

## 〈教育実践研究〉

## 総合的な学習の時間と総合単元構想に関する事例分析

的場正美\*

## 1. 本研究の課題と目的

## 1-1. 本研究の対象

1989年告示の学習指導要領において生活科が小学校第1学年と第2学年に創設され、1998年告示の学習指導要領において総合的な学習の時間が導入される以前から総合学習あるいは合科学習の名称で総合的な領域を探究する教育実践がなされていた。歴史的には、明治期・大正期においてヘルバルト教授学の5段階教授法にもとづく授業実践（稲垣 1999）への批判をへて、谷本富が教科内容の統合を論じている（谷本 1898, p.82）。同時期に、奈良女子高等師範学校附属小学校は木下竹次によって合科教授が提唱され、実践されていた（木下 1972）。この実践は戦後になっても重松鷹泰によって「しごと」として現在まで継続して実践がなされている（奈良女子大学附属小学校 2020：田中 1999）。

戦後の授業実践をみると、文部省は、1958年告示の学習指導要領において問題解決学習から系統学習へと方向転換して以後、1977年告示の学習指導要領の第1章総則第7で各教科、道徳及び特別活動の相互関連を図り、発展的、系統的な指導ができるようにすることと、低学年において、合科的指導ができるようにした（文部省 1977）。当時の政治的対立は55年体制にあり、文部省の新教育課程づくりに対して、1973年に日本教職員組合は教育制度検討委員会を発足し、日教組の教育課程を作成した（日本教職員組合 1975）。その日教組の教育課程において、総合・合科的学習が注目を浴びている。この時期を研究対象にした研究として、佐藤学は、戦後初期からの教育課程における総合学習の、特に「総合」の意味を論じている（佐藤 1983）。問題解決学習を実践してきた長岡文雄は1970年代と1980年代の総合学習を整理している。特に長岡は、1970年代に総合学習が注目される教育政策の要点と日本教職員組合の総合学習、そして、全国教育研究所連盟の合科的指導の研究の概要を紹介し、主要な総合学習の類型化を試みている（長岡 1983）。生活科も総合学習に位置づけることができる。合科学習、総合学習、生活科の実践の分析は多くの研究（稲垣 2001：大津 1997）があるが、生活科が誕生した1989年の研究としては、清水毅四郎（1989）の教育史的实践分析的研究がある。

総合的な学習の時間は1998年告示の学習指導要領によって小・中・高等学校の教育課程に位置づけられ、全ての学校が総合的な学習を実践することになる。1988年に学習指導要領が告示される前の1996年7月19日に「中央教育審議会答申」が出され、第2部第1章第1節第5項「横断的・総合的な学習の推進」で総合的な学習の推進が推奨されている。1989年12月22日にベルリンの壁が壊され、マルタ会談後、米ソの冷戦が集結した世界情勢のもとで、1993年に55年体制が崩壊した時代状況で総合的な学習が推奨されてきた。

以上の状況を踏まえると、1998年に学習指導要領が改定され、総合的な学習の時間が学習指導要領に位置付けられる以前から、総合学習の伝統を背景に、法規上も1988年以降多くの学校が総合的な学習を推進できたのである。多くの学校の中から、本研究は、岡崎市立宮崎小学校の総合学習を研究対象としたい。岡崎市立宮崎小学校（以下宮崎小学校）は、これまで地域教材を生かした総合的な単元を開発し、実践してきた（三枝・日比・愛知県額田郡宮崎小学校 1980）。1998年（平成10）年に総合的な

\* 東海学園大学教育学部

学習の時間の創設の意味と領域の例示が示された次の年であり、総合的な学習の時間の実施はその2年後である1999年の実践事例を研究対象に限定したい。この時期は、制度的にも法的にも総合的な学習を実践する基盤が形成され、総合的な学習の時間のカリキュラム開発・教材発掘・授業展開が模索された時期である。

## 1-2. 本研究の目的

宮崎小学校は、大学の教師や指導主事を講師として、授業を計画・実施・評価し、次の授業を構想する校内研修を実施してきた。また、研修の研究授業として公開されなかったが、全ての学年と学級で実践がなされ、それらの実践記録は、『子どもの願いを育てる授業の追求』に掲載されている。1999（平成11）年度には、宮崎小学校から歩いて行くことができる弘法山を全学年が研究対象として授業を実践した。弘法山を授業の対象とすることは、植物、動物、鳥類を直接の対象とするだけでなく、山の自然を俳句や短歌にする国語の領域、道づくりでの鎌の使い方、観察小屋造りの設計など多くの領域が関連する。このような複合の領域が関連する授業計画を、宮崎小学校では、総合授業単元計画として立案してきた。本研究は、この総合単元計画の実際と形式を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究方法とデータ

### 2-1. 本研究のアプローチとデータ収集

研究対象へのアプローチと分析方法は、資料収集の範囲とその資料を分析する観点から異なってくる。宮崎小学校という1つの学校の授業実践を研究対象として研究する場合、複数のアプローチが有効である。具体的には、宮崎小学校の研究のあゆみを歴史的に整理（教育史的アプローチ）し、特定の時期の具体的な思想的背景（教育思想的アプローチ）を明らかにし、実践を分析（教育実践的アプローチ）し、その意味をカリキュラム論ないしは授業方法論的に解釈するというアプローチを用いたい。

データとしては、1999（平成11）年度の『宮小教育第29集 子どもを育てる授業の追求』、平成11年度の研究会での資料、そして授業の観察記録である。

### 2-2. 分析手順

分析手順としては、宮崎小学校の研究のあゆみを、①時期区分し、その時代の特徴を明らかにするという教育史的アプローチ、そして、②その時期の授業実践を導いた研究者の確定、③その思想的特徴を明らかにするという教育思想的アプローチを経て、④総合的な学習の実践事例を分析するという教育実践的アプローチをとる（的場 2017）。

教育実践的アプローチは、⑤授業実践の構想である単元を分析し、⑥その特徴を実践の前後の単元構想を比較することで明らかにする。さらに、⑦該当実践の録音や録画がないので、観察記録によって授業展開を再現し、⑧その授業展開と単元を照応して、⑨総合単元の特徴を明らかにするという手順をとる。本研究において、⑦の授業展開の再現に関しては、単元との照応に対応できる程度の大まかな授業過程を示すに止める。

## 3. 宮崎小学校の研究のあゆみ

### 3-1. 宮崎小学校の概史

愛知県岡崎市立宮崎小学校は、額田郡が岡崎市に合併される2015（平成17）年3月までは愛知県額田郡宮崎町立宮崎小学校であった。宮崎小学校の設立は、1873（明治6）年の石原、亀穴、中金、明見

の宮崎4か村連合仮教場が基礎になっている。1900（明治33）年2月に石原尋常小学校と明見尋常小学校が合併して宮崎尋常小学校となる。戦後、1947（昭和22）年4月に教育制度改革により校名を宮崎小学校に改称している。1956（昭和31）年9月30日町村合併により額田町立宮崎小学校と改称する。2010（平成22）年大雨河・宮崎・千万町の3校が統合し新生宮崎小学校となり、現在に至っている。

### 3-2. 宮崎小学校の研究とその背景

宮崎小学校の教育実践の特徴の1つは愛鳥活動である。1974（昭和49）に愛知県より「愛鳥モデル校」の指定を受け、その後、鳥獣保護実績発表全国大会において環境庁自然保護局長賞受賞（1988年）、愛鳥作品コンクールにおいて環境庁長官賞受賞（1991年）、全国野鳥保護のつどいにおいて文部大臣奨励賞受賞（1993年）、全国野生生物保護実績発表大会において林野庁長官賞（1995年）を受賞している。ちなみに1975（昭和50）年9月6日に「愛鳥クラブ」が発足している。

宮崎小学校の教育・授業実践研究の中心となる研究は、日常の事例の発掘と展開の授業研究である。この研究は、宮崎小学校と名古屋大学教育学部教育方法講座が研究と授業研究において共同研究体制が構築されていたことである。「私たちは昭和47年ごろより宮崎小学校の教育実践と研究に対する助言者として協力してきたのであるが、正直言って、私たちの研究は、宮崎小のスタッフの一丸となつての意欲的な授業研究に多大の教示を受けて進められてきたのである」（日比1979, 111）という日比裕の記述が、名古屋大学と宮崎小学校の共同研究体制を示している。宮崎小学校は1973（昭和48）年度より「子どもの願いを育てる授業の追究」を研究テーマにして社会科の教育実践を積み重ね、その成果を1979（昭和54）年2月に『日常的事例の発掘と社会科授業』を明治図書から発行している。当時方法講座の三枝孝弘教授と日比裕助教授が教材開発と授業展開の指導・助言を行い、宮崎小学校の当時の松田徳一校長、宇野正治教頭、林和男教諭、原田勉教諭等と当時は本宮山ロッジと呼ばれていた山荘に合宿をして成果をまとめている。

宮崎小学校は、名古屋大学教育学部の教育方法講座の授業研究の協力校として実践と研究をしてきた。多くの名古屋大学教育学部教育方法講座の学生が卒業論文で宮崎小学校の実践を分析してきた。教育学修士学位論文の実践分析の対象としても、博士学位論文の分析対象としても宮崎小学校の授業実践が用いられてきた。大阪教育大学の教授であった小島律子氏の博士学位論文、韓国の全州教育大学千鎬誠教授の博士学位論文がその例である。『宮小教育』で毎年の実践報告がなされている。研究対象のデータとして使用した1999（平成11）年度『宮小教育第29集』では、当時名古屋大学教授であった的場正美が、愛鳥クラブの菅沼高吉が、そして宮崎の郷土に詳しく、宮崎小学校の教諭でもあった原田勉が指導に関わっている。

宮崎小学校は、社会科の実践研究の拠点校であった。民間教育団体である「社会科の初志をつらぬく会」（以下初志の会）の全国研究集会の提案者として、1977年に林和男教諭が、1988年に荻野嘉美教諭が実践提案をしている（的場 2017）。1977年は、初志の会にとっては、第20回の全国研究集会に当たる年度で、1973年から1982年までの「人間回復の過程—価値の多元化の原理の具体的考察」（第4期）をテーマとした時期である。そこでは、人間回復が具体化される方法、子どもの基礎的な力、人間らしさ、思考の成熟という観点から検討された時期である。1988年は、初志の会の第31回目の年度に当たる時期（第6期 1988年—1993年）で、「個の確立を促す問題解決学習の授業の探求」が目指された時期である。

## 4. 総合単元の事例分析

### 4-1. 単元の起点と単元目標

分析対象とする授業は、単元名が「弘法山をみんなの山にしよう」であり、1999年7月に小学校5年において実施された。単元の目標としては、以下の3点である。

- (1) 地域学習の場としての親しみある弘法山をより身近なものにしていくために、自分たちに何ができるのかを考え、実行することができる。
- (2) 起こり得る諸問題や疑問を大切にしながら、みんなで粘り強く追究し、解決していくことができる。
- (3) 環境整備という体験活動を通して、地域の環境がどのように守られ整備されているのか。また、地域の人々の努力について理解することができる。

子どもと教材の関わりについて、時系列的に示すと、探鳥会への関わりが発端となっている。4月下旬に6年生と愛鳥委員会の活動が始まり、1999年度の活動を子ども達が考え始めることが起点である。その時に、昨年の5年生が取り組んだログハウスが話題となっている。そして担任の教師が「まだ完成でないことやそのログハウスへの願いを話すと『ほくたちもやりたい』、『何か造ろう』と意欲を示してきた。そこでログハウスのある弘法山を引き継ぎ、更にみんなに親しまれる山にできたらすばらしいことを伝えた」(竹本 2000, 58)とある。この活動は、4年生の時に取り組んだ「自然愛護(川)と看板づくり」とも、現在の6年生の取組ともつながりがあり、「より広い視野で物事を見られるようになるのではないだろうか」と考えた。さらに、自分の考えを具現化するいろいろな体験の中で、やり遂げた成就感や達成感を味わい、次への新しい目標づくりとなり、地域の環境についてより深まりを見せてくれるであろうと期待したい(同)と願いをかけている。4年生の「自然愛護(川)と看板づくり」活動は、地域の清掃作業であるクリーン作戦に加わり、学校の近くの川の掃除をしていたときに、多くの空き缶やペットボトルが川岸や藪の放棄されていたことに怒りを覚え、ゴミの不法な投棄やポイ捨てを防止する看板を川岸に立てた活動である。

### 4-2. 単元構想

総合単元構想は、通常は図式化され、一目で全体を見渡すことができる形式となっている。ひとまとまりの活動を教師の間では「次」(つぎ)と呼ぶことが多い。総合単元の形式は多くの学校で実践され、ほとんど同じ形式である(横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校 1998)。

この次(つぎ)ごとに活動内容と関連する教科・領域、そして時間を紹介したい(表1)。次の最後の数字①は字数を表している。次(つぎ)の中の○はひとつのまとまりの活動で、○の下位の活動は(・)で示した。例えば、第三次は総数12字数であり、○自分の計画を発表しよう⑧は、総時数8時数で、その内訳が「・ミニチュア作品作り、見本づくり③」では3時数であることを示している。

表1 単元の活動名称と時数

- 第一次「弘法山をみんなの山にしよう(楽しめる弘法山)」学活①  
 第二次「学習課題づくり(弘法山へ行ってみよう)」学活②  
 第三次「弘法山をみんなの集まる山に変えていこう」総合タイム⑫
- 弘法山計画(個々の考えを出そう)①
  - 絵や図に書いてみよう③
  - 自分の計画を発表しよう⑧
    - ・ミニチュア作品作り、見本づくり③
    - ・発表会(場所を考えよう)③

- ・設計図をかいてみよう②

第四次「弘法山計画の見直しをしよう」「(みんなの集まる弘法山)の深化」総合タイム⑪

- 探化の話し合い ②
- 構想を考えよう ②
- 現場を下見して確かめよう②
- 完成予想図を描いてみよう③
- 各グループの完成予想図発表②

第五次「一人一人の計画をていねいに進めていこう。(制作しよう)」⑫

- 詳しい設計図をつくろう(図工)⑩
- 材料を集めよう(総合)⑩
- 作業を進めていこう

第六次「完成パーティをしよう」ゆとり④学活②

第七次「思い出を記録に残そう(作文、写真、絵)」⑨(国語⑤図工④)

この総合単元構想では、総合タイム、特別活動、国語、図工の教科と領域がテーマに関連づけられている。ここの記述では省略しているが、第二次「学習課題づくり(弘法山へ行ってみよう)」と第三次「弘法山をみんなの集まる山に変えていこう」の「弘法山計画(個々の考えを出そう)」では、この学級全員の感想や考えが示してある。一人ひとりの具体的な子ども全員を位置づけた構想をしようとしていることが伺われる。例えば、第二次の課題づくりでは、弘法山に行った子ども達の感想と想いが記載されている。感想と想いは並列して別々にグループとして記述されているが、よくみると以下のように対比させられている。

- 「あんまり外が見えん」(感想) — 「展望台があるといい」(想い)
- 「学校が見えんな」(感想) — 「木を切るといいなあ」(想い)
- 「きついね。休むとこ欲しい」(感想) — 「ベンチやいすがあるといい」(想い)
- 「実のなる木がない。花がない」(感想) — 「もつと鳥の集まる木を植える」(想い)
- 「鳥が見えんなあ」(感想) — 「看板や名札をつけよう」(想い)
- 「なんにもないな」(感想) — 「あそべるところが欲しい」(想い)

この感想を述べた子どもと想いを述べたこどもは異なっている。この記述をみると、子ども達それぞれの感想と願いや想いが関連し、話し合いの基盤となることが予想される。例えば、a)「あんまり外が見えん」(感想) — 「展望台があるといい」(想い)の場合には、授業者は、外が見えないという弘法山に登った時の感想に対応して、展望台を作りたいという想いを関連づけている。これは第二次の「学習課題づくり(弘法山へ行ってみよう)」での計画であり、子どもが実際に弘法山に登った時に捉えた「あんまり外が見えん」という問題を「展望台があるといい」という想いと関連づけ、問題解決の方向を意図していると解釈できる。その意味では、第二次では、少なくともaからfまでの6の具体的な問題とその解決の方向が子どもの中に成立していると授業者が捉えているといえよう。

#### 4-3. 授業計画

第四次「弘法山計画の見直しをしよう」は11時間構成である。その最後の段階の各グループの完成予想図発表の最初の授業(10/11)が研究授業である。

この授業の目標は、「各完成予想図の特徴や長所をみんなに分かりやすく説明することができる」「話し合いを通して、自分の考えを述べながら意見の集約ができるようにする」と設定されている。準備されている資料は、児童からは、①完成予想図、②それぞれの制作物の予想図、教師からは、③弘法山

VTR、④弘法山マップ、⑤決定メモ川紙である。

授業計画は、学習課題「選ぼう！ みんなの集まる弘法山完成予想図（○○ランド）」のもとで、以下の段階が計画されている。計画には指導上の留意点と評価が記述されているが、ここでは、段階だけを示したい（表2）。

表2 授業計画と学習活動

- 弘法山の現場 VTR を見る。5分
- 1. 完成予想図を発表する。22分
  - 発表（1班）A 質疑応答 \*A は具体的な個人名が記述されている。
  - 発表（2班）B 質疑応答
  - 発表（3班）C 質疑応答
- 2. 個人の考えを決める。5分
  - 先生の話（助言）を聞く。
  - 決定メモを書く。
- 3. 選択・決定をする（愛鳥委員の司会）8分
  - 個々の考えを出し合う。
  - 多数決をとる。

## 5. 分析と考察

### 5-1. 第二次「課題づくり」の分析

本節では、竹本教諭が立案した単元構想における「課題づくり」と竹本教諭が報告書において考察した箇所を比較して、その意味を考察したい。構想では、感想と想いが42で示したように対比させられていた。この対比が、分析では、4つに分けられ整理されている（竹本 2000, 59-60）。

- 1) 「あんまり外が見えん」「学校の方がもっと見えるといいな」（感想）—「展望台があるといい」「木を切るといいなあ」（想い）
- 2) 「坂がきついね。休むところが欲しい」「年寄りには大変だよ（感想）—「ベンチや腰掛けがいるね」「道を良くしたい」（想い）
- 3) 「鳥が見えんなあ」「実のなる木がない。花がない」（感想）—「もつと鳥の集まる木を植えよう」（想い）
- 4) 「なんにもないな」（感想）—「あそべるところが欲しい」「花があるといい」「看板や説明掲示があるといいな」「展望鏡もいるな」（想い）

この対比を通して、次の特徴がある。

第1は、構想では子ども達一人ひとりの個別の感想と想いが対比されていたが、考察では複数の子どもの感想と想いが集約されている。

第2は、Aからfまでの6の問題とその解決の方向が、4の問題とその解決の方向に整理されている。4の問題とその解決の方向は、1) 弘法山からの見晴らしと展望、2) 急勾配の登山道と休憩、3) 弘法山の雑木と野鳥の観察、4) 遊び場としての弘法山と整理できる。

第3は、利用する人々、招きたい人々への思いである。この子どもの発言をみると、「休むところが欲しい」「年寄りには大変だよ」の発言に表現されているように、自分たちだけでなく、地域の人々が参加した場合の想像、「あそべるところが欲しい」のように低学年の子どもが弘法山で楽しむ場合の想像、「花があるといい」「看板や説明掲示があるといいな」「展望鏡もいるな」というように、他の地域から弘法山に来た人への配慮などが伺える。

## 5-2. 第三次「弘法山をみんなの集まる山に変えていこう」の分析

実際の展開では、一人ひとりの子どもは、展望台、ベンチ、ブランコなど自分の考えを絵や図に表現し、それを具体化するために割り箸、爪楊枝、ベニア、発砲スチロール、ラップ芯などを材料として、ミニチュアを作成している。そして、全員が発表会で発表している。「あんまり外が見えん」「学校の方がもっと見るといいな」と感想を述べ、展望台を作成した子どもは次の発表をしている。

「ぼくの考えた展望台ができれば、今まで見れなかったところまで見れるようになるし、①小さい子たちも遠くまで見られるようになるよ。それに、②鳥の観察にも利用できます。…(略)…③展望台の上でべんとうが食べれたら、とても楽しくなると思います。④今ある木を切らなくてもすむので、自然にいいと思うよ。弘法山に来た人たちがきっと喜んでくれると思う。」

下線を引いた部分から読み取ることができる子どもの想像として、①には低学年の子どもの願いの想像、②には愛鳥活動への期待、③には弘法山での探索を共に楽しみ、共に憩う喜び、④には展望のために木を切るのではなく、自然を大切にしたい願いが現れている。

## 5-3. 本時「各グループの完成予想図発表」第四次の分析

観察記録と実践報告書をもとに、研究授業の展開を再現したい。弘法山の様子をビデオで映像としてみて、それを参考にして第1班から順番に完成予想図を示しながら発表している。1班は、弘法山の入り口に地蔵があり、その隣には来た人が楽しむことができるように遊具が配置されている。中央に森を作り展望台から鳥が観察できるようになっている。発言をみると、花に囲まれたイスがある。2班は、弘法山の山道がS字に描かれ、中央に遊具が配置されている。山道の途中にイスがあり、山頂には展望台がある。発言をみると、展望台には本をおいて見ることができるようにしたと述べている。3班の構想は、弘法山の入り口に「ハッピーランド」の看板と「フクロウの森」と案内板があり、木のトンネルと花壇が描かれている。展望台が頂上に設置されている。観察記録には、木をバラバラに植えると実がなり、そこに鳥が来ると発言しているように、展望台から鳥が観察できるように配慮されている。この発表後、3班には、木のトンネルと花でお迎えがある、歩いている時に邪魔にならない、など、2班には、お母さんたちのことも、展望台から見れる、鳥が覚えられるから、など、意見が出されている。

この実践を通して、授業者の教師は、「現地の下見を再度行い、より具体的な情報や作業計画を立てることができた」（竹本 2000, 63）と評価している。そのことを参考にすると最初のビデオ視聴がその体験を想起できる契機になる。授業者は、「自分の意見を述べたり、友だちの考えを聞いたりすることで構想に対する視野に広がりやすかったり、自らの言葉の表現力（思考力）を高めることができた。」と評価している（竹本 2000, 63-64）。

## 5-4. 地域教材「弘法山」の発掘と教育的意味

日常的事例として、宮崎小学校は、「宮崎のお茶づくり」「宮崎の山仕事」「猪垣」「宮崎の道」「林道」「宮崎のお店」「宮崎の林業」「矢じり」「一揆」などが開発され、授業実践で展開されてきた。弘法山は、日常的事例を発掘する当時の1970年代の教育実践の教材には入っていない。

弘法山の麓には、たくさんの地蔵が祀られて、近隣の住民がそれぞれ数体を一家で世話をしている。その地蔵を教材にして授業を展開しようとする構想はあったが、弘法山を教材化することはなかった。宮崎小学校の校庭の前には乙川が流れている。その川に沿って本宮山に上がる途中に、支流が流れ込む川がある。その川の一部が学校の川として認められ、弘法山を左に眺めながら子どもたちは魚やカニなどの観察に行く。弘法山は学校からも見える山であり、日常的に視野に入っている山である。この山が子どもの学習活動の視野に入るのは、4-1で述べたように、クリーン作戦を契機とした看板作りからである。1998年に弘法山が学校林として許可され、5年生が弘法山を教材とした活動を展開したことが基

礎になり、1999年度から全学年が弘法山を学習活動の場とした総合学習が始まった。

弘法山が、教材として総合学習の活動の場になるには、幾つかの条件・環境が整ったことにある。整理すると、1) 子どもの視野に入ること：例) クリーン作戦を契機とした看板作り、2) 日常生活に関わる事例であること：例) 子どもの家が弘法山の地蔵の世話、3) 教師の教材開発の視野に入ったこと：例) 弘法山の地蔵を教材化しようとした試み、4) 弘法山が学校林となったこと：例) 瑞雲寺からの許可、5) 学校ぐるみの活動となったこと：例) 第1学年も遊び場づくりのために道の整備、6) 野鳥活動を通して森林へ日常的にかかわっていたこと、7) 地域の協力があつたこと：例) ログハウス建築に地域住民、名古屋大学の教員と学生の参加、など諸条件・環境が活動前、途中で構築されたことが大きい。

宮崎小学校の日常的事例の発掘に取り組んできた日比裕は、日常的事例を次のように定義している(三枝・日比・宮崎小学校 1979, 113)。

「日常的事例とは、子どもの日常生活経験に含みこまれているが、子どもにとっての人間形成の意味が十分自覚的に把握されておらず、しかも深く子ども存在のあり方にかかわりをもっている事実、すなわち子どもの生活に深い根をもちつつ、日常生活の中でその特殊な自然的、社会的風土において存在する事実である。」

子どもの生活は日常生活の中で営まれるが、自然も社会的風土も特殊である、すなわち実存的である。日比はこの視点を「実存性の回復」と呼んでいる。実存性ととらえるのは、人間形成の根底的なあり方から子どもを把握し、事物を捉えたいという姿勢がある。日比は「授業が真に子どもという存在、事物という存在の根本(実存)に関わりをもち、それが授業の中で立ちあらわれてくることを願うのである」(同書, 115)と述べているが、この存在の根本が実存として理解されている。この「実存性の回復」と平行して「薄明への接近」を日比は日常的事例を究明する方法論的視点として設定している。日常的事例は従来の系統や領域で明らかにされていることから外れて漠然としているという認識が根底にあり、明と明、明と暗の境目である薄明のところに接近することによって、教材の真の姿が私たちの目の前に立ち現れてくるという姿勢がある(同書, 115)。

## 5-5. 総合単元の教育的意味

この活動を学校の教育研究から考察したい。1999年度の宮崎小学校の研究目標は「子どもの願いを育てる授業の追求」であるが、個に焦点を当て、一人でひとりの追求力と表現力を高めていくために、副題を「生き生きと表現する子」と設定し、以下のように研究目標を立てている(愛知県額田郡額田町立宮崎小学校 2000, 5)。

「地域教材の利用・愛鳥活動・学校林活動・学校集会等を通して、主題の追究に有効であると思われるいくつかの手段や方法を分かりやすくして、それが子どもの育成に効果をもたらすように、実践を通して究明していくことにした。」

この研究目標の研究仮説は3点あるが、総合学習と地域教材と密接に関連する仮説は以下の通りである(同書, 6)。

「地域素材を扱った生活科・総合的単元学習・総合的学習を構想して、子どもたちの多様な願いの実現に応えれば、五感を総動員させながら追求を連続させ、生き生きと表現する学習を進めることができる。」

この研究仮説に見られる、< A 地域素材 > < B 総合的単元学習 > < C 多様な願い > < D 五感 > < E 生き生きと表現 > というキーワードを、地域に根ざす教育の観点から読み解くと、次の点が重要な視点になる。

教育課程を自主編成する立場から「生活」「地域」を分析した森田は、①生活の質的变化を教育実践の基本問題として認識すること、②生活の創造を教育実践の課題とすること、③教科の学習も授業を教

室内に限定しないで地域に子どもの学習活動を広げること、④地域における人間連帯の創造を志向していることを挙げている（森田 1976, 39）。この視点からみると、A に埋め込まれている C は、①と②を必然的に含み込む活動になる。B は③を内に含み、④を目指すので、C の実現をめざす実践には D と E が伴う。

道徳教育では総合単元で授業を実践してきたが、「総合単元的な道徳学習の構想には学校の組織的な取組が求められるため、一般の学校への普及には困難があった」（森田 1976, 47）と反省されてきた。本研究の分析対象の実践は学校全体の組織的取組であると同時に地域ぐるみの実践活動であった。

## 6. 結論

これまで論じてきたことを結論として整理すると以下のようなものである。

1. 総合単元は学校全体の組織的取組と地域の協力が必要である。宮崎小学校の総合的な学習の時間の実践は、全学年が弘法山を共通の活動の場とし、それぞれの学年が独自の視点から取り組んで、地域の協力・支援があつてなされた。
2. 地域教材は、宮崎小学校では日常的事例をして教材開発をしてきた土台があり、宮崎という地域の、日比裕の表現を借りるならば、実存性を回復しようと可能性を含んだ教材である。
3. 分析した総合単元は、総合を中心に特別活動の学級活動の領域、そして国語と図工の教科が関連づけられた単元である。同じ年度の第1学年総合単元学習「弘法山大好き みんなのあそびばをつくらう」は、生活科 25 時、国語 7 時、図工 3 時、そして特別活動の学級活動 7 時で構成されている（愛知県額田町立宮崎小学校 2000, 22）。同じ年度の第4学年総合単元学習「弘法山にカブトムシランドを作ろう」では、総合、図工、国語、特別活動の学級活動に加え、カブトムシのえさにするきゅうりを育てる学習で理科を、宮崎の山を調べるために社会科を総合している。このようにテーマに応じて、多くの教科が総合されている。
4. 竹本教諭の立案した総合単元構想図の大きな特徴は、第二次「課題づくり」の分析で見たように、子どもの感想、発言、作文が記述されているところにある。例えば、高浦勝義が報告した横浜市立日枝小学校の総合学習の基本構想図では、活動の内容と時数、そして小単元の関係が示されている（高浦 1998）。多くの学校の構想図は、どのような子どもの動きにも対応できる子どもプールの単元構想であるのに対し、竹本教諭の立案した総合単元構想図は、全ての子どもの活動、感想、発言が構想の基礎になっている。
5. 宮崎小学校の研究仮説にある子どもたちの多様な願いの究明は、詳細な授業記録の丁寧な分析が必要であり、それを通して、例えば、「お母さんたちのことも、展望台から見れる」という発言のように、子どもの願いの背景にある父母や地域の願いをどのように含んでいるかを解明できる可能性がある。
6. 日比裕も的場正美も「社会科の初志をつらぬく会」の運営に深く関わっている。この会の全国研究集会の提案者として、1977年に林和男教諭が提案している。また名古屋大学の三枝孝弘、日比裕、的場正美は研究授業を媒介として宮崎小学校の教育実践と共同研究体制を構築してきた。この構築関係が、授業の計画と分析・解釈にどのように関連し、どのような解釈共同体を形成していったかの解明は残された課題である。つまり、社会科の初志をつらぬく会の子どもの切実な願いを基礎にした問題解決学習のどのような理念や思想、手法、そして形式が、名古屋大学との研究授業を媒介としてた関係構築を通して、どのように宮崎小学校の教員に共有されていったのか、その解明は分析手法の枠組みの設計と歴史的な分析、思想的な分析が必要である。

## 参考文献

- 愛知県額田郡額田町立宮崎小学校（2000）『宮小教育第29集 子どもの願いを育てる授業の追求』愛知県額田郡額田町立宮崎小学校。
- 愛知県額田郡額田町立宮崎小学校（2001）『宮小教育第30集 子どもの願いを育てる授業の追求』愛知県額田郡額田町立宮崎小学校。
- 愛知県額田郡額田町立宮崎小学校（2003）『宮小教育第32集 子どもの願いを育てる授業の追求』愛知県額田郡額田町立宮崎小学校。
- 稲垣忠彦（1995）『明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成（増補版）』評論社。
- 稲垣忠彦、編（2001）『学校づくりと総合学習—校長の記録』評論社。
- 大津和子（1997）『グローバルは総合学習の教材開発』明治図書。
- 木下竹次（1972）『学習原論』明治図書。
- 三枝孝弘、日比裕、愛知県額田町立宮崎小学校（1979）『日常的事例の発掘と社会科授業』明治図書。
- 佐藤学（1983）「戦後の教育課程における総合学習」日本教育方法学会編『学級教授論と総合学習の探究』明治図書、pp.111-136。
- 清水毅四郎（1989）『合科・総合学習と生活科』黎明書房。
- 高浦勝義・横浜市立日枝小学校（1998）『子どもが創る総合学習』黎明書房。
- 田中耕治（1999）『「総合学習」の可能性を問う 奈良女子大学文学部附属小学校の「しごと」実践に学ぶ』ミネルヴァ書房。
- 谷本富（1898）『将来の教育学』六盟館。
- 竹本賢治（2000）「子どもの願いを育てる授業の追求：5年総合単元学習『弘法山をみんなの山にしよう』の実践を通して」愛知県額田郡額田町立宮崎小学校（2000）『宮小教育第29集 子どもの願いを育てる授業の追求』愛知県額田郡額田町立宮崎小学校、pp.58-71。
- 長岡文雄（1983）「総合学習の検討」日本教育方法学会編『学級教授論と総合学習の探究』明治図書、pp.137-153。
- 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会（2020）『学習研究』384。
- 的場正美（2017）「社会科の初志をつらぬく会の授業研究」東海学園大学『東海学園大学教育研究紀要』1. pp.99-108。
- 森田道雄（1976）「『生活』『地域』概念の今日的意義」日本教育方法学会編『教育課程再編の原則』明治図書、pp.37-54。
- 横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校（1998）『心の育ちを願う総合学習—ひらかれた人・空間・時間の中で—』明治図書。