



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	総合的学習の時間における地域と結びついた学びへの展開：S小「探偵団」実践を事例に
Author(s)	井上, 大樹; INOUE, Hiroshi; 瀬戸, さやか 他
Citation	社会教育研究, 24, 39-53
Issue Date	2006-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28565
Type	departmental bulletin paper
File Information	24_P39-53.pdf



総合的学習の時間における地域と結びついた学びへの展開

— S小「探偵団」実践を事例に —

井上大樹・瀬戸さやか

はじめに

学習指導要領の改訂に伴い新設された総合的な学習の時間は、2002年度から全国の小学校・中学校で（高等学校は2003年度から）実施されることとなった。この時間の新設は教育課程構成の大きな領域変更を伴う教育改革である。そのあり方や学校教育への影響をめぐってさまざまな意見や疑問が出されているのが現状である。マスコミなどで騒がれている不登校児は毎年増加の一途をたどり、学級崩壊やいじめ、キレる子ども、暴力行為や少年非行など、子どもの周りには多くの深刻な問題が取り巻いている。この総合的な学習の時間が導入されることで、授業時数が減りさらなる学力低下を懸念する声も上がっている。

完全週5日制が導入され、各教科でさえ削減された少ない学校教育の時間のなか、さらに学級崩壊や学力低下問題など多くの難問を抱える学校という場で、この総合的な学習の時間を領域として設置する意義はあるのだろうか。総合的な学習の時間は各教科の時間と違い、細かく学習内容が決まっていない分、学校ごとの取り組みに格差が出ることも考えられる。また、「ゆとり教育」として授業時数を減らす中で教科の授業をこなし、新たに総合的な学習の時間の指導にかからなくてはならないため、教員の負担は相当増えていると思われる。その結果、学校ごとに特色を活かすための検討が十分にできず、進路指導の時間に充てたり、文部科学省の示す例示（自然体験、ボランティア活動、ものづくり、生産活動）をただこなしていくような、単なる体験の時間となってしまう傾向がみられる。この時間に取り入れられている体験学習も、体験するだけで終わってしまえば意味がない。総合的な学習の時間は他の教科と違い教科用図書もカリキュラムも決められていないので、学校間で“特色”というより内容に“格差”が生まれているのではないだろうか。

文部科学省は総合的な学習の時間を、『これまでと全く画一的といわれる学校の授業を変えて、①地域や学校、子どもたちの実態に応じ、学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動が行える時間②国際理解、情報、環境、福祉・健康など従来の教科をまたがるような課題に関する学習を行える時間として新しく設けられるもの』¹としている。本来、この時間は学校教育における学びを広げる可能性を含んでいると考えられる。つまり、内容や教科用図書が他の教科と違って規定されていないことから、地域や家庭との関わりを密接に行うことができるのではないかと考えられる。この学校、家庭、地域の共同関係による教育実践は、特に小学生という低年齢の時期にとって、子どもた

ちの意識、人格形成の将来に多大な影響を与えるのではないだろうか。

今回はある小学校の実践例をもとに、学校教育としての総合的な学習の時間と地域とのかかわりから、子どもたちの学びについて考察する。

I 総合学習めぐる議論

ここでは、子どもの学びにおける総合学習における議論についてまとめ、地域や生活と子どもの学びをどうつなげるかという視点から問題提起を行う。

1. 総合学習の位置付け

教育課程審議会は総合的な学習の時間の課題として国際理解や情報、環境、福祉など横断的・総合的な課題を例示している²。また、総合的な学習の時間を設置するのは、「知識と生活との結びつき、知の総合化の視点を重視し各教科などで得た知識・技能が生活のなかで生かされ、総合的に働くようにするように指導することが大切である」³としており、「総合」とは「各教科で得た知識、技能の総合化」を意味している。これに対して、新学習指導要領がいうところの総合的な学習の時間とは、新自由主義的な国家・社会システムの「改革」課題に応えるものの見方・感じ方・考え方と道徳性と学習の仕方を身に付けさせる時間、これらの「改革」課題に向けて知識・技能を総合化していく学習を組織する時間、という2つの意味を持っていると指摘がある⁴。

教育課程審議会は教育課程の中に総合的な学習の時間を一般の教科領域から分断して位置付けている。そして、今回の教育課程の改訂は、総合的な学習の時間を基軸にして「特色ある学校づくり」を進め、「個性を生かす教育」を実現しようとしている。課題別・主題別・選択教科別の多様な学習グループを編成して「横の多様化」を進めると同時に、多様なレベルの習熟度別の学習グループを「縦の多様化」を進めるものである。それらを通じ、「自分さがしの旅」を、高校の多様化・大学の種別化など制度上の「横の多様化」と、6年制中等学校、大学入学年齢制限の規制緩和、飛び級制度など「縦の多様化」に誘導することを狙っているといえる。さらにこの時間は、特色ある学校づくりを進めて、「学校選択の自由」を拡張していくための時間であり、子どもたちを「国家社会の一員」として教育すると同時に、かれらを新しい階層分化へと誘導していくための時間であるという批判もある⁵。

2. 「視点」「領域」論争

日教組・教育制度検討委員会の第2次報告に「総合学習」ということばが出てきた⁶。このときは「道徳」の時間特設の廃止を主張すると同時に、「総合学習」の必要性を解いただけで、その領域化の提案はしなかった。ところが1976年の日教組・中央教育課程検討委員会の中間報告では、それを

領域化するとしたために、その検討集会において「総合学習」は「視点」なのか「領域」なのかという問いが発せられ、領域化をめぐる激しい議論が展開された。そうした議論のなかで、中央教育課程検討委員会報告ではその領域化の提言を取り下げ、教育課程を「教科」と「自治活動を中心とする教科外諸活動」から成るとした⁷。これらの「総合学習」論は「教育における具体的全体性の復権」を求める議論を背景に提起されているが、あくまで「総合学習」の必要性を主張するものであり、その領域化を主張するものではなかった。

1960年代を通じて教科内容の現代化をリードした遠山啓は、総合学習の重要性を論じ、それに特別な時間を設ける必要があると論じた。科学というものは人間が実践を介して切り結んでいる現実から一定の局面を取り出したものであること、だから、個別科学を通じて認識された特定の世界を現実であるとすることはできないこと、したがって、現実の全体性の把握のために、教科の中で獲得された知識や技能を総合していくことが必要であることなどを理由としていた。彼は「事物の全体像」をとらえるために、教科学習とは別に「総合学習」の時間を設けるべきであるとした⁸。そのかぎりでは、遠山の主張はカリキュラム上に「領域としての総合学習」を提起するものであった。

城丸章夫は、中央教育課程検討委員会の「総合学習」の領域化に対して直接的に疑問を提起した。彼は教科と教科外という、ふたつの領域の固有性にもとづいて現実を全体的・総合的に把握することを主張していた。そのかぎりでは、彼の主張は「視点としての総合学習」であったといえる。「総合化・構造化」は、ひとつは、教科の中の「知的訓練」を通じて、もうひとつは、教科外・学校外の自主的な判断と行動を媒介として行われるとされていた。城丸にとって「領域としての総合学習」を設置することは、教科を立てて教育することを否定することを意味していた。そればかりか教科外の自治的活動からも切り離された「領域としての総合学習」はインドクトリネーション（教化）または道徳主義に陥る危険性ははらむと主張した。しかし、「領域としての総合学習」を試みることを否定してはいない。教育課程の自主編成が許されていない状況の中では、そのような試みを通じて教育の総合性を追求しなければ成らないことがありうるとしている⁹。

両者は直接に論争したわけではないが、「総合学習」の領域化をめぐる間接的論争であった。両者は、子どもに現実そのものを全体的・総合的に把握させる教育とはどういうものであるのかを問い、「教育の総合性」とはどういうものを問うていたという点では共通の問題意識に立っていた。しかも、その把握においては、現実についての問題意識ないしは現実に対する行動的なモメントが決定的な役割を果たすという点についても一致していた。ところが「総合学習」をカリキュラムの一領域として独立させることについては、両者は明らかに対立していた。

これに対し筆者は、「領域」として総合的な学習の時間を特別に新設する必要はないと考える¹⁰が、この時間を設置することで学校教育の可能性が広がることが考えられる。この時間が大きな可能性を秘めたものだと考え、その将来性に非常に興味を持っている。だが、「自ら学び、自ら考える力の育成」、「学び方や調べ方を身に付けること」は、わざわざ新しく総合的な学習の時間というもの

設定せずとも、身につけることができるのではないかと考えている。私なりに期待しているその可能性とは、内容や教科用図書が規定されていないこの総合的な学習の時間を、子どもたちの興味・関心・問題意識から発進させ、またそれらを尊重し、展開することが最も期待できる授業構成ができるのではないかとということである。

第3節 学校教育限定論

戦後、いち早く学校教育と社会教育の根本的再調整を提唱したのは宮原誠一である。宮原は「従来のような学校教育をつづけるかぎり、現代の社会において有効な教育的機能を果たしえないことがこんにちでは明らかになってきた」と述べ、学校は生活学習のセンターとなるべきであり、青少年にとってのみならず地域社会の全住民にとっても教養の有力な1つのセンターになるべきであることを提案し、その体制を作るために学校・家庭・地域の協力が必要だとした¹¹。

一方、日教組は教職員の労働時間の短縮を求める上で、学校教育法28条4項にいう「教諭は児童の教育を掌る」の「教育」の解釈を社会教育法にいう「社会教育」は含まれないと厳密に適用しようとした(学校教育限定論)。それは「学校教育の本務労働は、教諭においては授業を中心とした学校の自主編成による教育課程により行われる教育活動に限定して解釈され、考えられるべきである」からであり、それ以外の教育的活動は就学青少年の社会教育で本務外であるという立場をとった¹²。これに対し藤岡貞彦は、子どもの権利である学校内・外における統一的総合的保障が強調されていることと学校教育限定論とが相反しているという問題点を指摘した。つまり、学校内あるいは地域における子どもの生活の計画化に対して、教師あるいは教育活動とは無縁あるいは非本務的であるのかと問うたのである¹³。

全国生活指導研究協議会(全生研)は第18回大会(1976)の主題を「集団作りを通して学校と地域の教育力を高めよう」とし、子どもたちは学校で団結して生活と自治を回復するとともに、地域でも団結して生活と自治を身につけなければならないという発想から、学校外における「地域子ども組織」づくりや第2の学校である「地域子ども学校」に取り組んできた。高度経済成長政策のもと生活の基盤が根底からくつがえされ、同じ土地に住みながらも互いがばらばらに切り離された大人社会により、子どもが地域での生活から学びとってきたいろいろなものを失う結果となったと指摘している。しかし住民の自治や地域の民主主義を強める活動が活発化し、この新しい復権運動から子どもたちが生活と文化と労働を教育しうる地域づくりを進めようと考え、そのために大人たちが生活と労働によって支え合い、結び合って生きていける地域を復活させるために全住民が大人の一人として参加すべきであると提案した¹⁴。

3. 小括

ここまで、総合学習をめぐる諸議論をみた。なお、教課審は総合学習を「各教科で得た知識、技

能の総合化]であるとしたが、学校という組織の中だけで教科同士をつなげるだけでなく、地域や生活にも目を向け、社会全体における視点としての「総合学習」が行われるべきだと筆者は考える。学びは学校・家庭・地域においてその基礎が獲得され、それを子どもたち自身が生活の中で有効に活かすことができるものであるべきである。次章では、このような可能性を最大限に引き出していると思われる教育実践をとりあげ、検証したい。

II S小「探偵団」実践

ここでは、佐藤^{きとうひろ*}広也教諭¹⁵のS小学校¹⁶における実践をもとに総合的学習の時間における学校教育と地域との関わりを検証する。佐藤教諭は総合的な学習の時間で地域から多くの素材を扱っている。さらに、児童の興味から総合的な学習の時間の課題設定をしていることや、生徒が積極的にしかも楽しそうに取り組んでいる様子が常にうかがえる。また、視点としての総合学習を地域に目を向けて授業を構成している点においても非常に特徴的である。

佐藤教諭はおもしろくて根源的な学びを「アニメーション¹⁷」でくり、探偵・探偵団スタイルで全ての学びを構築しようとしている。アニメーションの学びは受身ではなく、能動的な生きいきとした学び・生きるということを指している。佐藤教諭は遊び、共同し、探偵するというコンセプトのもと「学び探偵団アニメーションクラブ」に所属する。そして、物に向きあい、物が語るのを聞き取るという<モノ語り>をしようと提案している。また、“only connect” (P.L. トラヴァース)、「考えるということは結びつけること」という視点を大切にしている。体験や教科で学んだことを子ども自身の生き方や住んでいる世界と「結びつける」ことで深い学びにしたいというねらいがある。つまり、「ほう！そうか」という深い納得と合意のある学びの展開を常に構想している。

本章では、個別（短期）の取り組みと半年程度の長い期間にわたる取り組み（「ほうほう（4×4）探偵団」）をとりあげ、地域の素材を活用した子どもたちの学びについて検討する。

1. 個別の取り組み

(1) 彫刻美術館探偵団

札幌彫刻美術館本館・記念館は本郷新によって寄贈された彫刻・絵画・資料・図書を所有する美術館で、佐藤教諭の「ナワバリ¹⁸」のひとつである。佐藤教諭は小学生、大学生に対してこの美術館で探偵団を行っている。

探偵団では、まず彫刻をじっくり見てその作品と同じポーズをとる。そうすることで、モデルの気持ちを想像したり、モデルのセリフを考えたりするという。また、作品に自分たちなりの題をつけるなどして、児童の豊かな想像性を生かすことができるような実践が行われている。そうして作品と向き合った後には、その彫刻たちが作り出された経緯やその作品のもつ歴史を学ぶという。そ

して、一体の銅像から時代や関わったそれぞれの人間の物語に触れることができるのである。

(2) 動物園探偵団

佐藤教諭は小学校の児童、大学教職課程の学生を教えるとき必ず動物園探偵団を行うという。目の前に生きいきと動く動物達を見ながら、みんなで知恵を出し合い「探偵」もしくは「探偵団」として彼ら動物の不思議を発見してゆく学習を大切にしている。

学習という点から考えて動物園は動物の体のつくりや食べもの、環境とのかかわりや進化を学ぶ場所ということも言える。動物園がどんな役割を果たしているのか、ということに対応して何を学ぶかを考えていくのは当然だが、一般に子どもから大人までが行く動物園では、以下の3つとなるのではないかと佐藤教諭は提案する。

- ①よく見聞きし（探偵し）、実際の動物に触れながら、進化と環境の変化を探偵し学ぶ。
- ②動物園に関わる人びととのふれあいや交流の探偵を楽しむ。
- ③動物園の中にある植物をよく探偵しその生態を学ぶ。

佐藤教諭は探偵の基本として「子ども動物園」から探偵団実践をはじめた。それは、動物の「要素」を知識として扱うのではなく、動物そのものに子供たちを向き合わせる大切だと考えているからだ。「子ども動物園」ではその動物に近寄ることができるため、この「子ども動物園」を基本の探偵として行い、そこから延長の探偵、応用の探偵へと広げている。そうして総合的な学習の時間の成果は、学習発表会でひとつの形になる。それは大きな紙芝居と、体育館での子どもたち自身による再現動物園として行われた。子どもたちは準備期間中、本・図鑑・インターネットを駆使して、もちろんフィールドワークの成果も十分生かして準備し、発表会に望んだという。そうする中で、動物園の園長をはじめスタッフとの交流もとれたようである。

(3) 大豆探偵団

学校の畑に何を植えるかという話し合いで、子どもたちからは昨年も植えた「枝豆」「大豆」という提案が上がった。豆にも歴史があるのに大豆＝枝豆とひとことで済ましてしまうのは合点がいかないと考え、総合的な学習の時間で大豆を取り上げた。

大豆は北海道の開拓時代に本州の人間によって持ち込まれたという歴史をもつ。総合的な学習の時間・社会・理科という分野で「大豆」を、植物として、食物として、作物として商品として扱う。しかし豆腐一つとってもその工程がわからないということで、佐藤教諭はある豆腐店へと出向いた。次の日には、他の教員をひきつけて夜中、豆腐屋に集合し、はじめからその作業工程を見学した。“わくわくどきどき”と表現しているように、先生方にとっても初めて見る光景で新鮮だったのだろう。そして次の日、さっそく子供たちにその話をして「豆腐探偵団」の授業をした。

大豆を素材に商品製作の過程をたどり、地元の豆腐屋さんとの関わりを交え、豆腐を用いて調理

実習をする。さらに ALT も参加し、「国際大豆探偵団」に展開する。こうして枝豆と大豆が同じ物と知らなかった子どもたちがすすんで調査し、大豆のあらゆる方面からアプローチして学びを広げていったのだ。

この大豆探偵団での学びは秋の学習発表会で再現コーナー・石臼コーナー・豆腐づくり体験コーナー・試食コーナーを設置する形となり、さらには「小さな小さな大豆マンの大きな大きな夢の冒険」という劇になり、「広報さっぽろ」に掲載されたおひな様になる、という形でまとまった。

2. ほうほう（4×4）探偵団

< 1 学期 >（図 1 参照）

○きっかけ

札幌は水の都である。ここに目をつけた佐藤教諭だったが、子どもの生活と川の関係が深いとはいえない状況で「川を素材に総合的な学習の時間をやろう」とはすぐに提案できなかったようだ。水は生活と密接でありながら子どもたちの生活感の実態とはかけ離れているのだ。札幌を拓いた和人たちにアイヌは「ハルニレを見て水のある場所がわかる」と教えたという。そこで、子どもたちに動機付けとして、ふきのとうの生えるところに水があるというきっかけを子どもたちに与えた。そうするとさっそく興味を引き、子どもたちが探偵したいと言い出した。

○調査

社会科の「学校の蛇口の数調べ」や理科での「春の芽吹き」を重ね、水の調査を開始する。ふきのとうのある地面にホースを刺すと濁った水が出て、やがてそれは透明な水に変わった。しばらく子どもたちはその水のわき出る不思議さに魅入られたように「先生、これ飲めるの？」という言葉から COD 測定キットを用いて調査をすると、この水は「きれい」という結果だったが、水道水は「よごれている」となり、飲料の適否とはイコールでないことを知る。

遠足で円山公園からユースの森へ向かう際、10ヶ所のポイントを決めて水質調査を行った。この水質調査はあくまできっかけであるという。グループごとにポイントを割り当てて、公園や池のにおいやにごり、水温、色、COD の調査を行った。たどり着いた円山八十八ヶ所の大師堂には井戸とポンプがあったが「飲めません」との表示があり、がっかりするとともに謎が残った。

○生活の中で生まれた問題意識と関連付ける

子どもたちの生活の中では日常的に川は意識に無く、生活のどこにも位置付いていない。しかし、何人かは水と生活へのこだわりを持っていた。ある子どもの家の前の小川には絶滅危惧種のニホンザリガニがいる。しかしそのザリガニをとりにくる人がいるため、その子どもはどうしたらザリガニを守れるか悩んでいた。この悩みを、その子だけの問題にしたいと考えた佐藤教諭は、これ

を「環境」を考える軸にしたいと考えた。この小川の水は三角山から流れてくる。

地図で川の流れを調べた子がいた。正式名称「琴似1号川」の流れを追い、地図上で途切れたところが地下へ流れ込むところだということを知る。その川はザリガニの川へつながっているらしいこともわかったという。地図に子どもたちは深い興味を示さないが、地図を読むということは地形を読むことである。佐藤教諭は地図を見ながら情報を得て、分析していく力を数値で表す必要はないと考えているという。

○登山でゴミと向き合う

三角山登山に向かう前、佐藤教諭はゴミ袋をグループに1枚渡して空き缶限定で拾ってみましようという提案したところ、子どもからはあんまり落ちてないと思うとの意見が出た。そこで子どもに何個くらい予想させたところ、「1班5個として5グループで25個ってとこかな」という。実はこの時期、空き缶や大型ゴミがたくさん落ちているということを佐藤教諭は知っていた。登山を開始してから子どもたちから驚きの声があがった。チャイルドシート、冷蔵庫、タイヤと様々なゴミが散乱していた。子どもはだんだん寡黙になった。ゴミ袋は満杯になり、1組だけで207個の空き缶が拾われた。「どうなっているんだ!」というまっとうな子どもの声を大事にしたいと思ったという。この山の登山は今回が初めてだったわけではないが、今まで見ているはずのゴミも学習すると見過ごせなくなってくる子どもたちに対し「なんて健全だろう」と思ったという。ここで子どもたちには戸惑いや怒りの感情が生まれ「ゴミ」に対する意識が芽生えたのだった。

○意識化したゴミ問題をどうするか

登山をきっかけに三角山のゴミ問題をどうしたら解決できるのかと考え、ある子どもたちは「三角山のゴミをなくすにはどうしたらいいんですか」と市役所へ電話をした。水やゴミに興味を持ち、おもしろいと子どもたちは思う。身近ではなくても探偵で子どものものになるのである。ここで一人の子どもが、ゴミステーションに古タイヤが出されているのを目にし、古タイヤは市で回収するゴミなのかという疑問を持った。そこから子どもたちは地域のゴミの分別方法や、山にあったタイヤの処分の方法を研究し始めた。これは最終的に、家庭ごみと不法投棄ゴミの扱いの違いを環境部の方に教わることとなる。そこから発展して、子どもたちの意識は山のゴミはどうやったらなくせるかという方向へ向かう。さらに、学習が進むと保護者を交えたゴミの撤収作業が取り入れられた。市の環境部と保護者と共に、山を本来の姿へと戻すためゴミを拾う子どもたちには充実感があつた。

○前年度の大豆探偵との関連

また、前年までの「大豆」の探偵団と結び、井戸水から豆腐を作る豆腐屋さんも調査の対象となる。その時は「豆腐」に注目していた子どもたちには水が見えていなかったようである。水につい

て総合的な学習の時間を進めるうち、子どもたちの中には昨年とは違ったものの見方ができるようになったのではないか。

○ALT とのかかわり

このゴミ問題は国際理解教育にも発展する。ALT にゴミに関する質問を子どもたちがぶつける。アメリカではリサイクル社会であることを教わるとともに、不法投棄はアメリカでもあることを知り、ゴミが世界共通の問題であると、子どもの中に意識として根付いた。

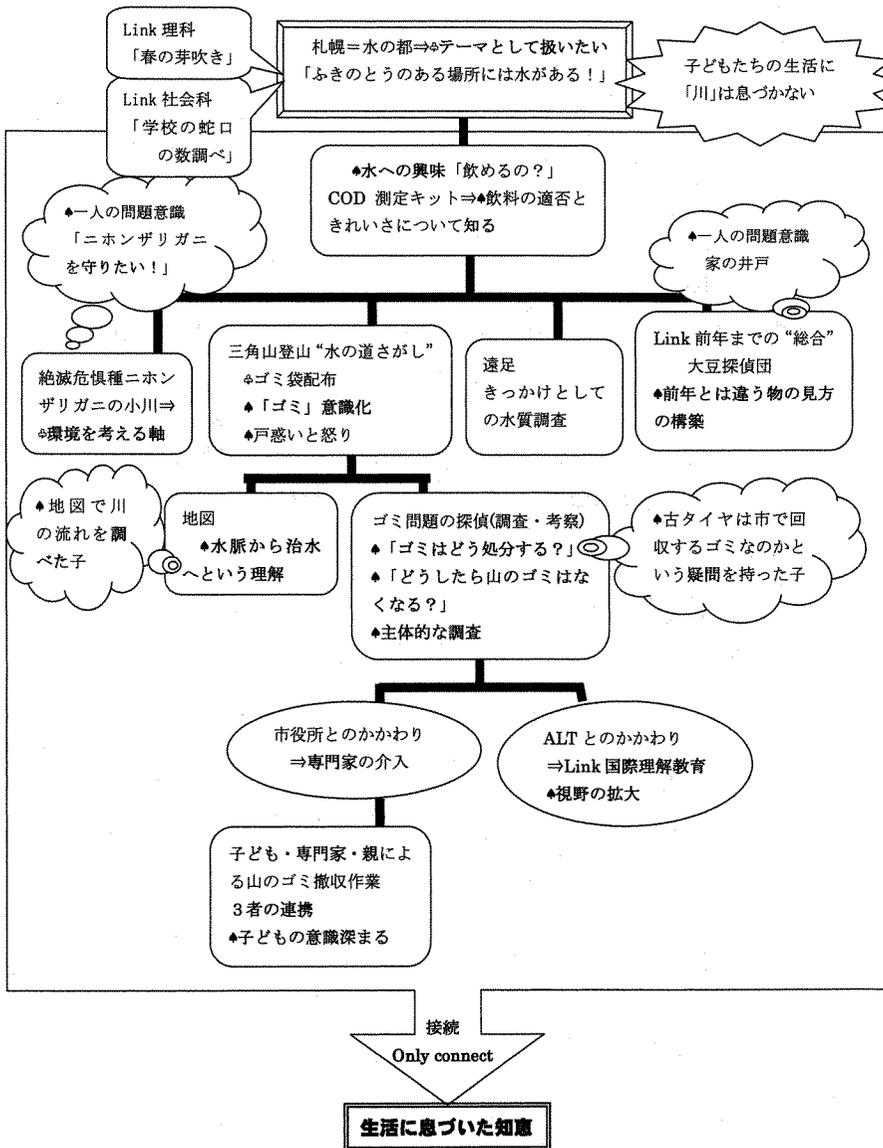


図1 ほうほう探偵団1学期の流れ (⊕は教師 ◆は子どもの意識を示す)

○その後の展開

佐藤教諭はひと通り実践を終えた後、その後の展開について以下のような見通しをたてた。

- ・メッセージボードでの呼びかけや三角山のよさのお知らせ→撤収、取り替え、書込み
- ・今後の活動の全校への呼びかけ→校内放送や三角山での展示とポスターセッション
- ・ダンボールコンポストの家庭での取り組みの集約と発表
- ・学校・教室でのゴミ減量、分別への取り組みの日常化
- ・三角山全体の環境保全への取り組みの焦点化→ニホンザリガニを守る、山を育てる展開へ
→森林空間研究所とカミネッコンでの植樹、豊平川ウォッチャーズとの共同の学び

そしてこれらを全て実現したという。

< 2 学期 > (図 2 参照)

○森林空間研究所での展開

S小での校外授業を行っている際に、佐藤教諭は森林空間研究所という興味深い施設を発見した。

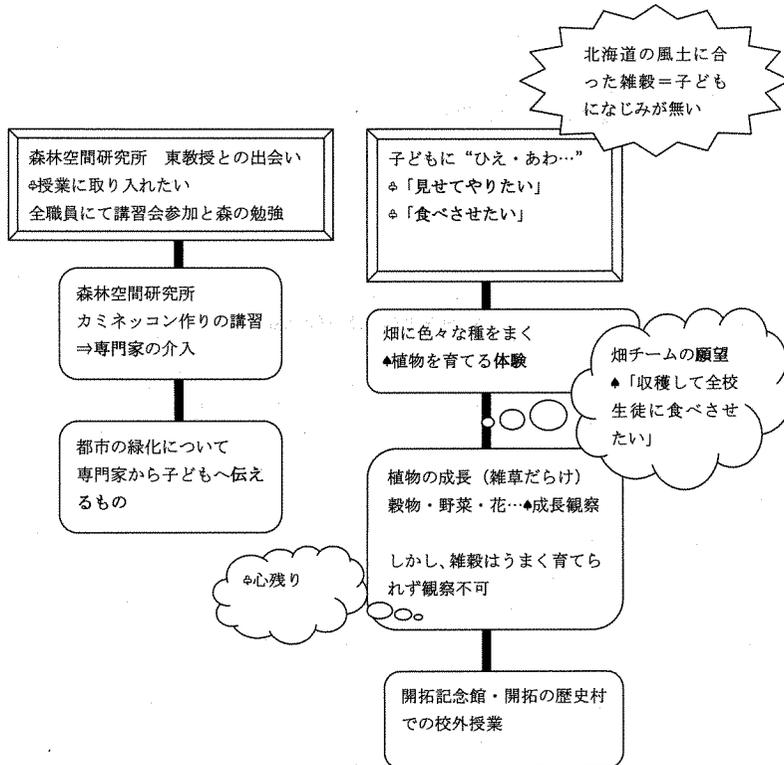


図2 ほうぼう探偵団2学期の流れ (♣は教師 ♠は子どもの意識を示す)

そこで東教授と出会い、ぜひ学校教育に取り入れたいと考え、教職員全員で講習会に参加し、さらに森の勉強をして授業への下準備を行ってきたという。このほうほう探偵団では2学期にこの森林空間研究所の東教授との学びが展開されることとなった。

○畑での展開

現代の北海道では米づくりが盛んだが、品種改良が進む以前は北海道の風土にあった雑穀が作られていた。そんな雑穀を子どもたちに見せてあげたい、食べさせてあげたいと考えた佐藤教諭は畑に「はとのえさ」や「野鳥のえさ」をはじめ、子どもと共に色々な種類の種をまいた。それは子どもたちにとって植物を育てる体験となる。結果として他の植物が順調に育ってしまったため、ひえやあわなどの雑穀はうまく観察できずに終わってしまった。そこで、北海道開拓記念館・開拓の歴史村で校外授業として開拓時代の作物を観察に行という流れになった。

<三角山祭> (図3参照)

佐藤教諭はいつも1年間の学習の一つの頂点として、この10月の三角山祭を意識している。このイベントでは学年ごとに展示ブースや体験コーナーを設けており、探偵報告やパフォーマンスなどを学びの集大成として発表する場となっている。全く個別化されたテーマの発表会ではなく、いくつかのテーマごとに「探偵報告」のシェアリングをする場という位置付けなのだ。S小では皆この頂点にむけて学びを重ねているのである。

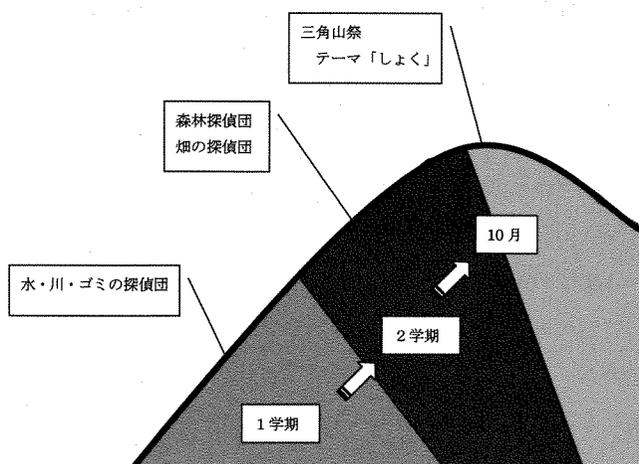


図3 ほうほう探偵団実践の流れ

3. 分析

1. で取り上げた実践例は、2. で取り上げたものと多少違った一面をもっている。前の3つの実践例は一つのテーマに絞って、子どもたちの普段見えていないものを先生がガイド役となって学んでゆくものであり、これらの良い点は一つの素材を深く掘り下げることができる点である。ただし、今回は、子どもたちの興味関心を尊重し授業展開するという佐藤教諭の授業構想が最も色濃く表れていると思われる、ほうほう探偵団の1学期に注目して分析する。

水・川・ゴミの実践は子どもたちに息づかない水・川を出発点として、子どもたち一人ひとりの問題意識や他教科、前年度の“総合”と結びつけて発展している。

『<見ることと見えることは違う(マーシャブラウン)>という言葉のように興味をもって接していかなければなんのこともない。水を扱う道筋として、もちろん社会科や「私たちの札幌」からのものがある。そうした「家庭の中から」「学校の中から」という道筋も必要である。そこを“総合”の接続ではむしろもっと子どもの思い・願いからの出発を大事にしようということにした。』¹⁹

と語っているように、この実践からは普段の生活では目にしている意識されていないものを総合的な学習の時間で扱うことで、子どもたちの意識に根付いていく様子が良く見える。つまり、子どもたちの視野を広げる授業を展開することができたといえるのではないか。水を巡る探偵は、飲料水の謎と、ニホンザリガニの住む小川、三角山から流れる川へ、さらにゴミ問題へと発展した。つまりこの実践では子どもたちの興味を尊重し、総合的な学習の時間の主流に子どもの持つ興味や疑問を次々とつなげ輪を広めているという点から、この一連の流れは非常に自然であるように感じた。この実践は無理に作ったテーマや段取りに子どもを当てはめた授業ではないことが明らかである。そのように子どもの自然なペースに沿って展開することで、子どもたちの疑問が一つ一つ大切に扱われ、探偵団という共同的な学び方により、きちんと段階を踏んで理解を獲得していると思われる。

佐藤教諭の実践の大きな特色は、

『水や環境の問題を、大人が解決できない問題の「結果」を鵜呑みにして守ろうという活動を出口にして良いのだろうか』²⁰

と語るように、授業の入り口と出口を限定しないところにあると思う。最初から教師が規定した枠通りに授業を進めていくのが今の学校教育の現状だと思われる。しかし、総合的な学習の時間では、佐藤教諭の行っている実践のように自然な流れを取り入れることができるのではないだろうかと考えている。つまり、自然の川の流れに例えると授業で学びたい“主流”²¹が教師の構想の中にあり、その発信源は子どもたち一人ひとりに内在する問題意識や疑問、興味関心のような“小さな源流”である。その“源流”が“主流”に結びつき“合流”することで川は大きくなって発展してゆく。その中で子どもたちは多くのことを吸収し、最終的には生活に密着した意識、つまり知恵となって子どもたちに戻ってくるのではないだろうか。

『一人ひとりの生活、<衣食住><家族><社会での生き方>といったものを<接続して>宇宙船地球号の一員として考えるきっかけとできるかということ大切にしたい』²²

と佐藤教諭は考えていた。

実践を見てみると、古タイヤがゴミステーションに出されている場面と出会ったひとりの子どもの問題意識を、総合的な学習の時間の主流である“S山のゴミ問題を子どもたちの生活に息づかせる”ということと関連させ、一つの支流（源流）として取り入れている。そしてそのひとりの子どもの問題意識を、探偵団というスタイルで共同の学びとし全体の問題として扱い、子どもたちが主体的にゴミの分別の仕方を調査する流れとなる。このように生活から生まれた問題意識を一度、教科をベースとした“総合”の授業の中で意識化し、そうした問題に対して子どもたちはそれを再び日常生活へ生かしていくことができると思われる。

また、

『活動主義の生活科や「総合」ではなく、<知識を知恵に変える活動作りを「探偵団」で>と言い続けてきた。動物園で学んだ生きた動物学が蓄えられ、三角山の森の熊さんやエゾリスやザリガニとの<共生>の視点に接続できないものかと考えている。』²³

とさらに接続を広げる提案をしている。

そして、この実践では保護者と市役所の職員を交えたゴミの撤収作業が取り入れられている。これはまさに学校・地域・家庭の三者の連携が最も小さな単位で行われたということである。学校での学びを三者間で共有することで、日常生活に関連づけることができ、さらに子どもの学びが深まったといえるのだと思う。

III まとめと残された課題

佐藤教諭の実践の流れをまとめると、子どもの学びと地域と密接に結びつけることを重視して展開していることがよく見えてくる。

やはり、総合的な学習の時間は他の教科よりその構想に手間と時間がかかり、また評定されないということで軽視している人も多いだろう。しかし学校教育において総合的な学習の時間は授業時間数から見ても非常に大きな位置を占めている。この時間を単なる体験活動の場としてしか捉えていないと、存在意義を失ってしまうと思う。

また中教審は、学習指導要領の見直しをめぐって総合的な学習の時間について重要性を強調しながらも、授業時数や具体的な在り方について再検討を求めたという²⁴。だが、この時間を簡単に諦めるべきでないと思う。この時間を領域化したことで総合的な学習の時間のあり方だけに目を向けるのではなく、学校教育の機能を考え直し、社会全体の教育のあり方及び子どもの学びを見つめ直すきっかけとなったように思う。このような視点から「開かれた学校」を作ってゆくことが重要なのではないだろうか。

佐藤実践の中では子ども一人ひとりの問題意識をひろって組み込んでいるため、子どもたちが実

践に取り組み、学びを共有してゆく中で、本人にとってはより主体的に問題に取り組んでゆく支えとなり、周囲の子どもにとっては自らひきつけられるレベルで新しい視点を広げるきっかけとなる。子どもたち一人ひとりの小さな課題を一つずつ解決するこの実践は、教師がその流れを限定していないため授業の中では終結しない。この実践では生活の中で生まれた個別の問題意識を学校の中で共同的に扱っているが、それは「生活に活かされる学び」というより、さらに一步先に進んで「それ自体が生活の一部」となっていて、生きてゆくことの縮尺であるかのように見受けられた。

今回の研究ではその実践を直接目で見て追うことができなかったため、さらに詳しく子どもの意識変化と学習のプロセスを追ってゆくことで、子どもが獲得した学びとはどのようなものなのかが明確に見えてくると考えられる。

また、授業に関わった地域の人間や専門家の視点や問題意識を聞き取ることで、地域と学校が共に子どもを育成してゆくために、どのような連携が必要なのかということが明らかになるだろう。三者の連携という点で、学校からの要請に地域が応えるだけではなく、今後は地域からの働きかけに学校がどう対応していくかということも考えなければならない。

(注)

- 1 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/020501.htm#top
- 2 文部省教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（審議のまとめ）」、1998
- 3 同上
- 4 竹内常一「生きる勇気を育てる総合学習」『生活指導』2000年2月号
- 5 同上
- 6 梅根悟『日本の教育をどう改めるべきか』、勁草書房、1972
- 7 日本教職員組合（編）『教育課程改革試案』、一ツ橋書房、1976
- 8 遠山啓『競争原理を超えて—ひとりひとりを生かす教育』、太郎次郎社、1976
- 9 城丸章夫「『総合学習』について」『教育』第322号、国土社、1975
- 10 その点において筆者は城丸氏の立場に近いとも言える。
- 11 宮原誠一「社会教育の本質と課題」『教育と社会』、金子書房、1949
- 12 日教組「学校教育と社会教育の分野について」『教職員の労働時間と賃金のあり方』、1971
- 13 藤岡貞彦「学校教育と社会教育の再編成」『ジュリスト』603号、1977
- 14 全生研「<地域>を実践の視野に」『生活指導』1976年7月号
- 15 札幌の小学校教師。北海道教育大学非常勤講師（生活科教育学・教育方法学）。学び探偵団アニメーションクラブ世話人・長倉洋海の写真を見る会札幌会員・国際ほうそうか探偵団長。著書に「動物園のアニメーション」「子供たちはワハハの俳句探偵団」「初めてのアニメーション（共著）」「ぼくらは物語探偵団（共著）」「見直そう！食と人のつながり・スローフード（共著）」「教えから学びへの授業づくり国語（共著）」「教えから学びへの授業づくり算数（共著）」「これからの小学校教師（共著）」「総合学習109人の実践全3巻（共著）」などがある。2004年4月からI小に転任し、ここで紹介するのは前任校の実践である。

- 16 S小学校は学級数9学級で全児童約270名程度の規模である。校区及び付近には彫刻美術館、動物園、S山などがあり、文化施設や自然に恵まれた閑静な住宅地である。「S山の自然と共に心豊かに育つ子供」を学校の教育目標として掲げている。
- 17 アニマシオンのanimaの語源は、魂、命を意味するラテン語である。つまり生きいきと生きていくこと、それがアニマシオンの本来の意味である。
- 18 佐藤教諭は、この美術館でくり返し総合的な学習の時間を展開している。職員の方々とも親しく、個人的にも何度も足を運んで深く関わり、共に協力して子どもたちの教育について考えている。
- 19 <http://eco.goo.ne.jp/tantei/files/page2.html> (現在は閲覧できない状態にある)
- 20 佐藤広也「タラリン佐藤のトライアングル日誌②」、『食農教育』2001年9月号
- 21 佐藤教諭は、日常から地域に目を向け、人脈を広げ、活動の場を広げているため、独特かつかなり広い構想を持っている。
- 22 前掲、「タラリン佐藤のトライアングル日誌②」
- 23 佐藤広也「タラリン佐藤のトライアングル日誌①」、『食農教育』、2001年7月号
- 24 文部科学省中央教育審議会初等中等教育分利会「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(審議の中間まとめ)」、2003