

日本教科教育学会誌
2002. 3 第24巻 第4号

総合学習のプログラム作成に関する予備的考察

— 教育的意義，教育内容及び方法の検討 —

日 高 正 博
三股町立勝岡小学校

後 藤 幸 弘
兵庫教育大学

総合学習のプログラム作成に関する予備的考察

— 教育的意義、教育内容及び方法の検討 —

三股町立勝岡小学校 日 高 正 博
兵庫教育大学 後 藤 幸 弘

現在の総合学習への関心の高まりをブームに終わらせないためには、意義、内容及び方法的原理を十分に検討し、実践することが必要である。子どもや教育の現状を踏まえると、「構造化能力+実践力+問題解決能力=生きる力」の育成を総合学習の意義とするのが妥当であると考えられた。また、内容設定の条件として「課題性」「総合性」「共感・交流性」「発展性」「集約性」「実用性」の6つが指定され、これらを満たす内容を中核に置くことが望ましいと考えられた。さらに、総合学習の基本的な学習過程は、「『課題形成の段階』→『課題解決の段階』→『内容の発展と総合の段階』→『内容の集約（共感・交流）の段階』→『課題解決結果の確認・応用と新たな課題形成の段階』の発展的繰り返し」とするのが1つの方法と考えられた。

キーワード：総合学習の教育的意義、教育内容の条件、教育方法、学習過程

I. 目的

過去、総合的なカリキュラムに対する関心の高まりは、大正自由教育期と第2次世界大戦後の新教育期の2度見られる。

大正自由教育期の総合学習は、明治期の画一的な注入主義に対する反省、すなわち、教師の従前の教育に対する問題意識から出発している。しかし、「本当の分かり」^{注1)}をしてもらっては困る絶対主義的支配層による支配体制の強化のもと、方法的改良に終始せざるを得なかった。すなわち、教師の必要感から生じた総合的なカリキュラムであっても、「本当の分かり」には繋がらず、そのことが姿を消す1つの要因になったとも推察できる。すなわち、大正自由教育期の総合学習は、体制の危機の深化につれて衰退し、皇国教育へと移行したのである¹⁾²⁾¹⁴⁾。

また、戦後の総合的なカリキュラムは、1947年と1951年の学習指導要領（試案）において「学習経験の組織が教科である」と性格づけられていたことから分かるように、生活経験カリキュラムを基調とする特徴を持つ。しかし、教師の必要感から出発したものでないこと等を背景とし、基礎学力の低下、「這い回る経験主義」の批判を浴び、

「教育の現代化」⁹⁾の流れの中に衰退し、教科主義に立つ系統学習へと移行していった¹⁴⁾²⁷⁾。

すなわち、過去2回の総合的なカリキュラムは、社会体制の変化や社会の要請からくる教育目標の変化を理由として、姿を消していったのである。

現在「総合的な学習」は、3度目の関心の高まりの中にあり、「総合」と名の付く研修会は盛況を極める一方、学校現場では教育課程編成に際しての計画づくりに大慌てである。これは、第15期中央教育審議会¹⁶⁾の、「横断的・総合的な学習の推進」という提言や、これを受けた新学習指導要領¹⁸⁾において「総合的な学習の時間」の導入が明示されたことによる。すなわち、現在の総合学習への関心の高まりは、子ども達を目の前にしている教師の必要感から出てきたものではなく、制度上の義務感から生じている。これでは、現在の総合学習への関心の高まりも、過去の衰退の歴史を繰り返す可能性がある。

また、総合学習の意義は、『生きる力』の育成にあるとする書籍が多数認められる⁷⁾。このことには、中央教育審議会答申¹⁶⁾の「今後における教育の在り方の基本的な方向」のキーワードとして「生きる力」という語が使用されたことや、「[生きる力]が全人的な力であるということ」を踏まえ

ると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」との答申¹⁶⁾による影響が大きい。さらに、書籍に見る『生きる力』の内実とは、「知識や情報のネットワーク」²¹⁾「生活に生きて働く知識・技能の総合化」²⁶⁾「全人的な力」¹³⁾等のように様々で、その実体は不明瞭なままになっている。しかし、今後の教育のキーワードであるはずの「語」の捉え方が、バラバラで、不明瞭なままに総合学習が実践されても、再び衰退の歴史を繰り返し、ブームに終わるのではないかと危惧される。

これらのことは、総合学習の意義として示された『生きる力』の語の内実を十分に吟味する作業の必要であることを示唆している。すなわち、総合学習を根付かせるためには、教師自らが総合学習の意義について十分に検討し、自覚することが必要である。

また、中央教育審議会¹⁶⁾は、「自ら学び、自ら考える資質や能力」の育成をこれからの教育課題としている。この課題の解決のためには、子どもの内なる問から学習を出発させる必要がある。しかし、総合学習の書籍に紹介された実践事例においては、国際理解、環境、情報、福祉・健康といった文部省例示の課題がほとんどで、「児童生徒の興味・関心に基づいた課題」の検討から、子どもの内なる問が切実感をもって生じるような内容・テーマで設定されている例は少ない⁷⁾。さらに、総合学習の意義や内容が十分に吟味されないままに実践されているものが多く、疑問を感じるものも見受けられる。

また、総合学習の意義を押さえ、内容を検討したものであっても、方法が誤ったものであれば意義の達成は望めない。したがって、総合学習の実施にあたって、その方法についても検討を加える必要がある。

すなわち、「自ら学び、自ら考える資質や能力」の育成という教育課題の解決のためには、それが達成できるような内容や方法についても検討する必要がある。

そこで、本研究では、学校現場における教育課程編成に際しての総合学習プログラム作成のための予備的作業として、子どもや教育の現状を文献

や書籍により捉え、総合学習の意義としての『生きる力』の内実とそれを達成する内容設定の原理、及び総合学習の実施にあたっての方法的原理について検討しようとした。

II. 方法

1. 子どもや教育の現状を踏まえた『生きる力』養成の意義とその内実の検討

第15期中央教育審議会¹⁶⁾、教育課程審議会の答申¹⁷⁾、及び現状についての記述が見られる書籍^{5) 4) 10) 22)}や文献^{12) 28)}を対象に、「子ども」や「教育」の現状について検討し、子ども達に育てるべき力を考究することを通して、『生きる力』の内実を捉えようとした。

2. 総合学習の内容の検討

(1) 対象

「Kinokuniya 和書データベース (<http://bookweb.kinokuniya.co.jp>)」にあたり、「総合的な学習」が提言された第15期中央教育審議会設立の年である1995年から、新学習指導要領が告示された1998年12月までに出版された書籍で、タイトルに「総合学習」「総合的学習」「総合的な学習」の語のあるもので小学校を対象にしたものを抽出した。なお、新学習指導要領の告示以前のものに限定したのは、自由度の高い実践の含まれている可能性の高いことが考えられたからである。また、同一の筆者による書籍はそのうちの1冊を対象としたが、その場合は原則として発行年の新しいものを選択した。その結果、45冊が抽出された。

(2) 検討の観点の設定

抽出した45冊の書籍において、総合学習の中核として採用されている「内容・テーマ」及びその「設定意図」を抽出・分析した。

III. 結果ならびに考察

1. 子どもや教育の現状を踏まえた『生きる力』養成の意義とその内実の検討

教育課程審議会¹⁷⁾は、子どもの現状、教育課程実施の現状として、「我が国の子ども達の学習状況は全体としてはおおむね良好である」としなが

らも、「知識を詰め込む授業になっていること、時間的にゆとりをもって学習できずに教育内容を十分に理解できない子ども達が少なくないこと、…多角的なものの見方や考え方が十分ではないこと」等の問題点を指摘している。

寺西²⁸⁾は、分科主義がもたらす教育の閉鎖性を問題にしている。また、古川⁵⁾も「教科指導が9教科というように細分化し、それぞれの教科を独立して教えてきたため、各教科の知識がばらばらで、関連付けることなく教えられる教科分立による閉鎖性」を指摘している。さらに、加藤¹²⁾は、学校の日課表を例に「学校での学習活動が、細かく分断されている」として、「細分化・断片化によって、思考は深まらなくなって、どの授業も中途半端な状態を残しているのではないか」と述べている。

上記の指摘から、現代の教科教育の中で子どもが身に付けてきた知識は、関連付けられておらず、また、関連付けるための力も育っていないとの共通認識が伺われる。すなわち、教科主義がもたらした弊害により、子どもの身に付けてきた知識は断片的になっており、また、知識を関連付けて構造化する力は育っていないと言える。

しかし、知識を関連付けて構造化できる能力は、ものごとを深く理解するために必要である。例えば、温度差から生じる「風が吹く」という現象と風の止まった「なぎ」という自然現象についてのメカニズムと関連の理解は、「凧」という漢字を作った先人の意図を腑に落ちた形で理解させることに繋がるといったことである。すなわち、自然認識と言語認識等の異なる側面からの認識を往復させることは、理解をより深めることに機能するのである。

換言すれば、知識を関連付けて構造化できる能力（構造化能力）は、ものごとをより深く理解する^{注1)}ために欠くことのできない能力であると言える。また、このことが学びを楽しくする一つの要因である²³⁾。すなわち、教科で身につけた知識を生かす場として総合学習が機能し、そのことによって学んだ知識も関連付けられより生きたものとして定着するのである。

深谷⁴⁾は、中学生の生活体験の調査から、「ご飯を炊く」「魚の切り身を焼く」等の生活体験が

極めて少ないという結果を示している。この証拠として、マッチのつけられない子、たき火のできない子、じゃがいもの皮のむけない子が、夏休みのキャンプにおいて続出する状況を述べている。その上で、知識のみの獲得に努めている現在の子ども達は、成長のスタイルにおいて、基本的な部分が欠落していると論じている。このことは、中央教育審議会¹⁶⁾の「疑似体験や間接体験が多くなる一方で、生活体験・自然体験が著しく不足している」という指摘と通ずる。

また、佐伯²²⁾は、「テストの形で出た問題に対しては、一応『できる』ように見受けられる。しかし、現実の社会での様々な事態に対して、自らの知識を活用できるかといえば、これは、全く『できない』のである。」としている。さらに、「知識というものは、頭のなかで分かっている、それが現実場面で生かされなければ、真に『身に付いている』とは言えない。」と述べている。

知識偏重の教育のなかで知った知識は、正答をだすのには機能するが、それを実践に役立てることには必ずしも機能していないのである。すなわち、知識の量のみを問うてきた教育においては、知識を生活に生かす力を子ども達には育ててこなかったと言える。

したがって、中央教育審議会の「我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるものでなければならぬ」という提言¹⁶⁾や、佐伯の「教育の目標は、現実生活のなかで自分に身に付いた知識を活用できるように子どもを育てることである」²²⁾の指摘に見られるように、知識を身に付けただけでは十分とは言えず、それらを実践の場で生かすことができるようになるまで高めることが学校教育の重要な課題であると考えられるのである。

今谷¹⁰⁾は、子ども達に個人的な葛藤場面を乗り越えていく力を身に付ける機会が不足していることから、子ども達が日々の生活問題の対応にも戸惑っていることや指示待ちの傾向が強まってきていることを指摘している。さらに、そのような問題解決的な学習は、従来は家庭や地域社会の中で行われていたとし、現在の子どもの体験の不足や家庭・地域の教育力の低下が、ますます問題を深刻にさせていると述べている。

中央教育審議会¹⁶⁾も、核家族化や少子化の進行、都市化の進行や地域社会の連帯感の希薄化等をあげ「家庭や地域社会の教育力の低下」を指摘している。

すなわち、子ども達の体験の不足や家庭・地域社会の変化などにより、従来は生活の中で身に付けていた「問題を解決する力」が十分に育っておらず、そのため、直面する諸々の問題に対処することができなくなっていることが現代の子どもの病理現象を生じさせている一つの要因と考えられる。

したがって、これからの変化の激しい社会や将来予測のつかない先行き不透明な社会にあっては、問題を解決する力、換言すれば、「分からないことも分かるようになる力」は、身に付けさせておくべき力であると言うことができよう。

子どもや教育の現状について文献的に検討した結果、現在の子ども達は、知識を関連付けて考える力（構造化能力）や学んだことを実践する力（実践力）、及び問題を解決する力（問題解決能力）が十分に育っていない現状にあり、これらの力を学校教育において育てるべきであると考えられた。

すなわち、現在を未来に向けて生きる子ども達に身につけさせるべき『生きる力』の内実は、「構造化能力」「実践力」「問題解決能力」であると捉えるのが望ましいと考えられた。換言すれば、「分からなかったことを知識を関連付けて理解し、それを実践することでさらに納得し、本当に分かり^{注1)}、問題を解決できる力」、いわゆる、「知識」を「智恵」に高めること^{注2)}が、『生きる力』の内実であると考えられた。

したがって、総合学習の意義は、『生きる力』の内実と考えられる「構造化能力、実践力、問題解決能力」を育成することにあると捉えることができる。

ところで、45の総合学習の書籍に見られた意義に関する記述にも、「知識の構造化¹⁵⁾¹⁹⁾²⁰⁾」「実践力の育成¹⁰⁾¹³⁾」、「問題解決力の育成³⁾¹¹⁾」等は見られたが、これらのまとまりとして「総合的な力（生きる力）」を捉えている書籍は認められなかった⁷⁾。

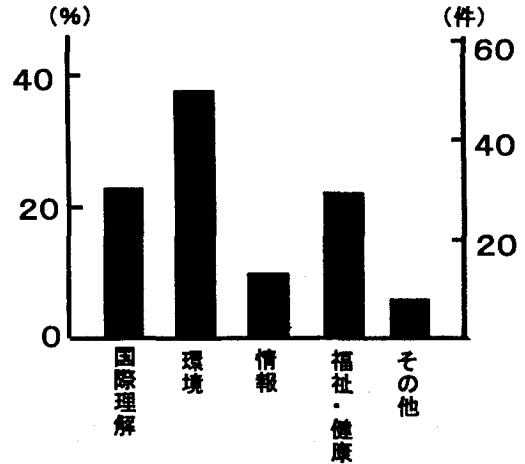


図1 現代的な課題の内訳

2. 総合学習の内容条件の検討

(1) 総合学習の実践事例の分類から

抽出・選択した45の書籍にみられた総合学習の実践事例は、334存在し、その内容・テーマは、「現代的な課題（38.9%）」「子どもの興味や関心に基づく課題（12.3%）」「地域の特色を生かした課題（11.1%）」「教科等（37.7%）」の4つに分類された。

図1は、最も多かった「現代的な課題」の具体的内容・テーマごとの出現率を示したものである。

現代的な課題は、「国際理解」「環境」「情報」「福祉・健康」「その他」に分類された。「その他」の内実は「人間(2)」「人権(2)」「経済・産業(1)」「科学教育(1)」「食糧問題(1)」「防災(1)」であった。

文部省が学習指導要領¹⁸⁾において例示した4つの課題の合計は、122認められ、現代的な課題の93.8%を占めていた。このことは、例示であるにもかかわらずテーマの設定に際して、現場はこれに大きく影響されていることを推察させた。

現代的な課題を設定した意図として、「社会の要請」「子どもが直面している課題であるから」「総合的に取り組まなければ解決できない問題であるため知のネットワーク化ができるから」等が見られた。確かに、これらは解決の要請が高まっている深刻な社会問題である。しかし、子ども達が本当に直面している課題であるかどうか、また子ども達に本当に切実感を持って捉えられているかどうか、は疑問が残る。子どもの切実感をともなう課題性を問うことなく、「例示されているか

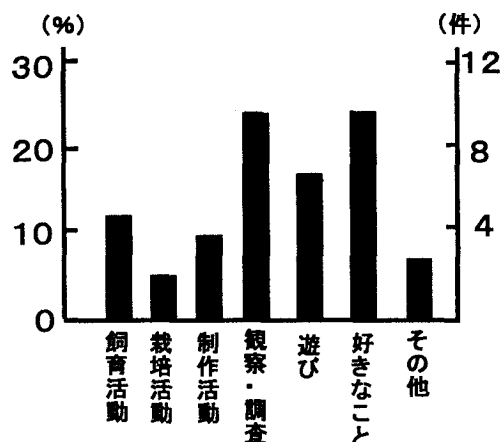


図2 子どもの興味・関心に基づく課題の内訳

ら」という理由だけで、これらの課題に取り組ませようとしても生活に生かして解決しようという心の高まりは期待できないと思われる。

一方、「子どもの興味・関心に基づく課題」を内容としたものは12.3%で多くはなかった。これらは「飼育活動」「栽培活動」「制作活動」「観察・調査・体験活動」「遊び」「各自が好きなことに取り組む」「その他」の7つに分類することができた。なお、図2に、7つのテーマごとの割合を示した。「観察・調査・体験活動」と「好きなことに取り組む」がいずれも24.4%で上位を占めた。

子どもの興味・関心に基づく課題を設定した意図として、「子どもの生活や要求から発想されたもの」「総合的な追求が可能であるから」「体験する価値があるから」等が認められた。

しかし、実践の報告には、子ども達が学ぶ教育内容の措定が不明確なものが多いように見受けられた。中でも、子ども達がそれぞれ好きなことに取り組み、最後にその成果を発表する実践がみられた。しかし、子どもは好きなことが学習できるが、内容が多岐にわたり、子どもの意識は、むしろ拡散化していくのみで総合の方向には必ずしも向けられていないところに問題が認められた。また、内容に共通性が乏しいため、学習成果の発表が、他の子に共感・交流され難いと思われた。すなわち、教育内容の措定が不明確で、学習成果が学級（学習集団内）で必ずしも総合されているようには思われなかった。

総合学習が教育という営みのなかで行われる活

動である限り、何を学ばせたいのかという教育内容の措定は必要である⁵⁾²⁵⁾。また、学校という制度の中で行われる総合学習においては、友達の学んだことが自分にも必要であったり、自分の学んだことが友達に真剣さを持って聞かれるという共感・交流も重要である。したがって、総合学習の内容はその過程において何らかの形で集約できるものであることが望ましい。

以上のことから、内容・テーマを設定する際、子どもの興味や関心に基づいていれば何に取り組んでもいいというものではないと考えられる。取り組むべき内容は、教育内容が豊かに措定できるような総合的かつ発展的なものが望ましいと言える。また、クラスで共感・交流できる集約性のある内容が望ましいと考えられる。

また、地域の特色を生かした課題は11.1%で最も少なかった。この課題を設定した意図として、「見学、観察、探検が容易にできるから」「具体的に考えることができるから」「総合的な問題を内包しているから」等が認められた。

この地域を課題とした実践は、子ども達の身近にあるものを対象とするため、じかに触れたり、見たり、聞いたりする直接体験を可能にする利点がある。しかし、ある体験を通して分かったことが次の体験に生かされるように体験の質の高まりをどう保証するのかに課題が認められた。

さらに、教科や特別活動をテーマ・内容に設定した実践は、「行事は総合の可能性が高いから」「社会科は総合されたものだから」「算数は生活に生きるものだから」「体育はからだを通して明確に理解することができるから」「音楽は自然や社会や文化と関連しているから」等の理由で、それぞれの教科を中核にした取り組みがなされていた。

しかし、子どもの願いや切実な課題よりも、教える内容の方が強調されるならば、子どもの興味や関心は薄れてくると考えられる。

以上のように、総合学習の書籍に見られた実践事例を抽出し、内容やテーマを分類・整理し批判的に検討した結果、総合学習を成功させるためには、内容・テーマが有すべき条件があると考えられた。

すなわち、内容条件として子どもの切実感をともなう内なる問から学習をスタートさせることが

可能で、その解決が生活に生きるものであり、そこから新たな問いが生まれ、連続していくものであること。また、総合学習が豊かに展開されるためには当然のことではあるが、内容が総合的なものであること。さらに、学校という制度の中でも共感・交流されて学習できるものであること。そのためには内容が集約できるものであることが必要と考えられた。

換言すれば、①切実な内なる問である「課題性」、②生活に生かせるものである「実用性」、③総合的なものである「総合性」、④問いの連続である「発展性」、⑤原理や法則にまとめられる「集約性」、⑥誰にとっても必要なものである「共感・交流性」の6つは、総合学習において内容が有すべき条件になるとまとめられる。

3. 総合学習の意義と内容条件の関係

図3は、上記2で考察した総合学習の6つの内容条件と『生きる力』を育成することに総合学習の意義があり、『生きる力』の内実は「構造化能力」「実践力」「問題解決能力」であると捉えた場合の関係を構造的に示したものである。

構造化とは、要素を明らかにして、それらの関係を把握することである。したがって、構造化能力の育成のためには、教育内容が複数の要素から構成される総合的なものであることが必要であると考えられるので、構造化のための基底的な条件として「総合性」を位置づけた。

また、総合学習が機能するためには、お互いの情報は共感・交流されることが必要である。この共感・交流された知識は、実践力の育成の基底的な要因になると考えられるので、実践のための内容条件として位置づけた。

さらに、子どもの問題解決への主体的な取り組みは、子どもの切実な問いによって生ずると考えられる。課題が切実なほど、子どもの活動は真剣さを持って取り組まれる。したがって、問題解決のための基底的な条件として「課題性」を位置づけた。

また、構造を全体的に把握するためには、それぞれの要素の関係を捉えて法則や原理に集約できた方がよい。さらに、種々の知識が断片的ではなく、法則や原理に集約されていた方が実践に役立つ

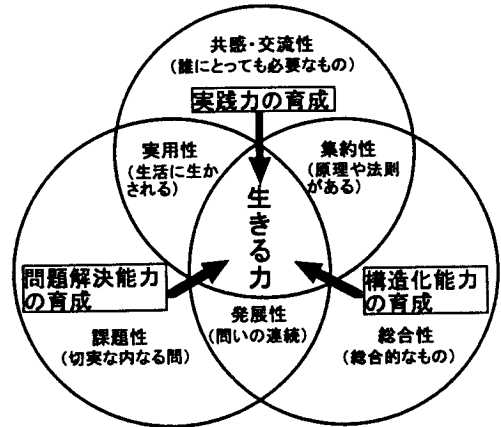


図3 総合学習の意義と内容条件の関係

ることができる。したがって、構造化と実践のためには、内容に、原理や法則にまとめられる「集約性」のあることが条件になると考えられる。

さらに、子ども達にとって、内容が発展的に連続・関連していくものであれば、問題解決の結果から他の内容に発展させることが可能になり、解決の結果がより深く理解されると考えられる。したがって、構造化と問題解決のためには、内容に、問いが連続して生じる「発展性」のあることが条件になると考えられる。

そして、実践のためには、当然のこととして実際に行えるものである必要がある。また、問題解決の結果は、実際に生かされることで、より深く分かる^{注1)}ことができ、解決した意義を見いだしたり、満足感や充実感を味わうことができると考えられる。したがって、実践と問題解決のためには、内容に、生活に生かされる「実用性」のあることが条件になると考えられる。

すなわち、総合学習で育成される『生きる力』は、構造化能力、実践力、問題解決能力のまとまりであると捉え、三つの能力のサークルが重なる部分に位置づき、また、それぞれの力を育成するための内容条件との関係から三つの力は図のように配列することが妥当であると考えられた。

4. 総合学習の方法の検討

総合学習の意義である『生きる力』の育成と、内容を設定する際の条件は、図3のように構造的に把握された。

しかし、意義を踏まえ、内容条件を満たすテーマで取り組んだとしても、その方法が誤ったものであるならば、意義の達成には繋がらない。

柴田²⁴⁾は、「学習は、元来、すべてが問題解決の能力を身につけるためのものとも言える。」と述べている。また、問題解決の能力が養われなかった伝統的な教科書中心の学習から、「なすことによって学ぶ」児童中心の学校へと転換する大改革を行った人物としてデューイをあげ、「記憶中心の学習から、自ら問いを持ち、考え、追求する学習への転換が『問題解決学習』の理論的基礎づけである」としている。

また、児島¹³⁾は、社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育てるという点から、問題解決的な学習が求められることを述べている。さらに、問題解決学習の過程には、「知的な問題解決の過程」と「実践的（作業的）な問題解決の過程」の2つがあり、どちらも、「子どもの主体的な学習活動」であることには変わりはないとしている。

したがって、『生きる力』の育成のためには、問題解決的な学習過程をとることが望ましいと考えられる。

そこで、問題解決的な学習過程を基本とし、総合学習を構想する際の方法について検討した。

「分からないことを分かるようにする力」は、受動的な学習の中ではなく、自分の切実な課題意識から出発した学習の中でこそ育つと考えられる。したがって、学習のスタートにあたっては、子どもに切実な課題意識の生じる必要があり、発問やそれに対する予想などを契機として学習する課題が形成できるようにする必要があると考えられる。すなわち、総合学習には「課題形成」の段階が必要であると考えられる。

また、子どもの内なる問として生じた切実な課題は、解決される必要がある。その解決の仕方は、課題に対する予想を持たせたり、解決への見通しを持たせ、それを確かめるために条件を統一した実験や調査法を考える等の解決の方法の検討を行う。そして、実験・調査等を実施し、そこで得られた結果の整理を行う。このような一連のプロセスを通して、「課題を解決」させることが重要であると考えられる。

すなわち、問題解決能力は「分からないことを

分かるようにする力」とも換言でき、この力の育成のためには、「課題形成－課題解決」という学習プロセスをたどるなかで、問題解決の手順（学び方）を学ばせる段階が必要であると考えられる。

さらに、課題解決の結果から、新たな問いが生じたり、関連あるものに発展させ、総合させることで、解決の結果をより確かなものにするには、納得ある分かりを育てることに繋がると考えられる。したがって、総合学習の過程には、「内容の発展と総合」の段階が必要であると考えられる。

一方、子ども達の興味や関心を重視することは、内容が多岐に発展（拡散）していく可能性が高いと考えられる。しかし、発展・拡散した子ども達の興味や関心をそのままにしておいては、学習を這い回らせることに繋がることが危惧される。したがって、拡散した子ども達の興味や関心を集約する必要がある。

また、前述したように、分かりを深める^{注1)}ためには、各グループが課題の解決を目指して実験・調査した結果や、発展・総合して得られた情報を学習集団で共感・交流される必要がある。

さらに、課題解決の結果は、実践することによってより深く納得できると考えられる。また、課題解決の結果が、生活に生きて働くこと、実際に実践できることは、子どもの学習をさらに真剣にすると考えられる。これらのことは、総合学習の過程に実践の場を設ける必要のあることを示唆している。

すなわち、総合学習を仕組む際の方法にも内容条件とも重複する、課題性、実用性、発展性、総合性、集約性、共感・交流性の段階が必要であると考えられた。

これらのことは、這い回らせることなく、子ども達に本当の分かりを育てる総合学習を仕組もうとすれば、当然の結果として、内容条件と方法は、同じものになることを示唆している。

以上のことから、総合学習における基本的な学習過程は、図4に示すように『課題形成の段階』→『課題解決の段階』→『内容の発展と総合の段階』→『内容の集約（共感・交流）の段階』→『課題解決結果の確認・応用と新たな課題形成の段階』の発展的繰り返しとするのが一つの方法

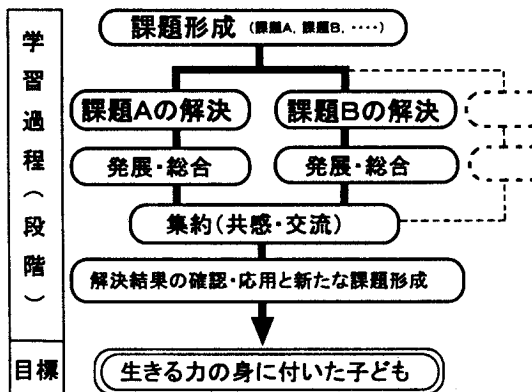


図4 総合学習における基本的な学習過程

と考えられる。

本論文では、教育課程編成に際しての総合学習プログラム作成の予備的作業として、総合学習の意義としての『生きる力』の内実、ならびに意義を達成するための内容条件、及び方法について論じた。これらは、あくまでも『生きる力』の内実を「構造化能力」「実践力」「問題解決能力」と捉え、これを養成することを企図した総合学習プログラムを作成する上での一つの作業仮説である。したがって本仮説の妥当性は具体的に作成した総合学習プログラムによる子どもの変容を捉えることによって実証される必要がある。

ところで、子どもの興味・関心に基づき、子どもを這い回らせることなく、子どもに本当の分かり^{注1)}を育てる総合学習プログラムの内容の1つに「欲求に基づいた身体運動をとまなう遊びを基底に、社会の変化や諸学問と関連しながら発展・構築された総合文化である『身体運動文化』が想定された⁶⁾⁷⁾⁸⁾。「身体運動文化」を内容とした総合学習プログラム試案の実践結果については別に報告する。

IV. 結論

本論文では、まず、子どもや教育の現状を踏まえた総合学習の意義を検討した。次いで1995-1998の間に出版された総合学習に関する45の書籍を対象に、総合学習の内容を抽出・整理し、批判的に検討を加え、総合学習において内容が有すべき条件について考究した。さらに、総合学習における一つの基本的な学習過程設定の方法的原理に

ついて述べた。

- 1) 総合学習の意義は、『生きる力』の育成にあり、その内実は「構造化能力+実践力+問題解決能力」のまとまりと捉えるのが妥当であると考えられた。
- 2) 45の書籍にみられた実践事例は334存在し、内容は「現代的な課題」「子どもの興味・関心に基づいた課題」「地域の特徴を生かした課題」「教科等」の4つに分類され、それぞれ、38.9%、12.3%、11.1%、37.7%認められた。
- 3) 総合学習において内容が有すべき条件として、「課題性」「総合性」「共感・交流性」「発展性」「集約性」「実用性」の6つが考えられた。
- 4) 上記1)の総合学習の意義と3)の6つの条件は、構造的(図3)に把握され、『生きる力』の育成には、6つの条件を満たす内容を中核におく必要があると考えられた。
- 5) 総合学習の基本的な学習過程は、「『課題形成の段階』『課題解決の段階』『内容の発展と総合の段階』『内容の集約(共感・交流)の段階』『課題解決の結果の確認・応用と新たな課題形成の段階』の発展的繰り返し」と設定するのがその意義を達成するうえで妥当な一つの方法であると考えられた。

すなわち、内容条件と考えられた「課題性」「総合性」「共感・交流性」「発展性」「集約性」「実用性」は、総合学習における学習過程編成の方法的原理にもなり得ることが示唆された。

注

注1)「本当の分かり」「より深く理解する」「分かりを深める」：これらの語はいずれも、知識を関連付けたり、実際にやってみたりすることで、今まで全く別のことと考えていたことが実は同じ原理や法則で繋がっていたことに気づいた状態、あるいは、実践してみて「なるほど!」と納得した状態を意味している。

注2)「知識」と「智慧」：広辞苑によると、「知識」とは「ある事項について知っていること。また、その内容」であり、「智慧」は「物事の理を悟り、適切に処理する能力」のことを言う。また、中央教育審議会¹⁶⁾は、「紙の上だけの知

識でなく、生きていくための『知恵』とも言うべきものである」と[生きる力]の説明の中で、「知恵」という語を使用している。また、佐伯²²⁾は、「知識が現実場面で生かされなければ真に身に付いているとは言えない」とし、単なる「知識」とは区別して、「真に身に付いている」ものがあることを述べている。このことから、「真に身に付いている」ものが「知恵」であろうと推察できる。

すなわち、知識を関連付けて分からないことがより深く分かることができ、問題に直面したときに、適切に処理できるまでに高められた力が「知恵」であると考えられる。そのためには、関連付けられるだけの知識を有しておくことは必要である。しかし、知識が知識としてとどまり知恵に高まっていないところに、現在の子どもや教育の問題があると考えられる。

文 献

- 1) 天野正輝 (1989) 教育課程編成の基礎研究。文化書房博文社：東京，pp.197-230.
- 2) 天野正輝 (1999) 総合的学習のカリキュラム創造。ミネルヴァ書房：京都，pp.220-230.
- 3) 有田和正 (1996) 子供とつくる総合学習。明治図書：東京，p.142.
- 4) 深谷昌志 (1983) 孤立化する子どもたち。日本放送出版協会：東京，pp.131-134.
- 5) 古川治 (1998) 総合的な学習への取り組みと特色ある実践，総合的な学習の実践。金子書房：東京，pp.13-26.
- 6) 日高正博，藤田宏，本多弘子，後藤幸弘 (1999) 身体運動文化を中核にした総合学習プログラムの作成－小学校高学年を対象とした－。第25回日本教科教育学会全国大会論集，pp.206-209.
- 7) 日高正博 (2000) 身体運動文化を中核にした総合学習プログラムの作成－小学校中・高学年を対象とした－。兵庫教育大学大学院修士論文。
- 8) 日高正博，藤田宏，本多弘子，後藤幸弘 (2001) 体育科としての総合学習プログラムの提案－身体運動文化の「遊び」「ボール(用具)」「運動(身体操作)」「身体」の内容的側面の検討から－。Proc. Inte'l. Confer. for 20th J.S.S.E. 2001. pp.521-528.
- 9) 広岡亮蔵 (1974) 教育内容の現代化。明治図書：東京，pp.245.
- 10) 今谷順重 (1998) 総合的な学習で特色ある学校をつくる。ミネルヴァ書房：京都，p.17-18，pp.271.
- 11) 加藤幸次 (1998) 小学校の総合学習の考え方・進め方。黎明書房：名古屋，pp.194.
- 12) 加藤幸次 (1999) なぜ，いま「総合的学習なのか」。体育科教育47-11：10-12.
- 13) 児島邦宏 (1998) 教育の流れを変える総合的学習。ぎょうせい：東京，pp.49-52，pp.114-115，pp.207.
- 14) 今野喜清 (1977) 戦前・戦後における総合・合科的学習の問題点。総合・合科的学習の教育課程化(木原健太郎編)。明治図書：東京，pp.21-40.
- 15) 水越敏行 (1998) 総合的学習の理論と展開。明治図書：東京，pp.109.
- 16) 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(第15期中央教育審議会第一次答申)」。
- 17) 文部省 (1997) 教育課程審議会答申
- 18) 文部省 (1998) 小学校学習指導要領。文部省印刷局：東京。
- 19) 村川雅弘 (1998) 小学校総合的学習の新展開。明治図書：東京，pp.202.
- 20) 野上智行 (1996) 総合学習への提言－教科をクロスする授業－。明治図書：東京，p.134.
- 21) 大野蓮太郎，水越敏行，加藤幸次 (1997) どう取り組むか総合的学習。日本文教出版：大阪，pp.9-10.
- 22) 佐伯胖 (1984) わかり方の根源。小学館：東京，pp.14-22.
- 23) 佐伯胖 (1995) 「わかる」ということの意味。岩波書店：東京，pp.186-187.
- 24) 柴田義松 (1998) 学び方の基礎・基本と総合的学習。明治図書：東京，pp.55-56.
- 25) 高久清吉 (2000) 哲学のある教育実践。教育出版：東京，pp.25-31.
- 26) 高浦勝義 (1998) 総合学習の理論・実践・評価。黎明書房：名古屋，pp.9-29.

- 27) 田中耕治 (1994) 戦後授業研究史覚え書き。 学びのための授業論 (グループ・ディダクティカ編)。勁草書房：東京, pp.1-26.
- 28) 寺西和子 (1996) 「総合科」の創設と「総合単元学習論」の明確化を。学校運営研究 No.453, 明治図書：東京, pp.45-47.

A study into the development of an integrated study program:
An examination of its significance, content, and teaching methods

by

Masahiro HIDAHA
Katsuoka Elementary School

Yukihiro GOTO
Hyogo University of Teacher Education

First of all, in this study, we examined the significance of integrated study based upon the current situation of Japanese children and their education. Then, we investigated the content of integrated study programs, and summarized the characteristics of successful programs. Finally, we discussed the methodological principles for setting the learning processes of integrated study.

- 1) The significance of integrated study lies in the deepening of children's understanding, and nurturing "the zest for living", which can be thought of as integrating the competences of structuring, executing, and problem-solving.
- 2) There are 334 practice lesson cases reported in 45 professional books published between 1995 and 1998, and we put lesson themes into four categories: "themes taken from current social problems", "themes based upon interests among children", "themes applying regional features", and "themes derived from subject areas". The first theme accounts for 38.9% of all the cases, the second for 12.3%, the third for 11.1%, and the last for 37.7%.
- 3) Regarding necessary characteristics which a course of integrated study should include, six conditions were proposed from this study: "problem-solving"; "comprehensiveness"; "empathy/interaction among people"; "developability"; "intensity"; and "practicality".
- 4) The meaning and six conditions of integrated study were structurally analyzed as seen in Fig.3. It is inferred that those six conditions need to be placed at the core of this study in order to nurture "the zest for living" among children.
- 5) The basic learning process of integrated study would include the following five steps: Step 1. Forming problems; Step 2. Solving problems; Step 3. Expanding and integrating on what has been studied, Step 4. Summarizing activities and sharing/exchanging information, Step 5. Confirming and applying knowledge obtained through problem solving, and forming new problems.

Given these results, we suggest that six conditions for the content of integrated study could become the principle for methodology in setting the learning process of integrated study lessons.