

探究的で教科等横断的な総合的な学習の時間のために 生活科学習で育む力に関する研究

A Study of Ability Development at Living Environment Studies
for Integrated Studies of “Inquiry-based learning” and “Cross the Subject”

菅 沼 敬 介

Keisuke SUGANUMA

福岡教育大学 学校教育研究ユニット

(令和5年9月19日受付, 令和5年12月22日受理)

抄 録

本稿では、筆者がこれまで蓄積してきた持続的・継続的な総合的な学習の時間のための4つの柱である「主体性」「横断性」「系統性」「協働性」の研究の素地となる小学校低学年で育んでおきたい力について論考したものである。教科等横断的である総合的な学習の時間であるため、特定の教科のみに系統性をもたせないことは前提としつつも、低学年の教科の中で、親学問をもたず、子供の生活に根差した教科等横断的な教科である生活科を射程とし、総合的な学習の時間の学習に繋がり、その基礎となりうる資質・能力を実践によって明らかにした。

I はじめに

1 本研究のテーマに取り組む意義

近年、探究的な学習はより一層その重要性が叫ばれている。総合的な学習の時間は、「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development・ESD)」や「STEAM教育 (Science, Technology, Engineering, Liberal Arts, Mathematics)」等の教育キーワードと深く関わり、注目を集めている。吉田剛 (2014) は ESD において、「地域遺産教育」をキーワードとして提示し、「『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」¹⁾と、ESDと「総合的な学習の時間」と関連させ述べている。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」²⁾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。また、令和4年5月に文部科学省初等中等教育局教育課程課に示された「STEAM教育等の教科等横断的な学習の推進について」³⁾では、STEAM教育と総合的な学習 (探究) の時間を並べて記載されており、その結びつきは強固なものといえる。

また、平成29年告示の小学校学習指導要領には、随所に学校段階等間の接続が記されている。例えば「幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し」⁴⁾と示されているように、幼保小の接続を意識したものや、「中学校学習指導要領及び高等学校学習指導要領を踏まえ、中学校教育及びその後の教育との円滑な接続が図られるように工夫すること」⁵⁾と示されているように、小中の接続について意識していると言える。接続の意識は、学校段階等間のような縦の繋がりに限らず、

教科等横断的視点とした横の繋がりとしても垣間見られる点は先に記したとおりである。そんな中で、小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説生活編（以後「解説生活編」と記す）には、「他教科との関連を積極的に図り、低学年全体の充実を図り中学年以降の教育に円滑に移行することを明示した」⁶⁾と示されており、生活科も教科等横断的な学習として捉えられ、さらに「社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各科目等への接続を明確にすること」⁷⁾とも示されており、特に「総合的な学習の時間」を意識した接続であると言える。これは、横断的な生活科と横断的な総合的な学習の時間の円滑な接続を意味しているものと考えられる^{*1}。一方、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（以後「解説総合編」と記す）には、教科等横断的な繋がりや、中学校への接続の記述はあるものの、低学年との接続についての記述はなく、総合的な学習の時間側からの議論はなされていないことが考えられる。小学校中学年以降に始まる総合的な学習の時間について低学年からの接続の議論をすることは大変意味深いと考える。

2 宗像市立吉武小学校との共同研究から

筆者は、福岡県宗像市にある宗像市立吉武小学校（以後「吉武小」と記す）との間で平成 29 年度から「『社会に参画・貢献する力』を育む J ドリーム学習」を研究テーマに共同研究を実施している。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」⁸⁾と説明しており、その内容は「『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」⁹⁾と定義づけている。本研究の実証研究に当たる、実践を実施した令和 3 年度で 5 年目になるが、それまでの 4 年間で、J ドリーム学習の一定の位置づけを確立させることができた（詳細はⅡ-2 で記す）。しかし、その一方で低学年に目を向けて研究することはなく、どことなく方法論や結果論的な考察との印象は拭えなかった。つまり、総合的な学習の時間での子供たちの学びの充実を実証することができたが、その土台となっている生活科での学びに対する論考が薄いためその

ような印象が垣間見えるものとする。しかし、実証研究を重ねる間において、例えば、令和 2 年度の 5 年生の実践において、筆者と子供の間に以下のような会話がなされた。

A 児：このとげとげしたやつ「ねずみばた」っていうんだよ。柱の上や、屋根のところについていて、ネズミが入ったり、かじったりしないようにしているんだって。

筆者：へえ。そんなこと、よく知ってるね。すごいじゃん。

A 児：だって、3 年生のときに、八所宮調べたもん。みんな知ってるよ。1 年生の時も、2 年生のときも八所宮に来て、いろいろしたから、他にも色々してるよ。

筆者：そっか、確か 3 年生の時は、八所宮の「八福神巡り」をしたんだっけ。

A 児：うん。でも、八所宮ではやってない。台風が来ちゃったから。御朱印帳とかも作ったのに…。

この会話は、5 年生が地域から課題を見つけるために改めて学区を散策した「吉武散歩」で、八所宮での会話である。子供はこれまでの学習をきちんと自分の中で意味付けしており、「八所宮」に対する自分なりの概念形成を行っていることがわかる。この後 5 年生での J ドリーム学習により、この概念は上書きされていくのだが、この時点での概念を形成している要素として、1 年からの継続的な活動の積み重ねが土台となり築き上がっていることがうかがえる。この 1 つの例にしても、5 年生のみの A 児の学びは十分に「総合的な学習の時間」の価値となる学びであるが、それのみを切り取って論考しただけでは、総合的な学習の時間の探究の時間の上澄みを掬い取った印象は否めない。

3 研究の目的と方法

そこで本研究では、探究的で横断的な学びを獲得する総合的な学習の時間があるためには、充実した生活科の体験や学びの蓄積が必要であると仮定する。令和 2 年度の 5 年生であれば、5 年生で地域と一体となって「参画・貢献する力」を育めたのは、自分たちの低学年からの学習の積み重ね、過去の 5 年生の学習の積み重ねによるものであることは明らかとなっている。つまり、低学年の際にしっかりと愛着の素地を養っておく必要性を考える。これらのことが仮説の後押しとなって

いる。そうした際、具体的に低学年の生活科では、どのような力を育むことが素地となりうるのか、明らかにしたい。そのために、これまで吉武小が構築してきたJドリーム学習の基盤である低学年の学習を、直接的な体験や活動が制限（強制も自粛も踏まえ）される昨今の中、再構築したい。これまでの吉武小の総合的な学習の時間で育まれてきた「社会に参画・貢献する力」を整理し、その素地となりうる力を見出し、生活科授業においてそれらに繋がる単元構想及び授業実践をおこなう。子供たちが、その生活科単位を通して、3年生以上のJドリーム学習にどのような思いをもって取り組もうとしているかを検証することで、本研究の成果としたいと考える。

Ⅱ 総合的な学習の時間の意義と生活科の関係

1 総合的な学習の時間と生活科

(1) 総合的な学習の時間の意味と価値

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¹⁰⁾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¹¹⁾」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¹²⁾」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¹³⁾」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¹⁴⁾」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¹⁵⁾」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¹⁶⁾」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¹⁷⁾」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、協働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¹⁸⁾」と述べていたり、中野真志が「総合的な学習では、協働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、その過程の中で協働的な学びが自然に生まれる¹⁹⁾」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働的な学び」であると言える。また、この場合の、協働の対象は、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、その趣旨やねらいについては、平成10年に創設した当時から「総合的な学習の時間の取り扱い²⁰⁾」が記されており、平成29年告示の学習指導要領における「総合的な学習の時間の目標²¹⁾」と大きな変化はない^{※2)}。ここに、文部科学省中央教育審議会から平成28年12月に出された「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等の改善及び必要な方策等について（答申）」におけ

る「持続可能な開発のための教育は、(中略)総合的な学習の時間で探究的に学習する中で、より確かな力としていくことになる」²²⁾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」²³⁾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²⁴⁾。

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²⁵⁾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」「協働的な問題解決能力」「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」²⁶⁾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) 生活科から総合的な学習の時間への繋がり

I-2で記したように、解説生活編には「社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各科目等への接続を明確にすること」と示しており、生活科から総合への接続は平成29年の改訂において重要視されている。但し、無藤隆(2021)は、「生活科・総合的な学習のいずれにおいても、その教科・時間の固有の在り方が広く資質・能力の育成につながるものとして規定している。それは、他の教科等との特性とは異なるが、しかし同時にどの教科であろうと、その教科固有の見方・考え方を措定し、その広がりの中でその資質・能力の育ちを見通し、それがその教科のあり方を超えるものとしているのである」²⁷⁾と述べているように、生活科、総合的な学習の時間の特徴が一致しており、それらは広く各教科との相互に関連することを述べているものであり、生活科と総合的な学習の時間の間の繋がりを示しているものは少ない。そんな中、武藤牧子(2017)は「学びをつなぐ」において、「実社会・実生活と

『つなぐ』で、「私たち教師は、そんな子供の思いや願いを引き出し、高めていくような対象との『つなぐ』を大切にしていきます。そうすることにより、子供は対象との関わりをとおして気付いたり考えたりしたことを(中略)。そして、思いや願いの実現に向け、自信をもって前向きに生活を改善したり社会に参画したりする活動の中で、追究を通じて身に付けた「資質・能力」を子供自身が気付き、自らの成長を自覚できるようにしていきます」²⁸⁾と述べており、生活科と総合的な学習の時間の接続部分の明確な繋がりは明記されていないものの前半部はどちらかと言うと生活科の学びに一致しており、後半部は総合的な学習の学びに一致する部分があり、この部分は生活科から総合的な学習の時間の過渡期の段階であることが解釈できる。また、武藤は「実社会・実生活の中で『生きて働く知識』が一人ひとりの中に形成されることを目指します」²⁹⁾と、総合的な学習での学びと一致する文言や、その前に明確な住み分けや具体的な繋がりの記述は解釈できないまでも「幼児教育と小学校のつながり、生活科と総合的な学習の時間のつながり、小・中学校のつながりも意識しています」³⁰⁾と述べており、その前の文章は、「生活科と総合的な学習の時間のつながり」を意識しているものであると言える。

つまり、生活科と総合的な学習の時間の繋がりととは、生活科で生まれた思いや願いの延長に、総合的な学習の時間で探究する「課題意識」があり、生活科で高めた対象に対する気付きから自分自身への気付きの先に総合的な学習の時間の「概念形成」があると考えられる。

2 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^{※3)}

II-1-(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、子供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。

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子供の学習の姿」³¹⁾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える。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いての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。

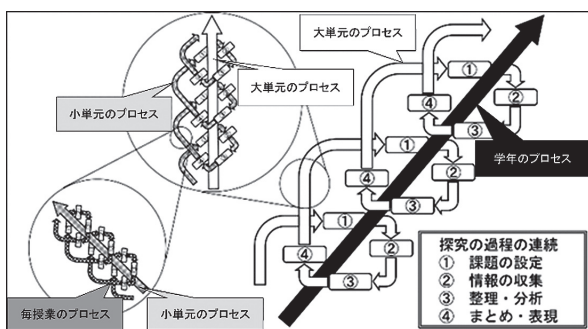


図1 探究の過程の連続性と構造^{※4}

意味や価値の3点目の「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」³²⁾を明らかにしている。また、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³³⁾。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な学習は、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。

(2) 持続的・継続的な探究のための4つの柱^{※5}

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考え。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。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とは限らない。その年々の必然性があるものである。

次に、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いえる。総合的な学習の時間は、「教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をすること」³⁴⁾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・考え方等を総合的に活用し」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。

さらに、充実した総合的な学習の時間は、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。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。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。本研究では、1点目の学年間を繋げる系統性を、低学年の生活科からの学びの「系統性」として見出したい。

最後に、学習対象を媒介としながら相互的な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関心をもったかが、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、これが一方的なかわりであると持続しない。地域の人々の求めるものを考えたり、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。

以上のことより4つの柱とは、

- ① 「主体性」を促す魅力ある探究活動
- ② 他教科等との「横断性」を有した探究活動
- ③ 総合的な学習の時間の特質を紡ぐ「系統性」
- ④ 相互的なかわりによる「協働性」

(3) 子供・学校・地域の力を育む総合的な学習の時間^{*6}

(2)で、④の「協働性」による充実した学びとは、何であろうか考える。まず1つ目は、当然子供に育まれた力である。「学習過程」と「4つの柱」から構成した単元を展開すると、子供たちには「質の高い思考力」「質の高い情報活用能力」「協働的な問題解決能力」「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」が育まれた。これは、言うなれば、子供にとって充実した学びを有している総合的な学習の時間の実践事例を分析することにより導き出された要素であるわけであるから当然と言えば当然であるが、一方で、方法論として「学習過程」と「4つの柱」を使ったわけではなく、総合的な学習の時間の特質を理解し、実践をおこなうに当たり子供や地域の特性を理解し組み上げたからこそこの成果であるこの裏付けとなった。

次に2つ目は、学校に育まれた力である。実証するための実践をおこなった教諭は、令和2年度吉武小に着任した教師であった。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、主幹教諭も同様に令和2年度からの着任であった。そんな中、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、以前から在籍していた教師たちの協力と、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、自らグループワークのまとめをする姿があった。教頭先生は、様々な場面で実証授業のフォローをしており、特に他校との遠隔で交流の時には「I am youtuber!」と言って子供たちと活動する姿があった。主幹教諭は、担任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、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。

最後に3つ目は、地域に育まれた力である。実証を行った令和2年度はCOVID-19の影響で地域行事の多くを中止にせざるを得なくなった。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で、子供たちと関わった地域の人々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。すべてが実証した実践によることとはいえないが、これまでの吉武小の子供との関わりの蓄積が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。子供側から見ても、これこそまさに、「地域に貢献する力」であると考えている。

Ⅲ 宗像市立吉武小学校での実践による実証

1 実証の目的とJドリーム学習における低学年の位置づけ

Ⅱで、論考してきた総合的な学習の時間の成果が低学年の体験や活動の土台や積み上げがあったることなのか実証することを目的とする。Jドリーム学習の最終的な目標は、「社会に参画・貢献する力の育成」であり、その「社会」とは「地域の人・もの・ことの活用」としている。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起こそ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、地域のため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。

但しこれは、小中一貫教育である城山学園9年間の系統的に目指すところであり、低学年では、図2が示すように、まずは地域に対する愛着を育

むことであると考えている。

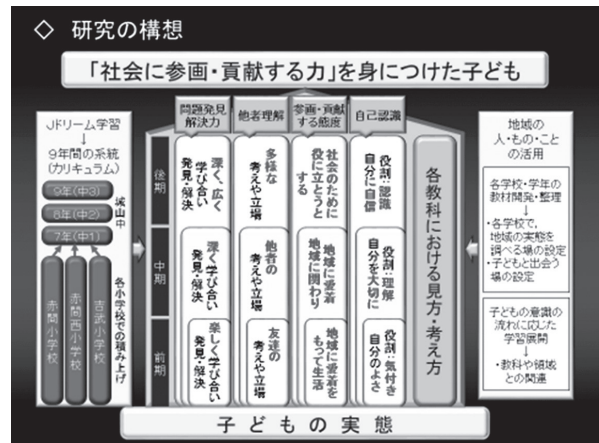


図2 城山学園のJドリームの構想

つまり、「社会に参画・貢献」するための課題意識の素地となる地域に対する「思いや願い」と、「地域に参画・貢献」したという「概念形成」の基となる、地域に対する様々な「気付き」が低学年段階で育むべき地域への愛着であり、すなわち総合的な学習の時間のために生活科学習で育む力であると解釈できる。

2 これまでの吉武小の2年生のJドリーム学習

生活科と総合的な学習の時間の接続期を念頭に置き2年生のJドリーム学習の経緯を整理する。

吉武小学校の2年生は「わたしの町 はっけん」というJドリーム学習を継続的に行っているが、その内容に関しては、毎年加筆修正を加えながら単なる踏襲にならないように学びを考えて組み上げている。平成29年度は、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、身近な人々に関わることのよさを実感している。特に、グローバルアリーナとの関わりは、その雄大さや文字通りグローバルな施設であることを知り、グローバルとはどういったことなのか2年生なりに体験から理解することとなった。また、その後の特別支援学級と当施設との関わりのおかげをつくる活動ともなり、吉武小との関わり深い地域の施設の開拓となった。

平成30年度は、単元名こそ同じく「わたしの町 はっけん」であったが、内容は、ブルーベリー農家をしている地域の人との関わりを通して、地域の課題に気付くきっかけとなった。具体的には、探検に行ったブルーベリー農家のブルーベリーの商品は吉武では売られていないことを知った子供たちはそこに疑問を感じた。実際に味わった子供たちは、そのおいしさを体験してお

り、なぜおいしい「ブルーベリー」が吉武では売られていないのかと疑問に思うのは必然である。しかしこの疑問は2年生には難しく、この数年後学習する、地域外の人からすると吉武のお米はともおいしいが、吉武内ではあまり売られておらず、「そのお米に対し生産している農家の人たち自身が価値を感じていない」という課題と繋がって解決へと思考をめぐらすこととなった。

平成31(令和元)年度は、地域の方々が地域を知ってもらうために建てた、地域の歴史や文化財を紹介する8つの緑看板を巡った町探検を実施した。看板に書いてある内容は大人を対象にしているもので、2年生にとっては難しく、内容を知る学習には勿論発展しないが、子供が自分の地域に自慢すべきものがたくさんあることや、吉武の地域の広さを知るきっかけとなった。また、吉武小学校や学童等、自分たちが良く関わり、すごいと思った場所には、「緑看板」が無いことを知り、独自の看板をつくる活動に発展した。この時の2年生は令和4年度に5年生になっており、「吉武地域遺産学習」で、再び緑看板が登場することが期待される。

令和2年度は、COVID-19の影響で町探検や地域の人との交流が極端に限定された年度である。しかし、その状況に悲観することなく、できることを考え実施した。吉武小が継続的に関わっている中心施設の一つの「八所宮」のお清めの砂を使い、手作りのお守りをつくり、地域や家族が元気に安全に過ごせるようにと願いを込めてお守り作りの活動をし、家族に渡したり、地域に配ったりの活動をした。この年は、1年生も育てたアサガオでしめ縄リースをつくり、世の中の元気を願った活動を実施した。

以上のように、これまでの2年生の活動も十分に3年生以上の総合的な学習の時間に繋がるものであると考えるが、それは意図的に計画されたものと言うよりも、後に活かしたと捉える方強いと感じる。実際の総合的な学習の時間としては、吉武小のような、低学年で広く捉えて、それを将来の活動に活かすことで十分であると考え、本研究ではさらに意図的に伏線を考えて実施することによりさらに強固に総合的な学習に繋がっていくことを証明することとする。

3 令和3年度の2年生のJドリーム実践

(1) 生活科「わたしの町はっけん」

本年度は、「わたしの町はっけん」は副題に「よしたけの すてきなば所 はっ見」と「よし

たけの すてきな人 はっ見」をつけ、生活科として実施した。



図3 すてきなば所 はっ見 の探検

1学期に実施した生活科「わたしのまち はっ見 ～よしたけの すてきなば所 はっ見～」では、第1弾の町探検として場所に着目し、正助ふるさと村や八所宮、愛宕神社等に出向き、吉武の町には様々な素敵な場所があることを発見した(図3)。2学期に実施した生活科「わたしのまち はっ見 ～よしたけの すてきな人 はっ見～」では、第2弾として人に着目し、八所宮や吉武に深く関わっている学級の友達の祖父や、吉武地域のシンボルキャラクターになっている正助さんの子孫である武丸さん等にインタビューに出向き、吉武の町には様々な素敵な人があることを発見した(図4)。吉武の町について、今まで知らなかったことに積極的に向き合い、調べる姿は見られる一方で、選定している場所と人には、明確な関係性を設け、子供たちがその部分に気付くことを期待したが、その部分は見られなかった。



図4 すてきな人 はっ見 探検

(2) Jドリーム学習「よしただけってどんどこ？」

生活科における2段階の町探検を通して、子供たちは吉武地域について場所と人に対して一定の理解を示したものの、吉武地域全体への「愛着」の視点から見ると、担任教諭からするとまだ達成しきれていない状況にあった。1つ1つの場所や人に対する学びは多く得られていたものの、それはあくまで点としての知識であり、「愛着」とするには、線としての繋がり、それらの点が子供たちと相互に、そして連携しながら「地域」として繋がっていることを学んで欲しいと願っていた。そこで、第3弾の町探検として、以下の「Jドリーム学習」を位置づけた。

【家から学校までの通学路絵地図づくり】

これまでの町探検とは一線を隔した上で、これまでの町探検での学びを活かせる活動として、自分の家から学校までの通学路地図の作成を設定した。担任教諭が「通学路って、何かないかな」の質問に対し、子供たちは即座に反応し、一斉に「あるもの」や「特になにも無いこと」を発言し町に対して一定の関心があることがうかがえた。そこで、一人ひとりの通学路地図を作成(図5)することとなった。作成の最中、「窓から見ていいですか」「先生に教えてって言っているので教えたい」等の発言がなされ、どうすると地図ができるのか、地図に示す情報をより正確にしようとする意識が垣間見えると同時に、地図に対する目的意識がうかがわれた。さらに、子供たちは作成を進めるにあたり、自然と同じ方向、家が近い子供たちと情報交換(図6)が始まった。1時間目の終了時には、1時間の活動では満足しきれずに、「近くの家の子と確認したい」「実際に見に探検に行きたい」「帰りにあるものをしっかり見てきたい」等の継続活動への思いが子供の口から発せられ、次時まで、通学途中しっかりと見てくることとなった。次の日の朝、学校に登校してきた子供の中に、まず絵地図に書き加えている姿が見られた。

【絵地図を貼り合わせた『よしただけマップ』】

個々の絵地図づくりで、加筆修正、インターネットの地図、家の近い友達との情報交換等数回の活動を経て、クラスのマップ作りを設定した。個々の絵地図作りの過程において、B児は、インターネットの地図(Googleストリートビューの画像が2019年撮影であった)では、自分の家が存在していないことを知り、インターネットでは



図5 絵地図の作成



図6 必然的に情報収集へ発展

示されきれない、タイムリーな町の様子や状況に興味をもっていた。さらにC児は、人や動物、植物は、季節によって違うことに気付いており、友達がどのような発見をしたか気になっていた。そのような子供たちの思いを汲み取り、クラスで個々の絵地図を共有し、一つの地図にすることとなった(図7)。B児は、当初自分の地図にも愛着があり、貼り合わせる際に自分の場所にこだわっており、なかなか貼ることができなかった。しかし、次の時間に担任教師が一回り大きな台紙(模造紙)を用意すると、自分以外の事にも気を配り、周りの友達とやり取りしながら、「よしただけマップ」作りを進めていった。



図7 よしたけマップづくり

【「よしたけマップ」から「すてきはっ見マップ」へ】

B児やC児等、積極的に意見を出す子供を中心としながらも全員参加でマップを貼り合わせていくと、同じことを絵地図に描き入れている友達や、方向によっては寂しい部分があることに気付く子供が現れる。D児が「1学期に八所宮に行ったよね」やF児は「武丸さんのところのナナちゃんかいていい」と発言をしだしたところで、担任教諭は、これまでの町探検で出会った、場所や人の写真を提示した。子供たちは、これまでに生活科の授業でつくった町探検の掲示物や発見カードも振り返りながら、マップに加えていき「すてきはっ見マップ」へと進化した(図8)。さらに活動は進み、よく関わっている場所や人に対しては、立体的なものへと形を変えていった。子供たちは、学びを繋げ、深めていき、もっとよく調べたいとの発言までするようになり、愛着の素地が養われたと同時に、今後の活動への展望も期待できると考える。



図8 完成した「すてきはっ見マップ」

(3) 単元終了時の振り返りシート

【よしたけの町はどんなところだと思いますか】

「よしたけは どんなところだと思いますか」の問いに対し、E児は「見まもりたいの方たち

は、子供が好きなので、子供たちのあんぜんを守りたいという気持ちで見まもりたいに入ったそうです。そういう方がたくさんいて、あたたかい町だと思います」や、F児の「この町は、やさしいところだと思います。コミセンや学どうや見まもりたいの人たちがたくさん見まもってくれているからです」等のように、24名中18名と多くの子供が人のやさしさや温かさを記述していた。また、G児の「自ぜんがいっぱいですてきなところだが、すきな町です」やH児の「どうぶつやしょくぶつがたくさんあるところです」、I児の「たくさんさんの寺、じんじゃ、畑、のうか、公園あっていいと思います」等のように自然やものの多さに着目している子供も見られた。COVID-19の影響により、令和3年度も地域行事が自粛や縮小傾向にあったため、地域の「こと」に気付くきっかけがなかったと思われるが、その分「人」や「もの(自然)」に対する気付きが十分なされていたと考える。また、J児は「ゴミひろいをまい日してくれる人があるから、やさしい町」と回答し、K児は「にぎやかで、えがおが多くてやさしい人がいっぱいいる町」、L児は「なんでもおしえてくれる。うれしい町」と「人」に付随する「こと」についての記述や、普段通り過ぎてしまいがちな部分に感謝の気持ちをもっていることがうかがえる。

【3年生になったらどんなことがしらべてみたいですか】

「3年生になったら、どんなことをしらべてみたいですか」の質問に対し、K児は「たんけん地図にかけなかったことを、くわしくしらべたいです」と回答し、M児は「マップにすきまがあるので、何もないところに何があるかしらべたいです」と回答しており、子供の中では本単元がまだまだ継続していることがうかがえる。また、F児は「よしたけにあるばしょや人、あんぜんをもっともっとたくさん知ってよしたけのことにくわしくなりたいです」と回答し、一定の結論は出ている中で更なる地域に対する思いが芽生えたようである。多くの子供が、「違う場所」や「違うもの」等の広がりについて更なる調べを望んでいるか、「もっと詳しく」「人についてもっと」等の深く調べたいと思っていることがうかがえる。

以上のことより、「社会に参画・貢献」するための課題意識の素地となる地域に対する「思いや願い」と、「地域に参画・貢献」したという「概念形成」の基となる、地域に対する様々な「気付き」が拡大、進化していることがうかがえ、育む

べき地域への愛着が育まれていると考える。

Ⅳ おわりに

実証のための本実践は、人と関わることの難しいコロナ禍に協力してくださった多くの地域の方や、子供の学びのために地域を知り、地域の人と子供たちの懸け橋となる役割を担った教師、また向上心をもち楽しんで学ぶ子供の姿が見える素晴らしい実践であったと考える。さらに、コロナ禍でもできる限り人やものと直接関わり、今後表出してきたような課題を先行して捉え、練り上げて大変学び深い実践になったといえる。無論、本年度第2学年の子供たちに吉武地域への「愛着」が育まれたのか否かの成果が表れるのはもっと先の話になるが、「すてきはっ見マップ」の作成の際に垣間見えた、学習へのこだわりは、すなわち地域へのこだわり捉えられるとともに、第3学年以降の学習に活用されることと考える。また、完成した「すてきはっ見マップ」を階段に掲示すると、様々な場面で上学年の子供たちが、そのマップを見て口々に感想をつぶやいていた様子が見られた。第2学年の学習にとどまらず、上学年にも影響を与えた本実践は、持続的・継続的に展開させるJドリム学習の証明となったといえる。

最後に今後の子供たちの学びを継続させ、繋げていくために、課題を2点挙げる。

1点目は、子供たちに学習の価値付けをすることである。今回の目標は、点であった地域の知識をつなげることにしており、それについては成果が得られたといってもよい。しかし、地域のことをもっと知りたい気持ちに変化しかけた子供たちに対し十分な学習ができたかには課題が残る。この変化の過程は地域の方々の存在を知り、自分自身と繋げて考えることが臆気ながらにできてきたためと考える。ここで、「すてきはっ見マップ」をもっとすてきにしたいという思いを、子供たちからじっくり引き出すことができれば、これまでの活動を価値あるものとして捉え、新しい課題をも自分の思いとしてもつことができたのではないかと考える。この思いをもつことができれば、自分たちなりの課題意識から吉武に対する深い愛情にさらに迫ることができたのではないだろうかと考える。

2点目は、子供たち自身が活動を通して自分達の役割を第2学年なりに確立することである。単元終盤の「すてきはっ見マップ」の作成において、つくることに一生懸命になっている子供を数名見かけた。様々な工夫の中で作成する姿は、と

ても素敵な学びではあるが、その段階に達した子供はさらに上位の学びである、「すてきはっ見マップ」を作成の学習ではなく、何を目的として作っているかを考え、活動する学習にしたい。そのためには、1点目の課題とも重なってくるが、明確な課題意識をもち学習を展開していきたい。例えば、「(マップの)さびしいところを、にぎやかにしたい」という課題をもてば、再度探検することに繋がるかもしれないし、次の2年生にはこの部分の探検をしてもらおうとなるかもしれない。単なる制作活動や情報収集ではなく、自分達なりに捉えることが自分自身の地域への思いを深め更なる高次元の学習へと展開され则认为る。

本実践が、今後の子供たちの学びの発展へと与与することをねがっている。

【引用文献】

- 1) 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
- 2) 上掲書 1) p.159
- 3) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「STEAM 教育等の教科等横断的な学習の推進について」令和4年5月18日 p.9
- 4) 文部科学省「小学校学習指導要領」東洋館出版社 平成30年 p.21
- 5) 上掲書 4) p.21
- 6) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説生活編」東洋館出版社 平成30年 p.7
- 7) 上掲書 6) p.6
- 8) 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 p.46
- 9) 上掲書 8) p.47
- 10) 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
- 11) 上掲書 10) p.143
- 12) 無藤隆『学校のり・デザイン』東洋館出版 2001年 p.51
- 13) 前掲書 12) p.52
- 14) 前掲書 12) p.60
- 15) 前掲書 12) p.59
- 16) 寺崎千秋『感動ドラマを創る子供たち』教育出版 2012 p.3
- 17) 上掲書 16) p.2
- 18) 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

- 19) 中野真志 加藤智『探究的・協働的な学びをつくる』三恵社 2015 p.33
- 20) 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.51
- 21) 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
- 22) 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.240
- 23) 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
- 24) 上掲書23) p.10
- 25) 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
- 26) 上掲書25) p.19
- 27) 無藤隆「平成の教育から令和の教育へ」野田敦敬・田村学『学習指導要領の未来』学事出版 2021 p.25
- 28) 武藤牧子「学びをつなぐ生活・総合の授業づくり」田村学・横浜市黒船の会『生活・総合「深い学び」のカリキュラム・デザイン』東洋館出版社 2017 p.18
- 29) 上掲書28) p.18
- 30) 前掲書28) p.19
- 31) 前掲書21) p.9
- 32) 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
- 33) 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

34) 前掲書21) p.5

【注】

- ※1 その他にも社会科や理科が上がっているが、総合的な学習の時間とは意味合いが異なると筆者は考えている。中学年以降に新しく登場する科目であるので並列はされているが、生活科が新設した際に低学年社会科と低学年理科が無くなったことより、その内容にそれらの教材が残っているために記されていることが考えられる。さらに「学習内容の前倒しにならないように（p.6）」との記述もあるため、総合的な学習の時間の意味合いとは異なることが推察できる。
- ※2 20)の「総合的な学習の時間の取り扱い」の1と2, 21)の「第一の目標は（以後略）」を見比べた際に、その本質に大きな差異は無いという意味
- ※3 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－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する。
- ※4 ※3の文献で作成した図6を訂正
- ※5 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。
- ※6 菅沼敬介「持続的・継続的に展開することで子供・学校・地域の力を育む総合的な学習の時間の実践的研究」福岡教育大学紀要第71号 第4分冊 2022 pp.111-123で得られた成果を加筆修正して要約する。