

今なぜ、総合学習なのか

山根 耕平

Abstract

We will start the reform in school curriculum from elementary school to high school in 2002, the biggest ever after World War II. In this reform, more effort is been made to introduce the idea of the integrated learning in the curriculum.

Nobody can deny the serious problems schools are facing today such as bullying, violence, school refuser, and so on. I think we are becoming aware of such a serious crisis of schooling. In order to conquer this crisis the Ministry of Education decided to arrange the time for the integrated learning in curriculum. Its aim is to help children to develop their ability to survive in this fast changing society.

In my view, the integrated learning means the learning of how to think, how to judge, and how to live. The teaching material for the integrated learning is not textbook that students can carry in their bags, but the real world where they live their daily life. Accordingly, we need to abandon the idea of teacher-centered education in which teachers only transmit some specific knowledges to children based on the official curriculum.

The roles of teachers should be to encourage children to think, judge and act on their own through learning, to create the atomsphere to facilitate that learning and to keep learning themselves their way of life. As Dewey said, "child and adult alike, in other words, are engaged in growing."

What I would like to emphersize here is, first of all, that unless we teachers can regard "the integrated learning" as collaborative, comprehensive and holistic learning of life, instead of transmission and accumulation of seperated and fixed knowledge, we would fail this reform. Secondly, I would like to stress the point that we must accept the differences of each student in their learning and living. We should be more inclusive enough not to discriminate but to value and even connect the differences (e.g. mainstreaming in US). The same can be said to academic learning. As Clive Beck says, "In developing our way of life, it is important to see ways in which we have to be different from other people." "Integrated

learning” is, after all, the learning that teachers and students learn their way of life together.

キーワード：「総合学習」，「総合的な学習の時間」，
「横断的・総合的学習」，「交流・共同学習」，「生き方学習」

はじめに

2002年から小学校・中学校・高等学校に「総合的な学習の時間」が設けられる。「総合的な学習の時間」の時間数は、小学校3・4学年が年間105時間、第5・6学年が110時間、中学校の第1学年で70時間～100時間、第2学年で70時間～105時間、第3学年で70時間～130時間となっている。小学校では国語、算数について時間数の多い科目である。中学校でも、国語、社会、数学、理科に匹敵する時間数となっている。このたびの改革は、戦後でも、昭和33年のいわゆる特設「道徳」の新設、平成元年の「生活科」の新設につぐ大きな改革であるといつてよい。

2002年からといつても、来年から試行が始まるだけに、近年、多くの実験校や経験校の報告が注目を浴びている。そこでは、総合的な学習の時間のねらいと性格は何か。運営はどうするのか。このような点で非常に「むずかしい」面が多々指摘されている。また、「総合学習・総合的な学習の時間」の大きな可能性についても語られている。今日の教科では対応できない現実のさまざまな問題・課題がこの授業で焦点を当てられるからである。まさに「総合的」なねらいと内容をもつ「時間」だからである。また、教師の企画・構想力も強調されている。

さて、このように「総合学習」や「総合的な学習の時間」について述べるとき、平成4年の「生きる力」の育成をねらいとする生活科の新設の折りを思い起こす。当時、生活科のねらいと内容、とりわけ生活科のもつ「総合学習的な性格」からして、その運営についてもさまざまな困難が指摘されたものである。生活科の他の教科への波及効果が語られもした。なにより教師の企画・構想力

が問われたものである。しかし、その後の生活科の展開はどうなったであろうか。生活科が新設された後の2～3年は、その公開授業や研究会はたいへん盛況であった。だが、教師たちは、自分たちの企画・構想力を生かすというよりも、きそって生活科の運営のマニュアルを求めて参加したというのが実情ではなかったか。生活科のもつ「総合的な学習」のねらいや内容は薄れ、単なる一つの「教科」として定着していったというのが、現在の姿ではないか。

このたびの「総合的な学習の時間」は、生活科と同じような展開にならないだろうか。昨今のフィーバーぶり、マニュアル探し、パターン化を見ていると、そのような危惧を感じざるを得ない。

本論では、このような認識のもとに、「今なぜ総合学習なのか」というテーマのもとに、まずもって「総合学習」の意味と意義を検討することで「総合的な学習の時間」の在り方を論じていきたい。今の社会において「生きる力」とは何かということもあわせて確認していきたい。

はじめにここで断っておきたいことは、言葉の使い方の問題である。現在、「総合的な学習」とか、「総合的学習」とか、「総合学習」とか、いろいろに使われているが、ここでは、そこに意味内容に厳密な違いはないものと理解して使うこととする。

1. 今なぜ、「総合学習」、「総合的な学習の時間」なのか。

第一に、一言で言えば、社会が「総合学習」や「総合的な学習の時間」を学校教育に要請しているのである。時代・社会は地球規模で（グローバルに）急速に変化している。その変化の過程でさまざまな問題が噴出しているが、そうした問題の多くは教育の対象となるものである。しかし、ことこうした社会の変化に対する学校教育の対応はすこぶる鈍かったといわざるをえない。はっきりいって、事態がよほど深刻にならなければ、学校は腰を上げなかったといってもよい。国際化への対応が早くからいわれられていたけれども、具体的に教育課程の中で位置づけられるのは、今回の教育課程の改正まで待たなければならなかったのである。

学校は社会の鏡である。学校教育は社会の問題を学習の対象・課題とするのは当然である。社会を離れて学校教育は成立しない。今、社会の課題を列挙しても、グローバル教育、多文化教育、環境問題、人権問題、平和問題、人口・食料問題、資源・エネルギー問題、高齢化社会、男女共同参画社会など、大きな問題が目白押しである。これまで学校で、本腰で取り組んだ課題は少ない。あえていえば、Thomas Berry や Edmund Sullivan がいうように「現在、学校は実質的にいってわれわれの地球の危機について何も発言するものをもたない。¹⁾」事実、これらの問題はいずれも従来の「教科カリキュラム」の教育では対応できないものばかりなのである。教科を前提とするクロスカリキュラムでも同じである。

これからの時代は学校教育になにを求めているのだろうか。中央教育審議会はそれを「生きる力」の育成であるとした。そして今回の教育課程の改正で「横断的・総合的な学習」を提唱したのも、その一環である。それは、学校教育に対して、大量の知識の獲得や暗記ではなくて、問題や課題を発見したり解決していく総合的な能力の育成を求めているのである。知識が不要だということではない。その獲得した知識を「生きる力」に統合していく能力の育成を強調しているのである。これからの社会がなによりさまざまな文化的・人種的背景の違う人々が共生していく民主的な社会の創造をめざしているとするれば、バラバラに孤立した知識や能力ではなく、他者の違いを理解し協同して民主的な社会を創造していく責任感あふれる「社会的な人間」の育成も学校教育の大きな課題である。（ここでも、教科並列主義のカリキュラムの限界が指摘できる。とりわけ、子どもたち一人ひとりが生きていく過程と無縁の教科学習の弊害は大きい。今学習していることが、子どもたちに何の生きていく実感も内的な達成感も与えないというのでは、学校崩壊・学級崩壊が起こるのも、故なきことではない。）

今、「総合的な学習の時間」設けることの意味は、具体的には、子どもたちがその時間に社会が今切実に抱えている問題・課題と対峙する、ということである。自分たちが直接・間接的にかかわっている生活の問題と向かい合う、と

いうことである。それは、これまでの国語や算数といった教科のように、特定の方法や解答がある問題と違って、自分自身で、他の子どもたちや教師と共に考え、発見し取り組んでいかなければならない問題・課題ばかりである。従来のように「どういう方法で解くの?」といった態度では、解決しない問題・課題である。

第二に、学校教育の行き詰まりが「総合的な学習の時間」を要請したのである。周知の通り、学校はいじめ、暴力、不登校、そして学級崩壊と多くの困難に直面し、解決のめどさえたたない閉塞状況に追い込まれている。このような学校の危機は従来のいわゆる「学校知」の在りようを根本的に問い直すことを求めている。「総合的な学習の時間」が設けられた理由は、上記のような切実な社会問題に学校教育が取り組む、ということであるが、逆言すれば、学校教育が行き詰まり抜け出ることのできない閉塞状況に陥ってしまったということの意味している。一言でいえば、従来の「教科カリキュラム」中心の教育が行き詰まってしまった、ということである。教科学習の場としての学校は、子どものいわゆる「心の根ざす場」、自分たちが一人の人間として「生きていく場」ではなかったのである。今の学校教育には「知」と「生きる力」の統合が欠落している。この意味では、たとえ「総合的な学習の時間」が設けられても、教師が「教科学習」の呪縛から逃れられなければ、学校教育の展望は開かれないだろう。高階氏がいうように「教師の教科セパレート意識を変えることが、これからの教育の必須の課題である。²⁾」

教科主義の破綻ということであると、「親学問」の変化が挙げられる。現在の数学や歴史という教科にはそれぞれ大学での数学や歴史学といったいわゆる「親学問」が関連しているが、その「親学問」自体が「学際的」(interdisciplinary)になった。それらは急速に「学際化」、もっと適切な言い方をすれば、「総合化」しつつあるのである。大学の学部・学科の名称が従来の学問とは違うもの、たとえば、「人間発達学部」とか、「人間科学科」とか、「国際文化学科」とかになっていることから理解される。とはいえ、この親学問の変化も元をただせば、社会の変化に対応している、あるいはそれと軌を一にしているものなので

ある。学問の変化も学校教育の変化も、社会の変化に対応している。

最後に、「今なぜ、総合学習なのか」ということでもう一点述べておかなければならないことは、この時間に「体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り入れること」が強調されていることである。従来の教育におけるように知識の伝達と習得を第一目的とするのではなく、その知識を生かして問題を発見し解決していく能力の育成が強調されているのである。子どもたちが自分たちなりに工夫したり試したりしながら学習していく積極的な学習過程が重要である。それはまた、教師の側にも等しく求められていることである。社会のさまざまな課題について教師が専門家であることはできないし、ある必要はない。子どもたちと共に学習していく立場、子どもと一緒に「学習社会」(community of learning)を形成していく立場に教師は立たなければならない。デューイの言うように「教師も子どもも共に発達することにかかわっているのである。³⁾」子どもについて言われている「社会の変化に主体的に対応する人間」の育成は、同じように教師の課題でもある。このことを忘れてはならない。

2. 「総合学習」とはなにか。

①「総合学習」は「生きる」ことを学ぶ学習である。

John Miller は、教育目的・活動を①「transmission・伝達」、②「transaction・交流」、③「transformation・変容」とに区分けしているが⁴⁾、従来のカリキュラムは、①の人類の文化遺産の継承・発展をめざしての「伝達」を目的として構成されている。だから「これだけは教えなければならない・伝えなければならない」ということが授業成立の要件となっている。それは基本的に学習者である子どもたちに受動的な態度を強いるものである。まずこの点で、従来のカリキュラムのアプローチは「総合学習」とは相いれないものである。「総合学習」は一人ひとりの子どものイニシアティブを生かす学習、つまり、子どもたちの主体的な学習を拠り所としているからである。それは「社会の変化」とそれに対する子どもたちの「主体的な対応」からのアプローチを必要としているからである。今回、強調されているように、「総合的な学習の時間」

のねらいは、「自ら課題を見付け、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」や「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」などである。

ところが、そのあとですぐそこで取り扱われるテーマについて「たとえば」という形で次のようなものが挙げられている。①国際理解、情報、環境、福祉・健康、②児童・生徒の興味・関心に基づく内容、③地域や学校の特色に応じた課題、などである。ここでも、「たとえば」と断りながらも、「教えなければならないこと・伝えなければならないこと」がはじめに強調されているかのようである。今回の改訂では、「各学校が特色ある教育、特色ある学校づくりを進める」ことを改善の基本方針の一つとしているとはいえ、「総合学習」へのしっかりとした理解がなければ、「たとえば」が文字通り取り扱われるテーマの「すべて」になる恐れがある。生活科の場合に、たとえば「秋をさがそう」というテーマが日本中の学校の生活科のテーマになったのが思い起こされる。

ここでも強調しておきたいのは、従来の文化遺産の伝達を中心とした教科主義を脱皮しなければ、「総合学習」・「総合的な学習の時間」も子どもにとっては変わらぬ受け身の授業でありつづけるだろう、ということである。この点で加藤氏が「総合的」という言葉に二つの含意をみているのは興味深い。加藤氏は「総合された学習 (integrated studies)」と「総合していく学習」 (integrating studies)」とを区別している⁵⁾。いわゆる従来の伝達型の「総合学習」が前者であり、本来の「総合学習」が后者である、というのである。示唆にとむ指摘である。

従来型の「総合学習」への危惧は、「総合的な学習の時間」について使われる言葉からも推測される。「総合学習」について、「横断的・総合的学習」というふうに、「横断的」と「総合的」という語が同義的もしくは並列的に使われることが多い。たとえば、今谷順重氏は『総合的な学習の新視点』の冒頭で「それではなぜ今、従来の教科別学習に加えて、各教科で身に付けた知識が、それぞれ狭い教科の枠組みを越えて相互に関連付けられネットワーク化されな

がら、現実的な社会問題の解決やそれを通した子どもたちの人間形成の中に、より確かな形で実際的に活用され生かされていくことをめざした、新たな形での『横断的・総合的な学習』が必要とされるようになってきたのであろうか。⁶⁾」と述べているが、いみじくもここでも、「教科で身に付けた知識」とか「狭い教科の枠組みを越えて」とかいう表現に従来型の「総合学習」への認識を垣間見ることができる。「教科で身に付けた知識」の「身につけ方」が問われているという認識がそこにはない。

また、「横断的・総合的な学習」というふうに、「横断的」と「総合的」を並列的・同義語的に使うことは、「総合的」な学習の意義を半ば損なうものである。先にも述べたように、「横断的」(クロス)学習というのは、既存の教科を前提にしている。今谷氏のいうように、「横断的な学習とは初めに内容ありきであらかじめ教科ごとに学習する内容が設定されて⁷⁾」いるタイプの学習である。「総合的な学習」、「総合学習」というのは、各教科の学習を足し算的に合わせた種の学習ではない。従来の教科そのものの学習を問い直す、さらにいうと、いわゆる「学校知」を根本から問い直す視点をもつ学習である。たとえば、「国際理解」や「環境問題」の学習は、従来の英語教育や理科・社会科が扱う知や方法を根本から問い直す学習である。

したがって、「横断的・総合的な学習」という表現は避けるべきである。総合的な学習は横断的な学習を含むけれども、それと同義であったりそれと並列的なものではない。

ただ、「総合学習」は「初めに子どもの学習ありきで、学ぶ内容は子どもの活動にそって柔軟に決定され、教科の枠も限定されていない」といわれるが、カリキュラムの編成の原理はすべて「子ども」の興味・関心にあるわけではない。子どもがしたいこと、興味をもったことだけでカリキュラムは構成されるのではない。ここで強調されているのは、すべての学習は子どもの興味・関心に対応する必要があるということである。子どもたちが自分の問題として切実感をもって学ばなければ、学習したことも身につかない、ということである。言い換えれば、学習することをどれだけ子どもたちが「生きる」と結びつけて

いるか、ということである。子どもが自分の中で学習することと生きることを
どれだけ統合できるかということである。そういう意味でこそ、子どもの学習
は「総合学習」なのであり、「総合していく」過程なのである。

子どもたちは学習過程において単に「算数」や「理科」や「歴史」を学んでいる
のでない。自分の考え方、学び方を、つまり生き方を学習しているのである。

②「総合学習」は交流・共同学習である。

先に述べたように、Miller によれば、教育目的・活動は①「伝達」の過程
であるとともに、②教師と子どもの「交流」と③「変容」の過程でもある。あ
えていえば、②と③は「総合学習」の成立要件でもある。「子どもと大人は共
に発達することにかかわっている。」という Dewey の言葉は、このことを一
言で言い表しているのである。

たとえば、「総合的な学習の時間」の一つのテーマである「国際問題」の中
で「多文化問題」を授業で取り上げるとすれば、教師も子どもも多くの文化に
ついて理解が深い訳ではない。ある意味では、その文化をもつ当の子どもが一
番の専門家である。教師も子どももまずその当事者から多くのことが学べる。
教師の謙虚さが必要になる。他の文化についても学習教材や取り組みの方法に
ついて教師は子どもたちと協力して学習する必要がある。この意味での
“transaction”の質が問われる。

ただ共に学習するだけでは十分でない。その過程で教師も子どもも「変容」
していくことがより重要である。平易に言えば、「成長する」ことが大切であ
る。それも個々バラバラの成長でない。一つの“community of learning”
を構成する一員としての成長である。問題の発見と探求の過程を共有する中で、
教師と子どもは“community of learning”を構築するのである。

「環境問題」を取り上げても同じことがいえる。大気汚染や酸性雨の問題に
しても、これらの問題は、われわれが大人であると子どもであるとを問わず、
切実に取り組まなければならない地球・人類の課題である。大人・教師と子ど
も・学習者が共同して取り組むことで実のあがる種の学習課題である。なによ

り大切なのは探求していく意欲と態度である。

「総合学習」では今谷氏のいうように「子どもの人間としての真の主体性を回復させること⁸⁾」が重視されるが、それは孤立した「主体性」ではない。「他者と共なる主体性」である。一人だけの「主体性」には限界がある。その「主体性」の限界を破るのが「共同学習」としての「総合学習」である。

「総合学習」では、国際化の問題にしる環境の問題にしる、非常に大きい問題であること、その認識がグローバルでなければならないことから、よく、“Think globally and act locally.”といわれる。これには「共に学ぶ」という条件が必要だろう。「一人学習」では不可能な大きい問題・課題である。地球規模の大きな視野で考え、行動は身近なところから」ということは、また、われわれが共に自分の頭と身体を使って学習するということを意味していよう。この意味では、「総合学習」はBeckのいう⁹⁾“action research”でもある。このベックの視点を参考にして「総合学習」を考えてみよう。

③「総合学習」は“action research”である。

新しい小学校の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」の学習活動を行うに当たって、次のことに留意するとしている。

- (1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、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の体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
- (2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。
- (3) 国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、各学習の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。

この3つの留意事項には、Beckのいう“action research”のポイントがい

くつか含まれている。Beck によれば、それは自分で考え、発表し体験する学習活動である。この意味で(1)に示された学習内容は“action research”に該当する。また、“action research”は「一人学習」ではなく、他の学習者や教師と共に学習する「共同・交流学習」である。ここでは、先にも述べたように、学習者と教師は共に“community of learning”を形成する担い手である。これは(2)の内容に当たる。

“action research”は、従来の教師中心の教育、transmission 中心の授業におけるようにトップダウンの形式はとらない。子どもも教師も、互いに協力しながら問題・課題を探究する主体者である。共に「生きる」ことを学ぶ学習者にかわりはないからである。ここで、Beckが強調するのは、Dewey のいう“inquiry approach to teaching and learning”である。この観点から Beck は学習者と教師に思考と行動のガイドラインを示している。いくつか挙げよう。¹⁰⁾

まず学習者（子ども）に対しては：

- 他の人が考えていることについての情報を集めること。
- 他の人の言うことには批判的であれ。その人がその道で専門家であってもである。
- 自分がすでに知っていることや考えていることを自覚しようとする。自分の今の考えが自分の出発点である。自信がないと、概して他の人が言っていることばかりに気になって、自分自身の考えに注意を払わなくなるものだ。今の考えをきちんとすることが大切だ。
- 自分自身の考えを修正すること。それにはつねに改善の余地があるからだ。自分の周囲の状況は絶えず変化し新しいアプローチを必要としている。教育は高校や大学を卒業すれば終わるというものではなく生涯続くものである。受動的な態度を克服し、自分自身の学習を制御するようにすることが大切だ。
- 自分の考えを他の人に語る。討論は学習にとって本質的な要因であ

る。

- 自分の心をもっと他の人に開くこと。他の人に自分の本当の姿を見せようとすることは、学習に必要なことである。
- 学習する際にはいろいろな危険を冒すこと。進んで新しい考えや行動に挑戦しなさい。間違いをしても、それだけ多くのことを学ぶことになる。
- この探究のアプローチを生き方全体に採用すること。このアプローチは自分の生き方を豊かなものにするだろう。

次に教師に対しては：

- 教育に関係的なアプローチや対話的なアプローチを採用すること。われわれの教えるという活動は生徒との個人的な交流に支えられている。われわれはたえず生徒のいうことに耳を傾け、かれらから学ばなければならない。
- 教育に活動的なアプローチを採用すること。われわれの仕事は、主として生徒にどう考えるべきかを教えることではなくて、生徒たちが生涯学習の習慣を学び獲得するような活動を創造することである。こうした活動の多くは集団活動だろうが、個人的な活動もある。
- 共同学習的なアプローチを採用すること。それによってかれらは共同する技能や習慣を獲得できる。
- 強固なクラスコミュニティをつくること。これは生徒たちが交流したり共同学習を教える基盤として大切なものである。
- よりよいカリキュラムをつくること。

これらは“action research”の考え方と内容を具体的に説明するものである。それはまた、「総合学習」と多くの点で重なり合うもので、われわれの「総合学習」の理解を助けるものでもある。この意味でいえば，“action research”も「総合学習」も、すべての学習、教科の学習においても、重要な原理となるものである。これからの教育の原理である。

ここでも、私は「総合学習」がくれぐれも1つの「教科」になってはならないことを強調しておきたい。他の教科はそのまま残り、総合学習が「教科」とは言われなくても、新たに設けられた「何か」(教科のような)になってはならないことを強調しておきたい。

結びにかえて

ここでは「総合学習」や「総合的な学習の時間」について具体的にその内容や実施方法まで言及せず、原理・原則だけを論述したが、「はじめに」で述べたように、それこそ教師の主体的な企画・構想力が問われている。指導要領で「たとえば」として挙げられたテーマだけにとどまらず、社会や子どもの生活全体を視野に入れて、「生き方」(way of life)を学習する内容にすべきである。大きな問題・課題もあれば身近な問題・課題もある。いずれにしても、本論で述べたように、教師と子どもが協力して取り組むのが「総合学習」の在りようである。あらかじめ、教師が学習内容から方法まですべてを決定し取り組む授業は避けなければならない。先行研究の事例をみると、完全学習型のものが多いような気がする。今から子どもを「お客さん」にしているような授業構想・計画が少なくない。

「総合学習」を「全体的な生き方の学習」というように規定すれば、やはりよほど大きな、そして柔軟な枠組みで取り組む必要がある。とはいえ、教師が新たに学習したり準備したりすることは、従来の教科の学習に比べてはるかに多いだろう。総合学習では、“Think globally and act locally.”ということになるだろう。

しかし、「総合学習」の原理・原則を確認したとしても、実際の授業の展開を考えれば、心配なことは多い。たとえば、グローバル教育ということで、環境問題や多文化問題や人権問題をテーマとして「総合学習」を行う際に、教師と子どもが協力して学習するとしても、そこに押さえておくべき哲学や枠組みはないのか。グローバル教育の基本のようなものはないのか。グローバル教育のでてきた背景やその発展過程も押さえておく必要はないのか。私の手元にあ

る1992年に出版された雑誌“ORBIT”は‘Educating for a global perspective’の特集を組んでいる（先に引用した）が、その中でもグローバル教育の理論と実際についてかなり詳しく魅力的な論述が展開されている。

また、「総合学習」で簡単に「国際」、「環境」、「情報」、「福祉」などの問題を扱うといっても、単に「問題（issues）」を「と」でつなぎながら取り組むだけで、「生きる力」に結びつくような学習となるだろうか。それぞれが気の遠くなるような大きな背景をもつ「問題」である。単に「教える」という言葉で片づけられる問題でもない。だからといって、私自身、教師と子どもの共同学習の必要性を強調したが、それだけでこと足りる種の問題でもないのではないか。そういう不安もある。

「総合学習」は「教えたことだけを教えるべきである。」とか「教えたことは教えてはならない。」といった技術的なレベルの学習ではない。

「総合学習」は教師と子どもの共同学習も必要条件としているが、教師同士の共同学習や学習・研究のネットワークを必要としている。この意味では、研究者の役割も大きい。先の問題（issues）はどれをとっても学際的で単一の知的体系では説明のできないものばかりである。問題自体がBeckのいう“Community of learning”を必要としている。

2年間の移行期間があるが、この期間に教師が学習と研究のシステムやネットワークを構築する必要がある。単なる試行錯誤でアプローチできる問題ではないだろう。教師と研究者が協力して自分たちの切実な問題として取り組まなければならない。

「はじめに」で触れたように、学校はさまざまな困難に、いや、困難というよりも危機に直面している。まさに閉塞状況に陥っている。生半可な方法では解決しない深い問題ばかりである。しかし、この「総合的な学習の時間」の導入は、教育観の見直し、教育システムの建て直しを図る絶好の機会である。その手はじめは、教育観の面では、教師が教えることに謙虚になり、教師同士や研究者との共同研究を進め、自らの知と生の世界を変革していくことである。教師も「総合的な学習の時間」の中で、他の教師や子どもと協力して「世界」

を教科書として自分の生き方を学習しなおす必要がある。教育システムの面では、「総合的な学習の時間」は一人で仕切る授業ではない。他の教員や研究者やボランティア教員とさらには親や実習生と協力するシステムを構築する必要がある。いい換えれば、学校を閉じた世界から社会に開放することが必要である。学校は社会から遊離し、若い先生も急激に減少し活力のない世界になりつつある。人的資源を社会に求めることが、学校再生の有効な手立てとなると考える。

この意味において、私は「総合的な学習の時間」の導入は学校改革、教育改革に道を開くものであると考える。

[注]

- 1) Thomas Berry, Edmund Sullivan, *Global Education and Ecology*, in *Orbit*, Volume 23, Number 1, A Publication of the Ontario for Studies in Education, 1992, p. 6.
- 2) 高階玲治, 「カリキュラム創出の総合的な力が必要」, 『授業研究21』(No, 480), 明治図書, 1998年, 18ページ。
- 3) J. Dewey, *Democracy and Education*, The Free Press, New York, 1966, p. 50.
- 4) J. Miller, *Holistic Curriculum*, Toronto, OISE Press, 1988. 吉田敦彦・中川吉晴他訳『ホリスティック教育』春秋社, 1992年参照。
- 5) 加藤幸次, 「諸外国における総合学習の歴史」(高浦勝義編著『総合学習の理論』黎明書房, 1997年, 38ページ所収)
- 6) 今谷順重, 『総合的な学習の新視点』, 黎明書房, 1997年, 12ページ。
- 7) 同上書, 20ページ。
- 8) 同上書, 17ページ。
- 9) Beckの“action research”については, Clare Kosnik and Clive Beck, *Does involvement in action research develop a sense of ownership for student teacher in their preservice program?*, Presented at the AERA Annual Meeting, San Diego, April, 13-17, 1998. を参照。
- 10) Beckの講義『学校教育の未来』(6月12日・神戸親和女子大学にて) 草稿から引用。(『児童教育学研究』第18号を参照。)