

## 総合学習の教育的意義についての一考察

——奈良女子大学附属小学校における「しごと」学習を通して——

廣 岡 正 昭

は じ め に

「総合学習の教育的な意義を再認識する必要がある。」というのが本小論における根本的な問題意識である。その理由は、「総合学習が学力低下の原因になっている。」という主張がある一方で、逆に「総合学習に熱心に取り組んでいる学校では子どもの学力が向上している。」という主張もあり、総合学習のあり方や価値が問われている現状があるからである<sup>(注1)</sup>。

平成11年に『分数ができない大学生』が出版されて以来「学力低下論争」が始まり、OECD(経済協力開発機構)の「学習到達度調査(PISA)」においても、我が国の児童生徒の学力実態についていくつかの問題点が指摘されてきている<sup>(注2)</sup>。

学力低下に対する国民的な関心が高まってきている現状の中で、我が国の児童生徒の学力が低下した原因として、いわゆる「ゆとり教育」と揶揄される学習指導要領による教育課程が挙げられることがある。

「ゆとり教育」とは、昭和52年改定の学習指導要領において「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」が学習指導要領改訂のねらいの一つとして掲げられたことに始まる。その後この理念は、平成元年改定の学習指導要領及び平成10年改定の学習指導要領による教育課程までを貫く理念とされている。

とりわけ平成10年改定の学習指導要領(全面実施は平成14年度から)においては、学校週5日制の完全実施や総合的な学習の時間の新設などに伴い、授業時間数や各教科の学習内容が削減されたことから平成10年版の学習指導要領が「学力低下の主たる原因」として語られるようになった経緯がある。そして、次の平成20年改定の学習指導要領では、「脱ゆとり色」が鮮明になったとされているのである(改訂年度は小・中学校用の学習指導要領について)。

本小論では、学力低下の大きな原因として語られる平成10年改定の学習指導要領の中で新設された「総合的な学習」の事例として、奈良女子大学附属小学校の「しごと」と称される学習形態を取り上げ、その理念や実践形態を分析することを通して、目指すべき総合学習のあり方や培うべき学力についての視座を得ることで、「総合学習の教育的意義」を明らかにしたいと考える。

考察の対象事例として取り上げる奈良女子大学附属小学校の「しごと」と称する学習形態は、平成元年改定の学習指導要領で新設された「生活科の源流」として、また平成10年改定の学習

指導要領で新設された「総合学習の源流或いはルーツの一つ」として評価され、現在まで受け継がれているものである<sup>(注3)</sup>。

先述の通り、学習指導要領の上では、平成10年の改定で初めて「総合的な学習の時間」が登場した。この学習指導要領上の総合的な学習は、奈良女子大学附属小学校の「しごと」のように、我が国の教育実践史の中で展開されてきた、いわゆる「総合学習」とは厳密な意味では区別されなければならないが、本論では学習指導要領上の「総合的な学習」も、広い意味での「総合学習」としてとらえることとする。

## 1. 総合学習が要請される背景

現代の教育課題の解決に向けた様々な教育課程改革の中で、いわゆる「総合学習」が要請されてきた結果、学習指導要領において「生活科」が新設されたり、「総合的な学習の時間」が設けられたりしてきたとみることができる。

清水毅四郎は、総合学習が要請されてきた理由として次のような点を挙げている<sup>(注4)</sup>。

- (1) 最近の子どもは、いわゆる生の体験をもつ機会がたいへん少なくなってきた。だから一方で豊かな体験活動の場を意図的に設定してやらなければ、教科学習においてしかるべき認識を成立させることが困難になってきている。(中略) 活動体験に根ざし、子どもの五感を十分に使って、しかるべき認識の成立をめざす学習(指導)を展開しようとするとき、総合学習が要請されてくる。
- (2) 特定の対象や課題を学問的に追究していく際には必然的にそうなることだが、学習が事実や事象や現象そのものの構造的な関連性をダイナミックに追究していくような展開をとる際には、既成教科の枠を超えた広範な教材導入や多様な活動の導入がどうしても必要となってくる。そして総合学習が要請されてくることになる。
- (3) 今日の急激な社会変化に伴い、従来の教科構成では十分に対応しきれない諸課題が学校教育の課題としても要求されることになってきた。(中略) 例えば、国際理解、資源、環境、安全、人権、健康、性、消費、等への教育的な要請がそれである。
- (4) 低学年の子どもの発達の未分化性ということを問題にして主張される総合学習論も盛んである。

また佐藤学は、「1958年(昭和33年)以降、総合学習は、教科教育に具体性とリアリティを取りもどす努力として、また、子どもの学習と生活の実相から教科内容の総合的な改造への展望を開く努力として位置づくものとなった。」と述べている<sup>(注5)</sup>。

さらに藤岡信勝は、「教科そのものに総合性を回復する根本的な改造が必要である。」と述べている<sup>(注6)</sup>。

以上の主張に見られるように、総合学習要請の背景や理由は様々であるが、これらの要請に対して、奈良女子大附小で展開されている「しごと」学習のような総合的な学習はどのような教育的

意義をもち得るのかということについて、以下考察していきたい。

## 2. 奈良女子大学附属小学校における総合的な「しごと」学習の歴史的経緯

### (1) 合科学習の伝統

現在、奈良女子大学附属小学校（以下、奈良女子大附小と呼ぶ）で展開されている「しごと」の学習は、大正時代における木下竹次主事（今の校長に当たる）とその仲間の訓導（教師）達によって提唱され実施された「合科学習」を直接の源とし、戦後同校で構想された「奈良プラン」と称される教育実践形態の中で作られて、現在まで伝統的に受け継がれているものである。

木下主事らの行った「合科学習」は、旧来から「教授」「訓練」「養護」という側面からとらえられていた教育の営みを、子どもの側に立脚して「学習」という概念で一元的に把握することの中から生まれた学習指導形態である。

木下は「学習方法一元論」に関して、次のように述べている。

従来教育法を分けて教授、訓練、養護とするのがわが国における通説であった。かくわけて研究しその関係を論じ実際教育の際は之を総合的に実行すると言うことは、研究上には幾多の便宜はあるが実際においてははずいぶん困難がある。それゆえに学校の仕事は多く教授に偏し、人格の育成には不都合をきたすことが決して少なくはない。私は教授・訓練・養護に関する事柄を一括してこれを児童生徒の側面から見て学習と称し、研究を進めていこうと思う。

と述べ<sup>(注7)</sup>、

さらに、「生活によってよりよく生きる事を体得するのが学習で、学習は生活を離れて存するものではない。」と述べ、「生活即学習」、「学習即生活」という教育実践の基本を謳いあげた<sup>(注8)</sup>。

以上のような木下の教育実践論は、木下自身によって「学習法」と名付けられている。

また木下は、「合科学習」については次のように述べている。

合科学習は学習者自ら全一的生活を遂げて全人格の渾一的発展をはかる事を要旨とする。合科学習は合科による学習である。これはある生活の目的を遂げる時にそれに必要な心身の作用を遺憾なく取り込んで行く学習である。すなわちある生活目的を遂げる時に読むことでも数えることでも描くことでも必要な事はひとつも摂取することを怠らぬのである。かくして学習者が全一的生活を遂げられる。従来の分科学習は学科によって心身の作用に制限を置くから生活は部分的となって全一的とならない。すなわち分科学習では数えるのみの生活となり描くのみの生活となるのである。合科とは学習生活の内容に具備するひとつの性質である。合科とは分科を合わせた意味でなくて全一的生活を指しているのである。この全一的生活から分科生活ができていくのである。

と述べている<sup>(注9)</sup>。

以上の主張から、木下の言う「学習」の意味する範囲は、広く子どもの全生活に及び、「生活即学習」、「学習即生活」という理念のもとで、「子どもの全生活の発展を図る事」と「全人格の渾一的発展をはかる事」が教育の第一義と考えられたことが理解できるのである。

「生活を発展させること」をねらいとするものであるから、通常の教科が前提としたスコープやシーケンスは、子ども一人ひとりの実態に応じて、大きく見直されることとなった。

その結果、小学校の低学年においては教科の枠組みをほとんど度外視した「大合科学習」が実施され、学年が上がるに従って「中合科学習」「小合科学習」というように、次第に「生活」の範囲を絞りこんで学習させていったのである。

以上のように、ここでいう「合科」とは、いわゆる「教科を合わせる」という発想ではなく、あくまでも「子どもの全生活」を対象とするという意味において、まさに「総合的」な学習であると言えるのである。

また、実際にそのような合科学習を展開するに当たっては、木下らは子どもたち一人ひとりの生活やその個性を重視して、いわゆる「独自学習」と称する「自学」を重視した。そして一人ひとりの子どもの学習を広げたり発展させたり、学級で共有する場としての「相互学習」を位置付けた。学級での共同学習である。最後に、「相互学習」を受けて、一人ひとりが自分の学習を意味付ける「独自学習」を行うようにさせた。

このように、木下らの「合科学習」（厳密に表現すれば「総合的な生活発展学習」と呼ぶべき学習）は、「独自学習」→「相互学習」→「独自学習」という一種の学習過程論を持って、大正自由教育運動の中でもユニークな存在として注目を集めるものとなったのである。

## (2) 「奈良プラン」における「しごと」

戦後奈良女子大附小において新教育を構築する中で、1947年（昭和22年）年に着任した重松鷹泰主事と仲間の教師たちは、大正時代から木下らによって展開されてきた「学習法の理論」と「合科学習の伝統」をどのように継承し発展させて行くべきかについて、相当に腐心したらしい。

同校では重松鷹泰主事を中心として、教育の目標として「人間として強い人間の育成」を掲げ、「現代的な民主的公民」を育成するために「人間らしい生活を実現するために必要な能力」をどう高めていくのかといった課題意識のもとに、「しごと」「けいこ」「なかよし」という三つの名称の「生活部面」を構想したカリキュラムを提案したのである。これがのちに「奈良プラン」と呼ばれる教育構造であり、1948年（昭和23年）9月より実施された。

1949年（昭和24年）5月に出版された同校著の『たしかな教育の方法』において「しごと」「けいこ」「なかよし」は次のように述べられている。

「しごと」は、子ども達はその生活の中で、問題をとらえ、その解決を試みていくということであり、したがって、はっきりした目あてをもって、子ども達が周囲の世界に働きかけることであり、社会及び自然の事物事象を、科学的に理解し、その合理的な処理のしかたを会得することを含むのが当然であります。

「しごと」を真に「しごと」としていくためには、かえって自分たちの生活に必要な各種の能力、社会が要求している各種の能力の中、特定のものは、それ自身として系統的に指導する方がよいわけです。」

「しごと」の時間の中で自然に十分伸ばされない能力をしっかりと身につけさせるため、また身体を通じて、生命力の根源を培う体育を行うために「けいこの時間」と呼ぶ、生活時間を設けることにしました。

子ども達の生活は、主として学級を単位として行われていますが、時にはそれをはなれて、まったくの個人として、あるいは一つのグループとして、或いは学校全体として、生活を楽しみ、生活を反省し、或いは生活を開拓していくような場面が必要です。(中略)これを「なかよしの時間」とよび、全校集会及び子ども達の自由な集団活動に充てることにしました<sup>(注10)</sup>。

このカリキュラムのイメージをあえて分かりやすくするために、現在の教育課程と対応させれば、「しごと」は理科と社会を含めた総合学習であり、「けいこ」はその他の教科、「なかよし」は道徳と特別活動に類するものと、一応は見なすことができよう。そしてこの「奈良プラン」は戦後新教育の中でも一躍脚光を浴びることとなった。

その中で、戦前の「合科学習」は「しごと」として受け継がれ、今日まで連綿と続けられてきたのである。

戦後の歩みの中で、「しごと」の学習から「けいこ・理科(3~6年)」や「けいこ・社会科(5・6年)」が分化していった経緯を経ながらも、「しごと」は一貫して総合学習的な性格を保持しつつ、平成元年改定の学習指導要領で新設された「生活科」や、平成10年改定の学習指導要領で新設された「総合的な学習の時間」の実践的モデルとしての役割を果たしてきているのである。

### 3. 奈良女子大附小における総合的な「しごと」学習

#### (1) 「奈良プラン」の教育構造

戦後スタートした奈良女子大附小の「奈良プラン」における教育の構造は、次のように構想されている(下線はいずれも筆者)。

**教育目標** (人間として強い人間を育てる)

1. 開拓、創造の精神を育てる
2. 真実追求の態度を強める
3. 友愛、協同の実践力を進める

**教育構造** (学習生活の三部面)

○しごと・・・新鮮な感覚と知性に立って、自由な視点から弾力的に考えることのできる、人間としての幅を育てる。

しごとは、自然、人間、社会の真実のすがたを求めてその知見と視野を広げ、身近な現実の問題を追求して新しい社会生活のあり方を洞察させ、それに向かって自己の生活態度ならびに生活環境をつくりかえていく意欲と実践力を育てることを主眼として、総合的な単元学習の形態をとる。

○けいこ・・・事理を究明して本質的に自己を生かし、人間としての深まりを育てる。

けいこは、人間形成の実質的内容となる基本的な能力を、生活の手段として確実に習得させて、しだいにその量を多くするとともに、質的にみがき、さらに進んで新しい文化を創造する基礎力を養おうとするところに主眼があり、特定の目標に応じた分科的な学習形態をとる。

○なかよし・・・相手を生かし、自己を生かして互いに協同する人間としての結びつきを育てる。

なかよしは、学校内において、自分の所属する有意義な集団をつくり、その生活に適応しながら、成員の友愛と協同によって、集団生活を改善し、また新たに建設していくことを主眼とし、様々な集団による実践的な学習形態を中心とする<sup>(注11)</sup>。

以上の教育構造を学習指導要領における教育課程から見れば、「しごと」が総合的な学習に、「けいこ」が各教科の学習に、「なかよし」が特別活動や道徳の学習に、概ね当てはまる事が理解できる。

## (2) 「しごと」の実践的特質

まず、総合的な学習としての「しごと」の性格については、次のように説明されている。

- ①「しごと」は、子どもを現実の社会に生活する人々のすがたに直面させて、その人間観、社会観、さらに進んでは世界観を立てさせ、人間として生きる基本的な考え方や態度を育てる学習である。
- ②「しごと」の学習は、子どもの経験領域内にあつて子どもに切実であり、かつ具体性をもつ現実の問題をその発達段階に応じてとりあげ、各種の内容を通して自分たちのもつ課題に対する真実の生き方についての考えを深める。
- ③「しごと」の学習指導においては、子どもの要求に基づいて共通性のある問題をとりあげ、子ども自身の計画と解決策にしたがい、協同の力による総合的な学習活動によって解決させることを主とする<sup>(注12)</sup>。

以上の規定からも明らかなように、「しごと」の学習では、現実の生活、自然や社会についての子どもの問題を、教科の枠組みにとらわれないで真正面からとりあげ、子ども自身の手による主体的な取り組みによって、総合的な問題解決学習を展開していこうとするものである

このことは、学習指導要領で設置された「総合的な学習の時間」の趣旨や、「生活科」の趣旨や精神とも合致する考え方であり、奈良女子大附小の「しごと」が生活科や総合的な学習の一つの「源流」、或いは「ルーツ」と称される理由なのである。

次に、「しごと」の学習内容選定については次のように説明されている。

- ①子どもたちが、真剣にとりくむ問題をさがす。学習活動にも具体的目標をもった、魅力ある活動を選ぶ。
- ②人間としての生き方を考えさせていくのに有効な内容をさがす。
- ③社会の要求は、子どもたちの問題にとりくむ姿勢を媒介として検討する。
- ④「しごと」の内容を教科のわくから見ると、社会科、理科に関するものが多くなる。特に社会科の比重が大きくなるのは当然であり、社会科で要求される内容は大部分含まれる。
- ⑤社会科の内容を無理に含めることはしない。「しごと」は子どもが真剣にとりくんだ問題の追求が中心であり、教科を超えた活動だからである。
- ⑥内容をよくばらないで、間口はせまくても深くほりさげ、思考のすじ道を通し、知識の質的な高まりをねらう。
- ⑦単元の設定には、学年の発達の特徴にあわせ、発展的にする。

〈低学年〉においては、身近の自然や社会や人間についての子どもの問題を、具体的事実即して追求させる。

〈中学年〉においては、郷土の具体的現実についての子どもの問題をとらえ、各種の学習活動を通して追求させる。

〈高学年〉では、国や世界についての子どもの問題を取りあげ、各種の資料をもとにして追求させ、人類のあり方、国のあり方、自己の役割を考えさせる<sup>(注13)</sup>。

ここにおいて「子どもの問題」とあるのは、「問う存在」として、また、「知的探究者としての子どもの問題意識」を前提にして、主体的な問題解決能力、自己学習力を育てていこうとする精神がこめられているのである。すなわち、「はじめに内容ありき」とか、「はじめに教科の枠組みありき」ではなく、あくまでも子どもの問題意識を中軸に置いて、子どもの学習を導いていこうとするものであり、したがって学習内容は、子どもの追究によって広がり深まるので、自ずと「総合的」になっていくということである。

さらに、「しごと」の学習指導方法については次のように説明されている。

- ①問題解決学習であるから、学習の過程を重視する。
- ②導入を入念にし、問題を焦点化する。
- ③学習活動に変化をつけ、つとめて動的な作業活動を重視する。
- ④知識の注入を排し、具体的事実に基づき実証的に追究させる。
- ⑤質のよい知識を獲得させるためには、固定した概念をくだけ、新しい概念を築かせるようにつとめる。
- ⑥視点拡大の契機となるような資料をさがして、適切な時期に子どもに提供する。
- ⑦一人ひとりの個性的な考えを尊重し、どんなに発展しているかをさぐる。
- ⑧学級集団で、一人ひとりの思考が、互いにからみあって発展するようにくふうする。
- ⑨教師の意図と子どもの要求のずれにあたっては、教師はみずからの筋書きに固執しないで、子

どもの動きの中にその意図を修正する。

⑩教師も「しごと」の指導を通して、子どもと共に成長しつづけようとする<sup>(注14)</sup>。

以上の説明からも明らかなように、今日、奈良女子大附小で各学年各学級の特性や個性に応じてさまざまに展開されている「しごと」の学習も、以上のような目標論、内容論、方法論を元に展開されており、それはまさに「総合的な問題解決学習」と呼べるものである。

#### 4. 奈良女子大附小における総合的な「しごと」学習の教育的意義

以上のように、奈良女子大附小で展開されている「しごと」学習のような、いわゆる「合科的な学習」や「総合的な学習」は、学習内容が各教科の枠組みを超えて多岐にわたって展開される場所が大きな特徴であり、それゆえに指導計画の立案や子ども達の学習の方向を見定めながら指導していくこと、さらには学習成果の検証に難しさが伴いがちである。

昨今、学力調査の結果等を受けて基礎学力向上の必要性が叫ばれ、基礎・基本重視の掛け声のもとで、「総合的な学習」が批判の矢面に立たされている状況下であるからこそ、今一度奈良女子大附小の「しごと」学習のような総合学習の教育的意義を問い直すことが求められるのではないだろうか。

##### (1) 教育における「統合」の問題

元来、教育実践における「合科」あるいは「総合」という事柄は、単に学習指導における実践形態やカリキュラム論としてだけでなく、教育活動全体における「統合」(インテグレーション)の問題として広くとらえられてきたものであり、奈良女子大附小の「しごと」学習も、このことと深くかかわってとらえられるべきものであると考えられる。

即ち、子ども達が自立していく過程における「人格統合や統一的人格の形成」も、合科学習や総合学習における「カリキュラム統合」もその根底において、教育における「統合」(インテグレーション)の問題に帰着すると言えよう。そして前者は教育目的論として、後者は教育方法論として教育における統合の問題を表しているにとらえることができる。

教育における「統合」(インテグレーション)の問題が顕在化してきた背景としては、1960年代からのいわゆる「教育の現代化」の動きに対する反省から、1970年代以降に「教育の人間化」や「人間中心の教育」が求められてきたという、世界的な動きを挙げることができる。

教育を「人間化」しようとする要請は、「現代化」がもたらしたとされる教育の非人間的弊害に対する反省に立って、具体的には人間の生活や内面の統一性や統合性の回復をめざすものであったととらえることができる。

「現代化」がもたらしたとされる教育の非人間的弊害とは、

- ・リアリティーの軽視と実在への働きかけや実験・実践の空洞化、生活の軽視を生じさせたこと。



- ・実在と切り離された記号やパターン、観念の効率的な操作者としての人間を育成してきたこと。
- ・内面的統一性を持たぬまま、それらの情報に即時的に反応し操作する能力の形成に陥ってきたこと。

などを挙げることができる。これらの反省に立って、

- ・いかにして学習の抽象化や形式化の弊害から脱却させるか。
- ・いかにして学習者たる子どもの認識と人格の発達における内面的統一性を実現させるか。

という課題が提起されてきたのである。

さらに、このような「教育の人間化」の課題は、教育課程編成の立場から言えば、人間形成過程における主体と客体の相互作用のあり方を究明していくこと、即ち、子どもが、環境に働きかけながら問題を解決することによって自己を形成していくことを可能にする筋道を、どのように教育課程としてつくっていくかという課題である。

また、学ぶ子どもの側から言えば、分岐した知識の学習ではなく、生活において自然や社会や人間といった実在への能動的具体的な働きかけにおいて、主体の全体性や内面の統一性を回復し、断片的知識や即時的な操作ではない、一貫した認識とその方法論を形成し、人格形成を遂げていくこと、すなわち「その子らしい学びを創らせていく」という課題である。

以上のような教育の「人間化」の課題に応える形で、我が国では1980年代以降の教育改革において、いわゆる「ゆとり教育」と言われた教育課程の改革や生活科の新設、続いての総合的な学習の時間の設置といった改革がなされてきたと見ることができる。

その際、奈良女子大附小の「しごと」学習は、これら生活科や総合的な学習のモデルとしての役割を果たしたのである。

## (2) 「しごと」学習の人格形成における意義

教育における「統合」の課題や「人間化」の課題に応えようとする動きは、1980年代以降の教育改革において顕著になったが、これと理念的に相通ずる教育実践は、戦前において奈良女子大附小で展開された「合科学習」をはじめ、「郷土教育運動」やドイツの「合科教授」、戦後における「コア・カリキュラム」や「〇〇プラン」と称される教育実践等、内外を問わずさまざまに展開されてきた教育の歩みの中に認めることができる。

これらの実践には、いずれも人間の教育を常に「統合」の観点から構成していこうとする発想が存在しているのである。そのような中で、奈良女子大附小の「しごと」学習は、独自の特徴を持ちつつ展開されてきたのである。

奈良女子大附小の「しごと」学習も、他の合科教育や総合学習と同じように、子どもの精神の統一的形成を目的とし、子ども自身の内部に知識や認識の統合の姿を見出そうとするものである。

しかしながら、他の合科教育や総合学習が、教科の枠組みを前提としてそれらを合わせたり、教科の学習を基礎とし、これとは別に発展として合科・総合的な学習を構想したりしているのに

対し、奈良女子大附小の「しごと」は、これを子どもの生活（学習）における重要な一つの部面としてとらえ、他の部面である「けいこ」や「なかよし」と共に、徹底して子どもの自律的学習を育てて行こうとしている点で、「独自の実践形態である」と言えよう。

「しごと」学習の人格形成における意義は次のようにとらえられている。

一、「しごと」は生き方の学習である。

「しごと」学習では、子どもを現実の社会に生活する人々の姿に直面させて、人間観、社会観、さらに進んで世界観を立てさせて、人間として生きる基本的な考え方や態度を育てることを目指す。

二、「しごと」は実在と自分とのかかわりを学習対象とする。

「しごと」の学習は、子どもの経験領域内において、子どもにとって切実であり、かつ具体性を持つ現実の問題をとり上げ、自分達の持つ課題に対しての生き方について考えさせる。

三、「しごと」は、自他の協力協同を通しての自己革新を目指す。

「しごと」は仲間との共通性のある問題をとり上げ、子ども達自身の解決方法にしたがって、協同の力による総合的な学習活動による問題の解決を目指す。即ち、協同で真剣に打ち込みながら新しいものを作り出していく「しごと」を目指す。

四、「しごと」の責任は自分自身にある。

協力協同で進められる学習の根底には、子ども一人ひとりの明確なねらいがあり、外から与えられるものではない。自分自身の目あてに向かって全力投球をする。あくまでも「自分自身のあり方」を問うものである。

五、「しごと」で生命が輝く。

奈良女子大附小が自らの実践を「奈良の教育」と呼び、「しごと」「けいこ」「なかよし」からなる実践形態を「奈良の学習法」と称するところの究極のねらいや願いは、子どもたちの「生命の白熱」であるとしている。

今日流に言えば、自らの目的に向かって没頭して全力を発揮することによる人間性全体の十分な機能の発揮、言い換えれば、精神的に健康な、自己実現へと向かう人間のあり方のことである。その意味で「しごと」は、大人にとっての「仕事」に通ずる。

六、「しごと」における教師の働きは「舵取り」。

子どもたちの学習活動が発展していくように、進むべき方向に舵を取るのが教師の働きである。子ども達の学習は、教師の舵取りを得ながらまとまりを付け、自分らしい学びを実現していくのである<sup>(注15)</sup>。

## 結 語

以上に述べたように、奈良女子大附小の「しごと」は、「けいこ」「なかよし」と有機的に関連しながら、子どもの精神の統一的形成を促し、人格の統合を実現させていこうとするものであ

る。

そしてこの「しごと」学習は、「合科か分科か」とか「総合か教科か」といった次元を超えて「学習を真に子どものものにしよう」とする教師の願いに基づき、学ぶ子どもの立場に徹底して立脚しながら、問題解決能力を育て、自己建設の基礎を培おうとするものであると言える。

奈良女子大附小の「しごと」の学習は、子どもの生活と学習の内的統一を促し、人格統合に向けて直接的に働きかけようとする教育的価値観に基づいた教育の一つの実践形態である。

ここに、総合学習としての奈良女子大附小の「しごと」学習の教育的意義を認めることができるのである。

なお、筆者自身の実践も含め、奈良女子大附小の「しごと」の学習の具体的展開と、それに対する外部からの評価などについては、別の機会に論考することとしたい。

#### 注

- (注1) 文部科学省の田村 学 教科調査官は、平成25年8月2日の第39回生活科・総合的学習授業研究会(会場奈良女子大学附属小学校)において「総合学習が好きと答えた児童生徒の学力が高いことが実証されている学校例」として、熊本県の山川小学校、広島県の塩町中学校、埼玉県の浦和高校などを挙げ「総合学習が学力向上をもたらす」と指摘した。
- (注2) 平成20年の学習指導要領解説書(文部科学省刊)の総説においても、OECD(経済協力開発機構)の「学習到達度調査(PISA)」を受けて我が国の児童生徒の学力における課題として次の3点が指摘されている。
- ①思考力・判断力・表現力を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題
  - ②読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題
  - ③自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下と言った課題
- (注3) 奈良女子大学附属小学校の総合学習については、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－」1999年 ミネルヴァ書房 において詳しく紹介されている。
- (注4) 清水毅四郎「合科・総合学習と生活科」1989年 黎明書房 P241～P243
- (注5) 佐藤 学「戦後の教育課程における総合学習」1983年 明治図書 P134
- (注6) 藤岡信勝「社会科教育における『総合』の問題」日本教育方法学会編「学級教授論と総合 学習の探究 明治図書 1983年 P157
- (注7) 木下竹次「学習原論」(世界教育学選集)1972年 明治図書 P18
- (注8) 同上書 P18
- (注9) 同上書 P232「合科学習法」より
- (注10) 奈良女子大学文学部附属小学校著「たしかな教育の方法」1949年 秀英出版 P33
- (注11) 奈良女子大学附属小学校「学校要覧」より
- (注12) 奈良女子大学文学部附属小学校著「わが校五十年の教育」1962年(非売品)P365～P366
- (注13) 奈良女子大学文学部附属小学校著「わが校五十年の教育」1962年(非売品)P371
- (注14) 奈良女子大学文学部附属小学校著「わが校五十年の教育」1962年(非売品)P371～P372

---

[ひろおか まさあき 社会科教育・生活科教育・総合学習]