

子どもの学びや育ちを小学校6年間でつなげるカリキュラムデザイン

— 連続的・系統的に学び合う「城ヶ峰学習」からの一考察 —

The Curriculum Design which connects a child's learning and breeding
in six years of an elementary school

加納 誠 司*
Seiji KANO

抄録：本稿は、これまで豊田市立御作小学校の「城ヶ峰学習」の実践を理論化し、低・中・高学年それぞれ2本の論文、1本の実践報告にまとめてきたものを本課題に即し、小学校6年間で学びの実際や、子どもの育った姿をつなげて改めて論じたものである。平成21年から「城ヶ峰学習」にかかわってきた筆者にとっては、学年の枠を超えそれを一つのまとまりとして考察することに重要な意味をもつと感じている。子どもの発達段階に即したカリキュラムの実現は、現代教育の課題の一つである。特に小学校では、6年間という長い年月をかけ学校生活を過ごすため、より幅広い理解が教師には必要となってくる。考察の手がかりとして、生活科・総合的学習を称した「城ヶ峰学習」からアプローチする。生活科・総合的学習は、教科書や指導書が存在しないため、系統性が弱い一方で、一から単元をつくり上げて行く点において教師間の同僚性が期待できる。まさしく既存概念を打ち破り、新たな価値を生み出すのに最適な教科・領域といえる。

キーワード：学び・育ちの連続性、知識・技能の活用能力、探究的な学び、協同的な学び、協働的な学び

はじめに —本稿の課題—

21世紀の社会は、知識基盤社会の時代といわれており¹⁾、その時代を生き抜くための必要な能力として、「課題を見出し解決する力」や「知識・技能の更新のための生涯にわたる学習」などが挙げられている²⁾。これは、現代の日本子どもたちには、学校教育の中で知識・技能を積み重ねるだけでなく、習得した学習成果を活用して自ら設定した課題に主体的にかかわって探究していく、真の「生きて働く力」が求められていることを意味している。自ら探究していく力を身に付けていく学習の担い手である生活科や総合的な学習（以下、総合と記す）は、教材の精選や指導計画が学校の創意工夫に任されており、地域教材を取り入れた魅力的な学習単元を可能にした。

一方で、既存の教科学習に比べると、生活科や総合は、子どもの学力を発達段階に沿って、系統的に積み重ねることに課題がある。例えば理科では、井上が幼児教育も含め、小中一貫教育の重要性を説いているように³⁾、長年培われてきた教科の歴史によって系統性が明らかにされているので、カリキュラムとしてつなげやすい。教科書や指導書が存在しない影響もあり、総合ではその系統性が明らかにされていない。よって、連続的にカリキュラムをつなげていくことが困難な状況になる。これから

の探究的な学習の成果を得るためには、子どもの学びや育ちを1年という学年で固定するのではなく、もっと長いスパンで連続的につなげていく必要がある。つまり、前例がないところから新たな学習過程を構築していくカリキュラムデザイン力が求められているのである。それを実現する組織の在り方として、橋本は、生活科と総合のさらなる学力の向上のためには、生活科から総合への一貫した流れを学校全体で構築することの重要性を説いている⁴⁾。しかし、田代が指摘しているように、学校間をまたいだ連携には、準備や打ち合わせのための時間が大きな課題となる⁵⁾。そこで本稿では、小学校6年間でつながりをつなげる一つのまとまりとして、新たなカリキュラムの在り方を具体的に構想していくことに主眼をおく。

学校教育の現場において、これらの課題に真摯に向き合い実践研究を重ねてきたのが豊田市立御作小学校（以下、御作小と記す）である。御作小は平成22年度より「地域で学び仲間と学んで未来を切り拓く力をはぐくむ」を研究テーマとし、生活科と総合を中心とした単元づくり授業づくりに努めてきた、6学年すべて単学級の、全校児童40人あまりの小規模校である。城ヶ峰学習の城ヶ峰とは、地域を象徴する城ヶ峰山のことで、生活科と総合を総称した言葉である。教師たちは、周りの自然環境や地域の温かい人たちに恵まれている特徴を生かしながら探究することで、実感を伴った理解に導くことが大

*子ども学部子ども学科

切であると考えた。そしてその成果を6年間継続的に積み重ねることで、21世紀の未来を生き抜く力を育ていけると確信したのである。

本稿では22年度から23年度に実践された城ヶ峰学習を中心に分析し、6年間のカリキュラムの在り方を提唱していく。課題に迫る方法として、御作小の教師が丹念に子どもに向き合い残していった授業記録や学習指導案、及び研究紀要⁶⁾、さらには平成21年度から御作小の研究助言を務めてきた筆者が参観した計23授業を分析する⁷⁾。

論考の流れとして、低・中・高学年それぞれ実践の分析からカリキュラムの特徴について考察する。子どもの発達段階を捉え、学年が進むにつれ、最高学年に至るまでの学びや育ちの様子を分析する。その上で、3つの段階を改めて6年間のカリキュラムをつなぐことの効果や意義について述べる。

I 1年生「みんななかよし」のカリキュラム⁸⁾

2年続けて1年生を担当した大代知穂教諭は、近隣の「御作こども園」に足しげく通い、保育者と協議を重ね、23年度に互恵性のある交流活動を確立した。1年間の学びの実際は表1に示した。

1 学びのフィールドは「みつくり山」での遊び

1学期の小単元「おもしろい遊びがいっぱい」の「園児と一緒にみつくり山で遊ぶ」では、園児と交流する前に、まず1年生の子どもだけで遊ぶ活動を位置づけている。その効果として、活動が交流ありきではなく、自ら発動した遊びから発展したものになる。みつくり山は、学校から敷地続きでつながっている山のことで、自然環境の宝庫である。興味・関心を示さないはずがないという大代の教材観に狂いはなく、子どもは諸感覚を存分に発揮し遊びに没頭していった。大代は1年を通して、みつくり山にかかわっていく息の長いカリキュラムを構築した。単元初めの段階では、入学2週目より学校探検の延長でみつくり山に出向き、子どもたちを思いっきり遊ばせた。1年生の児童にとって4月当初は、それまでのこども園での生活が一変する劇的な時期である。学習環境は、それまでは好きなときに、自分が決めた方法で、自由に遊べたものが、小学校入学と同時に、内容と時間で区切られた教科学習の枠組みに従って、一日の多くの時間を過ごすことになる。いくら期待に満ちて入学してきても、何らかの重圧を感じないほうが不自然である。そのような状況の子どもにとって、学校に隣接するみつくり山で自由に遊ぶ時間は、こども園での活動を想起させ、小学校での体験的な学びへと徐々に移行していったのである。

みつくり山での活動についても、単元初めは、特に遊びの内容や方法を指定するのではなく、子どもの思うがままに、自由に遊ばせることが大切である。大代は、子

表1 平成23年度第1学年城ヶ峰学習「みんななかよし」こども園との交流活動に関連した年間指導計画

月	単元	主な内容・(時間数)
4 5 6	みんななかよし	◇友達たくさんつろう (4) ・上級生や学校で働く人に出会う
		◇私の学校どんなところ (8) ・2年生と一緒に学校探検に行く ・もっと知りたいことを探検してくる ・「みつくり山」を探検する
		◇花や野菜を育てよう (6) ◇私の通学路 (6)
7	夏となかよし	◇花や野菜を育てよう (3) ・育てた野菜を収穫して味わう ◇おもしろい遊びがいっぱい (9) ・夏の「みつくり山」で花や実、葉などで工夫して遊ぶ ・交流の計画を立てる ・園児と一緒に「みつくり山」で遊ぶ ・交流を振り返り、夏祭りの計画をたてる ・アイデアを出し合い夏祭りの遊びを考える ・御作こども園の夏祭りに参加する ◇夏は楽しいことがいっぱい (2) ・いろいろなシャボン玉を作って遊ぶ ・園児とも一緒に遊ぶ
		◇学区の生き物調査に参加
9 10 11	秋となかよし	◇生き物となかよし (9) ◇花や野菜を育てよう (7) ・収穫した野菜を園児と一緒に食べる ◇秋とふれあおう (11) ・みつくり山の自然と遊ぶ ・見つけた秋を発表する ・園児も一緒に遊べるものを工夫する ・園児と一緒に遊ぶ ・交流を振り返る
		◇家族と一緒に正月 (12) ・みつくり山で冬を探そう ・園児と一緒にかるたで遊ぶ
		◇みんな風の子 (8) ・風で動くおもちゃを作る ・作ったおもちゃで園児と一緒に遊ぶ
1 2	冬となかよし	◇春をさがそう (3) ・みつくり山で春を見つける ・見つけた春を伝え合う
		◇もうすぐ2年生 (9) ・1年の成長を振り返る ・新1年生を迎える準備をする

下線は筆者による(下線は単元における主な交流活動)

どもの活動の様子を見とることに専念し、学びの方向付けを子どもたちに委ねたのである。子どもは活動に価値を見出し、みつくり山での活動が大好きになる。そして次時への活動が誘発され、連続した学びへとつながっていった。

2 遊びと学ぶ対象の融合を図る

みつくり山というフィールドで自由に遊ぶという活動、さらには幼児との遊びの交流から、小単元「おもしろい遊びがいっぱい」では、こども園で行われる夏祭りへの参加に向けた実践へと移行し、ペットボトルスライダーと名付けたおもちゃ遊びで交流した。学習する対象をはっきりとペットボトルスライダー一つに絞ったことは効果的であった。春からは諸感覚を存分に発揮し自由な発想で遊ぶことを重視して、続いて学習対象も交流する人も、はっきりさせて遊ぶこと、この両方を1学期に経験した。

2学期の「秋とふれあおう」では、その2つの経験を融合・発展させた活動のねらいがある。みつくり山という広がりのある空間で自由かつ大胆に遊びながらも、単元が進むにつれ、その方法は具体的に対象を自然物や身近なものに絞っていった。表1に示した年間指導計画から1年に及ぶ交流活動の中身を細かく見てみると、「夏となかよし」の段階では、「一緒に遊ぶ」から、「秋とふれあおう」に入ると「園児も一緒に遊べるものを工夫する」というように、交流活動に向かう心構えが、より園児のことを考え、上級生としての自覚が芽生えてきたことがわかる。御作小の1年生は急激に小学校の学びに順応したわけではなく、これまでの育ちを生かしながら、ゆっくり、じっくり、着実に幼児から児童へと無理なく成長していったのである。

3 遊びから学びへの連続性・接続性を生かす

布谷は「子どもの学びと育ちの連続性」の意味について「学ぶ意欲や育ちの欲求、物事へのこだわり、追究的態度等の連続性」、「学習方法（かかわり方・学び方）それ自体の連続性」、「学習内容の連続性」の3つに整理した⁹⁾。特に幼児期から児童期の発達段階においては、「遊び」を中核とした学びを遂行することで、学習意欲はもとより、対象へのかかわりや学習内容においても連続的につなげていくことができる。子どもは、遊びの中で、諸感覚を通して気付き、疑問をもち、その幼児なりに考えたり、試したりしながら、自らの課題を追究、解決していったと考えられる¹⁰⁾。A児の1年の終わりの交流活動を振り返った作文には「わたしは いままではじぶんばかり たのしくやりたいと おもっていたところが ありました。でも、B児くんも C児くんも（ともに園児）、わたしたちも たのしくできる くふうができて よかったです」と記録されていた。これはA児がたとえ自分本意であっても、子ども園のときから小学校入学間もないこの実践とのつながりの中で、十分に

遊んできているからこそ到達できた気付きである。

改正学校教育法に示された「幼稚園はその後の教育の基礎である」という、小学校側の視点から捉えた上から下への幼児教育とのつながりだけでなく、「遊びこそ、その後の学びにつながる根底である」という下から上へのボトムアップ型の捉え方が大切である。幼児期に遊びによって育まれてきたことを、児童期に入ってつなげて伸ばすことは学校教育の使命である。遊びと学びは連続しているのである。「遊び大好きな子ども」は、学ぶことへの自信や意欲に満ち溢れた「学び大好きな子ども」にしなければいけない。この課題は、遊びから学びへ連続的につなぐカリキュラムを仕組むことで実現できるのである。つまり、6年間のカリキュラムをデザインするための入り口は、1年生ではなく、幼児の段階から始まっていることを意識して取り組む必要がある。

II 3・4年生「エコキッズみつくり」のカリキュラム¹¹⁾

3・4年生の実践の最たる特徴は、両学年が合同で2年続けて同じ単元を学ぶことである。1年に及ぶ長い単元を2年目に入ってもほぼ同じ流れで連続して学ぶのである。つまり22年度に3年生だった子どもは23年度4年生になり、新たに3年生になった子どもと合同で、昨年行った実践を繰り返し学ぶことになる。

1 知識・技能を活用し総合的に学び方を学ぶ

(1) 育てた野菜を朝市で売るための工夫

単元の導入は夏野菜の栽培から始まる。23種、54品目の野菜を、土づくりから収穫に至るまで体験を通して学んでいった。栽培活動を通じて大量に収穫される野菜は、自分たちで食べるだけでなく、地域の朝市に出荷し、実際に販売することを目的にしている。そのため商品価値のある野菜に育てなければいけない。収穫時期も食べたいときに採るのでなく、キュウリならまっすぐ、トマトなら適した赤さなど、一番商品価値が高いと思われるときに収穫しなければいけない。実際に売ることは、ただ野菜を育てて消費者に提供するだけではない。数ある商品の中から自分たちの野菜を選んでもらうための様々な工夫が必要となってくる。換言すれば、野菜を育てる活動が到達点ではなく、野菜を売るという、より実生活に根差した課題を克服してこそ、この学習で育つ子どもの姿がある。

活動において子どもたちが最も熟慮した点は、それぞれの野菜を袋に詰める個数であった。朝市ではすべての商品が一袋100円と決まっている。たくさん入れれば、その分売り上げは少なくなる。かといって数を減らして、他の商品と比べ見劣りしてしまえば売れなくなる。売り上げは、これからの栽培活動に必要な苗や肥料、調理に使う調味料などに充てられるので切実な問題である。

出された意見を一つの考えに集約していくのは4年生の役目である。「今年の野菜は去年よりも出来がいい」「去年だってあれだけ売れたから3個で大丈夫」など、昨年の経験をもとに考えを焦点化していった。

(2) みつくり紙幣を発行し校内で流通させる

朝市で得た学習の成就感を引き続き味わい、新たな自信を蓄積するためには、さらなる経済活動の継続が必要であった。子どもたちが考えついた方法が、野菜を他学年の児童に売ることである。しかし、自分たちと同じ立場の子どもたちから実際のお金をもらうわけにはいかない。そこで校長先生にも相談し、校内だけで使用できる「みつくり紙幣」の発行を考えた。みつくり紙幣は、デザインから発行・流通まで3・4年生が担った。「1紙幣=1みつくり」として全校に配布するのだが、単なる交換券の配布ではなく、実際の社会の経済活動に照らした流通方法を実行した。草取りや虫取り、土運びなどの労働と引き換えに、それに見合った賃金をみつくり紙幣で支払うと、全校集会で呼びかけたのである。全校児童がそれに賛同し、野菜作りは学校全体の取り組みとなった。



図1 みつくり紙幣の流通で全校での取り組みとなった野菜の栽培

(3) 学年の枠を超え計算能力を活用する

本実践において特筆すべき点は、より系統性の強い教科学習の活用場面において、異学年が合同で学び合い、互いに効果を高めていったことにある。最も顕著な場面は、イモほり会でのイモの収穫量を予想した学習である。夏野菜と違いサツマイモは収穫量に限りがあることと、土の中で育つ野菜のため、その成長が目に見えにくいということがある。このときは既に、野菜作りの労働と引き換えに、みつくり紙幣は流通してしまっている。買いたい人がいるのに商品は足りないでは、需要量と供給量が一致しない。みつくり紙幣の流通量に見合った収穫量を見極めなければいけなかった。

そこで「何グラムにつき、何みつくりの値段をつけるのか」、また「そのためには、どれだけの数のみつくり紙幣を流通させるのか」を決めるため、イモの収穫量を予想した。ただやみくもに予想するのではなく、昨年と今

年のデータをもとに考慮すべき点を出し合った。両学年の子どもたちは、算数科で習得した知識・技能を活用し、100g単位まで自分の考えを導き出した。それぞれ根拠をもとにして自分の考えを主張し、2学年全体の答えを57.3kgと話し合いで決定した。収穫量が決めれば、次は価格の設定と全校に流通させるみつくり紙幣の枚数である。まずは手元に残っている紙幣から校内全体の流通量を導き出し、100枚として価格を定めた。その結果、350g以下が1みつくり、350g以上が2みつくり、800gを超えるものすべてを3みつくりとした。

100グラムまでの単位をキログラムで表すので小数点第一位までの計算能力が必要になる。3年生の算数においても、少数の乗法、除法は学習するので特段発展的な学習ともいえないのだが、3年生と4年生では教科でねらう目標において違いがある。表2に示した算数の目標¹²⁾によると、除法においては3年生では「理解と計算の習得」にとどめている。それに対し4年生では、「理解を深め、適切に用いること」、概数に関しては「目的に応じて用いる」ことを目指し、活用能力まで要求されていることがわかる。これでは収穫量予想の学習は、4年生の能力に合わせた学習といえるが、それでも3・4年生は合同で学習した。授業の中で3年生は習いたての割り算を活用し、収穫量やそれに見合うみつくり紙幣の数値を導き出した。面積を求める数式の学習に至っては3年生の算数では学習することはない。3年生は4年生が導き出した面積の数値から、畑の広さを実感すればいいのである。4年生は身近な広さを数値化する活用能力を身に付けていった。それぞれの教科の系統性や発達段階に違いはあっても、ともに高い学習成果が得られれば、異学年が学び合う価値はある。

表2 算数科の目標における除法の取り扱いの違い

算数科の目標 (1) 抜粋	
第3学年	除法の意味について理解し、その計算の仕方を考え、用いることができるようにする。さらに、少数及び分数の意味や表し方について理解できるようにする
第4学年	除法についての理解を深め、適切に用いることができる。(中略) 概数について理解し、目的に応じて用いることができる。 (※下線はともに筆者による)

一連の学習は、収穫したイモを持ったときの重さ、イモと交換するみつくり紙幣の枚数など、実感を伴った理解へと高めている。年々複雑になっていく計算方法を理解し、確実に習得していくことは大切である。合わせて留意したい点は、今ある知識・技能が十分でなくても現状の能力を存分に発揮し、生活の中で活用していくことである。まだ十分でなければ課題に直面したときに習得しても遅くはない。大切なことは学習場面や生活場面に

において、習得した能力を使い続けることである。学んだことが役に立った有用感と、使えるようになった自信が、子どもにとって確かな学力として蓄積されていくのである。

2 学び合う中で生まれる模範と憧れの関係

協同的な学びを通してお互いに高められたことは、3年生、4年生、それぞれのが学年の関係性が影響している。それは、異学年での学び合いで一般的な「上級生が教え、下級生が教授を受ける」という主従的な関係ではなく、「模範意識の芽生え」と「憧れのまなざし」という関係で成り立っていることである。

本実践は、生活に即した課題を学ぶというよりはむしろ、栽培活動や経済活動など、単元の中に社会生活を創り上げていく実践である。実践を学ぶことそのものが社会であり、社会関係には必ず模範となる存在が現れる。同じ学年同士の学びでは、その役割はいつも決まった人物になりがちだが、本実践でその役割を担ったのは4年生全員である。4年生は3年生に対して、単に既習の経験や知識・技能を一方向的に教えるのではなく、常に同等の立場で一緒になって考え、一緒になって悩んだ。その中で自分より年下の異学年の存在に、模範となる行動を自然に意識づけられるようになり、自分の学びの姿をより高められたのである。

3年生から4年生に向けられる憧れのまなざしも、3年生の一層の意識向上につながった。「自分もこんな上級生になりたい」、「自分だって来年はこうやれる」という、3年生にとって来年以降の自分が重なり合って捉えてある記述があった。単元終了後の年度末にまとめた城ヶ峰学習の文集¹³⁾からは、「D 児ちゃん（4年生）の考えはすごい、自分の考えもさいようしてくれてうれしかった」、「E 児くん（4年生）はやさしく教えてくれた、ぼくも4年生になったら、3年生に野さいの作り方を教えてあげたい」などの記述があり、13人中7人の児童から「模範と憧れ」の関係が成り立っていることがわかった。作文には書かれていないが、筆者が普通の城ヶ峰学習を参観した様子からは、ほぼ全員がこの関係を築き、学びを進めていったことが見てとれた。

3 学びや育ちをつなぐ教師の構え

(1) 教師にも存在した模範と憧れの関係

本実践において高まった子どもの姿は、2年続けてこの学年にかかわった太田孝司教諭の存在が大きい。単元の構想は22年度から太田が考案し、それを一方の担任教師（23年度も含めいづれも太田より若い教師）に伝え、子どもたちに投げかけながら、2人の教師、そして子どもたちが協同で単元をつくり上げていった。

実践1年目は、教師主導の学びであることは否めないが、次年度からは教師の先導はいらぬ。4年生がそれを担ってくれたからである。教師は学びの環境づくりと

支援に徹すればよかった。2年間太田と組んだ2人の若い教師は、太田とかかわった1年で授業力や児童観など、教師として成長を遂げた。教師の中にも「模範と憧れ」の関係は存在していたといえる。異学年で子どもの学びと育ちをつなげる場合、教師の同僚性の構築は不可欠である。教師間の「模範と憧れ」の関係は、質の高い授業を展開し、子どもの育ちの連続性を保証する。

(2) 学びを強固につなぐ教師の「でば」

中学年の城ヶ峰学習で位置付けておきたいのが、話し合い授業を核とした学びの確立である。単元が進むにつれ、子どもは教師のもとから離れ、自立して学習に取り組んでいけるようになる。だからと言ってすべての学びから教師は手を引いていいわけではない。話し合いでの意見の集約場面などでは、ときには教師は話し合いを止め、より中身の濃い学びになるよう方向付けが必要である。この教師の「でば」は、「この視点は必ず子どもたちに意識させたい」という学ばせどころのポイントといえる。つまり、子どもの主体性を持続しながらも、教師の授業への関与は必要である。

具体的な実践場面で見てみると、収穫量予想の授業の頃には、進行役までも子どもたちで行ったが、4年担任の藍原は、話し合いが佳境に入ったところに、進行役を制して割って入ってきた。「みんな、(サツマイモ) 病気の問題は大丈夫かな？」と子どもたちに尋ね返したのである。ここが藍原の考えた学ばせどころであり、教師の「でば」であった。そのときの子どもたちの状況は、話し合いの話題が畑の面積や試し掘りの様子の方に集中していた。藍原が「でた」ことにより、収穫量を大きく左右する病気の問題にも気付き、自分の考えを見つめ直し、収穫量予想に深みを与えることができたのである。この「でば」は、思い付きで「でる」ものではない。事前に子どもたちの意識の流れや考えを把握し、話し合いの動向を見定め、タイミングよくでなければいけない。また「でば」が頻繁にあっては、重要なポイントと、そうでない場面の差が付きにくくなるし、教師が価値観を押し付けかねない。「でば」の回数はなるべく少なく設定することが望ましい。

御作小における教師の意図的な話し合い授業への関与は、話し合う内容を一層質の高いものにする重要な指導の在り方の一つといえる。

Ⅲ 6年生「もっと広めよう 御作の米 御作のよさ」のカリキュラム¹⁴⁾

高学年のカリキュラムにおける中学年のカリキュラムとの連続性の違いは、5年生から6年生にかけて2年間にわたり一つの学習課題を学ぶ、単元の連続性として捉える必要がある。

平成22年度から2年続けて5年生、6年生と同じクラスを続けて担任した伊藤誠教諭は、御作小の研究主任

として研究全体を引っ張り、学習スタイルを確立するだけでなく、最高学年として6年間で目指す子どもの姿を具体的に示した。

1 深化する課題と学習の方向性

5年生での単元を通した学習課題は「育てよう 広めよう おいしい御作の米」であった。子どもたちは、地域の人の助けを借り大々的に米作りを行い、収穫した米で地域のイベントに参加し五平餅を売るなど、地域米である「ミネアサヒ」を広める活動を行った。単元のまとめである学習発表会は、城ヶ峰学習にかかわってくださった地域の方、県会議員を招いての「御作フォーラム」である。学びの成果を聞いたそれぞれの大人たちは、子どもたちの取り組みを、褒め称えるだけでは終わらなかった。御作のよさだけを味わった子どもたちに、御作地区に存在する休耕田の多さ、米作りに携わる人々の高齢化など、真の地域の課題を投げかけた。自分たちの学びは、まだ完結されておらず、新たな課題が生まれた。

こうして、子どもたちの学びは6年生にまで持ち越され、さらに探究を続けていくことになった。6年生で改めてテーマを練り直し、「もっと広めよう御作の米 御作のよさ」と新たに課題を設定した。最初に強調したいキーワードは「育てよう」から「広めよう」となり、「もっと」という言葉からは、課題に対する強い意志が感じられる。

2 話し合いによって高次な活動に深化・発展させる

(1) 改良を重ねたゆるキャラづくり

熊本の「くまもん」、船橋の「ふなっしー」に代表されるように、ご当地をイメージしたいゆるキャラの存在は、キャラクターそのものの知名度を上げるとともに、その地域の特徴や取り組みを助長する役目も担っている。子どもたちは自分たちで話し合っ、作るときのポイントを決め、「さくらん(2次案から藤美花)」と「みっくん」という2つのゆるキャラが構築された。アイデアの交流は学級内だけに留まらず、1次案を地域の回覧板で回し広く意見を募った。「地域の特徴を生かす」「覚えやすくシンプルに」など、友達や地域の方からの意見から再考をし、それぞれ改善案を考えた。1



図2 第1次案の「さくらん」と「みっくん」



図3 改善を重ねて完成した「藤美花」と「みっくん」

次案と比べると課題の実現に相応しいゆるキャラに近づいていったのがわかる。

その後、藤美花もみっくんも、緑化センターで弁当を販売するときや、ちらしに載せるときなどに活用され、その役割を果たした。

(2) とことん改良に改良を重ねた弁当づくり

11月20日のもみじ祭りに向け、子どもたちは2学期から、お米料理班とおかず班に分かれ、弁当作りに取り組んだ。ポイントは、①お客さんのことを考える、②御作のよさや特徴を入れる、③短時間で簡単にできる、の3つである。試作品作りの段階では、栄養士に衛生面や栄養面からの助言を受けた。祭りの主催者である観光協会の方にも来ていただき、イベントの主催者という立場から助言を仰いだ。米料理班は、黒米で藤の色を表した「藤色炊き込みごはん」を1次案として提案した。おかず班も城ヶ峰山を生ハム、ブロッコリーで御作の山々を表し、みつくりを表す「3つの栗」に、にんじんを煮て大沢池のもみじを型抜きしたおかず2点を考えた。2つの班とも、1次案をもとに学級で話し合い2人のゲストティーチャーからも意見をもらい、それぞれ修正した試作段階の弁当を実際に調理した。先生や保護者にも食べてもらい、アンケートを取った。「色がきれいだが、ごはんや芋に芯がある」「ハムが城に見えない、つくねが栗に見えない」などの指摘を受け、1次案に出された改善案のほとんどを改良し、2次案の弁当を試作した。

それでも子どもたちは納得せず、ハムをソーセージにしたり、煮物に大根やサトイモなど、御作で採れた野菜を増やしたりした。3つのポイントの①お客さんのことを考えるが、活動を重ねるうちに子どもたちの意識の中



図4 3段階の熟慮を重ね完成した弁当

で、しだいに高くなっていった。それは「お客さんに喜んでもらえることが、御作のよさを広める（F児）」ことと確信があったからだ。このような過程を経て、3次案の弁当をもって子どもたちの納得のいく、名付けて「御作もっとアピール弁当」が完成した。

2年間の探究活動の集大成である「もみじ祭」当日、60食分の弁当は、わずか10分で完売した。

3 6年生のカリキュラムの特徴

(1) 2年間にわたる学習課題と適度な壁

本実践は、そのときどきに「御作米を育てる」「ゆるキャラをつくる」など、小單元における課題は発生するが、それは常に「御作のよさを広める」という基盤の上に成り立っていた。故に2年間をつなぐ単元の課題として成立し、5年生から6年生の移行も違和感なくつながっていった。単元の流れの中での学習課題に対して、伊藤から提示することは皆無に等しかった。「丈夫なミネアサヒを育てるためには?」「多くの人に喜んでもらう弁当とは?」「自分たちの取り組みを、より多くの人に伝えるためには?」など、子どもたちは体験を通し、その都度感じたこと、気付いたことを、今ある課題として探究活動の中に組み込んでいった。活動の中で絶えず課題に向き合い、意識の流れで課題解決を図り、ただ学習を進めるのではなく学びを深化させていったのである。

また、子どもにとって問題解決の困難さが適度な壁(課題)を形成していたことも、2年間の学習意欲を持続させた。子どもたちを本気に探究させ、学びと育ちの蓄積を確かなものにするためには、ある程度の壁が必要である。しかし、探究的な学習は、すべてが首尾よく進むわけではない。この壁を越えたときに子どもは成長を実感し、学ぶことへの自信を獲得できるのである。実践者として大切なことは、目の前の子どもを理解するとと

もに、学習状況を把握し高すぎもなく低すぎもない、乗り越え可能な適度な壁を単元に仕込むことである。例えば、図5に示した「さつき会(高齢者コミュニティ)」との交流の様子を広めるために作成した新聞に、その姿が顕著に表れている。紙面構成や見出しの言葉など、限られたスペースに伝えたい情報を整理して文章化するには、高い言語能力が求められる。それら高い学力の獲得を可能にするための課題の切実感が、この活動には見受けられる。「もっと自分たちの取り組みを地域全体に広めなければ、御作のよさは伝わらない(G児)」このような状況に追い込まれたときに発揮する言語能力は、単元が終われば忘れ去られる能力とは一線を画す。自分が壁を越えるために必死に身に付けた能力だからこそ、単元が終わっても活用できる真の学力になるのである。

(2) 体験から学びの流れに必然性をもたせる

6年生では、ほとんどが御作米や地域のよさを伝える広報活動に徹したため、自ずと「書く」「話す」などの能力が要求された。しかし、ここには「書かせる」「話させる」という教師主導的な学びではなく、「書きたい」「話さなければいけない」という、必然的に発展した学びである。この学習意欲は、5年生での米作りを通して、充実した体験活動を経験してきたことが有効的に働いた。諸感覚を存分に発揮した体験からは、子どもは思考力を発揮し、豊かな表現力を身に付けることができる¹⁹⁾。そこに導くために、子どもが「考える」こと「わかる」ことだけを求めるのではなく、十分に「感じる」こと「気付く」ことが得られる体験活動を位置付け、2年間を通じ、育みたい言語能力を系統的に配列していった。2年間という長いスパンでカリキュラムを構成する場合、それに値する十分な体験を位置付けなければいけない。諸感覚を発揮した体験活動は、高学年だけでなく、低・中学年も含めた御作小カリキュラム全体の特徴である。

(3) 協同から協働へ、人とのかかわりを発展させる

5年生のときは、教師が段取りをしたゲストティーチャーに、受け身的にかかわる傾向が強かった。そこでは友達だけでなく、地域の方ともかかわって協同的に学ぶよさを実感することができた。それが6年生になると、協同的に学ぶことのよさに加え、自分たちの要求に、最大限応えてくれる地域の方との温かな関係に安心して、自らが進んで地域に働きかけ、地域全体を巻き込んで自らが能動的に地域に働きかける協働的な学びへと形を変えていった。つまり、学校という空間で人とかかわって学ぶ(協同)よさから、さらにそこでのかかわりを通して、社会に対して働きかける学び(協働)へと発展したのである。

その手法は、地域からの一方的で指導的なかかわりではなく、徹底的に話し合い、2次案、3次案と改善を重ね、よりよい方法を子どもたちから示すものであった。6年生の学習発表会で、弁当販売の取り組みを発表した時のプロジェクト名「とことん話し合って目標達成でき



図5 必要な情報だけを整理・分析し作成した新聞

た緑化センターのもっと御作アピール弁当販売」の「とことん」という言葉にも象徴されている。弁当のおかずを決める話し合いでは、子どもたちで練ったあと観光協会の方からのアドバイスを聞いた。一般的にはゲストティーチャーの意見を受け、自分の考えを振り返らせる終末の授業スタイルが想定できる。しかし、伊藤はもう一度、グループに突きつけられた課題を子どもたちに返し、さらに練った案を授業時間内に示すことを要求した。子どもの能力をよほど信頼していないと、この切り替えしはできない。子どもたちは、課題意識とともに、責任感も加わって、見事その要求に応え3次案の弁当を提示した。これもまた、協働的な学びへと高まった子どもたちの象徴的な姿といえる。

IV 6年間のカリキュラムをデザインする

1 学年のカリキュラムを6年でつなぐ

城ヶ峰学習のカリキュラムには、それぞれの学年のねらいが明示されている¹⁶⁾。5年生から6年生にかけては「地域に関わりながら、(中略)筋道を立て、自分と関わらせて考えることができる」から「地域に働きかけながら、(中略)よりよい実現について、自分の生き方と関わらせて多面的に考えることができる」に発展している。つまり、協働的な学習から、より主体的に地域に働きかける協働的に学ぶ姿こそ、城ヶ峰学習で育った子ども像として価値付けている。

それは他学年でも、6年間を見越した系統性が成り立っており、3・4学年では「仲間や地域と関わりながら、進んで仲間や地域と関わっていける」とし、高学年への基盤づくりを担っている。

さらに、低学年では生活科の目標に準拠して、1学年「自分と身近な人々のかかわり」から、2学年「自分や自然、地域に関心をもち、地域のよさに気付き、愛着をもって生活できる」とし、2年間の到達目標を地域の愛着に設定した。

これらの流れは、6年間を通した城ヶ峰学習のねらいを一貫してつなげて捉えることができる。4年生での2年連続の学習経験の意義についてはすでに言及したが、実は3年生においても同じような効果が働いていた。それは低学年での生活科の経験である。幼児期から児童期の子どもは、対象と自分とのかかわりを重視し、自分に取り入れて学ぶ特徴がある。常に自分から学びを発動し、自分に還して学んでいる姿がある。低学年で存分に自分たちの思いや願いを学習の中でぶつけ、自立への基礎を築いているので、進級しても上級生の前で堂々と自分の意見が言える。また、高学年になって自信をもって自己の学びを発信する原動力も、生活科からのカリキュラムのつながりが多分に影響している。一例を挙げると、学習の中で節目ごとに立ち止まり、自己を見つめることを重視しているが、自分に自信がないと正確に自己を見つ

めることはできない。ましてやその能力は、高学年の2年間だけで身に付く能力でもない。自己肯定感の獲得には、低学年での学びの経験が重要である。生活科で自分がやりたいことを存分に学び(あるいは遊び)、先生や仲間から認められている経験があるからこそ、中学年ではさらに活動の枠を広げ、大きな学びとして蓄積できるのである。こうして高学年では、信頼関係に基づいた仲間とかかわりを深め、その仲間との関係に安心して自己を発揮することができるのである。

2 一貫した子ども主体の指導観

22年度から23年度の城ヶ峰学習の実践を6年でつなげてみると、3学年移行、野菜作りや米づくりの体験を基盤とした「食」をテーマにした実践で統一されていることがわかる。しかし、教師の意識において当初から食をテーマに実践研究を進めようと思ったわけではない。それぞれの学級担任が、子どもに御作地区を見つめさせ、ともに考え、ともに悩んで、一緒になって単元をつくっていくと、2年で自ずと食にテーマが絞られていった。教師が常に子どもの意識の流れに寄り添い、カリキュラムを構想してきた結果である。この子ども主体で学びを進める教師の指導観は、全学年において2年間ぶれることなく一貫して遂行された。学びの主体を完全に子どもに預け、教師は支援者に徹することで、子どもは自ら自分の学びと育ちを連続的・系統的に捉え、自らの学習成果としてつなげていけるのである。城ヶ峰学習のカリキュラムは、こうした教師の理念のもと成り立っている。

3 学年間の垣根をなくした異学年の連続的な学び

例えば3、4年生の実践で価値づけた「模範と憧れ」の関係性は、中学年になってから形成されたものではない。すでに1年生の実践で言及したように幼児との異学年との交流を経験してきていることが影響しているのである。その関係性の素地のもと中学年になり、遊びの要素から学びの要素が加わってもスムーズに良好な関係性を保ったまま、さらに学びを深めて課題に向かうことを可能にした。

このように、本来分断されているはずのそれぞれの学年の学習場面において、異学年の交流場面が支持されている点は、幼から小へのつながりも含め、低学年から中学年にかけての城ヶ峰学習のカリキュラムの特徴といえる。確かに御作小では、学校の規模やこども園との信頼関係など、異学年同士の学び合いを実現できるだけの学習環境が整っていた。しかし、本稿で言及してきた城ヶ峰学習から生まれる学習効果を考えると、6年間のカリキュラムの中に、連続的な異学年同士の学び合いは、可能な限り位置付けることが望ましい。

4 6年生が全校や地域で学ぶ姿を示す

6年生の実践は、単元が進めば進むほど、3・4年生

が栽培した野菜や、5年生が育てた御作米を弁当に使用した。6年間の縦のつながりを意識した学びを率先しておこない、小規模校の特徴を生かし、全校を巻き込んだ学びの在り方を示している。これは学習単位では、直接につながってなくても、下級生が6年生の姿を見ることで、進級したときの自分の姿に重ね合わせて考えることを可能にする。やはり、最高学年である6年生の課題解決が、どの学年よりも壮大で魅力的であること、それを成し遂げていく姿を憧れの眼差しで見つめることで、下級生のこれからの学びの道筋を照らし、城ヶ峰学習という一つのカリキュラムとしてつながっていくのである。

本稿で明らかになった6年間のカリキュラムの在り方について図6に示した。

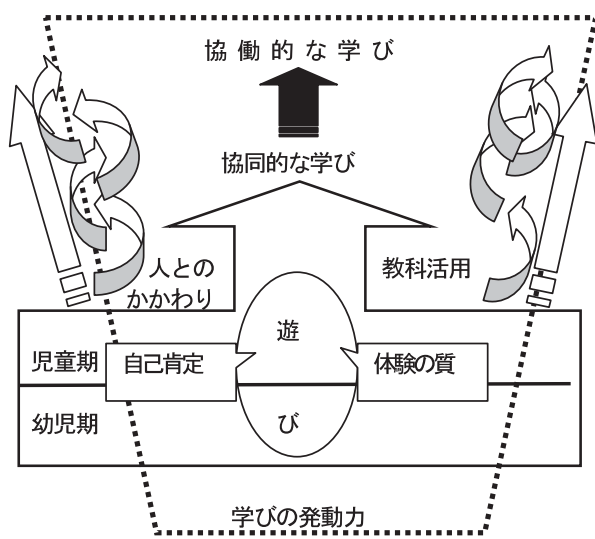


図6 学びや育ちをつなぐ6年間のカリキュラム構想図

説明を加えると、城ヶ峰学習の基盤となっているのは、一貫した自分ごとの学びに裏付けられた強い学びの発動力と、幼児期からつながっている遊びの要素である。本稿で言及した3つの実践は、どれも遊んでいるように学んでいて、しかも多様な学習場面において実際に使える学力が確実に身に付いている。それは、小学校入学と同時に仲間と遊び合うことで、協同的に学ぶよさを実感しながら、学年が進むにつれ様々な教科で習得した知識や技能を活用させながら総合的に学んでいるからである。高学年になれば、さらに学びは広がりを見せる。一緒に学び合う仲間とともに、地域へ働きかけながら協働的な学びへと発展し、ひいては御作小の目指す学校教育「未来を切り拓く力」につながるのである。

おわりに 一本稿の課題と今後の展望

本稿の課題について御作小の城ヶ峰学習の1事例だけの検証では、根拠として不十分である。さらに留意しておかなければいけない点は、御作小は小規模校ゆえに子どもが連続的・系統的に学びやすい環境にあったことで

ある。よって今後は一般的規模の学校においても、その効果を検証しなければ、真の意味で城ヶ峰学習におけるカリキュラムの価値を示したことにはならない。地域教材を活用したダイナミックな学習単位、学級や学年を解体した縦割りグループでの活動や指導体制の確立などは、一般的規模あるいは大規模校においても、本稿で言及したような価値を見いだしていける要素となるのではないかと。

また、一般的な実践においては、生活科や総合の時間だけの授業時数では、どうしても活動が先細ってしまう傾向にある。探究的な学習を核にしながらも、大胆な他教科等との関連・活用を図ったカリキュラム開発も、今後理論立てていく必要がある。

学校間の連携については、1年生の実践の検証から幼児期から児童期へのつながりに関して言及することができた。一方で、総合の実践において、小学校よりも課題が多いとされる中学校とのつながりについては、検証できていない。今後は城ヶ峰学習を経験した子どもたちが、中学校の実践において、どんな広がりや深まりに発展するのか、小から中へのつながりを意識したカリキュラムの在り方にも触れる必要がある。

註

- 1) 平成17年中央教育審議会答申で「我が国の高等教育の将来像」で示された言葉
- 2) 新学習指導要領教員用配布パンフレット「生きる力」文部科学省 2008年 p. 2
- 3) 井上雅夫「幼・小・中一貫教育カリキュラム作成への提言」『岩手大学教育学部年報 第62巻』2003年 pp. 143-154
- 4) 橋本建夫「『学ぶ力』としての学力を育てる生活科・総合的学習」『学会誌「せいかつか&そうごう」第15号』日本生活科・総合的学習教育学会 2008年 pp. 4-11
- 5) 田代高章「小中連携・一貫カリキュラムとしての総合的学習の時間の現状と課題(1)」『岩手大学教育学部附属教育実践センター研究紀要 第12号』2013年 p. 161
- 6) 平成23年度豊田市立御作小学校研究紀要「地域で学び仲間と学んで未来を切り拓く力をはぐくむ 一言語活動を充実させ、思考力・判断力・表現力をはぐくむ城ヶ峰学習(生活科・総合的な学習の時間)の授業づくり」豊田市教育委員会 2011年
- 7) 筆者は御作小学校において、3年間で計17実践の授業研究授業助言者を務めた。また、日本生活科・総合的学習教育学会全国兵庫大会自由研究発表「異学年の子どもが協同的・連続的に学び合うことで生まれる価値」2013年で発表をしている
- 8) 本章は拙著「幼児期から児童期への学びを連続的につなぐ交流活動の在り方—1年「みんななかよし」

- の実践を中心に」愛知教育大学生生活科教育講座紀要「生活科・総合的学習研究」2013年 第11号 pp. 11-20 を改めて本稿の課題に照らし合わせて論じた
- 9) 布谷光俊『『子どもの学びと育ちの連続性』をどうとらえ、どう確保するのか - その背景と原理、具体的な手立てについて考える-』「学会誌「せいかつか&そうごう」第16号」日本生活科・総合的学習教育学会 2009年 p. 47
- 10) 湯川秀樹「接続期における《学ぶ》ということは」文部科学省「初等教育資料12月号」東洋館出版社 2012年 p.11
- 11) 本章は拙著「異学年の子どもが協同的・連続的に学び合うカリキュラムによる学習効果 - 第3・4学年総合「エコキッズみつくり」の実践を通して-」中部学院大学・中部学院短期大学部研究紀要第14号2013年 pp. 81-88 を改めて本稿の課題に照らし合わせて論じた
- 12) 文部科学省「小学校学習指導要領」東京書籍 2008年 pp.47-53
- 13) 豊田市立御作小学校 「文集城ヶ峰38号」2012年
- 14) 本章は拙著「子どもの学びと育ちを連続的・系統的につなぐ実践的授業研究 - 豊田市立御作小学校「城ヶ峰学習」の実践を通して-」愛知教育大学生生活科教育講座紀要「生活科・総合的学習研究」2012年 第10号 pp. 1-10 を改めて本稿の課題に照らし合わせて論じた
- 15) 拙著「言葉の力を発揮し豊かに表現する生活科授業の創造 - 大正自由教育の理念を現代に活かした『はたけうた』を通して-」「学会誌「せいかつか&そうごう」第18号」日本生活科・総合的学習教育学会 2011年 pp. 98-99
- 16) 前掲書3) pp.4-5

委員会受理日 2014.3.19