SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

教科学的観点から見た合科的指導の実践研究の課題

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-05-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 山田, 丈美, 都築, 繁幸 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7758

【 研究ノート・資料 】

教科学的観点から見た合科的指導の実践研究の課題

山　田　丈　美[1]・都　築　繁　幸[2]

[1] 愛知教育大学教育学研究科後期３年博士課程・[2] 愛知教育大学教育学部

要約

本稿では、合科的指導にかかわる実践研究等の研究動向の量的変化を分析し、1985 年をピークに減少の一途をたどってきた背景と課題について、教科論・教育内容論・教材論の三つの教科学的観点から言及した。当時の合科的指導は活動体験に重きを置き、合科的指導を行う教科の目標や教科内容の上での統合や補完まで綿密に検討されていなかった。当時の反省に立ちつつ、現在における合科的指導の意義の再検討を行うとともに、教科学的な視点から合科的指導の実践的課題を提示した。

キーワード

合科的指導、教科学、教科教育、国語科教育

１．はじめに

教科研究のあり方について、歓喜（1984）は、以下のように指摘している。

> 現在の教科研究は、単に教科の個々の学問的系統や体系に従うのではなく、国民教育の質の向上を達成するために、それらの解決がさしせまっている問題と課題を選ぶことが重要である。教科研究が、学問的体系と装いをこらすことが自己目的になってはならない。

ここで述べられている「教科の個々の学問的系統や体系」とは、教科専門にあたる部分であろう。教科専門の学問体系を守るだけの硬直した教科研究ではなく、社会の変化やその時代の教育的課題に対応するものでなければならないという警鐘であり、その課題を新たな「教科学」の課題として捉えたい。「教科学」とは、教科専門と教科教育を融合させた研究分野である。歓喜（1984）の言うように、「国民教育の質の向上」という目的を達成するためには、個々の学問領域の中だけでなく、領域同士を融合させて取り組むべき課題が出てくる。愛知教育大学と静岡大学の教育学研究科が共同教科開発学専攻として新しく打ち立てた研究領域としての「教科学」は、教科専門と教科教育の融合による教科内容の構成に関する研究を目指す。教科学研究は、教育論・教育内容論・教材論という３つの基本軸からアプローチを行う。本研究は、その立場を基本とし、教科内容構成に関する研究を進めていく。

歓喜（1984）の言葉にある「学問的体系と装いをこらすことが自己目的」とならないためには、いかなる態度と方向性が求められるかを検討する必要がある。蛯谷（1984）は、大学の研究者が「謙虚で、反省的であるならば」と前置きしながら、以下のように述べている。

> 自然・社会・人文の領域における諸科学が、その対象とするものによって、それぞれ独自の主題と目的を分化させてきているが、方法的には、人間の「知る」営みとして、また、変容、発展していく過程として、相互に関連しているだけでなく、統合され、相互に補完し合う関係を密にする傾向にあることを知るに違いない。

蛯谷（1984）は、「相互に関連しているだけでなく、統合され、相互に補完し合う関係を密にする傾向にある」と指摘した。このように蛯谷（1984）が指摘した 1980 年代当時と、それ以降の教科研究・教育実践の動向を追いつつ、2013 年現在における課題を確認し、検討していく。

２．研究の目的

本研究では、前掲の蛯谷（1984）の提言にある「相互に関連しているだけでなく、統合され、相互に補完し合う関係」を合科的指導の観点から検討する。合科的指導は、「分化」と「統合」の両方に関わる、いわば両方を繋ぐ指導法と考えるからである。

小学校学習指導要領を遡ってみると、昭和 52（1977）年告示の第１章総則７において、「(1) 各教科、道徳及び特別活動について、相互の関連を図り、発展的、系統的な指導ができるようにすること。なお、低学年においては、合科的な指導が十分できるようにすること。」と

示された。ここでは「低学年において」という限定付きであったが、平成 10（1998）年の改訂版では、第３学年以上においても合科的な指導を進めることができるようになった。この改訂版では、横断的・総合的な教育活動を行う時間として、第３学年以上に「総合的な学習の時間」が創設されたことと関連しているであろう。

現行の平成 20（2008）年告示の小学校学習指導要領第１章総則においては、「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」として、「児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること。」との文言がある。また、現行の学習指導要領解説では、以下のような解説がなされている。

> 各教科等がそれぞれ独立して目標をもち内容を構成しているのは、各教科等ごとにそれぞれ独立して授業を行うことを前提としているからである。しかし、児童に確かな学力を育成するため、知識と生活との結び付きや教科等を超えた知の総合化の視点を重視した教育を展開することを考慮したとき、教科の目標や内容の一部についてこれらを合わせて指導を行ったり、関連させて指導を進めたりした方が効果が上がる場合も考えられることから、合科的な指導を行うことができることとしたり、関連的な指導を進めたりすることとしたものである。

このことは約 30 年前に蛯谷（1984）が示唆した「人間の『知る』営みとして、また、変容、発展していく過程として、相互に関連しているだけでなく、統合され、相互に補完し合う関係を密にする傾向にあることを知るに違いない」とする内容と相通じる。しかし、この 30 年において、合科的指導は「統合され、相互に補完し合う関係」の傾向を具体化し、軌道に乗せることができたかどうかは検証する必要があろう。前掲したように、低学年における合科的指導が最初に提言されたのは 1977 年の学習指導要領においてであった。ここで、一度総括をする時期にあると考える。

その 30 年間の合科的指導の総括をする柱として言語を据える。すべての学問的系統や体系において、言語は欠かせないものであるからである。「分化」と「統合」を見据え、各領域にかかわる言語能力育成の立場から、すべての領域を補完する国語科の役割は大きい。本研究では、国語科における合科的指導の実践例について検討しつつ、そこから見えてくる合科的指導の課題を明らかにする。

３．合科的指導の分類と現代的意義

本研究では、合科的指導を、「教科ごとに分科して指導する中で、ある教科を中心に、他教科の関連的内容を取り込んで指導したり、複数の教科の関連的内容を構成して指導したりすること」と定義する。須田ら（1982）の「日本における合科研究の類型化の試み」では、合科的指導の型について、大野（1980）の四類型をもとにしつつ、「教科間の融合度の低いものから高いものへ」と順に以下の（Ⅰ）から（Ⅴ）の五類型が提示されている。

（Ⅰ）分科学習型
（Ⅱ）合科的指導型
（Ⅲ）合科による指導型
（Ⅳ）合科学習型（総合学習型）
（Ⅴ）生活型

須田ら（1982）のこの分類に基づけば、本研究の「合科的扱い」の目指す方向は（Ⅱ）である。（Ⅱ）については、以下のように解説されている

〔類型Ⅱとしての合科的指導〕
ア．教科ごとに分科して指導するが、指導法として、多様な学習活動を導入する。
イ．多様な学習活動の導入によって、子どもたちの積極的な学習、意欲的な学習の展開をめざそうという考え方。

本研究でも、類型Ⅱのように、あくまで教科の枠内で行う方式をとる。現在の学校教育における教科別の系統学習の体制の中で、できる限り実現可能な方向性を見出していきたいというのが本研究の主旨である。

現在、合科的指導を扱う意義は以下の３点に集約できるであろう。

①知識基盤社会と言われる現代において、膨大な情報から必要な情報を取得し、それらを関連づけながら主体的に学ぶ方法を身に付けることができる。
②保育園・幼稚園と小学校との接続の問題（小一プロブレム等）が指摘されるなか、小学校低学年において領域・教科を合わせた指導を行うことで、幼保と小の段差解消の方策となる。
③通常学級に在籍する発達障害を抱える児童や通級児童の指導を考える場合、現在、特別支援学校や特別支援学級で行われている領域・教科を合わせた指導が通常学級でも必要かつ有効である。

①については、歓喜（1984）、蛯谷（1984）が 1980 年代に指摘した観点や、平成 20 年版の現在の学習指導要領解説における合科的指導のねらいとも関連する。②については、合科的指導が学習指導要領で提示された初期段階では「低学年において」という限定つきであったことと関連する。昨今の教育状況における小一プロブレム等の新たな課題に対応するための方法として更なる役割が期待できるものである。③については、文部科学省の平成 24 年における「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」で、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒」が 6.5％と報告されていることへの新たな対応の意味も含

む。

以上のように現代的な意義や役割を持つと考えられる合科的指導ではあるが、本稿では特に①の観点から過去30 年について検討を試みる。②③についての詳しい検討は今後に譲ることとする。

４．合科的指導の量的変化

昭和 52（1977）年告示の学習指導要領において合科的指導が明示されて以降、数量的にはどれくらいの実践が報告されているかを明らかにするために国立政策研究所の教育研究情報検索システムにおいて、「合科的指導」をキーワードとして検索した。ヒットした実践論文・研究論文・教育センター講座資料等を年毎に数えると、表1 のようであった。発表年ではなく、実践・研究・講座の年度をもとにした。

1980 年以前のものは表示されていないが、1980 年以降での推移を見る限り、1985 年が合計 55 件であったのをピークに、その後は下降の一途を辿っている。1985 年は、蛯谷（1984）が「相互に関連しているだけでなく、統合され、相互に補完し合う関係を密にする傾向にある」と述べた翌年にあたる。

表1　合科的指導にかかわる実践・研究等の件数

	①教育研究所・教育センター刊行論文	②初等中等教育諸学校における実践的教育研究主題	③地方教育センター等における教職員研修講座	①＋②＋③の合計
1980	0	0	0	0
1981	0	12	0	12
1982	9	0	0	9
1983	12	12	0	24
1984	9	0	0	9
1985	13	27	15	55
1986	9	0	0	9
1987	4	0	0	4
1988	6	0	6	12
1989	1	0	0	1
1990	3	0	1	4
1991	0	7	3	10
1992	0	2	1	3
1993	2	0	2	4
1994	0	0	2	2
1995	0	0	2	2
1996	1	1	0	2
1997	1	2	0	3
1998	4	0	1	5
1999	1	1	4	6
2000	2	0	0	2
2001	0	1	0	1
2002	1	0	0	1
2003	1	0	0	1
2004	1	0	0	1
2005	0	0	0	0
合計	80	65	37	182

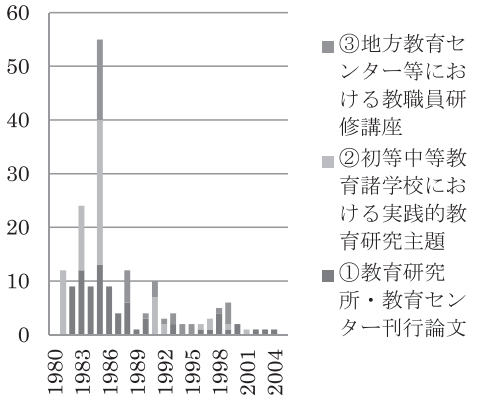


図1　合科的指導論文・実践研究・講座の数的推移

現行の平成 20（2008）年告示の小学校学習指導要領においても「児童の実態等を考慮し、指導の効果を高めるため、合科的・関連的な指導を進めること。」と謳われているが、この推移は下降している。

ここで、「①教育研究所・教育センター刊行論文」の論文 80 件の表題を見る。このことで、取り上げられた合科的指導の内容が明らかになる。それぞれの論文についてはデータ検索のための検索語も示されているが、「合科指導 / 小学校教育」というような大項目が示されているだけのケースも多い。もう少し内容の分かる分類をしたいと考え、独自のキーワードを抽出することとした。教科、学年、教育の特色、指導内容等の観点から、論文の表題から重要と思われるキーワードを一つ抽出し、その分類を行った。例えば、1982 年の①の 9 件の例について、具体的にその手順を追ってみたい。表題 9 件は以下のようである。この中で、キーワードとした語句を □ で囲んだ。

〈1982 年の①教育研究所・教育センター刊行論文の表題〉

●低学年における 学級経営
●理科 好きな子（低学年の指導を通して）
●合科的指導の 実践研究（第三年次）
●小学校 低学年 における合科的指導の研究～第１学年年間学習指導計画
●小学校 低学年 における合科的指導の研究～第２学年指導事例
●小学校 低学年 における合科的指導に関する研究（4）
●小学校における合科的な指導の研究＜ 第１学年 ＞
●合科指導への一試み？ あさがおの観察 を中心に
●自立し創造する 子どもを育てる教育課程と学習指導の改善～合科的指導とその発展

教科・教育内容を優先してキーワードとし、それがない場合は学年等を選定することとした。

表２に示されるようにキーワードの上位は「低学年」「生活科」「総合学習」「理科」「社会」となっている。これは、小学校学習指導要領昭和 52（1977）年告示の第１章総則７において、「低学年においては、合科的な指導が十分できるようにすること。」と示されたことと、平成元年（1989）改訂版において生活科新設、平成 10 年（1998）改訂版で「総合的な学習の時間」の新設が示されたことを反映しているものであろう。1980 年代の合科的指導の研究・実践は、低学年における合科的指導、生活科新設、総合的な学習の時間新設へ向けての試みであったと言える。このことは、前述した現代的意義として示した①②にかかわる。一方、表２のキーワードに「精神薄弱教育」関係が４件抽出されたことは、現代的意義③の発達支援との関わりがあると言える。ここでの検討は①を主軸とし、②③の観点からの詳しい検討については、別の機会としたい。

表2　①教育研究所・教育センター刊行論文のキーワード

初出年	キーワード	件数	関連
1982	低学年	17	低学年 20
1984	小学校低学年理科	1	
1982	第１学年	1	
1983	第２学年	1	
1988	生活科	9	
1983	総合学習	5	総合学習 6
1998	総合的な学習の時間	1	
1982	理科	3	理科 6
1984	地域教材（理科）	1	
1983	理科教材研究	1	
2003	科学	1	
1990	社会科	1	社会科 2
1998	中学校社会科	1	
1996	技術・家庭科	1	
1990	音楽性	1	
1997	職業学科	1	
1985	特別活動	1	
1983	精神薄弱教育	1	精神薄弱教育 4
1990	精神薄弱児	1	
1986	精神薄弱児教育	1	
1983	精神薄弱特殊学級	1	
1984	生き生き	4	
1985	自己学習力	3	
1985	教育課程	2	教育課程 3
1983	カリキュラム開発	1	
1982	学級経営	2	
1985	創造性	2	創造性 3
1985	創造力	1	
1985	人間性豊か	2	
1984	Learning Activities	1	
1982	あさがおの観察	1	
1983	意欲的	1	
1987	学習指導	1	
2004	言語活動	1	
1985	史的考察	1	
1985	自己実現	1	
1982	自立し創造する	1	
1982	実践研究	1	
1986	十勝教育研究所	1	
1984	小学校教育	1	
1999	生きる力	1	

５．1980 年代以降の国語科を中心とした合科的指導

表１・表２を見る限り、教科名としては合科によって生活科の誕生にかかわったのは理科と社会のみである。国語科との関連は見えてこない。そこで、表１と図１のデータもとである国立政策研究所の教育研究情報検索システムにおいて、「合科的指導」「国語」の２語をキーワードとして検索したところ、検索されたのは８件であった。そのうち学校種別が中学校のもの２件を除くと、小学校は６件にとどまる。(5)

須田ら（1982）の類型化の試みでは、「類型Ⅱ：合科的指導型」として静岡大学教育学部附属浜松小学校の合科的指導など（1981 年）、「類型Ⅲ：合科による指導型」として新潟大学教育学部附属高田小学校の総合単元（1975 年）など、「類型Ⅳ：合科学習型（総合学習型）」として信州大学教育学部附属長野小学校の総合的活動（1979 年）など、「類型Ⅴ：生活型」として奈良女子高等師範学校附属小学校の大合科学習（1920～1940 年頃）の例を挙げている。(6) また、森隆夫ら（1985）は、①教科中心・合科補完型、②合科・教科併存型、③合科中心･教科補完型、④総合型の四つのタイプに分けている。そして、「教科中心･合科補完型」の例として千葉、「合科･教科併存型」として横浜、「合科中心・教科補完型」としてお茶の水女子大学附属小学校の例を挙げている (8)。

本稿では、1980 年代に合科的指導の実践を行い、その成果を刊行した以下の５校の小学校について、国語の合科的指導の在り方を見ることとする。そこで、それぞれの小学校の実践について、①合科的指導で何を目指したのか（教育論とのかかわり）、②国語に関連する合科的指導の実践内容の特徴（教育内容論とのかかわり）、③実践例（教材論とのかかわり）を中心に検討する。括弧内の教育論、教育内容論、教材論は、前述した教科学研究の３つの基本軸である。

※以下引用文中の太字・波線表示は引用者による

Ⅰ：静岡大学教育学部附属浜松小学校（1980）

①合科的指導で何を目指したのか

・「豊かな人間」への教育は、このような、教科・領域の本質をふまえ、それらの統合された**活動**、すなわち、知、情、意、体の調和を目指す教育**活動**の中から生まれてくるものである。(10)
・生活**体験**を学校教育の基盤に置き、その上に立って、子どものわかるすじ道に応じた主体的な学習がなされる教育を、総称して「合科的教育」と呼ぶ。(11)
・合科的指導を進めるために、次の二つの場を考えている。一つは、教科・領域の授業の場であり、もう一つは、教科・領域外の「生きた**体験**」の場である。(12)

②国語に関連する合科的指導の実践内容の特徴
・文章を読む子どもは、質的な違いはあれ、書かれている内容（対象）や書きぶりについて、すでに持っている自分の**経験**や考えをぶつけながら、納得したり疑問を感じたりして読みすすめる。さらに、新しい事実や考え方に触れ、対象との深まりに満足していく。このような「わかり方」を重視した読みの指導を考えたとき、次の二点が大事なことになってくる。
　○題材文の内容にかかわる子どもの**経験**や考え方をどのように整理させ耕しておくか。
　○その実態を、読みの過程の中にどのように組み入れていくか。(13)

③実践例
「あさがおをそだてよう」１年

活動のねらい
○相手の立場に立って反省的に考える
○あさがおをかわいがって育てようとする気持ちと育てる喜びを味わうことができる
○原因と結果というように関係的にとらえる
○感じたものを、言葉・文・絵であらわすことができる (14)

具体的な**活動**
○あさがおは、一体どんな形をしているのだろう。（第１次）
○大きいあさがおと小さいあさがおの会話（第２次）
○あさがおと虫の会話（第３次）
○あさがおのゆめ（第４次）(15)

イ　あさがおのゆめ（第４次の学習）
初めに、「もし、あさがおに羽根があったら」という題で作文を書いた。その後、このあさがおのゆめを絵で表現させた。絵で表現することにより、作文で書いたときにはっきりしなかったあさがおの様子が、詳しく理解できるようになったのである。
（児童の作文　省略）
相手の立場に立って反省的に考えるということは、社会科の「学校や家庭の生活を支えている人々のしごと」を学習する場合にも、道徳で「自他の関係を考える」場合にも大事なことである。
このような能力は、これまで教科・領域でそれぞれ別々の立場で育てようとしたことであった。これを、合科的に指導することにより、子どもの理解や表現を効果的に育てることが可能になる。(16)

Ⅱ：広島大学附属東雲小学校（1980）
①合科的指導で何を目指したのか
・「附属だからできる」という研究のための研究は、極力自戒している。
　○全国いずれの地域の学校においても実践できること。
　○学校規模の大小にかかわらず導入できること。
　○新任教師でも経験のある教師のいずれを問わず実践できること。
それゆえ「合科的指導」の研究も、この３条件を基本にしている。(18)
・東雲附小では、低学年の合科的学習を一応「プレイング学習」（仮称）と呼び、**体験**的、体感的な体を動かして学習することを原則とする Learning by Playing の学習を推進しようとした。(19)
・最初はプレイング学習は、低学年のみに位置づけていたが、中・高学年においても「地域の自然や文化に親しむ**体験**的な活動」の重視という観点から全学年に及ぶことにした。(20)

②国語に関連する合科的指導の実践内容の特徴
・合科された学習活動の中で、生きて働く言語能力を身につけていくことになる。(21)
・注意しなければならないことは、国語科として身につけなければならない基礎・基本的な能力のすべてを合科的な指導の中で行うのではないということである。低学年としてきちんと身につけなければならない基礎的・基本的な能力については、国語科独自の指導として時間を獲得して徹底した指導をしておかなくてはならない。（中略）中学年以上については、合科的な扱いはあるが、主として関連とか発展とかの立場で考えていきたい。(22)

③実践例
１年「ひかりあそび」〈理・図・国〉
・本単元は、物の影を利用したゲームや遊びなどの**活動**を通して、日なたにできる物の影のでき方に気づかせたりしながら、光を素材として、いろいろな遊びを展開させることが大きなねらいである。（中略）影絵あそびを、影の形や濃さや色にちがいがあることに気づかせるためだけでなく、影に合うお話を作ったり、歌に合わせて動かしたりして上演させることによって、図画工作科や、国語科などの他教科との密接な関連を

はかり、発展的で楽しい**活動**にすることができる。(23)

〇考察

本教材は、遊び的要素が強く、子どもたちの集団行動のしつけが徹底していないと、学習の効果が高めにくい点がある。ゲームをするにしても、組になって**活動**させるにしても、動き方の中に、きちんとした約束を決めておかないと、その成果が低いものになってしまう。

また、太陽の光をつかう場合、理科の時間を固定的にとらえるのではなく、晴れの日や、陽のよく当たっている時間など、指導者の臨機応変の時間設定が要求される題材である。(24)

Ⅲ：新潟県五泉市立五泉東小学校（1981）

①合科的指導で何を目指したのか

・子どもが生き生きと学習に取り組むようにするためには、どのような学習指導を試みたらよいのであろうか。その一つとして、合科的指導が考えられる。子どもが生き生きと目を輝かせ、自らの発想に基づいて**活動**できる学習の場を子どもに心ゆくまで与えたいものである。(26)

・五泉東小学校の先生方は、学校や地域の特質と、子どもの特性を活かして合科的な指導を素朴にかつ着実に実践してこられた。この実践の中で、子どもが意欲的に教材にはたらきかけるようになるためには、教師の側で、子どもの**活動**をいかに組織するかが、重要なポイントであることがわかった。(27)

②国語に関連する合科的指導の実践内容の特徴

・文に即して考えていくのが国語の学習ではあるが、子どもたちにより明らかに場面をイメージ化していくためには、子どもの特性に即して具体化していくことが必要なのではないかと考える。

子どもたちは、言葉だけの学習では、なかなか乗ってこない。印象に残った場面を描いてみるとか、主人公に言ってやりたいことを吹き出しで書くといった**活動**を取り入れていき、学習**活動**に変化をもたせていくことが必要である。(28)

③実践例

２年

モチモチの木に明りをつけよう―二年「発表会をしよう」の実践―」〈国・理〉

・この単元は、斉藤隆介作「モチモチの木」を主教材に、子どもたちの豊かな心情を培う立場から、理科単元「豆電きゅう」を国語「発表会をしよう」の単元に関連させて指導したものである。(29)

〈実践を省みて〉

理科「豆電きゅう」の単元を、「発表をしよう」の単元と合わせることには、かなりの議論があった。単元のねらいや指導内容からみて、なかなか関連が見い出しにくい。展開計画においても、二次と三次の学習は、それぞれ独立している。

理科の単元を関連させた理由は、強いて言うならば、モチモチの木に明りをつけることだけと言ってもよい。ただ、若干つけ加えるならば、発表会のための装置を工夫するという意味も含んでいる。

しかし、物語の情景をいっそう鮮明にし、発表会を楽しいものにしていく一つの工夫として、このような単元を考えていってもよいのではないかと思っている。(30)

Ⅳ：徳島市立佐古小学校（1983）

①合科的指導で何を目指したのか

・教科の中では、きっちりとした系統的指導ではなかなかみられない、子どもたちの自由な発想、積極的な学習への参加、強い創造的**活動**など、一口にいえば、子ども（学習者）主体の教育の良さ、この研究に取り組んできた人たちが、いちように認識していることであろうか。(32)

・入学当初の子どもは、肉体的にも精神的にも疲労が大きく、一時的に情緒不安定に陥ることも少なくない。特に学習生活において分化した教科の内容を、画一的な一斉指導で需要を強いられ意欲や意志とは関係なく分断されることや、環境の激変という条件とも重なって緊張が連続する。これは幼稚園や保育所の教育課程や指導方法と、小学校の違いによるもので、この段差を解消したなだらかな移行が、今日的課題になっている（以下略）(33)

②国語に関連する合科的指導の実践内容の特徴

国語や算数の教科群は初等教育における基礎の中の基礎として、教科の系統性を重視して、別個に内容を確実に身につけさせる必要がある。特に母国語としての国語は授業時数を現行以上にふやして、従来ともすれば軽く扱われてきたコミュニケーションの手段として最も基本的な話す力や、聞く態度などについて重視し、方法を工夫する必要がある。(34)

③実践例

１年「とりになって」〈図・体・音〉

【第三年次】理科、図画工作、体育、国語、道徳、特活の総合領域“くらし”として

・家で飼っている鳥の世話をしたり、お話の本や図鑑などで調べたり、しぜんの中で生きている鳥の様子を観察しながら、イメージを膨らませ、五感を通して生き物の動き、体のつくりなどの特徴に気付かせることをねらったわけである。また、生き物に対しての喜び、驚き、悲しみを言語表現だけでなく、動作で模倣したり、絵や文で表現させるように配慮した。(35)

指導の実際と考察＝

第二次 ―とりたちのくらし―（国、道、図）

「どんな鳥になりたい？」と問いかけると、女の子は美しい白鳥やかわいいインコ、あひる、男の子は、強そうな鷲や鷹と答える子が多かったが、「はらっぱのおはなし」を読み、感想を話し合った後では、子どもの気持ちが、大きく変わってきた。やさしいおかあさんどりのいざという時の強さや知恵、それに対して、協力しながら卵をねらうどろぼうがらすのずる賢さ、卵からかえって間もない雛鳥のえさを探す健気な姿などを通して、鳥が生きている自然の厳しさや暖かさなどに関心が高まってきたようであった。(36)

Ⅴ：東京都港区立赤羽小学校（1983 年）(37)

①合科的指導で何を目指したのか

赤羽小学校では、（中略）各教科・領域の指導と合科的な指導とを並行して実施しているが、合科的な指導のねらいを次のように考えた。「合科的な指導は、児童の興味や関心、欲求や必要感に根ざした具体的な生活事象を対象とし、児童自らが積極的・主体的に意欲を持って学習に取り組むことを大切にした**体験**的な**活動**を中心とする学習によって豊かな人間性の向上を図る。」(38)

②国語に関連する合科的指導の実践内容の特徴

・赤羽小学校の合科的指導では先に述べたとおり、教科の目標や内容を直接ねらいにあげてはいないが、教科との関連は考えている。このことについて、今主題での児童の姿を教科の目標や内容とのかかわりでとらえ、国語、社会、図工の３教科について整理してみる。

（例）国語

目標の内容	児童のようす
○発音に注意してはっきりと話すこと。	㉞事例中の児童の言語参照。ほとんど全員の児童がはっきりと話をしている。
⋮	⋮
○表現したり理解したりするために必要な文字や語句を増すこと。 ○ことがらの順序を整理して書いたり話したりすること。 ○ことがらが読み手に理解できるように文と文の続き方を考えて文章を書くこと。 ○話の内容を正しく聞き取ること。	㊶経験をまとめた作文から、「わたしたちはうみの中にあるまちを作ろうとおもいました。ダンボールのはこに大きなビニールのふくろをはって、カンカンをおいて、その上にうちをたてました。それで水をいれました。水はすぐになくなってしまいました。それでろうかやきょうしつがびしょびしょになってしまいました。なんかいやってもだめでした。それでうちもぬれてこわれてしまいました。いっしょうけんめいみんなでやったのにざんねんでした。こんどもまた、みんなでがんばります」 ㊷上記の作文を読み終わると数人が拍手する。教師が「そうだったね、ずい分がんばったのに残念だったね」というと全員が拍手する。

(39)

③実践例

１年「かたつむりとあそぼう」

〈考察〉

この時期の児童は、小さな生き物についての関心も深く、好きである。（中略）

本主題で、かたつむりを選んだのは、そのからだや動きに特徴があり、児童の多様な**活動**や発展性が期待できること、また、児童が接するうえで危険性がなく、安心して取り組めるということから設定したものである。

児童たちは自分でかたつむりを捕まえるということに興味を持ち、それぞれの先行**経験**や知識から予想をたてたり、友達の**体験**から情報を得たり交換し合いながら“捕まえる”目的を果たし、満足するとともに次の**活動**への興味・関心・意欲などを高めていったようである。（中略）

体験を通して今までの知識を確認し、新たにわかったことなどを自分なりに整理しながら学習をすすめていった。(40)

６．教科学の観点からの検討

前述の５校の実践報告には、「活動」、「体験」、「経験」という言葉が多く見られ、そのことから大まかには体験主義的な方向にあったことが読み取れる。さらに教科学的な観点から、今回取り上げた各実践について整理を試みる。Ⅰ～Ⅴのそれぞれの実践で見てきた①～③の観点をもとに、「教育論」、「教育内容論」、「教材論」の観点から整理すると表３のようになる。

表３を見ると、「教育論」については各小学校とも「体験」「活動」を掲げている。平成元年（1989）改訂版における生活科新設を目の前に、体験学習、経験学習の重要性が謳われていたものと推察できる。それに対応して「教材論」においては、植物の栽培や創作話、遊び・ゲーム、発表会、表現活動、昆虫採集などの活動・体験が組まれ、「教育論」で謳われたことが具体的に展開できる教材が配置されている。その意味で、「教育論」と「教材論」との間での齟齬はない。

しかし、「教育内容論」の観点から見ると、両者の間において乖離した状況が読み取れる。

静岡大学教育学部附属浜松小学校では、「合科的指導を進めるための二つの場」として、「教科・領域の授業の場」と「教科・領域外の『生きた**体験**』の場」が掲げられているが、それをどのように結び付けていくかには課題がある。二本立てで行くのか、関連させて行うのかという問題に行き着かざるを得ない。また、それは「教育内容論」に関わって表３の「題材文の内容にかかわる子どもの**経験**や考え方をどのように整理させ耕しておくか。／その実態を、読みの過程の中にどのように組み入れていくか。」(13) という 課題として提示されている。

広島大学附属東雲小学校では、「低学年としてきちん

表3　5校の合科的指導の教科学的特徴

	合科的指導をとらえる教科学的観点		
観点 ＼ 小学校	教育論	教育内容論	教材論
	どのような教育目標のために、何をどう教え、どう学ぶか。	個々の専門分野がどう関連し、教科内容が構成されているか。	教科内容の構成や教材配列等を実践的に考察・検証する。
Ⅰ：静岡大学教育学部附属浜松小学校（1980）	・生活体験が学校教育の基盤 ・わかるすじ道に応じた主体的な学習 ・子どもの理解や表現を効果的に育てる	※〇子どもの経験や考え方をどう整理し、耕すか。 〇実態を読みの過程にどう組み入れるか。	・1 年「あさがおをそだてよう」 〇大きいあさがおと小さいあさがおの会話 〇あさがおと虫の会話 〇あさがおのゆめ
Ⅱ：広島大学附属東雲小学校（1980）	・体験的、体感的な体を動かして学習する Learning by Playing の学習	※生きて働く言語能力を身につける ⟺ 基礎的・基本的能力は国語科独自で徹底指導	・1 年「ひかりあそび」〈理・図・国〉 ・物の影を利用したゲームや遊びなどの活動
Ⅲ：新潟県五泉市立五泉東小学校（1981）	・子どもが生き生きと目を輝かせ、自らの発想に基づいて活動できる学習の場	※文に即して考えていくのが国語の学習 ⟺ 乗ってこない。具体的な操作を通して学ぶ	・2年「モチモチの木に明りをつけよう」〈国・理〉 ・「豆電きゅう」、「発表をしよう」
Ⅳ：徳島市立佐古小学校（1983）	・子どもたちの自由な発想、積極的な学習への参加、強い創造的活動など	※基礎の中の基礎として、教科の系統性を重視して、別個に内容を確実に身につけさせる必要がある	・1 年「とりになって」〈図・体・音〉 ・五感を通して生き物の動き、体のつくりなどの特徴 ・生き物に対しての喜び、驚き、悲しみの表現
Ⅴ：東京都港区立赤羽小学校（1983）	・児童自らが積極的・主体的に意欲を持って学習に取り組むことを大切にした体験的な活動を中心とする学習	※教科の目標や内容を直接ねらいにあげてはいないが、教科との関連は考えている	・1 年「かたつむりとあそぼう」 ・捕まえる”目的を果たした満足感と次の活動への興味・関心・意欲

と身につけなければならない基礎的・基本的な能力については、国語科独自の指導として時間を獲得して徹底した指導をしておかなくてはならない。」との教育内容論的立場を取っている。低学年において身に付けるべき内容は、教科独自に別に時間を確保して徹底して行わなければならないとの意見である。しかし、昭和 52（1977）年告示の学習指導要領で、「低学年においては、合科的な指導が十分できるようにすること。」と示されたことの真意を考える必要がある。低学年こそ合科的指導の中で基礎的なことを学ぶ必要があるのであり、**活動**と基礎・基本との間に乖離が見られる。

新潟県五泉市立五泉東小学校では、「単元のねらいや指導内容からみて、なかなか関連が見い出しにくい。展開計画においても、二次と三次の学習は、それぞれ独立している。」との実態が報告されている。一次が「計画を立てよう」、二次「豆太と話そう」、三次「モチモチの木に明かりをつけよう、四次「発表会をしよう」である。これらの活動を教材として並べてはいるが、学習内容としては統合・関連が見出しにくいところが課題として残る。

徳島市立佐古小学校では、「幼・保・小の段差を解消したなだらかな移行が、今日的課題」との認識がなされている。広島大学附属東雲小学校の課題とも共通するが、合科的指導の教育論として示した「子どもたちの自由な発想、積極的な学習への参加、強い創造的**活動**など」と、教育内容論として示した「基礎の中の基礎として、教科の系統性を重視して、別個に内容を確実に身につけさせる」との間に乖離が見られる。

東京都港区立赤羽小学校には、「教科の目標や内容を直接ねらいにあげてはいないが、教科との関連は考えている」という文言があり、国語、社会、図工の３教科についてのみ整理がなされている。「教科の目標や内容を直接ねらいにあげてはいない」とあり、教科内容についての検討が十分になされていない合科的指導であり、幼・小連携に関わっての低学年を中心とした独立した取り組みと見ることができる。

Ⅰ～Ⅴの合科的指導の実践を振り返ると教科の目標や内容と遊離したところでの活動・体験中心の合科的指導であったということである。そのために、「身に付けるべき内容は、教科独自に別に時間を確保して徹底して行わなければならないとの意見」等が提示されたと考えられる。これらの合科的指導の実践は、本稿で取り上げた蛯谷（1984）の「人間の『知る』営みとして、また、変容、発展していく過程として、相互に関連しているだけでなく、統合され、相互に補完し合う関係を密にする傾向にある」との見方を示した時期と同じくするものではあるが、活動と教育内容との間には乖離が見られ、達成にはほど遠い状況であったとみなされる。文部科学省が現行（平成 20 年版）の学習指導要領で示している「知識と生活との結び付きや教科等を超えた知の総合化の視点を重視した教育」を具現する合科的指導ではなく、活動・経験中心の実践であったと結論づけられよう。

7．まとめ

本稿では、1980 年代以降の合科的指導についての動向と、実践校の報告集をもとに当時の合科的指導のあり方を検討した。「教育論」と「教材論」の面では一致しながら、「教育内容論」の観点から乖離が見られたことは、1985 年をピークにその後の合科的指導の実践・研究が極端に減少してきた要因と考えられる。合科的指導における活動・体験が、教科本来の内容と乖離したところで行われていたと推測できる。活動中心の特別な行事的な扱いの合科的指導のあり方が、現場において普段の教育活動と相容れられなくなり、その後の低迷につながったと考えられる。蛯谷（1984）は、当時、以下のような指摘もしていた。

経験的知識を、どんなに蓄積したとしても、またそこに概念の拡張や真の意識があっても、決して未来に対する積極的な働きかけや、真への憧れは生まれてこない。未知の世界の存在を知る反省の機会や、また未来という期待の意識が生まれるチャンスが存在しないからである。目的の意識と反省の機能を欠いていた経験の蓄積は、つねに現在のなかに行動を低迷させるだけなのである。

合科的指導を言及したものではないが、「目的の意識と反省の機能を欠いていた経験の蓄積は、つねに現在のなかに行動を低迷させるだけ」という指摘は、当時の合科的指導を総括する言葉にもなる。この反省に立ちながら、現代における合科的指導の意義を再確認し、方法を検討していかなければならない。合科的指導の現代的意義については、「3、合科的指導の分類と現代的な意義」において、①～③として挙げたとおりである。表３のように、「教育論」、「教育内容論」、「教材論」の教科学的視点から方法を問い直し、現在の教育的ニーズに応えうる合科的指導の実践研究を検討していく必要がある。

〔注〕

(1) 歓喜隆司（1984）「現代教科研究の課題と方向」『教科教育学研究』日本教育大学協会研究促進委員会 p.27

(2) 蛯谷米司（1984）「教科教育学の成立と研究」『教科教育学研究』日本教育大学協会研究促進委員会　p.9

(3) 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説　総則編』東洋館出版　p.50

(4) 須田郁子・田島与久・玉木隆（1982）「日本における合科研究の類型化の試み（その１）－小学校低学年を中心に－」『日本教科学会誌』第７巻４号　p.22

(5) 検索結果８件のうち、学校種別が小学校の場合６件の概略は以下の通りである。

①原山義子／小林弘子／千吉良稔子／田島敏江（1987）：小学校低学年における合科的な指導に関する研究～身近な社会や自然への働きかけを重視した単元構成と年間指導計画の作成

②吾妻町教育研究所（1986）：たくましく人間性豊かな子どもの育成を目指した教育課程の充実～体験的な学習と触れ合いを重視した教育活動を通して

③千葉県・鴇嶺小学校（1985）：合科、理科を中心に国語、社会も加えた範例的学習

④新潟県立教育センター（1991）：小学校低学年国語科研修講座：低学年における表現活動の在り方について考える。低学年の子どもたちの音声・文字表現の指導内容や指導方法について具体的な実践例をもとに考えを深める。実践例としては、「合科的指導」と「表現・理解の関連指導」を主に考えている。

⑤長崎県教育センター（1985）：低学年における合科的指導＊観察と表現の連係をめざす指導

⑥秋田県教育センター（1985）：教科教育研修講座Ⅱ（国語科・社会）文を作る力を伸ばすための作文指導の工夫＊使う力にまで高める漢字指導の工夫＊合科的指導の進め方と実際＊観察と表現の指導の工夫＊ゆうびんをはこぶ人たちを例とした社会科の授業研究＊合科的指導の進め方と実際＊算数科＊数学的な考え方を育てる問題解

(6)　注（3）に同じ　pp.23-24

(7) 森隆夫・高野尚好編（1985）『合科的指導の展開〔現代小学校学級担任事典　第 18 巻〕』　ぎょうせい

(8)　注（7）に同じ

(9) 静岡大学教育学部附属浜松小学校（1980）『合科的教育』　第一法規出版

(10)　注（9）に同じ　p.1

(11)　注（9）に同じ　p.3

(12)　注（9）に同じ　p.4

(13)　注（9）に同じ　p.63

(14)　注（9）に同じ　p.161

(15)　注（9）に同じ　p.166

(16)　注（9）に同じ　pp.169-170

(17) 木原健太郎・佐々木勲編／広島大学附属東雲小学校教育研究会（1980）『[よい授業を創るシリーズ 6] よい授業を創る合科的な指導』　明治図書

(18)　注（17）に同じ　p.35

(19)　注（17）に同じ　p.36

(20)　注（17）に同じ　p.37

(21)　注（17）に同じ　p.68

(22)　注（17）に同じ　p.68

(23)　注（17）に同じ　p.103

(24)　注（17）に同じ　p.105

(25) 斉藤勉・新潟県五泉市立五泉東小学校（1981）『楽しい合科的な学習』　明治図書

(26)　注（25）に同じ　p.8

(27)　注（25）に同じ　p.8

(28)　注（25）に同じ　p.100

(29)　注（25）に同じ　p.98

(30)　注（25）に同じ　p.107

(31) 大野連太郎・徳島市立佐古小学校（1983）『合科・総合学習入門』　教育新聞出版・事業センター

(32)　注（31）に同じ　p.3

(33)　注（31）に同じ　p.62

(34)　注（31）に同じ　p.63

(35)　注（31）に同じ　pp.128-129

(36)　注（31）に同じ　pp.129-130

(37) 高野尚好・高杉自子・廣瀬久（1983）『合科的指導の理論と実践』教育出版

（38）　注（37）に同じ　p.54
（39）　注（37）に同じ　p.137-139
（40）　注（37）に同じ　p.110-111
（41）蛯谷米司（1984）　　注（2）に同じ　p.16

【連絡先　山田　丈美
E-mail:t-yamada@chubu-gu.ac.jp】

The Issues of Practical Research on Integrated-Subject Instruction from the Perspective of Curriculum Studies

Takemi YAMADA[1], Shigeyuki TSUZUKI[2]
[1]*Graduate School of Education Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Aichi University of Education*
[2]*Faculty of Education, Aichi University of Education*

Abstract

This paper has tracked the quantitative change related to practical research on integrated-subject instruction and the like, and cited the background as well as tasks ahead for integrated-subject instruction, which has been on a steady decline since its 1985 peak, from the three perspectives of curriculum studies, i.e., the subject theory, education contents theory, and teaching materials theory. The approach to integrated-subject instruction in the early years had emphasis on activity experiences, which lacked meticulous planning on the integration and supplementation in terms of the objectives of each subject for which integrated-subject instruction was applied, as well as the subject contents. In this paper, lessons learned from those early years have been used in reexamining the current significance of subject-integrated study, and also the tasks of practical research on integrated-subject instruction have been presented from the perspective of curriculum studies.

Keywords

integrated-subject instruction, curriculum studies, subject education, Japanese education