

活動単元の構想と展開

—「総合学習」をつくる(1)—

安河内 義 己

(平成12年10月31日受理)

Establishing a Learning Community in the Classroom

Yoshimi YASUKOUTI

(Received October 31,2000)

1 「総合学習」をイメージする

「デンデンムシ」(まどみちお)という詩がある。「デンデンムシ」を「きみ」と称する語り手が、「デンデンムシ」である「きみ」の行動を語り、その行動を意味づけ、その行動を価値づけして見せている。この詩を、「総合学習」をイメージする手がかりとして読んでみよう。

「デンデンムシ」「きみ」は引き籠もっているのではない。「雨戸をわたっている」。「どこかの国へ行く」ように、だ。「ひっそりと」ひとりで。「デンデンムシ」よ、それは、「きみ」自身が、「きみ」自身で起こした「きみ」自身の行動だ。それは、「きみ」にとって、今を生きるということそのもの。「きみ」の内実が見えない者には「逃げてでも行くように」としかとらえられなくても一。

「きみ」にとって、今生きるということ、それは「はっぱ一まい」「つゆ一しずくない」「砂漠」を「横断」すること。それは「アンテナを高くおしたてて」多量で、多様な情報を収集しつつ、未知の世界を「横断」すること。それは、これまでの安住の地「オアシス」を脱して、「新しいオアシスの探検へと」向かうこと。それは、自分「の中で」自分の「社会と理科と／算数と図工と体育たちが」「目まぐるしく／立ち働いている」ことが、必要とされるということ。

それは、自分の「道」を自分で切り拓いていくということ。そして、それは、真に「勇気」を必要とするということ。それは、「教えてくれ」「きみの道のまぶしさを」「きみの勇気の光なのか／天からのくんしょうなのか」と他者をして言わしめる、それほどの価値あることなのだ。「デンデンムシ」よ、「きみ」は、そうやって「君」の「新しいオアシス」を手にするのだ。そして、また、次へと。

デンデンムシ

まど みちお

きみは デンデンムシ
ひっそりと
雨戸をわたっている
どこかの淋しい国へ
逃げてでも行くように

だが きみはいま
必死で横断中なのだ
はっぱ ーまい
つゆ ーしづくない
この垂直の砂漠を
アンテナを高くおしたてて
新しいオアシスの探検へと
フルスピードで のろのろと

いま きみの中で
きみの社会と理科と
算数と図工と体育たちが
どんなに目まぐるしく
立ち働いていることだろう
教えてくれ
ミスター・フルスピード・ノロ
きみの行く手がちかづくだけずつ
きみの後へのびていく
きみの道のまぶしさを

きみの勇気の光なのか
天からのくんしょうなのか

例えばこう読んでみる。そうすると、次のことが見えてくる。

- ① これまでの自分の安住の地「オアシス」を脱して、「新しいオアシスの探検へと」向かうこと、そのことがまず志されるということがあって、はじめて学ぶということはスタートする。
- ② 学ぶということは、「ひっそりと」自分ひとりの力で、しかも「必死で」、自分の「新しいオアシス」への進む道を「探検」することである。
- ③ 自分の「新しいオアシス」への道を「探検」ということは、「アンテナを高くおしたてて」今ある文化の中から自分に必要な情報を収集し、収集した情報を「新しいオアシスの探検」に役立つよう再構成していくことである。
- ④ 自分に必要な情報を収集し、収集した情報を「新しいオアシスの探検」に役立つよう再構成するためには、自分の「社会と理科と／算数と図工と体育たちが」、「目まぐるしく立ち働いている」ことが欠かせない。
- ⑤ 「社会と理科と／算数と図工と体育たち」と「たち」となることができるということは、その手前のところで各教科で学習したことのそれぞれが、学習者・子どもの内で人格化されていることを示している。人格化されているということは、それが学習者・子どもの手足となっているということ。目や耳となっているということ。つまり、血肉化されているということである。「デンデンムシ」よ、「きみ」に、その血肉化されていることが自覚されているかは別にして。

- ⑥ 自分の「新しいオアシス」への道を「探検」するためには、「社会と理科と／算数と図工と体育たちが「目まぐるしく／立ち働いている」とすることだが、そのようにする主体は「きみ」である。どこに向けて、どこまで、どのように「立ち働いている」とするか、その決定と実行は、まったく「きみ」の手の内にある。
- ⑦ ①～⑤のようにして学ぶということのその価値は、その軌跡にある。結果ではない。どんな「新しいオアシス」を見つけたか、創造したかもさることながら、どんな「新しいオアシスの探検」をなしたかである。
- ⑧ そのうえ①～⑤のようにして学んだその軌跡が、「きみの勇気の光」「天からのくんしょう」と評価されることがあれば、それが、「やってよかった」「これが自分が

生きた、これが自分が生活（生き生きと活性化）した証だ」と、誇らしき自己実現をもたらすこととなる。

以上①～⑧のことは、こうしてみると、そのまま「生きる」とはかくあることだの提示、「生きる」のありようの提示である。ここにいう「生きる」とは、

是からはどうして生きると妻が聞くどうして食べると昔は言ったが⁽¹⁾レベルの「生きる」である。2002年度から施行の学習指導要領のキーワード「生きる力を育てる」の「生きる」も、このレベルの「生きる」を言っている。では、そういう「生きる」に必要な「力」とはどんな力か。それが以上の①～⑧の力である。

そうすると、誤解を恐れずに結語を先に示せば、「総合学習」を実践することは、そのまま「生きる」を生きることなのである。

2 「総合学習」の原理

(1) 「総合学習」の目的原理

先に「総合学習」をイメージするとしてとらえた①～⑧の項は、それはそのまま「生きる」のありようとしての①～⑧の項、またそれはそのまま「生きる」ための「力」としての①～⑧の項であった。この①～⑧の項のうち、①・⑦・⑧の項に着眼すれば、そこから「総合学習」の目的原理が、次のように導かれよう。⁽²⁾

まず⑧の項を見る。

⑧ そのうえ①～⑤のようにして学んだその軌跡が、「きみの勇気の光」「天からのくんしょう」と評価されることがあれば、それが、「やってよかった」「これが自分が生きた、これが自分が生活（生き生きと活性化）した証だ」と、誇らしき自己実現をもたらすこととなる。（以下、下線は安河内）

⑧の項では、「総合学習」が自己実現をもたらすことを言う。これは、「総合学習」を何のためにするか、「総合学習」の目的の規定である。そこでこのことを目的原理1として、次のように設定する。

目的原理1

総合学習」は、学習者・子どもが、己の自己実現を市民として図ることを目的として行う。

「是からはどうして生きると妻が聞くどうして食べると昔は言ったが」と、生きることの意味（生きるための手段ではない）が問われることとなったこの国の今である。教育改革もこの「生きる」に必要な「力」をいかに育てるかに向けて進行している。「生きる力」が育まれるには、「学」の支えが必要である。ところが、ここにきて学習者・子どもの「学」する意欲の減退は歯止めが効かない。亀井氏が言うように、「学」と「生」との乖離の大きさのゆえである⁽³⁾。今までは、これを受験で煽るという手段で凌いできた。もちろんこの方法が正しくないことはいうまでもない。しかし、現実には、この方法でもそれなりの効果があった。が、正社員になってもつまらないと高校生のフリーター志望が69%となった今日⁽⁴⁾、その利き目はもうない。「学」への意欲を発動させるのは、「学」と「生」との関係を、「学」が人間らしく「生」きるためのところにあることが、学習者・子どもに濃厚に

実感されるときである。それは、「学」が学習者自身の自己実現を図る、その目的に向けてなされたときである。

目的原理1は、「学習者・子どもが、己の自己実現を市民として図る」と言う。各教科・各領域の学習は、もちろん学習者・子どもが、己の自己実現を図ることを目的として行う。しかし、それは、「学習者として」の自己実現である。「市民として」のではない。なぜか。各教科・各領域の学習は「学校文化」によってなされるからである。これに対して「総合学習」は、「学校文化」ではない「生の文化」「実の文化」によってなされる。そして、その主たる文化は地域文化、つまり地域教材である。だから、「総合学習」は、必然的に「市民として」の自己実現を図ることとなるのである。このことについては、目的原理3のところで詳述する。

次に①の項を見る

① これまでの自分の安住の地「オアシス」を脱して、「新しいオアシスの探検へと」向かうこと、そのことがまず志されるということがあって、はじめて学ぶということはスタートする。

①の項では、「総合学習」が、これまでの自分の安住の地「オアシス」を脱して、「新しいオアシスの探検へと」向かうこと、そのことがまず志されるということがあって、はじめて学ぶということはスタートすることを言う。これまでの自分の安住の地「オアシス」とは、学習者・子どもの今の生活のありようを言っている。これをここでは「生活1」と称することにする。そうすると「生活2」と称されるものは、学習者・子どもがこれから向かうところの新しいオアシスである。

つまり、生活1とは学習者・子どもの今日の生活、生活2とは「総合学習」をくぐり抜けたところに新たに発見され、創造される学習者・子どもの明日の生活、である。このことを目的原理2として、次のように設定する。

目的原理2

総合学習」は、学習者・子どもが、己の生活1を脱して新たな生活2探し、生活2づくりを目標として行う。

学習者・子どもの生活1がよりよい生活2へと変わっていく、あるいはレベルアップされていく、そのための「総合学習」というわけである。ところで、生活1、生活2という場合、その生活とは何かである。教育用語としての生活である。ふだんにいうところの生活とは区分される必要がある。

峰地光重氏は言う⁶⁾。「『生活』とは、生命が対象と交渉をもつその相である」、「教材の生命と、学習者の生命と、この二つのものが触れ合って、そこに教材の生命にもあらず、学習者の生命にもあざざる、触れ合って生ずる生命以上の生命の世界に学習至上境がある」と。ここで氏の言う「交渉をもつ」とは、また「触れ合って」とはどういうことか。それは、学習者・子どもが「対象」や「教材」に手出し足出しして働きかけ、作用しかける。するとそれに見合うかたちで「対象」や「教材」もまた学習者・子どもに働きかけ返す、作用しかけ返す、ということである。この「働きかけ返す、作用しかけ返す」ことを「付与される」と称することにする。そうすると、生活とは、学習者・子どもの生命が、具体

としての物や事の生命に働きかけ、作用しかけ、それに応じて新しい生命を物や事から付与される営み、である。

では、その「働きかけ、作用しかけ」とはどのようなことか。それは、2002年度から施行の教育課程のキーワードでいえば、学習者・子どもが「自ら課題を設定し、自ら考え、自ら判断し、行動する」ということである。そうすると、生活とは、学習者・子どもが自ら課題を設定し、自ら考え、自ら判断し、行動する、ということに応じて付与される営み、である。

例えば、小学校1年生の生活科としてよく実践される「学校探検」。これが1年生なりに自ら考え、自ら判断し、行動する学習として展開されれば、その「学校探検」した場の具体のいちいちからは、1年生なりの新しい価値が付与される。その結果、「学校探検」する手前の学校生活1と、「学校探検」後の学校生活2との間には、楽しさの点でも、学校への行き甲斐の点でも格段の格差ある生活が1年生に展開する、となるのである。

ただし、これは、重ねて言うが、単に「学校探検」しただけでそうなるものではない。学習者・子どもが「自ら考え、自ら判断し、行動する」という「学校探検」であってこそなのである。例えば、「学校探検」する場その場ごとに自分なりの名前づけ（ネーミング）をするというような。峰地光重はこうも言う⁶⁾。「『生活』とは、生活が育つ場である。」と。だから、そうなるためには、ほんとうに学習者・子どもに生活を生活させなければならぬ。ほんとうに学習者・子どもに自ら考え、自ら判断し、行動することをさせなければならない。

こう見てくると、「総合学習」は、まさに生活1から生活2へと、生活そのものを突き動かしていく、そういう力を育てる場である。

最後に⑦の項を見る。

⑦ ①～⑤のようにして学ぶということのその価値は、その軌跡にある。結果ではない。どんな「新しいオアシス」を見つけたか、創造したかもさることながら、どんな「新しいオアシスの探検」をなしたかである。

⑦の項では、学ぶということのその価値は、その軌跡にある。結果ではない、と言う。ここで大事なのは、特に学習の方法について評価に値する学習成果を獲得する、のところである。「総合学習」のポイントは、だれが、いつ、なにを総合するかにある。この点からいえば、指導者が、「総合学習」に入る前に総合してしまっている、というのが今なされている実践の多くである。しかし、そうではない実践がある。当時の教育界を驚愕させたあの長野県長野小（信州大学教育学部附属）の実践⁷⁾であり、伊那小の実践⁸⁾である。これらの実践では、子どもが総合学習をスタートさせ、子どもが題材や・知識内容を、子どもが学習の方法（手順や手だて）を、総合させながら進めていく。「総合学習」であるからこそ達成できる学習成果の獲得がここにある。なにかずく学習の方法（手順や手だて）について、これを総合的に発想し、発想したことを総合的に練り上げていく体験の獲得、これは各教科の学習がよくしないことである。

このことを言うのは安河内だけではない。松本康氏が言う⁹⁾。総合学習は「白紙単元として、何でも自由にできる時間とする」。「あらかじめ予定した方向に子どもを追い込むようなことはせず」、「子どもの外側からあれこれ『総合化された内容を与えよう』という

立場をとらない。「総合学習における総合化の主体は子どもである。総合学習とは子ども自身が知識や経験を主体的に総合してゆくプロセスの学習である」と。また、あのオープンスクール提唱者の加藤幸次氏が言う⁴⁰。「学習者である子どもあるいは子どもたちが、授業の進行とともに“総合”していく」と。

そういうわけで、目的原理3が次のように設定される。

目的原理3

「総合学習」は、学習者・子どもが、評価に値する学習方法（手順や手立て）の獲得となる学習内容を設定する。

そこで問題は、目的原理3がいう「学習者・子どもが、評価に値する学習方法（手順や手立て）の獲得となる学習内容」とは、どんな学習内容かである。それは、ひとことでいえば、地域教材といわれている教材が持っている内容である。では、なぜ地域教材か。それは、地域教材が、学習者・子どもにとって単に身近かにあるという理由からだけではない。次のように、もっと積極的な必要があるからである。

①これまでの教育のキーワードでは対応しきれない学習内容が必要とされる。

<覚える 知識 受容 わかる>という、これは学習者・子どもの側からとらえられた、これまでの教育のキーワードである。

このキーワードでは対応しきれない学習内容とは、地域教材による学習内容である。地域教材は「生の文化」である。「生の文化」は、実生活における文化、「実の文化」ともいえる。

これに対して「学校文化」は、「生の文化」「実の文化」を、学習者とその発達段階に即して学習対象とすることができるよう整備した文化である。だから今回の教育改革にあたって、例えば「中学校学習指導要領解説—総則編（平成11年9月）が

このような時間（安河内注「総合的な学習の時間」のこと）の活動を通して、特に学校で学ぶ知識と実生活との結び付き、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識や技能等が実生活において生かされ総合的に働くようにすることが大切である。

と言わなければならないのはこのためである。なぜなら、「生の文化」「実の文化」を、学習者とその発達段階に即して学習の対象とすることができるよう整備するということは、この学習指導要領が言うところの「学校で学ぶ知識と実生活との結び付き、知の総合化の視点を重視し、各教科等で得た知識や技能等が実生活において生かされ総合的に働くようにする」のところを削ぎ落とすことだからである。そういうところを削ぎ落としたからこそ「学校文化」たりえているのである。だから、「学校文化」はもともと「実生活」とは乖離していくようにしか整備されていないのである。そうすると「学校文化」は、「実の文化」に対しては「虚の文化」とも称される文化である。⁴¹

したがって「学校文化」を学習内容としていては、<覚える 知識 受容 わかる>というこれまでの教育のキーワードには対応できても、次に述べるこれからの教育のキーワード<考える 判断する 表現する できる つくる かわる>には対応しきれないのである。そこで、地域教材なのである。

②これからの教育のキーワードでなければ対応しきれない学習内容が必要とされる。

<考える 判断する 表現する できる つくる かわる>という、これは学習者・子どもの側からとらえられた、これからの教育のキーワードである。

教育において「生きるとは、文化の働きかけに対して主体が適切に働き返すこと」¹²⁾と端的に定義してみる。そうすると、「主体が適切に働き返す」とは、主体が、まさに<考える 判断する 表現する できる つくる かわる>という行動・活動・行為を具体的になすことである。ところが、「虚の文化」である「学校文化」は、「学校文化」としての整備が進めば進むほど「文化の働きかけ」はひ弱となっていく。必然的に「主体が働き返す」こともまたひ弱となっていく。そこで「実の文化」である地域文化の必要である。ここでは、次のように強力な「文化の働きかけに対して主体が適切に働き返すこと」が展開する。

- ・学習者は、何を学習することにするかを決定する—地域文化の何に「働き返すこと」をするかを自ら学習課題として設定する。これはつまりは、当人の当面の生きる目的・目標を自ら設定することである。
- ・学習者は、自ら設定した学習課題について考える。つまり、学習対象である地域文化の「かれこれ」との間を「身」をもって「行き交わす」こと¹³⁾を進める。
- ・学習者は、考えたことをもとに自ら判断する。つまり、地域文化についての知識の習得だけでは済まされず、それを元手によりよい自分の地域文化づくりとしての自己表現をするべく、知の生産を進める。
- ・学習者は、生産した知によって、よりよい自分の地域文化づくりを実践する。
- ・学習者は、以上の学習によって、市民としての成長を遂げる。

だから、地域教材なのである。

③本気になって何事かを発見する・創造することとしての学習内容が必要とされる。

目的原理3は「学習者・子どもが評価に値する学習方法（手順や手立て）の獲得」を言う。単なる学習方法の獲得ではない。「評価に値する学習方法の」である。これを可能にするのは、よほど本気になって何事かを発見する、創造するとなる学習である。

例えば、福岡県柳河小学校第3学年の総合学習「祭り『どろつくどん』」¹⁴⁾。

- A 子どもたちのキラキラした目、とても感動しました。あれだけのことができるなんて、子ども達の頑張り、すばらしいものでした。学校と地域とが一体となり、伝統文化を大切に思う心、本当に感激しました。私たちの忘れかけていたことに、ハッとさせられた気さえしました。お面づくりに苦勞したし、笛や太鼓の練習も大変だったねと、ひとりひとりをほめてあげたい気持ちです。みんなで力を合わせてすばらしい「どろつくどん」ができたねと。<略>

これは、この発表会に参加した市民の言である。これだけの感動と感激を与えた「どろつくどん」づくりであったればこそ、「評価に値する学習方法」もまた獲得される。これが地域文化の教材としての力である。だから、地域教材なのである。

④学校の再生が可能となる学習内容が必要とされる。

「祭り『どろつくどん』」に参加した市民の言をもう少し見てみる。

- B 毎日がんばって練習した「どろつくどん」発表会、とても感激、感動しました。私達、親には出来ないほど力が入って、りっぱでした。全員でがんばった「どろつくどん」は、これからも心に残り、大きな思い出となったでしょう。<略>

- C <略>こんなに上手に出来るのであれば、もっともっと地域の方達はもとより、もっといろんな人に見ていただきかった。というのが本音です。正直言って、柳河小校区の方達は知っていても、ちょっとちがう校区になると、どこふく風の感じがして、小さな市なのに、となりの町の行事になると無関心なんだなというのが、私の本音です。柳川という都市をもっといろんな人に知っていただこうと思うのなら、柳川市全体で、何か伝統的なものを全国にアピールできるようにしてほしいと思います。それにしても、柳河小3年全員バンザーイ! <略>
- D 私自身も子供の頃から「おにぎえ」の「踊り山」の方で踊っていましたので、正直いって子供がどこまでやれるのか心配でした。子供自身は「飛龍」の方で9月頃から、毎日、夜、練習に行っていました。不安であまり見に行きませんでした。でも、いざ本番となり、ちゃんと踊っているのを見ると、感激で胸がいっぱいになりました。そして、私が子供の頃から続け、「大地」が産まれた事により遠のいていた「おにぎえ」に、今度は「大地」がかかわった事がとても嬉しかったです。これからもずっと続けていただいて、何年か後には「大地」の子供がまた踊ってくれたらいいなと思いました。
- E <略>あの「舞い」に意味があったということが(当然のことなのに)新鮮な驚きでした。その意味を知ることで、細かいひとつひとつの動きまで、楽しめたような気がします。ちょっとした「きっかけ」がこんなにも素晴らしいものに成長し、嬉しく思います。<略>
- F <略>来年もまたどこかの学年が受け継いで、柳河小の「どろつくどん」を競演会の定番にできたらいいなと思いました。若い世代が、郷土のおまつりを十分に楽しみ、伝えて行く、とても素晴らしいことだと思います。子供たちのおかげで「どろつくどん」大好きになりました。3年生のみなさん、ありがとう。
- G 毎年「おにぎえ」で「どろつくどん」をただ見ているだけでしたが、今年は「子供どろつくどん」を見て、歴史や意味がわかり、とても感激しました。素晴らしいものでした。伝統のある「どろつくどん」をいつまでも受け継いでいってほしいと思います。自主性や協調性のある総合学習の取り組み方にすごく感動しています。<略>

なぜ地域教材をか。これへの解は、これら市民の言のいくつかからでさえ、次のように見い出すことができよう。

学習者・子どもが、大人になり代わって、

- ・ Aが言うように、地域の埋蔵された文化、衰えた文化、消滅した文化を掘り起こす役目をする。
- ・ B・Gが言うように、掘り起こした文化を再生、再構成し、回復させる役目をする。
- ・ Dが言うように、再生、再構成し、回復させた新しい文化に新しい意味づけを与える役目をする。
- ・ Cが言うように、個々にある文化間の絆を深め、連携を図り、その構造化を進める役目をする。
- ・ E・Fが言うように、以上の役目を果たすことによって、自分たち自身の生活を向上させ、自分たち自身の生活環境を整え、そのことによって地域社会を変革し、成長させていく役目をする。

目的原理1で「市民として」と言うのは、このような役割を学習者・子どもが荷うことになるからである。

(2) 「総合学習」の方法原理

先の①～⑧の項のうち、②・③・④・⑤・⑥に着眼すれば、そこから「総合学習」の方法原理が、次のように導かれよう。

まず、②の項を見る。

② 学ぶということは、「ひっそりと」自分ひとりの力で、しかも「必死で」自分の「新しいオアシス」への進む道を「探検」することである。

②の項では、「総合学習」は自分ひとりの力で、しかも「必死で」なされることを言う。このことは、方法原理1として、次のように設定することができる。

方法原理1

「総合学習」では、学習者・子どもが、何を、どう総合するかを考え、判断し、決定し、実践する。

この方法原理1は、先の目的原理3「『総合学習』は、学習者・子どもが、評価に値する学習方法（手順や手立て）の獲得となる学習内容を設定する。」を受けている。「総合学習」で、学習者・子どもが総合するのは、次の三つである。

i 学習内容・学習事項の総合 「総合学習」の目的と目標を達成するために必要な実質的学習内容・学習事項の総合である。ここで役に立つのが、各教科・各領域でやった関連学習や合科学習の体験である。

ii 学習方法（手順と手だて）の総合 「総合学習」を展開するためのさまざまな手順と手だての発想と工夫としての総合である。ここでも各教科・各領域で体験した学習方法の蓄積が物を言う。それらの体験を総合しつつ、学習者・子どもが、「総合学習」の目的と目標の達成と、「総合学習」の学習内容・学習事項の論理に沿うように、学習方法を設定していく。

iii 学習スタッフの総合 学習スタッフとはクラスメイト、先生たち、家族、地域の人、情報の受信相手、情報の発信相手、という人たちである。これらの人たちを「総合学習」の目的と目標の達成のための情報網に組み入れるのである。そして単に組み入れるだけでなく、これらの人たちとの提供する・提供される、援助する・援助される、共同する・共同される、協同する・協同されるという関係づくり、つまり学習共同体（Learning Community）づくりを学習者・子ども自身が進めていく。

しかし、今なされている「総合的な学習の時間」の多くの実践は、どのように総合するかその方法論として、関連学習や合科学習の論理を用いている。この論理は、各教科・各領域の学習成果を上げるための方法として採られた論理である。

「総合学習」は、各教科の学習を寄せ集めてする学習ではない。だから、「総合学習」のこの部分は国語科、この部分は社会科などという分別が実践でなされているが、それではまだ学習者・子どもにとっての十分な「総合学習」となっているとはいえない。

しかし、嬉しいことに2000年度のここに来て、「総合的な学習の時間」、「総合学習」、「総合単元」などの名のもとに、だんだんと多様な実践がなされるようになってきた。その現状を、方法原理1を基準にして整理してみる。次の表のようになる⁴⁹。

活動内容 レベル	だれが 総合するか	いつ総合 するか	なにを 総合するか	どのように 総合するか	教材・題材の位置
教科・各領域の学習効率化を図る工夫レベル前期	指導者が	事前に	学習内容	1教科・1領域のある1単元、ある1題材をを中心にし、これに他教科・他領域の単元や題材を一つ付け加える。	教材・題材を学ぶことが学習することの目的・目標となる。
教科・各領域の学習効率化を図る工夫レベル後期	指導者が	事前に	学習内容	1教科・1領域のある1単元、ある1題材をを中心にし、これに他教科・他領域の単元や題材を多様に付け加える。	同上。
関連学習 合科学習 レベル	指導者が	事前に	学習内容 学習方法 スタッフ	2教科・2領域以上の単元や題材について関連や合科を図る。	同上。
総合学習 前期	指導者と学習者・子ども自身が	事前に 事中に	学習内容 学習方法 スタッフ	これまでの教育のキーワード覚える・知識・受容・わかるが獲得されるように総合する。	教材・題材で学ぶことが学習することの目的・目標の一つとなる。
総合学習 後期	学習者・子ども自身が	必要となる 時点で	学習内容・ 方法・仲間	総合学習の目的原理と方法原理によって統合する。	同上のことがいっそう進む。

<横軸=総合する主体者の総合化のための活動内容の項目を示す。縦軸=どの程度総合するか、総合のレベルを示す。>

縦軸とした「総合のレベル」に沿えば、次のような事例を示すことができる。

<教科・各領域の学習効率化を図る工夫レベル前期>

例えば、「米づくり」を学年行事として位置づけ、「稲刈り」を「総合的学習の時間」にやり、図画工作科の時間にそのことを絵として表現する、というような。

<教科・各領域の学習効率化を図る工夫レベル後期>

例えば、先の「米づくり」の事例にさらに理科で米粒のつくり調べ、算数で米粒の数調べ、国語科で作文を、というような。

<関連学習・合科学習レベル>

例えば、「めん、だいすき」（小学校第3学年）というテーマで「総合的学習の時間」「社会科」「算数科」、それぞれのねらいの達成を図る実践。⁽¹⁶⁾

<総合学習前期>

例えば、「おじいちゃん・おばあちゃんと共に生きる」（小学校第6学年）というテーマで「ゲートボール」について調べ学習をし、発表するという、わかる段階のところまでで完了する「総合的学習の時間」の実践。⁽¹⁷⁾

例えば、「障害者福祉」（中学校第2学年）というテーマで「車椅子」に関わる諸問題について調査研究し、発表するという、わかる段階のところまでで完了する「総合的学習の時間」の実践。⁽¹⁸⁾

<総合学習後期>

例えば、「四年二組有明海大冒険」（小学校第4学年）の実践。⁽¹⁹⁾

次に⑥の項を見る。

⑥ 自分の「新しいオアシス」への道を「探検」するためには、「社会と理科と／算数と図工と体育たち」が「目まぐるしく／立ち働いている」とすることだが、その主体は「きみ」である。どこに向けて、どこまで、どのように「立ち働いている」とするか、その決定と実行は、まったく「きみ」の手の内にある。

⑥の項では、「社会と理科と／算数と図工と体育たち」が「目まぐるしく／立ち働いている」とすることを言う。このことは、方法原理2として、次のように設定することができる。

方法原理2

「総合学習」では、学習者・子どもが、自家薬籠中のものとした各教科・各領域の学習成果を、総合させつつ十分に敷衍化し、援用し、活用する。

この方法原理2は、先の目的原理1「『総合学習』は、学習者・子どもが、己の自己実現を市民として図ることを目的として行う。」と目的原理3「『総合学習』は、学習者・子どもが、評価に値する学習方法（手順や手立て）の獲得となる学習内容を設定する。」を受けている。

方法原理1で見たように、「総合学習」で学習者・子どもが総合するのは、i 学習内容・学習事項の総合、ii 学習方法（手順と手だて）の総合、iii 学習スタッフの総合、の三つである。この三つについては、どれも各教科・各領域の学習成果としてその基本的仕方は獲得されている、はずである。ただし、それは、各教科・各領域それぞれの枠組みに沿った形である。だから、それは、そのままでは「総合学習」には援用、活用できない。そこで、それは「総合学習」という枠組に合うよう再編成され、再構成されなければならない。その作業が総合するという作業である。

方法原理2が「各教科・各領域の学習成果を十分に敷衍化し、援用し、活用する」と言うのは、この総合に向けての再編成・再構成作業が、「総合学習」に向けて敷衍化され、援用、活用できるとなるようにせよということを指示している。これについては、学習指導要領が言う「総合的な学習の時間」も、「各教科、道徳、特別活動それぞれで身に付けられる知識や技能を児童生徒の中で総合化すること」と指示している。方法原理2では、このことのいっそうの明確化を図っているのである。

次に③の項を見る。

③ 自分の「新しいオアシス」への道を「探検」するということは、「アンテナを高くおしたてて」今ある文化の中から自分に必要な情報を収集し、収集した情報を「新しいオアシスの探検」に役立つように再構成していくことである。




③の項では、今ある文化の中から自分に必要な情報を収集し、収集した情報を「新しいオアシスの探検」に役立つように再構成していくことを言う。このことは、方法原理3として、次のように設定することができる。

方法原理3

「総合学習」では、学習者・子どもは、まず情報のよい受け手となり、次に情報のよい創り手となり、さらに情報のよい伝え手となり、そしてまた情報のよい受け手となり、というサイクルをスパイラルにたどる。

この方法原理3は、先の目的原理2「『総合学習』は、学習者・子どもが、生活1を脱して新たな生活2探し、生活2づくりを目標として行う。」と、目的原理3「『総合学習』は、学習者・子どもが、評価に値する学習方法（手順や手立て）の獲得となる学習内容を設定する。」を受けている。目的原理2に言う「生活1、生活2」、目的原理3に言う「学習方法」を学びの対象とするには、それらについての情報収集と情報操作とが欠かせないからである。

目的原理2のところで見たとように、「生活とは、学習者・子どもの生命が具体としての物や事の生命に働きかけ、作用しかけ、それに応じて新しい生命を物や事から付与される営み」であった。そこで「働きかけ・作用しかけ、付与される」のところは、方法論的にどうすればよいかである。方法原理3の必要がここにある。方法原理3にいう情報のよい受け手⇒情報のよい創り手⇒情報のよい伝え手⇒情報のよい受け手⇒というスパイラルなサイクルとは、具体的には次の①から⑭のことをいう。

- | | | |
|--|---|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> ①情報収集・情報理解の目的を明確にもつ。 ②情報収集・情報理解の目標を明確にもつ。 ③情報収集・情報理解の方法を明確にもつ。 ④目的・目標・方法に沿って情報を収集し理解する。 ⑤収集し理解した情報を有効に保管する。 |  | 情報の受け手 |
| <ul style="list-style-type: none"> ⑥設定した①の目的にしたがって、必要な情報をピックアップする。 ⑦設定した①の目的に合うように、情報の不備を補い、再構成する。 ⑧得られた⑥⑦の情報間の関係づけをする。 ⑨関係づけをした⑧の情報の意味づけをする。 ⑩関係づけ、意味づけの結果見えてきた不足する情報を収集する。 |  | 情報の創り手 |
| <ul style="list-style-type: none"> ⑪設定した①の目的に加え、だれに伝えるか相手意識を明確にもつ。 ⑫設定した⑪の相手に沿って、創った情報を点検、評定する。 ⑬点検、評定に沿って情報の手直しをする。 ⑭情報の伝え手として情報を伝える。伝えたらその手応えを受け手として受け止め、さらに情報のよりよい創り手→伝え手となることを目指す。 |  | 情報の伝え手 |

次に④の項を見る。

- ④ 自分に必要な情報を収集し、収集した情報を「新しいオアシスの探検」に役立つように再構成するためには、自分の「社会と理科と／算数と図工と体育たちが」、「目まぐるしく立ち働いている」ことが欠かせない。

④の項では、「社会と理科と／算数と図工と体育たちが」、「目まぐるしく立ち働いている」ことを言う。このことは、方法原理4として、次のように設定することができる。

方法原理4

「総合学習」では、学習者・子どもは、各教科・各領域の学習成果を自家薬籠中のものとするをいっそう進め、その敷衍化力・援用力・活用力を高めていく。

各教科・各領域の学習成果を自家薬籠中のものとする、このことをよくするのはもちろん各教科・各領域の学習である。しかし、各教科・各領域の学習成果を自家薬籠中のものとするをさらにいっそう進めるのも「総合学習」である。なぜなら、各教科・各領域の学習成果の敷衍化・援用・活用を進めようとするればするほど、それらがいっそう自家薬籠中のものとなることが求められるからである。

しかし、教室の現状は、各教科・各領域の学習成果を自家薬籠中のものとするを十分に進めているとはとてもいえない。それは、各教科・各領域の学習が、いまだ十分に学習成果の人格化を図るレベルまでに至っていないからである。学習成果を手足として使う、目や耳として使う、そういう場面が学習者の体験となるよう設定されることが少ないからである。

学習成果を手足として使う、目や耳として使うことを進めるためには、各教科・各領域が使用する教材が、学習者・子どもが何かを創る・発見するための材料・媒材となるように位置づけられなければならない。国語科でいえば、例えば評論文という言語文化を創る・発見するという学習目的・目標のもとに、評論文教材が評論文創りのための材料、評論文する対象や視点の発見のための媒材として設定されなければならない。

つまり、各教科・各領域の学習は、「教材を学ぶ」ことが目的となるのではなく、何かを創る・発見することがまず目的としてあって、その目的達成の方法・手段として「教材に学ぶ」ことがある、とならなければならないのである。

この考え方は、実は、生活綴り方の時代から主張されている。例えば峰地光重氏は教科は「生活を掘り起こす耕耘機だ」⁽²⁰⁾と言う。また、あのオープンスクール提唱の加藤幸次氏も「総合では科学や学問の成果である教科は問題解決のための『手段』となっているのである。あるいは、なにかを作るときの『手段』として活用されるのである。まずあるものは疑問であり、問題であり、作りたいという関心である。こうした疑問、問題、課題を解決したり、作ったりするために人類の文化遺産である科学や学問の成果を『活用』するのである。」⁽²¹⁾と言う。これは、これまで教育の目的概念としてきた各教科・各領域の学習を、方法概念としてとらえようという考え方である。今回の教育課程の改訂は明治維新の改革に匹敵すると言われる。例えば奥田眞丈氏は「今回の教育改革は、かつての明治維新のいわゆる幕藩体制から近代国家へ移ったときの大改革と、第二次世界大戦の敗戦から立ち上がるための大教育改革にも匹敵する」⁽²²⁾と言う。そのゆえんの第一はここにある。

最後に⑤の項を見る。

- ⑤ 「社会と理科と／算数と図工と体育たち」と「たち」となることができるということは、その手前のところで各教科で学習したことのそれぞれが、学習者・子どもの内で人格化されていることを示している。人格化されているということは、それが学習者・子どもの手足となっているということ。目や耳となっているということ、つまり、血肉化されているということである。「デンデンムシ」よ、「きみ」に、その血肉化されていることが自覚されているかは別にして。

⑤の項では、「デンデンムシ」、「きみ」に、その血肉化されていることが自覚されているかどうかを言う。このことは、方法原理4として、次のように設定することができる。

方法原理5

「総合学習」では、学習者・子どもが、各教科・各領域の学習成果について、また既習の「総合学習」の学習成果について、メタ認識を進める。

方法原理5は、目的原理1「『総合学習』は、学習者・子どもが、己の自己実現を市民として図ることを目的として行う。」を受けている。

方法原理5がいう「各教科・各領域の学習成果について、また既習の「総合学習」の学習成果について、メタ認識を進める」とは、次のことを進めることである。

- i 「総合学習」によって各教科・各領域、また既習の「総合学習」の学習の充足度を明確にする。
- ii 「総合学習」によって、各教科・各領域、また既習の「総合学習」の学習成果を、どの程度自家葉籠中のものとしているか、その程度を明確にする。
- iii 各教科・各領域の学習として、これから何が必要かを i と ii から明確にする。
- iv 明確にした iii の必要を充足させる各教科・各領域の学習について、具体的に目標・計画を設定する。

次の資料は、福岡県昭代第二小学校第4学年の総合学習「有明海大冒険」⁽²³⁾をやった子どもたちの3年後（中学校第1学年の一学期終了後）のアンケートの結果である。

藤吉先生とやった学習で一番心に残っている学習は何の学習ですか。	・総合学習「四年二組有明海大冒険」	14名
	・物語「ごんぎつね」によるシンボル劇づくり	10
	・物語「モチモチの木」による影絵づくり	8
3年後の今、その学習のどんなことが役に立っていますか。	・友達や班や学級みんなで協力し、協同で学習したこと。	22名 (19名)
	・いろいろな本や資料で学習したこと。	20 (19)
	・劇や物語など、ものことをつくりあげる学習をしたこと。	16 (15)
	・学習目的や目標を自分たちでつくったこと。	12 (12)
	・学習方法をいろいろ工夫したこと。	12 (16)
	・自分達だけで学習を進めたこと。	11 (22)
	・いろいろな人に聞いて学習したこと。	9 (9)

<表中 () 内の数値は、総合学習「四年二組有明海大冒険」のみについてのアンケート結果である。アンケートに応じてくれた人数は22名。該当する項にはいくつでも○を付してもらった。>

学習成果についてのメタ認識を進める方法としては、こういう調査法が一つあろう。十分とは言い難い調査だが、それでもこれからかいま見えてくることがいくつかある。

- ・学習成果についての自覚的なメタ認識は、学習終了後でなければ無理なようである。
- ・学習終了時点からの時間が経過するほど、学習方法についてのメタ認識が鮮明となるようである。
- ・各教科・領域と「総合学習」の学習成果のメタ認識の違いは、「自分達だけで学習を進めたこと」の実感の強烈さの違いにあるようである。

注

- (1) 大岡信『新折々のうた3』岩波新書1997。
- (2) 新教育課程「総合的な学習の時間」に関わって、教育原理として「目的原理」「方法原理」を明確にした論は、管見に拠れば現時点ではまだ見当たらない。今のところ安河内の論に近いものとして今谷順重編著『総合的な学習の新視点』（33p 黎明書房1997）を挙げることができる。他の論については、次のようである。
 加藤幸次『総合学習の思想と技術』（明治図書1997）は総合学習を支える思想とこれまでの実践の区分を言う。
 高浦勝義編著『総合学習の理論』（黎明書房1997）はその単元構成の原理を言う。
 柴田義松『学び方の基礎・基本と総合的学習』（明治図書1998）はその視点を言う。
 澁澤文隆・佐野金吾編『総合学習・選択学習の展開』（教育出版1998）はその計画立案を言う。
 水越敏行『総合的学習の理論と展開』（明治図書1998）はそのカリキュラム論を言う。水越敏行・木原敏行『総合的学習の授業づくりを深める』（明治図書1999）はそれを支える学校システムを言う。
 稲垣忠彦『総合学習を創る』（岩波書店2000）はその実践の確かな可能性を言う。
 西郷竹彦『理論編 文芸研の総合学習』（黎明書房2000）はその教育課程への位置づけを言う。
- (3) 亀井浩明「『生きる力』と『ゆとり』をめぐる」（『学校教育研究 第14』45p 日本学校教育学会編 教育開発研究所1999）。
- (4) 日本教育新聞2000. 9. 16日付。
- (5) 『峰地光重著作集16』44p, 99p けやき書房1981。
- (6) (5)に同じ。96p。
- (7) 小松恒夫著『教科書を子どもが創る小学校』新潮社1982。
- (8) 伊那小学校『内から育つ子ら—小学校低学年における総合学習の展開』（信濃教育委員会出版部1980）、『自ら学ぶ—教科・道徳・特活の核となる総合活動』（信濃教育委員会出版部1981）
- (9) 香川大学助教授。『学校教育研究』No971 13, 14, 15p 広島大学附属小学校刊1998・6
- (10) 上智大学教授。高浦勝義編著『総合学習の論理』116p 黎明書房1997。
- (11) 安河内は、学校文化を「虚の文化」、実生活における文化を「生の文化」「実の文化」と命名した。佐伯胖氏は学校文化を「疑似文化」、実生活における文化を「真正の文化」（佐伯胖、汐見稔幸、佐藤学編『学校の再生をめざして3』149p 東京大学出版会1992）と言う。
 また、渋谷孝氏は、次のように言う。「実学」と「虚学」という言葉がある。前者を総合的学習に、後者を個別教科学習になぞらえることが出来る。「実学」の内容は、学習者にとって、実生活と直結する知識であり、<略>「虚学」は、実生活の必要性和直結する知識ではなく、具体的問題の底にある原則的な問題について学習する。（渋谷孝著『21世紀型授業づくり1「説明文教材の新しい教え方」』123p 明治図書1999）
- (12) 拙論『「活動単元学習」の構想と展開—コミュニケーション活動づくり(3)』2p 長崎大学教育学部紀要 教科教育学No.35, 2000)。
- (13) 小林秀雄『考えるヒント2』61p 文春文庫1975。

- (14) 柳川市立柳河小学校教諭藤吉和美氏を中心とする第3学年の担任及び市民の自主参加による実践(2000年度2学期)に拠る。
- (15) 加藤幸次編著『総合学習の実践』(黎明書房1997)は、「教科」総合学習・「合科」総合学習・「学際的」総合学習・「トピック」総合学習・「興味・関心」総合学習, という区分をする。これは, 安河内の言う「総合学習」の方法原理をミックスしたものを基準とした区分である。

児島邦宏『教育の流れを変える総合的学習』(ぎょうせい1998)は, 「どのような根拠に基づき総合化を図っていくかについては, 大きく二つの考え方がある」として, 「学習対象に力点を置いた総合化」と「学習主体に力点を置いた総合化」を言う(39~41p)。安河内の言う「総合学習」の目的原理・方法原理は, この両者の総合化を指向している。
- (16) 天知茂・秋田大学附属小学校編『総合的な学習への挑戦—豊かな子どもの文化をひらく』68p教育出版1998。
- (17) 吉崎静夫監修・埼玉県越谷市立越ヶ谷小学校編『小学校における総合的な学習の時間の実践』133pゆまに書房1999。
- (18) 吉崎静夫監修・埼玉県杉戸町立杉戸中学校編『中学校における総合的な学習の時間の実践』60pゆまに書房1999。
- (19) 日本教育方法学会第34回大会(1998, 10, 3, 4於 福岡教育大学)にて, 協同研究 安河内義己・藤吉和美『学習者・子どもが総合する総合学習単元—小学校第4学年の場合—』として発表(実践は藤吉和美教諭1996・1月より)。参照されたい。
- (20) 峰地光重著『文化中心綴方新教授法』1922年(『峰地光重著作集16』けやき書房。)
- (21) 加藤幸次編著『総合学習の実践』16p黎明書房1997。
- (22) 『教育展望』1・2月号教育調査研究所1998。
- (23) (19)に同じ。1998・9 アンケート実施。