

9年一貫の教科横断的カリキュラムに関する研究(1)

—創設期の岐阜大学附属小中学校の取り組みを通して—

9-year consistent cross-curriculum research (1)

Through the efforts of Gifu University affiliated elementary and junior high schools

岐阜大学 須本 良夫 (Yoshio SUMOTO)
 岐阜大学附属小中学校 干場 康平 (Kouhei HOSHIBA)
 岐阜大学附属小中学校 林 賢太郎 (Kentarou HAYASHI)

1. はじめに

2017(平成29)年告示版学習指導要領^①が改訂・実施されることになり、「総合的な学習の時間」「教科学習」の指導だけでなく学校教育のあらゆる場面において、カリキュラム・マネジメントといったワードがクローズアップされることになった。周知のとおりカリキュラム・マネジメントという言葉そのものは新しい概念ではない。学校経営や学級経営という言葉が古くから使われている通り、本来であれば学校内における授業やその他活動においてPDCAサイクルなどを用いて、その目標に照らして内容や活動を改善のために求められてきたものが、今次改定の学習指導要領とともに表面化しているともいえる。

そこで、本稿では2020年度から義務教育学校へ移行し、新しい学校カリキュラムの創造を模索している岐阜大学附属小中学校の取り組みを参考に、より有効な教科横断的カリキュラムの意義やメリットと課題について学習者の対話の中から明らかにすることを目的とする。

学習指導要領総則では中央教育審議会答申の整理を踏まえ、各学校において教科等の目標や内容を点検し、学習の基盤となる資質・能力や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実する必要であると述べている。そして、そのために必要なものとして、教育内容や時間の適切な配分、必要な人的・物的体制の確保、実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメント

の確立をさせることの大切さが解説されている。

一方で教育現場においてカリキュラム・マネジメントというと“カリキュラム編成”をどうするかということになり、実際の教員は自身の担当する教科や学年、単元に特化したカリキュラム編成のみをどうするかという狭義な捉え方をしていることの方が多い。各教員(教科)にとって学校全体としてのカリキュラム編成を意識化することの効果ということに関しての意識は薄いのが現状である。これは、現時点まで中央教育審議会等での指摘が、学校現場まで浸透をしていないという一面であり、加えて現場教師にとってはカリキュラムをマネジメントするとは、目前の単元や授業をどう運用するかという意識で取り組むことが精いっぱいであり、学校全体のものは一部のスクールリーダーに任せ、本来の関係性まで考えるまでに至らない現場の多忙さや意識統一しきれない実態を窺うことができる。

しかし、2020年3月からの新型コロナウイルスによる学校休業は、そうした教員個々の授業実施のカリキュラムへのマネジメントでは対応できないということも露わにしたのも事実である。これまでにない状況は、学校全体で休業中の子どもたちの学びの保証を考えなくてはいけなくなった。管理職だけでなく、教師一人一人が意識改革を迫られることになった。

そこで、改めて今回の改定の背景的な意図であるが、1998年以降の総合的な学習の時間が盛り込まれた教育改革の中で求められ、学校への自主性と独自性を付与し、各学校の教育課程の編成や展

開を可能にしようとした思惟を根底とし、教科横断や開かれた教育課程と言われるような部分に光を当て、現場教師がカリキュラムは誰かが創ってくれると思考停止に陥らないよう、丁寧にカリキュラム・マネジメントという言葉を使い、学習者自身が習得する力を明確に位置付けた新しい学校教育へのスタートしようとしていると伺える。

2. 岐阜大学附属小中学校の取り組み

(1) 教科横断型のカリキュラム・マネジメントへむけて

小学校では6年間、中学校・高等学校ではそれぞれ3年間を通して卒業の際に身につけて欲しい各教科の内容や資質・能力は、通常学校教育目標や学習指導要領に則ったものとなっている。しかし、資質・能力先に記したとおり、これまで以上に教科横断的なカリキュラムの必要性が重要視される傾向は強い。

そうした折、岐阜大学附属小中学校は2020年度からの義務教育学校にあたり、9年間の学校カリキュラムの創造を目指すこととなった。6・3年義務教育課程を一括9年間のカリキュラム創りは、単純な学習指導要領義務教育初等と中等の合算ではなく、新たな発想が必要である。さらに文部科学省の研究指定を受けた当校は、これまでの発想を刷新する必要がある。研究指定の申請の記述の中には、次のように新たなカリキュラムへの意欲がうかがえる。

社会の変化の中を生き抜くためには、人間に求められる能力も変わり続けることが不可避となる。時代の変化に合わせて求められる能力が変化するということは、「この能力があればよい」と必要な能力が一概に決まっていないということである。必要な能力はそのときの自分、他者、社会によって変化する。そんな中、これからの教育として必要なのは、一人一人が自分には何ができるのか、何が必要かと思ひ、状況に合わせて自分で自分を成長させていくような人間性を育成していくことと考える。我々は、このような思考力と人間性をもち、社会貢献を含む自己実現に向かう人間を願い、義務教育9年間を一貫して本研究に取り組む。

また、全国学力・学習状況調査の質問紙等から分析による自己有用感について、学年が上がるにつれて児童・生徒の意識が低くなっている事実を捉え、全国の小中学生に同じ傾向にみられる課題

克服は、喫緊の課題としている。この課題の要因として考えられる仮説は次の二点である。

○ 一般的に小学校の高学年から中学生にあたる12～15歳は青年期の入り口にあたる時期である。その特徴として、自分自身のアイデンティティを確立し、自己実現に向けて大きく成長する時である。しかし、現在の学校教育では自己実現に向かう学びが小中の接続部分で分断される中一での大きなギャップが解消しきれていない。

○ これまでの学びは、1つの教科、領域で閉じていたことがある。例えば、小学校社会科の学習では、人物の行為に対する共感的理解を促し、生き様から自分自身の生き方について考える契機となり得る授業実践を行ってきた。しかし、子どもが習得する内容は、単元内に留まり学習上の人物の価値観に留まり、無批判に受容する学習に留まってしまいかねない。そのため、中学校の歴史学習で、現代社会を生きていく中での見方・考え方を新たに学び直すことになってしまうような事例がある。学習者にしてみれば、小学校と中学校の学びは全く異なるものなのである。

そのため9年一貫教育の強みを最大限活用して、スムーズなカリキュラム・マネジメントを試みることにした。その一つが9年間の教科カリキュラムの見直しであり、もう一つが新領域「どう生きる科」の設置であった。

(2) 新領域「どう生きる科」のカリキュラム構想

新領域「どう生きる科」は自己有用感を育てていく手立てとして、他者からの承認や、学校生活での成就感を味わうことが効果的であるという仮説に立っている。児童・生徒たちの周りの環境は急速に変化しており、他者からの認め合う場の保証がなくなっている。そのため、他者からの承認だけではなく、同時に自分自身で自分に問い続けたり、自分で自分を認めたりできることを前提とする必要である。

そこで、各学習者が自分や他者、社会をテーマにした探究的な学びを位置付け、自分や他者、社会などへ問いをもち、自分自身のやりたいことを問い続け、自分で選択・行動していく学びの時間

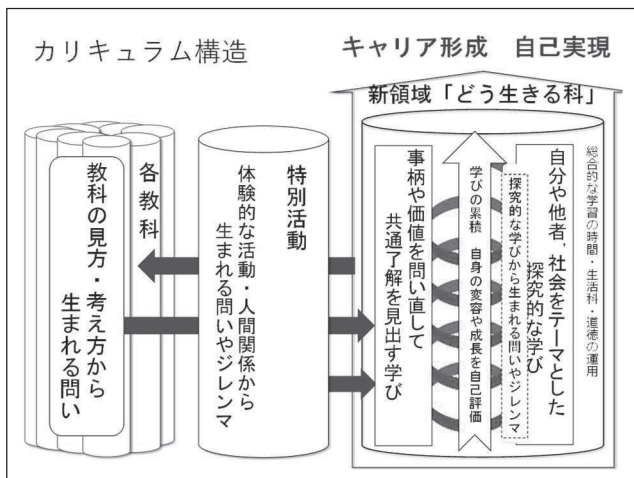


図1 岐阜大学附属小中学校のカリキュラム構造図(Ver.1)として新領域「どう生きる科」が設置した。

探究的な学びのテーマは各自の選択ではあるが、大きな領域は9年間を通してバランスよく仕組み、特別活動や各教科等と関連づけていき、様々な教科で学んだ考え方をいかして教科横断的に学び、自分と他者、社会、自然を知りながら、究極的には自己の在り方を見つめられることを目標としている。

そうした教科・領域の授業で重要になるのが、対話である。学校には、教室や学校だけでしか通じない事柄や価値がある。児童・生徒は生活している中で他者との関係性で悩んだ場合、授業への参加や自己有用感は薄れてしまう。各自が安心して教科横断的なカリキュラムの中で探究的な学びが認められるということは、批判的スキルを使った真の対話を行い、互いの存在を承認し合うことである。同時に、学校内での価値とともに社会全体との交流を促し、俯瞰した中で自分と社会全体とで対話できるようにする方法論も今後は重要となる。

様々な教科や領域の学びを進めていけば、学びは蜘蛛の巣状に関連をもたらす。児童生徒が自ら大切にしなければならないものを見出し、事柄や価値そのものを対話や議論をしていくことこそ、道徳的実践力を育成することにも繋がるとしている。

3. 実践から学ぶ

(1)「どう生きる科」と教科の横断的カリキュラム
新領域「どう生きる科」では、先に記したように予見不可能な未来をにあっても自分らしく生き

るための資質・能力を育むことを目的とし、実社会をテーマにしながら探究的な学びを通して、自分と他者を見つめ、どう生きるかを問い続け、自己実現の在り方を考える9年一貫の学びの時間である。6年生は年間を通して、「住みよいまちづくり」「人の心を動かす」「なんのために働くの」という3つの探究テーマのもとに、自分たちなりの学びを展開することを考えた。

2020年度から横断的なカリキュラム研究がスタート予定だったが、新型コロナウイルスの影響による休業のため、6月からのスタートとなった。突発的な休業の影響はあったが、「自分が住んでいる岐阜市をもっとよいまちにしたい」という願いの実現のために、探究を進めるにはどうするかということが教員の中でも話題となった。

この学びにおける岐阜市をよりよくする自分という主人公は、岐阜市に住み、様々な人々と共に生きる「市民」である。探究をする中で様々な立場の人々と出会い、願いの実現に向けて、市民の一員として自分はどうするかを考え続けることになる。そのため、児童が「市民とはどういうものだろうか？」を捉えることは、探究を進める上で必要な条件の一つになると考えた。

そう考えると、「市民」を考える点で、「どう生きる科」と社会科の中に共通点が見いだされる。そもそも社会科の教科としての究極の目標は何かといえば、市民的資質の育成である。もちろん市民的資質は、社会科だけで育てるものでもないが、1969年度版『小学校指導書 社会科』には、次のようにまとめられスタートをしている。

社会生活を送る上で個人に認められた権利はこれを大切に行使し、互いに尊重し合わなければならないこと、また、具体的な地域社会や国家の一員として自らに課せられた各種の義務や社会的責任があることなどを知り、これらの理解に基づいて正しい判断や行動のできる能力や意識などを指すものである。したがって、市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味を含んだ言葉として理解されるべきものである。^⑦

公民或いは市民としての資質は、義務教育だけでなく高等学校も含めて育成すべきものであり、小学校社会科の授業において、市民とは何かというような問いかけはしない。さらに言えば、小学校

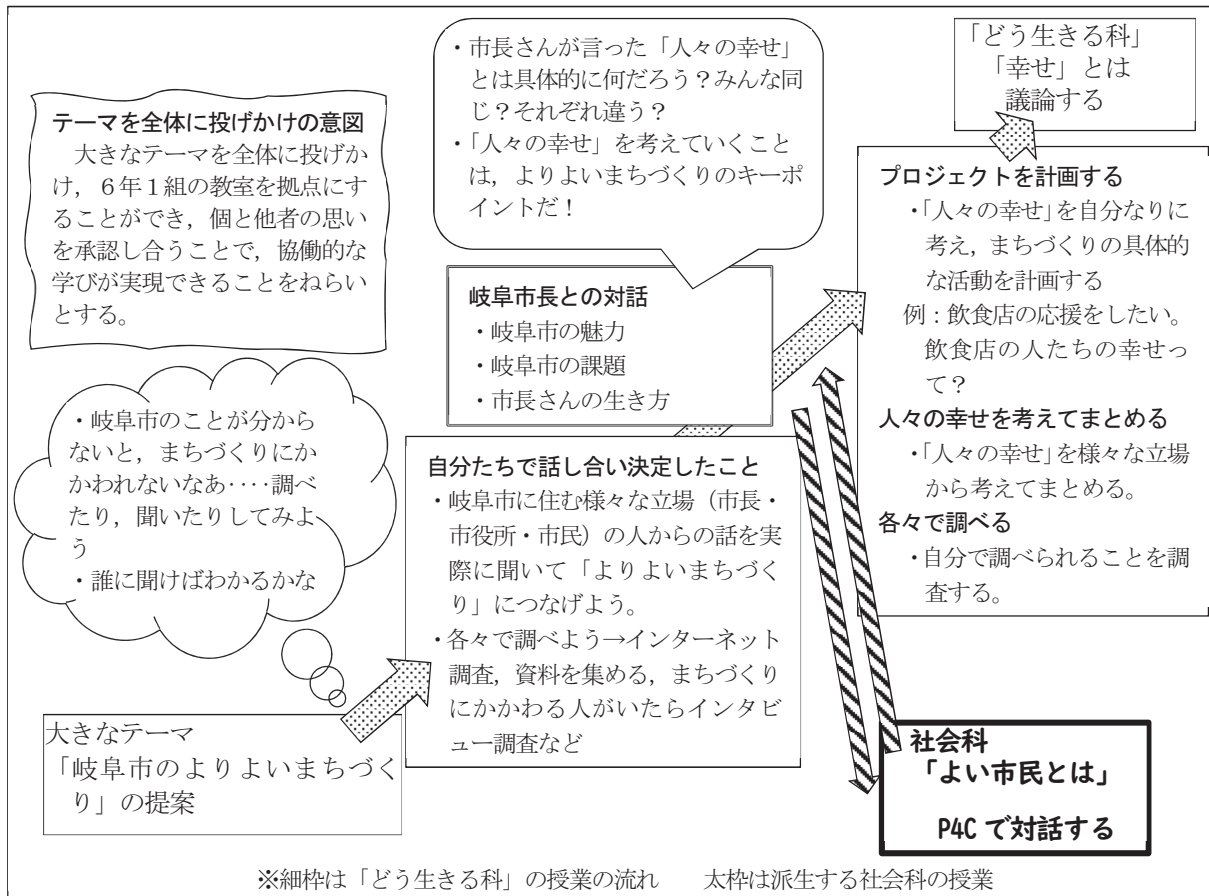


図2 「どう生きる科」6年生（7月）と社会科授業の関連図（社会科授業は直接関係部分のみ）

社会科では社会認識の習得のほうに力点が置かれてきたため、市民とは何かまで抑えきるとい授業そのものが実施されてこなかった。しかし、教科横断的なカリキュラム創りを考えていく上では、教科と領域における共通点を生かし、社会の仕組みが分かるだけではなく、統合一体的に市民とは何だろうということを考えることも可能になる。教師側に意図をもって、社会科と「どう生きる科」のカリキュラムを構想していけば、より明確に社会の中で人間力を発揮できる資質・能力の習得を図ることができるのではないかと考えた。

また、社会科のカリキュラムでは、2020年度から政治先習型を取っている。いわゆる公民分野を学習したばかりの中で、市民を学習者がどうとらえていたのか、「どう生きる科」においてその資質の活用場面や対話の中で本当に活用されているか、これまでにはない評価の場としても位置付けることができるのではないかと様々な仮説のもとに今回の「市民とは何か」という問いを対話場面(p4c)の中に位置付けることにした。

(2) 探究的な学びの実現を目指した「どう生きる科」の授業（6年生）の実際

「どう生きる科」の学習を行うには、学習者が自らの問いをもち、そのことについて自分の頭で考え、自分から答えを求めていく（主体的な）プロセスを大事にしていくことが、学習者にとって主体性な探究する学びにつながるため、大きく2点を中心に子供たちに投げかけ試みた。

① 主体的に学ぶための学習環境の設定について

学習者が、学びに対してある程度の方向性を知り、興味や関心をもって、自分の頭で考えることができるようになるためには、教師の意図的な学習環境作りが必要である。具体的には、以下に示す2点である。

A: 学習者が興味や関心をもち、主体的に学習に取り組むことができるように、学習者にとっての魅力的なテーマ（問題・課題）を全体に位置付ける。

B: テーマを位置付けた後は、「自分や仲間と話し合っ、これから何をしていくのか決めていくこ

とができる」と学び方を自分たちで選択できる。
上記の位置付けによって、学習者から次のような反応・学びの実態がみられた。

- ・面白そう、ワクワクする。
- ・岐阜市のことをもっと学びたくなった。
- ・まちづくりをしている人から、思いや考えを聞いてみたい。
- ・早速、話し合って活動したい。

多くの学習者が、岐阜市のまちづくりというテーマに魅力を感じ、興味や関心をもつなど、意欲を示した。しかし、「どうして岐阜市なのか。」という疑問をもち、全体場で話す場面も見られた。

学習者の生活実態から具体的に起できる魅力的なテーマを位置付けることで、ある程度の方向性は生まれたが、テーマで学ぶ必然性をもつには課題が残った。この課題の修正のためには、学習者が人か具体的対象との出会いや何らかのきっかけを共通土台の設定が必要であると感じた。それが主体的な学びを生み出す鍵となると捉えた。

また、テーマ決定後のグループでの協働の話し合いについても、必ず自分が納得して学びを進め、考えることの重要性を確認した。その結果、児童から主体的にグループになって話し合いたいという意欲や声がわき上がってきた。教師が学習者に、学び方を選択する場を位置付けることで、学習者は学ぶことに責任をもち、活動内容やその意図や目的を考えて学ぶことにつながったといえる。小グループの話し合いでは次のような意見が出された。

- ・岐阜市のことが分からないと、まちづくりにかかわれないから、調べたり聞いてみたりすることが必要だと思う。
- ・自分たちに何ができるのか、どこまでできるのかをいつも考えながら進めていこう。

小グループで出た意見は、全体と小グループを行き来しながら、次の通りまとまった。

- ・岐阜市に住む様々な立場(市長・市役所・市民)の人からの話を実際に聞いて「よりよいまちづくり」につなげよう。
- ・インターネット調査、資料収集、まちづくりにかかわる人がいたらインタビュー調査などを行う。(理由: 個人でできることは個人で行うことで、幅広く効率よく活動できるから。)

上記の実態から、自分たちで学び方を選択して進めていくときの約束として、「自分が納得するまで」

と環境設定したことで、学習者は、自分たちの学びの方向を具体的に決めながら話し合うことができた。

ここまでの学習者の反応・学びの実態から、学習者が学びの方向性を具体的に選択していける学習環境を設定することは、学習者自身に学びの責任をもたらし、責任と根拠を大切に話し合っていくきっかけをつくることにつながった。自分たちが何を学びたいのか、そのためにより良い問いは、解決していく仕組みなどを創造しながら主体的に対話をする様子は、教師の考えるものと遜色はなかった。

② 簡単に答えが出なくて、自分の頭で考え続ける問い(探究課題)の生成について

「どう生きる科」の学習における問いは、一問一答的な問いではないし、大人でさえ答えに窮するような道徳的な価値判断をとともなう「問い」もありえる。そうした探究課題であれば、学習者は実践活動や議論を通して常に自分の頭で考え続けなければならない。結果としてそういった問いの設定が探究的な学びを行う意義がある。

そこで、「岐阜市のよりよいまちづくり」という学習活動を通して、大切になってくる道徳的な価値判断は何かをあらかじめ教師も考えておき、学習者の学びのタイミングに合わせて探究課題として提供した。

「岐阜市のよりよいまちづくり」の活動内容にかかわってくると予想される道徳的価値を学習指導要領と照らし合わせれば、次のようなものが挙げられる。

- ・相手の立場に立つことを大切にして、人間関係の深さの違いや意見の相違などを乗り越え、思いやりの心をもつことの大切さについて深く考えられること。(親切、思いやり)
- ・広い心で自分と異なる意見や立場を尊重することで、違いを生かしたよりよいものが生まれるといったよさや、相手の過ちなどに対しても、自分にも同様のことがあることとして謙虚な心、広い心で受け止め、適切に対処できること。(相互理解、寛容)

その他にも、(善悪の判断、自律、自由と責任)(正直と誠実)(個性の伸長)(希望と勇気、努力と強

い意志) (真理の探究) (感謝) (規則の尊重) (よりよく生きる喜び) など、関連する道徳的価値は多く存在している。今後「どう生きる科」で扱うテーマすべてに、こうした価値項目は多様に絡み合っている。「活動あって学びなし」とならないように、どのような道徳的価値に焦点を当て「問い」をデザインするのが重要となる。本実践においては、学習者と市長が対話を導入していく中にこうした価値が内在すると考え、大きな導入の機会と捉え、「まちづくり」で重要となる価値について対話の中から吟味し、次につながる「問い」をデザインした。

市長: 人々の幸せに貢献するというのが私の人生の目標でもあって……この人々の幸せという人生の目標があって、政治という仕事をしています。それ(人々の幸せ)が私の原動力となっています。

-以下中略-

児童: さっき(市長さんは)人々の幸せに貢献したいと話していたんですけど、私は人々の幸せとは人々が安心して暮らせることだと思うんですけど、市長さんは人々の幸せについてどのように考えていますか。

市長: 非常に大事な質問をしてくれてありがとうございます。この幸せということは、とても深い話ですよね。私にとって最高の幸せとは何かというと、内側から湧き出ることと正直にその生き方ができることが私にとって最高の幸せなんですけど。それは人によってその幸せとは違うのではないのでしょうか。

家族と一緒に過ごすことが幸せだとか色々あると思うんですけど。私が思うに、人間として、一度きりの人生で、人生80年で自分が最も輝ける、本当にこれをやっている自分が生き生きしているものを見出して、そのことで自分の人生を歩んでいけることが幸せなのかなあと。それは自分さえよければよいということではないんですよ。ちゃんと世の中に貢献しているということです。

児童: 市長さんが言ったように、人間として、人生は一度きりだから、自分で決めた人生を輝けるような生き方ができることが市長さんにとっての幸せだということがわかりました。……自分にとって最高の生き方を見つけていきたいと思いました。

上記の対話の記録にあるように、市長が発した「人々の幸せ」という言葉に児童が反応している。授業の児童の振り返り記述からも読み解ける。そ

こで、児童にとって「まちづくり」で重要となる価値は「人々の幸せ」であることを捉えた。この「幸せとはなにか」という問いの答えが一つであるなら、まちづくりの活動もその定義に基づけばよいが、市長との対話にもある通り、そもそもの幸せを問い直し、答えを探ることも哲学的な問いの探究である。そこで単元の意計画(図2)にあるように次の学習ブロックの「問い」として位置付け、夏休み後の取り組みとした。

(3) 対話を主とした社会科でまちづくりの主役である市民を見つめる授業(6年生)の実際 —「どう生きる科」との接続を意識して—

① 構成的探究学習社会科

社会科の目標は「公民的資質の育成」である。「公民的資質の育成」とは、児童がよりよい社会をつくる「市民」の一人として必要な資質・能力を身に付けることである。つまり「主権者(市民性)の育成」である。そこで「主権者(市民性)の育成」を目指し、児童の問いを中心にした探究型学習について構想した。

従来、社会科の学習では、社会的事象の知識や意味を学ぶことに重点が置かれてきた。学習主体である児童にとって、社会科で学んだ知識は将来に役立つものになっているのかという課題が残る。また、教師主導の学習形態も、児童の主體的な学びを妨げることにつながり、より知識の注入となるため、将来の主権者である児童が自分にとって意味ある学びや、児童が主體的に学び続ける授業を改めて考えていく必要がある。

こうした点を踏まえ、社会科の目標である「主権者(市民性)の育成」に向け、児童の問いを中心にした探究型学習を行う必要がある。ここでいう探究型学習は、児童の問いによって学びをデザインする構成的な探究学習である。児童の問いを連続させながら学ぶことで、児童が主體的に学ぶことにつながる。また、探究の過程を重視し、その過程を児童自身が振り返ることで、児童が主體的に学びを進められることにつながるよさがある。

しかし、児童がよりよい社会をつくる「市民」になるためには、問いを探究するだけではなく、仲間(他の「市民」)とともに対話し、よりよい社会のあり方を考え承認し合うことも必要である。

そのため構成的探究型学習の後半では、児童の問いをもとに児童による対話する場面(p4c)を設定した。

社会科での構成的探究型学習カリキュラムは、次の通り実施している。

- | | |
|---|--------------------|
| 1 | 各単元でテーマ設定 |
| 2 | 児童の「問い」で単元を構成 |
| 3 | 単元の学びをもとに「問い」を出し合う |
| 4 | 「問い」について対話 |

2の活動は、児童の問いを学びたいという問いの共有化であり、児童の問いをもとに単元を構成する時間である。テーマや該当する教科書の内容をもとにして問いを出し合い、整理する。その後、問いによって単元を構成し、児童自身で学びをデザインし問いを解いていけるようにする。

3の活動は、単元の学びをもとにして、再度問いを練り直し、4の活動にある対話の問いへと児童が深化させたい問いによって学習が展開される。問いを決定する際には、個の問いを出し合い、より深めたい問いや、話し合いたいのはなにかを児童が吟味しながら決定する。その過程によって、児童が対話する目的を明確にでき、よりよい問いについて考えることができる。

② 「問い」についての対話

対話では、知識の応用や問いのゴールに到達することよりも、仲間の考えに触れることやそれを受けて自分自身の見方や考え方を改めて見つめ直すことを重視する。そうすることで、自分で考え続けることができるようになり、探究し続けることにつながると考える。

しかし、そうした考え続けられる対話になるためには、誰もが安心して対話に参加できることや児童が対話の中心であることなどが必要となる。そのため、対話の形式としてp4c (philosophy for children) を取り入れた。

主権者育成を目指すには、話し合いそのものに安心して参加できるようにする必要がある。ルールを共有しながら、それぞれのペースで対話しながら考え続けることを保証する。児童一人一人の考えを大切にし、お互いの意見を聞き合いながら考え続ける場を設定した。

③ 6年生社会科での学び

6年生社会科では、国民の生活と政治のつながりを日本国憲法や三権分立・政治の仕組みから捉えた。この学びを通して、「日本国憲法の三原則は、国民がよりよく生きることにつながるものである」

「日本国憲法の理念である国民生活を守るために国会・内閣・裁判所の三権分立がある」といった概念的知識を獲得した。また、東日本大震災での復旧・復興での政治の働きをもとに、人々の願いを実現するための政治の具体的な働きを捉えた。

私は「人々の願いを実現する政治」とは、政治は人々のために少しでも早く、一人でも多くの人々の命が救えるように国が中心となって、都道府県、外国や企業などとも協力していることだと思う。

命の危険があっても被災した人々のために働いている。自衛隊の他にも市民によるボランティアや募金活動もある。また、デメリットとしては、復興に使った税金が多いことだと思った。

「人々の願いを実現する政治の働き」の学習後の児童の振り返りである。復旧・復興に関わる政治側として、国、都道府県、外国、企業の協力を捉え、政治によって助けられる人々やそれを自主的に支える市民についても捉えている。さらに、政治に関わる様々な立場を多角的に吟味し、政治の働きと税金をつなげて考え、財政面についても批判的に捉えていた。

ぼくは実際に災害が起きたとき、誰がどんな仕事をしているのかを疑問に思っていたが、自衛隊、消防隊、国会、内閣、それにボランティアなどが救助やお金を出す予算を決めるなどたくさんの方が被災者のために働き、協力していることを学んだ。だれもが協力し、助けようとする気持ちがあることがすごいと思った。こうしたことがわかったのは、一つの事実から自分の考えを広げ、新しい疑問をもって新たに調べたり考えを出したりすることによると思う。また、その疑問を解決するためにいかにそんな資料を選び出して、自分でそこから考え出せたことや仲間と考えを交流したことも意味があった。

これは、探究学習の過程の振り返りである。自らの問いがどのようにして明らかになっていったのかを児童が振り返っている。

こうして学んだ知識の活用場面として、学んだことをもとに、様々な立場の人がよりよく生きるための政治のあり方やそれに関わる市民について具体的に考えられるかを見取るために、パフォーマンス課題を与えて公園づくりを計画する時間を

設けた。

ある町では、新しい公園をつくることになりました。あなたはその町の役所の人として、新しい公園づくりを計画してください。また、その計画を市民のみなさんに説明会でわかりやすく伝えてください。(パフォーマンス課題)

公園は様々な人が使う場所です。まず、子どもたちが遊ぶための遊具のエリアをつくります。また、遊ぶだけでなく、ゆっくりと過ごしたい家族やお年寄りの方もいるかもしれません。なので、芝生エリアとベンチを設置します。さらには、周りから見やすいように間隔を開けて木を植え、防犯カメラも置いて、安全に過ごせるようにします。
(あるグループの提案)

このチームの提案にあるように、公園のもつ役割が様々な人が使う憩いの場所であることを理解し、多角的に考えていることが読み取れる。様々な人の立場も考慮し、市民一人一人がよりよく生きるための政治が大切であることを考えられていた。

④ p4cで考える「市民とはなにか？」

これまで述べてきたように、政治の学習の中で児童は一定の学びの成果を見せていた。そうした中「どう生きる科」の授業で、市民の役割は重要であるということを市長と対話する場面があった。そこで、これまでの政治学習の成果と市長の対話から学んだことをもとに、「市民とはなにか？」という時間の設定をし、p4cスタイルを用いて新たな意味や疑問を見出していくという目的で対話を行った。以下、児童の対話の様子の一部である。

- C 市民とは、市にくらす人だと思えます。
- C 市民という漢字から考えて、市にくらす民族だと思えます。
- C 市民は農業とか工業とかの産業で働いていて、協力したり支えたりする人のことだと思えます。
- C ぼくも似ていて、市にくらす人であったり、市を愛する人であったりする人だと思って、市に住んでいなくても、市のために働いていれば市民なんだと思えます。
- C ぼくも似ていて、市民とはそこにくらす第一号者のことを言うと思って、その市の土台になる人だと思えます。
- C 具体的に言えば、まず〇〇市民っていうと、どこかの市に住んでいる人ということで、他にも、月であれば月の市民だってあるだろうし、
- C 市民がいなければ市は成り立たないと思う。

- C 市民とは国民全員のことだと思う。それは、どの人も絶対どこかの市には住んでいるからです。
- C みんなと似ているところもあるんだけど、市に住んでいる人だと思え、自分も同じように市に住んでいるから市民だと思う。
- C 質問！ じゃあみんな市に住んでいる人と言っているんだけど、例えば南極に探検している人や外国に留学している人も市民と言えるの？
- C 留学したら、その留学先で市民になるんじゃない？
- C 今言いたいことは、もともと岐阜市にいた人が留学したら、岐阜市民なのかってことなんじゃないの？

対話からは、児童がもつ「市民」のイメージは様々であることがわかる。市に住んでいる、市のために働いている、国民全員が市民、市民があつての市であるといったように、児童による認識の違いがあつた。それらの意見をもとに「どうあれば市民なのか」を対話することで問いを掘り下げていくこととした。

- T 今の話に関わるけれど、どこにいても市民なんじゃないかなという意見と、そこにくらししていれば市民かなという意見と、国民全体が市民なんだという意見があるけれど、どれなのかな？
- C 市にくらす人が市民。どこにいても市民かもしれないけれど…
- C 同じで、市にくらす人が市民。例えば、国民全員となると、誰が市民か分かりづらくなってしまう。
- C 国民が市民であると思って、やはり市にくらしていない人はいないと思うから市民だと思います。
- C 市にくらす人だと思って、あくまで例なんだけど、もともと岐阜県の人が、仕事で名古屋、三重、神奈川に行ったとして1日だけでも市民が変わることはないと思うから、くらすことが市民に必要なのかなと思う。
- C みんなと似ているんだけど、1日とかだと市民じゃないと思って、ある程度市に長く住んでいる人が市民なのではないかと思えます。
- C 市に長く住むことも大切だと思うけれど、それよりもその市を故郷として思っている人の方が市民なのだと思う。
- T 初めは3つのどれということについて話し合っていたけれど、長くいるのかどうかという話になってきたね。そうすると、長くいればいいの、住んでいけばいいのかということも気になるね。じゃあどうあれば市民なのだろう？
- C 生まれたところなら市民？
- C ぼくの場合だと、岐阜市は生まれたところだし、長

く住んでもいるし、故郷でもあるから市民なのかなと感じている。

- C 法律的には、市民を法律で定めているし、でも日本の中でも市に住んでいない人もいるし…地域に住んでいる人であればいいと思うんだけど、他の外国に留学しているとしても市民という枠組みは市民としての登録があれば、他の人に認められる市民なのではないかな。もっと言うと、私たちは地球の市民でもあるのではないかな。
- C ぼくも長くいる人が市民だと思って、1日だけでも市民なら、旅行で1日訪れた人も市民になってしまうし、さっきあったように市民として登録された人が市民だと思います。
- C ぼくは最初に言ってくれた市のために何かをしてきている人が市民であるといいのかなと思うけれど、市に住んでいけば市民だと思うし…市のために働いてくれている人もそうだと思う。

教師のファシリテートを受けて、児童は「どうあれば市民なのか」から「なぜそう言えるのか」と考えた。その中で、

- ・一定期間以上その市に住んでいること
- ・その市を故郷と思う

という考えが出てきた。そこにいることと、住むことの違いを尋ねると、自分を市民の視点で見つめ考えることや、社会科の学びを生かし法律という視点で捉えることにつながった。そこで、具体的な市民像をイメージし、さらには、よい市民とは何かを尋ね、児童の問いに対する考えをさらに深めるファシリテートを行った。

T 自分たちも市民？

市民というと、どのような人がいる？

- C 家族 友達 市長 先生
市役所の人 働いている人

T このようにいろんな人がいるけれど、どういう市民がよい市民であると思う？

- C 誰かのために働いてくれる人とすると、ぼくたちは市民なのか？ということにもなってくるんじゃないかな。また、ぼくら以外にも市民ではなくてしまう人も出てくるからそれは違うんじゃないかなと思う。

C その市に愛着があって、大切にしている人なのではないかなと思って、よい行いをしていない人、悪い人とは言わないけれど、そういう人よりも市を大切にしている人の方がよい市民ということになるのかなと思う。

C あんまりわからないんだけど、ホームレスの人とか仕事のない人は、あんまり市に貢献しているとは言えないんだけど、その人は市民ではないんですか？

C ぼくはたとえ貢献していなくても、その市を大切に思っていれば市民としていいと思う。だから貢献しているか、していないかは市民かどうかにはつながらないと思う。

C ぼくも付け足して、ホームレスの人だとしても市民だと思って、そこにいたいと思うことが市民につながると思う。

C 前、市長さんの話を聞いたときに、市に愛着をもっていることが大切と言っていたので、そこかなと思う。

C 市に誇りをもつことも大切だと思うんですけど、さっきの話で登録がされていることで市民になるということがあって、ホームレスの人たちは登録がされていないとしたら、その人たちは市民にならないってことなのかな？

C ホームレスの人はその市に長いこと住んでいると思って、登録をされていなくても長くいるのだから市民とすればいいのではないかと思います。

C ぼくは何が市民かという話ではないんだけど、みんなの話を聞いていて、ホームレスの人や登録されている人とか、市民というのは答えの出せない色々な人の集まりであるとまとめられると思って、こうだっていう答えはないんじゃないかなと思います。

C みんなの話と似ているんだけど、その市にいる人はどの人でも市民だと思って、でも旅行に来た人は違うと思うんだけど。

互いの意見交流から、児童は市民の認識の範囲を広げていった。ホームレスや仕事をしていない人を例に挙げながら、働くことや社会に貢献することが市民として必要なことではないかを考えはじめようになった。また、市民登録がなければならぬのかという政治のしくみの視点からも考え、対話したことによって考えが整理された児童やわからなくなってしまう児童もいた。

今回の対話を通し、児童が学びへ向かう力や豊かな思考は、事前に描いた対話のアウトラインよりも幅広いものであり、対話による探究する学びの可能性を感じられた。

4. おわりに

社会科と「どう生きる科」の市長との対話・友人との対話・学習材（岐阜市で生きる市民）との対話をつなぐ中で、教科・領域それぞれの学びが生かされている場面があった。

例えば、法律という視点から市民を捉え、市民登録へとつなぐ考え方や、社会に生きる様々な人を捉える多角的な考え方である。それぞれで習得

したことを生かしながら、対話をすることで、新たな意味を見出したり、さらなる疑問をつぶやいたりして、探究はより深化をすることとなった。

一方で社会科の学びをどれだけ生かせるのかという観点から見れば、目標としていた「主権者（市民性）の育成」には課題が残った。社会科の学びで獲得してきた「市民としての政治参画」「法と国民の生活つながり」の意識が対話にまったく反映されなかった。例えば、「選挙制度」と今回の問いをつなげて考えたとき、「選挙に参加して、積極的に政治参加をすることが市民ではないか」という考えや、法の視点からも「日本国憲法の理念」とつなげて考えたとき、「日本国憲法が、国民がよりよく生きることを大切にしているのであれば、よりよく生きようとする人が市民ではないか」という考えのように、岐阜市のよりよいまちづくりの意味が、まだ学習者の中で広がりすぎ、もっている知識とリンクはしていないようであった。そのため、社会科の学びが児童の対話での発言に生きてくることがなかったと考えられる。社会科で構成的探求型学習を試みたが、本当に使える知識の習得に至っていなかったのであろう。或いは6年生の子どもたちはこれまで各一単位時間の授業の中での課題解決に終始していたため、まだ幅広く自分の持つ知識を最大限いかした考え方やスキルが身に付いていないという捉え方もできる。

9年間のカリキュラムで、教科横断を仕組んだとき、今回の授業だけではなく、なにを明確にしながら研究を進めないといけないのかが問われた、今回の教科と領域の内容をクロスした授業となった。

一方で、この課題の改善に向けて取り組むにあたって、社会科の学習で児童が「市民」を意識することが必要となると考えるということも新たな研究テーマとして湧き上がってきた。「市民」についての対話を6年生の社会科カリキュラムの単元の最初と最後で行い変容を見取ることや、政治や法について実際に体験しながら考える学びを行うことなども考えたい。

また、今後の歴史学習においても、今回の「市民」の視点を生かしていくことで児童の「主権者（市民性）の育成」を図ることができる。歴史学習では、「どのように日本が成り立ったのか」を「国

を治める側の立場」から捉える場面が多くある。その時代ごとの「政治」と「市民」の解釈を意識して、歴史的事象を捉える授業も可能となる。特に歴史先習ではなく、政治を先に学ぶカリキュラムとなった新学習指導用では、政治を学んだことで終わらず、社会科の学習全体でより一層の「主権者（市民性）の育成」に取り組む意図を考えなければならない。

教科横断カリキュラムを実施したことで、教師側にも、これまで教科単独でしか見ることのできなかった授業や児童の学びをあらためて見直すことができた。9年間の教科横断カリキュラムの創造は大変な労力も伴う作業だが、詳細にみれば学校全体の授業の活性化にもつながる。

《引用・参考文献》

- ①文部科学省 (2019) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説社会編」
- ②倉本哲男 (2008) 『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究—サービス・ラーニング (Service Learning) の視点から』 ふうろう出版
- ③徳岡慶一 (2018) 「カリキュラムマネジメントの課題—教科横断的視点を中心にして—」 京都教育大学教育実践研究紀要 第 18 号
- ④中留武昭・曾我悦子 (2019) 『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦—総合的な学習における理論と実践—』 22 世紀アート Kindle 版
- ⑤田中真秀 (2019) 「教科横断的カリキュラムの意義と課題—平成 29 年告示版学習指導要領の視点を軸として—」 川崎医療福祉学会誌 Vol. 28 No. 2 pp. 339—344
- ⑥天笠茂 (2019) 「資質・能力の育成を図る教育課程とカリキュラム・マネジメント」 岐阜大学附属小学校研究科発表資料
- ⑦唐木清志 (2016) 『「公民的資質」とは何か—社会科の過去・現在・未来を探る—』 東洋館出版社
- ⑧文部科学省 (2019) 「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説道徳編」
- ⑨石井英真 (2020) 『授業づくりの深め方: 「よい授業」をデザインするための 5 つのツボ』 ミネルヴァ書房
- ⑩今井むつみ 『学びとは何か—(探究人) になるために—』 岩波新書
- ⑪安斎勇樹・塩瀬隆之 (2020) 『問いのデザイン 創造的対話のファシリテーション』 学芸出版社