

## 「第Ⅰ期総合的な学習」における学校カリキュラムの開発に関する研究

— 岡崎市立形埜小学校における「木の芽学習」を事例にして —

久野 弘 幸 (愛知教育大学生生活科教育講座)

鈴木 善 博 (岡崎市立形埜小学校)

## On Development of School-based-Curriculum under the first Phase of the Period of Integrated Studies

— A Case Study of “KINOME Studies” at Katano Elementary School, Okazaki —

Hiroyuki KUNO (Department of Life Environment Studies, Aichi University of Education)

Yoshihiro SUZUKI (Katano Elementary School, Okazaki)

**要約** 各学校が独自の学校カリキュラムを編成する総合的な学習の時間が初めての改訂を迎えた。創設より10年が経過し、各学校は自校カリキュラムの成果と課題を整理する時期に来ている。本稿では、岡崎市立形埜小学校における「第Ⅰ期総合的な学習の時間」のカリキュラム開発の経過と実践を検証する。

**Keywords** : 総合的な学習の時間, ふるさと学習, 地域教材

### はじめに

平成10年の指導要領改訂により創設された総合的な学習の時間は、平成20年の改訂によりその位置づけが一層明確になった。それまでの「総則」における取扱いから独立した第5章(小学校の場合)となり、新たに解説書も作成されたことや、「横断的・総合的な学習」「探究的な学習」を原理とすることなどがその一例である<sup>1)</sup>。

授業時数が週70時間とされたことで総合的な学習の時間の「後退」を指摘する声もある一方、文部科学省は「『知識基盤社会』の時代におけますますます重要な役割を果たすものである」(中央教育審議会答申)との方針から、事例集の作成やコーディネータ養成講座などの事業により引き続き充実化の方向で推移している。

このような状況を考えると、平成10年の改訂から今次の改訂までの10年間における学校現場の総合的な学習の全体計画や単元の開発の経験が学校現場にもたらした成果と課題を整理し一層の充実を図るための論点整理を行う必要がある。

以上の観点から、本稿では、平成10年から20年までのいわゆる「総則期」の総合的な学習の時間を「第Ⅰ期総合的な学習」と位置づけ、岡崎市立形埜(かたの)小学校の「木の芽学習」を事例にその成果と課題を明らかにすることを目的とする<sup>2)</sup>。

### 1. 形埜小学校における10年間の総合的な学習の時間の概要

平成10年の学習指導要領の改訂によって、小学校の教育課程に新たに総合的な学習の時間が創設されることになり、平成14年度の全面実施に向けて準備が始まった。本校では、総合的な学習の時間の全面実施以前から、独自に「木の芽学習」(総合的学習)として、教科・領域を横断的に有効関連させた学習を展開してきた。この間の現職研修の研究テーマを示せば次の通りである。

図1に示した研究テーマからも分かるように、本校では、総合的な学習を中心に研究体制を構築している。

平成12年度～平成17年度

<主 題> 「目を輝かせ、自ら学ぶ子の育成」

<副主題>

H12 地域に学び、地域のよさを生かす総合的な学習

H13 地域に学び、地域のよさを生かす学習

H14 地域のよさを生かし、個の追究を深める教師支援の在り方

H15 子どもがねばり強く追究し、豊かに表現する教材開発と教師支援の方法

H16 思いを生き生きと伝え合う

H17 伝え合うことで新しい価値を見出す子ども

<p>平成18年度～平成20年度</p> <p>&lt;主 題&gt; 「ふるさとにかかわり、生き生きと思いを伝え合う子どもの育成」</p> <p>&lt;副主題&gt;</p> <p>H18 地域教材の開発と学習過程の工夫</p> <p>H19-20 地域素材を取り入れた学習過程の工夫と伝え合うわざの活用</p>
<p>平成21年度</p> <p>&lt;主 題&gt; 「生き生きと思いを伝え合い、ふるさとかかわろうとする子どもの育成」</p> <p>&lt;副主題&gt;</p> <p>H21 伝え合うわざの活用と地域教材を取り入れた学習過程の工夫</p>

図1：研究テーマの変遷

これらの本校の研究テーマと学習指導要領との関連から、本校の総合的な学習の時間の実践を次の4つの時期に分けた。

- 1 総合的な学習の時間全面実施前
- 2 全面実施後・前期
- 3 全面実施後・後期
- 4 新指導要領への移行期

それぞれの時期において、総合的な学習の時間がどのように行われてきたのかについて、実践例を交えながら述べていくことにする。

## 2. 全面実施前（平成12～13年度）

### ① 実践の概要

総合的な学習の時間が全面実施される以前から、本校は独自に「木の芽学習」として、教科・領域を横断的に有効関連させた学習を展開してきた。平成12年度の研究紀要には次のように記されている<sup>3)</sup>。「(木の芽学習は、) 子供の身近な生活の中から教材を開発している。子供の側に立ち、子供の追手を支援するという立場から単元の構想を進めていくと、子供の追手は、一つの教科の枠だけで考えるのではなく、もっと知りたいと広まり、深まっていく。本来一つの事象は一つの教科の枠のみで追えられるものではなく、教科・領域を乗り越えたものになる。それゆえ、追手対象を分析し、教科・領域の学習のねらい内容を有効に関連させて展開する単元構想を考えてきた。換言すれば、子供の知りたい、やってみようという意欲や願いをかなえていこうという立場から学習内容の総合化を考えてきた。(下線は筆者による)」

さらに、もう一つの特徴として地域教材の開発も積極的に行われてきたことが、平成12年度の研究紀要に

おける次の記述から分かる<sup>4)</sup>。「子供たちの身の回りには、豊かな自然環境、すばらしい祖先の歩みが見られる社会的事象がある。この地域素材を教材化することによって、子供たちは意欲的に学習に取り組み、地域の良さ、先人の苦勞・工夫に気づき、自分の生き方を見直すことができると考えた。」これらは、本校の現在の「木の芽学習」のカリキュラムの基本理念となっている。

これらの理念のもと、平成12年および13年においては、図2に示す学年テーマにより総合的な学習が実践されている。

### 平成12年度の実践

- 第3学年 「ふるさと形埜を紹介しよう」
- 第4学年 「ぼくたち わたしたち 乙川探検隊」
- 第5学年 「作ろう！形埜ふれあいの里遊歩道」
- 第6学年 「ふれあいの森を作ろう」

### 平成13年度の実践

- 第3学年 「ふるさとの音楽を楽しもう」
- 第4学年 「ぼくたち、乙川守り隊」
- 第5学年 「見つめよう、考えよう、伝統工芸 石屋」
- 第6学年 「作ろう！ 形埜ふれあいの里遊歩道」

図2：全面実施前の学年テーマ

学年テーマをみると、どの学年においても川や森、伝統工芸など地域の自然素材や地場産業を取り入れたカリキュラムが編成されていることが分かる。

この期間の総合的な学習は、学年において自由に素材を選択することを原則としていたが、第4学年では平成5年度から継続的に実施されていた乙川の水質保全活動を、また第5学年においては昭和44年度から行っている花壇の栽培活動を取り入れることとされている。ただし、第5学年の花壇栽培活動は、当初総合的な学習としてのカリキュラムに位置付けられていたが、決められた活動をやるが多いため主体的・問題解決的な学習になりにくく、他の学習活動を取り入れた学習を中心に展開していくように修正されている。

### ② 実践事例 — 「作ろう！形埜ふれあいの里遊歩道」 (平成13年度・第6学年) —

#### (ア) 身近な素材の教材化

平成13年度の第6学年においては、第5学年の活動を継続させて、学校の敷地内に遊歩道を作る学習をした。本校の敷地は森に囲まれていて、その森は1年中鳥のさえずりが聞こえ、夏の初めにはササユリの花が咲き、秋には様々な種類のドングリの実が落ちるなど、自然があふれていて、そんな森を教材化することで、多くの気づきや興味をもたせることができると考

えたからである。

#### (イ) 学習活動の例

子どもたちは、「みんなが楽しめて、安全で、自然っていいなと思える遊歩道を作ろう」を合い言葉にして、活動を進めた。遊歩道の構想がほぼできあがった時、「お年寄りも楽しめる」という視点が欠けているように感じられた。そこで、「これで本当に楽しめるの?」という問いかけをした。それに対して子どもたちは「この遊歩道だと、小学生は楽しめるけど大人は楽しめないような感じがする」という考えをもち、どうすれば良いのか改めて追究し直し、図3に示すように話し合った。

児童A 私は広場のところの枝を切って景色を見えるようにすればいいと思います。わけは、お年寄りの人は、いろいろと動くことをやるのは大変だと思うから、休けいをしながら景色をながめたりすれば楽しめると思ったからです。

児童B 今の意見に付け加えて、景色のいいところにベンチとかを置けば、景色をながめながらいろいろな話とかができて楽しいと思います。

児童C ほくも付け加えて、景色が見えるように展望台を作ればいいと思います。わけは誰でも見られるからです。

図3：授業記録（一部）

この話し合いをすることによって、遊歩道の楽しみ方はそこを訪れる人によって違いがあることに気づき、遊歩道の新たな楽しみ方に気づくことができた。

こうして、子どもたちは、地域の方といっしょに展望台やシーソー、ブランコなどのある遊歩道を完成させた。

### ③ まとめ

この期間の研究を通して得られた成果は、どの学年においても地域素材を積極的に教材化したこと、地域の方をゲストティーチャーとして活用したカリキュラムを作成したこと、そして、体験的な活動を単元の中に多く組み入れることによって子どもの主体的な学習活動を展開することができたことである。

## 3. 全面実施後・前期（平成14～17年度）

### ① 実践の概要

平成14年度から、完全学校週5日制がスタートした。この改訂により、教科の指導内容が約3割削減されるとともに、「総合的な学習の時間」が始まった。

この学習指導要領のキーワードであった「生きる

力」を本校では「自分の力で困難を乗り越え、より適切に適応していく力」と捉え、木の芽学習を実践した。この学習では、子どもたちがふるさとに目を向け、ふるさとの良さに浸りながら、強い問題意識を持って、追究していく学習をめざした。

そして、前年度までの学習内容を整理しながら木の芽学習の学校カリキュラムを環境教育を核にして、図4のように作成した。

環境教育では、低学年の生活科で「環境に親しむ」、中学年で「環境にかかわる」、高学年で「環境にはたらきかける」というテーマを掲げた。そして、4年生で行っていた乙川の水質保全活動を6年生の活動に移行し、乙川と身近な自然環境とのかかわりを広い視野で見つめながら活動することにした。

### ② 実践事例 — 「守ろう！ふるさと乙川」（平成17年度・第6学年） —

#### (ア) 地域の環境素材の教材化

乙川は、形埜の学区を東西に横切って流れ、下流では矢作川と合流し、やがて三河湾に流れていく川である。この川には、天然記念物のネコギギをはじめとして、アユ、アマゴ、カワムツなどのたくさんの魚が泳いでいる。また、初夏にはホテルが舞い人々の心を癒してくれる。本校は平成5年度から乙川の水質検査活動を継続して実施しており、乙川は子どもたちにとって身近で親しみのある川であり、生活の一部となっている。

このような乙川を教材化し実践を重ねていくことで、新たな気づきや問題点が生まれる。その中で、身近な環境の変化に気づく目を養う場やその課題について考える場を繰り返し設定しながら追究意欲を高める。さらに、この意欲の高まりが主体的な行動につながっていくと考えた。

#### (イ) 学習活動の例

前述のように、水質保全活動を第4学年から第6学年に移行させたことによって、様々な視点から乙川を考えることができるようになった。このとき行った主な学習活動は、①水質検査活動、②乙川マップ作り、③源流探しの旅、④下流域の学校との情報交換、⑤ネコギギ学習会、⑥「乙川を守る」個人追究学習である。このように、科学的調査活動や流域間の人的交流、源流を探る体験活動など多種多様な学習活動を展開することができた。

「源流探しの旅」の活動では、たどっていく川は、学校の近くの集落を流れる柳田川を選んだ。この川は、山の中からわきだし、田んぼや家の間を流れて乙川に流れ込む川であり、川の様子の変化が分かりやすく新たな気づきや問題点を得やすいと考えたからである。また、川の途中や源流では水質検査を行い、乙川の本流との比較をした。

次の言葉は、児童Dがその時の様子を記したものである。

「初めの専念寺の近くは、泡が浮いていてきたな  
 かったけど、上に登るについてきれいになっていき  
ました。汚い時はCODが6ppmだったので、汚い  
 なあとしました。上へ登っていくのは大変だった  
 けど、源流はまだかなと楽しみでした。 …<中略>  
 … 登るたびに水がきれいになっていくので、源流  
 はすごくきれいじゃないかなと思いつながりま

した。 …<中略>… 源流へ行ってみたら本当に  
 ちよろちよろ出てたり、岩からしみだしたりしてい  
 たので、すごいと思いました。源流を見たのは初め  
 てだったので、やっと見れてすごうれしかったで  
 す。その後は水質検査をやったら透視度100cm,  
 COD 1ppmはきれいだったけど、導電率47μsが  
意外と汚かったので変だなと思いました。」(児童  
 Aの学習記録より。下線引用者)



図4：形埜小学校「木の芽学習」全体計画（平成14年作成）

「泡が浮いていてきたなかった」川が「上に登るにつれてきれいになって」いく様子を、自分の目や水質検査の結果で確かめながら川をのぼっていることがよく分かる。そして、「ちょろちょろ出たり、岩からしみだしたりして」いる川の始まりを見ることができた喜びを「すごい」と書き記し、また、水質検査からは「意外と汚かったので変だな」と疑問を書き記した。そこで、川と森林の関係について話し合う場を設定した。その中で、児童Eは次のように発言をした。

「周りの山を見回してみると、きれいに間伐がしてあって明るい山と、間伐があまりされてなくて暗い山があるもんで、今は林業はなかなかもうからないし、危険な仕事ということであるのが難しいって言ったけど、すぐにはいかなければ、これから少しずつでも間伐して行って、10年後にはどの山も元気になってくれるといいと思います。そうすれば川もきれいになると思う。」(授業記録より)

児童Dや他の子どもたちは、児童Eの発言をうなずきながら共感をもって聞いていた。

源流探しの旅をしたことによって、川の水は家庭排水によって汚されていることが改めて分かり、森林のはたらきの大切さについて考える場となった。そして、このことが後述する「川を守るためにできること」の追究において、間伐材を使った炭の利用に目を向けるきっかけにもなった。

このように、子どもたちが追究したくなる地域の環境素材である乙川を教材化し、子どもたちの追究意欲を高まるような手だてを講じたことで、新たな気づきや問題点を得ることができ、そこから「川を守りたい」という気持ちを強くしていった。そして、その気持ちが追究意欲を高め、主体的に行動しようとする意識を持たせた。

### ③ まとめ

研究テーマに「豊かに表現する」という言葉が加わり、子どもたちが豊かに表現するための教材の開発が進められた。その中で改めて地域素材を教材化するにあたり、子どもの意識の掘り起こしや教材との出会わせ方の工夫が必要であることを確認した。

また、豊かに表現する場をどのように設定するのかということが、単元の計画と授業実践において重要な課題となった。

## 4. 全面実施後・後期(平成18～20年度)

### ① 実践の概要

平成18年度から平成19年度の2年間、愛知県へき地教育研究協議会委嘱により「ふるさとかかわり、生き生きと思いを伝え合う子どもの育成」というテーマ

で研究を行う機会を得た。この研究では、本校で長年培われてきた授業づくりの伝統を生かしながら総合的な学習で活用できる「地域教材の開発」と「学習過程の工夫」という視点で研究を進めた。

「地域教材の開発」では、子どもが思いを伝えたい場面をどのようにするのかについて、図5に示すように「子どもが意欲的に追究できる地域素材の教材化」および「子どもの思いに沿った単元の構想と展開」の二点を重点に研究を行った。この時期は、図4に示した全体計画をもとにして、これまでの学習で活用してきた地域素材をさらに吟味しながら学習に取り入れた。その際、地域素材であるふるさとへのかかわり方を整理しながら行った。

#### 子どもが意欲的に追究できる地域素材の教材化

子どもたちの身の回りには、豊かな自然環境、すばらしい祖先の歩みが見られる社会事象がある。この魅力あふれる地域の素材を教材化することによって、子どもたちは意欲的に追究することができる。そして、体全部で地域の良さに具体的かつ直接的なかかわりをすることによって、子どもたちは思いを深めたり膨らませたりすることができる。そして、体全部で地域の良さに具体的かつ直接的なかかわりをする

#### 子どもの思いに沿った単元の構想と展開

子どもが意欲的に追究し、思いを深めたり膨らませたりするためには、子ども自身が追究したいものでなければならない。そのために、はじめに子どもの生活とかかわりがあり、子どもの興味・関心をわきたてるものである教材を模索する。そして、子どもの日常に目を向け、子どもの意識の掘り起こしをする。さらに、子どもが遊んでいる様子から子どもがどのように行動しているのか、また子どもとの対話や日記、作文などから子どもがどのような思いや願いをもっているのかを把握することによって子どもの実態をつかみながら教材を吟味し、単元を構想するのである。

図5：全面実施後・後期の重点課題

「ふるさとかかわる」子どもの姿というのは、体験を通して学びながら、学年が上がるにしたがって変化していくと考えた。

かかわる対象は、低学年では身近な人や物、事柄などであり、高学年ではその範囲が広がり、身近な人や物、事柄だけでなく、それらにつながる過程での思いや活動も含まれる。そして、視野を広げた子どもたちは、ふるさと形整をより大切に思う気持ちを持つと考えられる。

次の図6は、ふるさとへのかかわり方を示すもので、ふるさに「親しむ」「見つめる」「働きかける」などの活動が挙げられる。これらは、学年発達と共に順に深まりを見せるものもあれば、どの学年においても、これらのふるさとへのかかわり方が重なり合いながら表れることもあると考える。

さらに、「生き生きと思いを伝え合う」子どもの姿を授業の中でどのように作り出すのかを探りながら単元を構想した。

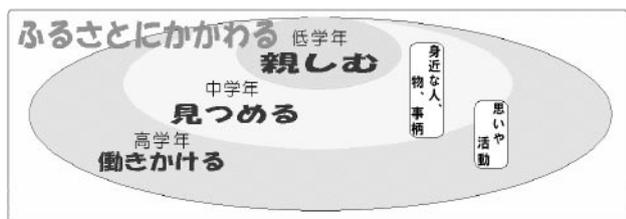


図6: 「ふるさと」へのかかわり概念図

② 実践事例 — 「ぼくらは形埜レンジャー隊、守ろう、育てよう、形埜の自然」  
(平成18年度・第6学年) —

(ア) 地域の環境素材の教材化

4年生のときに十分に川とふれあい、昨年度までの6年生の姿をよく見ている子どもたちは、伝統的に続けられている水質検査を中心とした乙川をきれいにしていく活動を計画することが予想された。実際に、地域の方との意見交流会である「OC委員会」の中で出された子どもたちの願いの中にも、乙川にかかわった願いが多く見られた。(図7)

- 魚がすみやすい川か調べたい
- 川が汚くなっているみたいだから、きれいにして遊べる川にしたい
- 川の生き物がたくさんになったらうれしい
- 魚でいっぱい川にしたい
- ネコギギの住みやすい川にしたい
- 川の草刈などもする
- 川がきれいな所で有名にしたい
- 魚を捕まえたりつりをしたりしたい
- 田や畑を残して欲しい
- 森や山をなくさないでほしい
- 山のことを知って、山のための活動をする
- 木で何かを作りたい
- 山の中で自然とふれあいたい

図7: OC委員会での子どもたちの願い

これらの中で注目したのは、「山のことを知って、山のための活動をする」という願いであった。そう願った児童Fに、その意図を尋ねると「川と山はつながっているから」ということであった。

本学級には、林業に携わる仕事をされている家族をもつ子どもが数人おり、児童Fもその1人である。追究を進める際には、「川」だけに留まるのではなく、山に対する思いの強い子どもたちを軸に、川と山とのかかわりを意識した追究をさせようと考えた。それより、多くの子どもたちにとって眼前に自明に存在している山が、地域の生活と密接に関係し、豊かな自然を育む源であることに気付かせたいと考えたからである。林業には携わっていないが、山を所有している家庭も多く、普段当たり前に見ている光景が問題を含んでいると気づかせることができれば、新たな発見も多くでき、意欲的に追究することができると考え、単元を構想した。

子どもたちが生き生きと伝え合うには、それまでに対象への思いを十分に深めたり膨らませたりしておく必要がある。それには、体験活動や多くの人々と接する機会など、子どもたちが多くの具体的かつ直接的なかかわりをしておくことが有効である。本単元では、子ども達の言葉で意識をつないで単元を構想し、「気づく」場面で地域をよく知る方との情報交換、「理解する」場面で、上流への調査や専門家への取材などを計画した。こうして、水質や川の様子の変化の原因について実感し、自分たちのできることにについて一人一人が十分に思いを深めた後、学級全体でできることをまとめる話し合いを設定した。

(イ) 学習活動の例

最高学年となった子どもたちは、平成5年度より続けられている水質検査を引き継いだ。1学期の終わりに行った第1回OC委員会で、自分たちの取り組みを地域の方に聞いてもらうため、水質検査の結果をまとめた。水質検査の結果は、ここ数年目立った変化はなく、「少し汚れた状態」が続いているという結果であった。OC委員会へ参加された地域の方からは、「20年以上前は、川の水量が多く、魚の種類も多かった」というお話を聞くことができ、子どもたちは、現在の乙川の様子に具体的な問題意識をもつようになった。

子どもたちは、乙川の変化について「生活排水」、「川の水が流れてくる山が汚れていること」という大きく分けて2つの原因を予測した。上流までの調査や、地域の林業関係者である鈴木さんへの取材を通して、子どもたちは「スギヒノキの植樹と放置された山(人工林)の土壌が、今の乙川の状態に大きく影響している」と考え始めた。そこで、人工林と自然林の土壌がどれほど違うのか実感できるように、鈴木さんに山を案内していただいた。子どもたちはある程度話には聞いていたものの、実際に土を掘って比べてみると「全然違うね。」という驚きの声がたくさん聞かれた。児童Gは、体験活動を終えた感想を次のように書いている。

私は自然林、人工林で土の色や感触が全然ちがうことにおどろきました。手入れされていない人工林では、腐葉土ではなくさば土みたいになっていて、スギヒノキは葉が落ちない（あまり）とわかりました。…私は手入れされていない木を見てすごくひどいと思ったので、植樹や腐葉土をまけたらと思います。でも広すぎるからそれが困るんだけど、とにかく木のひどいところは手入れしてあげたいと思います。（後略）（下線引用者）

図8：児童Gの体験後の感想

この中の「手入れされていない木を見てすごくひどいと思った」や「とにかく木のひどいところは手入れしてあげたい」という言葉からは、実体験がいかにか子ども達の心情に訴えかけ、その後の追究の意欲を高めることにつながっているかということがわかる。

この後、子どもたちは、「自分たちにできること」を話し合った。普段なかなか発言する機会が少ない児童Gも、山に腐葉土ができるように植樹をしたいと発言した。これは、まさしく体験によって膨らめられた児童Gの思いであった。他にも「間伐材を利用した机を作り、人のたくさん来る場所において問題をたくさんの人に知ってもらいたい。」など、それぞれの子どもがそれまでの追究から得たこだわりを伝え合う機会となった。その中で「自分たちにできることは小さすぎて環境の改善にはつながらない」という考えが出され、一時話し合いが停滞もした。しかし、鈴木さんから、「近くの山を貸してあげるから、自分たちでできることをやってみるといい」とアドバイスをいただいたこともあって、その後、再び「少しでも多くの方に知ってもらえるような活動を考えよう。」という現実的な意見が出された。こうして、子どもたちは理想の森を作り、その活動の様子を学会やチラシで知らせるだけでなく、マスコミに取材依頼をしたり看板制作したり、広報活動に力をいれた活動が展開されることとなった。

子どもたちは生まれ育った自分たちの地域に対する意識が高いため、地域素材を教材にしたことは、新たな素材を別のところから持ってくるよりもはるかに追究意欲を喚起しやすかった。加えて、子どもたちの思いを深めたり膨らませたりするための具体的かつ直接的なかわりも、すぐに手の届くところに追究したい実物があったり、それについて詳しい人達も周囲にたくさんいたりしたので容易であった。そして、児童Gのように、地域素材を有効に活用することによって、子どもたちは自分の言葉で話そうとするまでに、自分の思いを深めたり、膨らませたりすることができた。

### ③ まとめ

地域素材を教材として価値付け、単元構想化することは、教師自身の地域を知ろうとする研究意欲に比例した。他の地区から新たに赴任した教師にとっては、地域素材を知り、それを活用させていくことが難しい。そこで、教師同士が学び合い、伝えていくことも必要である。

同じ地域素材でも、何を考えさせ、何を身に付けさせるのかによって、活用のさせ方が変わってくるのが分かった。素材のレベルで、低学年から高学年へと積み上げていく視点、それを地域に働きかけ、地域とかわる視点をさらに深く分析し、研究していく必要がある。

## 5. 新指導要領移行期（平成21年度以降）

平成20年の学習指導要領の改訂においては、総合的な学習の時間の教育課程における位置付けが明確にされ、総則における記載から新たに独立した章として位置づけられることになった。改訂に伴い、横断的・総合的な学習という内容的視点を持つことや、探究的な学習過程となるという方法的視点を持つこと、協同的な学習を重視することなどの特質が明確にされた。

このような総合的な学習の時間の特質の明確化に伴い、本校の学校カリキュラムもそれに合わせた修正が必要であることが明らかになった。例えば、前述の昭和44年から続いている花壇栽培活動は、探究的な学習になりにくい面があったり、高学年の「環境にはたらしきかける」というテーマと少しずれてしまうところがあったりしたので、木の芽学習の時間から外すことになった。

また、地域の方を講師に招き行っていた、「いきいきふれあいの日」や「盆踊り講習会」などは、それまで木の芽学習の福祉教育として位置付けていたが、探究的な学習とならないため、木の芽学習の時間から外した。国際理解として位置付けていた英語活動も同様である。

これらをふまえて新たなカリキュラム作りを行っていかねばならない。現段階では、各担任レベルでカリキュラム作りが行われているので、この一年で実践したことをもとにして、全校体制で具体的に作成していくことになろう。

### おわりに 一形埜小の「第I期総合的な学習」をふり返って一

形埜小学校の木の芽学習は、平成12年度の研究紀要に記された「子供の身近な生活の中から教材を開発している」から始まる稿末に再掲した言葉を振り所に、試行を重ねてきた連続性の中にあると捉えることができる。実践する教師が変わっても、また子どもが卒業し新しい子どもを迎え入れても、そこに込められた願

いは同じであった。常に子どもに寄り添い、子どもの思いに沿った授業作りに取り組んできた。そして、それがカリキュラム作りにも生かされた。地域素材の教材化というテーマで継続的にカリキュラム作りをしてきたことによって、同じ素材でも様々な視点から考えられるようになった。このことは、教師のカリキュラム開発能力が総合的な学習の時間によって向上したことを意味しているといえよう。

総合的な学習の時間の草創期である第Ⅰ期から、次の第Ⅱ期へと移行しつつある現在、平成23年の新指導要領全面実施に向けて、子どもの実態を再び見つめ直し、新指導要領がめざす方向性を踏まえ、目の前の子どもたちに身に付けさせたい力を整理し、新たなカリキュラム作りに取り組む必要がある。この第Ⅱ期が「充実期」や「定着期」として肯定的に評価されることになるのか、あるいは「停滞期」や「衰退期」のように否定的に評価されるのかは、これからの日々の実践とそれによる子どもの育ちの積み重ねによってのみ明らかになるものであろう。

「子供の身近な生活の中から教材を開発している。子供の側に立ち、子供の追究を支援するという立場から単元の構想を進めていくと、子供の追究は、一つの教科の枠だけで考えるのではなく、もっと知りたいと広まり、深まっていく。本来一つの事象は一つの教科の枠のみで追究されるものではなく、教科・領域を乗り越えたものになる。それゆえ、追究対象を分析し、教科・領域の学習のねらい内容を有効に関連させて展開する単元構想を考えてきた。換言すれば、子供の知りたい、やってみたいという意欲や願いをかなえていこうという立場から学習内容の総合化を考えてきた。」

(平成12年度 研究紀要より)

#### <参考文献>

- 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』東洋館出版社、2008年
- 奈須正裕・久野弘幸・藤本勇二編著『小学校学習指導要領の解説と展望 総合的な学習編』教育出版、2008年

#### <注>

- 1) 平成20年の学習指導要領改訂により、総合的な学習の時間における「横断的・総合的な学習」とは、内容的な側面における教科横断性および児童生徒の課題意識に基づく総合性を指し、また「探究的な学習」とは、方法的な側面から問題解決的な学習活動を繰り返す原理を指す。このような概念整理は、平成10年の学習指導要領解説（総則）には見られなかった。
- 2) 形埜小学校は、平成18年の額田町と岡崎市の合併により岡崎市立の小学校となった。
- 3) 額田町立形埜小学校『研究紀要』第33集、2000年
- 4) 額田町立形埜小学校『研究紀要』第33集、2000年