

「総合的な学習の時間」で地域の環境を取り上げる意味

大谷 直史*

A Meaning of Environmental and Regional Education in Integrated Study

OOTANI Tadasi

1. 課 題

小・中学校では、2002年度から「総合的な学習の時間」（以下、総合的学習）が完全実施されることとなった。すでに多くの学校が移行期間の間に試行し¹、一時期見られた「何をすればよいのか」という問いは影をひそめるようになった。代わって評価のあり方や教科とのかかわりなど、問いは次の段階に差し掛かっているようだ。これらの問いの根底には「どうすればよいのか」という総合的学習に対する問いがあるが、本稿ではそれに直接は答えない。本稿は、総合的学習の創設の意味、特に子どもの地域での生活にとっての意味を考えたい。特に筆者がその実践にかかわってきた環境教育²を中心にその意味を検討していく³。こういった課題の設定は、総合的学習の創設が単に新しい教科や時間が増えたということにとどまらない意味を持っていると考えるからである⁴。その意味とは、学校での教育内容の学校外への拡張⁵——子どもにしてみれば学校という知を媒介するメディアが地域社会という情報を媒介するようになる拡張——を意味している⁶。この拡張は、教育政策のみによって進行しているわけではなく、様々な文脈から進められている流れである。その意味では、ただ学校教育の領域の拡張にとらえるのではなく、家庭や地域・市場をはじめ様々なメディアに存する教育的機能・人間形成機能の様態の変動を捉えなくてはならない。このことは、週5日制を考えても検討を要する課題であり、家庭教育のあり方や、地域の教育力、「第4の領域」に言及した中教審答申以来の学校の位置づけをめぐる議論とも関わる問題である。

環境問題や環境教育もまたそういった拡張を進めてきた文脈の一つである。環境教育は公害問題に発する住民運動や自然破壊を契機とした自然保護運動から始まり、地球環境問題の発見に伴ってその必要性が広く認識されるに至った。環境問題の発見は、それを解決する主体の形成を目的とする環境教育の必要性を喚起したのである。初期にはそういった自覚をもった教員が、やがて政策的に、地域社会の諸矛盾や人類的課題として環境問題が教室に持ち込まれることになった⁷。

環境教育を考えるときわたしたちは、公害や自然破壊を引き起こしている原因を探り変えていく（社会変革）とともに、自らの自然とのかかわりも変えずなくてはならない（自己変革）という課題を抱える。わたしたちは、たとえば自然のものをおいしいと感じたり、土のザラザラした感触を楽しんだりという感性のレベルから、環境保全の根拠を作り出していかななくては

ならないのである。そしてその取り組みは個人で行うものではなく、協同で、また地域の社会関係を編成しながら行わなければならない。現在、遊びや体験を取り入れながら総合的学習が取り組まれている。それらの実践は以上のように環境教育を捉えることで、一見遊びに見える諸活動を、環境を保全し創造する主体の形成過程に位置づけることができる。

次節でさらに検討するよう学校の内と外から総合的学習は求められてきたと考えられる。そしてそのとき学校内の問題としては納まりきらない事態が生ずる。中嶋哲彦は総合的学習の創設を肯定的に捉えた上で、「なぜ社会の変化に対応する資質・能力の育成を学校が担うのか」という問いを提出している⁸。総合的学習の背景にある「生きる力」という学力は、果たして学校で教育されるべき学力なのであるかという問題である。では地域や家庭にその力の育成を委ねればよいという話ではない。本稿では地域の環境を取り上げる総合的学習がどのような意味を有するのかを検討しながら、その問いに答えていきたい。

2. 総合的学習の背景と意味

1970年代後半から始まる教育改革は総合的学習が導入された新学習指導要領（1998年12月）で、その一つの到達点に至った。総合的学習創設の趣旨は、教育課程審議会答申（1998年7月29日）によれば次のように説明される。

「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を展開できるような時間を確保することである。また、自ら学び自ら考える力などの【生きる力】は全人的な力であることをふまえ、国際化や情報化をはじめ社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を越えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することである。」

語り尽くされた観もあるが、ここに表明されているのは、新しい学力観である「生きる力」を育成するために学校裁量で行う総合的学習の創設の背景である。この総合的学習の創設の背景を、たとえば田中耕治は次の4点に整理している⁹。第一に多教科分立型のカリキュラムの弊害であり、第二に系統学習の弊害、第三に現代的課題の登場であり、第四に発達段階にふさわしい教育課程の編成の必要性である。その他の論では、これまでの社会と異なり急速に変化する社会に対応可能な資質・能力を身につけるため、さらに昔と比べて「生きる力」の衰えた現代の子どもに対応するためなど、様々な根拠が提示される¹⁰。

これら諸説を、知を子どもに媒介する学校（教員・教材・教室）という視点からまとめると次の通りである。まず学校で媒

* 教育実践総合センター

キーワード：総合的な学習の時間・環境教育・遊び

介される知（学校知）の変化がある。その変化は、「生活知からの自立化」と「学校知そのものの分断化」とがある。また「学校知を受けとる側の変化」が語られる場合もある。勉強する意欲や関心が低下しているという指摘である。さらにそれは社会の変化が準備したものであるという考察が加えられて論じられもする。すなわち「生活知の内容の変化」や変動の激しい社会において必要とされる「知のあり方の変化」¹¹である。そしてその変化のなかでも、知の媒介者としての学校の位置づけが変わってしまったことも指摘される。

上記のようにさしあたり、学校知の自立化・学校知の分断化・知の受容者（子ども）の変化・生活知の内容の変化・生活知の形態の変化・知の媒体の変化という6つの背景に整理した。本稿の課題とかかわる限りで、最後の点にだけ、若干の解説を加えておきたい。たとえば先の中嶋哲彦は、人間の「学び」を「与えられる知識・技能の単純な記憶や再現ではなく、再発見や再解釈を伴いつつ、学習者一人ひとりの生の文脈における意味づけを与えられることではじめて成立する」と述べ、既存の教科が「知識・技能の切り売りに陥りやすい傾向」を持っていたことを指摘する。その分断化への批判として「問い」を適切に取り上げること、教科の「枠」を超え、「知」に意味を与える学習があるとする。それはなにも総合的学習に限られたことではなく、教科教育にも共通することである。その限りでは、総合的学習は既存教科の刷新のためのきっかけあるいは補充にすぎない。

しかしその教科の刷新を行う際に、すでに学校に期待される役割が従来とは変わっている可能性がある。塾や予備校、テレビにマンガ・インターネット、地域諸団体からNPOに至るまで、人間形成に関わるメディアは大きく変容している。そういった状況下での総合的学習の創設は、価値判断を抜きにして、学校の地域生活領域への進行である。そしてそのことは次のような不安を惹起させる。

その不安とは、かつてあった子どもの生活を理想化——現実への盲目化——してしまう危険性である。たとえば、生涯学習審議会答申（1999年6月9日）の「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ」という言説である。「生活体験や自然体験の豊富な子どもほど、「友達が悪いことをしていたら、やめさせる」「バスや電車で席をゆずる」などといった道徳観や正義感がみについている」というがその論拠は相関関係を示すにとどまり、因果関係を示すものではない¹²。かりにこれが学校知として体験を伴って提供されるならば、すでにある子どもと地域環境ともっている関係性に対して、なんらかの影響を及ぼすことになるだろう¹³。また望ましい環境のみを取り上げたり、態度やあるいは技術的な問題に矮小化して環境問題を伝えたりしてしまうという危惧もある¹⁴。

さて学校教育の領域を広げることは、必然的に地域住民や各課題に応じた専門家の参加を必要とする。現代的な諸問題は体系化されておらず、また教育方法も確立していないためである。それは学校教育関係者の課題としてあるが、ことはその内部にとどまらない。実際先進的な取り組みを行っている学校では、多くの外部講師の参加を得ていることが多く、また政策的に推し進められている。中央教育審議会答申の「第4の領域」¹⁵もこういった文脈で提出されたものである。

このような子どもの地域生活領域への学校の拡張はまた、学校教育関係者、とりわけ教員にとって過重な負担を強いることにもなりかねない。広田照幸によれば、学校教育は高度成長期

における地域共同体の崩壊によって、家庭教育とともにその役割を肥大化させた指摘している¹⁶（しつけに関してはその後家庭が主導権を握る）。このような事態において、学校は地域社会の教育力を前提とできないため、また家庭教育との力関係がしつけの面では逆転してしまっているがゆえに、教員の負担は増大する。久富善之はすでに、「家庭・地域生活の形成力の衰退が、学校教育の今日的困難の一原因である」という言説が学校教育関係者に受け入れられていることを指摘しつつも、「今日の学校教育の受験競争的なあり方」を支えてきたという被害者でもあり加害者でもある教員の困難を見ている¹⁷。

こういった役割分担、子どもの生活力や「生きる力」といったものは、学校外教育や地域の教育力をめぐる議論のなかで、専ら社会教育の領域で課題とされてきたものであった。たとえば増山均は地域の教育力を、相互に関連する三つのレベルの力、〈影響力〉・〈形成力〉・〈指導力〉の総合として捉えている¹⁸。影響力とは「地域環境」や「人間生活」が無意図的に子どもに与える影響である。〈形成力〉とは「住民運動」や「地域教育運動」のもつ〈形成力〉であり、〈指導力〉は「父母住民が直接子どもたちに働きかけて」子どもたちの自治能力を高める力である。「地域の教育力」をめぐる議論は、その概念のあいまいさによって、その内実は明らかではない¹⁹。学校教育と家庭教育はその境界が比較的確確なのに対し、地域の境界は実体として把握することが困難なためである。地域の教育力については上に示した増山の理解の他にも、様々な理解がある。ただいづれにせよ地域環境とかかわること（増山の分類では地域環境の影響力）の意味についての言及は少ない。現在の教育改革を地域の側から見れば、学校教育や地域環境による〈影響力〉を地域の教育力との関わりでどのように位置づけるのが課題となる。

こういった地域の教育力に直接的な関連を持つ総合的学習のテーマは「地域」や身の回りを対象とする「環境」である。この環境・地域をテーマとした総合的学習の実態にふれておきたい。総合的学習のテーマとして例示されたこともあり、環境をテーマとした総合的学習の取り組みは多い。鳥取県教育委員会の調査によると、2000年度と2001年度の分野別時間数は、〈表1〉の通りである。

〈表1〉 分野別時間数——小中学校2000年 (%)

	小3	小4	小5	小6	小計	中1	中2	中3	小計
環境	7	25	22	7	15	13	3	1	6
福祉	9	15	12	6	11	7	1	9	6
情報	2	2	1	1	2	7	4	2	4
国際理解	7	7	9	10	8	5	7	3	5
健康	3	3	7	4	4	2	1	1	1
人権	8	8	15	37	17	15	15	32	21
地域	50	26	22	17	29	29	32	28	30
その他	14	14	12	18	15	22	37	24	28

2000年度における総合的学習の実施率は、小学校（168校）の各学年では100%、中学校（60校）では1年85%、2年72%、3年57%となっている。すべての学年において、「地域」をテーマとするものが多いことが特徴であるが、小4・小5では「環境」と「福祉」、小5以上（特に小6と中3という最高学年）で「人権」、小6で「国際理解」、中1で「環境」が多くなっているのが特徴である。これは各教科での学習内容や道徳・特別

活動と関連をもって実施されることが影響しているように思われる（たとえば小学校4年生で川の学習が行われる等）。「その他」は、いのちや生き方をテーマにするものや、各人がテーマ設定を行う、卒業研究などとなっている。この結果はなんらかの形で地域の環境とかかわる活動が、すべての子どもに対して体験されていることを推察させる。

しかし「環境」というテーマでもその内容は一律ではない。ここでは各校のテーマ設定から類推するしかないが、たとえば「探険隊」「環境調査」「身の回り」といった言葉や具体的な地名が入っているものは、身近な自然体験を含むものと考えることができる。

なお山下聖和が行った2000年の全国の小学校（有効回答数394校）を対象にした調査では、区分がやや異なるが、多い順に地域（25%）、環境（19%）、福祉・健康（19%）、国際理解（15%）、情報（9%）、人権（6%）となっており、鳥取県における人権の多さが目立つ程度で、地域と環境はほぼ同じである²⁰。

さてその地域や環境は、子どもにとっていまや遠い存在になっていることは多くの論者が指摘するところである。子どもが戸外で遊ばなくなった、集団で遊ばなくなったことは、すでに1970年代から指摘され続けている。そのように、かかわりの切れてしまった地域や環境に、学校を媒介としてかかわることは、子どもにとってどのような意味を持つのであろうか。

3. 子どもにとっての地域の環境

今の子どもたちにとっての地域・環境とはどのようなものとしてあるのだろうか。現代の子どもと環境・地域の関係は否定的に語られることが多い。たとえば、戸外で遊ばない、あるいは遊べない子ども、三つの間（時間・空間・仲間）の喪失という憂慮の聲が積み重ねられてきた。こういった状況は子どもの責任に帰されるべき問題ではなく、子どもは所与として受け入れざるを得ない。それは否定的に映ることかもしれないが、ここではやはり価値判断を保留した上で、子どもにとっての意味を考える。

こういった考察においては、往々にしてテレビ視聴、そして80年代後半からはテレビゲームが悪者にされてきた。それらに関する多くの論考のなかから、自然との違いと意味について論じた嘉田・遊磨の、テレビゲームと自然遊びに関する考察をまずは手がかりにしたい²¹。嘉田・遊磨は、3世代の水辺のかかわりの比較や遊び調査を通して、現代に生きる子どもたちが外側の自然だけでなく内側の自然性も貧しくなっているのではないかと憂慮し、自然の中での遊びの有効性を指摘する。具体的には「魚（生き物）つかみ文化」として、調査に基づいてその面白さの要因を析出している。それは「主体的に感覚で感じる「捕獲感覚」「追跡・発見」感覚、「対象」のもつ「大きな魚をたくさん」という多様性・意外性、そして仲間や家族との競争や協力という「社会性」というきわめて複合的な要素が多面的にかかわりあってつくられている」ことである。そしてそれに比べてテレビゲームは、それがたとえ「フロー体験」²²であったとしても、魚つかみ文化の有していた感覚や多様性・危険性・社会性はきわめて限定されたものでしかないと評価する。中沢新一が肯定的に論じたポケモンの世界²³にしても、「コンピューターゲームは人間が作り出し、人間が考える世界をこえることがない」²⁴のである。

ここでテレビゲームと魚つかみの相異を明らかにするために、主体（子ども）と対象の関係性という視点から遊びを把握する必要がある。なぜなら自然の有する多様性・危険性・社会性は無限ではないと考えるならば、テレビゲームとの異同は量的な多寡があるにすぎず、質的な違いが考慮されないからである。その質的な側面を考察するために、「遊び」という視角から考えてみたい。「遊び」は様々な使われ方をしているが、ここではジャック・アンリオの「遊びとは行動の形式ではなく主体的な態度なのだ」²⁵という立場を採用する²⁶。

このとき遊びは、あらかじめ与えられた意味ではなく、新しい意味を生成するまさにその瞬間に成立することになる。そして自然とは、あらかじめ意味の与えられたものでないところにこそ意味がある²⁷。しかしいまやわたしたちの生活世界は意味の充溢した人工的な世界である。果たしてそこに新たな意味を見いだす余地は存在するのだろうか。確かにその余地はあらかじめ意図のない自然と比べれば少ないが、製作者の意図を越えて遊ばれる場合、「既製品としての遊び」の代表格でもあるテレビゲームにおいてさえ「生成としての遊び」が生起する²⁸。それはテレビゲームといえども、自然物を媒介としてしか存在し得ないことの必然的帰結である²⁹。もちろん既製品として、遊び方や物語を提供しているのだから、そこに「生成としての遊び」を持ち込むことは困難である。ただここで確認されるのは、すべての物との間に遊びは生起する可能性があるということ、そしてその遊びはその製作者がいる場合は、そこに込められた意図によって、遊びの生起の度合いが左右されるということである。

ではこの遊びの余地を多く持つ空間はどのような空間であろうか。先に示したように、わたしたちはそれが意図された空間であったとしても遊ぶことはできる。しかしより豊かに遊ぶことができるのは野田正彰の言う「（意図が）あいまいな空間」である³⁰。先の考察からすれば当然のことであるが、ここでさらにどのように管理されるのかという状況にも遊びが依存していることが付け加えられる。「あいまいな空間」とは、たとえば路地裏のように、「私」としての家と「公」としての道をつなぐ場所であり、そこには近所という世間が存在する。あるいは空き地のように所有者は存在するが、利用は比較的自由的な場所である。前者は本来通行を目的として存在するものだが、比較的その目的を逸脱して利用することができ、後者はそもそも利用者が意味づけて使用するものである。しかしそのようなあいまいな空間は、公私両面から排除されてきた³¹。こうした事態を内藤裕子は、「環境が固くなった」と表現する³²。

「ハード・ソフト両面からの変化の影響により、都市は子どもたちには手も足も出ない環境と化した。子どもたちは実際のまちの空間を利用して身体ごとぶつかって遊ぶことができなくなり、安全だけれどもつまらない都市では、子どもたちの遊びが単純化した秘密基地（既製の空間を利用しただけ／マンションの屋上）や、自然から遠ざかった遊び（草木のある公園でも、植物に見向きもしない）へと変容していった。」³³

内藤は、子どもたちの遊びの観察から、子どもたちの遊びを成立させている要素—「空間形状・装置・素材・雰囲気」—を記している。複雑で多様な空間形状とマンホールや電柱といった多様な装置、柔らかかったり硬かったりする地面の素材に、

明るく広い場所と暗くて狭い場所といった雰囲気、遊びを成立させる。どんな環境であろうとも、子どもは空間に意味を与え、遊ぶのである。そうだとすれば、「固くなった」環境を子どもたちがどのように生きているのか、それを具体的につかみ取る方法が必要である。

寺本潔は、「手描き地図」³⁴や「子ども道」の調査を通して、「意味のある空間」を形にする試みを行っている。おそらくそういった空間は、「原風景」となって固着し、なんらかの意味を有するものになると考えられる。ここではニュータウンの調査を通じた寺本の、「ニュータウンの子ども世界は単に閉じた空間ではなかった」³⁵という指摘——現代の空間においても意味を生成する遊びは生み出されているということ——を確認しておきたい。

以上のように、子どもと地域環境の間に子ども文化が存在している以上、その把握は学校教育として取り上げる際に必要不可欠な作業となるだろう。あるいはその作業を通して、子ども自身にとっての意味を作り出す教育実践が可能になる。その際、子どもの生活世界における意味の(再)構築は地域や環境に限られる必要はない。意味を構築するとは、既存の与えられた意味をなぞることではなく、対象との相互作用のなかでその場その場の意味を生成することである。このことから考えても、地域環境よりもある意味ではより接している各種メディアや市場の意味を話し合い、創造していく実践³⁶も今後の課題となる。

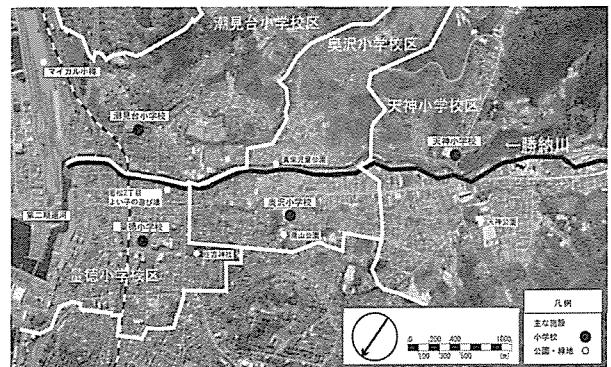
4. 総合的な学習と地域の環境

では、実際に総合的な学習によって子どもの地域認識・環境認識がどのように変わるのだろうか³⁷。部分的ではあるが、北海道小樽市勝納川流域で行った調査から、その意味を示唆する結果を見てみたい³⁸。本調査は子どもにとっての川の意味の把握を主目的とするものであったが³⁹、ここではただ学校での取り組みが、子どもの地域認識に影響を与えているということだけを確認していきたい。

調査は、2000年及び2001年の9・10月の晴天の翌日、北海道小樽市を流れる勝納川流域の小学校3～6年生を対象に行われた質問紙調査である。本調査は、周辺環境の子どもの遊びに対する影響を明らかにし、子どもにとっての意味のある空間がどのように出現しているのかを明らかにすることを目的としている。その際特に、対象とした4小学校を2分する形で流れている勝納川という環境の要素に着目した。また昨年度実施した同様の調査との比較を試み、「総合的な学習の時間」での取り組み等の影響を探る際の基礎資料とすることも目的としている。

2001年の調査対象は3～6年生で合計561名。調査票は各学校に一括依頼し、各クラス担任が配布・記入を指示した。有効回答数は544名(回収率97.0%)である(2000年もほぼ同様)。

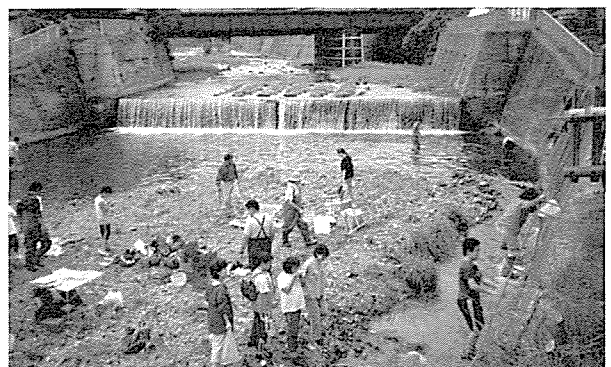
勝納川を学区に含む小学校は、上流側から天神小学校・奥沢小学校・潮見台小学校・量徳小学校の4校である。潮見台小と量徳小の学区は海に面しており、校区の真ん中をJR線、交通量の多い国道が通っている<写真1>。スーパー・市場等の商業施設もこの地区に集中している。生徒数は各校の172～253名と、市内では小～中規模の小学校である。2001年は下流部の2校が授業の中で勝納川を取り上げ、実際に行くなどのかかわりをもって取り組んでいる。



<写真1> 北海道小樽市、勝納川流域の小学校区

潮見台小学校では総合で5年生が上流から下流までの水質検査を行い、低学年は生活科で校区内の橋を取り上げ、サケの遡上観察を行っている。両者とも川に下りる場所がないことから橋の上からのアプローチである。水質検査では橋の上からロープとバケツで水を汲んでいる。河原に下ることができず、水とふれあうことが困難であると問題点をあげるが、一方で勝納川は人工的な河川で危険性が高いとも指摘する。たとえば2人の教員で子どもを連れて行ったときに川に流された子ども等への対処が困難であると言う。量徳小学校では4年生が「再発見勝納川」というテーマで勝納川に降りて観察している。4年生では理科で河川を扱い、川の流れて土地が削られることなどを、中洲を事例に観察できればよいと言う。河畔に下りていく際には、階段の他安全に川に入ることができれば望ましいとされ、流れを分けて小川をつくり、浅いよどもをつくるなどの工夫が望まれている。

一方上流の2校は今のところ授業で体験を伴って使われていることはない。降りていくのが大変であることが大きな理由である。それでも子どもたちが下流にサケの遡上を見に行っている様子はある。下流で勝納川での取り組みが行われている背景には、サケの遡上が下流部に限られていたという事情もることが推察される(2001年までは、<写真2>の通り、勝納川にかかるJR橋の真下に落差工があり、サケ・サクラマスはそこまでしか遡上できなかった)。

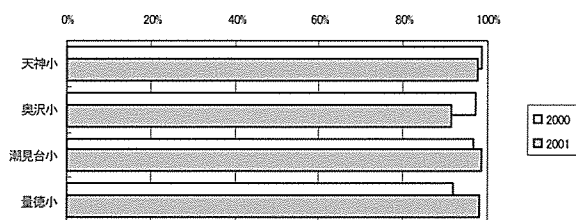


<写真2> 勝納川JR橋直下の落差工(2000年)

以上のような環境の違いは、子どもの遊びの状況に影響を及ぼしていることが、今回の調査から推察できる。今後より総合的な把握を目指して、都市化の状況や周辺施設などを把握し、調査結果とあわせて考察することが必要である。また子どもの遊びは、時間・空間・仲間などの要因に規定されることが指摘されている。これをふまえるならば、通塾率や家庭環境、友人

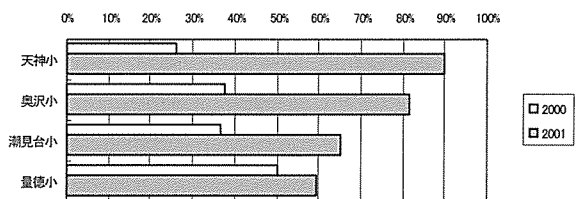
の分布など、明らかにしなければならない課題は多い。

さて勝納川を知っていると答える割合は、2000年、2001年とも9割以上を占める<図1>。



<図1> 勝納川を知っている割合

また勝納川に行ったことがあると答える割合は、各校とも増加している。特に上流側の天神小・奥沢小の増加が著しい<図2>。



<図2> 勝納川に行ったことのある割合

また行動内容でも大きな変化が見られる<表2><表3>。潮見台小は、「授業・勉強」と答える割合が増え、授業での取り組みが反映していると考えられる。また量徳小も同様であるが、それに加え「遊ぶ」場所として認知されだしていることが読み取れる。その影響か、「見る」と答える子どもが減少して

<表2> 勝納川での行動内容 (2000年) (人)

	天神小	奥沢小	潮見台小	量徳小	総計
見る	12	5	25	18	60
通る	2	18	8	1	29
遊ぶ	16	0	2	1	19
鳥への給餌	0	2	2	3	7
鳥を見る	1	0	2	4	7
ごみ拾い	4	3	0	0	7
サケを見る	0	0	9	0	9
石投げ	0	0	2	1	3
何もしない	0	0	2	0	2
その他	0	3	1	3	7
無記入	107	101	89	43	340
合計	142	132	142	74	490

<表3> 勝納川での行動内容 (2001年) (人)

	天神小	奥沢小	潮見台小	量徳小	総計
見る	51	8	21	9	89
通る	34	53	9	2	98
遊ぶ	30	3	9	20	37
鳥への給餌	0	36	1	0	37
鳥を見る	19	8	1	2	30
ごみ拾い	0	0	0	0	0
サケを見る	9	0	18	14	41
石投げ	2	0	0	0	2
授業・勉強	0	0	35	16	51
その他	2	0	1	2	5
無記入	12	28	46	43	129
合計	159	136	141	108	519

※斜体は前年度から倍以上の伸び率を示し、10人以上のもの

いるが、これはただ「見る」「通る」という行動を「行った」とは解釈しなくなったということも考えられ、他校に比べて「行った」とする割合が、さほど増えていないことも、これが要因と考えられる。

一方、上流側の天神小と奥沢小は、いずれも8割以上が「行った」と回答している。その内容は、「見る」「通る」というものが多いが、奥沢小で「鳥への給餌」、天神小で「遊ぶ」「鳥を見る」が増えている。

以上のように、授業で勝納川の体験を取り上げている学校とそうではない学校との差異は明確である。もちろんここにあげた結果からは、学校からの影響だけと考えることはできず、また子どもの地域認識や行動にどのように反映しているのかも答えることができない。今回はただ、その影響を考える上で、子どもの実態把握と影響（総合的学習の評価に関わる）を把握することの必要性を述べるにとどまる。

5. 結論

総合的学習は、学校教育を中心として、かつて社会化機能を担っていた地域の教育力の現代的再生を目指しているとひとまは言うことができる。ただしそれは、知を媒介するメディアの、とりわけ教育を行うメディアの構造とその再編成、そしてそのために学校や教員がどのような役割を果たすのかという議論を抜きにはできない。その議論のためには子どもにとっての形成・教育の総体を把握する必要がある。その際特に、地域の教育力と呼ばれている部分やさらに地域環境や電子メディアなどを視野に入れた把握が必要不可欠である。

その一つの把握の仕方が高橋勝の「自己形成空間」概念である⁴⁰。高橋によれば、高度経済成長と学校化社会のなかで、「相互的な〈関わり合い〉の場としての自己形成空間は衰弱化の一途を辿り、子どもは〈教える一学ぶ〉関係を基本とする「学校的空間」に次第に取り込まれていく」と述べた。こういった問題意識は必然的に、その自己形成空間の再生へと向かわざるを得ない。文部行政のいわゆる「ゆとり教育路線」は、その一つの意識的追及である。高橋はここで、学校を「機能空間」から「意味空間」へと変容しなければならないと述べているが、その前に今の学校がどのような意味を持っており、何が期待され、何をなしうるのかを確認することが今後の課題としてある⁴¹。

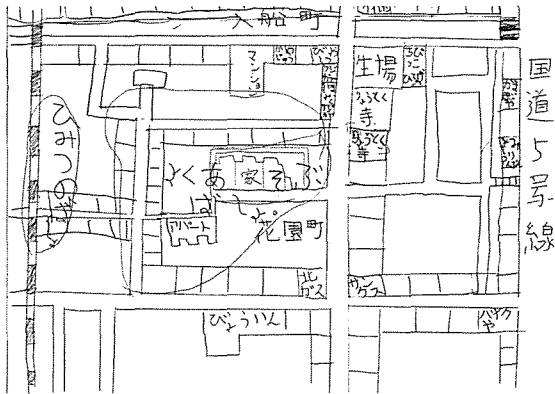
また自己形成の担い手は学校であるばかりではなかった。教育と形成の総体をいかに編成する（編成しないことも含めて）のが課題となっている。そのとき子どもにとっての地域環境の意味が十分に把握されていないことを指摘した。それ以上のことは本稿では言っていない。村井淳志の「子どもの生活世界とは無関係なテーマを持ち込んでうまくいくはずはなからう」⁴²という主張を引き受けるとき、そして総合的学習の評価を考える上でも、地域環境の意味を明らかにする必要がある。生活科ではあるが安藤正紀⁴³や寺本潔⁴⁴の提起する実践は、その地域の意味を探りつつ、創出しようとするものである。実践的にも理論的にも今後の課題としたい。

1 たとえば鳥取県では、小学校は2000年度・2001年度ともに100%の実施率である。

2 1つの例として、札幌市平岡公園小学校での実践がある（浜野雅輝「大曲川探険隊～進め！野人への道～」『子ども

- と楽しむ環境教育ガイド 総合教育技術8月号増刊』小学館、2002年。
- 3 総合的な学習は、当実践センターのプロジェクト研究の課題研究としても位置付いている。今後のプロジェクト研究のための視座を示しておくことも本稿の目的の一つである。
 - 4 たとえば天野正輝は次のように述べている。「総合的な学習をカリキュラムに位置づけるということは、単に、従来のカリキュラムに新しい内容を加えるにとどまらず、教育のあり方総体の根本的な問い直し、学校文化の性格の転換を求めるほどの意味をもっている」（天野正輝「総合的な学習のカリキュラム創造にむけた課題」『教育方法29 総合的な学習と教科の基礎・基本』図書文化、2000年）。
 - 5 こういった拡張は、何も今に始まったものではなく、様々な名称で行われ、また名称はなくとも教員個々の取り組みの中で追求されてきた事柄である。しかし、制度的に一斉に行われたという意味で、これまでの取り組みとは次元を異にしている。
 - 6 道徳や特別活動、クラブ活動なども、同様の議論が必要と考える。実際これらの教科外の活動を総合的な学習と合わせて再編成する動きもある。
 - 7 福島達夫『環境教育の成立と発展』国土社、1993年など。
 - 8 中嶋哲彦「子どもの「問い」を核にした実践を」『論座』88号、2002年9月。
 - 9 田中耕治「「総合学習」の今日的課題とは何か」田中耕治編『「総合学習」の可能性を問う』ミネルヴァ書房、1999年。
 - 10 一例を示すならば、若月秀夫は「教室で獲得した知識」と「実際に社会の中で生きること」の乖離を問題にする。若月秀夫「中学生に「経営させる」実学的教育を」『論座』88号、2002年9月。
 - 11 たとえば、黒沢惟昭『教育改革の言説と子どもの未来』明石書店、2002年。
 - 12 ボランティア活動も同様の構造を有している。
 - 13 永山彦三郎『現場から見た教育改革』筑摩書房、2002年。
 - 14 原子栄一郎の指摘する「技術家主義的理性」（原子栄一郎「今日環境教育制度化をめぐる危うさ」『教育』No.634、1998年）や、リサイクルやゴミ拾いに取れんしてしまう多くの環境教育の活動。また、河上温知は、「自然教室」と称していろいろな団体が夏休みなどに行う体験学習は、子どもたちにニセモノの自然を体験させている。おぜんだてされた「自然」は、子どもの成長にほとんど役立つとしない（河上温知「「とる」文化の衰退」斎藤次郎・高橋恵子・波多野諠余夫『同時代子ども研究5巻 遊ぶ・たのしむ』新曜社、1998年）。
 - 15 「第4の領域」とは、地縁的な結びつきを背景とした活動ではなく、「目的思考的」な諸活動を指している。具体例としては、スポーツ団体やボランティア団体、自然教育活動団体などがあげられている（「中央教育審議会答申」1996年7月19日）。
 - 16 広田照幸『日本人のしつけは衰退したか——「教育する家族」のゆくえ——』講談社、1999年。
 - 17 久富善之『現代教育の社会過程分析——教育における敵対的競争を協同へ——』労働旬報社、1985年、102～103頁。
 - 18 増山均『子ども組織の教育学』青木書店、1986年。
 - 19 たとえば仲間集団における社会化は主に教育社会学で行われてきた（住田正樹『地域社会と教育』九州大学出版会、2001年）が、地域の教育力の総体として位置づけられてはいない。
 - 20 山下聖和「共同性を育む「総合的な学習の時間」に関する研究」『中国四国教育学会教育学研究紀要第46巻第1部』2000年。
 - 21 嘉田由紀子・遊磨正秀『水辺遊びの生態学』農山村文化協会、2000年。
 - 22 フロー体験とは、「一つの活動に深く没入しているのでは何ものも問題とならなくなる状態」を指している（M.チクセントミハイ『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社、1996年）。
 - 23 中沢新一『ポケットの中の野生』岩波書店、1997年。
 - 24 嘉田由紀子・遊磨正秀『水辺遊びの生態学』農山村文化協会、2000年、193頁。
 - 25 ジャック・アンリオ『遊び』白水社、1974年、120頁。
 - 26 山田敏は「既製品としての遊び」と「生成としての遊び」を区別する（山田敏『遊びを基盤にした教育』明治図書、1999年）。また西村清和は「企て」と「遊び」を区別する（西村清和『遊びの現象学』勁草書房、1989年）。
 - 27 岩田慶治は端的に「自然といったことの要点は、そこが人工の場、人間によって意味を付与された空間ではないということである」と述べる（岩田慶治「遊びと自然」『子どもの発見』光村図書、1985年）。
 - 28 原初的な遊びとしては、たとえばプレイヤーがゲームの進行上何の意味ももたない行為を行うことがある。また「インベーダーゲーム」の時代から見られたバグ探しや、カルト・おたくと呼ばれる現象も、意味を生成する遊びの要素がある。
 - 29 この点については、日野啓三の次の言葉を引用しておきたい。
「自然という言葉から、もはや私は山河田園だけを思い浮かべることではできない。自然に実感するのは、すでに鉄とコンクリートとビニールとガラスと蛍光灯を深く組み込んでしまった世界である。
団地に生れ育った若い世代にとって、懐かしい原風景は林と丘ではなくコンクリートとブロックであるにちがいない。あるいはセメントを敷きつめた駐車場。ビニール製の怪獣人形。メカの玩具。そしてテレビとパソコンの画面。
そんなものはすべて非自然あるいは反自然の幻影にすぎない、と否定し去るべきだろうか。私はそうは思わない。むしろいま必要なのは、現に自分たちがさきわって、そこで生きている世界こそが自分たちのかけがえのない現実の自然だ、という実感、信頼、愛情を取り戻すことではないか。土はほんものだがアスファルトにはせものだとはいえない。（田園牧歌的な）古い自然も（人工物からなる）新しい自然も彼ら（若い世代）にとってはテレビの画面と同じ映像であり、無機物も生命体も同じ光点であるのかもしれない。」（日野啓三『都市という新しい自然』読売新聞社、1988年、33-34頁）。
 - 30 野田正彰『漂白される子供たち』情報センター出版局、1988年。
 - 31 仙田満『子どもとあそび』岩波書店、1992年
 - 32 内藤裕子「都市の遊び場と遊び」松澤員子編『子どもの成長と環境』昭和堂、2000年、230頁。
 - 33 内藤、同上、230頁。
 - 34 第4節で述べる調査に並行して、同じ小学校で「手書き地図」による調査を行っている。図は、その一例である（分析

中)。よく遊ぶ場所や秘密の場所、目印となる場所が描かれている。



35 寺本潔『子ども世界の原風景』黎明書房、1990年。

36 新しい課題を取り上げる際に、何らかの選択が働いていることは明らかである。またメディア・リテラシーに関する教育もこういった文脈から再検討されるべきであると考えます。

37 経験的には知っていることである。たとえば、中野謙「実践記録 川の実践 川との語り合い」『生活指導』第44巻8号、

2002年。

38 2000年度の調査は、「平成12年度ホクサイテック財団研究開発支援事業（一般研究奨励事業、共同研究）補助金」による。

39 詳細は、大谷直史「地域の小学生にとっての勝納川」『環境保全型河川計画と景観構築に係る計画技術の研究』小樽商科大学、2001年10月、60-73頁。

40 高橋勝『文化変容のなかの子ども』東信堂、2002年。

41 佐藤一子は、「学校にすべての問題の解決を期待する学校主義から脱却し、コミュニティ・エデュケーションを公共的な教育領域として発展させていく教育研究の必要性も認識されなければならないのである。」と述べる（佐藤一子「地域の教育力」をめぐる理論的諸問題」『一橋論叢』第121巻第2号、1999年。

42 村井淳志「子どもにとって意味のある総合的学習とは何か——生活世界に偏在する切実な学習テーマを探る——」グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房、2000年、165-166頁。

43 安藤正紀『子どもたちの秘密基地』農山村文化協会、1991年。

44 寺本潔『「自然児」を育てる』農山村文化協会、1991年。