

教育についての考え方  
—教育基本法及び「総合的な学習の時間」の  
見直し問題に関して—

筑波大学・茨城大学名誉教授  
茨城教育実践学会会長

高久清吉

はじめに

「哲学のある教育実践」という言葉は、「哲学を持たない人間が教育の仕事にたずさわるとどうということになるか」、つまり、「哲学のない教育実践」を論じたヘルバルトの所説を手がかりにして、私が言い出したものである。その際、ヘルバルトは、特に教師にとって、「普遍的理念に基づいて哲学的に考える」ことの必要や重要性を力説している。この主張によって、私は、『哲学のある教育実践』とは、いつでも、全体的、根本的なものを踏まえながら、実践や実際上の個々の問題を筋道立てて主体的、構造的にとらえていこうとする考え方が大きく作用する実践である」と説明してきている。

この場合、特に念を押しているのは、「主体的に考える」と「批判的に考える」との表裏の結び付きである。思考に関しての「批判」性というのは、中傷や揚げ足取りのような低い次元のものではない。何かあることを無条件的に前提してかかって、これにとらわれるのではなく、一例えば、教育界で言えば、文部科学省の見解や審議会のまとめ・答申などは正当なもの、従うべきもの、または不当なもの、反対すべきものと初めから決めてかかるのではなく—自由に主体的に考え、判断することである。

いつの時代のどんな問題についても、このような考え方が必要かつ重要なのは言うまでもないことであるが、ここでは、とりわけ、この主体的・批判的な考え方が不可欠と考えられる最近の教育問題の中から、特に二つを取り上げて考察を深めることにする。

一つは、教育改革国民会議によって提起された「教育基本法の見直し」の問題、もう一つは、新学習指導要領のかなめと目される「ゆとり教育」や「総合的な学習の時間」について、「抜本見直し」とか「方針転換」と報じた一部新聞の報道に関連して示された文部科学省の見解、中でも、「総合的な学習の時間」についての見解をどう受け止めるかの問題である。いずれも、ただ単純に「賛成」「反対」というのではなく、深く立ち入って考えなければならない根本的な問題がその底に横たわっていると見ているからである。

## I 教育目的における「不易」「流行」

### 1 教育基本法見直しの中心問題「教育の目的」

教育基本法は我が国の教育及び教育制度全体を通じる基本理念と基本原理を宣明することを目的として制定されたものであり、これは第 1 条の「教育の目的」、第 2 条の「教育の方針」から始まって、「教育の機会均等」、「義務教育」、「男女共学」、「学校教育」、「社会教育」、「政治教育」、「宗教教育」、「教育行政」そして「補則」の 11 条から成り立っている。したがって、「教育基本法の見直し」という場合、この法律の全 11 条が見直しの対象となるのは当然である。

ただ、教育関係者の間では、「教育基本法の見直し」という時、その全体というよりも、特に、第 1 条「教育の目的」を念頭におく人も少なくないようである。教育基本法によって示されている教育の基本理念の意味を何となく狭くとり、それを「教育の目的」と同一視するような人たちからすれば、「教育基本法の見直し」は、そこに掲げられている「教育の目的の見直し」と受け止められることになる。

このように狭く偏った受け止め方はしないとしても、第 2 条以下と違い、特に、その第 1 条の「教育の目的」を大きく取り上げ、ここに「教育基本法見直し」の中心問題があると見なす人たちは決して少なくない。そうすると、「新しい時代にふさわしい教育基本法を」という提案は、案外多くの人たちによって、「新しい時代にふさわしい教育の目的を」と意識されていることになる。そこで、本稿では、「教育の目的」の問題に絞って、教育基本法の見直しを考えていくことにする。

「新しい時代にふさわしい教育目的を」というのは、その時代時代に応じて教育の目的が「変わる」という考え方に基づく発想である。これに対し、教育の目的は、特にそれが基本的なものであればあるほど、時代を超えて「変わらない」との考え方もある。ここで、「不易」と「流行」の語を使うならば、教育目的における「不易」「流行」という問題に改めて直面することになる。

### 2 教育用語としての「不易」「流行」

「不易」「流行」の語が教育用語としてはじめて登場したのは、昭和 61 年の臨時教育審議会第 2 次答申においてであった。それ以来、この語は教育界でしばしば、好んで使われるようになっていく。「生きる力をはぐくむ」をこれからの教育の「基本的な方向」として掲げた平成 8 年の中教審答申でも、今後の教育の在り方について述べる重要な二箇所が使われている。「時代を超えて変わらない価値あるもの」が「不易」、「時代とともに変えていく必要があるもの」が「流行」と言われているのであるが、このような意味での「不易」「流行」の語は、いったい、何を表現するために「答申」で使われているのであろう

か。「我々は、これからの教育において、(中略) こうした『時代を超えて変わらない価値のあるもの』をしっかりと身に付けていってほしいと考える」とか、「変化の激しいこれからの社会を生きていくために必要な資質や能力を身に付けていくという視点からも」、「不易」と「流行」を見極めて教育を進めることが重要だと述べられていることからすると、この語は、「しっかりと身に付けてほしい」と考えられるもの、つまり、教育が目指す資質や能力の内容、または習得すべき内容を示すために使われているようである。

「不易」「流行」は蕉風俳諧の中心理念として使われているものであり、前述のように、これを臨教審答申が教育用語として取り入れたのである。それでは、本来、この語はどのような意味のものであるのだろうか。国語辞典によれば、「永遠に変わらぬ本質【不易】と時々に変化する【流行】とは、ともに『風雅の誠』から出たもので、根本では一に帰すべきだとする説」(『四字熟語・成句辞典』講談社)、また、「新しみを求めて変化していく流行性が実は俳諧の不易の本質であり、不易と流行とは根元において結合すべきであるとするもの」(『大辞泉』小学館)となっている。これらの意味づけを見ると、「不易」「流行」の最も重要な意味は、「変わらないもの」と「変わるもの」との区別というよりも、この二つは根本、根元では一つという点にある。

そこで、このような本来の意味からして、私は、「不易」「流行」を教育用語として使うとしたら、従来の答申や現在の教育界での使い方とは別な使い方をしたい、いや、別な使い方をすべきであると考えている。すなわち、「変わらないもの」と「変わるもの」との違いに焦点を合わせるよりも、この両者の合一、帰一、結合の方に焦点化した使い方である。もっと丁寧に言えば、「変わらない」「変わる」に注目し、教育が目指す資質・能力や習得すべき内容に、「変わらないもの」と「変わるもの」とがあることを示すために「不易」「流行」の語を使うのではなく、教育についての考え方、すなわち、教育的思考の様式を示すものとして、この語は使われるべきだということである。本質的には常に不変であるものを、時と所に応じて具体化していくという、教育に関する考え方の一つの重要なパターンを示すものとして「不易」「流行」を使いたいということである。

### 3 普遍的目的の特殊化・具体化

「変わらないもの」(「不易」)を時と所に応じて「変わるもの」(「流行」)として具体化または特殊化していくという思考パターンが、最も典型的に当てはまる代表的な問題として教育目的の設定が挙げられる。

教育が目指すものについての表現は、一方、すべてのねらいに共通する普遍性の高いもの、それゆえ、不変的かつ抽象的であるものと、他方、具体的で細かく分けられるもの、したがって、比較的可変的であるものとの二方向に分けられる。第二次大戦後の教育行政の用語法によれば、前者は「目的」、後者は「目標」と称されている。そうすると、「目的」は「不易」的なもの、「目標」は「流行」的なものと言える。もちろん「目的」と「目標」

とは別個のものではなくて一連のものである。「目的」があって「目標」は生まれ、「目標」によって「目的」は生きる。言い換えれば、「不易」があってはじめて「流行」が生じ、「流行」によって「不易」は生きるのである。

例えば、普遍性の高い不変的教育目的の代表的なものとして、「人間形成」が挙げられる。教育目的としての「人間形成」は、時と所を超えて妥当する「不易」的なものである。しかし、どのような人間の形成を目指すのか、その具体的な人間の在り方や条件となると、これは時と所によって変わってくる。現代の激しい変化の社会は、この現代社会にふさわしい人間の在り方や条件を要求する。したがって、この点から見れば、「人間形成」は、時と所にふさわしい形で具体化・特殊化される「流行」的なものとなる。このような具体化・特殊化としての「流行」がなければ、「不易」的・普遍的なものとしての「人間形成」は単なるお題目にとどまるものとなる。

同様のことは「生きる力を育てる」という教育目的にも当てはまる。私は早くから「生きる力を育てる」ことを「教育の原点」と見なしてきているのであるが、それは、この目的が時と所を超えて子育てや教育の在るところ、いつでも、どこでも妥当するからである。しかし、「生きる力」の内容としてどのようなものを掲げるかとなると、それは時と所によって違ってくる。例えば、高度情報化がどんどん進んでいく現代に生きる人間にとって、この分野の相当程度の知識や技能を身に付けることが「生きる力」の内容として必須となるのは当然のことである。

#### 4 教育目的の論理に基づく見直し

今、なぜ「教育基本法の見直し」なのか、その理由は必ずしも明確ではない。制定以来すでに半世紀を超え、その間、社会も教育も大きく変化しているのであるから、新しい時代にふさわしく教育基本法を改めるとというのが、一般に言われている理由のようである。このような理由であるのなら、もっと早くから、この「見直し」が話題となり、問題にされてきてよいはずであるのに、今「にわかに」という形で、この問題が浮上してきた理由はいまひとつはっきりしない。

このような問題意識を持つ者からすれば、ごく最近の1月23日、町村文部科学大臣が全国都道府県教育委員会連合会平成12年第2回総会でのあいさつ中、教育基本法の改正に言及した次のような言葉には一応注目する必要があるだろう。

「私は特に親とか教育関係者に（教育に？筆者）対する意識を変えてもらう一番分かりやすいのがこの基本法改正である、こう思っているわけでございます。先般の、NHKの調査でも、たぶん教育基本法第一条全文全く読んでいないであろう方々でも、なんか思い切って変えてもらいたいという期待を込めてだと思のですが、教育基本法を変えることについて賛成ですか、反対ですかという問いに対して75%の人が賛成をしているということは、いかに今の教育に対して、社会の人たちが不満があるのかということの現れであ

るだろう、その一つの象徴的姿が教育基本法という言葉になって出てきたのだろうと、こう私は思いますので、」 必要な手続きを経て、「国会に基本法改正を進めていきたいと、必ずこれはやろう、今まで文部省は正直言って後向きでありました。もう今度は待たなしで必ずやりますから、どうぞ一つ皆様方もそういう思いで受け止めていただければと思っています。」

これは、私には、いささか意外と思われた理由である。親や教育関係者の教育に関する意識を変えるための一番分かりやすいやり方として、教育基本法にまでさかのぼってこれを改正するという論理を妥当とするかどうか、教育基本法の改正をそのような手段的なものと本当に考えているのかどうか、これらについては、人によって考えが分かれるところだろうと思う。

私は、教育学の一研究者として、これまで述べてきたような「不易」「流行」の関係を中心として教育目的を考える論理に基づいて、教育基本法の「教育の目的」見直し問題を扱うのである。もちろん、この論理が、教育基本法の見直しを進めようとする、他のどのような論理よりも優先するとは言い切れないし、この論理だけで、見直し問題のすべてを割り切ろうとも考えていない。しかし、この重大な問題への取り組みに当たって、このような教育目的に内在する論理が欠落していることは許されないだろう。

ところで、この論理に基づくとすれば、教育の基本理念を示す教育基本法で定められる教育の目的が「不易」的という性格をもつべきことは明白である。その時代時代に応じた「流行」的なものとなればなるほど、それは教育の基本理念とかけ離れたものとなる。したがって、「不易」的な教育目的の「流行」化は、例えば、学習指導要領の改訂ごとに挙げられる「教育課程の基準の改善のねらい」など、目的や目標を掲げる別な形で示されるべきであろう。それにしても、普遍的な教育目的が時代に応じた具体化・特殊化によってはじめて生きるとするならば、教育基本法の教育目的といえども、絶対的な「不易」や普遍・抽象にとどまることは許されない。それは「流行」へと展開する契機となるような、ある程度の特异性や具体性を含むものとなるべきである。

それでは、このような性格をもった教育目的の内容として、実際に、どのようなものを掲げれば、国民の大方の合意形成ができるのか。まさに「広範な国民的論議」を重ねる必要がある問題である。

## II 「総合的な学習」のバックボーンとしての「体験的・問題解決的な学習」

### 1 「体験学習」「体験活動」「体験的・問題解決的な学習」

新年早々、教育界では、関係者の関心を集めるような小事件があった。それは、1月5日の読売新聞が第1面で大きく、『新学習指導要領』で文部省が指針、『ゆとり教育』の

抜本見直し」、「学力向上に力点」、「小学校の総合的学習 英語導入を認める」という見出しで、新学習指導要領について軌道修正が行われたと受け取られるような記事を掲載したことから始まった。これに対し、文部省はただちに、「見出しにあるような抜本の見直しは考えておらず、何らかの具体的な指導を都道府県教委に行うことも考えていない」と否定し、「平成14年度からの新学習指導要領の円滑な実施を目指して取り組んでいく」旨を、都道府県教育委員会連合会や小・中学校、高校などの各校長会に非公式に伝えた。その後、読売新聞は1月13日、『ゆとり教育』見直し 文部科学次官に聞く」との見出しで、インタビューに対する次官の答えの要旨を掲載し、それは「体験学習などを重視すると受け止められていた『ゆとり教育』の進め方を抜本的に見直す方針を認めたものだ」と報じている。さらに1月24日夕刊、25日の朝刊では、24日に行われた都道府県教育長協議会での小野次官の行政説明でも、文部科学省は『ゆとり教育』の見直しや転換を行ったと報じている。

私自身は読売新聞の報道ばかりでなく、その他の新聞報道、何よりも文部科学省の見解そのものに当たって、これらの問題を考察することにはしているのであるが、私の受け止め方としては、読売新聞は『ゆとり教育』抜本見直し』に固執し過ぎているように思われるし、文部科学省の説明にも多少あいまいさがあるように思われる。

ここでは、上のような経過の中で話題となった「総合的な学習の時間」の問題点について、改めて考察を深めることにする。

それは「体験学習」についてである。1月5日の読売新聞が、文部省は「既に前倒し実施されている『総合的な学習の時間』について、遊びや体験学習の時間ではなく、教科教育の一環と明確に位置づけ」ていると報じたのに対し、日本教育新聞では、同日の記者会見で、町村文相（当時）は「総合的な学習の時間は教科という扱いにはなっていない。それを変えるつもりもない」と指摘するとともに、「体験学習こそ総合的な学習の時間でぜひ取り入れてもらいたい」と語ったと報じている。

ところが、1月13日の読売新聞によれば、小野文部科学次官はインタビューに答え、「体験学習は大事だが、そればかりでなく、教科との関連性も考えてほしい」と語っている。同次官は同様のことを1月24日、都道府県教育長協議会での行政説明の中で次のように述べている。「これは（総合的な学習の時間）教科の学習を総合する時間でございます。自ら課題を見つけ考える、あるいは各教科で学んだことを生かして、あるいは体験活動等を行って、実感として理解する、そういったための時間でございます。もちろん、教師がいろいろ工夫をしていただいて作っていく時間でございますけれども、この時間は、単に外に子どもたちを連れて行って、自然観察だけをしておくという時間ではございませんので、その結果を例えば理科に生かすとか、様々な形で教科との関連も考えて欲しいのでございます。」

このような言い方であれば、新聞社が要約した、「体験学習は大事だが、…」というインタビューへの答えよりも、その真意は理解されるのではないかと思うのであるが、それ

でもなお、読売新聞では同24日の夕刊で、「体験学習に偏りがちな状況を見直して、教科との関連づけを充実させるよう求めた」と報じている。

とにかく、読売新聞では、「はじめに『ゆとり教育抜本見直し』ありき」で、この報道に固執するところから、「総合的な学習」でも「体験学習」重視を見直そうとしているとの報道を続けているのであるが、これに対し、「体験学習」の重要性に変わりはないとする文部科学省の説明にも、いまひとつ、説得力に欠けるところがある。

これでは、教育現場に戸惑いや混乱が生じるのではないかと案じられるのである。後で述べるように、特に、「体験的・問題解決的な学習」を「総合的な学習」のバックボーンと見なす私からすれば、「体験学習」についてのあいまいさや食い違い、そこから生じる戸惑いや混乱は極めて重大な問題ということになるのである。このバックボーン論に入る前に、まずもってはっきりさせなければならないのは、「体験学習」の語がどんな意味のものとして使われているのか、また、使われるべきであるかという問題である。

「体験学習」の語は、狭くとれば「体験活動」そのものと理解されるだろうし、広くとれば、体験活動を通しての学習という意味で「体験的な学習」と見なされる。体験活動を通しての学習と言う時、この学習の代表的・中心的なものは問題解決的な学習である。したがって、両者は「体験的な学習、問題解決的な学習」と並列または連結して表現されることが多い。例えば、教育課程審議会・審議のまとめ(平10・6)では、「総合的な学習の時間」の学習活動について、「体験的な学習、問題解決的な学習が積極的に展開されることが望まれる」と述べている。私は、この表現を「体験的・問題解決的な学習」と称しているのである。

このように、「体験学習」という語は、狭くは「体験活動」そのもの、広げれば、「体験的な学習」、更に「体験的・問題解決的な学習」を意味するものとなる。そうすると、例えば、すぐ前で引用、列挙した「体験学習」の語は、それぞれ、どのような意味で使われているのであろうか。ひょっとすると、意味規定などは意識せず、分かりきったことのようにして常識的に使われているかも知れないし、したがって、同じ「体験学習」の語を使いながら、その念頭にあるものは違っているかもしれない。私は「総合的な学習」において使われる「体験学習」の語は、「体験的・問題解決的な学習」を意味するものと理解し、この語を使っている。

## 2 「総合的な学習」指導の方法原理

今、述べたような意味での「体験的・問題解決的な学習」を、私は「総合的な学習」の方法上のバックボーンと見なすのであるが、それは、この「学習」の指導に関する私独自のセオリーに基づいている。それでは、このセオリーとは何か。

まず、「総合的な学習の時間」の「ねらい」についてである。周知のように、学習指導要領によれば、この「ねらい」は「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し…」で始まり、「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」で終わっている。

一般に、学習のねらいは大きく二つに分けられる。一つは、学ぶ「内容」の理解や習得、もう一つは、学ぶ「能力、態度、方法など」を身に付けることである。学習のこの大きなねらいから見れば、「総合的な学習」のねらいは、明らかに後者である。ドイツ教授学では、内容の習得を主とするものを「実質陶冶」（または「内容陶冶」）、学ぶ能力、態度、方法などを身に付けさせることを主とするものを「形式陶冶」と呼んでいるが、この分け方にしたがえば、「総合的な学習」は「形式陶冶」の典型的のものである。

ところで、ドイツ教授学では、昔から「形式陶冶」と「実質陶冶」との関係の吟味、そこから、「形式陶冶」実現の方法原理を確立することが、その研究の中心問題となっている。そうすると、この吟味の経過や結論は、正に形式陶冶そのものと言える「総合的な学習」の考察にとって貴重極まるものとなる。つまり、この「学習」の指導方法の原理を確立するための最善の拠り所となる。したがって、私はこのドイツ教授学の研究を参照しながら、「総合的な学習」指導のセオリーを明確にしようとしているわけである。先ほど、「私独自のセオリー」と言ったが、正確には、私の独創的セオリーではなく、ドイツ教授学の研究遺産を踏まえた、私なりの再構成ということである。

その結論は次のようなものである。「総合的な学習」の「ねらい」である、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い。これらはあくまでも内容の習得と結び付き、内容の習得といわば表裏相俵う形で同時に身に付けられるべきである。このような原則を、私は「内容習得と能力・方法習得の同時性または表裏性」という言葉で表現している。

それでは、この二つの習得の同時性をどのようにして実現するのか。ここで、「学習の過程」というキーポイントが挙げられる。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。この内容習得の過程そのものの中で、学習の能力・方法なども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、現在の「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。すぐ前で強調したように、自ら学び自ら考える力は、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。

それでは、この「過程」はどのような過程であるべきなのか。それは、学習者の活発な自己活動と、目指す内容の効果的な習得という二つの要件が結び合った過程である。学習者の活発な自己活動によって、内容の習得がさら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である。このような合一の過程を、私は、「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」と言っている。

ここで、改めてクローズアップされるのが体験的な学習、問題解決的な学習の過程である。具体的で直接的な内容や活動によって活発な自己活動が触発され、目指す内容を発見的・創造的に習得していく過程と言え、その代表的、典型的なものとして「体験的・問題解決



的な学習」の過程が挙げられる。このような過程をたどる学習によってはじめて、内容習得と同時的に能力・方法などの育成や習得が期待できるし、また、各教科で学ぶ知識や技能を実感的に深く理解し、実生活において総合的に働くように生かしていく、いわゆる「知の総合化」は、「体験的・問題解決的な学習」の過程によってこそ効果的に実現される。

このような理由により、私は「体験的・問題解決的な学習」を「総合的な学習」の方法上のバックボーンと見なしているのである。それゆえ、この「体験学習」について、その意味規定や、「総合的な学習」における意義や役割などについてのあいまいさは看過できないと考えているので、これらについての新年早々の報道を手がかりに、この問題に関する再吟味を行ったわけである。

### 3 「総合的な学習」と教科との関連

これまで、「総合的な学習」において、「体験的・問題解決的な学習」が重大な役割を持つことを述べてきた。その際、私の念頭から離れないのは、この学習が脚光を浴びた約50年前の我が国の教育実践である。昭和20年代、「体験的・問題解決的な学習」は新教育の最も代表的、中心的な実践と見なされ、この学習でなければ学習でないかのようにして華々しく展開された。しかし、教育界挙げてのこの取り組みも、数年後には厳しい批判的的となっていた。それは「はい回る経験学習」という言葉で表現された。「経験学習」とは子どもの生活経験と密着した自己活動中心の学習であって、形態としてみれば、現在言うところの「体験的・問題解決的な学習」と全く同様のものである。「はい回る」とは、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する批判をひゆ的に表現したものである。

当時、一教師として自ら新教育の実践に没頭していた私は、その渦中であって、この批判が決定的はずれと言えないことを認めざるを得なかったのである。したがって、今、「体験的・問題解決的な学習」の必要や重要性を強調しながら、同時に、その実践において、「はい回る経験学習」の二の舞を演じることになりはしないかとの危惧の念ももつのである。

このような体験を通し、今後の「体験的・問題解決的な学習」の質的な向上を図るための押さえ所として、私はこの学習における内容習得という要件を決して軽視してはならないと考えている。「体験的・問題解決的な学習」と言えば、児童・生徒の問題解決的な自己活動の展開にだけ目が向けられ、内容の習得ということが軽く見られがちである。昭和20年代の実践はこの傾向をはっきり示していたが、それは現在でも変わらない。例えば、今、前倒しで実施されている小・中学校の「総合的な学習」の年間指導計画を見ると、そのほとんどは、「どのようにして学ばせるか」、つまり、学習の「活動」だけを示すものであって、「何を学ばせるか」、つまり、学習の「内容」を明示していない。「総合的な学習の時間」のねらいが内容の習得ではなくて、学習の能力・方法・態度などを身に付けさせることにあり、したがって、学習指導要領では、教科と違って、内容が定められていないことから、指導計画におい

でも、内容の後退あるいは欠落が認められることになるのであろう。しかし、この内容の後退や欠落が学習の活動そのものの質的な向上や深化を妨げるのである。内容の習得を目指した目的的な活動でないと、活動の質的レベルが低下し、時には、それが単なる遊びと見られるのは十分あり得ることである。前項で述べた「内容習得と能力・方法などの習得の同時性(表裏性)」という原則からしても、「体験的・問題解決的な学習」においては、活発な自己活動の展開と同時に、これと結び付いた内容習得の重要さが銘記されなければならない。

この観点から、私は、新聞報道に関連し、文部科学省が改めて「総合的な学習」と教科との関連を強調することの意味を考えるのである。1月13日の読売新聞には、インタビューに対する小野文部科学次官の次のような答えが載っている。

「総合的な学習の時間は複数の教科にまたがり、その学習を総合する時間だ。…もちろん、体験活動、自然活動、介護などの奉仕活動もいいが、遊びの時間ではない。教科がおろそかにならないようにしたい。体験学習は大事だが、そればかりではなく、教科との関連性も考えてほしい。」

このような発言は、一部新聞によって、文部科学省は「総合的な学習の時間」を「教科教育の一環と明確に位置づけ」たと報じられ、これを真っ向から否定する大臣談話も出されたりした。確かに、この報道は行き過ぎである。平成10年の教育課程審議会・審議のまとめでは、「『総合的な学習の時間』の教育課程上の位置づけは…国が目標・内容等を示す各教科と同等のものと位置づけることは適当ではないと考える」と明言されているのであるから、今、文部科学省がこの基本的な提言に反した方向を打ち出すとはとても考えられない。

同省が、今、「総合的な学習の時間」と各教科との関連や連携を強調するのは、直接的には、この時間が「遊びの時間」となってしまうことは言うまでもないが、「ただ単に何らかの体験をするだけ」のような浅薄な時間へと墮落することを懸念しているからのようである。もう一步立ち入って解釈すれば、教科としっかり結び付くことによって、内容のある、実り多い学習活動を展開すべきだと考えているようである。

このように見えてくると、「形式陶冶」の理論や、過去の問題解決的学習の実践の反省などから、「総合的な学習」において内容の学習を軽視してはならないとする私の主張は、文部科学省の見解と一致することになる。このようなわけで、私は「総合的な学習の時間」と各教科との関連や連携を強調する文部科学省の見解を当然と受け入れるのである。

ただ、一部新聞が早くもこの見解を、「総合」の時間を「教科の一環と位置づけた」と受け取ったように、教育界においても、このような受け取り方がだんだんに広がっていくのではないかと私は危惧している。「総合的な学習の時間」の将来を予測した時、この時間がいつのまにか教科学習の補充または補助的学習の時間に変わっていくのではないかと、特に、中学校や高校では、案外、早く、この傾向が現れてくるのではないかと私は懸念しているのであるが、このような変質が生じるとすれば、それは、「総合的な学習の時間」と教科との「関連」や「連携」ということの意味の誤解や勝手な解釈をきっかけにして起こってくるのではないかと考えている。