

「分権化」時代の教育改革（2）

－ X 県における「総合的な学習の時間」の定着過程－

○藤田武志（上越教育大学） ○山田哲也（宮城教育大学） ○松田洋介（一橋大学大学院）
 荻谷剛彦（東京大学） 清水陸美（東京理科大学） 堀健志（東京大学）
 諸田裕子（お茶の水女子大学） 金子真理子（東京学芸大学）

I. 問題と調査の概要

1) 問題設定

本報告は、「分権化」時代の教育改革のゆくえを探ることを目的に、「総合的な学習の時間」が地方の教育委員会や個別の学校にどのように受けとめられ、定着しつつあるのかを検討するものである。

「総合的な学習の時間」（以下「総合」）の試行から3年、全面実施から1年が経過した。「総合」をめぐる様々な議論が交わされているが、その評価はいまだ確定していない。一方で既存の教科学習の枠を越えた新しい学びの可能性が主張される。他方では日本の教育の長所とされてきた知識技能の伝達・獲得における水準の高さと分散の小ささが損なわれ、「学力低下」を引き起こすとの批判がある。

だが、本質論的な議論が頻繁に登場する一方で、「総合」の導入が実際にはどう受けとめられ、具現化しているのかは十分に解明されていない。もちろん、現在も様々な「総合」の実践が紹介され、学校現場の多様な取り組みを目にすることができる。しかし多くの場合、そこでは一部の「先進的な学校」の実践、あるいは「力量のある」教師の授業実践が提示されるだけである。

「総合」の可能性を教育学的に問うことも重要だが、現在の社会的文脈のなかで「総合」の導入がもたらす意図せぬ帰結を検討することも不可欠である。にもかかわらず、こうした社会学的な志向性をもった研究の蓄積は乏しい。

こうした現状を踏まえ、本報告では「総合」の導入・定着に向けた地方教育委員会や個別学校の具体的な取り組みを検証する。具体的には、Ⅱで教育委員会を取り上げ、個別学校の検討はⅢで行うことにしたい。

2) 先行研究に対する本研究の位置づけ

知識の編制、伝達、獲得過程の分析を通じて、教育の社会統制機能を解明するという課題は、多くの研究者が関心を寄せてきたテーマである。カリキュラムの社会学的研究は多くの知見を積み上げてきた。

だが、沖津（1994）が指摘するように、従来の研究では潜在的カリキュラムの分析に重きがおかれる傾向にあり、顕在的な教育内容を分析した研究は僅少である。また田中（1996）によれば、カリキュラムの社会学的研究においては巨視的社会学と微視的社会学の分極化が進行し、両者を架橋するための理論的統合に力点が置かれる一方で、経験的な研究が手薄であったという。強調点や問題意識は異なるものの、両者は、カリキュラムの社会的な特性を十全に把握するためには、それがいかに機能するのか、という問いと同時に、カリキュラムが実際に具現化するそのあり方を研究の射程にいなければならないことを指摘している。本報告は、これらの研究が提起する課題意識を共有している。

ただし、先行研究ではナショナル・レベルや個別学校の組織成員に照準をあわせてカリキュラムの制度化過程が詳細に検討される反面、両者を媒介するローカル・レベルの教育行政の動向が十分に踏まえられていない。また、本報告が検討の対象とする「総合」の導入は、先行研究が前提としてきた（あるいは検討の対象としてきた）専門分化した教科に基づく区分自体を再編する可能性を持つ。日本においては、長期間にわたって中央集権的なシステムによってカリキュラムが策定・実施されていたこともあり、このような問題意識が弱い点はある意味で当然であるが、「分権化」時代の教育改革という社会的な文脈をみすえてカリキュラムを研究する際には、学校知識の恣意的な構成を既存のあり方の自明化という

局面で把握するだけでなく、別様なあり方へ開かれたものとして捉える視点、教育内容の脱制度化 (or 再制度化) という観点から事柄を検討する必要がある。本報告は先行研究では十分に展開されていないこれらの論点を追求したい。

3) 分析枠組み

本報告では三つの観点から「総合」の導入・定着過程を検討する。

第一に、「総合」と従来の教科学習との関係に着目する。Whitty (2002) が主張するように、教科横断的なテーマ学習と既存の教科学習は、容易に併存・共存するものではなく、強い緊張関係をもつことが多い。

「総合」の導入を評価するためには、他教科との関連を検討しなければならない。

第二に、地方の教育委員会と個別学校をカリキュラムの社会的構成に関わる能動的なアクターとして捉える視点を重視したい。近年の改革にみられる特色の一つは、中央統制を緩和し権限をローカル・レベルに委譲する点にある。「総合」も「特色ある学校づくり」なるスローガンと結びつけられて分権的な改革の重要な取り組みの一つに位置づけられている。もちろん、権限委譲が公教育の活性化という企図どおりの効果を持つかは定かでない。評価国家をめぐる議論が指摘するように、形式上の分権化が実質的な中央集権の強化につながる危険性もある。だが、一定の権限委譲とともに、地方の教育委員会や個別学校が教育活動に対する責任を有する「主体」として新たな位置どりを迫られていることは確かであり、主体間の対立・葛藤をふくめた、諸アクター独自の動きを検討することが必要である。

第三に、シグナリング理論や構築主義的な言説研究等で指摘されてきた「能力の社会的構成」という観点を踏まえ、「総合」の導入・定着を検討する。本報告ではバジル・バーンステインの^{ベグゴジック}〈教育〉コード論、^{ベグゴジック}〈教育〉装置論を採用し、議論を展開する。紙幅の都合上、その理論的枠組みを詳述することはできないが、われわれが特に着目したのは、パフォーマンス・モデルとコンペタンス・モデルという二つの典型的な^{ベグゴジ}〈教育〉のあり方である (Bernstein, 1996 = 2000)。強い分類と枠づけ、明確に把握可能なパフォーマンス (典型的には学力試験) に基づく学業達成の評価を特徴とするパフ

フォーマンス・モデルに対し、教科間の分類の弱さと、表面上は緩やかな統制に基づくコミュニケーションを特徴とするコンペタンス・モデルは、多様な素材を用いて学習者の達成を把握する点に特徴がある。「コンペタンス」という表現からも明らかだが、そこでは学習者に内属した潜在能力が仮構されている。そのためコンペタンス・モデルの教授—学習過程においては、日常的な振る舞いから学習者の潜在能力を把握するための「読みとり理論」(Bernstein 前掲書、p. 106) が欠かせない。そこでは、見えない能力を評価可能なものへ変換する能力の社会的構成のプロセス (と、その無根拠性) が、評価をめぐる困難や課題として表れる。

この議論をわれわれの文脈にひきつけると、1) 「生きる力」なる潜在能力はどのようなものとして構成されているのか、2) 「生きる力」の育成をめざす「総合」において、子どもの「能力」や「達成」の把握・評価はいかにして可能かという二つの問いが浮上する。本報告では、「能力」や「達成」なるものを社会的に構成する課題に対する諸アクターの取り組みを検討する。

4) 調査の概要

以下では、X 県 (仮称) を対象とした調査から得られたデータを用いて分析を行う。この調査は 2000 年から開始し、現在まで 6 次にわたる現地調査が実施された。今回の分析には、教育委員会や学校関係者を対象とした面接のデータと学校要覧や研究紀要などの学校関連文書資料を用いる。

なお、本調査の一部は、文部科学省 21 世紀 COE プログラム「基礎学力育成システムの再構築」(東京大学)の一環として実施されたものであり、本報告は「分権化」時代の教育改革に関する共同研究プロジェクトの一翼を担うものである。(以下略)

(松田洋介、山田哲也)

II. X 県教委による「総合」の受容

1) 課題の設定

X 県教育委員会は、学校現場へと政策を伝達する際に新学習指導要領を読み替え、基礎学力重視のスタンスを強調した (荻谷他 2002)。そのなかで、X 県教委は「総合」をどのように導入したのだろうか。県教委による「総合」の受け止め方は、X 県教委

が「カリキュラム審議会」による審議を踏まえて2001年3月に刊行した『小・中学校用ガイドライン 総合的な学習の時間』（以下、「刊行版」）に示されている。そのガイドラインについては、2000年9月ごろにカリキュラム審議会の審議のなかで提出された中間報告版（以下、「中間版」）も存在している。以下、両者の異同を検討することによって、X県教委の「総合」の受け止め方を考察する。

2) アクターとしての県教委

『ガイドライン』には、巻頭言にガイドライン作成の方針が5つ記載されている。中間版と刊行版の方針はほとんど同じだが、2つめの方針だけが大きく異なる。中間版では、「『総合的な学習の時間』と教科等の関係については、それらを相互に関連付け、総合的に働くように進めることを基本とする」ことが謳われ、「総合」のねらいとして教科との関連を強調している。この時点において、『学習指導要領』では「総合」と教科学習との関係を示してはおらず、中間版で打ち出されたX県の方針は、2003年の学習指導要領の一部改正をかなり早い時点で先取りするものであった。

一方、刊行版では2つめの方針が、「基礎学力をはじめとする基礎・基本の徹底を図るとともに、『心の教育』の視点を大切にす」という文言に差し替えられている。教科学習と「総合」との関係という方針は巻頭言からは削除されたものの、その方向性自体は刊行版においても踏襲されている。それゆえ、この変更は、基礎学力重視というX県教委のスタンスをさらに明確化するものだと考えられる。

このように、X県教委は、必ずしも学習指導要領の範囲にとどまらない独自の見解を提示しており、文部科学省によって提示されたカリキュラムを「再文脈化」するアクターとして、より積極的に打って出ようとする姿勢がうかがわれる。

3) 「総合」と教科学習との関係

では、X県教委は「総合」をどう再文脈化したのだろうか。「総合」と教科学習との関係という点から考察しよう。

中間版では、教科等の学習では基礎・基本を身につけ、「総合」では体験的な学習や問題解決的な学習方法を通して、基礎・基

本を発揮しながら知の総合化をする、という具合に、両者は異なった役割を分担するものとされている。また、教科等の学習と「総合」の関係は、主として、教科等の学習で身につけた資質能力を「総合」において「一層確実にし、豊かに開花させていく」という抽象的なイメージで語られている。

それに対し刊行版では、知の総合化という「総合」の目的や、体験的な学習などの方法という側面は残しながらも、「総合」のなかに「トレーニングの要素も含め、基礎学力の定着につながる活動を効果的に組み込む（マ）ことは有意義です」と、基礎・基本の定着が教科等の学習だけでなく「総合」にも期待されている。また、そこでは「総合」に関わる教科等の基礎・基本の具体例がすべての教科について記載され、これらの具体的な知識や技能を通して各教科の学習と「総合」が関係するイメージが図示されていた。

X県教委は、学習指導要領と同様に「生きる力」の育成をめざす「総合」という、コンペタンス・モデル的な図式に「総合」を位置づけようとしていた。だが、実際に「総合」の姿を具体化する際には、教科間の分類の強い教科学習と「総合」とを「基礎・基本」を通して結びつけるという再文脈化を行っているのである。

4) 「総合」における能力の社会的構成

X県教委による「総合」の導入によって社会的に構成されたのは、どのような「能力」や「達成」なのだろうか。

中間版で「自ら学び考えるなどの『生きる力』」として、主に知的な側面から簡単に紹介されていた「生きる力」は、刊行版においては、「自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」と「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性とたくましく生きるための健康と体力」の2点が掲げられ、知的な側面と同時に、思いやりや感動などの人間性や体力までも含む能力として明示されている。これは、新しいカリキュラムがコンペタンス・モデルとして位置づけられることをより強くアピールする方向への変化だろう。

一方、「総合」で目指されている「達成」はどのようなものなのだろうか。中間版で

は、「総合」を「各教科等で培った基礎・基本の発揮の場であり、実践化できる場」として位置づけた上で、「総合」において「子どもに自分の成長を実感させたり、自分の学び方ののびを感じさせたりするためにも各教科等で基礎・基本をしっかり定着させることが大切」だとしている。ところが、刊行版では、特に小学校段階において『総合的な学習の時間』を生かして、教科で学んだことを発展させながら深く定着させていくという観点により強く求められてくると指摘され、教科等で学習したことの定着を「総合」における「達成」とする記述も見られるようになる。

以上のように、「生きる力」として示される能力の領域は拡散的である一方で、教科等と結びついた具体的な内容が、「総合」における「達成」として構成されるのである。

5) 小括

これまで見てきた、X県教委による「総合」の受け止め方について考察しよう。

知の総合という目的、体験的な学習などの学習方法、知的な側面だけではない広い領域の「生きる力」など、X県教委における「総合」の位置づけはコンペタンス・モデルを基調としながら、基礎・基本の定着というパフォーマンスの重視がそこに接合されていた。そして、それら両者の橋渡しをするように、「総合」と各教科との結びつきが強調されていたのである。

X県教委の「総合」の受け止め方をこのようにとらえるならば、X県教委における基礎学力の重視は、パフォーマンス・モデルへの単純な回帰ではなかったと言えるだろう。しかしそれは、教委から各学校に提示される「総合」像に、ある種の二重性をはらませることともなったのである。

(藤田武志)

Ⅲ. 学校の「創意工夫」の実相

Ⅱの議論を踏まえつつ、ここでは関係者への面接と関連文書をもとに、小中学校における「総合」の受容・定着を検討する。

Ⅲ-1. 小学校の事例：A小の取り組み

1) A小の概要

A小は、大学付属ではないが、教育実習生を多数受け入れる公立学校であり、X県の教育実践を主導することが期待されてい

る。同校は通学区域に在住する「普通の子供」を対象に、大学の附属学校に匹敵するような優れた実践を行ってきた学校として位置づけられている。

2) 「共鳴」から教科の「基礎・基本」による分節化へ：「総合」の受容過程

A小が毎年刊行している『研究報告書』のうち「総合」の導入前後のものを取り上げ、「総合」と他の教科との関係を検討した。そこでは他教科・領域との連携や「共鳴」を強調していた緩い規定から、「教科との関連」（とりわけ他教科の「基礎・基本」）を明確に意識したものへと「総合」の位置づけが変化している。具体的には、①「総合的な学習の時間」で果たすべき目標が明示化される、②初期では「支援」が強調されていたが、次第に子どもへの指導が意識される、③「総合的な学習の時間」の活動を総合的な体験・活動として捉えるだけでなく、教科の枠組みで分節化して把握し、子どもに身につけさせたい事柄を意識するようになる、といった変化が見られた。

3) 「総合」受容・定着の規定要因

このような受容・定着過程を規定する要因としてここでは二つを指摘したい。

一つは、X県教委が『ガイドライン』で提示した「総合」の解釈図式の影響である。Ⅱで見たように、県教委による「総合」の位置づけは、コンペタンス・モデルを基調としつつも、何をどのように評価するのかという局面においては、具体的で測定が容易なパフォーマンスを重視するものであった。A小『研究報告書』に記載された「総合」と他教科との関係を表す図には、『ガイドライン』のそれと類似したものがあり、県の意向をくみ取ったかたちで「総合」の定着が図られたことが伺える。なお、面接においても、学校関係者が県教委の影響を認める発言があった（データは省略）。

もう一つの要因は、当然のことではあるが、実際に「総合」を試行するなかで直面した困難である。A小で教務主任を務めるC教員は、面接のなかで「総合」を実施する際に「生きる力」の獲得を目標に掲げるだけでは、〈何をどのように伝えるのか〉〈身についた力をどのように評価するのか〉が見えなくなるという現場の率直な戸惑

いを表明していた。「総合」と教科との関わりを明確化し、「総合」の時間で達成されたことがらを「基礎・基本」という観点で可視化してゆくというA小の取り組みは、いわゆる「旧学力」への揺りもどしではなく、これまで蓄積されてきた教育実践を手がかりに、「生きる力」をどのように具現化させてゆくのかを模索した試みである。そこには、教科の「基礎・基本」の確認を通じて、「能力」「達成」なるものを可視化する取り組みがみられる。教委のメッセージは、単なる上意下達的な伝達手段ではなく、日常的な教育実践を可能にするための資源の一つとして、A小によって独自の論理で活用されていたのである。(山田哲也)

Ⅲ-2. 中学校の事例：B中の取り組み

1) B中の概要

ここで取り上げるB中学校は、閑静な住宅地の中心に位置し、「健康・自主・奉仕」を校訓に掲げている。目立った特徴があるというよりは、地方の公立中学の典型の一つとして位置づけられる学校である。

2) 「総合的な学習の時間」の定着課程

教科担任制をとる中学校教育では、小学校に比べて、個々の教科教育の自律性が高い。それゆえ所与の教科間関係を組み替える可能性をもつ「総合」の導入は、小学校以上になじみにくいことが予想される。

一定の方向性を見ることが出来るA小とは異なり、「総合」定着へ向けたB中の取り組みは試行錯誤のなかで進行した。各年度の取り組みは、以下に示す通りである。

○「テーマ学習」としての「総合」(2000年)

「総合」の試験的導入が開始された2000年に、B中は「テーマ学習」を中心にした活動を実施した。そこでは「環境・エネルギー」「福祉」「郷土」といった学年毎に設定されたテーマに即した体験学習と調べ学習を中心に構成される教育実践が行われた。

○「総合」の「寄せ集め」化(2001年)

翌年の本格実施を射程にいれ、「総合」の時間数は年間35時間から70時間に増加する。だが「総合」の時間数の増加が即「テーマ学習」の増加につながったわけではない。テーマ学習は25時間に精選される一方で、前年は「テーマ学習」の一環であった

清掃活動を「ボランティア活動」として独立させ、新たに「体験学習」「文化祭に向けて」「コミュニケーション学習」という活動が加わる。これらの多くは実質的に既存の教科外活動の「組み直し」である。総授業時間数の減少に対応し行事の時間数を確保するために、「総合」を活用する必要性がある。こうしたB中の事情を踏まえ、「総合」の時間は、雑多な活動の「寄せ集め」として運用されていく。

○「総合」内部の統合化(2002年)

上述の「寄せ集め」化は「総合」固有の意味を希薄化させ、一つの時間に雑多な活動が包含されることで生徒が混乱しはじめた。その反省をふまえ、2002年では「総合」内部の多様な活動を「テーマ」によって統合化することが意識された。

○「テーマ学習」の切りつめと「寄せ集め」化への回帰(2003年)

だが、テーマによる統合化の試みは再度修正される。2003年では「テーマ学習」以外の雑多な活動が、「体験的学習」というひとつの枠の中で整理され、名目上は各活動の統合化が進んだようにもみえた。だが、これらとは別個に「基礎的スキル」として「読書活動」が導入される。そこでは「テーマ学習」の比重低下と「総合」の「寄せ集め」化が、再度進行していった。

3) 「総合」の位置づけ

以上のような展開はどのように理解できるのか。「学校経営方針」の変化から、B中が辿った紆余曲折の一端が伺える。「総合」の試験的導入が開始された2000年には、(1)「新学力観」に基づいた「生きる力の基礎となる学力」の向上、(2)「総合的な学習」による問題発見・問題解決能力の育成、の両者が「重点目標」の先頭に位置し、コンペタンス・モデルに即した教育実践を指向していたことが伺える。だが2年後の2002年では(1)が削除され、(2)は残されるものの、(3)「基礎基本の確実な定着」が重点目標の第一の課題に掲げられる。「総合」の「寄せ集め化」が再度進展した2003年には(2)も削除され、学力に関する目標は(3)のみとなる。わずか4年間でコンペタンス・モデル指向からの反転が見られ、「総合」は重点目標から消えていくのである。

こうしたB中の教育観／学力観の変化は、「総合」と教科教育の関係にどのように反映していたのだろうか。面接記録からは、「普通の教科の学習の目的と、総合的な学習の目的」は異なるという学力観、教科教育の「基礎学力」の獲得を重視する教育観が一貫して伺えた。その意味で、B中には「総合」の導入を、教科教育も含めた教育実践モデルの組み替えの契機とする構えはさほどなかったのかもしれない。

しかし他方で「総合」と教科教育との関係にはいくらかの変化が起きている。2000年から2002年にかけての「テーマ学習」の指導計画には個々の活動と教科教育との関係が記されていたのである。だが、2003年には両者の関係は示されなくなり。面接記録においても「総合」と「基礎学力」の「二つを求められると同じ升にはそんなに入らないから」と両者の違いが強調され、「総合」導入に伴う「基礎学力」低下への懸念が示されていた。

興味深いのは教科教育をもとにした「基礎学力」概念のもつ含意である。「基礎学力」重視へと「経営目標」上の転換がおこった2003年には、その具体策として「指導目標の明確化、評価のあり方と指導方法の改善」が示される。そこでは、「自宅学習の徹底」「単元テストの充実と評価の累積」といった、共通の手続きに基づく評価の見えやすい活動が指向されるようになる。さらに、教科に着目すると「英語」や「数学」といった、これまでB中において「総合」とさほど結びつけられていなかった教科に上述した具体策が顕現化し、「総合」との結びつきが強いと考えられていた「国語」や「社会」にはその傾向が表れず、「基礎学力」重視の影響には濃淡がみられた。これは、「総合」の導入が、逆に「基礎学力」観の再帰的な変容をもたらし、そこに「総合的な部分」をそぎ落とした形での「純化」が引き起こされているようにも見える。

これらの動きを総括すれば、B中ではコンペタンス・モデルを指向する「総合」が教育課程全体の中で「飛び地」として周辺化されているといえよう。（松田洋介）

IV. カリキュラム改革のゆくえ

以上、本報告では教育委員会と個別の学校による「総合」の導入・定着をめざした取り組みを検討してきた。

ここで描かれたことがらは、一見すると「新学力観」から「基礎学力」重視へという、文部科学省の動きの焼き直しに見えるかもしれない。だが、X県教委の取り組みは文科省の路線転換に先行するものであり、そこでの「基礎学力」重視は、県独自の課題意識に裏打ちされたものであった。コンペタンス・モデルを受容しつつ、基礎学力重視という目標を果たすために、評価の局面における「生きる力」の可視化を試みる県教委の取り組みは、中央から発信されたフォーマルな教育言説を独自の論理で再文脈化してゆく様相を表すものである。

また、個別学校における「総合」の定着過程においても、必ずしも県教委の意向が貫徹されているわけではない。これまでの教育実践やその背後にあるカリキュラムの基本構造に規定されたかたちで、各学校が教科横断的な学習活動を位置づける独自の試みが展開していることが明らかになった。今回は僅かな事例を検討したに過ぎないが、そこでも学校段階による違いや、学校が活用できる資源の特質に規定された能動的な「受容」過程が示唆されている。

「総合」の導入という分権化と結びついた改革は、バーンスティンがコンペタンス・モデルの特質として指摘するように、カリキュラムの構成やそこで獲得される「能力」なるものの解釈の余地を広げることで、各アクターの固有の論理によって教育実践を構成するための言説空間を押し広げた。この点に即して言えば、本報告は、分権化時代の教育改革を、知識と能力の構成をめぐる言説空間の再編という視点から特徴づける枠組みを提示したものと総括できる。事例検討で明らかにしたように、こうした動きは地域の教育課題に対応した「創意工夫」を可能とするかもしれないし、旧来的な学校知識のあり方を維持・存続させるような「飛び地」を与えるだけにとどまるのかもしれない。

いずれにせよ、「総合」の全面実施はまだ開始したばかりであり、この改革の評価を決定づけるには時期尚早である。ただし、本報告で試みたように「総合」の評価を、理念的な議論のみならず、その実現の社会的文脈の検討と併せて行われることが必要であることは間違いないだろう。

（藤田武志、松田洋介、山田哲也）

<文献リストを含む詳細な資料は当日配布します>