

# 地域への愛着を育む総合的な学習に関する研究

## —問題解決学習に基づいた分析を通して—

猪熊 泰堂

(愛知教育大学大学院 教育学研究科)

An Analysis on Meanings and Values of Attachment for Community for Children's raising in Integrated Studies

-Through a Theoretical and Practical considerations by the Problem Solving Method of Learning-

Taido INOKUMA

(Graduate Student, Aichi University of Education)

### I 研究の目的及び方法

平成 20 年学習指導要領改訂で総合的な学習においては、総則から取り出し、独立章(第 5 章)を設けて記述することで、教育課程上の位置づけが明確化された。その明確化について、奈須・久野ら(2008)は、「地域の生活現実にかかわる主体的で問題解決的な学びと実践のための領域が、子どもたちの今と将来において不可欠であると、この国の世論は思考し、判断した」<sup>1)</sup>と国民の求めによるものであると述べている。

これらのことから考えられることは、「地域」の社会状況の変化による子どもの生活現実にあふくしい問題解決的な学びと実践が総合的な学習の時間に期待されている。その期待に応えるためには、「地域への愛着」を育めるような問題解決的な学習が必要不可欠だろう。

さて、「愛着」という言葉は、生活科においては、内容(3)に加えられ、解説書には、「地域への愛着」という内容構成の具体的な視点が付与され、「愛着」が求められている。<sup>2)</sup>しかし、総合的な学習において、奈須(2006)は、児童の実態を考慮した「地域への愛着」の可能性を示唆しているが、「いったいどの水準を狙うのか」<sup>3)</sup>と問題提起をしている。

以上のことから考えられることは、総合的な学習における「地域への愛着」を定義し、その定義における子どもの学びと「地域」の求めに応じた適切な問題解決的な学習を含めた学びを明らかにする必要がある。そこで、本研究では、「地域への愛着」を育む問題解決的な学習を明らかにするために子どもの成長する過程を考察し、その成長を促す教師の指導・支援について分析していく。そして、その分析を通じた成果と今後の課題を示すことを研究の目的とする。

### II 研究の概要

#### 1 地域への愛着を育む総合的な学習の理論的考察

平成 20 年学習指導要領改訂で総合的な学習の時間においては、改訂の要点(3)に「体験活動と言語活動の充実」を掲げ、体験活動を行うことを重視し、積極的に学習活動に取り入れることとしている。<sup>4)</sup>さらに改訂の要点(1)に新たに「探究的な学習となること」を目指し、「『問題の解決や探究活動に取り組むことを

通して』と示し、体験活動だけで終わることや知識・技能を一方向的に教え込むだけの学習活動ではない」ということが明確化されている。<sup>5)</sup>問題解決的な学習の際に体験活動の重要性を示しつつも、体験活動だけで終わることのないよう示唆している。以上より、総合的な学習の時間では、子どもが問題を解決する過程において、体験活動のあり方やその必要性を考えることにより、地域への愛着を育む視点が生まれてくるのではないだろうか。

まず、本章では、体験活動における「体験」を「五感を通して、対象への直接的な働きかけなどを行うことで、自分なりの価値や意味、かかわり方を見出していくこと」<sup>6)</sup>として定義した。藤田(1999)は、「愛着とは、その人間と対象との間に取り換えのきかない、すなわちかけがえのない関係性が存在することである」<sup>7)</sup>と述べている。藤田らの「愛着」という概念を踏まえると、「愛着」は対象へ直接体験することを通して、「自己」と「人・もの・こと」とのかけがえのない関係性を構築していくことと考えられる。

次に「自己」と「人・もの・こと」との関係性を考える上で、「自己制御」という心理学的な視点から問題解決的な子どもの思考の過程を踏まえ、以下に考察していく。「自己制御」とは、「個人が自分自身の学習過程の中で、メタ認知的であり、動機づけられており、積極的に行動に関与すること」<sup>8)</sup>と定義されている。その「自己制御」を通して、学習者が自己の学習過程を自分で統制したり制御したりする程度が強い学習を「自己制御学習」と呼ぶことにする。その自己制御学習と「愛着」との関係性を明らかにすることで、総合的な学習における問題解決的な学習の過程を述べていきたい。

#### (1)「愛着」と自己制御学習の関係

上淵(1998)は「自己制御学習がうまくできない子どもの中には、発達早期の愛着関係が不安定なものがある」<sup>9)</sup>と述べ、愛着と自己制御学習の関係性を指摘し次のように分析している。

安定型の愛着スタイルをもつ母親は、問題解決の方法を積極的に子どもに教えて、子どもが一人でやれるように次第に主導権を握らせることが知られているが、不安定型の母親は、問題解決のスキルを教えることが比較的少ない。<sup>10)</sup>

このことから考えられることは、安定型の愛着スタイルを教師が育てるためには、問題解決の方法を子どもに指導・支援しながら、子ども自身が問題解決を通して愛着を自ら育む必要性を示唆している。

それでは、具体的に「自己制御学習」における問題解決の過程について明らかにしていく。そのためには「自己制御」を「情動制御」と「社会的制御」の2点でとらえる必要がある。

「情動制御」とは、「情動が、時に様々な心理学の文脈の中で、自己も含め、私たち人間の多様な心的機能やそれに連動したふるまいを、統合的に組織立て制御する」ことである。<sup>11)</sup> 一般的に「自己」における理性や認知などの力が「情動」を適切に制御することを前提視されるが、「情動制御」は「情動」が「自己」を制御する側面を考慮することである。その側面を考慮すると、「愛着」などによる情動的な側面が「自己」を制御する側面があると考えられ、「自己」と「情動」の互恵的な関係を意識することが重要である。

一方「社会的制御」とは、「既に学習者は自身が生きている環境に、いわば埋め込まれた存在」とされ、環境が自己制御と切り離せないことを示唆し、「自己」以外の環境との関係性における制御である。<sup>12)</sup> その環境とは、学ぶ対象となる「人・もの・こと」の関係性を踏まえた子どもへ影響を与える学習環境などが考えられる。よって、自己制御と社会的制御の互恵的な関係を意識することが大切であると考えられる。

以上の「情動制御」と「社会的制御」を踏まえると、「地域への愛着」を考える上で次のような問題解決的な学習が考えられる。小堀・上淵(2001)は、「情動をモニタリングすることは学習に影響を及ぼす」<sup>13)</sup>と述べ、子どもの問題解決的な学習において事前、事後に情動をモニタリングする実験を行った。そのモニタリングをすることで初めは負の情動を持った子どもが反省を繰り返し、正の情動を抱くようになった。その背景には、情動の覚知や情動の原因、情動に伴う学習活動を予測させるというモニタリングにより学習意欲が高まったことがあげられる。以上より学習への意欲の高まりは、「自己制御学習」における「情動制御」をモニタリングによる反省を繰り返し行うことで効果が上がった。よって、「愛着」を育む問題解決的な学習は「自己」を反省する過程を子どもに意識させることが必要である。

また、「社会的制御」においても、先の考察の中で、

自己制御と社会的制御の互恵性を踏まえ、「自己制御学習」が「自己」とコミュニティなどの環境との相互作用という関係性において成立することが考えられる。そのことを踏まえ、総合的な学習の展開を考えると、「地域」への参加という関係性をつくるのが子どもたちの学びを有意義にする可能性をもつ。

## (2) 「地域への愛着」を育む問題解決的な学習

これまでの自己制御学習を生かした学習を考察した結果「愛着」を育むためには子どもの「情動制御」が重要であろう。それらを踏まえて、デューイの論ずる「反省的思惟の五つの側面あるいは局面」を踏まえた学習ではないかと考え、藤井(2010)の論を引用し、以下のように位置付けた。

- ① 問題解決の過程でどのような示唆が得られたか
- ② 問題状況をどのように知的に整理したのか
- ③ どのような指導観念を仮説として考案したのか
- ④ どのように推論して仮説の確実性を確かめたのか、を点検し、
- ⑤ その上で実際の行動に移る<sup>14)</sup>

藤井は、「『反省的思惟の五つの側面あるいは局面』は、問題解決を通じて考え出された思考の内容を反省的に点検することによって見えてくる、五つの側面である」<sup>15)</sup>と述べ、以上の思考の内容を反省的に点検することは、子どもがモニタリングをする過程と類似点が多く、「愛着」を育む上で有効であるといえる。

そして、「地域」への愛着を育む上で社会的制御を踏まえると、その問題解決的な学習は以下のように考えられる。

- ・ 問題解決学習に有効な指導方法としては、子どもたちに他者と協同して学び合う能力を育成するために、協同的な学習を経験させることである。
- ・ 問題解決学習は、民主的な関係性に基づく学習活動の経験を通じて、民主的な関係性に基づく活動に参加できる人間の育成を目指す。<sup>16)</sup>

協同的な学習を経験させるという指導方法は子どもたちが愛着を育み合う絶好の機会となるだろう。なぜならば、愛着を育まれている子どもから育まれていない子どもへ問題解決を通じた学習を通して育み合う可能性が高いからである。次に、教師が民主的な関係性に基づく学習活動の経験へと指導・支援を通して導くことで、肯定的な関係性の中でポジティブな感情をより感じ合いながら、お互いを高め合うことができるのではないだろうか。よって、「社会的制御」における「自己制御」を積み重ねることで、協同的な学習や民主的

な関係性に基づく経験により高め合えると考えられる。

以上の理論的考察により、地域への愛着を育むためには問題解決的な学習を通してかかわり合いながらも「自己」を反省し高め合うことであると定義した。そして、教師はその過程を意識しながら指導・支援を充実させる必要がある。

## 2 地域とのかかわりを中心とした総合的な学習における問題解決学習

これまで、地域への愛着を育むためには問題解決学習が有効であることを理論的に述べてきた。本章では、総合的な学習における問題解決学習の実践を考察することで、子どもの地域に対する意識の変容とそのため教師の問題解決的な学習における指導・支援の留意点を明らかにし、問題解決学習の地域への愛着へと高まる過程を具体化することを目的とする。

本実践の考察において、秋吉知久教諭（実践時：安城市立篠日中学校）の第1学年、第2学年の生徒を続けて担当した2年間における総合的な学習の研究の成果と課題を分析する。第1年次の実践では、「私たちのふるさと『安城』を見つめ、将来の安城を様々な角度から考えよう」という最終的な目標を掲げている。ただし、その目標は事前に生徒には伝えず、秋吉教諭は試行錯誤しながら、アンケートで自然教室をきっかけとした1年生全員の生徒たちの興味・関心をくみ取り、一人ひとりのテーマを尊重することにした。

その中で、問題解決的な学習を、「気づき」「考える」「検証する」「見つめ直す」の4つの段階としてとらえ、特に「考える」⇔「試してみる（体験）」の活動を重視した。

- ・「気づき」の段階・・・様々な活動を通して、自ら感じたこと、疑問に思ったこと、調べてみたいと感じたことをもとに、自らが課題をもつ段階である。
- ・「考える」の段階・・・自分が疑問に思ったこと、調べてみたいことについて、多様な角度から考え分析する段階である。
- ・「検証する」の段階・・・自分が調べたことに対し、実際に活動を通し確かめる段階である。ボランティア活動、清掃活動などの実践活動が中心となる。
- ・「見つめ直す」の段階・・・今まで学習したことを通して、地域に情報発信したり、自分の生活に生かしたりする段階である。発表会やホームページ作成などが考えられる。

17)

第二期の総合的な学習の時間においては、「課題の設定」「情報の収集」「整理・分析」「まとめ・表現」の探究的な学習活動を通し、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく。しかし、秋吉教諭は第一期における問題解決の具体的な手だてのない中で以上のような段階を工夫し単元を構想している。「考える」の段階では、子どもたちの考えは深まっていきそうであるが、下線部の「多様な角度から考え分析する段階である」と述べられているように、子どもの思考を広げることが重視して、単元を構想していることが分かる。

しかし、秋吉教諭の第1年次の反省によれば、「表面的な学習にとどまってしまう、学習に深まりの見られなかった生徒もいた」と述べ『生きる力』が育たなかったかわからない」と手ごたえを明確に実感できなかった。ただし、秋吉教諭は、地域の人とかかわる機会を通して、「地域の方も学校側に大きな期待を抱いている」と実感していた。その実感をもとに原因を探り、問題解決的な学習の4つの段階のうちの「検証する」「見つめ直す」段階に重点を置いた。そして、その2つの段階を以下に示すような問題解決的な段階へと見直し、第2年次の学習に生かすようにした。

- ・「検証する」の段階・・・「意見交流」の時間をできるだけ確保し、お互いのアドバイスの中で、自分の追究を見直したり、次の学習の見通しを立てることにした。
- ・「見つめ直す」の段階・・・学校生活だけでは十分に知ることはできない人に生き方や人の心にふれ、社会とのつながりを自覚し、自らの生き方を見つめ直す場にした。<sup>18)</sup>

このことから考えられることは、デューイの論じる問題解決学習の「協同的な学習や民主的な関係性に基づく経験により高め合うこと」に近づいていることが分かるだろう。

第2年次の実践では、先の問題解決的な段階を踏まえ、めざす生徒像を「地域に目を向け、地域に愛着をもち、地域に積極的に貢献しようとする生徒」と掲げた。さらに、追究テーマを「よりよい郷土篠日（安城）を作ろう！～郷土からの発信と郷土への提言～」と事前に教師が設定することで、生徒に見通しを立てやすくした。その手だての中で、「地域の自然」に興味のあるA子と興味のないB男を見取りながら、一人ひとりの特性に応じた具体的な指導・支援を心がけている。その結果、秋吉教諭と生徒のかかわり合いの中で、クラスの仲間や地域の人との関係性を生徒が導き、地域の人との関わりを深めることができた。例えば、A子の「自然を守ること」と「生活の便利さ」について葛

藤する姿、B 男の講演会企画での地域への宣伝活動における地域の人の声を聴く姿において、様々な「人・もの・こと」を通して問題を解決することで、自分を高めている。そして真剣に質問に答えてくれたり、励ましの声をかけてくれた地域の人々の温かさを感じることができた。

秋吉教諭の2年間続いた実践であるが、第1年次の反省を生かし、地域の人の温かい関係性を教師自身が実感したことで、第2年次は見通しのもてる単元構想を描くことができた。よって、問題解決的な学習の段階を協同的な学習や民主的な関係性に基づく経験を高め合う段階へと練り直したことで、具体的な手だてを講じる必然性を生み出すことにつながったといえる。

### 3 地域への愛着を育む総合的な学習の実践的考察

本章では、子どもの具体的な姿から得られる「地域への愛着」を育まれる様子を考察していく。その際、子どもの地域の歴史のとらえ方を明らかにし、地域への愛着を具体的に分析したい。そこで、その姿を(1)地域を探究する姿、(2)地域を創造する姿として、以下に考察する。

#### (1) 地域を探究する姿

西尾市立八ツ面小学校6年B組・総合的な学習と社会科の合科単元「八ツ面の戦国武将 荒川義広」(鈴木美佐教諭の実践)<sup>19)</sup>におけるS・Tの姿である。

S・Tは一生懸命に勉強を頑張っているがそれが思うように結果に表れてこない。人と接するときには明るいのに、うまくいかない「自分」がいる。S・Tさんは総合的な学習における地域の武将の生き方を見つめることで「自己の生き方」を真摯に見つめることができた。そんな「自分」に葛藤するS・Tだったからこそ、卒業文集に一生懸命になれた総合的な学習を通じた勉強面で頑張る私を書き綴ったのだろう。教科の勉強はあまり好きになれないが、S・Tは人の生き方について考え続けることで、「自分」を表現する場が本単元にはあった。

本節では、鈴木教諭が本単元を通して考えたことについて、筆者のインタビューによって聞き取り、考察を深めていく。まず、本単元を通して鈴木教諭のやりがいや印象に残ったことを述べる。その中でS・Tという地域を探究する子どもの具体的な姿に迫り、筆者の見取りを通して考察する。最後に、鈴木教諭が学んだことを踏まえS・Tの考察をもとに地域への愛着を育むための示唆を得たい。それでは、以下に筆者による質問とそれに関する鈴木教諭の返答を3点に分けて載せ、子どもが地域を探究する姿を鈴木教諭の返答を通して明らかにしていく。

#### ① 鈴木教諭が本単元から得られたS・Tの姿からの考察

鈴木教諭の本単元実践からのやりがい、よかったこと

筆者： 先生が実践してみて、やりがい、こういうことがよかったよということはあるですか？

鈴木教諭： S・Tちゃんいますよね。卒業アルバムに私は、社会はあまり好きではありません、だけど義広の勉強が好きですって書いてあるんですよ。あの子の中でも、子どもに身近ということが何より一番のめり込めたのかな。女の子でも義広の勉強好きです。楽しかったです。と言えるほど、身近だから。自分の住んでいるところにいた武将ということ、人物への思い入れが違ったかなと。それはいちばん思いましたね。

だから、地域の歴史は大事な。義広に対しては自分なりにこう取り組んだという思いをあらわしたので。S・Tさんにびっくりしました。

(下線部は引用者による)

本単元の実践に対するやりがいについて質問をすると、S・Tという女の子の姿を鈴木教諭は取り上げている。それは、社会科という教科は好きではないけれど、本単元の「義広の勉強は好き」というS・Tを卒業文集から読み取れたことである。その原因を鈴木教諭は、地域の武将という子どもにとっての身近な武将であり、思い入れが強かったのではないかと考えている。だからこそ、地域の歴史の大切さを指摘し、義広など昔の武将の生き方に共感できるS・Tの姿がある。

このことから考えられることは、地域の歴史が発揮される子どもの成長では、その歴史における人物の情動を通じた生き方を実感できる時に地域への愛着が育まれるのではないだろうか。その実感は、子どもの地域の人物の思い入れを引き起こし、地域の歴史、特にその地域を生き抜いた人々の思いを探究することにつながる。

それでは、なぜ、S・Tは思い入れが違ったのであろうか。以下の鈴木先生へのインタビューからS・Tの具体に迫り、筆者のS・Tへの見取りを通して考察していく。

## ② S・Tの実態からの考察

鈴木教諭のS・Tさんへのとらえ

筆者： Sさんは、算数を今日、悩んでいたんですが、社会も嫌いなんですけど、いろいろ嫌いなことが多いんですか。

鈴木教諭： そうなんですけど、よくがんばる子なので。勉強頑張っている自分を認めるということで文集にも勉強面で全部書きました。

(略)

自分なりに頑張った。自分なりにうれしいと思うから書いて残す。すごいと思いました。ふつうは修学旅行とか楽しいことを書くんです。(下線部は引用者による)

筆者はS・Tさんと接する中で、とても葛藤している場面をよく見かけた。朝の登校途中には、50m以上離れた場所からでも「猪熊先生、おはようございまーす」ととても明るく元気な声であいさつをする姿が印象的である。しかし、勉強や授業面では発言することが少なく、以前は、女の子の間における人間関係に苦勞していたようである。特に、勉強における印象的な場面は授業後に算数のテストをしっかりと記入しているのにもかわらず、ほとんど正答できていない姿である。そして、S・Tは初めてそのテストを筆者に見られてすぐに隠そうとしたことが印象的であった。しかし、徐々にそのS・Tに寄り添う形でその問題について解説すると徐々に筆者を受け入れ、テストを隠そうとする素振りをしなくなってくれた。

以上のようにS・Tを見取っていた筆者も鈴木教諭の返答からその子どもの姿と学習への意欲をつなげることができた。S・Tは一生懸命に頑張っているがそれが思うように結果に表れてこない。人と接するときには明るいのに、うまくいかない「自分」がいる。S・Tは総合的な学習における様々な人の生き方を見つめることで「自己の生き方」を真摯に見つめることができた。そんな「自分」に葛藤するS・Tだったからこそ、卒業文集に修学旅行など楽しいことではなく、一生懸命になれた総合的な学習を通した勉強面で頑張る「私」を書き綴ったのだろう。教科の勉強はあまり好きになれないが、S・Tは人の生き方について考え続けることで、「自分」を表現する場が本單元にはあったのだろう。

この考察を通して、地域への愛着を育むためにはこのような「自分」と「教材」との接点が生まれる関係性が生じ、S・Tのような探究的に学ぶ子どもの姿が現れた時に、その「自分」を見つめ直す視点を与えることが必要であろう。

それでは、最後に鈴木教諭がS・Tの姿から得られた学びについて考察する。

## ③ 鈴木教諭が得られたS・Tからの学び

筆者： 文集に残そうとする姿勢ってすごいですね。

鈴木教諭： S・Tちゃんの文章の件なんですけど、私もそれを読んで、初だったので、子どもって自分なりに・・・教師以上に何かを考えていたり、思っているんだなって、S・Tさんから勉強になりました。

(下線部は引用者による)

鈴木教諭は、下線部にあるようにS・Tから学び、教師経験の中で初めてのことであった。下線部における「子どもって自分なりに、教師以上に何かを考えていたり、思っているんだなって」という言葉には、子どもへの見方や考え方の幅が広がり、その可能性を教師自身が実感している姿である。S・Tは勉強が嫌いだが、頑張っている姿が認められた事実を生かせる総合的な学習の可能性を鈴木教諭は初めて実感できたといえるだろう。

このことから考えられることは、教師は子どもから学べることを実感できた時に、やりがいを感じるようになる。その機会は、子どもの様々な生活とつながっており、その子どもの背景や根底にあるものが表れたときに実感できる。その実感が、様々な武将の生き方を考えた本單元である総合的な学習の子どもの見取りから得られた。しかし、本單元でも見られるように、地域の人々の温かい眼差しや教師の細かな子どもへの見取りなど様々な要素が織りなす環境により、子どもたち一人ひとりたくましく生きていくために学ぶ必然性が生まれるだろう。よって、その学ぶ必然性を生み出すために、子ども一人ひとりが「自分」の意識にある問題を見つめ、考える問題解決学習の視点が重要である。

本考察を通して、鈴木教諭の子どもへの見取りと普段の生活における勉強に頑張りながら成果を出せない「自分」とつなげながら授業に取り組むS・Tの見取りを通して、子どもが学ばざるを得ない必然性の実感を得られることができた。

### (2) 地域を創造する姿

安城市立桜井中学校第1学年社会科単元「身近な地域の学習」(秋吉知久教諭の実践)におけるH・Rの姿を通して明らかにする。本單元では、子どもたちが自分たちの住む「桜井」の変化(歴史)を踏まえながら、地域調査を自ら企画し、課題の追究・解決のプロセスを通して「身近な地域に関心をもたせる」ことや「地域に対する誇りと愛着」をもたせる学習を展開している。<sup>20)</sup>それでは、以下の資料に基づき考察していく。

## H・Rの調査活動を通しての感想

福地から加美にかけては畑が多い。40軒以上もあった。しかも畑をやっている人はおじいさんやおばあさんが多くて台風のあとなどは他人（となりの畑）の人などのおてつだい？をしている農家の人が多かった。そういうことで、農家になりたっていることをじっかんしました。

なぜ畑に（加美からふくち）白菜が多いのかも分からなかったのでもしりたいな。とも思いました。自分が畑をやる。なんてかんがえられないけど、きつとおじいさんやおばあさんにとってはつらいものなんだろうな。とみててかんじました。こしをとんとんとたたいてる人がたくさんいたからです。つらい中がんばってすごいなってほんとにかんしんしました。でも、1人、2人の人が「つらいよ・・・ケドたのしいよ」っていったのですごいなってかんしんしました。やっぱり「つらい」より楽しいのが上なのかなって思いました。畑の仕事をそんなにふかくかんがえたコトなかったのでもいけいけんになったと思います。（下線は引用者による）

・この単元を学習して思ったこと・感じたこと・学んだことなどを書きなさい。

この桜井はとってもいいとこだと思います。さいきんまでは「この辺なんもなくてやだな」って思っていたけどやっぱり畑のおじいさんたちの笑顔で「つらいけどたのしいよ」とゆうこえをきいたときに「やっぱりいいとこなのかも」なんて思いました。

### (1) H・Rの感想を通した考察

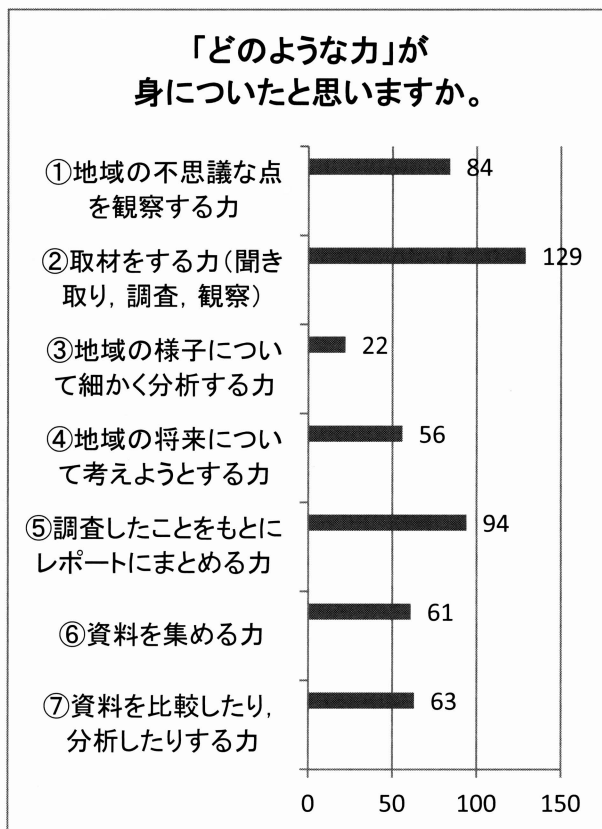
調査した桜井の土地を地域の人々によって受け継がれてきた思いや地域の人々に支えられている姿をもとに土地の変化、人の変化と重ねてみるH・Rがいる。H・Rは、桜井という地域に何もなくて否定的な考えを持っていたが、地域の人とかかわることで、「桜井ってとってもいいとこ」という考えに変容した。その背景には、それまでの先入観で地域を見ていたH・Rが、がんばっている地域の人々の姿に「すごいなってかんしんしました」と驚きや感動を覚えたからだろう。そして、『「つらい」より「楽しい」のが上なのかな』というがんばっている人の姿だけではなく、その気持ちを自分なりに追究し、表現しているところに、地域への愛着を育む土台があるのではないだろうか。

最後に、「いけいけんになった」と自己評価している点に、本実践の体験活動を生かしながら、自分なりに見えてきた地域の見方の変容がある。自分の経験を活かして、自分の地域を肯定的に考えられた子どもにとって本単元の学習経験が将来、地域への愛着について思い出すひとつのきっかけになると考えられる。

### (2) アンケート分析による考察

このような秋吉実践における指導・支援を明らかにするために、筆者はアンケートを取り客観的なデータを得た。本アンケートは、安城市立桜井中学校の生徒189名（有効回答A組～F組の150名）を対象に質問を投げかけた。以下にその中の3点のデータを考察し、本実践を具体的に深めていきたい。

#### ① 「どのような力」が身についたのか。

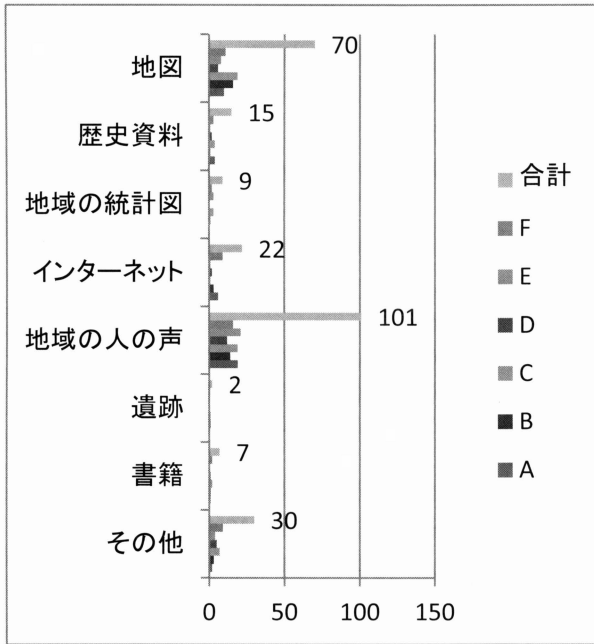


まずは、この学習を通して、『「どのような力」が身についたと思いますか』という質問には、以下の2点に注目したい。

- |                         |      |
|-------------------------|------|
| ① 地域の不思議な点を観察する力        | 84人  |
| ② 取材をする力 (聞き取り, 調査, 観察) | 129人 |

子どもたちは直接地域を調査する体験をすることで、地域の不思議な点に注目させ観察すること、地域の人とふれ合うことを通して、取材する力を身につけている。秋吉教諭の問題解決の過程には、直接体験することで子どもたちに地域の「人・もの・こと」にかかわらせながら子ども自身に実感をもたせながらも、地域の人々の温かさにふれる機会でも子どもの成長が見て取れる。

② 地域調査をする時に、何を活用したか。



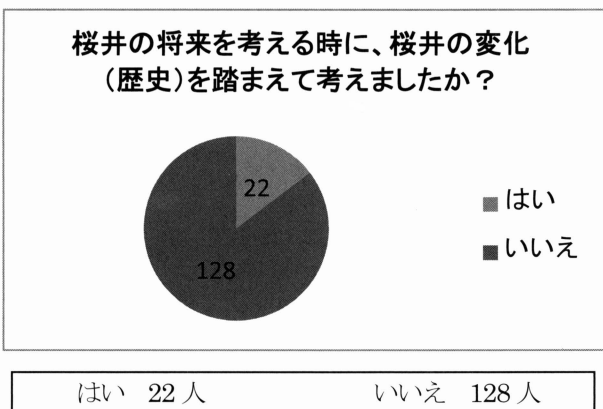
次に、「地域調査をする時に、何を活用しましたか」という質問において、以下の2点の結果により秋吉教諭が直接体験を重視していることが分かる。

・インターネット	22 人
・地域の人の声	101 人

秋吉教諭は、「インターネットは極力使わないように」と子どもたちの壁になり、子どもたちに問題解決を自ら体験させよう働きかけていた結果であろう。

③ 桜井の変化（歴史）を踏まえて考えたか。

最後に、桜井の将来を考える時に、桜井の変化(歴史)を踏まえて考えましたか。という質問では次のような結果が得られた。



本単元は、社会科地理的分野の単元「身近な地域」の学習における地域調査により、子どもたちは地域の「人・もの・こと」にふれている。12時間中、桜井の移り変わりを第5、6時に設定したにもかかわらず、

「はい」22人の結果であった。しかし、「はい」を選んだH・Rの以下のアンケートによるコメントを見ると、桜井の移り変わりは地域のお年寄りという「人」を通して実感できるものだと分かるだろう。

・どのように桜井の変化を踏まえてレポートにまとめたか。

きっと、畑の数はぜったいに減っていくと思いますが、おじいさんなどががんばっている姿は消えないと思う。

・身近な地域の歴史を学ぶ上で必要なことは何か。

昔からいる人（桜井に）！！昔からいる人なら桜井の変化もよくみていると思うから。あと桜井にかんしんをもつことですかね？？

子どもの実感において、生きた歴史を実感できる時に愛着は大きく育まれるということである。ただし、地理の授業の中で、地域の歴史である桜井の移り変わりを学んでいるとしても、地域の将来を考える上で、子どもは実感的に桜井の移り変わりを生かせないことも垣間見える。しかし、自ら「人」と結びつけて、桜井の変化をとらえた子どもは、地域に対する肯定的なイメージをもち続ける可能性がある。

また、総合的な学習は地理的な要素や歴史的な要素などの枠組みを設けて断片的な学習を促すことをしない横断的な学習である。よって、総合的な学習は、子どもが地域への愛着を育むことを通して、自分の体験をもとに実感でき、その実感から地域の地理的な要素や歴史的な要素の大切さを学ぶ機会を与えてくれることが明らかになった。

Ⅲ 研究のまとめ

それでは、本実践から考察したことを以下にまとめておく。まず、子どもが地域を探究する姿を3点にまとめた。

- ① 地域の歴史が発揮される子どもの成長では、その歴史における人物の情動を通した生き方を実感できる時に地域への愛着が育まれるのではないだろうか。その実感は、子どもの地域の人物の思い入れを引き起こし、地域の歴史、特にその地域を生き抜いた人々の思いを探究することにつながる。
- ② 地域への愛着を育むためには「自分」と「教材」との接点が生まれる関係性が生じ、S・Tのような探究的に学ぶ子どもの姿が現れた時にその「自分」を見つめ直す視点を与えることが必要であろう。
- ③ 地域の人々の温かい眼差しや教師の細かな子どもへの見取りなど様々な要素が織りなす環境により、

子どもたち一人ひとりがたくましく生きていくために学ぶ必然性が生まれるだろう。よって、その学ぶ必然性を生み出すために、子ども一人ひとりが「自分」の意識にある問題を見つめ、考える問題解決学習の視点が重要である。

次に、地域を創造する姿も以下の3点にまとめておく。

(ア) 地域への愛着を育むにはがんばっている人の姿を感じるだけではなく、その気持ちを自分なりに追究し、表現しているところに、驚きや感動が生まれる土台がある。よって、地域への思いを自分なりの言葉で表現する機会を与えることが大切である。

(イ) 地域への愛着を育むために、子ども一人ひとりの背景に様々な思いがあることを考慮しなければならない。その思いを生かしながら、教師はできるだけその思いに沿った体験や学び合いができる場を設定する必要がある。

(ウ) 地域への愛着を育む教師の指導・支援において、毎時間の授業レジュメに子どもたちが書き込み、学びの歩みなりを振り返り、子どもが自己の学習課題を明確化させる指導・支援によって、自覚的に愛着を実感できる可能性がある。

これらの地域を探究する姿と創造する姿から考えられることは、「自分」と「地域」との関係性を子どもが自覚的にとらえることで、切実感をもって問題に取り組んでいることが分かる。例えば、探究する姿のS・Tは、「自分」の問題を「地域」の生き抜いた人と照らし合わせることで、問題を解決しようとした。創造する姿のH・Rは、「自分」の先入観を「地域」の頑張っている姿を通して見つめ直し、将来の地域像を深めようとする示唆を得た。

本研究は、地域への愛着を育むために、問題解決学習の過程を考察することで、具体的な子どもの変容を捉えようとしてきた。その中で、「自分」と「地域」の関係性を子ども自身が考え、問題を解決する姿勢に、将来を生き抜く力を見出すことができたのではないだろうか。そして、その姿勢を生み出すためには、他者と協同して学び合い、民主的な関係性に基づく学習活動の経験を子どもたちが体験できるような意識を教師は実感する必要がある。その実感を確認するために、総合的な学習は、教師や子どもが学びを実感しながら成長することへと広げ、新たな学びへと導く可能性をもつことが明らかとなった。

1) 安彦忠彦監修「小学校学習指導要領の解説と展開 総合的な学習編」、教育出版、2008年、viii頁

- 2) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」、2008年、27頁において内容(3)に「愛着」が加えられており、28頁、29頁で、地域への愛着の必要性を具体的に示唆できる記述がなされている。
- 3) 奈須正裕「教師という仕事と授業技術」、ぎょうせい、2006年、38頁
- 4) 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」、2008年、9頁
- 5) 上掲書4)、8頁
- 6) 猪熊泰堂「『体験活動』に関する理論的・実践的研究」、愛知教育大学生活科教育講座紀要『生活科・総合的な学習研究』、第9号、2011年、121頁、122頁において考察し「体験」を定義した。
- 7) 藤田静作「愛着」寺尾慎一編、『生活科・総合的な学習重要用語300の基礎知識』、明治図書1999年、13頁
- 8) 上淵寿「自己制御と自己評価の教育」無瀬隆 編著『学校教育の心理学』、学文社、1998年
- 9) 上掲書8)
- 10) 上掲書8)
- 11) 遠藤利彦「情動の逆説的二重性から見る自己制御」『自己制御のフロンティア』、2010年
- 12) 上淵寿「自己制御学習の『循環論』から『外部への参加へ』」『自己制御のフロンティア』、2010年、を参考にし、一部を引用する。
- 13) 小堀友子・上淵 寿「情動のモニタリング操作が学習に及ぼす影響」、2001年
- 14) 藤井千春「子どもが蘇る問題解決学習の授業原理」、明治図書、2010年、66頁を参考にし、筆者がまとめたものである。
- 15) 上掲書14)、66頁
- 16) 上掲書14)、66頁の一部を引用し、参考にしたものを筆者の考察を通してまとめたものである。
- 17) 中野真志・秋吉知久「中学校における総合的な学習の可能性と諸問題」、愛知教育大学教育実践総合センター紀要第5号、2002年4頁の一部を引用し、まとめたものである。
- 18) 中野真志・秋吉知久「中学校における地域に根ざした総合的な学習—生徒による地域への社会参加をめざして—」、生活科・総合的な学習研究 第1号、2003年、18頁の一部を引用し、まとめたものである。
- 19) 西尾市教育委員会「平成21・22年度 西尾市教育委員会研究委嘱 進んで追究し、ともに高めあう八ツ面つ子の育成—ふるさとと関わる学習を通して—」2010年10月に本単元の計画と研究考察が詳細に述べられている。
- 20) 猪熊泰堂「社会科地理的分野と歴史的分野をつなぐ地域創造型授業—『身近な地域』の学習に基づいた小・中一貫カリキュラムの意義—」愛知教育大学平成21年度卒業論文、2010年に本単元の計画と研究考察を筆者が論文としてまとめている。