

<原著論文>

「総合的な学習の時間」における学習の総合性に関する考察
—茨城大学教育学部附属小学校教育実践「総合学習」と「総合的な学習の時間」
の分析を通して—

茨城大学教育学部附属中学校
梶 正 憲

Cross-curricular teaching and comprehensiveness of learning in the “Period for Integrated Study”: Through analysis of the “Integrated Study” and the “Period for Integrated Study” of the Elementary School affiliated with College of Education at Ibaraki University

Ibaraki University of Education Attached
Lower Secondary School
Masanori Kaji

【概要】

「総合的な学習の時間」への取り組みについては、「総合性」の視点、「総合カリキュラム」の存在、「各教科」の横断的繋がりに対する学習者の自覚、「生活科」との関連性という4点から捉える必要がある本研究の目的は、上記4点から小学校における「総合的な学習の時間」への取り組みを捉える必要性があることを論証するところにある。現在、我が国で実施されている「総合的な学習の時間」の取り扱いが教科等への結びつきを含む学習の総合性への配慮を欠いている状況の中で、筆者の考える「総合的な学習の時間」の要点は学習の総合性にある。

この目的を果たすために、茨城大学教育学部附属小学校の「総合学習」実践記録の分析に基づき、教科等との横断的繋がりを含む学習の総合性をもたせた「総合学習」の存在を同実践記録において解釈する。そして、その解釈に従い、精力的に進められてきた茨城大学教育学部附属小学校教育実践の構成要因でもある「総合学習」が、「総合的な学習の時間」の要点（教科・生活科等との横断的繋がりを持った学習の総合性）を持った学習の場のあり方をすでに示していたことをさらに解釈する。この解釈を以って、筆者の考える「総合的な学習の時間」の要点が教科等との横断的繋がりを含む学習の総合性持つところにあるということの論証とする。本研究の成果としては、望ましい「総合的な学習の時間」への取り組みに関して、「各教科」と「生活科」との関わりと連携で総合的で統合的な能力が育成されることが期待される。

キーワード：総合的な学習の時間 茨城大学教育学部附属小学校 学習の総合性 体験生活科

1. 問題設定

平成 8 年 7 月の第 15 期中央教育審議会第一次答申において「総合的な学習の時間」が提言され、小学校及び中学校では、平成 14 年から全面実施されている。この「総合的な学習の時間」に取り組む実践をしている教師の多くは、その実践への取り組みを深めれば深めるほど、一方では自ら教師としての「主導性」を強く想い、もう一方では指導対象である学習者の「主体性」を強く想わざるを得なくなる。

「総合的な学習の時間」では、学習指導要領にはない教育内容、そして、教科書のない教育内容が扱われることになる。そこにおいて、教師は、主体的に教材研究を行ううちに、「これからの子どもたちにこの学習はとても大切だ」、「このことはすべての子どもたちにぜひ学ばせたい」という想いを次第に膨らませてくるのである。その結果、どうしても教師の主導性が強くなる。また、同じこの「時間」において、教師は、子どもたちの「生きる力」の育成に努めている。子どもたち一人一人が自ら課題を設定してそれを解決して行けるように、教師は、子どもたち自身の主体的・体験的な活動を通して、問題解決能力やコミュニケーション能力、情報活用能力などのスキルのな力を育成しようとしている。教師には、子どもたちの主体性を重視したいという願いが強く生じてくる。

教師は、通常、自らの主導性と子どもたちの主体性の両方向に対する想いの中で大きく揺れ動きながら、子どもたち自身の体験学習や課題学習を中心にした「総合的な学習の時間」の指導に携わっている。そして、その指導は、従来の各教科学習を越えた「総合的な学習」として構成されるのである。「総合的な学習の時間」への取り組みにおいて、その基となるのは、子どもたちによる教科学習の知識・技能の習得であり、その取り組みの過程において、基礎・基本を着実に身につける体験を子どもたちにさせていくことが重要になる。本来、「総合的な学習の時間」への取り組みは、「各教科」「道徳」「特別活動」との間の相互関係の中で補い合うことを重要視している。しかし、現実には、それがうまく機能していない状況が窺われる。

筆者にとって、本来、「総合的な学習の時間」における学習のいとなみが包括的性質 (comprehensiveness) という意味の総合性を発揮するものであるため、「各教科」等との間の同「時間」の補完作用を考えることは、そこでの学習の総合性を考えることでもある。今日、小・中・高校の各教育段階に同「時間」が設定されているが、それらが少なくとも大正自由主義教育以降の小学校教育における長い醸成の歴史を経て登場していることは、周知のところである。そのような同「時間」における学習の総合性を改めて問い質すとき、その本来の姿が小学校教育段階においてよりはっきりと現れることについては、論を待つまでもない。従って、今日、「総合的な学習の時間」への取り組みで「各教科」「道徳」「特別活動」との間の補完作用を実効あるものするために、そこでの学習の総合性を検討するにしても、その検討は、小学校教育段階を対象とすることで以って、より明確になると考えられる。

ここに、「総合的な学習の時間」への取り組における本来の学習の総合性が小学校教育の実践からどのように取り出されるのかという本研究の問題設定が出てくることになるのである。

2. 研究の目的

上記の問題設定の下に、本研究は、次のことを目的とする。「総合的な学習の時間」における学習の総合性が、「各教科」「道徳」「特別活動」の「3領域」に結びついた学習体験に基づく授業展開を意味することについて、小学校教育における同「時間」の典型的な実践例の解釈を通して論証する。

3. 研究の方法

上記に目的を果たすための方法は、次の通りである。

- (1) 研究資料の解釈に適用される方法は、主観的現象学における文献解釈で広く見られる主観的解釈法である。この主観的解釈法は、ドイツ精神科学において、思考の枠組みに基づく情報整理の手法としても広く見られる文献解釈の手法でもある（渡邊 1994）。
- (2) 上記の主観的解釈法は、次に示す思考の枠組みの適用から成り立っており、その適用が、本研究における主観的解釈法を意味する。
 - ①「学習の総合性」という用語について、学習者・学習課題・学習内容・学習活動・学習成果のそれぞれに関連する事項を包括して解釈するという思考の枠組みを同用語の指示対象（referent）に適用する。
 - ②「学習の総合性」を内容とする「総合的な学習の時間」に関わる資料を解釈するために、上記の思考の枠組みを適用する。
 - ③「総合的な学習の時間」への取り組みの現状を記した資料から解釈される課題が、同「時間」創設以来の経緯を記す行政資料からも解釈されることについて、その解釈に上記の思考の枠組みを適用する。
 - ④「総合的な学習の時間」への取り組みに関する実践記録の解釈するとき、上記の思考の枠組みを適用する。
 - ⑤同実践記録の解釈において、上記の思考の枠組みでは取り扱わない効果・効率を解釈させる経営学上のPDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクルの思考の枠組み（藤田・東澤,1996年）を適用する。

このような方法のうち、学習者・学習課題・学習内容・学習活動・学習成果のそれぞれに関連する事項を包括して解釈するという思考の枠組は、次の5つの視点からの解釈を順に行わせるものである（水越・村川, 1998）。

第1の視点は、主体的に体験する存在者としての学習者の総合性である。学習の主体である子どもは、知的成長において未分化な状態にあり、領域や教科に分けて学習することが困難であるため、総合的に取り組むことが必要になる。ここでは、「総合性」よりむしろ「未分化性」と呼ぶ方が相応しい。

第2の視点は、学習課題の総合性である。学習者の取り組む学習対象そのものは、学習体験を表現したものであり、全体として総合的なものである。国際化や情報化の問題、環境問題や社会福祉の問題などを扱う場合には、課題そのものは、表示された総合的体験である。ただし、学習課題が総合的であるといっても、その課題に個々の学習者が関わる部分において総合的であるとは限らない。

第3の視点は、学習内容の総合性である。個々の学習者が直接関わる系列化された学習体験そのものが総合的な内容を含んでいる。ただし、学習内容が総合的であるといっても、それに取り組む個々の学習者の認識が総合的になるとは限らない。

第4の視点は、学習活動の総合性である。しばしば繰り返される問題解決的な学習活動の体験では、総合的な力が必要とされる。そして、複雑な課題を既存の教科で培った知識や技能を活用して解決する体験が求められる。

第5の視点は、学習成果の総合性である。学習を通して得られる成果として、学習課題や学習内容や学習活動における諸事象を多様な視点から見たり、考えたりすることを体験しながら、複雑な事象の問題解決において複眼的な視点を持つことが、学習者に期待される。

4. 茨城大学教育学部附属小学校における「総合的な学習の時間」の実践－「総合学習」と「ひびきあいの時間」－

「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方を考えるとき、三つの課題に留意する必要がある。すなわち、第一に、学習者・学習課題・学習内容・学習活動・学習成果それぞれにともなう体験の総合性という視点に基づく同「時間」への取り組み姿勢を求めること、第二に、この「体験の総合性」に基づいて、「各教科」「道徳」「特別活動」という「3領域」を総合するという教育課程上の位置づけと役割を規定すること、そして、第三に、「体験の総合性」に基づく「3領域」の総合を実現するために、横断的・総合的な学習や探究的な学習を行う授業像の構築と授業方法を探ること、それぞれが必要になる。筆者は、これらの課題から「総合的な学習の時間」のあり方を考えるとき、過去の歴史の中に、そのあり方をイメージさせる参考事例を探ることができる。それは、昭和51年度に発足した研究開発学校制度の指定校第1号となっている茨城大学教育学部附属小学校の教育実践、すなわち、「総合学習」（現在の「総合的な学習の時間」に相当）とそれを継承する「ひびきあいの時間」（同附属小学校における「総合的な学習の時間」の呼称）の実践である。

附属小学校のこの教育実践がどのようなものであり、それが、どのような意味で、上記の課題への留意に基づいた「総合的な学習の時間」のあり方の考察に参考となるのかということについて考察する。

附属小学校の「総合学習」を踏まえた「ひびきあい時間」で繰り返されてきている学習は、以上で見てきたように、学習者・学習課題・学習内容・学習活動の上で「各教科」「道徳」「特別活動」の「3領域」との結びつきをもたせ、横並びで包含するという意味の横断的・総合的な探究学習を示すものであった。この点において、附属小学校の「総合学習」を踏まえた「ひびきあいの時間」は、今日の「総合的な学習の時間」への取り組みの在り方を考えるとき、その雛型を与えてくれるものではある。

しかし、そこに問題がないわけではない。それは、学習者の学習成果に基づく学習課題・学習内容の設定に関する問題である。附属小学校のこの雛型には、ある学習の成果が次の学習の課題及び内容にどのようにフィードバックされるかという学習の質保障の確保について懸念されるべき点があるという問題である。それは、筆者にとって、今日の経営学的発想となる「品質管理」のための「計画（PLAN）・実行（DO）・点検（CHECK）・是正（ACTION）」というマネジメントの改善・実行のサイクルすなわちPDCAサイクルの枠

組みの適用を認めることのできる問題となる（藤田・東澤,1996年）。PDCAサイクルの枠組みを適用するとき、「是正」のところでフィードバックの有無を検討することになるが、その「是正」のところで以って、附属小学校の雛型には、学習の質保障の確保について懸念されるべき点があるということになる。

学習の質保障の確保が懸念される点については、本論文巻末に記す「総合学習」の単元展開に関する二つの実践例の資料で示される通りである（茨城大学教育学部附属小学校,1978年・1987年）。以下で第2学年と第6学年の単元展開実践例を取り上げる理由は、附属小学校の場合の「総合的な学習の時間」（「総合学習」とそれを踏まえた「ひびきあいの時間」）がその成り立ちの経緯において「総合学習」を基礎としており、また、第6学年で集約されるその「総合学習」が第1,2学年の学習を根底に据えているところから、第2学年と第6学年の単元展開実践例を典型として、学習の質保障を確保する問題を扱うことができる（茨城大学教育学部附属小学校,1978年・1987年）、と筆者が判断するからである。

（1） 「お店屋さんごっこ」を事例とする「総合学習」の単元展開に対するPDCAサイクル分析

附属小学校の「総合学習」の単元展開例に対しては、附属小学校自らが評価を行っている。その評価の中で四つ目の評価項目「今後、改善を要すると思われる点は何か」は、とくに自らの教育実践の質保障を確保することを表したものであるということもできる。

筆者は、目的実践行為の効率性を確保するための評価法を考えるとき、PDCAサイクルの思考の枠組みがその評価法として有力である、と考える。先行研究で見てきたように、教育課程の効果的・効率的な運用を図る「カリキュラム・マネジメント」のためのPDCAサイクルの活用が、近年、教育学分野で見られるようになったが、本研究においても、改めて、附属小学校における「総合学習」の単元展開例に対し、その効果を質した上で質保障の確保を考えてみたい。その場合、まずは、単元展開例において、その目標や構成は適切であったかという点が考えられなければならないであろう。筆者は、この部分に対して、PDCAサイクルの思考の枠組みにおける「計画（PLAN）」の枠組みを適用する。

この単元は、「お店屋さんごっこ」ということであるため、普段子どもたちの身近な興味・関心事が生かされている学習内容である。子どもたちの興味・関心というものには、図り知れない可能性がある。その可能性は、子どもたちの興味・関心を引き付ける課題設定となり、子どもたちの適切な主体的活動を構成する。「お店屋さんごっこ」は、このような可能性を内在させ、実際に計画から実行までを子どもたちに行わせたため、子どもたち自身にとって、非常によい体験になった。

本来、「総合的な学習の時間」では、体験学習が重要視され、特に小学校低学年でその重要性は強調されている（安彦・角田 2008）。最近の子どもたちが体験不足であることは、すでに周知のことである。そして、体験が知的にも感情的にも、大きな教育的意義をもっていることも、広く、知られたことである。その体験は、都市化や情報化の進行により、子どもたちの生活から奪われてしまい、健全な事実の把握や探究を妨げるようになってきた。このことが、今や、単なる子どもたちの知的問題ではなく、人間関係や生き物への関

心など、子どもたち自身の感情的な問題にも関わっていることは明確であり、それは、子どもの成長・発達に深刻な状況を生んでいる。

このような状況の中で、子どもたちには、さまざまな体験の機会を提供する必要がある。そこでは、学校の中に子どもを閉じ込めて彼らに狭い体験しか与えないような状況を避け、多彩な体験を子どもたちに与えることが考えられている。例えば、平成20年1月の中央教育審議会答申では、「親や教師以外の地域の大人や異年齢の子どもたちとの交流、集団宿泊活動や職場体験活動、奉仕体験活動、自然体験活動、文化芸術体験活動といった体験活動は、他者、社会、自然、環境との直接的なかわりという点で極めて重要である。」と述べられている（文部科学省,2008年）。しかし、はじめから「体験ありき」ということが求められているのではない。学校や児童の実態、地域の特性等を十分に踏まえ、何のために活動を行うか、また、子どもたちにどのような力を身に付けさせたいか、ということを確認にした上で、子どもたちに体験を与えることが考えられる必要がある。教育課程全体のバランスの中で、実施地や実施期間を適切に定め、無理なく行うことが重要である。附属小学校の単元「お店屋さんごっこ」は、その目標の構成が子どもたちの消費生活に目を向けた子どもたち自身の興味・関心を踏まえたものであるため、単なる体験を与えることだけが考えられているのではなかった。その点において、同単元は、PDCAサイクル分析の「計画（PLAN）」に対応する目標構成のところは良いものになっていた、と筆者は判断する。また、第1学年との絡みで、第1学年では学校内外の身近な探究活動を単元として設けているため、この学習が第2学年のこの単元に大きく生かされているということは、非常に良いことであった。

附属小学校における「総合学習」の単元「お店屋さんごっこ」について、その質保障を確保するためには、単元目標の構成に次いで、「期待した成果が得られるか」という部分が考えられなければならない。筆者は、この部分にPDCAサイクル分析における「実行（DO）」の枠組みを適用した。「実行（DO）」に関して、同単元では、学習課題を解決する仕方として、見学等が取り入れられ、様々な角度から目的を持たせて聞き取りの方法等を工夫させてから見学が実施され、そして、自主的に団結した取り組みが実際に行われた。

近年、都市化や少子化が進み、子どもたちが人や自然と直接触れ合う様々な体験の機会が乏しくなっているのが現状である。子どもたちは、高度情報化社会の中で、インターネットやテレビゲームなどに囲まれ、バーチャルな世界の中で生きる側面を強めている。こうした直接体験の減少や、間接体験や擬似体験の急速な増加が、子どもたちの体験のバランスや不安定さを生みだし、子どもたち自身の豊かな人間系に少なからず影響を及ぼしている。こうした状況に、筆者は、強い懸念を感じる。そして、次のような想いをいっそう強めるのである。

子どもたちは、本来、地域で学び、地域から学ぶというように、地域の自然や文化、社会などの事象に目を向けることで、様々な学習できるのである。そして、その学習において地域と自分との関わりを考えることで以って、地域に愛着を持ち、地域をよりよくしようという気持ちを芽生えさせ、地域とともに生きていく子どもたちが育つことが期待されるのである。子どもたちの心ふるさとを育てたいという想いは、筆者には強い。地域やそこに住む人々は、学習の場、学習の教材であり、学習の指導者でもある。このような筆

者の想いを満たすものとして、単元展開の実行は、効果的なものであった。単元「お店屋さんごっこ」では、物事に関心を持たせることが出来たこととともに、単元自体が様々な教科との関連性を深めていたといえることができる。例えば、お店屋さんを開いてそこでお金の計算を行っている。お金の計算は、算数と密接に絡んでくる。実際に「お金」を扱うことによって、子どもたちは数を覚え、足し算・引き算を覚えることになる。これは、この時期の算数の学習を行う上で、効果的なものである。また、「お店の品物」を実際につくることによって、図画工作の学習も同時に行っている。この単元では、かつて注目された「コア・カリキュラム」のように、教科との横断的な繋がりが見られたのである。PDCA サイクル分析の「実行 (DO)」に対応する部分すなわち「お店屋さんごっこ」の実施は、効果的なものとして評価されるのである。

次に、単元「お店屋さんごっこ」の質保障のために考えられなければならないのは、単元展開の確認評価の部分である。この部分に対しては、PDCA サイクル分析の「点検 (CHECK)」の枠組みを適用する。子どもたち自身の声からは、「良く頑張って作った」、「お店さんのやり方が少しわかった」、「お店のしくみが分かった」等々の良い点が挙げられた。また、それと共に、「お金を間違えた」、「分担がうまく出来なかった」等々の反省点も挙げられた。これらの点は、次の単元展開を計画するにあたって重要な内容となる。子どもたちの声から彼ら自身の興味・関心を取り入れることは、彼らの「やる気」への繋がりを見いだすことにもなる。そこにおいては、本来であれば、子どもの学習状況はどうであったかを、最初に設定をしたねらいや目標と照らし合わせながら確認評価する必要がある。具体的な評価の方法としては、授業中の子どもたちの行動観察を継続して行うことが重要になる。また、子どもたちの様子を見ながら判断をして単元を改善する準備をしたり、フォローの仕方をどうするか考える必要がある。使用した教材・教具が良かったかどうかを判断する必要もある。これは、子どもたちの態度の意欲・関心ともつながってくる部分である。しかし、実際には、単元「お店屋さんごっこ」において、子どもたちの興味・関心によって単元が展開されていたにしても、そこでは、単元をただ消化しただけで単元展開を改善する準備が行われていない状況が窺われた。

単元「お店屋さんごっこ」の質保障を確保するために、最後に考えなければならないのは、附属小学校の評価にも見られた「今後、改善を要すると思われる点は何か」という改善の部分である。筆者は、PDCA サイクル分析における「是正 (ACTION)」の枠組みをこの部分に適用した。この単元の展開では、附属小学校側で指摘されるような改善の必要性が当然ながらあるが、単元展開では、子どもたちの興味・関心に基づく目標構成に適切が見られるものの、成果となる詳細な行動（操作的成績行動）が設定されていなかったため、単元展開終了後にどうするかという問題への対応がなされていなかった。この問題に対して、附属小学校側は、あまり意識していなかったと思われる。当時、附属小学校では、単元計画を立てることが先立ってしまい、単元展開終了後の部分をどうするかという事は全く考えていなかったようである。従って、「お店屋さんごっこ」を楽しくする活動を通して、何を期待するのか（身につけさせていくか）ということについて、当の第2 学年の段階でおさえたい事柄を詳細に具体化していなかったため、改善を要する点が具体的に出てこなかったといえるであろう。

特にこの学年では、「生活科」があるために、「生活科」との関連性はどうか、第1学年と第2学年で行われる「生活科」で何か共通している部分はないのだろうか、ということを考える必要があった。附属小学校で行われてきた「総合学習」は、今日の「生活科」と大きく結びついてきたが、その「生活科」との関係で子どもたちの身に付けさせたい力が、明確になっていなかった。ただ単元のその場での消化になっていた感が強い。

さらに、子どもたちの興味・関心を取り上げて活動はしているが、それが実際に教科等の中に生かされておらず、教科等との間で一方通行になっており、相互作用の関わりになっていなかった。この単元において、計算や図画工作の学習を行って、教科と結びつけるいくつかの芽を育みながらも、それらが、教科で生かされることはなかったということになる。

結局のところ、附属小学校における「総合学習」の単元「お店屋さんごっこ」は、目標構成とその実施のところでは効果的であったが、実施の確認評価のところでは部分的に問題があり、改善のところでは大いに問題があった。

(2) 「水戸城とわたしたち」を事例とする「総合学習」の単元展開に対するPDCAサイクル分析

附属小学校の「総合学習」の単元展開例に対しては、附属小学校自らが三つの視点に基づく評価を行っている。それらの視点は、子どもたちの意識の高まりに基づく目標構成がなされていたかどうか、目標構成に即した適切な調査実施を行ってきたか、目標構成に即した調査実施結果が分かりやすく丁寧にまとめられていたかどうか、というものであり、この単元展開の質保障を考えるものであったといえることができる。

単元「お店屋さんごっこ」の場合と同じように、「水戸城とわたしたち」を事例とする「総合学習」の単元展開に対してもPDCAサイクル分析を本項で行うことにする。その場合、単元「お店屋さんごっこ」の場合と同じように、まずは、単元展開例においてその目標や構成は適切であったかという点が考えられなければならないであろう。筆者は、この部分に対して、PDCAサイクルの思考の枠組みにおける「計画（PLAN）」の枠組みを適用する。

この実践例における単元目標は、水戸城の資料館を作ろうということであり、そのために、見学・協力・創意工夫等などの幅広い活動の場を設け、それを通じて、子どもたちの目を向けさせる内容構成がとられた。この単元目標は、PDCAサイクルの分析枠組みの「計画」(PLAN)に相当することはいうまでもない。そこでは、子どもたちの興味・関心が高まることを期待し、子どもたちの興味・関心に向けられた課題設定を行い、子どもたちの主体的な活動を促す適切な内容が構成された。

次いで、この単元目標の下で実際の活動が行われた結果、期待した成果が得られたか否かということについて、筆者は、次のように判断する。単元「水戸城とわたしたち」の展開の場合、PDCAサイクルの「実行・点検」(DO・CHECK)に相当するこの実際の活動とその評価においては、子どもたちの興味・関心を取り入れて「やる気」を起こさせ、学習課題を解決する仕方として、講話や見学等の体験的活動を取り入れ、様々な角度から目的を持たせ、工夫させ、自主的に団結して取り組もうとする意識を子どもたちにもたせた

実行体験（DO）が繰り広げられた。このことにより、子どもたちに対して、第3学年以降の教科・領域を越えて物事に関心を持たせることができ、そこにおいて、単元自体に教科・領域との関連性を深く保たせるきっかけを設けることに関する確認評価（CHECK）ができた。ただし、その確認評価は、この実行体験の改善を準備することまでを含むものではなかった。そして、この単元展開には、部分的ではあるが、その目標構成とその下での実行体験を改善するために必要な成果となる詳細な行動（操作的成績行動）が設定されていないという問題があった。

このような単元「水戸城とわたしたち」の実践例において、PDCAサイクルの思考の枠組みのうち、P・Dまでは懸念されるべきことがらはないのであるが、単元展開の改善に関して、C（CHECK）のところで、上記のように、部分的に問題が見られ、A（ACTION）のところで、次のように、大いなる問題が見られた。すなわち、今後、改善を要すると思われる点は何かという「是正」（ACTION）のところで、活動を通して何を期待するのか（身につけさせていくか）が曖昧になっているという問題、子どもたちの身に付けさせたい力が明確になっていないという問題が見られた。子どもたちに向けられた課題が、ただ単元の中のその場で消化されているだけになっているのではないかと懸念されるのである。この単元においては、確かに、子どもたちの興味・関心を取り上げた活動は展開しているが、それが実際に教科等の中に生かされておらず、教科等の知識・技能を活用した活動という一方通行の関係にあるばかりで相互作用になっていない。

以上のような二つの実践例、すなわち、「お店屋さんごっこ」および「水戸城とわたしたち」の単元展開例を見ると、「総合学習」が実施されていた当時の附属小学校において、教師自身に様々な子どもたちに対する思いがあり、内容が様々な盛り込まれている状況があった（茨城大学教育学部附属小学校、1999年）。この状況は、教師から子どもたちへの愛情の表れでもあるので、筆者にとって、分かる部分もある。しかし、そこにおいて内容を広げ過ぎてしまい、子どもたちにも戸惑いが出ているところもあった。「3領域」との連携ということで、かたちの上では、教科等の連携は出来ているが、ただその場でのたんなる消化になってしまっているところもあった。教科等への転移という意味での子どもたちのきちんとした消化を教師自身は期待をしていたのであるが、内容の充実が過ぎてしまい、子どもたちが内容を完全に消化して身につけていたのかという疑問の部分が残る。ある意味では、消化不良になっていたのではないかと思う。子どもたちの意欲を取り入れて進めているので、子どもたちの「やる気」という部分は見えてくるのであるが、内容理解のところに至ると子どもたちの中でその理解が曖昧なままになってしまい、逆に意欲が低下していたのではないかということが懸念される。すなわち、学習の質保障の十分な確保が行われていたのであろうかということが懸念される。この点で、授業づくりにおける内容の取扱いが教師の腕にかかってくるが大であるということを、筆者は痛感するのである。

附属小学校は、こうした「総合学習」を踏まえ、その後の「ひびきあいの時間」における学習を繰り広げてきた。今日の「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方を考えるとき、附属小学校で今日の「ひびきあいの時間」の基になっている「総合学習」は、学習者・学習課題・学習内容・学習課題に関わる体験の総合性という視点を与えてくれるものとして、また、「3領域」（「各教科」「同道德」「特別活動」）との結びつき、さらに、横並

びの教科等との結びつき（包含）という横断的・総合的な探究学習を行う授業のイメージをそれぞれ与えてくれるものとして、大いに参考になる。言い換えるならば、第 1, 2 章で見てきた「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方を考えるときに扱われる三つの課題に対して、附属小学校の「総合学習」とそれを踏まえた「ひびきあいの時間」における学習は、一つの答えを与えてくれるのである。ただし、その場合、本節の「総合学習」で典型的に見られたように、学習成果のフィードバックによる新たな学習課題の設定というところに、すなわち、PDCA サイクル分析の枠組みにおける「是正」(ACTION) のところに懸念される部分があるという点に対して、注意が払われなければならない。

(3) 「総合学習」と「ひびきあいの時間」における学習の総合性

今日の「総合的な学習の時間」における学習の総合性を改めて考える場合、それは、附属小学校の「総合学習」と「ひびきあいの時間」から取りだされる。すなわち、昭和 51 年度以来の「総合学習」には、「各教科・道徳・特別活動」と関わらせて言わば学習の総合性が取り込まれていた。「各教科」との関わりでは、学習上の問題に分かりやすい解決の見通しを醸しださせる具体的体験を提供する媒体として「総合学習」が活用され、また、「道徳」との関わりでは、「道徳」で身につけた力をより深める場として「総合学習」が活用されていた。そして、「特別活動」との関わりでは、自治的・自発的実践活動上の議題を生む子どもたち自身の切実な体験を提供する媒体として、且つ、自治的・自発的実践活動の能力をより高める場として活用されていた。

「総合学習」の場合、低学年では、附属小学校敷地内の自然現象・社会現象が体験され、そこに創作体験が組み合わされた。中学年では、附属小学校近くの自然環境・社会環境での体験が取り入れられた。高学年では、附属小学校のある水戸城跡を基点とする昔の城下町の様子を犬山城・大阪城・姫路城への歴史的広がりの中で探ることが取り込まれた。さらに、「総合学習」には、土曜日の学年集会や学校行事も組み入れられた。自然や社会の環境における固有の体験、歴史的な世界での体験は、「各教科」での学習を促進する体験として活用され、学校行事での体験は、「道徳」で身につけられた力の発揮されたものになり、学年集会での体験は、「特別活動」での子どもたちの切実な自治的・自発的実践活動上の議題を生んだのである。

このような「総合学習」が平成 3 年度以降中断し、それが、平成 10 年度に、「総合的な学習の時間」の別称となる「ひびきあいの時間」として復活したが、そこでは、次のような「各教科」等とのつながりが示されていた。

「ひびきあいの時間」は、「総合的な学習の時間」に対する附属小学校の呼び方になるにしても、それは、「総合学習」を踏まえた「心の総合学習」であるところに、特色を有していた。「今生きる子どもの心を見つめ育てる」という視点に立つこの「ひびきあいの時間」では、「社会の一員」として「自然のよさ」や「自文化や異文化のよさ」を感得しながら「学ぶ楽しさ」を味わえる子ども像の下で、自然体験、社会体験、労働体験、集団活動体験、異年齢集団による仲間づくり体験が繰り広げられた。集中力や自制心に欠ける子どもたちが増えている現代社会の中で、「こころ」にこだわる「ひびきあいの時間」それ自体が、「道徳」で身につけた力を発揮する場であることを強調し、「各教科」での学習を促進する自然

体験・社会体験を提供し、「特別活動」での自治的・自発的実践活動を深める労働体験・集団活動体験・異年齢間仲間づくり体験を提供していたのである。

このように、附属小学校における「総合学習」を踏まえた「ひびきあいの時間」が今日の「総合的な学習の時間」と同等のものとして位置づけられるとき、そこには、「道徳」で身につける「こころ」のあり方を中心として、「各教科」での学習を促進する自然体験や社会体験の提供と、「特別活動」での自治的・自発的実践活動を促進する労働体験・集団活動体験・異年齢間仲間づくり体験の提供をそれぞれ行う「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方を窺うことができる。「ひびきあいの時間」における学習は、今日の「総合的な学習の時間」における学習の総合性を意味するものとして捉えることができる。

以上のような附属小学校における「総合学習」とそれを踏まえた「ひびきあいの時間」の学習は、すなわち、附属小学校の場合の「総合的な学習の時間」の学習は、「生活科」を含む「各教科」および「道徳」「特別活動」の「3領域」との横断的・総合的な結びつきを保つ探究的な授業において、社会的要請に従った学習者・学習課題・学習内容・学習活動の体験の総合性を示している。ここには、「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方を考えることに関して、三つの課題が前提になっており、同「時間」における学習の総合性が示されているということが出来る。ただし、附属小学校の場合の「総合的な学習の時間」における学習には、PDCA サイクル分析の枠組みの「是正」(ACTION)に相当するいとなみが不足しているという懸念があることに留意しなければならない。

5. 研究の結果

今回挙げた二つの実践例、すなわち、「お店屋さんごっこ」および「水戸城とわたしたち」の単元展開例を見ると、「総合学習」が実施されていた当時の附属小学校において、教師自身に様々な子どもたちに対する思いがあり、内容が様々に盛り込まれている状況があった(茨城大学教育学部附属小学校,1999年)。この状況は、教師から子どもたちへの愛情の表れでもあるので、筆者にとって、分かる部分もある。しかし、そこにおいて内容を広げ過ぎてしまい、子どもたちにも戸惑いが出ているところもあった。「3領域」との連携ということで、かたちの上では、教科等の連携は出来ているが、ただその場でのたんなる消化になってしまっているところもあった。教科等への転移という意味での子どもたちのきちんとした消化を教師自身は期待をしていたのであるが、内容の充実が過ぎてしまい、子どもたちが内容を完全に消化して身につけていたのかという疑問の部分が残る。ある意味では、消化不良になっていたのではないかと思う。子どもたちの意欲を取り入れて進めているので、子どもたちの「やる気」という部分は見えてくるのであるが、内容理解のところに至ると子どもたちの中でその理解が曖昧なままになってしまい、逆に意欲が低下していたのではないかということが懸念される。すなわち、学習の質保障の十分な確保が行われていたのであろうかということが懸念される。この点で、授業づくりにおける内容の取扱いが教師の腕にかかってくるのが大であるということを、筆者は痛感するのである。

附属小学校は、こうした「総合学習」を踏まえ、その後の「ひびきあいの時間」における学習を繰り広げてきた。今日の「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方を考えるとき、附属小学校で今日の「ひびきあいの時間」の基になっている「総合学習」は、学習者・学習課題・学習内容・学習課題に関わる体験の総合性という視点を与えてくれるもの

として、また、「3 領域」（「各教科」「同道德」「特別活動」）との結びつき、さらに、横並びの教科等との結びつき（包含）という横断的・総合的な探究学習を行う授業のイメージをそれぞれ与えてくれるものとして、大いに参考になる。言い換えるならば、「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方を考えるときに扱われる三つの課題に対して、附属小学校の「総合学習」とそれを踏まえた「ひびきあいの時間」における学習は、一つの答えを与えてくれるのである。ただし、その場合、本節の「総合学習」で典型的に見られたように、学習成果のフィードバックによる新たな学習課題の設定というところに、すなわち、PDCA サイクル分析の枠組みにおける「是正」（ACTION）のところに懸念される部分があるという点に対して、注意が払われなければならない。

6. 考察

結論―「総合的な学習の時間」への取り組みに関する茨城大学教育学部附属小学校の教育実践を参考にして同「時間」における学習の総合性を考えることの必要性

「総合的な学習の時間」は、平成 8 年の第 15 期中央教育審議会第一次答申で提言され、その後の実施に付される中で、学力低下を引き起こしているという批判を受けてきた。同「時間」は、本来、「各教科・道德・特別活動」との結びつきの中で、子どもたちが自ら課題を見つけて主体的・創造的に判断するとともに自らの生き方を考えられる高い資質や能力を育むことのできる総合的な学習の場であるにも関わらず、実際には、同「時間」への取り組みに対して、次の問題がある。すなわち、①同「時間」への取り組みの姿勢や構えに学習の総合性の視点が欠けていること、②同「時間」への取り組みにおいて、「3 領域」（「各教科」「道德」「特別活動」）に関連づけた体験学習の展開が行われ難いこと、そして、③同「時間」においてそのような体験学習の展開を図る授業像が明示されていないことが問題となっている。そして、これらの問題にそれぞれ答えることが課題となっている。

こうした課題に答えることは、「総合的な学習の時間」の創設以来の経緯の中で同「時間」への取り組みそれ自体に求められてきたものであった。そして、その答えは、茨城大学教育学部附属小学校の教育実践に求めることができた。すなわち、同附属小学校で昭和 51 年度以降実施されてきた「総合的な学習の時間」に相当する「総合学習」とその発展形態としての「ひびきあいの時間」における学習の展開に求めることができた。そこでは、どの子どもにも馴染み深くても社会的・歴史的・地理的に大きな広がりを与えてくれる場（水戸城跡、千波湖、桜川、那珂川、太平洋、等）で、子どもたちの「こころ」を中心とする自然体験や社会体験や労働体験、集団活動体験、異年齢間仲間づくり体験を組み込んだ学習が展開されているのである。この学習の展開こそが、今日の「総合的な学習の時間」に必要とされる学習の総合性を示している、と筆者は考える。

今日の「総合的な学習の時間」が学力の低下を引き起こすという批判に対して、筆者は、茨城大学教育学部附属小学校で繰り返されてきている教育実践を参考にして、同「時間」における学習の総合性を考えることの必要性を強調するのである。ただし、その場合、子どもたちの学習成果をフィードバックして新たな学習課題を設定するという営み（PDCA サイクルの「是正」（ACTION）に相当）が懸念されることに注意が払われなければならないが、PDCA サイクルの思考の枠組みを適用するとき、「是正」のところでフィードバ

ックの有無を検討することになるが、附属小学校の難型には、学習の質保障の確保について懸念されるべき点があるということになる。

学習の質保障の確保が懸念される点については、本論文巻末に記す「総合学習」の単元展開に関する二つの実践例で示される通りである。

また、今回の改訂では、「総合的な学習の時間」で育てるべき能力を明らかにしつつ、「生活科」を含む「各教科」との相互作用を保つ活動を充実させていくことが求められている。とくに、新学習指導要領における「総合的な学習の時間」への取り組みにおいて、同「時間」（第3学年以降）の土台となる「生活科」（第1, 2学年）を考えると、その「生活科」との相互作用を保つ活動の充実は重要視される。

このような留意事項つきではあるにしても、筆者は、上記の事項を以って、本研究の結論とするのである。

7. 研究の意義

「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方に関する研究は、これまで、広く行われてきたが、「ゆとり教育」への批判や学力低下問題の指摘が次第に強まっていく中で同「時間」がスケープゴートにされてきていることに対し、それを覆すことがなかなかできないままである。この状況の下で、同「時間」への取り組みに求められている本来のことがらに戻ってそのあり方を改めて問い質すことは、重要であるにしても、そのこと自体に固有の意義を見いだすことはできない。「総合的な学習の時間」への取り組みに関するこれまでの多くの研究は、そのあり方を一般的に論証するところにねらいを置いているからである。本研究で行った同「時間」への取り組みのあり方に関する論証は、従来のそうした研究のものとは異なっている。それは、子どもたちに馴染みのある伝統的で日常的な環境の中で今日の社会的要請（「こころ」のあり方）を受けた資質・能力（社会的・歴史的・地理的な世界のそれぞれ広がり構成する思考力）の育成を「各教科」等との結びつきで展開する同「時間」への取り組みのあり方を求めたものである。この求め方は、次に示すように、従来のものとは違っており、その違いに、本研究の意義が見いだされることになる。

従来、「総合的な学習の時間」における学習の場については、それが子どもたちの日常生活上のものであるというだけで取り上げられる傾向にあった、と言っても過言ではない。そこでは、日常性がすなわち思考の総合性であるという前提の下に学習の場の設定が行われがちであった。この前提は、ややもすると錯覚にもなり得るものであった。思考の総合性がア priori に存在するものではなくて形成されるものであることは、今日、広く認められているところである。社会的・歴史的・地理的な世界のそれぞれの広がり構成する思考力を育成するには、それぞれ広がり内包する物理的・精神的場が必要にならざるを得ない。従って、「総合的な学習の時間」における学習で社会的・歴史的・地理的な世界の広がり構成する思考力を育成するには、子どもたちのたんなる日常性をともなった学習の場は、不適切となる。

本研究で取り上げた茨城大学教育学部附属小学校の「総合的な学習の時間」に相当する教育実践では、学習の場が、歴史と伝統を誇る水戸城跡、日本三庭園で全国的に知られる偕楽園の千波湖、そして、郷土と世界をつなぐ桜川・那珂川・太平洋となっている。この

学習の場には、子どもたちに馴染み深さを感じさせるとともに社会的・歴史的・地理的な世界の広がりや思考させる豊かな素材が満たされている。この学習の場は、いわば、子どもたちにとってローカルであるとともにグローバルである所謂グローバルな場になる。本研究は、その豊かな素材を満たしたグローバルな場を附属小学校の教育実践が十分に活用したものであることを指摘し、そのことに基づいて、本来の「総合的な学習の時間」への取り組みの在り方を論証したのである。

「総合的な学習の時間」への取り組みに関して一般的なあり方を求める研究が多い状況の中で、本研究は、次の点において意義づけられる。すなわち、学校教育本来のローカル性を生かし、どこの地域でも、学習の総合性を生かしたグローバルな場を設けた「総合的な学習の時間」への取り組みのあり方の必要性を、茨城大学教育学部附属小学校の教育実践で以って具体的に必要性を提示した点において意義づけられる。

引用文献・参考文献

- 安彦忠彦・角田元良（編著）（2008）『小学校・学校力が UP する新教育課程マネジメント』明治図書
- 藤田精一・東澤文二著（1996）『KAIZEN マネジメント 手っとり早く成果がでる』産能大学出版部
- 茨城大学教育学部附属小学校（1975）『人間性を育てるゆとりある教育—あすの学校をめざして—』茨城大学教育学部附属小学校
- 茨城大学教育学部附属小学校（1978）『昭和 53 年度 総合的な学習の年間指導計画及び実践記録』茨城大学教育学部附属小学校
- 茨城大学教育学部附属小学校（1986）『地域環境を生かした総合学習』明治図書
- 茨城大学教育学部附属小学校（1987）『総合学習の実践にみる教育課程』茨城大学教育学部附属小学校
- 茨城大学教育学部附属小学校（1993）『自己を豊かに創造する教育課程の研究—自ら学習をつくる子供（2 年次）—』茨城大学教育学部附属小学校
- 茨城大学教育学部附属小学校（1999）『人間力を育む（第 2 年次）—心がひびき合う学習—』茨城大学教育学部附属小学校
- 金高智典（2003）『学校の特色を生かした総合的な学習の時間をめざすカリキュラム評価の研究—総合的な学習の時間のカリキュラムマネジメントを通して—』福岡県教育センター 平成 15 年度派遣研修研究報告書
- 水越敏行・村川雅弘（編著）（1998）『小学校総合的な学習の新展開』明治図書
- 文部省（1976）研究開発学校制度
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/01_doc/0101.htm
- 文部省（1982）『小学校教育課程一般資料Ⅱ』
- 文部省（1983）『中央教育審議会経過報告』
- 文部省（1996）『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について中央教育審議会第

一次答申』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm

○文部省(1997)『教職課程審議会答申』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/971107.htm

○文部省(1999)『小学校学習指導要領解説総則編』

○文部省(1999)『中学校学習指導要領解説総則編』

○文部省(1999)『高等学校学習指導要領解説総則編』

○文部科学省(2003)『中央教育審議会答申 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/f_03100701.htm

○文部科学省(2003)『小学校学習指導要領解説総則編』

○文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』

○文部科学省(2008)『中央教育審議会答申 幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828_1424.htm

1

○森山賢一(2006)生活科・総合的な学習の時間のカリキュラムモデルの検討
教育実践学会第14回大会プログラム・要旨集

○森山賢一(2007)学校教育におけるカリキュラム開発の理論に関する研究—生活科・総合と教科のバランス・調和を目指して—教育実践学会第15回大会プログラム・要旨集

○中留武昭(編著)(2005)『カリキュラムマネジメントの定着過程 教育課程行政の裁量とかかわって』教育開発研究所

○長崎県総合教育センター・プロジェクトチーム(2005)『カリキュラム・マネジメントにかかわる基礎的研究』長崎県総合教育センター

○奈須正裕(2006)『確実に力のつく総合的な学習の時間のマネジメント』教育開発研究所

○嶋野道弘(2008)『小学校学習指導要領の展開 総合的な学習編』明治図書

○杉山久三郎・神永典郎(1994)『学校週5日制をふまえた土曜日課—生涯学習の基礎を培う「ばらの日」の構想と基本的な考え方』茨城大学教育学部研究紀要第26号

○高久清吉(2000)『哲学ある教育実践』教育出版

○渡邊光雄(1994)『クラブキの「二面的開示」に関する研究』勁草書房

註

本稿は、平成22年3月 常磐大学大学院修士論文を一部加筆修正しまとめたものである。