

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 ～現在の「総合的な学習の時間」の実践事例分析を中心に～

A Study of the Integrated Studies put into practice Inquisitive Learning to
Persistent and Continuous

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA

福岡教育大学 学校教育ユニット

(令和元年9月30日受付, 令和元年12月12日受理)

I はじめに

1 平成29年告示学習指導要領での「総合的な学習の時間」

平成29年3月に小学校学習指導要領が告示され、総合的な学習の時間については、2度目の改訂が行われた。「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の改善及び必要な方策等について」(以下「答申」)では、「子供たち一人一人が、地域の将来などを自ら課題として捉え、そうした課題解決に向けて自分たちができることを考え、多様な人々と協働し実践できるよう¹⁾と「持続可能な開発のための教育(ESD)」が記されたり、「地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用とした社会教育と連携を図ったりし、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・連携しながら実現²⁾と「社会に開かれた教育課程」が記されたりしている。「社会に開かれた教育課程」は、「『①組織的・継続的な体制の構築』『②当事者意識・役割分担』『③目標・ビジョンを共有した「協働」活動』³⁾を仕組みのメリットとしている「コミュニティ・スクール」にも共通する部分も多いにある。持続可能な開発のための教育については、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⁴⁾と、「総合的な学習の時間」との関連性を述べていたり、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⁵⁾と述べていたりするように、目標に「横断的・総合的な学習を行うことを通して⁶⁾とある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、答申の「『カリキュラム・マネジメント』の実現⁷⁾に「学校目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」や「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」と記してあり、また「これからの時代に求められる資質・能力を育むためには、各教科等の学習とともに、教科等横断的な視点に立った学習が重要であり」とも記してあるように、横断的総合的な学習の重要性と共に、学習を担保する受け皿となる総合的な学習の時間を重視する必要性が垣間見える。このように平成29年告示の学習指導要領は、「持続可能な開発のための教育」「社会に開かれた教育課程」「主体的で対話的な深い学び」「教科横断的な学び」「カリキュラム・マネジメント」等のキーワード・キーセンテンスが随所に記されており、これらは平成10年告示の学習指導要領で創設された総合的な学習の時間の学習理論の骨

格をなすものであることから、その重要性が再認識されたものであると言える。

2 「総合的な学習の時間」の今日的課題

平成 29 年告示の学習指導要領で、その重要性が垣間見えた総合的な学習の時間であるが、その一方で平成 29 年 7 月に文部科学省より出された学習指導要領の改訂に伴う移行措置（通知）において、「総合的な学習の時間の授業時数及び総授業時数から 15 単位時間を超えない範囲内の授業時数を減じることができることとする」⁸⁾と記された。あくまでも移行措置であり、総合的な学習の時間を軽視されているわけではないとの考え方もできるが、そもそもなぜ減じる対象となってしまうのかは考えておかねばならない課題である。総合的な学習の時間に対しては、藤井千春(2016)が、OECD から出された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のコメントを基に「『総合的な学習の時間』や『問題解決的な学習』などが、子どもたちの『学力低下』を発生させなかったことは確かです」⁹⁾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あって、すべての子どもたちの個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」¹⁰⁾と述べていたりするように、知識基盤社会にあり、資質・能力が大切にされる現在には、大切にすべき時間であると考えられる。しかし、その一方で、前書において中野が「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⁾とも述べているように、多忙が叫ばれている教育現場において、学校の裁量に委ねられた画期的な取り組みは抽象的過ぎ、批判的に取られた可能性は考えられる。川崎も「いささか漠然としているにもかかわらず、ずいぶんと欲張りな内容だな、と思われたかもしれません」¹²⁾と述べているように、総合的な学習の時間の抽象的な部分は、教育現場の教師たちも指摘している部分である。また、寺尾慎一(2009)が「『ゆとり教育』という用語は、今日、『学力低下』を招いた原因であるかのような印象を人々に与えています」¹³⁾と述べているように、総合的な学習の時間が創設された際の学習指導要領における授業時間数の削減や内容の削減が、学力低下論争で、総合的な学習の時間が一般的に否定的に取り上げられた可能性も考えられる。

さらに筆者が、平成 26 年度に A 市において実

施した「各校における総合的な学習の時間の実態」調査では、市内 26 校のうち、24 校の小学校において、学年によって活動が固定化されていると答えていたり、18 校において、その活動の成立の過程が不明であると答えていたり、各学校の課題や現状と一致している活動になっているのか疑問が残る例がある。また筆者は教員として勤めていた小学校において、学年末に行う国の重要文化財である松並木の植樹活動に焦点を当て年間を通して探究する総合的な学習を計画し実施した。その総合的な学習の時間の活動は 5 年以上が経過した令和元年度でも引き継がれているようである。その計画はあくまで当時の地域の願い、学校や校長の願い、子供達の実状に即したものである。つまり、形だけを踏襲していたのでは、探究活動の本質とは言えず、そのような活動が少なからずある現状は、総合的な学習の時間の今日的課題の一つと考えられる。

3 持続的・継続的に探究を行う目的

本稿では、平成 29 年告示の学習指導要領の改訂の方向性や総合的な学習の時間の今日的課題を踏まえ、「持続的・継続的に探究を行う」ことに焦点をあて、意味や価値について論考することで、探究する学習過程の在り方を示唆することを中心とし、研究を進めることとする。実際に探究活動は「工夫や改善の意義について十分に理解されないと、例えば、学習活動を子供の自主性のみ委ね、学習生活につながらない『活動あって学びなし』と批判される授業に陥ったり、特定の教育方法にこだわるあまり、指導の型をなぞるだけで意味ある学びにつながらない授業になってしまったり」¹⁴⁾との指摘は様々な場面で叫ばれて久しい。総合的な学習の時間がこのようになる背景として、野田敦敬等(2005)が「身についたか分かりにくく、また、すぐに成果を見ることができないなどなかなか学力として市民権を得ることができていない」¹⁵⁾と述べているように、数値やペーパーテストで評価されない総合的な学習の時間は、軽視されてしまうことが考えられる。つまり、抽象的且、学力として認知しづらい総合的な学習の時間は、趣旨や理念、価値や意味が十分な理解が無いまま展開されている可能性すら考えられる。更に、社会に開かれた教育課程として展開を考えると、地域の人的資源活用の為に十分な打ち合わせが必要になってきたり、地域の物的資源活用のために 1 から教材開発を行う必要があったりと、一見手間がかかりようである。その様な状

態からも食わず嫌いな感覚で総合的な学習の時間の敬遠も考えられる。

そこで、まず総合的な学習の時間の視点の①子供、②学校、③地域を念頭におき、総合的な学習の時間の趣旨や理念、価値や意味の整理から始める。その上で、現在福岡県において充実した総合的な学習の時間の実践事例を分析し、持続的・継続的に探究を行う総合的な学習の時間の学習過程の骨格を導き出す。形だけを踏襲するのではなく、探究が持続し継続できる学習過程を示唆することを本校の課題とし研究を遂行する。

Ⅱ 「総合的な学習の時間」の本質

1 ここまでの「総合的な学習の時間」

「生きる力の育成」と「知の総合化」を目指し創設された総合的な学習の時間¹⁶⁾は、教育課程の一領域の開発を各学校の裁量に委ねた。しかし、このことは前述したような誤解や混乱が起り、その結果「その実践化で十分な成果を上げることができず、教師間格差、学校間格差、校種間格差が少なからず見受けられた」¹⁷⁾と述べられているように、実践化を後退させた。その後、平成15年に学習指導要領の一部改訂が行われ、総合的な学習に対して項目が付け加えられ、具体性が垣間見られるようになった。そんな手立が実施されたにも関わらず、素晴らしい実践に取り組んでいる学校がある一方で、「依然として格差が見られ、教科や特別活動への流用も行われ続けた」¹⁸⁾と記されており問題が解決したとは言い難い現状がある。しかし、総合的な学習の時間の趣旨・理念は、創設当時から変化するものではなく、知識基盤社会において育むべき学力であることは不易なことであると考えられる。総合的な学習の時間の主要な目的は、「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どもの生活や経験との分離を克服するものであった」¹⁹⁾と述べられている。つまり、まず1点目に、横断的・総合的な学習で、系統性という縦のつながりが強い各教科をつなぐ目的がある。2点目は、子供の実社会・実生活に直接関係する学びを獲得し、学校で完結させていた学びを実社会・実生活へつなぐ目的がある。この2つの主要な目的を達成するために、「児童の興味・関心等に基づく学習などの創意工夫を生かした教育活動」²⁰⁾の創造が求められ、そのために体験活動が不可欠である時間であると考えられる。但し、体験活動の重視は、総合的な学習の時間の為だけに言われたわけではなく、近年学校教育全体として重視さ

れるようになったことは付け加えておきたい。

以上のことから考えると、元来の学校教育の中では考えてこられなかった、主要な目的の2点を、各教科等によって意識付けさせ、各教科等の学びの枠を広げるために新しい時間として、総合的な学習の時間が創設されたようにも見ることができる。つまり、各教科等において横断的・総合的な学習が取り上げられ、実社会・実生活に活かされるような学びの獲得ができるようになれば、総合的な学習の時間の目的は達成されるものと思われる。しかし、平成29年告示学習指導要領に「教科等横断的」な学びを各教科等で取り入れることが記された現状を踏まえると、今こそ、これまで20年間積み上げてきた、総合的な学習の時間の特徴や学習過程を重視して発揮するときではないかと考える。

2 「総合的な学習の時間」の理想像

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。行けない子どもは元気ができません。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²¹⁾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」²²⁾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う。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」²³⁾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」²⁴⁾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」²⁵⁾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」²⁶⁾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」²⁷⁾を「総合的な学習の『ドラマ』」とし、それを創る子どもの姿として「二人がパートナーとなって活動する」²⁸⁾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、渡辺彰(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」²⁹⁾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」³⁰⁾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。

3 現在の実状に応じた「総合的な学習の時間」

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「総合的目標」³¹⁾と記されており、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」³²⁾と大きな変化はない。むしろ、答申において、「ESD等の新たな価値」³³⁾と記されていることから、創設した当時の総合的な学習の時間の意味や価値が再認識されていると言っても過言ではないと考える。

現代の総合的な学習の時間については、田村学(2015)が「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」³⁴⁾と述べており、総合的な学習の時間における「能力の育成」と「知の創造」としては、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」として、12の力を示している³⁵⁾。また、田村学は、思考力を育成することを意識した探究のプロセスの構造を説明している³⁶⁾。この構造の説明は、小学校学習要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編に「探究的な学習における児童の学習の姿(図1)」³⁷⁾として記されている。そこには、総合的な学習の時間の目標の趣旨として「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと」「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」「学び方やものの考え方を身に付けること」「問題解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育てること」「自己の生き方を考えることができるようにすること」³⁸⁾とある。

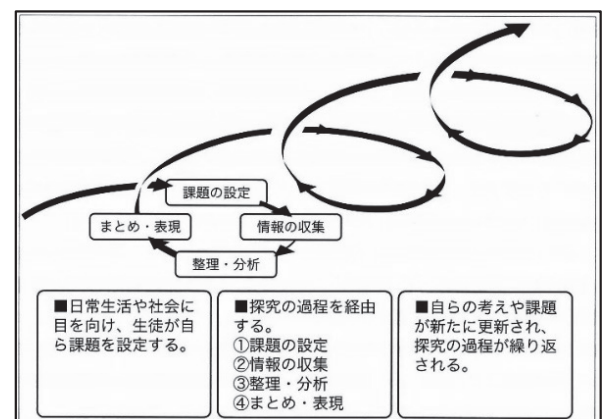


図1 探究的な学習における児童の学習の姿

更に、村川雅弘等(2015)によると「総合的な学習の時間の存在意義の検討」³⁹⁾の中で、総合的な学習の学力を定義づけている。但し、この学力については、「もととしたもの」⁴⁰⁾として分類していることから分かるように村川雅弘等が立ち上げたと言うよりも創設時期に言われていた総合的な学習の時間で身に付く学力を検証した結果と言えるだろう。つまり、田村学や村川雅弘等によって、創設時期に述べられていた総合的な学習の時間の意味や価値について、抽象的且、学力として認知しづらいという総合的な学習の時間の弱点を具体化し可視化した成果と考える。

更に筆者は、図1で示されている探究のプロセ

スを連続性の視点をもとにイメージ図の作成を行った(図2)⁴¹⁾。

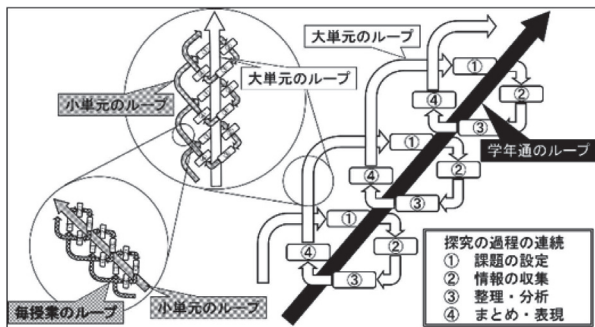


図2 探究の過程の連続性と構造

図2は、探究のプロセス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、形骸化した探究のプロセスを歩んでしまうことの危惧から作成したものである。無藤隆の「総合的な学習の時間の問題解決の複雑性」を取り入れて考えた。図1により大きな枠組みで探究のプロセスが提示されているが、それ自体が小さな探究のプロセス(ループと表現)の積み重ねであり、更にそれは小さな探究のプロセスの積み上げであると構造化した。付け加えると、図1はあくまでも総合的な学習の時間の大単元視点での探究のプロセスを提示しており、それは、学年レベルの探究のプロセス(学年通のループ)や、人生を歩む上での探究のプロセスに対応しているものと考えている。つまり、図2の筆者作成の探究の過程の連続性と構造は、図1の探究のプロセスを前提とし、組み上げたものである。

以上のことより、現在の実状に応じた総合的な学習の時間とは、創設した当時の意味や価値を的確に捉え、再確認することによって見出せるものであると考える。このことから、今日までの20年間持続的・継続的に充実した総合的な学習の時間が展開されている学校の姿であり、モデルケースになるのではないかと考える。更に、創設から20年間経過した現在において持続的・継続的に充実した総合的な学習の時間が展開されている学校は、学習時間の削減や地域環境の変化に応じており、固定化された活動で展開されているのではなく、子供にとっての学びを第一に考えた上で、加筆修正した総合的な学習の時間が展開されているものと考えている。

Ⅲ 現在の福岡県内の「総合的な学習の時間」の実践事例

Ⅲでは、現在総合的な学習の時間の充実を目指して主題研究を行っている小学校の実践事例を分析し、そこから持続的・継続的に探究をおこなう総合的な学習の時間の姿を見出していく。尚、学校の教育目標に準拠していたり、地域の実情に応じた課題を探究したりする、総合的な学習の時間の特性上、地域を絞り福岡県内の小学校を対象とし、分析を行うこととする。

1 北九州市立大蔵小学校の総合的な学習の時間^{*1}

(1) 北九州市立大蔵小学校と総合的な学習の時間の概要

北九州市立大蔵小学校(以下、「大蔵小」)は、学校の東側には山があり、西側には川が流れている自然豊かな地域の学校である。学校の北側、南側は住宅地が広がっており、近くに老人ホームや保育園などの公共施設も充実している。全校児童は230名程度で学年によっては単学級と、比較的小さな学校である。総合的な学習の時間については、平成20年度より北九州市教育委員会から「学校大好きオンリーワン事業推進校(総合的な学習の時間)」として研究委託を受けており、継続的に授業実践研究をしてきている。その際から、地域とのかかわりを通して学習を展開しており、地域への愛情や誇りに思う心の育成を目指している。

(2) 令和元年度の総合的な学習の時間の構想

大蔵小は、総合的な学習の時間の目標において、「大蔵の人、もの、ことに関わる総合的な学習の時間を行うことを通して」としており、地域教材に着目している。学習内容は、3年生が「大蔵地域の商店や施設、自然について調べる活動を通して、地域のよさや特色に気付き、地域を戴せるにしようとする気持ちをもつ」、4年生が、「高齢者や高齢者を支える人とかかわる活動を通してその素晴らしさ地域の福祉の現状と問題に気付き、誰もが住みやすい大蔵のまちについて、地域の一員として考えるとともに、地域を大切にしようとするきもちをもつ」、5年生が、「大蔵川や大蔵川を守る人の思いを調べる活動を通して、大蔵川の環境を守るために自分たちができることについて考え、地域の自然環境を守るために進んで行動するとともに、地域を愛する心をもつ」、6年生が、「大蔵の町の現在、過去を調べたり、まちづくりや地域活性化に取り組んでいる人と交流し

たりすることを通して、大蔵の町の未来像について考え、自分にできることを実践するとともに、地域を愛し誇りをもつ」としている。4年間の総合的な学習の時間を通して、大蔵という地域を様々な側面から見ることと、必ずそれらにかかわる地域の人に触れ合うことで、地域に対しての愛着や誇りに思う気持ちを育もうとしていることがうかがえる。また、3年生がよさや特色、4年生が福祉、5年生が自然環境、6年生がまちづくりと探究課題が大蔵と密接にかかわっているだけでなく、各学年の活動が繋がっており、最高学年の6年生で最も今日的な地域課題に取り組むことが垣間見える。更に探究活動を通して具体的な資質・能力を具体化し、育成を目指している。

(3) 「大くらふれあい大作戦Ⅰ」の実践

令和元年度に4年生で行われている「大くらふれあい大作戦Ⅰ」の単元は、3年生の総合的な学習の時間である「じまん発見！大くらたんけんたい～大くら大すき！3年生～」の単元から探究が引き続いている。そして本単元は、4年生の2学期単元「大くらふれあい大作戦Ⅱ」に繋がっていく。3年生の学習では、まちの自慢を調べる活動を通して、大蔵のまちの良さについて考えた。更に、大蔵のまちには、まちのよさを守り地域活性化のために取り組んでいる人々に気付くことができた。それらの人にインタビューを通して、地域の実状や高齢化の課題を垣間見ることができたが、3年生は「まちのよさ」に焦点を当てた探究を展開したため、まちの問題や課題については一旦脇に置いておき、考えたり触れたりすることはしなかった。4年生では、社会科の学習の「安全なくらしとまちづくり」の単元で、地域の高齢者が自分たちの安全を願って登下校の見守り活動をしていることや、地域のお祭りや市民センターの行事等でお世話になっている年長者に対して目を向けて探究が展開していく。社会科の「校区安全たんけん」から、大蔵ならではの「校区安全マップ」を作成することになった子供たちは、その作成の視点として、高齢者を取り上げることになる。

単元を通して、子供たちは、必然性をもって子供のペースで徐々に高齢者に着目して行った。初めは、まだ知らなかった地域のことや、地域の現状として「大蔵にはお年寄りがたくさん住んでいる」程度の意識であった。それが、数回にわたる町探検を通したり、まちづくり協議会の会長に話を聞いたりする中で、A児の「大蔵はたくさん

のお年寄りが住んでいるのに、自分たちはお年寄りについてあまり知らなかったり、考えたことが無かったりしていた」やB児の「大蔵ならではの校区安全マップを作るにはお年寄りにとっての安全を考える必要がある」等の気付きが出てきた。大蔵地域のハザードマップは、市が作成しており既に存在する。そんな中、学習として成立するためには、「大蔵ならではの」に子供の思いや願いがのったり、子供の目線の中で何が大切かを考えて作成したりすることが重要であると考えた。つまり、子供自身が子供なりに課題を捉え、必然性をもって探究活動をしていくことが総合的な学習の時間の探究活動としては重要である。更にC児は、筆者が参観した授業において、「こんなにたくさん住みにくいところがあるのに、どうしてお年寄りたちはここにすみつづけるのだろう」と発言した。この発言は、総合的な学習の時間の「お年寄りにとっての住みやすいまち」という大きなテーマに、C児なりに接近し、疑問をもち課題が設定されており、概念が形成された表れであると言える。授業後にC児に対して、筆者が「総合的な学習の時間は好きですか」と尋ねると、「はい。自分の地域のことを、しっかりと調べられるからです。知らないことがいっぱいありました。まだまだいっぱいあると思います」と回答した。これらの発言は、探究が継続している姿であると考えられる。



図3 模造紙大の担当地図に危険個所を書き入れ説明するC児と、意見を交流させる子供たち

2 糸島市立前原小学校の白雲タイム*2

(1) 糸島市立前原小学校と白雲タイムの概要

糸島市立前原小学校（以下、前原小）は、全校児童は700名程度で1学年3～4学級と比較的大きな学校である。地域には、前原駅があり、糸島

市の中心の学校である。創立140年以上と歴史も深い。前原小では、平成29年度から地域教材を生かした生活科・白雲タイムに取り組んできている。白雲タイムとは、前原小における総合的な学習の時間の呼称であり、地域教材を生かした学びとして位置づけている。糸島市の中心に位置する前原小には、様々ジャンルの店舗、公共施設等があり、そこでは、糸島の町を創り続けている人たちがいる。また、江戸時代から唐津街道の宿場町として栄えた商店街があり、歴史的価値の高いものが多く残っている。前原小校区の地域の実態や、これまでの前原小の生活科・白雲タイムの取り組みの実態から①学校から地域へのアプローチに欠ける、②校区に対する愛着と誇りを持ってほしい、③地域を教材化している「総合的な学習の時間」が十分に機能していない、④地域学習を通して「語れる」子どもを育てていきたい、の4点が導き出している。4点の実態や願いのリフレーミングの為に平成29年度から生活科や白雲タイムを見直し実践研究を行っている。

(2) 平成30年度の白雲タイムの構想

平成29年度には、校区の「人・もの・こと」と子供達を会わせることができ、開発単位を通して子供自身に新発見させたり校区の良さや課題を実感させたりと「まえばるを識る子供」を育めたことを踏まえ、平成30年度は、前原小校区の財産である「人・もの・こと」と関わりながら地域の良さをしることで、更には地域の魅力を伝えることのできる子どもを育てるために研究を進めた。学習の中で体験して気付いたことや課題意識をもって考えたことについて、主体的に表現できる力を伸ばし「地域を語れる子供（図4）」を目指した。豊かな体験活動を通して自分の考えを書

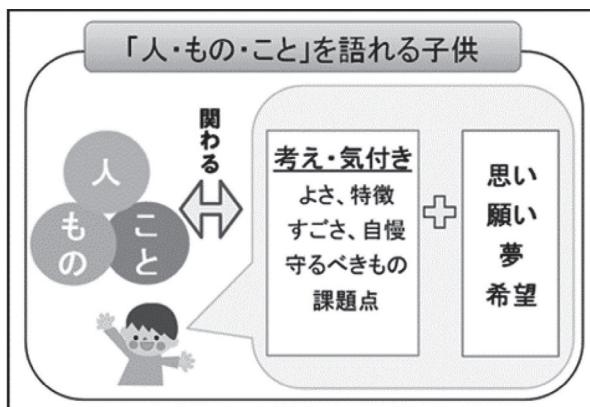


図4 地域を語れる子供の姿の構想

いたり話したりしながら、校区にあるものの価値や意味への理解を深め、校区のよさを語り、校区を誇りに思う子供を育てていき、子供達が地元で愛着をもてることを目指している。

目指す子供像の実現の為に、前原小教員一丸となって、「授業づくりPDCAサイクル」を大切に教材研究を行っている。このサイクルは、探究のプロセスであるR-PDCAサイクルのR (Research)の部分に位置づいている。Plan (計画)では、年度の始めに、教員研修としてフィールドワークを実施している。教職員が4つのグループに分かれて校区内を回り、教材の発掘と同時に教材に対して理解を深めている。また、学習の計画報告会を行っている。各学年が単元内容の計画を立てた後に、全職員及び学校運営協議会の前で報告し、意見をもらい付加修正を行う。Do (実施)では、計画に沿って学習を行う。各学年、子供達が地域と触れ合う体験活動を仕組みながら校区への愛着を高めて行く。Check (評価)では、1年間の実践についてまとめたものを全職員及び学校運営協議会に報告をする。実践した中で、良さや課題、そして改善点など、より良いものになるように報告会を通して意見を交流する。最後にAction (改善)では、次年度に行う学習計画を立て、改善した計画をもとに令和元年度の実践を進めている。以上の様に、研究構想や研究で目指す子供像に向けて、全教員で共有化を図り、お互いの意見を伝え合い、考え合うことが、充実した白雲タイムの骨格をなしていると考えられる。筆者も、学校運営協議会で行われる報告会に参加したが、地域の方々も含めて、子供の学びを充実させる為の考えを出し合っている大人の姿が見られた。総合的な学習の時間の探究をより充実させる為には、子供と共に取り巻く大人も真剣に探究する姿が重要であると言える。更に、他学年の教材で合っても、自分なりの考えや意見を多くの教師が持っていることは、学年間の繋がりが想像できる。

(3) 「前原小学校区の『人・もの・こと』を語れる子供を育てる白雲タイム」の実践

平成30年度に第6学年で行われた「前原今昔物語」の単元を取り上げる。(2)でも記したように、実践単元を開始する前に徹底的に計画が練り上げられる。実践は、「出会う段階」「深める段階」「行う段階」で実施させる。本単元では、出会う段階として「前原小校区には魅力ある場所がないのだろうか」の言葉がけをきっかけとし、商

店街のフィールドワークを行った。この段階では、教師による課題の投げかけであり必然性をもった活動には至っていない。しかし、活動をする中で子供達は、「古い建物や看板があるな」や「人通りが少なくシャッターも締まっている」ことに気付く。今まで、前は通っている場所ではあるが、気にも留めてなかった子供たちは、自覚をもって地域の様子を観察した。D児は「大人になっても商店街のよさや今あるお祭りが残って欲しい」との願いが現れた。そこで、学習課題に「これからの商店街のために自分達に何が出来るかを考え、実行しよう！」が設定された。探究課題の設定の為に、どのように必然性をもった探究に繋げていくか重要であると考え。意識をもって活動していなければ、いくら子供の生活の中から必然性をもった学習課題を見出そうとしてもなかなか出てこない。そこで、本単元の様に意味付け、価値付けをし、地域に対して意識した上でフィールドワークを行うことで、自分事として捉えられる課題を発見でき、有効な手立てと言える。

深める段階では、「何をすれば」から議論が始まった。E児は、「商店街には、何十年も昔からあるお店や建物があった。そこにはどんな魅力があるのだろうか。自分達で調べよう」と考えた。「これから」つまり自分たちが大人になった20年後30年後の具体的な姿を見出すために、実際に20年30年と続いているお店や建物に着目したのである。更に子供たちは、取材と整理を繰り返し(図5)、どの情報が魅力かを考え、絞り、伝え発信すべき事項を精査していった。発信の手段としては、手軽に見てもらえ、伝えたい魅力が直接表現できる「観光マップ」を選択した。観光マップが、自分たちの思い描く商店街の姿に確実に近づいていくことが、探究が深まっている姿と言える。



図5 深める段階での探究活動の様子

行う段階では、完成した「観光マップ(図6)」が本当に魅力的になっているのか、これが商店街の為になったのか考える子供も出てきた。F児は、「商店街には、古くて貴重な歴史が残っていた。現在でも商店街を守り続けている人たちがいる。しかし、客離れしているという深刻な問題もある」と学習を通して考えたこと気付いたことに加え、「大人になっても商店街の良さが残っていて欲しい。商店街の魅力を沢山のの人に知らせたい」との思い・願いを発言した。必然性をもって行われた探究活動を通して、生まれたあらたな思い・願いは、次なる探究活動への繋がりを想像でき、子供の中で総合的な学習の時間の学びを概念化し、再構成・再定義されたことがうかがえる。



図6 前原小6年生成成の「観光マップ」

3 宗像市立吉武小学校の「Jドリーム学習」*3

(1) 宗像市立吉武小学校と「Jドリーム学習」の概要

吉武小学校は、各学年単学級の小規模な学校である。数年前までは、1学年10名程度であったが、近年隣の小学校から越境在校の子供も増え、1学年25名程度となっている。自然に囲まれ、歴史的な材も多く、地域で子供を育てて行こうという意識も強い為、地域の人々は大変協力的である。実際に地域の神社で行われるお祭りでは、吉武小の3年生が実施する「八福神めぐり」のように地域の事業計画に吉武小の教育活動が位置づけられていたり、吉武地区の広報誌に吉武小の教育活動が紹介されていたりする。また、寺小屋や学童、通学合宿等地域が主体となり吉武小の子供が参加する行事や、運動会や文化祭等の地域の方々の参加が極めて多い。

「Jドリーム学習」とは、宗像市が推進している小中一貫教育の柱となっている「ふるさと学習(総合的な学習の時間を含む)」の城山学園版であ

り、城山学園とは、吉武小の子供が進学する中学校と、その中学校に集まる小学校3校からなる学園である。「Jドリーム学習」は、「主体的に社会に参画・貢献する力」を中核的に育てるために、地域の教育資源を活用して、総合的な学習の時間や生活科を中心に、特別な教科道徳や学級活動と関連させた総合単元的な学習であるとなっている。

(2) 地域に開かれたJドリーム学習の構想

城山学園は、研究主題を「社会に参画・貢献する力を身につけた子どもの育成～地域の人・もの・ことを活用したJドリーム学習を通して～」としている。地域の実態や、子供の実態、社会の要請を踏まえ研究主題にしている。まず、「参画」とは、ただ参加するのではなく、目指す方向に向かい計画段階から地域と共に行うという意味が含まれている。地域がもっている課題を解決するために、取り組もうと計画する段階から地域と考えを出し合い、自分たちにできることを一緒に実践していくなど社会をよりよくするために、地域と共に課題解決を行っていくこととしている。次に「貢献」とは、相手の役に立つように、物事に力をつくしてよい結果を生み出すという意味である。よい結果となったかどうかは、例えば地域の型から評価してもらったり、子供たち自身が「地域の役に立ってよかった」と喜びを感じたりすることで判断することができる。地域のために自分たちができることを実践し、地域の為に役立ったという達成感や効力感を味わうことであるとしている。

更に「参画・貢献」の為には、各教科等の学習で育まれた見方・考え方等を総合的に活用し、実践を通して地域に働きかけていく活動を行うこと

が必要であるとしている。しかし、城山学園4校の学校毎に社会環境も違えば、同じ学校であっても、小学1年生と6年生では育みたい力も違ってくるのは当然である。よって、「参画・貢献」をする力を育成するJドリーム学習は、各学校なりの、各学年なりの姿があるはずだと考える。

(3) 「吉武地域遺産を伝えよう」の実践

平成30年度に第5学年で行われた「吉武地域遺産を伝えよう」の単元においては、導入として宗像市のふるさと学習で位置付けられている、平成29年に世界文化遺産に登録された「『神宿る島』宗像・沖ノ島と関連遺産群」の宗像大社と吉武小学校の児童が誰もが知る八所宮の比較から始まる。宗像市が誇る世界文化遺産の宗像大社は全国的にも知名度が高まっているが、吉武小の子供からすると市内とは言え身近な遺産とは言いがたい。そこで、小さい頃からお祭りや大名行列に参加し共に過ごしている八所宮をきっかけとし児童の思いを吉武地域に引き寄せた。宗像大社にも八所宮にも末社があり、特に八所宮は近隣地域の総鎮守でもあり末社の数も多い。つまり近隣地域にはそれだけ神社があることを意味している。その数は25社以上である。しかし、現在、神社と人々との生活は離れて行き、神社名は勿論、存在すら知らない地域の人々も少なくない。そこで、子供は吉武地域が誇れる吉武地域遺産を掘り起こそうと活動を開始する。実際に現場を訪れてみたり、地域の人々に尋ねてみたり、地域の思いや願いを聞いたりして活動が展開していく。終末では、吉武文化芸術祭や世界遺産学習全国サミットで発表し、保護者や地域の人々、更には地域外の人たちにも吉武地域遺産を伝え、学習の価値を確認することができた単元である。

単元を通して、児童は主体的に活動し、時間や安全面の関係上授業内で直接訪れることができなかった場所には、子供が自主的にその場に行ってみたり、その場所を訪れたいとの願いをもったりした姿が見られた。子供がその場その場の活動だけで満足せず、新しい課題を見出し、解決に向けて歩みだそうとする姿は、探究が継続している姿であると考えられる。

本実践では、まず、吉武小の子供にとってそれほどなじみ深くなく、行事やイベントになってしまいがちな宗像大社への見学を、地域の材に子供の目を向けさせる為の学びとして意味付け、価値付けしているところに着目したい。これは、単元を進めて行く上で非常に重要であると考えられる。



図7 城山学園のJドリーム学習の構想

んな地域にも「材」は沢山転がっている。それを只の「もの」と捉えるか「教材」として昇華するか随分学びが違ってくることが予想できる。本実践では、そのような学びの元となる「材」を気付きながら拾い集めて単元が展開されていくことが安易に想像できる。

次に、必然性をもった上で、更に主体的な活動を促す25社以上の神社をきっかけとして探究が進んだことに着目したい。学級の児童数以上の神社が地域にあることは、子供が対象に対して必然性や愛着を感じるだけでなく、探究の責任感や達成感にも繋がると考える。また、直接的に数を感じ、「地域遺産」多いことを実感することができ、G児の「何故こんなに沢山の神社があるのだろう」のような新しい課題や、H児の「こんなに多くの神社が残っているのは、地域の方々が大切にしてきたおかげだということ」の深い学びへと繋がっていることが考えられる。

更に、吉武文化芸術祭と宗像世界遺産サミットの2つの発表の場について着目したい。同じ発表をするにしても、2つの発表ではそのもつ性質が異なる。吉武文化芸術祭は、吉武小の体育館で地域の方、保護者を対象に発表(図8)を行う。その後、教室では発表の細部について閲覧することができるように掲示(図8)していたり、アンケートを用意して参観者である地域の人々の声をひろったりすることができた。一方、世界遺産学習全国サミットは、宗像市の大きな劇場で行われ、全国各地から訪れた人々に「地域の良さ」を発信することが目的となる。子どもは、それぞれの目的に応じた発表を展開している。発表の場を複数用意することが重要ではない。状況に応じた対応、発表を子供が主体的に捉え表出していくことこそが、総合的な学習の時間で育みたい力の1つであると考えられる。

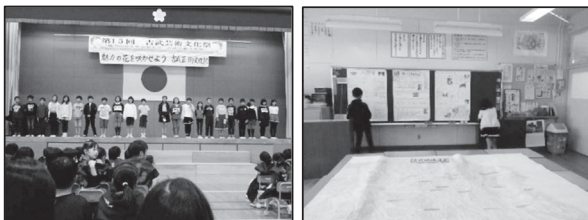


図8 吉武文化芸術祭での発表と教室掲示

最後に、単元を通して地域の人々と密に関わっていることに着目したい。初めは、吉武地域に対して、それほど興味の無かった子供でも、探究を重ねる上で、地域の人々と繰り返し関わる活動を

し、地域の思いや願いに触れ、また、地域の人々に感謝されることに触れ、子供自身が地域の一員としての自覚を持てたのだと考える。特に、世界遺産学習全国サミットで、吉武小の子供が吉武地域遺産を全国に発信したことに地域の方々は大変喜び感謝された。これらのことは、I児の「この学習で終わりではなく、もっと調べてたくさんの人に教えたい」やJ児の「昔の人や地域の人はずっと大切に守ってきたから、今の『吉武地域遺産』が残っていることを来年の5年生に託したい」との学習後の振り返りから垣間見ることができる。

4 持続的・継続的に探究をおこなう為に3実践から見られること

(1) 子供の主体性を促す魅力ある探究課題

大蔵小、前原小、吉武小の3校に共通することとして、児童の主体的な探究を促す魅力ある探究課題が言える。総合的な学習の時間は、「学校が地域や学校、児童生徒の実態に応じて」⁴²⁾と記されているように、地域や学校の特色に応じた探究課題や教材が設定される。しかし、地域や学校の特色に応じているのみでは、児童の主体的な探究活動は促せず、させる探究活動や形骸化した探究活動に陥ってしまうと考える。よって、探究課題の魅力は持続的・継続的に探究をおこなう上で重要であると考えられる。

魅力ある探究課題の為には、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るからこそ、教材に魅力を感じ主体的な探究を促すものと考えられる。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かどうかを検討する。例えば、高齢者福祉を扱う際は、子供達自身の祖父母から想起したり、自分たちが暮らしていく中で暮らしにくさを考える上で高齢者を想起したりと、探究課題の設定を子供発信で考えることも一つである。

また、魅力を最大限に表出する為には、毎年の加筆修正が必要であると考えられる。例え、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、担任が違え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。更に、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、新しい探究計画がつく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

大蔵小、前原小、吉武小の3校に共通することとして、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と言える。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」⁴³⁾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、大蔵小の場合、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。前原小は、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る。吉武小は、Jドリーム of 構想自体に「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」となっており、位置付けられている。各校の実践を見た時、各教科等との横断性は、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質を紡ぐ「系統性」

大蔵小、前原小、吉武小の3校に共通することとして、総合的な学習の時間の特質を踏まえた上で、系統的な学習を展開していると言える。まず総合的な学習の特質とは、IIで論考したような、総合的な学習の時間の価値や意味のことを指していることを念頭に置いておく。その上で、総合的な学習の時間として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点であると考えられる。

まず1点目は、学年間を紡ぐ系統性である。例えば、大蔵小は、3年生での総合的な学習の時間の探究から繋がって、4年生の総合的な学習の時間となる。更に、5年生の地域の環境学習や6年生のまちづくり学習に地域の高齢者の要素は必要不可欠であり繋がっていくものである。吉武小では、3年生で、八所宮での「八福神巡り」が総合的な学習の時間の教材となっている。それを吉武地域全体に広げたものが本研究で分析した「吉武地域遺産」となる。3年生での活動は、5年生の総合的な学習の時間の原体験となり、探究の最中は何度も思い出される活動であった。

2点目は、世代を紡ぐ系統性である。例えば、

吉武小の「来年の5年生に託す」こと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。更に、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、敬意であると考えられる。充実した探究の課題としては、十分なきっかけであると考えられる。

総合的な学習の時間は、固定化された学習材が皆無な為、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。しかし、逆にそのような学習にしない為にも、学年間を紡ぎ、世代間を紡ぐ「系統性」の理解と必要性を考える。

(4) 地域との相互的なかかわりによる学び

大蔵小、前原小、吉武小の3校に共通することとして、地域の人又はものやことと相互的なかかわりにより展開していることが言える。総合的な学習の時間の教材は地域である為、地域の人やもの、こととの相互的なかかわりは不可欠である。どれだけ多くの人とかかわり、どれだけ多くのことに関心をもったかが、充実した探究活動の表れであると言っても過言ではない。更に、例えば大蔵小のように地域の人の求めるものを考えたり、吉武小の様に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、更に探究活動を充実させることとなるだろう。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だろう。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言った、良い循環が生まれれば、持続的・継続的な探究活動となる。

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創設期の理想像を皮切りにし、総合的な学習の時間の先行研究から論考を進め、モデルケースとなる小学校の実践事例の分析を行い、持続的・継続的に探究をおこなう総合的な学習の時間の型を提示することができた、一定の価値があったと考える。しかし、今後更なる研究の必要を感じる。

まず、1点目の課題としては、本来の目的は総

合的な学習の時間が形骸化してしまっている現状に生かすことであり、それが実証できなければ、本研究も机上の空論と化してしまう。つまり、本研究において、実践事例の提供をして下さった3校が今後、持続的・継続的に総合的な学習の時間を充実させていくことや、現状形骸化している総合的な学習の時間を展開している小学校に本研究の成果を実際に活用していく検証実践を行うことである。

次に、総合的な学習の型として4つの柱を提示したが、その中で、(2)の他教科との「横断性」を有した探究活動については、検証が薄い。カリキュラム・マネジメントが言われている今日だからこそ、各教科等と総合的な学習の時間が相互関係的に充実し合う授業実践を展開していき、探究力との関係性も検証しなければならない。

最後に、総合的な学習の時間が全面実施されて15年が経過した現在であっても、総合的な学習の時間に課せられている問題はたくさんある。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) 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.12
- 2) 上掲書1) p.20
- 3) 文部科学省初等中等教育局参事官付「コミュニティ・スクールって何?!」平成28年7月
- 4) 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
- 5) 上掲書4) p.159
- 6) 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.8
- 7) 前掲書1) p.23
- 8) 文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の一部を改正する省令（通知）」2017年
- 9) 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
- 10) 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
- 11) 上掲書10) p.99
- 12) 前掲書4) p.159
- 13) 寺尾慎一『豊かな学びをひらく授業構想』梓書院 2009年 p.14
- 14) 上掲書1) p.48
- 15) 野田敦敬（代表）「生活科で育った学力についての調査研究」『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12号 p.100
- 16) 文部省「小学校学習指導要領」平成10年12月 p.2
- 17) 前掲書10) p.99
- 18) 文部科学省「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」東洋館出版 平成20年 p.4
- 19) 前掲書10) p.100
- 20) 前掲書6)
- 21) 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
- 22) 上掲書21) p.143
- 23) 無藤隆『学校のリ・デザイン』東洋館出版 2001年 p.51
- 24) 上掲書23) p.52
- 25) 前掲書23) p.60
- 26) 前掲書23) p.59
- 27) 寺崎千秋『感動ドラマを創る子どもたち』教育出版 2012 p.3
- 28) 上掲書27) p.2
- 29) 渡邊彰『生活科・総合的な学習の時間で子どもはこんなに変わる』教育出版 2011 p.107
- 30) 前掲書10) p.33
- 31) 前掲書16) p.51
- 32) 前掲書6) p.8
- 33) 前掲書1) p.27
- 34) 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
- 35) 上掲書34) p.10
- 36) 田村学「生活科・総合的な学習の時間と学力」『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 p.10
- 37) 前掲書18) p.13
- 38) 前掲書18) p.12～17
- 39) 村川雅弘等「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 p.12
- 40) 上掲書39) p.12
- 41) 菅沼敬介「中学校における総合的な学習の時間の在り方に関する研究」福岡教育大学紀要 第67号 p.285
- 42) 前掲書6) p.5
- 43) 前掲書6) p.5

注*

- * 1 実践事例の分析は、主に令和元年度校内研究会及び研究会での授業の参観、また、北九州市立大蔵小学校の教師からの聞き取りによるものを基としている。また、平成 24 年度研究紀要も参考にした。
- * 2 実践事例の分析は、平成 30 年度の校内研究会及び研究会の授業の参観、また、糸島市立前原小学校の教師からの聞き取り調査によるものを基としてい

る。学校運営協議会での報告及び資料、成果発表も参考にした。

- * 3 実践事例の分析は、平成 30 年度宗像市教育委員会研究指定・委託の宗像市第Ⅱ期小中一貫教育研究発表会の資料、授業の参観、また、宗像市立吉武小学校の教師からの聞き取りによるものを基としている。また、平成 30 年 11 月の第 9 回世界遺産学習全国サミットでの成果発表も参考にした。

