

ふるさと総合学習の理論と実践に関する研究

荻野 嘉美

(愛知教育大学大学院 教育学研究科 発達教育科学専攻 生活科教育領域)

I 論文の構成

序章

第1節 問題の所在と問題意識

第2節 研究の目的と意義

第3節 研究の内容と方法—各章の構成と論文の構造—

第I章 重松鷹泰の教育思想と「ふるさと総合学習」の理論的枠組み

第1節 重松の教育思想と「ふるさと総合学習」につながるキーワード

第2節 重松の指導を受けた豊富小学校の先駆的実践と授業研究による研究体制

第3節 「ふるさと総合学習」の研究の柱に関する概念規定と理論的枠組みの検討

第II章 「総合的な学習の時間」創設以前(萌芽期)における教育実践

第1節 豊富小5年社会科「酪農こける片岡さん」(1982)と子どもの体当たりの追究

第2節 授業記録「牛の死をのりこえてきた片岡さん」における子どもの追究に学ぶ

第3節 社会科学学習から合科的・関連的・総合的展開へ

第4節 実践の考察からみえてきたもの

第III章 「総合的な学習の時間」創設前夜(創生期)における教育実践

第1節 大雨河小の「ふるさと総合学習」の研究構想と教育実践

第2節 大雨河小4～5年総合「ぼくらの自然の池作り」の授業実践(1996～1997)の概要

第3節 「自然の池作り」への子どものこだわりと体当たりの追究

第4節 実践の考察からみえてきたもの

第IV章 「総合的な学習の時間」定着期における探究的・協同的な学び

第1節 形埜小の「木の芽学習」(生活科・総合的学習)の研究構想と教育実践

第2節 小2生活「おじいちゃんおばあちゃんは野菜作りの先生」・

「子牛のふうかの飼育体験」(2011)の授業実践から学ぶ

第3節 小5総合「形埜の森共生プロジェクト」(2013)の授業実践から学ぶ

第4節 実践の考察からみえてきたもの

第V章 「ふるさと総合学習」と教師の自己形成過程

第1節 荻野の教育実践史

第2節 ステージ1 担任(豊富小学校)時代

第3節 ステージ2 教務主任(大雨河小学校)時代

第4節 ステージ3 校長(形埜小学校)時代

第5節 教師としての自己形成過程の省察

終章

第1節 本研究の概要と研究の成果

第2節 今後の課題と展望

II 研究の目的と方法

「総合的な学習の時間」は、創設以後に、様々な面で整えられてきており、その実践は、教育現場においても定着してきている。こうした状況において、総合的学習の特質である「探究的・協同的な学び」¹としての実践の創造と展開が今教育現場に求められている。

「ふるさと総合学習」における「ふるさと」のとらえ

筆者の「ふるさと総合学習」における「ふるさと」とは重松鷹泰(1979)の指摘する「心のふるさと」²をさし、「ふ

るさと総合学習」とは子どもの人間形成の芯となるものを育む総合学習を意味している。

「ふるさと総合学習」の理論と実践に関する先行研究

布谷光俊(2003)は、①ふるさとで学ぶ学習、②ふるさとを学ぶ学習、③ふるさとに学ぶ学習というふるさと学習³の三つの側面を指摘する。嶋野道弘(2003)は、「生活科学習は、子どもの中に『ふるさとを育てる教育』としての役割がある」⁴と述べている。ふるさと教育が、主権者としての子どもを育てる市民教育につながるという主張は現代の生活科・総合的学習の担うべき重要な意味を示唆する。

「ふるさと総合学習」の研究に取り組む意義

筆者が勤務してきたのは、山間へき地という地域的・歴史的舞台での教育実践であるが、内山節の「里という思想」⁵から総合の理論を組み立て直すことができる豊かな可能性をもっている。へき地小規模校という困難な条件をプラスに捉え、教育の最深部である、小さな学校から全国に発信すべく大きな夢とロマンをもった挑戦であった。

過去にも現在にも「地域を生かした総合的学習」「ふるさと学習」「ふるさと教育」などに関する実践は、数多く試みられて世に問われてはいる。しかし、その実践の具体的事実と対応させて分析・考察し、「ふるさと総合学習」のもつ特質や意味を明らかにして、「実践の深化・拡充の柱となる視点」を探究するという理論の構築は、十分になされているとは言えない。

管見ではあるが、「ふるさと総合学習」という言葉そのもので表現された理論と実践に関する著作や論文は、『ふるさと総合学習』⁶(岐阜大学石川英志・大雨河小学校共著、1999)のみである。それだけに、「ふるさと総合学習の理論と実践に関する研究」という研究課題に取り組む意義は大きい。

愛知県額田地域において、「額田の教育」⁷として展開されてきた教育実践には、地域に根ざし、子どもが主人公となる授業の創造という特質がある。

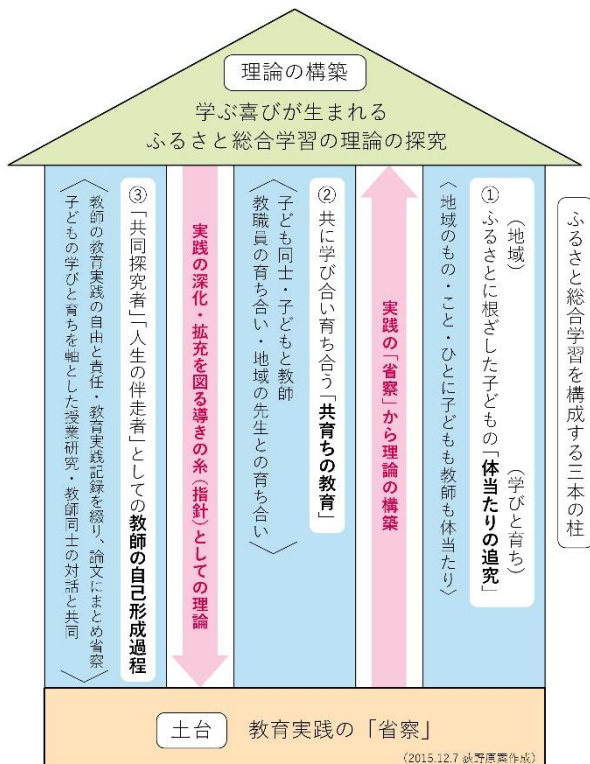
筆者は、1976年に新任教師として赴任して以来、豊富小学校(13年)、額田中学校(5年)、宮崎小学校(2年)、大雨河小学校(8年)、千万町小学校(6年)、そして校長として形埜小学校(4年)と額田地域(旧愛知県額田郡額田町。2006年1月1日からは合併により岡崎市額田地区)のへき地小規模学校に継続して勤務してきた。「総合的な学習の時間」の創設を軸として、それ以前と以後という三つの時期区分と教師自身の自己形成過程とが対応していることになる。そこで、三つの時期区分と対応しているそれぞれの時代の典型的な実践事例を選び出して分析対象とすることにした。

第2節 研究の目的と意義

愛知県・額田地域（岡崎市額田地区）における「ふるさと総合学習」ともいべき筆者である荻野嘉美の教師としての38年間にわたる授業づくり・学校づくりの教育実践のあゆみを、実践記録を元に分析総括し、子どもの学びと成長の姿を描き出すと共に、教師としての教育的力量の向上を含む教師の自己形成過程を探究する。そして、そこに含まれる現代の総合的学習の「探究的・協同的な学び」につながる実践深化の視点、子どもが夢中になって問い続けていく追究の充実、教師の力量形成など教育の現代的課題の解決につながる教訓（実践の指針）を導き出していく。

本論文の意義（研究のオリジナリティ）

愛知県・額田地域における地域的・歴史的実践である筆者である荻野の「ふるさと総合学習」ともいべき固有の教育実践の営みという実践事実に着目（焦点化）して、分析対象とし、「省察」することを通して、真の総合的学習実践の深化・拡充のための「視点」を探り出す。この「ふるさと総合学習の理論と実践」の探究は、重松の授業分析の思想でもある、「実践の事実に学び、実践の中にある理論を研究し創造する」という実践的研究の精神に通底する。以上を踏まえた本論文の研究構想を示すと【図1】のようになる。



【図1】「ふるさと総合学習の理論と実践」の研究構想

本研究では、筆者の担任時代、教務主任時代、校長時代という三つのキャリアステージごとに、一つの典型的な実践事例を基に、横軸として、①子どもの学びと育ち、②地域の教材発掘と地域の先生との出会いとかかわり合い、③教師自身の自己形成（成長）という三つの観点に関連づけ

て、分析・省察をしていく。本研究は、子ども・教材・教師という三項をある歴史的時期において関連づけて分析することにとどまらず、さらに、教師の自己形成という縦軸により、三つの時代をつらぬくものとしての「ふるさと総合学習」のもつ特質とその意味を明らかにしていくという試みである。ここに、本研究のオリジナリティが存在する。この探究は、地域をいかした「総合的学習」の理論と実践の深化・拡充に大きな知見を与えることになる。

Ⅲ 研究の概要

各章の章立てを構造的に表すと、【図2】のようになる。

第I章 重松鷹泰の教育思想と理論的枠組み



【図2】章立てと論文の構造

本章では、筆者が理論的にも実践的にも大きな影響を受けた重松鷹泰（1908～1995）の教育思想について『初等教育原理』⁸（1971）をもとに検討し、「ふるさと総合学習」に関する理論的枠組みについて考察した。

第1節 重松の教育思想と「ふるさと総合学習」につながるキーワード

「心のふるさと」「体当り」「共存の感情」「授業分析による教師の自立」「教師の自立」を求める授業分析の思想

授業分析を創始した重松の根底にある思いが、現場の教師自身が、権威に屈せず、自分の実践に自信をもち、堂々と進んでいくことであり、そのために「教師の自立」を「授業記録を学ぶ授業研究の原点」に据えたのであった。重松のこの指摘は、教育現場での教育研究のあり方を見るときに、現代においても重要な問題提起となっている。

重松の「心のふるさと」を育てるという教育思想、「追究心と個性的思考」「共存の感情」「教師の自立」（「自己検討と自己更新」）といった授業論、教師論、教育論は、現代の総合的学習実践を深化・拡充させていく「実践の中の理論」としての意義をもち続けている。

第2節 重松の指導を受けた豊富小学校の先駆的实践

重松の指導した豊富小学校「自主学習への過程」

重松鷹泰指導・豊富小学校著『板書する子どもたち』⁹（1974）に象徴されるように、子どもの追究の可能性を信頼し、地域教材や自主教材を発掘して授業として取り組み、子どもが主人公となる体当たりの授業実践を展開していた。授業記録を作成し、授業の事実を元に研修を重ねていた。「自主学習への過程」を研究主題として展開されてきた自主的な研究発表会は、1968（昭和43）年～1988（昭和63）年まで、その回数は23回に及んでいる。

詩「学習は子どものもの」という研究の基盤となる思想

豊富小学校の「自主学習への過程」研究の特質は、「学習は子どものもの」という「子どもが主人公となる授業の創造と探究」であった。そのことを象徴するのが、『自主学習の過程（2）』¹⁰（1968）の巻頭に2頁にわたって掲載されている、「学習は子どものもの」という詩である。

「自主学習の基盤」として掲げられた「学習は子どものもの」という詩は、豊富小学校の教育の真髄を表現したものである。豊富小学校で進められた「自主学習への過程」の研究は、「額田の教育」を代表する研究として大きな影響力をもっていた。子どもたちの活発な話し合いによる学習とこれを支える「ひとり調べ」の充実など、当時としては、画期的な授業改造の取り組みであった。しかも、この実践が、昭和40年代に始まって展開されていったという事実は、特筆に値する。ここに豊富小学校の「自主学習への過程」の実践と研究の先駆性と教育史的な意義がある。昭和40年代に、豊富小学校において、個の追究と集団とのひびき合いに着目した、その当時としては先駆的な実践と研究が生まれた背景には、こうした授業研究をもとにした豊富小学校の研究体制があったのである。

第3節 研究の柱に関する概念規定と理論的枠組みの検討

体当たりの追究

「ふるさと総合学習」の研究の第一の柱として筆者が仮設したのは、「体当たりの追究」である。重松は、「体当たり」や「全身全霊を打ち込む活動」が、子どもが学ぶという追究活動の基本になることを繰り返し述べている。また、重松は、「体当たり」を狭い意味での体験活動に限定せず、知的な活動も含む、全身を働かせる活動としてとらえている。それ故に、対象に体当たりする活動こそが、子どもが自己を再発見して、新しい自分を創っていくという体当たりの追究の人間形成的意味についても言及している。

共育ちの教育

「ふるさと総合学習」の研究の第二の柱として筆者が仮設したのは、「共育ちの教育」である。「共育ちの教育」とい

う言葉について、重松は、直接的にその語を使っていないが、「共存の感情」という語が、これに相当する。

教師の自己形成過程

重松は、授業分析を25年にわたって続けてきた成果は、「教師の自己更新の重要性の発見」であるとしている。さらに、「授業のよしあしは、授業者自身がどのくらい深刻に自己検討を迫られたかに在る」という重要な指摘をしている。重松の「教師としての自己更新」「自己検討」というとらえは、「教師の自己形成過程」の探究と言うこともできる。

「ふるさと総合学習」の研究の構想と概念規定

「ふるさと総合学習」とは、子どもが身近なふるさとの「もの・こと・ひと」という具体的事実である本物に出会い、自らが問いをもち、夢中になって追究していく「体当たりの追究」、地域の先生やその道のプロに学びながら仲間と共に学び合い育ち合う「共育ちの教育」を通して、自己信頼感を育み、学ぶ喜びと人間としての生き方を育む学習である。

「体当たりの追究」の概念規定

「体当たりの追究」とは、単に頭の中での知識の操作にとどまらず、子ども自らが五官を総動員して体全体を働かせて対象に深く関わり、自分の問いを追いかけてねばり強く考え続けていく学びの姿である。

「共育ちの教育」の概念規定

「共育ちの教育」とは、子ども同士、子どもと教師、子どもと地域の先生が考えをひびき合わせ、学び合い育ち合う教育の姿である。

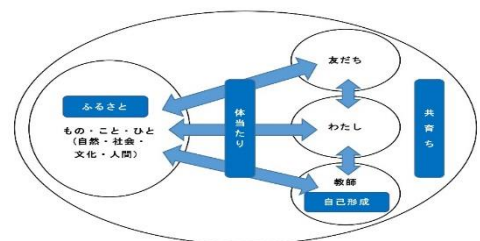
「教師の自己形成過程」の概念規定

「教師の自己形成過程」とは、教師としての教育的力量の向上と共に、教師としての人間としての学びと成長の過程をも含みこんだものである。

「ふるさと総合学習の理論と実践」に関するイメージ図

本研究における「ふるさと総合学習」にかかわるキーワードの相互の関係について、イメージ図で表すと、【図3】のようになる。

【図3】
ふるさと
総合学習の
イメージ図



第2章 「総合的な学習の時間」創設以前（萌芽期）における教育実践

第1節 豊富小5年社会科「酪農にかける片岡さん」（1982）と子どもの体当たり追究

本章では、筆者が新任から13年間勤務した愛知県・額田町立豊富小学校における担任時代の実践について取り上げる。「担任としての授業づくり・学級づくり」に無我夢

中で取り組んでいた教師生活7年目の授業実践である。まだ「総合的な学習の時間」も創設される以前の実践である。「教師としての基盤形成期」とも言うべきこの時期において、子どもの学びと成長と共に、それに呼応してどのように教師自身の自己形成がなされていったのかについても関連づけて考察した。田村学(2014)は、『『総合的な学習の時間』創設以前において、その萌芽となる教育実践が各地でじっくりと積み重ねられていた』¹⁾と述べている。本実践は、こうした一連の実践に連なるものである。

第2節 授業記録「牛の死をのりこえてきた片岡さん」における子どもの追究に学ぶ

「酪農にかける片岡さん」の追究における、本時「牛の死をのりこえてきた片岡さん」の授業の記録の分析から、2人の児童の個性的思考を軸に、集団としてのひびき合いという「共育ち」の様相を考察できた。

①真の追究—学習で得た知識と片岡さんの思いや工夫をつなげ、自分の考えを深めていく—

②好子の追究—「共育ち」の協同的な学びが、自己の生き方を考える契機を生む—

第3節 社会科学習から合科的・関連的・総合的展開へ

社会科「酪農にかける片岡さん」の実践は、音楽専科の参木芳子教諭の協力により、音楽科「牛にたくす願いをうたう」の実践も併行して合科的・関連的に行われた。子どもの感じた思いや願いを自己表現していく活動の展開により、子どもの追究には一層拍車がかかっていった。「牛にたくす願いをうたう」と題した、子どもの手による13曲の自作の詩と歌の作品群である。自作の歌作りは手探りの追究であったが、そこには、片岡牧場という追究対象にかかわって、その子なりに最も心が動いた場面や出来事、人物(牛を含めて)への思いが歌い込まれている。

第4節 実践の考察からみえてきたもの

困難点を抱えながらも、社会科学習「酪農にかける片岡さん」は、子どもと教師が本気になる夢中になる実践となっていた。「酪農にかける片岡さん」の実践の分析・省察から、次のような総合的な学習の実践の深化・拡充の視点が明らかになってきた。

視点①魅力ある地域教材と子どもの追究意欲とがひびき合う「体当たりの追究」

視点②子ども・教材・教師がひびき合う「共育ちの教育」

片岡牧場の牛の死という事態に入り込んで、自分の家のメリヤス工場の「おしゃか」を引き合いに出して、自分の家の父親の悩みや苦しみや叫びと重ねて片岡さんの思いに迫ろうとした好子の追究があった。教材である片岡さんと心通わせることで、自らの本音を披瀝し、生き方を見つめ、考える姿がそこにある。さらに、好子の発言を受けとめた子どもたちは、自分の家のくらしとつなげて片岡さんの思いに迫ろうとしている。そこには「共育ち」とも言うべき、子ども同士の考えのひびき合いがある。

視点③子どもの追究を支える「教師の探究心」

本実践では、教師自身が、片岡牧場とそこで酪農を営む片岡さんの人間としての魅力に感動し、その追究に夢中になっていった。

本実践は、担任教師としての自己形成過程の中核に位置付く1982年度の実践であり、教師としての基盤を形成した時期のものである。教師が教材に夢中になり子どもと共に感動を共有するという「子どもの追究を支える教師の探究心」がもつ重要性を明らかにすることができた。

第三章 「総合的な学習の時間」創設前夜(創生期)における教育実践

本章では、筆者が、「担任としての授業づくり・学級づくり」に力を注ぐと共に、研究主任として研究推進を担っていた教師生活21年目の授業実践を取り上げる。

第1節 大雨河小の「ふるさと総合学習」の研究構想と教育実践

大雨河小学校では、「学ぶ喜びが生まれる」授業や実践を手さぐりで模索してきた。その中で、地域素材(地域にある自然・社会・文化・人間)の掘り起こしと教材化をし、子どもが自分の思いや願いをもとに体験を通して体当たりの学習を展開していったとき、子どもの追究の姿として、総合的な様相を見せるということがわかってきた。

第2節 大雨河小4~5年総合「ぼくらの自然の池作り」の授業実践(1996~1997)の概要

ここでは、小4~5年総合「ぼくらの自然の池作り」の授業実践を分析の対象とする。筆者の中堅教員(担任・研究主任・校務主任)時代(教師生活21年目)の実践である。「総合的な学習の時間」創設前夜に当たる時代での「ゆとり」の時間を活用し、地域に根ざし、子どもの思いや願いをもとに追究を深めていった体当たりの総合学習である。したがって、教育課程上も「総合的な学習の時間」が位置付く直前の時期のものであり、総合的な学習が始まっていくまさに創生期に当たる実践である。地域に根ざし、子どもが主人公となる、ふるさと総合学習を軸にした授業づくりは、子どもと教師の成長を促し、保護者や地域との連携を深めていった。ここには、現代の総合的な学習実践で求められている「探究的・協同的な学び」につながる芽が豊かに内包されている。

第3節 「自然の池作り」への子どものこだわりと体当たりの追究

「川遊び大好き、魚つかみ大好き」という子どもの生活意識を単元構想の基盤として、「コンクリートを使わない自然の池を作りたい!」という子どもの思いや願い・動きを単元構想の起点としている。水を引く方法を模索し、水漏れしないために赤土を突き固める「千本づき」という工法を地域の先生から学んでいった。サイホンの原理を体感して水を引くという理料的な側面から追究したり、用水路の水利権や水を得る苦労という社会的な問題に直面したりと、次々に問題に突き当たっては再度挑戦していくという試行錯誤の長期にわたる問題追究となっていた。

第4節 実践の考察からみえてきたもの

現在の時点で、本実践のもっている意味について省察し

ていくと、現代の総合的学習の実践を、子ども自らが求める探究的・協同的な学びへと深化・拡充していくための視点が浮かび上がってきた。

- (i) 子どもの思いや願いから出発した主体的な体当たりの体験から、意欲的な追究が生まれる
- (ii) 問題に突き当たった時こそ、問いを深め、考えを深くしていく絶好の学びの機会となりうる
- (iii) 体当たりの追究により、自分事として学び、自己の生き方を考えることにつながる
- (iv) 一つのことを丁寧に追究することで、他教科の学習でもつながりをもって見る眼が育つ
- (v) 協同の追究を通して、その子の個性や持ち味がわかり合え、仲間意識が育まれる
- (vi) 地域の先生、その道のプロと出会い、生活の知恵を学ぶことで追究が深くなる
- (vii) 自分の心にふるさとを育てるとは、学ぶ喜びと自己信頼感を育むこと
- (viii) 子どもの学びと成長を自分のやりがい・生きがいとして教師は育つ

視点 i、ii、iii、iv の四つは、「体当たりの追究」にかかわる視点である。視点 v、vi、vii の三つは、「共育ちの追究」にかかわる視点である。そして、視点 viii は、「教師の自己形成過程」にかかわる視点となっている。具体的な実践の事実と対応させながらの実践の分析・考察からも、序章で本研究の追究の柱として仮設した「体当たりの追究」「共育ちの追究」「教師の自己形成過程」の三つの視点がかつ、総合実践の深化・拡充を図る上での有効性を検証することができたといえる。

第IV章 「総合的な学習の時間」定着期における探究的・協同的な学び

第1節 形埜小の「木の芽学習」(生活科・総合的学習)の研究構想と教育実践 発見と感動が生まれる木の芽学習

形埜小学校の教育実践と研究の柱は、端的に言えば、ふるさと形埜に根ざした、ふるさと学習の探究であった。身近なふるさと形埜のもの・こと・人と深く関わり、学ぶ喜びを創り出すことにより、ふるさとと自分を愛する心の形成を図っていくことが必要だと考えたのである。

第2節 小2生活「子牛のふうかの飼育体験」(2011)の授業実践

ここでは、教員生活5年目の稲村美穂教諭の生活科実践を取り上げる。「おじいちゃんおばあちゃんは野菜作りの先生」の追究から新たに生まれた、小2「子牛のふうかの飼育体験」の授業実践である。夏野菜に続き、冬野菜作りに取り組んだ子どもたちは、「野菜作りは土作りから」「土作りは酪農家の片岡牧場の牛糞がいい」という農業のプロのアドバイスを受け、酪農家見学に出かけることになった。片岡牧場で牛に出会った子どもたちは、その後、えさやり、糞掃除、乳しぼりなどの酪農家修業を経て、形埜小学校で2週間、子牛の飼育体験をすることになったのである。

子牛の飼育体験から学ぶ

①本物との出会いが子どもをその世界に夢中にさせる

②体当たりの体験を通して、子どもは自ら学び育つ

子どもは体当たりの飼育体験を通して、自分なりに経験を深め、自ら成長していったのである。

③地域の先生も、子どもと共に学び育つ

子どもは、地域の先生から学んでいるが、それと共に地域の先生も子どもから学び育っている。片岡建二さん自身が、「酪農教育ファーム」という酪農を教育活動に位置づける取り組みをする中で大きく成長しているのを感じる。子どもの前で実に分かりやすい実感に裏打ちされた話をしてくれる。人間が成長する源泉は、人のために役立っている自分を自覚することだと感じる。

④子どもと共に教師も育っていく

稲村教諭は、実践記録に「子どもの心に深く残る感動的な体験」となったと書き、これからも「地域に育てられている子どもが、地域に深くつながっていけるような取り組みを考えていきたい」と綴っている。

第3節 小5総合「形埜の森共生プロジェクト」(2013)の授業実践(略)

第4節 実践の考察からみえてきたもの

本章で考察してきた、稲村教諭の生活科実践と有馬教諭の総合的学習実践には、子ども自身が、野菜作りや子牛飼育、間伐体験やイノシシの解体場見学など、本物とかかわるという体当たりの追究がされ、具体的な活動や体験を通して、子どもも教師もが豊かに学ぶ姿が見られる。ここでは、学習対象に直接的に働きかける学習活動と表現する学習活動とが、繰り返し取り入れられており、対象に自分事としてかかわっていく子どもの姿が見られる。また、子ども同士の学び合い育ち合い、子どもと地域の先生・その道のプロとの学び合い、そして子ども・地域とかかわりながら共に学び成長していく教師の姿がある。ここには、「子ども・教師・地域の先生」の三者の「共育ち」の様相をみることができるのである。

第V章 「ふるさと総合学習」と教師の自己形成過程

本章では、筆者の教師としての学びと育ちについて、実践の展開過程と教師としての自己形成過程とを統一的にとらえるという視点から分析・省察していくこととする。その際には、ドナルド・ショーンの「反省的実践家」¹²(1983)をもとにした、佐藤学の「反省的実践家の省察と熟考」¹³(1993)、「教える専門家から学びの専門家へ」¹⁴(2015)という教師教育論を手がかりにして検討していきたい。

第1節 荻野嘉美の教育実践史(略)

第2節 ステージ1 担任(豊富小学校)時代 教師としての原点を学ぶ―“わたしの大学”―

子どもとの出会いと授業の難しさと直面しながら、子どもとふれ合うことで子どもから学び、子どもを見る眼を開かされてきた。それは教師の子ども観の変革といえる。

詩「きのうよりもよい教師に」(略)

第3節 ステージ2 教務主任（大雨河小学校）時代

新任教務主任として、授業づくり、教職員集団づくりにどういった貢献ができるかという戸惑いと悩みの中から見つけ出したのが、教育実践記録への朱書きと教務通信発行を通じた対話である。「週案実践記録の作成と朱書きによる対話」という額田の教育風土があった。担任の教師と共に、「担任の心」で、共に体当たりの追究を存分に楽しんでいったことが、教務主任としての自己形成に大きな役割を果たした。

「ふるさと総合学習」では、教師は手探りで教材を発掘し、単元構想を開拓して、カリキュラムを創造していく。それは、未知なるものへの挑戦である。それだけに、教師同士がお互いの実践を語り合い、学び合い育ち合っていくという共同研究体制の構築が求められていた。雑談から単元構想が生まれていった例が山口教諭の「ケーキを材料から手作りして」の実践である。

第一に、山口教諭が、自分の困ったという悩みを率直に話せる職員室の雰囲気があったということである。

第二は、相談を自分事として受け止め、一緒に考え合いひびき合う教職員集団の反応の良さである。

第三は、同僚教師によって、様々なアイデアがもたらされ、単元の構想が大きくふくらんでいったことである。教師同士の雑談と対話から、総合学習の教材や単元構想についての学び合い・共同開拓が生まれていった。

第4節 ステージ3 校長（形埜小学校）時代

「体当たりの追究」と「共育ち教育」の学校づくり

校長自らが、様々な取り組みに「体当たり」し、「共育ち」の関係性に助けられながらの自己形成であった。校長としての学校づくりの要として以下三点があげられる。

第一は、教職員集団スタッフのやる気と団結力である。子どもと向き合い、子どもと共に学び合い育ち合っていく担任を中心とした教職員集団をいかに形成するかが、校長の最大の仕事といってもよい。

第二は、学校づくりの中核に、子どもの学びと成長を据えること、すなわち授業づくりを学校づくりの中心に据えることである。

第三は、子どもの学びと育ちを軸に、保護者・地域の人と「共育ち」の関係を築くことである。苦労も大きい、よいつながりと「廻天」が生まれたときには、大きな喜びを感じることができる。もちろん、教師としての自己形成の道は、終わりが無い未完のものである。「ふるさと総合学習」という「体当たりの追究」と「共育ちの教育」のつながりの中で、筆者自身が、いかに「他者」に助けられてきたかを実感している。教師としての自己形成の中核に位置付く教師の探究心の原動力は、「共育ち」の関係性にあるといえる。

終章

第1節 本研究の概要と研究の成果

- ①「ふるさと総合学習」の実践における子どもの学びと育ちの姿の具現化を通して、総合学習実践の価値を再確認できたこと
- ②「ふるさと総合学習」の実践における「体当たりの追究」と「共育ちの教育」が、子どもの人間形成的な意味をもった学びと育ちをもたらす重要な特質であることを明らかにしたこと。さらに、子どもの学びと育ちの芽を見取り、体当たりの追究を生み出し、さらに伸ばし育てるための「教師自身の探究心」が、教師の自己形成にとっての重要な意味をもつことを位置づけたこと
- ③重松鷹泰の教育思想のもつ意味を再発掘し、現代の総合学習実践の理論的指針として価値付けたこと
- ④重松の指導を受けた「豊富の教育(額田の教育)」に現代的評価の光を当てたこと

第2節 今後の課題と展望

- ①筆者の自己形成過程をナラティブな語りにより問い直すという教師のライフストーリーの研究の探究
- ②筆者の実践と自己形成を育ててくれた「額田の教育」の資料の整理と現代的意義の再評価
- ③現場の現職研修への「ふるさと総合学習」の理論と実践の普及と検証
- ③大学における教師教育(未来の教師への希望を育む生活科授業のあり方)の探究

1 中野真志・加藤智編著、「改訂版 総合的学習の特質と探究的・協同的な学び」『探究的・協同的な学びをつくる—生活科・総合的学習の時間の理論と実践—』、三恵社、2013年、p.98

2 重松鷹泰、「随想ふるさと」、『学習研究』(奈良女子大学附属小学校学習研究会、1979年2月第259号)『復刻版「学習研究」誌第94号～第355号重松鷹泰先生特別寄稿論文の全て』(1955～1995年)

3 布谷光俊「生活科・総合的学習での〈ふるさと学習〉のねらい・学習材の在り方を考える」、『生活科・総合的学習研究』第1号、愛知教育大学生生活科講座、2003年

4 嶋野道弘「地域をキーワードにした教育」『育て!子どもの学ぶ力』全国学校給食協会、2003年、p.72

5 内山節「『里』という思想」、新潮社、2005年、p.21

6 石川英志「愛知県額田町立大雨河小学校『ふるさと総合学習 小さな学校の大きな冒険』、農山漁村文化協会、1999年

7 額田地域の教育実践の伝統

愛知県西三河地方の山間部に位置する地域である。愛知県額田郡額田町であったが、2006年1月1日より岡崎市との市町村合併により岡崎市

額田地区となる。額田地域には、豊富小学校の重松鷹泰をメイン講師にして続けられた「自主学習への過程」をテーマにした研究実践に典型的に見られるように、地域に根ざし、子どもが主人公となる教育実践を探究し、創造してきた教育の伝統がある。

8 重松鷹泰『初等教育原理』、国土社、1971年

9 重松鷹泰指導・豊富小学校『板書する子どもたち』、明治図書、1974年

10 石川初一・豊富小学校『豊富教育第5集自主学習への過程(2)』、豊富小学校、1968年、巻頭

11 田村学「『総合的な学習の時間』誕生と理念の形成」『日本生活科・総合的学習学会誌せいかつ&そうごう』第21号、2014年、p.4

12 ドナルド・ショーン『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』、佐藤学・秋田喜代美訳、ゆるみ出版、2001年

13 佐藤学『教師というアボリア 反省的実践へ』世織書房、1997年、pp.61-65

14 佐藤学『専門家としての教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店、2015年