

# 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—

加納 誠司  
(中部学院大学)

Study of Practical Lesson which a child's learning and breeding  
are connected continuously and systematically

Seiji KANO  
(CHUBU GAKUIN UNIVERSITY)

## I 研究の目的

21世紀の社会は、知識基盤社会の時代といわれている<sup>1)</sup>。知識基盤社会を生きるために必要な能力として、「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<sup>2)</sup>。このことを換言すれば、これからの日本の子どもが国際社会を生きぬくためには、習得した知識・技能を活用して自ら設定した課題を、主体的に探究していく力が求められているのである。また、その能力を発揮するために、子どもの学びと育ちを長いスパンで捉えることが重要であり、そのためには、学年や学校の枠を超えて、連続的・系統的に学校教育をつなげていくことが課題となってくるだろう。教育現場では幼小の連携や小中一貫教育の重要性など、その形を模索している段階といえる。

また、現代の学校教育において、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総合的な学習の時間は、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、地域教材を活用した魅力的な学習単元を可能にした。一方で、教科書や指導書が存在しない影響もあり、既存の教科学習に比べ、系統性において課題があるのも事実である。系統性が明らかにされてなければ、自ずと子どもの学力を発達段階に沿って、連続的に積み重ねることも困難となる。

そこで本稿では、優れた総合的な学習の時間の実践から、これらの課題に照らし合わせ分析し、子どもの学びと育ちを一貫して捉えた授業の在り方を示すことを研究の目的とする。

## II 研究の方法

前述した課題を重視し、実践研究に取り組んできたのが豊田市立御作小学校である。御作小学校では、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、豊田市教育委員会から平成23年度までの2年間の委嘱を受け、生活科と総合的な学習の時間を中心とした単元づくり、授業づくりに努めてきた。2年間の実践の集大成ともいえる平成24年1月24日におこなわれた学習発表会において、最高学年の6年生の子どもたちは、地域に対して働きかけた取り組みを紹介するだけでなく、特産物の販売から広報活動まで、地域に生きる大人たちと同じ目線で、これからの御作地区の在り方を提唱した。そこには地域の、ひいては日本の未来を創造する、まさしく21世紀が目指す生涯にわたって学習していく子どもの姿があった。本稿では、2年間でここまでの姿に成長した子どもの足跡を追う。その手がかりとして、御作小学校の教師が平成22年より2年間にわたって、丹念に子どもに向き合い残した授業記録や学習指導案<sup>3)</sup>及び研究紀要<sup>4)</sup>、さらには、平成21年度から御作小学校の研究助言を努めてきた筆者が参観した計17授業<sup>5)</sup>を分析することを、課題に迫る方法とする。

## III 2年間にわたる城ヶ峰学習の実際

### —高学年の実践「御作のよさを広めよう」—

#### 1 城ヶ峰学習の特徴

御作小学校は、6学年すべて単学級の全校生徒30人あまりの小規模校である。城ヶ峰学習の城ヶ峰と

は、御作地区を象徴する城ヶ峰山のことで、御作小学校の生活科と総合的な学習の時間を総称した言葉である。御作小学校は、その城ヶ峰山や鮎が生息する犬伏川など、豊かな自然に恵まれている。一方、豊かな自然が当たり前のことと捉え、地域や自然に目を向ける子が少ないという現状もある。また全学年単学級ということもあり、6年間固定された人間関係の中で生活している。その影響か、改まって意見を述べたり、相手の意見をしっかりと聞いたりして、互いに理解を深める必要性に迫られることが少ない。子どもたちの中には、自分に高い目標を掲げて、努力を重ねていくことに苦手意識を感じる子もいる。御作小学校の教師集団は、こうした実態から、子どもたちが自分の周りのひと・もの・ことに目を向け、諸感覚を使って働きかけ、実感を伴った理解に導くことが大切であると考えた。体験活動を通じて、子どもたちが学びを自分のものとして捉えられるよう、学習の動機付けを地域の課題に求めた。また、体験した後の気付きや調査活動の中で収集した情報を、相手を意識して分かりやすく伝えたり、意見交換をして相互理解したりする際には、言語力が必要となってくる。そのために、思考を深める段階で、学習活動の展開を工夫して授業スタイルを確立していくことをねらった。

以上のことから、城ヶ峰学習の時間を核として、子どもの思いや願いに沿った、単元構成や言語活動の充実を図った授業づくりをすることで、地域のよさや価値に気付き、課題を解決するために主体的に学んでいこうとする子どもを育てたいと考えた。目指す子ども像は、地域のさまざまな世代の人と協力して、地域活動に参加するなど、学校と地域が一体となって取り組んでいける子どもでもある。このような取り組みを通して、自己のよさや生き方を見つめ、よりよく生きる力を育てていくことを目指したのが御作小学校の研究の特徴である<sup>6)</sup>。

本稿では、特に高学年での城ヶ峰学習に絞って課題を検証していく。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、研究主任として御作小学校全体の研究全体を引っ張ってきた存在でもある。伊藤学級6人の子どもたちが、いかにして学びと育ちをつなげていったのか、その足跡を追う。

## 2 平成22年度5学年「育てよう 広めよう おいしい御作の米」の実践

### (1) 年間を通して学びを貫く課題の設定

単元初めの発問は「御作(地区)のよさとは何か」である。子どもたちに尋ねてみると「美しい自然・やさしい地域の方」という視点が出された。しかし、実際はここ10年で、人口が徐々に減ってきていることを知った子どもたちは、全校児童に対して「大人になっても御作に住みたいか?」というアンケートを実施した。結果は、31人中12人が「いいえ」の回答であった。実際との現状のずれが課題意識の芽生えであり、御作のいいところを広めて、御作の人口を増やしたい、という思いや願いに発展していった。

それでは、どのような方法で御作のよさを広めるのか。子どもたちは前述の御作のよさの視点と関連付け、意見を出し合ったところ、米作りにたどり着いた。5年生の社会科の学習で、既に米作りに取り組むことは決まっている。そこに地域の特産品である「ミネアサヒ」を加えられないかと考えたのである。地域米といっても、クラス全員の子が口にしたいわけではない。まずは、給食の時間に給食米とミネアサヒの食べ比べをおこなった。「どちらが美味しいか」といった曖昧な答えではなく、伊藤は「味・香り・見た目・硬さ・ねばり」などの比較の視点を与えた。すると子どもたちからは、「(ミネアサヒ)はやわらかくて香りもいい」「つやとねばりがあって給食のお米とは違う」と、ミネアサヒの特長を示しながら自分の考えをもつことができた。この体験は、「自分たちの力でミネアサヒを育てたい」(A児)という子どもたちの意欲をますます高めた。

そこで年間を通したテーマを「育てよう 広めよう おいしい御作の米」とし、探究活動が始まった。

### (2) 地域の方とかかわって米作りを進める

米作りは学校近隣の休耕田を借りておこなった。田んぼに見学に行くと、子どもたちは愕然とする。荒れ果てた田んぼを見て、B児は「本当にここで米が採れるのか」とつぶやいた。教室に帰り、学級で話し合い、田植えの前に荒れた田んぼを耕す田起こしを実施することになった。4月23日、前日の雨でぬかるんだ田んぼに足を踏み入れ、作業をおこなった。初めての経験で、苦労しながらもクラス全員で

取り組んだことも、協同的に学ぶよさを実感するきっかけとなった。この田起こしの経験は、子どもたちの意欲をますます掻き立てることになったのと同時に、苦勞して目の前の課題を乗り越えたことで、後の学習に自信をもって取り組めるようになった。

米作りの際、指導にあたってくれる存在が、地域のミネアサヒ作りに携わっている近藤さんと中垣さんである。両氏には既に田起こしの段階からかかわっていただき、分からないことを質問しながら米作りを進めた。2人に限らずゲストティーチャーの存在は、子どもが課題解決の過程において、また連続的に成長を積み重ねていく上で、欠かせない存在となった。

田植えは手作業でおこなうことになった。ただゲストティーチャーに一方向的に教えを乞うのではなく、まずは自分たちで実際の田植えを見学に行った。機械でおこなう見学であったが、苗が土に植え付けられる仕組みを学んだ。また、まっすぐに植えられる様子は、田植えが完了した田んぼをイメージすることができた。次にインターネットを活用し、手作業による田植えの情報収集を行った。その際、紐を田んぼに張れば、手作業でも機械植えと同じようにまっすぐ植えられることを知った。田植え見学と情報収集がつながり、必要な要素だけを整理・分析していったのである。5月26日に田植えをおこなった。情報収集により知識は十分でも、実際にやるのではイメージ通りにはいかない。記録からは、「植えるときのかんかぐが難しく、なかなか上手に行きませんでした」、でも「近藤さんや中垣さんのアドバイスをもらって、のりこえることができました」と記されており、2人のゲストティーチャーの協力の下、探究が進んでいったことが分かる。それ以外にも「水



地域の方の協力の下、田植えをする子ども

田は、すごく深くて歩きにくかったです」「ヒルがいてこわかったけど、ぐっとがまんしました」など、体験をしたからこそ生まれる気付き、さらには「これからは、米を安全に育てて家の人や、4年生にプレゼントしたいと思いました」と、新たな願いなどももちながら、米作りを進めていったのである。

田植えの後、子どもたちは話し合って無農薬でミネアサヒを育てることにした。その分、草取りや継続観察に、時間と労力が費やされるのだが、「(食は)自分たちの命をつなぐ」という考えが勝ったのである。城ヶ峰学習の時間だけでなく、登下校の際、休日なども利用して、ほぼ毎日田んぼに出かけた。オタマジacksonを見つけ無農薬の育てることに確信をもったり、茶色に変色した苗を見つけ病気の早期発見につながったり、夏休みにミネアサヒの開花に感動したりして、継続して米作りにかかわっていった。

夏休みが明け9月17日、待ちに待ったミネアサヒの収穫の日である。ここでも地域の方のアドバイスを受けながら、手作業で稲刈りをおこなった。田植え同様、初めての経験であったが、6人でやり遂げることができた。10月5日は、品種の違う米の稲刈りを1年生と一緒にいった。ミネアサヒで培った経験を1年生に伝えながら、さらに大量の米を収穫した。10月12日の活動は、収穫した米の脱穀作業である。ここからは、御作小学校におけるゲストティーチャーの取りまとめの役割を担ってくださっている三宅さんまで加わって、千歯こぎや足で動かす脱穀機を用い脱穀をおこなった。その後、精米は機械でおこない、子どもたちが日ごろ慣れ親しんでいる米の姿になったのである。4月から苦勞を重ね、地域の方に助けられながら、仲間とともに御作のよさを実感し、「御作の米を育てよう」という課題を達成したのである。

### (3)「こもれびコンサート」で五平餅販売

米作りは終わっても、本単元の課題は解決したわけではない。次なる課題はミネアサヒという、御作のよさを広める活動である。広める方法は、既に7月中旬から何度も学級で話し合っていて進んでいた。まずは6人の思いがぶれないように、ミネアサヒを広めるという課題解決のポイントを3つに絞って共通理解を図った。その結果、①御作ならではのものを考える、②受け取った相手のことを考える、③お金

をかけない、となり、このポイントを念頭に入れ、2人ずつ3つのグループに分かれ、アイデアを練った。それぞれのグループは、自分たちが考えた方法を模造紙にまとめ、プレゼンテーションをおこなった後、学級全体で良い点や改善点を出し合って自分たちの考えを深めていった。結局A児とB児が考えた「五平餅を作って売る」が最も3つのポイントに近く、それを基本路線とし、C児、D児が考えた「大沢池でおこなわれる『こもれびコンサート』で売る」という方法を加え、学級全体のプロジェクトを形づくっていった。夏休み前に、育てたミネアサヒの利用方法を考えたことは、米作りは失敗が許されないことを意味するとともに、「ミネアサヒを広めたい」「自分たちの取り組みを知ってもらいたい」という、一層の米作りへの意欲を高めていった。

収穫後は、コンサートで売る五平餅の試作品作りである。五平餅の調理に詳しい地域の田口さんをゲストティーチャーに招き、ミネアサヒの素材を生かした五平餅作りを考えた。ねばりや歯ごたえを残した「半殺し」と呼ばれるつぶし方や、ちょうどいい柔らかくまで焼き上げる素焼きの時間などを習得した。さらに御作小学校の先生方にも味見をしてもらい、広く意見を取り入れながら、目的に合わせた五平餅を作っていた。

11月中旬「こもれびコンサート」が近づき、宣伝用のチラシ作りもアイデアを出し合って決めた。広告掲載、新聞記事にも5年生の取り組みが紹介された。コンサート当日は、豊田市だけでなく近隣の名古屋市や三河地方を中心に、多くの人が「こもれびコンサート」に集まり、五平餅もあつという間に売り切れた。子どもたちは自分たちの取り組みに、自信をもつことができた。

#### (4) 学習発表会で新たな課題の湧出

年明けは、1年の城ヶ峰学習の取り組みを、全校児童や保護者の方、地域の方に発信する学習発表会である。テーマは「体験したときの思いを観客に伝えよう」とし準備が始まった。この頃になると、子どもは、自ら活動を振り返り、自分を見つめられるようになる。発表会前のリハーサルを終えた後の交流場面で、C児は「僕ははっきりと話すことができている、今度は大きな声で話したい」と成果と課題を明らかにすることができた。1年間同じ授業スタ

イルを貫いたことで、子どもは安心して学びに集中し、学びと育ちを蓄積してきたのである。

学習発表会の最後は、児童代表と5年生の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。そこで学習は、課題意識をさらに深める方向に進むのである。これまでの活動でも、十分すぎる程の質の高い探究活動である。本来なら地域の人や議員さんに評価していただき、1年の単元を終えるのが一般的な流れである。しかし、子どもたちの学びの成果を聞いたそれぞれの大人は、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、真の地域の姿を投げかけたのである。自分たちの課題は、まだ完結されておらず、新たな課題が湧き起こった瞬間である。こうして、子どもたちの学びは1年で終わらず、6年生にまで持ち越し、さらに探究を深めていくことになったのである。

### 3 平成23年度6学年「もっと広めよう 御作の米 御作のよさ」の実践

#### (1) 深化した課題と学習の方向性

5年時の課題である「育てよう 広めよう 御作の美味しい米」の中で、子どもたちが納得していないのは「広めよう」の部分である。学習発表会でのフォーラムの際に、地域の方に指摘されたことも重なって、まだまだ学習を終えることのできないと感じた子どもたちは、22年度に引き続き、再び御作のよさを広めることを城ヶ峰学習の課題とし、改めてテーマを練り直した。そして23年度のテーマを「もっと広めよう御作の米 御作のよさ」とし、探究を進めることになった。最初に強調したいキーワードは昨年の「育てよう」から「広めよう」となり、「もっと」という言葉には、子どもたちの課題に対する強い表れが感じられる。

単元の初めには、広める方法と1年間の学びの道筋を考え、それぞれ3つの手法が、昨年と同様に、2人ずつ3つのグループに分かれ提案された。まずは1学期に、「自分たちのプロジェクトの象徴であるキャラクター（ここではゆるキャラ）を作り、自分たちの取り組みに親近感をもってもらう」とことと、「地域の高齢者のコミュニティ施設である『さつき

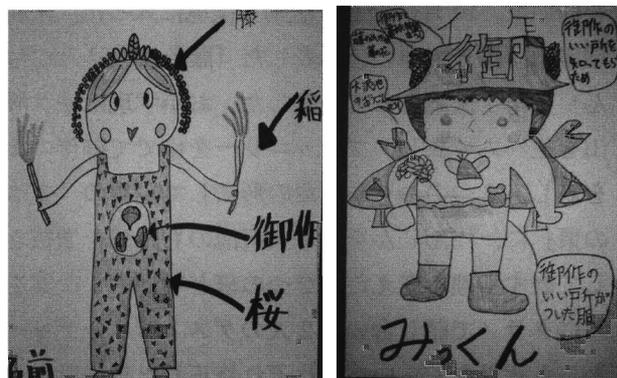
会』の方との交流を通して、自分たちの取り組みを知らせる」こと、さらには2学期以降に『こもれびコンサート』に比べ来場者が多く集まる『もみじ祭り』に、御作のよさをアピールした弁当を販売することである。昨年までの違いは、この中から子どもたちが話し合っ、一つのプロジェクトを実行するのではなく、3つともすべてやっってしまうと考えたことである。それぞれ時間と労力を要する取り組みばかりで、一つでも十分に1年間の総合的な学習の時間を構成できそうな取り組みである。これも昨年からの成長の積み重なりと自信、さらに翌年になっても続く課題が、子どもたちの能力の枠を広げていったのである。

本稿ではその探究活動の中で、特に「ゆるキャラ作り」と「弁当販売」について言及する。

## (2) ゆるキャラ作り

彦根の「ひこにゃん」、奈良の「せんとくん」に代表されるように、ご当地をイメージしたいいわゆる「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。いつもの学習スタイルに従って、ゆるキャラを作るときの3つのポイントを決めた。①御作のいいところを入れる、②楽しく、ゆるやかに、③覚えやすく、細かくなく、の3点と、作るゆるキャラは2つに決まった。このポイントを基に、まずはA児、B児、D児が「さくらん」という名のキャラクターを考えた。この案を3つのポイントに近づけるように学級で話し合った。意見の交流は学級内だけに留まらず、回覧板で地域の人にも広く意見を募り、「鼻や目を大きくしたらどうか」などのアドバイスももらった。2つ目のキャラクターはC児、E児、F児が考えた「みっくん」である。学級での改善点は、「ごちゃごちゃしているのでまとめたほうがいい」、回覧板による地域の方からの助言は、「横に蛍をとばしたらいい」などであった。こうして出された意見を参考に、2つのゆるキャラの再考をおこない、それぞれ改善案を考えた。さくらんについては、「目が大きくなってかわいくなっている」と好評も得たが、C児から「さくらより、藤をメインにしたほうがいい」という意見が出され、再度手直しが必要となった。みっくんについては、「藤・蛍・棒の手（ともに御作の地区を表す自然や

伝統芸能）が入っていて御作らしい」と好評だったが、「棒の手の棒を旗にしたほうが目立つ」という意見が出され、みっくんも再び改善することになった。こうして3段階の改善作業を経て、さくらんは「藤美花」に名称を変え、御作の藤の花と「みつくり」をもじって「3つの栗」をイメージしたカチューシャをかぶらせた。ワンピースの青空にかかった虹は、明るい御作の未来をイメージしていた。みっくんについての最終案は、これも「みつくりの栗」を意識した頭の形に表現し、棒の手をイメージしたはっぴを羽おわせた。「がんばって町おこしをやるぞ、という元気のある男の子をイメージした」とC児は語った。第1次案と比べると、探究活動の3つのポイントを反映した要素は数段高く、友達や地域の方との交流活動を通して、課題の実現に近づいていったことが分かる。



第1次案の「さくらん」と「みっくん」



改善を重ねて完成した「藤美花」と「みっくん」

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、十分にその役割を果たした。さらに伊藤も含め、学級のみんなで2つのゆるキャラをプリント

したTシャツを作製し、発表会や弁当販売などのときには着用して、存在を誇示した。

### (3) もみじ祭りで弁当販売

11月20日のもみじ祭りに向け、子どもたちは9月から、お米料理班とおかず班に分かれ、案を練っていった。米は23年度の5年生が育てたミネアサヒを、おかずは3・4年生が育てた野菜を使用した。6年生の取り組みながら、その内容は全校を巻き込んだ、城ヶ峰学習全体を象徴するような学びに発展していった。弁当作りでの3つのポイントは、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、であった。

試作品作りの段階では、栄養士である鈴木先生に衛生面や栄養面からの助言を受けた。また、もみじ祭りの主催者である藤岡観光協会の塚本さんにも来ていただき、イベントの主催者という立場から助言を仰いだ。10月になると活動も佳境に入った。米料理班は、黒米で藤の色を表した「藤色炊き込みごはん」を第1次案として提案した。おかず班は城ヶ峰山を生ハムで表し、ブロッコリーをゆでて御作の山を表し、3つのつくねを栗の形にして定番の「3つの栗」に、にんじんを煮て大沢池のもみじを型抜きして表す料理を考えた。2つの班とも、第1次案を基にクラスで話し合い、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。5年時同様、御作小学校の先生方、さらには保護者の方にも食べてもらい、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」「量ももっとあってもいい」などの指摘を受け、第2次案の弁当を考えた。米料理班は「藤色炊き込みごはん」から、御作小で育てたものを強調するため、赤米や3・4年生が育てたサツマイモを入れることにした。ご飯に芯ができないように2つの炊飯器で炊く工夫もした。また、ご飯の量も増やし、第1次案に出された改善案のほとんどを反映させ、第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で、しだいに高くなっていったのである。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」ことと確信しているからである。さらに炊き込みご飯に最適な水加減を導きだし、6人の調理シフトも計画立てた。このような過程を経て、第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」が完成したのである。

その後、11月20日の緑化センターのもみじ祭りに向けて、看板・ちらし・ゆるキャラ看板などを作製した。ちらしの配布は5千枚、弁当販売の取り組みが新聞にも掲載され、子どもたちの気運もますます高まっていった。直前には、御作もっとアピール弁当のことや、御作地区のことが分かるような説明書も作成し、弁当に備え付けた。当日、子どもたちが緑化センターに着いたころは、すでに行列が10mほど出来ていた。そして、2年間の探究活動の集大成である60食分の弁当は、わずか10分ほどで完売した。

## IV 学びと育ちをつなげる実践考察

ここでは実践場面を振り返って、本稿の課題に迫った授業の在り方を提唱する。

### 1 2年間にわたり学習課題をつなぐ

言うまでもなく、本単元は「御作のよさを広める」という視点で学習課題がつながっている。そのときに「御作米を育てる」「ゆるキャラをつくる」など、小単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のである。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、伊藤学級の子どもたちは、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。子どもたちは、活動の中で絶えず課題に向き合い、意識の中で課題をつなぎ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年間の意欲を持続させた。要するに、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なのである。探究的な学習に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し、高すぎもなく、低すぎもない、この子どもたちなら乗り越え可能な適度な壁を仕組むことである。本実践においては、単元初めの田起こしの学習が効果的に働いた。課題として切実感が十分でない段階で、クラス全員で成し遂げた経験は大きな自信となった。それ以降、2年間の実践において壁は徐々に高くなっていったが、見事子どもたちは伊藤の期待に応え、大きく成長するに至った。

## 2 体験から学びの流れに必然性をもたせる

6年時の学びは、ほとんどが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が保証されていた。ミネアサヒを育てる体験的な学びを通して、人口減少や高齢化の課題に気付き、相手意識や目的意識を明確にもった言語を用いて、課題を探究できるようになってきたのである。これは、5年時に米作りを通して、十分に体験活動を経験してきたことが生きていたと考察できる。単元初めに体験を重視し、2年間を通じ育みたい能力を系統的に配列していったのである。単元が進めば進むほど獲得したい能力は増えるが、最初に十分に体験をし、課題意識をもっていることで、学習を進める子どもに無理強いをさせている印象は受けない。十分な体験が意欲を持続させ、子どもたちの本気の学びに必然的につながったのである。特に本稿の実践のように、2年間という長いスパンで子どもを育てるためには、それに値する十分な体験活動が必要である。この経緯を踏めば、子どもは自ずと習得した知識・技能を活用し、課題に働きかけるという能動的な学びへと発展していけるのである。

育みたい能力の系統性においても、伊藤が2年間続けて担任して、実践場面での子どもの成長を目の当たりにしているからこそ、妥当で信頼性のある能力を配列できる。この能力は、単元が始まる前に見通しをもって配列することも大切だが、単元終了後

の見直しは、さらに重要度を増す。伊藤は2年間かけて、子どもたちのつけたい力の系統表を完成させた<sup>7)</sup>。23年度の5年生の担任は、この表を基に1年間を見通して実践し、単元終了後再検討し、23年度の子どもの準じた系統表に書き換えればいいのである。この毎年の繰り返しが、子どもの学びと育ちを連続的・系統的につなげて見取るための最適な指針となる。

## 3 御作スタイルの授業の流れを確立

実践場面でも言及したように、体験から学びに移行する際、授業の流れがパターン化されてきたことが分かる。まずは(1)課題を解決するためのポイントを3つに整理し学級全体で共通理解を図る、(2)探究が進めば節目ごとに活動を振り返り、交流をする、(3)地域の人も交流に加え、地域全体を巻き込んだ協働的な学びへと発展していく、この一連の流れに沿って単元が進んでいく授業スタイルをあえて「御作スタイル」と名付け強調し、価値付け、分析をおこなう。

### (1) 3つのポイントに絞って課題探究

探究活動を間延びさせないため、共通理解を図るため、単元の分岐点や新たなプロジェクトに入るときには、どのような視点で学ぶのかを子どもたちは話し合って決めた。それもあまり多くの視点を与えてしまうと、効果を果たさなくなるので、常に3つのポイントに限定し課題に向き合った。このポイントは、授業の始めには常に確認し、ときには言葉にしたものを掲示して、子どもたちに意識させた。この約束事を念頭に入れ、探究を進めることによって、課題を解決する手法は違っても、課題探究のポイントは学級共通のため、趣旨はぶれずに学級全体の学びとして成立したのである。

### (2) グループ提案そして交流

課題に対して子どもたちは2～3人のグループに分かれ案を練る。その案を学級全体で話し合い、よい点や改善点を出し合う。よい点だけの交流ではなく、必ず改善点を出すことを徹底した。

資料1に示した交流場面は、収穫したミネアサヒを五平餅にし、どのように販売するのかの話し合いである。子どもたちは常に相手の意見を汲みこんだ上で、自分の意見を述べる質の高い話し合い活動を

#### 資料1 平成23年7月15日の授業記録より

B児：五平餅を作って焼くのに時間がかかかると、これではお客さんを待たせてしまうんじゃないですか。

F児：B君に意見で、待たせることはないと思う。理由は先に作っておいて、冷めたらあぶるから。

A児：ちょっと食い違うかもしれないけど、前の日に作っておいて、5時40分くらいから焼き始めるようにすればいい。前の日にたれも作っておいて、火をつければいいところまでやればいいと思います。

C児：A君に意見で、持ち物が多すぎて疲れそうだと思います。

A字：荷物は、お母さんの車か先生の車で運べばいいと思います。

展開できている。1年生からの付き合いなので本音で話し合うこともできる。また自分の学びの過程に自信があるからこそ、友達に対して意見できるのであり、この本音の関係があるからこそ、友達の考えを受け入れ、自分の学びに活かしていけるのである。この本音の交流は、子どもの学びの成果につながった。

#### (3) 地域の方も巻き込み協同から協働へ発展

5年生のときの地域の人とかかわりは、どちらかというと、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、学級の友達だけでなく、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だ協働的な学びへと発展していったのである。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る。それは6年時の学習発表会で、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」という言葉に象徴されている。

6年時の10月25日の研究発表公開授業のときには、弁当のおかずの話し合いを、子どもたちで十分に練ったあと、藤岡観光協会の塚本さんからのアドバイスを聞いた。一般的な授業の流れなら、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授業を終えるというスタイルが考えられる。しかし、伊藤はもう一度、グループに突きつけられたら課題を返したのである。さらに練った案を、この時間内に示すことを要求したのである。子どもの能力をよほど信頼していないと、この返しはできないだろう。子どもたちは、課題意識とともに、責任感も加わって、見事この壁も越えてしまうのである。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である。

以上のように御作スタイルを確立したことで、自分が明らかにしたいことをフォーマットに当てはめ、安心して学んでいくことを可能にした。要するに、探究を通し、課題を明らかにするだけでなく、その手法を学ぶ、いわゆる「学び方」を学んでいるのである。伊藤は研究主任という立場から、御作スタイルを御作小学校の教師に提案し、中学年以降の授業づくりに効果的に活用された。

#### 4 言語能力に連続性・系統性をもたせる

##### (1) 体験から生まれた言葉を価値づける

単元の初めは、特に体験から生まれた言葉を重視した。例えば、田起こしのときの子どもたちは、体験後に「ショベルをひっくり返すと、げっぷのような音が聞こえました」「田おこしは、かんたんそうに見えましたが、つらかったです」とノートに記した。体験の質が高かったからこそ、諸感覚で感じた言葉を素直に記すことができたのである。諸感覚を存分に発揮した体験からは、子どもの思考力を発揮し、豊かな表現力を身に付けることができる<sup>8)</sup>。そこに導くためには、子どもが「考える」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にすることが大切である。また子どもに「感じ、気付き、考える」学習過程を保証するためには、主体的な学びにすることが前提となってくる。言語能力を充実させるためには、子

もが思わず書きたくなるような、体験を充実させればいいのである。

## (2) 課題を解決するための言語能力の習得

単元が進めば、子どもは必ずと言語能力を駆使するようになる。その一例が6年時前半の実践、「さつき会」の人との交流の後、その活動とこれまでの自分たちの取り組みを伝えるための新聞づくりに、顕著に表れている。



自分たちの取り組みを知らせる新聞

6年時に地域のひと、さらにかかわりをもつために、高齢者コミュニティである「さつき会」で交流活動をおこなった。交流の様子をさらに広めるために作成した新聞である。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。6年生になって「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」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ぶ力になるのである。

既に言及した交流場面においても、言語能力は必要となる。話すことはもちろん、聞くことにおいても、その必然性は増す。つまり、相手の話しを集中

して聞かなければいけない状況をつくるのである。これら言語能力の根底にあるものは、やはりここでも、子どもたちの「御作のよさを広めたい」という高い学習意欲である。学習にこの前提がなければ、体験活動の充実、言語活動の充実もあり得ないのである。こうした過程を経て、言語能力で子どもの学びをつなぎ、獲得した能力を蓄積していくのである。

## 5 6年一貫のカリキュラムデザイン

### (1) 学年のカリキュラムをつなぐ

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<sup>9)</sup>。5学年から6学年にかけては目標が「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、協同的な学習から、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のである。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、地域のよさに気づき、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捉えることができる。

また、高学年になって自信をもって自己を振り返る源は、生活科からの実践が多分に影響していると考えられる。例えば、高学年では探究が進んだときに、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、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。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) 6年生が地域で学ぶ姿を示す

6年時の実践は、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。また、5年時の稲刈りでは1年生にそのやり方を教えて一緒になって体験した。伊藤学級の子どもたちが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実現したのである。これはカリキュラムでは、直接につながっていても、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、下級生の学びの道筋を照らすのである。

このように地域に働きかける力を獲得するためには、連続的に子どもを育てることが重要である。学年ごとに、子どもの意識を切ってはいけなし、単元が終了しても同様である。地域人を育てるということは、地域に貢献する力を育てるということでもある。例え、その地域を離れたとしても、自分が生まれ育った地域を想いつつ、今いる地域でその力を発揮すればいいのである。

### (3) ぶれない子ども主体の指導観

改めて御作小学校の実践をつなげてみると、3学年移行「食」をテーマにした実践で統一されていることが分かる。しかし、当初から食をテーマに実践研究を進めたわけではない。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創っていった結果、自ずと食にテーマが絞られてきたのである。子ども主体で学びを進める指導観は、2年間ぶれることなく遂行していった。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、子どもは自らの学びと育ちを連続的・系統的に捉え、自らの意識の中でつないでいったのである。

## V 成果と課題

本稿において、高学年の学びと育ちのつながりについては、2年間にわたる課題設定や授業スタ

イルの確立、さらには子どもの学習意欲を前提にした単元づくり、授業づくりなどについては、理論立てることができた。

一方で、高学年の考察が中心で、低・中学年との6年間でのつながりについては、交流活動に留まり、十分に検証することができなかった。今後は幼児教育との接続、中等教育への発展も含め、さらに長いスパンで子どもの成長を捉えるようにしたい。

また、一般的な実践においては、総合的な学習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がある。総合を核にしながらも、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。

### 註

- 1) 平成17年中央教育審議会答申で我が国の「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 p. 2 2008年
- 3) 伊藤は実践者として、また御作小学校の研究の主任として、率先して授業を公開したり、三河教育研究会、総合的な学習の時間部会に本実践を報告したりした。本稿の執筆には、それらの資料も活用した。
- 4) 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
- 5) 筆者は、伊藤に限らず3年間で計17実践の研究授業助言者を務めた。本稿の課題から1～6年生の授業分析が必要であったため、改めて他の学年の授業を重ねて考察した。
- 6) 前掲書4) p p. 2-3
- 7) 前掲書4) p p. 4-5
- 8) 加納誠司「言葉の力を発揮し豊かに表現する生活科授業の創造 ー大正自由教育の理念を現代に活かした『はたけうた』を通してー」『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 p p. 98-99
- 9) 前掲書4) p p. 4-5