

## 地域課題探究型の「総合的な学習の時間」の実践的意義と課題

田代高章\*・鈴木 誠\*\*・山本公恵\*\*

(2008年3月3日受理)

Takaaki TASHIRO, Makoto Suzuki and Kimie Yamamoto

### The Practical Meaning and Problem in Investigating Local Issues in the “Period for Integrative Study”

#### はじめに

2008（平成20）年に改訂告示となる、新しい学習指導要領では、特に、学力向上に向けての、基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の一層の育成、学習意欲や学習習慣の確立などの柱を掲げている。そのために、主要教科を中心とする年間授業時数の増加、教育内容の増加などが特に注目される傾向にある。

そのなかで、1998（平成10）年に改訂の学習指導要領（盲、聾、養護学校、および高校の改訂は翌年）で新たに規定され、2003（平成15）年の一部改訂では、その趣旨の徹底がうたわれた「総合的な学習の時間（以下、「総合的な学習」と略記する）」は、今回の学習指導要領改訂では、年間の授業時数にして、概ね三分の二程度の縮減になる。

前回の改訂の柱は、1996（平成8）年7月19日の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申）で提起された、「生きる力」の育成であり、なかでも、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」を特に形成するための学習として「総合的な学習」は、誕生した。また、単なる知識の詰め込みではなく、自分で主体的に考え、問題解決できる力の

育成にとって、「総合的な学習」は、教科との関連性を持たせながら、思考力・判断力・表現力、問題解決力、課題発見力などを含む内容である「学力」の向上にも寄与しうるはずであった。

本論では、「地域」との関連で、「総合的な学習」でつけるべき力や課題について考えると同時に、これまでの「総合的な学習」の実践的な取り組みの中で、岩手県における小規模校として、一貫して「地域」を課題の中核に置き、地域や家庭との協力を築きつつ「総合的な学習」を展開している盛岡市立生出小学校の「総合的な学習」の実践を取り上げる。同校では、地域の人々や家庭の協力の他に、市内外の多くの専門家の協力、さらに、筆者の研究室に所属する岩手大学学生を中心に、その学習支援を受けながら、いわば、学校・地域・家庭・大学の四者の協働（コラボレーション）による「総合的な学習」の実践が2001（平成13）年以来、取り組まれている。同校の2007（平成19）年度の実践例をもとに、これからの「総合的な学習」の課題について考えてみたい。

#### 1 小学校：「総合的な学習」のカリキュラム構成のための視点

##### (1) 「総合的な学習」と「地域」の関連

\* 岩手大学教育学部 \*\* 盛岡市立生出小学校教諭

「総合的学習」で「地域」を素材にすることの意味は多様である。

地域の現実を課題に取り込んで学習を展開することは、子どもにとって、イメージしやすい目の前の現実に即した学習として効果的である。また、現代の国際社会においては、地域だけにとどまらず、世界的観点での課題を扱うことも必要となってくる。ただ、世界的観点での課題の根源が個々の地域と全く無関係ということはありません。むしろ、地域から出発し、それが国際的・世界的なつながりの中で位置付くことを考えさせ、視野を広く持たせることが、その子どもの多面的な思考を生かした、生き方の確立と人間形成にも寄与するのではないかと。

その際、「地域」を「総合的学習」のテーマとすることの意義は、次のような三つの意義、すなわち、「地域を学ぶ」、「地域から学ぶ」、「地域を創造する」ところにあるように思われる。

第一に、「地域を学ぶ」とは、教科学習や総合学習など、学習活動における内容の具体的理解の手段として地域を取り上げる場合である。子どもたちの具体的経験に基づき、学習意欲を喚起しやすい地域の教材化（地域の方法化）や地域自体を調査し理解を深める活動（地域の内容化）として、地域が取り上げられる。つまり、どちらかといえば学習内容や方法に特化して、子どもの学習内容としての質の向上と、子どもの直接経験や子どもの学習意欲の側面から、地域を取り上げようとするものである。

これは、地域をフィールドとし、地域それ自体を学習内容とし、地域自体の認識を深めるための「総合的学習」である。

第二に、「地域から学ぶ」とは、子どもたちの生活現実、なかでも生活の基盤である地域素材を学習の出発点としながら、地域課題および地域を超えて、広く、日本、世界といったグローバルな視点で、課題を見つめ直すことができることである。

第三に、「地域を創造する」とは、地域の課題と、地域から世界規模のグローバルな問題意識を

もって、その関連性のもとで、再度、地域で何が自分にできるかを考え、具体的な行動プランを地域に提起することができることである。地域や社会の創造的形主体を目指して地域課題を取り上げる場合である。戦前からの生活綴方や生活教育などから戦後の生活教育や生活指導実践にみられるように、自らの生活や社会の主体的形主体を目指す教育実践の思想（教育目的）と結びつけて地域を教育に位置づけようとするアプローチもここに含めることができると思われる<sup>1)</sup>。これは、「教科」の学習とも連動しつつ、子どもたちの生活する地域に即した科学的認識力と生活的実践力の統一的形主体を目指すための「総合的学習」といえよう。

このように、「地域を学ぶ」は、小学校の場合、低学年での生活科も含め、中学年段階にかけて充実させ、「地域」から教科を超える現代的課題を把握する素地を育み、中学年から高学年に至る過程で、「地域から学ぶ」ための「総合的学習」を構想し、あわせて、「地域を創る」ための「総合的学習」へと発展させていく見通しが、市民社会を形成する主体的な人間形成にとって必要ではなからうか。

## (2) 「総合的学習」でつける力と「キー・コンピテンシー」との関連

「総合的学習」も授業として行われる限り、そこにつけるべき力は、学力と無縁ではない。ところが、この「学力」の概念規定をめぐって、戦後のわが国では、多くの議論が展開され、知識・技能に限るのか、思考力・表現力といった内容を含むのか、あるいは、興味・意欲といった情意的側面まで含むのか、測定可能な力に限るのか否かなど、研究者の間では論争が付きない<sup>2)</sup>。

しかし、「総合的学習」の場合、教科ではなく、領域であり、教科横断・総合的な性格からすれば、学習内容面だけでなく、学習目的論としても、単に学力形成のみというより、人間形成も含む、総合的観点が必要である。

特に、複雑な現代社会にあって、自然や社会と

の出会いや他者との関わりを通して自己の生き方や新たな社会を創造するに必要な力の育成のためには、子ども期から生涯を通して保障されるべき全面的な力として、PISA 調査の実施主体である OECD が提起する「キー・コンピテンシー」という、世界に共通する能力の考え方も求められる。

OECD は、国際社会で共通に求められる能力をコンピテンシーと定義づけ、その中の一部がリテラシーとして PISA 調査でその到達度が測定されている。OECD によれば、コンピテンシーとは、「特定の状況の中で、心理的社会的な資源を引き出し、活用することにより複雑な要求に応じる能力」<sup>3)</sup>、つまり、社会に出て使える応用活用能力ともいえる。そして、特に重要な鍵となる力を「キー・コンピテンシー」とし、それは、個人の自己実現と社会の創造的発展の両者に貢献する能力である点、幅広い文脈において多様な要求や課題に活用できる能力である点、一部のエリートのための能力ではなく、すべての個人にとって平等に貢献する能力である点に特色を有するとされる<sup>4)</sup>。

この「キー・コンピテンシー」は、具体的には、「1. 道具（言語、シンボル、テキスト、知識、情報等）を相互作用的に用いる力、2. 異質な集団で交流する力、3. 自律的に活動する力」の三つのカテゴリーとして提示される。その三つの密接不可分な関連性のもとでのコンピテンシーの形成を教育に期待している<sup>5)</sup>。この三つの中で特に

「道具を相互作用的に用いる力」、つまり、実生活の様々な場面で直面する課題に知識・技能等を活用できる力をリテラシーと規定し、PISA 調査が行われたのである（図1）。

なお、今回の2008（平成20）年1月の中教審答申において、「総合的な学習」において育てたい力の視点として、「学習方法に関すること、自分自身に関すること、他者や社会とのかかわりに関すること」などとしているが、これは、OECD のキー・コンピテンシーの三つのカテゴリーに対応して出された視点であるといえる。

「キー・コンピテンシー」に従えば、言葉・シンボル・知識・情報等を、子どもたちが自然や社会と主体的にかかわる体験や活動を通して活用し、実生活の文脈に即して既有的経験や認識と有機的に結びつけながら考え、判断し、対象認識や課題解決に生かせることが大切になってくる。同時に、学級内だけでなく、学級・学年・学校を超えた子ども相互の、また、多様な大人とのかかわりをも含む協同学習・協同活動も必要となってくる。協力し協同して学び合い、活動し合う中で、社会認識・自然認識・他者認識や協調性・社会性も形成されうるであろうし、互いに支え合い認め合う関係の中で自信や自己肯定感も培われていく。それら3つは、相互に密接不可分な関連性をもつ能力であるが、まさに、「総合的な学習」で育むべき力にも通じる考え方である。

キー・コンピテンシーの次元	具体的内容
1. 相互作用的に道具を用いる（≒リテラシー）	A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C 技術を相互作用的に用いる
2. 異質な集団で交流する	A 他人と良い関係を作る B 協力する、チームで働く C 争いを処理し、解決する
3. 自律的に活動する	A 大きな展望の中で活動する B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する

図1 OECD による「キー・コンピテンシー」の三つのカテゴリー  
（ライチェン、サルガニク編『キー・コンピテンシー』明石書店、2006年をもとに作成）

そもそも、「総合的学習」は、学力形成と人間形成の統一を教科の枠を超えて実現するための教育活動という性格を有するが、とりわけ、子どもの生活に関わる実体験や活動を媒介とする問題解決的な学習が重視される。そのような「問題解決的」な活動や体験のプロセスを考慮すると、①課題把握の前提となる、共通の多様な体験活動の場面、②体験活動から得られた、子どもの問題意識に基づく課題設定の場面、③課題設定での仮説と、その検証のための具体的な探究活動の場面、④探究の成果を整理・表現することと、その成果の発表・交流の場面、⑤成果も含め、活動全体を振り返り、これからの生活や自分の生き方に生かす、あるいは、具体的に行動に生かす場面、というように、大きく五つの場面が考えられる。そのよう

なプロセスに着目すると、特に「総合的学習」で重視されるべき力は、教科内容やテーマに即した情報や知識それ自体に関わる「内容的な力」も重要であるが、特に、学習方法（研究方法）に関わる「方法的な力」ということになる。

そこで、上記のプロセス②③④⑤と関連付けて考えると、「問う力」－「追究する力」－「表現する力」－「生かす力」という4つの力を想定できる。また、上記のプロセス①については、学校や指導者側の環境構成の問題として、子どもに豊かな体験を保障すること、すなわち、人や対象への多様な「かかわり」を保障することであると理解できる。この他者や対象との「かかわり」こそが、「総合的学習」で形成されるべき力の前提条件となる（図2-1）。

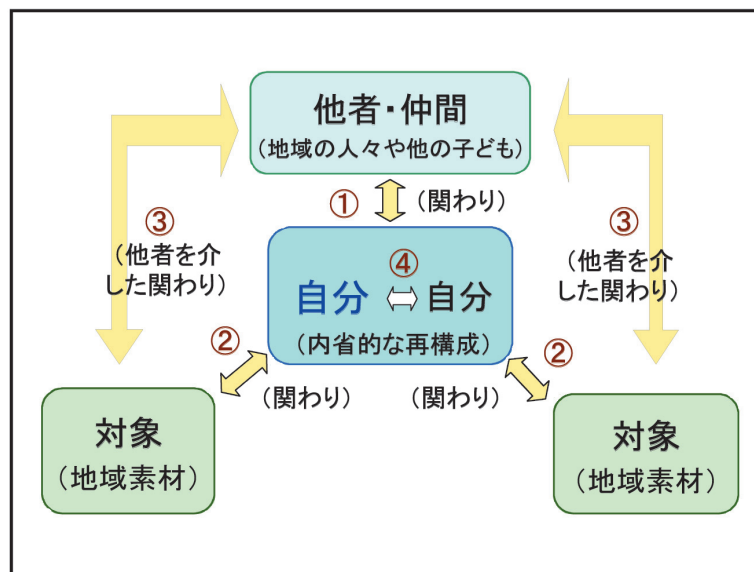


図2-1 「総合的学習」で形成される力の前提条件としての「かかわり」のイメージ

また、先述の「キー・コンピテンシー」として設定された三つの能力は、相互に関連し合いながら、これからの社会において、人間として生きていく上で必要な力である。それはまた、教科や「総合的学習」などの領域を問わず、学習活動一般に共通して求められる能力として措定できる。なお、教科やテーマに関わる知識や情報の獲得にも関わる「内容的な力」は、「キー・コンピテンシー」

のうちの「相互作用的に道具を用いる力」の中に「リテラシー」の一部として含まれるものである。但し、「キー・コンピテンシー」の意義からすれば、「内容的な力」の中核である「内容知」は、教育活動において、その獲得自体が目的ではなく、それを道具（手段）として、いかに状況に即して「活用」できるか、といった力こそが重視されることになる。

ここでは、コンピテンシーとしての三つの能力を、「総合的な学習」で形成される力の基盤として位置づけ、それぞれ、視点A「道具を活用できる（相互作用的に用いる）力」、視点B「異質な集団で交流できる力」、視点C「自律的に活動できる力」と考える。「総合的な学習」で主に形成されるべき四つの力、すなわち、「問う力」「追究する力」「表現する力」「生かす力」のそれぞれに、

この三つの視点が設定されることになる。このように、三つの視点として示される基本的な能力が有効に機能しつつ、「総合的な学習」で形成されるべき「問う力」「追究する力」「表現する力」「生かす力」の四つの力が、3年生から6年生への発達の系列に従って、十分に形成され、かつ、質的に発展していくような実践構想が立てられる（図2-2）。

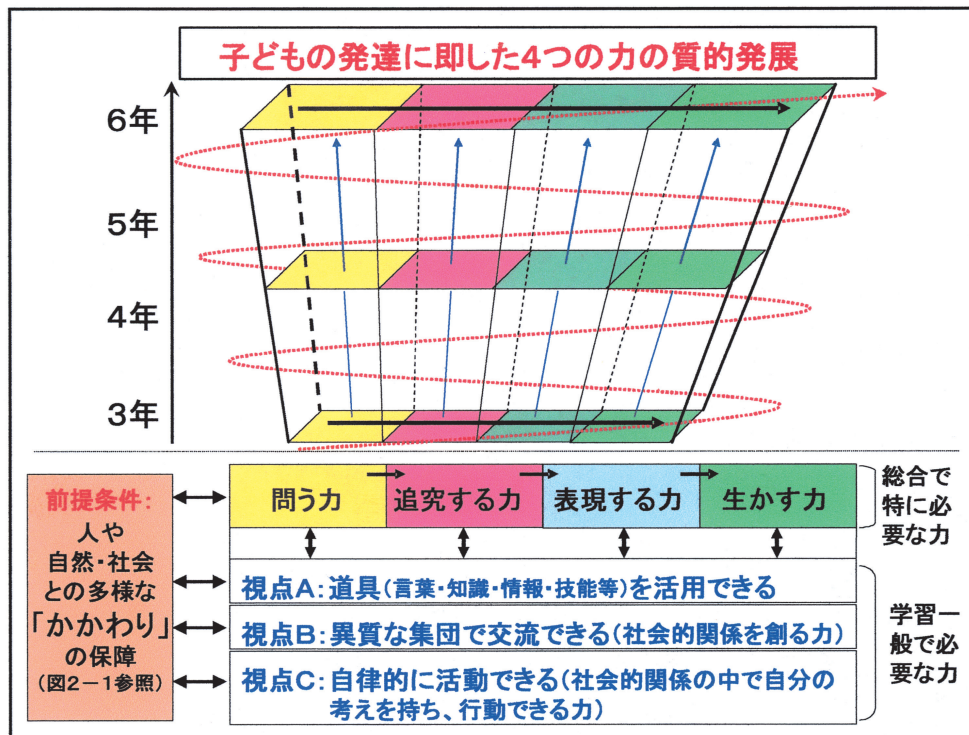


図2-2 「総合的な学習」で形成される力の全体構造

この図は、あくまで全体構造を示したにとどまり、三つの視点での能力との関連において、具体的にどの程度のレベルでの「総合的な学習」で形成されるべき力の質的発展を構想するかについては、地域や子どもの実態に即して、各学校、各教師に委ねられる。

### (3) 「総合的な学習」のカリキュラム構成の観点

これからの「総合的な学習」のカリキュラムを小学校において構想する場合の、教師としての指導観点について示しておきたい。

#### ① 課題設定の前提条件として、子どもの十分な

#### 地域のフィールドワーク。

課題を持つためには、十分な地域の自然、産業、生活などについての実態や情報がある程度得ておくことが必要である。そのために、地域を実際に子どもたちが歩き回って確認する場を設けることが求められる。

#### ② 「総合的な学習」についての事前のイメージの共有化

授業の年度当初に過去の先輩たちの資料を見せるなどして成果にふれさせる。できれば、前年度より、先輩の「総合的な学習」の発表会に参加しておく機会があればよい。また、「総合的な学習」と

は何を追究する学習なのか、そのイメージを子どもに持たせることが必要。教科とは異なる、学びのスキル（学び方）を提示し、意識化させる。

③ 具体的な地域での生活との関連において課題を設定する。

子どもの具体的イメージを持った日常生活での体験の中から、科学的な探究の世界へとつながる課題を意識化させる。このことは、「総合的学習」を媒介とした、生活認識と科学認識の統一を保障することにつながる。

④ 柔軟性をもたせた課題の設定を認める。

当初の課題に固定化しすぎない。具体的な探究活動の展開の中で、子どもが興味を示して本当に追究したい課題へと試行錯誤しながら、途中の課題変更も認めていくような、長期的な見通しのもとで、学習活動を進めさせる。ただし、多くの対象や人との出会いを組織し、子どもの問題意識を揺さぶり続けることは必要となる。

⑤ 探究の過程で、情報の根拠と正確性を意識化させる（批判的リテラシー形成の視点）。

情報源として、文献資料やインターネットを鵜呑みにしない。聞き取りについては、専門家一人だけの意見に依拠せず、同じ問いを可能な限り複数の人間に発し、情報収集すること。聞き取った内容について他の文献でも確認できるものは併せて確認する。

つまり、情報の真正性に対して徹底的に敏感になるよう意識化させること。その意味で、批判的な読み、批判的に情報を選択することなど、批判的学びのリテラシーが問われる。

⑥ 学習成果が、「地域」の中だけにとどまらず、「世界」とのつながりに目を向けさせる。

地域の課題と世界の課題の相互関連をつねに意識させる。広い観点で課題を捉え直させる。特に、高学年においては、住んでいる地域だけの問題として視野を狭めないよう意識化させる。

⑦ 学習場面の中でつねに学びの共同性を保障する。

自分の課題だけでなく、自己の課題と友だちとの課題の関連性を意識させる。中間報告や最終の

学習成果発表会だけでなく、日常的な学習の中で、相互の他者の課題との関連を問い、子どもたち相互に課題は異なっても、相互に役立ちそうな情報を交換し合い、お互いに助言し合える関係づくりに努める。

⑧ 主体的な学習の成果として、社会的実践としての具体的行動への発展を見通す。

地域の学習の成果が、地域や世界とどうつながるのかの明確な意識のもとに、自分で何が具体的に行動として提起できるのか、特に、小学校の最終学年では、提言と行動発信にまで導くことが望ましい。

社会の主体的な形成者を育成するためには、単に調べて終わることではなく、調べた成果が、自分の地域や世界にいかなる意味をもつのか、また、自分自身として、地域や世界を変えるためには何ができるかを真剣に考え、提言にまで持って行けることが望まれる。このことが、自分の学習に対する社会的責任を自覚させることになると同時に、社会の形成者としての市民的資質を「総合的学習」を通して育てることにつながる。

⑨ 「総合的学習」と「教科」相互往還性を意識した構想をたてる。

活動の事前計画においてのみならず、活動の事後についても含め、学習の全過程において、「総合的学習」と「教科」との関連性を持たせること。

⑩ 学校外の人材とのコラボレーションを創る。

「総合的学習」では、「教科」の学習と異なり、専門的な科学的成果に裏打ちされた絶対の情報を必ずしも教師が有しているわけではない。地域の産業、文化、歴史について、様々な専門家との協力を、「総合的学習」のみならず、日々の教科の授業や行事において、日常的に創っていくこと。教師は、「総合的学習」のコーディネーターであり、教師も子どもと共同で探究する探求者であるという前提である。

⑪ 教職員間での事前の地域学習と全校協力体制の確立。

教職員も、もともと、その学校の校区の住民であるとは限らない。

可能な限り、自分の校区の地域の実態を把握しておくことが求められる。

①から⑧は、子どもたちの学習活動に内在する観点であり、⑨から⑪は、学校側の指導体制の整備に関わる観点といえる。

次に、盛岡市立生出小学校の、地域課題個人追求型の「総合的な学習」実践を見てみる。

## 2. 盛岡市立生出小学校の「総合的な学習」の全体構想（5年担任；鈴木誠）

### (1) 生出小学校の学区について

岩手山の東裾野は、国道282号線の西側の滝沢では、ほぼ水平に近いが、国道の東側の玉山の本学区では、扇状形に東へ下り、生出湧口からあふれ出る清流を北上川へと走らせている。この北上川の流れを隔てて東に北上山系と姿の美しい姫神山が望まれる。学区の土質は、北部と南東部に大別される。西根町の岩手森とこれに連なる丘陵に北から東を囲まれた北部平地は、火山灰土が広がる痩せた土地であるが、扇状地形の南部は水流に潤う国土である。気候は、春は南風が強く、時には砂塵を舞い上げる。夏は快適であるが、秋の冷え込みは早い。冬は、岩手山おろしが厳しいが、生出川に沿って見られる枯れ木に、水晶の玉をちりばめたような霧氷はまさに絶景である。南東部は水田地帯で、生出湧口の水による古い水田と、岩洞湖からの灌漑用水で開田された水田が広がる。北部は酪農が盛んであり、大規模な養鶏場や養豚場もある。西部は運転免許センターを中心として旅館や商店が集まっている。また、湧き水を利用しての養魚場が数箇所ある。さらには市営生出スキー場、第三セクター施設温泉「ユートランド姫神」等の施設が学区内にあり、地域の活性化につながっている。

### (2) 生出小学校の児童について

- 明るく、元気で素直であり、心優しい児童が多い。
- 自立の力が弱い。
- 人と上手にかかわれない児童がいる。
- 生活全体が馴れ合いで、人の意見に流されが

ちである。

- 物事をやりぬく気力・体力が不足している。
- 読む力や表現力が不足している。

### (3) めざす子ども像

- ◎学び合いながら共に伸びていこうとする子ども

#### 【学校教育目標】

- めあてをもって学習にはげむ子ども
- 思いやりのある心の豊かな子ども
- 進んで体を鍛える子ども

#### 【研究主題にかかわる子ども像】

- 意欲をもって探究する子ども

### (4) 本校の研究について

総合的な学習の時間においては、自ら学び自ら考え、問題を解決する力などの「生きる力」の育成や学び方やものの考え方の習得などをねらいとして、各教科等で身につけられた知識や技能を相互に関連付け、総合的に働くようにすることが求められている。

このことを受けて、生出小では、平成13年から総合的な学習を校内研究に位置づけ、研究を進めてきている。特色は、次の5つである。

- (1) 地域に題材を求め、一人一人の児童と対話しながら学習計画を立てていること。
- (2) めざす子どもに迫るために4つの力を設定し、スキルアップしていること。
- (3) 生活科との関連として、地域性を大切にしていること。
- (4) 教師自身が地域を知るためにフィールドワークを行っていること。
- (5) 子ども一人一人の研究に大学生のサポートを得ていること。

- (1) 地域に題材を求め、一人一人の児童と対話しながら学習計画を立てていること。

総合的な学習において

- ・「何のために」「なにを」「いつ」「どのように」のすべてをどのように組み立てるか

・「目標」「達成」「評価」という流れではなく「課題」「追究」「表現」という学習スタイルをどのように確立するかを実践を通し研究してきている。

ただし、発達段階を考慮し、中学年では共通課題追究型学習、高学年では自己課題追究型学習の形態で学習を進め段階的に学習スタイルを身につけさせることにしている。

○高学年の個人課題追究型学習の大まかな流れは次のとおりである。

- ①豊かな体験活動の段階
- ②第1次課題の調査活動の段階
- ③大まかな第1次自己課題の設定の段階
- ④その中から終点を見通した具体的な自己課題しほりこみの段階
- ⑤自己課題（1次課題）の追究段階
- ⑥中間まとめと発表の段階
- ⑦残した課題や2次課題追究段階
- ⑧まとめと発信の段階

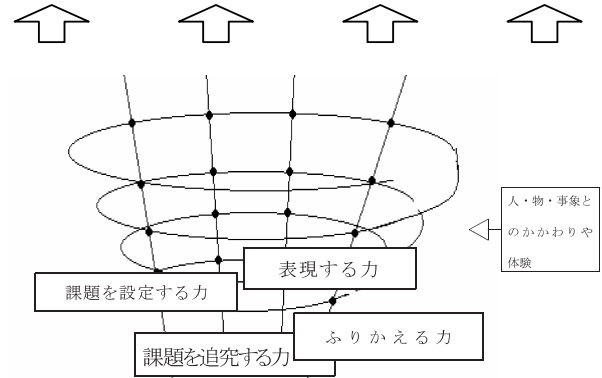
①の豊かな体験活動の段階の前段階として、5年生までに地域を知る活動や地域素材を活用した活動などを経験させるようにしている。

また、高学年では、個人課題追究を1年間という長いスパンで行っている。

(2) めざす子どもに迫るために4つの力を育てる手立てを講じていること。

子ども達に「課題を設定する力」「課題を追究する力」「表現する力」「ふりかえる力」の4つの力を各学年で身につけさせながらステップアップさせていくことで、「意欲的に探究する子ども」にせまりたいと考えている。その際、必要不可欠なのは、子ども達が「物・人・事象とのかかわりや体験」を経験しながら、自分の学びを深めたり、広げたりすることである。

## 意欲的に探究する子ども



「かかわり」について

- 人とのかかわり  
家族・地域の方々・友達・先生・専門の方
  - 物とのかかわり  
自然・産業にかかわる物
  - 事象とのかかわり  
歴史的な結びつき
- ※これらの「かかわり」をとおし、自分を見つめられるようになることを願いながら研究を進めているところである。

ア 「課題を設定する力」

高学年は、個人課題追究型学習で1年間という長いスパンで自分の研究を進めている。1年間、同じ第1次追究課題で進む場合、第1次追究課題から派生した第2次追究課題で進む場合がある。課題を設定する際、「どんな課題にしますか」の問いに、すぐに「〇〇が私の課題です」という答えが返ってくることは少ない。たとえあったとしても、場当たりの課題の設定では、「本当に自分が知りたいことなのか」があいまいになってしまい、追究場面で活動を考える際に「なんのために、どんなことをするか」を自分で考えられないことが多い。

そのため、一人一人の子どもに応じて課題設定までの時間を保障することにしている。長い時で1学期間かける場合もある。課題は、調査活動にじっくりと取り組むことで内面からふつふつと沸きあがってきたり、何かをきっかけにしたりする



ことで明確になってきたりすると思われるからである。そこには必ず地域での自己の生活が反映される。

課題が徐々に形成されてくる時間は、子ども達が自分なりの考えを熟成させていく時間にもなっている。この時間をおし、子ども達は「なんのために、どんなことをするか」をはっきりとさせることができる。ただ、自力で自分の考えをはっきりとさせることができない場合が多いため、教師や大学生との対話をするうちに明確になってくる場合が多い。そこで課題の絞込みの際、対話をする時間も保障している。これができて、晴れて課題設定ができたということになる。

課題設定が、総合的な学習では一番難しいところだと感じている。「課題設定の力」とは、「自分の知りたいことを自分なりに明確にもてる力」と考える。

#### イ 「課題を追究する力」

課題追究では、本やインターネットにだけ頼るのではなく、自分で見つけたり、自分で育てたり、尋ねたり、体験を大切に調査を行う。総合学習の手引きをもとに、調べ方を知り、自分で調べる方法を選び、追究していく。今年度は学校以外での今までお世話していただいた方々や諸機関についてまとめることにしている。

「課題追究の力」とは、「自分で何をどのような方法で調査すればよいか見つけられる力、それを実践する力、資料として記録に残せる力」と考える。

#### ウ 「表現する力」

子ども一人一人が個人課題を追究しているが、最終的にその学年の研究がその年の「ふるさと生に根ざして」の共同研究になっているという子ども達の意識は年々高くなってきていると思われる。

個人研究の交流の場として、10月の中間まとめ発表会や2月のまとめの発表会を行っている。中間まとめの発表会では、お互いの研究に質問や意見を交流し合い、今後の方針を決める参考にすることを目的としている。参加者は、子ども達、教

師、大学生である。まとめの発表会は、中間まとめ後の活動を付け加えて行う発表会である。参加者は、子ども達、教師、大学生の他に、お世話いただいた方々もお呼びしている。発表会以外の日常的な交流の場としては、表や情報黒板の活用、あるいはその日の追究活動後のまとめを各自伝える時間をとることで行っている。

自分が調査してきたことをわかりやすく友達に伝えようと文だけでなく、図や表を活用し、まとめている。文を書いたり、発表したりするとき自分の言葉で書いたり、話したりすることができるようになってきているので、今後も続けていきたいと考えている。

「表現する力」とは、「自分と他者との情報を交流・共有するために、わかったことを相手にわかりやすく相手に伝える力」と考える。

#### エ 「ふりかえる力」

研究を進める際、いったん立ち止まって「自分は、何を課題にどんなことを調べてどこまで進んできたか」を見つめる時間が必要である。子どもにこの力を要求するのは難しいことである。しかし、これをしないのでは、それこそ「生きる力」を身につけさせられないことにつながると思う。そこで、この時間の際には、教師や大学生と対話しながらスキルアップを図っている。

「ふりかえる力」とは、『どこまで進んで、次に何をしなければならないか』について自己を見つめられる」と考える。

(3) 生活科との関連では、学びと生活を結びつけることを大切にしていること。

#### ア 生活科と「総合的な学習」の系統

生活科新設の趣旨の一つである「児童を取り巻く社会環境や自然環境を、自らもそれらを構成するものとして一体的にとらえ、また、そこに生活するという立場から、それらに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるようにする」という考え方が同質である。取り巻く環境は本来、総合的であり、社会や理科に分科せずに総

合的なままに学習するという生活科の精神と一致する。

学ぶということが生活と結びつくようになると真剣さが増す。真剣に学ぶということは、真剣に生活することにつながっていく。生活科も「総合的な学習」も、そうした学びをめざすものでなければ生きた力をはぐくむことにはならない。

イ 「教科」と「総合的な学習」の関係

「総合的な学習」では、各教科で身につけた力を総合化するのだから、関係する教科個々のねらいが実現するようにすることではなく、まず、総合的な活動のねらいがあって、その実現をめざして、発想し、創意工夫する中で、各教科で身につけた力が生きているかどうかを見ることにしている。

「いつ」「どの教科と」「どんなつながり」が出てくるかについては分からないため、教師の役割が必要とされる部分である。

ウ 「総合的な学習」の対象

「総合的な学習」では、子どもを取り巻くすべてが学習の対象となる可能性がある。ささいなことから相当専門的なことまで幅広く持ち込まれてくる。ここで考えたいことは、内容よりも方法に重点があるので、多少の内容の難しさは方法のおもしろさによって克服されることが多いことである。上の学年の内容が入ってくることもあるが、知らなければ次に進めない場合、基礎的なことはこちらから教えることにしている。

(4) 教師自身が地域を知るためにフィールドワークを行っていること。

生出の「総合的な学習」は、地域とともにある。子どもと一緒に、「総合的な学習」の時間を創っていく際、子どもと同じレベルでは、子どもに発展は考えられない。

そのために、教師が率先して地域に入り、学ぶことは必要不可欠である。子どもの生活がある地域を知ることは、総合にかかわらず、教育活動全般に重要なことである。

そこで、校内研の計画の中にフィールドワークを位置づけたり、教師個人で地域の方や様々な機関に出向いて話を聞きに行ったりしている。教師が先行して研究をしていく、そして、地域を知ろうとする態度が求められる。

(5) 子ども一人一人の研究に大学生のサポートを得ていること。

平成13年より、岩手大学教育学部の田代高章准教授（教育方法学）のご協力を得て、ゼミの学生達にサポートしていただいている。総合的な学習の時間を5年生は月曜日に、6年生は金曜日に3時間まとめ取りをしているが、今年度は5年生に11名、6年生に7名入っていただいている。マンツーマンでサポートに入り、難しい文献をわかりやすく説明していただいたり、インタビューの際の記録をしていただいたり、子どもが欲しいと思っている情報を探していただいたり、対話の相手をしていただいている。

担任と学生の情報交換については、「総合的な学習の時間」の前後に時間を取り、行っている。

### 3. 生出小学校：5年生の実践（2007年度）（5年担任；鈴木誠）

#### (1) 実践の全体像

生出小学校では、5年生から個人課題追究型学習への取り組みをさせている。中学年で共通課題追究型学習をしてきた経験を活かし、自力で課題を追究することにより、その力を向上させることがねらいである。しかし、児童の実態により、課題設定・課題追究・表現の力をもう少し育ててからと判断した場合は、前期を共通課題追究型で取り組ませてから後期に個人課題に移行することもある。

今年の5年生は中学年でスキルが身についている児童が多いと判断し、初めから個人課題追究型で取り組ませることにした。もう一つの理由としては、5年生で初めから個人課題に取り組ませられれば、児童一人一人が学習スタイルを身につ

けたうえで6年生での総合をスタートすることができ、内容面での充実・時間の確保が得られると考えたからである。

幸いにも、岩手大学の田代先生のご尽力により、13名の児童に対応できる学生サポートの人数を確保していただいたことも大きな要因である。

今年の総合について、5・6年で確認したことは、毎時間の略案を作り進行状況を確認すること、児童個々の記録をとり、児童の変容を見落とさないようにすることである。今年一年を振り返った時に、児童記録をとり続けたことが効果的であったことを実感できた。課題設定の際、児童の心に響いたことが何であったかを調べることができたからである。また、課題追究の場面で、児童の活動が停滞した時に、次の活動を促すよりどころとなったからである。

水生植物に興味をもっていた児童が、調査活動の一環として行った県立博物館の先生にインタビューした際に、「生出の水生植物で昔は良く見られたけど今は見られなくなった場所を調べてみたら」と言われた一言により、課題を「生出の藻」についてとした例がある。この児童は、その後、生出に自生しているめずらしい藻であるヒンジモに焦点をあて研究を進めていくのだが、自分の足で湧口や川をたどり、場所によって異なる種類の藻を調べたり、その違いを調べたりすることで最終的には光合成の働きにまで目を向け、生出のヒンジモを守りたいというまとめにしている。間違いなくこの児童の心に響いた言葉が県立博物館の先生の一言であり、それがこの児童の研究を貫く一本の柱になっている。これらのことは児童の記録により、つながっているのが分かる。すなわち、活動と活動の間を結びつける記録を残すことで、我々の支援に役立てていくことができる考える。

また、児童個々がそれぞれ毎時間したことを表にまとめ、交流する時間をとることも今年度大切にしてきた。ややもすると児童同士のかかわりが無いまま個人研究で終わってしまい、学級としての成長がない活動になってしまう。価値観を共有することで、友達の学びの良さに気づくことは、

友達も自分も成長させる大事な活動であると考え

る。  
5年生の「総合的な学習の時間」のめざす子ども像は、

○地域の人や自然、歴史等にかかわる中で生出の素晴らしさを感じ得る子ども

○学んだことを活かし、進んで、課題を追究する子ども

である。

そこで、今年度は、上記のことに配慮し、様々な人・ものとかかわる中で研究対象をとことん調べることをねらいに実践してきた。成果としては、まとめの発表までの一連の活動が来年度の個人課題追究に活かせることである。すでに、次年度の課題を明確に設定している児童もおり、初めから課題追究に入れるため、中身の濃い研究ができると思う。

## (2)【総合のふりかえりについて】

1 今年、個人課題で総合をしてみ、あてはまることはどんなことですか。

すごくあてはまることに◎、あてはまることに○を書いてください。

① ( ) 第1次調査活動をしながら課題を考えていくのがむずかしかった。

② ( ) 課題を決定することがむずかしかった。

③ ( ) 課題を追究するために、どんなことをすればいいか、することを考えるのがむずかしかった。

④ ( ) することを分類したり、整理したりすることがむずかしかった。

⑤ ( ) 調べる方法を考えることがむずかしかった。

⑥ ( ) することの順番を考えることがむずかしかった。

⑦ ( ) インタビューすることがむずかしかった。

⑧ ( ) ファックスや電話をすることがむずかしかった。

⑨ ( ) いっぱいある資料から、どれが役に

- 立ちそうか、どこが役に立ちそうか  
選べなかった。
- ⑩ ( ) 本やインターネットなどの資料を読み取ることがむずかしかった。
- ⑪ ( ) 分かったことをどのようにまとめればよいか考えることがむずかしかった。
- ⑫ ( ) パソコンを使うことがむずかしかった。
- ⑬ ( ) どんなことがわかって、まだどんなことがわかっていないか 振りかえることができなかった。
- ⑭ ( ) 次にどんなことをすればよいか考えるために、それまでのことを振りかえることができなかった。
- ⑮ ( ) 今やっている活動が、何のためだったか、わすれることがあった。
- ⑯ ( ) 調べていると、分からないことがふえていった。
- ⑰ ( ) どんな方法で、うらづけをとればよ

- いかわからなかった。
- ⑱ ( ) 分かったことをノートなどに、こまめに記録に残せなかった。
- ⑲ ( ) 発表するのはむずかしい。
- ⑳ ( ) 発表してから、質問に答えることがむずかしい。
- ㉑ ( ) レジюмеにまとめることがむずかしい。
- ㉒ ( ) まとめるとき、どんな資料をつければよいか、わからなかった。
- 2 今年やってみて、むずかしかったり、できなかったりしたことだったけど、なんとなく、わかかってきたり、少しできるようになってきたことは何ですか。
- 3 4年生までの総合と比べてどうでしたか？
- 4 中間発表会は、あったほうがよいですか。  
よい なくてもいい  
わけ
- 5 来年、調べたいことにどんなことがありますか。(2つでもOK)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	
①	○	○	○	○	◎	○	○		○	○		◎		1/10
②	◎	◎	○	○	◎	○	○		◎	○	○	○		4/11
③	○	○	◎	◎	○	◎	◎		○	○	◎	○	○	1/12
④		○	◎	○	○	○	◎	○	○	◎	○	○	○	3/12
⑤		○	○		◎		○		○	◎		○		1/7
⑥		○	○		○		○		○	◎	○	○	○	0/9
⑦		○	◎		○		○	○	○		◎	○		2/8
⑧		○	◎						○		○	◎	○	0/6
⑨		◎	○	○	○	○	○	○	○		◎	○	○	5/11
⑩	○	○	○	○		○	◎		○					3/7
⑪	◎	○	◎		○	-	◎	○	◎	○	○		○	4/10
⑫		○	○						◎				◎	3/4
⑬		◎	○	○	◎	◎	○	○	◎	○	○	○	○	1/12
⑭	○	◎	○	○	○	◎	○		○	◎	◎	○		1/11
⑮		○	○		○	○	○	○	○	○	○			1/7
⑯	◎	◎	○	◎	◎	○	○	○	◎	○	◎	◎	○	0/13
⑰	○	○	○		○	◎	○		○	○	◎		○	0/10
⑱	○	◎	○	○	○	○	○	○	○	○	◎	◎	○	0/13
⑲	◎	○	◎	○		○	○	○	◎		◎		◎	2/10
⑳	◎	○	○			○	○	○	◎		◎	○	◎	4/10
㉑	○	○	○				○		○	○	◎	○	○	3/9
㉒		○	○				○		○		◎		○	0/6
	4/12	2/22	2/22	4/11	2/14	5/14	4/20	3/10	3/22	3/13	1/18	3/15	4/15	

【項目1と2の考察】

・課題を設定するまでの調査活動は難しく感じて

いる児童は多かったが、絞り込んで課題を設定することは徐々にできてきている。

- ・課題を追究するための内容を決めることは難しく感じている児童が多いが、決めてしまえば、分類整理することについては徐々にできるようになってきている。また、調べる順序を考えられるようになってきている。
- ・調べる方法を自分なりに考える児童が意外に多かった。
- ・調べる手段については、「総合の手引き」が役立ち、抵抗を感じていないようである。
- ・資料の読み取りではサポートの学生がいることが、抵抗を感じさせていない要因になっているように思われる。
- ・パソコンには、苦手意識がない。それどころか、新しい機能を覚えたいと思っている児童が多い。
- ・わかったことなどをこまめに記録することができていない。このことは、ふりかえりできない一つの要因となっているように思われる。
- ・裏づけの大切さを感じている児童が多い。

【項目3についての記述（4年生までの総合と比べて～個人課題になって～）】

- ・4年生の時よりもとてもむずかしいけど、やりがいがあった。
  - ・一人で考えてやるのがむずかしかった。
  - ・本格的に総合をして、発表会も一人で発表し、少し心細かったけど6年生の時やるようにできたので、来年はもっとスムーズにできるかなと思います。
  - ・個人でまとめたり、調べたりするのは大変だったけど4年生の時より楽しい。
  - ・大学生とやれたのが良かった。
  - ・むずかしいことがたくさんあったけど、フィールドワークをしてやるのが楽しかった。
  - ・大学生が来てくださって、アドバイスをしてくれたりしました。今年は大学生が多かったので良かったです。大学生のみなさんには感謝しています。
  - ・みんなとちがう課題でやってみるととても不安だったけど、やってみたらとても楽しかった。
  - ・調べることが多くなった。
  - ・むずかしい言葉がたくさん出てきた。調べていて初めて知った言葉が多かった。自分の興味にそって調べられた。
  - ・4年生までは、グループでやっていたけど5年生は一人でやっていてむずかしい。
  - ・今年のほうがすごく良かったです。
  - ・まとめるなどむずかしかったけど、楽しかったです。
- 【項目4の記述（中間発表会はあったほうがよいと全員が答えた）】
- ・いま、自分がやっていることを説明できるし、質問をもらい、それがいいアドバイスになるから。
  - ・中間発表会のときに気づいたことをまとめの発表会までに直せるから。
  - ・中間発表会があると、他の人は何について調べているか納得できるし、自分が気づいていないところを気づかせてくれるし、まとめの発表をすぐぱっとやるより、全部で2回やったほうが安心だから。
  - ・中間発表会があると、「どこがまだたりないのか」や「何をしたらほうがいいのか」などが分かるから。
  - ・質問をして、その質問にそって調べることができるから。
  - ・アドバイスをもらえて、これからのことなど分かってきたりするから。
  - ・これまでどんなことを調べたか、これからはこのようなことについて調べたらいいなどの質問や意見ををとると、まとめの発表会までの追究の手順が分かってきたりするから。
  - ・まとめの発表会の練習にもなるし、みんなが今までどこまでいったか確かめられるから。
  - ・中間発表会でたりないところがあったら、まとめの発表会で話す。
  - ・だれが何を調べているか、中間発表会からまとめの発表会の間まででどういうことを調べてきて、どういう違いがあるかが分かるから。
  - ・中間発表会をやると今までやってきたこともみんなに伝えられるし、これからのやることがわかってくるから。

・そこまで調べたことを言って、質問・意見・アドバイスがもらえて、次につながっていくから。

・あったほうが様子なども見られるからあったほうがいい。

### 【項目5について】

今年のテーマと来年してみたい内容

	今年のテーマ	来年してみたい内容
A	生出の土壌について	
B	火山灰土とスコリアについて	火山灰について
C	品種改良について	続ける
D	米について	できれば果物の品種改良
E	生出の水産業	もっともっと魚をくわしく調べたい
F	生出の栄養満点料理	今年のを生かして牛乳、野菜系
G	農業のリサイクル	植物の栄養、土壌生物
H	生出のクレソンと校庭の雑草	生出の特産品、校庭の雑草
I	生出のデザート	続けたい
J	北上川・岩洞湖・松尾鉱山と生出の関係	今年にかかわること
K	クワガタ・レッドデータと木について	木、林について
L	大根・長芋について	
M	ヒンジモと生出湧口の関係	川と山の関係、ヒンジモの花

課題としては、記録をまめにとり、自分で振りかえる力を育てていくことである。

地面にしっかりと足をつけた、うわべではない研究ができるように支援していきたい。

#### 4. 生出小学校：6年生の実践（2007年度）（6年担任；山本公恵）

6年生の「総合的な学習の時間」におけるめざす子ども像は、

- 進んで地域に関わろうとすることで自己の生き方をみつめようとする子ども
- 学んだことを生かし課題研究や情報発信をしようとする子ども

である。この子ども像こそが、小学校六年間の集大成であり、「ふるさと生出に根ざして」の大テーマの下、地域、人、自然と関わりながら一人一人がスキルアップしながらめざす姿である。

##### (1) 課題づくり

6年児童7名は、自分たちが生まれ、育ってきた「生出」という地域を出発点とし、個人課題を設定し、一年をかけて追究してきた。

課題づくりの過程では、まず、「生出の何につ

いて知りたいのか」から、題材を選び、六年間の先輩のレポートを読むことから始めた。ここでは、先輩の残してきた資料からわかること、疑問点を中心に調べ、仮の課題として捕らえさせ、その後、個人（仮）課題について話し合った。その中で出された個人課題について、生出を中心とした「自然・環境・生活・人口」の4領域に分類し、そこから個人の課題が誰の課題と関係があるか、また、地域マップにおいてどこに位置づけられるのかを明らかにした。

7人の興味の対象を挙げると、「水、野鳥、養鶏、植物と土壌、小麦、野菜、土地利用」であり、個人課題を地図上に表したとき、土地利用が全てのテーマと関連していることに子どもたちは気づいた。また、自分の課題が友だちの課題とリンクする部分、オリジナルである部分があることも確認した。これらを踏まえ、これからの課題追究に

において情報交換はもちろん、友だちの追究と関わることで、さらに視野が広がり、地域の抱える課題にも目が向くよう、実践を展開していった。まだ、仮の段階での課題であったが、季節的な関わりもあるため、追究段階の計画を立てさせ、追究をしながら、課題を修正するようにした。

## (2) 課題追究

課題追究において、学生サポートが児童に一人ずつ入ることは大変有効である。フィールドワーク、インタビュー、あるいは本、インターネットを使用した調べ学習において、児童の発見の驚きや喜びを受け止め、共有する人が側にいることは、児童のさらなる意欲を引き出し、年間80時間の総合学習を継続させる力となるからである。

そのサポートを受け、生出地区にとどまらず、岩手町、小岩井、盛岡市と調査の場所を広げながら課題を追究した。その中で、もっとも大切にしたい調査活動は、インタビューなどの聞き取り調査である。直接、対話することで児童の中で小さな感動が生まれたり、その人の生き方から学んだりすることも多い。そして、さまざまな人の話を聞くことによってより深く、個人課題に迫ることができるのである。

土地利用を個人課題としたAは、総合スタート当初から、他の児童のフィールドワークに同行し、地域を歩いて回った。1学期は主に、「植物・土壌」を課題とする児童と地域をめぐり、地域の全体像を捉え、自分のデーターと行政サイドのデーターを比較した。そして、玉山総合事務所産業振興課の担当者の話から、地域の抱える課題への興味や、中間発表会での友だちとの課題の関わりから「地域における土地利用と農業の関係について」と課題を修正した。さらに、2学期には、「小麦」について課題追求をしている児童Bと生出地区の1区、2区、3区でそれぞれ農業を営んでいる方々へ聞き取りに行った。実際に地域の方々の本音に接することは児童の地域への関心を大いに深めることとなった。3区での「地域で農業のリーダーが育たなければせっかく開拓したこの土地も荒れ野になってしまう。若いリーダーが必要

である。」という嘆き。1区からは今までの農業政策の不備から、農業離れが深刻であると同時に農業従事者の高齢化の問題。そして、2区からはこれからの農業は発想の転換を求められていること、併せて、あれほどの苦労を伴って開拓してきた土地への愛着……それぞれが自分の言葉で語る姿にあらためて地域の抱える問題を見つめた活動であった。

また、これらの聞き取りにおいて「小麦」について追究していたBにおいても変化が現れた。初期の段階では、「生出を小麦でいっぱいになりたい。」と簡単に考えていたBであったが、実際に聞き取りに出かけ、それぞれの言葉に耳を傾けることで自分の考えの単純さに気づき、「何をどのようにすべきなのか」地域の一員である自己の問題として捉えることができた。最終発表会でBはその時の自分を振り返り、「調べていくうちに、小麦を作らないのではなく、作ることができない問題がいくつもあることに気づいた。」と記している。

児童Cにおいては、個人課題を「養鶏」とし、生卵業の農場やブロイラー農場と見学に行き、そこで働く人たちから直接話を聞いた。食の安全性が求められる企業経営で徹底した衛生・安全管理、さらに商品価値を高める努力を理解する一方で、「卵を毎日産み続けることのできる鶏」や「肉をやわらかく短い期間で太らせる密集飼い」の現実に「鶏は幸せなのか」と疑問を持つようになった。社会の現実に直面したことで今まで気づくことのできなかつた自分以外の視点、人間以外の視点に立って、もう一度課題を見直した。そして、Cは「生出ニワトリ農場計画」へと発想を転換していった。

このような児童の変容は他の4人にも見られた。

「トンビ」について調べていた児童Dは鳥獣保護センターの獣医さんと出会ったことで「鳥を絶滅から守ろう」という課題へ変わり、「生出の野菜」について調べていた児童Eは消費者、生産者、産直経営者との出会いから、「産直を作りたい」という積極的な課題へと変化していった。人との

関わりの他にも、FAXによる質問のやり取りや、新しい知識を得たことによって、新たな視点から課題を修正した児童もいる。「水」について追究していた児童Fは「地域と環境」の関わりから、「どのように生活していくことが必要か」行動化へとつながる追究へ、「植物と土壌」が課題であった児童Gは盛岡市の取り組みや他地区の取り組みから「花と緑あふれる生出地区へ」と自分の思いを前面へ出した個人課題と変化が見られた。

このことから、80時間の「総合的な学習の時間」において、7人全員が生出を出発点とし、地域へ出かけ、人と関わり、友だちと課題を共有し合う中で気づきを蓄積し、理解を広げ、深めることができたと言えよう。

### (3) 表現

中間発表会（10月）では、調査活動のまとめと、自分が何に感動し、何を伝えたいかに重点を置いた発表をした。発表の仕方は、写真やマップ、表を提示しながらの発表やプレゼンソフトを使った発表、別紙資料等を提示しながらの発表と、発表の仕方はさまざまであったが、資料を読み上げることが多く、下を向きがちな発表となってしまった。

しかし、中間発表会において自分の課題と友だちの課題の関係について意見を出し合ったことで、「自分が何を調べたいのか」をはっきりと捉えることができた。そこで、中間発表会後全体のテーマを「地域へ発信！生出未来構想」とし、1年間の個人課題追求によって理解し、考え、それぞれが持った思いを地域へ発信することを目標に再調査、調査結果の裏づけと発表準備を進めた。その過程では、「自分の思いや願いが何から生まれてきているのか」「なぜ、そう考えたのか」根拠を明らかに、それぞれが歩んできた道すじを確認することを児童に求めた。

最終発表会では、自分の思いや願いを前面に出した発表となるよう、次のような手立てを講じた。

- ・ 思いや願いがどこから生まれてきたのかを明らかにするために、今までの調査活動の足跡を一人一人がボードにまとめ掲示した。

- ・ 主張を前面に出した発表となるよう、発表内容の精選。
- ・ 中間発表会でのさまざまな発表の仕方の他に実演コーナーの設置。
- ・ 生出地区の地図上にそれぞれの未来構想（主張）を色別に表示。7人全員で未来構想図を完成させる。

ここでは、特に3つ目の実演コーナーの設置について詳しく述べたい。「生出の野菜」から出発して「産直を作りたい」という積極的な課題へと変化していった児童Eは、自分の未来構想を「笑顔あふれる産直を自分で開き、産直を通して生出という地域が笑顔であふれるようにしたい」とし、発表会場に産直コーナーを作った。産直の看板にこめられた願いや、消費者が何を求めているか、消費者の立場に立った店作り、消費者へのサービスなど、調査活動で得た情報、知識を生かした産直コーナーとなった。また、その産直では、信頼できる間の商品を置くスペースもあり、小麦の消費拡大のための「生出ピザ」や水の環境を守るための具体的提案としてみんなで作ったアクリルたわし「バンノウ君」のサービス、さらに、より自然に近い形で育てたニワトリの卵など、それぞれの主張を具体的な形で示す場となった。

また、最終発表会では、今までの調査に関わって教えてくださった方々などを招待し、未来構想を地域へ発信した。地域へ発信するという目的意識を持たせたことで、具体的提案も含めた主張を全員が自信を持って発表することができた。

### (4) 振り返り

最終発表会では、自分の発信がどこの誰に届くものなのか、6年生全体として何を捉え、発信できたのかを視覚的に捉えさせるために地図上に表した。そして、その「未来構想図」をもとに最終発表会後振り返りの時間を持った。

まず、友だちの主張に対しての意見を出し合い、主張の方向性が同じ方向なのか、逆方向なのか確認した。さらに、その意見をもとに3つのテーマについて話し合い、まとめた。

- ・ 「生活と自然」について



どの子どもも「自然を守りたい」と話すが、一方で、並木道の整備や花壇作りなど手を加えて生出を良くしたいという思いもある。同じように野鳥の環境を守るためにできることは、自然にまったく手を加えないことが良いことなのか、ある程度の整備が必要なのか、考えさせ、話し合わせることで、児童は、視点を変えると物の見方や考え方が変わってくることに気づいた。認識の度合いは児童によって異なるが、一つの情報から見るのではなく、物事を多面的に捉える必要性を捉えた児童もいた。

・「理想と現実」について

先の「多面的に物事を捉える」必要性を踏まえながら、児童の主張が実際の社会でどの程度受け入れられるか話し合いを続けた。理想と現実をどのように受け入れ、自分の中で処理し、よりよいものを作るとはどういうことなのか話し合う中で、

「できない、不可能という問題が出てきたとき、アイデアを出しながら、一つずつ解決していけばいい」という意見や、発表会のレジュメにあった「いろんな立場の人が話し合いをすることで解決できるのではないか」という意見から、困難に直面したときでも、「工夫と人との関わり」によって理想に近づくことは可能であることを捉えた。

・「生出と世界」について

今までの取り組みの中で、欠けていたものは児童の思いや願いが地域から広がらない点であった。そこで、最後の話し合いのテーマを「生出と世界」とし、個人課題がここで完結するのではなく、さらに、広がり、深められるものであることを全体で捉えた。生出で抱える問題は決して生出地区だけの問題ではない。世界とのつながりの中で捉え、考えていくべき問題であることへ意識を広げ、振り返りを終えた。(図3参照)

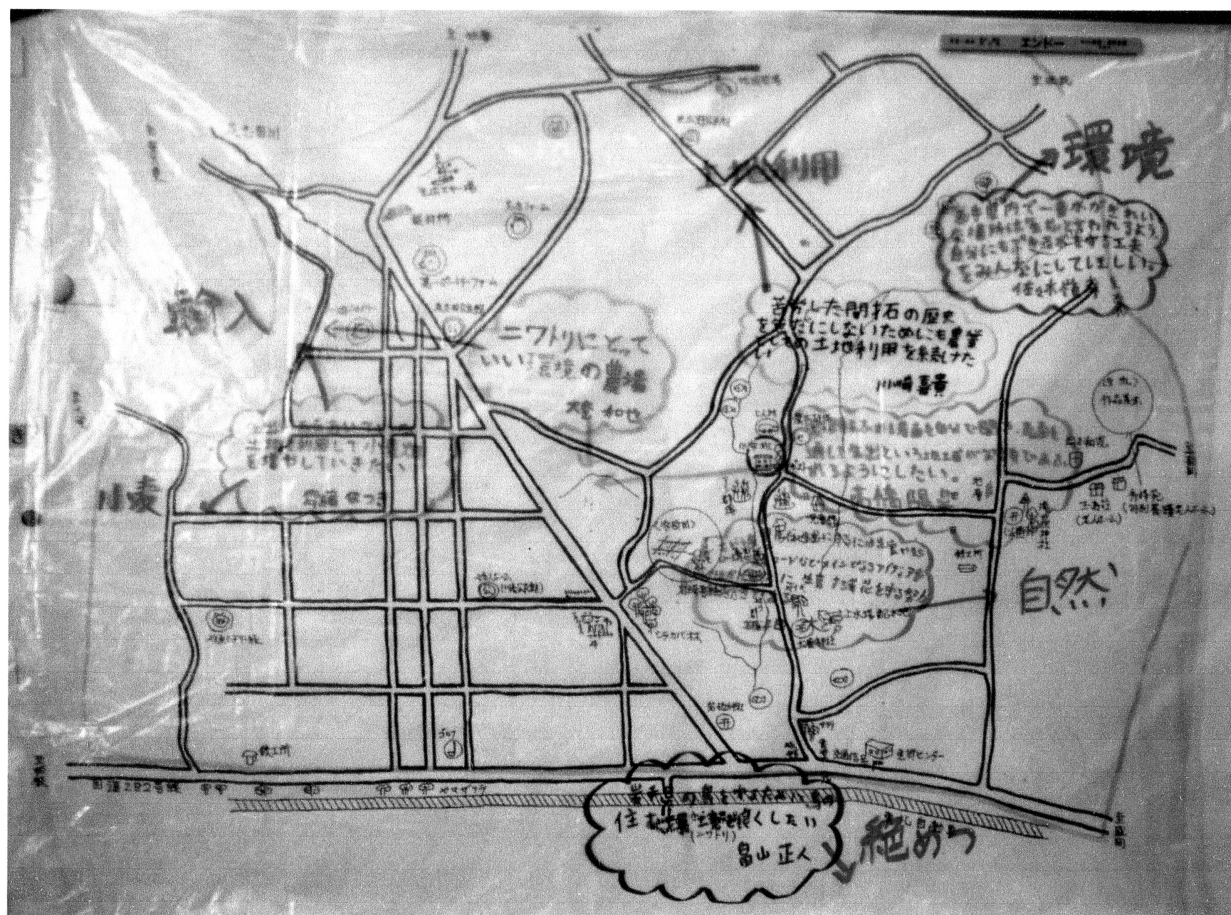


図3 最終発表会後の全体地図を使った、多面的な観点の意識化

## (5) 成果と課題

平成18年度の80時間に及ぶ学習活動の積み上げによる成果を以下にまとめる。

本年度の地域から出発し地域へ発信するという学習過程において、地域へのフィールドワーク、特に、「自然・環境・生活・人口」といった学習の初めの頃の課題設定の領域に見られるように、地域の自然、産業、生活、歴史などの現実と直接に出会い、また、それらに携わる地域の多くの人々や各領域の専門家の方々と関わることで、そこから得られた活動や体験を児童自身が意味ある経験知へと内省的に再構成できる学習環境を多様に準備できたことが、児童自身の現在および将来の自己の生き方をみつめさせる最大の契機であった。地域という自分のバックボーンを知ることで児童は自分の持つ可能性についても気づくことができるのである。

そして、なにより、当初のめざす子ども像との関わりでいえば、本年度の取り組みの一番の成果は、地域へ思いや願いを、児童たち自身が自分で悩み考えながら、具体的に自分がこれから取り組みたい行動として発信できたことであろう。地域の一員として地域を見直し、受動的ではなく、主体的に地域へ関わること、考えを発信できることは、全ての事柄への児童の関わり方、生き方を学ぶ機会であると同時に児童の自尊感情を高めることとなった。

また、成果に対して課題もある。それは地域から出発した課題がなかなかグローバルな視野へと広がらないことである。本来、地域の課題は、どこの地区にも当てはまるであろう課題であり、今日の世界の抱える課題とも通ずるものであると思われる。地域から出発した個人課題がさらに広がりや、深まりを持てるよう、課題追求におけるプロセスを大事にした実践を積み上げていく必要があると考える。

## 5. 「総合的学習」の今後の課題

### (1) 生出小の「総合的学習」の意義

上記で紹介した、生出小学校の「総合的学習」

は、1・2年生の生活科での、地域での日常生活と結びついた活動を基盤としつつ、3・4年生での共通課題追究型の学習から、5・6年生の個人課題追究型の学習へと一貫性を持った校内研究構想のもとに、地域を核に据えた学習活動が展開されている。豊かな地域の自然、産業、文化、人々とのかかわりを十分に保障しながら、課題探求が深められている。

今年度は、教職員全員参加の下での、地域フィールドワークが三回ほど行われている。全校体制で「総合的学習」に取り組んでいることも特徴である。また、これまでの「総合的学習」のまとめが各年度毎にファイルに保存されており、どの教職員も過去のファイルを閲覧できる体制にある。その成果は、とくに「総合的学習」に関わった地域の人々が、毎年度、子どもたちの学習への支援を積極的に行う点にある。また、子どもたちの最終発表会での資料と発表の様子からは、子ども自身の充実感を感じ取ることが出来る。特に、家業を継ぐか否かとは別に、自分の家庭での仕事との関連で、問題意識を深め、自分なりの行動プランを提起できたことは、数値化されたテスト的学力だけでは評価できない、子どもたちの将来への生き方の模索に大きな影響を与えている。また、地域の産業、自然、生活に関して、人間の視点から動植物の視点への広がり、生産者と販売者と消費者の利害の相克に気づき、悩み、自分なりの解決策を導く姿など、社会創造のための市民性の育成にとって、効果的な学習であったといえる。

ただ、これからは、さらに地域を越える視点、問題意識の継続性、「総合的学習」における評価の客観性の担保など、課題も見られる。

### (2) 「総合的学習」の課題

基本的な課題としての観点は、1.(3)で見たとおりである。

どれだけ、学校側に「総合的学習」に対する実践的取り組みの熱意があるかが、まず前提条件である。職員間の合意形成が第一である。

また、地域の協力が不可欠である。そのためには「総合的学習」の途中経過や成果を、外部に発

信し、実践の内容を地域の方々に理解していただくことである。

学習自体に関していえば、生活科から「総合的な学習」を通じて、地域の自然、産業、文化や人々などとの多様で豊かな「かかわり」を子どもたちに十分保障することと、その「かかわり」の深さが、課題探究のプロセスで獲得され再構成される認識の質の深まりにつながるということ、および、課題探究の中で生じた、地域への新たな捉え方や問題意識、地域を越えるグローバルな考え方や問題意識が、新たな「かかわり」の質の深さへ発展していくという、「かかわり」と生活や科学の認識深化との相互発展的関連を意識することが求められよう。

子どもが変わる、子どもの目が輝く、「総合的な学習」はそれだけの成果を、教科に劣らず持ちうるものである。今日、地域を核に、地域と家庭と学校が協働しながら、子どもを社会の主権者に育てる鍵は、「教科」のみならず「総合的な学習」の充実にあるように思われる。

#### —注—

- 1) 特に、戦後の生活教育や地域教育運動計画における地域と教育の関わりについては、川合章『生活教育の100年—学ぶ喜び、生きる力を育てる』（星林社、2000年）、大田堯『地域の中で教育を問う』（新評論、1989年）を参照。
- 2) 「基礎学力」論争としては、例えば、①「人類文化の宝庫を開く鍵」というように、生活に有用な道具としての読み書き算という理解（国分一太郎『6・3教室』1952年4月号参照）もあれば、②「他教科の学習の出発点であるとともに、一種の総合者であるという役割」（城丸章夫『現代日本教育論』新評論、1959年参照）というように、読み書き算は、他教科の認識と認識の方法とを準備するとともに、他教科において獲得された認識を総合的に発展させるのにも有力な役割を果たすという、人間の世界観形成上の積極的な役割を果たすという位置づけもある。また、③基礎学力は、国民として「最低限必要な教養」であると位置づけるものもある（大田堯「学力の問題」『教育学研究』18巻5号、1950年参照）。

また、学力自体の概念をめぐる論争についても、多くの論争があるが、その一部を見ても、①学力とは「計測可能な到達度によってあらわされる学習によって発達した能力」（勝田守一『能力と発達と学習』国土社、1964年）という考えや、②教育評価論の立場から、学力とは「教育的

環境において学習によって達成された結果」（沢田慶輔「学力について」『教育学研究』18巻5号、1950年参照）であると述べるように、客観的に計測可能なものに限定する考えがある。それに対して、学力とは、主観的な態度面も含めて「高い科学的なしかも生きた発展的な学力」を含むとし、知識・技能、理解・技術や、主観的な態度も含める立場もある（広岡亮蔵「学力、基礎学力とはなにか」『別冊現代教育科学』第1号、1964年参照）。近年では、「学んだ力（知識・技能）」、「学ぶ力（学び方、思考力、表現力等）」、「学ぼうとする力」の三要素を中心に学力を捉えようとする考えもある（柴田義松『21世紀を拓く教授学』明治図書、2001年参照）。

- 3) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年、201頁。
- 4) 同上書、88-90頁参照。
- 5) 同上書、105-121頁参照。