

総合的な学習の時間における 教室を拠点としたカリキュラム開発の意義に関する一考察 創設期の実践事例の分析を通じて

著者	白井 克尚
雑誌名	東邦学誌
巻	50
号	1
ページ	1-13
発行年	2021-07-27
URL	http://doi.org/10.20728/00000563

総合的な学習の時間における 教室を拠点としたカリキュラム開発の意義に関する一考察 —創設期の実践事例の分析を通じて—

One consideration on the significance of classroom-based curriculum
development in the time of comprehensive study
—Through analysis of practical cases during the founding period—

白井 克尚
Katsuhisa Shirai
愛知東邦大学 教育学部

本研究の目的は、総合的な学習の時間における教室を拠点としたカリキュラム開発の意義に関して、創設期（1998-2001年度の期間）の実践事例の分析を通じて考察することである。対象とする実践事例は、筆者が新任小学校教員時代の2000年度に取り組んだ第4学年「S川ホテルいっぱい大作戦！」の実践である。本稿を通じて明らかになった点は、以下の三点である。第一に、学年・学級ごとに総合的な学習の時間のカリキュラムを開発し実践していくことの重要性である。第二に、総合的な学習の時間において、「つかむ」、「ふかめる」、「ひろげる」といった学習過程を組むことの大切さである。第三に、総合的な学習の時間において〈個別化する〉、〈共有化する〉といった学習を組織化することの必要性である。

1. はじめに

本研究の目的は、総合的な学習の時間（以下、総合的学習）における教室を拠点としたカリキュラム開発の歴史的意義に関して、創設期の実践事例の分析を通じて考察することである。本稿では、総合的な学習の時間の創設期を、学習指導要領の改訂から移行期間を含む全面実施までの1998（平成10）-2001（平成13）年度の期間と定義する¹⁾。

1996（平成8）年7月、中央教育審議会は、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」において「変化の激しい、先行きの不透明な、厳しい時代に『生きる力』を子どもたちにはぐくんでいかねばならない」とし、「生きる力」を今後の教育の基本目標と位置づけた。「生きる力」は、「いかに社会が変化しようと、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資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」というように知・徳・体の三面から定義された。

そして、1998（平成10）年7月、この「生きる力」を育むことを目指して、教育課程審議会答申において「今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割を担う時間」として「総合的な学習の時間」の創設が提言

された。さらに、1998、1999（平成10、11）年の学習指導要領の改定により、「総合的な学習の時間」が、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、養護学校（当時）の教育課程に位置づけられ、2000（平成12）年度から段階的に始められ、2002（平成14）年度から全面实施されることが決定された。

このように鳴り物入りで導入された「総合的な学習の時間」であったが、2002年1月、文部省（当時）は、当時巻き起こっていた「学力低下」論に対応する形で「学びのすすめ」を出した。そのことにより、「基礎・基本の重視」から「総合的な学習の時間の失敗」²⁾といった論調になっていく。

また、2003（平成15）年には、中央教育審議会答申において、「総合的な学習の時間」については、その趣旨に即した創意工夫あふれる取り組みが増加する一方で、「『目標』や『内容』が明確でなく検証・評価が不十分」³⁾な実態が明らかになり、学習指導要領の一部改正が行われ、「総合的な学習の時間」の充実が示された。

このような論調に沿って、2008（平成20）年版の学習指導要領において「総合的な学習の時間」については「探究」的な学びを、教科の授業については活用型の学びと習得型の学びを、「車の両輪」として推進することが示されていた。

では、「生きる力」の育成をめざして創設された「総合的な学習の時間」は、その実際において、どのような児童生徒の育成を目指していたのか、またいかなる児童生徒の資質・能力を育んできたのか。そうした創設期の「総合的な学習の時間」において育まれた「学力」の実態に関する研究は、村川（2002）⁴⁾や日本生活科・総合的学習教育学会（2015）⁵⁾が統計調査として取り組んだものがある。しかし、それぞれの学校で目指された「生きる力」⁶⁾の実際に関する事例的検討は、やや低調である。久野・大内・齊藤（2014）は、そうした総合的学習におけるカリキュラム評価に関する理論的研究が、十分に進んでいないことを指摘している⁷⁾。そのような先行研究の状況を踏まえ、総合的学習の実践の成果に関する研究が求められているといえる。

これまでにも、事例分析を通じて総合的学習の歴史的意義を明らかにした研究⁸⁾はあるが、本稿では、創設期における教室を拠点とした総合的学習のカリキュラム開発の意義に注目したい。なお、対象とする実践事例は、筆者による新任小学校教員時代の実践⁹⁾であることを予め断りたい。

2. 実践の背景

（1）総合的な学習の時間における環境学習の意義

現在、ゴミ問題や環境破壊による地球の温暖化、大気汚染などの環境問題の深刻さが、指摘されて久しい。地球全体として限りある中で生活していることが問題視されているのであり、そうした環境問題の解決に、未来の世代の生存に対してのわれわれ自身の責任ある行動が試されているといえる。

こうした状況の下で、今日では、あらゆる学校教育を通じて環境学習の必要性が求められている。自分たちの生活が環境問題に関わっていることを自覚し、生活を見つめ直しつつ環境に積極的、主体的に関与していくことが必要だと考えられているのである。『小学校学習指導要領総則』（文部省、1999年）においても、環境などの総合的な課題を、学校の実態に応じた学習活動を行うものとして挙げられている。未来をこれからの世代に託すといった意味においても、小学校段階での子どもたちの環境倫理の形成を促す活動の重要性を認めることができる¹⁰⁾。

環境問題に関しては、既存の教科の学習だけでは学習者のニーズに応えられないということが指摘される。なぜな

らば、環境問題は、地球的な規模で人類の将来に関わってきている問題であり、社会的価値の問題や政治的・経済的問題にも関連し、既存の教科の領域だけでは扱いきれない性格を持っているからである¹¹⁾。

しかし、こうした多面的な視野に立った環境学習は、全ての子どものあらゆる段階において期待されうるものでもない。『環境教育指導資料（小学校編）』（文部省、1991年）では、小学校低・中学年において「自然の感受」を、小学校高学年において「環境問題への直面・認識」とともに、「因果関係や相互関係の把握力、問題解決力」の育成が期待されている。そこには、子どもの発達段階の問題や、個人の価値選択の問題が含まれている。したがって、いかなる形の環境学習であれ、あくまでも子ども自身の課題意識がまずもって重視されなくてはならないと考える。

（２）教室を拠点とした総合的な学習の時間のカリキュラム開発

筆者が在籍したK小では地方教育事務所から1997（平成9）年度より研究委嘱を受けて、「自分らしさを発揮し、心豊かに生きる子どもの育成～地域を生かした総合的な学習（あおい学習）への取り組みを通して～」を研究主題とした総合的な学習「あおい学習」に取り組んでいた。「あおい学習」という名称は、校区に自生するホテイアオイに由来し、「あ」しをつかってしらべよう、「お」もいやりの心でかかわろう、「い」かそうみんなの思いといった学習を進める姿勢を表している。また、「ふるさと」、「ふれあい」、「環境」をキーワードとし、地域を生かしながらカリキュラムを組み、実践を行っていた。中でも特徴的であるのが、〈個別化する〉、〈共有化する〉といった学習過程である。これは、子どもたちが、おのおの自分のテーマ（調べたいこと）に向けて追究する活動テーマ（調べたいこと）を持って個別に追究してきた内容を、話し合い、深め合う活動である。この活動を、環境学習に適用すると、子どもたち一人ひとりが環境問題に対する自らの価値観を常に見直しながら問いつづける姿勢につながっていくと考えた。

さらに、K小では、学年・学級ごとにカリキュラムを組み実践しているといった特徴もあった（表1）。筆者の所属した第4学年の学年カリキュラムの大きなテーマは、「町づくり」であった。そこで、本実践の開発に際し、学級の子どもたちに対して、環境学習を通して身近な環境に眼を向け、働きかけていこうとする意識を育成していく事により、その目的が達成されるのではないかと考えた。

本実践「S川ホテルいっばい大作戦！」は、K小の「あおい学習」の考えに基づき、身近な環境であるS川との関わり合いを通して、学級の子どもの実態を踏まえ構想され、実践されたものである。教室を拠点とした総合的な学習の時間のカリキュラム開発の実践として捉えることができる。

3. 実践の視点

（１）子どもの実態

クラスの子どもたちは、昨年度の「あおい学習」の実践を通して、総合的な学習に対して関心が高いようである。校外での活動にも意欲的に取り組んでいる。昨年度、子牛を育てる実践を行ったクラスもあり、生き物についても非常に興味を持っているようである。

しかし、捕まえたドジョウの水槽が濁っていても放置していたり、ヘチマに水を与えずに枯れさせたりしまうなど、調査活動や飼育活動に飽きやすい面も目立つ。

表1 2000（平成12）年度 あおい学習活動一覧

学年	1組	2組	3組	4組	
1	お花へんしん 物語 あさがおの色水 わたでへんそう	ごみは ぼくらの たからもの 公園探検と材料集め、作品づくり	ぼくも、わたしも とんぼ博士 公園探検 ヤゴとトンボの観察	つくろう すてきな フラワーロード 苗を育てる フラワーロードづくり	
2	いきいき 生き物ランド K町の生き物とふれあいマップ	K町 パクパク探検 いちごハウス探検 おかしづくり	K町 おいしいもの探検 食べ物マップ 落花生作り	見つけようK町 広げよう友だちの輪 K町探検 地図づくり	
3	いらっしやいませ 「びっくりドンキー」へ 野草調べといろいろな料理に挑戦	光をあててみよう！ 光を使った遊び、クレープ作り エネルギーへの気づき	ケチャップ料理に ちょうせんしょう トマト作り体験 ケチャップ料理	みんなで広めよう あそびワールド 昔の遊び 世界の遊び	
4	めざせ！僕らの 中央公園改造計画 公園探検 公園ジオラマ作り	S川へ行こう 川の生き物やゴミ調べ 上流を辿っている川の姿を知る	S川 ホタル いっぱい大作戦！ あホタルの幼虫の飼育 環境調べ		
5	わっしょい！ 米米祭り 米づくり お祭り調べ 収穫祭	育てよう 私たちの食糧 そばの栽培 そばの秘密と利用	みんなの食事は 命の営み 米とパンを考える お米パーティー	つくろう土・育てよう 夢・広げよう心 土づくり ソバとポップコーン作り	
6	歴史探検 昔の人の知恵 I城とN古戦場探検 歴史体験	大昔の人たちと手と 知恵に挑戦！ 竪穴式住居作りに挑戦 歴史体験	紡ごうぼくの手で 染め上げよう私の心 綿づくりと蚕の飼育 染色体験	K町 タイムトラベラー 町の史跡調べ 縄文土器づくり	
T・T	算数における チーム・ティーチングの方法 コース別指導と調査結果 算数日より	6・7組	買い物ごっこをしよう お店の見学 お店の準備 お店づくりと買物ごっこ 遠足やおやつを買物	事務 プリベード携帯電話の導入と活用 携帯電話の利用状況調べ 導入と活用	
学年カリキュラム					
4年	「福祉の心を育てよう」 障害のある人々との交流 福祉体験	5年	「自然の中でさがそう、私の宝物」 野外活動の自然体験 学校の周りの宝探し	6年	「古都で深める3つの心 学び・体験・友情の輪」

（2000（平成12）年度『K小学校研究紀要』より筆者作成）

また、生物が住むことができる自分たちの身近な自然環境にまで眼を向けている子は少なく、S川で遊んだ経験を持つ子もあまりいないのが現実である。

（2）地域の実態

『小学校学習指導要領総則』には、「地域の教材や学習環境の積極的な活用などの工夫」が記されているが、地域の具体物を通しての体験的な活動は、子どもの健全な育成を期待することができると思われる。K町は自然が多く、さまざまな場所で、自然に触れ合う実践活動を行うことができる。

しかし、K町が抱える代表的な地域の課題として、本地区を流域として流れているS川の汚濁が挙げられる。S川は、愛知県により平成4年5月に水質汚濁防止法に基づいて生活廃水対策重点地域に指定されており、汚さは県下で有数の川とされている。K小学校校区は、S川の下流域に位置し、生活排水による水質汚染が起こっている。

さらに、地区の地域的な課題として、「人権」についての理解が望まれているといった事情もある。そのために、地域のいろいろな人と関わりながら、住みやすい町づくりについて考えるとといった視点も含まれる必要があると考えた。



【写真1 S川下流域の様子】

(3) 実践の基本方針

○子どもたちの興味・関心に基づいた学習活動の展開

クラスの子どもたちの実態を考慮してみ、子どもたちの興味・関心に基づいた多様な学習活動が展開される単元を教師が設定することができれば、子どもたちも意欲的に学習に取り組むことができると考えた。

そして、意欲的に様々な体験的な活動をするを通して、いろいろな人々と触れ合い、その活動の中で生まれる考え方を認めつつも、複雑な価値を子どもたちなりに判断し、自分の考えを持てるようになってほしいと考えた。

○地域の特性を踏まえた学習課題の設定

K町は自然が多く、様々な場所で自然に触れ合うことができる。そこで、体験的な観察活動や調査活動を多く取り入れ、本実践を展開させていった。K町のいろいろな自然と触れ合う活動を通して、地域の課題について意欲的に考えていこうとする態度を育成することが重要であると考えた。

また、活動をする中でも、様々な人たちと触れ合う機会を設け、子どもたちが多様な価値観を認めていける場面を意識して設定していった。

○現代社会における課題について解決していこうとする態度の育成を図る

現代においては、複雑な課題を解決する能力が次世代に生きる子どもたちに求められている。そのために、子どもたちが自分自身の考えを持って課題の解決に臨めるよう支援していけば、子どもたちが主体的に課題の解決に取り組むことにつながるのではないかと考え、支援していった。

4. 実践の実際

(1) つかむ

クラスの子どもたちは、昨年度、子ウシを育てた経験を持つ子もあり、生き物に対して非常に興味を持っていた。生き物好きの男の子がトカゲを捕まえてきたり、教室にザリガニを持ち込んだりしていた。また、新学期当初、理科の時間に外へ出かけていた子どもたちが小鳥の赤ちゃんを見つけて、「クラスで飼おうよ」と必死になって世話をしようと話し合ったこともあった。子どもたちは、「生き物について調べたい」という思いを持っているようであった。

そうした子どもたちに対して、「生き物がたくさんいるところはどこか」と投げかけたところ、すぐに「S川」といった答えが返ってきた。そこで、学級での「町づくり」の総合的な学習の時間の実践は、K地区を流れるS川との関わりを通して行うことができるのではないかと考えた。

S川は、愛知県で生活廃水対策を重点的に行う地域として指定されている。そうしたS川の環境に目を向けさせることが、地域の課題について積極的に考え、解決しようとする態度につながるのではないか。社会科の時間において、子どもたちは「2025年の新聞を作ろう」といって、未来のコミュニティーについて予測し、行動しようとする意欲が見られたが、そうした他教科とも連携をはかりながら課題について追究を行わせていきたいと考えた。

一学期中には、S川での様々な活動を通して学習課題を見つけるといった、比較的ゆるやかなカリキュラムを構想し、実践した。そして、S川のいろいろな生き物と触れ合う活動を通して、子どもたちにS川との関わりを持って欲

【資料1 「S川ホタルいっぱい大作戦！」に向けての話し合い】

T 1 : 付け足しである？

M男 : ゴミを捨てるな、なんて乱暴なことじゃ聞かんかもしれんもんで、ゴミを捨てないで下さいの方がいいと思う。

T 男 : ポスターを書いて、「ゴミを捨てるな」って書いて、看板みたいなもんで、雨が来ちゃ困るもんでビニール袋かなんかに入れて、橋かなんかに貼っついて、捨てようとする人に見せるんだよ。

R 男 : 自然破壊するとかでもいいんじゃない。

O 男 : 六ぐらい作ったほうがいいと思う。それぐらいかかんと。

M男 : でも、上流でゴミを捨てられたらどうする？

T 男 : 上流にも貼りに行く？

R 男 : S川全体にも貼りに行く？

T 2 : S川ってどこからつながるとるんだっけ？発表した班がなかった？

K 男 : O川！

S 男 : 看板を貼るところを分担してやればいい。

M男 : A橋とか、S橋とか。

R 男 : 100メートルおきに貼ったらいい。

M男 : 上流のローソンのところにもS川があるらあ。上流の方行くとゲオの方に行く。

N 男 : アピタの方に行く。

M男 : 前、S川、上って行ったらサティの方まで行った。

T 3 : 川をきれいにしようという意見はいっぱい出てきたねえ。でも、川をきれいにしてホタルが住めるようにしたい、ホタルが住めるようにするには何がいるんだっけ？

Y 男 : きれいな水がいるよ！

O 男 : カワニナがいるよ！

Y 男 : カワニナってホタルが食べるの幼虫じゃなかった？

M男 : ホタルだって幼虫採らんなれんよ！

T 男 : カワニナあそこで孵化させたほうがいいと思う。

M男 : ホタルを放流するだったらS橋がいいと思う。

M男 : 上流にいくほど、水がきれいになるだら。だって、もう下流ずうといくと海になっちゃう。

T 男 : 俺、行ったことがあるぞ。ど汚いに。ゴミとかばあばあ捨ててあるよ。空き缶とかさあ。

K 男 : S橋とかT川に近いもん、T川の方までホタル行っちゃうかも知れん。

T 4 : 孵化させるという方法でなんかアイデアない？

R 男 : その前にカワニナおらんと。

O 男 : まずはカワニナ。

M男 : カワニナとかのエサを置いとく。捕まえて増やす。

S 子 : カワニナの食べ物とか、お父さんから聞いたけど、ケイソウ類がどうのこうの。

M男 : ケイソウ類って？

T 5 : でも、カワニナの餌を君たち調べた。

Y 男 : キャベツ、白菜、メロンの皮、野菜ならいいよ。

M男 : エサ置いといても食べるだけ食べてどっかいっちゃうかも知れん。

S 子 : ケイソウ類って多分、川の中の植物かも知れん。お父さん言っとったけど、酸素がたくさんいるんだって。

M男 : まずケイソウ類を増やせばいいけど、どうやって空気増やすかが問題。

T 6 : カワニナがいる所の条件ってなんだっけ？

M男 : 俺達カワニナがいるところを全部調べた。水がきれいで、泥があって、流れが緩やか。

T 男 : T公園におるかも知れん。

M男 : 前、S橋で遊んだけど、流れが速いところがあった。反対側は緩やかだった。

S 子 : 一年中緩やかじゃないといけない。

M男 : S川って水きれい？

O 男 : ホタル死んじゃうかも知れん。

M男 : 先生、前ホタル持ってきたから、その川にカワニナいるはず。

T 男 : 誰か川に連れて行ってあげる。

(2000年10月16日 授業記録より)

【資料2 S川の上流に位置するS小学校のK先生から頂いたメール】

K小学校といえば、小6のときに1年間だけ過ごした場所です。懐かしいです。自分の母校でも、ホタルを育て、S川に放流する活動が始まりそうなのでわくわくしています。ぜひ、S小学校と協力して、素晴らしいS川ビオトープをつくっていきましょう。

S川は、S小の校区にある公園でO川と合流しています。O川は、I町から流れてきており、水は一年中かれません。しかし、公園までのS川の水の流れは、雨量の少ない、冬にはかれていることが多いです。みな、地下にしみこんでいってしまうのです。S川に水を一年中かれることなく供給してくれるO川の上流、Y自動車のあたりから、I小学校のあたりまで、カワニナがいっぱいです。カワニナがほしいときには、いつもY自動車の隣の橋の下に取りに行きます。S川のホタルが自然に発生する所は、このカワニナのいるところになります。Y自動車から下流には、工場が排水を垂れ流しにしているところもあり、そのあたりからカワニナはいなくなり、ホタルもいなくなっているようです。そんなところよりももっと下流のK町のS川は、かなり水質も悪く、カワニナが定着するには、難しいかもしれません。S川（O川）を校区としているI小、K小、S小がみんなでS川を守っていく活動をしていければ何とかなるかもしれません。まず、K小とS小から始めましょう。

T市でホタルといえば、Tさんです。Y町にすんでいます。ビニールハウスで、幼虫を育てています。S小のKからの紹介と言って下さい。Tさんは、日本ホタルの会に入っている方です。いろいろ詳しく教えて下さります。秋に、小さな幼虫をくれます。3月の下旬に放流するのですが、放流場所も「ここならいけそうだ」という目安がなければいけません。どこに放流するか、具体的に考えておくといいかもしれません。

2学期には、S小学校とメール交換をしましょう。ホタルについて、川の水質について意見交換をしましょう。

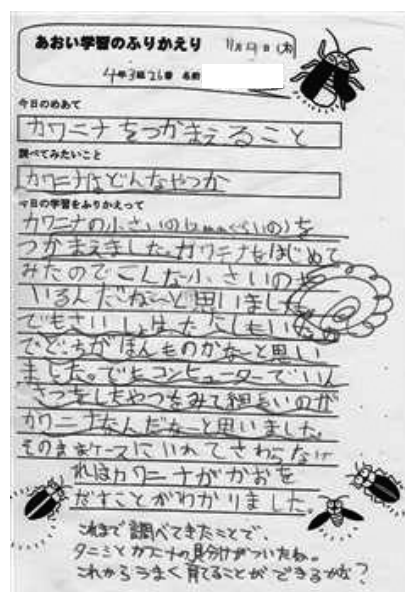
たところ、大量のカワニナが住んでいることを発見した。タニシと見間違うカワニナを子どもたちはこれまでの調べ学習から、きちんと見分けているようであった。子どもたちは必死になって、カワニナ採集に取り組んだ。

そして、学校に持ち帰った後、「カワニナを2週間育てることができたら、ホタルも育てることができるだろう」ということを子どもたちなりに予想し、カワニナの飼育活動を2週間達成したいという願いを持って活動することになった。

「水そうは大きいのがいいのかな?」、「ひょうたん池でも育つか?」「明日、キュウリを持ってくる」と、子どもたちなりに試行錯誤しながら、カワニナを育てていった。

カワニナを育てて2週間が経ち、ホタルのエサを育てることに自信を持った子どもたちは、いよいよホタルの飼育へと向かうことになった。そこで、K先生から紹介していただいたTさんに手紙を書いて、ホタルを育てていきたいという気持ちと、ホタルについて全校で発表するK小祭りに来ていただきたいという思いを伝えることにした。

子どもたちの手紙を見てTさんは、50匹のホタルの幼虫を学校に持ってきて下さった。その際には、子どもたちに対して、ホタルの飼育の仕方やホタルの住む環境についての詳しい説明をしていただいた。Tさんは、「ホタル



【写真4 あおい学習のふりかえり】

がすすめるような環境作りのためには、一人ひとりが努力を続けていくことが一番大事」と話して下さった。こうした言葉は、子どもたちの次の活動への意欲付けにもなった。

ホタルの幼虫をいただいた後、いよいよ子どもたちは、ホタルを自分たちで育て放流する活動に臨んでいくことになった。ホタルの幼虫やカワニナの採集と飼育の方法をお互いに出し合い、ホタルママ係、カワニナママ係、カワニナ採集係、実験班と、それぞれに係を分担しながら飼育活動を行っていくことになった。



【写真5 カワニナ採集の様子】

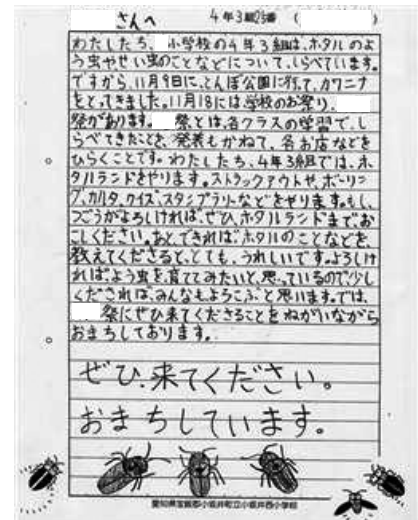
(3) ひろげる

毎年行われているK小祭では、同学年や他学年の子どもたちに「S川ホタルいっぱい大作戦！」の取り組みを紹介したいということになった。子どもたちは、ホタルクイズ、ホタルカルタ、ホタルストラックアウト、ホタルボーリング、ホタルサーキットなどを考案し、それぞれに楽しんで活動できたようである。中でもホタルクイズをやったR子の感想は、「難しいと言ってくれて、調べたかいたがあった、よかった」というものであった。

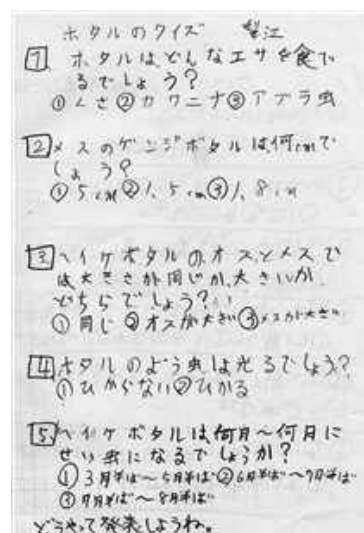
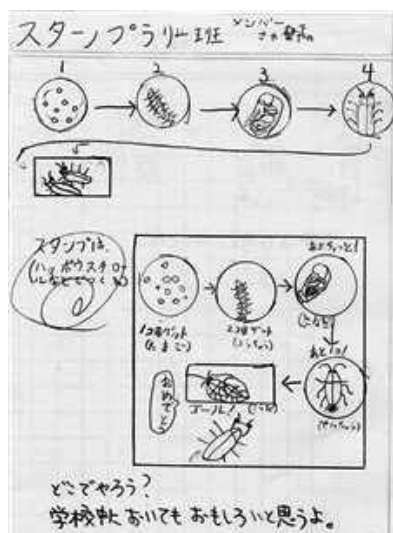
K小祭の後、子どもたちは、3月のS川へのホタルの放流活動に向けて、カワニナの世話、ホタルの世話、カワニナの採集、S川の水質調査、ホタルのすめる環境についての調査など、グループや個別で課題を見つけ、その課題の解決のために、自分たちで計画を立て、追究活動を実行していった。

そして、隣のクラスと合同で、S小学校まで行き、「S川クリーン作戦」を実施した。S小学校とK小学校との合同の「S川クリーン作戦」は、両校の子どもたちとの意見交換の場にもなった。

「S川クリーン作戦」を終えた後、そこから、S川の環境に目を向け、S川の水質調査、環境調査、美化活動などの



【写真6 Tさんへ送った手紙】



【写真7 K小祭でのアトラクション計画】

今後は、同学年や低学年の子どもたちにホタルの放流活動の取り組みを紹介したり、TさんやS川の上流域で同様の取り組みをしているT市のS小学校と交流活動をしたりするなど、学級、学校以外の人たちとの関わりが生まれてくることが予想される。そのときには、S川の上流の学校とも一緒に様々な活動に参加したり、S川やホタルについて情報を交換したりするなど、地域のいろいろな人々と交流を深めていく活動を計画し、自らの価値観を問い続けていってほしいと考えている。

6. おわりに

本研究の目的は、総合的学習における教室を拠点としたカリキュラム開発の歴史的意義に関して、創設期の実践事例の分析を通じて考察することであった。本稿を通じて明らかになった点は、以下の三点である。

第一に、学年・学級ごとに総合的学習のカリキュラムを開発し実践していくことの重要性である。本単元「S川ホタルいっぱい大作戦」の実践は、K小の「あおい学習」の考えに基づき、学年テーマである「町づくり」に沿って身近な環境であるS川との関わり合いを通して、学級の子どもの実態を踏まえて構想され、開発されたものである。そのことにより、学級の子どもたちは、身近な環境に目を向け、地域の課題解決に向けて具体的に働きかけていくことができたといえる。

第二に、総合的学習において、「つかむ」、「ふかめる」、「ひろげる」といった学習過程を組むことの大切さである。本実践では、「つかむ」段階において、S子による自由研究の発表を契機として、子どもたちは「S川にホタルがいっぱい飛ぶようにしたい」といった課題をもつようになっていった。「ふかめる」段階では、話し合いを通じて、子どもたちは次第にホタルの放流活動に眼が向き、S川の環境についての課題を持つようになっていった。「ひろげる」段階では、S小学校との合同の「S川クリーン作戦」を通じて、身近な環境に対して具体的に働きかけていく姿が見られた。このような学習過程により、子どもたちは、環境問題に対する自らの価値観を、他者との関わり合いの中で常に見直しながら問いつづけることができたといえる。

第三に、総合的学習において〈個別化する〉、〈共有化する〉といった学習を組織化することの必要性である。本実践の場合、〈個別化する〉として、ホタルの飼育活動に向けて、子どもたちは、おのおの自分の追究する活動テーマ（調べたいこと）をもって個別に追究することができた。〈共有化する〉学習として、「S川にホタルがいっぱい飛ぶようにしたい」といった思いをもった子どもたちが、追究してきた内容を、学級全体で共有して話し合うことにより、それぞれの考えを深めることができた。このような学習を通じて、子どもたち一人ひとりが自分のやりたいことを見つけ、計画・実行する力を育むことができたといえる。

したがって、創設期の総合的学習における教室を拠点としたカリキュラム開発が現代に示唆することは、本実践のように、教室に生起する日常的な子どもの思いや気づきを捉え、学級の子どもの小さな興味、教師の素朴なアイデアを出発点としてカリキュラムを発想し開発することの重要性である¹²⁾。また、現代的課題となっている環境問題のような教科横断型のテーマを扱う総合的学習の実践に取り組む必要性も提起される¹³⁾。これらのことより、今後の総合的学習の実践においても、教室を拠点としたカリキュラム開発と実践をどのようにして実現していくかが課題となるであろう。

【注】

- 1) 本稿では、総合的な学習の時間の創設期を、学習指導要領の改訂から全面実施までの1998（平成10）-2001（平成13）年度の期間と定義する。なお、1989（平成元）-1992（平成4）年度における生活科カリキュラムの研究開発の実態に関しては、以下の論文を参照。白井克尚「新教科創設期における生活科の授業づくりに関する研究—愛知県宝飯郡御津町立御津南部小学校の開発研究を事例として—」『日本教科教育学会誌』第40巻4号、2018年、pp.1-11。加藤智「生活科誕生期のカリキュラム開発および評価の実態—水戸市立常盤小学校の研究を基に—」中野真志・加藤智編『生活科・総合的学習の系譜と展望』三恵社、2018年、pp.97-116。
- 2) 村川雅弘「総合的な学習とカリキュラム」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版、2019年、p.54。
- 3) 田村学「『総合的な学習の時間』の誕生と理念の形成」『せいかつか&そうごう』第21号、2014年、pp.5-6。
- 4) 村川雅弘編『子どもたちのプロジェクトS—「総合的な学習」8つの熱き挑戦!』日本放送出版会、2002年、pp.196-198を参照。
- 5) 村川雅弘・久野弘幸・野口徹・三島晃陽・四ヶ所清隆・加藤智・田村学「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラム（1）小学校編」『せいかつか&そうごう』第22号、2015年、pp.12-21、久野弘幸・村川雅弘・鎌田明美・眺野大輔・三島晃陽・松田淑子・山内貴弘・田村学「総合的な学習で育まれる学力とカリキュラム（2）中学、高校編」『せいかつか&そうごう』第22号、2015年、pp.22-31を参照。
- 6) 教育社会学者の本田由紀氏は、「生きる力」という言葉の特質について、「個人主義的な能動性に加えて、他者との協調性、『社会性』や心情的な『人間性』までもが強調されたこと」を指摘している（本田由紀『教育は何を評価してきたのか』岩波新書、2020年、p.138）。
- 7) 久野弘幸・大内美智子・齋藤和貴「学会誌・実践ブックレットにみる『総合的な学習の時間』のカリキュラム」『せいかつか&そうごう』第21号、2014年、pp.14-23。
- 8) 同様の視座から取り組まれた歴史的研究として、中野光編『日本の教師8 カリキュラムをつくるⅠ 学校での試み』ぎょうせい、1994年等がある。
- 9) 最近では、教師教育学の分野においても、この様な当事者研究の視点による研究が取り組まれている。詳しくは、ジョン・ロックラン監修・原著、武田信子監修・解説、小田郁予編集代表、齊藤真宏・佐々木弘記編集『J・ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディー教師を教育する人のために—』学文社、2019年を参照。
- 10) 加藤尚武『環境倫理学のすすめ』丸善ライブラリー、1999年。
- 11) 加藤幸次・魚住忠久編著『環境教育を目指した総合学習』黎明書房、1999年。
- 12) 歴史的な教室を拠点としたカリキュラム開発の取り組みにも、現在の私たちが学ぶべき点が多い。佐藤学・小熊伸一『日本の教師9 カリキュラムをつくるⅡ 教室での試み』ぎょうせい、1993年等を参照。
- 13) 歴史的な合科・総合学習の授業づくりの取り組みにも、現在の私たちが学ぶべき点が多い。稲垣忠彦・吉村敏之『日本の教師7 授業をつくるⅢ 合科・総合学習』ぎょうせい、1993年等を参照。