

総合的な学習の時間における昔話の活用
—教科を横断した総合的な学習の時間の実現にむけて—

伊藤孝*・石島恵美子*・鈴木一史*・千葉真由美*

（2021年8月31日受理）

Utilization of Folktales in the Period for Integrated Studies
: Toward the Realization of Cross-Curriculum Learning in the Period for
Integrated Studies Subject

Takashi ITO*, Emiko ISHIJIMA*, Kazufumi SUZUKI* and Mayumi CHIBA*

(Accepted August 31, 2021)

はじめに

総合的な学習の時間は、平成12年（2000年）度に小学校から段階的に始まり、すでに20年の歴史を有している。平成29年度告示の学習指導要領の改訂に先立ち、文科省の中教審教育課程部会において、成果と課題が整理された（『総合的な学習の時間の成果と課題について』：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf）。そこで具体的に挙げられた4つの課題のうち冒頭に示されたのは、「総合的な学習の時間と各教科等との関連が不十分な学校がある」点である。さらに、「社会に開かれた教育課程の実現に向け、実社会・実生活にかかる課題をより積極的に取り扱うことが必要」という指摘もなされた。ほか2つの課題は、「学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差がある」「探究のプロセスの中で「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取組が不十分である」であり、指導方法や授業の進め方についての問題点である。以上、総合的な学習の時間の内容面における課題は、教科との関連、実社会・実生活との関連と認識されていることがわかる。

総合的な学習の時間を、教科との関連、さらには実社会・実生活との関連を踏まえた内容とする手立てとしては無数の可能性が考えられるだろう。本研究では、教科を有機的に繋げ、社会との繋がりを意識しつつ、そのなかで生きる人生を思い描くことを補助する媒体として昔話の活用法を議論してみたい。

社会構造の変容等により、親や祖父母など家族による「語り聴かせ」の機会は、かなり失われたが、幸いにも先人の努力により文字情報として、無数の昔話が記録されている。昔話は、元来が口

*茨城大学教育学部（〒310-8512 水戸市文京2-1-1：College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）.

承で継続してきた物語という性格上、短く単純であるものが多い。生活に根ざした話、事象の起源の話、教訓譚などバラエティに富み、口承という性格上、無数のバリエーションを持っている。また、昔話は単純に「道徳的な教訓物語」ではなく、様々な文脈から読み解くことができ、多様な価値観が含まれた「民族の記憶装置」とも例えられる（小澤，2009）。

ここではこれらの昔話の特徴を生かし、総合的な学習の時間における活用法を考察する。すなわち昔話のなかで何気なく扱われる素材を、言語学、社会科学、自然科学、生活科学の垣根を越えて分野横断的に関連性を示し、一つのストーリーとしての理解を促すことで学びの総合化につなげることが目的の一つである。またどれほど社会が変容しようとも、人の営みの基本は変わらない。多くの昔話に触れることで、人生の通底部分を疑似体験でき、児童・生徒が「実社会・実生活にかかる課題」を設定する際にリアリティを持ったものとするのが二つ目の目的である。

なお、本論文では分担執筆とした箇所には著者名を記し、それ以外の部分は著者全員による共同執筆とした。

総合的な学習の時間の素材としての昔話

そもそも教科とは何か。教科の定義は複雑なようだが、ここでは「人類の文化を伝えていく知識の体系をまとめたもの（<https://ja.wikipedia.org/wiki/教科>）」と捉えたい。また、「教科指導は系統的に組織化された文化内容を教授することにより、子どもを知的に「陶冶」することを主たる任務とする（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/attach/1340551.htm）」とすれば、教科横断という試みは、「系統的に組織化された文化内容」間のつながりを再構成し三次元に組み上げる作業に他ならない。

教科が知識の体系である以上、生活全般を扱った昔話と関係があることは当然であろう。昔話は口承説話の一形態であり、民間で世代を越えて長く語り継がれてきた物語である。いうなれば、耳で磨かれてきた物語であり、単純・簡潔という特徴を持つ。総合的な学習の時間の導入として、各教科の関連性を物語というかたちで提供できる。

また、昔話は、「主人公である子ども・若者が変化し、成長する様子を描く育ち方のストーリー」（小澤，2009）でもある。平成29年度告示の『学習指導要領』における総合的な学習の時間の目標に、「実社会や実生活の中から問いを見いだし」とあるが、子供たちはまだ社会経験・生活経験とも乏しく、彼ら彼女らにとっての社会は、基本、家庭と学校という限られたものである。そのなかで、「人生」を長い時間の尺度としてイメージすることは極めて難しいことであろう。当然、その状況で「自分で立てた」課題もパターン化しがちであり、「児童生徒における課題意識の閉塞性や形骸化（小路ほか，2002）」につながると指摘されている。そのため、総合的な学習の時間を有意義なものにする大前提として、児童・生徒による「人生のイメージ化」が極めて重要であり、またその「イメージ化」を補助するものとして、昔話の活用は非常に有効なのではないか。この仮説に従い、のちに示す高等学校「総合的な探究の時間」の授業計画では、多くの日本の昔話に触れる機会を確保した。

探究可能な素材の見つけ方：昔話と関連した分野別エッセイの例

昔話が基本的には単純な物語である以上、そこから探究可能な素材を見つけ出すことは困難な作業かもしれない。そのため、ここでは昔話に登場する素材・事例が教科の観点からどのような側面を持っているか、また掘り下げ探究していく可能性を持っているか、という点を、昔話に関連したエッセイというかたちで示してみたい。教科との関連も意識しつつ、言語学、社会科学、自然科学、生活科学の視点でのエッセイを挙げた。

ここでは数ある日本の昔話のなかから、例として「塩吹き臼」を取り上げた。小林（2000）は海外の昔話との類似性などを考慮し、明治以前に伝承していた「無尽蔵の臼の話」に、明治以後「海の水の塩辛いわけ」の話が加わって同化し、日本各地に伝わったものと考察している。題名は定まっておらず、柳田国男の『日本の昔話』（柳田、1983）では「海の水はなぜからい」となっている。若者世代における知名度は高くないが（伊藤ほか、2020）、人間関係の機微、年中行事、物事の起源など様々な視点が盛り込まれている。以下、参考までに柳田版の「海の水はなぜからい」に基づき、話の流れを要約しておく。

昔あるところに、農業を営む兄弟がいた。弟は働きもので妻がいるが、食うにも困る状態である。年越しの晩、兄の家に米を分けてもらいにいくが、あっさり断られる。途方に暮れてほっつき歩いていると、見知らぬ爺様に出会う。その爺様の助言で手に入れたのが不思議な石臼だ。欲しいものを唱えながら右に回すとそれがいくらかでも出てくる。左に回すと止まる。急ぎ帰宅した弟は、米、鮭などを出し、大きな家まで手に入れ、幸せな年越しの晩を過ごす。翌日、弟は村の者たちを招いて新年のお祝いとして大宴会を催すが、兄はそれが面白くない。臼の秘密を知った兄は夜中、その臼を盗みだし、遠くの地へ向かうべく一人船をこぎ出したのだ。一緒に持ってきた菓子を食べながら船を漕いでいた兄だったが、塩辛いものも欲しくなり、船上、その臼を試してみることにする。兄は「塩出ろ」と言いながら臼を右に回しはじめた。はたして、臼は塩を出し始めたが、さて止め方がわからない。左に回すと止まる、というところは見ていなかったのだ。ついには船は塩で満ち、沈没してしまう。海のなかでは誰も臼を左に回すものなどおらず、塩を吹き出し続けている。それが海の水が塩辛い理由なのだ。

(1) 言語学的エッセイ

「しお」という言葉について

「しお」「shio」ということば（音）は、日本にもともとあったことばで大和言葉といわれる。それが、大陸から漢字を輸入したことで、自分たちの持っていた「しお」という概念が細分化されることとなった。「塩」「潮」「汐」「鹽」という漢字の意味がすべて大和言葉の「しお」に含意されていると考え、その結果、これらすべての漢字を「shio」と読む（発音する）ことになった。

日本では調味料としての「しお」は縄文時代から存在することが示されている。縄文人は海から塩分を含む水を汲み、それを土器に入れて蒸発させ、塩を生成していたという。つまり、もともとの「しお」は海の水のことであり、それを精製して採れる物質も当然「しお」なのである。したがって調味料としての「しお」は「塩」と書くが、海の水の満ち干に使われる「しお」も「潮」なので

ある。「潮」と「汐」は、字の中に含まれる部位に見られるように、自然現象として1日に2回起こる朝と夕の干満を区別した漢字である。しかし、「汐」が常用漢字外で使われなくなってしまったために、「潮」が朝と夕の両方を表すようになった。

縄文時代から続く塩精製の文化は、「万葉集」にもみられる。「しお」という言葉は「焼き塩」の用例が多く、「縄の浦に塩焼く火のけ夕されば行き過ぎかねて山にたなびく〔万葉集巻第三〕」など、海の水から塩分を採取していた様子が描かれている。また、漢字表記をし始めた当初は、「なにはがた塩みちくらしあま衣たみのの島にたづ鳴わたる（古今和歌集雑歌上）」などのように「塩」と「潮」の分化が明確ではなく使われている。

「鹽」という漢字は、「塩」の旧字体であるため、現在ではあまり使われていないのであるが、もとの字義は、「鹵」が塩分の混じった土を表している。それから転じて、「海から取れる塩以外の塩」のことを指す。つまり、中国には塩分の混じった土が一定量あり、海から精製する以外の方法で塩を獲得していたことがわかる。しかし、日本にこの字義と同様のことがない。日本の生活と言葉の輸入と定着の様子が見て取れる一例である。

「海の水はなぜ塩辛い」という問いに対して、古代日本人の感覚では、「塩辛い」から「海の水」＝「潮（汐）」なのである。

「手塩にかける」「敵に塩を送る」など塩と関係ある慣用句も多く、塩分がいかに生活と密接に結びつき、後に象徴的な意味合いを持つようになったか、こちらも興味深い。

（鈴木一史）

（2）社会科学的エッセイ

製塩の移り変わり：茨城を中心に

日本では縄文時代から人々の手によって塩がつくられてきたといわれる。特に茨城県内では霞ヶ浦南西岸の縄文後期～晩期前半の広畑貝塚（現稲敷市）で、塩づくりに使われた「製塩土器」が出土しているが、これは日本最古の製塩土器とされる。このほか法堂遺跡（美浦村）、上高津貝塚（土浦市）などでも製塩土器が発見されており、縄文時代の霞ヶ浦周辺地域は塩の一大生産地・供給地となっていたことがわかる。

文献史料では奈良時代、養老年間（717～724）に成立した『常陸国風土記』に塩に関する記載が散見される。例えば霞ヶ浦の南西にあった信太郡には、乗浜の里の東に浮島の村（現稲敷市）があり、そこに住む人々が塩を焼いて生業にしていると記される。また霞ヶ浦の東の行方郡では、郡の西の津済（わたり）、そして板来（いたく）の村（現潮来市）の海に塩を焼く藻が生えているとある。かつての霞ヶ浦にはかなりの塩分が含まれていたため、製塩を生業とする人々がいたのである。

しかし、平安時代になると製塩の場所が移動していたようで、六国史のうちの五番目、『日本書紀』天智天皇実録 3年（856）12月戊戌の条には、鹿島郡大洗磯前（現大洗町）に海水を煮て塩をつくる人々がいるとある。製塩は内海と呼ばれた霞ヶ浦ではなく、外海の太平洋岸に移っていた。

江戸時代に至っても引き続き太平洋岸での製塩は行われ、現在の東海村村松から、ひたちなか市阿字ヶ浦にかけての海岸で盛んであったと考えられている。ところが江戸時代初期の元和年間（1615～1624）に、台風によって沿岸集落が内陸部への移動を余儀なくされるなど、製塩に大きな影響を与えた災害もあった。さらに江戸時代は瀬戸内の塩が全国に流通し、関東では下総国行徳

塩田（現千葉県市川市及び浦安市）が幕府の保護を受けていたことで、常陸国内での塩の生産や流通には少なからず影響を与えたようである。

そのような中、水戸藩では塩の利益を重視し、製塩の改善を試みることもあった。水戸藩に仕えた石川清秋が、諸国の製塩法をまとめた文化9年（1812）序『塩録』によれば、平磯（現ひたちなか市）で新たに製塩を始め、塩は上品に出来たという。しかし利益が少なく、地勢も適さないということで結局、塩田は廃止している。

明治43年（1910）年に大蔵省令第20号「製塩地整理ニ関スル法律」が出されると、茨城県内の塩田は全て整理の対象となり、製塩は行われなくなった。現在では、かつて県内で塩がつくられていたことはあまり知られていないようだが、考古資料や文献史料からは、製塩が「海」と密接にかかわっていたこと、また自然条件に大きく影響を受けながらも、塩と向き合っていた人々のすがたを知ることができるだろう。

（千葉真由美）

（3）自然科学的エッセイ

理科編「海の水はなぜからい」

「海はなぜしょっぱいの？」、世界にはこれに答える様々なパターンの昔話がある。「塩吹き白」もその一つである。

これは子どもなら一度は感じる疑問かもしれない。もしくは、当たり前すぎて、不思議にも思わないレベルだろうか。少なくとも、海で一度でも泳いだことがあれば、あの脳天を打つ強烈な塩辛さは、忘れがたい体験だろう。

海はなぜ塩辛いのか？というの、なかなか難しい問題である。まず溶液中にナトリウムイオンが存在しており、それが舌の表面に分布する味蕾（みらい）に触れるところから始まる。味蕾のなかに分布する味細胞はそれを検知し、神経を介して脳へ伝達、そこで「塩辛い」という感覚が生まれるわけだ。すなわち、味蕾と神経と脳が備わって始めて生まれる感覚ということになる。

味覚は甘味、うま味、苦味、塩味、酸味の5つが基本である。例えば、猫や鶏は甘味を感じないが、塩味は、犬、猫、鶏、ネズミなど、身近な動物は皆感じられるらしい。高等な動物にとって、ナトリウムが生命維持に重要な役割を果たしているからに他ならない。

それでは、なぜ海には沢山ナトリウムが溶けているのか？これも難しい。海水1リットル中には約10gものナトリウムが含まれている。これはもともと岩石のなかに存在していたものだ。岩石は雨風にさらされ侵食・風化し、ゆっくりと粘土になるが、その過程でナトリウムは地下水や河川水に解き放たれ、最終的に海へと運ばれる。一方、一旦、海水に溶けたナトリウムは簡単には取り除かれない。地球上の乾燥した地域で天然の塩田が作られたり、深海底の温泉の周りで新しい鉱物に取り込まれたり、という作用で海水からゆっくりと取り除かれている。そして、おむね供給量と除去量が均衡しているので、海は塩辛くなりすぎたり、甘くなったりせず、塩辛いままバランスが保たれている。

海はなぜ塩辛いのか？これに答えるには、このように地球全体を通した元素の循環から高等生物における神経系の話まで網羅した、壮大なはなしになってしまうのだ。そして、これらのことが明らかになってきたのは、20世紀以降のことである。

このように自然科学として、海がなぜ塩辛いかを説明するためには、20世紀を待たねばならなかった。ホモ・サピエンスの歴史20万年間のほとんど期間、そのような説明はしようもない。「海はなぜ塩辛い？」と子どもに聴かれた世界中の親たちは、昔話を披瀝するしか手立てがなかったのである。

（伊藤 孝）

海水面の変動と製塩地の変化

縄文時代のはじまりはいつなのだろう？ 通常は、1.6万年ほど前とされる。日本列島にホモ・サピエンスが渡ってきて、各所に生活の痕跡を残すようになったのが3.8万年前といわれているので、最初の約2万年間は縄文時代ではなく、旧石器時代だったわけだ。人々は土器のない生活を送って

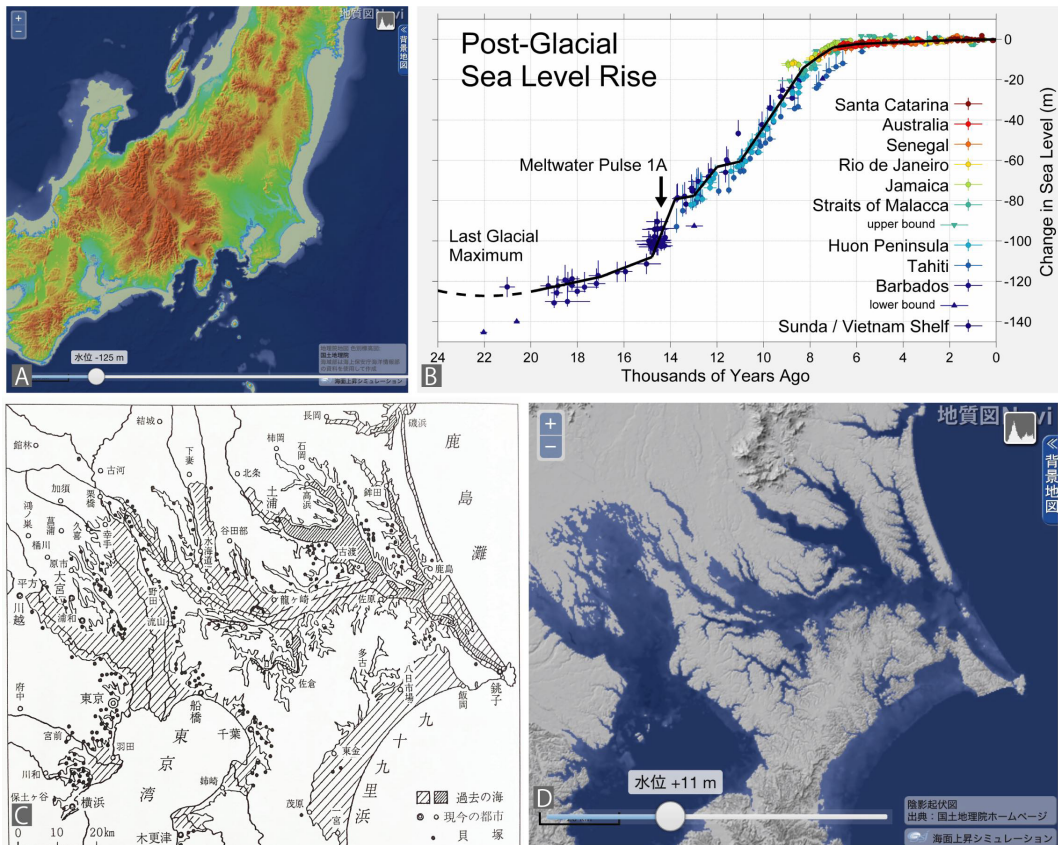
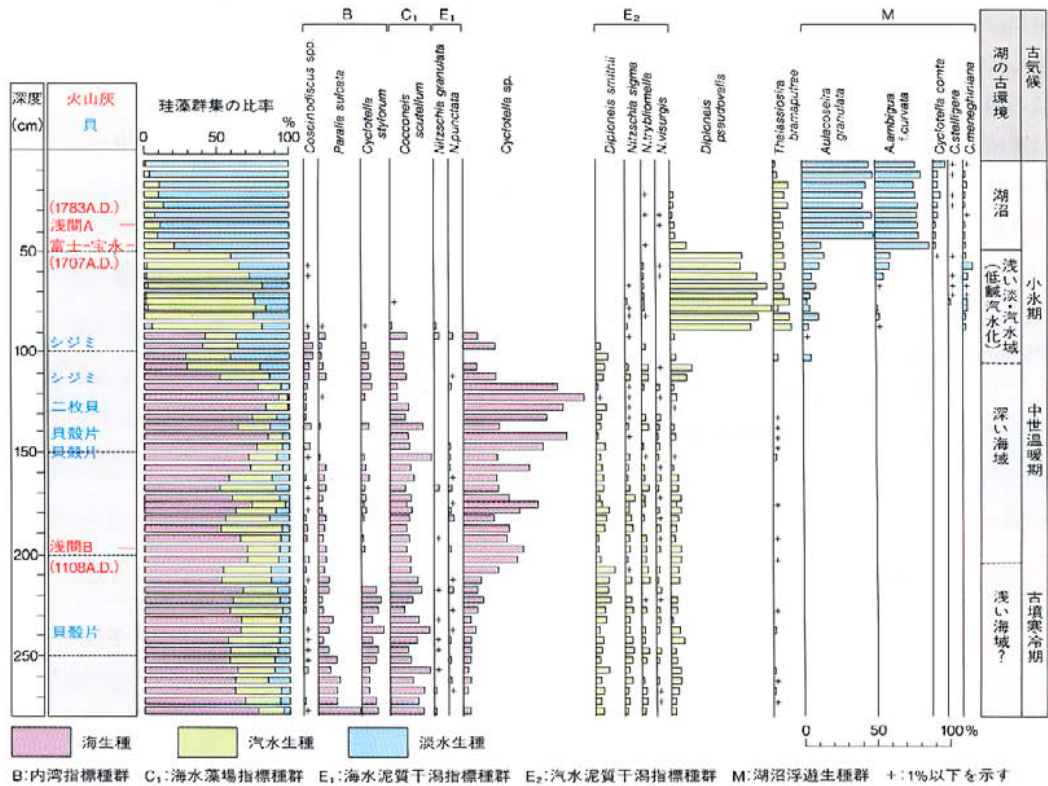


図1 海水準の変動と関東平野のようす

A: 海面が125m低下したときの東北～関西の海と陸のようす。産総研「地質図Navi」の「海面上昇シミュレーション」の機能を活用し作成した。B: 過去2.4万年間の海水準変動曲線 (<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=479979>)。C: 縄文海進時の関東平野のようす。貝塚の分布も併せて示されている。東木(1926)の原図に基づき描かれたもの。松島(2006)より引用。D: 海面が11m上昇したときの関東平野のようす。産総研「地質図Navi」の「海面上昇シミュレーション」の機能を活用し作成した。



いた。食材を海水に浸してから焼いて、塩味を楽しんでいたかもしれないが、火力を用いて塩そのものを取り出すことはできなかった。

ここで縄文時代の始まりの少し前となる、2万年前の日本列島の様子を見てみよう (図1-A)。海面は現在よりも約120 m低下していた。当然、海は今よりも遠い。現在の台地や平野で河川が発達しているところは、谷が刻まれていた。霞ヶ浦も湖ではなく、まわりよりはやや幅の広い谷であった。やがて間氷期になると海水面は上昇しはじめ (図1-B)，谷は海水で充たされていく。約7000年前には海面の上昇は収まり、現在までほとんど変化していない。このとき谷々が海水で充たされた様子を復元したのが図1-Cである。その様子は、現在の海水面を10 m程度上昇させたときの陸と海の分布 (図1-D) と類似している。現在、沖積平野が発達しているところは水没しており、その周りに無数の縄文時代の貝塚が分布しているのがわかる。縄文時代に霞ヶ浦周辺で営まれていた製塩は、海が退いて刻まれた谷に再び戻ってきた海水を利用していただけた。

やがて、陸の侵食で作られたレキ・砂・泥で徐々に谷が埋め立てられ、海が退いていく。そのようにして作られたのが沖積平野である。そして土砂により海への経路が狭められ、生まれたのが霞ヶ浦や北浦などのいわゆる海跡湖だ。霞ヶ浦は満潮時に遡上する海水によって塩分が保たれ、海水と真水が混じる汽水湖であり続けた。常陸国風土記に残る霞ヶ浦周辺の製塩はこの汽水によって行われた。ただ図2でもわかるように、奈良、平安、鎌倉と霞ヶ浦の塩分濃度はほとんど変化せず汽水

であり続けたが、その間、製塩は内海の霞ヶ浦から外海の太平洋へと場所を変えた。政治的・文化的背景が大きかったかもしれない。そして、江戸時代になり富士山の宝永噴火（1707年）が起こるころには、霞ヶ浦はほとんど淡水となる。もはや煮詰めても塩は残らない。戦後、河川改修により一時海水が遡上し汽水化した。ついに水門が設けられ、海との繋がりは人の管理下となったのである。

（伊藤 孝）

（4）生活科学的エッセイ

塩が大好き

日本人は、塩が好きである。世界各国と比較しても日本人の塩分摂取量は多く、ほとんどの人が1日平均9～12グラムを摂取している。この値は、WHOが高血圧などの病気のリスクを減らすために推奨している塩分摂取目標量（5g未満）の約2倍に相当する。その理由として、昔から米飯の味を引き立てる漬物やみそ汁などが日常食の献立の定番であったことから、塩の強い味に慣れ親しんできたことが考えられる。

このようなことから、現代の食生活においても、調味としての塩は欠かせないことは自明である。調理の際に塩が用いられるようになったのは、狩猟生活から穀物中心の食生活に移行した縄文時代後期に遡り、体液の塩分濃度を保つために食塩が生理的に必要になったことに由来するといわれている。

美味しいと感じる塩分濃度は意外と狭い範囲で、汁物を例にすると0.8～1.1%である。塩による美味しさの要素は、単に塩分濃度が適切だというだけでなく、他の味に影響して美味しさを際立たせる働きがある。だしの成分（イノシン酸、グアニル酸、コハク酸など）に対しては旨味を強め、すまし汁や煮物の味をよくする。また、食酢の酸味をまろやかにして、酢の物などを食べやすくする効果もある。さらに、対比する甘味を強める作用があり、ぜんざいなどの和菓子だけでなくマドレーヌなどの洋焼き菓子にも隠し味として使われている。

料理に使われる塩の調味以外の役割は多岐にわたる。塩はたんぱく質の熱凝固を促進させるという調理性がある。茶碗蒸しは卵液濃度が低い方が蒸す際にすが立ち（卵液に空気が入ってスポンジ状に固まる現象）にくい。そのため、塩を加えることで、卵のたんぱく質の熱凝固力が増し、卵液濃度を低く抑えることができることから、なめらかな茶碗蒸しを作ることが容易になる。次に、たんぱく質に塩を加えすり混ぜると、粘度が増し「すわり」という現象が起る。その調理性を利用して、魚肉でかまぼこを作る際は、成型がしやすく、歯ごたえのあるかまぼこができる。ひき肉でハンバーグや餃子を作る際には、水分をひき肉内に保持できるようになるためジューシーでやわらかな仕上がりになる。小麦粉をこねる際に塩を入れることで、たんぱく質のグルテン形成を促進させ、食パンのふくらみやうどんのコシに影響し品質が向上する。

塩などの溶質を通さず水を通すという細胞膜の半透過性を利用して、塩を振ったり塩水につけたりすることで浸透圧に差が生じ細胞内の吸水や脱水をすることができる。きゅうりやキャベツの塩もみなど野菜をしんなりさせ歯ごたえを良くしたり、酢の物や和え物を作る際に、下ごしらえとして脱水しておくことで調理後に野菜からの放水で味が薄まるのを防いだり、サンドイッチのパンに余分な水分がしみこむのを防ぐことができる。また、魚に塩をふることで臭みをとることもできる。

塩分濃度を高くすることで防腐効果がある。食材を塩蔵することで、魚や肉、野菜など様々な食材を長期保存することができる。さらに、塩蔵の手法によりひしおが作られ、それを元にしょう油や味噌の醸造へと波及し、日本の食文化は飛躍的に発展した。

このように、塩は日本人の食生活に密接に関わりを持って料理に活用されてきた。塩を科学的に理解し実生活に活用し実感を伴った観察をすることで、生活を科学的に見る視点が増すだろう。

(石島恵美子)

「塩吹き臼」を元に探究可能なテーマの例

前章では、昔話「塩吹き臼」を例として、そのストーリーに関係し、どのような解釈ができるか、面白みがあるか、また探究可能なテーマが含まれているか、をエッセイという読み物形式で表現してみた。一見単純に見える昔話が、言語学、社会科学、自然科学、生活科学、様々異なった切り口があることが理解できたと思う。

以下ではさらに、上記四つの分野、それぞれの視点でみた探究可能なテーマをリストとして挙げてみた(表1)。この表から明らかであるように、深められるテーマは数多く存在している。また、エッセイで扱われた内容とこのリストを吟味すると、分野横断的な考察に発展可能であることが理解できる。例えば、「塩」に着目した場合、地球に塩が存在している意義に始まり、人体における塩の生化学的な位置づけなど、地球・生物の進化と塩の関係を探究することができる。さらに、人と塩の関わりについては、地球環境の変化に影響を受けつつも、人間の技術の進歩、道や海路の変遷などにより、空間的な広がりが大きく変化してきている。人と塩との付き合いに応じた塩という言葉の語源や漢字の多様性、食物の保存や料理と塩の関係、宗教的な意味合いなど、塩一つでも多くの関係性について思いを巡らし、探究することが可能となる。それ以外でも、人間関係や年中行事などについては、分野を越えた考察ができるだろう。

総合的な学習の時間の冒頭で、昔話を活用する利点の一つは、これら様々な分野で探究可能な事項・出来事を一連の物語というかたちで鑑賞可能であることである。それでいて単純かつ短いので、容易に何度でも読み返すことができる。同じ物語といっても、何百ページからなる小説等とその点で異なる。

昔話を活用した総合的な探究の時間の学習計画とその構成意図

本研究で示す学習計画は、高等学校における「総合的な探究の時間」での実施を想定し、全50時間で編成した。学習計画は、昔話を活用して探究的な学びのプロセスの獲得を目的に、講義とグループワークを段階的に積み重ね、最終的に学習成果を発信するという構成とした。

まず、1～3時間目では、日本には多数の昔話が存在していること、多様なストーリー展開があること、さらに昔話に探究可能な様々なテーマが隠れていることを認識する。生徒はその学習意図をふまえ、まず、読み聞かせボランティアに色々なパターンの昔話を読み聞かせしてもらった後に、生徒同士で自分の好きな昔話を読み聞かせし合う。この学習活動は、昔話に親しみを持つと同時に、様々な昔話に触れる機会を担保する。昔話は、小さな子どもにもわかりやすいように書かれている

表1 昔話「塩吹き白」と関連して探究可能なテーマの例

視点	テーマ例
言語科学	<p>「しお」の語源と漢字の話（「塩」「潮」「汐」「鹽」）</p> <p>「しお」の慣用句（「手塩にかける」「手前味噌で塩が辛い」「鼠が塩を引く」など）</p> <p>左回しの意味（右と左の語源や意味づけ）</p> <p>昔話の中の兄弟（「越後の兄弟」「ホトトギスの兄弟」など）</p> <p>昔話と「舟」（「舟幽霊」「虚舟（うつろふね）」「べと舟と杉舟」など）：日本の海洋性</p> <p>饅頭の意味・・・（中国から伝来）人身御供の身代わり（交換されるもの）</p> <p>昔話の教訓性①：因果応報（悪い行為の結果は自分の身にはね返る）</p> <p>昔話の教訓性②：分配と交換（農村社会への帰属ルール）</p>
社会科学	<p>塩や製塩に関する歴史史料とその内容</p> <p>製塩と産業（製塩に携わる人々、技術や道具とその発展）</p> <p>人々のくらしと年中行事（暦、信仰、慣習、食事など）</p> <p>家族のあり方（家長、兄弟、女性、子ども、高齢者）</p> <p>村共同体のあり方（連帯責任と相互補完、年齢階梯制）</p> <p>農村、漁村、山村における生産活動と生活空間</p> <p>塩と地理（塩にまつわる地名、塩街道、塩釜神社など）</p>
自然科学	<p>升、斗など日本の伝統的な単位とSI単位系の関係</p> <p>溶けてしまった塩を水から再び取り出すにはどんな方法があるか</p> <p>旧暦と新暦は、それぞれどうやって決められたのか</p> <p>旧暦、新暦、それぞれの大晦日、地球は公転軌道のどのあたり回っているのか</p> <p>この白を質量保存の法則から解釈してみるとどうなるか</p> <p>現在の海水の塩分濃度は、世界中の海で約3.5%でほとんど共通である。もし、日本列島の太平洋側の浅海域の海の底で塩吹き白が回り続けると、やがて世界の海の塩分濃度はどのようになるか</p> <p>もし仮にこの話が真実だと仮定すると、海に住む生き物たちはどのような試練に耐えたことになるか</p>
生活科学	<p>「年越し」とは何か？年中行事の変遷を考える</p> <p>行事食の地域性を考える</p> <p>石臼で何をひいてきたのか？作物の地域性と郷土料理の関係を考える</p> <p>「米」や「しょう油」を近所や親族から借りる関係性から、地域の共生社会の変化を考える</p> <p>地域社会における「婚姻」の意味を考える</p> <p>家族構成と家族関係の変遷（兄弟の関係、長男の責任など）</p> <p>昔話に見られるマイノリティの描き方と多様性</p> <p>食材（米、蕎麦まんじゅう、鮭のよ、餅、酒など）から割り出す昔話の地域</p>

表2 昔話を活用した総合的な探究の時間の学習計画の例
 高等学校「総合的な探究の時間」で、授業時間を50時間とした場合

時間	単元	学習活動	授業形態	グループ	場所
1	ガイダンス	昔話を題材にした総合的な探究の時間のガイダンス			
2		昔話に親しむ ・読み聞かせボランティア	講義	学年	多目的ホール
3	昔話に親しもう	自分の好きな昔話を見つける 自分の好きな昔話についてお互いに読み聞かせをやってみよう	グループワーク	クラス	各教室
4		探究とは？ ・問題発見の視点 ・テーマ設定の仕方			
5		専門家の講義 「言語科学的な視点」とは？			
6		専門家の講義 「社会科学的な視点」とは？	講義	学年	多目的ホール
7	「探究」とは？	専門家の講義 「自然科学的な視点」とは？			
8		専門家の講義 「生活科学的な視点」とは？			
9		題材「塩吹き白」の読み込みと気づきの共有			
10		テーマの設定（視点の明確化） 4つの視点でのグループ作成	演習 グループワーク	クラス	各教室
11・12		グループでのテーマの設定1～2			
13		探究の視点を議論（ジグソー法）			
14		各視点の見方・考え方の説明	講義	学年	多目的ホール
15	テーマを内化	調べ学習の手法			
16～20	し、調べる	調べ学習1～5	グループワーク		
21・22		中間発表の準備1～2			
23		中間発表1		探究チーム	チームの教室
24	考えを共有する	中間発表1の振り返り	チーム内での発表		
25		中間発表2			
26		中間発表2の振り返り			
27	さらに探究する	探究学習の手法	講義	学年	多目的ホール
28～32		探究学習1～5	グループワーク	探究チーム	チームの教室
33		ポスターのまとめ方	講義	学年	多目的ホール
34～38	表現を工夫する	ポスター作成1～5	チーム内での発表	探究チーム	チームの教室
39		発表の仕方	講義	学年	多目的ホール
40・41		発表練習1～2	グループワーク		
42		成果発表1			
43		成果発表1の振り返り	チーム内での発表	探究チーム	チームの教室
44		成果発表2			
45	発信する	成果発表2の振り返り			
46		ポスター発表準備			
47		ポスター発表1（奇数グループ）	ポスター発表	学年	多目的ホール
48		ポスター発表2（偶数グループ）			
49	まとめ	まとめと振り返り	チーム内での発表	探究チーム	チームの教室
50		記録帳の記入	個人活動	クラス	各教室

ため、ややもすると勸善懲惡や二律背反的なデフォルメした教訓譚として捉えられる傾向がある。しかし、生徒が高校生段階で昔話に出会い直し、物語に展開される多様な人生、価値観の変遷などをテーマに設定して探究することで、これまで気がつかなかったクリティカルな思考プロセスを身に付けられるようになると考えられる。

4～13時間目では、昔話を読み解く方法として、言語科学、社会科学、自然科学、生活科学の4つの視点を議論し、設定したテーマに対する見方（アプローチ方法）を獲得する。ここで、昔話のなかにテーマを発見しその問題を探究する過程を示す。また上記4つの視点について、大学教員などの専門家を招聘し、それぞれの視点に関する講義を行ってもらおう。次に、互いの考えの多様性に気付くために、グループで本学習計画の題材とする「塩吹き臼」の読み込みをし、発見したテーマを共有し合う。なお、本学習計画で共通の題材を設定したのは、思考の多様性の認識や探究学習の深まりを目指すためである。また、題材を「塩吹き臼」に設定したのは、昔話の中でも若年層に認知度が低い話であることから（伊藤ほか、2020）、学習歴の差が顕著に表出しないと考えたからである。

14～26時間目では、グループで設定したテーマについて、1つの視点から調べ学習を行い、同じ分野の視点のチーム内で考えを共有する。ここでは、協働的に調べ学習を行うことで多くの情報を吟味し、合意形成をして考えをまとめる。さらに、同じ分野の視点のグループ同士で考えを共有することで、自分たちのグループのテーマを俯瞰し、様々なテーマのつながりを感じることができると考えられる。

27～32時間目では、この一連の学習が単なる調べ学習に留まらないように、さらにクリティカルな思考で探究し、考えを深める。教員は主体的なグループワークの学習活動を尊重しつつも、適切な問いを与えることで、生徒の思考の深まりを支援する。

33～48時間目では、探究した学びを発信する。探究した学びの成果を相手にわかりやすく伝えるためにどのようにポスターにまとめたらよいか、表現を工夫してポスターを作成する。また、ポスターを用いてプレゼンテーションを行う際にどのように話したらよいかなど表現を工夫して、それを練習する。ポスター発表は2回に分け、1回目は半数のグループ（例えば偶数グループ）が貼り出したポスターの前で、残りのグループ（例えば偶数グループ）や大学教員、学年の教員などに対してプレゼンテーションを行い、質疑や講評を受ける（2回目はこの逆）。この学習活動を通して、自分の考えを発信する資質の獲得を目指す。

49～50時間目では、探究的な学びのまとめをする。グループで、ポスター発表の際に受けた質疑や講評をふまえて反省や今後の課題を協議する。本学習計画の記録帳は、ポスターのデータに加え反省や今後の課題をまとめて作成する。これを後日、冊子にして全員に配布をする。この冊子を読むことで、自分の探究的な学びを振り返るだけでなく、同級生の考えの多様性や様々な探究の工夫を知り、高校生としての探究的な学びのプロセスを獲得すると考えられる。

（石島恵美子）

まとめ

総合的な学習の時間は、平成 29 年度告示の『学習指導要領』において冒頭の総則で触れられるなど、授業科目として位置づけは高まっている。そのような状況下、文科省教育課程部会で挙げられた総合的な学習の時間の 4 つの課題については早急な対応が必要と思われる。本研究では、それらの課題のうち、総合的な学習の時間と各教科等との関連性を担保する手立てを示し、かつ実社会・実生活と関係した探究課題設定の基礎となる人生のイメージ化に繋がられる一つの方策を示した。

今後は、学校現場の協力も得て、本論で示した計画を授業実践し、その教育効果について検討するとともに、より効果的で効率的な授業案・授業計画を示したい。

謝 辞

本研究の一部は茨城大学教育学部令和 3 年度特別配分経費、茨城大学 2019～2021 年度研究推進経費（研究拠点への支援）、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究（B）（課題番号 17H02008、研究代表者：鈴木寿志）の助成を受けて行われた。記して謝意を表する。

引用文献

- 井内美郎・斎藤文紀. 1993. 「霞ヶ浦」『アーバンクボタ』(32), 56-63.
- 伊藤孝・石島恵美子・鈴木一史・千葉真由美. 2020. 「教科横断的な学びの素材としての昔話—大学生における日本の昔話の認知度と今後の展開—」『茨城大学教育学部紀要（教育科学）』(69), 21-34.
- 小林美佐子. 2000. 「昔話の話型の研究「塩吹臼」はヨーロッパの翻案ではないか?」『子どもと昔話』(5), 63-69.
- 小路徹・三木直輝・氣田幸和・並川寛司・渡部英昭. 2002. 「「総合的な学習の時間」の実施上の問題点とその対処について：北海道教育大学附属札幌小学校および中学校における事例」『へき地教育研究』(57), 141-154.
- 松島義章. 2006. 『貝が語る縄文海進：南関東，+2℃の世界』（有隣堂）.
- 小澤俊夫. 2009. 『改訂昔話とは何か』（小澤昔ばなし研究所）.
- 東木龍七. 1926. 「地形と貝塚分布より見たる関東低地の旧海岸線（一）」『地理学評論』2, 597-607.
- 柳田国男. 1983. 『日本の昔話』（新潮社）.

