

「総合的な学習の時間」は道德教育の時間か

山 根 耕 平

Abstract

In 2002 we will start 'integrated learning' in schooling. Most of teachers pay much attention to it. But we have so many interpretations of it that we can't know its exact significance both at practical and theoretical levels. One says that 'integrated learning' is a new type of moral education. Other says it is one way of learnings to develop the abilities and skills to live in changing society.

The purpose of this paper is to clarify the reason and the background we need 'integrated learning' in schooling, to examine the relation between it and moral education, and to create the new vision of education.

I think the serious situation of schooling requires the changeover of the old education Dewey has ever criticized. Many classrooms today are still based on the so-called transmission model. A knowledgeable teacher presents a core of information and/or skills which students are expected to learn and practise. Direct teaching is the predominant instructional mode. The frequency of use of the transmission model often increases with the age of the students.

In this paper I would like to emphasize the importance of examining 'integrated learning' through recognizing such a reality of schooling. This learning is not a subject but whole activities in a very different learning experience. By experiencing this learning, in my view, children will be allowed to think deeply by themselves, to express their ideas freely, and to work with others to build their

understanding of difficult problems. Gradually they will begin to prepare themselves to participate more meaningfully in the society of the future.

キーワード：「総合的な学習の時間」, 「生きる力」, 「学校知」, 「方法知」,
「内容知」

はじめに

2002年から教育課程が改正される。改正の目玉は、いうまでもなく「総合的な学習の時間」を設けたことである。2000年からの移行期間を前にまさに「総合的な学習の時間」をめぐる百花りょう乱である。生活科のときと同じように、その解釈や展望はさまざまであるが、「総合的な学習の時間」のおかげで、教育界は活性化しているといえる。

しかし、活性化していること自体はよしとせよ、肝心の「総合的な学習の時間」の解釈はさまざまで、あえて言えば、それぞれの立場から都合のいい解釈もある「なんでもあり」の様相を呈している。

この論文では、「総合的な学習の時間」が設けられた背景とそのねらいを確認し、その上で「総合的な学習の時間」と道徳教育・授業の関係について考察したい。

1. 「総合的な学習の時間」の背景とねらい

「総合的な学習」については、平成8年（1996年）の第15期中央教育審議会の第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育について——子どもに「生きる力」と「ゆとり」を——まで遡らなければならない。その「答申」で、はじめて子どもに「生きる力」を育むための「横断的・総合的な学習の推進」が強調されたのである。これを受けて、平成10年（1998年）に教育課程審議会が具体的に「総合的な学習の時間」を設置することを提案することになる。少し長くなるが、設置の趣旨が明確に述べられているので引用する。

子どもたちに「生きる力」をはぐくんでいくためには、言うまでもなく、各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導に当たって様々な工夫をこらした活動を展開したり、各教科等との連携を図った指導を行う等様々な試みを進めることが重要であるが、「生きる力」が全人的な力であることを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進しうるような新たな手だてを講じて、豊かな学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。

今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まっているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える。

このため、上記の2の視点から、各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間（以下、「総合的な学習の時間」と称する）を設けて横断的・総合的な指導を行うことを提言したい。¹⁾

ここで言われている「総合的な学習の時間」が設けられた理由は、一つには、子どもたちに「生きる力」をはぐくむためであり、もう一つは、国際化・情報化する社会の諸問題に対応するためである。その際、有効な手だてとして提言されているのが「横断的・総合的な学習」である。

次に、「総合的な学習の時間」のねらいについて「小学校学習指導要領」を引用しておこう。全体の趣旨を理解するために、1、2、3とも引用しておく。

- 1 総合的な学習の時間については、各学校は地域や学校、児童の実態等に
応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創
意工夫を生かした教育活動を行うものとする。
- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導をおこ
なうものとする。
 - (1) 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。

(2) 学び方やものの考え方を身につけ、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て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、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、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。²⁾

長々と教育課程審議会の答申と学習指導要領から「総合的な学習の時間」にかかわりのあると思われるところを引用してきたが、それは、「総合的な学習の時間」の設けられた背景やそのねらいを明確にし、「総合的な学習の時間」についての混乱や恣意的な解釈を避けるためである。

この点を踏まえて、二つの異なる解釈を見てみよう。

文部省の押谷由夫氏は「総合的な学習の時間」について「この総合的な学習が、本来の目的を達成するためには、私はやはり道徳がコアにならなくてはいけないと思うのです。」³⁾とも「やはり、『総合的な学習の時間』は、その根底には道徳教育がある。」⁴⁾とも述べている。押谷氏がこのように「総合的な学習の時間」を道徳的視点から解釈するのはなぜか。押谷氏は、今回の改正のポイントは「生きる力」にあり、この改正の趣旨そのものが「道徳的な」ものであるとみるのである。「生きる力」を育むことも、道徳教育も、「人間いかに生きるべきか」ということを等しくベースにしているとすれば、「生きる力」を育む「総合的な学習の時間」も、押谷氏によれば、当然、「道徳教育」の地平に展開されることになる。

このように、「総合的な学習の時間」の道徳的性格を強調する押谷氏は、さらに、一步踏み込んで、次のように言う。「道徳教育が充実されているというのは、も一つ道徳教育に関する時間が新設されたということです。それは総合的な学習の時間です。これは、実践的な道徳学習を中心に行う時間だと考えられます。」⁵⁾ 押谷氏はこのように明らかに、あえて言うと、このたびの「総合

的な学習の時間」と道徳教育との深いかかわりのもとにそれらを一体的に捉えている。

しかし、まったく別の解釈もある。正直に言えば、この解釈の方が一般的であるように思う。中央教育審議会や教育課程審議会の委員であり、このたびの「総合的な学習の時間」の設置にも深くかかわった山極隆氏は、「『総合的な学習』をどう創るか」において、「総合的な学習の時間」が設けられた理由として、まず、社会の大きな問題、つまり、環境学習、国際理解、情報教育などに対応するためであることを挙げている。⁶⁾ 各教科ではこうした社会的な課題に十分な対応ができないので、「ゆとり」をもって、そして、子どもたちが主体的に取り組める時間が必要だった、と言うのである。だから、コンピュータを積極的に活用するとか、外国語に触れたり、外国の文化や生活に慣れ親しんだりするとかいうことも、この「総合的な学習の時間」では必要になるとも述べている。さらに、山極氏が強調するのは、改正全体の趣旨を踏まえた上での理解である。彼が目したのは教育課程の基準の「改善のねらい」である。重要な点なので引用しておく。⁷⁾

- 1 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- 2 自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- 3 ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。
- 4 各学校が創意工夫を生かし特色のある教育、特色ある学校づくりを進めること。

山極氏は、2と4だけを取り上げるのではなく、1から4までを踏まえた上での理解を求めている。上記の本の中でも「道徳教育」や「道徳授業」との関係で「総合的な学習の時間」に触れた部分は少ないのである。(私自身、「総合的な学習の時間」をテーマにした研究会にいくつか参加したが、そこで「道徳教育・授業」に言及されることはまずない。)

では、押谷氏の「総合的な学習の時間」に関する解釈は、道徳教育に関わる

者としての恣意的な解釈なのだろうか。「総合的な学習の時間」の設けられた背景やそのねらいをもう一度確認してみよう。

たしかに、押谷氏の言うように、「生きる力」が今回の教育課程改正のキーワードである。それは改正の基点であるとともに帰着点でもある。この意味で、「生きる力」の育成をめざす「総合的な学習の時間」は道德教育のねらいと重なるところが多い。とくに、今回、道德教育重視が強調されていることからすれば、押谷氏のように、教育活動全体を「道德教育」という大きな枠の中で捉えることもあながち無理な解釈とも言えないかもしれない。大きく言えば、教育全体が「人間いかに生きるべきか」をベースにした意図的・無意図的営みだから、そのような解釈も可能である。

しかし、「総合的な学習の時間」設置の背景と趣旨をよく考えてみれば、つまり、学校と子どもの現実に目をやれば、さらに、これからの道德教育を展望するとき、われわれはもっと別なアプローチを必要としているのではないか。

まず、児島邦宏氏の言うように、今日、学校のいわゆる「教授・学習」理論に基づく「学校知」の在り方が根本から問われている。教育の重心を「内容知」の伝達から「方法知」の修得に移行する時が来ていると言える。児島氏は「本当に必要な基礎・基本に内容知を厳選し、ゆっくりした子どものペースで、子ども自身の力で、考えをめぐらした方法知の獲得に重心を置く」⁸⁾ 必要性を強調しているが、私は、「総合的な学習の時間」についてのこのような認識は重要だと思う。

次に、子どもをめぐるきびしい現実も直視しなければならない。学校において子どもの「居場所」が保障されていないこと、子どもが子どもとしての時代を十分に生きていないこと、自分で考え自分で判断することが十分に尊重されていないこと、今と将来を友人と共有する「生活」がカリキュラムに考慮されていないこと、等々。「総合的な学習の時間」は、こうした子どもの現実を踏まえて出てきたことに留意しなければならない。

また、今後の道德教育を展望するとき、さらに、多様化する民主主義社会の教育の在り方を考えるとき、道德教育は、全面にでるべきではなく、それこそ

間接的に、「あらゆる教育活動全体を通じて行う」のが基本であろう。子どもをめぐる現実がきびしいだけに、権威主義的なトップダウンの強い道徳的指導が説得力があるように見えるが、私は、このような時代・状況だからこそ、より民主的な、そして、粘り強い取り組みが必要だと考える。私は、子どもの「生」を、子どもがその時期を子どもとして生きるということを道徳的な視点からだけではなく、もっと広い視野から捉えるべきだと思うのである。「総合的な学習の時間」について言えば、その「ねらい」の通り、そこで子どもがイニシアチブをとり自分で考え自分で判断することが尊重されるなら、その過程は、そのまま間接的な道徳学習であり、そこで身につけた「生きる力」は結果的に道徳的実践力の基盤となるだろう。

「総合的な学習の時間」をどう捉えるかは、道徳教育をどう考えるかと深くかかわっているのである。

しかし、今回の教育課程の改正が、この点で、私の理解する展開になっていないのも事実である。「総合的な学習の時間」と道徳教育が連動しているところも指摘できる。以下、問題点をいくつか取り上げる。

2. 基礎・基本の重視と道徳教育における重点的指導

このたびの教育課程改正の柱の一つは「基礎・基本の徹底」である。「本当に必要な基礎・基本に内容知を厳選する」ということである。教育課程審議会の答申におけるホワイト・ヘッドの「教えるべきことは徹底して教えるべし。」という言葉がしばしば引用されている。「総合的な学習の時間」においても、すべてを扱うのではなく、「生きる力」を培むという視点に立って、内容を厳選する必要がある。「道徳の時間」でも、基礎・基本の徹底と併せて2学年を通じての「重点的な指導」が強調されている。

ここでは、道徳教育の面で低学年での「基礎・基本の徹底」が強調されていることに注目してみよう。教育課程審議会の答申においては、「小学校の低学年では、特に社会生活上のルールを身に付け、良いことはよい、悪いことは悪いと自覚できるように繰り返ししっかり指導すること……」⁹⁾とあり、また、

学習指導要領でも、「特に、低学年では、基本的な生活習慣や善悪の判断、社会生活上のルールを身に付けること……」¹⁰⁾とあるように、小学校低学年での基礎・基本の徹底がことさらに強調されている。

このことは、「総合的な学習の時間」のねらいでもある「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し……」の趣旨とどう整合するのだろうか。

教育課程の改正のたびにこの基礎・基本の徹底が強調されるが、今回の「総合的な学習の時間」設置においても、「基礎・基本の徹底」信仰はますます強まっている。そこには、加藤幸次氏が述べているように、「まず基礎・基本をきちんと学び、その後に個性的あるいは創造的な活動を組むべきであるという考え方」¹¹⁾がある。基礎・基本はだれにも同じだからといって一律に教え込む。そのあと自由で個性的を待つ、という考え方である。こういった基礎・基本の徹底のまえでは、個性の重視といい、主体性の尊重といい、陰が薄い。しかし、このようないわば基礎・基本の徹底のいわゆる「教え込み」と「総合的な学習の時間」のねらいである子どもの主体性の尊重とは、どのように整合するのだろうか。

私は、「基礎・基本」が不要だと言っているのではない。その修得の個性的な在りようや主体的な過程のすべてが大切だと言っているのである。すべての「学び」の過程は、道徳価値の修得を含めて、個性的であり、主体的なものではないのか。これを無視して一律に教え込まれた「内容知」がはたしてそのあと有効に働く「総合知」となるのだろうか。上田薫氏の言うように、これは「木に竹をつごうとするたぐいでまったく現実性を欠いている。」¹²⁾と言わなければならない。

「道徳の時間」でも、「総合的な学習の時間」でも、基礎・基本は重要であるけれども、その修得の在りようこそが問われているのである。たとえ低学年であっても、いや、低学年であるからこそ、一律的な徹底は避け、個々の子どもの個性的・主体的な学びを支援・保障していかなければならない。そうでなければ、「生きる力」の基礎となる根のある学びとはならないだろう。「生きる力」を培むというスローガンも、われわれの思い入れの強い「均質的な生きる

力」でしかなく、なによりそうした教育アプローチこそが現在、子ども自身によって拒まれているのではないか。教育の発想と思想が変わる必要がある。

この変わらない教育観の一つに「道德の時間」も「総合的な学習の時間」も、「はじめに子どもありきでやれるのか」というのがある。時代が変わっても、変わらず教えなければならないことがあるし、その際、教育方法は二の次だといっているのである。

今日、われわれが問われているのはこのような教育観である。子どもたちがどうしたらそれぞれ人と異なる自分なりの「生きる力」を培んでいくことができるのか。われわれはどのようにそのことにかかわり、支援できるのか。そういう視点に立たなければならない。われわれのすべきことは、特定の「内容知」を繰り返し教える・指導することではない。そうした教え込みこそ「生きる力」の芽生えを押しつぶしてしまうからである。

3. 「総合的な学習の時間」と「道德教育」における体験重視

「総合的な学習の時間」と「道德教育」には、も一つの共通点がある。体験の重視がそれである。「総合的な学習の時間」の学習活動を行うに当たって、体験重視が強調されている。「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体験的な学習、問題解決的な学習を取り入れること」としている。

道德教育についても、学習指導要領で「ボランティア活動や自然体験活動などの体験活動を生かすなど多様な指導の工夫、魅力的な教材の開発や活用などを通じて、児童の発達段階や特性を考慮した創意工夫ある指導を行うこと」と規定している。

いずれにしても、ここで言われている「体験活動」とは、押谷氏の言うように「計画的な体験活動」¹³⁾、いわゆる「プログラミングされた計画的体験活動」¹⁴⁾である。そこで押谷氏は「振り返ってみるような体験」、「自己を見つめる、追体験的体験」¹⁵⁾を3番目の体験として強調しているが、そのまえに、あるいは、そうした第3の体験が意味をもつためには、その体験が主体的なもの

か、を問う必要がある。

ここでも、二つの時間におけるさまざまな体験活動がすべて教師がアレンジする「計画的課題学習」だとすれば、それこそ今回の教育課程改正の趣旨に反することになるし、今日の教育状況を正しく認識していないものと言わざるをえない。さまざまな体験活動が子どもにとって新鮮な感動と切実な問題意識を喚起するためには、言い換えれば、子どもたちの人生に新しい意味を付与するためには、体験活動が子どもたちの興味・関心に根ざした主体的なものであることが、その要件である。加藤氏の言うように、「子どもこそ学習活動の主体者である。」¹⁶⁾ し、「要は学習の核に子どもの興味や関心がある。」¹⁷⁾ ということである。

「主体的活動」と「課題活動」とは一つ間違えば相反するものとなる。しかし、要件を満たせば大きな成果をもたらすことになる。その要件とは、言うまでもなく、子どもの「興味・関心」を生かす、そのイニシアティブを生かす、ということである。

なんでも体験すれば、身につく、理解できると考えるのは、余りに割り切った単純な思考法である。生活科のとき、「体得」が強調されたが、「体得」の仕方によっては、そこには多くの偏見も生まれ、危惧されることも少なくない。同じことがこのたびの「体験重視」でも危惧される。「体験万歳」の風潮が心配だ。特に、道徳教育におけるこうした動向には問題が多い。道徳教育は子どもの生き方全体に深くかかわるもので、子どもたちが自ら考え判断することを抜きに、それは行われるべきではない。子どもたちが主体的に考え判断する過程は、道徳教育成立の欠かせぬ要件である。私に言わせれば、このことは「総合的な学習の時間」だけでなく、すべての教育、教育活動の成立要件である。

このことを、21世紀の教育、民主主義的教育の要石として強調しておきたい。

このような議論を踏まえて、「総合的な学習の時間」に議論を戻せば、はじめに「学習指導要領」から引用した「総合的な学習の時間」のねらいの1、2と3とは、学校教育と子どもの現実に適切に対応するものだと言える。われわれはこのねらいを生かしてカリキュラムの創意工夫に努めるべきであろう。

4. 「総合的な学習の時間」と道德教育・授業はどうかかわるのか

この関連について議論するまえに、今回の改正の趣旨を確認しておく必要がある。教育課程全体を視野に入れた議論が重要だからである。

このたびの改正の目玉は、この急速に変化する社会において人間らしく豊かに「生きる力」を培むということを学校教育の目標とし、そのために「総合的な学習の時間」を設けたことである。そして、「生きる力」とは、自ら考え判断し行動する主体性と問題を発見し解決する能力を意味するが、それはまた単に知的な能力でも感覚的な能力でもなく、人間としての「全人的・総合的な能力」を意味している。

さて、このような「生きる力」を培むために子どもたちが主体的に考え行動する「総合的な学習の時間」を設けたことは、教育の発想を変えたということである。今風に言えば、「学校知」のパラダイムを転換したということである。中教審専門委員として「総合的な学習の時間」創設に深くかかわった児島邦宏氏は、この転換を「新しい学びの構造」¹⁸⁾の構築と捉え、つぎのように述べている。「新しい教育課程の基本方向とは、これまでの知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える方向へと基調の転換を図り、教育内容を厳選するとともに、各学校がゆとりある教育活動を展開し、一人ひとりの子どもに『生きる力』を育てることにあるとしている。」¹⁹⁾ 言い換えれば、もう一度児島氏の言葉を借りれば、「子どもの興味・関心」という「学習者の基底」²⁰⁾、あるいは「心理的基底」²¹⁾を新しい教育課程の基軸としたということである。まず、このことを確認しておきたい。

この基本方向の転換は、すべての教育課程の見直し・建て直しを求めているのである。「生きる力」を培むことは「総合的な学習の時間」でやり、教科や特別活動、「道德の時間」の方は従来通りというのでは、改正の趣旨は生かされない。教科間の壁を高くし「タコツボ化」した教科教育の在り方も同時に問われているのである。この改正は、学校教育全体の見直しと活性化を求めているのである。

これまで私は、「総合的な学習の時間」と道德教育・授業とのかかわりに否

定的な論述を展開したように見えるかもしれないが、それは、改正の背景や趣旨を踏まえた教育課程全体のもとでそれらのかかわり・関連を考えるべきだと思ったからである。全体の「景色」を構想しないで、「総合的な学習の時間」を直接、道德教育に結びつけて論ずるのは適切ではないと考えたからである。

さて、「総合的な学習の時間」と道德教育との関連という観点から教育課程審議会の答申と学習指導要領を見ると、「教育課程の基準の改善の基本的考え方」の³⁾各学校段階・各教科等に通じる主な課題に関する基本的考え方で、まず、ア（道德教育）に言及して、次にイ（国際化への対応）、ウ（情報化への対応）、エ（環境問題への対応）、カ（少子化への対応）へと続くが、押谷氏が指摘するように、道德教育がまず強調されている。しかし、イ、ウ、エ、オにおいては「総合的な学習の時間」への言及があるのに、アにおいては「総合的な学習の時間」について一言も触れていない。やっとな¹⁴⁾道德教育の改善の基本方針で「児童生徒の心に響く道德教育は、道德の時間のみならず、各教科、特別活動及び『総合的な学習の時間』などのあらゆる教育の場面で行われる必要がある。」²²⁾とあるだけである。

「総合的な学習の時間」と道德教育の関連に直接言及されるのは、学習指導要領・道德編の第5章全教育活動における指導の1の道德教育と総合的な学習の時間、2の道德の時間と総合的な学習の時間においてである。しかし、そこで論じられる関連は、他の教科との関連と同程度のもので、それらの関連が特別強調されているとは思えない。本論でも指摘したように、道德教育と「総合的な学習の時間」には共通的な面も見られるが、格別、そのことをクローズアップしているようには思えない。

さて、ここまで「総合的な学習の時間」と道德教育・道德の時間との関連を見てくると、結論も見えてくる。指導要領の基本原則を確認するまでもなく、道德教育は「学校の教育活動全体で行う」ことを基本とすべきである。もとより「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」²³⁾を育むことは教育の大きな目標である。そのために必要なことは、直接的な道德教育が突出することではなく、すべての教育活動が有

機的に関連し合い補足し合うことにより、この目標に近づくことである。

とくに、教育の基本方向の転換に沿った形で道德教育の在りようを考え直すことも必要と考える。「生きる力」をはぐくむということで「総合的な学習の時間」が設けられたとすれば、道德教育も、広い意味で同じ目標を共有しており、「総合的な学習の時間」の趣旨に学ぶことも多いと言える。体験重視の強調も、このような趣旨のもとに展開されるなら、道德教育においても有意味なものとなろう。避けなければならないことは、特定の道徳的価値や内容を授業や体験を通して「教え込む」ことである。基礎・基本の徹底においても、体験重視においても、「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」という「総合的な学習の時間」の趣旨は生かされなければならない。結論を言うと、「総合的な学習の時間」のこの趣旨こそ、道德教育・授業の基軸となるべきだと考える。そうでなければ、道德教育・授業がこの変化の早い社会において子どもたちに「生きる力」を培むことにはならないだろう。

5. 結びにかえて

教育は100年の計といわれるが、少なくともここ10年、20年を射程に入れて教育を構想する必要がある。とくに、われわれ教師一人ひとりが時代・社会のただ中で自分なりの教育構想をもつことが重要である。

今日の日本の教育をめぐる閉塞状況を打破するためには、余程の発想の転換、常識の見直しが求められている。

これまで、学校知のパラダイムの転換が何度かいわれたが、中途半端であった。今回の教育課程の改訂でも、「教育の基本方向」の転換が打ち出された。教育の目標は、子どもたちがこの変化のめまぐるしい社会において人間らしく豊かに生きてゆく力をはぐくむことにおき、そのために「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」ことをねらいとする「総合的な学習の時間」を設けた。にもかかわらず、他方で教育・基本の徹底を強調する。これでは発想が転換されているとはいえない。

子どもたちは、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断する」過程で「基礎・基本」を身につける。子どもの主体性と基礎・基本と相補的、相互的なものである。「総合的な学習の時間」においては、子どもがそこでの学習や体験的活動・思考をコントロールする時間でなければならない。教師があらかじめすべてを準備・計画するのでは、これまでの発想と変わらない。基礎・基本についてはこれまで以上に「徹底して繰り返し指導する」では、なにかいわずである。この発想には限界がある。

教育の新しい基本方向に転換するためにもう1つ克服しなければならない日本の教育観がある。その教育観とは、すべての子どもに同じ内容・方法を、同じ教育をとという形式的な教育観である。たとえば、跳び箱を跳べるようになること、逆上がりができるようになること、あるいは給食は残さず食べることなど、そのまま無条件に良いこととみなされ、すべての子どもにそれが課される。しかも、協調性とか思いやりという名のもとにそれらの達成は「励まし」の対象となることが多い。そこにははじめから子どもの側に他の選択肢も、「ノー」といえる自由もないのである。個々の子どもの「違い」を認めないこうした暗黙の強制は学校や教室に満ちあふれている。こうした教育観は、このたびの教育の基本方向の転換とは相容れないものである。国際化の進展とともに、社会の多文化化が進む今日、こうした古い教育観の転換は急務のことである。

このようにいうと、自由放任ではないかという反論が出てきそうだが、子どもは別な意味で教師や大人の助けを必要としている。共に学ぶ人間（教師や他の子どもたち）を必要としている。「総合的な学習の時間」では、社会のさまざまな課題に関するアップデートな「情報」を子どもたちに提供できるのも、個々の子どもたちの「学び」をネットワーク化し共同学習とするのも、そして、なにより楽しい、学びやすい雰囲気や環境をつくるのも、教師である。そのもっとも大きな仕事は、子どもが一個の人格をもった個人として自立し、他の子どもたちと交流し生きていくことを支援することである。このようなかかわりの過程で、教師は子どもたちと「信頼関係」をきづくことができるのである。

シュタイナーがいうように、子どもたちにとってこのような教師との信頼関

係を「体験する」ことが、教育の要石ではないだろうか。「体験」といってもボランティア活動や野外活動だけではない。教科の授業も、そこで展開される学習活動や人間関係も、やはり「体験」に変わりはない。この意味においても、何度もいうが、今、問われているのは、「総合的な学習の時間」だけではなく、すべての教育活動である。

さて、教育課程審議会の答申とか学習指導要領が公布されるたびに思うことだが、われわれがお上からすべてをおし頂いてそれらの具現化にやっきになるだけというのでは、つまり、そのように「受け身で」教育にかかわるのでは、創造的な教育活動は不可能だろう。先の「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え……」は、そのままわれわれに問われていることである。

この意味では、道徳教育・授業が、一言でいって、「生き方教育・学習」だとすれば、それは、子どもと教師に同じように当てはまることである。教師は、自ら自分の生き方を探求していればこそ、子どもにもそれを問うことができるのである。この意味で、教育は、あるいは、道徳教育は大人と子どもの「共学」なのである。デューイが「Both adult and children are engaging with developing.」²⁴⁾と述べたのは、的を射ている。

私は、このたびの教育課程の改正で、改めて教育におけるこのような「共学」の重要性がクローズアップされることになったと思う。

註

- 1) 平成10年の教育課程審議会答申
- 2) 小学校学習指導要領
- 3) 押谷由夫・生越詔二、「道徳の授業をどう創るか」1999年、明治図書、18ページ。
- 4) 同上書、21ページ。
- 5) 同上書、16-17ページ。
- 6) 山極隆・小林毅夫、「総合的な学習の時間」をどう創るか、1999年、明治図書12-23ページ。
- 7) 教育課程審議会答申
- 8) 児島邦宏、「教育の流れを変える総合的学習」、1998年、ぎょうせい、17ページ。

- 9) 教育課程審議会答申
- 10) 小学校学習指導要領
- 11) 加藤幸次, 「総合学習の思想と技術」, 1997年, 明治図書, 13ページ。
- 12) 上田薫, 「人間の生きている授業」1995年, 黎明書房, 24ページ。
- 13, 14) 押谷由夫・生越詔二, 前掲書, 46ページ。
- 15) 同上書, 47ページ。
- 16) 加藤幸次, 前掲書, 39ページ。
- 17) 同上書, 26ページ。
- 18, 19) 児島邦宏, 前掲書, 43ページ。
- 20, 21) 同上書, 47ページ。
- 22) 教育課程審議会答申
- 23) 中央教育審議会第1次答申
- 24) J.Dewey, "*Democracy and Education*", 1974, Chicago Press, p. 36.