

総合的な学習における実践の継承と これからの総合的な学習の時間に関する一考察

野瀬 薫
NOSE Kaoru

抄録：

本研究は、先人の残した合科学習・総合的な学習に関する実践の内、木下竹次の合科学習、斎藤喜博の未分科教育、無着成恭「山びこ学校」、社会科の初志をつらぬく会における初期社会科実践に見る総合的な学習の側面、牛山栄世、西郷竹彦「文芸研方式」の考える総合的な学習について、それらの考え方や方法論等について整理し、先人の取り組んだ実践を継承・発展させることの意義について考えることを目的とした。また、今後の総合的な学習の時間の創造に向けた就学前教育と小学校生活科・総合的な学習の時間の連携のあり方について考察した。

【キーワード】

小学校 総合的な学習の時間 実践史 木下竹次 合科学習 斎藤喜博 未分科教育 牛山栄世 文芸研方式 就学前教育 幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿） 小学校教育との連携

I 研究の目的及び方法

授業を構想する段階で先人の残した実践から学び、その位置づけや意義、課題等を把握しておくことは、授業づくりにおいて重要である。本研究は、先人の残した合科学習、総合的な学習に関する実践の内、木下竹次主事のもと進めた奈良女子高等師範学校附属小学校の合科学習、その合科学習の流れを汲む斎藤喜博の「未分科教育」、綴り方教育の流れを汲み戦後民主主義教育の金字塔とされる無着成恭「山びこ学校」の実践、社会科の初志をつらぬく会における初期社会科実践に見る総合的な学習の側面、長野師範学校附属小学校の「研究学級」の流れを汲む牛山栄世のヤドカ리의実践・ヤギの実践、西郷竹彦「文芸研方式」の考える総合的な学習について、それらの教育思想・哲学や方法論等について整理し、先人の取り組んだ実践を継承・発展させることの意義について考えることを目的とする。また、今後の総合的な学習の時間の創造に向けた就学前教育と小学校生活科・総合的な学習の時間の連携のあり方について考察することを目的とする。

今回取り上げた木下竹次（1872-1946）は、1919年3月奈良女子高等師範学校長の野尻精一の招聘により奈良女子高等師範学校の教授、兼同附属高等女学校・附属小学校の主事となり、1923年に『学習原論』を著している。その後、『学習各論（上）』（1926年）、『学習諸問題の解決』（1927年）、『学習各論（中）』（1928年）、『学習各論（下）』（1929年）等多くの書籍を出版している。今回引用・参考とした「合科学習法」は、『学習各論（上）』に掲載されていたが、世界教育学選集の一冊として『学習原論』を編集した中野光は、内容的に木下の「原論」の延長であり、彼の学習理論を理解するのに必要不可欠と考え付録として加えている。

斎藤喜博（明治44～昭和56年）は、群馬県島小学校の校長として授業の質を高めることに取り組み、「島

小教育」の名で昭和の教育史に残る実践を展開した人物である。計8回開かれた島小公開研究会には、全国から延べ1万人近い教師・研究者らが参観に訪れた。その斎藤喜博の戦前期を取り上げた「三つの記録」¹を参照した。斎藤喜博の教師初期における教育実践を、奈良女高師附属小学校の学習論の流れの中でとらえ、斎藤が赴任した玉村小学校の「未分科教育」の実践から何を継承し、自らの実践を作り出していったかを考察する。

牛山榮世^{はるとし}は、1943年生まれ、信州大学教育学部卒業後、長野市立三輪小学校、信州大学教育学部附属長野小学校、長野市立下氷鉋小学校（1988年当時）、長野市立小田切小学校（1989年-1992年）、後に信州大学教育学部附属中学校副校長等を歴任した。総合学習の実践を重ね、信濃教育会刊行の教科書、教師用書の編集にあたってその中心となった実践家である。

西郷竹彦「文芸研方式」は、日本の文芸学者・児童文学研究者・ロシア文学翻訳家でありロシア児童文学の翻訳を多数行なった西郷竹彦（1920- 2017）により提唱された方式であり、文芸教育研究協議会（文芸研）は、西郷を理論的支柱としている。西郷の提唱したいわゆる「文芸研方式」は、同和教育の取組である「同授研」（同和教育における授業と教材研究協議会）の活動とも相まって、多くの教師の支持を得た方式である。

総合的な学習に関する教育実践史・教育方法論史を取り扱った研究には、稲垣忠彦・吉村敏之『日本の教師第7巻 授業をつくるⅢ 合科・総合学習』²、稲垣忠彦「総合学習の歴史」^{3,4}をはじめ、田中耕治編著『「総合学習」の可能性を問う ―奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』⁵や、若林身歌・田中耕治「総合学習の変遷 ―教科の枠組みを超えた学習の追究とカリキュラムの創造」⁶等に詳しい。しかし、大学に所属する研究者がまとめたものであり、明日の授業に活かす実践者の視点を加味する必要がある。

そこで本拙文では、小学校教諭等38年間の経験を通して、これから教師になろうとする学生、総合的な学習の実践史に興味のある若い先生方の参考となるように、できるだけ具体的に授業の様子を紹介するよう心掛けた。また、今後の総合的な学習の時間の創造に向けた就学前教育と小学校生活科・総合的な学習の時間の連携のあり方について考察することを目的とした。

Ⅱ 木下竹次による「合科学習」

本節では、木下竹次主事のもと進められた奈良女子高等師範学校附属小学校の合科学習について、その意義と方法について概観する。加えて、学習材料の事例として示されている「朝顔」の学習について、多方面から学習していることについて見ることにする。

（1）木下竹次による「合科学習」について

木下竹次は、「合科学習は学習者自ら全一的生活を遂げて全人格の^{こん}渾一的発展をはかることを要旨とする」と述べ⁷、「合科主義の重視」として「分科主義にも一応の理由はあるが、人間生活をあまりに分類的に構成的に取り扱うては、複雑微妙な人生の向上をはかり文化の創造を進めていくことは困難である」とし、「合科学習をすると事物を多方面から観察し工夫するから学習者の将来の生活においてあまり一方に偏することを防ぐことができる」と述べている。

また、「全科的合科学習における材料はもちろん主としてこれを書かないところの教科書すなわち環境^{うち}の裡に求める。それも学習者各自に材料を求めて学習する時と共同に求めて学習する時とある。それは材

料の種類によるので春の野山とか動物園とかを材料にすれば共同材料を要求する必要はない」とし、「共同で材料を定めると学習上の便利が多いことがあるが、これを定めるときに雷同するものもある」と注意を促している⁸。

木下の進めた合科学習は、生活単位を定めて学習生活をとげていく時に、大合科学習、中合科学習、小合科学習の三つの場合で考えられていた。

大合科学習は、「人生全体にわたって順次に生活単位を定めて行く」とし、中合科学習は、「人生全体を文理科科技能科のごとくいくつかに範囲を定め、その同一範囲内で順序に系統を立てて生活単位を選定する」としていた。小合科学習は、「人生全体をさらに小さく区分し現時の各学科のごとく定立してその各範囲内で生活単位を定めていってその間に系統を立てる」としている。

そして、「大合科学習を何学年まで実施するかは時と場合によって異なってもよろしいわけであるから一概に定めがたいが第三学年くらいまででよろしかろうと思う」とし、「合科学習から漸次（ぜんじ）に分科学習に移るのではなくて大合科学習から中小の合科学習に移っていくのである」としている。

（2）木下竹次『学習原論』に示された合科学習の一例

学習材料の種類として、「学習材料を環境に求めるといえば簡単ではあるが、なおこれを多少分類して考えておかねば指導に差しつかえる」とした上、一事物の多方的取り扱いとして、「梅・汽車・蜻蛉・飛行機・桃太郎・何々祭・私の家・買物・噴水・水鉄砲・火事・夏の遊び・鹿サン・遠足・雨・自作の玩具等のごとき自然現象・自然物・人工品・社会のでき事・自分の製作品・童話・童謡等その種類はなほ多い。子どもにはいかなる事物も学習の材料とならぬものはない。その一事物で初学年児童が二日でも三日でも継続して学習する。学習して遺憾のないまで継続する。その間に課程表に定められてある各科の仕事はほとんど遺憾なく表れてくる。」としている。

そして、例示されている「朝顔の学習」について見てみると、「子どもは学校園の朝顔を写生した、批評鑑賞をした。朝顔の特徴について数々の疑問を起こした。朝顔について算術の学習も理科の学習もできた。子どもは朝顔の写生の時にもはや歌を作って歌うていた。朝顔の説明も画紙の裏にかいた。童謡もできた。朝顔の花が欲しいというものがあって修身談もできた。いったん学習ができた後にまた写生をさせてくれというて写生したものもあった。朝顔の学習に八時間も取った。それが四月に入学してから二か月半の後であった。」と紹介している。

子どもは、このようにして「主として道徳的・文学的・数学的・地理歴史的・表現的の六方面から各科に関することを初学年から学習する。ここには教科を何科目にするか、それが過多だから整理しようなどという問題は少しも起こるものではない。」と述べている⁹。

Ⅲ 斎藤喜博による「未分科学習」にみる総合的な学習

本節では、斎藤喜博による「お蚕の合科学習」の実践を取り上げ、斎藤が行った合科学習の実践を概観すると共に、先に見た木下竹次をはじめとする奈良女子高等師範学校附属小学校の「学習法」の実践、「合科学習」の実践が、群馬県という地域にどのように影響を与えていたのかについて考えることを目的とする。

(1) 玉村における合科教育の実践

玉村小学校の合科教育は、昭和2年第2学期三木智一氏の素質検査を施行し、小学校1年生を能力別編成してスタートした。子どもの生活は分科以前のものであって、すでに分科していたものを合わせたのではないから、合科教育という言葉はふさわしくないとし、「未分科教育」という名のもとに行われはじめた¹⁰。低学年（3年まで）においては主として合科教育を実施し、中高学年においては主として学習法の形式をとっていた。

斎藤喜博は昭和5年に玉村小学校に赴任したが、その時には玉村小学校の未分科教育は非常に発展していたという。1年生は「買物あそび」「箱庭あそび」、2年生は「私たちの町」、3年生で「七夕」という学習が、労作的に、興味的に、創造的に、活発に行なわれ、玉村の低学年教育は非常に特色のあるものとして周囲からも見られていたという¹¹。

斎藤は、「今までの教育においては児童を認めなかった。児童の生活というようなことは考えられなかった。児童を成人の縮小したもののように考え、はじめから児童を成人の型にはめようとしていた。そういう無理な今までの教育を検討し反省し、それ以上に教育的効果が大であり、かつ正当な根拠を持つものとして取り上げられ、考えられたのが本校の未分科教育であった」と述べている。

また、当時の教育の風潮をとらえ「合科教育も、いよいよその妥当性と真価とを認められ、全初等教育者は、好むと好まないとにかかわらずこの問題に深い関心を持たざるを得なくなった。」としている。

斎藤は、学習段階の題材選定として、「題材は教師のほうから天下り式に押しつけることなく児童の心理および生活を考え、教師と児童との相談によって定めることが必要である。」「初期においてはなるべく家庭的なものを選ぶことが必要である。」「ごく初期には郷土における事物事象を学習対象とし、花をつんだり虫を追ったりして遊びの場所として郷土に親しみ、次第に進んで郷土における文化的なものに着眼し、郷土における人々の生活環境等について観察し、みずからもそのなかにはいりこんで勉強するように導くべきである。」「同じものを各学年で題材として学習しても差し支えない。生活が発展すれば、しぜん学習内容も発展するからである。」「学習が進み学年が進むに従い、比較的児童の生活に縁遠いようなものでも学習され得る。しかし郷土を中心として題材を選択するということには変わりはない。」「題材選定の前から環境整備をして、子どもがその題材が学習したくなるように仕向けることもよいことである。これは主として教師の陰の仕事であり計画である。」等と述べている¹²。

(2) 斎藤喜博の「お蚕の合科学習」の実践¹³

斎藤は、主に中高学年を受け持ってきたが、昭和15年に3年生の担任となった。斎藤自身の言葉によると「合科学習についてはほとんど経験もなく研究もない私は、過渡的な方法として次のような方針をとった。すなわち『合科学習の時間を特設して、その時間だけ特別に生活題目による合科学習を実施する。もちろん教科もその精神で指導する』」という方法である。

お蚕の合科学習は、「お蚕の勉強をしよう」ということが学級で決まったのは、5月の末、お蚕休みになる前であった。斎藤の教室では、この題目決定の前から蚕は飼われていた。玉村小学校は、群馬県に位置し、養蚕が盛んな地域であった。後に作文が紹介される町田喜久子の家庭は、「まゆで売らずに、ちょうを出して、たねを生ませる」仕事をしていた。「かいこがまゆになって、小麦ができることになると、きれいなまゆからちょうちょうがたくさん出て、たまごをうませます」と答えている。また、小林・高橋が調べた「繭を買う店の調べ」にある「玉村町に繭を買う店が幾軒あるか」という表には、9軒が記され

ている。

学習は、初期の段階で「お蚕の形態調べ、繭のおねだん調べ、算術の作問、どうして蚕を飼うか、どうすれば早く繭がかかるか、お蚕を飼っている状況の絵、綴り方」等を行っている。そして、観察の仕方、観察の楽しさ等を指導している。

6月16日には、朝の始業前、町田喜久子が「先生、蛹のめすおすを教えようか」といって教室でできた繭を切って蛹を出し、その雌雄を鑑別した。斎藤は、「喜久ちゃんは、さすが種屋の子どもであって、繭の切り方といい雌雄の鑑別といたくみなものである」とし、この鑑別法をあとで他の児童に広げている。

このあと、蚕の一生を勉強したり、玉村町で幾軒蚕を飼っているか等を調べたりするなどして、一ヶ月以上の長期にわたり学習している。

斎藤は「合科学習指導上の諸問題」として、「合科学習や学習法においては、(中略) 自学自習の方法、独自学習の方法、相互学習の方法、聞く態度、読みの方法、おしらべの方法、発表の仕方、思考方法の訓練等から、児童の姿勢、言葉づかい、礼、友だちとの親交協力、衣服身体の清潔、身体の保護及び鍛錬等に至るまで、もろもろの事項が、合科学習や学習指導を進めていく過程において、自然に学習され訓練されていくのである」と述べている。

吉村敏之は、『日本の教師 第7巻 授業をつくるⅢ 合科・総合学習』で本実践を取り上げ、その解題で「子どもたちは、独自学習、相互学習をすすめる中で、蚕の生態、養蚕の過程をとらえ、養蚕をとおして労働や経済の問題にも迫っている。斎藤は、(中略) 栄一が熱心に独自学習に取り組んでいる事実を認め、栄一が出した疑問を学級全体の相互学習の中で生かした。個々の子どもの学習の発展と学級全体の向上とが結びつけられている。」と評している¹⁴。

Ⅳ 無着成恭『山びこ学校』¹⁵の実践にみる総合的な学習の視点

「雪がコンコン降る／ 人間は／ その下で暮しているのです」

この詩で始まる『山びこ学校』は、戦後民主主義の金字塔といわれ、戦後間もない昭和23年、まだ茅葺だった山形県南村山郡山元小・中学校において、新任教師 無着成恭が指導した子どもたちの作文集「きかんしゃ」をもとにしたものであった。

特に、江口江一の書いた「母の死とその後」は、第1回全国生徒児童作文コンクール（主催：日本教職員組合・教科書研究協議会）において文部大臣賞を受賞している¹⁶。

昭和22年9月から社会科教育が始まったが、社会科教育が正式に実施される前にも、いくつかの学校では、戦前の教育の反省の上に立った社会科教育のカリキュラムプランが練られていた。例えば、地域社会の現実生活から社会科の教育内容を構成することを考えた埼玉県の「川口プラン」や、子どもたちを何人かのグループに分け、「郵便屋さんごっこ」などを通して社会生活を身につけさせようとした東京・桜田小学校の「桜田プラン」などが、その代表的なものであった。¹⁷

戦前、山形県下では村山俊太郎や国分一太郎など生活綴り方の指導者が輩出し、秋田、青森、宮城など東北各県の青年教師たちと連動して「北方教育」運動の一翼を担っていた。無着成恭の「山びこ学校」の実践も、この系譜に属し、綴り方教育をベースとしている。

しかし、江口江一の「母の死とその後」の綴り方は、「直接的には、母の死後自分はどう生きるべきかという。江一自身のぬきさしならない自問にあった」¹⁸が、「母はあれだけ働いても借金を食い止めることができなかった。それを僕がぐいとめられるだろうか」と自分の家の家計収支を計算することにつながっている。これも無着が日頃から「いつも頭の中に数字を入れて考えろ」と言っていることから、「家族が

一日に食べる米の量、しょうゆ、塩の必要量にまで及んでいた。

江口は、「去年家に入ってきた金を計算してみると、一切合切あわせて32000円だった。内訳は煙草草20貫で12000円、3月からうけている生活保護が1ヶ月1300円で、全部で10ヶ月ももらったから13000円、それに7000円の借金だった。」と計算している。「一方、支出で一番大きいのは米代だった。一日の摂取量は、現在の摂取量の約二倍にあたる360グラムが必要とされた。5人家族の江一の家では、一日1升2合5勺、ひと月では3斗7升5合かかる。去年の配給米の値段は1斗あたり500円だったから、ひと月1875円、一年では22500円かかる」等計算している。

江口が細かい数字まであげ、これからのことを書いてみようと言う気になったのは、無着と本間甚八郎が江一の家に来て、「今日はバイタ負いか。それが終わったらなんだ」「煙草のし」「そりゃ何日ぐらいかかる」「わからない」「去年の日記出してみろ」「それが終わったらなんだ」「それが終わったら学校に行けるかもしれない」等の会話の後、無着にいわれた計画表を作っている。そして、江一が学校に行き計画表を見せると、無着はじっと眺めてから、三・四人の同級生をそばに呼び集め、それを級長の佐藤藤三郎に渡している。そして、同級生たちは約束したとおり江一の家に来て、この日一日だけで、江一ひとりでは何日かかるかわからないたきぎ運びと葉煙草のし、それに雪囲いまで終わらせている。

これは、初期社会科の実践であり、戦前から続く綴り方教育の実践ではあるが、江口江一とその仲間にとっては、総合的な学習といえるのではないかと考える¹⁹。

V 社会科の初志をつらぬく会における初期社会科実践に見る総合的な学習の側面

社会科の初志をつらぬく会（以下：初志の会）は、初期社会科の理念である経験主義に基づいた社会科のあり方を守り発展させようとする目的をもって、1958年に設立された。本節では、この初志の会の考え方に基づいて行われた富山県福岡町立大滝小学校 谷川瑞子の「福岡駅」の実践²⁰を取り上げ、初志の会の目指す社会科の授業像、及びそれらの実践が、社会科をコアとして、特別の教科 道徳、人権教育、キャリア教育等の内容を含む総合的な学習の側面を持つことについて考察する。

（1）「社会科の初志をつらぬく会」における「福岡駅」の実践

「福岡駅」の実践では、小学校3年生の子どもたちが、身近な駅を見学に行き「駅にはどんな人が働いているか」について話し合うことからスタートする。駅長や切符を切る人のほかに、ある子どもが「先生、まだおるわ、地下タビはいとるものいるわ」というと、「先生、地下タビはいとるもんどかたやね。あいっおぞいもんやね」、「わたしも見たことあるわ、皮ぐつはいてっさる人、えらいがやぜ」等、教室は騒然となる。その時、谷川先生は「地下タビ、はいている人も、立派な人間です。大事な仕事をしている人です」という言葉が出かかったが、ぐっと飲みこみ、この時点では次の福岡駅見学メモ帳の作成へと授業を進めた。

その後に行われた福岡駅の見学は、午前6時30分の列車が着く前から始められ、多様な調査が行われた。そして、「駅を利用することによって私たちの生活はどう変わってきたか」「私たちに幸福をもたらしている車を動かす人は誰だろう」「この中で、一番大事な人は、誰でしょうか」と学習を進めている。

子どもたちは、最初は駅長や助役やポイント係など指摘していたが、「あの係も大事や、この係も大事や、よかったなあ」「先生一番大事やいうきまりないわ、みんな大事やわ、いらん人おらんわ」「この人たちが一人でも、ぼんやりしとってまちがったらあけない車が脱線したり、てんぷくしたりして、たくさんの

人が死んだり、けがしたりするわ」との言葉を発している。そして、「先生、おらっちゃ、ダラなこと言うottaね、地下タビはいとるもん、おぞいもんや、皮ぐつはいて、ヒゲはやしとるもん、えらいがや、と思ottaたけれど、チョロイこと思ottaたもんや」との発言が生み出されている。

初志の会は、「教師の道徳的な指導によって、先の発言「地下タビはいとるもん、あいつおぞいもんやね」をその場でも正すことができたとしても、また、「そういうことは言ってはいけない」という学びになったとしても正しい社会認識としては育たず、その場限りとなる可能性も高い。しっかりと問題解決をすることにより、子どもたちは道徳の徳目的な理解ではなく、納得して学んでいくという実践となっているし、そのようにとらえられている。」としている。

以上見るように、この実践は、社会科をコアとしながら、現在の「特別の教科 道徳」、人権教育、キャリア教育等の内容を含む総合的な学習の側面を見取ることができる。

Ⅵ 西郷竹彦「文芸研方式」にみる総合学習の考え方と方法

(1) 西郷竹彦「文芸研方式」と、文芸教育研究協議会による総合学習の考え方

西郷竹彦「文芸研方式」とは、文芸教育研究協議会（以下：文芸研）が長年にわたって研究・実践してきた理論と方法を指し、文芸科学（文芸学）をふまえての授業の理論と方法である。文芸の体験（共同体験）は、間接的なイメージ体験であり、文芸の文章の表象化を進める中でなされる体験であり、視点を通してイメージの世界をある遠近法のある世界としてとらえる体験であるとしている。そして、「視点のあり方によって、どのような同化・異化がなされているかを考えなければならない。」と西郷は述べている。

この節で取り上げる文芸研のめざす総合学習は、西郷によると「文芸研の半世紀に及ぶ歴史をふりかえり、私どもが一貫して主張してきた『人間観・世界観を確立』するための『ものの見方・考え方の関連系統指導』の原理こそが今日、話題となっている『総合学習』を教科学習と統一するものであることを理論的に、かつ具体的に」示したという²¹。

加えて「そもそも作文指導なるものは、ある意味で『総合学習』のミニチュア判と言っていい」とし、「国語だけでなくすべての教科、また生活指導の成果が問われるところ」であるとしている²²。

また、体験学習を、「認識を育てる総合学習」にまで高めるために必要な指導の一つに作文指導があり、作文を含めた表現活動を「総合学習」の中の要所に取り入れていくことで、子どもたちは、自らの活動や思考を振り返り、まとめたり見通しを持ったりすることができるとしている²³。

(2) 文芸研メンバー辻 恵子による「土を探る」—環境教育“はじめての一步”の実践

本実践の取り組み当時千葉県鎌ケ谷市立中部小学校教諭であった辻 恵子は、同学年を担当する先生方や5年生の子どもたちと共に、社会科の公害学習（生活型公害の増加）の発展として、『水を探る』という身近な環境に目を向けた総合的な学習に取り組んでいる²⁴。

学区の湧水を水源とした小川が、かつて豊かな生活の場、子どもの遊びの場であったこと、しかし今や水源からほんの少し先ではどぶ川（水路）と化していることを調査し、まとめて、さらにこの川の環境のために何ができるかを考え、家庭排水対策などの活動に取り組んでいる。そして、11月から2月末まで積み上げたこの学習が、3月の「木を植えた男」（フレデリック・バック）の群読につながり、環境保全への意識が高まったという。

この流れを受け、「六年生で生態系の基礎生産を支える『土』を学ぶことにより、五年生からの発展としての（心がけ主義の環境教育でなく）真の自然認識を育てることができると考え」たという。

学習は、国語科の「田中正造」（来栖良夫、12年版『国語6下』教育出版）の学習を経て、価値ある体験をさせたいと見直しが行われた修学旅行において、足尾鉍毒事件の生々しい煙害や伐採の傷あとをみて子どもたちが植樹体験を行う。この流れを受け、「市民の森」の土を調べようと、土の中の生き物の働き、微生物の働き、土を比べる（土と鉍物の違い）の3つのグループに分かれて調べ学習を行う。その間、国語科の学習として「生きている土」（8年版「国語6上」教育出版）、「自然を守る」（伊藤和明、3年版「国語六上 創造」光村図書）の説明的文章の学習を行っている。辻は、「生きている土」の学習では、共生の思想、連鎖・連環の認識方法の二点について発展的にもう一度学び、強化するためであると述べている²⁵。

さらに、国語科として「環境を考える」をテーマとした文集を作成し、卒業制作として堆肥づくりやグリーンマークの収集、絵本づくり、広報などで市民にアピール等の活動を行い、「田中正造」に始まり、修学旅行の植樹体験、説明文「生きている土」「自然を守る」、そして『土を探る』に至る環境学習を締めくくっている。

（3）西郷竹彦によるまとめ

西郷は、「公表されている総合的学習のテーマに『環境』が多く見られますが、それらのほとんどはゴミ問題、それも一人ひとりの心がけ主義へと短絡するものがほとんどです」とした上で、「環境問題をこのように矮小化することなく、その本質を問うところから出発したものがこの実践です。」と述べている。「田中正造伝の学習と相まって、修学旅行でも足尾銅山の地をえらび（中略）、さらに植樹運動へと発展していく過程はさすが」であるとしている。また、国語科での説明文「生きている土」の学習がその土台となっていることは見のがせないとも記している。「授業の中で学んだ〈ものの見方・考え方〉（関関・連環など）が『総合学習』のあらゆる局面で生きてはたらく力となっていることに注目していただきたい」とも述べている。ここに文芸研による内部からの評価、特に理論的支柱である西郷からの評価が示されている²⁶。

Ⅶ 牛山栄世にみる総合的な学習「ヤドカ리의実践」「ヤギの実践」²⁷

（1）ヤドカ리의実践について

牛山栄世²⁸は、長野市立三輪小学校で初めて1年生を担当し、その翌年信州大学教育学部附属長野小学校において再び1年生を担当している。信州大学教育学部附属長野小学校は、大正期来の総合学習をルーツとする実践の流れが受け継がれており、教科の枠組みを越え、子どもの求める活動によって学習を展開する数々の実践が試みられている学校であった。

入学間もない頃、ある子が一匹のヤドカリを持ってきた。これまで子どもたちが慣れ親しんできたカタツムリやカニに似た要素を持っていながら、そのいずれにもないユーモラスな形や動きが子どもたちを引きつける。

牛山は、子どもたちが自分の関心やおもしろみによってヤドカリを扱い、自分本位な様相にある遊びのことを「ヤドカリで遊ぶ」とし、構成的な遊びといえる相を「ヤドカリと遊ぶ」としている。そして、こ

の「ヤドカリと遊ぶ」という相は、「ヤドカリで遊ぶ」といった相を内に含みながら現れてくるとしている。

構成的な遊びとしては、紙筒を並べてのトンネルレース、すごろくに似たヤドカリ地図（自作の地図上にヤドカリをはわせ、到着地点を競う）、厚紙で作った迷路ゲーム（どのヤドカリが早く迷路からぬけ出すか）、小箱を重ねたヤドカリのアパート（ヤドカリの出入りの様子を楽しむ）など、ヤドカリの動きに添いながら、同時に自分の側のおもしろみを構成して楽しむといった動きが見られたとしている²⁹。

その後、子どもたちは、ヤドカリが居場所としている大きなタライの中に砂を持ち込み、石を置き、棒を立て、水を入れるといったように、ヤドカリにとってのシチュエーションを配慮する動きを見せるようになり、巨大な「ヤドカリ広場」を作るという活動につながっていく。そして、ヤドカリに思いをかけ、思いをこめていく過程とし、「ヤドカリになる」といった相を示している。ものとの関係のありようが、思考や行為の質を規定していくとしている。

（２）山羊を飼う生活

牛山と子どもたちが「ヤドカリ遊び」にほぼ平行して始めたのが、ヤギを飼う暮らしであった。ヤドカリが自分のものとして遊ぶ対象であるなら、ヤギは一緒に暮らす仲間であったとしている。一年から始めて三年間、ヤギとの暮らしは、その命を支える日々の営みを軸に、突然の病気や思わぬ出来事、結婚・誕生・死と成長の節々でのセレモニーを加えて、まさに「生活」そのものであったという。

ある子はヤギの糞の数を数え、その数を黒板の端に記録し一日の集計をする。日による糞の多少を見て、前日のえさの量を意識し、ヤギがどれくらい食べるかヤギの大好きな桑の葉を与えて枚数を数える活動に発展する。

糞の中を割ってみて驚く子、そこから体の中への関心となっていく。牛山は、「見えない内部をのぞき見ようとする欲求、子どもの追究は常に思いめぐらしをはらんでいて、形式的な科学の枠をぬけ出ている。と同時にそれは、数えてみる・調べてみる・試しに実験してみるといった教科や科学の論理を、現実に応じて引き寄せる生活を導くものであった」という。

子どもたちは、一日中小屋に閉じ込められているヤギに心をとめ、自由に歩いたり、走ったりできる広場や高いところが好きなヤギのため登り台を作ることになる。それらにペンキで絵を描いたり、色を塗ったりと、ヤギの自由と性質を配慮しようとするこの動きは、設計する・測る・木を切る・釘を打つ・穴を掘る・策を立てる・描く・塗ると様々な活動を生み、そこで子どもたちは、ものを操作するおもしろさを体にひびく手ごたえで確かめつつ学習していくことになっている。

現在の学校で、ヤギを飼う実践はなかなか実施することは難しいと考えられるが、総合的な学習の原点が感じられる実践として、心にとめておく必要がある取り組みだと思われる。

吉村敏之は、『日本の教師』で本実践を取り上げ、その解題で「牛山が、子どもとヤギの関わりを見ながら、教師と子どもとのかかわり方を模索し、子どもが学び、育つ場を提供し、子どもが学ぶこと、育つことの意味を問いかけ続けている様子が示されている」と評している³⁰。

Ⅷ これからの総合的な学習の時間について 就学前教育と小学校における生活科・総合学習の連携の必要性

（１）ヴィゴツキー「発達の最近接領域」とスキャフォールディング（scaffolding）について

発達最近接領域とは、子どもが一人ではできないが、外部からの手助けがあればできる領域を指している。ヴィゴツキー（レフ・セミョーノヴィチ・ヴィゴツキー 1896～1943）は、発達と教育との関連を考察し、教育は子どもの「現下の発達水準」に基礎をおくのではなく、発達しつつある水準、予測的発達水準に基づいて行われるべきであるとしている。

ヴィゴツキーは、子どもがある年齢では他人の援助を得てすることを、より後の年齢では自主的にできるようになることに対して、次のような例をあげて説明している。

二人の子どもが何らかの問題を解くことができない時、その内の一人は、どう始めたらよいかを密かに助言されると、そのあと続けてその問題を最後まですることができ、もう一人は、密かな助言があってもそれをやり通せないことがある。密かな助言を得ると直ちに問題を解決した最初の子の方が、後の子よりも早く自主的な解決を始める。

科学概念の発達そのものは、子どもが生活的概念において一定の水準に達している時のみ可能となり、子どもには科学的概念の発達がまだ不可能な年齢がある。科学的概念の発生は、自然発生的概念の一定の発達水準においてのみ可能となる。そして、科学的概念の発達が開始される曲線部分が、発達の最近接領域であるとヴィゴツキーは考えている³¹。

このように子どもの自主的な解決だけでは不可能であった操作が、教師の指導の下では可能となることもあり、ここに発達の最近接領域として総合的な学習の時間を担当する教師等が指導・支援を行う意味がある。

また、有能な他者が、学習主体の行為を社会に共有された様式へと方向づけていく過程を、スキヤフォールディング（scaffolding：足場づくり）というが、ロゴフ（Rogoff 1990）は、日常生活の中で、大人が子どもに対して行うスキヤフォールディングの過程を、比較文化的研究や乳幼児研究の成果等を交えながら詳細に検討している。

ロゴフは、「大人と子どもが日常的な活動を共同的におこなう過程のすべてが、子どもの行為の方向付けとなるように構造化されている。」とのべている。有能な他者である保育者は、ヴィゴツキーのいう最近接領域への働きかけを行い、保育者の活動すべてが、子どもの行為のよき方向付けとなる（強制しない）指導となっていると考えられる。

総合的な学習の時間を指導する教師は、子どもたちが自ら育とうとする力を大切に、日々の遊びの中で見られる子どもたちの姿を見逃さないように「指導計画」を作成し、子どもたちの興味・関心がどこに向かっているのかを把握し、教材を選定して、環境と整えるように努めていきたいものである。

（2）総合的な学習の時間における評価への就学前教育からの示唆

右の写真は、4歳児が砂場で遊んでいる様子である。子どもたちは「言葉による伝え合い」をし、お互いの考えを共有し、「水を流す」という共通の目標に向かって工夫したり、協力したりして、水道工事遊びを楽しんでいる。水を流す際には、物（水）の性質や仕組み（流れる水の働き等）について考えたり、友達の考えに触れたりして、よりよい考えを生み出す「思考の芽生え」の姿も見られ、協同性が育まれていくことを見取ることができる。



Aさん・Bさんは、水道工事遊びをしていて、砂山の上から水を流し、途中水がもれ、最後まで流れな

いことに気がつく。なんとか水が流れるようにしようとするがうまくいかない。写真を見てもわかるように、水は上から下に流れること、パイプのつなぎ目の工夫をする必要があるが、なかなか子どもたちの力だけで修正を加えることは難しい。しかし、ここに「思考の芽生え」がある。

右上の写真は、4歳児が泡遊びや色水遊びをしているときの様子である。



色水遊びを例に挙げても、花びらを使って色水を作る過程には「自然との関わり」があり、身近な素材を使って作りたいジュースの色を作る過程には「豊かな感性と表現」や、工夫する過程に「思考力の芽生え」の姿が見られる。また、挑戦し成功体験や失敗体験を積み重ねながらやりきる姿には「自立心」の萌芽が見られ、片付け等においては「協同性」が育まれている。このように、遊び込むことから、多くの学びを体験していく。

幼児期の活動では、主に育った「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」が小学校の総合的な学習の時間や教科学習にどのようにつながっているかを知り、意識し実践することが大切であり、一方、小学校の生活科や総合的な学習の時間の活動では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿（10の姿）」を手がかりに、幼児期に経験したことや学びを生かしながら授業を構想し、評価に生かしていくことが重要であり、評価の視点もそこにあると思われる。

IX おわりに

1998年の改訂により学習指導要領に登場した「総合的な学習の時間」は、年間計画を作成の上、時間割にも位置づける授業の一環とされた。それまでに行われてきた「合科学習」「合科授業」と異なるものとされた。

「総合的な学習の時間」は学習指導要領の総則に位置づけられた独自の目標と内容を持つ学習であり、指導要録にも評価が記されるものである。総合的な学習の時間を、何をどのようにして計画し、指導するのか学校現場においては期待と不安は大きく、総合的な学習の時間が導入される前、またその後数年間、各校の校内研究で多く取り組まれ研究・実践が進められた。本屋でも実践事例を記した書籍が並び、多くが手に取られた。

稲垣忠彦も「長期にわたる地道な総合学習の実践にもとづく記録や理論書もあるが、圧倒的におおいのは学習指導要領の改訂にともなう解説書である。そしてこれらの著作では、新しい教育課程で『総合的な学習』の例としてあげられている国際理解、情報、環境、福祉・健康が主にとりあげられ、総合学習が四つのテーマに限定されていく傾向が認められる。」と記している³²。

本拙文では、これらの四分野に限定することなく、いわゆる大正新教育といわれる実践の流れを汲む取組を中心に、若い先生方に是非とも知ってほしい実践例を取り上げることが心がけた。確かに、今回取り上げた実践例は、合科学習・合科授業として、それぞれ固有の目標と内容と方法の体系を持つ教科をつなぎ、共通の学習内容を抽出して行った学習もあり、学習指導要領に示される総合的な学習の時間の目標に完全に一致しているとはいいがたい。

しかし、総合的な学習の時間を導入することによる学校現場における意義としては、稲垣忠彦も指摘するように、「教師中心の一斉授業を変えること、知識伝達の授業の質を変え、課題中心の追求的な学習を目指すこと、子どもの生活や体験をベースとする活動的な学習や、教科の枠をこえた広がりのある学習を

目指すこと」などがあげられる。そして、このような追究的な学習においては、学習活動は自ずと従来の教科の枠をこえるのである³²。これらの先人たちの貴重な実践をもとに、これからの総合的な学習の実践を作り上げていきたいものである。

【注 参考文献】

- ※1 斎藤喜博「三つの記録 玉村における合科教育の実践」初出 昭和25年11月 『斎藤喜博全集第2巻「ゆずの花」とその背景・童子抄・続童子抄』国土社 1970年 pp.297
- ※2 稲垣忠彦・吉村敏之『日本の教師第7巻 授業をつくるⅢ 合科・総合学習』きょうせい 1993年
- ※3 稲垣忠彦「総合学習の歴史」『シリーズ教育の挑戦 総合学習を創る』岩波書店 2000年 pp.3-75
- ※4 稲垣忠彦は、「総合学習の歴史」の中で、樋口勘次郎の「飛鳥山遠足」、及川平治の動的教育法、1917年に創設された長野師範附属小学校の「研究学級」とその訓導の一人淀川茂重、沢柳政太郎によって創設された成城小学校の実践、奈良女高師附属小学校の学習方と合科学習、国民学校の「総合授業」等を取りあげている。
- ※5 田中耕治編著『「総合学習」の可能性を問う ―奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』ミネルヴァ書房 1999年
- ※6 若林身歌・田中耕治「総合学習の変遷 ―教科の枠組みを超えた学習の追究とカリキュラムの創造」
- ※7 中野光編『学習原論』（木下竹次）明治図書 1972年 p.332 初出：木下竹次「合科学習法」『学習各論（上）』目黒書店 1926年
- ※8 中野光編『学習原論』（木下竹次）世界教育学選集64 明治図書 1972年 pp.146-149
- ※9 前掲書 pp.148-149
- ※10 斎藤喜博「三つの記録 玉村における合科教育の実践」『斎藤喜博全集第2巻』p.297
- ※11 前掲書 p.298
- ※12 前掲書 p.302
- ※13 前掲書 pp.307-340
- ※14 稲垣忠彦・吉村敏之『日本の教師第7巻 授業をつくるⅢ 合科・総合学習』きょうせい 1993年 p.120
- ※15 無着成恭編『山びこ学校』百合出版 昭和31年
- ※16 佐野眞一『遠い「山びこ」』文芸春秋 1992年 p.58
- ※17 前掲書 p.32
- ※18 前掲書 p.56
- ※19 前掲書 p.54
- ※20 社会認識教育学会編『小学校社会科教育』学術図書出版 2010年 pp.12-15
- ※21 西郷竹彦編『文芸研の総合学習（実践編）―平和・人権・環境・性―』黎明書房 2000年 p.1
- ※22 前掲書 p.5
- ※23 前掲書 p.170
- ※24 辻恵子「土を探る」西郷竹彦編『文芸研の総合学習（実践編）』黎明書房 2000年 pp.212-241
- ※25 前掲書 p.225
- ※26 前掲書 p.6
- ※27 牛山栄世「子どもたちがひらく道」『岩波講座 教育の方法別巻 教育の発見 16の記録』岩波書店 1988年 pp.3-24

- ※28 牛山栄世は、後に、稲垣忠彦編『子どもたちと創る総合学習Ⅲ 学校づくりと総合学習一校長の記録』（評論社2001年）において、信州大学教育学部附属松本中学校副校長として「総合学習における体験と学び」を報告している。
- ※29 前掲書 pp.6- 7
- ※30 稲垣忠彦・吉村敏之『日本の教師第7巻 授業をつくるⅢ 合科・総合学習』ぎょうせい 1993年 p.355
- ※31 ヴィゴツキー『教育心理学講義』新読書社 2005年 p.311
- ※32 稲垣忠彦『シリーズ教育の挑戦 総合学習を創る』岩波書店 2000年 pp.186-187

野瀬 薫 日野町立南比都佐幼稚園園長

