

## 高校における総合学習の創造

### その学校・生徒に相応しい改革のチャンスに

山岸昭則

私が「総合的な学習の時間」（以下、総合的な学習とし、明治期から教師たちが模索してきた総合学習と区別する）の指定研究の座長を受諾するにあたって、校長と確認したことは、「文部省や県教委の意向はいつでも良い。配分される予算とこの機会を使って、本校生徒に相応しい“学び”とは、どのような内容が望ましいかを総合学習と関わらせ従来の教科学習のあるべき姿も明らかにしよう」だった。特に、今次の指導要領改訂批判を受けて、文科省が「発展学習の手引き」（2002年8月23日）を出したように、推薦入試導入の時も、必修クラブの時も、現場が、県教委なり、文部省に「手本を求め」、当局が雛形・モデルを出し、それをもって現場実践は実質的に規制（画一化）されるというのが常であった。総合的な学習において、この悪しき慣行が発効する前に、本校独自のカリキュラムと展望を明らかにしようとした。

この姿勢は、総合的な学習において唯一評価できる初心に則ったものであった。つまり、2000年9月の中央教育審議会答申が、学校や教師の主体性・自律性を規制しないために、「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」こと、授業時数を示すことにとどめ、各教科等のように内容を規定しないことが適当である、とした精神である。この精神は、1912年に『動的教育法』（明石女子附属小）を提起した及川平治が、いかなる教育的企画も「この」の2字に帰し「この国」「この地方」「この学校」「この学級」「この児童」をいかにすべきかこそ解決すべき当面の問題であると主張し、生徒と教師が違えばその教育実践は自ずから違ってくることを強調したことに代表される、画一的な教科別、断片的に知識を伝達する一斉授業方式の教育のあり方改善の取り組みをしてきた総合学習・合科学習の系譜を継承・発展させようとしてきたものに符合する。

したがって、私を座長とする9人の実践推進委員会が取り組んだそれは、その

後の文部省の繰り出す指導とは齟齬を来した。例えば、教科の授業でできる内容を総合的な学習の対象外とし、環境や情報、国際化や福祉など教科横断的なものでなければならないとする規制したことや、総合学習には、教科の内容と指導計画に対して改善や変革をもたらすフィードバックや互いに補完し合う側面があるにもかかわらず、総合的な学習の発想は、教科学習での分析的な学びを問題解決に適用・生かし（総合）その意義を実感するという一方向の強調にとどまったような発想とは対極にあった。また、『教科・総合学習のあしたを紡ぐ』ことを主題とする姿勢からすれば、「総合は基礎・基本の定着が欠かせない（あるいは前提）」としたり、「総合学習は学力低下をもたらす」とするなど、「教科学習か、総合学習か」というような二者択一的な批判を繰り返す、守旧的な学力低下論者たちの主張とも相容れなかった。

こうした立場から模索実施した分野は、2001年紀要（石川県立金沢中央高等学校『好奇心から新たなチャレンジへ・総合学習・教科学習のあしたを紡ぐ～学びをネットワークする夜間単位制教育～』）に“まとめ、た時点でのテーマを列举すると「ボランティアと環境問題」、おしゃべりと創作、メカトロニクス、陶芸、旅、科学マジック、「健康と安全を考える」、職業体験活動、「絵本・自分史づくり」の9分野にわたった。“好奇心から新たなチャレンジへ”を全体テーマに、生徒たちの「好奇心」から総合的な学習の授業をスタートして、「新たなチャレンジ」に向かうことを展望し、当初52テーマから前記9テーマに絞り込んだ。その9テーマについても、生徒たちの好奇心が湧くようにより広義に位置づけたり、単なる好みの選択で終わらないように高い視点から追求できるように改称した。例えば、職業体験活動は最初「職業・労働から学ぶ」、「健康と安全を考える」は最初は体育的活動であった。

在籍する10代半ばから50代前半の夜間高校生の多くは、幸いにも働いていて、日常生活上学ぶ機会が多い反面、その学びと学校における学びとは別物視され、単位制における学びは“単位取得”のための、したがって“高校卒”取得の手段に過ぎなかった。彼（彼女）たちの“日常生活における学び”における積極性

を、「学校における学び」と有機的に結ぶ「学校の学びの内容とスタイルづくり」、これが冒頭の私と校長の総合的な学習取り組みスタンスの確認であった。時代によって内容や評価が異なることはあっても、いつの時代にも、生活や仕事において大人、子どもを問わず能動的に生活（遊び）し、その生活（遊び）を続けて行くために積極的に学ぶ。これを教育の原点にしようというのである。私はこの視点から、日常生活における彼（彼女）たちの“学び”のどんなものも評価した。それどころか、その“学び”の核心は、教師から技術者・科学者にいたるまでが日々行っている知的営為と本質的に同じと評価した。なぜなら、その営為の核心は、要約すると、仮説設定と自己修正をくり返し行う“学び”と“総合”の絶えざる営み（“学びと総合の試行錯誤”）であり、私はこれを“日常不断の総合学習”と呼んだ。

日常生活で積極的に“学びと総合の試行錯誤”をくり返す当事者であっても超え難い壁がある。それは、容易にその“日常”を超えられないこと。つまり、当事者が、その生活や仕事に必要以外の対象を“学び”の対象にするということは自然発生的には殆ど望めない。ましてや数学や外国語においておやである。しかし、このこと自体は、教育という営みや学校の存在を必然とするものであり何ら問題はない。問題は、その（学校）教育が、“日常不断の総合学習”を“日常”を超えた対象にまで学びを組織できていないことにあり、1947年の生活単元学習はそれに失敗した。しかし、失敗は何も生活単元学習だけではない。“日常”を超える対象を教育対象にするため、演繹法で書かれた教科書による現代の教育は、“日常不断の総合学習”を学びに有効に組織しきれず、形式主義に陥ってしまい、教科書に書かれたことをよく理解し、その範囲で応用問題を解ける訓練を受けた学生は、教科書に沿っては思考できても教科書の範囲を超える発想は容易ではない。それどころか、演繹法で教科教育を受けた学生は、教科書に書かれていない帰納的な展開については否定すらすることがある。

9つのテーマの中で、“日常不断の総合学習”の姿勢を、“日常”を超える対象の学びに継承させる試みは2つのスタイルがある。一つは“おしゃべりと創

作”が代表である。ここでは、毎時間、取っ組み易いテーマのおしゃべりからはじめて一つの創作で終わる周期の小さい“好奇心から新たなチャレンジへ”の繰り返しである。もう一つは、メカトロニクスに代表される。ここでは、毎時間の“好奇心”をよりどころに知識と技能を貯える初級段階、貯えた知識と技能で様々なメカロボづくりに挑戦する周期の長い“好奇心から新たなチャレンジへ”を繰り返えず中級段階、上級段階は、作ったメカロボを制御するコンピュータ・プログラミングという新たな分野へのチャレンジである。

国や産業界のための“学び”でなく、学ぶ側の“学び”を視点を据え教育の現状を見たとき、今の教育をめぐる課題の緊急性、焦点化しなければならない課題は、何よりも、子どもたちに味気ない思いをさせている硬直した教育カリキュラムの問題、従来の定められたカリキュラムに従い、それを義務として遂行し、学ぶ者を受身にせざるをえなくしてきた“教育”を、いかにして好奇心の所産であり、創造につながる本来の意味の『学習』という行為を実現できるかということである。ここに課題を据えると、学習の形態や順序と、学力の“質”をめぐることへの問いかけが必然であり、そこでは、「理論から応用へ」という旧来からの「学びの順序」や「競争の教育」中心の「学びの形態」の改造など課題が多い。本コラムは、そうした模索の第一歩を素描した。

最後に、「評価」についてである。本校のそれは、指導要領に定めた生徒評価とは別個に「テーマ理解度」「成長変化度」「達成度」「今後の効果度」「将来の指針度」「継続希望度」の6視点から生徒のイメージ調査（SD法）を行い集計・分析する方法を採用した。これは、生徒にとっては活動の自己評価、学校にとっては集計結果を指導の改善につなぐことを意図した。

残された大きな課題がある。その一つは、総合的な学習で培う学力の内実であり、もう一つは、年間の評価に止まらず実施経過を適切に評価することである。私は、前者は、学びと総合の試行錯誤の過程を意識的に取り上げ、仮説検証思考の養成を内容とすること。後者は、思考と実践を含め仮説検証過程も評価の対象にするポートフォリオ的評価規準を明らかにすべきだと考えている。