

「教育臨床総合研究紀要1 2001研究」

「総合的な学習の時間」における地域資源の発掘と活用

松江市におけるマップづくりを通して

An Excavation and its Use of Regional Resources in General Study

- In case of Production of Matsue Hyper Map -

作野 広和* 竹崎 葉子**

Hirokazu SAKUNO Youko TAKEZAKI

飯塚 積*** 金本 俊輔****

Tsumoru IITSUKA Shunsuke KANEMOTO

要 旨

本研究では「総合的な学習の時間」における身近な地域の取り扱い方について、従来の地域概念と対比させながら検討を行った。その際、地域的な事物や事象を新たな価値観で評価した地域資源の概念を用いた。そして、松江市内の地域資源を学習材としたマップづくりについて、小・中・高等学校における具体的な実践計画を提示した。

本研究により学校教育において、地域資源を学習材として扱うことへの意義を示すことができた。また、これまでの地域を相対的に評価するのではなく、絶対的に見いだすことこそが、「総合的な学習の時間」における身近な地域の適切にとらえ方であることを指摘した。

[キーワード] 「総合的な学習の時間」、社会科、地域資源、マップづくり、松江市

I . はしがき

2002(平成14)年度から小・中学校において完全実施される「総合的な学習の時間」では地域の特色に応じた課題も対象となることが明示されている¹⁾。この場合の地域とは空間を単純に分割した無機的な地域を指すのではなく、暗に学校周辺や学校が所在する市町村などを指した「身近な地域」に他ならない。しかし、「身近な地域」であるならば、小学校社会科の各学年において、また中学校社会科では地理的分野において、主要な学習対象となっている²⁾。こ

* 島根大学教育学部社会科教育研究室

** 島根大学大学院教育学研究科、松江市立第一中学校

*** 島根大学大学院教育学研究科、仁多町立布勢小学校

**** 島根大学大学院教育学研究科

のように地域を学習対象とすることについては、「総合的な学習の時間」と社会科の双方で取り扱うことが可能であり、学校現場に混乱をもたらしかねない状況にある³⁾。

しかし、「身近な地域」という共通の学習対象であっても、教科が担う役割と「総合的な学習の時間」が担う役割は異なっている。第16・17次中央教育審議会や教育課程審議会の答申にはじまり、1998・1999(平成10・11)年度の学習指導要領の告示以来、「総合的な学習の時間」がいかなるものであり、どのように取り組むべきかといった議論はかなり活発に行われてきた。だが、これまで紹介された事例は「総合的な学習の時間」として新たな学習活動の展開を示すことに力が注がれてきた。すなわち、国際理解、情報、環境、福祉・健康などのキーワードに代表される横断的・総合的な内容へのアプローチや、地域や学校といった身のまわりでおきる事象を理解しようとするアプローチなどについての検討が行われた。しかし、既存の教科でも扱っていた内容との関係や整合性、あるいは教科と「総合的な学習の時間」との役割分担といった内容についてはほとんど言及がなされてきていないのが実情である⁴⁾。

そこで、本研究では「総合的な学習の時間」における地域を用いた学習材の取り扱い方について、従来の地域概念と対比させることにより検討することを目的とする。その際、地域的な事象や事象を新たな価値観で評価した対象としての地域資源の概念を用い検討する。また、具体的な事例として松江市内の地域資源を学習材として取り扱ったマップづくりを通して、「総合的な学習の時間」における地域のとらえ方について検討を行う。

本研究では、地域資源の意義や学習材⁵⁾としての地域資源の位置づけを行った後、地域資源を用いた学習材化のプロセスを具体的に提示していく。その際、事例として小学校、中学校、高等学校での実施を念頭に置いて構成した。こうした異なった学校種による事例を提示することにより、発達段階に応じた地域の取り扱い方の差異についても一定の見解を示すことを意図しているからである。

Ⅱ．地域資源の意義と学習材としての地域資源

1．地域資源の意義

本来、地域とは空間の一定領域を示す用語であり、地域は無数に存在しているといつてよい。しかし、近年は主体者にとっての身近な空間領域を指す意味で地域と称する場合が多く、主体者との関わりを含めた有機的な空間を意図している。

ところで、各地域においては様々な資源が存在している。一般的には水や森林など自然に得られる資源、鉱工業生産物や農業生産物といった産業によって得られる資源、あるいは他地域の人々とも共有することにより価値観が見いだされる観光資源などがその代表であろう。こうした地域資源は産業化されて製品として他地域に移出されたり、テレビや雑誌といったメディアを通して他地域に紹介されていった。このようなプロセスは地域という一定範囲の閉ざされた空間に存在する資源を、他地域住民にも受け入れられるようトランスレーションされた上で他地域に公開されたといえる。逆の見方をすれば、他地域で受け入れられるようにトランスレーションされたものでなければ、地域資源として認められなかった側面がある。こうしたトランスレーションを各地域が行えば、最終的にどの地域も同じ価値観を共有することになる。この

ため、1960年代から近年までの数十年間は全国画一の価値観が浸透していった期間とみてよいだろう。

しかし、近年、こうした画一的な価値観に否定的な動きが広まっている。受け止める存在である社会の構成員が個性化していった結果、従来型の地域資源は「金太郎アメ」に揶揄されるように、全国どこでも存在するものとして扱われ、地域資源は陳腐化していった。1990年代からはこうした動きに対応して、地域資源の個性化・差別化をはかり、他地域には存在しないオリジナルな産物の生産が競われるようになった。ただ、こうした動きは他地域住民に受け入れてもらうための戦略であり、当該地域から他地域へと情報を発信するためのトランスレーション作業を行っていることに変わりはない。

ここで取り扱う地域資源とはこうしたトランスレーションを必要としない、いわば当該地域内部で完結する存在としての資源である。主体者の身近で発生している何気ない現象、古老からの言い伝え、ごくあたりまえの感覚であっても、当該の地域住民にとっては意味あるものや価値あるものであることが多い。例えば、ある農家に隣接して広がる水田では「東の空に雲が出たら明日は雨になる」という言い伝えがあるとす。この言い伝えは水田所有者の家族のみしか知り得ない情報であると同時に、他人にとっては無益な情報である。さらに、科学的根拠にも乏しく、その妥当性を検証することすら困難な事象である。しかし、こうした伝承はその地域で永年にわたって培われた経験から生み出された生活の知恵であり、代々伝承されてきたことである。仮にその真偽は定かでないとしても、一朝一夕には生み出すことのできない伝承であり、長い歴史を感じさせる価値ある存在としてとらえることが可能である。

今日、このような地域資源は確実に失われようとしている。特に、中山間地域や離島地域においては60代、70代の年齢階層人口が多く、いわば団塊の世代を形成している。このような世代は時間の経過とともに確実に自然減少していき、それとともにこうした世代が保持する、地域資源も同時に消滅していく可能性が高い。このような地域の過疎化、高齢化は既に社会的な問題となっているところであるが、問題は単なる人口減少にとどまらず、地域が有する貴重な地域資源をも失われようとしている。

そこで、こうした地域資源が消滅する前に、少なくとも記録にとどめておくのが我々の責務であるとする。そのためには単に地域資源を個別の事象としてとらえるのではなく、地域共有の財産として認識する必要があると思われる。そしてどのような資源が存在しているかを発見し、整理していく必要がある。

2. 学習対象としての地域資源

このような地域資源の掘り起こしは地域内における絶対的価値を認識する意味を有している。従来は地域内の地域資源を他地域でも共有されるためにトランスレーションを行うことにより、相対的価値を生み出していた。しかし、これからの時代はこうしたトランスレーションを必要とすることなく、地域内で完結する価値を純粹に見いだすことが望まれる。このような動きは学校教育の現場においても適用されうる。すなわち、教科的学習が全国一律の指導要領に基づいて行われる、いわゆる相対的価値を学習する領域であると考えられるならば、「総合的な学習の時間」は絶対的価値を見いだす領域であると考えられる。

この関係は地域学習を対象とした場合、より明確である。従来の地域学習は地域内でみられ

る地域資源をトランスレーションすることにより、全国的な地域課題と対比させることがはじめて実現した。あるいは逆に全国的な学習課題を地域と対比させるためにトランスレーションすることが必要であった。こうした作業は、小学校や中学校の社会科という教科の枠組み内において実行されてきたといえる。

これに対して、「総合的な学習の時間」では、全国的な動向を地域へ対比させる義務はなく、反対に地域内のあらゆる事象を絶対的価値として認識することが許されている。学習指導要領において「地域や学校の実態に応じて」とはこうした地域的絶対的価値の把握を示していると考えられる。

Ⅲ．地域資源を対象とした学習材づくり

本研究では「総合的な学習の時間」において地域資源を活用して学習材をつくるプロセスを提示するとともに、それらの作業を通して地域資源の価値を再発見することを目的としている。

地域資源を学習材とする場合には様々な手法が考えられよう。本研究においては身近な地域に存在している様々な事象を対象として、それらの分布を示すマップづくりを手法として用いることとした。その際、対象となる事象に制限はなく、地表に存在するものであれば何であってもよい。一般的には自然的事象や社会的事象などのうち、可視的な事物が考えられる。しかし、実際には事物や現象以外が対象であってもよい。例えば、「こわい場所」「いいにおいがする場所」など主体者の感覚によるものや、祭りなどの行事であってもよい。

以下、これらの学習材づくりのプロセスを示す。

(1) 導入期：マップづくりの意義と基本スキル

導入期においては①地図化が可能な事象は何でも対象となること、②マップづくりを行うこと自体が学習であること、③マップづくりの基本スキル、の3点を児童・生徒に伝える必要がある。特に重要なのは①である。児童・生徒にとって、学校で扱う事象は教科的要素が中心であるといった先入観を取り除くことが必要である。当然のことながら児童・生徒を導く教師の考えも柔軟になる必要がある。「はよい。はだめ。」といったように課題を選定することを教師は行わないことが肝要である。教師は学習時間、学習範囲、学習手段の可能性など、「総合的な学習の時間」全体の展望を示すことにより、児童・生徒に具体的なイメージを形成させることに努める。

また、③の試作的マップづくりは、発展期における地図化の基本スキルの共有を目的としている。社会科等において地図づくりを学習した場合においても、再度地図化のスキルを確認し、基本的なテクニックを児童・生徒全員が認識しておく必要がある。ただし、後述するように地図化においても基本ルールを守る必要はなく、自由に地図化されることが期待される。

なお、この段階において児童・生徒が行う作業などの諸課題は教師が提示してもよい。「総合的な学習の時間」においては児童・生徒自らが課題を選定することが望まれるが、段階によっては教師が必要な課題を示すこともあってよい。

(2) 離陸期：対象となる事象と地域の選定

対象事象を選定する場合、きっかけもなく児童・生徒に選定させることは困難である。その

場合、おそらく既存知の範囲内で対象を選択することが予想される。そうした対象事象である場合、フィールドワークや地図化を行ったとしても既存の知識を再確認するに過ぎず、新たな発見は乏しいと思われる。児童・生徒に対してはできるだけ未知の事象を対象とすることが望まれるが、そのためにはきっかけづくりが重要となる。例えば、たんけん活動、自由散策、オリエンテーリングなど校外での活動が必要となろう。こうした自由な行動から改めて地域を見直すことをきっかけとして、マップづくりのイメージを少しずつ形作っていく必要がある。

ところで、対象となる事象はできるだけバラエティに富む方が好ましい。建築物や構造物は目につきやすいためフィールドワークのイメージも容易に浮かび、地図化も行いやすいが、可視的事象とともに不可視的事象もマップ化できることを教師が示唆することが重要である。また、児童・生徒が熱中している趣味に関連した事象を選択する可能性が高い。その場合、個々の趣味を尊重しつつも、学習のねらいにかなう対象を見つけだすよう導く必要がある。

いずれにしても、対象となる事象の選定は重要なポイントであり、そのプロセスにおいて児童・生徒が自己を見つめ直し、新たな地域的思考が芽生えることが期待される。

（３）展開期：フィールドワークによる対象となる事象の収集

以上のようなプロセスを経て、いよいよ本格的な地域資源の収集活動に至る。地域資源の収集は図書館などにおける資料収集を通して不可能ではないが、オリジナルな事象をマップ化することに意義がある。本活動では原則としてフィールドワークによる収集を前提として考えたい。フィールドワークの時間は一斉活動や個別活動、行動単位は個人やグループなど様々な例が想定される。当然のことながら発達段階の違いによってもその形態は異なると思われる。そうした問題の具体例は次章以降に示すが、フィールドワークの際には事前の計画立案段階において入念な計画づくりが必要となろう。

フィールドワークの現場においては、原則として教師が直接指示を行うべきではない。児童・生徒一人ひとりの手で対象となる事象を発見し記録していく必要がある。そのテンポには当然のことながら個人差が生じようが、そうしたテンポの差も大切にしたい。教科学習においては到達目標が設定されており、その到達度に応じて評価もなされるが、総合的な学習の時間においてはそうした尺度での評価はなされない。むしろ、そうした個人差こそが個性の表れであり、フィールドワークの精度の差異でもって評価を行ってはならない。

フィールドワークでは単純作業が繰り返されるが、ポイントからポイントへの移動において地域の様々な事象を肌で触れ合うことが可能であるし、地域の人々への聞き取りを通して人々とも親しくなれる。総合的な学習の時間においてはこうした学習対象そのものに新たな価値を見いだすとともに、その価値を見いだすプロセスを通して教科では学び得ない様々な点を学習することに最大の意義があるといつてよい。

（４）発展期：データベースづくりとマップづくり

収集した対象事象は児童・生徒らの手によって整理され、データベース化される。対象単位に位置、色、形といった対象物の基本属性の他に、児童・生徒らの印象や対象範囲の周辺に関する空間的情報も盛り込むことも可能であろう。あるいは、現場の写真や音など文字以外の情報も含まれる。近年では小学生からパソコンを活用した教育がなされるようになっており、こうした属性をワープロ、表計算ソフト、データベースソフト等を活用してデジタルのデータベー

スを作成することも可能となる。当然のことながら従来型の紙媒体を利用したデータベースも何ら否定されるものではない。

このようにして対象事象のデータベース化がなされた段階で地図化を行うことが可能となる。地図化のプロセスは2段階あり、第1段階では情報を盛り込むための下図となる地図づくり、あるいは地図収集であり、第2段階として下図となった地図に収集した情報を記載していくこととなる。第1段階では児童・生徒の発達段階に応じて適切な地図を作製することが期待される。また、ここで用いる下図は必ずしも一般図に限定する必要はない。必要に応じて児童・生徒が任意の白地図を作成することも認めてよい。一方、地図表現の目的によっては公的機関が発行する一般図を用いてもよい。国土地理院発行の25,000分の1地形図は紙地図と地図画像の双方で入手することが可能であるし、市町村役場では5,000分の1ないしは2,500分の1国土基本図を所有しているのでその活用が期待される。

こうして準備した白地図の上に児童・生徒が番号や記号、絵などを用いて位置を記していく。マップ上の番号はデータベースの番号と合致していることが前提であり、完成したマップによって対象事象の分布が、データベースによってその属性を知ることができる。これら一連の作業を通して、地域資源に関する情報整理のプロセスを収得できる。また、マップによる表現を工夫することにより、表現能力が高まることが期待できる。

(5) 整理期：学習成果の発信と確認

最終段階として、これらのマップを他者へ向けて情報発信することが想定される。これは一連の学習の成果を公表するという意味の他に、完成された地図が有する社会的意義を他者と共有するという重要な意味が含まれている。すなわち、地域資源を社会に向けて公表することにより、地域資源の分布や存在意義を広く市民に知らしめることとなり、それまでその存在すら知られていなかった地域資源を地域共有の財産として認識することが可能となる。また、こうした地域資源に関する情報を学校が発信することにより、地域社会から従来とは異なった形で学校が認識される可能性もある。いずれにしても、こうしたマップづくりにより、学校と地域社会の新たな接点を得られることになる。

マップを公表するためにはいくつかの手段が考えられる。従来からの紙地図を利用して地図帳を作成したり、児童・生徒が扱った全ての事象を1枚の紙地図に掲載することもできよう。しかし、ここではパソコンのプレゼンテーションソフトを利用して、パソコンの画面からデータの検索ができるようにした事例を記す。

筆者らは次章以下で示す松江市の諸事象について、プレゼンテーションソフトであるPower Pointを利用してデータベース化ならびに地図化を行った。はじめにPower Point上に国土地理院が発行した25,000分の1地図画像を貼り付け、地図画像上に各事象のポイントを落としてマップを作成した。次に、Power Pointのスライド1枚に1事象の属性を記し、必ず写真を配した。各スライドとマップとはハイパーリンク機能を活用してリンクさせ、マップのポイントを押さえることにより、各スライドへ移動でき、各スライドでその属性情報が得られるようにした。

次章以下では3つの事例ごとに具体的な学習材づくりのプロセスや各学校種に応じたカリキュラム構成を示す。

Ⅳ．松江市のトイレマップづくり：小学校における学習材づくりの事例

1．「はてな？」からの出発

本章では、小学校5・6年生を対象とした学習材づくりについて述べていきたい。

1989（平成元）年度版の学習指導要領における教科学習では、児童の「について学習したい。」といった思いや願いと教材との間には距離があり、児童の思いや願いを満たしながら学習が行われていない。また、児童の思いや願いとかけ離れた教材では、問題を発見したり選択したりする能力を育てることは困難である。さらに、児童は教師からあらかじめ用意された教材を用いての一方通行的な学習形態に浸っているため、問題を発見したり選択したりする能力を育てることが一層難しくなっている。

それでは、[生きる力]にもつながる問題を発見する能力や選択する能力をはぐくむためには、どのような手立てを行う必要があるのだろうか。ここでは、「はてな？」が持てる学習材を用意する必要があると考えた。つまり、「はてな？」が持てる学習材とは、児童が当たり前と感じている日常的な事象を揺さぶり、「これは何のことだろう」「このことについて調べてみたいな」などといった思いや願いが生まれてくる学習材のことである。

そこで、児童にとって当たり前と感じている日常的な事象が散在する身近な地域資源を調べることを通して、児童が当たり前と感じている概念を揺さぶることはできないだろうかと考えた。そして、本章ではその一例としてトイレを取り上げた。

その理由としては、第1に児童が公園に遊びに行き必ず使う身近なもので興味・関心が持ちやすい。ただ、何気なく使っているものであり、学習活動を進めていく中で「はてな？」が生まれ問題を発見しやすいのではないかと考えたからである。第2には社会福祉教育へ広げやすい地域資源ではないかと考えたからである。

2．トイレマップづくりを通した学習活動の展開例

筆者らはこの学習材を通して問題解決能力の一つである問題を発見する能力・選択する能力をはぐくんでいきたいと考えている。そのためには、児童にとって身近で当たり前と感じている概念を揺さぶり、「はてな？」が生まれる学習材でなければならない。また、学習活動の出発段階において、児童の興味・関心があるものでなければ学習活動に対して問題を発見して解決しようとしていく強い意欲が生まれず、問題解決能力をはぐくむことが難しくなってくる。

そこで、トイレを取り上げる前に、児童に「帰宅したらどんなところで遊んでいるの？」「（遊んでいる場所が公園であれば）公園にはどんなトイレがあるの？」といった問いかけをして身近な場所にあるトイレに関心を持たせたい。なお、「買い物に行った時にどんなトイレがあるの？」といった買い物場所のトイレから進めていくことも考えられる。そして、対象地域のトイレマップづくりを行う。

トイレマップづくりの具体的な活動を以下に示す。

（1）調査項目を決める

全員の意見を吸い上げるために、KJ法を用いて、学級または学年で統一された調査項目を決定する。その結果、あらかじめ用意された調査項目で調査活動を行うことと比較すると、一層意欲的に活動が行えると考える。なお、調査活動に参加する一人として、また授業者として、

教師の方から調査項目を提示しても構わない。

(2) 調査担当地域を決める

校区内に限定して行う場合は、子どもたちが意欲的に調査活動が行えるように、自分たちが住んでいる地域や様々な面で身近だと感じている地域を担当させた方がよいと考える。調査担当地域の人数は、学級や学年の実態に合わせて、1名ずつでも複数名ずつでも構わないと考えるが、一人ひとりに調査の手法を身につけさせることを念頭に置いた場合、1名で行った方が望ましい。また、1名で行う場合、個々のトイレに対する愛着が生まれ、今後の活動に対して意欲になる可能性が高い。

(3) 調査を行う

調査を行う時間は、学級や学年の実態に合わせて行えばよいが、可能な範囲で授業時間に調査する時間を保障して行いたい。また、各施設には管理者が配置されている場合があるので、調査の目的を説明したり上手く聞き取りを行うためのマニュアルを用意したりして、事前に練習を行って調査活動に臨むべきであろう。

(4) 調査結果をまとめる

調査結果を表にまとめて発表考察を行う場合や調査対象地域を広げて追加調査を行う場合などに有効なため、パソコン上にまとめる。例えば、各学年の能力に応じて、パソコンを用いてスライド形式にまとめることが考えられる(図1)。

(5) 調査結果を追加する

調査地域を再調査したり項目を増やしたりしたい場合や調査地域を広げて調査を行いたい場合は、調査結果を書き加えていく。

トイレマップづくり後、最終的に気づいたことを発表し合うことで、「公園によって、なぜ身障者用のトイレがあるところとないところがあるんだろう?」他の(地域資源)はどうなっているだろう。」などといった「はてな?」や、「全ての公園に身障者用のトイレがあるといいな」私は、について調べたいな」などといった思いや願いが生まれてくると考える。なお、調査活動中にも、当然「はてな?」や思いや願いは、生まれてくると思われる。調査活動中や活動後に生まれた「はてな?」や思いや願いを大切に、次の活動へと生かしていきたい。

第2段階として、トイレマップづくりの活動を通して生まれた「はてな?」や思いや願いを取り上げ、新たな学習活動の課題を設定していくことができる。例えば、トイレの種類や手すりの有無、入り口の様子を取り上げ、「身障者の方やお年寄りの方には使いやすいだろうか?」といった問いかけをして社会福祉教育へと広げていきたい。その場合、「どんなトイレが使いやすいのか?」といった内容を身体障害者や高齢者にインタビューを行う。インタビューの結果から理想のトイレを発案し、市役所に手直しをしてもらうように働きかけたり、インターネットを使って情報発信したりする活動へとつながると考える。また、このような学習活動は小学

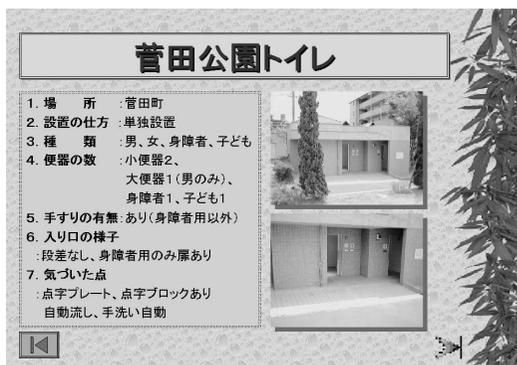


図1 マイクロソフト社のPower Pointにまとめたトイレマップの一例

校社会科学習指導要領第6学年2内容「(2) 国民生活には地方公共団体や国の政治の働きが反映していること。」にもつながるので、6年生で行う場合は社会科と関連して行うことも考えられる。

この他に、トイレマップづくり後の段階として考えられる活動は、トイレ以外の地域資源について調査を行う活動である。その際は一人ひとりに課題を選ばせて行いたい。その理由としては、第1にトイレマップづくりで調査の手法をある程度身につけているので、その身につけた手法を活用することによって、より一層手法の定着を図る場として位置づけたいからである。第2に自分の調査したいものを調査させることによって、活動に対する意欲が高まり問題解決能力はぐくまれやすくなると考えるからである。

なお、一人ひとりが異なった課題に取り組んで活動が行われた場合には、それぞれの活動の成果を共有できず学級(学年)として活動を行う意味が薄らいでいく。そのため、活動中に何度かそれぞれの活動の成果が共有できる時間を設けたり、活動の成果が一つにまとまるような流れを構想する必要がある(図2)。

3. トイレマップづくりの結果から見た松江市におけるトイレの実態

トイレ調査では、対象地域として松江市橋北地区を選定した。ただし、一部橋南地区のトイレも調査を行っている⁶⁾。また、調査対象トイレとしては、公園や駐車場、寺社の戸外にあるものに限定した。そして、以下の調査項目を設定して調査を行った。

名前	場所	設置の仕方	トイレの種類	便器の数
手すりの有無(身障者用以外)			入り口の様子(段差の有無、扉の有無)	
その他気づいた点				

調査結果をまとめると、以下の事項に整理される。

まず第1に、公園や駐車場などには、身障者用のトイレが設置してあるところが多かった。それらの中には、子ども(幼児)専用のトイレを設置してあるところもあった。また、身障者用のトイレが設置してあるところは、入り口に段差もなく身体障害者が使いやすいようになっていた。そして、身体障害者用トイレ以外にも手すりがついていて、高齢者や軽度の身体障害者にも使用しやすいようになっていた。さらに、微細な点にも注目した場合、様々な部分まで配慮した構造を有するトイレも存在していた。これらの公園や駐車場のトイレは松江市が管理しているものが大半であったが、身体障害者や高齢者が使用しやすいトイレを設置しようとする姿勢がうかがえる。

第2に、松江市が管理しているものでも、児童公園のトイレは、男女共同で大便器のみ一つあるものが大半である。その要因としては、需要頻度が低いことや、金銭的問題が考えられる。

第3に、寺や神社のトイレは、個人で所有していることもあり、大半が男女共同のトイレであり、身障者用のトイレが設置してあるところはなかった。しかし、高齢者に配慮して、手すりが設置してあるところもあった。ただし、全てのトイレが、入り口に段差があった。また、寺と神社を比較すると、全ての寺にはトイレがあったが、神社には1か所のみであった。

4. トイレマップづくりの成果と課題

児童に身近な地域資源の一つであるトイレの調査活動からは、「はてな?」や思いや願いが

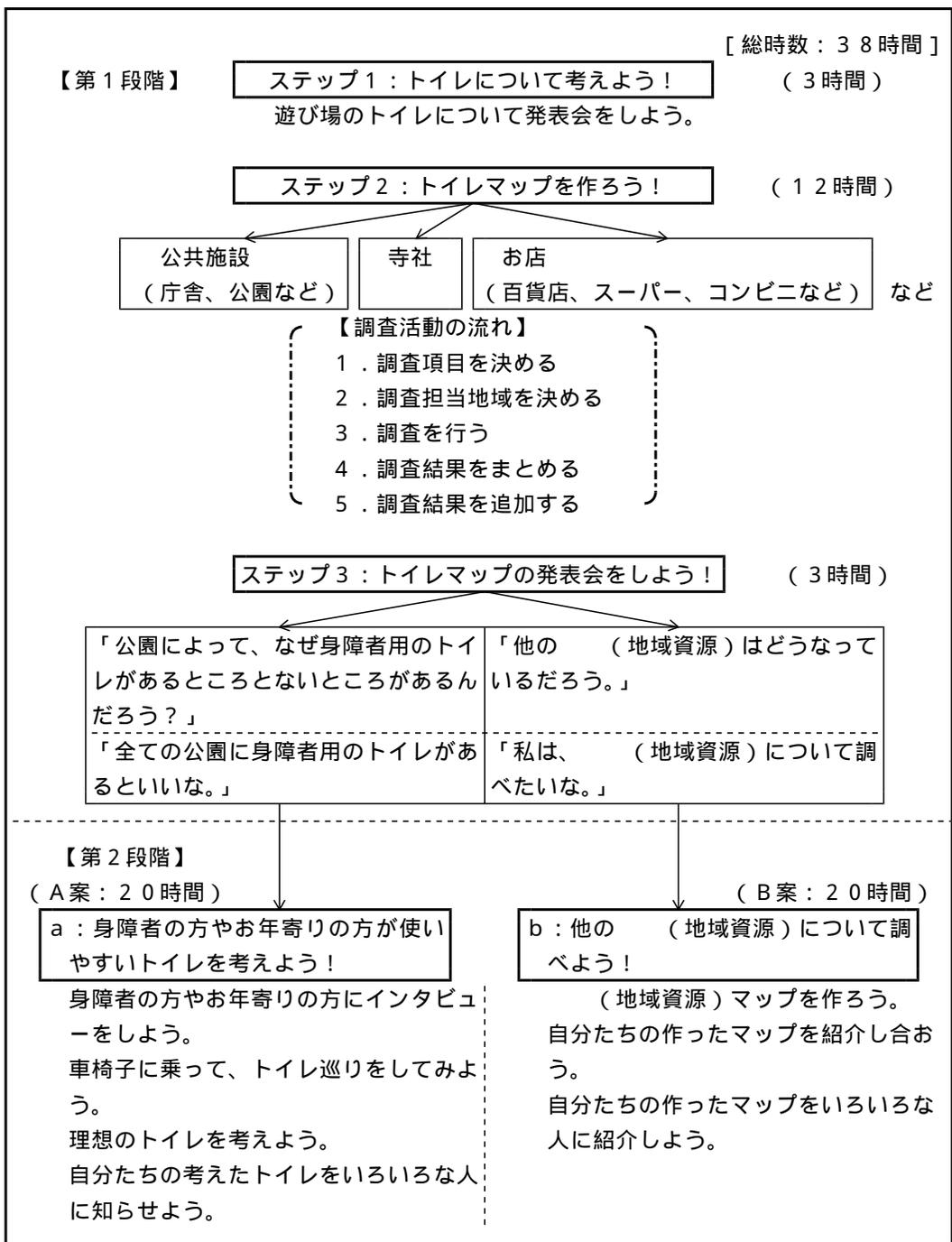


図2 トイレマップづくりの学習活動構想 (小学校5・6年生)

生まれやすい。その結果、「はてな？」を解消しようとしたり、思い・願いを実現しようとしたりする活動へとつながっていくことが容易になると考える。そこには、問題を発見する能力や選択する能力がはぐくまれていくと考える。そして、自分で発見し選択した問題であるからこそ、児童の「解決しよう」とする意欲は、より一層高まりを見せる。また、児童にとって解

決するための様々な力が身につくやすくなると思う。具体的には、この活動を通して調査の仕方、調査結果のまとめ方、調査結果をもとに第三者への訴え方などの方法が身についていくのである。つまり、問題解決能力がはぐくまれていくのである。

一方、調査を行う上での留意点や課題も存在している。

調査活動を授業時間に行う場合、児童の安全を確保するためにも複数の教員が必要となる。その場合、教員の数を確保するために、学校の行事などとの調整をしていかなければならない。ところが、教員一人ひとりが担任を持っていたり空き時間でなかったりするので調整することが難しい。そうであれば、課外活動として下校後に調査活動を行うことも考えられるが、特に、単元の導入段階の調査活動であればあるほど、調査を行う時間を設けて行った方がよい。それは、例えば友人の調査活動の様子を見ることによって、自分が持ち得ていなかった調査の方法を身につけることができたり、調査活動を行う上での視野が広がったりして有意義な活動になるからである。そして、児童の安全の確保もできるからである。

また、調査の対象物が個人所有のものもあるので、調査の目的がしっかりと見えるように、事前に児童を指導しておいたり、調査対象の施設所有者には、事前に調査の目的の書かれた文書を配布しておいたりする必要がある。そして、調査結果の取り扱いには、十分注意を払う必要がある。

さらに、この学習活動は、調査活動をしたり聞き取りを行ったりする活動が中心であるが、小学生の発達段階を考慮すると、高学年と言えども、例えば、調査結果をもとに車椅子を使ってトイレ巡りをしたり、実際に理想のトイレを作ってみたりするような体験活動を取り入れていきたい。その体験活動から、更なる新たな課題が浮かび上がっていき、児童自身の生活を振り返るきっかけとなったりしていくと考える。

V. 松江市の石碑マップづくり：中学校における学習材づくりの事例

1. 学習材選択の経緯

本章では、中学校における教材化の事例を述べる。中学校で実施する「総合的な学習の時間」における学習材を選択するにあたり、松江市立第一中学校1年生での実施を仮定した。松江市立第一中学校は松江市外中原町にあり、いわゆる松江市旧市内の中心部を校区としている。全校生徒は1,000人を超える大規模校であり、1学年は平均8クラス、320名である。当該校では2002(平成14)年度の新学習指導要領全面実施に向け、2000(平成12)年度より総合的な学習時間が実施されているが、そのスタンスは「地域から学ぼう」というものである。この場合の地域とは、生徒にとっての身近な地域を指す。身近な地域といっても、それは島根県、松江市、など様々な空間スケールが想定されるが、当該校では生徒の居住地付近とし、おおむね校区内を想定している。

2000(平成12)年度は、3年生の総合的な学習の時間において、生徒の居住地付近にある事業所を調査し、「職場マップづくり」が行われた。当初、生徒が対象として取り上げた事業所は400を数えた。最終的には173事業所に生徒自身が連絡を取り、職場体験実習を行ったのである。1年生では、身近な地域から各自調べたい課題を決めて調べる学習を行った。1年生にお

いても同様に身近な地域を想定していたにもかかわらず、生徒が導き出した課題は、「松江市の観光名所」であったり「宍道湖の特産」など、校区を越えたものであった。生徒は自らの五感で感じ、疑問に思ったこと、興味をもったことを課題としては取り上げず、既に学習した「郷土松江」から発想する内容、すなわち既存知から課題を見いだしていた。

生徒が自らの五感で感じた課題を発見するには、次の2つの方法が考えられる。1つは生徒自らが校区内を徒歩で移動し、学習材を選択する方法である。いま1つは教師が学習材を設定し、生徒がその学習材の地域調査を行うことを手段として、「道が狭いな」「堀の水が臭いな」「松枯れがひどいな」「きれいな花壇だな」「結構学校の放送ってうるさいな」などといった新たな課題（学習材）発見に結びつける方法である。本論では後者の方法を採用し、教師側が校区内に数多く存在し、徒歩での調査が可能であるという条件で学習材を選定した。その結果、調査結果が他教科等にも利用が可能であるということから石碑を選択した。

2. 総合的な学習の時間における実践例

生徒が五感で感じた課題を見いだす学習課程は次のようになる。

第1段階 教師の設定した学習材（石碑）を調査しまとめる

第2段階 調査の過程で発見したことを、課題として練り上げる

第3段階 生徒自らが見付けた課題を調査しまとめる

まず、第1段階の「教師の設定した学習材を調査しまとめる」であるが、大規模校での実施では、石碑という同一の学習材に対し学年一斉に調査活動を行うことは安全面、指導面で大変難しい。さらに、生徒一人ひとりの活動が少なくなり、意欲の減退にもつながる。そこで、学級ごとの活動が望ましい。また、調査過程での発見を大切にするために、校区という調査範囲をさらに10程度の調査範囲に区切り、一つの調査範囲を3から4人で調査する。大規模校で時間割上、学級ごとに「総合的な学習の時間」の時間設定を変えることが難しい場合は、学級ごとに学習材を変えるべきだと考える。本研究では、学習材をマップ化することを基本スタイルとして提案しているが、本論でも石碑分布を地図上に表し、石碑の写真や石碑に付随する属性も整理することをめざす。そのような学習課程が、社会科地理的分野「地域の規模に応じた調査」や歴史的分野「身近な地域の歴史を調べる活動」との連携を可能にすると考える。また、デジタルカメラ活用、パソコンでの処理、CD-RWでの整理などの技術を学ぶことによって第3段階の「生徒自らが見いだした課題を調査しまとめる」際に活用できる情報技術の習得が期待できる。作品は、学社連携行事で活用するなど可能性が広がる。地域資源の保存の観点からも有効である。本実践は学習材を教師が設定する点や、先に述べた社会科、情報教育の基礎という面から中学1年生での実施が適切であると考えられる。

2002（平成14）年度実施の中学校学習指導要領では、各学年の最低実施時間数は年間70時間と設定されている。1年次の上限は100時間であるが、70時間での実施を仮定した。そのうち第1段階「教師の設定した学習材を調査しまとめる」を30時間、第2段階「調査の過程で発見

したことを課題として練り上げる」を10時間、第3段階「生徒自らが見付けた課題を調査しまとめる」を30時間と時間分配をした。

本節では、第1段階にあたる30時間の実践計画を作成した（表1）。

表1 第1段階「教師の設定した学習材（石碑）を調査しまとめる」実践計画

回数	内容	授業形態	時間数
第1回	オリエンテーション 石碑マップをつくろう	学年一斉授業	2
第2回	校区を調べやすい範囲に分けて、分担を決めよう	学級一斉	2
第3回	調査ルートと役割分担を決めよう	調査班単位	2
第4回	調査に出かけよう①石碑の所在、分布の調査	調査班単位	4
第5回	図書室やパソコンルームで調べよう	調査班単位	4
第6回	調査に出かけよう②聞き取り調査	調査班単位	4
第7回	調査の結果をまとめよう①分布図を作成	学級一斉、調査班	4
第8回	調査の結果をまとめよう②写真、属性のパソコン入力	調査班単位	4
第9回	完成したマップを見てみよう	学級一斉	2
第10回	石碑マップは作成の感想を話し合おう	学級一斉	2

注）第4、6回はフィールドワーク、第5、7、8、9回は図書館及びパソコンルーム

3. 石碑マップ作成の具体的手順

（1）オリエンテーション

石碑マップを作成すると生徒に伝えても、まず石碑とは何かを把握しておかなくては、生徒が混乱する。オリエンテーションに当たっては石碑の定義、石碑の意義、つまり「何らかの目的があって石碑は建立された」ということを把握させ、興味関心を持たせることに重点を置く。そのためには石碑に詳しい地元住民を招待して話を聞いたり、石碑に関するビデオを上映するなどの工夫が必要となる。教師にとっては、オリエンテーション時に石碑の「時代」が知りたい、顕彰されている「人物像」が知りたい、「建てた人」が知りたいなど、生徒が興味を持った属性を調査しておくことが大切である。これらの属性から、調査する属性を2～3選択する。

（2）ルートマップ作成

校区の境界線をあらかじめ引いた国土地理院発行の25,000分の1地形図「松江」図幅を10部用意する。校区内の公園、学校、寺社をくまなく回ることを前提とし、10の調査範囲に区切る。それぞれの範囲の調査班を決め、回りやすいルートを考える。生徒の居住地を地図上に示し、居住地に近い生徒同士で調査班を作り活動する方が、対象物をより身近に感じるという点で良いと考える。

ルートマップ作成の時点で、既に地理的分野の「身近な地域の調査」の内容が終了している場合にはその知識・技能を生かすことができる。まだ終了していない場合はこの内容を地理的分野「身近な地域の調査」の授業として実施することも考えられる。

ルートマップ作成の過程で、教師は計画した時数である4時間程度で対象地域を調査しつくるかについて生徒にアドバイスしていくが必要になる。ルートマップが完成したら、デジタルカメラ係、ワークシート記入係、質問係など班ごとに役割分担をする。ワークシートはルートマップおよび調査対象物の属性の記入欄、そして調査中に気付いたこと、感じたことの

記入欄で構成する。学級単位で統一した様式にし、調べる属性も統一した方が、後のマップづくりや、共通の意識形成の面から適切であると考ええる。

(3) フィールドワーク

フィールドワークでは可能な限りあらかじめ設定したルートを行き、時間内に多くの石碑を記録するよう生徒に伝えておく。筆者の調べでは当該校区内の石碑は約75であった。本事例では各班が7～8を記録することになるが、碑文の剥落の進んだ江戸期の石碑などは見落とす可能性が大きいので注意を要する。また、墓石に隠れ石碑の所在が分からないことも考えられる。フィールドワークだけでは、石碑を完全に調査することが困難であることに気付くであろう。そこで、教師が文献調査や聞き取り調査の具体的方法についてアドバイスする必要性が生じてくる。

(4) 文献調査、聞き取り調査

石碑の所在や設置された時代(年号)碑文内容などは『松江市誌』(松江市郷土芸能文化保護育成協議会発行)、『島根県歴史大人物辞典』(島根県人名辞典)、『山陰中央新報社発行)、『法吉村史』(内田映著)などの文献から調べる方法がある。インターネット上には情報が少なく、石碑については、まとめた文献が近年発行されていない。そこで、各公民館や、松江郷土館、各寺社などでの聞き取り調査が重要になってくる。聞き取り調査に際しては、教師からはいうまでもなく、生徒自らが訪問する日時、目的、人数を連絡しておく。手紙の書き方、電話のかけ方も、総合的な学習の時間で育成したい力だと考える。

(5) 調査結果のまとめ

学級単位ならば模造紙やOHPによる発表も可能である。しかし、同じ学年単位または全校での発表になるとさらに大きく映写することが必要になる。その場合、パソコンのプレゼンテーションソフトの利用がもっとも簡便である。また、パソコンを使用したデジタル媒体による整理は、コピーのしやすさ、継続調査時に追加記入できる点からも有効であると考ええる。生徒にマップを配布したり、次年度に継続調査していくこともできる。

4. 石碑マップづくりの意義および問題点

マップづくりは第1段階にあたり、第2段階へのステップである。つまり、マップづくりの過程で発見したことを生徒自らが課題として練り上げることが最終的な目的である。その点から考えれば、石碑以外にも学習材は多くの選択肢がある。実際にマップづくりを行う場合は生徒の実態を考慮し、生徒にとって身近で興味・関心の持てる学習材を選択することが重要であると考ええる。生徒にとって、身近で興味・関心のある学習材とは何かを調査することが今後の課題である。

しかしながら、石碑という学習材は地域との関わりという観点からは優れている。石碑から地域の歴史を知ることでもでき、マップを作ることにより地域の文化財保護にも役立つ。調査過程で地域住民の話を聞くという受け身の関わりだけでなく、「石碑マップ」という作品を生徒作品としてホームページ上に公開し、公民館での文化活動に利用していくなど、地域への情報発信の可能性も探ることができる。生徒が地域に貢献できる手段になりうるのである。

また、昨今生涯学習の分野で学社連携から学社融合へという提案がなされている。学校と地域がお互いの情報を交換するだけでなく、「地域づくり」という観点からひとつの課題に取

り組むことはできないだろうか。その方法として、地域に住む高齢者の持つ地域情報を生徒がマップ化し保存していくことは有意義であると考え。今回選択した石碑の他に、商店、住宅、街路樹、ポスト、電柱、川に住む魚など、地域に存在するものすべてが学習材となり、地域を考えるきっかけになりうる。総合的な学習の時間は、学社融合の課題に取り組むことも可能にした。今後もマップづくりの可能性を探っていきたい。

Ⅵ．松江市の自動販売機マップづくり：高等学校における学習材づくりの事例

1．学習材としての自動販売機

総合的な学習の時間において、[生きる力]の育成を目的としたカリキュラムを構成する場合、生徒が興味・関心を持ち、自主的に取り組もうとする学習材の選択が必要となる。そのため、生徒自身の生活に関わるテーマを学習材として取り上げると、各教科の内容よりもより具体的であり、授業の導入も比較的容易となる。

高等学校においては、教科内容の習得に多くの時間が費やされているが、その反面で習得した知識やスキルを実生活に結びつけることはあまりなされていないといえよう。しかし、総合的な学習の時間においては生徒自身が日常生活を再認識することによって、各教科で学習した内容と自分達の生活を結びつけ、知識や技能の深化、総合化を図ることが可能であると考え。また、高等学校学習指導要領において、総合的な学習の時間のねらいに「学び方やものの考え方を身に付け、問題解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方、生き方を考えることができるようにすること。」と記載されているため、高等学校では生徒が自分の責任と意思による進路選択が重要な課題の一つであり、これを十分に考察するための時間として捉えることも留意しておく。

生徒の自主性を育成するためには、生徒自らが学習材を選択すべきである。しかし、学習材の選択をはじめから生徒の手にゆだねると単に生徒の興味・関心だけで選択する可能性がある。そこで、展開の当初は教師が課題を設定する必要がある。

学習材の選択にあたって留意する点は、まず、生徒の日常生活の中にある事象であることがあげられる。これは、生徒にとって具体的にイメージしやすく問題意識を持ちやすいためである。もう一つはそこから生徒が自ら学ぼうとする意欲を持ち学習していけるような発展性と持続性を持つ学習材が好ましい。

本章では生徒の日常の中で、常に目の付くところにありながら、普段では注意して観察しないものを選択するように検討した結果、学習材として自動販売機を選択した。これは、改めて自分たちの身近にある風景の一部を見つめることで、そこから社会の一端を認識することが可能であると考えたからである。

自動販売機を学習材として活用する利点は、第1に、調査区域を自由に設定することができることである。これは、生徒の通学路や校区など、広範囲にわたって自動販売機が分布していることから、安全な区域を選ぶことができたり、比較的短時間で調査を進めることが可能であるからである。第2に、調査結果を一般化したり特徴付けたりすることが広くでき、生徒の思考の範囲を広げることができる。

2. 調査過程と結果

学習材として自動販売機を取り上げた場合、調査場所や地域によって分布している広さや設置数が大きく異なるため、見落としてしまう自動販売機もある。したがって、調査範囲を限定して自ら調査する必要がある。

自動販売機マップづくりのプロセスは、図3の通りである。

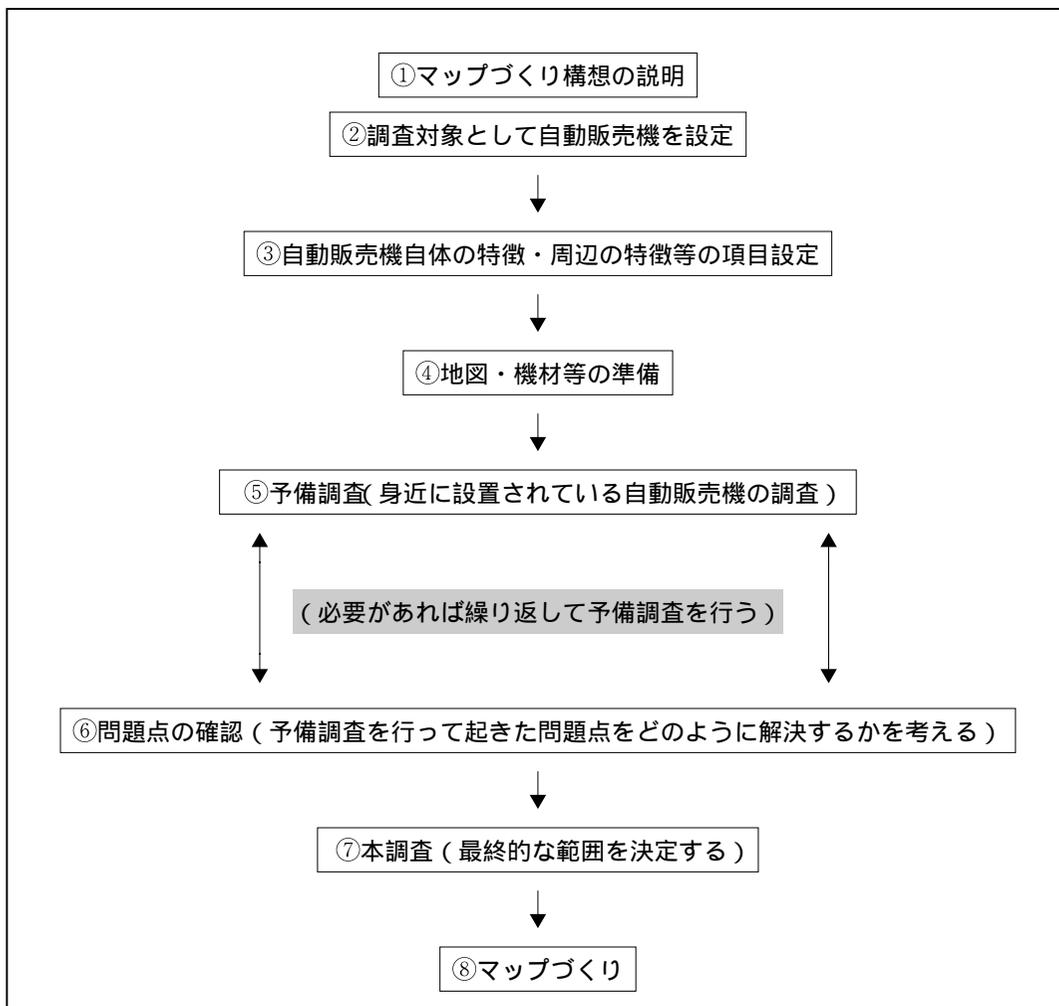


図3 自動販売機マップづくり

③においては、最終的にまとめやすいような調査項目の内容を考え、可能であれば数値化できる項目を作成する方が好ましい。自動販売機の場合は、取扱商品、設置台数、お札使用の可・不可、設置場所の特徴、周囲にごみ箱があるか等を項目として挙げた。

④では調査票と調査範囲の地図、デジタルカメラを準備する。

⑤において、屋外において具体的な調査を行う。デジタルカメラを使用する場合、諸々の問題点が出てくるため、どのような問題があるのかははっきりさせることがねらいである。具体的には撮影する角度や大きさ等のばらつきが問題点として挙がってくる可能性がある。このような場合には設置場所そのものを撮影するというように修正を加える。一箇所に6～7台設置さ

れている場所がある場合には、最終的には地図上に示すため自動販売機自体より場所の特徴がわかるように自動販売機とその周辺を撮影する。

⑥において上記のような事例を検討し計画に修正を加えた上で、本調査を行う。

⑧において留意することは収集したデータの管理である。保存したデータが何らかの原因で消失する可能性があり、消失した場合、データの収集を一つひとつやり直さねばならないため、管理には十分な注意を払う必要がある。

3. 総合的な学習の時間における活用例

高等学校において総合的な学習の授業時数は105～210単位時間である。本研究では高等学校第1学年60単位時間と仮定し、前半の20単位時間をマップづくりの時間とした。

その理由としては、まず、学習材としての自動販売機の調査に生徒全員が興味・関心を持つ可能性が低いこと、調査プロセス(スキル)の学習自体をねらいとすることで、今後生徒自らが興味・関心を持つ事象の問題解決に対して一助となることが挙げられる。また、調査の過程で発見したこと疑問に感じたことに対して自ら課題設定を持つ時間が今後十分に作れ、活用できること、支援する教師にとっても時間の配分や内容の修正が可能であると考えられることも理由となる。

具体的なマップづくりに関連した単元は表2のように作成した。

表2 自動販売機マップ作成の学習活動

段階	内容	生徒の活動	時間数
第1段階	オリエンテーション	調査目的を聞く	1時間
第2段階	調査計画作成	調査項目・調査範囲等の設定	3時間
第3段階	フィールドワーク	予備調査	2時間
第4段階	グループ発表	問題点の確認、調査項目等の最終決定	2時間
第5段階	フィールドワーク	本調査	5時間
第6段階	マップづくり	1時間の説明の後、作業	5時間
第7段階	まとめ・調査報告	各グループごとに発表	2時間

自動販売機調査の結果では、自動販売機が調査範囲のほぼ全域に渡って広く分布していることがわかった。商業店舗周辺や住宅地周辺には特に多く、どのような基準で設置されているのかはわからなかったが、複数の業者が自動販売機を同じ場所に設置している場合や一つの業者が複数同所に設置している場合などがあることがわかった。

4. 高等学校総合学習におけるマップづくりの意義と課題

総合的な学習の時間において学習材が必ずしも自動販売機である必要はない。マップを作成するプロセスの中で生徒が興味・関心を持つことや問題解決の意欲を持つことが重要であると考える。その上で、興味を持ったことや発見したことを生徒自身がさらに詳しく調べていけば、十分な効果があったといえる。学習材として何を扱うかについて、生徒自身が考える事も可能である。「マップを作ろう」という課題を提示した後に、何を扱うのか、どのような調査項目を設定するのかは生徒たち自身の考えに委ねた方が様々なアイデアが出てくるだろう。このような場合、発案・計画に総合的な学習の時間のうち、3～4時間以上費やすべき価値がある。また、全員が同じテーマで行うのか、別々のテーマにするのか、具体的な調査はグルー

プで行うのか、個々で行うのか、そのようなことから生徒が自ら考えることも、一つの学習であろう。

マップづくりを通して評価の基準となるのは、①調査の過程で疑問に思ったこと、発見したことを、自らの課題として考えること、②データ(情報)を収集しまとめることができること、③その考えを社会や実生活の中でどのように活かしていくのかを考えること。の3点が考えられる。

このためには、マップづくりの時間を、自分が調査で何を得たのか考えるような時間としても活用できるようにしたい。マップづくりをしていると、調査した資料を活用するため、自分が行った調査を読み直すことができる。自分が調査したことから気付いた点を別のメモに残し、まとめるよう支援すれば、さらに考えが深まっていくのではないだろうか。

高等学校においては自己の在り方や生き方を考えることと同時に進路について考えることも重要であることは前にも述べたが、進路について考えるためには生徒自身がどのようなことに対して興味・関心があるのか自ら発見しなければならない。学習材としての自動販売機はその一助になると考える。

自動販売機の調査結果として、自動販売機の数が多かったこと、人目には触れにくい所に設置されている酒やタバコの自動販売機もあり、未成年の飲酒や喫煙に対する対策はほとんど取られていないこと等が挙げられた。これらの諸事実からさらに生徒が何を考え、問題提起するのかが本科の目的のひとつである。そのためには、生徒が疑問に思ったこと、感じたことを表現できるような時間を設定し、また、考えを深化することができるようにサポートしていくことも重要であろう。

Ⅶ．地域資源のネットワーク化にむけて ～むすびにかえて～

本研究では「総合的な学習の時間」における地域を対象とした取り扱い方について、従来の地域概念と対比させながら検討を行った。その際、地域的な事物や事象を新たな価値観で評価した対象としての地域資源概念を用いた。また、松江市内の地域資源を学習材としたマップづくりについて、小・中・高等学校における具体的な実践計画を提示した。

本研究では「総合的な学習の時間」の完全実施を目前にすえて、地域資源を学習材とすることへの検討を加えた点で一定の成果があったと思われる。また、従来型の地域の視点から、新しい意味ないしは本質的な意味での地域の視点を、学校教育の現場において芽生えさせることが望まれる。

本研究のむすびにかえて、こうして得られた地域資源の意味と活用手法について触れたい。

本研究でとりあげた地域資源は単なる物産資源や観光資源ではないことは既に述べた通りである。ここで述べた地域資源とは、地域に存在するあらゆる事象を主体者にとって「価値あるもの」として見いだしてこそ、資源となり得ると考える。つまり、地域資源のマップづくりとは、単に主体者の周辺に分布している事象の地図化作業ではなく、そうした事象を主体的にとらえ、価値あるものとして見いだす財産化のプロセスであると考えられる。したがって、地域資源のマップづくりは地域財産づくりのプロセスの1つと考えてよいであろう。究極的には、「真

の価値」や「真の幸せ」とは何かを問い詰めていく作業であると考える。

「総合的な学習の時間」における地域学習は「地域再発見」や「ふるさとを見直す」といった情感に訴えるような学習であってはならないと考える。「総合的な学習の時間」における地域を対象とした学習は単に地域の表層をとらえるような無機的なものであってはならない。児童・生徒が主体的に地域を捉え、心の底から興味を持った事象でなければ、教科における地域学習と何ら変わりのないものとなるであろう。そして、自らが居住する地域の地域資源を正しく認識してこそ、はじめて地域を「愛する」気持ちが芽生えてくると考える。

こうして得た地域資源は他地域へと情報発信を行うことが好ましい。従来型の学校教育で培われた価値観であれば、「他地域より優れている」点に力点が置かれていた。しかも、その尺度は数値的に高いものが良いとされ、人口などの数量規模であれば大きいもの、コンクールなどの競争においては上位のものが下位のものより良いとされた。しかし、真の意味で地域資源を発見した場合、どのような地域であっても自信を持って情報を発信すればよい。本研究の文脈から述べれば、地域資源の優劣などは存在し得ないからだ。

幸い、情報関連技術の進展により、インターネットを通じて各種学校から世界に向けての情報発信は容易となっている。また、様々なメディアにおいても、以前とは比べものにならないくらい、情報の発信と収集が可能となっている。

こうして発信された地域資源に関する情報は、単に発信校や発信者による紹介に留まらない。隣接する学校や遠隔地の学校と地域資源情報を比較することにより、科学者の手によって解明できなかった事実が明らかになる可能性もある。このように、地域資源を認識した次のステップとしてはそれらのネットワーク化が必要である。そして、地域資源のネットワーク化によってさらなる教育効果が期待されるとともに、そうした行動自身が地域づくりの一端を担っている点を指摘しておきたい。これらの点に関する研究は不十分であり、今後詳細な検証が必要となろう。

付記

本研究は島根大学教育学研究科において2001(平成13)年度「人文地理学特論」地誌学特論」を受講した3名の大学院学生と同研究科を担当する作野広和(人文地理学・地誌学担当)との共同研究である。なお、研究成果の一部としてPower Pointによるデジタル・マップを作成しており、希望者には配布が可能であることを記しておく。

注

- 1) 1998(平成10)年告示の小学校学習指導要領では第1章総則第3「総合的な学習の時間の取扱い」の3において、また中学校学習指導要領では第1章総則第4「総合的な学習の時間の取扱い」の3において、それぞれ「地域や学校の特色に応じた課題などについて」学習活動を行うものとする、とされている。
- 2) 1998(平成10)年告示の学習指導要領によれば、小学校社会では第3学年及び第4学年の内容(1)において「身近な地域」が明記されているが、内容(2)～(5)の「地域」もほぼ同義語として扱われている。また、中学校社会では地理的分野の内容(2)アにおいて「身近な地域」を取り上げることとされている。さらに、歴史的分野においても目標(4)において「身近な地域」に関する歴史事象に対して興味

・関心を高めることがうたわれている。

- 3) 岩田(1996)などはかねてから「総合的な学習の時間」の開設について批判的であるが、その理由の一つとして、こうした点もあげられている。
- 4) 一方で、「総合的な学習の時間」と既存の教科との関係を厳密に区分すべきでないとする考え方があることも事実である。例えば、村松(2001)も指摘しているが、氏の主張は「教科である・ない」の議論が学校現場における教員の自由な発想を萎縮させているという指摘であり、本研究の論点とは異なる。
- 5) 教科学習における教材に対し、「総合的な学習の時間」に用いる学習対象を本研究では学習材と表現した。本研究においては、教科学習と「総合的な学習の時間」における学習の位置づけが異なるという立場を明確にするためにこのような表現を用いた。
- 6) 大橋川南岸付近を中心に調査対象地域を加えている。

引用文献

- 岩田一彦(1996)：総合学習の推進は教科教育学・社会科の自殺の勤めである。教育科学 / 社会科教育, no. 432, pp. 79～83.
- 村松邦崇(2001)：「総合的な学習の時間」をどうつくるか - 新指導要領完全実施まであと一年となって - . 歴史地理教育, no. 623 pp. 32～35.