

中学校における「総合的な学習の時間」開発過程の影響要因

—3つの中学校における事例研究から—

濱元 伸彦 (ラトガーズ大学大学院)

1. はじめに

「総合的な学習の時間」(以下、総合学習)が学習指導要領の中に登場してから9年が経とうとしている。この間、全ての公立学校がこの「教科書のない」教科横断的な学習プロジェクトの開発に試行錯誤しつつ取り組んできた。これによって学校は、多様な体験的・問題解決的な学習を取り入れる機会をもち、MacDonald (2006)が云うように、市民社会との接点をより多く持つようになった。

しかし、総合学習の実施はまた、学校に様々な実施上の課題を浮上させ、特に中学校においてその実施に反対の声が多い。これまでの質問紙調査(文科省 2005、耳塚他 2003)の結果によれば、教員は、総合学習を準備し実施するために必要な時間的余裕や人的リソースを欠いている。総合学習の不十分な実施状況や教科の授業時数の削減が背景にあるためか、特に中学校では、総合学習が生徒に対してもつ教育効果を疑問視する声が多い(文科省 2005、紅林他 2006)。

一方で、学習指導要領の完全実施に前後して高まってきた学力低下論や、それに対応した文科省の改革路線の見直しなどは、総合学習の実施で試行錯誤していた現場の教員を当惑させ、かれらの総合学習への関わりを弱めた可能性も否定できない。

以上のように、学校内外において様々な実施上の課題が存在したと考えられる中、学校はどのように総合学習を理解し、その開発を進めてきたのか。その開発プロセスには、どのような学校内部・外部の影響要因が存在したのか。本発表では、総合学習の実施を問題視する声が特に多い中学校レベルに焦点を絞り、大阪府の三つの中学校における、これまでの総合学習の開発過程を長期的な視点で検討していく。

2. 理論枠組

学習指導要領が示すように、総合学習では、「各学校が、

地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行う」。こうした、カリキュラム開発における主体性が、総合学習が学校にもたらした革新的な点であった。こうした個々の学校が主体となって行うカリキュラム開発は、欧米の研究において学校基盤型カリキュラム開発(School-based Curriculum Development、以下SBCD)と呼ばれる。

SBCDの特徴は、教員や生徒のニーズ・関心にあったカリキュラムを学校独自に作り出せる点にある(Skilbeck, 1984)。しかし、大半の教師にとっては、SBCDは共通カリキュラムや教科書に準拠した旧来の指導方法からの大きな飛躍であり、これが行われるためには、様々な特別の条件が整えられなければならない(Marsh et al, 1990)。学校教員がカリキュラム改革に対してもつニーズや関心はSBCDを進める上での不可欠の要因であるが、それらの要因はまた、他の組織的条件(効果的なリーダーシップ、学校内の協力的ムード)や多様なリソース(時間、専門知識、研修の機会)によって補われる必要がある。特に、教科横断的なカリキュラムの開発の場合には、教科の異なる教師の共同プランニングや、生徒の主体的な学習活動を支援する仕組みのデザインなど、より専門知識やスキル、リソースが不可欠となる(Vars, 1993; Jacobs, 1989)。Marsh (1997)は、SBCDが抱える共通の課題として、①教員の時間の不足、②専門知識の不足、③(教材や研修に対する)予算の不足、④(保護者など)外部からの制約、⑤革新を阻む学校内部の状況(多数の反対者、リーダーシップの不足)を挙げている。

一方で、学校がもつ文化的要因もまた、カリキュラム開発に大きな影響を及ぼすと考えられる。学校は、それがもつ制度上のニーズや、指導に対する既存の枠組にフィットするよう、改革そのものを学校組織に適合させる(Tyack & Cuban, 1995; Spillane, 2004)。日本の中学

校の文脈でいえば、教育活動における集団主義・活動主義（佐藤 1996）、生徒指導や進路指導活動の重視（志水他 1989、LeTendre, 1994）、教師主導的・教科中心的な学習指導（Fukuzawa, 1994）などが、教員の総合学習の理解や開発実施の有り様に影響を与えうる要因として挙げられる。一方で、中学校教師のもつ学年を単位とした強い紐帯は、教科横断的な取組の推進にプラスに働くかもしれないが、校務分掌に規定される教師の多様な職責が教師を多忙にしており（酒井, 1998）、新たな取組のプランニングに継続的に関わる時間を限定する。

以上に挙げたような要因が、どのように相互作用して、中学校における総合学習開発の長期プロセスに影響を及ぼしてきたかを、事例研究をもとに検討するのが本発表のねらいである。

3. 調査方法の概要

発表者は、大阪府の3つの公立中学校における総合学習の開発・実施に焦点を当てたフィールドワークを平成18年3月から進めている。この3校は、現在取り組んでいる総合学習の内容の違い及び、教員全体としての取り組み方における程度の違いによって、それぞれ異なった市から選出された。フィールドワークは、教員に対する半構造化インタビュー、教師による総合学習の準備や生徒の学習活動場面の観察（観察の開始は平成19年6月から各校週一回程度）、総合学習に関する学校内資料の収集を中心に行っている。特に、インタビューでは、各校で、総合学習の推進に中心的に携わった教師7～9名を対象に、各校の総合学習の特色やねらい、これまでの研究開発の過程について詳細に尋ねた。

本発表では、フィールドワークの中で収集された、教師に対するインタビューデータと、総合学習の実施に関連してつくられた学校内の資料（年次計画や研修用資料、学校便りなど）を主なデータソースとして、各校の数年にわたる総合学習の開発過程（90年代末から現在まで）を歴史的に辿り、その変化を分析する。分析の焦点は、1）各校がどのように総合学習の開発に関わり、その取組の内容を変化させていったか、2）取組内容の変化を促した学校内外の要因は何であったか、の2点である。

4. 調査結果

調査対象となる3校は、取組内容に共通の部分も大きく見られるものの（2年生における職業体験学習、3年生における修学旅行との結びつきや進路学習など）、学校としての総合学習に対する取組の積極性や、3年間通しての取組内容の系統性に著しい違いがある。総合学習を積極的に推進するA校を除く2校（B校、C校）では、各学年の総合学習の取組内容に系統性が欠けていることを教員たち自らが指摘している。

3校の総合学習の開発過程に対して影響を与えた要因として、いくつか指摘できる。最も大きいのは、総合学習の実践に関心を持ち、その開発を長期的に推進する教師と、そのリーダーシップに共鳴し協力する教師の存在である。例えば、B校では2002年の指導要領完全実施直前まで、総合学習の実践を推進した教師が転勤となり、それ以降、その開発は三年間の系統性を欠いたままストップしたという。さらに、管理職や市教委の主導による学校への研究委託も、A校およびC校で、総合学習の開発を後押しする要因となっていた。

一方で、いずれの学校でも、総合学習等の取組の準備が、教師の教科の補充授業や生徒との授業外でのコミュニケーションの時間を奪っているという意見があり、総合学習の取組は全体として縮小の方向へ向かっている。A校では、ベテラン教師の他校への異動が、これまでの「黄金期」の取組の継承を難しくしており、縮小化の要因となっている。また、C校に限っては、校区の地域的背景に根ざした一部生徒の問題行動の多さや学習意欲の乏しさが、総合学習で「生徒主体」の学習活動を推進することに、教師達を消極的にしている。

興味深い知見としては、「環境」のように多様な教科の知識を総合し探求する学習テーマは3校の取組の中で消失しつつある一方で、生徒に「生き方」や「進路」、「学びの意義」について考えさせるような学習活動が増えていることであり、総合学習自体が中学校教育の旧来的な枠組により引きつけられていく傾向が見られる。

※ なお、事例のより詳細な分析と考察、引用文献は、当日配付資料をご参照下さい。