

持続的・継続的に展開することで児童・学校・地域の力を育む 総合的な学習の時間の実践的研究

A Study of the Persistent and Continuous for Ability Development of
Elementary School Students and Teacher and Regional People
put into Practice in Inquisitive Learning

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA

学校教育ユニット

(令和3年9月29日受付, 令和3年12月23日受理)

抄 録

筆者はこれまでの研究で, 持続的・継続的に探究をおこなう総合的な学習の時間として, 「主体性」「横断性」「系統性」「協働性」の4つの柱を明らかにしている。さらに, 4つの柱の中の「横断性」については, 総合的な学習の時間で育みたい資質・能力を獲得するために, 必然的に横断的な学びが展開されなければならないことを実践において実証し一定の成果を得た。そこで本稿では, 研究協力校において, これまで実施してきた総合的な学習の時間を, 整理しつつ4つの柱を位置づけ, 進化した単元を構想した。授業実践により分析をおこなった結果, 児童, 学校, 地域の学びが充実していることが明らかとなり, その有効性が実証された。

I はじめに

小学校学習指導要領(平成29年告示)が全面実施され1年が経過した。改訂に伴い, 様々な教科等において, 改訂の趣旨に沿った有効性や諸課題に対する研究がなされてきている。総合的な学習の時間においても検討がなされるべきであると考える。しかし, 筆者がこれまでの研究でも述べてきた(Ⅲで詳細に記す)通り, 総合的な学習の時間は, 「カリキュラム・マネジメント」「教科等横断」「持続可能な開発のための教育(ESD)」や「持続可能な開発目標(SDGs)」, 「コミュニティ・スクール(CS)」, 直近では「GIGAスクール構想における情報教育」等様々なキーワードと関連づけられ, 広義な意味づけ, 価値づけがおこなわれている。このことは, 総合的な学習の時間の重要な価値である一方, 実体を掴みにくいという課題にもなっていると考え。実際, 筆者が研究協力をしていただいている学校の教諭は, 「これま

で勤めていた学校では, 総合的な学習の時間で何をやったらわからず, 淡々とこなしていました」や「総合的な学習の時間で, 色々なことをやらなければならないことはわかっているのですが, 時間的なゆとりもなく実施できていません」と話されており, 総合的な学習の時間の理想は理解できているものの, 一方でその多様性から, 実施する前に尻込みしている様子もうかがえる。

そこで本研究は, 小学校の総合的な学習の時間の本質的な学びに立ち返り, 地域を教材にした総合的な学習の時間を射程とする。その際に, 創設当時の総合的な学習の時間で目指す資質・能力に対して, 持続的・継続的に総合的な学習の時間を展開している宗像市立吉武小学校の授業実践を分析, 考察する。総合的な学習の時間の本質的な価値を明らかにすることを研究の目的とする。

II 総合的な学習の時間の現状と理解

1 現状から見える課題

平成10年告示の学習指導要領改訂により、創設された総合的な学習の時間は、「生きる力の育成」の中「身に付けた知識や技能等を相互的に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」¹⁾を目指し実施されてきた。平成20年の学習指導要領改訂、平成29年学習指導要領改訂の度に、時数の削減の対象とされている総合的な学習の時間であるが、藤井千春(2016)が、総合的な学習の時間の実施が日本の高校生の学力を回復させた要因になったのではないかと、OECDから出されたコメントを基に「『総合的な学習の時間』や『問題解決的な学習』などが、子供たちの『学力低下』を発生させなかったことは確かです」²⁾と述べていたり、中野真志(2015)が「分離・独立した教科によって構成された教育課程が、現在及び将来の社会的な要請に答えて、すべての子供たちの个性的で調和的な発達を十分に達成できるとは思われない」³⁾と述べていたりするように、知識基盤社会にあり、コンピテンシー・ベースの学力が大切にされる現在こそ大切にすべき時間であるといえる。

そのような総合的な学習の時間であるが、中野が「学校教育における根強い教科分立主義からの脱却と学校での学びと子供の生活や経験との分離を克服するものである」⁴⁾と述べているように、教科等横断的な考え方が意義や価値の一つであることを指摘している。文部科学省の小学校学習指導要領(平成29年告示)解説の総合的な学習の時間編においても、「横断的・総合的な学習を行うというのは、この時間の学習の対象や領域が、特定の教科等に留まらず、横断的・総合的でなければならないことを表している」⁵⁾と示されており、総合的な学習の時間の中では横断的・総合的な学びをおこなうことが求められていることは確かである。しかし、これらを表面的に捉えてしまうと、各教科等を融合させた授業が、即ち総合的な学習の時間であるとの誤解が懸念される。

さらに近年では、「持続可能な開発のための教育(ESD)」や「持続可能な開発目標(SDGs)」、さらに「コミュニティ・スクール(CS)」等様々なキーワードがあげられ、学校教育の中で実施となると、「総合的な学習の時間」が登場する。例えば、吉田剛(2014)が「地域遺産教育」とのキーワードを提示し、「『総合的な学習の時間』、あるいは学校行事等においては、世界遺産や無形文化遺産でなくとも、地域の多くの人々が共

通に認めた文化的・自然的な価値ある身近な素材を教材に取り上げる場合が多くみられます」⁶⁾と、ESDと「総合的な学習の時間」と関連させている。また川崎惣一(2014)が「ESDが従来の学校教育で行われてきたような、教科・科目を軸とする教育ではなく、様々な分野・テーマでの学びからなる『学術的かつ総合的』な取り組みである」⁷⁾と述べていたりするように、意義も総合的な学習の時間と共通する部分を多く有している。さらに、地域に開かれた教育課程やコミュニティ・スクールについては、中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」において「教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日などを活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実施させること」⁸⁾との記述があり、総合的な学習の時間の記述と類似している文言もある。直近では、信清亜希子(2021)が「小学校1～4年生の家庭的資質育成」⁹⁾を総合的な学習の時間で展開している。このように総合的な学習の時間には様々な学習を担保する受け皿となる姿が垣間見える。

さらに「非認知能力」や「教えない授業」なるキーワードも注目されており、中山芳一(2018)は、「認知しにくい力、すなわち試験のような機会を設けて点数化・数値化することが困難な力です。例えば、他者とのコミュニケーションをとり協調や協働をするための力、自分自身で自らを勇気づけて挑戦や努力をするための力、自分の感情をコントロールして我慢や持続をする力等のことを意味しています」¹⁰⁾と述べているように、総合的な学習の時間の特質であり、総合的な学習の時間によって育まれる資質・能力と一致することがいえる。

様々な意味づけ、価値づけがなされている総合的な学習の時間は重要な時間であると考えられる一方で、中野が「学校での全体計画の作成を疎かにし、すべてを学級担任に任せるなど、その取り組みに混乱が生じた」¹¹⁾とも述べていたり、川崎も「いささか漠然としているにもかかわらず、ずいぶん欲張りな内容だな、と思われたかもしれません」¹²⁾と述べていたりするように、広義的な意味合いとして取られ、課題となる懸念も孕んでいるといえる。

2 総合的な学習の時間の創設と本質

(1) 総合的な学習の時間の意味や価値

中野重人(2000)は「一番時間を使っている教科が、ここまで来い来いと目標に早く来させよう」とします。行けない子供は元気がでません。学校がおもしろくない。行きたくなくなるのです。ですから、自分のやりたいことをやって元気を出してもらおうというのが総合的な学習なのです¹³⁾と述べており、子供の関心・意欲に合わせた総合的な学習の時間の提案をしている。一方、目賀田八郎(2000)は「享乐的な楽しさ、努力をしない楽しさが楽しさだとしてしまった¹⁴⁾」と述べているように、レクリエーションやバラエティーに参加する楽しさに異議を唱え、総合的な学習の時間の「楽しさ」「おもしろさ」について指摘している。つまり、楽しさやおもしろさは、総合的な学習の時間にとって重要なことであるが、それは主体的に学ぶ姿からの「楽しさ」であり、「おもしろさ」であるべきである。「体験や活動によって、考えることが楽しい」になるべきであって「体験や活動は楽しい」が、その楽しい理由が「考えないから楽しい」では、形骸化された体験や活動となってしまふ。よって、総合的な学習の時間の意味や価値の1点目は、「主体的に学びに向かう姿勢」であるといえる。

無藤隆(2001)は、総合的な学習の時間の導入の理由を「問題解決能力をさらに伸ばしていくためである¹⁵⁾」と述べており、さらに「総合で扱われる問題は、複合的で多くの要因の関与する複雑な問題であり、さらに何が問題かも明確でない¹⁶⁾」と述べている。つまり、総合的な学習の時間で取り入れる問題解決学習を、「ある程度の曖昧さ」をもった教科で行われている本来の問題解決学習とは典型的なあり方が異なるとしている。しかし、問題解決学習の過程には、「基本的に三つの過程から成り立つ。問題の設定、問題の追求、問題の解決である¹⁷⁾」と述べており、本来の問題解決学習と三つの過程は同様である。但し、「問題解決は、漠然としていればいるほど考える余地が大きくなり、そこで考え通すことで、問題解決で考える力は伸びるに違いない¹⁸⁾」と述べている。よって、総合的な学習の時間の意味や価値の2点目は、「教科の問題解決とは一線を画した、スケールの大きさの違う学習過程」であるといえる。

寺崎千秋(2012)は「学習対象に関して自分が見出した課題の解決に向けて、問題解決のプロセスを自分の力で体験し、一つの解決から新たな課

題を見出し、さらにその新たな解決に取り組んでいくこと¹⁹⁾」を「総合的な学習の『ドラマ』」とし、それを創る子供の姿として「二人がパートナーとなって活動する²⁰⁾」例が記されている。この例は、お互いの学びや経験を活かしあいながら、互いのことを考えながら活動や課題に取り組む姿を示しているが、つまりは、総合的な学習の時間には、協同的な学びが不可欠であることを意味している。このことについては、渡邊彰(2011)も総合的な学習の時間の指導計画を立てる際に「困って友達や大人の知恵を必然的に借りなければならぬ場面がある²¹⁾」と述べていたり、中野真志が「総合的な学習では、協同的な学びをするために学ぶのではなく、探究すべき課題があり、その過程の中で協同的な学びが自然に生まれる²²⁾」と述べていたりしている。よって、総合的な学習の時間の意味や価値の3点目は、「課題探究する中で、必然的に自然的に生まれる協同的な学び」であると言える。また、この場合の、協同の対象は、自分と友達たち、先生、家族、地域の方々等があげられると考える。

(2) 総合的な学習で育む資質・能力

総合的な学習の時間は、その意味や価値については、平成10年に創設した当時から「総則において、その趣旨とねらい²³⁾」で記されており、平成29年告示の学習指導要領における「総合的な学習の目標²⁴⁾」と大きな変化はない。ここに、答申においてESD等を「特定の教科等だけでなく、全ての教科等のつながりの中で育まれるもの²⁵⁾」と記されていることより、創設当時の総合的な学習の時間の考えに、類似、近接している事柄が添加されて今の総合的な学習の時間になっていると考える。つまり、総合的な学習の時間で育みたい資質・能力は、創設当時の考えのままに本質に揺らぎが無いことといえる。そうした際、田村学(2015)は、「これからの教育には『能力の育成』と『知の創造』こそが重要になると考えられる²⁶⁾」と述べており、総合的な学習の時間で創設の際に示されていた「能力の育成」と「知の創造」を挙げ、それらの具体として、学習方法、自分自身、他者や社会とのかかわりを「3つの視点」、「12の力」を示している²⁷⁾。

また、村川雅弘ら(2015)の調査では、3つの視点に「学習活動に関すること」を加えた4つの視点、17の能力を定義²⁸⁾して育まれた学力を明らかにしている。特に育まれた能力として「質の高い思考力」「質の高い情報活用能力」「協同的な

問題解決能力」「地域社会へ貢献しようとする意識」「新しい社会的課題へ挑戦する意欲」²⁹⁾が明らかになっている。このような中、総合的な学習の時間においては、今日尚、本質に立ち戻ったこれらのような資質・能力を育成することが目標であることが考えられる。

3 地域を材とした学習の展開

(1) 地域を材とした学習が展開される理由

総合的な学習の時間は、「各学校における教育目標を踏まえ」³⁰⁾と記されており、さらに「各学校における教育目標には、地域や学校、児童の実態や特性を踏まえ、主体的・創造的に編成した教育課程によって実現を目指す児童の姿等が描かれることになる」³¹⁾と記されているように、特に小学校においては、「地域」を材とした学習が展開されることが多様にある。これは、総合的な学習の時間の目的の側面からもそうであると考えられるが、「社会に開かれた教育課程」の側面からも大いに影響しているものと考えられる。

平成27年12月に文部科学省中央教育審議会答申（新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について）において、「都市化や過疎化の進行、家族形態の変容、価値観やライフスタイルの多様化等を背景とした地域社会等のつながりや支え合いの希薄化によって、『地域の学校』『地域で育てる子供』という考え方が次第に失われてきたことが指摘されている」³²⁾と記されており、子供と地域の人々との希薄化が問題視されていることがうかがえる。一方で、地方消滅や地域からの人々の流出という地域特有の問題が指摘されている昨今、地域一体となった教育を構築していく必要性を述べられていること³³⁾も背景として垣間見える。その中、これからの学校と地域の目指すべき姿として、「地域でどのような子供たちを育てるのか、何を実現していくのかという目標やビジョンを地域住民等と共有し、地域と一体となって子供たちを育む『地域とともにある学校』へと転換していくことを目指して、取組を推進していくことが必要である」³⁴⁾と記されており、家庭・学校・地域が協力・連携することが求められている。これは、コミュニティ・スクールの構想からの流れであると考えられるが、小学校が総合的な学習の時間で地域を材とする根拠にもなっていると考える。

(2) 地域を材とした学習

小学校で地域を材とした学習としてよく耳にする用語に「地域学習」と「ふるさと学習」がある。地域学習については、佐久間勝彦(1990)が、「広義には、子供の居住する身近な地域の自然や歴史、生活や文化、産業、環境や福祉などにかかわる社会問題、政治・経済の仕組みなどについての学習を意味する」³⁵⁾と記している。事実の調べ学習を中心とした知識を重視することが読み取れる。しかし、地域に対する温かみや愛着という部分が、この説明からは感じられない。一方、「ふるさと学習」については、用語の定義があいまいである。しかし、平成30年11月に福岡県宗像市で開催された「第9回世界遺産サミット in 宗像」^{*1)}において、北は岩手県、南は宮崎県の参加していた全10県が当然のように使っている言葉である。上記サミットの各地域の発表を聞くと「ふるさと学習」について共通する感情が得られる。例えば、宗像市のふるさと学習のために作成された「ふるさと宗像BOOK」においては、「みなさんが宗像市にある歴史や文化などの価値や良さを知らなければなりません。そこで宗像市教育委員会は、たくさんの人の力をかりて、この『ふるさと宗像ブック』を作りました。この本を使って、自分で調べ、考え、友達と力を合わせて、たくさん学んでほしいと思います」³⁶⁾と示されている。このように、自分の地域に対して人・もの・こととの関わりや体験を中心とした学習活動が展開されている。また、ふるさと学習は、対象とする教材に「たくさんの人たちの熱い思いや願いを長年もち続け、絶え間ない努力をしてこられました」³⁷⁾とあり、地域に対する人々の感情や情意面が内在しており、事実の調べ活動以外にも温かみや愛着を求められていることが感じられる。よって、地域とのかかわりや、体験を中心とした学習活動で展開され、事実や知識に留まることなく地域に対する感情や愛着を育む学習を「ふるさと学習」と定義する。この「ふるさと学習」、総合的な学習の時間で育みたい資質・能力と合致するため、本研究の対象とする。

Ⅲ 持続的・継続的な総合的な学習の時間

1 総合的な学習の時間の学習過程^{*2)}

(1) 子供が強い学習意欲をもつ学習対象

Ⅱ-2-(1)で記した、総合的な学習の時間の意味や価値の1点目の「主体的に学びに向かう姿勢」と、目標の趣旨の「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題

を解決しようとする資質や能力を育成すること」を踏まえる。主体的に学びに向かうためには、まず、強い学習意欲に支えられた発動力が必要となると考える。そのため、自らが強い学習意欲がもてる問題解決や探究活動が学習対象としてふさわしいと考える。例えば、地域を材とするとき小学生たちは地域のお祭りに家族揃って意欲的に参加している子供もいるだろう、児童館やコミュニティセンターに度々足を運んでいる子供もいるだろう、特別な活動が皆無な地域でも、通学路には交通指導員や地域の人がいるだろう。そんな、子供たちに身近であり、思い入れのあるものを学習対象として探究を進めれば、趣旨や理念、価値や意味をもった探究活動になると考える。

(2) スタートとゴールを固定しない学習過程

Ⅱ-2-(1) で記した、意味や価値の2点目の「教科の問題解決とは一線を画した、スケールの大きさの違う学習過程」と目標の趣旨の「学び方やものの考え方を身に付けること」を踏まえる。探究活動の学習過程として「探究的な学習における児童の学習の姿」³⁸⁾の図が示されている。しかし、図を表面的に捉えてしまうと、探究の過程の連続をこなすことが目的となったり、単線での活動が意識され過ぎてしまったりすることで、形骸化した探究の過程を歩んでしまうことが危惧される。そこで、図1を提示する。図1は無藤が述べていた「総合的な学習の時間の問題解決の複雑性」を取り入れ作成した。単元の単線のプロセス(螺旋)のイメージが強かったが、そのプロセス自体が学年又は学校さらには人生という大きなプロセスに巻き付いているものであり、さらに単元のプロセスを紐解いてみると、小単元のプロセスが巻き付いており、さらに小単元のプロセスには授業単位のプロセスが巻き付いている構造であると考えられる。つまり、授業毎の探究の過程の連続(積み重ね)が小単元の探究の過程となり、小単

元の探究の過程の連続(積み重ね)が大単元の探究の過程となる。さらに、探究のスタートとゴールを固定していないため、総合的な学習の時間の趣旨や理念に相応しい、よりスケールの大きな探究活動につながると考える。また、途中で学習活動が切れてしまっても、総合的な学習の時間における学びが完結していれば、どの場面で終わることも可能である。つまり、無理に「めあて」の活動まで子供を引っ張らなくても、途中で子供の探究に応じて目的が変わってきたとしても趣旨や理念に添った十分な探究活動が構想できると考える。

(3) かかわり合いを大切に協働的学習

Ⅱ-2-(1) で記した、意味や価値の「課題探究する中で、必然的に自然的に生まれる協働的な学び」と目標の趣旨の「問題解決や探究活動に主体的、創造的、協働的に取り組む態度を育てること」を踏まえる。筆者はすでに「生活科で育む学びに向かう力の構造図」³⁹⁾を明らかにしている。また、かかわり合いから、自己理解と他者理解を繰り返すことでの、協働的な学習の構造を明らかにしている⁴⁰⁾。説明を加えると、学びに向かうためには、体験活動と表出する活動の相互関係を重視すべきであり、表出する活動には、交流のようなかかわる活動が必要不可欠である。そのような相互関係を「主体性(生活科『思いや願い』)」でつなぎ、連続的に発展していくことで、次第に力は大きくなるというものである。つまり、課題探究とは、ある学びの方向に体験活動と表出する活動が繰り返し行われ発展していく。本稿では、学習過程を整理し提示するために意味や価値を3点に分類したが、本来、それぞれが関係し合い影響し合いながら発展すると考える。学習活動の中で必然的に生まれる協働的学習は、必然的にかかわり合いが大切にされ、趣旨や理念、価値や意味をもった探究活動になると考える。

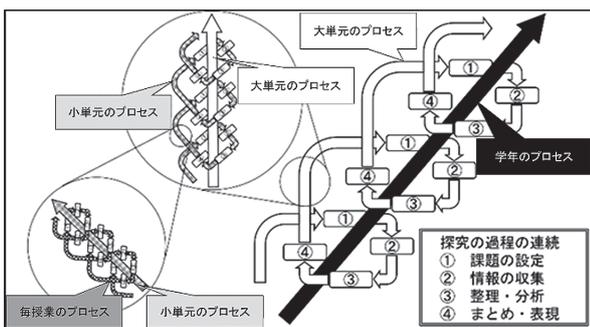


図1 探究の過程の連続性と構造^{※3}

2 持続的・継続的な探究活動のための4つの柱

※4

(1) 「主体性」を促す魅力ある探究活動

魅力ある探究課題のためには、まず子供にとって必然性が無ければならないと考える。つまり、子供にとって自分事として捉えることができる必然性があってこそ、教材に魅力を感じ主体的な探究を促すものとする。地域や学校の特色に応じていることは前提にするとしても、そこに子供との繋がりが無ければ、探究したい気持ちには繋が

らない。そこで、子供にとって探究課題に繋がりがあのかどうかを検討する。また、魅力を最大限に表出するためには、毎年の加筆修正が必要であると考えられる。たとえ、良い探究課題の元、充実した探究活動をおこなえたとしても、ただただ踏襲するだけでは、その活動は形骸化してしまうと考える。なぜなら、毎年違う子供を対象とするのであれば、目指す子供の姿も微妙に変化することが考えられ、そもそも、学習する子供が変われば全く同じことに魅力を感じるには限らない。その年々の必然性があるものである。さらに、3校の様に、実践を共有化する機会があると、それぞれの立場から、成果と課題が現れ、新しい探究計画が作り上げられると考えられる。

(2) 他教科等との「横断性」を有した探究活動

実践事例の分析をおこなう^{*5}と、総合的な学習の時間のみで完結するのではなく、他教科との横断的な学習をしていることが明らかとなった。総合的な学習の時間は、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習すること」⁴¹⁾と記されているように、元来、他教科等との関連性の深い学習であると言える。例えば、探究課題のきっかけに社会科の「安全なくらしとまちづくり」があったり、単元計画において「道徳科からのアプローチ」「国語科からのアプローチ」「図画工作科からのアプローチ」と、各教科等との関係性を打ち出していたりする。また総合的な学習の時間自体に「各教科等の学習で育まれた見方・考え方を総合的に活用し」と他教科等との横断的意味合いを位置付けている場合もある。各教科等との横断性とは、即ち各教科等での学びの応用であり、活用となっていることがうかがえる。

(3) 総合的な学習の時間の特徴を紡ぐ「系統性」

系統的な学習を展開していれば、総合的な学習の時間は充実したものになる。そのためにはまず、Ⅱで論考したような、総合的な学習の時間の価値や意味を十分に捉える必要がある。その上で、総合的な学習の時間としての系統立てた学習を展開しているのである。他教科等とは違い、教科専門性の無い総合的な学習の時間における系統性とは、以下の2点である。

まず1点目は、学年間を繋げる系統性である。例えば、3年生での総合的な学習の時間での探究が基となり、4年生の総合的な学習の時間となる。そして、その4年生の総合的な学習の時間で探究したことが、5年生、6年生でさらに深化した探

究活動へと繋がっていく。言うなれば、3年生の時に探究した総合的な学習の時間は、小学校全体の探究活動という長いスパンで見ると、その導入にあたることとなる。

2点目は、世代を紡ぐ系統性である。例えば、5学年でおこなった探究活動にやり残しや新しく生まれた課題があったとする。系統性の1点目のように、6年生になって自分たちが引き続き探究をおこなうことも考えるが、「来年の5年生に託す」ことも考えられる。つまり、これこそが世代を紡ぐ系統性であると言える。これを教師が行うと(1)の「子供の主体性を促す魅力ある探究課題」の設定となるわけだが、繰り返す活動には必ず発展性が無くてはならない。その学年や学級の子供たちの色、担任教師の得意分野等様々な要素から発展する可能性を有している。さらに、前年の学年が解決しきれなかった課題に取り組むことは、一学年上の先輩への挑戦であり、敬意と考える。充実した探究の課題としては、十分なきっかけである。総合的な学習の時間は、固定化された学習材が皆無なため、元来「系統性」にはなじまず、「系統性」を間違えて捉えると形だけの模倣や踏襲した学習になりかねない。だからこそ逆にそのような学習にしないためにも、学年間、世代間をつなぐ「系統性」を意識し理解すれば、探究活動の実効が上がると思われる。

(4) 相互的なかかわりによる「協働性」

総合的な学習の時間は、学習対象を媒介としながら相互的なかかわりにより展開している。例えば、学習対象を地域とする場合、地域の人やもの、こととの相互的なかかわりは不可欠となる。どれだけ多くの人とかかわり、どれだけ多くのことに興味をもったかが、充実した探究活動の表れであるといっても過言ではない。さらに、これが一方方向的なかかわりであると持続しない。地域を求めものを考えたり、地域の人から感謝されるような「貢献」に繋がったりする活動は、さらに探究活動を充実させることとなる。地域の方々との交流を通し感謝されれば、子供たちも達成感を感じ、次の年の活動や発展した活動になっていくと考える。また、地域の方々の方も小学校の活動に期待して楽しみにしてくれるといった、良い循環が生まれることで、持続的・継続的な探究活動となる。

Ⅳ 宗像市立吉武小学校（以下「吉武小」とする）におけるJドリーム学習の実践からの実証

1 吉武小の実態とJドリーム学習

吉武小学校は、宗像の一番西に位置し、教室の窓からは、広々とした田畑が広がり自然豊かな土地柄である。各学年単学級の小規模校であるが、日常的に地域の方々と交流を行い開かれた学びが行われている。吉武地区、赤間地区、赤間西地区の合同で「城山学園Jドリーム学習」^{*6}の研究を行っている。Jドリーム学習とは、総合的な学習や生活科を中核にし、道徳、学級会活動を横断的に扱い、主体的に社会に参画・貢献する力を育てるものである。具体的には、地域の方との出会いを大切にし、自分たちが住んでいる吉武のことをもっと好きになり、地域のために自分たちができることをしようとする学習である。吉武地区は、高齢化と少子化に悩まされており、地域行事の担い手の減少と、文化伝承が難しいことや、吉武を深く知らない世代の増加などが課題として挙げられている。5年生は毎年、吉武の地域遺産についての学習を行っている。令和2年度の5年生は、他地域から赴任されてきた先生が担任であり、子供たちとどのような学びを展開していくのか、に着目して研究を進めていくことにする。

2 令和2年度吉武小Jドリーム学習の背景

子供たち自身の学習の積み上げと、歴代の5年生の学びの蓄積についてまとめ、図2に示す。

	平成29年度	平成30年度	令和元年度	令和2年度
2年	わたしの町 はっけん			
3年		ちょうせん! 八福神めぐりガイド		
4年			福祉の郷 吉武サポーター	
5年	吉武の発展を 願って	吉武地域遺産を 伝えよう	吉武地域遺産を 伝えよう	地域遺産学習

図2 令和2年度の5年生の学習の背景

5年生の子供たちは、平成29年度の第2学年の際は、「わたしの町はっけん」というJドリーム学習を行っている。町探検を繰り返したり、町とすてき発表会をしたりすることを通して、身近な人々と関わることのよさを実感している。平成30年度の第3学年の際には、「ちょうせん！八福神めぐりガイド」という実践を行っている。地域

の代表的な神社である八所宮の「八福神めぐり」というイベントの参加者に、八所宮の見どころを説明する活動を通して、長年にわたり活動が続いている人々と関わり、その思いに触れ、地域に参画、貢献する力を育成している。令和元年度の第4学年の際には、「福祉の郷 吉武サポーター」というJドリーム学習を行っている。地域にある養護老人ホーム「緑風園」との活動で、地域の方と関わり合ったり、地域に多く存在する高齢者に目を向けたりすることを通して、高齢者とともに生きる良さや、自分たちにできることについて考える意識を高めている。

このように子供たちは、これまで地域のことを学び、多くの地域の人々と関わってきた。子供たち自身の学習の積み上げにより、本年度の学習を行うに向けて、子供たちの地域への思いや願いの基盤が、でき上がっている。

一方、歴代の5年生の学びの蓄積としては、平成29年度の5年生は「吉武の発展を願って」という仁王シメジを育てるJドリーム学習を行った。地域の方の思いを受けとめることはできていたが、うまく育たず、子供の思いを形にすることはできなかった。そこで、翌年の平成30年度の5年生は「吉武地域遺産を伝えよう」というJドリーム学習を行った。吉武地区に多く存在する「神社」に目をつけ、八所宮の末社を調べる活動において、地域に目を向け、地域のすばらしさを広く広める活動を行った。令和元年度は、平成30年度の活動の課題を昨年の5年生からお願いされた宿題とし、子供たちなりに受けとめて活動を行っている。しかし、単元の流れが、平成30年度のものと同様であることで、調べる対象は、前年に調べていない目立たない存在になった。そのことにより、実践としては、子供たちの意識が地域から離れていってしまったことが課題として挙げられる。令和2年度もそのまま踏襲すると、さらに地域への気持ちが離れていってしまうと考えられる。また、次年度に向けて、さらに細かく、調べるのが不可能に近いような遺産に目を向けていかなければならなくなるという負の継承になりかねない。そのため令和2年度は「地域遺産」の枠は変えずに、別のアプローチで本教材と向き合う必要性が考えられる。

3 令和2年度5年生Jドリーム学習の構想

令和2年度のJドリーム学習は、これまでの学習の積み上げを踏まえた上で、地域遺産を自分たちなりに捉え直し、地域がこれまで積み上げてき

た地域遺産への思いや、人に着目し、これまでの学習を深化させることに向かう。さらに、Ⅲにおいて論考した「学習過程」と「4つの柱」を考慮した、全18時間の単元を構想した。

表1 令和2年度5年生の単元構想

学習活動	
課題設定	1. 吉武の良さを想起して、吉武地域遺産について調べる。【7時間】
情報収集	(1) 吉武地区にあるよさを出し合う。①
	(2) 吉武散策をして実際に遺産を見る。①
	(3) 地域のAさんにインタビューする。①
	(4) 情報を活用して調べる。①
	(5) 再度調査に行く。課外
	(6) 調べたことをまとめる。②
	(7) 地域の方に調べたものを見てもらい、付加修正する。思いや願いを聞く。①
課題再発見	2. 吉武地域のすばらしさを発信する。【6時間】
表現振り返り	(1) どんな方法で発信するか考える。①
	(2) 伝えたい内容を整理する。①
	(3) 文化祭に向けて準備する。③
	(4) 文化祭で家庭に向けて発信する。①
推敲再表現	3. 自分たちの表現を振り返り、より思いが伝わるように再表現する。【5時間】
	(1) 文化祭の発表を振り返り、自分達の発表を見直す。①
	(2) 他地域の小学校に発信し振り返る。②
	(3) 地域の方に発信する。①
	(4) 成果と課題をまとめる。①

実際の活動では、1の(5)と(6)の間に再々調査に行く活動と、活動の振り返りが入ってくるなど、子供の発想や主体性に合わせた、柔軟な単元となっている。

4 活動の実際

(1) 地域遺産学習への導入

本単元は、吉武の良さを想起することから始まった。令和2年度から赴任となった担任が「吉武のいいところを教えてほしい」と話すと、子供たちは次々と吉武の自慢を述べ始めた。予定時間を超過するほど班活動は盛り上がり、子供たちが普段から地域に関わっているということがうかがえた。班ごとの発表では、「自然がたくさんある」「地域の人が優しい」「誇れる偉人がいる」「神社がたくさんある」の四つが中心で挙げた。この様子から子供たちは地域のことをよく知り、自慢できる点を述べていることから、地域に対して一定の愛着をもっていると考えられる。しかし、発表のまとめの時間に、担任の「詳しく知っていることはあるか」という問いかけに子供たちは言葉が出なかった。現状でも十分、地域について詳しく

語っていると思うが、この様子から、子供たち自身が、現時点では満足していない姿が垣間見える。それは、前年度以前のJドリーム学習で子供たちが地域について学んだ経験や、自分たちよりもレベルの高いJドリーム学習に取り組んだ上級生の姿を見てきたからであると考えられる。Jドリーム学習のこれまでの積み上げが子供たちの中に存在し、「地域についてもっと詳しく知りたい」という課題意識につながり、「吉武のことをもっと知るために実際に調べてみよう」という子供主導の学習課題をもってJドリーム学習が始まった。

(2) フィールドに出での調査

1) セカンドスクールでのフィールド調査

令和2年度の学習では、合計3度のフィールド調査が行われているが、そのスタートとなったセカンドスクールでのフィールド調査である。特に焦点化された目標もたず、全体像をつかむ活動である。第3学年で学習した八所宮のように、知っている場所もあれば、全く知らない場所もあり、驚きと発見を重ねた。このフィールド調査で子供たちは、調べる対象の「もの」への意欲を高めている。また、第3学年で学習した「八所宮」のとても詳しい知識を思い出し披露する子供たちの姿も見られた。



図3 神社を調べる子供の姿

後日の「分かったこと・気付いたこと」と「疑問に思ったこと」について班ごとにまとめる振り返りでは、「疑問に思ったこと」の方が多く述べられている。発見したものやことを並べるだけの発表になると予想していたが、子供たちは地域の様子を捉え、次の課題へと目が向いている姿になっている。今までも地域と関わってきた子供たちは、地域への関心が深いこと、「もっと地域について詳しく知りたい」という課題意識をもって学習に取り組んでいることからこのような姿が現れたと推察できる。この疑問を継続していくこと

で、疑問を解決していきたいという目的を自分たちで定め、意欲的に活動に取り組む姿勢が継続できると考える。子供たちは、当然のように疑問を解決するために、再調査に出かけることを提案した。

2) 再調査から再々調査へ

再調査は、調べる場所ごとに班に分かれ、各班で行った。再調査のまとめの時間では、どの班の発表からも人との出会いを楽しんだことがうかがえる。道を教えてくれた人、トイレを貸してくれた人、古い桜の秘密を語ってくれた人、神社の案内をしてくれた人など子供たちは、神社を調べる活動の中で、多くの人と触れ合っていた。後日GTとして登場するAさんは、偶然地域に出ており、すべての班の話に登場した。ここで着目すべきは、別々の場所に行っていたすべての子供たちがAさんと出会っていることである。勿論、登場したタイミングや経緯はすべて違っていた。たまたま出先で出会ったのを、筆頭に、インタビューした別の地域の人から連れてきて紹介したのがAさんであったり、その帰り道に出会ったりと、一生懸命に教えてくれる地域の人がいることに子供たちは気付く、意識は調べる対象の「もの」から、調べる過程で出会った多くの「ひと」に移し



図4 班ごとに調べることをまとめる様子



図5 地域の人から紹介された八所宮の達人から話を聞く子供の姿

ていったのではないかと考えられる。子供たちは、人と関わり嬉しかったことや楽しかったこと、自慢したいことを印象深く語っている。まだまだ調べ足りない子供たちは、再々調査に出かけていく。調べるフィールドが近くにあることで、繰り返し出かけて何度も実施することができた。再々調査では、さらに学習を深め人の存在が大きくなっている。

(3) 地域のGTを招いての授業

吉武のすばらしさをまとめる活動の後、フィールド調査で関わった方々をGTとして招き、まとめたものを見てもらう活動をおこなった。コロナ禍でも、4名ものGTの方が集まって来たことは素晴らしく、地域の力であると感じた。GTの方々は、子供たちが調査したそれぞれの場所に、ゆかりがある方である。このような地域の方に協力を得られるのは、子供はもとより、教師までもが共に地域を知ろうと努めてきたからであると考えられる。GTは、吉武に対する思いを強くもっているBさん、三年生の八所宮での下調べから関わって下さり子供たちの実情を把握して高度な知識まで教えてくださるAさん、子供に寄り添って勉強をしてくださっているCさん、長年その場所の管理や掃除をしてくださっているDさんであり、それぞれの地域に対する思いや願いをもっている。授業は大きく分けて3つの活動に分かれており、活動1では調べたものをGTの方に説明した。子供たちは、絵をかいてまとめたり、小芝居をしたりするなど、調べたことや教えていただいたことをもとに、調べたことについて自分達なりに説明をした。活動2ではGTの方から、発表したことを受けてアドバイスをもらった。子供たちは、「それはどういう意味ですか」「これはなんですか」と説明した内容をより深める質問をしていた。GTの方は、一つひとつの質問に丁寧に答えてくれ、子供たちも自分達がまとめたものに直接指導してくれることで、自分達なりに地域を捉え



図6 GTの方と交流する子供の姿

ることにつながったと考える。質問と回答、アドバイスを繰り返すうちに、この段階で、GTの方の口から地域に対する思いや願いがあふれ出てきた。

活動3では、参加してくださった4名のGTの方の、地域に対する思いとこれからの願いについて語られた。内容の要約は、表2に示す。

表2 地域の方々から子供たちへ

Aさん	皆さん、本当に自信をもってほしいんですけど、(中略)「これはなんだろう」「あれはなんですか」興味がある気持ちが皆さんものすごくありますね。好奇心があることはとても大事なことだと思います。(中略)皆さんから今日もたくさん質問をもらいました。これからもそういう気持ちを忘れないでほしいです。
Bさん	吉武の人々はものすごいところ(昔、天神様があった)に学校を建てたなど。(中略)吉武は古いものがたくさんあります。吉武の古さは、大切なものを大事に守ってきているということ、再認識できますよ。
Cさん	昔、仏様を壊した時代もあります。でも、吉武の人達はそれを壊さずにずっと守り抜いてきたんですね。(中略)一度壊してしまうと二度と手に入れることはできませんから、皆さんもこれからは、郷土の宝物を守っていただこうように、よろしくをお願いします。
Dさん	草刈りをしたり、掃除をしたり神社の境内をきれいにしたり、(中略)毎年2、3回はやっております。(中略)みんなできれいにしています。なので、いつ来られてもきれいだと思います。また良かったら来てください。

GTの方の話聞いて、地域の方の思いを子供たちなりに受けとめ、認識する時間になる。自分達の地域の素晴らしさに改めて気づき、受け継いできた人々の思いを自分たちが発信していくという次の課題につながった。

この授業の際は、GT控え室においても、担任教師とGTの間にも様々なやり取りが見られた。最も印象的だったのが、Aさんの「5年生の子供たちは、私が分かっていること以上のことを聞いてくる。私たちもそれにおいてかれないように必死なんですよ。今日も、面白そうなことを仕入れてきましたから」との発言と、Cさんの「今日、呼ばれたことを楽しみにしてきました。子供たちにきちんと伝えられるように、しっかり勉強してきましたから。(持ってきた資料や写真、年表等を提示して)先生、見て下さいよ、私も知らなかったこといっぱい、ずっと手入れしてきたのに。私がおどろきました」と発言していたことで。子供の学びは勿論であるが、学校に地域の先

生としてGTで呼ばれることにより、地域の人々がさらに地域に対しての愛着を育んでいることがうかがえる。

(4) 発信の場「吉武文化祭」「吉武小放送局」「地域のお年寄りに届けよう」

地域の人々の思いを受けとめ吉武のすばらしさを発信するために、まず取り組んだのは、吉武文化祭で地域遺産についての劇をおこなうことである。伝える対象として子供たちが挙げたのは、吉武小学校の下級生と家の人達である。まずは、自分達の近い存在の人から教えたいということと、まだ吉武についてあまり詳しくない1～4年生から伝えるべきであることに気付いた。どうしたら自分たちが調べた吉武遺産に「行ってみたい」と思ってもらえるのかを考えながら準備を重ねた。文化祭では、一つひとつの神社について伝えたいことをまとめるとともに、なぜこんなにたくさん神社が吉武にあるのかについても発表しており、見ている人たちの興味をもたせることができたと感じた。

次に、取り組んだのは、吉武小放送局ということで、中学校で一緒になる近隣の小学校に吉武の魅力伝えることである。令和2年度は、例年おこなっている小学校同士の交流活動ができなかったため、この機会に交流の意味も込めて活動を行った。子供たちは、吉武文化祭で伝え下級生や家の人とは対象が違うことに気づき、伝え方も劇だけではなく、ペープサートやクイズ形式、ニュース形式の動画を作成し、さらにそれらの動画を展開するように40分程度のタイムテーブルを作成し、オンラインで交流会を行った。相手の小学校の子供からは、「時々吉武に行くので、その時に紹介してくれた神社に行ってみようと思いました」「自分の地域を紹介してすごいなと思いました。私たちの地域のことも教えてあげられると良かったです」と感想をもらい、見ている人たちの興味をもたせるだけでなく、自分たちの地域への思いを促すことへも成功したといえる。

最後に、取り組んだのは、コロナ禍で中々家から出られなかったり、前年のように訪問に行けなかったサポーター先だったりに発信することである。この取り組みは、吉武のことを知ってもらおうという意味に加えて、自分たちの活動で地域の人たちが少しでも元気になってくれればとの思いも込めている。「吉武小放送局」作成した動画をパッケージ化しDVDにして、地域に配布した。

子供たちは、伝える相手の違いに気づき、方法

や内容だけでなく、その目的も変化させ一致させようとした。

5 本実践から得られた成果

(1) 児童^{*7}に育まれた力

これまで考察してきたように、子供たちに「質の高い思考力」「質の高い情報活用能力」「協同的な問題解決能力」「地域社会へ貢献しようとする意識」「新しい社会的課題へ挑戦する意欲」を育んだ実践であるという。また、それを達成できたのは、Ⅲで示した、「学習過程」と「4つの柱」から構成したことによるものであると考えられる。特に吉武文化祭後に書いた感想でE児の「他の小学校の人には『吉武ってすごいな』『行ってみたいな』と自分たちの発表で伝えたいと思いました」や、F児の「文化祭で発表したことは、ぼくたちが調べたほんの少しだから、ぼくは他の小学校の人達に発表する時は、今まで調べたことすべてを教えたいです」や、G児の「他の学校の人達には、(中略)この学習を通して地いきの人がどんなにやさしいかとかすごいかを知ってもらい吉武はいい場所だと思ってほしいです」は、子供たちに育まれた力を顕著に表しているものといえる。

(2) 学校に育まれた力

活動の実際でも記したが、本実践をおこなった、中山悠教諭は、令和2年度吉武小に着任した教師である。地域の事情も知らなければ、これまでのJドリーム学習も知らなかった。さらに、校長、教頭、主観教諭も同様に令和2年度からの着任であった。そんな中、本実践のような、子供たちが力を育む総合的な学習の時間が展開できたのは、以前からい教師たちの協力と、学校が一体となって子供たちの成長を望んだことにある。例えば、校長先生は、Jドリーム学習の単元構想を実施した研修会において、グループワークのまとめをする姿があった。教頭先生は、様々な場面で授業のフォローをしており、特に「吉武小放送局」の時には「I am youtuber!」と言って子供たちと活動する姿があった。主観教諭は、中山教諭と悩みながら単元をつくりあげ、担任教師に寄り添う姿があった。勿論、子供の主体性を引き出したり、まとめさせる技術を得たり、振り返りにより課題意識を継続させたりといった、教師個人の総合的な学習の時間の授業力も育まれたと考えるが、校長先生はじめ多くの教師が関わり、本実践を実施されたことは、学校のチーム力を育んだ姿といえる。

充実した総合的な学習の時間をつくるには、学校全体の理解や協力が不可欠である。新しく来られた先生が多い中、このような充実したJドリーム学習が実施できたこと自体が素敵な成果であるといえる。

(3) 地域に育まれた力

令和2年度の実践は、コロナ禍ということで、常に制限のかかった活動となった。例えば、発信の場であった「吉武文化祭」は、例年だと「吉武地域文化祭」で2日間開催であり、1日目の学習発表会には地域の方も多く参加されていた。また、2日目は、地域が主となり文化発表やバザーをおこなっていた。このような状況であったので、地域の方々は、どこかあきらめた感じがあった。GTで来て下さった、AさんやBさんは、コミュニティセンターのセンター長を務めており、地域文化祭や八所宮のお祭り等の地域行事にも尽力されていた。しかし、令和2年度の状況でそれらを中止にせざるおえなくなり、一度中止になった活動を復活させるには、体力が必要とのことで消極的になっていた。そんな中、吉武小の子供たちと関わることにより、地域の人々が先述したように更なる地域への愛着を育んだり、子供たちが主体的に地域について考えようとしている姿を目の当たりにしたりして、令和2年度に中止になった地域行事を何とか復活させようとの思いと変化した。すべてが本実践によることとはいえませんが、吉武小と関わることで、地域の人々の活力の一端となっていることは事実である。

IV おわりに

本研究では、探究が持続的かつ継続的に行われる総合的な学習の時間について、総合的な学習の時間の本質に迫り、地域を材とした授業実践から論考を進め、「学習過程」と「4つの柱」の有効性を明らかにした。「カリキュラム・マネジメント」「教科等横断」「持続可能な開発のための教育(ESD)」や「持続可能な開発目標(SDGs)」、「コミュニティ・スクール(CS)」直近では「GIGAスクール構想における情報教育」、さらには「非認知能力」や「教えない授業」の総合的な学習の時間の必要性を訴えることのできるキーワードはたくさんあるが、それらに単純に飛びつくのではなく、総合的な学習の時間の本質を正しく捉え、実践していかなければならないと真に思う。そうしなければ、それらのキーワードありきで授業を展開することになり、引いては「総合的

な学習の時間」でなくても良いのではないかとの結論になりかねない。

本研究では、総合的な学習の時間の基本的教材ともいえる、地域を材とした実践、実証をおこなったが、その他の学習材に対しても研究を進めていく必要がある。総合的な学習の時間を充実させることにより、コミュニティ・スクールの構想に重なる成果が得られたが、本来、「ESD」や「GIGA スクール」に対しても、それらありきではなく、総合的な学習の時間を充実させることにより、それらの目指す資質・能力が担保させる論考をしていかねばならない。

最後に、総合的な学習の時間が全面実施されて20年が経過しようとしている現在であっても、総合的な学習の時間の課題はたくさんある。一つずつ確実にクリアすることが、今後の使命であると考え、引き続き研鑽を深めて行く必要がある。

【引用文献】

- 1) 文部科学省「小学校学習指導要領」国立印刷局 平成10年12月 p.3
- 2) 藤井千春『アクティブ・ラーニング授業実践の原理』明治図書 2016 p.13
- 3) 中野真志 加藤智『探究的・協同的な学びをつくる』三恵社 2015 p.100
- 4) 前掲書3) p.100
- 5) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編」東洋館出版社 平成30年 p.11
- 6) 宮城教育大学 ESD 編著『「お米」を活用したESD』クリエイツかもがわ 2014 p.81
- 7) 前掲書6) p.159
- 8) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」平成28年12月21日 p.20
- 9) 信清亜希子「探究学習に基づく小学校低学年からの家庭的資質育成に関する教育内容開発研究－小学校第4学年『太陽のオープン』教授書試案」『日本教科教育学会全国大会論文集』日本教科教育学会 2021 p.137
- 10) 中山芳一『学力テストで測れない非認知能力が子供を伸ばす』東京書籍 2018 p.17
- 11) 前掲書3) p.99
- 12) 前掲書6) p.159
- 13) 目賀田八郎・中野重人『総合的な学習は学力崩壊か学校再生か』東洋館出版社 平成12年 p.1
- 14) 上掲書13) p.143
- 15) 無藤隆『学校のり・デザイン』東洋館出版 2001年 p.51
- 16) 前掲書15) p.52
- 17) 前掲書15) p.60
- 18) 前掲書15) p.59
- 19) 寺崎千秋『感動ドラマを創る子供たち』教育出版 2012 p.3
- 20) 上掲書19) p.2
- 21) 渡邊彰『生活科・総合的な学習の時間で子供はこんなに変わる』教育出版 2011 p.107
- 22) 前掲書3) p.33
- 23) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総則編」東京書籍 平成11年5月 p.51
- 24) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）」東洋館出版社 平成30年2月 p.179
- 25) 前掲書8) p.16
- 26) 田村学『生活・総合アクティブ・ラーニング』東洋館出版社 2015 p.7
- 27) 上掲書26) p.10
- 28) 村川雅弘ら「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラムⅠ（小学校編）」『せいかつか&そうごう』日本生活科・総合的学習教育学会誌第22号 2015 p.12
- 29) 前掲書28) p.19
- 30) 前掲書24) p.179
- 31) 前掲書5) p.23
- 32) 文部科学省中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」2015 p.2
- 33) 増田寛也『地方消滅』中央公論新社, 2014
- 34) 前掲載1) p.20
- 35) 佐久間勝彦「授業研究用語辞典」, 教育出版, 1990, p.147
- 36) 宗像市教育委員会「みんなで学ぼう！ふるさと宗像Book」, 2018 p.2
- 37) 前掲書36) p.2
- 38) 前掲書5) p.9
- 39) 加納誠司 菅沼敬介「次世代型学力を見据えた生活科で育む学びに向かう力の研究」愛知教育大学キャリアセンター紀要 第1号
- 40) 菅沼敬介「『コミュニケーション』における『人とのかかわり』の位置付けに関する一考察」『生活科・総合的学習研究』愛知教育大学生活科教育講座 第7号 p.39
- 41) 前掲書5) p.5

【注】

- ※1 平成30年11月17日に開催された、第9回世界遺産学習全国サミットに参加し、第4分科会の指導助言をさせて頂いた際の発表内容や、配布された要項や当日資料からの抽出による
- ※2 菅沼敬介「中学校における総合的な楽手の時間の在り方に関する研究－中学1年生『知ろう！伝えよう！Sの文化財』の実践を踏まえて－」福岡教育大学紀要第67号第4分冊 2018 pp.279-287 を小学校に合わせて加筆修正
- ※3 ※2の文献で作成した図6を訂正
- ※4 菅沼敬介「持続的・継続的に探究をおこなう総合的な学習の時間に関する研究」福岡教育大学紀要第69号第4分冊 2020 pp.27-38 で得られた成果を加筆修正して要約する。
- ※5 ※4の文献で実践事例分析をおこなった、北九州市立大蔵小学校、糸島市立前原小学校、宗像市立吉武小学校を指すものとする。
- ※6 「令和元年度城山学園第3回小中一貫教育合同研修」の資料を参照した。
- ※7 本文中は、実践ベースとなっているため「子供」で統一しているが、ここでのみ、研究題目に合わせて「児童」と記している。

