

## 「総合的な学習の時間」の検討 —— 教職専門科目「総合演習」の展望のために ——

鈴木 剛

### 目次

#### はじめに

1. 政策展開にふれて—学習指導要領の一部改正(2003年12月)へ
  2. 大学における教職専門科目「総合演習」の実際—学生のテーマ設定など
  3. 誰の視点に立って「授業」をつくるのか
  4. 「生きる力」は学力なのか—学力論と人間像との関連で
  5. 「キャリア教育」と「総合的な学習の時間」との危険な関係
  6. 「総合演習」の学生のレポートから
  7. 「総合」とは一教科の解体か再構成か
- おわりに—「総合」の原理的な問いへ

### はじめに

小・中・高の学校教育で「総合的な学習の時間」が始まった。先の教育免許法改正に伴って、大学の教職課程には、この「総合的な学習の時間」に対応する新たな必須科目が新設された。本学においても、教職専門科目「総合演習」(半期2単位)が4年次に開講、すでに2年目を迎えている。担当教員数4名、計6コマを開いている。学生約20人程度の「演習」である。担当教員の専門分野を考慮し、「総合演習」という共通の枠(授業の目

標)のなかで、「情報と国際理解」「福祉と家族」「現代社会と人権」「文化と環境」という4つのサブテーマを設けている。

ところで、教育現場において1週当たり小学校では3時間、中学校では2～3時間、高校では2時間を占めることになるこの「総合的な学習の時間」を使って何を教え、どのように教えればよいのか。また、「教える」ということでよいのか、そして、そもそもこの「時間」とは何をする時間なのだろうか。こうした教育現場での戸惑いは、大学の教職課程においても同様である。この授業をどうするかについては、文字通り、手探りの状態で進められている。大学によっても内容はさまざまだが、私立大学の教職課程では半期2単位でほぼ共通、開講学年は2年次から4年次の間で多少異なっているものの、中・高での「総合的な学習の時間」を想定した大まかな枠組み(目標・ねらいあるいは講義概要)を設定する大学においては、内容上おおよその共通性がある。参考までに私学でのシラバスの一例を挙げてみよう。

人類共通の課題や我が国の社会全体にかかわる課題についての認識を深め、教員として必要な基礎的資質及び実践的能力の習得をめざして、ディスカッションやフィールドワーク等を含む演習形式の授業を行う。(立命館大学2004年シラバスより)

---

キーワード：総合的な学習の時間，総合演習，教職課程，教養，総合

教職に就くものには、多様化した現代社会に対する柔軟性ある考え方や幅広い識見が要求されている。人づくりのため、人間が人間に影響を行使せざるをえない教育という視点から、学校教育に限らず、家庭教育、社会教育、企業内教育などあらゆる角度から、人類または現代社会が共通して抱えているさまざまな課題(問題点)や在り方(理想像)について選択テーマ群から1つ以上のテーマを選び、演習を展開する。(札幌大学2003年シラバスより)

北星学園大学では、シラバスの「講義のねらい」において、「幅広い視野と見識を備えた教員に求められる、人権・環境・福祉など現代的・人類的な課題について理解を深める。」(下線部強調は、特に断らない限り鈴木による。以下同様。)と述べた上で、その中に具体的な授業運営の方法が以下のように記述されている。

1クラス20名程度を基準として、文献の輪読、個人・グループによる研究発表、ディスカッションなどの方法によって進め、課題探求能力、発表能力、討論能力などの養成も図る。また、課題について深められた知識を教科、道徳、特別活動の教育活動に生かすための指導について考え、基礎的な技術・方法を身につける。そのため、指導案の作成、模擬授業を全員が行う。(教職課程履修ガイド2004年)

教職課程担当教員を中心におこなう私学の場合と異なって、多くの教員養成系大学(国立大学法人)では、人文・社会、自然、芸術系の教員が総出でこの「総合演習」を担っているので、シラバスでの記述を見ると、それぞれの専門分野の独自の設定が際立っている。しかも、私学が半期2単位であるのに対し、

通年2単位が通例である。たとえば、「総合演習Ⅰ」の1単位分では<内容>を、「総合演習Ⅱ」のそれでは<方法>を扱うといった編成を行っている。この編成には、教員養成大学の固有の存立条件や教育研究組織の事情のほかに、当該大学が小・中学校という義務教育学校の教員養成に特化している(「総合的な学習の時間」の週当たりの時間数を参考)実態が反映していよう。いずれにしても、教育現場でのこの新設の「時間」の実態がどうあれ、大学教育における教員養成のサイドでは、私学か「国立」かを問わず、すでにカリキュラムの具体化が、現実に行進している。

むろん、「総合的な学習の時間」の導入に当たっては様々な論議があった。政策のいう(大括弧で表記された)「生きる力」を保障する学力形成の担い手としてこの「時間」が登場した一方で、導入に反対する意見も多かったのである。その論拠には、学力低下への懸念や、学習の「道徳主義化」という批判があった。そして、関心・意欲・態度を評価の重点とするいわゆる「新しい学力観」に呼応するかのように、小学校低学年への「生活科」の導入(1992年)、高校社会科の地歴と公民への分解といった、「教科」の解体の流れが、「総合的な学習の時間」の背景に存在した。この政策展開自体が学力低下を招いたのだとする見方も無視できない。

今日、教育現場での「総合的な学習の時間」も、対応すべき「教職課程」の側の大学の授業内容の構築も、こうした政策動向に対する一定の「疑念」を持ちつつ、手探りのなかで進められているというのが実態だろう。もとより、『総合的な学習の時間・実践事例集』(中学校編2002年、高等学校編2003年、国立教育政策研究所発行)など、「総合的な学習の時間」実践事例に関する文献はすでに多数存在するとはいえ、実態はやはりそのようなものに思われる。

以下、2年目を迎える新たな教職科目「総

合演習」の内容について、一担当者の現状を報告しつつ、筆者なりに今後のこの授業のあり方について考えてみたい。その考察を通じて「総合的な学習の時間」自身もつ教育課程としての枠組みの捉え返しとともに、この「時間」が抱える問題点や理論上の課題についても考えてみたい。

## 1. 政策展開にふれて一学習指導要領の一部改正（2003年12月）へ

大学での新たな教職科目「総合演習」の開講1時間目に、学生に何をイントロダクションとして発題するのか。もちろん、シラバスがあるのだから、それに沿って半期2単位分の授業計画を語るのが通例だろう。「総合学習」の性格を語ることから始め、殊に「総合的な学習の時間」に対応する必須科目・教職科目の性格とか、内容と方法について語るのがふさわしかろう。

しかし、先述したよう、「手探り」の科目ゆえの不確定さが、授業方針の不明確さを招く。学校現場によっては、その時間をたんなる「進路指導」や「進学指導」に充てるとか、補習授業に使うというケースもつづいてきた。すなわち「総合的な学習の時間」の先進学校としての文部科学省による「研究指定校」が一方にあり、他方には上のような場合（サボタージュ）も多勢を占めている実状がある。そうなるには、この「時間」を導いてきた政策動向のありようが反映している。したがって、実際の授業実践の成果や確定された授業イメージをもとに、この「総合演習」を進めるわけには行かない事情がある。

そこで、多くの大学がよりどころにするのは、政策文書に示された「総合的な学習の時間」の「精神」に他ならない。直接には1998（平成10）年6月の教育審議会答申「審議のまとめ」に言われるその「総合的な学習の時間」の「創設の趣旨」と「ねらい」に関する

部分である。その点を若干必要な範囲で振り返っておこう。曰く—

「総合的な学習時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕は全人的な力であることを踏まえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的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越えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。

我々は、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考えている。

そして、「ねらい」がつづく—

「総合的な学習時間」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。また、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探求活動に主体的・創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方についての自覚を深めることも大きなねらいの一つとしてあげられよう。これらを通じて、各教科等それぞれで見に付けられた知識や技能などが相互に関連付けられ、深められ児童生徒の中で総合的に働くようになるものと考える。

周知のように、つい先頃、文部科学省は2003年12月、学習指導要領の一部改正によって「総合的な学習の時間」の充実を打ち出し、いふなれば「挿入れ策」を講じたのだった。新しく設けられた、この「総合的な学習の時間」の「目標及び内容」と「全体計画」を指導要領に明記することを指示したのだった。

じつは、「総合的な学習の時間」自体は、1996(平成8)年の中教審答申(第1次答申)「21世紀を展望したわが国の教育の在り方」および、それを受けた先述の1998年の教育課程審議会においてその創設が打ち出されたものである。同年の学習指導要領改訂(高等学校は翌年に改訂)の際に、各教科とは区別された教育課程の枠組みとして設定された「画期的な「時間」であった(全面実施は小・中2002年、高校は2003年となる)。

であるから、この間の10年余りの期間で、すでに「総合的な学習の時間」はこれによってそういうものとして教育関係者の間に認知されてはいたのであり、その政策的な教育課程と学校教育改革の中心として衆目の注目するところでもあった。むしろ、「ゆとり」のために3割削減した教育内容・時間数によって得られた目玉商品が「総合的な学習の時間」なのであった。しかし問題はむしろ、現場がこれをいかに推し進めればよいのかについて十分な了解もないまま混乱を呈しつつ推移してきた点です。

この間の事情は、先の2003年12月の学習指導要領一部改定を導く中教審答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方向について」(同年11月)ならびにそれに先立つ中教審初等中等教育分科会教育課程部会「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方向について(審議の中間まとめ)」(同年8月)に率直に述べられている。少し長文になるが、問題点が総括的にかつクリアーに表現されているので、紹介しておこう。

各学校では、「総合的な学習の時間」について趣旨に即して創意工夫しながら実践に取り組んでいるところがみられ、創意工夫した授業計画の組み立ての機会が増加し、児童生徒の自ら調べ・まとめ・発表する力、思考力・判断力・表現力、学び方や、近年とみにその低下が指摘されている学習意欲の向上につながったとの肯定的な声大きい一方で、教員の負担感、学習テーマの設定の難しさ、具体的な実施内容に関する教員の悩みなどを考慮し、何らかの参考となる手引きが必要であるとの指摘もある。

また、各学校の「総合的な学習の時間」の取り組みについて様々な課題も指摘されている。例えば、「総合的な学習の時間」の「目標」や「内容」は、各教科等と異なり学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」の趣旨及びねらいを踏まえ、具体的にこれを定めて計画的に指導を行うことが求められるが、学校において具体的な「目標」や「内容」を明確に設定せずに活動を実施し、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分行われていない実態や、教科との関連に十分配慮していない実態、教科の時間への転用なども指摘されているところである。このほか、児童生徒の主体性や興味・関心を重視するあまり、教員が児童生徒に対して必要かつ適切な指導を実施せず、教育的効果が十分上がっていない取組みも指摘されているなど、改善すべき課題が少なくない。

さらに、「総合的な学習の時間」については「時間」とあるという名称から、教科等とともに教育課程を構成するものであると受け止められにくく、計画的な指導の必要が理解されにくくなっているとも指摘されている。

以上の理由から、従来の「教科」と同様、「目標と内容」「全体計画」を指導要領に明記し、「総合的な学習の時間」の位置づけを更に明確化する処置がとられたのである。教育課程上の不備を改善すべく、教育課程行政上の法的根拠を明確にしたことになる。これはすなわち、この学習指導要領の規定を俟ってはじめて、「総合的な学習の時間」が学校教育における正当な領域=教育課程としての地位を得ることになったことを意味する。教育課程は、「各教科」「道徳」「特別活動」、そして「総合的な学習の時間」という4領域から編成されることを改めて実質化する作業が行われた、と言い換えることもできる（学校教育法施行規則第24条ほか参照。ただし、高等学校の場合②「道徳」は除かれるほか、中学校においても「教科」は「必修科目」と「選択科目」とに分けられた一）。

かくして「総合的な学習の時間」には、①「教科」と同様、「目標と内容」・「全体計画」の設定、②指導における教員の役割・責任の明確化、③各教科等における学習との関連（知識・技能と生活との関連及び学びへの動機付けを含む）の確認、④学校図書館・博物館等の社会的資源や人材の活用、といった課題が掲げられ、その教育課程における位置づけが明確化されたことになる。

## 2. 大学における授業「総合演習」の実際—学生のテーマ設定など

さて、こうした政策動向を受けた大学の側での「総合演習」である。どうすすめたらよいか。開口一番、私の授業では、こうした「総合的な学習の時間」の経緯を学生に伝える。そのうえで、型どおりシラバスの内容を説明するわけだが、最終的には初回の授業で学生各自に授業の取り組みの「構え」を持ってもらうことにしている。すなわち、このような事情で、いまだ「総合的な学習の時間」

は軌道に乗っているとは言い難い。教育現場ではまだ手探り状態にある。皆さんには次のような想定で授業に臨んでほしい。

—就職して1年目に、校長先生から、そういう具合だからあなたに「総合的な学習の時間」を任せたい、と言われたらどうするか（新卒ではないにせよ、このような話は実際に耳にしている）。中学校と高校で週に2～3時間を想定し、担当者としてそのプランや企画・テーマを立ててほしい—。

演習に参加する学生は、経済系、社会福祉系、英文科専攻の3グループに大別される。それぞれの問題意識から、なかなかユニークな発想も出てくる。ここで、実際に学生諸君が「総合的な学習の時間」に設定したテーマの一覧を挙げてみよう。それはそのまま、「総合演習」での各自のレポートテーマとなるものである。なお、私の「総合演習」は一応その下位テーマとして「現代社会と人権」という枠組みを設けてはいるが、テーマ設定の自由度は高い。

### 〈教職科目「総合演習」における各自の設定テーマ一覧〉

#### \*2003年度・前期\*

1. 地域探検
2. 旬を感じよう～春編
3. 音楽で伝えよう—作曲と発表—
4. 現代の交通事情を考える
5. 世界の家族～それぞれの役割と権利～
6. 英語学習にゲームを生かす
7. 今、できることから体験的な学習で生き生きと学びあう子どもを目指して
8. 現代社会の課題を追求し解決策を考える
9. 日本語、そして日本語の文化に親しもう
10. 雪の結晶をつくる
11. コミュニケーションと障害（者）
12. 職業体験学習について知ろう
13. 修学旅行のツアーの企画ガイドをする

14. 総合的学習のデザイン『給食いろいろ』
15. 自分史を作ろう!
16. 町について考える
17. リストラする人, される人

**\* 2003年度・後期 \***

1. 「働く」ことについて考える
2. 日本の文化を通して「日本人の心」を知る (学ぶ)
3. 子どもにとって「働くこと」とは? 働くことを通して「生きる力」を学ぶ子ども達
4. ホームレスについて考える「働くこと, 将来のことを考えることで生きる力を養う」
5. ペットと私 “盲導犬について”
6. 外国人差別について
7. 性と社会
8. ゴミと私たちの生活～家電リサイクル法について～
9. メディアの重要性と落とし穴について考える
10. 自分たちの食生活を見直そう
11. ピーターラビットとナショナルトラスト
12. スポーツ栄養学
13. 生命
14. 遺伝子と人間の未来

**\* 2004年度・前期 \***

1. 「ケータイ」について考える
2. 日本文化を知ろう
3. 環境問題について考える
4. 「こころ」と「ことば」ー日本語大冒険
5. 命一水は本当に大切なもの
6. 摂食障害と学校生活
7. 職業について
8. 通信教育を活用する資格の取得
9. 化粧について考える
10. 世界の食文化
11. 私たちの住んでいる街について知ろう

12. イラクの日本人拘束事件について考えよう
13. 自分づくり
14. 税について
15. 学校周辺の地図づくり
16. 漢字と世界ー日本のことばから世界を見る
17. 家事・育児を知ろう
18. 赤ちゃんー幼児期
19. デート DV を考える
20. 人間と地球と動物ー見直そう私たちの地球
21. 精神障害者ってどんな人?

先にも述べたが、政策文書を手がかりにせざるをえない状況がある。先の引用からキーワードを挙げれば、「教科等の枠を越え(る)」、「横断的・総合的な学習」、「国際化や情報化」、「社会の変化に主体的に対応」、「自ら学び自ら考える力」、「[生きる力]」、「よりよく問題を解決する資質や能力」、そして、同じく教育課程審議会答申に言うところの、具体的学習テーマの例示、「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」、「自然体験やボランティア」、「体験的な学習」、「問題解決的な学習」などに振り回されることになる。もともと多くの大学のシラバスは、この政策文書に散りばめられたキーワードの系を自己流に、あるいは知恵の浮かばぬ場合にはストレートにこれらを引用しつつ、「総合学習」の授業の趣旨を作文せざるを得なかった事情があった。

ともかくしかし、学生にテーマを持たせることが当面の課題となったのだから、その際その政策の意図の真意と真偽はともあれ、「現代」という時代に生きる一人の人間として、子どもたちに学んでもらいたい(または学生自身が知りたい)テーマを主題化することはできる。そう考えて、「教科の枠を越えて」テーマ設定すること、そしてその授業の

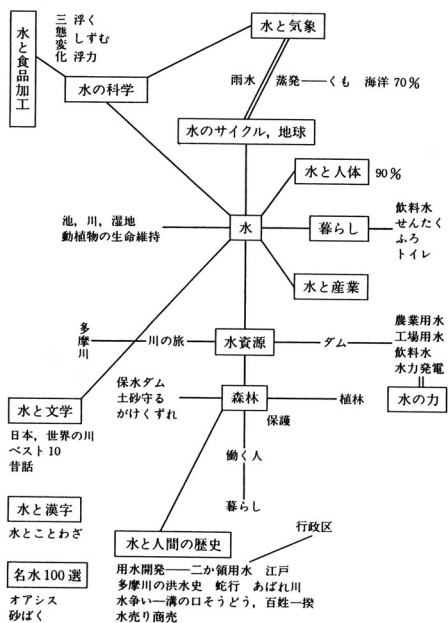


図1

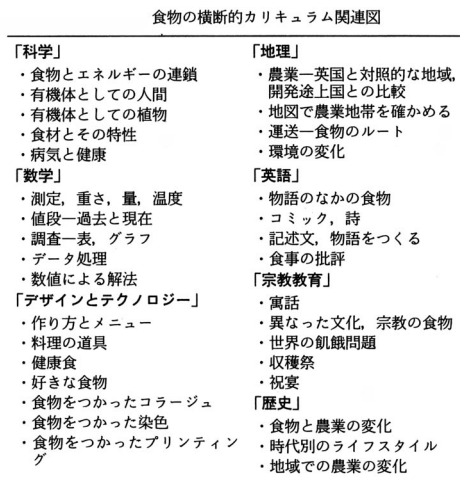


図2

垣忠彦『総合学習を創る』(シリーズ・教育の挑戦) 岩波書店 2000年, 90ページ, 118ページ参照)。

＜第3段階＞具体的な素材や資料集めにに基づき、「学習指導案」を作成してみる段階。

その間、資料調査の経過報告とともに、候補となるテーマをいくつか選んで「模擬授業」を試みることもする。これまでに行われたものでは、「職業について」と「日本語大冒険」(先のテーマ一覧の2004年の4と7)である。

さて、これまでのテーマ設定を見ると、農, 食, 栄養, 労働, 職業, 生命, 福祉, 健康, 旅 (移動), 言語・文字, 季節, 身体, 音楽, 環境, ライフヒストリー, 自分, 街, 性, メディア, コミュニケーション, 暴力, 戦争など, 複合的な領域テーマが扱われていることがわかる。

### 3. 誰の視点に立って「授業」をつくるのか

しかし、このような複合的な領域テーマを誰が教えるのだろうか。いや、そもそも「教え」が成立するだけの「真理 (解答)」を誰が知っているのだろうか。ここで私たちの授

企画書を提出することを「演習」では課することになる。それはあたかも商品開発の検討会のイメージに近い。その際のひとつの強調点 Thinking Globally Acting Locally — は、現代という時代には不可欠の視点であろう。さて、授業は3つの節から成っている。

＜第1段階＞主題の設定。A4用紙1枚に、テーマタイトルと解題を書く。「なぜそのテーマなのか」「なぜ面白いと思うのか」を比較的ラフに、自分の関心が出る形で書いてもらう段階。それに基づき質疑討論。論点の広がりとともに、授業のイメージを膨らませ設定場面を絞って行く。併せて、対象学年と期間を決めていく。

＜第2段階＞設定したテーマの拡がりを、ネットワーク, ウェブないしは系統樹的に表現する。また、従来の教科との関連性などを考察する段階。ここでは、図1, 図2に見るようなイギリスにおける「トピック学習」を参考にした事例や例えば「食物の横断的カリキュラム関連図」(Food cross-curricular link) を参考にして考案する (稲

業の節目の3段階目の「学習指導案」の設定について疑念が向けられよう。すなわち、「総合的な学習の時間」に学習指導案は必要なのか、とい疑問が持ち上がるのだ。なぜなら「自ら学び、自ら考える」生徒の主体的な学習の時間なのだから、「教える」ための「台本」は、不必要なのではないか、という根本的な疑問が過ぎる。学習指導案を児童生徒に「～させる」という使役表現を使って教師の視点で書くのか、学習者の行為の視点で「～する」と表現するのかという「瑣末な」問題を越えた、これは大きな問題だろう。

じつはこの点は、大学の側の「総合演習」のあり方にとっては本質的な問題であるともいえる。すなわち、われわれの設定するテーマ自体が、誰にとって必要とされるテーマなのか、その判断が問われているからだ。生徒(学習者)にとっての必要性か、教師(学生)の側の必要性なのか。さらにいえば、われわれの思考は、あくまで教師としての視点でおこなうのか、生徒(学習者)としての視点でおこなうのか。

「総合学習」とは、「正解」のない学習なのであり、教師が「真理」を語ら(れ)ない「教科」であるからだ。端的にいえば、「総合的な学習の時間」の学習テーマと内容を、「特色ある学校づくり」なるものを根拠に、教師が一方的に決めることが正当化されるのだろうか。結局この「時間」とは何をする時間なのか、という冒頭の問いへと引き戻される思いがする。おそらくは、当初から消えないこの疑問は、「総合的な学習の時間」に想定される「学力」とは何か、という問題に辿り着くことだろう。政策文書の云うところの、「自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕」に関わる判断、理解である。

「〔生きる力〕は全人的な力である」とそこではいわれるのだが、そういう何とも捉えがたい「学力」形成が、この「時間」に要請されているのである。先にも紹介したが、こ

の「学力」は「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」であるのだし、それはまた「情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方そのもの」でもあるようなのであるから、その「総合的な学習の時間」で身に付けるべき「学力」とは、「学び方そのもの」であるともいいうる。「学び方」としての「学力=生きる力」なのである。

ともあれ、私の授業ではその大きな疑問の残る論点については、意識はさせるが、敢えて詰めずにカッコに括り進めているのが現状だ。さし当たって今のところは、秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくりー知の創造へ』が主張するように、教師は「授業をデザインする者」として生徒の前に立ち現れればよい、と理解しておこう。河川やダムの水門とそこでの水の放流に譬えてみると、「水門調節が教師の仕事だ」というわけである。そこには4つのパタンがあるというのだが、その紹介は省略する(秋田、152ページ)。

私たちの「総合演習」では、最後には一応「学習指導案」の1授業時間分を、教師として書いてみるという立場で演習を進めている。教師が、「学習支援者」として限りなく、「学習指導者(=教える人)」としての側面を消去し、いわば「教育主体隠し」が演じられようとしているのが政策動向であるとする、もしそれに「乗る」としても、教師がひとまずテーマの企画・授業プラン設定の導入者として立ち現れる必要性だけは確保したい、という理由からだ。少なくとも、教師の仕事=学習指導をどのように発想し、授業をデザインするのか、それが依然として重要なのだ。生徒、教師、文化(学習内容)のトライアングルをいかに構造的に再把握するかが、現在「総合」の授業によって改めて問い直されている、とも言えよう。



#### 4. 「生きる力」は学力なのか—学力論と人間像との関連で

「総合的な学習の時間」とは、従来の知識獲得型の学力観とは異なる「学び方」学力への根本的転換をめざして設定された枠組みなのだとして、肯定的にこれを受け止める論調がありうるだろう。この立場からみると、この「時間」に、求められる「学力」とは何か、明快なかたちをとって理解されている。それはひとつの学力論としてわかりやすい主張を展開する。永山彦三郎『現場から見た教育改革』（筑摩新書2002年）は、この学力を「見えない学力」＝「生きる力」と見なし、「総合的な学習の時間」を「つまり自分で課題を見つけ解決していく、あるいは自分の将来の糧になるようなものを見つけ、追求していく」ような「教科」として捉える。端的に次のように言っている。

もう少し具体的にいえば、自分の頭でその見たことを分析し、ある時は他人の話を傾聴し、ある時は書物やインターネットや、その他もろもろの情報リソースから知識を得、そしてまた自分の頭で考え、しかもきちんと自分の頭で考え、最後にはそれをなんらかの方法で発信する、そういう一連のプロセスを磨いていく教科だ、ということだ。（永山、62ページ）

さらに、

総合学習（「総合的な学習の時間」のこと）ではまず、素材の価値を見極めるのは、それをを行う学習者自身である。と同時に、いわゆるその学習によって到達する地点も、どこかある絶対的な価値に到達する、ということではなく、あくまで学習する者自身の内にある。（永山、63ページ）

という。永山によれば、この時間の学びは「オープンエンド」の、またいわば「ネバーエンディング」の「教科」であり、「大学の卒論」のイメージに喩えられ、こう結論的な主張がなされる。「そしてたぶん、こうした学習を小学生のうちから積み上げていくことによって、この不透明な時代を生き抜く力がついていくのだ」（永山63ページ）と。

永山は、こうした学力観に立つ政策転換それ自体は本質的に適切なものであると認めるものの、せつかくこの学力形成の「時間」は、現在の学校制度の枠組み自身によって実現が阻まれていると指摘し、学校改革の方向を提起する。「総合的な学習の時間」と学校システムとの根本的な矛盾を指摘しているのである。ただし、学力論という視点から見る限り、永山の立場は〔生きる力〕を主張の根幹とする「総合的な学習の時間」を強く支持する主張内容となっている。

しかし、「生きる力」であれ〔生きる力〕であれ、そもそもそれを即「学力」と見なしてよいか、という強い疑問が残る。「総合的な学習の時間」の「学力」は、「学び方そのもの」であり、「全人的」性格を持つものとして、また「生きる力」（〔生きる力〕）と政策文書に謳われたのだったが、それを永山のように額面どおり受け止めてよいのだろうか。政策文書のそれを、教師としての体験に引きつけつつ自己納得的な解釈に落ち着かせているようにも思えるのである。

学力の人格からの乖離が問題にされて久しい。そして、生きることに結びつき、生きて働く学力のあり方について論議されて久しい。確かに人格・人間性と学力の分裂といった事態の前に、人は生きる力として働く学力の「全人格的」性質を求めることだろう。学力と生きる力の関連はそれとして吟味が必要だ。だが少なくとも、詰め込み学力、知識パッケージ型学力への批判・反省からいきなりなされる、政策文書の言うような「学力=学び方=

生きる力」の単純な図式は強引すぎよう。

さらに問題なのは、「生きる力」の載るコンテキスト、そこに求められる「主体性」の内実につながる問題なのだ。先述した政策文書の文言、「自ら学び自ら考える力などの〔生きる力〕を思い起こしてほしい。この大括弧に括られて公文書に現れた〔生きる力〕は、すでに「総合的な学習の時間」の設置提案に先行する1996年の中教審答申の文言をそのまま受けたものである。長い引用となるが、以下にまず示しておこう。1996年第1次答申「21世紀を展望したわが国の教育の在り方」は(3)「今後における教育の在り方の基本的な方向」で次のように〔生きる力〕をすでに銘記していた。

また、今日の変化の激しい社会にあつて、いわゆる知識の陳腐化が早まり、学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということはもはや許されず、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きている。生涯学習時代の到来が叫ばれるようになったゆえんである。加えて、将来予測がなかなか明確につかない、先行き不透明な社会にあつて、その時々々の状況を踏まえつつ、考えたり、判断する力が一層重要となっている。さらに、マルチメディアなど情報化が進展する中で、知識・情報にアクセスすることが容易となり、入手した知識・情報を使つてもっと価値ある新しいものを生み出す創造性が強く求められるようになってきている。

このように考えるとき、我々はこれからの子供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であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心

や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を〔生きる力〕と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

〔生きる力〕は、全人的な力であり、幅広く様々な観点から敷衍することができる。

まず、〔生きる力〕は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である。それは、紙の上だけの知識でなく、生きていくための「知恵」とも言うべきものであり、我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるものでなければならない。

〔生きる力〕は、単に過去の知識を記憶しているということではなく、初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。これからの情報化の進展に伴ってますます必要になる、あふれる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく力などは、この〔生きる力〕の重要な要素である。

また、〔生きる力〕は、理性的な判断力や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に感動する心といった柔らかな感性を含むものである。さらに、よい行いに感銘し、間違つた行いを憎むといった正義感や公正さを重んじる心、生命を大切にし、人権を尊重する心などの基本的な倫理観や、他人を思いやる心や優しさ、相手の立場になって考えたり、共感

することのできる温かい心、ボランティアなど社会貢献の精神も、[生きる力]を形作る大切な柱である。

そして、健康や体力は、こうした資質や能力などを支える基盤として不可欠である。

このような「生きる力」を育てていくことが、これからの教育の在り方の基本的な方向とならなければならない。「生きる力」をはぐくむということは、社会の変化に適切に対応することが求められるとともに、自己実現のための学習ニーズが増大していく、いわゆる生涯学習社会において、特に重要な課題であるということができよう。

また、教育は、子供たちの「自分さがしの旅」を扶ける営みとも言える。教育において一人一人の個性をかけがえのないものとして尊重し、その伸長を図ることの重要性はこれまでも強調されてきたことであるが、今後、「生きる力」をはぐくんでいくためにも、こうした個性尊重の考え方は、一層推し進めていかなければならない。そして、その子ならではの個性的な資質を見だし、創造性等を積極的に伸ばしていく必要がある。こうした個性尊重の考え方に内在する自立心、自己抑制力、自己責任や自助の精神、さらには、他者との共生、異質なものへの寛容、社会との調和といった理念は、一層重視されなければならない。

今後、国際化がますます進展し、国際的な相互依存関係が一層深まっていく中で、子供たちにしっかりと「生きる力」をはぐくむためには、世界から信頼される、「国際社会に生きる日本人」を育てるといふことや、過去から連綿として受け継がれてきた我が国の文化や伝統を尊重する態度を育成していくことが、これまでにも増して重要になってくると考え

られる。

すでに1996年の答申の発表時点で、この「生きる力」の政策提言が、「主体性」に名をかりた適応主義、状況に対する批判精神の欠如をもたらす順応主義を、その人間像に刻み込む点について、多くの論者が批判的に検討していた。たとえば、梅原利夫は、中教審の「生きる力」の設定を、①「社会把握」、②「学習能力」、③「生き方の探求」の3つのシエマにおいて捉え、それらの内実がいわば世界観において抗争的に描かれうることを主張し、自らの描く「生きる力」を対峙している。それを参照してみよう。

#### ①＜社会把握＞

- 「先行き不透明な変化の激しい時代」(中教審)
- 「社会の変革と改革についての視点の確立」(梅原)

#### ②＜学習能力＞

- 「自分で課題をみつけ、自ら考え、問題を解決する能力」(中教審)
- 「仲間と課題に挑戦し、価値ある共同(協同)学習を創りあげていく能力」(梅原)

#### ③＜生き方の探求＞

- 「自分の生き方を主体的に考える態度」(中教審)
- 「地球や世界の人類的な未来と自分の生き方をつないで、自覚的に考え行動しうる世界観確立をめざす」(梅原、25ページ)

「生きる力」の内実は、教育が目標とする人間像をも規定することになる。答申に謳われる「生きる力」は、すでに一連の法改正における3つのレベルに対応して、人間像の具体的傾向の規定がなされる点は注意されてよい。これらは、教育目標としての人間像をめぐる抗争点でもある。

第1に、「総合的な学習の時間」に求められる「学力」の内実と教育課程上の位置づけにおいてなされた人間像のレベル、これは学習指導要領の改訂に現れよう。

この段階を越え、第2に、奉仕活動(ボランティア)の義務化という方向が示す人間像のレベル、学校教育法の「改正」にすでに実現している。

そして第3に、「国際社会に生きる日本人」や「我が国の文化や伝統を尊重する態度を育成」するとした人間像として、教育基本法の改正への一連の政策動向によって帰結する規定である。

## 5. 「キャリア教育」と「総合的な学習の時間」との危険な関係

さて、こうした政策的筋道で語られる人間像と「生きる力」と「学力」の問題は、進路指導や「キャリア教育」と深く結びつき、そのひとつの帰結として、「総合的な学習の時間」や総合学習の教育実践のなかへと持ち込まれることになる。ある福岡の公立高校での実践例が、格好の実例を提供している。

2004年のあるシンポジウムで報告されたその実践は、進路指導を「ドリカムプラン」として立ち上げ、総合学習(「総合的な学習の時間」)を「プロジェクトPC」として実践するというものである。前者は、生徒に対し「観念的志望動機から具体的志望動機の確立へ」と導くための自主活動を行わせるものであり、後者は次のような内容を持つ。「同じ志望を持つ生徒をドリカムグループとして組織し」、顧問をつける。そして総合学習の内容として、「10年後、20年後の私」という作文を書かせること、大学のシラバス調査、オープンキャンパス、大学教官によるジョイントセミナー、社会人講師による職業ガイダンス、ディベート、課題研究などの進路学習のプログラムを作成するのだという(全国私立大学

教職課程研究連絡協議会「第24回研究大会要旨集」2004年、14ページ)。いまここでその詳細を報告する余裕はないが、生徒の「生き方指導」として「総合的な学習の時間」が活用されていることがわかる。

より見方を広げると、ここには学校から就労への接続の課題、学校と仕事の接続に関する今日の日本社会の急速な環境変化への学校側の対応の問題が、政策的展開内容として反映していることが理解される。進路指導・職業指導が、「生き方指導」、「生き方モデル」などと呼称を交えながら、キャリア・ガイダンス、キャリア教育として政策化されようとしている、その途上での現象なのだといえよう。その中身が、生徒の職業観・職業能力として、「社会の激しい変化に主体的に対応する力」として語られ指導され、教師の側にも「新しいことを受け入れて自分自身が変化することは教師自身の生き残り策である。その変化の途上に職能開発、教師の実践力量形成がある。」(同上)などと書かれると、確かにシンポジウム会場フロアから多くの強い疑問・反論があったように、現状への適応主義・順応主義の感を免れないのも事実だ。すなわち、リストラされても次に「適応させられるフローな労働力」の形成、これが本質的な内容であり、先の「先進的」実践の試みだ、ということにもなる。フロアからのある発言は、次のような痛烈な批判であった。

変化する社会状況の中では、むしろ現状の改革への社会参加のための各自の価値観をこそ育成すべきこと、そして、厳しさに直面しているという状況認識は、その状況に対し、「これはおかしいよ!」といえる批判力と勤労観の形成に結びつくことこそ必要な教育実践ではないのか。また、学校の世界しか知らない人間=教師が、どうしてキャリア・ガイダンスなどできるのか、とする疑問も出された。(だからこそまた、今後の現職教員に対する政策的対応も着手されている、とみるこ

ともできるのだが…)

ところで、キャリア教育については、学校と労働との接合状況の変化を予測して立てられた政策的な対応がある。先のシンポジウム報告の中でも、その政策的先導を担ったとみられるシンポジスト（元文部省職業指導教育教科調査官・現千葉商科大学教授、鹿嶋研之助氏）からも、その政策的な流れが説明された。それによると、「キャリア教育」なる用語の起点は1999（平成11）年12月の中教審答申「初等中等教育と高等教育の接続について」にあり、そこに「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。」（前掲16ページ）とある。

その後、文部科学省は、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告」（平成16年1月）において「キャリア」及び「キャリア教育」の定義を行っている。紹介すると、まず「キャリア」とは、「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや人生における働くことへの価値付けの過程及びその累積」であるとしている。また「キャリア教育」とは、「児童一人一人のキャリア発達を支援し、それにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育。端的には、児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」（同前）と定義されている。

こうした政策動向の下に、キャリアカウンセリング研修プログラムが生まれ、基礎研修としてすべての教師にその資質・能力の養成が求められているようだ。他方、労働・経済政策の側からは、いわゆる「若者自立・挑戦プラン」（平成15年6月、厚生労働、経済財政政策担当大臣合意の若者自立・挑戦戦略会議）の中に、「新キャリア教育推進事業」として小学校段階からのキャリア教育推進が謳われている。

確認されるべきは、勤労観、職業観を育てるための教育が、「総合的な学習の時間」と結びつき、小学校段階から、そして青年・若者政策の一環としても位置づけられつつ推進されている点だろう。「総合的な学習の時間」が求める学力や「生きる力」は、「キャリア教育」の求める人間像と強い関係で結ばれている。それは、現代日本の新自由主義政策がつくりだす、労働市場の二極分化（エリートとノンエリート）と教育システムの複線化という、今日的な新たな社会階層化政策の下での「人間像の分裂」（エリートとフローの労働力）とそれに対応する「学力の分裂」（できないのも個性）に対応することになるだろう。この労働力形成と教育の政策的構図に自覚的であるべきだ。

大学における「総合演習」は、その意味ではそうした「総合的な学習の時間」が受けもつべく政策的に位置づけられた「分裂」傾向に安易に追随することなく、もっと学習内容を学問的=批判的に再構成する展望を語る必要があると思われる。そこでは、「総合」の意味が問い直され、「総合的」に追求されるべき学力とは何かが問い直されてしかるべきだろう。少なくとも、政策文書にみられた教科の「横断的・総合的」な、といったレベルの解釈には止めない理論内容上の追求が必要である。

## 6. 「総合演習」の学生レポートから

ここで、先に示した学生のレポートの例を検討しよう。それぞれユニークなテーマ設定であるが、2004年度・前期の中から二つをとり上げる。

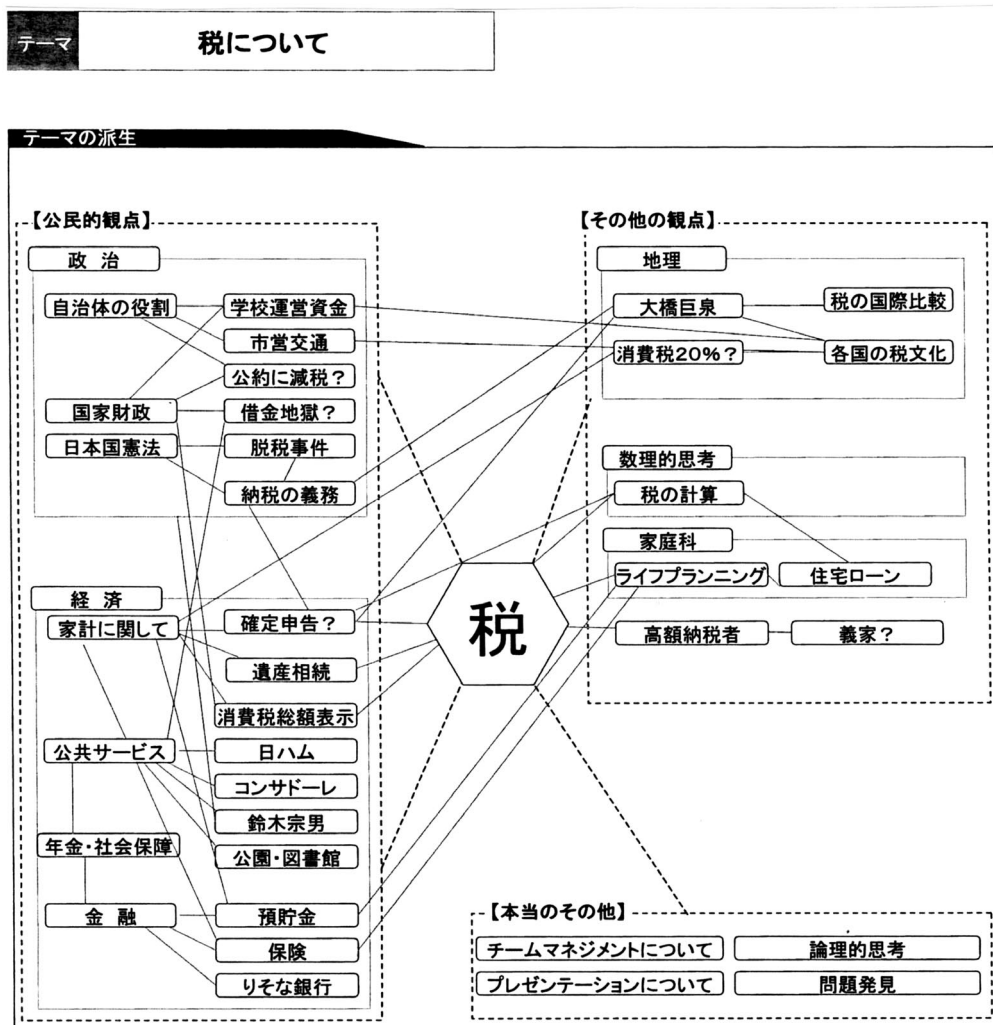
まず、「税について」である。このレポートは、経済学部・経済学科4年の男子学生のものだが、図3に彼の課題把握の拡がりが見られる。教科で見れば、現行社会科の公民的分野、とくに経済・政治であるが、その他の

観点として、地理、数理的思考、家庭科などが挙げられているほか、生活者としての「生きる力」が、納税者としての主体的な側面として強調される一方、権利という視点から税の社会科学的認識が強調されている点も見逃せない。対象学年は中学3年以上とされている。学生自身のそのテーマ設定の趣旨が以下のようになされている。

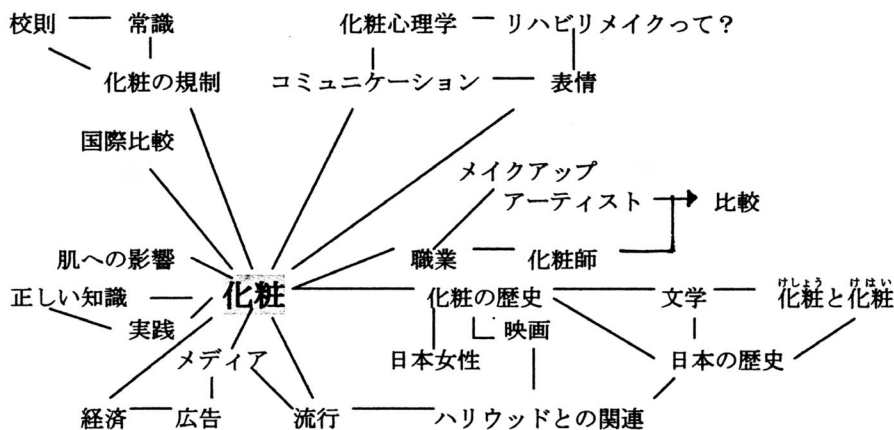
日本国民には納税の義務が存在するが、国民の大半がその制度をはっきり理解していない。理解できない理由は2つあり、

1点目は、制度が極めて難解であるように作られている点であると考えられます。2点目は「税」については一般的に学ぶ機会がないことがあげられます。しかし、私は、一生付き合っていかなければならない「税」を知る機会が公教育にあって当たり前だと思いました。また、社会へ巣立つ準備として正しい「税」の知識を身につけることも納税の義務を負うことに対する権利だと思いました。ただ単に「税」の知識を習得するのではなく、納税の必要性、自分が納めた税金がどのよ

図3



## 総合学習「化粧について考える」くもの巣図



※生徒は化粧を中心に様々な方向に広がる事項について、それぞれがリサーチをし、グループ内で必要があればディスカッションもする。またこの総合学習の授業を通して、リサーチを進める上で、グループ間での意見交換などをしたり、直接専門家の話を伺いに出向いたり、友人や社会とコンタクトを取ることで、生徒の柔軟性を引き出せれば理想的。

図4

うに社会を循環し自分に還元されているのかということを通して、社会の仕組みを理解できる機会になればと思っています。また、消費税の総額表示が開始され納税の意識が減っていくことへの危機感も感じ、今後、社会保障負担が増える中で、国民の税負担が増えることも考慮してこのようなテーマを設定しました。

「年金問題」をはじめとする、世代間不平等の若い世代への反映をそこに認めることもできるし、その事態を彼らの視点から克服しようとする志向性が、同時に窺えるように思う。

次に「化粧について考える」の学生のテーマ設定の拡がりが見られる。図4に見られるように、学校での校則から化粧品のコマーシャルリズム、モード、国際比較、人と表情、コミュニケーション、性の問題から、人間の

生き方、化粧に関わる職業、そして文学や美の問題にも及んでいる。これは英文科の4年の女子学生のものである。彼女は、化粧の低年齢化や小中学生向け雑誌へのメイクや化粧情報の浸透、男性の化粧にとどまらず、リハビリ・メイクや痴呆性老人への化粧の効果など、現代社会の特質の断面も採り上げている。そして、正しいメイクアップを学ぶ機会をむしろ学校教育は提供することに積極的であるべきだとして、メイクアップ・アーティスト講師を招いての講習会の実践などを「総合的な学習の時間」に計画している点もユニークである。

## 7. 「総合」とは一教科の解体か再構成か

学習指導要領の改正により、学校教育において「総合的な学習の時間」は、「教科」で

も「道徳」でもなく「特別活動」でもない、「固有」な教育(学習)の領域とされた。その「時間」に、生徒は何を学び、教師は何をすることになるのか。そもそもこの初発の疑問から、私たちはスタートしたのだった。文部科学省のホームページから私がつどり着いた先の一つは、「総合的な学習の時間応援団」なるものだった。いろいろな応援団が、迷える教師たちに手を差し伸べている。そこには「魔の手」も差し出されていることに気がついたのだが、そのひとつに正真正銘の「自衛隊」という「総合的な学習の時間」の「応援団」があることに、私はいささか驚いた。地域の教育資源の活用は、自衛隊も例外なく、児童生徒の体験的活動の場にするのを、文教政策が推奨している現実がある。

何を学ぶのか(内容)より、どのような学び方をするのか(方法)の重視に、安易に流れる傾向に危惧を感じる。調べ方学習、体験的学習、活動の重視、討論、発表、ボランティアやキャリア教育との結合という方法等々、である。

確かに、現在、子どもたちの手による番組制作や映画づくりにみられるような「総合」の活動的な一方法の展開があり、そこに興味深い授業の発想を認めることができる。その過程で何を「学力」として理解し、定式化していくかなど、その検討作業は有意義なはずである。先述の『現場から見た教育改革』の著者、永山も、映画づくりの「総合学習」に大きな意義を見出していた。またそうした総合学習がメディア・アクセスとメディア・リテラシーの教育としての可能性を持つ点が、ジャーナリストや放送関係者の立場からも論じられ、『総合的な学習の時間のための映像制作マニュアル』(松野良一著、田研出版2002年)のような本も出版されている。そうしたものの検討作業も、今後必要だろう。

しかし、依然として重要なのは、従来の教科の学習の解体ではなく、教科の再構成を含

んだ「総合」の方向であり、そこでの学力形成、すなわち学校(公教育)という場での学力保障の課題なのである。経済同友会の「学校から『合校』へ」構想(1995年)のいうように、将来の学校の機能を、日本語と算数知識の最小限と日本人としての道徳教育に縮減し、その他は地域社会と企業と第3セクターの教育力に委ねてしまうというなら話は別だが、公教育の場で追求されるべき教育内容については、従来の教科の解体ではなく、再構成の方向で議論されるべきである。その観点からの教育課程・教育内容づくりの問題として、まさに「総合」という主題・論点は、かつても議論されてきた経緯がある。

それは第1に、わが国における「総合学習」の試みの歴史と実績に関わる議論であり、おそらくそれは、教科の解体でなくて、教科の枠を超えつつ教育内容の再構成として構想されたものである。第2には、最近における高校教育の再編の問題として、具体的には「総合学科」の政策的導入に端を発した、「総合学習」についての論議であろう。

第1の点では、明治以来、定型化されつつあった近代日本における「一斉教授」の教授形態に対する批判と「改造」の試み、たとえば樋口勘次郎の『統合主義・新教授法』(1889年)、及川平治の『分団式動的教授法』(1912年)から大正新教育運動に見られる柳沢政太郎による私立成城小学校の実践、奈良女高師附属小学校における木下竹治らの「合科学習・総合学習」の実践研究などが挙げられる。そうした歴史的遺産の継承として、戦後の総合学習の実践や理論は改めて検討されねばならない(稲垣忠彦『総合学習を創る』(シリーズ・教育の挑戦)岩波書店2000年、参照)。また、今日における自由の森学園、和光高校を初めとする民間・私学の教育実践のなかにも、「総合」学習の探求を認めることができよう。

第2の点は、高校教育における「総合学科」



(普通科、職業学科に次ぐ「第3の学科」として1994年に登場)に始まるといえる(単位制と連動)。このいわば、青年期教育のノンエリート向けモデルとして政策的につくりだされたコースに政策は何を求めているか。背景にある労働力政策では、日経連「新時代の『日本の経理』」(1995年)が提示した3つの雇用形態が想起される。その「長期蓄積能力活用型」、「高度専門能力活用型」、「雇用柔軟型」の分類でいえば、明らかに「雇用柔軟型」というフローな労働力の確保がめざされている。

この総合学科に設けられている、「原則として履修する科目」には、「産業社会と人間」、「情報に関する基礎的科目」、「課題研究」がある。そのなかでも履修の要とされている教科、「産業社会と人間」は、その目標を、「自己の生き方を探求させるという観点から、自己啓発的な体験学習や討論を通じて、職業選択決定に必要な能力・態度、将来の職業生活に必要な態度やコミュニケーション能力を養うとともに、自己の充実や生きがいを目指し、生涯にわたって学習に取り組む意欲や態度の育成を図る」(文部省『『産業社会と人間』指導資料』1995年)としている。

竹内常一は、これを、労働の経験と認識を深める方向でなく、もっぱら進路選択・キャリア形成能力の情意面である意欲・関心・態度の教育をねらっていると批判する。これが「産業社会と人間」のヒドゥン・カリキュラム(隠れたカリキュラム)だと指摘するのである。

「総合」が、労働(職業)と社会と生き方についての認識の総合にあるのではなく、現実社会への従順な適応の態度を育て上げるのだとすれば、問題である。先にもみたように、「総合的な学習の時間」とキャリア教育の結合が向かう、[生きる力]の育成の政策に沿う教育実践が、この竹内の指摘する「隠れたカリキュラム」の構造を持つことを指摘しな

ければならないだろう。「総合」的な学習が、生きる力といった抽象的であるが、じつはきわめて具体的な方向性を持つ、「日本人」や「愛国心」に回収されることなく、新たな市民性(シチズン・シップ)を備えた「人間の育成」(教育基本法前文)の教育として、改めて議論される道が求められる。

戦後の新制高校が「総合制」としてスタートしたこと、総合技術教育(ポリテクニズム)、地域総合制高校、総合学科、総合学習、そして大学入試問題における「総合問題」の意義についてなど、論ずべき点は多い。この研究ノートは、「総合」についての原理的な問いに開かれて、一旦ここで閉じられる。本稿では最後に、その原理的ないし理論的問いを「教養」論という地平に向けて開いておこうと思う。

## おわりに―「総合」の原理的な問いへ

3つの論点を提示したい。第1は、古典的な問題だが、「総合技術教育(ポリテクニズム)」の理念に含まれるものである。それは人間発達論としてマルクス主義が論じた問題提起である。マルクス主義の将来社会における「全面発達論」は、少なくとも「生産的労働と教育との結合」という論点のなかに、ポリテクニズムによる肉体的労働と精神的労働との統一の可能性と、人間における平等の原理という課題を提起している。言い換えると、モノテクニク(単一の技術)ではなく、ポリテクニク(多様な技術)の教育としての総合技術教育の保障こそが、共通教養としての教育内容である、とする主張である。そこから、選択性ではなく共通必修の教育内容として総合技術教育が、初等・中等教育に位置づけられるべきことが導かれる。こうした論点を、かつて教育学者・宮原誠一は主張していた、と関口昌秀は述べている(「高校教育における教育内容の問題」、『教育』1996年12

月号, 17ページ)。

1960年代における高校の多様化政策から今日の「総合学科」設置を含む高校教育の再編(普通科・職業学科・総合学科の3区分), 中高一貫などの中等教育の再編政策を見るとき, そこに「総合」の理念の貧困と矮小化を思うのは筆者だけではないだろう。「個性」というタームの政策的語法もこれと同様に貧困である。「できないのも個性」などという為政者の側の言説のなかに, 人間観における差別と不平等の哲学を認めることができる。ここに「個性と平等」という問題系が, 「総合」の問題から導かれる。

第2の論点は, 「総合」の問題が, 「学力」と「教養」の本質を理解する上で不可欠の契機をなす点である。先述の関口が, 興味深い問題提起をしている。関口は「基礎学力」を, 「技術」のカテゴリーと「判断力」のカテゴリーとに区別すべきだと言い, とりわけ青年期に固有な教育課題として, この「判断力」の形成がある, と主張するのである。彼は次のように, 2つのカテゴリーの違いについて論じている。

基礎学力とは, 人が当該社会のなかで生きていくために必要とされる術(すべ), 「技術」である。判断力も生きていくために必要とされるという点では基礎学力と同じだが, それは多数者として他の人々とともに共通世界を構成しながら生きていくときに必要とされる力であって, 「技術」とくくられるものではない。技術のカテゴリーのなかに入るものではない。それは, 公的問題(パブリック・イシュー)の解決をめざして合意にいたろうと言葉を介してお互いを説得しあうなかでください決断を含むものであって, 技術のようにまえもって結果を計算できるものではない。そういう意味で判断力には技術とは異なって賭けの要素が含まれ

る。それは自分を賭ける状況判断の力である。

関口が強調するのは, 基礎学力(=関口のいう「技術」の系)の内包を超えるものとしての「判断力」に認めるべき, 「一般教養の伝統のなかに含まれていた政治的=ポリスの判断力としての積極的価値」であり, その教育なのである。そしてその教育は, 専門的「技術」の教授でなくして, 専門家の「判断」にふれることに他ならない。関口の用語法は少し誤解を招きやすいのだが, 彼の「技術」は真理に対応する。したがって, 判断力の教育は, 真理の教育ではない, という点が重要な強調点だろう。つまり, 「真理の認識」と「事実の判断」とは, 異なるカテゴリーなのであるから, 教育の目的もその差異に対応している, ということだろう。専門的知識(=「技術者の専門家のめざす真理認識」)そのものと, その信頼性に対する決断としての判断力(=事実についての判断力)との違いを問題にしているのだ, といえよう。技術知(ポイエシス)でなく, 実践知(プラクシス)の違いの強調である。

教育によって形成すべき「学力」や「教養」を考えるばあい, この概念区分は理論的な問題を提起するだろう。そして, 「総合学習」がめざす学力, 教養, あるいはまた, 生きる力?とは, 何でありうるのか, その問題を考える視点として一考に値しよう。

第3の論点として, 城戸幡太郎の「教養」概念の意義について記しておこう。城戸はその晩年に「国民的常識を養う普通教育」という主張を, 「教育カテゴリー」の構想のなかで論じていた。それは, 上記の「真理の認識」と「事実の判断」の関係, また, 職業教育と普通教育との関連を問い, 「総合」をめぐる教育課程・教育内容の問題を問い直すだろう。

城戸は, 学習内容としての知性の内容を「知識のカテゴリー」とする一方, 学習指導

の観点からこれを「教育のカテゴリー」として捉え返す。前者が「発達の可能性を問題とする」のに対し、後者は「授業と学習の関係を規定する」。とりわけ後者が、存在（自然科学）と価値についての統一されたカテゴリーとしての「教育カテゴリー」として強調されているのである。

それは、カント認識論に対応させられた、「性質」「分量」「関係」「様相」の4つのカテゴリーに分けられ、順に、言語教育、数学教育、科学技術教育、世界観の教育という下位の4つの「教育カテゴリー」として分類されている。ここで注目したいのは、「様相」すなわち「世界観の教育カテゴリー」である。それは次のように説明されている。

可能なものを実現する必然、蓋然、偶然、突然の関係を自然、社会、歴史について知らせる自然観、人生観、世界観、歴史観を問題とする教育のカテゴリーである。

このような「教育カテゴリー」とは、知識を記憶させることでなく、何よりも「自分達の実際生活に即して自分で物事を考える判断力と批判力と構想力を養う」という学習指導の目標の下に、ひとつの教養論として構想されている点は何より興味深い。教養という視点から見たとき、「総合」が企図される目標は何か、その学力像や人間像とは何か、城戸の実践的な問題提起からも学ぶ点が多い。今後の課題としたい。

大学における教職専門科目は、教育政策のたんなる下請け作業であってはならず、政策展開それ自身をも対象化しうるものでなければならぬ。教職に対する「実践的指導力」が叫ばれる今日、その含意が何かについては議論の余地があるところだが、実践か理論か、の安易な二者択一論は回避されるべきだろう。

「役立てること」と「原理的に問うこと」、あるいは「有用性」と「批判性」という契機は、教職の資質の形成過程において、専門的＝学問的であること（大学における教員養成）によって統一されるべき課題であろう。しかし同時に、その統一的遂行も容易ではない。この度の「総合演習」のスタートは、そのことを考えさせられる格好の機会であった。

ところで北星学園においても、高大連携プログラムのなかに、附属高校をはじめとする「総合的な学習支援」事業が組まれている。とはいえ、その具体化のための大学と教職課程がなしうる貢献内容は、いまだ明確なたちをもつてはいないのが現状であり、この点も今後の課題である。

#### 〔引用および参考文献〕

- ・ 日本教育方法学会編『新しい学びと知の創造』（教育方法32）、図書文化 2003年。
- ・ 永山彦三郎『現場から見た教育改革』、筑摩新書349 2002年。
- ・ 稲垣忠彦『総合学習を創る』（シリーズ・教育の挑戦）、岩波書店 2000年。
- ・ 松野良一『総合的な学習の時間のための映像制作マニュアル』、田研出版 2002年。
- ・ 宮崎猛「総合的学習は悪玉か」、日本経済新聞 2003年12月27日。
- ・ 岩波『世界』2002年6月、特集「総合学習、大丈夫？学校の新しいかたちを考える」
- ・ 教育科学研究会編『教育』1996年10月、梅原利夫論文。
- ・ 鈴木剛「価値の伝達可能性と価値の教育」、『愛知教育大学研究報告』第49号（教育科学編）2000年。
- ・ 鈴木剛「制度と人間と教育と—教育学研究の途上で考える」、日本科学者会議編『日本の科学者』2002年10月Vol.37
- ・ 秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり—知の創造へ』（シリーズ・教育の挑戦）、岩波

書店2000年。

- ・ 教育科学研究会編『教育』1996年12月号，特集：「高校教育における『総合』とはなにか」，特に，関口昌秀論文「高校における教育内容の共通性の問題」参照。
- ・ 竹内常一・高生研編『揺らぐ<学校から仕事へ>労働市場の変容と10代』，青木書店2001年。
- ・ 全国私立大学教職課程研究連絡協議会「第24回研究大会要旨集」2004年。
- ・ 城戸幡太郎「国民的常識を養う普通教育」，季刊『国民教育』，国民教育研究所，1979年臨時増刊号所収。
- ・ 合同教育研究全道集会実行委員会編『北海道の教育2003年版—教育実践の集約と理論化』

#### [付記]

本研究は，2002年度 北星学園大学特別研究費（研究題目：教職科目「総合演習」の内容・方法に関する研究—「映画をつくる授業」の構想の具体化のために—）による研究成果の一部である。

[Abstract]

## Research Note on "Period for Integrated Study": Consideration of the "Seminar of Interdisciplinary Study" for a Teacher Education Program in University

Tsuyoshi SUZUKI

This Research Note examines the "Period for Integrated Study" for the purpose of improvement of the "Seminar of Interdisciplinary Study" in the Teacher Education Program of Hokusei Gakuen University. To realize the character of the "Period for Integrated Study," which was started in the current reformation of Japanese education, it is necessary to discuss the triangle structure of Child-Culture(Knowledge)-Teacher relationships and to consider the problematic issues of having Virtue(Ikiru-chikara:Zest for living), Educational(Academic)Achievement, and Model of Humanity as a Aims of education. Through the consideration of the social and political meanings of this reformation of school curricula, we find a specific and dangerous relationship between the "Period for Integrated Study" and the Policy of Carrier Education in their practical contexts. Finally, we emphasize that theoretical and pedagogical implications of the concepts of "Integrated" or "Interdisciplinary" Study and of "Synthesis" itself should be reconsidered.

---

Key words : Period for Integrated Study, Seminar of Interdisciplinary Education, Teacher Education Program  
in University, Culture, Integration or Synthesis

