

「総合的な学習の時間」と社会科

”Period for Integrated Study” and The Social Studies

川本 治雄 (教育学部社会科教育学教室)

KAWAMOTO Haruo

松房 正浩 (和歌山市立和佐小学校教諭)

MATUHUSA Masahiro

キーワード：総合的な学習の時間，社会科，学び，農業の発達，地域

抄 録

＜テーマを核とする総合的な学習と教科の学習をくみあわせること，そのために，教科（社会科）からの実践的な事例を通してアプローチを行うのがこの論文のテーマである。そこで，社会科という教科における教育内容だけにおわらず，広く関連づけて，総合的に構成するという教師の基本的な姿勢が必要である。学習者である子どもから言えば，それぞれに興味，関心を持って追求し，わかったという感動が持てる学習を組織することが必要である。ここでは，総合的な学習から教科を充実させる指導のあり方を検討した社会科における学びをどのようにとらえ，授業を展開するかについて検討を加えたい。＞

1. 総合的な学習における学びと教科における学び

① 総合的な学習における学び

「総合的な学習の時間」は，平成8年7月に公表された第15期中央教育審議会第1次答申によって，その創設が提言された。提言には，子どもたちに「生きる力」をはぐくんでいくためには，横断的・総合的な指導を一層推進しうるような新たな手だてを講じて，豊かに学習活動を展開していくことがきわめて有効であることを示した。更に続けて国際理解教育，情報教育，環境教育などを行う社会的要請が強まってきているなかでこれらの教育はいずれの教科等にも関わる内容をもった教育であり，そうした観点からも，横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっているとした。

このように，中央教育審議会答申は①「生きる力」の育成の必要性和②国際理解教育・情報教育・環境教育など社会的要請に応える教育の必要性の2点から「総合的な学習の時間」の創設を提言した。

中央教育審議会答申における「生きる力」とは次のようにとらえられている。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは，いかに社会が変化しようと，自分で課題を見つけ，自ら学び，自ら考え主体的に判断し，行動し，よりよく問題を解決する資質や能力であり，また自らを律しつつ他人とともに協調し，他人を思いやる心や感動する心な

ど、豊かな人間性と考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。

我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」

この答申を受け、平成10年7月には教育課程審議会答申が出され、総合的な学習の時間の趣旨を次のように述べた。

「総合的な学習の時間」を創設する趣旨は、各学校が地域や学校の実態等に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動が展開できるような時間を確保することである。「この時間が、自ら学び、自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむことを目指す今回の教育課程の基準の改善の趣旨を実現する極めて重要な役割をになうものと考えている。」

「総合的な学習の時間」の創出が、今回の教育課程の改善のなかで重要な意味を持つことを「生きる力」とのかかわりで考え、「特色ある教育活動」を展開することに位置づけられたことを押さえておきたい。

② 教科における学び

佐々木勝男氏は自らの実践をもとに、社会科における「学び」について、次のように述べている。

「個々の教材を通して得た歴史の知識（事実）だけでは納得できない」時、子どもは「まだわからないこと、『どうもおかしいぞ、ここがわからない』『ここは、いったいどうだったのか』と問い直し」をする。「つまり、これは子どもの『問い』の発見なのである。この問いの発見こそが『納得』にいたる理解への道筋なのである。じつは、学びの本質が、ここにあったことに気づかされる。」「子どもは、教師から一方的に与えられた知識で納得するものではない。内なる問いかけ、問いの発見をとおして、その知識を自分の頭のなかでつくり変え（変換）納得のいく新しい『知の世界』を自主形成しようとしているのであろう」^(注1)

子どもの学びをこのように押さえた上で、佐々木氏は教師の指導性について次の3点をあげている。

「第一は、子どもが切実に考え、『なぜ』『どうしてだろう』と問いを発するに値する学習材（モノ・ヒト・コト）を提供することである。第二は、子どもが出した『問い』を、子どもとともに探求することである。教師がはじめから正解を持たない方がよい。むしろ好奇心を燃やして調べたり、聞いたりして未知の世界へと『知』の探求のよろこびを子どもたちと共有するようにしたい。第三は、『学び』の共同を組織することである。学びとは、知っている教師が知らない子どもに一方的に教えるというようなことでは、成立しないのである。ひとつの問いに対して子どもが相互に想像・予想・推理したり、判断したりする話し合いや討論の場を組織する必要がある。」^(注2)

総合的な学習の時間での教師の指導性について、「教え」から「学び」へということが強調されているなかで、教師のこうした指導性は、総合的な学習のなかであっても教科学習のなかであっても共に大事にしなければならない基本的な観点である。

教科学習における基礎・基本が重視されることによって、教師の指導性が、上からの教え込み的な要素が出ることを強く戒めなければならない。総合的な学習の実施にあたって強調され

てきた「学び」についての基本的な観点は、教科学習のなかにこそ生かされなければならないのである。

③ 教科との関連について

次に、「総合学習」と教科との関連について教育課程全体を視野に入れ集团的に論議した「教育課程改革試案」（中央教育課程検討委員会報告『教育評論』日本教職員組合発行1976年5.6月号）をもとに検討を加えたい。ここでは、「総合学習」の内容を明確に限定づけている。まず、1970年代前半の教育状況を次のようにとらえる。

地域的・国民的諸課題の学習の発展として、各教科の学習の共同が図られ、「原爆・平和」、「公害」、「沖縄」などの学習が深化したこと、子どもたちの主体的で創造的で集团的な遊びや仕事を学級や学校の生活の中に意図的に組織する実践の開始、高校での「性」の問題や「公害」の問題など国民的かつ地域の生産の課題と結合しての実践研究が始まるという実践状況のなかで、こうした実践を基盤に複合的性格を持つこれらの課題解決のために、さまざまな学問分野の総合的知見と諸学の共同を必要としている。それは将来の市民の新しい能力として、こうした問題に接近しうる学習経験を持つことが求められてくる。また、科学の発展そのものが境界を越えた共同を現代的課題としている。近代の個別科学の発展をふまえつつ、科学の総合化への要請にこたえる科学方法論を子どものうちに、その発達に即して獲得させる必要がある。^(注3)

2000年初頭の教育状況との違いはあるものの、ここで述べられた、子どもが獲得すべき力に注目する必要がある。

次に、教科学習と総合学習の関係について次のように指摘している。

教科学習は、教師の指導のもとで、子ども・青年の自発性・自主性を尊重しつつ、教授＝学習過程をとおして、一定の教科分野の法則的認識を系統的に保障することを主とする教育活動である。その際、その認識を保障するため、実生活との結合が、教授＝学習過程において教育方法上必須となる。また、それだけにとどまらず、深い次元において、実生活上の課題と教科の内容は内的関連をもつよう編成される必要がある。こうした質の各教科で得た認識を基礎に、より現実的な課題（地域的、国民的、人類的）に迫るとき、生きた認識となる。かくて教科学習の発展としての「総合学習」が生まれる。

また、この学習によって、逆に教科学習への本格的な取り組みへの意欲がわくこととなる。教科学習の充実によって生きた総合学習が可能となり、生きた総合学習によって、問題意識にみちた系統的な教科学習への主体的なとりくみがうまれる。^(注4)

そして、こうした学習を保障するために、教育課程上一定の時間を確保することによって発展を保障させてゆきたいと述べている。

ここで課題になるのは、発達に応じた総合学習のあり方である。それぞれの校種における発達上の特性に見合ったかたちで進められなければならない。では、小学校教育における高学年での、教科とのつながりをどのようにとらえているのであろうか。

小学校4～6年の「社会科では、日本の諸地域の人々の生活や労働が取り上げられる。その際それを単に客観的な認識の対象としてとらえるのではなく、自己の側よせてとらえるようにすることが必要である。そのためには、日本の諸地域や労働の実態を具体的に、しかもそこに生活をきりひらいている人間の姿を生き生きととらえることがないことであ

る。これは社会科教育のなかで、教材を考えていくことで解決できる問題である。だがそれだけではない。都市の子どもであれ、農村の子どもであれ、これを学ぶ子どもたちが、自己の生活（家のくらし）についても、その経済的基礎やそれを営む人間（家族）の姿を具体的に認識することがきわめて重要なことである。」

「このように、教科とのつながりで考えられるものには、これ以外にもさつまいもづくり、すいかづくりなどの栽培活動がある。そこでは、栽培活動をすすめるなかで、農家の人々の労働から学んだり、土壌や植物の根、葉の働きなどの理科の学習とのつながりをはかりながらすすめたりする。さらには栽培活動の全過程を詩・作文・歌・呼びかけなどで表現する総合的な内容をもった活動がある。

また、教科の学習がすすむなかで、生活、人権、平和、民族の独立などの国民的な課題についても、子どもたちは関心をもつようになっていく。こうした国民的な課題のなかから、テーマを決めて総合学習に取り組みせることになる。それは、教科の学習をとおして獲得した認識を一層深め、総合的にとらえていくことになったり、教科の学習へはねかえっていくことにもなるであろう」^(注5)

ここにおける教科内容の生活との結合による子どものリアルで総合的な認識の形成をめざす教科教育をとらえ直す視点と地域や国民の現実的な社会的諸地域（地域的・国民的・現代的）の学習としての総合学習＝教科学習の発展としての「総合学習」とが、教科という枠組みの中で、曖昧なまま位置づけられているという点がこの試案の最大の課題である。

それは、総合学習の意義を①方法としての実生活に求め、教科内容の充実を図るというところにおく考え方と、②地域や国民の諸課題について共同で学習し、主権者としての自覚を深めるというところにおく考え方をどのように整理し、カリキュラムに位置づけるかという課題でもある。

II、教科における授業の質を変える

「総合的な学習の時間」として創出された総合的な学習で重要なことは、総合的な学習を創ることを通して「今なぜ総合的な学習が必要なのか」「総合的な学習によって子どもにどのような力を育てるのか」を問い続けることである。

総合学習と教科の関係を稲垣忠彦氏は次のように述べている。

「総合学習の目的としては、教師中心の一斉授業を変えること、知識伝達の授業の質を変え、課題中心の追求的な学習を目指すこと、子どもの生活や体験をベースとする活動的な学習や、教科の枠を超えた広がりのある学習を目指すことなどがあげられる。そのような追求的な学習において、学習活動は従来の教科の枠をこえるのである。」「教科を超えるということが主要な目的としてうけとめられてきた。しかし、基本となるのは、あるテーマを中心として、子どもが主体的、追求的な学習を行うことであり、その過程において、授業は教科を超えていくのであり、合科、横断はその結果である。理科や社会といったひとつの教科の中でも総合的な学習は成立するのである。」^(注6)

総合的な学習をテーマや教科を超えるということで定義するのではなく、教師一人ひとりのテーマの選択と授業の構成が重要である。そこには、一人ひとりの子どもへの援助と成長を見とる教師の確かな「指導」と「評価」が必要なのである。総合的な学習と教科の環流こそ授業の質を変

えていく原動力となる。

このような意味において、教科学習としての社会科学習を総合的な学習の「学び」との関係において検討してみたい。

Ⅲ、授業の構想（小学校6年「日本の歴史」を事例に）

1. 近世・江戸時代をどのような社会ととらえるか

江戸時代とは、どんな時代であったのか。一つは、江戸幕府が、大名や武士、多くの農民を支配した時代であること。あと一つはそんな中で農民が農業生産に励み生産力を著しく高め、そのことが産業、特に商業の発達をうながし、ひいては江戸時代の支配体制をうちがわから崩すこととなった。そんな時代ととらえたい。

その中でも、江戸時代の農業の発達には、目を見張るものがある。例えば、“千歯こき”や“唐箕”がそれである。それまでの“こき箸”にかわって発明された“千歯こき”は、当時の米収穫後の脱穀作業を楽なものにし、さらに作業時間をも飛躍的に短縮した。また、本時でも使う予定の“唐箕”は、それまでの“箕”を使つての農作業を、これまた、少しの力で早くすますことを可能にした。このようにして、収穫量を増やしたいという農民たちの強い願いが、新しい農具をうみだし、作業が効率的に行われるようになり、余裕が生まれた。そのことがまた、用水路やため池の開発・整備を可能にし、新田開発などをも進めることとなった。収穫量も増えた。そのため、結果として江戸初期と比べると、中ごろには耕地面積も収穫量も倍増している。江戸時代は、そんな時代なのである。江戸時代は、農民が身分制度でしいたげられ、暗く苦しくどん底の生活を送っていた時代である、との実践に出会うことがある。しかし近年の歴史学が示しているように、決してそのような時代ではなかった。農業の発達はもちろんのこと、江戸のすもう、芝居、歌舞伎、貸し本屋、まんじゅう屋、料理屋、すし屋。あるいは、農民たちの伊勢・善光寺参りなどに代表される旅、それに村祭り、寺子屋など、数え上げればきりがなし。生き生きと生活する農民や町人の姿が目に見える。

子どもたちには、この時代をたくましく生きぬいた農民の姿に共感させ、時代の発展を実感をもってしっかり学ばせたいと思う。

2. 地域にある素材を生きた教材に（学びを保障するために）

私たち自身に驚きや疑問、発見があり、さらに追求してみたくなるような素材でなければ、教材化に耐えうるとは思えない。もちろん、そうだからといって、私たちにとって「よい素材」だったら与えさえすれば、子どもたちが興味をもち、さらに学習を価値あるものに内実化していく教材になるのかといえば、そう単純でもない。そこには、子どもたち自身の学習意欲や自主的・自発的な学びの保障があるのではないか。このような観点から言えば、地域にある素材は教材化に適していると考えられる。地域にある素材を教材化し、子どもと一緒に学習する過程で、子どもたちは、今まで何気なく見ていて気にも留めなかった事象に、思いを持ち、新しい発見をし、さらに疑問を抱く。この子ども自身が持った思いや発見・疑問などが、どんなにささいで拙いものであっても、とことん大切に授業の中心にすえる。この子どもたちが持った疑問は、学級で話し合いみんなで解決していく。解決できない疑問は、何度でも地域へ出かけていき調査・聞き取りをして子どもたち自らが解決していく。このような取り組みがあつて初

めて、子どもたちの学習意欲や自主的・自発的な学びが可能となり、新たな認識が獲得できる。

江戸時代の学習では、時代の典型として「武士の暮らし」と「農民の生産活動の発展と暮らしの変化」を中心に扱うことにした。特に「農民の生産活動の発展と暮らしの変化」では、単なる知識として獲得する学習ではなく、体験と結びつけ課題を解決する学習過程を大切に授業を展開した。例えば、稲を「こきはし」で脱穀していたのを「千歯こき」でするようになったから、作業が楽に、速くできるようになったと頭だけで、薄っぺらな知識として学ばせるのではなく、実際に地域へ出かけこの自分たちが見つけた「知識」があっているのか、このような道具が本当に意味のあるものなのかどうか、調査・聞き取りをすることとした。

さらに、実際に体を使って実感させる意味で、1本の稲を「こきはし」と「千歯こき」で脱穀させたり、「箕」と「唐箕」で選別させたりもした。そして、このようにして得た事実をもとに実感させ、出て来た疑問を主体的に解決させることで、江戸時代の農業の発達を自分のものとして自分の方へ引き寄せ、生きいきと学ばせたいと考えた。苦しく見える生活の中、知恵と力を寄せ合い、たくましく時代を生きぬいた農民の姿に触れ、子どもたちはその時代を生きた人々に、感動することであろう。この感動をもとに、なかまとともに課題追求をするなかでしっかりと歴史の見方・社会の見方の基礎を身につけさせたいと考えた。

3. 単元目標

- ・江戸時代になって農業が発展し、生産力が高まり、人々の生活や暮らしに余裕が生まれたことを理解する。
- ・商品作物がたくさん作られ、商業が発達したことを理解する。
- ・このような背景のもと、新しい時代をのぞむ声が高まったことを知る。

4. 指導計画(全10時間)

第一次

＜江戸時代になって農業が発達し、生産力が高まり、余裕が生まれたこと理解する。＞

- ・江戸時代に作られた農具を調べ、それぞれの農具のよいところを見つけ、さらに地域で聞き取りをし、画用紙にまとめる。(4)
- ・実際に、農具を使って体験し、それぞれの農具の優位性を実感し、そのことにより生産力の高まりや生活に余裕が出てきたことを理解する。(本時2/2)

第二次

＜いろいろな商品作物がたくさん作られ、商業が発達したことを理解する。＞

- ・商品作物を売り買いする商人について調べ、商業が発達したことを理解する。(2)

第三次

＜農地の開発が、後の飢饉や農地の荒廃につながったことを知る。＞(1)

第四次

＜このような背景のもと、あたらしい時代をのぞむ声が高まったことを知る。＞(1)

IV, 実際の授業

① 研究授業 (和歌山市立和佐小学校) 指導者 松房正浩

- ・【日時】 2001年7月2日(月) 第5限
- ・【クラス】 6年1組 男子18人 女子21人 計39人
- ・【単元名】 移り変わる社会
- ・【本時の目標】 農業の発達を実感し、農民生活に余裕が出てきたことを理解する。
- ・【本時の展開】

学習活動	留意点	資料等
■新しく開発された農具などについて思い起こす	■道具や農法に着目させ具体的に発言させる。	
■唐箕を実際を使って、粃と粃殻、わら、くずなどを選別する。		■唐箕
■農民生活について考える。	■農業の発達をもとに、農民生活の変化について考えさせる	■耕地面積・米の取れ高のグラフを提示する。

※授業記録

江戸時代、農業はどうか変わったかと板書。みんなで読む。

- T 1 江戸時代になって、農業がどうか変わったか。自分たちの調べたことを言ってみて。
- C 1 僕は、備中鍬のことなんだけど、備中鍬ができて、前の鍬だとやわらかい土と硬い土を耕すとき違う鍬を使ったのに、備中鍬になってやわらかい土も硬い土もいっこの鍬で、簡単に耕せるようになったから、江戸時代の農業はちょっと楽になったと思いました。
- C 2 私は成見君と違うことで、江戸時代になってまた違う肥料もできたんやんかあ。その肥料ってのは、刈敷っていうので。刈り敷は、生えている草を刈り取って、足で踏んで田んぼの中に入れ込むようにやって入れるんやんか。で、土の中で腐って肥料になって、その肥料が刈り敷っていいます。
- C 3 私はあゆみさんと違って、千歯扱きってあったやんかよう。それってよう先生が前見せてくれたみたいに、一回にいっぱい取れたやんかよう。その前って刈り敷やったやんかよう。(ええっ、違うで!) あっ、扱きはしやったやら、米が落ちていくやん、自然によ。入れたら入れた分だけ転がっていくやん。だから、ふるいから千石どおしに代わって、また時間がはかどったと思います。
- C 5 肥料のことなんやけどね、厩肥ってあったやん。厩肥って牛とか馬のフンとワラをまぜて作ったやん。牛とか馬とかご飯食べながらフンするやん。そんでね、牛とか馬とか飼っている人はね、自分の小屋に1メートルぐらい穴掘ってね、そこへワラをいれて、

そこへ馬とか牛を入れたんよう。それで、えさ食べるやんかよう。えさは一カ所と違ってね、四カ所に置いたんよう。何でかって言ったらね、一カ所に置いたらね、ご飯食べながらフンするんやからね、一カ所にフンがかたまっとうやん。だから、四カ所に置いたんよう。四カ所に置いたら、かたまれへんしワラとまざりやすくなんのよう。そして、ワラとまざった肥料を厩肥といいます。だから、いい肥料ができて収穫が増えたと思います。

- C 6 私は違うことで、金肥(きんぴ)もあったと思うんよう。金肥に二種類あったやんかあ。干鰯(ほしか)と菜種油のかすがあったやんかあで、干鰯って鰯とか干してそれをすりつぶして粉にしたやつやんかあ。で鰯とかは人間も食べてよ、けっこう栄養あるやん。だから、人間にも食べたら栄養があるから、稲にも栄養になると思うんよう。で、菜種油のかすとかもそういうふうに分にして田んぼにまいたりしたんよう。で、私ら調べに言った高橋さんも、まだその金肥を使ってたんやん。だから、江戸時代に使われてた金肥と違って、だいぶ、いいと思うんよ。だから、今まで使われているから、すごいいい肥料なんだなと私は思いました。
- T 2 干鰯って、知ってるかあ。これはこの前、高橋さんが学校にもってきてくれたんやで。(「匂い、どんなや。臭いんかあ。」子どもの中を回って、干鰯を見せていく。)
「食べれんの。何かいい匂いする。金魚のエサの匂いする。そうそう。何かふりかけみたい。」こういうのを今でも使っているという訳です。(次へ行こうと片付けると)
- C 油かすは?(というので、油かすも見せることにする。)油かす、見た!
- T 3 油かすって、知ってるんと違うん。ナタネって知ってるやろ。(「知らん。’)アブラナやで。(子どもたちに見せる。)
- C ねえ、他にないん?(「もうないなあ。’)人糞って、あったやん。(大笑い)先生の人糞。
- T 4 そうしたら、他にどうですか。
- C 7 僕も古川さん言ったようにね、金肥の中の干鰯ってあるやんかあ。それって鰯の干したやつやろ。だから、栄養あるやろ。そしてその干鰯って高かったんよ。だから、米の収穫いっぱい取れた人しか買えやんかったんよう。それに、だから、米の収穫いっぱい取れた人は、さらに干鰯を買って、さらに米の収穫が取れたと思います。
- C 8 私は肥料のことじゃないんだけど、踏み車のことなんやけどね、踏み車って田んぼに水を入れるための道具やろ。けど、それって特別な時に使うやんかあ。例えばねえ、水路の水が少なくてせき止めても水が入れない時とか、あとは高い所に田んぼを作った時とか、水入れれやんやんかあ。だからね、その時使ったりするんやんかあ。その時にね、2組の隆紀君のおじいさんの勲さんに聞いたんやけどね、踏み車って歩くだけで水入るやんかあ。あのね、踏むのって難しいって言ってたんやんかあ。でもね、慣れたら楽やんかあ。慣れたら歩いているだけで、田んぼに水入れられるやんかあ。だからね、踏むのは難しいけど、慣れたら後になったら楽やし、多くの水を入れられるから、そこが踏み車のいいところやと思います。
- C 9 大浦さんと違って、水かき桶のことなんやけどね、水かけ桶の前ってね、桶の水をひしゃくでね(「ひしゃくって、何’)何か棒の先にまあるい…。(「ああん。お寺とかへ行ったら。ああん。’)そう。それで、水やるんやったんよう。そのね、ひしゃくで汲むやつやったら何回も行ったり来たりして水入れに来やなあかんけど、水かき桶やった

- ら、棒に二つ吊るして、こうやって肩にかけて持ってたやんかよう。だから、二ついっぺんに持てるしね、それに水かき桶って底に穴あいてんのよう。穴開いてるところから袋吊るしてるんよう。そして、水入れたときは、ふた締めれるようになってんのよう。ほんで、あけた時に、その水がね、その袋をつたって落ちていくんよう。だから、ひしゃくでやった時はパツてまくやんかよう。だから、土に穴開いたり、はねたりするやんかよう。そやけど、袋ついてるからつたって落ちてるから、穴あいたり、はじいたりせえへんやんかよう。それで、その水かき桶を使って、時間もあんまり使わんでいいようになったやんかよう、行ったり来たりせんでいいから。だから、その分、他の仕事もできるから、収穫が増えて、余裕ができてきたと思います。
- C10 違うことなんやけど、唐箕のことなんやけどね、唐箕ってね、手で回して風起こして粉殻とお米を分けるやつやったやんかよう。そしてね、唐箕の前ってえ箕やったやんかよう。
- T5 箕って、これやで（と言って、実物を見せる）。これ、誰くれたん（「健一さん。」）。これ、今でも使ってるんやろ。（「うん。」「新しい。」「何かねえ、ゴミ、掃除するときの、あれあるやん。何て言うんかなあ。」「ちりとり。」「そうそう。あれみたいな感じの。」）これが、ちりとりです。（と言って、箕を上げる。子どもたち、笑う。「先生！先生！それ、穴もないのに、どうやってやったん。」「それフルイ」）これ、フルイと違うで。おうい、忘れてるで（と言って、発表の途中の西上さんの方をむかせる）。はい、どうぞ。箕が唐箕になったんやね。
- C10 つづきほんでね、唐箕やったら、手で回してやったらええだけやんかよう。でも、箕やったらね、持って風おこしてやらなあかんやんかよう。だからね、それでね、唐箕になって楽になったと思う。
- T6 楽になったと思う。（「うん。」「ううん。」「回すから、しんどいと思う。」）回すから、しんどいと思う。（子どもたち、いろいろに言う。）箕って、どんなにするか知ってる。（子どもたち、箕を使うまねをする。）はい、そしたらやって。本物はないけど、あるつもりな。（「拍手」と翔吾君）拍手やっちゃう。（みんなで、拍手。）ここにあるんやで。粉殻と（「米。」）米と違うやろ。玄米。ここで、風がピューっつと吹いてきて。（浩誠君、箕を持ってまねをする。「フライパンみたい。」とか、いろいろ見ながら言う。）はい、やめ。やったことある人、ある。（「ない。」）ちゃう、お前らに聞いてない。後ろの人。（子どもたちと、参観者笑う。）ない。ああ、いてた。範子先生やってくれる。（子どもたち、大笑い。「拍手っ！」大拍手と笑い。）前へ出てきて。（「教室の掃除した時に、ほら、外の掃除した時に、土と葉っぱを分ける時にするやん、ちり取りで。その感覚かなと、思うのよ。」と範子先生。「拍手。」）下手でも、拍手。（「こうじゃなくて、まるくまるくするのよ。」と言ってやって見せてくれる。「ううん。」と子どもたちが言って、拍手がわき起こる。「先生、楽しんでる。」）はあい、拍手。今、範子先生やってくれたみたいに、浩誠君がやったみたいにな、箕というのが唐箕という道具にかわったり、他にもいろいろあるなあ。前の道具が、全部あったんやなあ。それが、江戸時代のころに、新しい道具にかわった。それ、いいわなあ。（「うん。」）そういうことから、こんなになったんちゃうかって、君らは言っているわけや。（と言って、『豊かに』とか『時間が短く』とか書いた板書を指さす。）さあ、ここでや。ちょっと、待ってや。（唐箕を出す準備をする。

「何笑ってんの。」「何か、あんのや。」おもしろいことあるんや。(「人糞や。」)人糞ら、さげてくるかあ。(子どもたち大笑い)これじゃ。(「うおおお!」「唐箕や!」「先生、やってみたい。」「先生それ誰にもらったん。」とか、子どもたち、いろいろなことを言う。)はい、聞いて。これは、クラブをやってくれている敏和さんがくれたんやで。くれたんやで。(「えええっ!」「先生、それ今で何円ぐらいすんの。」)それじゃ、君らが考えてみたいに、ほんまにスゴイんかどうか、君らが言うてることが、ほんまかどうか。

(箕を手を持って、箕を使うまねをしながら)これしが、すごかったら、今日はもう話にならんなあ。そしたら、ここにあんのやな。(と言いながら、糶と糶殻の入った袋を出す。「うおおお!」と言って、拍手する。「やりたい。やりたい。」と騒ぐ。)さあ、そうしたら、泰弘君言ってたみたいここに回すんやで。さあ、そうしたら、「はあい。はあい。」と騒ぐ。由梨絵さん、雄大君、洋平君を当てる。実際に3人の子が、やってみる。)はい、そうしたら、入れていってみい。

(「わああ。」「すごい。」「欲しい、これ。)」はい、もう一回やるぞ。(「やりたい。」有里さん、浩基君、博彦君を当てる。)これで終わりやで。(「えええ。)」また、今度やりや。(「また、今度やんの。やっていいん。ヤツタ。」「もっと、きつく。ハイ・パワーで回さな。」「ハイ・パワー。」博彦君、回し始める。「濱、思いっきり回せよ。」「濱、ハイ・パワー。」「濱、もっともっともっと。」「速く、速く、速く。」「もっと、もっと、もっと。)」今度は、糶殻もさっきよりもっとたくさん飛ぶ。「うおおお!」唐箕を片付ける。)

T7 ハイ、こっち見る。さあ、そしたらや。今やって分かったみたい、ここにある(『豊かに』とか、『時間が短く』とか書いた板書を四角に囲いながら)こんなになってきたんと、違うかって言うんやね。今日は一個しか、試してないけど、この前、千歯抜きもここでやって見せたんやね。このように、やっぱり、江戸時代になって新しい農具ができて、ここの黄色で書いちゃあるみたいになったで、ええと思う。(「うん。)」それでや、こういうのね、こういうことをグラフにしたんよ。左の方は、米の取れ高の変化を表しているグラフ。右は。(「田畑の面積。)」そう、田畑の面積やね。(それぞれのグラフを見ると、米の取れ高が増え、田畑の面積も増えていることを説明をする。)

T8 見て、分かる。(「うん。分かる。)」さあ、そういう風に、江戸時代になって新しい農具や、それから、肥料とかそんなものが作られて、みんなが考えているみたい、少しは楽になったん違うかとか、時間が短くてできるようになったんと違うかとか、そんなことによって余裕ができたんちゃうかって、まあ、そんなに考えてるわけやな。こんなになった、ここでちょっと考えてほしいんやけど、農民たちはな、こんなになってきた農民たちは、こんなになってきて、何してたと思う。(「ううん。」「どういこと。」「もう一回、言って。)」何をやったと思う。カラオケへ行ったと思う。(「そんなことない。」少しの笑い。「ああ、分かった。)」

C11 僕はね、その唐箕とか備中鍬とか書いてるとこあるやんかよう。あのね、もっと米を増やそうとしてね、もっと改良を重ねたと思います。

C12 唐箕とかできて、そういう増えたんやんかよう。ほんじゃあ、農民って、増えたからって言って遊んでるわけじゃないやん、ずっと。じゃあ、遊んでたらよう、次お米作るときとか同じやつやったら、同じだけしか取れやんやんかよう。もっといっぱい収穫できるように他の道具とか、改良したと思います。

- C13 僕は、厩肥とかあるやんかよう。寺尾君、さっき言ったけど、唐箕とかもっといい道具にするって言ったやんかよう。僕、それと一緒に、肥料とかも改良したと思います。
- C14 僕はちょっと違うことで、二つもあるんだけど、祭りとかもやっていたと思います。
- C15 祭りやってたんやろ。ほんならよ。こんども、さらにお米が取れるように願って、祭りをしてたと思います。
- C16 僕も洋平君の聞いて分かったんだけどね、鎌倉時代になってまあ、祭りとかやりだしたやろ。でもよう、今も祭りやってるやんかよう。でもこの時代に祭りとかやってなかったら、途中で祭り終わってて、今もうやってないかも知れやんやんかあよう。だから、この時代も祭りをやっていたと思います。
- T9 祭りらってやったら、何がええんや。
- C17 気分がかわったりね、米作りって疲れるやんかあ。そやからね、その息抜きみたいにね、さらにはね、米作りのこと忘れたいからね、息抜き。
- C18 息抜きもあるけどね、祭りってみんなで協力して作業するやんかよう。だから、村の人とか、今で言ったら町の人みんなでね、協力する時間ってのが、大事やと思う。
- C19 この前にも誰か、けんか祭りって言ってたやんかよう。ああいうのみたいに、ストレス解消に。(みんな笑う。)
- C20 僕も雄基君のとだいたい同じことなんやけどね、田植えとかやったら疲れてくるやんかよう。じゃあ、そのままやったら、何かイヤになってきて、やめたくなったりすることあるやんかよう。そんな時、祭りとかやったら、楽しい気分とかになって、また続けようって気持ちでてくるやんかよう。だから、やったと思います。
- C21 僕は泰弘君の聞いて分かったんだけど、田んぼ仕事とかやったら、何か疲れてくるやん。それでね、やめたなってくるやん、しんどいからよだからね、祭りとかしたらね、祭りってたのしいやんかよう。田んぼで疲れたことよ、祭りとかやったら忘れるやん、楽しんでよ。また、田んぼ仕事やろかなって、気持ちでてくるやん。だから、したと思います。
- C22 僕らも毎日学校に来てたら、疲れるやんかよう。暑いし、くたびれるしよ。田んぼ仕事もそうやん。学校やったらよう、日曜日とか休みやんかあ。そやからね、田んぼ仕事にも休みって言うかね、祭りやったら休みみたいなもんやんかよう。だからね、そういう休みみたいな、休日みたいなもんやと思う。
- T10 休日みたいなあ、大事やなあ、そういうことって。今日は、勉強したのは、江戸時代になって、農業はどういう風になったかってことについて、勉強しました。(「人糞、出てけえへんかったなあ。」) 人糞、言いたかったら言わしたるで。こういうふうな新しい農具とか出てきて、少しは、黄色で書きちゃうような部分(『余裕』等々)が出てきたのだろう。そうして、農民たちは、こういうこと(『祭り』等々)をし出したんちゃうかって、いうわけです。このことは全部、賛成できる。(「うん。」)
では、終わります。

V. 子どもの学びの姿の検討

- 1) C5, C6, C8, C9などのように、子どもたちたちの発言が、体験に基づいていて、

具体的でわかりやすかった点について

ほとんどの子たちの発言がこれに当てはまると思えるが、たとえばC5の子の発言が、それである。

「(前半省略) 牛とか馬とかご飯食べながらフンするやん。そんでね、牛とか馬とか飼っている人はね、自分の小屋に1メートルぐらい穴掘ってね、そこへワラをいれて、そこへ馬とか牛を入れたんよう。それで、えさ食べるやんかよう。えさは一カ所と違ってね、四カ所に置いたんよう。何でかって言ったらね、一カ所に置いたらね、ご飯食べながらフンするんやからね、一カ所にフンがかたまってしまうやん。だから、四カ所に置いたんよう。四カ所に置いたら、かたまれへんしワラとまざりやすくなんのよう。そして、ワラとまざった肥料を厩肥といいます。だから、いい肥料ができて収穫が増えたと思います。」などは、本当によく分かる発言である。

このような発言ができたのは、次のようないろいろな理由が考えられる。

- ・ アイガモを使って、有機農法で米づくりをしたこと。
- ・ 具体的に農具のことを調べ、さらにそのことを地域にでかけ、事前をお願いしていた人たちに聞き取りをし、確かめたこと。そしてまた、そのことを一人ひとりが画用紙にまとめたこと。
- ・ 調べた農具について、できるだけ実際に使って、そのよさについて経験したこと。
- ・ 授業のたびに感想文を書き、それをもとに授業をすすめていったこと。
(感想文には、次の3つを書くように指導、授業に生かしてきた)
 - ・ 今日の授業や調査・見学でわかったこと。(事実)
 - ・ 分かったことから、自分が思ったこと感じたこと。(感想)
 - ・ まだ分からないことや、もっと調べてみたいこと。(発展)

これらのことにより、子どもたちはより興味を持ち、調べること・学ぶことへの動機付けや強い学習意欲につながったと考えられる。特徴的なのは、社会科の学習が総合的な学習と関連することによって、より深まった学習となっていることである。

2) 問題解決の筋道に体験学習を位置付け課題解決を図ったこと(地域の人への聞き取りや、お礼の手紙を書くことによって体験を通して自らの学習を振りかえったこと)

角田健一さんは、紀伊風土記の丘まででかけていき、唐箕や水車などの資料をコピーして集め、子どもたちにあげてくれていた。高橋茂さんは、子どもたちが聞き取りにくる前に、近所をまわり古い農具が残っている家を見つけて、子どもたちをそこまで連れていき、見せてくれていた。

このように、それぞれの人(地域の人)が、子どもたちが少しでも分かるようにと、事前に調べてくれていたり、実物を見せてくれていたりした。そして、それにこたえるように子どもたちがお礼の手紙のなかで目にしたことや出会った事実の「意味」を問い直すことが学習活動として展開できた。このことが、さらにそれぞれの人からの返事の手紙となって、交流が深まるという結果をもたらした。

これは、地域の教育力をひきだした学習展開となっている。

VI, 小 括

教科内容としての江戸時代の農業生産の方法を自分の住んでいる和佐地域の生活の中に求め、地域の人々とともに、リアルで総合的な認識形成をしていく一端が、授業の実際の記録の中の発言に現れている。借り物でない生活実感をくぐり抜けた発言として、教室の仲間とともに話し合われ、共感を持って子どものものとなり、子どもたちに共有される展開である。

このような、展開や授業での発言を可能にしているのは、アイガモを使って有機農法で米づくりを体験することや、農具を調べ地域の人への聞き取りを丁寧に行いまとめることや、農具を実際に使って体験を通してわかるなど、子どもたちの興味・関心を高めつつ、展開されている総合的な学習との関連をあげることができる。

特に、地域の人々との交流による学習の深化が手紙などの交換によって図られ、子どもだけでなく、地域の人もみずから学習している姿に触れることができるのは、この実践の特徴でもある。

こうした実践をとおして、総合的な学習は教科と関連づけられながら、地域や私たちの現実的な諸課題について共同で学習し、主権者としての自覚を深める方向で、カリキュラム上に位置付けられたときに子どもにとっての「学び」が成立することになる。

注 記

注1 佐々木勝男『「学び」の共同をつくる社会科の授業』あゆみ出版

1998年 p. 13

注2 前掲書 p. 17～18

注3 「教育課程改革試案」(中央教育課程検討委員会報告)『教育評論』

日本教職員組合発行 1976年 5. 6月号 p. 161～162

注4 前掲書 p. 162

注5 前掲書 p. 167

注6 稲垣忠彦『総合学習を創る』岩波書店 2000年 p. 187

参考文献

「第15期中央教育審議会第1次答申」 平成8年7月

「教育課程審議会答申」 平成10年7月