

大人と協同的に取り組みながら探究する総合的な学習の時間の在り方

生涯学習推進センター 長期研修員 田中 敦子

1 主題設定の理由

総合的な学習の時間は、「生きる力」の資質や能力の育成、地域との積極的なかかわりという生涯学習社会の期待を受け、平成10年度に創設された。そして、平成20年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の「体験的な学習活動、教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動に取り組むことは今後とも重要である」を受け、同年3月の学習指導要領の改訂では、新たに章立てされ、教育課程における位置付けが明確になった。

静岡県教育委員会「人づくり」2010プラン後期計画」の平成19年度末における実施状況によると、教育活動支援のため外部人材（保護者、地域住民、NPO、企業など）の導入をした学校のうち、総合的な学習の時間に導入した学校の占める割合は高い。しかし、その内容を見ると、NPOや企業を導入している学校は小学校48.2%、中学校40.1%であり、保護者や地域住民等に比べて積極的に導入していないことがうかがわれる。総合的な学習の時間では、子どもの学習活動に応じて、NPOや企業などの専門的な知識や技能が必要となり、そのような外部のひと（注1）の導入に関しては、改善の余地がある。

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，2008年．以下解説書とする）では、「各学校における総合的な学習の時間の学習活動が一層適切に行われるよう，効果的な事例の情報提供やコーディネートの役割を果たす人材の育成，地域の教育力の活用などの支援策の充実を図り，十分な条件整備を行う必要がある。」と示している。教師が子どもの求めに応じる外部のひとを子どもとつなぐことにより、子どもはもちろん、教師や外部のひとでも学ぶことができる。そして、子どもは自分と共に学ぶ大人とのかかわりの中で、生涯学び続けることを身に付けていく。これが、今求められている生涯学習を視野に入れた総合的な学習の時間であるととらえ、本主題を設定した。

2 研究の仮説

総合的な学習の時間において、子どもと子どもの求めに応じた外部のひとをつなぐ学習計画を構想すれば、子どもは大人と協同的に取り組みながら探究的な学習をすることができる。

3 研究の方法

- (1) 大人との協同的な取組の定義付けを行う。
- (2) 総合的な学習の時間における探究的な学習の概念を整理する。
- (3) 子どもと外部のひとをつなぐ上での課題を所属校における調査より明らかにし、コーディネーターの役割について考察をする。
- (4) 子どもと外部のひとをつなぐ学習計画を構想する手だてを提案し、実践の検証をする。

4 研究の内容

(1) 大人との協同的な取組

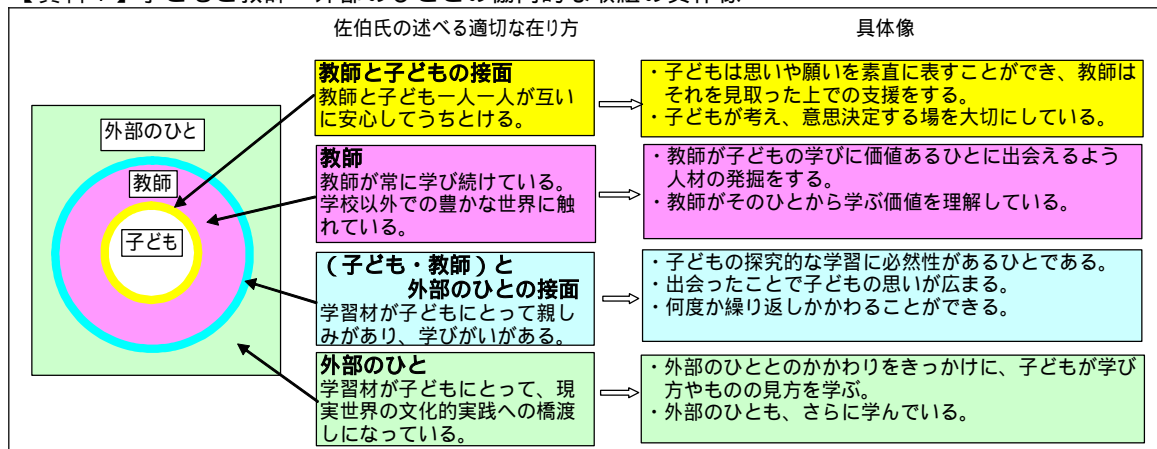
総合的な学習の時間において「他者と協同的に取り組む学習活動が児童の学習の質を高め、探究的な学習を実現することにつながる」と解説書から読み取った。そして、この「他者」とは、「地域の人や専門家」という大人も含めると明示されている。

教科の学習指導要領では、外部のひととのかかわりを「連携」、「協力」、「活用」という言葉で記述している場合が多い。しかし、総合的な学習の時間では、「協同」という言葉が用いられている。すなわち、これを定義付けることが総合的な学習の時間の趣旨の理解につながると考えた。

佐伯胖氏は、「学び手（I）が外界（THEY世界）の認識を広げ、深めていく時に、必然的に二人称的世界（YOU世界）との関わりを経由する」とした「学びのドーナツ論」において、「必然的にかかわる二人称的世界（YOU世界）」と「それぞれの接面における相互交流の在り方」について強調している。そして、「互いがともに学ぶ者同士」であることが「協同的な関係」であると述べている（注2）。「学び手」に子ども、「二人称的世界」に教師、「外界」に外部のひとを当てはめ、「子ども、教師、外部のひとの協同的な取組」が成立するための適切な在り方を考えた。

そして、所属校が研修の講師として招へいしている平野朝久氏の説を参考にし、「協同的な取組が成立するための具体像」を考察した（資料1）。

【資料1】子どもと教師・外部のひととの協同的な取組の具体像



注) 佐伯胖著『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』、岩波書店、1995年、65 - 78ページと平野朝久著『子どもが求め、追究する総合学習』、学芸図書、1995年を参考に筆者が作成した。

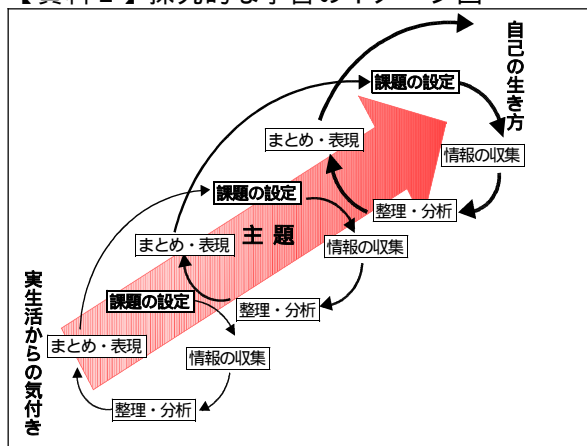
協同的な取組とは、「教える」、「教えられる」という関係で成立するのではなく、それぞれが学びを求める主体者である中に成立する。そして、子どもと外部のひとが協同的に取り組むには、必然的に経由する教師のかかわりが大切である。協同的な取組の成立により、子どもの学びにかかわった教師や外部のひと「学んだ」、「教えられた」という実感を得ることができる。相互が主体者であるという意識を持ち、互いの活動に価値を感じながらかわっていくことで高め合い、「生涯にわたって学び続ける生きる力の資質や能力の育成」という総合的な学習の時間の趣旨につながると考える。

(2) 総合的な学習の時間における探究的な学習

解説書では、探究的な学習を「問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動」としている。問題解決的な活動を「当面の課題に向かう学習活動」とするならば、探究的な学習は「単元の主題に向かって問題解決的な活動を繰り返していくこと」であると考えられる。

主題は子どもの実生活からの気づきに基づいたもので、一連の学習活動の方向を決める。解説書では、この学習活動の過程を「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」と例示している。この過程を繰り返すことにより、総合的な学習の時間の目標である「自己の生き方」につなげていく（資料2）。それぞれの過程を筆者は次のようにとらえた。

【資料2】探究的な学習のイメージ図



注) 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, 2008年, 13ページを基に筆者が作成した。

- ・ 課題の設定…… 子どもにとって必然性のある課題を設定する。
課題意識が活動の連続性、発展性をもたらす。
- ・ 情報の収集…… 課題解決に有効な「ひと・もの・こと」にかかわりながら必要な情報を収集する。
- ・ 整理・分析…… 自分の知識や技能を十分に働かせたり、持ち合わせていない知識や技能を必然的に学んだりして情報収集したことを整理・分析していく。
- ・ まとめ・表現…… 学習の成果を残したり、人に伝えたり広めたりするために、自分の思いや考えをまとめ、表現する。

実際に子どもの生活や他教科の学習にもよい影響を与え、成果を上げている学校では、この探究的な学習の過程を踏まえ、特に「課題の設定」を大切にしている。

京都市立御所南小学校では、「ふれる つかむ むかう 生かす」という学習過程を踏まえ、問題解決を支える力を「課題設定力」として大切にしている。

また伊那市立伊那小学校では、「発想 構想 実践 自己評価」という過程を「学びの質を高めていくサイクル」ととらえており、子どもが話し合いを重ねるなどして納得した課題を子ども自らが決定する「課題の設定」を大切にしている。

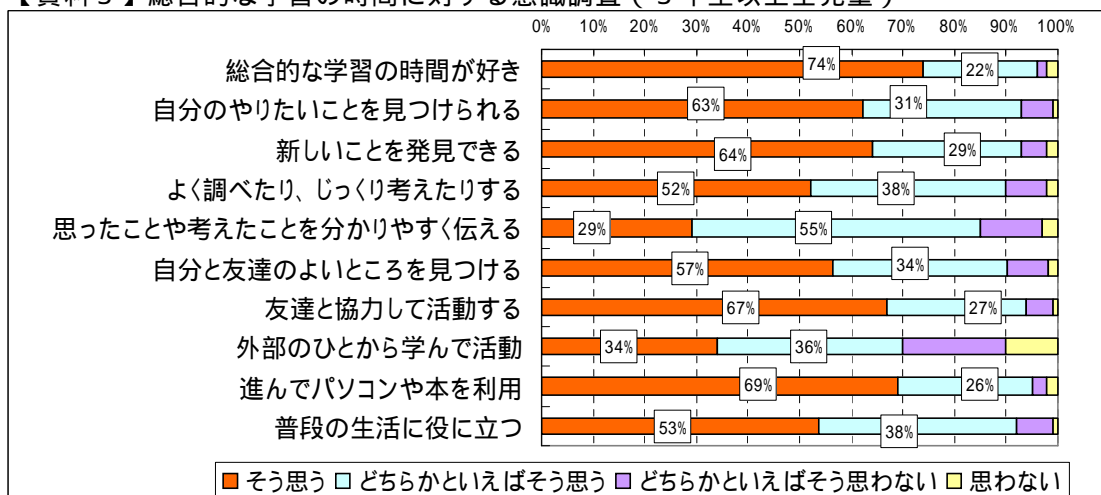
このことについて、県内539校中150校の小学校における総合的な学習の時間の全体計画を調査したところ、育てたい力の観点に「課題の設定」と関連する記述があった学校は62%、また学習過程を明記している学校は12%であった。体験活動は充実しても、「整理・分析」、「まとめ・表現」の学びに欠けると、いわゆる「活動あって学びなし」の恐れがある。この2校の取組から、探究的な学習が成立するには、子どもにとって必然性のある「課題の設定」をし、「情報の収集」、「整理・分析」、「まとめ・表現」のような一連の学習過程を繰り返す学習計画の構想が必要であると考えた。

(3) 子どもと外部のひととのかかわりについての実態

ア 子どもの意識調査に見る課題

所属校の総合的な学習の時間では、学級単位で1年間取り組む単元を担当と子どもが決定し、学習計画を立てている。総合的な学習の時間の課題を探るため、第3学年から第6学年の児童429人を対象に、所属校で定めている「付けたい力」についての意識調査を行った（平成20年7月）（資料3）。

【資料3】総合的な学習の時間に対する意識調査（3年生以上全児童）



「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を肯定的な意識ととらえると、「総合的な学習の時間が好き」の96%を始め、ほとんどの項目において90%以上が肯定的な意識を持っている。これは「やりたいことを見つけ、夢中で追究する子」を研修主題に、子どもにとって必然性のある単元の設定を大切にしてきた成果である。

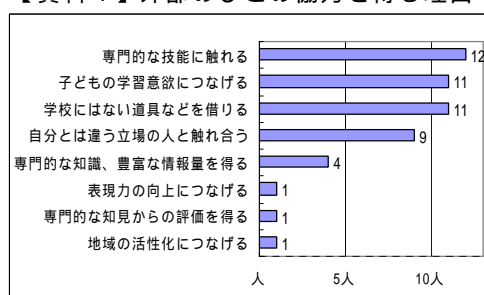
しかし、「外部のひとから学んで活動している」の結果を見ると、外部のひととのかかわりが足りない、又はかかわっているが学んでいる実感は少ないと考えられる。学習計画の中に外部のひととのかかわりをどのように設定するかで子どもの意識が変わりやすいところである。

「思ったことや考えたことを分かりやすく伝える」についても、他の項目に比べて肯定的な意識が低い。所属校の子どもは、探究的な学習が成立する学習過程の「課題の設定」、「情報の収集」、「整理・分析」に比べ、「まとめ・表現」における肯定的な意識が低いという課題も明らかになった。

イ 子どもと外部のひとをつなぐ教師の意識調査からの分析

子どもと外部のひとをつなぐ教師の意識調査を3年生以上の担任13人を対象に行った（平成20年7月）（資料4）。「外部のひととの協力を得る理由」としては、「専門的な知識・技能・情報の提供」や「子どもの学習意欲の向上」を主に挙げている。それに対し、「まとめ・表現」の学習活動につなげ

【資料4】外部のひととの協力を得る理由



る、専門的な知見からの評価を得る、地域の活性化につながるというかかわったことにより広がる可能性を予測する教師は少ない。外部のひととかかわることで更に価値を見いだしてほしい。

「依頼することに伴う不安」については、県教育委員会が平成18年4月に行った総合的な学習の時間に関する調査(小学校450校対象)における「総合」を推進していく上でどのようなことで困っていますか」の質問に対し、46%の教師が「打合せの時間が足りない」と回答している結果と同様な

【資料5】依頼に伴う不安

不安に思うこと	人数
打合せ時間の確保	9人
交渉をすること	8人
費用	5人
人材の発掘	3人

傾向を示した(資料5)。これらの教師の不安を解消することが、所属校のみならず、県下の学校において外部のひととの協同的な取組を積極的にすると考えた。

子どもと外部のひとをつなぐため必然的にかかわる教師が打合せや交渉等に不安を感じているという実態を受け、外部のひとの支援を受けることに有効な条件整備の一つであるコーディネーターについて調査し、考察を行った。

ウ 子どもと外部のひとをつなぐコーディネーター

(ア) 校内に配置されたコーディネーター

文部科学省の「学校支援地域本部事業」は、学校の教育活動を支援する地域の取組を組織的にするものである。事業を先進的に行い、成果を上げている静岡市立横内小学校では、校内に拠点を置いた「学校応援団コーディネーター」が配置され、次のような役割を担っている(資料6)。

【資料6】校内のコーディネーターの役割

- ・子どもの活動に必要な情報を収集、提供する。
- ・人材の掘り起こしをする。
- ・来校依頼の交渉をする。
- ・人材リストの管理をする。
- ・活動の時間や場所の調整をする。
- ・外部の方へ活動前後の対応をする。
- ・学校の活動を地域へ発信する。

注) 静岡市立横内小学校で聞き取った内容を筆者がまとめた。

それぞれの教師が行ってきたことを一元化するための窓口を用意することで情報の共有が可能になり、外部のひとへの対応もより丁寧にできるようになる。教師の子どもと向き合う時間も拡充し、地域のひとの自己実現、学習の成果を生かすことにもつながると考える。

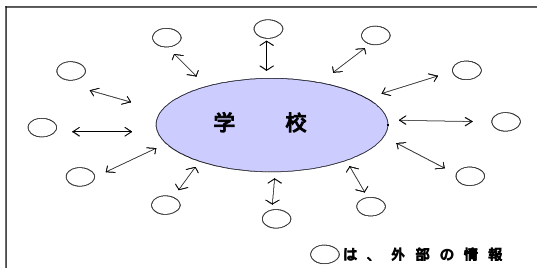
(イ) 校外のコーディネーター

「ふじのくにゆうゆうnet」(注3)では、NPO、企業や行政機関等の様々な分野にわたる学習資源の情報をインターネットを通じて公開している。いわゆる外部のひとの情報データベースである。平成21年1月現在では、432件の情報提供者による学習情報を発信している。外部のひとと子どもをつなぐ情報を提供し、相談や仲介も行う校外のコーディネーターの役割を担っていると言える。

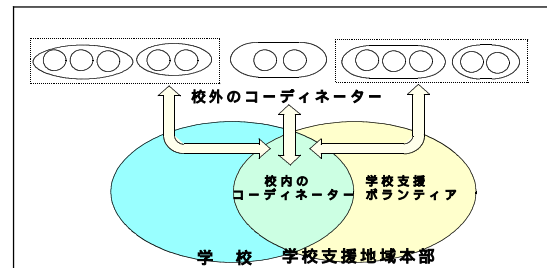
本研究では、「ふじのくにゆうゆうnet」の情報提供者である富士市環境総務課が行う環境アドバイザー制度を活用した。課の職員がコーディネーターとなり、学校の求めに応じたアドバイザーを紹介し、講師料の支払い、学習に必要な資料や器材の提供等を行うものである。

「理想の学校教育具現化委員会」委員でもある藤原文雄氏は、学校や家庭・地域との協同のためには「思いと情報を共有する場が必要である」とし、コーディネーターの存在や組織等の条件整備について強調している。専門的な知識や技能を役立てたい、広めたいというひとが子どもの周りには存在し、学校も子どもの学びの求めに合った外部のひとを探し出したいと思っている。その互いの情報が散在していると情報の共有は難しい（資料7）。しかし、情報を集約している校外のコーディネーターを活用し、更に学校支援地域本部のような組織があれば、学校の求めている情報と外部の情報を共有しやすくなるとともに、学校と外部のひとの思いもつなぎやすくなる（資料8）。

【資料7】コーディネーターを活用しない場合



【資料8】コーディネーターを活用した場合



注) 文部科学省リーフレット「学校支援地域本部事業のスタートにあたって」を参考に、筆者が作成した。

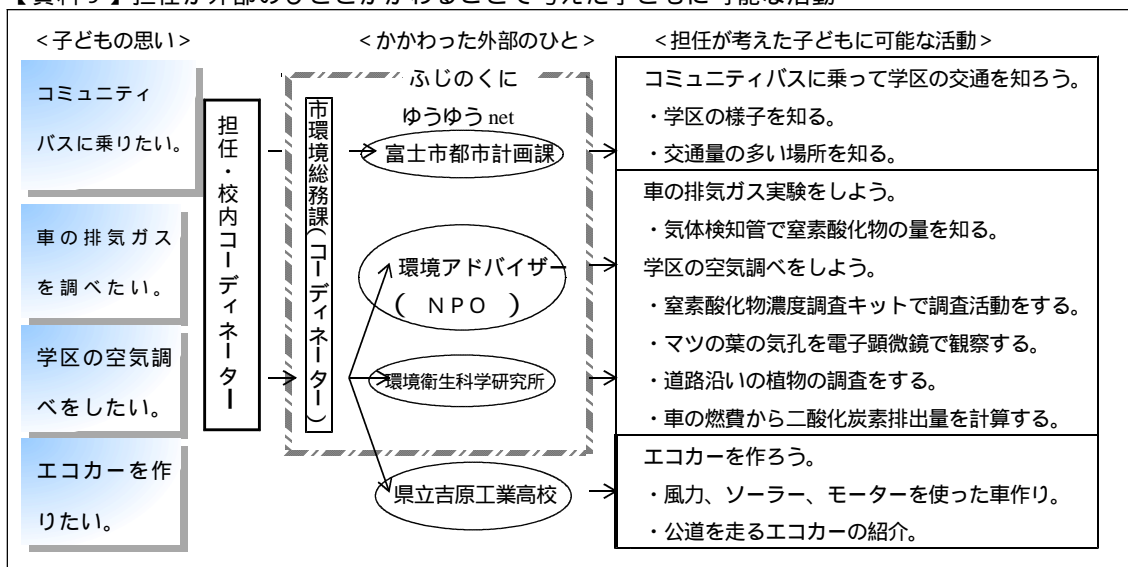
(4) 子どもと外部のひとをつなぐ学習計画の構想と実践・検証

所属校において筆者がコーディネーターとなり、4年生1学級の学習計画を構想する支援を行った。以下は、子どもと外部のひとをつなぐ学習計画を構想する手だてである。

ア 教師が外部のひととかがわる

子どもの思いや願いを生かすと言っても、教師は、子どもの学んでいく姿を予想し、事前の計画や準備をする必要がある。そこで、学習計画の構想を行う担任の発想の広がりや転換の機会を求め、富士市環境総務課の行う環境アドバイザー制度を利用した。2団体のNPOを環境アドバイザーとして紹介され、その方たちと相談することにより、子どもに可能な活動を見通すことができた（資料9）。

【資料9】担任が外部のひととかがわることで考えた子どもに可能な活動



教師が子どもの思いを実現するため学校の外部に目を向けることにより、子どもの学びに価値ある人材を発掘することができる。そこから情報を得て見識を広めた教師は、探究的な学習の主題を明確にし、活動の見通しを持てるようになる。

イ 教科等との関連を見通し、活動とつなげる

総合的な学習の時間においては、教科等の学習を必要としたり、教科等で習得した知識・技能を活用したりと相互に関連付けることができる。そのために、総合的な学習の時間の学習計画を、教科等の学習計画と照らし合わせる必要がある（資料10）。その際、先進校である京都市立高倉小学校では、「学習内容」と「学習方法」を意識的に分けて関連付けることをポイントとして挙げていた。

事例の学級において、「学習内容」については、特に「社会」と「理科」との関連があり、「学習方法」については、特に「算数」との関連がある。このような見通しが、教科等の学習の習得・活用を促す。実際、外部のひとから提示された「富士市の気温の変化を表すグラフ」が子どもの「調査結果を折れ線グラフに表したい。」という思いにつながった。そこで担任は、算数「折れ線グラフ」の学習を他の単元と時期を入れ替えて行った。自らが獲得したデータをグラフに表したいという切実感を子どもが持つことにより、持ち合わせていない知識や技能が必要になった。そして、他教科から「学習方法」として習得し、グラフに表したり、読み取ったりして活用することができたのである。

【資料10】教科等の学習計画と照らし合わせた総合的な学習の時間の学習計画

月	前期					後期				
	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月
総合的な学習の時間	テーマを決めよう 車 ・ 車調べをしたい。 ・ 理科の電池カー改良したい。 ・ ソーラーカーを作りたい。 ・ コミュニティバスに乗りたい。 岩本山 ・ 岩本山の自然や新しい道路を調べたい。 料理 ・ いろいろな国の料理を知りたい。 スポーツ ・ オリンピックについて知りたい。	自分のまわりの車調べをしよう 家の人、先生の車を調べよう。 ・ 重さがあるあるんだね。 ・ が多いのは、エコカーだね。 ・ ハイブリッドカーもあるね。 3組と交流発表会をしよう。 ・ エコというところがつながるね。	4-1 車 学習隊! 車と環境について調べよう 地球温暖化について調べよう。 ・ 温度が年々上がっているんだね。 ・ 車から出る二酸化炭素も原因だよ。 親と子のつどいに参加しよう。 ・ 今まで調べてきたことを発表しよう。 ・ 家の人たちに車と環境についてアンケートをとろう。			ぼくたちの住むまちはどうか 富士市都市計画課の協力「コミュニティバスに乗りよう」 ・ コミュニティバスは、なぜできたのかな。 ・ 交通量の多い場所は、どこかな。 富士市環境総務課のコーディネート環境アドバイザー（NPO）と実験「車の排気ガス量の測定をしよう」 ぼくたちのまちの空気の汚れを調べよう。 ・ 二酸化窒素濃度測定キットで測定しよう。 ・ マツの葉の気孔調べをしよう。 ・ 新しい道路沿いの家にアンケートをとろう。 ・ 交通量調査をしよう。 ・ 燃費から二酸化炭素排出量を計算しよう。 ・ ウメノキゴケの生息調査をしよう。 ・ 富士山のスモッグを観測しよう。 環境総務課、環境アドバイザーさんに調べたことを発表しよう。	これからの車とぼくたち			
道徳	節度・自立 思いやり・親切 愛級心	自然愛 家族愛 友情・信頼	思慮・反省 郷土愛 公德心	勤勉・努力 生命尊重 正直・明朗	尊敬・感謝 家族愛	友情・信頼 勇気 節度・自立	愛校心 尊敬・感謝 生命尊重	友情・信頼 礼儀 郷土愛		
国語	二人で話そう わたしはレポーター 招待状を書こう 白いぼうし	声に出して読もう 主語・述語 主語・述語	中心を考えて書こう 地下からのおくりもの あめんぼはにん者が調べたことを知らせよう	漢字の部分 ボレボレ 読書案内 ローマ字	見学の記録文を書こう ごんぎつね 漢字の音と訓 中心と段落を考えて書こう	手で食べる、はしで食べる 文化のちがいを調べて発表しよう 文と文との関係 まとまりと分かりやすさ				
社会	<昔のくらしとまちづくり> 地域の人たちの昔のくらし	雁堤 しりょうの整理	中堀用水 水はどこから	角 三角形	2けたでわるわり算 とんだ長さ	小教 がい数	折れ線グラフ			
算数	電卓を使って 電気のはたらき	わり算	1けたでわるわり算	角 三角形	2けたでわるわり算 とんだ長さ	小教 がい数	折れ線グラフ			
理科	春のしぜん 電気のはたらき	夏のしぜん 夜空を見よう	出掛けよう科学の世界へ	空気や水をとじこめると	月や星	秋のしぜん ものの温度のかさ	みんなで使う理科室			
音楽	歌と楽器のひびきを合わせて	日本の音楽	いろいろな音の違い	ふしのとくちょう	曲の気分	音をきき合せて合わせる				
図工	絵の具遊び ねんどでナイスプレイ	ポスター むすんで、つないで	ギョギョココロコ楽しい仲間	木々をじっと見つめて 四つ顔を持つお面	わたしのすてきなあいぼう いい場所見つけてかこんでみよう	ランチをどうぞ				
体育	いろいろな走り方、跳び方 リズムダンス	ティーボール	水泳	鉄棒運動	リレー	ポートボール 持久走				
始業式	遠足	ふれあい大運動会	プール開き	夏休みの生活	敬老の日	児童会まつり	チャレンジランニング			
交通教室	避難訓練		防犯訓練		親と子のつどい	避難訓練	読書旬間	冬休みの生活		

注) 所属校4年生1学級の総合的な学習の時間の学習計画を、筆者が様式を変えて表記した。紙面の都合上、2月以降は省略した。

ウ 探究活動の過程を踏まえ、外部のひととかかわる学習活動を位置付ける

(ア) 外部のひととの出会いを教師が設定する

平野朝久氏は、「子どもは自分を取りまくひと、もの、ことの中で自分の気が向いたものに対しては全力を尽くして自分がかかわらせ、成長していくが、そのような対象に出会えなければ、あるいはそのような価値が分からなかったり、感じられなければ、自分を思い切っただかかわらせようとしな」と述べている（注4）。すなわち、教師が子どもの求めに応じた外部のひととかかわるきっかけを作ること、その後は子ども自らが外部のひとにかかわっていくようになると考えられる。

事例の学級では、子どもの関心が環境に向いた時、担任が市の環境総務課に「車と環境の話」の授業を依頼した。子どもの求めに応じ、「情報の収集」の過程において教師が意図的に設定した外部のひととの出会いである。

(イ) 外部のひととかかわりを子ども自身が求め、決定する

外部のひとと出会った子どもは、外部のひとを情報源の一つとして考えるようになる。この学級では、活動したいことを調べていく中で、車の排気ガス実験と空気の汚れ調べをやりたいという思いを強くした。そして「車の排気ガスの測定をしたいけど、学校には測る道具がないし、自分たちにはできそうもないから、専門家に教えてもらいたい。」と考えるようになった。そこで担任は、電話やファクシミリを用いて子ども自身が環境アドバイザーに依頼を行うよう手だてを講じた。子どもが切実な課題を持って外部のひととかかわるために担任が行った「課題の設定」を大切に支援した。大切にした支援である。

子どもの依頼によって実現した「車の排気ガスの測定実験」では、窒素酸化物の濃度を調べる実験の方法、数値を用いた濃度の表し方、燃費からおよその二酸化炭素排出量を算出する方法など多くの情報を得ることができた。また市内の大気汚染の調査結果を表す地図などの資料も提示され、結果をまとめる方法についての助言も受けた。これらの情報からヒントを得て活動の見通しを立てた子どもは思いを広げ、具体的な活動計画を構想していった。

(ウ) 外部のひとからの評価を求める

学区の大気汚染や交通量などの調査活動で結果を得た子どもは、「アドバイザーさんたちに調べたことを発表しよう」という活動を設定した（資料11）。これは、「まとめ・表現」の学習過程において、外部のひとからの評価を求めた活動である。子どもは貴重な結果を得たこと、グラフや地図に結果をまとめ、分析、考察していたことなどを認められた。また、データにはいろいろな要因が含まれると具体的に説明され、多方面から考察していくとよいと助言を受けた。ものの見方や考え方にまで及ぶ学習をした子どもは、他の学級、学年の児童や保護者、地域の方に向けて学習したことを発信するという次の課題につなげていった。

【資料11】評価を求めた子ども



学習の計画は教師の見通しであって、実際には子どもの学習活動に伴い更新されていく。教師が子どもの課題追究のための情報源として外部のひとと出会うきっかけを与えたが、その後は子ども自らが外部のひととのかかわりを決定しながら学習活動を進めていった（資料12）。

【資料12】探究活動の過程を踏まえた子どもと外部のひととのかかわり

月	6月	7月	7月	8月	9月	10月	11月	12月
過程	課題の設定 情報の収集	整理・分析 まとめ・表現	課題の設定 情報の収集	整理・分析 まとめ・表現	課題の設定 情報の収集	整理・分析 まとめ・表現	課題の設定 情報の収集	整理・分析 まとめ・表現
活動	自分のまわりの車調べをしよう。	3組と交流発表会をしよう。	車と環境について調べよう。	親と子とで調べて発表しよう。	ぼくたちの住むまちはどうかな。	ぼくたちの住むまちはどうかな。	ぼくたちの住むまちはどうかな。	アドバイザーさんたちに調べたことを発表しよう。
子どもの活動と外部のひととのかかわり	家の人や先生の車をメーカーや車種ごとに調べて、まとめよう。 印が多い車は、二酸化炭素排出量が少ない。 電気自動車はエコカーだ。 車いすが積める福祉車両もあるんだ。 コミュニティバスに乗りたい。調べてみよう。	グループごとに調べたことを発表しよう。 エコカー車の歴史 福祉車両 ミニカー 工作 エコカーを調べている人が多い。 3組の環境の学習とつながっている。	(ア) 出会い 市環境総務課 「車と環境の話」 ぼくたちの市の気温も上昇している。 気温の高い状態が続くと、海面が高くなっていくんだ。 車と環境について調べよう。 車の排気ガスの二酸化炭素や二酸化窒素が環境に悪い。 地球温暖化が進むと動物や農作物にも影響がある。	車と環境について調べたことを家の人と他の学級の友達に発表しよう。 家の人たちにアンケートを取ろう。 エコカーについて車の排気ガスが多そうな場所 車でよく通る場所 コミュニティバスについてアンケートを取ろう。			(イ) 2回目の かかわり 市環境総務課 環境アドバイザーの支援 車の排気ガスの測定をしよう。 ぼくたちの町の空気を調べよう。 二酸化窒素濃度測定キットでの測定 マツの葉の気孔調べ道路沿いの家庭にアンケート調査 交通量調査 燃費から二酸化炭素排出量を算出。 ウメノキゴケの生息調査 コミュニティバスに乗って学区の様子を知ろう。	(ウ) 3回目の かかわり 市環境総務課 環境アドバイザーを発表会に招待 活動したことを分かりやすくまとめて発表しよう。 表やグラフ、地図に表そう。 なぜこういう結果になったのか話し合おう。 絵や図で表そう。 実物を見せて説明しよう。 どんな言葉で説明したら分かりやすいかな。原稿を書こう。

注) 事例の学級で6月から12月まで行った活動を筆者が分析し、作成した。

エ 事例の検証と考察

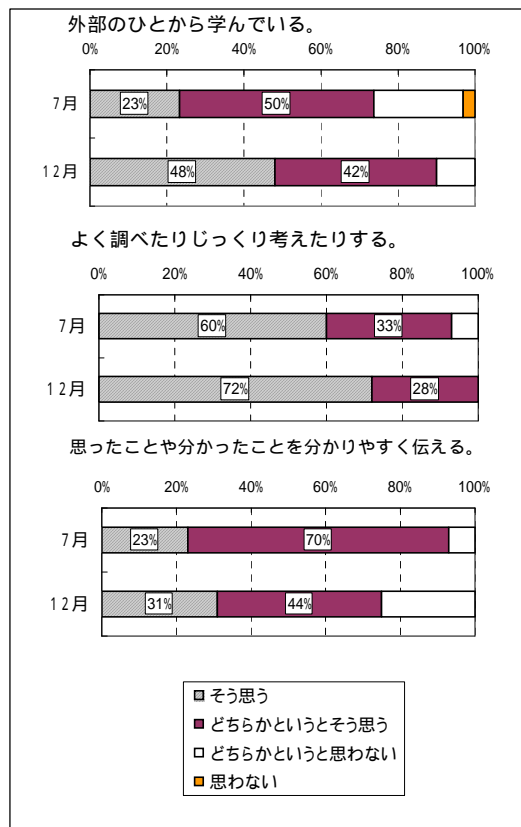
(ア) 子どもの意識調査からの分析 ~ 子どもの探究的な学習 ~

12月に7月と同様の「総合的な学習の時間に対する意識調査」を行った。右のグラフは事例学級(第4学年児童、31人)における調査結果である(資料13)。

では、外部のひととかがわったことにより学んだ実感を得て、肯定的な意識が高まったと考えられる。子ども自らが依頼し、求めていた活動ができたとともに、思いの広がる情報を得られ、その後の活動につながったことなどが影響しているであろう。

は、「情報の収集」、「整理・分析」の過程における意識であるが、全員が肯定的な意識を示すようになった。外部のひととの体験をきっかけに調査活動を進め、地図やグラフなどの手段を工夫して結果の分析をした活動の過程に子どもの思いが充実したと考える。

【資料13】事例学級における意識の変容



は「まとめ・表現」の過程についての意識である。「そう思う」と回答した子どもは増加したが、「どちらかという」と「そう思う」を含めての肯定的な意識の子どもは減少している。一方、教師の子どもへの評価は7月に比べて上回っており、子どもの評価と教師の評価にずれが生じている（資料14）。これまでに「課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現」の学習過程を3サイクル経て、発表活動も3回行ってきているのに肯定的な意識に高まりが見られないということである。

そのずれを分析するために、子どもに「今までの自分と比べると、分かりやすく伝えられましたか。」という追調査を行った。すると、「そう思う」が65%、「どちらかといえばそう思う」が35%と全員が自分の成長は認識しているという結果が表れた。「情報の収集」、「整理・分析」の活動が充実し、伝えたい内容はあるのだが十分に伝えられない、伝えることは難しいという自己評価であるとする。外部のひとの評価を得て、更に活動を生かした発表をしたいという新たな課題が生まれたというのも理由として考えられる。

外部のひとと協同的に取り組むことにより、子どもは貴重な体験をし、多様な情報を得ることができる。さらに、ものの見方や考え方などに影響を受けるほど探究的な学習の質を高めることができる。しかし、「まとめ・表現」の活動のためには、各教科で獲得した表現方法や伝える手段等の活用を積極的に行うとともに、教科学習の充実を図りたいところである。

(イ) 教師の意識調査からの分析～教師の学び～

所属校の3年生以上の担任13人を対象に、外部のひとの活用状況を調査した（平成20年12月）。13人中9人が「活用した」と回答し、活用してよかった理由として、全員が「専門的な知識や技能を提供してくれた」ことを挙げた。注目すべき点としては、「教師の教材研究、教材開発につながった」について、7月には0人の回答であったのが6人回答していることである。7月には子どもとの直接的なかわりを主な依頼の理由にしていた教師たちが、実際に外部のひととかわったことにより、「学習計画の見通しを立てることができた」、「教師自身に発見があり、おもしろかった」という感想を持った。「専門的な知見から評価を得られた」、「地域の活性化につながった」という子どもと外部のひととかわることにより広がる可能性に気付いた教師がそれぞれ1人から3人に増えたのも、教師の見識が広まったからだと考えられる。

また、「依頼して困ったこと」の質問に対する回答からは、7月の調査で不安に感じていたという意識が軽減されていることが分かった。しかし、「打合せ時間の確保」については、まだ半数以上の担任が「困る」と回答していた。打合せをすることにより、教師は教材研究や教材開発につながる情報が得られるのだが、その時

【資料14】7月と比較した12月の教師の評価

評価項目	できない	できる	よくできる
表やグラフ等分かりやすい表現方法を工夫する	1人 (-4)	19人 (-2)	11人 (+6)
声の大きさや発音に気をつけて発表する	0人 (-3)	14人 (-7)	17人 (+10)

注) 評価基準は担任が作成。()は7月との比較。

間の確保が難しいという実態が表れている。筆者がコーディネーターをして感じたことは、教師が外部と連絡を取りやすい時間は子どもの下校した後であり、外部のひとが連絡を取りやすい時間とずれている場合が多いということである。時間や場所の調整などはコーディネーターにゆだね、学校全体で外部のひとが来校するという情報の共有をすることも有効である。コーディネーターのより有効な活用が期待される。

(ウ) 外部のひとから聞き取った言葉からの分析～外部のひとの学び～

子どもと外部のひとの協同的な取組が成立するためには、子どもの教育活動にかかわった外部のひとにも、学びの主体者として「学んだ」とか「教えられた」という実感が必要である。そこで、事例の学級の子どもにかかわった環境アドバイザー2人、環境コーディネーター2人から聞き取った内容を分析した(資料15)。

【資料15】環境アドバイザー、環境コーディネーターから聞き取った内容

環境アドバイザー	環境コーディネーター
<ul style="list-style-type: none"> ・ 地域にはいろいろなひとがいることを知ってもらえることが分かってうれしい。 <自分の専門性を伝え、広める喜び> ・ 地球温暖化問題と大気汚染問題は排ガス問題という総論では重なっても、別のものであり、整理する必要がある。認識のずれが生じやすいことが分かった。 <新たな発見・学びの意欲の高まり> ・ 今まで5年間で年間十数件学校に招かれ授業を行ってきたが、本事例のように担任の学習計画の相談に乗り、子どもが求めたら応じて欲しいということは初めてである。テーマについて先生と意見交換をする勉強会もよい。環境コーディネーターとしての新しい介入の在り方を発見した。 <新たな課題の発見> ・ 環境について正面から取り組んでいこうという真摯に努力する先生や子どもがいることが分かってうれしい。 <専門分野の啓発> 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子どもに教育をする目標値が「環境基本計画」にある。 ・ 子どもの活動には保護者がかかわりやすい。子どもの意識が変わると大人も影響を受ける。地域の環境への意識が高まるとよい。 <業務の遂行> ・ 子どものうちから環境について日常の心掛けをすることが当たり前と思う教育をしたい。その第一歩となる。 <専門分野の啓発> ・ 子どもは真剣に話を聞き、多くを感じ取るので、やりがいがある。 <自分の専門性を伝え、広める喜び> ・ 環境アドバイザーに登録していても活用されない人もいる。活用を促したい。子どもと共に学習することでアドバイザーも育つ。 <人材活用の促進・人材の育成>

注) 聞き取り期間は、平成20年7月から12月。<>は、筆者による価値の評価項目である。

アドバイザーの言葉の中に「分かった」、「発見した」という言葉を多く聞き取ることができた。子どもにかかわった外部のひとは、学校から依頼されて支援をしたのだが、子どもにかかわるために自分の持っている知識や情報を整理し、より専門性を高めている。また、子どもの持つ発想や違った視点からの情報を得て発見をし、新たな課題を見付けるなどの学ぶ喜びを感じている。さらにコーディネーターの立場としては、業務の遂行、人材活用の促進、人材の育成という地域社会における価値を感じている。子どもの学習には、教師や保護者を始めとした大人に影響が及ぶので、学校を取り巻く地域へ働き掛けることができるのである。

子どもの学習をきっかけに、大人の持っている知識や技能が生かされ、互いの学びの可能性が広がっている。子どもが大人と協同的に取り組みながら探究したことにより、子どもと外部のひとの「思いと情報を共有する」ことができたと言える。

5 研究のまとめ

(1) 研究の成果

本研究では、子どもと教師、外部のひととの適切なかかわりを探りながら、子どもと子どもの求めに応じた外部のひとをつなぐ学習計画を構想した。そして、以下のように子どもの探究的な学習が充実し、教師や外部のひとと共に学ぶことができた。

ア 子どもは、外部のひととかかわったことにより、「課題の設定」を自らが言い、探究的な学習の過程を踏まえた学習活動を進めることができた。その際「情報の収集」、「整理・分析」の活動が充実しても、「まとめ・表現」の充実につながるとは限らないことが明らかになった。

イ 教師は、子どもの学びの求めに応じて外部のひととかかわることにより、見識が広まり、活動の見通しを立てることができた。そして、子どもの探究的な学習を支える主題の方向が明確な学習計画を構想することができた。

ウ 子どもの学習活動にかかわった外部のひとは、より専門性を高めたり、新たな課題を見付けたりすることができた。学校教育の支援のために子どもとかかわった外部のひとにも「学んだ」、「教えられた」という実感があつた。

(2) 今後の研究課題

ア 子どもの教育活動と外部のひとをつなげるためには、教師の適切なかかわりが必要である。その際、コーディネーターの活用は有効であるが、子どもの求めている思いや情報を的確に伝えることが大切である。今後、学校支援地域本部の設置やコーディネーターの配置は拡充される方向にある。教師がそれらの組織やコーディネーターの役割を正しく理解し、より有効な活用ができる学校の体制を整える必要がある。

イ 本研究では外部のひとを総合的な学習の時間において活用したが、教育活動全体を通して、外部のひとの専門性は必要かつ有効である。学校が外部のひとの支援を求める姿勢を示すには、学校の教育方針や具体的な教育活動の内容を、更に発信していくことが大切である。

ウ 「まとめ・表現」の充実のためには、各教科の表現活動との関連付けがより必要であると考える。各教科における表現活動の充実と共に進めていきたい。

注

- 1) 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, 2008年, 56ページ)では、「学習対象とは、児童が探究的にかかわりを深めるひと・もの・ことを示したものであり、」としている。本研究では、探究活動において子どもがかかわる学習対象について、個人のみならず、団体、企業、NPOすべてを「ひと」ととらえている。
- 2) 佐伯胖著『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』, 岩波書店, 1995年, 65 - 78ページ。
- 3) 「ふじのくにゆうゆうnet」とは、静岡県教育委員会が運営する子どもの「学びの場」の充実をねらいとした学習プログラムの提供システムである。
- 4) 平野朝久著『はじめに子どもありき』, 学芸図書, 1994年, 20ページ。

参考文献

- ・浅沼茂編『「探究型」学習をどう進めるか 学習の創造的発展と問題解決力の育成』, 教育開発研究所, 2008年.
- ・藤井千春著『子どもの求めに立つ総合学習の構想』, 明治図書, 2000年.
- ・藤田恵子『はじめに子どもありきに根ざす授業の創造』埼玉県長期研修員報告書, 2008年.
- ・藤原文雄著『教職員理解が学校経営力を高める 学校で働く人たちのチームワークをどう活かすか』, 学事出版, 2007年.
- ・平野朝久著『はじめに子どもありき - 教育実践の基本 - 』, 学芸図書, 1994年.
- ・平野朝久著『子どもが求め、追究する総合学習』, 学芸図書, 1995年.
- ・平野朝久『総合的な学習におけるいわゆるゲストティーチャーの役割と課題(1)』東京学芸大学紀要 総合教育科学系 第58集, 2007年.
- ・中村泰之・平野朝久『総合的な学習におけるいわゆるゲストティーチャーの役割と課題(2)』東京学芸大学紀要 総合教育科学系 第58集, 2007年.
- ・岸祐司著『学校開放でまち育て』, 学芸出版社, 2008年.
- ・児島邦宏編『確かな学力をはぐくむ教育組織の多様化・弾力化』, ぎょうせい, 2004年.
- ・村川雅弘・野口徹編著『教科と総合の関連で真の学力を育む』, ぎょうせい, 2008年.
- ・無藤隆著『現場と学問のふれあうところ』, 新曜社, 2007年.
- ・佐伯胖著『「学ぶ」ということの意味 子どもと教育』, 岩波書店, 1995年.
- ・重松鷹泰著『初等教育原理』, 国土社, 1971年.
- ・重松鷹泰著『子どものための教育』, 国土社, 1990年.
- ・嶋野道弘著『教育の精神と形』, 関東図書, 2006年.
- ・文部科学省『小学校学習指導要領』, 東京書籍株式会社, 2008年.
- ・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, 2008年.
- ・文部科学省『小学校・中学校・高等学校「総合的な学習の時間」研究協議会実施要項・関係資料』, 2008年.
- ・中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)』, 2008年.
- ・中央教育審議会『新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について～知の循環型社会の構築を目指して～(答申)』, 2008年.
- ・静岡県教育委員会『静岡の子どもに「確かな学力」』, 2004年.
- ・静岡県教育委員会『「人づくり」2010プラン 後期計画2006 - 2010』, 2006年.
- ・静岡県生涯学習推進本部『第2次静岡県生涯学習推進計画(マナビィプラン2010)』, 2004年.
- ・長野県伊那市立伊那小学校研究紀要『内から育つ』, 2008年.
- ・視察研修資料 京都市教育委員会『地域ぐるみの学校運営協議会』(2007年),
京都市立御所南小学校(2007年), 京都市立高倉小学校(2007年),
静岡県教育委員会社会教育課(2008年), 静岡市立横内小学校(2008年).