

地域の文化財を教材とした 「総合的な学習の時間」の教育効果

佐伯 英人・味村 眞弓*・鶴久森まゆみ**

A Study on the Educational Effects of a Series of "Integrated Studies" Classes as Teaching Materials with Local Cultural Artifacts

SAIKI Hideto, MIMURA Mayumi*, UGUMORI Mayumi**

(Received January 15, 2008)

キーワード：地域の文化財、総合的な学習の時間、教育効果

1. 問題の所在と研究の目的

2002年4月に「総合的な学習の時間」が完全実施されて以来、教育現場では数多くの実践がなされてきた。そして、それらの実践は学校や実践者によって研究集録や研究紀要等にまとめられ、報告されている。これら教育現場から報告される実践事例にはポートフォリオ法などを用いて個々の児童の変容を検証した結果、質的な教育効果がみられたというものが多い。なお、報告の中には、評定尺度による質問紙法を用いて量的な教育効果を測定したものもみられる。しかし、分析にあたっては単純集計を行っており、統計学を用いて検証したものはみあたらなかった。

一方、教育現場と外部の者が共同研究したものの中に統計学を用いて「総合的な学習の時間」の量的な教育効果を検証したものがある。香西ほか(2000)、山崎(2003)、角谷(2005)、高橋・村山(2006)などがそれに該当する。筆者の一人である佐伯もこれまでに「総合的な学習の時間」の教育効果について統計学を用いて研究し、報告している。佐伯(2003)、平松・佐伯(2004)、佐伯(2005)がそれに該当する。

しかし、いずれも、地域にある文化財を教材とした「総合的な学習の時間」の教育効果について検証したものではなかった。

そこで、2004年度、松山市立A小学校(以下、A小学校と称する)において地域の文化財を教材とした実践に取り組み、どのような教育効果がみられたのかを量的に検証することにした。

*松山市立北久米小学校 **松山市立素鷺小学校

2. 実践のようす

2-1 A小学校の地域のようす

A小学校は市街地から少し離れた田園地域に立地している。A小学校の校区には寺院や神社、古墳、城跡といった数多くの文化財が点在している。

2-2 前学年（第3学年時）における「総合的な学習の時間」のようす

児童は、第3学年時、つまり、2003年度、「総合的な学習の時間」で地域の町を教材として学習した。単元名は「わたしたちの町のひみつ」であり、社会科の学習内容を発展的に扱ったものであった。このとき、地域に寺院や神社、古墳、城跡があることについて学習したが、文化財そのものについては深く調べていなかった。

2-3 単元のねらいと展開

2004年度、地域の文化財を教材とした「総合的な学習の時間」を実践した。単元名は「地域の文化財探検」、対象学年は第4学年、児童数は87名であった。この単元のねらいは大きく分けて二つあった。一つは「総合的な学習の時間」のねらい（図1の①～③）、もう一つは単元特有のねらい（図1の④～⑥）であり、この両方のねらいを達成する目的で実践した。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる。② 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする。③ 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにする。④ 児童の文化財そのものに対する興味を高め、理解を深められるようにする。⑤ 地域の歴史や松山市の歴史に対する興味を高め、理解を深められるようにする。⑥ 地域の良さを実感し、地域にほこりを感じられるようにする。 |
|--|

図1 単元のねらい

本単元の展開（簡略化したもの）を図2に示した。単元の総時間数は55時間であり、第1次～第8次より構成した。第1次は「学習に出会う時間」、第2次は「課題を見つける時間」、第3次は「課題を設定する時間」、第4次は「課題を解決する時間」、第5次は「まとめる時間」、第6次は「発表の準備をする時間」、第7次は「発表したり、聞いたりする時間」、第8次は「学習をふりかえる時間」とした。

第3次、第4次、第6次では、児童が調べたい文化財を選定し、各グループ（文化財別グループ）に分かれて学習している。表1は文化財別グループの編成状況である。なお、グループを編成してはいるが、学習の主体は基本的に個人とした。そして、必要がある場合、グループ内で協力し合って学習するようにさせた。なお、第1次、第2次、第7次は学年で学習し、第5次、第8次は学級で学習している。

主たる指導・支援者は、学級担任である。ただし、必要に応じて外部講師や教頭・専科

教員とT T（ティームティーチング）を組み、実践した。なお、外部講師は、文化財に詳しい方、寺院の住職、神社の神主であった。

次	主な学習活動	指導・支援	時数
1	単元の内容に関する話を学年で聞く。	T T	1
2	文化財を学年で巡り、地域にある文化財について知る。学習課題を見つけ、調べたい文化財を選ぶ。	T T	9
3	調べたい文化財ごとのグループ（文化財別グループ）をつくる。学習課題は一人一人がつくり、学習計画をたてる。	T T	5
4	文化財別グループごとに文化財に出向いたり、図書や資料などをもとに調べたりする。学習形態は主として個人学習とする。	T T	22
5	一人一人が学習した内容をもとに調べたことを各学級でレポート等にまとめる。	担任	4
6	文化財別グループで発表する内容を話し合い、発表内容別に小グループをつくる。発表内容別の小グループごとに発表する方法を考え、発表資料を作成する。	T T	10
7	発表内容別の小グループごとに発表する。発表の対象は学年とする。	T T	3
8	単元の学習のまとめをする。これまでの学習を学級で一人一人がふりかえる。	担任	1

図2 単元の展開

表1 文化財別グループの編成状況

文化財別グループ	人数
寺院A	29
寺院B	5
寺院C	5
神社A	10
神社B	15
神社C	6
古墳	8
城跡	9
合計	87

3. 調査の方法と分析の方法

調査の方法には質問紙法を用い、調査は単元開始前時と単元終了時に行なった。質問紙の項目は単元特有のねらい（図1のねらいの中の④～⑥）について調べる目的で自作した（表2）。質問紙では「『総合的な学習の時間』をして、あなたが思うことを教えてください。それぞれの項目において、あてはまる番号に一つずつ○をつけてください」という

教示を行なった。調査は「まったくあてはまらない（1点）、あまりあてはまらない（2点）、どちらとも言えない（3点）、だいたいあてはまる（4点）、とてもあてはまる（5点）」の5件法で回答を求めた。学級単位の一斉調査を学級担任が行い、記名してもらった。

なお、単元開始前時の調査でいう「総合的な学習の時間」とは第3学年時の単元「わたしたちの町のひみつ」のことになる。

分析には統計解析プログラム SPSS for Windows10.0 を使用し、対応のある t 検定を実施した。そして、本論文では、単元開始前時と単元終了時の得点に有意な差・有意傾向にある差が認められた場合、教育効果がみられたとした。

4. 分析の結果

前述した t 検定を実施した結果を表2に示した。

表2 単元前後の児童の意識

項 目	人数	単元開始前時	単元終了時	t 値	p
① 地域にある寺（神社）に興味をもつようになってきた	87	2.85 (1.28)	3.36 (1.06)	3.46	***
② 地域にある古墳に興味をもつようになってきた	86	2.40 (1.40)	2.71 (1.30)	1.62	n.s.
③ 地域にある城に興味をもつようになってきた	85	2.81 (1.30)	2.94 (1.30)	0.85	n.s.
④ 地域にある寺（神社）のひみつが分かるようになってきた	87	2.74 (1.26)	3.80 (0.86)	7.37	***
⑤ 地域にある古墳のひみつが分かるようになってきた	87	2.11 (1.15)	3.05 (1.28)	5.27	***
⑥ 地域にある城のひみつが分かるようになってきた	86	2.63 (1.22)	2.84 (1.29)	1.33	n.s.
⑦ 地域の歴史に興味をもつようになってきた	87	2.99 (1.41)	3.32 (1.29)	1.80	+
⑧ 地域の歴史のことが分かるようになってきた	83	3.02 (1.42)	3.57 (1.00)	3.33	**
⑨ 松山市の歴史に興味をもつようになってきた	86	2.81 (1.32)	3.07 (1.15)	1.49	n.s.
⑩ 松山市の歴史のことが分かるようになってきた	85	2.69 (1.35)	2.99 (1.11)	1.67	+
⑪ 地域をじまんしたいと思うようになってきた	85	2.73 (1.29)	3.09 (1.43)	1.94	+

() 内は標準偏差

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4-1 文化財に対する興味や理解に関する結果

t検定を実施した結果、項目①「地域にある寺（神社）に興味をもつようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意な差がみられた。しかし、項目②「地域にある古墳に興味をもつようになってきた」と項目③「地域にある城に興味をもつようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意な差・有意傾向にある差はそれぞれみられなかった。

また、項目④「地域にある寺（神社）のひみつが分かるようになってきた」と項目⑤「地域にある古墳のひみつが分かるようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意な差がそれぞれみられた。しかし、項目⑥「地域にある城のひみつが分かるようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意な差・有意傾向にある差はみられなかった。

4-2 地域の歴史に対する興味や理解に関する結果

t検定を実施した結果、項目⑦「地域の歴史に興味をもつようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意傾向にある差がみられた。また、項目⑧「地域の歴史のことが分かるようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意な差がみられた。

4-3 松山市の歴史に対する興味や理解に関する結果

t検定を実施した結果、項目⑨「松山市の歴史に興味をもつようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意な差・有意傾向にある差はみられなかった。しかし、項目⑩「松山市の歴史のことが分かるようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意傾向にある差がみられた。

4-4 地域に感じるほこりに関する結果

t検定を実施した結果、項目⑪「地域をじまんしたいと思うようになってきた」では、単元開始前時と単元終了時の間に有意傾向にある差がみられた。

5. 考察

本研究では、地域の文化財を教材として「総合的な学習の時間」を実践し、統計学を用いて教育効果を検証した。その結果、11項目中、4項目で有意な差がみられ、3項目で有意傾向にある差がみられた。つまり、文化財を教材とした「総合的な学習の時間」を実践した結果、量的な教育効果を確認することができたということである。

以下、文化財に対する興味や理解、歴史に対する興味や理解、地域に感じるほこりの順に考察する。

5-1 文化財に対する興味や理解について

興味や理解に関する教育効果が、寺院や神社、古墳、城跡で異なって表出した。このことについては、次の二つの解釈をすることができる。

一つの解釈としては「各文化財のもつ教材性が異なり、教育効果の違いとして表出した。」

である。この解釈をすると「寺院や神社は児童の興味を喚起させ、理解を深めるのに有効な教材であった。古墳は理解を深めるのに有効な教材であった。城跡は有効な教材ではなかった。」となる。しかし、上記の解釈は、指導・支援した教師の見取りから言うと、必ずしも適切な解釈とはいえない。なぜならば、教師は、城跡を調べた児童が意欲的に学習に取り組み、理解を深めていたと見取っているからである。

そこで、二つ目の解釈について述べる。

「児童は直接、調べた文化財やその文化財と関係があった事柄については興味をもち、理解を深めたが、直接、調べなかった文化財やその文化財と関係のなかった事柄については興味をもてず、理解ができにくかった。」である。別の言い方をすると次の①～③のようになる。

- ① 寺院や神社を直接、調べた児童は対象児童 87 名中、70 名と多かった。そのため、教育効果として表出した。
- ② 古墳を直接、調べた児童は 8 名と少なかった。しかし、古墳は寺院 A と内容的につながりがあり、寺院 A を調べた児童が 29 名と多かった。古墳は、この 29 名の影響があり、教育効果として表出したり、表出しなかったりした。
- ③ 城跡を直接、調べた児童は 9 名と少なかった。城跡は神社 C と内容的につながりがあったが、神社 C を調べた児童も 6 名と少なく、合計しても 15 名であった。そのため、量的な教育効果としては表出しなかった。

さて、この単元では、第 7 次で学年全体を対象とし、自分たちが調べたことをお互いに発表し合う場を 3 時間、設定し、実施している（図 2）。発表し合う場を設定したねらいとして「自分が調べていない文化財について友達の発表を聞くことにより、興味を喚起させ、理解を深めさせる。」があった。しかし、分析した結果から考察すると、発表し合っても、自分が直接、調べなかった文化財やその文化財と関係のなかった事柄については興味をもてず、理解もできにくかったといえる。

そこで、改善の方向性を検討した。その結果、見出された二つの方向性について記しておく。

- ① 児童が直接、調べていない文化財の発表を聞いて興味が高まるように、また、十分に理解することができるように発表方法を工夫し、改善を図る。
- ② 個々の文化財を調べ、お互いに発表し合ってまとめとする単元の展開自体の改善を図る。

5-2 歴史に対する興味や理解について

項目⑦「地域の歴史に興味をもつようになってきた」で有意傾向にある差がみられた。また、項目⑧「地域の歴史のことが分かるようになってきた」で有意な差がみられた。このことから、この単元を通して児童が地域の歴史への興味をもち始め、理解を深めることにつながったことが分かった。

また、項目⑨「松山市の歴史に興味をもつようになってきた」で有意な差・有意傾向にある差はみられなかった。しかし、項目⑩「松山市の歴史のことが分かるようになってきた」で有意傾向にある差がみられた。このことから、自分たちの住んでいる地域より少し広い範囲（松山市）の歴史へ興味をもつには至らなかったが、理解をし始めるきっかけになったことが分かった。

5-3 地域を感じるほこりについて

項目⑪「地域をじまんしたいと思うようになってきた」で有意傾向にある差がみられた。このことは、児童が自分たちの地域の良さを認識し始めたことを意味している。このような経験を他の学習においても繰り返し行わせることにより、地域へのほこりと愛着が育まれ、郷土を愛する心情を培うことができるものと考えられる。

6. 今後の課題

日本の歴史については第6学年の社会科で学習する。地域にある文化財を教材とした「総合的な学習の時間」と第6学年の社会科のつながりという視点からも研究していきたい。

また、この他に「総合的な学習の時間」には、さまざまなタイプの実践がある。今後もタイプの異なる実践を対象として実証的な研究を行っていきたい。

謝辞

御指導・御助言いただきました日本考古学協会埋蔵文化財全国委員の森光晴氏、愛媛大学教育学部教授の深田昭三氏に感謝の意を表します。

参考文献

- 香西武ほか7名(2000)「総合的な学習の効果—個人課題追求型の実践事例から—」, 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, 第15号, p.33—42
- 佐伯英人(2003)「『総合的な学習の時間』の教育効果に関する研究(I)」, 教育学研究紀要, 第49号, p.46—51
- 佐伯英人(2005)「保護者のかかわりが児童の環境改善行動, 地域環境に対する印象, 環境保全の意識, 生きる力(他者とかかわりあう力, 自ら課題を見つける力, 自己を認識する力)に及ぼす影響」, 国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要, 第5号, p.81—91
- 角谷詩織(2005)「中学生の学校生活への満足感を高める総合的な学習の時間」, 上越教育大学研究紀要, 第25巻第1号, p.217—227
- 高橋亜希子・村山航(2006)「総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討—学習様式との関連に着目して—」, 教育心理学研究, 第54巻第3号, p.371—383
- 平松義樹・佐伯英人(2004)「『総合的な学習の時間』の教育効果に関する研究(II)」, 愛媛大学教育実践総合センター紀要, 第22号, p.159—170
- 山崎保寿(2003)「総合的な学習の時間のカリキュラム効果に関する実証的研究—高等学校における総合的な学習の時間の先進校に関する調査研究に基づいて—」, カリキュラム研究, 第12号, p.15—27