

体験の質的变化による、総合的な学習における体験プログラムの作成

小藺, 博臣
鹿児島県出水市立鶴荘学園 (義務教育学校)

桑原, 広治
佐賀女子短期大学

<https://doi.org/10.15017/2202981>

出版情報 : 生活体験学習研究. 17, pp.33-41, 2017-07-30. 日本生活体験学習学会
バージョン :
権利関係 :

体験の質的变化による、総合的な学習における 体験プログラムの作成

小 菌 博 臣* 桑 原 広 治**

Creating an experiential program for “Integrated Study” by qualitative change of the experience

Kozono Hiroomi* Kuwahara Hiroharu**

要旨 次期学習指導要領の改訂を控え、平成28年8月には、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会における論点整理では、「これからの教育課程には、社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」としての役割が期待されている。」と報告された。

この「社会に開かれた教育課程」の軸として中心的な役割を果たすのが、総合的な学習の時間である。総合的な学習の時間では、実社会・実生活と向き合う体験を重視されている。まさに、学校生活と実社会・実生活を、豊かな体験でつなぐ領域と言えよう。

本稿では、先行研究を踏まえ、総合的な学習における体験を、子どもの認識や対象とのかかわり方の視点から捉え直し、その質的な変化による体験プログラムを作成し、実践を通してその妥当性を検証することを目的とする。

キーワード 総合的な学習の時間、体験の質、単元構想、実践

1. はじめに

次期学習指導要領の改訂を控え、平成28年8月には、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会における論点整理では、「これからの教育課程には、社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく「社会に開かれた教育課程」としての役割が期待されている。」と報告された。同報告には、「社会に開かれた教育課程」を、「①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有して

いくこと。②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育ていくこと。③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。」の3つの点から説明している。これらのことから、学校外の生活や社会と向き合う体験活動が、学校の教育課程でさらに重要視されていることが分かる。

* 鹿児島県出水市立鶴荘学園（義務教育学校）

** 佐賀女子短期大学

連絡先：鹿児島県出水市立鶴荘学園（義務教育学校） 〒899-0435 鹿児島県出水市荘1748 TEL 0996-82-0633

連絡先：佐賀女子短期大学 〒840-8550 佐賀市本庄町大字本庄1313番地 TEL 0952-23-5145

では、「体験の質」をどのように捉え、どのように教育課程上に位置付ければよいのか。

木村(1999)は、イギリスの環境教育の構成要素として存在している「In About For」の考え方を生かし、総合的な学習の時間のカリキュラムにも応用できると述べている。木村によると、『In』とは、学習対象となる場所そのものに入り込むことによって、その場所がどのようなものであるかを体と諸感覚を使って満喫し、そこでの活動に没頭する活動である。『About』とは、Inの活動の中で見つけた感性的な課題についてこだわりをもち、その疑問について解決しようとし、様々な調べ学習に取り組む活動である。『For』とは、体験を通して得た実感の伴った問題意識に裏付けられ、自分で集めた情報(考える材料)を駆使して学習対象に対して自分はどういう貢献ができるかを考える活動である。」と述べている。

そこで、本稿では、総合的な学習における体験の質を明らかにし、その質的な変化による体験プログラムを作成し、実践を通してその妥当性を検証することを目的とする。

なお、以下のような手順を踏むことにした。

- ① 体験について、子どもの認識や対象とのかかわり方の視点から捉え直し、その質的な違いを基に、体験を類型化する。
- ② 類型化した体験を総合的な学習の時間における探究のプロセスに位置付け、体験プログラムを作成する。
- ③ 実践を通して、作成した体験プログラムの妥当性を検証する。

2. 体験の類型化

まずは、「体験」の捉えを明確にしたい。

文部科学省は、ホームページ内にある「体験活動事例集—体験のススメー」(2008)において以下のように定義付けしている。

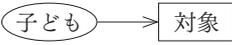
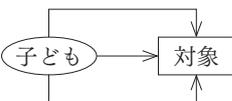
「体験活動とは、文字どおり、自分の身体を通して実際に経験する活動のことであり、子どもたちがいわば身体全体で対象に働きかけ、かかわっていく活動のことである。」

また、学習指導要領解説総合編では、「体験活動とは、自分の身体を通して実際に経験する活動のことである。児童は、感覚器官を通して、外界の事物や事象に働きかけ学んでいく。具体的には、視覚、聴覚、味覚、嗅覚、触覚といった感覚を働かせて、あるいは組み合わせ、外界の事物や現象に働きかけ学んでいく。このように、児童が身体全体で対象に働きかけ実感をもってかかわっていく活動が体験活動である。」とある。

以上から、本稿では、「体験」を「子どもが身体を通して、直接的または間接的に対象に働きかける活動のこと」と定義付けることとした。

さらに、体験の質的な違いを、何の観点で述べるのかが重要である。一般的には、外界との対象に直接接触れるかどうかで「直接体験」「間接体験」「疑似体験」とで分ける考え方や、「自然体験」「社会体験」のように対象が自然事象か社会事象かで分ける考え方などがある。しかしながら、このような観点からの説明で不足している点は、子どもの学ぶ姿からのアプローチである。体験が教育活動の一環として実施されるのであれば、その質的な違いを、子どもからの視点から捉え、違いを述べる観点を見出す必要

表1 体験の類型化

体験の種類 観 点	〇〇と「遊ぶ」体験	〇〇を「学ぶ」体験	〇〇とともに「生きる」体験
学習対象に対する子どものアプローチの仕方 (イメージ図)	・一面的アプローチ 	・多面的アプローチ 	・共生的アプローチ 
体験後の子どもの認識 (目指す姿)	「〇〇っていいな。楽しいな。」 (直感的・主観的)	「〇〇は、～な価値(問題)がある。」 (論理的・客観的)	「〇〇を生かして、生きていきたいな。」 (概念的・哲学的)

があると考える。

そこで、体験から得られる子どもの認識の傾向や対象へのかかわり方などの違いから、「〇〇と遊ぶ体験」「〇〇を学ぶ体験」「〇〇とともに生きる体験」(※〇〇には、主に学習対象が入る)の3つに整理した。

「〇〇と遊ぶ体験」とは、自分の興味や関心に任せて、思い思いに学習対象に働きかける体験であり、やや一面的なアプローチであると言えよう。また、そこから得られる認識は、情意的な側面が強く、直観的なものである。したがって、この体験を通して、物事を主観的に捉えようとする見方や考え方を養うことへとつながる。さらに、ここでは、たっぷり時間をかけることや諸感覚を使って繰り返し遊ばせることが、子どもの思いや願いを膨らませることへとつながる。そして、この学習対象や学習活動への思いや願いが、その後の息の長い学習活動の基盤になると考える。

「〇〇を学ぶ体験」とは、これまでかかわってきた学習対象や、それに関する事物・現象について多様な方法で追究する体験であり、多面的なアプローチと言えよう。また、多様な視点から対象を捉え、関係付けていくことから、この体験から得られる認識は、論理的な知識へと高まっていくと考える。したがって、この体験では、物事を客観的に捉えようとする見方や考え方を養うことへとつながる。さらに、ここでは、学習対象の価値ばかりでなく、学習対象が抱える問題や現実とのギャップなどにも出合わせていく。そうして、子どもの思いや願いは、課題意識や目的意識を強く含んだものへと変容していくと考える。

「〇〇とともに生きる体験」とは、これまでの活動で学んできた学習対象の価値や追究した事実などを基にして、学習対象とともに生きていくためにはどのようにすればよいのか考え、実践していく体験であり、共生的アプローチと言えよう。ここで得られる認識は、これまで学習したことや経験したことを総合的に捉えたものになるため、概念的なものである。したがって、この体験では、これまでの学びを自分の生き方と関係付けながら考えることから、哲学的な見方や考え方を養うことへとつながる。さらに、ここでは、それまでに得てきた知識や技能等を

フルに活用させ、自分や地域社会のために具体的に行動する。そうして、これまでの学びを自分の生活や考え方と結び付けることで、総合的な学習の時間の目標である「自己の生き方を考える」ことへと深めていくことができると考える。

このように、対象に対する子どものアプローチの仕方から、3つの体験に類型化することとした。

3. 体験の質的变化による体験プログラムの作成

前項で述べた3つの体験を、総合の学習過程に位置付ける。総合における探究的な学習過程は、大きく「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」のサイクルを繰り返す。このサイクルは、1単元を通して捉えるときもあれば、小単元を通して捉えることもあれば、1単位時間を通して捉えることもある。つまり、このサイクルは、大サイクルにも中サイクルにも小サイクルにも成りえると言える。

では、「〇〇と遊ぶ体験」・「〇〇を学ぶ体験」・「〇〇とともに生きる体験」を、「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」といった探究的な学習過程上にどのように位置づけていけばよいのか。これまで述べてきた体験の質的な違いと探究的な学習過程とを並べて、次の図1のようにまとめた。なお、本稿では、体験プログラムの作成という趣旨を踏まえ、1単元をベースにしてまとめることとした。

この体験プログラムの図で、特筆したいことが3つある。

1つに、3つの体験が、大きく「〇〇と遊ぶ体験」→「〇〇を学ぶ体験」→「〇〇とともに生きる体験」の順になって連なっていることである。これは、3つの体験を単元の導入・展開・終末に位置付けることで、単元の指導計画の大きな流れを作成することができることを意味している。

2つに、3つの体験それぞれの周りに「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」が位置していることである。これは、3つの体験それぞれが、「①課題の設定」・「②情報の収集」・「③整理・分析」・「④まとめ・表現」の全てに深く結びついており、子どもの学びの文脈に沿っていなければならないことを意味している。

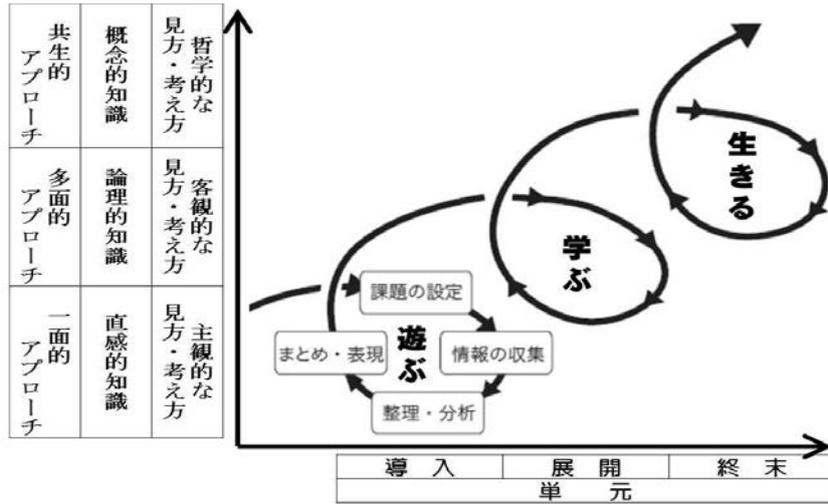


図1 総合の探究プロセスと3つの体験を組み合わせた単元プログラム

※学習指導要領解説総合編にある図を引用したものに、3つの体験やそれらの質的な違いを取り入れている。

3つに、左の縦軸に、それぞれの体験における子どもの様相を記していることである。これは、体験の質的な違いをステップとしながら、総合の目標である「自己の生き方を考える」ことに段階的に迫ることができることを意味している。

4. 体験プログラムの実践化(第3学年「附属探検隊 山へ行く!」全70時間)

実践単元の学習対象は、里山である。里山とは、統一的な定義付けはなされていないが、田畑・民家・竹林・広葉樹林など、人が自然を利用した区域一体のことを指す。つまり、里山は自然保全を実現した姿であり、今後自然と人間が付き合っていく上で、古くも新しい在り方であると考えている。このような里山とのかかわりを通して、自然との付き合い方について考えていくことをねらいとしている。

本単元では、3つの体験(里山と遊ぶ体験、里山を学ぶ体験、里山とともに生きる体験)を、次の表2のように具体化した。

表2 第3学年「附属探検隊 山へ行く」における具体化

	里山と遊ぶ体験	里山を学ぶ体験	里山とともに生きる体験
具体化	<ul style="list-style-type: none"> 1回目の秘密基地作り ボランティアの方々による工作教室 2回目の秘密基地作り 	<ul style="list-style-type: none"> 森林保全ボランティアの方の話 インターネットや本を使った調べ活動 	<ul style="list-style-type: none"> 除伐体験 里山イベント(学習発表や緑の羽募金等の啓発活動)

単元の目標は以下のとおりである。()は、実践校で設定している「育てようとする資質・能力の観点」]

- ① 野外体験活動や話し合い活動を基にして、その後に取り組む活動を主体的・協同的に見出すことができる。(感じる力)
- ② 過去の経験やG Tからのアドバイス、インターネットや図書資料などを生かして、試行錯誤しながら自分なりに工夫して必要な情報を得ることができる。(調べる力)
- ③ 自分と友達の取組や意見を比べて、共通点や差異点について考えながら取り組むことができる。(考える力)
- ④ 活動を通して、気付いたことや感じた事などを分かりやすく、新聞やポスターなどにまとめることができる。(伝える力)
- ⑤ 自分の追究過程を振り返り、これからも自然とのつながりを大切にしようとする願いをもち、自分の生活に生かすことができる。(生かす力)

5. 実践を基にした体験プログラムの妥当性の検証

(1) ○○と遊ぶ体験の実際と考察

里山と遊ぶ体験として、雑木林の中での探検活動と秘密基地作りを設定した。秘密基地作りは、終日6時間を2回設定した。その間は、活動した雑木林



1回目の秘密基地作り



工作教室の様子



2回目の秘密基地作り

から持ってきた材木を使って、2回目の秘密基地遊びに必要なものづくりを行った。その間に、雑木林を管理する森林保全ボランティアの方々に工作教室を開いてもらい、竹を使った箸やコップ、箸置きと一緒に作る活動を設定した。

活動後の児童の感想を自由記述で書かせ分析を行った。分析対象児童数は、19名であった。

<感想文に書かれた記述とその人数>

- ・「楽しかった」「またやりたい」といったように、活動自体への満足感や達成感を表した記述……………19名
- ・「竹を使って…」「木の実がありました」「虫がいました」といったように、里山(雑木林)の動植物への気付きに関する記述……………16名
- ・「友達と…」「協力して…」といったように、友達との協同に関する記述……………16名
- ・「ボランティアの〇〇さんと一緒に…」といったように、森林保全ボランティアの方々とのかかわりに関する記述……………9名

<活動後の感想の一部>

- ・屋根を作る時はとっても大変だったけど、(森林保全ボランティアの)〇〇さんが手伝ってくれました。となりの野イチゴ班もすてきで、おしゃれな屋根を作っていました。みんな、とってもいいひみつ基地が作れたなと思いました。
- ・みんなと協力して、楽しく活動できたので、とてもよかったです。
- ・出来上がった基地に入ってみると、森のとてもいい空気で、つかれがみるみるとれてきました。次は、親子で来て、昼ごはんを食べてみたいです。

このように、多くの児童が、活動の面白さ、森林保全ボランティアの方々とのかかわりについて述べた。したがって、里山と遊ぶ活動(秘密基地作りや工作体験)を通して、それらの活動の面白さを体感したり、山を維持しているボランティアの方々とのつながりを深めたりすることができたと言える。里山と遊ぶ体験が基となり、その後の活動における「里山について調べてみたい。」「ボランティアの方々のお手伝いをしたい。」「里山を守る活動をしたい。」という思いへとつながっていったと考えている。

しかし、この段階では、授業の中で、里山という抽象概念を用いてはならず、里山という記述は出てきてはなかった。この活動においては、里山の動植物や里山を守る人々(ボランティアの方々)への気付きが、里山への気付きと捉えて良いではないかと考える。

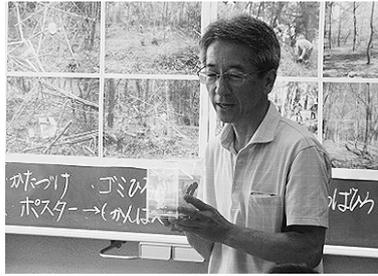
(2) 里山を学ぶ体験の実際と考察

里山を学ぶ体験として、森林保全ボランティアの方による話とインターネットによる調べ活動を設定した。森林保全ボランティアの方による話では、主に、近年、里山が抱える課題について(生物の多様性が減ってきていること、ゴミが増えていること、竹林が増えすぎて山が荒れてきていること)語ってもらった。また、インターネットによる調べ活動は、里山にいる生き物や保全の仕方について調べる活動を行った。

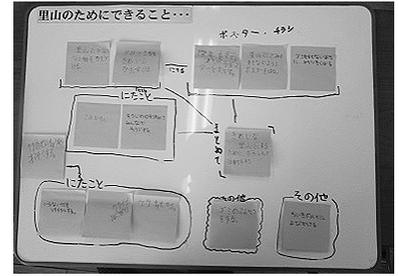
インターネットや図書による調べ学習の後に、調べたことや自分の考えなどを里山新聞にまとめさせた。また、GTによる話の後には、自由記述で感想文を書かせた。それらに記述されている内容を分析した。分析対象児童数は、19名であった。



インターネットで調べる



GTによる話



話し合いボード（1班分）

＜里山新聞や感想文に書かれた記述とその人数＞

- ・「田んぼ」「雑木林」といった里山の構成する土地利用に関する記述……………15名
- ・「トンボ」「カブトムシ」など、里山に生息する生き物に関する記述……………18名
- ・「生物多様性」「土砂崩れを防ぐ」といった、里山の働きや価値に関する記述……………12名
- ・「ゴミ問題」「竹林の増加」などといった、里山が抱える問題に関する記述……………9名

＜活動後の感想の一部＞

- ・里山の水辺には、カエル・オタマジャクシ・ドジョウ・タニシ・メダカ・トンボなど多くの生き物が住んでいることが分かりました。（インターネットによる調べ学習後）
- ・（森林保全ボランティアの）宮内さんから、里山のゴミ問題や竹が増えすぎていることなどを教えてもらいました。生き物が減ってきていることを聞いて、びっくりしました。
- ・里山にすむ生き物を守るために、私も、何かしたいと思いました。

このように、里山に関する客観的な知識を多く得ることができた。しかし、これらの知識が、論理的なものかどうかは判断することができなかった。なぜならば、これらの記述が、そのほとんどが、インターネットや図書、GTの話をもそのままに書き写したものである可能性があったためである。

このように、思考力・判断力・表現力等を発揮させて、論理的な知識へとたかめていくことができなかった原因として、間接体験が主になってしまい、実際に里山に行って調査するなどの実地による体験が不足したからではないかと考えた。インターネットや図書、他者からの講話では、知識をそのままに

得ることができる。その結果、そこから整理・分析する必要性を感じることなく進んでしまうことが多いのではないだろうか。

成果としては、里山のことを客観的に調べ、里山が抱える課題に出会わせることで、現実の理想のギャップから、「多くの生き物が住む里山を守っていきいたい！」「もっと里山の面白さを多くの人へ伝えたい！」という切実な願いへと高まっていったことである。

これらのことから、探究活動を支える情意面の育成と、思考力・表現力・判断力といった探究力の育成をバランスよく育てていく活動を設定していく必要があると言えよう。

(3) 里山とともに生きる体験の実際と考察

里山とともに生きる体験として、雑木林の除伐体験と里山を守るイベント活動を設定した。除伐体験は、秘密基地を作った雑木林において、森林保全ボランティア団体の除伐活動に協力する形で実施した。さらに、「多くの人に里山の素晴らしさを伝え、里山を守っていきいたい」という願いを基に、「里山守ろうイベント」を企画し、開催した。イベントは、森林保全ボランティア団体に主催してもらい、その手伝いをするという形にした。イベントは、鹿児島一の繁華街、天文館にある広場を借りて実施した。イベント内容は、「1年間の里山学習の発表」「みどりの羽募金への協力（募金をしてくれた人には、子どもたち手作りの除伐材を使った小物を差し上げた）」「除伐材を使った工作体験」「里山クイズ」とした。このイベントに向けて、約2か月間、募金用の小物や看板を作ったり、学級発表のスライドや原稿を作成・修正したりした。除伐体験やイベント終了後、感想を自由記述で書かせ分析を行った。分析対象児童数は、20名であった。



除伐体験



募金箱を作る



イベント用看板を作る



除伐材を使った小物作り



学習発表



募金の呼びかけ

<感想文に書かれた記述とその人数>

- ・「やった」「うれしかった」など、活動に対する成就感や達成感を読み取れる記述……20名
- ・「里山のために…」といった、他のために取り組もうとする意識を読み取ることができる記述……13名
- ・「～～していきたい」といった、今後の自己の生き方について述べた記述……16名

<活動後の感想の一部>

- ・私は、発表チームだったので、大勢の前で発表しました。最初はドキドキした気持ちでしたが、練習のときより間違わずに、落ち着いて読むことができたので、すっごくうれしかったです。
- ・里山イベントが始まる前のチラシ配りで、たくさんの方がもらってくれました。無視する人もいて、社会は大変だと思いました。でも、イベントでは、1年間頑張ってきたことを発表できてよかったです。
- ・里山守ろうイベント大成功！（中略）これからも、里山を守る活動をやってみたいです。

このように、多くの児童が、除伐体験や里山イベントの活動への成就感や達成感を持つことできた。

みどりの羽募金に関しては、鹿児島県の1日（1か所）での募金金額の記録を更新するという快挙まで成し遂げたことや、その他、学習発表を聞いた地域の方々から、多くのお褒めの言葉をいただいたことから、満足感をかなり感じる事ができたであろうと分析する。さらに、これからも、里山に関わっていきたいという思いの表出が多くの子に見られることから、里山とともに生きる体験を通して、里山とともに生きることの良さを感じる事ができたと分析できる。

6. 検証のまとめと今後の可能性

「〇〇と遊ぶ体験」「〇〇を学ぶ体験」「〇〇とともに生きる体験」の3つの体験で単元を構成することの価値を以下に3つ挙げる。

1つは、総合の目標「自己の生き方を考える」を段階的に迫ることができることである。「自己の生き方を考える」という究極の目標には、簡単には迫ることができない。学習対象への魅力や学習課題への切実感、学習活動への主体性が欠かすことができない。こういった子どもの真剣さが、問題を自分事として捉え、自己の生き方を考えることへとつながるのである。「〇〇と遊ぶ体験」「〇〇を学ぶ体験」「〇〇とともに生きる体験」の3つの体験プロセスが、こういった子どもの情意面を育てていく。

2つは、そのプロセスを、体験を中心にして構成することができることである。「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③整理・分析」→「④まとめ・表現」という探究的な学習過程をもつ総合では、言語活動が主になりがちである。しかし、総合は本来、体験が主になるべきである。なぜなら、前述したとおり総合の目標に迫るには、体験から生まれる子どもの情意面の高まりが欠かせないということに加え、体験では、子どもがそれまでに培ってきた思考力・判断力・表現力が総体として発揮されるからである。

3つに、「〇〇と遊ぶ体験」「〇〇を学ぶ体験」「〇〇とともに生きる体験」の3つの体験で単元を構成することによって、体験の質的变化から、子ども自身が、学びのステップアップを自覚的に捉えることができることである。知識や技能を重視しない総合では、子ども自身が学びの実感をしにくいいため、体験を通してどんな力が付いたか自覚的に捉えることが難しい面がある。しかし、3つの体験で構成することで、学習対象へのアプローチの仕方が変化することで、自分の学びがステップアップしていることを自覚的に捉えやすくなるのである。

次に、留意点として以下の3つを挙げる。

1つは、体験のバリエーションを豊かにさせることである。ダイナミックな体験をいくつも位置づけることは学校の実情を考えると難しいであろう。そこで、体験のバリエーションを豊富にすることが必要となる。直接体験とするのか、間接体験とするのか、現場へ出かけるのか、教室で疑似的に行うのか、人的資源をいかに活用するか、など、多様な視点で

体験を捉え、体験のさせ方を工夫する必要がある。

2つは、「体験あって学びなし」にならないようにするために、体験活動と言語活動を往還させることである。3つの体験で単元を構成することを主張しているが、体験だけで単元を作るということでは決してない。3つの体験をつなぐための言語活動が欠かせないのは、これまで述べてきたとおりである。

3つは、3つの体験を軸とするが、それに縛られないことである。子どもの興味や疑問を重視する総合の単元計画では、柔軟性が求められる。教師が予め考えておいた3つの体験を、機械的に取り組ませることは、総合本来の趣旨にそぐわない。3つの体験を、子ども自身が主体的に見付け、考え、創っていくような教師の手立てが必要となろう。

最後に、本研究で見出した3つの体験は、他内容では、どんな活動に具体化できるであろうか。いくつかの内容ごとに3つの体験の例をまとめた。

ここに挙げた例については、まだまだ実践がなされていない。今後さらなる実践を重ね、3つの体験で単元を作り、検証していくことが必要である。これが、本実践研究の課題であり、今後の可能性であろう。

7. おわりに

本稿は、総合的な学習における体験の質を明らかにし、その質的な変化による体験プログラムを作成し、実践を通してその妥当性を検証することを目的とした。

その結果、3つの体験を組み合わせた単元プログ

表3 多様な内容における体験の例

	〇〇と「遊ぶ」体験	〇〇を「学ぶ」体験	〇〇とともに「生きる」体験
自然保全 (川の保全)	川遊び・魚釣り 沢登り 等	水質調査 河川事務所の見学 等	川の清掃 生き物の放流 等
国際交流	国際交流員や留学生との ふれあい 等	外国の文化調べ (国旗・民族・食) 等	これからの生き方を英語で スピーチ 等
高齢者福祉	高齢者との交流・ふれあい 等	社会福祉協議会や高齢者への インタビュー 等	赤い羽根募金活動・ 高齢者への声かけ 等
地域の伝統	地域の伝統に関する体験 (〇〇体験) 等	伝統に関わる人・もの・ こと調べ 等	実際の伝統行事への参加 等

ラムが開発できたことは成果であった。また、その過程において、体験の質を子どもからの視点による類型化や、単元計画を作成する際の留意点等を具体化することができた。今後は、この考え方が、総合のあらゆる内容に応じたものであるか、実践を重ね、さらなる検証を重ねていく必要がある。

註

本稿に記載されている実践は、前任校（鹿児島大学教育学部附属小学校）で行ったものである。

引用文献・資料

- 木村吉彦『小中連携と「学びの In・About・For」』高階玲治編集『幼・小・中・高の連携・一貫教育の展開』教育開発研究所 2009年
- 文部科学省『体験活動事例集―体験のススメー』文部科学省内ホームページ、2008年 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm)
- 文部科学省『学習指導要領解説 総合編』東洋館出版社 2008年 35頁