

学生たちの回想に見る「総合的な学習の時間」 －学生アンケートの分析から捉え直す－

中 村 哲 也
岐阜聖徳学園大学教育学部

A study of the "period for integrated studies" according to the recollection of students : Analysis of questionnaire results for seniors at Gifu Shotoku Gakuen University

Tetsuya NAKAMURA

Abstract

This paper analyzed the results of a questionnaire for seniors (142 students) at Gifu Shotoku Gakuen University using the KJ method and considered the present condition and issues of "period for integrated studies". I devised this questionnaire in order to understand concretely how students experienced the period for integrated studies at the time of elementary school or junior high school. How should we utilize the period for integrated studies from now on? How can we make educational practice more creative? In this paper, I inquired by referring to the students' experiential data.

Key words : period for integrated studies, questionnaire for students, KJ method

I. 「総合的な学習の時間」の十年余

「総合的な学習の時間」(以下、「総合」と略記)は、1998年版学習指導要領に、いわゆる「ゆとり教育」の一環として新たに盛り込まれ、2002年以降に完全実施となり、すでに10年以上の歳月が経過した。しかし、この間、「総合」を支える「ゆとり教育」そのものは、周知のように、学力低下をめぐる激しい論議の渦中に置かれ、学習指導要領完全実施の初頭で早くも大きな動揺を見せる事態となった。2002年の学習指導要領の完全実施直前、文科相による異例ともいえる路線転換を表明した「学びのすすめ」が出され、2003年には、様々な学力低下論議に対応しつつ、現場の混乱を打開するために、文科相による中央教育審議会への諮問が行われ、その一部改訂が敢行されることとなった。そして、文科省は、「生きる力」という基本理念を拡大するというかたちで「確かな学力」を児童生徒に習得できるような様々な対策に取り組むことを言明する。学校現場は、ここから成果主義に基づくドリル主義、訓練主義へと急速にシフトしていくことになる。

その後もこの「確かな学力」概念は、キータームとして重視され、08年版学習指導要領にも盛り込まれ、さらに、2004年、OECD生徒の学力到達度評価(PISA2003)の結果が発表され、「学力問題」の議論は緊迫したものとなっていった。2005年には、文科省から中央教育審議会に対して学習指導要領の見直し要請されるとともに、全国学力テストの実施方針が打ち出され、これにより、2007年から、国民的規模の「全国学力・学習状況調査」が開始となり、今日に至っている。

この十年間余の学力低下論議、またそれに追い打ちをかけた内外の学力調査データの圧力に、学習指導要領を含めてわが国の教育界は激しく揺れ続けてきた。その結果、08年版学習指導要領

は、「ゆとり」から「学力」へとシフトし、授業時間数10%増加、さらには「ゆとり」の象徴でもあった「総合的な学習の時間」も時数が約3分の2に削減されることとなったのである。

Ⅱ. 「総合的な学習の時間」についての学生アンケートの試み

——創成期の「総合的な学習の時間」について出された問題点

昨年(2013年)、岐阜聖徳学園大学に赴任して2年目の後期、私は、教員免許状を取得する4年生必修科目である「教職実践演習」を担当した。内容は、「総合的な学習の時間の実践」ということで、国語科教育学が専門の私としては、やや困惑したものとなった。同じテーマを分担している成田幸雄教授に早速相談に乗っていただき、貴重なご教示を得ることができた。しかし、何よりもネックとなったのが、私自身、体験していないことであった。新たに学習指導要領に組み込まれる際の議論や研究指定校などでの先導的な取り組みなどは参観した経験はあるが、「総合」を改めて考え直し、とらえ直す機会はほとんどなかった。その意味で、今回、「教育実践演習」で扱うことを契機に、私なりにしっかりと「総合」を見直してみたい、そこから何か見えるものはないかと考えた。

そこで思い立ったのが、目の前にいる学生に訊くということである。受講生のほとんどは4年生。1992年度以前に生誕した学生である。したがって、「総合」の完全実施年度2002(平成14)年度では、そのほとんどが小学4年生だったことになる。「総合」が始まって間もなくの時期、いわゆる揺籃期を体験した子どもたちである。学生たちの記憶の中から想起される「総合」とはどんなものなのか。たしかに、それは実際の「総合」とは異なっており、想起のフィルターによって加工され、編集されてもいる。うろ覚えや事実の歪曲もあるだろう。しかし、自分が体験してきた教育を回想すること(「教育的回想」)は、教育を見つめ直す、原初的な行為であり、反省や批判、さらには改革を促す重要な要素だと私は考える。とくに教職を目指す学生たちにとって、教育的回想を通して、自分がそれまで体験してきた様々な教育的事象をしっかりととらえ直し、反省する姿勢はぜひとも必要である。教育へのパトスは、自己の教育体験へのこだわりと反省、あるいはそれらとの不断の対話によって活性化されていくのである。それ故、私自身、教育的回想を教職関連授業に何らかの形で取り入れて、それを積極的に活用していく必要性を強く感じている。今回の試みは、その思いの一端でもある。

さて、私は、昨年度の「教育実践演習」の終わりに15分ほどの時間を取り、次のような文言で、自由記述のかたちで学生にアンケートを試みた。

あなたは、これまで「総合的な学習の時間」でどんなことをしましたか。具体的に述べてください。

本稿は、いわゆる統計的処理一量の多寡によって全体の傾向性をつかむのではなく、一人ひとり、一つ一つの言説や意思、観点、感想、意見をすべて取り上げ、全体の関係性の中でそれを見えるようにすること、つまり、言説や言葉と全体とのかかわり・つながり、布置(constellation)、位置関係を吟味し洗い出す作業に眼目を置いている。そのため、定量分析ではない、定性分析の方法として、本稿では、川喜田二郎氏が考案した「KJ法」を使用し、学生のアンケート処理を行っている。

「KJ法」とは、周知のように、地理学者・文化人類学者川喜田氏によって、野外科学、フィールドワークにおける煩雑を極める情報処理の方法として編み出されたものであるが、今回の「KJ法」によるアンケート分析は、私にとって、学生たちの「教育体験」「教育的回想」を「フィールド」とした、いわばひとつの「フィールド調査」の報告であると言えなくもない(「KJ法」についての参考文献としては、川喜田二郎(1967):『発想法』中公新書が一般によく知られているが、最も体系的なものとしては、川喜田二郎(1996):『川喜田二郎著作集 第5巻 KJ法』中央公論新社があげられる)。

今回のアンケートに回答した学生たちは142名。先述のように、1992年度以降の生まれであり、「総合」創成期(揺籃期)の体現者たちであり、証言者たちでもある。アンケートには、その後、とくに2008(平成20)年の学習指導要領改訂の際に摘出されてくる問題点、課題が見事に映し出されている。

そこで問題とされ、解決すべき課題として提起されていたのは、次の三点であった。一つ目は、大きな成果を上げている学校がある一方で、「当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況も見られる」こと。つまり、懸命に取り組む学校とそうでない学校といった学校間の温度差あるいは格差が少なからずあったことが問題視された点。二つ目は、小学校・中学校で同様の学習活動を行うといった「学校種間の取組の重複」が見られた点、そして、三つ目は、「補充学習のような専ら特定の教科の知識・技能の習得が行われたり、運動会の準備などと混同された実践が行われたりしている例も見られる」(平成20年1月、中教審初等中等分科会教育課程部会答申)ことであった。

たしかに、1998年改訂の学習指導要領における「総合」のあり方は、各学校や子どもの実態、地域の実情に応じて、創意を生かして取り組む時間であることから、総則の中でねらいや学習活動等が大まかに示されるにとどまり、こうした学校の主体性を期待し、信頼する措置が、「学校への丸投げ」と受け止められ、学校間の温度差を生むことにもなった。私自身、この当時、「総合」にどう取り組んだらいいか頭を抱えた管理職が、「総合」にはカリキュラムはなくてもいいのだ、と言っていたのを耳にしたことがある。その意味で、1998年の指導要領のひとつの弱点として浮かび上がってくるのは、「総合」におけるカリキュラム編成意識の希薄化を招いてしまったことである。これが、「総合」をめぐる学校間の格差・温度差をもたらし、今回の学生アンケートにも見られるが、場当たりの、総花的で、断片的な体験学習に終始した取り組みを生んでいった大きな要因だったといえる。したがって、2008年の学習指導要領改訂においては、総則ではなく、独立した章(小学校は5章、中学校は4章)を新たに立て、教育課程(カリキュラム)の基準に則ったカリキュラム編成や指導計画を明確化するものとなった。「総合」はもはや「第1章 総則」の「第3」項目ではなく、学習指導要領の中のひとつの章を成し、他教科と同等のものとして扱われることになったのである(「総合」は、時間数が3分の2に削減——105時間から70時間へ——されたため、一部の意見では、「総合」の重要性の低下、後退と考える向きもあったが、学習指導要領全体の位置づけから見れば明らかに「格上げ」と捉えることができる)。

Ⅲ. 「総合的な学習の時間」と「補充」

では、今回の学生アンケートの内容を見てみよう。小学校においても中学校においても、「総合」は、紛れもなく「補充学習」、「学級活動や学校行事の準備」に充てられていたことがわかる。アンケートにおける学生の声は、次の通りである(KJ法でいうB型文章化。この文章化に対して、図解はA型図解と呼ばれている。A型は図解であり、B型はそれを文章化したもののことである)。なお、図1は

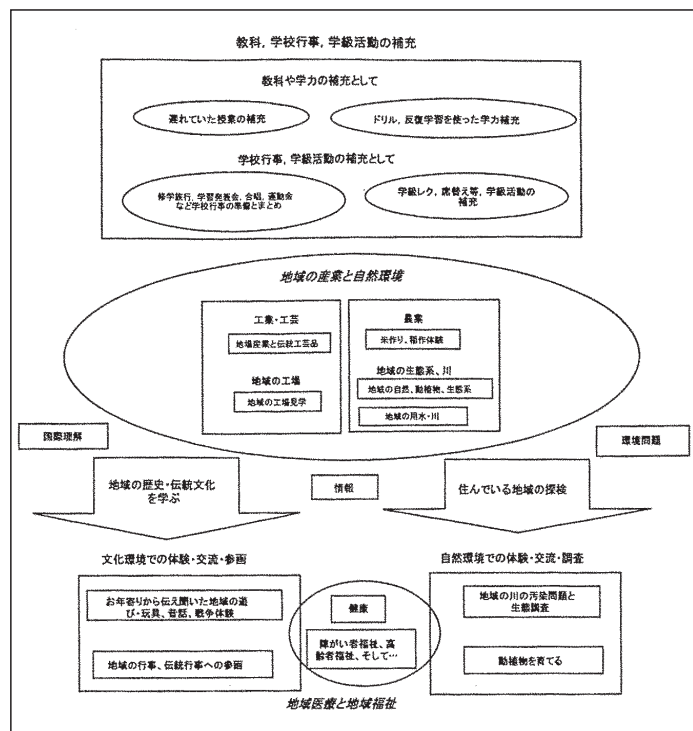


図1 小学校での「総合的な学習の時間」

小学校、図2は中学校の全体的な、いわゆる概念マップであり、個々のカード(ラベル)の分類に基づいてつけたタイトル(表札)の関係性を図解化(A型図解)したものである。また、紙幅の制約もあり、本稿では、全ての図解と文章化したものを載せることは不可能であった。したがって、小学校・中学校の全体図(図1、図2)と、図3、図4の文章化に限定してことをお断りしておきたい。

【教科、学校行事、学級活動の補充】(図3—小学校)
 (1)教科学力の補充として

他教科の進行の遅れているものを補うための時間であり、遅れていた授業の補充、あるいは補てん的な学習の時間として使われていた。また、ドリル、反復学習を使った学力補充に充てられており、自習やドリル(計算ドリル、漢字ドリル)、図書館で本を読む時間に充てられていた。

(2)学校行事、学級活動の補充として

①修学旅行、学習発表会、合唱コンクール運動会などの学校行事の準備とまとめ——修学旅行の計画を立てるために、体験学習や修学旅行の一か月ぐらい前になると、それに向けての取り組みを行って来た。例えば、部屋割り、バスの中でのレク、スローガン、目標を考えたりした。修学旅行の事後指導として、修学旅行(奈良・京都)で学んだことをB紙に書き、班ごとにまとめて発表するなど、修学旅行で学

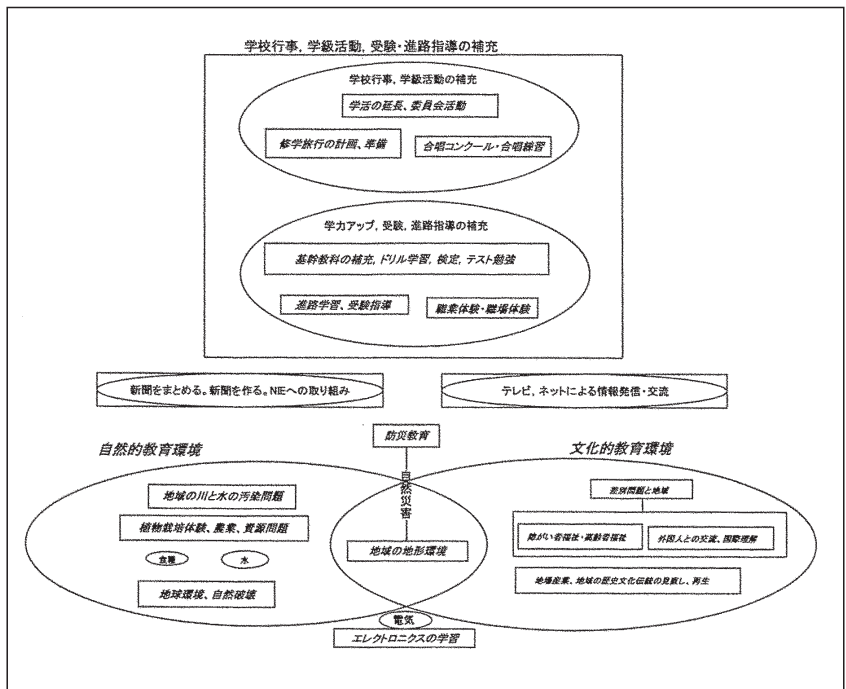


図2 中学校での「総合的な学習の時間」

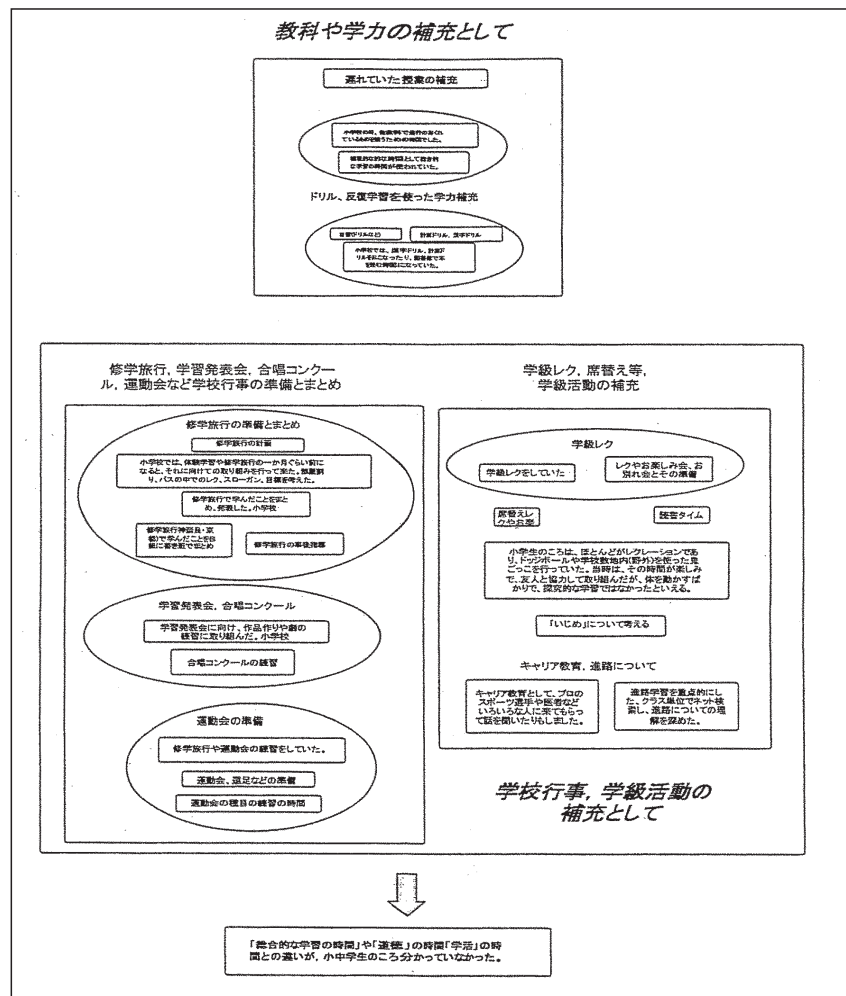


図3 小学校 教科、学校行事、学級活動の補充

んだことをまとめ、発表した。また、学習発表会、合唱コンクール、学習発表会に向け、作品作りや劇の練習に取り組み、さらに運動会の準備、運動会運動会の種目の練習の時間に充てられた。

②学級レク、席替え等、学級活動の補充——レクやお楽しみ会、お別れ会とその準備 読書タイムなど、小学生のころは、ほとんどがレクリエーションであり、ドッジボールや学校敷地内(野外)を使った鬼ごっこをしていた。当時は、その時間が楽しみで、友人と協力して取り組んだが、体を動かすばかりで、探究的な学習ではなかったといえる。

「いじめ」について考えるという活動もあった。また、キャリア教育、進路についての取り組みも行われた。キャリア教育として、プロのスポーツ選手や医者などいろいろな人に来てもらって話を聞いたりもした、進路学習にも重点を置き、クラス単位でネット検索し、進路についての理解を深めた。

(3) 漠然とした曖昧な時間

「総合的な学習の時間」や「道徳」の時間「学活」の時間との違いが、小中学生のころ分かっていなかった。

【学校行事、学級活動、受験・進路指導の補充】
(図4—中学校)

(1) 学活の延長、委員会活動、学校行事の準備

①委員会活動——学活の時間と大して変わらない消化の仕方ばかり。行事の練習、クラスでの係り決め。中学3年生の時は修学旅行の下調べに使われた。中学1年生2年生に関しては、学活の時間と大して変わらない消化の仕方ばかりでした。行事の練習はもちろん、クラスでの係り決めなどの使いみちばかりで、特に目新しさを感じることはなかった。中学の時は、委員会活動の時間に使っていたことがある。

②学修旅行の計画、準備——修学旅行は東京で、自由散策の計画を行った。本やネットで行き先や電車バスの時

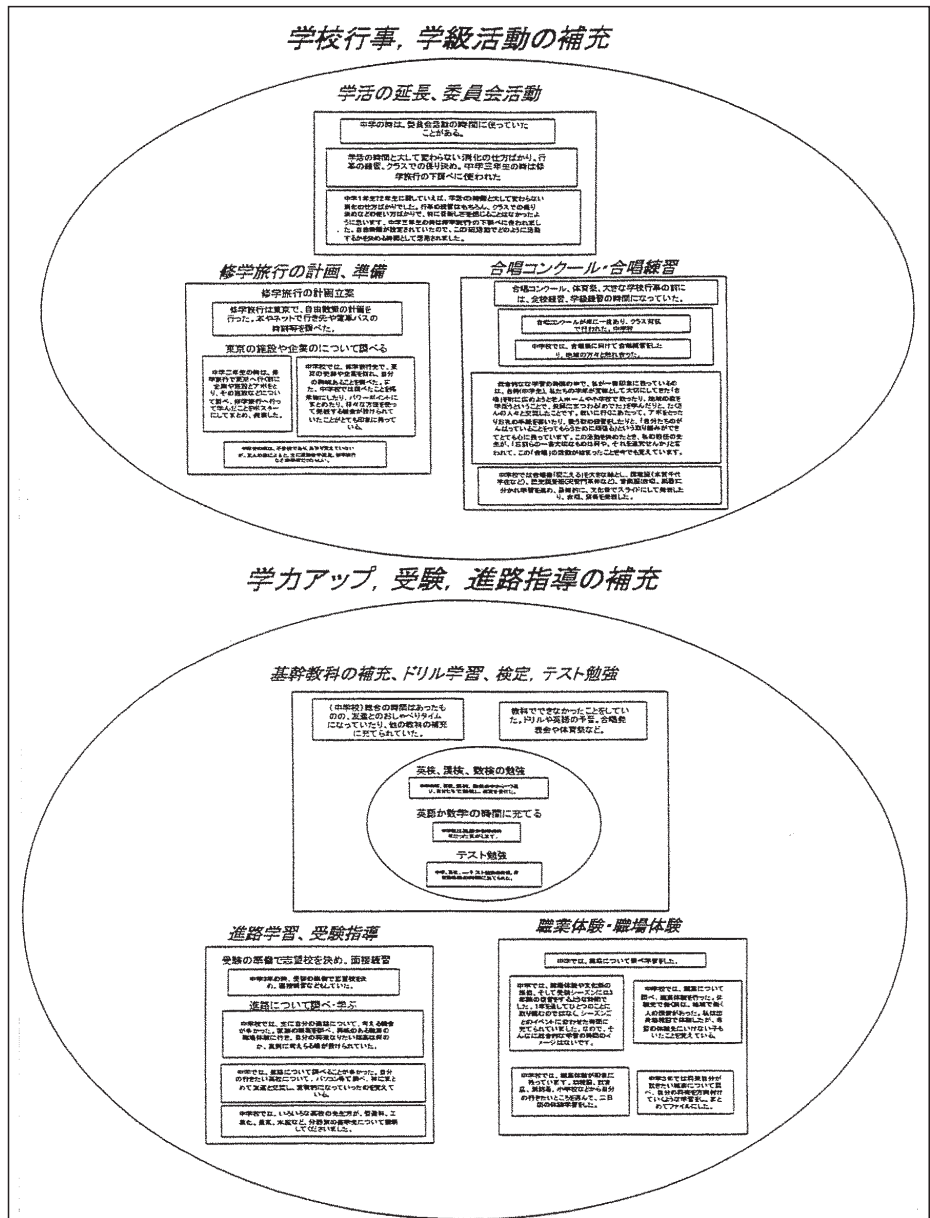


図4 中学校 学校行事、学級活動、受験・進路指導の補充

刻等を調べた。中学2年生の時は、修学旅行で東京へ行く前に企業や施設とアポをとり、その施設などについて調べ、修学旅行へ行って学んだことをポスターにしてまとめ、発表した。中学校では、修学旅行先で、東京の史跡や企業を訪れ、自分の興味あることを調べた。また、中学校では調べたことを掲示物にしたり、パワーポイントにまとめたり、様々な方法を使って発表する機会が設けられていたことがとても印象に残っている。中学生の頃は、不登校であり、あまり覚えていないが、友人の話によると、主に運動会や遠足、修学旅行などの準備だったらしい。

- ③合唱コンクールの練習——合唱コンクールが年に一度あり、クラス対抗で行われ、合唱コンクール、体育祭、大きな学校行事の前には、全校練習、学級練習の時間になっていた。中学校では、合唱祭に向けて合唱練習をし、地域の方々と触れ合った。例えば、総合的な学習の時間の中で、私が一番印象に残っているのは、当時(中学生)、私たちの学年が宝物として大切にしてきた「合唱」を町に広めようと老人ホームや小学校で歌ったり、地域の歌を学ぼうということで、飛騨にまつわる「めでた」を学んだり、たくさんの人々と交流したことです。歌いに行くにあたって、アポをとったりお礼の手紙を書いたり、歌う歌の練習をしたり、「自分たちのがんばっていることをしてもらうために頑張る」という取り組みができてとても心に残っている。この活動を決めたとき、私の担任の先生が、「お前らの一番大切なものは何や。それを追究せんか」と言われて、この「合唱」の活動が始まったことを今でも覚えています。また、他の例としては、合唱曲「聞こえる」を大きな軸とし、環境班(水質千代宇佐など)、歴史調査班(天安門事件など)、音楽班(合唱、楽器)に分かれ学習を進め、最終的に、文化祭でスライドにして発表し、合唱、演奏をした。

(2)教科の補充、受験・進路指導の補充

- ①教科の補充、ドリル学習、検定、テスト勉強——総合の時間はあったものの、友達とのおしゃべりタイムになり、他の教科の補充に充てられ、教科でできなかったことをした。ドリルや英語の予習。英検、漢検、数検の勉強をし、検定を受けた。英検、漢検、数検の中から一つ選び、自分たちで勉強し、検定を受けた。また、英語か数学の時間、テスト勉強、学校祭準備の時間に充てられた。
- ②進路学習、受験指導——中学3年の時、受験の準備で志望校を決め、面接練習などもしていた。中学校では、主に自分の進路について考える機会が多かった。家族の職業を調べ、興味のある職業の職場体験に行き、自分の将来なりたい職業は何のか、真剣に考える場が設けられていた。中学では、進路について調べるが多かった。自分の行きたい高校について、パソコン等で調べ、神にまとめて友達と交流し、意欲的になっていったのを覚えている。また、中学校では、いろいろな高校の先生方が、普通科、工業化、農業、水産など、分野別の進学先について説明して下さった。
- ③職業体験、職場体験——中学では、職場について調べ学習をした。中学では、職場体験や文化祭の準備、そして受験シーズンには3年間の復習をするような時間でした。1年を通してひとつのことに取り組むのではなく、シーズンごとのイベントに合わせた時間に充てられていました。中学校では、職業について調べ、職業体験を行った。体験先で働く前は、地域で働く人の講演があった。私は出身幼稚園で体験したが、希望の体験先にいけない子もいたことを覚えている。とくに、中学校では、職業体験が印象に残っています。幼稚園、飲食店、消防署、小学校などから自分の行きたいところを選んで、二日間の体験学習をした。中学3年では将来自分が就きたい職業について調べ、自分の将来を方向付けていくような学習をし、まとめてファイルにした。

実に、シンプルかつ直截に、創成期の「総合」(98年版学習指導要領)の問題点を学生のアンケート

トは語りだしている。「総合」がなぜ「漠然とした曖昧な時間」になってしまい、結局は、「教科、学校行事、学級活動の補充」に流れていたのか、その大きな理由として、カリキュラム構成意識が明確になっていなかったことがつとに指摘されてもきたが、この点が、学生アンケートからも明確に浮かび上がっている。明確なカリキュラムの構築があれば、「総合」は漠然とした曖昧なものにはならないということがここで改めて確認されたわけである。しかし、他方で、既存のカリキュラムのお仕着せ、模倣が増加し、「総合」のパターン化、形式主義路線に流れてしまうことも危惧される。

総じて、「総合」は、小学校も中学校も「地域を基盤とした自然と文化(歴史)」が実践の核となっていることがアンケートの図解から明かされている。さらに、中学の場合では、地域性に軸足を置きつつグローバル化へと発展・拡張した観点の広がりがある。だが、小学校と比べ、中学では、受験・進路指導と職業・職場体験が「総合」の中にしっかりと組み込まれていて、このことが「総合」を著しく窮屈なものにしていると思われる。その意味でも、小学校と中学校との接続をどうするかは、「総合」の大きなネックとなっており、この問題をどう乗り越えていくかが、「総合」が衰退するかどうかの分岐点ではないかと私は考える。また、特筆すべきこととして、図2—1中学校にもあるように、「防災教育」があげられる。2011年3月の東日本大震災を経験し、近年ますます深刻化する異常気象や自然災害などにどう対処していけばいいのか、どう命と身を守るか、突発的な災害時の行動など、「防災教育」は、まさに地域の気候、地形(自然環境)と防災対策(防災の伝統、歴史、文化などを含む)の接点として「総合」の大きな課題となっている。「リスク社会」を生きる現代人として「リスクマネジメント」は喫緊の課題であり、「総合」はまさに総合的な視点からこの課題を積極的に引き受け、カリキュラム化していかなければならないと思う。

IV. 物語ることと教育体験

今回のアンケートは、記述式であるから、私は、学生たちの文章表現にも目を向けてみた。私は、とくに、記憶や体験を編集する作業としての学生たちの「物語り」のあり方、つまり自らの小学校、中学校時代に取り組んだ「総合的な学習の時間」についての学習体験を、まず記憶の底から引き出し、どう回想の中で編集されているのかについても着目した。その結果、気づいたのは、記述の時間は、20分程度だが、生き生きと物語のある回想と、断片的で羅列的な回想とが好対照だったことである。

「学芸会や運動会の練習、菓物の勉強、時間が無くなってしまった教科の勉強、進路相談、修学旅行の説明、クラスでの遊び、テスト勉強や自習、地域の人々の話」といった名詞句の断片的羅列。あるいは、文章にはなっているが、「地域の方と校区内の清掃ボランティアにいったこともあった。地域の商店街に聞き込み調査に行ったこともあった。国際関係の観点としては、ネイティブの英会話に触れられる授業もあった」(下線は引用者による)という係助詞「も」の多用による体験内容の断片的な並列化。物語性がないのは、体験や記憶が点在しているだけで、それらの繋がりが弱いからである。

これに対し、物語性のある例として、次の二つをあげたい。「小学校の時は、「昔の遊びをしよう！」という内容で、地域のお年寄りの方々や自分達のおじいちゃんやおばあちゃん達を学校に招いて、昔の遊びを教えてもらった。結構長い時間をかけて活動した覚えがある。教えてもらった遊びを自分たちの手作りでつくってみたり、遊んでみたりした。土曜日開催の「子どもフェスティバル」という発表会とバザーがある学校行事の中で発表した。活動後、教えていただいた地域のお年寄りやおじいちゃんやおばあちゃんにお礼の手紙とフェスティバルで行った写真を添えて出した。私の小学校では特に地域密着の活動をしていた。」 「〈中学〉地元のお祭りに使われていた「まきわら舟」を五十年ぶりに再現し川に浮かべようと全校で取り組んだ。地域の歴史について、各学年、各クラスで調べる共に、地域の方の協力を得て、まきわら船を再現した。今で

も覚えているほどとても印象的な活動であり、皆で協力しながら時間をかけて一つの大きなことを成し遂げることができ大変うれしかった。」

教育的な体験を断片的で並列的なものせず、物語性(物語的連続性)のあるものにすることが、「総合」の大きな課題であり、評価基準の有力な要素にカウントしていいと私は思う。子どもたちの経験を豊かな物語として育てることは「総合」のみならず、人間形成を支える教育の大きな役割である。