

[総合的な学習の時間]

「自己の生き方」を創造する総合的な学習の時間の実践

— 小学校中学年の作文シートにおける記述の変容を中心に —

武田 純弥*

1 問題の所在と研究目的

新型コロナウイルスの感染拡大や、急速に進むICT・AI・VR技術などの進歩は、学校教育の現場に大きな変化と影響を与えている。平成29年告示学習指導要領において、総合的な学習の時間は、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力」の育成を目標としている。今後も起こると予想されるパンデミックや、科学技術の進歩によるシンギュラリティの到達を見据え、総合的な学習の時間の在り方については、さらなる検討が求められる。

現況を踏まえ、筆者は、令和2年度の総合的な学習の時間において、ICTを活用した「調べ学習」や、地図アプリによる「疑似まち探検」などの活動を行い、感染症対策を講じながら、「教室でもできる総合」の実践を行った。当該実践は、刻一刻と変化する状況下において、どこでも知識を獲得することができるという利点があった。しかし、児童の「頭の中」で簡潔し、「生きた経験」とはなりにくく、「自己の生き方を考えていくための資質・能力」を育成するカリキュラムとしては課題が残った。朝倉淳(2021a)は、コロナ禍の学校教育におけるさまざまな課題の困難さについて「私たちが「生きている」ということそのものに強く関係しているためであろう」と考察し、「子どもたちも私たちも思いや、願い、楽しみや苦しみをもった生身の人間として、それぞれが「今しかない大切な時間」を生きている」と述べ、生きることの基本原理を以下の通りに整理している。

- 私たちは、それぞれ止まることのない限られた時間の中で生きていること。
- 私たちは、動物であり、空間の中で活動し移動をして生きていること。
- 私たちは、時間や空間の中で人と関わることで学び育ち、生きていること。

また、朝倉(2021a)は、ICT・AI・VRなどの普及・拡大、高度化について喫緊の研究課題であるとし、その課題意識について「ICTなどの進展や有効性が、子どもたちの現実世界における体験と引き替えになっていないか、ということである」「日常生活や社会生活において、ICT、AI、VRなどが、急激に進展するからこそ、学校教育において身体が存在する場で自らの諸感覚をもちいて直接的に関わることがますます重要となるのではないか」と述べる。パッケージ化され、管理のかかった「教室」という空間と時間を飛び越えて、児童一人ひとりの「今しかない」時間・空間・人との関わりに重点を置き、身体的・感覚的に学ぶという経験の中で、「自己の生き方を考えていくための資質・能力」は育成されていくのではないだろうか。興幸雄・下田好行(2001)は、「関係づくり」、「自分づくり」、「人の生き方に学ぶ」という3つの視点に基づいて、自己の生き方を考える総合的な学習の枠組みを提案している。本研究では、朝倉(2021a)が示す生きることの基本原理を念頭に自己の生き方を創造する総合的な学習の時間の実現を目指し、興・下田(2001)が提案する3つの視点をカリキュラム構想の手掛かりとする。コンピテンシー・ベース教育への転換等の教育的背景を鑑みると、児童一人ひとりが自己の生き方について、学びの文脈から「創造」することが重要である。しかし、児童自身が「自己の生き方を創造している」ことを自覚化し、メタ認知することは、困難が予想される。自己の生き方を「創造する」ことを標榜する実践として、発達段階を考慮してどこまで実現可能なのか臨時的な検討を行いたい。

以上を踏まえ、本研究では、①「児童一人ひとりの時間・空間・人との関わり」②「身体的・感覚的な体験とその振り返り」を重視した総合的な学習の時間の年間実践を構想し、実践することとした。実践における児童の作文シートの分析を通して、自己の生き方を創造していく学習者の姿を明らかにする。分析から明らかになった児童の姿に基づいて、自己の生き方を創造する総合的な学習の時間のカリキュラムの要諦を提案する。

*魚沼市立広神西小学校

2 実践の概要

(1) 「大芋川地区」について

本研究では、研究対象校の校区山間部に位置する大芋川地区をフィールドに、年間実践を行う。平成16年の新潟県中越地震によって、多くを喪失したオキナグサ群落を取り戻そうと、翌年から研究対象校の4年生がオキナグサの保全活動に取り組んでいる。大芋川地区では、人口減少に伴って、「手刈り」での草刈り文化の他「塞の神」や「盆祭り」など、地域行事や地域文化の継承に困難が生じている。大芋川地区の豊かな自然とそこで生きる人々との関わりは、「教室」を飛び越え、児童一人ひとりの時間・空間・人との関わりを充実させることに繋がる。

守屋淳(2022)は、総合的な学習の時間の在り方について、「工業製品の品質管理から生まれたPDCAサイクルを学校現場に導入したり、デジタル化社会とされるSociety5.0に対応できるようにすることが、本当に子どもたちの幸せに繋がるのか。それは資本主義の原理に乗ってその支配を強め、ますます貧富の差を拡大し、環境破壊を拡大することにはならないだろうか」と警鐘を鳴らし、「子どもたちと日々生きる教育現場の事実から、いま世界が向かおうとしている社会の方向性にストップをかけ、人々がつながりあい、支え合う今よりも温かく生きやすい社会の創造につなげる」総合的な学習の時間の再創造を展望している。大芋川地区から失われつつある地域文化の継承・再興について考える過程で、再開発、観光地化などの資本主義システムに乗った大芋川地区の「再発展」と、今ある自然、環境、文化などを継承し大芋川地区を「守る」という対立・矛盾する概念との葛藤・軋轢に立ち向かうことになる。二極論を乗り越え、守屋(2022)が提唱する「人々がつながり合い、支え合う今よりも温かく生きやすい社会の創造」とは何かを模索し、探究していく過程で自己の生き方を創造する姿の具現化に繋がると考える。

(2) 「子どもと共に創る」活動を目指して

平野朝久(1994)は、「同一の対象(課題)を共に追究する者」としての教師の立場を明示し、「子どもと共に創る授業」の重要性を論じている。白鳥勝教・伏木久始(2020)は、探究的な学習を子どもと共に創っていく教師の役割の要件の一つとして「子どもの課題意識に即した探究の道筋を子どもと共に考えること」を挙げている。両者の論考は、概ね軌を一にする。藤井千春(2020)は、教師の役割について「かつての「伝えて理解させる」という役割」からの転換の必要性を論じ、「教師は学習活動において子どもたちが感じている情動を尊重し、それが自信や意欲へと高まるよう支援しなければならない」と述べる。児童が自己の生き方を自ら主体的に探究するためには、児童の思いや願いといった情動的側面を尊重し、児童の課題意識に沿って、ともに追究し、「子どもと共に創ろう」とする教師のスタンスが重要である。鹿毛雅治(2019)は、「子どもが自発的に学ぶような場を教師が創り出すような教育」として「太陽型教育」を提唱し、「太陽型教育」における教師の主たる役割を「教育環境を整え、「場の教育力」を活用して学習者の主体的

表1 体験学習の活動日と内容

	活動日	活動内容
1	4月27日	自然観察①
2	5月31日	オキナグサ種採取
3	7月9日	草刈り・自然観察②
4	9月8日	自然観察③
5	10月26日	オキナグサ植え戻し
6	11月10日	萱刈り
7	12月6日	こんにやくづくり
8	2月18日	2分の1成人式
9	3月16日	塞の神

4 年間活動計画 (100時間 国語15時間、理科6時間、社会4時間、道徳5時間を含む)

主な活動	4月	5月	6月	7月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
活動期	大芋川と触れ合う 一親しむ・遊ぶー				大芋川とともに過ごす			大芋川とともに生きる			
活動構想	・オキナグサの観察 ・春の自然観察 ・大芋川探検	・オキナグサの種取り ・大芋川遊び ①(自然観察・芝生すべり・生き物探しなど)	・夏の自然観察 ・大芋川遊び②(芝生すべり・生き物探し・あぜ道探検、トンネルの奥の探検など)		・オキナグサの植え戻し ・大芋川のお手伝い(草刈り、田んぼのお手伝い)	・秋の自然観察 小出地区や並柳地区との比較探検	大芋川の伝統品をつくる(こんにやくづくり体験)	大芋川すごろくの作成		10歳成長文集の作成	
行事との関連					学習発表会に向けた計画・準備	10/15 学習発表会		・10歳成長文集の作成に向けて ・活動の振り返り		1/2成人式に向けて	
教科等との関連	国語:新聞づくり・発表練習 社会:大芋川や地域の歴史 理科:植物に関する事項 算数:表やグラフ、計算に関する事項				道徳:生きるために自然に「手を入れる」ことについての議論 学級活動:仲間と協働することの意義、「生きる」とは何かの問い直し						

図1 年間活動計画

な学びを促すような「間接指導」にある」とし、「一人ひとりの学習者のみならず教師を含む全員が「場の教育力」を創り出す実践の主体」である授業を「子どもたちと教師と一緒に創り出す授業」と述べている。さらに、鹿毛(2019)は、「場の教育力」を学習者と一緒に創り出すための教師の役割」として「ファシリテーター(コミュニケーションを通じて一人ひとりの学びを促す)」と「コーディネーター(有形無形の多様なリソースを活用して、より教育的な場を臨機応変に具体化する)」の2つを挙げる。「子どもと共に創る」活動の具現化において、児童の思いや願いといった情動的側面を尊重し、児童の課題意識に即して、柔軟にカリキュラムを創り変え、探究の場を設定することが重要であるといえる。第4回の体験学習時、活動協力者であるOさん、Sさんが「大芋川には、もう家が4軒しかないから、盆祭りもなくなってしまった。冬は、塞の神もなくなってしまった。楽しかったし、やりたい気持ちはあるけれど、大変でできないな。」と語った。この言葉を契機に、児童と担任(筆者)に「塞の神をやりたい」という思いと願いが生まれた。こうした思いや願いの尊重と場の具体化は、上記の論考が示す授業観の具現化において重要である。そこで、本研究では、児童の内側に立ち上がった「塞の神を実現したい」という思いや願いと、共に実現したいという教師の願いが、「子どもと共に創る」活動を実現し、自己の生き方を創造する姿の具現化に繋がると考え、4月当初に作成した年間活動計画(図1)を創り変え、塞の神の実施を決定し、場を具体化する(表1)。

3 研究対象と方法

(1) 対象と実施期間

- ・実践期間：令和3年4月～令和4年3月
- ・対象児童：公立小学校4年生 20名
- ・対象活動：総合的な学習の時間「大芋川とともに」(年間70時間)

(2) 検証方法

学級全児童の活動初期(4月27日)、塞の神準備期(11月10日萱刈り)、塞の神実施後(3月16日)の3回の作文シートの記述をデジタルテキストに起こし、「萱刈り」「かやかり」「かや刈り」などの表記を統一後、フリー・ソフトウェアKH Coder 3を使用してテキストマイニング分析を実施する。地名などの固有名詞と、「学級目標」などの複合語を強制抽出し、子どもの思考に関係のない記号などを取捨選択する前処理を行った。単純集計を行ったところ、文：967、総抽出語数(使用)：20,420(7,243)、異なり語数(使用)：1,258(1,071)が確認された。Jaccard係数による特徴語リストの抽出と対応分析、抽出語の共起ネットワーク分析を行い、自己の生き方に関する学級全体の思考の変容傾向について検討する。さらに、興・下田(2001)が提案する3つの視点に基づいて、抽出児A児の作文シートの質的分析を行い、自己の生き方を創造する姿を明らかにする。分析・考察の結果に基づいて自己の生き方を創造する総合的な学習の時間のカリキュラムの要諦を提案する。

4 テキストマイニング分析

(1) 特徴語と対応分析

表2は、学級全体の活動初期(4月27日)、塞の神準備期(11月10日萱刈り)、塞の神実施後(3月16日)の作文シートにおける抽出した特徴語リストである。また、図2は、出現した特徴語を、Jaccard係数によって抽出し、プロットしたものである。差異が顕著な上位60語を使用し、出現数の多い語ほど、大きな円で描画されている。原点に近いものは特徴的ではなく、原点から「0427 大芋川自然観察1

表2 3回の作文シートにおける特徴語

0427 大芋川自然観察1回目	1110 萱刈り	0316 塞の神
オキナグサ .173	萱刈り .178	思う .214
花 .141	思う .177	塞の神 .195
植物 .134	萱 .175	Oさん .141
大芋川 .126	塞の神 .163	総合 .091
行く .103	Mさん .128	地域 .087
たくさん .097	言う .112	心を一つに .076
教える .085	教える .086	嬉しい .075
色々 .082	地域 .084	協力 .069
知る .079	大変 .078	昨日 .067
名前 .070	今日 .068	本当に .063

回目」,「1110 萱刈り」,「0316 塞の神」の方向に離れているほど、その活動に特徴的な語であることを示している。「0427 大芋川自然観察1回目」の作文シートでは、「オキナグサ」「花」「植物」などの語が特徴語として出現しており、自然に関する興味や思考が見出される。この時点では、生き方に関する語は出現しておらず、学級全体の傾向として生き方に関する概念形成はみられない。「1110 萱刈り」の作文シートでは、「萱刈り」「萱」「塞の神」などの語が出現しており、塞の神に向けて自分たちが活動した内容についての記述が特徴的である。また、活動協力者である「Mさん」の他、「地域」「大変」などの名詞、「思う」という動詞が出現している。萱刈り体験を通して普段は、参加するだ

けである塞の神の準備における地域の人々やMさんの大変さを実感的に理解したものと考える。しかし、この段階でも生き方に関する特徴語の出現はみられない。「0316 塞の神」の作文シートでは、「思う」「塞の神」「Oさん」などの語が出現している他「心を一つに」「協力」と言った生き方に関する語の出現が確認された。学級全体の傾向として、塞の神やそこに向かうまでの活動を通して、「心を一つに」「協力」といった生き方に関する概念への着目がみられる。

対応分析から、座標(-1, 0)付近に「協力」「地域」「人」「私たち」「塞の神」「助け合う」の語が出現している。塞の神の実施とその準備である萱刈りを通じた地域の人々との関わりが「助け合う」「協力」といった生き方に関する概念形成へと繋がっている。後2期に共通した特徴として、「思う」という動詞が出現しており、前2期に共通した特徴として、「教える」という動詞が出現している。「教える」との共起についてコロケーション統計を行ったところ、「教える」+「て」+「くれる」が39、「教える」+「て」+「もらう」が13確認された。活動協力者は「教えてくれる」人、自分は「教えてもらう」人といった概念から脱却し、児童一人ひとりが自らの思いや願いを大切に学ぶことが自己の生き方の創造への要諦であると推察できる。

(2) 共起ネットワークの分析

図3は、抽出語の共起ネットワークである。抽出語の最小出現数を10に、描画数を60に設定した。強い共起関係ほど太い線で、出現数の多い語ほど大きい円で描画した。また、語がどの程度中心的な役割を果たしているかという「媒介中心性」の高いものほど、色が濃くなるように表示した。媒介中心性の高い語は、「地域」「大芋川」であり、「私たち」がそれをつなぐネットワークとなっている。また、「地域」を媒介にして、「人」-「言う」-「Oさん」-「Sさん」、「人たち」-「助ける」-「恩返し」といった共起が出現し、「大芋川」を媒介にして、「大芋川」-「家」-「少ない」-「助け合う」-「心を一つに」という共起が出現している。OさんやSさんなどの活動協力者との関わりを通じた、地域の人々への恩返しの思いや、「大芋川地区にはもう家が少ない」という事実と向き合ったことが、「心を一つに」「助け合う」という生き方に関する概念形成へと繋がっている。

5 抽出児A児の作文シートの質的分析と考察

抽出児A児の作文シートを「関係づくり」、「自分づくり」、「人の生き方に学ぶ」の3つの視点から質的分析する。A児は、4月の活動開始前に「お花を見るのが楽しみ。色々な植物やおキナグサについて知りたい。」と語ったが、活動の中期に「塞の神がやりたい。」と語った児童である。活動への興味が「自然や植物」から「塞の神の実施」へと変化しており、自己の生き方に関する思考の変容が顕著に表われると予想された。塞の神の実施と、その準備の過程でどのような自己の生き方の創造に向かったのか検証すべく、抽出児として設定した。A児の作文シートの記述は、図4の通りである。1回目の自然観察の段階では、「植物の特徴」や「植物や生き物の名前」に関する記述が中心である。「私たちの班BチームのF先生が教えてくれました。」「植物だけじゃなくて、生き物も教えてくれました。」という記述に顕著なように、活動協力者であるF先生を、「教えてくれる人」として捉えており、「教えてもらう」というスタンスで活動に臨んでいる。「色々な植物の名前がわかりました。もっと覚えられるようにまた行きたいです。」という言葉で記述を終えており、自己の生き方に関する思考はみられない。

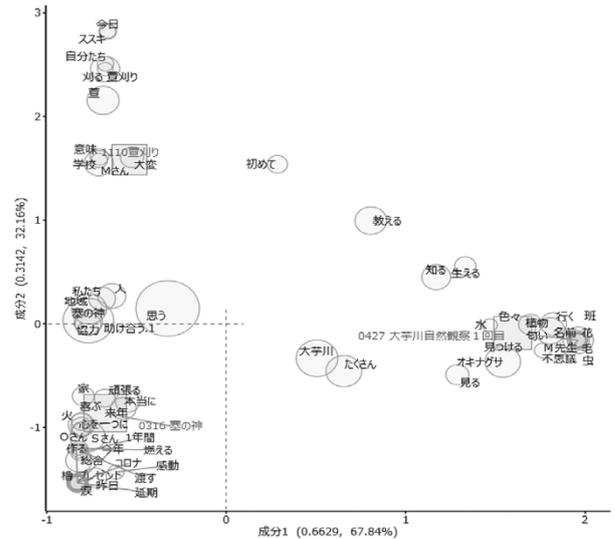


図2 3回の作文シートにおける抽出語対応分析

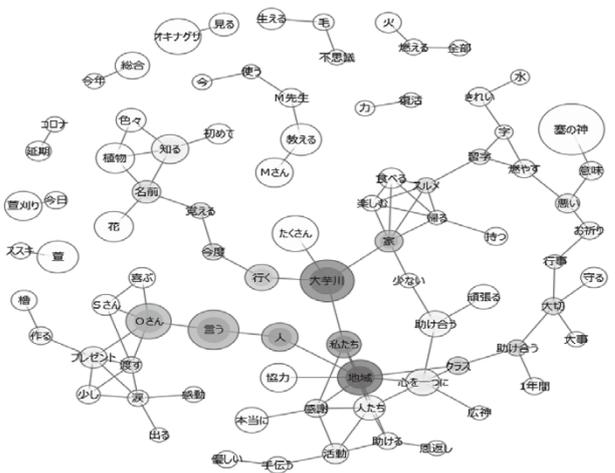


図3 抽出語の共起ネットワーク

萱刈り時の作文シートでは、「萱刈りのやり方」や「ひもの結び方」について「教えてもらう」という思考が働いている。しかし、「運ぶのが大変だったけど、みんなで楽しく、協力しながら運べたから良かったです。」という記述から、他者との協働による関係づくりを通じた、自己の生き方に関する思考の芽生えがみられる。Mさんの発言をきっかけに、Mさんの生き方に学び、自分たちの学級目標とMさんの生き方を関連付け、「助け合う」という生き方に関する概念の対象を「学級」から「地域」へと広げている。さらに、「助け合って頑張りたい」と記述し、振り返りにおける自分づくりを通して、自己の生き方を創造し、自覚化しているといえる。「地域みんなが助け合える仲間」という記述から、活動協力者について「教えてくれる人」から、「仲間」という概念へと転換されていることがわかる。

塞の神実施後の振り返りでは、萱刈りにおける自身の思考を振り返り、「大芋川の人たちだけじゃなくて、広神の皆さんが私たちの活動を手伝ってくれていると思って、地域の人たちとも心をつなげて助け合えている」と記述している。仲間としての地域の人々との関係づくり、地域の人々の生き方に学ぶ経験を通して、「助け合う」「心をつなげる」という自己の生き方に関する概念を拡張している。さらに、塞の神の実現を通して、Oさんに恩返しのできたこと、プレゼントを喜んでくれたこと、大芋川地区に地域文化としての塞の神を復活できたことへの喜びを記述している。具体的な活動と、人の思いや言葉に言及し、「心をつなげる」「助け合う」という自己の生き方が具現化されていくことへの自覚と喜びがみられる。A児は、さらに「生活が大きく変わったと思います。」「これからも、助け合うことを大切にして、立派な6年生を目指したいです」と記述している。活動を通して、自分はどのように生きてきたのか、これからどう生きていくのかという自分づくりの視点から自己の生き方を再創造している。また、活動の広がりや変化によって、活動名である「大芋川とともに」から「大芋川とともに生きる」という概念を見出し、「地域とともに生きる」という概念へと拡張している。年間実践、とりわけ、塞の神に向けた一連の活動とその実施における活動協力者との関わりを通して、「心をつなげる」「助け合う」といった自己の生き方の創造に向かい、その生き方を広げ、創り続けている。

A児は、教室を飛び越え、大芋川地区の豊かな自然や多様な他者とともに身体的・感覚的に学び、振り返り作文によって、自己の生き方を問い直す過程で、自己の生き方の創造へと向かっている。また、活動協力者との関係づくりの

0427 大芋川 自然 観察 1回目	私は、大芋川に行って、色々な植物を知りました。私たちの班BチームのF先生が教えてくれました。一番最初は、みんなでオキナグサを観察してスケッチしました。オキナグサは、外側がモフモフしていて、中がモフモフしていないことがわかりました。次は、チームの活動になりました。ミツバアケビという花をまず見つけました。花の名前だけじゃなくて、特徴とかも教えてくれたので、とてもよくなりました。私は、フキノトウを見つけた。でも、本当は、フキと呼ぶことがわかりました。植物だけじゃなくて、生き物も教えてくれました。カナヘビという、一見ヘビの仲間に見えるけど、それがトカゲの仲間です。私は、生き物の中でトカゲが一番好きなので、トカゲが見れてよかったです。オオバキスミレは、きれいな黄色でした。ツクシとスギナが同じということがびっくりしました。聞いたことのない名前の植物がたくさんありました。一番紛らわしかったのは、ショウジョウバカマという、言いづらくておもしろい名前の植物です。色々な植物と触れ合えてよかったです。色々な植物の名前がわかりました。もっと覚えられるようにまた行きたいです。
1110 萱刈り	今日、塞の神に向けて、萱刈りをやりました。最初、Mさんがひもの結び方とかやり方を教えてくれました。Tさんとかがやってみたらすごくうまくて、すごいなあと思いました。私の番になってやってみただけ、ひもを結ぶのが難しくて、うまくできませんでした。でも、Tさんとかが教えてくれたらうまくできて、嬉しかったです。萱が思ったよりも大きくて、運ぶのが大変だったけど、みんなで楽しく、協力しながら運べたから良かったです。塞の神は、悪いものを祓うとか、地域に悪いものを入れないという意味があるそうです。Mさんが、「OさんやSさんと呼んで、みんなが塞の神をやったら喜んでくれると思うよ。」と話をしてくれて、「Oさんたちを知っているんですか。」と聞いたら、OさんもSさんも一緒にやっている仲間だと言っていて、すごくびっくりしました。違う地域に住んでいるのに、仲間と言っていて、すごいいい人たちだなと思いました。そして、Mさんが、「人が少なくなって、大変だからみんなで助け合って、地域の文化を残していきたい。」と話してくれて、学級目標を広げたいって思ってるから、私たちの生活と似ているなと思いました。私は、これこそ助け合いだし、地域みんなが助け合える仲間だし、広神が助け合える仲間だと思いました。これからも大芋川だけじゃなくて、地域の人たちと心をつなげて、助け合って頑張りたいし、地域の人たちにたくさん助けてもらって活動ができていいるから感謝したいし、いい塞の神にして、みんなに恩返しをしたいです。
0316 塞の神	私は、昨日塞の神をやるのができて、すごくよかったです。塞の神は、最初、全然予定になかったけど、秋くらいにOさんが「大芋川では、もう家が4軒しかなくて、塞の神やお祭りもみんなで集まっていけないんだ。」と言っていて、みんなで話し合って、私たちが塞の神をやって、Oさんたちを喜ばせようと思ってスタートしました。秋には、萱刈りをしました。萱刈りは、萱をまとめたり、縄を縛ったりするのが難しかったです。その時、Mさんたちが手伝ってくれて、大芋川の人たちだけじゃなくて、広神の皆さんが私たちの活動を手伝ってくれていると思って、地域の人たちとも心をつなげて助け合えているからすごく嬉しかったです。本当は、1月に塞の神をやる予定だったけど、コロナで3月に延期になって、みんなでもう1回、計画を作り直して、練習をはじめました。セリフの練習をする人、プレゼントをわたす人、火をつける人、感想を発表する人、みんなが一生懸命、全力で準備をしました。間違えちゃうこともあったし、声が小さくて思いが伝わらないかとも思って、大変なことたくさんあったけど、みんなで心をつなげて、助け合って乗り越えてきました。そして、当日を迎えました。みんなが助け合って、協力して、最高の塞の神になりました。Oさんたちも、「環境賞がとれたのはみんなのおかげ。」「こんなに大きな槽を建てたのは何十年ぶりです。感動しています。」と言ってくれました。プレゼントを渡したら「立派なプレゼントをありがとう。大事に飾ります。」と言ってずっと眺めてくれたから、感動してくれたんだなと思って、私も感動しました。大芋川のみなさんにたくさん助けてもらって、いい活動ができたので、最後Oさんたちに恩返しのできたと思うし、私たちが少しでも役に立てたんじゃないかなと思って、とても嬉しかったです。場所は、グラウンドだったけど、私たちの力だけで大芋川に塞の神を復活できたと思うから、やってよかったし、嬉しくて涙が出そうになりました。私は、今年の総合を通して、生活が大きく変わったと思います。今年の総合は、最初「オキナグサを守ろう」というところから始めて、全力をつくしてきたけど、いつの間にか全部の植物になって、昆虫や生き物になって、最後は、塞の神までして、活動がどんどん変わっていきました。私たちの総合は、「大芋川とともに生きる」じゃなくて、もう「地域とともに生きる」だと思っています。私は、今年の総合で広神の皆さんと「心をつなげる」のできたと思います。協力してくれた、地域の皆さんに本当に感謝しています。地域の人たちと一緒に協力して、助け合っているのだから、地域の人たちと一緒に学級目標を達成しているなと思いました。これからも、助け合うことを大切にして、立派な6年生を目指してがんばりたいです。

図4 抽出児A児の作文シートの記述の抜粋（下線：筆者）

過程で、「教えてくれる人」から、ともに助け合う「仲間」へと概念が転換された時、活動協力者の生き方に学び、自分はどうか生きるのか、自分づくりの視点から自己の生き方の創造へと向かった。教える・教わるといった概念を乗り越えた「仲間づくり」を目指したカリキュラムの実現の重要性が考察される。また、振り返りの過程で、活動名に立ち返り、自己の生き方と関連させ、活動名の拡張を自覚化する姿が確認された。活動名と生き方に関する概念の有機的な関連がカリキュラム構想の段階から重要であろう。

6 成果と課題

本研究では、テキストマイニング分析を用いて自己の生き方の創造に向かう学級全体の思考の変容傾向、抽出児A児の作文シートの質的分析から自己の生き方を創造する姿について臨牀的に検討してきた。分析の結果から、塞の神の実施に向けた一連の活動における、人との関わりを通して、「協力」「助け合う」「心をついに」などの生き方に関する概念を見出す学級全体の傾向が明らかになった。また、A児の作文シートから、自己の生き方の創造にとどまらず、見出した自己の生き方に関する概念の更新・拡張・再創造といった、自己の生き方を創り続ける姿が明らかになった。朝倉淳(2021b)は、「児童生徒の探究は、未来を拓く重要な力となる」と述べる。A児は、「心をついに」「助け合う」という概念を手掛かりに「過去の生き方」を見つめ、「今の生き方」を創り、「これからの生き方」について創り続けていった。自己の生き方を探究し続けるA児の姿は、まさに「人々がつながりあい、支え合う今よりも温かく生きやすい社会の創造」の実現に向けて、「未来を拓く子ども」の姿といえよう。

本研究から見出された自己の生き方を創造する総合的な学習の時間のカリキュラムの要諦は以下の通りである。

- ① 教室という制限された時間・空間・関わりを飛び越え、児童の体験・経験とその振り返りを重視すること。
- ② 多様な人との関わりを設定し、「教える」「教わる」という概念から脱却した仲間づくりを目指すこと。
- ③ 活動名と生き方に関する概念が有機的に関連するよう構想すること。

最後に、課題を述べて稿を閉じたい。1点目は、見出された要諦が、他の実践、他学年においても機能するものとなるのか研究実践を続けることである。2点目は、本稿ではその詳細を論じなかったが、塞の神を中心とした実践への転換によって、植物、生き物などの興味とずれていき、活動への主体性が疎外されていく児童の様相が確認された点である。児童一人ひとりの主体性や意欲をより一層尊重したカリキュラムの実現に向けて、研究のさらなる推進が求められる。3点目は、自己の生き方の創造を児童が意識的に自覚化したり、メタ認知したりする段階に至らなかった点である。発達段階を考慮しながらも、自己の生き方を「創造する」ということについて、児童がよりメタレベルで意識化できるカリキュラムの実現について後続研究を進めたい。

引用文献

- ・朝倉淳「コロナ禍で考察する学校教育の課題と展望－生活科・総合的学習の存在意義－」『せいかつ&そうごう第28号』日本生活科・総合的学習教育学会，2021年，4～13 pp.
- ・朝倉淳「未来を拓く一人一人の「探究」を読み解く」『生活科・総合の実践ブックレット第15号』日本生活科・総合的学習教育学会，2021年，2～4 pp.
- ・鹿毛雅治『授業という営み 子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る』教育出版，2019年.
- ・興幸雄・下田好行「自己の生き方を考える総合的な学習の実践に向けた試み－関係づくり・自分づくり・人の生き方に学ぶ学習の枠組みづくりを中心として－」『信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 教育実践研究』信州大学教育学部附属教育実践総合センター，2001年，55～64 pp.
- ・白鳥勝教・伏木久始「「探究的な学習」を創り出す子どもと教師の営み－子どもの探究を教師はどのように支えるか－」『せいかつ&そうごう第27号』日本生活科・総合的学習教育学会，2020年，64～73 pp.
- ・平野朝久『はじめに子どもありき－教育実践の基本』学芸図書株式会社，1994年.
- ・藤井千春「総合的な学習／探究の時間」で育てる「資質・能力」についての考察－「社会構成主義」，「非認知的スキル」，「社会関係資本」を手掛かりに－』『せいかつ&そうごう第27号』日本生活科・総合的学習教育学会，2020年，4～15 pp.
- ・守屋淳「総合的な学習と主体的な学び」『せいかつ&そうごう第29号』日本生活科・総合的学習教育学会，2022年，4～15 pp.