

# 「総合的な学習の時間」と「総合演習」の動向

## パート1 .「総合的な学習の時間」に対する取り組みのすがた

坂 井 旭

The Movements of “ the Course of the Presentation( Show and Tell )”  
and “ the Skill of the Presentation ”

Part1 .The Trial of “ the Course of the Presentation( Show and Tell )”

Akira Sakai

### I はじめに

我が国の新たな教育改革は、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」をスローガンに、1996年7月、第15期中央教育審議会が第1次答申をし、「ゆとり」と「生きる力」をキーワードに掲げたところから始まる。

新学習指導要領が、小・中学校では1998年12月に告示され、2002年4月施行、高等学校では、1999年3月に告示、2003年4月施行される。教育内容の特色の1つは、「総合的な学習の時間」が、小・中・高等学校に渡って新たに設けられたことである。そして、2000年4月から移行措置として、各学校で試行が始った。

「総合的な学習の時間」の誕生をさかのぼると、第15期中央教育審議会が「生きる力」として、「自分で課題を見付け、自ら学び考える力、正義感や倫理感等の豊かな人間性、健康や体力」を育む教育の必要性を唱えた。そして、現行の教科学習にこだわらない、定った時間を設け、横断的総合的な学習展開を行うように提言したのである。

この答申を受けて、教育課程審議会は、1998年7月、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、及び養護学校の改善について」答申し、その中で、「総合的な学習の時間」を創設することを提言した。そして、今回の学習指導要領の改訂で盛り込まれたのである。

このように教育内容を改革する一方、教員の資質の保持と向上が唱えられ、1996年7月、文部大臣から「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の諮問を受けた教育職員養成審議会は、1997年7月、「教員養成カリキュラムの改善について」の第一次答申を行った。

教員養成の改善として、「使命感、得意分野、個性を持ち、現場の課題に適切に対応できる力量ある教員の養成」(傍点筆者)をねらいと定めた。カリキュラムでは、「教職に関する科目」の格段の充実を提言した。この答申を踏まえ、1998年6月、「教職員免許法一部改正の法律」が公布されたのである。改正の主旨の1つに普通免許状の授与基準に関し、大学の教員養成教

育において、教え方や子どもたちのふれあいを重視し、教科指導、生徒指導、教育実習等の「教職に関する科目」の充実を示し、新設科目の1つとして「総合演習」が登場し、必修化された。

「総合演習」は、「人類に共通する課題又は我が国社会全体にかかわる課題のうち一以上のものに関する分析及び検討並びにその課題について幼児、児童又は生徒を指導するための寸法及び技術を含むものとする」ことを謳っている。

以上に示したように、21世紀を見定めた教員改革実施の特色の1つとして、学校教育現場では、「総合的な学習の時間」が2000年4月から移行措置として、また、教員養成校では、「総合演習」が、1999年4月、又は、2000年4月から、それぞれ授業として始まっている。

教員養成校に携わる者の一人として、今回は、パート1として、「総合的な学習の時間」について取り上げ、その設置の意義と、その教育実践の動向を探ってみることにする。

## II 「総合的な学習の時間」とは

新学習指導要領は、2002年4月から学校完全週5日制の実施に伴い、学習内容を基礎・基本に絞り込み、従来の教科内容の3割減を目指すと同時に、「総合的な学習の時間」（以後、「総合学習」と略す）を開設した。総合学習は、小学校3～6学年で年間105～110時間（週に3時間。1、2学年では「生活科」がこれに当たり、1989年の学習指導要領の改訂で誕生し、1992年4月から全面实施されている）が組み込まれた。

「総合学習」は、従来の教科の枠を越えた、横断的・総合的な課題に取り組める学習時間の獲得でもあった。ここでは、児童生徒の興味、関心等に基づいて創意工夫を生かした教育活動を行うことであった。「総合学習」のねらいは次の2つである。

1. 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること
2. 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的に、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること

取り組む課題としては、国際理解にかかわることや情報、環境、福祉、健康にかかわることなど、現代の社会的課題への取り組みを示唆している。そして、複雑な現代社会の課題の一端を自らかかわる体験を得ることによって、自ら生きた社会との接点を見出し、自らの存在価値を効果的に高めていく実感を育てていくことにある。そのためには当然、他教科学習等で得た知識、技量を総動員して学習展開をするのは言うに及ばないことである。今までのように教育の知識、技量を獲得するだけでなく、獲得した知識、技量を最大限に発揮して、自ら社会的課題に取り組み解決することによって、熱いエネルギー、豊かな心情や精神の育ちが達成感として湧き上がるところに、「生きる力」の育くみが見い出されるのであるといえよう。

「学び方」としては、情報の集め方やまとめ方、報告や発表、ディスカッションの仕方を学んでいく。1つの方法としては、パソコン利用もあろう。地域の人々の経験や知恵とのかわ

りも荷担されよう。他国人や異文化との触れ合いも必要になる。自然との共存も重要視されていこう。そして、ものづくりや生産活動への体験も重要になる。これら社会とのかかわりの中で、子どもたち自ら考え、自ら解決し、そして、探究心、創造力が豊かに育まれていくことを目指すのである。

### Ⅲ 「総合学習」に対する各人の見解

「総合学習」がともするとグループ活動、集団活動に力点が置かれているのではないかと、子ども個人の主体性の育ちに対する教師の視点は如何にあるべきかを重要視する、金丸晃二の見解を示そう。

「個人(主体)の視点とは、学習題材が本来的に個人の自己動機的学習として選択されたものであるか、ということである。情報、環境、国際理解、福祉・健康教育という枠を教師が与えるにせよ、また他の形で自己選択しようとも、その学習題材に子どもの生命的衝動性ともいうべきエネルギーが注がれているか、自己自身のやむにやまれぬ生への発動としてそれが表出され、自己自身の意義(生き甲斐といってもよい)の発見と自己実現に向かっているかを問うことが第一である<sup>(1)</sup>」(傍点筆者)

金丸は、「総合学習」の授業は、児童・生徒自身が自己の英知・技量を総動員して展開しているのか、子どもの生命力となる盛り上がるエネルギーを費やし、全力で立ち向う態度が行動にみなぎっているか、なによりもやりがいを見出し、自己の確立に向かっているのか、を教師自身が把握していることが最重要ではないか、と投げかけている。それらが、発揮されるような課題を教師は子どもたちに提供していく努力が必要だ、と説くのである。

さらに、金丸は、児童生徒自身の能動的な学習で発揮できる「総合学習」に、前向きな教育効果を期待しながら、

「(従来の)教科の受身的学習ばかりで主体的探求や活動の機会がないところには学習力の高揚はない。……学習の喜びは生涯学習の土台になるはずである<sup>(2)</sup>。」

金丸は、「総合学習」は集団的教育方法よりも個別学習能力の育成に力点を置いた方が効果的であると強く主張する。「総合的学習」で発揮される児童生徒の学習する喜びは、その児童生徒にとって生涯にわたる学習意欲にもつながっていくとまで言い切っている。金丸は、一人一人の児童生徒の生命力の強さを、断固発揮させる手だてに力点を置くべきではないか、とするが、それは、児童生徒一人一人の達成感、自己実現の満足感に終始する個人高揚の視点のみにあるように思えてならない。児童生徒の悩みや難問な障害物乗り越えるエネルギーは育つまれようが、相手や集団と自分とのかかわり、社会の中での自己の位置、自己の役割はどうあるべきか、も必要になる。社会の中での自分の在り方の学習は、金丸のこの言葉からは落ちていないだろうか。金丸は、社会の中での自分の位置を学習することよりは、まず自己の確立、自己の強い生命力を発揮できることを学ぶことこそが、今の児童生徒にとって必要最大の学習体制ではないか、と読みとれる。「総合学習」の教育価値が、そこに大きく存在するというの

であろう。

社会と自分とのかかわりを見い出すために、「総合学習」では、現代社会の課題となる「情報、環境、国際理解、福祉、健康」という面を提示せねば、個人と社会との接点は見い出されないのではないか。個人が精神的に社会から隔離されてしまってはならない。個人の高揚と、社会とのかかわりは常に対等な存在がなければ、社会の中で生きていく力は弱まっていくことになるのではないかと考える。金丸の個人の確立の思いの強さは、子どもが今、置かれている立場を強く擁護するものであるのだけれども。

児島邦宏は、「総合学習」は豊かな学習活動を展開していく上の中核的な役割が期待されるとした上で、

「(総合学習は)子どもの体験の回復を図り、生きて働く力、実践力あるいは行動力として、生活と学習との結合を図り、学んだことを自分自身の血や肉として身に付いたものにする」とし、これまでの教育の在り方を次のように指摘する。

「昭和40年以降、子どもの体験喪失が顕著になり、子どもの学びの過程、認識の過程が大きく歪められた。学ぶことに具体性が失われ、本物を知らないために学ぶことに『受動的』となり、理屈から学ぶために『抽象的』となり、結果的に教科書を丸のみする以外に学ぶ手だてがないという『暗記主義』の『苦行』と学習が化した<sup>(3)</sup>。」

苦行化した学習を、子ども自身の主体性ある学習への転換する必要性として児島は、「学びは自分を高め、よりよい社会を創り出すためにある。そこに、学習を生活に生かすという『実践、行動』が期待されている。また、自己を豊かに『表現』していくことが求められている<sup>(4)</sup>。」と言い、

「子どもが『知る』ということ、認識の過程は、まず、体験という五感によって事物、事象を感覚的にとらえる。次にその体験を対象化し、概念化し、確かな知性、思考を獲得する。さらに、その科学的で合理的な物の見方や概念・法則を生かして自己表現したり、「豊かな生活の向上をめざすという実践にたどりつくわけである。この『知』の過程が歪んでいるわけであり、総合学習にその再編の1つの契機が求められている<sup>(5)</sup>。」と言いつつ、

児島は、子どもたち自身の「学ぶ」姿勢の虚弱さは、これまでの教育が、子どもの内から湧き上がる学ぶ意欲を奮い立たせる指導法や努力をしてこなかったところに教育の致命があり、子どもが育ちの中で自然に誰れでも持ち合わせる知への意欲を發揮させる過程で、子どもの能動的、行動的な学習展開の欠如を強烈に投げかけてもいるといえよう。そして、子どもの能動的な学習展開の場の1つとして、今回の総合学習の在り方に期待している、ともいえよう。

児島の、今回の「総合学習」観は、

「子ども自身が身のまわりの切実な問題に、直接的に向き合い、問題を解決する資質や能力を身に付け、探求活動に主体的、創造的に取り組んでいく態度を育てようとする<sup>(6)</sup>」ものである。児島はここに、子どもの能動的学習展開を見出し、本来の「知」の獲得を子どもの心の

内側からも発揮され、より確実な実践的な体得を試み、育くんでいく、というのであろう。それ故、初めに記したように、「総合学習」の教育の中での役割が、中核としての教科の存在があってほしいと望んでいるのである。

「教師の支援」体制として、児島は、1. 助言的行動 2. 励まし 3. 開かれた発問 4. 学習の場づくり を揚げ、教師は、子どもの主体の学習を支える裏方、促進者という役割を發揮していく必要性があり、教師は言いたいことを言わずに耐えなければならないとまで、言い放っている。そこでは、教師は常に子どもの主体ある行動を見届け、子どもを誘発させる環境づくりに重点を置くべきだという視点に立っているのである。

教師の在り方については、山口満は、「教師の力量形成の方法」として、

『総合的な学習の時間』をめぐる教師の力量形成を図る上で強く求められるのは、教科の枠を越えた教師の協力体制を確立し、教科の枠で教育の仕組みをつくることに慣れてきた教師の意識を変えることである<sup>(7)</sup>」を、説いている。そして、山口は、今日の情報化社会の現状を踏まえて、教師はパソコンやインターネットなど多様な情報メディアを活用するためにも、その技術を習得していくことも付け加える。

現場の教師たちの技術習得は、苦心しながらも広がりを見せているといえよう。教師にも新たな「学ぶ」姿勢は、子どもとともに求められている今日の1つのすがたといえようか。

岩田好宏は、教科とした「総合学習」は、独立した教科として必要なかと疑問視しながら「総合学習」について次のような見解を示す。

岩田は、「学習における総合を重視すべきと考えるが、教育課程の中に、『総合学習』という特別の教科、科目、時間を設置することについては消極的である<sup>(8)</sup>」と言い切った上で、「総合学習」を考える上での1つの視点を投げかけている。

岩田は、「総合」は、特定の教科(「総合学習」としての教科)を置くことによって実現されるのではなく、諸教科の全体の統一によって達成されるとみるべきである、とする視点に立つ。つまり、

「未分科、分科、総合の相互関係というシステムを、教科編成のもう1つの基本的な視点にすえるべきである……具体的な問題は、つねにそれを成り立たせている諸側面、諸要素と相互関係のかたちで存在する<sup>(9)</sup>」とし、

「主要な要素、側面を明確にするという分析の主要段階がある。そして、最終段階では諸側面、要素が明確にされ、統合された時に、解決の糸口が明確にある。学校での学びの最終段階においては、生活のなかでの具体的な問題解決に立ち向うことのできる素養を身につけるところまで練り上げねばならないから、学校での学びは、分化したままとどまることなく、具体的な問題解決を可能にする統一にまで及ばねばならない<sup>(10)</sup>。」と指摘する。

岩田は、未分化、分化、統一という学びの相互関係は、各教科の中でもみられるものである

とし、また、未分科な分野、分科した分野、総合的な分野の関連においても各教科での指導方法が組織化されねばならないと説く。子どもの学習の経緯では、未分科学習があり、さらに分科学習へとつなぎ、その分科学習を深めるだけで終るのではなく「総合」学習にまで指導が及ぶ必要性を説くのであろう。岩田は、現行の各教科の中で、未分科、分科、総合をまずみつめ直す必要があるのではないかと、さらに、各教科で学んだそれらの学習の結果を生かして、子どもが総合し、統一して問題解決に取り組む学習まで、学校教育は果すべきではないかと。つまり、各教科と同列に新教科として「総合学習」をどのように学習展開するかだけの問題ではないのではないかと、子どもの教育を新たに考え問い直すということは、「総合」ということが他教科を3割削ってまで設けた「総合学習」のみに留まるものではないのではないかと、教科の在り方、教育課程そのものの見方まで問い直す必要があるのではないかとという視点を投げかけているのである。

山田康彦は、「総合学習」を芸術教育の視点から見つめている。興味深いのは、鶴見俊輔の「限界美術」を取り上げて、述べている点である。

山田は、鶴見が1960年ごろ提示した「限界美術」つまり、専門的芸術家によってつくられた専門的享受者をもつ「純粹美術」、企業家と専門芸術家の合作によってつくられた「大衆美術」、これらとは違う、非専門家と享受者によって成り、しかも芸術と生活の境界線にあるという広大な領域をもつ「限界芸術」という第3の芸術分野の教育的存在が、「総合学習」の中で育っていると主張している。「限界芸術」とは何かをもう少し掘り下げると、

「町並みや祭りといった大きなものから家族アルバム、手紙、落書き、早口言葉、遊び、さらには労働のリズムや日常生活の身ぶりまでも含まれ、このように一見『芸術』とは理解しなようなありふれた分化活動が、その内に備った芸術的要素が生かされることによって、労働や生活、さらには教育といったさまざまな人間の活動の質を問いながら、その生活や文化を転換していく契機を生み出していくのである。したがってこの『限界芸術』の思想は普遍的な価値をめざすような芸術・文化のあり方を批判し、芸術概念の変更をすすめて、民衆文化としての市民文化(civil culture)の創出を求めるもの<sup>(11)</sup>」と、鶴見は見解を述べていた。鶴見のいう「限界芸術」とは、子どもを含めた一般の人々が生活していく上で発揮する芸術価値といえよう。この芸術価値を、子どもの教育の中で高める手段として、山田は、

「現実生活や現代社会の課題とかかわり、子どもたちの能動的で探求的な学習をすすめる総合学習や子どもたちの自治的共同を求める教科外活動は、そのような性格をもっているといえる<sup>(12)</sup>」と言及している。「限界美術」は、教えられるものではなくて、子どもたちが生活する上で成せる主体的な実践展開の場において育まれていくもので、まさにそれは「総合学習」の展開で発揮され、育成されていくのではないかと、「総合学習」という場で、子どもたちの中に芸術的思考能力が育まれていくのではないかと、と説いているといえよう。

さらに山田は、竹内常一が1969年に示した「生活(自治)集団」と「学習集団」に注目し、「学

習集団の自己指導は、科学的な教科内容を伝達・教授する教師の指導をのりこえて前にすすむことはふつうできない。……学習集団の自己指導と自主管理とは、教師の学習集団に対する指導と管理を最後まで基礎とし、最後までそれを平行してはたらく<sup>(13)</sup>」という山内の見解を引用して、

「『教授 = 学習領域』の範囲では、子どもたちは教師をのりこえることなどということは一般にはできないという自覚が示されている<sup>(14)</sup>」と説く。子どもたちの「生活集団」では、

「教師の指導と管理をとおして進展するが、最終的にはそうした教師の『ちから』との葛藤を通して、それをのりこえていくことが求められるのである。そこには、子どもたちは、相対する『ちから』としての大人・教師との緊張や葛藤を経て生まれる、その自治的的世界の形成なくして真の自立を成しえないことを確かに組み入れた教育理論を構築しようとする意図を見てとることができる<sup>(15)</sup>」としながら、さらに、

「この『教授 = 学習領域』と子どもたちの自治的的世界との関係を深く自覚した力動的な教育構造を学校の中に確実に作りだすことによってはじめて、子どもたちの文化的主体性の形成を本格的に求める教育を実現しえるのではないが<sup>(16)</sup>」と、主張している。ここでの「子どもたちの文化的主体性の形成」では、具体的な行為や実践に伴う判断力が求められるものであり、この判断力の育成は、深く芸術的实践と関連するものであり、教育の中で、

「文化的主体性の形成を求める限り、子ども・青年の共同実践をとおして自治的的世界が生まれ、そのようなプロセスを通じて真理認識にとどまらない判断力を培うような教育構造が学校のなかにつくりだされなければならない<sup>(17)</sup>」としている。そして、山田は、

「総合学習は、子どもと教師の共同的探求的な学習という枠を超えて、それがどのように子ども・青年の『美的・実践的判断力』を培い、その自治的的世界の創出に寄与できるかが、なによりも問われているのではないだろうか<sup>(18)</sup>」と、結ぶのである。

学習するというこれまでの学校の間からは、子どもたちは教師の指導という範囲の枠を超えることはできないのである。しかし、子どもたちの芸術学習(鶴見のいう「限界芸術」の学習)では、教師の枠をのり超える子どもたちの「ちから」を発揮することが求められており、子どもたちの生活の間でも、教師の枠をのり超えて発揮するものなのだから、教師の枠を超えるこの「ちから」を、子どもたちに今、育む必要があり、そこに「総合学習」の本来の教育価値が存在するのではないか。このように、「総合学習」が、従来の学習という枠組を超えた教科展開を実践していくことが今後の学校教育の間で重要であり、この姿勢が、人間形成の一端を受け持つ学校で、現在問われているのではないか。そして、子どもたち自身が主体的な「生きる力」を育んでいくのではないかと山田はいうのであろう。さらに、芸術教育が、「総合学習」という時間において、実践するならば、人間形成で求められる「美的・実践的判断力」が深く育ち、子どもたち自身の主体的創出をみだすことができ、その創出能力育成が、今の子どもたちの教育で問われているものの1つなのではないかと、いうのである。

#### Ⅳ 中学校、小学校での「総合学習」に対する取り組みのすがた

岐阜市立陽南中学校の取り組みについて、小林達弘は、“「生きる力」を担う総合学習「とびら」「学び方」を身につけることで育む「生きる力」”と題して、提示している。最初に、「生きる力」を育くむ場として

「『生きる力』とは、生きていくための基礎的・基本的な『知識』と、それを獲得するための『学び方』、そしてそれらを生かしてよりよく生きようとする願いや思いを総括する『意欲』からなると考え」と捉え、「生きる力」は、当然、すべての教育活動において育くむべきであるとしながら、

「総合学習で担う育むべき『生きる力』を、本校では、生涯にわたって生きて働く『学び方』である<sup>(19)</sup>」と定め、「学び方」を定着させるためのヒントとして、取材に行きたいときには「アポイントの取り方」、調査した結果をまとめる時には「データの活用の仕方」、発表する時には「有効なプレゼンの作り方」などという「学習の手引」書を作成し利用させるという。この「学習の手引」書の各学年での利用の仕方は、1年では教師が与える機会を多くし、2年では活動に応じて教師が渡す場面を設定することとし、3年では自分が必要と感じた場合、パソコンから自分に合った「学習の手引」を見つけて利用していけるようにしたという。そして、教えたい「学び方」を明確にし、集約した「学習の手引」が、生徒自身に、

「本当にやりたいときに役立ち、生きていくために働く力となる『学び方』を具体的に示したものであり、総合学習で『つきたい力』でもある<sup>(20)</sup>」と、力説している。

「総合的な学習の時間は、そういった意味で、本校では『生きる』を試しながら具体的な力として身につけていく時間ではないかと考えている。生徒たちは、自分の願いや思いを実現させていく場と機会を得て、自分を試し、自分を育んでいくことになる。この『とびら』は教科で学習したことが、実際にどうなっているのかを確かめ、深めていく時間でもあり、知識を実際に試してみる時間でもある<sup>(21)</sup>」と、言い切る。さらに、総合学習をすすめていく上で、「各教科の知識なくして総合学習は成立しない」と捉え、総合学習「とびら」のカリキュラムを開発する中で、各教科で「つきたい力」を見直すこととし、例えば、レポートの書き方では、国語で指導すべきものであるが、多くの他の教科でもレポートを課している現実であるのに、国語教員はタッチすることはなかったのだが、総合学習では、全教師が生徒の姿としてレポートの力量をみることができ、それ故、国語科が指導すべき「生きる力」として扱う事も、明確化してくるという。

「こういった各教科の見直し、有機的なつながりを強めていくことになっていった<sup>(22)</sup>」と記しているのである。

「生きる力」を育くむ評価としては、本格的な評価を大切にしているといい、

「未来の都市計画を立てた生徒は、実際に市役所や県庁に出かけ、そこで専門家に尋ねたり、実際に作品を届けてみて、地域の方からの声を聞いたり、教師の評価ではなく、実際の大人の



社会に評価を求めていくことは『生きる力』を育くむ評価となる。生徒たちは、たとえ酷評をもらおうと、意欲が高まっていく。実際にどうなんだろう？ この好奇心、向上心は生徒たちの可能性という原本に輝きを与えてくれる<sup>(23)</sup>」のだと、言い切っている。そして、

「私たちは、総合学習『とびら』を核にしたカリキュラム開発で生徒の『生きる力』を育もうとしている<sup>(24)</sup>」のだと、主張しているのであった。

陽南中学校での取り組みは、生徒自ら活動するための「学びの在り方」に焦点をあて、「学習の手引」書を練り上げ作成するところから始っている。その作成の過程で、これまで別々であった教科教員全員が、かかわる必要性を確認しながら、すすめた事実が大きな力となったといえる。さらに、生徒の活動で、「学ぶ力」を学外の一般社会とのかかわりを持つ者にとっては、そのウェートを大とするという確固たる方針を立て、実践していったことも、価値として大きくなったのであろう。これら、この学校の全教員の取り組む姿勢は、常に、生徒たちが一歩すすみ開ける「とびら」に教師の役割があり、そこから生徒が歩み始め、つき進んで行く時、さらに支えとなることに徹してみようという英断と、生徒がつき進むとき発揮する英知を各教科で育むものであるとする自覚を教師たちが持ちえたことに、教育効果を上げている由縁があるといえよう。

岩手大学教育学部附属小学校における「小学校で卒業論文に取り組む」を、椋内典明が紹介している。

附属小学校の卒業論文に取り組んだ学習のねらいは3つ揚げられている。

- (1) 卒業論文は小学校の総合的な学習の集大成として、「自分の力」興味や関心のあることを最後まで調べ抜く力を養うとともに、自分たちをとりまく社会の様々な問題に積極的に取り組んで行こうとする心情を育てることを目的としている。
- (2) 卒業論文を通して、自分を支えてくれている多くの人々の存在に気づき感謝するとともに、論文発表では、互いに学び合い、評価しながら、自分たちの力で勉強を進めていく「学習のしかた」そのものの習得と定着をめざす。
- (3) 卒業論文の調査や実験を通して、これまで知識や体験の中で身に付けてきた事柄を検証し、再認識しながら、子どもたちが自分の力として内面に取り組むと同時に、互いのよさを大切にしていこうとする芝生意識に支えられた「生きる力」の育成をめざす。

附属小学校では、1979年から総合活動に取り組んでいるという。卒業論文に取り組む前の段階として、理科や社会の学習内容を発展しながら、自分の興味あるテーマについて、5年次の夏休みに自由研究に取り組みせ、発表経験を積ませている。発表することは、自分以外の多様な取り組みに気づかせ、発表の仕方そのものも学習させるところにある。このような経緯をたどった5年次の冬休みから、卒業論文のテーマをしぼり、展開が始められている。

子どもたちの自主性・主体性の育成の1つとして、6年次の学習旅行行事の内容、実践において、子どもたち自身による実行委員会組織を設け、子どもたちによる企画立案が成され、学

習の実践では、具体的な調査や体験活動へのインタビューの練習の場ともなるように設定する。このような経験を積み重ねながら、8月の夏休み中に、卒業論文の発表会に向けてまとめの資料づくりを展開し、9月に、父母の参観を求めて、卒業論文発表会が開催されていく。

児童の一人、家中まり絵の取り組みが示されているので示そう。

テーマは、「環境が植物に与える影響」である。きっかけは、5年次の夏に、「植物に与える影響」を調査した折、盛岡市の木は黒ずんでおり、交通量の多い仙台市の通りの並木は大きく、幹もきれいで葉もいきいきしていることに気づき、このいきいきとした秘密を探ろうとしたところにあるという。活動展開は、盛岡市中央通りの街路樹を5年次から2年間継続観察し、排気ガス等の影響を調査、街路樹の葉から蒸散実験を行っている。全国の自治体の環境問題対策アンケート、仙台市の街路樹の実地調査、さらには、酸性水が種子の発芽に与える影響の実験にまで及んでいる。そして、排気ガスだけでなく、街路樹の根元にまでアスファルトやコンクリートに覆われているために、街路樹の根が苦しんでいること。1本の街路樹が吸い上げている水の量や気孔の様子を顕微鏡による観察にまで行っている。

この調査、実験から、街路樹が酸素をつくり、空気に湿度を与え、汚れを吸い取り、夏の暑い日差し、風、砂から、自分たちを守り、このような木々を今、悪くしているのは自分たちであり、これを通じて、環境を悪くしているのが人間ならば、環境をよくすることができるのも自分たち人間である、と結んでいる。

小学児童の家中まり絵が、ここまで調べ上げ、環境問題に立ち向った姿は、学校として、早い時点から取り組み、検討を重ねてきた教師たちの支援体制が、附属小学校という特異な教育環境が成せるにしても、小学児童においても、卒業論文の可能性とその深さができることをみせつけられた思いである。この事例を編集掲載した编者からは次のように記された。

「本校の熱心な取り組みから学び取りたい第1点は、『総合的な学習』を昭和54年から取り組んでいたこと……。第2点は、卒業論文というところに光をあてたことである。なかなかふみ切れるものではない。『自分の力』で、最後まで調べ抜く力を養うことを『卒業論文』というテーマで取り組ませた着眼はすばらしい。第3点は、5年生の時からそれは始まっているということである。オリエンテーションの段階から、父母参観のある6年生9月の卒業論文発表会という大きな目的がある。最後までがんばっていこうという気持ちになれる構成になっているといえよう<sup>(25)</sup>」と。

このコメントが、卒業論文として導く場となった「総合学習」の意義を、深く言いあてている。ここで見落してならぬのは、教師たちの企画力と学年を横断した高まりだけでなく、家族や一般社会の人々の支えも読みとれよう。児童だから、というのではなく、児童なるがゆえに、教師とともに、支え、提供し、ともにみつめた周囲の人々の前向きな対応も、家中まり絵を育んでいるといえよう。

次に、小学校教員のかかわりを見つめよう。

「生命をはぐくむ学校づくり 地域と学校を結ぶ」と題した、大塵英夫を取り上げよう。福島県熱塩加納村立加納小学校での実践展開である。「学校」という場が、地域をもまき込んだ展開である。

かつての熱塩加納村農協営農部長小林芽正の考えとする「農薬を使わない農業すなわち有機農業が、これから村が生きていくためのひとつの道ではないか<sup>(26)</sup>」に、端を開く。この小林が、「子どもたちに米作りをさせてみたい。それも無農薬をやらせてみたいのだがどうでしょう<sup>(27)</sup>」と持ちかけたというのである。そして、米づくり学習が始まっていく。大塵は、子どもたちに小林の思いを直接語らせ、学習として「安全な食べ物とは何か」を考えていこうとするのである。6年次の国語の単元「研究発表をしよう」のテーマとして「おやつの研究」を取り上げたという。さらに、加納小学校の学校給食の実践にもおよび給食の米飯の米を低・無農薬のものにできないか、そして、P.T.A.の合意もとりつけ、村教育委員会、福島県当局へと働きかけ、実現していくのであった。さらに、この学校給食は、地域の無農薬野菜作りの吸引力となり、加納小学校の学校給食は、学校給食用の野菜を農家が請け負って作るという画期的な地域密着型の試みとして発展していく。そして、全国的にも有名になっていくのである。

一方、学習面では、「子どもの命と健康にかかわる『食』の問題」を全校的に取り組み、「おやつ安全カード」にまで高まっていく。

「加納小学校では、子どもたち自らが自分たちで実際に無農薬の米作りをすることによって、農家の人たちの苦勞を知り、安全な食材を得るためにどれだけの人たちのお世話になっているかを目のあたりに学ぶという体験をしてきました<sup>(28)</sup>。」と、大塵は記している。

加納小学校の飛躍は、校長はじめ教職員一同と、地域の人々とのスローガン達成への集大成が、学校と村自体を大きく高めたといえよう。

ここに揚げた大塵の展開は、第15期中教審が、1996年7月に「生きる力」をキーワードとして答申した教育改革提言の翌年、1997年8月に『教育』に掲載された。

ここにはまさに、学校が学校の中だけの教師のみによる教育から、地域とともに、子どもたちに「生きる力」を、否、地域そのものにも「生きる力」を育くんでいることを知らされるといえよう。

溝上淳一は、現小学校長だが、長野県伊那市立伊那小学校での体験の様子が、教員を目指す若者の教職教養誌『教職課程』の中で、「遊びのように！ 総合学習」として、4回に渡って掲載している。溝上は当時(1977年)を振り返りながら、総合学習の出合いをいう。

「一つには、目の前にいる子供たちのために、二つには、自分の勉強として、『やってみろ』と、ときの校長・酒井源次先生からの命令だった<sup>(29)</sup>」と、記す。そして、

「指導要領は忘れて 教科書は捨てて 思い切って遊んでみる、と言われても、なにをどうすればよいのか、分かるはずもなかった」と。そして、

「願っただけは明確だった。 能動的に生きる子供たちを育てたい ということだった。これ

を覚える、あれをやれと、次々と与えられるばかりの子供たちはかわいそうじゃないか 求めて生きることの良さを大切さを味わわせ自覚させてやろうじゃないか というものだった。しかし、この願ひすら、当時のわたしたちにとっては、納得しきることのできるものではなかった<sup>(30)</sup>」と。

溝上が始めたことは、次のようなことである。当時の入学まもない1年生のクラスを担当しての展開である。最初の授業では、“うさぎのダンス”や“ひよこのかくれんぼ”を音楽に合わせて踊った後、子どもを前に、溝上は胸ポケットから小さな包みを取り出し、開いた紙の上に、朝顔の種のような黒い粒を見せた。先日まいたばかりの朝顔の種とは「ちがう、ちがう」「ねえ、なに、先生」「あいな、これうさぎのクソ(糞)だ」「ええ!」「きたないなあ」「いやだなあ」と教室は騒然。おもむろに溝上はかくしておいた二つの箱から、うさぎの赤ちゃん10匹と、ひよこ10羽を取り出して、その後の展開が始まっていく。この赤ちゃんをどう育てていくのかに発展し、学校で飼育することにし、子どもたちの観察、飼育の様々な体験を通して、「総合学習」に踏み込んでいくのである。溝上は次のようにいう。

「総合学習を展開しようとするとき、なによりも大切になってくるのは保護者の理解を得ることだろう。“学校では国語や算数をしっかり教えてくれさえすればよい”と考える親たちは決して少なくない。興味や関心、意欲、学び方、あるいは生きる喜び、生きる姿勢、今日流に言うなら 生きる力 というような点数には換算できないものを育てようとする教室なんか親たちは期待しない。期待する親たちは少ない。でも、上に示したようなかたちで教室のようすを家庭へ知らせていくとき、保護者は徐々に教室のようすに興味を示し、関心を示し、やがて理解を深めつつ、いずれ支援者として学習を支えてくれる力となっていくものだ<sup>(31)</sup>」

そして、溝上は、

「昭和52年以来、今日まで、20何年に及ぶことが、わたしは、まったく総合学習のとりこになってやってきた<sup>(32)</sup>」

「総合学習の中では、子供たちはほんとうに生き生きと、そして伸び伸びと自分を出し切って学び、そして育っていくものなのである。そしてもう一つ……総合学習に取り組んだことにより、わたし自身の学習観、授業観、教育観、子供観など、もっと言うならば人生観そのものまでも変えられてしまったということだ。スバルタ教師だったわたしが、教師主導の授業しか考えられなかったわたしが、子供に即し、子供に期待し、子供を信頼し、子供に任せることのできる心豊かな教師に変身せざるを得なかったことである<sup>(33)</sup>」と。

子どもたちとの様子を示そう。

「ひよこが石を食べた」「小さな石をやったら食べた」この時点で子どもたちの課題は、なぜ石を食べるのか、ということであったという。溝上は、ゆっくり、子どもたちの目をみながら語る。

「ひよこのおなかの中にはね。砂嚢(さのう)というところがあってね。その中には砂や石が入っているのだよ。……食べものがこなされる。ていうことなんだよ<sup>(34)</sup>」

子どもたちは驚きだった、この先がおもしろいと溝上はいう。寿哉は、その日、鶏肉屋さんへ行って砂囊の実物を貰ってきたという。次の日、るり子ほか10名ほどの子どもたちが鶏の内臓の絵が載っている本を持ってきて、みんなで食道から肛門までの図を大きく描いて壁に掲示したという。

「動き出している。これこそが総合学習が育てたいと願った子どもたちの姿である。今日流に言うならば、生きる力が育ちつつある子供たちと言うことであり、自分で課題を見つけ、自ら学び、……を身につけつつある子供たちと言うことだ<sup>(35)</sup>」と、溝上はいうのであった。

溝上が始めたこの展開の1977(昭和52)年には、7月に新学習指導要領が告示された年でもある。そこでは、これまでの産業・経済復興を第一とする教育内容の高度化、過密化からの現状を是正し、総時間数の削減と教育内容の精選を行い、子どもたち一人一人に焦点をあて、学校教育にゆとりと充実をうたいはじめた学習指導要領の転換期でもあった。施行は1980年4月からである。溝上が述べた当時は、告示前の検討がかわされている最中とはいえ、当時の校長酒井の頭の中には、子ども一人一人の主体性・自主性を育てるための放策は何かを問い続けていたのであろう。そして、先の、溝上に対する校長の言動が、長野という教育熱の高い地で、「総合学習」設置に先だつこと25年前、「生活科」誕生の12年前の授業展開なのである。

今回の「総合学習」誕生には、「生活科」での教育実績も1つの要因だが、「生活科」は、1989年に改訂された学習指導要領で、小学校低学年の理科・社会の変わりに新たに設けられた教科である。そこでの目標は、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身につかせ、自立への基礎を養う」と記されている。

「生活科」では、子どもたちに体験的活動を組み入れて、心身全体を使い、五感を総動員して学習していく教科となり、これまでになかった教育改革といえる。

溝上のこの実践展開は、さらに12年前から試みられ、成果を上げていたのである。溝上が自分自身の改革でもあったと語っているが、「総合学習」は、まさに教員自身の変革も問われるものなのである。

## V 幼稚園教育のなかでの総合的な指導について

2001年2月、幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合による「幼児教育の充実に向けて(報告) 幼児教育振興プログラム(仮称)の策定に向けて」を提言した。「第一、幼児教育の振興に向けた基本的な考え方」では、「幼稚園教育の展開に当っては、集団生活を通じて、幼児一人一人の発達に応じ、主体的な活動としての遊びを通して総合的な指導を行い、『生きる力』の基礎や小学校以降の学校全体の生活や学習の基盤を培うという基本に立って、教育活動・教育環境の充実を図る」が示された。さらに、幼稚園教育の役割については、「集団生活を通じて、豊かな人間性や自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、たくましく生きるための健康や体力などの『生きる力』

の基礎を培うことが、幼稚園教育の役割となっている」と、明言している。ここには「総合学習」との契合が読みとれるのも確かである。「幼稚園教育要領の理解と推進」としては、「幼児期の生活は、本来遊びを中心としており、遊びは幼児の活動の根幹として大切にされなければならない」とし、「幼児期における遊びには、試行錯誤、成功や挫折、葛藤等を含め、この時期の人間の成長や発達にとって不可欠な体験が含まれている。幼稚園教育では、こうした特性を踏まえ、遊びを通して総合的に指導を行うことを重視している」と記し、さらに教師の役割の重視さとして、「教師は、幼児一人一人の活動の場面に応じて、様々な役割を果たし、その活動を豊かにしなければならない」と、言及しているのである。

「生きる力」を培う、遊びの活動を通した総合的な指導内容として「ごっこ遊び」の事例を2つ上げよう。

渡邊友美は、星の光幼稚園の事例を提示している。「総合的な指導」に力点をあいた展開として、この幼稚園では、全学齢児一斉参加とした、年1回、「お店屋さんごっこ」というごっこ遊びをしているという。ねらいとしては、1. 自分なりにイメージを広げ、動きや言葉で表現し、役になりきる楽しさを味わう 2. 異年齢の友だけと関わり、思いやいたわり、感謝の気持ちを養う 3. 遊びを通して、楽しみながら金銭のやり取りやそのしくみについて知る 4. 身近にある素材を使って、考えたり作ったりして遊んだ充実感や満足感を持つ、を揚げる。年少組、年中組、年長組、計18クラス(1クラス35人前後)全員が、各クラスで決めた店、八百屋、パン屋、おもちゃ屋、電気屋など18種類のお店の開店めがけて、品物づくりへとすすんでいく。材料は、包装紙、ゼリーカップ、空き箱、ラップの芯、ボタンなど何でもO.K. 子どもたちは職人、料理人になりきって製作に励むという。できた品物に、230円、310円など半端な数もつけさせ、おつりをもらうしくみも考慮する。「お店屋さんごっこ」の様子を記そう。

「子どもたちは『今日、お店屋さんやろうー』と嬉しそうに登園。机を動かし品物を並べ、ドアに看板を貼って笑顔で働きはじめます。この日はレモンチームとモチチームに分かれ、お店屋さんとお客さんに前半・後半を交替することにしました。お店さんは手作りの帽子やエプロンを身につけ、お客さんは手作りの財布と袋を持って、さあ開店です。はじめははずかしそうにしていたお店屋さんも慣れるにつれ『いらっしやい!』と客引きをしたり、年下のお友だちがうまく買えないでいると『何が欲しい?』と声を掛けたり、財布からお金を出してあげたりします。『いくらになります』『いくらお返しです』『ありがとうございました!』<sup>36)</sup>」そして、渡邊はいう。

「子どもたちはお店屋さんごっこを通して、たくさんを感じ、身につけてくれたのではないかと思います。ごっこ遊びは大人社会のミニチュア盤かもしれません。それは、目に見えないことを学べる人生の土台づくりではないかと考えました<sup>37)</sup>」と。

井口眞美は、東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎での、「豊かに表現する姿を求めてごっこ遊びの中から生まれる造形あそび」の取り組みを提示している。

「豊かに表現する子」をめざすことを柱に据えて、

「ここでいう表現とは、絵画、音楽リズムといった芸術的表現のみにとどまらず、表情や身ぶり、言葉等、日常の表現活動までも広く視野において捉えたものであり、幼児の総合的な発達を臨むために不可欠なものと考えています。心に感じたことを素直に外に向けて表すことは、気持ちを安定させ満足感をもつためにも、非常に大切です<sup>(38)</sup>」と、幼児の表現のもつ意味と幼児自身の表現活動の意義を説きながら、

「本園では、子どもたちが思い思いの遊びに取り組む中で『豊かに表現する子』を育てるをテーマとして保育を進めてきました<sup>(39)</sup>」と記し、この「豊かに表現する子」を育てる中で、「あくまで総合的な遊びの一連の流れの中で、作ったり描いたりする活動の場を保障しているのです<sup>(40)</sup>」と、唱えている。さらに、「豊かに表現する」ために必要な3つの力(「細やかな感性」「ありありとイメージする力」「のびのびと表現する力」)を掲げ、この3つの力を総合的な遊びを通して育てる手だてとして、「ごっこ遊び」を重要に位置づけ、子どもたちの遊びの活動の中で自然に「ごっこ遊び」に発展していくように促している。その事例の1つを示す。

“ 劇場ごっこ大好き(4歳児) 自分のイメージで仲間に伝える ”

「『先生、見て、見て』4歳児の子どもたちは、自分のイメージを友達や保育者に伝えようと一生懸命です。ペープサートを作り、台の上に立ち機関車トーマスの話を始める子、お客さんを集めて人形劇場を開く子等々、実ににぎやかです。1学期には、ペープサートを作って自分のイメージを言葉にするのが精一杯だった子どもたち。……それが3学期ともなると、役割分担をし、仲間とのかけ合いを楽しみながら劇場ごっこが展開していきます。人形劇の舞台を牛乳パックで作ったり、人形にも工夫を凝らしたりするようになりました<sup>(41)</sup>。」と。

こうした遊びを保障すること、また、保育者のタイミングよい適切な素材提供が必要で、あくまでも押しつけにならないことが、子どもたちの自主的な表現活動をいっそう生き生きさせていくものであると結んでいる。

「ごっこ遊び」は、戦後はじめて出された、幼児教育の手引書「保育要領」(1948年刊)に示された保育内容「幼児の楽しい経験」の1つとして、提示されている。そこでは、「10.ごっこ遊び、劇あそび、人形芝居」として揚げられ、「ごっこ遊び」としては、

「人形、おもちゃの動物、……なんでも使って幼児たちは自由に社会や家庭の模倣遊びをする。……幼児はこの遊びを通して社会性を獲得してゆく。ごっこ遊びはできるだけ幼児の自発活動を尊重して干渉しない方がよいが、全く放任して悪質の模倣をするようなことがあってはいけなから、正しい誘導を忘れてはならない。ごっこ遊びは子どもの経験にもとづくもので、周囲に起こるさまざまな事件を再現しようとする。このようにして、ごっこ遊びを通して、自分の日常生活経験を総合したり、明らかにしたりするのである」と、示している。

新たな「総合的な指導」を考る時、渡邊も、井口も、子どもたちに自主性、社会性を育てる保育として、「ごっこ遊び」を揚げていたのだが、すでに、今から50余年前の「保育要領」に、「ごっこ遊び」の総合性が提示されている事実は、興味深い。保育の根幹は、子どもの自

由な遊びを通じれば、自然体に育まれることを痛切に知るのである。かつての「保育要領」は、自由遊びの奨励を展開していたが、自由放任保育の批判が興り、保育カリキュラムの必要性が唱えられる。そして新しい幼稚園教育要領が登場し、その保育内容からは、「ごっこ遊び」は消えていったのである。しかし、今回、「総合的な指導」が求められ、故に「ごっこ遊び」が復活するというのではなく、保育現場においては、渡邊や井口の本務校のように、「ごっこ遊び」がこれまでも取り入れられて来たのであろう。それは、私たち大人が、かつて幼い時、ままごと遊びが自然体として経験してきた側面があり、ままごと遊びの中で、大人になりきった世界を味わい、そこから社会の在り方を模倣して、幼心にも味わい育んできたのではなからうか。渡邊のように全学年全クラスあげての「お店屋さんごっこ」の年齢を越えた効用や、井口のように、子どもから湧き上がる「ごっこ遊び」を、長いサイクルで、自主性、社会性が育つようにしむけていく保育者こそ、真に子どもの内から育つ「総合的な指導」の1つといえるのではなからうか。

確かな「総合的な指導」を生む環境とは、どのようなものなのかを見つめてみよう。

井坂とくを中心とした「三重幼年美術の会」にかかわる保育者たちの事例研究でまとめ上げた、『造形表現で生きる総合教育<sup>(42)</sup>』を掲げよう。

そこでは、幼児たちに豊かな造形活動を味わわせながらも、集団活動としても、生き生きとした幼児の感性を、全身をフルに生かし働かせて、まさに総合活動として繰り広げられている。ここでは事例は省くが、巻頭言での浜本昌宏の箇条文が、「総合的な指導」を生む環境の一面を言い当てていると思うので示そう。

1. なによりも人間らしい「生活」が全ての活動の基盤になっている。
2. 部屋や廊下に、子どもの表現作品が中心に飾られ、そこに子どものことばが(つばやきを文字にして)添えられていることで伝え合いや共感がいっそう深まっている。
3. 自然と積極的に関わり、散歩や飼育・栽培での生々しい体験や実感が「五感」を鍛え、深く表現に結びついている。同時に、そこで出合う「生命」に心を寄せ、対象の色や形の美しさや不思議さに目を向け対話がはずむ。
4. 色彩が大事に扱われ、色水あそびから、てんてん遊び、おしゃれな模様などへとつなげ、さらに、パス・コンテ・水彩・フェルトペン・ポスターカラーなど、多様な材料や色を数多く用意して、子どもの美的感性に込めている。
5. 物語やことばと結びついた子どもらしいファンタジーやイメージの広がりや楽しみがある。
6. 運動会や生活発表会等の行事と造形表現活動が総合的に結びつき、一体的に高まっている。
7. 地域に根ざした体験や学びを表現につなげており、お年寄りからは伝承的手作りの文化を体験したり、暮らしの話を聞くなど、園が地域の文化センターの性格を持つ。
8. 子どもから学びそれを保育に生かそうと、子どもの発想や意欲を積極的に酌み上げている。



9. 地に足が着いた保育、生き生きとした表現活動は、それを支え、励ましている井坂とく抜きにしては成り立たない。そして、共鳴する多くの仲間の保育者たちの存在に誇りをもっている。

ことなのである。ここでは造形表現活動を通して唱えられているが、どの領域を中心にするにせよ、よい環境とは、<sup>なま</sup>生みの、はじけるような子どもの声と、保育者の豊かな声が聞えてくるような環境に、まずしていくことが大切といえよう。保育者の豊かな声とは、例えば、浜本が記した9つの事柄1つ1つが備っていくところで発せられる声、といえようか。

## VI 結びにかえて

杉浦美朗は、1985年夏、『デューイの総合学習の研究』の「序にかえて」で、次のような言葉を発している。

「私は、総合学習こそ人間の本质、学校の本质、教育の内容、教育の方法に対する広い視野と堅実な観方とに立つ教育哲学と教育方法論とを持った教育実践になり得るのではなかろうか、と考えています。そして、それ故にこそ、私は、総合学習、合科学習は教育そのもの、なかんずく学校教育そのものにおける『人間疎外』を克服すべき解決策の1つになり得るのではなかろうか、と考えております<sup>(43)</sup>」

ここでの「人間疎外」とは、当時の学校における校内暴力、登校拒否、いじめといった問題に対することばである。日本の教育改革は、この要因を払拭することにも期待があるといえる。

「総合学習」は、期待されながら、2002年4月、全国一斉に小・中学校で始まる。学校教育における人間性復活への足がかりになるようにしなければならない。児島や金丸のいうように、暗記主義才能から、児童・生徒の内から沸き上がるエネルギーの盛り上がりや育くむ場となり、子どもの能動的学習への意欲を目指して、そして山田が指摘する、学習の枠をのりこえる「ちから」を育んでいかねばならないであろう。児童・生徒の能動的な学習体制は、この「総合学習」をきっかけとして、他教科自体や、教科間の横断的取り組みにおいても、児童・生徒の主体性をもう一度、問い直して授業展開をしていく必要を説く、岩田の視点もほしい。そのためには、教師自身の変革も必要であることを指摘する。山口もその一人である。そして教師たちがどのように主体性、社会性ある幼児・児童の生徒に育てていくのかの深いヒントが、陽南中学校や岩手大附属小学校、渡邊や井口たちの展開から知ることができよう。そして、一人一人の教師の精神は、大塵や溝上、井坂たちの実践からも学びとれよう。

教科内容が3割削減され、学力低下が大きく叫ばれはじめた。文部科学省は、この8月、理解の早い子どもに対する発展的な内容を盛り込んだ特別指導をするよう小・中学校を促す方針を決めた、と伝えられる。多くの父母が、学力低下を心配して、進学塾に期待をしはじめている。新聞の投書欄にこんな声が載っていた。「見栄えよいが内容薄い教育」として

「町内の回覧の中に『総合的な学習への地域協力者大募集』と書かれた用紙が入っていた。……教科書がなく、子どもたちややりたいことを学習したいことが実現できる場として、文部省や学校関係者は考えているようだが果して思惑通りにいけるだろうか。……『ゆとり教育』によって教科書の内容はどんどん薄く軽くなり、考える作業が少なくなった子どもの基礎学力は低下している。この状況での『総合的な学習の時間』の導入は、まるで手抜き基礎工事の上に、見栄えのいい家を建てた欠陥住宅のようなものだ。……<sup>(44)</sup>」

こうあってはならぬ。来年度から一斉に始まるというのに、まだどのように実施していくか定まらぬ学校もあると聞く。子どもたちの「生きる力」をどう育てていくのか、教師たちがためられている。これら教師を含めた我々教育に携わる者自身が、教育者としての「生きる力」を育き実践していかねばならないのではなからうか、と痛切するのである。

2001 9 22

## 注

- (1)(2) 天野正輝編著 総合的学習のカリキュラム創造 P101 ミネルヴァ書房 1999  
 (3)(4) 児島邦宏他編 小学校総合的な学習ガイドブック P132 教育出版 1998  
 (5)(6) 前掲書(3)(4) P133  
 (7) 教職課程 第25巻第2号 P37 協同出版 1992  
 (8) 教育 第50巻第2号 P23 国土社 2000  
 (9)(10) 前掲書(8) P27  
 (11)(12) 前掲書(8) P33  
 (13)(14)(15)(16)(17) 前掲書(8) P34  
 (18) 前掲書(8) P35  
 (19) 現代教育科学 第44巻第1号 P71 明治図書 2001  
 (20)(21) 前掲書(19) P72  
 (22)(23)(24) 前掲書(19) P73  
 (25) 前掲書(3) P117 教育出版 1998  
 (26)(27) 教育 NO616 9月号 P12 国土社 1997  
 (28) 前掲書(26) P19  
 (29)(30) 教職課程 第25巻第13号 10月号 P74 協同出版 1999  
 (31) 前掲書(29) P76  
 (32)(33) 前掲書(29) P77  
 (34) 教職課程 第26巻第1号 P62 国土社 2000  
 (35) 前掲書(34) P63  
 (36)(37) 美育文化協会編 美育文化 第51巻第6号 P47 美育文化協会 2001  
 (38) 美育文化協会編 美育文化 第49巻第6号 P26 美育文化協会 1999  
 (39)(40) 前掲書(38) P27  
 (41) 前掲書(38) P30 P31  
 (42) 井坂とく、造形表現で生きる総合保育編集委員会 造形表現で生きる総合保育 明治図書 2000  
 (43) 杉浦美朗 デューイにおける総合学習の研究 Piv P v 風間書房 1985  
 (44) 朝日新聞 2000 8 30付 .12版

〒483 8086 愛知県江南市  
高屋町大松原172番地  
愛知江南短期大学  
幼児教育学科