

山口大学教育学部附属光小学校における 総合的な学習の時間「しおさい」創設期の実践の傾向

藤上 真弓

Trends in Practice during the Founding the Period for Integrated Studies "Shiosai"
in Hikari elementary school attached to Faculty of Education, Yamaguchi University

FUJIKAMI Mayumi
(Received December 14, 2023)

キーワード：総合的な学習の時間、特色ある学校づくり、創設期、「しおさい」、附属学校

はじめに

小学校における総合的な学習の時間は、「これからの教育の在り方として『ゆとりの中で〔生きる力〕はぐくむ』との方向性を示した」（文部省、1999、p. 42）、中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）：平成8年7月19日」において提言され、平成10年の『学習指導要領』の改訂において創設された。そして、創設時の総合的な学習の時間のねらいは、「①自ら課題を見つけ、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こと。②学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探求活動に主体的、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こと。」（文部省、1999、p. 46）と定められた。

総合的な学習の時間が誕生するまでには、「文部省（当時）の研究開発学校を中心に全国の先進的な学校において、（中略）様々な名称で、多様な活動が展開」（村川、2018、p. 14）されており、「多様な考え方で多彩な実践が試行され、現在の総合的な学習の時間のモデルとなった」（村川、2018、p. 14）と言われている。山口大学教育学部の附属学校においても、小学校、中学校において完全実施となる平成14年度に向けて先進的な取組を積み重ね、研究大会や総合的な学習の時間に関わる書籍の出版等によって、学校現場に対してカリキュラムや単元のつくり方、授業づくりの手立てについて提案をしてきている。

総合的な学習の時間が誕生してから、2度の『学習指導要領』の改定が行われ、社会からの要請、子どもたちのキャリア形成、地域との連携、社会に開かれた教育課程の具現化というように、多くの側面から、総合的な学習の時間の役割が期待されている今、創設期の取組やそれを支えた考え方に目を向けていくことは、今一度、総合的な学習の時間が向かっていくべき方向性を把握していくことにつながっていくのではないかと考える。また、山口大学教育学部附属光小学校（以降、附属光小学校と表記）において、平成13年度に着任し、そこから総合的な学習の時間について研究してきた立場として、創設期の取組や考え方について整理することで、総合的な学習の時間において、不易となっている部分は何なのか、創設期から単元づくりや授業づくりにおいて着目される部分がどう変わっていったのか、平成29年度改訂の『学習指導要領』のもとで実施されている学校現場の取組はさらにどういった部分を充実させていけばよいのか等、これからの総合的な学習の時間を充実させていくための手がかりを見いだしていきたいと考えた。

1. 研究の目的と方法

本研究では、総合的な学習の時間の創設期に附属光小学校において取り組まれた「しおさい」には、「目指す子ども像」「カリキュラム」「学習過程」「評価」等の視点から捉えると、どのような特徴があったの

か、また、実際に平成 14 年度の完全実施までにどのような単元が開発されてきたのか、その傾向について整理していくことを目的とする。平成 14 年度までに取り組みられた 43 の単元は、附属光小学校著の『新版 総合的な学習をつくる』の「実践編」に全て掲載されているため、各学年において、どのような実践が行われてきているのか、整理していく。また、その書籍を中心として、附属光小学校の平成 14 年度までの総合的な学習の時間「しおさい」を創っていく上での考え方について把握していく。

2. 山口大学教育学部附属光小学校の総合的な学習の時間「しおさい」について

2-1 「しおさい」の誕生の経緯

昭和 54 年から附属光小学校は、学校を「取り巻く身近な自然環境を十分に生かした教育活動を展開」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 6）する「C・Sタイム」を設定している。この「C・Sタイム」は、生活科が設立された平成 4 年度実施の『小学校学習指導要領』のもとでの取組に受け継がれ、「体験的な活動を重視した『総合活動』へと発展」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 6）している。

平成元年には、附属光小学校は、『一人一人の子どもが生きる生活科・総合活動への招待』という書籍を発行し、「総合活動がめざす子供像」として、「自主性のある子供」「連帯感のある子供」「創造性のある子供」（山口大学教育学部附属光小学校、1989、p. 123）を設定し、取組を推進させている。表 1 は、「総合活動がめざす子供像」の具体的な姿についての説明である。

表 1 「総合活動がめざす子供像」

自主性のある子供「自主」	連帯感をもつ子供（連帯）	創造性のある子供「創造」
対象となる環境や人間などに関心をもち、目的意識をもって、自らが進んで働きかけようと努力する自主性のある子ども	人や集団とのかかわりにおいて、相手の立場を尊重しながら、協力し合って集団のために役立とうとする連帯感をもつ子ども	創造活動を活発に行い、豊かな感性や直感的想像を働かせて、新しい価値あるものを生みだそうとする創造性ある子ども

(山口大学教育学部附属光小学校、1989、p. 123)

附属光小学校においては、「地域社会や自然環境」「文化の創造や交流」「集団の中の自己と人間関係」（山口大学教育学部附属光小学校、1989、pp. 123-124）を対象として学ぶ「総合活動」における取組の蓄積をもとにして、平成 10 年の『学習指導要領』改訂を受け、総合的な学習の時間としての取組をスタートさせた。この改訂により、特色ある学校づくりづくりの核となっていくことが求められ誕生した総合的な学習の時間は、各学校独自の名称を付けることができるため、「瀬戸内海国定公園に面し、ときおり潮が満ちてくるときにたつ音が耳に心地よくひびいてくるとい自然環境から」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 7）、名称を独自に「しおさい」と設定したのである。

2-2 創設期の「しおさい」が目指す子ども像と評価

2-2-1 創設期の「しおさい」が目指す子ども像

平成 10 年の『学習指導要領』改訂を受けて誕生した「しおさい」は、「自主性のある子ども」「連帯感をもつ子ども」「創造性のある子ども」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 7）を目指しており、「総合活動」の子ども像と全く同じ言葉で表現されている。子ども像についての具体的な説明も変わっておらず、「しおさい」は「総合活動」で目指してきたことを基盤として誕生したことが分かり、これまでの実践研究の取組の蓄積や成果を、新たに教育課程上に誕生した総合的な学習の時間の取組につなげていっていることが分かる。ただ、それに関わる記述はないが、「子供」から「子ども」と表記が変わっている。

2-2-2 「自主性のある子ども」の定義から見ていくこと

まず、表 1 の「自主性のある子ども」の定義の中にある言葉に着目していく。

嶋野 (2018) は、「目標や目当て」について、「今の自分がかんばれば実現できそうなものこと」(p. 214)、「目標や目当てを持った子供は、それを目指して、考え合い、励まし合うなどしながら活動します。思考力や判断力などが活発に働くとともに、主体的で協働的になっていきます」(p. 214)と述べている。「目標や目当て」をもつということは、子どもにとっての課題解決する目的が具体化されていくということである。

課題解決していく目的を明確に意識した時に、子どもたちは自主性を発揮し、対象に意図をもって働きかけることができるようになっていく。

「しおさい」が目指す「自主性のある子ども」の定義は、子どもたちが主体性を発揮するために必要な「目的意識」に着目したものである。単元構成を考える際に、どのような活動を設定しようかという部分に着目しがちであるが、子どもたちが動き出し、自分から対象に働きかけていく姿を生み出すための教師の手立てに着目せざるを得ないものとなっていると考える。総合的な学習の時間の取組の課題として、自主性という名の下に放任となってしまうような実践、子どもたち自身が動き出すのではなく、教師が全てレールを敷いてしまってしまうような実践もあるが、子どもたちの探究心にスイッチを入れるための手立てを意識できるような子ども像になっていると考える。

また、この「目的意識」は、「自ら進んで働きかけよう」とする姿、さらに、それをし続けようとする「努力する」姿を生み出すことへとつながっていく。目的が明確になり、それが自分事の学びとなっているからこそ、子どもたちは、自ら対象に働きかけようとする。そして、課題解決をするという意志をもった子どもは、それを実現するために試行錯誤し続けることができるのである。そういう姿を「しおさい」では求めているのである。これは、現行の『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編』においても目指されている探究し続ける子どもの育成と同様の姿を求めていると言える。附属光小学校の「しおさい」の取組は、「生き生きとした自己の探究ができる子どもへと成長することを願って」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p.7）、取組を積み重ねてきたのである。

平成10年度改訂では、『小学校学習指導要領総則』に総合的な学習の時間の趣旨等の説明があるのみであった。しかし、平成20年度改訂では新たに章立てがなされ、『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』が誕生したのである。「探究」は平成20年度の『学習指導要領』における総合的な学習の時間の改訂のキーワードの1つである。総合的な学習の時間の学びは、「体験活動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ことを明確に」（文部科学省、2008、p.8）するために、「内容の取扱いにおいても、『探究的な学習』『探究活動』『問題の解決や探究活動の過程』などとして複数箇所を示し」（文部科学省、2008、p.8）、創設期からの課題を解決していこうとしたものであるが、「しおさい」では、子どもたちが探究し続けるために必要な情意に着目し、子どもが探究し続ける姿を求めていたのである。

2-2-3 「連帯感をもつ子ども」の定義から見えてくること

次に、表1の「連帯感をもつ子ども」の定義やその定義にある言葉に着目していく。

先にも挙げたが、嶋野（2018）は、「目標や目当てを持った子供は、それを目指して、考え合い、励まし合うなどしながら活動します。思考力や判断力などが活発に働くとともに、主体的で協働的になっていきます」（p.214）と述べている。目的を具体化・共有化した子どもたちは、「自主性のある子ども」となっていくとともに、協働的な姿も生み出していく。「しおさい」の子ども像の言葉で言えば、「連帯感」をもって学びに向かう子どもの姿となっていく。総合的な学習の時間における「課題の解決においては、主体的に取り組むこと、協働的に取り組むことが重要である」（文部科学省、2018、p.17）とあるように、主体的、協働的な子どもの姿は総合的な学習の時間における課題解決には欠かせない。

また、「複雑な現代社会においては、いかなる問題についても、一人だけの力で何かを成し遂げることは困難である。これが協働的に探究を進めることが求められている理由である。」（文部科学省、2018、p.17）とあるように、真正な課題と向き合う総合的な学習の時間において、子どもたちが、協働的に課題解決を図っていく必要感、効果等について、実感しながら探究することができるようにしていくことが、教師には求められる。総合的な学習の時間創設期のねらいには、平成20年度改訂のキーワードの1つ「協同」、平成29年度告示で「協同」に変わって用いられるようになった「協働」というような、共に学びに向き合っていくことを示す言葉は用いられていない。しかし、「しおさい」においては、「総合活動」からの取組をもとにして、その後の2回の『学習指導要領』の改訂の際に、総合的な学習の時間を充実させていくために強調された、共に真正な課題と向き合い、共に解決しようとする子どもの姿を、創設期から求めてきたのである。

2-2-4 「創造性のある子ども」の定義から見えてくること

表1の「創造性のある子ども」の定義やその定義にある言葉に着目していく。

まず、「新たな価値を生み出そうとする」という言葉に着目していく。令和の今、「より『予測困難で不

「『確実、複雑で曖昧な時代』になる」（白井、2020、p.33）とされている今後の社会の中で生きていくためには、「社会は自分たちの手でより良く変えることができると信じ、未来を形成するために必要な力である変革をもたらすコンピテンシー」（白井、2020、p.151）を育成していくことが求められている。そのためにも、子どもたちが、「生徒エージェンシー」を発揮することができるような学びを提供していく必要性が叫ばれている。「生徒エージェンシー」とは、『Student Agency for 2030 仮訳』によると、「働きかけられるというよりも自ら働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うことを指す」（秋田ら、p.3、2020）と説明されている。これは、創設当初から、総合的な学習の時間において求められてきた姿であり、「しおさい」でも求めている姿である。

次に、「創造性のある子ども」の定義の「豊かな感性や直感的想像を働かせ」という部分に着目したい。令和の今、人工知能が飛躍的に進化し、人間ならではの資質・能力とは何であるのか、人工知能に負けない人間の強みはどこにあるのか等ということを見つめ直し、学校教育の在り方まで問われている。創設期の「しおさい」は、「豊かな感性や直感的想像を働かせ」と、人間ならではの資質・能力に着目して子ども像を設定している。いくら時代が変わろうとも、豊かな感性や直感的想像を働かせることができる子どもを育成していくということは、今後の総合的な学習の時間においても目指していくべきことではないだろうか。しかし、「豊かな感性」や「直感的想像」という言葉は抽象度が高いため、それらを働かせている姿をどの教師も同じイメージとして共有することは難しい。より具体的な子どもたちの実際の姿として共有することで、今取り組まれている総合的な学習の時間の実践の充実にもつながっていくのではないだろうか。また、「豊かな感性」「直感的想像」を働かせることができる子どもに育成していくために必要な手立ても共有していくことができれば、理想を具現化するためのストラテジーの共有へとつながっていくのではないだろうか。

鹿毛（2021）は、感性について、三浦（2016）の研究をもとにして、「『今、ここ』での五感を通じた感覚の働きを意味する用語で、言葉になる以前の非言語的、直感的、主観的な知覚と判断のことを指す。言い方を変えるならば、それは包括的、直感的に行われる心的活動およびその能力のことであり、一挙にものを包括的にとらえて、言語や概念を用いた思考回路を介さずに、結論が瞬時に得られるというような精神の働きのことを指す。」（p.160）と述べている。もちろん、論理的な思考も、人間には必要な資質・能力であるが、鹿毛（2021）は、「AIには決して真似のできない『人間らしい気づき』、理性だけが人間の知性ではない。感性は人間らしい知性。」（p.161）と述べている。総合的な学習の時間において、子どもたちは、人・もの・こととの直接的な関わりを通して得た自分の実感、関わりを通して育まれた思いや願い等を原動力として、探究を進めていく。そういった直接的な関わり、実体験から生まれる情意面に着目せねば、総合的な学習の時間の学びは他人事の学びとなってしまうがちである。総合的な学習の時間においては、自分との関わりで対象や課題を捉え、それらの本質に迫っていくことが大切であり、子どもたちが、直感的、主観的な知覚と判断で突き動かされ、探究せざるを得ない状況にしていく手立てが重要である。そういった探究に向かおうとする子どもたちは、自分たちの捉えとは異なる客観的なデータや事実を突きつけられた時に、「どうしてそうなっているの？なんとかしなくては！」「もっと～を伝えていかななくては！」等というように、自分たちが生み出している取組をさらに目的と照らし合わせて改善していこうとするのである。

2-3 創設期の「しおさい」の学習過程

創設期の「しおさい」で目指す子ども像に着目することで、「しおさい」は、新たな価値を生み出す学習過程を子ども自身が創出していくための原動力となる子どもの情意面に着目していることが分かったが、総合的な学習の時間の学習過程について、平成10年改訂の『小学校学習指導要領解説総則編』においては、「児童自らが課題を見付け、課題を設定し、その課題の解決に向けての学習活動を展開していくことになる」（文部省、1999、p.54）と説明されているのみである。しかし、創設期の「しおさい」では、『小学校学習指導要領解説総則編』に明示されていない学習過程を、「出会い」「課題設定」「課題追求」「表現・交流」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p.19）と設定（図1参照）して、取組を推進している。図1を見ても分かるように、「出会い」の過程においては「興味・関心・必要感・問題意識など」、「課題設定」の過程においては「思い・願い」という子どもたちの情意に関わる言葉を用いて、過程における子どもの姿について説明している。このことから、自分事の学びを展開するための原動力となる情意に着目して、学習過程について提案していることが分かる。

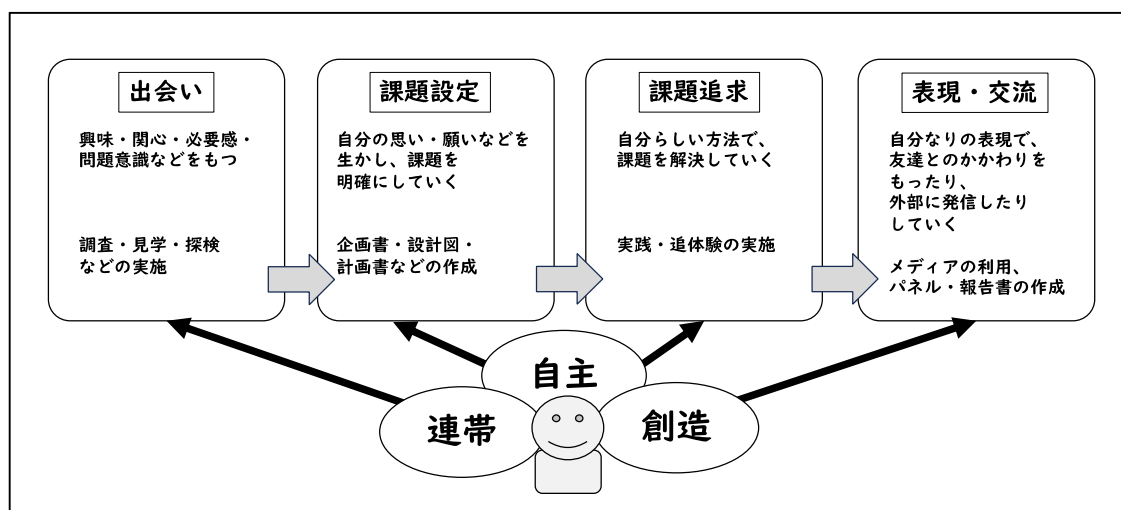


図1 「しおさい」の学習過程
 (山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 19 の図表より抜粋して作成)

総合的な学習の時間における探究的な学習として、「探究の過程」(文部科学省、2008、p. 13)についての説明が具体的になされたのは、平成20年の『学習指導要領』改訂に伴って作成された『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』からである。文部科学省(2008)によると、「探究の過程」(p. 13)、「探究的な学習の過程」(p. 12)とは、「①日常生活や社会に目を向けてときに湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな問題を見付け、さらなる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく」(p. 12)と説明されている。また、「探究の過程」を「①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現」(p. 13)と教育現場に周知徹底できるように短い言葉にまとめ直して表記している。

創設期から平成20年の『学習指導要領』改訂まで、「当初の趣旨・理念が必ずしも十分に達成されていない状況」(文部科学省、2008、p. 4)も見られ、創設当初にはなかった『小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』も発行されたわけであるが、創設当初、研究開発学校ではない学校においては、それまでの取組の蓄積がないため、学びを充実させるための手ごかりを求めていたはずである。そのため、総合的な学習の時間の創設当初の『小学校学習指導要領総則編』では示されていない学習過程について提案している「しおさい」は、公立小学校の取組の方向性に影響を与えていたのではないかと考える。

完全実施となった次年度の平成15年度に、附属光小学校ともう1つの山口大学教育学部の附属小学校である附属山口小学校の教員全員が総出で、山口県萩市で開催された日本生活科・総合的学習教育学会全国大会に携わり、山口県の生活科、総合的な学習の時間の取組がさらに充実していくための指導助言、支援等を行っている。完全実施と同時期に日本生活科・総合的学習教育学会全国大会を引き受け県となっていることから、山口県、山口大学教育学部の両附属学校は、創設期において先進的な総合的な学習の時間の取組を行っていたということができないのではないかと考える。

2-4 創設期の「しおさい」のカリキュラム

2-4-1 創設期の「しおさい」のカリキュラムの考え方と実際

創設期の「しおさい」では、「『単元群』『学級カリキュラム』『実証カリキュラム』の3つをセットとして『しおさい』カリキュラム」(山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 34)と呼んでいた。

「単元群は、今まで開発した単元を配列したもの」(山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 34)であり、「各担任は学級カリキュラムを作成する際に『しおさい』の内容を単元群から選んで作成」(山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 34)していた。それをもとにして1年間実践し、「実際に実施した単元だ

けを配列し一覧にした実証カリキュラムを次年度に生かしていく」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 34）という流れを毎年繰り返して実践を積み重ねていった。「学級カリキュラム」を作成して終わりではなく、それは「仮」の計画であるという考えをもとに、実際の取組を振り返り、さらによりよい「しおさい」カリキュラムになるように、更新し続けるシステムを構築していった。現在の山口県の教育現場においては、地域連携カリキュラムが生活科や総合的な学習の時間を核として作成されているが、実際の取組をもとに、どこが自分たちの取組の強みなのか、さらに改善していく部分はどこなのか等を見つめ、次年度に生かすようなサイクルを生み出すためにも、創設期の「しおさい」カリキュラムのような取組を更新し続ける仕組みは参考になる点が多いのではないかと考える。

創設期の「しおさい」は、「子どもの興味・関心や地域の実態等に基づいて単元を学級担任を中心に開発」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 34）するという「学級カリキュラム」のもとで取り組まれていた。どの学年も2学級で編成されているが、同じ学年であっても取り組む「しおさい」の単元は異なるということであり、どういった単元に取り組もうとも、「自主性のある子ども」「連帯感をもった子ども」「創造性のある子ども」の育成につながっていくという考えのもとでカリキュラムが編成されていた。このことから、学級担任一人ひとりのカリキュラムマネジメント力が問われていたことが分かる。また、附属光小学校の教職員一人ひとりが目指す子ども像を常に意識しておかねば、「しおさい」カリキュラムは、目指す子ども像の具現化に向かわないということになる。目指す子ども像をキーワード化した「自主・連帯・創造」の言葉は、教室にも掲示してあり、創設から平成13年度までは研究大会において、教師は自分の研究教科と生活科、総合的な学習の時間の2つの公開授業を行っており、学校全体で、目指す子ども像を具現化するために、よりよいカリキュラム、単元、授業の在り方を模索し続けていた。

また、「しおさい」の特徴として、週3時間のうち1時間を「英語活動」としている。「しおさい」の中の「英語活動」の位置づけなので、「国際理解に関する会話の資質や能力の育成」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 16）を目指して実施されていた。

2-4-2 小中連携の可能性の模索

附属光小学校は、同じ敷地内に山口大学教育学部附属光中学校（以降、附属光中学校と表記）が隣接しているが、創設期には、「義務教育9年間を通して、一貫した視点から子どもの姿を見つめ、よりよく育てる」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 32）という考え方から、総合的な学習の時間の取組をカリキュラムとしてつなげていこうと試みている。

附属光中学校の総合的な学習の時間の名称は、裏にある峨嵋山から名前をとって「GABI」としている。「GABI」では、「総合G」「総合A」「総合B」「総合I」の4つの学習に、学年別、あるいは学年を解いた縦割りグループで取り組んでいる。表2は、「GABI」についての説明と4つの学習に取り組む学年について整理したものである。

表2 「GABI」についての説明と4つの学習に取り組む学年

	総合G	総合A	総合B	総合I
	Gate（入口）	Approach（接近）	Branch（広がり）	Integration（統合）
取り組む学年	第1学年	第1学年～第3学年	第2学年前半	第2学年後半～第3学年

（山口大学教育学部附属光中学校3年部、2023、p. 1から抜粋）

このように、「学級カリキュラム」のもとで実践する「しおさい」とは異なるものになっている。そのため、創設期に小中連携の可能性を模索する際には、小学生と中学生が、まずは場を共有し、一緒に何かに取り組むことができる総合的な学習の時間の単元を開発している。小中連携の取組では、例えば、「ストレス・マネジメント（小学校第4学年と中学校第1学年）」のような「テーマ性が学びの基軸」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 32）となるものと、例えば、「チャレンジ 光カルチャークラブ2001（小学校第6学年と中学校第2学年）」のように中学生が小学生に学び方や技能を教える側になり、小学生は中学生から学んだことを生かして独自の「カルチャークラブ」をつくるというような「ガイダンス機能が学びの基軸」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 33）の取組を実践している。このような総合的な学習の時間における小中連携を積み重ねていき、「教科・道徳における一貫カリキュラムの可能性を探る」（山口大

学教育学部附属光小学校、2002、p. 33) ことを今後の方向性として見いだしている。

この取組は、その後、各教科等で獲得・活用する見方・考え方、資質・能力等をつないでいく光学園としての「追求スタイル」の研究へとつながっていった。「追求スタイル」とは、「各教科等における視点のもち方や思考のパターンに学習内容を踏まえて整理された、教科等の学びの進め方」（山口大学教育学部附属光小学校・中学校、2005、p. 6）と定義されている。附属光小学校と附属光中学校の総合的な学習の時間の独自性を保ちつつ、それらをつないでいこうとする試みが、各教科の小学校と中学校の学びのつながりを整理していく取組へと発展していったのである。

2-4-3 単元づくりの2つの型

単元については、「しおさい」の学習過程の「出会い」の違いから「系型」と「生活型」の2つの型を設定している。

①「系型」について

「系型」は、「人間系：『自分自身や人とのかかわり』」「環境系：『自然や社会とのかかわり』」「国際系：『外国や自国の文化とのかかわり』」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 12）を対象としたものである。3つの系に分けてはいるが、「この3つはあくまで窓口であって、人間系を窓口にしたときも他の系への広がりや深まりをもって学習が発展することもありえるだろう」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 12）と系型の取組について、説明がなされている。系を「窓口」にしているということは、「しおさい」の取組は、「出会い」の過程を重要視しているということができるであろう。なぜなら、どういった切り口で、子どもたちと人・もの・こととの出会いの場を設定していけば、子どもたちの探究に誘われていくのかということを吟味していると言えるからである。また、あくまで「窓口」ということは、「出会い」の過程で生まれた子どもたちの興味・関心、必要感、問題意識などを大切にして、子どもたちに寄り添いながら、その後の「課題設定」「課題追求」「表現・交流」の過程の学びをコーディネートしようとしていることが伝わってくるからである。

完全実施となる平成14年までには、3つの系で取り組むことになっているが、「しおさい」の取組についての研究の初期には、「情報機器の取り扱いや表現方法としてのコンピュータ活用を活動の窓口にすえた情報系も位置づけられていた」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 13）。しかし、「実際の活動において、身の回りのさまざまな情報を収集したり整理したりすることは、調査活動や表現活動では、欠かすことができないものであり、人間系や環境系、国際系の活動を支えるものになっている」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 13）という考えのもとで、他の系に含まれるかたちで、「情報系」の単元は蓄積されていくようになった。総合的な学習の時間では、単なる情報機器の取り扱い方やそれらを用いた表現技能の向上を目指すのではなく、課題解決の中で、それらの技能を身に付けざるを得ない状況になるという必要感のもとで、技能を獲得するような学びが単元の中に生まれるようにしていくことが求められる。「情報系」という系をなくしたことは、総合的な学習の時間の本質に照らし合わせた、適切な判断であったと言える。

②「生活型」について

附属光小学校の単元のもう1つの型である「生活型」は、「子どもが見過ごしているような生活の現実や状況を『出会い』として設定していくもの」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 14）と説明されている。「生活型」では、子どもの興味・関心にもとづいて、子ども自身の手で課題を得られるような単元づくりを重視してきた」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 14）と述べられている。「生活型」では、「生活を見直し、振り返らせ、『不思議だな』『おかしいぞ』『どうしてなんだろう』『もっと知りたいな』『やってみたいな』『うまくできるようになりたいな』『改善していきたい』などの思いや願いをもたせるところからスタートする。これらの素朴な問題意識を、追求したい課題として明確化させていく。」（山口大学教育学部附属光小学校、2002、pp. 14-15）というように、「出会い」から「課題設定」の過程についての教師の手立てについて説明されている。

「系型」と同様に、「出会い」の過程で生まれた子どもたちの興味・関心、必要感、問題意識等を大切にして、子どもたちに寄り添いながら、その後の「課題設定」「課題追求」「表現・交流」の過程の学びをコーディネートしていることが分かるが、より子どもたちにとって身近な、子ども自身が抱えている問題を取り扱っていることが分かる。

2-5 創設期の「しおさい」の評価

「しおさい」では、表3のように、3つの目指す子ども像をさらに具体的な子どもの姿として整理し、それに照らし合わせて評価を行っている。

表3 「しおさい」で目指す子ども像の具体

自主	連帯	創造
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の思いや願いをもつ子 ・進んで問いを発見できる子 ・自分なりの思いや願い・問いを表出する子 ・自分なりの計画を立てる子 ・自ら進んで活動する子 ・根気よく活動を続ける子 ・解決したことを表現する子 ・自分の活動を見直す子 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達（人）と仲良く活動する子 ・友達（人）と活動を楽しむ子 ・互いに協力し合い、助け合う子 ・相手の立場を思いやる子 ・友達（人）のために自分のできることをする子 ・互いの感じ方や考え方の違いをよさとして認め合う子 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分なりの解決方法をつくり出す子 ・継続的に活動できる子 ・新たな解決方法を工夫する子 ・新しい考えや方法を取り入れ、活動を豊かにできる子 ・自分なりの思いを伝えるために表現物を製作する子 ・工夫した編み出した方法を生活の中に生かし高めていく子

(山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 21 の図表2をもとに作成)

また、「個の発達特性に即した『高まる能力』」として、「課題発見力」「発想力」「企画力」「情報収集力」「情報活用力」「情報分析力」「コミュニケーション力」「プレゼンテーション力」「課題解決力」「意志決定力」「実践力」「自己評価力」「相互評価力」(山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 22)の13の能力を提案している。この能力は、個に着目して高まりを捉えていくものであり、例えば、「課題発見力」であれば、「疑問や不思議などを見つけ出す力→必要な課題を判断し、自己決定する力」(山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 22)のように示されている。これらの13の能力は、「一つの単元ですべて見取ろうとする必要はない」(山口大学教育学部附属光小学校、2002、p. 22)とも述べられている。単元の特質や授業のねらいによって、現れる子どもの姿や発揮される能力は変わってくるため、本時はどのような子どもの姿を生み出し、どのような能力の獲得・活用を促していくのかという吟味がなされる必要があるため、教育現場の取組をよりよい方向へ導こうとする提案であると考ええる。

創設期の「しおさい」では、目指す子ども像を姿として具体化するとともに、その姿となっていくために必要な能力を具体化して、段階として示し、評価に活用する手立ては、子ども一人ひとりの学びの様相を見取りやすい手立てとなっていくのではないかと考える。創設当初は、どのような単元を開発したらよいか、どういった人と出会わせたらよいか等というように、単元を生み出すための着眼点や活動の生み出し方に着目しがちであるが、創設期から、子どもたちにどんな能力を身に付けていくのかということ吟味した上で授業を行っており、先進的な取組であったと考える。

3. 平成10年度から平成13年度末までに開発・実践された単元について

表4と表5は、「しおさい」において、創設された平成10年度から、完全実施が始まる前年度の平成13年度までに、校長、副校長、そして、23人の教師によって開発・実践された43の単元を「系型」「生活型」に分けて、整理したものである。平成10年改訂の『小学校学習指導要領解説総則編』において、総合的な学習の時間において学習活動の例示として、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題など」(文部省、1999、p. 48)が挙げられているが、附属光小学校では、「学級カリキュラム」ということもあって、教師の持ち味や興味・関心、得意分野、問題意識の傾向、地域の環境、地域人材等を生かしながら、多彩な単元が開発されていることが分かる。先に、小中合同で行う単元の取組を紹介したが、それだけでなく、小学校内の異学年と取り組む単元も開発されている。

表4 平成10年度～13年度末までに開発・実践された「系型」の単元

	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
人間系	すてきなふれあい ～目や耳の不自由な人との 関わりを通して～	目指せ！〇〇マスター	ふれあいタイ、人そし て室積	私の目・あなたの目で見つめて
	ボランティア活動ってすて き	おやつネットで『いただきま す』	ボランティアのとびら をたたこう	(小中合同) チャレンジ 光カルチャーク ラブ2001
			教室から広げよう み んなのボランティア	
環境系	(小学校第・4学年合同) 自然遊びプロデューサー～森遊び・海遊びをつくろう～		光小PR大作戦	光小Webページをつくろう
	わくわく室積紹介アルバム をつくろう	渚からのメッセージ		附小発！エコ・ミュージアム
国際系	めざせ！花のツアーコンダ クター	おうちの中から世界へ出 発！ ～くつはどこでぬぐの？～	Let's Enjoy	プリーズ“和食”アンド“中華 ”
	わたしたちのやくそくごと	英語劇ビデオレターを つくろう	1、2、3シドニーへ ゴー	
	(小学校第3学年と合同) 食べ物の向こうに	世界の歌に親しもう ～「おどろろ楽しいポーレチ ケ」から世界へ出発！～		(小学校第3学年と合同) 食べ物の向こうに
		Can you help me?		

表5 平成10年度～13年度末までに開発・実践された「生活型」の単元

	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
室積 知ってるつもり！？		5年生に向けて ～運動会を通してもっと元気に なる・もっと元気を出す～	本当にホント！？	中学校生活ってどんな の？
わたしの好きな遊び		みんなちがって みんないい？	提案！「生活環境」ボランティア	12の春
駄菓子屋さんは大にぎわい！		今日も元気！	結成！光子どもNPO	だまされてしまった〇〇
わたしのすきなファッション		(中学校第2学年と合同) らぼレボリューション21	(第5学年・第6学年合同) 未成年の主張	
ぼく・わたしのむろづみ さい 発見		(中学校第1学年と合同) ストレス・マネジメント		新世紀、ジェンダーフリー をめざして

4. 創設期の「しおさい」の取組から学ぶこと

本研究を通して、創設期の「しおさい」の取組から学ぶことについて、以下に挙げる。

- ・新しい教科、領域が誕生してもこれまでの学校としての強み（研究や実践の積み重ね）を生かして新たな取組に向かっていっている
- ・学級担任一人ひとりが、カリキュラムを作成しているという当事者意識をもって、1年間の総合的な学習の時間の構成を考えている
- ・カリキュラムを計画・試行・振り返り・改善という流れを繰り返すシステムをつくっている
- ・学校全体で目指す子ども像を共有し、資質・能力レベルで捉えている
- ・一人ひとりの教師が自分の持ち味、得意分野を生かして、新たな単元を開発している
- ・子どもが探究し続けるために必要な情意と関連付けて、人・もの・こと等との出会いを工夫している
- ・探究の過程を意識して、単元をコーディネートしている
- ・同じ敷地内にあっても学校文化、総合的な学習の時間のカリキュラムの考え方も異なる附属中学校と共に実践を積み重ね、総合的な学習の時間だけでなく、教科・道徳をつなぐ小中一貫カリキュラムの可能性を模索している
- ・小中一貫カリキュラムを創造するために、小学校と中学校の教員がどのように協働していくべきか、実現までの段階を意識して、できることから始めている

おわりに

本研究を通して、総合的な学習の時間における探究課題は、真正な課題を取り扱うため、時代の流れとともに、今後も向き合うものが変わってくる場合も出てくるであろう。しかし、今ある課題とどう向き合っていくのか、共に今を生きる仲間として誰とどのように協働していけば解決の糸口が見いだせるのか等、答えのない問いに対してどのように最適解を導出していくのかという総合的な学習の時間としての学びは変わっていかないのではないかと考える。また、自己の生き方について考えることができる資質・能力を育成することをねらう総合的な学習の時間の学びは、自分事の学びとなっていかなければならず、そのためにも、創設期と変わらずに、子どもたちの情意面に着目した実践研究を進めていかなければならないと考える。

総合的な学習の時間の創設期には、新たな単元やカリキュラムを創っていこうというエネルギーに満ちあふれていた教師集団や教師集団が生み出したものから、カリキュラム・マネジメントの視点や考え方について学ぶべき点が多多くあると考えるため、総合的な学習の時間創設からこれまで、取組のどこに焦点があてられてきたのかということにも着目して研究を進めていきたい。

参考文献・引用文献

- 秋田喜代美・安彦忠彦・太田環・岸学・木村優・小村俊平・坂本篤史・下部啓夫・下島泰子・柄本健太郎・時任隼平・奈須正裕・長谷川友香・花井渉・松尾直博・三河内彰子・無藤隆・文部科学省初等中等教育局教育課程課：「Student Agency for 2030 仮訳」, p. 3, 2020.
https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/studentagency/OECD_STUDENT_AGENCY_FOR_2030_Concept_note_Japanese.pdf (2023. 11. 1 確認)
- 鹿毛雅治：「人間らしい学びと『生活科』『総合』」, 野田敦敬・田村学編著, 学習指導要領の未来, 学事出版, p. 160, p. 161, 2021.
- 嶋野道弘：学びの哲学 「学び合い」が実現する究極の授業, 東洋館出版社, p. 214, 2018.
- 白井俊：OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー, 資質・能力とカリキュラム—, ミネルヴァ書房, p. 33, p. 151, 2020.
- 中央教育審議会：21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申：平成8年7月19日）, 1996. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2023. 12. 9 確認)
- 三浦佳世：「感性認知学の射程」, 三浦佳世編著, 感性認知, 北大路書房, pp. 1-22, 2016.
- 村川雅弘：「総合的な学習の時間の趣旨と教育課程上の位置付けの変遷」, 大学テキスト開発プロジェクト編著, 総合的な学習の時間の指導法 [教職課程コアカリキュラム対応 大学用テキスト 理論と実践の融合], 日本文教出版社, p. 14, 2018.
- 文部省：小学校学習指導要領総則編, 東京書籍, p. 42, p. 46, p. 48, p. 54, 1999.
- 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, p. 4, p. 8, p. 12, p. 13, 2008.
- 文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総合的な学習の時間編, 東洋館出版社, p. 17, 2018.
- 山口大学教育学部附属光小学校：一人一人の子どもが生きる生活科・総合活動への招待, p. 123, pp. 123-124, 1989.
- 山口大学教育学部附属光小学校：新版総合的な学習をつくる, p. 6, p. 7, p. 12, p. 13, p. 14, pp. 14-15, p. 16, p. 19, p. 21, p. 22, p. 32, p. 33, p. 34, pp. 6-223, 2002.
- 山口大学教育学部附属光小学校・中学校：「追求スタイル」を柱にした小中連携カリキュラムの構想, 山口大学教育学部附属光小学校・中学校研究紀要, p. 6, 2005.
- 山口大学教育学部附属光中学校3年部：令和5年度山口大学教育学部附属光学園小中一貫教育研究発表大会研究協議会資料「総合的な学習の時間(総合I)授業計画・授業記録」, p. 1, 2023.