

【書評】

天野正輝編著『総合的学習のカリキュラム創造——教育課程研究入門——』

(ミネルヴァ書房、1999年1月発行、260ページ、2800円)

柏 木 正

子どもたちの「危機」にどのように向かいあうかが学校に対して鋭く問われている今日、「教育の理念を現実化するのに中心的位置を占めているものが教育課程（カリキュラム）であるから、教育改革の論議は教育課程編成（カリキュラム開発）に焦点化されるのである」（はじめに）と冒頭で編者が述べているように、教育改革をめぐる多様な議論の中でも、学習指導要領の改訂を一つの契機として教育課程の改革が中心的課題となってきた。

教育現場でこれからの学校教育の内容を具体的にどのように構想していくか模索が始まっているこの時期に、教育課程編成の意義や方法をいま一度問い直し、その中で「総合的学習」の可能性を見出そうとしている本書が刊行された意味は大きい。

本書の構成を見ると、第一章で、まず教育課程（カリキュラム）の意味やこれを編成する意義について、次いで教育課程研究・開発の方法、特に学校に基礎をおくカリキュラム開発の進め方について述べられている。第二章では、学校目標の設定と学力のとらえ方、教育課程編成の一般原則、分化と統合、教育課程評価の理論と方法、基礎・基本、精選の考え方、共通必修と選択、教育課程編成における「地域」など教育課程編成における諸課題がとりあげられている。第三章では、「『総合』へのカリキュラム改革」と題し、分化から合科・総合への動向を踏まえながら「総合的な学習の時間」をどう構想するかが論じられている。第四章では、滋賀大学教育学部附属中学校、兵庫県三木市立口吉川小学校、奈良女子大学文学部附属小学校、きのくに子どもの村小学校など「総合」の理念をとり入れたカリキュラム開発の先進的な事例が紹介され、次いでイギリス、ドイツ、アメリカなどの諸外国のカリキュラム開発の例が紹介されている。最後に第五章では、戦前から戦後にかけてのわが国における合科・総合をめざしたカリキュラムの歴史的遺産について検討されている。

本書の特徴は、以上の構成に示されているように教育課程の編成や研究をめぐる課題について理論的であるとともに実践的に、さらに歴史的であるとともに国際的にというように多様なアプローチから検討され、包括的に論じられている点にある。執筆者は全体で16名であり、そのためあっても必ずしも統一的とは言えない部分が目につくこともあるが、教育課程の編成・研究の今日的課題を把握する上では絶好の書である。その点で、本書のいずれの部分からも学ばされることは多いが、教育課程編成における「総合」という問題をどのようにとらえ、どう実践するか

という焦眉の課題に挑もうとしている点に本書の真骨頂があると言える。

新学習指導要領の「目玉」の一つとして「総合的な学習の時間」の設置が決定して以来、「総合的な学習」をめぐる議論は活発であり、類書の出版も相次いでいる。本書は、その中でも原理的、歴史的考察を踏まえながら、その実践的あり方を構想しようとしている点に特徴がある。

「総合」を理念とした教育課程は、本書でも指摘されているように多くの教科が並立した教育課程から生み出されがちな問題を克服するものとして19世紀以来の理論的・実践的蓄積を持っている。それは教育課程を合科的あるいは横断的に構成することのみならず、子どもたちの生活の直接経験や体験を重視した学習の指導の必要性を提起するものであった。本書に収録されている四つの学校の実践でも「はじめに子どもありき」（口吉川小学校）「自由な子ども」（きのくに子どもの村小学校）などの言葉に象徴されているように、この点は共通する特徴となっている。四つの学校の実践を読むと、そこからは「総合的な学習」の持つ意義が浮かび上がってくる。

「総合的な学習」の意義の一つは、これまでの教科ごとに分けられた教育課程では排除されてしまいがちであった今の社会を生きていく上での切実な問題、たとえば滋賀大附属中実践における「びわ湖」や口吉川小実践における「みなぎの」などの地域の課題、奈良女子大附属小実践における「食料を考える」というような課題、きのくに子どもの村小実践における「自分たちの生活空間を楽しくする」ためのモノづくりの課題などを教育課程の内容に組み込んでいくことを可能にするという点にある。

第二の意義として、「課題（テーマ）を追究する中で問題が生まれてくるので初めから『教師は教える人、子どもは学ぶ人』という関係は成り立たない」（第四章——四 奈良女子大附属小実践から）というように、課題の前では教師と子どもはともに解決にとりくむという点で対等であり、しかも実際に調査活動をすることによって「学び方を学ぶ学習」「生き方を学ぶ学習」（第四章——二 滋賀大附属中実践から）を意識的に学習課題とすることができるという点がある。しかも、「みなぎのちびっこ音頭」（口吉川小実践）や「てんぼうくん」（きのくに子どもの村小実践）などは、子どもたち自身によって学問・文化を創造することさえ可能であることを示している。

「総合的な学習」の第三の意義は、滋賀大附属中実践で最終的にパネルディスカッションという目標を設定しながら、学習のそれぞれの局面で成果の発表や交流をおこなっていることに見られるように、発表という目標・方法によって教師は子どもたちの学習状況を判断し、子どもたちは自分たちの学習を自己評価・相互評価することで学習の見通しができ、より活性化した学習を可能にするという点にある。

そして第四の意義として、「総合的な学習」は学習指導要領の強い拘束の下で過剰な量の内容をいかに効率的に獲得させるかに追われているこれまでの教科の学習に変革を迫る可能性を持っている。さらに、滋賀大附属中実践や口吉川小実践に見られるように、学習活動に親や家族（祖父母）、地域の人びとが参加することによって学校そのものを開いていく可能性をもっているの

である。

『『横断的・総合的学習』を展開するための『総合的な学習の時間』』は、これまでの分科主義の教育課程に、総合化、統合化の方向を打ち出したものである。教育課程全体を『総合』あるいは『関連』の視点から見直し、一人ひとりの子どもに総合的な力としての『生きる力』を育む学習活動の展開が期待されているものであり、わが国の教育課程の歴史の上でも画期的な改革である」(第三章——三)とされているように、総合的な学習は本書に収録された実践を見るだけでも多くの可能性を持っているのは確かである。

しかしながら、これから「総合的な学習の時間」が今のままで導入される場合、このような可能性がはたしてすべての学校で、特に一般の公立学校で生かされるかどうかとなると必ずしも楽観的にはなれない。かつての「はいまわる経験主義」のような活動の自己目的化、体験の絶対化が再生産されるのではないか、「総合的な学習の時間」特設によって教科の時間が削減されることによって、教科の学習における総合性が喪失し、教科の学習が形骸化するのではないかという危惧は残らざるをえない。学校五日制や学校スリム化という政策的系譜の中で今回の学習指導要領改訂のねらいを考えてみた時、あるいは依然として教育課程決定の枠組みが「トップダウン方式」で行われている以上、先の危惧は根拠のないものではないだろう。

「是非とも子どもに学ばせたい。子どもと一緒に探究したいという事柄への熱き思い。」(奈良女子大附属小実践から)、つまり、子どもとともに学びたいことをいっぱい持てるような教師の「ゆとり」が必要である。それが持てるような状況にあるかどうか、少なくとも「総合的学習」の成否のカギを握っていると言えよう。

ところで、教育課程編成の理論的課題として、「総合的学習」と教科、さらには教科外活動との関係をどう見ると問題が一つのポイントとなる。もちろん、教科の学習は科学・学問をベースにした知識を、総合的な学習は子どもの生活・興味をベースにした経験をという対比でとらえるべきではない。この点で、「教科学習にも体験が、総合学習にも知識が意図されないと学習は成立しないと考える。つまり、二つは相互に還流しあう関係にあるといえる」(第四章——三口吉川小学校の実践から)という指摘は重要である。きのくに子どもの村小学校のプロジェクトでは、より明確に「体験そのものを目的としている」とされ、「既存の知識や情報は、目的ではなく道具として必要とされる」と位置づけられているが、この点はかつて戦後「新教育」をめぐる論争の中でも問題になった点であり、にわかに同意することはできない。本書においても教科における総合性と「総合的学習」における総合性の関係をどのように考えるかということも含めて、総合的学習と教科との関係は、課題として提示されているものの十分につこんだ論及は見られない。この課題は、特にわが国における戦後の教育課程編成の実践史自体をどう評価するかという問題につながる課題であり、評者自身も自らの研究課題として引きとって考えていきたいと思う。

(大阪経済大学)