領にも具体的な例示はしないという方針に読み取れる。だとすれば、教師の力量が問われるわけだが、教師の側に教えた内容や考えたいテーマがなければ、教科書会社のアンチョコ通りの陳腐な内容、あるいは毎年代わり映えもしない安易な内容が繰り返される可能性がある。教師には失礼だが、これらは現実的な問題である。これまで教科の枠のなかで自らも教育を受け、教職課程による教員養成も教科という単位で行われ、数年から長ければ30年もの間教育に携わってきた教師に、とつぜん学習観の転換を呼びかけても混乱するのはある意味では仕方がない部分ではある。

また、たいへん難しい問題として、心ある熱心な教師ほど、これまで以上に授業の準備に時間と手間をかけざるをえなくなるという点がある。テキストにやるための唯一の方法は、教科学習の補習に当てることであり、形骸化は最悪の場合、このような姿になる可能性がある。受験校、私立校でその可能性が高い。この点は、次の評価の問題ともからんでくる。

考察4 評価をどうするか、その結果としての総合学習の今後、そして教師 生徒関係の今後

評価について、答申には次のように短い記述しかない。

「総合的な学習の時間」の評価については、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、評定は行わず、所見等を記述することが適切であると考えられる。

この文章を素直に読むと、「適切に評価する」のであるから何らかの評価はするにはするということがわかる。すなわち、「道徳」のように評価がまったくないということではないようである。詳細はどうなるか不明であるが、さしあたりここで指摘しておきたいのは次の2点である。

第一に、先にも述べたように、やはり現実的には大学入試や高校入試に志向した学習観は強く残存するであろうから、そのかぎりにおいては総合学習の評価が実質的意味を持つか持たないかによって、総合学習への動機づけの度合いが変化する。すなわち、総合学習の所見が、ある程度統一化されたフォーマットのもとに、通知票・指導要録に（そして進学先への調査書にも）記されるのであれば、実質的な評価の意味は相対的に大きいので、少なくとも進学志望の生徒のインセンティブが低下することはない。それとは逆に、実質的な評価の意味が小さければ、総合学習の授業がきわめてルーズなものになる傾向が生じやすくなるであろう。

第二に、それと連動して、生徒の教師への働きかけ、教師の生徒への働きかけも変化すると思われる。前者の場合は、教科の授業と同様の関係が続くであろうが、後者の場合は、評価から自由な分、ルーズな部分が現われる反面、教師 生徒が対等な立場に立った

コミュニケーションが促進されるということになるであろう。

結論 先に結論ありき，ではなく

総合学習を導入すれば，生徒が興味を持てるおもしろい学校になる

上の命題はまったくの誤りである。総合学習とは科目の枠にとらわれない学習という意味でしかなく，基本的にはそれ自体がよいとか悪いとかと評価できるものではないからである。問題は何か？それは当たり前ながら，実際に何を教え，なにを学ぶかである。

これまで上にあげたような批判が可能ではあるけれども，その問題点を上回るほどの可能性があるのも総合学習である。しかし可能性は可能性でしかない。問題は何かである。答申は次のように高らかにうたう。

「総合的な学習の時間」のねらいは、各学校の創意工夫を生かした横断的・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を通じて、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である。

上の「ねらい」が絵に描いた餅に終わるかどうかは，実際の実践にかかっている。教師の仕事量に限界があるとすれば，地域住民や教師以外のゲストなどの活用も考えながら，つねに新しい試みを続ける姿勢が重要になると思われる。さもないとすれば，上であげてきた問題点が露呈し，総合学習の導入は失敗だと断言される日はそう遠くない将来に訪れてしまうかもしれない。

文献

佐藤 学 1996

「「総合的な学習」の可能性と危険性」『悠』ぎょうせい

田中統治 1982

「教員の教科別下位文化に関する事例研究」『教育社会学研究』37

1986

「カリキュラム社会学の主題と方法」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』35

1997

「教科の分化と統合の社会学的検討」『教育学研究』64(1)