

「自ら学び自ら考える力」を育てる方法原理 —「総合的な学習の時間」の実践課題—

筑波大学・茨城大学名誉教授
常磐大学教授
茨城教育実践学会会長

高久清吉

1 歴史は繰り返す？ — 主体性（自主性）の教育の矮小化

約30年前の拙著『教育実践の原理』（協同出版 1970）の中に、「自主性」の教育に関する次のような記述がある。

「自主性とは何か、自主性の教育とは何かの問いのささえなしに、ただ自主性の教育をいかに進めるかだけが問われるところでは、効果的でないというだけにとどまらず、いつもの自主性を伸ばす方向に走る危険さえある。

いつもの自主性を伸ばす教育へと陥る最も危険な、最もありふれた落とし穴は、『自分から進んで……する』ことと自主性との混同にある。もっと正確に言えば、『自分から進んで……する』という現象としての態度や行動をひき起こすことが、そのまま自主性の教育であるかのように錯覚する考え方である。たしかに、真の自主性は『自分から進んで……する』という自発的な現象となって現われていくだろう。しかし、だからといって、『自分から進んで……する』という自発的な現象をじかに助長することが、自主性の教育になるという逆の論理は成り立たない。」

（同書 103頁）

同書では、このことを、自主性の「本質」と「現象」という語を使って次のようにまとめている。

「自主性の教育にあたって、はっきりと承知する必要があるのは、自主性の本質と現象との混同を避けること、いいかえれば、本質は、当然、現象となって現われるが、現象をじかにひき起こそうとするはたらきかけによって本質が育てられるとは限らない、いや、このようなはたらきかけは、かえって本質をそこなう危険すらあるということである。」（同書 106頁）

実は、このような記述は、昭和20年代、敗戦を契機として華やかに展開された我が国の新教育運動の中で、小学校教師として実践に携わっていた私自身の体験や省察に基づいている。当時の教育実践は「主体性」「自主性」「自発性」の育成を合い言葉とし、子供の興味・関心の尊重を基盤として、問題解決を目指す活発な自己活動の助長や促進を眼目に進められた。しかし、このような実践のただ中にいた私は、間もなく、次のような疑念をいだき、厳しい批判的な見方や考え方をするようになったのである。—それは、主体性や自主性を育てると称する教育が、実際は主体性や自主性の上辺だけにとらわれて、その本質を育てるというよりも、ただ単にその現象や形を引き起こすにとどまっているのではないか、そうであるとすれば、これは明らかに主体性や自主性の教育の

皮相化，形がい化，すなわち，矮小化というべきではないかということである。このような20歳代の私の認識や判断が前提または土台になって，後になり，前掲のような拙著の中の記述が行われたというわけである。

ところで，約50年前にいただき，約30年前の拙著の中で大きく取り上げた上のような考えが，今，また，私の内に強くよみがえっているのである。その契機となっているのは，「自ら学び自ら考える力」の教育の重視という現在の動向である。周知のように，第15期中教審第1次答申やこれを受けた教育課程審議会答申では，「知識を一方向的に教え込む教育から，自ら学び自ら考える力の教育への転換」が提唱され，これに基づく学習指導要領では，「自ら学び自ら考える力の育成」がこれからの学校教育の中心課題として強調されている。

このような動向からして，今後，学校教育においては，「自ら学び自ら考える力」を育てることが，特に，授業・学習の最大の課題となるであろう。

この課題は，基本的には，約50年前，児童中心主義に基づく新教育運動の流れの中で展開された教育改革の最大の課題として掲げられたものと同様である。それゆえ，私は，「自ら学び自ら考える力」の育成を目指す実践が，昭和20年代の実践の二の舞を演じることになるのではないかという危惧の念をいだくのである。すなわち，主体性や自主性の教育における本質と現象との混同，そのために生じる現象にとらわれた皮相化や形がい化，矮小化が，「自ら学び自ら考える力」の育成を目指す実践においてもまた再現されるのではないかということである。このことをもっと丁寧に言い換えれば，自ら学び自ら考えるという学習の形態や様式などの現象をどんどん引き起こせば，そこから必然的に自ら学び自ら考える力は育っていく。つまり，自ら学び自ら考える力を育てる本来の道は，自ら学び自ら考える活動の形態や様式をとらせるにあるといった考えや実践が蔓延していくのではないかの懸念を禁じ得ないのである。もちろん，方法上の措置としては，出来る限り，自ら学ばせ，自ら考えさせようとするに十分な価値は認められる。しかし，そこに自ら学び自ら考える力を育てる本道があるとするのは，単純かつ皮相に過ぎる考えである。それは，この重大な教育を矮小化することである。

主体性や自主性の教育のこのような矮小化が生じる最大の原因は，この教育の実践のセオリー，つまり，その方法原理が確立されていない点にある。この教育を支え，方向づけるセオリーがないところでは，容易に本質と現象との混同が生じ，現象を引き起こせば，その本来の内容が育つといった単純な論理が通用することになる。事実，昭和20年代におけるこの教育の矮小化は，主体性や自主性の教育を方向づけるセオリーの欠如またはその偏りから生じたものであり，このセオリーの確立がない限り，今後においても，この種の教育の矮小化は避けられないだろう。

2 「自ら学び自ら考える力」を育てる教育の方法原理

このように見てくると，「自ら学び自ら考える力の育成」がこれからの学校教育の最大課題の一つと見なされる現在，この育成の方法原理の確立を図ることが喫緊の課題となるのは明白である。「自ら学び自ら考える力」の育成は「学習の能力・方法など」の教育の系列に入る。この目指す「能力・方法など」の在り方として，「自ら学び自ら考える力」が挙げられているからである。ところで，この系列と並び，または対立して挙げられるのが「学習の内容」の習得という系列である。つまり，「学習の能力・方法などの育成，習得」と「学習の内容の習得」の二系列が，教育，直接的には教授・学習の二つの基本的な方向または課題となる。この二つは「学ぶもの」(学習者)と

「学ばれるもの」(学習内容)という学習成立の二つの基本要素に対応している。前者は学習の「主観面」、後者はその「客観面」を示している。

教授・学習の論議や実践の歴史を振り返って見ると、時には学習の客観面の「内容」に、時には、その主観面である「学習者」の能力・方法などに重点が置かれ、極端な場合には、例えば、我が国の新教育運動に対する改めでの見直しが始まった昭和20年代後半から30年代初めにかけて、「経験学習か系統学習か」という問題提起がなされたように、この二者が「あれかこれか」の二者択一の対象と見なされたこともある。しかし、これらは大きな間違いである。以上のような学習の二面または二要素は、そのいずれかに重点が置かれたり、そのいずれかが切り捨てられたりしてはならないものである。学習はいつでもこの二面を踏まえ、この二面の結合の上で考えられなければならない。

ここから、学習の能力・方法などの育成、したがって、「自ら学び自ら考える力」の育成のための方法原理の大前提が明らかになる。それは、学習内容の習得と切り離して学習の能力・方法などの育成だけを一方的に重視するという形で考えられるべきではないということである。あくまでも、内容の習得と結び付き、いわば表裏相伴うような同時的な形で、能力・方法などの育成は考えられ、行われるべきである。

したがって、学習の能力・方法などの育成のための方法原理の確立に当たっては、とりわけ、学習における内容の習得と能力・方法などの育成や習得との関係についての十分な認識がキープポイントとなる。この点で、すぐ念頭に浮かぶのは、ドイツ教授学の中心問題となってきた「実質陶冶」(Materiale Bildung)と「形式陶冶」(Formale Bildung)との関係である。

本稿で挙げた前の区分に従えば、学習の「客観面」、すなわち、学習の内容に重点を置き、この内容の習得に教授・学習の本来のねらいがあるとするのが「実質陶冶」の立場である。これに対し、学習の「主観面」、すなわち、学習者に重点を置き、学習者の学ぶ能力や方法などの発展をねらいとするのが「形式陶冶」の立場である。この形式陶冶は次のような二つの基本形式に分けられる。一つは「機能陶冶」または「能力陶冶」であり、これは学習者の身体や精神の諸能力の発展を目指す。形式陶冶のもう一つが「方法陶冶」と呼ばれる。ここでは、あとあとの学習場面や生活場面の中で、自ら豊かな内容を学び取り、身に付けていくための方法をマスターすることが第一のねらいとされる。したがって、この立場によれば、学習者が様々な知識内容や能力を習得していく過程そのものが重視される。

上のような区分と結び付けて見ると、現在、言われている「自ら学び自ら考える力」を育てる学習や「学び方」の学習は「能力陶冶」や「方法陶冶」、すなわち「形式陶冶」ということになる。したがって、教授学の長い歴史の中で、形式陶冶について何が問題とされ、その望ましい実現のためにどのような試みがされてきたかを振り返って見ると、ここから、今後、「自ら学び自ら考える力」を育てることを考え、実践する上での貴重な指針を得ることができるように思う。

形式陶冶に関する様々な問題点の中で最も中心的なもの、そして、今日の「自ら学び自ら考える力」教育論とも深いかわりをもつものとして、すでに言及したように、「内容の習得と能力・方法の育成、習得との関係」が挙げられる。

形式陶冶の主張を支える基礎概念は「転移」であるが、近年では、諸研究によって、無制限な転移力への信頼は否定されるに至っている。すなわち、内容とは無関係に、しかも、どの内容にも通用する一般的な能力や方法を身に付けさせることができると考えるような誇張された意味での形式陶冶論は崩れている。むしろ、学習における内容と能力・方法との間の不可分の関係を更に立ち入

ってはっきりさせ、実質陶冶と形式陶冶との統合的關係をもっと積極的に打ち立てようとする点に、今日の教授理論の特色があると言える。このように見てくると、内容の習得と能力・方法の習得とをどのようにして統合するかという問題が、「自ら学び自ら考える力」を育成するための中心問題として、改めて大きく取り上げられる。

3 学習の過程を大切にす

形式陶冶の理論では、昔から、学習者が知識や技能の内容を習得していく「過程」そのものが何よりも重視されてきた。この過程そのものの中で、学習の能力・方法などが身に付けられるからである。この過程の重視ということは、今日の「自ら学び自ら考える力」を育てる学習においてもそのまま妥当する。自ら学び自ら考える力はそれ自体として形式的に教え込まれたり、訓練されるべきものではない。あくまでも内容を学んでいく過程の中でこそ学ばれるものである。

これまで、形式陶冶の理論と実践の歴史を振り返りながら、学習の内容習得と能力・方法などの習得との統合という中心問題を大きくクローズアップし、その実現方法上のキーポイントとして、「学習の過程を大切にす」という問題へと展開してきた。

この問題は今後の教育における方法上の重要問題として、現在、改めて注目的となっている。例えば、第15期中教審第1次答申では、指導方法の在り方を述べる所で(第3部第1章、第4章)、「学習の過程を大切にす」ことを繰り返している。この言葉は第1次答申が述べる指導方法論のキーワードと見てよいのではないかと私は受け止めている。しかし、このことについての答申の記述は、「感動を覚え、疑問を感じ、推論するなど」、あるいは「試行錯誤を繰り返す」などによって、「発見する喜び」や「創る喜び」を体験させるといった程度の断片的なもので、「学習の過程を大切にす」ことの意味や方法について、まとまった理解を引き起こすためには不十分である。そこで、これから、この意味や方法について少しく立ち入った吟味を進めることにす。

「学習の過程を大切にす」という時、大切にしなければならない「学習の過程」とはどんな過程なのか、まずもって、このことを明らかにする必要がある。この点が案外にあいまいであり、しかも、これに関する正当な理解に欠けることが、過去において、重大な誤りを引き起こしてきたし、したがって、今後においても極めて重要な押さえ所となるからである。

大切にすべき学習の過程ということですぐ念頭に浮かぶのは、「子供の活発な自己活動が展開する過程」であるが、それだけでよいのであろうか。この問題を筋道立てて考えるために私がまず踏まえてかかるのは、すでに本稿の2の初めの所でも触れたように、学習成立の二つの基本要素についてである。学習は主体面(主観面)から見れば、「学習者」、客体面(客観面)から見れば、「学習内容」の二要素から成り立つ。したがって、学習の過程においても、「学習者」と「学習内容」の主客両面が共に前面へ出てこなければならない。

「学習者」の面からすれば、その活発な自己活動が、「学習内容」の面からすれば、その効果的な習得が二大要件となって、本来の学習過程は成り立つことになる。この二つの要件のうち、一方にだけ偏れば、その学習の過程はゆがんだものとなる。例えば、昭和20年代の新教育運動華やかな時代に主張された「学習のプロセス重視」は、「学習者」の自己活動のみを一面的に強調してこれを自己目的化し、「学習内容」の効果的な習得を大きく後退させるという甚だしいゆがみを引き起こした。

目指す過程においては、確かに学習者の活発な自己活動は最も重要な条件である。しかし、同時

に、目指す内容の習得を一層効果的にすることも不可欠の要件である。この二つの要件が結び合ったもの、つまり、学習者の活発な自己活動によって、内容の習得が更に効果的になるような過程、言い換えれば、「活発な自己活動と効果的な内容習得とが相乗的に合一するような過程こそが、「大切にしなければならない過程」なのである。このような合一の過程を私は次のように表現している。一「活発な自己活動を通して、『あたかも初めて見つけ出した（考え出した、創り出した）かのようにして』目指す内容が習得されるような過程」。

上述のような学習過程成立の二要件と、その合一の関係づけから、この過程を構成する方法上の原則が明らかになる。一 望ましい学習の過程は二つの要素から構造的に構成される。

一つは、目指す知識や技能の内容であり、もう一つは、学習者の活発な自己活動を触発し、助長するのに適切な内容、活動である。もちろん、この二要素は同じウエイトをもつものではない。一方が「主」または「目的」、他方が「従」または「手段」という関係になる。したがって、私は前者を「中心要素」、後者を「補助要素」と呼んでいる。このような二要素と、その性質に基づく構造的な関係づけについて、もっと分かり易く説明すれば次のようになる。

学習過程の眼目となるのは、学習がその習得を目指す知識や技能の内容である。学習が目指す内容とは、基本的には、一でありながら、単なる一にとどまらないで多くの内容を学び取るかぎ（キーポイント）となるような性質の内容、すなわち、基礎的または本質的な内容である。ドイツ教授学で言えば、「開く働き」をもった内容である。このような性質の内容の習得にとって一番禁物なのは、一方的な教え込みと単なる受容である。それでは、本来、どんなに「開く働き」をもっている内容でも、その働きを実現できないからである。このような働きを実際に引き起こすのに一番望ましいのは、学習者自身が「あたかも初めて見つけ出した（発見した、創り出した）かのようにして」、目指す内容を習得していくことである。

そのためには、どうしても手がかりとなる内容や活動が必要である。学習者にとって身近で分かり易く、興味や関心の対象となる具体的、具象的なものでありながら、しかも、目指す内容を発見的、創造的にとらえるための十分な契機となるような内容や活動が必要である。

このような内容や活動は、前に「基礎的または本質的な内容」と呼んだ目指す内容が過程構成の中心要素であるのに対し、補助要素としての内容や活動である。中心要素としての内容を「一般的内容」と呼ぶなら、補助要素としての内容や活動は「特殊的内容」ということになる。補助的要素としての特殊的内容を手がかりとし、中心要素としての一般的内容を発見的または創造的に習得させることを眼目として、一般的内容を見通した特殊的内容の選択と配列が行われる時、これが最も望ましい内容習得の過程構成となる。

しかし、上のようにして構成された過程（私はこの構成を「構造的編成」を呼んでいる。）は、内容習得の点ばかりでなく、学習の能力や方法などの習得という点から見ても最善の過程と言える。具体的な内容や活動を手がかりとして、目指す一般的内容に発見的、創造的にアプローチしていく過程の中でこそ、学習の能力や方法の習得もまた最も望ましい形で、かつ効果的に進められる。したがって、この過程は、表から見れば、内容習得の過程、裏から見れば、能力・方法習得の過程であり、この両面を同時に可能とする過程である。「学習の過程を大切にする」という時、大切にすべき過程とはこのような過程である。また、このような過程の構成を軸として構造的な学習の展開を図ることが、過程を大切にする授業・学習の中心課題となるのである。

4 「総合的な学習の時間」の指導

これまで、「自ら学び自ら考える力」を育てる授業の在り方、「学習の過程を大切にすること」の意味や方法について述べてきたことは、そのまま、新教育課程の「総合的な学習の時間」の授業に当てはまる。いや、特に課題解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度や能力・方法などの育成をねらいとするこの時間とは、格別、密接に結び付く。そこで、「自ら学び自ら考える力」を育てる方法原理についての考察から展開し、「総合的な学習の時間」の運営に関する考察へと進むことにする。

ここでも、我が国の戦後の教育実践についての反省的考察から入っていくが、その考察の対象として、「教科書のない方法」の消化不良と、「プロセスを大切にすること」の実践の偏りの二つを取り上げることにする。

(1) 「教科書のない方法」の消化不良

まず、「教科書のない方法」の問題である。「総合的な学習の時間」は教科ではなく、領域である。したがって、いわゆる「教科書」はない。当然、ここでは、私のいう「教科書のない方法」による指導が行われることになる。教科書がないというのは、前もって定められた教材がないということであるから、「教科書のない方法」とは、一定の教材の伝達または習得を主としない方法である。それでは、何が主となるのか。「教科書のない方法」とは児童・生徒の生活活動そのもの、学習活動そのものの指導を主とする方法である。このような活動を前もって教科書にまとめることができるはずはないから、ここに教科書がないのは当然である。

このような意味での「教科書のない方法」は次のような二つの特色をもっている。

第1 特別の性格をもったカリキュラムを教師自身の手で作成しなければならない。

教科書があるのなら、大体は教科書の内容に沿って年間の指導を進めていくことができる。

教科書がないとすれば、どのような内容や活動をどのような順序で取り上げるかを教師自身が決めなければならない。しかも、これらは所定の教材内容を伝達し習得させていくための年間計画ではなく、子供の活動を望ましい形で再組織していくための年間計画である。したがって、教科書のない領域のカリキュラムは、一方では、子供の生活活動や学習活動に適合し、他方では、年間計画としての系統性や一貫性をもった特別の性格を備えたものでなければならない。このような性格のカリキュラムの作成はかなり高い程度の教師の力量を必要とする。

第2 子供の自主的・自発的活動が最高度に要求される。

「教科書のある方法」においても、子供の自主的・自発的活動は欠かせない。しかし、「教科書のない方法」が主となる領域の教育では、なお以上にいつでもこの活動が大きく前面へと出ていなければならない。生活活動や学習活動そのものが内容の中心となる授業において、子供たちを受身の立場に立たせ、教師による一方的な働きかけが支配的であるとしたら、それは全くのナンセンスである。子供たちの自主的・自発的活動がいつでも高い程度で展開することは、教科書のない方法が成り立つための絶対条件である。

以上、「教科書のない方法」の特色として二つの性格を挙げた。そのいずれを取ってみても、これを実践していくためには、直接的にかなり高度な指導方法の熟達が必要となる。したがって、この方法が主となる領域の教育では、教師が相当程度の指導技術の力を身に付けていなければ、どう

にもならないという結果がすぐにはっきりと現れてくる。この事実を私たちは我が国戦後の教育実践の中で何度も見てきている。

大きく見て、戦後の日本の教育界では、この「教科書のない方法」をこなし切れず、これを持って余すという経験を再三繰り返しているとは私は見ている。まず社会科である。これは教科の領域であるが、昭和20年代前半、発足後しばらくの間は教科書がなかった。したがって、当時の教師たちは、これまで日本の教師たちがほとんど経験していないカリキュラムの作成と、子供の自主的、自発的活動を助長するような内容や活動を工夫した授業構成のために大いに苦勞した。それだけに、新生社会科についての研究実践は活発であったが、反面、案外に多くの教師たちがこの不慣れた授業方法を持って余すという傾向も目立ってきた。間もなく、社会科の教科書が誕生し、日本の教育界が初めて本格的な形で経験した「教科書のない方法」は、だんだんに、従来の「教科書のある方法」へと戻っていった。

次に、「教科書のない方法」と再度、真正面から取り組まなければならなくなったのが、特設された道徳の時間の授業である。この取り組みもまた、前掲の「教科書のない方法」の二つの特色を實際化することに努力しなければならなかった。各学校では一斉に道徳の時間のカリキュラムづくりに取り組み、また、子供の自主的、自発的活動を活発化する授業方法の工夫が重ねられた。しかし、間もなく、この授業もまた、多くの教師たちにとって厄介者扱いされるようになった。そして、ここでも、いつのまにか教科書が誕生した。いや、名実ともにの教科書ではないが、実の上での教科書、つまり、読物資料が、事実上、従来の教科書と同様に機能する授業が次第に通例のものとなっていった。したがって、「教科書のない方法」に代わって、実質的には、「教科書のある方法」が常のものとなってきたのである。

もう一つ挙げるなら、昭和50年代、脚光を浴びて登場した「ゆとりの時間」あるいは「自由裁量時間」の運営である。これも「教科書のない方法」による教育活動である。当時、新教育課程のいわば「目玉商品」的なものとして注目の的となり、発足当初、活発に華々しく取り組まれたこの時間も次第に色あせ、十年を経たころにはほとんど消滅してしまっているように思われる学校が多くなった。ここでもまた、「教科書のない方法」の消化不良が主な原因の一つと言える。これまで、「新生社会科」、「道徳の時間」、「ゆとりの時間」という、その時期その時期の新しい教育の試みにとって重大な障害となったものの一つとして、私が特に「教科書のない方法」の消化不良に着目していることについて述べた。このような見方からすると、これからの新教育課程の目玉商品的なものに当たる「総合的な学習の時間」に対しても、かつて同様のものとして注目の的となった「道徳の時間」や「ゆとりの時間」の変質や衰退の二の舞を演じることにならないかとの危惧の念を禁じ得ないのである。この三者に共通するのは、「教科書のない方法」による指導ということだからである。

しかし、このことについては、戦後何十年かの間に、「教科書のない方法」は教師たちによって相当程度までにマスターされて教育界に定着してきているから、40年前の「道徳の時間」や20年前の「ゆとりの時間」の二の舞を演じるようなことはないとの見方もあるかも知れない。これに対し、依然として、「教科書のない方法」は教師たちによってこなし切られていない。むしろ、教育界挙げてこの種の方法の摂取に挑戦した昭和20年代の新教育運動華やかな時期に比べれば、後退しているという見方もあるだろう。もちろん、この「教科書のない方法」についての教師たちの習熟の程度を客観的に計ることはできない。しかし、40年、50年前に比べ、現在では、教師の間で、この方法についての習熟度の開きははるかに大きくなっているのは間違いない。ハイレベル

でこの方法を身に付けている教師と、これをほとんど消化できない教師とが混在しているのが現実と言えそうである。そういう様々な教師たちによって、これから、「教科書のない方法」が駆使されなければならない「総合的な学習の時間」は進められることになるのである。

(2) 「プロセスを大切にする授業」実践の偏り

第15期中教審第1次答申において、「学習の過程を大切にする」ことが今後の指導方法上の重要課題として大きく取り上げられていることについては、すでに本稿の3で述べた。しかし、この学習の過程重視は、過去においてもまた脚光を浴びたことがある。特に、昭和20年代のいわゆる新教育の時代には、「プロセスを大切にする授業」が授業改革のスローガンの一つとして掲げられた。当時は、とりわけ、主体的な問題解決の態度、能力、方法などの育成が大いに強調されたのであるが、ドイツ教授学の「形式陶冶」においてもそうであったように、学習の態度や能力・方法などの育成、習得に力が入られるところでは、必ず「過程の重視」が打ち出されているのである。前掲の中教審答申等で「学習の過程を大切にする」ことが繰り返し述べられているのは、「生きる力」としての「自ら学び自ら考える力」の育成が格別に重視されているからである。

ところで、大切にされるべき学習過程の在り方については、本稿の3である程度詳しく述べた。これに基づき、ここでは、「はい回る経験学習」という批判と結び付けて、昭和20年代の「プロセス重視」の偏りについて要約的に述べることにする。約50年前のこの問題は、これから新しく取り組むことになる「総合的な学習の時間」の運営について、極めて重要な押さえ所を浮き彫りにすることとなるだろう。

さて、「はい回る経験学習」という批判であるが、これは昭和20年代の新教育としての授業・学習の特色と弱点とをいみじくも表現している。「経験学習」とは学習者の興味・関心に基づき、その生活経験と密着して、特に問題解決に主体的に取り組む活発な自己活動を中心として展開する学習である。「はい回る」とは学習の質的レベルの高まりや深まりがなく、いつも同じレベルやパターンの学習活動を常とう的に繰り返すにとどまることである。この批判を、本稿の3で述べた「大切にすべき学習の過程」、つまり「望ましい学習の過程」の在り方と結び付けて説明すれば次のようになる。—「はい回る」、すなわち、学習の質的レベルの向上や深化がないということの一番重要な意味は、目指す内容の効果的な習得がない、あるいは弱いということである。この内容習得と相伴ってはじめて、学習活動の内容的充実やレベルアップが期待できる。ところが、昭和20年代の「プロセスを大切にする」は学習者の方にだけ目を向けて、その自己活動や問題解決活動の重視にだけ偏り過ぎ、もう一つ、あるべき学習のプロセスに不可欠な内容習得を軽視または無視する結果となったのである。このことを3ではすでに次のように述べた。「昭和20年代の新教育運動華やかな時代に主張された『学習のプロセス重視』は、『学習者』の自己活動のみを一面的に強調してこれを自己目的化し、『学習内容』の効果的習得を大きく後退させるという甚だしいゆがみを引き起こした」。

以上のように、私は本来の学習過程を成り立たせる主客両面の二要素の合一という観点から、「はい回る経験学習」という批判の意味づけを行っているのであるが、この意味での「はい回る経験学習」の語は、「総合的な学習の時間」への取り組みに当たって、貴重な警鐘または指針として銘記すべきものと考えている。

(3) 「総合的な学習の時間」指導の実践的課題

これまで、たとえて言えば、「総合的な学習の時間」の問題を大きな「根回し」の中で扱いたい、すなわち、大きな深い土台の上に据えて考え、取り組みたいとの意図の下に、「自ら学び自ら考える力」を育てるための方法原理の考察から展開し、また、戦後における同質の教育実践に関する反省的考察によって、直接、間接に「総合的な学習の時間」の重大な問題点に言及した。このような考察を踏まえて、最後に「総合的な学習の時間」の指導上、特に重要な実践的課題二つを取り上げることにする。

第1は、授業者一人一人の工夫や努力による手づくりのカリキュラムという性格を堅持することである。

前に「教科書のない方法」の特色を挙げた所で述べたように、子供の生活活動や学習活動に適合するとともに、ある程度の系統性や一貫性をもったカリキュラムの作成は、かなり高いレベルの教師の力量や工夫努力を必要とするし、教師の多くはこの作業にまだ習熟していない。そこで、「総合的な学習の時間」のカリキュラムを作成するための拠り所、いや、モデルそのものを求める実践界の願望は非常に強い。この願望に応えるべく、出版社をはじめ関係者などによって、様々なカリキュラムの提示が行われるに違いない。この提示は、これまでもすでに相当活発に行われているが、この動きは、これから更に加速度的にその勢いを増していこう。それらは単なる例として示されるものであっても、実践者の間ではモデル的なものとして受け止められることが多いだろう。このようにして、教育界では、年を経るにつれて、だんだんに類似または同様のカリキュラムが定着していくだろうと思う。その結果、各学校、ひいては各教師の「創意工夫を生かして実施する」という最大の要件は色あせ、同時に、カリキュラムの教育力が大きく低下する危険がある。もし、そうになると、「総合的な学習の時間」は、これまでの「教科書のない方法」が主となる時間がたどったように、年を重ねるとともにだんだん教師たちの危介物となり、やがて有名無実と化していくことになる。

このような私の危惧を多くの人たちは悲観的に過ぎると見るかも知れない。しかし、既述のように、戦後50年余の我が国の教育の歩みを振り返り、また、「教科書のない方法」をいまだにこなし切れない教育界の現状を見ると、「総合的な学習の時間」の実践のスムーズな進行とその定着をそう手放しでは主張できなくなるのである。もちろん、私の本意は、この「時間」をその本来の趣旨通りに、あるいはそれに近い形で教育実践に定着させるための方策を探るという前向きな取り組みにある。このため真っ先に訴えるのは、この時間にかかわる教師が手づくりのカリキュラムに挑戦する意欲と努力とを堅持することである。

このようにカリキュラムづくりの意欲や工夫や努力を強調するのは、「総合的な学習の時間」の実施が各学校、各教師の「創意工夫」を強く求めていることによるのであるが、実は、私自身のカリキュラムづくりの体験にも基づいている。特に昭和20年代前半、まだ駆け出しの教師だった私は、当時勤めていた大学附属小学校で新生社会科のカリキュラム作成のため悪戦苦闘を重ねた。子供たちの生き生きとした自己活動に貫かれた学習を展開させるためにどんな内容、どんな活動をどのように配列して各単元を構成するか、それは夢の中にも出てくる程で四六時中、念頭から離れなかった。やがて、年月の経過の中でカリキュラムが定まってくると、このような生みの苦しみは和らいでいった。こうした体験の中で痛感したのは、手づくりのカリキュラム作成に取り組む教師の工夫や努力が、そのままカリキュラムの教育力に反映するという事実である。客観的に見れば、ど

んなに不完全のように思われるカリキュラムであっても、手づくりの苦労や努力が息づくカリキュラムには、大きな教育力が宿されているということである。

第2の重要な実践的課題は、「総合的な学習の時間」が「はい回る経験学習」の誤りを繰り返さないこと、もっと積極的に言い換えれば、学習活動の質的な向上や深化を一貫して追求し続けることである。

「はい回る経験学習」とは、既述のように、昭和20年代に支配的となった子供の興味・関心や生活経験と密着した自己活動中心の学習について、その質的な向上や深化が認められず、いつも同じレベルやパターンで繰り返されるマンネリ化に対してなされた批判である。

学習活動の質的な高まりや深まりができなかったのは、効果的な内容習得と結び付く自己活動ではなくて自己活動それ自体が自己目的化し、しかも、この活動そのものの質的な向上や深化が意図的、積極的に追求されなかったからである。そのため、自己活動はいつでも同じ次元で常とう的に繰り返されるにとどまったのである。

このような「はい回る経験学習」の誤りを繰り返さないという観点から、改めて「総合的な学習の時間」を問題とする時、特に次の二点に注目する必要がある。一つは、その「ねらい」である。自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、問題を解決するなどの力を育てることや、学び方、ものの考え方などを身に付けることがこの時間のねらいとして掲げられている。つまり、学習や思考の「能力」や「方法」などを身に付けるということである。もう一つは、学習活動の「課題」である。この時間の学習活動は様々な課題との取り組みの中で展開されるべきであるが、その課題として、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・生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などが挙げられている。

さて、「総合的な学習の時間」における学習活動の質的な向上や深化を図るという視点から、この時間の重要な実践的課題として私が主張するのは、上の「ねらい」と「課題」の二つに対応した次の二点である。

その一つは、「総合的な学習の時間」がねらいとしている態度、資質、能力、学び方、考え方などの内容要素を更に分析することと、これら内容の向上、発展の道筋を段階づけることである。もっと分かり易く言い換えると、学習や思考の能力や方法などを身に付けさせると言っても、どんな能力なのか、どんな方法なのか、もっと立ち入った内容要素の分析が行われないと、実際の取り組みの仕様がでない。したがって、まずもって、目指す能力や方法などの内訳的な内容の分析が行われなければならない。次に、このようにしてある程度細分化された能力や方法などのそれぞれについて、低いレベルから目指す高いレベルへと向上、発展していく系統や段階をはっきりさせる必要がある。このような段階づけが前提となって初めて、例えば、小学校中学年、高学年、中学校、高等学校では、目指す能力や方法などのうち、どのようなレベルのどのような内容を身に付けさせることができるか、あるいは身に付けさせるべきかが明らかになっていく。つまり、子供の発達段階や学習段階のそれぞれに応じ、目指す能力や方法などの具体的な内容がはっきりしてくる。

そうなれば、「はい回る経験学習」との批判、特に、学習活動の質的な向上や深化が認められず、いつも同じレベルやパターンの活動がマンネリ的に繰り返されるだけという批判からは免れることになる。振り返って見ると、確かに、昭和20年代における能力や方法などを身に付けることの強調は、学習の方向や課題の基本的な転換を指し示すにとどまっており、上のような能力・方法などの分析や段階づけといったきめ細かな取り組みにまではほとんど踏み込んでいなかったように思う。

また、それぞれの学校段階や学年段階において、どのようなレベルや内容の能力・方法などを身に付けさせることができるか、あるいは身に付けさせるべきかがはっきりしていけば、それらの内容がどれだけ身に付いたかもはっきりととらえられるようになっていく。つまり、基準に基づいた評価ができるようになる。「総合的な学習の時間」の評価については、すでに様々な問題の指摘が行われている。教育課程審議会の「審議のまとめ」でも、教科のように試験の成績による「数値的な評価」は行わず、したがって、指導要録の記載では、「評定」ではなく、「所見等を記述する」といった方針が示されている。しかし、この「時間」での評価の最大の問題点は、評価の基準が明確なのかどうかにある。この基準が明確でないと、評価は最も根本的な所でつまづくことになる。ところが、今のところ、この基準の明確化は論議的となっていないようである。この基準の問題は、私が先程提案した能力・方法などの立ち入った分析及び段階づけの問題と結び付いている。したがって、この分析と段階づけをすっきりさせることが、取りも直さず、評価の基準を明確にすることになる。

ところで、これまで述べてきたような能力・方法などの分析や段階的配列は決して容易な作業ではない。したがって、私は各学校、各教師だけによって一挙に行うことができるとか、行うべきであるとは考えていない。しかし、「総合的な学習の時間」を実り豊かなものとするためには、どうしても避けて通れない課題がここにあると考えている。このような作業では、研究者などの方向づけが必要なこともあるだろうし、また、各学校の取り組みにしても、各学校に共通のものと、各学校毎に特殊なものとの両面が考えられる。したがって、各学校の検討吟味を積み重ねるとともに、それらを結び合わせる協力や連携によって、だんだんに整えていくべきであろう。

もう一つは、「総合的な学習の時間」における学習活動の「課題」の取り上げ方、生かし方についてである。この課題として新学習指導要領では「横断的・総合的な課題」、「児童（生徒）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」が挙げられているが、この「時間」のねらいは学習や思考の能力や方法などの育成であって、上のような諸課題の内容習得そのものにねらいがあるのではない。しかし、本稿の2で繰り返し指摘したように、自ら学び自ら考える能力や方法などはそれ自体として形式的に教え込まれたり、訓練されるべきものではなく、あくまでも、内容の習得と結び付き、これといわば表裏相伴うような同時的な形で身に付けられるべきである。これが能力・方法などの育成・習得の原則である。

このように見てくると、「総合的な学習の時間」における「課題」の在り方に改めて注目しなければならない。この課題と結び付いて学習活動が展開し、その学習活動の中で、目指す能力や方法などが身に付けられるとするならば、この課題解決の取り組みは、同時に、課題に伴う内容の習得の過程でもあるはずである。言うまでもなく、この内容習得は教え込まれるものをただ単に受容するといった形ではなく、課題解決のための主体的な取り組みを通して発見的または創造的に学び取ることを目指すような習得である。このようにして習得されるべき内容としてどのようなものを挙げるか、それは、学習者の主体的な自己活動を触発し、助長するのにふさわしい内容としてどのようなものを挙げるかと並んで、課題設定のための要件である。

後の要件、すなわち、学習者の自己活動だけを念頭に置いて課題を決めようとする、学習の主観面にだけ偏った学習の過程となり、「はい回る経験学習」という批判の対象となったような、かつての授業・学習の再現になっていく。このような繰り返しの避けるためには、主観面とともに客観面、すなわち、習得される内容の系統性や発展性に十分配慮した課題の設定が行われなければならない。

おわりに

本稿では、「自ら学び自ら考える力」を育てる教育実践を支え、方向づけるセオリーを求め、更に、このセオリーの展開の線上に「総合的な学習の時間」を位置づけて取り上げ、私の独自の考えや主張を述べてきた。「独自の」と言ったのは、一方、学習や思考の能力・方法などの教育についての理論的考察、他方、特に昭和20年代の我が国の新教育の実践に関する歴史的・反省的考察に基づいて、当面の「総合的な学習の時間」の実践上の基本的な課題がどこにあるかを私なりに取り上げたからである。このようなアプローチの仕方や取り上げ方をしたのは、「総合的な学習の時間」に関する現在の一般のアプローチの仕方や取り上げ方に対し、若干の不安や不満をもっているためである。

この「時間」についての教育界の関心は、現在、これをどのように実施していくかの実際問題に集中しているようである。画期的とも言える程の新しい形の授業・学習の実施を間近に控えて、実践上の問題や事柄に関心が集まるのは当然のことである。したがって、「総合的な学習の時間」に関する教育界の情報や論議は、今後、ますます直接の取り扱い上の実務問題へと絞られていくだろうと思う。しかし、このような形の集中や焦点化には、意識無意識のうちに、この「時間」についての見方、考え方を小さく、狭く、浅くしていく危険、それは同時に、固定化し、画一化していく危険があることを忘れてはならない。目先の直接的な問題や事柄だけにとらわれるような考え方や扱い方が優先するムードが広がると、この「時間」の在り方をより広い背景や深い土台に載せて幅広く、柔軟に考えたり、また、常に反省的に見つめたりするゆとりやシャープさが失われやすいからである。この点もまた、昭和20年代、新教育への熱っぽい取り組みのムードに包まれた教育界の中で、駆け出し教師の私の心に深く残っていることである。

(注) 本稿は文部省主催の平成10年度教職員等中央研修講座のうち、平成10年5月19日の中堅教員研修講座、平成11年1月7日の校長・教頭等研修講座において、「生きる力を育てる学校の実践課題」というテーマで行った講義内容をまとめたものである。